

学校カリキュラム構成論としての 「一般陶冶 (Allgemeinbildung)」論

— ノイナーとクラフキーの比較を通して —

吉田成章

(2011年10月6日受理)

Studien zur Allgemeinbildung als der Theorie des Schulcurriculums und des Unterrichts
— Durch Vergleich zwischen Neuner, G. und Klafki, W. —

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: Der Beitrag versucht die Allgemeinbildung als der Theorie des Schulcurriculums und des Unterrichts. Die Allgemeinbildung besteht aus „allgemein“ und „Bildung“. Um diese Begriffe zu fassen und auf die Schulpraxis zu anwenden, ist es notwendig, die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse in der DDR und BRD zu erklären. Der vorliegende Beitrag nimmt Neuner, G. als DDR-Didaktiker und Klafki, W. als BRD-Didaktiker. Ich überlege ihre Theorie der Allgemeinbildung von der drei Standpunkten; 1) die Theorie der Schule, 2) die Theorie des Curriculums, 3) die Unterrichtstheorie. Auf Grund dieser Betrachtung ich erklärt die Möglichkeiten und Aufgaben der Allgemeinbildung als der Theorie des Schulcurriculums.

Stichwörter: Schulcurriculum, Allgemeinbildung, Neuner, G., Klafki, W., Didaktik

キーワード: 学校カリキュラム, 一般陶冶論, ノイナー, クラフキー, ドイツ教授学

I. 研究の目的と問題の所在

本稿の目的は、ドイツ教授学における中心概念の一つであった「一般陶冶 (Allgemeinbildung)」論の今日の位置づけを、学校カリキュラム構成論として提示することにある。その際、ドイツ統一後20年を経た今日の視点から、東西ドイツにおける教授学研究をリードしてきたノイナー (Neuner, G. 1929-2008) とクラフキー (Klafki, W. 1927-) の教授学理論を比較検討することを検討の対象とする。

ドイツ教授学において、「一般陶冶」に関する問題は Bildung 概念をめぐる議論とともに、古くから多様な観点から議論されてきた。この「一般陶冶」の問題は、とりわけ今日の文脈で言えば、連邦レベルで2003年以降導入された「教育スタンダード (Bildungsstandards)」

をめぐって議論されてきている。アメリカにおけるスタンダード運動に10年あまり遅れて始まったドイツにおける「教育スタンダード」の導入が引き起こした議論は、伝統的なレーアプラン (Lehrplan) と今日におけるコアカリキュラム (Kerncurriculum) の問題、コンピテンシー (Kompetenz) の問題、異質性 (Heterogenität) の問題、教育評価の問題、教育格差解消の問題など多様である。これら多様な問題をはらみながらも、これらの問題はすべて「一般陶冶」に属する問題である。

しかしながら、これらの議論は重要な視点を欠いたまま展開されてきている。その視点とは、この種の問題はそもそも東西ドイツ統一という大きな社会転換を一つの契機として始まった問題であるのに対して、東西ドイツにおける教授学、さらに「一般陶冶」に関す

る理論的・実践的蓄積を踏まえずに議論が展開されている点である。この問題は、東西ドイツ教授学の相互評価と統一後ドイツにおける教授学理論の再編の問題に起因する。

一方では、東ドイツ教授学に対する西ドイツ側からの評価は、大学における一般教授学者という立場から授業の理論として教授学理論を展開したクラフベルク (Klingberg, L. 1926-1999) に対する評価にかなり限られてしまっているという問題がある。とりわけ「一般陶冶」の問題にしても、クラフキーの一般陶冶論と比較されるのがクラフベルクの教授学理論である¹⁾ というのは、それ自身が東ドイツ教授学に対する評価でもあるとはいえ、東ドイツの「一般陶冶」に対する理論的評価という点では不十分である。他方では、東ドイツ教授学者による西ドイツの「一般陶冶」に対する評価も、東ドイツの教授学理論および一般陶冶論の独自性とその意義を強調するあまり、西ドイツのそれとの共通点と差異を等閑視するきらいがある。つまり、ノイナー自身のクラフキーに対する評価も、純粋なクラフキーの一般陶冶論への評価というよりも、自らの論を正当化するための手段にすぎないのではないかという問題である²⁾。

このような問題意識から本研究では、旧東ドイツ時代、教育科学アカデミーの総裁をつとめ、東ドイツにおける一般陶冶論をリードしてきたノイナーと、旧西ドイツ時代、マールブルク大学の教授としてドイツ教育学会会長もつとめ、西ドイツにおける一般陶冶論をリードしてきたクラフキーとを比較検討しながら、今日的視点から「一般陶冶」の問題を考察する。結論として、一般陶冶論は「学校論」「カリキュラム論」「授業論」という三つの側面を含めた広い意味での学校カリキュラム構成論であることを提示したい。

そこで本稿ではまず、ドイツ教授学において「一般陶冶」がどのように成立してきたのかを、教育学事典におけるその定義を検討した上で、両者の一般陶冶論を検討する三つの視点をあらかじめ提示する。次に、両者の「一般陶冶」に関する著書を中心に検討を行い、その理論的展開と特質を明らかにする。その上で、東西という一見対極の状況にありながら、一定の交錯と乖離を示すノイナーとクラフキーの一般陶冶論の共通点と差異を比較考察する。最後に、両者の一般陶冶論に関する今日的評価も踏まえて、学校教育の抱えている問題点を整理し、「一般陶冶」論および「教授学」理論の今後の展望と課題について考察したい。

II. ドイツ教授学における「一般陶冶」の形成過程

一般陶冶 (Allgemeinbildung) はその用語の示すとおり、「一般 (allgemein)」と「陶冶 (Bildung)」という二つの概念から成り立っている。ここでは、ドイツにおいて一般陶冶の議論に対して最も精力的に取り組んできている研究者の一人であるテノルト (Tenorth, H.-E.) の定義を取り上げ、学校カリキュラム構成論として「一般陶冶」論を検討するための視点、およびノイナーとクラフキーの一般陶冶論を検討するための視点を導き出したい。テノルトは『教育学事典』の「一般陶冶・一般陶冶的」という項目において、次のように記している。

「それ (Allgemeinbildung, allgemeinbildend—註：引用者) は名詞としてはまず、19世紀以降に用いられてきており、理論的には不明確である。一部では、とりわけ形成物としての経験的知識 (Kenntnis) と態度 (Verhalten) に関する哲学的な構想である一般的な陶冶 (allgemeine Bildung) と類義語として扱われ、陶冶を誤って定義した知識のカノン (Kanon von Wissen) に対応する構想として扱われる。形容詞の形では、歴史的には、国民学校あるいは基礎学校および高等学校そしてまた大学や単科大学と、職業学校とを区別する際に用いられる。体系的には一般陶冶は今日、社会におけるあらゆる成長しつつある者にとって必要で不可欠な基礎コンピテンシー (Basiskompetenz) を意味し、学校において義務的に据えられる基礎的な陶冶 (grundlegende Bildung), 基礎陶冶 (Grundbildung) あるいは普通教育 (General Education) として捉えることができる。」³⁾

1. 「学校論」という視点

まず確認すべき点は、「理論的には不明確」という箇所であろう。これは、Bildung 概念のもつ歴史性・多義性と関わっている。Bildung の訳語として「教育」を当てはめてみればその歴史は古代にまで遡ることになるが、近代的な意味で「陶冶」という用語を用いる場合は、「啓蒙 (Aufklärung)」の時代における Erziehung との関係で捉えることになるであろう⁴⁾。「教養」の意味もここから生まれることになる。

テノルトは1994年の著書において、「陶冶の歴史 (Geschichte) を『一般陶冶』の歴史 (Historie) と同一視することはできない」⁵⁾ と述べている。層状の積み重なりを意味する Geschichte と、彼の物語を意味する

Historie を使い分けている点も注目されるが、ここでテノルトが指摘しているのは、多様な歴史と解釈を有する陶冶と学校教育と結びついた一般陶冶との間の違いである。したがって彼は次のように述べている。『「一般陶冶」とは、一般陶冶学校において教えられ、教授されることを指している』⁶⁾。これは先の事典の定義で言えば、形容詞に関する一文で定義されている、学校の種類を区別する用語法と関わっている。すなわち、一般陶冶を検討するためには、学校における陶冶とは何かを検討する必要があるということである。したがって、一般陶冶を検討するための第一の視点として、「学校論」という視点を取り上げることになる。

2. 「カリキュラム論」という視点

次に問題となることは、学校で何を教えるのかという問題である。フンボルト (Humboldt, W. v.) の構想した言語・数学・自然科学・社会科学・技術・音楽・芸術・体育といった陶冶次元から学校での教育内容を誤って捉えたと、事典で言われるような「陶冶を誤って定義した知識のカノンに対応する構想として扱われ」ることになる。このテノルトの批判的言明は、次のように解釈されよう。すなわち、実際に見聞きして「知っていること」としての Kenntnis と、情報として「知っていること」としての Wissen という二つの知識のうち、後者の知識を伝達していく場として学校を捉えることへの批判である。この問題は Allgemeinbildung が一般教養という意味で使われることとも関わるが、一問一答式に知識を対応させることの積み重ねが一般陶冶ではないということを意味する。この問題は単に Wissen としての知識をどう配置するかということではなく、Kenntnis としての知識に関わる教育内容構成論としてのカリキュラムの問題である。したがって、一般陶冶を検討するさいには、第二に「カリキュラム論」という視点を落とすことはできない。

3. 「授業論」という視点

「何を」教えるかというカリキュラムの問題は、必然的に「いかに」教えるのかの検討を必要とする。したがって、「いかに」教えるのかという「授業論」が第三の視点となる。この「授業論」という視点は、事典の最後の一文にある「基礎コンピテンシー、基礎的な陶冶、基礎陶冶、普通教育」という言葉とも関わってくる。ドイツにおいてコンピテンシーという用語は、単なる知識ではなく特定の問題と結びついた認識・技能や態度として捉えられている⁷⁾。すなわち、具体的な状況の下で発揮される広い意味での能力のことである。

ドイツにおける今日のコンピテンシー志向のカリキュラム改革のもと、知識かコンピテンシーかという問題が議論される中であらためて、かつての実質陶冶 (materiale Bildung) と形式陶冶 (formale Bildung) をめぐる議論を参照するよう指摘されてきている⁸⁾。すなわちすでにそこでは、具体的な状況の下で能力を発揮するためには、単に知識のみを教えるだけでも、また細切れにしたさまざまな能力を身につけさせるだけでも不可能であり、その両者は一つの陶冶過程の二つの側面であると捉える必要性が指摘されているのである。上の点とも関わるこのような議論の中で、陶冶過程、とりわけ授業の過程に目を向けることが重要となるのであり、一般陶冶はどのように授業が展開されるのかと関わって成立することになる。

Ⅲ. ノイナーとクラフキーの一般陶冶論の展開と特質

ここでは、ノイナーとクラフキーの一般陶冶論の展開と特質を検討する。彼らの略歴をまとめると、表1のようになる。

表1：ノイナーとクラフキーの略年譜

| クラフキー | 年 | ノイナー |
|--|-------|---------------------------------|
| 9月1日東プロイセン Angerberg に生まれる | 1927年 | 6月18日ボヘミアにて生まれる |
| | 1929年 | ベルリンなどにて「新教師」(1949年まで) |
| | 1947年 | |
| 1948年 | | |
| ハノーファー教育大学(1952年まで)、ニーダーザクセンで小学校教員および青少年指導員 | 1949年 | ドイツ社会主義統一党入党 |
| | 1949年 | ハッレ・ヴィッテンベルク大学に進学(1952年まで) |
| グッティンゲン大学・ボン大学にて教育学・哲学・ドイツ文学専攻(1957年まで) | 1952年 | ハンス＝ヘルベルト・バッカーのもとで助手(1953年まで) |
| | 1953年 | ゾ連国立レニエグラード・ヘルゲン研究所に留学(1956年まで) |
| ハノーファー教育大学にて助手 | 1956年 | 「ピゼーネール」組織における自己活動」で学位取得 |
| グッティンゲン大学ゲーテセンターで学校教員 | 1957年 | 2月1日「Pädagogik」誌編集長(1963年まで) |
| 学位請求論文(Dissertation)『質的的なもの教育学的問題と認識論的論議』出版 | 1959年 | |
| ハノーファー教育大学にて講師 | 1960年 | |
| ミュンスター大学教育学ゼクテルにて助手(1963年まで) | 1961年 | ドイツ中央教育研究所(DIPZ)所長 |
| マールブルク大学教授 | 1963年 | |
| 『陶冶論と教授学に関する研究』出版 | | |
| Zeitschrift für Pädagogik 誌の共編者(2001年まで) | 1965年 | |
| ノルトライン・ヴェストファーレン州リーアプラン委員会委員長(1969年まで) | 1967年 | |
| ラジオ講座「教育科学」担当(1970年まで) | 1968年 | |
| ヘッセン州カリキュラム準備委員会委員長(1971年まで) | | |
| | 1969年 | 『リーアプランヴェルクと授業構成』出版 |
| | 1970年 | 教育科学アカデミー設立、総裁に就任(1989年まで) |
| 「マールブルク・デュルンシュエーレプロジェクト」代表(1970年まで) | 1971年 | |
| | 1972年 | 『一般陶冶 リーアプランヴェルク 授業』出版 |
| | 1973年 | 『社会主義的-一般陶冶』出版 |
| | 1976年 | ドイツ社会主義統一党中央政治指導委員会 |
| 『陶冶論と教授学に関する新研究』出版 | 1985年 | |
| ドイツ教育学会会長(1985年まで) | 1986年 | |
| | 1989年 | 『一般陶冶-構想-内容-過程』出版 |
| ビーレフェルト実験学校学術助産者(1996年まで) | 1991年 | |
| ノルトライン・ヴェストファーレン州「教育の未来-未来の学校」委員会メンバー(1995年) | 1992年 | |
| | 2008年 | 1月5日ベルリンにて死去 |

(出典：ノイナーとクラフキーの著書や自伝などを参照して、筆者が作成。)

1. ノイナーの一般陶冶論

ノイナーは戦後、短期間の養成を受けただけで教壇

に立つ「新教師 (Neulehrer)」として、ベルリンなどで改革教育学の影響を受けた教育実践を行った。その後ソビエトに留学し、学位を取得した後、東ドイツ教育界の中心に立つことになる。彼の一般陶冶論は、学校論の点から見れば、1965年2月25日制定の「統一的社会主義教育制度に関する法律 (Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem)」の下で設置された十二年制一般陶冶総合技術上級学校 (12-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule) を支える理論として、カリキュラム論の点から見れば、同法下に改訂された1966-1972年 (以下: 1966年版) のレーアプランを支える理論として、ほぼ一貫した理論として捉えられる。

まず、統一の学校制度を敷いていた東ドイツのノイナーが、学校論と一般陶冶論との関係をどのように捉えていたのかを二つの点から検討する。第一に、西ドイツの分岐型学校制度への批判である。1989年『一般陶冶』においてノイナーは、1984年のバーデン・ヴュルテンブルク州のレーアプランを取り上げて、次のような批判を行う。すなわち、ハウプトシューレとリアルシューレのレーアプランではグループ授業やプロジェクト志向について触れられているが、ギムナジウムにはそのような文言は見あたらない。そこでは、学問的に要求の多い、体系的な教科教授が志向されているのみである。つまり、ここでは三つの「一般陶冶」が構想されているのであり、政治的・社会的・階級的に分化した学校制度および教育の目標・内容・方法が想定されているという批判である⁹⁾。第二に、改革教育学に由来する「生活学校 (Lebensschule)」とスポーツニク=ショックに端を発する資本主義諸国における「学問学校 (Wissenschaftschule)」の二つへの批判である。ノイナーは、総合技術教育と訳されるポリテフニズム教育 (polytechnische Bildung) と結びついた東ドイツの一般陶冶学校は、オルターナティブとして議論されたこの二つの学校のどちらでもなく、「学問学校でもあり、かつ生活学校でもある」と主張する¹⁰⁾。すなわちノイナーの一般陶冶論は、東ドイツの学校論と結びつき、十二年にわたる統一の学校制度を支え、ポリテフニズム教育と結合して展開されている。

ノイナーは自らの一般陶冶論の目標を、「社会主義的な人格の全面発達 (allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit)」¹¹⁾に見込んでいる。ノイナーはこの目標に従って、教育内容の選択と配列を行う際に留意すべき点を、1966年版レーアプランの解説本としてドイツ中央教育研究所の所長がまとめた1969年『レーアプランヴェルクと一般陶冶』において、次の四つにまとめている¹²⁾。

第一に、「一般陶冶の内容を、継続する専門教育や職業準備の前提となるような基礎的陶冶の意味において、本質的な文化領域や創造領域から選択・配列するということである」。第二に、「全面的に発達した社会主義的人格という目標から、一般陶冶の内容における個々の陶冶領域の間のふさわしい比率が要求される」ということである。第三に、「陶冶と訓育の統一という原則を貫くこと」である。第四に、「学校や学校外での子ども・青年の社会主義的な生活形成の内容と密接に結びつける」ことである。この中で、授業外・学校外の行事や、自由ドイツ青年団やピオニール団の活動、映画館での映画鑑賞なども考慮しながら、授業内容の選択・配列が構想されている。ここでは、ポリテフニズム教育と一般陶冶との関係、陶冶と訓育との統一との関係、およびノイナーの学位論文のテーマでもあるピオニール活動など、学校教育外の内容も一般陶冶の内容として取り上げられている点が特徴的である。

さらに授業論の点で見れば、この内容と関連した方法として、ノイナーは次の四つの視点を提示している¹³⁾。第一に、「社会主義的一般陶冶はすべての生徒にとって確かで効果的な学習の構想を要求する」という点である。第二に、「社会主義的一般陶冶は、学習過程を絶えず科学的な認識過程へと近づけていくことができるような学習構想を必要とする」という点である。これは、多様な科学領域・文化領域の発展傾向と一致して、活動的で「多面的な学習 (vielseitiges Lernen)」が構想されることを意味している。第三に、「社会主義的一般陶冶は、活動的な学習過程を必要とする」という点である。これは、子どもが意識的・活動的に認識を深めていくように動機づけ、理論的な関連や実践との関連、思想上の問題を自主的に判断・理解していくことで価値方向づけを見いださせることを意味している。第四に、「社会主義的な一般陶冶という教授学的方法論的構想は、活動的な学習能力と生活能力を要求する」という点である。これは、授業内・外の学習を統一するような学習過程を生活に近いところで構想することによって、たえず生活課題としての学習や、逆に生活実践において学習されたことの実践的な検証となることを意味する。

ノイナーの一般陶冶論は、目標-内容-方法の関連のもとで構成されたレーアプランヴェルクに結実している点にその特質がある。表2は、1973年『社会主義的一般陶冶の理論』において取り上げられている三つの教科との関連で見たレーアプランの一部である。

表2：ドイツ語／歴史／公民科の内容構成

| 学年 | ドイツ語/文学 | 歴史 | 公民科 |
|----|---|---|---|
| 7 | 大きな社会的課題の克服過程における意識発達 (Weiskopf, Strittmatter, Seeger) Der große Oktober (Dreht) | 資本主義における労働者階級の社会的地位 自然発生的な労働闘争 | 社会主義 (東ドイツ) における労働者階級の社会的地位 社会主義的祖国の強化に向けた党の指導の下での大きな成果 社会主義の成果 |
| 8 | 労働者階級におけるその歴史的使命の意識の発達 (例えば, Weeth, Büchner, Heine, Webeaufstand) | 目標および労働者階級の解放闘争の根本的成果の歴史的区分 (歴史的使命) | 東ドイツにおける労働者階級の歴史的使命の実現—労働者階級の指導的役割 (社会主義の状況とその発展) |
| | 発達した社会主義社会の明白となりつつある根本的本質と新たな社会主義的生活感覚 (Fuhmann, Novotny, Preißler, Deicke, Pürnborg) | その歴史的使命の実現のための決定的な階級闘争への労働者階級の準備 (自主的で政治的な勢力への労働運動の発達、革命的党、I・II期開化、労働者階級におけるその歴史的使命の意識の発達 階級闘争—経済的・政治的勢力—労働運動の広範な拡大) | 社会主義的世界システムの構成要素としての東ドイツ |

(出典：Neuner, G.(1973) : Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Volk und Wissen, Berlin, S. 260.)

ここでは、三つの教科においていかに内容が横断的に構造化されているかが示されている。ノイナーの一般陶冶論においては、マルクス-レーニン主義的世界観という一つの柱が、教科横断的に、またポリテフニズム教育と連動しながら具体的なレーアプランヴェルクとして反映されていた。また、ドイツ語の第7学年では、労働者階級について詠んだプレヒトの詩が教材として取り上げられていることも特徴的である。こうしたノイナーの一般陶冶論は、1989年の教育科学アカデミー総裁の辞任と、「ベルリンの壁」崩壊に至るまで一貫して展開された。

しかしドイツ統一を経た社会構造の変化とその立場の変化から、ノイナーの一般陶冶論の主張の仕方には一定の変化が見られる。ドイツ統一後ノイナーは、フンボルトの一般陶冶論への回帰と、クラフキーの「鍵的問題」の構想との対比において、さらに今日におけるグローバル化や国際化において、一般陶冶の理論を構想している。ノイナーはまずフンボルトが構想した陶冶規準 (Bildungskanon) を次のようにまとめている。「陶冶における一般的なことの中核は、言語的・文学的、数学的・自然科学的、歴史的・社会的、美的・表現的、身体的全面的発達を目標とした認識次元と陶冶次元」¹⁴⁾である。ノイナーは、ここで示されている学問 (Wissenschaft) にもとづいて構成された言語・数学・自然科学・社会科学・技術・音楽・芸術・体育といった次元は今日においても重要な規準であり、この規準に基づいた「教科教授 (Fachunterricht)」をこそ、今日問い直さなくてはならないという立場を

とる。その上でノイナーは、現代的課題にこたえようとするクラフキーの「鍵的問題」の構想の意義を認めつつも、それが学問に基づいた規準のもとでの教科教授とは一線を画した、中身の無い議論に終始した授業となってしまうのならば、「このように理解される鍵的問題の構想は、一種の「脱規準化」という結果になってしまう」¹⁵⁾として、クラフキーを批判し、東ドイツ時代からの自身の一般陶冶論の正当性を主張するのである。

2. クラフキーの一般陶冶論

クラフキーもノイナーと同様に戦後小学校の教員を務めた後、ゲッティンゲン大学においてヴェーニガー (Weniger, E.) のもとで学位を取得し、1963年からマルブルク大学の教授職に就く。精神科学的教育学に基づく彼の一般陶冶論の特質は、「範疇陶冶 (kategoriale Bildung)」論としての陶冶論から、批判的・構成的教授学への転換に伴う「時代に典型的な鍵的問題 (epochaltypische Schlüsselprobleme)」構想を核とした一般陶冶論へ、という展開の中に見ることができる。

マルブルク大学に着任した年に出版された代表作である『陶冶理論と教授学に関する研究』において、クラフキーは「範疇陶冶」の理論を実質陶冶と形式陶冶との関係において捉えている。彼は客観的側面に関わる実質陶冶と主観的側面に関わる形式陶冶とを、それぞれ二つの形式に分けて次のように捉えている。すなわち、実質陶冶における「客観主義 (Objektivismus)」と「古典的なもの (Klassische)」であり、形式陶冶における「機能的陶冶論 (Theorie der funktionalen Bildung)」と「方法的陶冶論 (Theorie der methodischen Bildung)」である¹⁶⁾。ここで彼は、陶冶内容を文化の客観的内容に限定する客観主義も、古典的教育的価値を絶対視する「古典的なもの」も否定し、実質陶冶としての陶冶論を批判する。さらに、人間のもつ諸力 (Kräfte) を内容と切り離して機能するものと捉える機能的陶冶論も、子どもの自己活動と結びつけられる方法を内容と切り離して捉える方法的陶冶論も否定し、形式陶冶としての陶冶論も批判する。一般的なものを媒介として、ある内容が人間の精神的な範疇となることによってこそ、その内容が意味をもつのであり、また逆に内面化された範疇を生み出す内容とは何か問われることになる。この意味で、範疇陶冶の理論において実質陶冶と形式陶冶は陶冶過程の二つの側面であると捉えられることになる。この段階では、クラフキーの著書には一般陶冶という言葉はほとんど出てこない。職業教育との違いを歴史的に説明する際に出てくる程度であり、この段階では彼の理論は明らかに精神科学的な陶

治論に位置づくものであった。

ところが1960年代後半以降、彼の教授学理論はいくつかの転換期を迎える。ロビンズン (Robinson, S. B.) の影響の下、西ドイツにおいてはカリキュラム議論・カリキュラム改革が活発になった。こうした中で第一に、クラフキーはノルトライン・ヴェストファーレン州とヘッセン州のカリキュラム作成・準備委員会に加わり、レーアプラン改革に直接携わることとなった。ヘッセン州のカリキュラム準備委員会においてクラフキーは、ロビンズンのような学習目標を導入する方法ではなく、各界の専門家に代わる教師・親・生徒をカリキュラム改革に参加させた¹⁷⁾。このような当事者間の合意をはかりながらカリキュラム作成を行うという考え方の背景にあるフランクフルト学派の批判理論の影響が、二つ目の転換期である。クラフキーはこの後、精神科学的教授学を批判的・構成的教授学へと展開させていく。三つ目に、マールブルク・グルントシュレプロジェクトの委員長を務め、学校改革に直接参加したことである。すでにこの時期には、伝統的な三分岐型学校制度への批判として、総合制学校 (Gesamtschule) の構想も主張されていた。クラフキーの一般陶冶論に対する同プロジェクトの影響は、1982年の報告書『学校現場に即したカリキュラム開発と行為研究』にあるような行為研究 (Handlungsforschung)、すなわち今日でいうアクション・リサーチといった学校改革論として見ることができよう。

このような1960・1970年代におけるカリキュラム論、批判理論、学校論との取り組みを通して、クラフキーは教授学枠組みを変更しながら、自らの陶冶論を一般陶冶論へと展開させていく。1985年に出版された『陶冶理論と教授学に関する新研究』には、「時代にふさわしい一般陶冶と批判的・構成的教授学」という副題がつけられている。彼はまず陶冶を三つの基礎的能力の関連として捉えた。すなわち、自己決定能力 (Fähigkeit zur Selbstbestimmung)・共同決定能力 (Mitbestimmungsfähigkeit)・連帯能力 (Solidaritätsfähigkeit) である¹⁸⁾。その上で彼は、「そのように理解される陶冶概念は、『一般陶冶』あるいは『一般的な陶冶』(ここでは二つの概念を同じ意味で用いる) として解釈される¹⁹⁾」と述べ、陶冶の三つの能力を発達させるためのものとして「新しい一般陶冶」を構想した。すなわち、「すべての者のための陶冶」・「一般的なものを媒介にした陶冶」・「人間の関心と能力の全ての基本的次元における陶冶」という三つの基本原理から一般陶冶を捉えるという構想である²⁰⁾。この三つの基本原理のうちもっとも重要なのが、二つ目の「一般的なものを媒介にした陶冶」である。

この原理でクラフキーが引き合いに出す問題が、カノンの問題 (Kanonproblem) である。彼は「この問題は長い間、文化内容という義務的な領域に関する問題として理解され²¹⁾てきた問題であると述べた上で、現代のそして未来における「時代に典型的な鍵の問題」を媒介にした一般陶冶論を展開することになる。平和問題や世界人口の問題、不平等の問題といった鍵の問題は、範疇陶冶を土台にしたクラフキーの一般陶冶論が一般的なものを具体的に示したものであると評価される²²⁾。マイヤーらはクラフキーの一般陶冶モデルを、図1のように示している。

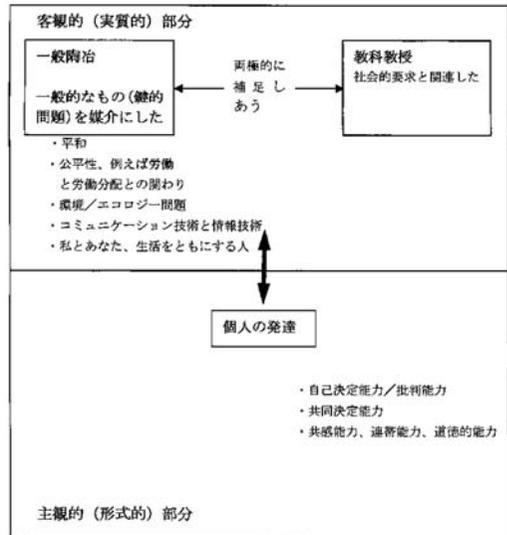


図1：クラフキーの一般陶冶モデル

(出典：Meyer, M./ Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 120)

この図に示されているように、客観的部分すなわち実質陶冶に関わる部分には社会的要求と関連した教科教授が置かれ、主観的部分すなわち形式陶冶にあたる陶冶の三つの能力をもった個人の発達と相互関係にあることを示す矢印が引かれている。鍵の問題を媒介にした一般陶冶は客観的部分に置かれ、教科教授と対極にありながら相互に補完し合う関係にあり、この相互関係の下で実質陶冶と形式陶冶が相互に関連し合う点がこれまでの範疇陶冶とは異なる点である。カリキュラム論として見れば、これまでの精神科学的な内容論に基づく陶冶ではなく、現代的課題を解決する問題解決的なカリキュラム構成論としてクラフキーの一般陶冶論の特質を捉えることができる。

このような一般陶冶論は、授業論としても問題解決的な授業を要求する。クラフキーはこの「鍵の問題」構想に対応する授業モデルとして、「問題解決授業 (Problemunterricht)」を提案している。この「問題

解決授業」は、次のような四つの授業原理の意味において構成されるとクラフキーは述べている²³⁾。第一に、範例的な教授と学習である。すなわち生徒は自らの経験において、一般化する原理や原則などを理解することができるような授業として構成される必要があるということである。第二に、方法志向の学習である。転用可能な学習方法などを習得することが目指されている。第三に、行為志向的な授業である。学習者がプロジェクト的な学び経験の中で学習する意味を見いだすことができれば、学校という学びの場を変えていくことになるうえに、学校外の学習の場や経験の場を開いていくことになるということである。第四に、事物関連の学習と社会的学習との結合である。具体的にはここでは、グループでの協力的な学びや、他の子どもの学習過程における困難さを事物に即して援助することができる能力などが控えめに述べられている。

ドイツ統一後クラフキーは、この「鍵的問題」構想と「問題解決授業」の具体的検討も行っている。一般陶冶論それ自体はその後大きな転換は見せていないが、近年のPISAといった学習評価の文脈にも触れながら、一般陶冶の意味次元として六つの次元を指摘している。すなわち、①実用主義的次元、②現代世界の鍵的問題、③美的感覚能力と美的構成能力、④時代を超えた人間問題の理解、⑤倫理教育、⑥運動コンピテンシーである²⁴⁾。ただし、こうしてみると古典や一定の知識というニュアンスはないにしても、ノイナーのいうBildungskanonとしての一般陶冶の規準に近い内容となってきているようにも思われる。

IV. 「一般陶冶」をめぐる今日的展開 —ノイナーとクラフキーの共通点 と差異—

ノイナーとクラフキーの一般陶冶論は、東西ドイツという両極にありながら、一定の交錯と乖離を示している。ここでは、両者の一般陶冶論への今日的評価もふくめて、その共通点と差異について学校論、カリキュラム論、授業論という三つの視点から検討する。

1. 学校論としての「一般陶冶」

すでに見たように、東ドイツの学校制度は十二年制一般陶冶総合技術上級学校という統一的な学校制度であった。このような統一的学校制度の構想は、「託児所から大学や博士課程にいたるまでの教育制度全体を統一的システムとして構想し、近代化させること」²⁵⁾を意図していたとノイナーは述べている。しかし、ドイツ統一によって東ドイツ地域の学校制度は西ドイツ

化された。統一後ノイナーはこの三分岐型学校制度に対して、かつての東ドイツにおいて構想されていた、すべての子どもに対する「教育機会の平等性」²⁶⁾を実現する一般陶冶の構想に基づいた、統一的で民主的な学校制度の意義を主張する。一般陶冶に基づく「教育機会の平等性」を保障する民主的な学校構想という点では、実はクラフキーも同様の見解を示している。

クラフキーは、1960年代後半につとめた二つのカリキュラム改革委員会の仕事の中で、伝統的な三分岐型学校制度に対する批判を行っている。1968年の論文「統合的総合制学校—必要な学校実験」においてクラフキーは、自らの一般陶冶論としての教授学理論を枠づける学校制度をテーマとしたのである。その論文の中で彼は、「時代にふさわしいカリキュラム構成」や「陶冶過程の個別化」など八つの項目にわたって「統合的総合制学校」を成り立たせる論拠を示しているが、その最初の論拠として取り上げたのが、ノイナーと同じく「教育の機会均等」であった²⁷⁾。

しかしながら、クラフキーの新たな一般陶冶構想と総合制学校の導入への主張が「いわば学校と授業を開こうとするものであった」²⁸⁾と評価される一方、ノイナーはこのような意味で学校をオープン化するという学校論は有していなかった。というのも、良くも悪くも東ドイツ時代には、放課後の時間としての学童保育やピオニール活動、ポリテフニズム教育の一環としての工場への実習などが組織されており、このような学校外の活動と学校とは有機的な連動をすでに果たしていたからである。この意味では両者の学校論としての一般陶冶論には差異が認められる。

2. カリキュラム論としての「一般陶冶」

わが国の教育基本法を見ても、現在のドイツのレーアプランを見ても、細かい文言は違うにせよ教育の目的・目標はほぼいずれも「人格の完成」である。この点については、ノイナーとクラフキーにも共通点を指摘できる。ノイナーの一般陶冶論の目標は、「社会主義的人格の全面発達」であったことはすでに述べてきた。クラフキーの一般陶冶論においても、一般陶冶の定義は「多面性」あるいは「全面性 (Allseitigkeit)」において捉えられてきている²⁹⁾。すなわち、知識や技能に還元されるのではなく、感情的な経験や政治的責任、決定能力や行為能力が重視されてきたのである。しかしながら、知識の伝達だけに教育の目標を置くのではない点では両者の一般陶冶論は共通しているものの、実際のカリキュラム論としての展開においては大きな違いがある。

ノイナーの一般陶冶論は、理論書としての単著とい

うよりも、東ドイツのすべての学校に影響を与えた全教科の学習指導要領の総体である「レーアブランヴェルク」に見て取ることができる。この点で見れば立場性の違いは明白だが、クラフキーと比べるとノイナーのカリキュラム論の東ドイツに与えた影響の大きさは特筆に値するであろう。しかし、1969年から1974年の間に教育科学アカデミー総裁の学術協力者であり、学位を取得した1981年以降には一般陶冶論において指導的立場にあったハウステン (Hausten, H.-J.) は、ドイツ統一後東ドイツ時代のノイナーの一般陶冶論を批判的に検討している。そこで彼は次のように述べる。「東ドイツにおいて教育制度は厳格に組織化されていた。『開かれたカリキュラム』において、授業において何が行われるかということを生徒・教師・両親が共同決定するようなことは考えられなかった」³⁰⁾。それに対してクラフキーによるヘッセン州でのカリキュラム開発においては、個々の具体的な授業計画への生徒の参加や、生徒と教師による授業計画の準備への親の関与、さらに同僚の教職員の協働によるカンファレンスなどが行われていた³¹⁾。このような両者のカリキュラム論の違いは、東ドイツのカリキュラム論にはロビンズンのカリキュラムモデルや「カリキュラム」という用語がほとんど影響を与えることはなかったことにも起因している³²⁾。

このことは必然的に、Bildungskanon に対する両者の姿勢の違いにも表れることになる。すでに見たように、ノイナーはフンボルトの陶冶論を規準 (Kanon) とした学問に基づく教科教授を重視しながらも、基本的な一般陶冶論としては旧東ドイツ時代からほとんど変化していないと評価されている³³⁾。それに対してクラフキーの一般陶冶論は、その「鍵的問題」への取り組みにおいて、古典的な Bildungskanon ではもはや対応することができない問題解決に関わる戦い (Streit) に打ち勝つことができる構想として評価される³⁴⁾。

こうしてみると、一般陶冶の目標は両者ともに共通しているとみることができるが、カリキュラム論としての展開の仕方には、発言する両者の立場性以上に大きな相違があるといえる。

3. 授業論としての「一般陶冶」

クラフキーの陶冶論は、実質陶冶と形式陶冶との関係における範疇陶冶論として捉えることができることはすでに述べてきた。彼は精神科学的教授学を批判的・構成的教授学へと展開させ、陶冶論を一般陶冶論として新たに構想することを通して、自らの一般陶冶論を転換させてきた。「鍵的問題」構想と結びついた「新

たな一般陶冶」構想は、問題解決授業といった授業構想と結びつきながら、すぐれて「授業論」として展開されてきた。社会問題の矛盾に気付かせるための「鍵的問題」を授業でとり扱うことは、単に教師が一方的に子どもにある知識を教え込むような授業論として一般陶冶は構想されえないからである。しかしこれに関してマイヤーらは、「どのような鍵的問題が時代に典型的であると見なしうるかに関する決定は、教師と生徒による合意だけではなく、もっとも重要な社会的利害関係グループの合意をも必要とする」³⁵⁾として、クラフキー自身が関わったカリキュラム委員会を引き合いに出しながら、この「鍵的問題」に対する授業論としての一般陶冶論に批判的コメントをよせている。ここでは、授業構想のあり方としての「鍵的問題」構想の捉え直しが意図されている。

かたや、ノイナーは一般陶冶論を本質的に転換させてこなかったとすでに指摘した。しかし実は、この実質陶冶と形式陶冶の議論に関わって、若干の方向修正は行っているのである。その背景には、1980年代の東ドイツ教授学が授業に重点を置いて展開されてきたという状況がある。ノイナーは1989年の著書において、実質陶冶と形式陶冶との間の対立をアウフヘーベンするものとして、「一般陶冶の活動志向的 (tätigkeitsorientierte) 構想」を提案した。ここでノイナーはマルクス (Marx, K. H.) の『フォイエールバッハに関するテーゼ』を引用しながら、「活動的で革新的・変革的活動」によって、文化内容の習得と結びついた「実質」が、文化創造的な活動につながる人格形成に関わる「形式」と結合されることになることを強調している³⁶⁾。このような主張の仕方自体は、東ドイツ時代のノイナーの一般陶冶論として特に違和感はないであろう。ところが、1999年の著書においては、この「一般陶冶の活動志向的構想」は、クリングベルクの「授業内容の共同構成 (Mitkonstituierung des Unterrichtsinhalts)」という1980年代後半からの議論を参照しながら展開されている³⁷⁾。

こうしてみると、授業においてとり扱う内容の決定に教師と生徒以外の人も巻き込むかどうかという点は別にして、教師あるいはレーアブランレベルのみで授業内容が決めるのではないという点、さらにそのような授業構想は社会変革的な視野を含めた一般陶冶論として展開されているという点においては、両者の一般陶冶論には共通点が認められる。

V. 今後の展望と課題

事典において定義されたテノルトの一般陶冶概念

は、ノイナーとクラフキーとの比較を通してみると次の点で不十分な点がある。まず第一に、実際の一般陶冶過程において、多様な文化や背景を有している子どもたちの関わりをどのように構想するかという点である。第二に、一般陶冶の内容は客観的知識かあるいは認識や態度かという二極で捉えられるというよりも、その二極の間で実際にどのような内容が選択されているかという過程に依存するという点である。第三に、一般陶冶の目標をどこに置かかを、学校教育を越えて構想する必要があるという点である。最後に、この三点に関わって学校カリキュラム構成論としての「一般陶冶」論の今後の展望と課題を考察する。

第一に、一般陶冶における異質性の問題についてである。ノイナーとクラフキーは両者共に、「教育機会の平等性」を学校において保証するために一般陶冶論を展開してきた。ただし、異質性という概念においては「平等 (Gleichheit) と自由 (Freiheit) との民主論的関連」³⁸⁾が重要視される。というのも、「自由なしでは、平等は画一化 (Gleichschaltung) へと墮してしまふ」からであり、「自由とは、異質な思考方法・行為方法・生活方法に対する決定可能性として解釈される」³⁹⁾ものだからである。ノイナーのように学校を「学問学校でもあり、かつ生活学校でもある」ものとして構想し、クラフキーのように「学校や授業を開かれたもの」として構想するならば、子どもの生活や文化的背景、進路選択や物事の考え方を平等に扱うだけではなく、子どもの自由に配慮する必要がある。このことから、「陶冶」と「生活」との関係、「コミュニケーション」論や一人の子どもという固有性と多様性との関係といった視点から、学校カリキュラムを再編する「一般陶冶」論のあり方を構想する必要性が提起される。

第二に、一般陶冶内容の過程性的問題についてである。すでに見たとおり、ノイナーは授業内容の共同構成に教える者と学ぶ者が関わる一般陶冶内容の構成を、クラフキーは教師だけでなく親や子ども、学校の教職員が関わるカリキュラムの構成を提案した。何を学習の成果として設定するかの議論の中で教育内容のスタンダード化がなされているが、この点から見れば重要なことは、スタンダードとして何があげられているかではない。あくまでスタンダードは、作成過程に関与した者から見て重要なものであり、それが他の人にとって同じように重要であるかは別問題である。このような内容構成の過程性的視点から、「一般陶冶」に関わる人といかに共同して内容構成に関与させるのか、というある種の学びの集団性をもとに学校カリキュラム論を構想する必要がある。

第三に、一般陶冶の目標についてである。ノイナーとクラフキーの一般陶冶の目標の共通性はすでに指摘したが、社会主義体制への参加を「社会主義的人格」に込めたノイナーと、「自己決定能力・共同決定能力・連帯能力」を陶冶の目標としたクラフキーとでは、想定されている社会や文化、価値は大きく異なっている。しかしながら、社会や文化への変革的参加を目指したノイナーと、社会問題の矛盾に迫ることを目指したクラフキーの授業論からは、社会矛盾を批判的に読み解き、社会への変革的参加に開かれた「一般陶冶」論を授業において構想できる学校カリキュラムのあり方を模索する必要性が提起されている。さらに、これらの課題に応える具体的な実践の姿を探っていくことが、今後の大きな課題である。

【註】

- 1) 例えば、M・マイヤー (Meyer, M.) と H・マイヤー (Meyer, H.) は、「例えば東ドイツにおける社会主義的一般陶冶はその中核において、西ドイツにおける一般的な陶冶と同様に厳密に定義されている」と述べながら、そこで引用している文献はノイナーではなく、クリングベルクの文献である (Meyer, M./ Meyer, H. (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 103)。
- 2) 吉田成章 (2007) 「ノイナー (Neuner, G.) による東ドイツ教授学の評価に関する研究 — 『一般陶冶』の構想を中心として —」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第32巻, 95-106頁参照。
- 3) Tenorth, H.-E./ Tippelt, R. (Hg.) (2007): *Lexikon Pädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 14.
- 4) 三輪貴美枝 (1994) 「Bildung 概念の成立と展開について — 教育概念としての実体化の過程 —」日本教育学会紀要『教育学研究』第61巻, 第4号, 13頁参照。
- 5) Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 10.
- 6) Ebenda.
- 7) Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, Ss. 27f.
- 8) 例えばテノルト自身も、カノンを議論する際にこ

- の問題を引き合いに出す(Tenorth, H.-E./ Welter, N. (2009): *Das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Allgemeinen Didaktik* – z.B. „Kanon“, z.B. „Disziplin“. In: Arnold, K.-H./ Blömeke, S./ Messner, R./ Schlömerkemper, J. (Hg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Julius Klinghardt, Bad Heilbrunn, S. 179)。
- 9) Vgl., Neuner, G. (1989): *Allgemeinbildung. Konzept – Inhalt – Prozeß*. Volk und Wissen, Berlin, Ss. 17f.
- 10) Vgl., ebenda, Ss. 72-75. なお、傍点部分は原文斜体(以下同様)。
- 11) Neuner, G. (1973): *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*. Volk und Wissen, Berlin, S. 15.
- 12) Neuner, G. (1969): Wesen der sozialistischen Allgemeinbildung. In: Autorenkollektiv: *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung*. Volk und Wissen, Berlin., Ss. 30f. なお、東ドイツ時代のノイナーの一般陶冶論に関してはすでに吉田(2011)にて詳述している(吉田成章(2011)『ドイツ統一と教授学の再編—東ドイツ教授学の歴史的評価—』広島大学出版会, 42-50頁参照)。
- 13) Ebenda, Ss. 35f.
- 14) Neuner, G. (1999): *Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 63.
- 15) Ebenda, S. 109.
- 16) Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/ Basel, Ss. 27-38.
- 17) Fackiner, K. (²1972, 1971): Bedingung der Realisierung von Bildungspläne. In: Klafki, W./ Lingelbach, K. C./ Nicklas, H. W. (Hg.): *Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen*. Verlag Mritz Diesterweg, Frankfurt am Main, Ss. 110-113.
- 18) Vgl., Klafki, W. (¹1994, 1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 52.
- 19) Ebenda.
- 20) Vgl., ebenda, Ss. 53f.
- 21) Ebenda, S. 56.
- 22) Vgl., Meyer/ Meyer (2007), *a. a. O.*, S. 120.
- 23) Vgl., Klafki (¹1994), *a. a. O.*, Ss. 67-69.
- 24) Klafki, W./ Braun, K.-H. (2007): *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel, Ss. 165-192.
- 25) Neuner, G. (2000): Die Lehrplanarbeit in der DDR. In: Keck, R. W./ Ritzi, C. (Hg.): *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung*. Schneider Verlag, Hohengehren, Ss. 283f.
- 26) Neuner, G. (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 43. Jahrgang. Heft 2, S. 261.
- 27) Vgl., Klafki, W. (1968): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 14. Jahrgang. Heft 6, S. 535.
- 28) Meyer/ Meyer (2007), *a. a. O.*, S. 117.
- 29) Vgl., ebenda.
- 30) Hausten, H.-J. (2003): *Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung: ein Beitrag zur Aufarbeitung der DDR-Pädagogik*. Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 215.
- 31) Fackiner (²1972), *a. a. O.*, Ss. 112f.
- 32) Vgl., Neuner (2000), *a. a. O.*, S. 289.
- 33) Tenorth, H.-E. (2001): Rezension: Gerhart Neuner: *Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 47. Jahrgang. Heft 1, S. 140.
- 34) Meyer/ Meyer(2007), *a. a. O.*, S. 118.
- 35) Ebenda, S. 125.
- 36) Vgl., Neuner (1989), *a. a. O.*, S. 79.
- 37) Vgl., Neuner (1999), *a. a. O.*, S. 75.
- 38) Heinzl, F./ Prengel, A. (2007): Zur Konzeption von Heterogenität in Wolfgang Klafkis Schlüsselproblemen. In: Koch-Piewe, B./ Stübiger, F./ Arnold, K.-H. (Hg.): *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 169.
- 39) Ebenda.