

Gesamtunterricht 構想に関する歴史的考察

白幡 久美子

(児童教育学科・初等教育)

はじめに

世界各国で教科教育のあり方をめぐって多彩な論議がくり返されている。戦後、わが国においては幾度も学習指導要領が改訂されたし、米国においても 1950 年代後半からカリキュラム改造運動が展開された。学校教育においていかなる内容を教授するのが最適なのか、また、いかなる方法で教授するのが最適なのかという課題は即座に解答できるものではなかろう。なぜなら、その課題は、その時々々の社会状況、個々の子どもの生活環境の影響を受けているからである。

現在、わが国には「小学校低学年の社会・理科廃止」論や、社会と理科を合併したいいわゆる「合科授業」論等がある。これらの論の是非に関しては今後十分検討がなされるべきである。本稿は、ドイツの Gesamtunterricht 構想を歴史的に考察することによって、初等教育段階の教科教育をめぐる問題に対する解答を探ろうとするものである。

西ドイツにおいては、周知のように、1970 年を境にして全面的な Grundschule 教授改革が行われた。¹⁾ その発端の一つが郷土科に対する批判であり、もう一つは Gesamtunterricht の改編であった。郷土科については前稿で考察した。本稿においては、第一に Gesamtunterricht がどのような形で提唱されたのかを、第二にそれがどのようにして普及していったかを考察し、第三に 1960 年代後半から 1970 年代初頭にかけての西ドイツにおける Gesamtunterricht の位置づけの変遷、第四に Grundschule にとり入れられた Sachunterricht との関連で Gesamtunterricht の長所と問題点について考察したい。

Gesamtunterricht は 20 世紀初頭、ドイツで提

唱され、その後世界各国へ多大な影響を及ぼした教授形態である。また、西ドイツにおいては、50 年以上もの間、Grundschule 教授の中心的な存在であった。Gesamtunterricht という用語は、わが国において「合科教授」²⁾ という訳語をあてるのが一般的であるが、その他に「統合教授」³⁾ という訳語をあてる場合もある。また、その実践形式は様々であり、詳細な規定は困難である。⁴⁾ したがって、本稿においては Gesamtunterricht のまま用いる。

1. 伝統的な Gesamtunterricht

(1) B. オットーの Gesamtunterricht

Gesamtunterricht の実践は、まず第一に、20 世紀初頭 B. オットーによって試みられた。この B. オットーの実践は、のちに世界的に影響を及ぼす一連の学校改革運動の一つであった。

教育実践家である B. オットーは、1906 年、ベルリン市郊外に「家庭教師学校」という名称の私立学校を創設した。この平家建ての校舎の学校には、6 歳から 16・17 歳までの児童・生徒が 60~80 名余り、男女共学で就学していた。このような学校環境のもとで、B. オットーは「子どもから」の教育観に基づき独自の教授を行っていった。つまり、彼によれば、子どもの知識のほとんどはそれぞれの子ども家庭での食卓における会話によるものである。この考えにしたがって、彼は、家庭におけるのと同様に子どもが言葉や行動様式を生き生きと学び、精神的な発達を促されるような学校教育を実現しようと考えた。このようにして考え出されたのが B. オットーの Gesamtunterricht である。彼は、この教授を一週間のうち何回か、授業としてとり入れた。これには全校児童・生徒が集

まって話し合う形態のものが週三・四回、上・中・下級コースに分かれて討議する形態のものが週数回というように二つの方法があった。一般に、円形討論形式がとられ、子どもの興味・関心が持続する限り、一つのテーマに終始した。ここで出されるテーマは、すべて、子どもの興味・関心に基づいて提起されたものであったということも注目し得る。また、Gesamtunterrichtにおける指導者はB. オットーのみで、他の教師は子ども達と同様に討論の参加者であった。

この「家庭教師学校」で行われたGesamtunterrichtは、決して他教科を排斥するものではなく、各教科をまとめた全体的な世界像を各学年の教授内容として位置づけることを可能にしたのである。また、彼はできあがったものとしての世界像を子ども達に押しつけることには反対する。というのは、子どもの認識は、教師の予測しうる範囲に限定されるわけではないからである。したがって、彼は教師の為すべきこととして「子どもを探究者にすること」⁵⁾を掲げている。つまり、親子の自然的関係と同じような関係のもとに行う討論形式のGesamtunterrichtにおいて、B. オットーは児童・生徒の自発性と探究心を養うことを目指していたのである。R. ミュッケもこの点について、次のように述べている。

「B. オットーのGesamtunterrichtでは、一面では児童・生徒自身の知識、興味、学習意欲が問題となっていたし、一面では共同社会を通じて解答を探究したり与えたりすることを授業の推進力にすることが問題となっていた。」⁶⁾

このように、B. オットーのGesamtunterrichtは児童・生徒の自発性を重んじており、そのために„Der freie Gesamtunterricht“（「自由合科教授」と訳されることが多い）と呼ばれていたのである。

R. シャールは、B. オットーのGesamtunterrichtの特徴を次の四点にまとめている。⁷⁾

1. 教授する者と学習する者との間の違いが

アウフヘーベンされる。そうすることが同等のパートナー間に真の意味での討論を成就させる条件になる。

2. 主題は生き生きとした経験の「集まり」(Gesamt)の中から設定され、解答が与えられる。きちんと前もって用意された教材が教授されるのではなく、生活経験に関する課題が解明され、整理される。したがって、ここで扱われる問題のほとんどは、教科の枠外にあったのである。だから、これは教科別ではない教授(ein ungefächerter Unterricht)であった。

3. このGesamtunterrichtでは、8歳から17歳までの年令の子ども達による「集まり」が形作られた。彼らは「輪になって」自由に討論し、協力して自分達の考えを展開していくことを外見上も確実に奨励しうる順序で座っていた。

4. 考え方や思考形式及びその言語的把握は、年少の児童と年長の生徒との間の共同の討論の中で生じた。この年令段階の間の相違は、大人と子どもとの間の相違よりもより良くそれぞれの年令段階に典型的な思考形式や言語形式の有機的な発達を保証する。

B. オットーの「家庭教師学校」においてGesamtunterrichtという名称のもとに行われたこの討論形式の授業は、林竹二も述べているように、⁸⁾時間的にも内容的にも分科教授の補足的なものにすぎず、授業時間の大部分は分科教授の組織によって行われていたということ踏まえておかねばなるまい。

このB. オットーによるGesamtunterrichtの形式は、R. ミュッケも述べているように、⁹⁾後述する1960年代後半のGrundschule教授改革の際に直接批判されているそれとは異なるものである。しかし、Gesamtunterrichtの基本的な概念を理解するためには、B. オットーのGesamtunterrichtは欠くことのできないものである。

(2) ライプツィヒのGesamtunterricht¹⁰⁾

B. オットーが「家庭教師学校」で *Gesamtunterricht* を試みたのと同じ頃、正しくは、1908年にライプツィヒ教員連盟 (Leipziger Lehrerverein) では、1学年から3学年までの児童を対象に *Gesamtunterricht* を試みることに決定された。当時は、就学と同時に教科別教授が行われるのが一般的であった。それに対し、ライプツィヒ教員連盟の実験学校では、教科別でない教授として *Gesamtunterricht* を導入したのであった。これは、「世界における初の公定革新カリキュラムである」¹¹⁾ と言われている。

はじめは実験学級設置の形態で行われた *Gesamtunterricht* が、後にはライプツィヒ市のみならず他の諸都市でも成果をあげ、ついに1920年に「ライプツィヒ教授計画」において制度化されるに至ったのである。

ライプツィヒの *Gesamtunterricht* においては、時間割、教材選択、教材のとり扱いはすべて自由であった。ここでとり扱われる教材は、まず児童の身のまわりのものからとり上げられ、児童の年齢段階に応じて次第に拡大された範囲のものへと移行していく形をとっていた。¹²⁾

したがって、授業として伝統的な読み・書き・算及び宗教を重視する方法¹³⁾ からは解放されるべきだと考えられ、「子どもから」という原則が、B. オットーの場合と同様に重視された。そして、いわゆる3R'sのようなくり返しを要するものや体育などは別に計画的に授業が行われた。¹⁴⁾ また、授業形態としては、遊びや話し合いの形式が意識的に多くとり上げられていた。

このようにして、*Gesamtunterricht* は初等教育段階における精神活動の未分化な子どもにとっては、実行しやすい教授であることが公的にも示されたのである。

ライプツィヒの *Gesamtunterricht* が子ども同志の自由な話し合いを重視するという点はB. オットーの場合と同様だが、話し合いの中心となるテーマを公的機関の設定により決定したという点ではB. オットーの場合とは異なる。

子どもは幼ければ幼いほど事物を主観的に位

置づける。したがって、専門科学的な知識を系統的に理解させることは、*Grundschule* 段階の子どもには難しい。それだからといって、いわゆる用具教材のみを *Grundschule* において行っていたのでは人間性の形成は望めない。また、「子どもから」の原則も全うできない。ライプツィヒの *Gesamtunterricht* はこれらの問題を解決するのにふさわしく、かつ就学してから4年間の児童の精神構造に合った教授形態であるという考えのもとに実施されたのである。児童は、自分の身のまわりにある具体物に感情移入することによって、その概観を得る。それゆえ、その把握のし方は、個別的なものであって全般的なものではない。

ライプツィヒ教員連盟は、さらに、このような *Gesamtunterricht* を *Grundschule* 段階の児童の発達にふさわしい教授として公的に設定したのである。また、ライプツィヒ教員連盟の考えによれば、この段階の児童は系統的に思考することはできないし、系統的に活動することもまたできない存在なのである。それゆえ、J. ヴィットマンも述べているように、¹⁵⁾ 郷土に関する様々な教材が子どもの未分化な精神には適切であると考えられたのである。

2. *Gesamtunterricht* の普及

1. では *Gesamtunterricht* が初めて学校教育において行われた頃の考え方について述べてきた。(1)、(2)両者において、(1)が17・18歳までの生徒を対象として展開されているのに対し、(2)は *Grundschule* 段階の児童のみを対象として展開されているとか、オットーの場合は教授の一部として位置づけられていたが、ライプツィヒの場合はすべてを網羅した教授として位置づけられていたというように、相違点もいくつかあるが、これらに共通な点を見出すならば、第一に全体性の重視、第二に児童の主体性の重視、第三に専門諸科目に分化していないことがあげられよう。

20世紀初頭に開始された *Gesamtunterricht* 構想は、ハンブルク、ブレーメン、ミュンヘン、

ニュルンベルク各市の実験学校へと広がっていった。ミュンヘン市の場合は、オスワルド・ヴァールムートの実験学校にその例をみることができる。この学校では1911年からGesamtunterrichtを試みたが、その後第一次世界大戦のため一時中止した。しかし、1920年には再びGesamtunterrichtをとり入れ、1921年以降は1学年から4学年までのGrundschule全学年にわたってこれを試みた。この結果、ミュンヘン市の属するバイエルン州では1927年に1学年のGesamtunterrichtを公的に規定する¹⁶⁾に至ったのである。また、ニュルンベルク市では、フランツ・ザイツ、ヴィルヘルム・アルパート等の教員の一团が特色あるGesamtunterrichtを展開した。彼らは、1学年から8学年に至るVolksschule全学年についてGesamtunterrichtを計画した。F. ザイツ等は、「分科教授の前段階としてのGesamtunterrichtという観念を脱却して、初等普通教育の本質的な形態が総合生活教育でなければならないということを理論的・实际的に主張し、かつ具体化している」¹⁷⁾といえよう。

多くの都市へ実験的に広がっていったGesamtunterrichtは、プロイセン文部省によって公的に規定されるに至った。つまり、1921年3月16日「Grundschule 教授計画編成基準」(Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplan für die Grundschule)が定められたのである。この中では、Grundschuleの教授を次のように規定している。

「はじめての教授においては、一定時間に区切られた教科目にはっきりと分けるべきではない。そのかわり、Gesamtunterrichtを認めるべきである。そして、その中で様々な教材を自由に変化させていくのである。このGesamtunterrichtの中心になるのは郷土科的直観教授である。基本的な練習を要するものとしては、話すこと、読むこと、図画、書くこと、計算、歌唱がある。また、最初の宗教や道徳的事項に関する話し合いと教化もGesamtunterrichtの中で行う。」¹⁸⁾

また、1923年4月28日には、「Grundschule 目標設定並びに内容構造に関する指導要領」(Richtlinien des Reiches über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule)が出され、次の五つの項目にわたり記述された。¹⁹⁾

1. すべての子どもに共通なGrundschuleは、特別の学校機関ではない。GrundschuleはVolksschuleの一部であり、その下級4年間を対象とする。この4年間は、同時に中等・高等学校段階すべての基礎段階をなしている。
2. これら最初の4年間には、固有の目標と統一的な作業領域がある。この4年間の目標は、子どもの諸力を遊びの欲求や運動の欲求から学校社会内部で働く道徳的な作業意志へと徐々に啓発することである。その統一のとれた作業領域は、子どもにふさわしい言語表現を育てることをとくに考慮し、また、自分自身の活動的な作業、並びに自然、作業及び作業場の観察を通じて目や手を計画的に鍛練することを考慮して、空間的・精神的な子どもの郷土を把握することである。それと並行して、身体の教育は、とくに遊び、体操、散策等によって、また季節と年齢段階に応じて、水泳、リージュ滑り、アイススケート、その他の身体運動によって行われねばならない。
3. Grundschuleの第三の目標は、母国語へ意識的に順応させることとこの年齢の子どもにふさわしい言語表現や詩による表現をさせることである。つまり、読み・書きと歌唱を要求しているのである。さらに、空間形態、リズム、計算の理解をも要求している。これらの理解は、とくに様々な事柄に活発に従事することから得られる。なお、空間形態については、スケッチ、造形、切り取り等によって得られるはずである。
4. したがって、表現の訓練、作業訓練、言語教授、計算、歌唱、スケッチ、体操、工作からなる郷土科的Sachunterrichtに徐々に組織される下部構造としてGesamtunterrichtが成立するのである。

5. 文化的要求との均衡で子どもの発達からこのように目標設定することを通じて、Grundschule は、その本質そのものからすべての後続教育、あるいは高等学校のための基礎を作り出す。その際、子どもの発達にふさわしくない課題は負わされるべきではないし、外国語教授の準備学校であるべきでもない。

このように、1920年代に公的に規定された Gesamtunterricht を、R. ミュッケは次のように大きく二つの教授形態に分けている。²⁰⁾

- ア) 長期にわたる Gesamtunterricht (または、プロジェクト Gesamtunterricht)
- イ) 短期間の Gesamtunterricht (または、時間区分による Gesamtunterricht)

ア) の教授形態は、おもに3学年以上の児童を対象としており、一週間あるいは一カ月間にわたる比較的大きなテーマを設ける。したがって、この形態においては一時限毎に学習過程を細分化することは避けられる。ここでとり上げられる各々のテーマは、R. ミュッケも述べているように、「一つの専門領域・学習分野からあらわれるものでなければならない」²¹⁾ と同時に、「つねに様々な専門分野に関連した事柄にぶつかる」²¹⁾ テーマでなければならない。例えば、「水」という一つのテーマを設定すると、これは次のような教授単元に分けることができる。²¹⁾

テーマ：「水」

| 〔教授単元〕 | 〔専門分野との関連〕 |
|------------|-------------------------------|
| 1. 水源 | 地理 |
| 2. 河川 | 地理 |
| 3. 蒸発 | 物理 |
| 4. 降水構造 | 物理 |
| 5. 新鮮な水の供給 | 技術 |
| 6. 下水処理 | 技術 |
| 7. 下水浄化 | Sachkunde ²²⁾ / 技術 |

一つの大きなテーマを設定して、それについて様々な観点から教授を行っていく方式は、

Grundschule 段階の児童にとっては最も効果的であると思われる。しかし、教師が一つの教授単元の背後にある様々な課題を認識していなかったり、様々な手順を踏まえていなかったりした場合、その教師は児童に感覚的な理解のみをさせることになってしまう。というのは、その一対象の深さと説明が明白にされるわけではないからである。そこで、R. ミュッケは先に述べたテーマ：「水」の教授単元のそれぞれに必要な課題と手順を次のように挙げている。²³⁾

1. について——地質実験による水の透過性
2. について——概念導入、形態記述とカードの読み上げ
3. について——物理学的な実験
4. について——物理学的な実験
5. について——構成計画
6. について——構成計画
7. について——デモンストレーション、実験、構成計画

このように、一対象に対して深まりのある児童の五感を通じての理解があってはじめて長期にわたる Gesamtunterricht が効果的なのである。1920年代以降行われてきた Gesamtunterricht にはこの点が欠けていたために、「児童は、せいぜい事実認知に達しただけで、事実から導かれた感覚的把握には達していなかった」²³⁾ のである。

前述したプロイセンの「Grundschule 教授計画編成基準」においては、(イ)に挙げた短期間の Gesamtunterricht の形態が最も適した教授であると述べられている。そして、その中心には郷土科的直観教授を据え、言語・読み・書き・算術・図画・歌唱等を内容として組み込んでいる。さらに、一時限毎のテーマを明確に決定して教授案を作成した上で授業を行うのである。

長期にわたる Gesamtunterricht と短期間の Gesamtunterricht とは、ともに1960年代後半に至るまで、Grundschule の教授形態として位置づけられてきたのである。つまり、Sachunterricht が Grundschule の教授として位置づけられるまでは、西ドイツ各邦の「教授計画」に

において Gesamtunterricht の最適性と重要性が述べられてきたのである。

それでは、「教授計画」の改革期、つまり、1960年代後半の Grundschule 教授改革期において Gesamtunterricht はどの位の割合で実践されていたのであろうか。1966年のベルリン市第11Grundschule の例をとり上げてみよう。表で示すと次のようになる。²⁴⁾

| 学年 | Cesamtunterricht | その他 | Gesamtu. 全体 |
|------|------------------|------|----------------|
| 1 学年 | 9 時間 | 16時間 | 36% |
| 2 学年 | 3 時間 | 17時間 | 15% |
| 3 学年 | 1 時間 | 19時間 | 5% |
| 4 学年 | 2 時間 | 21時間 | 約 9% |
| 合計 | 15時間 | 73時間 | 17% |

この表によれば、1966年には Gesamtunterricht は、全学年を通じて授業総時数の17%足らずしか実施されていないのである。このことについて、R. ミュッケは次のように述べている。

「Gesamtunterricht は、Grundschule の実践においては、本質的には価値の低い役割しか演じてこなかった。つまり、Gesamtunterricht は Grundschule 教授にとっては、決して典型的な教授構想とはいえなかったのである。」²⁵⁾

歴史と伝統をもつ Gesamtunterricht 構想は、1921年以来、公的規定のもとに Grundschule 教授の中心に位置づけられてきた。しかし、1960年代に入り、Grundschule 教授改革の必要性が叫ばれるようになる頃には、²⁶⁾ 当時の「教授計画」における Gesamtunterricht の位置づけが、実のところ、教育実践に生かされえなくなっていたのである。1960年代後半には、Grundschule における Sachunterricht の出現と相まって、Gesamtunterricht 構想の見直しもまたなされていったのである。

3. Gesamtunterricht の再検討 ——西ベルリン市の場合——

これまで本稿においては Gesamtunterricht がどのようにして開始され、さらに普及していったかについて考察してきた。それでは、1960年代後半の Grundschule 教授改革期において、歴史的に伝統をもつ Gesamtunterricht 構想に対する考え方は、どのように変化していったのだろうか。西ベルリン市の「教授計画」を手がかりとして Gesamtunterricht 構想の変遷を考察してみよう。

1952年に出された Grundschule 教授改革前の「教授計画」である „Bildungsplan der Berliner Grundschule“ と、1969年に出された改革後の「教授計画」である „Rahmenpläne für die Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“ を比較して、その両者における教授方法、時間割の相違点から Gesamtunterricht の位置づけの異なる点を見い出してみよう。

1952年版の「教授計画」には「Gesamtunterricht と Gesamtunterricht 的な方法」²⁷⁾ という項目が設定されている。この中で記述されていることをまとめると、次の二つの側面から Gesamtunterricht が論じられているといえよう。

1. 児童とそのまわりの環境の考慮
2. 児童にとって必要な教授方法

つまり、この項目においては、子どもからの要求に端を発する教授が必要であることが述べられているのである。そして、伝統的な Gesamtunterricht の流れをくんで、遊びを重視している。それは、「教授計画」の中に次のような記述があることからわかる。

「遊びは、子どもにふさわしい教育獲得の形態として注目すべきである。」²⁸⁾

また、「教師と子ども達との人間的なつながりは、学校においてごく自然な生活や活動を行うための前提条件となる。その際、これまで精通してきた家庭での学習形式が、より豊かに実る機会が与えられねばならない。」²⁹⁾ として、子ども達とそのまわりの環境とのかかわりについて論じている。この記述から、かつて B. オッ

トーが「家庭教師学校」において実現しようとした、自由な雰囲気の中での教育を当時も目ざしていたことがうかがえる。さらに、子どもの発達状況に関連して、Gesamtunterricht が適切であると論じられている。それは、次の二つの記述から理解できよう。

「子どもの精神的特性からみて、教授全体が一つの単元をなすこと、そして、子どもの全体験に応じて Gesamtunterricht 形式がとり入れられることが求められるのである。」²⁹⁾

「Grundschule 児童が自然との対決の中で様々な事柄の特徴や関係を認識するためには、われわれの環境の中で不変的な事柄がそのままとり入れられ、活用されねばならない。だから、授業は教科目の組織には従わないのである。」²⁹⁾

Gesamtunterricht において扱われる教材としては、「例えば、岩石、植物、動物、切手等のように、子ども達の視界の中で、見やすく秩序だてられていて把握しやすい対象」³⁰⁾ をとり上げることとしている。また、「この年令段階では技能的な事柄は、とくに重要である」³⁰⁾ として、3R'S をも Gesamtunterricht の中で教授するものとして位置づけている。

次に、1969 年に出された「教授計画」をみてみよう。この「教授計画」は、Grundschule 教授改革期において、西ベルリン市が他の諸邦に先だってまとめたもの³¹⁾ であることを考慮しておかねばなるまい。この「教授計画」においては、Gesamtunterricht という用語は使用されていない。そのかわり、「教科前教授」(Vorfachlicher Unterricht) という用語を使って、これを Grundschule 1 学年から 4 学年にかけての適切な教授としている。³²⁾ 西ベルリン市が独特の「教科前教授」を Grundschule の教授として定める根拠については次のように記述されている。

「はじめて学校に入学した児童は、教科毎の独特な観点に基づく世界を解明することについては何もわからない。したがって、はじめの 4 年間は教科に分化しない『教科前教授』

が適しているのである。」³³⁾

「この『教授計画』において Gesamtunterricht という用語を使わないのは、Gesamtunterricht という用語が歴史的な経過において、様々な誤解や不明確な表現と結びついているからである。」³³⁾

歴史的経過の中で、Gesamtunterricht の解釈は、多様になってきた。西ベルリン市では、この多くの意味を持つ用語を避け、「教科に分化されない教授」という意味で、「教科前教授」を新たに構築したのである。さらに、R. ミュッケは、「『教科前教授』は、様々な内容を考慮し、後続の教科教授への移行も可能にする」³⁴⁾ 教授であり、Gesamtunterricht よりも拡大された教授として「教科前教授」を位置づけている。また、前述したように「教科前教授」は、西ドイツ諸邦の中で、西ベルリン市のみが導入している教授だが、内容的には、Sachunterricht を教授にとり入れて、かつ、それを重視している点で、1952 年に出された「教授計画」とは大きく異なっている。

次に、1952 年版、1969 年版、両「教授計画」に示されている Grundschule の時間割を比較してみよう。

次のページに示した①、②両時間割を比較すると、①では Gesamtunterricht の内容領域が示されているが、②の方は「教科前教授」の内容領域が示されていない。しかし、「教科前教授」の内容については、別のところに記述がみられる。つまり、次に示す九つの内容領域をもって「教科前教授」である。³⁷⁾

1. Sachunterricht³⁸⁾ (社会的・技術的内容を含む環境との対決)
2. 読み・書き・正書法のカリキュラム
3. 言語表現の拡大と応用
4. 古典文学へ関心を向けること
5. 数学カリキュラム
6. 運動競技、音楽、絵画、スケッチ、工作、フォルメン、³⁹⁾ 役割劇
7. 造形美術的形態のカリキュラム
8. 体育カリキュラム

①〔1952年版, 時間割⁽³⁵⁾〕

| 学 年 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|----|----|----|----|-------------|-------------|
| 教科グループによる Gesamtunterricht (1-4学年 ^{a)}) | 18 | 22 | 26 | 28 | | |
| Gesamtunterricht的とり扱い による教授 | | | | | 25 b) 24 | 25 b) 24 |
| 身体発達の育成 | | | | | 2 | 2 |
| 美術造形的育成 | | | | | 4 | 4 |
| 音楽的育成 | | | | | 2 | 2 |
| 母国語の育成 | | | | | 6 | 6 |
| 計量と数量の考察 | | | | | 5 b) 4 | 5 b) 4 |
| 地理的, 歴史的, 自然科学的, 勞作的, 社会科学的な環境への導入 | | | | | 6 b) 5 | 6 b) 5 |
| 外国語教授 | | | | | 5 b) 6 | 5 b) 6 |
| 合 計 | 18 | 22 | 26 | 28 | 30 | 30 |

a) Gesamtunterricht は分割できない。あらゆる演習がこれに含まれている。

b) 5・6年のラテン語クラスのための特別規定

注) 5・6学年でラテン語を取得した児童は外国語が6時間になる。したがって、5学年で「環境への導入」に関する時間数が1時間少なく、6年では「計量と数量の考察」が1時間少なくなる。

②〔1969年版, 時間割⁽³⁶⁾〕

| 教 授 | 学 年 | | | | | |
|--|-----|-----|-----|------|------------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 教科前教授 (数学, 体育, 図工, 音楽)等 にあてることのできる最高 時数 | 17 | 21 | 25 | 27 | | |
| | (3) | (8) | (8) | (10) | | |
| 教科教授への橋渡しとなる 教授 | | | | | | |
| ドイツ語 | | | | | 5 | 5 |
| 数学 (ラテン語クラス) | | | | | 5 | 5(4) |
| 外国語 (ラテン語クラス) | | | | | 5(6) | 5(6) |
| 歴史/社会科 | 1 | | | | | |
| 自然科と技術 | 2 | | | | | |
| 地理科 | 3 | | | | | |
| 基礎教授 (Elementarlehre)* 4 | | | | | | |
| | | | | | (ラテン語クラス) 6(5) 6 | |
| 体育 | | | | | 3 | 3 |
| 図画, 製作 | | | | | 3 | 3 |
| 音楽 | | | | | 2 | 2 |
| 合 計 | 17 | 21 | 25 | 27 | 29 | 29 |

自由選択できる教授については、児童の時間割中3.5%が割り当てられる。

*) 新「教授計画がこの教科目に関して実践に移すまでは、この時間が歴史/社会科、地理科、自然科のために使われるべきである。

9. 音楽教育カリキュラム (記譜法の習得等)

「教科前教授」の内容領域は、Gesamtunterricht で示している内容を網羅し、かつ細分化して示している。また、Sachunterricht という新しい内容領域を Grundschule 教授独特のものとして位置づけている。Sachunterricht の Grundschule への導入については、W. アインジートラーも次のように述べている。

「Grundschule の Sachunterricht は、もともと教科ではなく、地理科、物理科等のような様々な教科領域を並列させたものである。」⁴⁰⁾

また、彼は、Gesamtunterricht 方式の教授を Sachunterricht の中に導入することについては、次のように批判する。

「Gesamtunterricht は、Grundschule の Sachunterricht における構造並びに学習に適する過程を妨げてしまう。」⁴⁰⁾

教授改革前まで行われてきた Gesamtunterricht においては、構造上専門科目領域とつながりをもった教授過程はみられなかった。この点を反省して、新しく Grundschule の内容領域として加わった Sachunterricht は、専門科目の構造に結びつくように、教授の目的、位置づけを明確にしている。Sachunterricht を含む「教科前教授」は、W. アインジートラーも記述しているように、「統合的な諸試行が実現可能」⁴¹⁾ な教授であるといえよう。

もう一つ、1969年版「教授計画」がそれ以前のものとは異なる点として、芸術、体育の領

域を特に授業時数を限定して時間割に組み込んでいることを挙げるができる。

両「教授計画」を検討してわかるように、たしかに「教科前教授」は教科の枠を越えて内容的に広がりを持たせているという点では *Gesamtunterricht* と同様であるが、古くからの特性を持った、つまり、B. オットーやライプツィヒの *Gesamtunterricht* でみてきたような教授は、「教科前教授」には存在しないのである。

4. *Gesamtunterricht* の評価

(1) *Gesamtunterricht* の長所

Gesamtunterricht は、20世紀初頭、ドイツ新教育運動の中で生まれ、それ以降、半世紀以上もの間、本稿3.でも述べたように、様々な形で実践されてきた。1960年代後半以降、*Gesamtunterricht* が批判の対象になったとはいうものの、歴史的にみて教育学、教授学及び学校実践に果たしてきた *Gesamtunterricht* の大きな役割を否定することはできないであろう。最も势力的に *Gesamtunterricht* を批判し、*Grundschule* 教授を構造化してその中心に *Sachunterricht* を位置づけることを提唱した1人である R. ミュッケも、それまで *Gesamtunterricht* が果たしてきた役割を全く無視しているわけではない。とくに、彼は次の三点を *Gesamtunterricht* の長所として挙げている。⁴¹⁾

- (ア) *Gesamtunterricht* が教授の中で、われわれを子どもの精神的な活発さと精神的な力強さの方へ向けさせた点
- (イ) *Gesamtunterricht* が子どもの創造の喜びと形成能力をわれわれに示した点
- (ウ) *Gesamtunterricht* がわれわれに学習と生活との関係及び現実との関係、さらに子どもに合った学習を重視すべきであることを教示してくれた点

つまり、原理的には *Gesamtunterricht* は、かなり高く評価できる側面を有していたのである。というのは、それは、直観の原理、自己活動の原理、すべて子どもからの原理、全体性の原理等の近代教育学の諸原則を適用した実践形態として、旧来のカテキズムやパーバ

リズムと鋭く対立していたからである。それゆえ、H. ゲルトナーが「*Gesamtunterricht* は死滅したのか」という論文の中で述べているように、⁴²⁾ *Gesamtunterricht* は全面否定されるべきではなく、その実践において行きすぎた部分を是正し、優れている部分はより一層伸ばしていくべきである。西ベルリン市における「教科前教授」の実践は、まさにその例といえよう。他の諸邦の *Sachunterricht* においても同じように *Gesamtunterricht* の長所は生かされるべきである。

(2) *Gesamtunterricht* の問題点

Gesamtunterricht は様々な長所を持っていたにもかかわらず、西ドイツにおいては、1960年代後半以降、現代社会の生活にはそぐわない、教育の危機をもたらしかねない教授形態として批判されるようになった。そこで提案されたのが、*Grundschule* 教授に *Sachunterricht* を導入することであった。そして、現在、西ドイツ全邦において *Sachunterricht* が実践されるに至ったのである。もっとも、その展開のし方には邦によって幾つかの異なる点がある。⁴³⁾

それでは、*Gesamtunterricht* には具体的にどのような問題点があったのだろうか。

まず第一に、*Gesamtunterricht* 概念のあいまいさを挙げるができる。H. A. アルントは、次のように述べている。

「今日、*Gesamtunterricht* を基礎づけたり、正当化したりすることのできる近代的な学習理論は存在しない。理論的にも実践的にも『*Gesamtunterricht* 概念』の明確な定義が存在しないことからしても、*Gesamtunterricht* を基礎づけたり、正当化したりすることは不可能であろう。」⁴⁴⁾

Gesamtunterricht 概念があいまいなために、どのようにして *Gesamtunterricht* が行われるべきなのか、また、*Gesamtunterricht* にはどのようなモデルがあるのか、どのようなことが普遍妥当性を有していることなのかが不明確である。わが国においても総合・統合・合科といった用語には同じような問題が存在している。

第二に、*Gesamtunterricht* の問題点として挙げられることは、科学的系統性の欠加という

ことである。H. A. アルントは、R. ミュッケのことばを引用しつつ次のように述べている。

「Gesamtunterricht では『漠然とした学習過程と個々バラバラな教育成果』が得られるだけである。というのは、Gesamtunterricht は、事実分析や構造分析に基づいて構築されたものではないからである。」⁴⁵⁾

Gesamtunterricht は生活現実に根ざすということ強調するあまり、「専門化された教授は生活から離反するという、誤まった前提の上にたっていた。」⁴⁶⁾ それゆえ、その中でとり上げられる教材は、「ひじょうに雑多で統一がなく、部分的には矛盾している」⁴⁷⁾ 場合があった。子どもの身のまわりの事実・事象から教材を選択する場合、事実相互の関係、その構造の分析を行わなければ教材間の関連が出てこないばかりでなく、そこには科学的系統性を見い出すこともできない。これが、全体性の原理の上にたって、調和・統一を陶冶の理念としながらも Gesamtunterricht が個々バラバラな事実の把握にとどまった原因である。

Gesamtunterricht の問題点として、第三に、中等教育段階の専門諸科目との断絶が挙げられる。H. ゲルトナーは次のように述べている。

「Gesamtunterricht は後続する専門教授への橋渡しを妨げる。なぜなら、Gesamtunterricht は学習対象の構造の内在性をばかすからである。」⁴⁸⁾

また、ライプツィヒプランで展開された Gesamtunterricht について述べたところでも触れたように、Grundschule 教授改革以前は、科学的な知識をこの段階の児童に教授することが不可能とされていたのである。しかし、J. ブルーナーが言うように、また、Sachunterricht が目ざしているように、子どもの身のまわりにある事象に含まれている科学的な知識を Grundschule 段階の児童にふさわしい形で「翻案」して教授することは可能である。

以上、三つの点から、西ドイツの Grundschule 教授に 50 年もの間根をおろしてきた Gesamtunterricht の考え方から離反して、Grundschule によりふさわしい教授のあり方が追究されねばならなかったのである。むしろ、Gesamtunterricht が「50 年以上もたった今日（1960 年代後半を意味する）でも何の変更も

要さないとしたら驚くべきことであろう。」⁴⁹⁾

おわりに

本稿では、Gesamtunterricht 構想を歴史的にみて、その基本となる試行、さらに公教育への定着、そしてその行き詰まりについて考察してきた。また、Gesamtunterricht の行き詰まりや社会状況、文化、技術等の発展と関連して構想された Grundschule における Sachunterricht の導入について述べてきた。

Gesamtunterricht を歴史的にたどってみてわかるように、ある一つの教授方法が試行され、その教授の是非が論じられるまでには多大な時間を要する。Gesamtunterricht 構想について考えるならば、それは実に半世紀以上もの時間経過を必要としたのである。

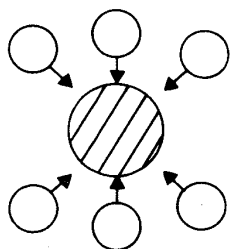
わが国においても昭和 59 年度から幾つかの学校で実験的に「小学校低学年の社会・理科廃止」を行うことが計画されている。このような新しい試みを行う際には必ず歴史の変遷をふりかえり、その上で慎重に実行に移していかなばなるまい。

西ドイツにおける Gesamtunterricht 構想の問題点の指摘とそれにかかわる教授の導入、さらに Gesamtunterricht が歴史的にみて長所と思われる点をこれからの教育にもいかしていこうとする Grundschule 教授の方向は、わが国の今後の初等教育のあり方を検討する上で示唆を与えるものである。

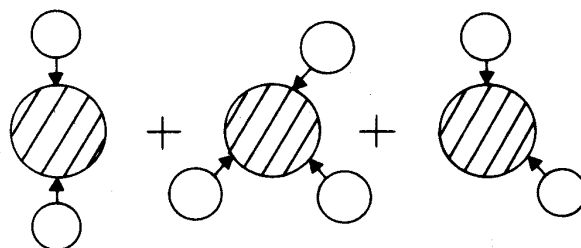
註

- 1) 拙稿：『西ドイツの Grundschule 教授改革（1960 年代中心）とその基本的方向』（東海女子短期大学紀要第 9 号）、1983 年、参照。
- 2) 佐伯正一著：『教育方法』、国土社、1969 年、78～88 ページ。
海根悟著：『初等理科教授の革新』、誠文堂新光社、1948 年、310～337 ページ。
- 3) 山田栄著：『近代欧米教育方法小史』、協同出版、1973 年、73～81 ページ。
- 4) E. ヴェーバー（Ernst Weber）は、彼の著書、„Didaktik“ Michael Prögel Verlag, Ansbach, 1925、の中で次の五つの統合形態のモデルを設定している。（S. 73）その一つとして Gesamtunterricht を設定している。

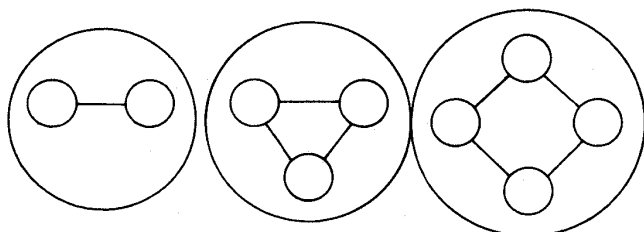
図① zentralstoff und bezogene Fächer



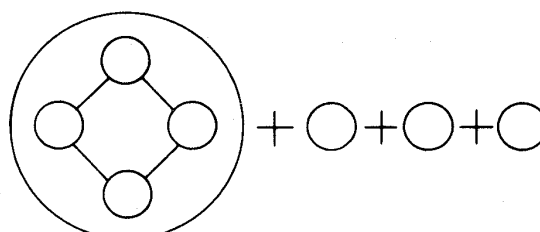
図② Leitende Fächer



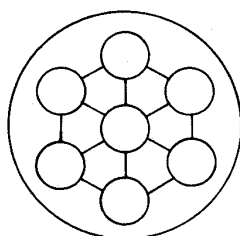
図③ Lebensgemeinschaften



図④ Geschlossene Arbeit und lose Fächer



図⑤ Gesamtunterricht



Konzentrationsformen

図① 中心教材と関連教材

1つの教材あるいは教材を中心に設定し、この中心教材にすべての他の教材を結合する。ツィラー (Tuiskon Ziller) の「文化史段階」説がこれに属する。

図② 主導的諸教科

幾つかの主導的な教科を中心にして教科群を設定する。ケア (Karl Kehr), ケルナー (Lorenz Kellner), オットー (Friedrich Otto) の主張がこれにあたる。

図③ 生活共同体

教科の内部で諸教材を結合することを目ざしている。ユンゲ (Friedrich Junge) の「生活共同体としての村の池」などがこれにあたる。

図④ 集結作業と分離教科

集結作業は、子どもの生活共同社会の問題に区分される。例えば、子どもの生活、家庭、学校等である。そして、それとともに読み・書き・算・歌唱等の技術的能力を養う課程を構成する。ザイツ (Franz Seiz) の主張がこれに属する。

図⑤ Gesamtunterricht

これは、アルパート (Albert) の考えである。彼は、

諸教科を廃止して Gesamtunterricht の立場をとった。ここでいう Gesamtunterricht は教科に支配されるものではなく、「理念」に支配されるものである。

なお、この図は、『世界教育史大系 23・初等教育史』、講談社、1975年、255～257ページにおいても説明されている。

- 5) 佐伯正一著：前掲書，78 ページ。
- 6) R. Mücke : Der Grundschulunterricht, Julius Klinkhardt, 1972, S. 77.
- 7) R. Schaal : Der Gesamtunterricht als Aufgabe der Schulreform, Burgbücherei Wilhelm Schneider, 1952, S. 8.
- 8) 中野光編：『学習原論』世界教育学選集，明治図書，1974年，317 ページ。
- 9) R. Mücke : Der Grundschulunterricht, a. a. O., S. 78.
- 10) vgl., R. Schaal : a. a. O., S. 8f.
- 11) 梅根悟監修：『世界教育史大系 23, 初等教育史』，前掲，265 ページ。
- 12) 具体的には，佐伯正一著：前掲書，84～85 ページ，並びに，山田栄著：前掲書，76～77 ページを参照のこと。

- 13) 「第三の条令『新教派単級基礎学校の編成と授業に関する綱要』は、(中略)、教育課程の中核に宗教を位置づけた。週 26 時間の内、宗教 6 時間、読み・書き、12 時間——文法は子ども達に必要だとされる——、算術 5 時間、唱歌 3 時間、その他付加的に、祖国科、自然科に 3 時間、図画に 1 時間を課してよいというのである。」(海根悟監修、前掲書、168 ページより)
- 14) R. Mücke : Der Grundschulunterricht, a. a. O., S. 79.
- 15) in F. Vilsmeier (Bearb.) : Der Gesamtunterricht, Beltz, 1960, S. 85.
- 16) この規定が、1927 年以來 50 年近くの間変えられることがなかったということは、次の「教授計画」のことばからも理解できる。„Der Erstunterricht ist Gesamtunterricht“ („Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen“, 1955, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerium, S. 450)
- 17) 中野光編：前掲書、319 ページ。
- 18) R. Mücke : Strukturorientierung im Unterricht, Julius Klinkhardt, 1975, S. 24.
- 19) Ebenda, S. 24f.
- 20) R. Mücke : Der Grundschulunterricht, a. a. O., S. 79.
- 21) Ebenda, S. 79f.
- 22) 拙稿：前掲論文、68~69 ページ参照。
- 23) R. Mücke : Der Grundschulunterricht, a. a. O., S. 80.
- 24) Ebenda, S. 96.
- 25) Ebenda, S. 97.
- 26) 拙稿：前掲論文、63~66 ページ参照。
- 27) „Der Bildungsplan der Berliner Grundschule“, Senatur für Volksbildung, 1952, S. 8.
 なお、この「教授計画」は次のような内容からなっている。
- I. Grundlegung
 - II. Pflege der leiblichen Entwicklung
 - III. Pflege des bildnerischen Gestaltens
 - IV. Pflege des Musizierens
 - V. Pflege der Muttersprache
 - VI. Durchdringung der Umwelt nach Maß und Zahl
 - VII. Orientierung in der Umwelt nach erkundlichen, geschichten, naturkundlichen, arbeits und gemeinschaftlichen Gesichtspunkten
 - VIII. Pflege der fremden Sprachen
 - IX. Anhang : Erläuterungen und Beispiele
 - X. Stundentafel
- 28) Der Bildungsplan der Berliner Grundschule, a. a. O., S. 8.
- 29) Ebenda, S. 9.
- 30) Ebenda, S. 10.
- 31) 詳細は下記の文献を参照のこと。
 拙稿：前掲論文、66~69 ページ。
- 32) vgl., Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, 1969, A II S. 1ff, und B II 1. この中で Grundschule に関する内容は次のようになっている。
- A II
 1. Allgemeins
 2. Kind und Lehrplan
 3. Gesellschaft und Lehrplan
 4. Die Ziele der Grundschule
 5. Die Stufen der Grundschule
 6. Die Differenzierung in der Grundschule
 7. Die Organization des Unterricht in den Klassen 1 — 4.
 8. Die Organization des Unterrichts in den Klassen 5 und 6.
 - B II 1. Grundschule : Vorfachlicher Unterricht
 1. Sachkunde
 2. Muttersprachlicher Unterricht
 3. Mathematik
 4. Bildnerisches Gestalten, Werken
 5. Musik
 6. Leibesübungen
- 33) Ebenda, A V 1 S. 1.
- 34) R. Mücke : Strukturorientierung im Unterricht, a. a. O., S. 39.
- 35) Der Bildungsplan der Berliner Grundschule, a. a. O., S. 66.
- 36) Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, a. a. O., A II S. 14.
- 37) Ebenda, A II S. 9.
- 38) ここで使用している限定付きの Sachunterricht を Sachkunde と名付けている。詳細は、拙稿：前掲論文、68 ページを参照のこと。
- 39) 「フォルメンとは、『形』という意味のドイツ語である。線をかきとか、それをある大きさの平面で配分するか、とにかく形に対する感覚をそだてることは基本的に重要なことだから、この作業がフォルメンと名づけられて、1 年生の最初の導入につかわれる」(子安美知子著：「ミュンヘンの小学生」、中公新書、1976 年、38 ページ)

- 詳しくは、前掲書、34～39 ページを参照のこと。
- 40) Wolfgang Einsiedler : Arbeitsformen im modernen Sachunterricht in der Grundschule, Ludwig Auer, 1975, S. 14.
 - 41) R. Mücke : Grundschulunterricht, a. a. O., S. 98.
 - 42) Hans Gertner : Ist der Gesamtunterricht tot?, in : Welt der Schule.....Zeitschrift für Lehrer/Ausgabe Grundschule, 1972, 25Jg., Heft 8, SS. 281 — 291.
 - 43) 拙稿 : 前掲論文, 68 ページ図 3 を参照のこと。
 - 44) Harry A. Arndt : Naturlehre in der Grundschule, Band 1, Theorie, Westermanns Taschenbuch, 1970, S. 13.
 - 45) Ebenda, S. 14.
 - 46) H. Gertner : a. a. O., S. 283.
 - 47) Ebenda, S. 282.
 - 48) Ebenda, S. 284.
 - 49) R. Mücke : Didaktische Ansätze für ein zeitgemäß Grundschuldenken.....Abkehr von Gesamtunterricht....., in : Pädagogische Welt, 1968, 22Jg., Heft 10, S. 539.