

範例教授・学習と形式陶冶

長谷川 栄

一、はじめに

教授学において、実質陶冶と形式陶冶 (Materiahildung und Formbildung) は古くから問題とされてきた。一般には、陶冶は主体がある対象に出会って、その内容を学習する活動を通じて起こる人間形成の作用である、と言える。この作用構造において、さまざまな対象の知識の習得という点に陶冶の本質を求めるか、それともその知識の媒介による主体のさまざまな能力の発展という点に陶冶の本質を求めるか、ということによって、実質陶冶と形式陶冶の理論が生じてくる。両理論は後に明かにするように、考察視点の相違によってそれぞれいくつかの類型に区別される。しかし、概括的に言えば、実質陶冶論は陶冶過程における客観的、内容的な側面を重視するのに対して、形式陶冶論は陶冶過程における主観的、学習者の側面を重視する。

このような実質陶冶と形式陶冶という視点から検討すると、「範

例教授・学習」(Exemplarisches Lehren und Lernen)といわれる方式がいかなる特質を示すであろうか。この点を説明することが、本稿の意図である。

しかし、範例教授・学習の考察については、あらかじめ限定しておきたい。第一は、範例教授・学習の方式を、それが主張された教育界の現実の動きの中で明かにすることである。この方式は、少くとも現実の教育のあり方に対する批判から生まれたからである。その批判に基づく新たな要求を示すスローガンを中心にして、ここで考察する。第二は、範例教授・学習を、範例によって教授し学習するという意味に限定して、考察することである。そうすると、範例概念が問題になる。特に、範例によってなにを表わしうるか、また範例によって学習することは根底においてなにを意味するか、ということを明かにすることになる。こういう考察のみでもって、範例教授・学習の全体をすべて必ずしも明かにしたとはいえないが、範例教授・学習が実質陶冶と形式陶冶といかに関連しているかについ

て、少くとも基礎的に明かにできると思う。

二、実質陶冶と形式陶冶

今日、実質陶冶と形式陶冶とはいかなる意味で把握されているであろうか。この点について注目されるのは、クラフキ(W. Klafki)の所説である。

クラフキは、十八世紀以来の陶冶論の歴史的系譜をたどって、実質陶冶と形式陶冶とを四つの理論類型に分ける。(I) 実質陶冶論では、「陶冶論的客観主義」(Der bildungstheoretische Objektivismus)と「古典的なもの陶冶論」(Die bildungstheorie des Klassischen)との二類型をあげる。形式陶冶論では、「機能陶冶の理論」(Die Theorie der funktionalen Bildung)と「方法陶冶の理論」(Die Theorie der methodischen Bildung)との二類型を指摘する。そして、それぞれの理論の特徴と欠陥とを明かにする。

一 陶冶論的客観主義

「この見解では、陶冶は文化財―道徳的価値、美的価値内容、科学的認識などがそれらの客観的相在(So Sein)において人間の心に受容される過程である。」この客観主義の特徴は、陶冶財が文化財と同一視されること、生徒は陶冶財に即物的に(sachlich)没入してそれを受容すること、陶冶過程の結果として生徒を文化の頂点に立たせること、教師の任務はそのような陶冶財の習得を媒介するこ

となどの点にみられる。この見解は、十九世紀以来特に中等学校の教育に受け入れられた。ここでは、科学が優先して、いわゆる「科学至上主義」(Scientismus)という一方的形式がとられた。それは、知識内容の陶冶価値がもつばら内容の科学的構造のうちにある、とするものであった。

クラフキは、この客観主義には次の三つの欠陥がある、と批判する。第一に、客観主義は文化内容を絶対視して、その歴史性から切り離し、文化内容に疑問の余地のない妥当性という外観を与える。第二、客観主義は科学の内容が一定の科学的問題設定と緊密にかかわっている事実を否定する。したがって、科学の内容においては研究によってたえず進歩するという性格がみられない。第三に、客観主義には、教育的な内容選択基準が示されていない。そのために、中等学校の教材は文化内容の尽きることのない充満のままにまかされるようになった。また、ますます増加する教材量を概括的に生徒に教えこむ傾向が強くなった。このような状況から、教材制限の要求が生じてきた、と考えられる。

二 古典的なもの陶冶論

この理論は、客観主義の特徴である文化財と陶冶財との同一視を否定し、古典的なものを教育的な内容選択基準として設定する。「すべての文化内容そのものが、客観的価値を具備しているからといって、すでに陶冶価値をもっているわけではない。内容の科学的

構造そのものの中に陶冶する働きがあるわけではない。古典的なもののみが真に陶冶する。」と考えるのである。古典的なもののみが、そこに表現されている「一定の人間の諸性質」を理解させて、そのことよって人を心服せしめたり、奮起させたりするからである。この見解によれば、陶冶は、民族もしくは文化圏の一層高い精神的な生活、価値、理想像などを理解し、その理想的な価値内容において自分たち固有の精神的存在を獲得する過程である、と規定される。

たしかに、古典的なものは陶冶的働きをもつ内容のひとつの根本形式として認められる。しかし、次のような二つの欠陥をもっている。第一に、古典的なものとしての一致した承認はなにを基礎として可能であるか、ということである。この基礎が明確でないと、教材の適切な選択ができない。「古典的なものの把握は、それだけで基準的妥当性そのものを要求できない。それは、歴史的伝承に由来するか、さもなければ……現在の生きた必要から生じることが多い。」こうなると、古典的なもの選択は、陶冶理想の相違によって異なってくるわけである。第二に、古典的なものが陶冶活動において正当な位置を占めるのは、先ず、古典的なものの中に偉大な精神的方向が直観的にありありと描き出されている場合である。次に、現代の陶冶課題の解決を古典的なものの中に見出すことができるとは、現代の多くの陶冶課題は古典的なもののみ

で解決できない。その課題がまったく新しく、先例もないものならば、ある過去の古典的なものに解決の基礎を求めることができないであろう。

三 機能陶冶の理論

この理論は、もっとも大きな伝統的な影響をおよぼした形式陶冶論のひとつである。「児童の諸能力の陶冶」(Bildung der Kräfte des Kindes)という中心テーゼは、今日でも多くの学校で目標としてかかげられている。この理論は、フンボルト以来十九世紀のギムナジウムの教育において支配的な陶冶観であったし、今世紀初期の改革教育学においても大きな役割を演じた。この理論によれば、陶冶の本質は対象内容の受容と習得ではなくて、身体的、心理的および精神的諸能力の成熟、育成、発展というところにある。能力というのは、観察、思考と判断、美的感情、倫理的評価、決断と意志などの、人格に一体化されて働く準備のとのった力をさしている。これらの能力を身につければ、別の内容や状況においても意味にそくしてそれらを「転移」(transfer)できると考える。

クラフキは、この理論を次の二点において批判する。第一に、それは、哲学的人間学的前提として人間を諸能力もしくは諸機能の統一体として想定するし、しかもその能力を生物学的能力の類推にもとづいて考える。「能力(Kräfte)は、潜在的な可能性としての一定の限定されたひとつの機能をあらかじめ描き出して含んだ才能

(Veranschaulichen)と考えられている。」しかし、この才能はまったく仮説的性質をもったものである。たしかに、思考、感情、決断などは、自己の内的経験や他人の了解において現われる。ところが、その現われに対して能力を代置させ、その現われを能力の働いた結果として解釈する。これは、物理学の領域で行われる解釈を、精神的領域で行なっているものである。したがって、この理論は精神と人間陶冶との本質を、生物学的・力学的なモデル表象の面に移すことによつて誤まっている。クラフキによれば、むしろ陶冶理論は、人間の対象内容との出会いという精神的現実から分析的に立てられなければならない。そのさいに、仮説的に存在する能力を実体化してはならない。また、出会いの内容、したがって陶冶内容を、諸能力を喚起し訓練する手段とみなしてはならない。

第二に、素材な観察による経験から考察すれば、例えば、教学において関係的思考能力を示す生徒が、言語においてそれを示すとはかぎらないことである。そうだとすれば、関係的思考は、数学的なものと言語的なものに区別されなければならない。はじめに統一的に考えられた能力が、内容に応じてさまざまに細分されざるをえなくなる。このことを認めるならば、関係的思考は明らかに内容の構造に依存する。こうして、一定の内容との関係においてのみ能力が意味をもつとすれば、機能陶冶論の自立性はくずれなければならぬ。

四 方法陶冶の理論

この理論は、機能陶冶論と緊密に結びついたもので、ケルシェンシュタイン、ガウディツヒ、デュレイ等の思想にみられる。この理論によれば、内容の充満という事態を考えると、どうしても陶冶の本質を内容から規定することができない。また、ふさわしい教材にそくして育成しようとする一定の能力を、人間のうちに仮説的に設定することもしない。むしろ、人間の陶冶される「過程」(Vorgang)に注目するのである。陶冶というのは、思考方法、感情範疇、価値基準、すなわち「方法」(Methoden)の獲得と習熟のことである。この方法を助けにして、人間は次の生活において必要なさいに多くの内容を習得することができるのである。方法陶冶は、具体的には、道具を使う、工作技術を習得する、事典や辞書を利用する、地図記号を理解する、数学的解決法を知る、あるいは道徳的行為の方法的基準としてのカントの定言命法を内面的に理解する、ということをする。特に、方法陶冶は、作業教育にみられる工作技術の面で強調されるとともに、認識陶冶における科学の方法の面で重視される。この後者においては、上述の客観主義にみられる「内容的科学主義」(Der inhaltliche Scientismus)に対して、「方法的科学主義」(Der methodische Scientismus)が起つていると言われる。

方法陶冶論に対する批判は、機能陶冶論に対する批判と同じ立場

に立つ。第一は、内容なくして個人の精神的能力がないと同様に、内容のないもしくは内容以前の手法もない、ということである。内容の構造が方法の本質を規定するからである。第二に、方法陶冶論は、ひとつの領域の方法を絶対化し、他の領域のすべての内容をこれに従属させようとする。このことは、デュエイのプラグマティズムの教育学における実験的認識方法の絶対化、あるいはソビエトや東独の教育学における弁証法的唯物論の方法の絶対化の傾向にあらわれている、という。第三は、生徒に習得させようとする方法が、実際に役に立たないほど抽象的にかつ形式的に規定されることである。例えば、認識過程において推理された問題解決試案をその妥当性について吟味しなければならぬ、という規則は、物理的、言語的、美的等の各領域においてこの吟味が具体的にいかに行われるかを知らないかぎり、実践的に大きな価値がないであろう。結局、すべての方法は内容との相関においてのみ理解されるのである。

以上は、クラフキの所説にもとづいて、実質陶冶と形式陶冶の四つの類型化せる理論の特徴と批判を示したものである。四つの理論は、陶冶作用における主観面（形式）と客観面（実質）との両者を暗々裡に前提にしながらも、それぞれの一面のみを強調する点に特徴がある。それと同時に、まさにその点に弱点がある。したがって、実質陶冶も形式陶冶もそれぞれ否定し尽されない意義をもつて

いる。しかし、陶冶過程においては、学習者と対象内容とがたがいに他にそくしてその実現を果たすように、両者が一体化されていないければならない。すでにヴィルマン (O. Willmann) が指摘しているように、「実質的原则と形式的原則とは、両命法のひとつの全体においてはじめて真理を得る」(2) (傍点筆者) のである。クラフキにしても、四つの理論にはそれぞれに真理モメントが含まれている事実を否定していない。しかしながら、四つの理論を相互に補充することによって「総合」する試み——「実質陶冶も形式陶冶も」あるいは「実質陶冶ばかりでなく形式陶冶も」という形で総合する試み——は、陶冶という精神現象の本質を十分に把握できない。四つの理論における各因子の結合ではなくて、むしろ常に「全体」としての陶冶過程において「弁証法的思考の意味でのモメント」として、陶冶を把握しなければならない、という。(3) クラフキによれば、陶冶という精神現象は常に「全体」であって、実質陶冶と形式陶冶はアスペクトの相違によつて区別されるにすぎない。客観的、実質的なアスペクトでは、「陶冶は人間に物的および精神的な現実が開かれることである。」これに対して主観的、形式的なアスペクトでは、陶冶は「この現実人間の心が開かれることである。」そして、両者の働きは同時に起こる。したがって、陶冶は同時に二面的に開き、開かれる過程ということになる。こうして、クラフキは「範疇的」(kategorial) という概念を導入し、「陶冶」というの

は、現実が人間に範疇的に解き明かされたことであるとともに、それでもって人間自体が——自ら行なった範疇的な洞察、経験、体験によつて——この現実が心が開かれたという、二重の意味において範疇的陶冶である」と結論づけている。(4) この範疇的陶冶についての究明は本稿の直接的課題ではないが、それは現代教授学の陶冶観を示す新しい動向である。

そして、陶冶過程は常に全体として見なおされ、その全体において実質陶冶も形式陶冶もその真理性を得る。したがつて、実質陶冶と形式陶冶は、アスペクトの相違として全体の中に位置づけられる。そのような意味において、両者はそれぞれに真理モメントを含んでいる。この真理モメントは、上述の四つの理論の中に求めるならば、次のようなものであらう。

第一に、陶冶論上の客観主義が要求する根本的事柄は、教授内容が厳密な客観性をもつということである。教授内容は、単に生徒の能力を陶冶する手段としてみられてはならないし、また生徒が理解できるような水準に適合したものでなければならぬ。しかし、それは主観によつて安易に左右できない。それは概念、法則、原理などのように、「客観的な構造」(objektiver Struktur)をもっている。したがつて、その構造にしたがつて没我的に理解しようとする生徒の努力が要求される。これは、「内容が生徒に要求するきびしい即物性(Sachlichkeit)」である。

第二に、古典的なものの陶冶論からみれば、あの客観的構造を純粹で的確な形式において示し、それを明白に生徒に理解せしめることが、重要なポイントとなる。その理論の希求するモメントは、内容の核心である根本思想や人間的態度の「純粹性」(Reinheit)と「簡潔性」(Pägnanz)ということであるからである。

第三に、教授内容は、客観的構造をもたせ、それを純粹で簡潔な形式に構成することによつて、それだけでただちに価値のある陶冶内容になるとはみなしえない。その内容は生徒の精神生活において生きた機能を果たすように獲得されてこそ、真に価値の高い陶冶内容になる。そのためには、内容が生徒の問題意識において洞察され、自己の精神的成長の喜びと結びつくように自己活動的に習得されなければならない。そのように「精神的な追実行において真に身につけた根本洞察は——比喩の意味で——ひとつの能力になる。」これが、機能陶冶論の中心形式を示す能力陶冶の要求である。

第四に、生徒にできるかぎり精神的自己活動を要求することは、生徒が具体的諸問題を自主的に処理するための方向と方法的道筋を自己活動でもつての自身につけうるのだ、ということを意味する。なぜなら、教授内容は生徒が「内容へ至る道」を少くとも単純化した形式で自ら歩むことがなければ、それは正しく理解されないからである。したがつて、方法陶冶は、精神的内容を真に陶冶的に習得するひとつの必須のモメントである。ただし、内容と方法と

は相互に密接不離であり、内容が方法を内に宿していることを忘れてはならない。

以上のような四つの真理モメントは、実質陶冶と形式陶冶とを識別する重要な視点になると考えることができる。そういう角度において、これから範例教授・学習といわれる方式の特質を考察してみたいと思う。

三、教材の量から質へ

先ず、範例教授・学習の方式は西ドイツの教授改革運動の一環としてみることができ、それがどういう教育現実から唱導されてきたか、ということを考察しよう。なぜなら、実質陶冶あるいは形式陶冶の主張は、歴史的にみれば、たとえその論拠が素朴であろうとも、少くとも教育の現実の欠陥を是正し、教育の本質にとって必要な条件を満たそうとする課題から起こってきた、と考えることができるからである。

範例教授・学習を提唱する直接的発端となった「チュービンゲン決議」(Tübinger Beschlüsse)では、「ドイツの教育制度は、少くとも中等学校と大学においては、教材過剰によつて精神的生命を窒息せしめる危険にある」(5)と述べられている。学校教育の危機的問題の根源とみなしたこの「教材過剰」は、従来からある伝統的諸教科の中での教材の充満をさすばかりでなく、科学・技術の急速に

発展した今日の社会生活に必要な新しい指導分野が学校教育の内容としてあらわれてきた(6)ことも、意味しているのである。こうした教材過剰をそのまま放置して、教師がもっぱら巧みな指導技術にのみ自らの活動余地を見出す現状においては、生徒の学力は決して充分に向上しない、と確認されたのである。そうした事態を克服する道として、範例教授・学習が提起され、それが有効な方式だと推進されてきたわけである。

さて、この教材過剰を克服する動きの中で特に注目したいことは、「隙間への勇氣」(Mut zur Lücke)という教材制限の叫びから、「徹底性への勇氣」(Mut zum Gründlichkeit)あるいは「根源的なものへの勇氣」(Mut zum Ursprünglichen)という教材選択の叫びへ転換したという点である。

「隙間への勇氣」は、教科の中で充満した教材を減算的に制限するための素朴な要求である。それは、「各教科の背後にある学問的部門の伝統的な方法的―体系的構成」(7)を前提にしておいて、その上で重要でない教材を棄て去るといふ、消極的な教材制限を意味する。したがって、リーメック(R. Riemeck)によれば、「『教材制限』と『隙間への勇氣』という概念によつて、百科全書的な陶冶理想からまったたく決定的に訣別しなかつた」(8)ことになる。教材制限の実際の試みは、多くの教材で、例えば歴史科において、教材項目表(Stoffliste)の中から価値のない教材を切りとるさい教師の姿

意または偏向がみられたので、隙間が知識の支離滅裂 (*Zusammenhanglosigkeit*) をひき起こしている、という批判を受けた。しかも、その批判を充分反ばくできなかつた、という。ショイアル (H. Scheuerl) は「隙間への勇氣」の問題性を次のように述べている。「隙間への勇氣」は、適切でもないし充分でもない。それどころか、誤り導いた。われわれがあらゆる側面から押し寄せる教材の充満を隙間によって緩和することを単にくり返しているならば、われわれは教材過剰を克服しえないで、絶望的にそれに従属しつづけることになるであろう」と。(9) 結局、「隙間への勇氣」の問題性は、教材の単なる削減や減算によって隙間を設けることが、教材の量的変化をもたらすのみで、教材の実体そのものを決して疑問視していない、という点である。このために、実際には「隙間への勇氣」の要求は、否定されて消え去つたのである。このことは、同時に、教材の量を陶冶の基準と考えるいわゆる「教授学上の実質主義」(10) (*didaktischer Materialismus*) の本質的志向が放棄されたことを意味する。

次いで強調された「徹底性への勇氣」や「根源的なものへの勇氣」というのは、僅かの重要な教材を選択して、それだけをその根源にまで深く徹底的に学習させることを要求するものである。それは、古くからの教授学上の知恵である「最小限の学習素材でもって最大限の陶冶効果をめざすこと」(11) を意味する。最大限の陶冶効

果をひき起こすために、その教材を徹底的に掘り下げてその根源的なものに達するように学習をすすめていかなければならないのである。このことは、すでに「チュービンゲン決議」の中に、「精神界の根源的諸現象を明かにすること」、「教授対象の本質的なものを見ぬくこと」、あるいは「本質的なものへの深化」という表現に示されている。(12) この場合に、「隙間への勇氣」の要求の根底にあった教科的方法的・体系的構成は、ここでは前提にされていない。むしろ、それは学習した副次的な成果もしくは学習のめざすべき目標とみなされる。それよりもっと根本的なことは、精神界の根源的なもの、あるいは本質的なものを聞くことのできる教材のあり方が問われていることである。換言すれば、人間の世界理解とともに自己理解をひき起こしうる教材はどのようなものであり、どのように構成すべきか、ということが問われていることである。こういう問のたて方において明白なことは、教材の量的考え方がすでに背後にのいて、教材の質的考え方が積極的に前面にあらわれている点である。範例教授・学習の主張は、この教材の質的な面に視点をすえたところにその出発点があり、その基本的原理がある。

このように、教材過剰を克服する過程において「隙間への勇氣」という教材制限の要求から「徹底性への勇氣」や「根源的なものへの勇氣」という教材選択の要求へと変化したことは、単にスローガンの表現上の変化を示すだけでなく、その根底において教材の量

から質へと陶冶の視点が転換したことを意味するのである。そして、このことは、「教授学上の実質主義」の本質的志向が放棄されて、それと対比される「教授学上の形式主義」(13)へ志向する傾向を示している。ヴィルマンが、「教授実践はすべて実質的、客観的モメントの側面へ傾きがちであるが、教授学的反省はたいていこれを調整するために、他の側面へ向かっていく」(14)と指摘したのは、ここで充分理解されるのである。

四、範例概念

範例教授・学習の方式は、教育の現実の動きからみると、その根底において教材の量から質へ、実質から形式へと転換したところから成立するものであった。しかし、それは範例教授・学習の理論的解明からではなかった。そこで、次に範例教授・学習を範例による教授・学習という意味に限定し、その核心である「範例」概念の考察を試みたいと思う。このように限定した考察は、範例教授・学習の全体的考察に比較して、内容的に一層明瞭に規定できるからである。そうした上で、あの教材の形式がなにを意味しているか、明かにしたいと思う。

範例を表わす exemplarisch の語源は、ラテン語動詞 *eximere* (取り出すの意味) であり、その名詞が *exemplum* (取り出されたものの意味) である。exemplum は、一般に例、見本、モデル、模

範、いましめなどのさまざまな意味で使われる。

この言語の意味からみると、ある具体的個 A というものが範例として取り出されるさいに、先ずある範囲の多くのものを比較し分析して、次にそれらの中にある種の特徴が共通に示されていることを確認し、最後にそれらの中で特に A という個をそれ以外の他のものに対する範例として取り出すのである。この場合に、A が取り出される前には、ある範囲の多くのものが存在しているし、A が取り出された後には、取り出されなかった多くのものが残っているはずである。したがって、A が範例としての意味をもつとすれば、A は多くのものから取り出された典型的な代表物であると同時に、残された多くのものを範例の意味で指示していなければならぬ。この指示は、A とそれ以外の多くのものにおいてある種の特徴の同一性もしくは類似性が存在することを根拠にする。(15) それ故に、ある種の特徴の同一性や類似性があったこそ、A は範例として取り出すことができるし、範例としての意味をもつて使うことができるのである。

それでは、この同一性や類似性を示す特徴はどういうものであるか。この問題は、根本的には、範例としてなにを代表させるか、という選択者の意図あるいは目標設定にかかっている。そして、それは上述の「根源的なもの」や「本質的なもの」とは一体なにをさすのか、という問に帰着する。しかし、ここで範例概念という限定

にたつていえば、それは、「特殊なもの」(Das Besondere)に對する「一般的なもの」(das allgemeine) という表現で總括される。

「範例について問題にしうるところでは、一般的なものの特的なものとの關係がみられる」(18) からである。したがつて、個々の具體的なものにおいて共通にみられる一般的なものが問題にされるときに、範例が取り出されるわけである。換言すれば、特殊なものはその自体特殊であるかぎり、範例として示されない。それが、一般的なもの代表するかぎりでのみ、範例的關係の中に組み入れられるのである。

さて、概念からみれば、範例は一般的なものと特殊なものとの關係において示される。一般的なものと特殊なものとの關係は、クラフキによれば、法則と事例(Gesetz und Fall)‘原理と特殊化(Prinzip und Besonderung)‘方法の適用(Methode und Anwendung) という關係である。したがつて、範例は、自然科学的陶冶と算数・数学的陶冶の内容にとつて要素的なもの(Das Elementare)を示すのに適切な形式となる。さらに、經濟的・地理的な基礎概念、生物學的基礎概念と法則、歴史的・政治的な理解の基礎概念と基礎構造、それからすべての基礎的方向においての方法の照明にとつて、重要な意義をもつものとなる。(19) この見解は、フリットナー(W. Flitner)が「ひとつの学科もしくは学習分野の陶冶価値が方法のうちにあるか、あるいはその学習分野がそれにもとづくこと

るその構造のうちにあるところでは、どこでも範例による学習は可能である」(18) という命題を継承して展開したものとみることが出来る。ともかくもここで注目すべきことは、範例としての特殊なもの指示する一般的なものが、陶冶価値をもつものとして、対象の概念、法則、原理などの客觀的構造とそれらを探究し解明する方法とを意味している点である。これと同じ意味において、ワーゲンシャイン(M. Wagenschein)は、物理科の範例教授・学習の展開において、一方で自然界の構造への洞察を重視するとともに、他方で自然科学的方法の理解と習得を直接のねらいにしている。(19)

ショイアルは、範例的代表のひとつの形式である狹義の「範例」概念が、二つのがった強調点をもっていることを指摘する。(20) それを示す言葉は、「ひとつは Exemplar であり、他は Exempel である。Exemplar は、「厳密なメルクマルの同一性にもとづくてある部類の対象の一般的なものを概念的に表わす。」それは、特殊なものにおいて一般的なものを表わすかぎりで意義をもち、特殊なものそのものの価値を没却する。そして、特殊なもの一般的なものと「帰納法と演繹法とによる論理的操作」を指示する。Exemplar による学習が可能な分野は、「規則的なもの」、「分類」と「包摂」、「法則的關係の適用」が重視されることである。したがつて、言語形態論、整然たる自然觀察、数学の分野である。この見解は、上述のクラフキの範例概念に相応するものである。他方の

Exemplar は「規範を表わす。」それは、「ほとんどいつも情緒的に色づけられた力点をもって実践的要求を含む。いわば倫理的要求を含む。」「そこに含まれた、一回かぎり」で示される教訓のために、それを見習って断固実行することが期待される。」したがって、Exemplar は模範、いましめ、見せしめなどの道德的意味で用いられるのである。Exemplar が没価値的面で用いられるとすれば、Exemplar は価値的、規範的面で用いられる。したがって、Exemplar は人間主体の意志にかかわる行為に重点がおかれる。ここでは、範例が表明する一般的なものは、人間自体の精神的態度や行為を指摘しているわけである。

かくして、範例によって代表される一般的なものは、対象界の思惟的連関としての構造とそれを解明する方法、および主体にかかわる精神的態度という三つの方向である。それらは、すでに一般的なものとしてみわめて強い形式的性格を示している。そして、それらがまさに教材の質といわれるものの中味であろう。

五、転移可能性

範例は、それ自体としてはあくまでも具体的、個別的なものである。しかし、範例はそれだけで尽くしえないで、それ自体をこえてある一般的なものを代表する。その一般的なものをこれまで範例概念の解明を通して考察した。ここでは、その一般的なものを学習者

が把握するという観点から、考察を加えようと思う。

実際、ひとつの具体的個を範例としてとらえ、その意味する一般的なものを充分理解したことは、同時に、それと同一のもしくは類似の多くのものを解明し、処理する可能性が与えられたことを意味する。この考えには、「一を聞いて十を知る」という論理がある。一を充分理解すれば、一をこえた十を理解する可能性が開かれるので、いわゆる教材過剰と時間不足とを克服する道が開かれるのである。

ビューテ (W. Buhle) は、「範例の教育的意義は、エクセンプルム (Exemplum) が精神的分野における「道具」である、という点にもとづいている」(21)と述べている。範例のこの道具的ないしは手段的な性格は、次の三点に要約されている。第一に、「エクセンプルムは抽象的なもの(概念、公式、規則など)を直観化し、具象化し、明瞭化し、具体化するのに役立つ」。第二に、「エクセンプルムは一般的・抽象的真理を認識し、それを助けにして新しい、未知の、だが類似の諸事態を解明し、克服するのに役立つ」。第三に、「エクセンプルムは特定の精神的活動を指示し、習得し、完成するのに役立つ」(22)このようなビューテの原理的考察において重要視されていることは、「一般的、抽象的真理」(概念、法則、原理、規則など)と「特定の精神的活動形式」(いかにして材料収集を用意するか、いかにして地図を利用するか、いかにして対象を物理学

的に検討するか、いかにして歴史資料を利用するかなど」とを洞察して習得することによって、新しい未知の対象や事態を見ぬいて、それを克服する可能性を開くことである。そこに、範例の教育的役割をみているのである。

まったく同じような意味においてオーデンバッハ(K. Odenbach)

も次のように述べている。「われわれが範例に対する一般的定義を求めるとすれば、……次のように言うことができる。すなわち、

「範例」ということでもって、一定の課題解決に向かって獲得される知識、理解、能力が表わされる。しかし、そればかりでなく、同

時に一連の似た課題を自主的に解決することを人間に可能にする知識、理解、能力が表わされるのである。つまり、知識と能力は転移できる(übertragbar)ものでなければならぬ。」(23)彼は、範例による教授学習の本質的課題のひとつとして、他の新たな課題を自主的に解決できるような力を生徒に身につけさせることを指摘し、これを「転移可能性」(Übertragbarkeit)と名づけている。それで

は、この転移可能なものはなんであろうか。この考察のさいに、彼は感情的要素のごとき教授過程の非合理的側面は重要ではあるが、教授者が簡単に左右しえないものであるとして、それを度外視する。そして、合理的側面のみ限定する。そうした上で、「……の場合と同じである」、「……に相応する」、「……の場合と似ている」、「……と比較できる」といった表現において、転移可能な内容のま

とまりを想定する。こうしてあげられた転移可能な内容は、(一)解決方法、(二)作業技術、(三)法則、(四)作用連関と因果系列、(五)直観像、(六)生活型、(七)解釈法の七つである。(24)それらは、まとめるならば、類型的なもの(五)と(六)、法則的なもの(三)と(四)、方法的なもの(一)と(二)と(七)の三つになる。

このような「精神的道具性」および「転移可能性」が、範例による教授・学習の根底に想定されていることは、注目しなければならぬ。なぜなら、それはまさしく形式陶冶を意図していることにはかならないからである。

しかし、一般に学習したものを次の新しい場面に転移させなければならぬということとは、教授の根本的要請である。ロート(Roth)によれば、「学習のねらいは、学習したものを所持することではない。学習したものを新たな場面のために使う用意をすることである。」(25)学習したものが新たな場面を克服するために生かされないとするれば、学習したことの意義がないであろう。したがって、

「根本的には形式陶冶のようなもの、すなわち学習したものを新しい場面へ転移すること、transfer ということがなければ、すべての教授は非常に限られた、まさに無益な努力であろう。」(26)ロートは、内容にかかわらず、抽象された単純な能力の転移の考えは否定されなければならないが、転移が可能であることは疑問の余地がない、とみなす。そして、転移力をもったものとして証明されたも

のを三つあげる。第一は、「真に洞察を得た一般的諸原理」、第二は、「意識的に適用することを学習した活動方法と思考方法」、第三は、「われわれのうちに定着した態度」である。(27)

このように考えると、すべての教授は学習したものの転移可能性を常に前提にしていることになる。そうだとすれば、範例による教授・学習が転移可能性を実現しようとしていることを、ことさらに強調する必要はないであろう。しかしながら、注意しなければならぬことは、学習したものの転移がかならずしも自然に起こらない、ということである。「学習による転移は、転移そのものが教えられ、意識的にめざされるときに、もっとも確実に保証されるのである」。(28) それ故に、転移が充分に保証されるように、教材を構成して指導する努力が、かたむけられなければならない。このためにこそ、範例教授・学習の方式が重視されるわけである。この方式は、強調して言えば、転移を起こすような教材を選択し構成することをもくろんでいるし、さらに転移を保証するような教師の指導性を要求しているからである。オーデンバッツハは、「範例という概念には、二つのことが含まれていることをしっかり把握しておかなければならない。それは、徹底性と転移可能性である。この二つが欠除したさいには、『範例』について語ることができない」(29)と述べている。

六、おわりに

さて、範例教授・学習の方式は、実質陶冶と形式陶冶という角度からみると、どういう特質を示すのであろうか。最後に、総括をしながらその点を明かにしたいと思う。

先ず、範例教授・学習の方式を提起し推進するための要求、つまり「徹底性への勇氣」や「根源的なものへの勇氣」がなにを一体意味するのか、ということを考察した。その考察からひき出されることは、教材が量的増減ではなく、質的深淺という観点からとらえられる、ということであった。このことは、デュルプエルトのいう教授学上の実質主義の本質的志向が放棄されて、教授学上の形式主義の本質的志向がまったく前面に出てきている、ということを意味する。この形式主義が直ちに形式陶冶を意味するものと考えないが、知識内容の質的形式や能力の陶冶へと方向づけるものである。形式陶冶を強調する方向を示していると考えられるのである。

次に、範例教授・学習の方式を範例を用いての教授・学習として意味限定して考察し、特にその中核である範例概念を明かにした。範例は、特殊的、具体的なものと一般的、抽象的なものとの代表的関係において示される。したがって、範例的なものは一般的なものを具備した典型的な個であるとともに、その個にそくして一般的なものを開示せしめるものである。そのために、範例による学習では、どんな範例によって一般的なものを代表せしめ、そしてそれを学習せしめるか、という教材構成が重要な問題となる。また、範例によ

て表わされ、学習されるべき一般的内容は、大きくみて、次の三つであつた。第一は、教科内容において重要な位置をしめる概念、法則、原理などの基本的な内容構造にかかわるもの、第二は、それらを探究し解明する活動形式、思考方法、価値基準などの方法にかかわるもの、第三は、その方法の根底にひそむ学習主体の精神と態度にかかわるものである。それらは、対象―方法―主体の三つにかかわるものといつてよいであらう。それらは、個々において抽象度の相違があるにしても、特殊なものに対して一般的なものである。

一般的なものであるが故に、それらは身につけるならば、次の問題事態に生かして自由に使うことのできるものである。したがつて、それらの学習は転移可能性をもっている、といつてよいであらう。このように、範例による学習は学習したものが転移しうる、という意味を本質的に含んでいるのである。それ故に、範例による学習は、形式陶冶をめざしている、ということが明かである。

しかしながら、範例による学習が形式陶冶のみを考えているわけではない。範例教授・学習を勢力的に推進したワーゲンシャインにしても、「形式陶冶は半面の真理にすぎない」と述べている。(30)そこで、初めに述べたクラフキの実質陶冶と形式陶冶の四類型の理論にみられる真理モメントを、今まで明かにした範例による教授・学習の特質に対比させてみよう。

第一の陶冶論的客観主義にみられる内容の客観的構造とそれが生

徒に要求する即物性は、範例によつて代表される教科内容の鍵的位置にある概念、法則、原理などの基本的な内容構造の解明に相応するものである。第二の古典的なもの陶冶論からは、内容の核心である根本思想や人間の態度の純粋で簡潔な表現の形式が示された。これは、内容の客観的構造をいかなる教材において典型的に代表せしめるか、そして明白に理解せしめるか、という教材構成の形式の問題である。そこにおいて、範例という代表形式が求められてくる。したがつて、範例教授・学習の基本的問題と一致する。第三の機能陶冶論では、内容が生徒の自己活動において追体験的に洞察されて習得されると、その内容は次の問題事態において生きて働く力へと転化される、という考え方にたつている。これは、範例によつて学習した内容が生徒自身の身につけて次の活動にそれが転移して働くことを意味する。第四の方法陶冶は、範例による学習では先にみたように本質的に意図されている。概念、法則、原理などを解明する方法が習得されると、それが次の問題事態の解決において転移して働く可能性が開かれる。これは、範例による学習の強調する点である。

このようにみると、範例による教授・学習は、クラフキの実質陶冶と形式陶冶のそれぞれの真理モメントをすべて含んでいることになる。実際に、クラフキ自身も、ワーゲンシャインが「中等学校高学年の真に陶冶する物理教授における範例学習のためのひとつの有

効な教材」として提案するテーマ「月とその運動」を示し、そこに四つの真理モメントが含まれていることを明かにしている。(31)そのようにみるならば、範例教授・学習は実質陶冶と形式陶冶との対立を真に超克した全体的陶冶の具体的方式である、と考えることができるであろう。しかしながら、範例によって代表され、開示される第三のもの、つまり学習主体の精神と態度にかかわるものは、クラフキの四つの真理モメントのいずれにも直接的に属してゐない。精神と態度の陶冶は、主体の対象界への根本的あり方として、いわゆるより上位の形式陶冶の範疇に入れることができる。この点は、範例教授・学習の究極のねらいである人間の自己理解の拡大と変容ということと直接的にかかわっているが、本稿の直接的な論究主題ではないので、問題を残しておきたい。

ただ、範例教授・学習の特質は、きわめて限定した考察だけからではあるが、形式陶冶の性格を強くもっている、と言えるであろう。それは、従来からの実質陶冶と形式陶冶という意味での後者の一方的強調を言うのではない。その両者の対立をのりこえた上で、なお上位の形式陶冶の特徴を示す、ということである。このことは、陶冶が人間の形成であるかぎりその本質の必然的な帰結であると思われるし、同時に現代の教授学の根本的特徴を示していると思われる。

註

- (1) W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 1964. 2. Aufl. S. 27-38. 以下、この節は同書に於て。
- (2) O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 1957. 7. Aufl. S. 325.
- (3) W. Klafki, *ibid.* S. 39.
- (4) W. Klafki, *ibid.* S. 44.
- (5) H. Scheuerl, Probleme der Hochschulreife. 1962. S. 151.
- (6) K. Odenbach, Studien zur Didaktik der Gegenwart. 1963. S. 168. オーバントップは、そして新しい指導分野として「社会科、現代教授(時事問題の追求)、交通安全教育、生徒案内奉仕(Schulertsendienst)、自然保護思想の育成(学校林)、応急手当訓練」多くの記念日の考慮を列挙している。
- (7) T. Ballauff und E. Meyer, von hsg., Exemplarisches Lehren und exemplarisches Lernen. 1960. S. 73.
- (8) *ibid.* S. 73.
- (9) *ibid.* S. 87.
- (10) F. W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. 1911. 6. Aufl. S. 6.
- (11) T. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart. 1960. 2. Aufl. S. 338.
- (12) H. Scheuerl, *ibid.* S. 151-152. なお、「根源的なもの」や「本質的なもの」とは一体なにかについては、拙稿「教材構成におけるエクセンプリッシュ方式の意味」(「教育課程と世界観」)の中で充分ではないが明かにしようとした。

- (13) 「教授学上の形式主義とは、どんな陶冶財によって形式的な諸能力が育成されるにせよ、『人間の能力もしくはわれわれの理性の力の純粋な開発』（ハムスターロッチ）を念頭に置く教授法である。」これはハーモン(E. Schoelen)の規定である。(Lexikon der Pädagogik, I. Bd. 1962. S. 763) ところが、教授学上の形式主義は、この様な能力陶冶だけを以てでは考えないうて、もっと広く解釈してゐるべきだ。教授内容の形式を身につける意味も含めざる。したがって、学習者の主観的側面であれ、対象の客観的側面であれ、知識と能力の「形式」を養成しなばならぬべきである。
- (14) O. Willmann, *ibid.* S. 325.
- (15) W. Bütche, Exemplarisches Lehren, in: Auswahl-grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, 1965. S. 81.
- (16) W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1963. 2. Aufl. S. 443.
- (17) *ibid.* S. 444-445.
- (18) W. Flitner, Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verflechtung und Auswahl. in: B. Gerner, von hrsg., Das exemplarische Prinzip. 1966. S. 20.
- (19) M. Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. 1965. S. 216.
- (20) H. Scheuerl, Die exemplarische Lehre. 1958. S. 43-52.
- (21) W. Bütche, *ibid.* S. 92.
- (22) *ibid.* S. 92-93.
- (23) K. Odenbach, *ibid.* S. 175.
- (24) *ibid.* S. 177-179.
- (25) H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 1961. 5. Aufl. S. 311.
- (26) *ibid.* S. 312.
- (27) *ibid.* S. 323.
- (28) *ibid.* S. 317.
- (29) K. Odenbach, *ibid.* S. 197-198.
- (30) M. Wagenschein, *ibid.* S. 328.
- (31) W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. S. 39.