

# 連邦的教育政策の展開における郷土科批判と事実教授の設置

～ドイツにおける統合教科の批判的改変について～

Criticism of "Heimatkunde" and the Introduction of "Sachunterricht"  
in the Transformation Process of a Federal Education Policy in Germany

原 田 信 之\*

HARADA, Nobuyuki

キーワード：郷土科，事実教授，ラーメンプラン，基礎学校，改革教育学

## I. はじめに

ドイツ連邦共和国において、前世紀の初めのワイマール期に法的根拠が与えられた基礎学校(Grundschule)は、第二次世界大戦後も改革のメスが入れられないまま存続してきたといわれる。それは、基礎学校の郷土科及び合科教授も改革教育学以来の伝統を継続させてきたことも意味する。この伝統の継続性は、1960年ごろまで、たとえば、1959年にドイツ教育制度委員会がまとめた「普通教育公立学校制度の改造と統一に関する大綱計画」や1962年の同委員会が提出した「基礎学校の課業に関する覚書」において確認することができる。その後改革を求める声が急速に高まり、1970年ごろから基礎学校改革への着手が始まる。それは、ワイマール期以来の改革となるが、まさしく「第二の基礎学校改革」と呼ぶにふさわしい政策の展開を示すものであった。その動向のなかで、およそ1970年代前半には、すべての州の基礎学校カリキュラムにおいて郷土科が事実教授へと転換されていくことになる。

したがって、1960年代は郷土科から事実教授への批判的改変へと向かう萌芽期と位置づけることができるので、まず、この時期に形成されていった、統合教科の改革を取り巻く社会的・文化的(教育的)背景要因を明らかにする。そして次に学説的郷土科批判論を整理したうえで、1970年に示された連邦レベルの教育政策文章を分析の主たる対象にして、郷土科の何が批判され、どこに教育内容の再編成の必要性がみいだされたのかについてカリキュラム政策的な検証を行う。それとともに、その背後の児童観や教科観はどのように変化し、新統合教科としての事実教授はどのような性格のものであったのかを政策文章の上から究明する。

## II. ワイマール期「新教育運動」の伝統の継続から転換へ

### 1. 基礎学校の伝統の継続

ドイツの初等教育は、満6歳の就学義務を課し、一部の州を例外<sup>1</sup>として4年制の基礎学校で行われる。現行のドイツの教育制度にあって、基礎学校だけが原則上すべての子どもに共通の人間形成の基盤を提供する教育機関である。ドイツは連邦制国家であることから州単位でカリキュラムが作成されるとはいえ、各州内の子どもが共通に学習する教育内容は、この基礎学校カリキュラムしかない。

基礎学校の成立はワイマール憲法の制定と深くかわり、それを起点とする基礎学校教育の伝統は1960年代初頭まで継続したといわれるが、その歴史を振り返り、要点を整理するだけでなく、その伝

---

\* 岐阜大学教育学部(学校教育講座)

統からの新展開を導いた背景要因を明らかにしておく必要がある。

1919年8月11日に制定されたワイマール憲法の教育条項（第146条1項）は、すべてのドイツ人に基礎学校で普通教育を受ける「基本権」(Grundrecht) があることを保証したものである<sup>2</sup>。このワイマール憲法及び帝国基礎学校法<sup>3</sup>（1920年4月28日）の成立により、基礎学校に法的基盤が与えられた。これらの法律により、「万人共通の基礎学校」が発足したのである<sup>4</sup>。1920年の夏に開かれた帝国学校会議第8委員会において、郷土科設置のための積極的な原則が示される。その原則とは、①すべての授業を郷土科的原則に焦点化し、郷土科の授業に十分な時間配当をすることによって、これまで以上に郷土学校の教育理念に応じるようにすること、②基礎学校は、最初の2～3学年の間、郷土科的な合科教授を行い、少なくとも週当たり6時間の郷土科の授業を実施すること、③基礎学校に接続するすべての学校は、基礎学校で習った陶冶財を拡大・深化すべきであること、などである<sup>5</sup>。翌1921年にはプロイセン州文部省が「基礎学校のための教授計画編成規準」<sup>6</sup> を定め、基礎学校に「郷土科」(Heimatkunde) を取り入れたカリキュラムが編成され、そしてそのカリキュラムの第1学年には「郷土科的直観教授」を中心とする「合科教授」(Gesamtunterricht) が設けられた。プロイセン州に続いて、バーデン、ハンブルク、プレーメン、バイエルンなどの諸州が郷土科や合科教授を取り入れた新しいカリキュラムを編成してゆくことになる。

この基礎学校は、ナチスの時代にも廃止されることなく存続し、ドイツの戦後教育に引き継がれた<sup>7</sup>。日本の場合と比べて、終戦後のドイツにおいては占領軍による改革の試みの多くがドイツ側の抵抗にあって挫折し、ドラスティックな改革は実現されなかったのである<sup>8</sup>。戦後もしばらくの間、基礎学校に改革のメスが入れられなかった理由は、ドイツ独特の確立された地方分権体制の象徴ともいえる文化高権のせいだけではない。「基礎学校は、これまでの発展の中で学校制度上、他の段階と比べて明らかに固有の形態を兼ね備えているとみられていた」<sup>9</sup> からであり、そのために「教育論議のなかで基礎学校は、1920年代以来長きにわたり、本質的な改革を必要としない学校とみなされてきた」<sup>10</sup> のである。基礎学校に対する認識は、1959年の「普通教育公立学校制度の改造と統一に関する大綱計画」(略称ラーメンプラン) のなかで、ドイツ教育制度委員会によって、次のように示されている。

「基礎学校が、4年間にわたってすべての子どもたちに統一的な授業を行うことは、今日、教育学においても一般社会においても、ほとんど批判されてはいない。…基礎学校をさらに発展させ、確固たるものにする必要はあるにせよ、これ以上の基本的変更を必要としない教育的立場と授業方式をすでに持ち合わせている。」<sup>11</sup>

この認識は、同委員会が1962年11月16日付でまとめた「基礎学校の課業に関する覚書」<sup>12</sup> (Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule) の冒頭においても、ラーメンプランの上記引用文の後半部分が引用されて、ワイマール期における基礎学校の課業の伝統を継承したものになっていた<sup>13</sup>。ラーメンプランにおいて、そして「覚書」でもそれがそのまま引用されて示された基礎学校の課題は、次の6点である<sup>14</sup>。

1. 外的及び内的な秩序の中で子どもたちの安全を確保し、結びつけること。
2. 子どもたちを遊びから慎重に課業を行う態度へと導いていくこと。
3. 世界や生活を子どもらしく全体的に説明するとともに、単に言語的な記憶だけを駆使させることなく、環境を直観的かつ活動的に把握させるようにすること。
4. 協同的なかかわりの中で、義務的な結びつきを発見させること。
5. 母国語をいきいきと育て、標準語に指し向けること。
6. 子どもたちを文字や数字に導き、読むこと、書くこと、初歩の計算が確実にすらすらとできること。

この時点まで継承されてきた基礎学校教授学の伝統とは何であったのだろうか。要点を整理するた

めにジッターにしたがってまとめておきたい<sup>15</sup>。それは次の5つである。

1. 郷土科的な直観教授ないしは郷土科が、基礎学校の授業の中核として認められていたこと。
2. すべての教科的視野を包んでいる合科教授は、「世界や生活を子どもらしく全体的に説明する」(ラーメンプラン) 一方で、次第に諸教科に区分されていくこと。
3. 全体性心理学の影響下において、読み書き計算の授業における全体的な方法は、もっぱら教育的に是認されている方法として示されること。
4. 内的多様化(グループ活動、パートナー活動、個別活動)の措置は、教育的な配慮から非常に高い評価を受けたものの、一斉授業が支配的であった実践界ではまだまだ理解が得られにくかったこと。
5. 基礎学校は、授業の任務とならんで訓育の任務も負っていて、学校生活、遊びや行事にはっきりと高い価値が認められていたこと。そして学校という訓育的な生活空間では共同社会を体験・経験することができ、そこは子どもの既存空間(Schonraum)として規定されてきたこと。

## 2. 基礎学校改革論議とその背景要因

ところがラーメンプランで示された認識は、1960年代中旬ごろから急激な変化をみせはじめ<sup>16</sup>。それどころか基礎学校段階は「改革の継子」<sup>17</sup>ともいわれ、逆手をとるかのように改革から放置されていた状態に批判の目が向けられ、改革を求める声が強まっていったのである。その口火を切ったのが、『ヴェスターマン教育論集』(1966年)に掲載されたエルヴィン・シュヴァルツ(Erwin Schwartz)の論文「基礎学校は改革が必要か?」であった。論文の冒頭でシュヴァルツはラーメンプランの先の箇所を引用し、その「基本的変更を必要としない教育的立場」<sup>18</sup>こそが検証されなければならないと主張したのである。

基礎学校改革論議において、その制度的条件整備とともに、本論文で主対象とする郷土科や合科教授の抜本的改革がクローズアップされることになるのであるが、改革教育学の伝統の継続から転換への基調の変化をもたらした要因は何だったのだろうか。ラガラーは、8つ大きな時代背景的要因<sup>19</sup>を挙げて説明する<sup>20</sup>。彼女が指摘する8つの変容要因とは、国際政治領域における変容、社会経済領域における変容、教育政策領域における変容、学校の機能理解に関する変容、授業の目標設定の変容、能力概念の変容、学習過程観の変容、教授原理の変容である。

一つは、国際政治領域における変容であり、これはアメリカとソビエトという2つの超大国における軍備拡張と競い合いを指す。いわゆる冷戦構造の始まりと同盟国間の親密なる関係の構築が包括的な時代背景的要因として挙げられている。東西陣営間における科学技術競争の始まりと、それにとまなう学校教育の質的変容を指摘するものである。

二つは、社会経済領域における変容であり、これは社会構造の変化として指摘されるものである。農業社会から工業化・情報化社会への転換は、生活の隅々に至るまでの科学知識や技術の浸透、経済活動に対するより高度な資質形成への要求、社会的な移動と都市化の進行、自動車等による交通の発展、労働時間の短縮などをもたらした。このような変容が、郷土科で扱われてきた授業内容と現実の社会生活との間の乖離をますます増大させたといわれる。

三つは、教育政策領域における変容である。ラガラーは、スプートニック・ショックを契機としてアメリカで行われたカリキュラム開発とゲオルク・ピヒトの『ドイツの教育的破局』(Die deutsche Bildungskatastrophe)の2つを指摘する。

このいわゆる教育の現代化の波は、ドイツにおいても数学と自然科学教育の立ち遅れに対する危機感を増大させた。60年代後半ごろからアメリカで開発された初等カリキュラムがドイツの事実教授領域において紹介されるとともに翻案され、それが郷土科から事実教授へと批判的改変をすすめるうえでの一つのモデルにもなった。事実教授の学説史研究で必ず取り上げられるのは、"Science



Curriculum Improvement Study" (SCIS) を翻案したカイ・シュプレッケルゼンのコンセプト志向カリキュラム (das konzeptorientierte Curriculum) と"Science – A Process Approach" (SAPA) を翻案したハンス・テュトケンのスキル志向カリキュラム (das verfahrenorientierte Curriculum) の2つである。



ディスターヴェーク社発行の教材の箱の外観  
(シュプレッケルゼン教材)



ディスターヴェーク社発行の教材の箱の中身  
(同左)

次に、ピヒトの論説『ドイツの教育的破局』は、1964年2月に週刊新聞「クリスト・ウント・ヴェルト」にセンセーショナルな標題を付して発表されたものである。ピヒトの論説は「教育政策の立ち遅れを赤裸々に示し、人びとに大きな衝撃を与えた」<sup>24</sup>ことを天野は伝えている。ピヒトは、「現代の"業績社会" (Leistungsgesellschaft) において、社会的正義は、教育機会の適切な配分以外の何ものでもない」<sup>22</sup>とし、教育制度における教育機会の均等化の不十分さや、小規模校や宗派学校では教育水準の低下が避けられないことなどに厳しい批判の目をむける。そして「あらゆる近代国家の存立基盤の一つは、その教育制度である」<sup>23</sup>にもかかわらず、ドイツは学校統計の比較においてヨーロッパ諸国中の最低水準にあることから、現況の経済的繁栄は長続きするものではないと警告を発した。

この時期にピヒトと並んでドイツの教育政策の立ち遅れを指摘したものに、「教育は市民の権利」として労働者階層の家庭に育った子どもの大学進学者数の少なさを階層間教育格差の問題を指摘したダーレンドルフの『ドイツの大学における労働者子女』(1965年)、カトリック子女の教育水準の低さを指摘したエルリンクハーゲンの『ドイツにおけるカトリックの教育的欠損』(1965年)、女性の教育機会の不均等を指摘したプロースの『ドイツにおける女兒の教育機会について』(1969年)を挙げることができる。これらの研究によって、労働者層の子ども、都市部よりも農村部、男児よりも女兒、プロテスタント住民層よりもカトリック住民層が教育的に不利益を被っていたことが明らかにされたのである<sup>24</sup>。

さらにヨーヒムゼンの主張は、教育条件整備の問題を基礎学校に結びつけたものである。「最短の教員養成しか受けていないことから熟練期間をほとんどもたず、かといってほぼ全教科を担当しなければならないうえに、劣悪な報酬しかえられない教員の下で、児童はもっとも大きな学級定員で、最短の授業時間の中で、わずかな教材しか使われないままに学習させられている」<sup>25</sup>というのである。カッツェンベルガーが指摘したように、「基礎学校の悲劇」<sup>26</sup> (Grundschulmisere) と呼ばれるほどまでに、基礎学校の教育条件整備は不十分なものであった。

背景要因の四つめは、学校の機能理解に関する変容であり、これは基礎学校観が変化したことを意味する。訓育学校から教授学校への転換、あるいは成績を重視する学校 (Leistungsschule) への転換がそれである。クラス担任制を教科担任制に転換させた政策も基礎学校観を変化させた。伝統的に行われてきた児童志向の郷土科も、科学志向によって個別教科へと分化された授業への転換が図られ

た<sup>27</sup>。

五つは、授業の目標設定の変容についてである。これについては、ロビンズンが著した『カリキュラムの改訂としての教育改革』（1967年）のインパクトにより、学習指導要領が、教える内容の一覧をカタログ的に掲載されたものから、きたるべき専門教育の基礎形成のために科学の体系から知識や技能が配列・構造化されたものへと転換が試みられることになる。

六つは、能力概念 (Begabungsbegriff) の変容についてである。カッツェンベルガーは、郷土科と事実教授との違いを基礎におく発達観から区別すると、郷土科は「自然な成熟論」(naturalistische Reifungstheorie) を、事実教授は「合理的な促進論」(rationalistische Förderungstheorie) を基盤にしているとみる<sup>28</sup>。両発達観・能力観による相違は、表1-1 1のようなように対比させることができる。

表1-1 発達観・能力観の変容<sup>29</sup>

	自然な成熟論	合理的な促進論
子どもの発達の見方	発達の潜在的能力により内成的にプログラム化された成熟の成り行きである	継続的に積み重ねられていく学習の過程であり、その成否は環境の整備とそこで学習提供の豊かさにかかっている
教育の課題	潜在的な能力を保持・伸長し、それに従う。自然なテンポを速め、局面を切り詰めることは誤った促進だとみる。	環境的な提供により才能を誘発する。早期幼児期の方が学習効果が上がると捉え、早期学習訓練が後の学習への潜在的効果を高めるとみる。
人間の才能の見方	生物的な運命であり、社会再生産論的な見方を是認している。遺伝優位の立場に近い。	社会的な運命であるが、条件を整えばダイナミックに発達可能とみる。環境優位の立場に近い。
学校における結果としての方針	発達不十分児の就学猶予、合科教授、「すべて子どもから」の原則、郷土科の授業、読み書きにじばられた方法	発達不十分児の就学促進、専門・事象に適合した事実教授、基本的な数学の授業
	⇒郷土科コンセプトの基盤	⇒新しい事実教授の基盤

七つは、この発達観とかかわる学習過程観の変容である。行動主義的学習モデル (behavioristisches Lernmodell) にしたがえば、子どもの学習は外的環境により操作可能なものと受けとめられ、それには有名なブルーナーの「どの教科でも、知的性格をそのまま保って、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」とする仮説<sup>30</sup>やブルームの低年齢児の学習効果に関する研究がその基盤を提供したといわれる。

八つは、教授原理の変容についてである。これについては、1919年から1969年までの過去半世紀にわたり基礎学校で支持されてきた改革教育学の教授原理と、1970年の『構造計画』で示された教授原理とを対比することができる（表1-2 参照）。

上記の8つの背景要因から、伝統的な基礎学校教育は変更を余儀なくされるに至る。

基礎学校教育への批判や郷土科廃止論などが現れ、ここにいたって基礎学校教育、とりわけ郷土科はどのような批判を受け、事実教授への改変にむけてどんな改革の方針が示されるのであろうか。以下、1969年に開催された基礎学校会議の内容と1970年に出された連邦レベルの勧告等による政策文章に基づいて、基礎学校カリキュラム改革に関する全国的な方針を整理しておく。

表 1-2 基礎学校の諸原理の新旧比較<sup>31</sup>

過去50年(1919年から1969年)の基礎学校の諸原理	1970年の『構造計画』にみられる初等段階の諸原理
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「郷土の既存空間」の保持 (成熟)</li> <li>・体験中心</li> <li>・教育の全体性</li> <li>・包括的な目標設定</li> <li>・合科教授</li> <li>・共同体</li> <li>・選別 (えり抜き)</li> <li>・環境への順応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・機会均等を考慮した早期能力促進による挑戦 (早期学習)</li> <li>・科学志向</li> <li>・個別的な学習提供</li> <li>・学習目標志向の授業構成</li> <li>・教科に分化された授業</li> <li>・共同能力と社会的コンピテンス</li> <li>・促進</li> <li>・社会的制約からの解放 (エマンシペーション)</li> </ul>

### Ⅲ. 第二の基礎学校改革におけるカリキュラム政策の方針 ～郷土科から事実教授への批判的改変～

#### 1. 1969年基礎学校会議

基礎学校の改革論議を急速に加速させ、その後の改革の決定的な契機になったのが、基礎学校成立50周年を記念して、1969年10月にフランクフルトで開催された「1969年基礎学校会議」(Grundschulkongreß 1969)であった<sup>32</sup>。この会議は、1967年にフランクフルトで発足した基礎学校研究会 (Grundschulverband e. V.) による主催であり、教師、親、学校関係公務員、教育学者で構成される研究会の代表をシュヴァルツが務めた。1969年時点ですでに3000人の会員を擁していた<sup>33</sup>。

ワイマール時代にその制度が確立されて以来、基礎学校は改革を必要としない機関とみなされてきた。しかしながら、「教育機会の平等性」(Gleichheit der Bildungschancen)<sup>34</sup>を実現するためには4年間の基礎学校のみでは短すぎる。そのためにフランクフルト会議では、皆が共通に学ぶ学校として構想される総合制学校の導入を図り、基礎学校をその基礎段階に位置づけたうえで、「共通の学校において、全員のための基礎教育が個々人に対する最適の促進と結びつけられるべきである」<sup>35</sup>として、「下部からの教育改革」(Schulreform von unten)を会議開催の目標とした。

会議の主題は、3つの報告書のタイトル「児童期の才能と学習」、「基礎学校における補償教育」、「基礎教育の内容」に表現されている<sup>36</sup>。それは端的に、児童期における子どもの才能の開花が「自然な成熟」に委ねられてしまうのでなく、「早期学習」による促進の教育的責務が果されなければならない。これは「児童期に高められた学習能力を用いて、補償教育を実施するには、基礎教育における内容と学習過程の新しい規定を前提とする」<sup>37</sup>立場である。基礎学校は学校教育における学習過程の積み重ねのスタート地点であるとの認識から、「後の学習の要素的基礎として可能な内容や能力・技能を明らかにすることが重要」<sup>38</sup>であり、そのために「基礎段階での学習内容と学習過程の原則的な科学志向」<sup>39</sup>が必要であるとした。

このような立場から、基礎学校の教授領域の構成について5つの提案がなされた<sup>40</sup>。

- ① 言語教育を強化し、新たに構想すること、そしてそれには補償教育を配慮すること。
- ② 従来の合科教授を事実教授に再編すること。その際、郷土科に規定された教授原理を解消し、歴史・文化的内容、社会科学の諸要素、自然科学・技術の学習領域及びそれぞれに適した教授・学習方法を考慮すること。
- ③ 基礎学校段階においても、芸術・音楽・工作の授業における専門的な課題を強調すること。

- ④ カリキュラムを教科別に区分すること。
- ⑤ 第一外国語のような新しい学習領域を導入すること。

本論に直接関係するのが提案②であるが、その事実教授への再編に関してヤコブ・ムートは次のように述べる。「教科別に区分されない合科教授の解消は、民族色に彩られた教育 (volkstümliche Bildung) の伝統を断ち切ることと関係している。実態の固有の法則に気づくことは、基礎学校の授業の客観性や事象適合性のために必要であると同時に、情緒的な郷土科は合理的な事実教授にとって代わられなければならない。」<sup>41</sup>

提案の②で示された「郷土科に規定された教授原理を解消」するとは、郷土科の何をどのように変えることで新しい事実教授へと改変することを意味するのであろうか。それに関してはムートも若干の説明を加えているが、学説的に展開された郷土批判を以下により詳しく考察しておく必要がある。

## 2. 学説的郷土科批判論

最初に郷土科の教授原理を把握し、その後に学説的郷土科批判をまとめる。

### 1) 郷土科の教授原理

カッツェンベルガーは、ヴァイマル期以後の50年間に形成された「郷土科」のコンセプトについて、次のように述べる。

「(郷土科について：筆者) 人は、最初の基礎学校の4年間で行われる、直観的な授業、具体的な授業、子ども及び体験中心の授業、自立性を尊重した授業、民族色に彩られた授業であると理解する。このような授業では、全体的な見方や情緒的なイメージで、子どもの人的世界や実態世界とのもっとも身近な諸関連が解明されようと試みられる。そしてそれは、成長の途上にある人間が、郷土について知るだけでなく、それを自分の郷土であると思い、そして郷土を愛することを学ぶためだと理解されている。」<sup>42</sup>

大筋においてこのように理解されていた郷土科の教授原理について、カッツェンベルガーは、「直観の原理」、「近から遠へ」、「自己活動の原理」、「すべて子どもから」、「全体性の原理」、「主義・心情形成の原理」、「国民陶冶の原理」の7つを示す<sup>43</sup>。

「直観の原理」(Prinzip der Anschauung) は、「できるだけ多くの感覚器官を用いて、直接的な事象との接触(知覚)と接触する筋道によってのみ、純粹直観(観念)と理解とを獲得することができる」<sup>44</sup>との根拠に基づく。子どもの認識は具体から抽象へと歩みを始めるが、それは換言すると、「一つひとつの経験を一般的な言明、法則や原則、概念へと帰納させる筋道でもある。」<sup>45</sup>これは、コメニウスやルソー、ペスタロッチによって繰り返し強調されてきたことである。

「近から遠へ」(Vom Nahen zum Entfernten) の原理は、同心円の拡大原理との関連において把握されるべきものである<sup>46</sup>。人間の生活は、家庭を中核にして、近隣の社会へ、地域社会へ、そして州や国へと同心円的な広がりをもっている。この広がりゆく各々の社会には相互の関連性がみられる。郷土科においては、子どもの身近な生活空間の中から教材を選択することが求められてきた。しかしこの身近な範囲は子どもの発達とともに拡大していくため、教材選択の対象となる範囲も子どもの発達とともに拡張されることになる。

「自己活動の原理」(Prinzip der Selbsttätigkeit) は、上記二つの原理と密接にかかわっている。「児童が自ら活動すれば、身近な空間で起こる事象との接触が、純粹直観を導き出す」<sup>47</sup>という考えに立つものである。児童の主体的な活動本性を学習の起点にする立場であり、直観原理と一体不二の関係にあるものとしてとらえられるべきだろう。

「すべて子どもから」(Alles vom Kind aus) の原理は、児童の既有体験や体験活動を授業措置のあらゆる場面で出発点や中核にする考えに立つ。「教える内容の選択・配列に当たっては、児童の体験の構造的把握に基づくことが優先されるものであり」<sup>48</sup>、科学の専門構造によるものではない。



「全体性の原理」(Prinzip der Ganzheit) は、古くはプラトンやアリストテレスなどの哲学、そして新人文主義時代を生きたゲーテの思想など、全体性志向には長い歴史がある。カッツェンベルガーは、遺伝的全体心理学 (genetische Ganzheitspsychologie) を代表するザンダー (Sander) の研究に基づいて、早期発達段階においては「個々に分化されたものよりも未発達な全体性の方が優位に立つ」<sup>49</sup>との考えに立ち、物事の把握、体験、行動様式の全体性を優先すべきとする立場をとるものと判断する。

「主義・心情形成の原理」(Prinzip der Gesinnungs- und Gemütsbildung) は、郷土を「強い心情の母なる大地」あるいは「精神的根本感情」<sup>50</sup>ととらえるシュプランガーの言説にみられるように、人と心情的に結びついた身近な周辺環境の持つ精神陶冶性に託すものである。「郷土は単なる自然として考えられるのではなく、体験的に獲得された、つまり精神化され、人格的に着色された自然 (本性) である。」<sup>51</sup>それが郷土結合性 (Heimatverbundenheit) と呼ばれる所以でもある。

最後の「国民 (民族) 陶冶の原理」(Prinzip der volkstümlichen Bildung) を支えるのは、地縁・血縁の社会でとらえられる国家理念からくるものである。その場合の郷土とは、児童の体験の範囲に現れる、伝統的に引き継がれてきた生活慣習や民族文化全体のことである。そしてそれは共通の言語と歴史に規定されるものである。身近な郷土の学習素材、特に、祭りや慣習など長い歴史的生成を経た素材を用いて学習が進められると、意図的であろうとなかろうと民族的な素養まで知らず知らずのうちにインプリンティングされてしまうことになる。

上記の7つの教授原理に郷土科の特徴が端的に示されている。この郷土科は、ワイマール時代以後、約半世紀にわたってドイツの初等学校の中核教科として存在し続けてきたのである。

## 2) 郷土科への原理的批判

改革教育学の伝統を引き継ぐ郷土科に対してさまざまな角度から批判が向けられ、その大幅な改変の必要性が広く認識されるようになった。ヘンゼル<sup>52</sup>、カッツェンベルガー、コップ、ライプレヒト<sup>53</sup>、カイザーらの言説に基づきながら、以下にまとめてみたい。

批判の一つめは、旧態依然とした郷土科の学習内容に向けられたものである。これは、オートメーション化による労働や生産形態、通信手段などの変化や、日常生活にも技術生産品が入り込むなど、社会変化や技術的進展にともない、自然科学や技術的なとらえ方やものの考え方の意義が増大してきたにもかかわらず、郷土科で扱う内容<sup>54</sup>が時代の変化に対応できていないことに向けられた批判である。カイザーは、「郷土科の内容は古めかしく、科学や技術に規定された世界に生きる20世紀の人間との関連性を喪失しており、…改革教育学的な郷土科の内容のほとんどが牧歌的である」<sup>55</sup>と批判する。

批判の二つめは、同心円の拡大原理 (近から遠への原理) にかかわるものである。これは、教授対象の同心円的な広がりを内容選択原理として定めることそれ自体が、かえって身近な経験空間である郷土の事象に狭く限定してしまうことの問題性を突いたものである。そもそも、「子どもの認識の大地」としての郷土に教授対象を限定する意味は、子どものイメージや判断、行為の展開には、身近な事象に基づく具体化や現実生活における事実連関があると考えられてきたためである。しかし、この具体化と対象を狭く限定する局地化が同一視される場合には、批判されなければならない。すなわち、子どもは空間的に近い場所に存在する事象にそくしてのみ具体化することができる、と捉えるレトリックが問題を含んでいると考えるのである。具体化と局地化は切り離されなければならないし、具体化が局地化を正当化する根拠はもはや支持されない。距離的近さが心理的近さに比例するとは限らない<sup>56</sup>。メディアや交通の発達した現代社会にあっては、むしろ物理的距離と心理的距離との違いが認識されるべきである。

情報化社会において、児童は当該学年で規定された地域を越えて、より広い地域と直結することが



できるのである。テレビ、雑誌、ラジオ、映画などのメディアを介して、世界各地の情報が簡単に得られるようになった。交通機関の発達や他地域・他国への旅行、仕事上の転勤など社会移動の活発化によっても、郷土以外の情報がより身近なものになった。これにより、身近な空間の事象にのみ子どもが親しみを感じるには限らなくなる<sup>57</sup>。ここでも、物理的距離の近さと精神的親近感とは同一視できないのである。遠く離れた異国アメリカのミッキーマウスに対して、心情を傾けることは決して不思議ではない。

また都市への移動が活発化すると、都市に住む子どもは郷土意識の喪失がみられるようになる。そうすると、農村型社会を前提とした「郷土像」とのギャップも生じることになる。さらに付け加えれば、異文化圏出身の児童数が増加し始めると、ドイツ的（民族的）な郷土との精神的乖離はなお一層促進されることになるし、人々も次第にグローバルな視野を持つことが必要とされるようになる。

郷土科は一地域定住型の旧来的社会観を前提として成り立っていたのであるが<sup>58</sup>、社会的発達による生活状況の変化が、郷土科に対する空間的限定性への批判の根拠となった。村落単位で存在していた小規模の国民学校（基礎学校）の統廃合をすすめた農村学校改革（Landschulreform）が、小さな村落に住む子どもたちを地域の中心地にバスで送迎するシステムを形成し、このシステムそれ自体が郷土科の「空間的限定」の根拠を失わせる原因にもなったのである。

かくして、シュプランガーが彼の講演論文「郷土科の陶冶価値」の末尾で述べた、「郷土は、体験しうる、あるいは体験された大地と全体的に結合されたものであり、…精神的根源感情である」として、「この郷土の大地の香りをすすんで吸おうではないか」と呼びかける有名な一文に対して、カッツェンベルガーは、科学や技術に規定された世界で生きる今日の世代は「広い世界の香りを吸う」<sup>59</sup>新世代であるとして否定する。

批判の三つめは、郷土概念のもつ民族的イデオロギーや不合理な認識（情緒的な色づけ）に対して向けられたものである。郷土概念が「郷土・出身・民族・指導者への誇り」<sup>60</sup>を醸成するスローガンと結びつけられることにより、郷土科はイデオロギー的な重荷を背負わされてきた。ただしこのイデオロギーの「濫用の危険性」は、歴史的にみて排除することは困難である。「郷土への誇り」は「郷土の名声」を高めることへ、そして高められた誇りを身体と命を張って防衛する方向に簡単に傾く危険をとまなっている。「～への愛」や「～のための奉仕」といった規範形成が、それを助長する<sup>61</sup>。カッツェンベルガーは、「過度に強調された情動的に居心地のよいつながり（郷土愛）は、論証的認識を強め、感情や心情を排除するものではないがセンチメンタルはきっぱりと拒否する、事実即した思考のあり方に席を明け渡すことになる」<sup>62</sup>と述べる。これは、心情主義から事象適合性（Sachgemäßheit）や論理性重視の姿勢への転換を意味するものである。

批判の四つめは、擬人化された解釈モデルである。極端な児童適合性（児童中心性）からもたらされる不合理かつ不適切な幼児的なものの見方（Kindertümelei）の問題であるとみなされた。それはまた、子どもが物事を認知する場合にとられる擬人化（Antropomorphisierung）の問題でもあった<sup>63</sup>。たとえば、「電気的小人」や「冷たい小人」、「粗末な靴を履くことが人を貧しくさせる」、「太陽はそこらじゅうどこにでも行きたいらしく、同じ場所にはいつもいない」などの解釈表現がこれにあたる<sup>64</sup>。教材の表記や授業中の説明に、科学的には是認することができない非合理的な表現があまりにも多用されていたことに向けられた批判である。ハイニッシュは、擬人化された解釈モデルについて次のように実例的に説明する。「子どもたちに、直に目で見ることのできない事象を理解させるために、教師は多種多様な小人を思いつく。たとえば、木の中でジュースを根から葉に運んでくる小人であったり、電線の中を伝ってゆき、電球の中の細い線に入り込んで赤熱を発する小人であったりする。」<sup>65</sup>これは郷土科的な解明手法の問題だともいえる。論理的解明の筋道から外れてしまい、その事実性の軽視は、事象知そのものをも変質してしまいかねない。たとえば草花の生物学的意味が問われるかわりに、「その草花が春の始まりを告げる」だとか、「小妖精が光のスイッチを入れてくれる」な

ど、単なる感覚的説明による根拠づけで満足されることも稀ではなかったという<sup>66</sup>。これは事象の現実構造への方向づけの弱さ (die mangelnde Orientierung an den realen Strukturen der Sachen) の問題だと指摘もある<sup>67</sup>。

批判の五つめは、操作的学習目標の欠落である<sup>68</sup>。郷土科の教授計画の教授・学習目標は包括的に示されただけで、学習を操作する詳細な目標ではなかった。たとえば、第2学年の単元「私たちは電話のかけ方を学ぶ」では、①名前から電話番号を調べる、②電話番号の組み合わせや系列に注意しながら、番号を回す、③電話機から発せられるさまざまな音声信号を認識する、④よいコミュニケーションの必要条件、などの目標設定が可能であるが、多様な学習へと指し向ける緻密な目標は提示されてこなかった<sup>69</sup>。しかしながらこの批判点は、郷土科の学習指導の革新という面では当然の改善すべき内容を含んでいたが、70年代後半になると、この学習目標による操作性こそが次なる批判的になる。

六つめは、郷土科で扱う内容に対する批判である。それは郷土科で扱われる知識内容に関して、専門領域別の各テーマの構成比率を明らかにした調査研究に基づくものである。ドイツで引用されることの多いのがヘッカーの調査研究<sup>70</sup>であるが、それは1965・66年にキール (シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州) の4つの基礎学校を調査対象にして、第4学年の郷土科の授業1436時間分の内容分析をおこなったものである。全授業時数に対して各テーマが占める割合は、表1-3のとおりである。この調査結果が示すデータにしたがえば、郷土科における地理学習偏重の問題が指摘されるのは当然のことであった。それと同時に技術及び物理に関するテーマの軽視の実態を浮き彫りにするものであった。ヘッカーの後、他の3つの内容分析調査 (たとえばハウク、フリードリヒ、テュルンの調査)<sup>71</sup>が実施されたが、それらはヘッカーの調査と比べると、必ずしも一致しない結果を残した。ヘッカーの調査結果は、スプートニック・ショックや『ドイツの教育的破局』を経て、理数系の学習内容が重視される時流の中で、事実教授学領域においてもとりわけアメリカで開発された初等自然科学カリキュラムが紹介されるにつれて、時機を得たこの調査結果がしばしばその必要性を訴えるための根拠の一つとして意図的に利用された可能性が高いと考えるべきだろう。そうでなければ、都合のよいヘッカーの調査の引用ばかりがなされることはないからだ。

表 1-3 ヘッカーの調査結果

生物学に関するテーマの時間の占める割合	7.1%
歴史に関するテーマの時間の占める割合	9.1%
技術・物理に関するテーマの時間の占める割合	4.7%
社会に関するテーマの時間の占める割合	2.6%
地理に関するテーマの時間の占める割合	70.9%

### 3. 基礎学校カリキュラムに関する連邦的指針

#### 1) 教育制度に関する構造計画 (1970年2月13日)

1965年7月15日に設立されたドイツ教育審議会<sup>72</sup>は、教育改革を基礎づける研究や勧告を次々に刊行し、その集大成として1970年に約400ページにおよぶ勧告『教育制度に関する構造計画』を提出した。これは、ドイツの教育制度 (大学領域を除く) を抜本的に改革するための基本方針であり、その重要性から教育改革の包括的青写真であるといわれた。それはまた、ゲルトルート・ベックが「構造計画の刊行は、事実教授の論議のすべてに衝撃を与え、その時点ではすでに大勢が判明していた郷土科から事実教授への展開に大きな影響を及ぼした」<sup>73</sup>と述べているように、基礎学校のカリキュラム改革、就中、郷土科から事実教授への転換を決定づけたものであった。

以下、問題の焦点をできるだけ基礎学校に絞って、『構造計画』に示された方針から、カリキュラムや学習の考え方をふまえつつ、郷土科から事実教授への転換方針をまとめることにする。

『構造計画』は、カリキュラム (Curriculum)<sup>74</sup>を「一定の学習目標が考慮に入れられるとともに、内容が規定された学習過程の組織化された配置である」<sup>75</sup>と定義する。それには学校段階や各教科の学習目標の明確化と、より高次の達成に向けて操作の可能な目標の設定とが不可欠である。この学習目標に関して、到達段階モデルが示される。それは、より高次の学習レベルへと向かう4つの段階で構想される<sup>76</sup>。

第一段階は、学習した事柄をキーワードによって記憶から呼び戻すことである。知識の操作性は、すべての学習の基盤になるからである。この学習目標の到達度は、知識が単に機械的に学ばれた事柄の再生産 (Reproduktion) に過ぎないか、真に理解に及んでいるかどうかという観点から精査される。後者のような知識は、構造化された知識と呼ばれ、概念や原理、法則性にまで高められたものである。したがって、学習目標は把握されるべき基本原理の上に構想されなければならない<sup>77</sup>。学習目標の第二段階は、知識の記憶状態からすすんで、学んだ事柄の自主的な再組織 (Reorganisation) をなすものである。知識素材を加工し、特定の問題設定に対して知識の諸要素を取捨選択し、組み立てて論じるようなケースにそれがみられる。第三のより高次の段階は、知識の再生産、再組織を超えて、既習の基本原理を新たな類似課題への転用を図る。これは転移 (Transfer) という学習成果のことである<sup>78</sup>。そのねらいは、認識したものや能力、スキルの操作性にある。最後の第四段階は学校教育にとって必須の課題だと認識されており、問題解決的な思考や発見的方法が求められている。それはたとえば、既習の事象について新たな疑問を投げかけることや、新たな観点から判断の根拠を探ること、そして建設的な批判や根拠づけられた改善提案をおこなうこと、違う立場からの可能性を発見すること、仮説を提示し、自ら実験を計画・実行すること、文章を自分の視野から解釈することなどである<sup>79</sup>。ここで注意を引くのが、問題解決的思考や発見的方法をとる探究学習が高度な学力 (習) 行為として考えられていることである。

これらは、幼稚園から初等・中等教育を貫く学習目標の段階を示したものである。4つの学習目標は、学年に応じてストレートに段階化されたものではない。学習の質的差異を類別化したものであり、どの年齢段階にあってもその発達に適切に合致された状況が作りだされれば、4つの学習目標は取り扱うことが可能なものと理解される<sup>80</sup>。教育活動に際しての学習目標への志向性が、基礎学校段階においても強化されたとみることができるだろう。

上記のような学習観に立って、『構造計画』は早期学習の重要性を訴えるとともに、基礎学校におけるカリキュラム改革の原則を示した。

その原則の意味を解く鍵となるのが、「学習の科学志向 (科学的方向づけ)」(Wissenschaftsorientierung des Lernens) であり、「科学に規定された学習」<sup>81</sup> (Wissenschaftsbestimmtes Lernen) でもある。「学習対象と学習方法の科学志向性は、どの年齢段階の授業にも有効」<sup>82</sup>であり、「初等領域の授業で新たに強調されることは、学習内容と学習プロセスの原理的・科学的方向づけである」<sup>83</sup>との説明から、科学志向の原則は基礎学校段階でも適用されるものであり、それは先の学習観とも合致する。

「現代社会における学習の条件は、教授・学習過程が科学的に方向づけられていることを必要とし、…学習対象は自然・技術・言語・政治・宗教・芸術・経済のいずれの領域に属するものであれ、科学による条件と規定において認識され、適切に媒介されることを、教育の科学志向は意味する。」<sup>84</sup>この科学志向の立場から、初等教育段階の学習のあり方が次のように示される。

「この年齢段階 (初等学校入学段階：筆者) 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と、的を絞って大胆に踏み出さ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、具体的体験への要求を軽視することではなく、



子どもの経験をより意識的に事実即して解明することを意味する。科学的な概念形成を解き明かし、後の学習段階においてより一層の科学的志向の学習をおこなう基礎を形成することが大切である。<sup>85</sup> このことは、直観や実際の体験の軽視を必ずしも意味するものではない。子どもの諸経験をより意識的に事実(事象)の解明へと導く必要があるというのが『構造計画』の主旨である。

より抽象的次元の高い学習展開が主張されることの基底には、先に整理した郷土科批判でも言われたように、改革教育学の学習テーゼである「すべて子どもから」(Alles vom Kinde aus)による、行き過ぎた「児童適合性」(Kindgemäßheit)の原理の適用によって生じる学習上の問題を指摘しておかなければならない。事実教授における80年代以降の論議において、適切な児童適合性と事象適合性(Sachgemäßheit)の原理とは、ともに融合されるべき二極として学説的發展を辿っていく<sup>86</sup>。『構造計画』では、郷土科の児童適合性について、次のような批判的見解が示される。「抵抗は、とりわけ基礎学校における“児童に適合した授業”の擁護者の陣営から生じている。“児童適合性”の規準は、学校において授業を評価する尺度として設定するには、もはや不十分である。<sup>87</sup> 行き過ぎた児童適合性に対しては、それがかえって必然的な学習の展開や論理的な思考の可能性に歯止めをかけてしまう働きをしてきたことに反省を求めたのである。「学習目標や学習内容は、誤った子ども扱いをやめ、拡大と精確化を目指すべきであろう<sup>88</sup>」といった表現にも、そのことが言い表わされている。

このような学習の考え方から、郷土科ならびに合科教授への改革の方針が定められる。まず、郷土科については次のように示された。「郷土科を技術的な基礎教育によって補完することは以前から求められてきたことであるが、今日あってそれは自然科学的な思考を導入することに拡大される必要がある。この両者は、ストレートに個別科学を学習することではなく、この年齢の子どもたちの体験や経験の世界に結びつけることで子どもの興味を刺激し、それを解明するための、もっとも単純にして基本的な自然科学的思考方法や探究方法へと導くことを意味する。<sup>89</sup>」さらに、「従来の合科教授を新しく事実教授に再編し、その場合に、歴史的・文化的な内容、社会的ならびに自然科学的・技術的な内容や方法が適切に考慮されること<sup>90</sup>と述べられているとおり、郷土科から事実教授への改変の方針が、ここにはっきりと示されている。次に、合科教授については、事象のまとまりで区分された「学習領域」を導入することで、合科教授を解消する方針が示される。すなわち、「基礎学校においてこれまで支配的であった合科教授は、事象分野に区分される学習領域に取って代わられる。<sup>91</sup>」そのためには、「基礎段階で準備しておくこととして、今日にいたるまで広範囲に普及した合科教授を、はっきりと教科に規定された授業に交代させるカリキュラムが開発される必要がある<sup>92</sup>」というのである。

「学習の科学志向」とは、内容においても学習方法においても科学的な諸要求に適ったカリキュラムを開発することによって実現可能となる<sup>93</sup>。そのために、一つには、カリキュラムの構造化のために学習領域を導入して合科教授を解消すること、そして二つには、子どもの諸経験をより意図的・操作的に事実解明へと導く学習方法の展開<sup>94</sup>を重視することが求められたと考えられる。

## 2) 教育報告1970年(1970年6月12日)

次に、連邦教育科学省(Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)が作成した『教育報告1970』は、「連邦政府の教育政策報告」の副題が付されているように、現行教育制度の欠陥を摘出し、厳しく批判するとともに、ドイツ教育審議会の勧告に基づいた、教育制度全般にわたる改革構想を提示したものである。

基礎学校のカリキュラム政策に関しても、次のようないくつかの重要な問題点が指摘され、改革方針が示された。

まず、すべての子どもに共通の4年制の基礎学校が、ワイマール共和国以来継続してきたことの伝統を確認しつつも、さまざまな研究成果によって、「基礎学校が“スタート時点での機会”の不均等の解消に寄与し、児童を学問と関連づけられた中等教育に準備するためには、基礎学校の内部構造と



ともに、学習指導要領及び課業形態が改革されなければならない<sup>95</sup>状態にあることの見解が示される。

第4学年終了時に決定される上級学校への進学に際して、今なお階層間格差が残っていることにみられる子どもたちの達成の問題、そして民主的な態度と共同生活の基盤となる、グループ内での責任や協力、争いの解決に関与する諸経験に十分な配慮がなされていないことなどが指摘された上で、「古くなってしまった教育内容<sup>96</sup>」に関して次のように述べられる。「基礎学校の教育内容、教材、授業形態は、現在の環境や技術的・産業的な特性に即していない。…伝統的な基礎学校の学習内容は、いまだに調和的で争いのない、極めて牧歌的な大人の世界観によって規定されている。それらは、子どもの経験世界とも、学習研究からえられた知見から出される諸要求とも対立している。<sup>97</sup>」

そしてこの『教育報告1970』において、「教育内容の現代化」(Modernisierung der Bildungsinhalte)と題して具体的に示された提案の一つが、事実教授の新設と深くかかわるものであった。その提案とは、「郷土科や合科教授は、方法的な思考と活動へと刺激する、より科学的に方向づけられた授業に席を譲る。そして、グループ活動とプロジェクト型の探求が、自発性と社会的態度を育成する<sup>98</sup>」と述べられたものである。教科名は明示されていないが、ここで想定されている授業教科が事実教授を指していることは明白である。

### 3) 基礎学校の活動に関する勧告(1970年7月2日)

第三の政策文章として取り上げるのは、常設文部大臣会議が決議した『基礎学校の活動に関する勧告』である。そのまえがきに記されているように、「学校制度の基礎段階においても変化が必要になってきていることは、今日において明白である<sup>99</sup>」との立場から、基礎学校改革の方針を示そうとしたものである。この勧告は、入学段階、入学期までの子どもの習熟と第1・2学年の授業、多様化、第3・4学年の授業、第5・6学年の授業、成績証、宿題、技術メディアと新しい教授方法、自由活動と自由参加のクラブ活動の9章で構成され、教育機会の均等を促進する目的のもとに、主に教授活動とその組織のあり方について多岐にわたる方針を示したものである。この中の第1・2学年と第3・4学年の授業の章で、合科教授の限界や郷土科に対する批判が開示され、それに代わる事実教授を新たに導入することの理由が説明されている。以下、同勧告に基づき、その要点をまとめておく。

#### (1) 第1・2学年の授業指針 ～合科教授の限界と前教科的授業～

かつて基礎学校の入学期に合科教授を導入したことにより、それ以前と比べると、子どもの発達状態や欲求に対応できるものになり、遊びの世界から成果の求められる学校へのスムーズな移行がなされるようになった。教科への分化を拒否したことは、授業組織を単に変えたこと以上の意味をもつものであった。ただ、合科教授の教材構成原理のもつ意味は薄れるとともに訓育原理が前面に押し込まれ、子どもをその全体性においてとらえ、すべての資質や能力を均等に発達させようとしたあまりに、知的能力を形成するための努力が後退してしまったと指摘されている<sup>100</sup>。

ここに述べられていることからしても、合科教授が全面否定されたととらえることは早計であろう。むしろ合科教授はいくつかの領域でよい効果ももたらしたとの認識も示されており、限定されずにそれが肥大化してしまったことこそが問題視されていると解せられる。これに加え、教育学と心理学の新しい認識に基づく、子どもの知能や能力、思考の発達の捉え方も合科教授への疑いを強めさせたという。

上記の根拠から導きだされる合科教授の限界は、一つには、合科教授の单元内に多様な目標を定めることで改善に努力したとしても、読・書・算の技能の体系的な練習が軽視されてしまう危険がつきまとうことである。それ故に、事実教授では就学前や学校外学習で獲得された子どもたちの世界観をさらに広げ、整理し、概念的に把握することに努め、同じ過ちを繰り返さないようにすることが求め

られる。二つには、知識獲得の方法（スキル）が十分に習得されていなかったために、認識の発達の結果的に妨げられていたことである<sup>101</sup>。

合科教授にはこのような限界があることが指摘されてはいるものの、かといって、合科教授を各教科に分化させ、全面的に教科教育を導入すれば満足がえられるとは単純に考えられてはいない。「第1・2学年において、図画・音楽・体育の各教科に区分して授業を行うことも問題をはらんでいる」<sup>102</sup>との見解から知られるところである。

勧告では、合科教授でも教科教育でもないコンセプトの提示によって、予測される両者の問題の克服を図ろうとされていると考えられるだろう。それが「前教科的授業」(Vorfachlicher Unterricht)<sup>103</sup>である。これは、各教授領域の固有の原則をより重視しつつも、現実との直接的な出会いとともに、教授・学習過程における効果を高める学習技能・スキルの仲介を構想する授業である。いわば、合科教授と教科教育のそれぞれの負の側面を取り除き、現実の生きた事象と取り組む合科教授のよき側面と、学習技能の習得などで確実に学習効果の上がる教科教育の側面とを折衷した両者の中間項に位置するものと捉えてよいだろう。

前教科的授業のより具体的な姿を勧告から示すと、次のようにまとめられる。それは、教科教育のように各領域の内容が切り離されて教えられるのではなく、授業過程において内容の自然な関連づけが考慮されるものであるということである。たとえば、読み書きの言語能力は、事実教授の授業と密接な関係にあり、それは一方では現実生活と取り組むことのモチベーションを左右し、他方では事象を解明し、それを表現するのにも必要となるものである。数学の内容は第1・2学年では現実生活の事象と関連づけられにくい側面はあるにしても、そこで形成される計算能力は後々の学年で事象の解明にも役立つであろう。音楽、図工、体育の授業は、初等教育開始時から各技能の基礎形成がなされることが望ましいとされているが、それらも他教科の各教科単元における表現活動の場面では必然的に関連づけられるものである。このように、学習プロセスにおける学習技能の必然的活用状況をいかに無理なく、子どもの学習の文脈を損なうことなく設定できるかが鍵となるだろう。

## (2) 郷土科批判と事実教授

次に、改革教育学における郷土科の理念は、勧告で次のようにまとめられている。まず、基礎学校の果たすべき役割はドイツ人としての精神的な基盤形成であり、この課題の中心を郷土科が担ってきたとされる。「郷土は、…幼き者にとっての祖国あるいは世界として、子どもの“心情と精神、感覚と心”に合わせて直観的・体験的方法で把握できるように、子どもの世界理解の構築に必要なすべてのものを提供してきた。」<sup>104</sup> この意味では、郷土科が提供してきた教育内容は、子どもの認識の未分化な状態に対応し、全体性の教授原理及び合科教授の手法の実現に適うものであった。

しかしながら、勧告では今日的な立場からそのような郷土科に対して、次の5つの批判点が提示される。それを以下に要約して示す<sup>105</sup>。

### a) 郷土概念の変容

これは、人々の社会移動現象から、人々がイメージする郷土観の変容を指摘したものである。つまり、簡単に見通すことのできる村の共同体や地域がその土着民にとって郷土である一方、非常に複雑化した構造をもつ大都市もそこに住む住民にとっては郷土だという点である。また、技術化の進行とともに、郷土概念は非神話化していったという。さらには、職業・社会的地位・移住などからもたらされる社会的変動性のために、狭い地域における結びつき、伝承されてきた風習や慣習が緩んできた。このために、郷土科が指し向けてきた伝統教材は、昔は生き生きとした民族教材であったとしても、それはもはや過去のことであり、その多くが現実生活に即応していないばかりか、児童の現実感覚からもかけ離れ、時代遅れのものになっている。

ここで指摘されていることは、一つには、住民の社会移動現象と都市化傾向のために牧歌的・地縁的な郷土観は変容せざるを得ないこと、二つには、変化の少なかった既存空間から複雑な社会システムをもつ空間へと居住空間が変貌したことである。造成住宅地域への移住や都市への移入などの現象をみるときに、住む場所が郷土だと捉えれば、その人々にとって郷土は必ずしも一つとは限らないし、田園地域に限定されない。都市であれば、地縁的なつながりや風習・慣習よりも、むしろ制度化された社会的ルールの方が大切な価値を持つようになるだろう。

#### b) 郷土科と現代社会

郷土科は、子どもたちを今日の環境に導いていないばかりか、かえって目をそむけさせているという。現代社会では、社会システムが構築されるがゆえに、技術や管理、経済に非人格的な構造が現出するが、伝統的な郷土思想はそれに立ち入ることすら遮断してしまうし、また、多元社会における政治の透明性、それを支えるコミュニケーションの形式やメディアに対しても目を向けようとさせない。そのために、誤って理解された郷土学校では、科学的な考え方へと導くべき継続教育の基盤が形成されないでいる。

#### c) 教授原理の変容

直観 (Anschaulichkeit) や生活接近 (Lebensnähe) という郷土科の授業を規定してきた教授原理の意味も変容してきたという。憶測で重要視されてきた児童適合性 (Kindgemäßheit) をかなえるために、事実に関連づけて授業を行うことが十分になされないままであった。ただ体験的に行われればよいのではなく、批判的にも扱われるべき情報との交わりが、長年、排除されてきた。基礎学校の児童が実験し、統計や書物を使って学習する機会は少なく、目標をもち体系的に捉える意識が欠落していたために、進学先の学校段階で彼らは学習困難に陥ることもしばしばであった。直観や生活接近の考え方は、再定義されなければならない。

#### d) 客観化 (Versachlichung)

上記に示した郷土科の欠陥や、第二次世界大戦後における社会・文化・技術の大変動が顕在化する中で、郷土科の理論と実践それ自体も授業を客観化させる方向に変化していった。郷土科的な合科教授のコンセプトは疑問視され、それに代わるものとして、事象に規定された教授過程の導入が求められてきた。それを導入することは、私たちの生活の現実 (Wirklichkeit unseres heutigen Lebens) の断片であるところの、社会・経済・自然科学・技術の各テーマに場を与え、民族色に彩られた教育 (郷土に関する発言、神話化された歴史、しきたり) の中核をなす内容を削減させるものであった。

#### e) 地理の教授過程の例から

これまでの郷土科において、そこで扱われる内容が地理のテーマに偏重していたことが確認されている。ただし、この地理に関連した郷土科の授業は、今日の視野からしても残してよい成功事例の一つである。地理をテーマとした授業では、たとえば、子どもが直接経験することの可能な範囲の生活空間のみが扱われるのではなく、客観化された表現媒体としての地図を使用することにより、子どもたちを主観的な体験空間から離れさせ、身近でない空間を解明させる状況に置く。そこでは、直接に経験する現実から抽象化されたモデル形成への移行がみられ、学校に適した学習を実行することのできる能力が形成される。この例からも、郷土科は全面否定されるのではなく、新しい方向を示す萌芽は強化されるべきであり、郷土科で排除されるべきものは、民族色に彩られた教育思想と合科教授の誤った展開の仕方についてである。



以上が、勧告に示された郷土科に対する5つの批判点である。それでは、郷土科に代わる新教科はどのような特色を有する教科なのであろうか。

### (3) 事実教授について

勧告では、郷土科に代わる新教科には「事実教授」(Sachunterricht) の名称が適切であると、はっきりと言明された。この事実教授は、それまでの郷土科とどこが異なるのだろうか。その特色として、4つ挙げる事ができる<sup>106</sup>。

- ① 知識の伝達に際しては、今日のテレビの影響を考慮して、空間的には遠くても子どもにとって心理的に近く感じられる現実の諸事象が授業に取り入れられること。
- ② 技術・自然科学的な諸現象や、工業社会における経済・法律・政治・社会のさまざまな情勢に注意が向けられること。
- ③ 理解しにくい現象や関係を明らかにするために、また、子どもなりのものの捉え方を検証するために、子どもに適した実験を導入することで、彼らによって実験的かつ理論的な解明の方法が探し求められること。
- ④ 学校によって情報が伝達されるのではなく、情報の処理・加工の方に力点がおかれること。

上記の特色をもつ事実教授のカリキュラム開発における原則は、①中等学校の教科を視野に入れるだけでその内容が選択されてはならないこと、②学習内容の選択基準は、子どもにとって有意義な内容であることと、基礎学校レベルのもの見方や活動技術が伝えられるものであること、③授業内容は事実に即したものであること、これについては学習への欲求と必要性との調和が図られること、④活動方法に関しては中等学校での教科学習の導入的な要素を満たすこと、⑤学習技能が確実に習得されるように、学習のシーケンス、学習教材、学習のストラテジーが開発されること、⑥カリキュラムでは年間を通して活動することのなかで評価できる課題が描かれること、である<sup>107</sup>。

## IV. まとめ

以上、1970年に出された3つの連邦的政策文章に基づいて、郷土科から事実教授への批判的改変に焦点を絞って、初等カリキュラム政策の中身として、郷土科の問題はどのように認識され、その問題を克服するために新設置される教科の構成原理を明らかにした。

大きな広がりにはなかったものの、学説上における郷土科批判論は、1960年代初頭からすでに展開されつつあった。この動向からしても郷土科への批判論の萌芽的形成は、基礎学校そのものへの改革の必要性が認められるよりも、相対的には早かったといえる。1970年を一つのピークとするドイツの教育改革において、その直前から郷土科への批判論がまったく新たに興ったわけではなく、60年代初頭から徐々に蓄積されてきた批判的論拠が基盤となって、それが改革を求める機運の高まりとともに時宜を得たと考えるべきであろう。もちろんそれは、本稿で論究したように複雑に絡み合ったさまざまな背景要因が作用してのことである。

本稿で分析の対象としたのは、初等教育段階における統合教科であり、その意味で微細的研究といってよいものである。しかしこの対象限定的な探求から、大きな改革動向の、単なる微細な統合教科の変化だけでなく、それと同時に当時の学校改革の一般的状況や背景的論拠のようなものもみえてくるにちがいない。たとえばそれは、教科内容の周辺地域(局地)限定性の問題やグローバル化における教材の民族色イデオロギーの問題であり、科学主義の学習論に立って見た場合の、改革教育学の伝統的立場のもつ「子どもから」の教授原理に対する非科学的認識論への検証の必要性である。そしてまた初等教育を単純に児童適合性の原理の優勢適用領域とみなすのではなく、とりわけ初等領域を後の学習のための基礎・基本の育成機関と位置づけることなどにみられる初等・中等領域の一貫的内容編成



の問題や、学校教育の任務における社会的課題への対応の問題であったりする。

戦後ドイツの初等カリキュラム改革の第一波と位置づけることのできる、郷土科から事実教授への批判的改変は、1970年代のほぼ前半までに全州に拡大する。文化高権の立場をとる連邦国家ドイツにおいては、その後の展開は原則的に州単位で検証される必要があるにちがいない。バーデン・ヴュルテンベルク州に関しては、拙稿先行研究をご参照いただきたい。

### 【註】

- <sup>1</sup> 6年制の基礎学校は、現行ではベルリン州とブランデンブルク州のみである。
- <sup>2</sup> ワイマール憲法の第146条には、「公立学校制度は、有機的に構成されなければならない。すべての児童に共通な基礎学校の上に、中級及び上級の学校制度がかたちづくられる。この制度の構成にあたっては、職業の多様性が規準となり、児童のある特定の学校への入学に関しては、児童の素質と性向とが規準とされ、その両親の経済的・社会的地位または宗教上の信条を規準とするものではない。」と明記され、社会的・経済的立場や宗派に因らない4年制の共通基礎学校設置の原則が示された (Bolscho, Dietmar: Sachunterricht - Ein Unterrichtsbereich in seiner historischen Entwicklung. In: Ziechmann, Jürgen (Hrsg.): Konkrete Didaktik des Sachunterrichts. Westermann 1985, S. 22)。
- <sup>3</sup> この法律の正式名称は、「基礎学校及び予備学校廃止に関する法律」(Gesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen)であり、H.シュルツが起草した(梅根悟監修『世界教育史大系12 ドイツ教育史Ⅱ』講談社、1977年、98ページ参照)。
- <sup>4</sup> Vgl. Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Juventa 1982, S. 232-234.「基礎学校はワイマール期のはじめに、社会的出身にかかわらずすべての子どもに共通の授業をおこなうという『社会的共学』(soziale Koedukation)の理念に基づいて生まれた」とされる(天野1972「海外の教育事情 西ドイツ」『教職研修』1972年1月号、18ページ)。
- <sup>5</sup> Fiege, Hartwig: Der Heimatkundeunterricht. Verlag Julius Klinkhardt 1967, S. 18.
- <sup>6</sup> Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule.
- <sup>7</sup> Vgl. Siller Rolf: Einführung in die Grundschuldidaktik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, S. 14.
- <sup>8</sup> 結城忠「西ドイツにおける1970年代以降の教育改革」(日本教育経営学会編『教育経営の国際的動向』ぎょうせい、1987年、57ページ)、天野正治「悲観主義の抬頭下、いま反省と総括が」(『季刊教育法』54号、総合労働研究所、1984年、36-37ページ)参照。
- <sup>9</sup> Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ernst Klett Verlag 1966, S. 253.
- <sup>10</sup> Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt 1990, S. 168.
- <sup>11</sup> Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Bonn 14. 2. 1959. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1966, S.82.
- <sup>12</sup> Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ernst Klett Verlag 1966, S. 253-264.
- <sup>13</sup> Vgl. Carle, Ursula: Was bewegt die Schule? Schneider Verlag 2000, S. 204-205.  
ボルショーも、1945年から1965年までの期間が「基礎学校の静寂な20年間」であるとの見方を示している(Bolscho 1985, S. 30)。
- <sup>14</sup> Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1966, S.82 und S. 253.
- <sup>15</sup> Siller 1983, S. 14-15.
- <sup>16</sup> Vgl. Neuhaus, Elisabeth: Reform der Grundschule. Klinkhardt 1991, S. 42.
- <sup>17</sup> 「継子」(Stiefkind)という言い方は、ピヒトが『ドイツの教育的破局』のなかで、農村の学校(Landschule)

- に対して用いたものである (Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Walter-Verlag 1964, S. 35)。小規模校では教育水準の低下が避けがたいことから、60年代にはとりわけ単級国民学校の解消が課題とみなされた。ホルンも、「教育政策の継子」と題する論文を書いている (Horn, Hans Arno: Stiefkind der Bildungspolitik. In: betrifft: erziehung Nr. 10, 1. Oktober 1969)。
- <sup>18</sup> Schwartz, Erwin: Ist die Grundschule reformbedürftig? In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1966 S. 389.
- <sup>19</sup> ヴェルター・ケーンラインは、転換要因としての変化のモチーフを6つ挙げて説明する。そのモチーフとは、①社会・経済的モチーフ、②イデオロギー・教育政策的モチーフ、③人間学・学習心理学的モチーフ、④事象の構造化・教科教授学的モチーフ、⑤内容・カリキュラムのモチーフ、である (Köhnlein, Walter: Die Hinwendung zu einem naturwissenschaftlich orientierten Sachunterricht. In: Bauer, Herbert F. / Köhnlein, Walter (Hrsg.): Problemfeld Natur und Technik. Klinkhardt 1984, S. 30-33. 原田信之「事実教授学の歴史についての考察」『九州看護福祉大学紀要』第1巻第1号, 1999年, 80-83ページ参照)。
- <sup>20</sup> Ragaller, Sabine: Sachunterricht. Auer 2001, S. 58-59.
- <sup>21</sup> 天野正治「ドイツ連邦共和国 (西ドイツ) の国民教育論」(長尾十三二編著『国民教育の歴史と論理』第一法規, 1976年) 156-157ページ参照。
- <sup>22</sup> Picht, Georg: Die deutschen Bildungskatastrophe. 1964, S. 31.
- <sup>23</sup> Ebenda, S. 16.
- <sup>24</sup> クリストフ・フュール著, 天野正治・木戸裕・長島啓記訳『ドイツの学校と大学』玉川大学出版部, 1996年, 40ページ参照。
- <sup>25</sup> Johimsen, Luc: Hinterhöfe der Nation - Die deutsche Grundschulmisere. Rowohlt 1971, S.22-23.
- <sup>26</sup> Vgl. Katzenberger, Lothar F. (Hrsg.): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Michael Prögel Verlag 1975, S. 15-16.
- <sup>27</sup> Vgl. Witte, Rainer: Konzeptdeterminierte Curricula für die Grundschule? In: Lauterbach, Roland / Marquardt, Brunhilde (Hrsg.): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Arbeitskreis Grundschule e. V. 1982, S. 14. なお, ブルーナーの『教育の過程』の独訳版は1970年に出版された。
- <sup>28</sup> Vgl. Katzenberger 1975, S. 35-38.
- <sup>29</sup> Ragaller 2001, S. 60. 一部に字句を補足・修正した箇所がある。
- <sup>30</sup> Vgl. Witte, Rainer 1982, S. 17-19. Köhnlein 1984, S. 32-33.
- <sup>31</sup> Ragaller 2001, S. 61.
- <sup>32</sup> フランクフルト基礎学校会議より先に, 基礎学校研究会は, 1969年5月9・10日にカイ・シュプレッケルゼンとハンス・テウトケンを中心に, 『『基礎学校の自然科学・技術の学習領域』研究会議』を開催した。これは, ゲッティンゲン基礎学校会議といわれている。この会議が, 事実教授の教授学的発展にとっても起爆剤になったとみられている (vgl. Blaseio, Beate: Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Klinkhardt. 2004, S. 49 und Köhnlein, Walter: Einleitung: Innovation und zukunftsfähige Bestände. In: Köhnlein, Walter / Schreier, Helmut (Hrsg.): Innovation Sachunterricht. 2001, S. 9)。
- <sup>33</sup> 基礎学校研究会の会員数の現状としては, 1997年時点での15607人をピークに減少傾向にある。最新の2004年のデータでは, 12284人の会員を擁している。
- <sup>34</sup> Schwartz, Erwin (Hrsg.): Begabung und Lernen im Kindersalter. Arbeitskreis Grundschule e. V. 1970a, S. 7.
- <sup>35</sup> Ebenda.
- <sup>36</sup> Schwartz, Erwin 1970a, S. 20-21. Vgl. Wittenbruch 1991, S. 26-27.
- <sup>37</sup> Schwartz 1970a, S. 26.
- <sup>38</sup> Ebenda.
- <sup>39</sup> Ebenda.
- <sup>40</sup> Ebenda, S. 27.
- <sup>41</sup> Muth, Jakob: Funktion und Inhalt der neuen Richtlinien für die Grundschule. In: Schwartz, Erwin

(Hrsg.): Inhalte grundlegender Bildung. Arbeitskreis Grundschule e. V. 1970b, S. 44.

<sup>42</sup> Katzenberger, Lothar F.: Der Sachunterricht der Grundschule. In: Katzenberger, Lothar F. (Hrsg.): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Michael Prögel Verlag 1975, S. 17.

<sup>43</sup> ゾーストマイヤーは、郷土科の教授原理について、「直観と自立性の原理」、「近から遠への原理」、「すべて子どもからの原理」、「全体性の原理」、「主義・心情形成の原理」の5つにまとめている (vgl. Soostmeyer, Michael: Zur Sache Sachunterricht. Peter Lang 1988, S. 23-29)。またアインジードラーは、郷土科の特質を以下の6点にまとめている。第一に、郷土科は近い場所に位置する内容を扱う。郷土科教授学者の見解によれば、この空間的な近さは、心理学的にみると6歳から10歳の子どもの理解能力にに応じているという。第二に、郷土空間内の、主に地理・歴史・生物にかかわる知識や認識を媒介していた。第三に、郷土愛や郷土に根づくこと、心情陶冶など、情緒的次元を郷土科が含んでいた。第四に、郷土科は民族色に彩られている。極端な児童適合性から、不適切な子どもっぽさや擬人化の問題が出てきた。第五に、郷土科は直観教授であり活動的授業であったという。第六に、郷土科は合科教授の中心に位置していた (Einsiedler, Wolfgang: Überlegungen zur Entwicklung des Sachunterrichts der Grundschule und zu einer mehrdimensionalen und komplementären Sachunterrichtskonzeption. In: Pädagogische Welt. 1979, S. 489-490)。

<sup>44</sup> Katzenberger 1975, S. 17.

<sup>45</sup> Ebenda, S. 18.

<sup>46</sup> Katzenberger, Lothar F.: Der Sachunterricht in der Schule. In: Die Bayerische Schule. Januar 1971, S. 11.

<sup>47</sup> Katzenberger 1975, S. 18.

<sup>48</sup> Ebenda, S. 19.

<sup>49</sup> Ebenda.

<sup>50</sup> Spranger, Edward: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart 1923, S. 12.

<sup>51</sup> Ebenda.

<sup>52</sup> Hänsel, Dagmar: Didaktik des Sachunterrichts. Diesterweg 1980.

<sup>53</sup> Leiprecht, Karl Josef: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. In: Adrion, Dieter / Schneider, Karl (Hrsg.): Grundschule im Wandel. Otto Maier 1975, S. 110-118.

<sup>54</sup> 伝統的な郷土科の学習対象は、ハルニッシュを例にすると、①居住地とその周辺、②山や河とともにある郷土の様子、③郷土での庶民的なかかわり、④郷土の大地、⑤郷土で重要な植物、⑥郷土で重要な動物、⑦田舎の人々の生活、⑧郷土の歴史へのいざない、である (Ragaller, 2001, S. 33. vgl. Mitzlaff, Hartmut: Heimatkunde und Sachunterricht. Dortmund 1985, S. 238)。

<sup>55</sup> Kaiser, Astrid: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Schneider Verlag 1995, S. 45.

<sup>56</sup> 「空間的に近いものが心理的にも近いと承認されてきたことは、マスコミの媒介によって大変疑わしくなってきた。」(Ackermann, Paul: Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. Kösel Verlag 1976, S. 14.) 「距離的な近さが、必ずしも心理的に近いとは限らないということを考慮しないで、『近から遠へ』の原則が遵守された。」(Berkmüller, Hans 1976)

<sup>57</sup> 「子どもの経験領域は、両親の度重なる転居によって、そして頻繁な小旅行や長期旅行によって、あるいはグラビア誌、ラジオ、映画、テレビからの魅力的な情報によって、もはや局地的有意性の制限を受けない。」(Kopp, Ferdinand: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Ludwig Auer 1972, S. 12-13.)

<sup>58</sup> 三枝は、郷土の空洞化及び喪失現象を引き起こした原因として、①第二次世界大戦後のドイツ帝国の崩壊による新しい国境線の制定のために、数百万の人々がやむなく移動し、郷土を失ってしまったこと、②「血と大地のロマン主義」を国家主義と結びつけたナチスへの反省、③労働場所や居住地の変更など国内移動の激化、④交通機関の発達に伴う郷土の空洞化、⑤急速な都市化現象などを挙げる (三枝孝弘 『郷土科—この古びた概念—』をめぐって、三枝孝弘、田端治編著『現代の児童観と教育』福村出版、1982年、131-132ページ参照)。

<sup>59</sup> Katzenberger 1975, S. 24. Vgl. Hänsel 1980, S. 10-11.

<sup>60</sup> Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Richtlinien für Volksschulen, erlassen am 15. 12. 1939, Halle und Breslau. (Vgl. Fiege 1967, S.21.)

<sup>61</sup> Katzenberger 1975, S. 25-26.

<sup>62</sup> Katzenberger 1975, S. 24.

<sup>63</sup> この擬人化は、最新の認知発達研究では、たとえば、遊びのモードを引き起こさなければ「幼児は制約された仕方では人間との類推を行うことで、知的に洗練された推量を行うことができる」と述べられているように、幼児が世界を理解するうえで擬人化の果たす役割が、限定的ながらも学習にプラスに作用することが実証されてきている（日本認知科学会編『子どもの概念発達と変化』共立出版、2005年、50-78ページ参照）。しかしながら当時のドイツでは、擬人化を非科学的な心情主義的な子どもふざけ (Kindertümelei) とみなしたのであった。

<sup>64</sup> Katzenberger 1971, S. 12.

<sup>65</sup> Heinisch, Georg: Über die Sachlichkeit im Unterricht. In: Die Bayerische Schule. 20, 1967, S. 6.

<sup>66</sup> Berkmüller 1976, S. 11.

<sup>67</sup> Vgl. Hänsel 1980, S. 11.

<sup>68</sup> Vgl. Katzenberger 1971, S. 13 und Hänsel 1980, S. 11.

<sup>69</sup> Vgl. Katzenberger 1971, S. 13.

<sup>70</sup> Höcker, Günther: Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. In: Die Grundschule. 1968, S. 10-14.

<sup>71</sup> ハウクの調査結果では、第4学年の地理領域の占める割合は24,4%となっており、テュルンの調査結果では、26,6%という数値を示している。(Haug, Jörg: Heimatkunde und Volkskunde. Tübinger Vereinigung für Volkskunde e. V. 1969. Thurn, Dorith: Eine inhaltliche Analyse des Heimatkundeunterrichts. PH Würzburg 1972. Friedrich: Möglichkeiten der Verwirklichung kategorialer Bildung im Rahmen des Heimatkundeunterrichts. PH Würzburg 1968.)

<sup>72</sup> 「同審議会において勧告の作成に当たる教育委員会 (Bildungskommission) は、連邦大統領によって4年間の任期で任命される18名の委員からなるが、大学教授、教育研究所長、市長、企業家、学校長、労働組合連合議長、商工会議所長、社会教育家を含んでいる。各勧告作成の実質的作業には、専門家によって構成される下部委員会が取り組む」とされる。この委員会が単なる勧告作成機関として機能するだけでは、政策実現力の乏しさは免れないので、「連邦政府代表4名、各邦政府代表1名ずつの計11名、市町村団体の代表3名からなる政府委員会が構成され、財政措置等、勧告を政策として具体化する方途をも審議」の対象にすることで、実効性を高める組織構成の工夫がみられる。この場合の州 (邦) 代表は各州の文部大臣で、連邦代表は関係省庁の次官である (天野正治『現代ドイツの教育』学事出版、1978年、133-134ページ)。

<sup>73</sup> Beck, Gertrud/Claussen, Claus (Hrsg.): Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Scriptor Verlag 1979, S. 66.

<sup>74</sup> 「カリキュラムの問題というのは、単に学習指導要領の中から“不必要ながらくたを取り除くこと”でも、その時々での個別科学の到達したレベルに授業を適合させることでもない。…社会の新しい発展、そして変化する人間的・知的・文化的要求に対して教育制度を整備することにかかわる問題なのである。」(Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, S. 60.)

<sup>75</sup> Deutscher Bildungsrat 1970, S. 58.

<sup>76</sup> Vgl. ebenda, S. 78-79.

<sup>77</sup> Vgl. ebenda, S. 79.

<sup>78</sup> 転移について、次のような例が示されている。「たとえば、基礎学校の児童が二桁の引き算を学習したとすると、試験課題において三桁や四桁の引き算を試すことがこのケースである。」また、「生徒が生物学を範例的な事例に沿って、“機能と構造の結びつき”という探究・認識原理を知り、その概念を把握したとすると、その原理の有効性を他の生物やちがった生息条件で確かめてみることである。」(Deutscher Bildungsrat 1970, S. 80.)

<sup>79</sup> Deutscher Bildungsrat 1970, S. 80.

<sup>80</sup> Vgl. ebenda, S. 33 und S. 81.

<sup>81</sup> Ebenda, S.33.

<sup>82</sup> Ebenda.

<sup>83</sup> Ebenda, S. 133-134.



<sup>84</sup> Ebenda, S. 33.

<sup>85</sup> Ebenda, S. 48.

<sup>86</sup> Vgl. Köhnlein, Walter: Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, Edith / Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute. Klinkhardt 1996, S. 46-76. Vgl. Soostemeyer, Michael: Zur Sache Sachunterricht. Peter Lang 1992. Vgl. Marquardt-Mau, Brunhilde: Sachunterricht im Spannungsfeld von Kind- und Wissenschaftsorientierung unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Bezüge. Kumulative Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Universität Bremen. 1994.

<sup>87</sup> Ebenda, S. 133.

<sup>88</sup> Ebenda, S. 49.

<sup>89</sup> Ebenda, S. 48.

<sup>90</sup> Ebenda, S. 139.

<sup>91</sup> Ebenda, S. 138.

<sup>92</sup> Ebenda, S. 146.

<sup>93</sup> Vgl. ebenda, S. 139.

<sup>94</sup> これはもちろん、ただ単に学問的なスキルの形成を授業の目標にすることでも、学校が、直接、科学を仲介することでもない (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 33)。勧告で「学習することの学習」(Lernen des Lernens)の原理 (ebenda, S. 33, S. 140など) が、繰り返し説明される。たとえば、「教育の過程は、知識やスキルだけでなく、絶えず新しく学習する能力を仲介することである」(ebenda, S. 33) と述べられている。基礎学校段階での学習に対しても、「科学的な基盤の上に現代的な環境理解を進めていくには、思考の型と活動の型が必要となる。…発見的な学習、自立的・協力的活動、問題解決による教育は、習得すべき内容と同じくらい大切である。その場合にこれらの能力を発達させる活動形態は、子どもの発達の状態に応じて、遊びの要素を取り入れたものでよい。それによって、子どもたちはともに行動し、ともに考えようと刺激されるのである」(ebenda, S. 133 - 134) と説明される。

<sup>95</sup> Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970. S. 42.

<sup>96</sup> カリキュラム改革についても、「科学志向の教授計画」(Wissenschaftsorientierte Lehrpläne)の方針が4点示されている。「教育は、すべての教授領域において、そしてあらゆる年齢段階において、①科学的に方向づけられていること、②科学的な思考や批判的な思考がもたらされ、学習者の創造性が伸ばされること、③個々人が自らの環境を理解し、その環境をともに形成する能力を身につけるのに貢献すること、④諸科学の恒常的發展と関連を取り続けること、を實行しなければならない。」(Ebenda, S. 134)

<sup>97</sup> Ebenda S. 42.

<sup>98</sup> Ebenda, S. 43.

<sup>99</sup> Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970, S. 5.

<sup>100</sup> Vgl. ebenda, S. 18-19.

<sup>101</sup> Vgl. ebenda, S. 19.

<sup>102</sup> Ebenda.

<sup>103</sup> Vgl. ebenda, S. 19-20.

<sup>104</sup> Ebenda, S. 25.

<sup>105</sup> Vgl. ebenda, S. 25-27.

<sup>106</sup> Ebenda, S. 27.

<sup>107</sup> Vgl. ebenda, S. 27-28.

