

クラフキーと教育の時間的志向性

正木 義晴

(平成6年9月30日受理)

Klafki und die zeitliche Intentionalität der Erziehung

Yoshiharu MASAKI

(Received September 30, 1994)

はじめに

人間は過去、現在、未来をもつ存在である。この規定は、他の存在と相違している人間的現存在の本質的な根本特徴を表わしている。我々の根本現象、例えば、記憶、先見、先取り、忘却、後悔、投企、決断などは、体験され、意識化された過去、現在、未来といった三組を基礎としてのみ可能なのである。もちろん、ここでは、連続的に流れている物理的な時間が問題であるわけではない。人間的な体験や時間意識の次元が問題とされる。現在は、この意味では後方へと同様に前方へと現在の生の瞬間から広がりをもつ時間であり、その特徴として生の状況が同じものと体験されるのである。過去は、確かに、現在のなかに作用しつづけているものであるが、しかしあったものであり、その根本構造に従えば、現在と別のものである。未来は、現在の生の状況が決定的に選択される時、これから始まるであろうところのものである。そして、これらの過去、現在、未来の次元の広がり、我々が選択する考察視点に依存しているということが、特徴的である。

教育も、教育の課題も、たえず過去、現在、未来といった次元、分野の緊張のなかにある。そこで、このような三極的な力の分野において教育はいかなる位置にあるか、教育の独自の意義がどこにあるか、が問われなければならない。本論はこうした問いを、クラフキーの考え方を基礎として解明しようとしたものである。

I

ヘルマン・ノール (Herman Nohl) は教育的生の根
道徳教育研究室

本カテゴリーを含む多様なアンチノミー的な教育課題について次のようにいっている。「我々は自ら自分に生きようとしておりそして、だが共同社会に義務を負わされている。我々は現在を生きようとしており、そして同時に、しかも未来のために働こうとしている。我々は服従を要求しそしてだが、自由のために教育する。過去に義務を負っており、だが新しい世界を建設する」¹⁾。ノールは、ここで教育者のタクトを要請するのであるが、それはさておき、教育者は絶えず過去、現在、未来の緊張分野にあることが理解できよう。

喜びや悲しみ、困難、興味、問題が課題などをもつ子どもが教育者の前にある。教育者は「教育的関係」に基づいて、時々、関与し、援助し、勧告し、答えるように要求されている。その限りでは、教育者に託された子どもの現在が問題となっている。だが、教育者のいずれの返答も、援助も、また子どもが彼の現在として体験するものも、過去の次元を切り開くのである。これらは、クラフキーによれば「歴史的諸連関」、あるいはリットによれば「精神的状況」にある。それ故に、教育者は歴史性においての精神的な過去と歴史的な文化諸力に義務を負っていると思うのである。だが、また第三の次元、即ち未来からの諸要求と責任が教育者を圧迫するのである。教育者は、子どもが人間的に成長する未来のために援助しなければならず、また民族、共同体、人類の未来の課題のために、教育において配慮しなければならないのである。

クラフキーは次のように主張している。「確かに、思想家は三つの時間次元の緊張分野から決して逃れることができない」²⁾。しかし、重点にあった区別は明白である。歴史的体系的な分析によって、中間形式を度外視し

て、教育理論の三つの根本形式が理想型の意味で明白になっていると。そして、クラフキーは三つのタイプを批判、吟味するのである。過去に方向づけられたタイプの教育観は「教育的伝統主義」、現在に方向づけられたそれは「教育的現実主義」、未来に方向づけられたそれは「教育的空想主義」である。

II

クラフキーによれば、「教育的伝統主義」Der pädagogische Traditionalismusとは教育と陶冶の本質を「伝達」Überlieferungに見出す教育観である。「教育は若い世代に精神文化の伝統のなかで発展してきた在庫品に精通させねばならない」³⁾。しかも、この在庫品は根本的に普遍妥当的に規定されているのである。この意味では、この立場は「本質主義」ともいえよう。

ヨーロッパの教育制度の確立の出発点は、中世の修道士教育に求められるが、「教育的伝統主義」がその純粋な実現を見るのはラテン語学校や大学においてであろう。そこでの内容を規定していたのは、聖書とその解釈書であり、更にまたスコラ哲学、アリストテレスに関する著作などであった。

近代への激動的な変遷のなかで、中世の静止的な世界が破壊され、そして伝統的な知的財産の普遍性、妥当性、完結性についての考え方が次第に失われていくのである。だが、「教育的伝統主義」の根本態度や根本立場がそれによって葬むられたわけではない。歴史意識を介して、19世紀半期頃に、個別諸科学の進歩に相対して、それが支持領域を広く回復していった。陶冶の課題は、クラフキーによれば二つある。一方は、「若者を、常に増大しつつある諸科学の個別成果を通じて、そしてその上、最も重要なものを選択することによって、できる限りすでに到達している認識立場に導いていく」⁴⁾ことである。そして、他方は、倫理的社会的な領域においては、「若い世代を、承認され、歴史的に生成された価値秩序のなかに、そして存続している社会的政治的諸関係のなかに、組み入れる」⁵⁾ことである。

今まで考察した端緒が実質的なものに固執していたのに対して、クラフキーが次にあげる第二の端緒は、シュブランガー、バインシュトック、リット、デルボラフらによって主張されている、いわゆる「古典的なもの」の教育理論である。もちろん、これも過去志向性をその特徴としている。

ここでは多くの学問的な個別的成果、文化的な個別的業績が問題ではない。むしろ若い人間の精神的な全体性、根本態度、根本的な心構え、精神的生命性、価値感受性が問題である。この価値概念は本来的に客観的なものとして考えられた文化財の内容性を志向するのではない。人間的な質を志向するのである。クラフキーはいう。「ただ古典的なもののみが真に形成的である。……古典的なものとして妥当しうるものは、一定の人間的な質が確実に揺り動かされ、後続に要求されながら透明にされうるものである」⁶⁾。それ故に、若い人間は、「古典的なもの」との出会いのなかで、あらゆる真の陶冶のこの時間を超越した契機を獲得する。

このような陶冶理論の主張者としては、ヘルダー、フォンボルトがあげられよう。彼らにとって、ホメロス、ソクラテス、プラトン、キケロ、セネカなどの作品における古典的な陶冶は、人間陶冶と等しく考えられている。

19世紀の経過のなかで、この把握は形式陶冶理論によって排除されながらも、今世紀の20年代にバインシュトック、シュブランガー、リット等によって新たなる盛時を迎えるのである。だが、ここでは「古典的なもの」は古典古代のみには制限されてはいない。クラフキーによれば、これは一定の歴史的な時代に結合される必要はない。デルボラフにとっては、「古典的なもの」とは「範例的なもの」一般と同義語になっている。フリットナーは次のように主張している。「もし、人が、すべてあの形成物や財産を教育過程に随意に選び出して自由に使えると思うなら、この過程は間違った見方をしているといっただろう。個人主義的な教育学や新理想主義の教育学は、この仮定から出発し、そしてそれによって教育的な事態の分析を誤った。陶冶内容が何であるか、そしていかなる連関のなかにあるかということ、伝統によって規定され、そしてそれによって確定される」⁷⁾。フリットナーにとって、古典として評価される内容と作品の範囲は広い。古典古代、ゲルマンの世界、キリスト教の世界、ルネッサンス、近代的世界へと広がりをもっているのである。

以上のような「教育的伝統主義」に対して、クラフキーはどのような態度をとるのであろうか。「若い人間に、歴史のなかで明白になった偉大なものそして妥当的なもの、確実にされたもの、証明されたものを親しませること、彼を伝統の保持力によってそしてすでに成就されたものの需要によって強化すること、現在の不確実性に対して

装備させること、このことは、私にとって教育的伝統主義のもっとも深い関心事であるように思われる⁹¹。だが、この見解は、確かに真理契機をそこに含むとしても、一面的であり、限界がある。クラフキーは、二つの立場からこれを批判するのである。

1、この見解によって得られる陶冶が精神的現実、若者の現在の状況との連関を失うという危機に相對して、これが確實性を保証しえない。

このクラフキーの主張は、ノールやリットによって、更に確實にされよう。ノールは、現実、現在との連関を喪失している陶冶について、「平日のように、魂なくそして精神なく、しかしおそろしく活動的そして刺激的に、そして人間のすべての能力を必要としながら、本質を追っている、現実の後屋の前の、美しい正面顔⁹²」になっているにすぎないといっている。また、リットは『ドイツ古典の陶冶理想と現代の労働世界』において次のような論を展開している。「人間は、自分が連続的に成長しつつ調和へと成熟するように生まれついている存在ではなく、絶えず新たに生まれる対立との不断の戦いのなかで、自己となり、世界を形成するように義務づけられている存在である⁹³」。現実との不断の対決によってのみ、人間は真の生体性を実現できるのである。しかるに、平日の生活のなかで政治、科学、産業化され技術化された大衆社会、生活世界と労働世界の諸力から逃れられないで、しかも、若い人間を、陶冶世界のなかで純粋な精神の内面性へと逃避させそしてそこで調和的形をめぐしている過去志向的、フンボルト的な教育理論は、「精神分裂病」を生じさせているのであると。

2、古典的なものの確実な妥当性や歴史のなかで真なるものと証された国民の生活形式などの妥当性は、単なる虚構にすぎない。

これは、クラフキーのディルタイ的な歴史的意識、精神科学的な教育学の立場からの主張である。価値観や模範として考えられた生活形式の変遷に相對して、古典的なもの、妥当性それ自体が問題とされる。

ここで、このテーゼをより明確にするために、ヴェーニガールの考え方を参照しよう。「何が古典的なものとして妥当しなければならないかを確定するのは、いかなる法廷か。……古典的なもの見解は、歴史的な伝統に起因するか、又は、現在の生きた要求に起因するか、いずれかである。いずれの陶冶理想も固有の古典を発展させる⁹⁴」。また他方、具体的な状況の外部での、陶冶空間

の外部での、妥当なものや古典的なもののいずれの確定の試みも望みがない。というのは、それらの試みは形而上学的な同意を前提としているからであると。

3、生活が子どもを現在の不確実性、不安定性のなかで引きさく前に、この見解は子どもを確定されたもののなかで確實にそして安全にしようとしている。

これは、伝統的な陶冶観によれば、陶冶という出来事はノールのいう「教育的関係」のなかで成立しなければならない、そしてその場は「庇護空間」でなければならない、という見方に対するクラフキーの批判である。ここで、クラフキーはヘルバルトのテーゼ、「少年や青年は大人になるためには冒険しなければならない」を評価するのである。そして次のようにいう。「青年を彼の生活の問題に対して開放性へと教育しようとする者、青年のなかに彼の時代と生活状況の困難さに対して向い合う意志と勇気を覚醒させようとする者、彼は何かある仕方青年を、現在の不確実性、危険、未解決の問題と、陶冶空間において、対決させねばならない⁹⁵」と。

III

次に、クラフキーがあげている第二の類型である「教育的現実主義」Der pädagogische Aktualismusについて考察しよう。

「教育すべきもののここそして今を教育的思惟と行為にまですること、そして子どもの直接的な現在の動機を教育作用の正しい尺度にまで高めること、これを我々が初めて知った時、それが教育学の端緒立場になりえた⁹⁶」。そして我々はこの端緒から次のことを理解していくのである。子どもは長い人類の連鎖のなかの単なる項ではない、精神的な伝統の単なる後継者、未来の担い手ではない、むしろ、子どもの生活の局面はそれ自身固有の構造をもっており、そしてすべての子どもの関心事、希望、努力、可能性、諸能力などは、否定しえない固有の権利と交換不可能な固有の価値をもっていると。

ルソーは「不確実な未来のために現在を犠牲にする残酷な教育をどう考えたらいいのか⁹⁷」「子どもは人間生活の秩序のうちにその地位をしめている。人間を人間として考え、子どもを子どもとして考えなければならない⁹⁸」と主張しているように、確かに、こうした発見や認識を我々はルソーにおうている。ここで我々がルソーを同時に「教育的現実主義」の最初の代表者として見なすならば、解釈が必要となろう。クラフキーは次のよう

にいう。「ルソーの作為的な生徒、即ちエミールが成長する範囲は、およそ事実的に与えられた彼の時代の全きの現在ではなく、むしろ、いわばルソーによって批判された彼の時代の社会的欠点が追放されている庇護空間 Schonraum である」¹⁶⁾。この主張は正しい。そしてそれでも、エミールは、伝統、慣習などによって束縛されることがなく、職業、家庭、社会の未来の要請によって苦しめられることがなく、純化された永続的な現在のなかで生きているのである。ここで問題となるのは「自然」概念である。

「ルソーの現在における方向づけは、彼がエミールの教育の過程を一貫して有機的な成長・発達経過の類推に従って示しているということ了我々が目撃するや否や、またよりはっきりしてくる」¹⁷⁾。有機体、植物や動物はその成長において、過去や未来の意識なしに、たえず新しい現在に生活しているように、人間も外見上、純粋な内的生成法則に従って発達する。この法則を規定しているのはスコラ哲学的な存在論的秩序、発達秩序の原理としての「自然」である。人間のたえず流れ去っていく局面が時々新しい生の局面で止揚されるために、我々は自己維持のための努力は必要ではない。それは、合自然的なかじ取りによって保証されている。我々が未来で成長するためには、我々の内的な衝動に従えばよい。

クラフキーが次に批判、吟味の対象としている教育的現実主義の端緒は、経験的社会学に方向づけられているものである。「この基礎には、現在の社会性活のなかで社会学的統計学的に確立可能な傾向、発展傾向がある」例えば、我々は労働を特殊化しそして機械的にするために傾向を、技術的な形成物の因果的作用連関について問いそして型にはまった取り扱いに満足する傾向を確立する。ここでは、教育の課題は「このよう傾向に適合させようとする」ことであり、傾向に関しての同化を容易にすることである¹⁸⁾。

我々はこれについて次のことを注目しなければならないであろう。現在において傾向が見い出され、準備されそして同時にそれが未来のなかに方向づけられている流れを表現している限り、ここには現在における方向づけでなく、むしろ未来における方向づけが存在していると。つまり、現在の状況をつくり出している要因を未来の尺度と基準のために用意しているのであり、未来を固定化された現在の所与性によって制御しようとしているのである。これに対してクラフキーは次のように主張する。

「確かに、我々は人間的な自由の次元としての真の未来を無にする、だがこの意味で未来は、まだ確実性をもって予見不可能なものである」¹⁹⁾。

IV

子どもは陶冶可能性をもつ故に、未来の社会や文化の担い手、形成者として彼を見ようとする動機は強力なものである。ノールが「すべての偉大な教育家たちは、未来における真の教育の本質的な関係を激情的に固執していた」²⁰⁾、またシュプランガーが「教育とは、人に代ってあらかじめ未来を把える、ということである」²¹⁾と主張しているように、教育における根本態度は子どもを彼の現存在のなかでとらえ、承認しようとする態度よりも、根源的で、教育的であろう。クラフキーもこのような態度を一応了解し、これに基づく教育観を「教育的空想主義」Der pädagogische Utopismus と名づけ、それを二つの教育的端緒によって吟味していくのである。

まず、最初にあげているのがフィヒテの教育思想である。

ナポレオン時代の混乱と国民の墮落に相對して、倫理的理想主義者フィヒテは、1804年、彼の講義『現代の時代の概要』のなかで時代批判を通じて彼の時代を「この時期は単なる官能的利己をそのすべての生氣ある活動と運動の原動力としている」²²⁾と規定した。その3年後プロイセンのイエナ、アウシュテルリッツの戦いで敗退、テルジット条約の締結といった出来事に相応し、フィヒテは、有名なベルリン講義、『ドイツ国民に告ぐ』を行う。「私が或るものを現代と名づけて聞かせた同じ聴衆に対して、それが現代であることを止めた今日では、その同じものをすでに過去のものとして認めることが、私の義務となってくる」²³⁾。「自分の自主性を失ったものは、同時に時代の流れに関与したり、その流れの内容を自由に決定したりする能力を失ってしまったのである」²⁴⁾。

だが、フィヒテは現在の混乱、精神的墮落に対して悲観的ではない。クラフキーは、これに関して次のようにいうのである。「フィヒテは新しい現在を単なる所与性として引き受けているのではない。むしろ、現在はドイツ人によって今や新しく創造されるべき世界時代の出発の基礎にすぎない」²⁵⁾。ここで、世界時代とは、精神の自由、利己や有用性を止揚する理性の力、理想への意志から形態化されねばならない時代を意味している。

ところで、この革命的プログラムの端緒点が教育であ

る。フィヒテは次のように主張する。「私が予告しておいた救済手段はどこまでも新しく、これまでは多分個人における例外として存在したが、決して一般的国民的の自己としては存在しなかったような自己にまで育成していくこと、即ち国民を教育することに存する。……一言でいえば、私がドイツ国民の生存を維持するための唯一の手段として提議したいことは、従来の教育制度の完全なる変革である」²⁸⁾。そして、こうした教育は、倫理的な原理によって形態化される次のような特徴をもっている。「生徒が始めからたえまなく完全にこの教育の影響の下に立つということ、世俗から全く隔離されて世俗とのあらゆる接触が防止されている」²⁹⁾ということである。ここで我々は、倫理的理想主義によって演繹された「教育州」のプログラムを見出すことができよう。

このプログラムの細部の特徴については、ここでは問題としない。この教育思想を支えている内的な原理が問題となる。それは、クラフキーがいうように、「ここで教育的行為の方向尺度にまで高められるその未来の本質を我々が明白にさせるや否や、把握可能となるのである」³⁰⁾。このフィヒテの主張する未来とは、彼がその形態を既に知っていると感じたところの未来であり、彼が倫理的な厳格主義者として立場から課している当為の未来であり、既に固定化された未来である。そして同時に、それは真の未来の鎖にまでなりうる未来である。だが、これは正しいのであろうか。我々はここでリットの主張を参照すべきである。「教育的熱情がそこへ少年を導く任務を托されていると信じているその未来は、実は決して未来ではなく、むしろ刹那的に生れた熱狂的な空想の産物なのである」³¹⁾と。

クラフキーが次に問題としているのは、「教育的空想主義」が陥る「パラドクシー」Paradoxieである。フィヒテは次のようにいっている。「これに反して新しい教育は、それを耕すことを自分で引き受けた地盤の上で、意志の自由をすっかり放棄し、これと反対に決心の厳密な必然性と、反対のものの不可能性とを意志のなかに作り出し、人々はいまやその意志を確実に期待することができるし、その意志を信頼することができるということこそその本質としなければならないであろう」³²⁾。そして、フィヒテは教育者に向って厳命する。「教育者は彼をつくらなければならない。だから、教育者がのぞむよりも異なったことを彼が欲することができないように、彼をつくらなければならない」³³⁾と。

フィヒテにとって、人間を倫理的な自由、自発的な意志へと教育すること、換言すれば、彼を利己や慣習の結合から引き裂き、彼を理想と超越した価値へと方向づけ、激励することが課題でありそして問題であった。だが、そのためには、子どもの陶冶性を十分に期待して、子どもの所与の自由意志を否定する、積極的な教師の関与、干渉、働きかけを必要としているのである。

同様のことは、クラフキーによれば、弁証法的唯物論の教育観にも妥当しているのである。人類の理想的な未来の状態から教育の目標や基準を導びき、そしてこれを実現する過程を科学にまで高めた自然法則的必然性によって規定したマルクス主義が、これである。理想的な未来の状態とは、すべての階級の柵が止揚され、過去と現在の根本的な悪が根絶され、搾取、階級の利害、エゴイズム、不誠実などが消滅し、そして疎外から解放され、そしてすべての人間が自由で、幸福な状態である。こうした未来の自由のために、我々は何をすべきであろうか。それは、教師としてあるいは政治家として、子どもの現在の自由を奪うことである。未来の必然性のために、多様な可能性をもつ現実的な自由の決定を奪う権利が与えられているのである。それ故、クラフキーは次のように主張するのである。「ユートピア的未来の自由のために、我々は現在の現実的に可能な自由を破壊する。……自由のパラドクシーは、すべての教育的空想主義の本質に深く根拠づけられているものである」³⁴⁾。

V

教育的伝統主義、教育的現実主義、そして教育的空想主義の三つの類型についてのクラフキーの考え方を考察してきた。だが、過去、現在、未来の緊張次元において、教育の自律性、教育を子どもの責任を中心課題と理解する立場ではこれにいかなる態度をとるべきであろうか。確かに、クラフキーの三つのそれぞれの極端な場合の批判、吟味は、我々の直面している教育問題を明確にした。しかし、それぞれの端緒の片面的な方向づけ、その孤立化、絶対化は教育の本質に対して危険な結果をもたらす。また、それぞれの端緒に真理契機が内在されていると承認して、そして三つの端緒の統計の意味で把握したとしても、課題は解決されえない。では、どうすべきなのか。

クラフキーは次のように主張する。「外面的に急進的に対立する諸動機の内的な関係を明らかにすること、そして三つの根本類型のなかで、分離された教育的動機を

弁証法的思惟の意味で新しい思想的統一のなかで止揚する Aufheben ことである³⁵⁾。ここでは、特別な性質の弁証法が用いられることになるが、これを構成する共通の契機、背景を精神科学的教育学の歴史的系譜連関に求めているのである。

「教育の独自の意義中心が、それを任された若い人間を彼の生活の自由で、人間的で倫理的な克服と形態化のために援助すべきであるということにあるならば、その場合、私はそこから次のことを推論しなければならない、即、求められる出発点が教育すべきものの現在においてのみ見出し出されうと³⁶⁾。

クラフキーがここでいう「現在」とは、もちろん、静的な又は決定論的な観点からの現在ではない。精神的で力学的なものとしての現在である。子どもは家族のなかでどのようにあるのか。子どもは彼を取りまいて人間関係でいかにあるか。そうしたなかで子どもはどのようにしているのか。教育はこのような「個人的状況」が「現実状況」を正確に把握しなければならない。

我々は、ここでクラフキーが意義づけている「現在」とはノールのいう「平日」Alltagであることが理解できる。ノールも次のように主張している。「この平日の機構においてもより高度な生の活動がひそんでいる。進歩の契機と活動的エネルギーは関与すべき自由と喜びにおいて働いている³⁷⁾。従って教育は「この現実を出発点として勇敢に受けとらねばならないし、平日のこの運命に満ちた生活と労働をすべての衛生的、経済的、社会的、法律的、政治関係とともに、全事実的財産をすべてのそれらの必然性とともに受けとらねばならない。……孤立した教養を分け与えるのではなく、むしろ、この平日の諸条件から新しい生の形式を創り出すように勇しく試みなければならない³⁸⁾。

ノール、クラフキーの「現実」についての見解は、決して単なる短絡的な現実主義ではない。まして、それは現実の適応を志向しているのではない。従ってクラフキーは次のようにいう。「教育と学校は、家や学校のなかで子どもとともに流れ込む現在の作用しつつある影響の混乱した多様性から、その啓蒙、深化、強化によって精神的可能性と課題が明確にされ、克服されうるような、出来事、力、価値を選択するのである³⁹⁾と。

ところで、この見解は、ブーバーが教育を人間による「作用しつつある世界の選択⁴⁰⁾と名づけた仕方と一致しており、この点で未来における力学的に見られる現在

が開かれているのである。そして、ここでは教育者は子どもの現在の弁証人であると同様に、子どもの未来の弁証人でもある。というのは、現在の彼の発達段階の権利、自由、価値が子どもに制限されることから彼を守らなければならないと同様に、彼の前に存在している課題や自由な可能性をもつ空間を守らねばならないからである。しかし、ここで重要なことは「教育と学校は、その現実接近にもかかわらず、つねに専心、深化、余暇、反省の場としてとどまらねばならない⁴¹⁾ということであり、そして、そうすることによって、子ども自身が、希望、期待、予感、問題をもって現在を越えて行けるのである。だが、このように、子どもが教育の先取り傾向をうけ入れるが、教育者は、クラフキーによれば、「子どもから直接的に志向された未来をも越えて⁴²⁾いく必要があるのである。「教育者は、現在においてまだ克服されていない、すでに認識可能に我々に近づく、その解決に成人がかつて協力すべきであった、課題や問題を、段階的な仕方では明白にするであろう⁴³⁾。

そして、ここで要求されるのが、ヴェーニガーによって使用された概念、即ち「先取り」Vorwegnahmeである。これは前述の「教育的空想主義」の立場にはない。つまり、前もって固定化された未来の先取りではない。「未来の像が、陶冶理想のなかで象徴的に表現されるように、未来がどうなるか、そこに含まれている決定が正しいものとして証されるか、一般的に課題が正しく認められるかどうか、それは未来が教える⁴²⁾のである。それ故に、こうしたものとしての先取りは「決して合理的な未来の構造ではなく、むしろ形態化しつつある諸能力のそう入での冒険⁴³⁾である。

このように、教育は子どもに未来の課題を明確にし、それを受け入れる心構えを覚ますべきであり、そしてこうした課題に対しての推量される解決を体験させるべきなのである。そして、クラフキーは、こうした「力学的にみられる現在」についての考察から現在と未来の関係の教育的妥当な答えが示されていると主張する。そこで、彼は次のようなシュライエルマッヘルの弁証法的命題を引用している。「未来への関係をもつ生命衝動は、同時にまた現在におけるその満足をもたねばならない。それで、このようなものとして未来への関係をもついずれの教育的契機も、同時にまた人間が存在しているその人間のために満足できなければならない⁴⁴⁾。

では、これとの連関において過去の意義はどのように

把握されるのであろうか。ここでは、もちろん、伝統それ自体の内容が客観的にみて価値があるとか、我々成人の利害関心からみて必要であるとか、それは教育的観点から判断して重要ではない。ノール、ヴェーニガーなどと同様に、クラフキーは次のように問うのである。「若い人間を彼の現在においてそして彼の未来のために、精神的に自由にし、倫理的に覚醒させる深化と精神化を実現するために、陶冶において過去の内容について必然的なものは何か」⁴⁵⁾。教育内容が伝統によって規定されるというのは誤っている。若者の生活が教育問題から初めて、教育的意義において生々としたそして保持すべき伝統というのが生じるのである。

そしてクラフキーは、以上の考察からして次のように主張する。「過去、現在、未来といった三つの契機の弁証法的止揚を、力学的に理解する現在から組織される一つの構造連関のなかで追求するのが課題である」⁴⁶⁾。

引用文献

- 1) Herman Nohl : Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, S, 80, 1967
- 2) Wolfgang Klafki : Studien Bildungstheorie und Didaktik, S, 11, 1975
- 3) ditto, S, 11
- 4) ditto, S, 12
- 5) ditto, S, 12
- 6) ditto, S, 30
- 7) Wilhelm Flitner : Allgemeine Pädagogik, S, 104, 1951
- 8) Studien, S, 14
- 9) Herman Nohl : Pädagogik aus 30 Jahren, S, 114, 1949
- 10) テオドール・リット 荒井武, 前田幹訳『現代社会と教育の理念』福村出版 1988, 176ページ
- 11) Erich Weniger ; Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S, 246, 1975
- 12) Studien, S, 14
- 13) ditto, S, 15
- 14) ルソー, 今野一雄訳『エミール』上岩波文庫 1979年, 101ページ
- 15) 同上, 103ページ
- 16) Studien, S, 15
- 17) ditto, S, 16
- 18) ditto, S, 16
- 19) ditto, S, 17
- 20) Herman Nohl : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S151, 1970
- 21) シュブランガー 村田昇, 杉谷雅文訳『教育学的展望』昭和31年, 関書院 18ページ
- 22) Fichte : Reden an die deutsche Nation, Berlin, S, 21
- 23) ditto, S, 33
- 24) ditto, S, 53
- 25) Studien, S, 18
- 26) Reden, S, 33
- 27) ditto, S, 53
- 28) Studien, S, 19
- 29) テオドール・リット 石原鉄雄訳『教育の根本問題』1986, 明治図書, 27ページ
- 30) Reden, S, 41
- 31) ditto, S, 42
- 32) Studien, S, 20
- 33) ditto, S, 20
- 34) ditto, S, 21
- 34) Herman Nohl : Pädagogik aus 30 Jahren, S, 129
- 36) ditto, S, 129
- 37) Studien, S, 21
- 38) M. Buber : Reden über Erziehung, S, 24, 1986
- 39) Studien, S, 22
- 40) ditto, S, 22
- 41) ditto, S, 22
- 42) Weniger : Ausgewählte, S, 266
- 43) Weniger : Ausgewählte, S, 267
- 44) Schleiermacher : Pädagogische Schriften, S, 48, 1957
- 45) Studien, S, 24
- 46) ditto, S, 24