

ヴァルター・ケーライン博士初来日記念講演

事実教授の教育課題と世界の発生的理解

Lecture by Prof. Dr. Walter Köhnlein in remembrance of his first visit to Japan
Educational incentives of “Sachunterricht” referring to a genetic approach to the world

ヴァルター・ケーライン (Walter Köhnlein)

訳：原田信之 (HARADA Nobuyuki)*・牛田伸一 (USHIDA Shinich)**

キーワード：スタンダード，カリキュラム，基礎学校，ドイツ，ヴァーゲンシャイン

0. はじめに

これまで事実教授学の発展に貢献してきたヴァルター・ケーライン博士 (Prof. Dr. Walter Köhnlein) は、事実教授学会¹の初代会長を務めた人物です。その前身の事実教授学研究会の会長を含めると、約15年間にわたりこの分野の学術研究をリードしてきた研究者です。“事実教授学の父”と呼ばれている氏は、2001年に同学会初となる名誉会員の称号を受け、長年の功績が称えられました。ヒルデスハイム大学退官後も、第一線で精力的に研究活動を続けています。

氏の博士論文のテーマは、「マルティン・ヴァーゲンシャインの教育学」です。主に中等教育を対象にしたヴァーゲンシャインの教授論を基礎に、初等教育をフィールドとする事実教授への発展的適用を成功させました。また、従来、二者択一的に捉えられてきた児童適合性 (Kindgemäßheit) と科学志向 (Wissenschaftsorientierung) という2つの原理の二面的展開をねらう二視点融合論を構築してきました。さらには、2002年に事実教授学会が総力を結集して完成させた「事実教授のスタンダード」に中心的な役割を果たしました。

氏の研究は、日本においても、主にドイツのカリキュラム研究、ヴァーゲンシャイン研究、生活科・総合的学習研究、理科教育の専門家によって、多岐にわたり紹介されています。2008年5月3日に岐阜大学教育学部で開催された氏の講演会の内容を公開することは、当該専門領域における学術的貢献に少なからず寄与するものと思われます。

本講演会は、平成20年度岐阜大学国際交流事業の助成を受け、全学国際交流委員会の主催で開催されました。また、日本生活科・総合的学習教育学会の後援を受けました。関係諸氏のご協力に感謝します。

ケーライン博士の略歴

1936年2月16日	ドイツ連邦共和国のニュルンベルクに生まれる
1964年4月－1973年6月	バイロイト大学研究助手
1973年3月	ニュルンベルク大学において博士号取得
1973年7月－1980年7月	バイロイト大学講師
1980年7月－2001年3月	ヒルデスハイム大学教授
1984年3月－1992年3月	事実教授学研究会（事実教授学会の前身）会長
1992年3月－1997年3月	ドイツ事実教授学会会長
2001年3月	ドイツ事実教授学会名誉会員

* 岐阜大学大学院教育学研究科 ** 日本大学人文科学研究科

〔ヴァルター・ケーンライン博士初来日記念講演会の内容〕

2006年の秋、岐阜大学において、ドイツのニュルンベルク大学のヴォルフガング・アインジードラー教授が「事実教授のカリキュラム開発—実証的な研究の成果を手がかりにした統合教科の新たな展望—」と題する講演をしました²。アインジードラー教授は、私の研究仲間です。私も、南ドイツの美しい街として知られるニュルンベルクに生まれました。私は、大学を卒業してすぐに教師になりました。その後、バイロイト大学に理科教育学の講師として赴任しました。バイロイトは、日本の方にもワーグナーの歌劇が上演されることで有名だと聞いています。

1980年から2002年までの約20年間、私は、事実教授学の専門家として、ヒルデスハイム大学で研究をしてきました。事実教授 (Sachunterricht) とは、日本の理科と社会科を合わせた小学校の統合教科のことです。日本の小学校の第1・2学年に設置された生活科が事実教授に類似する教科ですが、ドイツでは小学校の第1学年から第4学年までこの統合教科が教えられています³。現役は退きましたが、現在でも学究生活を続けています。

事実教授は、ドイツの小学校の教科の一つです。その専門学会である事実教授学会 (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: 略称GDSU) は、1992年に設立されました。私の友人の原田氏は、この事実教授学会の設立当初から参加してくれています。これまで原田氏は、事実教授学の研究の発展に協力的に取り組んでくれました。事実教授学会は、2002年に「事実教授のスタンダード」 (Perspektivrahmen Sachunterricht) を開発しました⁴。これは、事実教授に欠かせない学習内容は何か、最低限必要で子どもが学習すべき事項を定めたものです。事実教授学会が定めたスタンダードは、ドイツ各州の学習指導要領に取り入れられ、大きな影響を及ぼしています。

事実教授学会はこのような努力を払ってきましたが、それでも「事実教授は子どもにとって学ぶ意味のある教科なのか。どうして社会科と理科を統合して扱う必要があるのか。」「なぜ小学校段階では、地理や歴史や物理など、教科を細分化して授業をしないのか。」「10歳あるいは12歳になるまでそうしないのはなぜなのか」など、いまだに教科の立て分け方については、意見が分かれています。私たちは、教科を細分化することに反対して、「子どもの知性の基盤づくりに事実教授は欠かせない」と主張しています。理科と社会科を統合した事実教授だからこそ、物事を探究して考え抜く姿勢を育むことができます。なぜこのような立場をとるのでしょうか。知性の教育の基盤がどのようにつくられるのかについて、本日、皆さんにお話したいと考えています。

今から皆さんに講演する内容は、もちろんヨーロッパの思想、特にドイツの教育思想に基づいています。残念ながら、私は日本の歴史や教育の伝統についてほとんど知りません。それでも、日本とドイツの間には、教育に関する意見交換が活発になされてきました。日本の教育学者に、ドイツの教育学の研究をしている方もいます。日本とドイツの教育学を比較することなどしないで、日本の皆様に私たちドイツの立場から考えをお話したいと思っています。

十分な時間ではありませんが、これから事実教授についてお話をしていきます。事実教授の理論の重要な礎になっているものを取り上げていきます。皆さんは、これを批判的に検証してください。日本でも生活科が教育課程に導入されてから、約20年が経過しようとしています。ドイツと同様に、日本の生活科にも、その基本的なスタンスが今のままでよいのかについて、論争が巻き起こる可能性があります。また、生活科の問題のすべてが解決されたとは、言えないはずです。

さて、講演の前半は小学校の教育課程に事実教授がどのように位置づけられているのかをお話します。今回の講演のテーマ「事実教授の教育課題と発生的理解」については主に講演の後半でお話します。

講演のテーマは「事実教授の教育課題と発生的理解」です。テーマの一つの「教育課題」とは、ドイツの教授学の基本的な課題に関係します (2.1)。そしてテーマの二つ目の「発生的理解」の方は、

事実教授の理論構築の根幹にかかわるものです。これについて、私自身の研究成果に基づいてお話しします (2.2と2.3)。次に、事実教授の内容をどう定めるのかについて、スタンダードを取り上げて言及します (2.4)。最後に、知性の教育を目指す場合、学ぶことを理解に結び付けていくことの大切さについて述べて、講演を締め括りたいと思います (3)。

1. 事実教授の展開と特徴

- 1.1 小学校の学習領域
- 1.2 事実教授の展開
- 1.3 事実教授の特徴

2. 教授学の構想について

- 2.1. 事実教授の中心的な教育課題
- 2.2. 発生的な視点, 典型的な視点, ソクラテス的な視点
- 2.3. 構成的認識論と多面的理解
- 2.4. 事実教授のスタンダード

3. 理解と知性の教育



写真1 講演するケーンライン博士



写真2 質疑応答の様子

1. 事実教授の展開と特徴

ここでは、事実教授の発展と教育課題について述べ、そこから固有の学習領域としての事実教授の必要性を示します。

1.1 小学校の学習領域

ドイツの小学校では、6つの学習領域が構想されています⁵⁾。

- 美的領域と美観経験 (感覚的知覚, 芸術, 身体的経験)
- 言語領域とコミュニケーション・意味・合意することの経験
- 社会領域と共存的にかかわる経験 (個人, グループ, 社会)
- 自然科学・技術の領域と客観的な探究方法並びに製作の経験 (自然, 研究, 技術)

○数学領域と客観的妥当性の経験

○宗教・哲学の領域とモラルのある行為の経験（現実生活の解釈と自己についての省察）

事実教授は、社会と自然科学の領域を固有のフィールドにしていますが、このフィールドを有意味に構成することが事実教授の任務です。これは他の領域と切り離してこの任務を遂行するのではなく、多彩な結び付きを考えて行われるべきものです。子どもに沿った現実生活の理解は、上っ面の理解で終わってはいけません。感覚をともなう経験、言語表現や概念規定、数学的・幾何学的な計算や解釈を含むものです。もちろん、扱われるテーマごとに強調する領域が異なることは言うまでもありません。

1.2 事実教授の展開

ドイツにおいて、小学校が近代的な形式を整えたのは1920年のことです。ドイツの改革教育学(Reformpädagogik)の時代の出来事です。この改革教育学には子どもへのロマンチックなまなざしがあり、これが改革教育学の特徴と言えます。子どもを自然な発達の中で支援することが教育学と教授学の一般的な前提になっていました。この小学校教育において中心的な役割を果たしたのが郷土科(Heimatkunde)の授業でした。郷土科は、伝統的な生活状況へと子どもを導くことを課題にしており、1960年代の終わりまで小学校の中核領域でした。

1969・70年に初等教育を改革する動きが強まりました。この変化を求める社会状況下において、アングロ・アメリカのカリキュラム開発の影響を受け、郷土科に代わり自然科学を志向した事実教授が誕生することになりました。子ども志向(Kindgemäß)の規準はもはや十分ではないとされ、当時、「科学志向」(Wissenschaftsorientierung)のスローガンが支配的になり、授業内容や学習プロセスを科学志向の原則に基づいて構成することが要求されました。自然科学の概念コンセプトや方法スキルのいずれかを志向したカリキュラムは、当時のドイツの事情に符号したと言えるでしょう(Köhnlein 1984)。これと平行してドイツの独自の開発も進んでいました。たとえば多視点的な授業構想の試みがそうです(Feige 2007)。私が今述べている事実教授は、70年代のはじめに設置されました。事実教授学を専門にする教授ポストがドイツの大学で最初に設けられたのは1980年のことであり、それはヒルデスハイム大学においてのことでした。

しかし、新しいカリキュラムが実践に普及することはありませんでした。教師はそうした新たな統合教科を扱えるように養成されていたわけではなかったからです。その他にも政治的な反対があったことも事実です。70年代の早い時期にすでに改革の一部は撤回されていました。郷土との結び付きがもう一度顧みられるべきだとの意見が再浮上してきたからです。子どもの直接的な欲求や関心に応じることが再び重要だとされました。さらに学校教育の動向に強い影響を与えたオープン授業論が加わりました。「オープン授業」⁶(Offener Unterricht)は70年代後半と80年代における新しいスローガンであり、子どもの自由と自己決定を約束しようとする構想でした。改革教育学の理念に意識的にさかのぼることになったわけです。

授業構想や授業設計(どう教えるのか)が注目される一方、授業内容(何を教えるのか)の検討は背後に追いやられていました。児童中心主義が誤って理解されてしまい、学ぶ事柄が凡庸化していく傾向に対して、次第に異議が出され始めました。そうして事実教授で何が学ばれるべきか、小学校の終わり、つまり第4学年の終わりまでに、どのようなコンピテンシー(資質・能力)が獲得されなければならないのかについて、真剣に議論がなされることになったのです。この議論から得られた重要な成果は、2002年にドイツ事実教授学会による研究成果:「事実教授のスタンダード」にまとめられました(GDSU 2002)。エキスパートによる問題提起と度重なる検討によって、事実教授の内容や目標、獲得されるべきコンピテンシーがこのスタンダードの中で確定されました。そして今ではドイツ

各州のほとんどのカリキュラムがこのスタンダードを参考にしています。

1.3 事実教授の特徴

事実教授は、子どもたちが現実生活を認識できるように援助し、その解釈に方向づけと方法を与える領域です。事実教授は、学習者に社会や自然、技術にかかわる現実生活を理解させ、現在と将来の生活場面の中で有能に行為するための力を育成するのです。事実教授は、子どもの日常の素朴な経験を取り上げて、それを確かな知識・技能の形成に導くのです。子どもたちを現実世界の理解の入り口に案内すると同時に、文化に責任を持って参加することのできる基盤を作り上げることが、事実教授の包括的な目的だと言うことができます。さらに事実教授には次の学校段階の社会科や理科の準備の意味がありますし、事象に関する理論には学問的な説明をより所にしていきます。

2. 教授学の構想について

事実教授は、発生的な視点や多面的に物事を捉える視点を大切にします。その場合、教育課題と構想をここでは明らかにします。発生的な視点とは、学習者に湧き上がってくる見方や考え方、疑問や物事の捉え方という意味です。この学習者に湧き上がってくるものという意味で使われる発生的という言葉は、この講演の中で繰り返し使われますので、そのように理解しておいてください。

- 2.1. 事実教授の中心的な教育課題
- 2.2. 発生的な視点, 典型的な視点, ソクラテス的な視点
- 2.3. 構成的認識論と多面的な理解
- 2.4. 事実教授のスタンダード

2.1 事実教授の中心的な教育課題

事実教授学会は、2002年に「事実教授のスタンダード」を作成しました。これは、事実教授の中核的な学習内容と児童が取り組むべき教育課題を定めたものです (GDSU 2002)。スタンダードは、一種の教育課程の基準のことです。このスタンダードを作成する時、子どもの知性を伸ばすために、事実教授がどんな学習を目指すものなのかを、根底から問いかける必要に迫られました。それは、なぜ初等教育に事実教授が必要なのかを問いかけることでした。これについて、三つの側面を強調しておきます。

(1) 事実教授は、「現実の社会や自然」を対象にします。この現実の世界を理解するように児童を導くと同時に、コンピテンシーをはぐくむことが必要です。

事実教授は、現実の社会や自然に働きかけて、理解を深めていくことを求めます。身近な生活環境は、仮にそれを分析的な目で見れば、例えば、社会学、歴史学、地理学、経済学、物理や化学、技術学、生物や環境学といった専門領域で説明することのできる側面を現出しています。

事実教授は統合教科なので、こうした現実の社会や自然の多様な側面は、事実教授のカリキュラムの中で一つに束ねられています。(この事象の関連については「スタンダード」のところで再度取り上げます。)

知性の教育の立場を強調すると、「理解することを教えること」が、事実教授の中心課題になります。発生的な視点に立って「理解する」というのは、ある事柄を見極めようと、様々に関係合っている物事の本質や意味を探究的に認識することです。理解するプロセスは、考えながら事象を追究していくことです。ですから、「理解することを教える」とは、子どもが事象を徹底的に考え抜いて、

その事象について習熟するように指導することを意味します。「事象」とは、現象や問題のことです。私たちは、生活の中で切実な問題や解決すべき問題に直面しながら生きています。現象の理解や問題の解決には、科学や学問が説明モデルを与えてくれます。また、解決の方途や可能性も指し示してくれます。

理解するということは、積極的に知識を受け入れ、血肉化していくことです。理解することを教えると、自ら認識したことに関連付けて主体的に物事を考える力や判断する力を育成することになります。知るという行為は、現実の事象の上に成り立っているものです。判断力は、意味を見出そうとする行為であると同時に、選択し、物事を構造的に捉える能力のことです。感覚は、物事の大きな連関性の中から、身近な意味を編み出してくれます。

ヴァーゲンシャインの言葉を借りれば、「理解することを教えること」は、生産的な活動を通して、「何かを形づくろうとする徳」ということになります (Wagenschein 1997, S. 75ff)。

一つは、アイデアを出したり、新たな問題を創造的に把握したりすることです。

二つは、批判の目をもって確かめようとすることです。これは、事実や他者の見解を踏まえつつ、検証しようと問いかけることです。疑問を持たば、思考は促されていくのです。

三つは、ありのままの環境に働きかけ、現象に基づいて、根底にある意味を探究することです。

事実教授のスタンスは、コンピテンシーの育成も意図しています。コンピテンシーは、知識や能力に限定されません。行為やできることの幅を広げ、省察力を豊かにするものです。経験したことの新しい課題を目前にすると、人は戸惑うものです。そんな時でもコンピテンシーを身に付けていけば、解決の方途を見出すことができます。

(2) 事実教授の中心的な関心事は、次のことにあります。

児童が自分で考える余地を保障することです。事象について知り、考え、賢い行動を取り、適切な言葉を用いて他者とともに活動することです。

将来大人になる子どもには、文化を共に創造していく力を身に付けていってほしいものです。文化は、知的教育の拠り所です。文化は、人間の行為を改善し拡大して、そして社会の目的を省察することを通して生み出されるものです。

文化は、人間の生活環境そのものから創造されるものですから、生活の質を高めていく努力が必要になります。文化は、多様な社会実践に規定されています。その中心は、たとえば家庭や法制度や科学であり、文化はこうしたしっかりとした形のある制度へと結実していくものです。

(3) 結論として、事実教授が大切にしていることは、次のことです。

私たちは、経験や知識が蓄積された世界に生きています。その世界を生きていくために、合理的で倫理的にも適った方向性を、子どもたちが自分で見出せるようになることが大切です。それには、知性を伸ばし、社会や自然や人の世界を理解するように働きかけることが重要なのです。

教育のプロセスは、現実の事象に関連づけ、文化的な営みに導いていくことが大切です。価値が多元化する社会では、定まった一つの正答はありません。答えは社会のどこにも用意されていないのです。

一般社会では実用性が大事ですが、教育の世界では、子どもを導いていくことを優先して考えなければなりません。子どもをいかに導いていくのか、その方向性を示す目標を、私は、機能目標と呼んでいます。この機能目標は、どんな授業計画を立てる場合にも考慮すべきです。子どもたちは、授業中に学ぶだけでなく、授業を振り返る時にも、取り組んだ教材の意味範囲を超えて、重要な何かに気づくことがあります。

例えば、以下のことが挙げられます。

- 直面した問題をどのように解決したのか。
- 多様な視点を設定すると、それぞれの視点から事象はどのように映し出されたのか。異なる方法を用いて、情報はどのようにまとめられたのか。たとえば、エコノミーとエコロジーの視点を掛け合わせてみるようなことをすると、視点によって環境の捉え方が異なっているはずだ。
- 推論したことをどのように検証し、主観を離れて確かめることができたのか。観察や測定、実験やアンケート調査などを通してそれが行なわれます。その際、単なる意見と確かな知識とを区別して、そして最終的に物事を理解するとはどういうことなのかを経験します。
- 一つのプロジェクトの中で、多様に湧き上がってくる関心や方法をどうやって選択したのか。
- どのようにやったから活動が成功したのか。どんな能力が身に付いたから、より有能になったと言えるのか。

これらのポイントは、知性の教育に何が求められるのかを暗示しています。これは、「知り得ることをすべて知る」、つまり「博識を身に付けること」(Wagenschein)を求めているわけではありません。芸術や文学や言語などに限定された教養を身に付けることを求めているのでもありません。私は、もちろんそれらを軽視しているのではありません。

ただ、自然科学や技術、法律や医学、エコノミーやエコロジーの領域を含めない人文的な教養は古臭く、少なくとも教育学においては受け入れられません。

教育は、文化の形成に参加することです。ドイツにおいて、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトに端を発する教育理念は、個人の要求と社会の要求とを結び付けて捉えようとしています。人間は、対象とやりとりする経験の中で物事を構成的に解明することを通して、知性を育てようとしてきました。

知的教育の社会的な意味は、ある文化の中で共通に必要なとされるコンピテンシーや合意事項を求めるところに見出されるのです。文化は、一国の文化を超えて複雑に重なり合っています。この多様な文化を各人が消化して摂取していくことです。

2.2 発生的な視点, 典型的な視点, ソクラテス的な視点

(1) 次に事実教授の構想について発生的な視点から考えてみることにします。発生的な視点は、一つひとつ現実を再構成することを通して、あるいは知性の結果として、考えや認識を生み出すことです。それは、ギリシアを起源とするヨーロッパ哲学に根を下ろし、教育学の領域では、ジョン・デューイやマルティン・ヴァーゲンシャインが影響を及ぼしました。「こんにち私たちが知り得る事柄は、どのようにしてそうできるようになったのか。それは、歴史を経て知識にまとめられてきたからです。」発生的な視点は、生成の結果としての知識の側面に目を向けるだけではありません。むしろ、学習や認識の成立のプロセスに力点が置かれています。認識することは、知識を構成する行為であり、論理的な整合性を保つ知的な行為なのです。

したがって、発生的な視点は、継続的に積み重ねられていくことが大切です。

- 学習プロセスを継続的に指導すること
- カリキュラムを構築し、知識のつながりを張り巡らすこと
- 物事のつながりについて意味を見出し、理解を深めること

ヴァーゲンシャインは、典型的な視点とソクラテス的な視点を発生的な視点に結びつけて、学習プロセスの在り方を構想しました。ヴァーゲンシャインが大事にする授業のあり方は、知識を蓄積することよりも、物事のつながりを見通した理解を優先させることです。また、授業では、基本的な学習経験を可能にする典型的な事例を取り上げることです。決定的に重要な方略や概念、方法を選び抜いて、それに集中することです。私たちは多様な可能性を想定して、根拠ある内容の選択をするべきなのです。

(2) 典型的（範例的）な教授と学習は、選び抜かれた事例を題材に、子どもたちが幅広い探究を実施することです。有意義な事例は、お決まりの社会現象や物理現象を扱うだけではありません。もっと対象を広げ、個々のケースから一般化して把握すること、つまりその都度選択した具体的な事例にそって、それがどのような原理・原則に基づくものなのか。一般化して物事を捉えようとする眼を開かせてくれるのが有意義な事例です。領域を超えた包括的なもの、文化に根ざした基礎的な考え、「尊重すべき理念」、思考や行為のモデルに沿って、私たちは方向性を定めるわけですが、これらは選択した個々の事例を扱う中で、子どもたちに理解してほしい事柄です。

典型的とは、事象を根本的に学習することのできる事例を選択することが前提になります。その事例とは、

- 狭い分野に閉ざされず、一般化に導いていくことのできる事例、
- 諸関連を認識させるモデル的な事例、
- 実験など、実証性を有する証明的な事例、

のことです。

典型的な視点は、教材選択の規準（クライテリオン）を含んでいます。教材選択の規準は、有意義性、取組みやすさ、実り豊かな結果を導くもの、の三つです。

(3) ソクラテス的な視点を授業に取り入れると、他者との対話や話し合いの活動が組み込まれ、子どもたちに認識することや物事の根拠を省察する喜びをもたらします。学級における対話活動を通して、子どもたちが問題の所在を見通すことができるようになります。対話は、共通のねらいや追究対象に目を向けさせてくれます。観察したことややってみたことから話し合いをすれば、そこから新たな見方や考え方も導かれてきます。そして、最後までやり抜こうとする励みを与え、仮説的な考えを検証して確かめようとする意欲をもたらしてくれます。

ソクラテス的な視点とは、他者との対話を通して考えを生み出し、それを検証することです。どのようにやれば、あやふやな考えが検証されるのか。そのやり方の可能性も含まれます。

- あくまでも事実に応じて批判的に検証し、これだとの確信を得ること。
- 対話は子どもを意欲的にし、先の課題に導いて行ってくれること。

典型的な視点と発生的な視点とソクラテス的な視点を結びつけることが、現在の事実教授の中心的な関心事なのです。これは、言い換えれば、典型的な教材を選択し、子どもから湧き上がってくる疑問や考えを大事にし、対話活動を通して物事の本質を貫く原理を探り当てていくことに他なりません。三つの視点の関連を、次のように示すことができます。

典型的な視点	—	発生的な視点	—	ソクラテス的な視点
--------	---	--------	---	-----------

2.3 構成的認識論と多面的理解

今挙げた3つの視点、典型的な視点、発生的な視点、ソクラテス的な視点を横軸にとると、縦軸には、構成的な視点と多面的に物事を捉える多視点性の視点を位置づけることができます。縦軸の二つの視点は、発生的な視点に密接に関係しています。子どもの認識の仕方を尊重すると、このように構造的に捉えるのが適切であると私は考えています。

(1) 私たちは、事象を捉え、関係性を探し求め、知ったことや考えたことを相互に組み合わせるなどして、学習者が生産的に物事を捉え認識することを構成的学習と呼んでいます。行為し、言葉で把握することで、一步一步物事を深く理解していく方途は、「構成的哲学」(Kamleh/Lorenzen)に基づくものです。構成的学習の立場では、学習プロセスにおいて、子どもたちがどんな知的活動をするの

かが決定的に重要になります。

構成的に学ぶとは、文化経験を通して、人間の精神に知識という形を与えることです。

○子どもが最初に対象を認識した見方や考え方を注視すること

○個別学習や協同学習の方法を取り入れること

○一定の見通しを立てて推論したことに関して、認識を得て、考えを生み出して、検証していったプロセスを振り返ること。

構成的学習では、これらの知的活動を大切にします。

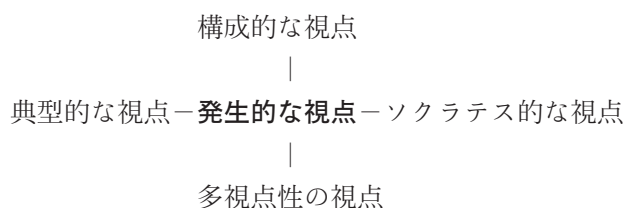
(2) 多視点性は、多面的に物事を捉えることです。追究する対象、認識の仕方や方法は人によって多様です。物事は多様な視点で捉えることが可能なのです。様々なやり方で「事象」を把握し、それぞれの子どもが把握した見方や考え方に価値を認めて、それを学びに生かしていく発想を持つことです。子どもが事象を様々な方法で探究し、多様に考えられるようにすることを重視します。

この多視点性の視点を生かせば、事象を多面的に捉え、物事を緻密に理解することにつながると考えるのです。

○多面的に事象を捉えること

○子どもが事象を多様に探究して考えること

先に挙げた発生的、典型的、ソクラテス的という三つの視点と、今ここで述べた構成的な視点と多視点性の視点を関連させて図にすると、次のようになります。



発生的な視点を取り入れた授業構想の中心にあるのは、次のことです。すなわち、深く考えて認識すること、そして知識を得て理解すること、これが事象を捉えるプロセスです。このプロセスは早期から子どもに手ほどきし、物事を探究する経験を継続的に積み重ね、典型例に沿って学びを深めていくようにするという考えです。そこで教師は何を為すべきなのでしょう。一つは、それぞれの子どもがどう学習を進めようとしているのか、その追究の芽を敏感に捉えて支援することです。もう一つは、知識や情報が膨らんでいった時に、得た知識の関連性が発展的に見通せるようにすることです。この知識や情報を相互に結び付けて、学習を実り豊かにしていく力を事象コンピテンシーと言います。

2.4 事実教授のスタンダード

多視点性は、多様な視点から対象にアプローチすることを意味します。事実教授は、教科の区分に囚われないテーマを設定するので、それに教科の観点で向かい合う機会を設定します。第3・4学年にもなれば、児童の方も教科的な観点を徐々に意識するようになってきます。たとえば、電気回路のテーマを学習する時に、「いま物理のことをやっているよ！」と意識するようなことです。教科の観点を拓く芽は、事実教授の学習対象そのものの中に織り込まれているので、わざわざ「今から物理の勉強をしますと」と言わなくても、ある機会を捉えて指し示せば済むことなのです。

身の回りの環境には、自然、社会、技術の姿が見られます。その側面を一つひとつ解明することを課題にしていけば、それが次の段階の学習の基礎になります。そう考えると、事実教授は新たなカリ

キュラム編成に挑戦することになります。事実教授は、物理や社会の姿が織り込まれた現実生活を対象にして、学ぶ経験を積み重ねていく領域です。事実教授は、後の教科学習の源泉となる領域でもあります。事実教授の内容は、理科と社会科を中心に、その知識と方法を含み持っています。子どもの既有経験と教科的な見方は、すぐに結び付くものではありません。そうであるからこそ、実り豊かな学習へと導いていく可能性を秘めているのです。だからこそ、対象領域の枠組みをどう設定し、内容をどう配列するのか、すなわちスコープとシーケンスによって、事実教授のスタンダードは学ぶべき内容を構造化したのです。このスタンダードは、現実生活の様々な要素を整理し、子どもたちが豊かに学ぶことのできる内容を定めています。事実教授のスタンダードは、9つの視野から構成されています。

- ①郷土生活と文化の多様性（生活の視野）
- ②歴史的所産物（歴史の視野）
- ③風土や地形、開発と利用（地理の視野）
- ④経済行動（経済の視野）
- ⑤社会的な関係性と政治によって定められた規則（社会の視野）
- ⑥物理の世界の現象と構造（物理と化学の視野）
- ⑦技術機器とその利用の可能性（技術の視野）
- ⑧私たちが属している生の営みの自然（生物の視野）
- ⑨エコロジーの考えと為すべきこと（エコロジーの視野）

これら9つの視野は、現実を解釈するための視点を提供するものであって、親学問からのトップダウンで導き出されたものではありません。中核的な知識で、なおかつ現代社会において取り上げられるべき知識を選び、それらを結び付けています。社会科学と自然科学を中心にしたこれらの視野の一つひとつには、ある特定の見方や意味が含まれていて、それによって、各学問に共通する基本事項を認識することができるのです。スタンダードに定められた科学的な見方を身に付けることで、日常生活の考え方や見方が広がられます。様々な出来事や事象の構造的な関連性を認識し、概念のような凝縮された言語でそれを端的に把握することができるのです。

事実教授のスタンダードは、学ぶべき内容の履歴的な一覧です。広い世界の知識を学ぶ出発点では、どのように物事を探究し、理解するのがよいのでしょうか。どんな学習が望ましいのでしょうか。現実を断片的に見せることがないように、スタンダードは、相互の視野がお互いに関連し合っていることを示す働きをします。事実教授の単元の枠組みは、9つの視野のいずれかに重点を置くものにはなりますが、同時に相互の視野の結び付きを強調しています。先ほど、内容選択の基準として、実り豊かな結果を導くものであることを挙げましたが、そうした授業のテーマは、多様な関連性に児童が気付くようなテーマのことを指します。子どもたちが学習対象と対峙しそれを解明する経験は、知的活動に有意義なコンピテンシーや基本となるものの見方や考え方を考慮に入れつつも、多面性を持つことが大切です。後に続く学習のためにも、また関心を積み上げていく上でも、教科横断的な土台を築いておくことが、小学校段階では必要なのです。

事実教授といえども、単元レベルではもちろん細分化しています。それを配列して一つのまとまりとして示したものがカリキュラムです。各単元ではそれぞれの学習活動が行なわれるにしても、それは全体的に関連づけられており、その面ではよく整理されています。事実教授は、先ほどの9つの視野によって、理解の幅を広げることができます。現実の社会や自然を捉え、過去と現在と将来を結び付け、日常生活の中から物事を深く考えさせます。この多面的な展開の可能性を開くことが、スタンダードの教育的な機能なのです。ただ、それだけではまだ十分とは言えません。「文化全体に対して、これには多種多様な文化、特に科学が含まれますが、それらの価値に対して成熟した意識を持てるように導くこと」(Hinrichs) が課題なのです。

3. 理解と知性の教育

ドイツの教育学でも、知的な教育の意味を定義することは困難だとされています。それは、教育の一般的な目的です。私が、本日、試みたのは、事実教授の中心的な教育課題を明らかにすることでした。知性の教育を充実させるには、典型的な視点、ソクラテス的な視点、構成的な視点、多面点的な視点といった構成要素を持つ発生的な授業を基盤にすることが、一つの方途になるのです。知性の教育は、知識と切り離せません。基礎的なコンピテンシーの育成も含んでいます。事実教授によって学ぶ知識を、私たち事実教授学の専門家は、先に挙げたスタンダードの中で描き出しました。知識は、知性の教育の前提条件となるものです。しかし、「知ったかぶり」という言葉があるように、知識の習得量を問題にしているのではありません。問題は知識の質にあります。知識を理解するプロセスを通してのみ、知性を育てていくことに寄与するのです。理解するということは、すなわち物事を考え抜く行為を通して次々と意味を編み出していくことです。物事の本質を探究して、見通せるようになることです。織物のように、一本一本の知識の関連性を紡いで、一枚の布地をつくるようなものです。相互に結び付けて、概念やカテゴリーを構築していくことです。

最後に何が事実教授の最も大切な教育課題なのか、私の考えを表明して講演を締めくくりたいと思います。これについて、私の師匠であるマルティン・ヴァーゲンシャインの言葉を紹介します。彼は、「子どもに理解することを学ばせることだ」と言ってきました。理解することを学ばせることは、事実教授に限らず、他の学習領域でも共通に必要なことです。「理解することを学ばせる」ための内容の選択が事実教授にとって極めて重要なのです。知性の教育に有為な内容でなくてはならないということです。

仮にドイツと日本で同じような課題があると意識されれば、共同研究を実施すべきです。世界のグローバル化は、教育学の領域にも押し寄せています。何が大切なのか、その本質を見失うことなく、お互いに学び合い、提案し合う関係で知恵を出し合っていくことが求められています。

【参考文献】

- Dewey, John (1952): *Wie wir denken*. Zürich.
- Einsiedler, Wolfgang (2001): *Neuere Entwicklungen und Forschungsergebnisse im Grundschulbereich*. In: Schnabel, K. u.a. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ein Projekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Reinbek.
- Feige, Bernd (2007): *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen*. Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn.
- Harada, Nobuyuki (1997): *Curriculare Entwicklungen und Forschungsaufgaben für den Sachunterricht in Japan*. In: Marquardt-Mau, B./ Köhnlein, W./ Lauterbach, R. (Hrsg.): *Forschung zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 225-239.
- Harada, Nobuyuki (1999): *Umwelterziehung in der Primarschule in Japan*. In: Bayer, H./ Gärtner, H./ Marquardt-Mau B./ Schreier, H. (Hrsg.): *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 141-165.
- Hinrichs, Wolfgang: Mitteilung von W. Hinrichs in einem Brief vom 27.07.2001.
- Kahlert, Joachim (2005): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- Kamlah, Wilhelm/ Lorenzen, Paul (1967): *Logische Propädeutik*. Mannheim.
- Klafki, Wolfgang (1992): *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In: Lauterbach, R. u.a.: *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel, S. 11-31.
- Köhnlein, Walter (1984): *Die Hinwendung zu einem naturwissenschaftlich orientierten Sachunterricht in der Grundschule*. In: Bauer, H.F./ Köhnlein, W. (Hrsg.): *Problemfeld Natur und Technik*. Bad

- Heilbrunn, S. 23-37. (日本語訳「事実教授の歴史についての考察」『九州看護福祉大学』第1巻第1号, 1999年, 77-84ページ。)
- Köhnlein, Walter (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, E./ Wittkowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Bad Heilbrunn, S. 46-76.
- Köhnlein, Walter (2005): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Einsiedler, W. u.a.: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 560-572.
- Lorenzen, Paul (1968): Methodisches Denken. Frankfurt a.M.
- Möller, Kornelia (2007): “Primary Science” – ein internationaler Überblick. In: Höttecke, D. (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin, S. 98-121.
- Wagenschein, Martin (1997): Verstehen lehren. Weinheim und Basel.
- Wagenschein, Martin (2003): Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim.

【訳注】

- ¹事実教授学会の設立の経緯については、原田信之、ミヒャエル・ゾーストマイヤー「事実教授の教授学 — ドイツの事実教授学会のこれまでの経緯とそこに提出された論議—」(『創大教育研究』第4号, 1995年, 45-57ページ)を参照。
- ²「ヴォルフガング・アインジードラー教授初来日記念講演 事実教授のカリキュラム開発 — 実証的な研究の成果を手がかりにした統合教科の新たな展望—」(『岐阜大学教育学部研究報告=実践研究=』第9巻, 2007年2月, 155-170ページ)参照。
- ³事実教授の教育課程上の位置づけや総合的学習(教科横断的授業)との関係については、原田信之「ドイツ」(『生活のカリキュラムの改善に関する研究 — 諸外国の動向—』, 「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), 国立教育政策研究所, 2004年, 47-64ページ)参照。以下に公開されている (http://www.nier.go.jp/kiso/kyouka/PDF/report_19.pdf)。
- ⁴原田信之「ドイツ初等教育の統合教科『事実教授』のスタンダード」(『岐阜大学教育学部研究報告=実践研究=』第8巻, 149-162ページ, 2006年)。
- ⁵原田信之「ドイツの基礎学校における事実教授と新しい教科横断的学習」(『せいかつか』第5号, 日本生活科教育学会, 1998年, 83ページ)参照。
- ⁶原田信之「個性を育てる学習指導」(天野正治・結城忠・別府昭郎編著『ドイツの教育』東信堂, 1998年, 187-196ページ)参照。