

ドイツの音楽科教育における教育スタンダード議論

—Musik und Bildung 誌を中心に—

伊藤 真

(本学大学院教育学研究科)

Disputes about Standards for Music Education in Germany: Focusing on the Articles of *Musik und Bildung*

Shin ITO

Abstract

The aim of this study is to clarify the point at issue about standards in music education field in Germany from 2002, when KMK resolved to make standards of main subjects.

Surveying carefully music educational magazine *Musik und Bildung* issued from 2002 onwards, the main points of the disputes were clarified as follows. Described standards should be limited to the core contents that function as minimum standards in order that each of schools may make up music education autonomously as the need depending on the situation of each school.

As a result of disputes about standards in music education in the early stages where KMK announced standards, music educators tried to improve music education in quality essentially through recognizing necessity of theoretical and pragmatic investigation in music educational context for developing standards for music education.

1. はじめに

ドイツは16の州で構成される連邦国家であるが、各州に教育の権限があるため、歴史的にそれぞれが独自に学習指導要領を作成し、児童生徒に教授すべき内容を規定してきた。しかし、2000年に実施された国際的な学習到達度調査(PISA)において成績不振であったことを受けて、以後教育改革を強い意志をもって進めることとなる。その一環として、2002年以後ドイツ全体に共通の「教育スタンダード」が作成されている。このことは、これまで教育の権限をもち、独自に教育を展開していた各州が、実質的にカリキュラムの標準化を図るような国家的スタンダードを受容するという大きな転換の意味があったといえる(原田2007, 大野2010)。従来、学校現場は学習指導要領に基づきインプット型の教育路線を歩んできたが、教育スタンダードが導入されると、教育内容をスタンダード化したアウトプット型の教育に転換することとなった。つまり、児童生徒が学校を卒業した時に何ができるようになったのか、結果が重視されるようになり、定められた共通の基準によってその達成度を検証し、必要に応じて改善を図ることが求められるようになった¹⁾。

教育スタンダードの作成はいまだすべての教科にわたっておらず、一部の主要教科に限定されている。地理や歴史、事実教授など教科によっては学会独自に作成している(服部2007, 2009, 原田2006)。また、ベルリン州、ブレーメン州、ブランデンブルク州、メクレンブルク・フォアポンメルン州が共同で公表した学習指導要領²⁾にはスタンダードが示され、児童生徒が獲得すべきコンピテンシー(Kompetenz)³⁾が明示されている(原田2007, 伊藤2010)。また、バーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領は「音楽のための教育スタンダード(Bildungsstandards für Musik)」という名称をとっている(Baden-Württemberg 2004)。このように、教育の指針の焦点は、教師が教授すべき内容から児童生徒が獲得すべきコンピテンシーへと移行し、その際に、コンピテンシーの概念とその評価の問題に直面することとなった。

本研究の目的は、各州を取りまとめる連邦機関である KMK（常設文部大臣会議）が教育スタンダード作成を決議し、主要教科のスタンダードを作成した 2002 年以降の時期に着目し、音楽教育分野において教育スタンダードに関してどのような議論が行われたのか、その一端を明らかにすることである。その際に、音楽科教育の実践的な雑誌である *Musik und Bildung* 誌をとり上げる。

2. 教育スタンダード作成の動向

2001 年 12 月に PISA の結果が公表され、2002 年 6 月に PISA-E（国内補充調査）の結果が公表された。これらが直接の契機となってドイツの学力低下および各州間の教育格差が明らかとなった⁴⁾（Deutsches PISA-Konsortium 2002, 長島 2003）。

KMK は PISA 結果が公表されて間もなく「7つの行動分野」への優先的な取り組みを合意した。その中に、教育スタンダードとその評価によって授業と学校の質を発展・確保することが含まれている⁵⁾。

2002 年 5 月に特定の教科について連邦全体に共通の教育スタンダードを作成することを決議し⁶⁾、2003～2004 年にかけて基礎学校のドイツ語、数学、基幹学校のドイツ語、数学、第 1 外国語、中級学校のドイツ語、数学、第 1 外国語、生物、化学、物理の各教育スタンダードが公表された。また、2007 年にはギムナジウム上級段階の主要教科の教育スタンダードの開発が行われた。教育スタンダード開発の際の理論的枠組は、連邦教育研究大臣ブルマーン氏、KMK 議長ヴォルフ氏、国際教育研究所長クリーメ氏の連名で 2003 年 2 月に公表された通称「クリーメ鑑定書」（Bulmahn, et al. 2003）を指針としている。

このように、教育スタンダードの作成はドイツ語、数学、自然科学などの主要教科に限定されている。見方を変えれば、国際学力調査の対象教科に絞られているといえる（原田 2007, pp.86-88）。これは、教育スタンダードがすべての学習領域を網羅するのではなく、将来の学校教育や職業訓練にとって意味のある科目の基礎的諸能力をカバーするものであるためである（坂野 2010a, p.28）。この点に関しても、音楽教育学の立場からスタンダードが必要であるか否かといった議論の存在が想像できる。

3. 音楽科における教育スタンダードの議論

2002 年から 2010 年第 2 号までの *Musik und Bildung* 誌を調査したところ、教育スタンダードに関する記述を唯一 2004 年第 4 号から抽出することができた。この中では音楽科のスタンダードに関する議論が特集されており、5 名の音楽教育関係者が各々の教育スタンダードに対する見解を述べている⁷⁾。以下、その内容を整理・検討する。

(1) ベーアの見解：方策と内容の視点

ベーア（Bähr, J.）はフランクフルトのギムナジウム教員養成ゼミナールの養成者である。このゼミナールは第 1 次国家試験を合格して大学の教員養成課程を修了した後に、第 2 次国家試験に向けて研修を行う機関である。彼は、音楽科教員の不足によって音楽の授業が量的に不完全である状況から、多くの学校で音楽学習が不十分であることを認識している。また、音楽の授業が成功しているならば、教育スタンダードの議論は必要がないことを述べている。つまり、多くの場合、音楽の授業は成功しているとは言えず、それは音楽の授業において継続的に知識や技能を習得し、質の高い学習を児童生徒が受けているとは言えない状況がある。この状況を打破するために、教育スタンダードの議論が必要だと考えている。

スタンダードに関する議論として 2 つの視点を示している。すなわち、方策（ein takisches）の視点と、内容（ein inhaltliches）の視点（すべての子どもを対象とした学習内容、実際に到達可能な目標、教授法や方法論の重要性と構想）である。

第 1 の「方策の視点」について、国家が拘束力のある教育スタンダードを作成するということが意味するものは、人的要員、時間、養成教育、研修、設備などあらゆるものに対して適切で同じ条件を設定する義務や責任が生じるということである。この義務や責任が果たされないならば、教育スタンダードで規定されたコンピテンシーは達成されない。したがって、教育スタンダードに関する方策上の議論の目的は、比較可能性の高い、バランスのとれた条件を創り出すことである。

第 2 の「内容の視点」について、音楽科のような専門分野の教育スタンダードは、音楽や音楽科教育の専門家による集中的な議論の中で導き出され、また効果的に実行することが望ましい。音楽の授業ですべ

ての子どもが最低限学習すべき内容を議論しなければならない。また、実際に到達可能な目標や教授法・方法論に関する結果と計画が重要となる。したがって、教育スタンダードに関する内容上の議論の目的は、音楽の授業の質をさらに発展させることである。

また、音楽科のスタンダードを作成し、適切に実施するために重要な点として次の5点を挙げている。すなわち、①音楽科の教育目標の統一、②コンピテンシー・モデルの統一（ミニマム・スタンダード、学校の特徴に応じたもの）、③財政面の保障、計画と教材の開発、教員の研修、④専門家による学校カリキュラム開発、⑤課題の開発と評価テストの開発、である。これらは、各州が独自に行うよりも包括的に進める方が合理的かつ効果的である。

(2) ケーラーの見解：他教科との関係性・実践の領域の考慮

ケーラー（Köhler, M.）はデトモルト音楽大学で声楽を担当している。彼は、バイエルン州の8年制ギムナジウムの教育制度に着目し、2つの視点から教育スタンダードをめぐる議論を補足しようとしている。その視点とは、強化時間と音楽科の立場、そして音楽的自立、である。

まず彼は、バイエルン州のギムナジウムに設定されている強化時間（Intensivierungsstunden）という選択授業が参考になりうることを示している。強化時間とは、少人数制で生徒を個別に支援するための特別な時間である。この時間では学習指導要領の内容の伝達は行わない。むしろ、ねらいを定めた練習、復習、発展を通して個々の学習プロセスを支援する。この強化時間は中心科目において知識を保障するものだが、音楽を含むすべての教科に適用することができる⁹⁾。

また、音楽科を他の教科と関連させて教育スタンダードの議論をしなければならないことを主張している。その際に、音楽科が他の教科と異なる立場であることを全面的に押し出すことは避けなければならない。各教科が提携する中に音楽科の教育内容が内在し、教科の枠組みを超えるような教育内容をもつとみなすならば、音楽科は他の教科にとっても当然のことながら価値をもっているといえる。

バイエルン州の学習指導要領では、授業内容と目標が3つの領域で示されている。すなわち、音楽実践（Musikpraxis）、コンテキストにおける音楽（Musik im Kontext）、音楽と基礎（Musik und ihre Grundlagen）である⁹⁾。これらの学習領域には音楽理論の知識が常にもない、最終的な目標は自立して歌唱したり、楽器を演奏したり、ダンスをしたり、音楽を聴取したりできることに向かっている。つまり、理論のともなった実践による音楽的自立を目標としている。このように、教育スタンダードには音楽の実践的領域が考慮されることを保障しなければならない。

(3) ヴェーバーの見解：合理化された教育への危惧

ヴェーバー（Weber, K.）はバーデン・ヴュルテンベルク州ハイブルンの教員養成ゼミナールの講師である。彼の考えの根底には、教育スタンダードに基づく合理化された学校教育は教育の使命に相反しているというスタンダード批判がある。教育スタンダードの原理は、正確に評価が可能なコンピテンシーを生み出すことであるが、成果重視のスタンダードは多くの生徒を支援するよりもむしろ成果至上主義や選抜主義の教育思想を必ず含んでいる。確かに、能力重視の養成型（専門学校型）スタンダードは包括的な意味では教育の発展に一義あると思われるが、学校教育が養成型（専門学校型）教育の代わりにならない。教育はあらかじめ作り上げられた標準的な型に従って行われるのではなく、必要に応じて少しずつ生み出されるものである。

また彼は、教育スタンダードの原理をそのまま音楽科に適用することに異論を唱えている。これらの教育スタンダードの大部分は芸術系の諸教科の内容を出発点としないからである。

問題点として次のことを指摘している。音楽の専門領域に特有な内容や芸術系の諸教科における認識プロセス（つまり、独創性と創造性、個性的、習慣的などの次元）は、表現内容やプロセスがスタンダード化されることによって適切に理解されなくなる。必ずしも芸術的・美的・表現的な領域にスタンダード化から逃れる術があるとは限らない。スタンダード化することによって音楽の本質的な内容からずれることを危惧している。

ヴェーバーはこの他にも、専門的内容をどの程度評価できるものにすべきか、また、テストのために教えることにどの程度限定するのか、音楽領域においてコンピテンシーと専門的な実技の成果はどのように

適切に評価されるのか、といった問題点を指摘している。

結論として、彼は教育スタンダードの重要性を過大評価せずに、スタンダード以前の問題として学校と授業の枠組み（大枠の条件）¹⁰⁾を変えていく必要があること、そして社会にとって音楽科教育がどれほど価値あるものなのかを問うていかねばならないことを主張している。

(4) ウルバーンの見解：美的教科との適合性

ウルバーン（Urban, U.）はハンブルク州の学習指導要領の編集者であり、2004年にギムナジウムの教員を退職した後、リュベック音楽大学で学校実践のピアノと音楽教育学を担当している。

教育スタンダードはいわば教育システムを管理する（つまり評価・点検する）ための国家の策である。クリーム鑑定書が示すように教育スタンダードを学校の質的管理の道具として期待するならば¹¹⁾、スタンダード構想に関して統一的な措置が必要不可欠であることを主張している。

コンピテンシーは教育スタンダード構想において、学校の学習成果を確認するための手段および基準として用いられる。つまり、コンピテンシーによって生徒の学習成果が測定され、それが学校の成績として理解される。コンピテンシーとは単なる知識をもっていることだけではなく、具体的な状況と行動に関連して知識と能力が結合したものであるが、コンピテンシーを各領域・要素において明確に記述するだけでなく、コンピテンシーを構造化し、さまざまな成果の水準を顧慮し、評価の段階を設定する必要があることを主張している。すなわち、コンピテンシー・モデルを開発・構築する必要性を主張している。

教育スタンダードの問題点として、教育スタンダードが行政に管理機能をもたせることだけではなく、学習や教育の概念が変化したり、学校の質的理解に影響を及ぼすようなシステムの変更をもともなうことが指摘される。結局、コンピテンシーの要求をともなうスタンダード構想は、美的教科に特有の学習観と成果観には適していない。また、教育スタンダードがアウトプット志向であることは、教育学的に重要な問題、すなわち教育内容・方法、活動形態、相互作用、授業対象、授業プロセスなどの放置に通じる。しかし、実際のところコンピテンシーはこれらの中で獲得されうるものである。また、教育スタンダードを導入することによって、学校が社会にとって道具としてみなされ、学校教育の概念自体が無用なものとなるのではないかといった懸念も示されている。

しかし一方で、教育スタンダードの議論によって音楽科教育を再考する契機となることには期待している。

(5) グローエの見解：教育環境の格差

グローエ（Grohé, M.）はベルリンの総合制学校およびギムナジウムで音楽とドイツ語の授業を担当しており、学校音楽研究会（Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V.）の雑誌編集協力者でもある。

彼女は、地域や社会的階層による教育環境の格差から教育スタンダードの問題点について論じ、教育スタンダードが音楽科教育にとってチャンスともなり、リスクをともなうものにもなりうることを指摘している。

ドイツの学校は教育環境の条件に差があることが報告されている。例えば、正規の音楽科教員が非常に設備の整った学校で音楽の授業を受け持つなど恵まれた場合がある。しかしその一方で、音楽を専門としない教員が設備が不十分な学校（つまり音楽室はなく楽器などが無い環境）で授業を行う場合もある。学校種や経済圏が異なれば、音楽の授業の状況や改善の可能性は異なる。教室、楽器、予算、教員の専門的能力、保護者による支援などの条件を考慮した場合、教育スタンダードによる授業展開は困難となる。そこで、最小限の基準を定めるようなミニマム・スタンダードの議論が展開されるようになる。授業を実施する際には実際にはさまざまな困難をともなうが、スタンダード構想は学校の人的・物的環境などの諸条件によって教育機会が不均等であることを是正する問題点の予測を欠いていることを指摘している。

PISAの結果からは、ドイツの教育システムが教育の機会を均等に与えていないことが明らかになった¹²⁾。一般的に社会的に低い階層にいる者は文化的な生活から排除される。つまり、生活保護や失業手当を受けている家庭の子どもや移民の子どもは、そうでない家庭の子どもよりも教育に関して不利な状況にある。したがって、学校教育において教育スタンダードの枠組みは教育機会が不均等であることを示すも

のとなり、結果として教育スタンダードが教育機会の不均等を縮小することも除去することもない「選抜の道具 (Auslese-Instrument)」として機能してしまう。

このような教育スタンダード政策の目的は、教育学的な目的に反している。教育スタンダードは、確かに学力を測定する道具としては適しているかもしれない。また、教育機会が有るか否かを証明するものともなりうる。しかし、教育スタンダードが教育自体を保障するものではないという点で批判される。

地域間格差や学校間格差が解消され、地域や学校の状況に応じて柔軟に計画を立てる余地が十分に残され、教員の質を向上させる研修の機会が保障されるならば、国家レベルで統一的な教育スタンダードを策定することは有意義なことであるといえる。音楽科の教育スタンダードが理想的な条件のみに基づいて作成されるのはあまり意味がない。個々の学校の状況に応じて、すべての生徒に音楽的な基礎教育の機会を保障するスタンダードを目指して、現実的な視点からミニマム・スタンダードに根本的に取り組むことが重要であることを強調している。

4. 音楽科教育における教育スタンダードの是非

(1) 教育スタンダード議論の中心

本稿で扱った議論は、音楽科におけるコンピテンシーとは何かという議論を経て、コンピテンシーに基づく音楽科の教育スタンダードについて議論した初期のものと考えてよい。

肯定的見解として、実現性は低いとしても教育スタンダードの議論によって音楽科教育の在り方を再考する契機となるという考えや、教授法の発展に寄与するきっかけとなりうるという考えが見受けられる。ただし、多くの場合に、適切な統一的なモデルを構築することが重要であったり、スタンダードの特性から実践領域を考慮すべきであるといった条件が付けられている。

このような肯定的見解があるものの、この時期は、主要教科であるドイツ語、数学、外国語などと音楽科の教科構造の違いを盾にして、音楽科のスタンダード作成に対して批判的・消極的な見解が多くみられる。それは特に芸術や美的な領域に属する音楽科の特殊性がそもそもスタンダード構想になじまないことを強調している。能力の高い音楽科の専任教員が不足していることや地域によって設備や楽器等をはじめとする教育環境に格差が生じていることなどによって、音楽の授業の質と量に差が生じている。そのような中で教育スタンダードに沿った指導を行うことに対して、子どもたちに適切な音楽学習を提供することは保障できないという危機感が感じられる。また、教育スタンダードそのものの内容をどのように規定するのか、それによって評価をどのように行えばよいのかといった問題点も浮上している。そこで、定められた学力基準をあくまで中核的なものに限定して、各学校の状況や自律性を尊重したり、最低限度のコンピテンシーを示すミニマム・スタンダードの策定を推奨したりする中でさらに議論を進めようとしていたことがうかがえる。

(2) 教育スタンダードが要求するレベルをめぐって

音楽教育関係者の論では、KMK が示している教育スタンダードのレベルの要求は音楽科教育の文脈には適さない。その要因には前述したように、音楽の授業実践において人的・物的環境が不均衡であり、到達目標を標準化することによって教育格差の問題が増大するなどの弊害が生じること、および、音楽の学習内容（到達目標）を専門的かつエッセンシャルなものに精選しなければ、多様な状況の学校現場に受け入れられないことがある。そもそも、教育スタンダードにどのようなレベルの要求が適切なのだろうか。すなわち、ミニマム・スタンダード、標準スタンダード、マキシマム・スタンダードのいずれを選択・設定すればよいのだろうか。この点に関して、KMK はクリーメ鑑定書の助言を受けて、ミニマム・スタンダードは実際に教育スタンダードを扱う長期的な経験を経てようやく形成されるものであり、児童生徒に対して過大な要求あるいは過小な要求をするというリスクを避けた現実的なミニマム・スタンダードの作成には時間を要するといった理由から、児童生徒が「平均的に」、あるいは「通例は」特定の学年までに獲得されるべきコンピテンシーを記述した「標準スタンダード (Regelstandards)」を設定したことを明示している (KMK 2005)。KMK もミニマム・スタンダードの必要性は認識しているが、開発に要する時間の問題やミニマム・スタンダードが有するリスクの問題などを検討し、現実的な視点を優先した結果、まずは標準スタンダードを設定し、学校現場で試行しながらミニマム・スタンダードの開発へ展開していく

こととなった。したがって、ミニマム・スタンダードの必要性を主張する音楽教育関係者の論は、KMKが述べるように教育スタンダードの学校現場における実践的な扱いの中で経験的に判断されたものであり、KMKとしては教育スタンダード作成時に予期していたことであった。つまり、KMK側も音楽教育関係者側も、結果としてこの問題に対して成り行きを見守り、実践における経験を蓄積していた時期であったといえる。

5. おわりに

議論にみられた否定的見解、すなわち芸術的要素を含む音楽科教育に対して教育スタンダードはなじまないとする見解は理解に難くない。それは、スタンダードそのものが評価と密接に関わっており、音楽科教育における適正な評価はどうあるべきかという教科特有の問題をはらんでいるためである。しかしながら議論を通して得られる肯定的な側面も多いのは事実である。ベアが指摘するように、音楽科の教育スタンダードは、音楽や音楽科教育の専門家による集中的な議論の中で導き出されることが望ましく、アウトプット型で出口を管理すると同時に、それに対応した音楽科教育における教授法や方法論などの実際の教育プロセスに関する議論や検討が不可欠である（Bähr 2004, S.56）。KMKから教育スタンダードが発表されて間もない時期に行われた音楽教育分野における議論では、音楽の教育スタンダードを開発する際には、音楽科教育の文脈で理論的検討および経験的（実践的）検討が必要であるという認識をもち、これらの検討を通じて本質的な意味において授業の質的向上をめざそうとしていたといっていよい。

註

- 1) 教育スタンダードに基づいた教育の成果を検証するために、教育制度における質的開発研究所（IQB: Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen）による試験問題の作成・分析や、国際学力調査の実施、各州による学校の第三者評価が行われている。坂野（2010b）p.29、および原田（2008）pp.91-92を参照のこと。また、学校の第三者評価に関しては、坂野（2010a）に詳しい。
- 2) 教科によって異なり、音楽科はブレーメンを除く3州共同である。
- 3) コンピテンシー（Kompetenz）とは、単なる知識ではなく、具体的な状況に応じて問題解決につながる能力を指す。
- 4) PISAと並行してPISA-Erweiterung（国内の補充調査：15歳+9年生）も実施されたが、その結果から浮き上がる問題点として次のことが挙げられる。まず、児童生徒全体の学力が低かったことである。OECDの平均を下回ったことはドイツ国内にショックを与えた。次に、平均得点の高い州と低い州が浮き彫りになったことである。そして、ドイツの社会が抱える社会階層によって教育の機会が不均等であることも明らかになった。
- 5) 7つの行動分野には、①就学前からの言語能力の改善、②就学前と基礎学校の接続の改善、③読解力、数学、自然科学の基礎的理解についての改善、④移民等による不利な条件の子ども支援、⑤教育スタンダード・評価に基づく授業と学校の質の保証と改善、⑥教職専門性の改善、⑦特別支援教育と終日教育の拡充、などの措置が含まれている（KMK Pressemitteilung am 06.12.2001）。
- 6) KMK決議「各州の競争による質の保障と革新のための教育スタンダード」Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder（KMK Pressemitteilung am 23. und 24. 05.2002）
- 7) Bähr（2004）、Köhler（2004）、Weber（2004）、Urban（2004）、Grohé（2004）の5名の見解である。
- 8) 強化時間（Intensivierungsstunden）に関しては、Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München（Hrsg.）（2005）を参照のこと。ちなみに、バイエルン州ギムナジウム学校規定によると、音楽の授業時数と選択制の強化時間の授業時数の関係は以下のとおりである（Schulordnung für Gymnasien in Bayern 2007）。必修の音楽の授業に加えて強化時間を利用することによって、大学入学のためのアビトゥーア試験に備えることができる。

学 年	5	6	7	8	9	10	11	12
音 楽	2	2	2	1	1	1	(2)	(2)
強化時間	1	1	1	2	2	2		

() 内は選択必修

- 9) バイエルン州ギムナジウムの音楽科学習指導要領の内容に関しては、伊藤（2006）および伊藤（2007）pp.56-66 を参照のこと。
- 10) つまり、授業時間の確保、能力のある教員の確保、教育環境や設備の改善を示している。
- 11) クリーメ鑑定書では、調査機能として①教育モニタリング（Bildungsmonitoring）、②学校評価（Schulevaluation）、③個別の診断（Individualdiagnostik）、の3点を説明している。Bulmahn, E., Wolff, K., Klieme, E.（2003）S.82-89 を参照のこと。
- 12) 教育格差に関しては、長島（2003）や黒田（2009）などを参照のこと。原田（2006）はPISA ショック後の教育政策の主要なターゲットとして、生徒間格差、社会階層間格差、地域（州間）格差の3つの格差の改善を挙げている。

付記

本研究は科学研究費補助金（若手研究B）課題番号 22730709 の助成を受けたものである。

引用文献

- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004) *Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, Bildungsstandards für Musik*. S.269-290.
- Bähr, J. (2004) Standards - Voraussetzungen und Ziele. In: *Musik und Bildung*, 36. (95.) Jahrgang, Heft 4, S.56f.
- Bulmahn, E., Wolff, K., Klieme, E. (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise. <http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf>, zuletzt geprüft am 23.2.2011.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002) *PISA 2000, Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske + Bundrich.
- Grohé, M. (2004) Vergleichbarkeit - Chance oder Gefahr. In: *Musik und Bildung*, 36. (95.) Jahrgang, Heft 4, S.63.
- 原田信之（2006）「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，pp.51-68。
- 原田信之（2007）「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』第 56 巻，第 1 号，pp.181-191。
- 原田信之（2008）「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）『教育方法 37：現代カリキュラム研究と教育方法学—新学習指導要領・PISA 型学力を問う』図書文化社，pp. 84-97。
- 服部一秀（2007）「ドイツ地理学会版教育スタンダードの地理学力像 [その 1] [その 2]」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 9 巻，pp.122-146。
- 服部一秀（2009）「ドイツ歴史教師協会版教育スタンダードの歴史学力像」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 10 巻，pp.92-108。
- 伊藤真（2006）「ドイツ前期中等教育段階における音楽科カリキュラム研究—ノルテの類型化を通じた学習領域の解明—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部（文化教育開発関連領域）』第 55 号，pp. 441-450。
- 伊藤真（2007）「現代ドイツにおける音楽科カリキュラムの構成と特質」博士論文，広島大学。
- 伊藤真（2010）「ドイツの音楽科教育」吉富功修（編）『小学校音楽科教育法』ふくろう出版，pp.122-123。

KMK (2005) *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Luchterhand.

黒田多美子 (2009) 「ドイツにおける教育改革をめぐる論議と現状—ハンブルクの事例から—」『獨協大学ドイツ学研究』第 62 号, pp.163-192。

Köhler, M. (2004) Standards - ganz konkret. In: *Musik und Bildung*, 36. (95.) Jahrgang, Heft 4, S.57f.

長島啓記 (2003) 「ドイツにおける『PISA ショック』と改革への取組」『比較教育学研究』第 29 号, pp.65-77。

大野亜由美 (2010) 「ドイツの学習指導要領における教育スタンダードの取扱い」日本比較教育学会第 46 回大会発表要旨集録, p.226, および発表資料。

坂野慎二 (2010a) 「義務教育の弾力化と学力保証—ドイツの事例から—」『比較教育学研究』第 41 号, pp. 18-32。

坂野慎二 (2010b) 「ドイツにおける第三者評価と学校改善」日本比較教育学会第 46 回大会発表要旨集録, p.104, および発表資料。

Schulordnung für Gymnasien in Bayern, vom 23. Januar 2007.

<http://by.juris.de/by/gesamt/GymSchulO_BY_2007.htm#GymSchulO_BY_2007_Anlage2>, zuletzt geprüft am 28.6.2010.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2005) *Intensivierungsstunden am achtjährigen Gymnasium in Bayern*.

<<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=b8e9fe46a91f46656172eb3a7785ca32>>, zuletzt geprüft am 28.6.2010.

Urban, U. (2004) Standards - vom Input zum Output. In: *Musik und Bildung*, 36. (95.) Jahrgang, Heft 4, S.61f.

Weber, K. (2004) Sind Standards von musikalischer Bildung möglich? In: *Musik und Bildung*, 36. (95.) Jahrgang, Heft 4, S.58-60.