

ディートリッヒ・ベンナー教授来日記念講演会⁽¹⁾

陶冶とコンピテンシー⁽²⁾

教育学的・コンピテンシー理論的に裏づけられた教授学・授業研究・
実証的な教育研究に対する陶冶理論と教授学に関するヴォルフガン
グ・クラフキの初期・中期・後期の研究の意味について

Bildung und Kompetenz

**Zur Bedeutung von Wolfgang Klafki frühen, mittleren und späten
Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und
kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und
Bildungsforschung**

ディートリッヒ・ベンナー (Dietrich Benner) 著

田中怜／宮本勇一／牛田伸一 訳⁽³⁾

はじめに

2016年8月24日、ヴォルフガング・クラフキ (Wolfgang Klafki) は、長く厳しい闘病の末に逝去しました。彼の死後ドイツでは、教育科学や教育政策、学校改革におけるクラフキの功績を顕し評価するための多くのイベントや企画が実施されました。私は、これらのイベントのうち2つ、つまり2017年にクラフキの90歳の誕生日に際し、彼が戻ってきて研究に従事したマールブルクで実施された「マールブルク追悼シンポジウム」(Lin-Klitzing/Arnold 2019に掲載された諸論考を参照) と、2018年にカール＝ハインツ・ブラウン (Karl-Heinz Braun)、フラウケ・シュトゥービヒ (Frauke Stübige)、ハインツ・シュトゥービヒ (Heinz Stübige) が編纂した『教育学的社会批判、解釈学、実証——ヴォルフガング・クラフキをさらに考える』と題する書籍に携わりました。本日の講演での考察は、いま挙げたイベントでの私の論文を引き継いだものであり、またクラフキがより後になって初めて自身の教授学の構想に組み込んだ、時代に典型的な鍵の問題 (epochaltypische Schlüsselprobleme) の意味について詳しく述べたものになっています。

私は以下で、特にクラフキの『陶冶理論と教授学の研究 (Studien zur Bildungstheorie und Didaktik)』を引き合いに出すことにします。この本は、初期のものは1950年代後半から1960年代初めにかけて書かれ (Klafki 1963; 引用はKlafki

1971から)、中期のものは1980年代に『陶冶理論と教授学の新研究 (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik)』と題して出版されました (Klafki 1985)。そこに、1990年代初めにクラフキは、学校での授業を「時代に典型的な鍵的問題」に方向づけるというコンセプトを組み込んだのです (Klafki 1991と1992を参照)。このコンセプトは、クラフキのアプローチに変わらぬアクチュアリティを確保すべきものでしたし、今世紀に入るまではそうしたアクチュアリティを確保してもしました。

こうしたアクチュアリティの確保に、本当にこのコンセプトは成功しているのでしょうか。このことは実際のところ、現在優勢になっているコンピテンシー志向やコンピテンシー研究をみると、疑わざるをえません。鍵的問題から鍵的資質 (Schlüsselqualifikation) がたやすく獲得されるわけではなく、また導き出されるわけでもありません。そうだとすると、陶冶理論と教授学に関するクラフキの初期・中期・後期の研究には、変わる事のない重要性が認められて然るべきです。そうした陶冶理論と教授学の研究に、クラフキの教育学的思考の発展の系譜がはっきりと示されているのです。この発展の系譜は、20世紀前半の教育運動 (Pädagogische Bewegungen) から生じたエーリッヒ・ヴェーニガーの精神科学的教授学 (Erich Weniger 1930) を修正することで始まり、陶冶範疇の教授学という構想に帰結し、それが後になって解放的な教育目標への志向性に、もっと後になると「時代に典型的な鍵的問題」への志向性に拡大しました。しかしながら、その現在の重要性とアクチュアリティは、私には鍵的問題それ自体の中にあるとは思えません。むしろそれは、クラフキによって実証的な教育研究 (empirische Bildungsforschung) に対して行われた批判の中にこそあると考えています。彼が批判した実証的な教育研究は、アウトプットコンピテンシーの計量心理学的な測定を通して、学校での授業 [教授] (Unterricht) とその教授学を無視しています。陶冶理論的教授学や学校改革に対する実証的な教育研究の勝利の凱旋行進は、今や教授学的な授業文化の没落を引き起こしており、[学力調査などの] アウトプット測定の結果がたいていの場合に年々落ち込んでいるのは、こうした没落の反映なのです。クラフキは、[私との] 個人的な会話の中で、こうした没落にそれとなく気づいていましたし、それを懸念し、予測していました。クラフキが現在重要であるというのは、このような教授学的な授業文化の没落が、彼によって共に基礎づけられた陶冶理論と教授学のさらなる発展によって食い止められ修正されるという点にあるでしょう。その中心に位置すべきは——少なくとも私の考察の結果はそうなるのですが——クラフキが後になって鍵的問題に焦点を当てたということよりも、むしろ教育的教授の中で起きる二面的開示という彼の初期のコンセプトなのです。

私の講演は次の通りに進みます。

- ・ まず、クラフキがまだ生きていたとき、つまり2014年のドイツ教育学会ベルリ

ン大会で行われた「クラフキに対する」示唆に富む評価から出発します。

- ・ 次に、精神科学的な陶冶論から陶冶範疇的な教授学へのクラフキの発展に、さらにはそこから、まずは解放的な、後になって時代に典型的な鍵的問題へと仕上げられた批判的・構成的教授学に目を向けます。
- ・ そして実証的な教育研究の教育コンセプトを紹介し、その今までのパフォーマンスを評価し、またその限界を指摘します。
- ・ 最後に、ヴォルフガング・クラフキの重要性をめぐる初発の問いに暫定的な回答を与えるため、そこに戻ってくることにします。

1 教育科学の理論的發展と実証的な教育研究のコンセプトに関する現在の居心地の悪さについて

2014年にベルリン・フンボルト大学で開催されたドイツ教育学会第24回大会は、ヴォルフガング・クラフキと明確に関係した2つの発表によって始まりました。それら2つの発表は——特にクラフキを使いながら——学校での学習に関する古典的な陶冶理論的な方向性と、まさにアクチュアルとなっているコンピテンシー理論的な方向性との間の未解明の調停問題に関わる居心地の悪さ (Unbehagen) を省察するものでした。最初の講演の中で、チューリッヒ大学で一般教育学講座を担当しているローランド・ライヘンバッハ (Roland Reichenbach) は「教育科学におけるネオマニアとポスト理論段階について」と題して報告を行いました。第2の講演では、ミシガン大学で教鞭をとり研究に従事している教育心理学者であるカイ・コルティナ (Kai Cortina) が「コンピテンシー、陶冶、リテラシー」の関係性を分析していました。

拍手喝采によって何度も中断されながらも、ライヘンバッハは、クラフキがフィンランドなどでは有名な著作家であるものの、しかしドイツではプラトンやルソー等々と同じように、現在の議論においてはほとんど何の役割も果たしていないことについて述べました (Reichenbach 2016, S. 20 ff.)。ドイツの教育科学は、相当に進行している理論の喪失と伝統の喪失に苦しんでいるといいます。そのような喪失は、2つの思考形式ならびに立論形式の中にあらわれているとされます。ひとつは、実証的に論証をしている「小箱・矢印カースト」であり、もうひとつは教育哲学的な「靴下職人カースト」だといわれます。このうち前者の「小箱・矢印カースト」は、経験と学習と教授の連関を反省してきた重要な理論的伝統を、数字に裏打ちされた矢印つきのシンプルな小箱によって置き換えようとするものです。そして後者の「靴下職人カースト」は、あたかも靴下を履く人たちのためでなく自分たちのために靴下を生産する靴下職人のようにして、インテリたちが互いにコミュニケーションしているというもので、それは哲学者オド・マルカード (Odo Marquard) が哲学の秘儀の潮流に観察できるとしたクセにしたがっているといいます (ebd., S. 25 ff.を参照)。ライヘンバッハ

は、彼の考察の最後で、次のように結論づけました。「教育と陶冶の世界が両種のカーブによる研究によって得ることのできる利益は、そもそもほんの些細なものなのです」(ebd., S. 27)。彼はこうした断定に、現在の科学カーブに対してもう誰も興味を示さなくなったときであっても、プラトンやルソー、そして冒頭で挙げたクラフキについてはまだ語られるであろうとの予測を付け加えていました。

2つ目の講演で、カイ・コルティナは「教育学の居心地の悪さ」について、それを「実証的な教育研究の中心的なコンセプト」に結びつけて語りました(Cortina 2016, S. 29)。クラフキを参照しつつコルティナは、自身の講演の逐語録版で、教育学と実証的な教育研究との理論的に裏づけられ教育的に実り豊かな協力がなぜ模索されなくてはならないのかということについて述べたのです。実証的な教育研究者たちは、現在に至るまでPISAの中で「義務教育終了時に」測定されたコンピテンシーを、「教育歴として安定しておりその後のライフコースに直接的な関連性」があり、それゆえに「学校や教育制度全体の質に対する信頼できて普遍的な指標」としてみなせる調査結果なのだと呼称していますが、そうした自分たちの研究に関する公的に表明された評価から、適切な時期に十分な距離を取ることはなかったとされます。このことを、コルティナは間違いであったといいます(ebd.)。彼はさらに、次のように述べます。実証的な教育研究は、「極度に徹底的に」「コンピテンシーの測定可能性」に取り組んでいますが、これを「軽い強迫観念の傾向」で行ってさえているのです(ebd., S. 30)。もし、「コンピテンシー測定が……絶対視されることなく」「学校という制度がコンピテンシーの最大化のための瞬間湯沸かし器の機能に矮小化されな」ければ、このことは大した問題にはなりません(ebd., S. 31)。「コンピテンシーという概念が陶冶や成熟といった古典的な概念とどの程度……両立しうる」のかということや、「これらの旧い教育的な概念がコンピテンシー概念に置き換わるかもしくはそれを補完する」ことがどんな利益をもたらすのかということが、もし理論的に解明され学術的に研究されたとすれば、そのとき初めてこれら両方の危険がコントロールされることになるといいます(ebd., S. 32)。

それからコルティナは最後に、ひとつの重要かつ勇気あるステップへと足を踏み入れていきました。彼は、実証的な教育研究に取り組む同僚たちに対して警告したのです。すなわち、実証的な教育研究は、「自己展開と世界習得という意味での陶冶がコンピテンシー獲得以上のものでなくてはならないとの教育学の側からの批判」を相も変わらず過小評価してしまっている、と。そしてコルティナは、実証的な「事象コンピテンシーと自己コンピテンシーと社会コンピテンシーの3つ組みの測定」が伝統となっている陶冶理論的なコンセプトを実行することなのだと言い立ててそれを推奨しようとする試みから距離を置いたのです。彼はこれを根拠づけるために、教育学の伝統が「成熟」のための教育を、単なる「学校での授業」によって達成可能な目標以上のものであると理解してきたことを挙げています(ebd., S. 32)。このことを再び視野

に入れるためにも、クラフキと同じように、授業によって達成可能な教育目標とそれ以上のことが表現された教育目標との間を区別しなければならないといえます。[実証的な]教育研究と陶冶理論との間の「知的で研究実践的な規範の断絶箇所」とは、コンピテンシーの「測定可能性」とより高次の測定不可能な教育目標との間にあるのではなく、むしろ「リテラシーというコンセプト」それ自体の中にあるといえます (ebd., S. 33)。これが「必要もなしに」「教育システムに対する」科学的な「眼差し」を狭めているとみられています。またそれは、学校での制度化された教育・陶冶プロセスから、分化した社会的な行為領域への移行に方向づけられ、かつここに向けた参加的な生き方に方向づけられた本質的な教育と陶冶の課題を度外視しているといえます (ebd., S. 35を参照)。そのため、教育科学と実証的な教育研究とを接近させるうえで絶対に大切なのは、「実証的な教育研究を……リテラシーモデルというあまりに窮屈なプロクルステスの寝台から」解放することだと考えられています (ebd., S. 37)。

以下の考察は、2つの科学カーストに対するライヘンバッハの批判 (Benner 2017を参照) と考えを分かち合うものであり、また同時に、教育科学と[実証的な]教育研究との関係を洗練させる必要があるというコルティナの分析とも広範に渡って意見が一致しています。本講演は、クラフキの陶冶理論と教授学の研究の変わらぬ重要性をめぐる問いに対する具体的な回答を呈示することを試みるとともに、教育科学と実証的な教育研究との関係を最適化させるための提案を行うものです。

2 精神科学的な陶冶論から陶冶範疇的教授学ならびに解放的で時代的な鍵的問題を取り扱う批判的・構成的教授学へのクラフキの発展

ヴォルフガング・クラフキの学問上の師にあたるエーリッヒ・ヴェーニガーは、ルールプラン改革に果たす国家の役割を、折に触れて新たな教育理想を設定すること、そしてそれを最上位のルールプラン階層で規定することの中にみえていました。そのもっとも重要な機能とは、特定の未来を先取的に予見することであって、そこでルールプランに対する影響をめぐる経済や労働組合や政党や宗教といった社会的な勢力の闘争を統制することです。そして、ヴェーニガーが真ん中のルールプラン階層に位置づけたのは、文化領域としてカリキュラムの中に規定するにふさわしい「精神的な基本的傾向」でした。最後にヴェーニガーは、ルールプランの最下位の階層を定めていました。その中には、授業において伝達されるべき専門的な知識や技能がリストアップされています。他の2つのルールプラン階層を参照しつつ知識や技能に「教育的な意味を与えて……そこに陶冶する側面を見出すこと」を、彼はルールプラン開発の挑戦的な問題としてみなしていました (Weniger 1965, S. 88)。

ヘルヴィッヒ・ブランケルツ (Herwig Blankertz) は、自身の『教授学の理論とモデル (Theorien und Modellen der Didaktik)』の「ルールプランの言語」に関する「補

説」中で、このように精神科学的教育学から解釈学的に再構成され構成的な意図で推奨されていたルールプランのコンセプトの含意と帰結に注意を向けさせています (Blankertz 1969, S. 138 ff.; 1975, S. 146 ff.)。新たなカリキュラム研究の必要条件を明らかにするために、ブランケルツは特に以下の引用を、バーデン＝ヴュルテンベルク州の「国民学校の地理授業」のルールプランと、ヘッセン州の「職業学校での林業における教科の授業」のルールプランから選び出しています。

地理授業は郷土と祖国への愛を喚起し、我々の国民共同体における活動的かつ責任感に満ちた協力への構えと能力を生徒たちに与えるべきである……天文学は、造物主や宇宙の偉大さと秩序に対する畏敬に向けて教育することができる。

木材を加工することは、作業をしながら経験し洞察することで自然の働きを認識し、自分自身の思考や行為の効果や限界を推し量るといった機会を提供するものである。しかしその際に、若き林業者は、自分の行いが自然法則や人間の秩序と調和するときに初めて意味のあるものなのだを知るのである。

このような情念が込められた決まり文句を否定して乗り越えること、このことは、1960年代末に始まったカリキュラム研究だけの関心事ではなく、むしろ既に同時にそうした目論見はありました。それこそが、クラフキが自身の初期の『陶冶理論と教授学の研究』において追跡していたものだったのです。その中で彼は、範疇陶冶 (kategoriale Bildung) という理解を発展させています。それは授業を、「ひとりの人間に対して物質的かつ精神的な現実を」開くことと、「こうした……現実がこの人間に開かれること」に向けて義務づけるものでした (Klafki 1971, S. 43)。クラフキは、学校での授業の課題とそれができる働きについて、次のように断言していました。「陶冶は二重の意味で範疇陶冶なのである。すなわち、人間にある現実が『範疇的に』開かれ、かつまさにそれによってその人自身が……この現実に対して開かれるのである」(S. 44)。

二面的開示の概念は、ヴィルヘルム・フォン・フンボルト (Wilhelm von Humboldt) が自身の断章『人間の陶冶の理論 (Theorie der Bildung des Menschen)』において、「範疇的」という概念を援用しているわけではないにせよ、「最も普遍的で最も活発で最も自由な相互作用のための世界と自己の」(Humboldt 1794, S. 235 f.) 結合と呼び、また教育とは別の側にある陶冶のプロセスに適用したことを、まずもって想起させるものです。クラフキはフンボルトの相互作用の概念について語っているわけではなく、むしろ彼が語っているのは二面的開示なのですが、このことは範疇的な学校での陶冶と、一般的な人間形成との間の区別に関係しています。これら2つのうちで前者の学校での範疇陶冶には、基本的かつ範疇的に開示することに重要性が認

められています。それは、教育的な影響力の行使と、授業教科の専門的な内容を深めることを通して生じるものです。そして後者の一般的な人間形成は、教育とは別の側にある、とりわけ自由で多様で活発な相互作用として行われるのです。

範疇陶冶に関する学校教育学的な基礎づけをクラフキの初期の研究から調べてみると、彼の思考の発展に関する示唆に富んだ指摘がみられます。後の——クラフキ自身の、という意味ですが——陶冶理論と教授学は、教育運動の大部分が行っていたとされる授業方法論上の問題の矮小化を修正しています。この運動は、授業をもはやその内容からではなく、むしろ圧倒的に授業形式から対話やグループ授業やあるいはプロジェクト授業として構想し、またその際に陶冶する授業内容の構成問題を度外視してしまっていたものでした。クラフキは次のように述べます。

新しい（範疇的な——ベンナー注）教授学の問題を、学校教育学者たちが優に30年にわたって、改革教育（Reformpädagogik）の全盛期に取り組んでいた主要なテーマである作業授業や授業対話などと……比較してみると、大部分において、ひとつの明確な重点移動が浮き出てくる。どのようにして（Wie）の問い——それは専門用語でいえば教育と授業の形式と方法の理論としての方法学（Methodik）からとなるが——から、何を（Was）の問い——言い換えるならば、陶冶内容と陶冶価値の理論としての教授学の問い——へと主要な関心が移行している。内容の問いがともなって初めて結果として、方法の問いも再び重要性を得ることになる（Klafki 1971, S. 25）。

クラフキによれば、開示の問題がテーマ的にも方法論的にも反省されて初めて、あるテーマの取り扱いのために一斉教授の授業を検討すべきか、グループ授業なのか、対話なのか、もしくは個別活動なのかということを決定することができるようになるのです。初期の研究、とりわけ「授業準備の核としての教授学的分析」の中で、クラフキは第1に「内容……の構造」を、あるテーマが代表する「一般的な意味ないしは事実関係」により定義し、第2にそれで「獲得される経験や認識、能力もしくは技能」に対するテーマないし内容の重要性によって定義し、そして第3に「子どもの将来にとってのテーマの重要性」により定義しました（ebd., S. 135 ff.）。したがってクラフキの場合、範疇性とは、「範疇的」という不鮮明な概念を用いることなくよりマシな形で理解されるとすれば、様々な問いの問題の複合体であることが判明するわけです。

クラフキ自身はこの「範疇という」概念を後になるとあまり用いることがなくなり、ついにはほとんど、あるいは完全に用いなくなりました。彼は、正当な未来をもたらず教育理想を国家が設定するといったヴェーニガーのイメージから、ますます距離を取っていったのです。クラフキは授業の範疇性を、「ヴェーニガー的に」理想とする

未来の先取りだと理解するよりは、方法的に確保されるべき二面的開示だと捉えていました。このような既に初期から発展していた考え方を、彼は授業で促される二面的開示を批判的・構成的で解放的に理解された開放（Öffnungen）として解釈することによって、後になってさらに拡充しました。こうした開放は、まさに特定の未来の先取りを追い求めるものではなく、むしろ鍵的問題を志向するものです。そうした鍵的問題を国家は、法律や通達によって多かれ少なかれ取り扱い可能にするだけであって、人間や市民や社会的な部分システムに代わって解決することはできないわけです。

クラフキが『陶冶理論と教授学の新研究』の初版で解放的な教育と解放プロセスを促進する授業を擁護したことは、その要点を考えれば、国家によって設定された実定的な教育理想をヴェーニガー的に正当化することから、より明確に距離を取ろうとしたことを示しています。なぜならそれは、実定的な規範化を必要としないですし、またこの点においてユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）と接続するわけですが、イデオロギー批判的な方法と手続き（Klafki 1985, S. 57-62を参照）に信頼を置いているためです。イデオロギー批判的な方法と手続きは、解放を実定的に階級闘争、性的乱交、あるいは体制転覆行為として規範化することなく、不当な規範化と従属関係を討議可能にするのです。

これと同じことが、第2版の中に追加で取り入れられた、「時代に典型的な鍵的問題」への授業の方向づけについてもいえます。時代に典型的な鍵的問題とは、問題解決をする必要はないのですが、「平和問題」「戦争と平和」「社会的に生み出された不平等」「新しい技術的な制御メディア、情報メディア、コミュニケーションメディアの危険性と……可能性」「愛や人間の性や同性・異性関係の経験」（Klafki 1991, S. 56-60）といった鍵的問題についてのクラフキの一般陶冶の授業のコンセプトのことです。このような拡充は、学習者を平和主義者や戦争反対者、狂信的な平等主義者、不平等否定論者、反技術主義者、あるいはあらゆる性的志向を抽象的に同じ価値を持つものとして擁護する人間へとインドクトリネーションすることを狙っているわけではありません。むしろそれは、簡単な解決策が存在していなかったとしても、理解されるべき問題を授業の中でテーマ化しようとするものです。

範疇陶冶から解放的陶冶への、またそこから授業での教授と学習の課題であり機能としての鍵的問題の取り扱いへのクラフキの道筋は、旧西ドイツで1960年代後半から1980年代と1990年代に生じた社会的な議論に追従していただけではありませんでした。そうした道筋は、ルールプランや一般教授学と教科教授学の発展にも表れていて、その後に学校改革と教育政策の新たな方向づけに引き継がれるようになります。こうした新たな方向づけは、問題理解に関する授業を急進的にも問題解決に切り替えて、それ以上に問題について解釈することを無視してしまったのです。

時代に典型的な鍵的問題へと授業を方向づけることにどの程度耐えられるのか、ま

たどこにその限界があるのか。こうした問いを取り扱う前に、コルティナを参照して説明され、かつクラフキの後に生じた断絶を紹介すべきでしょう。この断絶は、私が自身のいくつかの実証的な教育研究に関する研究からわかっているように (Benner/Schieder/Schluß/Willems他 2011; Benner/Nikolova 2016を参照)、単に喪失と結びついていたわけでは決してなく、むしろ付加的な剰余物とも結びついていました。

3 実証的な教育研究の教育コンセプトとそのパフォーマンス、このコンセプトに対する批判について

実証的な教育研究は過去20年間に、読み書き計算、数学や自然科学、そして外国語といった学校での諸教科のためのモデルと測定装置を開発することに成功しました。それは、児童・生徒たちによって到達された問題解決コンピテンシーを教科の要求水準に沿って細かに区分し、これに関する個々の学校のパフォーマンスと教育システム全体のパフォーマンスを互いに比較することを可能としたのです (Baumert 2002; 2016を参照)。

実証的な研究によって捕捉されている教授・学習領域を、現在有効となっているレールプランと比較してみましょう。また実証的な研究が考慮した知識形式を、クラフキによって捕捉されている科学的で解釈学的でイデオロギー批判的な形式と比較してみましょう。そうすると目を引くのは、実証的な研究の測定道具が、宗教的で倫理的・道徳的なコンピテンシー研究の領域における例外を除けば、わずかな中核的教科しか捕捉していないこと、そしてこうした中核教科の基準となる要求水準について、たったひとつの、つまり計量心理学的に記述可能な科学的知識形式しか捕捉しておらず、教授学的に要求される多次元性が圧倒的に無視されていることです。コンピテンシー測定の指標とは、領域に特殊な形のテストによって生徒たちに調査された問題解決行動なわけですが、そのような定義は、多次元的な問いを教授学的・陶治理論的に望ましい形で取り扱うべきとの要求を、完全に無視してしまいます。その結果何が起きるかということ、実証的な教育研究はたしかに極めて要求高い、教科に特殊な比較をある限定的な問題解決の領域において実施することができるわけですが、しかしその際に、「基礎知識」「判断コンピテンシー」「参加コンピテンシー」といった部分コンピテンシーによって記述される課題が著しく見過ごされてしまい、なおざりになってしまうのです (実証的な教育研究に対する評価と批判については以下を参照。Benner 2002; Dressler 2006; Messner 2003; 2016; Tenorth 2016; Tillmann 2016)。

そのため、実証的な教育研究が始まったときに、文章言語コンピテンシーを読解コンピテンシーという形式で測定したのは問題のある矮小化 (Engführung) でした。この読解コンピテンシーは、正書法と関係した言語学的に記述可能な部分コンピテンシーである「正書法の規則という基礎知識」を一緒に含むことがなかったのです。文

章を書くことに関係した言語コンピテンシーをアウトプットとして測定可能な読解コンピテンシーに矮小化 (Reduktion) したことによって、実証的な教育研究は文章言語に関係した基礎知識を度外視したばかりでなく、さらには言語の修辞上の使用や事実即ち使用、コミュニケーション上の使用をも度外視し、そしてまた [言語的な社会生活への] 参加という文脈における書き言葉の行為的な使用を無視してしまったのです。実証的な教育研究がその土台としている [上記の] 方法論上の度外視によって、授業の分析や批判や改善に対する示唆をほとんど提供できていないのは、そのため偶然ではないのです。

実証的な研究が、教育的かつ陶治的に基礎知識を伝達することを通して発達していく判断コンピテンシーと参加コンピテンシーの把握を無視すればするほど、実証的な研究はその研究成果から、存在しうる教育的で陶治的な意義を取り上げてしまうことになります。その理由は、実証的な研究のアプローチや成果が教育学的な問題設定とは全く異質のものだからだろうというわけではありません。むしろその理由とは、教授・学習経験の基礎となる授業の土台が等閑に付されてしまえば、そうした土台を後になって成果の解釈に取り込むことがもはやできないことにあるのです。

教授学的な分析、[実証的な]教育研究、そして授業研究の間の関係性を分析すると、さらなる欠如が明らかとなります。ヘルムート・フェント (Helmut Fend 1982, S. 215; 2006, S. 22) によって開発された「提供-利用モデル」とは違って、アンドレアス・ヘルムケ (Andreas Helmke 2012) が開発したモデルは、ルールプランの中で指示されている授業時間と生徒たちによって実際に用いられている授業時間の間を区別していません。それどころかこのモデルは、教えることとは何か提供物のようなものを手渡すことなのであり、学ぶこととは当該の提供物を利用することとして適切に記述されると示唆するわけです。

多くのルールプランの中心で、旧式のインプット制御する陶治理論的なプログラムが、[新式の] アウトプット志向のコンピテンシー理論的なプログラムに取って代わられていることは、こうしたことと関係しています。後者のコンピテンシー理論的なプログラムによって、事象コンピテンシー、方法コンピテンシー、そして自己コンピテンシーと社会コンピテンシーが区別されています。けれどもこうした区別は、陶治理論的にもコンピテンシー理論的にも正当ではありません。事象コンピテンシーと方法コンピテンシーは正確に互いに分離できるものではありません。授業で話題になる事象は、知識理論的にも科学理論的にも構成されるだけでなく、さらには主体-方法-客体の3つ組みによって、教授理論的にも学習理論的にも構成されます。またそれとともに方法コンピテンシーは、主体コンピテンシーと同様に事象コンピテンシーの要素のひとつです。自己コンピテンシーと社会コンピテンシーの二分法も誤りです。この二分法は自己コンピテンシーが社会的な属性がなくともありうる場合にのみ、また社会的コンピテンシーが自己のコンピテンシーではないときにのみ、用いることが

できるはずのものです。

一般的な4重のコンピテンシー[つまり事象コンピテンシー、方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー]という隠喩法は、陶冶理論的にいえば学校での授業の課題だというには相応しくもないですし、またコンピテンシー理論的にいえば授業の効果として追い求め測定することができるのにも相応しくないのです。

4 陶冶とコンピテンシー：陶冶理論的かつコンピテンシー理論的に方向づけられた教授学、授業研究、そして〔実証的な〕教育研究に関する、ならびにヴォルフガング・クラフキに現在認められる陶冶的な意味に関する問いについて

範疇的な教授学の分析の結果を実証的な教育研究の教育コンセプトに関する分析の結果と比較してみましょう。そうすると、学校での教授・学習プロセスの伝統的な陶冶志向を新種のコンピテンシー志向に置き換えるという教育政策のいくつかの部分で行われている喧伝は、それが回答できるよりも多くの問題を投げかけているといえます。

ユルゲン・バウムルト (Jürgen Baumert 2002)、バルンハルト・ドレスラー (Bernhard Dressler 2006)、ルドルフ・メスナー (Rudolf Messner 2003) やそのほかの人々がしばしばヴォルフガング・クラフキに依拠して述べてきたように、要求高い教育目標や陶冶目標を取り扱うには、現在のところ陶冶範疇的な教授学によって採られた道も、あるいは実証的な教育研究によって採られた道も十分ではありません。こうした議論は、学校での授業に関する陶冶理論的な方向性とコンピテンシー理論的な方向性が反目できるものではないことを示しています。生徒たちの陶冶とコンピテンシーは、近代的な教育システムにおいては教科とディシプリンに方向づけられた授業を経由することで発達するものです。そうした授業は、日常的な世界経験と人間間の交際を、様々な知識形式を考慮しながら拡大し、かつ授業での教授・学習プロセスからそれぞれに固有の論理を持つ〔機能〕分化した社会的な行為領域における参加への移行の道を拓くわけです。そうした移行は、学校での教育と指導なしには不可能ですし、社会化でのみ確保できるわけでもないでしょう。

公的な学校における教授と学習についての陶冶理論的な方向性をコンピテンシー理論的な方向性に置き換えること、このことはそれゆえに、望むべくもなければ不可能でもあります。誰もコンピテンシーに方向づけられただけで教えることや授業することはできません。授業は、それが上手くいくところでは、生徒たちの経験と交際を、判断形成を参照する知識へと拡大します。こうした判断形成は、領域に特殊な問題設定と領域横断的な問題設定を取り扱うために様々な知識形式を取り込むものです。

しかしこれに対し、クラフキの時代に典型的な鍵的問題は、実証的な教育研究の問題解決領域と同様に十分ではありません。現在時代に典型的として挙げられている鍵

的問題のいくつかはこの名に値するものではありませんし、そのためもうそれだけで、教育的教授の陶冶する手段へと持ち上げることはできないわけです。例えば性的志向は、男女だけに区別されることはありません。生物学的かつ生命の実践として種の保存に不可欠となる「男」「女」という区別を、単純に3つ、4つ、5つなどの性的志向の区別に移行させることはできません。さらにここで議論されるべき問題を、ジェンダー [という概念] によって言葉で統制しようとすることも誤りです。たしかに「男」「女」という間違っただ二分法を避けることは大事です。それでも、アイデンティティを性的志向によって優先的あるいは全く排他的に根拠づけることがあってはいけません。ドイツ在住の日本の作家である多和田葉子 (Yoko Towada 発刊年記載なし, S. 23) は、ジェンダーの専門家や熱狂者たちに、わたし (Ich) ときみ (Du) と私たち (Wir) とあなた (Ihr) とあなたたち (Sie) に性別がないことを思い出させています。わたし (Ich) ときみ (Du) と私たち (Wir) とあなた (Ihr) とあなたたち (Sie) がある文章は、個人や集団の間にある事情や関係性を記述しています。その中で性的志向が重要となることはほとんどの場合ありません。私はベルリンの出身です。きみは東京から来ています。私たちは人間です。きみたちは黒髪で、私たちは白髪です。あなたたちは原爆を2回落とされました。こうした文章は、ジェンダー [という概念] がなくても成立しているし、これによって文章がよりよくなるわけでもありません。性的志向をめぐる議論において忘れてはならないのは、誰も自分の性的特質に没頭しているわけでもなければ、また性的なものは美しく崇高なものというだけでは決してなく、アンビバレントで、危険で、自他の尊厳を貶めるものでもありうるということなのです。スペインのサッカー協会幹部が、チームリーダーとワールドカップの決勝点を決めた選手に対して強要ないしは押し付けたキスは、社会学的にみれば、男性によるキスの強要でした。この過ちと服従は、関係者の性的志向が異なっていたとしても、軽蔑に値するものであることに変わりはないでしょう。

そのため、時代に典型的な鍵の問題を繰り返し問題化しなければなりませんし、それを [固定的なものとして] いかなる授業の恒久的問題にすべきでもないでしょう。これはそれ自体でひとつのスタンダード化をもたらすでしょうし、そうしたスタンダード化は、陶冶理論的には様々な理由で不当なものです。その理由は、少なくとも3点にわたって端的に述べられるでしょう。第1に、テーマ化された時代に典型的な鍵の問題が存在するだけでなく、さらには特定の時代においてもテーマ化されることがなかった、きつともっと重要であった問題が存在しています。カトリックの異端審問の時に絶滅の憂き目にあった宗教上の信仰の方向性がそうですし、あるいは古典期、植民地化されていない社会、植民地主義時代、また民主化された国家それ自体でさえ、人間が奴隷化されていたという当たり前の現実を考えれば十分でしょう。第2に、言語浄化という実践は、たしかに現在は時代に典型的だといえるでしょうが、それは問題を取り扱うのに効果的ではありません。ニグロ (Neger) という言葉を避け

て、すべての文章で「黒人」 („schwarzer Mensch“) という言葉に置き換えようとする人は、議論しなければならない事がらを単純に見えないようにしてしまっています。「白人のニグロ」と「ニグロの白人」とを区別する場合に、ジョセフ・アシル・ムベンベ (Joseph-Achille Mbembe) のような黒人でなければならないわけではありません。こうした区別は重要ですし、「ニグロ」という言葉が今後も用いられる場合にだけ、このような区別をつけるとともに、歴史的に再構成することができるのです。マーク・トウェインの児童文学『ハックルベリー・フィンの冒険』のすべての版や翻訳から「ニグロ」という言葉が消えてしまい、読者が奴隷所有者のニグロ、ハックルベリーの友人のニグロ、教会の黒人を区別できなくなるとするならば、これは進歩だとはいえないでしょう。ここに第3の理由が付け足されます。私たちの現代という時代もまた、まさしく時代の典型的な問題だと主張、認識、議論されていることから適切に記述されるわけでもなければ規定されるわけでもありません。[現時点では] 考えられていないこと、もしかしたら後の時代になってはじめて分かるようになるかもしれないこと、そうした諸関連も同じように重要なのです。実際に典型的な問題であったとしても、推定上そうした問題であったとしても、単純に肯定してはいけません。それらは問題化され、イデオロギー批判的に検討され、その中で見過ごされた副作用に基づいて究明されなければいけません。再生可能エネルギーによってあらゆる環境問題が解決されると政治的に信頼を置き、こうしたテーマを、数学から物理や化学や生物を経て社会科学や芸術や宗教に至るまで、学校でのカリキュラムの諸教科の授業全体の時代に典型的な鍵的問題にしようとする。そのような人はインドクトリネーションを行い、生徒を制圧してしまいます。こうした場合そのような人は、理想的で調和的だと思いこんだクリーンな持続性を考え出すことを通して、心理的で社会的で国内外にある諸現象や諸問題、諸事象を自分がなおざりにして無視していることを見過ごしてしまうのです。ちょうどドイツでは、3つの政党の連立政権が、エコ住宅や環境にやさしい移動手段を、ますます多くの国民にとって支払い不可能なものにしています。[それにより] 政権交代を引き起こし、ウクライナをロシアによる占領に委ね、ドイツがEUやNATOから撤退することを支持する政治勢力が強まっているわけです。

私が思うに、クラフキはそうした [鍵的問題に対する] 疑義をまさに議論に値すると考えていたことでしょう。時代に典型的な鍵的問題が危険なイデオロギーに耐えられず、インドクトリネーションや制圧を行ってしまい、誤った約束や希望を生み出しかねないことについて、私はクラフキと了解し合いたかったと思っています。彼は対話相手としてもはや目の前にいてくれはしません。そのため今では、彼が書いたテキストとの意見交換の中でお互いに新たに理解し合う必要があります。時代的な鍵的問題を授業から追い出すことが重要なものではありません。むしろ成長途上にある人々を、現在のムーブメントに対して判断できるようにさせ、また距離を取りつつ批判的

な意味で参加できるようにさせることが重要なのです。現代の市民社会は、もはやクラフキによって鍵的問題でありうると承認されたムーブメントだけから成り立っているわけではないのです。それどころかこれと対照的に、しばしば反動的な傾向をも生み出すムーブメントからも成り立っているわけです。批判的な参加は、社会のムーブメントの中で手本を示したり、模倣したり、一緒にやってみるによって支援されるのではなく、むしろ判断形成を経由した回り道があつてのみ支援されるのです。

これがどの程度上手いくのでしょうか。これをコントロールするのに、実証的な教育研究によって開発された手続きは役に立つものです。なぜなら、こうした手続きは基礎知識、判断コンピテンシー、参加コンピテンシーに方向づけられ検証を可能にするからです。そうした検証が、教授学的な課題を規格化せずに、またその効果の一部をコントロールして、理性的に構想し実施しながら、革新的な教授・学習プロセスの構想化のための新たな余地を拓くのです。

そうした教育学的な反省、教授学的な実践、そして実証的な研究の連携を、ヴォルフガング・クラフキは「批判的・構成的」と呼んだはずでしょう。

【参考文献】

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung, hrsg. von N. Killius, J. Kluge und L. Reisch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Baumert, J. (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 215-253. Heidelberg: Springer.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 68-90.
- Benner, D. (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Zwischenwelten der Pädagogik. Festschrift für Alfred Schäfer, hrsg. von Ch. Thompson und S. Schenk. (in Druck)
- Benner, D./Nikolova, R. zusammen mit von Heynitz, M./Ivanov, St./Tschernjajew, M. und den Projektteams von ETiK-International (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh.

- Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. zusammen mit Nikolova, R./Weiß, T./Dehghani, S./Scharrel, J. (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn: Schöningh.
- Blankertz, H. (1969/1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 1. Auflage München 1969; 9. neubearbeitete und erweiterte Auflage. München 1975: Juventa.
- Braun, H.-H./Stübig, F./Stübig, H. (Hrsg) (2018): Pädagogische Gesellschaftskritik, Hermeneutik, Empirie – Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer.
- Cortina, K. S. (2016): Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In: Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hrsg. von S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek und J. Stiller, S. 29-28. Opladen: Buderich.
- Dressler, B. (2006): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Humboldt, W. von (1794): Theorie der Bildung des Menschen, In: Werke in fünf Bänden. Band 1, S. 234-240. Darmstadt: WBG.
- Klafki, W. (1963/1971): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (1. Auflage 1963; zitiert nach der Ausgabe von 1971). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein: Scriptor.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1991) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (2. erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichtes. In: Lauterbach, R. et al. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 3, S. 11-31. Kiel: IPN und GDSU.

- Lin-Klitzing, S./Arnold, K.-H. (2019): Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mbembe, A. (2017): Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 400-412.
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 23-44. Heidelberg: Springer.
- Reichenbach, R. (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hrsg. von S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek und J. Stiller, S. 17-28. Opladen: Buderich.
- Tawada, Y (o. J.): Abenteuer der deutschen Grammatik. konkursbuch: Verlag Claudia Gehrke.
- Tenorth, H.-E. (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch ein Beispiel der PISA Studien. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 45-72. Heidelberg: Springer.
- Tillmann, K.-J. (2016): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – Ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 5-22. Heidelberg: Springer.
- Weniger, E. (1930): Die Theorie der Bildungsinhalte. In: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von Nohl und Pallat. Band 3, S. 3-55. Langensalza: Beltz
- Weniger, E. (1952/1965): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Zitiert nach der 8. Auflage 1965. Weinheim: Beltz.

【訳注】

- (1) ディートリッヒ・ベンナー名誉教授（フンボルト大学）の来日記念講演会は2023年11月27日（月）と同日29日（水）の2日間で合計3回開催された。本稿は、2023年11月27日（月）に筑波大学にて行われた講演の原稿を訳出したものである。この講演は、9時30分から11時10分にかけて2 A409教室で実施された。参加者

は、樋口直宏教授（筑波大学）の「学習情報処理論」受講者約80名と、訳者のひとりである田中の「カリキュラム開発演習」受講者約10名を合わせた計90名の学類生であった。当日はベンナー教授の講演に続き、学類生との質疑応答が行われた。創価大学教育学部にて開催された3番目の講演会のドイツ語原稿の邦訳も、本誌『教育学論集』（創価大学教育学部／教職大学院）第76号に収録されている。

- (2) この講演の焦点がヴォルフガング・クラフキ（Wolfgang Klafki）の教授学ならびに「時代に典型的な鍵的問題」（あるいは「鍵的問題」）にあてられている背景について、ここで若干の補足しておく。まず、ここに訳出した原稿のオリジナル版は、2018年に以下のタイトルによって公刊されている。Dietrich Benner (2018) : *Bildung und Kompetenz. Von der kategorialen Bildung zur Kompetenzorientierung unterrichtlichen Lehrens und Lernens? Überlegungen zur Bedeutung von Wolfgang Klafkis Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und Bildungsforschung.* In: Karl-Heinz Braun/Frauke Stübzig/Heinz Stübzig. (Hrsg.) : *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-Politisches Engagement.* Wiesbaden. S. 73-91.

筑波大学での講演をベンナー教授に依頼するにあたり、訳者のひとりである田中が、ヴォルフガング・クラフキの鍵的問題をテーマにしてほしいという希望を申し伝えた。これによって、上記の既刊の論文に加除修正が施されたのが本稿となる。クラフキが、ドイツの中で最も名の知れた教授学者であったことに異論を差し挟む余地はほとんどない。ドイツに限らずとも、彼の陶冶理論的教授学ならびに批判的・構成的教授学は、日本を含め、特に英米圏のカリキュラム研究や北欧圏の教授学研究でも積極的に参照され続けてきた。しかし、クラフキが1980年代以降に提唱した「鍵的問題」については——少なくとも訳者のひとりである田中の認識の限りでは——国際的なクラフキ受容において必ずしも正面から議論の対象に据えられてこなかった。またドイツ語圏でも鍵的問題は、無批判に是認されることよりも、むしろ数多くの異論や反論を喚起してきた。そのようなクラフキ教授学の中でも最も評価の分かれる鍵的問題について、ドイツ教育学の泰斗として長年学術界を牽引してきたベンナー教授の見解を尋ねてみたいという動機が筑波大学での講演の背後にあった。クラフキが鬼籍に入った2016年から既に7年ほどの月日が流れた。鍵的問題を含め、彼の遺した教授学の成果と課題は——それを評価・賞賛するにせよ、あるいは批判・否定するにせよ——ようやく歴史的な検証の段階に入った。本稿におけるベンナー教授の鍵的問題に対する厳しい評価もまた、こうした検証の一環として位置づけることができるはずである。

- (3) 訳出の分担等については以下の通りである。まずベンナー教授によるドイツ語原稿の下訳の作成を田中が担当した。続いてこれを宮本と牛田のそれぞれがドイ

ツ語原稿と作成された下訳とを付き合わせて、日本語訳の妥当性を検証した。複数回にわたって訳者3人による修正のやり取りが交わされたが、最終的な確定作業は田中が行っている。どの訳語を選択するか、どのような日本語の表現にするかなどについては、いつもがいつも訳者間で完全に一致していたわけではない。そのため、原則的には下訳者の訳語や表現等を尊重し、これを採用することにした。

なお、本文中の [] (角括弧) 内は、ドイツ語の原文にはないが、日本語に訳出した際の読みやすさや意味の通りやすさを考慮して、訳者が補足として独自に差し入れた単語であり、文章である。