

## 「異質性」をめぐるドイツ教育学の動向

### —「個別化」との関係性から—

吉 田 茂 孝<sup>1)</sup>

高 木 啓<sup>2)</sup>

## Trends of “Heterogeneity” in German pedagogy — From Relationship with “Individualization”

Shigetaka Yoshida

Akira Takaki

### 要約

本論文は、キーパーの論を手がかりに、ドイツ教育学における異質な学習グループに関する議論を整理し、教授－学習過程において強調されている「個別化」に着目して、異質性と個別化の関係を考察することを目的としている。

最初に、「異質性」の研究動向を整理することで、ドイツ教育学では分化や個別化の議論が活発になっていたことが明らかとなった。次に、異質な学習グループにおける授業について「学習配置」という概念から検討した。そのなかで、オルタナティブな学習配置とモニタリングの視点が明らかになった。最後に、個別化について考察し、協同を見通した個別化という視点を提起した。

キーワード：異質性、個別化、ドイツ教育学、学習配置、分化

### (Abstract)

This paper aimed to classify the arguments about heterogeneous learning group in German pedagogy referring to a theory developed by Kiper, H. and to consider a relationship between “heterogeneity” and “individualization”, because “individualization” is emphasized in teaching-learning process.

First, we could make it clear that there was a lively discussion about differentiation

<sup>1)</sup> 提出年月日2009年11月30日、高松大学発達科学部子ども発達学科講師

<sup>2)</sup> 千葉大学教育学部准教授

and individualization in German pedagogy by classifying the trends of study about “heterogeneity”. Next, we inquired into teaching with heterogeneous learning group, by focusing on the concept “learning arrangement”. Through the discussion, we could clarify the alternative learning arrangements and the viewpoint of monitoring. Lastly, we considered about “individualization” and proposed an aspect of “individualization” with a perspective for cooperation.

Key words : heterogeneity, individualization, German pedagogy, learning arrangement, differen-tiation

## 1. はじめに

本研究は、キーパー（Kiper, H.）の論を手がかりに、ドイツ教育学における異質な学習グループに関する議論を整理し、教授－学習過程において強調されている「個別化」に着目して、異質性と個別化の関係を考察することを目的としている。

ドイツでは、PISA調査の結果から、「低学力問題と移民の子どものドイツ語支援」が課題として議論されている（安井・千賀、165頁）。こうした指摘について、1994年のマックス・プランク教育研究所の報告書によると「多民族的に構成された学級がそれを示しているような、異質な学習グループにおいては、通常の、教師たちによって直接そして細かくコントロールされた『一斉』授業は、多くの子どもたちに到達しえないということは明白である。所与の状況は、したがって教師を、まぎれもなく、教授・学習過程のより強い個別化（Individualisierung）への方向における、教授法上の考え方の根本的変更へと強いるのである」（マックス・プランク教育研究所研究者グループ、227頁）と指摘されている。すなわち、ドイツ統一後、すでに移民の子どもなどを含む異質な学習グループの問題から、教授－学習過程において個別化が強調されていたのである。

こうした「低学力問題と移民の子どものドイツ語支援」など、子どもたちの多様なニーズについて検討した研究として、ドイツにおける異文化間教育を中心に、天野正治氏らが、政策、実践、理論の面から広く論じている。また、授業論について言及している研究としては、異質な子どもたちに対する授業の課題から、学力別の学級編成によって学習グループの均質化を図る個別化といった外的分化ではなく、学級内での多様な個別化を目指す内的分化を検討した研究があげられる。とりわけ、内的分化については、学力別の学級編成の個別化に対して批判しているクラフキー（Klafki, W.）とシュテッカー（Stöcker, H.）

の論について、わが国でも個別化の問題から、高久清吉氏や小野擴男氏などが紹介している。また、わが国においては、「異質性」や「異質的」という概念の使用そのものに対する課題を指摘している研究もある。遠藤芳信氏は、「通約不能、理解・了解不能としての存在や営みこそが『異質的』ということになる」（遠藤、237頁）のであって、「『異質共同』なるものの強調は、自家撞着や形容矛盾・論理矛盾になる」（同上）と述べている。しかしながら、本研究の目的は、先述したように、異質性をいかに定義するかについてよりもむしろ、わが国における教育学同様、ドイツ教育学でも異質性概念が広く援用されている状況をふまえて、それらがいかに分類、整理されうるかを考察することにある。

こうした「異質性」に焦点を当てた研究動向として、現代ドイツでは、異質性への対応（Umgang mit Heterogenität）というキーワードとともに議論されている。例えば、キーパーは次のように述べている。「ドイツ連邦共和国の学校において、それ以前の均質の学習グループの確立の過程と並んで、規範的に方向づけられた“異質性への対応”についての教育学のディスコースが存在する。そこでは、異質性の様々な観点（例えば、子どもたちの生活世界、家庭構造の中におかれていること、教育を受ける機会、性、近代化の過程での異なった影響、障害）に注意が向けられている」（Kiper, 2008, Ss. 80f.）。本研究では、「異質性」について検討しているキーパーの論を中心に、これまでの異質性を巡るディスコースを社会、子ども、教育学、学校、授業の視点から整理する。そのうえで、異質な学習グループの議論を整理することで、授業における個別化との関係性について示唆を得ようと試みている。

## 2. 「異質性」の研究動向—キーパーの論を中心に—

### 2.1 異質性への対応についての社会的な論議

近年、ドイツでは、異質性に関する教育学の文献も多く出版され、また2007年の“PÄDAGOGIK”誌などにおいても「異質性への対応」の特集が組まれている。そのなかでもキーパーによる分類が「社会、教育学、授業理論における異質性に関する論議」というタイトルに表されている通り、包括的に記述されており、示唆に富むものであるように思われる。

まず、キーパーは、異質性への対応について社会に関する論議からまとめている。そのさい、二つの視点を中心にまとめている。第一に、「公平、解放、社会的な関与の促進と

いう目標をともなった異質性についての論議」(ebenda, S. 79)として、「不利益を批判的に論究し、そして性別、民族性、社会的立場、地域、障害を見ることで不利益の廃止に真剣に打ち込むように作用する」(ebenda) 視点があげられている。このように、公平、解放、社会的な関与の視点から、「異質性」を考えることで、「異質性」に内在する不利益を問題視した立場が存在したのである。

第二に、キーパーは、「異質性」という「欠損を自然に与えられたものとして見ることを目標とする、多元や欠損を賛美する、社会的な論議」(ebenda, Ss. 79f.)をあげている。それは、「異質性の受け容れ (Akzeptanz) と承認 (Festschreibung) に関連した目標設定」(ebenda, S. 80) をする考え方である。

キーパーによると、最近の20年間における社会的な分化の過程を強化するような社会政策とは異なり、「異質性についての教育学のディスコースは、奇妙なことに多くの場で社会的な分化の過程に影響を受けないまま、また社会的な分化の過程に関係なく進行しているように見える」(ebenda) と指摘している。すなわち、「異質性への対応」に関する論の進展をキーパーは、次のようにまとめている。まず、「異質性」は、不利益とともに論じられてきた。それに対して、「異質性」に見られる多元性を受容する考え方になった。その結果、「異質性」に関する教育のディスコースにおいては、分化の過程を強化することなく、独自のディスコースを形成することになった。

## 2.2 子どもたちの差異 (Verschiedenheit) についてのディスコース

ドイツ連邦共和国の学校では、それ以前の均質の学習グループの確立とともに、規範的に方向づけられた異質性への対応についての教育学におけるディスコースがあった。このディスコースにおいては差異の様々な面が見られる。キーパーは、歴史的、社会的に現われた様々な子どもたちの生活世界を「不利に扱われた生活状態の子ども」と位置づけ、以下の表「教育学的な異質性のディスコースで厳選された重点テーマ」に整理した (ebenda, Ss. 82f.)。

表：教育学的な異質性のディスコースで厳選された重点テーマ

| ディスコースの<br>重点テーマ                                       | 目標設定                                                                  | 教育学的な提案                                                                  | 起こりうる肯定的・<br>否定的な効果                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 歴史的なディスコース<br>(1911年:1926年)                            | 子どもたちの社会的<br>立場の特殊性の発見<br>(大都市の子どもたち、<br>プロレタリアの子どもたち、<br>工場宿舎の子どもたち) | それぞれの目標グループに<br>特有の教育学の形成；<br>子どもたちの生活世界に<br>対する展望をともなった<br>教育学的なサービスの展開 | 異なった（不利に扱われた）<br>子どもたちの生活世界への<br>配慮：この生活世界への承認<br>と固定；あらゆる子どもたち<br>のための一般教養の要求の<br>撤回と制限                                  |
| 鍵っ子の発見<br>(1950年代)                                     | 家族の利益になるための<br>成績の請求                                                  | 託児所または全日制の学校<br>という施設の要求                                                 | 教育学的な権限の拡大（学習<br>だけではなく、世話や扶養も<br>また）；不利に扱われている<br>子どもたちや負担をかけてい<br>る子どもたち、それらの家族<br>のラベリング                               |
| 1970年代における教育面<br>で不利に扱われた子どもたち<br>や青少年たちの発見            | 機会の公平または機会の平等<br>の請求                                                  | 学制の形成についての議論<br>（ゲザムトシューレの構想）<br>や学校における早期育成や<br>補償の措置の要求                | 新しい学校のモデルの試み；<br>カリキュラムの変更；<br><br>改革の行き詰まり：学校風景<br>（Schullandschaft）の多様化；<br><br>成績のスタンダードを確かな<br>ものにする事なく、共通教育<br>をすること |
| 1980－1990年代において<br>新たに不利に扱われること<br>（性、文化／宗教、障害）の<br>発見 | 差異の保持、評価による<br>参加；“多様性の教育学”                                           | 差異の効果を發揮させ、<br>生産的に役立たせるとい<br>う試みともなった学校と授<br>業の形成                       | 差異や差異への接近は、<br>市民社会のための基盤に<br>なる；<br><br>道徳的、社会的、諸文化間<br>的、再帰的男女共学（reflexivko-<br>edukatives）の学習                          |
| 1980－1990年代における<br>変化した子どもたちや青少<br>年たちについてのディスコー<br>ス  | 学校と授業の形成による<br>子どもと青少年の経験の考<br>慮                                      | 前とは違った子どもたち<br>や青少年たちに対する展<br>望をともなった学校文化や<br>授業文化の改造                    | 新たな教授形態と学習形態<br>の創造；<br><br>学校において好印象を与え<br>る要因；<br><br>授業の形成は、中間層の子<br>どもたちや青少年たちのニ<br>ーズに合わせて行われる                       |

|                                              |                                                          |                                                                    |                                                                            |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| “特別な子どもたち”<br>についてのディス<br>コース                | 選出された子ども<br>たちのグループや青<br>少年たちのグループ<br>のための特別なサー<br>ビスの創造 | 特殊教育学の一部の<br>分野の強化と同時<br>に導かれたインテグ<br>レーションのディス<br>コース             | 様々な重点テーマを<br>ともなった促進学校<br>の解体；<br><br>それに加えて：家で<br>の学習                     |
| リスクを持った子ど<br>もたちについての<br>ディスコース<br>(2001年以降) | 不利に扱われたクラ<br>イアントのための社<br>会的教育学的なサー<br>ビスの創造             | 社会的教育学とソー<br>シャルケースワーク<br>の学問 (Sozialarbeits-<br>wissenschaft) の強化 | 全日制学校の提案の<br>解体；<br><br>特有の職業教育の措<br>置のサービス；<br><br>学校のソー シャル<br>ケースワークの構想 |

こうした表のように、各時代、子どもたちの地位、経済的、社会的な生活状態、性、民族、知能、成績、興味などに対して目を向けると様々である。そのために、教育の機会、キーパーによると以下のような様々なやり方に教育学的にこたえてきたのである。

第一に、封建的に構造化された社会において、騎士、職人、商人、聖職者のための異なった教育のように、伝統的な社会において存在する社会的なグループにとっての個別的教育目標。第二に、全住民のあらゆるグループ、両性、あらゆる地位の子どもたちが教育されることが可能である「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する」ことを念頭においたコメニウスのプログラム。第三に、性、民族、階層など社会の様々なグループの教育サービスの要請からなる分化、である (vgl., ebenda, S. 87)。

このように教育学的に様々なやり方にこたえているからこそ、教育機会が異質なものになっていると考えられる。キーパーによると、「もし、我々が2008年の入学状況に目を向けるなら、我々は、教育の機会が、様々な社会的なグループごとで異なっているということをつきとめる」(ebenda)。

けれども、キーパーは次のように指摘している。「ドイツ連邦共和国において、むしろ、均質な学習グループを確立するという傾向が現に存在する」(ebenda)。そこには、第一に、通学地域によっての均質である。第二に、ドイツ特有の学校制度である分岐型中等教育制度である。第三に、子どもたちを特定の観点（年齢、興味、知能、先行知識、成績、動機、努力の心構え）で行われる分類である。たとえ、学校形態が違っていてもその分類で子どもたちを均質にしている。第四に、統合教育を推進するインテグレーション的な学校 (integrative Schule) でも、成績による分類で均質にしている (vgl., ebenda, Ss. 87f.)。



このようにドイツ連邦共和国では、制度的に均質の学習グループが形成されている。これに対して、歴史的、社会的にこれまでの教育学の文脈において「異質性」のディスカッションが幾度と無くあった。これらを整理したキーパーの論から、結局のところ、制度的な均質化の問題だけではなく、子どもたちを特定の観点で分類する問題や授業実践での均質化の問題が浮き彫りになった。

### 2.3 異質性への対応に向けての教育学的な目標設定

異質性への対応については、教育学、とりわけ、教育学の部分分野（Teildisziplin）からも導き出される。それは、子どもたちや青少年たちの差異についてのディスコースによって、異なった目標設定が生じるためである。具体的には、キーパーは教育学の部分分野として、早期教育学、社会的教育学、特殊教育学、ハウプトシューレやリアルシューレの教育学を挙げている（vgl. ebenda, S. 89）。具体的には、以下の表の通りである（ebenda）。

表：一つひとつのグループに見られる教育科学の独立

| 焦点を当てる対象                | 施設                            | 教育学の部分分野        |
|-------------------------|-------------------------------|-----------------|
| 就学前の年齢においてほったらかされた子どもたち | 幼稚園、学童保育所、学齢前の教育施設            | 早期教育学；<br>初等教育学 |
| 社会的に不利に扱われた子どもたち        | 託児所、青少年センター、学校                | 社会的教育学          |
| 少女と少年                   | コースにおいて（一時的に）分離した授業           | 教育科学におけるジェンダー研究 |
| 特別な促進のニーズをともなった子どもたち    | 促進学校；インテグレーション的、特殊教育学的な促進のモデル | 特殊教育学           |

このように、教育学の部分分野が、様々なグループに属する子どもたちや青少年たちの差異から特別な提案を行ってきたのである。しかしながら、この表が示す教育学の部分分野以外に、「異質性への対応についての教育学的ディスコースが、そのさい、文化批判的または解放的な強調を用いて導かれうる」（ebenda）とも論じられている。それは、教育学的ディスコースに見られる「平等に焦点を当てた解放のディスコース」、「差異に焦点を当てた分化のディスコース」、「平等を目指す分化や民主的な分化の試み」、異質性の視点から分化するのではなく、すべての者に同じ内容、同じ形態で教育を構想する「無頓着な試み（Gleichgültigkeitsansatz）」などである（vgl. ebenda, Ss. 89f.）。

つまり、教育学における様々な分野の成立により教育科学の細分化が進んだ一方で、文

化批判的または解放的な強調といった平等を目指す教育の試みによって、違いのある教育内容ではなく、一般教育のプログラムが平等の名の下に重視されたのである。

## 2.4 学校における「異質性」

前節までもみてきたように、「異質性」は性別や民族性、障害といった、様々な観点でこれまで論じられてきた。そして学校教育においては、そのそれぞれの観点での多様性を受容することを学ぶ機会として「異質性」は捉えられ、そして利用されようとしてきたという一面も持っている。

例えば、差異が学校教育のなかでいかに生産的に利用されうるか、について、キーパーは以下の5点で説明している（vgl. ebenda, S. 92f.）

- 経験から学ぶことを重視するとき、様々な生育史的・生活世界的・社会的・文化的経験を持ち込むことができる。教師は、個々の経験の独自性を他の経験と比較するよう、経験の共通性を作り出すよう、経験の多様性を共通のアスペクト・構造・内容から区別するよう、援助することができる。
- 内容・価値を省察する際、異なる価値尺度が存在しうるということは、異質な学習グループのなかででなければ考えられない。そのことは、説明されねばならないし、一つのディスコースで始められねばならない。場合によっては、それぞれの価値づけの背景にどのような規準が入り込んでいるかを明確にしなければならない。そのため、尺度についての話し合いは、- 評価過程を越えて - 組織化されねばならない。
- 異質な学習グループ内でのディスコースにおける議論の際、論理的議論を通して適切な視点は支えられねばならないし、その視点は議論でチェックされなければならない
- 異なる関心の協議という文脈での議論の際、もしくはコンフリクトが生じた際、関心を調整するために、その都度他者およびその人の関心を考慮するために、関心の均衡を作り出すために、そしてそのような取り決めに沿うために、両者の側面が考えられねばならない。コンフリクトのテーマ化・加工の際には、コンフリクトの適切な解決策を考えつくこと、そのなかから一つに決定することが重要である。
- 言葉、文字、メディアでデザインしたり表現したりする際、成果を描くのに創造的でファンタジックなものを持ち込む際には、異質なグループは有益である。



このように考えれば、それぞれの学習者間の差異から学びは広げられうる可能性を含んでいるように見える。「授業、学校、生活世界における問題あるいは同学年グループにおける問題から考えれば、差異を取り込んで問題・課題を共通に考え抜くことは、制限されたパースペクティブを補完すること、より多くのオルタナティブを論じることそして考え抜くこと、より良い解決を見つけること、偏見を克服することに寄与することができる」(ebenda, S. 93) からである。しかしながら、キーパーは「差異が自動的に、道徳的・政治的・社会的・異文化間で生産的な学習過程に変換するわけではない」(ebenda, S. 91) と指摘している。つまり、例えば異なった政治に関する理念を持っている学習者がいさえすれば、それで学習過程が生産的になるわけではないということである。とくに、学習者同士の意見の違いを議論させようとしても、それだけでうまくいくわけではないことは、日々の実践を考えても明らかであろう。

## 2.5 諸授業理論における「異質性」

キーパーはさらに、教授学的・授業論的な目標とともに、教育学における異質性への対応を論じ、これまで異質性へ関連づけようとされてきた5つの構想を以下のような表にまとめている (ebenda, S. 94f.)。

表：異質性に対応するための、精選された教授学的・授業論的目標設定

| 構想の要点                                            | 目標設定                                                                 | 教授学的提案                                               | 考えられる肯定的・否定的効果                                                |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 異質性についての無知な議論と（実在しない）平均的生徒への志向                   | 共通な学習の前提条件を創るための同学年編成の学級の設置；差異がばらばらにまともならないままとるのを避けて同学年クラスでの同じ歩調での学習 | 学習条件を創るための追加的時間；困難な者への追加の支援提供                        | 様々な能力レベルということから見て、支援をしないということ                                 |
| 年齢、先行知識、知性、テンポを考慮に入れた差異の発見 (Klafki/Stöcker 1982) | 様々な視点の下での、同学年編成の学級における生徒の差異の認知；内的分化の可能性の指摘                           | 様々な学習グループのための異なった目標設定という形式の下でも、内的分化；基礎的なものと付加的なものの区別 | 全ての生徒が目標に導かれて授業されねばならないという目標設定からの離別；様々な生徒にとっての異なる目標設定という理念の定着 |

|                                                             |                                                            |                                   |                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| オープン授業における個人的学習という着想                                        | 個々の学習者の発見                                                  | 授業のオープン化；<br>教授－学習過程の個別化          | 学級授業という理念からの離別；生徒間の差異を最大にした結果、学習目標・カリキュラム・課題設定という視点での個別化（先行知識・学習理解・学習成長（Lernzuwachs）を視野に入れて） |
| 動機、関心、学習の自己制御、自己調整（情動と行動）という視座からの子どもの差異の発見（Rustemeyer 2004） | 動機、関心、意志、集中、努力の心構え、自己概念を視野に追加し、生徒の差異についての新たな議論の受け入れ        | 思考の契機は制度的学習の形成から個人的学習の形成の方向へ焦点を移す | 授業に関して誤解されている提示－利用モデル、個人的構成としての学習に関する素朴な受容、という文脈で教授・学習に関する考察は誹謗中傷されている                       |
| 認知的徒弟制                                                      | 全生徒の規準となるスタンダード（Regelstandards）の堅持；学習の際に与えられねばならない支援に関する熟考 | 目標に導かれた学習過程の支援の展開                 |                                                                                              |

このうち、クラフキーとシュテッカーの研究は本論文の「はじめに」でも述べたように、高久氏らによってわが国にも紹介されたものであり、詳細は省略するが、クラフキーらの指摘は「同学年編成の学級が均質な学習グループではないということ、均質な学習グループをつくることができるということが幻想であろうということ」（ebenda, S. 95）とまとめられている。そして、方法や媒介物といったレベルでの分化を進めて、学習目標および学習内容の分化も主張しているのである。

それに対し、リュステマイアー（Rustemeyer, R.）をはじめとした授業心理学による構想では、個別的学习という考えを一層進めている。そこでは、学習者間の個性、例えば才能、性別、自己イメージ、関心、意志といった点での差異に着目し、「学習条件の多様性という観点を考察することに寄与するが、いかに教授・学習を形成するかは未だ指し示してはいない。」そして「教授－学習過程の個別化という提起を行うことはあるが、それは学校・授業という条件の下、特に支援を要する生徒たちにとっては不十分なものである」（ebenda, S.97）と捉えられている。それは、そのような試みに対して、「授業を共通なものとして形作るという理念が放棄されている」（ebenda）という判断を、キーパーが下しているからであろうと考えられる。

### 3. 異質な学習グループにおける授業－学習配置（Lernarrangement）という概念を中心に－

前章で整理したキーパーの論を手がかりに、本章では、異質な学習グループにおける授業を構成する視点を整理する。

#### 3.1 国際学力調査におけるドイツの状況

異質性への対応の問題以前に、通常学級も異質な集団で組織されている。キーパーらも「教師は、ふつう、（興味、成績、発達水準、予備知識、日常の理論に関連した）異質な学習者から構成されている学習グループを目の当たりにしている。国際学力調査の成果の背景には、他の国々の学校よりもドイツの学校では、高い成績水準および平均値からかなり低い、分散した成績水準の生徒たちをうまく授業できていないことがあると、我々は知っている」（Kiper/ Mischke, 2006, Ss. 76f.）と述べている。事実、国際学力調査の結果、ドイツは他の国々と比べて子どもたちの成績が分散していることが明らかとなった。この点は坂野慎二氏も「ピサ調査等により、ドイツの生徒の学力分布は幅が広いことが明らかになった。成績の上位者は、日本等と同じくらいいるのだが、成績中位者が少なく、成績下位者の割合が高いということ」（坂野、42頁）、さらに、「ドイツの生徒の学力は、全体として低いのみならず、学力分布の分散の大きいこと」（同上論文、43頁）を指摘している。このことは、「異質性」の問題が、学力調査からも導かれるように、学力定着に弊害を招いていることを示しているのではないだろうか。

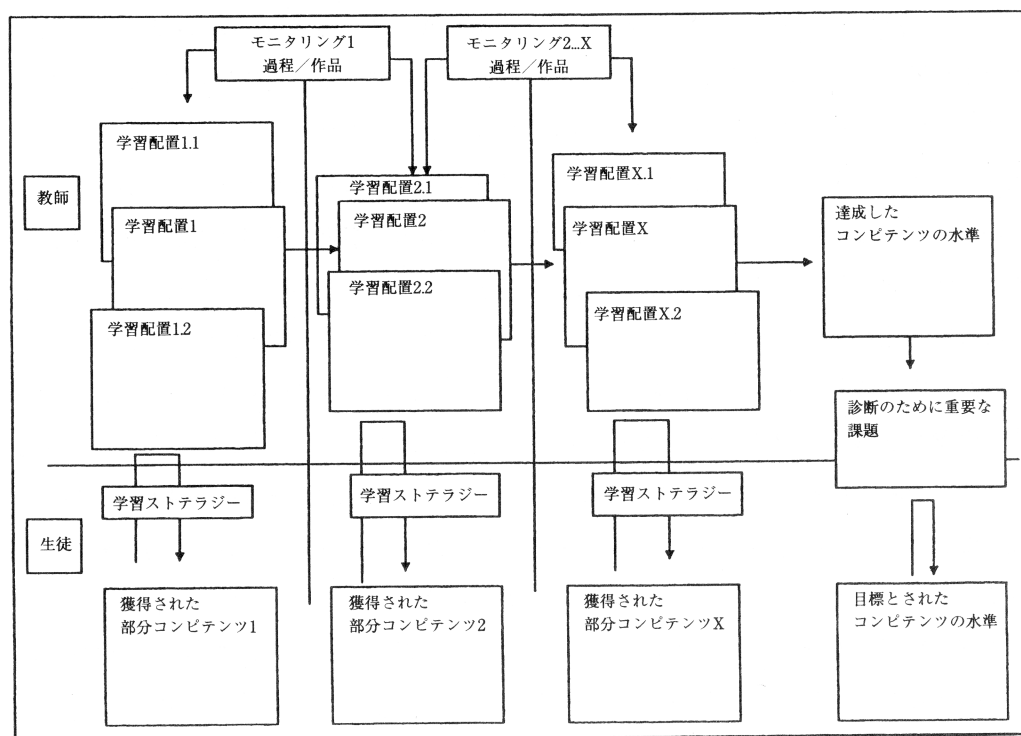
こうした問題を解決するために、キーパーらは、「授業の計画、授業のコントロール、授業の評価の行為主導的な構想の熟考が重要である」（Kiper/ Mischke, 2006, S. 77）と指摘し、「異質な学習グループにおける効果的な授業の行為を可能にするような、授業の一つのモデルや授業の計画や授業の制御についての枠組み」（ebenda）を紹介している。

#### 3.2 異質な学習グループにおける授業の計画や制御のモデル

ここでは、前節の「授業の一つのモデルや授業の計画や授業の制御についての枠組み」について、キーパーらが注目している授業における学習内容の配列や学習過程の構造を検討した学習配置（Lernarrangement）に焦点を当てて考察する。キーパーらは、「内容的、社会的、演劇論的な見地が考慮されるような学習配置という、目標へと導く順序として授

業」(Kiper/ Mischke, 2009, S. 123) を捉えている。そうすることで「生徒たちの学習の前提条件から出発し、そして到達しつつある最終のコンピテンツへの見通しとともに、学習の道のりが設計されうる」(ebenda) ののである。具体的には、授業を目標へと導く順序という過程でとらえ、授業において生徒が学習する道のりを教師が準備しなければならないのである。そこで、キーパーらは、選択した内容の扱いを目標とされたコンピテンツの水準に順応させるような授業過程のための構造を以下のモデルのように示す (Kiper/ Mischke, 2006, S. 80)。

表：異質なグループのための教授ストラテジー



上記のモデルにおいて、「教師の課題は、計画の熟考の時、目標とされたコンピテンツの水準を、内容に関して明示し、かつ、一人ひとりの生徒たちあるいは生徒グループが達成すべき、スタンダードを定めるということである」(ebenda, S. 81)。すなわち、教師が授業を計画する時、コンピテンツと教育内容との関係を吟味し、習得されるべきスタンダードを定める必要がある。また、目標とされたコンピテンツの水準に到達したかどうか、診断のために重要な課題が設定される (vgl., ebenda)。

さらに、キーパーらは教師が実施しなければならないことを次のように述べている。そ

これは、「学習の歩みのある順番を介して、必要な部分コンピテンツの獲得が可能になるような、学習の道のりをデザインすることにある」(ebenda)。ここでは、学習者の視点から学習の道のりをデザインすることの必要性が述べられている。キーパーらは、「目標とされたコンピテンツの習得に向けて学習の道のりを考え尽くすことを提案」(ebenda, S. 84) し、「この学習の道のりは、学習配置の順序から成る」(ebenda) と述べている。具体的には、学習配置は、生徒たちが獲得している学習ストラテジーの使用について十分に検討され、部分コンピテンツを調べるための課題があらかじめ計画される。そのさい、例えば、以下のように考えられる (ebenda, S. 85)。

コンピテンツYを構築するために、学習配置は、1, 2, 3... Xが予定される。もし、同じ学習結果の状況を得ているすべての生徒たちが、つまり、均質の学習グループを形成するとき、教師が、彼らの学習の前提条件を知り、計画の際に十分に考慮するとき、学習配置の連続を考え尽くすことや計画することは十分である。この行動は、コンピテンツYの達成に考えられる学習の道のりを確保する。そのモデルが根底に置いているのは、適切な学習配置が効果的になされるのは以下のときにのみである、という熟慮である。それは、生徒たちがこの学習配置に十分、集中的に正面から取り組もうとすると、そして、生徒たちがそのために必要とされている学習のストラテジーを意のままにでき、あるいは生徒たちが習得し、また使用するとき、である。

なお、異質な生徒集団 (heterogene Schülerschaft) の場合、部分コンピテンツの構築へ向けてすべての生徒を同じように支援するためには、先述したスタンダードの準備では不十分である。なぜなら、例えば、異なった先行知識、学習のストラテジー、支援のニーズに応じて考えられたスタンダードから、学習配置の種類を展開させねばならないからである。その場合、「モデルは、オルタナティブな学習配置である1.1と1.2、2.1と2.2、X.1とX.2まで予定している」(vgl., ebenda)。

このモデルにおいて、教師は、生徒の学習過程を見守る必要がある。キーパーは以下のように述べている (ebenda, Ss. 86f.)。

学習のコンテキストや学習文化の展開の枠組みにおける生徒たちの学習過程の検査を我々はモニタリングと言う。モニタリングという概念によって、学習の位置

(Lernständen) や過程を組織的にコントロールして把握することが考えられる。モニタリングは、教師たちが学習過程を監視するために用いられる。何が理解されていて理解されていないのかについて、示唆を得るため、そして学習過程のどの点で生徒たちがつまづいているのかについて指示を与えるために用いられる。

この場合、「生徒の作品がじっくり見られ、また、生徒たちの思考についての発言が課題の解決のさい、考慮に入れられる」(ebenda, S. 87)。このように、「モニタリングは、学習制御についての適切な決定を的確にとらえる場合に、教師たちの役に立つ」(ebenda)と評価されている。

#### 4. 「個別的学习」に着目した授業研究

授業がいかに考えられ実行されるかについて、前章でみたように、キーパーは学習配置という概念を用いて考察を行っている。その特徴はいくつか挙げられるが、学習者の異質性という点からみれば、おのおのの学習者によって異なる学習の位置や学習過程へ対応した準備のあり方についての考察がなされていることがわかる。彼は、その意味での「個別化」の方法へと議論を展開させ (vgl. Kiper 2008, Ss. 98ff.)、さらに異質な学習グループにおいて適切に授業をするための「個別化」の妥当性を考察しているヴェレンロイター (Wellenreuther, M.) に依拠して論じている。そこで、本章では、ヴェレンロイターの論とともに、個別化に着目して展開された授業研究について考察を行う。

ヴェレンロイターは、TIMSSやPISAなどの思わしくない結果に対し、公的な議論においては「個別化」が進められていると捉えたうえで、「異質性の増大によってより多くの個別化が強いられている」(Wellenreuther, S. 178)と述べ、どのような個別的措置が効果的なのか、という問いについて応えようと試みている。そのために、彼は個別化する方法を含んでいる学習配置のうち、成績均質な学習グループ、成績異質な学習グループ、形成的成績評価、適応的学習の4つを挙げている。本論文の課題設定に照らし、このうち、成績異質な学習グループおよび適応的学習について、以下、考察を行う。

##### 1) グループラリー

成績異質な学習グループでの学習配置の実践にはグループラリーが挙げられている。そ



の進め方は、次のように説明されている（vgl. ebenda, S. 182）。

1. 直接的な指導の型式での学級授業：新たな内容が導入される。
2. グループ学習。生徒たちには、課題シートと回答シートが渡される。ある生徒がある課題を解くことができないとき、そのグループの別のメンバーが回答を説明する責任者となる。
3. 成績テスト。個々人の成績を判定するために、協同作業ないしは互いの助けは許されない。その結果は下の表のように計算される。

表：テスト結果と各チームに与える点数

| 個別テスト－基本テスト<br>(正答率での比較) | チームが受け取るのは |
|--------------------------|------------|
| ～10ポイント                  | 5ポイント      |
| 9～0ポイント                  | 10ポイント     |
| 1～9ポイント                  | 20ポイント     |
| 10～ポイント                  | 30ポイント     |

※計算例：ある生徒は基本テストあるいは事前テストで30点中15点取ったら、正答率は50%。実際のテストでは30点中17点取ったら正答率は57%。彼は上の表に応じて、20ポイントをグループの成果へ拠出する。

## 2) 適応的学習

個別化のもう一つの方法として言及されている、適応的学習（adaptives Lernen）に対しては、ヴェレンロイターは単に学習者の個々の学習状況に適応させた学習というだけではなく、教師の専門的活動としての説明を通した適応的学習の重要性を指摘している。

そのことに関連して、適応的学習の一形態として協同的（kooperatives）学習を考察しているミュラー（Müller, K.）は、協同的学習を成果豊かなものにする大枠の条件のなかで以下のように述べている（Müller, Ss. 11f.）。「まずはじめには、直接的に指導する教師の権限が優先され、終わりには多様な立場が論究され、討議的に実施されねばならないことでグループ作業の多くが成果を挙げる」、「混沌としたグループ過程を回避するために、賛成役・反対役を決めておくこと、もしくは適切な課題へ変えることを通して相互作用の構造を外側から前もって与えておくという提案がなされる。」つまり、教師による直接的指導の重要性および、相互作用の構造を仕組んでおくこと、という提起がなされているのである。

この2点については、ヴェレンロイターも同様な指摘を行っている。彼は「異質性と実

実践的につきあうために定式化したテーゼ」(Wellenreuther, Ss. 186f.)のなかで、「教師はわかりやすい説明、議論、構造化のためにもっと多くの勇気を持たねばならない、なぜなら専門的な授業は入念な説明の展開なしには不可能だからだ。／グループラリーが示したように、異質な学習グループでの授業が効果的であるのは、関連した内容を困難な生徒に再度説明することが成績のよい生徒にとってやりがいがあるときだ。」と述べている。つまり、彼らの述べる個別化、個々の学習者の状況に合わせるということは、協同と反対側にあるものではなくて、協同を見通した個別化なのであり、その重要性を彼らは指摘しているのである。

## 5. おわりに

異質性への対応について、キーパーらの論を手がかりにこれまでの流れを整理し、異質な学習グループにおける授業や「個別的学习」に着目した授業研究を考察した。その結果、次の三つが明らかになった。

第一に、キーパーの論を手がかりに「異質性」をめぐる議論を整理することで、ドイツにおいては、「異質性」の不利益を問題視する立場から、「異質性」に見られる多元性の尊重へと発展してきたことを明らかにした。そこには、歴史的、社会的にこれまでの教育的な「異質性」のディスコースがあり、また教育学の部分分野の成立によって教育科学の細分化が進んだ一方で、平等を目指す教育の試みから、一般教育のプログラムが平等の名のもとに重視されていた。さらには、社会的なグループで論じられる差異の生産的な点、あるいは授業理論では分化、とりわけ個別化の問題が幾度と無く議論されていた。

第二に、ドイツにおける異質性をめぐる動向は、国際学力調査により、学力分布の問題として取り上げられた。こうした問題を解決するため、異質な学習グループにおける効果的な授業を可能にするような枠組みとして、学習配置という概念に焦点をあてて考察した。その結果、オルタナティブな学習配置とモニタリングの視点が明らかになった。

第三に、キーパーの依拠したヴェレンロイターの論を手がかりに、個別化の問題を考察した。今日の個別化を強いる動向に対し、グループラリーと適応的学习が言及されていた。前者は、個別に課されるテストのポイントがチームのポイントとなるチーム間競争のなかで個別化が構想されていた。後者は、教師の直接の指導と子ども同士の相互作用から導かれる協同的学习から、協同を見通した個別化の視点が明らかになった。

【付記】 本論文の執筆は、1～2. 3、3、5を吉田、2. 4～2. 5、4を高木が担当した。

なお、本論文は、科学研究費補助金若手研究（B）「特別支援教育において編成される多様な子どもの学習集団での授業実践の教授学的研究」（研究代表者：吉田茂孝、課題番号20730524）の研究成果の一部である。

#### 参考文献

- ・ Kiper, H.: Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, H./Miller, S./Palentien, C./Rohlf, C. (Hg.) : *Lernarrangements für heterogene Gruppen*. Julius Klinkhardt, 2008.
- ・ Kiper, H./Mischke, W.: Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: Kiper, H./Mischke, W. : *Einführung in der Theorie des Unterrichts*. Beltz, 2006.
- ・ Kiper, H./Mischke, W.: *Unterrichtsplanung*. Beltz, 2009.
- ・ Müller, K.: Der Pragmatische Konstruktivismus. In: Meixner, J./Müller, K. (Hg.) : *Konstruktivistische Schulpraxis*. Luchterhand, 2001.
- ・ *PÄDAGOGIK*. Jahrgang 59 Heft 12, 2007.
- ・ Wellenreuther, M.: Wieweit lösen individualisierende Methoden Probleme der Heterogenität in Schulklassen? In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hg.) : *Schüler fallen auf*. Julius Klinkhardt, 2008.
- ・ 天野正治編著『ドイツの異文化間教育』玉川大学出版部、1997年。
- ・ 遠藤芳信「現代思想と教育実践—『差異』『異質・同質』は教育実践の有効論理になりうるか—」『北海道教育大学紀要（第1部C）』第48巻第1号、1997年。
- ・ 小野擴男「W. クラフキーの批判的・構成的教授学について」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第13巻、1987年。
- ・ 坂野慎二「ドイツにおける学力保証政策」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007年。
- ・ 高久清吉「授業の個別化—とくにW・クラフキーらの『内的分化』論に関して—」教育方法談話会『教育方法学研究』第5集、1979年。
- ・ マックス・プランク教育研究所研究者グループ著、天野正治・木戸裕・長島啓記監訳『ドイツの教育のすべて』東信堂、2006年。
- ・ 安井友康・千賀愛「ドイツ・ベルリン市州の移民・貧困地域におけるインクルーシブ校の実践—ヴェッディング基礎学校の取り組み—」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第59巻第1号、2008年。

## 研 究 紀 要

第52・53合併号

平成22年 2 月25日 印刷

平成22年 2 月28日 発行

編集発行

高 松 大 学

高 松 短 期 大 学

〒761-0194 高松市春日町960番地

TEL (087) 841 - 3255

FAX (087) 841 - 3064

印 刷

株式会社 美巧社

高松市多賀町 1 - 8 - 10

TEL (087) 833 - 5811