

成人教育における教授論的行為

構成主義的観点からの教授論

Horst Siebert

第1章 教授論=すべての人にすべてのことを完全に教える芸術

1.1 育ての試みとしての教授論

教授論は学校教育および成人教育におけるキーコンセプトである。にもかかわらず、この概念は非常に多義的に使用され、曖昧なままである。「教授論」の語源はギリシア語 (didaskhein) で、字義的には教えることを意味する。けれども、それが意味するのは教室における教師の授業活動だけではない。教授論的なふるまいは日常生活のいたるところでみられる——母親が五歳児の何故という問いに答える際に、医師が患者に診断を説明する際に、歩行者が土地不案内な運転者に道を教える際に、テレビ解説者が「DAX」(ドイツ株価指数)の意味することを簡単に説明する際に、販売員が掃除機の使用法を実演する際に——。使用説明書、政党の綱領、第三世界支援団体からの募金依頼電話、選挙ポスターなども大なり小なり教授論の実践である。

すべての場合に共通するのは、なにかが伝達され、説明されているということ、そしてふつうなら対象者も得心させられ、ある行為へと動かされ、その遂行能力を持つようにされるはずだということである。つまり、教授行為とは**シンボリックな、多くの場合言語的な介入**である。このような日常的介入には実用的規則が存在する。それは、伝達は聞き手の利用目的や期待、理解に対応して分かりやすく順序だてるべきであり、聞き手に馴染みのない用語、つまりその語義に心が奪われて質問を誘発させるような用語を多用すべきではない、等々の規則である。医師は同僚に対しては、複雑な診断内容について患者本人への説明とは異なっ

たことを話す。介入の形式と内容は相互に切り離せないのである。だから、「何を」(教授論)と「いかにして」(方法論)の区別という常識的発想はほとんど有効性を持たない。方法論的な「道」は目標及び内容と結びついているのである。

教授論は原理的にいうと内容の事柄論理と学習者の心理的論理との仲介である。事柄論理に属するのは主題の構造や連関に関する知識であり、心理論理に属するのは対象者の学習構造・動機構造への配慮である。

成人教育に関する広く流布した見解がある。成人教育で最重要なのは教育者の各専門分野の能力であり、それを補うものとして一般的な人間理解や大人の学習者に対応できる「勘」があればよいというものだ。特別な教授論的資格の必要性は大抵あまり評価されておらず、せいぜいのところ新しい方法上のコツや技術についての研修への関心がみられる程度である。けれども最近になって、教授論的能力を軽視すると教育活動の質が損なわれることを示す兆候が増加してきている。

職業的な養成教育および継続教育に関して、イングリッド・リソップ (Ingrid Lisop) は以下のように断言している。「教師たちが認知、分析、解釈、決定、計画、遂行、評価に際して使いこなせるのは多くの経験知とごく僅かの体系的専門知である。彼らの受けた教授論上の養成教育は無きに等しい。--。素材それ自体が存在しないという事実から帰結するのは、企業内の専門的継続教育の教育者の少なからぬ者が失敗しているということである。彼らが伝達しているのは、確かに正しいが、死んだ知識なのである」(Lisop 1995, s.142)。

とはいえ、専門分野の能力を欠いた単なるモデレーションやコミュニケーションの専門家も、教育実践においては同様に限られた「使用可能性」を持つにすぎない。

本書の書名が示しているのは、教育実践における教授論方向付けの解明であって、教授論理論の叙述が第一義的なのではない。とはいえ、筆者は

理論的基礎付けとその経験的例証に努めるであろう。というのも、筆者は30年にわたる成人教育での実践を経て、現実に肉薄した理論こそが有効な教育実践にとっての最良の基礎であるという確信をますます強くしているからである。

教授論的行為が関わりを持つのは、特に教育的事業の**準備過程**、すなわちセミナー開始前の諸計画や諸決定に関してである。もちろん、このような決定はセミナーの途中でも修正、変更することができる。けれどもセミナー**遂行過程**を決定づけるのはなによりも教育者の方法論的能力なのである。

教授論的な計画の必要性は自明事ではない。

一方で、非常勤講師には以下のような指示がなされる。手当支給の対象となるのはセミナー遂行過程のみであり、準備時間を含まない、と。このような規則は教育学的観点からは事実上正当化できるものではない。

他方で、多くの「経験ある」教育者は以下のように考えている。自分たちは自己の専門分野に「通曉しており」、セミナー遂行に際しても自己のルーティンで処理できる、と。それゆえ、成人教育学的な研修セミナー参加へのレディネスは経験年数の増加とともに減少していく。われわれが実施した経験的調査が明確にしているのは、教育活動の期間に比例して集団内の学習困難への感受性や批判的な自己反省が衰弱していくことである。**「知らず知らずのうちに形成された思考範型・認知範型」としての「ルーティン」が教育—学習状況における適合障害の原因となることは珍しくない** (Siebert/ Dahms/ Karl 1982, S.146)。

付言すると、このような研修に抵抗する態度は女性教育者よりも男性教育者に広くみられるようだ。女性教育者には、自分の余暇時間を教育学的研修に従事する心構えがよりできていることが明らかなのである (Dieckmann 1993, s.23)。

成人教育の世界にはカリスマ的で、感激を呼び起こす能力があり、他人には真似のできない人格的影響力を発揮できる講師が存在し、そのような講師はすべての教授論的規則に反しているにもか

かわらず (あるいはそれゆえに) 受講者を魅了しているということに異論はない。おそらく、そのような超名人には教授論的ノウハウは実際に必要ないのだ (それと同様に、学習集団との活動に適性を持たない人にとっても、教授論的知識はほとんど役立たない)。とはいえ、これらの両方とも成人教育の世界の例外といえよう。圧倒的多数にとって妥当するのは、教授論的知識が成人教育学的な**専門性**の基礎だということである。

教授論的な計画思想に対する別種の回避的反動は基盤民主主義的に正当化される。それによれば、教授論的な考えは学校化を促進するものであり、自己管理、創造性、自発性、アドリブ、直観と原理的に相容れないところがある。この異論は真面目に検討する必要がある。

とはいえ筆者は次のことを主張する。制度化された成人教育においても創造的で広がりのある学習のための条件を計画する必要がある。教授論的構造がない場合には見通しなさと無秩序による混乱に陥り、お好みを集めたゴツタ煮状態となるのが関の山で、学習の創造的な進展など望むべくもない。教授論が特に基礎づけなければならないのは、「開放的」学習に適した段階がいつであり、厳格な構造に従った積み重ね学習に適した段階がいつであるかということなのである。

教授論的行為の大半を占めるのは、教授論的な計画、つまり準備、予見、「予行演習」である。ところで、この計画という概念は、今日ではもはや70年代のように積極的に「位置づけ」られていない。「計画」ということばには技術的な響きがある。計画者は他者を利用し、自己の「施策」の対象として扱う。計画が試みるのは、学習主体の個人性、我意性、自己固執性を制限すること、少なくとも低減しようとすることである。教授論的計画が、まずは教育者の視点から遂行されることは避けられないのであり、教育者は、さしあたりはサービス提供抜きで、つまり学習者抜きで請求書を書くのである。

このような監督者然とした計画思想は、(今に始まったことではないが) 学校教育においても批判されている。例えば、ハノーバーの教育学者ウルフ・ミュールハウゼン (Ulf Muelhausen) は「授業における突発事」に関する研究を刊行している。突発事は計画できず、多くの場合に秩序立った授業案の妨害要因だと受け止められる。けれども突発事が教育活動というスープの塩のような役割を果たすことも少なくない。望ましいのは、突発事を排除するのではなく、活性化要素として算入しておくような計画コンセプトの出現である。それゆえミュールハウゼンは「突発事にかかれた計画」(S.79) を擁護している。そして二つの先入観を根絶しようとしている。「一方は、授業を計画できるという先入観、他方は、授業は計画なしでもできるという先入観である」。

教授論的計画は3つの次元に区別される。

a) カリキュラム的、準備的計画。つまり、学習目標、内容、教材・資料、方法を(たいていは所与である) 学習時間、学習場所、時には試験要項や参加者などを参照しつつ選択すること。

b) 対案や改定案の可能性の検討。これは、(セミナー開始以前にはたいてい未知であった) 受講者集団の予備知識、学習スタイル、利用状況、相互異質性、人数に直面して行われる。

c) 突発事に対する教師側の心構え。つまり、珍奇な解釈、予期せぬ突然の質問、受講者による自己矛盾的な提案、「役割を逸脱した」受講者、突発事態(たとえばよく例に出される、オーバーヘッドプロジェクターの電球不良) に対する心構え。

新奇なことに対する沈着冷静な振る舞いのようなものは、ほとんど訓練できない。このような振る舞いには「コントロールへの確信」、つまり状況に応じて行為できるという自信が必要である。とはいえ、教育者の養成教育や研修教育のなかで、突発事の重要状況を分析し、省察することは可能である。

エルハルト・モイエラーはそのような突発的状

況について報告し、理論的には意図していたが、実践的には計画外だった受講者たちの自主的イニシアチブに対して苛立った体験を述べている。受講生は牧師の妻たちのグループであったが、モイエラーが学習者の自己決定に関して説明したことを真摯に受け止め、男性講師であるモイエラー抜きでセミナー運営することを決定したのである。かくして罷免された講師は以下のように述べている。「そこから退出する外なかった。講師室に一人だけしていると、日曜日の昼までの時間が無限のように長く思われた。読む物も持って来ていなかった。…。何より苦しかったのは、かき集めた内容的かつ方法的な知識が胸の内にわだかまって、今にも破裂しそうだったことだ。私がまさに受講者グループに開陳したかった知識である。屈辱的な怒りを持ちこさないために、私は帰らなかった。講師室に留まり、絶えず望みを抱いていた。そのうち一回くらい内容的、方法的な援助を求めてくるだろうと。ところが女性たちは一度たりとも私を必要としなかったのだ」(Meueler 1994, S.66)。

このように、突発事は屈辱感を引き起こしかねないものである。そしてこの突発事は大抵、教育者だけにとつての突発事であり、その「引き金役」にとつてはそうではない。教育者には邪道と思われることも、行為者にとつては身近で「適切な」ことなのである。

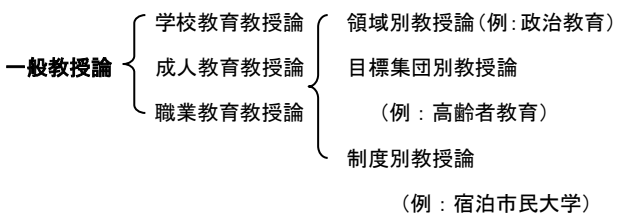
「教師が考えあるいは計画したのとは異なる展開になることが多いのは、当然である。経験ある教師がつまらないお喋りをしているならば、不可測性と突発事とが単なる業務事故あるいは不可避的例外のようなものでないことは、明白である」

(Mühlhausen 1994, S.7.) 「我々の教授論の最初にして最後の目標は以下のことでなければならない。すなわち、教師の教える必要がより少なく、にも拘らず生徒がより多くを学習するような授業方法を模索し、探究することである。教室内でのお喋り、うんざり感、無駄な努力が減少するにつれ、自由と満足そして真の進歩が増大する」(Comenius Wiater 1993, S.17 より引用)

この引用は3世紀半も前のものであるが、なに

も加えるものがない。これはチェコのコメニウスからのもので、彼は1628年にその著『大教授学』を「すべての人にすべてを完全に教える」芸術についてから始めたのである。

既にコメニウスは一般教授論と特殊教授論があることを示している。それゆえ、小学校の教授論は高齢者教育の教授論とは異なるのであるが、同時にある特定の課題や原理はすべての教育領域に共通しているのである。



教授論をめぐる争いは単に字句上の争いではない。概念的解明により行為的方向付けが容易になるのである。とはいえ、多数の教授論上の鍵概念が不正確のままである。そしてそれは必ずしもデメリットではない。ここで暫定的に用語の区別を試みておく。

学習： 知識、認識、資格、動機を獲得すること。学習概念は教授論にとって根本的意味をもつ。けれども価値的・内容的には中立であり、何が重要で、なにが重要でないかの基準を与えない。

訓練： 「スキル」、すなわち道具的で操作化可能な能力や(運動的)熟達を練習すること。教育はスキル抜きに考えられないが、だからといって全てのスキルが教育の構成部分であるわけではない。

相談： 助言を求める人の日常生活上の問題に関する決定を助言者が援助すること。相談は学習過程を作動させることがある。とはいえ、学習を至上目的とするものではない。

心理療法： 「クライアント」の心理的および精神身体医学的な障害や苦悩を緩和し癒すための(たいていは対話による)介入行為で、多くの場合に

クライアントの感情や生育体験を話題にしておこなわれる。(しかしながら、「健全」と「病氣」との区別はますます困難になってきている。)

資格付け/熟達化 (Qualifizierung)： 外的な、例えば職業上の課題や活動のための遂行能力を心的活動スキルの伝達によって与えること。とはいえ、鍵となる能力(たとえばコミュニケーションのような一訳者補)の熟達化や道徳規範の方向付けに関する熟達化もある。「熟達化」とは何かは、社会の要請、つまり主体の「教育」という観点から定義される。

教育 (Bildung)： 人間が、実行力と責任感を兼ね備えて行動できることを目標にしつつ、自己ならびに環境と対話(対決)すること。教育とは現実を構成することであり、知識や熟達化の伝達と獲得を超えたものである。同時に、教育は自己啓蒙でもあり、それゆえ療効果をも有し得る。教育という状況において、参加者は共通のテーマや学習目標に順応しつつも、例えば個人的な相談願望を背後に隠しているのである。

1.2 教授論的行為の諸段階

私たちの人生で最も有用なものは概して誰に教えられたものでもない(Lichtenberg)

教授論は従来いたるところで教えることと同一視されてきたが、これには多くの理由がある。この概念には長い学校教育の伝統があり、ほとんどの教師にとっての主要活動は授業なのである。成人教育においても教育催事(Lehrveranstaltung)の質ということが、あらゆる教育政策、上部団体や専門家の政策の転回軸、焦点となっている(常に重視されているわけではない)。とはいえ、「効果的な」ゼミナールが成立するには、成人教育の場合、国立として「確立された」学校の場合より

も多くの教授論的「準備」ならびに教授論的枠組条件の樹立（たとえば目標集団の募集）が必要となる。もっとも、学校の場合でも教授論的な行為は決して教室内に留まらないのであるが。

教授論の概念を授業理論の内部に矮小化することから救い出すのに貢献したのは、誰にもましてゲッティンゲンの教育学者 K.D.フレフシヒと D.ハラール（1975）である。彼らは教授論的行為を以下の五段階に区分した。

- A 社会的枠組み条件
- B 教程と学校理念
- C 専門教授論
- D 催し物計画
- E 授業単元の構築

A 教育政策

特に法律（成人教育法、継続教育法、教育休暇法、雇用促進法）は、付随する除外事項一覧、財政補助規則、施設公認規定ともども、教授論的内容を含んでいる。それは例えば以下のようなものである。

- 政治教育に対する特段の財政援助
- 最小受講者数に関する規則
- 教育休暇における見学旅行に対する制限
- 教育休暇における教育活動と余暇活動の区別に関する司法的決定
- 雇用促進法に基づく職業的継続教育における一般教養的学習内容の比率制限
- 新しい教育施設の認可条件
- 不利益層に対するモデル的試行の振興
- 公的に財政支援された催事への参加の公開性の要請
- 各種審議会、州委員会さらには州会計監査院に果たす指導的、助言的役割
- 子供の保育への助成

B 制度の教授論

市民大学のような、公的財源で運営される公開

的な施設と企業や官庁の「閉鎖的」教育部門との相異は、明確ではないにせよ教授論的に見て意味がある。公開的な成人教育の内部でも公営の市民大学と労働組合系施設、教会系施設あるいは政党のアカデミーのような集団に特化した施設とでは教育契約が異なる。

一定の地域において多様な施設が提供している教育機会がどの程度まで補い合っているか、施設は連携的かそれとも競合的か、施設の上部団体の多元的構造が社会ミリュアの多元性とその教育関心をどの程度反映しているか—これらの全ての問題も教授論的問題である。

施設の組織構造や職員配置計画にも教授論的内容が含まれている。例えば、ある市民大学での分野別編成は、統合的で分野横断的な学習機会を求める社会の要請に今日でも適合しているのだろうか？学習プログラムの目標集団別あるいは生活領域別の編成はどんな結果を生み出すのか？各部門への職員配置や予算配分はいかなる教授論的基準に従って行われるべきなのか？受講料は目標集団やテーマに応じて段階付けるべきなのか？政治教育は「無償で」提供すべきなのか？

受講申し込みの手段方法ですら教授論的な配慮が必要であることは、教育職員には周知のことである。政治的に重要なのは、だれが提供プログラムに責任を持ち、決定するのかという問題である。例えば、政党、教会、労組が設置する成人教育施設の問題に、設置者の政策に反するようなテーマや問題提起があった場合、施設の設置者はどの程度までプログラムに拒否権を行使するのか？教授論的な決定権限は、非常勤の講師、常勤の部門責任者、施設の長の三者間でどう配分されるのか？施設の諮問組織はどのような役割を、単に定款上の建前ではなく具体的に紛糾状況が生じた際に、果たすのか？

C 分野別教授論

学校教育学の教科教授論とは異なり、成人教育の区分では分野別区分（例えば職業的継続教育分野）、目標集団別区分（例えば企業のマネジメント

研修あるいは高齢者教育)、課題別区分(例えば第2の教育の道)が混交している。必要とされるのはマクロ教授論的な考慮である。例えば、個々のゼミナールをどのように段階配置し、組み合わせるか、特殊な目標集団向けの提供事業(例えばシニア向けフランス語)あるいは利用領域別の事業(例えば経済英語)をどう差異化すべきか、地域分散化(例えば地区ごと開講の入門コース)はどの程度まで可能であり、寄宿制市民大学を利用した集中ゼミナールを計画できるか、といった問題である。

この分野別教授論には統合というコンセプト、例えばスペイン語授業を政治的なラテンアメリカ地域事情と結びつけるといったことも含まれる。

D ゼミナール計画

この段階では夜間講座、一週間集中ゼミナール、昼間講座が計画される。その際に問題となるのは、利用できる教材およびカリキュラムからの選択、導入テストや試験詳細、目標集団の定義、他の教育施設や団体との協力、学習場所や学習時間の選択、講座紹介文や「マーケティング手段」であり、さらに場合によっては財源確保やプロジェクト資金への応募も問題となる。この段階で本来必要となるのは、事の性格からいって、専任教育職員と兼任あるいは「自由(無業)」な謝金講師と間の協議である。

E 教育—学習関係

この段階ではマイクロ教授論による詳細な計画が、多くの場合、ゼミナールを(教師あるいは司会者として)指導する立場の人によってなされる。検討されるべきことは、予備知識や学習関心を確認する方法、開始できる条件の形成、既存の授業教材に通暁しているとともに新しいものに更新すること、AVメディアの利用、メタコミュニケーション能力ならびに学習進歩の評価能力である。場合によっては客員専門家の協力を計画したり、そのための公募をする必要がある。

当然のことであるが、それぞれの段階で様々な

人材が関与し、責任を負うことになる。それゆえ「プロジェクト全体」の達成にとって重大な意義を持つのが当事者相互の構築主義的な理解であり、感情移入と視点交換をする構えと能力である。これは言うは易いが行い難いことである。それだけでなく、理解のためにはたいてい多くの時間を要する。困難は以下の点にもある。当事者たちが異なった役割を果たしているため、相異なる判断基準に依拠することになり、その結果、成人教育に関する構築が完全には一致しないことである。「弁論術講座」の講師が考える成人教育は、教室から時間通りに滞りなく人が出ていくことを重視する用務員、受講生全員が期日までに受講料を払うかどうかを心配している事務長、このような講座を公立市民大学で実施する理由を自治体の出納長に対し説明しなければならない所長にとっての成人教育とは異なるのである。

教育実践というものの多面性に着目すればするほど、教授論の輪郭は砕け、溶解していくように思われる。

それゆえ、さしあたりは形式的なレベルにおいて「教授論的コンピテンス」の改定を試みる必要があるだろう。

a)教授論的な職業倫理的態度

すなわち、受講者たちに対する関心。啓蒙というテーマと「理念」に対する主体的関与。違った考えの持ち主に対しての、さらに継続教育へ準備が各人各様であることに対してのアクティブな寛容さ。

b)教授論的な問題意識

すなわち、学習におけるさまざまな困難性とその構造を察知できること。人生経歴や社会文化的条件により制限された学習不足および学習内容の利用状況への感受性をもつこと。

c)教授論的な経験知

すなわち、教えと学び、成人の社会化とモチベ

ーション、さらには成人教育の現実と限界についての重要な研究成果に関する知識を持つとともに、自分の専門領域における新展開と研究成果についても知っていること。

d)教授論的なノウハウ

すなわち、学習診断、学習援助と評価、教授論的な縮減と再構成に関する技術と方法に精通していること。

1.3 伝達教授論から自己教授論へ

「私たちは十分な根拠から以下のように想定できる。

人間というものは、もし自分自身がよく教育されているならば、他者に対して慎み深くふるまうものである」(ジョン・ロック)

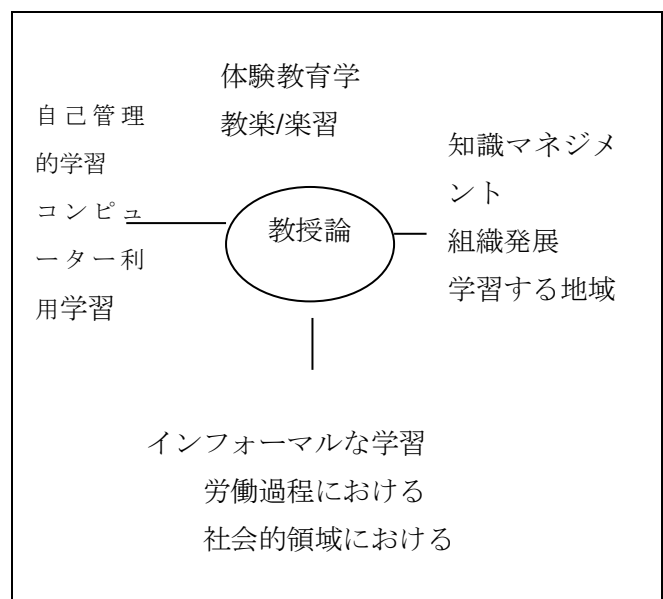
「教育」は一特に PISA 調査以来一政治と経済の「焦点」になってきている。世間の注目度の点で、今や「教育」は労働に次いで第 2 位の地位を占めるに至った。「経済の教育化」あるいは「教育の経済化」が至る所で確認できる。知識社会にあって、学習と知識は土地、資本、労働にならぶ第 4 の生産力になってきている。他方で、教育事業それ自体が一個の経済項目として、費用一便益計算上の意味をもつようになっているのである。

このような政治的、経済的、社会文化的な構造条件により、教授論という概念の再解明が必要となっている。教授論の対象領域は、生涯学習というコンテクストで見ると、もはや授業やゼミナールの知識伝達だけではなく、学習機会と学習環境を教育施設のみならず労働世界、社会的な生活世界の内部に形成すること、さらに個人的・自己管理的学習を支援することにも及ぶのである。

それゆえ、教授論概念の拡張あるいは越境が見られる。隣接した活動(例えば社交や娯楽)や社会的サブシステム(例えば職業活動システム)との境界線は隙間だらけとなっている。教授論的思

考は健康養護、失業者の労働資格(雇用可能性)、移民法論議、ボランティア活動、グローバル化過程、日常のコンピューター化等々の様々な領域に「浸透」しつつあるのだ。

教授論概念は、一方ではマネジメントの概念と結びついている(いうまでもなく、私たちはマネジメント社会に生きている。知識マネジメント、自己マネジメント、関係性マネジメント等々)。教授論概念は、他方で、「脱学校化」し自己管理的学習の支援だと解されるようになっている。この意味で、教授論概念は教育システムから抜け出し、自己教授的学習という伝統に結びつくのである。もはや教授論的行為の最重要なものが授業というわけではなく、コンテクスト形成、相談、教育援助なども含むのである



越境する教授論

教授論の新方向を示すものとして、コンピテンスという概念を挙げることもできる。コンピテンスとは安定した、行為を可能にする能力であって、教育施設における学習生活の進行においてだけでなく、経験やインフォーマルで「隠された」学習過程を通じても獲得される。このような職業的かつ生活実践的コンピテンスと学校での教育歴との結びつきは明確ではない。具体的にいえば、アビトゥア資格はその所持者のコンピテンスの内容、

特にその人間的かつ社会的コンピテンスについて示すものではない。

EU レベルを含む多くの委員会では、人生を通じて獲得されてきたコンピテンスをいかにして確定し、評価し、一できれば国際的に比較可能な形で一証明書発行できるかが検討されてきた。外国語の運用能力だけではなく、異文化理解のコンピテンス、教育的コンピテンス、その他の社会的なコンピテンスに関してもである。既にいくつかの市民大学では、そのアセスメント・センターで上記のようなコンピテンスを検査してもらい、証明書を発行してもらうことができるようになってきている。

このようなアセスメント・センターにとっても教授論的専門性が必要となっている。この革新に際して重要なことは脱学校化運動を再生することではない。むしろ大切なのは、学習概念を人生史的に、生活世界的に、そして一新たな意味で一「全体的に」把握することである。制度化された教育事業が無用化するわけではない。とはいえ、そのような教育事業は、新たな学習文化の観点に照らして、自己の「長所と弱点」を明確に認識する必要がある。例えば、セミナー形式の継続教育の長所は自己学習能力（学習技術、メタ認識、自己省察）の促進にあるのではないだろうか（vgl. Baethge 2002,S.84ff.）

継続教育の発展は不統一なものであるが、それでも以下のような傾向を確認することができる。

教育政策： 市場志向、規制緩和、国家的振興の縮小

教育計画： 中域的・狭域的な地域ネットワークおよびサポート体制の構築

学習場所： 制度外の学習場所（職場や社会諸領域での学習）の評価向上

事業計画： フォーマルな教育事業とインフォー

マルな学習機会の結合。ゼミナール形式の教育活動と文化的、社会的市民運動とのリンケージ。「注文に応じた教育」

教授論： 自己管理的学習の支援。学習環境の形成。新しい学習文化。専門知の資格向上ではなくコンピテンスの発展。一般教育と職業教育の融合。

メディア： コンピューター利用学習への評価の分かれ

評価： 生活世界的な知識・能力の証明書化。資格付の意義の拡大

研究： モデル事業（例えば、学習する地域のような）への学術的随伴。認知学、脳神経学への関心。

理論： カリキュラム理論とシステムの・構築主義的理論の対決。制度的継続教育から生涯学習への移行

国際的論議を通じて、**フォーマルな学習、ノンフォーマルな学習、インフォーマルな学習**の区別が確定してきた。

フォーマルな学習はカリキュラム化され、規則化された学習である。教育計画と試験要項に基づき授業が行われる。学習成果には証明が出され、卒業は多くの場合国家的に認定され、履歴となる。

ノンフォーマルな学習は、ほとんどの場合に試験を課されず、とりわけゼミナール形式で行われる。学習内容は専ら参加者志向的であり、経験志向的である。大切にされるのは知識を省察し了解することである。

インフォーマルな学習は、意図的にであるには違いないが、制度化された学習機会の外部で、例えば授業休憩時間に、あるいは自主的に組織された討論グループ、市民運動、職場、「宿題援助」活動等々において行われる学習である。

以上に加えて、成人はしばしば「偶発的」に、つまり無意図的、付随的に学習する。例えば休暇を楽しみながら、テレビを見ながら、スーパーで買い物しながら、等々。

1.4 学校教育学と成人教育

「授業がなければ、学校は素晴らしくなるだろう」(生徒の発言)

「生徒がいなければ、学校は素晴らしくなるだろう」(教師の発言)

市民大学講師の半数以上は教師(資格所持者)である。それだけを見ても、学校教育学と成人教育学との関係について熟考する価値がある。学校システム、大学、成人教育の間には流動的移行関係があり、多様な共通項が存在しているのである。また、これらの関係は時代と共に変化しており、多くの学習内容が養成教育から継続教育へと流入し、またその逆の変化も起こっている。

成人教育を教育科学の一部門だと理解する限り、上記の部門間の序列は明白である。成人教育を他の社会システム、例えば健康、社会政策、経済などの「従属変数」として纏める傾向も強くなってきている。それゆえ、学校、大学、成人教育に共通する教育学的基本について箇条書き風に再確認しておきたい。

a)すべての教育領域においては目標志向的であり、意図的学習が行われる。

労働過程、セラピー過程、休暇、スーパーマーケットなどにあっても時々「無意図的」学習過程が生じる。とはいえ、それらのシステムの参照点となるのは、休暇の場合には回復であり、スーパーマーケットの場合には安価な買い物であり、セラピーの場合には「癒し」である。教育施設の場合にのみ学習能力の向上が参照点となるのである。

b)教育施設においては集団での学習がなされる。

このような社会的学習が近代的教育学と成人教育の自己了解のメルクマールである。「個人教授」は常に特別ケースに留まる。「通信教育」といえどもスクーリング期間を無くそうとはしない。

c)すべての教育領域においては指導のもとに学習がなされる。

この「指導」—伝統的にいえば教え、伝授、授業—こそが教授論の中心テーマである。たとえ、教えの目標が自己管理的学習であったにしても、自己教授にはいかなる教育機関も必要がない。

d)教育施設における学習では知の獲得が優先される。

単なる行動訓練は教育活動にとっては例外である。とはいえ、「知」を百科事典的な「専門知」として解すべきではない。知には価値への反省(「方向付けの知」)や伝記的経験への反省(「経験知」)も含まれる。知の概念は教授論のキーコンセプトであるが、これまでなおざりにされてきた。

e) 教育施設における学習は組織的である。

組織に属するものは、規則だてられた教育時間、公開的な学習の場、講師と参加者との間の教育契約、さらにはカリキュラム規則である。けれども「組織的」ということを「官僚主義的」と混同してはならない。

以上で取り上げたのは質的な基準ではなく—上述のように組織された教育活動は必ずしも自己組織的学習過程を凌駕するものではない—、教育システムを他から区分する基準である。教育システム内部ではこの数十年の間に差異化が生じ、さらに拡大しつつある(例えば就学前教育、職業教育、特別支援教育)。過度な専門分化の試みも見られる(例えば高齢教育学、統合教育学、「死の教え」としての死の教育学)。成人教育には、その内部でのいかなる差異化にもかかわらず、固有の性格があることがわかる。そして成人教育と学校教育との相違を、単なる傾向としてであるが、挙げるこ

とができる。

学校と成人教育の相違

1 選別： 公的学校・大学システムの本質的な課題は社会的な選別を行い、それによって社会的、職業的機会を配分することである。「この事実に対する情緒的、イデオロギー的な拒絶はどれも、教えるというふるまいが事実として選別的に作用することを克服できないのである」(Luhmann/Schorr 1988, S. 300)

成人教育といえども「目的自由」だと自認しているわけではない。けれども、社会選別的な「特許状」を発行できる国家委託や権限を有するのは成人教育の一部分にすぎない。1970年代以降、成人教育は機会の平等化を目標に「反選別」の要求を高めてきた。そのために、成人教育は、選別的でしばしば不当な初期の養成教育の欠損を是正するための補償的教育事業を、例えば第2の教育の道制度を適用しつつ提供しようと試みてきた。とはいえ、そこからディレンマが生じる。学校教育における不利益を現実的に補償し得るためには、成人教育は公認された「証明書」を発行しなければならない。けれどもそれにより、自身が選別的な施設になってしまうのである。成人教育が不利益層の学習促進に成果を上げればあげるほど、不参加の不利益層をますます締め出してその不利益を固定化してしまうことになるのである。このディレンマが証明するのは、社会的不利益層の問題は教育組織的(だけ)には解決できないということである。

2 訓育(しつけ)： 国家試験に合格し、公務員として任命された学校教員は、公共的、社会的に訓育任務を負っている。訓育という概念をどれほどリベラルかつ解放的に解釈するにせよ、学校というのは「世代間契約」の機構のひとつであり、年長世代が自己の価値や規範を若い世代に伝承する場なのである。「師弟の関係」は意味論的には現代的に変化してきているが、一般的に否定することはできない。たとえ「良い態度」といった評価

項目が消滅したとしても、規範に適った行為は、依然として、教師の賞賛や評点加算のかたちで認定される。

成人教育においても多くの教育者が自己を師(訓育者)だと考え、先生らしくふるまおうとしている。けれどもそのような訓育任務は、特定の世界観に立脚した成人教育の場合ですら全く正当化されないのである。だからと言って、成人教育では「なんでも許される」とか、どんな見解でも同権、同価値であるというわけではない。教育者の教育任務として規範の伝授を要求できないということである。

この相違点にはいろんな実践的意味が含まれている。例えば、例外を除いて、成人教育にはいかなる訓育あるいは訓育問題も存在しないのである。

3 就学義務： 未成年者の就学義務は法律に確立されている。これに相当する継続教育義務というものは存在しない。一般的ではないが成人教育の「任意性」が語られるほどである。継続教育への参加は多くの内的要因(関心、希望、認識目標など)や外的要因(家庭生活や職業生活での要請や必要など)に基づいて行われる。特に職業的継続教育の場合には、外圧的な「動機付け」が規則のように働いている。けれども、そのような圧力にもかかわらず、教育への参加は究極的には個人の決定に委ねられている。「教育忌避」は、リスクを伴うだろうけれども、可能である。この相違が実際に意味することは、成人教育施設は参加者を「募集」し、「ドロップアウト」の減少に努めなければならないということ、つまり成人教育施設には学校とは違った意味で「顧客への親切」が必要とされるということである。

4 教育基準： いかなる学校も一定の科目やテーマの選択、定められたカリキュラムをなおざりにすることはできない。どんな学校も無制限に多数の選択科目を提供できない。教育面での「生徒共同参加」には制限がある。義務化されたカリキュラムには不可避免的に「学習強制」が付随してい

る。生徒たちには、面白いこと、あるいは重要だ
と思うことだけを学習することはできない。「必要
である」ことも学習しなければならないのだ。

成人教育はある種の「教授論的自己選択」
(Raapke 1968)を許容しており、教育プログラ
ムは対象層の教育ニーズによって決定される。と
はいえ、このような対比もまた相対的に過ぎない。
成人であっても、職業教育の複雑な教育課程や「第
2の教育の道」の場合には、すべての科目やテー
マを選択できるわけではない。とはいえ、成人教
育には、例えばモジュールシステムによって個人
的選択とカリキュラム構造の接続を可能にし、「学
習強制」を縮減させるという教授論的課題が存在
するのである。

5 接続学習： 学習者の自己参照性は年齢に比
例して増加する。学習経験が単純に年齢に一致し
て増加するわけでないのは確かだが、各人の人生
記録はその学習記録でもある。この学習記録では
新しい知識が既存の知識と比較され、以前の経験
に基づいて取舍選択されて解釈しなおされるので
ある。高齢化すればするほど、知は以前の知から
帰結されることになりがちである。児童の場合は新
規学習が優勢的であるのに対し、成人教育はとり
わけ接続学習となる。このような自己参照性は、
個人間の学習の差異が年齢とともに増加するのは
何故かをも説明している。このような接続学習に
は利点とともに欠点もある。経験が新規学習の障
害として作用することがあるという欠点である。
新規が多すぎると狼狽やイライラを生み出すの
だ。

アメリカのプラグマティストであったウィリア
ム・ジェームスは既に100年前に以下のように書
いている。「その都度の新たな真理は、移行を仲介
し、緩和するものである。それは旧い見解のキャン
パス上に新しい事実を、衝撃を最小に止め、継
続性を最大にしながらいりつける。---。新しい見
解は、新しく経験されたものを旧来の確信に同化
させたいという我々の願望を満たす限りにおいて、
真理だとみなされる」。(James 1997, S.38ff.)

6 道具化： 教育システムの自律性は相対的な
ものにすぎない。就学前教育から高齢者教育施設
に至るあらゆる教育施設は社会的な機能を果たし
ている。とはいえ、成人教育の道具化、つまり教
育外の目標への一体化の危険性の大きさは格別で
あり、成人教育施設がシステム危機の修理工場と
して利用されることは学校よりも多いのである。

一例をあげてみる。シュピーゲル誌のインタビ
ューでどのように腐敗を防止するつもりかとい
う問いに対し、ノルトライン＝ヴェストファー
レン州内相は以下のように答えていた。「我が内務省
では公務員に対し（贈収賄）の危険性を自覚させ
る一連の研修・継続教育プログラムを完成してい
ます」（シュピーゲル1996年1号 54ページ）。

道具化には成人教育の社会的評価を高めるう
えで非常に役立つ可能性がある。とはいえ、そのよ
うな役目が教育理論的かつ教授学的に了解された
課題とどこまで折り合うものなのかは、その都度
検討する必要がある。

「学校」および「成人教育」はけっして客観
的な事実要因ではない。むしろ構成されたものとし
て、観察者の立脚点や視点によって異なるもので
ある。だから、生徒にとっての学校は、教師から
みた学校とは異なるのであり、上述した内相の成
人教育に対する定義は教育学士の定義とはたぶん
別物なのである。構成されたものの変転を示すの
が言語である。かなり以前から成人教育の論議で
は、成人教育の「講師」と「聴講生」という語り
方がされてきている。ところがたまたま見た新聞
に「成人が再び通学する」と書かれていた。この
ような（成人を生徒扱いする）言語使用は成人の
参加動機を弱める構成を強化するものである。

1.5 <ラディカルな構成主義>の教授論的衝撃

我々のたび重なる誤謬ですら効用がある。それ
は最終的に以下のことを信じさせてくれることで

ある。すべてのものは我々に現れているものとは違う可能性がある。我々は外界の性状に関してなんらの概念を持つこともできないのである。

(Lichtenberg)

教授論的行為の最高目標は、自己、他人、世界との学習的な対決に向けて、成人を動機づけ、支援することである。このような対決が無条件に人間の幸福、満足、成功を増大させるのかという問いは、ここでは括弧に入れておく。伝統的な教授論の認識論的前提は、人間は世界を「現実」にあるがままに認識しうる位置にあるというものである。ほとんどの教授論の概念の根底にはこのような認識論的リアリズムが潜んでいる。つまりそれらは認識の「表象モデル」(Varela 1990)に基礎を置いている。この考えによれば、我々の感性的知覚、思考、学習は客観的実在を「表象」する。つまり模写し、反映する。従って、「真理」とは外的現実と一致する言明ないしは概念だということになる。学習者は、世界を、カメラのように、真理に忠実に「模写し」「反映し」「内面化する」ことによって「獲得」する。その際に教育者は、「現実の知識」において先行しているから、学習者の獲得過程をコントロールし、ときには訂正するのである。この「内面化」(Interiorisation)は教育学においては特に行動主義として、例えば模倣学習、モデル学習、刺激-反応メカニズム、望ましい行為の強化というかたちで規則化されている。

ここから教授論的な二段階モデルが生じることになる。

1 「教えること」(教科書、教授用資料を含む)は客観的な真理や現実を模写する。特に教えることが科学的認識に支えられる場合にはそうである。

2 組織的な学習とは教えられたことの反映であり、内面化である。

このような認識論的モデルは構成主義理論によって疑問に付される。

神経心理学的および生物化学的研究によれば、我々の中枢神経システムはオートポエシス的で、機能的に閉鎖的で、自己言及的な有機体として記述される。

我々の感性的知覚、我々の思考、感覚、記憶は決して外的世界を反映するものではなく、自分だけの世界を創造するものなのである。このような構成は「真」や「偽」になるものではなく、何らかの程度「生き残れる」あるいは「機能する」ものであり、自分自身を「確証」し、生存維持と「効果的」な行為を可能にするものなのである。もちろん、我々と他者および世界との間にはなんらかの「構造的連結」がある。でなければ我々は全く生存できないだろう。けれども、原理的にみて外界は「認識論的に接近できないもの」として留まるのである。我々の色彩感覚は外的刺激に対する神経組織の興奮であり、色彩は断じて外的実在の性質ではない。

かかる構成主義の核心テーゼを、チリの生物学者 F.Varela は以下のように定式化している。「それゆえ根本思想は以下の点にある。認識能力は生命の歴史と不可分に結びついており、あらかじめ存在しているのではなく、歩みと共に踏み拓かれる道のようなものである。ここから帰結する私の認識観は、認識は表象の助けで問題を解決するのではなく、むしろ創造的なやり方で一つの世界を創出することであるというものである。そしてこの世界に求められる唯一の条件は、それが効果的な行動を可能にするということである。この世界は、当該の生命システムが自己の特殊なアイデンティティを保持しつつ生存し続けることを保障するものなのである。---表象はもはや重要な役割を演じるものはないので、---「知性」とは---他者と共有された世界に登場する能力だということになる」(Varela 1990, S. 110f.)

我々が世界を「その現実通りに」認識するのではなく、我々の感性、思考、感情によって我々の現実を構成しているのだということを、われわれ

の日常言語表現も示している。

- *～を構想する
- *～だということにする
- *～を真として受け止める（知覚する）
- *黒を見る（黒が見える）
- *～を把握した、つまり～の概念を練り上げた
- *人は知っているものだけを見る(ゲーテ)
- *われわれは頭で障壁を打ち破ろうとする
- *人は心でのみよく見る（サン＝テグジュペリ）
- *頭脳の産物（グラス）
- *願望は思考の父である

単純化して言えば、我々の現実が発見されるのではなく、発明されるものなのである。

構成主義の教育学的含意については別著で詳細に論じておいた（Siebert 1999, Arnold/Siebert 1995, Siebert 2008）。構成主義的な認識論からは何ら「新たな」教授論が「導出」されるわけではない。とはいえ、構成主義は改革教育学の理念、さらには「シンボリック相互主義」や J.ピアジェの認識論などの理念を確証し、補完し、「ラディカル化」するものなのである。

構成主義の認識論の傑出した「発明者」はイマヌエル・カントである。すでにその『純粹理性批判』第二版「序言」（1787）において、構成主義のテーゼが完璧に述べられている。要約的に引用してみよう。

自然研究者は「理性が理解するのは理性自身とその構想に従って産出したものだけであることを把握している」。自然研究者は、実験を通じて自然を強制して「研究者が提示した質問に回答させる」のである。

「もし直観が対象の性状に従わねばならないとするならば、いかにして人間が対象について何事かをアプリアリに知りえるのかを、私は理解できない。けれども対象（感性の客体）が我々の直観能力の性状に従うべきものであるならば、

私はこの可能性を全く容易に表象することができる」。

「したがって、われわれは事物に関して、われわれ自身がそのうちに投げ入れておいたことのみをアプリアリに認識できる」という考えを受け入れる。（Kant 1966, S.25ff.）

ここで、構成主義的な視点から導き出されるいくつかの教授論的観点を概略的に提示してみる。

*構成主義は教育活動の主体志向性の有効性を立証するものである。成人は（通例）自分への垂範や啓蒙を許さないものだし、真理は直線的に伝達されるものではない。成人は「自分の頭」をもち、「自分の思考」を働かせ、（自己の神経システムのオートポエシスに基づいて）「意固地」に「我意的」に思考する。ある論証はある成人にとっては納得でき「生き残れる」ものであるが、他の成人にとっては、例えば彼の異なった固有の生涯史的経験のゆえに、理解不能で論議に値しないものとなる。

*学習もまた自己言及的で「回顧的」過程である。経験は先行経験の上に作られ、知識は既存の知識から生じる。学習は学習され「保存された」原型に依拠する。成年世代の学習は原則的に「接続学習」である。学習されるものとは「語られるもの」ではなく、大切に、意義深く、統合的に体験されるものなのである。

*知覚、思考、感情、行為は直線的な過程ではなく、循環的で回帰的な過程である。我々を見たものを知る。けれども同時、我々が見ているのは、知る必要のあるもの、言い換えればその時点で成功裡に行動するためには見ておく必要のあるものなのである。

*教えることは学ぶことを規定することも、指示することもできない。教育システムと学習システムは構造的に結合している。学習者は、教えられ

た素材を全く自分なりに一彼の学習歴に基づいて一処理する。学習を拒絶することもあるが、それも生活史的に根拠のあることであり、「生き残れる」ものなのである。

*学習は個人的過程であり、それゆえに構成主義は社会における「個人化傾向」を根拠づけるものとなる。だが「社会的構成主義」が証明するのは、我々が他者と共同してのみ学び、生きていくことができるということである。

もともと、感情移入、了解、理解は、教育学が通常思っているよりも困難事である。無理解や誤解を重ね、相互に枝葉末節に拘泥しあうのはコミュニケーションの常態なのだ。

教育状況において重要なのは「異体験」であり、差異や差別化に敏感であることである。

*教育者といえども真理に通暁しているわけではなく、ただ自己の構成、自己の「見解」を伝達しているにすぎない（とはいえ、それらは聴講者の構成や見解よりも多くの情報を含んでいるはずである）。

けれども情報の有意義さやヴァイアビリティを予め示すことはできない。だから「他者のため」に適切な行為を決定し、要請する規範的教育学は、認識論的には基礎を欠くことになる。

*もともと、人間は、他の動物と違って、「第Ⅱ次秩序の観察」ができる立場にある。我々は、世界を客観的に認識できないのは何故かを認識することができる。我々は、自分たち相互の差異や区別について、我々のヴァイアビリティの基準について、さらには一ある程度までだが一自分たちの「盲点」についてすら、明確にすることができる。

とくに教育者はこのような「メタ観察」に習熟すべきであり、学習者が誤解した時に気づくだけでなく、何故学習者たちが自己の現実を多様に構成するのかを認識しなければならない。

*我々の緊密に結びあわされた現実構築の網の内部で動揺が起こるのは、とりわけ「摂動」、つまり人間・環境世界・関係の知覚された攪乱を通じ

てである（Maturana/Varela 1987 参照）。このような摂動において我々の構成のヴァイアビリティが問われるのである。これがきっかけとなり「再枠組化」、つまり我々の知覚や認識モデルの「新しい枠組み」形成に進むことも珍しくない。このような再枠組化はしばしば、解釈モデルの更新やアイデンティティ学習と結びついている。

*とはいえ、成人教育が扱うのは、解釈や現実構成だけでなく、間主観的に検証可能な能力・資格、例えばIT講座、外国語教育講座、水彩画セミナーなどで得られる能力・資格も大切である。この種の講座類では、構成主義的認識が無力化するわけではないにせよ、例えば行動主義的なメカニズム（模倣、試行錯誤、刺激と反応、強化）および教科教授法的な観点が支配的である。

*教育者は学習者による構成をどのようにすれば教授論的に取り扱うことができるのだろうか。この問いには4通りの答えがある。

a)構成主義の知識はアンドラゴジーの**基本知識**であり、多くの事柄について、教育者が思っているとは別の見方があるのは何故なのかを説明してくれる。定式化や実例提示に際しては、異なる現実構成に基づき誤解される可能性があることを予測すべきだと、教えてくれる。

b)能力・資格形成に関わる講座のほとんどでは、現実の構成は「潜在」的に扱われる。つまり、例外としてあるいはメタコミュニケーション的局面でのみテーマ化される。

c)政治、エコロジー、文化をテーマとする場合の多くでは、構成は、例えば解釈モデルといったかたちで、偶然的に議論される。

d)自叙伝的アイデンティティ学習セミナーのような場合は、現実の構成自体が優先的テーマとなる。

全体的にいえば、伝統的な「教示的教授論」は意義を失い、「可能性の教授学」に席を譲る。「換言すれば、教師はもはや、<生徒の頭に入るべき>知

識を<生産する>のではなく、自発的かつ自立的な知識開拓および知識獲得の過程を<可能にする>のである」(Arnold 1993, S. 53)

構成主義もまた他の見解に併存するひとつの現実観に「すぎない」。それは重要な側面を強調しているが、他の側面を見落としている。多くの教授論的な問題に対して、この認識論は(まだ?) さんの十分な解答も与えていない。例えば以下のような問題である。

*教育活動はいかにして疎遠な事柄、新規な事柄、不慣れな事柄、つまり他の既存の知識と接続させることのできない事柄に対する熱中を呼び起こすことができるのか。

*主体に関係の無いテーマ、あるいは芸術、自然、遊戯などに対する利益関心がなく「目的に縛られない」興味がどうして生じるのか。

*どうすれば未来に対する責任感、他者の自由やグローバルな平等性に向けた参加、「公共」のための市民的勇気を促進できるのか。

神経生物学的な思考が扱うのは心理システムや生化学的プロセスであり、いわば内容の価値を問題にしない思考である。人間を意義ある内容に向き合わせることで、それが教授論の優先的課題である。

構成主義は「実践的」な理論であり、教育者と受講者の構成に有意の相違があるのは何故かを説明する。教室などの座席配置から見てとれるのは、教育者が受講者たちを観察し、受講者たちもまた教育者を観察していることである。「問題」を専ら「反対側」から観察しているのである。

それだけでなく、大きな知覚の相違はセミナー参加者間さらには教育者間にも見られる。

「選択的知覚」は決して例外事ではなく、教育者にあってもふつうの出来事なのである。このテーマを単に知識として受容するだけではなく「内面化」した人は、教育—学習状況において「違った」態度をとることになる。

構成主義が依拠するのは、その守備範囲が脳研究に限定されるものではないにせよ、神経科学研究である。教授論的な決定が神経科学から導出されないことは確かである(教授論は学習対象の構造、社会文化的影響、応用場面からの要請などをも考慮する必要がある)。とはいえ、脳研究は学習志向的な教育活動の正しさを実証するものである(Herrmann 2006)

参照) それゆえ、学習の生化学を考慮に入れることは、教授論的・方法的に価値あることである。以下に生涯学習の可能性を証明するテーゼを列挙してみる。

*学習はニューロン連合野のネットワーク化を通じて生じる。このネットワークの多様性に応じて、学習過程は複合的かつ持続的となる。

*このネットワークは固定的ではなく、精神活動と共に変化する。我々の脳は非常に適応性に富んだ器官である。

*脳が可塑的であることにより生涯にわたる(新・再)学習が可能となる。ただし、これが可能となるのは、成長に伴って発達する認知的・情緒的構造の枠内においてである。

*ニューロンのネットワークは環境世界と結びついている。とはいえかなりの程度、自己組織的、オートポイエシスの的に機能する。

*学習とは成長に伴って発達するモデルと経験に基づく創発的な過程である。この学習の創発性は確かに外界からの刺激の影響を受けるとはいえ、外界によって規定されるものではない。だから、成人の学習は原則的に自己決定的なのである。

*とはいえ、教育者は単なる学習支援者や組織者ではない。反映ニューロンに関する研究から明らかになることは、教育者と学習者の間にある種の共鳴関係が存在することである。

教えている事柄に強い関心を抱く教師は生徒の関心を引き起こすのであり、生徒が教師から学ぶ内容とは、教師が体得している事柄である。

*学習の成功は神経伝達物質を解放し、後者は—

種の幸福感を喚起する。一般的に言えるのは、学習努力の大きさに比例して成功体験も大きくなることである。

*脳は意識的かつ無意識的に働いており、それゆえに「公然とした」学習テーマに並行して第2次の学習過程が「共進」している。だから学習環境の「周辺の」な痕跡にも注意を集中し、記録しなければならない。

*認識、情緒、肉体的感覚は多様に結合しあっている。それゆえ、「総合的学習」が新たな意義を持つことになる。

*脳は様々な探知機能がある。例えば接続探知機能、重要性探知機能、新奇性探知機能のような。だから、接続可能で有意義に見え、かつ新奇性を有する学習内容のみが、脳の活動対象となる。

*脳は常に意味を求めている。自前の観念に統合できない知、意義あるように見えない知は、「お荷物」であり続け、忘却されるのである。これに当てはまる授業はただ「認知上の騒音」を作り出しているにすぎない。

*マンフレッド・シュピッツァーによれば、物語の学習は数や事実の学習より永続する（Spitzer 2003, S.453）。

*我々の学習史は「批判的な生活獲得」と「学習感受相」から構成されている。すべての学習経験と学習習熟は神経的「痕跡」を残しており、それらは覆い隠されていくとはいえ、完全に抹消されないものである。すべての成人は伝記的な「荷物」を持ってゼミナール室に入室しているのである。

*我々の神経系は閉鎖系として機能しているが、にもかかわらず、社会的、エコロジー的環境と構造的に結合している。それゆえ認知は常に「位置づけられ」ている

*脳は位置、時間、源泉についての思考を駆使する。だから新しい知はコンテキストにおいて学習される。我々は大抵、あることを学んだのがいつ、どこで、誰から、誰とであったかを記憶しているものである。

*学習されるものは自己言及的であり構造規定

的であって、「外界から」決定されるものではない。

Horst Siebert; Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus Konstruktivistischer Sicht. 6. Ueberarbeitete Auflage. Ziel 2009