

統合教科「事実教授」と「諸教科横断的授業」の カリキュラム改訂

～バーデン・ヴュルテンベルク州の84年版基礎学校学習指導要領の検討～

Study of the Curriculum Revision of the Subject “Sachunterricht” and
the Cross-Disciplinary Lessons for the Elementary School in Baden-Württemberg, Germany

原 田 信 之*

HARADA Nobuyuki

キーワード： 事実教授，カリキュラム改革，教育の人間化，基礎学校，
訓育的教授（教育的教授）

I. はじめに

アメリカや日本などの先進諸国において、60年代から70年代末にかけての教育改革の趨勢の変化は、一般に「科学主義」から「教育の人間化」への転換として把握される。本稿で主たる検討の対象にするのは、ドイツ連邦共和国（以下、ドイツと略す）バーデン・ヴュルテンベルク州の1984年版基礎学校学習指導要領であるが、それにも「教育の人間化」へのパラダイムの転換を読みとることができる。その背景には、1960年代末から1970年代初頭にかけてのドイツにおける大規模な教育改革により広まってしまった行過ぎた科学志向のコンセプトによるさまざまな副次的作用の問題があり、たとえば、落ちこぼれや非行の増加などの深刻な教育問題、そして教育内容の量的拡大や高度化の問題などが存在していた。

本稿で論究する内容は、連邦主義国家であるドイツにおいて特定の州のカリキュラム改革に着目して、そこでのカリキュラム改訂のプロセスをとおして「教育の人間化」へのコンセプト上の転換を特徴づけるにとどまらず、さらに踏み出して、「教育の人間化」の展開のドイツ的な特色を把握し、論証することを目的とする。それは、拙稿「ドイツ連邦共和国における『教育の人間化』への教育政策の転換」（岐阜大学教育学部研究報告（人文科学）第53号第1号）において論証した教育政策の転換について、カリキュラムレベルでの実際的な展開を把握・検証することにある。仮説的に述べれば、そのドイツ的な「教育の人間化」には、全人格的な発達促進を掲げる「訓育的教授」（Erziehender Unterricht）の再評価と郷土再帰のファクター、諸教科横断的な授業の充実、さらには教育内容や学習活動の発達段階への適正化（児童適合性 [Kindgemäßheit, Kindorientierung]）が含み込まれており、これらと科学主義との論理的融合の問題は今日においても大きな課題となっている。こうした文脈性にあって、バーデン・ヴュルテンベルク州基礎学校のカリキュラムはどのような理念に基づき、どのように改訂されたのであろうか。そしてドイツ的な教育の人間化カリキュラムはどのように構想されているのであろうか。これらを明らかにするために、バーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校カリキュラム（Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 5/1984）だけでなく、州文部省発行の官報『文化と授業』（Kultus und Unterricht）、州教育研究所発行の『教授と学習』（Lehren und Lernen）、州保護者会と州文部省による編集『注目される学校』（Schule im Blickpunkt）、州文部省発行『学校内部組織』（Schulintern）など、公的性格の強い資料に基づいて論究する。

* 岐阜大学教育学部学校教育講座

Ⅱ．学習指導要領改訂の立脚点

1．学習指導要領改訂の契機

1974年5月の「子どもの擁護人」委員会の発足と切り離せない関係にある「教育の人間化」への教育政策の転換¹⁾は、他州への広がりを見せ、1978年にバート・ゴーズベルクの科学センターで開催された連邦フォーラム「訓育への勇気」(Mut zur Erziehung)²⁾へと結実する。これは、学校教育における訓育的価値の再評価の高まりとして把握されるものである。

1984年版に向けての改訂作業は、1980年6月24日のシュベート州首相による議会声明からスタートを切る。その議会声明の中でシュベートは、学習指導要領改訂の基本方針を次のように述べた。

「今後、組織的変革よりも重要なことは、私たちの学校における陶冶内容と訓育的風土である。州憲法で規定されているように、訓育と陶冶の任務が私たちの果たすべき方途であらねばならない。…私たちは学習指導要領の総改訂を計画している。現行の学習指導要領においてなされた、児童生徒への過剰要求は回避されるべきである。」³⁾

マイヤー・フォアフェルダー文部大臣は、1981年10月23日の報道発表の中で、法令に立ち返って学習指導要領の改訂が行われるべきであるとの意見を表明する。「学習指導要領改訂の目的は、基本法、州憲法、学校法に示された陶冶目標と訓育目標の具体化である」との題目での報道発表であったが、その題目が学習指導要領の改訂に際して拠って立つべき基点の存在を如実に表している。その理由は、「現行学習指導要領(77年版：筆者)の多くが圧倒的に専門科学的な視点に方向づけられ、上位法である基本法や州憲法の訓育目標が十分に考慮されていなかった」からである。したがって、「法制度と法の現実とを再度密接に一致させるとともに、基本法、州憲法、学校法に示された訓育目標を具体的に学校の日常に、すなわち、学習指導要領や授業に変換していくことが大切となる」⁴⁾という。ここでの文部大臣の意図は、基本法令に立ち返って訓育目標を再評価することであり、その認識に立った上で訓育的な目標が学習指導要領のさまざまな次元で具体化され、示されることである。

2．学習指導要領改訂委員会

84年版を起草する学習指導要領の改訂委員会は、1980年9月17日に発足した⁵⁾。改訂組織は、大きく3つのグループで形成される。一つは、実質的な起草作業を行う各学校種の教科ごとの委員会である。各3名の現職教員によって合計49の委員会が結成された。事実教授の委員は、ヨハン・ミルトナー、ヘッダ・オッテルバッハ、ベルトホルト・ライツザッヒャーの3名の現職教員である。二つは、州文部省内の組織で学習指導要領改訂のための指導グループである。州文部省の関連部署の責任者3名と事務員2名、上級学校局の責任者4名、訓育と授業のための州研究所の所長の合計10名からなる。三つは、外部の助言グループである。市長、委員会「子どもの擁護人」の委員長、州父母会の代表(シュルツ・ヘクター：後の州文部大臣)、ジャーナリスト、大学教授など10名から構成される⁶⁾。外部の助言グループが組織されてはいるものの、実質的な起草を担当するグループは少人数の現職教員だけで構成されており、組織形態からみた場合、84年版へ向けて改訂は行政主導型の体制で行われたものとみられる。

Ⅲ．学習指導要領改訂の基本方針

教育政策を立案する側が、カリキュラム改正のためにある特定のコンセプトを予め定めたとしても、教育目標の設定の次元において基本法令との整合性を図ることは、本来求められるべき態度である。ただしその場合に、基本法令はあくまでマクロな次元での定位を規定するものでしかない。そしてカリキュラム改訂の具体的な内容を決定する次元では、ミクロな次元での詳細な検討を加えた上で、マクロな次元での定位の検証をおこなう姿勢が求められる。

ここでは2つの行政文章に基づいて、学習指導要領改訂の基本方針とカリキュラムの政策的意図を明らかにする。一つは、学習指導要領改訂の基本方針の周知を目的に開催された校長会(Schulleitertagung)に提出された「バーデン・ヴュルテンベルク州における学習指導要領の改訂 校長のための手引き」である。この行政文章は、マイヤー・フォアフェルダー文部大臣の署名の下に、1982年8月20日付で州文部省の官報『文化と授業』に掲載されたものである⁷⁾。これを行政文章Aと略称する。二つは、各学校の校長は1983年の1月に自らが責任を有する学校で「学習指導要領の日」(Lehrplan-Tag)を開催しなければならず、そのために州文部省が用意した行政文章である。それは、「バーデ

ン・ヴェルテンベルク州における学習指導要領の改訂 学習指導要領の日のための資料」であり、1983年1月10日付で官報に掲載されたものである⁸⁾。これを行政文章 B と略称する。

1. 77年版に対する総括

77年版学習指導要領に対して下された批判的な評価に対して、改善されるべき点が学習指導要領改訂の目的として示される。行政文章 A において77年版学習指導要領に下された評価は、以下のようである⁹⁾。

- 対象とする範囲が広すぎる
- 盛り込まれた内容が多すぎる
- 要求するものが多すぎる
- 教師の自由裁量の余地が小さすぎる
- 児童生徒の発達のレベルにほとんど適合していない
- 専門領域に偏って構想されている
- 理解しにくい内容になっている

行政文章 A にしたがえば、学習指導要領の改訂に際して77年版を総括することから導き出された課題は、不適切な科学化の傾向について現行学習指導要領を精査すること、州憲法や州学校法に示された訓育目標との関係で次期学習指導要領をチェックすること、学習指導要領の内容量が多くなりすぎてはいないかどうかを審査し、そのような傾向が認められれば、なくても済まされる内容を削除すること、言葉の上で確実に把握できるように、なじみの薄い専門用語や不必要な外国からの移入語を使わないようにすること、である。

行政文章 B では、主に保護者組織から出された見解に基づいて、77年版に対する5つの批判点が示される¹⁰⁾。

学習指導要領は、おびただしい数の教科にあって多くの内容を取り込みすぎている。それは、しばしば教師が圧迫を感じるほどである。

学習指導要領に示された目標が狭すぎる。

教授学的アプローチが、あまりにも専門諸科学に規定されすぎていて、児童生徒の発達段階や経験・体験世界との結びつきがあまりに脆弱である。

基礎学校に接続する中等学校の特色がはっきりしない。

学習指導要領の目標や内容が知識の伝達に偏りすぎている。情意や音楽・体育の領域が弱いだけでなく、授業で児童生徒が感覚器官に指し向けられることや生活上の課題を克服することの内容があまりに少なすぎる。

以下、学習指導要領改訂の基本方針について検証してみたい。

2. 学習指導要領改訂の基本方針

(1) 学習指導要領の内容の削減

科学や技術の発展にともない、知識量が爆発的に増大することは必然である。教育内容の精選は難題ではあるが、必然的な課題だと考えられている。具体的な措置として、77年版では、その総則規定の第5章の1に示されたとおり、年間の授業実施週数38週のうち30週で終了することのできる内容量に抑制されていた。これは、「ゆとり」のある教育活動を可能にするための措置である¹¹⁾。

84年版に対する改訂の方針は、それをさらに縮減して、2～3週間分の内容を削減し、27もしくは28週で終了することのできる内容量に抑制する案である。より一層削減をすすめる理由として、「学習指導要領に示される教育内容が多ければ多いほど、活発な授業対話によって性格形成や人格形成に及ぶ授業プロセスが軽視されてしまい、単に受身的な姿勢が求められるとともに表面的な理解しかもたらさない授業が増大しかねない¹²⁾」と述べられる。教育内容の精選という意味では、範例的授業や転移する学習能力(Transferleistung)の定着に期待が寄せられているが、むしろ授業対話による「性格形成や人格形成に及ぶ授業プロセス」の重視のための、換言すれば、授業における訓育的価値を実現するための理由づけであると考えられる。

(2)学習指導要領における目標の簡略化・広角化

ここでも、児童生徒の全人格形成のために、「頭脳と心と手」(Hirn, Herz und Hand)の調和的な授業構成をおこなうことが基本的な立場として示される。それを実現する措置として、学習指導要領の目標設定は、知識と能力の仲介だけでなく、洞察力や判断力、態度の習得にも結びつけられる必要がある¹³⁾。

目標設定に対して方針転換をしなければならない背景には、60年代からのアメリカのカリキュラム理論や学習目標志向論の再評価の問題が存在する。「これらの理論は、プログラム化された授業の影響下にあって、学習内容や学習目標の厳密なる配列をもたらした。それでは授業全体が目標に強く方向づけられて実施されてしまう。教材は、小さな論理的まとめごとにより切り分けられ、抽象化のレベルごとの大目標と細部目標に指し向けられるとともに、適切なメディアに照準が向けられている。…学習目標と学習内容、メディアが密接に配列されたカリキュラムが作成されれば、そのカリキュラムの上に遂行される授業時間は、とりわけ認知の仕方を重視するプログラム化された流れの中で、型にはまった学習プロセスが形づくられてしまう。」¹⁴⁾しかしながら、授業における訓育の任務は、目標と内容とメディアによってプログラム化された学習では実現することはできない。「情意、態度、考え方は、事前にプログラム化することも、学習目標を操作することによる把握もできるものではない」¹⁵⁾からである。

授業における訓育的課題の実現のために、各教師における「教育的裁量余地」(pädagogische Freiraum)の拡大の考え方が積極的に推進される。これは、後に述べる教師の教育力の再評価と関連する。

(3)児童生徒の経験や体験の視野・範囲の準拠

算数から数学へ、そして郷土科から事実教授への名称の変更は、専門科学や教科教育学のより新しい知見に基づいて教育内容の刷新を求めたことの現われである。こうした60年代末からの行過ぎた科学化への傾斜に対して、発達段階にそぐわない「時期早々の専門科学的なアプローチは修正されなければならない」¹⁶⁾との方針が示される。行過ぎた科学志向に対峙して出されたのが、「児童適合性」(Kindgemäßheit)のコンセプトである。行政文章Bでは、「児童に適した授業」(ein kindgemäßer Unterricht)の言葉で表現され、次のような説明がなされる。

「学習指導要領と授業において、児童生徒の体験・経験領域に結びつけられることがあまりに少なく、彼らを簡単な事柄から難解な事柄へ、近から遠へ、直観的なものから抽象的なものへと導く代わりに、時期早々の科学的諸概念や思考モデルが用いられてきたので、児童生徒の多くが授業を難しいと受けとっている、との印象を人は持っている。それゆえに、まずは児童に適した授業が創造され、基礎づけられなければならない。」¹⁷⁾(傍点筆者)

かつての郷土科の同心円的な教授原理が繰り返されるとともに、「直観的に五感のすべてを使って把握する」直観原理が再評価されて、「児童生徒の体験・経験領域」との結びつきの大切さが強調されると同時に、60年代後半から厳しい批判を受けたはずの、古臭い郷土科の考え方も頭を擡げている。それは、「郷土的な空間が情意的に経験されて始めて、その空間は郷土になり、そして地理科の授業も自民族や郷土への愛へと導いていくことができる」¹⁸⁾の一文に如実に表されている。科学志向から児童適合性への揺り戻しを求めるコンセプト設定であるはずが、それは同時にノスタルジックな郷土科の考え方が、一部であるとはいえ復古的に提示されたことには注意を払っておかなければならない。そこでは、合意形成がえられやすい児童適合性に抱き合わせるような文脈形成で、民族愛や郷土愛が語られているからである。

行過ぎた科学志向からの方向転換を示すもう一つの改善点として、学習指導要領に用いられた専門用語の問題がある。用語の難解さは75年暫定版においても指摘されていたが、ここで目安となる尺度は、「保護者や児童生徒、興味を持つ一般大衆が読んで理解できる」¹⁹⁾程度の難易度ということになる。

(4)基礎学校に接続する中等学校の特色づくり

総合制学校を含めた4種類の中等学校にかかわることなので略す。

(5)学校における訓育と陶冶の任務の強調

学校の任務が知識の伝達に偏り過ぎた状態は、基本法、州憲法、州学校法に照らして適正ではなく、「学校にとって最重要で決定的な課題において、すなわち確実な価値の中で定着されるしっかりとした人格に向かって青少年を訓育することにおいて、まさに学校は機能不全を起している。」²⁰⁾この見解にしたがうと、学習指導要領改訂グループの課

題は、「教師が認識し、授業活動の効果が上がるように、授業単元の冒頭で提示される目標の中で訓育目標を明らかにすることである」²¹⁾。学校教育における訓育的任務の再認識・再強化が法令を根拠にして示されている。この場合の訓育とは学校の中で意味や価値を問いかけることであり、訓育の問いと目標とは「価値と規範」(Wert und Normen)の問いを扱うことである。こうして学習指導要領改訂の最重要な目標の一つが、「訓育の機能を再び明確に前面に出すこと」²²⁾になる。

先ほどの⁽²⁾のところ、授業における訓育的課題の実現のためとして、各教師における「教育的裁量余地」拡大のコンセプトが示されていたが、ここでそのコンセプトは教師の人格による訓育と結びつけられる。すなわち、教師の教育力に期待が寄せられているとみてよい。それについては、たとえば次のような教師の姿が示される。「教師自身が陶冶財(価値ある教材:筆者)に満足していれば、その姿から児童は何かを感じとるであろう。そのような授業時間においては、授業教科や授業内容に共鳴することが基底をなしており、その意味で教師は模範になるのである。」²³⁾

学習指導要領を改訂する目的は、次の一文に端的に言い表される。「文部省が学習指導要領の改訂によって意図することは、現行学習指導要領における教材過多を減じることとならんで、とりわけ学校の訓育任務の息吹を吹き返らせることである。」²⁴⁾「諸教科間を調整することで、時間及びテーマにおける横断的接続(Querverbindung)が作りだされる。これは、ドイツ的な問いかけや交通教育、経済教育のような、多面的で諸教科横断的なテーマやプロジェクトのアプローチを取ることの中で、児童生徒が各教科の内容に親近感を持つことを、特に求めるものである。」²⁵⁾(傍点筆者)これらは、カリキュラム上の措置を規定するものである。その場合に後者は、諸教科横断的な授業に係わってとられた措置のねらいを説明した内容であり、注目されなければならない。

3. 教師の教育力の再認識

さて、60年代に入ってアメリカのカリキュラム研究がドイツで紹介されるにともない、そしてとりわけプログラム学習の考え方が広まるにつれて、学習場面における教師個人への教育力への着目度は、相対的に低下していた²⁶⁾。この学習指導要領改訂の方針において、どのように教師の教育力の再評価は示されたのであろうか。この再評価への認識は、一種の学力(能力)規定の見直しと一体化して論じられるところを見逃してはいけない。それは学校教育における訓育の任務の強調とも関連している。すなわち、教師の教育力の再評価は、とりもなおさず学校における訓育の任務の再評価でもある。それについて詳しくみていこう。

教師の教育力の再評価と関連づけて問われたことは、一つに、学校は児童生徒一人ひとりにどんな力をつけさせるのか、二つに、児童生徒それぞれの異なる欲求・才能・個性に学校はどうやればもっとも沿うことができるのか、そして三つに、教師の課題は何か、である。

第1の問いの、児童が身につける能力については、以下のように4つの能力観が示される²⁷⁾。

純粹な専門知を伝達するのではなく、自己の諸前提や能力に応じてさまざまな生活領域を切り開き、それを深化させる力を児童が身につけることが大切である。それは、すすんで取り組もうとすること、達成することへの喜び、責任感を自覚することに導いていけるかどうかにかかっている。

自己活動によって基本的な方法を知ることである。習得した能力と技能を用い、そして新たに得た洞察が深められるように、常に技能と理解とを新たな要求のもとで適用することのできる能力が求められる。

獲得し深めた知識を基本的な予備知識と結びつけることが児童の課題である。具体的な個々の事柄や関連性に目をむけ、そして複雑で抽象的な実態についてモデルを描いてみるような多面的な見方が考えに入れられるべきである。すなわち、個別的な知識をより大きな関連性に位置づけ、その得た知識から己の判断力を養うために視野を開いていくことができるようになることである。

我々の現実世界の多層性や密接な関連にしたがって、教育提供が幅広く、包括的になされる必要があり、早期からある特定の知識領域や教育領域に縛りつけることは避けられるべきである。幅の広い教育提供こそが、関心や能力、達成力に応じて教育する機会を子どもに与えることになる。

70年代の行過ぎた科学志向からの脱却を図ろうとする姿勢が、この能力観にもはっきりと表されている。教科的な知識の習得だけでなく、今日のコンピテンスの形成にもつながるような、意欲や態度の形成が前面に出されている。とりわけ、知識や事象の相互的な関連性に目を向けさせようと考えられているところは注目される。かつてそれは、

「全体性」の一言で片づけられていた。ここでは、その関連づけのモデルはまだ不十分ではあるものの、関連づけによる全体性志向についての教授学的な構造化をすすめるようとする発想の一端が垣間みられる。

次に、第2の問いの児童生徒の特性への対応についてであるが、特色ある学校づくり(Profilierung der Schularten)をすすめることだと考えられている。そこでは、多様な授業提供を図りつつも、過剰要求と過小要求、年齢への適合性、テーマの選択、教科との関連性について、適切に調整することが必要となる。

第3の問いの教師の課題について示された内容は、伝統的な教育観に基づく見解である。それは、人間形成における教師の役割の大切さを再評価させる一方、より深く踏み込んだ訓育的任務を教師に期待するものでもある。「教師との出会いの中での固有の人格の形成」や、「教師の人柄によって児童生徒が促進され、勇気づけられ、教師が児童生徒の不安を取り除き、安心と喜びを与える」²⁸⁾など、教師の直接的な教育力の行使に期待されることによる訓育的任務の強調がそうである。そして、教師の教育的な裁量余地の拡大(ein pädagogischer Freiraum)と、この訓育的任務の拡大とが一体的に示されているところに注目しておかなければならない。学習指導要領の改訂の大きなねらいの一つが、この訓育的な任務の拡大にあることは、「(学習指導要領の：筆者)改訂の重点が価値と規範への方向づけにおかれているのである」²⁹⁾との文章からも裏づけられる。

訓育的な任務を再評価し、拡大することは、上位法である州憲法や学校法に基づくものであるとの見解を根拠にすすめられた政策である。いわゆる親法といわれる上位の法律は、このケースでも、ある政策を進める上での出発点を形成する根拠として、厳然と影響を及ぼす可能性が常にあることを示唆する。

4. 訓育的教育任務の再評価 ～訓育的教授について～

訓育的任務の再評価は、ドイツ連邦共和国基本法、州憲法、州学校法で謳われている価値や訓育目標に基づいて学校教育が営まれるべきことを根拠とする³⁰⁾。そして訓育における授業への方向づけと基準が、訓育的教授として示される。

根拠とする法令を確認しておきたい。たとえば州憲法第12条では、「青少年は、神への畏敬の念において、キリスト教的隣人愛の精神において、すべての人間の友愛と平和を愛する心へ、民族と郷土への愛において、道徳的かつ政治的な責任へ、職業的かつ社会的な正義の確証へ、自由で民主的な道徳性へと訓育されなければならない」と規定される。州憲法第21条、州学校法第1条でも訓育目標が設定されている。その目標は、「諸教科横断的なコンピテンズ(fächerübergreifende Kompetenz)と価値への方向づけ」³¹⁾を促すためである、と行政文章のBでは解釈される。

訓育的教授(Der erziehende Unterricht)は、6つの原理にまとめられる³²⁾。

訓育は、人間のもとで起こる出来事である。訓育は他に置き換えることのできない人格の表れを目的にする。自分の生活にはどんな可能性が広がっていて、それにどのくらい到達できるのかについて、児童生徒は授業を通して経験できるものでなければならない。

訓育的教授は、児童生徒の関心にしたがうか、もしくは事象への関心を呼び起こす。それは、文化への関与をとおして、多面的に形づくられるものである。

訓育的教授は、確実なスキル、能力、知識、認識の習得に努めるものである。必要とされる任意性、集中性、応用の幅の広さを保障することに重きを置く。

訓育的教授は、年齢に適合した直観性を基礎に、事物や事象を提示するとともにそれとの交わりの機会を提供する。そして、成り行きを観察し、状態を察知・発見し、関連性を明らかにさせる。教育内容は、できるだけ生活現実(Lebenswirklichkeit)から取りだされる。授業が抽象的な内容や複雑な事象の理解に導いていくことには矛盾しない。

訓育的教授は、体験的接近や生活的接近によって、郷土を生み出すことに寄与する。郷土に存在する精神的な伝統や慣習との出会いをとおして、郷土との結びつきが生まれ、生活様式や思考様式が媒介される。それは、他の内容を理解する場合にも、影響するものである。

訓育的教授は、児童生徒と教師の社会的責任を明らかにし、文化的共同体の結束とその協働形成に尽力するものである。

IV. 事実教授と諸教科横断的授業に関する基本方針

ここでは2つの行政文章に基づいて、事実教授と諸教科横断的授業に関する基本方針を明らかにしておきたい。

1. 「基礎学校の授業における確実な知識の獲得と基本技能の習得」1982年7月22日付の行政規則³³⁾

まず、基礎学校の課業に特有な課題が示されるが、それは「子どもが自らの郷土環境 (heimatliche Umwelt) 及び自己自身を認識・理解するような学習であり、次に進学する学校に必要な基本技能を習得すること」³⁴⁾である。基礎学校の全般的な課題が示されるとともに、各教科のコンセプトが明らかにされるが、ここでは「事実教授」のみを取り上げる。

本行政規則では、事実教授の名称変更にはまだ触れられていない。事実教授に関する説明では、基礎学校の課業は「細分化された専門諸科学に向けられるのではない」ことを前提に「これまでのような経験領域と行為領域への内容の分割は廃止され、授業は基礎学校の児童の体験領域に向かわせる」³⁵⁾。ここでは77年版のような経験領域と行為領域への2領域区分をやめること、そして新たな領域概念として「体験領域」(Erlebnisbereichen)を用いることが説明されている。なお補足すると、84年版では実際にはその概念でなく「活動領域」(Arbeitsbereich)が用いられた。

この体験領域の中心は家族にあり、この個人的な体験領域から出発して児童の生活圏内に存在する教会や社会的・政治的諸施設の果たしている機能を体験するとともに、自己の果たすべき責任を認識していく。ここでは、「郷土を意図的に体験し、郷土を理解し、共に形づくるのが基本前提になる」³⁶⁾。事実教授が明確にすべきことは、「たとえば郷土のしきたりに関与することで、郷土との結びつきがいかに同属性の気持ちを培うのか、そしてまた私たちの周囲の自然、経済、技術が、子どもや大人にとってどんな意味を持つのか」³⁷⁾についてである、と考えられている。

ここで注目されるべきは、基礎学校の全般的な課題に郷土環境を認識・理解することが示されているだけでなく、教科「事実教授」において、認識と体験の出発点に郷土が位置づけられているところである。すなわちここに至って、「郷土との結合性」(Heimatverbundenheit)が前面に出されることになる。

学年の進行におうじた授業組織のあり方として、導入授業 (Anfangsunterricht) と呼ばれる第1, 2学年の授業では、「ただ単に各教科に区分された授業に指し向けられてはならない」との指示のもとに「全体的な学習方法や合科教授的な考察様式 (gesamtunterrichtliche Betrachtungsweisen) が、どんな場合でもできるだけ使用されるべきである」³⁸⁾との原則に立つ。第3, 4学年においては、仮に各教科特有の活動様式がより考慮されなければならないとしても、そこでも「全体的な学習」や「訓育的教授のための構成原理」はそのまま低学年段階から継続して適用される。

2. 「基礎学校の発展状況に関する州保護者顧問会の決議」

学習指導要領の改訂に関して、州保護者顧問会は「基礎学校の発展状況に関する州保護者顧問会の決議」を、機関誌『注目される学校』の82・83年第1号で公表した。これは、学習指導要領に対する保護者の意見が集約された決議だと位置づけられる。

決議において包括的な原則として要望された内容は、「基礎学校ではすべての子どもに同一の教育課程が課せられることから、一人ひとりの子どもの多様な学習前提への配慮とともに、基礎技能や基礎知識、そして社会的態度」³⁹⁾を習得させることである。

学習指導要領改訂の一般的な原則としては、各教科に対して的をえた訓育目標と学習目標が示されること、教材及び学習目標が年齢段階に適合しているとともに学習指導要領の記述が一般人にも理解できる内容であることなどである。

事実教授に関しては、次の内容が決議された。「事実教授は、再び強力に郷土科に束ねられるべきである。それは、授業プロセスをとおしての環境経験、簡単な実験、遊び学習のための十分なる余地を残すためである。」⁴⁰⁾保護者の意見としては、事実教授が郷土科に再び改変されることが望まれており、そうでない場合でも、環境経験や遊び学習などゆとりのある教育活動の実施が期待されているものとみられる。そしてもう一つ着目しなければならないのが、「諸教科横断的な原理 (Das fächerübergreifende Prinzip) が、強力に適用されるべきである」⁴¹⁾と決議されている点である。

顧問会による決議が出された前年の1982年にはすでに、州文部省により学校教育における訓育的任務の再評価の観点から諸教科横断的テーマと各テーマのねらいが示されていた。それを受けての決議であり、州文部省が進める諸教

科横断的授業を推進する教育政策は、これにより保護者顧問会からは承認事項として肯定的に受けとめられたものと判断することができる。

V. 84年版の諸教科横断的テーマについて

次に、州文部省が進める諸教科横断的授業の各テーマ及びねらいについて検討してみたい。

基幹学校、実科学校、ギムナジウム、そして基礎学校の学習指導要領の改訂の際に、重要な教育テーマの諸教科横断的な取り扱いに注意を払うべきことが、1982年8月20日付けで文部省から各校長に送られた文章の中で示された⁴²⁾。その中で、以下の12の諸教科横断的テーマが示された⁴³⁾。

授業におけるドイツ的な問いかけ (Die deutsche Frage im Unterricht)

授業におけるヨーロッパ (Europa im Unterricht)

平和確保と連邦国防軍 (Friedenssicherung und Bundeswehr)

地域研究と地方史 (Landeskunde und Landesgeschichte)

環境教育 (Umwelterziehung)

経済教育 (Wirtschaftserziehung)

家族教育 (Familienerziehung)

健康教育 (Gesundheitserziehung)

中毒予防 (Suchtprophylaxe)

権利教育 (Rechtserziehung)

安全教育・事故防止 (Sicherheitserziehung/Unfallverhütung)

交通教育 (Verkehrserziehung)

あらかじめ確認しておかなければならないのは、84年版そのものでは、ここで挙げられた諸教科横断的テーマについて直接的には触れられていない、ということである。それを踏まえおきながらも、当時の論議の内容を整理しておきたい。

諸教科横断的テーマにおいて注目すべきは、ベルクナーが指摘するように、諸教科間の調整を必要とするそのテーマが「訓育的な意図」(die erzieherischen Intentionen)との密接的な関連で説明されていることである⁴⁴⁾。「とりわけ大切なのは、諸教科横断的テーマの訓育的な意図である。…この諸教科横断的テーマによって、特に立場や態度に影響を及ぼされるのであり、思考能力や記憶力にのみ到達する素材が大切なのではない。」⁴⁵⁾

以下に、各テーマの意図とポイントについての概要を示す⁴⁶⁾。

授業におけるドイツ的な問いかけ

ドイツ連邦共和国基本法の前文において、「全ドイツ国民は、自由な自己決定により、ドイツの統一と自由とを完成するよう要望されている」とあるが、この前文の趣旨を理解することが中心課題である。ドイツが分断状態にあることに対する問題意識を高めるとともに、ドイツ両国の共通性を歴史・言語・文化などから自覚することである。これは、1978年11月23日に発表された KMK の決議「授業におけるドイツ的な問い」に基づくものである。授業の訓育的な課題は、次の3つである。一つは、ドイツの国家的統一及び平和と自由への自己決定への要望が存在することを児童生徒に意識させることである。二つは、関係の個人的認識、真に迫る共通性、共属性の感情が、状況判断や結びつきの維持の最善の基盤であることを児童生徒に明らかにすることである。三つは、私たちの法制の価値を児童生徒に理解させ、分断されたそれぞれのドイツの異なる状況を把握することである。

授業におけるヨーロッパ

ヨーロッパ国家共同体の市民としての責任を自覚することが中心課題となる。これは、1978年6月8日に発表された KMK の勧告で詳説されたように、その目指すところは、「共同体を形成させる道筋において、ヨーロッパ的な市民や国家への親近感やそのさまざまな関係の新秩序を自覚することである。それによって学校は、青少年世代にヨーロッパへの共属性の意識を育て、そして私たちの生活の諸領域の多くで、もはや国家的な決定のみならずヨーロッパ的な決定を下すための理解を広げていく」ことに貢献する⁴⁷⁾。

歴史・文化・経済・政治の問題に関する認識や見識については、以下の3つが大事になる。一つは、協調基調を高め、先入観を回避すること、そしてヨーロッパの多様性を肯定すると同時に共通性を認めることである。二つは、文通や児童生徒の交換交流、若い世代の外国人との出会いなど、实际的経験の場を広げることである。三つは、今日の世代の方が古い世代の人々よりもヨーロッパにおいてより多くの可能性が開かれていること、それゆえに大きな責任も担っていることを明らかにすることである。

平和の確保と連邦国防軍

平和の確保は、平和力と基本法に基づく防衛力に条件づけられる。授業で連邦国防軍が取り扱われるが、その場合に次の点に訓育的努力が向けられなければならない。一つは、防衛の必要性を理解させることである。二つは、民主国家がその国民に求める基本義務の一つとしての兵役義務を理解させ、基本法に定められた義務の履行を促すとともに、個人的な良心の決定としての兵役拒否の可能性を説明することである。三つは、平和確保を目的とする安全政策の根幹をなす一つとしての連邦国防軍に関して誤解や先入観を取り除くことである。

私見を加えるならば、当時のドイツが東西両陣営の境界線に位置していたとはいえ、連邦国防軍や兵役を理解させることが取り扱われることに対して、教科横断的授業がそもそもなんのための教育活動であるのか疑問を抱かざるを得ない。

地域研究と地方史

郷土の安心感や郷土に根付くことが青少年の人格の発達の大事な条件として捉えられ、州法や学校法の定めた「民族と郷土への愛着の中で」若者を訓育することが前面に出される。かつての郷土科批判で取り上げられた、周辺の環境の変化や職業による社会的移動の高まりなどがあつたとして、直接的な周辺環境（郷土）の例を題材に授業で取り組むことが可能だと考えられている。こうした郷土との結びつきに対する積極的な姿勢のもとに、4つの課題が示される。一つは郷土の自然や文化に親しみを持たせ、二つに郷土の伝統や歴史的な発展に気づかせることである。三つに、郷土世界と切り離せない自己との関係を明らかにすることである。四つに、地方研究的なテーマに取り組む関心や喜び、風習を保護する意識を高めることである。

伝統的な郷土科がそのまま復活したかのような意図が示されてある。

環境教育

私たちの環境の複雑な諸連関に目を向けさせるとともに、環境変化の原因と影響、そしてエコロジーとエコノミーと社会の影響の輻輳状態、さらには個人及び社会の責任を自覚した行為の必要性を理解させることが学校の課題である。この課題に対して、次の5つが具体的な目標になる。1 生徒が環境問題を客観的に判断するための本質的な認識を獲得すること。2 エコロジーとエコノミーと社会の影響の間の緊張関係を理解させ、自分がこの緊張関係の中に人として介在していることを認識させること。3 環境と責任をもって交わることへの準備を整えること。4 学校の既存の枠組みの中で環境を意識した行為へ導くこと。5 個人的にも日常において責任を持って環境保護に貢献させること。環境教育と経済教育とのバランスのある相互的な関係が考慮に入れられている。

環境教育において、後年、エコノミーとエコロジーのバランスを念頭に置いた「持続可能な成長」の概念が提示されるが、この基本となる考え方を先取りしていたことになる。

経済教育

効率性の高い経済が自由で民主的な社会の基礎にあること、そしてそれが個人的な生活水準や可能性を開くことを認識させるとともに、国民として職業活動を通して、また消費者として経済に影響を及ぼすことに目を向けさせる。5つの訓育課題が挙げられている。

1 経済生活における出来事や諸連関に関する確実な認識に基づいて、市場経済において、社会的連携や被雇用者の効率、雇用者の約束、アイデアの豊富さなど、決定要因のすべてが大切であることを児童生徒が知る。2 児童生徒は、直接的にも間接的にも生産と消費に影響を及ぼしていることを知る。3 児童生徒は、たとえばエコノミーとエコロジーの間での価値の葛藤を持続させ、構成的な解決法を探し出す。4 経済の効率化への学校教育と職業教育の効果を理解する。5 将来を保障する責任ある経済行為が欠かせないことを知る。

家族教育

個人、国家、社会にとって夫婦や家族が大きな意味を持つことや、幼児期教育における家族の意味や人格の発達について学習する。学校は次のことに貢献できる。

1 家族が、精神・心・肉体の発達の基盤となることを児童生徒に理解させること。2 小さな子どもが母親の献身に依存していることや、子どもにとっての父親の存在、成長しつつある青少年と交流する中での変化した教育状況を児童生徒に説明すること。3 シングルマザー(ファーザー)がしばしば厳しい課題に直面していることに気づかせる。4 夫婦や家族において平等な責任を有するパートナーであることの下地を形成すること。5 福祉と教育において次世代に対する共同責任を明確化するための価値基準を児童生徒に伝えること。

健康教育

人格の発達に健康が大きな意味を持つことを感知させることが学校の課題であり、健康的な生活に導くことが大切である。学校の努力目標は次の3点にある。

1 個人的な生活や社会にとって健康が大切であることを児童生徒に気づかせること。2 健康的でありかつ自己責任を有する生活を送る心構えをつくること。3 自己の健康上の困難を克服することや、障害者に思いやりや助け合いの気持ちをもって接するように動機づけること。

中毒予防

学校の中心課題は、麻薬から児童生徒を守ることである。1 橋渡しとなる麻薬や強い麻薬の危険で人体を壊す影響に気づかせる。2 抵抗する力をつけること(薬物の濫用, 集団の圧力, 唆しの勧誘などに対して)。3 危険な人やグループに対してしっかりとした態度がとれるようにすること。

権利教育

学校における権利教育は、権利と公正性が自由で民主的な国家の基盤であることを明確に示すことが課題である。授業では、制度に偏ることなく、日常生活の実際例から権利の価値と意味を明らかにすることが大切である。KMKの決議「学校における人権教育の促進」が参考にされる。権利教育の訓育的課題は、次の3点にある。1 個々人の権利と義務に関する基本的な認識を児童生徒に伝えること。2 国家や社会の権利と義務を受け入れる準備をすること。3 権利を守るために尽力すること。

安全教育・事故防止

自分自身に対して、そして友だちに対して安全な行動を基盤とする安全意識を強化することである。3つの重要な課題がある。1 危険なことに注意を向けさせること。2 安全な行動をとるようにすること。3 一人で、そして他者との交わりの中で妥当で責任を自覚した行動をとる機会を与えること。

交通教育

交通の中で安全に動き、状況にあった行動をとることに加え、生起する出来事の複雑な関係性を、児童生徒が理解できるようにすることである。本質的な問題と可能な解決方法に携わることが求められる。大切な点は、1 慎重な交通行動に求められる認識・能力・技能を児童生徒に伝えること、2 交通の中で状況に適した友好的な態度に努められるようになること、3 具体的な交通状況や交通の障害を見通して、責任のある行動がとれるようになること、である。

環境教育、健康教育や中毒の予防、権利教育など現代的な教育課題に照準を合わせたテーマが設定されていた一方、グローバルな視野からの平和教育ではなく、連邦国防軍とリンクさせた平和確保の問題の取り扱いや、ヨーロッパ教育による拡大された局地的課題への取り組み、さらには、郷土科的なテーマも組み入れられていた。グローバルな理想主義的視野からだけでなく、ドイツの国情がストレートに反映された、現実主義的な教育内容の検討が図られていたことが分かる。84年版基礎学校学習指導要領のほんの一例を挙げると、たとえば、「汚れた空気が生活を害する」⁴⁸⁾、「テレビの見過ぎは健康を害する」⁴⁹⁾などの教育内容が郷土・事実教授に組み込まれている。

後年には、ここで示した12のテーマに「メディア教育」(Medienerziehung)が加わって、合計13の諸教科横断的テーマが構成されることになる⁵⁰⁾。

VI 84年版基礎学校学習指導要領について

1. 学習指導要領の全体構成と総則規定

1) 学習指導要領の全体構成について

77年版からの変更点に着目しつつ、84年版において基礎学校の課業全般に関する総則規定がどのように定められているのかを検討する。

編成形式の主な変更点の一つは、「学校における訓育と陶冶の任務」が、連邦基本法、州憲法及び州の学校法に基づくものとして冒頭で規定されたことである。これは、学習指導要領改訂の目標に定められた、訓育目標の明確化を図る措置の具体化である。法令の条文にしたがう形で、「学校における訓育と陶冶の任務」が規定されたことになる。ここでは、学習指導要領の厳格なる法令遵守の姿勢がとられているが、この教育目標規定の方法は、58年版を踏襲したものである⁵¹⁾。58年版では国民学校（Volksschule）の陶冶・訓育課業のための指針が1953年11月11日に公布されたバーデン・ヴュルテンベルク州憲法の条文にしたがって定められた。二つには、各教科の教授計画の大幅な削減である。たとえば、ドイツ語（国語）では124ページの分量が35ページに、事実教授では60ページの分量が26ページに縮減された。三つには、授業時数に関する規定が学習指導要領から略されたことである。

「学校における訓育と陶冶の任務」の規定が示された後、「基礎学校特有の訓育と陶冶の任務」が規定され、その内容は、1 課題と目的、2 基礎学校の稼業の原則、3 基礎学校の授業の特徴、4 教師の課題、5 親や教育機関との連携、の5項目についてである。

この総則規定の次に「利用者のための指示」が規定され、最後に各教科別の教授計画（Lehrplan）が示される。教授計画における教科の配列は、プロテスタントの教え（宗教）、カトリックの教え（宗教）、ドイツ語、郷土・事実教授、数学、図画、裁縫、音楽、スポーツの順である。77年版では宗教とスポーツの教授計画が挿入されなかったが、84年版では学校法に規定された基礎学校の全教科の教授計画が示された。教科の名称では、「事実教授」が「郷土・事実教授」に変更された。これは後で述べるように、「教育の人間化」への政策転換により、学校における訓育的任務の再評価がなされると同時に、郷土概念が再浮上したことの現われであると考えられるので、慎重に検討される必要がある。

84年版は、一般的な学校の任務規定、総則規定、利用指示、教授計画の4部で構成されていることになる。先に述べた学習指導要領の改訂の方針で定められたように、学校における訓育的任務の再評価によって、各教科の教授計画に至るまで訓育的教育目標の明確化が図られ、示されたことが特徴的である。

2) 学校における訓育と陶冶の任務

学校教育における一般的な訓育と陶冶の任務を規定するに当たり、遵守しなければならない法令とその条文が示される。とりわけ州の学校法の第1条の条文についてはその全体が記され、法に基づいて目標を定めようとする姿勢が鮮明に印象づけられている。法令にしたがえば、訓育と陶冶の諸目標に関する両面的規定は当然なされるべきであり、従来の学習指導要領ではこのバランスを欠いていたといえる。そこで84年版では、「学校の訓育的任務を強調し、いわゆる包括的な訓育諸目的を各教科の教授計画に至るまでわかりやすくすることが、学習指導要領の特別な目的である。」⁵²⁾このことは、「各教科の教授計画の諸目標を定めるところで明らかになる。目標設定は、できるかぎり陶冶任務と訓育任務の組み合わせが学校に明らかになるように表現されている」⁵³⁾のである。

学習指導要領改訂の目的で示された教師の教育力の再評価による「教育的な裁量余地の拡大」についても、基本姿勢が打ち出される。「各教科の教授計画では、各学年30週間のみで義務を負った内容が計画される。付随的な裁量時間の使い道を、補足的な教材の取り扱いにあてがうのか、練習や学習の深化のために使うのか、あるいは、発展的テーマの取り扱いに用いるのかどうかは、各教員に委ねられている」⁵⁴⁾のである。

先の諸教科横断的テーマに関する官報では、諸教科横断的措置と学校教育における訓育的任務とは密接な関連づけのもとに説明されていたが、教科間の結合に関して84年版は、「諸教科の協調をも促進する。それには、教師の緊密な協同活動が欠かせない。複数教科の授業で扱われなければならないテーマは、新学習指導要領において特に大切である」⁵⁵⁾と述べられる。この取り扱いによって、「児童の人格に向けられる学校の全体的な訓育と陶冶の任務が特段に強調された」⁵⁶⁾ことになる、と考えられているのである。

3) 基礎学校の課業全般に関する総則規定

(1) 基礎学校の課題と目標

基礎学校特有の任務は次の8つであり⁵⁷⁾、77年版と比べて変更はわずかである。

- 共通の4年間の教育課程で、子どもたちの多様な才能を伸ばすこと
- 支援・促進・励ましの援助を与え、内に潜んだままの未発達能力や独自性を伸ばすこと
- 共生の基本になる道徳的・宗教的・社会的・自由民主主義的態度を自覚させること
- 特に学校という場での共同生活にかかせない行動様式や人とのかかわり方を身につけさせること
- 遊びの形態から体系化された学校的な学びや課業の形態に移行させること
- 就学前に身につけた多様な学習を伸ばすこと
- 個性的に形づくり、創造的に表現する力を伸ばすこと

確実な知識を習得させ、生活を克服するために重要で、学校での課業の基本になる技能を伸介すること

77年版と比べて新たに付け加えられた内容は、の児童一人ひとりの学習前提への配慮に関する規定のみで、

は一部に字句の修正があるだけで残りは同一の内容である。基礎学校の課題と目標の次元では、大きな変化は認められない。

(2) 基礎学校における課業のための原則

基礎学校における訓育と授業は、子どもたちの情意的、身体的、知的、社会的発達の状態に対応するだけでなく、彼らの体験や経験との結びつきと拡大、直観性、生活接近性、行為との関連、児童に適合した課題設定などを重要視する。基礎学校の課業は、次のような特徴を有する⁵⁸⁾(傍点筆者)。

自己活動、自立性、自己コントロールを促す多様な機会を提供すること。

年齢に適合した学習形態としての遊び的学習や学習遊び。

内的多様化と補助・促進授業。

授業計画と授業構成における諸教科横断的な展望への配慮。

子どもがもたらしたことや子どもがはじめた学習活動を取り上げること。

発見的学習、行為的把握、具体的・直観的経験。

チーム・ティーチング。

課業のための原則にも大きな変更は見当たらないが、「体験や経験との結びつき」「直観性」や「生活接近性」など、旧郷土科の授業コンセプトが付け加えられるとともに、授業のメルクマールに「郷土との結合(Heimatverbundenheit)と世界へのひろがり」の項目が新たに設けられた。そこでは、郷土・事実教授との関連について次のように規定される。

「合科的な授業(Der gesamte Unterricht)は、とりわけ郷土・事実教授は、子どもたちの生活現実が頭に思い浮かんでくる所で、郷土空間の直観・体験・経験・理解を積み上げる。郷土との結びつきと世界に開かれていることは、今日同等に基礎学校の授業を特徴づけるものである。」⁵⁹⁾(傍点筆者)この考えに基づいて学校が配慮すべき事柄は、「他の学校種とは異なる基礎学校は、各学校の守備範囲における特殊な事情を考慮しなければならない。その事情とは、たとえば、言葉の形式であり、地理的・社会的・文化的な出来事に関連づけることである。地域や場所的な諸条件は、州の全基礎学校を対象にする教授計画では汲み尽くせないで、学校は地域的な全体指導計画において、全教科に対して、諸教科横断的な取り扱いにおいても、特に地域的な特色を考慮に入れることが不可欠である。」⁶⁰⁾(傍点筆者)各地域の特色を考慮に入れた全体指導計画の作成が求められている。地域の特性を積極的に編入させるためには、教科のみならず諸教科横断的な取り扱いにも適用される原則である。

なお指導計画については、「学校の時間は、学校やクラスの年間行事予定に基づいて、有意義にまとまりをもって計画される。学年の教師が協同して週間計画、月間計画、エポック計画、年間計画を立案することができれば、より充実したものが出来上がる⁶¹⁾」として、各種の指導計画に基づいた授業実施の原則が確認された。

諸教科横断的措置に関しては、学習指導要領の各教科の教授計画において、諸教科横断的な関連性を矢印()で示す「記号表示方式」が踏襲されただけでなく、授業における訓育的価値の実現の意味からも、積極的な説明が試みられる。諸教科横断的授業は、「事象特有の活動様式や一連の内容の積み上げに注意を払って行われる、一貫した原理

である。⁶²⁾この原理に対する注意を怠らない限り、「教師は、学習指導要領の諸目的と内容を基礎教育の意味において仲介し、そして子どもたちに刺激や可能性、援助を与え、自らみだす課題を担っている」⁶³⁾ので、その「教師が複数で一つのクラスに従事できれば、訓育的教授の意味において協同で活動することができる。つまり、訓育のスタイルや教授方法、組織形式の調整や、個々のテーマの諸教科横断的なアスペクトの特徴づけ、年間指導計画の作成、経験の交換、不必要な繰り返しの回避がそれに相当する。」⁶⁴⁾

矢印の参照記号は、「授業計画において他の内容を考慮に入れなければならない場合で、あるいは、全体的教育の意味において授業内容の調整が求められる場合で、指示の隙間を埋め合わせてくれる」⁶⁵⁾とともに、「教授計画の方向性を見定め、他の諸教科とのテーマ上の関連をつけるのに教師の助けになる」だけでなく、「他の諸教科との協同活動を容易にし、諸教科横断的な取り決めに促進させる。」⁶⁶⁾この矢印の参照記号がより一層、指導計画や教師の協働的授業参画に活用されるならば、「事象特有な活動方法や一連の内容の積み重ねに注意が払われて」⁶⁷⁾諸教科横断的授業が促進されるにちがいない。ラインホーファーは、84年版への改訂には「各教科をより一層相互に関連づけようとする意図があった」⁶⁸⁾と評価するように、諸教科横断的措置はさらに充実したものとなったといえる。

2. 授業時数に関する規定

基礎学校の週当たりの授業時数は、1979年5月8日に改正されたものと同じである。郷土・事実教授に関しては、各学年において週当たり3授業時数が割り当てられている。ただし、84年版では郷土・事実教授のテーマに交通教育が組み込まれたので、77年版の授業時数表のところで解説したような、交通教育への授業時数の割り当ての問題は解決された。

表1 基礎学校の授業時数表（週当たり）

	1年	2年	3年	4年
宗教	2	2	2	2
ドイツ語	6	6	7	7
郷土・事実教授	3	3	3	3
数学	4	5	5	5
図画/裁縫	1	2	3	3
音楽	1	1	1	1
スポーツ	3	3	3	3
計	20	22	24	24
補助・促進措置	2	2	3	3

注) 合科的授業時間における個々の教科の配分は、授業の重点に応じて、もしくは、諸教科横断的なプロジェクトとの関連で、咄嗟に少なくしたり多くなったりすることができる。但し、学年全体を通じては各教科の時間配分は保証されなければならない。

3. 郷土・事実教授の教授計画

1) 77年版との比較及び主な変更点

77年版と比較してみた場合に大きく変更されたのは、一つには、「事実教授」から「郷土・事実教授」への名称の変化である。1970年代にドイツのいずれの州においても例外なく一度は「事実教授」(ザッハウントーリヒト)の名称が用いられたが、名称の統一性が崩れていくことになる。国家的な統一性よりも連邦国家であるが故の、各州の文教政策が優先されたことの現われでもあるだろう。バイエルン州では1976年の改訂で「郷土・事実科」(Heimat- und Sachkunde)の名称を用いたが、事実教授という新教科の基本ラインを守りつつ、郷土概念を抱き合わせた「郷土・事実教授」の用語の使用は、バーデン・ヴュルテンベルク州が最初である。二つには、内容量の大幅な削減である。ページ数でみると、60ページから26ページへと、約57%の大幅カットである。三つには、行為領域と経験領域の2領域区分が廃され、活動領域(Arbeitsbereich)として教育内容が示されることとなった。領域数の上でも、77年版では10の行為領域と11の経験領域の合計21領域で構成されていたが、84年版では7つの活動領域に縮減された。77年版の教授計画では、矢印の参照記号は他教科に対してだけでなく、事実教授内の他のテーマに対しても関連箇所を指示していたが、84年版では教科内部の領域次元での統合化が進んだことから、他教科のテーマに対する指示のみとされた。これ

は教科間統合だけでなく、教科内統合にも進展がみられたことを意味する。

表2 1984年版「郷土・事実教授」の活動領域とテーマの一覧表

活動領域	第1学年のテーマ領域	第2学年のテーマ領域	第3学年のテーマ領域	第4学年のテーマ領域
人間社会における生活	今、学校にいる	<u>私たちの教室</u> 祖父母、両親、子ども	秩序ときまり	進学後の学校
生活の仕方	歯と歯の手入れ	私たちの感覚・健康維持のためのきまり <u>テレビとラジオ</u> <u>郵便局</u> ⁽⁶⁹⁾	栄養と食べ物	買い物、販売、宣伝 <u>学級新聞と日刊新聞</u> 郷土における重要な職場
空間と時間への方向づけ	身近な環境への方向づけ	<u>時間的な方向づけ</u>	私たちが生活している場所	居住域と周辺地域
生き物とのふれあい	年間の植物 <u>動物との出会いと飼育</u>	生息場所で異なる植物 <u>人間とペット</u>	<u>重要な有用植物</u> <u>生活圏の動物</u>	植物の繁殖・分布・発育
自然現象に関する経験	<u>光と影</u> 浮き沈み	<u>光とその特性</u>	天気の観察 水の意味	人間と火
技術との出会い	<u>舟を作る</u>	<u>飛行機を作る</u>	乗り物	郷土の歴史にかかわる <u>模型を作る</u>
交通行動	登校中の子ども	<u>歩行者としての子ども</u>	<u>子どもと自転車</u>	自転車に乗る子ども

* アンダーラインは、77年版にはない新しいテーマ領域

テーマ領域に関するその他の変更点

- ・ テレビとラジオ：77年版では、「テレビをみる習慣」。ラジオが加わる。
- ・ 買い物、販売、宣伝：第3学年に配列されていた宣伝が、4学年に移動。
- ・ 学級新聞と日刊新聞：新聞
- ・ 郷土における重要な職場：郷土空間に限定
- ・ 時間的な方向づけ：空間が除かれる
- ・ 動物との出会いと飼育：2学年にあった飼育の要素を第1学年に移動。
- ・ 人間とペット：ペットが入る。
- ・ 植物の繁殖・分布・発育：第2，3学年に配列された内容を、第4学年で一括。
- ・ 光と影：両者を一体的に扱う。
- ・ 第2学年「造る」：第1学年「舟」、第2学年「飛行機」

2) 一般的な訓育と陶冶の任務

84年版における郷土・事実教授の教育内容は、7つの活動領域（Arbeitsbereich）で示される。それは、人間社会における生活、生活の仕方、空間と時間への方向づけ、生き物とのふれあい、自然現象に関する経験、技術との出会い、交通行動、である。この7つの活動領域にしたがって、学年ごとの内容の詳細が規定される（表2参照）。

各活動領域に示される事象的なテーマに取り組む中で、子どもたちは、「生活の現実に深くかかわって体験し、これを解明しながら把握し、そしてそこから理解しようと解釈するとともに、生活を創り出す者として行動する」⁷⁰⁾ことができるようになる。子どもたちが各活動領域のテーマに取り組むにあたっては、基礎的な知識や技能の伝達を超えて、以下に示すような活動ができる状況や作業形式が設定されなければならない⁷¹⁾。

体験能力を促進すること

多様な表現や構造化によって体験を更新させること

生活とのつながりやその背景及び関係性を把握・展望・追体験すること

児童の生活様式や周辺環境の解釈と評価

判断能力の拡大

自己理解や他者との共同生活にとって大切な考え方や態度を育成すること

知識と実践的行為を交互に媒介し、自立性を促進すること

自主的な学習に導いていくこと

学校の中で意図的に協働作業や責任を引き受ける行動を試し、それを自己の生活にもたらすこと

教師の役割については、児童に体験や経験をもたらす支援者・パートナーであると同時に、児童に知識や技能を授ける媒介者でもある。そして児童が現実の生活に生起する出来事を理解し、解釈できるように援助する助言者でありかつ、児童に自立した行動や責任を意識した行動へと指し向ける模範者でもあらねばならない⁷²⁾。このように多様な役割を果たしつつも、教師は、児童の能力や特性、関心に応じ、過大要求をさげ、学習の中に遊びや情緒的な要素を加味しながら、学級の中にやる気にあふれる雰囲気をつくる必要がある⁷³⁾。

このような学級をつくるために、学習成果のまとめ、展示、ゲーム、諸教科横断的な計画、自由作業、行事の活用などの活動形態がよい結果をもたらすと考えられている。また、社会性の育成の観点から、パートナーやグループでの活動場面を設定することも適切に考慮されなければならない。

77年版では行為領域における事象解明のための4つの学習方法が提示されていたが⁷⁴⁾、84年版では省かれた。それは、教師にも理解しにくい専門用語の使用を避けるとの改訂規準に照らし合わせてのことである。

4. 諸教科横断的な授業について

諸教科の横断的な関連性を矢印()で示す「記号表示方式」が踏襲された。ラインホーファーは、84年版への改訂には、「各教科をより一層相互に関連づけようとする意図があった⁷⁵⁾と分析しているが、それを郷土・事実教授と他教科との横断的接続の観点から検討しておきたい。

77年版では、事実教授内の横断的接続と、事実教授と他教科のテーマ領域とを結びつける教科間の横断的接続の2種類のタイプがあったが、先にも述べたとおり郷土・事実教授においては教科内統合が進んだことから、教科内のテーマを矢印記号で示す必要性がなくなった。記号表示方式は、教科間の横断的接続のみに用いられ、合計78箇所て接続先が示されている。これは、77年版と比べると2.3倍の増加である。

その詳細をみていくと、宗教で13箇所(カトリック4箇所、プロテスタント9箇所)、ドイツ語で14箇所、数学で12箇所、音楽で11箇所、裁縫で3箇所、図画で14箇所、スポーツで11箇所である。授業時数を加味して考察すると、音楽と図画との接続を重視する姿勢が見られる。郷土・事実教授の活動領域別では、「人間社会における生活」との関連が20箇所、「生活の仕方」が15箇所、「空間と時間への方向づけ」が16箇所、「生き物とのふれあい」が9箇所、「自然現象に関する経験」が8箇所、「技術との出会い」が6箇所、「交通行動」が4箇所である。「人間社会における生活」等との関連が他よりも多いものの、77年版と比べると活動領域間の格差はかなり改善され、全活動領域において諸教科との横断的接続が図られていることがわかる。また、接続先の各教科の活動領域の分散度をみると、特にドイツ語、数学、スポーツにおいて特定の領域への偏重傾向があることは否めない。

以下に郷土・事実教授と他教科の単元もしくは活動領域とを結びつける教科間の横断的接続について、紙面の都合からドイツ語と数学のみを例にして教科ごとの接続先を示す(表3と表4参照)。

郷土・事実教授の活動領域： 人間社会における生活， 生活の仕方， 空間と時間への方向づけ， 生き物とのふれあい， 自然現象に関する経験， 技術との出会い， 交通行動

表3 ドイツ語との横断的接続

起点となる郷土・事実教授のテーマ	接続先のドイツ語のテーマ
(今，学校にいる)	活動領域 (話すこと)
(年間の植物)	活動領域 (語彙の拡大)
(動物との出会いと飼育)	活動領域 (説明)
(テレビとラジオ)	活動領域 (表現遊び)
(時間的な方向づけ)	活動領域 (詩，招待，遊び)
(人間とペット)	活動領域 (動物のお話)
(秩序ときまり)	活動領域 (話すきまりを申し合わせる)
(ポスト)	活動領域 (はがきを書く)
(私たちが生活している場所)	活動領域 (情報を集め，整理する)
(生活圏の動物)	活動領域 (説明文)
(学級新聞と日刊新聞)	活動領域 (文章を把握する)
(居住地と周辺地域)	活動領域 (簡単な資料の文章，言葉にする)
(人間と火)	活動領域 (言葉にする)， 活動領域 (類義・類似語，派生語)
(郷土の歴史にかかわる模型を作る)	活動領域 (文章を把握する)

表4 数学との横断的接続

起点となる郷土・事実教授のテーマ	接続先の数学のテーマ
(身近な環境への方向づけ)	活動領域 (物と人との位置関係)
(浮き沈み)	活動領域 (特徴に応じた対象の整理)
(舟を作る)	活動領域 (数の秩序)
(私たちの教室)	活動領域 (大きさ)
(テレビとラジオ)	活動領域 (時間)
(時間的な方向づけ)	活動領域 (時間の単位)
(飛行機を作る)	活動領域 (対照図形)
(私たちが生活している場所)	活動領域 (長さの単位，方眼)
(水の意味)	活動領域 (空間の中身)
(自転車)	活動領域 (大きさ)
(買い物，販売，宣伝)	活動領域 (大きさ)
(居住地と周辺地域)	活動領域 (時刻表，距離，やるべき課題)

5. 84年版学習指導要領における郷土概念の再帰

「事実教授」から「郷土・事実教授」への教科名称の変更に，郷土概念再帰の傾向が印象的に現れている。これまでみてきたように，改訂プロセスにおいて提出された行政文章の中でもその傾向を確認することができた。それは，たとえば「郷土を意図的に体験し，郷土を理解し，共に形づくることが基本前提⁷⁶⁾」として確認されていたことなどである。ここでは84年版の実質的な内容のレベルに照準を合わせて，その傾向を検討しておきたい。

84年版の総則規定の3「基礎学校における授業のメルクマール」では，大きく7つのポイントが示されていて，その第一番目のポイントが「郷土との結びつきと世界への広がり」である。「郷土との結びつき」が授業の大切なメルクマールと位置づけられている。それは，「学習の活発な様式は，地域の所与物との出会いの中で成長する人間に興味を起こさせ，心を動かし，基本的な関係を構築する。その結果，若者は自らの生活空間と一体化し，最終的にそこで郷

土を獲得する⁷⁷⁾ことである。ここでは、郷土意識の薄い時代に育った子どもたちに対して、基礎学校での課業の結果として、心情的な結びつきを強化し、身近な生活空間を郷土だと感じとれるようにする実践が求められている⁷⁸⁾。ただし、このような授業を組織するには、「地方や地域の諸条件を、州のすべての基礎学校を対象にする学習指導要領に取り込むことは不可能である」ので、「学校は地域の特色を生かした指導計画において、全教科に対して、場合によっては諸教科横断的な取扱いに対して、地域のメルクマールを考慮に入れることが不可欠である⁷⁹⁾と述べられる。地域の特色を構成する教育内容（学習素材）を各学校の取り組みによって、適切に学校カリキュラムに摂取することが必要とされる。

旧郷土科との相違についてラウターベルクは、84年版の「学習指導要領が郷土を“教授の場所”の機能としてだけでなく、訓育価値の機能において授業の中で郷土の特徴的な現象や構造を利用している⁸⁰⁾ことを指摘する。その意味は、「空間的に近いということから、つまり近づきやすさ（Zugänglichkeit）から、郷土の植物や動物を知るというだけでなく、その動物や植物が郷土に属しているからである⁸¹⁾。すなわち、身近なところに存在しているので、郷土に生息する植物や動物が取り上げやすいとか、近づきやすいといった教材取り扱い上の利便性からだけでなく、郷土空間の中で生き、生息する動植物を、マクロな視点において郷土の社会的・自然的な全体構造から認識し、また逆にミクロな視点から動植物の諸現象を、たとえば人間とのかかわりなどから捉えることは大切なことである。

郷土を身近な空間として捉えた場合の学習要素として、たとえば、「郷土空間における（重要な）仕事場所⁸²⁾」、「身近な地域の特殊性と郷土空間の固有性⁸³⁾」、「居住地と周辺地域」や「郷土の歴史⁸⁴⁾」が挙げられる、そこでは、各地域の特殊性から歴史的・伝統文化的構造が把握される。「郷土との結びつき世界への広がり」のメルクマールにおいて、「郷土との結びつき」と「世界への広がり」とが対（同等関係）で示されていること理由は、郷土の事象から一般化を図るとともに、より広い視野から郷土事象の捉えなおしを図るなど、近と遠、具体と抽象等の関係において相互方向的な学習活動の構想がそこにはあったと解釈することができる。このことは、活動領域「生活の仕方」における、「どのくらいの子どもの子どもたちが世界で飢餓に瀕しているのだろうか⁸⁵⁾」、「障害を持つ人の暮らし⁸⁶⁾」や「多くの商品が外国から運ばれてくる⁸⁷⁾」の内容にも共通して言えることである。

逆に、郷土との関連がほとんど構想されていない活動領域も、一部ではあるが存在する。それは「技術との出会い」の活動領域であるが、郷土の歴史にかかわる模型を作る（第4学年）場合には、郷土の特色の解明に寄与するところがあるものの、特に技術機器の知識にかかわる学習活動では郷土との結びつきはきわめて弱い。

VII. まとめ

教育の人間化への教育政策の転換がもたらしたカリキュラムの次元での変容は、大きく3つにまとめることができる。

一つは、1960年代からの行過ぎた科学志向による、負の影響の是正である。それは行政資料に基づく77年版に対する総括及び改訂の基本方針で示されたことでもあるが、子どもの発達段階への適正化と教育内容の量的縮減、直観や体験・経験との結びつきを重視する児童に適合した授業などである。そしてその背景要因には、拙稿「ドイツ連邦共和国における『教育の人間化』への教育政策の転換」で既に述べたように、ついてゆけない子どもの問題など都合の悪い副次作用が顕在化していたことも指摘することができる。

二つには、訓育的任務の再評価と拡大である。これは、改訂プロセスにおける方針説明の中で詳細が示された。学校教育の中で価値と規範を問いかけるために、それを訓育的目標として示す。その目標の実現に寄与するのが訓育的教授である。この訓育的教授の再評価にともなって、各教師の教育力に期待が寄せられ、それを実行するための教師の教育的裁量余地の拡大が論議された形跡も把握することは可能であろう。本稿では概念的な説明しか取り上げられなかったが、80年代の後半になると、州文部省は「諸教科横断的なテーマにおける訓育的教授」（Erziehender Unterricht in fächerübergreifenden Themen）のプロジェクトにおいて、それぞれの諸教科横断的テーマを訓育的な意図と密接に関連づけて示す。それを通して現在における訓育的教授の発展を検証する課題が残されている。なお、84年版では法令遵守の立場をとって、それを根拠にして学校教育における訓育と陶冶の任務及び目標が示されたが、この形式的手法は58年版と同様のものであることが見過ごされてはいけない。

三つには、教育内容とその取り扱いに関しての郷土再帰である。これは、「事実教授」から「郷土・事実教授」への

単なる名称変更の問題ではなく、そしてまた「郷土・事実教授」の教科内の問題にとどまらない。学校法第1条第2項の「民族と郷土への愛」、一般的な授業原理としての「基礎学校における授業のメルクマール」における郷土との結合性のコンセプトの提示、そしてまた、直観性や生活接近性などの旧郷土科の教授原理の再浮上など、教授と学習の知識・原理・方法のさまざまな次元で郷土概念にからむ内容が示された。こうした郷土再帰の傾向を、教育の人間化への教育政策の転換がもたらしたドイツ的な変容のファクターのひとつとして把握することは十分可能なことである。

【註】

- 1) 拙稿「ドイツ連邦共和国における『教育の人間化』への教育政策の転換」(『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』第53巻1号, 2004年11月) 参照。
- 2) フォーラムの記録はクレット社から出版され、ヴィルヘルム・ハーン州文部大臣(バーデン・ヴュルテンベルク州)がその「まえがき」を執筆していることから、彼がフォーラム「教育への勇気」の中心的存在にであったことが確認できる(Mut zur Erziehung, Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Klett-Cotta 1978)。
- 3) Lehrplanrevision in Baden-Württemberg Einführung für Schulleiter . In: Kultus und Unterricht 1982b, S. N217.
- 4) Mayer-Vorfelder: Ziel der Lehrplanrevision ist es, die im Grundgesetz, in Landesverfassung und im Schulgesetz vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele zu konkretisieren. In: Kultus und Unterricht. 1981, S. N399.
- 5) Schulintern, Nov. 1983, S. 2.
- 6) Schulintern, Dez. 1980, S. 8-9.
- 7) Kultus und Unterricht. 1982b, S. N213-N335.
- 8) Lehrplanrevision in Baden-Württemberg Material für Lehrplan-Tage . In: Kultus und Unterricht. 1983a, S. N11-N22. 本行政文章は、1982年12月10日時点ですでにまとめられていたことが、同まえがきで説明されている。
- 9) Kultus und Unterricht 1982b, S. N219. なお77年版を改善する視点は、規範と価値への方向づけ、各学校種の特長、教育内容の軽減、年齢への適合性、わかりやすさ、の5点にまとめられている(Kultus und Unterricht 1982b, S. N218)。
- 10) Kultus und Unterricht 1983a, S. N12-N13.
- 11) 拙稿「ドイツの基礎学校における統合教科『事実教授』のカリキュラム構成と諸教科横断的授業」(『岐阜大学教育学・心理学研究紀要』第16号, 2004年11月) 58ページ参照。
- 12) Kultus und Unterricht 1983a, S. N13.
- 13) dito, N14参照。
- 14) dito, N13.
- 15) dito.
- 16) dito, N15.
- 17) dito.
- 18) dito.
- 19) dito.
- 20) dito.
- 21) dito, S. N16.
- 22) dito.
- 23) dito.
- 24) dito, S. N18.
- 25) dito, S. N12.
- 26) Kultus und Unterricht 1982b, N221.
- 27) dito, S. N220. 行政文章 B において、訓育的教授は、「全感覚の陶冶とあらゆる力と関心の促進を含む」(Kultus und Unterricht 1983, N19)と包括的に規定するとともに、「訓育の重要な課題は、児童生徒に自信を育くみ、成し遂げる努力とともに、自己を積極的に評価することを媒介することである」(dito, N20)と説明されている。
- 28) Kultus und Unterricht 1982b, N230.

- 29) dito.
- 30) Kultus und Unterricht 1983a, N19参照。
- 31) dito.
- 32) dito, S. N21.
- 33) 行政規則 (Verwaltungsverordnung) とは「一般に下級官庁を拘束する行政上の規則で, 上級官庁の定めたもの」を指す (『ドイツ法律用語辞典 改訂増補版』参照)。ここで示された行政規則の内容は, 1982年7月29日の文部省報道発表「州の基礎学校における授業の新準則」でも繰り返された。(vgl. Neue Vorgaben für den Unterricht an den Grundschulen des Landes. In: Kultus und Unterricht 1982c, S. N337-N338)。また, 州父母会の機関誌『注目される学校』(Schule im Blickpunkt)の1982年の第2号でも, 同一内容が掲載され, 州内の保護者組織に情報が発せられた。
- 34) Erwerb gesicherter Kenntnisse und Einüben von Grundfertigkeiten im Grundschulunterricht. In: Kultus und Unterricht 1982a, S. 870.
- 35) dito.
- 36) dito, S. 871.
- 37) dito.
- 38) dito, S. 872.
- 39) EntschlieÙung des Landeselternbeirats zur Situation der Erweiterung der Grundschule. In: Schule im Blickpunkt. 82/83, H1, S. 4.
- 40) dito.
- 41) dito, S. 5.
- 42) Der Minister für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg Einführung für Schulleiter . 20. August 1982. In: Kultus und Unterricht. 1982b, S. N213 N335.
- 43) dito, S. N326.
- 44) vgl. Bergner, Johannes: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Dissertation an der Universität Tübingen 1998, S. 95.
- 45) Kultus und Unterricht 1982b, S. N326.
- 46) dito, S. N326 N335, vgl. Bergner, S. 94 104.
- 47) Kultus und Unterricht 1982b, S. N328.
- 48) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 5/1984. Necker-Verlag, S. 146.
- 49) dito, S. 144.
- 50) vgl. Kultus und Unterricht, 16/1987, S. N76 N90 und 1989, S. N27.
- 51) Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg, Eingeführt durch ErlaÙ des Kultusministeriums vom 10. 1. 1958, Burgbücherei Wilhelm Schneider Essingen a. N., S. 5 6.
- 52) Bildungsplan 5/1984, S. 10.
- 53) dito.
- 54) dito.
- 55) dito.
- 56) dito.
- 57) dito, S. 11.
- 58) dito, S. 12.
- 59) dito.
- 60) dito.
- 61) dito, S. 14.
- 62) dito, S. 13.
- 63) dito, S. 15.
- 64) dito, S. 16.
- 65) dito, S. 19.
- 66) dito, S. 24.
- 67) dito, S. 13.

- 68) Reinhoffer, Bernd: Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Klinkhardt 2000, S. 175.
- 69) バーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校学習指導要領における郷土・事実教授のテーマ一覧表において「郵便局」の項目が抜け落ちている (Bildungsplan 5/1984, S. 159)。
- 70) Bildungsplan 5/1984, S. 134.
- 71) dito.
- 72) dito, S. 135.
- 73) dito, S. 135 136.
- 74) 拙稿「ドイツの基礎学校における統合教科『事実教授』のカリキュラム構成と諸教科横断的授業」参照。
- 75) Bildungsplan 5/1984, S. 175.
- 76) Kultus und Unterricht 1982a, S. 871.
- 77) Bildungsplan 5/1984, S. 12.
- 78) vgl. Rauterberg, Marcus: Die "Alte Heimatkunde" im Sachunterricht. Klinkhardt 2002, S. 174.
- 79) Bildungsplan 5/1984, S. 12.
- 80) Rauterberg, S. 174.
- 81) dito.
- 82) Bildungsplan 5/1984, S. 154, S. 157.
- 83) dito, S. 155.
- 84) dito, S. 157.
- 85) dito, S. 149.
- 86) dito, S. 144.
- 87) dito, S. 153.