

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

～バーデン・ヴュルテンベルク州のカリキュラム改革～

Study of the Conversion of Educational Politics toward Humanize Education in the Federal Republic of Germany; the Main Aim of the Curriculum Revision during the Seventies in Baden-Württemberg

原 田 信 之*

HARADA, Nobuyuki

キーワード：基礎学校，カリキュラム改革，事実教授，「子ども擁護人」委員会

I. はじめに

ドイツ連邦共和国（以下，ドイツと略す）では，1960年代半ばから教育制度の大幅な量的拡大とともに，その民主化や効率化を求めた構造的な制度改革が強力に進められる一方，カリキュラム改革においては，「科学志向」をコンセプトにする教育内容の現代化が定着するかにみられた。しかしながら，制度的改革は1974年の「オイル・ショック」をきっかけに政策転換が余儀なくされるとともに，カリキュラム政策もその方向性を転換させていく。もとより政策的に学校教育の質の向上を図る場合，外的な制度改革と内的なカリキュラム改革とを連動させれば政策実現による効率性は高まることから，当時のドイツでは連動型教育改革が目指されていた。だからといって教育財政を背景に進められがちな制度改革の頓挫が，そのままダイレクトにカリキュラム政策にもマイナスの影響を及ぼしてしまうとは考えにくいし，そこには教育的論理の文脈を探求する姿勢が一方で求められるべきであろう。

本稿では，1970年代のドイツにおけるカリキュラム政策の転換の内実を明らかにすることを目的とする。そこでは，1970年代中旬ごろを端緒とする，ドイツにおける「教育の人間化」への教育政策の基調の転換について，バーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校改革に着目して，この「教育の人間化」のスローガンの意味内容を把握することによって政策転換の方向性を明らかにするとともに，その実質的なインパクト解明の観点から基礎学校の統合教科「事実教授」(Sachunterricht) のカリキュラムに与えた影響を検討する。

この「教育の人間化」への政策転換は，1974年にバーデン・ヴュルテンベルク州文部省に設置された「子ども擁護人」委員会による諸提言と切り離せない関係にあることから，本稿では必然的に，同委員会の設置された1974年5月から解散する1981年6月までを研究の対象時期とすることになる。そこで本稿ではまず，すでに10年来，州文部大臣の要職にあったヴィルヘルム・ハーン (Wilhelm Hahn) 及びその関係者の言説に基づいて教育政策転換についての時期区分を行うとともに，その背景となる政策転換の動因が何であったのかについて整理する。次に，「子ども擁護人」委員会の勧告を取り上げて，主に基礎学校のカリキュラムに関連する内容を抽出し，この政策転換の動向の他州への波及について言及することで，この時期におけるバーデン・ヴュルテンベルク州のカリキュラム政策転換の先行性を立証する。そして，バーデン・ヴュルテンベルク州文部省の官報『文化と教育』及

* 岐阜大学教育学部（学校教育講座）

び州立教育研究所の機関誌『教授と学習』に掲載されたハーン文部大臣及び文部行政官等の論説を中心に検討し、「教育の人間化」のスローガンの内実を明らかにしたい。最後に、カリキュラムへの実質的な影響を把握するために、1979年に行われた基礎学校の実教授の学習指導要領の小改訂により、その教育内容にどのような変更が加えられたのかを検討する。

なお、日本における先行研究では、70年代から80年代にかけてのドイツにおける教育政策の転換を、「教育の人間化」によってその動向を把握することは、後述する天野の論稿以外にはほとんど言及すらされていない。ましてや、教育の人間化の政策転換について、文化高権により実質的な教育権限を有する州レベルの教育政策の展開に即して具体的に検証してみることや、それを様々な教育政策（ここではカリキュラム政策）の展開とリンクさせて検討するようなアプローチは、その天野の先行研究でもとられていない。本稿では詳しく触れられないが、機能主義的な教育理解¹⁾に対抗して、1978年1月9、10日にボン近郊のバート・ゴードスベルクで開催されたフォーラム「教育への勇気」(Mut zur Erziehung)の端緒が、すでに1974年に緒についていたバーデン・ヴュルテンベルク州での教育政策の転換に現れていたことも論究されないままに見過ごされている。

II. 教育政策展開の時期区分と「教育の人間化」への転換の背景

1. 政策転換の趨向変化の教育学的把握

ドイツでは、1960年代中旬から1970年代前半にかけての、約10年間に及ぶ教育改革期を指して「教育改革の多幸症（オイフォーリー）期」と呼ばれる。この過大な期待が寄せられていた教育改革への熱意も、「その間に生じた経済発展の行き詰まりや、教育の急激な量的拡大に伴って生じた種々の困難のためにしだいに冷却化」していったとの見方が示されている²⁾。

確かに1970年代前半の時代は、1973年10月にエジプトがイスラエルに進行して起こった「十月戦争」が原因で、世界経済が深刻な打撃を受けた時期である。アラブ産油諸国は、イスラエルとの友好国に対して石油輸出の禁止・制限措置をとったことから世界的に石油価格が大幅に上昇した。エネルギー消費の40%を中東に依存していたドイツにおいても、いわゆる「オイル・ショック」が勃発したのである³⁾。

1960年代中旬頃から進められてきたドイツの教育改革は、潤沢なる財政基盤を必要とする教育条件の大整備計画が盛り込まれていたことから、このオイル・ショックの深刻な打撃を受けた⁴⁾ことは変えようのない事実であったとしても、1970年代中旬における教育政策転換の原因を、この外的要因のみに帰してしまうことや、政権政党の組替えや政権交代などによる政治的ファクターのみに求めることでは不十分だと言わざるを得ない。また同様に、アメリカでの教育の人間化の影響がドイツにおいてもこの時期に顕在化したと、外国からの影響要因だけでそれを説明するのでは、いかにも論拠が弱い。天野がヘルムート・ベッカーの言葉を引きつつ主張するように、「すでに1970年代の後半に、『理性的実践への軌道修正』という強い要請が現れていたことに、われわれは注目しなければならない⁵⁾のである。このことからすれば、「言葉の正しい意味での『内的改革』、あるいは『教育の人間化』を求めること」や、「急激な量的拡大や構造計画が随伴する教育の非人間化に対して、注意を怠らず、対応策を考えること⁶⁾こそが、当時の教育政策のさらなる展開に必然的に求められた姿勢であったと考えられる。

ドイツにおける教育の人間化は、教育の現代化からのゆり戻しの動向として言われるアメリカの教育の人間化と基軸は一にするとところはあるとはいえ、当然のことながらそれと同一無異ではありえない。ドイツ的な「教育の人間化」のニュアンスや、基調の転換をもたらしたドイツ的な背景があるはずである。問題意識としてはこうした見方に立ちつつ、本稿はドイツ全体の傾向性の把握に努める総論においてそのテーマを追求するのではなく、冒頭で示したように州や学校段階及び対象カリキュラム

を限定した上でそれを探求することになるが、それによってかえって「教育の人間化」のコンセプトのカリキュラム改革への実質的な影響に関しての解明が進むと考える。

2. 時期区分と転換の背景

バーデン・ヴュルテンベルク州のシュトゥットガルトに位置する教育計画・研究情報研究所（1977年に州立教育・授業研究所に名称変更）は、現在に至るまで同州における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。同研究所発行の機関誌『教授と学習』（Lehren und Lernen）は、各号ごとに州文部省との密接な調整が図られて刊行される、主にカリキュラムや授業内容に関する機関誌であり、教育政策の立案側とその実践的展開を行う教師側との政策意図の浸透や意見反映を活発にするための情報媒介として期待されたものである⁷⁾。この『教授と学習』の副題には、「シュトゥットガルトの教育計画・研究情報研究所の発行する新しい授業実践の機関誌」とあり、新たな授業実践を指向する姿勢がそこにも表されている。

1975年に発刊された創刊号の冒頭を飾るハーン文部大臣の論説は、教育政策の転換を表明するものであった。この論説は、「1975年への年の変わり目における教育政策的転換」⁸⁾（Die bildungspolitische Wende zum Jahreswechsel 1975）と題された。この論説の中でハーンは、第二次大戦後のドイツにおける教育政策の展開を、大戦後から1960年代初頭までと、1960年代初頭から1973・74年までに区分し、その後続く1975年からの教育政策の転換をもたらした要因を挙げた上で、過去の教育政策展開に対する批判的な総括を行い、そして新しい教育政策展開の方向性を指し示した。

ハーンは、第二次大戦後から1960年代初頭までを、経済復興を成し遂げたドイツにおける教育政策の構築期とし、コンラート・アデナウアー時代とする。そして、60年代初頭から1973・74年までをヴィリー・ブラント期とする⁹⁾。この期にあっては、科学知識や技術的可能性、社会的意図を適用することで、完璧なる世界がまもなく実現するかのよう、楽天的な考えが支配していたという¹⁰⁾。このような楽天主義にも支えられてきた60年代からの改革は、1974年に一つの教育政策の展開期が終焉したとハーンはみているのである¹¹⁾。教育政策展開の節目におけるこの「傾向性の転換」¹²⁾（Tendenzwende）をハーンは次のように言い表す。

「60年代の改革の多幸症は消え去ってしまい、教育における随意の実現可能性から立てられてしまうユートピア的な諸計画をともなう思惑は時代遅れになってしまった。」¹³⁾

ハーンは、多幸症的な改革期を終わらせてしまった時代的な要因を4つ挙げる¹⁴⁾。一つは、大衆の意識の変化である。これには、ローマクラブの「成長の限界」で言われた、世界の現実の姿に人々の目を向けさせた様々な主張や環境保全の意識等を挙げることができる。二つには、先にも説明したオイル・ショックである。そして三つには、1969年にブラント政権が出した声明、それは平等な社会民主主義の実現のためのこととして教育改革がその中心に位置づけられていた「改革の時代」の到来を宣言するものであったが、すでにその声明はユートピアであることが判明し、魅力をまったく失ってしまったことである。若年層の失業問題、そして大学の収容能力が進学希望者の増加に追いつかないなど、政府が力を入れてきた高等教育政策の失敗などが実際的な問題として顕在化していたからである。四つには、国民の支持政党の変化である。

さらにハーンは、バーデン・ヴュルテンベルク州において、自らも文部大臣として推進してきた過去の教育政策を批判的に総括することも忘れていない。教育制度の改革のために過去にとられた政策を一定の程度において評価し¹⁵⁾、そして将来にわたる教育改革の必要性それ自体は認めつつも、過去の教育政策が失敗した原因の一つは、科学的認識や素材のあまりにも直接的すぎた転用が、教育的な配慮を欠いたままに行われてしまったことにあるとみる。これは主に、教育内容や授業の行き過ぎた科学化（Verwissenschaftlichung）のことを指していると考えられる。そして2つめの原因が、多様な素質を否定する才能概念（Begabungsbegriff）にあるとみる。ハインリッヒ・ロートのいうところ

の環境の改善や教育的促進による才能の開花は、認知的な促進を指すものにすぎないと述べる。人の資質・能力における訓育的側面などにも目が向けられる必要があり、能力開発の認知偏重性に警鐘を鳴らしたものであろう。さらには、誤った教育改革の功罪をフランクフルト学派並びに解放教育学 (emanzipatorische Pädagogik)¹⁶⁾ にもかぶせて、批判の矛先を向けるのである。

3. 転換の発端とエピソード

1964年に文部大臣に就任して以来、5つの内閣で職責を果たしたハーンも1978年にその職を辞する。『教授と学習』はその記念特集を組み、文部行政官としてハーンとともに教育改革を推進してきたピアツォロは、「教育政策の転換」を振り返り、その発端となった出来事をエピソード風に振り返っている¹⁷⁾。それによれば、1973年の夏に、ハーンはごく親しい同僚たちと長期休暇を過ごし、その時に「子ども擁護人」委員会のアイデアが浮かんだとピアツォロは証言している。それはハーンのマottoでもあったブレヒトの言葉「前進することが厳しければ厳しいほど、理性に立ち返れ」にしたがったものだという¹⁸⁾。

その後、「子ども擁護人」委員会の着想が公の席で最初に開示されたのは、1974年1月17日の報道会見においてである。その報道会見の内容を伝える広報では、「文部大臣は、教育政策における心理的・医療的な諸条件をこれまで以上に考慮に入れようとしている」と記されている¹⁹⁾。また、その翌月の2月1日付の週刊誌「ディー・ヴェルト」に掲載されたハーンの論説「今や改革は過去のものである」(Mit der Reformitis ist es jetzt vorbei)でも、次のように述べられた。「学校政策は岐路に立たされている。…総合制学校から集合論(筆者注:数学の教育内容の一つ)に至るまで、何から何まで計画された改革に次の基準が当てはめられるべきである。その改革は子どもに役立つものなのか?それは子どもに過剰要求していないか?個性を求める子どもの権利を蹂躪してはいないか?」²⁰⁾

この着想時のハーンの言説にも表れているように、子どもの側に立った政策転換を成し遂げようとの姿勢が鮮明に打ち出されている。少なくとも、学校政策において、それがより子どものためになるかどうかの基準から見直されるべきだとする考えが示されている。

III. 「子ども擁護人」委員会の設立と勧告

1. 教育化プログラムの提唱

バーデン・ヴェルテンベルク州における「教育の人間化」への教育政策の転換を象徴するのが、1974年5月17日の「子ども擁護人」委員会 (Kommission „Anwalt des Kindes“) の設立である²¹⁾。この委員会の活動は、「必ずしもそれに限定されるわけではないが、基礎学校領域に重点がおかれた」ものである(ハーン文部大臣による勧告のまえがき)。この委員会の設立に先立って、「教育の人間化」への教育政策転換のキー・コンセプトとなる「学校の教育化プログラム」(Programm zur „Pädagogisierung“ der Schule) について、同年1月17日にハーン文部大臣は記者会見の場で言及していた。それについて、ハーンは次のように述べている。

「私は、1974年1月にバーデン・ヴェルテンベルク州の教育政策を、そして言わせていただければ、おそらくドイツ連邦共和国の教育政策をも新しいものに転換させた。社会政策的な目的設定が多数を占めた組織面での改革の10年を経てから後、私は、子どもあるいは生徒に目を向けることを求めてきた。『教育的なるものに敏感になろう』(Sensibilisierung des Pädagogischen) のプログラムがそれである。このプログラムの略称が教育化 (Pädagogisierung) である。それ以来このプログラムは、すべての学校領域における私たちの教育政策的な行動を規定してきた。…1974年1月17日、私が教育化のプログラムを最初に要求した報道会見を機会に使用され始めた指標概念『子ども擁護人』によって、私たちは教育政策の転換を確実なものにすることができたのである。』²²⁾

「教育化プログラム」の提唱がバーデン・ヴュルテンベルク州における教育政策転換の引き金になったこと、そしてそれが連邦他州の教育政策転換の流れをつくったことが述べられている。確かにこれは、多分にハーン自身の自己評価の弁を含むものである。しかしながら、1964年の州文部大臣就任以来、常設文部大臣会議やドイツ教育審議会の要職をも兼務してきたハーンの言質である。政策転換しなければならぬ問題点はどこにあると彼は認識していたのだろうか。1970年にドイツ教育審議会が提出した『構造計画』の骨子に沿って、ハーンは以下の点に自らの批判的見解を示している²³⁾。

- 若年齢からの早期学校教育の開始
- 基礎学校におけるカリキュラムの行き過ぎた科学化
- どうしても過剰要求を導いてしまう一面的に平等化された才能概念
- アビトゥアー保有者数を引き上げることに目が向けられてしまったこと
- 一面的に科学化されてしまった教師教育への提案
- 普通教育と職業教育との境界が曖昧になってしまったこと

これらの点が挙げられたのは、60年代から進められてきた教育制度の構造改革によって、都合の悪い副次作用 (Negative Nebenwirkungen)²⁴⁾が徐々に顕在化し、改革への期待が幻滅へと変わってきたことにもよる²⁵⁾。副次作用として、生徒間の競争の激化、大学の入学制限 (Numerus Clausus) と大学入学資格 (アビトゥアー) の価値の低下、大卒者の失業と青少年の失業率の増大、青少年の自殺²⁶⁾や非行 (薬物の使用やアルコール中毒) とともに学校ストレスの増加などの社会現象²⁷⁾を挙げることができる²⁸⁾。また、基礎学校教育に向けられた科学化の波は、一面的な知識の媒介や人間的・情緒的な価値の軽視を導いただけでなく、達成へのプレッシャーや競争の激化は、改革教育学運動において「子どもの学校」であることが確認された基礎学校にも押し寄せてきたとみられた²⁹⁾。60年代から進められてきた教育制度改革のこのようなネガティブな作用を断ち切らんがために、「子ども擁護人」委員会は発足にいたったのである³⁰⁾。

2. 委員会の構成委員と勧告の内容

1974年5月17日に委員会構成員が招集され、バーデン・ヴュルテンベルク州文部省に委員会が設立される。「その委員会は、これまでの教育改革の流れを決めてきた教育専門家のみによって構成されるのではなく、保護者、小児科医、心理療法士、行動研究者、教育家の代表で構成されている」³¹⁾とハーンが説明するように、以下の構成委員を有する。

ルドルフ・アッフェマン博士 (心理療法士・医師)
 グンター・アイクラ教授 (フライブルク大学)
 ベルンハルト・ハーゼンシュタイン教授 (フライブルク大学) * 委員会会長
 ハンナ・ヘルマン
 ゲオルク・ヘルテル教授 (カールスルーエ教育大学)
 ラインハルト・レムプ教授 (チュービンゲン大学教授)
 ハイリッヒ・ウンルー博士 (カールスルーエ上級学校局長官)
 アロイス・ヴァルトブルク・ツァイル伯爵 (州保護者諮問委員会会長)

次に、1976年5月に出された「子ども擁護人」委員会の勧告³²⁾の内容であるが、それは5つの骨子から成り立っている。その勧告の骨子とは、A. 学校の環境、通学路、健康、B. 授業と宿題：量と内容、C. 教室と学校の規模、D. 成績評価、E. 高等教育と職業のための移行・卒業・最初的前提、である。Aについて10の勧告、Bについて9つの勧告、Cについて6つの勧告、Dについて8つの勧告、Eについて7つの勧告が出された。主に基礎学校のカリキュラムの方針に関連するものを、合計

40ある勧告³³⁾のうちBの中から抽出する。

B 1. 「午前の授業時間について」では、午前中の授業は、基礎学校の第1・2学年で最長3時間、第3・4学年で4時間、そのほかは5時間までにおさえる。必要な時には、例外的にもっと授業時間を増やすことができるが、この場合、できるかぎり音楽・技術の領域にあてがわれるように指示されている。これは、授業時数の抑制による児童の負担軽減をねらったものである。

B 3. 「週当たりの授業時数」では、第1・2学年で18 (15) 時間、第3・4学年で24 (20) 時間が配当されている。カッコ内の授業時数は、月1回の週5日制の週の配当時数である。「本勧告に基づいて授業時数は削減されなければならないが、それが体育や、芸術・工作・技術系の教科に偏って行われてはいけない³⁴⁾」との注意も添えられている。

B 4. 「教材の配分」では、児童生徒の特別な関心に触れられ、練習と応用によって教材が定着し、そして全体的教授 (Ganzheitlicher Unterricht) の意味において他の諸教科の視点への横断的な結びつき (Querverbindungen) を追求するために、十分な時間が確保されるように全教科の学習目標と内容が選択・配分されるべきであると説明されている。ここでは、他教科との教科横断的な結びつきが言及されているところに着目されたい。

B 6. 「基礎学校の授業と教科担任の原理」では、基礎学校の最初の2年間に、合科的な授業 (der gesamte Unterricht) が行われ、それをクラス担任が受けもつこと、また、同一の教師がドイツ語・事実科 (Sachkunde)・数学の3つの核となる教科を、そしてできるだけ音楽や体操も受けもつことが勧められている。ここでも「有機的なまとまり」(organische Einheit)³⁵⁾としての教科横断的な取扱いが次のように説明されている。「教師は、ある教科領域の対象にそくして、たとえば事実科 (Sachkunde) ならば、計算にかかわる質問を扱うとか、ドイツ語の言語的な面に目を向けさせるなどして、すなわち諸教科を超えた横断的な接続 (Fächerübergreifende Querverbindungen) によってより大きな関連性をよく洞察できるようにすることである。」³⁶⁾

B 7. 「宿題にかける時間」については、教育の人間化への政策転換がなされたこの時期から、家庭での宿題の時間に歯止めがかけられるようになった。第1・2学年では1日当たり45分、第3・4学年では同1時間を越えないものであることが定められている。

B 9. 「増大する負担への配慮」では、学校制度の変更が計画された時に、その変更によって望みもしなかった副次作用が児童生徒に過重負担を課す危険を含んでいないかどうか、点検されるべきだとの基本的な考え方が示されている。その際に注意しなければならないのは、教科領域と学習教材の増加、児童生徒が所有する勉強道具の増加、補足的な試験や試験に似た状況を導入すること、児童生徒の能力の発達に寄与しない年齢に不適応な要求などである。これらの点に関して、「子ども擁護人」委員会は、警告権を有する。すなわち、上記の観点から、学校現実に影響を及ぼす新学習指導要領の草案や計画された勧告を点検し、必要ならば、それらを作成した決定機関に差し戻すことや、前提となる実践的な試行を求めることができる。

以上のように勧告では、60年代中甸からの改革によって増大した児童への負担を軽減させるための時間上・内容上の措置が提唱されただけでなく、委員会自体にも児童への過重負担を抑制させる措置を発動することが可能な実効的権限が付されている。また、カリキュラム上の措置として、諸教科横断的な取扱いが勧められている点が特に注目される点である。

政策転換への意気込みと「子ども擁護人」委員会の実効性については、ハーン文部大臣の論説「効率化社会における人間的な学校」(Humane Schule in der Leistungsgesellschaft) の中で開示された次の証言からも知りえるだろう。

「1974年1月に私はひとつのサインを発し、『子ども擁護人』委員会を招集した。…それと同時に私は、カリキュラムが児童生徒の各年齢ごとにおいて期待でき役立つものかどうか、場合によっては書

き換えられるべきかどうかについて、カリキュラムを批判的に検証することを命じた。私たちはそれを基礎学校から始めた。基礎学校のカリキュラムのすべてを文部省が作成したのではなく、それは研究者と教員からなる専門委員会が作成したものである。基礎学校のカリキュラム案の一つを差し戻した時、なぜならばそれは基礎学校の児童への専門的な過剰要求があるとみられたからであるが、専門委員会の代表者は、『文部大臣は歴史を20年前に戻したいのか?』と述べた。それでも私は書き換えることを譲らなかったし、他のカリキュラムについても気になるものは差し戻した。³⁷⁾

3. 他州への波及

バーデン・ヴュルテンベルク州における政策転換は、他州にも波及していく。同州で1974年5月17日に「子ども擁護人」委員会が設立された後、同年10月にはラインラント・プファルツ州で、翌年11月にはバイエルン州で、また、1976年3月にはニーダーザクセン州において同様の委員会が設立にいたる。

ハーン文部大臣は、1974年12月にバイエルン美術アカデミーで開催された会議の席上、その年に推し進められた教育と授業の内容の見直しについて講演した。その講演の内容は新たなる「学校の教育化」に関するものであり、それにしたがって再び学校の教育的な課題が強調されると同時に、個々の児童に目を向ける必要があることが話された。ハーンの講演に対して、バイエルン州のハンス・マイヤー文部大臣は、それは新たなる教育政策を展開することの意見表明であり、「教育的なるものの復権」を意味すると評価した³⁸⁾。このマイヤーの評価に関しては、1976年に出版されたベルンハルト・フォーゲル編『新教育政策—現実的なコンセプトのための意見表明』において、教育政策の転換に積極的な見解が示されている。なお、バイエルン州では1975年の学習指導要領の改訂時に、事実教授の名称が「郷土・事実科」(Heimat- und Sachkunde)に改称され、他州に先んじて「郷土」概念を復活させる動きを見せた。

表1 「教育の人間化」の他州への波及³⁹⁾

| | |
|------------|--|
| 委員会の設立 | 「子ども擁護人」委員会の設立：バーデン・ヴュルテンベルク州（1974年5月）、ラインラント・プファルツ州（1974年10月）、バイエルン州（1975年11月）、ニーダーザクセン州（1976年3月） |
| 学校におけるストレス | バイエルン州（『学校と私たち』第1号1976年）、シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州（『基礎学校における過剰要求について』1975年12月）、バーデン・ヴュルテンベルク州（「子ども擁護人」委員会『第3勧告』1976年5月）、ラインラント・プファルツ州（「子ども擁護人」委員会『第2勧告』） |
| 学校の人間化と教育化 | バーデン・ヴュルテンベルク州の議会説明（1976年6月15日）、ラインラント・プファルツ州の議会説明（1975年11月、学校における生徒の状況について）、バイエルン州の議会説明（学校におけるストレスについて） |

連邦教育科学省は、1977年7月に「学校ストレス」に関する勧告⁴⁰⁾を出したが、「子ども擁護人」委員会を発足させた諸州では、表1にあるように、それ以前に「学校ストレス」に関する報告が行われ、制度改革による副次作用への対応が急がれていたとみられる（表1参照）。

IV. 「教育の人間化」のコンセプト

1. フィルビンガー州首相の政府声明

1976年5月に「子ども擁護人」委員会から勧告が出された翌月、フィルビンガー州首相は、6月15日

の州議会において、教育政策の新たなる目標に関する政府声明を発表した。そこでは、外的改革から内的改革への転換が鮮明に印象づけられただけでなく、政府声明には「人間的な学校のために」(Für eine humane Schule)の小見出しまで設けられている。「基礎学校は子どもの発達をもっと考慮に入れなければならない。第1学年では、児童に適合した教育 (eine kindgemäße Erziehung) が前面に出されなければならない」⁴¹⁾との方針のもと、特に基礎学校でそれを妨げている要因として、知育偏重と科学化、教授内容中心の取り扱いとその完全習得化、成績評価の強調のしすぎなどが挙げられている。具体的な方針としては、学習指導要領を見直すことや学校の教育風土を改善すること、達成要求は子どもの発達段階をより考慮すべきであることなどが示された⁴²⁾。

2. 教育の人間化のコンセプト

傾向性の転換に際してハーンが打ち出した政策は、「内的学校改革」である。なぜならば、「学校の教育化は内的改革を通してのみ達成可能になる」⁴³⁾からである。この政策の表明を受けたピアツォロ州文部省局長は、基礎学校において取り組むべきことは「すべての子どもの促進」にあると考え、子どもの個別的な能力を認めること、児童適合性の原理による授業の科学化に歯止めをかけること、教材中心の教育一辺倒にならないように「学習することの学習」など学習方法を身につけさせる教育を充実させること（これは特に事実教授において実現されるべきであり、事実教授の授業では「学習することの学習」が強調される⁴⁴⁾、人間的な授業における成功体験を通して能力の劣る子どもにも励ましを与えること、担任教師との心情的結びつきを強めること、保護者との協働活動を強化することを目標として定めた⁴⁵⁾。

ピアツォロ局長によれば、この時に「人間化」(Humanisierung)⁴⁶⁾もしくは「教育化」(Pädagogisierung) というスローガンで、州文部省が展開しようとしていた教育政策の方向性は次の6つにまとめられる⁴⁷⁾。

- ①教員・保護者・児童の協力の強化：学校会議など協力と参画に関する法制の整備
- ②「アメリカのカリキュラム研究の強い影響とそのドイツ教育制度へのあまりにも性急過ぎた転用の下に」⁴⁸⁾生じてしまった、教材の氾濫とついていけない児童の増加に文部省として反対すること。第1, 2学年に対して、一部は数値による評価を設定しつつも、文章による記述式成績評価 (Schulberichte) を導入するとともに、第1学年から第2学年への移行に当たっては進級判定を行わないこと
- ③ 児童への負担軽減
 - 授業時数、教室内学習の割合、学習指導要領の内容を削減するにあたり、教育の基礎的要素として達成意欲を強調すること、月1回の週5日制の導入
 - ④適切な学級規模と快適な空間づくりのために予算を増資すること
 - ⑤教育相談員を配置することや、第4～6学年に対してオリエンテーション機能を強化すること
 - ⑥幼稚園と基礎学校の連携による学校教育へのスムーズな移行

これら具体化されたコンセプトの背後には「児童の負担軽減」⁴⁹⁾を図る考えがあり、それには1975年8月に発足した、学校と授業の人間的な構成を目指す市民運動「人間的な学校」(Humane Schule) も「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されている⁵⁰⁾。

V. 事実教授の学習指導要領の小改訂 (1979年) ～カリキュラム改訂へのインパクト

「教育の人間化」は、バーデン・ヴュルテンベルク州のカリキュラム行政にどのような影響を与えたのであろうか。教育の人間化によるカリキュラム改革に関して、州文部省の一般的方針を把握した上で、1979年に行われた基礎学校の統合教科「事実教授」のカリキュラムの小改訂をとおして検証し

てみたい。

1. 「教育の人間化」と小改訂の方針

1) 77年版学習指導要領告示直後の課題認識

1977年版学習指導要領が6月10日に告示され、同年9月にはカルヴ国立教員養成アカデミーで「学校における教育的風土の改善」をテーマにする会議が開催される。『教授と学習』の1977年11月号に発表された論説「1977/78年度における教育化 (Pädagogisierung) のプログラム」の中でハーン文部大臣は、「教育化 (Pädagogisierung) は常に同時に人間化 (Humanisierung) を意味するので、教育化のプログラムは、今日、これまで以上にアクチュアルであり急を要する⁵¹⁾と述べ、教育化のプログラムを実現するための3つの大きな課題領域として、教員養成、教員の再教育、そして学習指導要領の作成を挙げている⁵²⁾。

この中の学習指導要領の作成に関して、その課題が6つにまとめられている⁵³⁾。

- ① ほとんど無批判のままにアメリカから受け入れられてきたカリキュラム理論が、批判的に検証されること。
- ② 自由と個性のシェーマが、教師の多様な生まれつきの人格やさまざまなクラスの異なる前提を顧慮したものになっているかどうかを問うこと。
- ③ 学習指導要領は、諸専門や教育的なもの、音楽や体育といった構成要素にあって、年齢段階、児童生徒の才能、学校種、調和性の諸前提を顧慮しなければならないこと。
- ④ 学習指導要領は、成績の向上をめざすとしても、過剰要求があってはならないこと。
- ⑤ 後期中等教育において、高度に専門化された大学のプログラムを先取りしないこと。
- ⑥ 政治教育の明白な方向づけ。

2) 州議会プログラム「学校と教育」(Schule und Erziehung)

この州議会プログラム「学校と教育」(1979年1月23日付)は⁵⁴⁾、学校におけるストレス緩和と「人間的な学校」(humane Schule)の政策を継続させるためにだされたものである。

同プログラムの包括的なねらいは、次の3点にある。

- ①教育任務の責任を強く自覚した学校の体制を整えること
- ②教育的な出来事の個人的な次元を強調し、教師の中心的な役割を正当化すること
- ③青少年の全パーソナリティを教育的出来事に組み入れること

後にドイツ連邦共和国大統領に任命されたローマン・ヘアツォーク州文部大臣は、1979年12月11日に開かれた州議会において、「一方では教育内容が、他方で学校の人間化 (Humanisierung) が、私たちの内的学校改革を特徴づける支柱である」と述べる⁵⁵⁾。ヘアツォークは、この内的学校改革のポイントを15項目挙げている。ただし、基礎学校に直接関連のない項目は略す。

- ①学級の小規模化、②居住地に近い学校、③外国人児童生徒の促進、④授業時数の削減、⑤宿題の縮小、⑥上級校への新たなる進学手続きの導入、⑦カウンセリング教員の養成の継続、⑧学級担任制の強化、⑨クラブ活動 (AG) の強化、⑩略、⑪遠足やハイキングにおける教育的意味の強化、⑫教師の優先的雇用による音楽と体育の教科の強化、及び授業時数を現状維持すること、⑬教員再教育の新構想、⑭学習指導要領のさらなる削減、⑮略

3) 小改訂の方針

1979年における学習指導要領小改訂に向けての方針は、CDU議員団による州議会での質問に対して、州文部省が次年度に予定されている学校活動の質的改善のための措置に関する答弁を伝える「州

文部省報道伝達」(1978年12月27日付)の内容からも、確認することができる。学習指導要領の全体コンセプトの展開について示した文部省の原則は、以下の4つにまとめられる⁵⁶⁾。

一つは、教育コンセプトの充実である。それは、「青少年の精神的・心的・情緒的な力が発達し、自己及び身の回りに対する責任を引き受けることを援助することであり、このように変化した見解は、学習指導要領への取組みにとって、これまでは圧倒的に知識の獲得に向けられてきた学習目標が、そちらに重きをおいて関連づけられることを意味する⁵⁷⁾と説明される。

二つは、内容の削減である。この方針の下では、学習目標にしたがって内容が直接に伝達されることよりも、範例たりうる内容の選択が大切だと考えられる。すなわち、授業内容の詰め込みが制限されることであり、州文部省は「授業で扱われる教材の削減が、将来の学習指導要領のコンセプトにおける重要な目標になる⁵⁸⁾とみている。

三つは、教育実践との結合の強化である。その当時161あった教育課程審議会にそれぞれの領域に精通した教員を構成員に加えることや、全学校における試行期を経た後に学習指導要領が導入されることが、その具体的な措置である。

四つは、教育政策的な諸目標の実現には、学習指導要領への取組みが不可欠であること、すなわち教育政策の展開が内的改革により一層シフトしたものであることが裏づけられている。

次に、1979年10月17日付の「州文部省報道伝達」によれば、1979年1月に州議会が議決したプログラム「学校と教育」がバーデン・ヴェルテンベルク州における内的学校改革の実行を規定しているという。バレン文部省事務次官の説明によれば、この内的学校改革の実行に関連づけると、プログラム「学校と教育」には3つのねらいがある。①自らの教育任務への十分なる責任を自覚する学校の下地づくりを行うこと、②教育的な出来事の個人的な次元を強調し、その際の教師の中心的な役割を正当に判断すること、③子どもの全人格を教育的な出来事に関連づけること⁵⁹⁾、である。「子ども擁護人」の委員会勧告に基づく、学校における過剰要求とストレスの緩和措置として、授業時数と授業内容の削減措置がとられた。授業時数の削減についてみると、合計6時間が削減されることになるが、その内訳をみると、数学から1時間(第1学年)、ドイツ語から2時間(第1・2学年)、事実教授から3時間(第2・3・4学年)が削減の対象になった。事実教授に関していえば、1975年改正の基礎学校授業時数表では、各学年に3・4・5・5時間が配分されていたものが、1977年の改正で第3・4学年の授業時数が各1時間削減され、そして再び1979年改正時に第2・3・4学年の授業時数が各1時間削減された。1975年版と比較すると、基礎学校4年間で実に事実教授だけで週5時間も削減されてしまったことになる。

基礎学校週間授業時数表 (1979年5月8日)⁶⁰⁾

| 教 科 | 学 年 | | | |
|-----------|-----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 宗 教 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ド イ ツ 語 | 6 | 6 | 7 | 7 |
| 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 |

1) 合科的な授業の時間に即した各教科の配分は、授業の重点にしたがって、また、諸教科横断的なプロジェクトとの関連で、短期的には下回っても上回ってもよい。しかしながら、年度を通しては、各教科の時間配分は保証されなければならない。

2. 事実教授のカリキュラム小改訂の実際

まず、学習指導要領の総則部分で改正された箇所は、次の表のとおりである。

学習指導要領の小改訂（1979年）にともなう新旧比較表

| 旧（1977年版） | 新（1979年の小改訂） |
|--|---|
| <p>多様化への注意</p> <p>基礎学校の活動形式にとって、格別の特徴があるのは内的多様化である。個別・パートナー・グループで多様化された授業の中で、教師は児童一人ひとりや小グループに深くかかわることができる。</p> <p>外的多様化として組織されるのは、補助・促進授業だけである。この補助・促進授業は、ある教科における特別な補助・促進のために、時間枠を超えて小グループで行われる。この授業に参加する児童及び対象教科は、年度の経過の中で幾度も代えられることを常とする。</p> <p>補助・促進授業の更なる解説は5.5.2以下にある。</p> | <p>多様化への注意</p> <p>網かけ部同左</p> <p>児童の個別的な促進のために、また、合唱、楽団、演劇など任意の提供を行うために、各学校は第1・2学年では週2時間を、第3・4学年では週3時間を補助・促進授業にあててよい。だが、これらの時間は各クラスで運用されるべきではない。クラス横断的な措置に対しても大小のグループにそって時間配分されるべきである。たとえば、補助・促進授業に10時間を確保する基礎学校の場合、学校演劇に1時間、小グループによる裁縫活動に1時間、合唱に1時間、幼稚園との連携のために1時間、製作のために1時間、各クラスでの特別な促進のために5時間をそれぞれに配分する。</p> <p>各児童にとって、この補助・促進授業が負担にならないように注意が必要である。</p> <p>時間計画について各学校は連邦学校局に補助・促進授業の時間編成を提出する。</p> |
| <p>教育領域の調整</p> <p>学習指導要領の教授計画にある目標と内容を選択する場合、情緒的・心動的・認知的諸領域がそれぞれ適切に表されるように注意を要する。各学校は学校生活のふさわしい形成によって、教師は授業づくりによって、学校と授業におけるいわゆる教育諸領域がトータルとして必然的に調整されるように貢献できる。</p> | <p>教育領域の調整</p> <p>網かけ部同左</p> <p>図画と裁縫の二つの教科は、第1・2学年ではできる限りクラス担任が担当するほうがよい。第3・4学年ではできるだけ同一の教師が受けもつようにする。その学年では、管轄する教師が諸教科の授業の重点を独自の判断で決めてよい。すなわち、一方の教科に対して週1時間、他の教科に対して週2時間を使うことができる。図画と裁縫の教授計画では、ある教科の中で抜けている授業単元が星印で示されている。各授業時間は、時間計画において2週間単位でまとめて示すこともできる。両教科それぞれの成績は、特別に評価される。</p> |

次に、内容の削減について、事実教授の教授計画には以下の改正がなされた⁶¹⁾。

事実教授のテーマ一覧表のうち、1. 「空気・音」の第4学年のテーマ領域「空気中での音の広がり」と、2. 「水」の第1学年のテーマ領域「浮き沈み」を削除する。

目標・内容・指示について

5.1 「空気・音」

第2学年 テーマ領域「空気とその特性」a)とb)の2つの目標を1つにまとめる。

第4学年 テーマ領域「空気中での音の広がり」の目標・内容・指示を全削除 (1 ページ分)

5.2 「水」

第1学年 テーマ領域「浮き沈み」の目標・内容・指示を全削除 (1 ページ分)

第3学年 テーマ領域「水の供給と処理」a)の目標・内容・指示を削除

5.3 「熱・光」

第2学年 テーマ領域「自然及び人工の光源」a)の目標・内容・指示を削除

5.4 「遊ぶこと・造ること」

第3学年 テーマ領域「乗り物」の2番目のa)の目標に*印をつける。

第4学年 テーマ領域「工具・製作材」を削除

5.6 「電流」

第3学年 テーマ領域「単純な電流」a)の目標・内容・指示を削除。b/d)をa/b/d)に変更したうえで前置し、a/b)を後置する。

5.7 「環境」

第2学年 テーマ領域「空間と時間への方向づけ」の指示「太陽の動きの長時間観察」を削除

5.8 「天気」

第3学年 テーマ領域「天気の観察」*a/c)の目標・内容・指示を削除。

5.9 「植物」

第2学年 テーマ領域「生息場所で異なる植物、植物の発育」の2番目のa)の目標・内容・指示を削除

5.10 「動物」

第2学年 テーマ領域「観察と飼育」の1番目のa)の目標・内容・指示を削除

第4学年 テーマ領域「動物の環境への適応」の*印を取り除く

5.11 「人間」

第3学年 テーマ領域「栄養と食べ物」2番目のa)に*印をつける

5.12 「家族」

第3学年 テーマ領域「祖父母、両親、子ども」a/d)の内容のうち「昔の大家族、今の小家族。衣服・住居・仕事・しつけ」を削除

5.13 「学校」

第3学年 テーマ領域「学校の規則と秩序」の2番目のa/b)の指示を削除

5.14 「住居」

第2学年 テーマ領域「様々な住居」の2つ目の指示「単純な見取図を描く」を削除

第3学年 テーマ領域「秩序ときまり」の内容の「家の所有者によってのみ」の文字を削除。指示の「暗黙の」の文字を削除。

5.16 「仕事」

第4学年 テーマ領域「農業・手工業・工業・サービス業の仕事」a/b)の目標と指示を削除。

5.19 「マスメディア」

第3学年 テーマ領域「テレビをみる習慣」d)とa)の目標・内容・指示を削除

第4学年 テーマ領域「新聞」2番目のa)の目標・内容・指示を削除

5.20 「消費」

第3学年 テーマ領域「宣伝」の内容の3番目「宣伝技術：たとえば、包装、配列、商品のラベル、

視的・聴覚的装丁，感覺的な印象づけ」を削除。2番目の指示を削除。

5.21 「交通」

第3学年 テーマ領域「大事な交通路，近隣の交通手段」2番目のa/d)とd)の目標・内容・指示を削除

上記のように，事実教授においても大幅な内容の削減が行われたことがわかる。小改訂された学習指導要領は，1979年5月8日に告示され，同年8月1日から施行される。

3. 「子ども擁護人」委員会の勧告（1980年）とその果たした役割

ローマン・ヘアツォーク文部大臣とハーゼンシュタイン委員長により，1980年5月16日に「子ども擁護人」委員会の新しい勧告が発表される⁶²⁾。ここで新たに出されたのは13の勧告（勧告の第42号から第55号まで）である。「内的学校改革の政策は，信頼における現状の学校体系を強化することや，華々しい組織的変更を断念すること，そして徐々に授業のさらなる改善をなすとげ，とりわけ内容のより一層の発展に重点をおくことを目指してきたし，これからも目指してゆく。」13の勧告の内容は，テレビ放送の取扱いや家庭生活における学校問題，基礎学校の入学期授業を慎重に実施すること，その場合に読み・書きの苦手な児童の促進に配慮し，授業外活動の効果を考慮すること，さらには第1から第10学年までの週当たりの授業時数の削減や基礎学校におけるクラス担任制の強化，宿題の指針づくりなどが主なものである。

「子ども擁護人」は，1974年5月17日から1981年6月30日までの7年間の3つの活動局面において，28回の委員会を開催し，合計75の勧告を締結した。委員会の解散を告げる報道会見でマイヤー・フォアフェルダー文部大臣は，「委員会からも常に要求してきた教授プランの内容削減が，今議会の任期における学校の教育化のための活動の重点であると考えていた」⁶³⁾と述べた。「文部大臣は，『子ども擁護人』委員会はバーデン・ヴュルテンベルク州の内的学校改革に多大なる影響を及ぼしたことを明らかにしたうえで，…本委員会の勧告がなければ，州議会において一連の重要な教育政策的な決定は成しえなかった」⁶⁴⁾と証言する。それは，特に以下の政策決定に関して，である⁶⁵⁾。

- 明らかに気づきえるほどの内容削減をともなう学習指導要領の改訂
- 教育センターの建設の中止を同時にともなう居住地に近い学校の維持
- 第1，2学年における点数式評価に代わる報告式評価の導入
- 特に中級段階における授業時数の削減
- 特に基礎学校と基幹学校における教科担任制の解消

VI. まとめと今後の課題

教育制度の量的拡充や民主化・効率化が進められた60年代からの教育改革は，同時に望まれざる副次作用を出現させた。学校ストレスや成績競争，問題行動や学業についていけない子どもの増大などがそれである。そしてこの副次作用の出現と符合して打ち出されたのが「教育の人間化」のスローガンであった。本稿では，バーデン・ヴュルテンベルク州を対象に，ハーン文部大臣や文部行政官らの官報等に掲載された論説，「子ども擁護人」委員会の勧告など公共性の高い資料に基づきつつ，そのスローガンの意味する内容にとどまらず，教育政策展開の時代的文脈や背景事項をも視野に入れての解明を行った。

「教育の人間化」に焦点を当てて60年代からの同州における基礎学校のカリキュラム改革を振り返ると，それは同州の学校教育においてすらも，知育偏重と行き過ぎた科学化，教育内容等の過重負担，アメリカの現代化カリキュラム研究の性急過ぎた転用などの問題が影を落としていた。そのために，

効率や成績が優先される改革から子どもに目を向けた改革への転換が求められたのである。しかしそれは、急から緩へ、量的拡大から縮小への単純な政策転換ではなく、その転換には教育学的な探究が必要とされる弁証法的発展の論理性の解明というメスが入られなければならない。すなわち、そこには郷土概念の復活や訓育 (Erziehung) の強化など、60年代中旬から70年代初頭にかけて強い批判に曝されて、全面的に否定されたかにみられた教授原理や学習要素の再定義の問題が同時に存在しているからである。

「教育の人間化」によるバーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校カリキュラム改革をみていくと、そのスローガンによってもたらされる様々なレベルでの子どもの負担軽減や成績競争の緩和などに一歩踏み出したことは認められるものの、1979年に実施された事実教授の学習指導要領の小改正をみる限りでは、授業時数の削減と授業内容の縮減・削減をもたらしたにすぎない。年月を十分にかけ起草された75年暫定版に対して大々的なカリキュラムの実施状況に関する調査を行い、それに基づいて改正して告示したのが77年版であり、そのすぐ2年後に抜本的な改訂が行われたならば、基準としてのカリキュラムの不安定化は免れず、小改正にとどめられるしかなかった事情性は理解しなければならないだろう。

したがって、70年代中旬から論議された「教育の人間化」のコンセプトによるカリキュラム政策に対する舵きりは、80年代に入ってから本格化し、年代がかわってからの学習指導要領にその痕跡が残されているものと思われる。また、この政策転換の轍を辿る作業とともに、「教育の人間化」によるドイツ的なカリキュラム政策の展開については、一つには郷土科の学習要素の復活、二つに、諸教科横断的な授業の充実、三つに全人格的な発達促進を掲げた訓育の強化、四つに教育内容配列や学習活動の発達段階への適正化、五つに限定的なオープン化と個別化、の特徴的な諸要因をもつであろうと予測されるが、この仮説については1984年版学習指導要領に基づいて検討される必要があり、残された研究課題としたい。

【注】

- 1) 機能主義的な教育理解とは、教育を社会的機能として捉えるものであり、教育を社会や政治などの目的達成の手段と考える。60年代から教育制度改革を進めてきたドイツにあっては、①ドイツの教育水準を、国際的な諸基準に到達させるための教育、②政治的に望まれる、社会の平等化への手段としての教育、③社会を変革するという目的のための、一般的社会批判としての教育、がそれに相当するとガイスラーは指摘する(天野正治監訳『現代教育の危機 ガイスラー講演集』ぎょうせい、1981年、18ページ)。ガイスラー流に言えば、「『新しい学校』を通して『新しい社会』—真に平等な社会—の『新しい人間』を形成する」(同17ページ)こと、すなわち、社会的平等を実現するという教育政策理念ですら、単純化されたシェーマで「理想社会の実現」が図られるならば、それは教育を社会変革実現のための、公正でない手段化したものになると言ってよいだろう。
- 2) 天野正治『日本とドイツ教育の国際化』玉川大学出版部、1993年、172-173ページ。
- 3) 加藤雅彦他編集『事典 現代のドイツ』大修館書店、1998年参照。
- 4) クリストフ・フュール(天野正治他訳)『ドイツの学校と大学』玉川大学出版部、1996年、25ページ参照。
天野正治「西ドイツの教育改革の理念と現実」『理想624号』理想社、1985年参照。
- 5) 天野1993年、184ページ。
- 6) 同上。
- 7) Schmidt, Hans-Dieter: „Lehren und Lernen“. In: Kultus und Unterricht. 1975, S. N58-N59.
- 8) ハーン文部大臣は、1974・75年度の教育政策の転換を、同論説において「傾向性の転換」(Tendenzwende)とも言い表している(Hahn, Wilhelm: Die bildungspolitische Wende zum Jahreswechsel 1975. In: Lehren und Lernen. 1975b / Heft 1, S. 3 und S. 14)。

- 9) バーデン・ヴュルテンベルク州の教育改革においては、1964年から1973年までが一つの時期的なユニットになると考えられるが、それはハーン文部大臣の論稿「1977/78年における教育化のプログラム」でも明確に示されている。「組織や量に偏重した改革を転向させることによって、すなわち、1964年から1973年のオイル危機に至るまでの展開に対するアンチテーゼとして浮かび上がってきた世論の基調」であると述べられている (Hahn, Wilhelm: Das Programm der Pädagogisierung im Jahr 1977/78. In: Lehren und Lernen. 1977 / Heft 11, S. 5; Bergner, Johannes: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Dissertation der Universität Tübingen 1998, S. 34参照)。
- 10) Hahn, Wilhelm: Zum Geleit. In: Lehren und Lernen. 1975a / Heft 1, S. 1 und Piazzolo, Paul Harro: Aspekte einer neuen bildungspolitischen Gesamtkonzeption des Landes Baden-Württemberg. In: Lehren und Lernen. 1975 / Heft 2, S. 5.
- 11) Piazzolo, Paul Harro: Die Ära Hahn in persönlicher Schau. In: Lehren und Lernen. 1978 / Heft 13, S. N196.
- 12) Hahn 1975b, S. 3.
- 13) Hahn 1975a, S. 1.
- 14) Hahn 1975b, S. 3-4 und Hahn, Wilhelm: Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre. In: Lehren und Lernen. 1984 / Heft 7, S. 7-8を参照。
- 15) 教育制度改革の成果である外的な教育条件の整備として、ハーンの文部大臣在任期間の1964年から1978年までの間に、児童生徒数は1278600人から1787200人へと約40%上昇した一方、教員数は33500人から81000人へと約160%増員された。ギムナジウムの数は263校から357校へ、職業ギムナジウムは35校から134校へ、特殊学校は164校から432校へと増やされた(Hahn 1984, S. 4参照)。
- 16) Hahn 1975a, S. 5,とPiazzolo 1975, S. 7を参照。
- 17) Piazzolo, Paul Harro: Die Ära Hahn in persönlicher Schau. In: Lehren und Lernen. 1978 / Heft 13. Hahn 1984, S. 13も参照すること。
- 18) Piazzolo 1978, S. N205.
- 19) Pressemitteilung des Kultusministeriums Baden-Württemberg Nr. 5, 17. Januar 1974.
- 20) Die Welt, Hamburg, 1. Februar 1974.
- 21) ジェラーは、委員会の設立が1974年1月17日であると記述している (Siller, Rolf: Sachunterricht in der Grundschule. Ludwig Auer Verlag 1981, S. 61) が、これは誤りである。1976年5月に提出された「子ども擁護人」委員会勧告のまえがきでハーン文部大臣が明示しているように、設立は1974年5月17日である。ジェラー自身も同一箇所でハーン文部大臣の記者会見について触れてはいるが、1月17日は、政策転換のキー・コンセプトである、学校の「教育化」のプログラム (Programm zur „Pädagogisierung“ der Schule) についてハーンが始めて論及した記者会見が行われた日付であり、これと混同されている。
- 22) Hahn 1977, S.4.
- 23) Hahn, Wilhelm: Humane Schule in der Leistungsgesellschaft. In: Lehren und Lernen 1976 / Heft 1, S. 9.
- 24) Hahn 1984, S. 10参照。1980年2月20日に出された連邦政府の『第五次青少年白書』では、増大する学校での「ついていけない子どもたち」(Schulversager) の問題について、鋭い分析がおこなわれている。白書の分類にしたがってつまずき状況を示すと、①基礎学校への新入学予定者の約5%が就学延期を勧告される、②基礎学校入学者の約4%が第1学年の終わりに落第する、③学校時代に約4分の1の者が落第を1度は経験する、④落第が繰り返されると、基準が曖昧なままに特殊学校に送致される、などに現れている。白書は、成績第一主義が学校の社会的プロセスを根底から変えてしまったとみている。(次の論稿を参照した。天野正治「問題化する『ついていけない子』」『月刊教育の森』毎日新聞社、1981年4月。同「西ドイツの学校における生徒の『つまずき』現象」『月刊高校教育』1983年第5号。)

- 25) Vgl. Hahn 1984, S. 10.
- 26) バーデン・ヴュルテンベルク州では、ある生徒が学校での過剰要求を苦に自殺した事件をきっかけに、市民運動「人間的な学校」が発足したと言われている (Hahn 1984, S.10)。
- 27) 子どもへの限度を超えたストレスや過剰要求の訴えについては、たとえば、Reinhoffer, Bernd: Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Klinkhardt 2000, S. 165 und S. 169を参照せよ。
- 28) 天野1985年参照。
- 29) Vgl. Hahn 1984, S.11.
- 30) Ebenda.
- 31) Hahn 1976, S. 10.
- 32) Kultusministerium Baden-Württemberg: Empfehlungen der Kommission „Anwalt des Kindes“. In: Lehren und Lernen. 1976 / Heft 7.
- 33) Piazzolo 1978, S. N206で、「40の勧告のうちの大半がすでに実現された」と述べている。
- 34) Kultusministerium Baden-Württemberg 1976, S. 17.
- 35) Ebenda, S. 19. なお、ラインホーファーは、勧告の原文では「有機的なまとまり」(organische Einheit)となっているところを、「組織的なまとまり」(Organisatorische Einheit)と誤表記している (Reinhoffer, S. 165)。
- 36) Kultusministerium Baden-Württemberg 1976, S. 20.
- 37) Hahn 1976, S. 10.
- 38) Piazzolo 1976, S. 4.
- 39) Kleinschmidt, Gottfried: Von den „Vorläufigen Arbeitsanweisungen“ zum „Bildungsplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg“. In: Lehren und Lernen. 1977 / Heft 10, S. 10. Piazzolo 1978, S. N206参照。
- 40) 連邦教育科学省の勧告では、教育政策が留意すべき点として次の3つが挙げられている。1)教育の進路を無制限に開放する政策をやめ、選抜と競争の圧力を阻止すること、2)授業内容を多様化するとともに、授業内容と授業組織を生徒、教師、親にとってわかりやすいものにする、3)学校を小規模化し、教師と生徒の人間的接触を深めること。(天野1985年、96ページ)。
- 41) Filbinger, Hans: Auszug aus der Regierungserklärung vor dem Landtag von Baden-Württemberg, abgegeben am 15. Juni 1976. In: Kultus und Unterricht. 1976, S. N397.
- 42) Ebenda, S. 394.
- 43) Piazzolo 1976, S. 4.
- 44) Ebenda, S. 17.
- 45) Ebenda, S. 13-18.
- 46) ピアツォロは、「学校の教育化」とならんで「学校の人間化」とも言っている (Piazzolo 1976, S. 4など)。ハーンは、「教育化 (Pädagogisierung) は常に同時に人間化 (Humanisierung) を意味するので、教育化のプログラムは、今日、これまで以上にアクチュアルであり急を要する」(Hahn 1977, S. 9) と述べている。また、ハーン文部大臣は「学校の人間化」(Hahn 1976, S.11) について、教育任務は、「過去数年来のように、もはや単純に知識の伝達に短絡化されるべきではない。」(ebenda, S. 1) 「人間の個別的な促進が、教育政策的努力の中心に立つ。」(ebenda, S. 3) と説明する。
- 47) Reinhoffer, S. 154-155.
- 48) Piazzolo 1976, S. 8.
- 49) Piazzolo 1976, S. 38など。
- 50) Siller, S. 81.

- 51) Hahn 1977, S. 9.
- 52) Ebenda, S. 11.
- 53) Vgl. Ebenda, S. 11-12.
- 54) Bergner, S. 2-3.
- 55) Herzog, Roman: Bildungsinhalte und Humanisierung der Schule als Leitlinien der inneren Schulreform. In: Kultus und Unterricht. 1980, S. N19. 官報「文化と授業」の非公式部に掲載された報道発表では「内的学校改革の指針としての教育内容と学校の人間化」との標題が付されている。
- 56) Pressemitteilung des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg vom 27. Dezember 1978; Gesamtkonzeption des Ministeriums für Kultus und Sport für die Lehrplanarbeiten. In: Lehren und Lernen. 1979, S. N49.
- 57) Ebenda.
- 58) Ebenda.
- 59) Pressemitteilung des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg vom 17. Oktober 1979; Programm „Schule und Erziehung“ gestaltet innere Schulreform. In: Lehren und Lernen 1979, S. N465.
- 60) Herzog, Roman: Verordnung des Ministeriums für Kultus und Sport über die Stundentafeln für die Grundschulen. In: Kultus und Unterricht. 1979, S. 433-434.
- 61) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Vorläufige Änderung des Bildungsplans für die Grundschulen. Lehrplanheft 10/1979, Necker-Verlag.
- 62) Pressemitteilung des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg vom 16. Mai 1980; Neue Empfehlungen der Kommission „Anwalt des Kindes“. In: Kultus und Unterricht. 1980, S. N243-N245.
- 63) Pressemitteilung des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg vom 30. Juni 1981; Kommission „Anwalt des Kindes“ - Bilanz einer ertragreichen Arbeit.. In: Kultus und Unterricht. 1981, S. N275.
- 64) Ebenda.
- 65) Ebenda, S. N276.

