

令和元年6月24日現在

機関番号：32690

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2016～2018

課題番号：16K04499

研究課題名(和文) 80年代ドイツ学校教育改革と教育的教授論の関係に関する実証的研究

研究課題名(英文) Empirical study on the relationship between German school education reform in the 80's and "Erziehender Unterricht"

研究代表者

牛田 伸一 (Ushida, Shinichi)

創価大学・教育学部・教授

研究者番号：90546128

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,800,000円

研究成果の概要(和文)：1970年代半ばから丹念にヘルバルトの原典が読み込まれ、教育的教授論は単なる教授技法ではなく、人間形成の基礎理論だということが指摘されている。しかも学校のあり方の規定はこの基礎理論に準拠すべきだと、彼が主張していたことも明らかにされた。本研究の成果は、こうしたヘルバルト教育学研究の新展開がドイツの現実の学校教育改革に波及したこと、具体的には彼の教育的教授論が80年代のカリキュラム改革の理論的参照先足り得ていたとの仮説を実証したことにある。

研究成果の学術的意義や社会的意義

本研究の学術的意義は、ヘルバルトと教育的教授論が教育学理論ばかりでなく、ドイツの一部の州における教育改革でもなお生きていることを明らかにしたことにある。さらにはこの究明のプロセスを通して、ボン・フォーラム「教育への勇気」がどのような主張を展開したのか、反対に何が批判されたのかについて、その詳細を明確にしたことにある。

本研究では、ボン・フォーラムが主張した所与の自明的な(自明的だと信じるべき)価値への教育とこの復元不可能性を前提とする教育のあり方との対照性を浮かび上がらせた。この認識は、教育を考える際にいずれかに重きを置くべきか、との選択を呈示した意味で、社会的な意義を強調することができる。

研究成果の概要(英文)：The original text of J. F. Herbart has been read carefully from the mid-1970s. As a result, it is pointed out that "Erziehender Unterricht" is not a simple teaching technique but a basic theory of "Bildung". Moreover, it was also clarified that he maintained that ideal designs of school practices should conform to this basic theory. In conclusion, this study demonstrated the hypotheses that such the new development of Herbart's educational theory has spread to the real school education reform in Germany and that specifically Herbart's "Erziehender Unterricht" could be a theoretical reference for curriculum reform in the 1980's.

研究分野：教育方法学、カリキュラム研究、学校教育史

キーワード：ヘルバルト 教育的教授 教育への勇気 解放的教育学

様式 C - 19、F - 19 - 1、Z - 19、CK - 19 (共通)

1. 研究開始当初の背景

研究開始当初の背景には、ヘルバルトとその教育的教授論に関する比較的新しい研究成果があった。

例えば、1970年代半ばから丹念にヘルバルトの原典が読み込まれ、教育的教授論は単なる教授技法ではなく、人間形成の基礎理論だということが指摘されている (Benner 1976)。しかも学校のあり方の規定はこの基礎理論に準拠すべきだと、彼が主張していたことも明らかにされた (Herbart 1810、牛田 2008)。さらには、こうしたヘルバルト教育学研究の新展開は、ドイツの現実の学校教育改革に波及し、彼の教育的教授論が 80 年代のノルトライン・ヴェストファーレン州 (以下、NRW 州と略す) のカリキュラム改革を牽引する理論的参照先足り得ていた事実も究明されている (牛田 2015)。

2. 研究の目的

こうしたヘルバルト研究のアクチュアルな到達点という研究開始当初の背景を踏まえ、本研究の目的は次のように設定された。それはすなわち、NRW 州ばかりではなく、バイエルン州 (以下、BY 州と略す) やバーデン・ヴュルテンベルク州 (以下、BW 州と略す) でも、「教育的教授論が 80 年代のカリキュラム改革の理論的参照先足り得ていた」との仮説を実証することであった。

3. 研究の方法

この目的達成のプロセスで浮かび上がるのは、以下の 2 つだと予想された。すなわちそれは 1 つには、教育的教授論の解釈が BW 州や BY 州と NRW 州の間でまったく異なるのではないかと、ということである。そして 2 つには、その解釈を隔てた源泉に、1978 年の保守論客によるボン・フォーラム「教育への勇気」の徳 (Tugend) やその教育 (Erziehung) に関する考え方とそれに反対声明を発表していたドイツ教育学会の、ならびにミュンスター大学研究グループのそれらに関する考え方との根本的な差異があったのではないかと、ということである (MzE 1979、Benner 1978)。

この予想に基づき組まれた研究手続きは、1 つは、保守論客に属すると言われる教育学者が 1970 年代半ばから 80 年半ばにかけて、ヘルバルトとその教育的教授論をどのように解釈したのかを追跡することであった。

手続きの 2 つ目は、保守論客が集ったボン・フォーラム「教育への勇気」が何を主張したのか、その具体的な中身を精査するとともに、ボン・フォーラムの何が批判されたのかを、ドイツ教育学会のチュービンゲン反対声明ならびにミュンスター大学研究グループによる反論の中身の追跡によって究明することであった。

3 つ目の手続きは、当時の BW 州と BY 州のカリキュラム改革において教育的教授論が果たした役割を、わが国の先行研究も参照しつつ (例えば、原田 2010 など)、学習指導要領や審議会記録などの一次資料の参照確認によって明確にすることにあった。

最後に手続きの 4 つ目は、これらを通して、異なる教育的教授の解釈が、NRW 州と BW・BY 州のカリキュラム改革に波及したこと、その出所には保守とそれに対峙する立場との差異があったことを突き止めることにあった。

4. 研究成果

(1) 研究の手続きの 1 つ目

保守論客に属するブレツィンカ (W. Brezinka) は、当時興隆した解放的教育学を新左翼的教育学だと述べ、ここにアナーキズムと全体主義的社会主義の芽を見出して、これを厳しく非難していた。彼は教育には、その働きかけが出发点とするとともに、その終着点にもなる「共通の理想」がなければならないという。この基本的な見方に合わせてヘルバルトの「経験と交際の拡充」の構想が解釈されている。それは、出发点としての「経験と交際」に基づいて、これをさらに拡充する教育のことである。ここで強調されるのは、善き「経験と交際」の復興、すなわち、「共通の理想」への勇気である。この中身の大半は古き保守的伝統のことであり、ドイツの文化や道徳に根を張ってきたものだと見られている。ヘルバルトは保守的価値 (教育の前提) から保守的価値 (教育が目指す理念) への教育という構想の文脈で取り上げられていた (この段落は、牛田 2016 に基づく要約的記述である)。

(2) 研究の手続きの 2 つ目

ブレツィンカは、ボン・フォーラム「教育への勇気」の議論を、人間存在にとつての根本的な諸価値に関する議論やテロリズムが発生する精神的原因に関する議論と並んで、「新しい方向づけの第一歩」(Brezinka 1993: 50) だと評価している。研究の手続きの 2 つ目は、ボン・フォーラムが何を批判したのか、そしてその何が批判されたのか。この 2 つの問いに回答を与えることにあった ((2) の項目の内容は、牛田 2018 に基づく要約的記述である)。

ボン・フォーラムの講演記録を参照すると、「教育への勇気」が批判したのは、1968 年を絶頂とした政治運動による市民社会のあらゆる所与性や自明性の破壊であった。フォーラムの講演者は、これを文化大革命と呼称して厳しく非難していた。

さらに警戒されていたのが、ボン・フォーラムによると、68 年以降には政治運動が抗議・抵抗

運動など直接的なものではなく、各州の政策立案の内部に入り込んで、現実の政治を突き動かすという間接的な運動に変化している、ということにあった。そこでは、教育改革が主導され、これによる静かな文化大革命が実現のものになっていると考えられた。

この間接的な運動をイデオロギー的に準備しているとボン・フォーラムが見ていたのが、解放 (Emanzipation) と成熟性 (Mündigkeit) を旗印に掲げた解放的教育学であり、その背後にはアドルノ (T. W. Adorno)、ハーバーマス (J. Habermas)、またいっそう急進的なマルクーゼ (H. Marcuse) などの批判的社会理論の唱導者がイメージされていた。

例えば、1970年代に入ってヘッセン州には学校教育のカリキュラムに解放の理念が色濃く反映されている。教育内容の「決定に常に反省を与える教育学的指導理念『自己解放 (Emanzipation) の原理』」が置かれることになったからである (渡辺 1975: 206)。72年には同州の中等教育段階の学習指導要領に社会論 (Gesellschaftslehre) が設置されている。ここでは「解放の原理」に準拠して最上位の学習目標が設定され、その下に一般学習目標が置かれ、学習分野ごとに教育内容が選択されるようにして、カリキュラムが構成されている (池野 1978)。NRW州の74年版の指導要領 (Richtlinien) にも解放、自己決定、共同決定などが盛り込まれている (的場 1987: 102-124)。

このように「教育への勇気」は、批判的社会理論に基づく教育政策上の現実化の中に静かな文化大革命を読み取って、これに対して厳しい批判を展開していた。

ボン・フォーラムはこのような批判の上に、9つのテーゼを決議している (MuE 1979: 163 f.)。これらのテーゼは、複数のテーマについての意見が羅列されているように思われ、読み手が構想力を働かせて結び合わせなければならないほど、これらには相互関連性が乏しい。そうだとするとこれらの柱となる考えは、次の2つにまとめられると思われる。

ボン・フォーラムが考えていたのは、1つには、教育にとって構成的なのは、所与の自明性を、批判的社会理論やそれに基づく解放的教育学が行ってきたように、批判することではなく、これを肯定することにある、ということである。それゆえ、教育者は所与の自明性を肯定する勇気とそれを子どもに肯定させる勇気を持つべきだと主張される。さらにボン・フォーラムが考えていた2つ目は、所与の自明性が、基本法 (憲法) における価値の基本合意であり、人間に基づくと言われる美徳だ、ということにある。このような所与の自明性への教育が「教育への勇気」が主張するところであった。

BW州やBY州の学校教育改革は、後述するように、ボン・フォーラムの影響下にあったことは明白である。教育的教授の「教育」の意味内容は、所与の自明性への「教育」であり、それゆえ教育的教授の「教授」は、所与の自明性へ教育する「教授」ということになる。

「近代の高度に技術化した大衆社会における方向づけ喪失と無根拠性」 (Schwan 1979: 130) 「歴史家がいつも系譜学を再構成するように、道徳的な合意は60年代後半において広範囲に崩れ落ちている」 (Spaemann 1979: 22) という時代認識は、ボン・フォーラムになかったわけではない。実際のところは、反省されたり、疑われたりすることのない、という厳密な意味での自明性はもはや現存していない。その限りでボン・フォーラムが考える自明性は、失われた自明性の再興という、かつてあったはずの自明性を指している。この自明性の内実へのまなざしからボン・フォーラムを批判したのが、ミュンスター大学研究グループの一人である教育学者のブリュッゲン (F. Brüggen) である。

ブリュッゲンによると、ボン・フォーラムにも、当時の教育政策的な状況を眺めて、「自明性が矛盾のない承認をもちや受けなければならず、それどころかこの自明性が瓦解しつつある」との前提があるという。そうであるがゆえに、「教育への勇気」が謳われる。しかし、ボン・フォーラムは「教育は挙げられた意味において再び自明的になるべきである」という。もはやその自明性が瓦解しつつあるにもかかわらず (vgl. Brüggen 1978: 30) この循環論法の中では、もはや自明性は教育的な働きかけの出所にも、ましてや行き先にもならないことを、彼は見ている。

市民社会の所与的な自明性だとされていた基本法における価値の基本合意については、ボン・フォーラムは、これらが「教育政策的な方向づけのための手段を描くことができる」と信じてはいる。しかしブリュッゲンによると、列挙された基本合意からだけは、授業過程の内容的かつ方法的な構成も、教育課程の構成規準も、そして学校制度の組織構造の方向づけも導かれることはないと述べる (vgl. Brüggen 1978: 31)。基本合意を自明性として承認し、「規範と規準の引き渡しモデル」に基づき子どもへとこれを流し込むのであれば、こうした教育は「カテゴリー的には単なる適応から区別され得ない」と彼は考えている (Brüggen 1978: 35)。結局のところ、「規範と規準の引き渡しモデル」にある理屈は、「いくつかの社会的な所与性は『問われることなく』教育的行為を方向づけ規定すべきであり、その理由もそれが所与性だからである」 (Brüggen 1978: 35) という円環でしかない。これを彼は「規範的教育学への逆戻り」 (Brüggen 1978: 36) と呼んでいる。

規範的教育学による教育的な働きかけは、ブリュッゲンが挙げている事例から具体的に説明すると、「最初には大人世代によって守る必要があるものが教えられる。そして次に守る必要があることが、前もって教えられたことや学習されたことに準拠して経験される。そして続いて今や教育された世代によってこれが信奉される」 (Brüggen 1978: 36) ように行われるという。ここには子どもが別様に考える可能性は初めから閉ざされている。彼はこれに異議を唱えるのであるが、その理由を、彼の意図を汲んでまとめてみれば、次のように表現することができる。

以前にはびくともしなかった自明性や所与性がゆらぎ始めるとともに、反省的な対象になってしまってから、いわゆる近代社会における教育学的省察の端緒があったはずである。そこでは、失われた自明性や所与性を復興させて、これによって人々の判断や経験を規範化するような、かつての教育への逆戻りは構想されてこなかった。それどころか大事だとしてきたのは、人々の判断や経験の能力そのものを促し発展させることだったはずである。このような彼の見解からすれば、「教育への勇氣」は、まさしく「教育ではないものである」(Brüggen 1978: 35)。ブリュッゲンの議論に準拠すれば、教育的教授の「教育」は判断や経験を規範化するのではなく、こうした力それ自体を開発することを意味する。それゆえ、教育的教授の「教授」は、判断や経験の力それ自体を教育する「教授」ということになる。ここにボン・フォーラムとの立場の違いが鮮明に浮き上がるようになった。

(3) 研究の手続きの3つ目

3つ目の手続きは、当時のBW州とBY州のカリキュラム改革において教育的教授論が果たした役割を、先行研究や一次資料に基づいて明らかにすることにあつた。

「教育する勇氣を持って」とのメッセージの発信者は、当時のBW州文部大臣のハーン(W. Hahn)であつたし、その賛同者にはBY州文部大臣のハンス・マイヤー(H. Maier)が数えられる(原田 2010: 207-241)。このことから、両州の学校教育改革には、ボン・フォーラムの影響下にあつたと考えることができた。

例えば、BY州の教授計画には「教育と教授は相互に分離され得ない。教授内容と教授場面はいつも評価的な見解や決定を要求する。……あらゆる教授科目は教育に対する貢献を果たさなければならない。ノ教授計画は教育と教授の結合のための多くの可能性を示している」との記述があり、この意味内容から教育的教授が暗示されていると見ることができる(BsfUK 1981: 551、中略は引用者)。1982年のBY州文部省による『学校レポート』の中でツェプフルは、「バイエルンの基礎学校のための新しい教授計画における基礎と中心点は教育任務である」ことを確認した上で、「教えられたものや教授されたものはその正当性を、どの程度それが学校の教育任務に対応しているか、という問いから維持する。この考えはヘルバルトによって定式化された教育的教授の認識と結びついており、これによると、教育と教授はいつも互い注意するよう指示しあい、そしてお互いを基礎づけるものとして見られなければならない」(Zöpfl 1982: 6)と述べている。

またBW州では教授計画の本文中には教育的教授についてほとんど記述は見られないものの、すでにわが国の先行研究によって改定の構想計画の中に繰り返し登場していることが明らかになっている(原田 2010: 242-282)。『学校インターン』はBW州文部省発刊の教師用の情報書であるが、1986年12号の中で同省を代表してザイフェルトは「教育することと教授することは、これら2つでは人間存在の異なる層が言及されているにもかかわらず、単一として理解されるべきで、単一として実践されるべきである。教育することは性格にかかわり、教授することは知性にかかわる。教育することは意欲に相応し、教授することは知識に対応する」として、「教育的教授の概念は私たちの教授計画改定の鍵概念である」と明言している。もちろんこの発言には「この概念はすでにヘルバルトの下で浮かび上がっている」との認識も伴っている(Seifert 1986: 3)。

以上のように、上記の両州における80年代の学校教育改革には、教育的教授の概念が一定の役割を演じていたことが明らかになった。ラムゼーガーが90年代初頭から当時を振り返って、これを「教育的教授ルネサンス」(Ramseger 1991: 9)だったと呼称することは、首肯できる見方である。

(4) 研究の手続きの4つ目

ボン・フォーラムとそれに対峙したミュンスター大学研究グループにおけるそれぞれ異なる教育の考えから、教育的教授の解釈の差異化が予想された。NRW州の1985年版の学習指導要領の「指針(Richtlinie)」には教育的教授の項目が設けられた。この策定プロセスにミュンスター大学研究グループの主導者だったベンナー(D. Benner)が関与していた事実については、そしてここで彼によるヘルバルトの教育的教授の解釈が盛り込まれた事実については、すでに究明されている(牛田 2015)。ベンナーやブリュッゲンとは対照的であつたボン・フォーラムの影響下にあるBW・BY州のカリキュラム改革において教育的教授がどのように解釈されたのか、それぞれはどう異なるのかについての詳細は、いまだ研究の成果としてまとめられていない。これについては、上記(1)から(3)の手続きの成果を含み込んだ論文を完成させることは、今後残された課題である。

引用・参考文献

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BsfUK 1981): Einführung des Lehrplans für die bayerischen Grundschulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 22. Mai Nr. III A4-4/45 800. In: Amtablatt des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Sondernummer 20.
- Benner, D. (1976): Herbart als Schultheoretiker. In: Busch, F. W. /Raapke, H.-D. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Oldenburg.

- Benner, D./Brüggen F./Butterhof, H-W./V. Hentig H./Kemper, H. (1978): Entgegnungen zum Bonner Forum >Mut zur Erziehung<. München-Wien-Baltimore.
- Brezinka, W. (1993): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. 3., verbesserte und erweiterte Auflage. München und Basel. (岡田渥美 / 山崎高哉監訳 『価値多様化時代の教育』 玉川大学出版部、1992 年。)
- Brüggen F. (1978): Widerstand der Kritik. In: Entgegnungen zum Bonner Forum >Mut zur Erziehung<.
- Herbart, J. F. (1810): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Asmus, W. (Hrsg.): Pädagogische Schriften. Düsseldorf 1964.
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg (1979). Stuttgart.(本文中は MzE と略記している。)
- Ramseger, J. (1991): Was heißt durch Unterricht erziehen?: Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim und Sasel.
- Spaemann, R. (1979): Die Herausforderung. In: Mut zur Erziehung.
- Schwan, A. (1979): Wende in der Bildungspolitik. In: Mut zur Erziehung.
- 池野範男 (1978) 「西ドイツヘッセン州『ゲゼルシャフトレーレ』のカリキュラム構成」『社会科学研究 (第 26 号)』全国社会科教育学会、50 59 頁。
- 原田信之 (2010) 『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房。
- 的場正美 (1987) 『西ドイツのカリキュラム開発と授業設計』勁草書房。
- 牛田伸一 (2008) 「学校批判としての『教育的教授』論」『教育方法学研究 (第 33 巻)』日本教育方法学会。
- 牛田伸一 (2015) 「80 年代ドイツ学校教育政策の参照先としての『教育的教授』論 『教育的教授』論とノルトライン・ヴェストファーレン州 85 年版学習指導要領の間」『カリキュラム研究 (第 24 号)』日本カリキュラム学会。
- 牛田伸一 (2016) 「解放的教育学と『教育への勇気』 プレツィンカ (W. Brezinka) の議論を参照して」日本教育方法学会第 52 回大会自由研究 18 共通講義棟 305 教室、2016 年 10 月 2 日 (日曜日)。
- 牛田伸一 (2018) 「『教育への勇気』は何を批判し、何が批判されたのか ドイツの 80 年代カリキュラム改革の方向づけとしての教育的教授」関東教育学会第 66 回大会自由研究第 4 会場、2018 年 11 月 24 日 (土曜日)。
- 渡辺光雄 (1975) 「西ドイツのカリキュラム改革における人間形成の問題について 解釈学的教授学とヘッセン州のカリキュラム改革との関連から」日本教育方法学会編 『現代学校教育の再検討』明治図書、201 212 頁。

5 . 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 0 件)

〔学会発表〕(計 3 件)

「『教育への勇気』と教育的教授論 80 年代のドイツ学校教育改革における思潮転換 (Tendenzwende) に着目して」第 81 回「フォーラム：ドイツの教育」早稲田大学教育学部 16 号館 502-2 号教室、2019 年 5 月 25 日 (土曜日)

「『教育への勇気』は何を批判し、何が批判されたのか ドイツの 80 年代カリキュラム改革の方向づけとしての教育的教授」関東教育学会第 66 回大会自由研究第 4 会場、2018 年 11 月 24 日 (土曜日)

「解放的教育学と『教育への勇気』 プレツィンカ (W. Brezinka) の議論を参照して」日本教育方法学会第 52 回大会自由研究 18 共通講義棟 305 教室、2016 年 10 月 2 日 (日曜日)。

〔図書〕(計 0 件)

〔産業財産権〕

○出願状況 (計 0 件)

名称：

発明者：

権利者：

種類：

番号：

出願年：

国内外の別：

○取得状況 (計 0 件)

名称：
発明者：
権利者：
種類：
番号：
取得年：
国内外の別：

〔その他〕
ホームページ等

6. 研究組織

(1)研究分担者

研究分担者氏名：

ローマ字氏名：

所属研究機関名：

部局名：

職名：

研究者番号（8桁）：

(2)研究協力者

研究協力者氏名：ディートリッヒ・ベンナー（ベルリン・フンボルト大学）

ローマ字氏名：Dietrich Benner

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。