

諸教科統合型の「ヘンティッヒ・カリキュラム」に関する研究

～バーデン・ヴュルテンベルク州基礎学校学習指導要領（2004年版）における
カリキュラム構成とコンピテンシー・ファクター～

A Study on the "Hentig-Curriculum" as an inter-disciplinary and integrated
Type of Curriculum in Baden-Württemberg, the Federal Republic of Germany

原 田 信 之*

HARADA, Nobuyuki

キーワード：基礎学校，事実教授，学力，教育スタンダード，ハルトムート・フォン・ヘンティッヒ

I. はじめに

ドイツでは、1995年に実施された「第3回国際数学・理科教育調査」（略称TIMSS，1997年6月に公表）と2000年にOECD加盟国を中心に実施された「生徒の学習到達度調査」（略称PISA，2001年12月に公表）において芳しくない結果を得たことから、TIMSSショック及びPISAショックという言葉を生み出すほど、生徒の学力不振は深刻に受けとめられた。それ以来、学力向上を図るための抜本的な対策がとられてきた。

一方、先進諸国の学力改革の情勢に視野を向けると、その多くの国で教育スタンダードの導入によって学力水準を確保しようとする政策が進められている。地方分権国家であるドイツにおいても、2003～04年にかけて国家的教育スタンダードの決議に踏み切ったのである。この教育スタンダード導入の動向は、簡単に英米型の新たな自由競争原理に根ざした改革の浸透といわれてしまうことがあるが、その捉え方は十分ではない。各国においては、移民問題等の政策課題や政策理念などそれぞれの国情は異なっていることから、多様な政策展開がなされていることも事実である。その問題意識から先進国の教育政策情勢に関して、端的に米英型の「新自由主義政策」対独仏型の「社会的不平等の是正に重点を置く政策」という新たなイデオロギーの対立と捉え、拙稿「教育スタンダードにおけるカリキュラム政策の展開」¹⁾では、ドイツにおいて学力向上を目指すカリキュラム政策はどのような展開をみせているのか、その政策ターゲットは何かを明らかにした。

本稿はその各論に位置づけられる。先の論文では、90年代後半から現在に至るまでに展開されたカリキュラム政策について総論的に述べたが、ここでは、学習指導要領をそのカリキュラム政策が具体的に展開された一つの結果とみなす。それは、学習指導要領それ自体の原理的な特性、果たすべき機能と役割、内容構成の内実を明らかにすることで、ドイツで進められている教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開を、より具体化された次元で把握することができるからである。つまり本稿は、包括的な学力改革と実際的な授業展開との接点となる公的カリキュラムの次元で、意図された学力観や学力（コンピテンシー）の中身を考察することを目的とするものである。その場合に、国際学力調査においてドイツ諸州の中で優秀な成績をおさめ、なおかつ近年の政策展開を反映して起草段階から既に施行段階に移ったバーデン・ヴュルテンベルク州の2004年版基礎学校（小学校）学習指導要領²⁾（以下、新学習指導要領と略す）を対象にする。

* 岐阜大学教育学部（学校教育講座）

II. カリキュラム政策と教育スタンダード

ドイツでは、1997年のコンスタンツ決議によって、カリキュラム改革と学力調査との連動的な関係が形成された³。そして2003年12月には中級学校第10学年のドイツ語、数学、第1外国語の、2004年10月には基礎学校第4学年のドイツ語と数学とともに、基幹学校第9学年のドイツ語、数学、第1外国語の、また同年12月には中級学校第10学年の生物、化学、物理の国家的教育スタンダードが常設文部大臣会議 (KMK) において決議された。基礎学校ではドイツ語と数学の2教科に限られているものの、これは地方分権国家における全国共通の基準 (スタンダード) の誕生を意味する。

しかしそれは同時に、各州が教育に関する権限を有することを規定した「文化連邦主義」の原則との関係が問われることから、この教育スタンダードにどのような性格をもたせているのかが問われるところでもある。そしてその延長線においても一つ注目すべきは、各州で告示される公的カリキュラムと学校の自律性 (Schulautonomie) との関係である。90年代後半から学校裁量の範囲を拡大させようとする政策がとられてきたことに対して、すなわち、スタンダードによる統合 (統一化) と各学校の裁量の拡大による分化 (多様化) という、この一見矛盾する対立関係をどのように機能的に輻輳させるかの問題が存在することである。さらに各教員には、学習指導要領で示された大綱的な目標や内容から外れない限りにおいて、「教育の自由」が認められており、教材の選択やどんな授業方法で授業展開がなされるかについての広範な裁量が与えられていることも関係してくる。

これらの問いについては、まず連邦レベルでは国家的教育スタンダードがどのように特徴づけられているのかを明らかにした上で、実行権を有する州がそれをどのように再規定しているのかについて掘り下げて考察しておく必要がある。その場合に鍵となるのが、「教育スタンダード」と「コア・カリキュラム」、「学校カリキュラム」の関係であろう。

まず、国家的教育スタンダードについてであるが、KMKにしたがえばそれは、「特定の教科の中核領域に集中する」ものの、「後続する学校や職業の能力形成に有意義でなおかつ連関的な学習を可能にする、教科的及び教科横断的な基礎的資質・能力 (Basisqualifikationen) を定式化したものである⁴」と規定される。連邦教育省 (BMBF) も「教育スタンダードとは、一般的教育目標が把握され、特定の中心的教育目標が達成されるために、学校が生徒に伝えなければならないコンピテンシーを指す。・・・このコンピテンシーは、課題設定できるように、そしてまたテストによってしっかりと把握可能なように具体的に描かれている⁵」と説明する。従来 of 学習指導要領を介して主に教育目標・内容を基準的に提示する手法を「インプット管理型」とするならば、教育スタンダードは教育の結果を評価する「アウトプット管理型」の、いわゆるアウトカム (結果) 重視の立場を示したものといえよう。国家的教育スタンダードの場合、初等教育 (基礎学校) 修了時と義務教育修了時のスタンダードであることから、特定教科に関する教育の到達目標を明確にして、結果を検証し質を保証するとともに、学校に対するゆるぎない信頼を確立することが問われているとみられる。

次に、バーデン・ヴュルテンベルク州文部省では、カリキュラム政策の展開はどのように構想されているのだろうか。同州文部省は、今回のカリキュラム (学習指導要領) の改訂について、学校修了後も実社会 (職業界) で役立つコンピテンシーの習得を目的として、「学校の教育的自律性の促進と課業の結果を比較しやすくすることにある⁶」と説明する。それはまた、「自立的な学習や活動を促進し、諸教科結合的な授業やプロジェクト授業のための多様な機会を提供する⁷」ことになるという。同州の新学習指導要領では、すべての教科及び諸教科結合領域に対して示された内容を「教育スタンダード」と名づけた上で、一部を例外として初等・中等教育段階を通して2学年ごとに示されたものとなっている。換言すると、特定の教科のみに限定されないで、全教科及び従来の諸教科を統合させた諸教科結合領域の教育スタンダードを規定したところがバーデン・ヴュルテンベルク州の場合極めて特徴的であり、評価されなければならないだろう。もちろんそれは、「責任を自覚させ、質を高め、

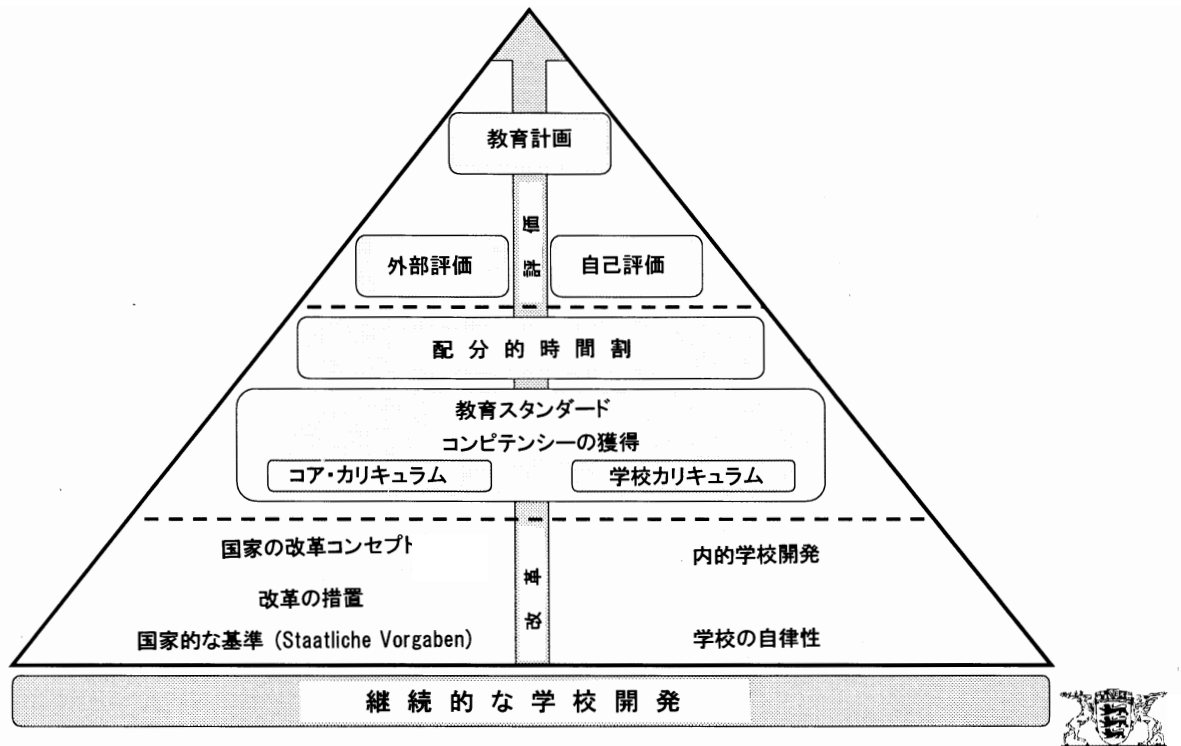
教育力を強化する⁸』とのシャバーン州文部大臣⁹の言明にも表現されているように、教育的な質の向上は、学校教育にかかわる家庭や児童福祉、地域社会を含めた全教育関係者の責任意識を前提に成り立つものである。その中でもとりわけ各学校は、本来、子どもたちを一定の学力レベルにまで到達させてから修了させる教育責任があり、その意味でアウトプット管理の手法は、各学校の教育結果に対する責任意識の高揚を図るものとして機能することになる。

さて、州文部省編集の『多彩な学校』(Spektrum Schule)によれば新学習指導要領は、教育スタンダード、コア・カリキュラム (Kerncurricula)、学校カリキュラム (Schulcurricula)、配分的時間割 (Kontingentsstundentafeln)、評価を構成要素にもつ¹⁰。新学習指導要領における教育スタンダードについては、すべての教科及び諸教科結合領域が対象にされ、「一定期間のうちに児童が意のままに扱えるようにならなければならない専門コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー、方法コンピテンシーを定めたもの¹¹」を意味する。この教育スタンダードの説明から、新学習指導要領は、後述するように、自己と社会、専門知(教科的内容)と操作知(学習技能)の4つのコンピテンシーを柱にする包括的・調和的学力観を基盤にしていることもわかる。次に、コア・カリキュラムは、「教育スタンダードの中で定められたコンピテンシーにしたがって内容は組み込まれていて、その内容は授業時数のおおよそ3分の2を使って扱われるように選択・配列されたもの¹²」である。残りの3分の1の授業時数分の内容は、「学校カリキュラム」によって補われ深められるべきものであり、各学校が編成権を有する自由裁量分ということになる。教育スタンダードは、教育内容の中核部分を規定した「コア・カリキュラム」(=学習指導要領によって規定された内容)と、各学校の裁量によって定められる「学校カリキュラム」を包含したものなのである(図1参照)。もちろん中核(コア)の内容についても、その授業展開は従来どおり各教員の「自由裁量」に委任されるものである。その原則自体の変更はないものの、学校カリキュラムの導入によって学校としての計画性がより強く求められることからすれば、それは教員個人の個別的裁量というよりも、むしろ教員集団としての学校という同僚組織のもつ裁量の影響を受けざるを得なくなる。配分的時間割は、各学校における弾力的時間運用を可能にする措置であり、各学校の教育活動の特色(プロフィール)づくりに寄与するものである(Ⅲを参照のこと)。構成要素の最後の評価は、児童の学習成果の判定規準というよりも、学校としての教育実践の結果を判断する意味合いをもち、各学校の教育責任にかかわって位置づけられている。これは、各学校への裁量の付与という、教育行政側からすれば行政関与の空白部分(中間プロセス・実施過程)の形成と、そのもう一方で行政責任としての「自由裁量」の出口の部分でのコントロール(管理)とがセットになっていると捉えるべきだろう。この、より具体的な次元からも、入口管理と出口管理とをセットにした管理システムへと移行しつつある現状を理解することができる。もちろんその場合の管理とは、行政管理を指すだけではない。自己評価や外部評価を導入するところが、従来とは異なるところであり、「自律的な学校づくり」の可能性もそこに見いだすことができよう。

それでは、新学習指導要領に導入した上記5つの構成要素から何が期待されるのであろうか。ここでも『多彩な学校』にしたがって4つの点を示しておきたい¹³。

1つは、教育スタンダードを規準にして、それがどの程度達成できたかの比較作業が期待される。2つは、各学校の教育コンセプトやカリキュラムの独自性など、学校の特色(プロフィール)づくりである。3つは、学校生活の新たな時間サイクルづくりである。これは、開かれた児童中心の授業形態や自己の興味に基づく自律的活動を充実させる時間設定とともに、ドイツに伝統的な半日制の学校から全日制への移行が視野に入れられており、授業時間の午後への拡張を可能にするものである。いずれにしてもこれまで以上に、各学校(教師)においては時間のマネジメント力が必要になる。4つは、診断的活動である。児童の個別的な学習レベルを高めるために、児童個人の促進計画、学校としての促進コンセプト、保護者への助言をセットにした計画的活動が行われる。ドイツ語と数学の2教科に対しては、診断的活動とその2年ごとの報告が義務づけられている。KMKで決議されたこれら

2教科の国家的教育スタンダードは、基礎学校第4学年修了時における到達度の規準として機能するものであるが、診断的活動は、州文部省として各学校（教師）がその責任を果たす仕組みを設けたものと考えられる。



【図1】 カリキュラム改革のコンセプト¹⁴

Ⅲ. 配分的時間割 ～授業時数の弾力的運用～

かつて授業時数は各学年及び教科ごとに示されていたが、弾力的運用による各学校の自由裁量の拡大と自律的な特色づくり、そして教育現場における学校の自己責任の原則から、今期改訂において授業時数規定が大きく変化した。授業時数表のように、基礎学校の週間授業時数が4年間分まとめて示されることになったのである。各学校がこの枠内で授業時数を独自に配分した時間割を作成できることから、「配分的時間割」(Kontingentsstudententafel)といわれる。

基礎学校の授業時数表

それぞれの教科等に対して、どの学年に何時間配分するかは、各学校の裁量事項なのである。たとえば、「人間・自然・文化」の諸教科結合領域では、4学年分の25時間を学校の判断で各学年に配当することができることになる。ただし、年間を通して0時間の学年をつくることはできない。バーデン・ヴュルテンベルク州の場合、教育スタンダードが2年ごとのサイクルで規定されていることから、実際的にはこの2年サイクルを意識した授業時数の経営が必要になる。それは、活動的・発見的授業や創造力を育成するための授業の実施を促すためのものであることにも理解が必要である。

教科等	週間授業時数
宗教の教え	8
ドイツ語	26
外国語	8
数 学	19
人間・自然・文化	25
動作、遊び、スポーツ	12
テーマ志向のプロジェクト	
合 計	98
補足的提供	10

なお、テーマ志向のプロジェクトには授業時数が規定されていないが、教科等の授業時数を取りまとめて実施されなければならないことが、備考で説明されている。補足的提供は、学校局（教育委員会）がその運用内容を指示することになっているが、通常、音楽フェスティバルや演劇の発表会、展

示会など学校の特色づくりの一環としての行事や、補助・促進授業として児童の学習の進度に応じた個別指導、クラブ活動（AG）、ドイツ語を母語としない児童の言語能力促進の時間に当てられることが多い。

IV. 学力モデルとコンピテンシーの規定

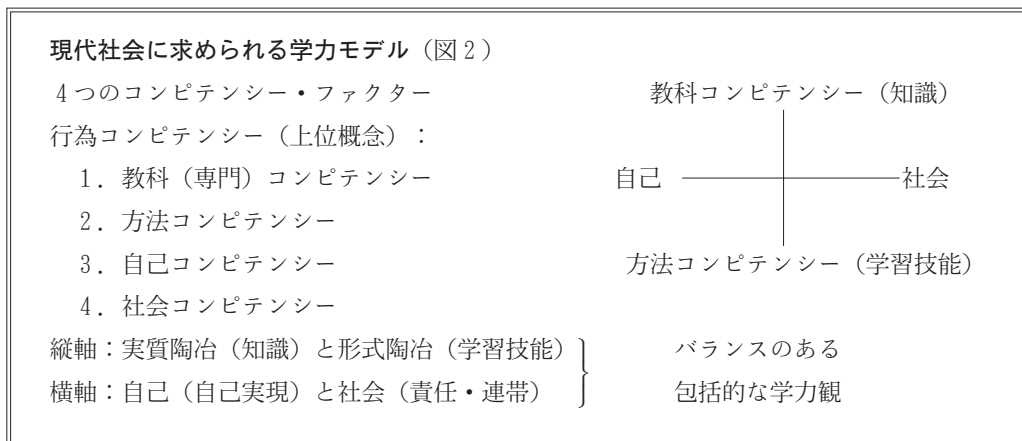
すでに述べたように、近年のドイツには、国家的教育スタンダードの導入によるカリキュラム政策の展開がみられるが、そもそも教育スタンダードはどのように機能するものなのだろうか。そして、この教育スタンダードによって、どのような資質・能力（コンピテンシー）の形成が図られようとしているのだろうか。

まず、教育スタンダードが果たす本質的な役割は2つある。一つは、各学校を共通の義務的な目標に指し向けることであり、二つは、学校生活上の学習成果の把握と評価のための基盤を形成することである¹⁵。つまり、学校と授業の質の確保と向上、そして内外評価のための明確な規準を提供することである。KMKの教育スタンダードが提示した規準の中身は、①各教科の包括的な基本原理、②一定期間内に到達されるべき教科関連的なコンピテンシー、③体系的学習とネットワーク的学習とを目指し、累積的コンピテンシー獲得の原理にしたがうこと、④要求される領域の枠での期待される成果、⑤各教科の中核領域、⑥中間的要求レベル（規定スタンダード）、⑦課題例による具体像、である。連邦教育省（BMBF）は、「教育スタンダードとは、一般的教育目標が把握され、特定の中心的教育目標が達成されるために、学校が生徒に伝えなければならないコンピテンシーを指す。・・・このコンピテンシーは、課題設定できるように、そしてまたテストによってしっかりと把握可能なように具体的に描かれている」¹⁶と説明する。換言すれば教育スタンダードは、具体的な学習目標に置き換えることのできる**教育目標**、発達レベルを展望して生徒に習得されることが求められる**コンピテンシー**、スタンダードの達成度（学習プロセスの結果）を**実証的に検証するための水準**という3つの要素から成り立っている。その際に、スタンダードのもつ、それぞれの立場から具体化されるべき包括的な教育目標及び評価のための達成度の水準という性格はその機能的側面を現しており、コンピテンシーがその要（かなめ）として実質的な学力の中身を規定していると考えられる。

そのコンピテンシーについて、ヴァイネルトは、「所定の問題を解決するために、個々人が自由自在に操作でき、そして習得可能な認知的能力と技能であるとともに、多種多様な状況における問題解決を効果的にかつ十分に責任を自覚して役立てるために、その認知能力及び技能と結合する動機や意欲、社会性である」¹⁷と定義する。そして「個々人のコンピテンシーは、知識、能力、理解、技能、行為、経験、意欲のような網状に共振しあうファセット」だとする説明からも、ヴァイネルトが具体的に描く学力観は、極めて調和的・包括的なものであるといえよう。

さて、バーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領に視角を転じると、その基盤をなすのは、現在の知識社会が困って立つ新・人的資本論（human resource）¹⁸であり、職業力（職能）を射程に入れた「現代社会に求められる学力」である。それは大きく4つの柱によって構成される。すなわち、①**教科（専門）コンピテンシー（Fachkompetenz）**、②**方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）**、③**自己コンピテンシー（Personale Kompetenz）**、④**社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）**の4つである。かつて、実質陶冶と形式陶冶のどちらを優先させるかをめぐる論争があったが、教科（専門）コンピテンシーが実質陶冶（知識）に、方法コンピテンシーが形式陶冶（学習技能）に相当するならば、「現代社会に求められる学力」は、実質陶冶と形式陶冶の縦軸と、自己（自己実現）と社会（責任・連帯）の横軸とのバランスのとれた包括的かつ調和的な学力観にたっていることになる（図2参照）。しかも、同州の学力観では、4つのコンピテンシー・ファクターの上位概念に行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）が位置づけられる¹⁹ことから、少なくとも各教科の親学問からのトッ

プダウンの論理からだけで、習得されるべき資質・能力が規定されているわけではないことがわかる。そして、これらのコンピテンシーは、一つひとつを切り離して別々に習得されるものではない。その意味で、プロジェクト式の授業や活動的・発見的学習など、各コンピテンシーを結びつける統合的な学習活動の組織が教育実践開発の上での課題となる。



V. 2004年版基礎学校学習指導要領の特徴

1. ヘンティッヒの教育理念の具現化

バーデン・ヴュルテンベルク州2004年版学習指導要領は、ドイツで唯一の完全なるオープンスクールであるビーレフェルト実験学校²⁰ (1974年に設立) の主導者であった、ハルトムート・フォン・ヘンティッヒ (Hartmut von Hentig) を中心に構想された。それは、「ヘンティッヒ・カリキュラム」と呼んでよいものである。それは、これまでヘンティッヒの教育思想に描かれてきた3つの"P"のための陶冶への言及において特徴を指摘することができる。

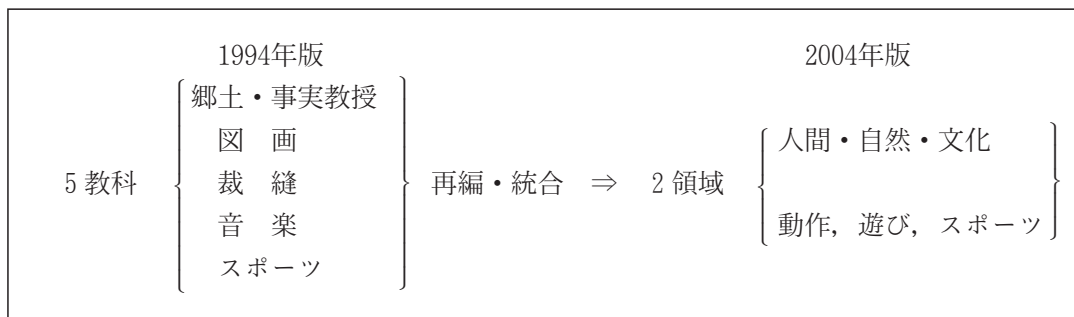
3つの"P"のための陶冶とは、人格陶冶 (personliche Bildung), 実践的陶冶 (praktische Bildung), 政治的陶冶 (politische Bildung) のことである²¹。人格陶冶とは、社会に依存することなく、何を為すべきかを自ら探し求める、「自己形成をしようとする人」を育成することである。実践的陶冶とは、人間に様々な可能性を与え、満たされた世界で生きることの方向性を指し示し、労働参画社会において生き抜くのに必要な知識や技能、心構えや態度にかかわる能力を付与することである。そして政治的陶冶とは、ビーレフェルト実験学校の教育理念に掲げられてきた生活共同体 (ゲマインシャフト) としての「ポリスとしての学校」²² へのイメージが背景にあると考えられるが、学習指導要領では個々人の視野を、公共の福利へ、権利と義務の成り立ち・認識・遵守へ、自由の確保、秩序やエチケットの尊重へと指し向けることなどが挙げられている。

ヘンティッヒの教育観から導き出される学校の役割について、彼は、「学校は人類が蓄積してきた諸経験と、その中で獲得された"よき人生"を送るための価値基準を授けると同時に、不確定な未来であるが故に必要な道具的知識や手段を準備する」²³ 機関であるとする。陶冶思想論において新人文主義思想に立ち返りつつ主張されるところの人格の調和的発達、長くドイツの教育目標の基底に横たわっていた。ヘンティッヒはこの伝統的陶冶論における全人的発達の考えを継承する一方、従来、訓育 (Erziehung) 論によって捉えられてきた「全人的に強くする」²⁴ 教育作用を陶冶 (Bildung) に付加するのである。それは、人が、複雑な変化を見せる社会においてよく生き抜くための個人であると同時に、よき社会の形成者である市民でなくてはならないからである。常に不安を抱える自我、自信の欠如、自己利益のみの追求、社会的モラルの崩壊など、現代社会は、個人的な生の充実を希求する自己実現も、社会の一員としての自覚 (参加) と責任を求める市民性の向上も、ますます困難な状

況にある。このような社会状況下において、ヘンティッヒは「全人的に強くする」ことが大切だと述べるのだが、それが単に心を強くする精神論や倫理性の高揚を指しているだけではないことは、「全人的」と冠せられているところからも明らかである。人が個人であると同時に市民としてよりよく生きるために、習得されるべき調和的な資質・能力（人類の諸経験・価値基準）の知的育成を視野に入れるが故に、彼は陶冶概念を用いてこの「全人を強くする」教育作用を説明したと考えられる。

2. カリキュラム構成上の特質

さて、基礎学校2004年版学習指導要領の特徴は、一つに、学習指導要領に相当する「教育計画」(Bildungsplan) の名称は従前どおり継続されたものの、その各論編に当たる「教授計画」(Lehrplan) に相当する部分が、新たに「教育スタンダード」(Bildungsstandards)として示されたことである。二つに、1994年版では諸教科の内容の編成構造が「教科別編成」から「学年別編成」へと切り替えられたが、2004年版ではそれがさらに2学年ごとにまとめられ、第2学年と第4学年の「コンピテンシーと学習内容」として示されたことである。三つめの特徴として、従来の社会と自然科学・技術を中心とする統合教科と実技系の教科、すなわち「郷土・事実教授」や「図画」、「裁縫」、「音楽」、「スポーツ」の5教科の再編・統合が行われ、2つの領域にまとめられたことである。その2領域とは、「人間・自然・文化」(Mensch, Natur und Kultur) と「動作、遊び、スポーツ」(Bewegung, Spiel und Sport) である。そしてこの2領域に対しても「諸教科結合のための教育スタンダード」(Bildungsstandards für den Fächerverbund) が示されている。この諸教科統合領域の形成には、特に注目しておく必要がある。そして四つには、教育スタンダードの内容が、獲得されるコンピテンシーを柱に起草されていることである。五つには、これまで第3学年から必修でしかも学習指導要領そのものの中では基準を示してこなかった第一外国語（英語もしくはフランス語）が、第1学年から必修になり、その教育スタンダードが示されたことである。



以上、2004年版の主な改訂点を5つにまとめたが、教科の再編・統合が断行されたところに「ヘンティッヒ・カリキュラム」の最大の形式的な特色があるとみてよい。

3. 総則編における教育目標の規定

新学習指導要領の総則編は、ヘンティッヒの名において示されており、彼の教育観がもっともよく現れているところといえる。

児童が到達すべき目標は、大きく態度 (Einstellungen), 技能 (Fähigkeiten), 知識 (Kenntnisse) の3つに区分される。

1) 態度

まず、学校で児童に習得させるべき態度 (Einstellung) はどのように描かれているのだろうか。その態度とは、心の持ち方(Haltung), 進んでやろうとする構え (Bereitschaft), 遠慮, 慣れや確信, 確実性, 疑いを包括するものであるという。それらの態度は、「人間や近隣社会, 生活課題や生きる

意味、満足や幸福、平和と正当性、罪と赦し、歴史的なものと自然、健康、美、永遠性、運命、神などに関する表象（イメージ）に支えられる」²⁵ものである。それらの態度の習得は、教科学習や学校内の教育諸活動に限定されるものではない。

ヘンティッヒが到達すべき目標として示す態度は、次の10の諸経験をとおして習得されると考えられている²⁶。

1. 生きる自信を獲得し、不安を断ち切り、学習への喜びを持つようになること。トライ・アンド・エラーによって、関心をよせ、もっと学習する気持ちを得ること。
2. 危機に瀕する自然の財産を守り保護すること、小さき者や弱き者、傷ついた者を守り保護すること、すでにあるよいきまりを守ること、自ら与えた親切心、安全や法を守り保護することへの喜びを少なからず得ること。
3. 関与する世界で自分の役割を引き受け、自分が必要とされ、力になろうとする気持ちが高まることで他者からの信頼を享受し、信頼感を広めること。
4. 共同で生活する態度をとり、改善させていくことの気持ちを抱き、義務感をもつようになること。最初は小さな集団で、次には大きな集団での生活に活発に参加したいと願うこと。自己の行動に責任を感じることに。
5. 思い切って批判し葛藤するとなると、確信や価値観、考えの基準が必要になること。皆の前で論争すると冷静さや情熱を開発できること。信念を貫くことと同時に必要な場合には妥協すること。難しくてもためになるデモクラシーの原理を認識すること。周辺グループ（社会的弱者やマイノリティ）の困難に気づき、手助けしてあげること。
6. 身体的・精神的な暴力を拒絶すること。法や国の権力で自由と安全が保障されていることに気づくこと。理不尽な事柄に対しては自己の信念を主張する勇気が必要なこと、そしてその勇気が奮い起こらなければ恥ずかしいこと。
7. 自己と他者の性別、性の生物学的な機能と精神的な機能、友人や家族、高齢者などに対してきちんとした態度がとれること。私的生活と公的生活とを区別すること。決定することが自分の気持ちと一致していること。決定したことの強さはその根拠の真実性にあること。そうでなければ弱さを露呈してしまうこと。
8. 静と動、遊び、美、自然や芸術を楽しむこと。楽しみを分かち合い享受すること。
9. 近隣社会や都市、国を越えて隣国やヨーロッパ、世界へと目を向けること。世界市民的な自由をもって自民族や固有の言語、自国の特殊性の意味を理解すること。
10. 教えを請うことと信念にしたがった究極の問いを発すること。

2) 資質・能力

この資質・能力は、4つのコンピテンシーで言い換えることができる。それは、自己コンピテンシー (personale Kompetenz)、社会コンピテンシー、方法コンピテンシー、専門（事象）コンピテンシーの4つである。もともとコンピテンシーとは多様で幅の広い技能を包含している。たとえば、読書技能のコンピテンシーといえば、読書習慣、読書の喜び、文章上のメッセージを読み解く意志、記録文章の大切さの自覚とともに、文章になったものへの客観的信頼性、表現や作用の意図、文章表現者が用いる圧縮・コード化・異化の技法、参考書等の知識などを含むものである。

例示的に示された身に付けるべき資質・能力（コンピテンシー）の習得は、以下の10のものである²⁷。

1. 認識する活動の中で観察や聴く力を身につけること。観察と評価を区別すること。客観化することの意味を理解すること。「事物にそくして科学すること」と「生き物にそくして科学すること」、そして演繹的アプローチと帰納的アプローチのちがいに気づくこと。実態を調査すること。

観察したことを記録すること。様々な選択の着眼点を選択すること。時間や事柄にそって調査を計画すること。

2. 思考へと導かれる問いかけをすること。あるきっかけから日常言語で考えるとともに概念を用いて考えるようにすること。
 3. 機械的な読みをするだけでなく、文章の意味を読みとること。マーカーを使って大事なところとそうでないところを区別すること。読解力は恒常的な読みの探究によって高められること。記録し、要約し、自分で点検しながら問いを発することや映像的に記憶すること。
 4. 効果的でわかりやすい話をする。ディベートで討論すること。考えを整理すること、話や手記の中で感じたことが予想以上の効果をもたらすこと。
 5. 外国語は早く始めたほうが身に付きやすいので第1学年から学習されること。
 6. わかりやすく解決できる問題を数学的にとらえるように企て、事象を数学との関係で認識する能力を身につけること。
 7. コンピュータを使いこなし、インターネットを有効に活用すること。作業道具としてのコンピュータや情報源としてのインターネットとともに、図書館、博物館、コレクション館のような施設が必要であること。事典や参考書、CD-ROMなどの情報媒体がスムーズに使えること。
 8. 共同参画の義務感を育てること。ヨーロッパで形成されてきた秩序とストラテジーを知ること。
 9. 協働力を身につけること。自分の主張を聞かせることや問いをかわそうとする姿勢を身につけること。
 10. 将来の生活に目を向けること。将来設計を描き、そのための備えを計画すること。
- ここでは総論的にコンピテンシーが論じられているが、それは総則編における規定だからである。

3) 知識

この知識内容は、近年のドイツにおけるカリキュラム改革の動向を反映したものである。ドイツでは、主要教科に関して過去数年間に国家的教育スタンダードの策定がすすめられてきた。それはTIMSSやPISAなどの国際学力調査が明らかにした学力低下問題が起因しているとみられるが、本質的には再び「知識精選」という教育内容革新の問題が問われているとみられる。

かつて西ドイツにおける教育内容革新の動きは、1951年の「チュービンゲン決議」に見られた。その時に論議された「範例方式」は、わが国でもよく知られるところである。範例方式は、教材精選の観点から、教授計画等の「がらくたを取り除く」こと、「ばらばらにくだかれた石の寄せ集め」と比喩された、知識の寄せ集めの累加ならびに量的肥大化の克服を課題にしたものであった。

この知識（教材）精選の問題への回帰は、新学習指導要領でも次のように説明されている。「特にPISA 調査以来、認識され求められてきたことであるが、かつての学習指導要領の特質であった知識のピラミッド型の編成を克服するという教育計画策定者の意図は、民族色に彩られた『がらくたを取り除くこと』や、その都度学ぶべき対象の『範例性』によって教育論的に根拠づけられた、かつての努力を再び受け入れることである」²⁸ と。これは、もちろんかつての範例方式を現在にそのまま取り入れることを意味するものではない。それは、チュービンゲン決議の際にも焦点になった「すきまへの勇気」のあり方が、知識の精選と並んで問われていると考えられる。つまり、かの決議は、「教材過剰の克服をめざし、真の学力形成に役立つ、『基礎的なもの』『本質的なもの』『根本的諸現象』を、現実の日常生活における『例』をとおして獲得させる教授方式設定」²⁹ を提案するものであった。その後、70年代から90年代にかけて、オープン授業論の浸透によって学習の個別化・個性化が理論的にも実践的にも広まり、その上、90年代後半からは学校プログラムによる各学校のプロフィール（特色）づくりが進められてきた。このように、公的カリキュラムの個別的・応用的展開が教育現場で組み込まれてきた現状にあっては、精選された知識（スタンダード）といえども、それを日常生活や各学校

の実態、子どもの個別的な学習状況を踏まえて、授業者が適切に展開させることは、自明のこととなっている。換言すれば、標準知に基づく授業開発実践の積み上げの下に、教育スタンダードが導入されたといっても過言ではないだろう。現実の授業へと展開させる授業者側の、精選された知識の機能的理解を前提として教育スタンダードが成り立っているということになる。教育スタンダードによって示された精選知といえども、そのステレオタイプのな伝達は回避されなければならないのである。学習指導要領の規定に戻って考察しておこう。

学習指導要領で規定された知識は、当然教える義務を負うものである。制度上は、学校種という分化された学校体系は残っているものの、知識対象（教育内容）は「学校種を横断する」スタンダードとして、特殊教育学校とも区別しないで一般化して規定されたものである。この編成理念が実際に機能するかどうかは別として、教授義務を負う知識であると規定される一方、「すきま」=精選された知識の実際的展開の余地がどのように規定されているか、つまり学習指導要領で定められた知識の機能的理解に係る、日本の語法でいうところの教育課程の大綱的性格に着目しなければならない。それは端的に、「より大まかな概要」「統合的な教育のセンス」「全体計画の簡略化」「学校の個別的なカリキュラムの余地」と言われるが、これは「厳格なる集中化、コア・カリキュラムや弾力的時間割編成の導入、『中心テーマ』の規準によって達成されうる」³⁰のものであり、スタンダード（学習指導要領）は各学校の自律性や授業者の教育の自由を前提にしたものであることが理解される。したがって、以下に示す10のテーマは、「集中化・持続的安定性・輪郭」³¹の観点からすれば、取り組むべき内容のポイントであり、それによって内容構成の安定性と継続性が保障されるのであるが、具体的な対象の選択や内容の展開の仕方は教育現場に委ねられている、義務を負う内容の輪郭（フレーム）を規定したものと見える。

取り組むべき中核的な内容は、1. 人間・天性・文化、2. 世界・時間・社会、3. 歴史的なるもの・歴史観・歴史的に形づくられたもの、4. 物質・自然・技術、5. 経済・労働・健康、6. 精神科学としての数学、7. ことば、8. 文学、9. 芸術、10. 宗教、である。

「人間・天性・文化」で習得されるべき知識や認識は、人間学的な基礎情報や地理・天候に依存する生活条件から、神話・歴史解釈・芸術作品にみられる人間観にまで及ぶ。天地創造やギリシャ神話のプロメテウスの言葉、進化論、有史以前からの情勢、ホモ・サピエンス（知性の所有者としての人間）、ホモ・ファール（道具をつくる存在としての人間）、ホモ・プシオロギクス（精神の所有者としての人間）、などがその具体的な内容であり、ヨーロッパの基盤的伝統文化への回帰がうかがわれる。

「世界・時代・社会」で習得されるべき知識や認識は、支配形態としての人間観、生活共同体、精神運動や社会運動、発展、革命、そして人間のとる行動の依存性や自発性、争いや惨劇などであり、それらを過去と現在の諸例にそくして学ぶことがのぞまれる。3つめの「歴史的なるもの・歴史観・歴史的に形づくられたもの」で習得されるべきことは、古代や中世、世界へと向かう大ヨーロッパ、啓蒙時代（フランス革命）、両世界大戦やヒトラーの時代、戦後史に関するテーマから、歴史上の人物が為した行為や影響を認識することである。

4つめの「物質・自然・技術」では、その基礎的知識の習得に重点がおかれるが、エコノミーとエコロジーとの作用についても学習することが求められている。5つめの「経済・労働・健康」で習得されるべき認識は、労働、資源、資本、生産、商取引、交通、社会保障整備、健康保障など相互に影響を及ぼしあう社会的な諸機能である。6つめの「精神科学としての数学」とは、ユークリッド幾何学や代数学の基礎的知識であり、要するに、数えること、測定、相関性、空間と時間の構造化、計算法、図表や座標の表記などの学習である。美的出来事として数学を経験することが期待される。

7つめの「ことば」は、インド・ゲルマン語系の法則、文法上の用語法、正書法の規則などである。自分の言語知識を、言葉を話す民族の生活様式のイメージと結びつけて考えることも含まれる。8つ

めは、「文学」である。これについては、主要な文学ジャンル・時期の区分ができること、自分で選択した2つの詩の暗誦ができることとそれを選んだ根拠がいえること、3つの物語作品を読破してその内容が再現できることとその作品がなぜ自分に重要であったのか説明できること、2つの舞台作品をみて脚本を読み、できるだけ劇の催しに参加すること、作品の効果は何からもたらされていて、文学と現実とを比べるとどうなのか、そして自分で描くとしたらどうかを問いかけながら読むこと、読書習慣を身に付けること、読書術を身に付ければ論拠がしっかりすること、文化や共通理解は共通の歴史によって保たれること、などである。「文学」の学習で大切なことは、「読むことではなく、楽しく有意義に読むこと」である。9つめの「芸術」の知識や認識は、時間をかけて集中して何度でも作品を聴き鑑賞することや、理解したい気持ちからもたらされるものであるという。芸術や音楽の歴史と理論は、それを助けるものとする位置づけが大切であろう。

最後の「宗教」については、世界の多様な宗教に関して知ること、他宗教とのちがいについて認識すること、倫理学の基礎的な問いや概念に関心を寄せること、日常において哲学的に説明するのに何人かの大哲学者の教えについて知っていること、などである。バーデン・ヴュルテンベルク州の学校では、プロテスタントかカトリックの教えとしてキリスト教会で教えを受けることが法規で認められているが、それは各自の選択に基づくものであり、ここで示された内容は、宗派にかかわらず学習されるべきものである。

VI. 諸教科結合のための教育スタンダード

1. 諸教科結合領域「人間・自然・文化」の中心課題

「人間・自然・文化」の中心課題は、「児童が生活現実 (Lebenswirklichkeit) と対峙するなかで感覚と思考、意欲と行為を身に付けること」³² である。児童の多様な既有経験や考え方、生活経験や興味とともに、後続する学校の教科内容との連関性 (Anschlussfähigkeit) が重視されている。この学習者と学習内容の系列との連関性による二面的展開は、事実教授学会がまとめたスタンダード「展望の枠組み：事実教授」で示された授業原理である³³。バーデン・ヴュルテンベルク州の2004年版学習指導要領の「人間・自然・文化」の諸教科結合領域において、「社会学・文化学の展望」「空間に関連づけられた展望」「自然に関連づけられた展望」「技術の展望」「歴史学の展望」という、同学会の5つの展望の枠組みがそのまま用いられたことは、事実教授学会の提案を踏まえて起草されたことを意味する³⁴。

他教科等と同様に、「人間・自然・文化」でも教育スタンダードは、2学年ごとにコンピテンシーと内容が示されている。それは、「人間的な生活」「文化現象と環境」「自然現象と技術」の3領域により構成され、各領域はそれぞれ3つのコンピテンシー領域を包含する。すなわち、①「私は誰で、何をすることができるのか」、②「私・あなた・私たち」、③「この世界の子どもたち」、④「空間と時間を体験・構成する」、⑤「郷土的な痕跡を探そう」、⑥「人間・動物・植物」、⑦「自然が好奇心をそそる」、⑧「発明家・芸術家・作曲家として発見し、計画し、作り、表現する」、⑨「エネルギー・物質・交通」の合計9つのコンピテンシー領域で構成されるのである。

基礎教育は徹底されなければならないが、取り扱われる内容の選択や量、深さの程度は児童の問いかけや目下の学習状況によって判断されるべきものであり³⁵、ここでも各学校の判断に基づくカリキュラム（授業実践）開発が求められるところである。

2. コンピテンシーと学習内容

以下、諸教科結合領域「人間・自然・文化」に規定された第2学年のコンピテンシーと学習内容を具体的に示す。

まず、①「私は誰で、何をすることができるのか：発達し、変わり、自分を紹介する子どもたち」において規定されたコンピテンシーは、(a)自分らしさ、自分の考えや感じたこと、気づいたことを様々な方法で表現すること、(b)自己表現するものとしての言葉や身振り、比喩、音楽を発見・認識すること、(c)見た目や容姿を変え、様々な衣類や扮装を試してみること、(d)自己の能力や技能を認識し、状況にあわせて使ってみること、(e)自分自身、自分の感情や身体、体のサインや欲求に気づくこと、(f)やってみることから自分の満足感や達成力への自信を伸ばすこと、(g)自分の成育史を思い出し、それを伝え、自己の将来像を膨らませること、(h)感覚の意味と働き認識し、生活現実の中で用いること、の8つである。学習内容は、②対話と意味的な問いかけの表現、③自分の足跡、記憶の断片、好きなこと、④学習法、⑤韻と調音演奏のある歌、⑥知覚練習、音調を聞く遊び、音色と雑音、⑦音楽にあわせた動き、リトミック、⑧健康的な生活指導、体操、食事、である。自己認識や自己表現、言語や音楽や健康・体操など、諸教科横断的な内容が盛り込まれている。

次に、②「私・あなた・私たち：共同生活、協力して創る、お互いから学びあう」において規定されたコンピテンシーは、(a)共同生活の多様なあり方や民主的な参加の仕方、初歩的な争いの解決手段を知ること、(b)協力して、他者のために、自ら歌い、演奏し、表現し、形づくること、(c)グループ内で自己の能力や技能が活用されることを知ること、(d)自己と他者を表現するのに造形的技能を使うこと、(e)シンボルやルールや儀礼によって安定した共同生活が組織されることを知ること、(f)お互いに耳を傾け、他者の経験や考えを受け入れ、自己の考えを表明すること、(g)家族や友だちグループにおける協力的態度を伸ばすこと、(h)ちがいに気づき、それと向かい合うこと、(i)性差に気づくとともに、尊重すること、の9つである。学習内容は、①友情や愛、幸福と正当性についてじっくりと考えること、②歌と楽器で簡単な伴奏をすること、③音楽を通しての気持ちや感覚、④絵・身振り・表現遊びなどを協働の構成活動に置き換えてみること、⑤食文化、⑥女兒のもの・男児のもの、⑦身体的な表現や習慣、好みや興味など、人間は異なる存在であること、⑧裁縫にかかわる道具や素材を使うこと、⑨自分の願いや欲求、影響された願いや欲求、お金とのかかわり、の9つである。

③「この世界の子どもたち：自ら情報を発信する、意思疎通を図る、理解してもらう」に規定されたコンピテンシーは、(a)自分が経験する範囲の中でよく知っている国・見知らぬ国と文化の特殊性、相違や共通性を認識すること、(b)自分たちの日常の世界の中で様々な文化の足跡を発見すること、(c)自分で何かを作るときに他国や異文化に関連づけること、(d)他者の権利を認め、尊重すること、(e)情報媒体をつくり、構成し、それらから情報を引き出すこと、の5つである。そして学習内容は、①世界の子どもたち、ヨーロッパの子どもたち、ドイツの子どもたち、②異なる生活のあり方や捉え方、③他国の題材や音楽、④外国語や出身国の言語の歌やリズム感のある詩句、⑤自分の情報媒体や本、学習遊びをつくり、⑥他文化を表現する形としての住まいや食事、服装、である。

④「空間と時間を体験・構成する」に規定されたコンピテンシーは、(a)なじみの空間を意識的に見て、様々な感覚を用いて解明し、調べてみること、(b)動くための空間、音の空間などを形づくること、(c)出来事や体験を時間的に整理して理解すること、(d)音楽の中で簡単な時間の組み立てを動作で示し、区別すること、(e)時間的な取り決めや計画のための必要事項を認識すること、(f)過去のことを目の当たりに見るように思い浮かべ、自分の生活づくりに関連づけること、(g)時間を自分なりに芸術的に表現すること、である。学習内容としては、①構成するきっかけとしての教室、②色や形、素材や布を使っての空間の構成、③音の構成、④音楽における相違点、⑤リズムやメロディの構成要素から小さな楽器をつくること、⑥時間の経験、時間区分、時間の計算、カレンダー、時計、⑦音律、拍子、リズム、リズム言語、⑧自然のリズム、⑨年間における記念日や行事、儀式、歌や踊り、⑩芸術とメディアにおける過去と未来、である。

また、⑤「郷土的な痕跡を探し、発見し、構成しよう」で規定されたコンピテンシーは、(a)生活場所、居住場所、学習場所、社会的な場所、遊び場所などを探検し、活動してみること、(b)郷土空間の

自然・芸術・文化の軌跡に気づき、それらから自分の生活空間についての考えを発展させること、(c)郷土空間の芸術や文化の歴史からいくつかの事柄を認識すること、(d)慣れていることや不慣れなことに対する自己表出のパターンに気づくとともに、他者理解や尊重する気持ちを発展させること、(e)自分の郷土意識を言葉・身体・音楽・演劇で表現すること、(f)各人にとっての郷土と外来者の意味を認識すること、(g)地域の文化財とクラスの友だちの出身国の文化財を知ること、(h)衣服の形式と衣服を着る様々な機会に気づき、装飾技術を用いること、である。学習内容は、㊸職業と職場、買い物場所、㊹様々な機会に流される音楽、㊺表現遊びやリズム・メロディの企画構成における歌と詩句、㊻収集、記録、芸術のプレゼンテーション、㊼郷土のモチーフ、㊽メディアにおける郷土、㊾郷土空間の歴史と詩、である。

⑥「人間・動物・植物：じっと目を凝らす、保護する、維持する、表現する」のコンピテンシーは、(a)人間・動物・植物が生きた存在であることと、生きているもののコンセプトを広げること、(b)自然観察の技術、植物や動物を区別する規準を用いること、(c)郷土の生き物の確かな知識を広げ、高く評価する気持ちをもつこと、(d)動植物の世話をし、手入れや扱い方、利用の仕方に関する実践的な知識を獲得すること、(e)正確な自然観察や動植物との感覚的な経験から音楽的、芸術的な知覚力、構成力、表現力を伸ばすこと、(f)人間や動物の固有性が表現された楽曲について知るとともに、動きや表現の型を開発すること、である。学習内容は、㊿基本的な食物としての植物や動物、㊽動物や植物の繊維、㊾木とその利用法、㊿自然保護の好例、㊽自然から発生する音と雑音、㊾芸術作品の中の植物や動物、㊿自然という芸術家、である。

さらに、㊿「自然が好奇心をそそる：探究する、実験する、記録する、構成する」に規定されたコンピテンシーは、(a)自然現象にじっと目を凝らすこと、(b)自然に関して他と比べようのない事柄や価値を挙げること、(c)生きた自然や無生物の自然の姿について意図的に気づくこと、(d)自然現象を問いかけること、(e)簡単な実験を実施し、観察し記録すること、(f)自然との経験をお互いに比較し、整理し、規則性を探り出すこと、(g)自然との経験を自分の言葉、絵や図、音楽に関連づけて構成すること、である。学習内容は、㊿日常的に目にする対象、自然の物質と遊びや実験をしながら交わること、子どもたちなりの整理の視点にしたがって比較すること、物質の固有性、㊽子どもたちが経験する範囲の自然や自然現象、㊾自然の変化、㊿構成や表現遊びの誘引としての自然現象、㊽芸術・音楽・文学における自然描写、㊾音を即興で出してみること、音色、である。

⑧「発明家・芸術家・作曲家として発見し、構想し、作り、表現する」では、コンピテンシーは、(a)ふざけた空想的な発見や芸術作品のいくつかを知ること、(b)自分たちの日常生活に大切な技術的発見のいくつかを知ること、(c)コラージュやモンタージュ、偶発的方法を想像的なアイデアや発見の意欲を掻き立てるために用いること、(d)ちょっとした楽曲や即興を自分で考案すること、(e)道具を適切に使いながら簡単な題材を自分でつくること、(f)簡単な技術的な機能の関連性の認識、(g)繊維づくりの簡単なやり方の実験・試行・応用、(h)自然の中で発見する模範を見つけ、記述すること、と規定される。学習内容は、㊿子どもたちや芸術家の絵や文章における夢や願い、憧れ、㊽気難し屋や発見者としての芸術家や職人、㊾組み立てのプロとしての作曲家、㊿物質や自然の素材をつかった簡単なモデル、㊽橋・塔・建築物、㊾保守や修繕、バランスや釣り合い場面でのこの助け、である。

最後の㊿「エネルギー・物質・交通：比較と目的をもった利用」に規定されたコンピテンシーは、(a)全体的な動きや気づきの習得を基礎に、歩行者や自転車通行者として、自立して道路交通にかかわる場合に交通規則や標識に注意すること、(b)学校や家でエネルギー源となる物質やエネルギー節約の方途の意味と必要性を認識すること、(c)学校の空間でゴミを減らし分別する方途の認識、(d)物の転用や再利用の様々な可能性を知ること、(e)廃棄物を芸術の表現に用いること、であり、学習内容は、㊿安全な通学路、近隣公共交通、㊽騒音と音の区別、聴覚遊び、耳による方向性の知覚、㊾実験のための作業素材としての紙や使い古しの布、㊿様々な廃棄物のモンタージュ・再解釈・異化、㊽簡単な対

象やおもちゃの組み立て・保守・修繕，である。

VII. 結 語

以上，ヘンティッヒ・カリキュラムと呼ぶことのできる，バーデン・ヴュルテンベルク州の2004年版基礎学校学習指導要領を対象に，近年のドイツにおいて進められている教育スタンダードの導入による学力改革の実像に迫った。

ドイツにおいても教育スタンダードの導入は，公教育の質の確保のための，アウトプット管理を重視する施策の浸透を意味する。それは，各学校段階及び義務教育を終えた段階で身につけさせるべき資質・能力（コンピテンシー）として到達目標を明確化して教育内容の改善を図ることである。この点，連邦主義国家であるが故の一種の二重構造がみられるのがドイツのケースであった。つまり，国家的教育スタンダードと州の教育スタンダード（学習指導要領）の存在による二重性である。前者の場合，初等教育段階では基礎学校が終了する第4学年の，しかもドイツ語と数学のスタンダードのみである。これが全国共通の基準となる。ただしそれは，文化連邦主義の原則から，各州の学習指導用要領等で具現化されてはじめて実効力を有することになる。

本稿で対象にしたバーデン・ヴュルテンベルク州においては，新学習指導要領は，全教科及び諸教科結合領域に対して，2学年ごとに獲得されるべきコンピテンシーと学習内容が明確に示されるものであった。とはいえ，それは，専門（教科）コンピテンシーと方法コンピテンシー，自己コンピテンシーと社会コンピテンシーの調和的かつ全人的な学力観に基づくものであり，狭い伝統的な教科知の習得に専一する姿はみられない。教育スタンダードは，知識社会という未来展望を見据えた上で新しい学力の形成を図ろうとする知のファクターを精選・配列したものであるということができよう。教科編成においても一段の統合化がすすみ，統合教科と特徴づけられてきた「事実教授」(Sachunterricht)³⁶でさえも，さらなる統合・再編の対象となった。事実教授，図画，裁縫，音楽，スポーツの5教科は，今回の改訂で「人間・自然・文化」と「動作・遊び・スポーツ」の2つの諸教科結合領域に再編されたのである。「諸教科結合のための教育スタンダード」さえも示されたのである。そして新学習指導要領は，各学校の自律性をさらに促すものであったといえる。

このようにスタンダードを検討する場合，その基盤となる学力観及び編成上の特質，特に知の統合化やネットワーク構想，そして規定されるコンピテンシーの質まで十全に視野に入れられなければ実像に迫ることはできないだろう。

【注】

¹ 拙稿「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開 —ドイツにおけるPISAショックと教育改革—」（『九州情報大学研究論集』第8巻第1号，2006年3月）。

² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 Grundschule. なお，バーデン・ヴュルテンベルク州94年版基礎学校学習指導要領に関しては，拙稿「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—」（『岐阜大学教育学部研究報告 —人文科学—』第53巻2号，2005年3月）を参照していただきたい。

³ 拙稿「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開」参照。

⁴ KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Luchterhand 2005, S. 7.

⁵ BMBF (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. 2003, S. 19.

⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Spektrum Schule. 2004, S. 7.

⁷ Ebenda.

⁸ Schavan, Annette: Verantwortung fördern - Qualität entwickeln - Bildung und Erziehung stärken.

Regierungserklärung am 27. März 2003 vor dem baden-württembergischen Landtag.

- ⁹ アンネッテ・シャバーンは、前任のマリアンネ・シュルツ＝ヘクターの後を受けて、バーデン・ヴュルテンベルク州議会においてエルヴィン・トイフェル内閣が発足した1996年6月12日から最近まで州文部大臣を務め、2005年に行われた総選挙後、CDU/CSUとSPDによる大連立政権の発足以後、連邦文部科学大臣に就任した。
- ¹⁰ Spektrum Schule. 2004, S. 7.
- ¹¹ Ebenda, S. 8.
- ¹² Ebenda.
- ¹³ Ebenda.
- ¹⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplanreform 2004 Baden-Württemberg (http://nibis.ni.schule.de/~dvlfb/akttag/soest2004/WSA_BoeningerMartin_BW.pdf).
- ¹⁵ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. 2005.
- ¹⁶ BMBF 2003, S. 19.
- ¹⁷ Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz 2001, S. 27-28.
- ¹⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 Grundschule. S. 9.
- ¹⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 Grundschule.
- ²⁰ 原田・牛田「ビーレフェルト実験学校における学習環境の構成」(『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第5巻, 2003年), 同「ビーレフェルト実験学校におけるプロジェクト授業と学力」(『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』第52巻1号, 2003年), 同「ビーレフェルト実験学校と学力調査」(日本学校教育学会『学校教育研究』第20巻, 2005年), 同「ヘンティッヒとビーレフェルト実験学校」(H. v. ヘンティッヒ著, 原田・牛田訳『トピアスへの26通の手紙・下巻』第三文明社, 2006年)を参照。
- ²¹ Vgl. Bildungsplan 2004, S. 9.
- ²² 原田・牛田「ビーレフェルト実験学校の設立背景と教育理念」(『創大教育研究』第14号, 2005年)参照。
- ²³ Bildungsplan 2004, S. 7.
- ²⁴ Ebenda, S. 7.
- ²⁵ Ebenda, S. 10.
- ²⁶ Ebenda, S. 11.
- ²⁷ Ebenda, S. 12-14.
- ²⁸ Ebenda, S. 14.
- ²⁹ 三枝孝弘『範例方式による授業の改造』明治図書, 1965年, 120ページ。
- ³⁰ Bildungsplan 2004, S. 14.
- ³¹ Ebenda.
- ³² Ebenda, S. 96.
- ³³ 拙稿「ドイツ初等教育の統合教科『事実教授』のスタンダード」(『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践)』第8巻, 2006年)参照。
- ³⁴ Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt 2002.
- ³⁵ Bildungsplan 2004, S. 97.
- ³⁶ バーデン・ヴュルテンベルク州の1994年版学習指導要領では, Heimat- und Sachunterricht.

