

ボーフムのヒルデガルディス学校の教育科学コースにおける
第7学年の幼稚園実習の準備と実施（I）

ユルゲン・シェーファー
（ドイツのボーフム市のギムナジウム教員）

Vorbereitung und Durchführung eines Kindergartenpraktikums der
Obersekunda des erziehungswissenschaftlichen Zweiges der
Hildegardis-Schule in Bochum（I）

Jurgen Schäfer*

* Zollstr. 29, 44869 Bochum, Germany

訳者による簡単な解説

ユルゲン・シェーファーさんの幼児教育史に関する著書を翻訳し、学文社より刊行したのは1991年のことであった（『就学前教育史・幼年学校史』）。2007年にはシェーファーさんのシラー研究を同じく学文社より翻訳出版した（『教育者シラー』）。

その後2009年にシェーファーさんより“Studien”（諸研究）というシンプルなタイトルの論文集を送っていただいた。教育史的論文とともに、シェーファーさんの本務であるボーフムのギムナジウム教員としての活動を反映した論文が掲載されていた。高等学校レベルでの教科としての教育科学の実践、特に女生徒たちの幼稚園実習のための準備に向けた授業実践についての貴重な論文である。

我が国の高等学校での教育や授業について参考になるだけでなく、教員養成大学における教育実習の在り方、とりわけ事前指導や事後指導のために貴重な示唆を得ることができる。

紙幅の関係で、ここでは論文全体の3分の1弱しか紹介できないし、それどころか中途半端に中断せざるをえなかった。残り部分は次年度に別途発表する予定である。（船尾日出志）

1. 教育科学コース

3週間にわたって、ボーフムのヒルデガルディス学校の教育科学コースに属する第7学年の生徒*¹たちは、一日中（午前も午後も）幼稚園で実習をおこなわなければならない。幼稚園実習は第7学年における教育科学コースの授業の重要部分を形成している。

ここではきっと、まず詳細にヒルデガルディス学校の教育科学科に言及し、そして次に第7学年の生徒たちの様子を描くことが必要である。第7学年の生徒たちを、わたしは試補時代の始まりと同時に、つまり1969/1970の学校年度に、独立した教科の授業のなかで担当し、教育科学の領域へと導き、そしてまた自主的に幼稚園実習へと準備した。

ボーフムにおけるヒルデガルディス学校の改革試行¹⁾の枠内で、1965/1966の学校年度から、その学校改革の最初のステップのひとつとして教育科学コースが併設された。完全な大学進学資格へと導くその教育科学ギムナジウムの設置は、ノルトライン・ヴェストファーレン州ではケルンのヒルデガルト・フォン・ビンゲン・ギムナジウムとグレーフェ

ンブロイヒのクライス・ギムナジウムとボーフムのヒルデガルディス学校の3校においてのみ実行された学校実験であった。1969年11月27日の常設文部大臣会議の決定によって、そこで発行される証明書は連邦共和国のすべての州において承認されることになった。

その教育科学コースによって、(9年制ギムナジウムの)第3学年において自身のコース(数学・自然科学コース, 現代語コース, あるいは女性コース)を選択した生徒たちに、第7学年以降、新しいコースを選択する可能性が与えられる。

教科, 教育科学において教育学が学問的主要教科として教授される。教師はここでは、文書により課題を提示する権限を与えられている。教育科学コースにその名称を提供しているこの教科は、その「ランク」においてはドイツ語, 数学, そして外国語に匹敵する。第8学年の始まりとともに、改革の枠内で、教科, 教育科学が外国語にとってかわるのである。それにたいして女性コースでは、教育学は、いかなる宿題も課せられることのない副専攻教科である。

2. 学級の様子

わたしが第7学年の最初から受け持った学級には20人の生徒が在籍した。その生徒数は教授対話における生徒たちの能動性にとって実に適切であったことが証明された。

その学級は誕生年でいえば1952年から1954年までを包括していた。生徒の平均年齢はわたしの授業シリーズの開始時点である1969年2月1日において一短縮学校年度^{*2}のせいとその日が開始日であった—16歳8カ月であった。最低で15歳8ヶ月, 最高で17歳11ヶ月であった。それは、わたしたちが発達心理学的に思春期から成人への移行であると特徴づけることができる時期である。

生徒たちの保護者の社会構造は極端な比率を示さなかった。父親の職業はエンジニア, 技術者, サラリーマン, 労働者, 商人および公務員であった。主には技術的および商人的職業の社会的中間層であった。2人の生徒だけがアカデミックな家庭出身であった。他方、狭い意味での「労働者の子」の割合は3人だけと、実に少数であった。

最初からその7年生の生徒たちは、わたしが教育学とドイツ語という2教科を教えていた0||f1, 0||f2および0||m^{*3}の学級の生徒たちと違って、その活発さによって、学級の大多数の生徒たち(4人の生徒を除いて、そのうち3人は留年生であった)の熱心な共同活動によって、そして何よりも教育科学という教科の教材への関心によって、わたしの心をひきつけた。生徒たちは、自分たちが選んだ新しい教科にたいして、最初から公然と好感情を示した。かれらはまた自らさまざまな提案によって教材選択に貢献しようとし、しかし他方では、ある領域が気に入らないときには、自分たちの不満を表明することに躊躇することもなかった。学級の規律は何より、生徒たちが教材によって魅了されているときには良かった。が、生徒たちはときには熱心な討議のなかで我を忘れる傾向もあった。その際、わたしは(何よりも最初に)、生徒たちの興奮のなかで不偏性が守られるよう注意を払わねばならなかった。

まさにさまざまな討議や後のグループ教授のなかで、わたしはしばしば次のことを洞察した。すなわち、その学級はさまざまなグループから成り立ち、そしてようやく学校年度の経過のなかで、まとまりをみいださねばならないということ。

学級は年度当初、4つの異なる第6学年の生徒たちで編成された。すなわちU||a, bおよびc出身の生徒たち（それらの学級においては当該年次では例外的に言語コースの生徒たちと女性教育のためのギムナジウム(G.F.B.)の生徒たちが共に籍を置いていた),ならびにヒルデガルディス学校第6学年数学コース(U||m)の生徒たち,ならびにもうひとつのボーフムのギムナジウムであるシラー学校において中等教育修了資格を獲得していた5人の生徒である。それら5人の生徒のうち4人は新しい環境のもとでもまた直ちに1つのグループとなった。その4人は異なる席順の授業においてもまた常に一緒に座り,そしてまた相当に一樣に満足できる共同活動をおこなった。

新しい自主的に選択された教科である教育科学における学級の成績は,その教科では第7学年の場合,いっさいペーパーテストはなされなかったもので,何より口述の出来具合が肝心であったのだが,1969/1970の学校年においてはその他の教科におけるよりもより良かった。その他の教科では学級は第7学年においてもまた平均的な成績しか達成しなかった。

かくしてわたしの授業シリーズの開始時点における前提は実に恵まれていた。わたしには参加において活発で,教育学という領域に非常に興味をもっていた学級が存在した。その学級を,わたしは幼稚園実習へと準備させたいと欲した。

一方で教育科学の週3時間のうちの1時間が宿題のない月曜日(2時限目)に割り当てられ(残りの2時間は木曜日【3時限目】と金曜日【4時限目】におかれた),したがって他方でわたしの授業シリーズの内部で数時間が移動させられねばならなかった(というのは,実習開始前の時期²⁾に若干のきょう日が無条件にまだその学級でペーパーテストを実施することを欲したので)ことは,わたしの授業シリーズにほとんど影響しなかった。かくしてわたしの授業シリーズは1979年の1月22日から2月26日にまだ拡張された。

3. 教授学的考察

わたしがわたしの授業シリーズを計画したとき,幼稚園実習の準備のための教授学的考察に際して,今日まで教育学ないし教育科学という教授教科の「教授学」や「教育学」が存在せず,そして教育科学コースのためにいかなる必須の要綱も今日までなかったという困難に直面した³⁾。

その理由からわたしは,わたし自身のその授業シリーズの準備のために3週間(1月の初めから1970年1月22日の授業シリーズの開始まで),午後にくつかのボーフムの幼稚園で観察をすることにした⁴⁾。そのようにして,幼稚園における活動について洞察を獲得し,何が実習のなかで生徒たちに「期待される」のかを明らかにし,そして生徒たちをその実習に準備させるために,どのような教材をわたしの授業シリーズのなかで媒介することが最良なのかを洞察するために。

わたしの授業シリーズの教材選択における考察の出発点は,わたしにとって何よりも,幼稚園実習は第7学年における教育科学の授業の内でのどのような意味を果たすべきかという問いであるにちがいがなかった。

しかし教授学的考察において、わたしは教科、教育科学においてまた常にその教科の特別な個性を考慮しなければならなかった。すなわち授業のなかで、自身がなお教育され、かつ授業を受けている生徒たちがさまざまな教育的諸問題と対峙させられるのである。ここでは教育、学校、まさに授業が自己批判的に考察されるのである⁵⁾。(将来の教育者としての役割への生徒たちの準備は一家庭における母親であろうと、教師であろうと、あるいは一般的に教育関係の職業に就く個人であろうと一教育科学ギムナジウムの設置によって決定的ではなかった)⁶⁾。生徒たちは教育科学の授業のなかで、さまざまな教育科学的関連への、一般的教育過程への洞察を獲得すべきである。それらの関連や過程は今日の現代社会のなかで生徒たち自身にも関係しており、科学技術の領域における急速な発展によって、制度や観念や見解の領域における継続的変化によって規定されているように思える。現代社会においては、「教養」、「職業養成と再教育」にかかわる諸問題がますます注目されるようになってきている。

他の教科よりもいっそう強く、わたしにはそう思えるのだが、教科、教育科学の授業は実践的生活世界のなかで根拠づけられている⁷⁾。それは熱心な実践での実行なしに、共同責任の実践の経験なしに実現されえない。

特によくそのような教育実践を経験できるだろう場所として、幼稚園実習が第7学年の生徒たちのために提供される。その実習は教育科学の授業における重要な要素を形成している。ここにおいて生徒たちは集中的に教育現実のひとつの領域を知ることとなり、そこでしか実践を経験しない。したがってその学年における授業はテキストに依拠するだけでなく、生徒たち自身の経験をも糸口とすることができ、そこから理論を蘇生し、かつ豊かにすることができ、そして教育実践の一般的構造を明示することができる。しかし、まさに第7学年の生徒たちが位置する前期青年期から後期青年期への移行の時期において、その実習は、生徒たちの経験地平の拡張とアイデンティティ発見にとって大きな価値をもちうる。ここにおいて生徒たちは、教育的責任とは何かということを理解できるはずである。生徒たちは実習の間、そのような責任および子どもたちとの活動に参加することによって、自ら具体的にその責任を経験するのである。

幼稚園実習を実り豊かに成し遂げるために、つまり教育学的に価値豊であるさまざまな経験をするために、生徒たちは何よりも、世話をしなければならない子どもを理解し、そして子どもの立場で考えることを学ばねばならない。わたしのみるところ、ここにおいてさまざまな困難が予想できた。というのは第7学年の生徒たちは2人を除いて弟や妹をもたず、さらにそれどころか、生徒たちがわたしに断言したことによれば、親戚や知人の範囲においても幼い子どもたちと接した経験がなく、したがって当初は幼稚園実習にたいして確かな嫌気を示していたからである。

したがって、わたしは授業シリーズにおいて第1に、幼稚園期における子どもの発達心理学的諸前提を取り扱い、そして第2に、生徒たちに幼稚園における実践活動への洞察を媒介することを決心した。幼稚園の歴史およびそれと関連した教育理論に関する歴史的概観を、わたしは生徒たちには簡潔にのみ提供することにした。

そのような考察によって、選ばれるべき教材領域の枠が定められた。

3歳から5歳までの子どもの発達心理学に関するテキストの選択において、わたしは、こんにち^{*5}発達段階理論をめぐっておこなわれている論議ゆえに、レルゼクの短いテキス

トに限定した。それをわたしはエリザベート・ツォレルの本『教科』⁸⁾から選んだ。

発達心理学の領域は授業のなかで、それらによって個々の事象が解釈されうるさらなる論議およびより詳細な提示のための出発点となるべきであった。わたしは授業シリーズのなかで、発達心理学的関連に社会文化的要因もまた、それゆえ子どもが成長している環境もまた組み入れ、そしてそこにおいて特に言語発達に言及することに努めようとした⁹⁾。

3歳から5歳までの子どもの発達心理学の考察において、常に深層心理学的諸問題が出現するに違いないゆえに、わたしは子どもの体験世界をさらに特徴づけるためにヴィルヘルム・ハンセンのテキストを選んだ。

そのハンセンのテキストにおいて、幼稚園期における子どもに特徴的な体験の旅の様子が叙述されている。そこでは「呪術的精神態度」と「リアルな精神態度」が互いに対峙されている。

3歳から5歳までの子どもにおいてみられる発達心理学上の諸問題は、生徒たちにとって具体例によることがもっとも分かりやすい。したがってわたしは、さらに「子どもの童話との出会い」を選ぶことにした。その問題は生徒たちにとってまさに、その年齢においては童話に取り組むことをたいてい拒絶するが、しかし生徒たちの実習を通じてきわめて頻繁に童話本と携わらねばならない(幼稚園期の子どもたちは童話が好きである)ゆえに、重要である。童話の構成は子どもに、自己の空想力を管理させようとする。しかしここでは子どもの空想だけが豊かにされるのではなく、最近の*⁶深層心理学研究¹⁰⁾はわたしたちに、童話のなかで最古代の元型的なもの*⁷が出現していると教えている。具象的な見解のなかで超感覚的なものが語られている。近縁性は幼児の世界像と童話において示されている生活見解の間にある。ここで子どもは家庭の庇護からの離脱、世界への遍歴、そして帰還を体験する。そこでは成熟経過が叙述されているが、子どもはそれを不安げに把握する。

発達心理学の領域とならんで、「幼稚園における実践的活動」がわたしの授業シリーズの第2の重点を形成すべきであった。そこでは生徒たちに、発達心理学の枠内で解釈されるべき童話に取り組んだ後、幼稚園における活動の別の諸領域を、すなわち何よりも子どもの遊び、子どもの絵や絵本の分析を教えようとした。

子どもの遊びの価値は、球技やゲームのような集団遊びであろうと、競争あるいは個人でやることであろうと、ならびに教授学的遊具をもちいた遊びであろうと、その意義において今日、論争の余地はない。

ここにおいて子どもはその四肢、その器用さ、その能力を鍛えるだけでなく、そして子どもはその想像力を発揮することができる。その際、社会集団への順応もまた練習される。遊びのなかで子どもは自身の生活力を経験する。しかしここですでに、生活が努力によってのみ克服されうることに予感し始める。

ここにおいて幼稚園の基礎がみられるべきである。その幼稚園の基礎とは、そのような幼児期においては人格発達にとってきわめて決定的でありえよう同じ年の子どもたちの輪のなかでの活動への子どもの欲求に考慮を払うことである、

子どもの遊びの意義は生徒たちになお直観的手段なしに提示可能であったが、そのことは子どもの絵や子どもの本の批評に際しては可能でなかった。その理由から、わたしはボードフムの幼稚園から絵本や子どもの絵を借り、そして直観手段としてわたしの授業シリーズのなかに持ち込むことを決心した。

わたしは異なるコンセプトを示す4種類の絵本を選んだ。2種類の「伝統的な」絵本、すなわち、マルグレット・フリスカイとカテリネ・エヴァンス著『二本足ちゃんとかれの馬』（ミュンヘン、出版年記載なし）、そしてヤメス・クリュスのいくつかの詩を含むカタリナ・マイラルトの本『子どもたち、きょうは週に1回の市場だ』（ゲルハルト・スターリング出版社、オルデンプルク、出版年記載なし）である。それ以外に、わたしは生徒たちに形式においてまったく別の絵本、つまり『レポレロ絵本』を示した。つまり簡単な図画が描かれた、亜麻布によって強化された継ぎ目によって接合された数枚の厚紙の断片からなる本『転がせ、転がせ』（ハインリッヒ・エルベルマン出版社、ハンブルク、出版年記載なし）をみせた。その種の絵本は特に幼児に適しており、そしてまた幼児に好まれる。そのほかに、わたしは、完全に新しい構成の仕方によって気に入った絵本を選抜した。すなわちリオ・リオニの本『あおちゃんときいろくん』（エティンガー社、ハンブルク、出版年記載なし）である。この本ではいかなる人も事物も描かれていない。さまざまな色合いの染みだけである。しかしその染みが人間のように何かを体験するのである。

それらの絵本によりながら、生徒たちは絵本の構成に設定されている要求に関する最初の洞察を獲得すべきである。生徒たちは、絵本が何より子どもに適合していなければならないこと、すなわち絵の構成において、ならびにテキストの選択において子どもの年齢が配慮されるべきこと（それは生徒たちが実習中に絵本を用いる際に無条件に尊重しなければならない基準である）を認識すべきである。同時に、今日提供されている多数の絵本から、まさに子どもの教育の中で重要な役割を果たす「価値豊かな絵本」を認識する際の生徒の目が鋭くなるはずである。さらに教育的責任が明確となるにちがいない。その責任は絵本の作者や出版者にのみならず、その本を子どものために選び、そしてそれを用いて活動する人にもある。どれほど子どもたちが絵本のお話や絵によって実際に感銘を受けるのかを明らかにするために、わたしは、ボームフ幼稚園の子どもたちによってリオ・リオニの絵本『フレデリック』について話し合ったあとに描かれた4枚の子どもの絵を選んだ。そこでは生徒たちは、幼稚園年齢の子どもたちが、絵本のお話を聴き、そして観るとき、とりわけどのような印象を強く持つのかに注目することを認識するはずである。同時に、ここで子どもの図画に関する第1印象を与えることが意図されている。そのようにしてすでに幼稚園の子どもの「絵画」にたいする尊敬心を獲得し、そしてまさに「悪筆」しか問題にならないという見方によって図画に迫ることがないように。

その理由からわたしはそれらの絵画やその他の色塗り作品によりつつ、生徒たちに、（3歳、4歳あるいは5歳の子どもが描いているのだが）年齢に応じた子どもの絵画の解釈および理解のために必要である最初の基本認識を提供しようとした。なぐり描き、震わせ描き、丸く描き、そして／あるいは渦まき描き（頭足人間）という概念によって、生徒たちに、子どもはその絵の基礎にある表象を、自身の環境から引き出すだけでなく、そこではしばしば深層意識が共振していること、そこでは子どもの空想世界が観察者に開かれていることが明示されるのである。

その授業シリーズの目標は、わたしにとって実習に向けての生徒たちの準備だけであってはならず、同時にわたしは生徒たちを報告書の作成に向けて準備させなければならなかった。報告書を生徒たちは実習後に提出しなければならなかった。その報告書は実習での生徒たちの諸経験を反映しなければならなかった。わたしは生徒たちに一般的テーマを設

定するのではなく、特別な、視点のある観察課題を与えることに決めた。

わたしには発達心理学の課題領域は適切でないと思えた（というのは、①その領域は今日、研究のなかで論争の余地があり、そして②生徒たちに短期間で十分にしっかりした報告書のための発達心理学的知識を提供することはできないから）ので、わたしはテーマ領域として、幼稚園における「実践的課題」を選ぶことに決めた。ここで、わたしは生徒たちに若干の課題を設定しようとした。その課題は確かに授業のなかで準備されるが、しかし生徒たちにとって十分に自身の創意を可能とするものであるべきだった。そのような視点のもとで、わたしはテーマを選んだ。

子どもの遊びの価値は、かろうじてまだ写真などの直観資料を用いて生徒たちに伝えることができるが、そのことは子どもの絵画や絵本についての話し合いでは可能でなかった。

幼稚園実習のまさにその部分の特に集中的な準備を保証するために、わたしは幼稚園での短時間の参観を計画した。

実践的適用の領域では、理論的深化が続くべきである。理論的深化に新たな実践的洞察が接続するのがベストである。そのような循環が何度も繰り返されることで初めて、そのような実習ならびに活用の効果は最大でありえ、そしてそれによって、その実習の準備に設定されるべき諸要求が成就されうる。その理由から、わたしは生徒たちの準備のなかに2度にわたる幼稚園訪問を組み入れることにした。その2度の訪問は直に連続してはならず、最初の訪問の後に深化が続き、それから別の幼稚園での新たな訪問は1度目の訪問に関係する理論的自省を伴ってなされるべきである。2度目の訪問に続いて、本来の3週間実習がなされる。教育的行為、その行為への反省、そして新たな実習でのその反省の実践というサイクルをして十分に効果発揮させるために、さらにわたしは、3週間実習の理論的自省をもまた追加的に行わせることを決定した¹¹⁾。わたしの教授シリーズ期間における幼稚園訪問のために、わたしは2つの異なる宗派的幼稚園を選んだ。福音派幼稚園は学校の向かいにあり、したがって授業の間に簡単に出向くことができた。もう1つのカトリック系の「モンテッソーリ幼稚園」はボーフムの中心市街地にある。

わたしのテキストの選択において、わたしは何よりもドイツ人教育学者のシルデによって編纂された教育読本に依拠した。そこからわたしはペスタロッチ、フレーベルそしてエリザベート・プロヒマンのテキストを選んだ。ペスタロッチのテキストは「シュタンツ便り」からのものである。そこにおいて、わたしたちはペスタロッチの「居間教育」に関する見解を学んだ。母親は最重要の教育者であるとみられ、あらゆる人間的な力の発達、自主性および社会感覚が促進されるべきである。

幼稚園のそもそもの創始者であるフレーベルにおいても、母親教育の思想が再び想起される。幼稚園は家庭教育を補完すべきである。全面的、調和的発達が要求され、それによって子どもの構成力は最良の仕方発達する。そのためにもっとも適しているのは遊び恩物、ボールである。そこにおいて子どもは知的把握、統合および分離を経験することができる。フレーベルは自由な、感覚豊かな活動を要求しているが、しかしモンテッソーリほどは感覚の徹底的、系統的訓練を要求していない。

モンテッソーリの場合、教育者は観察者の位置に戻るべきであるとされている。そこでは遊具は、運動を制御し、そして感覚を鍛えるよう子どもを導くだけでなく、子どもの欠点をさえ教えてくれるというのである。

方法的考察

簡潔に幼稚園教育学の歴史的概観を提供すべきさまざまなテキストにおいて、わたしは何よりも授業シリーズの授業方法上の困難を自覚していた。どのようにして、わたしは自分が選んだ内容豊かな教材を短期間の授業シリーズの枠内で生徒たちに伝達すべきなのか。ここで、方法的考察が常に教授学的前提に依存していることが示された。

生徒たちに幼稚園の領域ならびに発達心理学に関する代表的洞察を与えるために、わたしは教材のほかに、何よりもその学級の個性にも顧慮するようにした。わたしは生徒たちの興味や熱心な協働をその授業シリーズの間、維持し、そしていっそう高め、かつさまざまな種類の教材を可能な限り客観的かつ詳細に提示したかったので、わたしはその授業シリーズのなかでいろいろな授業方法を適用することにした。すなわち教師講話、円卓対話および、幼稚園教師の報告を伴う「参観」、グループ活動と同様に採用することを。さらに、わたしは意識的に一斉授業を授業シリーズのなかで実施しないと決めた。というのは、わたしはその学級との活動のなかで、何よりも一斉授業の仕方においては、引込み思案の生徒たちの参加について、どうしても不満を覚えたからである。

何よりわたしの授業シリーズの前半において主要であった授業の基本形態として、わたしはほぼ円卓形式の座席を選んだ。その形式は、その小さなグループにおいてすべての生徒が互いの顔を見ることができ、そして熱心でない生徒もまた、授業対話に参加するように鼓舞されるという長所をもっている。

自由な授業対話のなかで、わたしは生徒たちに発達心理学の領域を手ほどきしようとした。「子どもにとっての童話の意義」というテーマが取り扱われるべき授業のことであった。

ドイツの心理学者であるレルシュの発達心理学的テキストの分析は授業指導において相当の変化をもたらした。授業シリーズのこの部分は何よりも拘束された授業対話として計画された。

生徒たちの自己活動は、生徒報告会によって、何よりも準備的宿題の枠内での個々の生徒グループの簡単なレポートと特別課題によって注目されるべきである。教育科学コースにおいては基本的にいかなる記録もとられなかったので、生徒たちはわたしの授業シリーズにおいてもまた、自分の家庭ノートに記入した短いメモに限定していた。

さらに特別な宿題が加わった。それは学級全体に何よりも教材の復習のために、そしてまた深化のために提供された。

(この項未完)

原注

1) Ministerialrätin Erna Sebbel: Schulversuch zur Neugestaltung der Oberstufe des Gymnasiums der Staatlichen Hildegardis-Schule in Bochum, im Amtsblatt des Kultusministeriums Land NRW, Ausgabe A, 20. Jg. November 1968, Nr. 11, S. 329-371 (文部省局長エルナ・ゼベル:「ボーフムにおける州立ヒルデガルドイス学校のギムナジウム高学年新構成のための実験」『ノルトライン・ウェストファーレン州文部省報』, A版, 第20巻第11号, 1968年11月, 329-371頁)

2) 生徒たちがすべての授業から解放された実習期間(3月1日-3月21日)に直ちに復活祭休暇と筆記アビツァーが続いた。そのアビツァーには第7学年の教育科学コース(O||e)の若干の教科教師たちが関与していた。

3) その年度の初めに、わたしにヒルデガルディス学校の一人の教師が、今日まで拘束力のないタイプ印刷された要綱案を、それはちょうど準備されていたのだが、親切にも参考としてみせてくれた。そこでは幼稚園実習のため、授業対象の選択に関する提案において、次のようにメモされていた。「(第 11 学年*4における) 授業は幼稚園実習の経験にかかわって整理される。そこから授業対象の選択が決定される」。第 7 学年の学年全体における取り扱いのために特に適していると思われるテーマとして次のものが挙げられた。「教育学が対象とする事象と教育的なものの本質」、「子どもの知性と心の発達」、「教育学と心理学の基本諸概念」そして「過去と現在の重要な教育的な生活諸形態」。女性教育のためのギムナジウムにおける教科、教育学のための要綱もまた目下、新たに改定されている。

4) わたしに、それぞれの幼稚園において観察する機会を作ってくださったボーフムの幼稚園(ボンヘッファーハウス幼稚園, ブライヒシュトラーセ幼稚園, ルーカス教会幼稚園, モンテッソーリ幼稚園)の先生方に感謝します。

5) その問題をハンス・ショイアールがかれの論文「大学修了資格の意味について」(ハンス・ゲオルグ・ヘリッツ編『ドイツにおける大学修了資格』ゲッティンゲン 1968 年, 57-58 頁)のなかで指摘している。そこではかれは教育学ギムナジウムの設置に反対している。

6) ここにおいて、教科、教育学が「職業理論」として女性教育学校の時間割において採用された 20 年前から教育学への取り組みのなかで一学校において起こっている変化が分かる。

7) すでにヘルバルト以来、教育科学は実践にとって責任があると解されている。

8) Elisabeth Zorell, Erziehungskunde, Heilbronn 1968.

9) ここでわたしは特にバジル・ベルンシュタインの『学習の社会文化的決定要因』に依拠した。(Basil Bernstein, Soziokulturelle Determinanten des Lernens, München 1967.)

10) シャルロッテ・ビューラーとヨゼフィーネ・ビルツ『童話と子どもの空想』(Charlotte Bühler und Josefine Bilz, Das Märchen und Phantasie des Kindes, München 1961.)

11) ここで、わたしはイースターの後、生徒たちとともに、子どもからの教育運動に関するテキストに取り組んだ。

訳者注

※ 1 : ここで「... 学年」とある場合は、注釈で記載した場合を除いて、すべて 9 年制ギムナジウムにおける学年のことである。そして「生徒」は、原則として「女生徒」を意味する。

※ 2 : 当時ドイツのいくつかの州では、転換期に対応するために通常の 12 カ月でなく 8 カ月で学校年度が構成されることがあった。たとえば 4 月 1 日～11 月 30 日, 12 月 1 日～7 月 31 日というように、1 年+α の期間に 2 つの学校年度が実施された。(たとえば次を参照のこと : <http://de.wikipedia.org/wiki/Kurzschuljahr>)

※ 3 : O||f1 は 7 年生女性コースの 1 組, O||f2 は同 2 組, O||m は 7 年生数学・自然科学コースを意味する。

※ 4 : ここでの「第 11 学年」は基礎学校から数えたものである。

※ 5 : ここでの「こんにち」は当然、1970 年頃を意味する。

※ 6 : やはり 40 年前の時点での「最近」である。

※ 7 : ユングのいう Archetyp (元型) のようなことが想定されている。