

日常現実を多視点的 (mehrperspektivisch) に捉える 教材の理論と活用方法

——「誕生日」をテーマとした教材開発の事例から——

田中 怜¹⁾

Didaktische Theorie und Verwendungsweisen der mehrperspektivischen Unterrichtsmaterialien:

Vom Beispiel des Teilcurriculums “Geburtstag”.

Rei Tanaka

Abstract

Ziel dieses Beitrags ist es, die Merkmale der Materialien des mehrperspektivischen Unterrichts (MPU) zu erläutern, und zwar in Bezug auf ihren didaktischen Rahmen und die Unterrichtspläne (Unterrichtsarrangement), die zeigen, wie Materialien im Unterricht verwendet werden können. Das hier vorgestellte Beispiel ist eines der Teilcurriculums vom MPU, das den “Geburtstag” als Alltagswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen thematisiert. Als Ergebnis dieses Beitrags wurde bestätigt, dass die MPU eigene Unterrichtstheorie entwickelt hat, die (1) auf vier Perspektiven die Alltagswirklichkeit der Schüler rekonstruieren, (2) Vier Kommunikationsformen basieren, und auch (3) vier Zugriffsweisen von Lehrern beinhalten. Darüber hinaus wurde in diesem Beitrag festgestellt, dass auf dem theoretischen Rahmen basierten Materialien für den mehrperspektivischen Unterricht konzipiert und dass dieser Rahmen als Format in den entwickelten Unterrichtsplänen verwendet wurde, die zeigen, wie mehrperspektivische Materialien im Unterricht zu verwenden sind. Durch solche Bestätigungen wird schließlich die enge Verbindung zwischen Theorie, Materialien und Unterrichtsplänen des MPUs aufgezeigt.

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

2018年度より実施が開始された改訂版学習指導要領（2017年度版）の照準のひとつは、様々な視点から事象を捉えることを学ぶことで、多角的、複眼的、あるいは本論文でいうところの「多視点的 (mehrperspektivisch/vielperspektivisch)」

に振る舞う人間の育成に定められているといえる。その裏づけとなるのが、改訂版の学習指導要領で「資質・能力」や「主体的で対話的で深い学び」等の諸概念と並び際立った、「見方・考え方」という概念である。国語、数学（算数）、理科、社会といった学校の教科には、それぞれ独自の見方や考え方が「教科の本質」として存在するといっ

1) 育英大学教育学部教育学科児童教育専攻

た理解がそこにはある。したがって子どもたちに期待されるのは、各教科特有の「見方・考え方」を習得することを通して、教科横断的に物事を色々な視点から見て考えることができるようになることである⁽¹⁾。

「見方・考え方」の育成を教育の包括的な目標設定とするこの動向は、1947年の「試案」より連綿と続く学習指導要領の改訂という文脈に焦点を限定するならば、2017年以降に打ち出された新機軸といえよう (cf. 奈須 2017: 119-140)。各教科の特性に応じて「見方・考え方」を促す授業のノウハウは、現在まさに上意下達のかたちをとりつつ、各地方自治体の教育行政、学校現場、そして個々の教育研究に「新商品」のラベル付きで流れ込んできている⁽²⁾。しかし教授学の知的水脈に光を当ててみれば、色々な観点から物事を見て考えていく授業という理念そのものには既視感を禁じえない。ヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart) の古言に立ち返れば、彼が教授 (Unterricht) を通した強固な道徳的品性の確立に向けて、子どもの中に多方興味 (vielseitige Interesse) の形成を狙っていたことはよく知られている。「すべての人がすべてのことに対して愛好家でなくてはならず、だれもがひとつの専門の名人でなくてはならない……多種多様な感受性は、もっぱら自己の努力を多種多様に行うことによつてのみ生じうるのだが、それこそが教育のしごと (Sache) である」 (Herbart 1806 = 1964: 28)。このヘルバルトの言明は、科学としての教育学の確立期にあつて、既に多視点的なものの見方や考え方の必要性が認識されていたことを窺わせる。

こうした「多視点性」を授業構成の原理として重視してきた適例として、ドイツの事象科 (Sachunterricht) ⁽³⁾ を挙げるができる。事象科とは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て教える初等教育段階の科目であるが、2002年に策定された事象科のスタンダード

ないしコアカリキュラムでは、5つの視点 (Perspektive) から子どもたちが身の回りの社会事象と自然現象を学ぶことが構想されている (cf. 原田 2014)。事象科教授学会 (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) の元会長であるヴァルター・ケーンライン (Walter Köhnlein) は、先述のヘルバルトの多方興味を引き合いに出しつつ「多視点性 (Vielperspektivität) は事象科の実り豊かな原理のひとつであり、事象科の更なる発展のためのきっかけであると思われる」 (Köhnlein 2012: 152) と、この科目の性格を特徴づけている。

本論文の主たる検討対象となる多視点的授業 (mehrperspektivischer Unterricht: 以下 MPU と略記) は、こうした多視点的な事象科の授業構成にドイツで最も早く先鞭をつけた試みであった。MPU とは、1971年から75年に西ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州を中心に実施された事象科のためのカリキュラム開発プロジェクトの通称である。フォルクスワーゲン財団が組織した研究助成プログラム「制度的な初等教育のカリキュラム (Curriculum der institutionellen Elementarerziehung: CIEL)」の資金援助を受けて実施された。MPU のねらいは、子どもの周囲を取り囲む日常現実 (Alltagswirklichkeit) を授業テーマとして取り上げつつ、現実を様々な角度から観察させ考察させる教育内容・方法の考案にあつた。既述の通り多視点性はヘルバルトの「多方興味」から「見方・考え方」に至るまで、時代と場所を超えて希求されてきた原理ではある。その中でも本論文が検討対象とする MPU の独自性は、日常現実を多視点的に理解させるための様々な教材が独自開発された点にある。授業テーマごとに作成された資料集 (Sachheft)、ワークブック (Arbeitsheft)、ボードゲーム、工作キット、レコーダー、ダイスなどから成る MPU の教材群は、多視点性を標榜する他の事象科の取り組みには類例のない規模と多様性を有しているといえるであろう⁽⁴⁾。

後に実例に即して論証するように、MPU の教

材はプロジェクトにおいて独自に練り上げられた教授学理論と関係づけられて開発されている。また教材は、授業における具体的な使い方を指南した授業案において、その実践的な活用方法が示されてもいる。したがって教材単体の分析だけではその特徴を十全に把握するに画竜点睛を欠いているといわざるをえず、むしろ理論—教材—授業案の三者の相互関連に分析の焦点があてられなくてはならない。

こうした問題意識から MPU に関する先行研究を整理したとき、そもそも教材を分析対象としたものが寡少であるものの、数少ない先行研究として MPU の「学校 (Schule)」の授業テーマで開発された教材に検討を加えた Bolscho (1976)、「郵便 (Post)」の授業テーマに注目した石川 (1985)、そして「スーパーマーケット (Supermarkt)」の教材を取り上げた小野 (1985) の 3 つを挙げることができる。しかしこれら 3 つの研究においては、上述の理論—教材—授業案の三者の関係性が必ずしも意識されているわけではない。すなわち Bolscho (1976) においては開発された教材のみを単独で取り上げそれを評価しており、背後にある理論やその活用方法を明示した授業案にまで考察が至っていない。また石川 (1985) では、「郵便」に関する授業案が一部紹介され、実際の授業プロトコルと照らし合わせて教材活用の実際を明らかにしているものの、教授学理論への言及は一部分に留まり、教材と授業案との関係も考察の域外に置かれている。これらに比して小野 (1985) は、授業の理論と教材と授業案の三者についてそれぞれは言及しているが、各々の関係性、つまり理論と教材と授業案の三者の対応関係については分析されてはならず、並列的に紹介されるに留まる。以上の先行研究の状況に鑑みたとき、MPU の教材はいかなる教授学理論により下支えされて開発されたのか、そしてその教材は授業においてどのような活用が期待されていたのかという点については、未だ明らかになっていないといえる状況

にある。

したがって本論文では、MPU のプロジェクトで開発された多視点的な教材の特徴を、その背後にある理論枠組みとその活用方法を示した授業案と関係づけて明らかにすることを目的とする。ここで事例として取り上げるのは MPU の数あるカリキュラムの中でも、「誕生日 (Geburtstag)」をテーマとした教材群である。その理由は第一に、先行研究では「誕生日」を教材開発の事例として取り上げたものが皆無であったこと、また第二に、それが他の MPU の授業テーマ (学校、郵便、スーパーマーケットなど) と比較して、社会的な制度や組織とは異なる「慣習」を対象とした独特の位置を占めるためである。

上記の目的を達成するために、本論文では MPU のプロジェクトに関係する当時の公刊物を手掛かりに、まずその教授学理論の概要を確認する。第二に、「誕生日」のテーマで開発された教材の中身とその特徴を明らかにする。そして第三に、教材に付された授業案を検討対象とすることで、そこにかたがたで教授学理論が反映されているのか、また多視点的な教材が授業でどのように活用されていたのかという点を、筆者の視点からいくつかの特徴に整理して明らかにする。以上により MPU における理論・教材・授業案の相互関係性を実証することが目指される。

II. MPU における多視点的な授業の理論 ——視点・コミュニケーション形式・働きかけ

MPU に論及する先行研究の多くは、その「多視点的」という形容句がゆえに、日常現実を捉える「視点 (Perspektive)」の種類と構造に検討の照準を当てる傾向がある。プロジェクトチームを率いたゴットヒルフ・ゲルハルト・ヒラー (Gotthilf Gerhard Hiller) もまた、MPU において練り上げられた計 4 つの視点をその「理論的な構想」

(Hiller/Popp 1994 : 101) として回想している。しかし MPU の教授学理論の射程は4つの視点に収斂されるわけではなく、日常現実を授業において取り扱う際の教師と児童の「コミュニケーション」の形式、そして教師による児童への「働きかけ」の仕方を含んだ複合体として練り上げられていた。したがって以下ではプロジェクト終了後の1976年に出版された情報冊子 (CIEL-Ag 1976) を参照しつつ、上記の理論上のメルクマールに着眼することで、MPU の教授学理論の中身を把握する⁽⁵⁾。

II-1. 現実を多視点的に再構成する4つの視点⁽⁶⁾

MPU はその名に冠する通り、子どもたちの身の回りの日常現実を複数の視点から授業内容として構造化する「多視点性」を授業構成上の原理として据えていた。それはこのプロジェクトの最重要課題が、授業を通して子どもたちに素朴な日常に潜む構造や仕組みを多視点的に捉え直させることで、現実批判的に参入していく行為能力 (Handlungsfähigkeit) の育成を目指していたことによる (同上 : 5-6)。

MPU では「多視点性」の具体として、科学的視点 (scientische Perspektive)、体験的・経験的視点 (erlebnis-erfahrungsbezogene Perspektive)、政治的・公共的視点 (politisch-öffentliche Perspektive)、そして舞台的視点 (szenische Perspektive) の4つの視点が設定されており、教師がそれら複数の眼差しから現実を授業内容として再構成 (Rekonstruktion) することが目論まれていた (同上 : 7-8)。それぞれの視点の中身を端的に説明すると、第一の科学的視点とは素朴な「日常知」を科学的な「命題」と照らし合わせながら客観的に捉える視座として説明されている (同上)。これに対し体験的・経験的視点は一人称の主観的観点から日常現実を再構成することを意味する。そして第三の政治的・公共的視点では、現実が「公的なプロセスの構造として可視化されるべき」 (同上 : 8) も

のとして政治もしくは経済の観点から把握される。最後の舞台的視点では、日常現実が一種の「舞台」として再構成される。演劇的な手法を用いて生活を劇的に表現し直すことで、慣れ親しんだ日常から距離を取りながら現実を構造化することが求められる (同上)。

以上の4つの視点から日常現実を授業において再構成することにより、MPU では単に生活の中に身を置くだけでは知りえない日常の諸構造やその背後に隠された現実の仕組みを見破る (durchschauen) ことができるよう、子どもたちを啓発すること (aufzuklären) が目論まれていた (同上 : 5-6)。

II-2. 授業における教師と子どもの4つのコミュニケーション形式⁽⁷⁾

こうした現実を授業の内容として構造化するための4つの視点に加えて、MPU では再構成した現実を授業で取り扱う際の教師と児童との間のコミュニケーションの形式も理論的に考案されていた。具体的には、①記憶 (Memoria) のコミュニケーション、②実証的・実用的 (empirisch-pragmatisch) コミュニケーション、③論理的・文法的 (logisch-grammatisch) コミュニケーション、そして④理論的・批判的 (theoretisch-kritisch) コミュニケーションという4つのやり取りの型に分類がなされている。

各コミュニケーション形式を簡単に整理すると、第一の記憶のコミュニケーションとは、再構成された日常現実に関する知識や情報を様々な媒体 (メディア) を使って入手することや、知識を整理して理解すること、そして価値づけながら習得することとされている。第二の実証的・実用的コミュニケーションが意味するのは、再構成された現実を特定の「概念やモデル」 (同上 : 9) といった道具的な手段を用いて理解することである。第三の論理的・文法的コミュニケーションとは、日常現実の社会的な関係性が特定のロジックやルー

ル（文法）に従って営まれていることを証明することや、規則的に営まれる関係性の生成過程を見出していきやり取りを指している。そして最後の理論的・批判的コミュニケーションとは、日常の様々な関係性に対して距離を取りながら批判的に考察をしていく相互作用を意味している（同上）。

II-3. 日常現実を指し示す教師の4つの働きかけ^⑧

さらにこれに加えて構想されていたのが、授業の各段階で教師により用いられる子どもへの働きかけの方法である。それらを列挙すれば、①授業の導入として取り組むべき課題や問題が明確化される「提示（Präsentation）」の働きかけ、②教材を子どもに取り組ませることや図表を示すことで授業の内容＝再構成された現実を「対象化（Objektivierung）」させる働きかけ、③特定のテーマについて話し合い活動や相互のやり取りをさせる「インタラクション（Interaktion）」、そして最後に④再構成された日常現実に価値づけをさせ自らの振る舞いと照らし合わせる「まとめ（Integration）」という4つのアプローチの仕方が提唱されている。

一瞥するとこれら4つの働きかけは、課題の「提示」から最後の「まとめ」の順番に配列されていることから、いわゆる「導入・展開・まとめ」という直線的な時間軸に沿って進行する通俗的な授業段階と似通ったものに映る。しかし、後に実際に提唱された授業案に即して明示するように、上記の4つの働きかけは必ずしも一授業時間あたりの形式段階として構想されているわけではなく、また「提示」から「まとめ」へと至る特定の時間的シーケンスを意味しているわけでは必ずしもないことに留意する必要がある。

MPUでは以上の4つの視点、4つのコミュニケーション形式、そして4つの教師による働きかけの仕方を組み合わせた理論的な枠組み（Raster）が、図1の通り作成された。そこでは横軸に4つの視点が配列され、縦軸にそれらを授業で取り扱う場合の4つのコミュニケーション形式が掛け合わされている。そして、それぞれの中で生起する教師による働きかけのパターンが4つの次元に分類されている。

それでは、こうした教授学理論と並んでプロジェクトでは具体的にどのような教材が開発され

	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
1. 記憶のコミュニケーション	対象化 提示 まとめ	インタラクション		
2. 実証的・実用的コミュニケーション				
3. 論理的・文法的コミュニケーション				
4. 理論的・批判的コミュニケーション				

図1 MPUの教授学理論の枠組み（CIEL-Ag 1975a：88）

たのであろうか。以下では「誕生日」のテーマを取り上げることで、開発された教材の具体とその活用方法を明らかにしていく。

Ⅲ. 日常現実を多視点的に捉えるための教材 —— 「誕生日 (Geburtstag)」の事例

繰り返し述べている通り、MPUでは子どもを取り巻く様々な日常現実をテーマとしての取り上げることで、それらを授業において多視点的に再構成し、彼・彼女らに指し示すことが企図されていた。これら授業のテーマとなる日常現実、MPUでは「行為分野 (Handlungsfelder)」ないし「社会的な制度・慣習 (gesellschaftliche Institution)」と呼称されていた。プロジェクトが西ドイツで実施された1971年から75年の期間に、実際のカリキュラム (Teilcurriculum) として具現化されたのは、「郵便」、「学校」、「炭酸工場」、「技術検査協会」、「スーパーマーケット」、「テレビ」、そして本論文で検討の主題となる「誕生日」の7つであった⁹⁾。

「誕生日」を他の6つのカリキュラムと比較したときに際立つのは、他の6つが社会の中に公的に存在する制度あるいは組織であるのに対し、誕生日は公的領域に属さないプライベートな慣習として日常に根を下ろしている点である。MPUのプロジェクトグループのヘルマン・クレーマー (Hermann Krämer) はこれに関連して、「誕生日と聞いて誰でもはつきり思うであろうことは……パーティーをするのに特別な技能など必要ないということであり、せいぜい家庭の私的領域に限定されうだけであろうということである」(CIEL-Ag 1975a : 11 中略は引用者)と、誕生日というテーマをカリキュラムとして選び出すことに対して提起されるであろう疑念を先取りしている。

それにもかかわらず MPUで誕生日を取り上げることの正当性はどこにあったのか。またそこではどのような教材が開発されたのであろうか。こ

こでは、「誕生日」のカリキュラムのために公刊された教師用指導書 (Lehrerheft) に依拠することで、テーマ選定の正当性とそこから生み出された教材の中身を明らかにする。

Ⅲ-1. 「誕生日」を多視点的に教えることの正当性

「誕生日」のカリキュラム設計に携わったクレーマーは先の引用部に続き、それをテーマとすることに対して呈されうる異議申し立てを次のように想定している。すなわち、誕生日のようなパーティーを授業の中に取り入れることが、子どもたちに意図的でも合理的でもない振る舞いを助長し、さらにはお祭りという眼前の享楽により社会に対する批判意識が摘み取られてしまう危険性である (同上 : 11-12)。MPUのねらいが日常現実の再構成を通して子どもたちに現実を批判的に観察させ構造を看破させることに置かれていることに鑑みるならば、たしかに誕生日といったおよそ理知的な批判とは程遠いテーマは、取り上げること自体が不適切のようにさえ思われる。クレーマー自身が指摘するように、たとえ誕生日を学校の中で取り扱うことが推奨されたとしても、それはせいぜい「お誕生日会」の開催により、学校での認知的な学習の偏重に感情的・感覚的なバランスをもたらす程度の取り扱いが関の山である (同上 : 12)¹⁰⁾。

しかし後に具体的な教材に即して明示するように、MPUでは誕生日が退屈な学校生活の刺激剤、もしくは知育に偏った学習の緩和剤として用いられるのではなかった。むしろ、誰にも密接でその実施に疑問も抱きもしない誕生日という営みに対して、あえてその社会的な機能や役割について問い直すことを経由して、慣れ親しんだ日常を多視点的に観察させることを企図していた。その際に着目されたのは、誕生日が社会の中でどのような機能を果たしているのかという点であった。クレーマーは、誕生日という制度・慣習が有する社会的な機能を、次の5つの中に見て取っている。

第一に、誕生日が「支配から自由なオアシス」(同上：21)として、日常の辛さや退屈さを補完する「埋め合わせ (Kompensation)」の機能を持つということである。ゲーテの歌曲「宝掘り (Schatzgräber)」の詩句に「昼間に働き、夜に来客、毎週辛い、楽しい祝日！」とあるように、誕生日は日々の営みから区別された非日常を意図的に演出することで、平凡な日常性を甘受し耐え抜くための機能を有しているとされる(同上)。

第二に誕生日は、それを通して大小多様な社会集団への統合 (Integration) の機能を併せ持つ。その挙行により、集団はその内に強い結びつきを獲得することができるためである。この誕生日の統合機能と関連して授業で児童に吟味が促されなければならないのは、「祝祭での関係性が内部で調和しているかどうか、統合の必要性が統合の手段とかみ合っているかどうか、誕生日ないしその機能的な等価物が社会の集団化に適っているかどうか、そしてある特定の統合の機会のために正しい誕生日パーティーのタイプが選択されているかどうか」(同上：24)であるという。

誕生日の統合機能はそれを集団の観点から捉えた際に浮かび上がるものであるが、これに対し誕生日を個人の観点から考えた場合に立ち現れるのが第三の「同一化 (Identität)」の機能である。パーティーにおいて祝う・祝われる関係性は、集団の中の個々人に独自の役割を付与し、他者との関係で自身の立ち位置を再確認する契機となる。この同一化機能から誕生日を捉えた場合、「誕生日パーティーを個人的な自己表現と自己確認の試みとして再構成すること」(同上：27)が重要となる。

第四の機能は、誕生日が有する特有の「時間の構造化 (Zeitstrukturierung)」に見出されている。誕生日は、平凡な日常とは異なる特別な時間として組織される。「祝祭の時間というのは、あらかじめ設定された独占的な時間間隔を、ワクワク感や準備によって、もしくは余韻や消化により作り

出す」(同上)のである。したがってこの機能から誕生日の教材を製作するにあたっては、その特有の時間の構造化に目が向けられるとともに、日常における他の時間との比較が求められることになる(同上：29)。

最後の機能は「消費 (Konsum)」である。これは誕生日において「プレゼント」というかたちでなされる消費活動に内在する機能として挙げられている。誕生日に関連する消費、つまり誕生日プレゼントの購入は、日常の消費活動から区別された特別なものでなければならない。こうした「経済的な次元」を授業において取り上げるとするならば、「プレゼントを贈るという実践の規則的なシステムを〔子どもたちに〕啓発し、そして具体的な行為、この場合では誕生日という枠組みでの贈り物をするという行為のために、プレゼントの種類やその正当性や機能が反省されるよう催促がなされる」(同上：29-30 括弧内は引用者)ことが求められるという。

以上の5つの機能に着目することで、MPUでは一見すると授業のテーマには馴染みにくい「誕生日」という日常現実をカリキュラムに含み入れる正当性を根拠づけている。そこで求められていたのは、単に授業でパーティーを挙げて退屈な学校生活の刺激剤とすることではない。むしろ上記の機能分析からも一目瞭然であるように、そのねらいは子どもたちに誕生日という営みについて理知的な理解と解釈をさせ、自明性に埋もれた日常現実の諸構造を見破らせることに置かれていたのである。

Ⅲ-2. 誕生日を多視点的に再構成する教材

このような目論見から、誕生日のカリキュラムに関連して合計11種類の教材が開発された。そのうち8つは資料集 (CIEL-Ag 1975b) の中に収録されており、いずれの教材も2~4ページの範囲で白黒もしくはカラーで印刷されている。絵が多用される傾向にあるのは、MPUが初等教育段

表1 資料集 (CIEL-Ag 1975b) に集録された8つの教材とその概要 (筆者作成)

	教材名	教材概要
1	誕生日の王様 (Geburtstagskönig)	3種類のマンガに誕生日を喜ぶ人の姿が誇張されて描かれている。これを用いることで、誕生日と日常とのコントラストを風刺的に際立たせる。
2	プレゼントの交換 (Geschenke - Geschenke)	2種類のマンガの中に、誕生日プレゼントを贈り合う人の姿が描かれている。段々と肥大化していくプレゼント交換の様子を通して、誕生日における独自の消費活動の型が示されている。
3	誕生日カード (Geburtstagskarten)	様々な色や形、メッセージを含んだ誕生日カードが並置されている。送り手に応じた多様な祝福の形式が存在することを児童が読み取ることができるようになっている。
4	イヌの誕生日 (Hundegeburtstag)	イヌを主人公にした2種類のマンガ、およびイヌを飼っている女性を主人公にしたマンガが描かれている。前者においては社会的・経済的な環境が誕生日の内容に大きな影響を与えることが風刺されており、後者のマンガでは人間とイヌの関係を通して誕生日の非日常性が際立たせられている。
5	学校での誕生日 (Geburtstag in der Schule)	『国民学校での祝祭とパーティー』と題した書籍から小文が抜き出されている。これを用いることで、児童に家庭や友達同士でのパーティーとは異なる学校という場で行われる誕生日の特殊性やその機能を読み取らせる。
6	祝祭パズル (Fest-Rästel)	虫食いの記号 (A, O, 1 など) が散りばめられた2種類の文章の意味が通るように、記号部に適切な文章を当てはめるための文字パズルが用意されている。
7	3つの誕生日 (Geburtstag - drei Tagesabläufe)	子どもと大人と老人の3種類の誕生日の1日がコマ絵で並置されており、世代間での誕生日の過ごし方の違いが強調されている。
8	祝祭の特徴 (Festprofile)	誕生日以外の様々な祝祭や祝日に関するクイズに答えることで、それぞれの祝祭の特徴とそれにおける誕生日の位置づけが理解できるようになっている。

階の児童を対象としていたことに理由があると考えられる。資料集の中に集録された教材それ自体には、開発の意図や授業での使い方に関する指示が全く明記されていない。したがってそれを理解するためには、付属の教師用指導書 (CIEL-Ag 1975a) を参照する必要がある。表1は、8つの教材の名称とそれぞれの特徴を、教師用指導書の記載を踏まえながら簡潔に要約したものである。

以上の資料集に集録された8つの教材にさらに加えて、誕生日のカリキュラムでは「誕生日ダイス (Geburtstagswürfel)」、 「折りたたみカレンダー (Leporello-Kalenders)」、そして「音声教材 (Tonmaterial)」の3つの教材が開発されている。誕生日ダイスとは、誕生日の様子 (人物、装飾、彫琢品、プレゼント、セリフなど) が四面に描かれた48個のダイスから構成された教材である。様々なダイスの組み合わせから誕生日を祝う人やプレゼントやコミュニケーションの多様性を遊びながら直観的に理解させることが目指されている。折りたたみカレンダーは、付属の模造紙を切り張りしながら誕生日の前後・当日の経過をカレンダーの中に再現することで、誕生日の時間的な流

れや社会的な立場や状況ごとの誕生日の過ごし方の違いを知ることができるように構成されている。そして最後の音声教材とはレコードのことであり、「土木作業員の誕生日」の音声収録されたA面は、資料集の巻末のページ (CIEL-Ag 1975b : 21) と併せて活用することができるようになっている。B面には様々な楽曲のヴァージョンで演奏された「ハッピーバースデーソング」が収録されており、曲調とその印象の違いを分析する仕組みになっている。

以上の誕生日に関する教材を、カリキュラム設計にかかわったクレマーは図2の通りに整理している⁽¹¹⁾。ここでは、まず各教材が誕生日の形式 (儀礼化した / オープンな祝祭) とその焦点 (個人 / 社会・集団の視点) という二軸から四象限に分類されている。さらにここでは、それぞれの教材が既述の教授学理論と関連づけられるかたちで整理されている。すなわち四象限の各カテゴリーの中で、教材が特徴に応じて4つの視点——科学的視点 (ただし表中では科学・技術と表記されている)、体験的・経験的視点、政治的・公共的視点、舞台的視点——に位置づけられているのである。

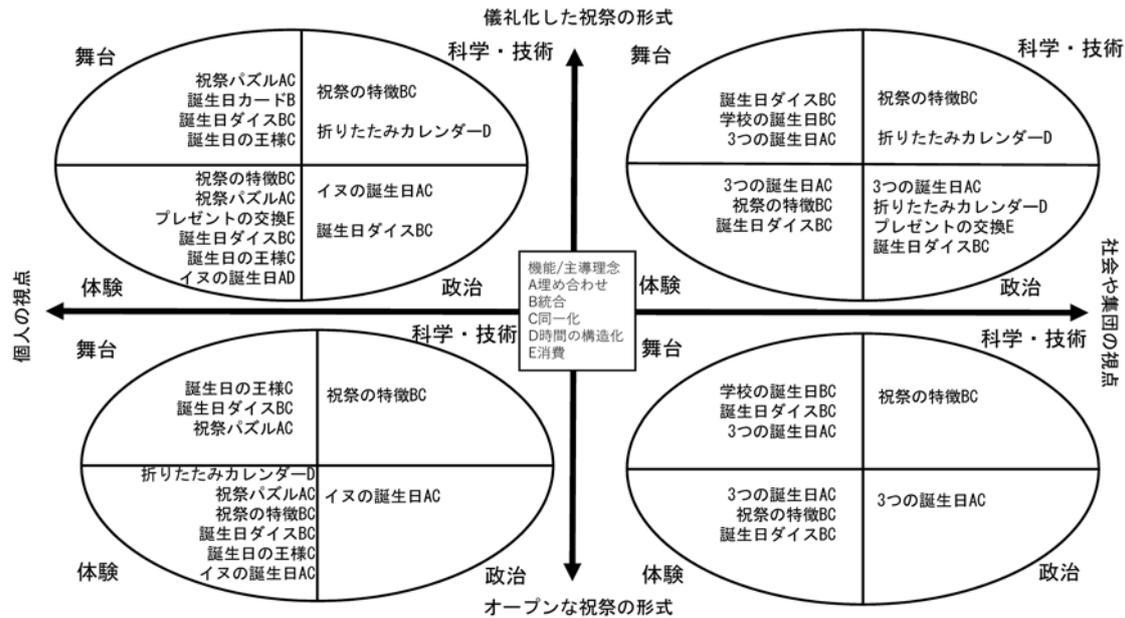


図2 誕生日のカリキュラムにおける各教材の位置づけ (CIEL-Ag 1975a : 35)

ただし一瞥して明らかのように、4つの視点の配分は必ずしも均等ではない。図2では体験的・経験的視点と舞台的視点を含んだ教材の比率が高い一方、科学的視点から誕生日を再構成する教材が寡少である。クレマーはこの点に関して「社会科学は祝祭とパーティーにおいて重要な研究領域ではなく、また実りのある研究領域でもないことは紛れもないように見える」(CIEL-Ag 1975a : 32)とコメントしている。このほかにも図2の中心には、既に述べた誕生日の5つの社会的な機能——埋め合わせ、統合、同一化、時間の構造化、消費——が列挙されており、それぞれの機能が教材の中にどのように反映されているのかという点について、記号で関係性が図示されている⁽¹²⁾。

それでは、以上のような特徴を有する教材は、授業の中でどのように用いられるべきとされていたのであろうか。あるいはそれを用いた授業とはどのようなものとして構想されていたのであろうか。本論文で11の教材すべてを取り上げることは紙幅が許さない。したがってここでは、教材「3つの誕生日」を代表的に取り上げることで、授業における多視点的な教材の活用方法を明らかにする。

IV. 教授学理論と教材との交錯点としての授業案 ——教材「3つの誕生日」から

MPUのカリキュラム「誕生日」において開発された教材「3つの誕生日」は、上述の通り当該カリキュラムの資料集に集録された8つの教材の一つであり、子ども世代と大人世代、老人世代の3世代の誕生日の過ごし方の違いがコマ絵の連続で表現されている。以下ではこの教材の特徴と授業における活用方法を詳らかにしていくが、その際に参照するのは当該教材に合わせて作成された授業案 (Unterrichtsarrangement) である。「誕生日」のカリキュラムには「誕生日の王様」、「プレゼントの交換」、「イヌの誕生日」、「祝祭パズル」、「誕生日ダイス」、「折りたたみカレンダー」、そして「3つの誕生日」の教材を授業で活用するための独自の授業案が練り上げられている。この授業案はいわゆる「学習指導演」の形式に類似しているが、後述の通り MPUの教授学理論がそのフォーマットとして踏まえられている点で特徴的である。以下では、既述の MPUの教授学理論と誕生日の教材が、この「3つの誕生日」の授業案の中でどのように用いられているのかという点に

着目しながら、多視点的な教材の活用方法を明らかにしていく。

IV-1. 世代の違いから誕生日の多様性を理解させる「3つの誕生日」

図3は、資料集に掲載された「3つの誕生日」の教材である。ここにはコマ絵のかたちで3種類の写真が上段、中段、下段の3段に分けて配置されている。このカリキュラムの開発に携わったクレーマーとロランド・キルシュ (Roland Kirsch) によると、上段は子どもの誕生日の1日を表現しており、中段は建築家の誕生日であり、下段は老人ホームで生活をしている女性の誕生日である (CIEL-Ag 1975a : 54)。写真はそれぞれ7時から22時まで1時間ごとに1枚が配列されている。そして世代と時間帯に応じて白黒とカラーの配色がなされている。例えば図3の上段では、7時の子どもの写真は白黒であるのに対し、8時の写真はカラー写真が配置されている。一列あたり、7時から22日まで16枚の写真が連続しているため、合計48枚の写真を互いに比較しながら、世代による誕生日の祝い方の違いを検討することができ

る。クレーマーとキルシュによると、ここから「この特定の時間に何をしており、別の時間では何をしているのか、こちらにはどのくらいカラフルな絵があり、そちらにはどれくらいなのか、同じ場



図3 教材「3つの誕生日」(CIEL-Ag 1975b)

表2 教材「3つの誕生日」における写真の配列

(CIEL-Ag 1975a : 55, 1975b : 14-17 を基に筆者作成。グレーのハイライトはカラー写真の部分で黒色の写真の箇所は教材でも黒塗りされている)

時間	7時	8時	9時	10時	11時	12時	13時	14時
子ども	起きる (歯磨き)	誕生日の朝ごはん	学校に行く	学校	学校での誕生日	学校	昼食 (好きなものを食べる)	学校での活動
大人	髭をそる	奥さんと子どもからプレゼント	車の中	電話中 (秘書と)	立ちながら同僚と飲酒	食堂で食事	野外での打ち合わせ	車の中
老人	ベッドの縁に座っている	朝食	窓のそばに立っている	郵便	娘や子どもと一緒にいる。膝の上には小包がある	一緒に昼食を食べる	昼寝	散歩
時間	15時	16時	17時	18時	19時	20時	21時	22時
子ども	子どもたちが来る	ケーキを食べる	遊ぶ	プレゼントで遊ぶ	夕食	テレビ	テレビ	
大人	プランについて話し合っている	タイプライターを使っている	車の中	新聞読んでいる	夕食	ゲストの挨拶とプレゼント	乾杯	楽しい輪の中に座っている
老人	アルバムを見ている	コーヒーを飲んでいる	酒を飲んでいる	9時と同じ	テレビ	19時と同じ	髪をくしでとかしている	

所にカラフルな絵が登場しているのか、そうではないとすればどのような要因をそこに発見することができるか」(同上：54-55)といった問いが浮かび上がるように教材が組み立てられている。図3は資料集の14ページの抜粋であるが、写真はそこから17ページまで連続している。全ページの3種類の写真のシークエンスは、表2のような配列で構成されている。

こうした教材「3つの誕生日」の特色を把握するうえで、ここでは図2を再び取り上げる。そこに示されている「3つの誕生日」の布置に注目すると、まず四象限の配置からこの教材が「個人の視点」よりも「社会や集団の視点」に重点を置いていることがわかる。これは写真の中に登場する「子ども」や「大人」が具体的なシチュエーションの中に生きる個人であること以上に、特定の世代の代理的表象として教材の中に立ち現れていることによると考えられる。したがって誕生日をマクロな集団の観点から捉えている点に、この教材の第一の特色を見出すことができる。

続いて4つの視点の分類に着眼すると、「3つの誕生日」の教材は「体験的・経験的視点」、「政治的・公共的視点」、そして「舞台的視点」の3つに場を占めていることがわかる。その一方で、誕生日を科学的なデータや命題という点から再構成する「科学的視点」は、この教材には割り当てられていない。ただし後に提示するこの教材を用いた授業案には科学的視点から授業を構成する場面が皆無ではない(表3の第8-2段階を参照)。したがって図2に示された各教材に対する視点の割り振りは厳密に授業案と対応しているわけではなく、教材のおおよその傾向性を言い表していると判断しうる。

最後に、誕生日が有する社会的な機能という側面から「3つの誕生日」を捉えてみると、図2では「埋め合わせ」機能と「同一化」機能が込められている。この教材の「埋め合わせ」機能は、各世代の誕生日が平凡な日常と誕生日という特別な

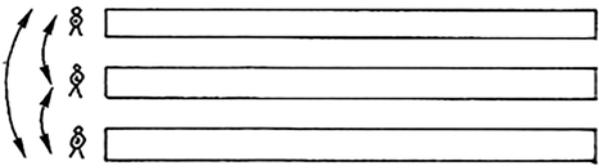
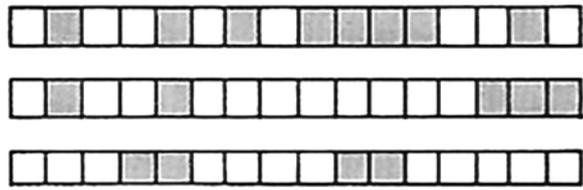
瞬間との混交として表現されている点にあると推察することができる。こうした誕生日の日常の「埋め合わせ」的な役割は、教材中で日常の平凡さと誕生日の非日常性が写真の色の有無により表現されていることでも際立たせられている。また「3つの誕生日」の「同一化」機能は、それぞれのカラー写真の中で各世代の登場人物(子ども、大人、老人)が様々なゲスト(同級生、同僚や友人、家族)によって祝われている様子に見出すことができる。祝う/祝われるという人間関係から生じる自己の立ち位置の「同一化」のプロセスを、この教材においては各世代における登場人物の社会的な立場で表現している。

IV-2. 「3つの誕生日」の授業案とその特徴

以上の特色を有する教材「3つの誕生日」に対応して、MPUのプロジェクトに携わっていたクレマー、ウタ・ダンネンベルク(Uta Dannenberg)ならびにエゴン・ハイン(Egon Hein)の3名は独自の授業案を構想している(同上：135-151)。紙幅の関係上、すべての内容を忠実に掲載することはできないが、表3は授業案全体を部分的に抜粋しながら簡略化したものである。授業の冒頭にあたる第1段階はそのまま原文を抜き出しており、第2段階以降は最低限の情報に限定して略記している。この授業案では教材「3つの誕生日」を用いて合計12の段階(厳密には17段階)で授業が進行するよう計画されており、各段階で教材の使い方や発問の具体例が詳しく記述されている⁽¹³⁾。

教材「3つの誕生日」を用いた表3の授業案の特徴は、以下の3点に見出されうる。第一に、MPUの教授学理論である①日常現実を再構成する視点、②再構成した日常現実を取り扱うコミュニケーション形式、そして③授業中の教師の働きかけという3つのポイントが、教材活用の方法を説明する際のフォーマットとして授業案の中に織り込まれている点である。換言すればこの授業案

表3 「3つの誕生日」の授業案 (CIEL-Ag 1975a : 135-151から筆者が抜粋して簡略化している)

1	体験的・経験的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)、舞台的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	
1-1	提示	3つの写真の並びを見せて、大まかに観察をさせる。どこが目を引くだろうか? 4ページにわたる写真の並びはどのように、またどのような規則に従って構成されているだろうか? どのような意図がその背後に隠されているのだろうか? いかにして、それを扱うべきだろうか? なにをそこから学ぶことができるだろうか? 等々。
	インタラクション	規則性を強調し、それを絵に描いて翻案させる。ある特定の整理の観点が機能しているとするならば、とりわけ何が視野に入ってくるだろうか、あるいは問題とされているだろうかということを推測させる。
	まとめ	この教材は、当たり前前の「中立的な」誕生日を模写したものと受け取られるべきではない。むしろ意図的であり特に教授学的に興味深い表現として受け取られるべきである。それは、そのデザインを通じて比較することや問うこと、説明を試みることを唆すものである。
1-2	対象化	
	まとめ	3つの誕生日にはそれぞれ別々の主人公がいる。例えば、誕生日が様々な年齢の人々や職業や家族の有無など、様々な環境の中でいかに祝われているのかを比較することができる。
1-3	対象化	
	まとめ	それぞれの列には白黒の絵とカラーの絵がある。色の違いが誕生日の経過に重要であるとすれば——このことをまず最初に一度見抜かなければならないのだが——例えば、どうして子どもの誕生日が別の誕生日よりもカラーの色が多いのかという問いを追究することができる。もしくは、いかに大人の誕生日では長い白黒の写真の並びが出てきているのか、大人の誕生日と子どもの誕生日が同じカラフルな色彩で始まっているのは偶然なのだろうか、色が塗られているということはそもそも偶然なのだろうか、それとも、特定の人物ないし集団に典型的なことなのだろうか……といった問いを追究することができる。
1-4	対象化	
	まとめ	3つの誕生日すべてにおいて、それぞれの時間に写真が1枚ある。その時々、同じ時刻で3つの誕生日を比較することができるだろうか、その時々と同じ時刻に、もしくは別の時刻に、誕生日の重点のようなものが存在するのだろうか、なんでそうなのだろうか……といった問いを調べることができる。
2	舞台的視点 (実証的・実用的コミュニケーション)	
3	舞台的視点 (実証的・実用的コミュニケーション)、体験的・経験的視点 (実証的・実用的コミュニケーション)	
4	体験的・経験的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	
5	体験的・経験的視点 (理論的・批判的コミュニケーション)	
6	政治的・公共的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)・舞台的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	
7	体験的・経験的視点 (記憶のコミュニケーション)	
8-1	体験的・経験的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	
8-2	科学的視点 (実証的・実用的コミュニケーション)	
9	体験的・経験的視点 (実証的・実用的コミュニケーション)	
10	政治的・公共的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	
11	体験的・経験的視点 (記憶のコミュニケーション)、体験的・経験的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	
12	舞台的視点 (論理的・文法的コミュニケーション)	

の作成者たちが、教材の活用方法を指示するにあたり上記の理論枠組みを意図的に用いていたということ、翻ってそれを読み解く側には、MPUの教授学理論についての理解が前提とされていたということ、表3の含意として受け取ることができる。

そのうえで第二に、この授業案の特徴は各段階において中心となる「視点」と「コミュニケーション形式」がそれぞれ設定されている点にある。開発された教材が、既にそれ自体で多視点的な要素を含有することは図2の整理からも明らかである。しかしそうした教材を用いつつ、授業が進行する中でどのような視点をいかなるコミュニケーション形式で強調するのかという点は、あくまで授業案の構成の仕方に委ねられている。例えば表3の第1段階では体験的・経験的視点と舞台的視点のそれぞれに焦点を絞るかたちで「3つの誕生日」の教材が取り扱われている。その一方で第8段階では体験的・経験的視点ならび科学的視点が、第10段階では政治的・公共的視点が登場している。このようにして教材が持つ多視点を、授業の進行に合わせて再配置することで授業案が作成されていることがわかる。

第三に、「提示」・「対象化」「インタラクション」・「まとめ」という4つの働きかけに着目すると、それらがこの授業案では授業の進め方を説明する枠組みとして用いられていることがわかる。例えば第1段階では1-1が教師による「提示」から始まり、教材への導入と子どもへの問いかけがなされる。その後「インタラクション」では教材から読み取ることができることを絵に描くことで解釈させる。そして「まとめ」のステップで、教材に込められた意図と注意すべき観察のポイントについて考察することが促されている。続いて1-2の冒頭の「対象化」では、(恐らく板書等の方法で)教師が教材の構造を子どもに図示する。そして「まとめ」のステップで教材の意図に即した比較が促されることとなる。なお、こうした授業の一

連のシーケンスは、「提示」から「まとめ」に至る機械的な形式段階として展開されているわけでは必ずしもない。むしろ4つの働きかけは多視点を演出するという授業の目論見に対応するかたちで柔軟に組み替えられている。

以上の教材「3つの誕生日」ならびにその授業案の諸特徴を踏まえて、本論文の冒頭に掲げた問題設定に再び立ち返ってみよう。本論文では、MPUのプロジェクトで開発された教材を、理論と教材と授業案の相互連関の中で把握することが目指されていた。上述の授業案で取り扱われている「3つの誕生日」は、MPUのプロジェクトにおいて独自に練り上げられた教授学理論に基づく多視点的な教材であった。図2の教材群の布置関係の分析から明らかになった通り、それは集団や社会の眼差しから体験的・経験的、政治的・公共的、舞台的視点を含みつつ、誕生日の「埋め合わせ」機能と「同一化」機能を体現するものである。さらに授業案の分析を通して浮き彫りとなったように、教材の活用にあたっては既述の教授学理論がフォーマットとして用いられつつ、教材に含まれた多様な視点が授業段階に応じて再配置されていた。そして4つの働きかけが時間軸に沿って設定されることにより、そうした多視点を演出するステップも構想されていた。以上の諸点からMPUの理論—教材—授業案の連関を整理すると図4の通りとなる。

このように、多視点的授業の教授学理論は教材の特色を付与する土台の役割を果たしており、また同時に授業案のフォーマットとしても用いられていた。そしてこの授業案の記述の中に、開発された教材の活用方法が具体的に例示されていた。ここからMPUのプロジェクトにおける理論—教材—授業案の相即不利の関係性を改めて確認することができるであろう。別言すれば、MPUの教材について論究する際には、その背後に存する理論枠組みへの遡及を欠かすことはできない。また授業案から教材の活用方法を読み解くにあたって

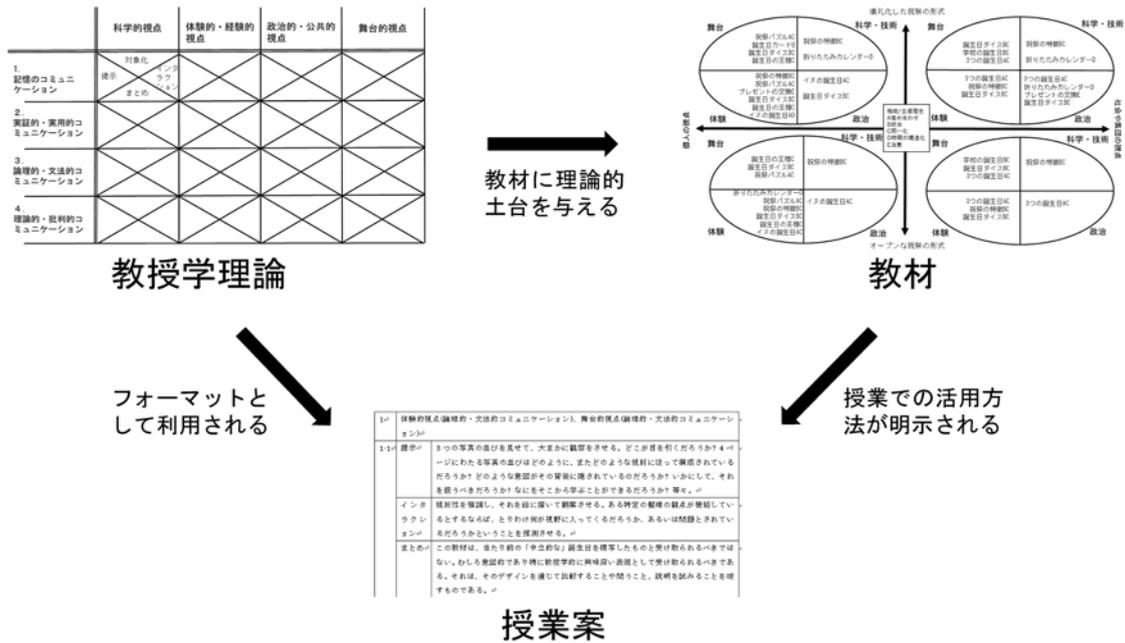


図4 MPUにおける理論—教材—授業案の相互連関（筆者作成）

は、教材と教授学理論についての理解が不可欠となる。従来の研究ではもっぱら断片的・部分的に取り扱われていたこの三者の分離しがたい連関を、本論文では「誕生日」の教材開発の事例に即して実証してきた。

V. おわりに

本論文では1970年代に西ドイツで取り組まれた多視点的授業 (MPU) のプロジェクトに着目し、そこで開発された教材の中身をその教授学理論と授業における活用方法との関係で明らかにした。MPUでは多視点的な授業を基礎づける教授学理論が独自に開発されており、それが①日常を再構成する4つの視点、②再構成した現実を取り扱う4つのコミュニケーション形式、③授業における教師による4つの働きかけの仕方をもルグマールとして練り上げられていたことが確認された。さらに教授学理論と並びMPUでは、子どもたちが生きる日常現実の制度・慣習の一事例として「誕生日」を取り上げ、既述の理論枠組みから教材を開発していたことが明らかとなった。そして授業

案を検討した結果、そこで教授学理論に基づく特別なフォーマットに従って教材の活用方法が明示されていたことも浮き彫りとなり、理論—教材—授業案の強固な連関が改めて指摘された。

もちろん本論文で検討の俎上に載せた「誕生日」は、MPUのプロジェクトにおいて編成された7つのカリキュラムの一端に位置するにすぎない。その中で取り上げた教材「3つの誕生日」もまた、「誕生日」をテーマに開発された11の教材のひとつである。したがって表3に抜粋した授業案も、プロジェクト全体で開発された多種多様な授業計画のほんの一断片であることは否めない。この意味で、本論文の目論見と分析の射程は、MPUの総体を俯瞰するには分析視角という点でも紙幅という点でも著しい制約を被っている。しかしながら、MPUのプロジェクトで開発された授業案の大半は、実際には表3と同様のフォーマットを用いて作成されている。またMPUの刊行物（特に各カリキュラムの教師用指導書）は、内容展開という点において多くの巻が類似した構成となっており、これに対しては「大部分がひどく冗長的で、多くの反復で特徴づけられている」（Bolscho

1976 : 34) と否定的なコメントが寄せられるほどである。裏を返せばこの指摘は、「誕生日」に対する本論文の知見が他の——学校、郵便、スーパーマーケットといった——カリキュラムに対しても一定程度妥当することを示唆している。筆者の今後の課題は、こうした見通しに根拠を得るために、MPU の他のカリキュラムや教材を同様の手法で検討していくことにある。

【注】

- (1) 学習指導要領改訂に先立つ 2016 年の中央教育審議会答申においては、教科の見方・考え方の習得を通して「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、物事を捉える視点や考え方も鍛えられていく。こうした視点や考え方には、教科等それぞれの学習の特質が表れるところ」(中央教育審議会 2016 : 33) であると述べられている。
- (2) このいささか婉曲した物言いには、学習指導要領の改訂によってしばしば引き起こされる教育(学)言説の移ろい易さに対する筆者の問題意識が投影されている。学習指導要領に理念先行で示される抽象的なスローガンの数々は、解説本や講話、研修を通して現場に薄く広く「周知・徹底」されていく。荻谷(2019) がそうした在り様を「エセ演繹型の政策思考」(cf. 同上 : 287-295) と厳しく指摘するように、教育政策におけるプラスチックワードの通用は地滑りした改革の空転を呼び込む。これを回避するためには、インパクトが先行しがちな術語の中身を従来の教授学の問題設定の中で照射し直すことにより、矢継ぎ早に変転する教育的スローガンが禹行して舜趨する様を暴き出すことが求められよう。その具体例として小針(2018) のアクティブラーニング批判を挙げることができる。
- (3) 事象科とは自然科学と社会科学の学習内容を統合する形で誕生したドイツの初等学年段階の教科である。ドイツ語の Sachunterricht はこれまで「事実教授」、「事実科」、「事物科」あるいは意識して「生活科」などと訳されてきたが、この教科が名称として冠する Sache とは事実=ファクトを意味するというよりも、むしろ「ある状況 (Sachverhalt)、争いごと、事がら、課題ないし義務」(GDSU 1998 : 5) を広く含んだ社会的・自然的な事象を指し示す。こうした Sache の原意を意識して、本論文では大塚(1981) に倣い「事象科」の訳語を選択している。
- (4) これらの教材群は、プロジェクトの主導者であるクラウス・ギール (Klaus Giel) をして後に「MPU の核心」(Giel 2001 : 215) とも評されている。
- (5) なお以下に詳述する MPU の 3 つの理論上のメルクマール (視点、コミュニケーション形式、働きかけ) は、複数の先行研究において既に言及がなされている (cf. 渡辺 1979 : 123-125, Hänsel 1980 : 72-73, 小野 1985 : 140-143)。したがって以下の記述は従来の研究との部分的な重複を免れないが、本論文のねらいは教授学理論の検討を越えて、あくまでそれを教材および授業案と関連づけることに置かれている。
- (6) この「視点」という表記は MPU に関する先行研究で一般になされているが、プロジェクトの中では「再構成 (Rekonstruktion)」ないし「介入方法 (Zugriffsweise)」という表現がほぼ一貫して用いられていた。
- (7) MPU の情報冊子では、以下の 4 つのコミュニケーション形式がそれぞれ「水準 (Ebene)」という術語で整理されている。
- (8) この「働きかけ」という表記は MPU のジャーゴンを筆者なりに翻案したものであり、原文では「構造モメント (Strukturmoment)」と表現されている。
- (9) なお 1976 年の情報冊子ではこのほかに「子ども部屋」と「選挙」の 2 つがカリキュラムとして構想されているものの、巻末の刊行状況にはいずれも「準備中 (In Vorbereitung)」と記載されており (CIEL-Ag 1976 : 72)、その後の刊行の事実も確認することができない。
- (10) こうした誕生日の取り扱い方の問題性については、教科外活動が教科活動の「ガス抜き」程度に位置づけられ学校教育におけるその役割を矮小化されているという牛田(2017) の指摘と、その実情を超克する方途としての「特別活動の自己否定性」のテーゼを参照。
- (11) ただし理由は定かではないが、「音声教材」のみ図中には登場していない。
- (12) なお、オリジナルのテキストでは各教材の下線部のスタイルの違いで教材と機能の関係が表現されていたが、解説が困難であることから図の作成にあたり筆者が A ~ E の記号を各機能に割り振り、それを教材名の末尾に記載するかたちで変更を加えている。
- (13) もっともこの「段階」が 1 授業時間ごとの活動を意味するのか、それとも複数のステップにまたがる

授業の構成が提案されているのかという点について授業案では詳しく説明されていない。

【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)

Bolscho, D. (1976): "Partituren" zum Sachunterricht. In: *Lehrmittel aktuell*. Heft 5. S. 29-34.

CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1975a): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Geburtstag. Lehrerband*. Stuttgart.

CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1975b): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Geburtstag. Sachheft*. Stuttgart.

CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm*. Stuttgart.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (1998): *GDSU Info*.

Giel, K. (2001): Zur Revision des "Mehrperspektivischen Unterrichts" (MPU). In: Köhnlein, W./Schreier, H. (Hrsg.): *Innovation Sachunterricht*. Bad Heilbrunn. S. 201-216.

Hänsel, D. (1980): *Didaktik des Sachunterrichts*. Frankfurt am Main; Berlin; München.

原田信之 (2014) 「ドイツ初等教育の統合教科『事実教授』の新しいスタンダード」『人間文化研究』第20号, 名古屋市立大学大学院人間文化研究科, pp.67-82.

Herbart, J. F. (1806=1964): *Allgemeine Pädagogik*. In: Kehrback, K./Flügel, O. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke*. Aalen. S. 1-139.

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.

荻谷剛彦 (2019) 『追いついた近代 消えた近代』岩波書店.

小針誠 (2018) 『アクティブラーニング』講談社現代新書.

Köhnlein, W. (2012): *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn.

中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_ics-Files/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 2021年12月7日閲覧)

奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社.

小野擴男 (1991) 「ドイツにおける『事物科』の教授学的検討」日本教育方法学会編『教育方法20 学校文化の創造と教育技術の課題』明治図書, pp.87-99.

大塚恵一 (1981) 「西ドイツの新教科『事象科』(Sachunterricht) について」『富山大学教育学部紀要 (A 文科系)』第29巻, 富山大学教育学部, pp.205-216.

牛田伸一 (2017) 「特別活動の自己否定性」『教育学論集』第68巻, 創価大学教育学部・教職大学院, pp.195-211.

渡辺光雄 (1979) 「授業構造理論としての教授学3」『教育学系論集』第3巻, 筑波大学教育学系, pp.115-131.

〔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)