

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 30 年 7 月 6 日現在

機関番号：13101

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2017

課題番号：25381017

研究課題名(和文)ドイツ教育学におけるコンピテンス概念の史的展開と今日の教育改革での意義

研究課題名(英文) Study on the pedagogical-historical development of competence and its meaning in the present reforms in German

研究代表者

津田 純子 (Tsuda, Sumiko)

新潟大学・教育・学生支援機構・名誉教授

研究者番号：90345520

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,200,000円

研究成果の概要(和文)：研究によって、ドイツ語圏のコンピテンス概念が伝統的な人間形成の理念に対照化されながら活発に論議され内容を深めながら普及し、教育学や教育分野に革新をもたらしていることを明らかにできた。これまで日本で見過ごされてきたコンピテンス概念の歴史研究を通して、見えにくくなっていたドイツ教育学・教授学の変遷や新しい動きも見通せるようになった。

この結果から、研究を継続し成果をまとめるという課題が生まれている。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this paper is to clarify the concept of competence (Kompetenz) in the development of educational reforms and pedagogy in German area, which is 'nt almost researched in Japan. The concept of competence in the German area dates back to the Chomsky's conception from Humboldts linguistic philosophy, which were very much aware of the creative aspect of language to generate, and not McClelland's concept viewed in the diagnosis. This has been bringing an innovation to the German pedagogy. In short, the shift from teaching to learning, the constructivism, experience research, etc. This innovation is supported by the frames of EU, federal and state, and the critical discussions about the actual problems checking with the traditional "Bildung" philosophy and reseaches. Because of a lack of such enough research it should be uneasy for japanese researcher to understand this trend in the German area correctly.

研究分野：教育史、教授学

キーワード：コンピテンス (Kompetenz) ドイツ教育学 人間形成の理念 (Bildung) 構成主義的学習理論 自己調整学習 知識・人間形成学会 (GBW)

1. 研究開始当初の背景

(1) 課題への着眼

本研究は、今日の教育改革において国際的に重要なコンピテンス概念 (Kompetenz, competence, competencias, 以下コンピテンスで表記) がドイツ教育学分野ではどのように捉えられ、どのように意義づけられてきているか、明らかにすることを課題としている。このテーマを着想するにいたったのは、これまでの科研費研究 (ボローニャ・プロセスを背景とした、①ドイツ大学教育改革におけるフンボルト理念の継承、②教授コンピテンス開発の支援体制づくり) を通して、ドイツでは日本と異なり、コンピテンス概念が教育改革上のキー概念として浸透していること、その背景に教育学史上重要な研究動向 (チョムスキーのコンピテンス概念の受容によって構成主義的学習理論などが形成される) があること、このことを日本の先行研究が見過ごしてきたことに気づいたからである。

(2) 研究の学術的背景—日本におけるドイツ教育学研究動向の見直し

日本の教育分野では、コンピテンス概念は近年注目されるようになったばかりである。日本の学校教育では PISA ショック後コンピテンシー (コンピテンス) が重視されるが、大学教育では、学士課程教育の目的とされる「学士力」(文部科学省 2008 年) は「bachelor competencies」の英訳版にコンピテンスが用いられたり、初年次教育に関する用語の一つとして整理されたりしているもの (濱名 2010)、コンピテンスという概念は大学教育研究者の間でもほとんど注目されていない。

コンピテンスは、N. チョムスキーの「生成変形文法理論」にさかのぼるキー概念であることは広く知られているが、彼の言語学的業績『言語と精神』(町田訳 2011 など) は主に言語学や語学教育分野で扱われ、教育学者に注目されてこなかった。

それに対して、ドイツ語圏の教育科学では 1970 年代初頭以降、コンピテンス概念は、「一方では普遍的な人間形成 (Bildung) という伝統的な基本理念と、他方では職場・職業関連の資格目標の間をとりもつために用いられて論議されてきた」という (E. Klieme u. a. 2007, S. 12-13)。コンピテンス概念は、教育科学百科事典 (D. レンツェン編、1983) に記載され、チョムスキーがフンボルトの言語論 (言語習得の創造的局を学習と結びつける) を再発見することによって生み出されたこと、コミュニケーション学や教育学分野の展開に大きな影響を与えていることが説明されていた。

日本では、チョムスキーのコンピテンス概念は「高等教育分野での用語とは大きな隔たりがある」と捉えられ (例えば、松下 2007)、コンピテンス概念の直接の起源は、米国の心理学者 D. マクレランドが 1973 年に用いた人的資源管理の概念であると高等教育研究者の間でみなされている。そのためコンピテンス概念については、米国での動向に最初に注目した企業の人的資源管理の観点が主流になっており、「高業績者の行動特性」と定義される場合が多い。

学校教育分野では、OECD の研究プロジェクト DeSeCo (コンピテンシーの定義と選択) によるコンピテンス概念が受容された。学校教育研究者の間では、ドイツ語圏でのコンピテンス指向の教育改革は PISA ショックによると理解され、歴史的論述はようやく近年散見されるようになった。コンピテンス概念はあいまいとされながら、十分な歴史的理論的検討がされないままである。

D. レンツェンは、構成主義的教育科学の代表者の一人で、ドイツでは 1970 年代にこの理論形成において指導的役割を果たしたと評価されてきた。彼は、日本では「フランス構造主義とポスト構造主義の影響下」で 1980 年代に活躍したドイツ教育学におけるポストモダン論者の一人として注目され (小笠原道雄編 1991)、教育哲学者の間で著名である。D. レンツェンは 1993 年～1994 年

に日本の大学で客員教授となるが、前述のドイツでの評価は日本では見過ごされた。

ボローニャ・プロセスで推進された高等教育改革で重要なコンピテンス概念は、日本の特に高等教育分野で批判的に受けとめられる傾向がある。それに対して、ドイツの教育学者や教育改革関係者においては、「すべての人間に備わる学習プロセスにおける自己組織化の能力、自己調整能力」(J. エルベンベック 2007、W. ヴィルト 2009 など) などと定義されている。PISA ショック後の 2000 年代には「コンピテンス概念は範疇的な中心概念へと昇格した」(K. ノイマン他 2010、199 頁) と位置づけられるほど広く普及し、コンピテンス指向の教育改革が推進されてきた。

広範囲に及んだ教育改革について、2010 年にその目的や内容、方法を批判的・公的に論議することをねらいとして、国際的な学会「人間形成 (Bildung) と知識」(以下 GBW) が創設された。政策推進派の研究者は、学会の批判を真摯に受け止めつつ、揺るぎがなく学際的な知識のカリキュラム改革などに目を向けている (O. Reis 2016)。

2. 研究の目的

日本を含む世界で重要な 21 世紀型教育改革が「teaching から learning への転換」をスローガンとして進められている現在、EU では特にコンピテンス指向の教育改革が進められ、ドイツ語圏では、古典的人間形成論の伝統のもとでコンピテンスが批判的に論議されながらも、教育改革が揺らぎなく推進されているのはなぜか。

研究の目的は第一に、この疑問を明らかにすることである。それを通して最終的には、コンピテンス概念については歴史的理論的検討が不十分なままの日本の現状を相対化し、日本におけるドイツ教育学研究や教育実践のあり方を考察することをめざしたい。

3. 研究の方法

研究は、ドイツ語圏での教育改革の拠点になっている大学教授学ドイツ学会 (以下、DGHD) への参加と関係者へのインタビュー調査 (2013 年/2016 年) と、文献情報収集調査、国内での研究発表 12 件を通して進めた。

さらに、調査結果から日本にどんな示唆が得られるか見極めるため、研究の視座を大学教育改革から教職改革に広げ、「teaching から learning への転換」を図る教授学 (自己調整学習など) を教育現場 (アカデミック・ライティングやドイツ語教育) で適用し試行錯誤した。

4. 研究成果

(1) ドイツでのコンピテンス概念研究の端緒

ドイツ語圏ではコンピテンス指向の教育政策が進められる中で、背後にある「コンピテンス理論の学問的論議」を歴史的に位置づけようとする動向がある。それは、1990 年代以降、特に 2000 年代にコンピテンスをタイトルとする図書の激増に示され (H. D. Huber 2004, Prammer 2013, S. 37)、コンピテンス概念の源流が以下のように把握されるようになっていく。

① チョムスキーの「フンボルト的理解」

チョムスキーはコンピテンス概念に関連して以下のようにフンボルトを評価し論じている。チョムスキーのコンピテンス=パフォーマンスの区分は、「ソシュールの《ラング》と《パロレ》の区分に似ている。しかし、構成単位の体系的な単なる目録としてのソシュールの《ラング》の概念を離れて、基礎的なコンピテンスを生成的な (《創造的な》) プロセスの体系とするフンボルト的な理解に立ち戻ることが必要である。」(N. Chomsky 1969, S. 14-15)

② 「デカルト派言語学」時代へのチョムスキーの着目とドイツ教育学における意義

チョムスキーが、フンボルト言語哲学さらに遡って注目したデカルト派言語学の時代 (17C 合理主義思想から 18C 新人文主義やロマン主義に至る) は、言語起源論が

盛んに議論される時代であった。《言語の起源》研究は「言語の本質」研究を意味し、言語の成長の一般的特徴が個人と国民レベルで並行的に捉えられ、さらには「言語による人間形成作用」が考察された(チョムスキー川本訳 1976)。新人文主義は、「ポエジーは人類の母語である」と提唱した J.G. ハーマンに始まり、その思想を学問化して「フマニテート」を探究した J.G. ヘルダーが旗手となった。ヘルダー『言語起源論』(1772)は、ベルリンのプロイセン王立学士院が出した懸賞論文課題に応募して最優秀学士院賞を得た論文である。彼の影響下で、フンボルトやペスタロッチー、フィヒテらが輩出し、言語哲学に基づく教育思想が展開された。18世紀は「人間形成理念の思想的転換の起点」(濱田 1999)となり、人間形成の理念(Bildung)を生んだのである。

R. ラサーンは、「チョムスキーのコンピテンス＝パフォーマンス論は、フンボルトらの包括的な理論の端緒(言語を生み出す力＝思考を生み出す力という考え方)を取り戻そうとした」もので、彼の貢献は、「言語能力(コンピテンス)という概念を際立たせることによって、はじめて学習過程を含む膨大かつ複雑な連関を再び視野に収めることに成功した」点、「言語習得の創造的的局面を学習に結びつけた」点であると意義づけている(ラサーン 1981, S. 83-85)。

③チョムスキー以降、日独におけるペスタロッチーの言語教育思想に関する研究

チョムスキー以降、新人文主義者の言語教育思想を取り上げた論考がみられる。例えば、教育学的人間学の提唱者 O.F. ボルノーによる『言語と教育』(1969)や、フィヒテ言語哲学に注目する『ドイツロマン主義の教育学』(1977)は代表的なものである。前者には人格性の発達にとって重要な言語への教育(対話の準備と能力をめざす)を導くために、生活関連全体で言語の働きを考察するという趣旨が反映されている(森田訳 1969, ii/15頁)。ボルノーはここで、ペスタロッチーの言語教育思想について二面的な評価(「話すこと」の教育は○、辞書を使う単語教授、意味のない単純な綴りの発音練習などの機械的教授法は×)をしている。

ボルノーの研究は、日本では広瀬論文「ペスタロッチー言語教育思想」(学位論文 1976)と「J.G. フィヒテにおける言語哲学と教育方法の思想」(1981)、ドイツでは H. ポチュカ『ペスタロッチーにおける言語と人間形成』(1984)に継承発展されている。

広瀬は、上記のボルノーの二面的評価を念頭に置きながら、ペスタロッチーが言語教育思想をどのように形成したか明らかにすることを目的とした。そして、ペスタロッチーが人間形成の理念として、真に話すことができるように「自律的に諸能力の発展」に努力することと捉え(広瀬 1978, 190頁)、そのために子どもの《自己活動》を促進する言語教授法に着目したことを意義づけている(広瀬 1977, 20頁)。フィヒテの教育方法論についても同様な主張が見出されるという(広瀬 1981, 8頁)。広瀬研究の成果については、その目的は達成されたものの、直観的教授法の開発に関する探求が不十分であることが書評で指摘されている(大崎 1996)。

H. ポチュカは、ボルノーの画期的な「対話」論に注目し、それがペスタロッチーら新人文主義者の教育理論にみられる「言語敵視」傾向(どんな認識でも事物の感性的直観から出発)を是正しようとする試みとして評価し、ペスタロッチーの言語教育構想の全体像を明らかにすることを課題とした。その結果、ペスタロッチーの「合自然」や「直観教授」原理に今日の「状況学習」、「構成主義」的教授法ともいえる萌芽的な構想が展開されていること、母国語の習得モデルおよび外国語学習のための一般文法構想にはチョムスキーにつながるものがあることを明らかにした。ペスタロッチーが人間の情緒的・道徳的発達に言語がどのように関与するかを論じた「警告と呼びかけ」や「話し合い」の節については、ボルノーが対話の項目で同様に扱って得た知見に照らし合わせながら、説明されている。言語コンピテンス(Sprachkompetenz)をはじめとするコンピテンス用語

が用いられたり、ペスタロッチーの現代的意義(「精神的存在の完成に果たす言語の重要な役割を痛感し、英才教育ではなく、子どもすべてに平等に備わる言語力を対象にする基礎教育のあり方を探求した)が位置づけられたりしていることから、ポチュカの歴史研究には広瀬にはない、現在に軸足を置いた視座のあることが特徴的である。

P. カウダーの調査(1945年～2009年提出の教育科学の学位論文と教授資格取得論文)によれば、ペスタロッチーはドイツ語圏では最も多い人物研究の対象である

(S. 200-201)。そこで取り上げられている主要なテーマは、ペスタロッチー教育思想のキーワードになっている、合自然や居間教育、直観教授法、愛の教育などであるという。後述するように、H. ロート『ペスタロッチーの人間像』(1985)や、ペスタロッチー「頭・心・手」の領域を、コンピテンス指向の学習目標領域と関連づける論述がみられる(P. クライナー 2007, S. 93)。

日本においては、ロートも参考にしている黒澤「ペスタロッチー教育論における『一般力』形成の意味」(2001)などによって、ペスタロッチーのいう「一般力」、新人文主義的な「人間形成」が注目されている。第一次文献を中心に据えた実証主義的資料研究が大半であるが、ペスタロッチーの基礎陶治論などに基づく授業論を検討する研究(光田 2007年)がみられるようになっている。

(2) チョムスキーの「深層構造」「表層構造」(Chomsky 1969)とレンツェンの教育科学的展開

チョムスキーは「言語コンピテンス」について、「ある言語の知識が無限に多くの文章を理解させる暗黙の能力」と捉え、「無限数の構造を生み出すために繰り返されうる、諸規則の一システム」として生成文法を構想した。生成文法では、「各文章に関する文法の意味上の解釈を決定する《深層構造》と、音韻論的解釈を決定する《表層構造》を」区別し(S. 30)、この区別は「フンボルトの《内的形式》《外的形式》に相当する」(S. 248)と述べている。

構造主義的教育科学の代表者、レンツェンは、「生成変形文法が文の深層構造と変形規則を問うように、教育科学的研究の領域では、教育プロセスに参加するすべての人(教員、生徒、親など)の深層構造と固有の教育行動のもとで現れる諸規則を問う」(1976 S. 13)とし、教授資格取得論文をまとめている。

(3) ドイツ教育審議会「教育制度構造計画」(1970年)ー最初にコンピテンス概念を用いた教育政策

コンピテンス概念を最初に公的に用いたのは、1970年に開催された教育審議会である。

ここでは、教員の専門職としての任務は、教授・教育・評価相談・助言・革新の領域に区分され、任務を支える2つの基本資質が2点、①教育制度のあらゆる変化に対応できる力量、②専門分野の知識と技能があげられた。「行為コンピテンス(Handlungskompetenz)の次元」として、①に関してバーダー案による4要素のコンピテンス(教授・教育・評価相談・革新)が区分されるにとどまらず、「漠然としたものであったという(K. Kobelt 2008/榎原禎宏 1990)。

このバーダー案は、2004年「教員養成スタンダード」に継承される。

(4) メルテンスによる「キー能力」《コンピテンスの上位概念》の提案

1970年代前後の学生紛争期に学生の大学教育批判は、大学の民主化とともに、学生にとってより効果的な教授学への改革が求められた。この問題は、大卒者を含む若者の当時の高い失業率から経営経済学者に教授学を考察するきっかけを与えた。この場合、労働市場に求められる人材の育成が特に問題となり、市場の条件と職業人の条件から、プロジェクト学習や問題解決学習などの教授学がこの分野で開発され、授業改善のための教員養成・継続教育を担う大学教育研究センターが設立された。同時期に、労働市場・職業研究所長の D. メルテンスは、『近代社会のスクーリングに関する命題』(1974年)を発表し、大学での学習目標となる「キー能力」

(Schlüsselqualifikation)を提起した。

「キー能力」について、メルテンスは、「実践的活動に結びついた知識、能力、資格」であり、「人生においてほとんど予測できない要求の変化を克服するための適性、人生のおおのの場面では立場や機能上選択可能な適性」であると定義している。この概念は、それまで大学教育と職業生活を切り離して設定された学力・学習目標に対して、生涯にわたって必要とされる適応能力を中心にすえた点で、新しい学力観と学習目標を提起するものであった (Mertens1974, Orth1999, S. 7)

「キー能力」は、大学教授学分野や職業教育分野で注目され、コンピテンスを下位区分としたリストづくりが盛んになり妥当かどうか検討されてきた。2000年代にはEUでのコンピテンス指向の教育改革(ボローニャプロセスやリスボン戦略)の下で、「キー能力」よりもコンピテンスを上位概念にした方が妥当とされ、現在はコンピテンスが主要になっている。

(5) マクレランドのコンピテンス概念(1973)

マクレランドのコンピテンス概念は、日本の人材管理研究者や高等教育研究者によって、彼が1973年に初めて用いた人的資源管理の概念であるとみなされている。これに対して、ドイツ語圏では古典的な知能概念の反対概念、職業特有の課題を克服するための能力として捉えられている (Prammer2013/ HRK-Nexus2012)。

マクレランドは、学校や大学での入学・卒業、企業における任用・昇任の資格テスト基準の在り方が問題とされ、「個人が知っていること、できること」ではなく「学んできたことによる変化」を反映する基準にすべきであり、そのための基準として、「生活成果の行動 (life-outcome behavior) としてみえるコンピテンスを用いる」ことを提唱した (8p.)。

マクレランド論文では、アセスメント技法としてコンピテンス概念を提唱するために、E.L. ソーランドイク論文をはじめとするそれまでの成果を丹念に吟味した上で、E.H. エリクソンやR.W. ホワイトのコンピテンス論、L. コールバーグの発達論にもとづいているが (McClelland 1973)、スペンサーはこの点に論及していない。人的資源管理関連の論文では、マクレランド提唱の意義は問われないまま、コンピテンス・モデルの運用に問題が焦点化されてきたのである。

OECDのDeSeCoプロジェクトで提出されたヴァイネルト「コンピテンス概念」(1999)によれば、マクレランドはコンピテンス概念の定義に失敗しているという。主要な問題は、個人の学習成功や個人間のパフォーマンスの差異を予測することよりも診断や説明することが重視されていることにあるという (16頁)。日本では、本格的なマクレランド研究が欠落しているのではないか。

(6) H. ロート、今日のモデルとなるコンピテンス提唱

今日のコンピテンス議論において重要な位置を占めているのは、H. ロートである。

彼は、ボルノーの教育学的人間学に賛同し、経験的研究法を重視して1970年代に発達教育学を提唱した。J. エルベンベックは、コンピテンス要素(「特殊な状況での要求を克服する個人の能力」)を1959年最初に論及した、R. ホワイト動機心理学の影響をロートにみている (Erpenbeck2002/Paetz et. al2011など)。ロートは、『教育学的人間学Ⅱ』(1973)で、人間形成の理念として「成人性」を挙げ、3つのコンピテンス要素を次のように論じた。

「成人性は、その時々新しい開始や課題に対する自分自身の諸能力を自由に使用できる状態として解釈することができるものであるが、それは次のような三重の意味においてである。すなわち、(イ) 自己統轄能力 (Selbstkompetenz、自分自身に対して責任を持った行動ができる能力) (ロ) 事物統轄能力 (Sachkompetenz、力を持ち、それと共にそれらに対する権限を持つことのできる能力)、(ハ) 社会的統轄能力 (Sozialkompetenz、社会的・政治的に重要な事物的領域や社会的領域に対する判断力や行動力を持ち、それらに対する権限をも同様に持つことのできる能力) としてである。」

彼は、教育審議会(1974)「後期中等段階の改編に向けた勧告」においてコンピテンスの捉え方で中心的役割を果たし (Grunert2012)、教育分野に普及する3つのコンピテンス領域(人間的なコンピテンス、専門コンピテンス、社会的・政治的コンピテンス)の礎を築いた。

ロート『ペスタロッチーの人間像』(1985)では、ペスタロッチーの教育思想(自立性への人間的諸力の形成と調和、合自然的で信仰と愛に基づく「授業の心理化」。特に言語習得・言語教育を重視)が「新しい教師の態度」として重要であると評価した。ロートのコンピテンス論については、ペスタロッチー「頭・手・心」モデルの影響が指摘されている。

(7) 1970年代後半のチョムスキー理論をめぐる論議

① チョムスキー言語理論の一面性

1970年代後半から、チョムスキーの言語理論について一面性ないし不完全性が指摘されるようになった。つまり、妥当な意味論や、チョムスキーの要求する言語運用論を可能にする実用論にまで視野に入れた言語能力理論が欠如していることが批判され、活発に論議された (K.-O. Apel 他井口編訳 1976, 6頁)。

代表的なピアジェとハバーマスの批判、それによる発展は、以下の通りである。

①-1 チョムスキー言語習得論に対するピアジェの批判

ピアジェは、チョムスキーがコンピテンスを図式的に二つに区分して生得の諸原理とみなしているが、そこには「内的均衡あるいは自己調整の過程が存在する」とし、思考の発達とは学習者が環境と相互作用する自己調整の過程」ととらえた。この捉え方から構成主義的学習理論が発展し、現在のコンピテンス論を成立させた。ピアジェを発展させたエブリの認知心理学によって、古典的な教授学は批判された。現在は、授業の表層構造ではなく学習の深層構造に着目した教授学構想が提案され、この構想は教育スタンダード導入時に再評価されたという (吉田 2015)。

①-2 チョムスキー談話構造論へのハバーマスの批判

ハバーマスは、チョムスキーが「さまざまな談話の局面の一般的構造自体がさらに言語行為によっても作りだされることを考慮に入れていない」と批判する。それに対して、「個人に表層構造をもたらす深層構造、基礎的コンピテンスの構造的概念が必要」だと捉え、「コミュニケーション・コンピテンス」の次元を人間的コンピテンスシステムの部分として説明を試み、深層構造にはその他に、認識を再構築するコンピテンス、合目的な行動と伝達に関する合意があると提唱した。この考えは、現在のコミュニケーション・コンピテンス論に発展した。

② チョムスキーコンピテンス論の位置づけ

チョムスキーは、コンピテンスをすべての人間に備わる学習過程における自己組織化の能力(「限りある結合法則や基本的要素を使って、限りなく多くで新しいまだ聞いたことのない文章を潜在的に自己組織化して

(selbstorganisiert) 組み立てることができたり理解できたりする能力」[18p.])と捉える。この捉え方は、コミュニケーション学や教育学、教授法、成人学習論、発達心理学、認知心理学、学習心理学の展開に大きな影響を与えた (D. レンツェン編 (1983) 10巻)。コンピテンス概念は、R. ホワイトの動機心理学で最初に用いられたという説もあるが、チョムスキーの初期の言語コンピテンス論は、それ以上に影響力があるとする指摘がある (HRK-Nexus2012)。

(8) 1980年代の展開と論議 —伝統的な人間形成の理念をめぐる論議とコンピテンス

① 精神科学的教育学の衰退から、近代教育学批判へ

精神科学的教育学は、20世紀前半から戦後の西ドイツにいたる1960年代まで教育学界を牽引し、W. デイルタイに依拠して教育や教育学にかかわる既存の文献を歴史的に考察し新たな意味づけをする解釈的研究方法をとっていた。研究対象(領域)が細分化するにつれて活力が衰え、先述のボルノーが実存哲学的方法をとる教育人間科学を提唱したように、精神科学的教育学の方法が問われるようになった。1970年代には情報化と価値

観の多様化が進みさらに厳しく（自己）批判されて、クラフキーらは経験的分析方法をとる批判的教育学、レンツェンらは構造主義的教育学などに分かれた。

1980年代中頃には、近代的理念（人権や啓蒙、発達など）の普遍性を問い直し、近代教育学批判を展開したポストモダン論が盛んになり、先述のように、レンツェンが日本で注目されるようになった。この時期に伝統的な人間形成の理念（Bildung）が批判される。

ただし1999年には、精神科学的教育学の業績は再評価された；「今日のドイツ教育科学の大半の研究領域に影響を及ぼすもの」（松田 2015）。

②「人間形成（Bildung）」への批判

1980年代中頃の陶冶（人間形成、森川訳に従い陶冶とする）批判は、グロートホーフによって以下のようにまとめられている（H.H.グロートホーフ 1986／森川論文 [1989]中翻訳引用）。

- ・陶冶はその革新において単なる美的陶冶。
- ・陶冶は単に人間の内面性の涵養を意味するのみである。
- ・陶冶は単に個人主義的・主観主義的なもの。
- ・陶冶は職業陶冶を閉め出している。

③「人間形成（Bildung）」の批判例

例1：「人間形成（Bildung）概念は精神科学的教育学の古い時代に対する単なるノスタルジー的な回想」（L.A.ボングラッツ 1984）

例2：社会的現実即して一般陶冶の理念を実現することを深く省察できた新人文主義者の一人は、ペスタロッチである。（W.クラフキー1986）

④クラフキーによるコンピテンス・モデルの提案

上記の例2批判のW.クラフキーは、批判的＝構成的教授学の視点から「鍵的問題」構想を提案している。それは、再解釈した「陶冶（Bildung人間形成）」に基づいて「普通教育」（Allgemeinbildung）を再構成する構想である。その中で、「陶冶（人間形成）」は、3つの基本的コンピテンスと、自己決定能力、共同決定能力、連帯能力の3つの基本的能力の連関として捉えられている（Klafki1998）。

ノルトライン・ヴェストファーレン州ではクラフキーの「鍵的問題」を取り入れた新しい教育構想「教育の未来・学校の未来」が具体化されている（高橋 1998）。

(9)現在のコンピテンス指向の教育改革

一カリキュラム改革、教育スタンダード

①ヴァイネルトによるコンピテンス定義の普及

認知心理学者F.E.ヴァイネルトは、PISA後に「コンピテンス」の定義を提供し、広く普及させている。2002年に「教育フォーラム」専門委員会報告書執筆メンバーとして、DeSeCo（コンピテンスの定義と選択）プロジェクトで「コンピテンス構想」を担当し、マクレランドやチョムスキーをはじめとするめぼしい概念を吟味した。その成果をもとに、コンピテンスを「ある特定の問題を解決するための、個人々の自由意思によって操作可能な、あるいは習得可能な認知的能力・技能であり、問題解決を様々な状況において効果的かつ責任を持って行うことができるための、認知的能力・技能と結びついた動機的・意欲的・社会的構えや能力」と定義した（Weinert F.E. 1999, 2001/吉田 2010, 11-12頁）。この定義はそのため説得力をもって受容されたといえよう。

彼はまた、ルートと共通する3つのコンピテンスを提示し、その普及に貢献した。

②クريمة鑑定書（2006）：

クريمة鑑定書によって、「統一的なスタンダードの制定とテストに基づく教師へのフィードバック体制の構築が、社会的選抜の問題と不足する教育的促進に対する回答と見なされる」と提言され、各州文部大臣会議では教師教育も含む教育改革のために「教育スタンダード」、「コンピテンス段階モデル」づくりが決議され進め

られている。

③ボローニャ・プロセス（高等教育分野）：

ボローニャ・プロセス下のドイツでは、質保証と欧州資格枠組みの実施は高く（木戸 2010）、「コンピテンス指向」の普及は、自己調整学習の指導 50%、新しい思考文化の伝授 30%と報告されているという（Nickel S. 13）。

大学教員を対象として「TeachingからLearningへの転換」を支援するコンピテンス指向の養成プログラムは、構成員的学習理論で開発され、2001年のバーデン＝ヴュルテンブルク証明書を皮切りに大学間ネットワークで提供され認証評価を受けた。2005年にはドイツ 16州のうち 12州で提供され、急速に広まっている（津田 2014, 76-78）。

④学校教育分野

EU枠組み参照基準「生涯学習のためのキー・コンピテンス」に基づいて、ドイツの教育スタンダードが決定され、各州では学習指導要領づくりのために、「7つの行動分野」が各州文部大臣会議（以下、KMK）で2001年12月決議された。2003年には主要教科スタンダード、授業研究スタンダード（中級終了資格《ドイツ語、数学、第一外国語英か仏》）が定められている。学会による教育スタンダードづくりも行われ、例えば事実教授学会版教育スタンダード（「展望の大綱：事実教授」2002年）がある（高橋 1998、樋口 2009、吉田 2011他）。

教員養成スタンダードについては、ボローニャ・プロセスの下2000年にKMKに委託されて、ドイツ国内での答申が出た。KMKが2008年に教員養成スタンダードを策定して改革が進められているが、ヨーロッパ内外の国々の教員養成や教員養成システムの発展に関する論争、特にスイスとオーストリアから大きな影響を受けているという（H.ケムニッツ 2009）。日本でも同様な現状で、日独の研究プロジェクト（2009）で研究交流されている。

⑤教育改革の事例

今日までの教育改革におけるいくつかの事例をあげておこう。

【大学の事例】ハイデルベルクモデル：専門的内容と、一般的職業的（「キーコンピテンス」）能力の指導と評価を構想（Chur2012, S.294）

【教育スタンダード事例1】「ラインラント＝プファルツ州基礎学校枠組みプランの倫理に関する部分的枠組みプラン綱領」倫理授業での3つの上位の基礎コンピテンスは、「頭、心と手」による学習を提唱したペスタロッチの全体的人間像にさかのぼる（B.Brüning）。

【同上事例2】ヘルネ市ペスタロッチ・ギムナジウムの教育行為の基準：ペスタロッチの教育指導テーマ「頭、心と手」

(10)現在のコンピテンス論議

①人間形成・知識学会（GBW）、2010年創設

現在進むコンピテンス指向の教育改革を公的批判的に論議するために、「人間形成・知識学会（GBW）」が2010年に創立されたことは、先述の通りである。GBWの活動は、社会的グループやマスメディアと攻撃的で政治的なコミュニケーションをするものの、党派を作らず、アカデミックな起源やテーマ、アプローチの多様性に敬意を払い、学校・上級学校の施設における実情やニーズを分析したり、教育システムへの政治的経済的干渉を批判的に検証したりなどすることを目的としている（津田 2017）。

GBWのWebサイトには、批判の論拠となる基礎文献や寄稿論文を集めて公開し、コンピテンスと人間形成概念、授業学などの研究を進めている。2018年大会には過去最大の400名が参加している。

②GBW会長グループシュカのPISA後の教育改革批判と授業研究プロジェクト

A. グルーシュカ GBW 会長へのインタビュー調査を実現できなかったため、以下は、松田論文 (2015) をもとに要約する。

A. グルーシュカは、精神科学的教育学と批判理論との間で、教育学固有の概念群である人間形成 (Bildung)・教授学・訓育 (Erziehung) を再評価し、PISA 後の学力向上を目指す教育改革を批判する。コンピテンスが授業を主導する概念となり、授業は「主体のレーアプランを設定した社会への適合に向けてのテストに関するトレーニングに矮小化してしまう」危険性があると指摘する。教授学については、「陶冶論的な省察を用いて教育内容の価値を探究することが要求されな」くなり、さらに教授学化(例えばマイヤーの教授学入門書、「新たな訓育」モデル)が進行していることを問題視する。

そこで、グルーシュカは「授業の教育学的再構成」プロジェクトを 2002 年から主宰し、授業記録 (授業の音声データを文字化) を手がかりに授業の「教育学的固有構造」の解明を目指している。

③コンピテンスの捉え方

GBW の Web サイトには 2 点のコンピテンス総括が収録されている。一つは、GBW 副会長である R. ライヒェンバッハによる以下のような総括である。「H. ロートが行為コンピテンス・モデルを、ペスタロッチーの『頭・心・手』に近い 3 つの下位コンピテンスで構造化して広めた時、W. フンボルトやペスタロッチーの人間の全面発達を理想とする、新人文主義的人間形成の理念 (Bildung) は、「資格」や「キー資格」という途中下車を経て、コンピテンスに形を変えた。」(2014, S. 44)

もう一つは、詳細にコンピテンス概念史を教授資格取得論文としてまとめた B. レデラーによる批判的なもので、以下の通りである。「人間形成の理念はコンピテンスの上位の包括的概念であり、コンピテンスはむしろ人間形成のための手段と言える。…決定的な違いは、人間形成には外的に決定されたと感じられる構造や内容への強制に関する省察もあることである。これは国家の否定や打倒に至るものにもなる。コンピテンスにおける省察は、社会に適応する人的資本に関するもので、その欠損は自己責任とされないように制度的省察が含まれるようにしなければならない (B. Lederer 2014, S1, 5-6)。

④ 教育科学への展望

18・19 世紀教育史研究者でペスタロッチー研究にも取り組んだ J. エルカースは、2014 年の『教育科学の自己了解：歴史と現在』(教育学雑誌 60 号別巻特集) で、今日の教育科学は、精神科学的教育学派がめざした体系的教育学や一般教育論に決別し、「研究構造に経験・歴史・哲学の 3 つの中核を持つ、複合的アンサンブル」となり、「学問的アイデンティティは、「閉鎖的方法や独特な基準からではなく、問いとテーマの持続性から生じる」と述べている (S. 96)。

例えば、B. アッペルマンのように、コンピテンスを「歴史的な基盤を持つ哲学的人間学的論考に基づいて定義する」ことをねらいとした研究の成果が蓄積されている (B. Appelmann, S11)。情緒コンピテンスの定義が、感情移入や共感に関するペスタロッチーの人間学的観点などに基づいて検討されたり、ペスタロッチーの社会労働論を根拠として、社会教育学的観点で社会労働のコンピテンスと専門性が教育的行為を含むものでなければならないと論じたりしている (S. Faas2014)。

(11) おわりに—今後の課題

本論から、ドイツ教育学の潮流と EU と連動するドイツ語圏の教育改革の動きを背景として、コンピテンス概念が伝統的な人間形成思想と対照化されながら活発に論議され内容を深めながら普及し、教育学や教育分野に革新をもたらしていることを把握することができた。

これまで日本で見送られてきたドイツ語圏のコンピテンス概念史研究を通して、コンピテンス概念ばかりでなく、見えにくくなっていたドイツ

教育学の変遷や、研究方法の変化、新しい動きも見えるようになってきた。

コンピテンス概念とそれに関わる教育学・教育分野の革新は、特に GBW の動きも含めて注目して捉える必要がある。GBW のグルーシュカには面談調査をし、エルカースが展望した教育学研究の動向を見極め、コンピテンス概念から展開される新しい教授学、自己調整学習について追究することが課題となる。研究成果については図書にまとめる。

5. 主な発表論文等

【雑誌論文】(計 2 件)

- ①中東雅樹・津田純子「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16 巻, 301-320 ページ 査読あり
- ②山田容子・津田純子「初修外国語教育における自己調整学習の可能性」『新潟大学高等教育研究』第 4 号, 29-35 ページ 査読あり

【学会発表】(計 11 件)

- ①津田純子 2013 「ドイツ教育学におけるコンピテンス概念の形成に関する一考察」教育史学会第 57 回大会
- ②津田純子 2013 「新しい能力 (コンピテンス) の試験に関する動向—第二期ポローニャ・プロセス下のドイツを中心として」大学教育学会第 35 回大会
- ③津田純子 2015 「ドイツにおけるペスタロッチー運動」東京・ペスタロッチー祭 (全国教育文化会館) 招待講演
- ④津田純子 2014 「ドイツ教育学におけるコンピテンス概念の形成と教職の専門性に関する論議」名古屋大学教育史研究会 (名古屋大学)
- ⑤津田純子 2015 「今日の教育改革におけるペスタロッチー教育思想の捉え直し動向」日本ペスタロッチー・フレール学会 (大阪人間科学大学)
- ⑥津田純子 2016 「ペスタロッチーの言語教育思想と人間形成の理念」日本ペスタロッチー・フレール学会 (広島大学東千代田キャンパス)
- ⑦津田純子 2016 ドイツ教育改革におけるコンピテンスと人間形成に関する論議」日本教育学会 (北海道大学)
- ⑧津田純子 2017 「新しい学力論のもとでの「一般教育」にする論議」大学教育学会ラウンドテーブル 6 (招待講演)
- ⑨津田純子 2017 「コンピテンス志向の教員養成改革とコンピテンス論議」日本教育学会 (桜美林大学)
- ⑩津田純子 2017 「ドイツ語圏におけるコンピテンス概念研究の歴史的展開」名古屋大学教育史研究会 (名古屋大学) (招待講演)
- ⑪山田容子・津田純子 2018 「自律的学習への転換を図る教授法の検討」京都大学・大学教育研究フォーラム

【図書】(計 1 件)

- ①津田純子 2015 「ドイツ大学における教育改善の歴史と現状」吉永契一郎、堀井祐介、中島英博、津田純子『ユニバーサル段階における学部専門教育の変容』研究成果報告書, 63-96 ページ

6. 研究組織

(1) 研究代表者

津田純子 (Sumiko Tsuda)

新潟大学・教育・学生支援機構 名誉教授
研究者番号：90345520