

平成21年 5月29日現在

研究種目：若手研究（B）
 研究期間：2006～2008
 課題番号：18730491
 研究課題名（和文） 新しい時代の共通教養と教育課程の構成に関する研究
 —ドイツの学校改革を事例に
 研究課題名（英文） Study on the common culture and curriculum design for a new age
 —Focusing on a case of school reform in Germany

研究代表者
 高橋 英児（TAKAHASHI EIJI）
 山梨大学・教育人間科学部・准教授
 研究者番号：40324173

研究成果の概要：本研究では、ドイツにおける学校改革が、90年代から2000年代に大きく転換し、求められる共通教養の標準化（教育スタンダード）とそれに応じた教育課程編成の変化が見られることを明らかにした。具体的には、現代的課題（クラフキの「鍵的問題」）への対応を主眼に置いた共通教養とそれに基づいた教育課程編成から、共通教養を求められる能力（コンピテンシー）モデルとして提示し、その達成を図る教育課程編成への転換である。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006年度	600,000	0	600,000
2007年度	2,600,000	0	2,600,000
2008年度	500,000	150,000	650,000
年度			
年度			
総計	3,700,000	150,000	3,850,000

研究分野：教育学、教育方法学（教育課程・カリキュラム論）

科研費の分科・細目：教育学・教育学

キーワード：共通教養、教育課程（カリキュラム）、ドイツ、学校論

1. 研究開始当初の背景

研究開始当初、その背景にあったのは、世界情勢および社会情勢における国際化・グローバル化の進展に教育がどのように応えるか、という問題意識であった。2000年代に特に著しくなった国際化やグローバル化の進展は、国内と国家間の次元において、文化的多様性と共通性を問い直す状況を生み出していた。

国内の次元においては、産業構造の変化だけでなく社会および経済環境の流動化によって、個々人の関係や国家や地域社会の有り様に変化が生じ、これらの内で文化や価値観の多様化が進行した結果、これまで前提とされてきた共通の文化的基盤も大きく揺さぶられ、その境界が見出しにくい状況が問題となっていた。教育の分野に限定して指摘すれば、外国籍の子どもの増加をはじめ、多様化

の進展による文化・価値観の広がりや文化的階層差が拡大するなどの状況などが挙げられる。

他方、国家間の次元においては、様々な国家間や地域間の相互交流が可能になることで顕在化した政治、経済、文化をめぐる対立や矛盾などの危機的な状況（平和、人権、環境などの現代的課題）に対する共同の取り組みの必要性が認識され、それぞれの多様性を認めつつ平和的な共生をはかるような文化的な基盤づくりも求められていた。例えば、国家間の対立を平和的に解決するための国際貢献・国際協力の在り方、環境問題への対応から循環型社会への移行などが議論される中で、教育の分野ではこれらのグローバル・イシューを考え、その解決に向けて行動できる人間の育成が求められていた。

以上、当時の学校教育は、こうした二つの次元の課題に対応するべく、文化的多様性を保障しつつ共通性を確保するような教育の在り方が求められてきていた。2002年の中央教育審議会の答申「新しい時代における教養教育のあり方について」はこの問題への対応を提起したものである。だが、学校教育の構想という点ではまだ模索段階にあり、文化や価値観の多様化の状況下で共通の文化的基盤を形成していく学校教育の具体的なモデルを構築するには至っていなかった。つまり、すべての子どもに保障すべき共通教養の内実とそれに対応した学校教育の構成（教育課程、教育方法、教育組織など）を早急に確立すべき状況にあった。

2. 研究の目的

(1) 本研究では、上記の状況を踏まえ、文化と価値観の多様性を認めつつ、それらの共生を可能にする共通の文化的基盤の形成に関わる共通教養の在り方とそれに応じた学校の教育課程の構成を明らかにすることで

あった。つまり、国際化やグローバル化の進展の中で今日求められる共通教養の在り方とそれに応じた学校の教育課程の構成を具体的に検討し、新しい学校モデルを提示することであった。

(2) 本研究では、その具体的な手がかりとして、ドイツで展開されている「現在志向的・未来志向的な学校」という新しい学校構想に注目し、この新しい学校構想に影響を与え、新しい共通教養論を提起しているWolfgang Klafki（以下、クラフキ）の「鍵的問題」構想と、彼の構想に基づいて教育改革を進めているノルトライン＝ヴェストファーレン州（以下、NRW州）などの新しい学校モデルに示された教育課程の構成（教科構成および各教科内容の編成）と展開を検討することとした。

(3) なぜなら、第一に、ドイツでは、移民の増加等による多文化社会の進行の下で、文化や価値観の多様性を保障することと同時に、これらから共通の文化的基盤（共通教養）を創出していく学校のモデルが議論され具体的に試みられており、一定の成果の蓄積が見られるからである。そして第二に、PIAS学力調査以降、教育改革の論議が高まる中で、多様な価値観やニーズに対応してきた複線型学校制度での教育課程も問われており、共通教養の在り方に関する議論と学校改革の新しい動向も見られるからである。そして、第三に、ドイツにおける新しい学校構想に関する研究は、その中で進められている総合的な学習の取り組みなど個別的なものの検討に留まっており、我が国においても十分に検討されている状況とは言い難く、本研究の意義は大きいと考えられたからである。

(4) したがって、このような目的に基づき、ドイツでの事例を研究することで得られる知見と示唆は、教育の多様化と個性化に応じ

つつ教養としての共通性も保障していくような学校教育の内容と方法を模索し、普通教育の再構築を進めている我が国のこれからの学校教育のモデル構築に貢献できると考えた。

3. 研究の方法

本研究では、理論レベル（普通教育・共通教養に関する理論と教育課程の構成論）の検討と具体化された計画と実施状況の検討と調査の2方向から研究を進めた。

(1) 理論レベルー国内外の文献調査およびインターネット等による情報収集と現地関係者へのインタビュー調査等を中心に以下のことを行った。

①クラフキの「鍵的問題」構想で示された普通教育と共通教養の全体構想とこれに対する議論の検討。ここでは、クラフキの「鍵的問題」構想の全体構想を検討し、ドイツの教育学および教授学研究での彼の構想の評価と影響を明らかにした。

②彼の構想に影響を受けた NRW 州の新しい学校構想に関する報告書『教育の未来 学校の未来』で示された共通教養と教育課程の構成（教育課程全体の編成および各教科内容の編成に関する具体的指針）の全体構想とその評価などの検討を行った。特に、この構想で示される共通教養の理論を抽出し、教育課程全体の編成および各教科内容の編成の構想にどのように反映されていたかを分析し、実際の教育課程編成および各教科内容の編成への具体化の状況を初等教育および中等教育の各学校段階の **Lehrplan**(学習指導要領)をもとに検討した。

③PISA 学力調査以降の普通教育と共通教養をめぐるドイツの議論の動向の調査を行った。

(2) 具体化された計画と実施状況の検討と調査ーインターネット等も利用した情報収

集および文献調査をはじめ、州の文部科学省の **Michael Szczekalla** 博士や学校関係者に対して、聞き取り調査やインタビュー、実際の学校現場での参与観察などを中心に、以下のことを行った。

①上述の学校構想を具体化するに当たって構築されているシステム（教育課程の編成に関わる計画の検討や評価など）と実際の進捗状況等を調査した。研究の経過の中で、全ドイツ統一的な教育スタンダードの策定を受けて、NRW 州の学校構想が大きく転換したため、この州だけでなく研究協力者を介して他州（ハンブルク、バーデン＝ヴュルテンベルク州）の状況についても現地調査を行った。なお、他州の現地調査に関しては、元ハンブルグ大学の **Herbert Gudjons** 博士や **Weingarten** 教育大学の **Gerhard W. Schnaitmann** 博士に協力をいただいた。

②上述の現地調査にあたり、地域の実情や問題（例えば、政治や文化等の問題）が新しい学校構想にどのように反映されているかを中心に調査し検討した。なお、現地調査にあたっては、榊原禎宏教授（京都教育大学）、藤井啓之准教授（愛知教育大学）、福田敦志講師（大阪樟蔭女子大学）の協力（同行及び資料収集の補助等）をいただいた。

4. 研究成果

(1) クラフキの「鍵的問題」構想は、現実および未来を共同形成していくための教育の構築という視点から、教養 (**Bildung**) を、自己決定、共同決定、連帯の3つの能力の連関であると再定義し、それらを獲得するために現代社会の「鍵的問題」の学習を教育の中核に位置づける構想であった。また、この学習を通じて獲得される「鍵的資質」（先の3つの能力を支える具体的な能力など）が想定されていた。

また、PISA2000 調査以降のドイツの教育

改革の方向性が、(4)で後述するようにある程度計測可能なコンピテンシー（能力）の保障へと転換していく中で、彼の「鍵的問題」構想も若干の修正がなされた。構想の骨子に基本的には大きな変化はないが、「学校における普通教育の意味次元」が補足され、コンピテンシー（能力）保障に対応するべく、理論的な修正が加えられていることも明らかにした。

彼のこの構想は、90年代においては、総合的学習を構成する理論として注目されただけでなく、例えば、NRW州やザクセン＝アンハルト州の教育改革・学校改革構想にも影響を与えるなど、多大なる影響力があった。同時に、この構想をめぐる議論も活発になされた。肯定的な意見の中には、この構想の意義を認め、理論的に補強しより実践可能なモデルとして提起化するものなどがある。他方、この構想に対する批判として、解決困難な課題の学習を子どもに強いることの是非や、「鍵的問題」構想の持つ政治性に対する批判など、理念レベルでの批判がなされた。

2000年代は、PIASショックの影響もあり、彼の理論に基づいた学校改革も方向性を転換を余儀なくされたため、彼の構想の実現化は十分に果たされなかった。

しかし、今日のドイツの教育改革の中で、彼の構想が基礎的コンピテンシーを統合するような枠組みになりうるという評価や、彼の構想を批判的に再構成していく動きも見られることを明らかにした。

(2) クラフキ自身も委員として参加し、彼の構想を反映しているNRW州の新しい学校構想に関する報告書『教育の未来 学校の未来』（以下、『教育の未来』）の共通教養のとらえ方と、それに基づいた教育課程構成の視点を検討した。この『教育の未来』では、「学習空間及び生活空間としての学校」というコ

ンセプトを示し、「学びの家」というモデルを提示し、学習者主体の教育への転換、生活と密接に関連した学習（と従来の教科学習の見直し）、多様性への配慮などが課題として挙げられ、従来の学校の転換を超える学校改革構想が示されている。

この『教育の未来』では、クラフキの構想で示された「教養」をより具体的に記述したものが提起されており、それに応じる新しい学習の構造も示されていた。その学習の構造は、教科の学習および教科を超える学習、鍵的問題の学習、鍵的資質の獲得、文化技術の獲得、の4つの要素から構成され、学校での学習を方向づける7つの次元が教科内容の再構成の視点として示されていた。特に、鍵的問題は、7つの次元を具体化するものとして重要な位置を与えられていると共に、クラフキが提示したものがほぼ配置されていた。また、同時に、州は獲得すべき最小限の基準を明示したコア・カリキュラムを策定し、学校がそれに基づいて学校独自の教育課程を作成し特色づくりを進めることも構想されていた。

(3) この学校改革構想案に対する議論においては、クラフキの構想に対する批判と同様の点の指摘がなされており、学校のあり方をめぐる鋭い論点の対立があることが明らかになった。それは、子どもの生活世界への志向という学校像がもたらす問題－従来の学校が依拠してきたシステム（生活世界と距離を置きながら文化・学問の効率的な伝達）を転換することに対する対立と、生活世界の課題への子どもの束縛という問題性－への指摘である。同時に、それ以外の現実的な課題も明らかになった。それは、この構想を実現するための教育課程編成の基準や原則などさらに詳細に検討すべき課題が多くあるため、実現に向けた困難があるという点である。

実際、この報告書の発表以降の具体的な教科の学習指導要領の改訂作業を検討したところ、十分な改訂が進んでいない現状と共に、PISA ショック以降の教育の転換を受けて、この構想が十分に発揮されないまま、新たな改革が進展してしまったという経緯も明らかになった。

しかし、NRW 州文科省の Michael Szczekalla 博士の協力の下、教育改革のモデル校4校を訪問し、関係者へのインタビューを行った結果、95年の『未来の学校』の構想が一部修正されて引き継がれていることも明らかにした。州では、特に「学びの家」という学校のコンセプトは維持しながらも、連邦レベルで規定された主要教科で獲得すべき能力（コンピテンシー）を共通教養と位置づけ、それを州独自の内容を加えて示した教育課程—コア・カリキュラム (Kernlehrplan) —の策定によって学校の自律性を高めるとともに、共通教養を保障するための授業づくりを学校に促している施策を進めていることを明らかにした。

(4) 上記のような、クラフキの構想及び NRW 州の新しい学校構想の転換の背景には、PISA2000 調査以降、ドイツを襲った「PISA ショック」とそれへの対応として出された教育政策が共通教養をめぐる議論を大きく転換させたという事情がある。

特に、PISA2000 で明らかになった課題として、経済のグローバル化を背景にした移民の増加、産業構造の変化などが影響していると考えられる3つの格差（生徒間格差、階層間格差、地域間格差）を改善すべく、学校教育の質、学校卒業（資格）の比較可能性、教育制度の透明性の3つの保障が進められ、その手がかりとして、共通教養の基準化が行われることになった。その結果、これまでは、州の文化高権に基づき、各州が独自に

教育課程の基準を設定し、州によって内容が異なる教育課程を編成してきたのに対し、連邦レベルで教育課程の国家基準の策定を行い、各州はそれに基づいて学習指導要領を編成していくことになった。この連邦レベルの国家基準は、「(国家的) 教育スタンダード」と呼ばれ、基礎学校4年（ドイツ語、数学）、基幹学校第9学年（ドイツ語、数学、第一外国語）、中級学校第10学年（ドイツ語、数学、第一外国語、生物、物理、科学）で身につけるべき能力（コンピテンシー）及び内容として提示された。これが共通教養に位置づけられたと言える。

各州が作成する教育課程（学習指導要領）は、この教育スタンダードに基づきながら州独自の視点を加味していることも明らかになった。例えば、NRW 州の学習指導要領では、教育スタンダードで示されたコンピテンシーの再構成や段階を分けるなど改編を加えている。また、州は、この学習指導要領に基づいて学校独自の教育課程を編成するよう促すなど、各学校の自由裁量の余地を大幅に認め、学校の相対的な自律性を拡大させている。しかし、他方で、その質が保たれるための施策（連邦が教育スタンダードの検証として行う調査だけでなく、州独自の調査や試験）も定期的に行うなど、評価管理型（アウトプット型・出口管理型）とデータベース化のシステムを整備し、運用を始めていることも明らかになった。

(5) だが、国家レベルによる共通教養の策定とそれに基づいた教育課程編成の裁量の拡大という動きは、他方で、問題をもたらすことに対する議論も始まっていることも明らかになった。特に、達成状況を確認するための調査がかえって逆の効果をもたらすことも指摘され始めている。例えば、達成のための調査（テスト）が繰り返されることで、

学校の学びがテスト志向になり、かえって各学校の学習の多様性を阻害するという問題や、こうした教育スタンダードの獲得に向けた政策がかえって社会的不平等を促進する危険性も指摘され始めている。

これらの批判の背景にあるのは、測定可能な能力（コンピテンシー）を重視し、そのアウト・プットを志向したシステムがもたらす弊害であり、限定された教科（分野）の教育スタンダード策定とそれへの傾斜がもたらす学校教育の任務の変質への危惧にあると言える。

（6）上述のような教育スタンダードの策定とそれに基づいた教育課程編成は、多様性と共通性を保障する試みとしては、まだ始まったばかりであり、検証の途上にある。現在、ドイツは、連邦レベルで質的開発研究所を設置し、教育スタンダードの検証と共に修正等も行うなどの取り組みを進めている。したがって、普通教育の再編とその中核に位置づけるべき共通教養のあり方と教育課程編成が、今後どの程度の共通性と多様性を保障していけるのかを、実践現場レベルにおける検証と共にさらに進めていくという課題も残された。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計1件）

- ① 高橋英児、教育課程の国家基準の開発に関する一考察—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、195—205、2009年、査読無

〔学会発表〕（計2件）

- ① 高橋英児、ドイツの場合—ドイツにおける「国家」基準の開発と教育課程開発の現状、日本カリキュラム学会、2008年7月5日、鳴門教育大学
- ② 高橋英児、クラフキ「鍵的問題」構想の

再考、日本教育方法学会、2008年10月12日、愛知教育大学

〔その他〕

研究会における発表

- ① 高橋英児、ドイツにおける学校改革に関する一考察、フォーラムドイツの教育、2007年7月28日、明治大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

高橋 英児 (TAKAHASHI EIJI)
山梨大学・教育人間科学部・准教授
研究者番号：40324173

(2) 研究分担者

該当無し

(3) 連携研究者

該当無し