

DDR変革過程における低学年＝郷土科教授の発展構想について

－五感で自然を体験する郷土科授業－

愛知教育大学 哲学教室 船尾 日出志

Zu Konzeptionen für die Weiterentwicklung des Unterstufe- und
Heimatkundeunterrichts im Umgestaltungsprozeß in der DDR

－Heimatkundeunterricht, in dem Schüler Natur mit ihren allen Sinnen erleben－

Hideshi Funao
(Lehrstuhl für Philosophie)

1. はじめに

DDR (旧東ドイツ) の最近の郷土科教授については、児童の観察活動にかかわらせて、言及している¹⁾。その際、民主化のなかで提起されたギーストの郷土科改革方針についてもふれた。それはDDRの低学年段階(第1～4学年)専門雑誌“Die Unterstufe”の1989年第12号に掲載されたものである。その雑誌では以後も、その地での社会変革に相応する低学年教育の改革のための提言を掲載し続けている²⁾。

ここではまず、いくつかの提言のなかから、エアフルト/ミュールハウゼン教育大学低学年教育研究所の研究グループ「教育」(以下、「研究グループ『教育』」)と略記)の低学年教育改革構想(1990年第4号および第6号)、およびギーストのその後の郷土科改革構想(1990年第5号)を基本資料としながら、論述する。さらに、構想だけでは片落ちであるゆえに、新しい構想にもとづく郷土科授業の実践例として、ウド・ヴァールマンの論説「すべての感覚で自然を体験する」(1991年第5号)によりながら論述する。

2. DDRの変革と低学年教育－研究グループ「教育」の提案³⁾によりながら－

一般陶冶学校の最初の段階としての低学年段階は、その段階に相応する機能を果たす。研究グループ「教育」はその機能を個別化して述べる。すなわち、①入学とともに子どもは、自然的・社会的な生活環境についてのより整理された知識と能力を

獲得し、自己をとりまく現実、環境をより意識的に知覚し、かつ批判的に反省することを学習する。②年令に制約された「無学」な状態から、読書算の初歩的熟達への飛躍がおこなわれる。そのような伝統的な文化技術の獲得は低学年段階における学習の主要目標である。なぜならそのことは自主的な文化獲得の手段になり、あらゆる教科教授の前提となるからである。③問題解決の道筋をみいだすために、当初は願望や夢や空想が手掛かりとされるが、そのような取り組み方は徐々に問題状況克服のための思考方略と結合されるようになる。その際、新しいものへの感受性、驚き、感嘆が失われてはならない。④系統的学習への志向とともに、子どもは教科の枠を越えた学習の方法と技術の習得の必要性を体験し、認識する。子どもは課題を認識し、受け入れ、適切な手段で解決することを練習する。その関連で、目標指向的な観察と観測、他人の話を注意深く聞くことや論じ合うこともまた、比較・分類・抽象等と同様に学習されねばならない。そのような教科の枠を越えた学習手順の習得は、合理的に学習を方向づけ、学習にたいする自信・喜びを、そして創造性を強化し、協同的な学習活動への能力も高める。⑤就学前段階との比較において、低学年段階における子どもの生活様式の特性への考慮も重要である。すなわち、第1に子どもは学習活動と結びついたさまざまな義務をはたさねばならない。それにより遊び、労働というような学習以外の活動、自由時間のような学習以外の生活領域が子どもたちの生活日常

のなかで新しい位置や価値をえるようになる。第2に、現実の論理的・合理的習得とともに、現実の美的習得もまた大きな意義をえている。現実の美的習得は子どもによって、美を介して真や善に接近する手段であり、自己表現の固有の形態でもある。低学年段階で美的習得に引き続き大きな注意をはらう必要がある。⑥さまざまな社会的経験の拡大と個別化、集団やグループ内の学習や労働に寄与する社会的洞察や行為の仕方の獲得もまた、低学年段階にとって重視されるべきである。その関連で重要なのは、集団やグループのなかで自己がどう受け入れられるのかという「自我」の体験である。

以上のような、一般陶冶学校（基礎学校）⁴⁾における低学年段階の機能理解にもとづいて、研究グループ「教育」は低学年段階の内容的・構造的諸問題にたいする結論を引き出し、いくつかの提案をおこなっている。そのうち、教授の組織形態、教科の体系、評価、家庭と学校の協力に関する提案について以下で紹介する⁵⁾。

①授業の組織形態：低学年でも、同一年令者クラスとしての学級単位の学習が主導的である。とはいえ、子どもたちの個人的特質を尊重して、柔軟に対処される。その柔軟性は具体的には次の3点を意味する。(1)学級教授の内的個別化可能性の利用。すなわち個別指導、グループ・パートナー学習、そしてコミュニケーションと協同を容易にする座席変更をとともなる班別教授というような個別化。(2)1年以上のプロジェクト課題⁶⁾、遠足、アイデア会議、個人ごとの宿題をとともなる変化に富む学習諸形態の利用。(3)義務的な授業時間の1/4以上を、第1学年後期以後に、促進課程のために利用すること。それにより個人ごとの学習遅進にも、全体的な補充促進にも貢献する

②教科のシステム：ドイツ語と算数の2つの教科は低学年段階の教科群の中核をなしている。しかし、その他の諸教科の内容との結合が求められる。子どもの発達への影響の総体を考慮した均衡のとれた教科体系が樹立されねばならない。その体系のなかに、工作・学校園・スポーツ・芸術教育・音楽もまたしっかりと位置を占めている。国際的な動向を考慮した遇当たりの授業時間数の新

たな制限（第1学年で20時間、第4学年で25時間）にもとづいて、教科間の新しい割合が生じる。

低学年段階の伝統的な教科である郷土科についてもまた、その変更が考慮されるべきである。すなわち自然科学的内容と社会科学的内容と倫理的内容のコンビネーションとしての郷土－事実科－環境教授の導入のことが考えられている。

教科の枠を越えた授業、例えばオープン学習やプロジェクト学習⁷⁾が可能とならねばならない。

選択的外国語もまた低学年において提案される。

美的習得の特有の手段と可能性の投入によって、あらゆる教科の授業のなかで、さらに学校生活の全体のなかで、音楽的－美術的次元の強化がおこなわれねばならない。

③評価：第1学年では、調査された子どもの個人的な学習上の、そして発達上の前進面について点数化されずに評価される。相応に通知表もまた個人的発達報告の形態で両親に手渡される。第2～4学年でも、芸術教育と音楽とスポーツを除いて、児童の学力は評定されるが、言葉での評価がおこなわれ、「頭脳の点数」が付与されるのではない。原則的に第2学年でも、大多数の両親の同意があれば、通知表は報告の形態で両親に伝達する可能性が認められる。

④家庭と学校の協力：低学年ではとりわけ両親と家庭が、子どもの学習権を保証し、子どもの幸福のための共同作業を求める。

3. DDRの変革と郷土科教授－ギーストの提案⁸⁾によりながら－

〔郷土科教授の必然性とその発展傾向〕

ギーストは授業を子どもの活動に定位すべきであることを指摘する。その理由は、人格発達にとって本質的な心理的構成要素は活動のなかで、そしてそれを介して形成されるということにある。その際、活動は「個人と環境の間における人間に固有な能動性の形態」であると規定されている。就学前と年少学童期における子どもの活動は、子どもにとって身近な環境のなかでの生活の構成のことである。しかし子どもの関心は自己を直接的に取り囲む世界の外にある事物、現象、人々、

および人々の活動にも向けられる。子どもの生活、あるいはその子どもの周囲にいる人々の生活が直接的にそれらと接触がある場合はなおさらである。

子どもは生活のなかで体験や経験をする。そのような生活領域が子どもの郷土である。ギーストは子どもの郷土を「社会的、文化的、政治的および自然的な小環境」とも言い、それは力動的なものであり、閉じられたものではなく、地域的に限定されないとする。

子どもの活動の個人的、主体的な意味は、郷土における生活とのかかわりから生じる。発達心理学的にも、教授学的にも郷土との関係性は低学年における授業への要請である。

以上の理由からギーストは、郷土科は低学年段階教育の強固な成分であり、あり続けるだろうと言う。郷土科は児童の人格発達を考慮して次の3つの課題を果たさねばならない。つまり、①子どもを能動的な生活態度へと教育すること。②児童に自然科学的・社会科学的教科教授における効果的学習のための前提を付与すること。③児童を郷土と結びつけること。

歴史的研究ならびに国際的比較研究によって、郷土科が次の両極の間でどのような位置をしめるのかという問題があることが明らかである。すなわち、①狭い意味における郷土科教授（そこでの支配的原理：子どもへの定位、郷土、何より近い郷土空間の全体的体験、情動的なものの強調）、②事実教授（そこでの支配的原理：学習の連続性⁹⁾、教授課程の構築、必修内容、教科に特有な構造の明確化、基本的思考様式と作業様式¹⁰⁾の媒介）

その問題についてはギーストは、相応の国際的傾向および年少学童期への客観的要求およびその発達特質に注意を払いながら、郷土科—事実科教授を支持している。その際、第1・2学年では郷土科が支配的で、第3・4学年ではむしろ事実科への傾向が支配的であるとしている。

〔授業の基本原則〕

ギーストは郷土科授業のために、基本原則を設定する¹¹⁾。

①学校教育の基礎段階における教授の成分である郷土科は、社会的協同教育をもとめる（子どもたちの社会的経験における平行性¹²⁾）

②郷土科への準備もまた授業の科学性なしに達成されえない。それゆえ授業で取り扱われる対象の特有性が注目されなければならない。

③教師に授業構成における決定の自由余地が承認される。特に、内容・方法・時間配分において。

④プロジェクト授業のような統合的な授業がおこなわれていないとしても、低学年段階における授業には、郷土科原理の実現の意味で統合的性格が付与されるべきである。

⑤生活の主体としての子どもに、授業のなかでその内容や構成にかかわって、たとえ初歩的な形態であるにせよ、協同決定権が認められるべきである。その関連で、(1)トピック的な授業への考慮、(2)児童の自主的行為のための可能性の考慮（部分目標、手段、手順等の選択）、(3)児童一人ひとりの個人的可能性への注目。

〔郷土科の今後の発展可能性〕

DDR社会の民主化のなかで、ギーストはルールプラン¹³⁾のみならず、教育活動の全構想の更新を求める。ここではとりわけルールプラン構想、教師の活動および郷土科教授の目標・内容・構成の変更についてのかれの提案を論述する。

①ルールプラン構想における変更：従前は、ルールプランをかなり詳細に過程計画として、つまり授業における人格発達の過程を模写する計画として構成することがなされた。その結果、目標と素材における本質的なものは何かということが、教師によって認識されにくくなり、授業構成への指示もまた教師に自分で決定するための余地をほとんど与えないということが生じていた。さらに、ルールプランの法的性格の肥大化によっても、教師の活動の自由がかなり制限されるということが加わった。それは必然的に生き生きとした、郷土にかかわる授業の死を意味せざるをえなかった。事実に授業への衝動が、その論理的帰結であった。そのことは知性主義へと、授業の情動性の喪失へと、そして郷土科における訓育的なものにたいして陶治的なものを過度に強調することへと導いた。

そのような反省にたつてギーストは、少なくとも郷土科にかんしては、ルールプランがむしろ大綱的性格をもつべきであるとする。そのようなルールプランは教授過程をその本質において次のよう

な仕方でも模写しているべきである。つまり教師にとって、地域に特有なさまざまな可能性と条件、クラスの状態、さらにまた教師としての自身の長所と弱点の注目のもとで、それらの条件を具体的に考慮しながら授業を実施することが可能となるような仕方である。教師はそれゆえ、事前に与えられた抽象的教授過程から出発しつつも、具体的な教授過程についての自分なりの表象を獲得し、自分の授業を計画し、そして評価することができなければならない。そのためには次のことがどうしても必要である。(1)簡潔な、人格発達の本質に定位された諸目標。それら何より、「～する能力」等の複合的な人格特性に関係している。(2)柔軟な素材指示。その際、具体的教育的諸条件に相応に、どのような事実知識、規範知識、価値知識および手順知識¹⁴⁾が、どのような能力（諸能力、諸習熟、諸習慣）¹⁵⁾が、複合的な目標基準線¹⁶⁾に応じて媒介されるべきかを決定することは、教師に委ねられている。(3)柔軟な構成指示。それは何よりも教員養成にたいしてさまざまな提案を提供しているべきである（何より学習についての、そしてそれと結合して郷土における児童の行為と行動についての知識等にかかわって）。

②教師の活動における変更：必要であるのは知識に裏付けられた新しい質の教育的能力である。それは、あたらしい試みにたいする勇氣、職業倫理性の新しい形態である創造的な仕事ぶり、そして何よりも教師の郷土にたいする新しい質の関係を含んでいる。そのことから教員養成と継続教育にたいするいくつかの帰結が生じる。しかしその教育労働の必須の新しい質は、学校における労働条件の変革によってもまた発達する。例えば、新しい教授資料、教科研究会における教師と指導主事の創造的な、信頼と共同にもとづく活動、両親との信頼に満ちた協力等。

③郷土科教授の目標・内容・構成の変更：ここではその名称に値する郷土科の授業が問題となる。すなわち、そこにおいて児童が実際に郷土のなかで自分の郷土と対峙できる生活に関係した授業。簡単に言えば、郷土に関係した授業が。

低学年児童の人格発達にとってのその特有の課題から、あらゆる郷土科授業にとって当てはまる

いくつかの目標が明らかとなる。すなわち、(1)郷土との結合性の発達、(2)生活実践上の能力の付与、(3)人道的な陶冶理想に依拠して選択された自然・社会環境についての事実知識の媒介と習得、環境と自立的に対峙する能力の発達、(4)中学年段階（第5～7学年）における自然科学的・社会科学的授業のための学習前提の獲得（事実知識、思考様式と作業様式、学習習慣、学習動機等）。

内容の規定のためには出発点として子どもの社会的・自然的環境との関係¹⁷⁾が選ばれる。

したがって内容領域「自然」を考慮する場合、次の疑問に回答されるべきである。すなわち、子どもは自然にたいしてどのような関係をもつのか、その関係はどのように発達するのか、上位目標としての自然結合性はいったいどのようにして発達し、そして授業によって刺激されうるのか。

素材の選択と整理においては次の3つの基準がいつもそれらの結合のなかで注目されるべきである。すなわち、(1)授業における知識獲得は、子どもたちが自然のなかでより良く行為できるよう貢献しなければならない。(2)知識獲得、知識に裏付けられた能力および相応の理解の発達は自然における活動と結合されるべきである（遊び、学習、労働）。(3)そのことはさらに子どもによる自然のより以上の意識的知覚と結合されるべきである。そのことには、何より環境保護の枠内で自然におけるさまざまな活動および音楽的・美学的活動が貢献する。

内容領域「社会」にかかわっては次の疑問に解答されるべきである。すなわち、子どもは社会環境にたいしてどのような関係をもっているのか、その関係はどのように発達したのか、そしてどのような様式において「社会」領域における郷土結合性が促進されそして刺激されうるのか。

その疑問への解答に際して、特別な注意は次の内容におかれるべきである。すなわち、家庭、社会関係（子どもと子ども、子どもと成人、成人と成人、子どもと学校/両親/教師）、社会的周辺グループ、生活における葛藤とその克服、労働、公的生活、政治、宗教、共同体、正義、連帯性、平和、模範と歴史、何より郷土史と風習。

その際、内容領域「自然」と同様に、次の観点

が互いに緊密に結合されるべきである。(1)社会のなかで正しく行為するうえで、子どもを手助けする社会知識の獲得、(2)社会的環境のなかでの活動(遊び、学習、労働)、(3)社会的環境のなかでの意識的知覚、特に人々相互の関係およびその構成にかかわって。

ギーストは、国際比較で郷土科的教科が週あたり1～3時間の授業がおこなわれていることに言及しながら、教科編成と週あたり2回の授業時間数の維持を前提に、最小限提案の意味において次の諸テーマが、民主化されたDDRにおける新しい郷土科的構想において不変なものとして考慮されるべきであるとする。すなわち、

内容領域自然：郷土の植物と動物、人間と健康、気候と地域。その際、次の3つの契機がそれらの相互作用のなかで重要な役割をはたす。(1)自然の運動、人間によるその利用と構成、(2)植物と動物ならびに人間の生活と生活空間、環境保護、(3)郷土の植物と動物の姿・形および名称。

内容領域社会：交通教育、地域自治体(そこの社会関係、公的生活の施設、文化、芸術、スポーツ、余暇等)、労働世界、郷土史と風俗、空間的・時間的的定位。

教授構成については第1・2学年ならびに第3・4学年の間の質的相違が発達心理学的理由からそれぞれの発達段階に関する認識水準にしたがって構想されるべきである。

第1・2学年では、郷土科的な、言い換えれば生活実践的定位が支配的である。感性的知覚と自然および社会(住居領域、学校、郷土地区)からのさまざまな対象との直接的対峙は何より実践的に定位されて、子どもたちの学習を性格づけている。就学前期において家庭や幼稚園における子どもたちの日常生活のなかでおこなわれていた学習は次第に固有の位置や価値をえ、日常生活から分離される。教授の構成によって子どもの好奇心が喚起され、初歩的学習諸前提が形成される。この学年では、子どもたちの実践的・对象的、あるいは具体的行為が支配的である。触る、観測する、観察する、調べる、尋ねる、作り上げる(学校園、工作)、状況遊びないし役割遊び、図画的あるいは彫刻的描写、口頭での言語的提示、絵や

収集品をつかう作業等。

第3・4学年では、事実科の諸契機がより大きな位置と価値を獲得する。なるほど引き続き授業における子どもの学習にとっての意味付与的契機としての生活実践的定位が支配的ではあるが、しかし学習の事実関係性(認知的動機と関心の形成)が増している。

段階的に科学的作業様式(科学的諸方法の前形態として)が形成される。それでもって授業の構成は、事実や活動にかかわる関心を喚起し、高学年以後の教科教授のための基礎的学習諸前提を生み出す。自然と社会のさまざまな対象との直接的な対峙が、媒介された対峙(記述された文章、本、地図、模型、メディア等を用いる作業)に次第におきかえられる。その際、次に述べる行為が支配的である。すなわち、観察、調査、試行、問題解決、関連の認識およびそれらを顧慮する学習と作業(例えば学校園と工作)、役割遊び、記述された文章をもちいる作業、測定と測定値の文書での確認、文書や口頭での言語的指示。

4. 五感で自然を体験する授業例ーヴァールマンの論説¹⁰⁾によりながらー

〔3年生児童の内的特質と自然体験の意義〕

ヴァールマンは、3年生の思考世界と感情世界に耳をかたむけるよう呼びかけつつ、ダヴィッド君の言葉を紹介し¹⁰⁾、そこから8・9才児の内的特質、およびそれに相応する児童の自然学習の指導の在り方について述べる。

「早朝です。目をさました。そしたらお日さまが、ぼくにほほ笑みかけました。だから、おおいそぎでベットから飛び出しました。一日がゆったりと始まります。ぼくは木やすてきなお日さまやお空を抱きしめるのが、いちばん好きです。」

ダヴィッド君の言葉を自然科学的な視点から分析するなら、当然、いろいろ訂正されなければならない。その言葉の具体的内容について検討すると、その年令の子どもが一定の自然の特質を客観的、理性的にのみ連想するのではないということが分かる。心の言葉が流れこんでいる。

自然体験、すなわち自然を探究し、自然の事物の価値を体験することを介する自然理解のみが、

持続的効果をもつという見解だけを支持するわけではない。とはいえ、自主的な探究に大きな意義を認める必要がある。それにより、児童は生活にとっての学習と学習内容の意味と目的と利益をより良く習得する。なるほど、事実情報に方向づけられた自然科学的な習得は、高学年以後の自然科学の教科教授に向けて能率的に準備する。しかし、それでは能動的に自然の保全や環境保護に尽力しようとして自由に決断する可能性はほとんどない。

特に基礎学校では、子どもの子どものらしい発想に対応できなければならない。例えば、低学年児童は生物（植物、動物、人間に関係なく）に、その年令の児童に特有な言語・概念世界のなかで対峙するのである。「こんにちは、キツネさん。きみはすてきだし、すばらしいフサフサした尾っぽを持っているのに、なぜきみは愛らしいアヒルさんや小さなウサギさんを食べるの。」

そのようなことは生命のない自然においてもまた観察できる。子どもは自分の興味を引くようなテーマを提案するものである。「雨粒がお話します」、「大きな脱穀機のなかの秘密の捨て子」。

自然の特質をしっかりと理解しようとする用意さえあれば、あらゆる事物はたえず語り、その個性を表明する。もちろん自然はしゃべれない。しかし命のある自然客体は成長し、栄養を摂取し、動き続け、「子どもたち」を歓迎し、発達する。非生物もまた歴史をもっているのである。

聞くこと、聞き耳を立てること、嗅ぐこと、味わうこと、見ること、ふれること、さわることは自然体験の一部である。そしてそのようにして、目で見、発見し、事物を理解し、整理しそして関連を導き出すことが学習される。

ヴァールマンは、以上のことを、新しい学習内容の確立や教授方針の樹立における軽視できない出発点であるように思えるとしている。空想の真理を介して自然科学の真理に到達することは、特に基礎学校において実現可能なテーゼなのである。

すでに就学前期に両親と幼稚園教員は、子どもたちによるすべての感覚をもちいた知覚に注意をはらっている。実物を基盤にする直接的な直観は明らかに生命のある自然との対峙も、生命のない自然との対峙をも促進する。

〔教室から外に出て一野外での授業〕

ヴァールマンは先の学校年度において実施され、吟味された教科の枠を越えた学習例を紹介する。

学校のすぐ近くの公園での遊びから始められた。

「きみたちが知っている木まで走って行き、その木を囲みなさい。その木の幹を囲む輪は何人の子どもからなっていますか。その木を抱擁しなさい。きみが自分で選んだ種類の木を何本、見つけましたか。パートナーに自分の好きな木の名前を書いて知らせなさい。その木にそれまでの生涯について質問しなさい。どの木がきみが好きな木に似ていますか。」

パートナー学習は、子どもたちがかなり長い時間にわたって木について勉強することに貢献した。

こんにちは、ブナさん。

今日、お日さまがまた輝きました。だからわたしは今、きみのことを考えています。すでにここに来る途中で、わたしはきみのことを考えてしまいました。

わたしはうれしかったです。というのはわたしは、美しい葉をもっていなくても、きみのことがまた分かったからです。

悲しまないで。

すでにきみの枝につぼみが見えますよ。

きみが冬を越したら、愛情にあふれたお日さまがすぐにきみの小さな葉っぱたちを引き出しますよ。 きみのイエアネツテ（9才）

その際子どもたちは、使いふるしたスケッチノート、色チョーク、デッサン用木炭を保持していたので、自発的に自分たちの木を描いた。ヴァールマンによれば、子どもたちは驚くほど粘り強く観察し、そして幹と枝の生き生きとした変化を描くことに努めたということであった。

さらに子どもに次の課題が与えられた。

「パートナーと一緒に学習しよう。きみが木の幹においた白い紙を、木炭とチョークでもってこすろう。きみたちの図を描こう。同様の構造をもつ木を捜そう。」

そのようにして、広葉樹と針葉樹の分類もおこなわれたが、むしろ子どもたちがグループに分かれ、そして遊びをしたことが重要である。みんな広葉樹の近くに、松の近くに、ナラの近くに、針

葉樹の近くに隠れるというような遊びを。

その関連で、ほとんど偶然のように教師によって、折り目やシワというようなグラフィックアート的手段に言及され、そしてヴァン＝ゴッホ、デュラー等の絵画において示され、児童たちによって見分けられた。子どもたちがそれらの芸術作品から学ぼうとした熱心さは素晴らしいものであった。

次に、「目隠し鬼ごっこ」に似た遊びがおこなわれた。——クラスは自由に4人ずつのグループに分けられた。一人の子どもが目隠しされ、1本の木のところに連れていかれた。触れたり、さわったり、撫でたりすることで、木の種類が当てられるべきであった。ヴァールマンもまたやってみたとのことであるが、ブナとニレを区別することは本当に容易ではなかったということである。

その後も、子どもたちはさまざまな遊びを提起し、実際にその遊びはおこなわれた²⁰⁾。

もちろん、遊びのみならず、関連する知的学習もおこなわれている。子どもたちは自分でみつけた樹木についての体験や探究にかかわる8つの詩のなかから1つを選び、そして暗唱してよいことにした。ヴァールマンによれば、皆が一日で暗記できたとのことだった。

環境教育についても成果があがったとのことである。すなわち、「わたしの木は物語る……」というテーマについての表現授業の部分、あるいは「森を教え」、「ゴミをどこに捨てるの」というテーマについて作成されたコラージュ²¹⁾は活気づけるものであった。3年b組と4年a組のゴミ探偵団は痕跡をたどりながら公園に、果樹園に、森に入った。その結果と全員一致の意見は、「恐ろしいことだ、至るところゴミの山だ。何をなすべきか。」ということであった。

ヴァールマンは、子どもたちにとって、植物の意味や目的、とりわけ利益について考えることは楽しいことであるので、子どもたちと一緒に薬草ジュースを作ることにしたと述べ、その実践について報告している。

それによれば、ある児童のおばあちゃんに刺激されて、さらにゼリー（後にはマルメロの実のゼリーもまた）あるいはヒッポファエ²²⁾・ジュースが、いくつかのグループとともに、そして児童の

ほぼ自主的な組織によって「生産」された。そのような方策はその後、「薬草婦人への訪問」というテーマをスタートさせるのを容易にした²³⁾。工作や絵画や表現や書き方の授業のなかで作成された小さな本『若者と老人のためのミニ薬草入門書』は父母たちのなかで特に評判になった。

そのような体験学習ゆえに、しばしばノートの作業、板書の書き写しのための時間はほとんどなかった。それぞれのグループの成果がすべての子どもに提供されえたわけではなかった。しかし知識についてのテスト結果は、すべての子どもが学校のすぐ近くにある広葉樹と針葉樹の種類を自分で言うことができることを示した。自然のなかでの分類もうまくいった。

しかし上述の諸事実よりむしろヴァールマンを喜ばせたのは、子どもたちが、自然の客体についての疑問を介して自然と対峙し、目を閉じることなしに自然に感激し、そして何より乏しくなっている自然の保護のために尽力することを学んだからだった。子どもたちの言葉での根拠づけは人類が今後も生存することにとっての自然客体の意味や目的や利益に定位されていた。かれらは以前には雑草の前を気づくこともなく通り過ぎていたのに、今では次のように問いかけるということである。「イラクサ、ヨモギあるいは削られた木の皮は何に使うことができるのかな。」

5. 小学校低学年教育への提起—まとめにかえて—

以上の旧DDR地域の教育学者による構想や実践に関する論稿の内容の考察から、生活科導入により更新が期待されているわが国の小学校低学年教育について、多くの示唆を得ることができる。ここでは、そのうち若干を列挙するにとどめる。

第一に、小学校低学年は学校教育目標の達成にとっての基礎固め段階であるが、それでも基本的な人権・平和・国民権・環境保護というような民主主義や人道主義の基本的価値の獲得に定位された授業がおこなわれる必要がある。それはもちろん生活の知恵的な徳目の注入であってはならない。

第二に、その年令段階の子どもにふさわしい授業がおこなわれることが必要である。エアフルト大学の集団も、ギーストもヴァールマンも、それ

それぞれ表現ではあるが、皆、その点で重要な提起をおこなっている。「願望や夢や空想が手掛かりとされるべき」、「美的習得」、「心の言葉」というような指摘は大切である。

第三に、体験的学習の問題である。「体全体で学ぶ」²⁰というような誤解をまねく可能性のある表現は是非避けてほしいが、筆者も、もちろん体験学習の意義は承認している。言うまでもなく、その意義は、年令段階に無関係である。

しかし、体験学習それ自体が大切なのではない。体験学習であれば、それで良いのではない。それを通して、全面的人格発達へと導くこと、陶冶と訓育の統一の達成に導くことが大切なのである。小学校低学年段階では、特に子どもの空想力、感受性、情動的なものを足掛かりに、しかも誘導的でも、押し付け的でもなく、科学的な学習や民主的・人道的価値の習得に導くことが求められるべきである。ヴァールマンの実践報告はそのような体験学習の例であると考え。

(1991年12月10日受理)

注

- 1) 拙稿「郷土科教授における第1～4学年児童の観察活動の構成について」『探究』第2号所載(愛教大社会科学教育学会、1991年3月)
- 2) その種の提案は1990年6号までに特に集中。
- 3) Forschungsgruppe “Erziehung” : Wohin will die Schule? Gedanken zur Unterstufe (I) und (II), in: Die Unterstufe, Heft 4/90 und Heft 6/90. なお、原著者たちの論旨を歪めない程度で、要約的に論述している。別に、全体訳は研究室の資料としてある(次節以後も同様)。
- 4) 研究グループ「教育」は第1報では旧東ドイツ流に「一般陶冶学校」と表現し、第2報では旧西ドイツ流に「基礎学校」と表記している。第2報執筆時期には、旧西ドイツとの統合が確実になったことの反映であろう。
- 5) 他に「就学年令」、「学校の1日・1週のスケジュール」、「全日教育」についても論及。
- 6) 第4節で紹介されているヴァールマンの報告も「プロジェクト課題」についての取り組み。
- 7) すでに実践報告もある。オープン学習につい

ては、“Unterstufe”誌の1991年第6号の諸論稿を、プロジェクト学習については、同誌の1990年12号の諸論稿を参照のこと。なお研究室の学生・院生が卒業論文ないし修士論文のための研究として、それらの論稿に取り組んでいる。

8) Hartmut Giest: Konzeptionelle Weiterentwicklung des Heimatkundeunterrichts, in: Die Unterstufe, Heft 5/1990. ギーストは執筆当時、旧DDRのAPWの低学年教育部に所属していた。

9) より系統的な学習を意味する。

10) 科学の方法論の児童・生徒向け変形のこと。

11) 子ども集団の相互教育力が考えられている。

12) わが国の学習指導要領に相当。

13) 欽喜隆司『現代教科論の位相』第一法規、1980年、254頁以降参照のこと。

14) 同上書、299～302頁参照のこと。

15) 平和、環境保護、労働、人間的連帯等の民主的・人道的価値が考えられている。

16) 「関係」＝「興味・立場・態度」

17) Udo Wahlmann: Natur mit allen Sinnen erleben, in: Die Unterstufe, Heft 4/1991. ヴァールマンは執筆当時、ツォッセンの学校局の基礎学校と学校発展のための調査官である。

18) 実際は、3人の子どもの声が紹介されている。

19) 葉を用いたカード遊び等が紹介されている。

20) 「のりづけ」の意味。絵画技法のひとつ。

21) グミ科の一種。浜辺にはえる有刺低木。

22) “Die Unterstufe”の1991年2号のヴァールマンの論説に、詳しく紹介されている。

23) 「子どもの経験基礎を可能なかぎり拡大する」(ユルゲン・シェーファー『就学前教育・幼年学校史』学文社、1991年10月、210頁参照) というような表現の方が適切であろう。関連で、同様によく言われる「思考と活動が一体」という表現にも疑問を感じている。むしろ「活動のなかで形成される思考にこそ着目すべき」という観点を提起しておく。