

投稿論文

PISA 以降の一般陶冶 (Allgemeinbildung) 論に おける学校の役割規定

—— ベンナーによる陶冶・コンピテンシー二元論克服の試みを通して ——

田 中 怜*

Discussion of school's roll in theory of „Allgemeinbildung” after PISA:
From the Viewpoint of overcoming of dualism Dietrich Benner's

Rei TANAKA

「一般陶冶」とは「あらゆる人に、あらゆることを、あらゆる面において」を理念とする普通教育構想のことである。ドイツでは PISA 以降に一般陶冶論が学校の役割を問い直すかたちで展開された。この議論は、「コンピテンシー」(Kompetenz) を旗印に学校の役割を拡大する立場と、伝統的な陶冶の理念に基づいてそれを批判する立場との争いとして勃発し、その調停が試みられている。本研究の目的は、こうした「コンピテンシー」と「陶冶」との二元論克服を企図するベンナー (Benner, D.) の理論を足掛かりとすることで、PISA 以降のドイツにおける一般陶冶論において学校の役割がどのように争われ、そしてその克服がどのように試みられてきたのかを明らかにすることである。ベンナーは、コンピテンシー志向の学校論が学校に対して不可能かつ不当な要求を突き付けることを指摘し、ここに「学習と応用のパフォーマンスな統一を放棄すること」を唱えた。その一方で、彼は独自のコンピテンシーモデルの開発を通して、学校だけが担い得る役割の規定を試みている。

I. はじめに

一般陶冶 (Allgemeinbildung)⁽¹⁾とは、コメニウス (Comenius, J. A.) の「あらゆる人に、あらゆることを、あらゆる面において」(Omnes, Omnia, Omnino) を理念とする普通教育構想のことである。一般陶冶の下では、「熟達することがその歴史の時代に応じて必要であり、かつ放棄することのできない知識、能力、心構

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

え、態度を社会的制度によって未成年世代に普及させる」(Tenorth 1994: 7) ことが期待されており、特にドイツでは Bildung 概念をめぐる固有の議論の系譜がある。

ドイツにおける一般陶冶論は幅広い問題の射程を有しているが、そこでの議論の方向性の一つに学校論 (Schultheorie) を挙げることができる。例えばテノルト (Tenorth, H.-E.) は自身の一般陶冶論を展開するにあたって、内容 (Inhalt) の問題、受け手 (Adressant) の問題、目的 (Ziel) の問題と並んで、一般陶冶が行われる場所 (Ort) の問題を分析視角として設定している (同上: 7f.)。そして彼によれば、一般陶冶が行われる場所とは学校 (Schule) に他ならない。なぜならば「目下のところそれに対する機能的等価物は存在せず、歴史的にそれを果たすことのできたであろう制度も存在しない」(同上: 180) からである。

たしかに、一般陶冶が行われる場が学校であることに対して異議を差し挟む余地はない。しかしその一方で、そうした学校はいかなる役割を果たすべきかという、学校の役割規定の問題はこれまで繰り返し議論がなされてきた。特に近年では、PISA 以降の教育改革との関連でこの問題が再び問い直されている。このような趨勢の中で先鋭化しているのが、伝統的な「陶冶」概念と新しい「コンピテンシー」概念との間の対立である。

既に日本でも知られているように、この「陶冶かコンピテンシーか」という争いをめぐっては、哲学的な陶冶理論 (Bildungstheorie) と経験的な陶冶研究 (Bildungsforschung) との間の対立が展開されている (cf. Wigger 2004)。しかしこの争いは、教育学における科学理論の在り方や研究アプローチという枠組みを越えて、学校の役割そのものを焦点とした議論にまで発展している。すなわち PISA 以降の学校論においては、一方では生活における個人的・社会的な問題解決をするコンピテンシーの育成を学校教授の主要な任務とみなすことで学校の役割を過大評価 (Überdehnung) する立場があり、他方で学校の役割の過剰な拡大を懸念し、伝統的な陶冶の理念に基づいてその機能を過小評価 (Unterbietung) する立場がある。

それでは、このように学校の役割を過度に拡大する立場とそれを消極的に切り詰める立場はそれぞれ妥当なものとしてみなし得るのか。また仮にこの二元論的対立の調停が可能であるとするならば、それはいかなる論理によってであろうか。こうした問題意識に基づいて本研究が参照するのは、ドイツの一般教育学者ベン

ナー（Benner, D.）の一般陶冶論である。彼は2004年に「教育科学雑誌」（Zeitschrift für Erziehungswissenschaft）上で展開されたテノルトとコッホ（Koch, L.）との間の論争に、上述のような学校をめぐる二元論を捉え、そしてこの二元論を克服することを通して一般陶冶の場としての学校の役割規定を試みているからである。

以上の問題意識に基づいてこれまでの先行研究を検討すると、学校教授における陶冶論とコンピテンシー論の対立については既に高橋（2016）において詳述されているが、そこでは学校の役割規定という議論の存在が必ずしも明示されているわけではないことがわかる。また本研究で取り上げる一般陶冶論については、その一部が既に大関（2014）や中野（2016）によって言及されているが、そこでは各論者の議論にまで踏み込んだ一般陶冶論の具体的な中身に関する論及が行われていない。こうした先行研究との差異から本研究の独創性を見出すとすれば、それは本研究が陶冶とコンピテンシーというアクチュアルな対立軸の中に学校の役割規定をめぐる問題があることを突き止め、そしてテノルト、コッホ、ベンナーの三者の一般陶冶論を参照することを通して、その対立構造と止揚の論理を明らかにするという点にある。本研究の最後に言及するように、このことは現在のコンピテンシー志向の能力論や学校改革に対して一定の示唆を与え得ると考えられる。

本研究の目的は、このベンナーによる二元論克服の試みに着目することによって、PISA 以降のドイツにおける一般陶冶論において学校の役割がどのように争われ、そしてその克服がどのように試みられてきたのかを明らかにすることである。

この目的を達成するための手続きは、以下の通りである。第一に、PISA 以降の教育改革において「コンピテンシー」を鍵概念に学校での一般陶冶を構想するテノルトの議論に注目することで、彼が学校をどのような場として構想し、その役割を拡張しているのかという点を明らかにする。第二に、こうしたテノルトの主張に反対するコッホの主張に着目し、拡張された学校の役割が伝統的な陶冶の立場からどのように批判されているのかを明らかにする。そして第三に、こうした二元論的対立の先にベンナーがいかなる論理で新たな学校の役割を構想しているのかを明らかにする、その際には、彼による宗教授業（Religionsunterricht）のコンピテンシー開発が事例として参照される。最後に、ベンナーによる二元論克服と新たな学校の役割規定の試みを踏まえ、その意義と課題に関する若干の考

察を試みる。

II. テノルトによるコンピテンシー志向の学校論

1. 一般陶冶の課題としての「最低限の教養の保障」と「学習能力の開発」

テノルトは、PISA 以降のドイツの教育政策を方向づけたいわゆる「クリーメ鑑定書」(Klieme Expertise) の執筆者の一人であり、ギムナジウム上級段階のコアカリキュラム構想の代表者として教育改革を推進する立場にある (cf. Tenorth 2001, Tenorth 2004a)。彼は「教育スタンダード」や「コンピテンシー」といった概念の登場を「伝統的な陶冶構想に対するオルターナティブ」(Tenorth 2004b: 169) とみなし、新たな教育政策の展開に積極的に関与しつつ自身の一般陶冶の構想を展開している。

近年の教育改革を下地とするテノルトの一般陶冶論であるが、その基本的な骨格は既に PISA 以前の1994年に構成されていた。彼は1994年の著書『あらゆる人にあらゆることを教える』において、一般陶冶の基本的な役割として、次の二点の課題を打ち立てている。すなわち「あらゆる人のための最低限の教養 (Bildungsminimum) を保障し、そして同時に学習能力の開発 (Kultivierung von Lernfähigkeit) を開示する」(Tenorth 1994: 166 強調は原文) という課題である。第一の「最低限の教養」とは字義通り、「我々の社会のあらゆる未成年者に教える必要不可欠なこと、また放棄できないこと」(同上: 168) を示しており、学校で教え学ばなくてはならない最低限の学習内容を含意している。こうした最低限の教養は、近代社会の中で行為するために必要な学習内容として考えられている。すなわちテノルトによれば、基礎的な学習内容を最低限の教養として保障することによって、学習者が「世界をコミュニケーションの統一物として認識することや、世界の中でコミュニケーションしながら活動すること」(同上: 174) が可能となるという。そして彼は、この最低限の教養を「言語的、歴史・社会的、数学・自然科学的、そして美・表現的な学習分野」(同上) という四つの学習領域から構成している。

第二の課題である「学習能力の開発」は、学習者に最低限の教養を学ばせることを通して、彼らに学校外の社会でのコミュニケーションへの参加を促すことで可能になると考えられている。この「学習能力」の概念は、社会学者ルーマン (Luhmann, N.) の理論に由来しており、学習者が近代社会の複雑性に対応するた

めに必要な能力として理解されている。すなわち学習能力とは、学校の中で獲得した知識や行動様式を複雑に変化する社会に応じて使いこなすという、「学習したことをさらなる学習の土台として役立てる……能力」(Luhmann/Schorr 1988: 86 中略は引用者)を意味する。この学習能力の開発は、学習者が最低限の教養に含まれた様々な学習内容に対峙することによって「より幅広く」(breiter) 開発され、また同時にそうした最低限の内容を生徒の学習達成の基準として設定することで、「よりよく」(besser) 向上されることが重要であるという (cf. Tenorth 1994: 101f.)。

以上のようにテノルトの一般陶冶論では、複雑な近代社会でのコミュニケーションに参加するための「最低限の教養の保障」と「学習能力の開発」いう二つの基本的な課題が学校の担うべき役割として設定されている。しかし彼によれば、PISA の衝撃によって明るみになったのは、従来の学校がこの二つの一般陶冶の課題を十全に果たしてこなかったということであるという。すなわち「学校が…大規模な学習集団に対して、最低限の教養を保障しあらゆる人のための学習能力を開発する、つまり学校での一般陶冶を保障するというその中心的課題を配慮してこなかった」(Tenorth 2009: 189 中略は引用者)という。このような問題意識に基づき、テノルトは自身の一般陶冶論をアクチュアルな教育改革の文脈で再構成したのである。

2. 問題解決に方向づけられた基礎陶冶の場としての学校

PISA 以降の教育改革の中で、「最低限の教養の保障」と「学習能力の開発」という一般陶冶の二つの課題はテノルトによって次のように再解釈された。まず学習されなくてはならない基本的な学習内容として定められていた最低限の教養は、育成されるべき基礎的なコンピテンシー領域として読み替えられている。一方でテノルトは「欠くことのできない最低限の教養が重要であり、それがなければ社会への理性的な参加が不可能である」(Tenorth 2004b: 176) として最低限の教養の意義を変わらず強調するが、同時に「こうした参加は基礎コンピテンシー (Basiskompetenz) を伴って行われる」(同上) とする。そして彼は、この社会への参加を可能とする基礎コンピテンシーの育成を促進することを「基礎陶冶 (Grundbildung) の保障」という「学校の第一の放棄できない課題」(Tenorth 2009: 189) として定式化している。その際この基礎コンピテンシーは、最低限の教養を構成していた学習領域と同様に「言語的、数学的、自然科学的、歴史的、

美的、表現的」(同上)次元で区分けされている。

基礎コンピテンシーを発展させる基礎陶冶の保障は、最低限の教養が学習能力の開発に方向づけられていたのと同様に、生徒が不確定な社会でコミュニケーションに参加するための足掛かりとして位置付けられている。そのため学校でのコンピテンシーの育成は、学校外の社会に遍在する個人的・社会的問題を解決すること、すなわち「未来が未知で不確実で危機に揺れる世界の中で行為できるようになること、新たな課題に際して学習する準備ができるようになること、年をとった悪魔や単純なメッセージに対して批判的になることができるようになること、また……『平行社会』(Parallelgesellschaften)の成立に対して身を守ることができるようになること」(同上 中略は引用者)を可能にするのである。

このように PISA 以降のテノルトの一般陶冶構想は、それまで学校が一般陶冶の課題を十分に果たしてこなかったという危機意識に支えられて、「最低限の教養の保障」と「学習能力の開発」という二つの基本的な課題を、「基礎陶冶の保障」としてのコンピテンシー育成として再定式化している。こうしたテノルトの立場は、学校の役割が単なる知識の教授であることを越えて、複雑化した近代社会における様々な問題を解決する能力の媒介に方向づけられている点において、学校の役割を拡大する志向性を有している。

Ⅲ. コッホによるコンピテンシー批判と陶冶の擁護

1. コンピテンシー概念に内在する機能性

以上のようなテノルトの一般陶冶の構想に対して反論を展開しているのが、コッホである。彼はアクチュアルな教育改革の文脈で一般陶冶論を展開しているテノルトに対して、それが「陶冶概念という飾りでグローバルな制御のプログラムを加工しようとしている」(Koch 2004: 189)と批判し、伝統的な陶冶の理念を保持する立場を堅持する。

コッホが問題視するのは、テノルトによる基礎陶冶の構想がコンピテンシー概念を中心に構成されている点である。コッホによれば、たしかに基礎陶冶はそれが学習されなくてはならない「最低限の教養」を規定しようとする限りで、「一般陶冶のプログラムを疑いなく言い表している」(同上: 187)と評価する。しかし既に明らかであるように、テノルトが PISA 以降の教育改革で定式化した基礎陶冶の保障は、コンピテンシー育成という目的に方向づけられている。この点にお

いてコッホは、基礎陶冶が伝統的な一般陶冶とは相容れないものと捉えている。

その理由は、コンピテンシー概念に内在する機能主義的な性格にある。ここでは機能主義的ないし機能性の概念が「ある意図もしくはある目的に寄与する、またそれに役立つ活動（学習）ないし所有物（知識、能力）」(Koch 2003: 622) に対して用いられているが、コッホはコンピテンシーが「新しくまだ慣れ親しんでいない状況に対する学習したことの応用を含意している」(Koch 2004: 187) という点において、極めて機能的であることを指摘している。それでは彼は機能主義的なコンピテンシーの何を問題とし、それを批判することで学校の役割をどのように規定しているのだろうか。

2. 「前向き」な知識の応用としてのコンピテンシー

コッホによれば、知識の応用には二通りの様式があるという。第一に、知識を道具のようにみなし、それを所与の課題や状況に用いることで問題解決を図るという意味での応用である。彼はそれを「前向き」(vorwärts) な知識の応用と呼称している。そしてこの前向きな知識の応用に属しているのが、学校の中で学習した事柄を学校外の社会にある問題の解決に役立つ能力としてのコンピテンシーである。前向きな知識の応用は、既存の状況の中での問題解決には有用である。しかしコッホは、所与の問題解決に終始する前向きな知識の応用だけでは「問題自体を発見したり、所与の問題が解決するに値するのかわ（重要であるのかわ）、それとも周縁的なものなかわ（重要でないのかわ）を判断することができない」(Koch 2012: 460) ことを指摘する。さらに学校がコンピテンシーの育成を目指す場合、そこで学習される知識は問題を解決するためのいわば道具に過ぎないとみなされ、問題を解決することそれ自体の妥当性が不問に付されてしまう。彼はここに「問題解決に役立つことへの知識の機能的な切り詰め」(Koch 2013: 170) を危惧している。

さらにコッホは、知識が単なる道具に切り詰められてしまえば、最終的にはそれをを用いる学習者自身もまた問題解決の道具に貶められてしまう危険性を指摘する。これは「まるで魚のように、我々は目的に合わせて同調的に動くが、それでもどの方向に向かって航海が進んでいるのかわを知らない」(Koch 2012: 461) 状態であるという。たしかに前向きな知識の応用は、学習者が魚のように合目的に集団で進むことを可能にするが、しかしそこでは「どこに進むべきか」という議論はもちろん、一緒に進むという行為そのものを反省的に問い直す余地が切り詰

められてしまうのである。こうした反省的な問い直しへの回路を開くためにコッホが提案するのは、「前向き」な知識の応用ではなく、むしろそれを「逆向き」(rückwärts)に応用することである。

3. 「逆向き」な知識の再帰的関連としての陶冶

基礎陶冶にみられる「むき出しの道具主義」(Koch 2004: 188)に対してコッホが提起する「逆向き」な知識の応用とは、学習内容が外的な状況に応用されることではなく、むしろそれが学習者自身に「再帰的関連」(Rückbezug)として結び付けられることを意味している。この再帰的関連の下で重視されているのは「[コンピテンシーの下で期待されているような] 職業的な問題解決、機会の利用、利益やキャリアではなく、むしろ自分自身ないし個人が変化することや豊かになること」(同上 括弧内は引用者)である。

もちろん自己に対して知識が関連付けられる場合であっても、知識の道具的使用が回避されているとは言い難い。しかしながら、「『使用可能性』への教育は、他者への使用可能性だけではなく自己への使用可能性にも帰着する限りで、個人を道具に格下げすることはない」(Koch 2003: 623)と主張されるように、学習者自身が学習の目的となり、知識が自己に再帰的に影響を与える限りにおいて、学習者の道具化・手段化は回避され得ると解釈されている。そして彼は、このように知識が学習者自身の価値や態度に影響を及ぼす自己目的的な作用に、陶冶の眼目を見出している。「このように我々の『諸力』が再帰的に影響を受けて活性化することの中に、教授の陶冶的な要素がある」(Koch 2004: 188)という。

しかし彼は、こうした再帰的関連に対して学校が果たすことのできる余地を積極的には認めようとしなない。むしろ「逆向き」な知識の応用に際しては、知識がどのように学習者自身に対して影響を与えるのかという点については、いわば不可視のブラックボックスであると考えられており、学校がこの再帰的関連を可視化したりモデル化することは、陶冶の理解を曲解した誤りであると考えられている (cf. 同上: 188, Koch 2012: 460)。

そのため学校の役割に関してコッホが強調するのは、その可能性ではなく限界である。すなわち「この再帰的関連を……より詳しく視野に入れるならば、授業の『教材』の全てが、意識の中に入ってきたり自分の立場で考えることに役立つような必要な深まりを持っているわけではないということに容易に気づかされる。そもそも、全てのことを自分自身に応用することができるわけではなかなかない

……多くのこと、恐らく我々が学習しなくてはならないことの大抵が、自分自身に対して、そして我々にとって無関係なのである」(Koch 2004: 188 中略は引用者)という。陶冶を「逆向き」な知識の応用として捉えれば、たしかに学校は学習者への再帰的関連を引き起こす可能性を持つ知識を教授することができる、しかしながら教えられたあらゆる事柄が学習者への再帰的関連を引き起こすわけではない。むしろ彼によれば、そうした知識の多くが陶冶活動を引き起こさずに忘却されてしまうのである。

以上のように、コッホは「逆向き」な知識の応用の意義を強調することで、コンピテンシーにみられる機能的な「前向き」の知識の応用を批判した。この批判から学校は学習者への再帰的関連を刺激する知識を教える場として規定されたのであるが、しかし彼によれば、そうした再帰的関連を因果論的に引き起こすことは不可能である。そのため学校の役割は——テノルトとは対照的に——再帰的関連を引き起こすか否かをめぐる不透明性を抱えたままに知識を教えるという、極めて限定的なものとして規定されていることがわかる。

IV. ベンナーによる二元論を越えた学校の役割規定

1. 基礎陶冶と一般的人間陶冶の差異に基礎を置く一般陶冶構想

これまでの検討から、ドイツにおける一般陶冶の場としての学校をめぐる争いは、一方ではテノルトのようにコンピテンシーの育成を標榜して学校の役割を拡大する立場と、他方ではコッホのように陶冶の理念から学校の役割を縮小し限定する立場との衝突として把握され得る。こうした状況において、「近代学校の可能性は、これがその課題を過大評価も過小評価もせずに規定されるときにはじめて適切に規定される」(Benner 2012b: 191)として、二元論的対立の先に学校の役割を見出そうとしているのがベンナーである。

ベンナーはテノルトとコッホの対立の中に、学校での「基礎陶冶」と基礎陶冶の終了後に学校外でも継続される「一般的人間陶冶」(allgemeine Menschenbildung)との間の管轄権争いを捉えている。すなわち学校の役割を過大に評価するテノルトは、学校外の生活でも有効なコンピテンシーの意義を強調することで、生涯にわたる一般的人間陶冶の理念に代わって学校での基礎陶冶を支持している。ここに、「学校の基礎陶冶のプログラムを参照することで一般的人間陶冶の理論を見送ろうとする」(Benner 2005: 566)というテノルトの立場がある。その一方でコッ

ホが学校の役割を過小評価する理由は、彼が学校を越えた生涯にわたる一般的人間陶冶の理念を強調している点にあるという。すなわちコッホは「学校の基礎陶冶を一般的人間陶冶という尺度から導き出す」（同上）ことによって、そうした一般的人間陶冶に寄与する学校の役割を相対的に軽視しているとみなされている²⁰。このようにベンナーは、テノルトとコッホの対立の中に学校の基礎陶冶と学校外の一般的人間陶冶との排斥的な対立構造を捉えている。

こうした基礎陶冶と一般的人間陶冶との争いを調停するためにベンナーがまず提案するのは、両者の間を明確に区別することである。すなわち、「学校の基礎陶冶と一般的人間陶冶の間を、前者が土台となるもの、必要不可欠なもの、そして欠かすことのできないものに集中しており、それに対して後者が学校外の陶冶プロセスや、学校を越えた陶冶プロセスにも整えられている、と区別することができる」（同上：571 強調は原文）という。このように基礎陶冶と一般的人間陶冶を二者択一（Entweder-Oder）として捉えるのではなく、前者が学校の役割を規定するものとして、そして後者が学校外での陶冶プロセスを担うものとして区別されることによって、両者の間の管轄権争いがまずは回避されることになる。

それではテノルトのように学校の役割を過剰拡張することなく、またコッホのようにそれを過小評価することもなく、ベンナーはどのように学校の役割を規定しているのだろうか。以下では二元論的対立を克服するためのベンナーの一般陶冶論を、とりわけ宗教科を事例とした一般陶冶構想を事例とすることで明らかにする。

2. 学校教授を通じた問題解決の不可能性と不当性

まずベンナーは、コンピテンシー志向の議論にみられる学校の役割の過剰拡張に対して、その限界を指摘している。彼によれば、学校教授が学習者の個人的・社会的問題の解決に直接的に資するとの観念は、「学校および学校教授が保障する状態にも解決する状態にもなく、またその資格もないようなありとあらゆる願望（Wünschbarkeit）」（Benner 2002: 78）を学校に対して押し付けることになるという。すなわち「政府や議会、またそこから委託された委員会は、レールプランに社会全体の課題や目標規準——それは人権の尊重に始まり世界平和の体制構築を経由し労働と資本と自然の生態学的バランスの確保にまで至る——を負わせることをはばからない」（同上）という。ベンナーはここに、学校の役割を極度に拡大した議論の問題を捉えている。なぜならそれは、教育によって解決することが

原理的に不可能な要求を学校に対して押し付けているという意味で危険なものであり、また同時にそうした過剰な要求により、不達成の責任が学校に対して転嫁される恐れがあるという意味で不当なものでもあるからである。「学習と〔学習したことの〕応用の統一は……学校的に制度化された教授・学習プロセスの中に通常は存在し得ず、存在することは許されず、また存在してもならない」(Benner 2008: 421 括弧・中略は引用者)との帰結はここから導かれる。

こうした基礎陶冶に内在する危険性や不当性は、宗教あるいは宗教授業の事例を取り上げれば次のように具体化する。学校で育成されたコンピテンシーが社会の問題解決に寄与するとの観念は、宗教行為を学習することによって「山を動かすことができる」(Benner 2004: 24)と連想するに等しいという。問題は、山を動かすという要求が宗教を学ぶことによって達成不可能であった場合には、「歴史的に具体的な経済の苦境、倫理の苦境、あるいは政治の苦境を解決できないような信仰とは……いい加減な、ためらいのある、もしくは間違った信仰である」(同上 中略は引用者)というような責任論が持ち出される点にある。これを学校での宗教授業に当てはめて考えれば、仮に学校での宗教学習が学校外での社会問題の解決に寄与しなかった場合、次のような論理を招き寄せる恐れがある。すなわち、「教師と生徒が問題のある状況の中で正しく十分なお祈りをせず誤った不十分なお祈りをしたがゆえに、嘆くに値する経済的な逆風、倫理的な意見の相違、また世界の政治的危機が解明されず、緩和されず、解決されないのである」(同上)という、学校での宗教授業への不当な責任の転換である。

コンピテンシー志向の基礎陶冶に危惧されるこうした過剰要求を回避するために、ベンナーは「学習と応用のパフォーマンスな統一を放棄すること」(Benner 2008: 421)を要求する。生活に有用なコンピテンシーの育成は、学校にとって危険で不当な要求であるとして退けなくてはならないのである。このように基礎陶冶の限界を強調して学校の役割の過剰拡大を防ぐという点において、ベンナーによって規定される学校の役割は、コンピテンシー志向の基礎陶冶とは一線を画しているといえる。

3. 解釈コンピテンシーと参加コンピテンシーの育成による経験と交際の拡大

しかしベンナーは、学校の役割の過剰拡大を批判するにしても、コッホのように学校外の一般的人間陶冶の理念から学校の役割を切り詰める立場を支持するわけではない。なぜならベンナーの論理においては、「学習と応用のパフォーマンス

ブな統一を放棄すること」が学校での基礎陶冶の限界を規定するものであると同時に、それが学校に固有な役割の開示につながると考えられているからである。そしてこの学校に固有な役割を、彼は独自のコンピテンシー概念を基に導き出している。

ベンナーは、コンピテンシーを学習内容の生活への直接的な応用としてではなく、むしろそうした直接的な応用からは切り離されて、生活での経験（世界経験）と交際（人間間の交際）を拡大する能力として解釈している。すなわち学校の中で学習される知識やコンピテンシーは、「生活と学習の統一に基礎付けられることなく、そのため〔生活における〕経験や交際を拡大するように構想されなくてはならない」（Benner 2012a: 108 括弧内は引用者）という。それでは経験と交際の拡大に方向づけられたコンピテンシーとはどのようなものであり、またそれはいかにして促されるのであろうか。このような問いに対する回答は、彼による宗教科におけるコンピテンシー開発の試みの中で示されている³⁾。

ベンナーによれば、宗教的なコンピテンシーは経験を拡大する解釈コンピテンシー（Deutungskompetenz）と、交際を拡大する参加コンピテンシー（Partizipationskompetenz）という二つの部分コンピテンシー（Teilkompetenzen）から構成されるという（表1を参照）。

解釈コンピテンシーの育成で目指されているのは、学習者が宗教的な知識に基づいて、自己の生活経験を越え出るようにして宗教的な事象を理解することである。そのためここでは「宗教との関連が示唆される現象を経験すること、そのようなものとして知覚すること、そして経験と知覚を授業の中で獲得した知識によって拡大すること、また経験と知覚をその多様な意味地平の中で反省的に判断し十分に考えることができること」（Benner u.a. 2007: 143）が求められている。その際に宗教的な世界経験は、授業に関係ある宗教（関連宗教）、それ以外の宗教

表1. 宗教教授における部分コンピテンシーとそのテーマ領域

| | 宗教的な解釈コンピテンシー | 宗教的な参加コンピテンシー |
|--------|---------------|---------------|
| 関連宗教 | | |
| 別の宗教 | | |
| 宗教外の領域 | | |

(Benner u.a. 2007: 143 を基に筆者作成)

(別の宗教),そして宗教の社会的な位置(宗教外の領域)という三つの視点から拡大されることになる⁴⁾。

他方の参加コンピテンシーは、上述の三つの視点から宗教的な事柄に対して価値判断する能力を意味している。したがってそこで期待されているのは、「生徒に宗教的な事象ないし現象に対する個人と集団と社会の立場からの態度決定を可能とさせる」(同上)ことである。こうした宗教的な事象に対する態度決定は、日常的な人間同士のかかわりを越えて、自己と他者、あるいは社会との関係(交際)を拡大することに方向づけられている。ただしこの参加コンピテンシーは、授業の中で習い覚えた宗教的な知識を生活での信仰実践に結びつける能力を意味しているわけではない。そうした学習と応用の統一的な理解は「誤解」であるとされている(同上:144)。参加コンピテンシーの下で要求されているのは、生活において直接的に信仰実践を行うことではなく、むしろ信仰実践という宗教的な事象に対する多視点的な価値判断や態度決定を行うという意味での「参加」なのである。

さらにベンナーは、この解釈コンピテンシーと参加コンピテンシーの相互作用的な育成も構想している(図1を参照)。これに従えば、宗教的事象を解釈する能力(解釈コンピテンシー)は自己および他者が宗教的な行為に参加することについての理解を深化することに結びつき、また同時に宗教的な行為に参加する能力(参加コンピテンシー)は宗教に関する経験と知識の拡大が目指されることで、宗教的事象の解釈を広げることが期待されている。

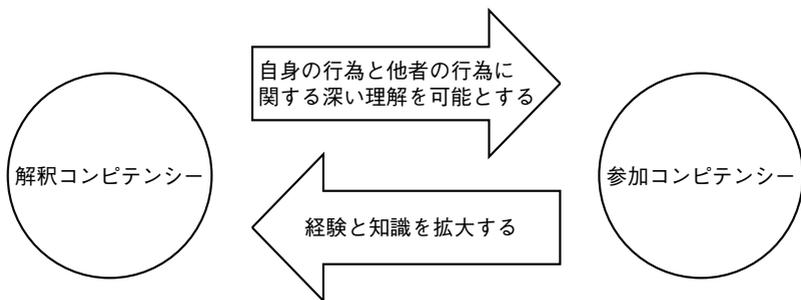


図1. 解釈コンピテンシーと参加コンピテンシーの相互作用

(Benner 2004: 30 をもとに筆者作成)

以上のようなベンナーの一般陶冶論の特徴は、生活で知識の応用する能力としてのコンピテンシーの育成という役割を過剰に学校に担わせることにも、また陶冶プロセスを主体の再帰的関連に委ねるという消極的な役割規定にも帰結しない点にある。なぜならば、こうした相互作用的なコンピテンシーのモデルでは、宗教的な解釈が宗教的な参加を目的としているが、しかしそうした参加は単なる知識や能力の応用を意味するのではなく、むしろ宗教的事象のさらなる解釈のための手段でなくてはならないからである。そこでは一方で「学習と応用のパフォーマンスな統一を放棄すること」によって学校が果たすことのできる役割の限界点が認められつつも、他方で宗教科を事例としたコンピテンシー開発にみられるように、学校だけが担いうる固有の役割が導き出されていることがわかる。

V. おわりに

本研究では PISA 以降のドイツにおける一般陶冶論、特に学校論の文脈において展開されたテノルトとコッホによる争いおよびベンナーによる二元論克服の試みを通して、学校の役割規定をめぐる争点の所在とその解決の論理を明らかにした。

PISA 以降の教育改革の中では学校の役割の過大評価と過小評価という二元論的対立が噴出していった。すなわち一方でテノルトは、「最低限の教養の保障」と「学習能力の開発」という二つの一般陶冶の課題を、コンピテンシー志向の「基礎陶冶」として再構想することによって学校の役割を拡大した。それに対してコッホは、問題解決的なコンピテンシーが機能主義的な性格を有していると指摘することによって、学習内容の学習者への再帰的関連という陶冶の意義を強調して学校の役割に切り詰めた。

こうした二元論的対立に対してベンナーは、まず学校での基礎陶冶と学校外の一般的人間陶冶を区別することで互いの管轄権争いを回避した。その上で彼は、社会の問題を学校での学習課題として押し付けることの不可能性と不当性を指摘し、「学習と応用のパフォーマンスな統一を放棄すること」の必要性を唱えた。同時にベンナーは、日常生活を越えた経験と交際の拡大を可能とするコンピテンシー開発を行うことで、限界の内において学校が担うことのできる役割を構想した。それは、解釈コンピテンシーと参加コンピテンシーの相互作用的な発達というモデルに示されている。

近年、学校で育成されるべき資質や能力に関する議論の中で、学校の限界と可能性を峻別する必要性が唱えられている。すなわち「現代の学校教育が固有に担うことの出来る、また、担うべきものと、学校外の様々な偶然的な出会いをも含む、多様の経験へとゆだねられるべきものを見きわめる」(森田 2006:146)ことや、「学校のできることに、すべきことに限定して、学校が保障すべき『学力』の内実を考えつつ、学校カリキュラム全体でどう受け止めるかを考える」(石井 2016:84)ことの重要性である。本研究で明らかにした通り、ベンナーによる学校の役割規定はまさにこうした学校の限界と可能性という二つの足場に軸を置いており、学校に過度な要求が突きつけられることの危険性(限界)の指摘と、そうした危険性を冒すことなく学校に可能な役割(可能性)の構想という両方の足軸から資質・能力を捉えている点にその意義が認められ得る。今後の筆者の課題は、この限界と可能性という両軸に思考の足場を置くことで、学校改革・授業改革を分析することにある。

註

- (1) ドイツ語の *Allgemeinbildung* には「普通教育」, 「一般教育」, 「一般人間形成」, 「一般教養」などの訳語が混在しているが、本研究では「一般陶冶」の訳語を用いている。
- (2) なおコッホ自身はコンピテンシー批判の文脈において、学校外の陶冶プロセスをとりわけ重視する発言を展開しているわけではない。ここでのベンナーの見立ては、コッホが学校の役割を軽視しているという点から推測的に導き出されたものと思われる。
- (3) ドイツにおいて学校での宗教教育は正規の科目として保障されており、この点はドイツ連邦共和国基本法に明記されている(第7条3項)。ベンナーによるコンピテンシー開発が宗教科を事例としている理由は、こうしたドイツでの宗教教育の位置づけと無関係ではないといえる。なぜなら宗教科が学校における正規の科目である限りにおいて、この科目でのコンピテンシー開発は、宗教教育という特殊な領域を越えて、他の多くの教科に対しても妥当する「普遍的な応用可能性」(Benner u.a. 2007: 145)に開かれているためである。この点において、ベンナーによるコンピテンシー開発が宗教科の枠組みを越えた一般陶冶構想として企図されていたことがわかる。
- (4) こうした視点の設定が宗教科固有のものなのか、あるいは別様の在り方も構想され得るのかとの点に関しては必ずしも明確ではない。しかしコンピテンシーの育成において重要なのは、このような複数の視点の転換(Blickwechsel)を学習者に促すことであるとされている(Benner 2012b: 201)。世界経験と人間間の交際の拡大は、こうした視点の転換によって引き起こされると考えられているためである(cf. Benner 2002)。

【引用・参考文献】

- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssystem.
In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.48. S. 68–90.
- Benner, D. (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, Jg.3. S. 22–36.
- Benner, D. (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.8. S. 563–575.
- Benner, D. (2008): Jenseits des Duals von Input und Output. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg.84. S. 414–435.
- Benner, D. (2012a): Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In: Ders.: Bildung und Kompetenz. Paderborn. S. 95–109.
- Benner, D. (2012b): Religionsunterricht als Ort der Pädagogik und Ort der Theologie. In: Ders.: Bildung und Kompetenz. Paderborn. S. 185–202.
- Benner, D./Krause, S./Nikolova, R./Pilger, T./Schluß, H./Schieder, R./Weiß, T./Willems, J. (2007): Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Paderborn. S. 141–156.
- Koch, L. (2003): Allgemeinbildung zwischen Selbstwelt und Funktion. In: Pädagogische Rundschau, Jg.57. S. 617–629.
- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.7. S. 183–191.
- Koch, L. (2012): Wissen und Kompetenz. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg.88. S. 454–463.
- Koch, L. (2013): Kompetenz ist das, was nach der Schule kommt. In: Bildung und Erziehung, Jg.66. S. 163–172.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main.
- Tenorth, H.-E. (1994): Alle alles zu lehren. Darmstadt.
- Tenorth, H.-E. (2001): Kerncurricula für die Oberstufe. In: Ders. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Weinheim und Basel. S. 10–20.
- Tenorth, H.-E. (2004a): Kerncurricula – Bildungsstandards – Kanonisierung. In: Ders. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim und Basel. S. 11–20.
- Tenorth, H.-E. (2004b): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.7. S. 169–182.
- Tenorth, H.-E. (2009): Knigge, Pisa, Zollverein – Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung. In: Die Deutsche Schule, Jg.101. S. 181–193.
- Wigger, L. (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg.80. S. 478–493.
- 石井英真 (2016) 「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』第25号, 日本カリキュラム学会, pp. 83–89.

- 牛田伸一（2015）「DFG-ETiK Projekt におけるコンピテンシーモデルとテスト開発」日本教育方法学会第51回大会（岩手大学）。
- 大関達也（2014）「現代における一般教養の概念に関する一考察」『教育学研究紀要』第60巻，中国四国教育学会，pp.330-335。
- 高橋英児（2016）「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」『教育実践学研究』第21号，山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター，pp.11-24。
- 中野和光（2016）『『コンピテンシーに基づく教育』に対するドイツ教授学における批判に関する一考察』『美作大学・美作短期大学部紀要』第61巻，美作大学・美作短期大学，pp.29-34。
- 森田伸子（2006）「学力論争とリテラシー」『現代思想』34巻5号，pp.135-146。