

ビルドゥング
「Bildung」¹と評価
“Bildung” and Assessment

ロター・ヴィガー*・伊藤 実歩子訳**

Lothar Wigger and ITO, Mihoko

【要約】^{ビルドゥング}「Bildung」というドイツの教育における根幹となる概念と、教育実践では避けて通ることのできない評価という営みはどのようにして両立しうるのだろうか。「Bildung」をめぐる3つの立場から、評価に対する視点を明らかにし、それぞれの立場の功罪について論じる。3つの立場とは、第一に、近年、PISAに代表される大規模学力調査をけん引する実証主義的な教育研究、第二に、第一の立場を厳しく批判する教育哲学・教育学の立場、第三に、教師や学校の実際に評価する立場である。

^{ビルドゥング}「『Bildung』²は計測可能か」。この問いは、学問的、大衆的に論争を呼ぶものであり、教育実践の問題や論争にも関係している。そこでまず、「Bildung」の計測可能性に関する議論の主なポイントを概観する。次に、ドイツの学校における評価の規則について総括しよう。そして、学力評価(Leistungsbewertung(独)/Performance Assessment(英))に関する現在の教育的議論について紹介し、評点(Noten(独)/marks(英))の賛否両論についても言及しよう。

1. 「Bildung」の計測可能性に関する議論

実証主義的な教育研究者は、しばしばこの「『Bildung』は計測可能か」という問いに、「はい」と答える。PISAのような大規模調査は、学校教育の結果としての生徒の知識・技能を測定する一例である。「Bildung」はさまざまなコンピテンシーによって操作される。そのコンピテンシーとは、テストの課題によって把握され、多くのデータを用いて比較されるものである。一方で、この問いは、教育学者や哲学者には否定されている。すべての測定方法は標準化を前提としているために、彼らの立場からすると、厳密な意味での「Bildung」が欠けているという。第三の立場として、教師は生徒の学力を、順位付けによって、またその順位を数字によって表現して評価す

* ドルトムント工科大学・立教大学招聘研究者

** 立教大学文学部教育学科

る。この種類の測定は、学校の主要業務として考えられ、そして実践されている。

これらと異なる答え方は、「Bildung」という言葉はあいまいだということに基づいている。この立場は、「Bildung」にはさまざまな理解があり「Bildung」という言葉の典拠もまた異なっていると主張する。ドイツ語の「Bildung」は、過程だけでなく結果も意味している。さらに、「Bildung」は社会における人間の行為の現実や、個人および社会の発展、進歩、解放の潜在能力 (capabilities) にも関連しているという立場もある。

大規模調査は、教育制度のパフォーマンスの国際的比較という目的のもとに、指導と学習の成果を測定するためのものである。典型性を高め、統計的手法を適用可能とするために、実証主義的な研究者たちは大きな数を必要とし、またランダムに抽出された学校や生徒のテストの結果を必要とする。これは個々の学校や学級、生徒やその教師たちからは遠く離れたものとなる。これらのテスト結果は、全体として、あるいは政治に対しては有益なものであるが、個別の学校や学級、生徒や教師の授業については何も言うことができない。実証主義的な研究者自身によっても、教育実践に科学的証拠がフォローできる困難さや限界が指摘されている (cf. Hartmann u.a. 2016: 189ff)。一方で、教師によって与えられる評点は、各学級の生徒たちに関連付けられ、教師は経験に基づいて自分の生徒を理解し、授業での学習の成果を〔評点に〕結び付ける。教師の評価とはちがって、実証主義的な研究の測定方法やその見解には、科学的な客観性が求められる。しかし、教師が学級で教え、生徒が学ぶ実践の中での教師の〔評価〕行為や〔その結果の〕評点には実践的な意義がある。

近年、教育心理学の領域では、学級での学力診断のために、標準化された計量心理学的な方法を導入しようとしている。形成的評価とは、単元の最後に行われる総括的評価とは異なり、「学習目標を明確にし、個人の学力を診断し、同様に、診断した情報に基づいたフィードバックや個人の相違についての対策を含むものである」(Schütze et al. 2018:698)。形成的評価は、〔教師の〕指導や子ども個人の学習を改善する新しい効果的な方法として提供された。しかし、この考え方は、伝統的な教育学的知見にすでにあり (cf.:707)、すべての要素は、現代における教育と教員養成において求められるものである。唯一の違いは、データに基づいた意思決定の原理とその独自のテスト方法による心理学的なアプローチである。

コンピテンシーによる「Bildung」を操作化するといった問題や、指定されたコンピテンシーに同化するためのテスト課題でよいのかといった問題を別としても、大規模調査はその結果に限界がある。しかも、前述の過程に関する明確な見解は何も示すことができない。教師が個々の生徒の発達を考慮すべきだとしても、また、現代の教育学や教員養成は、個人の学習により注意を払うことを求めているにもかかわらず、相変わらず点数や通知表によって結果を表している。よい教師は、現実的な評価を行い、かつ改善や洗練、育成の可能性を常に考慮して、子ども個別への支援につながるような評価を行っている。このような教育実践は、伝統的で、「Bildung」の理解を強調した考え方につながっている。

古典的教育哲学では、「Bildung」を二重の意味において人間の本質的な所有物だとみている。二重の意味とは、人間の功績 (achievement) の説明 [Bildungの結果：訳者注] および強化、育成、人間化の潜在能力の証明 [Bildungの過程：訳者注] である。人間の潜在能力の展開は、強制や権力からの自由や従属関係からの解放と理解されている。このように、「Bildung」の概念は、支配や従属、暴力や搾取に対する批判の言葉となった。批判理論では、「Bildung」をよりよい社会の

ユートピアと関連付けている。

「Bildung」概念の使い方が批判されるのは、それを理想像の構造物と限定したり、信念体系や抽象的な空論に結び付けて論じたときである。もし「Bildung」の概念を潜在能力に焦点を当てて論じれば、「Bildung」はもっぱら事実のみに基づく伝統的で実証的な研究を否定することになる。しかし、現実的な見方で何かを同定することも、何が可能かという教育学的な観点も、あるいは個人を励ましたり人間の生活条件を改善する努力も、〔教育においては〕すべて重要なことである。

しかし、大規模調査と教師による教育的な評価 (educational assessment) の比較、そして「Bildung」の概念に話を戻そう。大規模調査は、選択された識別条件に関連した学力の現在の状況を突き止める。これは政策決定の根拠となる。教師が行い、生徒の成長に影響を及ぼす評価は、現在の学力の評価のみならず、過去の経験も含み、未来の学習を動機づけるべきものである。古典的な「Bildung」概念は、社会的文脈の人格に焦点をあて、知識・技能の評価を、人格とその人の歴史に結び付け、未来において個人と社会的能力や潜在能力の改善を強調する。

さらに、実証主義的研究は、頻発する状況や関連を見出すことをより好む。つまり、これは自然の原則を探すものであるが、教育はコミュニケーションであるにもかかわらず、そこには規準と規則があるだけである。心理学が正統な科学になることは夢に過ぎないのだ (cf. Herzog 2016: 208ff)。

最後に、それぞれの立場間にある基本的な矛盾を取り上げなければならない。教育の実証主義的研究は、測定可能なものだけを測定していることを認めている。つまり、コンピテンシーの構造物だけを測定しているのであって、それは「Bildung」ではない。こういふと、それは少し控えめすぎるかもしれないが、〔コンピテンシーのような〕エビデンスベースの概念は、現実において、規範的なインパクトがある。それはテストのための指導としての教育を再び方向付けるだけではない。とりわけ、指導はそれ自体が服従と適応を志向している。このような問題を解決するコンピテンシーは、「Bildung」が判断と社会的責任を論じる自由な理解に目標を定めている限り、「Bildung」と同じではない (cf. Krautz 2018)。これは、問題の意味や解決のための理由を確かめることを含んでいる。教科開発の理論では、コンピテンシーと「Bildung」に代わるものはない。「Bildungはコンピテンシーで、コンピテンシーがBildungなのである」(Gruschka, 2013, p.80)。しかし、実証的研究におけるコンピテンシー概念は、教育政策において、また学校の実践に限定すれば、この概念とその機能主義的な考え方は、「Bildung」に焦点化した視点から批判されなければならない。

2. ドイツの学校の評価に関する規則

では、常設教育・文化大臣会議 (Kulturministerkonferenz : 以下、KMK) による評価に関する規定を概観しよう。一般的な規定は、各州の教育法と学校の同意に基づいて実施される。評価の方法は、子どもの年齢や教育機関の段階によって異なる。

伝統的に、6歳以下の保育施設には授業というものが無いので、学力評価 (assessment of performance) は行われ無い。日常の観察と発達の記録、子どもの能力やニーズに応じて、教育スタッフが個々の発達課題を十分に検討し、支援する。教育スタッフは、これらの観察の様子を子どもたちとの対話や保護者との会話と重ね合わせる。

この様子は、学校に入ると変わる。コンピテンシー志向の学習には、学力評価の形式が必要となる。学習過程におけるコンピテンシー志向のフィードバックでは、学習活動の最後に定められている目標のコンピテンシーにどれくらい近づいたかについての情報が提供される。これが評価の基本である。フィードバックの手段としては、コンピテンシーに基づいた記録、観察用紙、学習の展開の記録、学習日記、ポートフォリオがある。子どもたちと保護者は、カウンセリングや学習に関する話し合いの中で、次の学習の段階への一般的な情報を与えられる。このフィードバックは、透明性の高い基準に基づいて行われ、達成された個人の進歩と標準のコンピテンシーレベルが描写されることになる。

重要なのは、指導するものが、児童に自己評価のツールに習熟させ、彼らの学習の道程と年齢と発達段階にふさわしい結果を振り返るように促すことである。こうすることによって、彼らは継続的に自己評価能力を強化する。

初等教育における教育と学習の新しい文化は、個人を励ますことに焦点化される。このために、個人の発達と学力、作業の様子や社会的行為をたえずモニターし、これらを包括的に評価する必要がある。教育的進歩は一般的に、学習過程の常時のモニタリングによって、また口頭あるいは記述したものによって精査される。その際、第1, 2学年では、児童を直接観察することに焦点化し、第3学年からは特定の教科(ドイツ語、事物教授、算数)の記述テストに習熟させることがはじめられる。

評価はいつも法的、行政的な規制、カリキュラムに示されたスタンダード、学級で必要とされる知識、能力、技能に基づいて行われている。個人の進歩の評価及び学力の評価は、教師あるいは指導するスタッフの教育的責任のもとに、裁量を含んで行われる。

ほとんどの州では、基礎学校の最初の2年間は、学年の最後に、生徒の進歩や強いところ、弱いところなどをさまざまな学習領域において記述する形式で評価が行われる。第2学年の終わりか、あるいはいくらか後に、児童は学期ごとに、評点の入った通知表を受け取るようになる。それには、児童個人の学力が教師集団によって定められたレベルにおいて記録され、位置づけられる。このようにして比較の評価がなされるようになる。これは、中等教育においても行われる評価である。

学力は、一般的に6段階で評価される。それはKMKおよび各州の教育・文化省によって提示されている。

- とてもよい = 1
- よい = 2
- 満足できる = 3
- 十分である = 4
- 不十分である = 5
- 全く十分でない = 6

個々の教科に対して与えられる評点に加え、記録(通知表)には、学級での参加の状況、学校内での社会的行為に関する評価もまた含まれている。いくつかの州で再導入された作業に関連した評価や社会的行為に関連した評価に対しては、激しい議論が持ち上がっている(vgl. Winter

2016: 52ff)。

児童の学力の評価は、学級での問い、とりわけ、記述、口頭、実技の課題に基づいて行われる。テストや記述の練習問題は等しく学年を通して行われる。この課題において求められていることは、カリキュラムにあるスタンダードに合致しているかどうかを正確に測定することである。口頭の作業は、児童による口頭の発言に関わるものなので、学級で評価される。実技的な能力は、体操、音楽、芸術と工作といった教科において評価される。児童の学力の比較可能性を確立するために、オリエンテーションや比較試験が州においてますます行われるようになってきている。

学校での一般的な規定の適用には、実践的に重要ないくつかの点を強調しなければならない。学習の成功を評価することは、学習能力 (learning performance) を保障し、記録する役割がある。それは、しつけの手段としては認められない。個人の支援に焦点を当て、評価は学習の発達に配慮しなければならない。学力への期待と評価の規準は透明性を保持しなければならない、口頭あるいは実技の能力は記録されるべきである。テストは、〔終了後〕修正され、さらなる学習のためのヒントを加えた追加の指導がなされなければならない。口頭あるいは実技の評価は、記述の評価からは独立していなければならない。両者 (筆記と口頭あるいは実技) は評点を決定する際に適切に考えられなければならない。両者は同等に配分されなければならない³。

中等教育学校 (ギムナジウム) の上級段階は独自の仕組みを持っている。それは最後の二年間がいわゆる資格認定の期間であり、この期間に得られた評点は、生徒の総合点に組み入れられるからである。総合点は、この二年間に取得した評点とアビトゥア試験の点数で構成される。

学力は、15から0の段階で評価され、次のように1から6の評点に分けられる。

評点1は15/14/13に相当

(15は1+、14は1、13は1-とされる。以下、評点5まで同様)

評点2は12/11/10に相当

評点3は9/8/7に相当

評点4は6/5/4に相当

評点5は3/2/1に相当

評点6は0に相当

規定として、〔アビトゥアの〕記述試験及び可能であれば口頭試験が3つの教科で行われる。一方、4つ目の科目は、口頭試験のみである。州の規定によっては、第5の教科が高等あるいは筆記の形式で行われることがある。アビトゥア試験に合格すれば、一般大学入学資格 (Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife) が獲得される。アビトゥア資格 (最高900点) には、三分の二が〔学校での〕学力評価と三分の一のアビトゥア試験の点数が含まれている。一般大学入学資格試験は、総合点が最低限 (評点の平均が4あるいは最低300点) を満たしていれば与えられる。

3. 学力評価⁴に関する教育学的議論

すでに100年以上、評点とそれによる学力評価に関しては教育学において批判され続けてき

た。[にもかかわらず]学校での評価はいまだ評点を付けることに重きが置かれている。つまり、教科における個々人の達成を評点によって示している。教師は生徒の学習の成果と達成したレベルを学級内で比較しながら点数で評価する。しかし、評点自体は、知識あるいは教科内容の誤り、作業における不十分な点については何も語らない。さらに、評点は学級においては比較的意味があるかもしれないが、ほかの学級やほかの学校あるいは州での比較においては意味をなさない。もしよい評点というものが大学の入学許可のための基本になっているのであれば、それは公正と公平の問題になる。

評点は段階のなかでの違いを示し、生徒の認識、社会的地位、自己像を伴って生徒をヒエラルキーの中に位置づける。評点や通知表は、資格証明のシステムを有する学校に参加することを基本にした選抜や分配の機能的な道具である。なぜなら、点数や通知表は「比較、分類そして説明責任」を保障するものだからである (Beutel 2012: 101)。評点に対する批判の一つには、悪い評点は、生徒の〔学習〕動機を阻害し、学校への不満を誘導することがある (Winter 2016: 42ff)。学力評価をされることの経験と、選抜的、社会的、カリキュラムの比較に対する評価の構造的な権力を経験することは、しばしば「学習履歴の負傷の根源」となる。特に、基礎学校の子どもたちは、そのように早くから競争や学力の比較に晒されるべきではない。

評点の割り当ては、教師の主観的な判断に基づき、また適切ではない規準に影響を受けていて、客観的ではないと考えられている (Winter, 2016:42ff)。

一方、評点を伴った教育業績の説明の機能は、社会的に根拠づけられた歴史的に不変のものであり、また一般教育を提供する学校に向けられる最も強力な期待の一つでもある。また評点は、学校の外でも説明書として広く使用されてもいる。評点は、明らかで、理解可能なもの、評点の違いを区別し、学力の違いを説明できるものである。学校でのこのような学力評価の仕組みは、限定的な労力で実行可能である。また、この仕組みは消費者の期待にそうものである。保護者は、おそらく自分の子どもの発達に関する情報に興味がある。しかし、同時に彼らは自分の子どもが学級という参照枠組みのどこにいるのかについてははっきりとしたフィードバックも望んでいる。児童自身も彼らの知識が「十分」なのか、それとも「さらに訓練が必要」なのかどうかだけを知りたいのではない。彼らは自分が〔学級の〕どこに位置しているのかを知りたいのだ。なぜなら、彼らは常に学力ヒエラルキー条件下でともに学習しており、単に自分自身のためだけに学習しているわけではないからだ。学力ヒエラルキーはどの学習集団にも出現する。加えて、将来の学習の成功のために、よい評点をとれる方法を提供するような多くの実証的研究がある。

評点に対する基本的な批判は、評定を廃止しようとする革新的な要求である。多くの明らかな、あるいは実際的な代替の方法があるにもかかわらず、評定は学力評価のもっとも一般的な道具として存在し続ける。それを擁護する現実的な考え方は、数的システム、つまり評定は公正で透明性が高いのだと主張する (Oelkers 2016:14)。評定は、教師に紐づけられ、参加したすべての生徒にとって明らかであり、継続的に検討される基準に基づいてなされるべきである。

評定システムの批判の中で、実践的な考え方は、「学力評価の教育(学)的改革」である。これは、学力評価を「個人化し、そして学習を促進するための」評価に作り替えるということである (Beutel 2012:101)。評点は廃止できないが、記述によるコメントで補足されるべきである。学力に対する要求と評価の基準は明確にされ、オープンに検討されなければならない。さらに、通知表は最終的な評価にとどまるべきものではない。「学校での学習環境の根本的な変形」の枠組み

の中で、「学習のふりかえり、フィードバックそして支援の課題」が学力評価においては強化されなければならない (ibid.:96)。信頼に基づいて、生徒と児童は個人の発達をふりかえり、見直し、対話によって期待や全体像を明らかにし、続く学習への同意を取り付ける。「教育的な学力評価は、学習支援と学習者の努力を励ます対話の文化を要求するものである」(ibid.:100)。

最後に、この教育〔学的学力〕評価の概念に対する反対意見も示しておかなければならない。個人に対する支援とは、理想的には、教師と児童による議論、つまり、詳細な説明と意義のあるアドバイスによって問題を理解したり、取り除いたりすることである。このような要求を仮定することは簡単である。しかし、これは30人以上いる学級においては現実的ではない。付加的な個人への支援は、このような環境下では実現不可能である。

すでに評点による評価に関する一般的な規定においてみたように、評価の現代的な教育的概念では、3つの参照点がある。教科(規準準拠型)、学習集団のレベル(社会〔集団〕準拠型)、個人の発達(個人準拠型)である。理想的なのは言うまでもなく、学級での指導と個人への支援が行き届き、すべての児童が期待される最低基準(そしてこの基準を超えること)にまで到達することである。学校の実践においては、この3つの参照点が対立している。学級のレベルが非常に低い場合、最もよくできる児童は最高の評点をとれないのか。一生懸命に努力したが、不十分な成果に終わってしまったとすれば、教師は児童のその努力を認め、少し良い評点を与えることはできるのか。すべての参照点には賛否両論がある。社会準拠型を適用すれば、教育スタンダードが一般的な実践になるが、ネガティブな影響のために、とりわけ、学力の低い児童にとっては問題が残る。個人準拠型にすれば、動機付けは可能であるが、現在の評定システムとの矛盾が生じる。このことから、規準準拠型と個人準拠型をどのように組み合わせればよいかということを提案することになる。なぜなら、これが児童に彼らの学習についてのもっとも多く情報を提供し、より現実的な自己評価を導くものだからである。教師は、個人の学習の進歩を強調すべきである。一方で、同時に与えられた要求に焦点を当て、それについて児童と議論することも同様に強調されるべきである。

評点と記録による評価をしつけの道具や権力の行使としてみれば、教師と児童による継続的なコミュニケーションと両者による評価は、次のような効果がある。すなわち、自己評価によって、しつけられ管理された児童が自立し、自己管理できるものへと変容するのである。ミシェル・フーコーによるこの根本的な批判は、現代社会の問題を指摘するが、しかしそれは革新的すぎる。それは、外部の決定における自己決定と独立した自由な行動の選択肢を無視している。そしてまた改善や人間化の方法を省察する必要性を無視していることにもなる。

註

- 1 本稿は、2018年10月11日に立教大学にて開催されたロター・ヴィガー氏による「Bildung and Assessment」の講演会原稿の翻訳である。以下、文末注は、翻訳者の伊藤によるものである。
- 2 ヴィガー氏の原稿を翻訳するにあたり、Bildungの訳語問題があった。ヴィガー氏の原稿は英語によるものであるが、Bildungはすべて“Bildung”と表記されている。日本のBildung概念の翻訳については、L・ヴィガー著、山名淳・藤井佳世編著『人間形成と承認』(北大路書房、2014年)から多くを学んだが、現在のその多様な使われ方に対して、一つの適切な訳を与えることは不可能と判断した。以上の二つの理由から、本稿では、「Bildung」と表記することにした。

- 3 ドイツ語圏では、記述と同様に、口頭での能力が非常に重要とされる。
- 4 ここから以下使用する「学力評価」という語は、ドイツ語の *Leistungsbewertung/Leistungsbeurteilung* に相当する。ヴィガー氏は、それを“Performance Assessment”と英訳している。ただ、ここで英語に依拠して、パフォーマンスアセスメント（評価）と表記すると、日本の文脈において、実践的に実用化され、推奨されている評価方法としての「パフォーマンスアセスメント」と重複し、誤解される可能性が大いにある。ヴィガー氏は、この語を、一般的に学力を評価するという意味で使用しており、後半にはその学力評価を「教育(学)的」なものにしなければならないという主張になっていくことから、ここでは「学力評価」という訳語をあてた。なお、同様の訳語はドイツのほかの文献でも散見される。日本の「学力」に相当する各国語の適訳の検討および各国での「学力」概念の検討が必要である。

Literature

- Beutel, Silvia-Iris (2012): Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung. In: *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (Hrsg. von Christian Fischer). Münster u.a.
- Gruschka, Andreas (2013): Bildung – Kompetenz. In: J. Asdonk, S.U. Kuhnen & Ph. Bornkessel (Hrsg.): *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster, S. 77-86.
- Hartmann, Ulrike; Decristan, Jasmin; Klieme, Eckhard (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potentiale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In: *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (hrsg. von J. Baumert und K.-J. Tillmann), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 19. Jg., Sonderheft 31, S.79-199.
- Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (hrsg. von J. Baumert und K.-J. Tillmann), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 19. Jg., Sonderheft 31, S. 201-213.
- KMK (2017): *The Education System in the Federal Republic of Germany 2014/2015. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. (URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf [Zugriff: 25.08.2018])
- Krautz, Jochen (2018): *Steuerung durch Messen*. In: *Weiterbildung H. 4*, S. 26-28.
- Oelkers, Jürgen (2016): *Leistungsbeurteilung und Notengebung im Gymnasium*. (URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:9a8f12db-9b7f-46de-b3ae-3e35f6948ece/Bern_Noten.pdf [Zugriff: 25.09.2018])
- Schütze, Birgit; Souvignier, Elmar; Hasselhorn, Marcus (2018): *Stichwort – Formatives Assessment*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21. Jg., S. 697-715.
- Winter, Felix (2016): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren.

ロター・ヴィガードルトムント工科大学教授 略歴

ボン大学で教育学、哲学、社会科学を学び、1981年、博士論文「行為論と教育学」で博士号を取得。1995年ビーレフェルト大学に論文「教育学的論証の理論」により教授資格を獲得。2000年からドルトムント工科大学における第12学部「教育学・社会学」の一般教育学講座で正教授となる。2018年7月に退職（ドイツの大学教授は、退職しても大学に籍を置き、研究をこれまで通り続けることが可能）。主な研究テーマは、①青少年自らの自分史物語を主たる対象とした人間形成（Bildung）論および人間形成（Bildung）研究、②教育、教育的行為、倫理の理論研究、③一般教授学および授業理論、④教育学および教育学的思考の学問論・方法論・学問研究と多岐にわたっている。哲学・思想研究を主な柱としながらも、教育にかかわる制度や実践をそれにつなごうとしていること、近年では、エビデンスベースの教育と教育理論、哲学研究の二項対立を超えて、両者を接合しようと研究を重ねている。（参照『人間形成と承認』p.226より。下記に文献情報記載）

Wigger氏の原稿は英語で執筆されているが、必要に応じてドイツ語の原語が挿入されている。また訳者も、本文中に、必要に応じてドイツ語の原語を入れている。また、本文は読みやすさと文脈に応じて、原文とは異なる段落分けをした。脚注はすべて翻訳者による。

[]：訳者による

()：Wigger氏の原文のまま

文末注：訳者による

* Wigger氏の来日に際しては、立教大学研究者招へい制度を利用した。記して感謝申し上げる。

