

グラウマン (Olga Graumann) におけるインテグレーションの教授学  
—オープン授業を中心にして—

吉田茂孝\*

**Didactics of Olga Graumann's integration**  
**- Focusing on the open class -**  
**Shigetaka Yoshida**

Abstract:

In this research, the pedagogy by Olga Graumann, who has researched integration in modern Germany, is considered, especially at open class and the meaning of learning in different groups.

First, the awareness of the Graumann's integration is studied. Second, the characteristics of Graumann's open class are clarified. The meaning of the integrated open class, the mistaken cases of open class, and the model of the pedagogy are considered.

As the result, the meaning of heterogeneity, the mistakes to make the model of the classes by focusing on "the average children", and the model of open class are clarified.

Keywords : Olga Graumann, integration, open class

I. はじめに

ヒルデスハイム大学の教授であるグラウマン (Graumann, O.) は、一般教授学、教師の専門化 (Lehrerprofessionalisierung)、インテグレーションならびに異質性との関わり合いを研究対象としている (vgl., Graumann, O., 2004)。すでに、わが国のドイツ教授学の研究動向でも、教室の中での多様な子どもたちの学びを追求する点から、著書、*Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt.* (『異質なグループにおける共同授業—学習遅滞からきわめて才能に恵まれた子どもまで』初版2002年) が取りあげられている (深澤、2004年、138頁参照)<sup>1)</sup>。

ドイツのインテグレーションについては、わが国でもこれまで言及されてきた。例えば、井谷善則氏による「障害児および障害のおそれのある子どもや少年のための教育助成についての勧告」の邦訳書、野口明子氏による1980年代における西ドイツのインテグレーションの研究動向（野口、1987年）、富永光昭氏による西ドイツのインテグレーション研究者のフォイザー（Feuser, G.）に焦点をあてた研究（富永、1991年）、藤井聰尚氏による西ドイツのインテグレーションを総括的に述べた研究（藤井、1993年）、窪島務氏による「限られた州と若干の個別的な問題を理論批判的に扱う特論的な位置にある」研究（窪島、1998年、313頁）があげられる。こうしたなか、ドイツの共同授業（Gemeinsamer Unterricht）や特殊学校を保持する方向性は、わが国においても示唆的である。窪島氏は、ドイツのインテグレーションを研究する意義について次のように述べている。「ドイツでのインテグレーションはヨーロッパの中で遅くはじまった。ドイツでのインテグレーション議論はそれゆえ先進的な外国、とりわけ、イタリア、スカンジナビア諸国、アメリカなどの経験に学ぶことからはじまったとあってよい」（窪島、1998年、2頁）。しかし、ドイツの「障害者と非障害者の共習授業の教授学的な理論的探求という面では群を抜いている」（同上）<sup>21</sup>のである。

また今日、わが国においては、「特殊教育から特別支援教育への転換」が図られ、多様なニーズの子どもたちのいる学級での授業方法に関する実践課題に直面している。例えば、湯浅恭正氏は、次のように指摘している。「特別なニーズへの着目は、同時に『特別ではない』とされる子どものなかでの指導のあり方を問うことでもある。軽度知的障害・学習障害・高機能自閉症など、通常学級に在籍している『特別なケア』を必要とする子どもへの指導を、単に個別の指導・配慮という視点にとどまらず、授業づくりとしてどう展開するかも、未解明の課題である」（湯浅、2002年、19頁）。また、新井英靖氏は、「学級づくり」や「学習支援」の観点から次のように述べている。「『学級づくり』と『学習支援』の具体的な方法については、…（中略）…、『特別な教育的ニーズ』をもつ子どもの支援方法を考える際に、困難を抱える『個人』ばかりを見つめるのではなく、困難を抱える子どもを取り巻く『集団』についても同時に見ていくことが必要である。こうした意味において、『特別な教育的ニーズ』をもつ子どもの支援とは、一人の困難を抱える子どもの支援からスタートしたとしても、その支援を学級や学校全体を巻き込むように発展させ、最終的には『すべての子ども』を対象とした『教育支援』へと昇華させていくことなのではないかと考える」（新井、2007年、70頁）。すなわち、「特別な教育的ニーズ」をもつ子ども

だけにとらわれるのではなく、あらゆる子どもの教育の可能性を肯定的に見ながら、多様な子どもたちで編成される異質なグループへの指導方法を構想しなければならないのである。

こうした動向から、本研究では、現代ドイツのインテグレーションについて、教授学の視点から検討しているグラウマンのオープン授業（Offener Unterricht）を考察し、異質なグループにおける学習について明らかにする。

## II. グラウマンのインテグレーションに関する問題意識

今日、ドイツのインテグレーション研究において、異質なグループにおける学習が見直されている。特に、グラウマンは、「全体の回復」<sup>3)</sup>を構想するインテグレーションを教授学の視点から検討している。その範囲は、障害児に限らず、きわめて才能に恵まれた子ども（Hochbegabt）、移民の子どもなどを共通に教授するインテグレーションの教授学を構想することに焦点をあてている（vgl., Graumann, O., 2002a）。

グラウマンの問題意識は、「選別対インテグレーション（Selektion versus Integration）」または「同質対異質（Homogenität versus Heterogenität）」に見られる（vgl., ebenda, Ss. 83-118）。グラウマンは、選別を「生徒を異なったグループ、学級、地位に分け、そしてそのつど配置するような選抜している機能」（ebenda, S. 83）と定義し、加えて、「学校の現実において、まさに決まった基準に応じて分配するだけではないことを意味」（ebenda）するとしている。すなわち、ドイツの早期選別により、能力においてハンディをともなう社会的弱者は、はじめから排除され、能力をともなう強者は、社会的地位を確保できる意図的に仕組まれた能力主義社会を生みだしているのである（vgl., ebenda）。

なかでも、グラウマンは、学習遅滞児（Lernbehinderte）のための特殊学校（Sonderschule）の本質が、結局、教育サービス（Bildungsangebote）の制限にあることを指摘している。すなわち、あらかじめ基準として設定されたレールプランによって、障害をもった子どもたちの学校である特殊学校では、障害をもった子どもに教える内容がすでに制限され、制限された能力しか育成されないのである（vgl., ebenda, S. 91）。というのは、「制限は、特殊学校の生徒の生活枠組みが、見習工（Hilfsarbeiter）に適合させるべきであるということ、そして学習目標が、これらの人間の範囲（Personenkreise）、すなわち特殊学校の生徒たちの知識や能力に対応させるべきであるということ」（ebenda）

を意味しているからである。それゆえ、制限された教育サービスは、「制限された知識水準へと到達させる結果にしかかなりえない」(ebanda, S. 92) ののである。

また、学習遅滞児のインテグレーション以外にきわめて才能に恵まれた子どもについてもグラウマンは述べている。それは「学習遅滞児たちの特殊学校と対をなすものが、今後、きわめて才能に恵まれた子どものための特殊学校になりうる」(ebanda, Ss. 92-93) と指摘している。その詳細をグラウマンは、「いわゆるエリート学校におけるきわめて才能に恵まれた子どもが、より良い成績を証明するであろうと、学習への動機を与えられるであろうと、同じような才能のある子ども同士の熾烈な競争を必要とするであろうと、特別な学級におけるきわめて才能に恵まれた子どもの社会的行動は、より良い、またはより好ましい援助をされうるであろうと、問題は、今日まで、一つも科学的に基礎づけられた調査なしに応じられてきた」(ebanda, S. 93) と述べている。要するに、学習遅滞児たちと対をなす才能に恵まれた子どもたちも、同様に同質化された集団のもとで学習させられ、また、同質のグループで学ぶことが、実証的な調査なしに自明のもとでレールプランやあらかじめ決められた教育サービスにより実施されていたのである。こうした現在ドイツにおいて問題となっているインテグレーション研究における同質と異質の問題には、選別システムとして存在する学校形態の外的分化により、同質集団でより良く教えることができるという固定概念が存在している。グラウマンは子どもたちをある特定の基準から同質集団にすることで、たとえ認知的成績は育成されても、社会的能力の育成については、最近の25年間の経験的な調査結果から、同質集団において習得されるというような指摘は存在しないことを述べている (vgl., ebanda, S. 111)。

このように学習遅滞児ときわめて才能に恵まれた子どもという2つの視点から、グラウマンは普通学級において学ぶインテグレーションの必要性を述べている。そのさい、こうした同質なグループにおける肯定的な固定概念に対して、グラウマンは、異質性に着目した授業構想であるオープン授業に焦点をあてて異質なグループにおける学習について言及している。

### Ⅲ. グ라우マンのオープン授業の特質

ドイツのオープン授業は、グードヨンス (Gudjons, H.) の教育学概論書によると、20世紀初頭の改革教育学を継承する流れの中に、オープン授業、自由な作業、プロジェクト

授業、経験に関連づけた授業、行為する授業、フレネ教育学などの新しい授業構想が位置づけられている (vgl., Gudjons, H., 2003, S. 249)。こうしたオープン授業とは、「活動的な学習の概念、オープンカリキュラムの継承、学校や授業のオープン化の原則などに基づいて、次の特徴的な構成要素やメルクマールがある (とりわけ、グルントシューレ、なかならず、増加している中等教育段階において)。すなわち、作業場的性質をもった学級における刺激的な学習環境、一斉場面のほとんどない自由で柔軟な学習組織、創造的で自主的な学習方法、受容的な学習の雰囲気、教室における学習成果の記録、(わかりやすい、自主的で個人的な作業のための) 1日プランや週プラン、子どもの自己決定に応じた自由な作業、プロジェクト志向の作業、豊富な作業材料、個別作業、パートナー作業、またはグループ作業を可能にし、(共同の事柄の話し合いに関する) 車座 (Stuhlkreis) などがある」(ebenda, Ss. 249-250)。

わが国では、すでに原田信之氏によって、オープン授業は、「プロジェクト授業、自由活動、学校外環境への接近、親や地域の教育力との連携を本質的要素とする」(原田、1998年、187-188頁) 概念として、学習環境や授業構想が紹介され (原田、1998年)、グードヨンスの邦訳書の中でもオープン授業と題した項目が設けられている (グードヨンス、2005年、18-22頁参照)。またH. マイヤーの来日記念講演会においても、新しい授業の理想像の文脈でオープン授業が述べられている (ヒルベルト・マイヤー、2000年)。こうした有効な授業として考えられるオープン授業をグラウマンは、インテグレーションの文脈で言及しているのである。

### 1. インテグレーションされた学級におけるオープン授業の意義

では、どうして、インテグレーション、とりわけ、インテグレーション学級<sup>4)</sup>においてグラウマンはオープン授業を構想するのであろうか。問題としてあげられていることは、子どもたちの同一年齢の同質性がほとんどの学級において、もはや不可能であるにもかかわらず、障害のある子ども、才能に恵まれた子どもやドイツ語が不十分な移民の子どもなどの増加から、多様な子どもが同じ学級で学習するとき、同じ歩調で行動すること (gleichschrittiges Vorgehen) が、グルントシューレにおいて存在することである (vgl., Graumann, O., 2002a, S. 162)<sup>5)</sup>。そこでこうした個人差の問題に対して、グラウマンは、インテグレーションされた学級で学ぶ意味とは、「様々な学習のストラテジー、様々な予備知識、様々な学習のテンポの子どもたちが同一の教室において、同じ時間に学習すると

いうこと」(ebenda) であると述べている。すなわち、この点で、多様な子どもたちの異質性をメルクマールとすることから、一斉授業への対抗モデルとしてオープン授業を構想しているのである。

## 2. オープン授業の誤った事例

グラウマンは、以下のような事例から、成績の状況 (Leistungsverhalten) と社会的状況 (Sozialverhalten) において非常に異なるジーモン (Simon) とマクス (Max) という2人の子どものオープン授業に対する反応を示す。

### (1) ジーモンの事例 (vgl., ebenda, Ss. 166-167.)

ジーモンはグルントシュレーの第3学年に在学している。彼は非常に窮屈な高層アパートに住んでいる子だくさんの家庭の子どもである。遊びに関しては、ただ小さな、荒れた遊び場が自由に使えるだけである。父は交替制労働をし、昼間にたびたび眠らなければならず、母は銀行の終業時刻に掃除をする。ジーモンの兄弟はこの間ほうっておかれる。ジーモンは、活発な子どもで、落ち着きのない子どもである。長い時間、事物に集中して取り組むことができない。ジーモンの学校の成績は、ドイツ語と算数においては、はるかに平均以下である。ある事柄のテーマにそってジーモンは大きな関心を示し、またスポーツにも同様に示す。ジーモンは、学級において特定の友だちが1人もいない。ジーモンは、あからさまに拒否されず、なかならず、気に入られているわけではない。ジーモンは、たびたび身体を洗わずに、そして汚れた服装で学校に来る。学校は、原料供給地にあり、裕福な高級住宅街や社会的に劣った家庭のいくつかの高層アパートのある地域に属している。

学級は、クリスマスの祝いの後、朝の会 (Morgenkreis) において集まった。子どもたちは、休暇中の生活について話すことを要請された。多くの子どもたちは、プレゼントやスキー休暇について報告する。ジーモンの場合、聖なる夜に恐ろしい夫婦げんか (Familienkrach) があり、彼はスキー休暇どころではなかった。ジーモンは、これらの話し合いに何も貢献することができなかったが、しかし、彼は全然厄介払いされず、彼の個人の諸経験について作文を書く。ジーモンは、彼の隣にいる子どもにこれらの苦情をいい始める。そのため、ジーモンは叱責される。これらは、何度か繰り返された。今や、子どもたちは週プランについて精通している。計算においては反復課題が要求され、ドイツでは、最もすばらしい休暇の生活やプレゼントに添えてある最もすばらしいメッセージについての作文が計画されている。また事物科 (Sachunterricht) において最も馴染みあるテーマの電気回路が終わっていないため、実験コーナーにおいて手引書に応じて組み立てられうるような、教材が準備されている。この週プランの遂行に子どもは、1日のうち2時間取り組むことになっている。それに応じて自由作業の時間が計画される。

それは、ジーモンにとって何を意味するのか？ 計算の課題を彼はまだ十分に理解してい

ない。つまり、彼は、要求された課題を援助なしに解くことができない。そうでなくても、書くことは、彼にとって難しい。実験コーナーにおける教材は、彼を非常に刺激するが、しかし、彼は手引書を1人で読めず、そして理解できない。ジーモンは、計算の課題とドイツ語の課題を最初に見捨て、そして実験コーナーに行く。そこに、ジーモンが参加することを喜ばないような、仲良しの少年2人組が来ている。ジーモンは、電線をいくつつくりあげることに取りかかる。しかし、ジーモンがまず手引書を読まなければならないということから、2人組の1人によってどなりつけられる。ジーモンは身体的に抵抗したため、教師によって3人をコーナーから引き離すような、けんかが生じる。休憩場 (Pausenhof) でのジーモンは、事件の余波があることをわかっている。ジーモンは読書コーナーに行き、本を手に入れ、そして彼は本を読むふりをした。作業を済ませているいくつかの子どもたちが、今や非常に狭くなっているような、読書コーナーに座っている。ジーモンは立ち上がり、座席に着く。ジーモンは、自分のノートに小さな文字で走り書きをし始める。休憩中、2人組の少年は、ジーモンに襲いかかる。しかし、休憩時間の監督者 (Pausenaufsicht) によって、阻止される。ジーモンは、その結果、2人組の少年を避け、そして目の前にある小石をける。引き続いての自由作業では、ジーモンは、遊びのためのパートナーを1人も見つけられない。

ジーモンの事例では、ジーモンは、グルントシュレーの第3学年で、父は交替制労働、母は銀行業務終了後の清掃作業をしている。また子だくさんで、かつ自宅は窮屈なアパート暮らしである。ジーモンのドイツ語と算数の成績は、はるかに平均以下であり、落ち着きのない子どもでもあるが、特定のテーマやスポーツには関心を示す。人間関係は良好ではなく、特定の友だちはいない。また汚れた格好で通学している。学級では、朝の会において、まず休暇中の生活について話すことが要請されたが、ジーモンは聖なる夜に夫婦げんかがあったため、スキー休暇どころではなかったので話すことに困った。次に、週プランのための話し合いがあり、1日2時間の自由作業の時間が計画される。自由作業では、電気回路が取り扱われている。ジーモンは、手順とされていた計算の課題と実験の手引書を読まずに、まっすぐに興味のある実験コーナーに向かったため、他の少年とけんかになってしまう。この結果、後の自由作業では、1人もパートナーを見つけれなくなる。

では、なぜジーモンにとって誤った授業展開になったのであろうか。グラウマンは下記のようにまとめる (vgl., ebenda, Ss. 167-168)。

●方法的な、内容的なオープン化にもかかわらず、(どの理由からも) 自主的な作業をす

ることができ、そして要求された成績水準にあるような、子どもたちのみに添うような、授業である。

- 子どもたちは、確かに前もって定められた課題の処理の順番を自ら決定するという自由を持つ。しかし、その課題は、一人ひとりの子どもたちに合わせられていない。
- ジーモンの窮屈な住宅事情は、読書コーナーや実験コーナーにおいても繰り返される。窮屈な住宅事情は、ジーモン自身の発達の可能性を提供するものではなく、むしろ、ジーモンは窮屈な住宅事情の中でおそらく感じることもできない。
- ジーモンの社会的なポジションは、ゲマインシャフト（Gemeinschaft）において、解明されない。それゆえ、ジーモンは一つも別の子どもの受け入れられるようになるというチャンスを持たない。ジーモンの学級の仲間たちは、彼らとしては、ジーモンの援助を提案するという、またジーモンを参加させるという、チャンスの一つも持たない。

すなわち、ジーモンの事例の場合、第一に、特定の成績の子どもに合わせた授業方法と内容、第二に、学習の手順の明確化がなされていないこと、第三に、ジーモンの窮屈な家庭環境への配慮、第四に、協働する機会の保証、という教師の適切な指導なしに開かれた学習は成立しないのである。

## (2) マクスの事例 (vgl., ebenda, S. 168.)

マクスは、ジーモンと同じ学級に在学している。マクスは、第二次世界大戦後すぐに建てられた一戸建て住宅に住んでいる。マクスには、年上と年下の姉妹がいる。住宅の上階には、マクスの祖父母が住んでいる。マクスの父は、電気分野の専門技術者であり、マクスの母は、時間単位で事務所で働いている。現在のところ、子どもたちは、祖父母によってめんどうを見られている。マクスは、休暇後の授業開始前までに読書し、1000まで数を数え、そして計算を練習する。マクスは自分専用のパソコンを所有し、地下室には専用の作業コーナー（Werkecke）までも所有している。学級においてマクスは、好かれていないわけではないが、午後の取り決めにはめったに顔を出さない。休憩中のサッカーの試合にマクスは関心を持たない。マクスの学校の成績は、いつも非常に良いわけではないが、ほぼできるらしい。マクスは、少ししか完璧な作業に関心を示さない。しかし、たいいていテーマについて関心を持つ。マクスは、好んで語り、同様にたびたびマクスの隣席の人とも話す。しかし、そのほかにはどちらかといえば、決して喧嘩しない静かな生徒である。週プラン作業において、できるだけ迅速にわくわくさせる本をもって座席コーナーに移りたいため、マクスは、たびたび最も簡単な課題を選び出す。



朝の会において、マクスは、最初に注意深く聞く。しかし、それから、マクスは、それ自体、スキー休暇からの愉快的話を物語るができるというチャンスを持つまで、自身の意見を練る。計算の課題をマクスはとっくにマスターし、マクスは、そのような課題をもう一度計算したいという欲求を1つも持たない。電気をを用いた実験をマクスは、父とともにすでに数回行なっている。そのうえ、マクスは、宇宙実験箱 (Kosmos-Experimentierkästen)、いわゆる化学実験設備セットを所有する。すなわち、この課題は、マクスをひきつけない。ただ作文の課題だけがそのまま残っている。しかし、マクスは、クリスマスに欲しがっていたパソコンゲームをもらえなかった。それで、マクスは、プレゼントについての話の作文を書くということに、1つも欲求を持たず、非常にやる気をなくす。マクスは、読書コーナーにやる気のないまま行き、マクスは、あらゆる本をとっくに読み終えているということを確認する。マクスは、ソファーに座り、そしてゲームに勝利するためのレベルが欠けているようなパソコンゲームについて熟考する。それから、マクスは、大きな関心もなく、解説書にざっと目を通す。週プランの終わりの段階に向かって、ルーカス (Lukas) はマクスに、マクスがゲームをするという欲求を持っているかどうか、問う。ルーカスなどの目立たない生徒や平均的な生徒は、その間にあらゆる要求された課題を済ませ、そしてゲームのための時間を持つ。マクスは、要請を喜び、そして2人の少年がトランプを探す。休憩後の自由作業において、マクスは、少女たちのゲームの仲間に加わり、ルーカスとともにトランプを続ける。

マクスの事例では、マクスは、ジーモンと同じグルントシューレの第3学年に在学している。父は電気分野の専門技術者で、母は事務所でパートをしている。一戸建て住宅で、祖父母、姉妹とともに暮らしている。家には、マクス専用のパソコン、地下に作業コーナーがある。マクスの成績は、非常に良いわけではないが、ほとんどどうやらできるらしい。学校では、好かれていないわけではないが、午後の会合には顔を出さない。たいていのテーマに関心があり、好んで話をするができる。学級の朝の会では注意深く話を聞き、スキー休暇の話をし、マスターしている計算課題を早々に終わらせ、父と共に電気回路の実験を数回しているため、実験コーナーに興味を持たない。マクスは、ソファーに座り、パソコンゲームについて熟考し、週プランの終わりの段階には、課題を済ませて友だちとトランプをする。

ジーモンの事例同様に、なぜマクスにとってこの事例は、誤った授業展開になったのであろうか。グラウマンは下記のようにまとめる (vgl., ebenda, S. 169)。

- マクスは、用意されたすべての課題を自主的に仕上げるという姿勢にある。それでも、マクスは、3時間の授業後には、全くの「徒労 (Leerlauf)」をすでに済ませている。
- 同様に、課題を一人ひとりの子どもたちに合わせていないことが、マクスにあてはまる。マクスは、マクスのような成績のレベルでも全力を出せるような課題を必要とした。
- 学級におけるマクスの社会的立場は、前もって用意された課題を介して、むしろより強力に、さながら一匹狼へと止揚される。

すなわち、マクスの事例の場合、第一に、自主的に課題に取り組む力があるため、早々にすべて仕上げてしまう。第二に、成績のレベルがマクスにとって適切でないため、余力を持って余してしまう。第三に、課題が早々に終わってしまうため、協働以前にひとりぼちになってしまっているのである。

このような2つの事例から、グラウマンは、誤ったオープン授業によって、多くの子どもたちに徒労が生じていることから、ジーモンとマクスの学んだことを次のように述べる。「ジーモンは要求された課題を取り扱うことが可能な状況にない、ジーモンは学校の中に1人も何かいっしょにするような友だちがない、ジーモンにとって多くの子どもたちをともなった部屋は窮屈で、息苦しくさせる、ジーモンは、自宅についての問題を1人で克服しなければならない、ということを経験した。また、ジーモンは、教授者によって週プランの作成のさいに意図されたような、学習目標を達成しなかった」(ebenda, S. 170)。次に、「マクスは、2時間『なんらかの方法で』なんとか過ごし、退屈し、マクスは再びパソコンゲームに専念することができるような、午後を楽しみにした」(ebenda)。まずもって、これらはオープン授業ではないのである。この2つの事例の問題点について、グラウマンは「オープン授業は、『平均的な子ども (Durchschnittskind)』に合わせてはならない」(ebenda、下線部は原文斜体である。以下同様)と指摘する<sup>6)</sup>。すなわち、今や、「平均的な子ども」に属さない子どもを考慮して、教える者は授業の立案、準備、復習について要求され、特別な問題が学習遅滞児や非常に才能のある子どもによって、必要にせまられるような知識について要求される、ということを指摘している (vgl. ebenda, S. 171)。

### 3. オープン授業の立案に関する教授学的モデル

オープン授業は、開かれた学習であるために、構造化された授業準備がないわけではない。グラウマンによると、「今、オープン授業は、入念な準備や系統的な準備を必要とする」(ebenda) ことが述べられている。そのさい、クラフキー (Klafki, W.)、ハイマン (Heimann, P.)、シュルツ (Schulz, W.) の理論が転用されるとも述べられている (vgl., ebenda)。なかでも、グラウマンは、クラフキーによる教授学的分析<sup>7)</sup> に依拠しながら、計画された企図 (geplantes Vorhaben) の、範例 (Exemplarität)、内容の意味 (Inhaltsbedeutung)、未来意味 (Zukunftsbedeutung)、内容構造、親しみやすいこと (Zugänglichkeit) についての問いは、週プラン、自由作業、プロジェクト、行為する授業などのようなオープンな形態の計画の場合にも出されるとしている (vgl., ebenda, Ss. 171-172)。そのさい、クラフキーの問いとは、どのような見解、指摘、状況、観察、物語、実験、モデルなどが、事柄の本質、問題の本質に向けられた問題設定に対して、子どもたちができる限り自主的に答えられるようになるのを助けるために、適切であるのかということである (vgl., ebenda, S. 172)。すなわち、グラウマンは、クラフキーの教授学的分析から、ジーモンにとって手引書の読書や理解の問題、また一つも作業グループのない中でのインテグレーション化の問題、マクスにとっては、マクスの興味を引くような新たな情報を含まなければならないという問題、を考慮し、適切な手法を考える必要があると述べている (vgl., ebenda)。

こうしたクラフキーによる教授学的分析と非常に良く結びつかせるように、またどの授業計画の場合にも考慮されるように、グラウマンは次のように述べる。すなわち、「1. 授業の目標と方法の明確化」により、課題を設定し、子どもたちに思考させること (ジーモンとマクスが、全力を出すようにすることができる課題が1つもない場合に、関心を持って目標設定に再び立ち直ることができるようにする)、「2. 子どもの前提条件の把握から、子どもたちに実現可能な方法を明らかにすること」(休暇について語るという要請は、ジーモンを正当に評価しない、実験コーナーにおける課題は過小な要求をされたマクスを正当に評価しない)、「3. 子どもの実情から目標の定式化、内容または対象を決定すること」、「4. 授業において教授=学習過程を具体的にすること」(マクスやジーモンの2人には、2人に関心や知識をもたらし、そして異なったグループで作業するという、チャンスがあったとき、マクスやジーモンにとって、電気に関するプロジェクトは、有意義となる)、「5. 前もって授業過程の立案を書くこと」を通して、グラウマンはオープン

授業の構造化を図ろうとしている (vgl., ebenda, S. 173)。

こうした教授学的モデルと同様に、グラウマンは、学習論の前提 (lerntheoretische Prämisse) への注目から、ピアジェ (Piaget, J.)、デューイ (Dewey, J.)、レオンチェフ (Leontjew, A. N.)、ガルペリン (Galperin, P. J.) の理論を再評価して、オープン的な着想の意義を以下のように述べる (vgl., ebenda, Ss. 173-174)。

- 学習は、1つの活動的な過程であり、過程は、周りの世界との1つの活動的で直接的な取り組みである。どの子どもも実験者や発見者である。
- 学習はいたるところで行なわれる。すなわち、学習は、もっぱら前もって定められた内容に限定しているだけではないので、オープン授業は、子どもに体験や経験の加工 (Verarbeiten) や消化 (Bearbeiten) の時間を与えることができる。
- 学習は、ピアジェの同化理論の考え方にそって存在している知識や能力の上に築かれる。
- 子どもは、知 (Wissen) を集めるのではなく、子どもが見て、経験するものについて自分自身の理論を発展させる。学習は理論を修正することや変えることをも意味する。
- 連続している学習過程の順序が存在するため、1つも発達段階は、とばされえないという系統的な学習 (systematisches Lernen) を重視する。それと同時に、首尾一貫してオープン授業は、どの子どももヴィゴツキーの「質的飛躍 (qualitativer Sprung)」の考え方にそって、一人で最近接の段階に移行するまで、系統的にそして長い間その段階で学習することを可能にする。

こうした学習論への再評価を通してグラウマンは、オープン授業の意義を明らかにしている。特に、今日注目されている「活動」や「経験」といった概念を中心に、協働的な学習の視点が構想されている。例えば、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」に関しては、「一人で最近接の段階に移行するまで、系統的にそして長い間その段階で学習することを可能にする」(ebenda, S. 174) というグラウマンの考え方は、ヴィゴツキーの「子どもが今日共同でできることは、明日には独立でできるようになる」(ヴィゴツキー、302頁) ことを指摘している。つまり、グラウマンは、オープン授業をくぐり抜けることで、協働することでできたことを、自分一人でもできるように学ぶことを述べているのである。

#### IV. おわりに

グラウマンにおけるインテグレーションの教授学から、多様な子どもで編成される異質なグループにおける学習について検討した結果、次の三点が明らかになった。

第一に、学級の中での同一年齢の子どもたちの同質性は、存在しないことが明確になった。特に、障害のある子ども、才能に恵まれた子どもやドイツ語が不十分な移民の子どもなどの増加から、同じ進捗で学習することが困難になっている。この点で、多様な子どもたちの異質性を有効利用するために、オープン授業が構想されていた。

第二に、グラウマンは、インテグレーションの必要性を学習遅滞児ときわめて才能に恵まれた子どもという視点から、事例を通して考察することで、授業を成績の状況や社会的状況の「平均的な子ども」に合わせて構想しないことを指摘していた。

第三に、開かれた形態であるオープン授業にも教授学的なモデルが存在することが明らかになった。そのさい、学習論が再評価されている点についてもオープン授業にとって意義があるとも指摘されていた。

こうしたグラウマンのオープン授業は、「特殊教育から特別支援教育への転換」が図られたわが国においても示唆があるように思われる。わが国の障害児教育の文脈でも、「授業過程を通して関わり合う関係を形成することが課題である。他の子どもに注意を向けたり、他の子どもの学習を見つめたりする力、同じ行動をとろうとする力、考えを述べたり、話し合おうとする力などの能力形成を、授業指導の課題として位置づけることが必要である」(湯浅、2006年、116頁)という指摘がある。これは、決して子どもたちに「同一の学習内容」を要求しているわけではない。子どもたちの個人差を前提にした学習の共同性のある授業構想である。

また、わが国の学力問題においては、「『わかる子—わからない子』、『できる子—できない子』といった、子どもたちの単純な『二分法』的把握による『分離的=分断的』な授業指導ではなくて、『わからない』子どもの『わかってもらう』意欲が励まされ、『できない』子どもの『できる』部分が肯定的に評価されることで多様な授業参加を促していくような授業指導へ、あるいは、『わかる』子どもの『わからない』部分が吟味され、『できる』子どもの『できない』部分に寄り添うことで、教室の子どもたちが『わからない・できない自分をごまかさない』学びのあり方が求められる」(深澤、2006年、69頁)。そうした意味でも、差異ある異質性をもつ子どもたち同士がかかわり合う、多様な子どもによって編成

される異質なグループや学級を指導する方法が、追究される必要があるのではないだろうか。

注

- 1) さらに同書は、わが国でも著名なドイツの教授学者であるH. マイヤー (Meyer, H.) の著書、*Was ist guter Unterricht?* (“『すぐれた授業とは何か?』初版2004年)における「すぐれた授業の10のメルクマール」の1つである「個別的促進」の箇所で推薦図書にもあげられている (vgl., Meyer, H., 2004, S. 103)。なお、「すぐれた授業の10のメルクマール」についてはH. マイヤー氏の著書以外にも次の講演原稿があげられる。ヒルベルト・マイヤー著、原田信之・牛田伸一訳「すぐれた授業のスタンダード (ヒルベルト・マイヤー教授来日記念講演)」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第55巻第1号、2006年。
- 2) なお、窪島氏は、「die gemeinsame Unterrichtung」を「共習授業」というように訳しているが (窪島、66頁参照)、本研究では、「die gemeinsame Unterrichtung」と「Gemeinsamer Unterricht」を「共同授業」とした。
- 3) インテグレーションとは、「integer (ラテン語) = 『手つかずの、無傷の』から導き出される」(Graumann, O., 2002a, S. 114) のである。それは、切り離された、もしくは切り離されたと感じたような社会における人間の合併 (Eingliederung) を介して、この社会は、「欠点のない」そして「回復した」社会になる。このやり方に応じて、社会は「全体」であり、そして社会は、あらゆる人間が属しうる時、完全となるのである (vgl., ebenda)。
- 4) グラウマンのインテグレーション学級モデルにおいてインテグレーションとは、「とりわけ、25人以下の子どもの適した部屋、学級の大きさ、そこから、障害を持った3人から最大限5人の子どもの、特殊教育学的なコンピテンツを含んだ少なくとも2人の教師のチームにおける作業のように、明確な大枠の条件が満たされなければならない」(Graumann, O., 2002b, S. 80) ということである。
- 5) ドイツの学校教育は、選別のシステムが存在する。「学校は、資格付与の機能を選別の機能と並んで持っている。ドイツの目下の学校システムでは、大幅に外的分化のために、選別される(学校形態、成績別コース)。つまり、年齢の同質な、成績の同質な学習グループの陶冶を介して選別される」(ebenda, S. 78)。しかし、「グルントシューレにおける障害のある子どものインテグレーションは、内的分化、それとともに異質な学習グループにおける学習を原則的にとりあげることによって…(中略)…逆方向の動きを意味する」(ebenda)。つまり、グルントシューレにおいては、選別システムが存在していないため、インテグレーションが可能である。
- 6) 「平均的な子ども」とは、「その子どもの人間形成 (Bildung) のめんどろを見るような両親を持ち、また、すでに初期の幼年期以来、一般教養をある程度媒介するような両親を持ち、十分に学習を好むような動機や好奇心を強くするような動機を与えられ、家でも行動のバランスがとれる自主性と自発性を促されるような、継続的に安定した人格を備え、そしてそれだけではなく、授業の材料を『あまりに』迅速に把握するという才能がないような、子どもである」(vgl., Graumann, O., 2002a, S. 170)。すなわち、家庭環境が整っている子ども、学習に対して意欲的な子ども、安定した人格の子ども、優れた才能をもつ子どもではない子どものことを意味する。
- 7) 高久清吉氏の論述によると、「『教授学的分析』と呼ばれるものは、実際の教授作用の準備のための一つの部門に属する。クランプによれば、教授準備は大きく四つの部門、すなわち、『教育学的予備吟味』、『教授学的分析』、『教授方法上の準備』、『教授作用の立案』に分けられる。これらの各部門は密接な相互関係を持っているが、この中心にすえられるのが『教授学的分析』である」(高久、1968年、204頁)。なお、ここで取り上げられているクランプ (Kramp, W.) の「教授学的分析」とクラフキーの「教授学的分析」とは高久氏によると、ほとんど同じ考え方のように見受けられる (同上書、204-211頁参照)。

## 参考文献

- ・ Graumann, O.: *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt.* Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2002a.
- ・ Graumann, O.: Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R. W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.) : *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.* Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2002b.
- ・ Graumann, O.: *Fordern und Fördern. „Problemkinder “ im Alltag der Grundschule.* Schneider Verlag, Hohengehren, 2004.
- ・ Gudjons, H.: *Pädagogisches Grundwissen.* Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003, 8. Aufl.
- ・ Meyer, H.: *Was ist guter Unterricht ?* Cornelsen Verlag, Berlin, 2004.
- ・ ヴィゴツキー著、柴田義松訳『新訳版・思考と言語』新読書社、2001年。
- ・ 西ドイツ教育審議会著、井谷善則訳『西ドイツの障害児教育』明治図書、1980年。
- ・ ヒルベルト・マイヤー著、原田信之解説・訳、原田佐代里訳「ヒルベルト・マイヤー教授初来日記念講演会 21世紀における新しい学校像の課題」九州看護福祉大学編『九州福祉大学紀要』第2巻第1号、2000年。
- ・ ヒルベルト・マイヤー著、原田信之・牛田伸一訳「すぐれた授業のスタンダード（ヒルベルト・マイヤー教授来日記念講演）」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第55巻第1号、2006年。
- ・ 新井英靖「特別な教育的ニーズを持つ子どもへの支援方法～ADHD児と被虐待児に焦点をあてて」日本特別ニーズ教育学会編『SNEブックレットNo.1「特別ニーズ教育と学校づくり」』2007年。
- ・ 窪島務『ドイツにおける障害児の統合教育の展開』文理閣、1998年。
- ・ 高久清吉『教授学—教科教育学の構造』協同出版、1968年。
- ・ 富永光昭「西ドイツにおける障害児のインテグレーションの動向—プレーメンの学校実験とフォイザーのインテグレーション理論を中心に—」『広島大学教育学部紀要』第1部第39号、1991年。
- ・ 野口明子「西ドイツの統合教育の現状」『明治学院論叢』第410号、1987年。
- ・ 原田信之「個性を育てる学習指導」天野正治・結城忠・別府昭郎編著『ドイツの教育』東信堂、1998年。
- ・ 深澤広明「ドイツ教授学の研究動向」日本教育方法学会編『教育方法33 確かな学力と指導法の探究』図書文化、2004年。
- ・ 深澤広明「正答を『ため込む』学力から他者と『かかわる』学力へ」『心を育てる学級経営』明治図書、2006年4月号。
- ・ 藤井聰尚『「特殊学校就学義務」政策の研究—ドイツ連邦共和国における問題構造とその性格』多賀出版、1993年。
- ・ 湯浅恭正「なぜ障害児の授業づくりか」湯浅恭正・富永光昭編著『障害児の教授学入門』コレール社、2002年。
- ・ 湯浅恭正『障害児授業実践の教授学的研究』大学教育出版、2006年。