

ドイツ前期中等教育における「総合的学習」：比較 分析のための一試論

原，幸太郎
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻：修士課程2年

<https://doi.org/10.15017/7374749>

出版情報：国際教育文化研究. 6, pp.149-160, 2006-06-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



ドイツ前期中等教育における「総合的学習」

—比較分析のための一試論—

原 幸太郎

0. はじめに

現在の「総合的な学習の時間」は、学習指導要領に盛り込まれてから施行に至るまでの間、「学力低下」論の観点からの批判で溢れていた。しかし、実施からはまだ日が浅く、その評価の是非についても模索段階である現在、対比可能な事例との比較考察に基づいて今後の在り方を検討していく必要がある。「総合的な学習の時間」に類する教育理念は、歴史的・世界的に広がりを持ったものであるが、特に現在の日本の「総合的な学習の時間」に焦点をあてると、そこには「激しく変化する現代社会と子どもとが直接的に向き合う」¹ため、そして、「現代的な課題に対応できないような古典化した教科中心の能力観を超えた『総合的な』能力を試す」²ために創設されたという背景がある。こうした背景に視座を置き、日本国内から更に視野を広げてみると、1990年代以降のドイツで類似した「総合的学習」³の事例が見られることが分かる⁴。

現在のドイツでは、教育に関するほとんどの権限は各州に委ねられているため、各州には日本の文部科学省に相当する省が設けられており、各地域の特色に応じた教育政策を展開できるようになっている。各州の教育政策を調整し、国民国家としての共通性や統一性を確保するための機関としては、各州の文部大臣で構成される常設文部大臣会議（Die Ständige Konferenz der Kultusminister）が設置されている⁵。現代のドイツの「総合的学習」⁶に関して、初等教育段階ではこの常設文部大臣会議の1994年の決議「基礎学校における活動に関する勧告」⁷の影響が大きいとされており、それが各州における学習指導要領（Lehrplan）に反映されていくことで展開していった経緯がある。一方、中等教育段階では1990年代以降の各州それぞれの学校種類の学習指導要領が、教科の系統性に基づいた教科中心編成から、同一学年での教科の横断的取り扱いを考慮した学年中心編成へと移り変わる中で、「総合的学習」が学校教育に導入されている⁸。

ドイツにおけるこうした現代の「総合的学習」の事例は、その成立背景や教育的目標設定が酷似していることから日本の「総合的な学習の時間」と対比させて考えるのに恰好の題材であると考えられる。また、このドイツの「総合的学習」は、州や学校種類ごとに取り組み方が異なり、この多様性の理解を促すためにドイツ国内はもとより、日本の先行研究者によってもその類型化が試みられている⁹。ただし、実際のドイツにおける国内比較や日独間比較を行うにあたっては、取り扱う「総合的学習」の事例がいかなる特徴を有しているのか、ドイツでの国内比較や日独間比較の基準をどこに置くのか、現代の日独両国の「総合的学習」の理念を捉える

にはいかなる枠組みを設定すべきか、といった問いに答えられる比較分析の指標が必要である。

そこで本稿では、今後のドイツにおける「総合的学習」に関する国内比較分析のための枠組みについて、現代の日独間における比較研究を念頭に置きつつ考察することを目的とする。その際、先行研究との重複を避け、これまで十分に検討されてこなかった中学校レベル、すなわち義務教育最終段階としての前期中等教育段階（第5学年～第10学年(Sekundarstufe I)）に焦点化した分析枠組みを考察する。この前期中等教育段階における「総合的学習」に着眼する意義としては、2001年のドイツにおける「PISA ショック」によってドイツでも学力問題が深刻に認識されるようになり、とりわけそのPISAの対象となった15歳児がこの教育段階に位置すること、そして、PISAが「生徒の知識を評価する一方で、熟考する能力や知識や経験を現実世界の課題に応用する能力もみる」¹⁰というように、単純な教科知識ではなく「総合的学習」がねらいとするような教科間を関連させる力やその実際的な応用力を重視していることが挙げられる。こういった同様の学力問題に関して、義務教育で保障されるべき学力を想定した「総合的学習」、特に今後の学力向上策としての「総合的学習」に着目することは、これからの日本の「総合的な学習の時間」が目指すべき方向性に対して極めて示唆的であると考えられる。

1. 現代における「総合的学習」の必要性

前述のように、現在の日本における「総合的な学習の時間」の成立背景や教育的目標設定は、日本固有のものではなく世界的にも、とりわけ先進諸国において類似する部分が多い。本稿ではその中でも特に類似していると思われるドイツの「総合的学習」を取り上げ、両国間の比較分析を可能にする枠組みを考察していくが、その前にそれぞれの国における「総合的学習」の教育的目標やその成立背景となった必要性について整理しておく。

(1) 日本における「総合的な学習の時間」の必要性

今日の「総合的な学習の時間」に求められているものについては既に多くの議論がなされており、そこには大方の一致も見られる。ここではその整理のために3つの観点を提示して明確に説明している寺西氏の研究¹¹に依拠しながら、以下に記述する。

教育の観点

「総合的な学習の時間」と頻繁に対置される教科教育には、①大学にある親学問の変化・総合化の問題、②独立した教科内容を関連付ける必要性の問題、③学習者や社会のニーズへの対応性の問題、という3つの問題があると指摘されている¹²。このうち③については、次に挙げる2つの各観点において述べるが、①と②は、実は同一のことを別の視点から指摘しているとも言える。便宜上②から説明すると、これは高校までの分科の教育としての教科教育に閉鎖性や限界があるとして、その反省の意味からも各教科間を関連付ける必要があるということである。このことは、日本の近代以降の教育史においても折に触れて強調されているが、現状に即した見解からは、「教科の分断による知識では、子どもの『生きる力』の源として子ども自身にも自覚化されていないという点」¹³が問題点として指摘されている。一方、①については、高校までの教科が系統的に導かれて大学における親学問とつながる際に、その親学問自体が情報化・国際化などの社会変化によって新たな学問や複合的な学問へと変化してきたため、両者の

結び付きが直接的でなくなっているということである。近年では大学だけでなく、高校でも総合的な学科や科目が新設されてきていることから、上記の2つの教科教育における問題は、とりわけ現在の学校教育において教科や学問の系統性に固執できなくしていることを示している。そのため、こういった教育の観点から「総合的な学習の時間」が求められているのである。

学習の観点

「総合的な学習の時間」という言葉の中に「学習」という言葉と「時間」という言葉が含まれていることについては、以前から様々な説明がなされてきたが、その意味するところに大きな相違は見られない。「学習」という言葉は「大人からの教育」ならぬ「子どもからの教育」であり、「子どもの生活の拡充としての教育や、子どもの発達段階に即した教育など、教育を子どもの側から展開しようとする」¹⁴意味をもっている。また、「時間」という言葉は、それを冠する「総合的な学習」が各教科のように明確な指導目標や内容を設定しておらず、「教科」としての要件を満たしていないことによるとされるが¹⁵、だからこそ教科等の枠を越える柔軟な学習活動を展開するために確保・設定されたことを意味している¹⁶。そして、この学習における子どもの主体性と活動の柔軟性が、上述の学習者のニーズへの対応、一人ひとりの興味・関心に基づく個性化教育を可能にすることから、「総合的な学習の時間」が必要とされているのである。

社会の観点

上記の2つの観点からの必要性は、これまでも度々主張されてきており、現在の「総合的な学習の時間」に限ったものではない。現代に特徴的なこの社会の観点からの必要性、それは国際、環境、情報、福祉、人権、健康などという、世界規模の急激な社会変化に伴う現代的教育課題への対応が迫られているということである。このような今日の学校教育に対する社会的要請としての教育は、従来の教科の枠やその系統性を重視している限り対応できないと考えられているため、「総合的な学習の時間」のような新たな取り組みが必要とされているのである。

(2) ドイツにおける「総合的学習」の必要性

以上のような日本の「総合的な学習の時間」に対する3つの観点からの必要性については、初等・中等教育全般に共通したものであるが、ドイツの「総合的学習」に対する必要性は、その導入経緯が各教育段階で異なるため、一般に初等と中等の各教育段階での「総合的学習」を分けて論じられることが多い。以下ではドイツの政府刊行物等や日本におけるドイツの先行研究を参照しつつ、特に前期中等教育段階における「総合的学習」の必要性について記述する。

まず、2005年に刊行された常設文部大臣会議の報告書¹⁷においては、「健康教育や職業・労働世界への案内、情報技術基礎教育、環境教育、ヨーロッパ的テーマの取り扱いといった課題分野において、指導内容や目標の教科横断的調整や教科横断的实施が重大な意味を持つようになってきている」¹⁸とされ、新たなメディアを各学校に導入することも重要であるとされている。

また、前期中等教育段階における新学習指導要領の施行に際して、ブランデンブルク州立学校メディア研究所が独自に出版した資料¹⁹においては、大きく分けて次の4つが挙げられている。それは、①科学的・社会的学際性、②生活現実との関連性、③学習活動の方法や形態の柔軟性、④学校知と将来的社会生活との連続性である。①については、新たな科学的知識や社会的出来事・問題に対する、新しい現実的分野や問題提起、発展し続ける考察法が、従来の学校

教育における教科の枠組みでは捉えきれないことを背景として挙げている。そのため、「総合的学習」の授業における活動性や多様性、娯楽性にとらわれて組織的な構造やコンセプトが失われ、表面的になってしまわないように留意しなければならないとしている。②については、生徒の社会的な日常生活における視点を考慮し、国際、平和、権利、経済、環境、情報、健康、性、暴力といった「横断的テーマ群」(Übergreifende Themenkomplexe: ÜTK)を通して、体験に基づく思考力を育むこと、③については、例え1つのテーマに沿って授業を組織したとしても、それを様々な学問領域から多面的に捉えつつ、より大きな枠組みへと関連付けていくことや、新たな認識方法や学習方法を柔軟に取り入れていくことによって、各生徒の授業テーマに関する現実味や関係性、必然性に対応していくことが求められている。④については、教科教育による学校知が学際的かつ生活現実に基づいて応用されることによって、将来的な社会変化に対応できるとされており、全体としては、この「総合的学習」の授業には教師間の協働が不可欠であることと、それが教師の負担に結び付けられないように心がけることが記されている。

この他、日本におけるドイツの「総合的学習」先行研究においては、例えば高橋氏が「総合的学習」を要請する教育論的理由として①批判的な改革教育学の伝統、②問題志向の学習、③鍵的資質の要求、④後期中等教育段階の入門教育と関連して増加しつつある学際的な研究実践への授業を準備する、という4点を挙げている²⁰。そして、各教育段階や性格の異なる「総合的学習」に共通して問われていることは、①学習に対する多面的関心・能力を発展させる学校や学びの在り方、②現代の社会的問題に積極的に対峙していく未来志向的・行為志向的な学校や学びの在り方、③これら2点を実現し得るような教科教育の在り方であるとしている。

(3) 日独両国における「総合的学習」の必要性の比較

以上で見てきたように、日本とドイツの両国において「総合的学習」に求めているものはほぼ共通している。すなわち、伝統的な教科教育の閉鎖性や限界への対応、生徒の社会生活における視点の考慮、現代的社会問題への将来的な対策といったものであり、これはやはり本節第1項(1.(1))で述べたような、教育・学習・社会の3つの観点からの要請であるとも言える。

しかし、それぞれの国における「総合的学習」の必要性には若干の差異も見られる。例えば、日本の「総合的な学習の時間」が、明確な指導目標や内容を設定していないにもかかわらず、一定の「時間」を教育課程の中に確保しているのに対し、ドイツの「総合的学習」は、取り組まれるべきテーマや各教育段階における指導目標が設定されているが、日本のような「時間」を特に設けているわけではない。また、日本の「総合的な学習の時間」に求められているものが、ほぼ一貫してその学習内容に関するものであり、そこでは生徒の興味・関心や主体性を重視しているのに対し、ドイツの「総合的学習」については、学習内容だけでなく、学習の方法や形態にまで議論が及び、あくまで教師が授業展開を組織する立場で論じられている。

大きく見られる共通点と細かい相違点、これは共通の問題意識とその対応策の差異となって表出してくるのではないだろうか。そう仮定した時、互いの「総合的学習」政策を比較していくことでそれぞれの長短を見出し、かつ、それをそれぞれの国における特徴や実現可能性と照らし合わせて議論を進めていくことは、互いの今後の「総合的学習」政策にとって現実的な判断材料を提供する意味でも有意に働くことであろう。

2. 「総合的学習」を捉える軸

前節で見てきた日独両国の「総合的学習」の必要性が、いかに実際の政策に反映しているのか、その政策的実質性を詳細に比較分析していくためにも、その基準となる指標を提示し、最終的な分析の枠組みを設定する必要がある。そこで、本節では両国の「総合的学習」に対する分類軸を整理し直し、枠組みの条件として設定するための指標を確立させていく。最終的な「総合的学習」比較の分析枠組みを構築するためには、理論だけでなく実践も踏まえる必要があると思われるが、現時点ではその前段階としての分析枠組みについて考察することにしたい。

(1) 日本における分類軸

日独両国における「総合的学習」の類型化の試みは、その名称を含めて多種多様である。ここでは、日本の「総合的学習」に対する代表的な類型論を2つ取り上げ、若干の解説を試みる。

第一に、加藤氏の類型論²¹によると、これまでに試みられてきた「総合的学習」には、①「教科」総合学習²²、②「合科」総合学習、③「学際的」総合学習、④「トピック」総合学習、⑤「興味・関心」総合学習の5つの類型があるという。これら5つのうち、最初の3つが「教科学習における『総合化』を目指したかたち」²³、後の2つが「総合学習を目指した試み」²⁴として挙げられている。①は各教科の学習を子どもの興味・関心を喚起するために工夫して展開させ、その際に弾力的な時間配分や体験的学習を考慮すべきとしたものであり、②は2教科間、③は3教科以上の複数教科の間で学習を「総合化」させて展開するもの、これらに対し、④と⑤は教科とは無関係に子どもの興味・関心を追求したものであり、④は学級を中心にした集団による学習、⑤は「一人一人の子ども固有な学習課題に対応した」²⁵学習であるとしている。

また、④について論及する際、「テーマの設定を、教師の側から行えば『学際的』総合学習になり、逆に子どもの側を中心にテーマを設定すれば、ここでいう『トピック』総合学習になる可能性が大」²⁶であると述べている。これはつまり、授業編成の主体が教師であるか、それとも子どもであるかによっても分類が可能であることを意味している。先の点も含めて考慮すると、この分類の指標には、1つに教科の枠組みの存在を認めるか否か、もう1つに授業編成主体が教師か子どもかという2つがあり、これを類型の条件としていることが窺える。

第二に、水越氏の類型論²⁷によると、カリキュラムの内容知に視座を置いて従来の教科教育を並列カリキュラムとした上で、①相関カリキュラム、②クロスカリキュラム、③総合カリキュラムの3類型を提示している。①は「独立した教科が、相互に関連したり、重なって学ぶことができるように、カリキュラム構成上の配慮をする」²⁸もの、②も同じく内容中心構成をとり、従来の教科や道徳、特別活動の枠組みでは捉えられないテーマに基づいて教科等を関連付けていくものとしており、これに対して生徒中心構想をとるのが③である。経験中心・問題中心のカリキュラムで、コア・カリキュラムでもあるという③は、並列カリキュラムはもちろん、①や②の教科カリキュラムとは質的に異なるという。加藤氏の類型論が厳密な意味での教科教育以外を「総合的学習」としているのに対し、水越氏の類型論は教科とは無関係に編成されるカリキュラムのみを「総合的学習」としている点で相違が見られる。しかし、これら2つの分類の指標には基本的に上述した教科枠と編成主体の2つを類型の条件としていることが言える。

この他、授業時間に着目した類型や先の2つの指標を両極の2項目ではなく、3項目で捉え

複数教科に関連するテーマや課題を設定することで、関連する教科の視点や概念・技能などを結びつけることができると説く。前述の日本の類型で言うと、「教科を超えた授業」は『『教科』総合学習』に、「諸教科を連結する授業」は『『学際的』総合学習』に相当すると考えられる。

次に高橋氏の論稿³¹において解説されている「総合的学習」の2つの意味は、「教科に分けられない授業」(ungefächelter Unterricht)と「諸教科にわたる授業」(fächerübergreifender Unterricht)である。後者は先ほどから言及している、いわゆる「教科横断的学習」に相当するものと考えられるが、前者は「教科」という区分を放棄して、その枠組みとは無関係に展開されるものであり、教科を「総合化」したというよりは、教科が「未分化」であるものと考えられる。そのため、前者は初等教育段階の特に前期に、後者は主に中等教育段階において見られるという。

また、「教授学的な集中」³²という観点からは、学習指導要領レベルでの内容の内的関連の探究(計画段階)を意味し、「カリキュラムの統合」を目指すものである「教授内容の集中」(Konzentration der Lehrinhalte)と、学習者の精神的な統一と学ばれたものが学習者の内面で統一されることを意味し、人格的な統合を目指すものである「学習者の集中」(Konzentration der Lernenden)の2つの意味があり、「教授学的な集中」はこの2つの意味を統一的に追求していくものであるとしている。この「教授学的な集中」における7つの類型については後述することとする。

最後にドイツのブランデンブルク州立学校メディア研究所の資料³³では、『『教科間結合授業』(fächerverbindender Unterricht)－『教科授業』(Fachunterricht)と、『『開放的授業形態』(offene Unterrichtsformen)－『閉鎖的授業形態』(geschlossene Unterrichtsformen)』という2つの指標が挙げられている。「教科間結合授業」と「教科授業」は、いわば「総合的学習」と「教科教育」の対比であり、日本でも見られる対立軸である。一方、「開放的授業形態」と「閉鎖的授業形態」は、厳密な意味で日本にはない独特な対立軸である。「閉鎖的授業形態」の例として教師主導的で講義形式の授業(Lehrgang, Vortragsunterricht)が挙げられており、これは教師主導型画一的斉授業のように捉えることができると考えられる。対する「開放的授業形態」の例として挙げられているのは、プロジェクト授業(Projektunterricht)である。プロジェクト授業とは一般に、カリキュラムにおける開放性(学習内容や時間配分の自由度)と適切な場所と規模(学習の活動空間や集団編成人数の自由度)を、学際的で、生活現実と関連し、生徒の興味・関心と社会的ニーズに適応するような教育的目標に応じて設定した授業である。それは共同作業と自己責任の理念を活動過程に組み込んだ学習を意味し、「プロジェクト志向的授業」(projektorientierter Unterricht)や「プロジェクト法」(Projektmethode)とも呼ばれることがある。一見これは、「総合的学習」との違いを区別できないように思われるが、ここでは「教科間結合授業は、方法論的に閉鎖的でも開放的でも構成でき、プロジェクト法は教科授業においても教科間結合授業においても組み込まれることが可能である」³⁴と述べられており、2つの軸を教科枠と授業形態(学習方法)に対する自由度としていることが分かる。そして、近年の動向として、閉鎖的教科授業形態から開放的教科間結合授業形態へと、目指される方向性が移行していることが示されている。

類型化の試み

以上の2項対立的指標は、そのいずれかを選択的に軸として捉え直すことで「総合的学習」を相対的に考察可能なように思われるが、これらの指標により既に類型化も試みられている。

第一に、クラウス(Klaus, M.)の著書³⁵で論及されているフーバー(Huber, L.)と、ヒラー・ケッテラー(Hiller-Ketterer, I.)とヒラー(Hiller, G.G.)の類型化について概説する。まず、授業組織の観点から分類を試みたフーバーの類型は①「教科超越的授業型」(Fächerüberschreitender Unterrichtstypus)、②「教科間関連授業型」(Fächerverknüpfender Unterrichtstypus)、③「教科整合的授業型」(Fächerkoordinierender Unterrichtstypus)、④「教科補足的授業型」(Fächerkoordinierender Unterrichtstypus)、⑤「教科離脱的授業型」(Fächeraussetzender Unterrichtstypus)の5つに区分されている。①は各教科の授業を行う際、必要に応じて教科の枠を踏み越え、他教科の内容や関連事項に及ぶもの、②はいくつかの教科を包括するテーマを設定し、それを各教科の観点から捉え直すことで教科知を相互に関連付けていくもの、③はいくつかの教科を包含するような授業を前もって計画し、その実践課程において各教科の重点を押さえながら、包括的に進行させていくもの、④は各教科体系から離れて専門的なテーマが補足されたコースやプロジェクトを設定し、それと並行して追加的に各教科を鑑みていくものであり、生徒の興味・関心に基づいた学習集団の編成を可能とするもの、⑤は教科授業とは対照的に、時間的にも空間的にも自由度が大きく、プロジェクト週や学校外活動といった特別活動の色が濃いもの、である。これらは既述の日本の「総合的学習」の類型と照らし合わせると分かりやすい。指標が共通ではないため、照合はイメージの域を超えられないが、①は「教科」総合学習、②は相関カリキュラム、③はクロスカリキュラム、④は「トピック」総合学習、⑤は総合カリキュラムをそれぞれ連想させる。

また、ヒラーらの類型は、教授学的機能の観点から5つに分類されている。それは①ある教科で生じた問題を、それと同時進行する他教科で取り扱うことで、その成果に明確な意味をもたせようとする「教科特有の授業における必要性を理由付ける『総合的学習』」、②先行する教科特有の授業で包括的な計画を立て、体験的な活動等に対する準備を意図する「教科特有の授業における有用性を具体化させる『総合的学習』」、③教科の枠組みやその分断の限界を認識させ、学際的な関連性を意識させることで、教科の一面性に対して批判的に評価しようとする「教科の観点を相対化させる『総合的学習』」、④様々な知的領域における比較可能な理論的アプローチや方法論的技法を試行するコンセプトを有し、学際的な協働における問題を克服する新たな技法を探究しようとする「共通の方法や形式的な相互作用を具体化し、試行する『総合的学習』」、⑤教科特有の授業の視野を拡大させ、その方法論を変えるために現代的課題や生徒の生活現実に応じた効果的な先駆的方策を提供しようとする「日常的生活現実における断片の『脱自明化』と『謎解き』を目指し、限られた活動の中で実践しようとする『総合的学習』」である。

第二に、前項で取り上げた「教授学的な集中」には7つの類型が試みられていると言及したが、それには①ひとかたまりの時間における「長期にわたる集中」(„Längen-Konzentration“ in Zeitblöcken)、②内容の横の連関による「広範な集中」(„Breitenkonzentration“ durch inhaltliche Querverbindungen)、③レベルの細分化による「高さの集中」(„Höhenkonzentration“ durch Niveaudifferenzierung)、④諸教科にわたる授業における「テーマの集中」(„Thematische Konzentration“ im fächerübergreifenden Unterricht)、⑤時代に典型的な生活問題に置ける「実存的な集中」(„Existentielle Konzentration“ in epochalen Lebensfragen)、⑥共通の信条による「世界観の集中」(„Weltanschauliche Konzentration“ in gemeinsamen Glaubensüberzeugungen)、⑦教師における「人格的な集中」(„Person-

ale Konyentration“ im Lehrer)がある³⁶。概して言えば、これらはそれぞれの対象を強調した授業実践の方法論であり、①は弾力的な時間配分、②は柔軟な教科枠の設定、③は習熟度への対応、④はテーマの柔軟な設定、⑤はテーマの時代的・歴史的な設定、⑥は多元的文化観の導入、⑦は教師の協働的指導、といったものを考慮していると考えられる。

3. おわりに

日独両国における「総合的学習」は、その多様性の理解を促すために様々な観点からの整理が試みられている。その中で、本稿で取り上げたものを以下にまとめておく。

まず、現代の日独両国における「総合的学習」の必要性については、第1節第3項でその比較を試みた。そこでは、「総合的学習」が教育・学習・社会という3つの観点から共通して要請されているものの、実際の授業実践に関する項目についてはその色彩が両国において異なっていた。つまり、日本における「総合的な学習の時間」に対しては、明確な指導目標や授業方法を実際の学校教育の中に取り入れることが要請されているわけではなく、教育課程上にその「時間」が割り当てられ、そこで取り組まれるべき内容を生徒の興味・関心、主体性に基づいたものにすべきであるということが求められている。これに対し、ドイツにおける「総合的学習」については、取り扱われるべきテーマや指導目標が明示され、そのための授業の方法や形態も論及されているにもかかわらず、教育課程上の位置付けは各州に委ねられている。これを教育・学習・社会の3つの軸で考察すると、日本の「総合的な学習の時間」は学習や社会からの要請、ドイツの「総合的学習」は教育や社会からの要請に重きが置かれていると考えられる。

また、「総合的学習」の分類軸については、いくつかの2項対立的指標とそのいずれかの指標に基づいた類型を概説した。日本の「総合的学習」を分類する指標としては、総じて「教科の枠組みを考慮するか否か」という指標と「授業の編成主体は教師か生徒か」という指標の2つが用いられており、その指標に基づいた類型の分布の図を試みた(6頁上部図1参照)。一方、ドイツの「総合的学習」を分類する指標については、用語や教科の枠組みの捉え方、授業における力点の置かれ方や授業形態など、指標だけでも多岐にわたっている。そのため、そのいずれの指標に基づくかによって類型も異なってくるため、類型の包括的な整理は容易ではない。

ただし、これはそれぞれの国における「総合的学習」の成立背景に若干の差異が認められるためであるとも考えられる。日本の場合、「総合的な学習の時間」が導入される以前に、それとは別に個性化教育や能力別編成の少人数学級等が議論されてきた経緯がある。そのため、新たに創設された「総合的な学習の時間」に関しては、それとは別のフィールドで論議される傾向があるのだろう。しかし、この日独間比較を機に、「総合的な学習の時間」の議論の俎上に実際の授業実践に関する具体的方法論を載せ、指導上の明確な目標や形態、評価観点などに関して、少なくとも授業の計画段階と評価段階における十分な情報を提示することを考えるべきである。

以上の日独間の「総合的学習」の比較考察を踏まえ、前期中等教育段階に着目した「総合的学習」の枠組みの案出を試みる際、管見の限りにおいて提示されていない「教育段階の指標」があることに気が付く。研究者によっては暗黙裡に論述されるこの指標を、現在では初等・中等教育全般で行われている「総合的学習」の分類軸として据え、そこで明確化された各教育段階

特有の「総合的学習」について追究することが今後は必要になってくるだろう。なぜなら、それぞれの「総合的学習」の必要性がその取り組み方に反映し、それに伴って分類の指標が変わり、現場に提示される実践モデルとなりうる類型自体に影響を与えることになるからである。そして、各教育段階における「総合的学習」には、明確に異なる教育の目標や成果が求められていることもその理由に含まれる。一般に、初等教育段階では子どもの生活現実と学校知との関連性が、後期中等教育段階では教科の専門性の高度化に伴う学際性が求められているが、前期中等教育段階ではその接続、つまり、日常の生活現実から学校社会へのつながりを認識した生徒を、現代的課題の渦巻く社会へと送り出す、そのための準備が求められていると考えられる。そう考えた時に、この前期中等教育段階における「総合的学習」に適した実践モデルとなりうる類型の指標について考察・再検討することが、今後求められると考えるのである。このことに対するアプローチとしては、まず「教育段階の指標」を立てるための理論的な素地を整え、そして現場での実践事例に基づいてその土台を固めて、改めてその分析枠組みについて論証していく必要があると考えられるが、これについては今後の更なる課題としたい。

【註】

- ¹ 児島邦宏「1-2 『総合的な学習の時間』の創設」児島邦宏・浅沼茂・佐藤真・高瀬雄二編『定本 総合的な学習ハンドブック』ぎょうせい、2003年、004頁。
- ² 浅沼茂「日本の教育改革を問う—世界との比較 『新学力観』の問題点—中央教育審議会第一次答申(1996年7月)および教育課程審議会「中間まとめ」(1997年11月)に見る『新学力観』」日本比較教育学会『比較教育学研究』第24号、1998年、20頁。
- ³ 本稿では、学校教育における横断的・総合的な学習、ドイツにおいて言えば „fächerübergreifend“もしくは „fächerverbindend“などと冠せられ、それが「教科横断的／諸教科にわたる」もしくは「教科間結合／諸教科をつなげる」などと訳出されている学習で、それが特定の教科として定義付けられていないような学習形態を総称して「総合的学習」と捉える。現在の日本における「総合的な学習の時間」もこれに含めるが、特に現在の日本に限定する場合は「総合的学習」ではなく、「総合的な学習の時間」と記すこととする。この「総合的学習」という言葉について国立教育政策研究所の『「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書(4) 諸外国の「総合的学習」に関する研究』(2001年)では、「教科とは別に、教育内容を『未分化・総合』的に編成する課程」と規定しており、同書は現代の国際的な「総合的学習」の動向を紹介し、その分析を試みている。この他、海外の「総合的学習」については、柴田義松氏の『総合的学習の開拓② 海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』(明治図書、1999年)も参照されたい。なおこの「総合的学習」という言葉は、1970年代に日本教職員組合が提起したものとして対置される「総合学習」との併用を避けて、筆者が定義したものとする。後述するが、各州における学習指導要領で示されている「総合的学習」の授業において設定されるテーマや課題は、「諸教科を接続するためのもの、あるいは教科を超えて統合へと導くテーマとして機能的な側面をもっており」、「教科のような固有の学習領域を形成するためのものではない」とされている(原田信之「ドイツ」『「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書(19) 生活のカリキュラムの改善に関する研究 —諸外国の動向—』国立教育政策研究所、2004年、52頁)。
- ⁴ 例えば、大野亜由未「1990年代ドイツにおける学校教育改革としての『総合的学習』—バーデン・ヴュルテンベルク州、ノルトライン・ヴェストファーレン州を事例として—」『比較教育学研究』第24号、日本比較教育学会、1998年、101-115頁や、高橋英児「ドイツにおけるカリキュラム改革に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第一部(教育学)第47号、1998年、217-224頁などを参照のこと。
- ⁵ 常設文部大臣会議は、「一九四九年一〇月以来、各州文部大臣の自由な協働機関」として設置されており、その任務は「『超地域的意義をもつ文化政策事項について、共通の意思形成をはかる目的』で審議することにある」とされている(天野正治・結城忠・別府昭郎編『ドイツの教育』東信堂、1998年、39頁)。この常設文部大臣会議の「決議(Beschluß)は、各州文部大臣による全会一致を原則とし、それは同時に各州への勧告(Empfehlung)を意味するものになる。しかし、そもそもこの決議それ自体には法的な拘束力がないので、それが各州において法律や行政規則等に法制化されてはじめて効力を発揮するものとなる」(原田信之、前掲書、2004年、47頁)。
- ⁶ 本稿では、ドイツで1990年代以降に各教育段階において再びその導入、開発、進展が試みられている「総

合的学習」を、現代のドイツにおける「総合的学習」と捉える。

- ⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02. 07. 1970 i.d.F. vom 06. 05. 1994), 1994.
- ⁸ それまでのカリキュラム政策の経緯と近年の動向については坂野慎二氏と原田信之氏の「ドイツのカリキュラム政策—戦後の推移と近年の動向—」(『国立教育研究所研究収録』第33号、国立教育研究所、1996年、21-38頁)が詳しい。
- ⁹ 現代のドイツの「総合的学習」の多様性は名称だけにとどまらず、組織形態やカリキュラム上の形式、学習指導要領における記述様式や授業形態等、類型化の指標として何を選択するかによって広範囲に及んでいる(例えば、井上静香「ベルリンにおける環境教育プロジェクト『学校の環境教育』に関する一考察—ドイツにおける環境教育の教科横断的授業の一例として—」『カリキュラム研究』第8号、日本カリキュラム学会、1999年、120,121頁や、高橋英児、前掲書、1998年、218-219頁、原田信之「ドイツの初等教育における『総合学習』の基本構成原理」『岐阜大学教育学部教育学・心理学研究紀要』岐阜大学教育学部障害児教育講座・学校教育講座、2002年、36-42頁などを参照のこと)。特に、ドゥンカー(Duncker, L.)とポップ(Popp, W.)がカリキュラム編成の面から試みた「総合的学習」の類型論は、「①教科—②(諸教科を包括する)テーマ—③(教科やテーマを学年規模で包括する)教育課程—④(教育課程を学校規模で包括する)プロフィール—⑤(学校種類をも包括する)学校モデル」という実践対象の規模に着眼している点で大変興味深いものであるが、本稿では「総合的学習」そのものの分類指標を取り扱うため、分析対象から外している(小松弘幸「ドイツ中等教育における『総合学習』のカリキュラム原理—マックス・ブラウアー校にみる『プロフィール開発型』カリキュラムを中心に—」『カリキュラム研究』第11号、日本カリキュラム学会、2002年、16-18頁参照)。
- ¹⁰ 国立教育政策研究所編『PISA2003年調査 評価の枠組み』、ぎょうせい、2004年、3頁。
- ¹¹ 寺西和子「『総合科』の創設と『総合学習単元論』の明確化を」『学校運営研究』1996年8月号、Vol.35, No.453、明治図書、45-47頁。
- ¹² 加藤幸次『オピニオン叢書41 総合学習の思想と技術』、明治図書、2000年、10-12頁。
- ¹³ 中留武昭『平成10,11年度 文部省科学研究費補助金 基盤研究(C)(2) (課題番号10610266) 「総合学習」のカリキュラム開発を促進する経営的要因の抽出に関する研究 最終報告書—総合的学習のカリキュラム開発のマネジメントに関する理論的・実証的考察—』、九州大学大学院人間環境学研究院、2000年、15頁。
- ¹⁴ 中野重人「古くて新しい提案—どう実現するか—」『学校運営研究』1996年8月号、Vol.35, No.453、明治図書、41頁。
- ¹⁵ 児島邦宏「1-2 『総合的な学習の時間』の創設」児島邦宏・浅沼茂・佐藤真・高瀬雄二編『定本 総合的な学習ハンドブック』ぎょうせい、2003年、005頁。
- ¹⁶ 中留武昭、前掲書、2000年、3頁。
- ¹⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2003 – Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn, 2005.
- ¹⁸ Ebenda, S. 112.
- ¹⁹ Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Die Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation –Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK), Ludwigfelde, 2003.
- ²⁰ 高橋英児、前掲書、1998年、218頁。
- ²¹ 加藤幸次、前掲書、2000年、55-76頁。
- ²² 加藤氏は「総合学習」という用語を、本稿の「総合的学習」とほぼ同義で用いている。
- ²³ 同上書、58-60頁。
- ²⁴ 同上書、60頁。
- ²⁵ 同上書、75頁。
- ²⁶ 同上書、72頁。
- ²⁷ 水越敏行『総合的学習の研究① 総合的学習の理論と展開』、明治図書、1999年、11-13頁。
- ²⁸ 同上書、12頁。
- ²⁹ 中留武昭、前掲書、2000年、18-19頁参照。
- ³⁰ 原田信之、前掲書、35-44頁。
- ³¹ 高橋英児、前掲書、1998年、218-219頁。
- ³² 同上書、220頁。
- ³³ Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, a.a.O., 2003.
- ³⁴ Ebenda, S. 83.
- ³⁵ Moegling, Klaus, Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule-, Klinkhardt, 1998.
- ³⁶ 高橋英児、前掲書、1998年、220-222頁。

“Comprehensive Learning” in Lower Secondary Education in Germany

—A Study for the Comparative Analysis—

Kotaro HARA

Since the “Comprehensive Learning” was introduced in Japan, much of the critique was thrown from the point of view of “declining academic standards”. But there are certain reasons to found it, which is for children to face the drastic changes in the world and get over it with the skill that is beyond the framework of traditional subjects. For the comparative analysis to improve the “Comprehensive Learning” in Japan, it is necessary to broaden our perspective historically and globally for the appropriate case. Here in this paper is dealt with the case through similar concept to this background, which is seen in Germany after 1990s.

In order to compare the cases both nationally in Germany and internationally with Japan, the index of classification is needed to give the status of the cases and facilitate understanding. This paper first shows the necessity of “Comprehensive Learning” in each country as background, and the indexes of classification of them as axes of comparative analysis follow.

The necessity of “Comprehensive Learning” in Japan is argued from the three points of view; education, learning and society. Firstly, from the educational point of view, exclusiveness and delimitation in curriculum consisted only of subjects have required historically the connection between them. Secondly, from the point of view of learning, certain amount of time is to be provided to set the interests and needs of each child on the basis of class as a theme, so that the children could take the initiative in solving problems in the class and the activity of children would be flexible. Thirdly, and most characteristically of the “Comprehensive learning” in this era, from the social point of view, it is required to react the contemporary educational problem in the rapid global social change, such as globalization, environmental issues, information technology, public welfare, human rights and health. The necessity of “Comprehensive Learning” in Germany, however, doesn’t include only these three arguments, but also from the point of view of how the class is held. Large similarities and little differences imply common view on problem and different policy between Japan and Germany.

The indexes of classification of “Comprehensive Learning” in Japan are most frequently discussed in the direction of the border of subjects and the person organizing class; whether the border of subjects is concerned or not, and whether teacher or student organizes the class. On the other hand, those in Germany are suggested more than Japan and give more possibilities in establishing the models of class. But this suggests that the “Comprehensive Learning” in Japan be discussed not only about what its class deals with, but how it’s implemented.

Based on the weighing “Comprehensive Learning” between Japan and Germany and trying to build the framework of comparative analysis of it, the “index of educational stage” seems to be needed because there are certain differences in the necessity of “Comprehensive Learning” between primary, lower secondary and upper secondary education. After laying the foundation for this index theoretically and strengthening it with the case study, considering and rebuilding the appropriate framework for this comparative analysis are to be needed.