

西ドイツの Grundschule 教授改革 (1960年代中心) とその基本的方向

白 幡 久 美 子

(児童教育学科・初等教育)

はじめに

初等教育段階における教科教育がいかにあるべきかについては、日本ばかりでなく世界各国でも大きな問題となっている。たとえば、日本においては、「低学年理科廃止論」、「合科教育の提唱」等がある。西ドイツにおいても、1920年以降、半世紀近くの間行われてきた郷土科に対し様々な批判がなされ、教授改革が試行されている。西ドイツの Grundschule 段階におけるこの教授改革の方向は、初等教育段階における教科教育のあり方をめぐっての試行であるといえよう。

西ドイツの初等教育は、満6歳で就学してから、4～6年間¹⁾ Grundschule で行われる。西ドイツにおいては、Grundschule だけがどの子どもにとっても共通な教育機関である。というのは、西ドイツの教育制度は、「三分岐構造」²⁾ といって中等教育段階以降においては子ども達の将来目ざす道と適性にに応じて次の三つのコースに分けられるからである。つまり、子ども達は、Grundschule を修了すると基幹学校(Hauptschule)、実科学学校(Realschule)、ギムナジウム(Gymnasium)の三つの学校コースに分けられるのである。Grundschule から基幹学校への移行は、とくに選抜を行わないが、実科学学校およびギムナジウムへの移行はこれを行う。

伝統的に Grundschule 教授においては、1920年以來、郷土科を扱うよう位置づけられてきた。この伝統的な郷土科は半世紀あまりの間、ほとんど手を加えることなく Grundschule において独特の教科として扱われてきたのである。ところが、1960年代に入ると、あらゆる方面の研究者から自国の教育に対する憂いと批判を浴び

ることになった。と同時に、一部の教育学者や教授学者の間においても Grundschule 教授改革の必然性が認識されてきたのである。また周知のように、1960年代は、アメリカの ESS や SCIS、イギリスのナフィールド初等理科等のように西ドイツ以外の国々においても、科学技術の急速な発展に伴って、カリキュラム改革が盛んに行われていたときでもあったのである。

西ドイツ国民は、古き良きものをひじょうに大切にす。小さなものではスプーンから大きな家具に至るまで何代にもわたって使うことを誇りとする国民である。彼らは、決して流行のものや新しい製品に即座にはとびつかない国民性の持ち主である。このような国民性を有する西ドイツにおいて、19世紀初頭にまで逆のぼる歴史をもち、Grundschule 教科としても半世紀近くも位置づけられてきた郷土科をなくして、新しい教科が試行されたのである。

本論は、このように伝統を執拗なまでに守ろうとする西ドイツにおいて行われた Grundschule 教授改革の根本にある諸要因を明らかにして、1960年代後半、西ドイツの Grundschule が目指した教授改革の基本的方向を解明しようとするものである。

1. 改革前の Grundschule

Grundschule は、教育史上、どのように位置づけられてきたのであろうか。初めて教育権の規定がドイツ国法に持ちこまれたのは、1919年のワイマール憲法³⁾ (Weimarer Verfassung od. Reichs Verfassung) の規定によってである。さらに、1920年の帝国 Grundschule 法 (Das Reichsgrundschulgesetz) の中で、「国

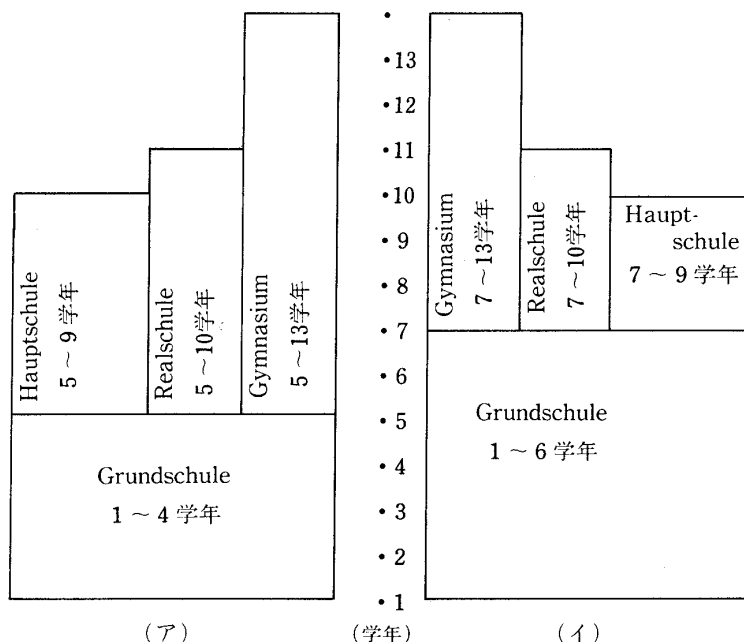
家のあらゆる子ども達のための共通な学校」として、Grundschuleが位置づけられている。⁴⁾それ以来、1960年代後半に至るまで、他の学校段階が何回かにわたって改革の波を被ってきた⁵⁾にもかかわらず、Grundschuleだけはその影響を受けなかった。それは何ゆえであろうか。

まず第一に、1920年の国家学校会議（Reichsschulkonferenz）において、Grundschuleのみを国家規模で法律化し、それに続く中等教育段階の教育制度の構成は、ドイツ各州が独自に決定することになったからである。⁶⁾したがって、

国家規模の規定に位置づけられた Grundschule には手をつけず、各邦により独自に規定された中等教育段階以上の学校段階へと改革の目が向けられていたのである。

第二に、西ドイツの国力増進に果たす Grundschule の役割が軽視されていたからである。すでに述べたように、西ドイツの教育制度は、中等教育段階において「三分岐構造」がとられている。西ドイツの1960年代の学校制度と1940年代のそれを簡略化して示すと次のようになる。

図①⁷⁾ 1960年代の学校制度

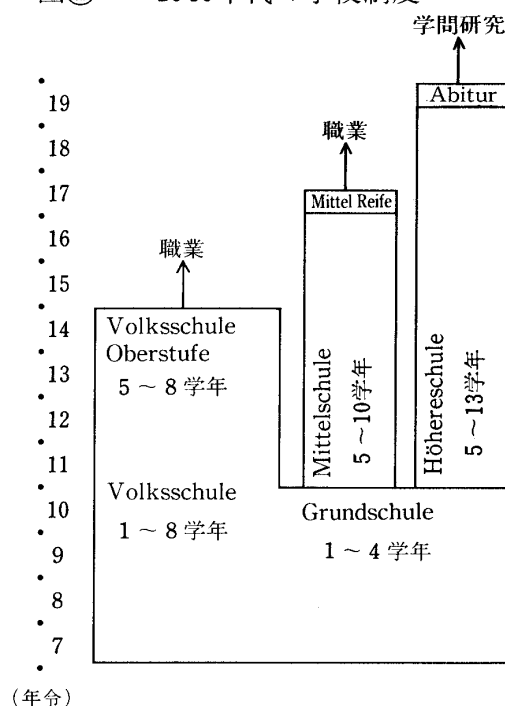


(イ)は、Berlin市、Hamburg市、Bremen市
(ア)は、(イ)以外の西ドイツ全邦

図①、②からわかるように、西ドイツにおいては中等教育段階で一般普通教育学校の系統（主に高等教育へ進む者を対象とする）と職業専門教育学校の系統とに分けられる。したがって、Grundschuleを修了する時点で、進路が決定されるのである。そこで、Grundschuleの段階では、生活への順応ということが目ざされ、科学的な学問体系や中等教育への継続などはほとんど考慮に入れられず、読み・書き・算と郷土に根ざした知識・情操を培うことが強調されてきた。

第三に、郷土科に対する陶醉を挙げることが

図②⁸⁾ 1940年代の学校制度



できよう。郷土に根ざした日常生活上の知識を得る方法としては、郷土科を Grundschule の一教科にとり入れることは確かに的を得ていた。また、郷土科は19世紀以降の伝統を持っており、郷土意識の強いドイツにおいて、Grundschuleの教師達を心酔させてきたのである。⁹⁾

つまり、郷土科は、1960年代に入り社会的批判の高まりによって教授改革の目が Grundschule にも向けられるようになるまでは、1920年以来50年近くの間、何ら問題のない教科として認められてきたのである。

2. Grundschule教授改革の必要性

(1) 教授改革の要請

西ドイツの教育は、1960年代に入り、社会的変動とも相まって、それ以前のような中等教育段階の手直しのみでは根本的に解決しえないところまで来た。H.A.アルントは次のように述べている。

「この50～60年間に、西ドイツは他国と比較して教育制度上の欠陥がより大きくあらわれ、一国の生活水準に危機をもたらす状況にまで追いこまれた。つまり、西ドイツの教育制度は、この50年来の国家の発展・革新に追いついていけなくなっている。」¹⁰⁾

このような観点から、Grundschuleの教授についても見直そうとする動きが、教育関係者の間からでてきたのである。¹¹⁾しかし、それ以前に教授改革の火つけ役となったのは、1964年2月、西ドイツの宗教哲学者G.ピヒトの書いた「ドイツの教育的破局」(Die Deutsche Bildungskatastrophe)という論説である。これは週刊新聞『クリスト・ウント・ヴェルト』に発表された。¹²⁾その中で彼は、西ドイツの教育水準が、「ヨーロッパ諸国の中で最低水準にある」と指摘し、教育政策をなおざりにすることは、西ドイツの政治的繁栄・産業発展をおびやかすものであると警告した。このG.ピヒトの警告は、西ドイツの多くの人々に教育の根本的な改革の必要性を認識させたのである。その後、Grundschule教授学者であるR.ミュッケも教授改革の必要性について次のように述べている。

「基礎がもろいものであるならば、後になってグラグラするような不安定な家しか建築できない。」¹³⁾

さらに、1969年にE.シュバルツ等は次のように指摘した。

「Grundschuleは、少なくともその学校段階にふさわしい形で、新しい諸条件や現代の高度な教育要求に応ずるべきである。」¹⁴⁾

このようにして、長い間教授改革の枠外に置かれていたGrundschuleの教授についても、改

革の必要性が認識されるようになったのである。しかしながら、実際に教授改革が行われるようになった直接の契機は、1969年末に社会民主党(SPD)と自由民主党(FDP)の連立政権が成立したことである。¹⁵⁾これら二つの党による連立政権の下で、連邦教育科学省(Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)¹⁶⁾が設置され、連邦側から教育政策に本格的にとり組むことになったのである。1970年には、連邦教育科学省により「教育報告1970年」(Bildungsbericht '70)が刊行された。一方、1969年には、Frankfurt/MainにおいてGrundschule会議¹⁷⁾が開催され、Grundschuleの教授のあり方について活発な論議が展開され、特に、伝統的な郷土科に対する批判が多く教育関係者によってなされた。そして、科学・技術社会の発展と心理学の発達から要請されるGrundschuleの教育改革の根本的な問題がだされたのである。さらに、1970年2月13日、ドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat)¹⁸⁾は、「教育制度に関する構造計画(以下構造計画と略す)」(Strukturplan für das Bildungswesen)を提出した。これは、ドイツ教育制度改革の青写真ともいえるものである。Grundschuleの教授改革は、この「構造計画」の具体化としてだされた各邦の「教授計画」¹⁹⁾に従って展開されたのである。

(2) 郷土科に対する批判

思想的には19世紀初頭に逆のぼることのできる郷土科²⁰⁾は、19世紀末の工業化の促進に影響されて、一つの教科として構想された。さらに、その後合科教授との関連も持たれるようになった。そして、ワイマール帝国以後(1920年～1933年)、それは心意教科(Gesinnungsfach)として、心情面を重視する考えに基づいて展開されるようになったのである。E.シュプランガーは、その著書「郷土科の陶冶価値」(Der Bildungswert der Heimatkunde 1923)の中で次のように述べている。

「われわれは、意識的に、自己の郷土の香りを吸っている。われわれは、この郷土について愛をもって理解できるようにするために

学んでいる。というのは、最も奥深い意識下では、郷土はわれわれ自身の一部分でさえあるからだ。人間性へ至る道は、民族性や郷土意識を越えてのみ到達されるのである。」²¹⁾

P.ヴェースナーも「郷土学校(Heimatschule)の原理」に関する記述の中で同様のことを述べている。²²⁾

つまり、E.シュプランガーもP.ヴェースナーも郷土愛の育成を郷土科の中でねらったのである。

このような学者達による郷土科に対する称賛の中で、1921年に公布された「Grundschuleのための教授計画設定に向けての規範」(Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule)により、郷土科が一つの教科として導入されることになった。この規範の中で、郷土科は1・2学年では合科教授として、3・4学年では地理科・自然科・歴史科の予備教科として設定された。そして、その週当たりの時間数は、3学年までは3時間、4学年では5時間と定められた。このように規定された郷土科ではあるが、現実には身のまわりの経験界から教材をとり上げるという点に特徴があったのみで、中等教育段階の地理科への導入にすぎなかったのである。このことに関しては、後述の郷土科の問題点のところでも詳しく述べることにする。

それでは、1921年にGrundschule教科にとり入れられた郷土科は、その当初、具体的にどのような内容を含んだ教科として位置づけられていたのだろうか。次のような内容が、一般に掲げられている。

- ① 身のまわりの事柄ときまりについて
- ② 歴史的諸事実について
- ③ 地理現象について
- ④ 自然科学現象について
- ⑤ 作業上、技術上の事柄について²³⁾

この内容記述からもわかるように、郷土科は、その構造上は多層的な教科であって、独立した一つの専門科目に方向づけられた教科ではなかった。つまり、郷土科は、様々な専門科目に属する内容を含むという独特な意義を持ってはい

るが、一専門科目のような自立性を有してはいなかったのである。

さらに、郷土科は、おもに「郷土の教科的要素」、または「経験可能な環境」のどちらかが存在する世界、あるいは、空間的には遠く離れているが、心理的には近くにある世界を学習内容の中心に据えている。²⁴⁾

このように、郷土科は郷土の生活現実の対象を教材としてとり上げ、それを児童に理解させて、郷土に対する愛を育てようとしていたのである。

しかし、これは次にあげるような二つの問題点を含んでいたのである。

第一に、郷土科には科学的系統性が欠如していたことがあげられる。本論では、郷土科の目標、内容、方法の三つの側面から科学的系統性の欠如について述べることにしよう。

郷土科の目標に関しては、「郷土愛の育成」ということがその一つにあげられるが、この目標についてL.F.カッツェンベルガーは次のように批判している。

「現世代のわれわれは、『広い世界の香り』を吸っているのだ！情緒的・心情的なものの集まりである『郷土愛』を強調しすぎると、事実を凝視することが見失われがちである。というのは、事実を凝視することは、それによって理性を強調し、感情と心情を育成することを目ざしているのであり、決して感傷的になることを目ざしているのではないからである。」²⁵⁾

郷土科においては、「郷土愛」といった情緒的要因が基礎におかれているため、郷土の良い面だけを誇張したり、郷土の悪い面は授業の中でもおおい隠したりするような方法がとられていた。このような客観性を欠いた教授法では、児童は色眼鏡でしか郷土をながめられなくなってしまう。したがって、児童はひじょうに曖昧な郷土に対する意識(良い意味においても悪い意味においても)しか持ちえなかったのである。教授者は郷土の現実を正確に伝達し、児童はそれについて様々な意見を述べ、そうすることによって、客観的に自らの郷土をながめ、批判す

る力を養うことこそ必要なのである。そうしてこそ、より良き郷土の実現を目ざそうとする心情が児童の中に培われ、「郷土愛」に値するものも育つといえよう。

また、F.コップは、郷土科の「全体性の原理」が過大に評価されてきた点を次のように批判している。

「郷土科で称賛された全体性の原理も見のがすことができない。まず第一に、学校の現実とそこでの経験を考慮せねばなるまい。単に空間領域に執着することは、教育上、もはやいかなる正当な統合をも意味していない。」²⁶⁾

「比較的幼い子どもでも、様々なきっかけによって、ひじょうに早い時期から興味や好みの分化が生じる。たとえば、ある子どもは動物に強い関心を持ち、また、ある子どもは技術的な事柄に強い関心を持つというようにである。」²⁷⁾

原則的には、郷土科は全体的でなければならない。しかし、子ども達の発達段階を考慮に入れるならば、当然、子どもの興味・関心の分化についても考慮しなくてはなるまい。郷土科は、「すべて児童から」ということを原理としながらも、児童の興味・関心の広がりや考慮しなかったのである。これも郷土科の批判されるべき欠点の一つである。

つぎに、郷土科の内容面での科学性の欠如についてみてみよう。

郷土科でとり扱われるテーマは、児童の居住している身近な空間内から選択することになっていた。このことは、児童の活動しうる空間を自分の住んでいる地方に固定してしまうことになる。比較的他の地方へ転居することの少なかった1920年代に比べて、1960年代には産業技術の発展にともない、一地方のみで一生を送るということは少なくなってきていた。このような状況下では、児童がたまたまその地方に住んでいるということで、その郷土に関する事柄、とりわけその郷土に特色ある事柄についてのみ学ぶということは、あまり意義のない事であろう。F.コップも述べているように、「子どもの経験空間は、親の転居の増加、飛行機による旅行、

ラジオ・テレビ放送、映画等の普及によってひじょうに拡大されてきている」²⁸⁾のだから、教材の具体化ということで、単に子どもが住んでいる身のまわりの環境からのみ教材を得ていたのでは、基本的な事柄を十分に学ぶことができないであろう。つまり、一つの郷土のみに特色のある事柄（たとえば、郷土研究や郷土史のように）を教材としてとり上げていたのでは、その事柄から一般性へ帰納しえないのである。このような特殊性を誇張する点でも、郷土科は批判に値する。

この教材が、単なる知識獲得にのみ甘んじていたことについて、L.F.カッツェンベルガーは、次のように批判している。

「合科教授と郷土科のテーマとして特徴的なことは、次のことである。つまり、根本的な事実関係を解明しようと努めるのではなくて、事実の本質を主観的な視点に限定して知識を得ることで満足するという意味から一つの教科 (Kunde)としていることであつた。」²⁹⁾

(下線部斜字体)

このような生産的思考並びに認知機能の促進を欠く教科は、より高次の学習が必要になった際には、何ら対処しえないであろう。

郷土科の授業は、方法面においても問題を含んでいた。この教科の授業は、わずかに児童の個別作業を含んではいたが、そのほとんどが教師中心に進行していく授業形態をとっていた。児童は正面を向いて教師のペースに合わせて授業をうけているのみであった。この郷土科の授業においては、児童相互の間でかわされる討論、グループ活動というようなものはほとんど行われなかった。したがって、方法上においても郷土科は学習効果の低い授業になってしまったのである。

第二に、郷土科で扱われる内容領域においては、とくに、自然科学領域が軽視されていたことが問題点としてとり上げられるであろう。西ドイツ北部に位置するSchleswig - Holstein邦のKiel市のGrundschule 4学年における郷土科教授の内容領域の配分をみてみよう。

< 4 学年 >³⁰⁾

(全授業時数に対する各テーマの割合)

地理的テーマ	75%
歴史的テーマ	10%
自然科 (Naturkunde) 的テーマ	7%
社会科 (Sozialkunde) 的テーマ	3%
自然科学的・技術的テーマ	5%

上記の統計からもわかるように、郷土科においては、地理科以外のテーマはわずか25パーセントにすぎない。郷土科で扱うテーマのうち75パーセントもの割合が、後の中等教育段階で学ぶ地理科に該当する内容だったのである。したがって、郷土科で示される評価は、地理科に対する評価といってもよいくらいで、独立した一つの教科である郷土科に対する評価には値しないものといえよう。

Kiel市の学校例からもわかるように、自然科学領域の授業は、技術を含めてもわずか10パーセント足らずしか行われていなかった。今日の社会において、最も著しい発展を遂げており、生活の中にも数多くの面で入り込んでいる自然科学の産物について、もっと認識を深める必要がある。同時に、より発達した文化や技術を生み出すためにも、その土台となる自然科学について、初等教育段階から児童の発達段階に合わせて教授しなくてはなるまい。それにもかかわらず、郷土科によって得られるのは、郷土に関する知識のみであり、基本的な認識・能力・生産的思考に関しては、何一つ得られなかったのである。

このような状況下で、郷土科に対する疑問が投げかけられ、その中でもとくに、自然科学領域の教授改革に中心が向けられたということは当然のことであろう。かくして、郷土科にかわる、郷土科の問題点を解決しうる新しい教科が Grundschule 教授改革においてとり上げられることになるのである。

3. 教授改革の基本的方向

(1) 「構造計画」から

「構造計画」は、冒頭で、人間個々のよってたつ基盤が基本法 (Das Grundgesetz)³¹⁾ と諸邦の憲法³²⁾ であることを表明している。西ドイツの基本法は、その第1箇条で、人間の尊厳を重んじ、保護することをあらゆる国家権力の義務としている。第2箇条では、あらゆる個々の人々に自由に人格を発展させる権利を認めている。また、諸邦の憲法も同様の義務を規定し、同様の権利を認めている。「構造計画」の第一の目標は、このような基本権を保証することである。

「構造計画」は、第二に、教育の機会均等を目ざしている。学校以外に、家族、友人、様々な団体、さらにテレビ、ラジオ、映画、新聞等も児童・生徒の学習過程に重要な関係をもっている。それゆえ、「構造計画」では組織的な学習の領域を基礎領域 (Elementarbereich)、初等領域 (Primarbereich)、中等領域 (Sekundarbereich)、高等領域 (Hochschulbereich)、継続教育 (Weiterbildung) に区別して、その統一と機会均等を目ざしている。³³⁾

第三に、個々人の教育要求と社会の要求との統一が目ざされている。この両者は、互いに対立したり矛盾したりすることがある。それを調和させることは困難である。それゆえ、「構造計画」は学習の個別化・多様化をはかることにより、それらの対立・矛盾を解決していこうとするのである。

とくに、Grundschule 教授改革の基本的方向については、初等領域の項で述べられている。Grundschule 教授改革の必要性は次の三点に要約されている。

- ア) すべての子どもに共通して必要な教授と、様々な陶冶目標を有している中等教育段階に向けての選抜という、二つの目標の間に存する亀裂が未だ解決されていないこと。
- イ) 一般教育を施す Grundschule の学校制度の中での位置づけと、Grundschule の組織や個別化の問題点とは、教育学、心理学、社会学の新しい研究成果に基づいて十分考えられねばならないこと。
- ウ) Grundschule の教授内容の選択は、現代

社会の問題を見のがしていること。³⁴⁾

そして、「カリキュラム開発の原則」の項では、Grundschuleにおける新しい学習領域について次のように述べられている。

ア) これまでの合科教授を Sachunterricht として編成しなすこと。Sachunterricht では、歴史的・文化的価値内容と社会的・共同体的内容及び方法が考慮される。

イ) 言語学習の強化と新しい配列。

ウ) 美術・音楽・工作等の専門教科的課題の強調

エ) カリキュラム全体を通じての明瞭化と文化技術の解決策 (Herauslösung)

オ) 新しい学習領域の導入。たとえば、第一外国語等。³⁵⁾

以上のように、「構造計画」では、きわめて広範囲にわたって Grundschule 教授改革の基本的方向が示されている。本論では、とくに、新しく登場した教科 Sachunterricht に注目したい。

(2) 新しい教科 Sachunterricht

西ドイツの初等教育段階におけるカリキュラム構造は、わが国のそれとは異なる点が多くある。他の諸邦に先がけて³⁶⁾1969年に Grundschule の新しい教授計画を出した Nordrhein-Westfalen 邦を例にとると、教科目が次のように設定されている。³⁷⁾

言語 (Sprache)
Sachunterricht
数学 (Mathematik)
体育 (Sport)
音楽 (Musik)
美術／織物工芸 (Kunst／Textilgestaltung)
宗教科 (Religionslehre)
促進教授 (Förderunterricht)

左下の表から読みとれるように、わが国の教科目ととくに異なるのは、Sachunterricht、宗教科、促進教授である。宗教科と促進教授とは、邦によっては除外されているが、Sachunterricht は、その位置づけに多少違いがあるにせよ、どの邦においても設定されており、カリキュラムの中で重要な位置を占めている。

この Sachunterricht という語句を直訳すれば、事実 (もしくは事象) 教授ということになる。しかし、これだけでは Sachunterricht の実態は何ら明らかにならない。むしろ、「事実教授」という訳語をあてることにより誤解を招く恐れがあるので、本論では原語のまま使用することにしよう。

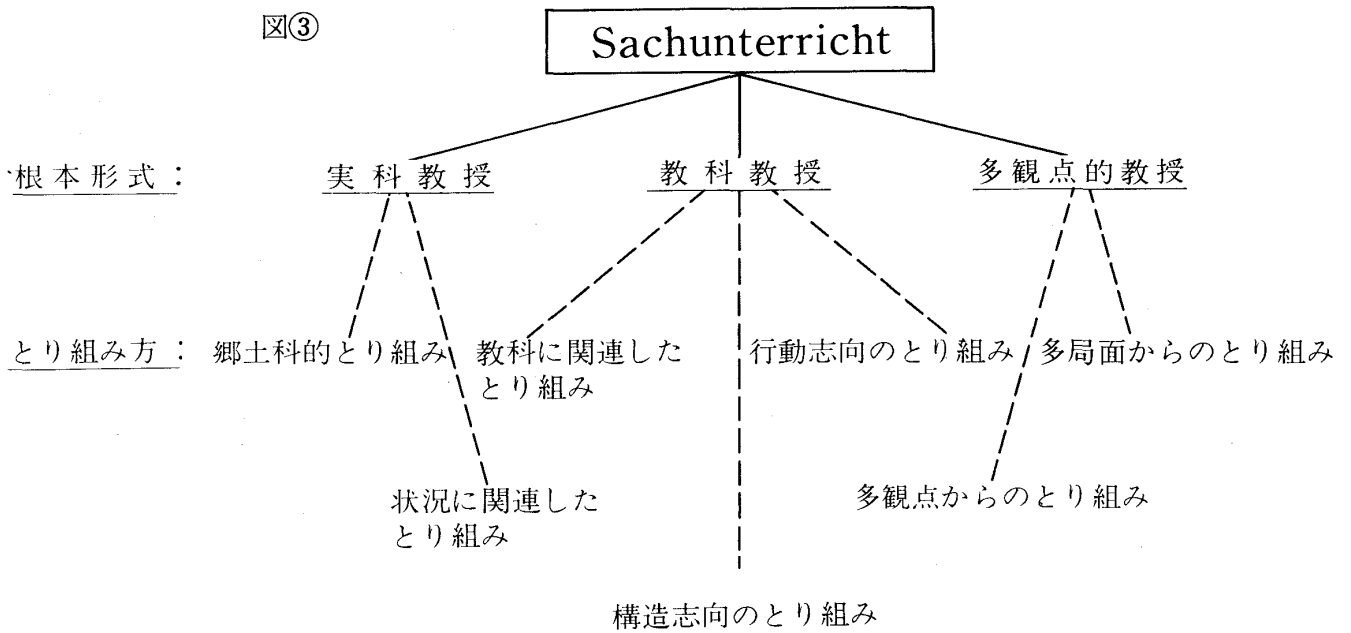
便宜的にわが国の教科との対応を考えるならば、Sachunterricht は、理科や社会科等を併合したものと考えられる。しかし、現実には、各邦によってその内容領域は少しずつ異なっており、理科・社会科以外の内容を含む場合もある。Sachunterricht の内容領域は、「中等教育段階の事実諸教科 (Sachfächer)³⁸⁾へのつながりが考慮されている」にしても、一般には、「身のまわりの環境にある事物の構造」と規定されているだけなのである。³⁹⁾ それゆえ、Sachunterricht は、その目標との関連で多様な内容を含み、多面的な形式でとり組まれている。

Sachunterricht の根本形式 (Grundformen) としては、

- ① 実科教授 (Realunterricht) 形式
- ② 教科教授 (Fachunterricht) 形式
- ③ 多観点的教授 (Mehrperspektiver Unterricht) 形式

の三種類があり、それぞれに、二つないし三つの「とり組み方」(Ansätze) があるとされている。それを図式化すると次の図③のようになる。⁴⁰⁾

図③



つまり、Sachunterrichtは、西ドイツのGrundschuleにおけるカリキュラムの中で、重要な位置を占めてはいるが、その教授内容、根本形式、「とり組み方」は、一義的に確定してはおらず、邦によってはかなりの違いがあるということである。⁴¹⁾ただし、各邦に共通なこととして確認できることは、次の四点であろう。

- ① 1969年以降、西ドイツ諸邦で出されている新しい「Grundschule教授計画」の中に、それまでの郷土科もしくは郷土科的直観教授にかわる教科として、Sachunterrichtが登場したこと。
- ② Sachunterrichtの中では、従来、Grundschuleの郷土科で扱ってきた内容領域を拡大して、とくに自然科学的・社会科学的領域が扱われていること。
- ③ 郷土科が陥っていた地理科内容への偏重が避けられて、後の専門諸科目へと方向づけられていて、特色ある課題がとり上げられていること。
- ④ 「教授計画」の中では、Sachunterrichtの目標・内容が詳細にわたって記述され、系統化されていること。

前述したように、Sachunterrichtの位置づけは邦により多少の違いがある。その一つとして、

Sachunterrichtとは呼ばずに、Berlin市のようにSachkundeという邦もある。この両者が日本に紹介される場合、「事実教授」という訳語で、Sachunterrichtのみが念頭におかれている場合が多い。しかし、R.ミュッケのように両者を明確に区別して用いる学者もいるのである。

Berlin市の「教授計画」の中で示されているGrundschuleの時間表は、次頁の表①のようになっている。⁴²⁾

表①の記述からもわかるように、Berlin市の「教授計画」に示されている時間割表には、Sachunterricht、Sachkundeという語句はどちらもでてこない。Grundschule 1学年から4学年までに至る「前教科教授」(Vorfachlicher Unterricht)の内容領域に関する記述の中にはSachkundeという語句が使われている。

Berlin市におけるSachkundeの内容領域は、次のようになっている。

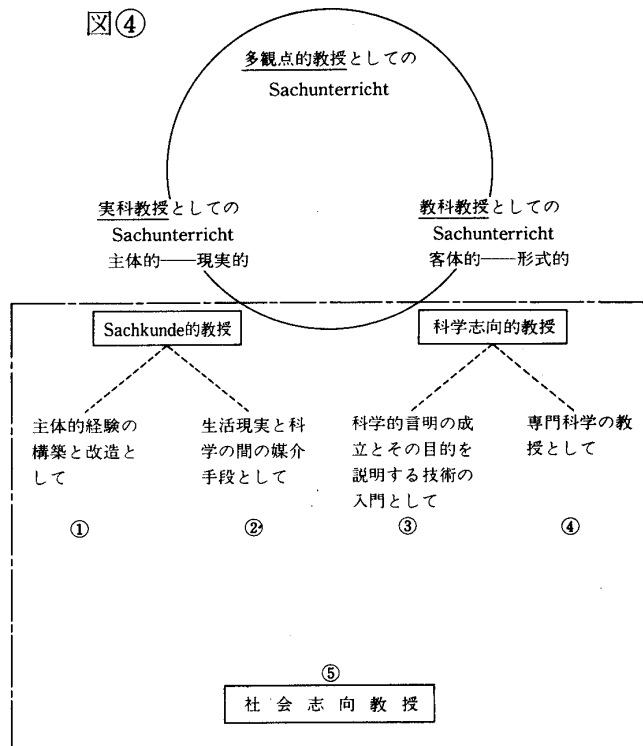
<Sachkundeの内容>⁴³⁾

- ① 技術的・物理的教授対象
- ② 生物学的教授対象
- ③ 地理的教授対象
- ④ 歴史的教授対象
- ⑤ 社会科的(Sozialkundliche)教授対象
- ⑥ 教授統一(Unterrichtseinheiten)⁴⁴⁾

表① Grundschuleの時間割表（1学年から6学年まで）

教 科		学 年					
		1	2	3	4	5	6
前 教 科 教 授	(数学, 体操, 造形, 音楽を含む)	17	21	25	27		
		(3)	(8)	(8)	(10)		
教 科 教 授 へ の 橋 わ た し	国 語					5	5
	数 学					5	5
	(ラテン語クラス)						(4)
	外 国 語					5	5
	(ラテン語クラス)					(6)	(6)
	歴史科/社会科 (Sozialkunde)	①				6	6
	自然科と技術科	②					
	地 理 科	③				(5)	
	基本教授 (Elementarlehre)	④					
	体 操					3	3
造形 (Bildnerisches Gestalten), 作業					3	3	
音 楽					2	2	
合 計		17	21	25	27	29	29
(ラテン語クラス)						(29)	(29)

また、R. ミュッケは、Sachkundeを「一つの教科」(ein Fach)とし、Sachunterrichtを「諸教科の複合体」(Fächer)として区別して考えている。Sachkundeは、「これまでは教科として考えられたことのなかったもの」⁴⁵⁾であり、中等教育段階のように、一つの専門的な学問分野に限定されない、「構造上、独特な学習分野」⁴⁶⁾である。しかし、SachunterrichtをSachkundeよりも科学志向性の強いものとして位置づけて使用する場合もある。とくに、図③で示したSachunterrichtの三つの「根本形式のうち、教科教授の立場をとる者の場合はそういえる。このSachunterrichtとSachkundeの性格をより明確にするために、さいごに図式化して示すことにしよう。⁴⁷⁾ (図④)



おわりに

このようにして、西ドイツのGrundschule教授に関しては、1960年代後半以来、各地で様々な論議を引き起こしていった。そして、Nordrhein-Westfalen 邦や Berlin 市のように、はやくも1969年にはSachunterrichtを含む新しい「教授計画」を作成し、実施に移した邦もある。その一方では、1975年になってようやく新しい「教授計画」を作成し、実施にまで及んだ邦もあるのである。

Grundschule教授改革が西ドイツ全土に及ぶのに、なぜ6年もの歳月を要したのであろうか。

西ドイツにおいては、各邦が広範な自治権を持っている。とくに、教育、文化、科学の領域においては、文化高権(Kulturhoheit)と呼ばれるように、各邦の権限が強大である。したがって、各邦の考え方の違いによってGrundschule教授改革に対するとり組み方にも異なりが生ずるのは避けがたいことなのである。つまり、西ドイツにおいて国家規模で改訂を行うことは、日本においてより困難な事が多々あるのである。

初等教育段階では、生活現実の中から教材となりうる素材を見い出して授業を行っていくほうが、児童にとっては理解しやすい。とくに、低学年の児童にとっては、自分の生活圏にない事柄に対する概念は形成されにくい。しかし、それだからといって生活現実の課題を解決することのみに終始した授業を行っていたのでは、系統性を持たない断片的な知識を与えるだけの授業になってしまう。これでは教育の目的にそぐわないであろう。やはり、初等教育段階における教授内容は、専門科学分野に帰納しうるものでなくてはなるまい。そして、教授内容はそれぞれの児童の発達段階に則して選択されなければならない。本論の「はじめに」でも述べたように、わが国の初等教育において、新学習指導要領を作成するにあたって、「低学年理科廃止」の論にまで及んだことは記憶に新しい。西ドイツの1960年代後半のGrundschule教授改革は、このような「低学年理科廃止」などという事態は、今後とも決して現実化されるべきでな

いという示唆を我々に与えてくれているのである。

さいごに、本論においては、合科教授とSachunterrichtとの関係について触れることは、あえて避けたが、これを今後の研究課題としたい。

<註>

- 1) 一般には、Grundschuleは4年間の就学だが、Berlin市やBremen市等の都市邦においては、就学年数が6年間になっている。
- 2) 西ドイツにおいては、第二次世界大戦後もワイマール期と同様に三分岐型学校体系をとっていた。Gymnasiumは唯一のエリートコースであり、卒業試験(Abitur)の合格者に大学入学資格(Hochschulreife)を与えた。Realschuleは、中級職業人養成に、Hauptschuleは、下級・中級職業人養成に、それぞれあてられていた。
1960年代後半から、この早期に進路が決定されてしまう制度に対する批判が高まり、改革が行われた。しかし、けっきょく三分岐型学校体系は撤廃されることなく存続しつづけている。改められたのは、Grundschuleを終えてから二年間の「オリエンテーション段階」を設けて、進路決定の時期を延ばしたことである。
- 3) Deutsche Schulgesetzgebung, Varitypersatz und Offsetdruck, Julius Beltz, S.84ff.
- 4) Deutsche Schulgesetzgebung, a.a.O., S.86ff.
- 5) 各邦によって改革の動向は多少異なっている。
安藤堯雄・梅根悟編：『現代教育改革——その世界的動向——』東洋館、1963年参照。
- 6) H.ヴァイマー・H.シェラー著、平野一郎監訳：『ドイツ教育史』黎明書房、1969年、240頁参照。
- 7) R. Winkler: Schulformen und Schulorganisation, Otto Maier Verlag, S. 20.
- 8) R. Winkler: Wörterbuch der Pädagogik, 10. Auflage, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1971, S. 98.
- 9) 各邦の改革前の「陶冶計画」(Bildungsplan)の中では郷土科を次のように称賛している。

○Bayern 邦

「郷土科の学習により、児童は自らの郷土につ

いて知り、また、それを観察し、理解し、尊重し、大切に、愛すはずである。そうすることによって、児童は自らの郷土に一層愛着を持つこともでき、郷土に住む人々や郷土の『宿命』(Schicksal)に触れることもできる。』 Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, Kultus Nr.17, vom 15. November 1955, S.33.

○Berlin市

「郷土という概念は、子どもにとって空間的なものばかりとは思われない。郷土のまわりの諸現象との関連と並んで、あらゆる事柄が子どもの空間の世界で生き生きしているのは当然である。子どもにとって、空間的に近くにあるものも、心理的には遠くにあるということがよくある。合法的な共同社会の中でのみ、教師は、子ども達と一緒に精神的郷土をみてとる。』 Der Bildungsplan der Berliner Grundschule, 1952, S. 9.

- 10) H. A. Arndt: Naturlehre in der Grundschule, Band 1: Theorie, Westermann Taschenbuch, 1971, S. 8.
- 11) 自然科学教育の実践的研究及び心理学的研究の成果に力を得た自然科学教育者や教授学者達、たとえばR.Mücke, M.Mayer, F.Kopp, H. A. Arndt等は、従来の郷土科を批判した。
- 12) G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Walter Verlag, Olten und Freiburg in Breisgau, 1964.
- 13) R. Mücke: Didaktische Ansätze für ein zeitgemäßes Grundschuldenken, in: Pädagogische Welt, 22Jg., Heft 10, 1968, S. 539.
- 14) E. Schwartz / Fr. Jahr / G. Rutz: Ist die Grundschule reformbedürftig? Vorschläge zur äußeren Differenzierung; in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1967, Heft 10.
- 15) 「邦政府が、社会民主党 (SPD), 自由民主党 (FDP), キリスト教民主同盟 (CDU), キリスト教社会同盟 (CSU) のうちいずれにより担われるかによって、教育改革に対するとり組み方が異なっている。』(真野宮雄編: 前掲書, 208頁)
- 16) 「従来の連邦科学研究省が連邦教育科学省と名を改め、その機構も一新した。』(天野正治著: 「現代ドイツの教育」学事出版, 1977年31頁より)
- 17) Der Grundschulkongress 1969 Frankfurt/Main; E. Schwartz, R. Mücke, F. Koppにより提案された。

18) K.D.Erdmann教授を委員長として、1965年7月に設置されたこの審議会は、教育改革のための基礎研究や勧告を次々と示した。

19) Rahmenplan, Rahmenrichtlinien, Richtlinien und Lehrpläne, Lehrplan等、命名は邦によって異なる。

20) 郷土科の考え方は、ルソー、ザルツマン、ペスタロッチ等の教育論にもとめることができるが、プロイセンのペスタロッチ主義者の活動に郷土科の開始をみることが出来る。

21) E. Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart, 1923, S. 319.

22) Oldenburgの視学官であったP. Weßnerは1920年6月11~19日の「国家学校会議」

(Reichsschulkonferenz)で次のように発表した。

「郷土の土によって、各郷土の学校は、その固有の性質に従って発達する郷土に特有な植物のように保護育成されるべきである。同じように、青少年も楽しく自由な競争の中で、その心情は自らの郷土に対する多くの理解、内面的な愛、確固たる忠誠で満たされる。』

23) R. Mücke: Der Grundschulunterricht, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1972, 4. Aufl.

24) たとえば、天気図記号の命名、電気等の教材があげられる。

25) L.F.Katzenberger: Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis, Teil 1, Michael Prögel Verlag, S. 24.

26) F. Kopp: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1972, S. 13.

27) F. Kopp: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht, a. a. O., S. 13.

28) F. Kopp: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht, a. a. O., S. 12.

29) L.F.Katzenberger: Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis, a. a. O., S. 24.

30) H. A. Arndt: Naturlehre in der Grundschule, a. a. O., S. 20.

31) Grundgesetz der BRD oder die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland von 1949.

この中には、教育に関する規定も含まれてはいるが、学校制度上の規則については、各邦に任されている。

32) 例示すると、次のようなものがあげられる。

Hamburgische Gesetz und Verordnungsblatt,

- 1949.
- 33) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1972, S.26.
- 34) a.a.O., S.125.
- 35) a.a.O., S.139.
- 36) 西ドイツ各邦が新しい「教授計画」を出したのは、次のような順である。
- 1969年 Nordrhein-Westfalen
 1970年 Berlin
 1971年 Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland
 1973年 Hessen, Hamburg,
 Nordrhein-Westfalen (改訂)
 1975年 Baden-Württemberg,
 Schleswig-Holstein,
 Niedersachsen, Bremen
- 37) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Henn Verlag, S.7.
- 38) 地理・歴史・政治経済・物理・化学等の社会科学並びに自然科学領域の諸教科を示している。
- 39) Pädagogik für die Praxis, Wörterbuch der Schulpädagogik, Herderbücherei, 1973, S.311.
- 40) Workshop Schulpädagogik, Sachunterricht, Otto Maier Verlag, Ravensburg, 1977, S.18.
- 41) たとえば、1969年に新しい「教授計画」を出した Nordrhein-Westfalen 邦は、米国カリキュラム改革運動の影響が大きく、探究活動を重視している。一方、1975年になって新しい「教授計画」を出した Baden-Württemberg 邦や Niedersachsen 邦は教科志向の基本構造を回避したカリキュラムを構成している。
- 42) Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, 1974, S.14. (AII)
- 43) a.a.O., S. 1. (BII)
- 44) この教授の例として、Berlin市の「教授計画」の中では、次のようなことがあげられている。
- 港町 Berlin (見学を含む)
 - Berlin の飲料水の供給
- 45) R.Mücke: Sachkunde, Julius Klinkhardt, 1973, S.29.
- 46) a.a.O., S.29.
- 47) Workshop, a.a.O., S.63.