

# コンピテンシーを規定した統合教科「事実教授」のカリキュラム

～ノルトライン・ヴェストファーレン州2008年版から～

On account of competence to be integrated as basic element into the curriculum of "Sachunterricht" - in reference to the curriculum of Nordrhein-Westfalen/Germany, 2008

原 田 信 之\*

HARADA Nobuyuki

キーワード：教育スタンダード，統合教科，事実教授，コンピテンシー，学力

## I. はじめに

今世紀に入りドイツでは、確かな学力と豊かな学力をはぐくむため、各州共通の教育スタンダード（以下、「共通スタンダード」）を定め、学力改革に取り組んできた<sup>1</sup>。この改革は、国際学力調査等により明らかにされた、ドイツの生徒の学習状況や学習背景に現出している諸課題の克服を企図している。2001年に各州文部大臣常設会議（KMK）が決議したアクションプログラム「7つの行動分野」では、「教育スタンダードに基づく授業と学校の質保証と改善」と標榜された。各州が定める学習指導要領は、これまでも授業の質の保証・改善のための伝統的なツールとして機能し、これを改訂することは「インプット」操作による改善手段と位置づけられてきた。近年の改革では、学習指導要領により定められる教育課程の基準の中身を教育スタンダード化し、それに基づく学習状況の把握・分析を行い、授業の質保証・改善へとつなげる「教育モニタリング・システム」が構築されつつある<sup>2</sup>。いわゆる、インプット＝アウトカム型の恒常的改善システムを定着させようとしているのである。

他方、KMKが共通スタンダードとして決議したのは、基礎学校段階においては、2004年10月15日に公表されたドイツ語と数学の2教科のみである。中等教育段階においてはこれらの教科に加え、第一外国語（英語・仏語）、生物・化学・物理の理科系の共通スタンダードが決議されたが、それでもすべての教科については公表されていない。つまり、共通スタンダードの対象となった教科以外は、目下のところ、各州が学習指導要領においてスタンダードを定める状況が続いている。教育スタンダードは、関門となる特定の学年までに児童生徒が獲得すべきコンピテンシーを規定するところに特色を有するが、特に共通スタンダード以外の教科において定められたコンピテンシー、教科の枠を超えて育成するコンピテンシーにおいて、州の独自性がみられるところである。さらに踏み込むと、教育課程の基準全体の内容構成においても州の独自性が発揮されつつある。もちろん、共通スタンダードの対象教科においても、共通の枠組を維持しつつ、独自の内容構成をすることは可能であるが、その余地はより限られたものとなる。

こうした状況にあるドイツにおいて、本稿では、2008年8月1日に施行されたノルトライン・ヴェストファーレン州の基礎学校学習指導要領を対象に、共通スタンダード以外の教科として事実教授に焦点を当て、同州がコンピテンシー・カリキュラムをいかに構想したのかを検討することとする。その際、共通スタンダード以外の教科においても、共通スタンダードの構成コンセプトが反映されつつある現状を併せて明らかにする。

---

\* 岐阜大学大学院教育実践開発専攻

## II. 州学習指導要領と教育スタンダード

ノルトライン・ヴェストファーレン州（以下、NRW州）では、2003年版基礎学校学習指導要領試行版<sup>3</sup>に基づく5年間の教育活動を経た後、2008年8月1日に新基礎学校学習指導要領<sup>4</sup>（以下、08年版と略す）が施行された。この間に各学校で行われた教育活動の成果と課題を集約し、試行版を修正して正規版を施行する手続きを取ることは、ドイツにおいて稀なことではない<sup>5</sup>。しかしNRW州のこの試行期においてはこれまでと事情が異なり、共通スタンダード (Bildungsstandards) の導入という大きなカリキュラム改革のファクターが加わった。08年版は授業の質保証という課題に対し、州としてどのような教育課程の基準を定めるのかに一つの答えを出す必要に迫られたのである。

これについて08年版の「序言」では、以下のことが説明されている。KMKが2004年10月に公表した基礎学校のドイツ語と数学の共通スタンダードに対し、各州は学習指導要領にその内容を織り込む義務が生じたこと、その際に学習指導要領はあくまでもコア・カリキュラム (Kernlehrpläne) の性格を有するものであることを明確にし、各教科において期待される学習成果を基礎的なコンピテンシーとして記述することが求められているという<sup>6</sup>。KMKが公表したのは、基礎学校段階においては上述2教科のスタンダードのみである。しかし08年版での説明では、「各教科の学習指導要領では、基礎学校において児童が獲得すべき基礎的なコンピテンシーを記述するものとする」<sup>7</sup>とし、ドイツ語と数学以外の各教科においても「基礎的なコンピテンシー」を定める方針を示した。

NRW州において学習指導要領は、授業内容の基準について定めた同州学校法第29条1項を根拠として記述される。条項では、「文部省が、通例において、授業に関し学校種に応じた基準（指針、大綱基準、教授計画）を發布する。なかでも教育課程の目標や内容、各教科、学習領域を確定し、期待される学習成果（教育スタンダード）を取り決めることである。」<sup>8</sup>と定めている。

ここで確認しておくべきことは、第一に、同州の学習指導要領を教育スタンダードとして機能させるため、「期待される学習成果」を記述する方針が示されていることである。この「期待される学習成果」とは、直接的には学習指導要領の各教科の教授計画に2学年単位で示された「期待されるコンピテンシー (Kompetenzerwartung)」のことを指す。

第二に、学習指導要領と学校プログラムとの関係である。同条2項では、「各学校は、1項に定められた授業基準に基づき、学校プログラム (Schulprogramm) により学校独自の授業基準を定める」としている。この条項の用語をそのまま援用すると、各学校は、学習指導要領として定められた「授業基準」に従う一方、学校会議で共同決定した学校独自の学校プログラムを通し、学校としての授業基準を定めることで学校プロフィール（特色）を色濃いものにしていくと考えられている。学校として決定した方針に基づいて組織的な授業構成・授業改善に取り組み、自律的な自己変革機能を定着させることが学校プログラムには期待されている<sup>9</sup>。「学校の自立性、自己責任、質の向上と保証」について定めた同学校法第3条は、「学校プログラムを基盤にして定期的に、自らの教育活動の成果を点検し、必要な場合には具体的な改善措置を計画し、確実に一つひとつ実行していく」こととしている。「期待されるコンピテンシー」の達成度判定は、授業の質保証という視角からも、要となる一角を形成することになる。

第三に、学校プログラムと同条3項に定めた各教員に対する「教育的な構成の余地 (pädagogischer Gestaltungsraum)」との関係である。

教員に保障された権利としての教育上の自由については、結城が述べるように『『自由』とは言っても、義務性を濃厚に帯びた『義務に拘束された自由 (pflichtgebundene Freiheit)』たることをその本質的な属性としている』<sup>10</sup> のであり、当然、教員を学習指導要領の規定から解除するものではない。公教育として教育内容の水準や一定の共通性を保持するため、州は教育内容に関し一定範囲の権能や責務を有し、学習指導要領に拘束力をもたらしているのである。

他方、NRW州学校法第29条3項は、「1項と2項に従い定められた授業基準については、教員に教育的な構成の余地が残されていることを説明している」としている。学習指導要領の法的拘束性については論を俟たないとしても、同条2項に定められた「学校独自の授業基準」の方も、「余地が残されている」と言う以上、多少なりとも拘束がかかるという解釈が成り立つであろう。そこで考えられることとして、一つは、当該校に所属する教員はその授業基準にも原則として従う義務を有するという解釈である。二つに、それは学習指導要領の枠内で各学校が組織体として独自に定めた授業基準であり、教員集団として教育の自由を発揮したものであるという解釈である。学校独自の授業基準においても、教員個人の裁量権が優先されるのか、それともむしろ各学校における教員集団としての裁量権の方が優先されるのかが問われるところである。詳細な検討を要するが、いずれにせよ教員が有する教育の自由は、学習指導要領に加え、学校独自の授業基準によっても多少の義務に拘束されることになるだろう。もちろん、その枠内において自由性をもって教員が授業展開し教えることは可能であるが、制限がより加わることになる。

教員の教育上の自由について結城は、「教員の個人的自由ではなく、『学校目的および子どもの利益に向けられた自由』(略)だと」し、「教員によって支援・促進されるべき生徒の学習権ならびに適切な学校教育を提供するという国家(地方自治体)の教育責務に向けられた自由」<sup>11</sup>だと論じている。これはNRW州学校法の当該条項に対して言及したものではないが、同法において「学校独自の授業基準」を定めることが規定され、それが各学校において自校の学校目的を実現するために定められているとすれば、その学校の所属教員に対しこれに拘束されることを法律で定めているということであろうか。従来は、学習指導要領と教員に保障された教育上の自由との関係で論じればよかったが、これをどのように解釈するかについて妥当な見解が求められるところである。

### Ⅲ. 期待されるコンピテンシー

#### 1. 児童適合性と科学志向

08年版総則編の冒頭では、基礎学校学習指導要領が果たす機能の説明から始まる。学習指導要領が基礎学校における教育活動の課題・目標・内容を定め、「学習と教授に関する義務事項を含んでいるのは、すべての児童に知識と基礎的なコンピテンシーを獲得させる要求を保証するためである」<sup>12</sup>という。

授業は、内容と結びついた基礎的なコンピテンシーを伸ばし、知識の基盤を形成し、鍵となる資質(Schlüsselqualifikation)の育成に道を開くのに中核となる教育活動である。これら知識や資質は、教科内学習だけで達成されるものではなく、「授業は教科学習と諸教科横断的学習を同等のものとして包含する」としている。そして、「子どもたちの能力、興味や欲求を取り上げ、なおかつそれらを教科学習及び諸教科横断的学習で求めていることと結びつけて授業を展開すること」<sup>13</sup>が基礎学校の学習と教授を構想する上での課題だとしている。

このことは、事実教授学において求められる二つの授業構成の原理として、即ち「児童適合性(Kindgemäßheit)」と「科学(教科)志向(Wissenschaftsorientierung)」の二視点融合論として、事実教授学研究においても共通理解されてきたところである。事実教授学会版スタンダードでは、「自然・社会・技術により構成されている環境を知的に解明し、後続する学校段階の教科別授業の基礎を形成する」課題を担うことから、「教科文化の中で人工的に加工され、育まれ、伸ばしてきた知識を活用する」一方、「子どもたちの問いかけや興味、学習への意欲が考慮されなければならない」<sup>14</sup>という見解が示された。児童側の学習前提と教科としての専門性を有する知識という、オールタナティブ(二者択一)な対向関係として見られがちなこれら二極は、どちらかに完全に傾斜してしまうことは避けるべきであり、これらを牽引的な関係を有する授業構成原理として理解するよう求めていた。

つまりそれは、「自然科学や社会科学の様々な専門的基盤を有する知識や方法上確保された技能」<sup>15</sup> を活用し、「自然・社会・技術により構成されている環境を知的に解明」することを教科目標に掲げつつ、あくまでもそれは「子どもたちの諸経験や興味に結びつけて行われる」<sup>16</sup> という、現実生活の諸事象を対象にした知の実践的開発を意図しているのである。

## 2. 知識基盤の構築に寄与する包括的なコンピテンシー

他方、08年版総則編では、「包括的なコンピテンシー (übergreifende Kompetenz) の発達と知識基盤の構築」<sup>17</sup> についても言及している。「教科横断性」は、諸教科横断的学習を可能にするカリキュラムや授業の構成を実現させるための原理的機能を有するが、知識軽視の風潮を生み出すことへの懸念がなかなか払拭されず、それがどのように知識基盤の構築に寄与するのかが問われるところでもある。

これについては、「子どもたちの日常経験を捉え、それを深化・拡大するのが授業であり、そうするように包括的なコンピテンシーの発達を促進する」とし、「教科内容や諸教科横断的な内容を絶え間なく対象化する」ことで実現されるという。包括的なコンピテンシーは、「獲得した知識・技能の効果的な活用の必要条件になる」と考えられているからである。

包括的なコンピテンシーという場合の「包括的な」に相当するドイツ語は「übergreifend」である。Fächerübergreifender Unterricht (諸教科横断的授業), Fächerübergreifendes Lernen (諸教科横断的学習) といった用法では、教科の枠を超えて広げるという意味で用いられてきた。「übergreifend」は、交差させる、波及する、広がるという意味以外にも、「他の何よりも重要な、決定的な」<sup>18</sup> という意味を含有している。後者の意味では、従来、Schlüsselkompetenz (鍵となるコンピテンシー) や Schlüsselqualifikation (鍵となる資質能力) など、「Schlüssel」を用いる方が一般的であった。08年版においてübergreifende Kompetenzとしたのは、各教科の共通事項として教科の枠を超えて育成し、なおかつ、このコンピテンシーが知識基盤の構築に重要な役割を果たすことが期待されているものと考えられる。

NRW州文部省発行の指導書「コンピテンシー志向 —基礎学校における教授・学習への視点の変化—」(2008年)には、以下のように説明されている。

「子どもたちは課題設定に取り組み、自分の解決法を見付け、これを書きとめ、学習グループとしての結果をプレゼンテーションすることによって、多様な学習の筋道が見え、解決法が明らかになる。子どもたちは授業中に様々なやり方や課題解決法と向き合うことで転移可能な知識を獲得していく。…このようにして子どもたちは知り得たことを確かめ、それを他の文脈において活用し、異なる学習状況において認識させられながら深めていく。…そうすれば日常の授業の中で子どもたちは、多様に学習したことを関連づけるのに活用される道具として、事実知、方法知、方略知を身に付け、こうして身に付けた知は長く保持されるのである。」<sup>19</sup>

## 3. 包括的なコンピテンシーの要素

08年版の総則編に示された包括的なコンピテンシーは、それぞれ2つの学習行為を組み合わせた4種類に分類することができる<sup>20</sup>。

第1は、気付きとコミュニケーション (Wahrnehmen und Kommunizieren) である。これらは、学習の始まり、質問する態度、内容的な取り組みへの前提となる。子どもたちは、他者に自分で観察したり、見積ったり考えたりしたことを伝える方法を学習する。この話し合いの中で自分の気付きの確かさが検証されるのである。

第2は、分析と省察 (Analysieren und Reflektieren) である。これらは、目的をもって筋道を立てて問題や課題とやり取りすることである。子どもたちは、既習の知識や捉え方と比べて新しい認識を獲得する。教科的なアプローチや教科横断的なアプローチとして捉えることのできる既習知、推論、

比較は、有効なやり方である。

第3は、構成と表現 (Strukturieren und Darstellen) である。子どもたちが授業内容とのやり取りを通し、認識したり感じとったりして結果として得られたことをまとめることである。これには教科で学ぶ概念やモデルが筋道を明らかにしてくれる。構成したり表現したりすることは、子どもが自分で処理した情報を理解でき、使いこなせるかどうかを示してくれる。

第4は、転移と活用 (Transferieren und Anwenden) である。学んだことを、新たな学習状況や生活状況において活用することである。事象関連から得た知識を実際に他に転用できるかどうか、ある問題解決において例を示したやり方が異なる問題設定においても役に立つかどうか判断することを子どもたちは学ぶ。

08年版では、教科等で「獲得した知識・技能の効果的な活用の必要条件になる」として、これら包括的なコンピテンシーの獲得を目指しているのである。教科学習は、「複雑に絡み合った生活現実を構造的に見る目を養い、世界への体系的なアプローチを可能にする」<sup>21</sup> のであるが、そこで形成される知は、「有意味に整理されてはいるが、柔軟に活用でき、接続性を有する知識・技能」<sup>22</sup> と言えるような基礎的なコンピテンシーでなければならない。他方、児童適合性の方に視野を移すと、基礎学校の「子どもたちは、自らの生活界を全体的に体験し、各教科の枠を超えた意味の繋がりの中で行動する」<sup>23</sup> 発達段階にある。「この様々な繋がりの中で考え、普段の生活の多様な状況において獲得したコンピテンシーを活用する」<sup>24</sup> という、知の網目を張りめぐらす学習 (Vernetztes Lernen) として諸教科横断的な学習が実施されるよう、各教科の学習は関連づけられる必要がある。08年版では、各学校において諸教科横断的なテーマやプロジェクトが開発され、これが確実に実施されるよう各教科において重点化が図られている<sup>25</sup>。

#### IV. 事実教授におけるコンピテンシーの育成

##### 1. 事実教授の内容構成とねらい

事実教授 (Sachunterricht) は、理科・社会・技術の中核領域とする統合教科であり、基礎学校の第1～4学年に設置されている。教科としての基礎的なコンピテンシー、そして統合教科として特性を有する教科のさらにその枠を超えて育成しようとする包括的なコンピテンシーは、事実教授ではどのように設定され、授業として構想されるのだろうか。

まず、事実教授は統合教科という特性から、「自然と生活」「技術と職業界」「空間・環境・社会的流動性」「人間と共同体」「時間と文化」という5つの領域により内容構成されている。各領域の重点内容は、以下の表1のとおりである<sup>26</sup>。

表1 事実教授の5領域の重点内容

領域	重点内容
自然と生活	物質とその変化, 熱・光・火・水・影, 身体・感覚・栄養と健康, 動物・植物・生活空間
技術と職業界	職業と仕事, 仕事と生産, 道具と材料, 機械と車, 工作物と構築, 資源とエネルギー
空間・環境・社会的流動性	学校と周辺, 住居地と世界, 通学路と交通の安全性, 交通空間と交通手段, 環境保護と持続性
人間と共同体	クラス・学校・家族での共同生活, 団体の課題, 興味と欲求, 女の子と男の子, 女性と男性, 性的な特徴
時間と文化	時間の配分と間隔, 昔と今, 自分と他人, 多くの文化: 一つの世界, 情報手段としてのメディア, メディアの利用

事実教授が取組む課題は、現実の生活について解明・理解し、責任を自覚して共に形成するため、児童に必要なコンピテンシーの伸長を支援することである<sup>27</sup>。事実教授特有の課題設定や大きな関連の中で情報処理することを通し、①人間の尊厳への尊重、②自然な生活界や人工的に形成された生活界と責任をもって交わること、③共同体相互の、あるいは共同体内部における連帯、④自然科学や技術への批判的・構成的な態度、⑤文化や歴史の意味及びそれと結びついた価値や社会的指針、について認識を獲得することである。

## 2. 設定されたコンピテンシー

事実教授のコンピテンシーは、基礎学校段階の4年間を2分割して設定されている。第1・2学年の学校入学期 (Schuleingangsphase) 終了次までと、第4学年終了次までに獲得が期待されるコンピテンシーである。これらは事実教授の教科目標に焦点化され、ドイツにおける一般的なコンピテンシーの分類でいえば、事象コンピテンシーと方法コンピテンシーについて定めている。「学習成果を展望し、要求事項の遂行へと向かわせ、累積的な学習として組織する」<sup>28</sup> 働きをするとして、コンピテンシーの有する成果指向性が強調されている。コンピテンシーを身に付けた学習状況として、①所有する知識を呼び起こしたり必要な知識を創りだしたりして、ある事態に対処するために所有する技能が活用されること、②学習領域において設定された中心となる課題を理解し、適切な解決策が選択できること、③行動する際、自分が意のままに操作できる技能を頼りに、自らの経験とも結びつけながら、課題解決方法を開発したり試みたりできること、が示されている。

では、事実教授の内容領域の次元では、期待されるコンピテンシーは具体的にどのように描出されているのだろうか。期待される学習成果、包括的なコンピテンシー等、授業構成上の諸要素との関連でみていくこととする。

## 3. 内容領域におけるコンピテンシーの描出

ここで取り上げるのは、学習領域「自然と生活」における重点内容「物質とその変化」であり、「塩と砂はどのように分離するか？」をテーマ (単元) とするものである (図1参照)<sup>29</sup>。第3・4学年のいずれで扱うかは学校の裁量事項としている。

本単元を扱うに当たり、児童が既にできるようになっていることが「学習前提」として示される。それは、児童が自分の生活界の現象やつながりを観察・記述し、推論できること、実験することの簡単な計画を立て実行できること、物質や実験の手順について注意深くかつ適切に扱えること<sup>30</sup>、である。学習前提とは、それができなければ授業展開に支障をきたす前提条件のことである。「指導書」は、これを児童の技能面から明示している。

期待されるコンピテンシーとして、一つに、命のある自然と命を宿していない自然に対し、目に見える物質の変化を調べ、結果を表現したり記述したりすること、二つに、実験を行い、その結果を判断することが挙げられている。表2は、「自然と生活」の領域の4つの重点内容ごとに、第2学年終了時までと、第4学年終了時まで身に付けることを期待するコンピテンシーの一覧である。本単元の学習を通し身に付けることが期待されるコンピテンシーは、第2学年終了時まで、「命のある自然と命を宿していない自然の物を集め、それらを分類規準にしたがい分けることができる」、「集めた物の特徴 (固さ、におい、色、溶けやすさ、命がある・ないなど) を比べたり調べたりし、似ていることや異なることを記述する」 (重点内容「物質とその変化」)、「実験を通して特質を発見する (水や空気、熱さや冷たさ、光と影など)」 (重点内容「熱・光・火・水・空気」) といったコンピテンシーが身に付いていて、その知識基盤の上に獲得することになる。

包括的なコンピテンシーとして獲得が期待されているのは、「気付きとコミュニケーション」では、児童が変化の過程を計画的に観察・記述し、根拠をもって推測したり働きかけたりすること、「分析

【図1】授業構造図

I. 概要: 事実教授

領域: 自然と生活

学習課題: 塩と水はどのように分離するのか?

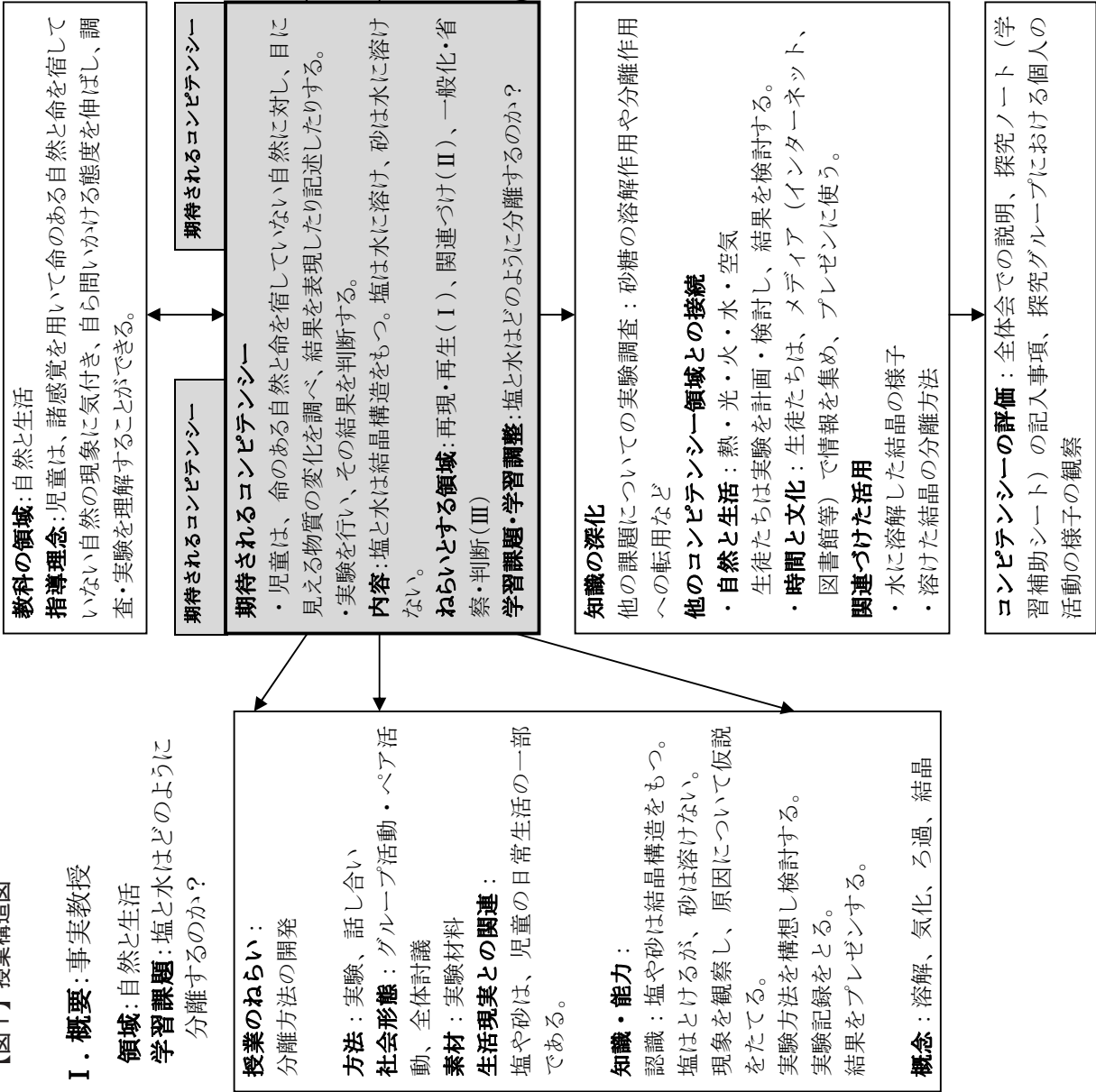


表2 コンピテンシーの段階一覧<sup>31</sup>

第2学年終了次までに身に付けることを期待するコンピテンシー	第4学年終了次までに身に付けることを期待するコンピテンシー
[領域] 自然と生活 [重点] 物質とその変化	
○命のある自然と命を宿していない自然の物を集め、それらを分類規準にしたがい分けることができる。 (葉, 花, 実, 石, 貝など) ○集めた物の特徴(固さ, におい, 色, 溶けやすさ, 命がある・ないなど)を比べたり調べたりし, 似ていることや異なることを記述する。	○命のある自然と命を宿していない自然に対し, 目に見える物質の変化を調べ, 結果を表現したり記述したりする(水の凝集状態, 実が乾燥する過程, 固体が溶ける様子, 燃焼における素材の変化など)。
[領域] 自然と生活 [重点] 熱・光・火・水・影	
○実験を通して特質を発見する(水や空気, 熱さや冷たさ, 光と影など)。 ○人, 動物, 植物にとっての水, 熱, 光の意味を調べ記述する。	○やってみたいことの計画を立てて実行し, 結果を評価する(光, 火, 水, 空気, 影などにかかわって)。 ○自然の変化について記述し, 発展段階を表現する(水の循環や四季など)。
[領域] 自然と生活 [重点] 身体・感覚・栄養と健康	
○日々の状況においての自分の感覚の意味を調べたり記述したりする。 ○個々の感覚器官の機能や課題を記述する。 さまざまな栄養習慣やその結果を調べ記述する。	○人間の体の作りや基本機能を説明する(例, 血液循環, 呼吸, 消化)。 ○体の手入れや健康な栄養, 健康な生活を送ることの基本を説明する。 ○健康な生活を送ることについての決まり事やヒントを構成する(例, 栄養, 体の手入れ, 救急)。
[領域] 自然と生活 [重点] 動物・植物・生活空間	
○動物の体の構造や生活条件を調べてその結果を記録する(例, 家畜か動物園の動物)。 ○選んだ植物を観察し, その典型的な特徴をあげ, その生活空間を記述する(例, 学校の周囲)。	○動植物の成長を記述する。 ○動物, 人間, 植物にとっての生活空間と生活条件の関係を記述する。

と省察」では、児童が推測したり、その推測を検証することのできる実験の提案を発展させたりして、適切に実験を行うこと、「構造化と表現」では、児童は、発見した結果を表現したり記録したり発表したりすること、である。

注目すべきは、学習指導要領の「指導書」において、共通スタンダードの2教科以外の事実教授においても、「ねらいとする領域 (Anforderungsbereiche: ABと略す)」を明示したことである。基礎学校段階では、ドイツ語と数学の2教科に対してのみ共通スタンダードが公表されていることは既に述べた。ドイツ語の共通スタンダードでは、「再現 (Wiedergeben)」「関連づけ (Zusammenhänge herstellen)」「省察と判断 (Reflektieren und beurteilen)」<sup>32</sup> が、数学の共通スタンダードでは、「再生 (Reproduzieren)」「関連づけ」「一般化 (Verallgemeinern) と省察」<sup>33</sup> がABとして設定されている。ABは、児童がどのような「知的操作 (kognitive Operation)」を行うことが望ましいかを指示したものである。

NRW州の08年版用「指導書」には、ドイツ語と数学の共通スタンダードに示された双方のABを組み合わせ、事実教授のABとして、「再現・再生」「関連づけ」「一般化・省察・判断」の3つが設定された。これを一覧にしたのが、以下の表3である<sup>34</sup>。



表3 事実教授に準用された共通スタンダードのねらいとする領域

ねらいとする領域	教育スタンダード	課 題 例
A B I : 再現・再生	基礎知識を活用したり, 既知の情報を再現したり, ルーティン化したりする。	塩と砂をかき混ぜ, 砂を分離して取り出し, 結果や方法を記述したり描いたりする。
A B II : 関連づけ	獲得した知識と既知の方法を結びつけ, 関連的に活用する。	塩を水に溶かし, 蒸発させると塩を分離できることを推測し, 実験方法を考え出したり, 蒸発による抽出の様子を説明したりする。
A B III : 一般化・省察・判断	自己の解決方法を見だし, 解釈・判断する。	水に溶ける他の物質を見つけ, 分離方法を活用する。この方法を砂糖の分離に転用する。

このように, 州の学習指導要領において, 共通スタンダード以外の教科に対しても, その構成コンセプトが着実に浸透してきていることが判る。しかしながら, 事実教授の「ねらいとする領域」の設定項目は, ドイツ語と数学の共通スタンダードに示された項目の単純な組み合わせで妥当なのだろうかという疑問をもつ。事実教授という教科特有の項目の設定が必要ではなからうか。

## V. おわりに

近年のドイツでは, 教育スタンダードの策定から, インプット＝アウトカム型の恒常的改善システムを定着させるための「教育モニタリング・システム (Bildungsmonitoring)」の構築へ, さらににはコンピテンシー指向の授業開発<sup>35</sup>へと改革が着実に進行している。これらを通し, 授業の質保証と改善を実現しようとしているのである。

その際, 文化連邦主義の下, 各州が作成する学習指導要領は, 今後ますます共通スタンダードと歩調を合わせることによって均一化し, 州の文化主権の機能は相対的に低下してしまうのだろうか。この懸念に対し, エルカース／ロイセルが示した見解は次のものである。「ほぼどの出版物でも前提にしているところは, 教育スタンダードにより学習指導要領が不必要となることはないということである。…学習指導要領は, 学校カリキュラムにおける様々な教科及び学習領域間の関連性を規定するからである。」<sup>36</sup> KMKも「学習指導要領は, 学校と授業にとって中心的な意味をもち, …各州の構想にしたがい異なる知識規準がもたらされる」<sup>37</sup> との見解を示している。これは, 「スタンダードが教科のすべての領域を網羅していないことと, すべての教科のスタンダードが存在しているわけではない」<sup>38</sup> ことも理由になっている。しかし同時にKMKが強調するのは, 「各州で学習指導要領を発展させるのに, 新世代の学習指導要領が教育スタンダードを考慮しないことは, もはや考えられない」<sup>39</sup> ということである。

各州の新世代の学習指導要領として, 共通スタンダードを有する教科及びそれ以外の教科においてどのようなコンピテンシー・カリキュラムを創り出すのか, 注目すべきところである。

### 【注】

- 1 原田信之の編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房, 2007年, 87-96ページ参照。
- 2 原田信之「ドイツはPISAの問題にどのように取り組んでいるか」(日本教育方法学会編『現代カリキュラムと教育方法学』図書文化, 2008年), 84-97ページ参照。
- 3 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Ritterbach Verlag 2003.
- 4 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien

- und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Ritterbach Verlag 2008a.
- 5 原田信之『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房, 2010年参照。
  - 6 Vgl. Ministerium 2008a, S. 5.
  - 7 Ebenda.
  - 8 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, Stand: 1. 1. 2011.
  - 9 拙稿「ドイツの学校評価・住民参加の方向から考える —内外連動型の評価システムの構築を!—」, 『学校運営研究』2002年6月号 (No.537), 明治図書, 23-31ページ参照。
  - 10 結城忠『教育の自治・分権と学校法制』東進堂, 2009年, 153ページ。
  - 11 同上。
  - 12 Ministerium 2008a, S. 11.
  - 13 Ministerium 2008a, S. 12.
  - 14 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinckhardt 2002, S. 2. 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=教育実践研究=』第8巻, 2006年) 153-154ページ参照。
  - 15 Ebenda.
  - 16 Ebenda.
  - 17 Ministerium 2008a, S. 13.
  - 18 前田敬作監修『フロイデ独和辞典』白水社, 2003年参照。
  - 19 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Kompetenzorientierung —Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. 2008b, S.10.
  - 20 Vgl. Ministerium 2008a, S. 13.
  - 21 Ebenda.
  - 22 Ebenda.
  - 23 Ebenda.
  - 24 Ebenda.
  - 25 Vgl. ebenda.
  - 26 Vgl. ebenda. S. 40-43.
  - 27 Vgl. ebenda, S. 39.
  - 28 Ebenda, S. 40.
  - 29 Vgl. Ministerium 2008b, S. 45-50.
  - 30 Ebenda, S. 47.
  - 31 Ministerium 2008a, S. 43-44.
  - 32 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangstufe 4). 2005, Wolters Kluwer Deutschland, S. 17.
  - 33 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangstufe 4). 2005, Wolters Kluwer Deutschland, S. 13.
  - 34 Ministerium 2008b, S. 48.
  - 35 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. 2010, Carl Link, S. 7-8.
  - 36 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Qualität entwickeln — Standards sichern — mit Differenz umgehen. 2008, S. 335.
  - 37 KMK 2010, S. 26.
  - 38 Ebenda.
  - 39 Ebenda, S. 27.