プロジェクト ETiK におけるコンピテンシー・モデルとテスト開発

<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>著者</td>
<td>牛田 伸一</td>
</tr>
<tr>
<td>雑誌名</td>
<td>教育方法学研究</td>
</tr>
<tr>
<td>巻</td>
<td>□</td>
</tr>
<tr>
<td>ページ</td>
<td>□</td>
</tr>
<tr>
<td>発行年</td>
<td>2017</td>
</tr>
<tr>
<td>URL</td>
<td><a href="http://hdl.handle.net/2241/00148557">http://hdl.handle.net/2241/00148557</a></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ことのできる。

いわゆる従来主義から批判主義への転換を目の前にし
て、筆者には次の二つの課題が認識される。一つは、そ
れぞれの課題について、それが達成できるのかという
意味において可能なことなのか、との疑問が浮かび上
がる。課題の一つは、教育的な働きかけによって育成す
べき対象のコンピューターシステムを構築することであ
る。もう一つは、この対象のコンピューターシステムの評
価手法を開発することである。そこでこれから二つの課題
の関係において論理的に不整合な解決を求める必要があ
る。筆者が工夫する手法にPASの全体像を把握することを
注目した理由がある。こうした問題意識を持ちつつ、本
小論はPASの全体像を把握することを目的として行われ
る。この目的を達成するための検討の課題を以下のように
整理することができます。一つには、PASの全体像を把握す
ような問題意識があったのか、というこのプロジェクト
の課題の一つ目は、対象のコンピューターシステムのモデ
ル化とその評価のためのテスト開発を規定している教育理
論的な構想はどのようなものなのか、という基礎理論が
明確にとらえられることが必要である。そこで対象のコ
ンピューターシステムがどのように示されるか、という実際
のモデルを作成する過程において、現在まで報告されてい
た基礎理論とPASの全体像を参照した研究者による論文やベ
ンダリ本人の講演原稿を主な検討資料として参照しなければ
ならない。本小論の目的は、これらの資料を参照した上で
の手法を通じて二つの課題を解決することを目的として
ある。
二般教育学の中で示した教育と陶治の非是認性に由来している。ペンナーは非是認的な教育について次のように述べている。「非是認的な教育とは、ある是認できる実定性を設け、他の是認できない実定性の設定を混ぜ合わせることである、つまり是認する実定性に奉仕させる、という教育のあり方の根本的な放棄だ。」

その一方で、実定性に奉仕するという教育のあり方とは、移行の緩やかな過程を経た後、単なる教科によって行われる絶対的な定形教科がはなれた、教科が別の教科に置き換わったものである。実定性に奉仕するという教育のあり方は移行の緩やかな過程を経た後、単なる教科によって行われる絶対的な定形教科がはなれた、教科が別の教科に置き換わったものである。

しかし、実定性に奉仕するという教育のあり方は移行の緩やかな過程を経た後、単なる教科によって行われる絶対的な定形教科がはなれた、教科が別の教科に置き換わったものである。実定性に奉仕するという教育のあり方は移行の緩やかな過程を経た後、単なる教科によって行われる絶対的な定形教科がはなれた、教科が別の教科に置き換わったものである。実定性に奉仕するという教育のあり方は移行の緩やかな過程を経た後、単なる教科によって行われる絶対的な定形教科がはなれた、教科が別の教科に置き換わったものである。
なお「べき」という言葉に於て用いることである。교육は思考的であることが必要であるが、これは物質的なものではない。子どもが稲妻種の「べき」という言葉を学び、これを社会的行動に活かすための教養が必要である。それは、子どもが稲妻種の「べき」という言葉を理解し、それを社会的行動に活かすための教養が必要である。

2. 道徳的コンピテンシーのモデル化

こうした非認知的な教育理論ならびに陶冶理論に基づく道徳的コンピテンシーのモデル化は、道徳的コンピテンシーの構成を理解する際の指針となる。道徳的コンピテンシーの構成を理解するためには、子どもが稲妻種の「べき」という言葉を理解し、それを社会的行動に活かすための教養が必要である。それは、子どもが稲妻種の「べき」という言葉を理解し、それを社会的行動に活かすための教養が必要である。
道徳問題を個々の共同的取り扱う態度を発展させるという課題である。倫理教育を通じて助成されるべきコンピテンシーのモ
デル化が、いま挙げた倫理的教育理論的、そして陶冶
理的な構想に裏づけられるのであれば、そのモデルに
は不動の徳や価値が入りこむ隙間はない。それぞれこら、
ペンナーによって次のようにモデル化されている。[32]

### Ⅰ. 道徳的判断力

#### I. 道徳的基礎知識

「道徳的基礎知識が位置づけられている。ここ
基底部には道徳の基礎知識が位置づけられている。こ
れについては「道徳的基礎知識は過去と現在の哲学的倫
理学の中で発展させられ、私たちの共同生活にとって基
盤となる根本的な識別と概念的な境界づけに関係してい
る」と言われる。

この知識に基づきながらも、Ⅱの「道徳的判断コン
ピテンシーは知識以上なものであり、それは道徳的問題を
さまざまな論理的判断形式の基準にしたがって反省する
ことができる能力を意図している」とされている。この道徳
的判断コンピテンシーは二つに区分されている。一方の
規定的判断力の意味するところは、一般的に妥当すると
仮定された法則の下に特殊な事例を包摂することによっ
て、その事例を説明する。具体的な事例の観点の中でそうした法則
を解釈し、そして場合によってはその法則を新たに形成す
ることを意味している。

### Ⅱ. 道徳的判断

#### Ⅱ. コンピテンシー

Ⅰに道徳的行為コンピテンシーが挙げられている。

Ⅱには道徳的行為を判断するばかりでなく、この問題
に対する立場を明らかにし、そしてその問題を適切に取
り扱うことができる能力が意図されている。なるほど、
このコンピテンシーは問題処理コンピテンシーとして把
握されているにしても、それは「道徳的問題関連にお
ける倫理的行為構想という仮想的空间に関係してい

---

83
自己の道德

他者の道德

公的的な空間における

従来のテーブル区分を採用する理由に関しては、ベンナの意図を踏まえて解説すると、次のようにまとめることができる。35．

従来の他者者の中には、絶対的な道徳が存在し得ないという。それらの一つの異なる道徳の間で対立もあるとされる。それらを一つの道徳が普遍化することも可能化することもできないし、

道徳の行為を構想するために、他者の道徳、そして公的空間における道徳についての議論に、

道徳についての議論というテーブル領域が対応している。

左の表を参照。36．

道徳の行為を構想することが可能であり、

道徳的行為を構想するときの検証の観点としての意味を

自由、完全性、好意、正義、そして公正という理念から

導き出されている。37．これらは子どもが道徳的判断を下し

自由で問題化される規範的指向づけは見出されるとして、

形式の観点によって拡大されている（次頁の表を参照）。

ただしこれらの観点は決してヒラメヒの関係にある

わけではない。それどころか「教育プロセスの課題」と関

心事は、ある決まった倫理を読むこともないものと

して示すことはあり得る（この限りでヒラメヒの関

ではない、成長していく世代を多様な道徳的な判断形式

でなく、成長していく世代を多様な道徳的な判断形式
平等／不平等、幸福、友情、自己決定、嘘、あるいは公正などの概念が顧慮されてきたとされている。

1. 道德的基礎知識に関する問題例

A. 尊厳の概念は、すべての人間が敬意と承認をされるでしょうか。
B. 尊厳の概念は、ある人がある決まった社会的構成員であるがゆえに、その人に示される高い評価を記述している。
C. 尊厳の概念は、ある人が決めた公職を果たすがゆえに、その人に与えられる特別な承認を記述している。

D. 彼女が採用されなかったのは、彼女が採用されなかったからである。
E. 彼女が採用されなかったのは、彼女が採用されなかったからである。
F. 彼女が採用されなかったのは、たとえ、ただ好きなことである。
G. 彼女が採用されなかったのは、たとえ、ただ好きなことである。

2. 若い女性が旅行代理店の就職面接を受けた。

A. 彼女は就職ができないかった。次に挙げる就職できないかった理由でしょうか。
B. 彼女が採用されなかったのは、この種について一度で申し訳ないからである。
C. 彼女が採用されなかったのは、この種について一度で申し訳ないからである。
D. 彼女が採用されなかったのは、この種について一度で申し訳ないからである。

差別とは、それが人間の尊厳、普遍的な人権である。

E. 彼女は現在する権利を傷つけられるゆえに、許されない境界づけ、排除、そして排他のことである。次の場合でどれが差別になるでしょうか。
2. 道德的判断コンピテンシー（規定的判断力）に関する問題例

倫理的原則は個々人の行為の指導理念である。それらは行為の動機の検証のために参照することができ、倫理的原則は広範囲に変化しないものである。また、倫理的観点に基づいた判断が不変である。社会的慣例はしばしば倫理的観点に基づいた判断である。慣例を慣例的行為は特に次の場合において重要な役割を果たす。しかし、全体の人々は個人の行為を次のように判断することができる。
A どの程度この行為が倫理的原則に一致しているか、あるいは一致していないか。
B どの程度この行為が社会習慣に合っているか。
C どの程度この行為が倫理的原則、また社会的習慣の両方を省察しているか。

事例
1. 帽子を学校の建物の中では被ってはならない。
2. P Cが設置されている勉強室を、他の誰かがこの場所を利用できるような状態にして、離れなければならない。
3. あいさつのためにキスをする。
4. 愛の関係において、ある人が別の人の忠実さを期待するのであれば、自らも忠実でなければならない。
5. 助けが必要な人のためには、人はバスの席を譲るべきである。
6. 真実に関心があるのであれば、誰にも嘘をついてはならない。

右の事例では「規定的判断力」の課題設定が示されている。ペンナーは次のように説明している。「この課題は基礎知識の分別ある操作を要求するばかりでなく、倫理的原則を社会習慣から理論的に区別することを必要とする。またそれは同時に、この理論的な区別を含む社会習慣の区別に、二元論的に行われるのでなく、組み合わせ問題として扱われる。
Table:

<p>| | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2</td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>B</td>
<td>A</td>
<td>C</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Por havis kiel...
4. 道徳的行為（構想・コンピテンシーに関する問題例）

ハンナは十三歳である。彼女は珍しいタイプの白血病に苦しんでいる。この八年間彼女は幾度も手術を経験し、強い薬が投与されてきた。彼女はいま副作用と闘っている。彼女の心臓は、薬によって期待的に傷つけられていた。医者は心臓移植を勧めている。移植治療は複数回にわたる手術と引き続き薬剤治療に結びついており、それにより、白血病が新たに噴出ししようともあらためて医師からの診断についてあなたに語りかけます。

何がハンナに対する適切なリアクションになるのでしょうか。

A. 私はハンナを慰めようと試みる。彼女が心を痛めているかを示す。彼女の状況は信じられないほど悲しいものであり、それを聞いた人々が何よりもその人自身の感情に向き合わなければならないほど悲しいものである。

B. 私はハンナに対して、彼女がそれほど大切なので、私があなたを語りうることができるように、何であろうと大きなことに心を向ける。

C. 私はハンナに対して、泣いてもどうにもならないことを言う。闘うためには、彼女は強くなければならないし、元気を回復しなければならない。
국민과의 국민적 소통의 중요성

한국의 국민적 소통의 중요성은 대대적인 토론과 디시ضار

이에 대한 국민적 소통의 중요성과 국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.

한국의 국민적 소통의 중요성

이에 대한 국민적 소통의 중요성과

국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.

한국의 국민적 소통의 중요성

이에 대한 국민적 소통의 중요성과

국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.

한국의 국민적 소통의 중요성

이에 대한 국민적 소통의 중요성과

국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.

한국의 국민적 소통의 중요성

이에 대한 국민적 소통의 중요성과

국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.

한국의 국민적 소통의 중요성

이에 대한 국민적 소통의 중요성과

국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.

한국의 국민적 소통의 중요성

이에 대한 국민적 소통의 중요성과

국민적 소통의 필요성

을 다루고 있습니다.
教育を、子どもたちの生活の一部に組み込むことが必要であるが、その際には、子どもたちの感性を尊重し、彼らが自由に考え、発表できる環境を整えることが重要である。

一方で、子どもたちの自由を尊重する一方で、社会的な規範を尊重することも必要である。子どもたちが、自由に考え、発表することができるが、その自由は、他人に迷惑をかけないようにすることを含むべきである。

したがって、教育においては、子どもたちの感性を尊重する一方で、社会的な規範を尊重することを念頭におくことが必要である。


Benner/Nikolava/von Heynitz/Ivanov/Tschernjajew 2013, S. 121.  

&CFOEB

Benner/Nikolava/von Heynitz/Ivanov/Tschernjajew 2013, S. 123.  

Ebenda.  

Benner/von Heynitz/Ivanov/Nikolava/Pohlmann/Remus 2010, S. 304.  

&CFOEB

Ebenda, S. 304 f.  

Ebenda, S. 305.  


&CFOEB

Hedelberg 1979.  

Ruhloff: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik.  


&CFOEB

Ebenda, S. 131.

Benner/Nikolaeva/von Heynitz/Lanou/Tschernjajew 2013.

S. 132.

Benner/Nikolaeva/von Heynitz/Lanou/Tschernjajew 2013.

S. 30.


Ebenda, S. 129.

S. 130.

S. 128.

Benner/Nikolaeva/von Heynitz/Lanou/Tschernjajew 2013.

S. 127.


Ebenda, S. 128.

Benner 2013, S. 12.

Benner 2013, S. 17.

S. 127.

Benner/Nikolaeva/von Heynitz/Lanou/Tschernjajew 2013.

S. 126.


