

美的・感性的教育とコンピテンシー(1) —美的・感性的教科の問題からスタンダード化を考え直す—

清 永 修 全

東亜大学 芸術学部 アート・デザイン学科
kiyonaga@toua-u.ac.jp

はじめに

ドイツでは、2000年に始まるPISAテストにおいて国家の教育成果の予想外の低迷が明るみに出たことに起因する、いわゆる「PISAショック¹⁾」以降、「文教政策的なパラダイム・チェンジ²⁾」が起こる。ここでは、具体的な成果に照らして把握されるべきある種の問題解決能力として理解される「コンピテンシー概念(Kompetenzbegriff)³⁾」を軸にした教育内容のスタンダード化(Standardisierung)による教育制度の包括的な改革が本格的に取り組まれるようになるのである。爾来、かれこれ15年が過ぎ、時の実証主義的教育学研究の興隆とも相まって、獲得された知識や各種能力などのテストによる検証に重点を置く、いわば出口管理による教育、アウトプット志向の教育という発想は、学力をめぐる各種の格差の縮小という客観的成果にも裏付けられつつ、制度的にもほぼ定着してきたかにみえる⁴⁾。しかし、それは、この間、教育改革の方向性や動向をめぐる議論が沈静化したことを意味するものはいささかもない。むしろ、教育改革の旗印(「教育政策的変革の基礎⁵⁾」)ともいえるコンピテンシー概念や「ビルドゥンク(Bildung)」と呼ばれ、日本語では「教育」とも「教養」とも「人間形成」とも「陶冶」とも訳されるドイツに伝統的な教育概念をめぐる論争は、さらに紛糾する様相をみせている。それは、この間、これらの概念を問い直し、あるいは擁護する目的で書かれた夥しい数の著作や論文のリストに一瞥をくれるだけでもたちどころに明らかになる⁶⁾。もし、こうした改革の動向と展開が全く疑う余地のないもので、

矛盾を孕むものでなかったならば、これほどの動揺と反発を引き起こすことはなかったはずである。

そうした混乱の一端を如実に伝えるのが、一連の教育改革の中でますますその周縁化(Marginalisierung)に拍車がかかりつつある「芸術教科」、美術や音楽などの、いうところの「美的・感性的諸教科(Ästhetische Fächer)⁷⁾」における議論である。ここでは、アレルギー的な拒絶反応や原則的反対の立場から、理論的妥協の姿勢、中道路線、さらには教科の生き残りをかけて遅ればせながら半ば強引にでも潮流に乗ろうとする論調まで、10数年を過ぎて、賛否両論の状態には未だに変わるところがない⁸⁾。しかも、その論争は、単に論者を特定の陣営に振り分けて捉えることができるほどシンプルなものではなくっており、その内部での足の掛け方は極めて多様であるように思われる。しかし、それだけに、ここでの「あえぎ」にこそ、先の教育改革の「ひずみ」や「ゆがみ」の一端が顕在化してきているものとみることができないのではないだろうか。だとすれば、ここでの展開やディスカールを整理し、批判的に吟味することは、ひいては、先の「Bildung」概念や、現行の教育改革のキー概念である「コンピテンシー」それぞれのあり方や関係についてはもちろんのこと、教育改革の動向自体について今一度批判的な距離をおいて反省する一助になるのではないだろうか。というわけで、本論では、2003年以降最近年にいたるまでの芸術科(das Fach Kunst)における展開を例にとりつつ、そのスタンダード化の試みにまつわる諸問題を通して、美的・感性的教育の視点から、現行の教育改革の

問題点を指摘するとともに、その改善の可能性について展望してみたいと思う。

第1章 「PISA ショック」 以来の教育改革と美的・感性的諸教科の周縁化

いわゆる「美的・感性的諸教科」が、その香り高い大義名分、高邁にして遠大な理想にもかかわらず、こと現実的な教育政策の議論ともなると、言葉少なに忙しなく片付けられ議論の背後に追いやられるのは、恐らく新しい話ではない。授業時間の相次ぐ削減に対する批判は、これらの教科に関わる者たちにとってはむしろ伝統的なレパートリーの一つと化しているとさえ言ってもよい。ここで語られている周縁化に新しいものがあるとするれば、それが現行の教育改革の新しいドクトリンとその波及にその大きなはずみを得ているという点であろう。

ところで、1990年代初頭、精神科学的教育学の流れを汲む教育学者ヴォルフガング・クラフキ (Wolfgang Klafki) は、「美的・感性的教育 (Ästhetische Bildung) ⁹⁾」に関して、その「美的・感性的な知覚 (Ästhetische Wahrnehmung)」と「美的・感性的造形 (Ästhetisches Gestalten)」の教育的意義に鑑みて、「一般教育としての教育の必須の要素 (ein notwendiges Moment als Allgemeinbildung)」として位置づけ、改めて学校教育のシステムの中であって占めるべきその場所を示した。クラフキによれば、美的・感性的教育は「現実や、表象可能でオルタナティブとなる様々な可能性の知覚ないしは経験と、造形化に関する自立的で固有の価値を持ったある方法」であり、「美的・感性的な知覚と実践を、その自立性と固有の価値においてアクセス可能にすることは、正しく理解された今日の一般教育の課題の一つ」である。こうして美的・感性的教育の意義をそのアクチュアリティにおいても高く評価するクラフキは、これら諸教科を「副次的な教科 (Nebenfächer)」に貶めるような学校は「非人間的な学校 (eine inhumane Schule)」である、とまで言い放つてみせた¹⁰⁾。時あたかも、ドイツの教育学研究の中でにわかに美的・感性的教育への関心が高

まった時代であった¹¹⁾。もっともクラフキの指摘は、現実にはそうではない状況に対する警告だったとも読みうるが、しかし、20年近い時間を隔てて、今日、美的・感性的諸教科の関係者が抱く危機意識には、明らかに別次元の緊張感が感じられる。

それは、現在生じてきている一連の出来事に、先の教育改革の指針からほぼシステムティックに帰結してきている側面があることに加え、上記の展開が、単に公教育のシステム内における特定教科の認知といった狭義の問題を越えて、学校教育のシステム全般におよぶ改変はもちろんのこと、大学改革まで含めた広い意味での教育改革の潮流と結びついているという認識から来ているように思われる。しかも、それは故なきことではなかった。

近年、ドイツにおける教育改革の全般に対し、果敢に批判を行っている著名な人物に、ユリアン・ニダ=リュメリン (Julian Nida-Rümelin) がいる。ミュンヘン大学の哲学科に講座を持つニダ=リュメリンは、かつて2001年よりシュレーダー政権下で文化大臣 (Kulturstaatsminister) を勤めた経歴を持ち、以来、狭義での学術研究の領域を越え、政治や文化行政の諸問題にも積極的にコミットすることで知られている哲学者である。自らの専門である哲学領域における夥しい著作の一方で、現行の教育改革に関しても矢継ぎ早に著作を出版し¹²⁾、警鐘を鳴らして飽くことがない。ニダ=リュメリンは、19世紀初頭以来のドイツにおける教育改革の歴史を振り返り、それらに比して、過去15年から20年に渡る改革には何にも増して「文化的な根幹理念 (eine kulturelle Leitidee)」が欠如していると繰り返し指摘する。ここでは、かつて啓蒙主義の時代に掲げられた「自己規定に基づく自由な個人」を理想とする「人格形成 (Persönlichkeitsbildung)」といった理念にかわって、もっぱら「雇用可能性 (employability)」が全面に踊りだしてきているという。ニダ=リュメリンは、そこに「Bildung」の自己目的性格が根幹にあった教育哲学的な伝統との「ラディカルな断絶」をみている。教育活動を通じて獲得された能力を確認することも、職業との関連性も、それぞれ重要であることには変わりはないが、それは「Bildung」の目的それ自体をなすものではない。なぜなら「Bildung」は、「外的な諸目的の道具ではなく、内在的に価値あるもので

あり、それ自体を目的としてその獲得にむけて努力されなければならないもの」だからである。しかるに、ボローニャ・プロセス（1999）と「PISA テスト」以降の一連の教育改革では、「Bildung」は「労働市場における活用可能性（die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt）」という経済的な目的のための道具に成り下がってしまっている¹³。そして、ニダ=リュメリンは、まさにこうした教育改革の展開の「危険な」兆候の端的な現れの一つとして、芸術教育の存在意義の急速な喪失、わけても「PISA テスト」以降におけるそれらの授業時間の明白な量的縮小を挙げているのである¹⁴。

第2章 「美的・感性的諸教科」とスタンダード化

(1) 『クリーム鑑定書』とその余波

さて、ドイツにおける国家教育スタンダードの方向付けにあたって決定的な役割を果たし、現行の教育改革の拠り所の一つとして最もポピュラーな資料に、2003年連邦教育研究省（Bundesministerium für Bildung und Forschung）の委託に基づいてエックハート・クリエ（Eckhard Klieme）らが草した『国家教育スタンダードの開発に関する鑑定書（Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise）』がある。いうところの『クリーム鑑定書』である。様々な問題が指摘されつつも、現行の改革に賛同する論者はもちろん、批判する立場の人々にも絶えず参照され続けている。その中で、よきスタンダードのメルクマールについて解説している箇所に次のような一節がある。「スタンダードは、教育領域や教科の全ての広がりとその枝葉末節にいたるまで覆うようなものではなく、ある核となる領域（einen Kernbereich）に傾注する¹⁵」。少なくともこの一節を読む限りでは、悉く全ての教科にスタンダード化を導入する意図は当時の連邦教育研究省にはなく、したがって、学校におけるすべての教科の教育活動をコンピテンシー概念やコンピテンシー・モデルによって統御することはひとまず考えてはなかったことが分かる。そして、2003年以来、各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz: 以下 KMK）は、ドイツ語、数学、外国語としての英語とフランス語、物理、生物学、化学の自然科学に

対して教育スタンダードを漸次導入することを決議するものの、そこでもやはりそれ以外の学科に対するスタンダード化は予定されていなかった。

しかし、折からの実証主義的教育研究の興隆と進展する教育改革の中で、教育スタンダードをめぐる議論は、もともとの意図を越えて、思わぬ影響を及ぼしていくことになる。KMKによる特定教科の選定は、すでにそれに先立って形成されていた「主要教科」とそれ以外の周辺教科というヒエラルキーをさらに一層強化することに繋がっていくのである¹⁶。そして、そのプロセスで、あたかもスタンダードを持たない教科の存在意義が失われていくかのように受け止められるようになる¹⁷。

例えば、ミュンヘンにあるバイエルン州の「学校の質および教育研究所（Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: 以下 ISB）」のホームページから「KMK のスタンダードを持たない諸教科」という項目を取り出して一瞥するだけでも、そうした傾向の一端を垣間見ることができる。そこでは、財源上の問題から、すでに教育スタンダードが導入されている教科を越えてスタンダード化を広げることは考えられていないことが断言されており、その一方で、「Bildung」は、一部の教科における調査可能なコンピテンシーの獲得以上のものであること、倫理学や社会科学、芸術や音楽などの教科（「KMK のスタンダードを持たない諸教科」）は、人格の形成や社会的共生の観点において「Bildung」に特別な寄与を果たすものであることが明記されている。しかし、それに続くパラグラフでは、コンピテンシー志向による教育スタンダードという理念は「原則としてあらゆる教科に転用可能」であるとも書かれており、さらに、教科の「近代的な発展への接続」を失うことを恐れ、KMK の意図とは別に、スタンダードを持たない教科に携わる者たちによってすでに様々な場所で自発的な活動が端緒についていることも触れられており、期待されるべき今後の展開が暗にほめかされているのである¹⁸。

一連の「PISA テスト」に関して、ニダ=リュメリンが危惧した危険性が、ここでは、国家的教育スタンダードの設置という懸案を通して現実のものになっている¹⁹。すなわち、クリーム鑑定書は、執筆者らの間で具体的に意識されていたかどうかは別として、あるメッセージを発しているものとして受けとられることになるのである。実際、鑑定書は、教育スタンダードの機能について、そ

れは一言でいうならば「我々の学校システムにおいて問題であるところのもの（要諦）を、明確かつ凝縮されたかたちで浮き彫りにする（herausarbeiten）²⁰」ことであると明言してはばからない。そして、スタンダードとは「一般的な教育目標を取り上げる」ものであり、「子どもたちや若者たちがある特定の学年までに少なくともどんなコンピテンシーを獲得しておかなければならないかを規定するものである。そのコンピテンシーは、課題設定が可能で、原則的にテストの手続きによって把握されるように、具体的に記述される²¹」と書かれている。まさにそれゆえに、読み方によっては、テスト形式によって把握しうるものこそが学校教育にとって真に重要なものであり、そうでない教育内容はそれほど副次的なものにすぎないという早合点した解釈を許容するような可能性を許してしまっているのである。そして、そのことが、本来教育スタンダードが要求されていなかった教科に対しても、性急な対応（＝適応）を促すことになる。というのも、オフィシャルに「副次的な教科」として認定された場合、当該教科は予算や研究助成をはじめ、多くの側面での著しい不利益を被ることが予想されたからである²²。

（2）芸術科における教育スタンダード導入の試みとその挫折

さて、上記に触れた ISB のホームページ上で、スタンダードを持たない諸領域における自発的な活動の一例として取り上げられているのが、2005年にザールブリュッケンで開催された「ドイツ芸術教員連盟（Der Bund Deutscher Kunstlerzieher e.V. : 以下 BDK）」の大会におけるワーキンググループの結成についてである²³。BDK は、その成果に基づいて、2008年にはエアフルトにおける総会において、「中級学校修了証のための芸術科における教育スタンダード（Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss）」を満場一致で採択している。そこでは、KMK の教育スタンダードの理念に沿う仕方で、「教科および自己コンピテンシー（Fach- und Selbstkompetenz）」「方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）」「社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）」「自己および方法コンピテンシー（Selbst- und Methodenkompetenz）」「自己コンピテンシー（Selbstkompetenz）」の5つのコンピテンシー

を掲げ、「受容（Rezeption）」と「生産（Produktion）」を教育スタンダードのためのコンピテンシー領域とした上で、前者に対し「知覚（Wahrnehmen）」「描写（Beschreiben）」「分析（Analysieren）」「感受（Empfinden）」「解釈（Deuten）」「価値評価（Werten）」の分野、後者には「生産（Herstellen）」「造形（Gestalten）」「活用（Verwenden）」「コミュニケーション（Kommunizieren）」の分野を体系的に割り振り、設定している。その上で、芸術科においては、これらのスタンダードが「画像コンピテンシー（Bildkompetenz）の基本的な発展と確保、ならびに画像への関心と喜びの促進に本質的な貢献」を果たすことが期待されているのである²⁴。これは、芸術科にとって、理論的に導きだされた最初のコンピテンシー・モデルであった²⁵。

上記の最後の引用部分からもすでに明らかであるように、「画像コンピテンシー」という概念は、上述の教育内容のスタンダード化という文脈において、芸術科に固有の専門的コンピテンシーとして、「主導的な教科専門的教育目標として²⁶」、にわかに脚光を浴びることになってくるものである²⁷。電子コミュニケーション・メディアの飛躍的な発達に伴い、電子画像が生活のいたる場面を席卷し、あたかもそうした画像によるコミュニケーションが「意思疎通手段としての言語を追い越し、取って代わろうとする」かに見える時代である。こうした画像と向き合い、理解し、受容し、操作する能力を「文化コンピテンシーの本質的にして不可欠な構成要素」とみなし、その育成を半ば独占的に課題に掲げることで、教科のイメージをリニューアルし、そのアクチュアリティを高めるべく、そして何より現行の教育改革のドクトリンに沿う発想として、このキーワードに期待がかけられたとしても不思議はない²⁸。

ところで、「Bild」というドイツ語は、そのシャープな響きとは裏腹に極めて多義的な概念であり、「Bildkompetenz」というキーワードも、同様にその響きほど分かりやすい概念ではない。まず「Bild」は、「絵（picture）」と「イメージ（image）」の両方を含む極めて広い意味を持つものであり²⁹、それゆえ、精神の内部に生じる内的なものにも、外部に客観化された表現や造形にも等しくあてはまる。

ここに関わるコンピテンシーを「Bildkompetenz」として捉える考え方として、たとえばチェコの記号学者

であるロラント・ポズナー (Roland Posner) の研究が挙げることができる。ポズナーは、言語学的な意味でのコミュニケーションにも、美術史的なものにも偏らないで、日常生活での現象まで含めた実用的な視点から広く「Bild」の問題を取り扱うことを主張し、それらとの関わり方をめぐって、相互にヒエラルキーをなす10段階のコンピテンシーを設定する。これは、対象を何かある対象として単に認めることができるにとどまる最も初歩的な認知段階である「知覚的コンピテンシー (Perzeptuelle Kompetenz)」に始まり、ひいては、描かれ表現されている対象がフィクションとしてであるのか、現実のものとしてであるのかを理解しながら受け止め、関わり、使用することのできる「様態的コンピテンシー (Modale Kompetenz)」までを含むものとなっている。これらのコンピテンシーの根底にある精神の働きの中には、言語や音楽、その他のメディアとの関わりにおいても相通じるものが含まれており、それゆえに厳格に相互に対峙するものと見なされてはならないものの、「Bildkompetenz」は、なお言語学コンピテンシーとも音楽コンピテンシーとも異なる独自の領域として理解されている³⁰。さらに、「Bildkompetenz」について考える有益な視座を提供している者に、認知科学理論におけるコネクショニズムの立場から「Bild」の問題に取り組んでいるハンス・ディーター・フーバー (Hans Dieter Huber) がいる。従来認知科学において主流を成していた「再現理論 (Repräsentationstheorie)」に典型的に見られるような「Bild」を静的なものとして捉える支配的傾向を批判し、フーバーは、むしろ脳内部における同時的相互作用によって生じる「時間的存在」であると考え、その「時間的性格」を強調する。その一方で、「Bild」の認知をもっぱら個人的な体験として理解しようとする一般的な傾向をも論難し、むしろその社会的・政治的・経済的・文化的規定性を力説する。フーバーによれば、芸術家にとっての難しさは、それゆえ、こうした「メディア装置の文化性、社会性、慣習性から自らを解放し、確かに存在しはするが使用されたことのない資源としてこれまで見過ごされてきた数々の可能性を発見することにある」という。しかし、まさにここから「Bild」との芸術的な関わり方の意義も導出されることになる。また、脳の自己刺激によるイメージの産出能力をビジュアル・コンピテンシーの起源として位置づけ、こうして、公的なものとして人の目に触れうる媒体においてビジュ

アルな表象を生み出したり、記述したり、提示したりする諸活動を、狭義の「Bildkompetenz」として捉え、その内容を差異化してみせるのである³¹。

これに対し、BDKの定義は、そのキーワードの採用にもかかわらず、必ずしもこうした「Bild」の複雑な存在様態やそれに関する認知科学の成果を厳密に反映したものとはなっていないように思われる。その実、そこでは「Bild」は「二次元的あるいは三次元的な諸対象、人工物、視覚的に刻印された諸情報、視覚的経験のプロセスや状況³²」と簡潔に定義されているにとどまっている。本論では、こうしたBDKの捉え方に見られるような限定され比較的平板化された理解に沿うものとして、「Bildkompetenz」にさしあたり「画像コンピテンシー」という訳語をあてがっておくことにする。

さて、BDKによる教科教育スタンダードは、その意欲的な取り組みにもかかわらず、広範な支持を集めるに至ることなく終わる³³。早くもBDK議決の翌年の2009年には、フレンスブルク大学のマンフレート・ブローム (Manfred Blohm) が、同連盟の機関誌上で批判の声を上げている。BDKの提案は、その一般的な記述自体においては、国の教育スタンダードの理念に沿うものであるにせよ、そこでは、子どもたちや青少年がすでに家庭環境や日常の生活で獲得しているようなコンピテンシーまでが平然と並べられてしまっているという。これに対し、ブロームは、前出のポズナーやフーバーの議論に依りながら、芸術科の教育理念として必要なことは、画像コンピテンシーを全て数え上げることもなく、一般的なコンピテンシーを促進することでもなく、「すでにある諸コンピテンシーを芸術教育的なポテンシャルにおいて押し抜け、生徒たちがすでに持ち来らせている画像コンピテンシーの新しい可能性を発見し、発展させるように彼らに動機付けを与えること³⁴」であると主張し、BDKの教育スタンダード案に代わる10の画像コンピテンシーの領域を提案する。いずれにしても、こうした状況は、結果として複数のスタンダード案やコンピテンシー・モデルが乱立する結果を導き、さらなる混乱に拍車をかける要因となる³⁵。

(3) 混乱の要因と背景

次に、その一例を二つの州の学習指導要領の記

述に見てみることにしよう。たとえば、ニーダーザクセン州では、「コミュニケーション (Kommunizieren)」「学習戦略の獲得 (Lernstrategien erwerben)」「価値判断と評価 (Beurteilen und Bewerten)」「知覚 (Wahrnehmen)」「像的造形 (Bildhaftes Gestalten)」「文化史的コンテクストの産出 (Herstellen kulturhistorischen Kontexte)」がコンピテンシーの領域とされているのに対し、ザラント州では「自らの造形理念の発見、自らの考えや感情、体験のあれこれを形態へともたらすこと、そして他者のそれを正当に評価すること」が一括りにされ一つのコンピテンシーとして扱われている。クラウディア・ビアクナー (Claudia Birkner) とカトリン・ツァップ (Katrin Zapp) によれば、こうした混乱は「望まれるべきコンピテンシー」と「本質的なコンピテンシー」、「教科の不可欠なコンピテンシー」を互いに区別することがそもそも芸術科のサイドからは困難であるということに起因するという³⁶。

ところで、ビアクナーとツァップは、芸術科がコンピテンシー志向のスタンダード化に対して抱え込む困難に関し、これまでの話に加え、教科対象の構造それ自体や、諸教科のまとまりの中で芸術科が占める位置、教科教育学の自己理解や研究の伝統の成果の中にもさらなる要因を見いだしている。それは、芸術科がその教科名に掲げる「芸術」とはそもそも何であるのか、という定義をめぐる問題 (永遠の論争) に始まり、多くの関連学問 (Bezugsdisziplinen) の存在という問題までが含まれている。ちなみに、そうした学問としては、造形芸術、美術史、美術理論、コミュニケーション学 (Kommunikationswissenschaft)、建築やデザインなどが挙げられるが、近年では、さらにここにイメージ学 (Bildwissenschaft) なども加わってくる。したがって、論者の足の掛け方次第では、教科としての目的やコンピテンシー理解に関して開きが出てくることは想像に難くない。

また、歴史的・制度的背景も無視できないファクターとして考慮されている。連邦制を反映した各州独自の教科名について考えてみたい。それには、知られているだけでも「芸術 (Kunst)」「画像的教育 (Bildnerische Erziehung)」「像的造形 (Bildnerisches Gestalten)」「造形芸術 (Bildende Kunst)」「芸術と造形 (Kunst und Gestaltung)」「芸

術教育 (Kunsterziehung)」「美学 (Ästhetik)」の7つの名称があり、これまでかつて統一的な教科名が存在したことはない。しかも、それらはいずれも各州独自の教育的伝統に彩られている。それぞれの大学や教育大学における講座名となると、事態はさらに多様である。ドイツ語圏を全体としてみると、ヘッセン州やノアトライン-ヴェストファーレン州など7州で使用されている「芸術」、オーストリアの「画像的教育」、スイスやニーダーザクセン州の「像的造形」、ベルリンやハンブルクの「造形芸術」、メックレンブアークフォアポマーン州の「芸術と造形」、バイエルンやザクセン-アンハルト州の「芸術教育」、ブレーメン州の「美学」があり、またパッサウ大学には「美的・感性的教育 (Ästhetische Bildung)」という講座、ニュールンベルク大学には「芸術教授学 (Kunstpädagogik)」、バンベルク大学には「芸術の教授 (Didaktik der Kunst)」があり、しめて10もの講座名が乱立しているのが現状である。こうした状況をめぐる批判的議論も、最後には互いの違いを確認して終わることがしばしばであるという³⁷。このような芸術科を取り巻く制度的・歴史的状況は、もとより教科としてのコンセンサスづくりを極めて困難なものにしている。まして、何を持って美的・感性的教育のコンピテンシーとするかといった議論となると、なおさらであろう。クリーム鑑定書は、教育プロセスを組織し、成果について期待されるべき内実を具体化するにあたって、「潜在的なコンセンサス (latenter Konsens) を同定すること」と「教育活動をコンピテンシーの発展とコンピテンシー・モデルへと意図的に方向付けること」の二つをその方途として挙げているが³⁸、芸術科に関しては、まさにこの第一の作業過程においてすでに大きな壁に突き当たってしまったことになる。

ビアクナーとツァップによれば、実証主義的研究の伝統的欠如も、芸術科がスタンダード化の議論に接続できない要因である。確かに児童画の研究をはじめとする描画の発展過程については、かなり充実した実証主義的研究があるものの、子どもたちが前提として持っている諸条件についての研究や、色彩との関わり、立体造形の能力の発展、学習過程に関する研究となると、あまり知られておらず、また教科固有の実証主義的な研究を行うための十分な方法論も確立されていない。加えて、スタンダード策定に対する教科担当教員の間にある根強い不信感も阻害要因とし

て無視できない。それどころか、そもそも当該教科において何が学ばなければならないのか、といった大前提においても異論が様々ある。ビアクナーとツァップは、こうした状況に鑑みて、現状では芸術科に対しコンピテンシー・モデルを開発し、その有効性を立証することはできないと断定する。そして、まずもって「潜在的なコンセンサス」の形成が先決であること、体系的な研究の必要性などを指摘するのである³⁹。ここでビアクナーとツァップ自身は、明らかにスタンダード化推進論者として、つまり教育スタンダードの導入が教育の機会均等と教育プロセスの最適化に資する手段であるという立場から記述を行っており、それゆえ、本教科における理念的・思想史的研究や歴史的研究、美学・芸術学的研究、実践研究における多様な蓄積については特に立ち入って触れてはおらず、その意味でその指摘はいささか公正さを欠くが、それでもなお教育改革のただ中になって美的・感性的教育、わけでも芸術科がおかれている現状を理解するには有益である⁴⁰。

第3章 「美的・感性的諸教科」の教科内容と特性に沿ったスタンダード化の可能性の模索—クリスチャン・ロレの提言

これまでのところでは、美的・感性的教育のスタンダード化という問題に関して、その試みの経緯と、コンセンサスづくりの困難さおよびその障害や原因などについて、かなり乱暴ながら俯瞰的な整理を試みてきた。ここであらためて惜まれるのは、美的・感性的諸教科、とりわけ芸術科のスタンダード化をめぐる議論に関して、その存在意義を「Bildung」の本義に照らして理解し、方向性を示そうと努める原理的な議論がさほど見受けられないことである。つまり、現在および来るべき時代において必要とされる「人間像」について議論を展開し、その成果に照らし、そこから「人間形成」のあるべき方向性を導出し、その文脈の中で各教科の貢献を明確にしていく手続きである。教育内容や目標の設定についても同様である。恐らくそうした議論の不在が、ひいてはニダ＝リュメリンが指摘する「文化的な根幹理念」の欠如とされる事態に繋がり、またコンピテンシー志向の教育を目指す改革が、ともすると

「教科内容」をないがしろにする傾向において批判されもする所以にもなっているのではないだろうか⁴¹。

こうした展開の中で注目に値するのが、ザール音楽大で音楽教育を担当するクリスチャン・ロレ (Christian Rolle) のスタンスである。ロレの議論は、正面から「Bildung」の内実を問うものにはなっておらず、またもっぱら音楽教育の観点から論を展開しているものの、一貫して教科特性への熟慮からスタンダード化の問題にコミットしており、そこでの議論は、音楽教育の問題を超えて広く美的・感性的諸教科全般に関わる射程を持っているように思われる。それゆえ、現行の教育改革のあり方を問い直す視座の一つとしてここに紹介したい。

かつて80年代後半から90年代初頭にかけてクラウス・モレンハウアー (Klaus Mollenhauer, 1928-1998) によって持ち込まれ、とりわけ芸術系の諸教科から激しい反発を引き起こすことになった議論に、学校における「美的・感性的教育」の可能性に対するベシミスティックな判断があった。それは、1988年のモレンハウアーの論考「美的・感性的教育は可能か⁴²」に始まっている。次いで90年の別の著作では、美的・感性的な作用の豊饒さは認めつつも、モレンハウアーは、それを「教育のプロジェクトにおける嵩張る荷 (Sperrgut)」とみなし、諸芸術ととも、そうした作用を教育のプロジェクトに統合するには「教育の木箱 (Kiste) に納まるように、切り刻まれなければならない⁴³」と言っているののである。その上で、学校における美的・感性的教育の課題を、美的・感性的経験ではなく、自らが「美的・感性的識字化 (Ästhetische Alphabetisierung)⁴⁴」と名付ける美的・感性的なシンボルのリテラシーの獲得、文化的・歴史的コードの習熟と解釈能力の育成に制限しようとする。ロレは、こうした美的・感性的諸教科の意義や役割の切り詰め (誤った負担軽減策) に対しては厳しい批判の言葉を投げかける一方で⁴⁵、「美的・感性的教育」をいたずらに神秘化する言説からも一線を画そうとする⁴⁶。その意味では、かつてモレンハウアーと激しい論戦を展開させたこともあるグンター・オットー (Gunter Otto, 1927-1999)⁴⁷ に連なるポジションにあるといえる。

ロレにとって、そもそも美的・感性的教育が可能であるか否かは、あくまで学校が自らを「美的・感性的

経験に対して空間を開く」場として理解できるかどうかにかかっている⁴⁸。つまり、いかに美的・感性的経験を豊かに育む事ができるかに掛かっているというわけである。ここでロレが正しく指摘しているように、ものごとの美的・感性的な意味の特性は「そこに関わっていない、あるいはニュートラルなパースペクティブからではなく、ただ美的・感性的な経験が遂行される中でのみ理解される⁴⁹」というところにある。これは一般に「自己関係性 (Selbstbezüglichkeit)」と呼ばれる特性で、「目的的自由 (Zweckfreiheit)」と並んで、美的・感性的教育の中核をなすとみなされてきたものである⁵⁰。これに従えば、主体的に対象に関わることをしないで、対象を理解するなどということは原理的にあり得ない。したがって、個々の経験の有り様は、その経験に先立ってあらかじめ外部から客観的に規定することはできない。美的・感性的経験それ自体は「計算できるものでないばかりか、最善の教育学的・方法的な教育計画でもってしても保証され得るものではない⁵¹」のである。

さて、そもそも美的・感性的知覚が「遂行志向的 (vollzugsorientiert)⁵²」なものであり、加えて、かつてカントがその著書『判断力批判 (Kritik der Urteilskraft)』の中で示したように、美的・感性的な経験の本質の一つが、対象の実在性に対する「無関心性 (Interessenlosigkeit)⁵³」にあり、対象を概念にもたらずという意味での「認識」には関与せず、「まったくいかなる [客観の] 認識にも役立たない⁵⁴」ものであるとすれば、概念的認識という意味での知的理解という側面から美的・感性的教育を裁断しようとするいかなる発想も、その本来の豊かさを汲み取ることはできず、かえってそれを矮小化せずにはおかないであろう⁵⁵。それゆえ、モレンハウアーが念頭に置くような図像論理に基づく分析も、確かに美的・感性的経験を側面からより豊かなものにするには貢献できても、これに取って代わることはできないのである。

こうした議論から、ロレは、スタンダード化を軸とした現行の教育改革のあり方には当然ながら難色を示す。ロレのみるところ、そこでは、美的・感性的教科にとって最も根本的な二つの問題が今日に至るまで依然答えられていない。すなわち、「そもそも美的・感性的諸教科に教育スタンダードはあるべきなのか、そして、もしあるとすればそれはなぜなのか」という問いと、

そもそも「それは、授業のクオリティの確保に何か有益な貢献をなし得るのか」という問いである⁵⁶。教科特性に対する十分な考慮と反省の欠落も看過しがたい問題である。たとえば、読み書きといった「文化技術 (Kulturtechniken)」と違って、音楽の授業では(もちろん、芸術科の授業でも)、いかなる内容もそれ自体絶対に不可欠とは言い切れず、またその意味で、最低でも身につけておかなければならない「基礎コンピテンシー (Basale Kompetenzen)」なるものがあるとも言えない。加えて、先の文化技術に関わる教科のコンピテンシーと同じ仕方で、日々の生活をやりこなすにあたって是非とも必要かつ有益なものとして、美的・感性的なコンピテンシーを指し示すこともできない。生活の中の問題解決のためのコンピテンシーとしてそれらを引き合いに出すこともかなり難しい。こうしたことから、「学習成果 (learning outcomes)」の管理としてのスタンダード化という発想をそのままダイレクトに音楽の授業に当てはめようとすると、教科のそもそもの存在様態に対して齟齬を引き起こすことになる⁵⁷。本来、こうした認識を受け止めるところからしか美的・感性的教科をめぐるスタンダード化の議論は始まらないはずである。

そこには他にも多くの問題が介在する。仮に何らかの教育スタンダードを設定し、それに基づいた評価をするにしても、たとえば音楽の授業の場合、単に個々の授業だけを対象にしたのでは意味がない。というのも、音楽科に関しては、学外の協力者との提携による音楽イベントから、学内プロジェクトに至るまで、極めて多彩な授業形態が育まれてきており、それらが一体となって音楽科の教育内容を作り上げているからである。したがって、教育成果を評価するにあたっては、それらのすべてが考慮に入れられなければならない⁵⁸。また、教育スタンダードを抽象的に規定している段階では見えてこないにせよ、具体的にコンピテンシー・モデルをつくらうとすると、さらなる問題が露呈することになる。まず、もっぱら「ある特定の音楽文化の中でのみその役割を果たすような音楽に関わる知識や能力、態度」を挙げることでコンピテンシー領域をつくっていくというのは、普遍的で拘束力のあるスタンダードを設定するには不適切である。さらに、具体的にテストのための課題をつくらうとすると、おのずと「特定の音楽文化的な実践」に関わるものが避けられなくなる。単に「音楽を演奏することができる」といった漠然と

した表記では、能力レベルの段階を伴ったコンピテンシーの部分領域を設定することはできないのである。その場合、その文化的公正さをどう保証するのかは、決して容易い問題ではない⁵⁹。

こうした事情に鑑みて、美的・感性的諸教科に関しては、教科内容をコンピテンシーの獲得によるスタンダード化可能な領域とそうでないものに分けることで、教育政策的な要請にも応え、教科としての自立性をも堅持しようとする戦略が考えつかれるかもしれない。測りうるものの境界線は、まさに教科のただ中を走り抜けるというわけである。しかし、この発想も、ロレの眼からは、かえって難しい問題を抱え込むだけにみえる。というのも、今度は測りうるものとそうでないものの関係が説明できなくなってしまう可能性が出てくるからである⁶⁰。

では、そもそもコンピテンシー志向の授業は、美的・感性的教科にとって無意味な企てなのであろうか。これに対しロレは、「技能 (life skills)」概念を「子どもたちの生活形成の要素として音楽を利用し、彼らとその音楽的な環境世界で自らを方向づける」ことができるような能力として捉え直すことで議論の閉塞状況を打開しようとする。そして、その切り札として「美的・感性的判断能力 (Ästhetisches Urteilsvermögen)」と「反省的な音楽の趣味 (reflexiver Musikgeschmack)」の涵養を掲げることで、接続の可能性を示唆する。それは、いずれも「自らの音楽的な好みや傾向を、自らと他者に対して理解可能にし、かつ根拠づけること」に関わるものである。そもそも、「美的・感性的に根拠をもって論ずる (ästhetisch zu argumentieren)」能力は、等しく美的・感性的諸教科に関わる教科横断型のコンピテンシーであるといえる。

ここで、ロレは、ブレーメン大学での試みをモデルケースとして挙げながら、一つのアプローチの可能性を示す。それは、様々な楽曲の録音データの解釈についての事例である。課題設定を通して子どもたちに楽曲の印象や改善可能性について問いかけるのだが、その論述の際に、子どもたちがどれだけの、そしてどのような視点を取り入れたか、どんな判断基準を用いているのか、その基準を使いながら実感として理解しうるように適切に説明できているか、といった段階を追って分析を進めていくものである。留意されるべきは、その際の論述が正しいか間違っているかでは

なく、美的・感性的な判断の「良さ」が根拠づけの質に関して測られるという点にある。それは、個々の作品・楽曲に対して、「考える解釈」と「不可能な解釈」という異なる尺度をベースに組み立てられ、位置づけられていく。この文脈において、ロレが念頭においているのは、目下文学領域においてスタンダード化を試みているフォルカー・フレデーキング (Volker Frederking) の解釈論である。ロレは、そこに理論的先駆を見ながら、その成果を音楽領域に持ち込むことを試みている。そして、自分の感情や情緒、経験に基づきながら、自らの知覚や判断を説明し、自分に対して他者に対しても理解できるように伝える能力を、(音楽の場合)「音楽に関わる美的・感性的な論述コンピテンシー (musikbezogene ästhetische Argumentationskompetenz)」として示そうとするのである⁶¹。

このように、ロレの立場は、まずもって「美的・感性的教育」の可能性とその意義に対する懐疑には屹然と対峙し、スタンダード化への無批判な追随をも厳しく諫める一方、「美的・感性的諸教科」の教科内容と特性、とりわけ「自己関係性」をはじめとした原理を十二分に考慮に入れた上で、スタンダード化が有意義な成果をもたらしうる側面についてはその可能性を検討しようとするものである。その際、クローズアップされたのが「美的・感性的判断能力」であった。ここで肝心な点は、「いかなる美的・感性的な判断の根拠付けも具体的な美的・感性的な経験に立ち戻ることなしに済ませることはできない」という点である⁶²。すなわち、ここでのアプローチの眼目は、ロレが冒頭において強調しているように、あくまで美的・感性的な経験をより差異化し、多様で豊かなものとして育むことに置かれており、それゆえ美的・感性的教育の本義に繋がっていくようなものとして考えられているということである。ロレの試みはあくまで限定的で部分的なものではない。しかし、美的・感性的諸教科がスタンダード化の議論を取り入れ、あるいはそこに接続しようとするのであれば、こうしたスタンスによる一貫性が不可欠であるように思われる。そして、それは当然芸術科にも当てはまる問題である。

結びにかえて

美的・感性的諸教科、わけても芸術科のスタンダード化にまつわるドイツでの議論、とりわけその当初の試みにおいては、コンピテンシーの領域を設定し、その内容を規定し、教育内容をスタンダード化する作業自体が半ば自己目的とみなされてしまっていた感が否めない。教科としての存続をかけて、曲がりなりにも現行の教育改革のドクトリンにしたがって体裁を整えることにもつぱら腐心されていたかにみえる。それゆえ、コンピテンシーの領域の設定やその内容規定にしても、どこから後付け的な印象を与えずにはおかなかった。

確かにドイツにおける芸術科の場合、当該教科自体が担っている歴史的背景や構造的問題もあって、教科としてのコンセンサスが育みづらい状況があった。それゆえ、コンセンサスの形成が可能になるような制度的準備がまずもって不可欠であることは論を俟たないであろう。しかし、クレーメ鑑定書すら「一般教育の諸目標への関連づけなくしては、コンピテンシーの要求など全くの恣意か単なる専門家の意見であろう⁶³」と書いているように、いかなるスタンダード化の議論も、まずもって教育目標の十二分な吟味なくしては始まらないはずである。教科特性を矮小化した政策への半ば一方的かつ自虐的な適応ではなく、その教科独自の教育目標とあり方に即して自立的に引き出されたロジックに基づくスタンダード化への歩み寄りがあるべきであろう⁶⁴。つまり、内なる要請として、可能なスタンダード化があるべきであろう。そして、ロレも指摘しているように、スタンダード化することで、それがない

場合よりもいかにによりよく教科の諸目標が達成されるかが問われ、吟味されなければならないはずである。

そして、その場合も、スタンダードによって教育内容それ自体をすげ替えることを意味しないであろう。学校教育が教育計画に基づく意図的・計画的活動である以上、必要な技能や能力の獲得はいかなる教科においてもある。しかし、それらが何のために必要とされるのかという問いが視野から失われるやいなや、本末転倒が起こることになる。ベネディクト・ルーフ (Benedikt Ruf) とミヒャエル・シュミット (Michael Schmitt) がいみじくも指摘しているように、「本来の目標 (Bildung) と手段 (コンピテンシー) の差異が消しとられる」とき、それは単なる「還元主義 (Reduktionismus)」に終わることになる⁶⁵。特に、美的・感性的諸教科の場合、文化技術に関わる諸教科との特性の異なりから、こうした議論がとりわけ不可欠となる。そして、その際には、学校教育システムの中では完結しえない人間形成の不断のプロセスとしての「Bildung⁶⁶」の本義に照らし導出されるそれぞれの教科の目標設定から、自ずと要請されるような質的保証 (管理ではなく) であって欲しいと思う。

なお、本論考では「Bildung」概念をめぐる近年の論争について省みることはできなかった。また、その中で「Bildung」概念とコンピテンシー概念との関わり方などについても十分に立ち入って吟味することはできなかった。とはいえ、美的・感性的教育の目標は、その枠組みの中で改めて考察される必要がある。それについては、また紙面を改めて論じていきたい。

注

¹ 「PISA ショック」後のドイツにおける教育改革の概観については主として以下の諸論考を参考にしている。久田敏彦「ポスト『PISA ショック』の教育」久田敏彦監修ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育をどうとらえるかードイツをとおしてみる』八千代出版 (2013) pp. 1-30、原田信之「ドイツの教育改革と学力モデル」『確かな学力と豊かな学力ー各国教育改革の実態と学力モデルー』(原田信之編) ミネルヴァ書房 (2007) pp. 77-103。また国家スタンダードの策定の経緯とその問題点について

の分析に関しては、高橋英児「教育課程の国家基準の開発に関する一考察ードイツにおける教育スタンダードの開発から」『山梨大学教育人間科学部紀要』第10巻 (2009) pp. 195-205、コンピテンシー概念の導入に関しては、吉田成章「コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革と授業実践：ドイツにおける諸州共同版学習指導要領を中心に」『広島大学大学院教育学研究科教育学教室編『教育科学』、29号 (2012) pp. 44-67 に多くを負っている。

² Dolf Niehoff: Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme, in: Johannes

Kirschenmann, Frank Schulz, Hubert Sowa (Hrsg.) *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, München 2008, S. 239.

- ³ Eckhard Klieme et al.: *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Bonn/Berlin (BMBF) 2007 (Unveränderter Nachdruck 2009), S. 72-74. ULR: https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [2015.10.16 閲覧] この概念が、ドイツ語としていかに新しい流行に属するものであるかは、それをタイトルに掲げる書物の出版数に跡づけることができる。1945年以來2002年までにフランクフルトのドイツ図書館の所蔵図書のうち716冊がそれに該当するが、その内の70%以上が最後の7年間に出版されたものであるという。Hans Dieter Huber: „Kein Bild, kein Ton? Wir kommen schon.“ – Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter, in: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.) *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*, Wiesbaden 2003, S. 177-188.
- ⁴ 一連の教育改革を経て近年のPISAテストでは、学校種間格差や移民の背景の有無による格差などがいずれも縮小し、総じて低学力の生徒の割合も減少する傾向にあり、それらは教育スタンダード導入の成果と受け止められている。こうして、教育内容のスタンダード化と達成度のチェックによる質管理という発想は、引き続きドイツにおける更なる教育政策のドクトリンとして受け継がれていくことになる。低学力対策をはじめとする近年の動向については、以下の論考を参照のこと。久田敏彦「ドイツにとってのPISA」『人間と教育』(No. 84, December, 2014) pp. 30-37.
- ⁵ Klieme et al.: *ibid.*, S. 72.
- ⁶ 無作為にわずかな検索を試みても *Kompetenz als Bildung?* (2012)、*Bildung und Kompetenz* (2012)、*Kompetenz oder Bildung* (2015) などといった比較的新しい出版年の本のタイトルが陸続と続いて出てくる。
- ⁷ 「ästhetisch」という形容詞は、従来「美的」や「美学的」あるいは「審美的」と訳されてきたが、近年では「感性論」としての美学の見直しといった新たな学術的潮流に鑑みて、より広義に「感性的」という訳を使う場合も出てきている。さらに、近代美学の最も重要な古典の一つであるイマヌエル・カントの『判断力批判』に登場する「Ästhetische Urteilskraft」という概念についても、従来の「美的判断力」という訳に換えて「情感的判断力」という訳語が試みられもしている（イマヌエル・カント『判断力批判（上）』（宇都宮芳明訳）以文社（2004）、pp. 449-450あるいは渡邊二郎『芸術の哲学』筑摩書房（2009）pp. 371-372）。本論では、そうした動向を踏まえて半ば抱き合わせ的に「美的・感性的」という訳で通している。
- ⁸ 主として2000年のPISAテスト開始から2008年頃までの時代に限定されるものの、芸術教科における動向に焦点を絞った議論として以下の拙論がある。清永修全「PISAショック後の芸術教育の行方」久田前掲書所収、pp. 135-160.
- ⁹ 本来であれば、ここでの「Bildung」という概念は、生涯を通じて完結することなき不断のプロセスという意味合いから「人間形成」と訳したいところだが、後で触れるスタンダード化などの用語との組み合わせから生じる不都合を考えて、本稿ではあえて「教育」の訳をあてがっておくことにする。
- ¹⁰ Wolfgang Klafki: *Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung*, in: *Kunst+Unterricht*, Heft 176 (1993), S. 28-29. なお「鍵の問題」構想を中心としたクラフキの教育学上のポジションとその見直しをめぐる近年の議論や新たな可能性については、以下の論考を参照のこと。高橋英児「現在・未来を生きる子どもに必要な教育とは—PISA後のカリキュラム開発・授業づくりの課題」久田前掲書所収、pp. 31-62. クラフキの「Bildung」論に関しては、とりわけpp. 33-37.
- ¹¹ Christian Rolle: *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik*, Vortrag im Rahmen des 1. Kolloquiums

Fachdidaktik zum Thema „Bildungsstandards und Kompetenzen aus überfachlicher Sicht“ des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes am 26. 1. 2011, S. 1. URL: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf [2015.10.16 閲覧]

¹² Humanismus als Leitkultur (2006)、Philosophie einer humanen Bildung (2013)、Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung (2014)、Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe (Klaus Zierer との共著) (2015) などがある。

¹³ Julian Nida-Rümelin, Klaus Zierer: Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten, Freiburg 2015, S. 31. 「文化的な根幹理念」の欠如に対する批判としては、他にも同じ著者の以下の論考を参照のこと。Julian Nida-Rümelin: Zur kulturellen Dimension der Bildung, in: Elif Özmen (Hrsg.) Humanismus als Leitkultur. Eine Perspektivenwechsel, München 2006, S. 23-27. ここでのニダ＝リュメリンの、今や半ば聞き飽きた感もある教育改革のネオ・リベラリズム的性格に対する批判も、決してイデオロギー化されたセクト的発想とはいえない部分がある。たとえば、ニダ＝リュメリンは、OECDによる教育へのコミットメントの背後に「比較可能な卒業修了証のグローバルマーケット」を形成せんとする意図を見て取り、批判するのだが、実際、パリのOECD本部で「PISAテスト」のインターナショナル・コーディネーターを務め、実質的なPISAテストの産みの親でもあるアンドレアス・シュライヒャー (Andreas Schleicher) は、ニダ＝リュメリンの批判には一瞥をくれながらも「労働市場における需要 (der Bedarf am Arbeitsmarkt)」こそが、大学教育制度も含め、教育システムの改善を検討する際の「最良の尺度 (Das beste Maß)」であることを繰り返し主張して譲ら

ない (Julian Nida-Rümelin: Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01. 09. 2013, URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/portraits-personalien/im-gespraech-julian-nida-ruemelin-wir-sollten-den-akademisierungswahn-stoppen-12554497.html> [2015.10.18 閲覧]、Andreas Schleicher: Deutschland muss Ausbildung und Studium stärker verknüpfen, Deutschlandfunk vom 03. 09. 2013, URL: http://www.deutschlandfunk.de/schleicher-deutschland-muss-ausbildung-und-studium-staerker.694.de.html?dram:article_id=260160 [2015.10.18 閲覧])。こうした中で、2014年5月5日、ニューヨーク州立大学で教鞭をとる教育学者ハインツ・ディーター・マイヤー (Heinz-Dieter Meyer) が、カティ・ザヘディ (Katie Zahedi) とともに執筆し、当初120名の著名人とともに、雑誌『Global Policy』と『The Guardian』に相次いでシュライヒャーに宛て、PISAテストを批判する公開書簡を発表して国際的な波紋を呼び起こしたことは、なお記憶に新しい。そこでのマイヤーの指摘を俟つまでもなく、OECDはアメリカ合衆国が資金の半分近くを出資して結成した経済団体であり、経済を越えた他の何者にも倫理的な責任を負わない組織である。それゆえ、彼らが自己の利害のために活動を展開しているということは多いにあり得る。だとすれば、PISAテストがもたらした幾多のポジティブな成果にもかかわらず、ここに無私なニュートラルさを期待するのはナイーブというものであろう。その意味では、マイヤーの言う「教育政策的植民地主義」の批判も、度の過ぎた誇張とばかりは言えない側面がある。この問題に関しては、以下の諸論考を参考のこと。Heinz-Dieter Meyer und Katie Zahedi: Offener Brief an Andreas Schleicher, OECD, Paris. URL: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autorisierte-fassung.pdf> [2015.10.19 閲覧]、Heinz-Dieter Meyer: Kritik an PISA-Tests: "Bildungspolitischer Kolonialismus",

- URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/pisa-und-bildungspolitik-interview-mit-heinz-dieter-meyer-a-969330.html> [2015.10.19 閲覧]、ハイ
ンツ・ディエター・マイヤー（鈴木大裕訳）
「PISA の今後を考える—公開書簡あとがき」
『人間と教育』（No. 84, December, 2014） pp.
62-62.
- ¹⁴ Nida-Rümelin, Zierer: *ibid.*, S. 22, 97. ちなみに
例としてヘッセン州におけるギムナジウムの
第5学年から第10学年を見た場合、「芸術」
と「音楽」に授業時間数は2004年にはそれぞ
れ10時間だったものが、2005年には9時間
に、2008年にはさらに8時間に落ち込んでお
り、その傾向は明らかである。上記の情報は、
ドイツ芸術教員連盟国際担当のマーク・フリッ
チェ（Marc Fritzsche）氏のご好意により提供
されたものである。ここに記してお礼申し上げ
る。ヘッセン州の現行の時間数に関しては、
Hessisches Kultusministerium: *Gymnasiale
Mittelstufe. Kontingentsstudentenliste für
Schulen mit G9-Angebot*, URL: [https://
kultusministerium.hessen.de/schule/
schulformen/gymnasium/gymnasiale-
mittelstufe/kontingentsstudentenliste-fuer-
schulen-mit-g9](https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gymnasium/gymnasiale-mittelstufe/kontingentsstudentenliste-fuer-schulen-mit-g9) [2015.11.11 閲覧]
- ¹⁵ Klieme et al.: *ibid.*, S. 25.
- ¹⁶ Ernst Wagner, Katrin Zapp: *Sieben Jahre
nach dem BDK-Papier „Bildungsstandards“
Bemerkungen zur Kompetenzdebatte in der
Kunstpädagogik*, S. 2 URL: [http://envil.eu/
wp-content/uploads/2014/05/Wagner-Zapp-
Kompetenzorientierung.pdf](http://envil.eu/wp-content/uploads/2014/05/Wagner-Zapp-Kompetenzorientierung.pdf) [2015.11.23 閲覧]
- ¹⁷ Claudia Birkner, Katrin Zapp: *Kunst und
Können in der Kompetenzdebatte*, in: Oliver
Jahraus, Eckart Liebau, Ernst Pöppel, Ernst
Wagner (Hrsg.) *Gestalten und Erkennen,
Ästhetische Bildung und Kompetenz*,
Münster/ New York 2014, S. 138.
- ¹⁸ Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung: *Fächer ohne KMK-
Bildungsstandards*, URL: [http://www.kompas.
bayern.de/index.php?Seite=1074&PHPSES
ID=893151177ad2697b4b344ad48ca68b1b](http://www.kompas.bayern.de/index.php?Seite=1074&PHPSESID=893151177ad2697b4b344ad48ca68b1b)
[2015.10.16 閲覧]
- ¹⁹ Nida-Rümelin, Zierer: *ibid.*, S. 22.
- ²⁰ Klieme et al.: *ibid.*, S. 47. ちなみにこの一節に
は、わざわざ斜体で強調が施されている。な
お、クリエ自身のコンプетенシー概念の理
解に関しては、以下のテキストを参照してい
る。Eckhard Klieme: *Was sind Kompetenzen
und wie lassen sie sich messen?* in: *Pädagogik*,
Jg. 56 (2004) Heft 6, S. 10-13.
- ²¹ *Ibid.*, S. 9.
- ²² Wagner, Zapp: a. a. O., S. 2.
- ²³ 上記のワーキング・グループは、各州からの
教員および教育計画開発担当者によって構成
されていた。メンバーは、Detlef David（ブラ
ンデンブルク／ベルリン州）、Jutta Johannsen
（シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州）、
Rolf Niehoff（ノアトライン・ヴェストファーレ
ン州）、Ernst Wagner および Rainer Wenrich
（バイエルン州）の5名である。Wagner,
Zapp: a. a. O., S. 2.
- ²⁴ *Bildungsstandards im Fach Kunst für den
mittleren Schulabschluss*, in: *BDK-Mitteilungen*
(3/2008), S. 2-4.
- ²⁵ Birkner, Zapp: a. a. O., S. 139.
- ²⁶ Wagner, Zapp: a. a. O., S. 2.
- ²⁷ この件については、当該スタンダードの開発
にあたったヴァーグナー自身が認めている。
Wagner, Zapp: a. a. O., S. 2.
- ²⁸ Niehoff: a. a. O., S. 239-243. ここでは、脳科学
の成果なども、本コンピテンシーを育成する
課題の正統性を語るものとして引き合いに出
されることになる。なお、ドイツの幼児教育
の領域における教育改革という文脈において
コンピテンシー概念が果たしている役割につ
いて批判的に考察し、その際この「図像コン
ピテンシー」という概念を取り上げ、その意
義について論じている論考に以下のものがあ
る。渡邊真依子「保育におけるコンピテンシー
形成に関する一考察—ドイツにおける鍵的コ
ンピテンシーをめぐる議論を中心に—」『愛知
県立大学教育福祉学部論集』第63号、2014年、
pp. 111-118. 当該論文は、本教育改革における
「図像コンピテンシー」というキーワードの広

がりとその射程を知るにあたって有益であるのみならず、知識や技能の獲得のみに固執しないオルタナティブとしてのルードヴィッヒ・ドゥンカー (Ludwig Duncker) らによる「像リテラシー」のコンセプトなどについても知見をもたらしてくれる。

²⁹ ハンス・ベルティング『イメージ人類学』(仲間裕子訳) 平凡社 (2014) pp. 5-6. ちなみに、本書の現タイトルは「Bild-Anthropologie」である。

³⁰ Roland Posner: Ebenen der Bildkompetenz, in: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.) Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft, Wiesbaden 2003, S. 17-23.

³¹ Huber: a. a. O., S. 177-188. 引用文は、S. 184.

³² Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: BDK-Mitteilungen (3/2008), S. 3.

³³ Birkner, Zapp: a. a. O., S. 139.

³⁴ Manfred Blohm: Bildkompetenzen und Kunstunterricht. Überlegungen zu Fragen von Bildungsstandards und Bildkompetenzen, in: BDK-Mitteilungen (4/2009), S. 2.

³⁵ Birkner, Zapp: a. a. O., S. 139. こうした展開の中で、今度は、スタンダードとしての体裁が比較的整えやすい「画像コンピテンシー」への偏りが生じてきていることを指摘する批判も出てきている。その一方で、従来の造形活動の意義が過小評価されつつあるという。Jochen Krautz: Kompetenzorientierung und ihre Folgen. Stellungnahme zur Entwurfsfassung des Kernlehrplans Kunst (Sekundarstufe II) für Nordrhein-Westfalen, in: BDK-Mitteilungen (4/2013), S. 13-18.

³⁶ Ibid., S. 139-140. 2003年以來、各州は次々と学習指導要領の改訂に着手しており、芸術科についても例外ではない。そして、それらは概ね「コンピテンシー指向」のものに改められているという。エアンスト・ヴァーグナーとツァップは、2004年から2012年にかけて改訂を行った州の中から特にバイエルン州やハンブルク州など5州を取り上げ、その指導要領の記述を立ち入って比較・分析している。そ

の結果、各州の芸術科におけるスタンダード化に対する受け止め方はもちろんのこと、コンピテンシー領域の設定や各種能力の規定においても著しい相違が見られることを認めている。それは、上述の展開が決して特殊な例ではないことを裏付けている。Wagner, Zapp: a. a. O., S. 3-6.

³⁷ Birkner, Zapp: a. a. O., S. 139-140.

³⁸ Klieme et al.: *ibid.*, S. 62ff.

³⁹ Birkner, Zapp: a. a. O., S. 146-147. ヴァーグナーとツァップは、今後も各州で引き続きコンピテンシー指向のスタンダード化に基づく芸術科の教育計画の改訂はなされていくことになるとしながらも、それらは「学問的裏付けも、教科としてのコーディネートも欠いたまま」に終わるのではないかと嘆息する。Wagner, Zapp: a. a. O., S. 7.

⁴⁰ 芸術科のスタンダード化に関する展開としてピアクナーとツァップが挙げている重要な動向の一つに、EUの「Long Life Learning Programm」によって支援されている、ヨーロッパ11カ国のスタッフからなる研究グループ「ENViL (European Network for Visual Literacy)」の活動があるが、ここではドイツでの展開に焦点を絞る必要から特に立ち入らないものとする。Birkner, Zapp: a. a. O., S. 149.

⁴¹ Jochen Krautz: Den Pisa-Test sollte man abschaffen, in: Neue Züricher Zeitung vom 14. 07. 2014, URL: <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/den-pisa-test-sollte-man-abschaffen-1.18342855> [2015.10.23 閲覧] この中でヨッハン・クラウツは、例として「読書コンピテンシー (Lesekompetenz)」を取り上げ、それを養うにゲーテの『ファウスト』を読むのか、何かしらの取扱説明書を読むかは何ら問題にならない事実を指摘する。それゆえ、コンピテンシーは内容を度外視しても訓練しうるものであり、こうした状況下では「教科内容」には二次的な意味しか付与されることがなく、こういうシステムが適用され続けた場合「教育内容 (Bildungsinhalte)」が失われていきかねないことを危惧している。つまり、教育内容の文化的・歴史的価値が必ずし

も十分には考慮されない可能性があるということである。

⁴² Klaus Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34 Jg. 1988. Nr. 4, S. 443-461.

⁴³ Klaus Mollenhauer: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jahrgang 1990, S. 484.

⁴⁴ Ibid., S. 485ff. 芸術教科の関係者の中には、このいささか不幸なネーミングの概念に対して不快感を露にするものが少なくない。ロレ自身も、若干の皮肉を込めて以下のように書いている。「芸術的シンボルや文学的メタファー、鳴り響きながら動く形式 [エドゥアルト・ハンズリックの用語で音楽のこと：清永] の記号に対しては、ある芸術作品が経験可能ならしめているものを私が理解しているということを保証してくれるいかなる語頭音のリスト (Anlauttable) もない」。Rolle: a. a. O., S. 3. なお、モレンハウアーによる当該概念についての手際のよいまとめとしては以下の論考を参照のこと。中居舞子「モレンハウアー美的人間形成論における『美的識字化』の意義」『教育学研究紀要』(CD-ROM版) 中国四国教育学会、第57巻(2011年)、pp. 628-633 また、モレンハウアーの美的・感性的教育論の全体像の把握に関しては、野平慎二「〈美的なもの〉と陶冶—K・モレンハウアーの美的陶冶論についての考察」『琉球大学教育学部紀要』第48集(1996年)、pp. 255-267が参考になる。

⁴⁵ Rolle: a. a. O., S. 2 モレンハウアーに対するロレの批判はすでに90年代に遡る。そこでは、「教育学のプロジェクト」を「明確な悟性概念と、信頼しうる倫理的行為の方向性」において集約しようとするモレンハウアーの教育学理解の狭隘さと、その非合理主義的で偏った美学理解が批判の俎上に乗せられている。Christian Rolle/ Jürgen Vogt: „Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen“, in: Musik und Unterricht 34, 1995, S. 56-59.

⁴⁶ Rolle: a. a. O., S. 2.

⁴⁷ ちなみにオットーは、とりわけ1987年以来、「合理性 (Rationalität)」の多元性をめぐる時代の議論に接続しつつ「美的・感性的合理性 (Ästhetische Rationalität)」という理念を掲げ、それを軸に美的・感性的教育の新たな正統性の主張を試み、また「Bildung」論に関しては、ディートリッヒ・ベンナー (Dietrich Benner) らの非肯定的教育理論 (nicht-affirmative Bildungstheorie) の流れ、わけてもその「人間的総合実践 (menschliche Gesamtpraxis)」の概念に「Bildung」概念と美学概念を橋渡しする可能性を見い出している。これについては以下の文献を参照のこと。Gunter Otto: Rationalität kann ästhetisch sein. Über Ästhetische Erziehung im Kontext der Erziehungswissenschaft und um Blick auf ästhetische Rationalität (1997), in: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze 1998, S. 69-78. 特にS. 73以下、Gunter Otto: Warum ästhetische Erziehung. Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpasst oder verweigert (1997), in: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze 1998, S. 227-284. 特にS. 282以下参照。またGunter Otto: Argumentationsfiguren zum Verhältnis von Bildungstheorie und ästhetischer Theorie, in: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 3, Didaktik und Ästhetik, Seelze 1998, S. 51-68.

⁴⁸ Rolle: a. a. O., S. 1 およびS. 5.

⁴⁹ Ibid., S. 3.

⁵⁰ Benedikt Ruf, Michael Schmitt: Bildung, Standards, Kompetenz. Umstellung auf Bildungsstandards in den ästhetischen Fächern? in: Oliver Jahraus, Eckart Liebau, Ernst Pöppel, Ernst Wagner (Hrsg.) Gestalten und Erkennen, Ästhetische Bildung und Kompetenz, Münster/ New York 2014, S. 70-72. しかるに、ルーフとシュミットによれば、クラーメが関わる一連の研究において、生徒の「自己評価」に対しては、いかなるコンピ

テンシーの査定もなされることにはなっておらず、そこには終始二義的ないし間接的な意味しか認められていない。つまり「学習者の構成的な自己関係性はシステムティックに除外されている」というわけである。

⁵¹ Rolle: a. a. O., S. 4.

⁵² Ibid., S. 4.

⁵³ Immanuel Kant: Kritik der Urteilkraft [1790], Köln 1995, S. 58 (前掲邦訳 p. 88). 趣味判断の第二契機である。なお、カントの美的・感性的判断の4つの契機についてのコンパクトな整理と批判的解釈については、佐々木健一「美的判断」『美学辞典』東京大学出版会(2008)(初版1995) p. 201以下の論述を、また「無関心性」については、同書「美的態度」の項から p. 183以下を参照のこと。

⁵⁴ Kant: *ibid.*, S. 61 (前掲邦訳 p. 92). 「ひとがさまざまな客観をたんに諸概念に従って判定するときには、美の一切の表象は消失する。それゆえ、誰かがそれに従ってあらゆるものを美しいと承認するように強制されるようないかなる規則もまた存在することはできない。ひとはある衣服や家や花が美しいかどうかについて、自分の判断を、いかなる根拠や原則によっても説得させられることはない。」(Kant: *ibid.*, S. 73、前掲邦訳 p. 114)

⁵⁵ カントは「美は、人間にのみ、つまり動物的ではあるがそれでも理性的な存在者、しかしまたたんに理性的(たとえば霊)ではなく、同時に動物的である理性的存在者にのみ、通用する。」(Kant: *ibid.*, S. 65、前掲邦訳 p. 101)と書くが、問題は、こうした美しいもの・感性的なものに対する感受性をもっぱら人間にのみ妥当する人間学的にみて根源的な特性であり、それゆえ、いわば「人間性」の発露ともなっており、したがって、それを育むことは「人間性」の追求にとって不可欠な課題であるということである。

⁵⁶ Rolle: a. a. O., S. 4.

⁵⁷ Ibid., S. 4 および S. 7.

⁵⁸ Ibid., S. 5. とはいえ、美的・感性的諸教科における授業の評価が重要であることには論を俟たない。これに対しロレは、スタンダードを

尺度に達成された成果を測る方法以上に、むしろ個々の生徒や同僚からの聞き取り、学校開発プログラムに基づく評価のあり方を高く評価している。また、美的・感性的教育に関する教育システムの質について考える場合、専門の教室や各種備品などの環境設備等も重要なファクターとなることから「学習機会スタンダード (opportunity to learn standards)」を尺度にした評価も、質の管理にとって不可欠なものとして支持している。

⁵⁹ Rolle: a. a. O., S. 6. つまり、縦笛でクリスマスソングが上手に吹けるということが、だからといってドラムでロックが十分に演奏ができることを意味しないし、コンピュータでテクノ・サウンドがある程度まともに制作できるからといって、ヴィヴァルディの一節をクラスで演奏するにあたって鉄琴パートが引き受けられるということにはならない。そうロレは説明する。

⁶⁰ Ibid., S. 6.

⁶¹ Ibid., S. 9-11.

⁶² Ibid., S. 12.

⁶³ Klieme et al.: *ibid.*, S. 23.

⁶⁴ たとえば、ヴァーグナーとツァップは、芸術科のスタンダード化に対し懐疑的な研究者達に対し、それに代る代案を提示し得ていないとしてその無責任さを批判するのだが、その彼らの議論は、やはりどこか現状追認・適者生存的な論述に終始している感が否めず、説得力のある「原理原則」を示せていないことが、懐疑論者をますます遠ざける結果になっているのではないかと思われる。Wagner, Zapp: a. a. O., S. 6-7.

⁶⁵ Ruf, Schmitt: a. a. O., S. 73. クリームをはじめとする教育スタンダードの理論家の議論にみられる「客観的な操作可能性 (objektive Operationalisierbarkeit)」の意図とそのことへの執着を批判的に分析するルーフとシュミットは、もし「Bildung」とコンピテンシーが最終的に同一のものを指し、かつ後者が測定可能なものであるとすれば、「Bildung」概念は調整作用 (Korrektiv) としての可能性を失うことになり、「Bildung」がそのような操作

可能性に対しいかなる抵抗もなしえない概念だとすれば、それは結果としていかなる批判的機能も果たす事はできなくなると述べている。Ruf, Schmitt: a. a. O., S. 73-74.そして、こうした「操作に対する絶対的な要求 (Absolute Operationalisierungsansprüche)」が掲げられる限り、美的・感性的教科は、根本的な矛盾を抱え続けることになるのである。

⁶⁶あまり知られていないことではあるが、ドイツでは、1年間に美術館・博物館 (Museen) を訪れる人の総数は、サッカー場を訪れる人の総数をはるかに凌ぐ。ちなみに、2013年のブンデスリーガ入場者が約1350万人であるのに対し、美術館・博物館のそれはのべ1億人を超えている。「美術館・博物館は、我々のアイデンティティの真の宝庫 (Schatzkammer)」と言った時の文化大臣ベアント・ノイマン (Bernd Neumann) の弁は、その意味で正鵠

を射るものである。こうした文化的ハビトゥスが、学校教育の内部での学習や教育的操作で完結する活動ではないことは自明であろう。ピエール・ブルデューのような社会決定論に与しないのであれば、こうしたハビトゥスの育成をも射程に入れた美的・感性的教育論は、全生涯を射程に入れた人間形成論としての「Bildung」の観点からのみ根拠付けようように思われる。Kulturstaatsminister: Deutsche Museen sind populär als Bundesliga, vom 10.09.2013, URL: http://www.focus.de/regional/mecklenburg-vorpommern/museen-kulturstaatsminister-deutsche-museen-sind-populaerer-als-bundesliga_aid_1096471.html [2015.11.01 閲覧]