

# 教育方法学は「教育の学習化」にどう応答するか

## — ドイツ教授学との対話 —

宮本 勇一 ・ エヴァルト・テアハルト\* ・ 久田 敏彦\*\*  
松田 充\*\*\* ・ 熊井 将太\*\*\*\*

本稿は、2024年10月13日（日）に北海道大学で開かれた日本教育方法学会第60回大会ラウンドテーブル：教育方法学は「教育の学習化」にどう応答するか—ドイツ教授学との対話—（Wie setzt sich die Didaktik mit der “Learnification of Education” auseinander? — Ein Dialog mit Ewald Terhart —）に招聘したエヴァルト・テアハルトの講演、久田敏彦による指定討論、フロアとの質疑応答をまとめるとともに、講演と議論を踏まえたドイツ教授学の今日的課題を検討することを目的とする。テアハルトの動向整理から、ビースタによって提起された教育の「学習化（Learnification）」にドイツ教授学がどのように対峙しているかを検討し、ビースタによる「教えることの復権」が一般教授学研究の福音たり得ないこと、他分野との協働の具体とその意義は未だ明確な位置づけを得られていないことを明らかにした。

Keywords：ドイツ教授学，テアハルト，教育の学習化，ビースタインパクト，教育方法学

### I. はじめに

近年、旧来の教師中心的な一斉一律の「教え」を克服し、より子どもたちの個性や能力に応じた子ども主体の「学び」をつくりだそうとする動きがある。「教授パラダイムから学習パラダイムへ」とも称されるこの動向は、日本のみならず欧米各国においてもおおそ共通して確認できるものであり、それ自体否定のしようがないものに見える。しかし、こうした動向が孕む危うさも「学習化（Learnification）」という言葉で問題化されている。すなわち、近年の教育を語る言葉において「学習」にかかわる概念が爆発的に増加することで、相対的に「教育」や「教える」ことにかかわる概念が減少していき、その結

果、「教えることや教師との出会いから子どもは何を学ぶのか」「教師は何をすべきなのか」といった問いが見えづらくなっていると問題視されているのである。長年にわたり、「教える」ことの知のあり方を探究してきた教育方法学は、学習の言語が氾濫する時代において、「教える」ことの意味や教師の役割をどのように考えればよいのだろうか。

グローバルに進展する「学習化」の動向に対して、教育方法学はいかに向き合っていくのかについて考える際に、学習化する国際的動向を考える対話の相手としてエヴァルト・テアハルト（Ewald Terhart）は、その著書『教授学への招待』（テアハルト2024）をはじめとしてドイツ教授学を牽引してきた人物と

---

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

\* ミュンスター大学 Georgskommende 26 Raum D 107 48143 Münster, Deutschland

\*\* 大阪教育大学 名誉教授 582-8582 柏原市旭ヶ丘4-698-1

\*\*\* 兵庫教育大学 673-1415 加東市下久米942-1

\*\*\*\* 安田女子大学 731-0153 広島市安佐南区安東6丁目13-1

Wie setzt sich die Didaktik mit der “Learnification of Education” auseinander? – Ein Dialog mit Ewald Terhart –  
Yuichi MIYAMOTO, Ewald TERHART\*, Toshihiko HISADA\*\*, Mitsuru MATSUDA\*\*\*, and Shota KUMAI\*\*\*\*

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

\* Universität Münster, Georgskommende 26 Raum D 107 48143 Münster, Deutschland

\*\* Osaka Kyoiku University, 4-698-1 Asahigaoka, Kashiwara 582-8582

\*\*\* Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato 673-1494

\*\*\*\* Yasuda Women's Univeristy, 6-13-1, Yasu-Higashi, Asa-Minami-ku, Hiroshima 731-0153

して注目に値する。本研究は、テアハルトに、近年のドイツ教授学の動向整理を依頼し日独教授学研究の対話の活性化をはかった日本教育方法学会第60回大会のラウンドテーブル「教育方法学は「教育の学習化」にどう応答するか—ドイツ教授学との対話—」の成果をまとめ、これに基づくドイツ教授学の今日的地平の学術的到達点と課題を明らかにすることを目的とする。

テアハルトは、1982年にオスナブリュック大学で博士号を取得後、オスナブリュック大学（1983-1988）、リューネベルク大学（1988-1993）、ボーフム大学（1993-2002）に勤務したのち、2002年からミュンスター大学にて学校教育学と一般教授学講座の教授を務めた（2002-2018）。代表的な著作として、『教職と教師教育』（Beltz, 2001）、『教授・学習・方法—教えることと学ぶこと的方法的組織の問題への導入』（Juventa, 2005）、『教授学』（Reclam, 2009, 2019）、『教育科学と教師教育』（Waxmann, 2013）、『議論の中のハッティ研究—問題を可視化する』（Kallmeyer, 2014）などがあり、特に教師教育研究、教授学研究、授業研究などに研究の重点が置かれている。テアハルトは、すでにビースタによって提起された教育の「学習化」に対するレビューを執筆しており、「教育の学習化」問題、ひいてはひろくビースタインパクトの先の教授学研究のあり方を問うてきている。以下ではまず第二節でテアハルトによる動向整理を掲載し、第三節では、久田による指定討論を、第四節では、これに対するテアハルトの応答とラウンドテーブル時におけるフロアとのディスカッションを掲載した。これらのラウンドテーブルの内容を踏まえ、第五節にてドイツ教授学の論点を、教科教授学との対話、ビースタインパクトの不在という二点から指摘する。

## II. ドイツにおける一般教授学の現代的動向に関するキーワード（テアハルト講演）

お集まりの皆様

このような場、このような方法で、皆様とお話しできることを大変うれしく思います。松田氏、宮本氏から私の著書を『教授学への招待』として日本語に訳す打診を受けたとき、私は大変驚きました。日本とドイツの教育学、教育科学の交流がこれまでに長い伝統を持つことは、専門家であればだれもが知る所です。そのような中で、私の教授学への小さな入門書が、そのモザイク画の一枚になれることを大変うれしく思っています。私は、関係者の方々、また熊井氏を含む翻訳をなされた方に感謝を述べます。

（1）同僚たちと同意したように、私はまずドイツに

おける一般教授学の現状について述べたいと思います。そしてそれは一般教授学と教科教授学の変化しつつある関係について説明することになります。

（2）このことを背景として、私は教授学研究もしくは教育学の研究と議論の国際化について、いくつかの簡単な指針を提示したいと思います。

（3）次いで私は、ガート・ビースタの立場を踏まえて、一方では、教育心理学的な方向をより強めつつある授業心理学と、他方では、教育学、教育科学に根ざした一般教授学との間の対決について論じていきます。

（4）最後に私は授業と教職の将来についてほんの少しのアイデアと考察を紹介したいと思います。

そしてもちろん、その後に議論をしましょう！

### 1. 一般教授学、教科教授学—そして一般教科教授学

ドイツではここ数十年で、教科教授学的な研究と開発が急速に進展しており、一般教授学の発展と比べても、より早く、さらには持続的なものとなっている場合もあります。この進展は、いわゆるMINT科目と呼ばれる数学、情報、自然科学、技術の分野で特に顕著です。一方で、言語学や文化科学の科目では、その傾向は顕著ではありません。

このような状況は、教科教授学の領域から一般教科教授学（allgemeine Fachdidaktik）という考え方を導き出しました。この目的のために、様々な教科教授学の類似点が強調されるとともに、理論的、実践的な観点ではもはや説得力を失っている一般教授学の概念と対比されています。

私見では、教科教授学のポジティブな発展は大いに歓迎すべきことです。教科教授学は、長年に渡り大学の教員養成においては影の薄い存在であり、現場的な行動指針として見なされていました。一方で今では、ドイツ全土の大学で、教員養成の（授業）科目には、それぞれ独自の研究に基づく教科教授学の教授職が設けられました（専門的なコミュニティ、専門誌、学会などについては、Frederking, 2022; Vollmer, 2022; Vollmer/Rothgangel, 2024を参照）。

このような進展は喜ばしいことで、私の目から見ても、一般教科教授学を確立させていくことに向けた努力は称賛に値するものだと思います。関連する議論や出版物では、様々な教科教授学からいわば帰納的に、あらゆる教科教授学に共通する、包括的、つまり「横断的な」類似点を特定することが重要となっています。しかしながら、一般教科教授学は、その発展の過程で、一般教授学が常に議論してきたテーマや課題に直面していることがますます明確に

なっているのです (Terhart, 2017) ! さらに、一般教科教授学の代表者たちは一般教授学の伝統というものをほとんど、もしくは全く顧みようとしません—私の意見では、それは普通のことではありません。

もちろん授業「それ自体」というものは存在せず、常に数学の授業、ドイツ語の授業、地理の授業、体育の授業などの形でのみ存在します。一つひとつの教科教授学を超えて、そしてそこから離れて、授業「それ自体」の一般的な課題を、取扱う教科に依存しない水準で考察し研究することが必要なのです—そして確かに一般的で具体的問題も一般的で抽象的な問題、理論的問題も規範的な問題を議論するので。私は、一般教科教授学を創り上げている人たちが一般教授学の長い伝統をほとんど考慮せずにその研究を進めていること、あるいは一般教授学の伝統に基本的な欠陥があると判断していることが問題であると考えています。—私はここにおいて、教科教授学と一般教授学の協働的なアプローチを提案したいと考えています—そのような姿勢のみが学問と調和するのです。つまりこの協働的な方法のみが、教師の仕事に対する洞察と利点を生み出すのです。しかしながら、この展開が今後どのように進展していくにせよ、どのような結果をもたらすにせよ、現時点での重要な知見は、一般教授学と教科教授学の関係は新たに調整されており、それは確かに終わりなきプロセスだということです。

## 2. 教授学議論の国際化

教授学（より正確には、一般教授学と教科教授学）の理論水準では、明確で歓迎すべき国際化が見られます。伝統的には、学校制度や教職などは国家と結びついていました。国際化、グローバル化、さらにはトランスナショナル化によって、国境はますます緩やかになり、やがて廃れていきます。それによって、生産的な対話だけではなく、違いを強調することもできるようになります。私の本が翻訳されたことも、今日のラウンドテーブルも、それ自体がこの動きの一部なのです。

様々な授業の文化や、これまでほとんど知られてこなかった理論言語に対する相互的な洞察は、より広範でより多様なものになりつつあります。そしてもちろん、教授学的なテーマに関する国際的な交流においては、理論や理論のスタイルの言語上の縛りも問題となります。このことは、一方では、元々ドイツ語で発展してきた理論（「陶冶理論」）と、他方では、英語で明文化されてきたアングロ・アメリカ的な教育学的思考や理論のスタイルの間の違いでも

取り上げられています。他の主要な世界言語について考えるならば、翻訳と移転という課題はさらに大きな問題となります。

どの国の教育の専門家、教育学者同士であっても結局は英語を用いてコミュニケーションをとることは珍しいことではないでしょう。松田氏、宮本氏と私がドイツのミュンスターでお会いしたとき、私たちはドイツ語と英語の両方でお話をしました。私は今から「学習化」についてお話いたしますが、この英語の造語も、今や世界中で関連する専門家集団には即座に理解されるでしょう…。

我々は、まさに教授学の分野における国際化の非常に特別な効果をここに確認することができます。つまり、国際的な機関に由来しながら、さらに学問の内的なプロセスによっても引き起こされているであろう、「学習」という指導原理、学習プロセスの組織化という指導原理の下に、教授学、授業、そして教師の仕事を位置づけようとする非常に明確な傾向が存在しています。学校制度は知識を伝達しなければなりませんし、その後の職業生活で有効に活用できる資格を生み出さなければなりません。すべては、生徒の学習を中心に展開されているのです。学習は目標に向かって行われます。学習過程は計画され、評価されます。そして測定された学習成果に基づいて、次の学習が計画されます。

国際的に著名なオランダの教育哲学者ガート・ビースタ (Gert Biesta) は、これらのことを教授学的な思考と行動の「学習化」と特徴づけました。その概念は英語の場合であっても造語です。もしドイツ語で「学習化 (Lernifikation)」と訳したとしても新たな造語、つまり—教育哲学者を除いて—教養ある人でも現在理解できないような造語となってしまうでしょう。

続いて、私は「学習化」という英語の概念の文脈をより詳しく紐解いていきたいと思います。

## 3. 「学習化」vs. 一般教授学

ガート・ビースタやその他の人々によって批判されている、学校や授業を可能な限り短い時間で最大の学習成果を生み出そうとする考え方に限定すること（「学習化」）は、学校と授業の生産モデルに基づいています。すなわち、「生徒用教材」は、最大限の学習成果、最大限の学習の進展を生み出すまで、授業心理学の最新の認識に従って、つまり「エビデンスに基づいて」、適切に養成された教師により常に取り扱われることになります。

ビースタがこのような考え方を最初に展開した2004年の論文では、まだ「学習に抗して」という

タイトルがつけられていました。それに対して、これらのテーマに関わる彼の論文を集めた2006年の書籍は、「学習を超えて」というタイトルがつけられています—この力点の変化は決してたいしたことのないものではないのです！

ビースタが批判する学校と授業の生産モデルはすでに非常に古いものです。それ以前の10年間で、(行動主義、認知心理学、構成主義的学習観などの)学習についての認識から授業のための前提条件を引き出そうとすることは試みられていました。このようなやり方で次のような理念が喧伝されることになります。つまり、学校や授業は技術的に構成可能で、確かな成果を生み出すプロセスだという理念であり、教師の仕事というのは、授業心理学の知見と(教科)教授学の知見を組み合わせることで決定されるという理念です。

授業や学校についてのそのような生産主義的なイメージは、教育学や教授学の伝統では長く知られてきたものです。それに対して、現在の国際的に強まるビースタの反響は、人間形成のプロセスとしての授業、活気づけのプロセスとしての授業、生徒と内容(より一般的には、自己と世界)の組織化された出会いのプロセスとしての授業といったイメージを対置しています。ビースタによれば、教育することや授業することは、完全にテクノロジー化可能なものではなく、それは構造的な不確実性と計量不可能性に貫かれているのです。しかし、そのことは決して欠陥などではありません。むしろそれによってこそ、解放的で、自分を取り戻させるような教育プロセスを生徒に与えることができるのです。テーマ的—文化的な内容や社会規則との対決の中で、生徒は自らの諸力を伸ばすことができますし、伸ばすべきです。それは、生徒たちを外からの刺激や影響から独立させ、いっそう自己決定的な生活を可能にするようなやり方で、です。

この点までは、私は「学習化」というプログラムへのビースタの批判に共感しています。しかしながら、我々は次の点も見ておかねばなりません。つまり、ドイツにおいては、このような生産的—技術主義的な授業理解が、確実に授業心理学者や心理学的な授業研究者の考え方やプロジェクトにおいて重要な役割を果たしている一方で、ドイツにおける授業の現実では、ほとんどはそこから何の影響も受けていないか、せいぜいのところ、特別な支援を受けたプロジェクトにおいてしか影響がないということです。

別の国では、特にアングロ・アメリカ的な世界では、スタンダード志向、評価志向、「報告義務(ア

カウンタビリティ)」志向が、簡潔に言えば、成果の圧力、行為遂行性の崇拜といったものが多くの教師に感じられています。それに対して、ドイツの教師たちは、その労働法的な立場、防護的な自律性、自己意識、強力な職業段階などによって、これまでそのような不当な要求から身を守ったり、無視したりすることに成功してきました。

高い学習成果を生み出すことを教師に義務付けることは、国際的にも認められるところではありますが、それもまた広範で持続的な効果をもたらしてはいません。PISA2000の開始以来、スタンダード、評価、モニタリングなどその後のあらゆる努力にもかかわらず、生徒の学力の数値は、国際的には平均して2012年頃までは上がっていましたが、それ以降は停滞し、2018 / 2020年から今日に至るまでは急激に低下しています。具体的には、現在の成績は国際的に平均して22年前の最初のPISAショックの時よりも明らかに悪化しているのです。ここで何が起きたのでしょうか。PISAショックは単に心理学的な教育研究にとっては有益なものでしたが、教師が授業することにとっては有益ではなかったのでしょうか。とりわけ生徒の学習にとっては有益ではなかったのでしょうか。ましてや、彼らの人間形成にとってはどうだったのでしょうか？私はこのような批判的な疑問を提起することができます—残念ながら、現在、私の国では、このような疑問は非常にためらいがちにしか提起されておらず、幅広く論究されることもなければ、試験的な回答が出されることすらありません。

一方では、どれほど私がガート・ビースタによる学習化への批判に賛同できるとしても、他方では、私は(彼の著作『教えることの再発見』2017年において)彼がカウンターとして提案した要求、つまり、教師の教えるを生徒の学習から引きはがし、解放するという要求、ビースタの言葉で言えば「freeing teaching from learning」という要求に同意することはできません。すでに述べたように、教えることと生徒の学習との間には因果的で技術的に構成可能な決定関係は存在しえません。しかし逆に、教師の教えるということを、それ自体価値あるもので、自己充足的で、生徒の学習というその後に続く効果に向かわないものであると見なすことが、次の道につながるとは、私には思えません。生徒の学習に対して「教えること(teaching)」を一面的に優位な立場へと構成していくことは、Saether(2024)と共に「教授化(teachification)」と呼ぶことができます…さらなる造語です…。

授業や教師の活動のそのような理解は、国の義務

教育制度の持つ課題にもふさわしくありません。私はその制度を無条件に擁護します。教師は自由な芸術家ではなく、学校制度の中心的で専門職的な要素なのです。全く同様に、医者仕事を患者の幸福や健康という側面と切り離すことは矛盾したものであり、無思慮なものです。もちろん、あらゆる人にとっての普遍的な学習成果が保証されえないのと同様に、健康も保証されえないものです。それでもなお、医者として患者の健康のために仕事をするべきですし、教師として生徒の学習や人間形成のために仕事をするべきなのです。このような理念からは「解放」されるべきではありません。…このことは些細なことのように聞こえますが、教育哲学の多くの理論的な動きを目の前にしながら、我々は学校、授業、そして教授学におけるこのような単純な事実を思い出さなければならないのです。

そのことは次のポイントを導きます。授業心理学的な「学習化」に直接的に対立しつつ、それに対して「生徒の学習から教えることを解放する」ことを推奨することは、授業に関連する学問的ディシプリンの間の阻害（心理学や教育心理学vs.教育学や教授学）のための指標とみなすことができます。つまり、授業心理学は教育学や教授学に対立することになります。しかし実際のところ、授業心理学と教授学は、学校における授業という同一の対象領域を見えています。ただし、両者はそれぞれ異なるものを「見て」、異なった形でフォーカスを当て、授業という同一の対象を異なったやり方でモデル化するのです。

以前の研究で (Terhart, 2002; 続きの議論は Arnold et al., 2009 に所収), 要するにこのことは他人同士となった二人の姉妹の問題であると述べました。現在の学問体系において、この二人の姉妹は授業や教師の活動についての解釈の主権をめぐって、またとりわけ教師教育の構成とリソースの主権をめぐって競合しています。M. ロートランドは彼の新しい本 (Rothland, 2024) において、ドイツで現在支配的になっている、授業や教授学に対する三つの大きな教育科学的パースペクティブ (①一般教授学, ②質的授業研究, ③量的授業研究) の成果と限界を詳細に分析しています。最終的にロートランドはパースペクティブの偏見のない多元主義を支持しています。これには同意するばかりです。

同一の対象に対するこのようなパースペクティブの違いは、学校の質や学校改革についての国際的な議論のレベルにも見いだされます。一方では、少なくともミニマムを保障するために、単純で、コストがかからず、とりわけ直接的かつすばやく効果の出す解決策や実践を探究する方向性があります (ミニ

マムスタンダード, トレーニング, 基礎コンピテンシーなどの方向へと向かう, 下降の言説)。他方では、理論的なリフレクションを高めることやそれによって導かれる教育職や教育施設への要求の常なる向上を探究する方向性があります (新たな教授・学習文化, アクターのリフレクションやメタ・リフレクションの方向へと向かう, 上昇の言説)。

その際、考慮されるべきは、(生徒の文化的・言語的異質性の増大, 生徒文化に対する新しい社会メディアの影響の増大, コロナ感染症の未解決の帰結, 学校設備の悪さ, 教員不足などの) ドイツにおける学校の具体的な問題は学校現実の中で直接的に現れていることであり、可能な限り克服されなければならないということです。理論や研究レベルでの動きも、とりわけ多くの中央教育行政による改革提案も決して学校や教室の現実には直接的な影響を及ぼすことはありません。このことは、「応急処理 (quick-fix)」モデルに対しても、絶え間ないリフレクションの向上の推奨に対してもあてはまります。生きた、多彩な学校現実の不変性と独自のダイナミズムは非常に強力なものです。特に、このような現実が圧力と過剰期待の状況としてあらゆる関係者に日々感じられているときには、なおさらです。

#### 4. 未来への展望

ここでは思い切って未来への展望を描いてみます。現時点ですでに予見可能であり、おそらく将来いっそう強まっていく傾向として指摘できるのは、家族と学校の関係ならびにキャリアにおける学校や学校による資格付与の位置が変化していくことです。あらゆる子どもの生活がますます家庭から公的な施設や私的な施設へと移っていくにつれて、学校、特に全日制学校、もはや単なる家庭を補足するような施設ではなく、ますます家庭の代わりとなる施設になります。

学校に続く青少年の人生の段階を見据えて、学校、教職、果ては授業の意味の転換が始まっています。古い学校は、前もって定められた知識を伝え、不十分ながらも成績に応じて冷淡に選抜を行うものです。それ以上のものではありません。新しい学校の理念はむしろ、生徒の学習プロセス、人間形成プロセス、発達プロセスに様々な教育専門職が寄り添い、支援し、保護し、修正していく、全体的な生活と人間形成の場所へと向かっていきます。

レーアブラン(カリキュラム)はどうなるのでしょうか、学校の知識はどうでしょうか、そのことが教授学にとっていかなる意味をもつのでしょうか。おそらく中高等学校段階や職業教育では、単純な知識

の伝達、つまり知識に関わる教授、学習、試験が大幅にデジタル化され、最終的には教育の人工知能(künstliche didaktische Intelligenz (KDI))によって組織されることになるかもしれません。それに対して、新しい学校とこの学校における教育専門家、そして生徒たちにとって、知識、イノベーション、困難、創造性といったものに向き合う練習がますます重要なものとなります。

単純な知識習得とそのテストは重要ではなくなるでしょう。文化的に集められた知識が古くなる速度はますます速まるでしょうし、デジタルであれば簡単な方法でどんな状況でも非常に素早く知識を生み出すことができるようになるからです。しかし同時に知識と情報の取扱い、新しい方法の開拓、論争状態にある情報に対する自分自身の判断力の形成、そして不確実なものとの向き合い方などは、本質的でますます自己決定的に克服されるべき教育的課題となります。

私の見解では、こうしたことによって教授学に興味深い新しい課題と展望が浮かび上がってくると思います。それらをよく見てみると、それらは見かけほどには新しいものではないことが分かります。このことや知識に対する文化的・個人的な取扱いの変化のプロセスが学校や教職に対してもつ帰結についてここでは踏み込むことはできません。むしろ、私たちは議論の中でこの点に立ち戻ることができるでしょう。

### Ⅲ. 久田敏彦の指定討論

テアハルト氏の貴重な講演を拝聴して、私の方では、まずは日本の教育状況に即して「教育の学習化」というテーマの意義と課題を一瞥し、次に本テーマを考えるに当たっては不可避のピースタの見解をどう捉えるかの私見をテアハルト氏の講演内容とかかわって述べ、そのうえでテアハルト氏へのいくつかの質問を含めて教授学の行方について論じてみることで、指定討論者の役割を果たしたい。

#### 1. 日本の教育状況に即した本テーマの意義と中心課題

日本の教育政策は、1980年代半ば以降、新自由主義と新保守主義という二大イデオロギーに基づいて教育改革を推進してきた。それは、全般的にみれば、一方で、学校・教師・子どもの間に学力向上のために多面的な競争を強制するとともに、他方で道徳的同一性への統制的な回収を競わせてきた改革である。つまり「競争的教育」の強制と「強制的教育」

の競争による教育改革である(久田, 2023)。この改革を実現するための装置が教育スタンダードにはかならない。それに基づいて双方の成果が数値化され査定されることが試みられてきたのである。このような教育改革は、あまりに原理的にすぎようにみえようとも、教育とは何かという問いを、実際的で現実的な問いとして私たちに課している。

なかでも授業に即してみれば、1990年代初めから「指導から支援へ」が提唱されることによって教授から学習へというパラダイム転換が志向されてきた。しかも、ドイツとは異なって全国一律に適用される学習指導要領の改訂(2017/2018)では、「主体的・対話的で深い学び」が強調され、さらにSociety5.0に向けた学びの構想も加わってきた。Society5.0とは、現実空間の膨大なデータが仮想空間にビッグデータとして集積され、AIによるその解析結果が現実空間の人間にフィードバックされる社会として描かれている。このような社会に向けた学びの構想は、「個別最適化された学び」(現在は「個別最適な学び」)と呼称された。そこでは、一斉画一の授業スタイルが否定され、子どもの学習履歴や学習評価や学習到達度等(スタディ・ログ)のAIによる分析結果がデジタル記録化され、その記録にしたがって学習の内容・計画などが提示されるというのである(Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会2018)。したがって、その場合の学習はIT企業や教育産業によって収集蓄積された各種データに呪縛された学習になり、同時に教師の教える行為は限りなく後景に退かざるをえなくなるにちがいない。

一方、教授中心から学習中心への転換は、おおよそ1990年代から、教育政策ばかりではなく、教育方法学研究においても志向されてきた。ただし、そのさいの学習研究は多様である(たとえば、子どもの権利条約を基礎にした「批判的学び方学習」論、「状況に埋め込まれた学習」論、活動理論／拡張的学習理論、対象・他者・自己の三位一体的な対話的学びを主張する「学びの共同体」論等々)。これらの学習論は行動主義ではないし、それぞれから学ぶべき点はある。とくに「学びの共同体」論は問題点があるとはいえ注目されて然るべきであろう。しかしながら、その学習論も含めていずれも教授のあり方の探究が行方不明であることは通底しているといえる。

以上のように捉えることができるのであれば、教育とは何か、とりわけ教えるとは何かをあらためて問われなければならないのである。それは、ピースタもいうように、「教育の学習化」批判に据わる最も中心課題となろう。

## 2. ビースタの提言をどう捉えるのか

そこで、ビースタの提言を一瞥してみたい。そのさい、ビースタによる「学習化」批判には賛同しつつ、しかし教授の学習からの解放という主張には与しないとするテアハルト氏の意見に基本的には同意したうえで、なおビースタの提言に対して別様に迫ってみたい。

ビースタは、学習概念の氾濫によって教えることが衰退している状況を批判的に超えて、教えることを回復し再発見することが中心課題になるという。そのさい、ビースタは、権威主義的な統制的教授と教授の否定による自由な学習への転換という二元的な対立を超えて、「不和としての教授」を提唱し、生徒が世界の中に、世界とともに主体として存在することを意味する、予測できない生徒の実存可能性へと開くこと（発達という論理を中断させること）を強調する（ガート・ビースタ著、上野正道監訳 2018）。ここには、少なくとも以下のような特徴点が善かれ悪しかれ見出されよう。

第一は、第三の選択肢の提起に関わってである。ビースタは、教授か学習かの二元的対立を超えて、両者の間の距離と相違を踏まえた上での第三の選択肢を提起する。この点は大変重要である。日本でも、教師の指導とは、管理・統制ではなく、生徒の拒否の自由を前提にして意欲を引き出し方向づけることであるといわれたり、教師が積極的に働きかけて生徒の自己活動と呼び起こすという指導と自己活動の弁証法的統一が明らかにされてきた（久田 2024）。これらの日本の見解は、二元的対立を超えた指導概念に関する一つの重要な到達点であるといっていよい。だから、これらも第三の選択肢に属するといえる。いずれにしても、第三の選択肢の提起それ自体は、極めて意義ある提起である。

第二は、その第三の選択肢の中身に関わってである。第三の選択肢という限りでは同じであっても、日本の場合は、教師が予定した指導の範囲内での生徒の主体性を呼び起こす傾向にある。これに対して、ビースタの場合は、教師が予定した指導の範囲内という枠組みを捨象して生徒の実存可能性を開くことを重視する点で異なる。したがって、第三の選択肢とはいえ、そこに違いが認められるのである。ビースタの提起は、日本における到達点としての指導概念の前述の傾向を克服する可能性を示唆するものであると受けとめられるのである。

第三の特徴点は、教授と学習の中身に関わってである。ビースタにあっては、生徒の主体性の実存論的理解を強調する傾向が強く、それだけに、教えることの不可能性を前提にしたうえでの「教授の再発

見」にさいしては、予測不可能な生徒の実存可能性を信頼し、それを開くための異質な他者からの「呼びかけ」「呼び覚まし」などが挙げられている。ここでは、学習の代わりに「生徒が自らの自由と出会うこと」の実存論強調が前景化しているように見受けられる。それだけに逆に、学習が行方不明になり、教授が具体性を欠いて理解されているのではないだろうか。すなわち、ビースタにあっては、生産主義的・技術主義的イメージの学習への批判が学習そのものを流し去り、人間の実存的生成を前景化させているのではないか、そして、それに応じて教授も抽象にとどまっているのではないか、と思われる。そのことは、どのような学習こそが実存としての生徒の人間の成長につながるのか、そしてそのさい教授とは実践的に如何なるものであるのかをあらためて問い直すことをわれわれに要請していることを意味しよう。なお付言すれば、異質な他者という関係が重要であれば、それは教師と生徒との関係にとどまらず、当然生徒相互の間にも妥当するので、生徒相互の間の差異の承認と共同をどう実現するのも問い直しの視野に入れられてしかるべきであろう。

この第三の特徴点の私見に関して、テアハルト氏のご意見をいただければありがたい。

## 3. 「教育の学習化」に対する応答としての教授学

「教育の学習化」に直面するひとつの学問的応答は、教授学の行方をさぐることにあると考えられる。ドイツでは、実証主義的研究の台頭によって教授学の地位低下があるようだが、日本でも教授学という用語はあまり使用されなくなってきた。実証主義的研究の全否定は可能でもなければ必要でもないが、ここではあえて教授学の行方をさぐるという課題を提示してみたい。そこでまず、ドイツでは「教育の学習化」に抗する教授学の将来を展望する議論はどの程度展開されているのか、テアハルト氏にお伺いしたい。

次に、以下では私が教授学とその行方をどう捉えているのかをごく簡潔に述べ、それに関わって、テアハルト氏にいくつか質問をしてみたい。

とくに学校教授学は、対象としての授業実践を理論視角としての教師（教授）と生徒（学習）の関係行為から理論－実践関係のなかで探究する学問であるといえる。その行方を探るためには、以下の視点が求められるであろう。

（1）授業実践は、真空の中で営まれるのではなく、たえず歴史的・社会的条件の下に営まれるという性格をもつ。たとえば、教育政策による学校理念の改変や学校の制度改革や学校教育の内容と方法の統制

などがあるし、あるいは学級規模や教師数などの教育条件、教師の専門職としての労働条件、社会的変化・家庭・家族や地域の変容ならびにその影響を受けた生徒の実態などがある。したがって、教授学は授業実践を中心としつつこれらの検討を視野に入れる必要がある。社会的・歴史的な性格がそれ自体として自己完結的に存在するのではなく、つねに授業実践に直接的ないし間接的に反映されるからである。また授業実践を中心とすることで逆に歴史的・社会的性格の内容も問い直される可能性も生ずるからである。

(2) テアハルト氏も述べるように、授業実践は、それ自体として存在するのではなく、各教科の授業としてあらわれる。そのため、一般教授学と教科教授学との協働がこれまで以上に必要であることに異論はない。たとえ両者の協働が実際には困難に直面しようとも。この点に関して、ドイツでは一般教科教授学が台頭しているようであるが、一般教科教授学は両者の橋頭堡になっているのか否か、また、一般教科教授学の代表者たちはどこでどのように自らを一般教授学と区別しているのか、あるいは一般教授学の欠陥をどう捉えているのか、お伺いしたい。

(3) 関係行為という理論視角からみれば、「学習化」も「教授化」もともに一面的である。授業実践では学習のない教授はありえず、教授のない学習もありえない。問われるべきは、どのような学習をどのような教授によって保障するかであり、そのさい教授と学習の間にある矛盾をどう克服するかである。しかし、それは上述のような第三の選択肢（日本の場合とビースタの場合）にとどまらない。詳述は避けるが、私と同僚たちは、学習のもつ状況・文脈依存性や共同性を十分にいかしながら真理や真実を探究しうる学習（生徒たちが互いの異質さを承認しながら共同することによって、一方での自己ならびに自己の生活と他方での教科内容とを往還的に問い直す学習）を保障する授業を教師と生徒との共同によって創造するための教授のあり方を探ってきた。これも第三の選択肢に入れられてよいかも知れない。テアハルト氏はこのような授業をどう評価するのであるか。

(4) 理論－実践関係とは、一方で理論を実践に押しつけることではなく、また実践に理論が迎合することでもない。いずれも理論と実践が普遍の実体として位置づけられているからである。理論－実践関係は、実践の事実に基づいて両者が相互に媒介されることで、理論は実践性を胚胎させて理論として構築されつづけ、実践は理論性を胚胎させて実践として展開されつづけるといった関係を意味する。こ

こに実践家と研究者との真の意味での協働関係が成立する。そのためには、授業実践の自由や教師の自律性が求められる。テアハルト氏の本日の講演からあらためて日本でも自由と自律性がよりいっそう求められるべきであることを確信させていただいた。

以上の私見は従来の教授学の単なる蒸し返しにすぎないのかもしれない。もし時間的余裕があれば、テアハルト氏のご意見を伺ってみたい。あまりにも大きく広い質問であることは承知のうえで、少しでも示唆をいただければ幸いである。

#### IV. テアハルトの応答と質疑応答

##### 1. 指定討論における四つの指摘に対するテアハルトの応答

まず、(ドイツにおけるビースタの位置づけに関して) 整理しておくべき重要な点として、指摘しておきたいのは、ビースタは実のところそこまで広く受容されていないということを挙げることができます。ビースタは世界中で知られている教育哲学者であり、彼のほとんどの本が大小さまざまな言語圏に翻訳されていますが、ドイツでは全くなされていません。これは非常に顕著にそうになっています。今のところたしか二つの論文の訳しか出ていません（なお、テアハルト氏は二つ訳されていると言うが、現在のところいくつかの論稿が翻訳されている。Biesta, 2008; Biesta, 2011a; Biesta, 2011b。他にもドイツ語の論稿も見つかる。Biesta, 1994; Biesta, 2011c)。

さて、久田氏から頂いた第三部の質問に答えていこうと思います。さて、今ドイツでは教師の仕事に関する授業心理学的な考え方に対する非常に強い批判が寄せられています。残念ながらそのため教授学と授業心理学の間の議論が完全に反対方向に進んでしまっています。そのためこれらの研究者たちが一緒に何か行うことは非常に難しい状況になっています。これは特に教員養成の問題にもなっています。というのは、初任者教員たちは今や一方では授業心理学の側から、他方では一般教授学の側からさまざま教わることになり、得られた知識のまとまりを互いに結びつけることが学生にはどうしても難しい状況が生まれています。

さて、立てられた四つの質問について回答していきますが、まず、第一のテーマについて、まさしくその通りで、学校と授業における社会的条件について教授学の議論がこれを考慮することは絶対に必要であります。学校と授業は社会的なものが等閑視されるような真空空間の中で行われるものでは決してなく、具体的に社会に条件づけられています。そし

てこれに関して残念なのが、近年のドイツでも一他の国でもそうなのを知っていますが、教師の働く環境の外的条件が非常に悪化しており、このことが示唆しているのは、理論的なことや教育改革などが教師にはあまりにいっぱいいっぱい通用しなくなっているということです。ですので、いずれにしても、久田氏が仰る通り、一般教授学として社会的条件を考慮することは非常に重要であります。

第二点目は、一般教授学が教科教授学や一般教科教授学とどのような関係を結ぶことができるかに関する問いでした。ドイツにおける直近の議論をはっきりと認識しているわけではありませんが、一般教授学と一般教科教授学の議論の系譜 (Diskussionsstränge) は交わることなく並行状態を保っています。私はこの状態が非常に致命的なことだと思っています。私は二度ほど一般教科教授学の会に招かれたことがあります。そこでは全く持って議論に共鳴が生まれることはありませんでした。そこで私は全体に対して、より一層の協調に歩み寄るよう呼び掛けたのですが。(一般教科教授学が目指していることに関して) 教科教授学は一般教授学を新たに発明する必要などありません。そんなものやらないのです。

さて、第三点目に、手短に、授業における関係行為に関する問いですが、大変面白く受け止めました。いわば古典的な人間形成 (Bildung) の思想には、人間形成は、自己と世界の対峙、学習者と内容の対峙のなかで成立するというものがあります。関係行為の議論はこれにつながるのだと思います。

第四点目についてもとても興味深く、賛同するところであります。一般教授学の未来を私がどのように捉えるか…。そうですね、第一に、授業に関連のあるあらゆる学問の協働です。授業を対象としているあらゆる協働です。第二に、科学研究と授業づくりを協働的に結びつける試みです。この二つの点を強調したいと思います。というのも、すでに述べてきたように、これらの点が現在非常に危機に瀕している状態にあるけれども、やはりこれらの点は非常に正しいことであると強く確信するからです。ここにこそ、一般教授学の未来がドイツでも日本でも世界中でも残されることになるでしょう。

## 2. フロアからの質疑

フロアからは、一般教科教授学がいかにして一般的足りうるか、同研究はどのような成果をあげているかについて質問があった。一点目に関してテアハルト氏は「正直一般教科教授学のどこが一般的なのか私が聞きたいところである」と述べ、一般教科教授学の一般性に対する主張の背景として、同学問の

一般教授学に対する批判を挙げて回答した。すなわち、一般教授学がもはや理論的に何も新しい展開を行っていない点、実践的でない点がまず挙げられるが、この批判的関係の背景にあるのは一般教授学と教科教授学が教員養成や資金、採用や人事などに関するリソースを奪い合っているということがあるのではないかと指摘した。一般教科教授学の成果について、テアハルト氏が指摘したのは、一般教科教授学は、教科横断を目指して何か特定の教科によらないことを重視しつつも第一の重点を教科内容研究に関わらせている点があると指摘した。こうした教科性に授業心理学を組み合わせることで理論的体系を作り上げていると指摘した。最後に教科性と授業心理学の統合による研究成果と教科教育の体系を英語で発信し、国際化を図っている点を指摘した。

教科教授学と一般教授学の関係に関しては、フロアから日本では1960年代1970年代に長らく両者の対話関係があったことが指摘された。特に一般教授学 (教育方法学) は、教科の授業への理解を深めることに力点を置いており、ドイツの状況で紹介されたような理論的な対話以上に実践的な開発的な面での交流があったことが両者の対話交流の促進があったのではないかと指摘がなされた。これに対してテアハルト氏は、ドイツにおいては、教科教授学が歴史上国民学校 (Volksschule) の教員を育てていた教育大学 (Pädagogische Hochschule) に置かれたものであり、一般教授学がギムナジウム教員を養成する大学に置かれていたことを指摘し、両学問の制度的違いによる視野の違いを指摘した。1970年代に教育大学から大学に教科教授学が移動してきた際にも伝統としてこの両者の視点の差異は残っており、一つの制度に統合されてなおいまだ両者の対話協働の可能性が閉ざされており、むしろ一般教科教授学として、一般教授学とは異なる一般理論の生成によって、その分離が強まることを危惧した。

最後にドイツにおけるビースタ受容がなぜ起きていないのかの要因についての質問があった。テアハルト氏は、これに関して、ビースタがドイツに伝統的な精神科学的教育学を代表するような知見によって立っているからではないかと指摘した。いわく、ビースタはヨーロッパ特に古代アテネの古典文献に依拠したり、ボルノウ (Bollnow, O. F.) やハイデガー (Heidegger, M.) といった1930 - 1940年代に活躍した実存主義哲学者たちに基づいているが、これらは今日のドイツ教授学にとってはとくに古めかしくなった議論であり、特に実存主義哲学は今日ドイツにおいては問題視されていることが、ビースタが今日のドイツにおいて好まれない原因なのではない

かと指摘した。ドイツにおけるビースタ不在は一種の研究的問いになり得るものであると述べた。

## V. まとめと展望

### 1. 一般教科教授学

テアハルトと久田及びフロアとの議論の中で幾たびも言及されたのが今日のドイツ語圏で発展を見せる一般教科教授学の動向であった。1990年代後半から教科教授学の研究が盛んになり、2000年代初頭に各教科教授学研究が集合した教科教授学会が成立し、およそ10年の準備検討期間を経て2010年頃から教科教授学研究叢書が刊行され始め、2024年までに19巻を数える。テアハルトも教科教授学会の研究叢書第一巻の刊行に招待されている。2017年の一般教科教授学研究の提案（第9巻）を機に以降国際的にも広がりを見せつつある。

一般教科教授学の動きは当事者以外には懐疑的なまなざしが向けられている。日本に招待した際もフロアからは懐疑の声と慎重な姿勢が目立っていた。別の機会でドイツの教科教授学者たちに話題をふった際にも微妙な反応が返ってきた。テアハルトが議論の中で述べたように、教科教授学と一般教授学は（一般教授学の知見を教科教授学の間の緊密な連携の時期は存在したものの）これまで制度的に分離されてきており、大学という一つの屋根の下に収まった現在でもなお両者の対話は生まれず、むしろ一般性を志向する教授学という同じ目標のもと今度は両者が理論的にも分離されていく過程が始まっている。

一般教科教授学の知見が一般教授学とどれほど近接しているかについては、詳細な検討を必要とする。しかしながらメタ理論を生成することがどれほど意味があるのか、その学術的意義を理解することは難しいところがある。メタ理論としての一般教科教授学は、数学科では〇〇といった動向があり、音楽科では〇〇といった動向がある、といったレビューを基本的な学術的内容としている。つまりそれ自体には何か実践構造的な意味を認めることが難しい。一般教授学に実践乖離と投げかける批判意識は筆者も首肯するが、単一の教科の中で実践的な教材開発や実践開発に取り組んでいても、一般教科教授学の中では研究レビューばかりで実践的な研究をしているとは言い難い。

加えて同学問が抱えている困難は、一般教科教授学の文献を執筆できる者がいかに存在するか、ということにも及ぶ。日本の数学教育研究の課題、国語教育研究の動向全体、理科教育研究の歴史と意義といったようにひとつの教科教育学の輪郭を執筆す

ることは相当の熟達が必要である。一般教科教授学のメンバーも、日本教科教育学会や教科教育学コンソーシアムで学会レビューを書いている人物も、誰もが理事クラス、名誉教授相当の人物である。そうした円熟する年月をかけてはじめてその分野の全体像を見ることが出来るものである。つまり一般教科教授学の論文を書くことに求められる力量や権威性の高さが、同学問の成立基盤そのものの狭隘さを前提に作られているのである。

他方で学術政治、教育政治上の意義は非常に大きい。日本でもドイツでも、教科教授学の地位向上を図る上で、単一の教科教授学ではなく、大型のネットワークを作成することで研究費を獲得し、研究プロジェクトを組織し、同学問領域の重要性と学校教育に対するレリバンスを発信していくことで教育政策にコミットすることは、例えばドイツにおける教員養成スタンダードの策定に携わるなど、実際の社会的学術的地位の確立に大きな意味がある。

こうした政治的性格が、学術的議論の中で若干の違和感を強める一因になっているようにも思われる。学術的に折衷的な態度の強いテアハルトであるが、彼の指摘する「授業に関連のあるあらゆる学問の協働」は、一般教授学の理論的停滞と実践乖離という致命的な状態の克服のためにも、教科教授学の理論的充足のためにも重要な指摘のように思われる。

### 2. 日本におけるビースタインパクトとドイツにおけるビースタ受容の不在

日本において、この10年間で最も影響力をもった海外の研究者とは誰かと問われれば、多くの人がビースタの名前を挙げるのではないか。そう思われるほどに、日本においてビースタの受容は加熱した。『民主主義を学習する』（2014年）、『よい教育とは何か』（2016年）、『教えることの再発見』（2018年）、『学習を超えて』（2021年）、『教育にこだわること』（2021年）、『教育の美しい危うさ』（2021年）、『よい教育研究とは何か』（2024年）と、次々に邦訳書が刊行され、同時に、教育哲学や教育方法学はもちろんのこと、教育行政学や教育社会学といった領域に至るまでその議論が総じて肯定的に受け止められている。その受容の仕方には多様であり、例えば、教育哲学領域における先駆的なビースタ受容の研究では「エビデンスに基づく教育」への批判的視座を提起するものとしてビースタが評価されてきた（杉田, 2014）。一方、教育方法学領域においては、ビースタ受容の重点は「教えの復権」の文脈の中にあったと見てよいだろう。すなわち、構成主義的な学習

観を基盤としながら、「教授パラダイムから学習パラダイムへ」と移行する教育理論／実践／政策に内在する問題点を「学習化」というキーワードから描き出し、あらためて「教え」の意義を再評価するための光明がビースタに見いだされたのである。

このように様々な文脈の中でビースタの議論が受容されてきたが、一方でビースタの受容のされ方についての違和感も語られはじめている。例えば、座談会の中での印象論的な発言ではあるが、「ビースタ使いすぎ問題」といった指摘である（下司ほか2024）。実際に「ビースタ使いすぎ問題」なるものが生じているのかどうかは丁寧に論証されるべきだと思われるが、いずれにしてもビースタの受容のあり方を冷静に振り返り、何を評価すべきか／すべきでないかを見定める時期に来ていると思われる。

こうした状況から見たとき、ドイツにおいてビースタがさほど受容されておらず、その背景には精神科学的教育学の伝統との近さがあるとするテアハルトの指摘は興味深いものとなる。例えば、あらゆる教育がリスク・フリーを目指すことを批判し、教育の「弱さ」にこそ教育を可能にする条件を見出すビースタの議論は、「よりよい」教育によって挫折を回避しようとすることを批判し、むしろ「挫折」「冒険」といった特質にこそ教育の本質的契機を見出すボルノウの思想と重なりを持っているように見える。ただ、テアハルトの指摘が本当だとするならば、ドイツにおいてはその政治的－歴史的な要因から、ビースタの議論とドイツ教育学の接点や差異が論じられていないことになる。この問題はむしろ、ドイツ特有の事情から距離をとれる日本の教育学の視座だからこそ論じることができる問題でもあるかもしれないし、（本ラウンドテーブルがまさにそうであったように）そこにドイツ教授学との新たな対話の糸口を見出す可能性が存在している。また先の座談会において石井英真がビースタと勝田守一の議論の重なりを指摘しているように、日本の文脈においても同様の視座は必要となるだろう。これまでの伝統的な教育学の遺産とビースタの議論との異同を丁寧に見定めていくことがビースタを一過性のブームに終わらせないために、そして単なる「教授パラダイムへの揺戻し」のためにビースタを消費しないためにも重要となってくるだろう。

### 3. プラットフォーム化する教育方法学？－諸領域の協働の場としての一般性の再定位可能性

テアハルトの論に従うならば、ドイツの教授学研究の中で「教育の学習化」は、授業や教育実践に関する主導的なディシプリンを巡る問題として顕在化

される。すなわち、授業づくりに関する優位性は一般教授学にはすでになく、学習についての認識から授業のための前提条件を引き出そうとする授業心理学やコンピテンシーベースの教科教授学に移行しているという事態である。この教授学の衰退と教育心理学、授業心理学の台頭は、2000年以降の実証的な研究の興隆の中で、これまで何度も指摘されてきていることを踏まえれば、この状況に対して「教育の学習化」という新たな立て札がつけられた格好である。

筆者は当初、教授学が直面している危機を逆に「教育の学習化」という問題状況として位置づけ、ドイツの教育学的な伝統を踏まえながら、教えることの役割に光を当てようとするビースタは、ドイツ教授学にとって霖雨蒼生として受け入れられやすいと考えていた。しかし、この目論見は簡単に崩れた。

テアハルトが質疑応答の中で述べているように、ビースタはドイツ教育学において積極的に受け入れられておらず、むしろ懐疑的なまなざしを向けられている。ドイツ教育学におけるビースタへの懐疑的なまなざしは、本稿の中でも触れられているが、ビースタ著『教えることの再発見』（2017年）に対するテアハルトの書評において、より詳しく述べられている（Terhart, 2018）。要約すると、ビースタの実存主義的な教育の見方は、ドイツでは特段目新しいものではないことに加えて、歴史的な文脈から忌避される傾向にあること、またその実存主義的な教育哲学は、学習の心理主義的な見方を覆すものであったとしても、授業という営みや教育実践に総体として取り組もうとする一般教授学にとっては、「教育の学習化」のオルタナティブを示すものにはなりえないということの二点である。前者に関しては、ビースタがドイツであり参照されない理由にはなりつつも、「教育の学習化」という批判の鋭さを覆すものではない。それゆえ、テアハルト氏は一そして久田氏も一学習化批判に賛同しながらも、学習化への対抗の仕方をビースタから離れて構想しようとするのである。

学習化に対抗する教授学の次なる一手を構想するために、久田は「ドイツでは『教育の学習化』に抗する教授学の将来を展望する議論はどの程度展開されているのか、テアハルト氏にお伺いしたい」と述べている。テアハルトはこの問いに対して、「一般教授学の未来を私がどのように捉えるか…。そうですね、第一に、授業に関連のあるあらゆる学問の協働です。授業を対象としているあらゆる協働です。第二に、科学研究と授業づくりを協働的に結びつける試みです。」と述べるに留まっている。

テアハルトの教授学への基本的なスタンスは、一般教授学が積み上げてきた理論的な知見自体は有用であるが、それには大きな発展可能性は残されておらず、その知見が教員養成の中で有効活用されることや他の領域に引き継がれていくべきであるというもの（詳しくはテアハルト2024を参照のこと）。このような立場からすると、「教育の学習化」の有無に関わらず、その将来を展望するという議論に乗りづらいのだろう。そのような中でも、テアハルト氏は、授業に関する学問が協働するための、さらには専門科学と教育とが協働するための結節点として役割を教授学に期待していると述べている。

確かに、心理学や教科教育、さらには社会学までもが教育実践に関する研究に取り組む中で、特定の教科や学校種に限定されない「一般性」を持つ一般教授学だからこそ、それらの結節点になるという可能性は持っているだろう。ただし、結局のところ、様々なディシプリンを結びつける結節点になるとはどういった意味を持つのか。それは一般教授学という名称で様々なディシプリンが議論するプラットフォームを提供することなのか、もしくは心理学や教科教授学とを統合するメタ理論を創出することなのか、それともテアハルトが同意をしているロートランドが行っているような、一般教授学の伝統を他のディシプリンと結合することで新たな授業モデルを提示することなのか。

本稿を通して見えてきたことは、ビースタの「教育の学習化」への批判と「教えることの再発見」が一般教授学にとっての福音とはならない、ということである。その中で、教授学の可能性を「一般性」を強調することによる多くのディシプリンの協働に見出すのであれば、その協働に対して教授学はどのような役割を果たすことができるのか。この役割を教育方法学の現状と重ね合わせながら読み取っていくことが課題となる。

## 付記

本研究は科学研究費24K05645の助成を受けている。

## 引用文献

- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Meyssner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biesta, G. (1994). Postmoderne Erziehung: zwischen Kontingenz und Engagement. In F.

- Heyting & H.-E. Tenorth (Eds.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp.131-148). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. In. *Nordic Studies in Education* 24 (1), 70-82. In *German* (2008): Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens. In. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 84 (2), 179-194.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers. (translation in eight other languages)
- Biesta, G.(2011a). Warum “What works” nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In. J. Bellmann & Th. Müller (Hrsg.), *Wissen, Was Wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (pp.95-121). Wiesbaden: VS Verlag. *Original in English* (2007): Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Educational Theory*. 57 (1), 1-22.
- Biesta, G. (2011b). Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In. J. Bellmann; & Th. Müller (Hrsg.), *Wissen, Was Wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (pp.269-278). Wiesbaden: VS Verlag.
- Biesta, G. (2011c). Welches Wissen ist am meisten wert? Zur Veränderung des öffentlichen Status von Wissenschaft und Wissen im Feld der Erziehung. In. Ch. Thompson & A. Schäfer (Hrsg.), *Wissen* (pp.77-97). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge. (=ガート・ビースタ著, 上野正道監訳『教えることの再発見』東京大学出版会, 2018年。)
- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. In. A. -K. Praetorius & Ch. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing Teaching. Current Status and Open Issues* (pp. 253-280). Cham: Springer.
- Frederking, V. (2022). Allgemeine Fachdidaktik. In. M. Harring, C. Rudolfs & M. Gläser-Zikuda

- (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage* (pp. 446-461). Münster: Waxmann.
- 下司晶, 丸山英樹, 青木栄一, 濱中淳子, 仁平典宏, 石井英真「座談会 ポストモダンからビースタへ?—教育研究の『新章』をめぐって—」『教育学年報15 生涯学習』世織書房, 2024年, 229-314頁。
- Hisada, T. (2023). Die Schulklasse als Lern-und Lebensraum in Japan. In: M. Kenzhegarliyeva (Hrsg.). *Nationale und internationale Perspektiven der Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung* (pp. 39-50). Opladen, Berlin, Toront: Barbara Budrich.
- 久田敏彦「指導」日本教育方法学会編『教育方法学辞典』学文社, 2024年, 6頁。
- Rothland, M. (2024). *Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz.* (General didactics and research on teaching. Classroom teaching in the light of different scientific perspectives). Bielefeld: transcript.
- Sæther, J. (2024). Thinking educationally about psychology in education: Gert Biesta's critique reconsidered. In: *Educational Theory* 74 (3), 411-433. <https://doi.org/10.1111/edth.12645>
- Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会／新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる」, 2018年, 7-8頁。
- 杉田浩崇「『エビデンスに基づく教育政策・実践』時代における教師の専門職性に関する一考察: ビースタの『学習化』に対する批判を中心に」『愛媛大学教育学部紀要』第61巻, 2014年, 31-40頁。
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. (Estranged sisters – on the relationship between didactic approaches to and empirical research on teaching and learning). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2), 77-86.
- Terhart, E (2017). Rezension von Bayrhuber, H., u.a. (Hrsg.) (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (5), 674-677.
- Terhart, E. (2018). Eine neo-existenzialistische Konzeption von Unterricht und Lehrerhandeln? Zu Gert Biestas Wiederentdeckung und Rehabilitation des Lehrens und des Lehrers. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94 (3), 475-488. In *English* (2018): Neo-Existentialism as a Theory of Classroom Teaching? An Extended Review of Gert Biesta's Re(dis)covery of Teaching. In *Journal of Philosophy of Education* 50: [https://www.researchgate.net/publication/329060215\\_Neoexistentialism\\_as\\_a\\_Theory\\_of\\_Classroom\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/329060215_Neoexistentialism_as_a_Theory_of_Classroom_Teaching) An Extended Review of Gert Biesta's Rediscovery of Teaching
- エヴァルト・テアハルト著, 松田充, 宮本勇一, 熊井将太訳『教授学への招待—教えることと学ぶことの科学的探究—』春風社, 2024年。
- Vollmer, H. (2022). International transfer of knowledge: Translating Didaktik, Fachdidaktik, Allgemeine Didaktik. In: *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)* 5, 39-55.
- Vollmer, H. & Rothgangel, M. (Eds.) (2024). *General subject didactics. Comparative insights into subject didactics as academic disciplines*. Münster: Waxmann.