

未来に生きる力を育てる教育課程

——クラフキーの「鍵的問題」中心に——

杉山直子

要旨

過去と未来を繋ぐ現在の教育を考えるには、過去から現在に至るまでの文化遺産を学びつつ、学び方に関しては自己を対峙させ、問題解決的に学ぶことが求められる。しかし、前者と後者の二者択一的の捉えられることが多い。この問題に、クラフキーは、実質陶冶と形式陶冶を統一することや、精神科学的教育学と批判的教育学を統一し批判的・構成的教育学（教授学）を確立することで、この問題に答えた。さらに、この立場で、現在に関係し未来に関係する一般陶冶と鍵的問題と人間的な興味・能力を多面的に陶冶するという三つの観点から学校教育をとらえ、それらの相互作用により、構えや能力が個人のなかに組み込まれ高度な能力が獲得されていくと考えた。彼の諸論は、未来に向けての学校教育の構造や教育課程をとらえるうえで、大きな示唆を与えるものである。

キーワード

教育課程 鍵的問題 クラフキー 批判的・構成的教育学 総合的な学習の時間

はじめに

「この生きた言葉は、私の心をいのちへと目覚めさせ、それに光と希望と喜びを分かちあたえ、それによって心をそのくびきから解き放ったのでした！……すべての物には呼び名があること、そしてそれぞれの呼び名が、新しい考え方を刺激してくれるということがわかったのですから。」これは、ヘレン・ケラーは、井戸のそばで、手に流れる冷たい何かを意味する「水」という言葉があることを、サリバン先生により初めて教わった場面での、感動を綴ったものである。この感動の後、さらなる感動が生まれる。「私には、すべての物が、いのちを持ってうちふるえているかのようにおもわれました。それは、私が与えられた新しい心の目ですべての物を観察していたからです。」⁽¹⁾ 映画や劇で有名なこの場面は、教育の根源的な意味を持っている。「新しい心の目」を目覚めさせること、すなわち、子どものなかに何かをおこすこと、それは言い換えれば、子どものなかにあるものを引き出すこと、これらが教育の根源的意味であるといえよう。

このように、人間にそのもっともふさわしい可能性を実現させるように呼びかけるという「訴えかける」教育学（ヤスパース）、覚醒（シュブランガー）すなわち「人間のなかでまどろんだままで隠れている自己自身になるという可能性を掘り起こす」教育学、そして、自己の人間性や自己のとらわれから「解放」する教育学、このようにとらえることにより、「教育学は、新しい

展望を獲得する」のである。⁽²⁾

しかしながら、計測できる学力や体力の獲得に教育活動が傾きがちな昨今、教育は、ある立場の文化や思想の授与、操作となる危険性を孕み、子どもたちは、ある立場の評価基準から点数をつけられ、その際に PDCA サイクルで行われているように即効的・形に見えるものだけが評価の対象とされてしまう。このような教育で、本当に子どもたちが、自分の「新しい心の目」を目覚めさせることが可能であろうか。自己を解放させることが出来るであろうか。

本論文では「新しい心の目」を自ら目覚めさせる、そして現在やこれからの未来社会で生きていくために必要な力を育てる教育課程について、ドイツのクラフキー (Wolfgang Klafki)⁽³⁾の所論をもとに考察し、彼の教育における考え方(批判的・構成的教育学)と、中心的役割である「鍵的問題」に関して「総合的な学習の時間」での可能性をあらためて探究をする。

1、クラフキーの批判的・構成的教育学における教育課程

(1) クラフキーの教育論

教育は個々の問題であることを基本とするが、それはさらに、時代や社会に制約された自分であることや、その後の時代や社会を自分たちで創りうるという目覚めを引き起こすことが、教育活動では必要であろう。例えば、現在の社会はグローバル化の時代を迎え、次のようにグローバルな問題に国を超えてかかわる人々が多く存在し、活躍する時代でもある。「人々は、自分自身の宗教や文化性を超えて、地球的課題とされる環境問題や南北問題などに取り組み、共生の道を探究するようになり、……国家を通じて世界の人々となつがるのではなく、国家とは距離をとりながらより直接に世界の人々となつがるようになってきたのである。(中略) 国民国家に回収されない市民として国家にかかわっていく力も必要だろうし、多様な市民同士の公共圏をつくり出していく力も必要だろう。そうした社会を制作する力を市民的教養と呼び、それを教育の基本目標に掲げていくことがこれからの社会の教育となるであろう。」⁽⁴⁾ 歴史的社会的必然性から、世界を創る次世代育成をめざした教育課程の編成が求められている。このような考え方に、クラフキーの教育構造論は大きな示唆を与えてくれる。第1章では、彼の教育構造論を支える根本理念について考察をするが、まず20世紀後半から現在の課題を担う彼の教育論の位置づけについて簡単に述べる。

陶冶 (Bildung) は、教育という言葉に置き換えられて用いられたり、教育の中でも知識・技能の習得のみに限定されたり、広義にも狭義にもとらえられる言葉であるが、ここでは広義の意味でとらえていく。20世紀の教育は、子ども中心主義・体験主義に陥ったり、知識注入主義・科学や学問の体系主義に陥ったりしつつ、子どもの発達理解と教育内容の精選、両者を媒介するための子どもの自己活動と教授の在り方を究明してきた。個の発達と社会性の獲得の間での、個性重視と個別主義、言葉主義、計測可能な学力重視、国民教育などの問題を乗り越えようとしてきた歴史的な努力、そして力の陶冶と知識・技能の陶冶の間での哲学的・教育方法学的な努力を踏まえて、今後の教育課程を考察していかねばならない。このような過去の教育学的遺産を踏まえ、

現在の社会をとらえ、今後の世界の発展に向けて、いかなる陶冶を考えていくべきか、教育課程を構築していくべきか、を考察していかねばならないのである。こうしたなか、クラフキーは実質陶冶と形式陶冶の対立を、統一することを提唱し、彼独自の表現として「範疇（カテゴリー）陶冶（Kategoriale Bildung）」という言葉を用いた。

（2）範疇（カテゴリー）陶冶論—知識・技能の陶冶と力の陶冶の統一—

クラフキーは、次のことを述べている。「発達可能性を持つ子どもへの教育や、生涯教育に関わる成人への要求などが、何の結合もない並列的なもの、互いに関係のない分散的で個別的なものに陥ることのないように、教育には共通な基準や目標が必要であろう」と。(S.117) 教育というからには、共通の基準や目標が必要である。このことは当たり前であるが、様々な教育活動を厳密にみれば、実際は教育の言葉を用いつつ、単なる伝達、単なる行動要求ともいえる状況や問題は多く存在する。

このような教育基準として、クラフキーは範疇（カテゴリー）陶冶（Kategoriale Bildung）論を提起した。彼のカテゴリー理論は、実質陶冶と形式陶冶との関係においてとらえられる。彼によれば、ある現象を陶冶と名づけるが、その現象において、客観的（実質的）契機と主観的（形式的）契機との統一をみる。前者は客観的側面であり「客観主義（Objektivismus）」と「古典的なもの（Klassische）」、後者は主観的側面であり「機能陶冶論（Theorie der funktionalen Bildung）」と「方法的陶冶論（Theorie der methodischen Bildung）」ととらえ、個々で陶冶は成立するのではなく、この二つが相互に関わることにより成立し、範疇陶冶論において実質陶冶と形式陶冶は陶冶過程の二つの側面であるにとらえるのである。⁽⁵⁾

陶冶は、物的・精神的現実の諸内容が解明される過程の総体でもあり、この過程は、他方では自己が解明されていく過程なのでもある。すなわち、人間において物的・精神的現実がカテゴリー的となるとは、客観的側面により一般的な内容が明らかになり、主観的側面においてより一般的な洞察、体験の機会を得ることで自己形成されたカテゴリー的洞察、体験をもって自己が現実に関わられていくのである。

以上のようなクラフキーの範疇陶冶論は、実質陶冶と形式陶冶の統一を図る点において、大きな意味を持つ。実質陶冶とは、知識や技能など実際の生活や生産に即して教授する実質的な側面を育もうとする教育であり、形式陶冶は、知識・技能を習得する能力そのものを育もうとする教育で観察や注意・記憶などの能力を高めることに重点をおく。実質陶冶か、形式陶冶かといった二つの側面が、歴史の中では問われたり、時代に制約されたりしてきたが、クラフキーは現代的な解決をしたのである。

クラフキーの範疇陶冶論について概略した。日本でも、学校教育において個々の学力を測る際には、主として知識量を問い、実質陶冶中心である。知識量を獲得している者は、その過程で結果として、知識に関する活動での集中力・持続力や言語力・表現力を獲得していることが多い。しかしながら、その他の場合の集中力・持続力・言語力・表現力になるかといえば異なることもあり汎用可能とはいえない。また、思考力、想像力、判断力などに関しては、個人の問題と

されがちである。最近とりわけ〇〇力が問われるようになり、そのための手段・やり方が体験や、時には感情のみ（主として、楽しさ）を中心として行われることもある。このように、一方で知識量の多さを求め（暗記、訓練）、他方で〇〇力の形成を目指す体験という二つが切り離れた教育活動となることもしばしばである。例えば、某大学理系学部で、学士力において人間関係力が求められていることから、人間関係のみを中心とした授業科目の設定を考えたという話を聞いたことがある。〇〇力の育成をすることは、このような発想に陥りやすいのである。実質陶冶すなわち社会で必要な知識や技能の習得をしていく過程により、また、各教科や学問の特質に応じた学びに応じて、形式陶冶すなわち能力の獲得がなされていくのであり、多様な力を育てるためには、各教科などにおいて目的意識を持つことと、その目的に応じた教授技術が必要となる。このように実質陶冶と形式陶冶を相互関係的に行うことによるのみ、教育活動は成立するのである。

（3）批判的・構成的教育学

クラフキーは、以上のような陶冶概念をもとにして、新たな展開を導きだす。その特徴は鍵的問題と個の発達（自己決定能力、共同決定能力、連帯責任能力）である。各教科の授業で、知識・技能の伝達を主とする教育活動をし、ここで学んだ知識・技能の獲得の活用・応用として、平和や労働問題などをテーマとした問題学習を行うのである。これらの理論的拠り所となるのが、彼の批判的・構成的な教育科学のとらえ方である。その批判的・構成的教育科学について、クラフキー 小笠原道雄監訳『批判的・構成的教育科学—実践・討論のための論文集』⁽⁶⁾をもとに重要な部分を紹介する。

クラフキーは、これまでの精神科学的教育学の必然性を認め、その生産的継承を目指し、「構成」という規定を示し、「理論的成果の実践への『適用』としての技術主義的な意味ではなく、主として行為理論的に」教育活動を捉える。すなわち、批判的・構成的教育学は「実践の理論に対する『優位』を付与することなく、『理論』と『実践』を常に相互に制約し合い、同時にその時々で新たに媒介される弁証法的全体構造の要素であるとみなす」のであり、さらに、「批判的」という規定は、「すべての人間の自己決定と共同決定を実現するという、それにふさわしい構造をもった民主的な社会においてのみ可能な目標への決定へと結びついている」のである。（p. 8）しかしながら、ここで「理想的な人格像、社会像が意図されているわけではない。それが意図しているのは、歴史的に獲得された目標原理であり、それは継続する歴史的・社会的過程で、常に新たに解釈し直され、さらに—その時々における技術的、経済的、社会的、文化的可能性と意識の達成状況に応じて—政治的かつ教育的に具体化され、実現されなければならないものである。教育によって開かれた個人が自己を規定する可能性および共同規定に関する可能性と、政治的に実現される社会構造との相互制約性を認識することが、すべての人の自己規定と共同規定を可能にするというだけではない。そのような認識はすべての人の自己規定と共同規定の上に樹立されるものであり、この意味で批判的・構成的教育科学の基本的な出発点ともいうべき姿勢である。」（p. 9）ここに、解釈学（精神科学的教育学）—経験論—イデオロギー批判という矛盾する

考え方を統一することの意味があるのだ。

彼によれば、精神科学的教育学は、第一の特徴として科学としての教育学であり、教育実践の理論として考えられてきたこと。(p. 18-21) 第二に、様々な学問や政治・社会との「相対的自律性」ないし「教育学の相対的独自性」といった原理の発展の中で遂行されてきたこと。(p. 22-24) 第三に、教育現実および一切の教育理論を歴史的現象としてみなしていること。(p. 24-25) そして第四の特徴は、科学的認識の源泉と方法としてテキストを重視する歴史的・解釈学的研究方法に集中していることである。(p. 25-27) 20世紀に入り、教育科学は二つの傾向を示す。第一の傾向は人間科学や社会科学における経験的研究方法から生じた経験的ないし経験科学的立場と、第二の傾向は批判的社会理論から生み出された社会批判的立場である。教育科学にとって比較的新しい経験科学的方法と、歴史的・解釈学的方法とは、経験的方法の問題設定や経験科学的に獲得した成果を、歴史的・社会的な前提や解釈が必要である点から、互いに排除するものではなく互いに関連しあっている。(p. 35-37) また、社会批判的立場である「イデオロギー批判的問題設定と方法の出発点は、人間の思考と行為、人間の生活形式、制度、さらに科学の問いかけや方法のあり方、成果に至るまでのあらゆる種類の文化的客観化物が、その時々を社会的・政治的關係や社会的に媒介された利害、従属、支配関係、強制あるいは機会等によって規定されている、…という一般の仮説である。」イデオロギー批判的問題設定により、第一に原則的には自由であり社会的制約には批判的で解放的な意図をもった陶冶理論が、社会的・政治的变化により、労働者に抗する有産市民階級的手段へと矮小化されたことが理解できたこと、第二にイデオロギー批判研究により、伝統的な成績原理が、結果的には、社会的連関のなかでしばしば無批判に受け入れられている経済的、社会的ヒエラルキーへの単なる適応手段すぎないことなどを示した。さらに第三に、複線型教育体系の背後には、極めて露骨な企業利害が隠されていることなどを明らかにした。この立場の実践的・理論的関心を表現している中心的原理の中には、「解放」、「自己規定」、「民主化」などの概念が含まれる。(p. 39-46) 精神科学的立場、経験科学的立場、社会批判的立場は相互に排除しあうのではなく、「三つの端緒の統合によってのみ、その課題を果たしうる」のである。(p. 47) そして、教育実践において、この三つの理論と機能を相互作用的に取り入れることが求められる。「私たちの生活諸関係における人間的、社会的、民主的形成、諸民族間の協調、平和の保障と樹立、不利な条件、抑圧、搾取の廃棄」といった「あらゆる民族が当面し、その遂行のために共働して努力すべき政治的課題であると同時に教育的課題なのであり (p. 2)、このような内容をクラフキーは、一般陶冶として「鍵的問題」で扱い、方法としては問題解決的な学習を行うことで、位置づけようとした。次章では、この「鍵的問題」を明らかにする。

2、一般陶冶論における「鍵的問題」

(1) 一般陶冶論へ

クラフキーは、範疇陶冶での実質陶冶と形式陶冶の統一を基本にし、前者を陶冶の客観的な部

分、後者を陶冶の主観的部分とし、批判的・構成的教授学の立場から、彼の陶冶論は一般陶冶論へと、さらなる発展をしていく。⁽⁷⁾ 第二節でも述べたように、歴史的必然性から、精神科学的・解釈学的教授学を検討し、それを経験科学的、社会批判・イデオロギー批判的な観点でとらえなおし、両者を批判的・構成的教授学の構想のなかで統一しようとした。この考え方から、彼は、陶冶概念の多義性、理想性・高度性、イデオロギー性などの点において陶冶概念を批判的に検討したうえで、目標カテゴリーとしての陶冶概念が必要であることを示す。その理由は、体系的必然性と歴史的必然性にある。すなわち、陶冶概念が必要なのは、教育可能性を持つ人間に働きかける教育実践や、それらの実践を基礎づける理論研究を体系的にとらえていくために、陶冶(教育)目標のカテゴリーや中心目標は必然的であること(体系的必然性)、そして、これまでの歴史的財産である人間性について目標概念を思惟的に打ち出そうとしてきた教育学的・哲学的・政治的思想を、未来における発展可能性として現在とらえていくことの必要性(歴史的必然性)からである。

この体系的必然性と歴史的必然性を結びつける概念として、「解放 (Emanzipation)」と3つの基礎的能力①「自己決定能力 (Fähigkeit zur Selbstbestimmung)」②「共同決定能力 (Mitbestimmungsfähigkeit)」③「連帯責任能力 (Solidaritätsfähigkeit)」を提唱する。これらの3つの能力は、主体へと関係づけられる次元でとらえ、このことも含め陶冶を定義しようとしたのである。

そして、教育政策の構造においては、一般陶冶 (Allgemeinbildung) として以下のことを考慮すべきであることを示している。①すべての人間がその可能性を最終的に得られるような「すべての人間」のための陶冶の目的の設定、②ヘルバルトラが「多面的」、ペスタロッチとフンボルトが「全面的」発達を唱えたような「人間の可能性の総体」に関連する陶冶、③人間が共通に抱える課題や問題(クラフキーは「鍵的問題」と表現している)に関係する「一般的なものを媒介」にした陶冶の三つの基本原理から一般陶冶をとらえるのである。(Meyer, M/Meyer, H, 2007, S. 117.)

以上は、図1に示すような教育構造により達成される。すなわち、「個の発達」・力の獲得に関わる部分である「主観的(形式的)部分」と、対極的でありつつ互いに補い合う「一般陶冶(=鍵的問題)」と「教科の授業」からなる「客観的(実質的)部分」とで成り立ち、これら二つの相互作用により、教育目標は達成可能となるのである。

さて、以上を、日本の現在の教育課程で対応させれば、陶冶の客観的・実質的部分の「教科の授業」は「各教科」、「鍵的問題」として「総合的な学習の時間」、そして陶冶の主観的・形式的部分である「自己決定能力・共同決定能力・連帯責任能力」を育てるのが特別活動や道徳教育に対応するようにみえる。しかし、「自己決定・共同決定・連帯責任」の機会はずべての教育活動に必要である。領域的にのみとらえるのではなく、機能的にもとらえることが必要であろう。このような課題もふまえ、次節では、各教科での学びと「自己決定能力・共同決定能力・連帯責任能力」を結びつける「鍵的問題」を中心に教育課程について考察し、内容論であった「鍵的問題」が問題解決学習の役割から能力獲得の方法論へと発展し、それとともに教育構造も発展して

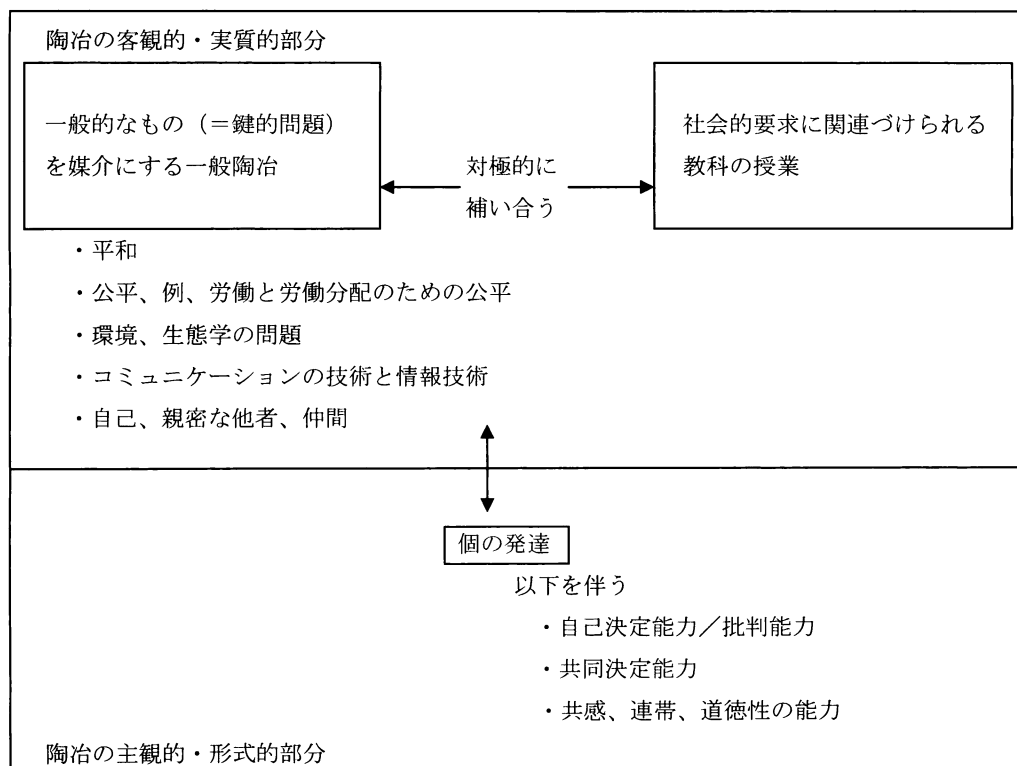


図1 クラフキーの一般陶冶モデル (Meyer. M/Meyer. H, 2007, S. 120.)

いく姿を紹介する。

(2)「鍵的問題」の内容

一般陶冶は、人間が今ある現在と今後生じてくる未来の間で、社会において、人間にとって共通になりつつある問題の設定や問題的状况に向き合い、課題・問題・危機と対決するものとして理解されなければならない、とクラフキーは強調する。その際、教育されるべきものや自らを教育するものを、過去の歴史に縛りつけるのではなく、歴史的に媒介された現在そしてこれから訪れる未来の理解と形成と、自己決定・共同決定・連帯の中で解放することを目的にとらえるのだ。だから、鍵的問題を媒介にした一般陶冶構想は、原則的に全地球的環境のために重要であり、国際的な観点から構想され、そして普遍化可能でなければならない。では、この鍵的問題の具体的な内容は、どのようなものであろうか。例えば、1995年には次のような内容を、彼は示している。⁽⁸⁾

1. ABC兵器（原子兵器・生物兵器・化学兵器の総称）による絶滅の可能性に直面した平和の課題（巨視的社会学、微細的社会学、大衆心理学、グループ心理学の理由；道徳的な問題）
2. 国籍主義の問題、換言すれば、国民性と国際性または文化固有性や異文化性の課題
3. 環境問題、すなわち、人間存在が自然の根底を破壊するか維持するかに関する、それにと

なう科学技術の発達の責任負荷可能性とコントロール可能性に関する課題

4. 急速に増加している世界人口の、狭義に名づけられているが、複雑な問題が絡み合っている問題
5. 社会的に生みだされた不平等の問題：我々（そして他）の社会の中での不平等は、社会的な階級や層の間の一、男性と女性との間の一、障害がある・なしの間の一、外国人の同胞とその土地の住民との間の一、職場を持つ人と持てない人との間の一；或いは、他の言葉で表現すれば：経済的・社会的・政治的な意味における、そして個々の個人的・社会的な意味における、有職と無職の間の一不平等である。
6. いわゆる発展した産業社会と、いわゆる発展途上国の関係
7. 生産システムと分業のさらなる発展を考慮した、新しい技術の操作メディア、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との間；或いはまた、それらが徐々に縮小していること、仕事の場が全滅する可能性。それは、基本的な価値判断や特殊な価値判断への変化する要求に対する結果、余暇領域の変化や人間間のコミュニケーション関連の変化に対する結果、専ら経済的に解釈される“合理化”による。
8. 人間の性と、個々人の幸福の要求と人間間の責任との間の緊張における、異性の、もしくは同性愛の関係

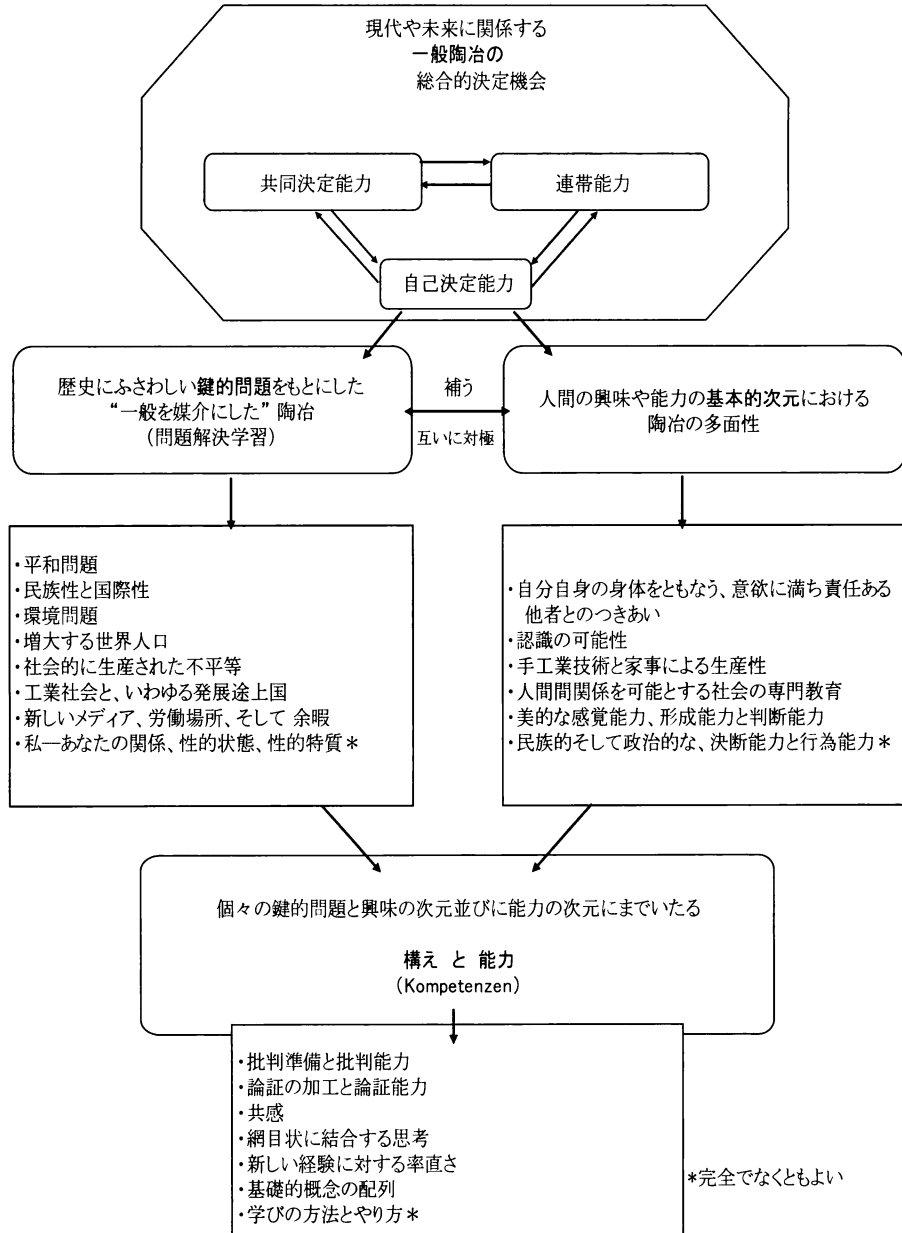
これらの例は、今日の重大な鍵的問題ではあるが完全ではない。彼の1985、1991、1996、2003年の発表論文で、数や内容の記述が異なるが、基本的な観点はそれほど変わらない。この教授学的観点は、授業計画の観点基準における批判的・構成的転回を見つけることを可能にするが、いわば、時代にふさわしい鍵の問題を媒介とする一般陶冶と、問題解決授業と授業準備と授業方法の間の組織的な関係性までは示していない。逆に、全概念を示すと、日常の授業を問題解決学習に発展させる機会を逃してしまうという後悔になるであろう。これまでも批判的・構成的教授学はあちこちで語られたと思うが、教員となっていく実践過程や、学校で日常的全体的な広がりへには至らない。このことが、批判的なテーマを必要にしているのだ。(Meyer, M/Meyer, H, 2007, S. 124.)

以上のことから、筆者がまとめれば、問題解決学習は鍵の問題のみの方法ではなく、すべての教育活動の方法論の一つであるにとらえるべきことや、鍵の問題の内容は、現代社会に生きる者として共通課題の中から、各々の教育現場での具体的な課題に結びつけ、教師たちや児童生徒たちにより、問題意識的につくられることが必要なのだ。また、各教科では、知識・技能の習得を、そして探究的・展覧的・応用的部分は、総合的な学習の時間というように、領域的にのみとらえていくと、各教科の授業が矮小化してとらえられてしまう危険性がある。メイヤーが指摘するように、次のことが必要なのである。「授業実践は今までは狭い領域でその役割を考えられていたが、解放をめざす陶冶目的と、我々の時代の鍵的問題と、授業準備に向けての(暫定的な)観点基準との組織的な関係性は、教授学的そして方法論的に十分に構想される授業実践の展開を必要」としているのである。(Meyer, M/Meyer, H, 2007, S. 125.)

3、「鍵的問題」と教育課程

(1) 一般陶冶概念

次に示す図2は、図1をさらに発展させたクラフキーの新しい一般陶冶概念である。⁽⁹⁾



大きな変化は、実質陶冶（知識・技能の習得）を主とする「教科の授業」が、人間性の発達を多面的に引き起こすために興味や能力を陶冶する基本的な次元となり、そこに教科の枠組にとられない、授業の本質を表そうとしていることである。また、個々の人間に最終的に身に着的構えや能力を目的概念として表していることである。

現在に関係し、未来に関係する教育に関して、共同決定や連帯と自己決定とを相互に関係させ、総合的に決定する機会をもつことと、歴史にふさわしい鍵的問題に焦点化して一般を媒介にする陶冶、そして、人間性にかかわる興味や能力などの基本的部分を多面的に育てる陶冶とを、学校教育で相互作用的に関係させた教育活動を行うことにより、個々の学びや個々の能力の獲得が可能となるのである。すなわち、汎用可能な総合化した力が獲得されるのである。Kompetenzen は、英語では Competency、日本語ではコンピテンシーと表わされ、一般的専門能力と訳される。この言葉は時代的には、1970年代から職業で高い業績をあげる人間の行動特性や、1990年代から OECD はその概念を「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」と定義され、PISA 型調査の概念枠組みを表す言葉として用いられている。クラフキーが、どれだけの時代的な影響を受け、この言葉を用いたのかはよく分からないが、発表が1991年であり、また内容からまだ萌芽期・模索期であったのではないかと思われる。ここでは、Kompetenzen を、汎用可能な総合的能力として個々の人格に組み込まれる構えや能力としてとらえることとする。日本で用いられる「生きて働く力」と重なるものと思われる。

(2)「鍵的問題」と教育課程

クラフキーのあらわした図2は、学校教育の教育課程の土台であるが、第2節では、鍵的問題の条件を中心に説明をする。(Meyer, M/Meyer, H, 2007, S. 125-126)

「私と世界の間を築く」、そのために鍵的問題を本当に適切なものにするには、どのような基礎・基本を築くかという課題に応じるために以下のことが言えるだろう。

- ・鍵的問題は、内容基準を決めるのでも、内容から離れた一般的専門的能力 (Kompetenzen) を決めるのでもなく、むしろ、教授と学習における実質陶冶論と形式陶冶論の次元間に立つものである。その内容と向かい合うことで決められた能力の獲得が必要となる。鍵的問題のカリキュラムも必要となる。
- ・鍵的問題の構造における内容や対象や態度についての決定は、授業における関係者にかかっている。その関係者とは、教師たちと、児童生徒たちである。
- ・しかしながら、どの鍵的問題が時代にふさわしいものとして考察されるべきかということの決断は、教師たちと児童生徒たちとの合意のみではなく、むしろ影響力の大きい社会的な利益団体を必要とする。
- ・そういうわけで、鍵的問題は、扱われるべき内容を標準的に確定するゆえに、鍵的テーマと取り違えられてはならないし、獲得すべき能力を標準的に確定するゆえに、鍵的能力に取り違えられてはならない。むしろ、鍵的問題は、カテゴリー陶冶論に体験を考え、同様に批判的・構成的陶冶論に批判的・情報伝達的な質を、考えている。
- ・鍵的問題は、すべて確定していない。それは、歴史過程の中で、変化する。鍵的問題における働きは、対極に補足するものとして、多面的興味や能力の発達と対比される。
- ・鍵的問題の働きは、対極である多面的な興味や能力の発達に対比されるものである。それと

もに、鍵的問題の働きは、視野を狭くすることを防ぎ、『多次元的な人間性の活動や受容』を守る。それゆえ、授業は鍵的問題によって排他的に決めてはならない。むしろ、部分的に必然的に、授業の準備と、さらなる学習可能性を含むのである。

・鍵的問題の働きは、その都度の鍵的問題の領域から出て、基礎的な態度や構えへと導くことである。：それは、批判することへの、論証することへの、感情を移入することへの、網目状に結合させて思考することへの、構えと能力である。

・そのように発達した考え方や一般的専門的能力（Kompetenzen）は、問題学習（問題解決授業）の中で獲得した諸経験や認識の基本となる責任ある行為に向けた力をめざす。」

鍵的問題は、図2に示した教育構想の中で、全体における位置づけとその役割と、他との関係性を探究する中でこそ、その意義を持つ。教育課程編成において図2の解釈の課題は、領域的に捉えるか、機能的に捉えるのかということである。領域的に捉えれば、例えば鍵的問題は「総合的な学習の時間」に該当するであろう。

おわりに―「鍵的問題」と「総合的な学習の時間」―

平成10年版学習指導要領に登場した「総合的な学習の時間」は、第1章総則 第3に記されていた。「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。」平成20年版学習指導要領では、章立てとなり第5章に記された。第1目標は、次のとおりである。「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」その他、示されていることは、「子どもたちにとっての学ぶ意義や目的意識を明確にするため、日常生活における課題を発見し解決しようとするなど、実社会や実生活とのかかわりを重視する」、「育てたい力の視点を例示する」、「その際、例示する視点は、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどとする」、「問題の解決や探究的な活動に取り組むことを通して」行うことの強調や、目標に「協同的」という言葉が加わったように、「他者と協同して問題を解決しようとする学習活動」、「互いに教え合い学び合う活動」である。（解説 p. 76-79）このように、学び方が中心となり、その学び方により獲得される資質、能力、態度を目標としている。

しかし、これらの学び方は、どの教育内容においても必要である。各教科は、知識や技能の習得の時間であり、「総合的な学習の時間」は各教科で身に付けた知識・技能を応用として用いる時間、探究的学び方の時間、汎用可能な能力を身につける時間という領域論にならないかが危惧される。鍵的問題は、その内容に重点を置いている。その内容だからこそその学び方として問題学習と挙げ、その内容と方法だからこそ獲得される力がある。「総合的な学習の時間」では、取り扱う内容をきめるところからはじまり、そこに教師や児童生徒の課題発見力や共同・協同の力が

求められていることを意味するであろう。しかしながら、身近なところからはみえない、逆にグローバルな課題を探究するなかで、身近な課題が発見されることもある。少なくとも、とりあげる内容の観点をグローバルな視点で明記することが必要であろう。はじめに述べたように、ヘレン・ケラーが自分自身では気付かない新しい世界を知るきっかけが、言葉であった。自分の世界になかった新しいもの、しかし、人間にとって普遍的なことを他の視点で見た時に、世界が広がる、目覚める。これが、教育の素晴らしさであり、このことが見える教育課程の編成が求められるのである。

引用文献

- (1) ヘレン・ケラー「井戸のそばで」 A. フリットナー H. ショイアール編 石川道夫訳『教育学的に見ること考えることへの入門』 玉川大学出版部、1994 p. 12-13
- (2) オッター・フリードリヒ・ボルノウ 「一般教育学の統合の核としての教育人間学」前掲書 p. 329-330
- (3) Meyer, M/Meyer, H (2007) : Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jhd. ? Belz Verlag, Weinheim und Basel,
- (4) 子安潤 『反・教育入門—教育課程のアンララー—』白澤社 2006 p. 66-68
- (5) Wolfgang Klafki (1964) : Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim,
- (6) クラフキー 小笠原道雄監訳 『批判的・構成的教育科学—実践・討論のための論文集』黎明書房 1984
- (7) Klafki, W. (1985/1991 und spätere Aufl.) : Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemasse Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Überarb. Aufl. 1991, 5. Aufl. 1996. Weinheim/Basel : Belz. : Meyer, M/Meyer. H. (2007) S116-122.
- (8) Klafki, W. (1995) : "Schlüsselprobleme" als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzeptes von "Allgemeinbildung". In : Die Deutsche Schule. 3. Beiheft 1995, S. 12. Meyer. M/Meyer. H, 2007, S. 122-123.
- (9) Meyer, M/Meyer., H (2007) S. 124 Abb. 12 : Klafkis neues Allgemeinbildungskonzept (1985/1991)

参考文献

- ・正木義晴 (1990) 「クラフキーとカテゴリー陶冶」東京家政大学研究紀要 第31集 (1)、p. 49-55
- ・正木義晴 (1991) 「クラフキーと一般陶冶構想」東京家政大学研究紀要 第31集 (1)、p. 73-79
- ・正木義晴 (1992) 「クラフキーと批判的・構成的教授学構想」東京家政大学研究紀要 第32集 (1)、p. 67-74
- ・高橋英児 (1998) 「ドイツにおける現代的課題に取り組む授業の展開—クラフキの『鍵的問題』構想を中心に—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究 第24巻』
- ・吉田成章 (2010) ドイツ教授学における「一般陶冶」の問題—ノイナーとクラフキーの比較を通して—日本教育学会第69回大会発表