

# 事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究

Study of Components and Construction of the Curriculum  
in the Subject "Sachunterricht" in Elementary School in Germany

原 田 信 之\*

HARADA Nobuyuki

キーワード：事実教授，基礎学校カリキュラム，バーデン・ヴュルテンベルク，  
2次元3層構造，ドイツの統合教科

## I. はじめに

本稿で取り上げる「事実教授」(Sachunterricht)は、自然と社会の内容を中心に扱う一種の統合教科であり、日本の生活科に類似する教科である<sup>1)</sup>。それは、伝統的な「郷土科」(Heimatkunde)に代わり、1960年代末からドイツ連邦共和国(以下、ドイツと略す)各州の基礎学校に導入されていた。本研究の目的はこの事実教授のカリキュラムとその編成構造を明らかにすることであるが、その場合の研究対象をあらかじめ限定しておきたい。対象とする州はドイツ南西部に位置するバーデン・ヴュルテンベルク州であり、同州文部省が1975年に告示した教科「事実教授」に関する基礎学校学習指導要領(暫定版)を主な研究対象にする。

バーデン・ヴュルテンベルク州においては、それ以前には1958年版学習指導要領がある。第二次世界大戦以前の改革教育学の伝統を引き継いでいるとみなされているのがこの58年版学習指導要領であり、現にそれは、教科知の統合編成原理としての「合科教授」とともに、教科としての「郷土科」をあわせもっていた。ドイツにおいては、60年代後半から基礎学校に対する改革論議が活発化し、それにともない各州においてはカリキュラムの改訂をすすめていった。バーデン・ヴュルテンベルク州においては、本稿で取り上げる1975年の基礎学校学習指導要領(暫定版)の2年後に、1977年版基礎学校学習指導要領を出しており、このことからめまぐるしいスピードでカリキュラム改革が進められていったことがわかる。本稿において75年に出された暫定版の方を敢えて取り上げることは、この75年版の分析を避けては77年版の事実教授に関するカリキュラムの構成原理や編成構造の本質を明らかにすることができない、との理由に基づく。

本稿においては、まず、基礎学校のカリキュラムについて、1975年暫定版の学習指導要領の起草・修正プロセスとそこでの論議や修正方針等を詳述する。次に、基礎学校学習指導要領(暫定版)全体の一般教育目標と課題、授業時数の改正について述べる。そして事実教授のカリキュラムの編成構造を解き明かすために、基本構造を示したうえで、編成ファクターとなるキーコンセプトの一つひとつに込められた意図やパースペクトを明らかにする。最後に、この編成構造が学習指導要領の中でどのように具体化されているのかについて、「家族」のテーマの内容に沿ってその展開を紹介することにする。

---

\* 岐阜大学教育学部学校教育講座

## II. 基礎学校のカリキュラム開発とその組織

### 1. カリキュラム開発の開始時期

1977年版(1975年暫定版)の学習指導要領の起草作業は、どの時点から進められたのだろうか。まず、カリキュラム開発の開始時点を明らかにしておきたい。

ラインホーファーは、1977年版の基礎学校学習指導要領(正式名称は「基礎学校のための教育計画」: Bildungsplan für die Grundschulen)告示までの改訂期を、1968年から1977年までと時期区分している<sup>2)</sup>。これは、1968年11月5日に「基礎学校教育プランの一般的検討のための審議会」の設置をもって改訂期の出発時点と定め、告示をもって終了と考える説である。

しかしながら、当の1977年版学習指導要領の「まえがき」において、ハーン文部大臣は、「バーデン・ヴュルテンベルク州における基礎学校のための教育計画の編集をもって、7年間に及ぶ学習指導要領の作業が終了する」<sup>3)</sup>と述べている。77年版学習指導要領は、1977年6月10日の告示なので、この言明からすれば、実質的な改訂作業は1970年に始まったことになる。同年にカリキュラム改訂のための指導者グループや教育課程審議会が結成されたことは、ラインホーファーも指摘している<sup>4)</sup>ので、両者の食い違いは、何をもって開始時点とみなすのかについて、それぞれの考え方の違いから生じているものと考えられる。「基礎学校教育プランの一般的検討のための審議会」は、教育課程改革のためというよりはむしろ、基礎学校の改革全般のための審議会だと位置づけるべきではなからうか。

また、ラインホーファー等が出発時点の根拠として示す同審議会は、一つに、バーデン・ヴュルテンベルク州文部省の官報『文化と授業』("Kultus und Unterricht")には同審議会が結成されたこと、議論されたことや決議されたこと、行った活動に関する事実が一切掲載されていないこと、二つに、その会の存在は当時の関係者の論文で記されているのみで、筆者が調べた限りでは公的な文章等による事実確定ができないこと<sup>5)</sup>、三つに、その審議会がワーキンググループのようなアン・オフィシャルな性格の会ではないかと推測されることから、1964年以来文部大臣の職にあるハーンの名前で書かれた学習指導要領の「まえがき」に改訂作業のオフィシャルな開始時点を明確に確定できる数字が記されている根拠の方を優先させるべきであると考え、ここではとりあえず1970年説の立場をとることにする。

ところで、1975年暫定版の学習指導要領(正式名称は「基礎学校のための活動指針」: Arbeitsanweisungen für die Grundschulen)のまえがきは、すでに1972年5月19日の時点で告示されていた<sup>6)</sup>。そしてその同日、ドイツ語と裁縫・芸術の2つの教科の学習指導要領が、教育課程審議会の草案の形式で告示された。これに続いて、数学の学習指導要領に関しては、約3ヶ月遅れで第1学年のみの内容が告示される。このように、暫定版学習指導要領は、各教科の内容が同時に告示されたのではなく、資料1の各教科別告示時期一覧のとおり、最長5年強の開きがみられる。このことから、改訂作業は統一的に進められたのではないこと、むしろ教科ごとの事情を反映して、起草のテンポに大きな時間的なズレを生じさせていたことがわかる。

次に、カリキュラム開発の組織構成について述べておきたい。基礎学校の学習指導要領は、その全体を総括する「指導者グループ」(Leitgruppe)と教科別の「部会」の二層組織でその改訂作業が進められた。学習指導要領の実質的な起草にかかわるのは、後者の方である。

指導者グループの構成メンバーは、1973年5月17日付の官報<sup>7)</sup>で明らかにされている。その構成メンバーは次のとおりである。

#### 指導者グループ

委員長：ペンデル文部参事官(文部省)

委員：アイゼルト文部行政長官(文部省)

ライス文部行政長官（文部省）  
 ディーシュ（北ヴェルテンベルク上級学校局）  
 クレース（北バーデン上級学校局）  
 ヘルガー（南バーデン上級学校局）  
 シュミット（南ヴェルテンベルク・ホーエンツォーレルン上級学校局）  
 クラインシュミット教授（教育計画・研究情報研究所）  
 ギール教授（エスリンゲン教育単科大学）  
 ギーディング教授（ハイデルベルク教育単科大学）  
 カスパー教授（ロイトリンゲン教育大学）  
 ハインケライン学校局長  
 フォルマー校長  
 ダウト校長

## 2. 事実教授の部会

1975年暫定版の告示までに、事実教授に関する学習指導要領の内容の起草作業が進められたが、その作業進展の概略を以下に示す。

まず1972年に、少人数の部会メンバーにより第一次案がまとめられ、そしてその翌年の1973年に部会構成員が拡大され（1973年5月17日付官報）、同年8月21日に第二次案が完成する。さらにいくつかの修正を経た後に、第五次案がそのまま1975年暫定版事実教授のための学習指導要領として告示されることになる。その周知・試行・修正期間を経てから、1977年版学習指導要領の告示へと至る。以下、順を追って起草行程と起草過程上の論議を確認しておきたい。

### 1) 第一次案の起草と部会委員の拡大

第一次案は、素案として作成されたものである。第一次案を作成した審議会メンバーは、フェイスハンス（学校行政局長官）、ピエコロヴスキー（ロイトリンゲン教育大学）、マイヤー（校長）の3人である。第一次案は、この3人により、すでに連邦各州で展開されていた事実教授に関する論議が整理された上、すでに改訂を終えていた他州の学習指導要領を参考にして作成された<sup>8)</sup>。

バーデン・ヴェルテンベルク州において、事実教授の学習内容を定めた第一次案は、以下の特徴をもっていたとみられる<sup>9)</sup>。

- ① 記述分量が膨大な量であったこと。
- ② 歴史・文化、政治・社会、地理、歴史、物理・科学、生物の専門領域にしたがった領域区分がなされていたこと。
- ③ 階層的に配列された学習目的に厳密に方向づけられていたこと。

こうした特徴をもつ第一次案は、事実教授の教科内において区分される専門領域の数が多すぎることで、多岐にわたる専門領域特有の視点を統合すること、また、個別専門領域の原理に緊密に結びついたものになっていること、さらには、前期中等教育の授業内容が正当性を欠いたまま基礎学校に前倒しされていること等において、その問題性が指摘されることになる<sup>10)</sup>。

こうした第一次案における事実教授の内容領域は、行為領域(Handlungsbereich)と経験領域(Erfahrungsbereich)の2領域で構成されていた。消費、教育・社会化等が行為領域、空気、温度、などが経験領域の内容である。そして包括的な目標として、事象コンピテンス(Sachkompetenz)、社会コンピテンス(Soziale Kompetenz)、コミュニケーションコンピテンス(Kommunikative Kompetenz)、文化コンピテンス(Kulturelle Kompetenz)の4つが設定されていた。これら内容と目標の概念的な枠組みだけは、小修正されて第二案以降も残されていく。しかしながら、まさに内容と

目標の構造化と統合化が第二次案以後の大きな課題になるのである。

事実教授は、60年代末からドイツ各州に導入された一種の統合教科であったにもかかわらず、統合教科と特徴づけられつつも、70年前後の事実教授は、科学志向の原理(Wissenschaftsorientierung)<sup>11)</sup>の下、物理・化学・生物・地学、地理学・歴史・公民など個別専門科学の体系が重視される傾向にあり、カリキュラムにおける内容編成の観点からみれば、知識がほどよく統合・融合された状態にはなく、むしろ専門知のモザイク状態にあったとみてよいだろう。ドイツ教育審議会の『構造計画』(1970年)等においても、一方では個別科学の知識とスキルを重視する科学志向の原理が強調されているものの、他方では行過ぎた科学化に慎重な立場を表明することを忘れなかったのは的確な判断だったとみてよいだろう。

事実教授部会の協力者として起草行程に直接関与する立場にあったファウストは、バーデン・ヴュルテンベルク州における事実教授についても、一度は、当時趨勢をみせていた科学志向の事実教授カリキュラムが素案として作成されたと述べている。その素案の作成においては、連邦レベルでの改革の指針や先行して告示された他州の学習指導要領が参考にされていた。しかしながら、科学志向の方針そのものがすぐに撤回されたことをファウストは伝えている。このことは、バーデン・ヴュルテンベルク州におけるカリキュラム作成の基本方針の転換として、重要な証言である。すなわち同州においては、科学志向の事実教授カリキュラムは、既にこの時点で構想からはずれており、それとは異なる性格をもつカリキュラムの作成が望まれていたことを裏づけている。

こうした科学志向の問題点を解消し、新たなアプローチで学習指導要領を起草し直すために、大学の研究者と現職の実践者を加えて部会の規模が拡大された。事実教授の学習指導要領を作成するための部会構成委員は、官報『文化と授業』(1973年5月17日付)において公表されたが、それは以下の通りである<sup>12)</sup>。

#### 事実教授の部会

委員長：フェイスハンス博士(Veitshans)

委員：ギール教授(Giel) \*アンダーラインは、指導者グループとの兼任

カスパー教授(Kasper)

マイヤー教諭(Maier)

ミュラー教授(Müller)

ピエコロヴスキー専門督学官(Piechorowski)

ティール講師(Tiel)

協力者：バルスト教諭(Barst)

ファウスト教諭(Faust)

ハウク校長(Haug)

イルムラー(Irmler)

レルシュ(Lersch)

ザンナー教諭(Sanner)

シュミット教諭(Schmidt)

教育課程審議会・技術部門副委員長

ジラーの研究でも、75年暫定版・事実教授学習指導要領を起草した事実教授の部会は、その委員長であるフェイスハンスの先導により、すでに1972年に起草作業は始まっていたとされている。また、それには、委員以外に、バルスト教諭(C. Barst)、ザンナー教諭(A. Sanner)、シュミット教諭(W.

Schmidt)が関与していたと述べている。さらに、草案段階での修正の際には、事実教授の中でも技術の学習領域については、技術部会の委員長であるカウチュ教授(Ch. Kautzsch)、委員のギアルマティー教諭(A. Gyarmati)、ロート講師(E. Roth)が関与していたとしている<sup>13)</sup>。

## 2) 第二次案の作成

第一次案によって示された問題を解消するための新たな内容構成の取り方は、1974年秋に、カルヴ(Calw)で開催された事実教授の専門家会議で公にされ、それについて議論がなされた。この会議で合意されたことは、事実教授に不足する内容を補うことと、独立して設置されている技術領域の教育課程審議会において作成されたプランを、事実教授について起草されたプランに合体させて、一つのプランをつくることであった。この時、技術領域の案の変更作業を行ったのは、技術部門の委員長であるカウチュ、委員のギアルマティとロートの計3人であった。

上記の部会メンバーにより、第一次案は全面的に書き直されることになるが、第二次案の作成に際して規準となった指導原理は次の5つである<sup>14)</sup>。

- ①事実教授にとって最重要とされる専門的視点が統合されるものであること。
- ②科学志向の原理それ自体を目的化して、事実教授を科学習得のための学問準備教育とみなさないこと。
- ③諸科学から演繹される諸目標を配列することを避け、また、厳密に規定された最終到達すべき行動であるかのように個々の目標を表現しないこと。
- ④学習指導要領は、開かれた枠組みの性格を有するべきであること。そのために考慮されるべきことは、次の4点である。

— 事実教授の任務は知識伝達だけではないので、閉じたカリキュラム(*geschlossene Curricula*)の語で言い表されるような完備した形式においてでなく、活動的かつ自己イニシアチブが発揮できる自己操作的な学習ができるように、開かれたものでなくてはならない。

— 目標と内容が「開かれている」ことは、児童及び教師による多様な学習・活動の方向性を促す枠組みであり、取り扱う目標と内容をゆるやかに提示していることを意味する。また、一般的な目標は、地域の実情に置き換えてよいことが保証される。

— 学習指導要領の案は、内容の螺旋的な配列構成がなされるべきであり、学年を経るにしたがって、より複雑化した目標やテーマが繰り返し学習されることになる。この構造では、より下の学年で一定の内容が習得され、その上に次の学習が実施されることが前提になるので、各学年の学習内容が直線的に結びつけられてしまいかねない。それでは、意図された学習指導要領の開示性や、児童による操作的な学習が妨げられる危険性がある。それを避けるために、目標やテーマの反復と新しい内容を設定することを混合させる。これにより既知の事柄が新たな事柄と関連していることが児童に認識させられる。

— 案は、教員・学校・研究者が互いの経験を交換して、さらなる学習指導要領改訂を行うための活動の基盤となる。

- ⑤新設置される事実教授に不慣れな教員の助けになるような構成がなされること。諸目標と内容に関連づけることによって、教員に授業を実施する直接的なヒントが与えられるようにすること。

第一次案は、審議会が単独で検討され、上記のような修正方針が審議会内部で確認された。その後、文部省との共同作業の中で確定された修正方針の主なものは次の点である<sup>15)</sup>。

- ①案の中核部分だけを残し、学習指導要領の分量を減らすこと。特に、詳細に記述された授業実施・構成の指針の部分は大幅にカットする。授業実施・構成の指針は、学習指導要領とは別の位置づけを与えて、出版することも検討する。

②学習指導要領で定める用語を単純化する。例えば、第一次案で使用されていたコンピテンズ(Kompetenzen)と意図(Intentionen)の用語を、意図と目的(Ziele)に改める。

③従来の郷土科と比べて、事実教授が完全なる新しい教科であるという表現は避ける。従来の郷土科の授業において、取り入れられるべき要素は取り入れ、また、それを継続させる。これにともない、第一次案では、経験領域、行為領域の順番で事実教授の内容が規定されていたが、用語の順番を入れ替え、新たに使われ始めた行為領域というなじみの薄い用語を後に、従来から用いられていたなじみのある経験領域を先に記述することにする。

④螺旋型内容構成をとることから、事実教授の目標やテーマが各学年で最低1回扱われることになっていたが、これを2学年サイクルで内容構成を図ることにする。

⑤第一次案では事実教授には性教育の内容が含まれていたが、性教育の内容を取り除くことにする。また、教科横断的な要素は、交通教育に組み込まれる。第一次案において行為領域の内容として定められていた教育/社会化は、家族と学校のそれぞれの内容に組み入れられる。

1973年8月21日に仕上がった第二次案は、第一次案を大幅に修正したものになった。それは、第一次案が不完全な素案であったのに比べると、完成度の高い草案であった。

### 3) 第三次案の作成

第三案は、対文部省用に作成されたもので、その内容は第二次案とほぼ同一のものである<sup>16)</sup>。量的にも第一次案が250ページであるのに対して、第三次案では54ページに削減されている。この第二、第三次案が原案となり、その後は小幅な修正がなされるだけとなる。

事実教授の教科目標も、第二次案で出されたものに、第三次案で文章表現に若干の手が加えられた。第三次案でこの教科目標は、「基礎学校における事実教授の目標は、刺激に富む学習状況から出発して、児童の行為能力を拡大することである」<sup>17)</sup>と示されている。1977年版『教育計画』にみられる児童の行為能力の拡大の教科目標は、すでに第二次案から示されていたものであったことがわかる。

### 3) 第四次・第五次案の作成

第四次案は、教育課程審議会によって作成されたものとしては最終版である。1975年6月に出された。第五次案は、ハーン文部大臣の指示を受けたヴォルフガング・フルニス(Wolfgang Fürniß)専門係官が内容の微調整を行ったものである。これがそのまま、1975年暫定版事実教授学習指導要領(同年7月24日)として公表されることになる。これと同時に、1958年1月10日に施行された学習指導要領の郷土科に関する規定は失効することになる。

暫定版の刊行により、事実教授のための部会は閉会し、活動指針に関して、意見や試行結果の受け皿は、シュトゥットガルトの教育計画・研究情報研究所(Institut für Bildungsplanung und Studieninformation in Stuttgart)が引き継ぐことになる。1977年版学習指導要領の告示に向けて、この暫定版は、1975・76年度と1976・77年度の2年間にわたり試行的に施行されていく。

## III. 基礎学校カリキュラムの基本方針と授業時数

### 1. 基礎学校の一般教育目標と課題

1975年7月4日に告示された「基礎学校における活動のための基本方針」は、基礎学校教育の総則を示すものである。これは、資料1のとおり、ほとんどの教科の暫定的学習指導要領が告示された後で、そしてまた、事実教授の暫定的学習指導要領が告示される20日前に、基礎学校の授業及び教育活動の全体にかかわる基本方針が示されたことになる。

その基本方針では、基礎学校の一般的な課題とともに、そこで実施される授業について次のように指示されている。

「基礎学校の授業や学習領域のすべてにおいて、たとえば、読み・書き・計算のような基礎となる知識・技能の習得が大切であるとともに、発見的学習、自立的かつ共同的な活動、問題解決における多様なトレーニングへと児童を導いていくことが大切である。そうすることで、児童は、必要な社会生活の型や慣習的な行動様式を習い覚えることができ、技術や自然科学、芸術・物づくりの経験や知識を獲得することになる。取り扱う素材の量ではなく、素材の解明が、この学校段階における教育的良否を決する。事実教授は、可能なかぎり、体験や経験、郷土的空間の理解を積み重ねるものとなる。」<sup>18)</sup>

3 R's の基礎・基本とともに、発見学習や問題解決的な学習、経験の獲得及び行動様式の習得などに重点がおかれている。事実教授に関していえば、科学的な認識よりも、むしろ経験や体験の方が先行している。注目されるのが、「郷土的空間の理解」として、郷土(Heimat)の文字が方針に盛り込まれている点である。冒頭で示したとおり、事実教授は伝統的な郷土科に代わって導入された教科である。郷土科の解消にあっては、郷土の教育素材のもつ民族主義的なイデオロギー色や排他性等々が非常に強く批判され、その負の側面が強調された。にもかかわらず、バーデン・ヴュルテンベルク州においては、すでにこの時点で「郷土」の捉えなおしが試みられており、注目に値する。

次に、授業の進め方や構成の仕方としては、①児童の自己活動や自立性の多様な選択肢を計画に組み入れておくこと、②内的多様化の措置により、児童の様々な学習前提や欲求におうじて促進すること、③教科の授業においても総合的な視野を考慮に入れ、時には授業プロジェクトにおいて複数教科の展望を統合すること、④クラス担任間の緊密な共同活動を作り上げること、である<sup>19)</sup>。

特に③について、教科横断的な学習や複数教科を統合する授業プロジェクトの実施が方針として進められている。これは、あくまで授業の進め方や構成の仕方の問題であり、つまりそれが意味することは、教師が教科横断的な、あるいは、複数教科を統合するような措置を取ることである。各教師が授業実施上の工夫をせよという指示であると言ってよいだろう。

## 2. 教科構成と授業時数表

一般に授業時数表からは、教育課程における教科等の構成の仕方、各教科の学年ごとの時間配分、授業の実施措置などの情報を得ることができる。バーデン・ヴュルテンベルク州文部省は、1970年代に入って各教科の暫定版学習指導要領がほぼ出揃う75年までに、基礎学校の授業時数表（週当たり）を3回変更させている。以下、3回の改正でどのような変更がなされたかを明らかにする。

### ①1972年5月25日改正授業時数表<sup>20)</sup>

ここで示された教育課程は、宗教の教え、ドイツ語、事実教授、数学、造形、音楽、スポーツの7教科と、補習・促進コースから構成されている。ただし、ここでは第1学年分のみの時間時数に対する改正であり、第2～4学年の授業時数は改正されていない。この改正授業時数表は、同年の冬学期の始まる8月1日から施行され、それと同時に1958年1月10日に告示された授業時数表の第1学年の部分が失効した。

### ②1973年6月13日改正授業時数表<sup>21)</sup>

ここで示された教育課程は、宗教の教え、ドイツ語、事実教授、数学、図画芸術・裁縫、音楽、スポーツの7教科と、補習・促進コースから構成されている。ここでの改正は、第1、2学年対象分についてのみである。前年の授業時数表とほぼ同じ内容であるが、変更点の一つは、「造形」の教科名が「絵画芸術・裁縫」に、二つは、宗教の教えの授業時数が3から2時間に削減され、その代わりに

事実教授の授業時数が1時間増加して週当たり3時間になったことである。この改正授業時数表は、同年の冬学期の始まる8月1日に施行され、それと同時に1958年1月10日に告示された授業時数表の第2学年の部分が発効し、前年に改正された授業時数表の該当部分が修正されたことになる。

③1975年2月25日改正授業時数表<sup>22)</sup>

ここで示された教育課程は、宗教、ドイツ語、事実教授、数学、芸術授業・裁縫、音楽、スポーツの7教科と、補習・促進コースから構成されている。第1, 2学年に関しては1973年改正のものと同様である。「絵画芸術・裁縫」の教科名称が「芸術授業・裁縫」に変わっただけの違いである。上記3回の改正で示された授業時数表を一覧表にまとめてみると以下のようになる。

表1 基礎学校の授業時数表

学年	1972年			1973年			
	1	2	3	1	2	3	4
宗教の教え*2	3	2	2	2	2	2	2
ドイツ語	7	7	7	7	7	7	7
事実教授	2	3	4	3	4	5	5
数学	5	5	5	5	5	5	5
造形*1	1	1	2	1	2	3	3
音楽	1	1	1	1	1	1	1
スポーツ	3	3	3	3	3	3	3
合計	22	22	24	22	24	26	26
補習コース 促進コース*3	2	2	2	2	2	2	2

- \* 1 1973年：絵画芸術・裁縫, 1975年：芸術教育・裁縫
- \* 2 1975年：宗教
- \* 3 1975年：授業時数表内でなく、欄外の注記で授業時数を規定

各授業時数表の欄外附則規定に着目すると、上記3回の授業時数表改正のいずれにも共通して、授業の実施措置（時間数等の運用措置）に関する規定が設けられている。それは、「個々の教科に授業が区分されてはいるが、基礎学校の授業においては、教科横断的な展望(fächerübergreifende Aspekte)が、特段、考慮されるべきである」との指示である<sup>23)</sup>。この教科横断的な展望は、合科的・横断的な措置が推奨されていることを意味する。1972年の時点からすでに授業時数表において、教科横断的な措置に関する指示が盛り込まれていたことは、注目されるべきだろう。

IV. 事実教授に関する学習指導要領 (75年暫定版)

1. 事実教授のカリキュラムと内容構成

事実教授の学習指導要領 (75年暫定版) は、見開きA4版で58頁の分量をもつ。教科の一般規定に5頁、単元一覧表に7頁、各単元の授業目標及び解説に残りのページが割かれている。

一般にカリキュラムは、目標と内容を羅列しただけの一覧として示したものではなく、それらが構造化されたものを指す。カリキュラムは、目標と内容の単なるカタログ一覧ではない。事実教授の暫定版はどのように構造化されているのだろうか。そのカリキュラムの編成構造は、図1のようにまとめられる。



この図のとおり、目標の次元と内容の次元という2つの次元からカリキュラムが階層的に構成され、各次元はそれぞれが3つの層にわたって、すなわち下位に行くほど具体化されている。これを、当該カリキュラムを構成する基本構造と捉え、それを本稿では「2次元3層構造」と命名しておく。

以下、この図で示された体系を基本に、2次元3層構造の構成要素のそれぞれについて解説を加えておく。

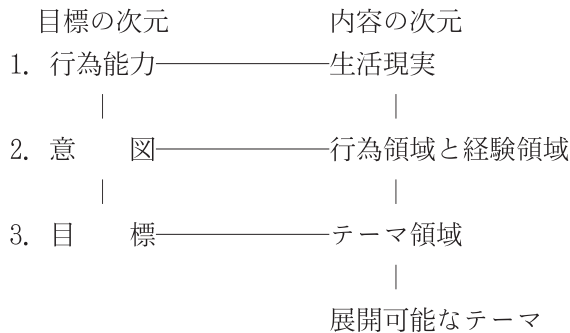


図1 カリキュラムの基本構造<sup>24)</sup>

### 1) 行為能力(Handlungsfähigkeit)

教育課程の全体的な基本方針を定めた活動指針において、目標の次元で最も上位に位置づけられているのが「子どもの行為能力の拡大」である。この行為能力は、第一次案の段階で次のように定められた。

「生徒たちは、自らの生活現実の現象や諸問題を自ら判断し、それらについて決定し、他者と協力して意見を出し合う能力を、徐々に身に付けるようにすべきである。」<sup>25)</sup>

このように第一案では、判断力(Urteilsfähigkeit)、決定力(Entscheidungsfähigkeit)、協同能力(Kooperationsfähigkeit)が行為能力の構成要素として示されていた。そしてファウストによれば、「行為能力の拡大」の「拡大する」という意味は、これらについて子どもたちの能力がゼロの状態にあるという認識ではなく、就学前の段階で身につけているものをさらに広げるとともに、この最上位の目標は、全学校段階及び生涯にわたる課題として示されたものである<sup>26)</sup>。換言すれば、行為能力は、学習を通して白紙の状態に植えつけられるものではなく、子どもの学習前提(Lernvoraussetzung)に基づいて形成が図られるものなのである。

### 2) 生活現実(Lebenswirklichkeit)

活動指針において、内容の次元で最も上位に位置づけられたのが、「児童の生活現実」である。現在にいたるまで、事実教授の主な学習対象はこの「児童の生活現実」だと、現行の各州学習指導要領の多くに規定されている。第一次案では、「事実教授は、生徒の生活現実から出発する」と記述されていた。このことは、子ども自身そして子どもの環境にしっかりと結びつけることを意味し、あらかじめ定められた内容や科学のスキルへと生徒たちを導くこと避ける立場を表明している<sup>27)</sup>。

### 3) 意図(Intentionen)

行為能力は、4つの意図によって展開される。意図は、第一次草案ではコンピテンズ(Kompetenz)と言いつたされていた。行為能力を展開する意図は、事象的意図、社会的意図、コミュニケーションの意図、文化的意図の4つである。



事象的意図では事実知と解釈知の構築が、社会的意図では規範・規則・社会的慣習といったより認知的な要素とともに社会的諸状況における他者との関係の持ち方が、コミュニケーション的意図では、コミュニケーション構造や伝達構造を知り、応用することのできる能力に関連づけることが、そして文化的意図では生活現実を解明し解釈することのできる能力が、各意図の対象とするものである。上位目標の「行為能力」との関連でみると、それは生徒が生活現実と対峙する際の行動の仕方や態度のレパートリーであり、行為能力を具体化して示したものである。また、内容の次元との関連においては、生活現実が行為・経験領域に区分されるにあたり、授業内容に構造を与えるものとして機能する。この点をファウストは、「各授業内容を4つの意図の視野からテーマ化する方法が、暫定版学習指導要領の最も重要な構成上の指標となり」、またそれが、「諸専門領域の多様な視点を統合するものとして機能する」<sup>28)</sup>と説明している。

これら4つの意図のもつ機能的な役割を、それぞれの意図に関連づけて敷衍するならば、文化的意図においては、社会的な出来事の諸条件や発生過程を調査・比較するなど、歴史や地理的な視角を含め入れることが可能となる。事象的意図においては、様々な個別専門領域の事実知や要素知が、各テーマを取り扱うのに欠かせない知識として受け入れられることになる。そして、社会的意図においては、社会の成立や自然科学的な認識を利用することが問いかけられ、社会と自然の両領域を関連づける。

以上のように、4つの意図は、教科内容の構成上、教科内専門諸領域の統合を図る機能コンセプトとして構想されている。

#### 4) 行為領域と経験領域

内容の次元において、最上位に位置づけられていた「生徒の生活現実」は、行為領域(Handlungsbereiche)と経験領域(Erfahrungsbereiche)の2領域に区分して具体化されている。これは、大きく社会と理科の2つの内容領域に区分されたものであり、前者が社会に関連するテーマを、後者が理科に関連するテーマを中心にグルーピングしたものである。

まず、行為領域は、住居、消費、余暇など社会的な機能に関する内容を主対象とする。これは、人間の欲求の充足や満足について理解を深める領域である。それには、社会の中の施設・組織・機関に関連づける社会的な側面と、個人の生活や行動に関連づける個人的な側面があり、この領域での対象追求は、社会と個人の両面的な視野をもつことが求められる。

スーパーマーケットの授業を例<sup>29)</sup>にとると、スーパーマーケットは、一方では、安価で、内容も豊かで、消費者の手の届く範囲の商品を提供することで、購買欲を充足させることに尽くす組織であるが、他方では、商品を魅力的に配列し分配することで、購買欲を刺激させる空間でもある。スーパーマーケットを社会的な機関・組織の面からと、たとえば消費者としての個人的な関与の仕方の面からと、両面的な見方を深めていくことである。

社会的な領域において、各自の行為はあらかじめ形成されているものでもある。消費行動もそうである。そのために、行為領域の課題の一つは、行動パターンや行為の型になっているものを、子ども各自に気づかせることである。二つは、その認識に基づいて、新しい行為の可能性を発見し、試みることで、一人ひとりの行為能力の拡大を図ることである。行為領域の課題は、社会的な事象の認識を深化させるにとどまらず、行為の拡大という社会的な実践能力の育成までもが射程におかれている。

次に、経験領域で取り上げるのは子どもの個人的な経験である。その経験は、ややもするとそのままではある行為の文脈の中で行われたものであり、ばらばらな状態にある。たとえば、「温かさ」の経験は、すべての行為領域を通して、その各場面である行為と結びついて経験される。より具体的な例を一つ挙げると、「暑すぎる」という体感には、暖房を止めて窓を開けるという次の連続する行為を導くものである。

経験領域の授業課題は、不変の現象や実態に関連づけることで、このばらばらな状態にある経験を統合することである。このプロセスの本質的な要素となるものは、授業で児童が相互に経験を交換することであり、その中で学問によって提供される情報やモデル、構造が獲得されなければならない。

事実教授の学習指導要領（75年暫定版）で提示された経験領域は、2つ異なる性格のものがある。一つには、生物学の「植物」のテーマ領域や物理学の「磁石」のテーマ領域のように特定の専門に指し向けられたものと、二つには、「空気」のテーマ領域のように物理・化学・生物の視角など複合的に考察可能なものである。様々な専門的視野の統合も、後者の諸テーマ領域を選択することで、また、4つの意図のアプローチで、そして行為領域と経験領域とを密接に関連づけることで、それが実現できると考えられている。

#### 行為領域と経験領域に属する各テーマ領域の一覧

##### 【行為領域】10領域

家族、学校、住居、余暇、仕事、職務の遂行と管理・運営、政治／世論、環境Ⅱ、マスメディア、消費

##### 【経験領域】13領域

空気、水、音、光、熱、動き、磁石、電気、環境Ⅰ、天気、植物、動物、人間

この行為領域と経験領域との関連づけは、教授計画においてどのように理論づけられているのだろうか。これについてフェウストは、「一方で諸経験は行為領域に即して束ねられ、他方では意図のところでは言い表されているように、統合は教授計画の構成の仕方から生まれるものである」と説明する<sup>30)</sup>。たとえば、行為領域の「住居」のテーマ領域において騒音といった社会的な現象や問題に目を向けさせることや、一度行為の文脈から切り離して、経験領域の「音」のテーマ領域において、音の広がり、音のスピード、音の遮断に関して基本的な音の現象を扱ってからもう一度、住居において騒音を減少させる様々な可能性について議論をするなどして、社会の基底に存在する騒音の根本問題について考えさせるような指導計画を立てて進めるものである。これは、社会的意図のアプローチにより、社会的な諸条件のうえに自然科学の成果を振り返らせることをねらったものかといえよう。

この例にみられるように、経験領域と行為領域との接続は、行為能力の具体的な展開としての4つの意図のいずれかを介することで、両領域が交差(Überschneidung)する内容を指導計画において組み立てることによって実現させるものとして構想されている。

#### 5) テーマ領域

行為領域と経験領域は、それぞれが各テーマ領域に区分されている。それは、教育課程審議会の事実教授部門が各テーマ領域の選択・決定を行うにあたり、事実教授の一般目標設定、各テーマ領域の構造、時事性・範例的機能・多様性が考慮されたものである。各テーマ領域は、学年ごとに示されている個別目標と対をなすものである。

各テーマ領域は、大綱的な性格づけがなされており、1つのテーマが1つの単元を想定したものではない。また、各テーマは学校の地域性や時事性を考慮に入れた単元構成を行ってよいとされる。

個々のテーマ領域は、意図的な直線的配列や体系的構成がなされたものではないといわれている<sup>31)</sup>。

## 6) 目標

目標は、各テーマ領域との関連で4つの意図を具体化したものである。この目標は、個別テーマの目標でなく、テーマ領域の目標である。そして各目標は、教授計画の中の解説(Erläuterung)において説明が付け加えられている。

### 2. テーマ領域の構成と内容例

事実教授の内容は、生活現実を起点として、行為領域と経験領域へ、そしてテーマ領域へと具体化される。事実教授のための暫定版学習指導要領では、そのテーマ領域ごとの詳細な内容は教授計画の部分で示される。この教授計画は、「テーマの一覧表」(資料2を参照)及び表2のような「目標と解説」の2部から構成されている。

テーマの一覧表の各テーマは、1～13までが経験領域であり、14～23までが行為領域である。一覧表のマトリックス内に描かれている事項は、それぞれのテーマにおける授業の展開例である。

23のテーマ領域は、それぞれ学年ごとに目標・解説が示されている。この目標・解説の教授計画の部分に事実教授の学習指導要領(暫定版)の全体の約8割に相当する46ページが割かれている。たとえば、各テーマ領域の目標の多くが、記号で4つの意図に関連づけられており、事実教授の全体を通してこれら4つの意図で示された能力形成を図ること、すなわち、それによって最上位の目標である「行為能力の拡大」を達成しようとするものである。各テーマ領域がどのように4つの意図と関連するのか、それがどのように授業で展開可能なのかについて具体的に示すことで、教授計画としては多様な視点を統合したものに描かれる。

「家族」のテーマ領域例では、表2のように示されている。表中の記号のa)が事象的意図、b)が社会的意図、c)がコミュニケーション的意図、d)が文化的意図を指す。

表2 「家族」のテーマ領域の展開例

学年	目 標	解 説
第1 学年	a)-生活共同体としての家族を知る。  -家族には大きさや構成において違いがあることに気づく。  b)-自分の家族の状況を理解できるようになる。 -普通でない家族関係の厳しい状況に理解を示すことができるようになる。 c)-自分の家族の構成を詳細に叙述・描写することができる d)-世代のつながりについて知る	-夫婦が直接の後継者と共同生活する集団としての家族。共同生活が、社会的な制度としての夫婦関係や親子関係の基盤になること。  -核家族と大家族の違い(両親・子どもとともに祖父母・親戚をも含めた家事の多さ)。核家族の大きさは子どもの数に規定されること。  -大家族・核家族;家事の分担 -支援できること  -大きさ、構造  -…祖父母, 両親, 子ども…

<p>第2 学年</p>	<p>a)-家族内で役割が異なることを知る。 -家庭内の役割は分業させるべきことを知る。</p> <p>b)-家族内での分業の意味と必要性を理解できるようになる。</p> <p>c)-話し合うことで家族構成員の様々な役割を引き受けることができる。</p> <p>d)-多様な役割があることを知る。</p>	<p>-職業活動による稼ぎ；家事による扶助 -役割は、「通常では」、性別や年齢で分けられている。コントラストモデルは、家事分業の問題を考えさせる働きをする。夫がすべての役割を担う；その効果と結果、妻がすべての役割を担う、子どもが…の課題を担う。</p> <p>-父親が家事をし、母親が職につく。</p>
<p>第3 学年</p>	<p>a)-きまりやルールが守られなければならないことを知る。 -それへの違反が不満や争いにつながることを知る -ルール違反が制裁を生み出すことを知る。</p> <p>b)-違反の重さ、罰則量を見積もることができる。</p> <p>c)-違反に応じて言い訳や弁護を言葉で表現することができる。 -家庭におけるきまりやルール</p>	<p>-家庭におけるきまりやルール -家族に関するアクチュアルな事例</p>
<p>第4 学年</p>	<p>a)-少数派の状況に気づく。 -判断するには、膨大な客観的情報を前提とすることを知る。 -「偏見」は判断の一つであり、それは人がある事柄と対峙する前に持ち合わせているものであることを認識する。 -自己の個別的経験や他者の考えを受け入れることで期待が生じることを認識する。</p> <p>b)-少数派の問題に対して開かれている。</p>	<p>たとえば、外国人労働者のケース：異国、外国語、異なる生活習慣、異国人の風貌。労働市場での需要と供給。</p> <p>-いちいちの個別経験は、客観的な判断としての有効性を持ち合わせない。他者の判断は、検証されないままに結論づけられている。</p>

## V. まとめ

バーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校における75年暫定版事実教授の学習指導要領に基づくカリキュラム開発について、そのプロセスや過程上の論議等を検討することで、すでに75年暫定版において科学志向からの転換が図られていたことが分かり、そしてそれがどんな内容の転換であったかについては、学習指導要領草案の修正方針の中で明らかにされた。いくつかを概略的にまとめておくと、それは、特に事実教授の教科内教科（教科内専門）の知識の統合が課題として俎上し、純粋な専門の基礎教育と見なさないこと、中等教育段階の内容を前倒ししないこと、諸科学から演繹される学習目

標の単純配列を避けること、クロウズ・エンドでなく、オープン・エンドのカリキュラムの形式をとることで、多様な学習活動を促すようにすること、知識や技能の配列においては螺旋構造をとるべきことなどの措置であった。

さらに、事実教授の当該カリキュラムの編成構造は、2次元3層構造をとっていることを指摘したうえで、その編成ファクターとなるキーコンセプトの一つひとつに込められた意味やパースペクトを明らかにした。学習指導要領をみるだけでは全体構造やそこに記された概念、意図等を正確に把握し理解することが困難であったが、本研究はその一助になるであろう。

#### 【註】

- 1) 詳細については、拙著「ドイツの総合学習」（遠藤克弥監修『新教育事典』勉誠出版、2002年、544-548ページ）と拙稿「ドイツの初等教育における『総合学習』の基本構成原理」（岐阜大学教育学部障害児教育講座・学校教育講座『岐阜大学教育学・心理学研究紀要』第15号、2002年11月、35-44ページ）をご参照いただきたい。
- 2) Reinhoffer, Bernd: Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Julius Klinkhardt 2000, S. 134.
- 3) Kultusministerium Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Grundschule. Necker-Verlag 1977, S. 3.
- 4) Reinhoffer 2000, S. 135.
- 5) 当該年前後の官報『文化と授業』の全ページを鳥瞰し、なおかつ州の教育課程行政研究の拠点である教育・授業研究所（シュトゥットガルト）を訪れ、当時の学習指導要領の指導者グループの委員だったクラインシュミット元教授、70年代後半から同研究所に勤務し就学前教育と初等教育のエキスパートであるクッヒャー氏に聞き取り調査を行い、さらに当時の事実教授の部会に属し、現在に至るまで継続して事実教授の学習指導要領に改訂に携わってきたフライブルク教育大学のティール教授にも詳細な聞き取り調査を行ったものの、この審議会についてはその存在自体も確認ができなかった。
- 6) この時期のバーデン・ヴュルテンベルク州における教育課程政策を検討するとき、1972年4月28日に告示された「バーデン・ヴュルテンベルク州における基礎学校のための活動指針」（基礎学校学習指導要領）と同年5月19日に出されたその「まえがき」をどう位置づけるかが一つの争点になる。同告示において、1958年の「教育計画」が徐々に失効し、それに「活動指針」が代わること、「活動指針」各部は官報で知らされ、1972/73年学期に間に合うように全教員に配布されるべきことが示された。同年の5月19日にハーン文部大臣による「活動指針」のまえがきが告示されたものの、実質的な教育課程の内容を形成する各教科の活動指針の告示に関しては、資料1のとおりスムーズには進展しなかったと言える。たとえば、「ドイツ語」と「裁縫・芸術」（1972年5月19日）、数学（第1学年のみ同年8月23日）は比較的早期に出されたものの、「事実教授」は1975年7月28日に、「宗教の教え」にいたっては1977年7月11日に告示された。
- 7) Kultusministerium Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht. 1973, S. 968-969.
- 8) Faust, Wolfgang: Entstehung und Aufbau der Vorläufigen Arbeitsanweisungen für Sachunterricht in der Grundschule. In: Müller, Erich H. (Hrsg.): Planungshilfen zum Sachunterricht. Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1976, S. 21-22.
- 9) Ebenda, S. 22.
- 10) Ebenda.
- 11) 科学志向の原理については、拙稿「西ドイツの事実教授と科学的方向づけの概念」（『創価大学大学院紀要』第12集1990年、209-226ページ）と同「ドイツ連邦共和国の事実教授と授業構成原理」（『創大教育研究』創刊号1991年、165-186ページ）をご参照いただきたい。
- 12) Kultus und Unterricht. 1973, S. 968-972.
- 13) Siller, Rolf: Sachunterricht in der Grundschule. Ludwig Auer 1981, S. 67.
- 14) Faust 1976, S. 23-24.
- 15) Ebenda, S. 24-26.
- 16) Scholz, Gerold: Kommission der Weißmacher. Sachunterricht für die Grundschulen in Baden-Wü

- rttemberg. In: Betrifft: Erziehung. 1976, S. 19.
- 17) 第三次案の6 ページ目の記述。第二次案でも同ページではほぼ同一の目標規定がなされている (Scholz 1976, S. 19参照)。
- 18) Kultus und Unterricht. 1975, S. 1068.
- 19) Ebenda.
- 20) Kultus und Unterricht. 1972, S. 809.
- 21) Kultus und Unterricht. 1973, S. 1018.
- 22) Kultus und Unterricht. 1975, S. 338.
- 23) この欄外附則規定について、1973年と1975年は一言一句同じ表現がなされている。
- 24) Faust 1976, S. 26.
- 25) Entwurf der Lehrplankommission: Diskussionsgrundlage gemäß Erlaß "Innere Grundschulreform" vom 21. 8. 1973 UA II 3141/87.
- 26) Faust 1976, S. 27.
- 27) Ebenda.
- 28) Ebenda, S. 28.
- 29) Ebenda, S. 30.
- 30) Ebenda, S. 31.
- 31) Ebenda, S. 32.

## 資料1 各教科別告示時期一覧

### 1. ドイツ語

1972.05.19 教授計画審議会の草案

1974.10.30 暫定的活動指針の草案

### 2. 裁縫・芸術

1972.05.19 教授計画審議会の草案

1974.10.30 暫定的活動指針

### 3. 数学

1972.08.23 第1学年の活動指針

1973.07.02 第2学年の活動指針

1974.06.05 第3学年の活動指針

1975.05.28 第4学年の活動指針

### 4. 事実教授

1975.07.24 事実教授のための暫定的活動指針

### 5. 音楽

1975.07.24 音楽のための暫定的活動指針

### 6. 交通教育

1975.04.28 交通教育のための暫定的活動指針

1977.05.16 基礎学校の交通教育のための指針 (同年8月1日施行)

### 7. 宗教の教え

1977.07.11 教科新教の教えのための教授計画, 教科カトリックの教えのための暫定的教授計画 (同年8月1日施行)

### 8. スポーツ

1971.08.09 スポーツの授業のための指針 (同年8月9日施行)

資料2 事実教授のための学習指導要領におけるテーマ一覧（1975年暫定版）

テーマ一覧

経験・行為領域	テーマ領域と可能なテーマ			
	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年
1.空気	空気は抵抗する／空気は場所をとる - 自転車に乗る時、なぜかかむのか - 空気は見えないけど存在する - 風が吹かない時、風はどうしているのか？		呼吸と燃焼 - 空気がなければ人は生きられない - 動植物も生きるには空気が必要か？ - 空気がなければ炎は「消える」	「物体」としての空気（物理学の概念教育の例として） - どうして空気を「物体」と特徴づけることができるのか？
2.水	生活に不可欠な物質としての水／凝集状態 - もし水がなかったら - 水を濾過器で運べるか？ - 私達はどのようにやって洗濯物や髪の毛を乾かすのか	水の浄化、混合、分離、濾過 - スープの中のどこに塩が残っているのか？ - 汚水は浄化されなければならない	水の供給 - どのようにして飲み水は自分達の家まで来るのか？	交通の担い手、原動力としての水 - 「道」としての水 - 水は仕事を果たす - 小石は下に沈み、樹幹は浮く
3.音	どのように物音は生じるのか - 色々な音はどのようにして生じるのか - 音はどのように弱まったり強くなったりするのか	反響の例としてのこだま - こだま、精霊あるいは共鳴？	さまざまな物体における反響の拡散 - どのように反響は私達の耳に届くのか？ - どのように反響の拡散を防ぐことができるだろうか？	反響の拡散の速度 - 稲妻の後しばらくして雷鳴がとどろく - 飛行機はその音が聞こえてきたときにはもはやそこにはいない
4.光	影のなりたち - 私たちは影絵遊びを見出す - 移動する影	人工的な光の源と自然な光の源 - もし人工的な光の源がなかったら - 昔と今の人工的な光の源	光と生物（植物4.11の項を参照） - 植物は成長の際に光の方に向かう - 人間は光や太陽のもとで好んで休養する	
5.熱	熱の感覚、熱の調節、断熱 - 暑いか寒いか？ - 寒さに対して人間や動物は防御する	温度を測る／熱の膨張 - ハンスは高熱が出ている！ - 温度はどのように正確に測るのか	人と火 - 雨や氷や雪の時にキャンプファイヤーに点火する - ろうそく、小さなガス製造工場 - 人はどのように火をつけることを学んだのか	熱の拡散、暖房システム - なぜフライパンの取っ手は木やプラスチックなのか？ - 一つの暖房が全ての部屋を暖める
6.動き	運動の発生、促進、ブレーキ - 私のおもちゃの車はもう動かない - 自転車のチェーンが外れてしまった - 冬には私たちは氷の上をすべる	バランス／安定性 - 私達は塔や橋を作る - 高いクレーンはどうして転倒しないのだろうか？	運動操作／機械 - 私のおもちゃの機関車はもう操作できない - 私の自転車—どのように動くのだろうか？	運動の維持と減速（慣性） - なぜ私達は自動車に乗ってシートベルトを締めるのか？ - 自動車の衝撃吸収部
7.磁石	磁石のついたおもちゃ／磁石とその特質 - 石鹼を壁にくっつける - 磁石で遊ぶ - 磁石もまた浮かぶ		コンパス - コンパス、磁石	



8.電気		日常生活での電気の使用／危険 - もし電気がなかったら - 家庭での電器器具	簡単な電流回路 - 電気をつける - 電器設備を作る - 自分で懐中電灯をつけてみる事ができる	電流からの熱 - 家庭でのアイロンと電機プレス器 - 電流が産み出すのは電気だけではない
9.環境 I			周辺, 景色 - 私達の地域はどのように見えるだろうか - 私達の地域の住宅地と新興住宅地 地球／宇宙空間 - 宇宙飛行士には地球はどのように見えるのか	
10.天気	天気に関して - 雨, 暑さ, 寒さに対してどのように私達は身を守るのか - 正しい服装をしているか?	重要な天候の現象 - 風に関して - 雲と雨 - 悪天候と好天気	測定器を使った天気の観察 - 天気は計ることが出来るのか? - 水の循環	天気と気温 - 天気は日々変わる - 私達は天気図を読む
11.植物	植物の観察, 見分けと分類 - プランター, 庭, 牧草地での早咲きの草花 - 花から実がなる - たまねぎはなぜ秋に植えるのか?	森の草花とその生存条件 - 森では多くの植物が生育している	植物についての生存事象の観察 - 植物は外界からの影響に反応する - 私達は自分で植物を栽培する - 園芸家の温室で	植物, 動物, 人間は互いに依存し合っている - 植物に有用なものは動物を害するかもしれない
12.動物	動物についての知識の増加 - 私達の周りにいる動物 - 動物園の動物 - 誤って理解した動物愛	生活習慣と生存条件 - 魚はなぜ水の中に生存しているのか? - 狂犬病に注意!	動物の成長 - 卵から蛙へ - 卵から鶏へ	生存条件における適応可能性 - 冬にはなぜ多くの鳥が私達のもとから去っていくのか? - らくだは水なしで長いこと生きられる
13.人間	人間とその体／人間の諸器官の作動形式 - なぜ多くの子どもたちには歯と歯の隙間があるのか? - またもや学校医のところに!		人間と食べ物 - 私は野菜が嫌い - 魚の缶詰に書いてある20 - 06 - 75は何を意味しているのだろうか?	人間の行為能力にとっての生物学的前提条件 - なぜ人間だけが日本足で歩くのだろうか?
14.家族	- 両親, 子ども, 親戚 - 大家族, 小家族	- 家族の中での仕事の分担 - 私達は家庭でみんなできいっしょに助け合う	- 家族の中の秩序ときまり - 家庭ではどのように争いや不機嫌なことがおこるのか? - 罰しななければならないか?	- 他の家族, 外国人労働者, 外国人, 他の肌色の人達 - 他の人に対する偏見
15.学校	- 私達は今学校にいる - 学校では幼稚園と何が違うだろうか? - 私は学校に行かなければならないのか?		- やはり校則なしはだめなのだろうか? - クラスでまたもや争い - 学校内の罰則	- 転校 - 4年生のあとの学校に進めるだろうか?
16.住居	居住の可能性 - クラスの児童はどこに数でいるのか	人間に必要な住居・住居の機能 - 家族は新しい住居を探す - X家は引っ越さなければならぬ	住居内の秩序と決まり - このばかばかしい家のきまり! - 一体誰が家のきまりをつくったのか? - 共同生活は問題の素	居住地／住居の質 - X家は住む家を探す

17.余暇		学習時間／遊びの時間 - 学校は遊びの時間を残してくれるか？ - 幼稚園では宿題がなかった	遊びの形態／遊びのきまり，遊びのグループ／けんか - 他の子がしたい事を自分もいつもしなければならないのか？ - 週末－私達は一緒に何をしようか？ - 退屈なとき何をしようか？	休養が必要な状態／レクリエーション施設 - どのように，またどこで人は休養を求めるのか - なぜとても多くの人達が同じ所を休暇を過ごす場所として選ぶのか - 休暇にはどこに行くのか？
18.仕事	生産，仕事，収入を得る - なぜ両親は働くのか？ - 両親はどこで何をして働いているのか？ - 古い職業と新しい職業	仕事の分担 - 家事の仕事分担 - 靴屋はもはや靴を作っていない - 私達はいくつものゆで卵立てを作り上げる	賃金と儲けとしての収入 - 生活のためのお金はどこから来るのか - それぞれの家族は異なった収入を持っている	工業化 - 大工場での仕事 - ベルトコンベヤーでの仕事日 - 洋服工場にて
19.職務の遂行と管理・運営	汚物とゴミの処理 - 誰が学校を清潔に保っているのだろうか？ - 誰がゴミを処理しているのだろうか？ - 森のはずれのゴミ捨て場	サービス業としての郵便 - いつ郵便は必要とされるのだろうか？ - 昔の人達はどのようにして互いに連絡を取り合ったのか	公共の機関としての世話：病気／健康 - 大怪我をした人は病院に送らなければならない - 昔の病気と今の病気	
20.政治／世論	学校での共同生活の問題（教育の項4.14を参照） - 学校のパン売り場ではいつもおもしろいへしあいがある！ - みんなが黒板を消したがる - 雨のときでも休憩広場に行かなくては行けないのだろうか？		選ぶ／決定する - クラスの中で選ぶ - クラス委員の選挙	決まり／命令 - 夜間の静寂妨害 - 環境保護 - いつもの悪臭
21.環境Ⅱ	* * * 騒音公害(音の項，4.3を参照) - 誰が最も騒音をたてるのか？－隣りの人は困っている（居住階の子ども達）－ 騒音は病気を引き起こす ゴミとゴミ処理 - 「清潔な環境」の活動－ゴミ捨て場の建設計画に対する抗議－古い自動車タイヤはどこへ？ 水の汚染（水の項4.2参照） - 水保護地域に注意！－川が「変質する」－湖が「死んでしまう」 空気の汚染（空気の項4.1を参照） - 「歩行者天国の街中」の活動－工場建設をめぐる争い			
22.マスメディア	テレビの習慣と必要 - テレビ番組をめぐる争い - ペーターは7歳で毎晩テレビを見たがる	マスコミの基本的な形態／情報 - 何が？－いつ？－どこで？－どのように？	新聞 - 新聞の搜索願欄 - どうして新聞を読むのだろうか？	メディアによる思考形成 - このニュースは確かか否か？
23.消費	物物交換の基本形態 - ペーターの誕生日がある - あの子は私をだました - それは私のものだ！	様々な願いと欲求／経済／お金 - 私はアイスが欲しい - 自転車は125マルクである	宣伝，統制 - 宣伝用スローガン - スーパーマーケットでの特売品 - クラスの全員がジーンズをはいている	市場の条件，需要と供給，価格の形成 - トマトはいつ安くなるのか？ - 多くのカメラが外国で作られている - 銅から出来ているものは高い