

「教授学、カリキュラムに会う」プロジェクトの到達点 ーアメリカのカリキュラム研究とドイツ教授学の結節点をめぐってー

市川 和也

1. はじめに

20 世紀末以降、英米圏のカリキュラム研究¹⁾においてはドイツ語圏を中心とした教授学 (Didaktik) (以下、ドイツ教授学とする) に注目が再び集まっている。後述するが、カリキュラム研究において世界的にも著名な学術誌 *Journal of Curriculum Studies* では 90 年代以降、教授学の文化圏にあるドイツ語圏やスカンディナヴィア諸国の教育研究が、英米圏のカリキュラム研究との対比の中で盛んに紹介されている。この契機となったのが教授学とカリキュラム研究の比較研究を行った「教授学、カリキュラム研究に会う (Didaktik Meets Curriculum)」グループ (以下、「出会う」グループとする) である。

「出会う」グループの研究は主にアメリカのウェストベリー (Ian Westbury)、ドイル (Walter Doyle)、ノルウェーのグンデム (Björg Gundem)、ドイツ語圏を中心に国際的に活動するキュンツリ (Rudolf Künzli) とホプマン (Stefan Hopmann)、欧米で研究を行っているガドモンズドッティル (Sigrun Gudmundsdottir) らを中心に進められた。この研究は、ドイルの持ってきたドイツの数学教育に関するある論文を見たウェストベリーが、1990 年のオスロ大学での学会でホプマン、グンデムと話すなかで「教授学とは何か」と尋ねたことがきっかけとなって始まった²⁾。「出会う」グループの活動は主に、①グループの中心メンバーによる研究交流、②カリキュラムの伝統と教授学の伝統の交流を行う国際会議の開催、③先述の *Journal of Curriculum Studies* や学術雑誌 *Bildung und Erziehung* などへの論文寄稿、④ドイツ教授学に関する主要文献の英訳、⑤両伝統の接続に関する解説である³⁾。この成果は(a) *Didaktik and/or Curriculum* (1995 年) , (b) *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* (1998 年) , (c) *Teaching as Reflective Practice – The German Didaktik Tradition* (2002 年) などにまとめられている。

日本では「出会う」グループの研究成果を上記の著書をもとに中野和光が 2002 年という早い段階ですでに紹介した⁴⁾。そこでは、同グループに参加したリード (William Reid) やカンサネン (Pertti Kansanen) など、個別の参加者の整理をもとにドイツ教授学が解釈学的アプローチを用いる一方で、アメリカのカリキュラム研究がテイラー (Frederick W. Taylor) の科学的管理法に由来をもつ経験科学的アプローチを用いることが紹介され、両者の違いが明らかになった⁵⁾。しかし、アメリカ側の参加者がカリキュラム研究のどのような背景のもとで、ドイツ教授学の何に注目したのか、また、出会いの中でドイツ教授学とアメリカのカリキュラム研究は両者の間にどのような結節点を見いだしたかという点については詳細に論じられていない。

論を先取りするが、1995年に*Journal of Curriculum Studies*の特集で「出会う」グループによって紹介され、その後の議論の中心の1つとなったのはクラフキー（Wolfgang Klafki）の「授業準備の核としての教授学的分析（Didactic analysis as the core of preparation of instruction）」⁶であった。そこでクラフキーは「今日のドイツにおいてもっともよく知られ影響力のある教育者」であり、「ドイツの教育史に深く根差した伝統を代表する」人物として紹介され、「教授学的分析（didactic analysis）」を提唱した上記の論文が英訳された⁷。「出会う」グループでは、例えばウェストベリーや、ショーマン（Lee Shulman）とともに授業研究を行ってきたガドモンズドッティルらがクラフキーの教授学的分析とアメリカのカリキュラム研究や授業研究との結節点を見いだそうとしている。本稿はそうした結節点を見いだそうとする英語圏の研究者の議論を検討し、到達点と課題を明らかにする。また、中野が論文を発表した2002年においては「出会う」グループの研究が出版されて間もない時期であったため、その後の研究の展開をフォローすることが出来なかった。本稿では対話に参加したキュンツリの論考を検討することによって、対話での議論がドイツの教育課程論の議論においてどのように発展しているかを検討する。

2. アメリカにおけるカリキュラムの伝統とその課題

まず、「出会う」グループの中心メンバーたちが有していたアメリカの教育観を検討する。ウェストベリーは教育行政の観点から教師の役割の変遷について説明する。ウェストベリーによれば、19世紀前半のアメリカの公教育制度は急速な人口増加に対応する必要があったため、モニトリアルシステムなど効率のよい教育方法や学校制度の実現が焦眉の課題となった⁸。そこでカリキュラムは標準化され、カリキュラムについての意思決定は教師の手から離れ、もっぱら教育行政官によってなされていたという⁹。またドイルとウェストベリーによれば、20世紀前半に活躍したボビット（John F. Bobbitt）とチャーターズ（Werrett W. Charters）のカリキュラム研究によって特に社会効率主義的なカリキュラム作成方法や自然科学的手法が生み出され、専門家や教育行政官がこの方法を用いて科学的にカリキュラムを作成し、学校や教師へのコントロールを正当化していった¹⁰。したがって、アメリカでは伝統的にカリキュラムの作成主体は教育行政官や専門家であり、それに対応してカリキュラム研究において教師は「システムの見えない代行人（agents）」であり、「明白な役割をもつ独立したアクターではなかった」という¹¹。このように19世紀から20世紀初頭のアメリカでは自律的にカリキュラムを作り、創造的に授業を行う者としての教師像は軽視されたという。

また、「伝統的なアメリカの教育科学の多くの形態のいずれもが、教育的熟考に対する出発点として『学校の教科』もしくは『授業内容』に対して注意をまじめに払ってこなかった」¹²とドイルとウェストベリーが述べるように、アメリカの教育科学において教科や授業の内容も軽視されたという。彼らは、教科教育に関する研究と教育心理学との関係を検討したショーマンにもとづきながら、授業に関するアメリカの教育科学研究の歴史を振り返る。ショーマンによれば70年代および80年代初頭で最も活発で生産的であった授業研究は、「過程－産出モデル（Process-Product Research）」にもとづく研究アプローチであった¹³。ドイルらはショーマンのこの概観をもとにソーンダイク（Edward L. Thorndike）やジャッド（Charles Judd）により進められてきた授業に関する教育科学研究を取り上げる。ソーンダイクらがそうであったように当時

のアメリカでは行動主義心理学の発展に伴って、授業研究は授業内容を効率的に伝達するための最良な方法について、さまざまな条件を制御することによって明らかにする実験的手法を用いたものが多かった¹⁴。これによってアメリカでは授業が心理学の言語で記述され、目に見える教師の行動や教授方法が注目される一方で、カリキュラム研究が対象としてきた授業内容、生徒、カリキュラムは授業の「変数 (Variablen)」として無視されたという¹⁵。

しかし、行動主義心理学は 50 年代末に始まった認知革命によって批判された¹⁶。認知革命が進むなかで授業研究において教師の思考プロセスに関する研究が行われるが、ショーマンによればそうした研究においても「教科内容 (subject matter content)」と「教科内容に関する理解と生徒に行う教授との関係」への着目がなされていなかったことを指摘し、両者に関する教師の認知的理解を明らかにするという研究課題を示した¹⁷。

ドイルとウェストベリーは、この背景のなかで出されたショーマンの「授業における教材の知識 (pedagogical content knowledge)」(以下、PCK とする) によってアメリカの授業研究において教科内容に注目が集まったと評価する。ショーマンはこの PCK を「独自の教師の職能である、内容と教授法 (pedagogy) から成る特殊な混合物であり、自らの専門的理解の特別な形式」¹⁸と定義した。さらに、彼の PCK においては教師がさまざまな知識を、実施されるカリキュラムに「翻案する (transformieren)」という意味で、教師はカリキュラムに影響を与える存在として位置づけられると整理する¹⁹。このようにドイルらは特にショーマンに基づきながら、教育内容を注目するに至る経緯や教師がカリキュラム作成主体として登場する流れを取り上げた。

また、ガドモンズドッティルは、1992 年の *Bildung und Erziehung* においてショーマンをドイツ語圏に向けて紹介した。ガドモンズドッティルはショーマンの「教育学的推論と活動モデル (Modell des pädagogischen Denkens und Handelns)」の過程について、「教師が主題もしくは題材を理解し、目標や教科の構造を取り出し、教科の対象物の内部もしくは外部にある関連する考えを突き止めようとするカリキュラムのテキスト (Text) とともに始まる」²⁰と述べる。なお、「テキスト」についてガドモンズドッティルは、「広義の解釈学的概念と一致して、文字に限定されないあらゆる授業の素材を代表している」と述べ、教育学的推論と活動モデルの出発点に解釈学的アプローチを位置づける²¹。また、彼女によれば、教師の知識に注目するという構想によって、「教師が授業しているカリキュラムやテキストを教師自ら独自の価値や思考と結びつけることが起こる解釈学的・省察的活動として授業を記述する」²²ことが可能となったという。このようにガドモンズドッティルに紹介されるショーマンの教育学的推論と活動モデルは、教師が独自に教材やカリキュラムに解釈を加える思考活動として記述されている。

ショーマンが紹介される際、ペレイラ (Peter Pereira) によってアメリカのカリキュラム研究者であるシュワブ (Joseph J. Schwab) もドイツに紹介された。ペレイラによればシュワブが 1969 年に「実践的であること (The Practical)」という論文で当時のカリキュラム研究を「瀕死」と形容した際に、①タイラー原理を機械的に解釈したグループ、②パイナ (William F. Pinar) らに代表される批判的アプローチをとるグループが存在した²³。ペレイラによればシュワブは第三のアプローチとして現れたという²⁴。シュワブは上記の背景の中で、「理論的であること (the theoretic)」から「折衷的であること (the eclectic)」 「実践的であること (the practical)」へ転回する必要性を述べる²⁵。シュワブによればカリキュラム研究において多くの理論は実践から離

れた狭小な枠組みでしか用いられておらず、わずかな理論ですべてが解決されてしまうような過度な単純化をするか、より抽象的な議論を志向することが多かった²⁶。こうした実践の軽視に対してシュワブは「実践的であること」を求める。「実践的であること」とは、「相対的に学問的なもの（the academic）とは親和性がなく、理論的なディシプリンとは根本的に異なるような複雑なディシプリン」であり「理論的であることが知識と関わるのとは対照的で、選択と行為に関わるディシプリン」である²⁷。シュワブはカリキュラムを例に「実践的であること」を説明する。カリキュラムは、理論的なものではなく、具体的な教室で行われる一回限りの授業と関係する。カリキュラムが実行される際に、カリキュラムの理論が現実の生徒や教師に適用されるためには、「実践的であること」のアー트가求められる²⁸。このアーツには、教師が具体的状況に理論を適用する能力が前提とされており、これによりカリキュラムが現実適合するといふ²⁹。ここではショーマンの場合と同様に、教師が創造的に授業を作り出す主体として描かれている。

「出会う」グループのアメリカ側の研究者は、ショーマンやシュワブを中心にアメリカの状況をまとめることによって、教師による解釈を前面に出す形で授業研究やカリキュラム研究の歴史を紹介した。しかしながらドイルとウェストベリーによればアメリカでは伝統的に、「学習」「指導」「動機付け」のような心理学のコンセプトが授業の基本理解に影響を与えているという³⁰。さらに教育行政など、アメリカの教育科学を取り巻く構造的条件は世紀の初めから本質的に変わっていないという³¹。このように「出会う」グループにおいては、当時の心理学や教育科学とは異なり、教師の実践を尊重したショーマンやシュワブの研究を紹介するものの、アメリカのカリキュラムの伝統では学校行政とそれを支える教育科学によってもたらされる限界性が絶えず付きまとうものとして認識されていたといえる。後述するように、こうしたアメリカの議論の取り上げ方は、一特にウェストベリーにおいては一ある種意図的なドイツの教授学の受容の仕方につながるのである。

3. ドイツ教授学の紹介とその受容

本節では英語圏におけるドイツ教授学の紹介と受容について検討する。ドイツの教授学（Didaktik）は、「軽蔑的な意味を込めて実践的方法的問題に言及する、いくぶん時代遅れの意味を持っている」英語の“didactics”と異なり、教えること以上の意味合いを有しているという³²。すなわち、①研究領域を意味する理論的・研究的レベル、②授業、教育課程作成のすべての領域などを構成する実践的レベル、③教師同士の会話や授業準備などの際に「参照枠組み」となっているレベルである³³。このようにドイツ教授学は研究領域として存在するだけではなく教師が授業を構想する際に機能し、さらには「参照枠組み」として学校関係者の共通言語となっているが、一方で教授学は英語圏ではほとんど知られておらず、英語圏にとっては未知の伝統となっていた³⁴。しかし、「英語圏のカリキュラムの伝統内部でうまく定義されていないが最も重要であり、普遍的で教育的なある問いを強調するような思考方法を、教授学が提供する」とウェストベリーが述べるように、教授学がカリキュラムの伝統の未発の契機を示すと考えられていた³⁵。ここではドイツ教授学がどのように取り上げられたか検討する。

まずウェストベリーの整理にもとづいてドイツにおける伝統的な学習指導要領である「レー

アプラン (Lehrplan)」について説明する。レーアプランは現代においては州の学習指導要領として教育内容を提示する文書である。レーアプランそれ自体は 19 世紀初頭以降、学校において教えられるべき教科や内容を規制する一連のガイドラインとして機能していた³⁶。しかし、このレーアプランの枠内で教師は「教授学の『アート』において培われた思考方法」、または Bildung 概念によってレーアプランに記載される教育内容を解釈し、教育内容に生命を吹き込むことが求められていたという³⁷。また、教師はレーアプランに記載された教育内容に対して解釈を行えるだけの「教授の自由」が伝統的に保障されており、アメリカの意味でのカリキュラムによるコントロールから外れているとウェストベリーは述べる³⁸。このように「出会う」グループにおいてはアメリカのカリキュラム研究を相対化するものとして教授学を位置づけた。

しかし 60 年代以降にアメリカのカリキュラム研究を受容したロビンズーン (S. B. Robinsohn) は、教授学が推し進めてきたレーアプラン論では、教育内容を決めるうえで合理的手法が用いられていないことを指摘し、その結果ドイツ語圏を中心に英米のカリキュラム研究に影響を受けたカリキュラム運動 (Curriculumbewegung) が生じた³⁹。英米のカリキュラム研究が英訳され普及するなかで、60 年代の終わりにはほとんどだれもが、精神科学的教育学 (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) やその核心である教授学の没落を疑わなかったという⁴⁰。しかし、ロビンズーンが構想したカリキュラム改革は中央集権的に行われるものとして考えられ、教師は改革の内容を末端で実行する存在として位置づけられている⁴¹。こうした上意下達のプロセスは、州レーアプランから一定程度独立して学校や教室でローカルな授業計画を作成するドイツの学校行政や教授学にふさわしくなかった⁴²。したがって、ウェストベリーが述べるところの「システムの見えない実行者」として教師を捉えるという意味でのカリキュラムの伝統は、そのアイデンティティを失うことなしにはドイツの体制に受け入れられず、しばしば教師の自律性の文脈で批判されていった⁴³。こうしてホブマンらが指摘するようにカリキュラム運動は、「瀕死」となるのではなく、弔いもなく静かに亡くなってしまったのである⁴⁴。

一方で、ホブマンとリクォーツ (Kurt Riquarts) によればカリキュラム運動で批判された教授学は二つの点で変化したという⁴⁵。第一に、州レーアプランのコントロールに対して無批判であったというカリキュラム運動からの批判を受け入れ、州のコントロールが生徒にとって望ましくないものであれば、批判的に抵抗するというコンセンサスが生まれた。第二に、教科の枠組みからレーアプランの内容や目標を問い直す教科教授学が大学や教師教育において拡大した⁴⁶。このように教授学はドイツにおいてカリキュラム研究の批判を受けながらも再びドイツの教育研究の中心的役割を担うようになった。

こうした教授学の最も普及しているモデルとしてクラフキーの教授学的分析が挙げられる。先述のホブマンとリクォーツによれば、60 年代には教授学的分析がすでに広まっており、教授学に代わろうとするカリキュラム研究を失速させるほど強力なものだったという⁴⁷。ここではクラフキーの教授学的分析がどのように紹介されたかを検討する。クラフキーは、初等教育や中等教育、教員養成大学での教師の経験をもとに教授学的分析を構想した⁴⁸。この論文の枠組みは 1958 年にドイツ語で出版されるとドイツ教授学の重要な源泉と位置づけられ、ドイツの教員養成課程にいるほぼすべての学生に紹介されているという⁴⁹。また、こうして広められた教授学はドイツの教育に浸透する一つの「言語 (language)」となっているという⁵⁰。なおクラ

フキーが精神科学的教育学から批判的構成的教育科学（kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft）に移行するなかで彼の教授学も変遷し、一部改訂された。特に批判的構成的教育科学において Bildung の内容は「自己決定能力」「共同決定能力」「連帯能力」の連関として捉えられている⁵¹。しかし彼によれば初期の中心的アイデアは有効であり続けているという⁵²。ここでは1995年の *Journal of Curriculum Studies* において英語で紹介された教授学的分析を取り上げ、それに対する英語圏の研究者の反応を検討する。

クラフキーによれば授業準備の目的は次のように要約できる。すなわち、「準備は、ある生徒が行う何らかの教育内容（Bildungsinhalte）との実りある出会いに対する一つの、もしくはいくつかの機会のデザインとして意図されている」⁵³。一方でドイツ語圏では「教育内容」だけではなく、「教育内容の本質（Bildungsgehalt）」という語も用いられる。「教育内容」は、教師が準備をする以前にすでに存在し、文化のなかから選択されたものである。これは例えばレーアプランにおいて教えるように示された教材であり、教師は「教育内容」としてこれらがなぜ選択されたかという点について省察しなければならない⁵⁴。これに対して「教育内容の本質」は教育内容に内在するものである⁵⁵。しかし「教育内容の本質」は客観的に存在するのではなく、特定の生徒にとっての意味と関連させ、過去や未来を念頭に置きながら特定の人間的・歴史的状況に位置づけることによってはじめて理解される⁵⁶。このように、「教育内容の本質」を理解するためには「教育内容」それ自体に多方面からの検討が必要とされる。この検討において必要とされるのが教授学的分析である。表1に教授学的分析の基本的問いを示す。この問いに沿って具体的な生徒や時代状況、社会との対応の中で「教育内容」を解釈することが求められている。

表1 教授学的分析の5つの問い

- | |
|---|
| <p>I. この内容はどのような幅広い意味、一般的な意味、もしくは現実の範例となり、学習者に対して開示するか？どのような基本的現象もしくは基礎的原則、どのような法則、規準、方法、技術、態度がこの内容を「範例」として扱ったときに獲得されるのか？</p> <p>II. この主題を通して獲得されるべき、問題となっている内容、経験、知識、能力やスキルは教室の子どもたちの精神においてどんな重要性を保有しているのか？教育的な見地からこの内容はどんな重要性を有しているのか？</p> <p>III. 何が子どもの未来に対する主題の重要性を構成するのか？</p> <p>IV. （問いI、II、IIIによって特に教育的見方のなかに位置づけられる）内容がどのように構成されているか？</p> <p>V. これらの問いによって決定される内容が「獲得された」と考えられ、「不可欠で」「役立つ」人間の財産として考えられるならば、保有されなければならない知識の本体（「最低限の知識」）はなんであるか？</p> |
|---|

（Klafki, Wolfgang, “Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung)”, *Journal of Curriculum Studies*, vol.27, No.1, 1995, pp.22-28 をもとに筆者作成。）

教授学的分析は、非ドイツ語圏においては上述のようなカリキュラム研究のみならず、授業研究の文脈において特に受容された。先述のガドモンズドットティルは主にショーマンと比較をしながらクラフキーの教授学的分析を検討する。ガドモンズドットティルによれば「ショーマンは、アングロサクソンの教育研究コミュニティを特徴づける経験的伝統の方法にもとづいている。クラフキーの枠組みはドイツ教師教育において広く用いられているものの経験的というよ

りもより哲学的でテキスト的 (textual) である」と研究方法論上の相違を述べる⁵⁷。しかしながら、経験的アプローチと解釈学的アプローチの違いはあるものの、両者の結節点としてガドモンズドットィルは両者が教育内容に注目していることを挙げている。特にガドモンズドットィルはクラフキーの教授学的分析で挙げられる5つの問いがショーマンのモデルと同様に、教えられるべき内容とともに出発することを挙げる⁵⁸。上記のようにクラフキーの教授学分析は、生徒にとっての内容の意義や歴史的状況との関連性などを問うものである。その際、クラフキーのアプローチにおいて、テキストに関する教授学的解釈は、なぜ特定の内容がすべての可能な文化物のなかから選び出され、なぜ教育対象となるかという理由に焦点を当てなければならない、とガドモンズドットィルは述べる⁵⁹。このようにガドモンズドットィルにおいては教育対象として選ばれるその理由を再度問い直す姿勢を解釈学的アプローチとして捉え直している。

以上のようにドイツ教授学がどのように英米圏に紹介されたかという点に言及してきた。先述したように、カリキュラム研究の伝統におかれていた研究者にとって教授学は、カリキュラム研究の問題、すなわち教師の実践に対する軽視という問題を解決するための道具とみなされていた。教育科学が盛んなアメリカにとって教師の実践の取り上げ方が問題になるなかで、まさに教授学、特にクラフキーの教授学的分析が注目されたと言える。

この「出会う」グループの対話以後、世界のカリキュラム研究は「国際化 (internationalization)」していく。パイナールは、2000年に行われたルイジアナ州立大学での「カリキュラム研究国際化会議 (Internationalization of Curriculum Studies Conference)」の内容をまとめた著書において、アメリカのカリキュラム研究が自国の枠組みに留まり、他国を参照しないナルシシズムを有していることを指摘した⁶⁰。そのうえでこの会議では「カリキュラム研究に関する世界規模の領域を形成すること、すなわち「国際化」を推し進めることが目的とされた⁶¹。なお、パイナールは、「出会う」グループが開いた1995年ノルウェー・オスロでの会議を、パイナールらの取り組みの先行事例としてみなし、「世界的なカリキュラム研究領域がいつか発展するならば、1995年8月のオスロで始められたと言われるであろう」⁶²と、その研究方法の先見性を評価した⁶³。

一方で、「出会う」グループ、特にウェストベリーの整理に関して、フィンランドのアウティオ (Tero Autio) は、ウェストベリーが教授学における教師のもつ自由を誇張していることを指摘する。先述のようにウェストベリーは教授学の伝統における教師の「教授の自由」を高く評価していた。しかしながらヴェーニガー (Erich Weniger) が指摘するように、レーアプランそれ自体が国家と緊密に結びついており、さらに教師は国家へ進んで貢献してきた⁶⁴。アウティオはこの指摘を参照しながら、ウェストベリーが国家的性格を内在しているレーアプランの枠内で教師の有する自由を考えるべきであったことを指摘する⁶⁵。先述のようにウェストベリーはアメリカのカリキュラム研究の課題を乗り越えるために教授学の伝統における教師の自律性や創造性を強調してきたが、アウティオはこの伝統の背後にある国家の存在を指摘し、ウェストベリーの教師の自由を前面に出す捉え方に疑問を呈した。なお、パイナールは、ウェストベリーが教授学における教師像に希望を見いだす一方で、ホプマンとリクォーツはそうした希望を明言せず、ほのめかすにとどまっていたことを指摘する⁶⁶。このように「出会う」グループ内部においても教授学の捉え方が多様であり、特にウェストベリーにおいてはアメリカのカリキュラム研究の背景から、教師の自律性や創造性を特に強調する形で教授学を捉えたと言える。

4. ドイツ教育課程研究によるカリキュラム研究の受容

次にドイツ語圏がカリキュラム研究をどのように受け取ったかを検討したい。特にカリキュラム研究から影響を受けた例として PISA ショック後のキュンツリを取り上げる。まず PISA について概説する。ドイツは OECD による PISA (2000) 以後、成績の低迷から PISA ショックを経験した。これによりドイツでは「コンピテンシー (Kompetenz)」や「教育スタンダード (Bildungsstandard)」に関する議論が盛んになった。ここでのコンピテンシーは心理学者のヴァイネルト (Franz E. Weinert) によってドイツ語圏に向けて次のように定義された。すなわち、「個人において意のままにできるもしくは個人を通して習得できる、ある問題を解決するための認知的能力・技能であり、問題に関連した、意欲的・意識的・社会的な構えや能力があり、多様な状況においてうまく責任を持って問題解決を行うことができること」である⁶⁷。こうした能力観を基盤として教育スタンダードが作成される。連邦教育・研究省 (Bundesministerium für Bildung und Forschung) の報告書では教育スタンダードの機能としては、①学校を、コンピテンシーモデルにもとづいた拘束力のある目標に対して方向付けること、②教育スタンダードに基づいて学習結果を把握し、評価することが挙げられている⁶⁸。このように教育スタンダードが導入されることで、従来の州のレーアプランによるインプットの管理から、教育スタンダードに基づくアウトプットの管理へと転換した⁶⁹。

ここではドイツ教授学の前提となっていたレーアプランの位置づけが変化し、レーアプランによるインプット管理から、教育スタンダードに基づくアウトプット管理へと移行した。それによってレーアプランの枠内で自律的・創造的に教育課程や授業を作ってきた教師の位置づけもまた、大きく変わる。キュンツリによれば、「教育スタンダードとコンピテンシーモデルの導入と結びついている理論的・実践的な努力はいくつかの点において 70 年代のカリキュラムの台頭と似ている」⁷⁰という。先述のようにロビンゾーンを中心にカリキュラム運動が起き、70 年代にはアメリカの影響を受けて合理的なカリキュラムの作成方法を追求する研究が盛んになった。一方でアメリカでは、先述のように 1970 年にシュワブはカリキュラム研究が「瀕死」であることを告げていた。しかし、理論への偏重を批判するシュワブの「実践的であること」は、研究者による合理的なカリキュラム開発を志向する当時のドイツの潮流に対しては不穏なものであり、すぐに無視されたという⁷¹。

現在、ドイツ語圏ではコンピテンシーモデルに即した授業が行われ、教育スタンダードにもとづいた評価が要請されている。学校や教師が実施する教育課程はコンピテンシーモデルに裏付けられることによって専門化・科学化される。それによって教育課程開発は、学習心理学や発達心理学を扱う実験室や専門家集団に外部委託されるという⁷²。また、キュンツリによればカリキュラム運動と PISA 後の展開ではともに、教育政策、教育行政、教育研究の関係者が科学的な手法に対して大きな信頼を寄せていることが共通しているという⁷³。このようにドイツにおいてはカリキュラム運動が求めてきたカリキュラム開発の合理化がもたらされつつある。しかし、それによって必然的に授業は、伝統的な教授学が重視してきた実践の文脈や教師の抱く価値から乖離してしまう。ドイツが抱えるこうした課題は、まさにシュワブが「実践的であること」において批判した内容であるとキュンツリは指摘する⁷⁴。すなわち教育問題の解決は学習心理学や神経科学における調査や学力測定ではなく、むしろ教育実践の専門家によって試

みられることがシュワブの議論から明らかになるという⁷⁵。

このようにキュンツリにおいて PISA 後ドイツの教育政策に対する批判は、シュワブの「実践的であること」における実践的文脈を軽視することに対する批判を援用しながら行われている。同様に、キュンツリは学校や教師に求められる実践的活動に関して最も示唆的なものとしてもシュワブの「実践的であること」を挙げる⁷⁶。現在、教育スタンダードにもとづいて実践を行うためにドイツの教師は、学校の性格、すなわち学校の文脈、教師の能力、生徒の興味や関心、生徒の能力、地元の学校環境にあわせた独自の学校教育課程を作成することが求められているという⁷⁷。以上のようにキュンツリは PISA 後の問題を考えるうえでシュワブのカリキュラム論を援用している。それによって、コンピテンシーなどの心理学的な専門用語によって語られがちな教育課程を再度実践的文脈に位置づけようとしている。このようにキュンツリは PISA によってもたらされた教育問題、すなわち教師の実践を軽視することという問題への解決としてシュワブを受容した。この受容は、本来シュワブを受容すべきであったカリキュラム運動の失敗と結びつけられて行われ、その結果再びシュワブが受容されたのである。

5. おわりに

本稿では「出会う」グループの研究をもとに、双方が何をどのように受容したかを明らかにした。先述のように英米圏の研究者においては教師の実践が軽視されがちな教育科学研究やカリキュラム研究の課題を背景に、クラフキーの教授学的分析がショーマンの理論と結びつけられて受容された。また、教授学の伝統のなかで見いだされた教師の自律性や創造性、教師の専門性が紹介され、教授学がカリキュラムの伝統の未発の契機を示すとさえ考えられた。しかしながら、特にウェストベリーがカリキュラム研究の課題と教授学を結びつけることによって、教師の自律性や教授の自由が誇張された。一方、ドイツ語圏においてはカリキュラム運動の歴史にシュワブが位置づけられ、PISA 後ドイツの教育研究を見直す視点とされた。このように双方がもつ問題背景や、問題解決に資する双方の理論的蓄積が結節点として対話が行われたのである。この対話は、双方の伝統を伝える際にウェストベリーにみられるような誇張がみられたものの、パイナーが述べるように「国際化」する世界のカリキュラム研究の出発点としても位置づけられるものである。また *Journal of Curriculum Studies* で「出会う」グループの“Starting a dialogue”という論文によって開始された両伝統の対話は、“Continuing the dialogue”⁷⁸というフリーセン（Norm Friesen）の 2018 年の論文が端的に表しているように、現在も続いている。このように世界規模での対話は継続しており、カリキュラム研究と教授学の更なる交流とその発展が予想されるであろう。

ところで日本の教育方法学研究は、中野が指摘するように、歴史的にドイツとアメリカ双方から影響を受けている⁷⁹。しかしながら、世界の教育研究が言語の壁をまたいで「国際化」している一方で、日本の教育方法学研究では、小柳和喜雄が指摘するようにこの対話を取り上げた中野のような研究を除けば、英米とドイツ語圏を比較するアプローチはこれまで取り上げられてこなかった⁸⁰。世界のカリキュラム研究が「国際化」し、それぞれの理論の相互交流が行われる状況において、それぞれの地域―筆者の場合は特にドイツではあるが―のカリキュラム研究の動向をホリスティックに把握するためには、その国の歴史や伝統のみならず、国際的視点を

踏まえた研究を進めていくことも必要になると思われる。特に PISA ショック以後、ドイツは英米圏の教育研究に大きく影響を受けている。今後の課題として、そうした教育研究の「国際化」のなかにあるドイツの教育課程研究の現代的動向を、スタンダードや教育評価に関する英米での研究成果を踏まえながらより詳細かつ包括的に論じていきたい。

脚注

¹ 本稿ではアメリカ由来の概念であることを強調する際には「カリキュラム (curriculum)」と表記する。カリキュラム一般を指す場合は「教育課程」、アメリカのカリキュラムと対置されるドイツ固有の教育課程を指す場合は「レーアプラン (Lehrplan)」と表記する。なお、引用箇所についてはこの限りではない。

² Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt, “Preface”, Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Teaching as a Reflective Practice*, New York: Routledge, 2015, pp. ix - x (初出は New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000) (以下、*Teaching as a Reflective Practice* とする)。

³ Doyle, Walter, “The Didaktik/Curriculum Dialogue: What Did We Learn?”, Uljens, Michael & Ylimaki, Rose M. (eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-affirmative Theory of Education*, Switzerland: Springer, 2017, p.220.

⁴ 中野和光「ドイツ教授学と米国のカリキュラム研究・授業研究の出会いと交流」『教育実践研究』第10巻、2002年、pp.93-97。

⁵ 同上論文、pp.95-96。

⁶ Klafki, Wolfgang, “Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung)”, *Journal of Curriculum Studies*, vol.27, No.1, 1995, pp.13-30.

⁷ Keitel, Christine & Hopmann, Stefan, “Editorial”, *Journal of Curriculum Studies*, vol.27, No.1, 1995, p.1.

⁸ Westbury, Ian, “Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Two Sides of the Same Coin?”, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.), *Didaktik and/or Curriculum*, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, 1995, p.236 (以下、*Didaktik and/or Curriculum* とする)。

⁹ *Ibid.*, pp.236-238.

¹⁰ Doyle, Walter & Westbury, Ian: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA, in: *Bildung und Erziehung*, 45, 2, 1992, S.144.

¹¹ Westbury, “Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Two sides of the Same Coin?”, p.239.

¹² Doyle & Westbury: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA, S.137.

¹³ Shulman, Lee S., “Paradigms and Research in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective”, Wittrock, Merlin C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching 3. Edition*, New York: Macmillan, 1986, p.9.

¹⁴ Doyle & Westbury: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und

Bildungsforschung in den USA, S.141-144.

¹⁵ Ebenda, S.143.

¹⁶ 佐伯胖「そもそも「学ぶ」とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」『組織科学』vol. 48, No. 2, 2014, pp.38-49 を参照のこと。

¹⁷ Shulman, *Ibid.*, pp.23-25.

¹⁸ Shulman, Lee S., “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, vol. 57, No. 1, 1987, p.8.

¹⁹ Doyle & Westbury: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA, S.148.

²⁰ Gudmundsdottir, Sigrunund & Grankvist, Rolf: Deutsche Didaktik aus der Sicht neuerer empirischer Unterrichts- und Curriculumforschung in den USA, in: *Bildung und Erziehung*, 45, 2, 1992, S.178.

²¹ Ebenda, S.185.

²² Ebenda, S.180.

²³ Pereira, Peter: Eine Einführung in Josph J. Schwabs Theorie curricularer Erörterung, in: *Bildung und Erziehung*, 45, 2, 1992, S.159-160.

²⁴ Ebenda, S.160.

²⁵ Schwab, Joseph J., “The Practical: A Language for Curriculum”, *The School Review*, vol.78, No.1, 1969, p.1.

²⁶ *Ibid.*, pp.3-4.

²⁷ *Ibid.*, pp.1-2.

²⁸ *Ibid.*, p.12.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Doyle & Westbury: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA, S.152.

³¹ Ebenda.

³² Hopmann, Stefan & Gundem, B. Bjørg, “Didaktik Meets Curriculum Towards a New Agenda”, Gundem, B. Bjørg & Hopmann, Stefan, *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, New York: Peter Lang, 1998, pp.334-335 (以下、*Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* とする) .

³³ *Ibid.*, p.334.

³⁴ Westbury, Ian, “Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?”, *Teaching as a Reflective Practice*, p.15.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, pp.22-23.

³⁷ *Ibid.*, p.17.

³⁸ *Ibid.*

- ³⁹ Hopmann, Stefan & Künzli, Rudolf: Didaktik-Renaissance. Zu diesem Heft, in: *Bildung und Erziehung*, 45, 2, 1992, S.118.
- ⁴⁰ Ebenda.
- ⁴¹ 市川和也「S. B. ロビンズーンによるカリキュラム概念の受容」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第65号、2019年、pp.391-392。
- ⁴² Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt, “Starting a dialogue issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions”, *Journal of Curriculum Studies*, vol.27, No.1, 1995, p.7.
- ⁴³ 市川和也「H. v. ヘンティッヒのカリキュラム論 —ビーレフェルト実験学校の構想に焦点を合わせて—」『カリキュラム研究』第28巻、2019年、pp.30-31。
- ⁴⁴ Hopmann & Riquarts, “Starting a dialogue issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions”, p.7.
- ⁴⁵ *Ibid.*, p.8.
- ⁴⁶ 一般教授学と教科教授学については、高久清吉『教授学—教科教育学の構造』協同出版株式会社、1979年、pp.241-251を参照のこと。
- ⁴⁷ Hopmann & Riquarts, “Starting a dialogue issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions,” p.7.
- ⁴⁸ *Ibid.*, p.13.
- ⁴⁹ Keitel & Hopmann, “Editorial”, pp.1-2.
- ⁵⁰ *Ibid.*, p.2.
- ⁵¹ Klafki, Wolfgang, “Characteristics of Critical-Constructive didaktik”, *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, pp.311-314.
- ⁵² Klafki, “Didactic analysis as the core of preparation of instruction”, pp.13-14.
- ⁵³ *Ibid.*, p.16.
- ⁵⁴ *Ibid.*, p.17.
- ⁵⁵ *Ibid.*, p.19.
- ⁵⁶ *Ibid.*, p.22.
- ⁵⁷ Sigrun Gudmundsdottir, “Klafki’s Didaktik Analysis as a Conceptual Framework for Research on Teaching”, *Teaching as a Reflective Practice*, p.320.
- ⁵⁸ *Ibid.*, p.321.
- ⁵⁹ *Ibid.*, p.323.
- ⁶⁰ Pinar, William F., “Toward the Internationalization of Curriculum Studies”, Trueit, Donna, Doll Jr., William E., Wang, Hongyu & Pinar, William F., *The Internationalization of Curriculum Studies Selected Proceedings from the LSU Conference 2000*, New York: Peter Lang, 2003, pp.4-5.
- ⁶¹ *Ibid.*, p.1.
- ⁶² *Ibid.*, p.3.
- ⁶³ なお、パイナーは「出会う」グループによる Bildung 概念の取り上げ方が再概念主義の立場

からすれば不十分であることを述べ、パイナ自身は①Bildung が有する意味の歴史的変遷、②ジェンダー的構造、③ポストモダンにおける Bildung の意義について検討している。Pinar William F., *The Character of Curriculum Studies : Bildung, Curere, and the Recurring Question of the Subject*, New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2011, pp.63-76.

⁶⁴ Weniger, Erich, “Didaktik as a Theory of Education”, *Teaching as a Reflective Practice*, p.120.

⁶⁵ Autio, Tero, *Subjectivity, Curriculum, and Society between and beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*, New York and London: Routledge, 2012, p.4.

⁶⁶ Pinar, *The Character of Curriculum Studies*, p.184.

⁶⁷ Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen 2. Auflage*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, S.27-28.

⁶⁸ Bildungsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 1 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*, Bonn, 2003, S. 9-10.

⁶⁹ PISA ショック後の教育改革については原田信之「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開——ドイツにおける PISA ショックと教育改革——」『九州情報大学研究論集』第 8 巻第 1 号、九州情報大学、2006 年、pp.51-68 を参照のこと。

⁷⁰ Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel, in: Andressen, Sabine, Casale, Rita, Gabriel, Thomas, Horlacher, Rebekka, Klee, Sabina Larcher & Oelkers, Jürgen: *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Basel: Beltz, 2009, S.45.

⁷¹ Künzli, Rudolf, “Memorizing a memory: Schwab's the Practical in a German context”, *Journal of Curriculum Studies*, No. 45, 5, 2013, p.671.

⁷² *Ibid.*, p.680.

⁷³ Künzli: Curriculum und Lehrmittel, S.45.

⁷⁴ Künzli, “Memorizing a memory: Schwab's the Practical in a German context”, p.678.

⁷⁵ *Ibid.*, p.680.

⁷⁶ *Ibid.*, p.681.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Friesen, Norm, “Continuing the dialogue: Curriculum, Didaktik and theories of knowledge”, *Journal of Curriculum Studies*, vol.50, No.6, 2018, pp.724-732.

⁷⁹ 中野和光「カリキュラムの教育方法学的研究」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版株式会社、2019 年、pp.292-296。

⁸⁰ 小柳和喜雄「インストラクショナル・デザインとドイツ教授学の類似と差異に関する研究」『教育実践総合センター研究紀要』第 16 巻、2007 年、p.20。

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程 2 回生)

(受稿 2019 年 8 月 30 日、改稿 2019 年 11 月 11 日、受理 2019 年 12 月 13 日)

「教授学、カリキュラムに出会う」プロジェクトの到達点

ーアメリカのカリキュラム研究とドイツ教授学の結節点をめぐってー

市川 和也

本稿では1990年代にヨーロッパと英語圏で行われた「教授学、カリキュラム研究と出会う」プロジェクトの到達点と課題を検討した。本稿では特に教授学とカリキュラム研究がどのように結びつけられて受容したかに注目した。アメリカの教育科学研究においては19世紀以来教師の実践を軽視する教育科学研究が台頭したという問題背景が存在した。そのため、アメリカはドイツ教授学における教師の自律性や、教授学の、生徒や歴史的状況、教材など具体的な実践の文脈に注目する解釈学のアプローチに注目した。その際にアメリカで受容されたのはクラフキーの教授学的分析であった。また、ドイツ語圏ではPISAによって教師の自律性が制限される中、シュワブの「実践的であること」を受容することで、現在の教育問題に取り組もうとした。このように双方が抱える問題に対する解決方法がカリキュラム研究あるいはドイツ教授学のなかに見出され、受容されていたといえる。

Research on “Didaktik meets Curriculum” Project: Focus on the Relation between Curriculum Studies and Didaktik

ICHIKAWA Kazuya

This paper clarifies the relation between curriculum studies and Didaktik studies by the “Didaktik meets Curriculum” project performed between Europe and USA in the 1990s. This paper focuses on how Didaktik and curriculum studies were combined and accepted in Europe and USA through this project. In USA, the science of education traditionally neglected practice in the classroom since the 19th century. To solve this problem, researchers from English-speaking countries focused on autonomy of teachers in the Didaktik tradition and accepted an interpretive approach of Didaktik that pays attention to the practical roles of teachers in educational research. Some researchers from English-speaking countries accepted Wolfgang Klafki’s Didaktik analysis that was widespread in German-speaking countries. On the other hand, in the German-speaking countries, PISA-Shock limited teacher’s autonomy by educational standards, and Rudolf Künzli attempted to solve current educational problems by accepting Joseph J. Schwab’s concept of “The Practical.” This paper clarifies that each researcher accepted solutions to the problems found in curriculum studies or Didaktik.

キーワード： ドイツ、教授学、カリキュラム、レーアプラン、アメリカ

Keywords: Germany, Didaktik, Curriculum, “Lehrplan”, USA