

70年代のドイツ連邦共和国における基礎学校カリキュラム開発

～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について～

Study of the Curriculum Development and Revision
for the Elementary School during the Seventies
in Baden-Württemberg, the Federal Republic of Germany

原 田 信 之*

HARADA, Nobuyuki

キーワード：基礎学校，事実教授，カリキュラム改革，多視点的アプローチ，
フォーラム「教育への勇気」

I. はじめに

本稿の目的は、1970年代のドイツ連邦共和国（以下、ドイツと略す）における初等学校段階のカリキュラム開発について、バーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領を対象に、どのようなカリキュラム開発が進められたのかを明らかにすることである。その場合に、社会と自然・技術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「事実教授」(Sachunterricht) のカリキュラムを主対象にしつつ、1977年版学習指導要領が告示に至る以前に、事実教授の1975年暫定版学習指導要領に対して、どのような組織と手順で改正が進められ、そしてどのような論議や批判のもとにどんな改訂がなされたのかについて究明することを主目的にする。

これまでのドイツを対象にした日本のカリキュラム研究において、ドイツ諸州のいずれかの学校段階及び学校種の教科内容が研究の対象にされる場合、州文部大臣によって告示された学習指導要領に基づいた研究（＝カリキュラムのプロダクト研究）が大多数を占めている。しかしながら、学習指導要領（カリキュラム）改訂の実際のプロセスや改訂に至るまでの論点等を具体的に把握することで、カリキュラム構成の理念や原理、内容編成の意図を解明しようとする研究（＝カリキュラムのプロセス研究）は、ほとんど行われてこなかった。ドイツを対象にする場合に、これまでに各州の現行学習指導要領が単発的に取り上げられた、いわゆる時事的カリキュラム研究に傾斜してしまいがちであった理由は、文化高権（地方自治）による州ごとの学習指導要領（教育課程）の数の多さが原因¹⁾であるばかりでなく、旧・新学習指導要領の比較に基づいて、その改訂の基本方針、改訂の枠組みと改訂箇所を検討など、その改訂プロセスにおける論議の展開が詳細に把握されてこなかったことが大きな原因の一つになっているものと考えられる。

本研究の対象は、バーデン・ヴュルテンベルク州の初等カリキュラム、就中、事実教授のカリキュラムに限定される。75年暫定版の学習指導要領（事実教授²⁾）に関しては、拙稿「事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究³⁾」を参照することができるので、本論文では同暫定版を改訂するにあたっての修正の論点を詳述することの方に多くを割き、極力重複を避けるようにした。それを前提にしつつ、まず、75年版暫定版学習指導要領（正式名称「基礎学校における事実教授のための暫定的活動指針」：Vorläufige Arbeitsanweisungen für Sachunterricht in der Grundschule：以下、

* 岐阜大学教育学部（学校教育講座）

暫定版と略す)を検証するための試行プログラムの意図と実施方法について論及する。次に、暫定版の修正及び改善の論点を整理したうえで、その論点を一つひとつ詳細に検討していく。最後に、試行プログラムによる暫定版の検証プロセスの結果として、77年版への告示にむけてどんな改訂の方針が決定され、そして暫定版は実際にどこが修正されたのかを明らかにする。

II. 学習指導要領改訂のための試行プログラム

バーデン・ヴェルテンベルク州の基礎学校段階において、1970年ごろから教科別の部会で学習指導要領の改訂作業が進められるとともに、順次教科別に告示されていった。この告示について、1972年に最初に告示された教科と遅れて告示された教科との時期的な差の開きは最長5年ある。教科の小改訂や学習領域の補足的な告示を除いて、各教科がまとまった形式でなく、五月雨式に教科ごとに時期が大きくずれて告示されたのは、この時期の各教科別暫定版学習指導要領が唯一の例外である。しかも暫定版とは規定されているものの、それは正規の学習指導要領と同様にカリキュラム基準としての法的な拘束力を有するものであった。そのために各教科の学習指導要領が告示される度ごとに、1958年版の当該教科の箇所が、順次失効する法的手続きがとられた⁴⁾。

事実教授に関する暫定版が告示されたのは1975年7月24日であり、他の教科と比べると遅れた告示となった。教科「宗教の教え」を除いて、各教科の暫定版学習指導要領が出揃ったところで、1975年12月23日付の州文部省令に基づいて、各教科の暫定版学習指導要領を検討・修正し、新たに77年に告示される学習指導要領の中身を確定するための試行プログラム (Erprobungsprogramm) がスタートを切る。この試行プログラムは、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 Stuttgart, 略称 I B S) によって実行的な役割が担われる。なお、1977年1月13日に教育計画・研究情報研究所は、「州立教育・授業研究所」(Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, 略称 L E U) に名称変更されるが、現在に至るまで州の文部行政、とりわけカリキュラム行政をリードする重要な役割を担ってきた。

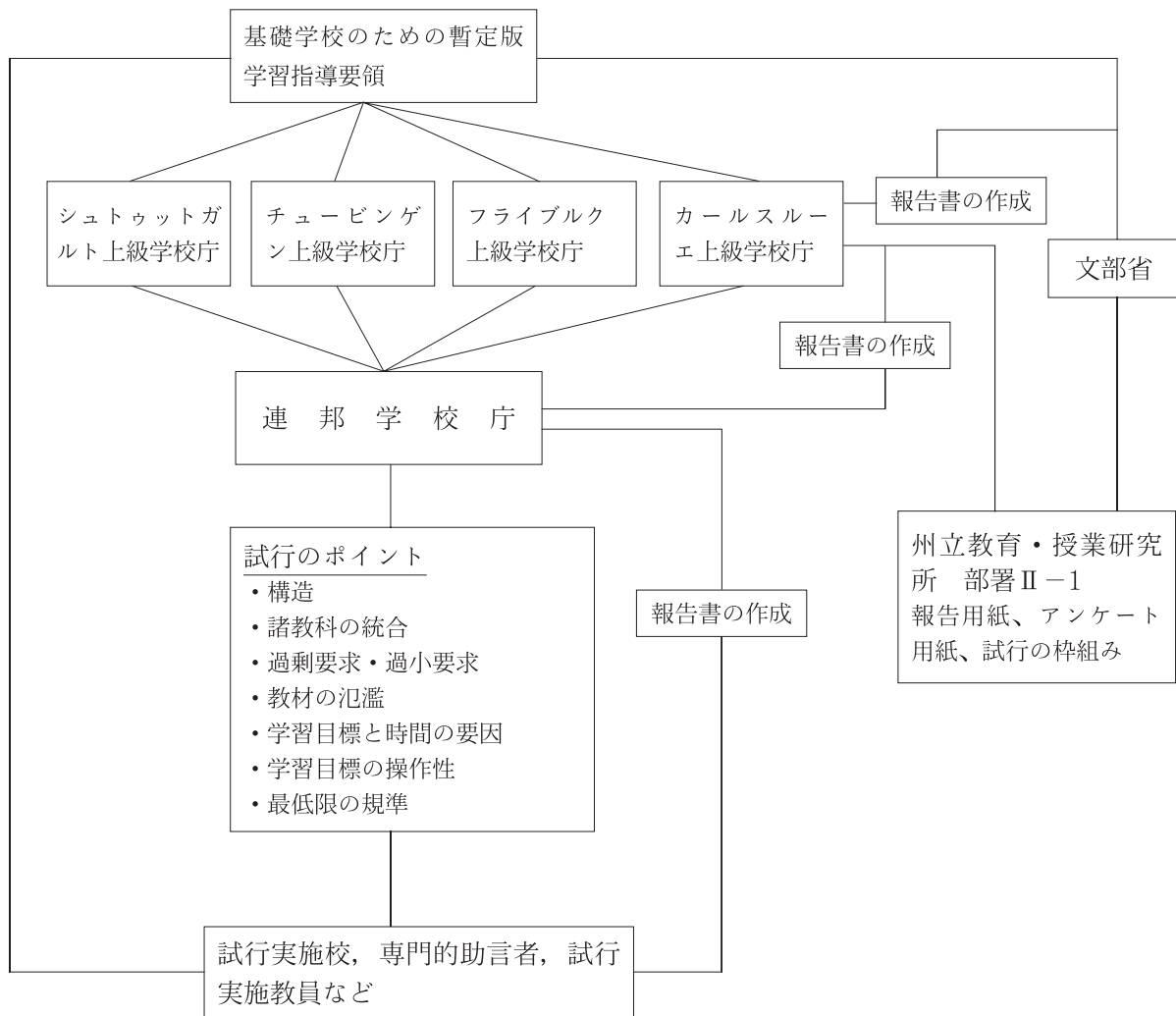
試行プログラムの実施目的は、各教科の暫定版学習指導要領に基づいて実践された授業の検証を行うことである。それは、各種の調査の実施によって、起草された内容の修正に有用な情報をえるためのものである。そしてその主眼は、教育現場において実際の授業計画や授業構成に真に役立つ学習指導要領なのかどうかを調べるところにあった。すなわち試行プログラムは、「基礎学校の現状を考慮して、教師がどの程度学習指導要領を実行に移しえたのかを明らかにした後に、学習指導要領と授業実践とが相互に緊密な関係を保てるように、学習指導要領を修正する」ことを意図したものである⁵⁾。学習指導要領全般に関する調査に当たっての一般的な観点は、次のものである⁶⁾。

- 学習指導要領の構成
- 発達適合性と児童適合性
- 教材の量
- 学習指導要領に用いられている専門用語や授業用語の簡明さ
- 教育目標の偏り
- 諸教科の統合 (他教科との交差)
- 学習方法・教授方法
- 補助・促進授業の可能性
- 成績評価 (点数式評価に代わる報告式評価)
- 最低限の基準性
- 教科担任制とクラス担任制

次に、州において試行プログラムを実施する上での教育行政の組織体制であるが、それは資料1の

とおりである。すなわち、連邦学校庁及び上級学校庁によって研究指定された学校あるいはクラスにおいて、各教科の暫定版学習指導要領に基づく授業実践の結果が、3つの段階をへて最終的に包括的な全体報告書にまとめられる。第1段階では、各学校での試行結果をまとめた報告書が連邦学校庁に提出され、下部行政区域ごとに報告書が取りまとめられる。第2段階では、2種類の報告書が上級学校庁に集められ、上級学校庁の管轄区域ごとに報告書が作成される。第3段階では、この報告書に基づいて、州文部省が定めた一定の観点や規準に照らして全体報告書を完成させる、というものである。こうしてまとめられた全体報告書は、起草した当事者である各教科の部会に引き渡される。

【資料1】 試行プログラム実施における教育行政組織の体系



出典) Kleinschmidt, G. : Von den „Vorläufigen Arbeitsanweisungen“ zum „Bildungsplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg“. In : Lehren und Lernen. 1977/Heft 10, S. 1.

Ⅲ. 事実教授に関する試行プログラム

事実教授に関する試行プログラムの実施は、次のスケジュールで進められた。その際に、1975年12月23日から1976年6月1日までが暫定版の試行期である。1976年3月1日から第1段階に相当する連邦学

校局への報告書の作成の開始、そして同年6月1日までにその提出が求められている。この時点で試行期が終了する。翌月の7月から暫定版の修正作業の開始、そして同年12月15日までに修正委員会による最終報告書がまとめられ、1977年6月10日に「基礎学校の学習指導要領」の告示に至る、という流れである。

先にも述べたように、この試行プログラムは、教育実践を試みるなかで暫定版に規定された諸指針の整合性や適切性を確かめつつ、その改善のための意見を集めるためのものである。教育実践の試行結果に基づいて指針の修正へとフィードバックを確実なものにするには、試行の目的（視点の明確化＝どの点について実践的検証をするのか）、教育現場からの意見の徴集（意見表明の方法）、徴集された意見の集約手続き等について、綿密なる構想に基づいた手順の計画性こそが鍵を握る。修正を加えるという明確な意図をもって試行プログラムが実施されたとはいえ、暫定版が法的拘束力を有していた分だけ、実践者の側からの現実に即したリアルな意見が集まる結果となった。

次に、試行プログラムの調査規模であるが、このプログラムに参加する研究調査校及びクラスには、2種類の調査票が配布された。一つは、「指導内容に関する総合評価」に関する調査票である。これをA調査票としておく。A調査票には290校（クラス）分の調査結果が得られた。二つは、「授業計画の作成についての評価」に関する調査票である。これをB調査票としておく。B調査票には525校（クラス）分の調査結果が得られた。AとBの各調査票では、内容項目が次のように設定された。

A調査票：「指導内容に関する総合評価」の調査票

- ① 活動指針の大綱的性格について
- ② 活動指針に用いられている言葉について
- ③ 各箇所の表現と配列について
- ④ 各箇所の説明について（情報過多ではないか、必要かどうか、内容と指示に食い違いがないかどうか）
- ⑤ 欠如しているテーマ領域の申告
- ⑥ 行為領域、経験領域、テーマ領域という領域区分の仕方について
- ⑦ 各領域の接続及びプロジェクト授業の可能性について
- ⑧ 教員の継続教育の措置への提案
- ⑨ 各テーマ領域にかかわる教材分析や授業計画のための推薦書について
- ⑩ 修正のための一般的な提案について

B調査票：「授業計画の作成についての評価」に関する調査票

- ① 企図・目標について、書式及びわかりやすさ、分け方、多視点性、テーマ領域の分量の観点から
- ② 詳述された内容及び有用性に関する説明について

さらに、上記の調査項目を指定した2種類の調査票とは別に、各種報告の提出が以下のように各方面に求められた。

- －基礎学校の教員、教員会議、研究団体からの書式を指定しない論評や報告
- －活動指針を実施する上での基本的な履行問題に関して、教員養成にかかわる専門的な助言者からの報告
- －連邦学校局の報告
- －オリエンテーション段階の各学習指導要領作成委員会の代表者からの論評

- 州の教育大学からの論評（教科教授学者，学校教育学や基礎学校教育学の研究者）
- 州の教員団体及び保護者諮問委員会からの論評
- 教会からの評価

学習指導要領改訂委員会に提出される報告書は，上記2種類の調査票に基づく調査結果と各種報告に基づいてまとめられることになる⁹⁾。多方面から出された各種報告に関しては，書式を指定していない自由記述形式であるために，その分だけ質的な分析は難しくはなるが，「傾向性を晶出させ，そこから改訂のための提案を導き出すのに」有効な活用が図られたという¹⁰⁾。

IV. 事実教授に関する暫定版学習指導要領の修正点

試行プログラムに基づく上記2種類の観点別調査及び各種報告から，事実教授の暫定版に対する評価と修正すべき改善点が導き出される。これに関しては，77年版学習指導要領が施行された年にクッヒャーとファイツハンスが論点を整理したもの¹¹⁾と，1981年にジラーがまとめたもの¹²⁾とがある。ジラーは，クッヒャーとファイツハンスによる12の論点に基づきつつも，それらを10の論点に再構成し，新たな見方を加えている。ここでは，クッヒャーとファイツハンスの12の論点も参考にしつつ，ジラーの説にしたがって検討する。

ジラーが縮約した10の論点とは，①基本コンセプトについて，②暫定版学習指導要領の大綱的性格について，③鍵となる概念について，④大半を占める4-B部における目標と解説の記述様式について，⑤過重要求と過小要求の問題について，⑥教授と学習の一致について，⑦評価について，⑧新しい内容について，⑨教員の継続教育について，⑩経験領域「環境I」について，である¹³⁾。

以下，これら10の論点に基づき，事実教授に関する暫定版学習指導要領への評価がどのようなものであり，どこが修正すべき改善点とみなされたのか，そしてそこにはどんな論拠が出されたのかについて整理しつつ考察を加える。

1. 基本コンセプトについて

事実教授の暫定版の構成原理に相当する基本コンセプトは，「多視点的・統合的アプローチ」(Der mehrperspektivische und integrative Ansatz)である。調査結果では，基本コンセプトに基づいて事実教授の教授計画が起草されたことそれ自体については，同意する意見が大多数を占めたという¹⁴⁾。カリキュラム改革に先行するノルトライン・ヴェストファーレン州及びバイエルン州などで開発された事実教授のカリキュラムは，科学志向の原理(Prinzip der Wissenschaftsorientierung)を基本コンセプトに据えたものであった。科学志向の原理は，ドイツ教育審議会の勧告『構造計画』等にもみられるように，1970年前後の先行諸州における事実教授のカリキュラム開発においては主流をなしていた¹⁵⁾。これに対して，バーデン・ヴュルテンベルク州が，科学志向の原理ではなく，多視点的・統合的アプローチを教授計画の基本コンセプトに据えたことは，カリキュラム構成の基軸において立場の違いを示したことになる。同州では，先行諸州で進められてきた事実教授のカリキュラム開発とは方向性が異なる構成原理が採用されたことになる。

事実教授に関する暫定版の内容編成は，拙稿「事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究」で明らかにしたように，2次元3層構造でなされていた。それは，内容の次元において子どもたちの生活現実(Lebenswirklichkeit)が最上位に位置づけられ，生活の主要部をなす諸断片がカリキュラムにまとめられている。これは，目標の次元の第2層に位置づけられた4つの意図(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)により，子どもたちが日常生活の現実の姿を展望するだけでなく，それを知的に再構成するとともに，行為能力を習得する学習活動をねらったものである。カリキュラム構成の基軸は，純粋な専門諸科学の諸原理よりも，より日常生活をパースペ

クトすることの方におかれている。生活現実をカリキュラムとして構成・編成することにもコンセンサスが得られたことを、調査結果は示している¹⁶⁾。

試行プログラムではAとBの2種類の調査票とともに各方面に各種報告の提出が求められていたが、そのうち州内の教育大学の代表者から寄せられた論評に基づいてまとめると、基本コンセプト及びカリキュラムの編成原理に関する批判に焦点を絞れば、それは大きく4つに整理することができる。4つの批判点とその論拠について、以下にみることにする。

まず一つめは、「多視点的アプローチ」に対して向けられた批判である。教師の立場からすると、この「暫定版の基盤を形成する多視点性 (Mehrperspektivität) の教授機能がわかりにくい」¹⁷⁾という。「4つの意図は内容の構造化のためでなく、むしろ補足的な内容を取り入れるためのものである」¹⁸⁾として、地域教材等を学校や教師が自分たちで選択し、それを授業内容として組み入れるところにねらいがあった。確かに、事実教授の暫定版において各テーマの相関性を説明する箇所（暫定版2章の3）では、「行為領域と経験領域は、草案では、一見、別々に書き記されているかに見えるが、両領域は多種多様に関連づけられている」¹⁹⁾と説明されている。この一文による説明だけでは、両領域のどの内容がどのように関連しているかは、実際のところ各教師の力量にゆだねられてしまっており、この点に対して厳しい評価が下された。すなわち、「多視点性のアプローチは企図されてはいるものの、実際にはテーマ領域・目標・内容が羅列されているだけで、しかも関連箇所の参照指示を欠いているために、それが生かされなくなっている」²⁰⁾。ねらいとは別に、カリキュラムを実践に移す場合の運用上の不都合さが露見したといえよう。この内容構成の問題があるために、結果的に多視点的アプローチは生かされず、試行段階の実践では、一覧的に示された各単元項目の方に目が向けられてしまった、との評価が下されてしまったのである。

この批判によって顕在化した問題を、仮に多視点性の機能的な問題だと名づけると、そこから2つの大きな課題がみえてくる。一つは、ステレオタイプの授業でなく、複眼的な見方による多視点的な授業展開がなされるために、4つの意図による内容の多面的構造化が図られようと考えられてはいても、それが十分に成功していないことである。二つは、カリキュラムの内容が、行為領域と経験領域とに区分され、それらは相互に関連づけられていると説明はされるものの、その関連づけは授業実践で具体化するには不十分であったことの指摘である。その原因として、学習内容がカタログで示すように一覧的に並べられているにすぎないことの問題が浮き彫りになる。ここには、学習指導要領の構造化・体系化の根深い課題が存在している。履行義務を負った教授内容が、学年ごとにカタログ的に並べられているだけでは、それが実践展開の障壁になることが示唆されるのである。バーデン・ヴェルテンベルク州では、構造化・体系化を図るために、77年版からは記号等による単元間等の関連性を示す参照指示記号表示方式（その後は改訂の度に充実）が採用される。この時点では、上記の理由から、多視点性はカリキュラム構成の基本コンセプトとしては支持を得たものの、実践展開の壁となる構造的な不備が見いだされ、そのために全面的な支持は得られず、修正要求が出されたのである²¹⁾。

二つめは、事実教授の一般目標に掲げられた「子どもたちの行為能力の拡大」に対する批判である。この行為能力の拡大とは、2次元3層構造に沿って、内容の次元の第1層に位置する「生活現実」は目標の次元の第1層に位置する「行為能力」に、そして第2層の「行為領域と経験領域」は同じく第2層の「4つの意図」に、また第3層の「テーマ領域」は「各目標」に対応することが構想されており、本来であれば、この構造からしてより具体的な内容へと展開される下位層においてはテーマ領域ごとに多様化された目標が示されて然るべきである。しかしながらその目標は、一覧的に示されるだけで、縦の3つの層の関連と横の2次元の関連が必ずしも構造的に構成されてはいなかった。そのために、第3層において最も具体化されて示されるべき各目標が曖昧なものになってしまっているとの指摘は、暫定版において構造化理念を隅々にまで行き届かせることの不徹底さを突いたものであるといえよう。

三つめは、事実教授の暫定版において課せられた履行義務の範囲についてであり、その範囲の不明

瞭さを問うものである。これについて、授業実践から二つの問題点が導き出された。

一つは、第4章の教授計画（事実教授の暫定版は4つの章から構成されている）では、テーマ領域ごとに目標と解説が記されているが、この目標と解説の記述量及び記述の形式から派生する問題についてである。つまり、取り扱わなければならない教材量が多すぎるために、見通しが立てにくい上に、各小単元の取り扱い方にばらつきが生じてしまう点についてである。量的な過剰要求やそれに起因する時間的重圧のために、各テーマがとおり一辺倒にこなされてしまいかねないことの問題を指摘したものである。

二つには、各学年に定められた標準テーマが、最低限の内容を示すものとして要求されていることについてである。暫定版はカリキュラムの最低基準であるとする見解が示されているが、その拘束力の強さと、最低限という割には内容量が多すぎるのではないかという疑問の声とともに、最低限の内容から補足的に広げて展開してよい範囲とは、どこまでなのかについて明確な基準が明かされていないことの問題が提示された。

四つめは、事実教授の暫定版の「教授・学習上の措置」を規定する箇所（第3章の6）の中で、「各テーマは2年サイクル（1/2学年，3/4学年）で扱うことにしてよい」²²⁾とする指示についてである。仮に暫定版での指示どおりに2年サイクルの取り扱いを行うと、同暫定版が意図する螺旋的構造に基づいて有効な授業展開が可能なのか、それが極めて不確定になってしまうのではないかの指摘である。内容構成において螺旋構造をとる以上、そこには毎年の振り返り学習や反復発展学習の要素がカリキュラムに組み込まれていなければならない、それを2年サイクルで扱ってもよいとの指示は、一見するところでは弾力的運用の勧めであり、柔軟な姿勢をみせているかに受け取られるが、実際には基礎学校の4年間で2回しか発展的学習を行うことができなくなってしまう。それではカリキュラムの螺旋的構造の実質効果を台無しにしてしまうことが予見されるだけに、この指摘はもっともであろう。

2. 大綱的性格について

学習指導要領の大綱的性格は、その拘束力の程度に係る規定と関係し、その程度によっては各教員に広範に認められている「教育の自由」(Pädagogische Freiheit) の範囲を狭めてしまう。大綱的性格については、暫定版の第3章6で以下のように説明されている。

「教員会議は、それぞれの地域の特色ある年間指導計画 (Stoffverteilungsplan) を作成する。この年間指導計画の課題設定では、郷土理解について、特に郷土史が適切に考慮されるべきである。暫定版の第4章の“教授計画”が、この年間指導計画の基盤になる。テーマ一覧の“可能なテーマ”（筆者注：拙稿「事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究」206-208ページ参照）が授業の大枠を定めている。その際、2年周期（第1・2学年，第3・4学年）のうち、行為領域と経験領域から“可能なテーマ”をそれぞれ最低一つ教材化したものでなければならない。そうすれば、2年間の周期で23のテーマすべてを扱うことになる。“可能なテーマ”は地域の実情に即して書き換えられるべきものであるが、“目標と解説”にはしたがわなければならない。テーマの取り扱いに対して、この“目標と解説”は大枠を定めるものである。その大枠内において教師は、自らの所見にしたがった重点化を図ることができる。また原則として、4つの意図はいずれの授業テーマの取り扱いにおいても考慮されるべきものである。」²³⁾（傍線は筆者による）

ファウストはこの説明から、暫定版は「大綱的性格」(Rahmencharakter) を持つと言っている²⁴⁾。そしてこの場合の大綱的性格とは、二つのことが含意されていると考えられる。一つは、暫定版はすべての教師にとって教える義務を負う教材や課題の基準としての「最小限の内容の一覧」(Minimalkatalog) を意味することである。もう一つは、短期・中期・長期にわたって習得されるべき児童の能力であり、それは学びとるべき最低限の知識や能力・技能として、児童への「最低限の要求」(Mindestanforderungen) を意味するものとなる²⁵⁾。すなわち、前者は教えるべき最低限の内容

としてそこから学習を進め、発展させて行くこともできる**起点概念**であり、後者は教授・学習行為の結果として達成すべき行き先の示された**到達目標概念**である。

こうした二面的な意味を含意する大綱的性格について、調査結果は賛否両論に分かれた。賛成派と反対派から出された論点をそれぞれまとめておく。

まず賛成派の立場からは、最小限の内容の一覧が示されることで、過重に盛り込まれがちな教材量を抑える調整機能が働くと同時に、その一覧は教師にとって内容選択の助けにもなるという。また、学習内容の一定程度の一律化は、仮に担任教師が代わる事態にも容易に対応できるし、学年を縦断する螺旋的な構造をもつ指導計画を作成する基盤にもなると受けとめられた²⁶⁾。

賛成派の意見は、その調整機能に着目したものである。最小限の内容の一覧を示すことにより、一つには教材量が抑えられ、二つには特定分野への取り扱う内容の偏倚を防ぐことになると考えられている。一つ目の教材量の抑制機能については、日本と実情が異なるために誤解されないように説明を補足しておく必要がある。これは伝統的な郷土科の内容提示の方法に起因するところが大きいと考えられる。たとえば、1958年版の学習指導要領において、4年間にわたる郷土科の目標・方法・内容は、わずか約5頁に収められていた。どんな内容をどのように扱うかに関する内容規定は単元名が記されているだけで、それ以外の記述はほとんどなされていない。逆にいえば、どれだけの量が扱われようとも、また、どれほどある特定分野の専門内容（たとえば地理的な学習）に偏っていたとしても、それは教師の裁量に拠るものとされてきたことが背景にある。

次に反対派の意見は、一つには、最小限の内容の一覧と位置づけられた教える内容の規定が、学習を直接的な体験・経験に近づける原理と矛盾することを指摘したものである。つまりこれは、最小限の内容が子どもたちの学習活動を人為的に方向づけてしまい、その結果、自己活動や学習の活発さが約められてしまいかねないことを懸念したものである。二つには、当該カリキュラムの基本構造にかかわることである。人格の多面的発達を願って4つの意図を同等に扱うことが義務づけられたにもかかわらず、最小限の内容を一覧的に示すことによって、かえって認知的な諸目標にばかり目が奪われてしまう可能性があり、結果的に4つの意図の同等性や能力の多面的な発達が阻害されることを指摘したものである。これら反対派の意見は、教育実践において生じる可能性が高い規定上の矛盾を指摘したものだと言える²⁷⁾。

3. 鍵となる概念 (Schlüsselbegriffe) について

事実教授の暫定版で使用された用語の中でも、構成上重要な「鍵となる概念」に対して、大きく3つの点に批判が集中した。その一つは、第3章の3の「教授・学習措置」で用いられた4つの方法概念であり、二つは全体構成の基盤となる基本コンセプト「多視点的・統合的アプローチ」にかかわる「行為領域と経験領域との関連構造」に関して、である。三つは、第1章の事実教授の諸目標で用いられた「意図」(Intention)という概念に関して、である。

まず一つめの「教授・学習措置」で用いられた4つの方法概念に関して、試行プログラムに参加した教師の約半数が、「フィールド調査」(Felderkundungen)を除いた他の3つの方法概念、すなわち、「ケース分析」(Fallanalysen), 「プロジェクト」(Projekte), 「役割遊び・計画遊び」(Rollen- und Planspiel) が理解しにくいことを指摘したと言う。現在のドイツの授業方法学の分野では、確かにこれらの方法概念は、すでに定着したものであるが²⁸⁾、当時は必ずしもそうではなかったことが考えられる。しかも、「ケース分析」に関しては「行為状況や決定状況において解決手段を探すこと」、そして「プロジェクト」に関しては「諸教科横断的な意図として学校での学習と学校外での経験との関係性を解明すること」と説明されるだけで、「役割遊び・計画遊び」にいたってはその用語が示されているだけでそれ以外の一切の説明がなされていない²⁹⁾。教育現場になじみの薄い新しい方法概念を十分な説明もなしに暫定版に盛り込んだことは、極めて不十分な措置であったといわざるを得ない。

次に二つめの「行為領域と経験領域との関連構造」がわかりにくいとの批判についてである。事実教授の暫定版の骨格構造は、その基本コンセプトの「多視点的・統合的アプローチ」に基づいて組み立てられているが、そうであるならばその成否は、「行為領域と経験領域との関連構造」がどれだけ歯切れよく明解に構成されているかにかかっていたといえよう。しかしながら、それに対する教師の厳しい評価が伝えられている³⁰⁾。この関連構造の問題性に対しては、教育大学の専門家からも、「行為領域と経験領域に事実教授の内容を分割したことと、意図 (Intention) という専門用語に対する批判」の声があがっている。その批判のポイントを以下にまとめてみよう³¹⁾。

- 経験領域よりも行為領域への内容配分の方が少ない。
- 2つの領域に区分することが前面に出されているために、本質的意味及び教授学的機能の面から、両領域のつながりがつかなくなっている。
- 経験領域においては、一方的に自然科学の内容に導かれているために、生活現実に関連づけ、それを説明することへの求めが欠落している。
- 行為領域での経験のカテゴリーの関連が具体的なところでは薄く、しかも経験のカテゴリーは並列的に配列されていて、重点の置き所がはっきりとみえてこない。
- テーマの平板な一覧化により、自然科学領域と社会科学領域の2領域から構成する計画は瓦解してしまっている。
- 「電気」と「住居」が典型的な例であるが、互いに密接な関係にあるはずのテーマが、つまりは生活現実においては様々な面で関連性を有して成り立っている生活事象であるはずのものが、教授計画では別々に扱われてしまっている。

三つめは、事実教授の目標を規定する「意図」の概念についてである。事実教授の暫定版の冒頭において、事実教授の目標が4つの意図によって規定されている。この「意図」の概念は、教授者側からの教授行為のねらいを意味する言葉であるので、仮に児童の主体性の方により軸足を置いて学習プロセスを導いていくのならば、学習者側からの学習行為のねらいや視点を意味する「コンピテンス」(Kompetenz)、「資質」(Qualifikation)、「観点」(Perspektive)などの概念が用いられるべきである、との具体的な代替措置までもが示された。

その背景には、これら4つの意図に類似する目標コンセプトが、ロイトリンゲン研究グループの多視点的教授論で用いられていたことが考えられる。多視点的教授論では、「事象コンピテンス (Sachkompetenz)」(事実に関する知識や説明の構築)、「社会実用的コンピテンス (Sozialpragmatische Kompetenz)」(社会的見識知)、「コミュニケーションコンピテンス (Kommunikative Kompetenz)」(プレッシャーや圧力のない意見交換をする能力、意味を明瞭にする能力)、「文化的コンピテンス (Kulturelle Kompetenz)」(文化的自己の意味性の視野における事実の統合と解釈)の4つのコンピテンスとして示されている³²⁾。

学習者の主体性を重視するコンピテンス概念の使用には理論モデルもあり、なおかつ反対を表明した意見が強かったにもかかわらず、結果的に77年版学習指導要領においても変更は加えられず、この「意図」の概念はそのまま使用された。

さて、事象・社会・コミュニケーション・文化の4つの意図それぞれには、各意図に沿って形成されるべき能力が定められているが、コミュニケーション的意図や文化的意図において定められた諸目標には、事象的意図や社会的意図においても有効な、重複的なものが含まれていた。またそれだけではなく、調査結果において多数を占めた意見は、コミュニケーション的意図が理解しにくいというものであった。コミュニケーション的意図は、パートナーのねらいを認識・理解する力、情報収集や論議する力、意思を伝え合う力、情報を比較し、その情報のもつ意味を判断する力などである。これらは、他の3つの意図における事象や実態の解明行為にも作用するばかりか、とりわけ社会的交わりに必要な能力形成に関係するものである。それは社会的意図にも関係しており、コミュニケーション的

意図においてのみ取り上げられる事柄ではないとの意見であり、それはもっともであろう。

付言すれば、コミュニケーション的意図に対しては批判意見だけでなく、肯定的な評価を下すものもあった。それは、仮にコミュニケーション的意図によって、児童の「情意的で体験に満ちた印象」が扱われれば、児童に成就体験や、自己の経験したことや体験したことの言語化、さらには児童の日常生活現実にもられる事象や問題に迫らせることにつながるなどの意見である。

4. 暫定版第4章のB部における「目標と解説」の記述様式について

事実教授の暫定版の第4章は、「教授計画」(Lehrplan)の描かれた箇所である。第4章のA部は、各経験領域・行為領域別に学年ごとのテーマの一覧表が示され、それに続くB部は、一覧表に示された各テーマについて、4つの意図に基づいて具体化された諸目標とともに、各テーマの解説が示された箇所である。このB部だけで、事実教授の暫定版全体の約4分の3(52ページ分)の分量を占める。多くの否定的な意見が寄せられたのは、ここの目標と解説の記述の仕方に対してである。

その主なものは、3つに整理することができる。一つには、方法に関する説明が不十分であることから、授業計画を立てるのに役立つとの意見である。二つには、「解説」(Erläuterungen)の見出しがついているものの、そう言うにはあまりにもギャップが大きいので、その見出しを「内容」(Inhalte)と「指示」(Hinweise)に分けて示すなど、欄立ての項目を改めることである。三つには、暫定版において、統合要因(Integrationsmomente)を強化するために、記号を用いて統合的な関連構造を示すなどして、教師が授業計画を立てる上での便宜性を向上させるべきだとする意見である³⁹⁾。すなわち、①事実教授と他の教科領域との間、②経験領域と行為領域との間、③テーマ領域間、④4つの意図の間、⑤教授方法と学習方法との間で、統合の要素を提示することが求められているのである。ここに見られるように、上層的な教科間の接続・統合だけでなく、事実教授内においてもテーマとテーマ、方法と方法など、より多層的・多次的な統合の姿を描出することが強く望まれたものと考えられる。

5. 過重要求 (= 過重負担) の問題について

過重要求の問題として、目標、解説、テーマの数など、第4章の教授計画で提示された教材量が多すぎること、特にそれが第1学年に顕著であることが指摘されている。先にも述べたとおり、第4章は全体の約4分の3の分量を占める。教授計画は、テーマごとに記述がより具体的になされているだけに、暫定版における他の包括的規定記述よりも教育実践に及ぼす影響は大きい。

第4章に現出する教材過多 (Stoffhäufung) の問題は、取り扱いが義務化された教育内容の超過のために、教師が各授業の展開を急がせすぎてしまう直接誘因となりやすく、その意味で、教授・学習形式を極度に簡潔化・単純化してしまう危険がともなう。仮にそうならぬとせば、知識や外的に形づくられた既成の教育内容を伝えるだけの、模写的な授業に陥ってしまいかねない。既存知の単純伝達式授業が回避されるべきだとする意見が強かったのは当然のことであろう。もう少し細部に目を向けてこの問題を検討してみると、ここでは教授計画の中でも、とりわけテーマの内容と構成について20~30%の内容を削減する必要があると提案する意見が多く出され、それを分析するとその根拠となる4つの問題点が浮き彫りになる。その4つの問題点とは、a)テーマが児童の経験領域からかけ離れているために基礎学校には不向きで、あまりにも学問的すぎること、b)テーマの多くが、1, 2学年上のものを単純に下の学年に移行させたものでしかないこと、c)物理や技術に関するテーマが際立ちすぎていること、d)心情領域のテーマが決定的に切り捨てられてしまっていて、しかも、郷土と関連する内容や歴史的な遺物に関する内容がほとんど視野に入れられていないこと、である。

もう一つ考えなければならないことは、過重要求とは正反対の「過小要求」 (= 説明不足) を指摘する意見が同時に出されていることである。これは先ほど触れた教授計画の説明不足と関係するが、

クッヒャーとファイツハンスによれば、過小要求に関して指摘された問題は、教授計画そのものに原因があるのでなく、暫定版起草の理念や基本方針そのものが正しく理解されていないことによる、と解釈されている。たとえば、「教授計画において、動機づけや経験への接近、行為との関連づけに関する解説を欠いている。だから説明が不十分なので書き加えよ。」との指摘に対しては、詳細な解説→分量の増加→規定される範囲の拡大の方向に導かれるのではなく、開かれた教授計画の理念に基づいて、それが教育現場の自由裁量の範囲事項であり、各教員の責任事項であることに理解を求めべきであろうとの考え方が提示されている³⁴⁾。

過重要求と過小要求の両極的問題が発生する構図を、次のように描くことが可能であろう。

学習指導要領が規定する内容について

- 詳細化 ⇒ 分量の増大 ⇒ 過重負担の問題：（⇒簡略化を求める意見の増大）
（容易な教育実践への移行、授業の質の保証、コントロール強：閉塞的カリキュラム）
- 簡略化 ⇒ 分量の縮小 ⇒ 説明不足の問題：（⇒詳細化を求める意見の増大）
（教育の自由裁量の拡大、地域・学校等の実情へのカリキュラム的対応、コントロール弱：開かれたカリキュラム）

一般化すると上記のようにまとめることができるが、この二律背反の問題は、総論として論じることとは生産的ではない。バーデン・ヴュルテンベルク州の例に見られるように、暫定版の記述のどこの部分が、そしてどの点が過重負担なのか、あるいはまた説明不足なのかを問うことこそが検討する姿勢として必要であろう。

6. 教授と学習の一致について

暫定版の第3章は、教授・学習の措置に関する規定がなされている箇所である。その中で示された「発見学習」の方法は肯定的に受けとめられ、これについてのコンセンサスは得られたという。しかしながら、発見学習は、時間が十分に確保されなければ実行が難しい授業方法である。暫定版では教材過多の問題が指摘されており、そのコンセンサスとは裏腹に、実際の授業展開では教師中心の学習や結果保証の学習 (erfolgssichereres Lernen) が優先されてしまう可能性を拭いきれない。

教授と学習との不一致状況が指摘された理由として、本試行プログラムの実施時期にあっては、児童数の多さ、メディアや活動場所の不足、あるいは新しい活動形式に不慣れなことから、かえって伝統的な教授・学習の措置がクローズアップされてしまったこと、そして実際的な問題として、具体的な諸状況や場面に即して授業が行われるのではなく、概念的に規定された諸目標に素早く到達させようとするために書物に方向づけることが多くなってしまったことなど、新カリキュラムとしての暫定版への移行にともなう制度的ならびに授業文化的な通過上の諸問題が指摘されているとみてよいだろう。具体的なカリキュラム上の変更措置としては、第4章のB部「目標と解説」において、目標と解説の二欄区分のままでは教師が方法的な措置を構想・実施することの助けになりにくいとの判断から、調査票には目標・内容・指示の三欄区分に変更することへの要望が出された。

7. 評価について

達成評価については、ほとんどの教師が認知目標に偏ったペーパー・テスト形式での能力測定を実施しており、ここにも試行段階での問題点が露見したものとなった。事実教授の暫定版の理念からすれば、4つの意図を同等に評価対象とすることが大切であり、当然のことながら穴埋め問題式のテストなどそれまでの成績測定の常套手段では不十分で、教師による児童に対する個別的な観察評価法などで補われることがなければ、その趣旨は生かされない。新しい評価法の開発と実施が課題である。

8. 新しい内容について

学習指導要領で規定される学習内容を量と質の側面から捉えるならば、5の「過重要求（＝過重負担）の問題について」で指摘されたことは量的側面であり、それは教授計画の内容過多の問題であった。ここでは学習内容の質的側面、すなわち知識の構成要素にかかわる問題を指摘する。

クッヒャーとファイツハンスによれば、教科教育学を専門とする大学教員の多くが、事実教授の暫定版を「我々の時代における知識の"百科全書"」("Enzyklopädie" des Wissens unserer Zeit)³⁵⁾とのレッテルを貼って批判したという。狭い教科教育学の立場からすれば、知識が一覧的・カタログ的に並べられた統合教科の学習内容は、百科全書的に映ったのかもしれない。その一方で注意しなければならないことは、ドイツにおける「百科全書的」という批判は、日本における「はいまわり批判」と似たところがあり、極度にステレオタイプ化された批判的言説の先鋒のようなラベリング効果を意識して、意図的に用いられる場合がある。この点には注意を払って、その言質のみに左右されることのない冷静な内容評価が必要となるところでもある。

試行プログラムに参加した学校や教師が、是非とも子どもに教えるべき内容として挙げたのは、以下のものである³⁶⁾。内容のバランスからすればかなり不十分なところが目立ち、限定的なものにとどまってはいるものの、これらは当時の教師がイメージするところの、当該教科に対する標準的な内容だとみてよいだろう。

- a) 時間（カレンダー、時間の測定、時と天体）
- b) 郷土に結びついた歴史や地理（土地の伝承や物語、お祭り、慣習、四季のテーマ）
- c) 地図学習
- d) 性教育
- e) 健康教育と保健衛生
- f) 事実教授の構成要素としての交通教育
- g) 田園空間について（農家、農業など）
- h) 植物と動物

ややもすれば伝統的な学校文化・授業文化に引きずられてしまいやすい立場にある現場教師から出されたニーズは、上記の内容にあった。

9. 教員の継続教育について

試行プログラムに参加した教師は、暫定版の教授学的なねらいが適切に理解され、授業や教材に反映されるようになるには、ねらいについての理論的な見方だけでなく、豊富な授業実践例が幅広くかつ長期にわたって提供されることが不可欠であるとの見方を示している。今後告示される学習指導要領の定着を図るには、教員の継続教育のための研修機会が欠かせないとの考えは、教員の側にも根強く存在していたことがわかる。

10. 経験領域のテーマ「環境Ⅰ」について

暫定版における事実教授の内容が13の経験領域と10の行為領域で構成されていることは、すでに拙稿「事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究」で説明したとおりである。「環境Ⅰ」は、経験領域のうちの第9番目に位置する領域である。この「環境Ⅰ」の経験領域にさまざまな論点が交錯していることが、調査の結果から明らかになったという。その論点とは、一つに、行為領域と経験領域との関連についてであり、二つに、郷土と関連づける学習を実施する場合に「環境Ⅰ」が中心領域になると考えられている点である。そして三つに、伝統的な郷土科から事実教授への転換の革新性と進歩が如実に投影される性質をもつ領域であること、四つに、教科教育学の研究者の専門分野の違いが、この領域に対する考え方を非常に多様にさせていることである。これらのことについて、参考

になる意見を抽出してみよう³⁷⁾。

〔継続教育のエキスパートの報告書から〕

物理関連のテーマが他を圧倒して多い反面、郷土史・歴史・文化・地史のテーマの欠落が目立つ。改訂の際に、「バーデン・ヴュルテンベルクのローマ人」「騎士の時代」「化石と恐竜」などのテーマを優先的に入れるべきだ。

〔ある基礎学校の報告書から〕

郷土科では、地図の読み方の初歩的な理解をすすめることが中心であったにもかかわらず、暫定版では地図学習が軽視されている。地図を用いての学習は、4-9「環境Ⅰ」の第3・4学年c)及び4-17「余暇」第4学年c)のところで取り扱われることになってはいるが、そこではすでに地図が読めることが前提になっており、学習ステップの飛躍がみられる。地図の読み方の初歩から行われるべきである。

〔ある基礎学校の報告書から〕

現在におけるテーマの重要性に基づいて郷土科の内容を削減することは歓迎する。しかしながら、より狭く限られた郷土の歴史や地理のテーマは、これまで以上に考慮されるべきである。

〔ある基礎学校の教師の報告書から〕

社会と物理のテーマ領域があまりにも大きく場所を占めている割には、子どもたちの歴史的・地理的な郷土空間のテーマ領域が切り詰められすぎてはいないか。

〔ある基礎学校の報告書から〕

郷土科のテーマは、テーマの一覧表にまったく見当たらない。歴史や地理への興味は、郷土科を経由してのみ呼び覚まされ、その後には拡充されるべきではないか。

〔ある基礎学校の報告書から〕

地図理解への導入は、第4学年に位置づけられなければならない。

〔教育大学の歴史の教科教育学の立場からの報告書〕

重たく感じられる郷土史の概念は、市町村史や地方史のような用語に置き換えられる方が望ましい。歴史的思考は、示された教授計画の中では、学習プロセスの結果としてではなく、むしろその前提として規定されている。時代のさまざまな出来事と交わることが、訓練されなければならない。

以上が、事実教授の暫定版に対する評価と修正すべき改善点に関する10の論点である。

なお付言すると、クッヒャーとフェイツハンスの分析では、暫定版に記された用語について、次のように言及されている。「事実教授の暫定版に書き記された言葉は、第2章の3と第3章の6の部分を除いて、おおむね理解しやすいものであるとの評価が教師から得られている。注意すべき点としては、第4章の教授計画で使用された言葉は、授業展開においてそのまま授業でも使われるべき言葉であるかのようにみなされてしまうことの危険性である。抽象的な表現による記述は、ややもすると子どもの経験世界を考慮しないで、そのまま授業に持ち込まれてしまいかねない。抽象的な言葉を理解させるための授業にならないように、基礎学校の児童の年齢に見合った言葉で、各単元の目標等が記述される必要がある。」³⁸⁾

V. 事実教授の暫定版の修正に向けて —75年暫定版から77年版学習指導要領へ—

1. 暫定版の修正とカリキュラム政策転換の瑞相

1975年7月24日に告示された事実教授の暫定版に関する試行プログラムは、同年12月23日から開始

され、翌年1976年6月1日までに期限が区切られた最終調査報告書の提出をもって終了する。この最終報告書に基づいて、1976年7月から暫定版の修正作業が始まり、同年12月15日に暫定版の修正に関する最終のまとめが提出される。その後、1977年4月7日に学習指導要領改訂作業の原則が、4月15日にはハーン文部大臣により新学習指導要領が公開され、次いで4月19日付けで基礎学校のための学習指導要領の改訂に関する学校教育法上の改正についての文部省の行政命令 (Verordnung) が下される。そして、同年6月10日に77年版学習指導要領の告示に至る。

さて、暫定版の起草からその調査及び修正作業を経て77年版学習指導要領の告示に至るまでの期間には、教育政策の基本方針の転換（基調の転換）がすでに始まっていたことを各種の政策動向から把握することが可能である。この教育政策の基調の転換は、カリキュラム政策にも明確な舵きを促し、77年版学習指導要領の告示の後、早くも79年には小改訂が実施され、そして84年にはその次の新学習指導要領が告示される。77年版の学習指導要領は、その全体に改革のコンセプトが浸透するまでには至らず、また、基調の転換を促す理論と実践、教育行政、市民運動もその途上であったことから、部分的にその方向転換が反映されたものとなった。

教育政策の方向転換をリードしたのは、一つに、州文部省による「子ども擁護人」委員会の設立（1974年1月）であり、二つに、ハーン文部大臣を筆頭に積極的に推し進められた「教育政策の転換」告示（1975年1月）、「学校の教育化」(Pädagogisierung der Schulen) に関する政策提言等である。市民運動レベルでは1975年8月に発足した「人間的な学校」(Humane Schule) が、「学校を教育的な風土へと改善」することへの機運を盛り立てたと評価されている³⁹⁾。そしてその後、この教育政策転換の流れは、1978年にボンのバート・ゴードスベルクで開催された連邦のフォーラム「教育への勇気」、さらには「学校ストレス」や「落ちこぼれ」の教育報道の広がりなどを受けて、バーデン・ヴュルテンベルク州においてもさらに勢いを増していくことになる。

本章では、前章で論究された事実教授の暫定版に対する修正意見や批判点に焦点づけるために、改訂のための極めて重要な方針を打ち出した、ヴァイス学校局長による学習指導要領の改訂に関する説明（1976年12月1日）、ハーン文部大臣による改訂の方針、文部省通達「学習指導要領の作業のための原則」(Grundlagen für die Lehrplanarbeit: 1977年4月7日) についてその基本方針の詳細について明らかにした上で、具体的には暫定版のどこの部分がどのように修正されたのかを検討する。

2. ヴァイス学校局長の説明

暫定版改訂のねらいやポイントは、ヴァイス学校局長の説明にまとめられている。これは、暫定版改訂のための総括グループの委員に対して話された内容である。以下の説明内容は、その委員であったアイゼルトの論文「基礎学校改革の枠組みにおけるバーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校の学習指導要領」にまとめられており、それに基づいて内容を整理しておく⁴⁰⁾。

ヴァイス学校局長が説明する改訂の方針は、次の5点にまとめられる⁴¹⁾。

- ① 授業内容の3分の1を削減すること
- ② 教授計画で用いる言葉を簡単なわかりやすいものにする
- ③ 最低限の要求に収めること
- ④ 諸教科横断的授業 (Fächerübergreifender Unterricht) を盛り込むこと
- ⑤ 心にかかわる学習目標を補足すること

①について：新学習指導要領が過重な内容であれば、児童の学校ストレスや過度の負担の責任を負わされてしまう。ただし、単純に内容を削除するのではなく、範例的な提示を行い、それぞれの領域ごとに各学校が選択・決定を行うオープン・カリキュラムのスタイルをとることにする。

②について：これは、基礎学校の学習指導要領で特に大きな問題とされた、授業展開しにくい多くの諸概念が存在することに対してである。

③について：これは、数学、ドイツ語、事実教授の3教科について、学習指導要領の規定が最低限の要求に押さえられること、換言すると、ミニマム・スタンダード化への方針だと考えられる。

④について：これは、どの教科領域が他教科のそれと教科横断的に結びつくのかについて、明確な指示を提供すべきこと、そしてそれは学習指導要領の教授計画の「指示」の欄に組み込まれることである。

⑤について：これは、心や情緒にかかわる学習目標が学習指導要領には欠けており、それが充填されることである。

3. ハーン文部大臣による改訂の方針

暫定版の改訂に関してハーン文部大臣が示した最終方針は、官報『文化と授業』の非公式部において、「基礎学校のための新学習指導要領」(Neuer Bildungsplan für die Grundschule)と題せられた文部省の報道発表の中で示されている⁴²⁾。ハーン文部大臣は其中で、「1972年以来、暫定版学習指導要領が学年ごとに順次に試行され、その改訂及び最終編集を経て、そしてついに基礎学校のための新学習指導要領ができあがった。これらには、1974年の新しい教育的な認識の効果がはっきりと現れている。その認識とは、誇張された一面的な才能概念 (Begabungsbegriff) を否認することと、誤って方向づけられた基礎学校における授業の科学化 (Verwissenschaftlichung) を拒絶することである。」⁴³⁾ここで示されている「1974年の新しい教育的な認識」とは、「子ども擁護人」委員会の設立に象徴される「教育の人間化」のことである。

この改革の方向性に関する説明の後に示された改訂の方針は、次の5つである⁴⁴⁾。

- ① 教材上の諸要求の縮減とミニマムな教育計画の作成
- ② 言葉の単純化と明瞭化
- ③ 各教育計画において児童の年齢に見合った諸前提や発達心理学的な諸前提に配慮すること
- ④ 教科横断的な教授内容 (fächerübergreifende Lehrinhalte) の強調
- ⑤ 学級担任の原則の強化

これらの原則を実行するために、学習指導要領の全体を年間30週間分の分量に抑えよとの結論が下され、練習・反復、行事・遊びのために約10週間分を学校の自由裁量の時間にあてがうことが示されている。新学習指導要領の第5章のB部「諸目標・内容・指示」(暫定版の第4章「教授計画」のB部「目標と解説」に相当)の諸目標の部分のみを授業実施における履行義務を負うものとして扱うことで「ミニマム・プラン」と見なされるようにする。暫定版の第4章の教授計画を全ページにわたって20~30%カットする。特にハーン文部大臣が教師一人ひとりに強調したことは、「『諸目標・内容・指示』の内容と指示の欄に記載されている事項は実際には選択的に扱われるものであって、単純に教材のすべてが基礎学校の子どもたちに提示されるものでないこと」である⁴⁵⁾。ハーン文部大臣の説明からは、学習指導要領の内容を削減するとともに、その取り扱い義務を「諸目標」にだけ課すことで、それ以外を各学校の選択事項と規定する一方、すべての学校による年間指導計画(Stoffverteilungspläne)の作成が期待されている。それは、各学校が年間指導計画を作成することで、市町村や地域の実態、より強く郷土と関連づけられた児童の環境が視野に入れられることにもなるからである。

さて、ハーン文部大臣は、各教科ごとに学習指導要領改訂の原則を示しているが、「事実教授」に関してはどのように述べられているのだろうか。まず、事実教授の科学理論的なアプローチは、専門的な表現を避けることで軽減されること、そしてそれに代わって事象との行為的交わりを強化することを求めている。また、郷土への関連づけを重視する立場は、たとえば「環境」のテーマ領域における歴史的・地理的な指示に典型的に表されているという。このように、科学的アプローチから行為的アプローチへの転換と同時に、ここに限定的にはあるが郷土科的な授業を一部に復活させるような

方針が示されている。

4. 学習指導要領改訂の諸原則について

バーデン・ヴュルテンベルク州文部省は、学校制度における「内的改革」の主要点が、学習指導要領の改訂作業にあるとして、1977年4月7日に「学習指導要領改訂作業の諸原則」を告示した。ここでまとめられた諸原則は、教育課程審議会の作業に関する一般原則、学習指導要領の目標の構成、新学習指導要領の作成のための規定の3つに大きく分かれ、そのいずれもが履行義務を有するものである。ここでは、学習指導要領の目標の構成に関する規定について述べる。

学習指導要領における諸目標の設定に関して遵守されるべき12の規定が定められている。その12の規定の包括的なねらいは、次の5点にある⁴⁶⁾。

- 教育政策上の決定事項の実現を保証するため
- 授業において科学認識を移項するため
- 児童と教師にゆとりを与えるため
- 各教科の教授計画における構成と言葉を、一定程度統一したものにするため
- 他の諸州の教授計画との調整を可能にするため

以下に12の規定内容を要約して示す⁴⁷⁾。

- 規定1：一般教育目標及び各学校での教育目標が、ドイツ基本法及び州憲法に合致していること。
- 規定2：学校種、学校段階、教科ごとに教育課程審議会の専門部会が設けられ、そこで提案される教育目標は、各部会の微視的な視野からの、指標目標 (Richtziele) 的な性格を有するが、包括的な目標及び各目標と内容との一致を保つようにすること。この点については、規定5を参照すること。
- 規定3：教科の目標は、そこで掲げられた課題の解決に資するのに身につけることが期待される人格のメルクマール (能力、心がまえ、固有性、考え方、任意性等々) が書き表されていること。教授計画の作成にあたって配慮すべきこととして、第一に、知識・技能・認識・価値の4つのカテゴリーを包含するものであること、第二に、4つの各カテゴリーは、知識を使いこなせるものであること、学習した事柄を自立的に再構成できること、転移、問題解決及び発見的な思考様式にかかわるものであること、その上で第三に、知識、技能・達成形式・スキル、物の考え方 (価値的態度)、興味、諸経験を区別すること。情動的・心理動因的領域の区分について、ブルーム等の行動分類カテゴリーに準拠することは勧められない。
- 規定4：教科の目標及び教科の課題について、各専門領域特有のものと教科横断的なものとの両方が判断できるものであること。
- 規定5：各単元の授業目標は、より高次の一般的目標と一致させて設定すること、当該学習内容が組み込まれていること、知識と技能だけでなく、深く理解すべき事柄・経験や興味、価値的態度も含まれるように配慮すること、授業が構造化されるように、雰囲気、授業スタイル、授業組織、動機づけ、メディア、グループ分け、宿題等の内容を含むものであること。
- 規定6：教科目標及び単元目標は、学習内容との関連づけが図られること。
- 規定7：授業目標は、授業において子どもが取り組むことのできる学習活動と、取り組むべき学習活動とが混同されてはならない。授業後に子どもが知っておくべき基本概念 (物理学的モデルに対しては原子モデル、文章の機能に対してはテキストの構成等) が、授業目標に盛り込まれること。
- 規定8：授業の細目目標については、教授計画に盛り込まないこと。
- 規定9：教科目標と単元目標の体系について、各教科の教授計画の中で示す必要はないこと。
- 規定10：教授計画の各単元は、目標・内容・指示の3欄に区分けして記述されること。各単元は、テー

マで一括され、区分されたまとまりであること。各単元の内容の取り扱いについて、範例的学習のモデル（必修部分）、択一選択（選択必修）、例示（選択的取り扱い）に分けて示されること。

規定11：第3欄の指示について、配慮すべき方法や教授学的な項目が含まれていること。それは、たとえば、グループ形態や練習の形式、授業進行のための指示、宿題を課すための指示、学校外の事柄に関する適用事項についてである。この指示にかかわる事項は、教師に履行義務は課せられないこと。

規定12：指示の欄に、單元ごとの目安となる授業時数を記すかどうかは、教育課程審議会の各教科部門の自由裁量に任されること。

VI. 75年暫定版学習指導要領の修正

事実教授に関して77年版学習指導要領と比較すると、75年暫定版は実際にはどこが修正されたのであろうか。その主な改善点を7つにまとめる⁴⁸⁾。

1) 授業時数について

75年暫定版の授業時数の基準（1975年2月25日改正）において、事実教授の週当たりの授業時数は、第1学年3時間、第2学年4時間、第3・第4学年各5時間と定められていた。これが、77年版学習指導要領の授業時数の基準では、第3・第4学年の週当たりの授業時数が各4時間に引き下げられた。第3・第4学年の事実教授の授業時数は、週当たり各1時間カットされたことになる。

また、年間35-40週間の授業時数を想定して学習内容の分量を規定していた教授計画を、年間30週分の分量に抑えられた。これにより地域やクラスの実情等に応じて内容を選択することができるようになり、自由裁量の余地が広げられる。それは、①独自の授業テーマを扱う選択の幅を広げるために、②時事的なテーマや郷土的なテーマを扱いやすくするために、③反復・復習に十分な時間を割り当てるために、④演劇や行事において音楽指導等に活用するために、年間5-10週分に相当する学習内容を教授計画から削除しようとするものである。

2) 交通教育の編入

77年版では、交通教育が事実教授の中で扱われること、すなわち、10ある行為領域の1つとして、事実教授を構成する学習内容の一部であるとの位置づけがなされた。77年版を改訂した次の84年版においても、7つの活動領域の1つとして示され、事実教授を構成する内容領域として交通教育を位置づけることは継続されていく。なお、交通教育に割り当てられる授業時数は、KMKの勧告にしたがって、第1学年20時間、第2学年10時間、第3学年10時間、第4学年20時間と定められている。

交通教育の編入による事実教授の学習対象の拡大が主な修正点の2つめである。

3) 教授計画の欄区分について

暫定版の第4章のB部は、目標と解説の2欄区分で示されていたが、これが諸目標、内容、指示の3欄区分に改められた（77年版では第5章のB部）。この措置は、調査結果において教師から強い要望が出されていた点である。

4) 学習内容の修正について

暫定版の内容量の多さについて、調査結果では教材過多との指摘が多くにみられた。これに加えて第3・第4学年の授業時数が週当たり1時間削減された上に、KMKの勧告により交通教育を実施する時間数が割かれてしまうことから、1977年版では次のような内容の措置がとられた。

①経験領域に関して、「空気」と「音」、「熱」と「光」の4領域はそれぞれが独立した領域として区分されていたが、1977年版では「空気・音」、「熱・光」の2領域に統合された。

- ②経験領域の「環境Ⅰ」と行為領域の「環境Ⅱ」が「環境」に統合され、経験領域に配置された。
 ③行為領域に「交通」が新たに加えられ、事実教授の学習対象が拡大された。

学習指導要領の編纂委員会は、暫定版の教授計画で示された経験・行為の各領域の枠組みをそのまま残すことを決定したことから、①と②で指摘したような領域の統合は行われたが、領域の削除はなされなかった。内容削減のために取られた措置は、テーマの数を減少させることである。対象領域の実質的な数は減らされずに、各領域内のテーマ数だけが削減されたことになる。

また、「地図の理解」「時間の取り扱い」「地域的な歴史・地理・文化の特殊性の取り扱い」の内容の充実について調査結果では指摘されていたが、経験領域の「環境」でこれらの内容がテーマ化された。

5) 学習指導要領の特性の変化

暫定版では、各テーマ領域は2学年にまたがって授業展開してよいことになっていた。すなわち、弾力的な運用が可能であった。暫定版と77年版のテーマ領域一覧表（暫定版では第4章のA部、77年版では第5章のA部）を比較すると、この一覧表に各学年間を仕切る罫線が新たに入れられたことがわかる。この措置により、各行為領域・経験領域を縦軸に、各学年を横軸にとるマトリックスが完全に形成されてしまい、その結果、一つひとつのテーマのほぼすべてがマトリックスのいずれかに属することになり、教育行政が配列した授業内容の順次性の固定化は強まってしまった。これにより、「事実教授に関する教授計画は、義務の課せられたミニマム・プラン(Mindestplan)に変質し、大綱計画(Rahmenplan)の特徴は失われてしまった」上に、「第1学年から第4学年へと積み上げられる螺旋構造も、ほとんどの行為・経験領域で断念せざるを得なくなった⁴⁹⁾」との評価が下される結果となった。全学年にテーマ領域の配置がなされているのはわずかにすぎず、経験領域では「環境」と「動物」、行為領域では「学校」と「交通」だけなので、螺旋構造は実質的に成り立たない内容構成になってしまったのである。

6) 子どもの発達特性への配慮事項の補足

調査報告では、児童の発達レベルや学習前提に配慮すべきだとする意見が強かった。この配慮事項については、77年版の総則に当たる第1章「基礎学校の活動に関する指針」の1.2.2「基礎学校の活動形式」に盛り込まれた。基礎学校における教育活動の特色が、ここで規定されたのである。

7) 目標の記述表現について

「知る」(wissen)、「識別する」(einsehen)、「理解する」(verstehen)、「認識する」(erkennen)などの動詞を用いて、認知的な正確さが問われるような目標を記述することを極力回避し、「やってみることによって発見する」「自分で調べる」「点検する」「確認する」など、自立性や行為的交わりの可能性を示すことの方が優先された。

VII. おわりに

1970年代のドイツにおける初等教育カリキュラムの開発について、バーデン・ヴュルテンベルク州の統合教科「事実教授」に焦点を当て、カリキュラム改訂を目的とする試行プログラムの調査結果に基づいて、75年暫定版の編成上・内容上の問題点を詳細に検討してきた。ドイツの学習指導要領を対象にした日本の先行研究では、告示後の完成されたカリキュラムを唯一の情報ソースとして依存してしまう傾向がみられるが、実際には完成に至るまでの改正論議を把握することによって始めて、そのカリキュラムがもつ基本理念や構造、編成原理や工夫点などの理解に真に迫れるであろう。

本稿で研究対象とした暫定版カリキュラムの改正論議には、総論としては、カリキュラム基準性をめぐってその大綱的性格と拘束力、各教員の裁量の範囲の規定について、そして用いられる用語や概

念の難易度について、カリキュラムの基本構造としての2次元3層構造の具体レベルでの不整合の問題について、知識量や評価について等々、学習指導要領のコンセプトや組み立て方、そして文章表現にいたるまで詳細かつ具体的な論拠が示されて検討がなされていた。たとえば、そこで使用される概念や用語の難易度の問題は、最新の方法学研究や授業研究の成果を取り入れるには、教育実践が上滑りしないようにするためにも、教師一般になじみの薄い専門用語の取り扱いには注意を要するであろうし、学習指導要領に記された用語がそのまま授業の場で児童に差し向けられる可能性も存在する。また、カリキュラムの理論的な枠組み構造はしっかりしていても、教育内容を教授計画レベルに具体化する場合、緻密かつ構成的・体系的に知識を配列する、言い換えれば、あらかじめ実践展開を想定した上での工夫が施されなければ、理屈としては優れていても授業への実践展開の最終ラインのところでは障壁が残ってしまう。テーマ的な学習内容が学年ごとにカタログ的に振り分け、配列されるだけでは不十分なのである。

最後に、本稿で研究対象としたカリキュラムについて統合原理の観点からまとめておきたい。まず、試行プログラムによる調査においても、「諸教科の統合（他教科との交差）」が調査項目の一つに挙げられていた。それは、A調査票の⑥の領域区分の仕方、⑦の各領域の接続及びプロジェクト授業の可能性について、に表されている。諸教科横断的授業へのニーズは、ヴァイス学校局長の説明や、ハーン文部大臣による暫定版改訂の方針（「諸教科横断的な教授内容の強調」）、そして学習指導要領改訂の原則（規定4）に明らかである。その後の3度の改訂で次第に充実していく諸教科横断的授業（総合的学習）の萌芽は、すでに75年暫定版の修正論議の中で育まれていたのである。ドイツの基礎学校を対象とするカリキュラム研究において、この歴史認識は極めて重要である。なぜならば、仮に60年代までの合科教授を旧来型の総合的学習であるとすれば、旧来型から新型の諸教科横断的授業への総合的学習の転換には、時期的な断絶はほとんどなかったことになり、郷土科から事実教授への転換とともに、合科教授から諸教科横断的授業への転換も同時代的に行われたことになる。すなわちこの研究テーマにおいて、断絶ではなく継続性の観点からのカリキュラム研究が求められることになるからだ。

カリキュラムの実際としては、内容構成原理としての「多視点的アプローチ」のコンセプトへの賛同者は多くても、それに基づいてカリキュラム（学習指導要領）として具体化された時に、多視点性の機能的な問題が指摘された。具体化された内容の細目レベルでの構造化・体系化の問題が解明されなければ、理論骨子や全体の枠組み構造としてはすぐれていても、そこには授業実践展開の前に立ちふさがる障壁が存在することが明らかになった。カリキュラムにおいて統合原理を強調しようとする場合に、学習内容の関連性や接続の措置のとり方をいかに構造的・体系的に提示できるかが大きな課題となる。すなわち、教科間や単元間のつながりを構造的に示す「記号表示方式」などの工夫が必要である。暫定版に向けられた論点は、その後の77年、84年、94年の改訂版にどう生かされ、どのようにカリキュラムが発展していくのかについては、今後の課題としたい。

【注】

- 1) バーデン・ヴュルテンベルク州だけでも、285の教育課程基準が効力を有しているといわれる。近藤孝弘「学校教育の目的と教育内容」（天野正治他編『ドイツの教育』東信堂、1998年、156ページ）参照。
- 2) Vorläufige Arbeitsanweisungen für Sachunterricht in der Grundschule (VASU). In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Kultus und Unterricht Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. 1975, S. 1072-1129.

75年暫定版の学習指導要領（事実教授）は、財団法人教科書研究センター編『西ドイツにおける事実教授の教科書分析』（ぎょうせい、1987年）でも取り上げられている。同書では、1975年版と1984年版との比較が佐藤によってなされている。この比較に関しては、検討内容やそれによって導き出された結論の荒さが目立

- つばかりでなく、比較の対象選択に研究上の誤りがある。すなわちそれは、1975年暫定版と1984年版との間には、1977年版が存在するという事実に基づく。なぜ1975年版の、しかも暫定版と1984年版とを比較したのかについて、説明は一切なされていない。
- 3) 『岐阜大学教育学部研究報告 =実践研究=』第6巻, 2004年, p.191-208。
 - 4) 詳細については、同上192ページ及び資料1を参照せよ。
 - 5) Kucher, H./Veitshans, H.: Die Erprobung der Vorläufigen Arbeitsanweisungen für Sachunterricht in der Grundschule. In: Lehren und Lernen. 1977/Heft 12, S. 29.
 - 6) Kleinschmidt, G.: Von den "Vorläufigen Arbeitsanweisungen" zum "Bildungsplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg". In: Lehren und Lernen. 1977/Heft 10, S. 5-7.
 - 7) Ebenda, S. 2.
 - 8) Kucher/Veitshans, 1977, S. 30-31.
 - 9) Ebenda, S. 32.
 - 10) Ebenda, S. 33.
 - 11) クッヒャーとファイツハンスは、12の論点を挙げている(ebenda, S. 34-44)。その12の観点とは、①コンセプトについて、②鍵となる概念について、③言葉について、④記述様式について、⑤過重要求と過小要求について、⑥横の繋がりに関する参照指示について、⑦教授と学習の措置について、⑧最小限の一覧について、⑨評価について、⑩新しい内容について、⑪教員の再教育措置について、⑫経験領域「環境I」について、である。ジラーは、クッヒャーとファイツハンスによる12の論点を参照しつつも、それらを10の論点に再構成し、新たな見方を加えている。
 - 12) Siller, R.: Sachunterricht in der Grundschule. Ludwig Auer 1981, S. 74-82.
 - 13) Ebenda.
 - 14) Kucher/Veitshans, S. 34, Siller, S. 75.
 - 15) 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』第12集, 1990年)参照。『構造計画』には、たとえば、「この年齢段階(筆者注: 初等教育段階)においてすでに、体験から認識へ、行為から行為の技術へ、直観から言語的把握へ、言語的把握から概念化への歩みが大胆に行われなければならない。このことは、子どもの直観や形象への渴望、あるいは具体的経験への要求を疎かにすることを意味するのではなく、子どもの経験をより意図的に事実即して説明することを意味する。科学的概念形成を根本的に解明し、後の学習段階や学校段階において一層の科学的に方向づけられた学習のための基礎を形成することが重要である。」(Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. 1970, S. 48.)
 - 16) Kucher/Veitshans, S. 34.
 - 17) Ebenda, S. 35.
 - 18) Ebenda.
 - 19) VASU, S. 1074.
 - 20) Kucher / Veitshans, S. 35.
 - 21) 日本での事実教授学に関する先行研究〔渡辺光男「授業構造理論としての教授学(Ⅲ)」『筑波大学教育学系論集』第3巻, 1979年, 117-131ページ。小野拓男「西ドイツの『事物科』における『総合』の問題」(『子どもの人間的自律と授業実践』明治図書, 1985年, 135-149ページ)など]でも、ギールやヒラーを中心とするロイトリンゲン・グループが開発した多視点的アプローチが紹介され、それは本稿で論じているバーデン・ヴュルテンベルク州でのカリキュラム改訂期に開発されたものである。しかしながら、同カリキュラムの実践化のための試行段階でさまざまな問題点が現出していたにもかかわらず、同先行研究においてはドイツにおける批判には言及されていない。多視点的アプローチは、80年代に入ると事実教授の学説研究においても、次第に過去の理論としての扱いに退潮していき、84年版の事実教授に関する学習指導要領ではすでに撤回される。

- 22) VASU, S. 1075.
- 23) Kultus und Unterricht 1975, S. 1075-1076.
- 24) Müller, Erich H. (Hrsg.): Planungshilfen zum Sachunterricht. Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1976, S. 35.
- 25) Kucher/Veitzhans, S. 40脚注参照。
- 26) Siller S. 76, Kucher/Veitzhans S. 41.
- 27) Ebenda参照。
- 28) たとえば, Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II. Cornelsen 1987. Peterßen, W. H.: Kleines Methoden-Lexikon. Oldenbourg 1999.
- 29) Kultus und Unterricht 1975, S. 1975.
- 30) Vgl. Kucher/Veitzhans, S. 36.
- 31) Ebenda, S. 36-37.
- 32) Giel, K./Hiller, G.G./Krämer, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht - Aufsätze zur Konzeption 1. Ernst Klett Verlag 1974, S. 45.
- 33) Siller, S. 78.
- 34) Vgl. Kucher/Veitzhans, S.38.
- 35) Ebenda, S. 42.
- 36) Ebenda, S. 41-42. 要求頻度の高いものに限定した。
- 37) Siller, S. 80.
- 38) Kucher/Veitzhans, S.37.
- 39) Siller, S. 81.
- 40) Eisert, G.: Der Bildungsplan für die Grundschulen von Baden-Württemberg im Rahmen der Grundschulreform. In: Lehren und Lernen. 1977/Heft 8, S. 13-14. ヴァイス学校局長の説明に関しては、ジラーも論及している (Siller, S. 81-82)。
- 41) Ebenda.
- 42) Kultus und Unterricht 1977, S. N299-301.
- 43) Ebenda, S. N299.
- 44) Ebenda, S. N299-N300.
- 45) Ebenda, S. N300.
- 46) Kultus und Unterricht 1977, S. 576.
- 47) Ebenda, S. 576-580.
- 48) Kucher/Verizhans, S. 45-46とSiller, S. 82-83を参照。
- 49) Kucher/Veitshans, S. 46.

