

## 【ドイツ・ギムナジウム；Ms. Maria Heiter の授業】

(担当；宇都宮明子)

### 1. 授業事例

Ms. Maria Heiter ; “ポスターツアー” の授業記録

(2014年3月6日, Gesamtschule Duisburg-Süd, 第13学年, 18~19歳)

**Heiter 先生**：私たちは授業が予定通り進んでいないので、昼休みになっても授業を続けるということについてすでに話しましたね。そして、私は今初めて皆さん全員に紹介しましょう。歴史の重点クラスになることは、アビトゥアが近いということを意味します。こちらの実習生と、あなたたちの一部はすでに知り合っている実習生、それから歴史教授学者の宇都宮先生と教育学者で事実教授学者の原田先生、アウラーズ氏・・・。

**ゲスト**：WAZ。

**Heiter 先生**：そう、WAZ（注：Westdeutsche Allgemeine Zeitung の略。アウラー氏はこの新聞社の記者である。）です。ではいつものように、一緒に。今からすぐ始めましょう。私たちはポスターツアーをしましょう。ゲストのために再度、私たちは協同学習の方法で活動します。これが原田先生が我々の授業を臨時聴講できないかどうかというメールを私に送ってきたきっかけでした。リスト（協同学習の方法を列挙したリスト）は半年ほど前に作ったので汚くなっていますが、このリストにあるポスターツアーをします。ポスターツアーは当然、私たちにとり、内容を繰り返し、自ら発表するためのよい方法で、最終的にはアビトゥアのための内容を取り扱うだけでなく、そのための資料を探し、見方を転換するための方法でした。私が教師として皆さんが取り扱う資料を指示するのではなく、あなたたち自身がテーマにうまく対応し、テーマに対する意見を明らかにしたり、テーマの重要性の根拠としたりする資料を決定しなくてははいけません。だから発表をするための2つのグループを作っています。第1グループには誰がいますか？きちんと正確に伝えてください。全員揃ってますね。宇都宮先生は第1グループと一緒に回るようお願いします。第2グループには誰がいますか？原田先生は第2グループと回ってください。あなたは第2グループと一緒に回ってはどうですか？あなたは昨日どちらのグループにいましたか？

**生徒**：第1グループです。

**Heiter 先生**：ではあなたは？

**生徒**：私は第2グループです。

**Heiter 先生**：OK。私も常に見たり、回ったりします。私は評価しなくてはならないので、双方のグループにおいて、あなた方の発表の一部を聞くよう心がけます。あなたが昨日入ったのはどちらのグループでしたか、第1、第2？

**生徒**：第1グループです。

**Heiter 先生**：第1グループは第一次世界大戦で終わってますね。あなた方はそこから再び始めましょう。そして第2グループはどこまで進みますか？

**生徒**：私たちは第二次世界大戦でした。そこから始めます。

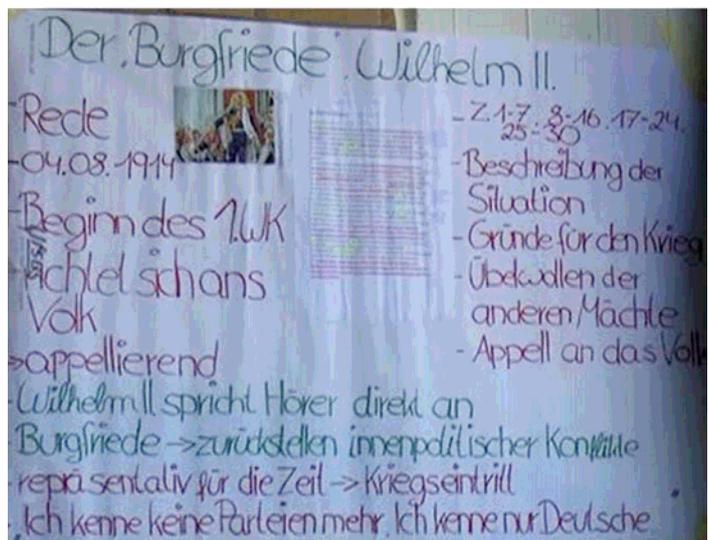
**Heiter 先生**：分かりました。では、あるグループは再度 DDR の資料を貼らなくてはなりません。さらに何か足りないものはありますか、それとも全てありますか？

(2:46-3:25)

**Heiter 先生**：始めましょう！何か気づいた時にはメモを取るよう心がけましょう。今日は些細なことだと思っても、明日になったら重要になるかもしれませんよ。

(03:25-03:51 生徒たちは動き出す。)

**生徒 A**：私たちは資料に書いてあるような歴史的な文脈で昨日は終わりました。主としてバルカン戦争やバルカン戦争での強大国が主張した異なる関心が問題であるということをお話しました。(聞き取れず)・・・が第一次世界大戦の誘因でした。つまり、全ての宣戦布告は同盟国同士でなされました。オーストリア＝ハンガリー帝国はドイツと同盟関係にあり、同盟国でした。





月にはあったことはまちがいないので、我々がこのテキストから読み取ったことは、記載されているロシア出兵と関連していたことはいえます。

生徒：ああ、そうですね。

生徒B：その影響は3年以上続いています。

生徒：過程では？

生徒：出来事だよ！

生徒：そうね、出来事ね。

生徒：過程というのは・・・。

生徒：これは起こったことなので、過程ではないです。ドイツは・・・

生徒：でも、多くの絵が存在する時には、それは終わっています。

生徒：もし長い間、起こっているとしたら。

生徒：そうですね。

生徒B：クリスティアンが言ったように、ロシア軍にのみ関連するならば、過程の風刺画か出来事の風刺画かどうかということについて当然論争されるでしょう。そして、恐らく、それは出来事の風刺画と言えるのではないのでしょうか。

生徒：そうですね。

生徒B：今ここで風刺画の中の全ての動物の死体を再度観察したとしたら、どちらでも正しいといえるのではないのでしょうか。私はこの風刺画には、なぜそれが過程の風刺画か、なぜそれが出来事の風刺画と言えるのかを根拠づけるテキストに矛盾があると思います。以上です。これに関してまだ質問がありますか？

生徒：いいえ。

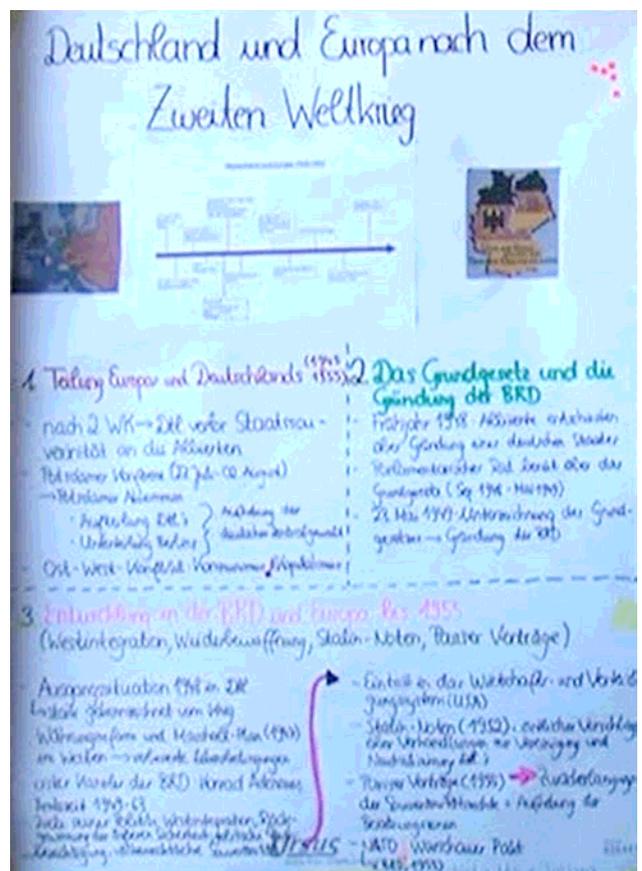
生徒B：では、我々は次に進むことを提案します。

(10:22-10:37, 生徒は次のポスターに移動する)

生徒C：まず、私たちの風刺画で、フランツという名前ではない風刺画家が、どうして“フランツ”となってしまったのが全く分からないことを最初に言っておきます。

生徒D：分かりました。私たちはポスターがそうであるように、正確に時代順に進めたいと思います。私はまず資料の概観から入っていきます。風刺画は“彼は繁栄しなくてはならない”と述べています。風刺画家はフリッツ・マインハルトですので、訂正してください。この風刺画は1949年10月19日に出版されており、人物を扱った風刺画、さらに過程についての風刺画に分類しました。そのテーマはBRDとDDRの政治的未来で、私が既に述べたように、“第二次世界大戦後のドイツ”という歴史的な文脈に分類でき、そのきっかけは1943年の10月7日のDDRの建国でした。読み手は関心を持つ一般大衆で、その意図はBRDとDDRの未来と両国の相違について解明したことを説明することでした。批判は、悲惨な戦争後の状況ではなく、ソビエト連邦によるDDRの悪用に向けられました。

生徒C：分かりました。私は絵の構成要素に着目しました。2つの頭を



„So muß er ja gedeihen!“

19. Oktober 1949

Franz Meinhard

持つドイツ議会が風刺画の中心に描かれています。風刺画は、一方は左側、一方は右側という2つの部分に分割されます。左側と比較すると、私は右側から奇異な印象を受けます。例えば、左の鷺はシルクハットと手袋をつけています。その周りには良い服を着た、裕福な3人の男性が立っています。彼らは多くの食料が入ったかごを所有し、それらは当時の時代には全て高価な品々で、パイナップルと思われる外国産の果物、分厚い肉などです。そして、3人の男性は鷺の面倒を見ている。鷺は彼らに撫でられ、頭は部分的に掴まれ、支えられています。そして、右側では、左の鷺とは異なり、鷺は農民の帽子のようなものをかぶり、ソビエト連邦の特別な象徴である鎌とハンマーを手に持っています。非常に痩せ衰えている鷺とは対照的にかなり太っている1人の男性だけが側に立ち、それに私たちは嫌な印象を持ちます。そして、彼は、他の3人の男性とは異なり、武器が一杯詰まった袋しか所有していません。あなた方はこれが武器であることが分かりますか？鷺は餌を与えてもらうために何をするかというと、鷺は食事をもらうために、物乞いをしなくてはなりません。鷺は非常に強く首を伸ばしているのが見えます。私たちはさらに次のことが言えます。左側の3人の男性は西側強大国のステレオタイプで、それはイギリス、USA、フランスで、右側の男性はソビエト連邦を象徴し、チュチュをつけたり、身に着けたりしているもので、少し茶化されています。私たちは次の解釈で説明します。

生徒D：あなた方がここで見ている風刺画の説明文は“彼は繁栄しなくてはならない”です。資料は西側の視点からみると推測するならば、肯定的に描かれるし、右側からみると否定的になります。西側強大国は BRD を肥え太らせ、ソビエト連邦は DDR を野たれ死にさせるからです。

生徒：これは悪意に満ちているようにみえます。

生徒D：(笑) はい、これはしばしば風刺画にみられることです。

(15:10)

生徒C：この風刺画が西側の視点に立っていると我々に推測させるのは、このドイツ人の風刺画家フリッツ・マインハルトは第二次世界大戦前にソビエト兵として徴兵され、第二次世界大戦後、いえ、大戦中にヒトラーに連れ戻され、ヒトラーのために働かなくてはならなかったということです。だから、私たちは彼がソビエト連邦に対して非常に批判的立場に立っていると推測しました。これは解釈です。

生徒D：私から始めます。それからあなたよ。

生徒C：うん、あなたからね。

生徒D：では、私たちは左側で始めます。既に前に述べたように、3人の男性は USA、イギリス、フランスを表しています。見て分かるように、彼らはドイツを養っています。そして私たちは・・(聞き取れず)そして、2つの頭、2羽の鷺の強い対比が認識できます。一方の鷺はシルクハット、一方は異なる帽子で、これは以前にもあなたが言ったように、農民の帽子です。次は、あなたよ。

生徒C：分かった。前述したように右側はソビエト連邦を表しています。男性や鷺の姿で強い対比が認識できます。私たちが解釈していることは、ソビエト連邦は全てを自らの手にし、DDR に決して与えないということです。そして、兵器を餌にしているということは、ソビエト連邦は DDR を軍事的に強く統制したいということを示しているかと解釈しました。

生徒D：以上です。

生徒D：まだ質問がありますか？

生徒：いいえ。

生徒C：先に進みましょう。

(生徒は次のポスターに進む。)

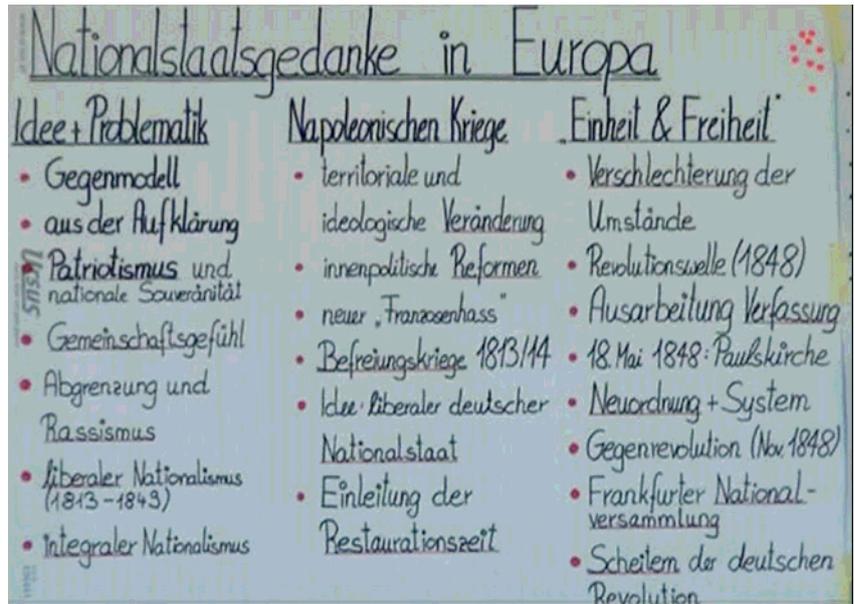
生徒E：私たちのテーマは“DDR の発展と成立”であったので、私たちはウォルター・ウルブレヒトの資料を活用することを決めました。ウルブレヒトの資料を直接取り上げるのではなく、非常に知られているので、(補足：1961年)6月15日に東ベルリンで行われた国際的記者会見の記録係の資料を活用することを考えました。資料においては、基本的には、フランクフルター



ルトシャウの編集者が、ブランデンブルク門に国境を建設することが計画されているのかどうかと尋ねたことが問題となりました。ウルブレヒトが最初に述べたことは、壁を建設するという考えはないということでした。そこで初めて壁という言葉が出てきたことは、そうした試みが計画されているということを全員に話したということの意味しました。そして、聞き手は記者会見を形成した国際的報道機関でした。多くの人々は西ベルリンに惹きつけられたので、そうした国境が引かれべきであるという考えは西ベルリンの人々だけが持っており、西ベルリン問題はお金で政治的統制で対応されるべきかということが断続的に話されました。そして、この歴史的な文脈において、6月から8月にかけて3万人ほどの非常に多くの人々が東から西ベルリンへと逃げたということが私たちに非常に重要でした。これは、いわば、DDR から BRD への自由な行き来の転換点を意味しました。質問がありますか？

(20:00 ~ 20:45 生徒は次のポスターに移動する)

生徒 F：では、今からさらに進みましょう。私たちは“ヨーロッパにおける国家主義的な国家の意図”というテーマで、あなた方がここで見ている風刺画を選びました。これは“私と国民の間には1枚の紙も押し付けられるべきではない”ということの意味する1849年の作品です。風刺画の作成者は有名ではありません。私たちはこの風刺画を人物の特質を示す風刺画としました。それは、この風刺画がヴィルヘルム皇帝をプロイセン王と認識しているからです。風刺画のきっかけとなったパウロ教会憲法の成立を問題としているので、出来事の風刺画でもあります。関心を持つ一般大衆に向けられた風刺画で、風刺画家の意図はプロイセン王の行動とプロイセン君主制体制への批判を表明することでした。絵の構成要素としては、扉の右側の2人の男性と扉からこの部屋に入りたがっている4名の男性を見ることができます。この太った男性はフリードリヒ・ヴィルヘルム4世の描写です。彼は邪悪な表情と巨大な頭を持っています。それから痩せた男性が誰であるのかは我々も正確にはわかりませんが、恐らく下士官でないかと考えます。左側には扉を通り抜けることを試みる4人の男性がいます。



Karschen, man und mein Volk soll sich kein Blatt Papier drängen

すでにワイシャツのカラーが扉から見えている最前列の男性は、手に“請願書”と書いてある紙切れを持っています。痩せた男性は王を支えながら、彼に憤慨しています。さらに、これらの男性の頭の上に、少し慇懃無礼で不機嫌な眼差しでこの出来事を見下ろしている2つの胸像があります。それから、さらに風刺画のタイトルでもある挿絵の説明文があります。風刺画では、当時のドイツ帝国の体制を支えるパウロ教会憲法の成立を扱っています。これは1848年3月18日にパウロ教会で開かれたフランクフルト国民議会で議決されました。政権がこの憲法に反対で、それゆえ最終的には効力を持ちえなかったため、そのようなものとして政権を描いているのだと思いました。これは、国民ないし国民議会は憲法を成立させたかったということです。最後に、

私たちがなぜこの風刺画を選んだのかということです。風刺画はこのブロックのテーマの最後に位置し、それ以前の歴史とともにその後起きることもうまく描写するので、テーマの中でうまく整理できるといえます。さらに、これは憲法に反対する政権と憲法に賛成する国民ないし国民議会という2つの立場の歴史的背景を表現しています。さらに、入り乱れて混在している絵の構成要素を認識すると、当時の時代において国民はこの憲法に賛成、政権は反対であったので、時代の核心に合致しており、正しく明確に構造化されていることが分かります。何か質問がありますか？

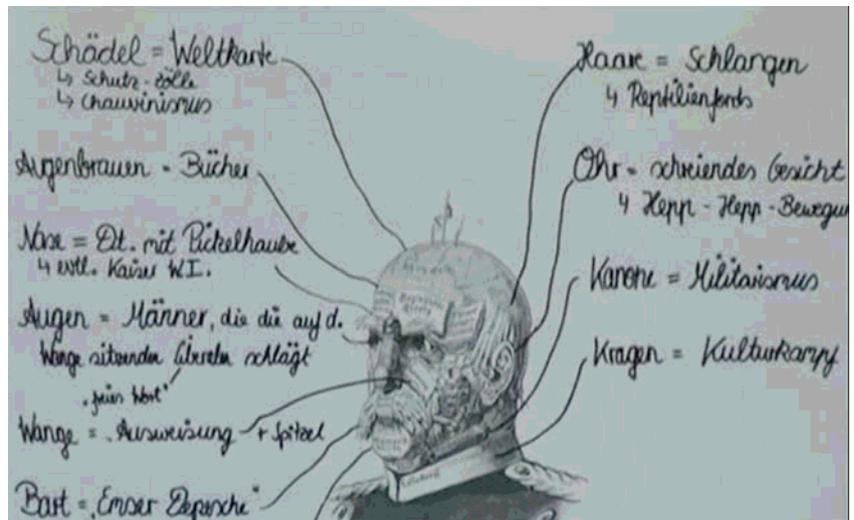
生徒：いいえ。

生徒F：OK。

生徒F：では先に行きましょう。

(24:50 ~ 25:20 生徒は次のポスターに行く)

生徒G：これは歴史的には 1870・71 年で、ビスマルクの時代です。“Der wahre Jakob” という雑誌にこの風刺画が掲載されました。ロベルト・ホーラッハという人によって描かれました。ビスマルクはよく知られているので、これは人物の風刺画です。さらに、内政と外政からなるビスマルク政策の異なる段階を示すので、過程の風刺画でもあります。私たちが既に検討しているように、読み手は関心を持つ一般大衆です。そして、これらの手は保護関税と愛国主義を象徴しています。これが何を意味しているか分かりますか？



生徒：(聞き取れず)。

生徒：はい？

生徒：(聞き取れず)。

生徒G：ドイツにおいては危機にあり、全てが法外な値がついていたので、ドイツ経済を活気づけるために、有利な値のついた外国の商品に保護関税がかけられました。それから、一般的な集団の優越性の確信である愛国主義です。それによって、(聞き取れず)

生徒：よく聞こえません。

生徒G：位置を変わりましょう。もっと近くに寄ってください。

生徒：はい。

生徒：(聞き取れず)。

生徒：はい。カメラも近づいてください。

生徒G：はい。理論的に見ると、ビスマルクは命令の優越性を信じていました。人々は、選ばれた議会の優越性も信じていました。議会の優越性は実際にはそうではなく、愛国主義者にとっては、例えば、後の時代では勤労市民や自由主義者、以前にはカトリック教徒が優越していました。ビスマルクを攻撃的な植民地政策を拒否したという面からみれば、彼は外交政策的には愛国主義者ではありませんでした。しかし、内政的には、食料生産を高め、保護関税を徴収するために、愛国主義者でした。そして、最後にここで挙げているのが社会主義者鎮圧法です。あなた方はこれを知っていますか？

生徒G：それから、ここに髪があります。この髪は爬虫類からなり、爬虫類基金（注：政府の機密費。政敵を葬るための新聞買収資金を暗示したビスマルクの言葉に由来する。）を象徴します。私はこの事実を知らなかったもので、あなた方も恐らくこれを知らなかったでしょう。これはビスマルクの基金で、買収するために、議会の統治機構によって押収され、彼が受け取ったお金でした。スパイとして、敵の集団を探りました。そして、ここでの追放とは、故郷の地域から追放されるSPD（注：ドイツ社会民主党）の人々の追放を意味します。ここで私の注意を引いたことは、目が人間であることです。同時に言論の自由が抑圧されていることを意味します。鼻はピッケル＝ヘルメット（注：特にプロイセン軍隊での尖頂つき軍帽）をしたドイツ人で、ビスマルクの陰に隠れている皇帝かもしれません。皇帝はビスマルクにずっと全てを任せ、背後にいました。それから、耳には“がんばれ、がんばれ”が書かれていて、これが何を意味しているか分かりませんでした。この“がんばれ、がんばれ”は国民運動で、反政策的プロパガンダでした。それから、ひげとえりと統一戦争の始まりと終わりとエムス電報があります。ここで、電報がこれらのもとの少し遮断されたことが分かります。このこと

はビスマルクが電報を意図的に短縮し、それによって戦争へと世論を引き起こしたことを意味します。ここでビスマルク基金が下に出てきます。これはビスマルク、彼の活動のために国家が集めた募金です。(聞き取れず) 私たちがなぜこの風刺画を選択したかという、私たちがこの風刺画がビスマルクがなしたことを描写し、歴史的コンテキスト全体を苦心して繋ぎ合わせるように非常に細かく説明されているからです。これが私たちの活動の基盤となりました。他に質問はないですか？

生徒：いいえ。

生徒G：OK。

(31:02 生徒は席に戻る)

**Heiter 先生**：OK。資料が揃っていないことのフィードバックからしましょう。私は資料の全てを持っていません。私が自分でコピーしたのですが、どうしてこのようなことになったのか少し驚いています。これはどの資料ですか？

生徒：(聞き取れず)

**Heiter 先生**：ええ、私も持っています。ロシア軍のものですね？

生徒：(聞き取れず)

**Heiter 先生**：ええ、私もそれを持っていません。どうしてそうなったのかは分かりません。

生徒：そうですか。

**Heiter 先生**：これは私が持っていないものです。私は誰かからこれを借りなくてはなりません。私は、あなた方のポスター発表での表現力を評価すべきでしょう。私たちは今すぐフィードバックしましょう。まずは、私たちがこうしたことを発表する時に、いつもより多くのゲストがいる中で、あなた方が行った発表、活動、講評に対して感謝します。そして、誰の資料が欠けているのかというのが最初の質問になります。私は資料が足りないのです。生徒Lの資料は裏面の誰の資料と結びつけますか？あなた方2人？

生徒：ああ、私たち2人です。

**Heiter 先生**：あなたたちね。私はよく分かりませんが、あなたは3つの資料を持っていますね？

実習生：はい。

**Heiter 先生**：そう。

実習生：私なぜ全部で4つ持っているのか分かりません。

**Heiter 先生**：それが足りない分ね。誰がこれを持っていないかは分かりますか？

生徒：いいえ、でも私は持っています。

**Heiter 先生**：他に誰が足りないですか？ **OK**。私も足りないです。私たちがそれらを持っているならば、あなたたちへあげることができるのですが。では、私たちはこれから明らかにしていきます。原田先生が私たちの所に来たきっかけは協同学習でしたので、私たちはこの方法で始めます。私たちは多くの異なる方法を学習しました。ポスターツアーは2回行いました。1つはアビトゥアの準備のための7つのテーマに関する歴史的コンテキスト、もう1つは資料解釈でした。誰から始めたいですか？この活動は何をもたらしましたか？この方法は何をもたらしましたか？他の活動をする授業と比較して利点と欠点は何でしたか？あなた方は授業のプロだと思います。生徒Hから始めましょう。

**生徒H**：私たちがアビトゥアのためにできたり、しなくてはならないことなので、ポスターツアーは関連するコンテキストとともに非常に実用的だと思います。そして、生徒Jと私は予備アビトゥア試験のためにしかるべき準備を始めることから始め、すでに資料で活動することから利益を得ているといえます。これは非常に興味深いと思います。とりわけ、資料を使うことです。2人などで協力するので、資料を全部1人で扱わなくてもいいです。我々がこの資料全てを個々に扱うならば、事実をつなぎ合わせるためにもっと多くの時間をかけなくてはならないと思います。だから私たちはすでに要約されていることを反復練習するだけでいいのです。

**Heiter 先生**：私は非常に良いことを聞きました。私はあなた達のアビトゥア新聞(注：アビトゥア試験の前に生徒たちが自分で作成する)のための記録写真を撮っているんですね？(笑) 私たちはこの後に撮ることはないでしょうから。あなたが望む人をすぐ指名していいですよ。

生徒H：生徒H。

**生徒I**：私たちはしばしばすでに1人で資料を十分検討したと思います。まず資料をパートナーと一緒に選び、先生が提示していない資料を入手することは有益であると思います。なぜなら、それによって感受性が生じ、次第に歴史的コンテキストを知っていき、資料と合致しうるか、合致しないかなどに気づくからです。それによって、同時に歴史的コンテキストが頭の中で確定されていくことに気づきます。そして、1人で検討し、いわば隔絶された中で資料のために資料を検討するのが常ではないこと、いわば提示してもらった時よりもしばしば

ば頭によく残ること、方法の複数のタイプが観察できることなどに気づきます。トンネルの中の視界のように1人で手さぐりに行うのではなく、他者と一緒なので有益だと思います。

(35:40)

**Heiter 先生**：ふ～ん。

**生徒 I**：生徒 J。

**生徒 J**：私が非常に実用的と思うことは、私たちがしているこの全体的なまとめに見られます。例えば、私は今この事に気づきました。私は生徒 H と学習しているときに気づきました。彼もこう言いました。“私はこれを読み通した時に、再びテーマの入り口にいることにすぐに気づいた。私はたくさん細かく読まなくても、テーマにおいて前に出てきたことを再び理解し、テーマがこの順番になっていることについての見通しがついた。”それから、私自身、私の知識からも、私はなお学習しなくてはならないことの微細で正確な詳細を必要とすることを知りました。そこから私は、テーマをさらにもう一度吟味することが、後の学習のための非常に良い見通しをもたらすことに気づきました。そして私はその後、再度他のテーマに取り組む時に再び内的に深まるのだと考えます。またすぐに、いつでも使える状態になります。私は非常に良いと思います。生徒 K。

**生徒 K**：アビトゥアの準備で隔離された家での学習と並行していることが良いと考えます。その理由は、今そう理解しているかどうか、みんながそう理解しているかどうかを再度検証できることと、両学習は学習の際に異なる重点を置いています。学習を正しくしますし、本当にみんなそのようにしているのかを検証できます。何か質問があれば尋ねることができる専門家がいるようです。

**Heiter 先生**：この専門家がいるということ、歴史的コンテキストと資料の専門家がいるということは本当にそうでしたか？あなたのもう1つの考え方は、グループを混合するということでしたか？

**生徒 K**：はい。私はそうであると思いますが、時間が足りないと思います。他のテーマであれば、もっと多くの時間を必要とするでしょう。他のテーマのためには再び詳細に理解しなくてはならないでしょうから。全てを理解するために、何週間かかるのかは私には分かりません。現在は、全てがよく分かるのに何週間かかるかが分からないと思います。時間があれば、このアイデアを試してみてください。

**Heiter 先生**：例えば、来週には熟考できるようになっているかもしれませんね。(笑) 生徒 L はまだ言いたいことはある？

**生徒 L**：いいえ、全て言われています。あるテーマに取り組むことは良いと思います。詳しく勉強できるようにとても良かったです。

**Heiter 先生**：再度方法を比較すると、私たちは発表以外の別の方法も取りえたでしょう。または、例えば、全体のコースの前にも発表をすることもできたでしょう。

**生徒 M**：私は今より前の発表は今ほど良いとは思わないでしょう。それは、ここで再度視覚的に全時代に関する資料を掲示し、それによっていわば全時代を通した主題を頭の中にも形成しているからです。私は今がいいと思います。また、国家的多元状態、帝国、それから・・・と最後のテーマまでそれで言うことができ、それに関してさらに何か言うことができると思います。プレゼンテーションの場合には、1回聞いても、すぐ忘れてしまいます。30分後に再度尋ねられても分からないこともありますし、最悪の場合にはもう忘れていてもいいかもしれません。

**Heiter 先生**：OK。

**生徒 N**：プレゼンテーションの場合一度しか見ませんが、ポスターツアーでは何度も見ると思います。だから、繰り返し深めることができます。一度しか見ないと、恐らくとりわけ心に残った幾つかの事象を心に刻みますが、いわば視覚的に働くポスターでは、記憶の支えとなるようなものを構築することができます。

**Heiter 先生**：あなた方は、私たちが再度他者に伝えることができる記憶の支えとしての認識や新しい内容をここでさらに見つけることができるかどうかを熟考することができました。私たちはさらに生徒 J が言った方法を考えましょう。

**生徒 O**：小グループではさらに直接的に議論の中で高めたり、個人的な問題を明確にしたりすることができます。これも素晴らしいです。

**Heiter 先生**：そうですね。さらに他の方法もあります。まず比較的な方法、ポスターツアーなど、重要なものが挙げられるでしょう。それから、私たちはさらに、2年間の重点コース、その間の7回の発表の後でどのような内容や主題が展開しうるかを見ることもできるでしょう。何があって、そのための例には何があるか、あなたたちは何を言うことができますか？

**生徒 N**：すぐには無理です。少し考えなくてはいいけません。

(40:02)

生徒 I : どのような意味ですか、主題ですか？歴史的知識に関すること、又は授業方法に関することですか？

Heiter 先生 : 内容に関することです。

生徒 I : 分かりました。

Heiter 先生 : 例えば、方法に関することもあります。誰で始めますか。もう考えましたか？私たちはこのプログラムで内容と方法に関することについて話しましょう。では始めましょう。

生徒 I : はい。内容的に今、私が感じていることは、例えばナチ独裁と第一次世界大戦間に起きたこと、例えばワイマール共和国がここに欠けているということです。さらに気づいたことは、中心となるテーマとテーマ間の間があること、このテーマの間を何らかの形で分類することは比較的困難であること、部分的には例えばナチ独裁または第一次世界大戦の際にはまさに帝国主義のような間のテーマが存在することです。帝国主義は私にとって帝国と第一次世界大戦の狭間にあるテーマの間です。そして、習ったことを何らかの方法で実際に分類することは必ず有益であると思います。また、私たちが一緒に書いたように、以前は学習の際に、帝国主義をどこに含めるか、これをテーマとして扱うべきか、第一次大戦または帝国に組み入れるかどうか困難を感じていました。ポスターツアーで他の人がこれをどのように見ているのかを知ることで少し手がかりを得たと感じました。

Heiter 先生 : 終わりですか？

生徒 : 生徒 J。

生徒 J : 私が非常に良いと感じることは、あなたが言ったように、私たちが扱っている全時代、全テーマの主題を形作り、全体を何らかの形で大きな全体へと組み合わせることです。そして、私にとっては、あなたが言ったように、テーマが何で、テーマがどのように拡がり、あるテーマにおいてどのように発展し、他のテーマの前提であるといったような主題のあり方があるので非常に良い見通しを見出します。そして、これは実際かなり大きな助けになります。

Heiter 先生 : そうね、では隔絶された後の月曜日を楽しみにしています。(笑) 生徒 H？

生徒 H : 例えば、私は視覚的に学習するのが好きです。だから整理するための年表での学習が好きです。そして、ポスターを再度眺めることができると居心地良く感じます。例えば、私が少し円滑に作業できるように、私の前にテキストを置き、視覚的に描写されているポスターで短く要約する時は、ポスターが肝心の事柄であるので、学習の際にそれを写真に撮っておかなかったことを後悔しました。いわば、年表または、以前の“国家の誇りに関する考え方”の際のような幾つかに分類される大きなテーマ、それから幾つかのキーワードで学習する時に、キーワードが適切に選択されていると、すぐに再び思い出せることを知っています。

Heiter 先生 : どうすればそうなりますか？前回は資料をメールで送りました。それは7つのテーマでしたね。私は今回も資料をメールで送るべきですか？そうする価値がありますか？

(生徒たちは同意する)

Heiter 先生 : OK。それでは再度そうしましょう。私たちは難しいことを話しましょう。いくつかのことがさらになされなくてははいけません。あなた方が注意を引かれたことを相互に再度ヒントとして与え合うことがフィードバックにとって重要です。そして、これはまた客観的に正しくないといけません。そうでないと、私がどんな場合においてもすぐに話し合いに介入しますからね。そして、考え、気づき、ポスターを作成し、非常に確かであると感じ、導き、それから誰か他者または自らの注意を引くということもよいでしょう。私たちはこれを明らかにしましょう。生徒 J。

生徒 J : 私はポスターは内容に関しては、全て相対的に多いと思います。唯一、DDR のポスターは規模や経過からみてもう少し詳細にしてもよかったのではないのでしょうか。実際は良い情報が少し小さく書かれていて、分かりやすくないことが残念です。ポスターがもっとはっきりしていれば、見た目が何倍も魅力的になると思います。

Heiter 先生 : 私たちはポスターについてもっと話しましょう。これは、ポスターの作成に関する問題です。ここでは何度も視覚化と非常に緊密な関係にある学習のことが言われ、当然それを補助するものとして作成されるべきなので、非常に重要だと思います。資料解釈について何か言いたい人はいませんか？生徒 H。

生徒 H : 私はすでに言ったことを言います。私にはここからでは、背後にあるポスターは見えず、私の背後になれば、大抵のポスターは私の場所から見る事ができます。ポスターはそこにあるいわば長いテキストで、多くを記述したいならば、その解釈を 10 文字ほどの大きなキーワードを並べて書き加えることができると思います。そうすると、私は座っている所から何が書いてあるかを認識することができます。今のままでは、私が全てのポスターと資料を理解するには、側に行き、まず 15 分は読まなくてはなりません。

(45:00)

**Heiter 先生**：ここで再度ポスター作成のための規準を思い出してみましよう。簡単に言えば、ポスターは広告的ではなくてはなりません。この批判は正しいと思います。生徒 I ？

**生徒 I**：例えば、私はポスターで、なぜその資料を選択したのかといった問題が出てくると思います。帝国主義の（補足：ポスターの）場合は、再度尋ねて、それから跡づけることができると思います。しかし、資料の場合は、それが文献史料であるならば、その資料の中でヴァルター・ウルブレヒトが何を述べたのかを私たちが分かっているとしても、説明がないとなぜその資料を選択したのか理解しにくいです。そして、風刺画を一目見た時のように良く跡づけることができません。だから、資料は説明が必要で、もう少し強調した方が良いでしょう。

**Heiter 先生**：文献史料の場合、それを考察し、支援を与え、全部の資料を読むか、読んでいないとしても、なぜその資料が選択されたのか、何が重要か、なぜその資料が代表的なのかについての示唆を得ることができるくらい好奇心を喚起しなくてはなりません。文献史料の際にはこれがどうすればできるかが明らかにされるべきと考えます。重要なことに関するグループの意見は何かをここから読み取ることができ、成果として不足していることもここで分かります。このポスター（DDR に関するポスター）は不足しています。こちらのポスターはとりわけうまくいっていると思います。このポスターには絵画資料を意味する風刺画（フリードリヒ・ヴィルヘルム 4 世の風刺画）があります。これは視覚的に早く解明でき、グループが何を考えたのかをすぐに確かめることができます。私の見方からすると、あなた達がどのように議論するのかを把握することが再び興味をかき立てるといえるでしょう。教師が史料を評価するだけでなく、それがますますあなた方の関心事になるという見方に立つと、私にとって何が重要になってくるのでしょうか？私はどのような資料を探せばよいのでしょうか？私はそのためにどのような根拠を見つけるとよいのでしょうか？他のポスターへのアドバイスはありますか？後ろに貼っているあるポスターでは誤りをどうしても修正しなくてはなりません。それは、事象や人物の風刺画ではないということです。これは昨日議論しました。そこに私たちを導いた生徒 P はここにいませんね。

**生徒**：生徒 O です。

**Heiter 先生**：生徒 O でしたね。あなた方はこれをなぜ修正しないのか、再度言って・・・

**生徒 N**：マジックで書いたので、修正できなかったんです。

**Heiter 先生**：少なくとも、小さい文字で書き直すことはできるでしょう。それを修正するためにそれに関して話すこと、それはどこを修正しなくてはならないか、これらは今重要なことです。

**生徒 N**：人物の風刺画の箇所です。

**Heiter 先生**：なぜ？

**生徒 N**：権力が人物として描かれているからです・・・

**Heiter 先生**：生徒 O、私を助けて。

**生徒 O**：はい、人物は一定の国の全員を代表するからです。

**Heiter 先生**：ふーん。

**生徒 O**：例えば、フランスのマリアンネです。

**Heiter 先生**：それは人物の風刺画でしょうか？私たちは少し脇道に逸れていますね。生徒 N ？

**生徒 N**：はい、私たちはヴィルヘルム皇帝は認識されているので、人物の風刺画であると考えました。他では、ツァーも認識されたと思います。

**Heiter 先生**：そうね、正しいでしょう。

**生徒 N**：子どもとマリアンネはそうしたものではありませんが、人物の風刺画であることは確かでしょう。

**Heiter 先生**：それは人物の特質を示す風刺画でしょうか、ある事象を象徴する人物の風刺画でしょうか？十分認識できていない人もいますが、事象の風刺画ではありません。まだ他に誰か言いたかったり、尋ねたかったりする人はいますか？私たちはもうこれについては明日はする必要はなく、月曜日に向けた 1 人での準備のために重点的に扱いましよう。そして、構造比較に関して言いたい人がいて、それを明日さらに論点にするのであれば、今日は話し合いを終わりにしましよう。あなた方がゲストに対してさらに質問をしたり、ゲストがあなた達に質問することもできます。質問がありますか？

**生徒**：ありません。

**Heiter 先生**：質問はない？何か聞きたいことはありますか？

**ゲスト**：協同学習はどのように進められるのか聞きたいです。あなた方の話を聞くと、あなた方は協同学習を気に入っているように思います。

**生徒 I**：はい、協同学習はどんな場合でもグループです。1 人だと常に目の前のテキストまたは風刺画、しばしば年号しか見ないので、全てを 1 人で理解し、事象を解明しなくてはなりません。誰かと話をする、より多

く、良く確実にできると思います。とりわけ、何か理解していない時、1人ですべてをする時よりもグループで協同的にするときの方が、他者に質問することでよりよく確実にできます。

**ゲスト**：協同学習に関する積極的な論述で素晴らしいと思います。

(50:20)

**生徒H**：私たちは比較的同じような知識状況にあって、それゆえ良く補い合えると思います。誰かが何らかのテーマについて知らないということはなく、私たちがテーマにおいて良く知っていて、より知るための何らかの重点を明らかにすると思います。そして、私たちは全員で同じ土俵で取り組み、相互に助け合います。全てを自らだけで扱わなくてもよいということは非常に心地よいです。

**ゲスト**：相互の説明もそうですね。しかし、否定的なものはないですか？他の表現はないですか？

**生徒I**：はい。時に同じ見解でない時に諍いに陥ることがあります。例えば、私が生徒Qと異なる資料があって、私たちがさらに別の資料を見つけて、私とその資料を他の資料よりも代表的であると言ったとしたら、ここで必ず諍いに陥ります。これは当然1人では起きませんし、恐らく早く作業できるし、他者の長所や短所と関わり合わなくてもいいし、自らそれを評価することもできます。

**ゲスト**：あなた方はテーマをどのように扱っていますか？根拠、基本、年号、日付、事実？

**生徒I**：はい、私たちは一般的にいえばアビトゥアのために勉強しなくてはなりません。

**ゲスト**：なるほど。

**生徒**：そして、12 学年の初めから、テーマを始め、継続しています。そして、私たちが以前にすでに扱ったように資料から再度書き直したり、要約したりしています。

**ゲスト**：どのような方法でしたか？それは個々のテーマの根拠を協同的な方法に従って扱ったのですか？

**生徒I**：はい、パートナーと行ったりなどです。

**ゲスト**：パートナー活動においてということですね。

**生徒I**：はい、そしてテーマごとに短いテキストを読みました。

**ゲスト**：分かりました。

**生徒I**：いくつかの大テーマではあまりに多くなりすぎないように、我々は私たちが知っている事実、または重要な事実を5つの文で書き記すよう指示されました。これを私たちはパートナーと協同的に行いました。

**ゲスト**：OK。

**生徒N**：その方法は、大きなテーマの際には、資料として自分で再度短いテキストを書くというものです。それによって、その中にある事象に再度気づくことができます。そうでなくて、それがキーワードだけであつたら、気づくことができなかつたでしょう。そして、大きなテーマについて眺めるだけで、作業しなかつたとしたら、自らキーワードを探しだし、言葉を再度深めることはできないでしょう。

**ゲスト**：非常に素晴らしい、ありがとう。

**生徒J**：この協同学習にとって私が思うこと、非常に重要な基盤であることは、このコースは非常によく互いを理解するという事です。これはこの場合において、私たちにはかなり良いことで、雰囲気は常によく、全員を互いに理解しています。これは協同学習が機能するためのかなり優れた原則で、基本的構成要素であると思います。私たちの授業はそうなっています。それから、ここはあなた、ここは私がすると言いながら、パートナーと比較的良く話し合っただけで決めることができ、私たちはそのつどそれを一緒にして、互いに補足し、私たちはパートナーに対して何を見つけたか、パートナーが何をしたのかを読み合わせていくと、かなりうまくいくと思います。

**ゲスト**：他のコースや他の教科では違うことを体験していますか？

**生徒J**：勿論、違うこともあります。それほど違いはありません。

**ゲスト**：そう。うまく機能しているということですね？

**生徒J**：はい、うまく機能しています。

**ゲスト**：OK。

**生徒J**：でも、これは人によって違うと思いますが、大部分はこれは非常にうまく機能していると思います。

**生徒I**：はい。私たちはそれほど大人数の上級段階ではないので、私たちは互いに全員を知っています。私たちがそれぞれ 25 人ずつの 3 つの歴史のコースがあるようなギムナジウムにいたとしたら、これは違ったことになると思います。ここでは私たちは 60 人しかいないので、全員が比較的良く知っているのです。

**ゲスト**：そうだね。

**Heiter 先生**：では、ここで終わりにしましょう。ありがとうございました、では明日。

## 2. ドイツにおける協同学習論の考察

Ms.Heiter の歴史授業は、協同学習論に基づいたものである。そこで、協同学習論をドイツの文脈に基づいて紹介しておきたい。ジョンソン&ジョンソンは、協同学習を「スモール・グループを活用した教育方法であり、ここでは生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとする」<sup>1)</sup>と定義する。このように定義される協同学習には、認知理論における「学習者を学習過程に能動的に関与させなければならない」<sup>2)</sup>という見解が影響を及ぼしている。

1970年代にアメリカで開発された協同学習論は、ギンター・L.フーバーの貢献により、ドイツ語圏の教育学理論に摂取されたという説が有力であるという<sup>3)</sup>。他方、「ドイツにおける共同学習の実践は、90年代にカナダのオンタリオ州ダラム学校区において目覚ましい教育成果をあげたノーム・グリーンをドイツのカール・ベルテスマン財団が招聘し、ドイツ各都市の教員に協同学習の講習会を開いて広めた」<sup>4)</sup>ということである。

近年、ドイツの協同学習論は、コンピテンス志向との関連で捉えられる。PISA ショック後に教育改革が進む中で、常設文部大臣会議 (KMK) において、2003～2004年にかけてドイツ語・数学・第1外国語・生物・化学・物理の教育スタンダードが決議された。教育スタンダードは、「具体的な学習目標に置き換えることのできる教育目標、発達レベルを展望して生徒に習得することが求められるコンピテンス (原田は *Kompetenz* の訳にコンピテンスを充てているので、以下、原田の論文を引用する際には、コンピテンスとする。)、スタンダードの達成度 (学習プロセスの結果) を実証的に検証するための水準という3つの要素から成り立つ」<sup>5)</sup>とされる。教育スタンダードの決議は、ドイツの教育が設定された教育目標を実現するためのコンピテンスを設定し、そのコンピテンスが育成できているのかを規準に照らして評価するというアウトプット管理型になったことを意味しているのである。

教育スタンダード決議以降、各州の学習指導要領もコンピテンス志向へと移行する。例えば、2004年版バーデン・ビュルテンベルク州の学習指導要領では、行為コンピテンスを上位概念とし、事象コンピテンス、方法コンピテンス、自己コンピテンス、社会コンピテンスという4つのコンピテンスが設定されている<sup>6)</sup>。ヴァイネルトによると、コンピテンスは、「ある特定の問題を解決するための個々人の自由意思によって操作可能な、あるいは習得可能な認知的能力・技能であり、問題解決を様々な状況において効果的、かつ責任を持って行うことができるための認知的能力・技能と結びついた動機的・意欲的・社会的構えや能力」と定義される<sup>7)</sup>。「文化高権」の名の下で各州が多様な教育を採るドイツにおいても、各州共通でコンピテンス志向の学習指導要領が作成されていくのである。

ドイツの教育改革を巡る近年の教育の動向を経て、協同学習論において育成すべきコンピテンスは社会コンピテンスとされる。原田信之は、ハーゲン・ハスペ総合制学校のブリュニング/ザウム教諭の提唱する社会コンピテンスのチェックリスト、及び、社会コンピテンスの育成モデルを紹介する<sup>8)</sup>。社会コンピテンスのチェックリストは、①お互い建設的に話をする、②肯定的に振る舞う、③相互に支え合い、助け合い、高め合う、④自分の学級のために責任を自覚する、⑤争いごとを公平に解決することができる、の5領域からなる。そして、その育成モデルによると、この社会コンピテンスは、第1段階：(週の)社会的目標を定める、第2段階：授業中、社会スキルの大切さを話題にする、第3段階：その社会能力を実行に移すのに、生徒がどこに気をつければよいのか、規準を定める、第4段階：その時々社会的目標を考慮し、協同活動をどのように実行すればよいのかを具体的に実演してみせる、第5段階：(教科の)授業中、授業内容に取り組みながら練習する、第6段階：自分たちのグループがどれほどよく社会的目標を実現できたのかを省察する、という6段階で育成されるのである。チェックリストと育成モデルは、協同学習論に基づく授業を構成していく上で、重要な指針になると考えられる。

さらに、社会系教科においても、協同学習論はコンピテンス志向の授業との関連で捉えられる。例えば、“*Kooperatives Lernen in Fächern der Gesellschaftslehre (ゲゼルシャフトツレレにおける協同学習)*”では、ゲゼルシャフトツレレ (地理科・歴史科・ゾチアルクンデ (公民科に相当) という伝統的教科目の統合を意図した総合社会科) において育成すべきコンピテンスとして、事象コンピテンス (*Sachkompetenz*)、方法コンピテンス (*Methodenkompetenz*)、行為コンピテンス (*Handlungskompetenz*)、判断コンピテンス (*Urteilskompetenz*) が設定される<sup>9)</sup>。本著では、地理・歴史・公民的分野の単元を取り上げ、協同学習の方法を活用した授業実践例を示し、その授業実践を通して育成できるコンピテンス段階を提示する。例えば、脱ナチ化を図る写真を基に、シンク＝ペア＝シェアの技法を使った授業実践が紹介されている。この授業を通して育成される事象コンピテンスが脱ナチ化を図る写真を第二次世界大戦後の重要な大改革との関連で説明する、方法コンピテンスが脱ナチ化に関する問題設定と仮説を自主的に開発し、検証する、行為コンピテンスが西側領域における脱ナチ化を事例に過去との決着の問題性に取り組む心構えを発展させる、判断コンピテンスがナチズムとの決着という道徳的要求と西側領

域における脱ナチ化の実際的な遂行との間の矛盾に対して、根拠を持って自身の立場を明らかにする、である。

以上から、協同学習論は、教育改革後のコンピテンス志向の教育動向に対応し、コンピテンスの育成を図る学習論として有効な視座を提示していることが分かる。ヴァイネルトの定義にあるように、コンピテンスとは子ども自身が動機づけられた高い意欲のもとで、認知的能力・技能を活用・応用しながら、問題解決に向けて考察する輻輳的な能力である。ここでは、子ども自身の主体的活動、場合によっては子ども相互の協同での活動を通して、知識・技能を駆使した質の高い熟考や考察が求められる。協同学習はこうした子どもの活動を促進するものであり、コンピテンス志向への転換という教育の変革に非常に適した学習論であるといえよう。現在、協同学習の方法が多くの学校において構築され、授業の中で多くの教師によってその方法が精緻化されているという<sup>10)</sup>。協同学習はコンピテンス志向が強まるドイツの教育状況において、今度さらに重要な意味を持つ学習論となると考えられる。

### 3. Maria Heiter先生の歴史授業の考察

2で論じたドイツにおける協同学習論を踏まえて、Ms.Heiterの歴史授業について考察する。まず、Ms.Heiterの経歴を紹介したい。Ms.Heiterはデュッセルドルフとベルリンにおいて、ドイツ語学研究と歴史学を研究し、現在はデュイスブルクのGasamtschule Südで5～13学年のドイツ語と歴史とゲゼルシャフトレレを教授している。その一方で、デュイスブルクにあるグリーン研究所での協同学習のトレーナーも務め、歴史科と教育学に関する教員養成教育や教員研修活動も実施している。そのため、Ms.Heiterは協同学習に造詣が深く、Zeitreiseという実科学校用歴史科教科書や、“Kooperatives Lernen in Fächern der Gesellschaftslehre”の分担執筆者でもある。



Ms.Heiterによると、1980年代にジョンソン&ジョンソンの論文を通して協同学習に対する興味を持ったことが研究の契機となったという。その後、教員になると実践を行うための模範が欲しいと考えるようになり、グリーン研究所で協同学習についてさらに研究を重ね、協同学習のトレーナーになるための教育を修了したということである。Ms.Heiterは、協同学習とは、生徒を授業における個人的なコンピテンスの構築をめざす構成主義的な学習探究に向かわせるための方策と捉えている。協同学習の多様な方法を積み重ねることで、生徒が歴史的知識を学習資源として共有し、個人的なコンピテンスを長期間に亘り構築していくよう促すコミュニケーション的な状況が作り出されるという。

Leistungskurs13(重点クラス13学年・日本の大学1年生に相当)では、歴史科は週に5時間実施される。Ms.Heiterは、生徒たちによる活発な学習過程を促進するために、様々な協同学習の方法を交互に入れ替えながら取り入れることが有益であると考えている。実際、教室にはシンク＝ペア＝シェア、ジグソー、ワードウェブ、フィッシュボウル等代表的な協同学習の方法を提示するリストが貼られており、生徒が常に協同学習の方法を意識するよう配慮されている。

本歴史授業は、ポスターツアー(Galeriegang)という協同学習の方法を活用したものである。ポスターツアーは、生徒がパートナーないしグループにおいて、学習した成果をポスターとして掲示し、それを発表し、評価し、批評することで、学習を深めていくための方法である。Ms.Heiterは、ポスターツアーの優れた点は、生徒各自が(ギャラリーにおけるガイドのように)ポスターや内容を発表し、また、展覧会のように別のポスターを別の生徒が発表するといった相互の分担関係にあると述べている。そして、生徒は自らの望みに応じて自主的に発表するので、ポスターツアーの最後での全体での省察が非常に重要になると考えている。

本歴史授業は、「19・20世紀の歴史に関する資料解釈のためのポスターツアー」という単元に位置づく。本単元は、アビトゥア(高等学校卒業資格試験)の準備という意味を合わせ持つ。本単元の目標は、生徒がポスターツアーにおいて生徒同士の協同活動の発表と、その後の評価から、個人並びに全体での専門的方法論的アビトゥア対策のための論考を導き出すことによって、歴史的な行為コンピテンスを発展することとされる。

この目標に基づき、本歴史授業は、大きく2つの展開に分けられる。1つめの展開は、ポスターツアーでの発表である。生徒はMs.Heiterから右のような課題プリントを渡され、この課題に基づいて活動する。このクラス

では、事前に 2 人組でテーマに取り組み、ポスターや簡単な配布資料を作成している。その際の史資料の選択は生徒自身が行っている。そして、3～4 人のグループでポスターを歩いて見て回り、紹介しあう。生徒が作成する配布資料が資料解釈になっており、それについて各自が質問をしながらメモをしていくのである。

2 つめの展開は、ポスターツアーを終えてのこれまでの学習の評価である。生徒は、全体での討論の中でポスターツアーを振り返るとともに、協同学習という実践論についても検討する。

展開ごとに Ms.Heiter の歴史授業を検討していく。1 つめの展開は、教育スタンダード策定以降のコンピテンス志向の歴史学習の動向を反映していると考えられる。ドイツ歴史学習ではコンピテンス志向の動向を受け、構成主義的な歴史学習へと変革が進んでいる。前述の通り、コンピテンスとは子ども自身が動機づけられた高い意欲のもとで、認知的能力・技能を活用・応用しながら、問題解決に向けて考察する輻輳的な能力である。コンピテンスという輻輳的な能力の育成は、知識・技能の習得を重視する従来の歴史学習では困難であり、構成主義的な歴史学習への転換が必須となる。筆者は別の論考において、ドイツの構成主義歴史教育論を「単に子どもが歴史を語るというのではなく、多様な史資料を関連づけた歴史的意味形成を通して吟味・検証を重ね、語りを繰り返し再構築する歴史教育論である」と論じた。本歴史授業では、各グループはそれぞれの担当するテーマについて史資料を選択した上で、そのテーマについて論じるポスターを作成し、さらにその文脈に位置づけて、主として風刺画の解釈を論じている。生徒たちは一連の史資料を 2 人ペアで読解して歴史解釈を語り、それを他者と共有することで、語りを再構築する形で歴史の考察を深めているのである。本歴史授業は、コンピテンス志向にねざした近年の構成主義的な歴史学習の形を示しているといえよう。

2 つめの展開は、Ms.Heiter の歴史授業の特質がよく現れたものといえる。本展開では、ポスターツアーについての評価のみならず、協同学習論についての評価もなされている。まず、ポスターツアーに関しては、内容面からみると、主としてポスターに記載された内容を検討するものになっている。例えば、多くのポスターでは内容が多く、DDR を扱ったポスターのみが少ないといった内容の過多についてのものや、なぜその資料を活用したのかという内容選択に関わるもの、効果的に視覚に訴える内容に関するものといった検討がなされている。方法面に関しては、繰り返し見て、考えを深めることができるというプレゼンとは異なるポスターツアーの有効性、小グループでポスターについて議論し合うことの有効性について検討がされている。

協同学習論については、活発な議論がなされており、生徒たちはポスターツアーそのものより、協同学習という実践論の方に関心が高いようである。生徒たちが挙げた協同学習の利点は以下の 6 点である。①他者との協同で学習を助け合い、補い合うことができる、②複数で集めるため、多くの資料を入手することができる、③他者とともに考察することで、1 人では困難であったこと、分からなかったことに気づき、できるようになる、④協同で学習することで、テーマ全体や次に取り組むテーマについての見通しを持つことができる、⑤1 人で学習したことを、全体で検証することができる (P100)、⑥他者との議論の中で、個人的な問題を明確にすることができる。さらに、協同学習を進めるにあたっては、クラス全体の雰囲気がよく、互いに理解することが重要である (P169) として、協同学習を進める上での基盤となるクラス環境についても語っている。これらの発言から、Ms.Heiter は常に協同学習論に基づいて授業実践を実施していること、そのため生徒たちも協同学習の意義を理解し、教師と生徒間、生徒間相互の作用のもとで効果的に学習がなされていることが分かる。

スミスは望ましい協同学習グループの本質と考えられる次の 5 つの基本原則を挙げている。

### I 肯定的相互依存

個人の成功はグループの成功と結びついている。グループが成功すると個人も成功する。学生はグループ目標を達成するためにお互い助け合うことに動機づけられている。

### II 促進的相互交流

**19・20 世紀の歴史に関する資料解釈のためのポスターツアー**  
課題

1. パートナー活動の参加者はポスターの各位置で資料とその解釈を発表する。(約 7 分)
2. 各説明の合間に、グループの参加者は説明者に質問をすることができる。(約 3 分)
3. 資料活動の 3 つの観点についてのキーワードを書き留める。(約 3 分)

**Galeriegang zur Quelleninterpretation zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts:**

**Aufgaben:**

1. An jeder Station der Ausstellung präsentiert die Mitarbeiterin/ der Mitarbeiter der Partnerarbeit die Quelle und liest seine Interpretation. (Zeit: ca. 7')
2. Im Anschluss an jeden Vortrag können die Teilnehmer der Gruppe Fragen an die Expertin/ den Experten stellen. (ca. 3')
3. Notieren Sie sich Stichworte zu den drei Aspekten der Quellenarbeit. (ca. 3')

Erfahrungen mit dem reflexiven Lernen (individuelle Quellen-Arbeit: Galeriegang zur Abiturvorbereitung)	<p>熟考的な学習を伴う経験(個人的な資料活動:アビトゥアの準備のためのポスターツアー</p>
Erkenntnisse zur historischen Methode (Quelleninterpretation)	<p>歴史的方法論に関する認識 (資料解釈)</p>
Neue / interessante Inhalte:	<p>新しい/興味深い内容</p>

学生はお互い積極的に助け合うことを期待されている。メンバーは学習資源を共有し、学ぶためにお互いの努力を認め、励まし合う。

### Ⅲ個人と集団の責任

グループはその目的達成に責任がある。メンバーはグループ活動に貢献する責任がある。個人は個別にも評価される。

### Ⅳ集団作業スキルの発達

学生は専門的な内容（学習課題）を学ぶことを求められている。同時に、グループのメンバーとしてうまく活動するために必要とされる対人関係スキルや小集団スキル（チームワーク）も獲得することが求められている。これらのチームワークに必要なスキルは「アカデミックなスキルと同様、意図的に正しく」教えられなくてはならない。

### Ⅴグループの改善手続き

学生はグループの成果を評価することを学ぶ必要がある。メンバーのどの行為がグループに役立つ、どの行為が役立たないのかを明らかにし、どの行為を続け、どの行為を変えるべきか明確にする必要がある。

生徒たちが挙げた6つの利点を検討すると、この5つの基本原則を満たしていることが分かる。利点①、②、③から、生徒たちは常に史資料という学習資源を共有し、相互に助け合い、補い合っていくことで単独で学習したことを高め、より高次の段階へと発展していることが分かる。（肯定的相互依存・促進的相互交流）このように効果的な協同学習がなされるためには、各自がグループ内で果たすべき役割を担うことが求められ、そこには当然責任が発生している。（個人と集団の責任）利点④、⑤、⑥から、生徒たちは協同での学習を通してテーマに対する内容を学び、それを全体で検証して高めていることが分かる。（集団作業スキルの発達）さらに、Ms.Heiterが重視するポスターツアーの最後での全体での省察（2つめの展開）が、グループでの学習の改善手続きになっている。（グループの改善手続き）本クラスの生徒たちは意識の高い協同学習グループを組織しており、そうしたグループにより実現した本歴史授業は、協同学習を通して、生徒自身が動機づけられた高い意欲のもとで、認知的能力・技能を活用・応用しながら、問題解決に向けて考察する輻輳的な能力であるコンピテンスを育成する優れた協同学習論に基づく歴史授業であるといえる。

以上から、本歴史授業は、ドイツにおけるコンピテンスを育成する授業を協同学習論に基づいて具現化しており、21世紀型能力といった新しい能力観に基づく教育が求められる現在の日本においても多くの示唆を与えるものであると結論づけることができよう。

## 4. Gesamtschule Duisburg-Süd 情報

Gesamtschule Duisburg-Süd の Web ページ, <http://www.ge-duisburg-sued.de/>



## 【注】

- 1) 原田信之「学びの共同体づくりの授業技法としての協同学習」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第11巻, 2009年, p.218。
- 2) エリザベス・パークレイ, パトリシア・クロス, クレア・メジャー著, 安永悟監訳, 『協同学習の技法』ナカニシヤ出版, 2009年, p.9。
- 3) 原田信之「協同の学びを効果的に実現する授業方法」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第58巻第2号, 2010年, p.131。
- 4) 同上論文, p.132。  
原田信之編著『確かな学力と豊かな学力ー各国教育改革の実態と学力モデルー』ミネルヴァ書房, 2007年, p.97。
- 5) 同上書, pp.98-99。  
Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Belz 2001, S. 27-28.
- 6) 前掲書 1) p.221。
- 7) Braun, Dirk/Heiter, Maria/Speckin, Carmen/Wollmann, Jens: Kooperatives Lernen in Fächern der Gesellschaftslehre. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, 2013, S. 7.
- 8) Ebenda, S. 6.
- 9) Christoffer, Sven/Fleiter, Elke/Heiter, Maria/Jabs,Uwe/Leinen, Klaus/Dr. Offergeld, Peter: Zeitreise1, Ernst Klett Verlag, 2011.
- 10) 宇都宮明子「ドイツ構築主義歴史教育論の解明ー歴史授業実践を事例にー」『日本教科教育学会誌』第36巻第1号, 2013年, p.9。  
前掲書 2) p.8。

【謝辞】本資料で紹介した Gasamtschule Süd での授業の収集については、学校ならびに Maria Heiter 教諭のご厚意に心から感謝したい。本学校、及び、Maria Heiter 教諭をご紹介くださった名古屋市立大学大学院の原田信之教授にも謝意を表したい。また、本歴史授業記録の日本語訳にあたり、元有田町役場商工観光課国際交流員の Ms.Hanna Zumstein さんに多大なるご支援とご協力をいただいたことも、ここに記して感謝したい。