

# 多視点的授業（Mehrperspektivischer Unterricht）における カリキュラム開発の構想と実際

— CIEL 研究プロジェクト（1971-1975）の成果と課題に着目して —

田 中 怜

## 1 はじめに

本論文の目的は、1970年代の西ドイツにおいて取り組まれた「多視点的授業」のカリキュラム開発プロジェクトを対象にして、そこで取り組まれた多視点的なカリキュラムの内容を、プロジェクトの構想と実際の差異から明らかにすることである。

授業において子どもたちの眼差しや思考を一つに収斂させることなく、むしろ多様な見方や視点へと開いていくこと、本論文でいうところの「多視点性（Mehrperspektivität）」は、こんにちの授業およびカリキュラム構成においては重要な発想とされている。そもそも、こんにちまで連続と続く学校という場が「複雑性（Komplexität）」や「偶発性（Kontingenz）」を特徴とする近代社会の中に存立する限りにおいて、多視点的な授業やカリキュラムの構成は、学校と生活の接続を果たすうえでは重要な発想であるとされている（田中 2022a）<sup>(1)</sup>。

授業における多視点性の演出という点で先駆的な取り組みと位置づけられうるのが、西ドイツで考案された多視点的授業（Mehrperspektivischer Unterricht 以下 MPU と略記する）である。多視点的授業とは、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（Pädagogische Hochschule Reutlingen）およびエスリンゲン教育大学（Pädagogische Hochschule Esslingen）の研究者たちにより試みられた、事象科<sup>(2)</sup>のためのカリキュラム開発プロジェクト、ならびにそこで提起された授業のあり方を指す。それは後段で詳述するように、「学校」や「スーパーマーケット」や「郵便」といった子どもの日常現実をテーマとして取り上げ、日々の自明性から子どもを引き離す解放的な（emanzipatorisch）授業を理論的・実践的に普及させていくための取り組みであった。現在のドイツの事象科では、視点性（Perspektivität）を中心概念とした「スタンダード」が作成されて久しいが（cf. GDSU 2002, 原田 2014）、「MPU は、基礎学校での活動において多視点性の付与を果たそうとした、初めての重要な試みである」（Thomas 2018:141）との評価が与えられてもいる。

MPU に関係する先行研究は、田中（2022c）が指摘するように、考案された教授学理論を対象とした研究群と、開発されたカリキュラムの実際等の実践面を対象とした研究群の2つに整理することができる（同上:2）。近年では、前者の研究群に属するものとして、田中（2022b）が MPU の「教師中心性」という特徴をめぐり、その意味射程を理論の側面から分析している。また田中（2022c）では MPU が辿った「その後」の理論的發展の内実が検討されている。他方で後者の研究群の一例として、田中（2022d）はプロジェクトにおいて開発された教材に焦点をあてることで、その特徴を授業案と教授学理論との関連で明らかにしている。このように、MPU を対象とした研究は、その理論的な内容に主軸を置いて分析するものと、実際に開発された教材や授業案など実践に近い側面を検討対象とした2つに大別される。

ただし、上記の「理論」―「実践」の区分からは十分に前景化されない第三の項として指摘しなければならないのは、そもそも MPU が 1970 年代当時の西ドイツにおけるカリキュラム開発プロジェクトとして成立していたという事実である。上記の 2 つの研究群で論及の俎上に載せられている理論と実践のいずれもが、プロジェクトの経緯の中で創り出されてきた産物である。後に明らかにするように、こうした理論的・実践的産物は、決してプロジェクトの開始当初より首尾一貫して計画されてきたものではなかった。むしろカリキュラム開発という点に限定しても、MPU のプロジェクトは試行錯誤を経験しながら 4 年間のプロセスを歩んでいた。それでは、MPU の理論的・実践的産物の開発背景にあったプロジェクトの経緯とはどのようなものであったのか。そしてその中で、当初構想されていた理想と実際に生み出された内容との間にはどのような異同の関係を見て取ることができるのか。この点に関する詳細な検討は、これまでの MPU に関係する諸研究の中では死角となり続けてきたといわざるをえない<sup>(3)</sup>。

以上の問題意識に立つ本論文は、上記の目的を達成するための検討課題として、第一に MPU の発足と計画の段階に着目し、プロジェクトとしての「構想」の中身を整理する。続いて第二に、MPU がカリキュラムや教材、授業案という形で具象化されていく「実際」の側面を明らかにする。そして第三に、このプロジェクトの構想と実際を重ね合わせながら、多視点的なカリキュラムと授業方法開発の試みから生じた成果と課題について論じる。

## 2 MPU の構想——プロジェクトの発足とカリキュラムの開発計画

こんにちでは一般的に MPU = 多視点的授業と表記されるこのプロジェクトであるが、実のところこの呼称は正確ではない。ロイトリンゲン教育大学を中心に 1971 年から 75 年にかけて取り組まれたプロジェクトの正式名称は「初等教育領域における統合的・多視点的授業モデル (Integrativmehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung)」である。この正式名称は、MPU が多視点的な授業およびカリキュラム開発のプロジェクト事業として、71 年に「CIEL 研究助成プログラム」(以下 CIEL と略記) に認可された際の研究課題名であった。そのためまずはこの CIEL における MPU の位置づけを確認することで、プロジェクトの構想が明らかにされなければならない。

### 2-1 CIEL 研究助成プログラムとしての MPU の発足

MPU に対して資金援助を行っていた CIEL とは、1960 年代後半にフォルクスワーゲン財団が教育研究を支援するために立ち上げた大規模な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)」の略称である。田中 (2022b:2-3) が整理するように、1960 年代後半の西ドイツでは教育制度の改革という「外から」の改革と教育内容の改善という「内から」の改革が同時進行していた。

フォルクスワーゲン財団が着手した CIEL 研究助成プログラムもまた、こうした「内容からの改革」の動きに突き動かされつつ、初等教育領域のカリキュラム開発に向けた研究助成と振興を趣旨として立ち上げられた (Garlichs 1983:15-16)。当時の報告書を参照すると、1970 年 10 月に研究助成プログラムの公募を行ったことに対し、西ドイツ各地から合計 36 件の申請があったという。数度にわたる審査の結果、8 件の研究プログラムが正式に認可され、総計約 590 万マルクの助成金が配分されている (Bennwitz/Engelhardt/Weinert 1973:319)。ロイトリンゲン教育大学のヒラー (Hiller, G. G.) が責任者として申請がなされた「初等教育領域における統合的・多視点的授業モデル」は、それら 8 つの研究プログラムのひとつとして採択され、1971 年から 75 年にわたり合計約 75 万マルクの助成が決定され

た (Garlichs/Knab/Weinert 1983:384-386)。

CIEL の報告書に掲載されている MPU の研究概要によると、このプロジェクトの力点は、子どもたちが学校外の多様な「行為分野 (Handlungsfelder)」において、適切に行為することができる「行為能力 (Handlungsfähigkeit)」を獲得させる授業方法とカリキュラムの開発に置かれた。この行為能力の育成に際しては、以下の 2 つが要点となっている。第一に、「制度、立場、役割から独立した普遍的な行為能力は存在しない」(Bennwitz/Engelhardt/Weinert 1973:340) という点である。複雑に機能分化した社会において、政治や仕事、サービス、余暇など子どもたちがかかわる行為分野は極めて多様となっている。しかも種々の行為分野における個々人の振る舞いは、それぞれの立場や役割により個別に規定されている。したがって MPU では、こうした多様性を超越した普遍的な行為能力の育成という目論見は最初から放棄された。

ここから行為能力をめぐる第二のポイントとして、「諸分野に特有な形で通用している権力関係、決まり、行為の型、戦略といったものに適切にかかわることだけが、自由な余地の発見や別様の行為の機会を認識することを可能にし、また今ある諸関係を絶えず問うこととなる」(同上) という認識が導き出されている。つまり MPU では個別具体的な行為分野を学習の文脈として設えることで、子どもに現実の諸相を理解させるとともにそれを相対化することや、必要であれば今ある現実とは別様の在り様を構想する機会を提供することが狙われた。MPU において形成されるべき行為能力とは、単に生活実践の中で役割に応じて適切に振る舞う力ではなく、むしろ現実を多視点的に理解する批判的な構えを意味していたことがわかる。

こうした行為能力の育成のために、生活に近い行為分野を授業で再現することが肝要とされた。しかしここで看過してはならないのは、MPU のワーキンググループが学校の中に現実を忠実に模写することに対して、徹底して懐疑の姿勢を取っていた点である。なぜなら現実の単なる模写は、現状に対する子どもの批判的な眼差しを阻害し、場合によっては捨象してしまう危険があるためである (CIEL-Ag 1976c:6-7)。したがって、MPU では行為分野を真正な現実として学校の中に素朴に構成するよりも、「行為分野の諸断面が多様な視点の下でモデル的に再構成 (Rekonstruktion) されるべきである」ことが強調された (Bennwitz/Engelhardt/Weinert 1973:340 強調は引用者)。行為分野という現実を教授学的に再構成することにより、日常の自明性に埋没した構造や権力関係といった隠された側面を積極的に浮き彫りにすることが目論まれていたのである (cf. 田中 2022b:3, 2022c:4)。

行為分野を再構成することで現実を批判的に捉える行為能力を形成するという以上の狙いを果たすために、ロイトリンゲン教育大学の研究者を中核とするワーキンググループは、プロジェクトの端緒として独自のカリキュラムと授業理論の構想に着手した。

## 2-2 現実を多視点的に再構成する部分カリキュラム (Teilcurriculum) と授業理論

ワーキンググループの初期の取り組みを子細に追跡すると、プロジェクトの認可からわずか 2 か月後の 1971 年 12 月に、表 1 左部の「部分カリキュラム (Teilcurriculum)」が構想されていたことがわかる。ここには、縦軸に「住まい」から「祝祭」まで生活現実に根差した合計 11 の行為分野がテーマとして配置されており、横軸の第 1 学年から第 4 学年までの各学年段階に応じ、合計 44 のテーマが配列されている。1972 年 9 月の段階で、この部分カリキュラムは表 1 の右部のように修正されている。これにより、11 の行為分野のうち「行政」が削除され、行為分野は 10 に再編された。また削除された「行政」の一部が「交通」に組み込まれてもいる。そのほか強調部が示すような微細な修正が加えられ、結果として合計 40 のテーマが MPU の部分カリキュラムとして編成されている。

表1 初期に構想されていた MPU の部分カリキュラム  
(Krämer 1974:97-98 を元に筆者作成)

1971年12月20日作成

	学年段階				
	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	
テーマとしての11の行為分野	a) 住まい	子ども部屋	高層ビル	市街地図	空き家/強制居住
	b) サービス業	郵便もしくは宿泊施設	タクシーセンター	病院	墓地
	c) 教育	学校	教授手段	教師と生徒の役割	スポーツクラブ、仲間集団
	d) 生産	会社/工場	会社の内部構造	財閥	農場経営
	e) 行政	技術検査協会	市の行政	行政の内部構造	保険
	f) 余暇	おもちゃの家	屋外プール/屋内プール	旅行代理店/観光産業	教会
	g) 交通	交差点	ガソリンスタンド	飛行場	交通システム(連邦鉄道)
	h) 商業と商売	デパート/スーパーマーケット	サマーバーゲン	銀行	お金の問題
	i) コミュニケーション	テレビ	映画館/映画	ラジオ	新聞
	j) 政治	選挙	労働組合	政党	政治的利害や政治的関係の手段
	k) 祝祭	誕生日	クリスマス	埋葬	政治的な祝日

1972年9月21日作成

	学年段階				
	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	
テーマとしての10の行為分野	a) 住まい	子ども部屋	高層ビル	市街地図(市の行政)	空き家/強制居住
	b) サービス業	郵便	タクシーセンター	病院	保険会社
	c) 教育	学校/就学	教授・学習手段	教師と生徒の役割	スポーツクラブ、仲間集団
	d) 生産	炭酸工場	会社の内部構造	財閥	農場経営
	e) 余暇	おもちゃの家	屋外プール/屋内プール	旅行代理店(観光産業)	教会
	f) 交通	自動車認可機関、技術検査協会	ガソリンスタンド	飛行場	交通システム(連邦鉄道)
	g) 商業と商売	デパート/スーパーマーケット	サマーバーゲン	銀行	お金の問題
	h) コミュニケーション	テレビ	映画館/映画	ラジオ	新聞
	i) 政治	選挙	労働組合	政党	政治的利害や政治的関係の手段
	j) 祝祭	誕生日	クリスマス	埋葬	政治的な祝日



以上の行為分野ごとのテーマに子どもが接近するために、ワーキンググループはプロジェクトの中核のメンバーであったギール (Giel, K.) の主導で、多視点的に現実を再構成する授業理論を練り上げていた。そこではそれぞれの諸現実を再構成するための視点として、4つの再構成のタイプ (Rekonstruktionstypen)<sup>(4)</sup> が設定された。それはすなわち、①科学的再構成 (Scientische Rekonstruktion)、②体験的再構成 (Erlebnisbezogene Rekonstruktion)、③政治的・公的再構成 (Politisch-öffentliche Rekonstruktion)、④舞台的再構成 (Szenische Rekonstruktion) の4つである。田中 (2022b) によれば、「科学的再構成では、論理的な命題や学術的なデータを基に現実が科学的視点から示される。その一方で体験的再構成では、同じ現実に対し個人の主観的な視点から観察がなされる。政治的再構成では現実が権力関係という視点から描き出され、そして舞台的再構成では演技的なロールプレイングという視点でそれが説明される」(同上 :3) という。科学的に現実を理解することが、個人的な体験という視点と常に一致するわけではない。また政治的な現実理解が、科学的な眼差しと食い違うことも少なくない。MPU では、互いの視点の対立や矛盾を内包した4つの再構成のタイプから現実を指し示すことで、子どもたちが様々な行為分野へと多視点的に接近するカリキュラム開発が目論まれていた (cf. 小野 1991)。

このような構想に基づき、MPU のプロジェクトは CIEL の資金援助を受けて 1975 年中頃まで 4 年の期間で進められていく。しかし以下で実証するように、その実行過程は首尾一貫していたとは言い難く、むしろ当初の構想の見直しや大幅な修正を余儀なくされていた。

### 3 MPU の実際——紆余曲折の中でのプロジェクトの遂行

MPU のプロジェクトが当初の高い期待や推進力に反して意図せざる形で進行したことは、既に各所の論及で仄めかされている (Hiller/Popp 1994:109, Thomas 2018:76)。当時の証言に耳を傾けてみると、プロジェクトの最終盤にあたる 1975 年秋、ワーキンググループを率いていたヒラーは MPU を次のように総括している。「開始時期には、そこにカリキュラム開発に対して持ち込まれた全般的な熱量があった。ある時期に、それは終わりを迎えなくてはならなかった」(Hiller 1976:193)。彼によるとその理由は、ワーキンググループの個人的な人間関係や資金不足などにより、カリキュラムを革新すると

いうワーキンググループの熱気に「酔い覚め」が発生したためである。また所与の現実に対して批判的な眼差しを育むという MPU の狙いが、子どもたちを反体制的な政治運動に参画させる「左翼的なイデオロギー」であるとの誹謗を浴びたことも、プロジェクトの推進力を奪ったと振り返られている（同上）。こうした紆余曲折が、プロジェクトの理想と現実の間に亀裂を生み出したことは想像に難くない。それでは、上記の「構想」と照らし合わせたとき、MPU の「実際」の側面は、どのようなものとして浮かび上がるのであろうか。

### 3-1 部分カリキュラムの実現化と授業用パッケージの開発

MPU の取り組みの力点が、行為分野として再構成された部分カリキュラムの開発に置かれていたことは既述の通りである。1972 年 8 月の段階で、このカリキュラムは表 1 右部のように 10 の領域から 40 のテーマが構想されていた。

しかしワーキンググループによる MPU 関係資料の公刊状況を整理してみると、プロジェクトで実際に開発が着手されたのは 10 の行為分野のうち 8 つまでであったことがわかる。さらに表 2 に示す通り、それら 8 つの行為分野のうち、具体的な授業案や教材の開発、実験的な授業実践などがなされたのは第 1 学年のテーマに当たる 7 つのみである。

これら部分カリキュラムを開発順に整理すると、最も初期に生み出されたのは「学校 / 就学」と「郵便」の 2 つであり、プロジェクト開始直後の 1972 年春にそれぞれ開発されている（CIEL-Ag 1975a:7, 1976a:8）。翌 73 年には「スーパーマーケット」が、基礎学校研究会（Arbeitskreis Grundschule e.V.）の地域集会で発表されている。これに引き続き、「技術検査協会」「炭酸工場」「誕生日」の部分カリキュラムがそれぞれ開発され、全ての部分カリキュラムの教材がエルンスト・クレット社（Ernst Klett Verlag）から販売された。しかし MPU のプロジェクトを総括するパンフレット（CIEL-Ag 1976c）に付属している同社の小冊子には、1976 年時点で「テレビ」「子ども部屋」「選挙」は未だ「開発途中」と表記されている。このうち「テレビ」のみが同年に公刊されたが、「子ども部屋」と「選挙」は遂に日の目を見ることはなかった。なお、「子ども部屋」の行為分野である「住まい」に限っては、第 4 学年向けの「授業モデル（Unterrichtsmodell）」という形で、当初の構想にはなかった「時刻表」と併せ

表 2 MPU の部分カリキュラムの構想と実際（筆者作成）

カリキュラムの構想 (1972年9月21日)		学年段階			
		第1学年	第2学年	第3学年	第4学年
テーマとしての10の行為分野	a) 住まい	子ども部屋	高層ビル	市街地図(市の行政)	空き家/強制居住
	b) サービス業	郵便	タクシーセンター	病院	保険会社
	c) 教育	学校/就学	教授・学習手段	教師と生徒の役割	スポーツクラブ、仲間集団
	d) 生産	炭酸工場	会社の内部構造	財閥	農場経営
	e) 余暇	おもちゃの家	屋外プール/屋内プール	旅行代理店(観光産業)	教会
	f) 交通	自動車認可機関、技術検査協会	ガソリンスタンド	飛行場	交通システム(運邦鉄道)
	g) 商業と商売	デパート/スーパーマーケット	スーパーバーゲン	銀行	お金の問題
	h) コミュニケーション	テレビ	映画館/映画	ラジオ	新聞
	i) 政治	選挙	労働組合	政党	政治的利害や政治的関係の手段
	j) 祝祭	誕生日	クリスマス	埋葬	政治的な祝日

プロジェクトの実際 (1978年ごろ)		授業モデル	
		a) 住まい/時刻表 (1974)	
テーマとしての7の行為分野		部分カリキュラム (第1学年から第4学年)	授業用パッケージ (括弧内は出版年)
	b) サービス業	郵便	教師用指導書(1976) 資料集(1975) 読み物集(1976) その他教材
	c) 教育	学校/就学	教師用指導書(1975) 資料集(1975) ワークブック(1975) その他教材
	d) 生産	炭酸工場	教師用指導書(1975) 資料集(1975) その他教材
	f) 交通	技術検査協会	教師用指導書(1975) 資料集(1975) その他教材
	g) 商業と商売	スーパーマーケット	教師用指導書1(1974) 教師用指導書2(1976) 資料集(1975) ワークブック(1975) その他教材
	h) コミュニケーション	テレビ	教師用指導書(1977) 資料集(1974) その他教材
	j) 祝祭	誕生日	教師用指導書(1975) 資料集(1975) その他教材

て教材案が開発されている。「子ども部屋」自体も授業モデルとして別途販売予定とされていたが、その後の公刊の事実を確認することができないため、結局のところ未開発のまま計画は頓挫したことがわかる。

このように当初の計画と比して、プロジェクトで実現に至ったのは表2左部で第1学年のテーマとされていた強調部分のわずか7～8領域に留まっていた。こうした開発状況の遅滞もあってのことか、プロジェクトの推移に伴うカリキュラムの位置づけ自体の漸次的な変化を確認することができる。具体的には、MPUのワーキンググループはプロジェクトの途上で「郵便」から「誕生日」までの7つを、第1学年から第4学年までの初等教育段階全体を対象とした事象科の部分カリキュラムとして再定位している。その証拠に、1976年に公刊されたパンフレットには、「それぞれの部分カリキュラムは基礎学校の4学年全体で全般的に取り扱われうるものである」(同上:61)と明言されている。こうした解釈上の大転換が生じた時期を特定することは困難であるが、少なくとも73年の3月に「誕生日」の部分カリキュラムに基づく実験的な授業が第1・2学年を対象に行われている(CIEL-Ag 1975b:115)事実などを踏まえると、表2左部にある当初の構想は、4年にわたるプロジェクトの中盤には既に見直しを迫られていたと推察される。

以上のカリキュラム上の修正に対応して、7つの部分カリキュラムの教材群が1974年以降に順不同で販売された。表2右部に列挙したように、教師用指導書(Lehrerband)、資料集(Sachheft)、ワークブック(Arbeitsheft)およびその他の様々な教材が、各部分カリキュラムごとに「授業用パッケージ(Lehrpakete)」として公刊された。この「授業用パッケージ」の中核を担ったのは教師用指導書である。教師用指導書には当該部分カリキュラムの狙いに関する理論的背景や教材の意図についての分厚い解説が付された。またそこには、4つの視点に基づいた多視点的な授業案も数多く掲載されており、子どもへの問いかけの仕方から課題提供の方法、各場面で用いるべき資料集やワークブックのページ番号、その他の教材の活用方法に至るまで事細かな提案がなされている。ワーキンググループは、こうした「授業用パッケージ」の学校現場における活用を推進しており、エルンスト・クレット社から基礎教材(Grundmaterial)と呼ばれる教材のサンプルと、ワークセット(Arbeitsatz)という児童12人用ワンセットの教材パックをそれぞれ販売していた。

### 3-2 「授業用パッケージ」にみる多視点的な授業案

それではこの「授業用パッケージ」の中で提案されている多視点的な授業とはどのようなものか。ここで事例として取り上げるのは、部分カリキュラム「スーパーマーケット」の授業案「より美しく食べる(Schöner essen)」である(CIEL-Ag 1976b:129-155)<sup>(5)</sup>。授業の発案者であるハーン(Hahn, R.)によると、タイトルの「より美しく」には次の三重の意味が込められている。第一に、ドイツ農業経済の広告にあるように、新鮮な食べ物を綺麗に盛り合わせ調理に工夫をすることで、食べることの想像力と楽しみを喚起する美しさである。第二に、スーパーマーケットにある商品のパッケージのように、消費者の購買意欲をそそる商業広告的な食べ物への美しさがある。そして第三に、人口着色料などの化学製品を用いて食品の見た目を引き立たせることで、外見の劣化を隠して生まれる美しさがある。授業「より美しく食べる」では、こうした果物や野菜をめぐる「美しさ」の重層的な意味理解をテーマとして、子どもにスーパーマーケットという日常現実を多視点的に考察させ、自身の購買行為を省察させることに重きが置かれている。

教師用指導書には26ページにわたってこの授業の意図や教材の解説、そして授業を遂行する上での16のステップが事細かに述べられている。まず授業の冒頭にあたる第1ステップは、「みんながスー

パーマーケットで果物とか野菜を買わなきゃいけないとき、できる限り新鮮な商品とか良い品質のものが欲しいとしたら、どこに注意しますか？」(同上:142) との教師の問いかけから始まる。そして、スーパーで買い物をする際の判断基準が見た目の美しさにあることを子どもたち自身の経験から理解させる(体験的視点)。第2ステップでは、スーパーにある野菜や果物の美しいけれども、年中その色を保てているわけではないことを教師が説明する。そして「どの季節にどの色を植物界に観察することができるでしょうか？」(同上:143) との問いかけから、野菜や果物の色と季節の関係について考察を促す。具体的には、両者の関係を示したグラフを提示することで、夏には最も植物の色が多様ではあるが、冬になると茶色や焦げ茶色が目立つことを教える。こうすることで食品に対する体験的視点は、データに基づく科学的視点から相対化される。

またワーキンググループは、この授業のために図1のような2つの教材を開発している。まず左部の写真教材には、桃、豆、肉の写真が3つずつ並べられている<sup>(6)</sup>。横の1列目は普段目にして食べている食品の写真であり、色や形においてそれほど見た目は良くはない。これに対し2列目の写真は、スーパーマーケットなどで売られている鮮度のまだ良い、したがって購買意欲をそそる食品である。そして3列目は、それぞれの食品の缶詰の写真であり、食品添加物が使用されて色や形が綺麗に整えられている。この教材を用いた授業の第5ステップでは、これらの写真の意味を、横列の共通点と縦列の相違点をめぐる話し合い活動を通して明らかにさせる。そして子どもたちが普段目にする食料品の多様性について、写真から分析させる(科学的視点)。

さらに図1右部の文字教材には、子どもたちが日々口にする食品について(1)～(10)までの異なる文章が太線で5つのブロックに分類されている。この教材を用いた第11ステップでは、教師は子どもたちにそれぞれの文章の意味について整理させ(科学的視点)、第12ステップで文中に登場した食品添加物に関する単語(例えば「抗生物質」や「保存剤」、「着色剤」など)を集めて理解させる(科学的視点)。そして第13ステップでは食品への化学物質使用について、それぞれの文章がどのような立場を採っているのかについて、賛成と反対の2つにそれぞれ整理させる(政治的・公的視点)。第14ステップでは、これら文章を分類する5つのカテゴリーについて考察させ、それぞれの主張について要約させ

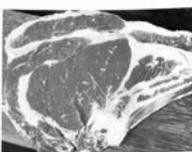
			<p>「ドイツ人の消費者は、数日のうちに腐る植物油が好きではない。新鮮で赤く見えぬ肉が好きではない。気の抜けたビーフが好きではない。パンがすぐに腐ってはいけぬ。保存食品は毒物を含んではいけない。バナナはできるだけ黒い斑点がないようにしなければいけない。ドイツ人の消費者には要求が多い—しかし産業と商業がそうした高い要求を満足させることができるのは、一部遠い国で作られていたり別の理由で長期保存しなければならぬ多くの食品や嗜好品に、化学物質を混ぜるときだけである」(1)</p>	<p>「私たちは第二次大戦の前には一人頭年間53キロの肉を食べていたが、1967年と68年は70キログラムであり、それ以来肉の消費量は18%も上がっており、卵の消費量は17.3%も上がっている。インド人は私たちの70分の1しか肉を食べない」(3)</p> <p>「抗生物質で農家は子牛を20%から30%成長を早めている。その際同時に、与えなければならぬ飼料は8%から10%減らしている」(4)</p> <p>「豊穡もりによると、ドイツの農家は抗生物質の使用で年間30億から40億マルクの飼料費を節約している」(5)</p>	<p>「科学者たちは、少量でも今まで食品に積極的に認められていた大量の硝酸塩や亜硝酸塩が発癌に繋がり得るということ。(だから科学者たちが推奨するのだが)硝酸塩や亜硝酸塩をもう食品の保存剤や着色剤としては使ってはならないということを突き止めている。今までそうした禁止令を出している国は世界にはなかった」(7)</p> <p>「つまり薬を動物用の飼料に使えば使うほど、人間の医療行為にとってそれが無価値になる」(8)</p> <p>「ペニシリンの残留物および同系の抗生物質は、こうした薬に抵抗のある病原菌株の発生を促進してしまう」(9)</p> <p>「食品の流通や広告一般において…食品が自然で無添加であることを暗示するような名前やその他表記を用いることは禁止されている」(10)</p>
			<p>「私たちの食品が産業により変化するということは、残念ながら質の改善を同時に意味するわけではない。しばしば逆のことが起きる。ただそうすることで、製品はもっと良く見えるし、ひよっとするとよりおいしくなったり長い間保存される—もっと買われることになったりもする」(2)</p>	<p>「もちろん私たちも健康政策的に危険のない食品に賛成している。それでも、それぞれの国の食品生産の禁止令や制限、義務は様々であるから、こんにちの食品との国際的な商業の関係を考えると、一面的な統一基準はそれ自体で余計な競争の欠点をもたらす」(6)</p>	<p>「食品の流通や広告一般において…食品が自然で無添加であることを暗示するような名前やその他表記を用いることは禁止されている」(10)</p>
			<p>「私たちが産業界により変化するということは、残念ながら質の改善を同時に意味するわけではない。しばしば逆のことが起きる。ただそうすることで、製品はもっと良く見えるし、ひよっとするとよりおいしくなったり長い間保存される—もっと買われることになったりもする」(2)</p>	<p>「もちろん私たちも健康政策的に危険のない食品に賛成している。それでも、それぞれの国の食品生産の禁止令や制限、義務は様々であるから、こんにちの食品との国際的な商業の関係を考えると、一面的な統一基準はそれ自体で余計な競争の欠点をもたらす」(6)</p>	<p>「食品の流通や広告一般において…食品が自然で無添加であることを暗示するような名前やその他表記を用いることは禁止されている」(10)</p>

図1 授業「より美しく食べる」の教材 (CIEL-Ag 1975c:12-13)

る（政治的・公的視点）。そして次の第15ステップで（1）～（6）の文章を、①食品の美しさについて、②食品の保存について、③生産量とコストという3つの点から主張を整理させる（政治的・公的視点）。最後の第16ステップでは、これらの文章から明らかになった事実を基にして、図1左部の9つの写真を再解釈させる（科学的視点）。

授業「より美しく食べる」は、以上のようにスーパーマーケットで子どもたちが出会う食品について、科学的視点、体験的視点、政治的・公的視点といった複数の眼差しから多視点的な観察と理解を促している。食品の「美しさ」といっても、それは普段食べている食べ物の美しさ、スーパーマーケットで見た目上演出されている美しさ、化学物質によって保たれている美しさでは全く意味内容が異なる。この授業案は、教師が子どもたちにこれらを区別させつつ、演出された美しさと消費者の購買意欲との関係性や、食品への化学物質の使用による効率性やコストの問題について批判的に考察を深めさせていくことに焦点づけられている。なお部分カリキュラム「スーパーマーケット」には、他にも「マーケットボードゲーム」「広告のカタログ」「スーパーマーケットのモデル」など約10の教材が開発されており、その多くには「より美しく食べる」と同じような授業案が練り上げられており、さらに少なくとも3つの教材を用いた授業実践が試みられている。

#### 4 授業において多視点性を演出する MPU の成果と課題

CIELに資金援助を受けたMPUは、4年間の取り組みを経て1975年9月30日をもって正式に終了する（CIEL-Ag 1976c:66）。それでは以上の論証を踏まえてプロジェクトの実際を構想と重ね合わせるとき、このプロジェクトの成果と課題をどのように導き出すことができるであろうか。

まずMPUの「成果」は、日常現実に対する批判的な行為能力の育成という目的に一貫して支えられた教材と授業案の作成にあったと解釈することができる。プロジェクトで開発された「学校/就学」から「誕生日」に至る7つの部分カリキュラムのいずれにおいても、行為分野の多視点的な理解と批判的構えの育成という目論見は、構想と実際の間で概ね貫徹されていた。特に現実批判に方向づけられた行為能力の育成という授業上の意図は、既に検討した「スーパーマーケット」はもちろんのこと、それ以外の部分カリキュラムの教材や授業案にも強く反映されている。例えば部分カリキュラム「学校/就学」では校舎の模型キットを組み立てることで自分たちの学校の構造に対する反省的な思考が促され（CIEL-Ag 1975a）、「誕生日」では世代間や社会階層ごとの誕生日の過ごし方の相違を顕在化させる教材が開発されていた（CIEL-Ag 1975b, cf. 田中 2022d）。こうしたMPUの成果は、教師用指導書や資料集から成る「授業用パッケージ」に具体物として凝縮されている。

このような「成果」が認められる一方で、MPUの残した「課題」もまた、この「授業用パッケージ」の中に見て取ることができる。それを端的に表現すれば、プロジェクトの紆余曲折に起因する教材や授業案の不完全な在り様に他ならない。MPUのプロジェクトは既に明らかにした通り、特にカリキュラム構成という点で構想と実際との間に乖離がみられた。ワーキンググループは当初、1つの行為分野あたり各学年に応じた4つのテーマを計画していた。ところが合計40あったテーマ群のうち教材化されたのはわずか8つであり、それぞれの教材の対象学年も初等教育全体へと大幅な解釈変更がなされていた。このように事象科のカリキュラム開発という観点では、MPUには修正点と不徹底さが際立つ。

こうしたプロジェクトの紆余曲折が、上述の「授業用パッケージ」の一部未刊行という不徹底な結果を導いたことは容易に推察されうる。さらにそれは刊行状態の不完全さのみならず、授業用パッケージの質自体にも課題を残す要因になったとみなすことができる。1974年以降に発売されたMPUの授業用パッケージは、ワーキンググループの期待に反して、学校現場への幅広い普及には至らなかった。そ

の理由は教材購入コストの高さに加え、教材や授業案が十分な実践的検証を欠いていたがゆえに、現場の実用性に直ちに結びつかなかったことによる (cf. Hiller/Popp 1994:109)。一例として「学校 / 就学」の部分カリキュラムを用いた実験的な授業実践では、複雑に構成された教材が教師の当惑を招いたことが報告されている (CIEL-Ag 1975a:139)。また各部分カリキュラムの教師用指導書は、教材を使いこなすための不可欠の手引きであるにもかかわらず、理論的な色合いが強いためかえって教材理解を妨げていると言わざるをえない。このように、「授業用パッケージ」が学校現場での吟味を十全に経ず世に出されたことは、結果として MPU の授業実践への転用を阻む要因を生み出したと評することができる。発売元のエルンスト・クレット社が「授業用パッケージ」の不良在庫を多く残したまま、教材の生産を 80 年代に中止してしまっただことは、こうしたプロジェクトの課題を暗に示している<sup>(7)</sup>。

もっともワーキンググループは、自身で開発した教材群を完成品ではない「半製品」ないし「半完成品」と呼称していた (CIEL-Ag 1976c:10, Krämer 1974:110)。この名称に示唆を得るならば、現実の教授学的な再構成は出来上がりの教材や授業案から首尾よく果たされるわけではなく、まずもって教師自身に課せられた任務であるとの理解を導き出すことができるであろう。

## 5 おわりに——MPU の影響とその後

本論文では 1971 年から 75 年にわたる MPU の構想と実際に着目し、このプロジェクトの成果が現実に対し批判的な構えを育成する多視点的な教材と授業案の開発にあったということ、そして同時にそれらの授業実践への転用の困難さが課題として残されたことを明らかにした。

最後に、本論文の先にある研究の見通しについて簡潔に示しておく。MPU のワーキンググループは 1975 年をもって解散するが、その影響の痕跡は様々な形で残されている。MPU のプロジェクトの中心地となったバーデン＝ヴュルテンベルク州では、1975 年に事象科の学習指導要領の暫定版を公にし、77 年に改訂版が施行された。そこには、「行為領域 (Handlungsbereich)」として「家族」「学校」「住まい」「余暇」「仕事」「サービス」「政治 / 公共性」「マスメディア」「消費」「交通」の 10 のテーマ群が挙げられている (Kultusministerium Baden-Württemberg 1977:85)。表 1 と比較すれば明らかのように、これらほとんどは MPU の初期の行為分野と共通している。また、MPU のワーキンググループのメンバーも、77 年版の学習指導要領の登場に合わせて教科書『私たちの新しい世界 (Unsere neue Welt)』をエルンスト・クレット社から公刊している。この教科書には MPU で開発された数々の教材群が応用されており、プロジェクトでは十分に焦点化されなかった自然科学的なテーマで新たな教材開発もなされている。筆者の今後の課題は、こうした MPU の影響関係や教科書開発を追跡し、多視点的なカリキュラムと授業開発の「その後」を解き明かすことにある。

## 註

- (1) 田中 (2022a) は、近代社会における「学校と生活の接続問題 (Vermittlungsproblem zwischen Schule und Leben)」に対して、「反省的・多視点的授業」の構成モデルを提起している。そこでは、学習内容が反省的・多視点的な教授を経由して行為へと導かれていく方向性と、反対に行為が反省的・多視点的な迂回路を通り理解へと至る 2 つの授業構成の方法が示されている。こうした授業構成にあたっては、カリキュラム・教材・教授戦略を多視点的に演出し、教育内容に対する反省的学習を促す演劇論としての教授学 (Didaktik als Dramaturgie) が求められよう (cf. Hausmann 1959)。
- (2) 本論文で「事象科」と訳す Sachunterricht には、「事実教授」「事実科」「生活科」など、これまで複数の訳語

が充てられており、特に「事実教授」と訳されることが多い。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については、田中（2022a:223）ならびに田中（2022c:17）の説明に本論文は則っている。

- (3) こうした先行研究の問題点は、プロジェクトにおいて未達成のままに頓挫した構想があたかも実際に成し遂げられた成果であるかのように誤って解釈されていることや、提案止まりのアイデアと学校で実践された授業やカリキュラムとが混同されたままに紹介されるといった事態を引き起こしている。その事例は以下で明らかにするが、特に表1に示した構想に過ぎないカリキュラム案は、日独問わず MPU の開発済みのカリキュラムであると誤解されることが頻繁にある。
- (4) このようにワーキンググループは、当時「視点」という術語よりも、「再構成のタイプ（Rekonstruktionstypen）」や「介入形式（Zugriffsformen）」の呼称を好んで用いていた。
- (5) この授業案は小野（1991:92-95）でも「おいしく食べるということ」と紹介されているが、恐らくは紙幅の関係で説明が簡素であり、授業における多視点性の現れを読み取ることは難しい。
- (6) 図1左部の写真は印刷の関係し白黒となっているが、実際の教材はカラー刷りとなっている。
- (7) この記述は、2020年2月25日に筆者が元ギーゼン大学のドゥンカー（Duncker, L.）に対して行ったインタビューの中で得た証言に基づいている。ドゥンカーは多視点的な授業理論の発展を試みた研究者として知られる（cf. 田中 2022c）が、70年代当時にエルnst・クレット社で MPU の教材作成に携わっていた。それゆえに、筆者がこの時代の MPU が学校現場に対して与えた実際の影響についてドゥンカーに尋ねたところ、その影響は限定的であったとして、こうした回答が返ってきた。

## 引用・参考文献

- Bennwitz, H./Engelhard, L./Weinert, F.-E. (1973): CIEL – Genese und Perspektive. In: Bennwitz, H./Weinert, F.-E. (Hrsg.): *CIEL*. Göttingen. S. 301-371.
- CIEL-Ag (1975a): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Schule/Einschulung. Lehrband*. Stuttgart.
- CIEL-Ag (1975b): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Geburtstag. Lehrband*. Stuttgart.
- CIEL-Ag (1975c): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt. Sachheft*. Stuttgart.
- CIEL-Ag (1976a): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Post. Lehrband*. Stuttgart.
- CIEL-Ag (1976b): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt 2. Lehrband*. Stuttgart.
- CIEL-Ag (1976c): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm*. Stuttgart.
- Garlichs, A. (1983): Grundschulreform als Curriculumreform? In: Garlichs, A./Knab, D./Weinert, F.-E. (1983): *CIEL II*. Göttingen. S. 15-33.
- Garlichs, A./Knab, D./Weinert, F.-E. (1983): *CIEL II*. Göttingen.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn.
- 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』20号，名古屋市立大学大学院人間文化研究科，pp.67-82.
- Hausmann, G. (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg.
- 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. 190-194.
- 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.
- Hiller-Ketterer, I./Hiller, G. G. (1978): Das Konzept des mehrperspektivischen Sachunterrichts. In: Haarmann, D.

- (Hrsg.): *Handeln und Erkennen im Sozialbereich*. Frankfurt am Main. S. 82-103.
- Krämer, H. (1974): Themengitter für das Curriculum: Grundschule. In: Giel, K./Hiller, G. G./Krämer, H. (Hrsg.): *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze und Konzeption I*. Stuttgart. S. 82-118.
- Krämer, H./Kirsch, R. (1975): Der mehrperspektivische Unterricht. In: Katzenberger, L. F. (Hrsg.): *Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Teil III*. Ansbach. S. 595-644.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1977): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Grundschule*. Villingen-Schwenningen.
- 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『学校文化の創造と教育技術の課題』明治図書, pp.87-99.
- 田中怜 (2022a) 『学校と生活を接続する』春風社.
- 田中怜 (2022b) 「多視点的授業 (Mehrperspektivischer Unterricht) における『教え』の演劇的解釈」『カリキュラム研究』日本カリキュラム学会, 第 31 号, pp.1-12.
- 田中怜 (2022c) 「ドイツにおける多視点的授業 (Mehrperspektivischer Unterricht) の批判的発展」『育英大学研究紀要』、育英大学教育学部, 第 4 号, pp.1-18.
- 田中怜 (2022d) 「日常現実を多視点的 (mehrperspektivisch) に捉える教材の理論と活用方法」『育英大学研究紀要』育英大学教育学部, 第 4 号, pp.19-34.
- Thomas, B. (2018<sup>5</sup>): *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen*. Bad Heilbrunn.

〈付記〉本研究は JSPS 科研費 19K14087 ならびに 22K13630 の助成を受けたものである。