

ドイツにおける事実教授(Sachunterricht)について

—その展開と教育学的基礎づけ—

石村 秀 登

はじめに

我が国の小学校・中学校において、平成14年度から新しい教育課程が適用された。平成15年度からは、高等学校においても施行される。その中で、新しい試みとして大きな関心を集めているのが、「総合的な学習の時間」である。「総合的な学習の時間」は、新小学校学習指導要領によると、次のようなものであるという。「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。」⁽¹⁾そして、この時間のねらいは、「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」⁽²⁾である。

このような、横断的・総合的な学習、児童や生徒の興味関心に基づく学習、自ら課題を見付けてそれに取り組んでいく学習、問題解決的態度の育成などは、今になって初めて求められるようになったものではない。欧米においては、特に、19世紀後半から20世紀初頭にかけての新教育運動や進歩主義教育において、このような児童中心主義的教育観が重要な位置を占めてきたことは、周知の通りである。それは我が国にも紹介され、大正自由教育運動として展開されている。また、戦後の新教育に基づいた実践においても、コア・カリキュラム運動を中心に同様の趣旨の教育方針が述べられている。それでは、今なぜこのような「総合的な学習の時間」なのであろうか。中央教育審議会答申によれば、これからの学校教育の在り方として、目標の最初に、「[生きる力]の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」⁽³⁾と述べられており、また、教育課程審議会は、総合的な学習の時間について、「我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの[生きる力]をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている」⁽⁴⁾としている。つまり、教科の内容を効率的、画一的に伝達していくような授業の在り方のみでは、[生きる力]が身に付かないというのである。

しかし、単に教科の内容を客観的な知識とし、それを伝達することと、何らかのテーマについて子どもが自分たちで課題を見付けて主体的に学んでいくことを峻別してしまえば、そのような見方は、子どもにとっての学習や知識の形成の在り方を考えてみると、問題である。なぜなら、学んでいる子どもたちにとって、教科の内容も総合学習の内容もそもそも何らかの対象に関わって何らかの認識を得ている点では変わらないからである。つまり、教科の内容も、総合的な学習の時間の内容も、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育て、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができることに寄与するものでなければならぬ。とすれば、問題は、単にテーマを扱うのか教科の内容を扱うのかという表面的な相

違ではなく、どのような点で総合的な学習が子どもの知識の獲得において特有な授業となりうるのか、ということであろう。

このように総合的な学習の時間の在り方について考えてみると、ドイツの事実教授 (Sachunterricht) に学ぶべき点が多いのではないと思われる。というのも、事実教授は、ドイツにおける総合的な学習と言ってよいものであり、20世紀初頭以来、形を変え、各教科の基礎としての要素も含みながら、長く小学校段階においてその時間に特有な実践が行われてきているからである。

本論では、事実教授のねらいや背景、歴史的変遷などを概観することにより、その特質を明らかにし、その教育学的な基礎づけを試みる。

I 事実教授の成立

ドイツの事実教授とは、4年制の基礎学校 (Grundschule) のカリキュラムにおいて展開されている領域であるが、それは、「1960年代の終わり頃、かつての合科教授や『郷土科』 (Heimatkunde) に代わって登場した新しい統合的教科 (総合学習) であり、わが国の小学校における社会科、理科、家庭科などの教科が対象とする学習領域のほかに、技術、性教育、健康教育、交通安全教育などの学習領域をも含んでいる。また、わが国の『道徳』や特別活動での指導に関わる要素も含まれている」¹⁵⁾ものである。そしてそれは、「子どもたちに、彼らの心的特性にあった仕方で、彼らの身近な地域・環境、彼らの生活それ自体に即しつつ、彼らにとって重要と考えられる諸事実 (諸事象) を学習させる教科 (あるいは学習領域)」¹⁶⁾であるという。つまり、子どもたちの現実の生活に即して、様々な領域にわたる事実 (Sach) を取り上げ、それについて教科の枠を超えた学習を旨とするものである。

まず、ここでは、この事実教授がどのようにして成立し発展して今日に至っているかを概観することによって、事実教授の基本的な理念ならびに事実教授に対する要求を描き出してみることにする。

この事実教授は、上述のように、1960年代後半に基礎学校において現れてきたものであるから、様々な他教科の成立に比べると新しいといえることができるが、その基となっているのは、合科教授 (Gesamtunterricht) や郷土科であり、これらが初等教育に取り入れられたのは、1920年代にまで遡る。また、これらは19世紀終わりからの教育の改革運動の具体化としても捉えられ得るのである。

1920年代、ドイツには、郷土科、郷土的合科教授 (Heimatlicher Gesamtunterricht)、郷土的直観教授 (Heimatlicher Anschauungsunterricht) などと呼ばれる授業があった。このような授業は、一定の教科の科学的体系にしたがって内容が構成されているのではなく、「基礎学制的性格 (pädagogische Charakter)」をもっているので、様々な教科の視点を含んでいたという¹⁷⁾。そこでは、子どもの生活環境から授業の内容が組み立てられ、子どもの生活に近接した直観的教授が目指された。そして、「教師は、むしろ事態そのものへと子どもの関心を向けさせ、それを通して子どもに直接的印象を媒介する」¹⁸⁾ように関わっていく。また、子どもの自己活動が重視され、子どもの積極的な行動や行為によって対象が様々な処理され加工されるのである。ここでは、授業の対象は、子どもの環境または経験領域であり、それは、「まず第一に、何らかの客観的な所与としての環境が問題ではなく、子どもが彼の環境への関係を持つようなその関係が主観的に問題となる」¹⁹⁾。したがって、もっとも重視された授業内容の選択基準は、子どもに即していること (Kindgemäßheit) という原理であり、教師には授業をつくりあげる自由が与えられていたのである。

このような、事実教授の前身としての郷土科やそれに類する教授は、20世紀の初めに登場した教育の改革運動の動きによって推進されていた。「このような教育運動の内容は、特にまず、19世紀に対する鋭いアンチテーゼであり、したがって教育の主知主義と機械主義に対する、また、教育や授業の分裂と浅薄化に対する戦い、大人の世界の客観的な力へと若者を引き渡すことに対する戦い、また、従来の権威的な教育様式と教授様式に対する戦い、などである」⁽¹⁰⁾。19世紀の後半における急速な技術的・経済的発展は、人間の外的生活条件を整えることに貢献したが、人間の存在や文化的生活を逆に脅かしているのではないかという危機意識が生じた。それは、合目的に整えられた組織の中で客観的知識を画一的に与えるような、それまでの教育に対する批判となり、子どもの本性を十分に展開し、人間としての生の営みを可能とするような教育が目指されることになるのである。これは、きわめて多様な形態での教育の改革運動であり、「例えば、教育の主知主義のアンチテーゼとして、まず第一に芸術教育運動と労作学校運動が生じ、分裂と浅薄化のアンチテーゼとして、主に合科教授の努力や、田園家塾、生活共同学校などが生じる」⁽¹¹⁾。もちろん、このような教育改革の動きはドイツのみに起こっているのではなく、新教育運動として、欧米全体で大きな潮流となっていた。この教育の改革運動の理念は、そのまま郷土科やそれに類する教授に反映されており、それらは、子どもの生活経験を重視し、子どもに即して展開される教授によって、子ども自らが主体的に環境に関わって共同体を形成すること、自らの生を充実させていくことを目指したのである。

これらの授業は、教授プランとしては、1921年の「基礎学校のためのプロイセン指導方針」(Preußische Richtlinien für die Grundschule)において、位置づけが明確にされている⁽¹²⁾。しかし、1930年代に入ると、郷土科は、子どもの生活との関わりが希薄になり、共同体や民族への関係が重視される内容へと変貌していった。それとともに、3学年以上においては、各教科との関連が強くなり、郷土科やそれに類する授業の独自性が失われていったのである。戦後、1950年頃からは、学校における新しい教授プランや指導方針が出されるようになってきたが、郷土科については、1920年代の名称をそのまま引き継いだものとなっており、授業の課題は、環境を受け入れ、郷土への結びつきをさらに押し進めるものとなっていた⁽¹³⁾。

1960年代の終わりに、この郷土科やそれに類する教授は、新たな方向へと改革されることになる。1970年のドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat, 1965年～1975年)勧告では、基礎学校と事実教授について詳しく述べられているが、そこでは、学習プロセスの成果としての発達が注目されており、そのプロセスを把握するために、段階づけられた構造が求められる。そして、発見的学習、科学に方向づけられた学習が重視されている⁽¹⁴⁾。すなわち、後の学習のための初歩的な能力が、学習進度の厳密な分析の中で明らかにされなければならない、子どもの自発性が喚起され、自主的で協働的な作業や問題解決における訓練がなされるような学習状況をつくり出すことが必要とされるとともに、曖昧で疑わしいものを取り除き、客観的に分析されて明らかにされる内容を精確に示す科学性が求められるようになってきたのである。1960年代後半の、郷土科の改革としての事実教授の成立は、それがカリキュラム改革全体と連動している点に注目しなければならない。当時のカリキュラム改革では、それぞれの教科において、独自の学習目標を設定し、客観的で合理的な学習内容を精確に示すことが求められた。事実教授においても、「それぞれの授業の内容は、それが属する科学的な関連体系の中でどのような位置価値を持っているのか」⁽¹⁵⁾が問われるようになり、「『事実教授』との関連においては、『より科学的に方向付けられた学習』『経験をより意識的に事実に基づいて解明する』『誤った子ども扱いをやめ、学習内容の拡大と精確化をはかる』といった諸点がとりわけ注目される」⁽¹⁶⁾のである。

また、ギュムベル(G. Gümbel)は、「基礎学校における事実教授、発展一端緒一構想」という

論考において、郷土科と事実教授の相違点について、以下のように解釈⁽¹⁷⁾している。

第1は、科学的方向づけの原理である。それは、教科への方向づけとしてか、あるいはある科学分野の構造や方法への方向づけとして理解されるとともに、日常生活のなかにみられる主題で始め、科学的操作の助けによってその正しさを吟味するという形においても考えられる。

第2は、学習目標への方向づけという思想である。合目的な授業モデルの問題点が存在することは否定できないとしても、カリキュラムや授業計画において、目的や意図を厳密に規定してかかることが不可欠であるとの考え方に事実教授は立っている。

第3は、批判的、政治的な目標設定である。郷土科が現状に安住していたのに対し、事実教授の政治的学習においては、現存の諸関係と批判的に対決し、その変更を志向するのである。

II 事実教授の発展と現在

1980年代に入ると、事実教授は、教科の知識の秩序づけられた視点、つまり科学に方向づけられた視点よりも、子どもの体験、行動、状況に関連づけられた視点をもつべきであることが強調される。これはすなわち、「1980年代の『事実教授』の特色は、『郷土科』への回帰意識・現象が生まれているということである。しかし、この現象を単なる伝統的な『郷土科』への後退とみるのではなく、1970年代の過度の授業の『科学志向』の回避とみるべきであろう」⁽¹⁸⁾。事実教授は、それまでの郷土科を見直し、特に科学に方向付けられた内容と合目的な活動を重視して出発したのであるが、それがあまりに一方的に強調されて、初等教育で重要とされている本来の郷土科の視点が抜け落ちて、偏りのある事実教授に陥ったのではないかという反省が生じたのである。

このことは、事実教授において、伝統的な郷土科のもつ子どもの生活現実志向と新たな科学志向が対立しているように捉えられてしまったことを意味している。しかし、本来、事実教授は、郷土科の全面的否定から生まれたものではない。この点は、次章で述べるように、事実教授の最も核心的な問題点として顕わになってくるのである。

それでは、このような郷土科以来の発展を踏まえて、現在の事実教授はどのように展開されているのだろうか。事実教授は、現在、ドイツの基礎学校において実践されていて、それぞれの学年において、他の教科と並んでこの事実教授が取り入れられている。取り扱いはいずれの州によって異なっているが、多くの州では、事実教授 (Sachunterricht)、郷土＝事実教授 (Heimat- und Sachunterricht) といった名称を使っている。

現在の事実教授について、バーデン＝ヴュルテンベルク州の教育計画 (Bildungsplan) に即して検討してみたい。この教育計画では、前文の後、基礎学校全体についての教育の任務 (Erziehungs- und Bildungsauftrag) が述べられている。その中では、基礎学校の基礎づけや目標などとともに、教育課程の内容について触れられている。郷土＝事実教授の部分のみをみよう⁽¹⁹⁾。

「郷土＝事実教授は、子どもたちの生活現実へと方向づけられている。郷土＝事実教授の目標は、生活に積極的に関わり、共にいる人間や世界に対する諸関係を構築できるようにするための能力を、ますます子どもに与えることである。子どもたちの人格の発達及び成長は、意志の力と、責任を意識した行為への力のうちに示される。方向づけと行為の能力が広がることによって、子どもたちには、さまざまな経験や継続的な洞察をするための新しい機会が開かれる。子どもたちは、自分自身を生活空間での所与と関係づけたり、自らをその所与と積極的に対決させたり、自らをその所与と同一化させたり、自らを落ち着けたりすることができる。我々の子どもたちが、

うつろいやすくなります。差異化されゆく社会のなかで将来の生活を形づくるためには、自らを親密なものへと結びつけ、そして自らを新たなものに対して開く能力もまた重要である。生活現実に対する関係の多様性は、その内容が子どもにとって親しみやすく、理解でき、応用でき、しかも意義深いような活動領域において、郷土＝事実教授の構成を必要とする。互いに並立する諸概念は、ひとつの関係構造を表している。これらの概念は相互に補完しあい、緊張関係を示しているのである。]

事実教授で扱われるべき概念としては、「郷土と異郷」、「生活と健康」、「空間と時間」、「植物と動物」、「自然と技術」、「メディアと消費」、「交通と環境」の7つが挙げられている。この7つの概念は、各学年ごとの教科のプランにおいて、活動領域 (Arbeitsbereich) として取り扱われることになっている。例えば第4学年では、①郷土と異郷、挑戦としての進学を受け入れる ②生活と健康、薬物に対して身を守ることに寄与する ③空間と時間、人間とその環境との関係を示し、環境に対する責任を意識させる、地図の理解を拡大させる ④植物と動物、植物を1年の経過のなかで観察する、動物の季節ごとの適応を理解する ⑤自然と技術、火の制御と使用を探り出す、空気の負荷を知る ⑥メディアと消費、新聞の課題と作り方を知り、新聞をつくる ⑦交通と環境、徒歩あるいは自転車で、常に変化する交通世界のなかで過ごすことができる、となっている⁽²⁰⁾。

そして、このような概念を取り扱う際には、以下の点が課題となるという⁽²¹⁾。

- 子どもたちの生活現実への方向付けは、具体的な関係を求める。郷土＝事実教授は、それゆえメディアと教室に制限されたままでいることはできない。実地での学習は直接的な関係を可能にする。
- 発見的な学習は学習者の意義を強める。個人的な関心や見方や理解の形式のために空間が与えられる。刺激に満ちた学習環境や学習の援助が必要不可欠である。
- 学習の経過に方向づけられた活動形式のなかで、子どもは、自分の生活現実の一部や自然現象あるいは技術的な道具を知り、理解する能力を獲得する。
- 郷土＝事実教授の多くの内容は、プロジェクトに方向付けられた学習形式のなかで取り扱われるのに特に適している。他の学習領域との結びつきは、多様性のなかにある生活現実がはっきりしてくることに役立つ。
- 授業の成果の記録は、ノートへの記入、壁新聞、展示、報告の形式においてなされ得る。

このような意図は、特別な仕方でも一貫して求められる。すなわち、学習の経過、問いかけ、材料収集や情報収集、探求、学習成果の形成、展示、遊戯、教科に結びついた計画、自由な活動、祭りや祝い、である。それらはパートナーやグループでの活動に可能性を提供し、社会的な振る舞い方や相互の心遣いや理解を促進する。自分たちの成果への喜びを通して、子どもたちは他の人たちの成果を正当に評価し尊重することを学ぶのである。

このバーデン＝ヴュルテンベルク州の教育計画において、事実教授では、特に、生活現実への方向づけ、発見的学習、学習の経過の重視が強調されている点を読みとることができる。特に、子どもの生活現実志向は、この教育計画においても明確に打ち出されているが、カリキュラム改革や事実教授の成立当時において強調された、科学への方向づけに関する記述はほとんど見あたらない。

Ⅲ 事実教授の教育学的基礎づけ

これまで述べた、事実教授の発展と現在の状況を踏まえ、事実教授において中心となる問題点を取り上げて考察し、教育学的に明らかにしてみたい。

1. 生活現実と経験

まず、事実教授においては、子どもの生活現実が問題となっていることに注目しなければならない。これは、郷土科の伝統以来一貫して中心的課題となっている。生活現実とは、子どもの生活世界 (Lebenswelt) そのものである。生活世界は、周知のように、フッサール (E. Husserl) の現象学によって概念化されて分析された、科学的な世界理解に先立っていつもすでに自明のものとして与えられている世界である。もちろん、この生活世界は、フッサールが試みたような、現象学的還元によって超越論的に本質直観されることが必要とされるのではなく、あらかじめ与えられているがしかし、常にまた新たに解釈され構成される世界として我々のもとに現れてきていることそれ自体が問題である。したがって、授業において、科学的な世界理解そのものから内容を組み立ててしまうことは、生活世界を見失わせてしまうこととなる。子どもは、学校で分けられている教科の分類に従って世界を構成していくわけではない。子どもの生活世界は、教科の中心的関連点とならねばならない。子どもの生活現実への方向づけという事実教授の課題は、事実教授の「授業は、子どもにとって日常のかかわりや経験の基礎の上で生じる『自然の問い (natürliche Fragen)』を教授—学習プロセスの出発点にし、ここから一種の生きられた生の啓蒙が実行されねばならないということ」^[22]を意味しているのである。

そうすると、まずは子どもの経験が授業において問題となる。実際に、事実教授の教科書 (第4学年用) においても、その冒頭に次のような親への呼びかけが載せられている。「こういった経験に基づいてはじめて、絵や原典の資料として書物の中に提示されているものとの比較が効果をあげるのです。実際経験を書物は代替することはできません。あなた方は、お子さんが自分の経験から出発してのみ、他の諸現象を記述している絵や原典の資料をもよく理解できるのだということを確認するでありましょう。あなた方がお子さんにまず活発な経験を可能にし、それから『事実教授』の教科書を読んだり、多くの適切なテレビ番組をみたり、あるいは動物を飼ったりする機会を与えられるときに、あなた方はお子さんを助けることになるでしょう。」^[23]

しかし、子どもの経験は、それを授業で拾い上げればよいというものでは決してない。「反省や概念的消化、要素化、一般化、個人的な意味付与がなされない場合には、単なる感覚印象や諸経験の集積は、方向づけの喪失へと至ってしまう」^[24]であろう。子どもの経験は、そこから授業が展開される出発点としてまず大きな意味を持っているのであるが、我々の文化の諸領域は、単なる経験を通じてのみでは開かれ得ない。つまり、子どもの経験が、方法的—体系的に導かれることが重要になるのである。それによって、子どもは再び自らの生活現実を形づくっていく。生活現実への方向づけとは、子どもの経験を、単なる主観的な経験のレベルに留めておくことではなくて、新たな視点のもとで変革的に環境へと関わらせることによって、それを絶えず更新させていくことを意味しているのである。

2. 多視点的 (mehrperspektivisch) 事実教授

以上のように、子どもが主観的な経験をいかに克服していくかが問題となってくるとすれば、授業において、客観的で一般的な概念へと子どもを導いていくことが必要になってくると考えられる。しかし、事実や客観的の所与がそれ自体普遍的で客観的な固定された意味をもっているとは

言えない。「我々は、そのような所与を受け取り、それを自分のものにして解釈する仕方や方法によってのみ、所与は我々にとって意義をもつのであり、我々はそれを合法性に秩序づけるのである」⁽²⁵⁾。つまり、我々も生活現実には生きているのであり、それもまた我々によって解釈された世界である。ただ、その世界は、子どもにとっては見通すことができない複雑な社会的現実である。それゆえ、授業は、その我々の解釈された世界をいかにして構成して、子どもに多くの視点を提供するかが重要な課題となってくるのである。「とりわけ事実教授は、子どもに近接している周囲の事柄との活動的なかわりと、自発的な試みによるのみでは理解され得ないような複雑な現実の克服との間に、橋を架けようとする。それ故に事実教授は、現実性の理解への援助を提供し、純粋に主観的な世界の獲得が乗り越えられて一般的な範疇へと移されることができる方法的能力を、訓練しなければならないのである。教育学的に意義があるのは、そのような地平の拡大が、直観能力と判断力の獲得やコミュニケーション的能力と行為の能力の獲得と結びつけられるということである」⁽²⁶⁾。つまり、知識は、生活現実の再構成のための様々な能力を獲得していく手段として、意義を持つ。それ故に、授業では、単に子どもの経験に則しているということや、ある一定の現実を映し出すこと自体が問題ではなく、いかにして多視点的なかわりを提供するかが重視されねばならないのである。

事実教授では、子どもの生活現実から出発するがゆえ、子どもの経験が重要であるが、それは、再構成される過程で事実と関与していくことにより、拡大されることができる。そして、「基礎学校は、現実と距離をとっていることができ、そして、授業はいわば『舞台 (Schaubühne)』(ギール K. Giel) として、現実を多視点的に再構成することに役立つのであるから、事実教授は、この課題を引き受けることができる」⁽²⁷⁾のである。多視点的授業では、認識論的なレベルまで深く掘り下げることによって、子どもの生活現実の再構成をいかにして行っていくかに焦点が当てられており、それに基づいた実践が展開されている。「それ故に、直接経験や実物教育ではなく、知識のもつ科学的形式と日常言語の文脈内でのその解釈によって、知識を啓蒙の手段、つまり子どもたちが自己の生活現実を批判的に見通すことのできる手段として用いる点に、今日の教授学の主要課題が存するわけである」⁽²⁸⁾。

多視点的授業の重要な理論的前提について、ヒラー (G. G. Hiller) とポップ (W. Popp) が指摘⁽²⁹⁾しているが、それは以下のように要約できる。

- ・ 脱イデオロギー化 (Entideologisierung) —— 子どもが自明としている事柄を解放し、謎めいて現れるもの、好奇心や不安を呼び起こすものへの入り口を開く。その際、取り扱われるのは、直接的な事実それ自体ではなく、事実の関与している表出、例えば絵や物語、モデル、理論の一部などである。
- ・ 視点性 (Perspektivität) —— 我々の知覚は、関心や感情、あらかじめの判断や解釈などに依存して、常に選択的である。視点性の意識は、批判的な自主性や行動能力の前提である。
- ・ 実践的な討議 (Praktischer Diskurs) —— 実践的討議が、意見、規範、真実や価値の要求、行為の強制を問題化し、選択的な行動可能性を映し出す。
- ・ 構造的活動 (Strukturalistische Tätigkeit) —— 事態を分析し、再構成することで、構造を見出して理解する。授業では、素朴な見地からは距離を置いた媒介物が必要となる。
- ・ 「遊戯」としての授業 (Unterricht als 'Spiel') —— 「遊戯」としての授業で、日常の行動領域が再構成される。そして、その日常の行動領域は、見通すことができ、理解でき、批判でき、また別様に解釈して改変できるように現れる。

事実教授はそれまでの郷土科やそれに類する教授を放棄して全く新たな方向性を求めるものである、と解釈するべきではない。「『事実教授』の概念は、ここで、伝統的な郷土科教授との対立

概念としてではなく、この教授領域の形成のための、したがって、現実的で具体的な事態を媒介するあらゆる形式のための集合名称として理解される。このような広い意味において、事実教授は、基礎学校の子どもを、彼らの事実世界（事実にかかわる能力）、共同世界（社会にかかわる能力）、そして自己自身（自己にかかわる能力）へと具体的、現実的に関係づけることを秩序付け、構造化することに取り組む⁽³⁰⁾ものである。したがって、『『郷土科』に包含されている改革教育学の要素（体験、経験、郷土、統合、共同体）と『事実教授』の成立背景である基礎学校改革の要素（授業の科学化、事実化）をどのように関連させるか⁽³¹⁾が、検討されなければならない、その解決の中核的役割を担っているのが、多視点的授業の構想であると言えよう。

また、ヒラーとポップは、現在の事実教授について、3つの傾向が見られるとして、内容と問題設定が停滞して一面的な視点へと還元されて陳腐化していること、授業の科学への方向づけが単なる科学化や教科化として誤解されていること、1920年代改革教育学構想への安易な回帰、を挙げており、これらの問題を解決するために、多視点的に構成される授業が展開されなければならないことを強調している⁽³²⁾。

おわりに

ドイツにおける事実教授では、子どもの生活現実を中心とし、子どもの経験を授業のなかでいかに再構成して導いていくかが最も主要な役割となることを、郷土科以来の歴史的展開を明らかにし、事実教授の特質を描き出すことによって考察してきた。この点は、おそらく、日本における総合学習においても大きな課題となるように思われる。横断的・総合的な学習や子どもの興味・関心に基づく学習は、多視点的な教授によって子どもの生活現実を再構成し、事実や現象との関わりを展開させていくという観点に立ち、それまでの経験の次元への囚われから解放させてこそ、初めて可能になると言える。また、それによって、その他の各教科の教授—学習が、子どもの新たな世界の構成に生きてくるのである。

事実教授は、基礎学校段階のみの教科領域であり、日本の理科、社会に相当する教科の性格が強いのは事実である。したがって、これまで我が国においては、小学校生活科に近いものとして紹介され、関連づけられてきた⁽³³⁾。しかし、本論で取り上げたバーデン＝ヴュルテンベルク州の教育プランにもあるように、多くの内容がプロジェクトに方向付けられた学習形式のなかで取り扱われ、他の学習領域との結びつきをなしているものであり、問題解決的、発見的な学習が重視されている。これは、複合的領域として様々なテーマを取り扱う総合的な学習の在り方にもかなり近く、総合的な学習は、事実教授における課題を共有しているとも言えるのである。すでに事実教授の授業題材は、総合学習のトピックとしてとりあげられてもいる⁽³⁴⁾。このような状況のなかで、我々にとって最も肝要なのは、ドイツの事実教授についての検討を通して、教授—学習活動の基盤となる子どもの認識や経験、知識の獲得についてさらに解明していくことであろう。また、それを基にした実際の教授—学習の在り方を考察していくことが求められてくるように思われる。

註

- (1) 文部省『小学校学習指導要領』、平成10年、2頁。
- (2) 文部省『小学校学習指導要領』、平成10年、2頁-3頁。
- (3) 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（一次答申）」、平成8年。
- (4) 教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」、平成10年。
- (5) 教科書研究センター編『西ドイツにおける事実教授の教科書分析』ぎょうせい、1988年、1頁。
- (6) 教科書研究センター編、前掲書、7頁。
- (7) E.Neuhaus-Siemon, Zur Entwicklung des Sachunterrichts, in: Sachunterricht. Grundbaustein. Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts, Deutsches Institut für Fernstudien an Universität Tübingen (DIFF) 1985, S.33f.
- (8) E.Neuhaus-Siemon, a.a.O., S.33.
- (9) E.Neuhaus-Siemon, a.a.O., S.35.
- (10) A.Reble, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1980¹³, S.273.
- (11) A.Reble, a.a.O., S.273.
- (12) Vgl. E.Neuhaus-Siemon, a.a.O., S.35.
- (13) Vgl. E.Neuhaus-Siemon, a.a.O., S.39.
- (14) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet am 13. Februar 1970, Stuttgart.
- (15) E.Neuhaus-Siemon, a.a.O., S.15.
- (16) 教科書研究センター編、前掲書、8頁。
- (17) 教科書研究センター編、前掲書、49頁を参照。
- (18) 教科書研究センター編、前掲書、20頁。
- (19) Bildungsplan für die Grundschule. Baden-Württemberg, Stuttgart 1994, S.22.
- (20) Bildungsplan für die Grundschule, Baden-Württemberg, Stuttgart 1994, S.196-200.
- (21) Bildungsplan für die Grundschule, Baden-Württemberg, Stuttgart 1994, S.23.
- (22) F.Maurer, Sachunterricht als Erschließen der kindlichen Lebenswirklichkeit. Zur anthropologischen Grundlegung des Sachunterrichts, in: Sachunterricht. Grundbaustein. Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts, Deutsches Institut für Fernstudien an Universität Tübingen (DIFF) 1985, S.46.
- (23) 教科書研究センター編、前掲書、123頁。
- (24) L.Duncker, W.Popp, Der schultheoretische Ort der Sachunterrichts, in: ders. (Hrsg.), Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim u. München 1998³, S.22.
- (25) F.Maurer, a.a.O., S.50.
- (26) L.Duncker, W.Popp (Hrsg.), Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim u. München 1998³, S.7.
- (27) L.Duncker, W.Popp, a.a.O., S.25.
- (28) 岡本英明「構成的教授学（ギール/ヒラー理論）の意味とその機能」長崎大学教育学部教育科学研究報告第24号、1977年、19頁。
- (29) Vgl. G.G.Hiller, W. Popp, Unterricht als produktive Irritation - oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts, in: L. Duncker, W.Popp (Hrsg.), Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim u. München 1998³, S.100-101.
- (30) L.F.Katzenberger, Konzeptionen des Sachunterrichts - Möglichkeiten und Probleme, in: Pädagogische Welt, September 1982, S.537.

- (31) 教科書研究センター編、前掲書、20頁。
- (32) Vgl. G.G.Hiller, W.Popp, a.a.O., S.93-95.
- (33) 吉川成司他編著『子どもが生きている授業』北大路書房、1994年、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、参照。
- (34) A.カイザー他編『21世紀の学校をひらくトピック別総合学習 ドイツの教育との実践対話』北大路書房、1999年、参照。

Über den Sachunterricht in Deutschland

—Entwicklung und pädagogische Grundlegung

Hideto Ishimura

Der Sachunterricht in Deutschland ist eine charakteristische Praxis, die verschiedene Erfahrungen des kindlichen Lebens durch die Beziehungen mit *Sache* erweitert. In dieser Abhandlung erkläre ich die Eigenschaften des Sachunterrichts durch einen Überblick über die Ziele, Hintergründe und den geschichtlichen Wandel des Sachunterrichts und untersuche seine pädagogische Grundlegung.

Sachunterricht wurde in den 1960er Jahren entwickelt, aber sein theoretischer Grund ist als ein Kern aus der 'Heimatkunde', des 'heimatlichen Gesamtunterrichts' usw. übernommen. Eine didaktisch und pädagogisch wichtige Aufgabe im Sachunterricht ist, wie Lehrer die Welt der Erwachsenen rekonstruieren und den Kindern unterrichtliche Inhalte mit mehr Perspektiven bieten, damit diese ihre Lebenswirklichkeiten kritisch durchschauen und neu konstruieren können. Auch in Japan müssen wir diese Aufgabe in der Theorie des Unterrichts und in der Schulpraxis, besonders in "Sōgōgakusyū", pädagogisch wohl überlegen.