

「生活科」と「総合的な学習の時間」の 接続と展開の可能性

—オーストリアの事実教授の理論と実践—

Theory and Practice of Living Environment and Integrated Studies
—The Case of Sachunterricht in Austria—

伊藤実歩子*

ITO, Mihoko

【要旨】日本の生活科と総合的な学習の時間（以下、「総合」）の理論的・実践的な接続と展開を構想するために、オーストリアの事実教授（Sachunterricht）を比較の対象として検討する。本稿では、まず、事実教授と生活科あるいは「総合」の共通点と相違点を整理する。両者には、内容教科でもあり、方法教科でもあるという特色が共通している。そしてそれゆえに、既存の教科内容だけでなく、現代的諸課題もその内容領域に含める傾向が強まっている。結果、両者の教育実践の実態は一部において空洞化しているという批判がある。次に、日本の生活科と「総合」の問題点を、特に両者の接続という点から検討する。詰め込み教育の対抗文化として誕生した生活科と「総合」は、教科と領域といった異なるカリキュラム論上の位置づけを解消されることなく、次々と出てくる教育課題を押し付けられる存在となっていく。こうした問題への応答として、ドイツ語圏の事実教授における政治教育からのアプローチを参照し、生活科と「総合」の教科・領域の内容及び接続の教授学的原則を検討してみたい。

キーワード: 生活科、「総合的な学習の時間」、事実教授、オーストリア

1. はじめに

本稿は、日本の生活科と総合的な学習の時間（以下、「総合」）の理論的・実践的な接続と展開を構想したい。そのために参照するのは、オーストリアの事実教授（Sachunterricht）である。事実教授は、ドイツ語圏の初等教育（多くが4年制）において取り入れられている統合教科、あるいは教科横断的教科の名称である¹。日本において生活科が導入された際にモデルとして参照されたことでも知られている。事実教授の主な教育内容は、自然科学分野と社会科学分野から構成されている。教育課程には、ほかにドイツ語・算数・宗教・体操・音楽・図工などがある。

以下では、まずドイツ語圏の、主にオーストリアの事実教授と生活科・「総合」という教科・

* 立教大学文学部

領域の共通点と相違点を検討する。ここで「総合」が検討対象に含まれるのは、事実教授の対象学年が3,4学年までであり、その学年段階では、日本では「総合」が展開されているからである。次に、日本における生活科導入の時期にあった議論やこれまでの学習指導要領改訂を概観し、生活科が現在も抱える問題性を指摘する。同様に、事実教授の実践を歴史的視点から検討し、現在の事実教授をめぐる問題点を指摘する。そこには、日本の生活科に対する批判と共通するものが確認できるだろう。最後に、事実教授における新しい取り組みをオーストリアの事例から紹介する。その事例からは、2017年度の学習指導要領改訂の際に問題として指摘された²、生活科から「総合」への接続や展開の可能性を検討できるだろうと考えている。

2. 事実教授と生活科と総合的な学習の時間——共通点と相違点——

ここではオーストリアの事実教授と日本の生活科および「総合」の特色を概観し、その共通点や相違点について検討してみたい。なお、本稿では、同じ文化圏であるドイツの事実教授についても言及する場合がある。

(1) 内容教科でもあり、方法教科でもある

オーストリアの事実教授で取り扱う内容は、「共同体、自然、空間、時間、経済、技術」³とされている。生活科では「学校、家庭及び地域の生活に関する内容、身近な人々、社会及び自然とかわる活動に関する内容、自分自身の生活や成長に関する内容」⁴とされており、大きく見れば、両者の教育内容には共通点が多い。

さらに両教科が方法教科であることが共通点としてあげられる。例えば、ある生活科の教科書の後ろには、「調べ学習の方法」として、「よく見る。さわってみる。においをかく。音をきく。まえとくらべる。にたものをかんがえる。ためしてみる。よそうする。くふうする。」と書かれたページがある。また「あらわす・つたえる」方法として「カード／え／しゃしん／しんぶん・ポスター／かみしばい／パンフレット／げき／うた／じつぶつとうえいき」というページが続く。これは生活科の2冊の教科書（光村図書、二年間で使用する上・下冊）に共通している⁵。

事実教授も方法教科であることは教科書の表示から明らかである。例えば、教科書には、課題ごとに、二人で話し合う、グループで話し合うといった方法が提示されたり、あるいは、新しい学習方法（eine neue Lernmethode）として、「みんなの意見を模造紙に書いてみる→すべての意見が尊重される→わたしたちのアイデアを整理する→似たアイデアをグループにまとめる」といった方法が指定されている⁶。こうした「学び方を学ぶ」ことへの着目は、PISA以降、ジェネリックスキルが注目される中で日本にも同様にみられる傾向であり、生活科や事実教授に限定的な傾向ではないが、ほかの内容教科（算数や国語／ドイツ語）と比較すれば、やはり「学び方を学ぶ」ことへの言及は多い。

(2) 多様すぎる内容領域

両教科には新たな内容や課題が付け加えられやすいという傾向も共通して確認できる。例えば、2017年の学習指導要領改訂の際の解説に、「生活科はこれまで国語科、音楽科、図画工作科において幼児期の教育との接続および入学当初における生活科を中心としたスタートカリキュラムに

について規定していたが、今回の改訂では、低学年の各教科等（国語科、算数科、音楽科、図画工作科、体育科、特別活動）にも同旨を明記した」とあるように、生活科と他教科の接続が教育課程全般に及ぶことになった⁷。また前回の2008年の学習指導要領改訂においても「科学的な見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さや面白さを実感する学習活動を取り入れること」「安全教育や生命に関する教育を一層重視する」ことなどが加えられている⁸。生活科には時代によって求められる教育的課題が追加される傾向があると言えるだろう。これは「総合」にも該当することである。

同様に、ドイツ語圏の事実教授の取り扱う内容も多岐にわたることは、教員養成用の教授学テキストを見ても明らかである。この目次には、事実教授の内容領域が、学問領域と教科横断型領域に分けられ、次のように示されている。前者では、物理、化学、生物学、地理学、技術、社会学、経済学、政治学、歴史、倫理、後者においては、メディア、性、異文化、健康、持続可能な開発、交通教育を含めた輸送、平和といった領域が示されている。前者は、事実教授が中等教育以降で分科する教科（あるいはその親学問）に相当し、後者の領域は、日本の「総合」の内容領域にも重なる現代的諸課題である。また指導の方法や原理に関しても、経験重視、問題解決重視、行為重視、授業の開放性などが多様に示されている⁹。それだけでなく、英語で学ぶための事実教授の教科書やワークブックも存在する。英語教育も事実教授の課題の一つになっているのである¹⁰。このように生活科と事実教授は、多くの内容領域あるいはまた指導原理や方法をカバーしなければならない科目であることが共通している。

（3）教科誕生の歴史——「対抗文化」としての事実教授と生活科・「総合」

生活科と事実教授は、教科の誕生の歴史には相違点と共通点の両方がある。両者の違いはまず、その歴史の長さにある。

事実教授の前身は郷土科（Heimatkunde。一部では郷土・生活科（Heimat・Lebenskunde））であり、その起源は19世紀末ともいわれている。その後、19世紀末転換期における改革教育運動（Reformpädagogik）の中で郷土科は理論的・実践的に発展していった。現在の事実教授に近い内容は、この時代の郷土科に確認することができる。戦後は、郷土科という科目名から事実教授に変更されたが、以前の郷土科から引き継がれた内容も多く、第三学年以降は、郷土の地理や歴史などが内容に含まれる¹¹。

一方で、日本の生活科の歴史は事実教授と比べれば、まったく新しいというしかない¹²。1989年の学習指導要領改訂で、1,2年の社会科・理科を廃止し、生活科が誕生した。新教科が生まれたのは、戦後の社会科以来のことであった。そして、次の学習指導要領改訂、すなわち1998年に総合的な学習の時間が領域として登場する。先述の通り、両者は「教科」と「領域」でカリキュラム論上の性質は異なるものの、ともに合科的で体験を重視していることから、生活科は、この「総合」導入のための下地という位置づけも与えられたのである¹³。

このように生活科と事実教授の歴史は比べるまでもなく大きな差があるが、教科の誕生には共通する背景を指摘することができる。

事実教授は、かつて郷土科（Heimatkunde）と呼ばれ、20世紀初頭のドイツ語圏の改革教育運動のいくつかにおいて、中心教科として位置づけられた歴史を持つ¹⁴。それまでの書物中心、教師中心の教育に代わって、「子どもからの教育」（child centered education / Pädagogik vom Kinde aus）

へと改革しようとしたときに、郷土科のような合科的教科において作業や活動を中心とした教育を行うこと、また郷土科を中心に他教科（読み書き計算など）が展開されることが目指されたのである¹⁵。岩川直樹は、こうした歴史を、「旧教育」に対する「新教育」あるいは「伝統的な教育」に対する「進歩的な教育」といった「ひとつに連なる教育変革の伝統」であるとし、日本の生活科や「総合」の登場も、1960年代以降の系統主義的な学習指導要領に見られた詰め込み教育に対抗しようとしたものだという。岩川らはこうした既存の教育に対する新しい教科や教育思想の登場を「対抗的な教育文化」と呼び、生活科や「総合」の誕生もこれに含めることができるという¹⁶。両科目の誕生には、「対抗的な教育文化」という歴史的使命が課されていたのである。これについては、後述する。

3. 生活科と総合的な学習の時間の接続をめぐる問題

ここでは、現在の生活科と「総合」の問題点を、両者の接続という視点から検討してみたい。

(1) 生活科導入時の二つの批判

先述の通り、生活科は、1989年の学習指導要領改訂において導入された新教科であった。しかし、すでに、さきの1977年の学習指導要領改訂のための議論において、合科的な教科の導入が検討されていたという。20年以上かけて議論された生活科の導入には、子どもと学校、あるいは環境をめぐる次のような背景があった。すなわち、第一に、分立した教科の指導では、子どもたちが知識や技能の羅列的な習得に終始し、現実の生活に生きて働くものとなっていないこと、第二に、子どもの発達特性を考慮したとき、とくに低学年の子供たちは活動と志向が未分化であるために保育園や幼稚園などにおける五つの「領域」から小学校の「教科」へのスムーズな移行が必要であること、第三に、子どもたちの生活実態において、直接的な体験が不足していることである。これらに加えて、そのころ、小学校に入学した子どもたちが、授業中に座ってられない、教師の話を聞かない、子ども同士のけんかやトラブルが絶えないといった学校にうまく適応できない、いわゆる「小1プロブレム」も生活科の導入の背景となった¹⁷。

こうして生活科が導入された時期に、二つの民間教育研究団体が同科目の構想に批判を展開していることに本稿では注目したい。一つは、日本生活教育者連盟（日生連）、もう一方は歴史教育者協議会（歴教協）である。前者は経験主義的な教育を標榜しているのに対して、後者は、系統主義的な教育を主張しており、両者はその教育思想において全く異なる立場をとっている。

当時の日生連を代表する中野光（1929-）は、文部省が構想した生活科は、自分たちが主張する「生活科」とは全く異なるものだとして批判する。その最も大きな違いは、人間像の違いだという。日生連を立ち上げた梅根悟（1903-1980）の構想した社会科の目指す人間像は「憲法理念の実現をになう主権者としての能力を身につけた国民」であったのに対して、文部省構想の生活科では「自分をとりまく環境をつくりかえるというよりも、むしろそこに適応し、つつまじやかな『自己教育』の世界に閉じこもっていく人間」であるという。そうした生活科においては、子どもの体験や活動が重視されているようであって、しかし実は「その具体的な姿は教師の誘導による実生活とは似て非なるもの」であり、子どもの自由で主体的な思考を発展させようがないという。

中野によれば、日生連を立ち上げた梅根悟はすでに、「生活科を標榜していたが」、この「生活

科」は、超教科的で、カリキュラムの中心に位置づくものとして構想されたのであり（戦後新教育の社会科のように）、週に2-3時間をあてがわれ、教科書も評価もあるような文科省生活科とは全く異なるものだという¹⁸。そのうえで、「子どもの社会や自然についての認識はつねに『指導されるべき』状態にあり、重要なのは、「子供の内側から疑問や探求心を育て」ることによって指導していくことだという。

もう一方の歴教協は、文部省生活科は、「子供たちに科学的な物の見方を育てる道を閉ざした」ものであり、『『具体的な活動や体験学習』を重視するという口実の下に低学年教育の民主的発展の願いを踏みにじり、主観的な『自己認識』『自己と世界のかかわり』を重視する規範道徳の押し付けという方向にねじまげる内容』だと断じている。客観的な真理を教えるのではなく、特定の価値観（「学校っていいな」「どうぶつさんとおともだちになろう」「おばあちゃんはやさしいよ」）の押し付けであったり、表面的で画一的な活動や体験に終始し、知的に引き付けられる教材の質が保証されていないと主張する¹⁹。

両者はその教育論において経験主義と系統主義という異なる方向性を志向しているにもかかわらず、総じてみると、文部省構想の生活科に対しては、「科学的認識の不足」「特定の価値観の押し付け」という点を共通して批判していることがわかる²⁰。生活科の教科内容が牧歌的で、素朴な童心主義に基づいた子ども観であることを、日生連は生活の全体性から、歴教協は科学的なものの見方という視点から批判した。文部省が構想した生活科を、中野は「ニューモードの修身科」、歴教協は「第二道徳科」というように、それぞれ似たような表現で皮肉ったのは、文部省生活科に対する彼らの批判の重なりともいえるのである。

（2）分科への移行か、教科横断型の強化か？そのどちらでもないのか？

先の章で、事実教授と生活科の相違について言及していなかった点がある。それは、日本の生活科が第1,2学年対象の教科であるのに対して、事実教授は第1-4学年を対象としているということである。ただしこれは対象学年の違いだけを意味しているのではなく、カリキュラム編成の問題につながっている。

日本の生活科は、その後、第3学年以上の理科・社会そして総合的な学習の時間に接続していく。しかし、その内容の系統性は、生活科は教科であり、「総合」は領域であるというカリキュラム上の乖離によって、あいまいにぼかされている。2017年の学習指導要領改訂では、「総合」の内容には、「目標を実現するにふさわしい探究課題」、「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の二つを定める必要があるとされた²¹。これらの目標にかなう内容が、次のように大きく三点に分けて提示されている²²。

国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題

地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題

児童の興味・関心に基づく課題（将来への夢や憧れをもち挑戦しようとする、ものづくりなどを行い楽しく豊かな生活を送ろうとすること、生命の神秘や不思議さを明らかにしたいと思うこと）²³

2017年度版学習指導要領改訂のための「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ」の議論を参照すると、課題の一つに「社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続が明確ではない」ことが挙げられている²⁴。しかし、その後告示された指導要領解説（平成29年（2017年）7月）を参照しても、「接続」に関しては、「総合的な学習の時間等をはじめとする各教科等への接続を意識する」、「総合的な学習の時間に発展的につながっていくことを意識する」とのみ言及されただけである。

このように、生活科から「総合」への接続には、同教科／領域誕生以来、内容的な系統性が明確には示されていない。2017年の学習指導要領改訂に至っては、「総合」におけるコンピテンシーが強調され、その教授内容はほぼ不問であるようにも解釈できる。以上のことからわかるのは、生活科自体は合科的教科ではあるが、後続のカリキュラムに分科的に接続するのか、教科横断的に接続するのか、その両方であるのか、そのどちらでもないのか、理論的実践的に不明であるということである。

それに対して、事実教授は前期中等教育（第5学年以上）の自然科学系・社会科学系の教科に接続、あるいは分科していくことが教科成立の前提にある。それゆえ、第3・第4学年の事実教授では、より自然科学系・社会科学的な教科内容が強調されるようになる。つまり、事実教授はその後の「分科」を前提としているために、方法が強調される傾向はありながらも、やはり内容の系統性を重視する教科であることがわかる。ただし、それゆえに、事実教授では常識的な知識の確認（つまり、子どもにとってはつまらないもの）に終わる可能性もある。

以上のように、生活科と事実教授は同じ合科的教科でありながら、カリキュラム上の位置づけが異なっている。しかしながら、両教科において、公園で、ドングリを拾って工作をして終わり、ということが往々にして起こりうるという実践上の問題は、皮肉にも共通しているのである。

（3）現在の生活科および「総合」のカリキュラム論的問題

先述の通り、現在の生活科、そしてそれに接続する「総合」の誕生を「教育の対抗文化」の歴史の一つととらえた岩川直樹らは、「生活科・総合学習の源流となった教育の対抗文化は、既存の教育のなかのさまざまな分離や隔絶を問い直し、それらを密接な連関をもつものに再統合しようとする実践的志向性をもっていった。そうした志向性は「生活」や「総合」という全連関的・再統合的な名称にも少なからず反映している」として、両者の誕生に教育の刷新の可能性を認めていた。しかしながら、両者の現状については以下のように厳しく批判している。少し長くなるが引用したい。

しかし、いま、生活・総合学習は皮肉にもそれ自体が二重の意味での分離と隔絶を身に帯びている。ひとつは、内部における分離や隔絶。「生活」と「総合」が小学校低学年の「教科」とそれ以降の「領域」という異なる時間やカテゴリーに分離され、多くの人びとの意識のなかでその隔絶があたかも当然のことのように見なされていること。もうひとつは、外部との分離や隔絶。「生活」や「総合」は制度的な教育課程のなかに枠を得ることで、あたかもその枠内で自己完結するものであるかのように扱われている。こうした内外の分離と隔絶のなかで現代の「生活」や「総合」はしばしば次のような三つの兆候を示している。ひとつは、「生活」や「総合」が「学力」および各種「○○力」の形成に追われる他の諸教科の合間の一種の「息抜

き」や「気休め」の時間になっていること、二つ目は、そのような実際上の軽視にもかかわらず言葉の上ではそこに「自発性」、「主体性」、「対話性」といった人間的な諸価値を示す美辞麗句があてがわれていること、三つ目は、その時間が新手の「〇〇力」形成のための草刈り場にされるということである。中身をカラッポにさせられながら、表面ばかりは美しい衣で飾られ、いざとなれば中身を別物に占拠される。それが支配的文化のなかでその批判性と変革性を見失った対抗文化の苦い証でなくてなんだろう²⁵。

岩川らの論考から、生活科／「総合」の学習指導要領の変遷を再検討してみたい。スタートカリキュラムで生活科に課せられた課題を見ると、生活習慣から倫理的・道徳的な諸価値の育成に重点を置きつつ、またその後分科する教科への適応（よりもむしろ学校への適応か？）や「総合」で必要な調べ方・発表の仕方などのジェネリックスキルまでを網羅することになっている。生活科における教科学習の意味づけはより弱化し（あるいは特段に強調、変更はされず、といってもよい）、包括的な、言い換えれば、より一層その輪郭があいまいな課題（より現実に即していえば、学校にとって厄介な課題すべて）が課せられることになった。そしてその傾向は、2017年版の学習指導要領で継続、強化されたことは先述の通りである。

対抗文化としての生活科と「総合」がいわば敗北した要因の一つは、先の岩川の引用にあったように、それぞれが教科と領域というカリキュラム論上の矛盾によって、両者の接続が機能不全に陥ったことにある。しかし問題はそれだけではない。先述したように、両者に多様すぎる内容領域を押し付けることによって、構造的に内容が空洞化することを招いている。具体的に言えば、理科的なことも、環境的なことも、ついでにスタートアップカリキュラムによって図画工作的なことも生活科の課題であり、かつ学習は活動的でなければならないので、結局は、近くの公園に歩いてドングリを拾って、それで何かを作って終わりということになるのである。

生活科の空洞化は、その後に（一部？）接続するはずである「総合」の空洞化に連動する。カリキュラム論上の矛盾、すなわち一方が「教科」と他方が「領域」であることだけがその接続を困難にさせているのではなく、多様すぎる内容領域の検討、つまり教科内容の精選を総合との接続あるいは他教科との接続という視点および発達段階的な視点で検討されていないことも問題なのではないか。

3. ドイツ語圏における事実教授の課題と新しい提案

ここでは上記のような問題意識への応答を求めて、オーストリアの事実教授の事例を参照してみたい。あらかじめ断っておくと、以下の事例が生活科や総合の「お手本」になると主張するつもりは全くない。こうした合科的あるいは教科横断的教科の実態や問題を共通に把握し、それによって日本の生活科や総合の問題点を相対化するために検討を試みたいと考えている。

(1) 事実教授の課題

事実教授は学校で不当な扱いを受ける教科であると言われている。教師教育においても、リソースの不足、講義時間数の不足によって、この教科の指導法がほかの教科にとってかわられることが大いにあるという。ベルリンなどでは、前期中等教育への進学の際に、事実教授の成績は問わ

れないということも、この教科が軽視されていることと大いに関係している。それゆえ週当たりの時間数の指定もなく、およその内容が提示されるだけのところもあるという²⁶。こうした事態を受けて、事実教授学会が、「事実教授の展望の枠組み」(*Perspektivrahmen Sachunterricht*, Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, (GDSU) 2002)を作成し、ドイツでは、第1・2学年には、週当たり2-3時間、第3・4学年には、3-4時間を推奨している。

しかしながら、PISAが登場して以降、こうした教科横断型、とりわけ社会科学系内容を含んだものは軽視される傾向が以前より強まっている²⁷。これまでそうした教科で教えられ、暗記すべきとされた知識そのもの、あるいは学校で教えられる以上のものが、もはやインターネットでだれにでもアクセス可能なものになっていること、また、PISAにおいてそうした知識は測定されないといったことが要因として考えられる。

(2) オーストリアにおける新たな取り組み——政治教育を事実教授に

このような状況において、ここでは、政治教育からのアプローチによる事実教授の新たな取り組みを検討したい。事実教授に政治教育がなぜ必要かという問いかけには、政治教育側からの次の二つの理由がある。

第一にそれは、事実教授の現状に対する批判である。Philipp Mittnik²⁸によれば「多くの事実教授の教科書や教材では、十分に考慮されずに政治的な話題が提供されている。こうした政治へのアプローチのほとんどは、生活に即したものでも、生徒を志向したものでもなく、それゆえ、早期の政治的意識の構築には適していない」²⁹という。またMittnikは新聞の別のインタビューで、「事実教授でハリネズミと森の話ばかりしてはいけない」³⁰とも述べ、事実教授の牧歌的な性質を批判している。事実教授のカリキュラムには政治教育の内容が含まれているにもかかわらず、実際に初等教育段階で実践することについては、何より教師に「恐れ」があると述べる。教師は、保護者からのクレームを「恐れ」、また、特定の政党の宣伝に利用されてしまうのではないかと「恐れ」ているのである。それでもなお「子どもは、生徒であるだけでなく、消費者であり、スポーツをする人間であり、芸術家であり、(公共)交通利用者であり、公園利用者であり、メディア使用者でもある」のだから、「子どもたちが政治的決定過程をより身近に感じられるように、政治教育において、こうした領域あるいはまたより広い領域から、生活世界に近いテーマを選択すべきである」と述べている³¹。

第二に、それは、社会問題に対する政治教育学者としての危機感である。民主主義を支持する者(特に若者)の割合の低下を食い止めるために、政治教育が小学校段階から、具体的には8歳以上の子どもたちに必要であり、また可能であると考えられているのである。その背景には、反ユダヤ主義やイスラム原理主義に傾倒する若者によるテロといったドイツ語圏(ヨーロッパ)が抱える社会問題がある。そこで、以下では第4学年を対象とした二つの授業例を検討してみよう。

①「おばあちゃん、お話しして」³²——ジェンダーをテーマにした授業例

この授業例には、6つの教材が示されている。ただし、これは、教材と授業進行を兼ねた授業例であると考えたほうがいだろう。教師はこの教材の通りに授業を展開すればよい。したがって、教材を一覧すれば、授業のおよその全体像が見えることになる。

この授業案は、歴史科に分科する前の段階で、ジェンダーというテーマで戦後史にアプローチ

教材 1：異なる時代に撮影された 4 枚の女性の写真を提示

- ① 戦後、破壊された建物の前で、男子と女子に分かれて立つ子供たち
- ② 台所から夫と子供を見送るエプロンをした女性の後ろ姿の絵
- ③ 花屋の女性店員と女性客
- ④ 髪をスポーツ刈りほどに短くカットしてもらう女性と女性美容師

教材 2 友達と一緒に考えよう

- ・この写真がいつ取られたのか、写真の中にどのようなヒントがあるだろうか
- ・あなたがこの写真を撮った写真家だとすれば、あなたはなぜこの写真を撮ったのだろうか
- ・この写真を撮る前に、何があっただろうか
- ・この写真を撮った後に、何があっただろうか
- ・この写真は何のためにとられたのだろうか
- ・この写真はあなたの人生にどのような影響を与えるだろうか

教材 3

今日では、たくさんの女性が家の外で働いている。あなたの親戚や知っている人の中で、どの女性が働いているか、リストを作りなさい。典型的な女性の仕事というものについてあなたの意見はあるか。どのような仕事か？そう思う理由を述べなさい。

教材 4

先生と相談して、親せきや知り合いの年配の女性を教室に招いてお話を聞きましょう。その前に、わたしたちが興味のある質問を考えて準備をしましょう。

グループワークで各グループが 5 つの質問を考える。教師と一緒に各グループの質問を集め、一人一つずつの質問ができるように準備する。

教材 5

表にある表現が正しいか間違っているか、理由も考えて、印をつけなさい。

	正しい	まちがい
第二次世界大戦後、多くの家が壊されました。たくさんの女性はがれきを撤去するために協力しました。		
おばあちゃんが子どものころ、多くの女性は家事をするために家にいました。家の外には働く場所がなかったのです。		
私のママが子どものころ、家の外で働くことは禁じられていました。		
主婦はたくさんのお金を稼ぎます。		
子どもの教育や家事は、女性がやるべき仕事です。		
女性はすべての職業に就くことができない。		

教材 6

写真のコレクションから、コラージュして、2 枚のポスターを作りましょう。一つは、様々な活動をしている昔の女性を描き、もう一つは、現在の女性を描いてください。ポスターのテーマ（職業、趣味、流行、スポーツなど）は自由に選んでかまいません。

する点が興味深い。ドイツ語圏では、1970年代まで、女性は夫の許可がなければ自由に働くこともできなかった。今でも地方であれば、女性の教育や社会進出に消極的な考えを持つものも多い³³。育児家事を担うのは女性であるという価値観もいまだ根強く、ドイツ語圏の女性はパートタイム労働が多いことでも知られている。あるいは初等教育の教員は圧倒的に女性が多いこともドイツ語圏の女性の働き方として示唆的であろう。

Mittnik は政治教育において、子どもの権利を教えることは非常に重要だと主張する。例えば、家庭内において親が子どもを殴ってはいけないということを学校で教えることは「デリケートな問題」であるが、子どものエンパワメントのために必要だということである。同様に、上記のようなジェンダーの問題についても、子どもたちが家庭で知っているものとは別のもの（例えば、技術者として働く母親、家庭で家事や育児をする父親）を示すことで、子どもたちの世界観を開放しなければならないと主張している。

②「リスが住宅建設の邪魔になる！」——経済的利益と自然保護——³⁴

もう一つの授業例を紹介する。この授業は、絶滅危惧種に指定されているリスがいる地域に、ウィーン市の住宅難を解消するために安価な集合住宅を建設することに対する是非を取り扱っている。いわゆる経済的利益と自然保護という典型的な「利益相反」に関する社会問題である。

生徒は自然保護か市民の住宅確保のどちらが大切なのか、あるいはどちらも大切であるのか、ということについて議論をする。議論が深まったのちに、教師は、オーストリアでは16歳から選挙権が与えられていること、それによって、政府や政治家に「嘆願書」を書くことができることを説明する。また、政治家の決定はいつもすべての人間が満足するものではないことも言い添える。学級を4つのグループに分け、2対2で自然保護派と住宅建設派に分かれる。それぞれにポスターなどを作成したのちに、政治家を実際に招いて質問をする³⁵。

この事例のように、対立した意見を取り扱う授業は、日本においても特にめずらしいものではない。正しくは、このような事例が日本でもオーストリアでも頻繁に実践されているというよりは、このような事例はいい事例として比較的好く紹介されるという意味において、特に新しいものではないといえることができるだろう。ただし、ここではこうした事例が、合科的な教科である事実教授で取り上げられていること、またその教授学的原則に注目したい。

この授業例を考案した Mittnik は、授業の目的を次のように述べる。利益相反の問題は、政治的な議論を左右することが多く、こうした政治的対立について子どもたちは早くから学んでおく必要がある。政治教育では、法律に反してさえないければ、正解というものがなく、それゆえ子どもたちはこの対立の事例にものごとの不確実性を見出すことになる。そのうえで、政治的な議論では、善悪が基準にならないこと、社会的な意見や行動が重要であることを学ぶ必要がある³⁶。

初等教育段階の政治教育の教授学（教え方）で最も重要なのは、政治や公共サービスを受け取る側志向であること、すなわち子ども志向であること（Adressatenorientiert）である。次に、ものごとを複数の視点で見ることができると典型例を学ぶことだと Mittnik は言う。先のリスと住宅建設の授業案を再見すれば、そのような教授学的な視点から構成されていることが確認できるだろう。

Mittnik によれば、政治教育とは教科横断的なものである。したがって、事実教授と親和性が高いのは当然のことともいえる。ただし、こうした授業が、「森やハリネズミ」以上の発見があ

ること、ジェンダーや利益相反といった科学的認識を獲得できること、またその獲得過程が典型化できるという視点で構成されていることに着目する必要がある。これらの Mittnik の教授学的提案は、先の文部省構想の生活科に対する日生連と歴教協の批判にこたえるものになるのではないか。つまり、合科的教科において遊びに終始しないこと、科学的認識が形成されること、社会の問題を構成している典型的なものの見方を子どもが発見するようになっているのである。

なお、Mittnik は、こうした授業は子ども志向であることが最も重要な教授学的原理だと述べているが³⁷、それはすでに事実教授においても、あるいは生活科においても、自明のこととなっている。重要なのは、子どもの活動を中心に授業を展開しながら「子どもだましではない」という視点、つまり、「森やハリネズミ」「ドングリあつめ」以上の子どもの経験や体験を教材としていかに組織するかということなのである。

4. まとめ——日独に共通する教科横断型・問題解決型授業の課題——

本稿では、日本の生活科および「総合」、ドイツ語圏での事実教授カリキュラムの歴史的考察ならびに実践事例の検討を通して、両教科の課題や可能性を検討した。事実教授が、中等教育学校以降の分科を前提とした教科として位置づけられているのに対して、生活科は、第三学年以降の理科、社会あるいは「総合」への接続が明確ではない。しかしながら両教科ともに共通する課題としては、

- ・教科にたくさんの課題を背負わせた結果、内容が総花的になり、実践が空洞化する。
- ・遊びに終始する。あるいは、羅列的な知識の獲得に終始する。
- ・価値の押し付けになることへの危惧がある。

などの点が明らかになった。こうした問題が起こるのは、生活科や事実教授に限らず、合科的あるいは教科横断的な授業の構造による。すなわち、こうした教科には、子どもたちの主体的な経験や体験と科学的認識形成の両立の困難さがつきまとう。前者に傾けば科学的認識が不足し、後者に傾けば子どもたちの活動が表面的なものに終始するというジレンマである。加えて、近年、PISA 調査の影響によってコンピテンシーが教育の主流となってからは、包括的な能力形成など新たな教育課題が提起されれば、こうした教科に重荷を背負わせる傾向があることも指摘した。もちろんこれらの問題は「総合」にも該当する。

そこで本稿では、オーストリアの事実教授において政治教育からのアプローチがあることに着目した。具体的には、ジェンダーの視点からの戦後史および経済的利益と環境保護といった利益相反の事例を検討した。ただし、この事例そのものの紹介だけでは、事実教授に政治教育という新たな課題をさらに押し付けるだけである³⁸。本稿の意図はそこにはない。本稿で検討した事例の教授学的視点から、生活科あるいは「総合」のカリキュラム及び教授学的な再検討の可能性を、以下の3つの原則として提案してみたい。

- ① 新しい世界観や複数の視点を得るものになっている
- ② ものの見方を獲得する典型化した学びになっている

③ 子どもだましや幼稚さのない、しかし子どもによりそったものになっている

このような視点から生活科を再検討するということは、生活科が「総合」と理科及び社会科とどのように接続するのかを再考することに他ならない。それは否応なく既存の教科の再検討にもつながるだろう。新しい世界観や複数の視点が、第3学年以上の教科において、その教科内容とともに接続されなければならないのである。

ただし、こうした提案の前提として、課題が二点考えられる。それは第一に、時代の変化に応じて求められる課題を、学校教育がすべて引き受けようとししないことである。学校教育の場が、とりわけ低学年教育の現場において、課題過剰であることは先述のとおりである。学校が、各教科／領域がどの教育課題を引き取り、引き取らないか、ということを学習指導要領において再検討する余地は十分にある。それはとりもなおさず、学校とは何か、教育とは何かということを根本的に問い直すことにもなる。

そして第二に、生活科が教科で、総合が領域というカリキュラム論上の齟齬を修正する必要がある。その齟齬は、生活科を領域にして「総合」と接続させる（一部内容は理科・社会に接続する）、あるいは総合を教科にして生活科と接続させることで、理論上は解消できるだろう。私見では、前者の方法が比較的現状に一致し、現場に混乱が少なく齟齬が解消できるのではないかと考えている。

そして、「総合」も先述の3つの視点に基づいてカリキュラム編成がなされるならば、本研究の次の課題として、こうした合科的教科横断的、あるいは問題解決的な「教科」や「領域」において、ハイスティクスな評価を取り入れることの是非を検討してみたい。「総合」のような教科／領域がハイスティクスな試験（例えば、中等教育修了資格試験／一般大学入学資格試験）に含められることは海外においてはめずらしいことではないからである³⁹。これに関しては稿を改めて述べることにしたい。

1 ドイツの事実教授の包括的な研究については、原田信之『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房、2010年を参照のこと。事実教授の歴史、カリキュラムの変遷、実践、加えて2000年以降の動向までが網羅、詳述されている。

2 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/attach/1379018.htm

3 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

4 前回の学習指導要領までは「学校と生活、家庭と生活、地域と生活、公共物や公共施設の利用、季節の変化と生活、自然や物を使った遊び、動植物の飼育・栽培、生活や出来事の交流、自分の成長」となっていたが、これらが整理された。

5 言い換えれば、学年が上がっても、これらの方法は同じで、深まりがないともいえる。

6 *Sonnenklar! Sachunterricht 2*, ÖBV, 2021.

7 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編」平成29年7月。

8 文部科学省「小学校学習指導要領改訂解説 生活編」平成20年6月。

9 Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller, *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, Utb GmbH, S.6-9.

10 なお、オーストリアの小学校の算数の教科書にも英語で指導するページが所々に設けられていることから、これは事実教授に限ったことではないといえる。算数の場合、英語で算数が指導できる教員

- が単発で指導することもある。
- 11 1960年代に郷土科は事実教授と名称を変更した。1960年代の事実教授は、合科として教科の独自性のあった郷土科から、上級学年での分科を強く意識したものと変更された。しかし1980年代には、再び、一人一人の子どもに応じた、子どもの経験を重視するカリキュラムへと変化した。詳細は、伊藤実歩子「オーストリアの郷土科および事実教授カリキュラムにおける「図面と地図」単元の歴史の変遷：戦間期オーストリアの学校改革からの伝統」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51巻、2005年3月、pp.316-329を参照。ドイツでも同様の動きがみられた。詳細は、原田、前掲書を参照。
 - 12 ただし、日本の生活科や「総合」の実践モデルとしては、戦後の新教育期から総合学習を実践する奈良女子大学附属小学校、和光小学校、長野県伊那市立伊那小学校などで蓄積されてきた教育実践も参照されている。
 - 13 田中耕治編著『よくわかる教育課程（第2版）』ミネルヴァ書房、2010年、pp.198-199。
 - 14 新教育運動とも呼ばれ、世界で広がった教育運動である。日本の大正自由教育もここに含まれる。
 - 15 1920年代のオーストリアの郷土科については、伊藤実歩子『戦間期オーストリアの学校改革——労作教育の理論と実践——』東信堂、2010年を参照のこと。
 - 16 岩川直樹・中村麻由子「生活・総合学習の再定義——デューイの読み直しをととして——」『埼玉大学紀要 教育学部』第66巻2号、2017年、pp.21-39。
 - 17 田中、前掲書。
 - 18 中野光「われわれが創る生活科＝生活研究科」日本生活教育連盟『子どもと創る生活科』1990年、pp.10-27。
 - 19 小出隆司・満川尚美・長沢秀比古「新生活科は第二道徳科か？」歴史教育者協議会編『楽しくわかる生活科1年の授業』あゆみ出版、1992年、pp.11-24。
 - 20 その後の生活科の学習指導要領改訂にあつては、子どもの「気づきの質を高める」といった表現で科学的認識を重視しようとする方向性が示され、第三学年以降の理科や社会への接続を意識したものになったものの、十分ではない（本文参照）。
 - 21 子どもたちが「探求すべき課題」は「目標を実現する」ためにあるのではないようにも思うが、ここでは深入りしないでおこう。この文言からわかるのは、「総合」の内容が、学問的知識ではなく、コンピテンシーを獲得するために設定されたものであるということである。
 - 22 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』平成29年7月。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf
 - 23 カッコ内に書かれていることは、「総合」の結果としての態度であり、内容を指すものではない。
 - 24 「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（生活）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064_1.pdf
 - 25 岩川直樹・中村麻由子「生活・総合学習の再定義——デューイの読み直しをととして——」『埼玉大学紀要 教育学部』第66巻2号、2017年、pp.21-39。なお、蛇足になるが、先に引用した「三つの兆候」のうち、第一の点は、筆者が学生に生活科や「総合」のイメージを問うた時の回答に合致する。生活科では、散歩に行ったり、水遊びをしたり、何かを作ったり、朝顔やトマトを植えて終わる。「総合」では、学校階梯が上がるにつれ、多くは、サッカーをしていたとか修学旅行の準備をしていたと答える。第二、第三の点は、先述した通り、生活科がスタートカリキュラムの中心に置かれたことに端的に表れている。
 - 26 https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD_42_5-6.pdf
 - 27 日本では、社会科の授業数がほかの教科にとってかわられるといったことは学校現場では見られないだろう。しかし、例えば、近年、私立中学の入学試験の試験科目に社会科が含まれないことが往々にしてある状況は、ドイツ語圏と同様の傾向と考えられるだろう。
 - 28 前期中等教育以降のオーストリアの政治教育については、近藤孝弘『政治教育の模索—オーストリ

アの経験から一』名古屋大学出版会、2018年を参照のこと。同書でもMittnikは登場する。Mittnikは政治教育の専門家であるので、その授業プラン自体は、本稿で検討する事実教授全体の問題やカリキュラム編成を考慮に入れたものではない。

- 29 Philipp Mittnik, Politische Bildung in der Volksschule Unterrichtsmaterial zum fruhen politischen Lernen, 2017, S.8-9. (Buch als PDF downloaden)
- 30 <https://orf.at/stories/3034961/>
- 31 Mittnik, S.8-9.
- 32 Ebenda, S.48-52.
- 33 あるいはまた、エスニックグループの中には、大学進学を前提とするギムナジウムに進学するのに十分な成績を取っている女子生徒が、保護者の意向や教員の進路指導から職業トラックを選択することがままある。
- 34 Mittnik, S.25-27
- 35 なお、こうした授業は1日で集中的に、あるいはユニットごとに連続で行うこともできるという。
- 36 Mittnik, S.23.
- 37 Ebenda.
- 38 注27でも述べたように、この事例を考えた政治教育研究者らに、事実教授の課題過重という意識はないようである。事実教授の専門家集団は、多様な専門領域で構成されており、こうした点からも課題過剰になる傾向がある。
- 39 大学入試センター海外調査報告書「オーストリアのマトゥーラ改革——探求型論文の導入とその評価——」2022年（印刷中）を参照のこと

本稿で参照したURLはすべて2021年12月20日に閲覧済みである。

本研究にあたっては、科学研究費補助金（基盤研究（C））課題研究番号19K02438「ドイツ語圏の入試改革に関する総合的研究」の助成を受けた。