

ドイツにおける多視点的授業 (Mehrperspektivischer Unterricht) の 批判的発展

—— 理論モデルの拡大と授業案の開発に着目して ——

田中 怜¹⁾

Revision und Nachentwicklung des “Mehrperspektivischen Unterrichts” in Deutschland:

Erweiterung des didaktischen Theoriemodells durch Entwurf des Unterrichtsplans.

Rei Tanaka

Abstract

Der vorliegende Beitrag zeichnet den weiteren Entwicklungsprozess des mehrperspektivischen Unterrichts (MPU) in den 1970er Jahren nach, um die kritische Revision und Weiterentwicklung der Theorie dieses Unterrichts aufzuzeigen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden in dieser Arbeit drei Themen zur Diskussion gestellt. Zunächst wird das MPU-Konzept mit Schwerpunkt auf seinen Schlüsselbegriffen (“Handlungsfähigkeit” und “Perspektive”) skizziert. Die zweite Aufgabe besteht darin, festzustellen, welche Kritikpunkte an der MPU seit dem Ende des Projekts geäußert wurden und welche Versuche unternommen wurden, dieses didaktische Modell zu korrigieren. Hier werde es einerseits auf die Argumente von Walter Popp eingegangen, der auf die Begrenztheit des MPU-Konzepts der “Handlungsfähigkeit” hinwies und versuchte, es zu erweitern, andererseits auf die von Ludwig Duncker und Gerhard Hohberger, die darauf aufbauend ihre eigenen theoretischen Modelle entwickelte. Drittens wird es Konzept einen mehrperspektivischen Ansatz für den Unterricht im Rahmen des von ihnen entwickelten Unterrichtsplans “Bekleidung/Mode” gezeigt.

Key words: Multi-perspective instruction, Didactics of multi-perspectivity, German didactics

キーワード：多視点的授業，多視点的教授学，ドイツ教授学

I はじめに ——授業における多視点性の の原理

2018年度より道徳が「特別の教科」として全国の小学校に新設された。教科導入の前夜、道徳の導入をめぐって強く危惧されたのは、それが子どもたちに特定の価値や考え方を押しつけることに繋がるのではないかという点であった。道徳の

教科化を方向づけた2014年の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」においても、「道徳教育をめぐっては、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの批判が一部にある」(中央教育審議会 2014:2)との懸念が示された。

こうした批判を一掃するうえで重要な役割を果たしたスローガンが、「考え、議論する道徳」とい

1) 育英大学教育学部教育学科児童教育専攻

う教科観であり、より具体的にいうならば多様な立場や答えを念頭に置いて「多面的・多角的に」考え議論する教科としての道徳であった。先の答申においても上記の引用文の直後に、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であると考えられる」（同上：3）と続く。物事を単一の観点からではなく、多面的かつ多角的に、本論文でいう「多視点性（Mehrperspektivität/Vielperspektivität）」をもって学習するということは、道徳を価値のインドクトリネーションへと矮小化することを避けるための安全弁としての役割を果たしたといえる。

こうした「多視点性」を授業構成上の重要概念としてきたのが、ドイツの事象科(Sachunterricht)⁽¹⁾である。これは、1960年代に自然科学的な学習内容と社会科学的な学習内容を統合した初等教育段階の教科として生まれた。「授業における多視点性（Perspektivenvielfalt）の原理は、事象科の教授学の最も近代的な原理に数え上げられる」（Mathis/Siepmann/Duncker 2015：73）と指摘されるように、授業で子どもたちに現実を複数の眼差しから観察させ、複眼的な思考を促すことはこの教科の基調をなしてきた。そして、「この原理の最初の構想に関わる基礎固め」（同上）と位置づけられているのが、本論文で検討の主対象となる多視点の授業（mehrperspektivischer Unterricht：以下 MPU と略記）に他ならない。

MPU とは、1971年から75年までの約4年間にわたり、西ドイツのバーデン＝ヴュルテンベルク州に位置するロイトリンゲン教育大学を中心拠点として実施された事象科のための授業理論、カリキュラム、および教材開発のためのプロジェクトの通称である。そこでは郵便、学校、スーパーマーケットといった身近な日常生活を授業の題材として取り上げ、それを子どもたちに複数の視点で学習させることに主眼が置かれていた。彼・彼

女らの眼前に生活現実を多視点的に立ち上がらせることで、「児童・生徒たちの日常現実を啓発すること（die Alltagswirklichkeit der Schüler aufzuklären）」（CIEL-Ag 1976：5 強調は原文）にそのねらいがあった。

MPU についての先行研究を「理論」と「実践」の二側面でそれぞれ分類するならば、前者のカテゴリーに属するのが教授学理論を分析対象とした岡本（1975）、阿部（1979）、Duncker（1995, 1999, 2007:229-254）、Meiers（2004）、Köhnlein（2012:211-217）、Thomas（2018：72-83）などの諸論考である。他方で、MPU の名のもとに実践された授業に検討の照準を定めた研究として、渡辺（1979）、石川（1985）、小野（1993）、渡邊（1994）、Tanaka（2020）を挙げることができる。既にプロジェクトの実施から半世紀近くが経過しようとしているが、MPU についてはこのように理論・実践の両側面にわたり豊かな研究の蓄積がみられる。

しかし上記の先行研究の豊富さに比して、MPU の「その後」の展開については依然として不明な点も多い。唯一の例外として渡邊（2005）は、ドイツ教授学における「視点性（Perspektivität）」や「指さし（指し示し Zeigen）」の系譜に注目し、MPU に対する批判が多視点性の新たな解釈や教科を越えた授業の構想に結実したことを明らかにしている。ただし MPU それ自体に向けられた批判を通して、これがその後にかなる発展を遂げたのかという点は未だ論究の及ぶところではない。事象科における多視点性の淵源と淵源と目される MPU であるが、その批判的発展の様相については検討の空白地帯のままであるといえよう。

以上の先行研究の状況を踏まえて、本論文の目的は次のように設定される。すなわち本論文は、プロジェクト終了後に生じた反省や修正の言説に着目することで、MPU が経験した批判的発展の中身を明らかにする。

上記の目的を達成するための検討課題は以下の3つである。第一に、後に反省の対象となる

MPUの構想について、主要な概念に着目しながらその概略を確認する。そこでの鍵概念は、MPUにおいて育成が狙われた子どもの「行為能力 (Handlungsfähigkeit)」と、現実を複眼的に観察するための4つの「視点 (Perspektive)」である。第二の検討課題は、プロジェクト終了後にMPUに対してどのような批判が投げかけられ、またどのような修正の試みがなされたのかという点を明らかにすることである。ここでは、MPUの「行為能力」概念の限定性を指摘し拡張を試みたヴァルター・ポップ (Walter Popp) の主張と、それを踏まえて独自の理論モデルを練り上げたルートヴィヒ・ドゥンカー (Ludwig Duncker) およびゲルハルト・ホーベルガー (Gerhard Hohberger) の教授学構想を取り上げる。そして第三に、特に後者のドゥンカーとホーベルガーの構想において、どのような多視点的な授業案が提示されているのかを彼らが開発した授業案「服飾と流行 (Bekleidung/Mode)」に即して明示する。

以上の検討を通して、未だ論及の空白となっていたMPUの「その後」の一端が明らかとなる。本論文は最後に、こうしたMPUの理論的・実践的発展に評価を加えることで、授業において様々な視点での学習を促す「多視点的教授学 (mehrperspektivische Didaktik)」(Duncker/Hohberger 1980: 63)のメルクマールを確認する。あらかじめ結論を先取りしておくとして、それは、子どもの日常現実を授業のテーマとして取り上げつつも、現実を観察する4つの「視点」と現実と関わる4つの「行為能力」で日常の多様な側面を「教え」の側から主題化する授業構成の方法論に見出すことができる。

II 多視点的授業 (MPU) の構想とその重要概念

既述の通り本論文のねらいはMPUの「その後」を追跡することである。したがってまずは、後に

批判され乗り越えられる対象としてのMPUがいかなるプロジェクトであったのかが示されなくてはならない。もっとも、MPUの理論的背景および特徴、そして実践の諸相については、本論文に先行する多くの研究が細微にわたって言及している。したがってここでは焦点を絞りながらMPUの概略について確認する。その際の重要概念は、「行為能力」と「視点」である。

II-1 MPUの目的としての「一般的行為能力」の育成

事象科の教授学理論としてのMPUの独自性は、既に述べたようにそれが子どもたちの日常生活における様々な施設や場面、制度などを授業のテーマとして取り上げ、それらを複数の眼差しから学習させることにあった。ロイトリンゲン教育大学を中核としたワーキンググループは、具体的には「学校」、「スーパーマーケット」、「郵便」といった子どもたちにとって身近で馴染みのある日常現実をテーマとして選び取っている。ただしMPUのねらいは、卑近な生活現実を授業のテーマとして取り上げることにより学校での学習と学校外の生活とを一直線に結びつけることにあったのではない。むしろMPUでは、学校での学習と生活での行為の統合よりも両者の差異が強調されていた。その裏付けとなるのが、プロジェクト終了直後に公刊された情報冊子 (Informationsschrift) の記述である。その中でMPUを主導したロイトリンゲン教育大学のワーキンググループは、自らの学校観を次のように説明している。

学校外で行為するプレッシャーからほとんど完全に解放された空間としての学校は、授業に次のようなチャンスを与える。それは、行為分野のひな型 (Modell) を構想し、いわば「授業という」舞台の上で、日常的に行っていることの中に覆い隠されている行為の構造を暴き出すというチャンスである。かくし

て授業は、〔生活からの〕必要な距離を生み出すことができる。この距離は、児童・生徒たちが具体的な行為の遂行において「肌身に触れている」ことに関する見通しを得るための前提条件である。そのときに児童・生徒たちは、〔行為の〕仕組みを見破ることができるかもしれないのである。

CIEL-Ag (1976: 6 強調は原文、括弧内・下線部は引用者)

この引用部に示されているように、MPUにおいて学校という場合は「学校外の行為圧力から解放された空間」と把握されている。そして学校は生活から切り離された特殊空間であるからこそ、生活現実から距離を取り、また種々の行為分野を「ひな型」として人為的に造り上げることができると考えられている。具体的にMPUでは7つの行為分野（「サービス業」、「教育」、「生産」、「交通」、「商業と商売」、「コミュニケーション」、「祝祭」）にそれぞれ対応させて、7つの日常（「郵便」、「学校/就学」、「炭酸工場」、「技術検査協会」、「スーパーマーケット」、「テレビ」、「誕生日」）を部分カリキュラム (Teilcurriculum) として子どもが対峙すべき現実として設定している。

したがって求められるのは、学校での授業という生活から切り離された「舞台」において、子どもに上記の行為分野と批判的に対峙させ別様の現実を構想させることとなる。子どもたちに現実をひな型として指し示すこうした目論見は、MPUにおいて「行為分野の再構成 (Rekonstruktion von Handlungsfeldern)」と呼称されている。生活実践を批判的に相対化して子どもを「啓発する」ためには、単なる現実の模写 (Abbildung) では不十分であり、それを多視点的に学習可能にさせる再構成の手続きが肝要となるとされる。

こうしてMPUのねらいは子どもたちに行為分野を単に理解させることや受け入れさせることを越えて、生活現実を遠目から批判的に捉える行

為能力 (Handlungsfähigkeit) を形成させることにまで及んでいる。こうした行為能力をMPUのワーキンググループは「一般的行為能力 (allgemeine Handlungsfähigkeit)」と名づけている。この一般的行為能力は、子どもが自身の周りを取り囲む現実を相対化しつつ、それを俯瞰的・批判的に捉える能力と解されている。そしてこれは、日常生活に埋め込まれた個々人の特定の役割や機能、決まった状況の中で局所的かつ限定的にパフォーマンスを発揮する「特定行為能力 (spezifische Handlungsfähigkeit)」と対置されて位置づけられる (Hiller 1974: 69)。

例えば「学校」という子どもにとって最も身近な生活現実を引き合いに出すならば、その空間において「特定行為能力」とは、教師から期待される児童・生徒として子ども自身が状況に適切に合わせて振る舞う力を意味する。それは学校という環境に適合する能力であると換言されうる。これに対し、MPUが育成をねらう「一般的行為能力」とは、そうした「児童・生徒らしさ」の規範や価値を相対化して批判的な距離を取る力を意味する。MPUのプロジェクトは「特定行為能力」よりもこの「一般的行為能力」の育成をねらいに据えることによって、生活現実への順応ではなくそれとの批判的対峙を子どもに要求したのであった。

II-2 一般的行為能力形成のための4つの視点

それでは一般的行為能力を育てるために、いかにして授業は行為分野を日常現実の「ひな型」として再構成することができるのか。MPUでは子どもを現実と批判的に切り結ばせるために、それを様々な視点から学習可能なように構成し直す方法が採られた。ここにMPUが「多視点的」授業と呼ばれる所以がある。そこでは現実を様々な仕方から観察させる足場として合計4つの「再構成のタイプ (Rekonstruktionstypen)」が視点として設定されていた。すなわち、①科学的再構成 (scientifische Rekonstruktion)、②体験的・経験的再構成

(erlebnis-erfahrungsbezogene Rekonstruktion)、③ 政治的・公共的再構成 (politisch-öffentliche Rekonstruktion)、④ 舞台的再構成 (szenische Rekonstruktion) である (cf. CIEL-Ag 1975:102-103)⁽²⁾。

第一の科学的再構成では、行為分野の中の「自明の日常知」を科学的な事実やデータ、客観的な「命題」により捉え直すことが重要となる (同上: 102)。「そこで現実には、『それが現実であるかのよう』に模写されるのではない。むしろ、再考の必要があるものとして特徴づけられる。重要なのは、そうした命題が『真理』であることの基準となろうとする前提条件を問うことである」(同上) という。日常に埋没した「あたりまえ」を理知的な視点から別様に観察することが、この科学的再構成の眼目となる。

第二の体験的・経験的再構成は、「生活史や社会化、文化や社会への関わりを背景として自身の体験や経験を総括・処理・統合する個々人の視点から」(同上: 102-103) 現実を取り扱うことを意味する。先の科学的再構成が客観的なデータから行為分野を作り上げることに力点が置かれていたのに対し、この体験的・経験的再構成では行為分野が、個人の体験や経験といった主観的な範囲の中から組み立てられる。

第三の政治的・公共的再構成では、行為分野が政治的な力関係や公共的な観点から捉え直される。これにより現実が「政治、経済、そして法律の指示や命令によって統制されている公共的なプロセスの構造」(同上: 103) として作り上げられる。このようにして「自身の行為が役割要求、規範、制裁により規定され、法的ないし官僚主義的に理解することのできる現実」を子どもたちに理解させるよう促すのである (同上)。また「他方でこの再構成のタイプで重要なのは、個人の利害と種々の大秩序 (集団、ネットワーク等々) の社会的構造物の利害を見つけ出し、区分して表現し、そして適切な遂行戦略を取り決めることである」(同上) とされるように、この視点では自身の関

心を公共的な利益と区別しつつ現実把握させることも目論まれる。

既出の3つの再構成のタイプは、科学や体験、政治といった特定の観点から現実を捉え直すことを主としている。しかしこれらとは趣を異にするのが第四の舞台的再構成である。ここで現実には「舞台的なモデル」(同上) として表現される。つまり授業をひとつの舞台 (Bühne) として捉えることで、その中に演技活動を取り入れる。こうして日常現実が象徴的なかたちで表現されるのである。その際に重要とされるのは、「日常的な役割演技をわかりやすくすることのできる舞台的な構成要素 (台本、コスチューム、小道具、振り付け、振付師) のストックを投入することができること、そしてまたそれを解釈できること」(同上) である。そこでは授業という舞台の上で現実がシンボリックに提示され直される。こうして、日常現実の中に埋め込まれた自明性を演技活動を通して前景化させることが重視されている。

以上の4つの視点から行為分野を再構成して子どもに提示することで、MPUは日常現実を多視点的・批判的に捉えることを可能とする行為能力の形成を目指していた。1971年から75年にわたる約4年間のプロジェクトでは、こうした授業理論の洗練化のみならず、学校に導入するカリキュラムとそのため教材の開発、そしてそれらを活用した実験的な授業実践が試みられた。そのプロセスは様々な理由により紆余曲折を余儀なくされたが (cf. Hiller 1976)、プロジェクトのワーキンググループはエルンスト・クレット社 (Ernst Klett Verlag) から多視点的な授業構成のための数々の教材を販売することにより、研究成果を公にしていた⁽³⁾。

III MPU に対する批判と理論モデルの拡大

以上の MPU の取り組みは、1970年代以降の西ドイツにおいて様々な反応を引き起こしたと評さ

れている。プロジェクトを主導したロイトリンゲン教育大学のゴットヒルフ・ゲルハルト・ヒラー (Gotthilf Gerhard Hiller) は、ヴァルター・ポップ (Walter Popp) とともに MPU の「受容の歴史 (Rezeptionsgeschichte)」を次のように回顧している。それは、「議論され、称賛され、忘れられる (diskutiert - gelobt - vergessen)」という3つの側面から論じられるという (Hiller/Popp 1994 : 108-109, cf. 小野 1993)。

まず「議論」と「称賛」という点に関連して、MPU は 1970 年代当時にロイトリンゲン、エスリンゲン、フライブルクといったバーデン＝ヴュルテンベルク州の諸都市、および隣接するバイエルン州のアウクスブルクに議論を派生させたという。また、「特に授業実験や学校実践に方向づけられた卒業論文や試験といった枠組みにおいて、さらに開発グループと積極的な基礎学校の教師たちとの直接的な協力活動から、数多くの実験報告が生まれた」(Hiller/Popp 1994 : 109) と振り返られている。プロジェクトで開発された一連の教材群は、当時の学術的な議論においては「かなり肯定的な反響に遭った」(同上 : 108) と総括されている。

その一方で、MPU の取り組みは数々の問題点を抱え込んでもいた。ヒラーとポップはそれを、コンセプトの理論的な難解さや開発された教材の奇異性、公刊物同士の入り組んだ関係性、教材購入コストの高さといった諸点に見出しており、それらがプロジェクトの継続を妨げる要因となったと認識している (同上 : 109)。1975 年にワーキンググループが解散すると、ロイトリンゲン教育大学を中心とした多視点的な授業理論・カリキュラムおよび教材の開発は中断を余儀なくされ、やがては「忘却」に陥った。

こうして MPU は意図しないかたちで終焉を強いられることになったが、そのコンセプト自体は、その後も様々に発展が試みられてきた。以下で詳述するように、MPU はとりわけ「行為能力」概

念をめぐり、理論面での批判的な拡大が試みられていたのである。それでは、多視点的な授業構成をめぐり、プロジェクト終了後にいかなる拡張が求められたのであろうか。

Ⅲ-1 ポップによる「批判的・実践的行為能力」への概念拡張

MPU の「行為能力」概念に着眼し、いち早く批判的な発展を試みた論者として前述のポップの名を挙げることができる。彼自身は MPU のワーキンググループにその名を連ねていたわけではなく、プロジェクトへの直接的な関与も確認することはできない。ただしロイトリンゲン教育大学の学校教育学講座に身を置いていた彼は、MPU やその開発者たちとの物理的な近さを有していた。彼がこのプロジェクトについて言及する背後には、こうした要因が働いていたと推察されうる (cf. Hiller/Popp 1994)。

ポップによる MPU の行為能力概念への批判は、プロジェクト終了直後の 1976 年に彼自身が編者として公刊に携わったコミュニケーション的教授学 (kommunikative Didaktik) に関する論文集でなされている (Popp 1976)。ポップによれば、人間化 (Humanisierung)、自己決定 (Selbstbestimmung)、成熟性 (Mündigkeit)、そして討議能力 (Fähigkeit zum Diskurs) は、教授学にとっていつでも変わることのない重要な目標群である。こうした諸目標を具体的な授業実践に落とし込むことに、コミュニケーション的教授学のねらいがあるとされる。その際に重要となるのが、社会に対する批判的な対峙から「変化」を目指した行為を促すことであるという。すなわち、「コミュニケーション的教授学は……社会や組織の矛盾と制限を教授行為により経験可能にさせ、反省可能にさせようと試みる。これによりコミュニケーション的教授学は、長い目で見れば、変化のための行為の余地を現実的なかたちで発掘し、利用し、拡大することができる」(同上 : 17 中略は引用者)

という。ポップは、こうした変革や「革新」(同上)を引き起こすために必要な条件として、行為能力の育成を捉えていた。

彼によれば行為能力とは大別して、「教授者の行為能力 (Handlungsfähigkeit der Lehrenden)」と「学習者の行為能力 (Handlungsfähigkeit der Lernenden)」に区分けすることができるという(同上)。このうち、MPU に対する批判と関連するのは後者の学習者の行為能力である。ポップはプロジェクトを牽引したヒラーの言を引き合いに出しつつ、MPU における2つの行為能力、つまり「あらかじめ与えられた規範という意味での役割や機能を期待に即して遂行する能力」としての「特定行為能力」と、「討議 (Diskurs) に参加する能力、つまり意味の関係性や妥当性要求を問題として取り扱う能力」としての「一般的行為能力」とを峻別している(同上)。そのうえで彼は、「ヒラーによって区別された特定行為能力と一般的行為能力の双方は、私の考えでは第三の次元によって補完され、完全なものにされなくてはならない」(同上: 18 強調は引用者)と述べる。その第三の行為能力を、彼は「批判的・実践的行為能力 (kritisch- praktische Handlungsfähigkeit)」と命名している。

既に述べた通り、MPU において第一の特定行為能力は、日常現実において与えられている自身の役割に従って忠実に行為することのできる能力を意味する。これに対し第二の一般的行為能力のもとでは、特殊な生活の文脈から離れて、日常の中に埋没している社会の仕組みや規範などをメタ的・批判的に炙り出すことが求められる。これらに加えてポップが新たに要求する批判的・実践的行為能力とは、批判から得た知見を理解の水準に留まらず、さらにそれを日常現実に再び当てはめながら吟味し、実践的な行為へと転換させる力である。それゆえこの3つ目の行為能力では「解釈や意味を修正するという意味での実践的で反省する行為」(同上)が求められることになる。日

常現実に対して批判的な眼差しを注ぐ限りで、この第三の「批判的・実践的行為能力」は、MPU における一般的行為能力と近似しているが、一般的行為能力が批判と解釈に力点を置く一方で、批判的・実践的行為能力では現実への実践的な介入にまで「能力」の射程が拡張されている。そこでは「行為しながら新しい可能性を吟味する能力を育み、理論的な批判を現実の行為機会に転換する能力を育み、そしてまたそれにより行為する余地を活動的に認識し、それを可能性に従い拡大する能力を育む」(同上)ことが要請される。こうして批判的・実践的行為能力の重要性を唱えることにより、ポップは MPU のプロジェクトで提起された行為能力概念の限定性を指摘し、かつ同時にその理論的な拡張可能性を提起していることがわかる。

Ⅲ-2 ドウンカーとホーベルガーによる理論モデルの体系化

以上のポップによる提案を引き受けて、MPU のさらなる理論的な発展を目論んでいるのがルートヴィヒ・ドウンカー (Ludwig Duncker) とゲルハルト・ホーベルガー (Gerhard Hohberger) である。ドウンカーは MPU のプロジェクト終了後にも初等教育における視点性や多視点性の授業論を発展させた教授学者であるが⁽⁴⁾、ポップと同様 70 年代当時ワーキンググループには属していなかった。ただし、彼自身はプロジェクトを理論的に牽引したクラウス・ギール (Klaus Giel) に師事しており、さらに教科書出版を手掛けるエルンスト・クレット社での短い勤務歴の中で MPU の著作物や教材の公刊に携わっていた⁽⁵⁾。他方で、彼とともに MPU の理論的拡張に取り組んだホーベルガーは、プロジェクト最終盤の 1975 年にワーキンググループのメンバーとして MPU の取り組みに参加していた (CIEL-Ag 1976: 65)。

ドウンカーとホーベルガーが行為概念の批判と発展に取り組んだのは、1980 年の論考「授業に

における多視点性と行為能力」(Duncker/Hohberger 1980)においてである。その中で彼らは、MPUで元々構想されていた①特定行為能力、②一般的行為能力、そしてポップにより提起された③批判的・実践的行為能力に加えて、さらなる第四の行為能力を提案している。それが「演技的・美的行為能力 (spielerisch-ästhetische Handlungsfähigkeit)」である。「授業が特定行為能力、一般的行為能力、そして批判的・実践的行為能力の地平で構想されるとすれば、我々の考えでは、学校での学習プロセスにおけるある重要な領域が排除されているように思われる」(同上: 67)と彼らは述べる。そして3つの行為能力に並ぶ演技的・美的な「行為」の重要性について、以下の通り強調している。

こうした行為は、認知的かつ技術的・実践的な側面に並んで、感覚的な性質、瞬時的な性質、そして演技的な性質を特殊な仕方でも組み入れており、主として美的な領域に分類することができる。そのような行為に特徴的なのは、自分自身の考えを適切に表現したり他者に伝達するメディアを選ぶことである。そのメディアとは日常語もしくは学術的なディシプリンの枠組みにおける概念的・体系的な表現方法ほどのものではなく、ここでのメディアとは音楽や、ダンス、パントマイム、文学、絵画、あるいは演劇といった表現のことである。そうしたメディアを使う能力や、メディアの中で、またメディアを通して表現する能力は、それゆえに演技的・美的行為能力として特徴づけられるべきである。

Duncker/Hohberger (1980: 67 強調・下線部は引用者)

上記の引用を踏まえると、ドゥンカーとホーベルガーが提起する演技的・美的行為能力とは特定のテーマについて音楽や演劇、文学といった美的

な手段を使って表現する力として構想されていることがわかる。なお彼らによれば、こうした演技的・美的行為能力はその育成に留まることなく、他の特定行為能力、一般的行為能力、そして批判的・実践的行為能力への「移行 (Übergang)」もまた目指されるべきとされている。例えば演技的・美的行為能力の育成を通じた批判的・実践的行為能力の伸長については、「批判的・実践的な行為への移行はまさしくありうることであるし、また望ましいことである」(同上)と述べられている。「音楽のジャズの即興曲の事例で言えば、演奏の実践や選択された音楽の形式が今までであったものを疑問視したり、プロテストのメディアとしての機能を持っていると想定すればするほど、演技的・美的な行為は批判的・実践的になることをこれは明確にしている」(同上)という。こうした認識に基づきドゥンカーとホーベルガーは、特定行為能力、一般的行為能力、批判的・実践的行為能力、そして演技的・美的行為能力の4つの行為能力の互いの移行関係について、図1の通りに整理している。

この図では4つの行為能力がそれぞれ角に配置され、互いが双方向の矢印で関係づけられている。これらの矢印は、ある行為能力が別の行為能力に移行する際の「移行基準」(同上: 68)を意味するとされる。例えば、特定行為能力から一般的行為能力への移行のメルクマールは、「システムを超越した反省に達すれば達するほど、特殊な行為能力から一般的な行為能力が生じる」(同上)と解釈される。また演技的・美的行為能力から批判的・実践的行為能力への移行は、「演技的・美的な行為が説得力を得れば得るほど、また社会的なプロセスに向かって批判的な作用を及ぼすことができるようになればなるほど、批判的・実践的な行為が生じる」(同上)となる。特定行為能力が批判的・実践的行為能力に移り変わる基準は、「あるシステムが、その規則の過度な遵守により機能の適正さという点において歪められれば歪め

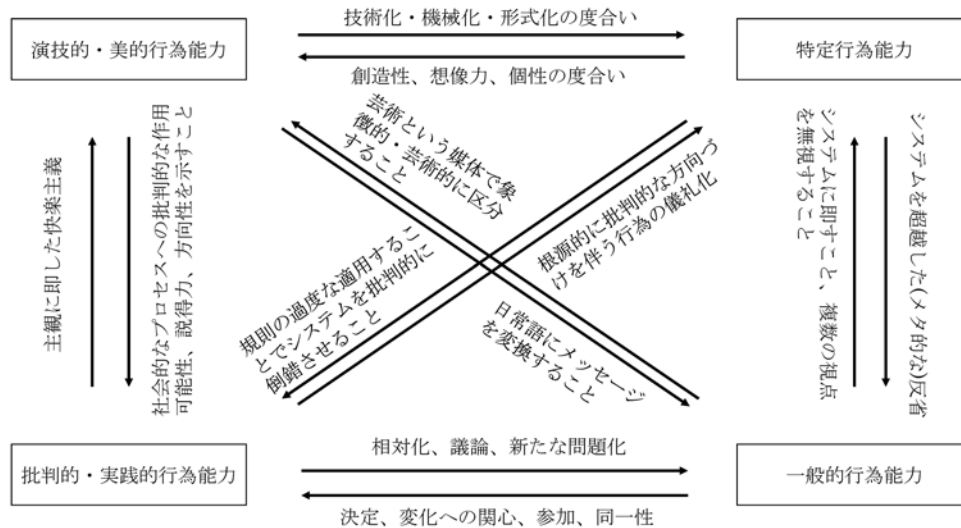


図1 4つの行為能力の移行関係 (Duncker/Hohberger 1980 : 69)

表1 ドンカーとホーベルガーによる教授学的枠組み (Duncker/Hohberger 1980 : 71)

再構成 行為能力	科学的再構成	体験的・経験的再構成	政治的・公共的再構成	舞台的再構成
特定行為能力	日常を安定化させる日々の決まりを無反省に引き受けること。あらかじめ与えられた、無条件に意味を含んでいるわけではない決まりに沿って日常を構成すること。	日常の中に加わること。関係集団の中に個人的に入り込むこと。個人として生き延びるためのトレーニング。耐え抜くこと。	公共生活におけるパートナーであること。情報を知らせること、参加を可能とし市民として登録された決まりに達すること(買うことや仕事を引き受けること)。	摩擦のないコミュニケーションを可能とするように役割を演じること。周囲の人々の振る舞いと態度に適応すること(テーブルマナーや服飾、住居のアレンジなどで)。
一般的の行為能力	語りと語りのシステムをその内的な調和という点で吟味すること。システムの間接性を特定し議論すること。	自分自身の生活スタイルについてよく考えてみる。関わりのある日常を形作る別様の可能性について反省すること。	公的な生活を操作し規定する規範的なシステムを知ること。興味関心の貫徹を反省すること。政治的な志向性を見分けること。	典型的な役割をその決定のイメージと態度で見分けること。例えばユーモアのある異化により状況の重要性を打ち砕くこと。
批判的・実践的 行為能力	行為の流れを決めるべき理論とシステムを決定すること。行為が設定された目標に適しているかどうか、行為の実施の際に批判的なメタ水準に立つこと。	自分自身の理想で日常の行為を推し量ること。自分が努力して目指している理想を形成すること。	「政治的に振る舞うこと」を選び取り、組織し、さらには洞察から自動車を放棄すること。自由な決定に基づき、あるきまった仕事をつかむこと。	影響力の行使を舞台的に形作ること。言葉を使わない手段(会食、会議の場所の選択など)を使って、説得のテクニクを自分の生活スタイルで演出すること(例えば高低の消費で)。
演技的・美的 行為能力	演技という形式で、美的な要求を伴って語りと事実構造を置き換えてみる。表現芸術。(建築物、自動車製造などにおける)目的と美しさの統合。	取り違えようなく特定の人物を示す作品を作ること。主体にとってポジティブな意味となる想像力に満ちた活動をしながらか作業すること。瞬間を楽しむこと。処世術。自己表現。	社会的なユートピアを構想すること。公的な生活のテーマでの賛歌、映画、劇場、寄席の構成を演出すること。	道化師の技法。拘束力のある要求をすることなく意味を異化し演出すること。どのような表現手段が効果的でいかに人がそれを組み込むことができるかを吟味すること。

られるほど(例えば規則に奉仕することなど)批判的・実践的な行為が生じる」(同上)と記述される。

そのうえさらにドンカーとホーベルガーは、これら4つの行為能力をMPUにおいて練り上げ

られた4つの再構成の視点と掛け合わせて整理している。表1の「教授学的枠組み(das didaktische Raster)」では、縦軸に特定行為能力、一般的の行為能力、批判的・実践的の行為能力、そして演技的・美的の行為能力が置かれ、それらがいかんにして促さ

れるのかという点が、横軸の4つの視点、つまり科学的再構成、体験的・経験的再構成、政治的・公共的再構成、そして舞台的再構成から説明されている。

4つの行為能力が4つの視点と組み合わさったこの「教授学的枠組み」の活用方法は、大別して次の2点に見出されている。第一に、こうした枠組みを用いることで、事象科の授業の特質や傾向性を浮き彫りにすることができる。その時々になされた授業のねらいや採られたアプローチを16の図式の中に当てはめていくことによって、「どの行為の形式や視点が重点的に選択されているのか、またどのくらい強く無視されているのか、そして考慮されていないのかが明らかとなる」(同上)という。こうして当該授業において狙われている(あるいは狙われていない)行為能力が特定可能になり、またどの視点から日常現実を再構成しようとしている(あるいはしていない)のかという点が明確となる。

第二に、この教授学的枠組みの「もっとも重要な機能」とされているのが、「固有の授業実験の計画と開発に寄与すること」である(同上:73)。4つの育成されるべき行為能力を4つの視点からそれぞれ捉えることにより、「現実を開示するための16の様々な可能性」(同上:70)が浮かび上がる。こうした16の領域に授業で取り扱うべきテーマを落とし込むことで、それが様々な視点や行為能力の育成という観点で詳細に区分されることになる。これにより、「この教授学的枠組みはあるテーマを一面的に観察することを阻止し……自明かつ慣れ親しんだ視点から距離を取り、新たな視点をテーマから獲得することを求める」(同上 中略は引用者)ようになるという。

そして表1の教授学的枠組みを用いて授業を構成する際には、具体的には次の3つのステップが推奨されている。第一に、授業で取り扱うテーマを行為能力と視点ごとに16の領域にできる限り細かく振り分けることである(同上:75)。次に、

それらの内から特定の領域を取り上げ、学習内容や活動内容として選定することである。その際に重要とされるのは、「上手に生産的な緊張関係に導き入れたり、興味をそその対比を授業に持ち込むような領域を選び出すこと」(同上)とされる。そして第三に、設定された意図に即して教材を作り上げることである。多様な観点からの現実の観察という授業の意図を損なうことなく、そうであるからといって学習プロセスを決まり決まった結論へと過度に誘導することのない「開放的で『多視点的な』教材の開発」(同上)が求められることになる。

IV 拡大された理論モデルに基づく授業案の開発

それでは、こうした教授学的枠組みに即して実際にどのような授業づくりが可能となるのであろうか。ダウンカーとホーベルガーは、学校において実際の授業を展開しているわけではないものの、上記の構想に基づき事象科のための授業「案」の開発を試みていた。そこで以下では、彼らにより作り上げられた「服飾・流行(Bekleidung/Mode)」をテーマとした授業案を取り上げる。まず、この構想のねらいを確認し、その後に教材の取り扱い方や多視点性を演出する方法を明らかにする。そして最後に、4つの行為能力と4つの視点から成る教授学的枠組みがこの授業案にどのように反映させているのかという点を分析する。

IV-1 日常現実としての「服飾・流行」をテーマとした授業案のねらい

なぜ、「服飾・流行」が多視点的な授業構成のテーマとなりうるのであろうか。ダウンカーとホーベルガーは、「服飾・流行」をテーマとして設定する理由について、次のように述べている。

青のジーンズか、タートルネックのプルオー

パーカ、あるいはネクタイを付けるか——私たちは、自分で選んだ服を着て、日常の不特定の (vordefinierte) シチュエーションに入り込んだり、そうした服で私たちは日常的な環境を決めたりしている。望むと望まざると、私たちは服は正しく着るものであるという日常的な理解に満足してしまっているが、しかしそれは社会やアパレル産業の規範や関心を見抜くには十分ではないようなコミュニケーションシステムの中にある。「流行意識のある人」はたしかに特殊な知識を持っており、流行の中にいることを意のままにしている。しかしそういう人が自分の行動を規定するプロセスや決まりについて知識があるわけではない。

Duncker/Hohberger (1980: 76 強調は原文、下線部は引用者)

この引用文中で説明されるように、服を選択的に着用するという行為は子どもたちの日常現実そのものである。しかし日常現実に身を置くだけでは、服を選んで身に着けるという行為やその背後に働く流行という現象を子どもが多視点的に捉えることはできない。したがって自分の着る服を決定する背後にある規範的選択の問題や、選択に潜む流行という価値の存在、さらに流行を生み出す社会的背景ならびに衣服産業界の思惑、つまり引用文で語られるところの「社会やアパレル産業の規範や関心」を子ども自身が見通すことができるように、「服飾・流行」という日常現実を多視点的に再構成することが求められる。授業案「服飾・流行」の重点は、こうした意図から次のように設定されている。

多くの人は、最新の服を着ることで最良の美的な効果が得られると信じているが、それは思い違いである。服を着飾ることの数々の無意味さを暴き出すためにとりわけ大切なのは、

服を着飾ることによる効果に関するいくつかの前提条件を知ることであり、またその扱いを学ぶことである。なぜならば、服を着飾ることで得ることができるものもあるし、また台無しにしてしまいかねないこともあるからである。

Duncker/Hohberger (1980: 77 下線部は引用者)

以上のねらいに準拠しつつ、ドゥンカーとホーベルガーは表2の教授学的枠組みを用いながら授業を計画している。そして4つの行為能力と4つの視点から成る16の領域にそれぞれ割り当てるかたちで、表2のように「服飾・流行」のテーマの再構成を行っている。各々の領域には授業上の活動の事例が「ありうるカリキュラム上の礎石」として説明されるとともに、その下にはそれぞれの領域において具体的に表出されると見込まれる発話が吹き出しの形式で配置されている(同上: 80)。

この表2では、例えば特定行為能力が「日常の衣服のスムーズな流れを保証する」ものとして定義され、衣服のコストが科学的視点から、自分の衣服についての考えが体験的・経験的視点から、TPOに即した衣服の着用が政治的・公共的視点から、そして役割や立場に即した衣服の着用について舞台的視点からそれぞれ再構成されている(同上: 79)。他にも、批判的・実践的行為能力として「個人的な決定のレベルでアパレル産業の影響力を相対化することや、ファッション雑誌の流行操作と自分の個人的な好みを対置させること」(同上)が理解されている。そこでは科学的視点からデパートでの購買実践に批判的に参入することが、体験的・経験的視点からは服装に関する規範と自分の好みを対峙させることが、政治的・公共的視点からは日常で求められている服装について理解し衣服のフリーマーケット (Kleidertauschstelle) を利用して別様の服飾を試みる事が、

表2 授業案「衣服・流行」の教授学的枠組み (Duncker/Hohberger 1980 : 81)

服飾・流行	科学的再構成	体験的・経験的再構成	政治的・公共的再構成	舞台的再構成
特定行為能力	<p>色々な衣服のコストを見積もる。衣服のパーツを組み合わせる。</p> <p>このズボン は高すぎる</p>	<p>自分の考えていることを言葉にして表現する。</p> <p>これが私のお 気に入りのプル オーバーよ</p>	<p>状況と機能に適した形で衣服を着る。</p> <p>小さな子に どんな服を 着させるの</p>	<p>クロークを構成する。</p> <p>お医者さんは とにかく白衣 が必要だよ</p>
一般的行為能力	<p>美的な価値判断が生み出される規則を見抜く。</p> <p>彼女はソウみたい なハイヒールを履い て歩いてるよ!</p>	<p>自分の衣服についてよく考える。服選択の際の別の可能性。</p> <p>さあ、それを着な きゃいけないから ジーンズをはいて!</p>	<p>服が状況と規範に依拠することを知る。</p> <p>彼は私の新しいT シャツが気に入る かしら?</p>	<p>様々な流行のしぐさを再構成する。ファッションショー。</p> <p>おお、それベティバ ーグレーの服でしょ?</p>
批判的・実践的 行為能力	<p>デパートでお買い得品に見せかけたものに騙されない。</p> <p>この広告のジーン ズは破けてるよ!</p>	<p>服飾規範に対する自分の要求を貫き通す。</p> <p>私はそれでもジ ーンズを履くの</p>	<p>衣服の日常規則を習熟し、目的通りに応用する。地域の衣服のフリーマーケットの機会を知る。</p> <p>私は古着屋を 一度見てみるよ</p>	<p>衣服を買う際の共同決定権の要求を演出する。</p> <p>笑われていたのは君 たちだったのか、それ とも私なのか?</p>
演技的・美的行 為能力	<p>美的な効果の規則について知る。</p> <p>一度だけファッションモ デルになってみたい!</p>	<p>衣服のパーツをアレンジしてデザインする。自分の衣服のパーツを作ったり作り直す。</p> <p>どんな目でじっと見 つめていたのかい</p>	<p>衣服習慣を異化する。ハプニングを演出する。</p> <p>君は自分で色を染 めることができた?</p>	<p>道化のしぐさをやる。</p> <p>横ストライプは 太ったように 見えるよ!</p>

そして舞台的視点では衣服を買う際に親の決定につき従うのではなく、子ども自身が決定に参加する場面を演出することが試みられる。

先に示した授業づくりの3つのステップに従うならば、こうしてテーマを16の領域に割り振った後に必要となるのは、それらから緊張関係や対立が先鋭化するトピックを選び出し、そして選出したトピックを基にして教材を開発するという手続きである。これらは、以下に紹介する授業案の中で具体化されている。

IV-2 授業案「服飾・流行」の内容と教材

ドゥンカーとホーベルガーは「服飾・流行」に関係して、合計3つの授業案を開発しているが、紙幅の関係でここではそこから一つを選択的に取り上げる。この授業案は、主なねらいを「日常的なシチュエーションにおける衣服習慣について調べること」に置いたものである。彼らによれば、そこでは「服飾・流行」が主に科学的、体験的・

経験的、舞台的な視点から再構成され、また特定行為能力、一般的行為能力、そして演技的・美的行為能力の育成に力点が置かれているという(同上: 82)。

この授業案では、まず教師が子どもたちにくつかの班を組織させ、それぞれの班に「課題カード」と普段着を着た児童の何枚かの写真のコピー(写真のコピーの代わりに、当該クラスの児童の旅券用写真を用いてもよいとされる)が入った封筒を渡すことから始まる。この「課題カード」には、特定の衣服の着用が求められるような異なるシチュエーションがそれぞれ書かれている(図2)。

それぞれの課題カードを受け取った班は、どのような服装が与えられた状況に適切なのかという点をグループの中で話し合うよう促される。その際に、課題カードと一緒に配布された子どもの写真のコピー(あるいは旅券用の写真)を相互に比較し、図3の要領で切り貼りする。そして、シチュエーションに適した服飾を再現する。「このよう

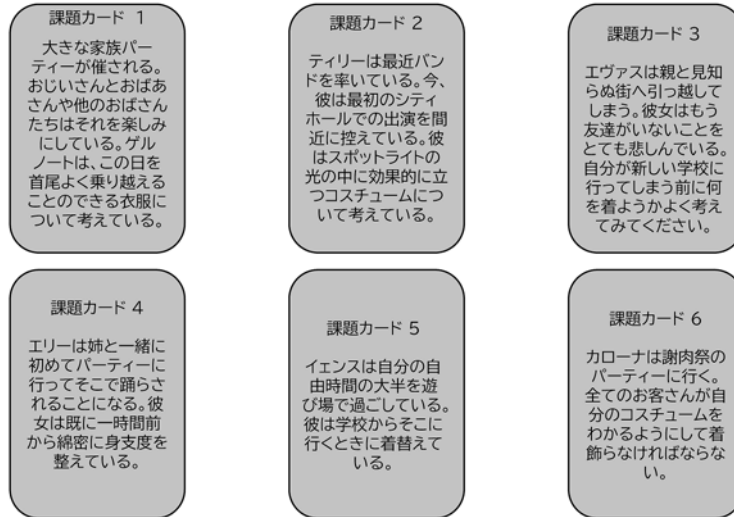


図2 6つの課題カード
(Duncker/Hohberger 1980 : 83-84の記述を基に筆者作成)

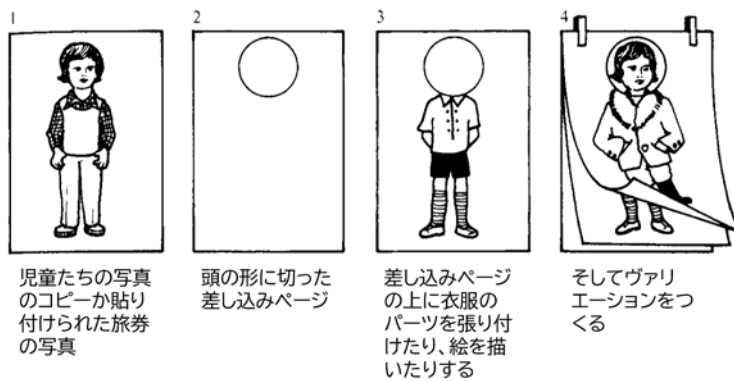


図3 状況にあった服飾の組み合わせを説明する子どもの作品づくり
(Duncker/Hohberger 1980 : 83)

に子どもたちは、いかにして彼らが衣服により自身が変わったり、どのような衣服の着用の可能性が存在しているのかということを知る」(同上 : 84) という。

写真の切り貼り作業が終わった後に、作品をそれぞれの班で相互に紹介させる。もちろん課題カードは各班に1枚しか与えられていないため、その作品がどのような意図で作られたのかということについて、他の班は知る由もない。この状況を利用して教師は、作品に表現された服装がどのようなシチュエーションに適したものなのかを子どもたちにクイズ形式で考えさせる「なぞなぞ遊び (Ratespiel)」を行わせる。「子どもたちはその際に、特別なシチュエーションが特別な衣服の着

用を求めるといふこと、またはっきりとした衣服を着ることが多くの人から期待されていることを素早く認識する」(同上 括弧内は引用者) という。

こうした「なぞなぞ遊び」の後に、教師は各班に作品をすべて壁のボードに貼り付けるよう指示する。そして子どもたちをその前に集合させ、それぞれの作品を比較検討させる。特に、それぞれの作品の1枚目のオリジナルな写真の服装が、課題カードにそれぞれ与えられた状況ではどのように変化するのかという点に着目させる。「そうした対比は、多かれ少なかれはっきりと分類するなかで日常世界と実際に一致し、そしてまた衣服の規則性について子どもがあらかじめ持っている理

表3 状況に応じた衣服とその機能 (Duncker/Hohberger 1980 : 85)

シチュエーション	衣服のパーツ	効果	意図	他の人の期待
1. パーティー・大人とお祝い事	折り目の付いたズボン、明るい色のシャツ、場合によってはジャケットあるいはスーツ	厳肅、華やか、休日らしい	枠から外れないようにする。適応しようとする	特別な機会を尊重すべきだ
2. バンドの登場	ギターとどぎついシャツ、刺繍があるズボン	ポップ、人目を惹く、モダン	注目を惹こうとする	特別であるべきだ
3. 日常、学校	プルオーバー、ジーンズ、シャツ	こぎれい、清潔だが休日らしくない、ふつう	同級生から受け入れられようとする	「ふつう」であるべきだが自慢げな服を着るべきではない
4. 誕生日パーティー	ワンピース	目的に合っている、きれい、シック	現代的な印象を与え相応であろうとする	この機会を正しく判断しているということを服装で示すべきだ
5. 外の冒険遊び場での遊び	たくさんのポケットがある縫い直されたジーンズ、暖かいプルオーバー	「きれい」であることを重視するが実用的な服	せつせと動くことができるがお上品ぶった感じではないことを示そうとする	特別な服であるべきではないが服を酷使してもよいということを示すべきだ
6. 謝肉祭のパーティー		見慣れない、オリジナル、想像力豊か	特別で普通ではないことを示そうとする	できるだけ突飛な服である

シーン1	マーティンとエヴァ エヴァは彼女がとても尊敬しているマーティンから誕生日に招待される。
シーン2	エヴァは、マーティンがきれいな服を重要視しているわけではないことを知ってはいるものの、彼女はきれいな白を選んだ母親に対して勇気を持って反論することはしない。なぜならエヴァは、マーティンの父親が自分の母親の働いている病院の医長であること、そうであるからこそ、母親が「ポロ切れ」（つまりジーンズのこと）を履いてパーティーに行かせるようなことをしないことも知っているからである。
シーン3	パーティー 家でのいくつかのアクティビティの後にお客さんたち——圧倒的に多くがジーンズを履いている——が、パーティーを家の外で続けることを決める。エヴァはますます不快に感じる。
シーン4	エヴァは、きれいだけれども無関心な女の子という風に見なされている。他の人は彼女にどうしたらいいのかわからない。彼女に、救いとなるアイデアが浮かんだ。マーティンにペアのジーンズを提供してもらうというのだ。
シーン5	エヴァは家へ……

図4 子どもたちによる服飾選択をめぐる演劇の事例 (Duncker/Hohberger 1980 : 86)

解を指し示す」(同上) ためである。6枚の課題カードに対応した作品の分析から読み取らせるべき観点は表3の通りにまとめられている。

さらに引き続きこの授業案では、服装の決定が諸状況からの制約を受けるだけでなく、自分の親による選択が服飾に大きく影響を与えていることを子どもたちに気づかせようとする。なぜなら「いつも大部分の親は、自分たちのファッション状態を自分の子どもを通して表現しているのだから」(同上:86) である。こうして親からの影響を批判的に相対化することにより、「親に対するより大きく影響を与えたり、服を買ったり選ぶ際により大きな自己決定をしたりする要求」(同上) がクラスの中に醸成されることが期待さ

れている。ここから次なる授業の展開の萌芽が生じる。それは、子どもに対する親の「凝り固まり解放されていない衣服習慣」(同上) を保護会会の席上で意図的に表現するというものである。ここでは具体的な方法として、演劇を構成・上演することで衣服選択をめぐる強制と自由を伝えることが提案されている。そのために、例えば次のような場面設定が示されている(図4)。

IV-3 教授学的枠組みからみた授業案「服飾・流行」の多視点性と行為能力の複数性

以上の「服飾・流行」をテーマとした授業の構想は、多視点的な授業構成の「案」として練られたものであるがゆえに、実際の授業として実践す

表4 授業案に現れた多視点性と行為能力の複数性（筆者作成）

服飾・流行	科学的再構成	体験的・経験的再構成	政治的・公共的再構成	舞台的再構成
特定行為能力			シチュエーションに適した写真の切り貼り、など なぞ遊び	
一般的行為能力			写真作品の比較検討	
批判的・実践的行為能力				服装の選択と決定をめぐる演劇を通じた親からの干渉への批判と自己決定権の要求
演技的・美的行為能力				

るにはより精緻な授業段階の構成や計画が必要であることはいうまでもない。そうであったとしても、子どもの日常現実を再構成して多視点的に学習させるための授業の要諦がこの授業案には示されている。それを炙り出すために先に示した教授学的枠組み（表1、表2）を用いつつ、この授業案の構造を次のように整理することができる。

まず授業の冒頭の段階で計画されていた、課題カードに書かれた状況に適合する服装を写真の切り貼りで作り上げる活動を4つの行為能力ならびに4つの視点の枠組みに当てはめると、それは生活における特定の役割や機能に即した振る舞いが求められるという点で「特定行為能力」の形成に方向づけられており、また様々な公共の場面でのファッションを考察させることから服飾の「政治的・公共的再構成」がなされていたと考えることができるであろう。これは次の「なぞなぞ遊び」でも同様である。子どもたちはそれぞれの班で制作された写真の切り貼り作品から、それが求められる場面を推測することが求められていた。

次の段階では、貼り出された各班の写真をそれぞれ検討することで、普段の服装と特定の役割が期待される場面での服装の違いについて比較して考えることが促されていた。ここでは公共的な状況下での服装について考えるという点で「政治的・公共的視点」が依然として保持されているものの、その方向性はもはや特定行為能力の育成にはない。むしろ役割に応じて様々な服装を着るという日常自体が反省的に捉え直されようとしてい

ることから、「一般的行為能力」の育成に焦点があてられているといえる。

日常における普通の服装と場面に応じた衣服の選択のコントラストが際立たせられた後、この授業案では服の購入や選択における親の影響力を相対化するよう眼差しが転換されるべきとされている。その際に用いられるのが、保護者会での演劇という手法である。劇の制作と上演により現実を描写するという意味で、ここに至って「服飾・流行」の政治的・公共的再構成は「舞台的視点」から別様に捉えられることとなる。図4に構想されているような演劇は、服装の決定をめぐる親からの干渉を批判的に捉え、自己決定の余地を要求するものである。したがってそれは現実を批判的に観察する一般的行為能力を越えて、現実実践的に介入しようとする「批判的・実践的行為能力」にまで射程が伸びていると解釈することができる。

以上の授業の流れを再び表2の教授学的枠組みに当てはめると次の通りとなる（表4）。この授業案では「服飾・流行」という日常現実が複数の視点（政治的・公共的視点と舞台的視点）から「多」視点的に再構成されているのみならず、さらには特定行為能力から一般的行為能力へ、そして批判的・実践的行為能力へと複数の行為能力の育成が狙われていたことがわかる。そこでは現実が様々な視点から観察されるだけでなく、観察における現実との関わり方が行為能力という軸のもとで構想されている。

V おわりに

本論文では、1970年代の西ドイツで事象科のための授業理論ならびにカリキュラムの開発として取り組まれた多視点的授業(MPU)の「その後」を追跡することで、プロジェクトの批判的発展の諸相を明らかにした。MPUは、子どもの日常現実を4つの視点(科学的視点、体験的・経験的視点、政治的・公共的視点、舞台的視点)から再構成することで現実に対する批判的な構えとして一般的行為能力を育成することに力点を置いていた。1975年のプロジェクト終了直後になって、MPUに対して批判と提案の口火が切られた。ヴァルター・ポップは現実に対する批判に傾斜していた一般的行為能力の限界を指摘し、現実批判的になりつつもそれに関わる「批判的・実践的行為能力」の必要性を唱えた。このポップの提案を引き継いだダウンカーとホーベルガーは、さらに4つ目の行為能力として「演技的・美的行為能力」を付加することで、MPUのさらなる発展を企図していた。彼らの構想を検討した結果、4つの行為能力を4つの視点と掛け合わせた16の領域から成る「教授学的枠組み」が練り上げられ、これに基づき事象科の授業案「服飾・流行」が提案されていたことが明らかとなった。

以上の理論枠組みの拡張とそれに基づく授業案を踏まえてみると、1970年代のMPUは行為能力の理論的拡張という点において、批判的な発展を遂げたと評価することができる。70年代当時のMPUのねらいはあくまで「児童・生徒たちの日常現実を啓発すること」に置かれていたため、現実から距離を取りそれを批判的に観察する一般的行為能力の育成がいわば自明の目標として据えられていた。ポップによる批判的・実践的行為能力の提唱は、現実の相対化と批判の先に現実への実践的介入を見出したことで、行為能力に新たな位相を付け加えることとなった。そしてダウンカーとホーベルガーが、現実を美的に描き出す演技

的・美的行為能力を付加したことにより、現実に対する批判に収斂されえない日常現実との関わり方を授業において促すという可能性が広がったといえる。

こうしたMPUの批判的発展の含意は、単に行為能力の数的変化(2つから4つへ)に留まらず、行為能力間の位置づけの変化をもたらしたとも解釈される。とりわけ70年代のMPUでは、自明な日常現実に対する批判とそこからの解放が志向されていたがゆえに、特定行為能力に対する一般的行為能力の優位性が強固な前提として存立していた。この行為能力間の優劣関係は、ダウンカーとホーベルガーによる多視点的教授学において、もはや保持されていない。むしろそこでは、いずれの行為能力も等価に扱われたうえで、行為能力間の「移行」が授業における多視点性の演出に寄与するとみなされていた。ここに至り、授業における多視点性は、現実の見方(視点)の複数性だけではなく、さらには現実との多様な関わり方(行為)をも包含して概念理解が拡大されたと結論づけることができる。この日常現実の再構成に見方(視点)と関わり方(行為)の二軸から迫る点に、MPUの批判的発展から生まれた「多視点的教授学」のメルクマールが看取される。

近年の「多面的・多角的」に考え議論する授業論の中には、ディベートや対話といった話し合い活動で、子どもたちが互いに異なる意見や考えに触れることにより多視点性が涵養されるとの期待がある。そこには、教育的価値としての現実の多様性や複雑性を教師が一方向的に押しつけるのではなく、子どもの自発的で相互作用的な「学び」から醸成させようとする目論見が潜在している。教師が現実を教えることよりも、子どもの側の学習に強調点が置かれるこうした傾向を、ガート・ピースタ(Gert Biesta)の表現をそのまま借用すれば「教育の学習化」と名指すことができる(cf. Biesta 2017 = 2018)。これに対し、本論文で検討した多視点的教授学の特徴は、日常現実の再構成

と提示をまずもって「教え」の側が引き受ける点にある。そこでは、教えるべき現実の諸相を子ども同士の対話の中に見出す（≒委ねる）のではなく、むしろ「見方」と「関わり方」の2つの軸から教師の側があらかじめ構造化し、教材製作を経て授業実践へと具体化することが目指されている。こうした「教え」の側に力点を置く多視点的教授学は、跋扈する「学び」の言説を批判的に相対化し、別様の授業づくりの方法を拓く理論的な潜在力を有しているであろう。

【注】

- (1) ドイツ語の Sachunterricht は、「事実教授」と訳されるのが一般的である。ここであえて定訳に従わず「事象科」の訳語を選択する理由は、第一にこの教科の学習対象である Sache とは「嘘」と対極にある「事実」＝ファクトではなく、子どもたちの身の回りを取り囲む様々な自然事象や社会事象だからである。また Sachunterricht は通常、特定の教授法を意味するというよりも、基礎学校における初等教育段階の教科を指している。こうした認識から、本論文ではあえて「事象科」の訳語を選択している。
- (2) なお科学的再構成は wissenschaftliche Rekonstruktion と表記されることもある。
- (3) これらの研究成果としての教材群は、それぞれのテーマごとに授業用パッケージ (Lehrpakete) として販売された。授業用パッケージの中身はテーマごとに微細に異なるが、①教師用指導書 (Lehrerheft)、②資料集 (Sachheft)、③ワークブック (Arbeitsheft) 等から構成されている。
- (4) ドンカーによる多視点性の教授学については、それを日本において先駆的に取り上げた渡邊 (2005) ならびに、彼自身が携わった近年のいくつかの研究プロジェクト (Mathis/Siepmann/Duncker 2015, Mathis/Duncker 2017, 2018) を参照。
- (5) この事実は、2020年2月25日にギーセンで筆者がドンカーに対して行ったインタビューに基づく。

【引用・参考文献】

(注記:本文中では CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen を Hänsel (1980) に倣い CIEL-Ag と略記している。CIEL とは MPU が実施のための資金援助を受けたプログラムの名称で、Curriculum der institutionellen Elementarerziehung : 制度

的な初等教育のカリキュラムの略である)

- 阿部好策 (1979) 「西ドイツにおける教授法改革の動向」『新潟大学教育学部紀要』第 21 巻, 新潟大学教育学部, pp.1-8.
- Biesta, G. (2017): *The Rediscovery of Teaching*. London. (= 上野正道 (監訳) (2018) 『教えることの再発見』東京大学出版会.)
- CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1975): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Schule/ Einschulung. Lehrerband*. Stuttgart.
- CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm*. Stuttgart.
- Duncker, L. (1995): Mit anderen Augen sehen lernen. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 87. S. 421-433.
- Duncker, L. (1999): Perspektivität und Erfahrung. In: *Die Deutsche Schule*. 5. Beiheft. S. 44-57.
- Duncker, L. (2007): *Die Grundschule*. Weinheim und München.
- Duncker, L./Hohberger, G. (1980): Mehrperspektivität und Handlungsfähigkeit im Unterricht. In: Ziechmann, J. (Hrsg.): *Sachunterricht in der Diskussion*. Braunschweig. S. 59-95.
- Hänsel, D. (1980): *Didaktik des Sachunterrichts*. Frankfurt am Main ; Berlin ; München.
- Hiller, G. G. (1974): Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In: Giel, K./ Hiller, G. G./ Krämer, H.: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze und Konzeption 1*. Stuttgart, S. 67-81.
- Hiller, G. G. (1976): Mehrperspektivische Unterrichtsmodelle: Konflikte und Lösungsstrategien. In: Hameyer, U./Aregger, K./Frey, K. (Hrsg.): *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation*. Weinheim und Basel. S. 190-245.
- Hiller, G. G./Popp, W. (1994): Unterricht als produktive Irritation. In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): *Kind und Sache*. Weinheim und München. S. 93-115.
- 石川英志 (1985) 「日常的現実の教材性」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第 32 巻, 名古屋大学教育学部, pp.83-104.
- Köhnlein, W. (2012): *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn.
- Mathis, C./Siepmann, K./Duncker, L. (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel - Eine Pilotstudie zur Unter-

- richtsqualität. In: Fischer, H.-J./Giest, H./Michalik, K. (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn. S. 73–80.
- Mathis, C./Duncker, L. (2017): Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie - Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht. In: Giest, H./Hartinger, A./Tänzer, S. (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn. S. 66–73.
- Mathis, C./Duncker, L. (2018): Historisches Lernen im Sachunterricht. In: Fenn, M. (Hrsg.): *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt am Main. S. 89–106.
- Meiers, K. (2004): Mehrperspektivischer Unterricht. In: Kaiser, A./Pech, D. (Hrsg.): *Basiswissen Sachunterricht. Bd. 1*. Schneider. Hohengehren. S. 175–178.
- 岡本英明 (1975) 「構成的教授学 (ギール / ヒラー理論) について」『教育学研究』第 42 卷 4 号, 日本教育学会, pp.339–342.
- 小野擴男 (1993) 「ドイツの事物科の現状と課題」『奈良教育大学教育研究所紀要』第 29 卷, 奈良教育大学, pp.115–128.
- Popp, P. (1976) : Die Perspektive der Kommunikativen Didaktik. In: Ders. (Hrsg.) : *Kommunikative Didaktik*. Weinheim und Basel. S. 9–20.
- Tanaka, R. (2020) *Multi-perspectives Lesson (Mehrperspektivischer Unterricht) as didactical reconstruction of social reality*. Trends and Issues of Educational Research in Kazakhstan, Russia and Japan (2020 年 3 月 5 日於 筑波大学) 発表原稿.
- Thomas, B. (2018⁵) : *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen*. Bad Heilbrunn.
- 中央教育審議会 (2014) 『道徳に係る教育課程の改善等について (答申)』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf 2021 年 11 月 21 日 閲覧)
- 渡邊真依子 (2005) 「現代ドイツ教授学思想に関する一考察」『教育方法学研究』第 30 卷, 日本教育方法学会, pp.35–46.
- 渡辺光雄 (1979) 「授業構造理論としての教授学 3」『筑波大学教育学系論集』第 3 卷, 筑波大学教育学系, pp.115–131.
- 渡邊光雄 (1994) 『クラブキの「二面的開示」に関する研究』勁草書房.
- 〔付記〕本研究は、JSPS 科研費 19K14087 の助成を受けたものである。
- (2022 年 1 月 24 日受理)