

90年代ドイツ連邦共和国における基礎学校のカリキュラム改革

～バーデン・ヴュルテンベルク州の「事実教授」と「諸教科接続的授業」を中心に～

Curriculum Reform for the Elementary School during Nineties
in Baden-Württemberg, the Federal Republic of Germany

原 田 信 之*
HARADA, Nobuyuki

キーワード：事実教授，総合的学習（諸教科接続的授業），カリキュラム改革，基礎学校，
教育的教授（訓育的教授）

はじめに

本稿では、ドイツ連邦共和国（以下、ドイツと略す）のバーデン・ヴュルテンベルク州における94年版の基礎学校学習指導要領（Bildungsplan für die Grundschule）を主な研究対象にする。それと84年版とを比較してみた場合に、「郷土・事実教授」（Heimat- und Sachunterricht）のカリキュラムと「諸教科接続的授業」（Fächerverbindender Unterricht）の措置がどのように改訂されたのかを明らかにするとともに、その背景となる教育改革理念及びそれに基づくカリキュラム政策展開の方針、政策の実像としてのカリキュラム構成の実際と課題について検討することを目的とする。なお、字義的な意味としてのカリキュラムには、学校カリキュラムという言葉が存在するように、学校及びその成員（おもに教師）により編成された教育課程、教材や評価の仕方等をも内包する広義の概念として用いられることがあるが、本稿ではそれを守備範囲としない。その理由は、本研究が主に国家（州）基準としてのカリキュラムに着目して、60年代以降のドイツ（バーデン・ヴュルテンベルク州）の基礎学校を対象として、統合的なカリキュラムの開発・展開を解明しようとする一連の研究に位置づけるものだからである¹⁾。本稿では学習指導要領とほぼ同じ意味でカリキュラムという用語を用いる。

本稿が対象とするカリキュラムは、従来のドイツ諸州において一般的であった、各教科の体系を柱とする「教科別編成」形式から、子どもの発達段階に特別な配慮をして、教科間の横の連携を重視する「学年別編成」形式への、編成構造の転換を実現させた点で非常に注目されるべきカリキュラムである。そしてもう一つの指摘されるべき特質は、ドイツの初等教育の学習指導要領において、第二次世界大戦後はいじめて「諸教科を接続するテーマ」（総合的学習のテーマ）が公的カリキュラムに本格的に位置づけられ、教育内容の基準として具体的に示されたことである。90年代中旬ごろから改訂された学習指導要領では、名称は若干異なるもののいずれの州においても総合的な学習のテーマが示されており、バーデン・ヴュルテンベルク州が先駆的な役割を果たして、その教育内容の基準を示したことの意味は大きい。カリキュラムの編成構造の転換を実現するにあたって、訓育的教授（教育的教授）の原理と結びついた諸教科接続的授業（総合的学習）が大きな役割を果たし、教育内容観や教科観を理解するには社会変動に対する認識にも論及する必要があり、こうした基本事項を踏まえたうえでカリキュラム構成の実際と課題について検討する。

* 岐阜大学教育学部学校教育講座

94年版学習指導要領改訂の立脚点

1. 社会変動に対する認識と訓育的価値

94年版学習指導要領の告示に向けての改訂作業の共通コンセプトは、1992年6月5日に報道発表されたマリアンネ・シュルツ・ヘクター州文部大臣による「学習指導要領改正に向けての導入文章」²⁾(以下、導入文章と略す)によって示される。

そのなかで文部大臣は学校像について「成績の向上及び社会的責任に向けて訓育する学校を私たちは必要としている」と述べ、その意味での学校は「子どもたち及びその子どもたちの発達状態に対応するとともに、知識伝達の課題と並んで訓育(Erziehung)にも同等に価値を認めるものであらねばならない」³⁾との認識を示す。この学校像は、そのまま学習指導要領改正のねらいをも規定する。「包括的な陶冶・訓育目標をこれまで以上に強調すること、同等に価値を認めて情意的・社会的コンピテンスを仲介することや問題設定に関する全体的な考察、そして自立性や責任意識を伸ばすことは、未来志向の学校における本質的な課題であるとともに、今回の学習指導要領改正の重点である。」⁴⁾ここで陶冶と訓育の同等性が強調されているが、これは知識・技能の伝達や認知力を過度に重視してきた60年代からの教育改革の方向転換を果たし、訓育的価値の再評価を改訂に反映させた84年版の理念を引き継ぐものである。「訓育的教授(Erziehender Unterricht)、それが学習指導要領改訂の鍵概念であり、私たちの学校の本質的な任務であることが確定される。」⁵⁾

導入文章にみられる学習指導要領改正のための基本方針の背景には、大きな変動を遂げようとする社会に対する次のような時代認識があった。「今、学校にいる若者たちは、生活領域のあらゆるところで大きな変化の過程を体験している。科学、技術、労働界、社会構造、世界人口、環境が相互的に影響を及ぼしあう発展のあり方が、文化と社会における若者たちの成長のための伝統的な基盤であるはずの世界像や人間像を変化させてきている。伝統的な基盤が次第に姿を消していくことは、指標の喪失や意味の喪失をも含んでいる。なぜならば、これまで“絶対的なもの”として認められてきた基準というものが、構造化や方向づけの力を失ってしまうからである。」⁶⁾激しく揺れ動く時代のことを「不確実性の時代」という言葉で表現されることがあるが、これは、人や社会の秩序を形成してきた伝統的な価値基準や所与のものとしての社会構造がもはや絶対的なものではなく、それ自体のゆらぎや変化が顕在化し、そこで生活する人の行動や考え方にも変化をもたらすことを意味するものである。

この社会の基底の変化が、学校教育のあり方やその目標規定に与える影響は少なくない。社会が大きな変動をみせる時代にあって「今後学校教育の目標は、自分を取り巻く環境の枠組み条件が変化するなかで、これまで以上に人間らしく生きることのできる力をもつ人間を形成するというところにある。肯定的な方法で共存能力を習得させることが効果的である。換言すれば、積極的な生活づくりや社会的な責任を引き受ける能力を身につけさせること」⁷⁾にこそ学校は努めなければならないのである。

時代の変化と学習指導要領改訂の意義について、94年版学習指導要領の序言でシュルツ・ヘクター文部大臣が示した認識は以下のものである。「80年代初頭におこなわれた前回の学習指導要領の改訂以来、生活と知識のあらゆる領域において、根本的な変化が生じた。科学と技術の知識の急速なる増大とともに、ドイツとヨーロッパにおける歴史的な激変は、新しい教育の諸要求と結びついて、学習指導要領の断続的な補正を求めるものであった。……刷新されたものの中でも重要な点は、結局のところ、諸教科を接続するテーマを提示することであった。未来を鑑みたときに、学校教育の中心的な要件は、そのテーマとの結びつきによって総合的かつネットワーク的な思考や見方を強化することで顧慮される。」⁸⁾

2. 鍵的資質と諸教科接続的思考

先の社会認識に立つときに、学校教育はどんな資質形成を図るべきなのだろうか。それについて、「訓育的なものを強調し、そして人間的な学力の高い学校(humane Leistungsschule)を公言することが、きたるべき学習指導要領の支柱である。……この新学習指導要領の重点は、思考と行為の鍵的資質

(Schlüsselqualifikationen) が仲介され、不可欠な知識の基礎がつけられるとともに情意的かつ社会的な能力を形成する現代的な一般陶冶のための本質的な構成要素にある。」⁹⁾ この「鍵的資質」は、「関連づけの思考、チーム能力、自立性」¹⁰⁾や、「協同能力、チーム能力、コミュニケーション能力、関連づけの思考、創造力、問題解決能力」¹¹⁾、あるいは「学習能力とチーム能力、創造性、自立的学習」¹²⁾だと説明される。「鍵的資質の強調と重ね合わせて諸教科接続的思考 (fächerverbindendes Denken) の強化が特徴づけられている」¹³⁾のであり、これは、84年版の学習指導要領において「根拠づけられた訓育的教授の重要な目標が、こうした様式でより一層強化される」¹⁴⁾ことを意図したものである。

94年版の文部大臣のまえがきで本質的な能力規定がなされているが、それは端的に「自立性、自己責任意識、チーム能力、方法コンピテンスのような未来指向の鍵的資質」¹⁵⁾と言い表される¹⁶⁾。

3. 諸教科接続的授業

84年版では、「諸教科横断的授業」(Fächerübergreifender Unterricht) の名称が用いられていたが、その後のバーデン・ヴュルテンベルク州文部省の官報『文化と授業』を辿っていくと、90年代に入ってから「諸教科接続的授業」(Fächerverbindender Unterricht) への名称の切りかえがみられる。94年版学習指導要領では、一部を除いてほぼ全般にわたって「諸教科接続的」の用語が冠せられて、それに「テーマ」あるいは「活動」などの言葉をつなげて、総合学習的な授業原理を意味する用語が用いられている。

いわゆる総合学習的な実施形態にはさまざまなタイプがあるが、バーデン・ヴュルテンベルク州の諸教科接続的授業は、教科との関係のみとどのような形態をとっているのだろうか。シュルツ・ヘクター文部大臣は、授業における教科的な境界を撤廃しないように注意を喚起したうえで、「児童生徒は、諸教科接続的な活動をする以前に、基盤としてのしっかりとした幅広い教科知を必要とする。それゆえにバーデン・ヴュルテンベルク州においては、他の諸州の傾向とは対照的に、諸教科を解消することはしない。しかしながら、私たちは諸教科間に立ち塞がる壁に窓を取り付けて、教師に新しい考え方を獲得させたいのである」¹⁷⁾と述べる。ここでは教科の枠組みを残す考えが明確に示されている。しかしながらこの説明を根拠に、細分化された教科主義を前提とする立場が示されたものと誤解されてはならない。各専門領域を母体としてつつ教科内の系統性を最優先する意味での教科主義を思い浮かべるとすれば、それはなおさら注意を要するところである。教科学習は軽視されてはならないし、学校学習の中心は教科学習にあることを前提としつつも、将来的に必要とされる資質の形成には、諸教科接続的な活動が欠かせないとの立場をとるものであると解すべきだろう。それは後に述べる、教科別編成から学年別編成への学習指導要領の形式的構成の改編を取り上げて説明することができるし、報道発表で説明されたシュルツ・ヘクター文部大臣の次の知識観にも表わされている。

「私たちの生活課題を克服するには、知識の量でなく、知識との有意義な交わりが将来的には大事となる。……専門知を他領域の知識とすばやく確実に接続することや、四方八方に散らばった個々の知識を関連づけてまとめることの方が求められている。」¹⁸⁾このような知識観に立つとき、「未来志向の学校教育は、専門的知識とともに幅広い資質や一覽的知識、ネットワーク能力への関心を起こさせ、促進しなければならない」¹⁹⁾との、学校教育が真摯に取り組まなければならない課題が明かされる。また、「知識領域の断片化と生活形態の寸断とを考慮して、児童生徒に全体的な関連性を示すとともにネットワーク思考を促進することがより一層の重要性を増す」²⁰⁾のであるから、「各教科で伝達される知識の基盤の上に、とりわけ諸教科接続的活動が授業の中でしっかりとしたポジションを確保しなければならない」²¹⁾との説明からも、諸教科接続的活動を積極的に推進しようとする立場を読みとることができる。

もう一つ別の説明から、教科と諸教科接続的授業の関係を確かめてみよう。1991年8月13日付の州文部省の告示「学校の将来的な課題としての諸教科接続的な教授と学習」(Fächerverbindendes Lehren und Lernen als Zukunftsaufgabe der Schule) において、この諸教科接続的授業の基本となる考え方は、「諸教科において定められた教科内容の構造化を保持すると同時に、この教科内容を大きな関連性の中へ、つまり全体的な視野に位置づける」²²⁾ようにすることである。教科知を超えた関連知あるいは全体知への知識の再構成のあり方が全体性 (Ganzheitlichkeit) の言葉で説明される。その意味は、一つには児童生徒の視点か

ら示される。「諸教科接続的授業によって価値発見や決定のプロセスに関心が向けられ促されるとともに、とくに社会的な訓育目標の仲介が支持される」²³⁾という。もう一つは、諸教科接続的授業の視点から示される。「さまざまな部分的視野(政治や法律や社会など)において考えられたことが全体的な関連性に位置づけられる。これは、現在と未来の課題克服のための前提を形成するだけでなく、若い世代に自己の生活づくりのための指針的援助を提供することになる」²⁴⁾という。さらには、意欲や関心の面からも授業形態・方法の転換による効果が期待される。「諸教科横断的活動及び諸教科接続的活動の強化により、行為志向の授業を前面に出すプロジェクト学習により、児童生徒に発見的学習への関心や喜びが呼び込まれるべきである。」これらの学習や授業方法を強化することは、「学習への喜びややる気が保持・促進される」²⁵⁾だけでなく、「達成への心構えや達成能力にも楽しみが広がり、自尊感情をも高める」²⁶⁾ことになるという。

4. 授業の実施形式

未来志向の学校における教育実践は、問題設定における全体的な見方、自立性・自己活動の促進、責任意識の促進、の3つの原理に方向づけられる²⁷⁾。大きな変動が避けられない21世紀の社会にあって、陶冶・訓育目標の実現によい影響を及ぼすとの理由で取り入れられることが勧められた授業形式は、均整的授業(Abgestimmter Unterricht)、プロジェクト授業、プロジェクトの日などである²⁸⁾。

均整的授業とは、諸教科接続的授業のもっともシンプルな組織形態であるが、これは教科発展型の総合的学習である。一週間ないしは数週間かけて、複数の教科に関連する包括的なテーマが各教科の授業で扱われる。そのテーマに関して、各教科の視点からさまざまな見方や考え方が持ちだされるので、立てた授業計画に関して教師間での理解や調整が必要となる。

プロジェクト授業は行為志向の授業方法の一つであり、児童生徒には個性の発揮や自立的学習が求められる。この授業形式では、活動に際しての協働性、チーム能力などを身につける機会が提供され、助けあいの構えや責任意識などの社会性にかかわる訓育的目標も媒介される。

プロジェクトの日は、時間割編成にかかわる従来の法令上の措置の範囲では、各学年の終わりにのみ実施することができた。これが時間割編成の弾力化の措置から、学習指導要領との関連が保持される限りにおいて、学年の中途においても諸教科接続的授業の一環として実施できるようになったものである。行政文章からは3日間にわたるプロジェクトの日も可能であることが読みとれる。

シュルツ・ヘクター文部大臣からは、「諸教科接続的授業の一環として、一年に一回はプロジェクトの日が実施されることをお願いしたい。それは、「児童生徒が一年に一回、ある例をとりあげて各教科をつなげて考えることの意味を経験することは大切であり」、ここでの総合的な思考経験は他の学習領域にも波及して、よい刺激となることの期待が表明されている²⁹⁾。

5. 諸教科接続的授業のテーマ

「諸教科を接続するテーマ」は、官報『文化と授業』によれば、諸教科横断的授業を実施するのに適したテーマとして構想される³⁰⁾。「導入文章」の中で諸教科を接続するテーマの例として挙げられているのは、家族教育(Familienerziehung)、健康・環境教育(Gesundheits- und Umwelterziehung)、一体化するヨーロッパ(Zusammenwachsen Europas)、マスメディアとの批判的対峙(kritische Auseinandersetzung mit den Massenmedien)などである³¹⁾。また、学習指導要領の改訂のためのヒアリング調査において判明したことであるが、教師や保護者等の関心が高いテーマは、環境の重要性の考察、文化との出会い、女性の役割と男女同権、社会的生活、健康教育、ドラッグ防止、ヨーロッパと安全保障、メディアの役割などであることが報道発表で伝えられている³²⁾。これらのテーマに関して文部大臣は、「エコノミーとエコロジーとのバランスの取れた関係、外国人の社会的統合の問題、女性自身の関心の問題、高齢者との出会い、社会的生活における暴力の問題、統合ヨーロッパへの道を開拓する問題についてしっかりと腰を下ろして検討すること」³³⁾を学習指導要領の改訂委員会に求めた。現代的な社会特有の課題に対して、ただ世論の要求にしたがうのではなく、そしてまた、ただラジカルな意見にのみ加担するのでもない、バランスの取れた冷静な判断を下すことを期待したものと考えられる。

さて、諸教科を接続するテーマの授業実践上の取り扱いについて明確にしておく必要がある。諸教科を接続するテーマに関して、「遮断された一覧として捉えられるのではなく、あるテーマの多様な視点を例示的に示したものであり、授業準備のためのガイドと理解されるべきものである」³⁴⁾との説明がなされる。ただし、学習指導要領に示された各教科の内容は、法令上、教授義務が課せられている。したがって、諸教科を接続するテーマに基づいて授業が展開される場合、その内容とのアクセスは確実なものでなければならぬ。内容の取り扱いにおいて実際にそのように機能させるために「諸教科を接続するテーマのすべてに対して、教授計画上の各教科それぞれの単元との関連性が示されているが、それは義務を負った各教科の内容においてテーマに対する視点の一つひとつが再認識されるためである。」³⁵⁾その認識からすれば、諸教科を接続するテーマについて各学校が授業を実施する上での具体的な実践テーマを設定する際には「補足的な調整は必要となるが、それは内容を別に補うことを求めているのではなく、関係する諸教科の義務を課せられた教授計画において欠落してはならない内容が確実に見いだされておく必要がある」³⁶⁾。

94年版学習指導要領に設置された諸教科を接続するテーマの数は、各学年に5つの割合である（各テーマについては - 4 を参照）。「関連づけの思考」を促すには、教科知の多面的な結びつきが規定されていた方が都合がよい。各テーマの取り扱いに関して、テーマそれぞれの目標と内容だけでなく、各教科の活動領域単元との結びつきが示されているのはそのためである。テーマ的な統合状態を描き出すために、どのような学習指導要領の構成上の工夫や統合促進措置がなされているのかについては、以下で検討する。

・ 学習指導要領の編成形式 ~ 諸教科接続型カリキュラムへの変更 ~

1. 「各教科別編成」から「各学年別編成」への転換³⁷⁾

94年版学習指導要領の編成形式にみられる最大の特色は、「各学年別編成」方式を新たに採用したことにある。84年版までは「各教科別編成」方式により、各教科を柱とする教授計画であったものが、94年版では学年別の教授計画に改められたのである。この編成形式の転換について、「各学年別編成」方式が採用されたことの意図を検討しておく必要がある。

まず、「各教科別編成」と「各学年別編成」との相違点について、形式と機能の両面から詳しく比較してみよう。

84年版を大別すると、それは、基礎学校の課業全般についての課題や学習の諸原則に関する総則規定と、それぞれの教科ごとに目標や内容等を規定した各教科別教授計画の2つから編成されていた。各教科別教授計画は、各教科別に該当教科の目標や内容等を学年ごとに規定するものである。つまり、各教科に立て分けられていて、その教科領域の体系に沿って第1学年から第4学年までの目標と内容が単元構成されていたことになる。84年版における教科間の横の接続に関する構造的措置としては、記号表示方式により他教科のどの単元と関連しているかを記号で表示する簡易な指示がなされていたにすぎない。学習指導要領の基本構造は、各教科の縦のつながり（体系性）を重視していたことは明らかであり、それは基礎学校4年間の各教科別の直進的展開を見通すのに都合のよい編成方式であったといえる。

これが94年版では、「各学年別編成」に切り替わる。それにより、学年別ごとの枠組み内に各教科の目標や内容等が位置づけられ、それは「学年計画」(Jahrgangsplan)と呼ばれることになる。各学年別にまとめられた「学年計画」は、「教育的基本方針」(子ども観、学習の基本的な方法と考え方)、「諸教科を接続するテーマ」(テーマのねらい、テーマの展開と指示、他教科との関連で構成)、「教科別教授計画」の3つで構成される。すなわち、84年版と94年版とでは学習指導要領の基本構造そのものが変わったとみることができる。

「各教科別編成」から「各学年別編成」への転換について、学習指導要領の改訂過程において出された行政文章に基づいて、その趣旨がどこにあるのかを確認しておきたい。

先の「導入文章」においても、学習指導要領の編成形式について触れられてはいるが、それは萌芽的な発想の域を越えておらず、その時点では未成熟な構想の状態であった。シュルツ・ヘクター文部大臣の言葉として、次のように伝えられている。「より鮮明に子どもを指向する新しい授業形式と目標は、学習指導

要領が新しい形式を採用する方へと向かわせる。それゆえに、学習指導要領は諸教科接続的活動の可能性を開くとともに、全教師への確実な支援となる一方、きたる教育計画は、各学年段階ごとの児童生徒のために整えられる必要がある。それにより、教科の境界は保持されても、諸教科の相互性はより高まることになる。³⁸⁾「教授計画先行規定」(Lehrplanfortschreibung)では、より踏み込んだ説明がなされる。「きたる教授計画は、もはや教科別教授計画(Fachlehrpläne)ではなく、学年別計画(Jahrgangspläne)として構想される。それが意味するところは、授業計画において、それはもはや一教科の陶冶課程ではなく、特定の学年段階のための諸教科の全教授計画がまとめられたものである、ということである。それによって、学年段階の全教科にわたる総合的な見方が強化されることになるので、学年を超えた諸教科の並列性が解消されることになる。……各学年計画には、児童生徒の教育的・心理的な発達及び各年齢段階で求められる授業や訓育のあり方が言及されることになる、それぞれの教育的基本方針の編成によって導かれる。」³⁹⁾学年別編成方式の導入は、一つには「年齢段階に適應し、青少年の発達段階に応じた教育的の基本方針を描くため」であり、二つには諸教科接続的活動の促進を図るためである⁴⁰⁾。それは冒頭で示した社会的変動に対応させるためにカリキュラムの再構成を図る構造転換でもあるといえるだろう。

2. 発達段階への適応

各学年計画の冒頭の「教育的の基本方針」(Pädagogische Leitgedanken)では、子ども観と教育観が示される。教育的指針は、各年齢段階における子どもたちの発達特性を的確に把握・理解することに役立つ。1970年代中旬以来、子どもの発達状態への適合性が改訂の度に論議されてきたが、それが各学年の「発達観」を示すことに結実したとみられる。後述する第1,2学年の導入授業では、就学前の学習形態と学校的な学習形態とのちがいや、その接続及び移行のあり方が丁寧に解説される。

学習指導要領に示された「教育的の基本方針」の部分は、州保護者会の機関誌『注目される学校』⁴¹⁾にも掲載された。これは、子どもの教育は各家庭もその担い手であり、学校と家庭とが協力して取り組む姿勢を示したものである。各学校における父母会組織の充実もその背景にある。

3. 諸教科を接続するテーマの初設置

先にも述べたように、1学年あたり5つの諸教科を接続するテーマが設定される。84年版にはなかった取り扱い規定として、一つには諸教科を接続するテーマの目標や内容等が順位的に先に位置づけられ、その後各教科の当該学年の教授計画が示されたことが挙げられる。そして二つには、諸教科を接続する各テーマの大綱的な指針において、各教科の関連する活動領域単元が一覧化されていることである。諸教科を接続するテーマが、各教科の関連内容を束ねる(=接続する)働きをすることが構成上の工夫からも確かめられる。

「学年別編成」方式に転換した上で、諸教科接続的なテーマを設定するだけでなく、そのテーマに係わる各教科の関連内容を束ねることで、そしてさらには、各教科の教授計画においても他教科の単元との関連を記号表示方式で示すだけでなく、94年版では新たに諸教科を接続するテーマに対しても記号で表示することによって、教科間・知識間の横の連関の展望が、抜群に向上したといえる。常設文部大臣会議による「基礎学校の課業に関する勧告」(1994年)の中で、「学習内容は、教科・学習領域に関連づけられながらも、各教科にまたがる教授・大綱計画でも表記される」⁴²⁾と述べられたが、その実際的なモデルをパーテン・ヴェルテンベルク州の94年版は提示したといえる。

4. 導入授業の設定

導入授業(Anfangsunterricht)は、第1,2学年の目標及び内容等を統合するカリキュラム上の措置であり、94年版で新たに設定されたものである。84年版の総則規定でも、「導入授業における学校の学習の基本」という項目の中で、導入授業を実施することの意義と方法の大綱指針は解説されていた⁴³⁾。導入授業は、子どもが家庭あるいは幼稚園など、遊び中心の世界でえた経験や知識を、徐々に学校の体系的な学習形式で補完する、教授上の配慮である。いわば、就学前段階から学校教育への移行を円滑にする滑走路の

ような機能を果たすと考えてよいだろう。そこでは子どもの有する多様な興味や関心が特に注意深く考慮されなければならない。

かつては、異なる原理体系のもとに教育が行われた幼稚園と基礎学校（学校教育）との間には、一種の断絶があった。導入授業の措置は、インフォーマルな形式（遊び学習）からフォーマルな形式（教科学習）への移行をより抵抗の少ないものにする働きをもつ。学習者（子ども）の視点に立つカリキュラム改善措置の一つであり、幼・基の連携を基礎学校のカリキュラムの面から具体化した措置である。

5. その他の形式的な変更について

形式的な変更について、上記のこと以外に3つの点を指摘することができる。一つは、学習指導要領のサイズの変更である。A5サイズからA4サイズに版の大きさが倍増したにもかかわらず、ページ数は253ページから232ページに、わずか11ページが少なくなったに過ぎない。諸教科を接続するテーマに合計23ページ（導入授業：11ページ、第3学年：6ページ、第4学年：6ページ）が割かれているが、それを差し引いても内容量は外見上確実に増加したことになる。84年版の総則規定は約11ページであるのに対して、94年版では約22ページに倍増したことも、内容量増加の原因の一つである。ただし、各教科の教授計画の内容量を比較すると、84年版では232ページが割かれていたのに対して、94年版では162ページが割かれている。サイズの変更をともなっているために単純な比較は慎まなければならないが、教科中心授業のウエイト軽減の方針を反映したものと捉えてよいだろう。

二つめに、各教科の活動領域（単元）ごとの時間規定が加えられたことである。たとえば、第3学年の郷土・事実教授の活動領域「動植物」では、15授業時間が割り当てられている。84年版では、プロテストントの教えでのみ、この措置がとられていた。ただし、規定された授業時数の合計は各教科の年間授業時数より少なく設定されていて、それは各単元内容取り扱いの目安（Anhaltspunkte）として示されたことによる。つまり、「残り時間は、練習や深化、新しい授業形態のために、もしくは発展テーマの取り扱いや児童の成績を点検するために使われることが意図されている」⁴⁴のである。

三つには、総則規定に各教科の訓育・陶冶の課業に関する内容が入ってきたことである。これは、従来、各教科の教授計画の冒頭に位置していた内容であったが、学年別編成方式の採用により、総則規定の中に一括して収められることになった。一括して示されることで、この訓育・陶冶の課業に関する内容が、教科の視野に狭く限られてしまう欠点が補われ、教科間の共通の展望が開かれることになった。「諸教科を接続させる」というカリキュラム政策理念が、94年版のこのような編成形式に結実したとみることができる。

. 94年版学習指導要領について

1. 基礎学校の学習指導要領の全体構成と総則規定

1) 学習指導要領の全体構成について

学習指導要領の編成形式が、「各教科別編成」から「各学年別編成」に転換したことで、全体構成にも変化がみられる。冒頭の「基礎学校の訓育と陶冶の任務」が総則規定に当たり、それが1. 基礎づけ、2. 課題と目標、3. 授業構成の諸原則、4. 教師の課題、5. 学校と両親、学校外機関との協働活動、6. 内容と教科、の6項目構成になる。

この総則規定の次に「利用指示」がきて、その次に各学年に分けられた「学年計画」が示される。各学年計画はそれぞれが独立した内容とみなされるために、94年版学習指導要領は、総則規定、利用指示、第1, 2学年の学年計画、第3学年の学年計画、第4学年の学年計画、補足資料の6部で構成されていることになる。学習指導要領の編成形式のところで述べたとおり、学年計画の導入と諸教科を接続するテーマの設置により、各教科の教育内容の横断的接続への展望が強化されたことが特徴的である。

2) 基礎学校の陶冶と訓育の任務の基礎づけについて

基礎学校における訓育と陶冶の任務規定が連邦基本法、州憲法、州学校法に基づくものであることの説

明が、84年版と同様に条文を引用してなされている。たとえば、「学校の訓育的任務を強調することが学習指導要領の主目的である」⁴⁵⁾などの立場は、そのまま引き継がれている。94年版でも上位法令遵守の姿勢がほぼ同一の説明文で繰り返されつつも、84年版とは大きく異なる当該学習指導要領の基底原理が明かされており、見過ごされてはならない。その基底原理とは、「基礎学校では、諸教科接続的活動が授業の全般的原理である」と述べられる。それに続いて、「各学年計画において、……諸教科を接続するテーマは、教科計画の前に置かれ、例示的な性格のものである。特に自由活動やプロジェクト志向の学習において、子どもたちは、教授計画や自らの生活現実から導き出されるテーマについて、諸教科を接続させる活動をおこなう機会をえる。子どもの人格に全体的に向けられた基礎学校の訓育と陶冶の任務は、諸教科を接続するテーマによって強調される」⁴⁶⁾との、94年版の基本的立場として示される。

学習指導要領の冒頭で、84年版までは男性名詞の「教師」(der Lehrer)が用いられていたものが、94年版では「女性教師及び男性教師」(die Lehrerinnen und Lehrer)の両性併記に変更された点にも、時代の変化への対応の姿勢が現れている。この表記の仕方は、女性の社会的同権性の主張により、徐々にドイツ社会に定着してきたものであり、それは単なる表記方法の複数化を越えた、いわば女性の地位復権のシンボルでもある。カリキュラムの改訂理念を、学習指導要領の文章の表記方法にまで反映させることに注意を払うことは、ヒドゥン・カリキュラムの見地からしても必要なことである。

3) 課題と目標

94年版に規定された基礎学校の課題には、次のものが挙げられている⁴⁷⁾。

- 共通の4年間の教育課程で子どもたちの多様な才能を伸ばすこと
- 共生の基本になる道徳的・宗教的・社会的・自由民主主義的態度を自覚させること
- 共同生活にかかせない行動様式や人とのかかわり方を身につけさせること
- お互いに耳を傾け合い、学び合い、男女が協力し合う態度を身につけさせること
- 社会的・文化的に異なる出身者との自然なかかわりや、身体障害者との共同生活を学ばせること
- 技術・経済・環境の基本的なつながりを意識させ、自然に対する責任感を育てること
- 就学前に身につけた多様な学習を伸ばすこと
- 促進と励ましの援助を与え、内に潜んだままの未発達能力や独自性を伸ばすこと
- 子どもの学習や作業を、遊びの形態から体系的な学校の形態に移行させること
- 個性的に形づくり、創造的に表現する力を伸ばすこと
- 確実な知識を習得させ、生活を克服するために重要で、学校での授業の基本になる技能を仲介すること

84年版で示された8つの課題は、ほとんど手が加えられないでそのまま94年版に引き継がれた。94年版で追加された課題は、の3つである。つまり、自己(エゴ)主張の強い世代にあっての協働的態度(社会的能力)の創出、異文化圏出身者や社会的弱者との共生、環境保護にかかわる課題が、新たに加わったのである。ここでも社会変動に対する学校教育の取り組みの姿勢が貫かれている。

4) 授業構成の諸原則

授業構成の諸原則について84年版と94年版とを比較してみると、84年版の諸原則の項目は、「郷土との結合と世界への開示」、「遊びと学習」、「多様化される授業」、「導入授業における学校学習の基礎」、「生活空間としての学校」、「練習・反復、宿題」、「学習と成績」の7つであった。94年版では、「郷土との結合と世界への開示」、「生活空間としての学校」、「遊びの中での学習」、「促進と多様化」、「自由活動」、「学習と成績」、「練習」、「宿題」の8項目になった。「導入授業における学校学習の基礎」は第1,2学年の統合措置により「学年計画」の方で規定されるために、総則規定からは削除されたとみられる。94年版で新たに加わった項目は、「自由活動」(Freies Arbeiten)であり、先の94年版の基底原理の中で示された学習形態の一つである。

その学習活動形態をとることの意義は、で述べた鍵的資質の形成や授業の実施形態等に関する内容が

集約されて、次のように示される。「自由活動やプロジェクト志向の学習において、自らの生活現実から導き出されるテーマについて、諸教科を接続させる活動をおこなう可能性が子どもたちに開示される。1年間のある時点で実施されるプロジェクトの日やプロジェクト週間は、学校生活を充実したものにす。クラス内で、あるいはクラスを超えて形成された学習グループにおいて、協同で計画を立てることは、プロジェクトの実行に対する自己責任を求めるものである。」⁴⁸⁾

5) 教育内容観と教科観

日本では、カリキュラム編成の特色や立場を表すのに、「経験」と「科学」、あるいは「生活」と「教科」の対概念が用いられるが、ドイツの教授学では「児童適合性(子ども志向)」と「事象適合性(事象志向)、もしくは専門適合性(専門志向)」の対(二極)概念が用いられることが多い。94年版についてラインホフラーはこの対概念に関連づけて、「専門適合的な活動と児童適合的なテーマ設定の問題に立ち入っている」⁴⁹⁾とみる。

それは、たとえば94年版の次の説明からも裏づけられる。「基礎学校の子どもたちは、自らの環境にさまざまな問いをたて、自分の関心や得意なことにそって、いろいろな道筋からその問いを解こうとする。基礎学校は、子どもたちの基礎教育を保障する課題を担っている。これは、子どもたちの興味や学習の道筋を大切にするとともに、新しい理解の仕方を開拓することを要求する。とりわけ、一面性が取り除かれ、子ども一人ひとりに多面的な見方が開かれることに注意が向けられなければならない。」⁵⁰⁾ 学校教育は、常に二極的な課題を担っている。その二極的な課題とは、子どもなりに学習対象に向かう道筋の尊重と基礎教育の保障であると換言することができる。しかしこの二極的な課題は常に緊張関係にあり、両極の融合はなかなか容易なものではない。

この教授学上の困難な課題について94年版では、「諸専門の方には向いていかない子どもたちのアプローチの仕方と、テーマのもつ事象構造との間に緊張関係が生じる」ので、「教科課程と諸教科接続の意図とが、教授学上適切に実行されれば、それは生産的なものになりうる」⁵¹⁾との指示がなされる。この指示は、教授学的な振舞いとあわせて、その意図の実践的転化が適切になされることを前提として成立するものである。つまり、カリキュラム上の措置だけでは不可能で、教師の適切な教授学的な振舞いが不可決であるために、その不確定要因については、公的カリキュラムにおいて明確に規定されておかななければならない。ここで言われている実践的転化の規準は、たとえば児童適合性から専門適合性へと深化させる課題として、「仮に子どもが、多様な習得・構成のパターンに基づいて、多面的な認識を獲得することができれば、諸教科やさまざまな学習領域からのテーマを統合した供給は正当である」⁵²⁾と表される。逆に、専門適合性から児童適合性へと発展させる課題としては、「文字言語獲得の始まり、数学的な基礎経験の仲介、意図的な事象及び社会との出会いへの導き、音楽的・美的基礎経験の発達等にみられる教科課程の諸要素は、導入授業の一部である。導入授業は、子どもが新しい内容や方法と対峙し、自己の学習を次第によりよく理解し、より意図的に影響を及ぼすように、子どもに刺激を与える。……諸教科接続的活動は、事象特有の活動様式を尊重し、内容的な積み重ねのもとに実行される原理である。」⁵³⁾ここで着目しなければならないのが、諸教科接続的活動について事象適合性に関連づけられて原理的な説明がなされている点である。諸教科接続的活動は、ややともすれば児童適合性の側からのみ、つまり児童の興味・関心や体験の裏づけを強調する原理的な説明に偏りがちである。教科的な原理とも符合するところが多い、学習対象(事象)に即した学習活動や学習の累積性の要求は、二極的な課題の緊張関係が、教科学習のみならず諸教科接続的活動にもそのまま該当するものとして位置づけられていることを意味する。すなわち、教科学習の児童適合性の極への歩み寄りとともに、諸教科接続的活動の事象適合性の極への歩み寄りが同時的に求められているのである。

次に、基礎学校のカリキュラムは、学年進行に応じた機能構造化が図られているとみられる。基礎学校の前半に当たる導入授業と、後半の第3,4学年とにおいてとられている、カリキュラム上の機能区分について把握しておかななければならない。前半では、教授計画(目標と内容等の次元)においても両学年の統合化が図られていた。そしてもう一つの統合化の課題として、幼稚園から基礎学校への移行の問題がある。

「導入授業は、子どもたちを学校的な学習に導き入れる。それは、幼稚園や家庭におけるこれまでの学習形態を受け入れるとともに、それをどうやれば新たな対象や方法、経験の克服に有意義に組み入れることができるのかを子どもたちとともに試行する。その際に、子どもたちが徐々に体系化された学習形態にも導かれる」⁵⁴⁾ことが大切となる。そして後半の「第3学年と第4学年においても、授業の諸教科接続的な構成は継続されるが、そこでは明らかに諸教科が前面にくることになる。」⁵⁵⁾ 諸教科接続的活動は、教授計画にしたがって第3,4学年でも実施されなければならないが、その場合には教科学習を柱とすることが構想されている。それは、まさに諸教科の学習をつなげる活動構想であると考えてよい。

2. 郷土・事実教授の教授計画

1) 郷土・事実教授に関する教育課程審議会の組織

94年版学習指導要領を起草する一般学校の教育課程審議会の委員は、「導入文章」の報道発表から約2ヶ月後の1992年8月14日に官報で告示された。基礎学校領域では、各教科それぞれに教育現場から3人、教員養成所(ゼミナール)から1人、教育大学から1人の合計5人の委員で部会が編成される。郷土・事実教授の部会では、ヴァルター・レンク、リタ・スタンツェル、ヴェルナー・リュフトナーの3人の教員と、アントン・ヌーディング所長、ジークフリート・ティール教授が任に当たった。また、基礎学校教育に関する一般的な課題は、ルードヴィヒスブルク大学のガブリエレ・ファウスト・ジール教授が担当した⁵⁶⁾。

2) 総則規定にみる郷土・事実教授の学習内容

課題と目標について

郷土・事実教授は、子どもたちの生活現実を目を向けさせ、生活への積極的な参加とともに身のまわりの人間や世界との関係の形成を目的にする。現実の生活は多種多様なので、学習内容は、子どもにとって、近づきやすいこと(zugänglich)・理解しやすいこと(verstehbar)・役立つこと(anwendbar)・有意義なこと(bedeutsam)を基準⁵⁷⁾に7つの活動領域に区分される。この7つの活動領域は、基礎学校を通して各学年で学習される。

各活動領域のコンセプトについて

それぞれの活動領域のコンセプトは以下のように規定される⁵⁸⁾。

「郷土と異郷人」

両概念は対をなしており、基礎学校の子どもは異郷人と対比させて郷土的なものを意識することが多い。この異郷人には、外国人も含まれる。異郷人はかけ離れた存在ではなく、近くに住んでいるにもかかわらず、よく知られていない存在である。様々な文化の生活形式を比較することで、それぞれの文化のもつ特殊性を指摘し、絶対視することを避ける態度を育成する。

「生活と健康」

病気やケガをした時に、人は健康の大切さに気づく。ここでの目標は、正しい栄養の摂取、身体衛生、感覚器官の保護、学校や休暇での慎重な行動などである。性についての問いかけ経験もする。

「空間と時間」

空間と時間を子どもが主体的に体験・構成することが大切であり、意識的に経験させることで、空間や時間が区分され、子どもが見通せるものになる。身近な空間を自己の内面に培い、時間に責任を持つことが重要である。

「動植物」

動植物の種類や現象形態、自然の周期をことごとく知ることはない。ピオトープや生き物の共生空間における多種多様性や関係性を発見することは、崇高なる驚きの念を起こさせ、人間にとっての意義性を理解させるように迫ってくる。そしてそれは、生活空間やそこで生きている動植物の保護に義務を負っていること、そして環境保護の責任を担っていることの意識の下地を形成することにもなる。

「自然と技術」

自然と技術の現象は、なぜそうなるのか解明しよう、原因・結果の関係を調べよう、という気持ちにさせる。授業では、現象への迫り方を解明して、子どもが、自主的に実験、観察、記録、解釈、比較をおこなえるようにする。技術的な問題については、複雑な課題を理解し、解決の手順を計画し、目的にかなう道具や材料、方式を選び出し、成果をまとめつつ評価し、その結果を判断できるようにする。

「メディアと消費」

今日の子どもたちは、文化を習得し、サービスを利用する多様な機会に恵まれている。子どもの生活現実において、さまざまな分野で過剰供給状態にあるために、必要と願望との区別をつけることが難しい。そのために授業は、自己決定を援助する機会を提供しなければならない。

「交通と環境」

交通の様々な場面を想定して実践的な練習を行う。子どもに適した形式を知るために、そして正しい交通行動を練習するために、授業では、様々な角度から交通の問題に取り組む。各学年におけるテーマのポイントや自転車走行試験が、子どもの知識や技能に転化されるようにする。

活動形態に関する指示について

各活動形態のねらいは、学習過程、アンケート、資料や情報の収集、試行、学習結果のまとめ、展示、遊び、諸教科を接続する意図、自由活動、行事などによって促進され、相互理解などの社会的態度を育成するためにもパートナーやグループでの活動機会をつくることが望ましい。具体的には次の活動が構想される⁵⁹⁾。

- 郷土・事実教授は、子どもの生活現実に直接かつ具体的にかかわるので、メディアや教室に制限されてはならない。

- 発見学習では学習者にとっての意味が強調されるので、一人ひとりの興味や見方、理解の仕方が尊重される。刺激的な学習環境の構成と学習支援が不可欠である。

- カリキュラムに沿った活動形態によって、子どもたちは生活現実の断片、諸現象や技術機器を知り、理解する能力を身につける。

- 郷土・事実教授の内容の多くは、プロジェクト志向の学習形態で取り組まれるのが望ましい。他の学習領域と結びつけて、生活現実を多面的に見通せるようにする。

- ノートの記入、壁新聞、展示、報告書などで授業結果を残す。

訓育に有意義な内容について

日本において現代的課題として理解される内容が、94年版の総則規定の郷土・事実教授に関する説明では「家庭における訓育にとって有意義な内容⁶⁰⁾と規定され、4つの内容が示される。一つは、異世代による共同生活の意味が子どもたちに意識されることであり、二つには、メディアとの接触や批判的な消費態度は家庭生活の習慣に起因することであり、三つには、予防的に訓育することは、麻薬や中毒症状を引き起こすものへの依存を回避するのに役立つことである。四つには、女兒と男児が自らの性別の独自性を見いだすようにすることである。

3. 各学年の教授計画にみる郷土・事実教授の内容

84年版と比べると、教科の名称と活動領域の数に変更はない。84年版では、「人間社会における生活」、「生活の仕方」、「空間と時間への方向づけ」、「生き物とのふれあい」、「自然現象に関する経験」、「技術との出会い」、「交通行動」の7つの活動領域が設定されていた。94年版は、「郷土と異郷人」、「生活と健康」、「空間と時間」、「動植物」、「自然と技術」、「メディアと消費」、「交通と環境」の7つの活動領域であり、太字で記した(注:強調は筆者による)異郷人(外国人)、健康、メディア、環境のキーワードにみられるとおり、諸教科を接続するテーマの発源的コンセプト(- 5 参照)との関連性が図られていることがわかる。

94年版では各学年の活動領域ごとに授業時数の目安とされる基準が 示された。授業時数からみ

表1 1994年版「郷土・事実教授」の活動領域とテーマの一覧表 * 内は授業時数

活動領域	第1・2学年	第3学年	第4学年
郷土と異郷人	- ともに生活し、学校で学習する - お互いに相手のことを考えて家庭で生活する 24	- 他者を迎え入れて関係を築く 9	- 進学を挑戦と受けとめる - 外国人の子どもたちの生活形態を知り、理解する 9
生活と健康	- 身体の衛生を保って、健康を維持する - 感覚器官をつかって世界を把握する - 肉体に近づく 24	- 正しく栄養をとる、多くの人の問題 - 性差について学習する 9	- 中毒症状を引き起こすものへの防御 - 人間には性的特質がある 9
空間と時間	- 学校の空間を構成する / 学校の近くを探検する - 学校の時間を構成する / 時間を体験し、区分する 24	- 場所を調べる / 平面図を描く手ほどきをする 18	- 環境と人間の関係を明確にして、環境に対する人間の責任を意識させる 18
動植物	- 学校周辺の動植物を発見する - 動物への責任意識をもつ 27	- 植物と動物の間の相互関係、それらの生息空間を発見する - 食物になる植物を加工する 15	- 1年間の経過の中で植物を観察する / 動物の季節への適応を理解する 12
自然と技術	- 空気と水：その特質をつかみ、利用する / 風遊び：飛行するものや水を使うものを作って、試す 30	- 天候を観察する - 水の重要性を理解する - 乗り物を作って試す 15	- 火の制御と扱いのしかたを調べる / 空気抵抗について知る 12
メディアと消費	- メディアの利用と制作 - 願望と必要性 24	- 他のメディアと比較してテレビの特性を認識する / 有意義な交わり方を考える 9	- 新聞の役割と作り方を知る / 新聞を作る - 宣伝戦略と消費態度の関係を見抜く 15
交通と環境	- 児童として自立的に交通に参加する - 動力化された交通によって引き起こされる害と対峙する 27	- 環境を痛めないように自転車で適切に走行する 15	- 常に変遷する交通世界の中で、徒歩と自転車で生きていくことができる - 自転車を手入れする 15

ていくと、学年内において、たとえば第3学年の活動領域「郷土と異郷人」と「空間と時間」とでは、9時間もの取扱時間の差がある。また、学年によって同一の活動領域でも取扱時間のばらつきもみられる。基礎学校をとおしては、「空間と時間」(60時間)にもっとも時間が重点配分され、最小時間の「郷土と異郷人」及び「生活と健康」(ともに42時間)と比べると、18時間の差を生じさせている。この活動領域間の授業時数の取り扱いの差の原因については、後の4-2)「郷土・事実教授からの横断的接続について」のところで検証する。

4. 諸教科接続的授業について

1) 諸教科を接続するテーマ

94年版での大きな変更点の一つが、諸教科を接続するテーマの新設置である。以下のテーマにみられるように、諸教科を接続するテーマの発源的コンセプト、たとえば「環境」や「健康」などがそのままの形を残してテーマ化されているわけではない。むしろ、日常生活現実の中で営まれる生活事象にかかわる事柄や子どもが親近感をもつ事象がテーマ化されている。それは、距離的に、あるいは精神的に身近な事象だと言えることができる。少なくとも基礎学校段階では、いわゆる現代的課題の直接的なテーマへの転用は避けられているとみた方がよい。授業単元名としてのテーマの実践化を考えても、その方が適切であるにちがいない。以下に、諸教科を接続するテーマの一覧を学年計画ごとに挙げておく。

[第1・2学年]

A. 1 私には名前がある。(プ,カ,ド,事,図,音,ス)

- A. 2 私たちの周囲の数と形(ド, 事, 数, 図, ス)
- A. 3 春(プ, カ, ド, 事, 数, 図, 音)
- A. 4 光の飾りつけの中でクリスマスを体験しよう(プ, カ, ド, 事, 図, 裁, 音)
- A. 5 本をつくろう(ド, 事, 数, 図)
- A. 6 収穫感謝(プ, カ, ド, 事, 数)
- A. 7 空間活動(事, 数, 図, 裁, 音, ス)
- A. 8 素材が私たちを包み, 外見を変える(ド, 図, 裁, 音, ス)
- A. 9 お金: 両替, 支払い, 願い, 必要性(プ, ド, 事, 音)
- A. 10 聞く, 理解する, 理解しあう(プ, カ, ド, 事, 音, ス)

[第3学年]

- 3. 1 感動のある風景をつくろう, 表現しよう(ド, 図, ス)
- 3. 2 タイヤで動く乗り物をつくろう(ド, 事, 数, ス)
- 3. 3 指人形の劇(ド, 図, 裁, 音)
- 3. 4 友達をつくる, 友達になる(プ, カ, ド, 事, ス)
- 3. 5 軌跡をたどる: 地域の歴史(プ, ド, 事, 数, 裁)

[第4学年]

- 4. 1 ロシアの昔話「火の鳥」のパレエとストラビンスキーの音楽(ド, 図, 裁, 音, ス)
- 4. 2 私たちの地域に住んでいる外国からきた人々(プ, カ, ド, 事, 裁, 音, ス)
- 4. 3 火: 基本要素についての教育(ド, 事)
- 4. 4 文字と文字文化(プ, ド, 事, 数, 図, 音)
- 4. 5 贈り物と課題としての天地創造(プ, カ, ド, 事)

2) 郷土・事実教授からの横断的接続について

バーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校学習指導要領では、77年版以来、諸教科の横断的な関連性を矢印で示す「記号表示方式」が採用されてきたが、それは94年版においても踏襲され、関連する他教科のテーマへの接続が矢印()で表示される。94年版ではそれに加えて、諸教科を接続するテーマの設置にともない、接続記号が追加された。各教科のそれぞれの活動領域において、関連する「諸教科を接続するテーマ」は>の記号を用いて表示されることになった。これは94年版において追加された措置である。77年版を84年版に改訂するに当たって、「各教科をより一層関連づけようとする意図⁶¹⁾が明確に現れていたが⁶²⁾、教授計画を「教科別編成」から「学年別編成」に切り替えた94年版では、どのように諸教科の接続は構想・展開されているのだろうか。郷土・事実教授と諸教科を接続するテーマ及び他教科との接続について、表2, 3, 4のように学年計画ごとに分類し、それに基づいて分析すると以下のことが判明する。

導入授業では、郷土・事実教授と諸教科を接続するテーマとの関連が15ヶ所、他教科との接続が11ヶ所、第3学年では、諸教科を接続するテーマとの関連が3ヶ所、他教科との接続が13ヶ所、第4学年では、諸教科を接続するテーマとの関連が7ヶ所、他教科との接続が15ヶ所である。各学年段階の郷土・事実教授において、関連づけの示されていない諸教科を接続するテーマがそれぞれに1から2個存在する。全学年を通しての郷土・事実教授と他教科との接続は、プロテスタントとは4ヶ所、カトリックとは5ヶ所、ドイツ語とは14ヶ所、数学とは6ヶ所、音楽とは4ヶ所、裁縫とは2ヶ所、図画とは4ヶ所、スポーツとは2ヶ所である。すなわち、多面的な接続を構想してはいるものの、全体的なバランスということからすれば、接続先がかなり偏っているといわざるをえない。教科でいえば、ドイツ語との接続が極めて重視されている。第3学年において諸教科と接続するテーマとの関連が3ヶ所しか構想されておらず、この点に関する改善は不可欠であろう。

以上の結果に基づいて、ラインホーファーの94年版に対する評価を検証しておく必要がある。彼は94年版の郷土・事実教授における諸教科を接続するテーマとの関連及び他教科との接続について、「郷土・事実教授が、諸教科を接続するテーマに対してほとんどの横断的接続を取り入れている一方、活動領域の授業

単元において他教科への指示はわずかにすぎない⁶³⁾との評価をくだす。学年計画ごとの分類表から彼の言説を検証すると、どんな結果が得られるであろうか。導入授業において、諸教科を接続するテーマとの関連は15ヶ所であり、1学年当りでは7.5ヶ所ということになる。他教科との関連では、1学年あたり5.5ヶ所である。これと他の学年計画の結果とを比較してみると、ラインホーフォーの評価は正当性を欠いていると判断せざるをえない。しかも、他教科との接続が少ないことを根拠にして、「郷土・事実教授がその固有性を保持している⁶⁴⁾と結論づけた言説は、極めて不適切な評価であるといわざるをえない。十分かつ正当なる根拠の裏づけを欠いているといえよう。

次に、起点となる郷土・事実教授の活動領域別に検証してみると、「郷土と異郷人」とは諸教科を接続するテーマとの関連が3ヶ所、他教科との接続が5ヶ所である。以下同様に、「生活と健康」では4ヶ所と5ヶ所、「空間と時間」では8ヶ所と15ヶ所、「動植物」では3ヶ所と3ヶ所、「自然と技術」では3ヶ所と3ヶ所、「メディアと消費」では4ヶ所と8ヶ所となる。ここでも、「空間と時間」の活動領域にかなり集中しているといわなければならない。郷土・事実教授の授業時数で、「空間と時間」への時間配分が他と比べて多いことを指摘したが、その理由の一つは諸教科接続的措置の多さによるものである。

「郷土と異郷人」、 「生活と健康」、 「空間と時間」、 「動植物」、 「自然と技術」、 「メディアと消費」、 「交通と環境」

表2 導入授業における諸教科を接続するテーマとの関連及び各教科との横断的接続

起点となる郷土・事実教授のテーマ	関連する諸教科を接続するテーマ, 接続先の教科及びテーマ
ともに生活し, 学校で学習する	> A. 1 私には名前がある
お互いに相手のことを考えて家庭で生活する	> A. 1 私には名前がある
感覚器官をつかって世界を把握する	> A. 10 聞く, 理解する, 理解しあう > A. 1 私には名前がある > A. 7 空間活動
学校の空間を構成する / 学校の近くを探検する	> A. 7 空間活動 > A. 4 光の飾りつけの中でクリスマス体験しよう > A. 2 私たちの周囲の数と形 ド, 活動領域1 (通学路の話) 図, 活動領域3 (身体・空間)
学校の時間を構成する / 時間を体験し, 区分する	> A. 3 春 > A. 4 光の飾りつけの中でクリスマス体験しよう 数, 活動領域3 (時間の単位, 時間を見積もり, 測定する) ド, 活動領域2 (詩, お話) 音, 活動領域1 (1年と1日の経過を表す歌) プ・カ, (教会暦年による祝祭の周期) 図・裁, (カレンダーづくりと行事: 月間カレンダーと誕生日カレンダー)
学校周辺の動植物を発見する	> A. 3 春 > A. 6 収穫感謝
動物への責任意識をもつ	プ, 教授単元2.1 (人間と動物と植物はお互いを必要とする)
空気と水: その特質をつかみ, 利用する / 風遊び: 飛行するものや水を使うものを作って, 試す	ス, 経験・学習領域4 (水中での遊びと動き) 数, 活動領域2 (軸対象の図)
メディアの利用と制作	> A. 5 本をつくらう ド, 活動領域2 (絵で描かれた物語を解読する)
願望と必要性	> A. 4 光の飾りつけの中でクリスマス体験しよう > A. 9 お金: 両替, 支払い, 願い, 必要性

表3 第3学年における諸教科を接続するテーマとの関連及び各教科との横断的接続

起点となる郷土・事実教授のテーマ	関連する諸教科を接続するテーマ，接続先の教科及びテーマ
他者を迎え入れて関係を築く	> 3. 4 友達をつくる，友達になる ド，活動領域1（会話規則） カ，教授単元9（私の世界，あなたの世界，みんなの世界） ド，活動領域2（他人のことを理解させてくれる文章や子どもの本）
正しく栄養をとる，多くの人の問題	カ，教授単元9（私の世界，あなたの世界，みんなの世界）
性差について学習する	ド，活動領域1（お互いに話し合う）
場所を調べる／平面図を描く手ほどきをする	> 3. 5 軌跡をたどる：地域の歴史 ド，活動領域4（文章を書く） 図，活動領域3（身体・空間） ド，活動領域4（居住地域の過去・現在・将来に関する文章を理解する）
植物と動物の間の相互関係，それらの生息空間を発見する	裁，活動領域3（模様のプリント）
乗り物を作って試す	> 3. 2 タイヤで動く乗り物をつくろう 数，活動領域3（長さの単位，巻尺を使っての測定）
他のメディアと比較してテレビの特性を認識する／有意義な交わり方を考える	数，活動領域3（時間） ド，活動領域2（絵のお話，コミック，対話，表現遊び） 音，活動領域2（聞く）

表4 第4学年における諸教科を接続するテーマとの関連及び各教科との横断的接続

起点となる郷土・事実教授のテーマ	関連する諸教科を接続するテーマ，接続先の教科及びテーマ
進学を挑戦と受けとめる	プ，教授単元4. 3. 2（達成と断念） カ，教授単元8（次のステップへと向かう小休止）
外国人の子どもたちの生活形態を知り，理解する	> 4. 2 私たちの地域に住んでいる外国からきた人々 プ，教授単元4. 5. 1（お互いから学びあう，分かち合う） 音，活動領域1（児童歌，児童ダンス） ド，活動領域2（世界中の童謡，児童図書，メルヘン）
人間には性的特質がある	ド，活動領域1（互いに話し合う） ド，活動領域1（互いに話し合う）
環境と人間の関係を明確にして，環境に対する人間の責任を意識させる	> 4. 5 贈り物と課題としての天地創造 > 4. 4 文字と文字文化 ド，活動領域2（出典，言葉で言い表す） 数，活動領域3（距離，時刻表） ス，経験・学習領域2（校庭での運動経験）
1年間の経過の中で植物を観察する／動物の季節への適応を理解する	> 4. 5 贈り物と課題としての天地創造 カ，教授単元1（天地創造に対する責任を人間は担っている）
火の制御と扱いのしかたを調べる／空気抵抗について知る	> 4. 3 火：基本要素についての教育 > 4. 5 贈り物と課題としての天地創造
新聞の役割と作り方を知る／新聞を作る	> 4. 4 文字と文字文化 ド，活動領域4（書くことと構成すること，文章を書く） 図，活動領域1（描く，グラフィック）
宣伝戦略と消費態度の関係を見抜く	音，活動領域2（知っているメロディ） 数，活動領域1（算術） 活動領域3（面積と容積，計算）

3) 諸教科における横断的接続

諸教科の横断的接続は，カリキュラム上においても教科間の連携が必要であるが，郷土・事実教授以外の他教科ではどのように規定されているのだろうか。検証してみたい。

宗教科は宗派に応じて選択される教科ではあるが、プロテスタントの教えとカトリックの教えとの共同活動(宗教科相互の統合的活動)⁶⁵⁾を重視する方針が示される。プロテスタントの教えでは、「特に、諸教科を接続するテーマとプロジェクトの枠組みで、諸教科横断的な教授と学習に関与する」⁶⁶⁾方針が示され、それはカトリックの教えにおいても同様に、「他教科との共同活動に開かれ、諸教科接続的授業に関与する」⁶⁷⁾と繰り返される。

ドイツ語では、「言語形成は子どもの全パーソナリティの発達と促進の本質的構成要素である」との立場から、「自立的に世界を解明する能力を身につけさせる」ために、「どの教科の授業であっても、それは言語の授業でもある」⁶⁸⁾と考える。この立場から、「正書法のための訓育は、教授計画で言及されている目標や内容を超えて、すべての教科の授業原理として考慮されなければならない。」⁶⁹⁾正しく記述するには、「知覚力、注意力、集中力」⁷⁰⁾を必要とするからである。数学では、「子どもの全体的促進(eine ganzheitliche Förderung)を可能にするという基礎学校の教育的任務にしたがって、数学の範囲を越えて日常生活や他の教科に対して意味をもつ精神的な態度様式を発達させる。」⁷¹⁾その場合の「重要な諸教科横断的原理は、分類、配列、再配列、一般化と特殊化、対応関係の発見、転用の企て、シェーマ化、効率的な表現、結論を導く思考」⁷²⁾などである。

図画では、「制作意欲は、子どもの体験・経験世界、お話、絵や遊びからわき起こるだけでなく、それによって基礎学校のすべての教科の内容が取り上げられうる」。その意味で、「制作することの基本諸原理は、諸教科接続的学習への可能性を提供する」⁷³⁾のである。裁縫では、生活現実及び諸教科接続的授業に適した学習形態と関連づけられて、「裁縫の授業は子どもたちの生活現実に目をむけ、衣服や必要な生地と交わる日常的な経験から出発する」とともに、「教科課程の措置及びプロジェクト的な措置、自由活動を可能にする」⁷⁴⁾と説明される。音楽では、「動きや描写遊びなどのさまざまな表現方法を伸ばし、諸教科接続的な授業計画及び授業構成の中で、それを子どもたちの言語や図画の能力や技能にも関連づける」⁷⁵⁾との指示からも、主に表現方法の育成の観点から諸教科の接続が図られようとする。スポーツでは、「動き、遊び、スポーツは、子どもたちの全体的な陶冶と訓育の不可欠の構成要素である」⁷⁶⁾とする考えに立ち、「義務を負う授業の範囲を超えて、演劇祭やスポーツ祭、スポーツ・プロジェクトは、保護者や協会、他校とともに、ドイツ青少年祭、学校内外のコンクールや競技会の機会をつかって促進されなければならない。」⁷⁷⁾

各教科からの積極的な関与の可能性が示されないと、二教科の結合を超えた、より複雑な複数教科に及び横断的な活動は構想されにくくなる。各教科のそれぞれの特性が考慮された上で、生活現実との結合と訓育的課題、鍵的資質形成等の観点から、多面的な諸教科接続的活動への関与の仕方を示すことが大切である。

5. 94年版における郷土概念の再規定

84年版と同様に94年版においても学校法の条文が学習指導要領の冒頭で示され、それに基づいて学校の陶冶と訓育の任務が規定される。学校教育における郷土の位置は、学校法第1条第2項に見いだされる。「知識、能力、技能の仲介を超えて、学校は、特に、神を前にしての責任、キリスト教の隣人愛の精神、人間的なるものと平和への愛、民族と郷土への愛、他者の信念や尊厳の尊重、達成しようとする意志や自己責任、社会的な実証へと訓育するとともに、児童生徒の人格と才能の開示するなかで彼らを育成することを義務づけられている。」⁷⁸⁾(強調筆者)そして同第4項では、「学校のあらゆる課業は、ここで言及された価値と規範を基盤にして遂行される」⁷⁹⁾とする。学校法に基づいて、学校における訓育と陶冶の目標が規定されるのであるから、「民族と郷土への愛」に関する価値や規範、それにかかわる教育内容も、なんらかのかたちで学習指導要領に投影されなければならない。

郷土概念を84年版と94年版とで比較したときに、94年版では郷土の価値に対してより相対化された規定がなされたとして、ラウターベルクは郷土概念の規定の仕方に対する変化を指摘する⁸⁰⁾。このラウターベルクの指摘にしたがって、94年版における郷土概念の再規定の問題を明らかにしておきたい。

まず94年版の総則規定で、生活現実の中で経験し、理解を広げる新たな機会は、「自己のパーソナリティを自らの生活空間の所与物と関連づけ、それと積極的に対峙させ、それと自分自身を同一視させるととも

に、自分にとっての郷土を決定づける』⁸¹⁾という。同様に、「地域の所与物との積極的な対峙は、子どもたちの心を打ち、基盤となる関係を構築するとともに、そのことによって、子どもたちが自己の生活空間を同一視し、最終的にはその場所を郷土とみなすようになる』⁸²⁾とも規定される。伝統的な郷土概念では、所与としての郷土の存在を前提としてきたが、ここではその前提の見直しが図られている。これについては、現代社会における住民移動の頻繁化と国際化社会における移民の増加のファクターが背景にあると考えられる。

移動社会を前提とすると、出生地＝郷土としての、生涯定住型社会を想定した先験的な郷土像は、当然のことながら描きにくくなる。これはすでに、郷土概念の老朽化を指摘する文脈において、60年代末からの郷土科批判でも俎上に上げられていた。すなわち一つには、生来からの先験的なものでなく、個人の地域や社会への関与の深さによる結果としての「郷土」概念でなければ、現代社会の現実とのミスマッチは解消されない問題が存在する。これは、ある特定の土地への定着や根つき方が、後で形成されるものとしての後験的郷土観であり、郷土の根源とされてきた「血と大地」(Blut und Boden)の「大地」の次元での郷土概念の再規定の問題と関係する。もう一つは、移民にとっての郷土の問題である。60年代までの郷土科が民族的陶冶(volkstümliche Bildung)との批判を受けたように、郷土概念は先住自民族文化によって刻印され続けてきた。異文化圏出身者にも適用可能な郷土概念でなければ、現代社会のニーズを満たすことはできないといえるだろう。学習指導要領が母国語もふくめた自文化の中で育った自民族の子どもの就学を対象とするという前提そのものの変更が求められていたのであり、これは「血」の次元での郷土概念の再規定の問題であるといえることができる。

バーデン・ヴュルテンベルク州において、異文化圏出身者の社会的存在を前提として、そして彼らとの交わりを自明のこととして目標が定式化されたのは、94年版が最初である⁸³⁾。社会的均質性(soziale Homogenität)のスタンスに貫かれた84年版と比べて94年版は、「社会的に不均質な郷土(eine sozial heterogene Heimat)の生活が、目標として表記された』⁸⁴⁾ことにおいて、の1で述べた社会変動に対する認識が、改訂に反映されたとみることができる⁸⁵⁾。ただし、学校における課業の目標の一つに外国人の子どもの統合が謳われていても、それは、ラウターベルクが指摘するように、彼らの「文化的同化」(kulturelle Assimilation)⁸⁶⁾を求める内容であり、教育目標や内容の次元において、居住地域における多文化共存・共生を想定したものにはいたっていない。

これについては、総則規定及び学年計画の教育的基本方針で、たとえば「外国人の子どもたちの多くにとって、直接的な周辺環境の体験は、出身国との諸関連によって補われる。彼らは、郷土との結びつきを多義的に経験することもしばしばであろう』⁸⁷⁾と述べられる。また、「外国人の新入生の多くは、家庭で通例はもっぱら両親の母語のみが話されているために、ドイツ語の言葉の能力が十分でないという事情がでてくる』⁸⁸⁾ことや、「平行言語(学校と家庭とで使われる言語が異なること：筆者注)や家族の文化的な根幹によって、特殊な生活状況にあることに注意が払われるべきこと』⁸⁹⁾が学習指導要領で指摘される。郷土・事実教授の活動領域の次元では、「私たちの場所で、他の国からきた人たちが暮らしている』⁹⁰⁾、あるいは「他の国の子どもたちはどのように暮らしているのだろうか』⁹¹⁾などにみとることができる。

ま と め

94年版の最大の特徴は、カリキュラムの編成形式が「教科別編成」から「学年別編成」に切り替えられたことと、「諸教科を接続するテーマ」が公的カリキュラムにおいて本格的に規定され、内容が示されたことにある。これに加え、諸教科を接続するテーマによる教科知の統合及び教科知相互の統合が記号表示方式により図られていた。これらのことを踏まえて、94年版は、端的に「諸教科接続型カリキュラム」であると特徴づけられる。

このカリキュラムの編成コンセプトは、「訓育的なものを強調し、そして人間的な学力の高い学校(humane Leistungsschule)を公言することが、きたるべき学習指導要領の支柱」であり、「この新学習指導要領の重点は、思考と行為の鍵的資質(Schlüsselqualifikationen)が仲介され、不可欠な知識の基礎がつく

られるとともに情意的かつ社会的な能力を形成する現代的な一般陶冶のための本質的な構成要素にある。⁹²⁾それは、学校教育が真摯に取り組むべき課題として、「知識領域の断片化と生活形態の寸断とを考慮して、児童生徒に全体的な関連性を示すとともにネットワーク思考を促進することがより一層の重要性を増す」ので、「各教科で伝達される知識の基盤の上に、とりわけ諸教科接続的活動が授業の中でしっかりとしたポジションを確保しなければならない⁹³⁾」と考えられたからである。教科教育との二者択一的な選択としてではなく、教科教育の基盤の上に諸教科接続的活動が位置づけられているのであり、それは教科活動を補足・発展させるとともに、未来志向の資質を育成することが期待されたものであるといえよう。

最後に、かつての合科教授 (Gesamtunterricht) との相違点についての考察を簡単にまとめておきたい。一つには、子どもの内発性 (興味・関心) に代わる児童適合性の原理により、教授・学習過程をより合目的的で、合理的かつ可視的な活動として捉えようとする姿勢である。それは、指導計画を重視することにも表されている。二つには、全体性 (Ganzheit) という曖昧言語で説明を回避せず、公的カリキュラムにおいて一定程度の教科知の結合を示していることである。授業構成原理としてのみの指示では、その実行の成否は教師の個人的資質に委ねられてしまうので、一定のカリキュラム上の保障をしているところがかつての合科教授とは異なるといえる。三つには、資質形成の意図を持つことである。90年代の中ごろから、ドイツにおいてもコンピテンス形成の研究が広く進められ、各教科独自の資質と教科間で共通する資質とが再構成・再配分されてきているが、それは諸教科横断的授業 (諸教科接続的活動) の定着と無関係ではない。

註

- 1) 拙稿「60年代ドイツ連邦共和国における基礎学校改革」(『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』第52巻2号, 2004年3月), 「事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究」(『岐阜大学教育学部研究報告 = 実践研究 =』第52巻2号, 2004年3月), 「ドイツにおける基礎学校カリキュラム改革の文化高権の展開」(『岐阜大学 教育学・心理学研究紀要』第16号, 2004年11月), 「ドイツ連邦共和国における『教育の人間化』への教育政策の転換」(『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』第53巻1号, 2004年11月), 「70年代ドイツ連邦共和国における基礎学校カリキュラム開発」(『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』第53巻1号, 2004年11月), 「ドイツの基礎学校における統合教科『事実教授』のカリキュラム構成と諸教科横断的授業」(『岐阜大学教育学・心理学研究紀要』第16号, 2004年11月)。
- 2) Einführungspapier in die Lehrplanfortschreibung. In: Kultus und Unterricht. 1992, S. N171-N172.
- 3) dito, S. N171.
- 4) dito.
- 5) Kultus und Unterricht 1989, S. N27.
- 6) Fächerverbindendes Lehren und Lernen als Zukunftsaufgabe der Schule. In: Kultus und Unterricht 1991a, S. 401.
- 7) dito.
- 8) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 1 / 1994. Necker-Verlag, S. 5.
- 9) “Ein wichtiger bildungspolitischer Meilenstein der Legislaturperiode ist erreicht”. In: Kultus und Unterricht 1993a, S. N30.
- 10) „Fächerübergreifender Unterricht soll zum Schulalltag werden“. In: Kultus und Unterricht 1991c, S. N75.
- 11) Kultus und Unterricht 1991a, S. 401.
- 12) Lehrplanfortschreibung. In: Kultus und Unterricht 1993b, S. N36.
- 13) Kultus und Unterricht 1991c, S. N75, Schulintern Juli/1991, S. 1.
- 14) Schulintern Juli/1991, S. 2.
- 15) Bildungsplan 1 / 1994, S. 5.
- 16) ラウターベルクも、84年版と比べて、コンピテンスの習得がより一層明確に強調されているとみている (Rauterberg, Marcus: Die “Alte Heimatkunde” im Sachunterricht. Klinkhardt 2002, S. 178)。
- 17) Kultus und Unterricht. 1991c, S. N75.
- 18) dito.
- 19) dito.
- 20) Kultus und Unterricht 1993b, S. N36.
- 21) dito.
- 22) Kultus und Unterricht 1991a, S. 401.

- 23) dito.
- 24) dito.
- 25) "Unterricht in einer Atmosphäre des Vertrauens". In: Kultus und Unterricht 1991b, S. N15.
- 26) dito.
- 27) vgl. Kultus und Unterricht 1991a, S. 401.
- 28) Kultus und Unterricht 1991a, S. 402 und S. N76, 1992, S. N171. 1992年までの行政文章では、均整的授業、プロジェクト授業、プロジェクトの日の他に教科活動や探究日なども示されていたが、1993年の新学習指導要領の改訂の骨子を定めた行政文章（Lehrplanfortschreibung）では、3つの授業形式に限定された（Kultus und Unterricht 1993b, S. N36）。
- 29) Kultus und Unterricht 1991c, S. N76.
- 30) Kultus und Unterricht 1993a, S. N29.
- 31) Kultus und Unterricht 1992, S. N171. これらとともに合計13の諸教科横断的（諸教科を接続する）テーマに基づく内容構想の展開が着々と進められていた。それは、「諸教科横断的テーマにおける訓育的教授」と題され、テーマごとに各教科の活動単元等の接続がまとめられたものである（Erziehender Unterricht in fächerübergreifenden Themen. In: Kultus und Unterricht. 16/1987, S. N72-N139 und 6/1989, S. N33-N119）。「諸教科横断的なテーマは、『責任倫理』の意味において自己責任へと青少年を訓育し、さまざまな生活領域において共同責任を引き受け、自己のイニシアティブを発揮するように導くと同時に、職業・労働界の諸要求をも準備するものである。」（Kultus und Unterricht 1987, S. N72）ヴォイシュニークとクラインシュミットは、諸教科横断的なテーマにおける訓育的教授によって価値志向が実現すると考えている（vgl. Woischnik, Eckart / Kleinschmidt, Gottfried: Schlüsselqualifikationen und Bildung in Baden-Württemberg. In: Lehren und Lernen. 1989/Heft 11, S. 3）。
- 32) "Die Gesamtlehrerkonferenz entscheidet künftig über die Wahl der Ausgangsschrift in der Grundschule. In: Kultus und Unterricht. 1993c, S. N88.
- 33) dito.
- 34) Kultus und Unterricht. 1993a, S. N29.
- 35) dito.
- 36) dito.
- 37) 拙稿「ドイツの初等教育カリキュラムの動向」（国立教育研究所 平成6～10年度特別研究「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」『中間報告書（ ）』平成8年3月）315 - 326ページ。坂野・原田「ドイツのカリキュラム政策」（『国立教育研究所研究収録』第33巻，1996年）21 - 38ページ。
- 38) Kultus und Unterricht 1992, S. N172.
- 39) Kultus und Unterricht 1993b, S. N39.
- 40) Kultus und Unterricht 1993a, S. N29.
- 41) Schule im Blickpunkt. 1994/95, H.2-3, S. 15-21.
- 42) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02. 05. 1994) S. 4.
- 43) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 5/1984. Necker-Verlag, S. 13-14.
- 44) Bildungsplan 1 / 1994, S. 29.
- 45) dito, S. 9.
- 46) dito, S. 10.
- 47) dito.
- 48) dito, S. 12.
- 49) Reinthoffer, Bernd: Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Klinkhardt 2000, S. 187.
- 50) Bildungsplan 1 / 1994, S. 15.
- 51) dito.
- 52) dito.
- 53) dito.
- 54) dito.
- 55) dito.
- 56) Lehrplanarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. In: Kultus und Unterricht 1992, S. 485-487. 所属・職責等は当時のものである。
- 57) Bildungsplan 1 / 1994, S. 22.

- 58) dito, S. 22-23.
- 59) dito, S. 23.
- 60) dito.
- 61) Reinhoffer, S. 175.
- 62) 拙稿「統合教科『事実教授』と『諸教科横断的授業』のカリキュラム改訂」(『岐阜大学教育学部研究報告 = 教育実践研究 =』第7巻, 2005年3月) 参照。
- 63) Reinhoffer, S. 190.
- 64) Bildungsplan 1 / 1994, S. 190.
- 65) 宗教科相互の統合的活動の重視は, たとえば次のように説明される。「プロテスタントとカトリックの宗教の授業のための教授計画は, 導入授業の最初のおよそ6週間をめぐり, 諸教科を接続するテーマとプロジェクトにおける共同活動の実行に協力しあう。」(Bildungsplan 1 / 1994, S. 18-19)
- 66) Bildungsplan 1 / 1994, S. 16.
- 67) dito, S. 19.
- 68) dito, S. 20.
- 69) dito, S. 21.
- 70) dito.
- 71) dito, S. 23.
- 72) dito.
- 73) dito, S. 25.
- 74) dito, S. 26.
- 75) dito, S. 27.
- 76) dito.
- 77) dito, S. 28.
- 78) dito, S. 9.
- 79) dito.
- 80) Rauterberg, Marcus: Die "Alte Heimatkunde" im Sachunterricht. Klinkhardt 2002, S. 178.
- 81) Bildungsplan 1 / 1994, S. 22.
- 82) dito, S. 11.
- 83) vgl. Rauterberg, S. 179.
- 84) dito.
- 85) ただし, キッパーが指摘するように, 学習指導要領では「異文化間学習」(interkulturelles Lernen) の概念はまったく用いられておらず, 「他国の子どもたちの生活様式を, 知り, 理解する学習」(たとえば, 学習指導要領の138ページと196ページを参照) にとどまっている (Kiper, Hanna: Beispiel: Baden-Württemberg. In: Die Grundschulzeitschrift 81 / 1995, S. 50-51)。
- 86) Rauterberg, S. 180.
- 87) Bildungsplan 1 / 1994, S. 11.
- 88) dito, S. 35.
- 89) dito, S. 111.
- 90) dito, S. 138.
- 91) dito, S. 196.
- 92) Kultus und Unterricht 1993a, S. N30.
- 93) Kultus und Unterricht 1993b, S. N36.1