

[学術論文]

ドイツ初等教育「事実教授」における
統合教科固有のコンピテンシーと連関性の可視化
ーバーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画を対象にー

Visible Relevance of Competencies to be fostered
in the Integrated Subject “Sachunterricht” in German Primary Schools:
For the Educational Plan as depicted for the Federal State of
Baden-Württemberg

原田 信之

Nobuyuki HARADA

Studies in Humanities and Cultures

No. 35

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 35号

2021年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2021

[学術論文]

ドイツ初等教育「事実教授」における
統合教科固有のコンピテンシーと連関性の可視化
ーバーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画を対象にー

**Visible Relevance of Competencies to be fostered
in the Integrated Subject “Sachunterricht” in German Primary Schools:
For the Educational Plan as depicted for the Federal State of
Baden-Württemberg**

原田 信之
Nobuyuki HARADA

1. 研究の目的
2. バーデン・ヴュルテンベルク州におけるビルドゥング計画の改訂
 - 2.1 パント解説に基づく改訂の背景とコンピテンシー概念の位置
 - 2.2 ビルドゥング計画におけるコンピテンシー概念
3. 統合教科固有のコンピテンシー
 - 3.1 統合教科「事実教授」の学習プロセスコンピテンシー
 - 3.2 統合教科「事実教授」の教科内容コンピテンシー
4. 教科内容コンピテンシー「時間・変遷」の授業展開
 - 4.1 第1・2学年の展開例
 - 4.2 第3・4学年の展開例
5. 研究の総括

キーワード：事実教授、コンピテンシー、生活科、ビルドゥング計画、非認知的能力

1. 研究の目的

本論文の目的は、ドイツ連邦共和国バーデン・ヴュルテンベルク州2016年版基礎学校ビルドゥング計画 (Bildungsplan)¹における統合教科「事実教授 (Sachunterricht)」を対象に、統合教科固有のコンピテンシーの構成的な選択と配置の在り方を解説した上で、統合教科として、そのコンピテンシーを結集させ輻輳的に育成するための連関性がどのように構造化されているのかを解明するところにある。

コンピテンシーなどの新しい能力概念については、松下佳代が垂直軸と水平軸の2次元からの説明を試みている。その場合の垂直軸 (深さ) とは、「能力を認知的側面だけでなく非認知的側面 (情意的側面・社会的側面) を含むもの」²とし、「可視化しやすい認知的要素 (知識やスキル) だけでなく、より人格の深部にあると考えられる非認知的要素 (動機、特性、自己概念、態度、価値

観など)をも含む」³としている。水平軸(広さ)は、「能力を汎用的(領域一般的)なもののみとしている」⁴とところに特徴を見だし、「さまざまな状況を超えて一般化でき、しかも、かなり長期間にわたって持続するような行動や思考の方法」⁵であるとする。他方、「垂直軸(深さ)を構成する各要素へのアプローチ」においては、要素主義的アプローチと統合的アプローチがあるという。要素主義的アプローチとは、特定の目的を設定し、能力が「いったんばらばらに切り離された後に、組み合わせられて全体を構成する」⁶ものである一方、統合的アプローチの方は、ホリスティックアプローチと呼ばれている。それは「内的属性としてさまざまな認知的・非認知的要素を含んでいるものの、それらをリスト化することに焦点があてられているわけではない」のであり、問題解決など「ある特定の文脈における要求に対してそれらの要素を結集して応答する能力こそがコンピテンス」⁷(傍点筆者)であるとする。

本稿では、ここでいう垂直軸として非認知的側面までも含めた能力概念として、統合教科固有のコンピテンシーが、基礎学校ビルドゥング計画においてどのように配置されているのか、そして、多様なコンピテンシー要素がどのように「結集」されて、いかに連関性を有する教科カリキュラムとして構成されているか、という問題に迫ることを主眼とする。

2. バーデン・ヴュルテンベルク州におけるビルドゥング計画の改訂

2.1 パント解説に基づく改訂の背景とコンピテンシー概念の位置

バーデン・ヴュルテンベルク州(以下、BW州と略す)の前基礎学校ビルドゥング計画は、2004年版である⁸。この学習指導要領は、ドイツ共通のKMK教育スタンダード⁹の決議とほぼ同時期に作成されたことを意味する。KMK教育スタンダードの決議以後、現在に至るまで、「ドイツ各州のビルドゥング計画やコアカリキュラム(学習指導要領:筆者)は、この拘束力のあるKMKの基準に合わせ、それに従って新たに作成されてきた。その際の中心となった刷新は、ほぼ全般にわたり、一貫したコンピテンシー志向(Kompetenzorientierung)にあった」¹⁰のである。

BW州2004年版基礎学校ビルドゥング計画は、他州と比べていち早くコンピテンシー概念を前面に押し出した学習指導要領の作成ということでは先見性があったが、KMK教育スタンダード以後に展開された、コンピテンシー概念をめぐる教育学や教科教育学、教育実践の論議が十分に踏まえられておらず、そのことが今次改訂の理由にあげられている¹¹。この間の大きな認識の変化として、パント(H. A. Pant)¹²が指摘するのは、「どのようにすれば教育システムの質を最高度に上げることができるのか、という問いへの国家的な見方が根本的に変化した」¹³ことである。「どのような教科内容や教材が学校で教えられるべきかを問うことに釘付けされるのではなく、生徒たちが各学校段階修了時まで、現実に何を知っていて何ができるのかを問うことに差し向けられた」¹⁴というのである。これを換言すれば、学習指導要領等において、達成すべき目標を定めたり、学習すべき教育内容を示したりするインプット重視の教育改革に留まらず、教育を受ける受益者としての子どもたちが現実に能力をどの程度身につけたのかを鋭く問うことになるアウトカム

重視への基調の転換である。それまでは、結果として、生徒間に教育格差が生じていたとしても、この能力差を可視化する妥当な手段がなかったことも一因となっていた。コンピテンシー志向のカリキュラムは、生徒の学習状況や学習背景の可視化への期待も担っていた。

BW州の事実教授に関する過去約 30 年の動向としては、1994 年版では「郷土・事実教授 (Heimat- und Sachunterricht)」、2004 年版では「人間・自然・文化 (Mensch-Natur-Kultur)」、2016 年版では「事実教授 (Sachunterricht)」というように、改訂のたびに繰り返された教科名の変更は、たんに名称の付け替えに留まらず、教科内容の統合的・分化的な再編を伴うものであり、これによりカリキュラム上の不安定材料になっていた。1994 年から 2004 年にかけては統合的再編が行われ、2004 年から 2016 年にかけては、統合教科としての性質を維持しつつも「事実教授」の固有性を保証するために分化的再編が行われ、教科「音楽」と「芸術・造形」を再度独立させて設置した。ドイツ事実教授学会は、教科「事実教授」の学会版スタンダードを 2002 年に完成させ、2013 年にはその改訂版¹⁶を示したが、この改訂学会版スタンダードが一連の教科再編に終止符を打つのに貢献したとみられている。



図 1 事実教授のビルドゥング計画¹⁵

2.2 ビルドゥング計画におけるコンピテンシー概念

2016 年版ビルドゥング計画において、コンピテンシー概念はどのように規定されているのだろうか。州文部科学省発行教師用解説書の説明に基づき把握しておく。同解説書によれば、コンピテンシー概念そのものは、「伝統的に行われてきたアカデミックな一般教育と労働界・職業におけるクアリフィケーションの目的とを架橋するため」¹⁷、三分岐型のギムナジウム、実科学校、基幹学校を統合する総合制学校 (Gesamtschule) の設置が進んだ 1970 年ごろから、一般教養・学識と実学とを融合する意図を有して教育学領域で用いられ始めた。たとえば、ハインリッヒ・ロートは、『教育人間学』において、その時々新たなアプローチや課題に対し、自身の能力を統合的に自由自在に操作・活用できる状態にあることを「成人性 (Mündigkeit)」と呼び、自己コンピテンシー、事象コンピテンシー、社会コンピテンシーの諸力を身に付けた状態として解釈した (Vgl. Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie Band II. Schroedel Verlag 1971)¹⁸。BW州 1975 年暫定版基礎学校学習指導要領 (第一次案) でも、「行為能力 (Handlungsfähigkeit)」を上位概念に位置づけ、その下位に「事象コンピテンシー (Sachkompetenz)」、「社会コンピテンシー (Sozialkompetenz)」、「コミュニケーションコンピテンシー (Kommunikative Kompetenz)」、「文化コンピテンシー (Kulturelle Kompetenz)」という 4 つのコンピテンシーを配置していた¹⁹。

2016年版ビルドゥング計画で用いられるコンピテンシー概念は、「教育心理学者F. E. ヴァイネルトが詳細に説明した、教育学、心理学、教授学において既に受け入れられていたコンピテンシーに関する合意」に基づくものであり、「同ビルドゥング計画の起草者は、この合意の上に明確な見解を打ち出すことにおいて、適切に取り扱っている」²⁰と評価されている。

このコンピテンシー概念を理解するポイントが5つ示されている²¹。第1に、ビルドゥング過程（知的教育過程）と規範的教育過程の進行において、すべての生徒に促進可能なコンピテンシーが強調されており、そのコンピテンシーを習得・獲得することを求めているという点である。ビルドゥングとエアツィーウング（Erziehung）の一体化の下、ここでいうビルドゥング過程が主に能力の認知的側面の形成に、そして規範的教育過程が主に能力の非認知的側面の形成に係ると考えられる。第2に、コンピテンシーは、多様な課題や学習状況の克服を可能にする実践的で活用的な能力の育成を志向している点である。すなわち、コンピテンシーは、「実生活」との関連を示したり、すでに知っている行為の要求や新しい行為の要求を克服する中で知識や技能を柔軟に結びつけたりする求合的機能を有するものとして捉えられている。第3に、コンピテンシーは、自己調整能力（Fähigkeit zur Selbstregulation）、すなわち、思考（認知）、意欲（モチベーション）、取り扱い（意思決定）の豊かな結びつきを必要とするとして、ここでも認知的・非認知的側面の輻輳性が説かれている。第4に、コンピテンシーは、社会・コミュニケーション的な学習や行為、および、協同的な学習や行為への資質形成（Bereitschaft）や技法、それと同時に、自立的で自ら責任を自覚した学習や行為への資質形成や技法を含むとしている。つまり、社会・協同的な能力（社会コンピテンシー）と自律的な能力（自己コンピテンシー）をコンピテンシー概念に結集させているということである。第5に、コンピテンシーは、人間・共同体・本性（Natur）に対し、批判的かつ省察的な構えで臨むことを基本にしているという。

しかしながら、コンピテンシーを基盤にした教授・学習過程を十分に理解しない授業者においては、コンピテンシーを生徒に習得させようとする余り、授業の過度な定型化・定式化を生じさせたり、評価の一律化等を招き込んでしまったりするリスクを伴うことも事実である。それを回避するには、「たんに教材に向かわせるだけの授業構成（授業でどの教材が扱われなければならないか）に取って代わり、各教科における累積的なコンピテンシーの構築（最終的にあるコンピテンシーを獲得するのに、生徒は何をどのように学習しなければならないのか）」を実現させることで、「コンピテンシー構築の抽象的なイメージが教科教授学により紐解かれることで直観的にイメージできるものにする」²²ことの重要性が強調されている。コンピテンシーが招くかもしれない副次作用への注意喚起をパントは忘れていない。

コンピテンシーに関するこうした考え方を各教科共通の基盤にし、BW州基礎学校ビルドゥング計画はコンピテンシー志向のカリキュラムを構成している。

3. 統合教科固有のコンピテンシー

3.1 統合教科「事実教授」の学習プロセスコンピテンシー

教師用解説書では、学習プロセスコンピテンシー（Prozessbezogene Kompetenzen）についても一般原理が説明されている。この学習プロセスコンピテンシーとは、「学校修了時までの教育過程において形成する教科横断的コンピテンシー、一般コンピテンシー、教科にかかわるコンピテンシーとしての特徴を有し」ており、「各教科においてテーマを超えて連続的に伸ばしていくことができる」²³という。

こうした一般原理に導かれる学習プロセスコンピテンシーは、統合教科「事実教授」においては、どのような固有性を有するものとして説明されているのであろうか。事実教授は、「子どもたちが諸感覚を使い、出会いとやりとりの中で外界を体験したり、多様な方法で外界を調べたり、理解することを学んだりする」²⁴統合教科であり、そのような統合教科特有のアプローチをするのに必要なコンピテンシーとして位置づけられている。子どもたちが他者と対話的・協同的に学習するには、「自らの経験やイメージ、知っていることを他者と分かち合う」²⁵が必要になる。子どもたちが形成コンピテンシー（Gestaltungskompetenz）や行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）を獲得すると、「音楽的・芸術的な所作、自然科学的・技術的な現象、社会・文化的な所作に気付いたり、振り返ったり、形づくったり、位置づけたりする」²⁶ことができる。子どもたちが外界に働きかけると、外界からも働きかけられる。この外界との相互作用を通して、外界の事象（人・もの・こと）が織りなす現象や仕組・構図を認識したり、創造的・創作的な活動を行ったりする。このように、外界に迫り、外界を解明し、外界に働きかけるための能力が学習プロセスコンピテンシーである。この学習プロセスコンピテンシーは、音楽、芸術/造形、事実教授の各教科に共通に設定されている。これら3教科は2004年版ビルドゥング計画では統合した1つの教科「人間・自然・文化」として教えられていたために、ここでは3教科共通のコンピテンシーとして定められている。

図2で描かれているように、縦糸と横糸で織りなされる事実教授の布地のイメージ図の通り、この学習プロセスコンピテンシーは、以下の5つの構成要素からなる²⁷。

- ①外界を体験し認知する。
- ②外界を調べ理解する。
- ③コミュニケーションをとり了解し合う。
- ④外界で行動し、外界を形成する。
- ⑤振り返り、位置づける。

上記5つのうち、①②④は外界（生活環境や地域の自然・社会環境）とかかわる学習活動、③は多様な人とかわる学習活動、⑤は外界や他者とかわり、人的・社会的・自然的環境に対する自己（私・私たち）の考えや行動の仕方を検証するなど、自己省察を通して自己自身とかかわる学習活動である。

これら学習プロセスコンピテンシーは、交互に関連づけたり、時と場合により重点化を図った

りなどして、授業の学習過程に組み込まれるものである。

表1 事実教授の学習プロセスコンピテンシー

コンピテンシー	生徒たちは、・・・	can do リスト
① 外界を体験し認知する	<ul style="list-style-type: none"> ・学校内外の学習場所で諸感覚を用い、表現物や出来事、状況や現象とかかわりをもつ。 ・自分自身や外界を多様に認知する。 ・外界への感受性、開放性、関心、好奇心を広げる。 ・自分の気付いたことを洗練したり、印象を言葉にしたり、美的経験を質問・収集したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> (1) 共生の社会的外形、諸機関、自然現象、建造物・発見など、自然現象や文化現象と取り組み、それらの不思議さに気付き、集中して取り組むことができる。 (2) 自身の身体の気付きや健康維持、日常的な自然現象との深いかかわり、空間の意識的気付きなどを通して、造形、音、現象の領域で基礎的な気付きを深めることができる。 (3) 目下の時間にかかわる出来事、自然現象、昔から存在する歴史物、現在と未来の変化と向き合うなどして、イメージを発展させたり、関心に導かれた問いを立てたりすることができる。
② 外界を調べ理解する	<ul style="list-style-type: none"> ・文化や自然の多様な現れ方を認識・記述・比較し、それを美的に表現する過程に用いる。 ・調査や実験を中心にし、オープンエンドの基本的な態度を認める。 ・外界を調べたり知識を獲得したりする方法を習得する。 ・直観的でありかつ計画的に試したり、結びつけたたり、構成したりする。 ・分析したり、解釈したり、説明したりする。 ・芸術の多様な方法、メディア、素材、道具を使う。 	<ul style="list-style-type: none"> (1) 自然界の簡単な規則性、物質の性質、簡単な技術・技能や関連性、構成原理、空間・時間感覚・時間意識への方向づけ、自身のビオグラフィー、今のものと昔のもの多様性や違いなどに関連づけて、諸経験を比較したり整理したりしながら、多様なコンテキストに関連づけることができる。 (2) 考察する、観察する、モデル化する、調査する、実験する、計画的にやりとりする、構成する、分解する、探究する、集める、整理する、変化をつけるなどして、外界を調べたり知識を獲得したりする方法を活用することができる。 (3) 図表やグラフ、試行記録・観察記録・経過記録、簡単な人物描写、カード、時間の使い方、ポートフォリオ、ワークブック、スケッチ、写真などを用いて、視覚・触覚・聴覚の経験、学習のやり方、プロセス、認識したことを、自分に合ったやり方で記録することができる。メディアがあればデジタル化した記録を作成することができる。

		<p>(4) 道具、設計説明書、略図を用いて適切に実行すること、地域図、地図、衛星写真に代表的な空間的特殊性を見つけることなどを通して、教科で用いる技能を活用したり、深めたり、広げたりすることができる。</p>
<p>③ コミュニケーションをとり了解し合う</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・他者とコミュニケーションをとりながら、他者の考えや経験、認識、関心や情意を知り、自己のそれらを表現したりする。 ・多様な表現方法と関連づけながら、他者と建設的にコミュニケーションしたり、協同的に活動したりする。 ・自己の答えを受け入れたり、多様な他者の答えを尊重したりする。 ・日頃の言葉で基礎づくりを行い、次第に専門概念を用いることができる一方、気付いたこと、推測したこと、観察したこと、やったこと、過程や解明したことを比べる。 ・年齢や目的に適したメディアを使い、知識や巧みさをプレゼンテーションしたり、交流したりする。 	<p>(1) 争いの克服、争いを解決するための方略と関連づけたり、自身の実験を計画したり実施したりして、また、技術生産物を計画したり組み立てたりしたり、個別の学習方法や解決方法を計画したり実行したり最適化したり、交通手段を比較したりするなどして、アイデア、学習方法や解決方法、獲得した知識、自身の考えを表現したり、理由づけたりすることができる。</p> <p>(2) 身振り手振り、身体言語、言葉、役割演技、パントマイム、議論、投票、質問紙、略図、図表、写真、文字、使える環境にあればデジタルなどで、コミュニケーションの多種多様な方法を用いることができる。</p> <p>(3) 願いや欲求、自己主張、自身の長所・短所、好みや嫌悪感、ノーを言うこと、「郷土」と「外から来た人（よそ者）」という視点を考慮しつつ、自身の思考、気持ち、印象、経験を意識的に適切に伝えたり、他者のそれらに気付いたりすることができる。</p> <p>(4) 実物、ポスター、壁新聞、学級新聞、設計図、使える環境にあればデジタルメディア、映像、かかった時間など、わかったことや結果をプレゼンテーションするメディアを用いることができる。</p>
<p>④ 外界で行動し、外界を形成する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・生活環境を形成することに積極的にかかわる。 ・自ら計画立てたり、イメージをふくらましたり、認識したりしながら行動し、責任を引き受ける。 	<p>(1) 暴力を回避する方略を視野に入れ、休日の行動や休日の過ごし方、メディアと向き合い方、緊急時の行動、道具・素材・電気器具の適切で安全な使い方、道路通行における行動、時間との交わり方など、獲得した認識から結論を導きだし、日ごろのように行動すべきかについても考えることができる。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・長期間の活動でも、粘り強く集中して事象に取り組む。 ・何かを形づくるのに計画したり実行したり、始めた時のことから結果を振り返ったり、別のやり方を開発したりする。 	<p>(2)学級・学校・家族・協会に属する他者との間で、学校での文化祭に参加することを通して、家族や学級で役割を引き受けることを通して、分業しての物づくりと関連づけたり、学級内の植物や動物の世話や手入れを視野に入れたりして、可能な範囲内で、共同体的な生活を形づくり責任を引き受ける。</p> <p>(3)決定プロセスや形成プロセスへの参加を通して、購入時の意思決定を通して、環境保護や自然保護の措置と関連づけて、ゴミの減量・分別・処理・活用を視野に入れて、責任を自覚したエネルギー資源との交わりを通して、すべての人にとっての生活基盤としての持続可能な行動様式に転換する。</p>
<p>⑤ 振り返り、位置づける</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自然や文化とふれ合い、自分自身や身の回りの環境について考える。 ・自己の考えや他者の考えを検証したり、振り返ったりする。 ・自身の活動結果を表現し、他者の活動結果を受け入れ適切かつ多様に評価する。 ・獲得した知識や技能を議論や振り返りの場面で活用する。 ・ある事象に対し、自分の立場を問題や状況に関連づけたり、理由づけたり、主張したりすることや、他者の立場を尊重する能力を身につける。 	<p>(1)学級や学校において行事を行う時、争いの解決や回避と関連づける、社会的に関係する行動において、メディアの利用や栄養教育や環境保護に関連づけるなどして、自身の行動を振り返ったり、自分なりに形づくることの可能性を見積もったりする。</p> <p>(2)今と以前の他者の考えや見方に立つことを通して、多様性をノーマライゼーションとして体験することで、生きたインクルージョンとして、「異質性」、基本権や児童の権利、動物、道路交通における行動や留意事項、現在と過去における多様な生活世界や生活様式と向き合うことの中で、感情移入力を伸ばしたり見方を変えたりする。</p> <p>(3)多様な生活領域における仕事の配分、ニュース、事例、技術の進歩、生活条件の変化、史資料など、情報、実態、状況、発展を評価する。</p> <p>(4)休日の過ごし方、自分で発見する計画・開発、模範としての自然の助けを借りて、自己の人となり的一端として創造的行為を吟味し活用する。</p> <p>(5)共生のルールやルーチンを定めるとき、学級や学校で責任を引き受けるとき、異なる考えや見方について理由を挙げて拒否するとき、文化の多様性や個々人の多様性に寛容になり受け入れる。</p>

		(6) 休日の過ごし方を調べたり形づくったりするとき、健全で持続可能な生活態度と関連づけ、教科特有の内容の意味について教科を超えた自分の生き方として振り返る。
--	--	---

※基礎学校「事実教授」のビルドゥング計画 (S. 9-12) に基づき筆者作成

3.2 統合教科「事実教授」の教科内容コンピテンシー

2016年版事実教授のビルドゥング計画で示された教科内容コンピテンシーは2つの特色を有する。ドイツ事実教授学会が作成した改訂学会版スタンダード（2013年）に基づく一方、コンピテンシー志向のカリキュラムとしての特質を備えている点である。

先に述べたように、ドイツ事実教授学会は、統合教科「事実教授」の学会版スタンダードを2002年に完成させ、2013年にはその改訂版を示した。2016年版事実教授のビルドゥング計画は、「学会版スタンダードが示した5つの展望と結びついている（GDSU 2013）」²⁸と同ビルドゥング計画の中で明示されている。ここでいう5つの展望とは、「社会科学、自然科学、地理学、歴史学、技術の展望のことであり」、これらは5つの教科内領域に分けられているように見えるかもしれず、仮にそこに教科内分化の論理が働くことになると、統合教科としての結合性・関連性は失われてしまう。そのため、学会版スタンダードでも二視点融合論²⁹の重要性が強調された。この二視点融合論は、同ビルドゥング計画においては、以下のように解釈され示された。その解釈では、「教科特有のコンピテンシーを切り開くために、科学的な教科の論理の基本的な違いを認めて、子どもたちの世界理解と連結させる一方、展望として整理された内容を網目状に張り巡らせネットワーク化してつなぎ合わせる事が大切である」³⁰と示された。もちろんこれだけでは教科内分化の論理に歯止めがかからないかもしれない。そのため、「これは、教科内分化により分離したかたちでの子どもたちの世界理解へと譲歩するというのではなく、生活現実のリアルな諸問題はそもそも複合的なものであり、多視点的・ネットワーク的にでないとは解決できないものであるという状況を考慮してのことである」³¹と強調している。現実の生活環境に現出する諸問題の複合性を視野に入れると、その問題解決もネットワーク化されたアプローチをとる必要があり、そこに統合教科の内容として多展望性（統合性）、そしてアプローチの複合性・ネットワーク性を解き明かすことにより、教科の固有性を説明する論理を提示していると考えられる。

次に、同ビルドゥング計画がコンピテンシー志向のカリキュラムとしての特質を備えているという点についてである。それをスタンダードとは呼ばず、従前通りの名称（ビルドゥング計画）を引き継いでいるが、事実教授のビルドゥング計画のうち、教科内容コンピテンシーを示す第3章に限っては、その第3章の章題を「内容に関連づけられたコンピテンシーのためのスタンダード（Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen）」としている。このBW州2016年版の全般において、教科内容コンピテンシーは、教科内容のスタンダードとして、「第4・6・9・10・12学年の各時点までに、何を為すべきなのか、何を知るべきなのかを定めたものである」³²としている。こ

これは関門学年を設けることで、教授者側のみならず学習者側にも到達目標を可視化したり、学習者の個別学習状況を把握したりすることを指す。個別最適化された学びの実現のためには、子どもたちの個別学習状況の診断と理解が不可欠だからである。

縦糸と横糸で織りなされた事実教授という布地のメタファーを描いた図2のイメージ図にしたがうと、教科内容コンピテンシーはどのような内容により構成されているのだろうか。

[教科内容コンピテンシー³⁴]

- ①民主主義と社会
- ②自然と生活
- ③自然現象と技術
- ④空間とモビリティ
- ⑤時間と変遷

基礎学校ではこれに実験(Experiment)が加わる。

①の「民主主義と社会」の教科内容コンピテンシーは、第1・2学年では、(a)地域の生活、(b)仕事と消費、(c)文化と多様性の各テーマで構成される。第3・4学年では、(a)(b)(c)に(d)政治と目下の出来事が加わる。②の「自然と生活」の教科内容コンピテンシーは、第1・2学年、第3・4学

年共に(a)身体と健康、(b)自分たちの生活空間にいる動植物の各テーマで構成される。③の「自然現象と技術」の教科内容コンピテンシーは、第1・2学年では、(a)自然現象、(b)物質とその性質、(c)建物や構造物で構成される。第3・4学年では、(a)(b)(c)に(d)エネルギーが加わる。④の「空間とモビリティ」の教科内容コンピテンシーは、第1・2学年、第3・4学年共に(a)空間における位置感覚、(b)モビリティと交通の各テーマで構成される。⑤の「時間と変遷」の教科内容コンピテンシーは、第1・2学年では時間学習を中心に、(a)時間と時間サイクル、(b)過去・現在・未来で構成され、これが第3・4学年になると、時間学習から歴史学習への移行を図るために、(a)過去・現在・未来、(b)時代の証言、時代の証言者、史資料で構成される。

基礎学校に設けられた「実験」の教科内容コンピテンシーは、第1・2学年では、「身体と健康」、「自分たちの生活空間にいる動物や植物」、「自然現象」、「建物と設計図」、「モビリティと設計図」にかかわる合計10の実験が、第3・4学年では、「モビリティと設計図」が「エネルギー」に代わること以外は第1・2学年と同じであるが、自然現象に関する実験の充実が図られており、合計14の実験のうち8つの実験が自然現象関連の実験として設定されている。

上記でも説明したように、2016年版事実教授のビルドゥング計画は、縦と横に織りなされた一枚の布地のように、学習プロセスコンピテンシー(①～⑤)と教科内容コンピテンシー(①～⑤)

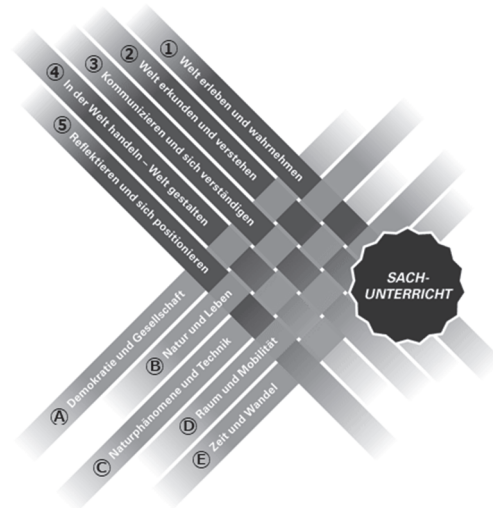


図2 学習プロセスコンピテンシーと教科内容コンピテンシー³³

とが網目状に張りめぐらされた格子状モデルを基盤に構成されている。かつて実質陶冶と形式陶冶のどちらを優先させるのかを巡る論争があったが、学習プロセスコンピテンシーが形式陶冶に相当し、教科内容コンピテンシーが実質陶冶に相当する³⁵とすれば、同ビルドゥング計画（事実教授）は、形式陶冶と実質陶冶³⁶を編み合わせた編成構造を有しているといえる。

4. 教科内容コンピテンシー「時間・変遷」の授業展開

ここでは教科内容コンピテンシー⑥の「時間・変遷」を例に、基礎学校期の授業展開を考察する。この教科内容コンピテンシーは、統合教科らしい授業展開を保持しつつ、就学前教育とともに後続する中等教育段階の教科「歴史」を展望して設定されている。

4.1 第1・2学年の展開例

第1・2学年では、「時間と変遷」の教科内容コンピテンシーにおいて、「時間と時間サイクル」と「過去・現在・未来」の2つの単元が構想されている。

「時間と時間サイクル」の単元では、時間という現象に多様な方法でアプローチし、時間・期間・時期・時代といった様々な時間概念で捉えられるようにしたり、時間を構成する時間概念を活用したり、時間を測る多様な道具を用いたりすることが意図されている³⁷。

各単元は、問いの形式で内容を示す「思考のゆさぶり (Denkstöße)」、can do リスト（児童は～することができる）の形式で示す「コンピテンシー構成要素 (Teilkompetenz)」、学習プロセスコンピテンシーとの関連 (P) や教科内他単元との関連 (II)、他教科との関連 (F) や指導的展望（現代的教育課題）との関連 (L)、幼児教育のオリエンテーションプラン³⁸との関連 (O) を記号で示す関連性の表示、という3つのゾーンで構成されている（表2参照）。

表2 教科内容コンピテンシー「空間とモビリティ」の例³⁹

思考のゆさぶり	コンピテンシー構成要素
	生徒たちは・・・することができる。
子どもたちの生活環境にある場所を利用して調べるのに、学校はどのような機会を設定することができるだろうか？	(3)生活環境の中の選択された場所とその活用方法について詳しく説明する（遊び場所、買い物場所、居住場所、学習場所など） ----- P 2.5 省察・位置づけをする II 3.1.2.2 生活空間にいる動物や植物 F KUW 子どもたちは自分たちの環境に気づく L BNE 持続可能な発展の意味とリスク O A1 S. 113, B6 S. 18

注記) 単元「空間への方向づけ」より一部抜粋。関連性を表示する記号は、各単元に必ず5種類すべてが表示されているわけではない。

「思考のゆさぶり」のゆさぶりに相当する Stoß とは、衝撃、ショック、ゆさぶり、突くことなどを意味する。この語意の通り、学習者の内面に働きかけて常態に揺らぎ（興味・関心・驚き・知的好奇心など）をもたらそうとする思考のゆさぶりとは、「子どもたちの認識発展の原動力としての矛盾の激化とそれを統一しようとする意識的追求に立ち向かう契機となる働きかけ」⁴⁰として捉えられてきた。教師の働きかけにより子どもが変化を感じとり、「子どもたちがみずから驚きや喜びをもって探究し、発見する」⁴¹ように導く機能を有する、すぐれた教授学的行為の一つとして認められてきた。ビルドゥング計画では、各単元レベルにおける具体的な教育内容をこの思考のゆさぶりを通して提示し、その思考のゆさぶりはすべて問いの形式（疑問形）をとることで、教育課程の基準として示す教育内容を子どもたちの内面が揺り動かされて主体的に取り組む学習内容に転化させる意図が働いていると考えられる。

この思考のゆさぶりは、中等教育段階との違いを映しだす基礎学校における授業方法のメルクマールであり、ここでは「幼児教育のオリエンテーションプランとの結びつきを理解させ、多様性に富む移行の在り方、教師の省察、基礎学校における授業開発・学校開発のプロセスにインパクトを与える」⁴²働きをすることが想定されている。

「時間と時間サイクル」の単元における思考のゆさぶりは、第一に、日付、1日の経過、週間計画、仕事時間など、時間をどのように習慣化させるか、時間の見方をどのようにビジュアル化するか、というものである。第二に、食事の時間、車座での語り、読書時間など、周期的な時間サイクルの理解は、規則的に繰り返される具体的な体験によりもたらされるというものである。毎日繰り返されたり、毎週繰り返されたりする行為を認識させることが重要となる。また、一年の周期において学校や学級で行われる行事も周期的な時間サイクルを具体的にイメージさせ、理解させることになる。第三に、ある行動に必要な時間を見積もったり測ったりするを通し、時間感覚を発達させたり、人の生涯、ゆとりのなさ、主観的な時間体験などを通し、子どもたちの生活世界のどのようなテーマが哲学するのに適しているかを考えてみることである⁴³。

第1・2学年の単元「時間と時間サイクル」で習得する教科内容コンピテンシーの構成要素は、第一に、分、時間、日、週、月、年といった直線的な時間概念や、時計やカレンダーといったツールが使えるようになることである。この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界で行動し、外界を形成する」(P: 表1の④)である。他教科の関連する教科内容コンピテンシーは、教科「動作、遊び、スポーツ」の「走る・跳ぶ・投げる」(F)と教科「数学」の「大きさや測定」(F)である。「幼児教育のオリエンテーションプラン」の該当ページを明示することで、就学前教育との関連(Q)も具体的に示されている。

教科内容コンピテンシーの構成要素の第二は、一日の仕組、一週間の仕組、四季など周期的な時間概念や、時間計画、一日計画、週間計画、一日の周期、一年の周期といった時間を区分したり構成したりするツールが使えるようになることである。他教科の関連する教科内容コンピテンシーは、教科「数学」の「大きさや測定」(F)と教科「音楽」の「声と交わる一発声訓練と歌うこと」(F)である。先の教科内容コンピテンシーと同様に、就学前教育との関連(Q)も具体的に示され

ている。

教科内容コンピテンシーの構成要素の第三は、終わりのある現象とも、終わりのない現象ともいえる時間を把握したり体験したりしながら、相互の関連づけを図り、適切に時間が設定できるようになることである。この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界を調べ理解する」(P: 表1の②)である。他教科の関連する教科内容コンピテンシーは、教科「数学」の「大きさと測定」(F)である。就学前教育との関連(O)も具体的に示されている。

以上のことから単元「時間と時間サイクル」では、5つの関連性の表示のうち、学習プロセスコンピテンシーとの関連による内容与方法の統合的取り扱いの可視化、他教科の教科内容コンピテンシーとの関連による教科横断的取り扱いの可視化、就学前教育との幼小連関による縦断的取り扱いの可視化という3側面からの関連性の強化において、重厚なカリキュラム上の関連措置が取られていることがわかる。

次に、単元「過去・現在・未来」では、自分にとって意味のある時間・期間・時期・時代といった時間の空間的広がりに向かわせることや、昔の子どもの世界に目を向けさせたり、そこで認識したことを現在の生活と関連づけたりしながら、過去の出来事を並べてみたり適切なメディアを用いてその結果を表現したりすることが意図されている⁴⁴。

「過去・現在・未来」の単元における思考のゆきぶりは、第一に、一対の写真、インタビュー、場所の訪問、映画の有効活用等を通し、自分にとって意味のある出来事やその出来事と関連する変化を把握することである。第二に、絵画鑑賞や作画、共に哲学することなどを通し、子どもたちの認識に基づき、子どもたちを未来の発展について熟慮する気にさせることである⁴⁵。

第1・2学年の単元「過去・現在・未来」で習得する教科内容コンピテンシーの構成要素は、第一に、自身のバイオグラフィー、家族史、学級史などを通し、自分の生活における重要な出来事を整理し、時間軸に表現することができるようになることである。この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界を調べ理解する」(P: 表1の②)と「コミュニケーションをとり了解し合う」(P: 表1の③)である。統合教科「事実教授」内の統合的措置は、単元「共同体での暮らし」(II)と結びつけて取り扱うことである。指導的展望(Leitperspektive)とは、「メディア・ビルドゥング(メディア教育)」の「制作物とプレゼンテーション」(II)との関連が構想されている。

教科内容コンピテンシーの構成要素の第二は、学校や家庭、遊びや余暇、昔と今など、日常の例から、変化するものと続いているものを認識し、自己の生活と比較できるようになることである。この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界を調べ理解する」(P: 表1の②)である。教科内の統合措置としては、単元「仕事と消費」(II)や単元「文化と多様性」(II)と結びつけて取り扱うことである。

以上のことから単元「過去・現在・未来」では、5つの関連性の表示のうち、学習プロセスコンピテンシーとの関連による内容与方法の統合的取り扱いの可視化、教科内の教科内容コンピテンシー間の関連による統合的取り扱いの可視化、教科の枠を超えたテーマ（「現代的教育諸課題」）を

扱う指導的展望との連関による汎用的取り扱いの可視化という3側面からの連関性の可視化において、重厚なカリキュラム上の連関措置が取られていることがわかる。第1・2学年の教科内容コンピテンシー「時間と変遷」は、2つの単元（単元「時間と時間サイクル」と単元「過去・現在・未来」）で構想されていた。これら2つの単元を通して、5つの連関性のすべてが表示されていた。単元「時間と時間サイクル」では、幼児教育のオリエンテーションプランとの連関性が3つ示されている一方、単元「過去・現在・未来」ではオリエンテーションプランとの連関性は表示されていない。このことから、「時間と時間サイクル」の方は幼児教育との接続を配慮した単元として、「過去・現在・未来」の方は小学校低学年教育の新出的な内容を扱う単元として、それは同時に第3・4学年との架橋的な単元として構想されていることがわかる。

4.2 第3・4学年の展開例

第3・4学年では、「過去・現在・未来」と「時代の証言、時代の証言者、史資料」の2つの単元が構想されている。「過去・現在・未来」は第1・2学年から継続して扱われるテーマである。

このうちの「過去・現在・未来」の単元では、より長い時間・期間・時期・時代といった時間の空間的広がりに向かわせる。過去に関する問いを立てたり、史資料を使って調べたり、結果をプレゼンテーションしたり、過去と現在の自分たちの暮らしとを関連づけたりしながら、未来に開かれたものとして移り行くもの（変遷）に気付くようになることが意図されている⁴⁶。

「過去・現在・未来」の単元における思考のゆさぶりは、第一に、居住地域の周辺環境において、過去の生活様式のなごりがどこに残っているのか、歴史認識を構築するのに子どもたちをどのようにサポートすればよいか、というものである。また、問い集めや目下の話題集めなどを通し、授業中に子どもたちの歴史への関心や問いかけをどのように拾い上げればよいか、ということも併せて考える。第二に、過去への空想旅行、役割演技、図上演習など、どのような方法を用いれば、過去への展望から当時の状況の考察が可能になるのか、というものである。また、郷土空間に関する知見を得るには、授業において、地域の資料館、郷土協会、博物館、前世代の人たちなど、どのような連携協力者とコンタクトをとればよいか、ということも併せて考える。第三に、子どもたちにとって発展はどのようにビジュアル化すれば追体験できるようになるのか、未来に開かれたものとして描写できるかというものである。また、日常のことからどのように課題設定すれば、ボーリング機、粉ひき機、自転車等の発見の進化が経験できるかについても併せて考える⁴⁷。

第3・4学年の単元「過去・現在・未来」で習得する教科内容コンピテンシーの構成要素は、第一に、適切な史資料を基に、たとえば、前史時代の生活や中世の生活や近代の生活など、身近な周辺から最低1つの事例を取りだし、過去について調べたり、時間軸に並べたり、描写したりができるようになることである。この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界を調べ理解する」(P: 表1の②)と「振り返り、位置づける」(P: 表1の⑤)である。指導的展望については、メディア・ビルドゥング（メディア教育）のうち「情報と知識」(I)との関連づけが構想されている。

教科内容コンピテンシーの構成要素の第二は、建築物の大きさや構造および建築と変化、戦争、自然災害などによる変化などを例としながら、過去と現在における自身の郷土の発展にかかわって選ばれた視点や印象的な出来事について詳しく説明し考察できるようになることである。この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界を体験し認知する」(P: 表1の①)、「コミュニケーションをとり了解し合う」(P: 表1の③)、「振り返り、位置づける」(P: 表1の⑤)である。統合教科「事実教授」内の統合的措置は、単元「自分たちの生活空間の動植物」(II)や同「空間への方向づけ」(II)と結びつけて取り扱うことである。指導的展望については、持続可能な発展のための教育(ESD)のうちの「持続可能な発展の複雑性と力動性」(II)との関連づけが構想されている。

この構成要素の第二では、非認知能力としての社会コンピテンシーや自己コンピテンシーの育成を志向する2つの学習プロセスコンピテンシー(③「コミュニケーションをとり了解し合う」と⑤「振り返り、位置づける」と)の関連性が求められている(以下、表1を参照)。③では、第一に、他者とコミュニケーションをとりながら、他者の考えや経験、認識、関心や情意を理解するなどの他者理解の力、第二に、自己の考えや経験、認識、関心や情意を表現するなどの自己表現能力、自己の答えを受け入れたり多様な他者の答えを尊重したりするなどの自尊感情・他者尊重の念、第三に、自分の願いや欲求、自己主張、自身の長所・短所、好みや嫌悪感など自己理解しながら、自身の考えたこと、気持ち、印象、経験、興味を適切に他者に伝えたり、他者の考えたこと、気持ち、印象、経験、興味に気付いたりするなどの自己理解・他者理解が求められている。⑤では、第一に、自己の考えや他者の考えを検証したり振り返ったりすること(自他の考えを重ね合わせた省察)、第二に、自分の立場を問題や状況に関連づけた理由づけたり、主張したりすることや他者の立場を尊重する能力を身につけるなどの自己表現・他者尊重の力が求められている。第三に、共生のルールやルーチンを定める時の責任の受容、寛容な態度での多様性の受容、自分の生き方としての振り返りなどである。以上のように、教科学習のプロセスにおいて、能力の社会的側面や自己の側面など非認知的能力を結集させ、教科の知識・技能にそれらを織り込んで輻輳的・一体的に育成しようとしている⁴⁸。なお、学習プロセスコンピテンシー③「コミュニケーションをとり了解し合う」は、第1・2学年の教科内容コンピテンシーの第一の構成要素でも取り上げられている。

教科内容コンピテンシーの構成要素の第三は、メディア媒体や車輪の着いた乗物、道具、技術機器などを例に、いくつかの発見やその後の発展、生活界への影響について詳しく説明し、未来を視野に入れた省察ができるようになることである。

この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「外界を体験し認知する」(P: 表1の①)と「振り返り、位置づける」(P: 表1の⑤)である。統合教科「事実教授」内の統合的措置は、単元「仕事と消費」(II)や同「建造物と設計図」(II)と結びつけて、一体的に取り扱うことである。教科横断的テーマを扱う指導的展望については、持続可能な発展のための教育(ESD)のうちの「持続可能性を更に加速させる、ブレーキをかけることになる行動基準」(II)との関連づけが構想されている。他教科の関連する教科内容コンピテンシーは、教科「芸術・造形」

の「自分たちの環境に気付く子どもたち」(F)である。

次に、「時代の証言、時代の証言者、史資料」の單元における思考のゆさぶりは、史資料の取り扱いにかかわる。史資料が将来を見通す展望の視点を残しているという認識を子どもたちが獲得するのに、子どもたちをどのように支援できるかというものである。その際、説話、伝説、放送演劇、記録資料、建築物、時代証言者などより、どのようにすれば子どもたちが再構成された歴史の描写と実体験に基づく歴史の描写との間の相違をありありと理解できるようにするか、というところがポイントになるという。

單元「時代の証言、時代の証言者、史資料」で習得する教科内容コンピテンシーの構成要素は、第一に、実物、写真や新聞、言い伝え、文書など、多様な真正の史資料の名をあげ、歴史的に意味のある情報を取りだせるようになることである。第二に、史資料から得た情報を集めたり比較したりして、歴史的所与物を説明したり描写したりするのに活用できるようになることである。史資料と向き合う初歩的ではあるが基本となる所作が教科内容コンピテンシーとして示されている。

この教科内容コンピテンシーに関連する学習プロセスコンピテンシーは、「振り返り、位置づける」(F: 表1の⑤)である。他教科の関連する教科内容コンピテンシーは、教科「ドイツ語」の「テキストを解読する方略を活用する」(F)、教科「芸術・造形」の「子どもたちは自分の周辺環境に気付く」(F)、教科「数学」の「データーを把握し、描写する」(F)である。現代的教育課題を扱う指導的展望については、「メディア・ビルドゥング(メディア教育)」の「メディア分析」(L)との関連づけが構想されている。

以上、教科内容コンピテンシー「時間・変遷」の第1・2学年および第3・4学年の授業展開から、第一に、学習プロセスコンピテンシーとの連関による内容と方法の統合的取り扱いの可視化、第二に、教科内の教科内容コンピテンシー間の連関による統合的取り扱いの可視化、第三に、他教科の教科内容コンピテンシーとの連関による教科横断的取り扱いの可視化、第四に、従来の「現代的教育諸課題」に相当する教科横断的テーマを扱う指導的展望との連関による汎用的取り扱いの可視化、第五に、第1・2学年では就学前教育との幼小連関による縦断的取り扱いの可視化、および、第3・4学年では第5学年以降中等教育段階の歴史授業において必要となる史資料と向き合うのに基本となる所作の獲得等による縦断的取り扱いの可視化、という5つの側面からの連関性の可視化において、カリキュラム上の重厚な連関措置が取られていることがわかる。

5. 研究の総括

本論文は、BW州2016年版基礎学校ビルドゥング計画を対象に、統合教科「事実教授」において、コンピテンシー志向型カリキュラムがどのように構成されているかを明らかにした。従来、ドイツのコンピテンシー志向型カリキュラム(学習指導要領)において、事象コンピテンシー(教科内容コンピテンシー)、方法コンピテンシー、社会コンピテンシー、自己コンピテンシーの4つの構成要素を配置する、レーマン/ニーケ型コンピテンシーモデル⁴⁹が複数の州で採用されてきた。

BW州 2016 年版基礎学校ビルドゥング計画では、これを教科内容コンピテンシーと学習プロセスコンピテンシー（方法コンピテンシー）の 2 要素に集約し、ビルドゥング計画において教科内容コンピテンシーを示す章は「スタンダード (Standard)」と位置づけられていること、従来の社会コンピテンシーや自己コンピテンシーなどの非認知的能力に相当する 2 要素は学習プロセスコンピテンシーに内化させて育成する措置をとっていること、そしてネットワーク化された知を形成するための多様な関連措置をとっていることを明らかにした。

その関連性については、第一に、教科内容コンピテンシーと学習プロセスコンピテンシーの関連性である。この関連性については、布地の縦糸と横糸のメタファーが示している通り、格子状モデルを基盤にコンピテンシーが構成されていた。これは内容と方法の統合的取り扱いによる可視化措置であり、実質陶冶と形式陶冶を編み合わせた編成構造を有するカリキュラムと評価することができる。第二に、同一教科内における教科内容コンピテンシー相互の関連性の可視化措置である。統合教科の場合、理科と社会科の分離・分断への懸念はもとより、事実教授学会が示した 5 つの展望にしたがい、教科内に 5 つの教科内領域を形成してしまうことが懸念される。その意味でも教科内容コンピテンシー相互の関連性の確保は事実教授にとっての命綱といえよう。第三に、他教科の教科内容コンピテンシーとの関連の明示化による教科横断的取り扱いの可視化措置である。第四に、現代的教育諸課題（E S D、寛容性の教育と多様性の受容、防止策と健康促進、職業指導、メディア・ビルドゥング、消費教育の 6 課題）を扱う指導的展望との関連による汎用的取り扱いの可視化があげられる。第五に、幼児教育のオリエンテーションプラン（幼稚園教育要領）との関連性の可視化である。これについては、2 学年ごとのまとまりをもつコンピテンシー志向型カリキュラムにおいて、教育内容コンピテンシーのスタンダードに位置づけられた単元のうち、幼児教育との関連性の確保に重点を置く単元と第 3・4 学年との関連性に重点を置く単元とが配置されていた。

2000 年代半ばからすべての州において早期知的教育（frühe Bildung）が推進されてきたが、この就学前教育においては発達段階を考慮する一方、早期知的教育において充実が図られてきた学習の認知的側面の連続性・継続性にスポットを当て、カリキュラム上の幼小接続⁵⁰を解明することが関連性の理解を更に深めることになる。これにより、幼小接続、および、初等・中等教育段階の接続という、コンピテンシーによって繋ぐ累積的段階編成型カリキュラムの姿が一層解明されることになるであろう。

付記：本研究は文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(B)（課題番号 20H0167）、同基盤研究(C)（課題番号 20K02797）の助成を受けたものである。

注

¹ Bildungsplan は「教育計画」と訳す方が順当であるが、本稿では「ビルドゥング計画」とした。Bildung は、『小学館独和大辞典第 2 版』では人間形成、教育、教養、形成、形態を、『フロイデ独和辞典』では形づくること、形成、造形、形づくられる（生じる）こと、発生、形づくられたもの、形、姿、形状、人格（自己）形成、教育、教養、学識の訳語が用意されている

る。教育学において、かつては「陶冶」の訳語が用いられていた。このBildungの一語をもって、目下のドイツで進行中の教育改革の趨勢を批判するには、相当の理論武装を準備しない限りは、空理に等しく、困難を極めるだろう。1970年代以降、ドイツ連邦共和国の各州の学習指導要領において、Bildungの用語は、学習指導要領の表題に組み込まれていることもあるし、Erziehung（教育・しつけ・訓育）と併置しない限りは、日本語の「教育」という語に匹敵するほどの汎用性をもって使用されており、仮に、フンボルト的なBildung概念に立ち返るとしても、新人文主義のBildung概念に差し向けられた批判に対する弁証法的な解決の論理を展開する必要があるだろうし、カントの陶冶可能性概念に対する「跳躍」の問題も等閑に付すことができなくなる。本稿では、ドイツの学習指導要領において、Bildung概念がいかにかに広く一般化して使用されているかを確認するため、その試みとして、「ビルドゥング」、もしくは、「人間形成」の訳語を用いることにした。

なお、本稿で取り上げる2016年版基礎学校ビルドゥング計画は、2016/17年度（2016年8月1日）に基礎学校第1・2学年に対し、2017/18年度に同第3学年に対し、2018/19年度に第4学年に対し導入された。基礎学校における全面実施は2018年8月1日からである。

- ² 松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年、5ページ。
- ³ 松下2010年、28ページ。
- ⁴ 松下2010年、5ページ。
- ⁵ 松下2010年、29-30ページ。ここではコンピテンシー・マネジメント論の脱文脈的なアプローチとして説明されている。
- ⁶ 松下2010年、28ページ。
- ⁷ 松下2010年、29ページ。
- ⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004 Grundschule. 原田信之「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～」(『岐阜大学教育学部研究報告：人文科学』第54巻第2号、2006年、91-105ページ)を参照せよ。
- ⁹ KMKは、ドイツ各州常設文部大臣会議(Kultusministerkonferenz)の略。KMK教育スタンダードに関しては、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、93-99ページ)に詳しい説明がある。
- ¹⁰ Pant, Hans Anand: Einführung in den Bildungsplan 2016. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016, Lehrkräftebegleitheft. Neckar-Verlag 2016, S. 4.
- ¹¹ Vgl. Pant, Hans Anand 2016, S. 4.
- ¹² ベルリンフンボルト大学に附設された学校の質開発研究所(IQB)元所長、現フンボルト大学教授。
- ¹³ Vgl. Pant, Hans Anand 2016, S. 4.
- ¹⁴ Pant, Hans Anand 2016, S. 4.
- ¹⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016, Sachunterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Ausgabe C: Bildungsplanheft. Neckar-Verlag 2016 (letzter Aufruf: 10. Nov. 2020: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU>).
- ¹⁶ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt 2002. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Klinkhardt 2013. ドイツ事実教授学会が作成した学会版スタンダードの2002年版については、原田信之「ドイツ初等教育の統合教科『事実教授』のスタンダード」(『岐阜大学教育学研究報告 教育実践研究』第8巻、2006年、149-162ページ)を、2013年改訂版については、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、2014a年、67-82ページ)及び同「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～」(『人間文化研究』

第20号、2014b年、47-65ページ）を参照のこと。

¹⁷ Pant, Hans Anand 2016, S. 9.

¹⁸ ハインリッヒ・ロート（平野正久訳）『発達教育学』明治図書、1976年、223ページを参照。本文参照箇所は原著書に照らして筆者が訳出し直した。ドイツにおけるコンピテンシー構造モデルの原型がロートにあることは、原田信之「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6巻、2004年、198-200ページ）で指摘した。

¹⁹ 上記、原田信之「事実教授のカリキュラムとその編成構造に関する研究」を参照のこと。

²⁰ Pant, Hans Anand 2016, S. 9-10.

²¹ Vgl. Pant, Hans Anand 2016, S. 10.

²² Pant, Hans Anand 2016, S. 13.

²³ Pant, Hans Anand 2016, S. 10.

²⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

²⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

²⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

²⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

²⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

事実教授のビルドゥング計画の冒頭でも、「ここで提示するビルドゥング計画は、事実教授学の展望の枠組（事実教授学会：GDSU 2013）にしたがっている」（Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 3）と明記されている。

²⁹ 原田信之 2014a年、69ページ参照。

³⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

³¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6.

³² Pant, Hans Anand 2016, S. 10.

³³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 5.

³⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6-7.

³⁵ 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、333ページ参照。

³⁶ 実質陶冶とは「教材の実質的・内容的価値に着目して、具体的・個別的な知識や技能それ自体の習得を主目的とする」ものであり、形式陶冶とは「一定の教材の学習を通して、いわばそれを手段としての形式的・一般的諸能力（記憶力、推理力、思考力）の育成や練磨を主目的とする」ものである（小笠原道雄「形式陶冶、実質陶冶」、『新教育学大辞典第3巻』第一法規出版、1990年、15ページ参照）。

³⁷ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 28.

³⁸ 就学前教育（幼稚園・保育施設）に対しては、「ビルドゥング(Bildung)計画」とせず、以下のように「オリエンテーション(Orientierung)プラン」としている。Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Herder 2011.

³⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 26.

⁴⁰ 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書、1982年、186ページ。

⁴¹ 吉本均「授業における『ゆさぶり』」（『授業をつくる教授学キーワード』明治図書、1986年）、180-183ページ参照。

⁴² Pant, Hans Anand 2016, S. 20.

⁴³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 28.

日本では、『5歳からの哲学』や『自信を持てる子が育つ子ども哲学』、『子ども哲学ハンドブック』等、近年、子ども哲学が着目されている。事実教授学においては、1990年代半ばから哲学する子どもの理論と実践が構築されてきた。文献の一例として、①Schreier, Helmut: Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche. Agentur Dieck 1993、②Martens, Ekkehard & Schreier, Helmut (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern. Agentur Dieck 1994、③Schreier, Helmut (Hrsg.): Mit Kindern über Natur philosophieren. Agentur Dieck 1997を挙げることができる。

⁴⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 29.

⁴⁵ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 29.

⁴⁶ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 52.

⁴⁷ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 52.

⁴⁸ BW州 2016 年版基礎学校ビルドゥング計画では、州の学習指導要領の多くで使用されてきた自己コンピテンシーや社会コンピテンシーの能力概念それ自体は、教科「動作・遊び・スポーツ」(中等教育段階 I では教科「スポーツ」)で限定的に取り上げられている。その際の自己コンピテンシー (Personalkompetenz) とは、①自分自身と自身の身体を知覚し、自身を受け入れたり責任を自覚して対処したりすること (自己責任、自己評価、自尊心)、②体力トレーニングを通して身体的な反応や体の変化を知り、言葉で表現すること、③身体的な耐久力や持久力を伸ばす。④実行機能 (作業記憶 [ワーキングメモリ]、行動制御、認知的柔軟性) の促進を通して、自己操作能力を強化したり伸ばしたりすること、⑤不安を断ち切り、ためらいを振り切り、自信をもって身体能力・技能を伸ばすこと、⑥自己の身体表現能力を用いること、⑦身に付けた一連の動きをプレゼンテーションすること、⑧教科「動作、遊び、スポーツ」を領域として体験し、練習や成功体験を通して達成すること (人格形成や自己有用性)、である。社会コンピテンシー (Sozialkompetenz) とは、①動作、遊び、スポーツの中で、感情移入したり気配りしたりしながら行動したり、他者を助けたり支えたりすること、②他者と共に運動課題に取り組んだり実行したりすること、③事実に基づいて話をしたり、争いを知覚したり、状況に応じて争いを解決したりすること、④動作、遊び、スポーツの中で、取り決めたことやルール、慣例を合意したり受け入れたり守ったりすること、⑤競争の状況にあったとしても、成功も失敗も一喜一憂することなく対処すること、⑥自然の中で遊びやスポーツを行う時には、責任や環境を意識して行動すること、⑦注意して器具、物、運動空間を扱うことである (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016, Bewegung, Spiel und Sport. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Ausgabe C: Bildungsplanheft. Neckar-Verlag 2016 (letzter Aufruf: 10. Nov. 2020: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_BSS.pdf))。

⁴⁹ 原田信之「事実教授カリキュラムとコンピテンシーの育成—諸州共同版学習指導要領 (2004 年) の検討—」(『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』2007 年、182-183 ページ)。

⁵⁰ 原田信之・宇都宮明子『ドイツの幼児教育カリキュラム』(平成 28 年度名古屋市立大学特別研究奨励費研究成果報告書、全 101 頁、2017 年)、同『ドイツの就学前・初等教育プログラム』(平成 29 年度名古屋市立大学特別研究奨励費研究成果報告書、全 115 頁、2018 年)、同『社会的な見方・考え方の基礎を育成するドイツの幼児・初等教育カリキュラム』(平成 30 年度名古屋市立大学特別研究奨励費研究成果報告書、全 100 頁、2019 年) 参照。