

博士學位論文

内容の要旨

および

審査結果の要旨

乙第14号

2006

創価大学

本号は学位規則(昭和28年4月1日文部省令第9号)第8条の規程による公表を目的として、平成19年3月20日に本学において博士の学位を授与した者の論文内容の要旨および論文審査の結果の要旨を収録したものである。

学位番号に付した乙は、学位規則第4条2項(いわゆる論文博士)によるものである。

創価大学

氏名（本籍）	原田 信之（岡山県）
学位の種類	博士（教育学）
学位記番号	乙第14号
学位授与の日付	平成19年3月20日
学位授与の要件	学位規則第4条第2項該当 創価大学大学院学則第17条第5項 創価大学学位規則第3条の3第4項該当
論文題目	事実教授のカリキュラム改革史研究 — ドイツのバーデン・ヴェルテンベルク州を対象に —
論文審査機関	文学研究科委員会
論文審査委員	主査 坂本 辰朗 文学研究科教授 委員 木全 力夫 文学研究科教授 委員 栗原 優 文学研究科教授

博士論文審査および最終試験報告書（論文博士）

2007年1月12日

主査委員 坂本辰朗
副査委員 木全力夫
副査委員 栗原優

博士（教育学）学位請求論文提出者

氏名：原田信之

論文題目

「事実教授のカリキュラム改革史研究——ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州を対象に——」

1. 本論文の基本的問題意識

本論文の表題にある事実教授（Sachunterricht）とは、ドイツ連邦共和国（以下、ドイツと略称）において、基礎学校（日本の小学校4年生までにあたる）の1年生から4年生までが学習する教科であり、その特徴は、子どもたちが現実の生活の中で直面する様々な事実、現象や問題を、直接経験し、みずから考え解決する過程をとおして、個人生活や社会生活に不可欠な能力・態度・スキルを形成し、科学的認識や合理的思考力を総合的に高めていくことを目指した統合教科である。

本論文で頻繁に指摘されるように、この事実教授は、ドイツの学校教育の特徴をもっともよくあらわしているものであり、この意味で、事実教授をとおして、ドイツ教育を根底で支える思想を垣間見ることができるものでもある。本論文の著者が、これを研究対象に選んだ理由もまたここにある。

以下、著者の論文にそくして内容を要約すると以下のようになる。

著者によれば、第二次世界大戦後のドイツにおける基礎学校のカリキュラム改革を振り返ると、そこには2つの大きな局面があったことが確認されるとする。一つは1970年頃に見られる、郷土科(Heimatkunde)から事実教授への改変であり、二つは1990年代中旬からの、諸教科横断的授業（総合的学習：Fächerübergreifender Unterricht）導入の本格化である。これらは、伝統的にドイツの初等教育段階にみられた合科・総合的なカリキュラム構成の新たな再編として把握することが可能である。

事実教授は、かつての郷土科の歴史と重ね合わされて、それとほとんど区別がなされないままに、主に直観教授などに関してコメニウスやラトケ、ペスタロッチなどにまで遡って歴史的考察がなされてきたが、ドイツ教育史におけるより厳密な意味での事実教授の概

念的な成立は、ヘルバルト学派のフリードリッヒ・デルプフェルト(Friedrich W. Dörpfeld)が主張した統合実科教授の説明において、ザッハウントリヒトという用語を用いたのが最初だとする説が有力である。

本研究は、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に関して、カリキュラム政策における「教育の現代化」から「教育の人間化」への転換のドイツ的な特質に着目して、事実教授および諸教科横断的授業の成立と展開の過程を解明しようとするものである。この場合、本研究は、たんにドイツの基礎学校事実教授カリキュラムを歴史的に追跡するだけでなく、そのカリキュラムの開発・改訂の過程におけるカリキュラム政策展開の分析をとおして、教育の現代化の波に乗って進められた「第二の基礎学校改革」による基礎学校事実教授カリキュラムの構成原理はどのように成立したのか、そしてこの内容構成に対してどのような批判が提起され、教育の人間化へのカリキュラム政策の転換が図られたのか、それはどのような統合的編成構造と編成内容をもつカリキュラムへと具現化されたのか、という問いを解明することを目的とする問題史的研究であると位置づけることができる。

ドイツの公的カリキュラム（学習指導要領）において、ある特定の教科領域を示す意味での事実教授の名称の使用は、国民学校の上級段階（第 5 学年以降）においては珍しくはなかったが、基礎学校段階での最初の使用はニーダーザクセン州の 1962 年版に確認することができる。このニーダーザクセン州の例にみられるように教科名称の上で事実教授が用いられてはいても、1970 年前後の改革動向や政策展開を指す「第二の基礎学校改革」以前のもものは「郷土科」の族類として区別をしておく必要がある。それは教授学的な判断からだけでなく、連邦主義国家のドイツにあって 1970 年代には全州において一度は「事実教授」の統一名称で教科の新設置が図られた。

本研究における事実教授の成立とは、字義的・概念的な成立を指すのではなく、「第二の基礎学校改革」以後の、各州におけるその最初の公的カリキュラム（暫定版を含む）の告示をもって成立とみなす。公的カリキュラムは州ごとに定められるため、このような立場からは、成立年にずれは生じるものの、1970 年代には全州において新教科「事実教授」が成立する。この意味での事実教授の成立は、通常、「郷土科」から「事実教授」への批判的改変として把握されることが多く、そのパラダイムの設定は事実教授が成立するに当たっての、改革教育学以来の郷土科からの変容と継承の両義性を図式化しようとする意図が働いているものと考えられる。したがって、事実教授成立後の同カリキュラム改革の展開において、「郷土・事実教授」(Heimat- und Sachunterricht)への名称変更と編成内容の再規定の問題が浮上することからも、新たな社会的ニーズに応える現代的な統合教科として再生していく過程でどのようにカリキュラムが変容したのかと同時に、どのように郷土科のコンセプトや内容が批判的に継承され、どう再規定されたのかに関する視点を持ち合わせることも重要であろう。

いわゆる「現代化」と称されるカリキュラム改革の動向は、世界各国において必ずしも

同一に称されているわけではなく、この点はドイツでも同様である。教育の人間化についても、ドイツでは、語源的に子どものための学問を意味するペダゴギーク（教育学）から派生させた「教育化」（Pädagogisierung）、もしくは「人間化」（Humanisierung）などの用語で言い表されるのみである。

「教育の現代化」から「教育の人間化」への転換について、わが国の先行研究においては、その転換がただ指摘されるのみで、カリキュラム構成の何がどのように実際に変容したのか、そしてそこにはどのような社会的背景があつて、どのような教育政策的意図が働き、その結果としてどのような特色を有するカリキュラムに結実したのかに関して、政策文章および公的カリキュラムを直接の分析対象にした実証的な研究はほぼ皆無である。ドイツにおける先行研究においてもほぼ同様のことが言える。その原因として考えられることは、事実教授学においてはそれが教科教育学(Fachdidaktik)の一領域であるがために、どちらかといえば専門諸科学に規定されがちな教科教育学の範囲に限定された学說的・実践論的研究が一般的な研究のスタンスであり、その趨勢が先進国のカリキュラム研究に共通する国際的なスケール（尺度）によって把握されないままに、ドイツの国内的な内向きの論議の土俵の域を超えることができず、「訓育復古」もしくは「郷土回帰」として、たんなる伝統への逆戻り傾向として扱われてきたことである。事実教授学内で蓄積されてきた論議の一部は、教育の人間化への転換を特徴づける重要なドイツ的特質として抽出することが可能だとしても、新たな視点に基づく事実の再規定と再構成が必要となる。本研究の中心的意義も他ならぬこの課題に応えることにあるといつてよい。

著者によれば、事実教授のカリキュラム改革史研究の基本的意義は以下の三つである。

第一に、1990年代中旬以後に改訂を実施した州では、いずれもが諸教科横断的授業を公的カリキュラムに位置づけ、その教えるべき目標や内容が示された。これは、前世紀初頭以来はじめて諸教科横断的授業（総合的学習）をカリキュラム化する措置がとられたことを意味する。そして事実教授は第1学年から第4学年まで、諸教科横断的授業（総合的学習）も同様に基礎学校の開始年時から導入されている。この点、日本では、第1・2学年に生活科が、そして第3学年から総合的な学習の時間が導入されているので、両者が同一学年で交差することはない。これに比べてドイツでは、第1学年から事実教授と諸教科横断的授業の両者が存在するカリキュラム構成がなされている。この両者の「共存構造」がドイツの初等教育カリキュラムの最大の特色になっている。つまり、基礎学校期間を通して一貫して統合教科を存続させたまま、それに加えて第1学年から総合的学習が導入されているのである。学習する知識の横の連携をつけるための教育内容構成の配慮ということからいえば、より重厚な措置がとられているといえよう。諸教科横断的授業は、中等教育段階でも引き続き実施され、初等・中等教育を連続する資質形成が構想されているところが、過去において行われた「合科教授」（Gesamtunterricht）とは大きくことなるところである。統合原理が十全に働くように構造化されたカリキュラム構成上の工夫は、バーデン・ヴュルテンベルク州のケースでは、90年代の改訂で初めて試みられたものではない。実際

にはそれ以前の改訂からすでに取り組みがなされてきたものである。この諸教科横断的授業の端緒は、それ以前の「教育の現代化」から「教育の人間化」への転換におけるカリキュラム政策的展開の中にすでに現れていたものであり、この点からも、現在の基礎学校カリキュラムの統合的編成構造へといたる変容過程とカリキュラム構成の実際を検討することには意味がある。すなわち事実教授と諸教科横断的授業に着目したカリキュラム改革史研究は、統合教科や総合的学習の設置などによる統合原理を強く働かせたカリキュラム構成論の構築に寄与しうると考えられるのである。

第二に、とりわけ日本におけるドイツの学校教育研究において、他の学校段階と比べるとあまり関心が寄せられてこなかった戦後の基礎学校カリキュラムに関して、その歴史的変容を把握し通史的展望を得ることである。それは一つには、基礎学校カリキュラムに関する日本の先行研究においては、改訂された後のプロダクトとしてのカリキュラム（学習指導要領）がほとんどの場合、単発的に取り上げられるのみで、改訂に至るプロセスの詳細は等閑に付されていた。二つめの理由は、基礎学校カリキュラムにおける改革教育学の伝統の継続と変容の問題が所在することである。ドイツでは前世紀の初めに起こった改革教育学の興隆以来、初等教育段階において一貫して統合的措置を施した公的カリキュラムを存続させようとしてきた。逆にいえば、そうであるからこそドイツの教育界では自明のこととして改革教育学の伝統の継続が、いとも簡単に語られてしまう傾向がある。しかしながらその場合にも純然たる継続はあり得ず、必ず時代ごとの変容がともなうはずである。

第三には、事実教授学は教科教育学の一領域であるうえに、事実教授学会の会員であるところの専門研究者においても、その多くが自然科学教授学系（物理・化学・生物・技術等）と社会科学教授学系（政治・経済・歴史・地理等）のどちらかに軸足を置く形で大きく二分される。もともと極めて限定的な論述が展開されやすいドイツの教授学研究にあって、関連する専門教授学領域に限定されがちな事実教授学の学説的研究を探索するだけでは、事実教授の改革史的展開は得られにくかった。州レベルの微細な教育政策変容の視点から展望することで、すなわち各学校に直接影響をおよぼす次元の行政資料を丹念に精査することで、かえって大きな事実教授の発展史がよりダイナミックに描くことが可能なのである。連邦主義国家を対象にする研究の場合、資料の扱い方において、連邦的次元の資料が耳目を集め、州次元の資料はたんなるその補足として扱われるとすれば、それは重大な限界を含んでいるといわざるをえない。

本論文では州レベルの教育行政文章を主な分析の対象とする。カリキュラムに関する政策を決定するに当たっては、その根拠や事情性（カリキュラム政策転換の諸要因）が各種の政策文章においてかなり踏み込んで説明されている。もちろんそれは、プロダクトとしての公的カリキュラムを分析するだけでは見えてこないもので、カリキュラム改革の政策意図やねらい、カリキュラム編成に関する見解についての行政文章を中心に分析することにした。そして万全を期すためにも、長期教育整備計画や学校制度全体の改革にかかわる行政文章などにも留意した。

以上の三つの基本的意義を踏まえた上で、本研究において解明しようとした課題は、以下の三点である。

1. 上級段階に比べて、統合的編成構造を重視してきた基礎学校カリキュラムについて、各改訂版を比較検討しながら、カリキュラム政策的な視野から事実教授カリキュラムおよび諸教科横断的授業の変化と連続性、それぞれの到達点と課題を明らかにする。
2. 改訂されたカリキュラム（プロダクトとしてのカリキュラム）を分析するだけでなく、プロダクトに至るプロセスの解明を重視する意図から社会文化的背景やカリキュラム政策的な展開を視野に入れつつ、「教育の現代化」から「教育の人間化」への基調の転換とその後における統合的編成カリキュラムのドイツ的な特質を明らかにする。
3. 第二の基礎学校改革後、各年代における時代的なニーズや教授学的な課題に対応するために、60年代前半まで継続させてきた改革教育学の伝統の何を大きく変容させ、そしてまた何を継続させたのかについて、郷土科や合科教授の現代版と位置づけられる事実教授や諸教科横断的授業の編成構造や編成内容に焦点化して考察する。

2. 本論文の構成

本論文は序章、第Ⅰ編（第1・2章）、第Ⅱ編（第3・4章）、第Ⅲ編（第5・6・7章）、第Ⅳ編（第8・9・10章）および終章によって構成される。

第Ⅰ編では、勧告や決議等に基づいて、連邦的政策展開の概要を扱っている。

ドイツの基礎（国民）学校のカリキュラムは、第二次世界大戦後もしばらくの間、郷土科や合科教授にみられるように、ワイマール期の教科編成の伝統を継続させていた。「教育政策の孤児」といわれた基礎学校も、ワイマール期から約50年を経た60年代末に第二の基礎学校改革期をむかえ、本研究が対象とする事実教授の初期コンセプトが形成される。まず、郷土科から事実教授への転換の政策がとられるにあたっての教育政策的背景要因の把握に努め、勧告や決議等に基づいて事実教授の初期コンセプトを明らかにしている。次に、80・90年代の基礎学校カリキュラムの連邦的政策展開の理解に欠かせないKMKの決議の内容を精査することで、60年代から90年代にいたるまでの、基礎学校の実事教授カリキュラムに関する連邦的政策展開の概要を把握している。

KMKの決議は、文化連邦主義の原則から諸州への勧告の意味しか持たず、各州において法令化されて初めて効力を発揮する。その限界を自覚しつつも、第Ⅱ編以降に述べるバーデン・ヴュルテンベルク州の政策展開を連邦的政策展開と対比させるために、また、マクロな視野から事実教授のコンセプトの変遷を理解するために、連邦次元での鍵となる勧告や決議等にも踏み込んでいる。

第Ⅱ編から第Ⅳ編までは、バーデン・ヴュルテンベルク州の実事教授カリキュラムの成立と展開を扱っている。

第Ⅱ編では、1964年から事実教授カリキュラムの初期コンセプトが形成される70年代前半までの期間を対象にしている。バーデン・ヴュルテンベルク州において内的学校改革（カリキュラム改革）の必要性がどのように認識され、どの課題に政策的関心が向けられたのか、そして同時にその背景にあるべき社会情勢の変化や将来像（世界観）がどのように描かれていたのかを考察している。次に、60年代後半にこの内的学校改革の必要性が高まる過程で、基礎学校段階を対象とするカリキュラム改革がどの時点から着手され、それがどのように進化したのかについて把握するとともに、州の政策文章を分析して事実教授カリキュラムの初期コンセプトを明らかにしている。基礎学校カリキュラムにおいては、郷土科から事実教授への批判的改変とほぼ同時に、諸教科横断的授業の初期コンセプトがすでに70年代の前半に提示されていることから、郷土科および合科教授の継続と変容の弁証法的進化の一局面と位置づけている。

第Ⅲ編では、バーデン・ヴュルテンベルク州において成立した事実教授カリキュラム（75年暫定版と77年版）の編成構造と編成内容を扱った。同州では、ノルトライン・ヴェストファーレン州やバイエルン州のように細分化された教科内専門領域を有する、科学志向型カリキュラムからの脱却が図られていた。その75年暫定版は、どのようなコンセプトに基づいて起草され、どのような編成構造と編成内容を有するカリキュラムなのだろうか。そして、どのような批判が向けられ、実際にどのように修正がなされたのか。77年版カリキュラムへと結実するプロセスとともに、77年版の編成内容との対比で検討し明らかにしている。70年代初頭の基礎学校カリキュラム改革への着手の当初から懸案となっていた諸教科横断的措置が、この77年版に導入され、そしてその措置を含む基礎学校カリキュラムの統合的編成構造も明らかにしている。

第Ⅳ編では、「教育の人間化」への教育政策の転換と、そのコンセプトに導かれた事実教授カリキュラム（84年版と94年版）を扱った。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、その「教育の人間化」のスローガンの実質的な意味内容（政策的内実）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、事実教授のカリキュラム・コンセプトおよび編成内容の変容を理解し、事実教授（基礎学校）カリキュラムに現出した「教育の人間化」のドイツ的特色を明らかにしている。それはとりもなおさず、バーデン・ヴュルテンベルク州の公的カリキュラムの改訂プロセスをとおして、学習指導要領次元での教育の現代化による問題点や課題を明らかにすることとも連動する内容となっている。

本論文の目次は以下のとおりである。

序 章

第1節 研究の目的と課題

第2節 研究の方法と視点

第3節 先行研究の概要と本論文の構成

第Ⅰ編 連邦的政策展開における事実教授の導入と展開

第1章 第二の基礎学校改革と事実教授の導入

第1節 ワイマール期「新教育運動」の伝統の継続と転換

第2節 第二の基礎学校改革

第3節 1970年の基礎学校カリキュラム政策：郷土科から事実教授への批判的改変

第2章 80・90年代における事実教授の展開方針

第1節 KMK「基礎学校の実事教授に関する傾向と見解」（1980年）

第2節 KMK「基礎学校の課業に関する勧告」（1994年）

第Ⅱ編 バーデン・ヴュルテンベルク州における初期基礎学校改革と 事実教授の導入

第3章 初期学校改革における政策理念と内的学校改革

第1節 「学校開発計画」－教育改革の青写真－

第2節 ハーン州文部大臣の改革理念

第3節 内的学校改革

第4章 基礎学校改革と事実教授のコンセプトの形成

第1節 第二の基礎学校改革への着手

第2節 事実教授の導入に向けた政策展開

第3節 実験学校における先行的教育実践

第Ⅲ編 バーデン・ヴュルテンベルク州における事実教授カリキュラムの 成立と展開

第5章 事実教授のカリキュラム開発

第1節 事実教授のカリキュラム開発とその組織

第2節 事実教授カリキュラムの起草プロセス

第6章 事実教授カリキュラムの成立（1975年暫定版）

第1節 基礎学校の教育目標と教科編成規定

第2節 事実教授カリキュラムの内容構成

第3節 75年版の評価と新改訂版への方針

第7章 事実教授カリキュラムの展開（1977年版）

- 第1節 基礎学校の教育目標と教科編成規定
- 第2節 事実教授カリキュラムの内容構成
- 第3節 諸教科横断的措置の導入

第IV編 バーデン・ヴュルテンベルク州における郷土・事実教授の カリキュラムへの改変と展開

第8章 「教育の人間化」への教育政策の転換

- 第1節 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
- 第2節 「子ども擁護人」委員会の設立と勧告
- 第3節 「教育の人間化」のコンセプト
- 第4節 事実教授カリキュラム小改訂（1979年）

第9章 郷土・事実教授カリキュラムへの改変（1984年版）

- 第1節 「教育の人間化」へのカリキュラム政策展開とドイツ的特質の把握
- 第2節 基礎学校の教育目標と教科編成規定
- 第3節 郷土・事実教授カリキュラムの内容構成
- 第4節 諸教科横断的授業の政策展開とカリキュラム措置

第10章 統合化カリキュラムにおける郷土・事実教授の展開（1994年版）

- 第1節 カリキュラム改訂の方針
- 第2節 カリキュラム編成形式の転換
- 第3節 基礎学校の教育目標と教科編成規定
- 第4節 郷土・事実教授カリキュラムの内容構成
- 第5節 諸教科接続的授業のカリキュラム化

終章 今後のカリキュラム改革の展望

資料

引用・参考文献

3. 本論文の特徴

本論文の特徴は以下の三点に要約されよう。

第一に、ドイツの初等教育段階に視野を当てたカリキュラムの改革史研究であることである。わが国の先行研究において、ドイツの中等および高等教育段階の研究に比べると初

等教育段階を対象にした研究は非常に少ない。さらに、初等・中等教育段階を問わず、カリキュラムの時系列的研究ともなればきわめて少なくなる。改革史を州行政資料から分析した研究アプローチは、少なくとも教育学領域では他に見当たらない。

第二に、先進諸国では「教育の現代化」から「教育の人間化」として把握されることが多い当該期のカリキュラム改革の推移について、このパラダイムの転換がドイツでも当てはまることを本研究の対象の上から行政資料等に基づいて論証したことである。さらにこのパラダイム転換のドイツ的な特色について明らかにしている。

第三に、改革教育学以来の、ドイツの初等教育カリキュラムにおける最大の特質とは、統合的編成構造の保持であり、「教育の現代化（＝教科化促進）」を推進した第二の基礎学校改革（1970年前後）を経ても、依然として、統合教科および諸教科の統合措置はほぼ断絶することなく保持され続けてきたことを論証したことである。これは、ドイツ教育史における改革教育学の継続性を裏づけたことにもなる。

4. 本論文への評価

論文審査委員三名は、2006年12月29日午後1時から約2時間、教育学部棟B610坂本研究室にて審査会議を開き、その上で、2007年1月10日午後4時30分より教育学部棟B202教室で約1時間30分、公開発表会を、いずれも本論文の著者である原田氏の出席のもとでおこなった。その結果をもとに、公開発表会終了後、教育学部棟学部長室にて最終検討会をおこなった。

審査会議および公開発表会では、おおむね、以下の諸点について質疑応答がおこなわれた。

1. 本論文では、告示された学習指導要領（プロダクトとしてのカリキュラム）を対象にするだけでなく、プロダクトに至るプロセスの解明を重視する意図から、これを映し出す直接的な教育行政資料を分析することで「教育の現代化」から「教育の人間化」への基調の転換とその後における統合的編成構造を有する初等教育カリキュラムのドイツ的な特質を明らかにした、とされるが、このプロセスの中身をどのように捉えるのか。すなわち、教育政策決定へのステークホルダーとは誰か。いわゆる教育行政関係者、大学関係者、教師、あるいは親は、このプロセスにどのように関与している（あるいはいない）のか。
2. 「教育の現代化」から「教育の人間化」として把握されることが多いパラダイムの転換がドイツでも当てはまることを本研究の対象の上から行政資料等に基づいて論証し、さらにこのパラダイム転換のドイツ的な特色について明らかにしたということが本論文の特色として挙げられているが、この場合、政策決定そのものが、このパラダイムに準拠しておこなわれたと言えるのか。それとも結果として、政策決定がパラダイムに沿うものであったということなのか。
3. 参考文献中には、新聞記事や雑誌論文記事が含まれていないが、一般の世論の動向

や改革への反応を見て取るのに必要ではなかったか。

4. 郷土科から事実教授への移行の中で、かつて当然とされた価値に関する教授の考え方はどのように変わったのか。ザッハウントリヒトと言う限りでは、ザッハリッヒに（事実にあてはめて）、ということであろうか、それはドイツ的（あるいはゲルマン的）価値を教えた郷土科の遺産をどのように継承することになったのか。

いずれの論点についても、原田氏はいくつかの事例を引用しながら、的確に回答をおこなっていたと判断する。

以上のような経過を踏まえ、三人の審査委員は、本論文は博士（教育学）の学位を授与するに値するものと認定する。

以上