

広島大学大学院人間社会科学研究所紀要「教育学研究」第1号 2020 295-304

英米圏カリキュラム研究における *Bildung* の 位置と変容

— カリキュラム研究に対するドイツ教授学の発信の中で —

宮本 勇一
(2020年10月5日受理)

Disposition and Rhetorical Change of *Bildung* in the Internationalizing Curriculum Studies
— Revision of *Bildung* as a pedagogical concept that overcomes the moribund state of
curriculum studies —

Yuichi Miyamoto

Abstract: The purpose of this study is to observe disposition and rhetorical change of *Bildung* theory in the internationalizing curriculum theorizing since 1990s to 2010s. 'Didaktik meets curriculum study group' led by Hopmann, Westbury, etc. had a certain impact on promoting cultural dialogue between Anglo-American curriculum tradition and German-Scandinavian *Didaktik*, in which different intellectual systems confronted with each other. Although many literatures have already focused on this dialogue, there is a need to understand that this dialogue was not a mutual dialogue but an active appealing from German to American curriculum theory for overcoming the diagnose of its 'moribund' state. *Bildung* as a hermeneutic discipline played an important role to transform the hegemonic tradition of curriculum discourse. Not only could this study reveal how *Didaktik* tradition was signified in the international discourse, but also clarify the rhetorical transformation of German *Didaktik* itself that pretended its significance utterly deviated from domestic discussion: *Bildung-centered Didaktik* as a past paradigm in German *Pädagogik* had been revived in the field of international discourse. It could be then concluded with a need to recapture the historical figures like Humboldt and Klafki.

Key words: Anglo-American Curriculum Studies, German *Didaktik*, *Bildung*, Reconceptualism, Humboldt

キーワード：英米圏カリキュラム研究, ドイツ教授学, *Bildung*, 再概念主義, フンボルト

I. はじめに

「カリキュラム探究の国際化 (internationalizing curriculum inquiry) は、異なる地域から集まる学者が、彼ら自身の知の伝統をリフレーム・脱中心化させつつ協働し、一緒に探究する中で相互に貢献しあい信頼をうみだしていけるような、トランス・ナショナルな「空間」の創出の過程であると理解するのが最もよいと私

は提起したい」(Gough, 2003, p. 68)。『カリキュラム研究の国際ハンドブック』(初版2003年)におけるゴフ (Gough, N.) のこの提案は、2014年に大幅改定された同ハンドブックの冒頭で引用され (Pinar 2014, p. 1), 国際的なカリキュラム研究のコンセプトともなっている。「中心一周縁のような二分法を避け、「ポスト・コロニアル」なネットワークを推奨する」(ibid., p. 1) ことを目指した同書は、34か国のカリキュラム

研究の動向と特色を紹介し、カリキュラム概念の局地性 (Provinciality) を基調とするなど、ゴフの提案が息づくように設計されている。

しかしながら、そのようなコンセプトへの忠実な試みにもかかわらず、同ハンドブック及び同書のシリーズ (studies in curriculum theory) 全体の中に色濃く反映されているのは、カリキュラムに関する研究の国際的なヘゲモニーが依然としてドイツ教授学 (Didaktik)・レーアプラン (Lehrplan) 研究と英米圏カリキュラム研究 (Curriculum studies) の二潮流にあるということである。パイナー (Pinar, W. F.) のいう、諸伝統の中心-周縁の関係づけの放棄というコンセプトは、わずか17頁目で裏切られる。「私 (オーティオ引用者) の同ハンドブック初版における主要なモチーフは英米のカリキュラム論 (Anglo-American Curriculum) とヨーロッパ・スカンジナビアの陶冶-教授学 (European-Scandinavian Bildung - Didaktik) という二つの主要な国際的カリキュラム理論と実践を紹介することであった。〔中略〕私はいまだにこの (初版で述べた「異なる知的システム」の一引用者) 差異に関する私自身の指摘に忠実である。というも、一方では教育のカリキュラム論がアメリカ的改革モデルの支配にますます拘泥しているように見えるからであり、さらに他方では、アカウンタビリティやスタンダード化というアメリカ的改革モデルの公式に根底から従わないドイツ-スカンジナビアの教育モデルをもつ国々のほうが、PISAのような (怪しい) 国際比較でさえよほど好成績を上げているからである」(Autio, 2014, p. 17)。ここでオーティオ (Autio, T.) は、世界のカリキュラム研究のヘゲモニーがアメリカにあり、アメリカのカリキュラム論を相対化するために北西欧の Bildung—陶冶—というもう一つのヘゲモニーの伝統を対置付けたのである。英米圏カリキュラム研究のパラダイムと言説を越えていくための有効な参照軸として、ドイツ教授学およびとりわけ Bildung 概念は、早くは1990年代中盤より、2020年の今日に至る四半世紀の間、ドイツ語圏の研究者ばかりでなくスカンジナビア諸国、英米圏やアジア圏の研究者によっても着目されてきた。

そもそも、英米圏カリキュラム研究とドイツ教授学の受容・対話・批判的応答関係は、これまでわが国でも、海外の文献でも長らく研究の対象とされてきた。(樋口2007; 樋口2008; 市川2019; 市川2020を参照。Didaktik (独) と instructional design (米) の対比をめぐっては小柳 (2007) を参照。海外の文献では、両伝統の交流の歴史を整理したものとして例えば Pantic & Wubbels, 2012; Horlacher, 2018等) しかしこれら

の論考は、1960-70年代のロビンズーン (Robinsohn, S. B.) によるカリキュラム論受容に焦点を当てたものが多く、1990年代以降加速する国際化の中での両潮流の相互関係に関する先行研究は、「交流」と「出会い」を鍵概念に両者の接近を論じた中野 (2002)、および、メンク (Menck, P.) に着目した樋口 (2011)、同交流の帰結の総括を試みた市川 (2020) の三本のみであった。しかしこれらの論文においても、二潮流の類比に比重が置かれることで、当時の二潮流の中で渦巻いていた批判的対立とカリキュラム論における重要な問題提起が薄められてしまっているように思われる。というも、中野が、米国のパイナーの「再概念主義 (Reconceptualism)」がドイツのクラフキの「批判的構成的教授学」と類似することを指摘したのに対し、2000年以後の研究の進展の中では、むしろパイナーの再概念主義は Bildung 概念と相容れず、再概念主義の弊害を超える鍵となることが指摘され、批判的克服が目指されているのである。樋口においてはメンクの米独比較の論考に焦点を当てて「ドイツ教授学の固有性」を明らかにしたが、その固有性が米国カリキュラム研究に与える示唆について強調されてきた経緯をあえてつつましくトーンダウンさせている。市川 (2020) では、ドイツ国内へのカリキュラム研究の「受容」を描いて PISA 後のドイツ教授学の変質をまとめているが、「Didaktik meets Curriculum」が国際的なカリキュラム研究の土壌で見せたのは、むしろ対話の中で相手に合わせて自己を位置取りなおしたドイツ教授学の「自己変容」が着目されるべきであろう。

本稿はむしろ1990年代から2010年代終わりまで続く、ドイツ教授学による英米圏カリキュラムへの積極的な発信を強調する。ウェストベリーの掲げた「What might Didaktik teach Curriculum?」(Westbury, 2000) という問いは、パイナーを嚆矢とする英米圏カリキュラム研究の今日的パラダイムに根本的な問題提起をなし、コンピテンシーベースのカリキュラム改革へのオルタナティブを構築する視座を提供し、さらには教育内容の価値を解釈する主体という教師像を提案するところまで読み開かれてきたのである。総じてこうした試みが、英米圏一ひいては国際的—カリキュラム研究の「瀕死 (moribund)」状態を乗り越え、今再び「学校は子どもたちに何をこそ教え、子どもは何をこそ学ばなくてはならないのか」という教育の内容に関する価値と規範への省察に迫ろうとしていた経緯を明らかにすることに、英米圏主導の国際的カリキュラム研究に対する意義ある示唆を得られるように思われる。

こうした根源的問いへの論及に留まらず、英米圏への発信の跳ね返りとしてもたらされたドイツ教授学側

における Bildung 概念の質的自己変容もまた、同議論の特徴ある事象として論稿の射程に捉えたい。英米圏カリキュラム研究のレトリックに対抗するロジックとなるべく、ドイツ教授学は、教育学の理論と実践にレリヴァントな概念として Bildung を改訂 (Revision of Bildung as a pedagogical concept) (Willbergh, 2015, p. 348) する動きを見せた。また、同概念の定義と思想的興行きを示すべくして、多くの論文で参照されたのがクラフキ (Klafki, W.) とフンボルト (Humboldt, W. v.) であり、とりわけ後者は、ドイツ教授学内ではおよそ参照されることのなかった人物であったというギャップに、ドイツ教授学側のアイデンティティの変化、ないし外向けと内向きの顔の使い分けを見取ることができるのである。

以上を踏まえ本稿は、2000年前後の英米圏カリキュラム研究に対するドイツ教授学の発信の過程における Bildung 概念の位置付けとその変容を明らかにする。このことを、はじめに英米圏カリキュラム研究とドイツ教授学がどのように対比的に論じられたのか (第Ⅱ節)、Bildung 概念を論理の機軸に位置付けつつ、どのように英米圏カリキュラム研究への問題提起をなしたのか (第Ⅲ節)、その発信のレトリックはどのような理論的改訂をドイツ教授学の Bildung 概念にもたらしたのか (第Ⅳ節) という検討課題とともに明らかにする¹。

Ⅱ. 英米圏カリキュラム研究とドイツ教授学の比較

1. 1990-2000年代における英米圏カリキュラム研究とドイツ教授学の対比

英米圏特にアメリカとドイツの教育学・教授学の知見の輸出入の歴史はすでに19世紀にはじまる前史を持

つ²が、本稿で焦点を当てるのは、オスロ大学での会議で結成された、「Didaktik meets Curriculum study group」の活動を嚆矢とする1990年代以降である。オスロ大学のガンデム (Gundem, B.)、キール大学の自然科学教育研究所のホプマン (Hopmann, S.) とリカーツ (Riquarts, K.)、アリゾナ大学のドイル (Doyle, W.)、ウェストベリー、ジューゲン大学のメンク (Menck, P.) ほか数名をもって結成された同グループは、90年代に数冊の英独カリキュラム研究の比較に関する著書を出版し (Gundem & Hopmann, 1998; Hopmann & Riquarts, 1995; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000)、以来ドイツ教授学の固有な価値を英米圏カリキュラム論へ紹介・発信する研究が蓄積されていった。

特に2000年に入ってからの研究では、「Didaktik meets Curriculum」グループの書籍が発原点となって、両潮流の比較研究が多くみられるようになり、2010年代末まで息長く論稿が積み重ねられてきている。

さて、これらの文献で専ら参照されているウェストベリーによる両潮流の対比表が表1である。以下、同表とウェストベリー (2000) による記述を絡めながら、両伝統がどのように対比的に理解されていたのかを、中心原理、ミッション、教師像の三点で整理する。

2. 英米圏カリキュラム論の伝統

まず、ウェストベリーらにとって、英米圏カリキュラム論の「本質的要素」というのは「そのすべてがいまだにタイラー (1949) の「カリキュラムと指導の基礎原理 (Basic principles of Curriculum and Instruction)」という同分野の核となるテキストの中で示されたフレームワーク、いわゆるタイラー原理 (Tyler Rationale) で説明がついてしまう」と言われる (Westbury, 2000, p. 19)。授業計画から実施、カリキュラムの研究から理論に至る全ての次元を貫いて、教育実践は社会との関連で設定された対象 (object)

レベル	カリキュラム	教授学
1. 授業計画 (Lesson Planning)		
核となる問い (core question as)	どのように (how)	なに・なぜ (what and why)
内容観 (content as)	対象 (object)	範例 (example)
目標観 (aim as)	タスク (task)	ゴール (方向) (goal(direction))
授業計画観 (lesson planning as)	コース設計 (course action)	参照枠 (frames of reference)
教育観 (teaching as)	法的行為 (enactment)	免許のいる仕事 (licensed)
2. 研究 (Research)		
焦点 (focus)	個々の教師 (individual teacher) 教師の思考 (teacher thinking) (解釈的(interpretative))	教えのわざ、教授学的分析 (art of teaching, Didaktik analysis) (解釈的(hermeneutic))
教育の成功の測定法 (assessment of successful teaching)	生徒の到達度 (student achievement) (評点と態度 (scores & standing))	専門的見地からの適切性、省察 (professional appropriateness, reflection)
3. 理論 (Theory)		
機能 (function)	準備 (preparation)	出発点 (Initiation)
進め方 (sequence)	教科内容優位 (subject matter comes first)	陶冶優位 (Bildung comes first)

表1：カリキュラムと教授学の伝統の比較 (Westbury, 2000, p.18)

を制定 (enactment) し、ターゲットにむけて体系立てられたコースを順序よく実施していくことが重視される。その実施された教育がよいかどうかは、生徒の到達度に関する評価によって担保される。カリキュラムの実践とはいわば学校と社会の間で交わされた所与のコースの「実施 (implementation)」を意味することとなり、「学校改革のレトリックもシステム工学も、どちらも伝統的なカリキュラム理論の焦点の大部を占めてきたものであるが、この両者は、学校を機関として変換・再指示 (to change and redirect) するために存在しているのであり、学校を維持・サポートし、教師のルーティンワークを豊かにするために存在していないのである！」(ibid., p. 21) と強調的に書かれている。

こうしたカリキュラム観・教育観に立つことから自明に浮かび上がるのは、英米圏カリキュラム論は政策やプログラムといった制度論レベルに関する教育内容の配列と選択に関する知見を豊富に持ち、教室レベルへと転換する装置として機能するという事であるとされる。「①学校と文化・社会の連結部分を見定める理想的カリキュラムの形成②抽象的なカリキュラムを、学校システムと学校での仕事の究極的基盤となる組織的枠組みへと翻訳するカリキュラム構造とプログラムの性格をカリキュラム論を貫く主要な問題関心として捉えている」(ibid., p. 34)。いわゆるマクロな次元に精通した英米圏カリキュラム論は、他方で「カリキュラムのマネジメントの観点からすれば、教師は常にシステムの見えない「エージェント」であり、システムによって「動かされ (animated)」, 指示される存在としてみなされ、決してこのシステムにとっての動力源 (source of animation) とはみなされない」(ibid., p. 21) というような教師像である。「アメリカの世界では、明確な公の目的と非常にはっきりと示されたカリキュラムからなる学校システムのヴィジョンがあり、このシステムの被雇用者としての教師への一貫した強力かつ包括的な形式的コントロールが存在する」(ibid., p. 28) と指摘される通り、教師は大きなプロットの具体的実施者として雇用された遂行人の位置付けを与えられるのがふさわしいと言われた。

3. ドイツ教授学の伝統

他方でドイツにおいてはこうしたカリキュラムの「設計」・「構築」・「基礎」のような工学的言説とは異なった、解釈学的・哲学的伝統に根差した「知のシステム」があると言われてきた。いわく、ドイツ教授学を貫く原理は Bildung である。今日の陶冶理論的教授学 (contemporary bildungstheoretische Didaktik) 一引用者は、「教師の思考と省察の一般化可能な形式の探究を、そしてまたそうした思考様式の範例

(examples) を探し求めており、そしてまた、(Bildung しようという意味で) 潜在的に教育的な教科内容や社会生活様式、伝統と言ったものに生徒が人格的・主観的に邂逅 (encounter) するのを助けることのできる、教室での実践や環境づくりのあり方を模索している」(ibid., p. 27)。表1で、英米圏において、教育内容が「Object」そのものであるのに対し、ドイツ教授学においてはそうした提示される内容は何かその奥にある価値や文化、見えないものの「example: 範例・事例」—その内実をもっともよく表すもの—だというように理解されている (cf. Derbolav, 2003)。ドイツ教授学では、教科書や教材と言った見えるものと向き合う中で、見えない世界の内実や価値へと出会い／出会わせていく教授—学習過程を重視する。ゆえに物事をどう理解するかという内容「解釈」のディシプリンとして成立するようになっている。「内容とは、陶冶に貢献しようの概念的・方法論的観点を含むものとして構成されている。陶冶内容が教育的な可能性をもつとされるかどうかを決定付けるのは陶冶価値 (educational substance (Bildungsgehalt)) —本質的な問題、概念、原理、関係、法則、価値、方法など—とされる。[中略] 陶冶価値のおかげで、陶冶内容は、生成しゆく個人の心に対して「可能態としての価値観を伴うインパクト」をもたらしよう、いわゆる根源的な経験へと導くことができるのである。こうした陶冶内容、陶冶価値、本質性、根源性という4つをもってして、授業計画の際に教育内容の教育価値を紐解く一連の解釈カテゴリを提供し、教室レベルでのカリキュラム形成を可能とするカリキュラムの理論が成立するのである。」(Deng, 2018, pp. 780-781)。解釈の実践を中心任務に据えることで、授業の目標は、達成できる目標と言うよりは、方向目標となり、授業の計画から実施、評価 (成功の可否) までを、教育学的に適切な解釈をする専門的力に委ねることとなる。この授業で扱う教材の解釈も、研究次元として授業内の事象の解釈もまたそれを担うのは教師であり、ここに、ドイツ教授学的伝統における教師像が現れる。「[教授学者 (Didaktiker)]」の問いの出発点は、子どもがどう学び、どのようにして知識の体系に導かれるか、さらには生徒が何を知って何ができるようになったかということにあるわけではない。[中略] 彼らはまずはじめに、その内容が生徒たちにとってどう意義があるのか、どのようにしたらその意義を彼ら自身が感じ取ることができるのかという、陶冶に照らして展望される学習対象の一点を探し求める。[中略] 教授学的省察のやり方ではそれぞれの個別の教師が専門的なプロとして、陶冶につながる諸価値に照らして、この環境、この素

材、この生徒とともに何がなされねばならないのかを自分で決定しなければならない」(Westbury, 2000, p. 29)。「教師たちはこうした(米国流の一引用者)制度的・プログラマチックなカリキュラムおよびその陶冶理想(Bildungsideal)の本質的な解釈者である。[中略]彼の仕事のどこをとっても、教師はカリキュラム上の出来事の唯一の「著者(author)」なのである。[中略]カリキュラムの著者および解釈者としての教師の役割は、カリキュラム論を支配してきた(英米圏の)思考の伝統にはおよそ見られないものであり続けたのである」(ibid., p. 35)。

Ⅲ. 英米圏カリキュラム研究に対するドイツ教授学の発信—ドイツ教授学の伝統はカリキュラム論の伝統に何を教えることができるのか—

上記のウェストベリーによる対比的記述の章のタイトルは「What might Didaktik teach Curriculum?」とされており、すでにドイツ教授学に教育学の意義が強く押し出されている事が伺える。先行研究における「出会い」や「対話」のプロセスは、その出発点において、ドイツ教授学から英米圏カリキュラム研究に対する発信の意味が込められていたのである。それはとりわけ英米圏カリキュラム研究の行き詰まりに対するオルタナティブとして提案され、カリキュラムの根源的な問を取り戻す運動として、2000年以降その意義づけの視野が広がってきたことを観察することができる。以下では、「瀕死(moribund)」状態の英米圏カリキュラムを克服する視座として陶冶理論的教授学(Bildung-centered Didaktik)位置づけられてきた経緯を明らかにする。

1. 「瀕死」状態の英米圏カリキュラム論再建の鍵としてのパイナ—「再構成主義」

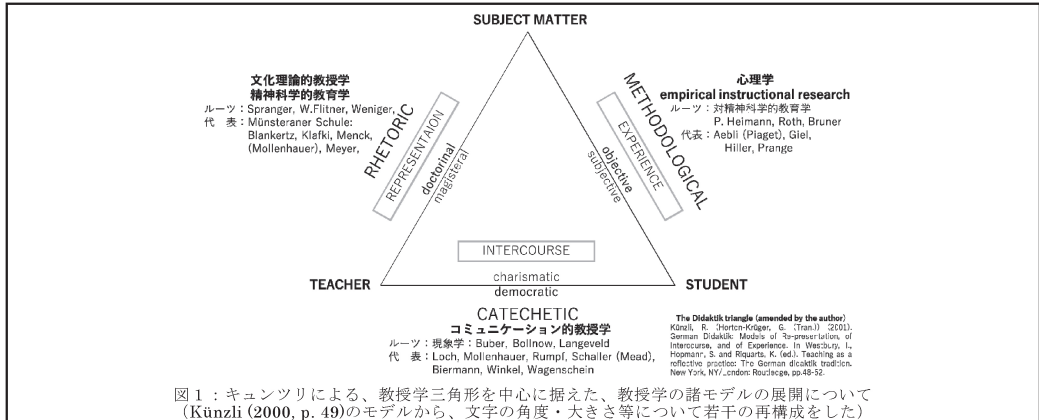
英米圏カリキュラムに対するドイツ教授学の意義づけの発端は、70年代に始まるパイナ—によるカリキュラム論の再概念主義への転回とその衰退の経緯深く関わる。1969年、シュワブ(Schwab, J.)は、当時の英米圏のカリキュラム研究に対して「Curriculum is moribund」と診断した。この危機診断を引き受けたパイナ—は、合理性と技術主義を基調とするタイラー原理を「非歴史的・非芸術的」であるとして批判し、「再概念主義(Reconceptualism)」を掲げる中で、カリキュラム論に多種多様な解釈枠組みを取り入れた。再概念主義の提案から研究知見の蓄積をまとめた、パイナ—の主著ともいえる「Understanding Curriculum」(1995年初版)では、10章分にわたって、政治、人種、ジェン

ダー、現象学、ポスト構造主義/脱構築/ポストモダン、自伝的バイオグラフィー、美学、神学、制度論にまで広げられた「今日のカリキュラム議論(Contemporary curriculum discourse)」が展開された。「カリキュラムとは、極度に歴史的、人種的、ジェンダー的、現象学的、自伝的、美的、神学的、国際的なのだ。カリキュラムはある世代が自ら自身と自らの住む世界を定義づけようと格闘する場となるのである」(Pinar et al., 2002, pp. 847-848)と、カリキュラム研究の惜しめない政治化を試み、同書の最後に、「The field is no longer moribund」(Pinar et al., 1982, p. 222; quoted from Pinar et al., 2002, p. 847)とシュワブへの献辞を示唆させる引用で閉じている。

2. 再構成主義の拡がり行き詰まり

パイナ—以降、英米圏カリキュラム研究は学際的な学術研究の場となり、主に自伝的研究、政治学、ポスト構造主義、ポストモダンといった4つの大きな思想的枠組みを引き受けるようになった。しかし、籐の外れたカリキュラム研究は次第に「rural formations of queerness, intersubjective becoming, posthuman condition, biomedical world, eugenic ideology, suicide policy, despair, technological flow, spiritualism, critical geography, hospitality and ecological ways of knowing」といった、めまがするほどばらばらなエキセントリックでエキゾチックなトピックが並ぶ」(Deng, 2018, p. 692)ようになっていった。

「もうここまでくれば誰の目にもはっきりとわかるだろう。カリキュラムの実践(カリキュラム計画、カリキュラム開発、カリキュラムの実施、教室での教授)とカリキュラムの内容・教科内容に関するトピックは、今日なお拡大し続けるカリキュラム理論形成(curriculum theorizing)の地平にはもはや姿を消してしまったことが。複雑性をはらむ機関としての「学校の内的仕事」[中略]、カリキュラム領域の核となる対象は、もはやこれ以上今日のカリキュラム理論家たちの基礎的な関心でなくなってしまった」(ibid, p. 694)と、デンはパイナ—以後のカリキュラム研究の転回を皮肉交じりで描写している。シュワブとドイツ教授学の関連について探究してきたデンにとって、パイナ—が試みた多種多様な視角にもとづくカリキュラム論の復興は、「シュワブの呼びかけに対する応答としてみなされてきたが、はたして、1960年代に観察された moribund の状態をよくさせることに貢献したのだろうか?この領域は前よりもっと moribund になってしまっていないか?」と、事態の深刻化にしか映っていなかった(同様の見解については、Young, 2013; Deng, 2015a; Deng 2015b; Lundgren, 2015を参照)³。



パイナールの「let a thousand flowers bloom」との呼びかけで、カリキュラムを様々に捉える視角は提供された。しかし一つとして学校で教師は何をこそ教え、子どもは何を学ぶべきなのかという教育内容の価値と規範を問うことはなかった。カリキュラム論がその軸において問うべき教育内容の体系と構造への問いを取り戻すべく、ドイツ教授学および Bildung 理論が要請されるに至った。

3. オルタナティブとしてのドイツ教授学と Bildung

英米圏カリキュラム論のオルタナティブとしてのドイツ教授学の性格について、キュンツリ (Künzli, 2000) はクラフキヤクロン、ヤンクを引きながら以下の様にまとめている。「単純化して要約すると、教授学は以下の問いを扱うものと言える。・ what is to be taught and learned? (content aspect) ・ how is “content” to be taught and learned? (the mediation or method aspect) ・ why is “content” to be taught and learned? (the goal aspect)」(p. 43)。一見は単純な解説ではあるが、ここにすでに、英米圏カリキュラム研究への対置的構図が描かれている。いわばドイツ教授学は一エキセントリックなテーマを入れてまで活性化を目指した英米圏カリキュラム研究とは違って、何をこそ、どのように、何のために教えるのかと、目標内容方法という根源的な問いに絞られており、その解釈枠組みを提示することに強みがあると言われるのである。

3つの問いに対する解の良し悪しを判断する規準が Bildung とされる。古典的な区別である Bildungsinhalt (content: 陶冶内容) と Bildungsgehalt (meaning, substance, essence などと英訳される：陶冶内実・陶冶価値) を引き合いに、「教授学の課題とは、ある文化全体の生活の分析を通して、Bildung のために有意義な内容を特定すること」(ibid., p. 44) で

あり、「教師にとって重要なのが、内容自体が持ち得る多様な影響や示唆—それが essence of content-Bildungsgehalt と呼ばれる—について研究することである」(Vasquez-Levy, 2002, p. 120) と言われる。

また、上述の根源的な問いを教育実践の中で読み解き、かつ授業構想にレリヴァンスを保つために、教師・生徒・教材という3要素の関係を捉えた教授学三角形のモデルが頻繁に参照される(図1)。教授学の系譜が、三側面それぞれの延長線におかれ、このモデルを通して、授業の構造を捉えることが提案されているのである。「教授学三角形は「教師によって、国家による指示を教室の実践へと翻訳する」ことを可能にする。この「別」の思考様式は、教育と学習を第一に関係的な活動としてとらえるものである。教授学三角形は、教師がいかに生徒と教材に関わっていくか、この同じ教師が生徒の教材への関係づけをどのように影響を与えて媒介するかということを描写しているものである」とフリーゼンはのべ、教師・生徒・教材の三者の関係に凝縮されたモデルで教育を捉えることを提案している (Friesen, 2018, p. 724)。

4. 教育改革・教師論における有効な参照軸としての Bildung

Bildung-centered Didaktik はその後さらに文脈を広げて英米圏カリキュラム研究に発信されていった。教育改革の文脈では、「単純に政治的レトリックにしかみえない」コンピテンシー概念に替わり「生徒たちに意味づけ (meaning) を経験する機会を提供できる」教育課程編成のオルタナティブな原理として⁴、教師論の文脈では、生徒、教材、自己自身の省察的な関わりについて「心の構え方 (Disposition of mind)」(Kim, 2013) の同定と変容を確かめることのできる自律的な省察的实践家の理論的土台として⁵、と多面的な評価と意義づけがなされている。

Ⅳ. ドイツ教授学のレトリックと自己改訂

「教えることは解釈のプロセスである (teaching is an interpretative process)」という教育観に立ち、教師—生徒関係や教授—学習過程を構想する実践の次元、教授—学習過程を観察・分析する研究次元、さらには教師のあるべき像の次元に至るまでを、解釈学的な状況で捉えようとするドイツ教授学の伝統は、英米圏カリキュラム研究の行き詰まり状態に対して新しい知の枠組みを提供するべく積極的な発信を進めてきた。しかし、こうした異なる知の文脈に対する発信の過程が単なる一方向の輸出入に留まらず、むしろ発信元のドイツ教授学側に対しても発信の跳ね返りとして自伝統理解の再調整と主要概念の変容が強いられていたことが興味深い。

ドイツ国内で陶冶理論・陶冶理論的教授学と言えば、1970年代にすでに、抽象的、理念的なレベルに留まるものとして批判され、教授学研究から放棄されてきたという経緯がある⁶。2000年以降の「経験論的転回」を経るころになっては、もはやすでに有効ではないものと診断されるに至る。そのような陶冶概念が、大西洋を渡ると、俄然「アメリカのカリキュラム理論がまさしく語ってこなかった隙間」としての「教室のカリキュラムづくり」を語り、「そしてまたカリキュラム理論家ない反省的实践家という教師の不可欠な役割」(Westbury, 2000, p. 37)を語ることでできる実践形成の準拠枠として意義づけられるのである。

Bildung 理解の断絶は、誤解ではなくむしろドイツ教授学のレトリックとして捉えることができよう。英米圏カリキュラム研究のレトリックに対抗する有効な論理たりうるために、ドイツ教授学は、教育学の理論と実践にレリヴァントな教育的概念として Bildung を改訂 (Revision of Bildung as a pedagogical concept) (Willbergh, 2015, p. 348)する動きを見せた。

1. 教授学三角形の中の Bildung

Bildung 概念がいかに教育的にレリヴァントな概念たりうるか、を効果的に装うために引き合いに出さ

れたのが第一に教授学三角形モデルであったといえる。図1のキュンツリによるものの他に、フリーゼンによる三角形モデル (図2) では三角形の中心に矢印が伸び、生徒—教材の関係形成を Bildung 過程と示すことで、教育は Bildung 過程の関係形成を作り替える営みであるとして教師から垂直に矢印が下りていくという説明を図っている (Friesen, 2018, pp. 724-725)。

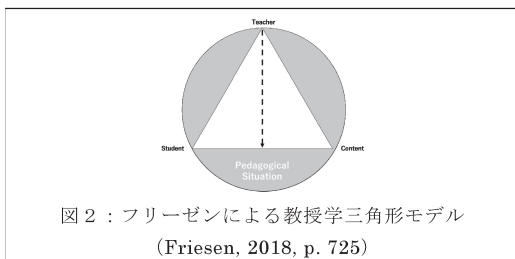
教授学三角形のモデルは古典的であるが、今日もなお三者の配置換えや立体化、違う図式への変形など、賛否双方を含めてドイツ教授学の中でも議論が続けられている。ただし、古典的なモデルには教師・生徒・教材という3つの中に Bildung は位置づけられてこなかった。フリーゼンのほか、グルシュカ (Gruschka, A.: 松田 2017参照) やベンナー (2019) による近年の論考の中でようやく Bildung の位置づけが三角形モデルと関連させられながら論じられてきている。Bildung がいかに教育的状況の中に位置づくかが再検討されており、文字通りのモデルの修正 (revision) の過程に Bildung 概念の発信が紐づけられている。

2. 思想的準拠先としてのクラフキとフンボルト

第二に、ドイツ教授学の伝統を説明するために参照される人物として、どの文献でもほぼ確実に参照される人物がクラフキとフンボルトであり、とりわけ後者がドイツ教授学内ではおよそ参照されることのなかった人物であったというギャップに、ドイツ教授学側のアイデンティティの変化ないし外向けと内向きの顔の使い分けを見取ることができる。

ドイツ教授学の代表的人物の顔ぶれが紹介されたのはウェストベリーらの本における英抄訳であり、フンボルト、クラフキ、ヴェーニガー、ロート、クラフキ、ワーゲンシャイン、メンクが挙げられた。人間—世界関係の構築と変容を基調とする陶冶理論に基づく教授学の体系として、ドイツでは歴史的にはヴィルマンやヴェーニガーによるものが先行するが、むしろ積極的に参照されるのは、「授業準備の核としての教授学的分析」や「陶冶理論と教授学に関する研究」を著し、子どもの人間形成に迫る陶冶価値を深めていくために教科書教材などを分析する視角を提起したクラフキであった (市川 2020)。

しかしクラフキと並んで、英米カリキュラム研究の文献において、Bildung の説明がなされる際、一切の詳細な吟味なく通例のごとく触れられるのがフンボルトであった。ドイツ教授学の伝統が、教師が学習者を世界と出会わせるという解釈学的状況によって立つことを説明する時、フンボルトの Bildung 理論における「人間は出来るだけ世界を多く捉え、出来るだけ密接に世界と自己を結び付けようとする」、「自己と世界の



相互作用」というフレーズは教授学的伝統の厚さと哲学的深さを示すうえで格好の筆先となる。これに加えて、人文主義的伝統の強調は、コンピテンシー論を商業主義的、経済的モデルとして批判・差異化するのに有効なレトリックとして機能する。

しかし、はるか70年代よりドイツ教授学の中で陶冶理論が過去化された際、その批判の矢面に立たされたのが「耽美的」「抽象的」「非实际的」「理念的」と（英米カリキュラム研究におけるのとは正反對の）評価をフンボルトは経験していたという実態が、ドイツ教授学が世界に発信されたときの表向きの顔と内向きの顔の使い分け、あるいは都合の良い態度の変化を示しているように見える。「文献学者」としてしか知られていなかったフンボルトを Bildung を中心原理に掲げた「教育者 (educationist)」として再構成する (Lüth, 2003, p. 61) ことで、Bildung の伝統という思想史上の盤石な基礎の上に教授学が存立していることを示そうとしているのである。

3. 自律的な教師像？

Bildung は教師の自己成長の理論的基盤としても位置付けられていた (Pantić & Wubbels, 2012; Kim, 2013)。「被雇用者」像を相対化し、教師の自律性や自主決定のプロセスを強調する「解釈者」としての教師像が重視されている。しかしながら、こうした教師像について、タヒルシュライの調査の結果、「フィンランドを除く教授学の国々では教師の50%以下だけが提供されたコースを決定することができる」ことを明らかにし、「教授学の国々の学校教師は、必ずしもカリキュラムの国々以上に自律性を謳歌しているわけではなく、他方でカリキュラムの国々は教授学の国々以上に大きな応答性・責任を享受している」ことがわかった (Tahirşylaj, 2019, p. 180)。いわば、自律性や主体的なカリキュラム編成者という教師像は、その実質において英米と独欧圏で大差がないにもかかわらず、その教師像はドイツ語圏の思想哲理固有のものとして英米圏にアピールされているのである。

以上の様に、Bildung を基調とする教授学の意義と固有性は、英米圏への発信の過程で反射されるようにして形作られたものであり、教師像に至っては実態にあわなيسローガンとして形成されていることがわかった。発信と逆反射の中で、Bildung を教育的概念へと改訂する動きが見られたのである。

V. おわりに

本稿では、1990年代より2020年代に至るまで続けられてきた、ドイツ教授学と英米圏カリキュラム研究の

間の対話と交流の中での Bildung の位置について明らかにしてきた。第Ⅱ節ではまず両伝統の対比をする中で、英米圏にはない概念として、ドイツ教授学の性格を特徴づける中心原理として、Bildung 概念が位置づいていることを明らかにした。第Ⅲ節では、こうした対比の試みが、当初よりそして2000年以降より強められて、ドイツ教授学の英米圏への発信を意図していたことを明らかにし、その中心的なレトリックとして Bildung が意義づけられていたことを明らかにした。その意義は、とりわけ英米圏カリキュラム研究を牽引してきたバイナーの「再概念主義」の行き詰まりを克服する鍵として、そしてまたコンピテンシーベースの教育改革や教師像のオルタナティブな原理として、示されていることがわかった。第Ⅳ節では、こうした発信の背景には、ドイツ教授学側における Bildung 概念の改訂の動きがあったことを明らかにした。ドイツ教授学内ですでに過去化されていたフンボルトやクラフキを再評価しながら、また教授学三角形の積極的な更新をする中で実践乖離・抽象的だった Bildung 概念を教育の実践にレリバントな概念として位置づけなおそうとしている動きを明らかにした。ただ、その改訂の試みは、国内における Bildung 伝統の理解とは異なった側面を多く持つ羊頭狗肉の策が講じられていたことがわかった。

しかし総じて Bildung 概念が英米圏カリキュラム研究に対して、「学校が何のために何をこそどのように教え、子どもは何をこそ学ばねばならないのか」という根源的な問いへのアプローチを取り戻すよう訴える土台となったことは特筆すべき意義があるように思われる。望まれるのはそのレトリックの再編である。トレーラーの系譜に位置づくホーラッヒャーが、ウェストベリーらに始まる両潮流の対話を評価して性急な単純化を避けることを提起している。「(ホップマン、リカーツ、ウェストベリーらの一引用者) 試みは一定のインパクトを有し、今日においても完全に消えたということなく残っている。しかし促進していた人たちが望んだほど成功だったとは言えないようだ。大陸を越えてのスピーチレスネスの理由は両者の概念に根付く文化的伝統にあるとみられるだろう。〔中略〕アングロサクソンの志向性を単純に社会的有用性に、そしてドイツの強調を純粹に陶冶一辺倒に、そして教授学という概念的基礎にはばかり過度に単純化したことがおそらく実態にあわなかつたのだ。〔中略〕それゆえに、このギャップを埋める試みは、こうした限界を考慮に入れておかねばならない。つまり特にカリキュラムとレーアプランという二つの単語の裏に詰め込まれた、上述のように再構成された歴史的背景の記述とは

異なった、歴史的次元の再構成が不可避の要求となってくる。それこそがあまりに頻繁に目撃される概念的・理論的短絡を避ける歴史的良心に適うこととなるのである。」(Horlacher 2018, p.11. 強調傍点は引用者)。

パイナーがまとめた国際ハンドブックの呼びかけがここではじめて意義を持つ。ヘゲモニーを奪い合うような発信と受容以上に、世界の様々なカリキュラムの伝統は、カリキュラムに関わる根源的な問いが多様に表出し答えられていった結果とみて、その知の系統の「局地性」への理解を進めることにこそ、国際的なカリキュラム研究が、単なる表面的な異文化のサーフィンに終始しない、そしてまた内的事情と異なった皮相的な交流に尽きない学術的意義をもつものと思われる。そのために為されるべきことはただ一つ、ドイツ教授学において Bildung とは何であったのかをこそ探究・発信することであり、さしあたり歴史的正当化に用いられたフンボルトのカリキュラム論の再検討から取り組まれることが重要となるだろう。

【注】

- 1 本稿は、2000-2020年までの Journal of Curriculum Studies の論文レビューを中心に構成されている。
- 2 両潮流の交流については中野 (2002) に詳しい。
- 3 パイナーの再概念主義は、タイラー原理への批判も、批判の中で自らが依拠したシュワブラ人文主義の意義づけもともに誤解をして、あらぬ方向へ展開していったと評価されている。パイナーやクリーバードによる「タイラー原理の貧困」批判への再批判については Hlebowitch (1992) を参照。パイナー自身も自身が築いてきた再概念主義を振り返って、再概念主義のオルタナティブを特に異なる地域と時代から捉えることの重要性を訴えるようになる。「新しい概念群が米国のカリキュラムスタンダードの再建に求められる。しかしそうした概念は現在にあるものではなく、この領域の過去にあるのだろう。また、ここだけに見つかるものでもないだろう。今や、アメリカの未来はアメリカの中にはもはや存在しないと書いていい。むしろどこか違う場所である。地理的にも文化的にも異なる場所に。」(Pinar 2013, p. 7, quoted from Autio 2014.)
- 4 「21世紀の教育概念としてのコンピテンシーが、いかに理論的問題に悩まされているか。その理論的問題に対しヨーロッパの伝統における BILDUNG 概念がオルタナティブを提示できる。〔中略〕明らかになったことと言えば、コンピテンシーがいったい本当に教育概念と呼べるのかどうか根本的に怪し

いということだ。むしろ、これは単純に政治的レトリックにしかみえないのだ。上述の通り、コンピテンシーには教育内容に対応する概念が欠けている。〔中略〕陶冶は内容と生徒、主体と何か新しく見知らぬもの間の出会いを理論化することなくして考えること自体が全くできない。人間は意味生成の存在とみなされ、世界の再解釈のプロセスに恒常的に存在するものである。学校の目的がこのプロセスに貢献すること以外何があるか。教師のタスクとは、内容に特化した形で、生徒たちに意味づけを経験する機会を提供できるように内容を解釈することなのである」(Willbergh, 2015, p. 346)。

- 5 「教授学とカリキュラムの枠組みは教師教育者や学生教師に対して、内容・生徒・学校/教育文脈の間で変わりゆく教師の役割やその関係づけについて考えを構築するのを助けるフィードバックを与え、変化に対する省察を刺激する道具として有用である。」(Pantić & Wubbels, 2012, p. 84)。
- 6 ドイツ教授学における陶冶理論の脱中心化の過程にはロビンズンを中心とする英米圏カリキュラム研究の積極的受容のプロセスがあったことが、二潮流の影響関係の特徴を表している。市川 (2019) 参照。

【参考文献】

- 市川和也 (2019) 「S. B. ロビンズンによるカリキュラム概念の受容」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第65巻, 287-299頁。
- 市川和也 (2020) 「『教授学、カリキュラムに出会う』プロジェクトの到達点—アメリカのカリキュラム研究とドイツ教授学の結節点をめぐって—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第66巻, 15-28頁。
- 小柳和喜雄 (2007) 「インストラクショナル・デザインとドイツ教授学の類似と差異に関する研究」奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践総合センター研究紀要』第16巻, 19-30頁。
- ベンナー著、牛田伸一訳 (2019) 「教育プロセスと陶冶プロセスにおける3つの作因—教育学的に基礎づけられ、教授学的かつ経験的に確認された授業研究のための提案—」『創価大学教育学論集』第71号, 291-310頁。
- 中野和光 (2002) 「ドイツ教授学と米国のカリキュラム研究・授業研究の出会いと交流」福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究』第10巻, 93-97頁。
- 中野和光 (2017) 「グローバル化の中の次期学習指導要領の特質」日本教育方法学会編『教育方法46学習指導要領の改訂に関する教育方法的検討—「資質・能力」と「教科の本質」をめぐって—』図書文化, 23-34頁。
- 樋口裕介 (2007) 「西ドイツにおける米国カリキュラム研究の受容に関する一考察—1970年代を中心に

- 一]『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部(教育人間科学関連領域)』第56巻, 117-123頁。
- 樋口裕介 (2008) 「1970年代の西ドイツにおける「カリキュラム」構成と伝統的な「レールプラン」研究の比較」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第33巻, 97-108頁。
- 樋口裕介 (2011) 「カリキュラムとの関係におけるドイツ教授学の固有性に関する一考察—ペーター・メンク(Peter Menck)を手がかりに—」福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究』第19巻, 169-174頁。
- 松田充 (2017) 「授業における媒介(Vermittlung)に関する教授学的研究: グルーシュカ(Gruschka, A.)の教授学理論を手がかりに」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』66巻, 99-106頁。
- Deng, Z. (2015a). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773-786.
- Deng, Z. (2015b). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 723-732.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710.
- Derbolav, J. (2003). The 'exemplary': an attempt to locate the position of learning by example. (P. Menck (Ed.). *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 319-334.
- Friesen, N. (2018). Continuing the dialogue: curriculum, Didaktik and theories of knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 724-732.
- Friesen, N. (2020). 'Education as a Geisteswissenschaft': an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Gough, N. (2003). Thinking Globally in Environmental Education: Implications for Internationalizing Curriculum Inquiry. Pinar, W. F. (Ed.). *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hlebowitsh, P. S. (1992). Amid behavioral and behaviouristic objectives: reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), 533-547.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or curriculum*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Horlacher, R. (2018). The same but different: the German Lehrplan and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 1-16.
- Kim, J. -H. (2013). Teacher action research as Bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 379-393.
- Lundgren, U. P. (2015). What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article 'Overcoming the crisis in curriculum theory'. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787-801.
- Lüth, Ch. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung. Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 43-59.
- Menck, P. (2000). *Looking into classrooms: papers on didactics*. Ablex Publishing.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2012). Competence-based teacher education: A change from Didaktik to Curriculum culture? *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 61-87.
- Pinar, W. F. (2013). *Curriculum studies in the United States*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (Ed.). (2014). *International handbook of curriculum research (2nd Ed.)* New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2014). Introduction, pp.1-16.
- Autio, T. (2014). The Internationalization of Curriculum Research, pp. 17-31.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2002). *Understanding curriculum*. (4th ed.) New York: Peter Lang.
- Tahirsylaj, A. (2019). Teacher autonomy and responsibility variation and association with student performance in Didaktik and curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 162-184.
- Vásque-Levy, D. (2002). Bildung -centered Didaktik: A framework for examining the educational potential of subject matter. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 117-128.
- Westbury, I, Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. New York: Routledge.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum? 15-40.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Representation, of Intercourse, and of Experience. 41-54.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

(指導教員 深澤広明)

【付記】

本研究は、JSPS 科研費 JP19J12404の助成を受けたものである。