

報 告

戦後西ドイツにおける「範例的原理」と教育学研究再興について

Pedagogical reflection about “das exemplarische” in German school pedagogy
and the emergences of realistic pedagogy after World War II

鈴木 幹雄*¹

要約：第二次世界大戦後の1962年、ゲッティンゲン大学教授、ハインリッヒ・ロートによって「教育学の現実主義的転換」の呼びかけの下、教育改革へと方向づけられた教育学研究が発展した。これは、戦後西ドイツの教育的課題に対応しようとした教育界の模索の結果であった。1950年代の教育方法学・教授学に関連したこの時代の教育学は、①1950年代の「範例教授」*法論議に端を発し、②「範疇的陶冶の理論」（以下、現代語訳を用いて「範疇的陶冶の理論（ことば・理解の陶冶の理論）」と表記）へ展開されていった。（*：同時代当事者用語：範例的原理、1960年代の教育学用語：範例教授、範例的教授。）

従来わが国の研究では、前者①は1950年代教育現象とみなされ、後者②は1960年代現象とされる傾向が強く、両者は別事象と見なされがちであった。しかし両者ともに、ワーマール期の実験学校から栄養素を吸い上げ戦後の教育実践学・方法学の確立を創り上げようとした動きであった。1950-60年代の資料を丁寧に読み、①、②関連資料を見ていくと、1920-30年代実験学校の改革実践を踏まえた1950-60年代の学校改革論議が1950-60年代の教授学研究の「地下水脈」となり、新しい教育学を生み出していった事情が明らかとなる。その際この新しい教育学を担っていたのは、例えばゲッティンゲン大学若手研究者を中心とした教育学者層であった。そこで以下の本報告では、この1950-60年代教育方法学・教授学の形成動態に関する調査をパイロット調査として報告したい。

Key Words：範例教授、1950-60年代、教育方法学、範疇的陶冶の理論、ことば・理解の陶冶の理論

はじめに

1) 1950年代の「範例教授」という教育方法学的視点の発見 マルティン・ヴァーゲンシャインは論文集『範例教授の授業』（H・ロート、A・ブルメンタル編著）収録の論文「多くの事を知っていても理解することは教えられない」において、戦後教育改革に対する自らの研究視点を提出した。彼はこの視点に立って、「範例教授」の教育方法学的意義を次のように主張した。「物知り（百科全書派知識）はつまりは…洞察を保証しない、というヘラクレイトスのことばは、25世紀も前のものである。ヘラクレイトスは、西洋人のこの物知りの虚栄心をすでに知っていた…」¹、と。

そして彼は教育改革に関する教育学的視点の困難性を次のように指摘する。「範例教授を正しく理解すれば、そこに重要な事がある」、「しかし、それはあまりにも誤解されやすい…」²、と（中略・筆者、以下、同）。

2) 「範例教授」論議が呼び覚ましたもの 同論文集においてヴァーゲンシャインは、同論文集収録のもう一つの論文「範例教授の教授原理を明瞭にするために—今までの諸研究からの抜すい—」において、範例教授を構成する主要な教育方法学的視点として、1920-30年代の実験学校で重要視された①自己活動、②感動的理解、③オリジナルな出会いという三つの指標の大切さをあげた。

①自己活動 彼は先ず、教育方法学的視点には、要するに「すべての面から考察すること、自分の身につけること、そして自分を成長させること」が必要である、と主張する。即ち、「…活動しないで受容することは、効果がない。…内容をつかみとらなければならないであろうし、また内容があらかじめ彼の心をとらえていなければならない…。したがって、…すべての面から考察すること、自分の身につけること、そして自分を成長させること、そういうこと…が「有益である」。ルターのことばでいえば、「心に思いをめぐらす」（信じる *cedere*=心をささげる *cor dare*）ことである。

2020年12月1日受付／2021年1月21日受理

*¹ SUZUKI Mikio

関西福祉大学 教育学部

これがないと、…うまくいかない」³、と（人名、現代語表記に修正-筆者）。

②感動に支えられた理解 第二に、彼はまた、学びと教育には、子ども・学習者の感動と理解という視点が必要であると主張し、次のように語る。「これは…化石や水晶を探すさいのようなものである。人が…採石場の中でゆっくり歩きまわる。突然、なにかが輝く。それが人の心をとらえる。だから人はそれをつかみとる。かれはひぎをまげて、それをとりあげる。かれはそれをみずからさがして、発見したのである」⁴、と。

③オリジナルな出会い 従って、新鮮な学びとは、当初はみずみずしいものだったと、指摘する。そして次のように語る。「オットー・テプリッツ (Otto Toeplitz) は次のように述べている。『これらすべての…基準化された必須な内容は、…それらが創造された当時は、わくわくさせるような探求の、興奮している行為の対象であったにちがいない。人が概念のこの根源にさかのぼるならば、…その概念は再び生命に満ちた存在として、われわれの前に生きかえってくるだろう』⁵、と（下線-筆者）。

3) テュービンゲン決議後の教育方法学論議の動向と教授学研究 第二次世界大戦後の1960年代初頭、ゲッティンゲン大学教授、ハインリッヒ・ロートによって「教育学の現実主義的転換」が呼びかけられた。そして戦後西ドイツの教育的課題に対応すべく、教育改革へと方向づけられた教育学研究が発展した。同大学の教育科学教授、エーリッヒ・ヴェーニガーの下には、ゲッティンゲン大学における「アカデミズムの教育学」という我々の一般的理解に反して、研究者養成大学からばかりではなく、戦前の師範学校や、新制教育大学からも優秀な卒業生達が集まってきた。そして新時代の現実的教育学と理論的教育学を基礎づけようとする動きが始まった。今それを、同教育学講座が公刊した学位論文集『ゲッティンガー・ストゥディーエン Goettinger Studien』シリーズの出版案内を手掛かりに整理すれば、次のような次世代の教育学者達がドクター・コースに集まっていた事実が明らかとなる⁶。ボルフガング・クラフキ(ハノーファー教育大学出身)、ギュンター・スロット(同上)、ゲールハルト・ヴェーレ(チェコ出身、捕虜生活の後、カッセルで教育学学修)、クラウス・モーレンハウアー(ハンブルク大学出身)、ヘルヴィッヒ・ブランケルツ(ゲッティンゲン大学出身)等々。その中でも、教授学研究者として

はヴォルフガング・クラフキが代表的人物であった。そして学問的課題意識を通じ合える指導的年配知識人層には、精神科学的教育学者ヴィルヘルム・フリットナー、ならびにその弟子ハンス・ショイアール等がいた。フリットナーは、1951年より西ドイツ学部長会議、学校教育部門座長を勤めた。またショイアールは、1959年より、オースナブリュック教育大学、エアランゲン・ニュルンベルク大学、フランクフルト・アム・マイン大学教授となった。そして1968年より西ドイツ学部長会議、学校教育部門委員を勤めた。

彼らの中でも、とりわけ1950-60年代にかけて教育方法学から教授学への転換と、学問的教授学をつくりあげていったのは、教育大学出身のクラフキ達であった。彼らはヴェーニガーの学問的課題意識を引き継ぎ、教授学研究を推進していく。このクラフキによって、1950年代の教育方法学に関連した教育学は、「範例教授」法の理論から、「ことば・理解の陶冶」の理論とも現代語訳可能な理論へと転換され、東ねられていく。

従来、わが国の研究では、前者はややもすれば1950年代現象とみなされ、とかく後者は1960年代現象と「輪切りに」される傾向もあり、相互に別次元の並列的事象と見なされがちであった。しかし我々は今日、ワーマール期の実験学校から栄養素を吸い上げ戦後の教育実践学・方法学の確立を創り上げようとする同時代の資料を視野に入れることができる。この点で、上記のような動態の下に、ドイツにおける1950-60年代の教育方法学・教授学研究の動向を概観することができる。このようにして①1950年代の「範例教授」法の研究と、②1960年代の範時的陶冶の理論(ことば・理解の陶冶の理論)とが同時代の教授学研究の「地下水脈」として浸透し合い、より現実的な学問へ脱皮していこうとする潮流が生まれていったように思われる。

そこで本報告では、この問題に対する即断を慎重に控えつつも、戦後の廢墟(「ゼロの時代」)の中から戦後の再興へ向かうドイツ国内の一つの傾向を明らかにしようとした。即ち、新時代の教育的課題に対応していくプロセスの中で、ゲッティンゲン学派の若手研究者達が、方法学と内容学との統合的視点に基づいた「教授学」の確立をいかに構想していくか、同動向の一端を、主に①H・ロート、A・ブルメンタル『範例教授の授業』(勁草書房、1968年)、②三枝孝弘著『汎例方式による授業の改造』(1965年)、③クラフ

キの学位論文『基本的なものという教育（学）的課題と範疇的陶冶の理論（ことば・理解の陶冶の理論）』（1963年、ドイツ語）第8章の解釈を手掛かりに解き明かすことができると考えた。そこで同課題意識の下、1950-60年代の刺激に富んだ学問的推移の動態の中に上記「水脈」誕生の糸口を掘り下げてみようと思う。

1. 戦後1950年代のテュービンゲン決議

ところで、今日既に余りにも古典的テーマとなってしまった感のある「範例教授」法に関し、それはかつて三枝孝弘氏の著作によって以下のように紹介された。

1) 第二次世界大戦後の1951年9月30日～10月1日、戦後西ドイツの教育的課題に対応すべく、テュービンゲンで戦後教育方針を探る会議が開かれた。その会議に参加した西ドイツの大学、高校代表者達は、高等学校改革にたいする重要な決議をした。これが、一般的に言われる「テュービンゲン決議」で、同会議には教育行政関係者もオブザーバーとして会議に参加した。

同会議の中心的課題は、後期中等学校卒業生の学力問題であり、その解決のために、「学校制度の構造にあまり干渉しないで、…あまり金を…つかわないで、本質的な改善をめざす」にはどうしたらよいか、という方策をみいだすことであった⁷。

2) 当時後期中等学校生の学力をみると、「自然の観察はまったく貧弱であり、抽象的特殊的な知識を、意味を理解することなしに暗記している。教材があまりにおおすぎ、真の教養がせまくとほしい。…「ぜい肉はついているが、筋肉がない」…。これが大学側からの批判」として出された。またこれに対して後期中等学校側からは、高校後期中等学校卒業試験の条件や方法が、学生たちにそのような瑣末的知識の暗記という過度の受験勉強を強いている」と反論された⁸。

3) 他方テュービンゲン決議の学校改革協議は以下のような事情にあった。「高等学校および大学の代表者たちが、テュービンゲンにあつまり、共同研究の問題を協議した。そこで到達した結論は、ドイツの学校は、すくなくとも高等学校および大学においては、教材の過剰によって精神的な生活を窒息させる危険にある、ということである。／…敗戦直後において、提出された学力向上についての要求は正しかったが、その誤解が、このような危険をあらたにひきおこしている」と。

更に「学力は、基礎的なものなしには可能でなく、

基礎的なものは、自己限定なしには可能でない。研究能力というものは、物知り…以上のものである。…／学校を革新するためには、次のような諸条件を考慮することが必要と思われる。／教材範囲を拡大することよりも、教授内容の本質的なものを、じゅうぶんに貫徹すること…」⁹。

4) そしてテュービンゲン決議の学校改革決議では次のように主張された。「…本当の身についた学力は「基礎的なものなしには可能でなく」、「基礎的なもの」は、科学の発達に応じて量的に付け加えられた既成知識の盲目的授業においてではなく、「自己限定」においてはじめて成立しうる。…[即ち-筆者]知識の量的拡大より、「本質的なもの」のじゅうぶんな深化が必要である…」¹⁰、と。

2. 理論上の厳密化を強調する「範例教授」論者、W・ビューテ論文

一方では、その後の1950年代中葉に、「範例教授」法への情熱が高まると同時に、他方では1960年代後半になると同情熱は徐々に後退していった。学会の主要関心は「範疇的陶冶の理論（ことば・理解の陶冶の理論）」に移行し、1960-70年代にはカリキュラム論へ向けられていく。

(1) ビューテ論文「範例教授」にみる教育方法学の課題意識

W・ビューテの同論文では、教育方法学概念「範例教授」の整理が意図された。その際同論文冒頭では、執筆意図は次のように説明された。

「ここでは、「範例教授」とはその本質のから見て何であり、…この教授は民衆学校においてどのような意味をもつことができるのか」を解明したい¹¹、と。

(2) 範例的なものの概念の検討

1) 彼は、次のような分析から始める。範例的なもの(das Exemplarische)という概念は、本来ラテン語に由来する。この概念は「取り出す」という原意をもつ動詞“eximere”から派生している、と。

そして次のように指摘する。「この原意から次のような問いが出されてくる。「何が取り出されるべきなのか。取り出されたものはどのような性質を保つべきなのか」と。そして多数のものの中から…「取り出されたもの」とは「(1) 写し・模写, (2) (a) 見本, 手本, 同一の先例, (b) (理論的な) 模範, 理想, (3) 例, (4) 教訓的な例である。したがって、この特に

「取り出されたもの」というのはさまざまの意味をもつ…。「このさまざまの意味が「範例」という一つの概念によって特色づけられるとするならば、これらの意味の中に共通するものが存在していなければならない」¹²、と。

更に続けて次のように語る。本来「範例はそれ自体を超え出て他のものを指示するということである。そこでわれわれはこの指示作用が何にその根拠をもっているか、について語ることができる。すなわち、この根拠は「範例」と、これがその中心から「取り出され」た他の多数、多量のものとの間に存続している同一、同様、類似あるいは一致にある。」従って、「範例」は「それがその中心から取り出された多数であるものの諸部分について何かあるものをいい表わしている。これは範例がたんに単独のものであるに尽くされないとの主張を意味している」¹³、と（下線-筆者）。

2) 「…範例が取り出されるその他であるものの一部をこの範例によって指示するという手段の中に、範例は他の何かあるものを精神的に克服するためのすぐれた手段であるということの根拠がある。彼はこの分析から次のように主張する。「範例は精神の領域における「道具」(ハイデッカー)であることがわかる。「道具」とは本質的には～するためのものである。…/…この「～のために」という構造においてこそ、道具的な性格がはっきり現れる。…/…/それでは何が指示されるべきなのか、…かくて範例の「何のために」への問いが提起される。…重要であるのは、この取り出されたものによって、その他のものを精神的に克服するということである」¹⁴、と。

3) ビューテは以上の分析から次のような推論を取り出す。「…今、必要なのは範例の保つこの具象化し、直観化し、具体化し、明瞭化する作用を吟味することである。 / 日常の現象的な状況は、つぎのようなものである。—だれかあるひとがある概念、ふるまい、事態、法則、抽象概念と取り組まなければならない。しかしかれはこのすべてをいちいち見通しはしない。それはかれにとってあいまいであり、不明瞭であり、不可解である。…」¹⁵（下線-筆者）

ここから彼は、子ども達が「範例」を通して理解する具体的局面を次のように説明する。子どもが善悪を理解する事例：「a 善意の範例—ある子どもが「善意」という概念にぶつかった。この概念が何を意味するのかわからない。そこで彼に対し、『善意』がきわだ立っ

た役割を演じているできごとが物語られるか、あるいは善意にあふれた人間がこの場面あの場面でいかようにふるまっているか描写されるとき、『善意』とは何であるかを、かれは理解する。そしてかれにとって、この空虚な抽象概念が生命と内容に満ち、意味をもったものとなる。」¹⁶（同上）

ビューテはこの事例について説明している。「…このようにして他のものを明るく照らし出し、意味を深める範例の動きは何に基づいているのか。 範例は生徒にとって単純な、見通しの可能な、そして意味があり、重要である具体的場面へ、とかれを置き換える。この場面は、生徒にとって『よく知られたなじみの深いもの』としての性格をえるであろうか。これはもっとも好都合な場合、だれかが同じかまたはよく似た場面をすでに以前、実際に経験し、体験し、これに出会っていることによってである」¹⁷、と（同上）。

5) ビューテは、同省察から、「範例」が有する教育的機能を次のように厳密化する。「『範例』は精神領域における一つの道具である。この道具は、『範例』との齊合、同一、同様、類似または一致の関係の中にもあるもののすべてを、精神的に克服[獲得-筆者]するの役に役立つ…」¹⁸、と。

(3) 「範例教授」の範例事例

彼は、初等学校における、「範例教授」の教育方法学的範例の事例を挙げ、以下の通り説明する。

[地理]: ①「ポー川の三角州によって三角州成立の力と経緯が明らかにされたなら、ナイル川、黄河、ミシシッピ川についてもまた基礎的認識が得られ」る。

②イタリアの気候は、地中海沿岸のすべての国の気候について、範例的であることができる。

③工業地帯の発達のための諸条件は、ある例（たとえばルール地方）に則して明らかにされることができる。 このようにしてえられた認識によって、地球上のその他の工業地帯をその状況に即して説明し、解明することができる」¹⁹、と。

(4) 範例的なもののもつ教育的意義

以上のような分析・推論を通してビューテは、範例的なもののもつ教育的意義について次のように結論づけている。 / 範例的なもののもつ教育的意義は、範例が精神的領域のひとつの「道具」であるということにその基

礎を置いている。…／「a 範例は抽象概念を直感化し、具象化し、明瞭化し、具体化するのに役立つ。…それは直感が絶対的な基礎として重要である（ペスタロッチ）から…である。／b 範例は一般的・抽象的真理を認識し、この助けによって新しい未知の、だが類似の諸場面を解明し、克服するのに役立つ。」²⁰

3. アーノルト・シュルツェの「範例原理」への異議申し立て：「地理科の授業の教授学的原理」と教授学的再考

(1) シュルツェ論文「範例教授」と教授学的再省察

他方シュルツェは、まず最初に、自らの教授学的論文の意図について次のように語る。「地理科の授業の領域についての範例原理をめぐる論議が始まっている。…教育学の側面から、はじめてこの問題に本質的に言及したのもとして、W・フリットナー（1954,1955）、H・ショイアール（1958）、W・クラフキ（1958）をあげることができる。…／…この…小論は、…E・ヴェーニガーの指導のもとでゲッティンゲンでなされた討論の考え方を十分とり入れたひとつの構想である」²¹、と。

更にこの確認に続けて、「範例教授」の多面的な適用に疑義を提出する。

(2) 「偽範例的」方式について

シュルツェが提出した、「範例教授」についての教授学的再省察（疑義）とは次のような問題提起であった。それは、「範例的」方式の中に包含された問題点に対する疑義申し立てであった。

「教材の結合の方向をめざすたくさんの主張のなかで、…一つの方式を抽出できる。「範例的」と称されるものがそれである。わたくしは、…反対の立場を明らかにするために、それを「偽範例的」とよぶことにする。／地理学の対象は、…個々別々であるにもかかわらず、…同時に、類型的なものを含んでいる。つまり、地理学の現象は、よく似ており、多くの点で一致している。…地理学は、数え切れないほどの類型概念でつくられている」²²、と。

シュルツェはその課題点について更に詳しく次のように指摘する。「類型的な特徴に基づいて、／1 いくつかの小さい地域単位が、より大きな単位に合致させられ、…／2 よく似ているが、地域としては離れている地球上のいろいろな現象を、比較考察したり、考えて総括することができる。

偽範例方式は、この原理から出発するが、それを逆に

している。すなわち、中部イギリス工業地達にかぎることによって、イギリス全体を処理する。地中海諸国のばあいにはイタリアで満足している。それゆえ、「部分が全体を代表する」という意味で小さな地域を大きな地域に代わるものとして、ある地理的現象を多数の地理的現象に代わるものとして、とりあつかうのである」²³、と。

更に彼は、クニューベルの取り組みに対して加えられた異議申し立ての事例をひいて、次の通り説明する。（同上）

「1957年、ハンス・クニューベルは、「地理科の授業での範例学習」という論文を書いた。ただちに鋭い批判がやってきた。それは、フェルディナント・ヴェルスの「地理科の授業における範例的活動」（1958年）で、もちろん…正当なものだった。…／…／1 類型というものは一少なくとも地理学においては一ふつう、全体が一致するのではなく、個々の特徴が一致するということを意味している…。…／2 偽範例的方法是、何よりもまず第一に陶冶することをめざしているのではない。それは、むしろ、かの『地理学の世界像』という破滅的な概念によって、教材に方向を与えている。…

…この偽範例的方式…によっては、地理科の授業は、いぜんとして弱体のままである。／だが、われわれは、この方式を一様にけなすことはできない。…大切なことは教師が、『部分が全体を代表する』という代表的事例の主張が地理科ではきわめて制限される、という相対的な意味や危険を知っておく、ということである」²⁴、と。

(3) 「本来の範例原理」について

シュルツェはそれに続けて、本来の「範例原理」とはいかにあるべきかと問う。彼が抽出する結論は、次の通りであった。

「地理学は、2次元的なものである。その第一の本質特徴は、…つまり地理学的現象が個々別々の物であることにもとづく豊富さと多様さということである。…／しかし、われわれが「地理学的なもの」ということについて語るとき、…もっと深い層を考えている…。すなわち『地理学的なもの』とは、不正確ではあるが地理学の方法と呼ばれるものであり、あるいは、…その方法の『範疇的な基礎構造』ということである（ショイアール、1958年、128頁、参照）。…」²⁵

彼はこの確認を踏まえて、自らの教授学的考察を次のように展開させる。

「物理学は、自然を数学化することを経験させ（ヴァーゲンシャイン、1956年…）、歴史は、「何が歴史であるか」

ということ（ハイムベル、シヨイアール、1958年…）、地理学は「地域における秩序」を経験させる…。／…観察者は、地理的諸現象が、偶然に、雑然と、いかげんに散在しているのではないことを知っている。…川の流れは、地表の形に従っている。特異な形は、さらに、地盤、沼湖、そのうえ気候にすら関係している。平地の利用ということは、とりわけ、土壌の状態、起伏に応じて、そのうえに観察者の前にあるその村落の社会構造によってすら、いろいろと異なってくる」²⁶、と。

更に以上を踏まえて、次のように指摘する。「ゲッティンゲンは、たんに在来の旧市街区のなかで区画され、組織されているだけではなくて、ずっと広くその都市地域を広げている。それは、その都市的機能（行政、学校、商業、工業経営）によって、広い周辺地域の中心となっている。…／これが地理学であり、地理学的見方というものである。」²⁷

「第二の機能目標は、＜文化圏問題＞についての経験である。この問題は、形式的には、…第一のものに含まれているが、内容的には、独自の特徴をもってあらわれている。」／「地理学は、文化圏の概念をとともなうこのような傾向を好んでとりあげる。文化圏において降水ということに気づいたり、気づいているということは、人間による自然（ないしはすでに発見されている他の文化）との対決である。この過程とその成果を、われわれは、第一流の「人間学的演習」とよぶことができよう。／文化圏は、自然圏を自己のうちにとりあげ、改造し、いっそう発展させてきた。自然計画は、…しばしば、原始的な計画として、文化圏の基礎となる。しかし、人間は、こうした自然計画にただ順応するのではない。」²⁸／「それゆえ、…文化圏のすべての特徴を自然計画からできるだけ明らかにするというようなことは、問題にならない。まさに、自然と人間という、ふたつの力の相互干渉が、本質的なものである。…この関係は、たえず異なっている。つまり、自然がほとんど空服されてしまっているようにおもわれる大都市から、時に自然のもとにどうしようもなく服従することによってのみ生存しようとするような辺境の人間にいたるまで、この干渉関係はひろく広がっている。／…／人間と自然との間の、決して全部は分析することができない独自の緊張関係が、文化圏の範例的取り扱いをおして経験される。」²⁹

そして彼は、「範例原理」と教授学的陶冶との間には、複雑な緊張関係が内包されている点を指摘する。

「ここで、根底において密接に関連している三つの経

験があげられる。

1 地域における秩序／2 文化圏問題としての人間と自然との対決／3 地理学的対象の個別性、／である。／これらは、範疇的陶冶の意味において可能な構造理解である。」³⁰

(4) 「立地条件を明らかにする原理」について

彼は以上の論述に続けて、地理科の授業を範例原理に従属させるのではなく、地理科の授業をより一層豊かにさせる教育実践の為に、範例原理をいかに活用させるか考える必要があると指摘する。

「範例原理は、地理科の授業を促進するのにすぐれた役割を果たすが、…範例的な代表事例の試みがうまくいかない、教育学的に重要な内容というものが存在する…。／…教育学の中心関心事は、現在の場所にいる人間存在である。それと同時に、その立地についての問題があらわれる。この問題に関連する教授学的な根本定理として、歴史的世界の解明（ヴェーニガー）ということがいわれている。歴史性の概念は、地域的構成要素をもっている。すなわち、…その地域は現今の形態においてあらためて歴史的なものとなっている…。人間は、このかれの文化圏の一員として存在する。…／人間は…かれの郷土の地域のまったく限定された個別的な秩序のなかに立つものとして経験する。かれは、第二に、人間と自然との間の対決のなかに…郷土の文化圏の一員として経験する。…／しかし、立地というものは、その本質からいって、より大きな関連のなかでの場所でもある。郷土から…外国にまで…、地球から、小さな郷土の部分的地域にまで、比較考察が向けられる。…／こうしてさいごに、生徒は、第三に、また、かれの郷土と立地の個別的性質を経験する…。」³¹

(5) 「豊富さの原理」について

「豊富さの原理／概観と交渉を通しての豊富さという原理は、第三のそして最後の構成原理として、すべての範例的、中心統合的な性向に鋭く対立する。…

豊富さは、二つの面から要求される。すなわち、ひとびとは、教養ある人間というからは、第一に、政治的、歴史的、その他の諸問題を理解するために地理学的な個々の知識を予期する。第二に、そしてより本質的なものとして、類型原理から、…同じ要求が出される。つまり「本質的なものは、それ自身決して孤立することができるものではない。…」（シヨイアール、1958年）範例的なものは、その芽を通して、いままでに…多かれ少なかれ、ばらばらに存在している豊富さが構造化され開示

されるところで、はじめて、それ自体をこえた力を発揮する。

しかも豊富さを方向づける外観的知識、豊富さを処理しうる能力というものが問題である。フリットナーは、百科全書の傾向に対処しようとする。すなわち、生徒は、方法を学ぶべきである。つまり、整理し必要に応じて豊富さを開示するという自主的な地理学的概観の方法を学ぶべきである（フリットナー、1955年）。しかし概観的知識なき概観的能力というものはありえない。概観的能力は、豊富な資料をある程度知っていることが前提である。／…我々は、個々の知識を取り上げながら、それを地図や辞典やその他の補助手段で学習し、そしてひかえ目ではあるがそれゆえにこそ現実的な目標、すなわち、事物についての経験的知識やある能力を整頓するという目標に到達するのである。

郷土の目に見える地域の中では、学校は「素朴な学習」に固有な方法、つまり交渉というものを育てる³²。「わたくしたちの世界」のなかにふくまれる地理科の内容をその豊富さのなかでわかりやすくあげたり、見識を深めたりすることが、そこでおこなわれる。…ことばをこえて、狭い郷土の生活地域のなかで、世界は人間に、そして人間は世界に開かれるのである（フリットナー、1954年）。交渉経験を基礎として、現実の身近な周辺の世界と接触することが重要であるが、その交渉経験は今日もはやかっただけのように自明ではない。学校は、あらゆることを深く掘り下げ考えるに先立って、もっと教授過程の側で、そしてその前提としてのその豊富さというものを純化すべきである。『この接触が本当に純粋であり、たんに外面的でないために、それは「本質的に、かつ系統的に」学校生活のなかにとりこまれねばならない。…それは、時間と根気とを必要とし、不断の注意深い配慮と、たびたびの改新と繰り返しを必要とする。豊富さが重要であるところでは、たんなる一回かぎりの「乗り込み」では、不十分なのである。』（シヨイアール、1958年）。³³

4. W・クラフキによる1950-60年代の教授学研究と「範例的なもの」の位置づけ

陶冶内容と陶冶価値の理論の発見 クラフキは、「範例教授」法の論議が盛んであった1950年代末から、陶冶の理論やカリキュラム論に関心が移っていく1960年代にかけて、教授の構造的分析の課題の解明に取り組んだ。その際彼は、陶冶内容と陶冶価値の問題解明に挑戦

したE・ヴェーニガーに着目した。その研究を通して教育方法「範例教授」の本質的課題を解明する。

同研究は、当時の教育者・教育学者達に大変大きな衝撃を与えた、彼の学位論文『基本的なものという教育（学）的課題と範疇的陶冶の理論（ことば・理解の陶冶の理論）』第8章「陶冶内容の理論と陶冶価値 教授学上の客観主義の克服」に提出されており、以下のように記されている。

(1) 陶冶内容と陶冶価値の理論

クラフキは、ヴェーニガーに依拠して教授活動の構造分析を次のように指摘する。

ヴェーニガーは「陶冶の意味内容 Bildungsgehalt」と「陶冶価値」という概念を手掛かりに、教授学分析の糸口を解明した。ヴェーニガーのこの分析によって、次の点が解明されていった。「『陶冶内容』は、たくさんの内容から、その有する陶冶価値によって選択される。それ故に我々は、陶冶価値を、「現実を開くもの das Wirklichkeit Erschliessende」と見なさなければならない」。しかも「陶冶価値」は、陶冶内容の有するこの開く力にある³⁴、と。

クラフキは、ヴェーニガーのこの分析を通して、1920年代の先駆者、リヒャルト・ザイフェルトにみられた、授業実践と教授学的分析の視点を解き明かし深めていく。

(2) 陶冶価値の所在と陶冶内容の選択

1) ヴェーニガーの教授学研究糸口 ヴェーニガーは、陶冶価値の問題は具体的な歴史的状況との関係なしに、価値哲学的な考察によって決定されうるとする客観主義的な解釈を拒否した。クラフキは、この視点に依拠して、次のように語る。

「…本当のところ問題なのは、…陶冶者に、あるいは陶冶者に対して、きわめて生き生きとした現実が対峙するということであり、同時に陶冶者は次のようなものによって取り囲まれているということである。即ち、精神、文化、生…、生は生につき当たる。それ故に、新しいもの、進歩、発展が生じる」と。

そしてクラフキは、ヴェーニガーを引用して次のように主張する。「その点で、陶冶財について語るものが意味しうるのは、…もっぱら語り手が精神的意味内容に依拠して、陶冶されたという印象を体験したということであり、…語り手は、その中（精神的構造の中）に隠れていた価値を、その陶冶の過程の中で「陶冶価値」として体験するということである³⁵、と。

2) 陶冶価値は教育的状況の中でのみ確認される クラフキのこの解釈は、陶冶過程に成立する陶冶の意味内容が、「体験される、乃至は体験したという形でのみ存在するのであり、また把握可能である」という理解を基本とするものであった。この理解に基づいて、次のように指摘する。「ヴェーニガーのテーゼは…重要な意味を有している。…ある教科の陶冶内容、及び陶冶価値についての問い、ないしある学校の生活形式の陶冶内容、および陶冶価値についての問いは、…ケルシェンシュタイナーが考えていたように、教育現実の外側で解決されるわけではない、と。」³⁶

3) 教育学の客観主義について 新しい形で現れてきた教育(学)的客観主義に対して、ヴェーニガーは、次のように批判した。即ち、「『大人として陶冶財(内容)について語る者は、次の事を承認している。…即ち、彼にとって、その陶冶体験の中で陶冶財になるもの、そして彼がその世代とともに、…共同の陶冶財として経験したものは、将来の世代にとっても…陶冶財となる。』」³⁷

そこでクラフキは、次のように主張する。今日陶冶財でありうるものは何かという規定は、それ故に、われわれが子どもや青年の状況を視野に入れることなしにはありえない。…陶冶内容の選択は、大人世代の、そして大人世代の陶冶の伝統という観点から一面的に先取りされるべきではないのであり、…陶冶されるべきもの(成長世代)の視点を『含ま』なければならない³⁸、と。

4) 真の陶冶の成立根拠 そしてクラフキは、真の陶冶は、その確証、およびその豊かさの場としての出発点と中間点を現代に置かなければならない、と主張する。ここで彼は、ヘルマン・ノールを引き合いに出して、次のように指摘する。「ノールは既に1933年以前に、あらゆる客観主義、伝統的な諸傾向に反対して、何度となく、真に生き生きとした陶冶が放棄することのできない諸条件として位置していること…現代への近接die Gegenwarts-naheに言及している。」更に続けて、「陶冶の概念は、『伝統』と『現代性』、『未来への開放性』というモメントを、弁証法的-力動的に関連づけている。その際、この連関の出発点・結節点になるのは、…現代に権利を有している青少年である。彼らは同時に未来に対して…少しずつ準備されなければならない」³⁹、と。

(3) 教育の課題とは、子どもの未来を先取りすること

1) 未来の先取りへの心情 次にクラフキは次のように問う。「だが…現代への近接の要求、生徒の視野を考慮に入れることの要求は、何を意味しているのだろうか」と。彼は、教育は子どもの現在の擁護者であるだけではなく、子どもの未来の弁護者であらねばならない、とするノールとヴェーニガーの主張を踏まえて、次のように省察する。「教育学は、未来の先取りへの心情なしに済ませる訳にはいかない。即ち、無しに済ませることのできないのは、…子どもに…新しい可能性と課題を明らかにすることである。成長しつつある人間を…陶冶過程の終わりにそのイメージが持てるようにするために、陶冶過程の可能性と課題に関して責任ある決定がなされねばならない」⁴⁰、と。(下線-筆者)

2) 教授活動において、陶冶内容をいかに選択するかクラフキは、陶冶価値をいかに規定するか、という課題と、陶冶内容をいかに選択するか、この課題に関して次のように省察する。前者の試みは「古典的なもの」という概念によって、後者の試みは『陶冶の科学性』という概念によって特徴づけられる、と。彼はその手掛かりを、まずヘルダー達の人文主義的教育学の遺産の、批判的・現代的解釈によって得ようとする。

次のように分析する。「ヘルダーやフンボルト以来、人文主義的教育学は、「古典的なもの」の原理の中に、陶冶財の選択と、陶冶活動を何に集中させるかという仕事…基準を発見しようとしてきた。…[しかし-筆者]ヴェーニガーは、われわれがそこに一つの新しい形の教授学的客観性を見る、この見解に何度となく言及している。…『陶冶がそこで行われる生活空間の外側に、価値あるもの、古典的なものを確定しようとするどのような試みも、望みがない。』というのも、そのような試みは…われわれの精神的状況の中に見られなくなった『形而上学的統一』を前提としている…からである」⁴¹、と。

クラフキは、結論として次のように指摘する。「『現代の生き生きとした形成的意味内容に対する意識は、我々が我々の前に存在している課題から可能となるのみである。』…我々は次のように認識する。即ち、古典的なものの陶冶価値は、「古典的な」意味内容が生徒によって古典的なものとして体験される…場合にのみ、機能するのである。ヴェーニガーは、その基本的原理を基礎として、教授学の中に、そのように理解された古典的な二重の場所を示し、基本的なものの問題に対する本質的貢献を行った」⁴²、と。

3) 教授学的客観主義の誤謬 以上の考察を踏まえて、クラフキは、戦後ドイツ教育界に現れてきた教授学上の客観主義のリスクについて次のように指摘する。陶冶価値と、選択されるべき内容とは何かについての問いと、同時に基本的なものについての問いを、専門科学の現代的立場から決定することができると信じる場合には、教授学的客観主義のリスクを引き出すこととなる。「とりわけギムナジウム教育学の空間では、この見解は今日に至るまで幅広く見られる…。…問題なのは、生徒が…基本的なもの、最も重要な科学体系を担っている諸々の体系を、単純化された、『基本的な』形式で獲得することにある。」⁴³「この見解は、現代西ドイツの教育学者、アルフレット・ベッツォルトによって最もラジカルな形で提出されている。…／…これらの提案はどれも、上に述べた客観主義の中に留まって…さまざまな陶冶段階の質的差異について、どう考えるかという教授学的問題を、彼は一般的に視野に入れていない。…／ベッツォルトが提出している目標設定は少なくとも中等学校では…とりわけ『科学的陶冶』、『科学的思考への教育』、『科学的活動方法』への教育等々のスローガンの形で…提出されている。」⁴⁴

クラフキは、以上の論述を踏まえて、教育学・教授学の領域における遺産を次のように指摘する。「精神科学的教育学は、ずっと前から全体的には学校のそのような科学化の誤謬を、そして特殊的には個々の教授領域のそのような科学化の誤りを指摘してきた…」⁴⁵、と。

(4) 陶冶内容と「陶冶価値」の意味は、「二重の意味で開く」教授活動の中に成立する

クラフキは、学位論文の第8章「陶冶内容の理論と陶冶価値 教授学上の客観主義の克服」で、以上の考察を踏まえて、陶冶価値、陶冶内容、「基本的なもの」という三つの概念を教授学の概念としていかに統合・把握するか追求している。

その省察の結果、彼が提出する結論は次のような見解であった。「今や、『陶冶価値』、『陶冶内容』、『基本的なもの』という三つの概念が規定される。ある内容の陶冶価値は、その価値が陶冶されるものによって価値あるものと体験された、二重の意味で開くこと *doppelseitige Erschliessung* に作用するということがある。基本的なものという概念は、陶冶内容の、その内容によって再現される現実との関係を表している。…基本的なものとは、

二重に開くものである。」⁴⁶

更にクラフキは、陶冶内容の選択、陶冶価値、授業の教授学考察という三者をいかに教授学的に統合するべきか、この問いに次のように答えている。「範例的なものによって得られるはずの、『陶冶知識』は、『…その中で単に意味の連関が記憶されるばかりでなく、同時にまた構造的収穫がもたらされ、ある能力が得られ、新しい可能性が明らかとな…るような…知識形態、それ故に対象についての知識の拡大によって自己認識と自己制御を広げていくような知識』を設定していく。／同じことがショイアールによってなされた次のような定式の中でも表明されている。彼は…語っている。即ち、範例的なものとは『関係概念』であり、範例的なものは物事に架橋を行い、範例的な対象物は、『精神世界の本質領域を、その本質的な特徴において開くので、同時に精神的生の本質的諸形式を『開く』のである』⁴⁷、と。

おわりに

上に概観したように、ドイツにおける「範例教授」法論議は、決して「消費済」の教育方法論議として「通過済」となったものではなかった。それは、未熟な面を残しながらも、授業論や学校教育論議に向かう「苗床」、教育方法論議・教授学論議を生み出していく教授学上の「苗床」の役割を果たしていった。その意味で、いわばこの時期は、ドイツ教育学の成熟期の始まりを意味していた。

その際、本報告では主に1950年代の「範例教授」法の研究の概観を手掛かりに、そこに「範例教授」法推奨の主張と、「範例教授」法に対する異議申し立ての両方が提出されていく事情を考察した。そして、1950-60年代、ゲッティンゲン大学内部で、教育方法を教育内容学との接点で問い直そうとする「教授学」の研究動向がW・クラフキ達によって創り上げられていく学問的「挑戦」の一端について触れた。

今回取り上げたクラフキの分析と主張は、子ども達の「言葉と理解の陶冶」の基本構造を解き明かすという意味で、「エポックメイキングな研究」であった。そしてそこには、教育方法論議・教授学論議が1960年代の「範疇的陶冶の理論（ことば・理解の陶冶の理論）」として開花していく転換点の一端を見ることが出来る。1950年代に「範例教授」法論議が始まった後、教育（学）論議が一種の手探り状態をくぐり抜けながらも、授業論や学校教育論議に向かった。その中で、1960年代の「範

疇的陶冶の理論(ことば・理解の陶冶の理論)』として「発酵し」、開花していく動きの一端であったと言える。

本報告では、冒頭の「はじめに」に記載されている通り、ドイツにおける1950-60年代の教育方法学・教授学の形成期初期の動態を、①1950年代の「範例教授」法研究と、②1960年代の「範疇的陶冶」の理論(「ことば・理解の陶冶」の理論)研究とを、ドイツにおける教育方法学形成期初期の動態として描き出すパイロット報告が意図された。

わが国の教育方法学研究によって取り残されてきた同課題に対して、若干なりとも端緒的なスケッチを描けたことは、幸いなことであった。ただ、本年度コロナ禍事情と同事情による筆者本人の研究遅延の故に、「原典主義」を一部外した、「駆け足」の調査報告となってしまった点は、幾らか心残りとなった。

注

- 1: H・ロート, A・ブルメンタル共編, 三枝孝弘, 平野一郎監訳『汎例方式の授業』黎明書房, 1968年, 9頁.
- 2: 同上, 10-11頁.
- 3: 同上, 23-24頁.
- 4: 同上, 24頁.
- 5: 同上, 25頁.
- 6: Guenter Slotta: Die paedagogische Tatsachenforschung Peter Petersens.1962.
- 7: 三枝孝弘著『汎例方式による授業の改造』, 明治図書, 1965年, 118-119頁.
- 8: 同上, 118-119頁.
- 9: 同上, 120頁.
- 10: 同上, 119-120頁.
- 11: H・ロート, A・ブルメンタル共編, 三枝孝弘, 上掲書, 125頁.
- 12: 同上, 125-126頁.
- 13: 同上, 125-128頁.
- 14: 同上, 129-130頁.
- 15: 同上, 130頁.
- 16: 同上, 131頁.
- 17: 同上, 131頁.
- 18: 同上, 132-133頁.
- 19: 同上, 135頁.
- 20: 同上, 144頁.
- 21: 同上, 52頁.
- 22: 同上, 52-53頁.
- 23: 同上, 53頁.

- 24: 同上, 52-54頁.
- 25: 同上, 55頁.
- 26: 同上, 55頁.
- 27: 同上, 56頁.
- 28: 同上, 56頁.
- 29: 同上, 57頁.
- 30: 同上, 58頁.
- 31: 同上, 58-59頁.
- 32: 同上, 60-61頁.
- 33: 同上, 60-61頁.
- 34: W. Klafki: Das paedagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1963 (3. Aufl.), S.311.
- 35: W. Klafki: op. cit., S.312.
- 36: W. Klafki: op. cit., S.312.
- 37: W. Klafki: op. cit., S.313.
- 38: W. Klafki: op. cit., S.313.
- 39: W. Klafki: op. cit., S.314.
- 40: W. Klafki: op. cit., S.314-5.
- 41: W. Klafki: op. cit., S.315.
- 42: W. Klafki: op. cit., S.316.
- 43: W. Klafki: op. cit., S.316.
- 44: W. Klafki: op. cit., S.317.
- 45: W. Klafki: op. cit., S.318.
- 46: W. Klafki: op. cit., S.322.
- 47: W. Klafki: op. cit., S.322.