

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

A study on the curriculum concerning the subject “Sachunterricht” with special focus on the discussion in Germany about furthering detailed competencies

原 田 信 之*

HARADA Nobuyuki

キーワード：ドイツの教育，基礎学校，教育スタンダード，学力，統合教科

I．はじめに

ドイツでは，TIMSS や PISA などの国際比較学力調査によって浮き彫りになった児童生徒の学力低迷状況を打開するために，常設各州文部大臣会議（KMK）の「7つの行動分野」（*sieben Handlungsfelder*）にみられるようなアクション・プランによる学力政策が展開されてきた。そこでは，教育課程行政にかかわって「教育スタンダードに基づく授業と学校の質的保証と改善」という方針が示された。連邦制国家のドイツにおいて，基本法30条および70条以下に基づき，州は学校に関する立法及び行政の権限を有するとして，いわゆる「文化主権」（*Kulturhoheit*）の定めにしたがって，これまで文教政策が展開されてきた。それぞれの州が学習指導要領を制定してきたのは，それを根拠にしてのことである。それは，統一国家における文化価値の多様性を保証するために，教育課程の基準に州のおかれた地方の特色や独自の施策をスムーズに反映できる制度でもあった。これに対して，協定によって各州の学校制度を調整する役割を担う KMK によって2003・04年に国家的な教育スタンダード（*Bildungsstandards*）が決議されたこと，そして本稿で取り上げる諸州共同版学習指導要領が制定されたことは，もちろん，州の「文化主権」の原則を壊してしまうほどの施策転換でないにせよ，これまで以上に確実に教育課程基準の国家的標準化を導くものとして注目される。

こうした学力政策下で決議された教育スタンダードは，一般的な教育目標とともに，「児童生徒がある特定の学年までに最低限どのようなコンピテンシーを獲得すべきかを定めた」ものである。本稿では，このコンピテンシー（*Kompetenz*）概念を明らかにするために，構成主義の学習論の普及によって変容がもたらされた学習概念に迫るとともに，その学習概念との関係性の中でコンピテンシーの能力規定の輪郭をはっきりさせることにする。そしてベルリン，ブランデンブルク，メクレンブルク・フォアポンメルンの3州にプレーメンを加えた合計4つの州による諸州共同版学習指導要領（教育課程の基準）に基づいて，基礎学校，とりわけ統合教科「事実教授」におけるコンピテンシーの枠組みと能力規定及びその内実を，スタンダードとして具体化されたカリキュラムとの関係において論じることとする²。なお，学習指導要領に記述された内容は，通常，各学校が学校開発プログラムを作成する場合の基準になる。

* 岐阜大学教育学部学校教育講座（Faculty of Education, Gifu University）

Ⅱ. 「学習」概念の拡張とコンピテンシー

ドイツ語の Kompetenz とは、一般に「資質・能力」もしくはローマ字表記で「コンピテンシー」もしくは「コンピテンス」と訳されることが多い。コンピテンシーについてフランツ・E・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且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」と定義する。

90年代にはむしろ経済学の分野から転用された「鍵的資質」(Schlüsselqualifikation)の方が頻繁に用いられていたが、その語はおよそ600種類の能力要素⁴を包含するに至り、その意味の多義性の故に、より厳選された能力を示す用語へと再規定することの必要性を背景に、マネジメント論で広がりつつあった「中核(コア)コンピテンシー」(Kernkompetenz)の用語が教育学領域でも普及していった⁵。こうした背景からコンピテンシーの用語が用いられる場合、既に、習得されたスキルや技能までも含めて拡大された能力規定を一定程度精選し、汎用的なコンピテンシーに整理し、一般モデル化することの意図が働いているものと考えられる。

能力規定の多様化から精選への動向を背後に有することからしても、コンピテンシーとして示される資質・能力は、既に古典的な学力観からの脱却が図られており、少なくとも単なる読・書・算への復古的な揺り戻し規定ではない。記憶定着や単純スキルの形成に用いられる反復・繰り返し、一斉授業型で行われる教授者側からの一方向的な文字・言語情報の伝達など、シンプルな教授法によるだけでは、十分な習得が学習者に期待できない、新しい枠組みによる能力規定がそこではなされているはずである。そうなると、新しい枠組みの中でより複雑な能力形成を前提とする一連の学習は、どのような学習観によって把握可能なのだろうか。

レーマン/ニーケは、その特徴を端的に3つの側面から示す⁶。一つは、コンピテンシーを習得する学習を「活動的、構成主義的、自己操作的、対話的プロセス」として把握するものである。これは、社会構成主義の立場に立っていることを意味する。二つには、「プロセス的な考察様式を、目標を定める立場に焦点を当てる」ためである。こうなると、学習過程の中途に有意義な活動を創出するようにするだけでなく、到達目標を射程に入れた、累積的な学習プロセスの構成により重点がおかれることになる。三つには、学ぶことにとって、自己有能感や自己責任感を育成することが意味をもつ。知識の習得や学習技能の育成(実質陶冶と形式陶冶)とともに、豊かな関心や意欲等の源泉にもなりうる自己内感情を豊かにすることや、協力関係の構築や社会的な力として言い表される自己責任意識を持たせることに対して、学習によって育まれる資質・能力の対象範囲が拡大されていくことになる。

これらの点については、既に90年代における陶冶論的教授学の見識によって、その下地が徐々に形成されてきていたとみることができる。陶冶論的教授学では、普通学校を卒業した者が身に付けておくべき資質として、生涯学習のための適性能力、自己責任を自覚した行為、共同体への関心、自立性・話し合いや批判の力、市民としての成熟、応用可能な知識の習得が要求されてきた⁷。これらの価値は低下したわけではないが、コンピテンシーの概念が広く浸透した後、学習概念は確実に拡張したといわれている。たとえばクリッペルトは、内容・専門の学習(Inhaltlich-fachliches Lernen)、方法と方略の学習(Methodisch-strategisches Lernen)、社会・コミュニケーション学習(Sozial-kommunikatives Lernen)、情意学習(Affektives Lernen)の4つの側面から、学習概念の拡張の様子を指摘する⁸。これを一覧にしたのが表1であるが、それぞれが、専門コンピテンシー、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に対応している。

かくして構成主義的学習論を前面に押し出したコンピテンシー論を開示するレーマン/ニーケは、豊かな授業づくりのアспектとして、学習者の動機づけを基盤にした活動的なプロセスの尊重を挙げる。学習プロセスは、学習者個人の営みによって織り成されていく構成的なプロセスに他ならない。知識は、ある容器から他の容器に移すように伝達されるものではなく、学習者の「主体的な習得行為」によって構成

されるものだからである。学習は、「自己操作と自己コントロールを求め、コミュニケーションの営みによって生じる」というのである。

表1 拡張された学習概念とコンピテンシー（レーマン/ニーケ）

拡張された学習概念			
内容・専門の学習	方法と方略の学習	社会・コミュニケーション学習	情意学習
知識（事実、法則、概念、定義…） 理解（現象、論拠、解説…） 認識（関連性を認識する…） 判断（テーゼ、テーマ、対策を判断する…）	抜粋する 参照する 構成する 組織する 計画する 決定する 形づくる 秩序を保つ ビジュアル化する	傾聴する 根拠づける 論拠を明らかにする 質問する 論議する 協同する 統合する 話をする プレゼンテーションする	自信を伸ばす テーマや方法を楽しむ 同一視と参加の姿勢を伸ばす 尊重する態度を積み重ねる
専門コンピテンシー	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

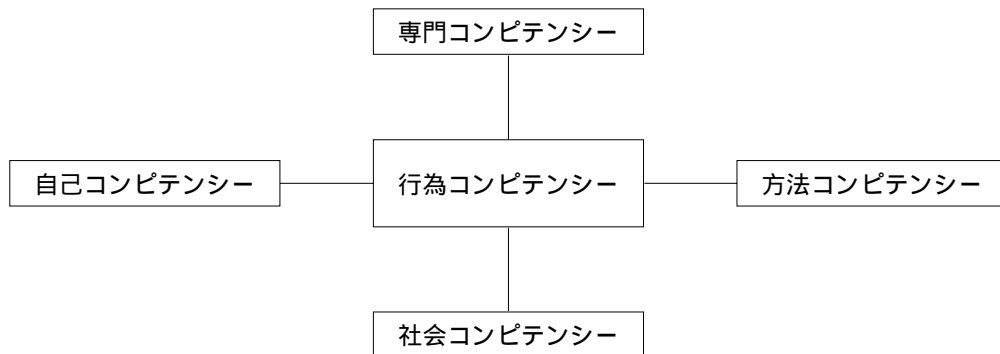


図1 コンピテンシー・モデル（レーマン/ニーケ）

Ⅲ． 諸州共同版のコンピテンシー規定

1. 諸州共同版学習指導要領

連邦制の伝統に対応して州の文化主権が保たれているドイツにおいて、通常、行政規則という法形式で制定される学習指導要領は、ごく一部の例外を除けば州ごとに制定されてきた。ベルリン、ブランデンブルク、メクレンブルク・フォアポンメルンの3州にプレーメンを加えた合計4つの州による諸州共同版学習指導要領の制定¹³は、以下の枠組みで進められた。

まず、諸州による基礎学校学習指導要領の共同開発について、それは「1回限りのプロジェクト」として、その共同プロジェクトは「学校と授業の質への挑戦」に向けられたものであると位置づけられていた¹⁴。学習指導要領制定までの行程表によると、諸州文部省が学習指導要領策定委員会に委託したのが2002年8月、学習指導要領のうち総則案の完成が同年12月、全体案の完成が2003年9月、その全体案に対する

ヒアリングが同年12月まで、修正と製本サンプルの完成が2004年5月まで、同年7月30日までに各学校への配送を終了させることになっていた。PISA2000のショッキングな結果を受けて、取るべき学力政策が決議されたKMKの「7つの行動分野」(2001年12月5・6日)、そして2002年5月23・24日には、基礎学校修了(第4学年)や中級学校修了(第10学年)の各段階の到達目標を示した全国共通の「国家的教育スタンダード」を定めることの方針がKMKで決議された¹⁵。諸州は、これらの決議を受けてから共同開発に着手したことになる。国家的教育スタンダードそのものは2003年12月(中級学校第10学年)と2004年10月(基礎学校第4学年及び基幹学校第9学年)にKMKで決議されることになるが、その動きに呼応して参画した諸州が「サイン」を發し、連邦的なイニシアチブを取ることを意図していたとみてよいだろう。TIMSSやPISA、IGLU等の学力比較調査で州間の児童生徒の平均獲得点差が顕在化し、地域格差への不満が募る一方、実際にはドイツ全体で2000種類以上ものカリキュラム(学習指導要領)が存在し、これに旧来から提起され続けてきた他州への引越しのケースに際しての教育内容提供の州間不一致の問題等が結びつけられるなどして批判が高まる中で、4州が共同で学習指導要領を制定するという、カリキュラム開発のための新たな協力の枠組みがつくられた。どれほど当事者に認識されていたかは確かめられないが、この共同開発がカリキュラムの国家的標準化を進める働きをしたことになる¹⁶。

実際の枠組みとしては、ドイツ語と数学の2教科は4州共同で、事実教授、芸術、音楽、スポーツはブレーメンを除く3州共同で、生物学、歴史・社会科、政治教育・社会科、地理学はベルリンとブランデンブルクの共同で開発された。なお後述する事実教授の諸州共同版学習指導要領の策定委員は、クラウス・マイスナーとマルチン・ハルテン(ベルリン)、ヘルムート・チルヒとケルスチン・ホッホハイム(メクレンブルク・フォアポンメルン)、エラルド・クレーヴィッツとガブリエレ・ホールバイン(ブランデンブルク)の各氏が担当した。

2. 諸州共同版におけるコンピテンシーの枠組みと規定

初等教育は、就学前の子どもが培ってきた諸経験に基づいて、中等教育以降の学校教育を受けるための、そして又、学卒後の自立した生涯学習のための基礎教育を提供する役割を果たさなければならない。諸州共同版における基礎教育(Grundlegende Bildung)は、個性の強化、接続と生涯学習、共同決定力と参加する力の3つと深いかわりをもつ¹⁷。すなわち主体的な学習を軸に、教育課程上の学校種間の接続(縦の接続)、知のネットワーク化のための教科間の接続及び地域社会(生活圏)との接続(横の接続)に関して十分な構造化を図りつつ、知の社会的構成をも含めた協同的な学習を視野に入れて取組まれるものとして位置づけられている。

事実教授の学習目的は、行為コンピテンシーの習得にある。これは児童の全人的・調和的発達を目指す教育観から導き出されたものである。それは、認識的な力と社会的な力、技能、習慣や態度の相互的な関係の中で発揮される力であり、事象コンピテンシー、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各コンピテンシー・ファクターによって構成される。行為コンピテンシーは、予め教育課程の基準として示された単元内容の学習だけでそのまま身に付く資質・能力ではない。つまり、「授業内容として児童の関心、経験や体験したことを摂取することがその下支えになる」¹⁸のであるから、授業内容を学習者の必然的な学びのコンテキストやシチュエーションに結びつけることとともに、学習者の内的な学習ソースと結びつけることが大切にされている。そして行為コンピテンシーは各教科の学習で育成するものであり、そうすることでネットワーク化された資質・能力が身に付くと考えられている。教科の枠を越えて育成される行為コンピテンシーの各ファクターの大枠は、以下のように規定される。

表2 教科の枠を超えて育成される行為コンピテンシーの包括規定

事象コンピテンシー	内容を理解する力、知識のもつ法則性や構造を認識する力、情報を理解する力、補足事柄と重要事項とを区別する力、専門概念を用いて事実や現象を記述する力、疑問を持ち、自己の解決方法を見つけ、事実在即して批判する力
方法コンピテンシー	教科直結のそして教科横断的な学習方略・方式・操作技術の力、様々なメディアから情報を入手し、精選し、整理する力、仮定したことを理由づけ、検証し、論拠を挙げ判断する力、時間を上手に使い、計画的にかつ目標を定めて作業する力、戦略的に読み解く力
社会コンピテンシー	移りゆく社会状況の中で自他の一致を図りながら目標を追求する力、論拠に立って理解し、争いを解決する力、ルールを決め、共通事項に責任を持つ力
自己コンピテンシー	自信と自尊感情及び心理的独立と信頼の力、自己の長所と短所を認識し、成功を見込み、楽しむ力、失敗を克服し、不安を退ける力、若年層と高齢層、強者と弱者等の状況に応じて見方を変えることができる力、自立して活動し、自分の行動計画を立て、それを批判的に検証する力、決定し、それを根拠づけ、責任を自覚する力、自分の健康に責任をとる力

上記の4つのコンピテンシー・ファクターは、統合教科「事実教授」ではその固有の視点からどのように規定されるべきなのだろうか²⁰。

まず事象コンピテンシー (Sachkompetenz) についてであるが、これは統合教科「事実教授」の教科内容の統合状態と深く関係する。「社会と自然・技術の現象理解」¹が大前提にあり、教科特有の個々の力も、結局のところこれらの内容の学習を通して形成されることになる。民主主義や権利に関する諸原則、人権の理念を理解し、それにしがたった行動がとれるようになること。空間に関するさまざまな体験、自然現象について物理や化学や生物学の説明を頼りに理解すること。時間の観念を発達させ、人の営みによってつくられ変えられうる生活の諸条件を説明すること。技術の基礎知識、作用と条件の関連性、技術知識の応用、技術を用いたことの結末について批判的に向かい合う姿勢を身に付けること。さらには、メディアで提供されたものを利用して判断する力や自分で作成する力を育成することである。社会生活を送る上での基本原則の理解と行動様式の習得、自然現象や技術等の理解が事象コンピテンシーの主なものである。

事象コンピテンシーが応用的な知識理解に重点を置くのに対して、方法コンピテンシー (Methodenkompetenz) は、学習技能やスキルの習得を主とするものである。もちろん、そこでは特定の教材 (対象) にしか使用できない、パターン化された応用の利かない操作知の獲得が図られているのではない。対象や状況に応じて戦略的にそれらが使いこなせるかどうか、むしろこの実践的応用性の方こそが大切だと考えられている。

観察やインタビュー、関連性もしくは実践的なかわりの認識を通して、自分が社会に関係していることを解明するのであるが、そこでは問題設定の仕方や仮説の立て方、実験や試行によって結論を導き出す力が育成される。事実教授で育成される方法コンピテンシーの具体例は、たとえば参考資料を使って情報を集め、精査し、さらに調査することや、問題解決までの見通しを立て、事実に基づいて立証していくこと、対象やプロセスの違いや類似性、共通性を見いだすために、細目を列挙するあるいは一般化したりすること、あるいは自然や社会の現象を観察し、記録し、分析し、判断すること、技術分野にかかわる簡単なものを計画・制作する場合にも、基礎技術を応用しようとする、などである。学習結果をプレゼンテーションする力もこのコンピテンシーに含まれる。

次に3つめの社会コンピテンシーであるが、これは協同で学習し、他者を尊重し、責任ある行動をとることを主たるものとする。たとえば、自分と自分の環境に責任を持つこと、そしてそのことを自分自身にも他者にも確認する経験をすること、共同体としての結びつきの体験をすること、人間の多様性に気づき、

他者と寛容をもって交際すること、他者(異性)を十分に理解して付き合うためにも人の身体に関する知識とつなげて考えられること、女の子と男の子の間で異なる興味・考え方・役割意識と対峙してみ、お互いに認め合えること、などである。ある歴史的な出来事についてその時代の社会条件を理解するために、視点を転換させて物事を捉えることができること、他者の問題を扱う時に、その当事者の考えを踏まえられること、他者とコミュニケーションをとる時に事実に基づいて説明する姿勢をとることなどが具体的に挙げられるものである。

自己コンピテンシーについては、自ら気づき、調整し、動機づけ、自分の能力に自信を深めることである。自己の価値尺度を開発し、その正当性や共同体に対する自らの意味を経験すること、自分の状況と重ね合わせて歴史上の出来事を省察すること、年齢相応に環境にやさしい行動ができること、自然科学的な関連性を解明し問題解決を探索すること、豊かにするものとしての技術を経験すると同時に、技術のネガティブな作用についても反省的に捉えられることなどが、その主なものである。

IV. 教育スタンダードとしての事実教授カリキュラム

1. 統合教科「事実教授」のスタンダード

冒頭で述べたように、KMKは2003・04年に国家的教育スタンダードを決議したが、これは学校に対する社会の側からの諸要求に関して一般化された教育目標をマニフェストとして、そこではある特定の学年までに児童生徒が獲得しなければならないコンピテンシーが描かれている²²。これに対して諸州共同版のスタンダードは、基礎学校終了時までには児童の能力が到達していなければならないコンピテンシーを、教科ごとに2学年単位で具体化して描出したものである。このスタンダードは、指導計画、授業活動、個別指導、成績評価、各学校の内外評価等、学校における様々な次元において質の保証と改善のためのツールとして、そしてまた学校間の比較を可能にする尺度として直接実践の中で機能する²³。

以下のスタンダードは、統合教科「事実教授」において、「児童が基礎学校の終了時までには獲得しなければならないコンピテンシーを記述したもの」²⁴である。その場合のスタンダードは、事実教授に設定された7つのテーマ領域(単元)をクロスするスタンダードと、各テーマ領域特有のスタンダードに大別される。

まず、7つのテーマ領域をクロスするスタンダードは、以下の通りである²⁵。これは、各テーマ領域特有のスタンダードの上位に位置する事実教授の共通スタンダードということになる。

自然現象や社会現象を観察し、的確な説明方法を見つけられること

諸関連を言葉の上で分かりやすく客観的に正しく表現し、なおかつ専門用語にも一定程度において対応できること

事実の上から議論し、共同で決定すること

実験を計画し、実行し、検討すること

観察したこと、調べたこと、実験したこと、探索したことの結果を記録として残すのに適切なメディアや方法を選択すること

結果を解釈し、それをプレゼンで表すこと

文章や図表、地図、スケッチ、グラフィックや統計グラフの読解と作成

各テーマ領域特有のスタンダードについては、次のようにテーマごとに示される²⁶。

「自分に気づく」のスタンダード

健康を促進する生活様式を明らかにし、そのように生活する。

自他の違いを言い表し、自分と他者のそれぞれの長所と短所を見定める。

文化背景を考慮に入れつつ、性別特有の役割や態度を比較する。

「いっしょに生活する」のスタンダード

自国と他国における様々な共生の在り方を言い表す。

自他及び環境に対する責任を自覚し、民主的な決定に参加する。

消費欲や消費行動に影響を及ぼす諸要因を分析する。

グローバル化する生産の例を挙げ、行き着く結論を言い表す。

家族、クラス、学校において共同生活する場合の権利を言い表し、そこから生じる義務を守る。

争いの原因を取り上げ、争いを管理する方策を用い、様々に起こりうる暴力を認識し、適切に対処する。

「自然現象を解明する」のスタンダード

命のメルクマールとして、生殖、発達、新陳代謝を詳しく説明する。

水、火、影、光、磁石、電気が人間の生活に大切なことを説明する。

天気の問題やその人間の生活に及ぼす影響を観察・記述・説明する。

自然と交わる中で責任感を持ち、環境保護の視点に注意を払う。

自然に係る問題設定を取扱うために自然科学の手法を選択し、それを応用する。

「空間を発見する」のスタンダード

その空間に刻み込まれた地域特有の自然ファクター（起源・地積・河川・土地・植物・動物）や社会ファクター（集落・交通路・工業・農業）を挙げ、それらの関連性を言い表す。

空間的な構造を把握し、それを説明に使う。

歩行者や自転車走者として規則を守る態度を身に付け、交通空間の中でより安全に移動する。

空間の利用や改造の場合の人間の責任を詳しく描き、適切に行動する。

「時間と歴史を理解する」のスタンダード

多様な時間概念を区別し、正しく言葉で使用する。

時間を測定する器具、カレンダー、時間枠の助けを借りて多様な時間感覚を構成する。

現在の生活のために歴史的出来事の意味を、選択した事例にそって詳しく述べる。

選択した歴史的出来事を取扱うためにそれを多様な出典から明らかにし、得た情報を関連づけ、価値づける。

「技術を把握する」のスタンダード

分解と組み立てを通して技術的な関連性と機能について詳しく説明する。

素材と道具を適切に用いる。

技術的な解決を計画し、実行し、検証し、評価する。

作図や製図を通して、設計の結果を詳しく述べる。

製作の手順を正確に記述する。

技術の悪影響について判断し、例を挙げて詳細な説明をする。

「メディアを利用する」のスタンダード

娯楽、情報、コミュニケーションのためにメディアが提供するものを利用し、自分のメディアの利用量を見積もる。

メディア作品を作り、それをプレゼンテーションする。

コンピュータとその付属品を適切に操作する。

情報媒体、コミュニケーション媒体、プレゼン媒体として、コンピュータやデータバンク、インターネットを利用する。

2. 事実教授の単元構成と単元内容

1) 教科の基本特性

教育課程の基準の示し方は、コンピテンシーの明確化等に見られるように、スタンダードの導入によって変化した。それでは、上記のスタンダードを児童に習得させるために、事実教授の単元構成・内容にも大きな転換が迫られたのだろうか。結論的に述べると、諸州共同版は、これまでの事実教授のカリキュラム開発史の延長線上にあり、単元の構成と内容にそれほど大きな質的転換を迫ったものではない。

これまでの事実教授の統合教科としての特性は、一つには、自然・技術と社会の内容を中核にした教科

として教科内統合のあり方を提供してきたことである。もう一つには、これに諸教科横断的授業(総合的学習)の要となる教科として、とりわけリアリティをともなう児童の生活現実をありのままに全体的に解明するための合科的・関連的指導の視点を補強してきたことである。この特性について教育課程の基準で示されているのは、「事実教授は独立した教科であるものの、同時に第1学年から第4学年の諸教科を関連づける構成要素として理解される。それは、児童の生活界の諸現象に関して複合的に考察し取扱う可能性を提供することになる。」²⁷ということであり、これまでと比べても統合教科の基本的なスタンスに大きな転換はみられない。この点をベルリン州文部省の「学校開発計画2006-2011」で補足すると、「現在の基礎学校教授学は、児童と事象への方向づけにバランスをとることを特徴にしており、各教科の細分化を避けるために教科発展的・諸教科関連的授業を取入れる」²⁸のであり、複数教科を接続させることによる知のネットワーク化が大切になる。

教科の基本的な特性に係わって従来よりも踏み出して解釈されている点を挙げると、それは、「児童は、益々、自立的かつ自覚的に世界を調べ認識するための方法を用いることを学習し、そうすることで方法のレパートリーを拡大する」²⁹としたところである。これに関しては、「学習するための学習」によって形式知といわれてきた多様な学習技能の習得がこれまで以上に強調されている。このことから各テーマ領域のスタンダードが「～をする」の形式で規定されていることの理由も理解できるだろう。

次に、事実教授は統合教科であること、そしてその特性を前提としつつも、なおかつ本来的には、特に知の精選が問われる場合には、その知識・技能の構成に当たり個別関連諸科学の展望(パースペクト)を踏まえる必要があるという。事実教授は、あくまで確固たる専門諸科学の知見の上に成り立つ構成的学習を基盤にしているのである。この解釈において見逃してならないのが、事実教授のカリキュラム開発史で幾度も登場してきた二視点融合論である。教育課程の基準でも、「児童志向と科学志向(Kind- und Wissenschaftsorientierung)」³⁰の二面的開示を忘れていない。事実教授は、児童の「自発的な諸経験、推測、考えを、徐々に科学志向の認識へと橋渡ししていく、その連続的なプロセスとして理解される」³¹のである。個別関連諸科学の展望については、社会学・文化学のパースペクト、空間関連のパースペクト、歴史的パースペクト、自然関連のパースペクト、技術のパースペクトが挙げられているが、ここでも「統合」の特性として、「5つの選択された異なるパースペクトの下に、それらが授業では多視点性(Mehrperspektivität)の意味においてネットワーク化される」³²と述べられる。「子ども」と「科学」、「教科(分化)」と「合科・関連(統合)」は、AかBのどちらかというオールタナティブな選択肢ではなく、調和的・融合的な考え方における理解が求められるところであろう。

なお、この5つのパースペクトについては、教科教育学会であるところの「事実教授学会(Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts)」が総力を挙げて作成した学会版スタンダード³³に概ねしたがって諸州共同版(教育課程の基準)が制定されている。

2) 単元構成・内容

事実教授は、合計7つのテーマ領域(単元)で構成され、その内容は第1・2学年と第3・4学年の2学年ごとに示されている。基礎学校の実事教授の役割は、就学前に蓄積した児童の既有経験を足がかりに学習を進め、第5学年以後の教科別授業につなげていくことであり、この架橋的役割を示しているのが図2である。そして単元内容の一覧が表3である。それは基礎学校の4年間で同一の単元名の内容が2回繰り返される編成の仕方である。

教育課程の基準の示し方で新たな試みが加えられたのが、教育課程の基準における教科間及び教科内の単元間の関連づけの可視化である。各教科の単元内容レベルで、その学習内容がどの教科のどの単元と関連し、同一教科内でも他のどの単元と結びついているのかを記号で明示したことである。前者についてはの記号が、後者についてはの記号が添えて示された³⁴。これは、1970年代に開発され、改良されてきたバーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領の「記号表示方式」³⁵を諸州共同版で採用したとみてよいだろう。各学校や授業者個人の裁量で単元内容の関連づけを十分に保証することは簡単ではない。合科的・関連的指導を学習指導要領において義務づける以上、教育課程の基準としての教科横断的な可視性の確保は、授業計画の作成において、そして授業の実施においても不可欠なことである。



図2 事実教授の架橋的位置づけ

表3 事実教授の単元内容一覧

第1・2学年及び第3・4学年	
自分に気づく	健康促進、 性差と性の役割
いっしょに生活する	共同生活の姿、 消費者として行動する、 文化の多様性
自然現象を解明する	動物、 植物、 ビオトープ、 水、 火、 音の現象、 視覚現象、 磁石
空間を発見する	空間を知覚する、 空間を解明する、 空間を活用する
時間と歴史を理解する	自然における時間の推移、 時間を計画的に上手に使う、 発展と変化
技術を把握する	製作と構成、 技術の発展と生産方法、 道具の扱い
メディアを利用する	メディアを活用し、見積み、制作する、 コンピュータを使って作業する

V. おわりに

学力の規定に関して、構成主義（Konstruktivismus）の学習論が広まるとともに、90年代には新しい学習観を表現するのに「鍵的資質」の用語が頻繁に使用されたが、他方それは学力要素の無限の拡張の問題を引き起こすことになった。この多様化の問題を解消するために、そしてより厳選され構造化された能力を示す用語へと再規定することの必要性から、当時、経営学の分野で使われていた「コンピテンシー」が教育学領域で普及していった。これは、一つには欧州共同体において様々な次元での制度の共通化が進行する中で、教育分野においても共通史観の確認を目指したヨーロッパの歴史教科書づくりや教育資格の共有化を初めとして、欧州を中心とする国際標準の学力の検討がなされてきたこと、そして二つにはTIMSSやPISAなど国際比較学力調査が各国の教育政策に影響を及ぼし始める中で、標準的な教育内容を国家的な基準として示す「教育スタンダード」の施策の展開とも符号する。少なくともドイツにおいては、コンピテンシーによる新たな構造化された学力規定と教育課程行政における教育内容の標準化の施策は、完全に一致はしなくても、それ相応に表裏一体の関係で捉えられていくべきである。

諸州共同版基礎学校学習指導要領では、育成する学力として、行為コンピテンシーを上位概念に、事象コンピテンシー、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つの学力の枠組みが定められ、各教科特有の視点から具体化されていた。これらのコンピテンシーは、教育課程の基準として示された学習指導要領（スタンダード）の単元内容を定式的に学習するだけで身に付くものではないことは、その基準の中で強調されていたとおりである。統合教科「事実教授」カリキュラムを見る限り、コ

ンピテンシーの明確化や知識・技能の構成に当たっての個別専門諸科学の展望(パースペクト)の導入等による一定の変化が確認できる一方,児童の視点と科学の視点の二視点融合論,多視点性の確保とそれよる知のネットワーク化,教科内統合及び諸教科横断的・関連的指導の重視等において,70年代以降積み上げられてきた教科の基本特性は踏襲されているとみるべきである。

【注】

- 1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. 2003, S. 9.
- 2 「教育」という枕詞こそ外されてはいるが,諸州共同版学習指導要領の教科(単元)特有のコンピテンシーの一覧に「スタンダード」の言葉が用いられている。このように様々な次元で「スタンダード」の用語が用いられるので,どの次元の語法であるのかに注意しておかなければならない。
- 3 Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz Verlag, S. 27 - 28.
- 4 Lehmann, Gabrielle / Nieke, Wolfgang: Zum Kompetenz-Modell. 2000, S. 1 - 14 (<http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>).
- 5 Vgl. ebenda, S. 1.
- 6 Ebenda, S. 2.
- 7 Vgl. ebenda, S. 5.
- 8 Klippert, Heinz: Methodentraining. Beltz Verlag 1996.
- 9 Lehmann / Nieke, S. 6.
- 10 Ebenda, S. 5.
- 11 Ebenda, S. 2. なお,「コンピテンシー」の用語は,近年になって初めて用いられたわけではない。たとえば,ハインリッヒ・ロートは、『教育的人間学』の中で,その時々新しいアプローチや課題に対して,自身の諸能力を自由自在に操作できる状態にあることを「成人性(Mündigkeit)」と呼び,それは,自己コンピテンシー(Selbstkompetenz),事象コンピテンシー(Sachkompetenz),社会コンピテンシー(Sozialkompetenz)の3つの能力を身に付けている状態であると解釈している(vgl. Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie Bd. II. Schroedel Verlag 1971)。また,70年代初頭のバーデン・ヴュルテンベルク州における事実教授のカリキュラム開発の途上において,75年暫定版の第一次草案の段階において,その目標規定にかかわって「行為能力(Handlungsfähigkeit)を上位概念に,事象コンピテンシー(Sachliche Kompetenz),社会コンピテンシー(Soziale Kompetenz),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列していた(拙稿「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ページ参照)。
- 12 ヘルマン・アベナリウス(結城忠監訳)『ドイツの学校と教育法制』教育開発研究所 2004年 A1ページ参照。
- 13 諸州共同版基礎学校学習指導要領の4州の文部大臣による連名の「諸州共同のまえがき」で述べられている通り,4つの州による共同開発は戦後のドイツにおいて他に例を見ない(Vgl. Boger, Klaus / Reiche, Steffen / Lemke, Willi / Metelmann, Hans-Robert: Gemeinsames Vorwort der Minister und Senatoren der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern zu den länderübergreifend erarbeiteten Rahmenlehrplänen für die Grundschule. 2004.)。
- 14 Rahmenlehrplanentwicklung in der Grundschule 2002 - 2004. Vgl. http://www.plib.brandenburg.de/ra_pl_gs/main.htm
- 15 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),同「ドイツの教育改革と学力モデル」(拙編著『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)を参照。
- 16 Vgl. Boger, Klaus / Reiche, Steffen u.a./ Lemke, Willi / Metelmann, Hans-Robert.
- 17 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmen-

lehrplan Grundschule Sachunterricht 2004 S.7 .

- 18 Ebenda, S.9 .
- 19 Ebenda . 表は 4つのコンピテンシー・ファクターに関する学習指導要領の説明から能力規定に関連するものを拾い上げ、それに「力」をつけて表記して筆者がまとめたものである。
- 20 Ebenda, S.17 - 18 .
- 21 Ebenda, S.17 .
- 22 Vgl. ebenda, S.10 . なお、教育スタンダードは、以下の7つのメルクマールを有する。各教科の基本原理をはっきりと際立たせていること、知識のストックも含めて課程修了までに児童生徒が獲得すべきコンピテンシーを詳細に記述していること、それぞれのコンピテンシー領域に対して明確に定義づけられた要求を含んでいて、その基盤の上に期待される成果を詳細に記述していること、コア・カリキュラムや学校の特色を出すための余地の基盤の上に効果的な教育行為を行なう前提に基づいていること、学校関係者とともに興味を抱く一般住民にも分かりやすくはっきりと文章で示されていること、学校種に限定されず、教師、親、児童生徒のいずれに照らしても、学習者に求められている能力や知識が認識できるように課題例が具体的であること、州特有のそして州の枠を越えた効果の比較、また学校内部での平行作業を実施するための基盤を提供していること、である (Senatorverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildung für Berlin. Schulentwicklungsplan für die Jahre 2006 bis 2011 .2006 S.10))
- 23 Vgl. ebenda.
- 24 Ebenda, S.19 .
- 25 Ebenda.
- 26 Ebenda, S.19 - 21 .
- 27 学習指導要領の総則(「基礎学校の教育」)でも、以下の説明がなされている。「児童は、自分の周辺の現実を、各教科に区分して知覚しているのでなく、様々な見方から、そして複合的な現象としてそうしているのである。・・・教科内の関連づけをはっきりと示すと同時に、教科の枠を越えた学習や諸教科関連的学習を可能にするプロジェクト志向の活動が開発される。」(ebenda, S.13)
- 28 Senatorverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildung für Berlin, S.52 .
- 29 Ebenda, S.22 .
- 30 Ebenda.
- 31 Ebenda.
- 32 Ebenda.
- 33 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts(GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt 2002 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 = 実践研究 =』第8巻 2006年 ,149 - 162ページ) 参照。
- 34 Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht の単元内容一覧 (31 - 45ページ) を参照。
- 35 拙稿「ドイツ基礎学校における統合教科『事実教授』のカリキュラム構成と諸教科横断的授業 バーデン・ヴュルテンベルク州の77年版学習指導要領を対象に」(『岐阜大学教育学部教育学・心理学研究紀要』第16号 2004年 ,55 - 71ページ) 参照。
- 36 Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht, S.26 .

(受理年月日 : 2007年 9月 5日)