

## 現代ドイツのカリキュラム改革 —教育の自由はどのように守られているか—

吉田 成章

(2017年12月21日受理)

Standardization in Curriculum-Reform and Pedagogical Freedom of School in Germany

Nariakira YOSHIDA

Which influences did the central curriculum-reform in Germany have after “PISA-Schock”? How can teachers and schools maintain pedagogical freedom against “Standardization” in curriculum-revision? In this paper I argue the trends and the discussions of curriculum-reform in Germany after PISA and school practices facing competency-based curriculum design.

Key words : curriculum in Germany, competency-based education, standardization in education, pedagogical freedom

### はじめに～ドイツの公教育の特質～

EUの盟主たろうとする現代ドイツのカリキュラム改革は、第二次世界大戦の責任とその反省および東西ドイツへの分割を経た再統一にともなう教育制度の再編を受け、表層的には国際学力調査結果への応答としての中央集権的なカリキュラム改革として、深層的には多様な子どもたちの学びをいかに保障するのかという学校カリキュラム改革として展開されてきている。

日本と比したドイツの公教育の特質は多様な水準で指摘することができるが、まずは教育政策の決定権が連邦レベルではなく州レベルにある点、さらに多様な背景の子どもたちを教育政策の対象に位置づけている点、そして分岐型の学校制度を維持してきた点にある(坂野 2017, ii - iii 頁)と見てよいだろう。周知の通りドイツでは、教育課程の基準＝学習指導要領は「文化高権(Kulturhoheit)」を持つ州によって策定され、教育に関する法律も16の州毎に定められている。移民背景のある子どもや発達障害のある子どもを包摂する教育への対応はわが国でも同様の課題ではあるが、これを教育政策レベルで高い優先性をもって取り組んできているのがドイツである。さらに分岐型の学校制度を維持しつつも、インクルーシブ教育や学力向上、あるいは進路保障と修了証付与の観点からこの学校制度の改革も進められ

てきている。他方で、ドイツにおいては教師の「教育上の自由(die pädagogische Freiheit)」が認められ、これは学校のカリキュラム実践においても重要な位置を占めている。

本稿ではまず、これら三つの特質に関わって重層的に展開されてきている「PISA後」ドイツの教育改革の諸相を、五つの観点から整理する(五つの観点の設定については久田・高橋 2017, 9 頁以降も参考にした)。その上で、連邦制という枠組みの中で各州のカリキュラム改革に中央集権性がどの程度反映され機能しているのかを分析し、この動向に対する批判的な見解も取り上げる。さらに、学校のカリキュラム実践のなかで「教育の自由」はどのように守られているのかをいくつかの学校教育実践を取り上げて検討し、ポスト資質能力の公教育のあり方に示唆する点に言及したい。

### 「PISA後」ドイツにおける教育改革の諸相

「PISAショック」という言葉の発信源ともなったドイツは、PISA2000調査の惨憺たる結果を受けて、連邦レベルでの教育改革を加速することとなった(この点についての詳細は坂野 2017, 17 頁以降に詳しい)。ここでは「PISA後」ドイツにおける教育改革の諸相を、「コンピテンシー」導入のカリキュラム改革、「インクルーシブ」な学校改革、「個別化」する教育方法改革、「質保障」

のための教師教育改革、「エビデンスに基づく」教育(学)研究改革という五つの諸相から検討する。

各州の教育水準を調整する各州文部大臣会議 (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: KMK) は、2003 年以降に連邦レベルの「教育スタンダード (Bildungsstandard)」を策定し、「コンピテンシー (Kompetenz)」概念の導入を先導しながら、インプット (教育内容) 志向からアウトプット (教育成果) 志向のカリキュラム改革を進行してきている。フンボルト大学に 2004 年に設置された「教育の質開発研究所 (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: IQB)」は、この教育スタンダードの履行状況の調査とその質保障を検証する学習状況調査 (Vergleichsarbeiten: VERA) の開発・運用 (開発された学力テストとその分析等については樋口 2013 に詳しい)、さらに教育スタンダードと対応した「コンピテンシー段階モデル (Kompetenzstufenmodelle)」の開発を行っている。さらに各学校において開発・実施・認定されてきた高等学校修了証 = 大学入学資格であるアビトゥア (Abitur) も、各学校間の水準の平準化と試験作成の業務軽減を視野に筆記試験は州統一の形式で実施される改革が進行し、そのための参照枠組みとして「一般大学入学資格」のスタンダードも 2012 年以降に設定されてきている。こうした連邦レベルの中央集権的なカリキュラム改革は、各学校の修了証認定への改革とも連動しながら、「PISA 後」の各州の学習指導要領改訂にも直接的に影響を与えてきた (吉田 2016, 32 頁参照)。

PISA 調査結果を受けて、「リスクグループ (Risikogruppe)」とされる「学力の低い生徒 (leistungschwächere Schülerinnen und Schüler)」の学力保証のために、半日制学校から終日制学校 (Ganztagsschule) への移行、伝統的な三分岐型学校制度 (基幹学校・実科学校・ギムナジウム) の緩やかな解消と新たな統合的な学校システムの構築が、「インクルージョン」の考え方のもとで展開されてきている。

終日制学校では、昼食や午後の学習・生活支援を学校が担うことにより、社会的・家庭的な背景の格差を解消する役割が担われてきている (例えば吉田 2013 などを参照)。ギムナジウムへの進学率の増加に伴って、基幹学校と実科学校とを統合する形で、各州において新しい形態の中等教育学校 (「オーバーシューレ (Oberschule)」, 「市区学

校 (Stadtteilschule)」や「共同体学校 (Gemeinschaftsschule)」などが新設・改設されてきている (中等教育学校制度の改革については、坂野 2017, 86-109 頁に詳しい)。

また、移民背景や発達障害のある子どもを通常学校に包摂する「インクルーシブな学校 (inklusive Schule)」のあり方が各州の課題となりつつあり、先導的な州に位置づけられるブレーメン州ではわが国の特別支援学校にあたる「促進学校 (Förderschule)」を発展的に解消し、全ての子どもたちを包摂する学校教育のあり方が模索されている (実践的な動向については例えば、吉田・高木・吉田 2017 などを参照)。

学習の進度・深度が異なる多様な子どもたちに対する教育実践のあり方として、教育方法における「個別化 (Individualisierung)」が重要な課題となってきた。各州文部大臣会議は 2010 年に「学力の低い生徒のための促進戦略の取り決め (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010)」を策定し、2013 年にはその実施状況報告がまとめられている。同促進戦略の共通指針として九つが掲げられているが、その一つ目が「授業において個々の生徒を支援し教育スタンダードを確実にする」であり、「個別支援 (Individuelle Förderung)」のあり方が各州および各学校において追究されてきている (中山・松田・久田 2017, 165-168 頁参照。なお中山・松田・久田 2017 では、同戦略の概要と各州の報告および同報告書の日本語訳を参照することができる)。そのための具体的な方策の一つが、「コンピテンシー志向の授業 (Kompetenzorientierter Unterricht)」である。例えば、子どもたちそれぞれの「コンピテンシー」段階に対応するために、週単位で一定の課題を子どもが自ら選択して行う「週プラン (Wochenplan)」型の授業や、「コンピテンシーラスター (Kompetenz Raster)」に応じた課題を自分で選択して行う授業のような「個別化」が進行してきている。

ポーロニャ・プロセスによって多くの州・大学の教員養成課程にも学士・修士制度 (Bachelor/Master System) が導入され、二段階の国家試験体制による教員養成制度は解消されつつある (教員政策についても坂野 2017, 159-193 頁に詳しい)。2004 年に「教師教育スタンダード: 教育諸科学 (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)」が連邦レベルで策定され (2014 年に改訂)、教師にもとめられる「コ

ンピテンシー」もこの中で明確にされ、この基準に照らして各大学の教員養成課程の認証評価が実施されている。

「インクルーシブ教育」や「コンピテンシー志向」、「個別化」をテーマとした教員研修も各州・地域レベルおよび各種教育研究団体を中心に整備されてきているが、日本のような校内研修体制は構築されてきていないのが現状である。「授業実施のためのコンピテンシーおよび成功と失敗を処理するコンピテンシーを発展させることは、すべて一個人によってなされることである。個人的な作業は自己責任的で、しかも自己決定的になされる」（キーパー・ミーシュケ 2016, 127 頁）という指摘の通り、教師の自己研修も「教育上の自由」に位置づけられている。

「PISA ショック」後の教育研究上の転換は「実証的転回 (empirische Wende)」と呼称され、エビデンスに基づく実証的な教育研究 (empirische Bildungsforschung) の趨勢にある。2012 年には「実証的教育研究学会 (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung: GEBF)」が設立され、各大学にも実証的教育研究者が多くのポストを占めるようになってきている。

#### 各州のカリキュラム改革に見る中央集権性

各州に「文化高権」のあるドイツでは、他国に比して国家レベルの中央集権性は相対的に低いと見られることもできるが、PISA 後の教育改革は連邦主導による各州レベルでの中央集権的なカリキュラム改革が重層的に展開されてきていると見ることができる。その具体的で最たる視角の一つが、「教育スタンダード」の国家的基準性の影響範囲であり、いま一つが出口管理として機能するべく各州の学習指導要領において導入された「コンピテンシー」概念の影響範囲である。

「教育スタンダード」の導入と開発に先立って PISA 以降のドイツの教育政策を大きく方向づけたのが、2003 年の『国家的な教育スタンダードの開発について—鑑定書 (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards—Eine Expertise)』、通称「クリエメ鑑定書 (Klieme-Expertise/ Klieme-Gutachten)」である (同鑑定書の概要と邦訳については吉田 2017a を参照)。同鑑定書は、教育目標の達成のためのコンピテンシーを定め、課題設定とテストの実施によって検証する PDCA サイクルのあり方を提起した。ここから、教育目標達成のためのコンピテ

ンシーを定め、課題設定とテストの実施によって検証する PDCA サイクルのあり方が提起されている。同鑑定書では「教育スタンダード」は最低基準を意味する「最小スタンダード (Minimalstandard)」として設定されるべきことがくりかえし提起された (vgl., Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 27)。しかしながら、各州文部大臣会議によって最終的に提起された「教育スタンダード」は、最低基準ではなく標準基準として設定されている (この間のコンピテンシー概念の導入とそれに続くカリキュラム改革については、原田 2016, 328-334 頁, 高橋 2013, 41-50 頁, 吉田 2016, 31-33 頁などに詳しい)。

「教育スタンダード」の策定後に改訂されてきている各州の学習指導要領は、わが国のように「最低基準」として設定されている州 (例えば、ニーダーザクセン州やノルトライン・ヴェストファーレン州、ヘッセン州など) と、「標準基準」として設定されてきている州 (例えばバイエルン州など) とが併存している。「最低基準」として設定される学習指導要領の多くは、「コアカリキュラム (Kerncurriculum)」として設定されている (吉田 2010 および坂野 2017, 63-70 頁参照)。

各州の学習指導要領は「教育スタンダード」の策定を受けて「コンピテンシー」概念を中核概念として改訂されてきているが、それぞれの「コンピテンシー」の捉え方と取り入れ方には温度差がある (吉田 2016, 32-34 頁参照)。例えば、行為コンピテンシーを上位概念として、①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシーを配置する「レーマン/ニーケ型コンピテンシー・モデル」は、基礎学校では 11 もの州で導入され、中等教育段階では 7 州である。このコンピテンシー・モデルを取り入れていないニーダーザクセン州の 2015 年の「コアカリキュラム・自然科学」(Niedersächsischen Kultusministerium 2015) では、「教育スタンダード」で設定されたコンピテンシー領域に対応させて「認識獲得 (Erkenntnisgewinnung)」「コミュニケーション (Kommunikation)」「評価 (Bewertung)」の三つのコンピテンシー領域がまず設定され、「物理」・「化学」・「生物」の各分野毎に「内容関連的コンピテンシー (Inhaltsbezogene Kompetenz)」=「教科知識 (Fachwissen)」がテーマ・学年毎に提示され、「認識獲得」・「コミュニケーション」

「評価」の三つが「過程関連的コンピテンシー (Prozessbezogene Kompetenz)」として提示されるという構成になっている。2016年に改訂されたバーデン＝ヴュルテンブルク州の学習指導要領 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) では、2004年の学習指導要領が学校毎に設定されていた構成を改め、「教科の意義 (Bedeutung der Fachlichkeit)」と「教科におけるコンピテンシー (fachliche Kompetenz)」を強調する構成とし<sup>1</sup>、さらに全教科・領域を横断して設定される六つの主導的観点 (Leitperspektive) (持続可能な発展のための教育、多様性への寛容と受容のための教育、予防とヘルスプロモーション、職業志向、メディア教育、消費者教育) が設定されている。

### PISA 後の教育政策・カリキュラム改革への批判

連邦レベルでの「教育スタンダード」の策定とそれを受けて改訂されてきている各州の学習指導要領を概観すると、国家に対する一定程度の州の独自性を垣間見ることでもできる一方で、「コンピテンシー」概念の導入という学習指導要領改訂の趣旨という点から見れば、温度差はあっても足並みはそろってきていると見ることもできる。こうした動向に対しては、PISA 調査結果の漸次的「改善」という意味で肯定的に見る体制的見方もあれば、①PISA 調査とその結果から教育政策を導き出す動向に対して教育学研究から批判する立場、②ドイツに伝統的な「陶冶 (Bildung)」論や哲学議論から批判する立場、③「コンピテンシー志向」そのものの動向にはコミットしつつも教育実践をつくる立場からその課題を相対化する立場のような批判的見方もある。

グルーシュカ (Gruschka, A.) は PISA 調査への反対声明にも名を連ね、ドイツ教育学界でも PISA 後の教育政策に最も批判的な立場を表明する一人である。彼はアドルノの批判理論に依拠しながら、教科の授業の意義を強調しつつ、授業の発話記録に基づく実証的な授業研究も展開してきている (松田 2015, 40 頁以下参照)。「コンピテンシー志向」に対するグルーシュカの立場は端的に、「ここでは (教育スタンダードにおいては—註: 引用者) 教科的なもの (das Fachliche) はき

れいさっぱりと姿を消すことになり、教科的なものはただ単に、読むことや書くことといったユニヴァーサルなコンピテンシー (Universal-kompetenz) を練習するための素材 (Material) として供されるのみとなってしまふ」(Gruschka 2011, S. 139) という指摘に集約されている。すなわち彼によっては、コンピテンシーは脱文脈的で脱教科的な普遍的な能力として捉えられ、「教科的なものへの哲学的ともいえる問い直し」(Gruschka 2011, S. 149) の重要性から PISA 後の教育政策と教育学研究動向が明確に批判されるのである。

カント (Kant, I.) の「理性 (Vernunft)」はコンピテンシー化されえないという哲学的立場から批判的言明を行うゲルハルト (Gelhard, A.) のような立場に加えて、上記のグルーシュカのように「陶冶」論の立場から「教育スタンダード」および「コンピテンシー」主導のカリキュラム改革を批判的に捉える教育学者も数多く存在している。ドイツの主要な教育学雑誌である『教育学誌 (Zeitschrift für Pädagogik)』は、2015 年第 4 巻にて「陶冶—主導思想のルネッサンス (Bildung—Renaissance einer Leitidee)」を特集テーマに据え、3 本の論文が寄稿されている。「実証的転回」を経て「陶冶 (Bildung)」に着目した著作や論考がめざましく増加している状況を「ルネッサンス」と表現しつつ、教育学というディシプリン (Disziplin) の問題も含めて、「陶冶」論の立場から直接的に「コンピテンシー志向」・「アウトプット志向」・「エビデンス・ベース」を批判するのではなく、あらためてドイツ語圏に固有な概念である「陶冶 (Bildung)」と「訓育 (Erziehung)」の意義を浮かび上がらせようとする問題提起である。デルピングハウス (Dörpinghaus 2015) はフンボルトの陶冶概念に立ち戻りつつ、「陶冶」とは経験を介して世界との距離を保ちながら自己と世界を批判的に捉える「概念的な能力 (begriffliche Fähigkeit)」だと提起し、自己と世界における経験と乖離しかねない能力＝コンピテンシー志向を牽制する。ベンナー (Benner 2015) は旧東ドイツ時代の「陶冶」と「訓育」という用語の区別を引き合いに出しながら、それぞれの関係性を浮かび上がらせるためには授業における発問や指さし

<sup>1</sup>「これまでの学校種毎の諸教科関連は解消する。より明確に教科に関連した学習指導要領を構成することで、教科の意義および生徒たちの教科におけるコンピテンシーの発展が中心に置かれることになり、さらに教科のコンピテンシーの定着に基づいて諸教科結合的な学習の観点へとつながっていくことになる。」(バーデン＝ヴュルテンブルク州文部省の HP 参照。http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW\_ALLG\_EINFUEHRUNG)

といった「方法的な主導的問い (methodische Leitfrage)」を吟味する必要性を提起し、ヘルバルトの「訓育的教授 (erziehender Unterricht)」を再検討する視座を提起する。ベンナーはコンピテンシー志向やエビデンス・ベースに傾倒する実証的教育研究やグルーシユカの授業研究の意義を認めつつも、これまでの実証的教育研究・授業研究ではこうした「方法的な主導的問い」を際立たせるような研究水準に至っていないことを指摘する。特集を組んだザンダー (Sander 2015) は、国際的な教育研究の動向の中でドイツ語圏に特有な概念である「陶冶」と「訓育」の意味を矮小化するのではなく、また単に「陶冶のルネッサンス」を再発見するというのでもなく、これからの研究と理論形成の大きな余地に期待を込めて本特集をしめくくっている<sup>2</sup>。

コンピテンシー志向の動向にコミットしながら自身の教授学理論を展開する教授学者はレルシュ (Lersch, R.) や H・マイヤー (Meyer, H.) など数多くいるが、その中でも教師教育、とりわけ大学における教員養成改革の重要性という視点からコンピテンシー志向の授業づくりに批判的にコミットしようとするのがキーパー (Kiper, H.) である。彼女は陶冶理論的教授学の代表者であるクラブキーの授業計画を、「授業における教授・学習過程の構造に関する問いをほとんど考慮してこなかった」(Kiper 2011, S. 126) と批判的に捉え、経験することで知識を獲得するといった「学習の基礎モデル (Basismodelle des Lernens)」を基軸に、子どもの学習という視点から授業計画を支える教授学理論の重要性を提起する。他方で、「コンピテンシー志向の授業づくり」が安易な「授業に関する考察における単純化および授業に関する『主観理論 (Subjekttheorie)』の過大評価」(Kiper 2011, S. 128) へと陥り、授業づくりが「テーマの定式化 (Themenformulierung)」と「授業ステップ (Unterrichtsschritt)」へと矮小化されかねない H・マイヤーの構想も明確に批判し (vgl., Kiper 2011, S. 128)、教師および教員養成段階にある学生が生徒に身に付けさせるべきコンピテンシーとそのための教科内容をどのように構想するのかの授業計画理論の重要性を強調するのである。

これら三つの批判・立場に共通するのは経験と

関連した「陶冶」論の重要性であり、立場の違いにも関わらず共通して提示される論点は、経済の論理から教育を捉えようとするのではなく、教科内容・知識の習得を公教育実践において重視しようとする点である。

### 学校のカリキュラム実践にみる教育の自由

「スタンダード」の設定による「コンピテンシー志向」への批判や公教育のあり方に関わる根源的な問題提起がいかなさなれようとも、公教育を担い子どもを目の前にする学校においては、教師の「教育上の自由」のもとで子どもの最善の幸福に向けた学校カリキュラム実践を展開せざるを得ない。「管理されすぎた学校」への対抗軸として 1961 年のヘッセン州の学校行政法にて実定法化されたことを皮切りに、すべての州の学校法にて策定されている「教育上の自由」は教師の教育上の裁量を法的に保護するものである一方で、PISA ショック後の教育スタンダード策定に伴う公教育としての学校教育において教員自身の個人的な見解が必ずしも優先されるものではなく、保護者や生徒との関係と学校との関係において教師の「教育上の自由」が問われてきていることがすでにわが国においても指摘されてきた (榊原・辻野 2011 参照)。ドイツでも教科書は検定を経て学校における「教科会議」にて採択されるが、最終的にどの教材をどのように用いて、どのように評価を行うのかは教師の専権事項である。ここでは「教育上の自由」が学校のカリキュラム実践においてどのように守られ、また子どもたちに対してどのような公教育を提供しようとしているのかを、三つの具体的な学校実践を取り上げて検討したい<sup>3</sup>。

一つ目の事例は、2016 年 3 月 8 日 (火) および同年 8 月 31 日 (水) に訪問したプレーメンの基礎学校 (Grundschule an der Gete) である。同校は、生徒数は約 280 名、学級数は 12、教員数は約 20 名の中規模校である。教育意識の高い地域にある終日制学校であり、重度の障害のある子どもは通学していない。同校では数学教育に研究の重点が設定され、プレーメン大学との協働のもとで、校内での授業研究なども行いながら、数学を中心とした学校カリキュラムの開発と授業づくりが行われている。同校で力を入れて開発され

<sup>2</sup> 「Bildung」をめぐる哲学的議論についてはヴィガー・山名・藤井 2014 に詳しい。また、同じくドイツ語圏であるオーストリアにおける Bildung 論の立場からのスタンダード化への批判については伊藤 2016 に詳しい。

<sup>3</sup> ここで取り上げる三つの学校実践は、吉田・キーパー・ミーシュケ 2016, 27-29 頁、吉田・高木・吉田 2017, 85-88 頁および吉田 2017b, 469 頁で部分的に紹介したものをもとにしている。

てきているのが、子どもたちがどのように学びを進めていくのかの「学びの地図 (Lernlandkarte)」と「学びの場 (Lernland)」である (図 1・2 参照)。数学教育の縦の系統性と横の横断性の教材研究を踏まえた上で、あくまで子どもたちが自分自身で「学びの地図」を描く点、および各単元においてコンピテンシー・リストを作成した上で、子どもたち自身が自分自身でそのコンピテンシーの自己評価を行う点が同校の実践の特徴である。



図 1: ブレーメン基礎学校における「学びの地図」

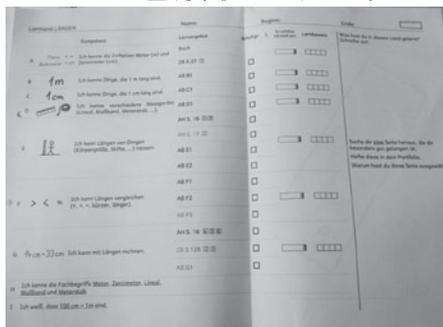


図 2: ブレーメン基礎学校における「学びの場」

二つ目の事例は、2012年4月から継続的に訪問しているニーダーザクセン州・オルデンブルクの総合制学校 (Helene-Lange-Schule) である。5～10学年までは各学年4クラス編成であり、アビトゥア取得のための上級段階も併設した統合型総合制学校であり、学食も備えた終日制学校でもある。同校では4～6名のグループで各教科の授業を受け、個別支援のための個室も各学年の教室近くに併置しており、シリアへの支援キャンペーンへの参加や難民の子どもたちの受け入れにも積極的な学校であり、2年に一度開催する「プロジェクト週間 (Projektwoche)」にも力を入れている。同校のカリキュラム実践においてこの文脈において注目されるのは、各単元テスト (Klassenarbeit) と連動する形で開発されるコンピテンシー領域を対照させた評価シート (Bewertungsbogen) である。「教育スタンダード」および「コアカリキュラ

ム」では各学年・各単元で獲得されるべき「コンピテンシー」は提示されてこなかったため、同校では教科会議においてそのリストを確定し、「単元テスト」の開発とともに「評価シート」も作成し、子どもたち一人ひとりのコンピテンシー段階の評価をフィードバックする仕組みをとっている。

三つ目の事例は、2016年5月30日 (月) に訪問したハンブルクの市区学校 (Grund- und Stadtteilschule Maretstraße in Hamburg-Haburg) である。同校はハンブルク中心地から南に位置する二つの就学前教育施設も併設する基礎学校・市区学校であり、終日制学校である。約800名の生徒と約120名の教師から構成され、就学前から第10学年までを包括する大規模の学校である。移民背景のある子どもの割合は98%であり、母語をドイツ語としていない生徒の割合は約70%、約4分の1の生徒が教育環境の整っていない家庭か貧困の家庭から通っている。2008-2013年にはハンブルク州の取り組みの一つである「alles>>können 学校連盟」(同プログラムについては中山・松田・久田 2017, 166頁参照) に属し、コンピテンシー志向の授業づくりと授業における個別化に取り組み、個々の生徒の学習進度に合わせた授業設計や個々の生徒へのフィードバックなどの実践を積み重ねてきている。同校の取り組みの特徴は、子どもだけでなくその親も対象とした言語支援、モンテッソーリ教育も参考にした改革教育学的な教育構想=異学年による学級編成、開かれた学校づくりを通じた開かれた学校の雰囲気 (Schulklima) の醸成、様々な運動ができる学校の空間構成、そしてコンピテンシー志向の学習支援にある。学習進度・深度の多様性に対応しながら子どもたち一人ひとりのコンピテンシー獲得のために同校で実施してきているのが、「週間プラン (Wochenplan)」(生徒がそれぞれで一週間に取り組む課題を選択して学習を進める方法) と関連づけて開発された「コンピテンシー・ラスター (Kompetenz-Raster)」による授業づくりである。同校では、子どもが「コンピテンシー・ラスター」を参照しながら自身の学習進度・深度に合わせた学習を自分で選択し展開できる教材開発が、各教科で行われている。

これら三つの学校カリキュラム実践から示唆されることは、目の前の子どもたちの学習要求や権利に根ざして、どのような教材を選択・提供し、コンピテンシーも含めた子どもたちの学びと育ちの評価を子どもたち自身の自己評価も媒介とした

がらフィードバックすることで、地域や家庭をも巻き込みながら展開される公教育のあり方である。

#### おわりに～ポスト資質能力の公教育のあり方～

現代ドイツのカリキュラム改革から示唆される「ポスト資質能力の公教育のあり方」の一つは、コンピテンシー育成のための教育の「形式陶冶」的な側面を、「教育の自由」に基づいて教育内容を子どものレベルから問い直す「実質陶冶」的な側面から相対化するあり方である。いま一つは、「コンピテンシー」・「資質・能力」志向のカリキュラム改革を「教育の自由」のもとに学校レベルで実施することで、子どもたちの「わかりたい」「学びたい」という学習要求に応じていく公教育のあり方である。こうした現代ドイツのカリキュラム改革を参照軸としつつも、具体的な授業実践や学校カリキュラム実践の課題に応えるカリキュラム論の検討が今後の課題である。

#### 引用文献

- ・ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- ・ Benner, D.(2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jahrgang 61, Heft 4, S. 481-496.
- ・ Bundesministerium für Bildung und Forschung(2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*.
- ・ Dörpinghaus, A.(2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 61, Heft 4, S. 464-480.
- ・ Gruschka, A.(2011): *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- ・ Kiper, H.(2011): Unterrichtsplanung auf der Grundlage einer Integrativen Didaktik. In: Zierer, K.(Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- ・ Kultusministerkonferenz(2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- ・ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(Hrsg.)(2016): *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium. Mathematik*. (<http://www.bildungsplaenebw.de/Lde/Startseite>).
- ・ Niedersächsischen Kultusministerium (Hrsg.)(2015): *Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5 – 10. Naturwissenschaften*. Hannover: Unidruck.
- ・ Sander, W.(2015): Was heißt “Renaissance der Bildung”? Ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 61, Heft 4, S. 464-480.
- ・ 伊藤実歩子(2016)「ドイツ語圏の教育改革における Bildung とコンピテンシー」田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ—』日本標準, 124-135 頁。
- ・ ローター・ヴィガー, 山名淳, 藤井佳世編著(2014)『間形成と承認—教育哲学の新たな展開—』北大路書房。
- ・ ハンナ・キーパー, ヴォルフガング・ミーシュケ(2016)「授業づくりと学校づくりについての授業分析の意義」ハンナ・キーパー, 吉田成章編『教授学と心理学との対話—これからの授業論入門—』溪水社, 111-138 頁。
- ・ 国立教育政策研究所編(2016)『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2015 年調査国際結果報告書』明石書店。
- ・ 榊原禎宏・辻野けんま(2011)「公教育の質保証における学校の自主性・自律性と教員の『教育上の自由』の定位」『京都教育大学紀要』No.119, 155-167 頁。
- ・ 坂野慎二(2017)『統一ドイツ教育の多様性と質保証—日本への示唆—』東信堂。
- ・ 高橋英児(2013)「現在・未来を生きる子どもに必要な教育とは?—PISA 後のカリキュラム開発・授業づくりの課題—」久田敏彦監修, ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育どうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版, 31-62 頁。
- ・ 中山あおい・松田充・久田敏彦(2017)「低学力生徒のための促進戦略の特質」『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(平成 26～28 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (海外学術調査) 最終報告書 研究代表者 久田敏彦), 165-221 頁。
- ・ 原田信之(2016)『ドイツの協同学習と汎用的能力の育成—持続可能性教育の基盤形成のために—』あいり出版。

- ・樋口裕介(2013)『『スタンダード化』する教育におけるテストの役割と課題』久田敏彦監修，ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育どうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版，63-82 頁。
- ・久田敏彦・高橋英児(2017)「ドイツにおける学力向上政策と教育方法改革の特質—研究成果の概要—」『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(平成 26～28 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (海外学術調査) 最終報告書 研究代表者 久田敏彦)，9-26 頁。
- ・松田充(2015)「批判理論に基づく授業の教育的再構成—A. グルーシュカの教授学構想を手がかりに—」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第 40 巻，39-49 頁。
- ・吉田茂孝・高木啓・吉田成章(2017)「インクルージョンとコンピテンシーに着目した個別の学習支援の特質と教育方法改革—ハンブルク州・ブレーメン州調査を中心に—」『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(平成 26～28 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (海外学術調査) 最終報告書 研究代表者 久田敏彦)，79-114 頁。
- ・吉田成章(2010)「現代ドイツのカリキュラム論に関する研究—コアカリキュラム (Kerncurriculum) 論を中心に—」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第 19 号，15-28 頁。
- ・吉田成章(2013)「学校の終日制化で変わる子どもの学習と生活」久田敏彦監修，ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育をどうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版，111-133 頁。
- ・吉田成章(2016)「PISA 後ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシー (Kompetenz) の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部(教育人間科学関連領域)』第 65 号，29-38 頁。
- ・吉田成章(2017a)『『国家的な教育スタンダードの開発について—鑑定書』(2003 年)の翻訳と解説』『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(平成 26～28 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (海外学術調査) 最終報告書 研究代表者 久田敏彦)，137-164 頁。
- ・吉田成章(2017b)「ドイツにおける健康教育実践に関する一考察」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 第 62 巻，465-470 頁。
- ・吉田成章，ハンナ・キーパー，ヴォルフガング・ミーシュケ(2016)「PISA 後のカリキュラム改革と教育実践の課題」ハンナ・キーパー，吉田成章編『教授学と心理学との対話—これからの授業論入門—』溪水社，17-32 頁。

#### 付記

本稿は，日本カリキュラム学会第 28 回大会の課題研究Ⅱ「今日のカリキュラム改革と公教育のあり方」(2017 年 6 月 25 日 於岡山大学)における報告「現代ドイツのカリキュラム改革—教育の自由はどのように守られているか—」に基づいたものである。なお，本研究は JSPS 科研費 JP16K04478 の助成を受けた。