

PISA 後ドイツのカリキュラム改革における フンボルト受容に関する研究

宮本 勇一

(2017年10月4日受理)

Rezeption der Bildungstheorie und Bildungsreform Wilhelm von Humboldts nach PISA

Yuichi Miyamoto

Zusammenfassung: „Nach PISA“ ist ein wirksames Analysenperspektiv, um die erziehungswissenschaftliche Diskussion nach 2000 über die letzte Bildungsreform zu begreifen. Am bezeichnendsten für „nach PISA“ hat solche typische Diskussion sich auf die grundlegende Frage nach Zukunft der Bildung und des Bildungssystems in Deutschland so konzentriert, dass man immer wieder nach Kontinuität oder sogar Diskontinuität zwischen klassischem Bildungsbegriff und neuen Kompetenzmodelle mit Referenz zum Bildungstheorie und Bildungsreform Wilhelm von Humboldts gefragt hat. Wenn man untersucht, wie jeder miteinander konfrontierende Standpunkt bzw. PISA Befürworter und Gegner sich auf Grund von Humboldts Bildungstheorie entwickelt, dann werden sowohl die Eigentümlichkeit, Überblick, und Grenzen von Curriculumreform nach PISA als auch die Bedeutung von Humboldts Bildungstheorie erklärt.

Stichwörter: Nach PISA, Wilhelm von Humboldt, Bildungstheorie, Bildungsreform

キーワード: PISA 後, フンボルト受容, 陶冶理論, カリキュラム改革

I. はじめに

今日の国際的に同時進行するカリキュラム改革の批判的検討のなかで「PISA 後」というメルクマールが有効な分析視角として働いている。2000年頃の PISA ショック以降生じた学力問題やカリキュラムの根本的問い直しは、わが国のみならず世界的潮流として教育学議論を席卷し、今日まで地続きの議論が展開されている。なかでも地方分権か中央集権か、古典的教育学概念か新しい能力概念かといった明確な対立軸の下で議論を展開してきたのがドイツであり、PISA 後のドイツを通して今日の学校教育課程のあり方を考えることは、特質ある視角として重要な示唆を与えてきた。

これまでわが国でも「PISA 後」という時期区分を概念的手がかりとしてドイツのカリキュラム改革の諸相を明らかにする研究が蓄積されてきた。これらの研究では、コアカリキュラム改革の展開（吉田2010）や

スタンダード化の動き（原田2006；高橋2017；吉田2017）、コンピテンシー概念の導入経緯やその概念類型（高橋2016；吉田2016；樋口ほか2015）、あるいは社会的・制度的文脈と関連付けた具体的な授業改革（久田監修2013；久田2017）に焦点が当てられてきた。しかしドイツの教育学者ら本人にとって、PISA 後の改革議論の中で最も切迫した問題は、PISA 後に導入されることとなったコンピテンシー概念が、ドイツ教育学に伝統的な陶冶理論に代わる教育課程編成の根拠たりうものか、という問題であった。古典的陶冶理論と新しいコンピテンシー概念の異同と教育学的意義をめぐる対立的な論争のなかで、エビデンスの問題、理論的関心から実際の現場意識への強い志向転換、一般陶冶と基礎陶冶の関係性、教科の基礎知識から汎用的能力へ、インプット制御からアウトプット制御への転換など、従来の教育学の関心やあり方を覆すような根源的な問い直しが続がれていった。その議論で際立っている特徴は、陶

治理論の今日的意義をめぐる諸立場が、それぞれの関心から古典的陶冶理論の代表人物を受容し解釈していることにある。その中で一際重要な役割を担っているのがフンボルト (Wilhelm von Humboldt: 1767-1835) である。2000年以降のカリキュラム改革における陶冶論争の諸相と根拠づけの文脈をとりわけフンボルト受容との関連で明らかにすることは、フンボルト陶冶理論の今日的意義を捉えるのみならず、今日のカリキュラム改革のなかで古典的陶冶理論の何がどのように取舍選択・変換されてきたのかを捉えることを可能にし、ひいてはPISA後という画期を通して問い直されている今日的な教育学的論点を浮かび上がらせることを可能とする。そこで本研究では、PISA後のカリキュラム改革のなかで生じた学校教育課程をめぐる諸論点を整理したうえで(Ⅱ)、フンボルトの陶冶理論がどのように議論の焦点となっていたのか、その論点や各論陣の主張と根拠づけを明らかにする(Ⅲ)。そしてPISA後のフンボルト受容の特質と意義について考察したうえで、フンボルトの原典に立ち返ってPISA後の対立的議論を乗り越えていく可能性を展望する(Ⅳ)。

Ⅱ. 「PISA後」のカリキュラム改革の論点

1. PISAショックと教育行政側の反応

ドイツの「PISA-Schock」は、2001年に公表されたPISA2000での学力不振をあらわしているが、それに先駆けるTIMSS1995(1997年公表)でも学力不振はすでに実証されており、「TIMSS-Schock」や「教育の惨状(Bildungskatastrophe)」とも呼ばれながら教育学誌上に多く特集が組まれた(vgl. Helmke 2001, S.155; Ofenbach 2004, S.231)。PISA2000の結果が開示された翌日には文部大臣連合会議(KMK)は「PISAから導かれねばならない最重要の帰結とは、理論的で生活からかけ離れた陶冶から、生徒たちの行為と応用を志向するコンピテンシーへと授業を明確に方向転換することである」(KMK 2001)と、いち早く教育政策の転換の方針を発表した。同時期にパウメルトらによって執筆されたドイツPISAコンソーシアム編『PISA 2000』によって、目的・対象・方法・用いられている基礎概念などPISA調査の大綱が次のように紹介された。「OECDの説明に基づけば、PISAによる基礎コンピテンシーとは、現代社会において、個人的・経済的な観点での満足な生活のためや、社会生活への積極的な参加のために欠かせないものとして把握されている。つまりPISAの根底にある哲学とは、コンピテンシーの機能主義を志向しているのである。それは生活遂行のために、そしてまたその後の人生にお

いてもさらに継続的に学んでいけるために若者が義務就学修了時に身につけておかねばならない機能を志向するものである。」(Baumert u.a. 2001, S.16)。

ドイツにおけるPISAショックの内実はとりわけ学力格差にあったことが、コンピテンシー志向の流れと同時に、問題視され(vgl. Artelt u.a. 2002, S.6-27)、国内全体の学力の底上げに関心が集まり、連邦教育研究省編纂の鑑定書(BMBF 2003)『国家的な教育スタンダードの開発について』の編纂に至った。この鑑定書によって、「何を教えるのか」というインプット制御(教育課程編成)から、「何ができるようになったか」というアウトプット制御(学校・生徒の成果や到達度の評価)へと重点が移行し、学力の最低水準となるミニマムスタンダードが設定されることとなった(vgl. S.19-35; 久田2017, 137-164頁)。このスタンダードは心理学者ヴァイネルトのコンピテンシーモデルに関連付けて設定されている(vgl. ebd., S.55-80)。

2003年の同鑑定書までで、PISA後のカリキュラム改革における基本方針と論点が出そろったといえる。ドイツPISAコンソーシアムが自らはっきりと述べているように、コンピテンシーに基づくカリキュラム改革は社会生活を向いた機能主義に貫かれており、学校卒業後の子どもたちの社会・経済・政治生活において有能でありうるためのコンピテンシーを測定するものである。2003年の鑑定書では、「教育学—心理学の研究は、教科横断的な鍵的資質を、万能薬あるいは学校教育の自主的な目標次元だとして示すことは不十分だということを提議している。〔中略〕教育学—心理学的な研究が強く喚起することは、教科横断コンピテンシーの発展は明らかに教科に即したコンピテンシーを前提とすることである」と、鍵的資質の教科性に関する示唆を述べつつも、ヴァイネルトによる「能力、知識、理解、技能、行為、経験、動機づけ」といった汎用的な能力が定義づけられており、「転移(Transfer)」の問題や、教科横断と教科内容の関連性がどう保たれうるかについての言明を残している(BMBF 2003, S.75)。以上のような点に対して教育学者からは多くの批判的検討や論難が教育学誌に寄せられ、新しい時代にふさわしい学校像・カリキュラム像をめぐる議論が展開した。

2. 教育学学術誌¹における反応と論点

ドイツにおけるPISAショックは、わが国のゆとり批判のように公での学力低下論争を巻き起こしたのみならず、教育学研究においても大きな衝撃を与え、学的輪郭を見直す議論となっていた。たとえば『季刊 科学的教育学誌』(Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik(VJSP))は2004年の80周年記念の巻頭に「この雑誌は、教育学の根本問題へ

の一貫した哲学的・批判的方向性に基づき、そして一般教育学の問題への執念に基づいて、言葉の最も良い意味で保守と呼ぶことができるだろう」(Breinbauer/Heitger 2004, S.357)と、これまでの自らの学問的立場を明確にしている通り、教育哲学、教育思想史、人物研究に関する論考を中心としてきた。しかし同時に「時代精神に単純に縛り上げられることなく教育学のアクチュアルな議論へと開いていく」(ebd.)態度をここで明確に示し、同巻にて、実証研究と理論研究の関係性を問うテーマを掲げTIMSS以降生じた教育科学の問題への反応を表立って見せた(vgl. Ladenthin 2003)。同様の傾向が他の雑誌にもみられ、教育学関連の論文がこぞってPISA後の教育学のあり方を模索する状態となった。なかでも脱教育学化(Entpädagogisierung)、基礎陶冶・一般陶冶の関係規定、教科原理の相対化は、学校教育のカリキュラム編成のあり方を根底から問い直す議論として集中的な批判的議論が展開された。

● OECD - 経済協力開発機構によるPISA、そしてコンピテンシー概念に基づく改革は、学校教育を社会的有用な人材の育成や国際的な競争原理へと駆り立て、「脱教育学化(Entpädagogisierung)」と「経済(学)化(Ökonomisierung)」を招くという批判が相次いだ。「PISAは明らかに教育学的な観点で生徒の達成度を測定するつもりがない。PISAの哲学には、日常の有用性によってコンピテンシーを図ろうとするプラグマティズムの要素が含まれている。コンピテンシーは生の支配にもっぱら捧げられ、克服されるべき生活状況の選択やその発展像はアングロサクソンの伝統にもとづいてプラグマティックに進められている。[中略]このような関連に徹底したOECDの経済的目標設定は暗示的に脱教育学を含んでいる」(Ofenbach 2004, S.234)。オフエンバッハによれば、PISAの評価や測定は、生徒の失敗や間違いを学力的に未達成事項と一義的にしか同定せず、子どもの間違いや失敗を弱点・克服されるべき点としてのみとらえる。しかしデュイをはじめとする教育学的伝統の中で何よりも重視されてきたのは、学習とはトライアル・アンド・エラーによって進むものであり、学習とは間違えることそのものでありさえするのだから、教育者の最大の任務は子どもに失敗や実験をすることができる自由空間を、それも試験や測定から解放された空間を保証することにあった。PISAはまさにそういった教育学に基づく自由空間を縮減しようとする脱教育学的な動きに外ならないという(Ofenbach 2004, S.235)。また、経済学化というレッテルで問題化されているのは、比較と競争に基づく評価システムを学校教育に

持ち込むことをはじめ、多岐に及ぶ。「教育経済学(Bildungsökonomie)は、経済科学や政策助言などの学問的立場の強化、研究プログラムにおける政治・行政的システムによる統制問題の深刻化、学校教育の質の効果と決定要素に対する関心の集中化、高度な質的水準をもった実証研究の強化、国際的なデータベースの過度な利用など、様々なトレンドによって特徴づけられる」(Weiß 2008, S.178)。これに加えて経済学化は、アングロサクソン系に伝統的なプラグマティズムをドイツに浸透させることとなった(vgl. Gogolin/Rauschenbach 2002; Ofenbach 2005; Bellmann 2007)。なかでもリテラシー(Literacy)概念は、ドイツ語の「Literalität」との異同が検討され、ドイツ教育学的伝統から差異化される傾向にある(vgl. Koch 2004, S.185; Messner 2003, S.407f.; Hericks 2004, S.195; Bellmann 2007, S.425ff.)。

● 脱教育学化、経済(学)化に伴うリテラシー概念の浸透は、社会(経済的・政治的)生活を十全に遂行できるだけの能力付与を志向する点で、義務教育段階の学校教育が全ての子どもに教えなければならない事柄を規定する基礎陶冶(Grundbildung)の議論へと接続された。それに伴って学校教育が果たすべき一般陶冶(Allgemeinbildung/allgemeine Bildung)の質的変化が観察され、各誌で一般陶冶と基礎陶冶の関係性を問う特集が組まれた。一般陶冶は、コメニウス以来、「alle alles zu lehren」と定式化され、すなわち教育の内容と対象をどのように選択するかの規定として近代学校教育の輪郭そのものを描いてきた。一般陶冶論は、従来、(学校)教育内容の選択と配列のカノン化(Kanonisierung)を中心問題としてきたが、カノンの問題は、その文化圏の「よい」と妥当される「高文化(Hochkultur)」を、社会的合意に基づいていったん固定化する、知識の実定的規定の問題である。それゆえ現在の妥当な伝統は未来にも妥当し、新しい社会の成員によって反復されるべきものとして、文化知識を普遍化する働きのあるものであった(vgl. Prange 2007, S.174ff.; Musolff 2003, S.658f.; Hericks 2004)。しかし「今日の国際社会の多様性と開放性を目前に内容的なカノンや必修テーマ群についての合意が一切とれなくなる」、すなわち「偶発性(Kontingenz)」(Hericks 2004)が増加するにつれ、カノンの内容はその自明性を失い、「カノンの代わりにコアカリキュラムへ、言ってしまうばかつてのテーマ群を必修づけていた社会的な陶冶カノンの輪郭を構成していたものの残滓であるコアカリキュラムへと代替されていった」(Prange/Strobel-Eisele 2003)。同時に、PISA後の

コンピテンシー志向のスタンダード化改革は、カノンが内包していた「高文化」すなわち最高の理想に向けた教育という像を去り、学校教育を全ての生徒に最低限の社会的生活を営めるあらゆる能力（リテラシー）を付与する場であるという規定に就いて、一般陶冶と基礎陶冶を同義のものへと変質させていった（vgl. Hellekamps 2003, S.613）。このことが意味するのは、PISA 後の改革のなかで一般陶冶論のなかに包含されていた公共社会へと自発的に参与する近代陶冶理論の人間像は剥がれ落ち、有能さを基準に社会によって包摂・切捨てされる客体的人間像が新たな一般陶冶像として学校教育の中心に据えられていったということである。

- 一般陶冶を基礎陶冶と同義化させ、アングロサクソン系のリテラシー概念とともに機能主義的な能力概念（コンピテンシー）を学校教育の中心に据えようとする試みは、一般陶冶のもう一つの論点である教科の根拠づけを相対化させる議論にもつながっていく。PISA の読解、数学、自然科学のリテラシー、とりわけ読解リテラシーは、単なる教科ごとの能力ではなく、あらゆる教科を通底する基礎能力、鍵的資質として理解されている。「読解コンピテンシーはドイツにおける PISA の転換期のなかでは教科横断的な鍵的資質とみなされる。おそくとも中等段階 I では、読解能力の涵養があらゆる教科での中心事である」（Baumert u.a. 2001, S.21）。PISA が提起しているのは、一般陶冶が要求する「全ての者に全てのことを」教える中身を具体的に決める際、子どもが全教科を基礎陶冶として獲得する必要があるのか、むしろそれらの諸教科を貫く鍵的資質・能力の獲得こそ一般陶冶にふさわしい基礎陶冶たりうのではないか、ということである（Hericks 2004, S. 202）。鍵的資質への重みづけは、教科の学習、例えば地理の学習が、それ自体に意味をもつことなく、そこから汎用性ある能力へと至った時のみ有意味であるという判断を下すことになる。改革教育学の主要な努力もそうであったように、今日のコンピテンシー志向の改革は、教科原理を克服する試みである。議論の焦点は、PISA による教科の相対化に立ち向かうのか、あるいは相対化の先で、いかに教科内容の学習と鍵的資質の育成が関連するかを問うものである。（vgl. Huber 2001; Messner 2003）。

PISA 後に集中的に取り組みされた上記の論点自体は、当事者である教育学者らがすでに意識していた通り、決して PISA によって新しく提起された問題ではない。むしろ人間形成（Bildung）と社会的養成（Ausbildung）の関係、一般陶冶と基礎陶冶、教科原

理の正統性と汎用的能力の関係づけは近代学校教育制度成立以来、何度も取り組まれてきた重大問題であった。それではこれらの古くて新しい問題に対する各論者の立場取りが、ドイツ教育学の歴史との関係でどのように新しく、あるいは改めて論駁されていったのか。各論者の自己正当化に頻繁に参照されるフンボルトに着目することで、PISA 後の議論は特徴づけられる。

Ⅲ. 各論陣のフンボルト受容

1. PISA 後のカリキュラム改革批判とフンボルト

PISA 後のカリキュラム改革に対する教育学的な批判的視座は陶冶理論に求められた。Bildung という言葉の多義性と乱用ゆえに「万能語（God-term）」（vgl. Prange/Eisele-Strobel 2003, S.633）となって PISA 後の改革推進側にコンピテンシーと陶冶の整合性をとる余地を与えているとはいえ、フンボルトを中心とする新人文主義的伝統における陶冶概念は学校教育の意味規定の不動の地位として確かに有効な批判の軸となっている。

PISA 後のカリキュラム改革の脱教育学化に対して、陶冶理論の観点から批判的な検討を展開するのがコッホ（Koch 2003; 2004）である。学校教育の内容の選択原理や教授原理が、子どもたちを社会生活への有能さに一元化されていく機能主義が、教育学にそぐわないことが問題となっていたと論点整理をした。コッホにとって、OECD が想定していた機能主義は、18世紀初頭の汎愛主義／百科全書主義による一般陶冶（実質陶冶にもとづく一般「教養」）と同じく、現在の社会にある自明な特定の目的に対する有用さへと子どもを教育するものであった。そこに抜け落ちているのは近代教育の「未規定的な目的性」、すなわち子どもの現在と未来の生が何に資するべきでそのために何を学ぶべきかということは、常に未規定的なまま開かれた状態にあるという洞察であった。世界の不確定性と未規定性ゆえに、世界に対峙する自ら自身へと向きなおる方向こそがフンボルトの近代陶冶理論のメルクマールであるという。「ここ PISA 周辺の議論における視野は知の応用という先へ先へと前進させるようなものであるが、後ろ向きへと知の主体へと戻っていくような方向性を有していない。」「フンボルトはいわゆるリトアニア学校計画で一般陶冶の主要な目的とは、人間それ自身にのみ逆作用する能力を媒介することであった。逆作用性は、『一般的な学校教授』で獲得されるべき知識と技能が『厳密に数え上げられた根拠を十全に洞察する力』あるいは『普遍妥当な直観』へと至らせることだというフンボルトの指摘と関連す

る。前者は思考力を高め、後者は構想力を高めることだとされる。つまりフンボルトは一般陶冶を諸力の陶冶として理解していたのである。」「このような学習の逆作用に対する問いがあってはじめて、教育学的な観点は達せられる。」(Koch 2003 S.624-628.)そして「このような我々の諸力の逆作用的な活動の中に授業の形成的 (bildende) 契機があると言えるだろう」(Koch 2004, S.188)。他方で、「つまり PISA の計画的で機能主義的なプログラムは、フンボルトの意味でいうところの陶冶 (人間陶冶) のことをほとんど語ることはできない。いな全くできない。」(ebd., S.188f.)

コッホが逆作用と反省性によって特徴づけたフンボルトの陶冶理論は、PISA が提起した評価システムの限界をも示唆している (vgl. Schneider 2006)。シュナイダーは、国際比較調査は、調査対象となった子どもたちの成長につながるフィードバックが一切しない点ですでに教育的・教授学的意味を担保していない上に、測定の設定それ自体に陶冶理論的な観点が抜け落ちているという。すなわち、「近代的人間の世界—自己関係はフンボルトによれば、反省的で積極的に構築的な対峙であり、物事の選択を意識的に行えるようになることであり、判断と行為において自我を位置づけることにあった。」(ebd., S.11fff.)。つまり陶冶過程のなかで直前に起きた現象や自身の判断・行為・経験を常に自らの意味へと逆作用させることそのものが、自らの行為や判断を評価していることを意味するのである。逆作用的な反省そのものに、陶冶理論が提起する評価があり、その主観の意味との関係で教師の教育的評価活動は発揮されねばならない。それゆえ外的尺度によって子どもの精神活動を一元的に測定することにあるのではないという。

コッホは、脱教育学に関する批判的考察に加えて、一般陶冶—基礎陶冶の関係規定についても同様にフンボルトに基づきながら考察する。PISA 後の基礎陶冶と一般陶冶の同義性を前に、コッホは陶冶理論的な伝統から、基礎陶冶に回収されえない論理としてフンボルトの「一般的人間陶冶」を持ち出す。一般陶冶が、学校内部において最低限子どもたちに身につけさせねばならない文化技術の教授—習得をめざす基礎陶冶と理解される一方、フンボルト以来保たれてきた一般的人間陶冶は、学校教育を超えた生涯にわたる陶冶過程を射程として捉え、その為に果たせる学校の役割を考えるものであった (ebd., S.185)。

脱教育学、一般陶冶と基礎陶冶に関する関係性規定については PISA 後のカリキュラム改革と対峙する批判的根拠を提示したが、前節で第三の論点として挙げた鍵的資質と教科の関連性については PISA 批判の立場からフンボルトを明確に参照して論じたものは見当

たらなかった。他方で PISA 改革推進側は同様にフンボルトを参照しながら3つの論点に依拠している。

2. PISA 改革推進派とフンボルト

教育学者からの経済学化や脱教育学という批判が相次ぐ一方で、KMK 代表 (Schavan, A.) は、「KMK の教育政策上の活動の背景には金融的・組織的・構造的な問いがあるのではないかという印象が、公の議論の中で何度も何度も現れている。しかしながら本書の出版によって KMK は、陶冶内容に対する問いかけと持続的学習のためのストラテジーこそが KMK の教育政策にとって決定的なのだということをはっきりと示すことができるだろう。これは学校での陶冶の資質と将来の能力を規定している。この本では、著者たちが、若者は何を学ぶべきなのか? という公教育制度の中心的な問題に対する応答に思い切って取り組んでいる」(Tenorth(hrsg.) 2001, S.7) と、コンピテンシー志向の改革は陶冶理論的な視座に支えられていることをアピールする。彼らの立場をより明確に根拠づけたのが2003年の BMBF による鑑定書であった。同書でコンピテンシー概念がフンボルト以来の陶冶概念と同義でありその発展形であることを次のように強調する。「『コンピテンシー』があらわすものも、また陶冶概念が意図し想定してきた主体のそのような諸能力に他ならないのである。すなわち、それは、獲得された諸能力、生まれつき所与のものではなく、社会的な現実の特定の次元に及んで、またその次元の中で経験され、またその現実を構築することに適うような諸能力であり、加えて、生涯にわたる修練や向上、洗練に対して開かれているがゆえに、たとえば基礎的な一般陶冶に始まって、拡大された一般陶冶に至るように内的に段階化されるような諸能力である。しかしまたこれは自己学習のプロセスを切り開く諸能力でもある。というのも、課題やプロセスに結びつけられて獲得される能力だけでなく、その状況から切り離すことができ、将来的な可能性とともに問題に開かれながら獲得されるような諸能力が目指されているからである」(BMBF 2003, S.65. 傍点は引用者)。同鑑定書ではフンボルトの「学習の学習」(Humboldt 1809/2010, S.170) を参照しながら、「『学習の学習』は、近代的で開かれたさまざまな社会において学校の活動の中で一般化されなければならない基礎的で人生全体にとって欠くべからざるコンピテンシーなのである。しかしながらこの普遍的な決まり文句は、内容の具体化を要求する。つまり、読み、書き、計算の基礎的な文化技術 (Kulturtechniken) の習得は、一まさにそれらが一般陶冶のリテラシー構想における諸次元として特定され、PISA 調査で測られたように—基礎的な地平を

記述するものなのである」(ebd.)と、フンボルトの一般的人間陶冶に至るための基礎陶冶を問題化し測定することで確証づけようとしているという。こうしてPISA以降のコンピテンシーに基づく改革が古典的陶冶理論が保持してきた一般陶冶論の延長線にあることを強調した(vgl. BMBF 2003, S.65)。

3. 議論の中心人物テノルトとフンボルト

上記の通りKMKやBMBFもフンボルトの陶冶理論とそれに基づく教育改革を積極的に参照することで自らの立場の教育学的アイデンティティを保とうとしている。これらの鑑定書の編纂に加わり、かつコッホらと論争を展開し、PISA後のカリキュラム改革の批判的検討においてつねに議論的となったのがテノルトである。もともと教育史家であった彼は、1994年の著作『全ての者に全てのことを教える』で、中世以来のカノンの歴史を振り返りながら、イデオロギー批判にさらされるカノン論を、フンボルトが描いてきた学校教育を通じた自律的人間像とともに擁護し(vgl. Tenorth 1994, S.122-133)、現代における一般陶冶論像を「最低限度の教育の保証」と「学習能力の涵養」というPISA改革に接続されていくメルクマールのもとで提示した(vgl. ebd., S.166-187)。テノルトの一般陶冶と基礎陶冶の関係性規定は一貫して、(学校を超えた生涯にわたる「一般的人間陶冶」と対比して)学校内での基礎陶冶に焦点化されている。テノルトは、陶冶理論と教育スタンダード(Bildungsstandard)が互いに宥和不可能だという想定に対して、西洋のカノンが文化を後代に記憶させるスタンダードそのものであり、そのスタンダードが学校ではコアカリキュラムに転換されてきた歴史を回顧する(Tenorth 2004b)。すなわちスタンダード化そのものは極めて教育学に伝統ある思考様式だとして、「PISA調査が提唱した『基礎コンピテンシー』の構想やその陶冶理論的背景は、伝統的な陶冶理論に基づく教育制度の捉え方の見逃しえない欠点を埋める試み以外の何ものでもない」(Tenorth 2004a, S.174)と、スタンダードが一般的人間陶冶の更なる拡充という歴史的連続性を説く。その連続的發展のためにフンボルトの一般陶冶する学校制度を振り返ると、彼は子どもの才能や努力で誰もが自由に基礎学校から大学まで上がれるというような幻想から縁遠く、「むしろその逆で、フンボルト自身は基礎教授、学校教授、大学教授の差異を認識していた」、つまり一般陶冶する学校教育は確実な基礎陶冶を必ず踏まえる段階発展的なものであったと捉えた(vgl. ebd., S.171)。

テノルトはPISAショックを経て、鑑定書の編纂に加わるようになった。学術誌での陶冶とコンピテンシーをめぐる攻防が「陶冶とは何か」ばかりを論じて自己正

当化に走る議論の傾向を一蹴して、「いかに陶冶が可能なのか」という問いこそ立てられるべきと、PISA後のカリキュラム改革の文脈における陶冶理論の実践的な展開に関心を示した(vgl. Tenorth 2003)。鑑定書編纂のなかでテノルトはコッホらと同様にフンボルトを参照する。とりわけ、フンボルトが学校計画で提示した教授領域を参照しながらカノンの現代化(modernisierung)と教授科目の選択原理を呈示する点にテノルトのPISA改革への参与の特徴がある。「ヴィルヘルム・フォン・フンボルトが、ギムナジウムにたいして必修化した多方面にわたる「知識」の数を思い出せば、後の世代による規定が彼に寄り添ってきたことを観察することができるだろう。歴史的「知識」、数学的「知識」、言語的「知識」、そして美的「知識」は彼にとって学校で獲得されるコンピテンシーの次元であった。彼が必修化したのは素材のカタログではない。フンボルトがそうであったように、このような「知識」を文化参加のための機能的な意義として不可欠なコンピテンシーだと理解した人は、必修科目の基礎づけの安定性一精確に言えば19世紀初頭から20世紀終わりにおける必修科目の基礎づけの安定性を認識するだろう。これはもちろん学校で獲得されるべきコンピテンシーへの期待からくる一つのカノンであり、高等段階の陶冶の範疇及びその予科の範疇に属するもので国際的なものでもある。」(Tenorth (hrsg.) 2001, S.15; auch vgl. BMBF 2003, S.67)。

フンボルトの提唱する教授領域の提示によって、テノルトは、コッホらPISA批判の立場を取る論者たちが論じえなかった、鍵的資質に対する教科学習の重要性と関連性についての議論を展開することができた。言語、数学、歴史、美的・身体的領域は学問的ディシプリンに支えられながら、子どもたちに世界を読み解く知識と見方(能力)を教授することを可能にする。情報教科のような時代に合わせた科目の変動はありつつも、教科の「深層構造(Tiefenstruktur)」ないしカノンの「基礎原理(Bauprinzip)」はフンボルト以来変動してきていないとはっきり述べている(Tenorth 1994, S.122ff.)点は、教科の相対化が起きているPISA後のなかで特筆すべき点である。

しかしながらテノルトが執筆・編纂している論考には多くのPISA推進派が「鍵的資質」や「基礎コンピテンシー」、「コンピテンシーモデル」、「一般陶冶の基礎構造」といった用語を並列させるため、テノルト自身の提唱する鍵的資質と教科知識の関連性には曖昧さ残っている(テノルトのアンビヴァレントな立場についてはMusolf 2003)。それでもなおPISA改革のなかで教科知識の重要性を古典から引き出した点は特筆すべきである。

IV. 考察：PISA 後のフンボルト受容の特質・意義・課題

以上までで、フンボルト受容をめぐる PISA 後のカリキュラム改革の諸立場とその根拠づけを述べてきた。PISA 批判をする立場も、コンピテンシー志向のカリキュラム改革を推進する側も、どちらにも共通していたのは、フンボルトの陶冶理論をそれぞれの立場から解釈することで、伝統的な教育学の概念を論難して乗り越えるのではなく、むしろそれを基準にコンピテンシーやスタンダード化などの概念を吟味し受容・批判の論理を立てているということである。フンボルトの陶冶理論は教育改革に対する自己の立場取りの正当化として機能しているのである。このことは150年にわたるフンボルト受容のなかで次の二点で際立っている。第一に、精神科学的教育学によるフンボルトのイデオロギー利用、リオタールを中心とするポストモダンによるフンボルトの陶冶理想の論難のように、フンボルトの陶冶理論は時代ごとの画期に支配的なパラダイムの下で包摂や排除を経験してきたが、他方で PISA 後の論争的状况においてフンボルトは両陣営の正統性を担保するものとして利用された。解釈の多元性が一時代の中に見出されたとともに、第二に、フンボルトの陶冶理論の意義がとりわけ具体的・実践的な学校改革のなかに見出されていることも、これまでの精神科学や批判理論の現実批判では考えられなかったことを鑑みて特徴的だといえる。

PISA 後の二極化する対立的議論の第三の特徴は、両陣営の準拠先であるフンボルトの生きた時代における新人文主義と汎愛主義の対立論争 (vgl. Niethammer 1808) と、基本的に似た論点のもとで展開されたということである。19世紀初頭と今日では、就学義務もカリキュラム (特に宗教) などの具体的状況が大きく異なるとはいえ、どちらも子どもを所与の社会に向けて能力づけるのか、生涯にわたる自己活動的参加へと能力づけるのか、専門陶冶 (実質陶冶) と一般陶冶 (形式陶冶) の対立、教育と政治の関係規定など、多くの論点を共有している。構造的に異なるのは、論者の政治的關係である。かつての論争で政府高官であったフンボルトら新人文主義は、今日において下野し、逆にバゼドーら汎愛主義者らは、今日、国家的・超国家的な枠組みが支持している。OECD 側に特徴的なのは、彼らの主張の親和性は明らかに汎愛主義に拠っているにもかかわらず、汎愛主義の身分固定的な性質をほとんど顧みることなく、むしろかつて敵対していたフンボルトら新人文主義を参照していることである。

自己正当化の論理としてのフンボルトは、裏を返せば今日のカリキュラム改革ひいては教育学にフンボルト

の陶冶理論の果たす役割の大きいことを意味している。PISA 後のカリキュラム改革におけるフンボルトの意義は、理念-現実論争の克服、一般陶冶と基礎陶冶の二元論克服、そして今日にも有効な教育学研究の伝統的輪郭の提起に認められる。

「哲学的議論やその宗教的淵源、コメニウス以来の陶冶思想に根付く全面性思想にかかわって、陶冶 (理論) が要求するものを日常に見出し、実証的なものとする事は避けられない」(Tenorth 2004, S.176) とは、PISA ショックが哲学的・理論志向の教育学に幾度も突き付けてきた論難であった。新人文主義の近代陶冶理論がその200年の歴史のなかで背負ってきた十字架は中産階級的イメージに基づくイデオロギー機能であり、とりわけ理想に固執した現実乖離志向に見出されてきた (vgl. Litt 1955, S. 56)。しかしながら、フンボルトは、「生活からかけ離れた陶冶理論を構想しようなどとは思っていなかった、むしろ彼にとってまさに重要だったのは人間の意識と行為において地に足をつける陶冶であった」(Bernhard 2008, S.264) ことは彼のフランス革命の経験 (メンツェ1988参照) やカント批判 (vgl. Spranger 1908) に明確に現れている。しかし陶冶理論の形成過程でフンボルトの念頭にあったのは理念と現実の關係性であった。「フンボルトの批判家が何度も強調してきた彼の陶冶理論の表面上の現実乖離や生活上の現実的問題の不問はたしかに存在した。しかしそれは現実 (Wirklichkeit) という概念を具体的な実証的事実 (Realität) に縮減した場合のことである。[中略] ところが、実証的な現実のなか常に存在する可能性を人間の意識と行為によって打ち開くことこそがまさに新人文主義的な陶冶理論の意図であった。」(Bernhard 2008, S.265. 傍点は原文でイタリック) つまりフンボルトの現実乖離とは、今ある現実から開かれうる未来の可能性へと進むための現実乖離であって、「時代に適わないものとして理解されたときに初めて時代に適ったものになりうるのである」(Erben 2009, S.440)ⁱⁱ。その意味で古典的陶冶理論のイデオロギー性と現実乖離を論難して、現在の現実には追従するフンボルト批判の立場こそが、まさしくイデオロギー的・虚偽意識的な利益獲得を背後に隠し持っていると言わざるを得ない。理念-現実論争のなかでフンボルトの陶冶理論が今日において意味を持つのは、目の前の現実から次の何かへと変容し行くオルタナティブを指さす点にある。

それではフンボルトの陶冶理論は具体的にどのような可能性を PISA 後のドイツに指し示すことができるのだろうか。コッホやテノルトの間で論争されていた基礎陶冶・一般陶冶 (一般的人間陶冶) の論争をふまえて、その後、コンピテンシー志向のコアカリキュ

ラム改革の陶冶理論的基礎づけを目指す PISA 後の改革のオルタナティブがフンボルトを通して論じられている (vgl. Benner 2002; 2005)。

フンボルトの学校構想が基礎教授、学校教授、大学教授からなる厳密に規定された3段階の統一的な学校体系であることはよく知られている。このうちの学校教授における規定—「生徒が教師のもとで自分自身で学べるようになったときに成熟したといえる。〔中略〕だから基礎教授で教育を可能にし、学校教授によって教師が要らなくなる」(Humboldt 1809/2010, Bd.I, S.170) —が、コッホとテノルトが対立していた基礎陶冶と一般的人間陶冶の関連性を結びつける鍵となる。つまり「この学校計画に従えば、学校教育(基礎陶冶—引用者)とは、無条件に必要なことと基礎的なことに集中特化し、厳密な段階の進行モデルに合わせて組織されるべきとなる。この計画によって卒業生には最大限の自由と多様性が与えられるが、それは逆に言えば教育施設にいる間は自由と多様性にむけて準備している段階であるということである。」(Benner 2005, S.570)。ここで着目されるべきはフンボルトの学校構想では基礎陶冶(学校教育)と一般的人間陶冶(自由で多様な自律的陶冶実践)は相補的な関係にあるということである。学校で学ぶ基礎なく生涯の学習能力がつくことはないし、学校での学びが学校生活以上に伸びない時、子どもは無為な10年間の就学義務を過ごすことになる。だから基礎陶冶は、「公教育によって伝達されるべき最低限度の知識と能力」ではなく、基礎陶冶の後の「更なる学習のために欠かせない知識と能力」として理解されなくてはならない (ebd., S.571)。

フンボルトの構想における基礎陶冶と一般的人間陶冶は、「前の段階が次の段階へと有効につながっていく」ような目的—手段の連続性のもとで成立しており、それゆえ「厳密な段階進行モデル」の各段階のメルクマールが定められねばならない。ベンナーはフンボルトに依拠しながらその段階進行モデルを「現代的一般陶冶の基礎構造」として次のように定式化した。基礎段階は文字言語と数量関係の獲得に、そこに続く学校教授段階は数学、外国語、自然科学、社会・歴史などの多様な事物領域の学習に、最後の学問予科段階では、現代科学の命題体系による認識を目指す。これらの段階を「視点の転換 (Blickwechsel)」が貫く。すなわち、基礎段階は家庭で育まれた会話言語を文字言語へと転換し、学校教授は、それまでの生活内に埋め込まれていた直接的な世界経験から、文字言語を媒介して得られる非直接的な世界経験の学習へと転換し、学問予科段階は、広げられた経験と交際を科学的ディシプリンに則った省察へと転換させていく (vgl. ebd., S.72-77)。

コンピテンシー志向のカリキュラム改革の意図を組みつつ、それをフンボルトの学校段階と組み合わせながら、「PISAの陶冶理論的枠組みの展開」を目指したベンナーの提議は、差異分化しゆく学問体系への導きへと至らせる発展段階が描くことで教科と学問ディシプリンの関係性も描いている (vgl. ebd. S.80-87)。フンボルトの陶冶理論と教育改革が、テノルトら PISA 推進派の取り組みやコッホら批判側の論理のどちらにも回収されないオルタナティブとして、子どもたちの世界経験を媒介する可能性を示せた点は意義深い。

PISA 後のカリキュラム改革におけるフンボルトの意義について、最後に、フンボルトの陶冶理論の下で、今日の教育科学の輪郭が明確に語られようということを目指したい。それは古典的陶冶理論に繰り返し寄せられたエビデンスと実証性の問題に関するものである。実証不可能、現実を等閑視するものと批判し、具体的な実証にのみ目を向ける論陣に対し、フンボルトの比較人類学は次のように応答する。「おおよそ人間生活には、人間についての知識、しかもたんに普遍的哲学的に考えられるばかりでなく、われわれの眼前にあらわれている個人的な人間に関する知識を必要としない課題は一つない。このような知識を獲得する際に、次の二重の意味で誤解をさけることは難しいことである。すなわち、個人に関するあまりにも不明瞭な一般概念を、また、あまりにも特殊概念を構成しないということである。前者の誤謬をおかすと、通常、単に思弁的な哲学者は彼の原理から実践的応用の可能性を奪うことになる。後者の誤謬をおかすと、ただの実務家は彼の社会慣行からより長く持続してきたものや、啓発とか内的性格に及ぼすその有益な影響を奪い取ることになる」(Humboldt 1795/2010, Bd.I, S.338)。フンボルトが問題視するのは、実証研究「だけ」の記述に頼る研究と、理念的人間像「だけ」を古典から論じる研究である。PISA 後の実証研究が追い求めている「あるがままの人間を正確に知るには、実際の観察眼と哲学する精神が協働していなければならない」(ebd.)。数値化や研究手法の微細はともあれ、今日の実証研究が試みていることは、目の前の現象を、文化比較や時間的比較、特徴的な言説の指摘などを通して対象の「特質」を理解し、そこから開ける新たな世界観の意義を吟味することにある。それはフンボルトが定式化した陶冶実践そのものに他ならない。「フンボルトとともに我々が言うべきことは、自らの世界観の限界を超えて、自分には外的で見知らぬ世界観を容認するような理解が求められているということである」(Koller 2003, S.529f.)。実証研究は、精神科学以来の解釈的伝統を「文献と文字の理解」にまで矮小化してとらえているが、実証研究が解明したい授業や

社会での教育的現象もまた、世界を理解し、自己に取り入れるような研究者自らが陶冶されゆく解釈学的伝統に教育学は根を持っている (vgl. Brüggén 2003)。

V. 展望—「PISA 後」を超えて

本稿では、「PISA 後」のカリキュラム改革における論点を、フンボルトの古典的陶冶理論を各論陣がいかに参照しているのかに着目しながら明らかにしてきた。PISA 後のカリキュラム改革はすでに20年近く継続的・発展的に議論されてきた。以上の検討から広がる「PISA 後」の議論を乗り越えていく開かれた問いを展望する。

第一に、議論のモノトーン化を乗り越えていくことの重要性を指摘したい。PISA が提起した諸問題はなるほど新しい時代の学校教育課程ひいては教育学の輪郭を問い直すインパクトのあるものであった。しかしながら、学術誌が一齐に PISA 後の論点を向くことで、2000年以前に豊富で多様に開かれていた教育学研究は PISA をめぐる問題へと一色化いった。とはいえもちろん教育学という領域の統一性を失い、諸々の研究の相互の関連性を失った多数性の状態はなおさらひどい状態である (vgl. Humboldt 1792/2010, Bd.I, S.64f.; 1794-95/2010, Bd.I., 237f.)。学術誌での度重なる特集と議論は、過度に専門分化した研究状況を一つの焦点へと結集させる相互作用の場を開いたと言える。PISA 後のカリキュラム議論は、多様な研究成果の交流点となる可能性とモノトーン化する危険性の両面性を孕んで学術議論を展開しなければならない。

PISA 後の議論のモノトーン化と関連する点として、PISA 批判の立場は往々にして教育と政治の関係がとりわけ彼らの批判意識の念頭にあった。PISA 後の学術議論では、改革を推進する政府とそれに反抗・助言をする学者の間の上下の非対称性が際立っている (vgl., Tenorth 2006, S.40f.)。陶冶理論では二者間の権力関係が問題となるが、自由と多様性を形成的相互作用の根本条件とするフンボルト以来の陶冶理論では (Humboldt 1792, Bd.I., S.64f.)、学術的な交流であれ、日常的な交流であれ、つねに二者の水平的な非対称性が重要となる。公的議論における自由な相互作用から生まれる教育像にこそ社会の発展を見たフンボルトの陶冶理論からすれば、PISA 後における国家的・超国家的規模のカリキュラム改革に対する議論のあり方はもう一度問い直されるものとして映るであろう。科学的諸実践が水平的に差異分化する現代社会では、政治実践・経済実践と教育実践は上意下達ではなく、相補的で相互要求的である (vgl. ebd., S.106)。そうした可能性に向けた教育学議論の構造転換が俟たれている。

フンボルトの意義を時代的画期のなかで語ることは、彼を「神格化」(vgl. Tenorth 2017) することではない。現状から開かれる可能性へと目を向けることである。そうした開かれた大きな問のなかでカリキュラムの小さな現実に入ることが重要である。

【注】

- ⁱ 本稿で主な分析対象としたのは以下の雑誌である。『教育学誌』(Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)), 『教育科学誌』(Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)), 『教育的展望』(Pädagogische Rundschau (PR)), 『季刊 科学的教育学』(Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik(VJSP))。紙幅の関係上、2010年までに着目して、以降の展開については今後の研究課題としたい。
- ⁱⁱ 陶冶理論が時代にそぐわないときはじめて時代に適ったものになるという命題に、人間の陶冶過程の構造的説明から迫ろうとしているのがデルピングハウスである。彼は人間の陶冶過程は、目の前に起きた現象への反応や働きかけの前に、「反省するために、精神はその活動の歩みの中で一瞬立ち止まらねばならない」(Humboldt 1799/2010, Bd.V., S. 97)。すなわち静止を挟んで理解し、反省する思考過程(概念能力)を構成的に備えていなければならないと論じる。Vgl. Dörpinghaus, A. (2005); (2015)。

【引用文献】

- Artelt, C./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P. (2002) Leseleistungen im internationalen Vergleich (PISA). ZfE 5(1). S.6-27.
- Bellmann, J. (2007) Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? ZfE 10(3). S.421-437.
- Benner, D. (2002) Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. ZfP 48(1). S.68-90.
- Bernhard, A. (2008) Bildung und nationale Hybris - Anmerkungen zu einer polemischen Debatte um den „deutschen“ Bildungsbegriff und ihrer ideologischen Funktion. PR 62(3). S.257-270.
- BMBF (Hrsg.) (2003:2007) Bildungsforschung Bd.I: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin.
- Breinbauer, I.M./Heitger, M. (2004) Zum Geleit. VJSP 80(3). S.357.
- Brüggén, F. (2003) Stichwort: Hermeneutik- Bildung- Wissenschaft. ZfE 6(4). S.480-504.
- Dörpinghaus, A. (2005) Bildung als Verzögerung. Über Zeitsstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. PR 59(5). S.563-574.
- Dörpinghaus, A. (2015) Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. ZfP 61(4). S.464-480.
- Erben, M. (2009) Bildung im Zeitalter ihrer universellen Ersetzbarkeit. Eine unzeitgemäße Betrachtung. PR 63(4). S.425-442.
- Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.) (2010) Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden. Studienausgabe.

- Darmstadt: WBG.
- Gogolin, I./Rauschenbach, T. (2002) Editorial. *ZfE* 5(2). S.179-182.
- Hellekamps, H. (2003) Allgemeinbildung- Bildungstheorie- Wissenschaftstheorie. *PR* 57(6). S.613-616.
- Helmke, A. (2001) Internationale Schulleistungs vergleichsforschung. Schlüsselprobleme und Perspektiven. *ZfP* 47(2). S.155-160.
- Hericks, U. (2004) Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *ZfE* 7(2). S.192-206.
- Huber, L. (2001) Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *ZfE* 4(3). S.307-331.
- Koch, L. (2003) Allgemeinbildung zwischen Selbstwert und Funktion. *PR* 57(6). S.617-629.
- Koch, L. (2004) Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? *ZfE* 7(2). S.183-191.
- Koller, H.-Ch. (2003) „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. *ZfE* 6(4). S.515-531.
- Kulturministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2001) Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein. Pressemitteilung, 04.12.
- Ladenthin, V. (2003) PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. *VJSP* 79(3). S.354-375.
- Litt, Th. (1955) Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Messner, R. (2003) Bildung und Allgemeinbildung. *ZfP* 48(3). S.400-412.
- Meyer, M.A./Hellekamps, S. (2004) Editorial *ZfE* 7(2). S.163-167.
- Musolf, H.-U. (2003) Kanon und Kulturpädagogik. *PR* 57(6). S.643-665.
- Niethammer, F.I. (1808) Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unsrer Zeit. Jena: Friedrich Frommann.
- Ofenbach, B. (2004) Neue Lernkultur versus traditioneller Leistungsbeurteilung. *PR* 58(3). S.231-242.
- Ofenbach, B. (2005) ‚Best practices‘ im Systemvergleich. *PR* 59(3). S.267-278.
- Prange, K. (2006) Erziehung im Reich der Bildung. *ZfP* 52(1). S.4-10.
- Prange, K. (2007) Kanon auf Zeit. *ZfE* 10(2). S.170-180.
- Schneider, B. (2006) Bildung in Zeiten der Evaluation. *PR* 60(1). S.3-16.
- Spranger, E. (1908) W. v. Humboldt und Kant. In: Vaihinger, H./Bauch, B. (hrsg.) *Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift. Bd. 13.* Würzburg: Arnulf Liebig.
- Strobel-Eisele, G./Prange, K. (2003) Vom Kanon zum Kerncurriculum. *PR* 57(6). S.631-641.
- Tenorth, H.-E. (1994) „Alle Alles zu Lehren“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: WBG
- Tenorth, H.-E. (hrsg.) (2001) *Kerncurriculum Oberstufe.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2003) „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten -und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *ZfP* 48(3). S.422-430
- Tenorth, H.-E. (2004a) Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *ZfE* 7(2). S.169-182.
- Tenorth, H.-E. (2004b) Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *ZfP* 50(5). S.650-661.
- Tenorth, H.-E. (2006) Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. *ZfP* 52(1). S.36-42.
- Tenorth, H.-E. (2017) Wilhelm von Humboldt Die Vergötterung. Wilhelm von Humboldt wird seit je missverstanden. Kritische Bilanz eines Mythos. Zeit Online.
- Wagner, G.G. (2006) Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis. *ZfP* 52(1). S.43-51.
- Weiß, M. (2008) Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. *ZfE* 11(2). S.168-182.
- Zöllner, D. (2008) Der Allgemeinbildungsbegriff in Zeiten des reformpädagogischen Umbruchs am Beispiel von Wilhelm von Humboldt, Hans Herbert Becker (DDR) und dem Deutschen Ausschuss (BDR). *PR* 62(3). S.271-283.
- 高橋英児 (2015) 「『スタンダード化』の背景を探る」高文研『生活指導』720号。
- 高橋英児 (2016) 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」『山梨大学教育人間科学部付属教育実践総合センター研究紀要』21号。
- 原田信之 (2006) 「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開—ドイツにおける PISA ショックと教育改革—」『九州情報大学研究論集』第8巻第1号。
- 樋口裕介・熊井将太・渡邊眞依子・吉田成章・高木啓 (2015) 「PISA 後ドイツにおける学力向上政策とカリキュラム改革—学力テストの動向と Kompetenz 概念の導入に着目して—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 第60巻。
- 久田敏彦監修ドイツ教授学研究会編 (2013) 『PISA 後の教育をどうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版。
- 久田敏彦研究代表 (2017) 『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(科学研究費補助金: 基盤研究 (B) 最終報告書)。
- メンツェ著, 高祖敏明訳 (1988) 「ヴィルヘルム・v・フンボルトとフランス革命」上智大学『ソフィア』第37巻第2号。
- 吉田成章 (2010) 「現代ドイツのカリキュラム論に関する研究—コアカリキュラム論を中心に—」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第19号。
- 吉田成章 (2016) 「PISA 後ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシー (Kompetenz) の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』第65号。
- 吉田成章 (2017) 「現代ドイツのカリキュラム改革—教育の自由はどのように守られているか—」日本カリキュラム学会第28回大会課題研究 II。

(主任指導教員: 深澤広明)