

ドイツにおける教科書研究の動向に関する一考察

—「学習課題」への着目と授業との関連を中心に—

吉田成章

(2012年10月2日受理)

Schulbuchforschung in Deutschland

—“Lernaufgaben” und Unterrichtsentwicklung im Fokus—

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: Schulbuch, das in der Unterrichtspraxis eine wichtige Rolle spielt, war und ist eine Gegenstand der pädagogischen Forschungen. Geschichtlich gesehen, entwickelte die Schulbuchforschung in Deutschland: (1)Schulbuchkritik als Schulkritik (1960er-), (2)Inhaltsanalyse auf Grund der Ideologiekritik (1970er-), (3)internationale Schulbuchforschung (1980er-), (4)media- und kulturwissenschaftliche Forschung (1990er-), (5)didaktische und empirische Forschung (2000er-). Nach PISA wird das Konzept „Lernaufgaben“ als Katalysatoren von Lernprozesse aber auch in der didaktischen Forschung thematisiert. Der vorliegende Beitrag skizzierte den Zusammenhang zwischen „Lernaufgaben“ und alltägliche Unterrichtsentwicklung, indem die Unterrichtspraxen in der Helene-Lange-Gesamtschule in Oldenburg erörtert werden.

Stichwörter : Schulbuchforschung, Lernaufgaben, Didaktik, Unterrichtsforschung

キーワード : 教科書研究, 学習課題, ドイツ教授学, 授業研究

I. はじめに

—研究対象としての教科書—

「教科書—教育科学の継子 (Stiefkind) か?」¹⁾、「教科書—なおざりにされてきたテーマ」²⁾といったフレーズで、ドイツ教育学研究における「教科書研究」の課題と可能性が議論されている。国際学力調査以降、ドイツの教育学研究はより実証的研究に重点を置いて展開されてきており、教科書もその例外ではない。

わが国における広領域採択制度に比べて、使用する教科書を各学校が決定するドイツにおいては、教科書の採択・利用に関する自由度は高く、また教科書以外の教材 (Lehr- und Lernmaterial) もしばしば使用されることもすでに指摘されてきたとおりである。他方で、国際情勢にも多大な影響を及ぼす教科書の存在は、とりわけ歴史教科書をめぐって歴史的・国際的議論を

積み重ねてきた。

こうしたドイツの教科書については、わが国においても教育制度的な側面、および歴史教育の側面から、多くの研究が積み重ねられてきている。とりわけ、教科書センターを中心とした各国の教科書制度に関する研究の蓄積によって、ドイツの教科書制度はかなり詳細に検討されてきている³⁾。教科書における歴史記述と国際的対話に関しては、近藤孝弘氏の研究⁴⁾をはじめとして、邦訳書や国語教科書⁵⁾に関する研究など多くの蓄積がある。

本研究では、こうした先行研究に基づきつつ、今日のドイツにおける「教科書研究 (Schulbuchforschung)」の動向を整理するとともに、授業との関連で教科書がどのように議論され、実際に教科書は学校・教科書においてどのように使用されているのかの一端を明らかにすることを目的とする。すなわち、教科書制度や教

科書そのものの記述内容の分析に重点を置くのではなく、教科書がどのように研究されているのかという「教科書研究」の動向に着目するとともに、教育実践の中で教科書がどのように使用されているのかを「学習課題」という視点に焦点を当てて考察を行うものである。

II. 教科書研究の歴史的展開と教科書制度

1. 歴史的展開

陶冶内容重視の教授学研究の趨勢とも関わって、戦後ドイツにおける教科書研究は内容重視の研究が主流であった。ところが、イデオロギー批判やカリキュラム研究の台頭と軌を一にして、教科書への批判的検討が1960年代からなされるようになる。シュタイン(Stein, G.)は教科書を次の三つの視点から捉えられしとした。すなわち、「政治的集約物 (Politicum)」、 「情報集約物 (Informaticum)」、 「教育的集約物 (Paedagogicum)」である⁶⁾。とりわけ彼は、教科書改訂に及ばず政党や州の政治方針、「国をつくる」といった宣伝で教科書売り込む出版社の方針などを指摘し⁷⁾、イデオロギー批判の視点からの教科書研究を教育学議論に押し上げた。

こうした動向を受けて、1970年代にはイデオロギー批判に基づく教科書の記述内容の分析がなされるようになる。例えば、社会科の教科書を事例として教科書に掲載されている事業家の写真がどのように掲載されているのかを批判的に分析した著書⁸⁾などが著される。他方で、1960年代後半にはすでに「国際歴史教科書対話」に関わる研究が始められている⁹⁾。1975年には「ゲオルク・エックert国際教科書研究所 (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung)」が設立され、1980年代以降には国際的な教科書研究が体系的に進められることとなった¹⁰⁾。

こうした旧西ドイツにおける教科書研究とは一線を画す形で、旧東ドイツにおいても教科書研究は行われている。1960年代には十二年制一般陶冶総合技術上級学校設置に関わる法的・教育課程の整備は整い、1970年代には一般教授学・教科教授学研究も体系化の時期に向かっていた東ドイツにおいては、国家統一的なカリキュラムのもと、国民教育省主体で教科書が作成されてきた¹¹⁾。こうした中で、1985年に旧東ドイツにおける教科書研究の成果をまとめた一冊の著書¹²⁾が出版され、レーアブランヴェルクと授業構成とをつなぐ教科書の役割が体系的にまとめられた。

1990年代に入ると、新しいメディアと教科書の関係や、文化論的な観点から見た教科書の問題が教科書研

究の俎上に挙がってくる。とりわけヘーネ(Höhne, T.)は、シュタインの三つの教科書の見方を取り上げつつ、「主要メディア (Leitmedia)」である「教育的集約物」としての教科書の機能に着目し、今日存在する多様なメディアの中でも教科書こそが授業における主要なメディアであるという主張を展開する¹³⁾。その他にも、教科書に描かれる「他者 (Fremd)」,例えば移民の問題を背景とした教科書記述の批判的分析といったこうした研究¹⁴⁾は、学校教科書の記述内容を、教育学の視点からだけではなく、広く文化論の視点から捉えようとしている点にその特色がある。また、こうした動向の中で1997年には「歴史的・体系的教科書研究国際学会 (Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung)」が設立されている¹⁵⁾。

PISA ショック以降の教科書研究の展開は、次の二つにまとめることができる。すなわち、第一に「学習課題 (Lernaufgaben)」をテーマとした教科書研究であり、第二に実証的 (empirisch) 研究の対象としての教科書研究である。これらの点については後述するが、こうした実証的研究を重視する動向は教科書研究だけの傾向¹⁶⁾というよりもむしろ、PISA 後におけるドイツ教育学研究の一般的傾向といつてよいだろう。

ドイツにおける教科書研究の歴史的展開をまとめると、次のようになる。すなわち、1960年代：学校批判としての教科書批判、1970年代：イデオロギー批判に基づく内容分析、1980年代：国際的教科書研究、1990年代：メディア論的・文化論的観点の強調、2000年代：教授学的・実証的研究、である。

2. 教科書制度と教科書市場

ドイツの教科書制度は、わが国の教科書制度と比べると、各州毎に教育課程の基準が作成され、教科書も各州毎に検定を受けること、教科書の採択は各学校の教科会議 (Fachkonferenz) によって行われること、教科書は子ども一人ひとりに一冊ずつ無償配布されるのではないこと、などが大きな違いである。以下の表は、ドイツとわが国の教科書制度についてまとめたものである。

表1：ドイツと日本の教科書制度比較¹⁷⁾

	ドイツ	日本
教育課程の基準	各州のレーアプラン	文部科学省の学習指導要領
教科書の作成	民間の出版社	民間の出版社・発行者
検定	各州に設置された審査委員会	文部科学省の教科書調査官
検定の基準	各州毎に設定	教科用図書検定基準
教科書の執筆者	大学教員や学校教員等	大学教員や学校教員等
教科書の採択	各学校の教科会議	公立：教育委員会 私立：校長
教科書の配布	無償貸与が基本	無償給与 (高等学校は有償)

ドイツにおいては2003年度以降、16州の文部大臣から構成される常設文部大臣会議（Kultusministerkonferenz：KMK）によって「教育スタンダード（Bildungsstandards）」が導入されている。この教育スタンダードが設定されている教科については、各州毎に名称は異なるが、これに基づいて教育課程の基準としてのレーアプラン（Lerhplan）が作成され、これが教科書作成・改訂の目安となる。教科書を作成しているのは民間の出版社であり、Cornelsen社、Klett社、Westermann社といったいわゆる大手教科書出版社のほかにも、Oldenbourg社、Schroedel社、Westermann社に属するDiesterweg社、Cornelsen社に属するVolk und Wissen社などがある。教科書の検定（Zulassung）は各州毎に設定された基準に基づいて、各州の審査委員会によって実施される。多くの州は文部省のHPにてその基準を公開し、検定を通過した「教科書一覧（Schulbuchverzeichnis）」も公開されている。なお2012年現在、ハンブルク州、ザールラント州、シュレスヴィヒ・ホルスタイン州、ベルリン州の四州では検定は実施されていない。教科書の執筆者の名前は基本的に巻頭に挙げられており、わが国と同様におおむね大学の研究者や学校の教員によって教科書は執筆されている。教科書の採択は、各学校における教科会議において決定される。教科書は無償貸与の州が多いが、2004年に州の財政難を理由に無償制を廃止したニーダーザクセン州などもある。

子どもの数や授業履修者の多い教科の動向を視野に、各出版社は教科書を作成・宣伝し、教師用の授業用教材も積極的に作成してきている。例えば、初等・中等学校に通う子どもの数が2010/11年度で100万人を超えている州（バーデン・ヴュルテンベルク州、バイエルン州、ノルトライン・ヴェストファーレン州）もあれば、10万人に満たない州（ブレーメン州、ザールラント州）もある¹⁸⁾。近年の傾向として、基幹学校（Hauptschule）に通う率が減り、ギムナジウム（Gymnasium）や総合制学校（Gesamtschule）に通う子どもの率が高くなってきている¹⁹⁾。こうした傾向は、どれだけの子どもがどの学校種で、どの教科書が必要としているかに大きく関わっており、各出版社がこうした傾向をもとに各州の教育課程の基準に合わせて教科書を作成している状況も指摘されている²⁰⁾。

教科書出版社は、教科書だけではなく教師用指導書（Lehrerhandbuch）や、生徒の学習帳（Arbeitsheft）、授業用のCD-ROMや生徒の自己学習用のCD-ROMなども作成している。各出版社のHPには、教師向けの宣伝ページや広告、試供版などが用意されている。

Ⅲ. 「学習課題」への着目とその開発

1. 「新しい学習課題文化」をめぐる背景

1990年代には「新しい学習文化（neue Lernkultur）」が議論の俎上にあがるようになった。この背景としてテアハルト（Terhart, E.）は、1980年代以降のオルターナティブ教育学・学校運動（Alternativpädagogik und Alternativschulbewegung）の議論、構成主義的（konstruktivistisch）学習観、改革教育学（Reformpädagogik）、2001年の「教育フォーラム（Forum Bildung）」²¹⁾、とりわけTIMSSとPISAなどの国際学力調査といった広範な影響（Breitenwirkung）を指摘しつつ²²⁾、「知識の獲得や内容との取り組みだけではなく、学習・情報獲得・問題解決・具体的な状況における／に対する行為のコンピテンシー（Kompetenz）の獲得が重要となる」²³⁾ことを、「新しい学習文化」の帰結の一つとして提示した。

この「新しい学習文化」を背景にして、2003年にいわゆる「クリーム鑑定書」が出され、2003年以降KMKによって「教育スタンダード」が導入されることとなった。同鑑定書はヴァイネルト（Weinert, F.）のコンピテンシー概念を援用しつつ、能力（Fähigkeit）・知識・理解・技能・行為・経験・動機（Motivation）という七つのファセット（Facette）としてコンピテンシーを捉えることを提起した上で²⁴⁾、「まさにコンピテンシーが上述の七つのファセットとして考えられるのであれば、その理解のためには、単に知識を問うことだけでは汲み尽くせない広範な概念としての課題あるいはテストという概念が必要となる」²⁵⁾としている。

こうして「新しい学習文化」はコンピテンシー概念とともに、課題・テストと結びつけられた。「教育スタンダード」においては、課題の位置はより明確に「課題事例（Aufgabenbeispiel）」として示されている。初等・中等教育の終了段階に身につけているべきコンピテンシーによって規定される「教育スタンダード」の各教科・学校段階編には、「課題事例」が挙げられている。例えばよく引き合いに出されるものとして、前期中等段階の数学の事例がある（図1参照）²⁶⁾。課題は、多くの自動車が大きな道を時速50キロで走行する。A地点からB地点までの小さい抜け道を通る場合は時速30キロで走行する。「抜け道（Schleichweg）」を通った場合、時間短縮に

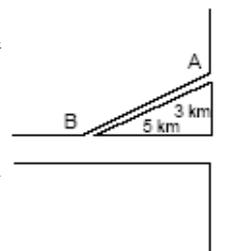


図1：「抜け道」課題

なるかどうか、というものである。現実文脈に近い形で構想されている点と、具体的な課題をいくつも示して、これまでのインプット重視の教育からアウトプット重視の教育へと転換するための重要な鍵概念として、「課題」が位置づけられていることがわかる。さらにこうした「課題」がテストと結びつけられることで、狭い意味での診断 (Diagnostieren) が鍵概念として浮上してきている。いずれにせよ、ここでとりあげられた「課題」を実際の授業における学習のための課題へと、すなわち「学習課題」へと転換させていくことが、教育スタンダード導入以降の教科書研究の重要な動向の一つとなってきた。

他方で、日本の授業研究を「レッスン・スタディ (Lesson Study)」として注目させる一つのきっかけとなった1995年のビデオ比較調査 (TIMS-Videostudie) は、とりわけ数学・自然科学分野における「学習課題」開発研究にも大きな影響を与えてきた。TIMSSの報告書においてクリエ (Klieme, E.) らは、文献にも依拠しつつ日本の数学授業の分析として、「生徒の自律した認知的活動 (kognitive Aktivität) のための自由余地」という意味において授業が開かれている (Offenheit) ということは、課題の選択にのみ依拠するのではなく、むしろ本質的には論拠 (Argument) のやりとりにある²⁷⁾とした上で、「認知的能動化 (kognitive Aktivierung)」を「授業指導・学級指導」・「生徒志向」と並ぶ「授業の質の基礎的次元」として提示した²⁸⁾。この報告書から、「課題文化 (Aufgabekultur)」と「認知的能動化」が、授業研究と教科書研究とをつなぐ「学習課題」研究の鍵概念として定着してきている。

2. 「学習課題」をめぐる議論

「新しい学習課題文化 (neue Lernaufgabekultur)」をめぐる複雑な背景(「新しい学習文化」, 教育政策, 「新しい課題文化」の交錯)を見てきたが、以下ではとりわけ近年なされてきている「学習課題」に関する研究動向を、三つの視点から整理しておきたい。

まず第一に、歴史的・体系的アプローチに基づく研究として、アウクスブルク大学のマテス (Matthes, E.) らの取り組みが注目される。彼女は先述した「歴史的・体系的教科書研究国際学会」の会長 (1. Vorsitzende) を務めつつ、年に一回の学会大会の開催およびその成果をまとめた著書を出版してきている。2011年には彼女が編者の一人となって『教科書における課題』を出版している。このシリーズ本の特徴は、理論的アプローチ・歴史的アプローチ・教科教授学的アプローチを章構成として提示しつつ、全体として「歴史的・体系的

アプローチ」の体裁をとっていることである。とりわけこの『教科書における課題』においては、同じくアウクスブルク大学教授のヴィアター (Wiater, W.) が理論的考察を提供し、「PISA後の教授学 (Nach-PISA-Didaktik)」と「課題の定式化」とをクロスさせながら十五の課題設定を提示している²⁹⁾。歴史的考察としては例えば、マテス氏が旧東ドイツ時代の公民科 (Staatsbürgerkunde) の教科書における旧西ドイツに関する記述の分析を行っている³⁰⁾。民主主義 (Demokratie) の今日的あり方を考える際に、旧東ドイツにおける教科書を含めた教授学研究は、今日においても重要な意義があるが、そうした研究が精力的になされていないことに彼女の問題意識があるという³¹⁾。教科教授学的な考察としては、事実教授・ドイツ語・歴史・地理・宗教・数学・外国語・音楽についての論考が掲載されている。実証的研究よりも解釈学的な研究に重点が置かれている。この学会の活動は他方で、アウクスブルク大学を中心として開始された「教育メディア」に関する研究支援と連動し、2012年度の大会は「メディア」をテーマとして開催され、今後は実証的な研究にも重点を置いて展開されていくようである。

第二に、実証的アプローチに基づく研究として、ボール (Bohl, T.) らの研究を挙げたい。彼が編集した2012年の『学校における課題文化』³²⁾は、「学校研究・授業研究 (Schul- und Unterrichtsforschung)」という彼とグルンダー (Gründer, H.-J.) が編集するシリーズ本の第15巻である。彼らの研究の特徴は、フランクフルト大学やマックス・プランク教育研究所、フンボルト大学で実施されているような大規模な量的研究ではなく、一つの学校・授業という小規模な対象を研究対象とし、その中で量的・質的研究をミックスさせながら授業の解釈を行っている点、これまでの研究蓄積を援用しながら「認知的能動化」・「構造化 (Strukturierung)」・「分化 (Differenzierung)」というメルクマールから分析を行っている点、基幹学校・実科学校 (Realschule) ・ギムナジウムという三つの学校種を越えて分析をしている点にある。さらにボールの所属するテュービンゲン大学は授業ビデオに基づく授業研究に重点を置いてきており、こうした研究手法を用いた研究の一環として「学習課題」がテーマとして設定されている。ボールらは、課題の持つ機能と目標から、「学習課題」「成果課題 (Leistungsaufgaben)」「診断課題 (Diagnoseaufgaben)」「テスト課題」の四つを区別して研究を行っている³³⁾。彼らの研究関心の背景には、先述したTIMSSのビデオ調査がある。そのため、「学習課題」や授業に対する教師の意識を「構造化」した上で、個々の子どもたちがいつ認知的に活

動したかに関する教師へのインタビューなどが彼らの研究の中心である。研究成果の記述は、学校種や教員間の意識の違いを「学習課題」をテーマとして記述するという形式となっている。

最後に第三に、教授学的アプローチに基づく研究として、キーパー（Kiper, H.）を中心としたオルデンプルク大学でのプロジェクトが挙げられる。彼女らが編集した2010年の『コンピテンシー志向の授業における学習課題と学習材』³⁴⁾は、「教科教授学的パースペクティブ：学習課題によるコンピテンシーの獲得 (Fachdidaktische Perspektiven: Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben: KLee)」プロジェクトの研究成果である。彼女らの特徴は、一般教授学と教科教授学の視点を横断させながら研究を行っていることにある。一般教授学者であるキーパーは「課題」を、生徒の既習事項を診断するための課題、既知 (IST) と未知 (SOLL) とをつなぐための課題 (習得課題, 学習課題, 教授学的課題), 授業が学習者の学習を引き出せたかを学習過程の最後に実施する検証課題 (Prüfaufgaben)³⁵⁾の三つに区別する³⁶⁾。その上で彼女は、陶冶理論的・内容重視的なこれまでの研究だけではなく、どれだけ学習活動 (Lernaktivität) を促すことができるかに焦点を当てた研究の必要性を提起する³⁷⁾。こうした研究プロジェクト全体の骨子に基づいて、物理教授学者や生物教授学者による学習課題設定の試みや、政治教科書や事実教授における学習課題の分析といった教科教授学的な検討がなされている。

3. 「学習課題」の開発

「学習課題」をめぐる議論を見ると、学習課題そのものは多様に解釈されつつ、他の研究テーマと連動しながら、一つの教育学議論を形成していることがわかる。すなわち、一般教授学と教科教授学との連携、実証的研究とその研究手法の確立、PISA以降の学力議論との接続、などである。

ここでは、「学習課題」そのものの開発を中心的な研究テーマとして取り組んできている研究をとりあげたい。すなわち、ペータース (Peters, S.) とシュミット (Schmit, S.) による物理教授学 (Physikdidaktik) の研究である。彼らの研究は、先述したKLeeプロジェクトの延長線上³⁸⁾に位置づいている。

彼らの研究の前提として、次の三つをあげることができる³⁹⁾。第一に、一般教授学と教科教授学を横断させながら研究するという立場である。彼らはオルデンプルク大学の物理学講座の物理教授学研究室に所属し、物理学の立場から教科内容研究を行っている。他方で、キーパーらがエブリ (Aebli, H.) らの研究成果

に基づいて主張している「学習の基礎モデル (Basismodelle des Lernens)」を前提として、学習課題はこの学習基礎モデルの上層部分を刺激するものであると捉えている⁴⁰⁾。第二に、「学習課題」を授業構成・学習の「触媒 (Katalysator)」として捉える立場である。2008年にトーンハウザー (Thonhauser, J.) は「学習過程の触媒」という比喩を課題の分析に導入し⁴¹⁾、心理学者であるシュタイナー (Steiner, G.) もKLeeプロジェクトの中で「学習課題に対する触媒としての課題 (設定)」を提起している⁴²⁾。したがって、彼らの研究の中で「学習課題」は、学習過程を刺激し、組織化させるものとして捉えられている。第三に、構成主義的発達研究 (konstruktive Entwicklungsforschung) に基づいているという点である⁴³⁾。子どもたちが「学習課題」をどのように捉えているのかという視点は、三種類の課題を用意し、実際に学習課題に取り組んでもらった後にインタビューを実施するという彼らの研究手法の前提となっている。

彼らは2011年秋より、ギムナジウムの8年生の生徒を対象に、大学の実験室において彼らの開発した「学習課題」に取り組んでもらい、その後インタビューを行うという研究を続けてきている。一度の取り組みは2～4名を対象としており、3時間程度かけて行っている。これまでに80名からの回答を得ている。また、実科学校の8学年の二教室56名を対象にして、実際に授業の中で「学習課題」に取り組んでもらうことも行っている。調査手順としては、彼らは難易度＝記述量の異なる三種類の冊子を作成しており、それをランダムに生徒に渡して回答してもらう。彼らは学習過程を記録しながら、その回答に至った根拠について、回答後にインタビューを行うというものである。

彼らが開発しているものは、厳密に言えば「学習材 (Lernmaterial)」である。図2の左は最も記述量の多い学習材であり、右は最も記述量の少ない学習材である。「速度」に関する物理学的な記述であるが、右の記述量の少ない学習材は、必要最低限の情報が与えられ、物理学的定理へと記述が進む。それに対して、左の学習材では細かい「学習課題」が用意され、それにしたがって学習していくという構成となっている。物理学の本質へ向かうルートと、教授学的なルート、子どもの学習過程とを関連づけたこの研究は、現在進行形の研究であるた

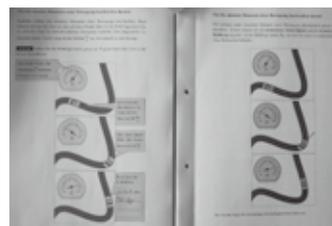


図2：「速度」に関する学習材

め、その成果ははまだ公開されていないが、教科教授学的な内容分析に基づきつつ、一般教授学的・心理学的な学習理論と授業理論とを横断させた研究として注目してよいだろう。

IV. 学校・授業における教科書使用 —ヘレーネ・ランゲ・シューレを 事例として—

1. ヘレーネ・ランゲ・シューレにおける教科書使用

ここでは、学校・授業において教科書がどのように使用され、教科書以外の教材・学習材がどのように用いられ、学習課題は評価とどのように関連づけられているのかについて、ニーダーザクセン州オルデンプルクに位置するヘレーネ・ランゲ・シューレを事例に検討する⁴⁴⁾。

ニーダーザクセン州には現在90校の総合制学校があり、正式名称「ヘレーネ・ランゲ・シューレ統合型総合制学校 (Helene-Lange-Schule Integrierte Gesamtschule)」はオルデンプルクにある3校のうちの一つである⁴⁵⁾。同校は1990年にオルデンプルクで最初の「総合制学校オルデンプルク (IGS Oldenburg)」として設立され、1998年にオルデンプルク出身の女性運動家・教育学者ヘレーネ・ランゲの名前を冠して現在の名称となった。学校の特色ある「コンセプト (Konzept)」として、以下の六点が挙げられている⁴⁶⁾。すなわち、「すべての子どものための学校」として生徒はハウプトシューレおよびリアルシューレの修了証 (Abschluss) とアビトゥーア (Abitur) を取得できること、「終日制学校 (Ganztagsschule)」として昼食や午後の授業を提供していること、「教科領域」として教科間の連携を図っていること⁴⁷⁾、「学年チーム」として4クラスそれぞれに男性・女性それぞれの学級担任が配置され、その8人と教科担当教員とがチームを組んで教育にあたること、「個別学習と社会的学習」として班 (Tischgruppe) の形で授業を展開すること、「成績と性格に応じた分化 (Leistungs- und Neigungsdifferenzierung)」として個々の学習前提の違いに配慮することや第8学年までは数字による評点での評価は行わないこと⁴⁸⁾、が挙げられている。同校では、第5～10学年までの各4クラスで約700人、第11学年～第13学年では約200人の子どもが学んでおり、正規の教職員は約100人である。

ニーダーザクセン州は教科書検定を通過した教科書のリストを、教育サーバー上に「ニーダーザクセン教科書一覧2012年版」⁴⁹⁾として公開している。同州は教科書を「本通達において教科書とは、授業において長期間にわたって主要教材として使用される、授業目的

のための特定の生徒用印刷物である」⁵⁰⁾としている。同州では、辞典や言語教科における文献などは検定外の例外措置として明記してある⁵¹⁾。

先述したとおり、同州では教科書は無償ではないため、購入するか、有料貸与をする必要がある。同校では、9月から始まる新学期の3ヶ月前の6月までに、教科書を購入するかどうか、補助教材を購入するかどうか、あるいは貸与を希望するかどうかを決定するための保護者宛ての文書を、次の学年で使用される教科書および補助教材の一覧とともに提供している。例えば2012/2013年度から第6学年となるある子どもの保護者には、2012年5月16日付けで、2004年8月1日からはニーダーザクセン州では教材無償 (Lernmittelfreiheit) ではなくなったこと、教科書11冊合計251.20ユーロ⁵²⁾が必要であること、補助教材として14点が必要であること、これらを購入ではなく貸与を希望する場合は年間60ユーロが必要であることなどが通知され、6月20日までに折り返し希望を提出するように求められている⁵³⁾。

すでに述べたが、ドイツでは基本的に教科書の採択は各学校の教科会議で決定される⁵⁴⁾。同校の教科会議は、教科担任の教員全員と保護者若干名、生徒若干名で構成されている。筆者が参観させてもらった2012年5月2日の体育 (Sport) の教科会議では、教科主任 (Fachbereichsleiter) の進行のもとに前回の会議の議事録 (Protokoll) の確認、評価方法の変更の確認、体育館施設の現状の確認などについて、2時間にわたって議論された。同校では、こうした教科会議のもとに教員・生徒・保護者が共同で教科書を決定する。ただし、もちろん同会議の前に教師は、各出版社の教科書と教育課程の基準 (KMK の Bildungsstandards とニーダーザクセン州の Kerncurricula/ Rahmenrichtlinie) とを比較した上で、使用する教科書の前案を作成し、他の近隣の総合制学校の教科主任同士で情報交換を行ったのち、それを会議で提案するという手続きがとられている⁵⁵⁾。

2. ドイツ語・数学・理科の授業における教科書

1) 6年 d 組におけるドイツ語の授業

6年 d 組のドイツ語の授業は、教務主任 (Didaktische Leiterin) でもある Bruns 教諭によって週に4時間行われている。2時間を一続きにした「二時間授業 (Doppelstunde)」が火曜日と水曜日に行われ、その他にもドイツ語と数学に関しては「個別の週学習計画 (Individueller Wochenplan: IWO)」も実施されている。この学年のドイツ語教科書は、Cornelsen 社の „Deutschbuch 6“ (304頁, 25.95ユーロ)⁵⁶⁾ であるが、4月から6月までは „Löcher“⁵⁷⁾ という小説が教材と

して用いられた。以下の記述は、2012年4月18日～2012年6月27日の間の延べ10日間19時間の授業観察および授業後の教師への聞き取りに基づいている。

「個別支援 (individuelle Förderung)」を重視する Bruns 教諭の授業においては、最初の15分～20分を合わせて学習内容の確認が行われた後は、個々のペースに合わせた学習時間となる。すでにイースター休暇の間に小説を読んできている子どもたちは、教師が用意した手作り課題帳 (Arbeitsmaterialien) および読書ノート (Mein Lesetagesbuch) をもとに学習を進める。例えば、主人公のスタンリー (Stanley, Y.) がキャンプで「穴」を掘ることになったいきさつに関わる家族の話が描かれている部分については、家系図 (Stammbaum) を描く課題が課題帳に提示されている (図3参照)。この課題帳に直接書き込む子どももいるが、多くの子どもは自分の読書ノートに描いている (図4参照)。

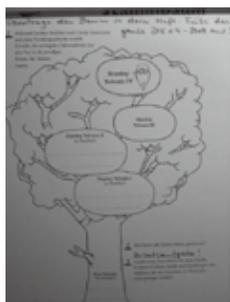


図3:「家系図」の学習課題

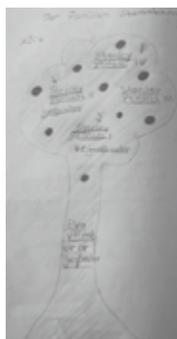


図4:ノートの「家系図」

6月初旬には同小説の「書評」を書くという学習を進め、その学習の後「正書法 (Rechtschreibung)」という単元に学習は進んでいった。この単元は、教科書の第12章と接続しており、6月中旬以降は、教科書に沿った学習を進めつつ、個々の学習進度に合わせた課題が用意されている。例えば、黒板の前には5年生と7年生の教科書や、Westermann社が提供している „LÜK“ という知育玩具 (Lernspiel)、各種のドリルも用意されている。

2) 6年c組における数学の授業

6年c組の数学の授業は、学級担任 (Klassenleiterin) 兼学年主任 (Jahrgangsgleiterin) である Sczesny 教諭によって週に4時間 (「二時間授業」を2回) 実施されている。教科書は、Klett社の „Mathe Live 6“ (208頁, 21,50ユーロ)⁵⁸⁾ である。以下の記述は、2012年4月20日～2012年7月4日の間の延べ8日間15時間の授

業観察および2012年6月26日 (月) の教師へのインタビューに基づいている。

この期間に行われた学習単元は、「異分母の分数の加法及び減法」(日本では5年生の「A数と計算」) および「平均と割合」(日本では5年生の「D数量関係」) である。同社の教科書では、第3章「当たりとはずれ (Gewinnen und Verlieren)」という章の中でくじを引いてどれだけ当たるかという生活文脈から分数の加法・減法の学習が設定され、第10章「学校と自由時間 (Schule und Freizeit)」の中で家庭から学校までの距離を表にしてその頻度を学習する内容が設定されている。教科書の章は大きく離れているが、同校の学校カリキュラムでは分数の加法・減法と割合・小数の計算との連続性を考慮して、このような学習の流れを独自に組んでいる。こうした学習の流れは、学年・教科の教員会議で決定される。

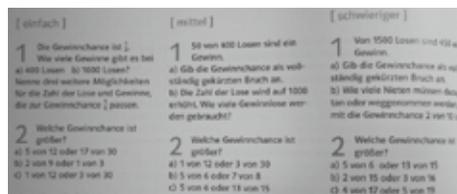


図5: 数学教科書のテスト課題

教科書には、難易度の異なった学習課題が設定されている (図5参照)。ただしこうした課題は授業の最後の確認のため、あるいは宿題 (Hausaufgaben) として利用されており、授業の中で扱われる学習課題は教師の手作りである。例えば6月1日の授業で使用されたプリント (図6参照) では、個別作業 (Einzelarbeit EA) とパートナー作業 (Partnerarbeit PA)、グループ作業 (Gruppenarbeit GA) のための課題が区別して提示され、一つのグループにはリストAのペアとリストBのペアが一緒に座っているため、全体での進行の際には異なる課題への取り組みが総合されることになる。さらにこの学習の後には日曜日にスポーツ大会が行われ、実際にグループ毎に記録をとり、それをもとに学習が進められた。日本ではなじみのない中央値 (Zentralwert) なども学習され、どちらの

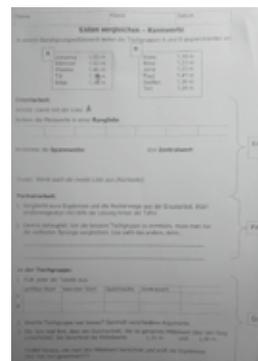


図6: 数学の学習プリント

グループが垂直跳びで優秀な成績を取めたかは、平均、最も高く飛んだ人がいるグループ、中央値、など様々な見方から主張ができるような学習状況が設定されている。

3) 7年b組における化学の授業

7年b組の化学の授業は、学級担任であるWolf教諭によって週に4時間(「二時間授業」が二回)行われている⁵⁹⁾。教科書は、Klett社の「Prisma Chemie 7-10」(417頁, 30.95ユーロ)⁶⁰⁾である。以下の記述は、2012年4月16日~2012年6月18日の間の延べ4日間8時間の授業観察および2012年6月1日(金)の教師へのインタビューに基づいている。

この期間に行われた単元は、「化学反応 (Chemische Reaktion)」(日本では中学校理科「第1分野(4)化学変化と原子・分子」)である。同社の教科書は、Wolf教諭もインタビューで述べているように、「読み物」として構成されており、課題にさかれている分量は少なく、難易度別の課題も設定されていない。図7は酸化鉄に関わる教科書の1頁である。日本のようにキャラクターが登場して説明するというよりも、淡々と教科内容について説明がなされる。酸化鉄の磁石に対する反応などについては、「磁石にはわずかにしか (schwach) 反応せず…」と記述され、「磁石にはくっつかない」とする日本の教科書よりも厳密な記述である。



図7：教科書「酸化鉄」の1頁

授業の中での教科書使用は、実験の最後の確認のため、あるいは個別学習のために用いられる程度である。基本的な授業の進行や課題の確認、実験の手順などは教師による板書・プロジェクター・口述によって説明される。実験中心の授業では、実験の記録(Protokoll)をとることが重視される。科学現象を正確に記述し、それを文章・口頭で説明することが重視されている。ドイツの学校では単元末に単元テスト(Klassenarbeit)が行われることが多い。図8は同校の2010年度に実施された化学の単元テストの一部である。試験の中ではYou Tubeを通してある実験を観察し、そのプロトコールを作成することが課せられている。もちろん、こうした課題はアビトゥーアにおける課題も意識して作成されている。

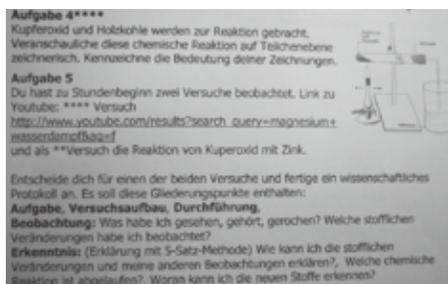


図8：単元テストの課題

V. おわりに

ドイツにおける教科書研究の動向から示唆される点をまとめると、次の三点になるだろう。

第一に、教育学研究の対象としての教科書は、一般教授学・教科教授学・実証的教育研究の交差する位置にあるということである。このことは、単に「研究のための研究」対象を広げていくという意味ではなく、新たな実践研究のあり方の一つとして定着しうるかもしれない。第二に、「学習課題」に着目した教科書研究は、授業を介して取り込まれる課題が、そもそも何のための課題であるのかを改めて問い直す契機となるということである。「学習課題」の定義そのものよりも、その課題を通して何を達成しようとしているのかが明確にされることが重要であろう。第三に、集団過程としての授業の展開にそった課題の設定が重要であるということである。「この課題は自分(たち)の課題である」と、授業を通して生徒に思わせることが教師の課題であり、個別課題、ペア課題・グループ課題、全体課題のあり方など、教科特性に合わせた課題提示のあり方が、授業構成上の重要な視点の一つとなってきたといえる。

【註】

- 1) Kahlert, J.(2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E./ Kahlert, J./ Sandfuchs, U.(Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41.
- 2) Sandfuchs, U.(2010): Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexion. In: *ebenda*, S. 11.
- 3) 教科書研究センター編 (1984)『教科書からみた教育課程の国際比較1 総論編』ぎょうせい, 教科書研究センター編 (1987)『西ドイツにおける事実

- 教授の教科書分析』ぎょうせい、諸外国の教科書制度等に関する調査研究委員会編(2003)『ドイツの教科書制度』、国立教育政策研究所(2009)『第3期科学技術基本計画のフォローアップ『理数教育部分』に係る調査研究—理数教科書に関する国際比較調査結果報告—』(平成20年度科学技術振興調整費調査研究報告書)などを参照。
- 4) 近藤孝弘(2001)『歴史教育と教科書—ドイツ, オーストリア, そして日本』岩波ブックレット No.545, 岩波書店, 近藤孝弘(2005)『ドイツの政治教育—成熟した民主社会への課題—』岩波書店などを参照。
 - 5) 二宮皓監修(2010)『こんなに違う!世界の国語教科書』メディアファクトリー参照。
 - 6) Vgl., Stein, G.(1976a): Politikwissenschaft und Schulbuchforschung. In: Ders.(Hg.): *Schulbuchkritik als Schulkritik*. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken, S. 13.
 - 7) Vgl., Stein, G.(1976b): Das Schulbuch als „Politicum“. In: *ebenda*, S. 26.
 - 8) Vgl., Michalak, H.(1978): *Das Unternehmerbild in Schulbüchern. Eine Untersuchung der Sozialkunde-Lehrbücher für die Sekundarstufe I*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
 - 9) 近藤(2001), 前掲書, 12頁参照。
 - 10) 近年では, 独仏共同での歴史教科書の作成なども行われてきている(ベーター・ガイス, ギヨーム・ル・カントレック監修, 福井憲彦・近藤孝弘監訳(2008)『ドイツ・フランス共通歴史教科書【現代史】』(原著2006年) 明石書店)。
 - 11) 吉田成章(2011)『ドイツ統一と教授学の再編—東ドイツ教授学の歴史的評価—』広島大学出版会, 30-57頁参照。
 - 12) Vgl., Manfred, B.(Hg.)(1984): *Schulbuchgestaltung in der DDR*. Berlin: Volk und Wissen.
 - 13) Vgl., Höhne, T.(2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Ss. 23f.
 - 14) Höhne, T.(2000): *Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung*. Münster: WWU Münster.
 - 15) 同学会については同学会のHPを参照のこと。(http://www.schulbuch-gesellschaft.de/index.php)(2012年6月24日現在)
 - 16) とりわけ「教科書」に焦点を当てた実証的研究として, ドル(Doll, J.)らの研究を挙げることができる(vgl., Doll, J./ Frank, K./ Fickermann, D./ Schwippert, K.(Hg.)(2012): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann)。
 - 17) ドイツ各州の文部省のHP, および諸外国の教科書制度等に関する調査研究委員会編(2003), 前掲書, 国立教育政策研究所(2009), 前掲書などをもとに筆者が作成。
 - 18) Vgl., Autorengruppe Bildungsberichterstattung(2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 227.
 - 19) Vgl., ebenda, S. 69.
 - 20) Vgl., Baer, A.(2010): Der Schulbuchmarkt. In: Fuchs, u. a. (Hg.), *a. a. O.*, Ss. 73-76.
 - 21) Vgl., Forum Bildung(2001): *Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung*. (Materialien des Forum Bildung 10.)Bonn.
 - 22) Terhart, E.(2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam, Ss. 53-64.
 - 23) Ebenda, S. 65.
 - 24) Bundesministerium für Bildung und Forschung(2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Ss. 72f.
 - 25) Ebenda, S. 74.
 - 26) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)(2003): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss(Jahrgangsstufe 10)*. München: Luchterhand, S. 16.
 - 27) Bundesministerium für Bildung und Forschung(Hg.)(2001): *TIMSS—Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. München: Mediahaus Biering Grafischer Betrieb, S. 49.
 - 28) Ebenda, S. 51.
 - 29) Wiater, W.(2011): Aufgaben im Schulbuch. In: Matthes, E./ Schütze, S.(Hg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35.
 - 30) Matthes, E.(2011): Aufgaben zum Thema Bundesrepublik Deutschland in Staatsbürgerkundebüchern der DDR in den siebziger und achtziger Jahren. In: *ebenda*, Ss. 135-148.
 - 31) 2012年5月21日(月)にアウクスブルク大学にて行ったマテス氏へのインタビューより。
 - 32) Vgl., Bohl, T./ Kleinknecht, M./ Batzel, A./ Richey, P.(2012): *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln*

- im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht.*
Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- 33) Kleinknecht, M./ Bohl, T./ Maier, U./ Metz, K.(2011): Aufgaben und Unterrichtsplanung. In: *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 63.
- 34) Vgl., Kiper, H./ Meints, W./ Peters, S./ Schlump, S./ Schmit, S.(Hg.)(2010): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht.* Stuttgart: Kohlhammer.
- 35) この検証課題は、生徒の知識 (Wissen)・技能 (Können) を問うテスト課題 (Testaufgaben) とは区別されている (vgl., Kiper, H.(2010): Der systematische Ort von Aufgaben in Theorie des Unterrichts. In: *ebenda*, S. 45)。
- 36) Vgl., *ebenda*.
- 37) Vgl., *ebenda*, S. 56.
- 38) 同プロジェクト自体はすでに終了している。
- 39) 参考文献などに基づかない記述や、彼らの具体的な「学習課題」は、2012年6月13日(水)に実施した両氏へのインタビューと、その際に提供された資料に基づいている。
- 40) Vgl., Schmit, S./ Peters, S./ Komorek, M. (2012) : Zur Strukturierung von Lernprozessen durch Aufgaben. In: Bernholt, S.(Hg.): *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Oldenburg 2011.* Berlin: Lit Verlag, S. 69.
- 41) Vgl., Thonhauser, J.(2008): Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? In: Ders.(Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik.* Münster: Waxmann, S. 15.
- 42) Steiner, G.(2010): Aufgaben(stellungen)als Katalysatoren für Lernprozesse. In: Kiper, u.a.(Hg.): *a. a. O.*, S. 68.
- 43) Vgl., Peters, S./ Schmit, S./ Komorek, M.(2012): Physiklernen mit unterschiedlich strukturierten Materialien. In: Bernholt(Hg.): *a. a. O.*, S. 71.
- 44) PISA 後に注目を集めたヘッセン州の同名校とは関係はない。
- 45) ニーダーザクセン州の教育サーバー (NiBiS) を参照。(http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=5) (2012年6月3日現在)
- 46) 同校のHPを参照。(http://www.hls-ol.de/) (2012年6月3日現在)
- 47) 例えば、ニーダーザクセン州では物理・化学・生物はそれぞれの教科として設定されているが、同校では自然科学 (Naturwissenschaft) として他の総合制学校にも見られるような統合的な設定をしている。
- 48) 第5～7学年までの成績表は「学習展開報告書 (Lernentwicklungsbericht)」という名称で、個々の教科や活動について詳細に教師から子どもに向けた報告が書かれ、さらに子ども自身も自らの振り返りを1頁記入する様式となっている。第8学年～第10学年までは、教科の評点が示された通常の「成績表 (Zeugnis)」が使用される。第11学年～第13学年も同様である。総合制学校である同校では、保護者との相談の上で同じ学年を繰り返し学習すること (Wiederholung) はありえるが、第10学年までは留年 (Sitzbleibung) 措置は行われない。(2012年6月1日のWolf教諭のインタビューより。)
- 49) ニーダーザクセン州の教育サーバーにおける「ニーダーザクセン州教科書一覧2012年版」を参照。(http://www.nibis.de/nlil/sbv/Schulbuchverzeichnis.pdf) (2012年6月3日現在)
- 50) *Ebenda*, S. 4.
- 51) *Ebenda*, S. 5.
- 52) それぞれの教科, 教科書名, 出版社, ISBN コード, 価格 (おおむね1冊20～30ユーロ), 備考として出版年 (兄弟姉妹がいる場合への配慮だろうと思われる) や複数学年に渡って使用することなどが、一覧となって示されている。
- 53) 第5学年のある子どもの保護者より提供していただいた資料を参照した。
- 54) 教科会議はおおむね年3・4回開催されるが、教科書決定の議題は3・4年に一度である (2012年6月26日のSczesny教諭へのインタビューより)。
- 55) 2012年6月1日のWolf教諭のインタビューより。
- 56) Schurf, B./ Wagner, A. (Hg.)(2007): *Deutschbuch* 6. Berlin: Cornelsen Verlag.
- 57) Sacher, L.(1999): *Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake.* Weinheim und Basel: Beltz. 同書は英語で書かれた小説のドイツ語訳である。同小説はディズニー映画にもなっている。
- 58) Kliemann, S. u. a.(Hg.)(2007): *Mathe Live 6. Mathematik für Sekundarstufe I.* Stuttgart: Klett Verlag.
- 59) なお同教諭は体育の授業も担当している。前期中等教育段階の体育の授業には教科書はない。
- 60) Bäurle, W. u. a.(2006): *Prisma Chemie 7-10. Aufgabe A.* Stuttgart: Klett Verlag.