

西ドイツにおける成人教育の教授学

——カリキュラム開発論の意義と課題——

社会教育学研究室 三 輪 建 二

Didactics of Adult Education in West Germany

——Significance and Problems of the “Curriculum Development” Theory——

Kenji MIWA

In this thesis the “Curriculum Development” theory, which had been introduced in the 1970s in the field of German adult education mainly by Dr. Horst Siebert, was studied. At first the social, economical and educational backgrounds of this theory were analysed, and then some problems of this theory were discussed from the following two points of the view: (1) criticism of so called ‘schoolization’ of German adult education, (2) the shifting from the ‘closed curricula’ to the ‘open curricula’, in which adult learners can take part in the curriculum developments. After these analyses I supported the criticism to this theory and also the theoretical and practical shifting of this theory. Lastly therefore, it was pointed out the necessity of the close relationship between this theory and another didactics, especially the ‘communicative didactics’ which criticised keenly the “Curriculum Development” theory.

I はじめに

1970年代以降、日本の社会教育研究の中で、成人の組織的な学習活動の目標・内容・方法および評価に関する理論、すなわち教授学理論に対する関心が高まっている¹⁾。これは、従来の日本の社会教育研究の主流が、公民館論に代表される施設研究や社会教育職員の地位と身分の保障をめぐる研究に、すなわち、社会教育行政・制度というハード面に関する研究に傾斜していたことに対する一定程度の反省からくるものと考えられる。あるいはまた、社会教育行政以外にも民間主導の教育文化産業等が多様に展開され始めており、そして生涯教育が提唱される中で、これらの活動をもあわせて体系的に把握する必要が生じるようになってきているのに伴い、従来の社会教育行政の枠にとらわれることなく、児童・生徒とは異なる「成人」一般に固有な学習指導方法の理論を構築することが、改めてクローズアップされてきたからと考えることもできるだろう（参考、碓井、1977, p.3-6）。

成人を対象とする教授学への関心は、ひとり日本の社会教育においてだけでなく、例えば西ドイツの成人教育学界にも明白に認められる。一例をドイツ教育審議会の

1974年度報告書に見ることにした。この報告書は成人教育研究の対象領域を、①労働と職業、②学習者と参加者、③成人教育施設、④カリキュラム開発と授業（すなわち教授学）、の四点に分けて研究の方向を指示しており、教授学(Didaktik)研究に、成人教育の重要な一領域としての地位が与えられている。(Deutscher Bildungsrat 1974, Weinberg, 1984, S 27)。そして実際にも、“教授学は成人教育の理論と実践の中核としてとらえられるものである”(Siebert, 1984, S. 173)という強い期待と研究テーマとしての重要性が主張されている。しかしながら他方では、教授学研究は他の研究領域に比べればなお研究蓄積の浅い分野にとどまっているようである。教授学という成人教育研究の“中核”は、多くの実証的な諸研究の中であって、いわば「ブラック・ボックス」として見通しのきかないものにとどまっている”(Schlutz, 1979, S. 485)という指摘があることも、やはり疑いえない事実のようである。

本稿では、1970年代以降の西ドイツの成人教育教授学研究において、主流の位置を占めているといわれる「カリキュラム理論」(正確には「カリキュラム開発論」(Curriculumentwicklungstheorie))を取り上げ、その理論的背景と内容を検討することにした。そしてその

上で、この理論をめぐる諸論議について、筆者の見解を含めつつまとめることにしたい。

II 理論的背景

西ドイツの成人教育研究の中で教授学理論が発展した背景としては、次の二点を挙げるができる。

1. 学校教授学理論の受容

まず第一に、カリキュラム理論を含めた成人教育の教授学理論一般に該当する理由として、いずれの理論も、60年代後半から飛躍的に発展した学校教育分野の教授学理論の影響を強く受けてきていることが挙げられる。

西ドイツでは60年代初頭から教育制度の改革論議が活発になり、「教育制度に関する構造計画」(1970)のプランに沿って、就学前教育の改善、中等教育の再編成と総合制学校(ゲザムト・シューレ)の設置などが実施に移されている。こうした教育「制度」上の改革と並んで、授業「内容」上の改革にも注意が向けられるようになり、ここに、授業改革を目的とする教授学研究への期待が高まっていったのである。「教育学の歴史の中で、教授学への関心が今日ほど大きく高まったことはいままでになかった。「教授学」という概念および教授学領域への研究要求は、ドイツ教育科学における中心的な位置に占めている」と、気鋭の教授学研究者であった故ブランケルツは述べている(Blankertz, 1969)。

学校教授学の領域では現在、主として次の四つの研究モデルが原理的に区別されている。

第一は、①伝統的な精神科学教育学に由来する「陶冶理論的教授学」(bildungstheoretische Didaktik)であり、教授学を陶冶内容論として把持しようとするものである。この教授学では、一定の教育目標の下で選択される陶冶内容が、教育方法よりも優先して問われるものとされ、その陶冶内容を客観的に存在する文化財から引き出し、一定の教育学的な原理にもとづいて設定しようとするのである。

次は、②実証的・経験的教育学に属する「学習理論的教授学」(lerntheoretische Didaktik)であり、ベルリン学派(P. ハイマン, W. シュルツ)が代表的である。この教授学では、前者のような陶冶内容への偏重と非実証的な研究方法が批判される。そして授業に関わるすべての要因を実証的に分析して記述し、それらの要因間の相互関係を追求することによって、授業過程に対する実践的かつ経験的な接近の可能性を追求しようとするのである(Heiman/Otto/Schulz, 1970)。

第三は、③情報理論的教授学(informationstheoretische Didaktik)もしくはサイバネ教授学と呼ばれており、H. フランクや F. クーベらが開発した理論である。この教授学では「学習」を、情報の受容・貯蔵・加工および再生の過程であるとして没価値的に理解し、授業のすべての過程の数量化をはかろうとする。従って第一番目の授業学理論とは異なり、教授—学習の目標や内容という価値や規模等に関わるものを何ら問おうとしない点に、この教授学の大きな特色が見い出される(Frank, 1962; Cube, 1965)(参考、吉本, 1971; 小野, 1975; 今井, 1983)。

最後の第四番目は、④コミュニカティブ教授学(Kommunikative Didaktik)と呼ばれており、フランクフルト学派の社会哲学²⁾を教授学の分野に応用し、シャラーやシェファーらによって理論化がはかられたものである。この教授学では、「成熟」ないしは「解放」という革新的な目標が掲げられ、教育者と学習者との等位関係と、相方の批判的なコミュニケーションもしくは討議(Diskurse)が、学習方法として採用されている(参考、大友, 1982, p. 73)。

以上ごく簡単に明らかにした学校教授学理論は、情報理論的教授学を除いてはほぼ直接的に、成人教育の教授学理論に反映されている(参考、Siebert, 1978)。例えば、伝統的な陶冶理論的教授学はペグラーにより、カトリックの宗教的色彩を帯びた教育方法論に受けつがれている(Pöggeler, 1964)。また学習理論的教授学は、後述するロビンゾンらのアングロ・サクソン系のカリキュラム開発論とも合流しながら、成人教育のカリキュラム理論と総称される中心的な理論を生み出すようになっていく(Jüchter, 1970; Tietgens/Weinberg, 1971; Siebert, 1974; Siebert, 1978)。そしてコミュニカティブ教授学は、フーバーのコミュニカティブ・カリキュラム開発論やマダー、ヴァイマンの行為理論的教授学となつて、一定の結実を見るに至っている³⁾(Huber, 1973; Mader/Weymann, 1975)。

2. 継続教育と資格取得プログラム

しかしながら、成人教育の教授学理論が単に学校教授学の応用の地位にとどまるのであれば、「成人」としての教授学理論をとくに発展させていく必然性や必要性は存在しないことになる。成人教育の教授学理論は、たしかにその基本的な理論枠組を学校教授学に負っているが、なお成人教育に独自の理論的ないしは実践的な課題や要求を吸収しようとしていることを、決して看過すべきではないように思われる。こうした成人教育に固有

な理論的背景としては、まず、成人を対象とする教育の概念が「成人教育」から「継続教育」へと転換し、それによって職業技術教育の振興や資格取得プログラムの増加が強調されたことを、指摘しておく必要がある。

西ドイツの成人教育 (Erwachsenenbildung) あるいは民衆教育 (Volksbildung) が持つ伝統的な教育理念は、「個人の教育、実存的な生活援助、教育の目的自由性、参加の自発性、業績志向の放棄、大衆化や技術化からの解放」(Siebert, 1974, S.20) であった。換言すれば従来までの成人教育観は、新人文主義的・理想主義的な教育観であり、学校教育体系から相対的に独立していることに、また、一般自由教育を教育内容として職業技術教育を対象外とすることに、自らの存在意義を見い出していくものであった。しかしながら前述したように、ドイツ教育審議会の「教育制度に関する構造計画」(1970)は、この成人教育という概念に代えて、「継続教育」(Weiterbildung) という概念を新たに採用し、高度産業社会下における、成人を対象とする教育の「現実主義的転回」(realistische Wende) と理念の修正を明白に打ち出すに至っている。すなわち一方では、継続教育を、初等教育・中等教育・高等教育に接続してこれらの教育領域と同等の権能を有する「教育制度の第四領域」であると捉え、継続教育を総合的な教育システムの中に統合して、制度化をはかっていくようになった (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197)。また他方では、社会的・経済的要請に基づいて、一般自由教育の他に補習教育 (Fortbildung) や再教育 (Umschulung) などの職業技術教育を、教育内容に積極的に組み入れることになった (参考、天野, 1978; 浅井, 1979, p.67)。その結果例えば、成人教育の中心機関である市民大学 (民衆大学, フォルクスホッホ・シューレ, Volkshochschule) では、学校教育を補完する中等教育修了資格プログラムや、業績志向の職業技術教育プログラムなどの、いわゆる資格 (Qualifikation) 取得プログラムが幅広く提供されるようになったのである (Knoll, 1985, S. 1216)。

成人教育 (より妥当な用語としては継続教育) の教授学理論はこうして、職業技術教育などの新しい教育内容の導入という、成人教育に固有な根拠の下に展開されることになった。従ってこれから述べるカリキュラム理論 (正確にはカリキュラム開発論) も、主に、労働市場分析と資格取得プログラムの策定のための理論として、発展をみるようになったと考えることが可能である。

なお付言すれば、成人教育の教授学理論が集約的に展開されることになったもう一つの理由として、成人教育職員の専門職化 (Professionalisierung) の拡大傾向を

挙げることができる。この成人教育職員の専門職化の傾向は、とりわけプログラムの立案を中心とする教授上の専門性の確立を求めるようになってきている。そこで、以上の要請に答えていく成人教育の教授学理論が、とくに専門職員の側から積極的に求められるようになったようである⁴⁾。

III 成人教育のカリキュラム開発論—ジーベルトの理論を中心に—

成人教育の教授学理論には先に述べたような種々の理論が存在し、相互に対立し補完しあう状況にある。ここでは特に、ハノーファー大学教授ジーベルト (H. Siebert) のカリキュラム開発論を取り上げることにはしたいと考える。ジーベルトは1970年代以来、学校教授学の諸理論 (特に学習理論の教授学とカリキュラム理論) の撰取につとめるかたわら、成人教育に固有な教授学理論のモデル (カリキュラム開発論) をつくり上げようとしてきているからである。以下本節では、彼の主著・論文に依拠しながら、カリキュラム開発論の理論的枠組を素描していくことにしたい。

A カリキュラムとカリキュラム開発

ジーベルトは、教授学 (Didaktik) という用語を決して否定はせず、論文の表題などにもしばしばこの語を用いようとしている。しかしながら他方では、自らの理論的立場をカリキュラム理論もしくはカリキュラム開発論と名付け、教授学という用語のもつニュアンスとのちがいを考慮しようとしている。

a 教授学とカリキュラム理論

カリキュラムとは、狭義には「各学校段階で教授される各教科および教科以外の活動の組織とその配当時数」を指し、また広義には「教育目的を達成するために教育機関が計画し、指導するいっさいの教育活動および児童生徒の学習活動のすべてを包含するもの」を指す言葉である (大嶋, 1973, p. 39)。西ドイツでは、この用語は中世以来久しく用いられておらず、代わって教授プラン (Lehrplan) や授業プラン (Unterrichtsplan) という名称が普及していた。そして教授プランや授業プランに関する理論が、教授学 (Didaktik) という名で呼ばれていた。カリキュラムという用語はアングロ・サクソン系の諸国に輸出され、そこで保存される状態が続いていたのである。ところが60年代後半から、カリキュラムは再び西ドイツの教育学分野にカムバックするようになり、また教授学に代わってカリキュラム理論 (Curriculumtheorie) という用法が一般化するようになった。カリ

キュラムという用語が再度使用されるようになった理由は、以下のような研究動向に求められるであろう。

前述したように、長い間ドイツの教授学理論を支えてきた陶冶理論的教授学は、伝統的で客観的な文化財から引き出される陶冶内容を重視し、その陶冶内容の体系的な教授を教育方法として定式化しようとする。ところが、こうしたドイツに伝統的な哲学的（厳密には精神科学的）教育学のもつ抽象的な志向は、日常的な教育実践に関わる問題との間に、深刻な懸隔と背反をもたらしてしまっている。ロビンズンは、従って、“文化の要素や陶冶といったことだけに自らを限定するような「教授学」には反対したい”（Robinson, 1967, S. 36）として、教授学に代わるカリキュラム理論の立場を明らかにする。すなわちカリキュラム理論では、抽象的な「陶冶状況」の代わりに具体的・実践的な「生活状況」が帰納主義的に測定され、また、体系的な「教授」に代わって学習者自身による「学習」が強調されるのである。

ロビンズンの考え方を踏襲しているジーベルトも、次のように述べている。“カリキュラムは「教授プラン」であるよりは「学習プラン」であり、教材プランであるよりは学習状況の構造化である。カリキュラムは従って、学習志向の学習プログラムなのである”（Siebert, 1974, S. 30）。

b カリキュラム立案・カリキュラム開発

さらにいくつかの用語の説明をおこなうことにしたい。ジーベルトはカリキュラムという説明を用いつつ、さらに「カリキュラム立案」(Curriculumplanung)、「カリキュラム構成」(Curriculumkonstruktion)、あるいは「カリキュラム開発」(Curriculumentwicklung)という用語を取り入れて、自らのカリキュラム理論を説明しようとしている。

一般にカリキュラム「立案」は、カリキュラムの構成・実施・評価・改訂の作業過程の全体をさす概念である。これに対してカリキュラム「構成」は、カリキュラム立案の出発点において行なわれる、カリキュラムを構成する要素の性格のみにかかわる意志決定の過程を指している。例えば、よい社会の性格は何か、人間の本性は何か、知識の本質は何か、教育の目的は何かなどの問題がここで扱われる。最後のカリキュラム「開発」は、上で述べたカリキュラム構成をいかにすすめていくのかを決定する過程である。例えばそこでは、だれがカリキュラム構成に参加するのか、どのような手続きが採用されるのかなどの問題が取り扱われる（安彦, 1982, p. 272）。

ジーベルトは、必ずしも明確に自らのカリキュラム理論の中で用いられる用語の整理を行なっていない。し

かしかれの描き出すカリキュラム・モデルは次に述べるように、カリキュラムの構成に力点を置いてその構成要素（状況・資格能力・学習前提・学科）を分析し、そして決定過程への学習者や教育者の参加などを問題にしているという点で、やはりカリキュラム構成ないしはカリキュラム開発のモデルであると考えることができる。

そこで次に、かれのカリキュラム構成・開発のモデルを分節化しながら紹介してみることにしたい。

B カリキュラム開発のモデル

ジーベルトはカリキュラム構成・開発（以下、「カリキュラム開発」と略称する）の要素として、①状況 (Situation)、②資格能力 (Qualifikation)、③学習前提 (Lernvoraussetzung)、および④学科構成 (Wissenschaftsdisziplin) の四つを挙げている。（以上の構成要素と実施、評価、改訂の過程をも含めて、すなわちカリキュラム立案の過程の全体を図示したのが図1である。）

ところでこの四つの構成要素は、ロビンズンの三つの構成的枠組を持ちおこさせる。ロビンズンはカリキュラム構成の前提として、①「生活状況」（現在において子どもが直面している状況）、②「資格能力」（予測される生活状況を克服していくのに必要とされる能力）、③カリキュラム要素ないしは「陶冶内容」（その資格能力が最善の状態で作作用し自らの地位を示しうるために求められるもの）、という三つの枠組を提示しているからである（Robinson, 1967, S. 45）。そこでジーベルトの四つの構成要素について、ロビンズンのモデルとの類似点と相違点をおさえながら整理をすすめてみたい（参考、的場, 1978; 安彦, 1981, p. 80）。

1. 状況分析

ロビンズンは、どのようにすれば“学校のためではなく生活のために”学習されるのかという根本的な問いをたてている。従来の学校における教授プランは、社会生活の変化に対応して「現代化」をすすめる必要がある。そしてそのためには、学習すべき内容はもはや一般的、抽象的な教育目標や文化遺産によってではなく、現実の「生活状況」から選択されていくことが求められる。

ところでロビンズンのモデルでは、分析されるべき状況は生活状況 (Lebenssituation) としてとらえられている。この場合の生活とは一般に社会 (Gesellschaft) と同義であり、そしてアングロ・サクソン系の社会理解と同様に、その内容は a 職業、b 世間、c 家族、d 余暇などに分類される。ジーベルトも以上の生活理解を踏襲しようとしている（Siebert, 1980, S. 20）。そしてその上で、現代が要請する技術的発展を計画に入れて a の

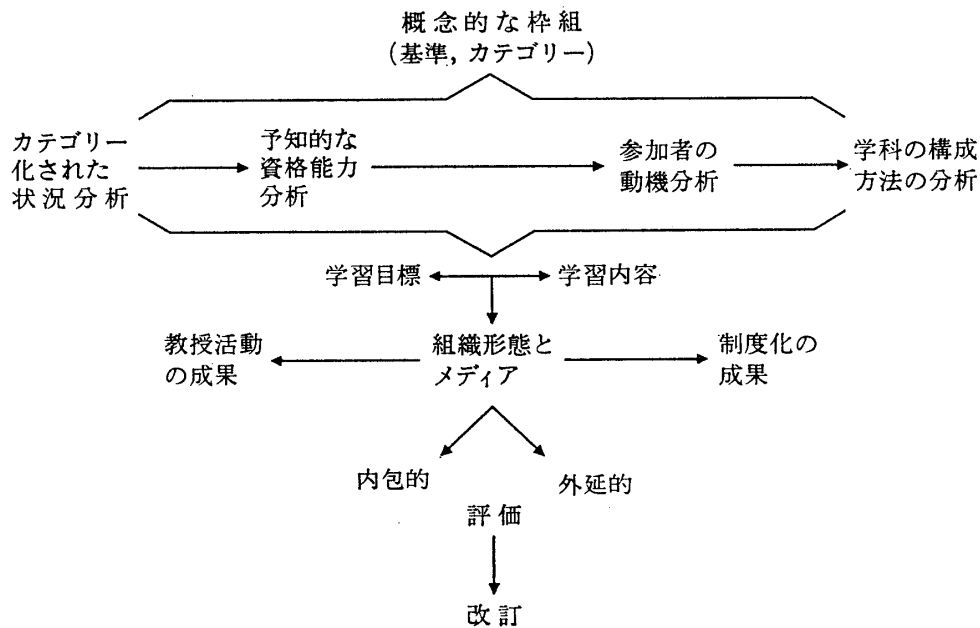


図1 成人教育のカリキュラム立案の過程
(出典 Siebert, 1980, S.19; Siebert, 1985, S.65)

職業の項目を、つまり職場分析 (arbeitsplatzanalyse) や労働市場分析 (Arbeitsmarktanalyse) をより重視しようとしている点が注目される。“成人教育は……労働市場に必要な資格能力を伝達する可能性をみい出すようになり、科学的な根拠づけのあるプログラム形成とそれに結びついた要求志向型の事業提供がさらに必要になってきている” (Siebert, 1985, S. 63)。

ロビンゾーンとジーベルトの両者は、さらに状況分析の方法の面でも違いをみせている。すなわち、ロビンゾーンは生活状況分析のさいに、経験的方法とその方法に精通する専門家 (エキスパート) の役割とを重視しようとする。これに対してジーベルトは、“経験的土台づくりと民主的決定” (ebd, S. 63) とを並立してとらえ、経験的な研究方法を補完する換味で、学習者、教育者の要求をカリキュラムに反映させる過程を重視しようとしている。カリキュラム開発における学習者と教育者の参加、および「開放的カリキュラム」(Offene Curriculum) や「参加者志向」(Teilnehmerorientierung) の概念とその意義については現在、カリキュラム開発論議の一つの焦点になっている。以上の問題については項目をあらためて、IVにおいて考察、検討をすすめていく予定である。

2. 予知的な資格能力分析

予測される種々の状況を克服していくのに必要とされる「資格能力」を分析するさいには、新しいデータを収集するよりはむしろ、与えられた状況分析をさらに加工

していくことの方が重要である。資格能力は状況分析の中で、とくに「要求や課題」として記述されることが多いためである。

またこの資格能力の分析では、一方では現存する諸状況を克服するのに必要で有能な資格能力が伝えられるが、他方では、諸状況の変化にともなって新たに重要視される資格能力 (例えば共同決定能力など) も伝えられるという点に、注目する必要がある。ロビンゾーンは主として現在の生活状況を土台とする資格能力を引き出そうとしている。これに対してジーベルトにおいては、状況の変化にともなって将来において必要とされる“予知的な資格能力” (Siebert, 1980, S.18) をもあわせて考察しようとするのである。例えばかれは、メルテンスの分類を引用しつつ、資格能力の内容を次の四つにまとめている。

- a 基礎的資格能力：論理的決定のような形成諸能力を分類し、相互の関連性の認識と協力関係をはかり、学習の仕方を学習する能力
- b 水平的資格能力：情報の創造、使用および応用の能力(例、辞典の利用、統計の解釈、記号への転用)
- c 類型的資格能力：新しい学習内容の伝達による世代間の教育的相違の止揚(例、プログラミング、イデオロギー批判、青年史など)
- d 拡張要素：とくに職業技術教育でみられる多様で応用可能な学習内容(例、測定技術、労働保護、機械保全、機械心理学)” (Mertens, 1974, S.40; Sie-

bert, 1984, S.174)

ジーベルトはまた、上のdにみられるように、職場や労働市場における資格能力と、その変化への対応をも重視している。ジーベルトのカリキュラム開発論が職業的成人教育の展開に対応するものであることは、状況分析のさいにおいてだけでなく、この資格能力分析の場面にも明確に示されている。

3. 学習前提分析

「学習前提分析」という要素はロビンゾーンの構成枠組には存在せず、成人教育に固有な要素といってよい。というのは成人教育においては、学校に通学する児童や生徒とは異なり、講座への参加は必ずしも義務ではなく、学習者個人の自発性に委ねられているためである。また児童や生徒に比べれば、成人学習者の学歴や就業状況も多様であるからでもある。そこで一方では、成人学習者の社会的存在や階層（婦人・高齢者・青年失業者・教師・事務職員・技術専門家・技師など）と学習状況との関連が調査される必要があるが（参考、Weinberg, 1984, S. 34-35）、他方では、学習参加への自発性や任意性にかかわるいくつかの項目（例えば動機や学習障害、学歴など）を、心理学や社会学を用いて経験的に調査することもすすめられる必要が出てくるのである。

ジーベルトは次の四つの項目を提示する。

- a 参加動機：学習活動への参加動機は表面にはあらわれにくく、通常は種々の関心からなる動機の内側が示されるにすぎない。グループ・ダイナミクス教育学の方法によれば、この動機の内側をとらえることができる。
- b 予備知識：成人学習者の多くはすでに、就業上の経験により、あるいは学校教育などの組織的な学習プロセスにより、予備的知識を取得している。入門テストを実施すれば、資格能力よりも容易に予備的知識の測定がはかれるはずである。
- c 学習障害：社会的存在である成人は、学習能力を生得的にもっているだけではなく、後天的に、つまり第二次社会化の過程で獲得している。この後天的な学習能力の不足が学習障害となり、学習者の参加を妨げる要因になっている点をチェックすべきである。
- d 状況に特殊な学習前提：この項目は学習者一人ひとりの多様な経験を指している。参加者志向の学習プログラムは、個人の経験のカリキュラムへの反映を求めている。個人の学習前提は、例えば一人ひとりの「伝記学習」を通じて達成される（Siebert, 1980, S. 25-26；Siebert, 1984, S. 175）。

4. 学科構成分析

最後に、以上の諸分析に基づいて陶冶内容となる学科構成の分析がすすめられる。通常は次のような順序をとる。

まず第一に、一定の職業集団の責任ある代表者による検査がある。生活状況や応用状況の中での対象の機能を確認するカタログの項目が検査される。次に、文化人類学者、行動科学者、心理学者、教育学者による一般的資格能力を土台とする陶冶内容の批判的分析が行なわれる。そして次に、教科の専門科学者により質問カタログが作製され、カタログと教授対象をつき合わせ、その対象の中に、専門に固有な意味と重要性とが判断される。ここでは学科の構成が、つまり学科の概念、原理、方法が問われる⁹⁾。

IV カリキュラム開発論の課題

ジーベルトのカリキュラム開発論について、本稿でここまでみた素描だけをもって問題点や課題を指摘することは、軽々にはできないように思われる。それは一つには、本稿での解説が、かれのカリキュラム開発論の一部を対象とするものとどまっているからである。例えばジーベルトは、資格取得プログラムのカリキュラム開発について、実際に行なわれている市民大学資格試験講座の分析をすすめており、従ってかれのカリキュラム開発論は、決して机上の理論にはおわっていない点を確認する必要がある（Siebert, 1985, S. 64）。また第二には、ジーベルト自身、自らのカリキュラム開発論がなお研究の途上にあることを認めているからである。例えばかれは、カリキュラム開発と評価の間にある過程の分析、カリキュラムが授業の中で実施され、修正を受ける過程の分析、すなわち「授業」過程分析研究が必要であることにふれている（Siebert, 1974, S. 79）。またカリキュラム開発論だけではなく、評価と改訂をも含めたカリキュラム研究全体への発展をも意図しようとしている（Siebert, 1980, S. 40-44）。

以上の動向を視野に入れた上で、カリキュラム開発論の課題と思われる点について、筆者の見解を含めつつまとめてみることにしたい。

A 「学校化」と資格取後プログラム

成人教育が、職業技術教育を含む継続教育へと教育概念を拡大していくにともない、成人教育は「学校化」（Verschulung）しつつあるという批判と懸念が強くなっている。そしてカリキュラム開発論の体系化の試みも、

成人教育の動向の変化に対応するものであることから、同様に「学校化」という非難に浴しはじめています。カリキュラム開発論の展開は一方では、“カリキュラムは単に資格付与的な、修了証書を求める教育活動、例えば職業教育、継続教育、あるいは第二の教育の道⁶⁾といった教育活動にとってのみ有用であるという印象を与えている。その結果、「アイデンティティを求める学習」よりも「資格を求める学習」の方に多くの期待がかけられている”(Siebert, 1985, S. 65)。

シュピースらは「学校化」の要件として、①管理化、②教授内容の固定化、③授業の教師中心性、④証書志向・試験志向の四点を挙げている (Spies/Bruns/Schick, 1973)。この要件に従って考えると、成人教育はまず、①継続教育として、第四の教育部門として総合制学校システムの中に位置づけられ、制度化(管理化)がすすめられている。そして、②職業志向の講座が重点的に開設され、その結果として任意性のある一般自由教育プログラムがあまり重視されなくなってきた。また、③職業技術的な学習内容を、専門教育者が学問体系に沿いつつ教授する傾向が拡大しつつある。さらに、④講座の多くが試験制度を導入しはじめており(例、市民大学の資格講座)、まさに学校教育と成人教育との間に明白な連続性を認めることができるようになってきている。カリキュラム開発論も、こうした「学校化」の動向を促進していくことに貢献しているといつてよいだろう(とくに②、③、④に関して)。

ところで筆者は、カリキュラム開発論と「学校化」との関連を考察するさいには、前提として、いくつか論点を整理していく必要があると考えている。まず筆者にとってわかりにくい点は、ジーベルトが自らのカリキュラム開発論を「一般」(allgemeine)教授学理論として提示していることである。カリキュラム開発の方法は、しかしまず、①学問の性格によって、すなわち学習内容が自然科学や外国語のように、科学の論理や体系化を重視しうるものであるのか、それとも有給教育休暇の期間中に実施される政治学習のように、問題解決志向性をもつものであるかによって異なってくる。同時に、②資格の有無によって、つまり資格取得目的の学習であるのかないのかによっても、異なってくる。従って以上の要件を前提に出して分析をすすめることなしに、はじめから「一般」カリキュラム開発論のモデルを構築することには無理があるように思われる。教科別のカリキュラム開発論(教科教授学)の構築からすすめる必要があるのではないだろうか。

第二に、以上の論点をふまえた上で、ジーベルトの理

論を職業志向的、資格志向的なカリキュラム開発論として(つまり一つの教科教授理論として)把握してよいのではないかと考えられる。というのはかれのカリキュラム開発論の中心的な意義は、学習内容の中に職業技術教育を加え、また資格制度の導入に積極的に対応していこうとしている点にあるからである。

このように、かれのカリキュラム開発論を職業志向的、資格志向的なものとして限定的にとらえた上で、「学校化」論との関連を検討していくとするならば、議論の核心は結局、職業技術教育と資格付与制度を導入することをどのように評価するのかという、成人教育に根本的な命題に帰着することになるのではないかと考える。この命題に関する議論を分析することは本稿の課題の範囲を越えることになる。ただしジーベルトが、職業技術教育の導入のさいに、単なる適応主義的な立場をとらず、社会批判的な立場をとろうとしている点を指摘しておきたい。例えばかれは、ディックマンの論文を引用しつつ、次のように述べている“ディックマンはハーバーマスの社会的行為論にならい、「職業教育と政治教育との統合」の必要性を根拠づけている(Dieckmann, u. a., 1973, S. 57)。社会的諸発展は生産力や社会的租税体系の学習と並び、ふさわしい規模やイデオロギーの学習を求めている。……技術的価値をもつ知識、社会的行為のための計画的な知識と、啓蒙的でイデオロギー的な知識とが同時に学習されてこそ、はじめて「解放的」たりうるのである”(Siebert, 1984, S. 174)。

B 開放的カリキュラムと参加者志向

カリキュラム開発論をめぐる論議の中心は、現在、教育者や学習者がカリキュラム開発にどの程度、またどのように関わりうるのかという点に集約されている。

1. 閉鎖的カリキュラムと開放的カリキュラム

ロビンズンを中心とするカリキュラム開発論の第一世代は、カリキュラム開発のさいの「専門家」の役割を重視し、決定したカリキュラム内容の固定化を強調しようとする。大学の教職員(大学入学資格取得の教育)、科学者(教科学問の専門家)および職業人(職業資格取得の教育)などの専門家達は、カリキュラム開発の主体として、学習目標、生活状況、資格能力、学習動機、学習要求の変化を測定し、ふさわしい教科に関する情報を与えることができる。そしてまた、一旦専門家によって決定されたカリキュラムは固定化され、教育者と学習者はそのカリキュラムに従った授業を行なうことが要請される。ところが、こうした主体と方法が固定化されているカリキュラム開発論は、カリキュラムに拘束される教育

者の教育の自由と創造性を制限していくことになる。また学習者の地位は、カリキュラム開発の客体の地位におとしまられることになる。それはまさに従来からの成人教育の柔軟性 (Beweglichkeit) の原理を閉め出す危険性をもたらすことになる。

ブリューゲルマンは、第一世代が構築したカリキュラム論を「閉鎖的カリキュラム」(geschlossene Curricula) と名づけ、それに対して新たに「開放的カリキュラム」(offene Curricula) の概念を取り入れて、教育者と学習者が授業の過程の中で目標、内容および方法をめぐる解釈と修正を求めることができる必要性を強調している。かれは開放的カリキュラムの要件として、次のような項目を挙げている。

- ① 開発プロセスの開放性：カリキュラム開発の成果は一仮説にすぎず、講座や授業の中で変化しうるものである。
- ② 学習内容の開放性：教育者の教授上の工夫により、授業の中でアドホックにあらわれるテーマや内容にも考慮が払われる。
- ③ 学習成果の開放性：学習者のそれぞれの解釈は尊重され、フィードバックされ、カリキュラムの評価と改訂に十分に反映されなければならない (Brügelmann, 1973, S.16)

開放的カリキュラムは、カリキュラム開発の成果を固定化さずにある条件下での一仮説としか考えない点において開放的であり、教育者の裁量による学習内容上の変化を認めようとする点において開放的であり、さらに、学習者の側からのカリキュラム・フィードバックを考慮し、また学習者の学習成果の多様性を許容するという点においても開放的であるということになるわけである。

開放的カリキュラムの基本理念を以上のようにおさえた場合、次に、ジーベルトの職業志向的、資格志向的なカリキュラム開発論がどの程度まで開放的であるのかが問われてこよう。とくにクノールは、市民大学の資格講座を閉鎖的カリキュラムの代表例として挙げているだけに (Knoll, 1985, S. 1216)、ジーベルトの考え方を確認しておく必要がある。

ジーベルトは、“市民大学の資格プログラムは方法論としてみれば開放的で柔軟性に富んでいる” (Siebert, 1980, S. 40) と述べている。たしかに資格プログラムの多くは西ドイツ連邦に共通の試験制度に対応しており、学習目標 (資格の取得) や学習内容 (資格に求められている内容) はあらかじめ固定されている。学習方法の場合にも、当の教科の科学の論理に従ったシラバスが展開されていくことが多いし、教育者の専門的力量は、既定

の科学の論理体系をいかにわかりやすく教授していくかという点に向けられることになる。しかし、たとえ学習目標や内容は閉鎖的であるにせよ、学習方法に関しては、学習者の個別的な学習要求を授業の中で取り入れる余地はあるのではないかとジーベルトは考えるのである。

かれは、カリキュラム開発論が開放的でありうる理由をさらにもう一点指摘している。それはカリキュラム開発の際に、学習者に関する多種多様な情報を、できるだけ、あらかじめ収集しておくということである。その一例としてかれは、ティトゲンスの「予測」の原理を支持している。ティトゲンスはまず、市民大学の学習プログラムを開発する場合、そのほとんどにおいて事前に学習者とセミナーに関する打ち合わせができないという事実を指摘する。従って、学習者の要求をカリキュラム開発に反映させていくためには、専門家と教育者が学習者の学習前提・動機などを多様な情報収集に基づいて「予測」するというのが、必要になるとするのである。「予測」の材料となる情報は、“学習上の動機や前提に関する事前の経験的な調査、学習グループの生活世界と素性に関する調査 (例、失業者、外国人労働者など)、以前の類似事業からの諸成果、……” などの多項目にわたっている (Tietgens, 1974, S. 179)。多様な情報を前提とする予測に基づいたカリキュラム開発によるならば、カリキュラム内容と現実の学習要求との間に意図の不一致はあまり生じることはないであろうし、それだけに開放的であるというわけである。

ジーベルトの開放的カリキュラムの考え方は、基本的にはロビンズンら第一世代の閉鎖的カリキュラム論の否定ではなく、その部分的修正であるように思われる。カリキュラム開発における専門家の役割を重視する点ではなお閉鎖的であろう。しかし、ロビンズンのモデルにみられる生活状況の帰納主義的構成といういわば学習者志向的な発想を受け継ぎ、学習者かかわる多種多様なデータや情報を事前に収集して慎重に予測を立てようとする点は、閉鎖的カリキュラムの理論を「開放性」の方向に発展的に修正しているものとして、評価をしてよいと考える。

2. 参加者志向

ところでカリキュラム開発論批判の中には、開放的カリキュラム論をさらに一步すすめて、学習者のカリキュラム開発への直接参加を求めようとする考え方があり、「参加者志向」(Teilnehmerorientierung) の理論と呼ばれている (Breloer, 1980, S. 9)。例えば、学習テーマの選択や体系化のさいには、学習者の直接参加を通して“日常テーマの構造化”をはかる必要があるという主張

(Werder, 1980, S. 83) や、カリキュラム開発の研究手法としては経験的方法によるのではなく、専門家、教育者と学習者との“直接の対話”の方法を採用しなければならないという見解 (Mader/Weymann, 1979, S. 356) などがその代表例である。

「参加者志向」の理論は、フランクフルト学派の社会哲学をふまえ、前述したコミュニカティブ教授学理論と共に自らのメタ理論の構築に努力が払われている状況にある。ただし筆者の判断によれば、それらはまだ必ずしも理論として定式化されるまでには至っておらず、方法意識もしくは方法視点といってよい段階にあるように思われる。例えば、類似の用語として人口に膾炙しつつある「学習対象グループ志向」(Zielgruppenorientierung) という用語との概念の異同を説明することなどを含めて、概念の精緻化がはかられていくことを期待するものである。

ジーベルトも、現段階では参加者志向の理論の分析と批判を避けているようである。しかし、参加者志向の要求がもし、①カリキュラム開発における学習者の参加の義務化、および②研究方法としての経験的研究方法の拒否を要求するものであるとするならば、かれはその要求には反対の立場をとっていると考えてよい。①に対する反対理由として、かれは次のような項目を挙げている。第一に、学習者のカリキュラム開発への参加は、学習参加者を事前に特定化することが困難であることから事実上不可能に近いといっている。第二に、学習者の参加がしばしば、ある種の儀式もしくは形式的儀礼におわり、専門家による巧妙なマニピュレーションが現実を支配する危険性をはらんでいるからである (Siebert, 1980, S. 71~72)。そして第三に、以上のような危険を冒さなくても、先に述べたように、「予測」の原理を採用することによってある程度「参加者志向的」になりうるからである。②に対しては、ジーベルトは別の論文で、経験的研究方法と対話的方法〔すなわち「行為研究」(Handlungsforschung)〕との和解と相互補完性を主張している。二つの研究方法は決して排除しあう性格のものではなく、両者は連鎖状の研究段階を通じて相互に補完しあう関係にある。すなわち、情報の収集と分析の段階では経験的研究が中心となるが、その前後の段階においては研究者と実践者による共同作業の研究手続き(行為研究の方法)を尊重し、経験的研究の狭隘さを防いでいく必要があるとするのである (Siebert, 1981, S. 167-8; 拙稿, 1985, p. 25-26)。

カリキュラム開発論は今後、以上のようにコミュニカティブ教授学との対話と相互補完性の中で、みずからの

理論をさらに発展していくことになると考えられる。論議の動向に今後とも関心を払っていくことにしたい。

(指導教官 宮坂広作教授)

注

- 1) 例えば日本社会教育学会は、1973年に『社会教育の方法』という年報を出版し、社会教育の学習方法論や学習指導方法論の特質、およびすぐれた授業実践に関する紹介と分析をすすめている。
- 2) アドルノ (Adorno, T. W.), ホルワハイマー (Horkheimer, M.), ハーバーマス (Habermas, J.) 等を代理者とするフランクフルト学派の批判的社会学の立場を、科学的研究方法論として取り入れた教育学を、クラフキーは「イデオロギー批判的」教育学と名づけている。この教育学の特色は、①マルクス主義の土台・上部構造論の承認、②以上の理論の一般的作業仮説への限定、③イデオロギー=虚偽意識批判の方法としての討議 (Diskurse) の採用、④新たな教育目標としての「成熟」や「解放」の認識関心、などにまとめられる (Klafki, 1971; 平野, 1973)。
- 3) ブラジルの成人教育学者フレイレ (Freire, P.) の日常的・生活的テーマの発見と対話、および参加的観察を基調とする学習方法論も、コミュニカティブ教授学の理論を補完しているという指摘がある (Siebert, 1985, S. 66)。次の文献が独語訳されている。Freire, P.: *Erziehung als Praxis der Freizeit*. Stuttgart Kreuz Verlag 1974 (『自由のための文化行動』)。
- 4) パートによれば、“専門職化”の要件は、①高度にアカデミックな研究活動を基礎とする専門性、②その専門性を保持し続ける固有の職業グループの形成、③組織的な養成制度の確立の三点である。成人教育職員は以上の三その要件を満たしつつあるといわれている (Vath, 1984, S. 304)。なお、碓井論文 (1979, p. 37~41) を参考のこと。
- 5) ジーベルトはカリキュラム開発論の四つの構成要素に付随して、次のような八つの基準を提示している。項目だけを並べておきたい。①利用状況、②・・・、③科学性 (科学的思考と日常知識との関係)、④鍵となる資格能力、⑤社会情緒的要請 (人間関係)、⑥接統学習 (社会化過程の学習)、⑦参加 (学習目標の自己選択)、および⑧アニマチオン (疎外からの回復) (Siebert, 1980, S. 29-34)。
- 6) 第二の教育の道 (Zweiter Bildungsweg) とは、正規のルートであるギムナジウムを経由しないで大学入学 (アビトゥア) 資格を取得する教育制度 (夜間ギムナジウム、夜間実科学校、コレグなど) およびその教育方法を指している。1980年代初頭では大学一年生の約6%が第二の教育の道を経由した者で占められている。Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), 1984. を参照のこと。

参考文献

独語圏の論文の用法に従い、参考文献を五十音順 (日本語文献) およびアルファベット順 (ドイツ語文献) に並べてある。通常の掲載方法と異なる点に注意していただきたい。

日本語文献

- 浅井経子 西ドイツの成人教育論 岡本包治・山本恒夫編「社会教育の理論と歴史」第一法規 1979 p. 67。
安彦彦彦 カリキュラム研究の科学化 扇谷 尚他編「現代教育課程論——カリキュラム入門——」有斐閣 1981 p. 80。
安彦彦彦 カリキュラムの理論・概説 東 洋他編「授業改革事典第一巻・授業の理論」第一法規 1982 p. 272。

- 天野正治「現代ドイツの政教」(特に第17章) 学事出版 1978。
 今井重孝 西ドイツの教育課程研究 岡津守彦監修「教育課程事典・総論」小学館 1983 pp. 169~174。
 碓井正久編「社会教育の方法(日本の社会教育第17集)」東洋館出版 1973。
 碓井正久 社会教育の方法考察のための前提的視点 碓井正久編「社会教育の学級・講座」亜紀書房 1977 pp. 3-6。
 碓井正久 社会教育職員の専門性 横山 宏編「社会教育職員の養成と研究(日本の社会教育第23集)」東洋館出版 1979 pp. 37-41。
 大嶋三男 教育課程(Curriculum) 海後宗臣・村上俊亮・細谷俊夫監修「教育経営事典第二巻」ぎょうせい 1973 p. 29。
 大友秀明 諸外国における授業改革・ドイツ 東洋他編 前掲書(1982) p. 73。
 小野拓男 東西ドイツにおける教育方法研究の現状と課題 現代教育科学 No. 215 1975 pp. 239-244。
 平野正久 教育学における研究方法論の問題 教育哲学研究 No. 27 1973 pp. 55-57。
 的場正美 ドイツ連邦共和国のカリキュラム研究——ロビンソンを中心として——名古屋大学教育学部紀要 Vol. 25 1978 pp. 157-166。
 拙稿 西ドイツ成人教育学における行為研究 日本社会教育学会紀要 No. 21 1985 pp. 18-27。
 吉本 均 陶冶論とサイバネティクスの理論との間 教育哲学研究 No. 24 1971 pp. 89~92。

ドイツ語文献

- Blankertz, H. : Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.
 Breloer, G. : Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In : Breloer, G. u.a. : Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig Westermann 1980 S. 9.
 Brügelmann, H. : Lernziele im offenen Curriculum. In : Arbeitskreis Curriculum H. 2. Bebenhausen 1972 S. 16.
 v. Cube, F. : Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. 1965.
 Deutscher Bildungsrat : Strukturplan für Bildungswesen—Empfehlen der Bildungskommission—. Stuttgart 1970 S. 197.
 Deutscher Bildungsrat : Aspekte für die Planung der Bildungsforschung—Empfehlungen der Bildungskommission—. Stuttgart 1974.
 Dieckmann, B.u.a. : Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973.
 Flitner, W. : Laienbildung. In : Wilhelm Flitner Gesammelte Schriften Bd. 1. Erwachsenenbildung. Paderborn 1982 S. 29-80.
 Frank, H. G. : Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. 1962.
 Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. : Unterricht—Analyse und Planung—. Hannover-Berlin-Darmstadt-Dortmund. 1970 (5).
 Huhn, L. : Curriculumentwicklung durch Kommunikation zwischen Wissenschaft und beruflichen Praxis. In : Hearing des Zentrums für Wissenschaft und beruflichen Praxis der Universität Bielefeld. 1973 S. 23.
 Jüchter, H. T. : Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig Westermann 1970.
 Klafki, W. : Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. In : Zeitschrift für Pädagogik 1971 S. 351-385.
 Knoll, J. H. : Curriculum in Adult Education. In : Husen, T. (Ed.) : International Encyclopedia of Education Vol. 2. Pergamon Press 1985 S. 1216.
 Mader, W./Weymann, A. : Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn Klinkhardt Verlag 1975.
 Mader, W./Weymann, A. : Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In : Siebert, H. (Hrsg.) Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979 S. 356.
 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) : Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. 1984 S. 263.
 Pöggeler, F. : Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg 1964.
 Robinsohn, S. B. : Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand Darmstadt 1967.
 Schlutz, E. : Unterricht—ein für die Weiterbildungsforschung relevantes Feld? In : Siebert, H. (Hrsg.) Taschenbuch . . . a.a.O., S. 485.
 Siebert, H. : Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig Westermann 1974.
 Siebert, H. : Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. In : Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.) Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Vol. 1 1978 S. 5-21.
 Siebert, H. : Instrumente der didaktischen Planung SESTMAT. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1980 (6).
 Siebert, H. : Handlungsforschung in der Erwachsenenbildung. Pöggeler, F. (Hrsg.) : Neue Theorien der Erwachsenenbildung Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 8. Kohlhammer 1981.
 Siebert, H. : Erwachsenenpädagogische Didaktik. In : Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.) : Erwachsenenbildung Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11. Klett-Cotta Stuttgart 1984.
 Siebert, H. : Curriculumplanung und Teilnehmerorientierung. In : Raapke, H. D. (Hrsg.) : Didaktik der Erwachsenenbildung Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 7. Kohlhammer 1985 S. 62-74.
 Spies, W./Bruns, H./Schick, K. : Verschulung oder Befreiung? Braunschweig Westermann 1973.
 Tietgens, H./Weinberg, J. : Erwachsenen im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig Westermann 1971.
 Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M. : Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig Westermann 1974 S. 179.
 Vath, R. : Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In : Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.) Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 304.
 Weinberg, J. : Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In : Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.) : Erwachsenenbildung. a.a.O., S. 27, S. 34-35.
 Werder, L. : Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim 1980 S. 83.