

[学術論文]

ドイツの統合教科「事実教授」の新スタンダード

～初等教育段階の歴史学習に着目して～

The revised perspectives framework for General Studies in German Primary Education
— Society Edition Standard 2013: A historical perspective —

原 田 信 之

Nobuyuki HARADA

Studies in Humanities and Cultures

No. 20

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 20号
2014年2月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN
FEBRUARY 2014

[学術論文]

ドイツの統合教科「事実教授」の新スタンダード

～初等教育段階の歴史学習に着目して～

**The revised perspectives framework for General Studies in German Primary Education
— Society Edition Standard 2013: A historical perspective —**

原 田 信 之
HARADA, Nobuyuki

キーワード：展望の枠組、コンピテンシー、初等歴史教育、歴史意識、歴史的思考力

I. はじめに

ドイツ事実教授学会は、90年代末から学会の総力を結集し、教科専門学会版教育スタンダードの作成に着手した。この『展望の枠組：事実教授』¹（以下、学会版スタンダードと呼ぶ）は、すべての州の文部省担当者との議論を経たのち、2002年3月にハレ・ヴィッテンベルク大学で開催された全国大会総会において承認された。学会版スタンダード開発のプロセスは、1999-2002年に開催された全国大会の総会及び課題研究における報告に加え、事実教授学会の会報であるGDSU-Infoやヴェスターマン社の月刊教育誌『基礎学校』から把握することができる。

この学会版スタンダードは、第一に、TIMSSショック・PISAショック以後、各州文部大臣常設会議（KMK）が決議したドイツ共通の「教育スタンダード（Nationale Bildungsstandards）」²（基礎学校ではドイツ語と数学のみで2004年10月15日決議）よりも先に開発されたという点で、事実教授学会はカリキュラム改革への先見性を有していたといえよう。周知のとおりKMK教育スタンダードは、今日においても進行中の学力及び教育の質保証改革の要になっている、第二に、ドイツにおいても当然のことながら、各教科の専門教育学会は盛んに学術活動を行っているが、他の教科系教育学会に先駆けて学会版の教育スタンダードを完成させた。第三に、その学会版スタンダードが理科・社会・技術の教育内容を中核にもつ「統合教科」を対象としたものであった。第四に、学会版スタンダードの公表以後、これまでほとんどの州の教育課程の基準（基礎学校学習指導要領）は、学会版スタンダードの構成の柱となる展望の枠組を採用してきたという点で、一学会が作成したスタンダードが各州の教育課程の基準に寄与したといえる。教育スタンダードに基づく教育改革では、教育スタンダードは、従来からドイツに限らず、連邦（州間の協定）も

しくは州が主導する、いわゆる権力体现者が定めた知識・技能のパッケージと受けとめられる傾向にあった。しかし専門学会によるスタンダードの作成を結末点にした州文部省との連携・普及の構図は、スタンダードに基づく教育改革の新たな可能性を拓くものとして着目すべきである。

事実教授学会が作成した2002年学会版スタンダード、そしてその改訂版として2013年に公表した新学会版スタンダードの構成や内容、統合教科としてのコンピテンシー・モデル等々については、すでに論じた別稿の先行研究が存在する³。本稿では、学会版スタンダードが展望として示した5つの枠構造のうち、各論として歴史の展望を取り上げ、新スタンダードの特質と構成を明らかにするとともに、90年代まではほとんど顧みられなかった基礎学校段階での歴史学習が、低年齢期（第1学年～第4学年）の児童を対象とするという制約がありながら、どのように歴史教授学の成果を摂取し、初等教育段階に定着したのか、スタンダードに定められた知識や技能、コンピテンシーや課題例等を通して把握する。本研究の成果を通し、行動主義から構成主義の学習理論へのパラダイムシフトにおけるカリキュラム構成の在り方を明らかにすることは、以下の理由からも期待できるものである。

かつて行動主義の心理学を基礎にした学習理論により、スモールステップで一つひとつ階段状に学習行動が進行すると想定されていたが、構成主義の学習理論が注目されてからは、学習は「すでにもっている認知の枠組みに、新しい知識を関連づけ、それを組み替えていく営み」⁴として、子どもが主体的に対象と相互交渉する行動としての探究や省察が重視されていく。構成主義パラダイムにおいては、すでに所有している学習資本としての知識や技能、経験や認知の枠組みを基盤に、未修得の知識・技能と関わらせながら、いかに転用可能な理解に導いていくのかが問われる。教育スタンダードは知識・技能の選別においては定型化を進行させる一方、知識・技能の獲得においては、「多様な問題解決に活用可能な知識、能力、理解、技能、行為、経験、意欲などが共鳴し合う集合体」⁵として働く、構成主義的な知的活動性を奮い立たせ、これら定型知と知的活動性の両者を機能的に結合させるため、その中間項に様々な要素の輻輳的な作用を期待する学力観を周到に準備しているからである。

II. 基礎学校における歴史学習の対象化

歴史学習の教育内容の占める割合は事実教授全体の約6%にすぎなかったとし、1990年代半ばまで、基礎学校（第1学年～第4学年）の学習対象として歴史学習はほとんど顧みられることはなかったとする見解⁶が有力である。ドイツの歴史教授学を代表する研究者の一人であるパングルも、90年代半ばに「基礎学校段階やオリエンテーション段階（第5・6学年：筆者注）への歴史科の設置」に疑念を表明していた⁷。教育の現代化以後、行き過ぎた児童中心主義と批判された郷土科から、「児童の側の要求」と「専門（親学問）の側の要請」の二極の牽引関係において、統合教科として内容構成論理の構築を志向する事実教授への転換を果たした後においてもなお、

歴史学習は「継子（Stiefkind）」⁸扱いを受けてきたという。こうした歴史学習に対する過小評価が課題として認識されたのは、事実教授の学会版スタンダードの作成論議が始まる頃からであった⁹。

統合教科「事実教授」のスタンダードでは、複数の教科領域を統合して扱う教科内に、カリキュラム構成上、教科的な視角として5つの展望が想定されている。そのうち本稿では、上記の理由から歴史の展望に着目するものである。

新しい学会版スタンダードでは、歴史の展望の中で、「事実教授における上位の目標は、歴史的思考力（historisches Denken）を伸ばすこと、即ちこれは思慮深い歴史意識（Geschichtsbewusstsein）を発展させることである」¹⁰とし、一次的には歴史的思考力の育成を学習目標に据え、二次的には歴史意識の涵養を目指すとしている。一般に、歴史意識というと、その国固有の一つに定まった共通意識（common sense）として、一種の歴史的観念のようなものが存在し、これを教育的機能を介し内在化することによって、育まれていく心や精神の在り方の形成として理解されることも少なくない。初等教育段階は、体験から認識へ、行為から行為の技術へ、直観から言語的把握へ、言語的把握から概念化へ¹¹と、印象的な把握から抽象的思考への移行期にあり、これを心の在り方の問題として矮小化せず、知的な認識形成の問題として厳密に区別するよう求めている。

「歴史意識は、たんに心のもちようではないし、時間を逆行させ神話化したものではない。人の意識や社会の意識の中に歴史意識を結合するために、起こった出来事を合理的に把握することを可能にする、価値判断の基準となる座標軸である。」¹²

こうした歴史意識は、時間概念と密接にかかわっているので、歴史意識と時間意識は同時に構築されるべきである。歴史意識は、過去の記憶と未来への期待や予見との相互作用により涵養される¹³。

Ⅲ. 歴史意識を編み出す二重カテゴリー

歴史意識を形成する上で、重要な概念は「相互に結びついて網目を張り巡らす二重カテゴリー（Doppelkategorie）」¹⁴である。図1は、パンデルの研究成果¹⁵に基づきレーケンが歴史意識の形成の構造図にしたものである。この歴史意識を編み出す構造図が表しているように、二重カテゴリーとは、「歴史的なるもの（Geschichtlichkeit）」と「社会的なるもの（Gesellschaftlichkeit）」を指す。レーケンは、前者に属する時間意識と現実意識と歴史性の意識を「ベーシックカテゴリー」、後者に属するアイデンティティの意識・政治意識・経済社会の意識・モラルの意識を「補足カテゴリー」と呼び、歴史意識形成の構造を示した¹⁶。また、ベルクマンは、社会変革の新たな視野を取り入れ、パンデルが示した社会的なるものに属する4つの次元と4つの小カテゴリーに「性差の意識」の次元、「女性らしさ・男性らしさ」の小カテゴリーを加え、歴史意識は8つの次元と8つの小カテゴリーで形成されるとした¹⁷。

歴史的なるもの

1. 昨日・今日・明日（時間意識）
2. 現実・虚構（現実意識）
3. 静的な・変動的な（歴史性の意識）

社会的なるもの

4. 私たち・あなたたち（アイデンティティの意識）
5. 上から・下から（政治意識）
6. 貧しさ・豊かさ（経済社会の意識）
7. 正しい・誤り（モラルの意識）

これらの次元のスペクトルな交錯により形成されていく歴史意識は、一つの正義や一つの正しい事実という、確定した絶対的な何かを前提にするステレオタイプの学習を回避することを前提条件にしている¹⁸。変動性の小カテゴリーを取り上げても、このスペクトルな交錯は、以下のよ
うな結びつきの明示により把握が可能になる。

スペクトルな交錯を促す小カテゴリー

1. 変 化

昔は現在とは異なっていた。明日も今日とは違い、過去とも違うだろう。「そのままであり続けるものなどない。」【時間意識】

2. 人間の行動様式の変化

人間の行為は変化をもたらし、人は変えようと行動する。そうであるからこそ人間は、一緒に行動するよう力をあわせる。【時間意識・歴史性の意識】

3. 行為を慎むことによる変化

変化は、一切抵抗行動をとらないという意味で、行動しないという消極性から引き起こされることもある。【時間意識・歴史性の意識】

4. 権力と支配

経済や政治の権力を有する者は、変化や情勢の維持により大きな影響をおよぼす。【時間意識・歴史性の意識・経済社会の意識・政治意識・性差の意識】

5. 人間の行為：何も行動しないこと、すべての関与者の共同責任

人間の行動が変化をもたらし、何も行動しないことがある方向性を作りだすとすれば、たとえ何もしなくてもすべての人がそこに関与していることになり、責任は共同で追うことになる。この考え方は、現実としてのカテゴリーであり、モラルとしてのカテゴリーではない。【時間意識・歴史性の意識】

6. 人間の行為の意図と作用

人間の行為の意図と結果が一致することは、まれである。ほとんどは、説明を要する様々な理由から、意図せざる作用や副次作用が働くものである。【時間意識・歴史性の意識・モラルの意識】

7. 継 続

表に出にくいのが、分厚い板にどこまでも穴をあけるように変えなくてはならず、しばしばすべての世代の努力をもって息の長い取り組みを要する、状況や構造、行動条件やメンタリティーが存在する。【歴史性の意識】

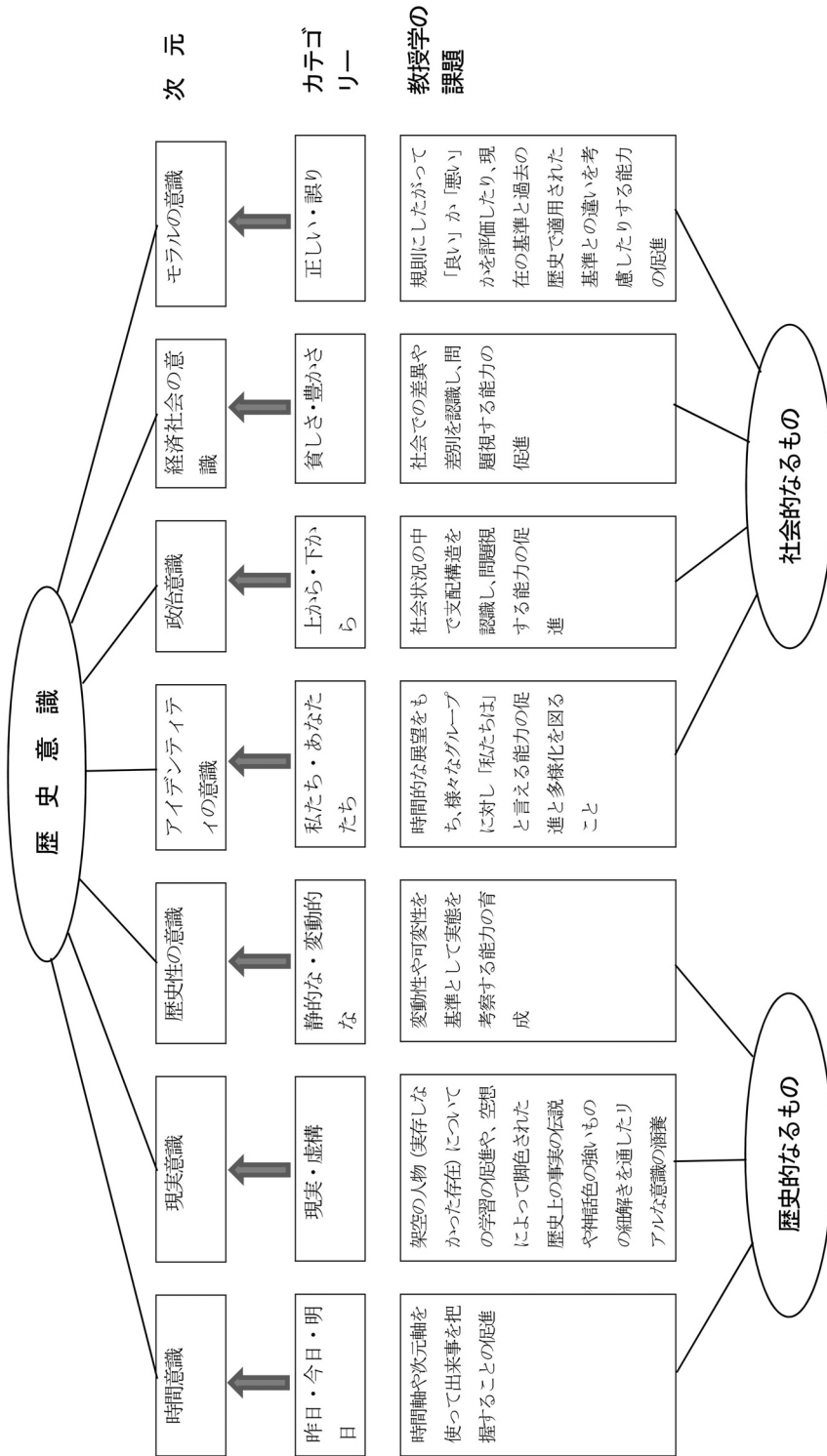


図1 歴史意識を編み出す構造図

たとえば、子どもたちが過去・現在・未来を結びつけて思考する学習を行うことによって歴史意識は形成されるとすれば、この過去・現在・未来を結びつける歴史的思考力がポイントとなる。児童適合性は児童期の発達特性に配慮する授業原理であるが、これと統合教科としての特性を考慮に入れ、ケンラインは歴史的思考力を獲得し、歴史意識を拓く学習内容として、以下のものを挙げる¹⁹。

- ① 時間の理解力の発達：子どもたちの生活圏における日・週・月・年の経過、時計やカレンダー（ドイツ語や数学との教科横断的な課題として）
- ② 歴史的な時間感覚の形成：家族・建物などの世代間継承、郷土の歴史
- ③ 社会、国家、文化、技術、経済の状態の変化や、現在のつくられたものへの認識の基礎をはぐくむこと
- ④ 自分史（家族史・地域史）と地域を越えた歴史（戦争など）との間の関係に視野を向けること
- ⑤ 過去の実際に起こったことに近づき、当時の実情に照らして人間の行為を判断すること
- ⑥ 絵や写真、簡単なテキスト、碑文等、「資料」と交渉するなど、初歩的な方法を取り入れること

歴史意識や歴史的思考力を累積的に構築していく上で、同氏は鍵となるコンピテンシーを3つに集約している。第一に、過去に遡ったり、未来を展望したりして可能性を問うという意味で、歴史的に問いかけるコンピテンシーである。第二に、資料と交渉するコンピテンシーである。第三に、創造力を働かせて歴史の経験を生活実践に生かすコンピテンシーである²⁰。

現実意識とは、「人物や物、不愉快な出来事が「現実には起こったこと」なのか、「虚構を交えて創作されたこと」なのかの視点をもち類別すること」²¹であり、その能力を育成することが歴史学習の目標となる。これは、話を脚色したり、虚構部分を付け加えて誇張したり、空想で創作されたりした話と、検証可能な事実や現実には起こった事実の部分が識別できるようになる学習といえる²²。

歴史的思考を促し歴史意識を涵養するには、事実にはめて歴史的な文献や資料、データを交渉的に読み取る力が必要になる。歴史的な文献や資料（Quellen）は、物品、絵や写真、文書、証言者の報告〔口述を記録化したもので、文書、音声、映像など、いずれのメディアであるかは問わない〕等を指し、ここには教科特有の資料の読み取り技法は欠かせないと考えられている²³。しかし授業構成上難しいのは、歴史教授学において歴史学の技法は定まっていたとしても、第1学年から第4学年の児童に対してはそのうちの何が必要で、それをどのように構造化すれば習得可能かということの課題性である。なおかつその専門教授学的な技法が、複数の専門の集合体としての統合教科で学習されるということの制約である。

ミヒャーリックは、基礎学校の児童が習得可能な資料読み取り技法の典型例は何かについての

見解を示している²⁴。第一に、オリジナルの文献や資料とともに、描出された資料をできるだけ自分の手で探し出し、それらを組み合わせて歴史に関する問いを立てること、である。これを発見的方法論（Heuristik）と呼んでいる。第二に、証拠資料の精査として、文献や資料を批判したり解釈したりすることである。他の文献・資料・情報と比較し、食い違いの理由を問いかけるなどして、文献や資料に書かれてある意見や証言の中身を精査することである。第三に、第一で立てた問いに答え、作業の結果を自分が考え描出した歴史に当てはめてみることである。

新学会版スタンダードにおいて、これら文献や資料を交渉的に読み取る技法に相当するのが、「歴史の方法コンピテンシー／メディアコンピテンシー」であると考えられる。

IV. 2013年学会版スタンダードにおける「歴史」の展望

1. 歴史の展望とリアルな生活現実との結末点

事実教授は、児童の生活現実の解明を目的とする統合教科である。このことは、児童の生活状況を分析し、そこに見いだされる学習事象を鋭く学習対象化し、その事象との相互交渉を通じ、歴史の展望で求められる知識・技能（思考・活動・行為の方法）等を、授業という人工的な空間であるからこそ、できるだけリアルな文脈を再現し、紐解きながら習得させるという姿勢に現れる。したがって、児童の学習背景、歴史の展望が出現する生活事象、それと相互交渉するのに有用な専門知（歴史特有の教科コンピテンシー）の視角から、学習の文脈を析出し、構造化しようとする意図が働いている。

歴史の展望の副題は、「時・変化」である。時の経過と事象（人・もの・こと）の変化について、歴史の展望が示す見解を明らかにしたうえで、この展望の目標と中核として設定された学習内容について述べる。

人間の生活は、個人としての側面もあれば社会的存在としての側面もあり、いずれの場合も時の進行と無関係ではいられない。現在の生活状況は過去の決定の結果として生じており、同様に未来は現況の発展と過程の影響を受けているのである。満ち足りた環境の中で生活している子どもたちにとって、そうではなかった過去の時代の出来事を理解することは一筋縄ではいかないことである。また、真実の歴史的背景を描いたテレビ番組だけでなく、偽の歴史的背景を描いたものをみたり、歴史上の人物を架空に登場させるコンピューターゲームで遊んだりしている。漫画を読んだり、中世のお祭りに行ったり、休暇中に親・兄弟と城や博物館に行ったりもしている。身近な人が「昔を語る」場面に出くわすこともある。これら日常の営みも含めて「歴史文化（Geschichtskultur）」とするならば、この歴史文化に氾濫している誤った情報や一面的な解釈により、子どもたちは疑問を抱き、内面に理解できない感覚を生じさせることがある。

基礎学校における歴史学習の中心となる課題は、こうした理解できないことやどこが誤った理解なのかを明らかにすることである²⁵。同時に、現在の日常生活を過ごすだけでは現れることの

ない多様な人間の生活の在り方や生き様、考え方や為せることの可能性が、歴史と意図的に出会うさせることの中で示され、この歴史との出会いが子どもの経験や思考を広げてくれるという意味で教育的な価値を有する。これら歴史の事象と相互交渉することで、自己の見方や見通しが広がり、自己の生き方を豊かにしてくれる。歴史との相互交渉は、過去・現在・未来のつながりを見つけ出す学習経験の行為であり、昔の人の行動が現在に影響を及ぼし、現在の私たちの行動が未来世代の生活に影響を与えていることを理解する知的な認識行為でもある。

歴史教育の基礎は、自己の経験から、そして典型的で子どもたちにとって有意義なテーマから出発し、変化する時代ごとに現出する人間の生活や行為（＝歴史的事象）と出会い、解明し、問いを立てて検討すること（＝相互交渉）へと導いていく。

事実教授における上位の目標は、「**歴史的思考力**（Fähigkeit zum historischen Denken）」を伸ばすこと、即ち、「**思慮を重ねた歴史意識**（reflektiertes Geschichtsbewusstsein）」²⁶を発展させることである。この目標は事実教授における（歴史）学習アプローチのスタイルを規定している。これについて新学会版スタンダードは、「**事実に関する知識の獲得よりも、子どもの関心が喚起される歴史的な問いの設定や方法の指導により徐々に順序立ててやれるようにしつつ、様々な問題や対象に共同で相互交渉することの方が優先される**」²⁷と説明している。

実際に起こった過去と再構成された歴史（Geschichte）との間にはズレが生じている。即ち、「過去」と「歴史」を区別し、歴史の事実に脚色を人為的に付加し、解釈が解釈を生み出していく歴史の構築的性質を認識することは、歴史的思考力を身に付けるのに不可欠なことと考えられている²⁸。歴史は歴史の方法を用いて解明するものであり、その歴史の方法とは、第一に、現在の視点から過去に目を向け問題を設定することである。第二に、その問題設定にこたえられるよう、文献や描出された資料を調べ、吟味し、判断することである。第三に、人に何かを訴えかけてくる文献や描出された資料を集め、それらを解釈することである。第四に、描出方法としての語り（Narrativierung）は、何をどのように認識したのか、歴史に関する意味形成のプロセスを語らせる（Erzählung）ことであり、歴史教授学では獲得された認識の結果を描出する「語り」を重視している²⁹。

歴史認識の獲得に中心となる動機は、自己のルーツを問いかけること（どこからきたのか）であり、自己のルーツを調べることは、現在と未来の行為（どこに向かって歩むのか）の立脚点を形成することにもなる。また、歴史認識を獲得しようとする動機は、目下の問題や行動すべきことをよりよく理解し、将来の行為の展望を拓くため、過去に目を向けることを通し、馴染みの薄い考え方や生活スタイル、行為様式を知り、自己の視野を広げたいと願う気持ちからも生じる。歴史は、過去・現在・未来という時の三つの次元の結びつきにより定まる。

2. 歴史の展望にかかわる思考・活動・行為の方法

中等教育段階を対象とする歴史教授学では、多様な歴史コンピテンシーが設定されている。パンドルのケースでは、ナラティブ・コンピテンシーと解釈コンピテンシー（この両者を「語りコンピテンシー（Erzählkompetenz）」としている）、資料類別コンピテンシーと歴史文化コンピテンシー（この両者を「文化コンピテンシー」としている）の4つを設定³⁰し、ドイツ歴史教師協会版スタンダード（2006年）のケースでは、事象コンピテンシー、解釈・省察コンピテンシー、メディア・方法コンピテンシーの3つをコンピテンシー・モデルに配置している³¹。しかし事実教授は、発達段階において第1学年から第4学年までの児童を対象とすると共に、統合教科という特性を前提にしている。基礎学校段階では、専門コンピテンシー（Fachkompetenz）のうちのどれを選択し、コンピテンシー獲得をめざす学習活動を年齢に応じて複雑化しすぎないように、どのように想定するのかを明らかにする必要に迫られる。

新学会版スタンダードでは歴史の展望特有のコンピテンシーとし

表1 歴史の展望にかかわる思考方法・活動方法・行為方法³²

DAH HIST 1	当時の人間の共同生活の変化について問いかける（歴史の問題設定コンピテンシー）
DAH HIST 2	文献や描出方法を吟味し、歴史的な意味を察知する（歴史の方法コンピテンシー、メディアコンピテンシー）
DAH HIST 3	有意義でありかつ、間主観的で検証可能な語りを形成する（歴史のナラティブ・コンピテンシー）

て、歴史の問題設定コンピテンシー、事象コンピテンシー、方法・メディアコンピテンシー、歴史のナラティブ・コンピテンシー、オリエンテーション・コンピテンシーの5つとして把握したうえで、基礎学校児童の学習前提や関心、事実教授の制約、歴史学習の接続を考慮すると、問題設定コンピテンシー、方法・メディアコンピテンシー、ナラティブ・コンピテンシーに絞り、体系的に促進を図るべきであると考えられている³³。以下、基礎学校特有の歴史コンピテンシーとして定められた3つが想定する学習活動、それを通して獲得する能力・技能について検討する。

(1) 歴史の問題設定コンピテンシー

歴史の問題設定コンピテンシーは、当時の人間の共同生活の変化について、歴史の事実を捉えて問題を設定するものである。たとえば、第一に、この市街地の壁はなぜ建造されたのかという認識へと導く問いと、第二に、この建造をだれが命令したのか、どのような技術があったからこそ建造できたのかという歴史的な文脈の解明を助ける問いに区分できる³⁴。問題設定コンピテンシーは、これら歴史的対象を対象にするうえで主要な働きをする問いと、取るに足らない問いとを峻別する力を皮切りに、常に現在の視点に立ち、アクチュアルな関心の下に歴史的な問いをたて、歴史の事実から知見をえることである。

歴史の問題設定コンピテンシーは、児童のcan doステイトメントとして端的に示されている³⁵。それは、第一に、たとえば、青年男子と女子の教育に関する人間の行動の変化について、そして破壊や取り壊し、用途の変更や新たな建造による都市空間の変化など社会構造の変化について、

昔と今など2つの時間地点を定めてこれらの変化が認識できることである。第二に、歴史的な変化を挙げ、その変化をもたらした原因を問いかけることである。第三に、興味が引かれる歴史の問いを具体的に考え、言葉で適切に表現することである。第四に、歴史の問題設定は私たちの現在の見方を投影して出されていることを理解しておく必要がある。

(2) 歴史の方法コンピテンシー／メディアコンピテンシー

過去への接近は、もっぱらメディアを介してのみできることである。歴史の方法コンピテンシー／メディアコンピテンシーは、ふさわしいメディア（オリジナルの文献・資料や描出された資料等）を認識し、これらから歴史的な意味を抽出することである。

この歴史の方法コンピテンシー／メディアコンピテンシーの獲得において中核となるのが、歴史的な問題設定に対し、学問の裏づけがあり、責任を自覚した、自分にとって意味のある答えをえることである。そうするには、二つのステップを踏む必要があると考えられている³⁶。一つは、情報源を探し見つけ、有効に活用することである。情報源を探し見つけるときに、オリジナルの文献と描出された資料は区別しておかなければならない。文書、絵、物品、証言者の言葉など当時のオリジナルの文献や資料（Quellen）と、子ども用の本や教科書、歴史映画、展示など、（後の時代に）描出され、途中の時代に脚色が加えられたかもしれない資料（Darstellung）とを区別することである。これを区別することがなぜ大切なのかの理由は、私たちはオリジナルの文献や資料を介してのみ直接、過去の事柄を同じように経験することができるからである。これとは反対に描出された資料の方は、オリジナルの文献や資料から得られた知識に基づいているとはいえ、描写や脚色が加えられたものだからである。多様な描出がなされている情報源を活用するときには、その情報源が自分の問いを表明するのに有効かどうか判断し、価値ある情報を吟味して伝えることが重要である。

歴史の方法コンピテンシー／メディアコンピテンシーを児童のcan doステイトメントとして表記したものが、以下の8つである³⁷。第一に、歴史のオリジナルの文献や資料とは何か、文書・絵・事物などの形式にしたがい、整理・分類の仕方が説明できることである。第二に、歴史の問題設定に対し、ふさわしいオリジナルの文献や資料、描出された資料を探し見つける方法が示せることである。第三に、同じテーマでも、さまざまなオリジナルの文献や資料、描出された資料を比較し、共通点と相違点が挙げられることである。第四に、多様な関心や経験、知識などに引き戻し、オリジナルの文献や資料の中から異なる意見を導き出せることである。第五に、オリジナルの文献・資料や描出された資料は、中立的・客観的な情報としてではなく、常に批判的に見なければならぬ対象であるという視野をもち、その姿勢を基本に据えて歴史の事実を解明できることである。第六に、オリジナルの文献・資料や描出された資料を検討するとき最初の問題設定に立ち戻り、取るに足らない情報と重要な情報とが区別でき、第七に、ある特定のことを意識して立てた問題への答えをえるのに重要な情報を、オリジナルの文献・資料や描出された資料か

ら取り出せることである。第八に、オリジナルの文献や資料は、その当時のものの見方や捉え方で読むべきものであって、現在の見方や捉え方で読むべきではないことを考慮に入れてそれができることである。

(3) 歴史のナラティブ・コンピテンシー

歴史のナラティブ・コンピテンシーは、過去の時代の断片的な伝承を紡ぎ合わせ、間主観的で検証可能な語りを形成する力のことである。この「語り」には、口承による語りもあれば文章による語りもある。ポスターや張り紙、コラージュ、映像や映画、展示、PCプレゼンテーションなど様々な形態のものがある。児童生徒を対象にしたもの、親を対象にしたもの、地域の公共的なものなど、その読者層・対象者も多様である。

歴史のナラティブ・コンピテンシーを児童のcan doステイトメントとして表記したものが、以下の4つである。第一に、オリジナルの文献・資料や描出された資料から取り出した情報をもとに、有意義で言語的に適切な語りが創れることである。第二に、歴史の問いに対し十分に根拠のある答えが出せることである。第三に、他の児童や親、町の中の移住者など特定の読者層を想定し、歴史が語れることである。第四に、獲得した歴史の知識を、文書、展示、コラージュ、映像など、ふさわしいメディアに置換できることである。

3. 歴史の展望にかかわるテーマ領域

隣接学校種との接続を考慮して作成されたのが事実教授スタンダードであるが、ここでいう接続（中等教育段階への展望）とは、「第五学年以降の歴史授業で扱われる固定した内容基準とは関連させない」³⁹とし、

中等教育段階の学習指導要領に定められた歴史の内容ではなく、歴史的思考力をはぐくむための歴史コンピテンシーに着目していることが判る。何を扱うかの内容の選択は、児童の問いや関心により方向性を定める一方、生活の場での歴史を感じさせる経験や歴史的なものとの出会いによって決められるものであるという。このような内容選択の考え方からは、児童の自分史や家族史、地域の歴史（子どもたちが生活している地域の歴史と同様に、中世時代の市場、地域にある銅像、鉤十字の殴り書きなど、現下の歴史文化的な現象や論争中の話題についても）、そしてまた、「騎士」「石器時代」「バイキング」「エジプトのミイラ」などのテーマも、取り扱うのに十分な根拠を有している⁴⁰。

(1) 歴史的な時間について知る

時（Zeit）は、まさしく正真正銘の歴史カテゴリーである。歴史は、時を通して構成されているからである。学習プロセスにおいては、当時の状況を推察する力や過去・現在・未来を区別する力が重要となる。当時に目を向けたり、三つの時を区分したりすることから、ある様態にある

表2 歴史の展望にかかわるテーマ領域³⁸

TB HIST 1	歴史的な時間について知る
TB HIST 2	異質性と同一性
TB HIST 3	存続と変化
TB HIST 4	事実とフィクション

ものはまた別の様態に移行する過程にあるものとの見方が芽生えてくる。人間は時を物理的な時間として、単純に測定対象としてだけ理解しているのではない。むしろ時は意味と結びつけて理解されている。このテーマ領域は、自然科学の展望や地理の展望との結びつきが強い。

このテーマ領域について、児童のcan doステイトメントとして表記したものが、以下の3つである。第一に、時間軸にそって年表をつくり、このリストに沿って歴史の出来事を整理できることである。第二に、有史以前の時代、原始、古代、中世、近代といった大きな歴史区分の概念を挙げ、時間軸の上で扱えることである。第三に、日中と夜間の入れ替わり、四季など循環的な時の観念と、直線的に進行する時の観念（歴史上の時間）について理解し、適切に活用できることである。

(2) 異質性と同一性

歴史とは、異質性との取組である。私たちは歴史上の人物や現象と相互交渉し、固有の歴史と外国の歴史の中で、馴染みがないものと出会う。馴染みがないものとの出会いは、同一性を強めることにもなる。異質性と同一性を扱うこのテーマ領域は、社会学の展望や地理の展望との結びつきが強い。

このテーマ領域について、児童のcan doステイトメントとして表記したものが、以下の3つである。第一に、石器時代において自然の生活基盤と対峙することの意味、古代エジプトにおける宗教の役割、ナチス国家のような全体主義体制下における子どもたちの経験など、具体例に当てはめ、現在とはちがう過去における生活の異質性が認識できることである。第二に、自分たちのものとは異なる形の生活様式に対し共感できることである。第三に、馴染みの薄い文化形態、知られていない文化形態に対し、「異なるもの」として、それは同時に、原則において同等の価値を持つものとして受け入れられることである。

(3) 存続と変化

時代とともにまったく異なる速さと異なる規模で、構造や社会的な制度、人間の思考様式、生活様式、行動様式は変化してきた。生活の場での事例にあてはめ、児童は現象がどのように変化したのか、長い時を経ても変化しないままでいたのか、それがどのような影響を及ぼしたのかを認識する。児童は、自分自身についても何かを学び、自分自身がすでに一つの「歴史」であり、過去からの変化により現在の自分が存在し、そして未来に向かって変化する続けていくことに気付く。存続と変化を扱うこのテーマ領域は、技術の展望、社会学の展望、地理の展望との結びつきが強い。

このテーマ領域について、児童のcan doステイトメントとして表記したものが、以下の5つである。第一に、時間軸に自分の生活や先祖を当てはめてみて、重要な地点を挙げることができる。第二に、自分の生活する場所（居住地）の事物に当てはめて、歴史的な変化を言い表すことができる。第三に、変化は様々なテンポで進んでいくこと、たとえば、突然の出来事、発見や発明、

戦争の終結、コンピュータの発明など突然の断絶として、また、家庭生活において異なる生活様式を少しずつ取り入れていくなどのゆるやかなプロセスとして認識し、詳しい説明ができることである。第四に、人間が利用することで自然の景観や文化の景観が変わり果ててしまうことや、自然にできたリュネブルクの荒野の生成など、今日の変化や決定が未来に影響を及ぼすことを、選択した事例に当てはめて認識し、詳しい説明ができることである。第五に、歴史的な変化のプロセスをめぐる知識から、時を経て結果的にどのような結末に至るのかを意識しながら、自分の行動を一定の方向に向けることができる。

(4) 事実とフィクション

私たちは過去に起きた出来事に、もはや直接には迫れない。だからこそ、歴史の中で現実に起こったことと、そうでないこととを区別することが大切になる。起こったことについて説明する文献や資料が存在するという客観的な事実が、ここでは決定的な規準となる。

このテーマ領域について、児童のcan doステイトメントとして表記したものが、以下の3つである。第一に、創作された歴史と真実の過去との違いが挙げられることである。第二に、歴史的な物語は、その物語の全体としては真実をそのまま書き表していなくても、しばしば歴史上の典拠を示して証明しうる核心を含んでいることが理解できることである。第三に、いかに発見することができたか、歴史上、その人は本当に存在していたのか、いなかったのかについて、提案できることである。

4. 歴史の展望の課題例とコンピテンシー

事実教授における歴史学習に関連するテーマとしては、従来から、時間の学習（「時」の観念の理解）、自分史や家族史、「昔と今」、郷土の歴史（地域の遺跡・建造物・偉人・伝承等）、児童が興味を抱く歴史テーマ（石器時代の生活、ピラミッド、中世の騎士、ナチス等）などが取り扱われてきた。ここでは、新学会版スタンダードに示された課題例のうち、低学年と中学年対象の課題をそれぞれ一つ取り上げ、スタンダードに基づく取り扱いの要点に迫ることとする。

(1) 第1・2学年の課題例：「昔」について⁴¹

学校教育スタート期の課題は、時間軸の上で、「昔（過去）」の存在を意識化させることである。過去にも現実が実在していたのであり、メルヘンやお話の世界と一緒にしてはいけないことに気付かせる必要がある⁴²。「現実」の絵とファンタジーの絵を区別したり、親や祖父母が子どもの時どうだったのか話を聞き、すでに実在しない過去の現実をまだ実在している身近な人から聞くなどして、当時の様子をイメージさせたりすることも一つの方法である。出会ったことのあるものを取り上げ、絵や語りを比べる活動を意図的に組織し、そこで歴史の方法コンピテンシー／メディアコンピテンシーを用いるようにする。生活現実の解明を教科目標に掲げる事実教授にとって適切なテーマは、様々な時代における日常生活を学習対象として設定することである。

ここからは、「昔（過去）」という課題への迫り方を具体的に検討していく。第一に、たとえば、異なる時代の絵や事物を提示し、今と比べるという活動の場合、児童にはおよそ50-70年前の日常の様子を示す複数の絵を提示するとしよう。ここで学習対象としての「絵」に迫ろうとすると、「どの絵が今の絵でしょう？どの絵が昔の絵でしょう？いつの時代のものか、どこからわかりましたか？」、「今の絵を選んでください。昔の絵とは何が違いますか？」、「昔の絵を選んでください。今の絵とは何が違いますか？」、「昔と今では何が変わったのかを書きましょう。何を見つけたか、他の子とお話しましょう。」⁴³といった問い（追究の視点）が考えられる。

次に、「学校の昔と今」といったテーマが選択され、そのテーマに関連する物を集めて課題に取り込むケースである。ここでは大きく、テーマ関連の物を学校や自宅等から集めてくるという活動と、集めたものと相互交渉するという学習により組織される。相互交渉の活動では、たとえば、「学校に関する物を使って机の上で展示をつくりましょう。どれが必要か、どれはあまり重要でないかを決めましょう。順序を考えて並べてみましょう。」、「80年前の学校に関する説明を聞いて、学校に必要なだった物品リストをつくりましょう。」「それぞれの物が何に必要だったのかについて話し合ひましょう。教室を見回してみましよう。80年前の子どもたちがここに訪ねてきたとしたら、どんなことに驚くでしょうか？」といった展開が考えられる⁴⁴。実在していた過去を意識化し、学校という共有空間の「過去」と「現在」の間の変化と継続を時間軸の上で一本の糸で結びつけて展開が図られる。このケースでは、学校をテーマにする以外に、農家ででの生活、子どもの遊び、子どもの仕事等、昔と今を比べることのできる日常の状況を対象にすることが考えられる。

第二に、低学年では、人物や物について質問し、文書や語りを通して得られた情報から昔（過去）を推論する活動が重視されている。この例として、新学会版スタンダードでは、祖父母や祖父母と同世代の人に対し、学校の日常生活や遊び道具、昔の遊びについて、以下のように手紙を書いたり、尋ねたりする活動が示されている⁴⁵。

- ・祖父母が室内で何をして遊んでいたか、何が同じで何がちがうかを互いに語り合う。
- ・祖父母が室外で何をして遊んでいたか、何が同じで何がちがうかを互いに語り合う。
- ・祖父母がいつしよに遊んだ時代はいつの頃だったでしょうか？祖父母は子どものときどこで生活していましたか、都市でしたか、地方でしたか？それがどこかわかりますか？
- ・今の学校とのちがいはどこですか？どんな授業がありましたか？子どもたちの様子はどうだったでしょうか？どのような物があったでしょうか？どのようにほめられていたでしょうか？どのように叱られていたでしょうか？変わらないで同じなのは何でしょうか？

過去と現在の変化と継続に質問が焦点化していることが判る。補足的に遊びに関する説明文や子ども図鑑を用いることが有効とされる。

第三に、児童が初めて教室に入ってきた時の記憶を頼りに文章を書いたり、絵を描いたりする

活動である。思い出を読み聞かせ、他の子が自分にはない感覚で語ったことを心に留めるようにする。教師や親、地域住民や用務員さん等が質問し、なぜ語る内容が異なるのかについて一緒に考える。最終的に、どの思い出をクラスの歴史として取り入れるかを決め、歴史を編む。

歴史の展望における学習を支えるコンピテンシーとして、歴史の展望にかかわる思考・活動・行為の方法（DAH HIST）と同テーマ領域（TB HIST）は、表3のように定められている。これら2つのコンピテンシーの評価に関し、そのコンピテンシーの伸びを可視化し、判断するための助言もスタンダードには示されている。これらを筆者が一覧にまとめたのが表3である。

表3 第1・2学年の課題例：「昔」についてのコンピテンシー

歴史の展望の学習を支えるコンピテンシー	
DAH HIST 1	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的な変化を取り上げ、変化した原因を適切に問いかけることができる。 ・関心に応じて歴史への問いを具体化することができ、言葉で適切に表現することができる。 ・私たちの現在の見方から歴史への問いを生み出すことについて理解している。
DAH HIST 2	<ul style="list-style-type: none"> ・同じテーマに関し、様々なオリジナルの文献・資料や描出された資料を比較する時、共通点と相違点を挙げることができる。 ・オリジナルの文献・資料の中の様々な言明を、多様な関心や経験、知識などに引き寄せることができる。 ・歴史への問いに重要な情報を、様々なオリジナルの文献・資料や描出された資料から取り出すことができる。
DAH HIST 3	<ul style="list-style-type: none"> ・様々なオリジナルの文献・資料や描出された資料から取り出した情報と結びつけ、意味があり言葉の上でも適切な語りを創ることができる。 ・歴史への問いに筋道立てて答えることができる。 ・獲得した歴史認識をテキストや展示、コラージュやフィルムとしての的確に表現できる。
TB HIST 2	<ul style="list-style-type: none"> ・具体例をあげたり、自己の生活と比べたりして、過去の生活の未知の部分を知る。
TB HIST 3	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の生活場所の物を取り上げ、歴史的な変化を挙げることができる。
コンピテンシーの伸びを可視化・判断するための助言	
<ul style="list-style-type: none"> ・昔と今の写真や絵を区別することが、どれだけ確実に行われているか。昔の様子を描いた写真や絵に対し、今日のどのような描写方法が用いられているかが認識できる。 ・絵や写真、物に対し、昔と今のもっとも重要な変化について、どれだけよく認識できているか。 ・答えをえるのに、複数の出典から情報を取り出そうとしている。 ・出典情報において客観性を維持しつつ、論理的な答えを導き出している。 ・様々な文献や資料の中に違いを発見している。 ・ある解釈のために決定し、これを根拠づけることがよくできている。 ・テキスト、絵や写真、物など出典や資料を歴史的な順序に並べることに成功している。また、どのような論証が使われているか。 	

(2) 第3・4学年の課題例：私たちの学校が位置する場所の歴史⁴⁶

中学年の歴史の展望にかかわる課題例では、「私たちの学校が位置する場所の歴史」が取り上げられている。児童は学校の外の世界で日頃から歴史に触れながら生活している。城、市外壁、教会など歴史的な建造物に目をやり、博物館を訪れ、歴史の本を眺め、歴史にかかわるおもちゃで遊んでいる。昔は今と違い、なにもかもが厳密なわけではなかったことも知っている。昔の面影が残っている場所、過ぎ去った昔のこと、変化した原因を見つけ、これらを明らかにしていくことがここでの課題である。その具体化は、以下の活動を通し構想されている。第一に、児童はデジタルカメラを持ち、町探検にでかけ、歴史の様子が感じられるものを見つけ、その場所（建物・広場・通り…）の写真を撮る。第二に、町で写した写真を教室に貼り出し、選んだ場所の写真を他の子に紹介し、選んだ理由を伝える。自分で立てた問いがあれば、それも紹介する、というものである。第三に、教師は児童の問いを集め、板書する。どうすればその問いの答えが見つかるのか、よく考えるよう促す。この集めた問いを分類することが大切である。問いの分類活動で重要なことは、歴史を問いかける問いかどうかで区別することである。歴史を問いかける問いとは、歴史の解明に寄与し、さらに情報を集めれば答えが得られる問いである。たとえば、この家の扉はなぜこんなに傾いているのですか、と家の所有者に尋ねる。誰が昔お城に住んでいたのかを調べるために、資料館に行く。建築された年がどこかに刻まれているかどうか、その建物の場所に行って探すことである。逆に、歴史への問いとはいえないものとは、たとえば、教会の塔の高さは何メートルだろうか。博物館の職員の収入はどのくらいだろうか。市外壁はよじ登ってもよいのだろうか。興味本位で、歴史と関連していないものは区別し、歴史を問いかける力を強化する必要がある。つまり、歴史への問いとはいえないものを除外することで、「歴史への問いとは、過去と現在との違いを調べ探究することである」⁴⁷という問いの本質を自覚するからである。

第四に、1、2の問いに対し、百科事典やインターネット等を調べ、教師や親に尋ねることを通し児童は答えを探そうとする。この探した答えを展示に加える。第五に、目印となるもの、たとえば、なぜ墓場がこの場所にあるのかの答えを見つけるには、まず、いつその墓場が作られたのか、誰のものなのかを明らかにしなければならない。次に、それ以前に亡くなった人はどこに埋葬されていたのか、なぜ埋葬場所を変える必要に迫られたのかを問いかける。歴史的な探究ではこのように突きつめていくことが大切である。これら以外にも、博物館にある物品、教室内の古い写真や絵など、歴史的なものの出所・起源を問う、あるいは、遠足の機会を利用するなどして、城や大きな農家など、特別な建物について問うなども考えられる。

先の低学年と同様、中学年の課題例に対しても、歴史の展望の学習を支えるコンピテンシーとして、歴史の展望にかかわる思考・活動・行為の方法（DAH HIST）と同テーマ領域（TB HIST）、これら2つのコンピテンシーの評価に関し、そのコンピテンシーの伸びを可視化し、判断するための助言としてスタンダードに示されていたものを筆者が一覧にまとめたのが表4である。

表4 第3・4学年の課題例：「私たちの学校が位置する場所の歴史」のコンピテンシー

歴史の展望の学習を支えるコンピテンシー	
DAH HIST 1	<ul style="list-style-type: none"> ・関心に応じて歴史への問いを具体化することができ、言葉で適切に表現することができる。
DAH HIST 2	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史への問いに適したオリジナルの文献や資料、描出された資料を探し見つける方法を説明することができる。 ・最初に立てた歴史への問いを考慮し、オリジナルの文献や資料、描出された資料の中から重要な情報とそうでないものが区別できる。 ・歴史への問いに答えるのに重要な情報をオリジナルの文献や資料、描出された資料の中から取り出すことができる。
TB HIST 3	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の生活場所の物を取り上げ、歴史的な変化を挙げるができる。
コンピテンシーの伸びを可視化・判断するための助言	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が立てた問いに対し、どれだけ根拠が示されているか。立てた問いが、どれだけ目的に応じ、有意義によく表現されているか。 ・歴史的な問いとそうではない問いとの違いを認識しているか。 ・歴史への問いが過去と現在の違いに関係していることを認識しているか。 ・どのようなアイデアで問いに答えているか。 ・複雑な問いに対し、手がかりや答えを見つめる手段が見つけられたか。 	

V. おわりに

日本の小学校の第1学年～第4学年に相当するドイツの基礎学校において、かつて歴史学習はその学習対象としてほとんど顧みられることはなかった。これに対し事実教授学会版スタンダードは、5つの展望の一つに歴史の展望を位置づけ、小学校入学期からの歴史学習に地位を与えた。しかしながら、中等教授学で発展してきた歴史学習に対し、初等段階ではどの教科コンピテンシーを、どの段階でどの程度まで習得させるのか、という問いに対し、学会版スタンダードにおいても完全な回答は得られないままである。これはこの回答が得られないことそれ自体が、このスタンダードの不備や不完全性を意味するのではなく、初等段階の歴史学習はそもそも、自然、社会、技術を中核とする統合教科の中で扱われるという前提的制約があり、歴史学習を他の展望から切り離し、学校段階を超えた縦の系統性で接続させるという、学問中心カリキュラムの論理性とは異なることを理解しておくことが重要である。このことは、学会版スタンダードが目指す「子ども」と「専門」の対等性の確立、すなわち、「子どもの問いかけや興味、学習への欲求」と「親学問の側からの要請」という二極的な牽引関係⁴⁸に対し、統合教科という特性に甘んじ、児童中心主義の原理的強化を図ることに頼らず、子どもの経験世界との横断的接続、そして学校段階間の縦断的接続との二面的展開を基底に据えるという困難な課題に取り組んだところに着目すべきことを意味している。統合教科のスタンダードに対し、今後どのような評価ツールが開発されるのか注視する必要がある。

附記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究（C）（課題番号：25381209）の助成を受けたものである。

【注】

- ¹ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Verlag Julius Klinkhardt 2013.
- ² 拙稿「ドイツの教育改革と学力モデル」（原田信之編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、77-103ページ）参照のこと。
- ³ 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」（『岐阜大学教育学部実践報告 教育実践研究』第8巻、2006年）、同「ドイツ初等教育の統合教科『事実教授』の新しいスタンダード～2013年改訂学会版スタンダード～」（『人間文化研究』第20号、名古屋市立大学大学院人間文化研究科、2014年）。
- ⁴ 松尾知明『アメリカの現代教育改革』東信堂、2010年、159ページ。
- ⁵ 拙稿「グローバル時代における『生きる力』の探究 —ドイツの学力改革の視点から—」（日本学校教育学会編『学校教育研究』第28号、2013年、140ページ）。
- ⁶ Michalik, Kerstin (Hrsg.): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Julius Klinkhardt und Westermann Schulbuchverlag GmbH 2004, S. 8-9.
- ⁷ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese narrative Kompetenz. In: von Borries, Botho/ Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Pfaffenweiler 1994, S. 119.
- ⁸ Popp, Susanne: Historisches Lernen: Stiefkind der Grundschuldidaktik? In: Grundschule. Heft 9/ 2000, S. 8.
- ⁹ ミヒャーリックは、基礎学校段階を対象にした歴史教授学の発展に寄与した研究者として、ディートマー・フォン・レーケン、ヴァルトラウト・シュライバー、クラウス・ベルクマン、リタ・ロールバッハラを挙げている（vgl. Michalik 2004, S. 16）。
- ¹⁰ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht, Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Verlag Julius Klinkhardt 2013, S. 56.
- ¹¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. 1970, S. 48.
- ¹² レーケンを参照したケーライン（Köhnlein, Walter: Sachunterricht und Bildung. Klinkardt 2012, S. 354）からの引用。
- ¹³ Köhnlein 2012, S. 355.
- ¹⁴ Bergmann, Klaus/ Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Wochenschau Verlag 2005, S. 20.
- ¹⁵ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. In: Geschichtsdidaktik. 2/ 1987, S. 130-142.
- ¹⁶ von Reeken, Dietmar: Hiistorisches Lernen im Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven der Forschung. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/ Köhnlein, Walter/ Lauterbach, Roland (Hrsg.): Forschung zum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 7. Klinkhardt 1997, S.217.
- ¹⁷ Bergmann, Klaus: „Papa, erklär‘ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ In: Bergmann, Klaus/ Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Wochenschau Verlag 2005, S. 20.
- ¹⁸ Vgl. ebenda, S. 20.
- ¹⁹ Köhnlein 2012, S. 356.
- ²⁰ Ebenda, S. 357.
- ²¹ Bergmann 2005, S. 22.
- ²² Vgl. ebenda.
- ²³ Vgl. Michalik 2004, S. 20.
- ²⁴ Ebenda.

²⁵ Vgl. GDSU 2013, S. 56.

²⁶ Ebenda.

²⁷ Ebenda

²⁸ Vgl. ebenda, S. 57.

²⁹ Vgl. ebenda.

³⁰ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Wochenschau Verlag 2013, S. 222.

³¹ Vgl. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.): Bildungsstandards Geschichte – Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangstufe. Wochenschau Verlag 2. unver. Aufl. 2010, S. 14-16,

³² GDSU 2013, S. 57.

³³ Vgl. ebenda, S. 58.

³⁴ Vgl. ebenda.

³⁵ Vgl. ebenda, S. 59.

³⁶ Vgl. ebenda.

³⁷ Vgl. ebenda, S. 59-60.

³⁸ Ebenda, S. 57.

³⁹ Ebenda, S. 60.

⁴⁰ Vgl. ebenda.

⁴¹ Vgl. ebenda, S. 113-116.

⁴² Vgl. ebenda, S. 113.

⁴³ Ebenda.

⁴⁴ Ebenda, S. 113-114.

⁴⁵ Ebenda, S. 114.

⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 116-118

⁴⁷ Ebenda, S. 117.

⁴⁸ 拙稿2006年、153-154参照。