

# PISA 後ドイツの学力向上政策における 学級指導・学級経営の位置づけ

—各州の「参照枠組」「分析枠組」の検討から—

熊井 将太

The Position of Classroom-Management in German Educational Reform since PISA

KUMAI Shota

(Received September 28, 2018)

## I. 研究の背景と目的

2000年代以降、ドイツの教育政策や教育研究は大きな変容を経験してきた。「PISAショック」に起因するおよそ20年にわたるドイツの教育改革の大半は「学力向上政策」に方向づけられた「教育方法改革」と特徴づけられる(柳澤2013; 高橋、久田2017)。PISA2000の結果を受け、KMKによって示された7項目にわたる「行動領域」では、広範囲にわたる改革方針が示されたが、「全体としては、インプットではなくアウトプット重視へのパラダイム転換にもとづく教育の質保障、そのなかでもとくに学力向上に主眼目を置いている」(高橋、久田2017、10頁)ことが見て取れる。こうした基本認識は近年のドイツの教育に目を向ける上ではある程度共有されるものであり、すでに日本においてもPISA以後のドイツの教育改革について、学校経営的視点、就学前教育への視点、授業改革やカリキュラム改革への視点等から様々な検討が行われてきた(例えば、久田ほか2013、吉田2016など)。

本研究の大きな方向性としては、これらの先行研究と軌を一にする。すなわち、「PISAショック」を契機として展開された、スタンダードに基づく教育の質保障においていかなる教育方法改革が求められているかという問題が本研究の主題となる。ただし、検討の際に本研究で注目するのは、先行研究が主な対象としてきた授業構成やカリキュラム編成ではなく、学級指導(Klassenführung)あるいは学級経営(Klassenmanagement)である<sup>1)</sup>。

ドイツの教育界において学級指導や学級経営は決して主要な位置を占めてきたわけではなかった。2000年以前には、学級指導に関するモノグラフはほとんど刊行されておらず、学校教育学や教授学においては周辺部の問題に位置づけられるか、無視されてきた(熊井2013)<sup>2)</sup>。し

かし、2000年以後、学級指導や学級経営に関連する書籍は数多く刊行され、かつてないほどの流行となっている。このような流行の背景には、授業妨害への対応等の様々な事柄が存在するが、その主要なものはやはり「PISAショック」である。すなわち、「学級指導以上に、学級の達成レベルとその向上に明確かつ一貫して結びつくメルクマールは無いということを国際的な研究が示してきた」(Helmke2009, S. 174)と指摘されるように、効果的な学級指導が優れた授業の要因であり、学力向上にとって極めて重要な機能を果たすことが認識されてきたのである。実際、PISA2009の結果を受けて発表されたKMKによるプレスリリースでは「ドイツにおいて授業中の妨害や秩序問題は減少しており、それによってOECD平均以上に効果的な学級指導がなされている」(KMK-Pressemitteilung2010)ことが報告され、学力向上政策が有効に機能している要因の一つとして挙げられている。

以上の背景から、本研究の目的は、PISA後ドイツの学力向上政策の中で学級指導や学級経営がどのように位置づけられているのか、どのような学級指導・学級経営の実践が求められているかを明らかにすることである。

こうした課題を検討するにあたり、実践者の教育観や理念が反映されやすいがゆえに、授業構成以上にその目標や方法が多様である学級指導をいかに検討していくか、あるいは具体的な取り組みは各州に委ねることを基本原則とする「文化高権」というドイツの特性をどのようにふまえるかという問題がある。そこで本研究で注目したのが、「参照枠組(Referenzrahmen)」あるいは「方向枠組(Orientierungsrahmen)」である。「参照枠組」「方向枠組」とは各州で作成されている、学校の活動の質をどのような領域や基準で捉えるべきかの枠組

であり、学校の外部—内部評価の基準や学校開発のための指針としても機能している。本研究では、「参照枠組」「方向枠組」を検討対象として以下の課題について考察を行う。すなわち、課題1：「参照枠組」「方向枠組」において学級指導、学級経営という概念が用いられているか。用いられている場合、どのような実践が想定されているか。課題2：「参照枠組」「方向枠組」において、どのような学級（学習集団）の状態が学力向上にとって効果的と考えられているか。課題3：現在の教育の質保障の文脈の中で、学級の指導においてどのような実践が求められているのか。

## II. 各州における「参照枠組」「方向枠組」の分析

### 1. 「参照枠組」「方向枠組」の基本的特質

PISA以後、ドイツの教育政策・教育実践においては教育の質保障（Qualitätssicherung）の取り組みが求められてきた。連邦レベルで言えば、教育スタンダードの作成や、それに基づく州間比較調査やVERAなどのテスト政策が展開されてきた。とはいえ、「文化高権」の伝統を持つドイツでは、さらに各州単位での質保障のための具体的取り組みが求められる。こうした一連の動きの中で、2000年代以降、各州で作成・改訂が行われてきた「良い学校」の基準を示したものが「参照枠組」「方向枠組」である。

各州の「参照枠組」「方向枠組」の基本的な内容や形式は多くの共通点を有している。まず複雑性の高い学校活動を明確に把握するために、質領域（Qualitätsbereich）あるいは質次元（Qualitätsdimension）という形で、取り組むべき活動の領域が区分される。その区分の仕方はそれぞれであるが、おおよそは、「目標設定」「前提条件」といったインプットに関わる領域、「授業」「学校経営」「学校文化」「教師の専門性」といった学校の活動のプロセスに関わる領域、「成果（効果）」といったアウトプットに関わる領域で構成されているものが多く、ほとんどの州ではそれらの質の領域の相互の関係をモデル図にまとめている（例えば、図1参照）。



図1：ラインラント・プファルツの方向枠組モデル

ただし、インプットからアウトプットへという順序で記述するかどうかは各州で異なっており、学校活動のコアプロセスとして授業を第一に位置づける州もあれば、アウトプット志向を意識して「成果」を第一に位置づける州もある。また質領域相互の関係も、ベルリンのようにインプットからアウトプットへの単線的なモデルで捉える州がある一方で、ラインラント・プファルツのように相互作用的な関連で捉える州もある。いずれにせよ、大枠として示された質領域は、その下位項目として「質基準」「質のメルクマール」といった形で具体化される。例えば、「授業」という質領域の中でも「カリキュラム」「授業構成」「評価」といった形で細分化される。そこからどの程度まで詳細に記述していくかは各州で異なることである。単純に基準を示しているだけの州もあるが、多くの州では「学校（教師・生徒）は～している（されている）」といった形で具体的な行為や状況の記述にまで至っている。

このような「参照枠組」「方向枠組」の作成の主要な目的は「学校および学校へのあらゆる関与者（アクター）に、質開発の途上で、位置づけ、取り組み、目標設定のための基礎を提供する」（Dobbelstein, Groot-Wirken, Koltermann 2017, S. 9）ことにあり、（教育行政官、教師、生徒、保護者、地域、企業等も含む）学校開発に関わるアクターが学校開発の方向性について共通の理解を得ることが目指されている。その際、実践構想をこれらの枠組で厳密に規定しようとする意図は（少なくとも文書上は）見いだされない。いずれの州においても「参照枠組」で提示された学校の質の把握に基づいて、それを学校や生徒の状況に応じて再文脈化することが求められている<sup>3)</sup>。

このような形で「良い学校」の質的条件を描き出す試みはさほど目新しいものではなく、「PISAショック」以前からも存在する。その起点は1980年頃から行われてきた学校の成功条件に関する研究に求められる。ただし、「近年では学校の質へのアプローチは、領域、次元、基準といった形での細分化へと至っており、それによって学校と授業の質をより接近して規定し、学校の構成可能性をより詳細に記述することを可能にしている」（Steffens 2017, S. 14）との指摘もあるように、近年の質の枠組の設定は、単なる分析のツールではなく、学校の活動の具体的な示唆としての意味合いを強めてきている。

### 2. 分析の対象と視点

現在ではほぼすべての州が「参照枠組」「方向枠組」を作成し、報告書にまとめインターネット上で公開している<sup>4)</sup>。本研究では、諸州の「参照枠組」「分析枠組」を横断的に比較検討しながら、近年の学力向上政策

の中で求められている学級指導・学級経営像を検討していく。

ただし、すでに述べてきたように「参照枠組」「方向枠組」は授業や学級指導のみならず、学校経営や学校外との連携に至るまで、その内容は多岐にわたっている。それらすべてを検討の対象にすることは難しいため、本研究では「参照枠組」「方向枠組」の中でも、授業構成および学校文化・学校風土に関する質基準を中心に検討

を行った。

以下では、各州の「参照枠組」「方向枠組」から、(1)「参照枠組」「方向枠組」の全体構造、(2)授業に関する基準、(3)学校文化や学校風土に関する基準を抄出し、(4)とりわけその中でも学級指導・学級経営に関する記述がある場合、それを取り出して記載している。

### 3. 各州の「参照枠組」「方向枠組」の分析

#### 1) バーデン=ヴュルテンベルク

参照資料	全体構造	
Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg (2007)	質領域 I 授業 質領域 II 教師の専門性 質領域 III 学校経営	質領域 IV 学校および学級の風土 質領域 V 学校内外のパートナーシップ
授業構成に関する質基準		学校文化・風土に関する質基準
質領域 I 授業 規準 1 教育計画の学校内への転換 規準 2 教授—学習計画の形成 規準 3 成績評価とフィードバックの実践	質領域 IV 学校および学級の風土 基準 1 学校生活 基準 2 生徒の共同形成可能性	
学級指導・学級経営に関する記述 (抜粋)		
IV-1 学校生活は本質的には学級および学校の雰囲気によって特徴づけられる。肯定的な雰囲気は、あらゆる学校生活への関与者のニーズの方向づけられた、関係性と空間性にあらわれる。 いかに学校は関係性を構築していくか？ ・生徒と教師の間の交際 ・教師と学校生活のさらなるパートナーとの交際 ・学校の価値を反映した取り決めや規則		

#### 2) バイエルン

参照資料	全体構造	
・Qualitätstabelleau der externen Evaluation ・Externe Evaluation an Bayerns Schulen (2010)	質領域 枠組条件 質領域 学校に関わるプロセスの質 質領域 授業に関わるプロセスの質 質領域 学校での活動の成果	
授業構成に関する質基準		学校文化・風土に関する質基準
質領域 授業に関わるプロセスの質 進 行 ・学習時間利用の効率 / ・行動制御の効率 説 明 ・説明の構造化 / ・説明の明確さ 構 成 ・個別支援 / ・自己制御的な学習の支援 ・学習意欲の促進 / ・学習成果の保障 ・教科横断的なコンピテンシーの促進 授業風土 ・授業風土の学習促進性	質領域 学校に関わるプロセスの質 学校文化 ・関与者への敬意 / ・興味の促進 ・協力の強さ / ・学校への帰属意識の促進 ・インテグレーション、インクルージョンの促進	
学級指導・学級経営に関する記述 (抜粋)		
質基準：授業風土 授業風土の学習促進性という基準に際して重要な問いは次のようなものである。すなわち、個人が授業対象へ制約なく取り組むことを可能にするようなやり方で、どのように授業の中で相互にコミュニケーションするかという問いである。 要求 1. 教師は敬意をもって生徒と交際している。 2. 生徒は敬意をもって相互に交際している。 3. 生徒は敬意をもって教師と交際している。		

## 3) ベルリン

参照資料	全体構造	
Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin Qualitätsbereich und Qualitätsmerkmale (2013)	質領域 1 教授—学習過程 質領域 2 学校文化 質領域 3 学校経営	質領域 4 教師の専門性 質領域 5 質の発展 質領域 6 成果と作用
授業構成に関する質基準		学校文化・風土に関する質基準
質領域 1 教授—学習過程 質のメルクマール 1 学校内カリキュラム 質のメルクマール 2 授業構成 質のメルクマール 3 学習促進的風土 質のメルクマール 4 体系的促進 質のメルクマール 5 言語教育 質のメルクマール 6 達成の方向付けと達成評価 質のメルクマール 7 全日制での学習		質領域 2 学校文化 質のメルクマール 1 インクルージョン 質のメルクマール 2 生活空間としての学校 質のメルクマール 3 生徒および教育上の関与者の参与 質のメルクマール 4 協同 質のメルクマール 5 相談
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）		
<p>1-3：学習促進的風土</p> <p>成果豊かな学習のための重要な前提条件は、より大きな学習時間と学習促進的な風土である。義務的な規則を伴う効果的な学級経営は、生徒の学習成果と直接的な関係性を持っている。学習促進的な授業風土は、あらゆる関与者相互の尊敬と不安から解き放たれた授業の雰囲気の特徴づけられる。</p> <p>学級経営：効果的な学級経営によって、能動的で、妨害のない学習が可能となる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習グループや学校において取り決められた規則の保持に一貫して注意が払われている／・学習グループや学校の内部で取り決められた妨害への対応措置が存在する／・妨害は状況に応じた形で取り除かれる／</li> <li>・肯定的な行動が強化される／・反復的な行動の展開が確立されている（作業グループの形成など）／・注意の制御が、ノンバーバルなシグナルや慣習によって行われている</li> </ul> <p>授業風土：優れた授業風土は緊張と不安の少ない授業の雰囲気の中で生じる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友好的で、敬意ある、肯定的な口調である／・差別やのけ者は黙認しない／・生徒は共同決定権をもち、公正、公平に取り扱われる／・誤りへの対応は建設的に行われる／・様々な学習の速さや学習方法が許されている</li> </ul> <p>学習環境：刺激的で、学習や活動の欲求に適合した学習環境は学習風土を促進する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間構成、家具、室内気候は、集中した活動と自主的な学習を促進する／・生徒の机のアレンジメントは実践される社会的形態と合致している／・器具が手入れされ、機能するようになっている／・教材の置き場所がはっきりしている</li> </ul>		

## 4) ブランデンブルク

参照資料	全体構造	
Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg (2016)	質領域 1 質開発の目標と戦略 質領域 2 授業—教授と学習 質領域 3 学校文化	質領域 4 指導と学校経営 質領域 5 教師の専門性 質領域 6 学校の成果
授業構成に関する質基準		学校文化・風土に関する質基準
質領域 2 授業—教授と学習 質のメルクマール 1 学校内カリキュラム 質のメルクマール 2 授業構成 質のメルクマール 3 学習過程における生徒促進 質のメルクマール 4 成績の方向付けと評価 質のメルクマール 5 全日制		質領域 3 学校文化 質のメルクマール 1 生活空間としての学校 質のメルクマール 2 学校風土 質のメルクマール 3 生徒相談 質のメルクマール 4 生徒と親の関与 質のメルクマール 5 協同
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）		
<p>2.2.8 授業における学習促進的風土</p> <p>学校での措置 ・教師は緩和された刺激的な学習の雰囲気を促進する／・教師は自ら生き方の範を示すことで納得させる／・教師と生徒の間の交際は、尊敬に満ちた丁寧なものである／・生徒は学習に際して支援される／・学習空間の構成や座席が、集中し、かつ方法的に変化に富んだ学習を促進する／・緊張の緩和と集中の促進のための措置が、必要に応じて授業過程に取り入れられる／・生徒は誤りを行うことが可能であり、誤りは学習機会として熟考される</p> <p>基準 ・授業への生徒の関心／・全ての参加者のもとでのコミュニケーションの様相、敬意に満ちた相互の交際／・学習空間の構成に生徒が参加している／・生徒が誤りを自ら修正可能である／・妨害への対応、対処</p>		

2.2.9学級経営

学校での措置 ・授業が、授業の質についての共同で作成された理解に基づいている／・授業が、教師によって制御されながらも生徒を能動化するように展開されている／・授業が時間通りに始まり、終わる／・授業の進行が、反復的な行動の展開によって支援されている／・社会的関係性、学習や成績達成行動、妨害への対応のために、一致した規則が存在し、保持されている

基準 ・学習環境の準備／・教師は学習グループについての重要な情報を利用することができる／・活動的な授業時間の高い割合／・活動的な問題設定→例えば次のような生徒の行動：根拠づける、説明する、解釈する、評価する、解決法を比較する／・視覚化／・公表された学校規則、慣習、ルーティン、シグナル／・授業妨害は、即座に、あまり劇的にならないように、効果的に解決される

5) プレーメン

参照資料	全体構造
Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität (2007)	質次元1 インプットとコンテキストのメルクマール 質次元2 学習文化 質次元4 学校経営 質領域3 社会文化 質次元5 アウトプットと成果
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準
質次元2 学習文化 質領域1 授業構成、授業における教授行為 質領域2 学習過程および人格発達における生徒の支援 質領域3 達成期待と達成保障 質領域4 学校内カリキュラム 質領域5 学校における時間の取り扱い	質次元3 学校文化 質領域1 学校における社会的風土 質領域2 学校の構成 質領域3 生徒と親の参与 質領域4 他の学校や社会的パートナーとの協同 質領域5 生徒と親の相談
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）	
3.1 学校における社会的風土 学校文化という質次元では、生活空間としての学校が視野に入れられる。授業、学習、学校生活の間の積極的関連が生じるように、学校の社会的風土が発展させられるように、生徒と親（職業学校では養成教育パートナーも）が学校生活に参与するように、考慮される。	

6) ハンブルク

参照資料	全体構造
Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden (2012)	質次元1 指導と経営 質領域3 効果と成果 質次元2 陶冶と訓育
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準
質次元2 陶冶と訓育 1 教授－学習過程を構成する 2 協力 3 さらなる促進を保障する 4 訓育過程を構成する 5 学習の発展に随行し、成績を評価する 6 授業を持続的に発展させる 7 相談を提供する 8 学校共同体に参与する 9 地域のネットワークを形成する	
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）	
優れた授業は、学習促進的な、明確に構造化された学級風土において、個々の、不安の少ない学習と優れた社会的関係を保障する。授業のコレオグラフィー（振付）は明確である：規則、展開、作業課題があらゆる人にとって理解可能である。 学級指導は効果的である。授業は、適切な、変化に富んだ方法の投入と様々な学習速度を許容する。	
2.1.2 学習構造の確立	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育者は、学習促進的で、生徒たち自身によって確か度で受け入れられたと感じられるような学習環境や学習アレンジメントを創出する。</li> <li>・教育者は、教授学習過程の構成に際して、対象にふさわしい方法的多様性を顧慮し、学習形態が目標や内容に調整されていることを保証する。</li> <li>・教育者は、あらゆる授業時間の構成に際して（とりわけ直接教授的な授業時間の構成に際して）わかりやすさ、一貫性、構造化、目標の明確さ、適切な視覚化や結果資料を顧慮する。</li> <li>・教育者は、効果的な学級指導ないしはグループ指導によって学習促進的な枠組条件を創出する。</li> <li>・教育者は、生徒グループ内においても、教授者と学習者と保護者の間においても社会的関係を促進する。</li> <li>・教育者は、学級や学習グループにおいて、交際形態、定期的に省察され、日常に即した形で記述される規則と慣習について取り決めを行い、葛藤の公正な解決に配慮する。</li> <li>・教育者は、言語的葛藤や暴力事件に際して段階的緩和のストラテジーをとり、必要な場合には、外的支援を行う</li> </ul>	

- ・教育者は、あらゆる生徒の相談や支援を規則的、継続的に可能とするようなやり方で授業を組織する。
- ・教育者は、学習過程を意味あるように互いに構築し、それによって生徒たちにとっての学習刺激や発達刺激を提供することに配慮する。
- ・教育者は、授業の質についての一定の規則に従った生徒たちのフィードバックを保障する。

## 7) ヘッセン

参照資料	全体構造	
Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien (2011)	質領域Ⅰ 前提条件 質領域Ⅱ 質開発の目標とストラテジー 質領域Ⅲ 指導と経営 質領域Ⅳ 専門性	質領域Ⅴ 学校文化 質領域Ⅵ 教授と学習 質領域Ⅶ 成果と効果
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準	
質領域Ⅵ 教授と学習 次元1 教科のコンピテンシーおよび教科横断的コンピテンシーの構築 次元2 構造化された明瞭な教授—学習プロセス 次元3 異質な学習条件の取り扱い 次元4 学習促進的な風土と学習環境	質領域Ⅴ 学校文化 次元1 教育的基本態度 次元2 学校生活 次元3 外への協同とコミュニケーション	
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）		
<p>IV-4：学習促進的な風土と学習環境</p> <p>学習は能動的で構成的なプロセスであるが、その際、情動的要素や動機的要素も重要な役割を果たす。それゆえ、人間間の「風土」も準備された学習環境も間接的に達成準備や達成行動、学校や授業への態度、社会的行動、興味の発展、最終的には学習成果へと影響を及ぼす。その際、民主的な教育が学習促進的な風土の構成の根底にある横断的な原理である。訓育的な取り決めや措置は、支援的な空間を形成し、保障することを助ける</p> <p>1 教師と生徒は相互の尊敬、丁寧さ、公平性、支援によって特徴づけられた交際を助成する。</p> <p>Q. 尊敬な交際はどの点にあらわれるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が教師に適切な形や言葉で敬意をもって応対している／・特有の状況や問題に対して互いに配慮できている</li> <li>・生徒の貢献や活動成果が適切に評価されている／・生徒の関心や貢献が真剣にうけとめられている／・教師は生徒を動機づけ、鼓舞している／・授業の中での行動が相互的な支援に特徴づけられている</li> </ul> <p>Q. このような行動はいかに交際に効果を及ぼすか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒は、成績にかかわらずその人格において受容され、評価されているように感じる／・生徒は公平公正に取り扱われているように感じる／・教師はその活動において承認されているように感じる／・活動の雰囲気緩和する</li> </ul> <p>2 生徒は、努力や達成の準備を示している；教師は適切に彼らを鼓舞する。</p> <p>Q. 努力や達成に向けた生徒の準備はどのように表れるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒は授業において能動的に活動し、みずからのイニシアチブを示している／・生徒は放棄することなく対象に取り組んでいる／・生徒は義務的な要求を超えて挑戦している（素材の調達、探求など）</li> </ul> <p>Q. 教師はどのようにこのような行動を支援するか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習アレンジメントが生徒の学習条件と合致したものになっている／・分化された学習提供によって、生徒たちは様々な学習状況や学習能力にふさわしい形で協力へと鼓舞される／・学習内容が生徒の日常経験と結びついている</li> <li>・課題設定が挑戦的である／・課題設定が職業的要求と一致している（職業学校）／・生徒は、学習すべきことの意味と利用を意識している／・教師は提供と達成に注意を払い、生徒の努力を評価し、その達成能力に信頼を置く</li> </ul> <p>3 学習は規則の保持と年齢に応じた慣習によって支援されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級共同体における交際のための規則、授業における活動のための規則が存在している（例えばグループ活動、対話、集会のための）／・授業構成の枠組みでの慣習化された展開が存在している（例えば、始まり、プロセス、終わりのための）</li> </ul> <p>Q. どのようなやり方で規則や慣習が学習を支援するのか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・規則や慣習は、明確な活動の展開（例えば時間通りの始まりや終わり）に配慮する／・規則や慣習は、活動形態の無駄のない転換を可能にする／・規則や慣習は（静かさ、集中、攻撃性の緩和、時間利用といった）緩和された、生産的な活動の雰囲気にも貢献する／・葛藤は生産的に解決される。</li> </ul> <p>Q. 規則や慣習が「生きている」ないしは学校の日常の一部であるということはどのように引き起こされるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・共通で一致した規則が掲示されている／・規則と慣習が生徒によって自主的に用いられる／・規則と慣習が合意のプロセスの枠組みにおいて（年齢に応じて、状況に妥当するように）変化するニーズに適合させられる／・規則違反に対しては適切かつ後付け可能なように対応する。</li> </ul>		

4 学習環境が刺激的に構成されている。

Q. 学級空間が刺激的に構成されていることは、どのようなところにあらわれるか

・学級空間が手入れの行き届いたイメージを与える／・必要な学習材が使いやすい状態になっている／・自主的学習のための素材とメディアが自由につかえる状態になっている／・活動器具が自由につかえる状態になっている（コンピューター、オーバーヘッド機器、道具箱、演台など）；職業に特有の活動道具が存在している／・生徒の活動設備のためのスペースが十分に存在しており、活動過程や学習成果の資料のためにも利用されている／・学校での活動についての情報（期日、行事、試験など）、取り決め、規則、指針などが掲示板や壁新聞に視覚化されている／・家財が柔軟な学習アレンジメントを可能にしている／・生徒は学習環境の構成に関与している

Q. それ以外の学校での学習場所が刺激的に構成されていることはどの点にあらわれるのか

・教科教室が機能的に構成されている

8) メクレンブルク・フォアポンメルン

参照資料	全体構造			
Gute Schule. Externe Evaluation von Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (2006)	質領域 1 学校の成果	質領域 4 学校経営	質領域 5 質開発の目標と戦略	質領域 6 学校文化と学校風土
授業構成に関する質基準	質領域 2 授業	質領域 3 教師とスタッフの専門性	学校文化・風土に関する質基準	
質領域 2 授業	質領域 6 学校文化と学校風土		質領域 6 学校文化と学校風土	
質のメルクマール 1 学校内での教授課程・教科課程	質のメルクマール 1 学校文化		質のメルクマール 2 学校風土	
質のメルクマール 2 授業構成	質のメルクマール 2 学校風土			
質のメルクマール 3 学習過程における特別な生徒支援や生徒促進				
質のメルクマール 4 達成要求と達成評価				
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）				
2. 授業				
学習にとって高い位置値をもつ、優れた学校風土および授業風土は授業における生徒の学習準備に肯定的に作用する。…授業と訓育のための基礎は、生徒にとって必要な組織枠組を創出し、能動的な学習時間を可能にする効果的な学級指導である。そのような効果的な学級指導は、計画、予防的な措置、状況に応じた柔軟性を通じて、規律問題を避け、場合によってはそれに対応することを目指す。教師と生徒の間の、および生徒相互の信頼ある授業風土は肯定的な学習態度や活動態度をつくりだす。適切な動機付け戦略によって、とりわけ好奇心や対象への関心を活気づけによって、なかならず肯定的な強化や模範的な教師の行動によって、自己効力感と動機が高められる。				

9) ニーダーザクセン

参照資料	全体構造			
Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen (2014)	質領域 1 成果と効果	質領域 4 学校開発の目標と戦略	質領域 5 教育提供と要求	質領域 6 協同と参与
質領域 2 教授と学習	質領域 2 教授と学習	質領域 3 管理と組織	学校文化・風土に関する質基準	
質のメルクマール 1 : コンピテンシー志向	質のメルクマール 1 : コンピテンシー志向		質のメルクマール 1 : コンピテンシー志向	
1 コンピテンシー構築 / 2 認知的能動化 / 3 言語教育	1 コンピテンシー構築 / 2 認知的能動化 / 3 言語教育		1 コンピテンシー構築 / 2 認知的能動化 / 3 言語教育	
質のメルクマール 2 : 授業指導	質のメルクマール 2 : 授業指導		質のメルクマール 2 : 授業指導	
1 構造化 / 2 妨害の予防 / 3 学習風土	1 構造化 / 2 妨害の予防 / 3 学習風土		1 構造化 / 2 妨害の予防 / 3 学習風土	
質のメルクマール 3 : 個別化	質のメルクマール 3 : 個別化		質のメルクマール 3 : 個別化	
1 分化 / 2 達成の把握 / 3 学習への随行	1 分化 / 2 達成の把握 / 3 学習への随行		1 分化 / 2 達成の把握 / 3 学習への随行	
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）				
2.2 授業指導				
目標、展開、期待についての情報、明確な内容的、方法的、組織的な授業構造は学習の能動性のために最適に時間を利用することを助ける。妨害予防的な授業指導は、規則の取り決めと保持に向けられており、秩序ある進行やルーティンが取り入れられ、適切な教材やメディアの準備と利用に注意が払われる。				
学習は活動的、創造的、構成的なプロセスであり、その際、情動のおよび動機的要素が中心的役割を果たす。それゆえ、支援的で生徒志向的な社会的風土や学習環境は、達成準備と達成行動、学校や授業への態度、社会的行動、興味の発達、そして最終的には学習成果へと影響を及ぼす。関係の構築のあり方や訓育課題の知覚は、教科的、教科横断的コンピテンシーの構築のためだけでなく、とりわけ人格発達の強化のための基盤でもある。				

## 2.2.3 学習風土

相互の敬意、尊敬、支援に特徴づけられる交際、ならびに共同体を形成するような措置は学習促進的な風土に影響を及ぼす。

## 10) ノルトライン・ヴェストファーレン

参照資料	全体構造
Referenzrahmen Schulqualität NRW (2015)	内容領域 1 期待される成果と効果 内容領域 2 教授と学習 内容領域 3 学校文化 内容領域 4 指導と経営 内容領域 5 枠組み条件と義務的前提
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準
内容領域 2 教授と学習 質基準 1 成果志向とスタンダード志向 質基準 2 コンピテンシー志向 質基準 3 学習・教育提供 質基準 4 学習成果の調査や達成評価 質基準 5 フィードバックと助言 質基準 6 生徒志向と異質性の取り扱い 質基準 7 学習言語と言葉へ配慮した教科の授業 質基準 8 明瞭さ、明確さ、構造的性 質基準 9 学級指導と授業のアレンジメント 質基準 10 学習風土と動機づけ 質基準 11 全日制と午後の養護	内容領域 3 学校文化 質基準 1 民主的構成 質基準 2 多様性と差異の取り扱い 質基準 3 学校内の協同とコミュニケーション 質基準 4 構成された学校生活 質基準 5 健康と運動 質基準 6 外部との協同と結びつき 質基準 7 校舎や敷地の構成
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）	
質基準 9 学級指導と授業のアレンジメント 基準 1 授業過程の制御が成功を期待させる学習を支援する。 ・授業指導ないし活動プロセスの組織は妨害予防的であり効果的である／・授業エピソード、シーケンス、活動のテンポが構造化され、一貫している／・授業時間が効果的に利用されている。代理授業においても／・対象にふさわしく、学習グループに方向づけられた、緊張と緩和のリズムが存在している／・活動の展開や進め方の計画と構成に際して、生徒へのフィードバックの方法の成果もまた利用される 質基準 10 学習風土と動機付け 基準 1 教授と学習は肯定的な雰囲気の中で行われている。 ・相互の交際は、忍耐、尊敬、信頼、敬意によって特徴づけられる／・個別的な学習方法が評価され、鼓舞されるように随行される／・教授と学習が不安のない雰囲気の中で行われており、そこでは誤りも構造的に取り扱われる／・教師は、生徒がのけ者にされたり、いじめられたりしないことに注意を払い、時には介入する／・学力の低い生徒は学習グループにおいて承認と評価を経験する／・（とりわけ学力の低い）生徒がそのコンピテンシーを発揮し、その貢献が学習グループの中で真剣に受け止められ、評価される／・学校や授業での活動が学習の楽しさによって特徴づけられる。 基準 2 教授—学習過程が動機づけられるように構成される。 ・教授—学習過程が個別的な成果と協働的な成果の達成に方向づけられている／・生徒は、挑戦的な内容とアレンジメントによって呼びかけられるように感じており、努力の準備が促進されている／・肯定的な強化の可能性が利用されている／・教師が生徒の模範となるように行動している／・生徒は—学習成果や成績とは関係なく—真剣にうけとめられている／・学習過程における生徒の相互作用が能動的に促進されている／・生徒の欲求や関心が可能な限り取り入れられている。	

## 11) ラインラント・プファルツ

参照資料	全体構造
Orientierungsrahmen Schulqualität (2009)	枠組条件 I 教育政策的前提 II 立地要素 III 人的および物的リソース、後援能力 IV 生徒および学校環境 学校・授業のプロセス V 学校経営 VI スタッフの専門性 VII 学校生活 VIII 質開発の目標と戦略 IX 授業の質 成果と効果 X コンピテンシー、修了資格、教育・職業キャリア XI 関与者の満足
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準
IX 授業の質 ・学級経営 / ・学習促進的な授業風土 ・動機づけ / ・明確さと構造的性 ・成果志向とコンピテンシー志向	VII 学校生活 ・学校の開放 ・協力 ・学校内部の関係

<ul style="list-style-type: none"> <li>・異質性への対応、分化 / ・生徒志向、支援</li> <li>・能動化 / ・適切な方法のヴァリエーション</li> <li>・定着、学習成果の保証</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒への支援の提供</li> <li>・親の参加</li> </ul>
<b>学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級経営：効果的かつ成果豊かな学習の最も重要な条件は、能動的な学習時間の程度である。このことは生徒たちが学ぶべき内容に、能動的かつ熱心かつ公正に取り組む時間を意味している。そのための重要な前提条件は、例えば「行動に効果的な規則の確立と遵守；注意の統率による妨害の予防、妨害の場合：慎重かつ非劇的で、時間を切り詰めた除去」（Helmke2007）である。              基準例：能動的学習時間、妨害の取り扱い、義務的な規則</li> <li>・学習促進的な授業風土：「可能な限り成績評価にあまり結び付けられていない学習状況、必要程度の達成状況；友好的な話し方と相互の尊敬；誠実さと温かさ；緩和的な雰囲気；ユーモア；ゆっくりなことに対する寛容さ；生徒の回答への適切な待ち時間；誤りへの構造的対応」（Helmke2006）。              基準例：授業における活動の雰囲気、授業のテンポ、誤りの取り扱い、学習状況と成績試験の分離</li> </ul>	

12) ザールラント

参照資料	全体構造	
Orientierungsrahmen zur Schulqualität (2012)	質領域1 学校での活動の成果 質領域2 授業	質領域3 学校文化 質領域4 学校経営と質開発
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準	
<b>質領域2 授業</b> アспект1 授業内容 アспект2 授業構成 アспект3 教師の協同 アспект4 促進 アспект5 達成要求と達成評価	<b>質領域3 学校文化</b> アспект1 学校という生活空間 アспект2 学校と家庭 アспект3 生徒と保護者の共同決定 アспект4 学校の開放 アспект5 午後の教育と養育	
<b>学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）</b>		
3-1 ・学習を活気づける環境 ⇒学校共同体において、建設的で楽観的な基本的ムードがどの程度支配しているか ⇒学校共同体において、丁寧で敬意ある対話が行われているかどうか。 ⇒学校や個々の学級において、相互の交際を規定するどのような規則や慣習が存在しているか。 ⇒教師、親、生徒の間でどのような規則が取り結ばれているか、その保持にどの程度一貫した注意が向けられているか ⇒例えば、暴力や欲求行動などについての予防のためのどのような措置が取り入れられているか。 ⇒学校は規則違反にどのように対応しているか ⇒教師は生徒たちとともに共通の活動をどの程度省察しているか、どれほど批判的なフィードバックに開かれているか ⇒学校は、学級空間や校舎を学習を活気づけるような、生徒にとって好ましい構成とすることに価値を置いているかどうか ⇒学校生活を豊かにするような行事を学校が組織しているかどうか。		

13) ザクセン

参照資料	全体構造	
Schulische Qualität im Freistaat Sachsen (2018)	質領域 成果 質領域 教授と学習 質領域 学校文化	質領域 専門性の発達 質領域 経営と指導 質領域 協同
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準	
<b>質領域 教授と学習</b> 質のメルクマール 教授と学習の組織 ・授業提供の多様性／・授業を超えた提供 ・学校での学習の場と企業での学習の場での教育の接合 質のメルクマール 教授—学習過程 ・注意の保持／・理解の促進／・応用の促進 ・内発的な動機づけの促進	<b>質領域 学校文化</b> 質のメルクマール 学校の価値と規範 ・共通の教育的目標とビジョン ・行動規則 ・達成に関連づけられた期待 質のメルクマール 学校風土 ・学校の社会的質／・空間構成 ・生徒の健康 質のメルクマール 個別的促進 ・学力の高い生徒および低い生徒の促進 ・特殊教育学的促進	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ジェンダー特有の促進</li> <li>・社会的、文化的出自に基づく促進</li> </ul>
<b>学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意の保持</li> </ul> <p>学級指導：学級や学習グループの効果的な指導は、よりよい学習結果を導く。出来事の舵取り、コントロール、組織、制御が、自主的な行動の強調に際して、効果的な学習にとって必要となる。</p>	

## 14) ザクセン・アンハルト

<b>参照資料</b>	<b>全体構造</b>	
Qualitätsrahmen schulischer Arbeit in Sachsen-Anhalt (2013)	質領域 枠組条件 質領域 生徒の達成 質領域 教授—学習の条件 質領域 学校風土と学校文化	質領域 教師の専門性 質領域 学校経営 質領域 学校組織
<b>授業構成に関する質基準</b>		<b>学校文化・風土に関する質基準</b>
質領域 教授—学習の条件 質基準 <ol style="list-style-type: none"> <li>1 学校はその学習環境や学習者の生活領域を知っている</li> <li>2 授業実践が持続的な学習成果を約束している</li> <li>3 学校は達成志向、達成要求、達成評価に注意を払う</li> <li>4 学校は生徒に方向づけられた学習の個別化を実現する</li> <li>5 学校はインクルージョンに開かれている</li> <li>6 学校は社会的学習や行動規範の保持を促進している</li> <li>7 学校は確信をもった相談コンセプトやニーズに応じた相談提供を用意している</li> <li>8 学校は、学校での問題や個人的な問題に際して個別的に相談を行っている</li> <li>9 学校は、学校キャリアや職業の方向づけについて個別的に相談を行っている</li> </ol>		質領域 学校風土/学校文化 質基準 <ol style="list-style-type: none"> <li>1 学習者と保護者は学校への高い満足感を表明している</li> <li>2 親との協力は、信頼に満ちた、実り豊かなものである</li> <li>3 教師は活動・職業への高い満足感を示している</li> <li>4 学校は地域に対して意識的に開かれている</li> <li>5 外部に対する学校のアピールや公開活動が確かなものとなっている</li> </ol>
<b>学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校風土・学校文化</li> </ul> <p>学校風土と学校文化は、学習のための枠組み条件である。学校は、青少年にとって、学習と活動の空間であるとともに、相互の社会的交際を経験する場所でもある。教師の協力と学校生活への親の関与は教育成果のための前提条件である。…</p> <p>生徒並びに教師は、その学校を自らのものにする。生徒はより楽しく、不安の少ないように学校に通い、親はその子どもを学校へ送る。…学校では、開放的な雰囲気と学習者の方を向いた学校風土や学習風土が支配的になる。</p>		

## 15) シュレスヴィヒ・ホルシュタイン

<b>参照資料</b>	<b>全体構造</b>	
Orientierungsrahmen Schulqualität Schleswig-Holstein (2016)	I 成果と効果 II 教授と学習 III 経営と質開発	IV 学校文化と学校共同体 V 専門性と協力
<b>授業構成に関する質基準</b>		<b>学校文化・風土に関する質基準</b>
II 教授と学習 <ol style="list-style-type: none"> <li>1 カリキュラムの方向づけ</li> <li>2 授業の質の一般的メルクマール</li> <li>3 授業の質の教科上のメルクマール</li> <li>4 インクルージョンと異質性の取り扱い</li> <li>5 教授—学習過程の評価</li> </ol>		IV 学校文化と学校共同体 <ol style="list-style-type: none"> <li>1 インクルーシブ学校</li> <li>2 学校生活</li> <li>3 参加と協力</li> </ol>
<b>学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）</b>		
II-2 授業の質の一般的メルクマール <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は授業時間の効果的な利用を可能にしている（効果的な学級指導）             <ul style="list-style-type: none"> <li>—教師と生徒が授業を時間通りにはじめている。</li> <li>—活動の雰囲気が妨害から解き放たれた、敬意あるものとなっている。</li> </ul> </li> <li>・生徒は学習内容に積極的に取り組んでいる</li> </ul>		

16) テューリンゲン

参照資料	全体構造
Qualitätsrahmen- Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung in Thüringen (2006)	文脈の質：条件、意図 過程の質：学校と授業：経営、目標と戦略、協同とコミュニケーション 学校風土と学校文化、教授と学習 成果の質
授業構成に関する質基準	学校文化・風土に関する質基準
教授と学習 ・陶冶することと訓育すること ・促進することと支援すること ・助言することと評価すること ・継続して発展すること革新すること	学校風土と学校文化 1 インクルーシブ学校 2 学校生活 3 参加と協力
学級指導・学級経営に関する記述（抜粋）	
教授と学習 このような質領域の中心には授業、すなわち、学習すること、教授すること、訓育すること、促進すること、要求することが据えられる。高い授業の質はさらなる過程の質を基盤としてのみ保障されうる。それゆえ、優れた学校風土、発展したコミュニケーションや情報文化、共通の目標への戦略的方向づけ、あらゆる学校への関与者の協力が、成果豊かな学校での活動のための培地をつくりだす。	

Ⅲ. 考察

以上、ドイツの16州における「参照枠組」「方向枠組」を本研究の関心から抜粋して列挙した。全体を概観してみると次の点を指摘できる。

1. 「参照枠組」「方向枠組」における学級指導・学級経営の重視

「参照枠組」「方向枠組」において学級指導や学級経営は教育の質保障の上で重要な位置を与えられている。ハンブルク、メクレンブルク・フォアポンメルン、ノルトライン・ヴェストファーレン、ザクセン、シュレスヴィヒ・ホルシュタインでは「学級指導」という言葉で、ベルリン、ブランデンブルク、ラインラント・プファルツでは「学級経営」という言葉で、授業の前提条件を整える重要性が指摘されている。すでに指摘したように、学級経営という構想は英米圏において創出・展開されてきたもので、学級指導、学級経営は、ドイツにおいては「影の様な存在」（Helmke2009, S. 175）としてほとんど無視されてきた。しかし、TIMSSやPISAの中で、効果的な学級指導が学習成果に作用していることが明らかにされてきたことを契機として、学問上での注目にとどまらず、学力向上政策の中でも学級指導が広く取り入れられてきているのである。1970年に教師の仕事を描き出す形でドイツ全国教育審議会によって作成された「構造計画（Strukturplan）」は勿論のこと、2003年の「クリーメ鑑定書」や2004年の「教員養成スタンダード」でも学級指導、学級経営が触れられていなかったことを顧慮すれば、学級指導や学級経営がこの十年程度の期間で広がってきたことを見て取れる。

ところで、各州の授業構成に関する質基準を比較して

みると、分類等に関わって多少の異同はありつつも、ほとんどの州が類似した授業や学級指導のイメージを共有していることが分かる。その背景には、「他の州の既存の質モデルと学校の質のメルクマールに関する研究成果を前提としている」（Elsing, Ackeren2017, Ss. 40-41）ことが挙げられよう。その際、各州の質基準の学問的基盤となっているのが、ヘルムケ（Helmke, A.）およびマイヤー（Meyer, H.）による「良い授業とは何か？（Was ist guter Unterricht?）」をめぐる議論である。表1に示したマイヤーとヘルムケが示した「良い授業」の十の基準を見れば、各州の質基準との類似性が見て取れる。

多くの州では、学問的成果に立脚して「参照枠組」「分析枠組」を作成したことが強調されているが、参考文献を掲載している州はほとんど無い。参考文献リストを掲載しているラインラント・プファルツでは、マイヤー、ヘルムケの両者の名前が挙げられており、本文中の学級経営の説明においてもヘルムケの引用が繰り返し行われている。またノルトライン・ヴェストファーレンでもマイヤーとヘルムケによる「良い授業」論をベースとしていることが明らかとなっている<sup>5)</sup>（高橋2017、58頁）。

表1：「良い授業」の十の条件

マイヤー(Meyer2004)	ヘルムケ(Helmke2009)
・ 真正な学習時間への高い関心	・ 効果的な学級指導と時間利用
・ 準備された環境(秩序も含む)	・ 構造的と明確さ
・ 授業の明確な構造化	・ 異質な学習条件への適応
・ 内容に関する明確さ	・ 自主的な学習の活性化
・ 個別支援	・ 目標・コンピテンシー志向
・ 意味創出的なコミュニケーション	・ 生徒志向的支援
・ 明確な達成の期待	・ 多様な動機づけ
・ 知性の訓練	・ 保障、知的訓練
・ 方法の多様性	・ 方法の多様性
・ 学習促進的な風土	・ 学習促進的な授業風土

それでは、学級指導、学級経営という言葉で果たしてどのような実践が想定されているのか。この点についても若干の力点の違いを含みつつも、おおよそは「能動的な学習(時間)の保障」と「妨害の予防・対応」という二つの機能が学級指導、学級経営に読み込まれている。元来、ドイツでは、学級指導と言えはまず第一には、(訓戒、罰、懲戒といった形での)規律問題への対応と結び付けられてきた。しかし、実証的な教授-学習研究や学校教育学の研究の展開の中で、学級指導を規律問題への対応に縮減することは、行動主義全盛時代に広がった「時代遅れの思考」であり、「今日の国際的な学級経営に関する議論の水準から遠く離反している」(Helmke2009, S. 173)と捉えられるようになった。すなわち、学級指導は秩序の維持を超えて、生徒の動機づけや授業の構造化、学習環境の構築を通して、生徒の能動化(Aktivierung)に寄与するものとして捉えられるようになってきたのである(vgl., Apel2003, Ss. 125-126)<sup>6)</sup>。こうした議論の展開によって、学級指導、学級経営は授業の質と不分離なものとして捉えられるようになってきている。

その際、求められる指導行為の基準はいかなるものか。ベルリンやブランデンブルクの「参照枠組」「方向枠組」にあらわれているように、授業時間の順守、規則の(共同)決定と遵守、妨害行動への素早い対応に加えて、例えば学習グループの形成等に関わっての授業の慣習的スタイルの構築、授業における活動的学習の保障などが想定されており、規律の保持や訓育的な要素以上に学習促進的な環境を形成することによる学力成果への影響が強調されている。

## 2. 学習促進的な学級の状態はどのように描かれているか?

それでは学習促進的な学級集団の質はどのように記述されるのか。多くの州で学級集団の質は、「風土(Klima)」概念を用いて記述されている。「授業風土」(バイエルン、ベルリン、ラインラント・プファルツ)、「学習促進的風土」(ブランデンブルク、ヘッセン)、「学習風土」(ニーダーザクセン、ノルトライン・ヴェストファーレン)といった造語で、とりわけ授業や学習場面での風土に焦点化している州と、学校生活上の概念として「学級風土」「学校風土」として用いている州があるが、シュレスヴィヒ・ホルシュタインを除く全ての州が学校や授業の質を描く際に、「風土」概念を用いていることが目を引く。しかし、「風土」とは何を意味しているのか。ザクセンの記述は比喩的に次のように説明する。すなわち、「教授者ならびに生徒が学校について、またとりわけ相互の関係について持っているイメージが学級風土として特徴づけられる。その際、重要なのは、日に日に変わりゆく、現在の状態(“天候 Wetterlage”)ではなく、どのようなイメージが長期間(“風土 Klima”)学校における雰囲気を超えて存在しているかということである。生徒の主観的な知覚によって左右されるのは、彼らが学校や自身のクラスに対して肯定的な帰属感をもっているかどうか、あるいは拒絶や距離感を体験しているか、である。それゆえ、肯定的な学校風土は、学習者の発達および学習の効果性にとって重要な決定要因となる。知覚される風土は、学校における人間関係もそれに影響を及ぼす空間的な条件や可能性によっても左右される」ということである。

すなわち、「風土」概念で捉えられるのは、実在的な学習の環境ではなく、「生徒と教師による学校内環境の主観的体験」(Grewe2011, S. 210)であり、それは日々変わりゆくものというよりも、学校や授業において長期間働くものと規定されている<sup>7)</sup>。こうした「風土」概念を根拠づけるのは、わが国同様、教育心理学を中心とした実証的な研究である(vgl., IQ2010, S. 7)。

「風土」に着目し、質問紙調査等を通してその状態を把握することに注目が集まる背景には、一つには、先のザクセンの記述にもあるように、学級風土を肯定的なものとするのが、学習の成果に大きな影響を及ぼすことがある。しかし、例えばヘッセンではさらに学級風土に関する調査結果の活用について次のような記述がある。すなわち、「(風土の診断の一註:引用者)次のステップで重要なことは、生徒たちに共に責任を負わせ、改善のプロセスの制御と構成に関与させることである。それゆえ、データの解釈に生徒たちを参加させ、状況改善のための共同の措置を計画し、設定された目標がどの程度

達成されているか時々振りかえる事が重要である」(IQ2000, S. 10)。このように「風土」の把握は、単に学力向上の前提条件のみならず、生徒たちの学校参加へのプロセスや民主主義の教育とも関連づけられている。

さらに望ましい「風土」をどのように規定するかという点についても、各州の質基準は高い類似性を見せている。おおよそ要約してみれば、敬意をもった教師—生徒間および生徒相互間の交際、規則の決定や遵守に際しての生徒やステークホルダーの共同決定の保障、緊張の緩和された学習の雰囲気、学習上の誤りの許容、不安の少なさといったキーワードが望ましい風土を規定するものとして示されている。とりわけ、誤り (Fehler) への対応が多くの州で強調されており、しかも生徒の緊張緩和という意味を超えて、「生徒の学習機会」(ブランデンブルク)として捉えられ、「構成的取り扱い」(ノルトライン・ヴェストファーレン、ラインラント・プファルツ)が求められている。ここにはやはり、誤りが「生徒の側での誤解や誤った理解のプロセスへのまなざしと授業の媒介における不足へのまなざしを引き起こしうるチャンスを開く」(Helmke2009, S. 223)といったヘルムケに代表される経験的な教授—学習研究の成果が反映させられていることを見て取ることができる。

#### IV. 本研究のまとめと課題

断片的にはあるが、近年の学力向上政策において学級指導、学級経営がどのように位置づけられているかを検討してきた。

すでに教授—学習研究や学校教育学、教授学の研究においては学級指導、学級経営には注目が集められていたが、こうした学問上の動向を背景としつつ、教育政策上でもその重要性が認められつつあることが明らかとなった。その際とりわけ大きな影響を及ぼしているのは、ヘルムケに代表される実証的な教授—学習研究の成果であろう。こうした影響は、「風土」概念に見られるように、学校教育の質を心理学的な用語で記述する傾向が広がっている点に見て取ることが出来る。

他方で、本研究では、学級指導や学級経営の拡大、あるいは学級風土の質規定といった動向を、学力向上政策の視点からとらえてきたが、それだけでは不十分な点も残る。というのは、とりわけ学級・学校風土の構築といった問題は、学力問題のみならず、民主主義的な教育、あるいは訓育的視点からも構想されているからである。本稿では十分に検討できなかったが、学校文化や学校風土に関する質領域の記述についてもさらに深く検討していく必要があるだろう。

また、本稿の対象とした「参照枠組」「方向枠組」の策定が各州の自律性あるいは各学校の自律性をどのよう

に保障していくのかという問題も残る。ここまで見てきたように、「文化高権」の伝統を残しながらも、各州の枠組の内容は類似する点が多く、連邦全体でのスタンダード化の進展も推察される部分もある。こうした問題については今後の研究の課題としたい。

#### V. 参考文献・URL

- Apel, H.-J. (2002) : *Herausforderung Schulklasse. Klassen führen - Schüler aktivieren*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Deutscher Bildungsserver (2016) : Referenzrahmen Schulqualität. (<https://www.bildungsserver.de/Referenzrahmen-Schulqualitaet-10098-de.html>) (2018. 09. 26)
- Dobbelsstein, P., Groot-Wirken, B., Koltermann, S. (2017) : Einleitung. In: Dobbelsstein, P., Groot-Wirken, B., Koltermann, S. (Hrsg.) : *Referenzsystem zur Unterstützung von Schulentwicklung*. Waxmann, Münster.
- Eising, S., Ackeren, I. v. (2017) : Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich. Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze. In: Dobbelsstein, P., Groot-Wirken, B., Koltermann, S. (Hrsg.) : *Referenzsystem zur Unterstützung von Schulentwicklung*. Waxmann, Münster.
- Grewe, N. (2012) : Klassenklima. In: Horn, K.-H., Kemnitz, H., Marotzki, W., Sandfuchs, U. (Hrsg.) : *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Helmke, A. (2006) : Was wissen wir über guten Unterricht. In: *Pädagogik*. 2/06.
- Helmke, A. (2009) : *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett, Kallmeyer.
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) (2010) : Fragebögen zum Klassenklima. ([https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/frageboegen\\_klassenklima.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/frageboegen_klassenklima.pdf)) (2018. 09. 26)
- KMK-Pressmitteilung (2010) : PISA 2009: Deutschland holt auf. (<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html>) (2018. 09. 26)
- Meyer, H. (2004) : *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen, Berlin.
- Steffens, U. (2017) : Referenzsystem zur

- Schulqualität - ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung. In: Dobbstein, P., Groot-Wirken, B., Koltermann, S. (Hrsg.) : *Referenzsystem zur Unterstützung von Schulentwicklung*. Waxmann, Münster.
- ・熊井将太 (2013) 「学級経営論の教育方法的検討—学級経営の再評価をめぐる国際的動向—」『山口大学教育学部研究論叢 第3部』第63巻。
  - ・熊井将太 (2016) 「教授学研究における『エビデンス』の位置価に関する検討—ドイツにおける『可視化された学習』をめぐる議論を手掛かりに—」『山口大学教育学部研究論叢 第3部』第66巻。
  - ・熊井将太 (2017) 「学校の外部評価の展開と学校現場への影響—バイエルン州調査から—」研究代表者久田敏彦『PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(2014～2016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 課題番号 26301037)。
  - ・高橋英児 (2017) 「NRW州における教育の質保障のための取り組み—NRW州における質分析 (QA) と実験学校の良い学校のためのスタンダード」研究代表者久田敏彦『PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(2014～2016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 課題番号 26301037)。
  - ・高橋英児、久田敏彦 (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」研究代表者久田敏彦『PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(2014～2016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 課題番号26301037)。
  - ・久田敏彦、ドイツ教授研究会編 (2013) 『PISA後の教育をどうとらえるか：ドイツをとらえてみる』八千代出版。
  - ・柳沢良明 (2013) 「ドイツにおける学力向上政策と学校経営の動向 (1) 『PISAショック』後の学力向上政策の特質」『香川大学教育学部研究報告 第一部』139巻。
  - ・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の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第65号。
- 2) 学級指導が避けられてきた背景にはドイツ特有の事情も関わっている。すなわち、とりわけ六八年運動以後、「指導 (Führung)」がナチズムを想起させる用語として捉えられてきたという事情である。
  - 3) 「参照枠組」「方向枠組」が学校の外部評価と結びつくことで、学校の自律性をめぐる複雑な状況を生み出すことが予期されるが、例えばバイエルン州の基礎学校で聞き取り調査を行った際には、外部評価が教員給与や学校への支援の増減に関わるものではないので、教育実践にはあまり関係ないという回答もあった(熊井2017、51頁)。「参照枠組」「方向枠組」策定の功罪といった問題も「教育のスタンダード化」の問題と関わって重要な検討事項であるが、本稿ではこの問題については踏み込まない。
  - 4) 本研究では、Eising, Ackerern (2017) および Deutscher Bildungsserver (2016) で示された「参照システム」の一覧を参考にして各州の「参照枠組」「方向枠組」を調査した。
  - 5) バイエルンの授業に関わる質もヘルムケおよびマイヤーの基準と高い類似性を示しているが、バイエルンの場合は、ハッティ (Hattie, J.) の『可視化された学習』を理論的ベースとしている(熊井2016)。
  - 6) アーペルによって定式化された「学級指導と能動化」の問題は、それ以後の学級指導研究を大きく方向づけている。その際、興味深いのはアーペルが「学級指導と生徒の能動化」を説明する上で、TIMSSの国際比較研究における日本の数学の授業に注目していることである。アーペルによれば、ドイツの授業では、発問や支援は特定の生徒に直接的に向けられており、他の生徒の非能動化 (Deaktivierung) を引き起こしているのに対し、日本の授業では、教授者が指示を与え、生徒の自己組織的な学習を促す(「相互作用的な学級教授」)ことで、学級の全ての生徒に解決を試みることを要求している (vgl., Apel2002, Ss. 128-129)。
  - 7) ヘッセンでは、質領域「学校文化」と「教授と学習」に関する別冊資料として、「学級風土に関する質問紙調査」を報告書にまとめて公開している (IQ2010)。

## 註

- 1) 学級指導と学級経営という用語をめぐるのは論争的な議論もあるが(熊井2013参照)、本稿では基本的に「学級指導」と「学級経営」を区別せず、同じ枠組みで検討する。