

# ドイツの統合教科「事実教授」のカリキュラムとコンピテンシー

～ハンブルク州2010年版基礎学校学習指導要領の検討～

The Curriculum Concerning the Integrated Subject “Sachunterricht” and the Competencies in German Primary School

原 田 信 之\*

HARADA Nobuyuki

キーワード：コンピテンシー・モデル，学力，教科の枠を超えたコンピテンシー，二視点融合論，ヴァイネルト

## I. はじめに

TIMSS1995とPISA2000の調査結果は、ドイツの生徒の学力不振を映し出すものとなった。このため、各州文部大臣常設会議（KMK）はアクションプラン「7つの行動分野」<sup>1</sup>を決議し、主要教科に対しては全国共通の「教育スタンダード (Bildungsstandards)」を定め、授業の質保証の方針を打ち出した。各州においても学力向上を重点課題とし、コンピテンシー志向のカリキュラム改革が進められてきた。現時点で公表されている過去3回のPISA調査の結果を見る限り、ヨーロッパにおいて人口規模が5000万人を超える他の先進国がランキングを下げると一方、ドイツはランキングにおいても相対的位置を向上させる上向き傾向にあり、一連の学力向上策の成果は徐々に現れはじめているとみられる。

ドイツにおいて学力とは何かという場合の、いわゆる学力の構成要素はコンピテンシーの概念で把握されることが多い。コンピテンシー (Kompetenz)とは、辞書の上では「(専門家としての) 知識, 能力, 資格」, 「(母国語を自由にあやつる) 言語能力」<sup>2</sup>という意味をもつ。近年、この概念は論者により様々に定義されてきたことから、概念の混乱が指摘されているが、ヴァイネルトの定義が一定の共通理解の拠り所となっている。その定義とは、コンピテンシーを「所定の問題を解決するために、個々人が自在に操作でき、そして習得可能な認知的能力・技能であるとともに、多種多様な状況下での問題解決に効果的か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した動機や意欲、社会性である」<sup>3</sup>とし、狭く限定的なスキルとは明確に区別されている。

本稿では、ドイツにおけるコンピテンシーとコンピテンシー・モデルの考え方を整理し、公的カリキュラムにおいて、コンピテンシーはどのように定義され、どのような構成要素を有するものとして構想されているのか、教科の教育課程の基準レベルではどのように規定されているのかを、ハンブルク州2010年版基礎学校学習指導要領（以下、「2010年版」と略す）に基づき、統合教科「事実教授」を主な対象にして明らかにする。その際、教科特有のコンピテンシーと教科の枠を超えたコンピテンシーの両面から学力を形成しようとするカリキュラム構想や授業原理にも言及する。

PISAショック以後に学習指導要領を改訂したドイツ各州の多くが、名称の違いこそあれ、4つのコンピテンシー・ファクター（教科コンピテンシー、方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー）を主たる構成要素にもつ「レーマン／ニケ型コンピテンシー・モデル」<sup>4</sup>を採用

\* 岐阜大学大学院教育学研究科（教職大学院）

していることをこれまで筆者は指摘し、バーデン・ヴュルテンベルク州2004年版学習指導要領や諸州共同版学習指導要領などを取り上げてきた。ハンブルク州の新学習指導要領は、この傾向を踏襲しているのだろうか。それとも新たな学力の枠組みや考え方が提示されたのだろうか。ドイツの近年の学力改革の動向を踏まえて論述することにする。

## II. コンピテンシーとコンピテンシー・モデル

### 1. F.E.ヴァイネルトのコンピテンシー概念

PISAショック後のドイツでは、PISA調査で測定しようとしている学力の中身に関心が向けられてきた。特にその傾向を加速させたのが、各州文部大臣常設会議（KMK）が2003/04年に決議した各州共通の「教育スタンダード」<sup>5</sup>である。これらを通しドイツでは、常にコンピテンシー概念が争点的になってきた。教育スタンダードは、基礎学校に対してはドイツ語と数学、基幹学校に対してはこれらに第一外国語を加え、中級学校に対しては更に理系3教科を加えて作成された。現在のところ、これら主要教科のスタンダードが存在するだけである。

教育スタンダードは「生徒に期待される学習成果」を得るために、教育活動の諸目標を精査し、「各課程修了学年までに生徒が獲得すべきコンピテンシーが何かを定めたもの」<sup>6</sup>である。従来の学習指導要領が教育課程の基準として、「どんな内容で教えるのか」を中心に記述してきたのに対し、教育スタンダードは、所定の学力水準を示すガイドラインとあってよい。教育スタンダードが果たす本質的な役割は2つある。一つは、各学校を共通の義務的な目標に指し向けることであり、二つは、学習成果の把握と評価のための基盤を形成することである<sup>7</sup>。教育スタンダードに定められているのは、子どもが特定学年までに最低限 (mindestens) どのようなコンピテンシーを身に付けておくべきかという学力の共通事項である。それは、連邦制国家においては各州の専権事項である学習指導要領に反映されてこそ、所定の目的が実現されることになる。

なお、上記以外の教科については、各教科教育学の専門学会が学会版スタンダードを作成してきた。本稿で取り上げる事実教授については、各州が学習指導要領を改訂する際に、事実教授学会版のスタンダード<sup>8</sup>を踏まえて作成した痕跡を読み取ることができる。

さて、コンピテンシーの概念については、F.E.ヴァイネルトの定義が共通理解の拠り所になっていると述べた。彼の言説は、OECDのDeSeCoプロジェクト報告書『キー・コンピテンシー（邦訳タイトル）』でもしばしば取り上げられているが、そのヴァイネルトに従えば、コンピテンシーとは「所定の問題を解決するために、個々人が自在に操作でき、そして習得可能な認知的能力・技能であるとともに、多種多様な状況下での問題解決に効果的か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した動機や意欲、社会性である」<sup>9</sup>また彼は、DeSeCoプロジェクトのもう一つの報告書『キー・コンピテンシーの定義と選択 (Defining and Selecting Key Competencies)』に収められた論文「コンピテンシーのコンセプト」の中で、コンピテンシーという概念には「成功へと導く出会いに必要とされる必須の要求として、認知要素、動機づけとなる要素、倫理要素、意志決定の要素、社会的要素が含まれている」<sup>10</sup>という。

ヴァイネルトは、そもそも授業を通して育かれた学力、即ち、「学校における授業の成果」は、3つの側面から把握されてきたという。その3つとは、物理・外国語・音楽等の「教科コンピテンシー (fachliche Kompetenz)」, 問題解決やチーム力などを主とする「教科横断的コンピテンシー (fachübergreifende Kompetenz)」, そして「行為コンピテンシー (Handlungskompetenz)」であり、これらの視点を踏まえて彼はコンピテンシー概念を構想していた<sup>11</sup>。ヴァイネルトは、このうちの行為コンピテンシーを、「認知的ではあるが、社会的、意欲的、決断的でもあり、しばしばモラル的でもある能力を含んでおり、多種多様な生活状況の中で効果的かつ責任も自覚して、身に付けた知識や

技能を活用できるようにする」<sup>12</sup> 能力としている。これから判断できることは、ヴァイネルトの行為コンピテンシーは、実生活や実社会、あるいはそれに近い問題解決の文脈において、習得した知識・技能を生きて働かせる“実践活用力”を指向しているということである。

これについては更なる検討を要するが、ヴァイネルトのコンピテンシーの考え方の立脚点として認識しておかなければならない。これまで、「教科学力か、それとも教科横断的の学力か。知識習得か、それとも何かができるようになること (Können) か。認知コンピテンシーか、それとも行為コンピテンシーか。」<sup>13</sup> という二者択一的なパラダイムが設定せられ、それが絶えず論争の火種になってきた。「将来において、教科学力 (fachliche Leistungen) はますます重要性を低下させていき、教科横断的なコンピテンシーの意味の重要性は増す一方であろう」<sup>14</sup> と述べられたところから、彼が学力の行方をどのように展望していたかがわかる。

## 2. 教育フォーラム「未来のコンピテンシー」

連邦政府の政権交代を果たした選挙でSPD/緑の党が公約に掲げ、1999年に発足させた教育フォーラム<sup>15</sup>は、教育制度改革や学力向上策について学識者や市民等の意見を幅広く徴収し、2001年末の解散までに13冊の報告書と4冊の最終報告書をまとめた。

当時の連立与党による教育改革の考え方は、教育フォーラムでの議論を集約した12項目の勧告文から伺い知ることができる。この勧告文の第7番目は「未来のコンピテンシー：持続性のある教科知と教科横断的なコンピテンシー」であり、ここに学力向上策のフレームとなる考え方が示されている。未来の学力は、教科知と教科横断的コンピテンシーのどちらか一方の獲得を優先させてはならない。「行為コンピテンシーを獲得するには、教科知と教科横断的コンピテンシーは同等に価値あるものとみなすべきである」<sup>16</sup> として、両者の同等性が繰り返し強調されている。こうした二面的開示の考え方は、「たとえ少数に過ぎなくとも、教育諸機関においても個人においても、教科横断的コンピテンシーの仲介や獲得は、今日、要求されている価値である」<sup>17</sup> と主張され、先のヴァイネルトと相通じる認識を示した。

この教科横断的コンピテンシーが何を指すのかについては、方法コンピテンシー、意欲、学習を継続させる能力、言語やメディアの操作力、理数の基本コンピテンシー、社会コンピテンシーを包括するものである<sup>18</sup>とし、必ずしも十分な説明がなされていたわけではないが、ヴァイネルトの立脚点に沿う立場が示されていた。

## 3. コンピテンシー・モデル

コンピテンシー・モデルには、「構成要素モデル (Komponentenmodell)」と「段階モデル (Stufenmodell)」の大きく分けて2つのタイプがあると言われている<sup>19</sup>。このうち「構成要素モデル」の方は、「構造モデル (Kompetenzstrukturmodell)」と呼ばれることもある。

「構成要素モデル」は、生徒たちへの要求事項として、身に付けることが期待されるコンピテンシーの構成要素を明らかにし、その要素間の関係を示すことを主眼にする。そもそも、一面的な能力を指す場合、もしくはある細目要素だけを切り取って説明する場合には、コンピテンシーの概念は用いない。その場合には、例えば、批判的思考スキル、分析スキルなど語尾に「スキル」を付けるか、知識・技能・意欲などと表現される。ヴァイネルトはこのコンピテンシー概念の特質を、能力・知識・理解・技能・行為・経験・動機づけなどの多様な構成要素が「網状に共振しあうファセット (Facett)」<sup>20</sup>だと説明していた。即ち、コンピテンシーの獲得とは、一つ一つの構成要素の所有を意味するのではない。ファセットとして、複合的な場面や様々な問題状況の中で、習得した知識・技能、経験知、社会的協同行為やモチベーションなどを、適宜、動員したり組み合わせたりする能力を含んでいるのである。

筆者はこれまで、PISAショック以後に学習指導要領を改訂した州の多くで、「レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル」(図1)が採用されていることを論述してきた<sup>21</sup>。このモデルでは基本的に、専門(教科・事象)コンピテンシー、(学習)方法コンピテンシー、自己(パーソナル)コンピテンシー、社会コンピテンシーという4つのコンピテンシー・ファクターを構成要素にもち、これを図式化したものとして、図2～図4の変形型も存在する<sup>22</sup>。

ハンブルク州2010年版では、各教科においてそれぞれの教科コンピテンシーの獲得を目指す一方、自己コンピテンシーと社会コンピテンシーと学習方法コンピテンシーの3つの構成要素からなる「教科の枠を超えて育成するコンピテンシー」の獲得は、すべての教科の授業に共通する課題であり目標であるとしている。「レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル」の枠組みに照らし合わせると、2010年版の事実教授編に示された教科(専門)コンピテンシーの方は、事実教授学会版スタンダードを踏まえて規定され、それ以外の3つのコンピテンシーは、各教科に共通するコンピテンシーとして位置づけられている。

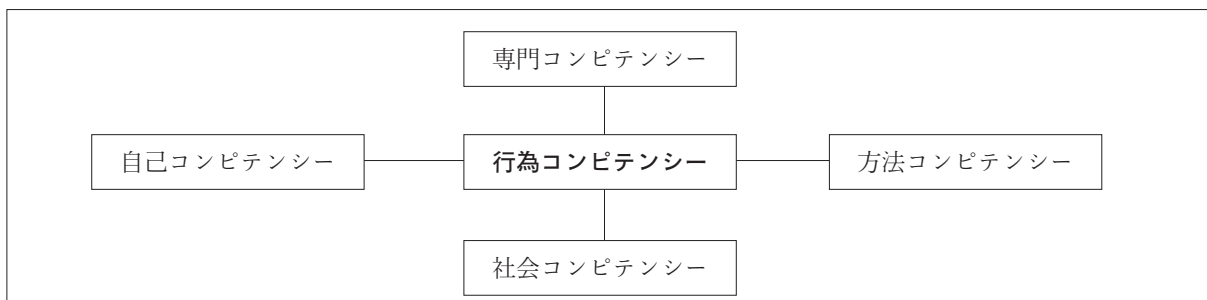


図1 レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル

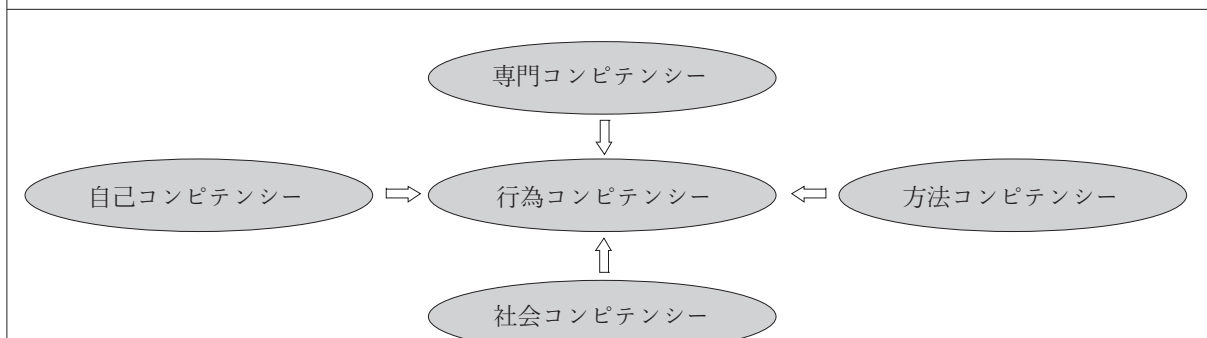


図2 SINUS-T型コンピテンシー・モデル

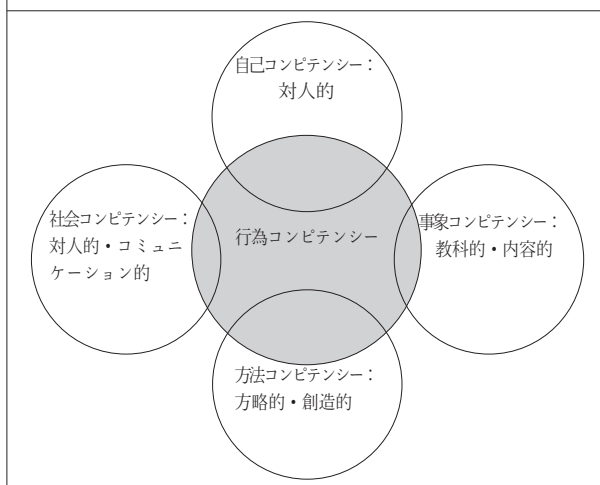


図3 ブレーメン型コンピテンシー・モデル



図4 正方形型コンピテンシー・モデル

### III. ハンブルク州2010年版基礎学校学習指導要領

#### 1. コンピテンシー志向カリキュラム

ハンブルク州の2010年版学習指導要領は、各州文部大臣常設会議（KMK）が2003/04年に決議した教育スタンダード（ドイツ語、数学、第一外国語、自然科学系教科）を共通の基盤とするものである。

この2010年版学習指導要領は、大きく4つの特徴を有する<sup>23</sup>。

第一に、コンピテンシー志向という特徴である。教師が何を教えるのか、その内容を定めたのが従前の学習指導要領であり、所定の学年までに何を生徒ができるようにするのかを定めたのがコンピテンシー志向で定式化したスタンダードである。この場合のコンピテンシーとは、次第に複雑化していく問題の解決を繰り返す中で獲得されるものであり、「ある要求される状況に対応して、自在に扱うことのできる知識や能力や技能、さらに動機や態度や考え方を包含するもの」<sup>24</sup>である。その要求される状況を見定めた上で、次のようなことができれば、その生徒はコンピテンシーを身に付けた有能さをあらわしているという。それは、所有する知識を用いたり、求められる知識を創り出したりする能力を獲得することである。また、事象や行為の主だった関連を認識したり、行動計画を適切に計画したり、可能性のある解決法を創造的に試してみたりできることである。あるいは、行動の仕方を的確に決定したり、知識・能力・技能を自在に操って行為できたり、適切な規準に照らして自己の行為の結果を検証したりすることである。

第二に、最低限のスタンダード (Mindeststandards) という特徴である。この「最低限」に要求するものとは何を指し、何を保証しようとしているのだろうか。

旧学習指導要領と異なるのは、2010年版が所定の学年終了次までに生徒に獲得させなければならぬ最低限の要求 (Mindestanforderung) を文章化したものと位置づけている点である。そうすると各学校には、「当該の時点までに生徒全員がこれらの要求を実現するよう保証すること」が求められる。これに関する説明は、次のようになされている。「個別のケースにおいて、ある一人の生徒がその要求を前もって完全に実現できないことがはっきりと現れている場合に、特別な支援措置が取られなければならない」<sup>25</sup>ということである。また逆に、「特別に学力の高い生徒に対しては、可能な限り最も高度な修了資格を得ることができるよう伸ばすこと」<sup>26</sup>が求められるという。

第三は、拘束力のある義務的内容の削減という特徴である。学習指導要領に示した内容は、各教科等の中核的な構成要素にとどめてあり、そこに示された要求事項をどのような内容（教材）で実現させようとするのかは、基本的に学校が自ら決定すべきことだとされている。

第四の特徴は、学校内カリキュラム (Schulinternes Curriculum) の作成を求めたことにある。学習指導要領次元での内容の削減は、この学校カリキュラムの作成と表裏一体の関係にある。各学校において教科カリキュラムを開発し、全員の生徒が各教科に示された最低限の要求水準に到達し、なおかつできる限り多くの生徒が最低限以上の補足した要求を実現することができるよう、どのような内容と方法でそれを確実なものにしようとしたのか、各学校は具体的に検討し決めておく必要がある。

#### 2. 教科コンピテンシーと教科の枠を超えて育成するコンピテンシー

学校には、現代社会が抱える様々な課題に取り組むことが求められている。その現代的教育課題は、通常、一つの教科の枠には収まらず、複数の教科に関連していることが多い。ハンブルクの小学校では、キャリア教育、健康促進、グローバル教育、異文化間理解教育、メディア教育、性教育、社会・権利教育、環境教育、交通教育の課題領域 (Aufgabengebiet) を扱うこととしている。これらの課題領域を扱う授業では、ネットワーク思考・行為として、各教科等で学んだ知識・技能や生徒の諸経験と結びつける学習過程を通し、人格の発達や豊かな職業生活に重要な意味をもつ「教科の枠を超えて

育成するコンピテンシー (überfachliche Kompetenz)」を生徒が獲得することが求められている。

「学校で生徒たちは、教科コンピテンシーと教科の枠を超えて育成するコンピテンシーを獲得する。各教科の授業ではもちろんとして、諸教科横断的授業や諸教科を接続させる授業においても教科コンピテンシーが仲介される一方、教科の枠を超えて育成するコンピテンシーの仲介は、全教科及び全学校生活の共通の課題であり目標である。」<sup>27</sup>

ここで注意しておきたいのは、教科コンピテンシーは各教科で育成し、教科の枠を超えたコンピテンシーは諸教科横断的授業で育成とする領域区分論の立場ではないということである。この区分にしたがって、育成するコンピテンシーが異なるわけではない。教科の枠を超えて育成するコンピテンシーの獲得は、教育課程全体に共通する課題であり目標でもあり、各教科の授業に共通して求められているのである。

では、2010年版では、どのような教科の枠を超えて育成するコンピテンシーが設定されているのだろうか。一つは、自己コンピテンシー (Selbst-Kompetenz) である。これは、自己の考え、気持ち、関心と交わる生徒の態度を中心に行っている。二つは、社会コンピテンシー (soziale Kompetenz) である。これは、コミュニケーションする、協力する、争いの中でも適切に振舞うといった他者との交わりを中心に行っている。三つは、学習方法コンピテンシー (lernmethodische Kompetenz) である。これは、目標をめざして整然と進めていくことのできる学習力、情報を生み出し表現するためのメディアの利用を中心に行っている<sup>28</sup>。それぞれのコンピテンシーにおいて、具体的に身に付ける行為は表1の通りである。

表1 教科の枠を超えて育成するコンピテンシー

自己コンピテンシー	社会・コミュニケーション コンピテンシー	学習方法コンピテンシー
自分自身や自分の行為を信頼する。	自分の気持ちに気付き、それを表現したり交わったりすることができる。批判や失敗とも交わることができる。	一つの物事に集中して取り組むことができる。
すぐれたコンピテンシーを所有できると信じている。	相手の立場になって考えたり、配慮したり、手助けしたりすることができる。	新しいことに気付き、学んだことを記憶する。
自己の能力を現実的に評価できる。	自分の責任や他者への責任を自覚する。	諸関連を把握したり、関連をつくりだしたりする。
自分の考えを伸ばし、決定し、それを他者に主張する。	対話に参加し、相手に好意的な態度をとる。	創造的なアイデアを持つ。
粘り強く、我慢強い。	グループ内で協同的に活動する。	自立的かつ基礎的に活動したり学んだりする。
イニシアチブや参加意志を示す。	取り決めた規則を守る。	学習の方略を応用する。
何かを創ったり、手際よくやったり、目標を達成したりする意欲をもっている。	争いに適切に対処する。	メディアから情報を取り出すことができる。
新しいことを学ぶのに、好奇心や関心を示す。	多様な価値や矛盾する情報と交わることができる。	情報を選び出し、表現することができる。

教科コンピテンシーと教科の枠を超えて育成するコンピテンシーとでは、学習指導要領における取り扱いが異なる。前者は、初等学校第3学年終了時までと初等学校の修了となる第6学年終了時までの2段階に分けて、それまでに到達する必要がある標準要求が示されているが、後者の方は、そのような措置がとられていない。「生徒の年齢相応に能力を伸ばすよう、教師が継続的に支援したり促進したりする」<sup>29</sup> という指示に留まっている。各学校では、「教科の枠を超えて育成するコンピテンシーについては、学校内カリキュラムで配慮する」<sup>30</sup> 必要があり、学校の自律した取組に委ねられている。

### 3. 統合教科「事実教授」におけるコンピテンシーの育成

自然科学・技術、社会を中核領域とする統合教科「事実教授 (Sachunterricht)」は、1970年代以来、基礎学校の第1～4学年に設置されてきた。4年制基礎学校から6年制初等学校への組織再編に伴い、これが新課程では第1～3学年に縮減され、第4学年から学習領域「社会科学 (Gesellschaftswissenschaften)」と「自然科学・技術 (Naturwissenschaften und Technik)」に分化する措置がとられることとなった。これは各教科において、第3学年終了時までの標準要求を示す措置がとられたためである。したがって、ここで述べる事実教授の教科コンピテンシーは第3学年までを対象にしている。

2010年版事実教授編では、コンピテンシー育成の枠組みはどのように構想されているのだろうか。

事実教授で育成するコンピテンシーの基本的な考え方として、二つの本質的な関連の枠組みがあるという<sup>31</sup>。一つは、子どもの生活界との関連であり、二つは、接続する教科の知識体系との関連である。事実教授の目標は、「自己の生活界の中で知識や情報をえたり、生活界を共に築いたり、年齢相応に自立的かつ責任を自覚して行為したりすることのできるコンピテンシーを獲得する」<sup>32</sup> と同時に、第4学年以後に分化する2つの学習領域の学習前提を形成しておくことにある。コンピテンシーの育成においてこうした二面的開示が構想されているのである。

事実教授は、子どもたちの様々な経験や興味、日常イメージから出発して好奇心や問題意識を伸ばすようにする一方、教科特有の展望や問題設定、認識方法や概念などを、後の学年でより細分化される教科での学習にも備えておかなければならない。事実教授の教科コンピテンシーの育成は、子どもの日常生活・周辺環境などと関連付けながら、ということを一の前提として、後の学年で分化して学ぶ教科の知識・技能等の育成を第二の前提としている。

二面的開示の理論的枠組は、1980年代以降、事実教授学研究において、それ以前の「科学」重視か「子ども」重視かなど、二者択一を迫るオールタナティブな論争を経て、両極の融合論が次第に重要な位置を占めるようになった<sup>33</sup>。こうした二視点融合論の立場から作成されたのが、事実教授学会版スタンダードでもある<sup>34</sup>。

事実教授では、教科コンピテンシーを発達させる一方、教科の枠を超えて育成するコンピテンシーの獲得が目指されている<sup>35</sup>。子どもたちが、社会や生活、自然の実態やこの実態を自分なりに捉えたイメージ、自らの考えや立脚点を定式化して他者に語り、コミュニケーション能力や論証力を身に付けていくことなどを指す。事実教授の授業は多種多様に構想することが可能であり、この構想の多様性が様々な能力の育成に寄与すると考えられている。このことは、「様々な種類のテキストを情報源として利用すれば、読解力 (Lesekompetenz) を高めることができる。」「アクチュアルな知識獲得に、映像や新しいメディアを活用するのはもちろんのことである。」「新たな情報を創り出したり加工したり、結果をプレゼンテーションしたりすることは、横断的な方法コンピテンシーの基本的な要素である。」<sup>36</sup> などの例を示して述べられている。

### 4. 事実教授の教科コンピテンシー

事実教授の学習内容は、事実教授学会版スタンダードに定められた5つのパースペクト、即ち、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に基づき構成されている。これらについて、「子どもたちは、社会や自然の環境を全体的に体験しているのであって、パースペクトに特化して体験させるのではない」<sup>37</sup>として、網目を張り巡らすようなパースペクト間の横断的な関連の明確化を授業者に期待している。

こうした学習内容への取組を通して育成される教科コンピテンシーは、「子どもたちの関心や既存経験、日常のイメージから出発して育む」ものとし、①私たちの世界の情報を得ること、②認識の獲得、③判断力の育成という、3つのコンピテンシー領域を設定する<sup>38</sup>。

#### ①私たちの世界の情報を得ること

事実教授を学ぶ際、子どもたちは自らの疑問や経験、イメージと結びつけて基本的な生活情報を獲得したり活用したりするが、そのままではあやふやなそれらを、判断の根拠として提供できるよう、信頼のおける知識や洞察に導いていくことである。「社会・自然・技術が織り込まれた環境の中で、自立して確かな情報を獲得するようにするには、私たちの世界の情報を概念や構成要素、法則性や関連性と結びつけ、科学的な思考・行為ができるようにしていく必要がある」<sup>39</sup>という。

#### ②認識の獲得

事実教授で思考方法や作業方法、行動様式を獲得したり練習したりするのは、自立的に自ら生活世界を認識できるようにするためである。これらは学問を母体とした方法コンピテンシーを指しているが、単なる方法のトレーニングとならないよう、それにふさわしい内容に取り組んで活用できるようにすることが求められている。認識の獲得には、「コミュニケーション・コンピテンシーも必要であり、事象や現象に関し理解したことを表現したり、自己の思いや立脚点を主張したり、他者の考えと対峙したりする」<sup>40</sup>ことも重要な側面である。

#### ③判断力の育成

これは、自分でじっくりと考えること (Nachdenklichkeit) と、じっくりと考えさせられる対話を通し、判断力を育成することである<sup>41</sup>。自分の考えや行動の背景を問いかけたり、事実を批判的に分析したり、述べたこと的前提を確かめたり、事実即して結論を導いたり、多様なものの見方を想定して一つの判断を下したりするようなことである。対話を通して、ある問題や課題に対し、多様な認識の仕方やアプローチの仕方があることを考えさせたり、他者の異なる立場と批判的に交わったり、議論して考えを構成的に築いたり、責任ある行動をとったりすることである。

第3学年終了次までに獲得することが求められる、「最低限の要求 (Mindestanforderungen)」<sup>42</sup>としての教科コンピテンシーは、これら3つの領域に分けられ、5つのパースペクトごとに一覧表にして具体化されている。資料（「私たちの世界の情報をえること」のみ）に記述された項目が、5つのパースペクトに沿って示された教科コンピテンシーの具体的な要求事項である。

2010年版ではこれらを「最低限の要求」と定めているが、これが文字通りだとすれば、当該生徒全員に一覧として表に記述されたすべての項目を習得させなければならないということになる。それはどの程度の水準に到達させることを想定しているのだろうか。

これについては明確な指針が示されている。ポイントは、“in der Regel”という言葉にある。これは、通例、ふつうは、たいてい、という意味である。2010年版は、この意味において、“通例”，第3学年終了次までに実現すべき要求をはっきりさせたものという説明である。つまりそこには、「平均的な子どもが、第3学年の終わりには意のままに扱うことのできるコンピテンシー」の記述しかなされていないことを前提にしている。「すべての生徒が到達しなければならない」という条件に基づく到達水準は、1を最高水準とする6段階評価の4の水準「十分な (ausreichend)」に相当するとしている<sup>43</sup>。クラスの生徒の3分の1以上がこの最低限の要求を満たしていなければ、クラスを受けもつ教員は管理職に報告しなければならない。管理職は繰り返し学習を行う必要があるかどうかを判断する<sup>44</sup>。



## 5. コンピテンシー獲得のための事実教授の授業原理

ここでは授業原理のいくつかを取り上げ、コンピテンシー獲得との関連で考察する<sup>45</sup>。

事実教授におけるコンピテンシーは、自己の生活界と対峙し、習得した知識・技能を活用したり責任のある行動をとったりしながら、問題の解決を繰り返す中で獲得される。それを確実にするのが、教科に関連した方法や活動技術、態度や考え方の認識と活用だと考えられている。授業原理としての「コンピテンシー志向」とは、ある問題解決の必要に迫られた時に、以下の行為がとれるように導いていくことであるという。

- 所有する知識を使おうとすること
- 求められる知識を生み出す能力を身に付けていること
- 事象や行為の中心的な関連性に気付くこと
- 適切な進め方をじっくり考え、計画すること
- 様々な解決方法を創造的に試すこと
- 行為の決定を適切に行うこと
- 行動する時に意のままに扱える知識や技能を用いようとする
- 自己の行為の結果を規準に照らして評価すること

従来、事実教授では生活現実の解明をめざし、子どもたちが直接に体験する自然や社会と結びつける学習を重視してきた。授業原理「生活界との関連」でも、事実教授が子どもたちの日常的なイメージや既有経験、体験と結びつけて行われるのは、それまで子どもの中で形成されてきたイメージと対峙することで、こうした日常コンセプトの修正をねらっているからであるとする。事実教授は、子どもたちの体験世界を大事にするが、それと結びついた情報を確実にし、以後に行われる学習の基盤を形成するとして、従来よりも踏み込んだより確実な知識化が求められている。

本章の3で述べたように、学習展開の「二面的開示」を図るには、学校及びその周辺の環境や子どもたちの関心を考慮する必要がある。授業原理「状況との関連」とは、生活界や身近な社会環境下で起こったアクチュアルな出来事を取り上げたり、それをコンピテンシーの獲得に生かしたりすることである。教室外の調査、校外での学習、地域の活動などへの参加等がこれに寄与するという。

次に、「探究的な学習」と「行為志向性」の授業原理についてである。前者について、子どもたちに探す、集める、分ける、調べる、発見する、構成する、組み立てるなどの行為が誘発されるのは、自然や周辺環境で起こる諸現象、変化する社会の様子と探究しながら活発に交わることによってである。このリアルなやりとりを通して、教科特有の方法コンピテンシーや専門諸科学の思考・活動様式を理解させることを大切にしている。後者については、作業方法を身に付けた子どもたちが、行為への関心を抱いて、自己操作的に学習に取り組ませることである。具体的かつ複雑な状況下で身に付けた知識・技能を自立的に活用する機会の提供が求められている。他者と協同したり、交流したりしながらの活動は、行為の意図や計画、目標に到達するまでの筋道を明らかにし、結果を記録として残したり発表したりする、学習活動へと意欲づけることにもなる。

このことでは「社会的・協同的学習 (sozial-kooperatives Lernen)」の授業原理として、話し合い活動が勧められている。話し合い活動は、自分の考えを伝え、根拠を明確にしながらかし、他者の考えを傾聴し、自分とは異なる見解を受け入れたり、そう考えた理由を尋ねたりすることを学ぶ機会を提供する。「授業の主要な構成要素」として、協同学習の方法<sup>46</sup>が挙げられている。

最後に「言語感覚」の授業原理である。ここでは言語活動のことが述べられているが、敢えてそうせず言語感覚としてあるのは、自分なりの事象認識やそれを“自分の言葉”で表現したり考えたりすることを重視しているからである。そこには、教科で学んだ概念を使って自分なりに情報処理したり活用したりすることを含んでいる。PISA調査を意識して、情報源として、あるいは学習結果を表現するのに、多様な種類のテキストの活用が求められている。

#### IV. おわりに

PISAショック後のドイツ各州においては、コンピテンシー志向のカリキュラム改革が進められてきた。この傾向は、最新のハンブルク州の初等学校学習指導要領にも明確に現れていた。その場合の初等カリキュラムの構成上の特徴は、以下の点にあった。

一つは、教科コンピテンシーと教科の枠を超えて育成するコンピテンシーとの融合を図ろうとするカリキュラム構成のあり方である。活用力・問題解決力など現代社会に求められる学力は、多様な諸力の複合体として輻輳的ファセットとして機能するものであり、教科学習の質向上は必要であるにしてもそれだけでは十分でない。教科コンピテンシーも教科の枠を超えて育成するコンピテンシーと輻輳させることで、学習者の実力として身に付いていくものである。教育課程の基準に現代的教育課題に取り組む諸教科横断的授業を位置づけている積極的な意義もここにある。

二つには、事実教授学でこれまで蓄積されてきた二視点融合論を実現し、確かな学力を育成しようとしている点である。これは、2010年版事実教授編では、「子どもの生活界との関連」と「接続する教科の知識体系との関連」という、二つの本質的な関連の枠組みを融合させる中でコンピテンシーを育成するという構想に立つものであった。子どもの疑問や願い、経験知や日常知は確かに実感や情意をともなう一方、あやふやな状態に留まっており、真に自立して問題を解決できるようにするには、それらを判断の根拠としても活用できるよう確かな知識・技能へと高めておく必要がある。三つには、当該学年終了時まで、何ができるように学習させなければならないかの詳細が、教育課程の基準として明確に規定されたことである。

コンピテンシー志向のカリキュラム改革は、本来、アウトカムとしての達成度評価のシステム構築と不可分のものである。これについては今後の課題としたい。

#### 【注】

- 1 「7つの行動分野 (sieben Handlungsfelder)」は、PISA2000のショッキングな結果公表の直後、2001年12月にKMKが第296回定例会議において決議した学力向上アクション・プログラムである。詳しくは、拙編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、87-93ページを参照のこと。
- 2 前田敬作監修『フロイデ独和辞典』白水社、2003年参照。
- 3 Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz Verlag, 2001a, S. 27-28.
- 4 行為コンピテンシーを中心にすえ、上下左右に4つのコンピテンシー（専門コンピテンシー、方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー）を配置する「コンピテンシー・モデル」については、拙稿（「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、2007年）で詳述してある。なお、このコンピテンシー・モデルに関しては、2000年に発表したガブリエレ・レーマンとヴォルフガング・ニーケの論文に基づいていることから、本稿では「レーマン/ニーケ型コンピテンシー・モデル」と呼ぶことにする。
- 5 『確かな学力と豊かな学力』、93-96ページ参照。
- 6 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise –. 2003, S. 19.
- 7 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. 2005, S. 10.
- 8 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt 2002.
- 9 Weinert 2001a, S.27-28.

- 
- 10 Weinert, Franz E.: Concept of Competence. In: Rychen, Dominique. S. / Salganik, Laura. H. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Seattle, 2001b, p. 62.
- 11 Weinert 2001a, S.28.
- 12 Ebenda.
- 13 Ebenda, S. 27.
- 14 Ebenda.
- 15 「教育フォーラム (Forum Bildung)」は、ブルマン連邦文部大臣、州文部大臣 6 名、企業代表 2 名、労働者側代表 2 名、学識者 2 名、教会代表 2 名、職業訓練学生代表 1 名、学生代表 1 名から構成されていた。
- 16 Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. 2002, S. 36.
- 17 Ebenda.
- 18 Vgl. ebenda, S. 34.
- 19 Vgl. Sommer, Cornelia/ Harms, Ute: Kompetenzenentwicklung im Sachunterricht zum Themenbereich Naturwissenschaften am Beispiel der Biologie. In: Giest, Hartmut/ Hartinger, Andreas/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Kompetenzniveaus im Sachunterricht. Klinkhardt 2008, S. 35-36.
- 20 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. 2003, S. 73.
- 21 拙稿「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), 同「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, 51-68ページ), 同「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, 2007年, 181-191ページ) 他。
- 22 図 1 : Lehmann, Gabrielle/Nieke, Wolfgang : Zum Kompetenz-Modell. 2000, S. 2. 図 2 : SINUS-Transfer, Kompetenzmodell (<http://sinus-transfer.de>). 図 3 : Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen: Pädagogische Leitideen Rahmenplan für die Primarschule. S. 6. 図 4 : Roggatz, Christine: Auf das Können kommt es an ... In: Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)/ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) (Hrsg.): Hamburg macht Schule. Pädagogische Beiträge Verlag, 2/2009, S. 13.
- 23 Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Was ist neu an den Bildungsplänen? —Eine Übersicht—. S. 1-2.
- 24 Ebenda, S. 1.
- 25 Ebenda, S. 2.
- 26 Ebenda.
- 27 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsplan Primarschule Sachunterricht. 2010, S. 8.
- 28 Vgl. ebenda.
- 29 Ebenda.
- 30 Ebenda.
- 31 Ebenda.
- 32 Ebenda.
- 33 拙著『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, 70-72ページ参照。

- 34 前掲「事実教授カリキュラムとコンピテンシーの育成」188ページ参照。
- 35 Bildungsplan Primarschule Sachunterricht, S. 8.
- 36 Ebenda.
- 37 Ebenda, S. 10.
- 38 Ebenda.
- 39 Ebenda, S. 11.
- 40 Ebenda, S. 12.
- 41 Vgl. ebenda.
- 42 Ebenda, S. 15.
- 43 Ebenda.
- 44 Vgl. ebenda, S. 7.
- 45 Vgl. ebenda, S. 13-14.
- 46 拙稿「ドイツの協同学習と社会コンピテンシーの育成」(『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』第57巻第1号, 2008年, 175-183ページ), 同「協同の学びを効果的に実現する授業方法」(『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』第58巻第2号, 2010年, 131-138ページ)を参照のこと。

## 【資料】 私たちの世界の情報をえること

社会科学のパーズペクトで情報をえる		
部分領域	標準要求	可能な具体化
人間一人ひとりや社会における社会的・経済的影響の意味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な家族形態について説明できる。</li> <li>・日常が文化の多様性の中にあることの特徴について説明できる。</li> <li>・子どもたちの多様な生活条件について説明できる。</li> <li>・自己と他の子どもの成育史とを比べることができる。</li> <li>・自分の生活に他者がかかわっていることの意味を、例を挙げて説明できる。</li> <li>・自己の消費と自己の必要性を観察することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宗教，習慣，風習，言語，家族の役割に関連させて</li> <li>・家族形態，住居，経済力の違い，余暇の過ごし方，移住に関連させて</li> <li>・おもちゃ，衣服，食物</li> </ul>
共通性，異なる関心，グループ内の争い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の感覚や願い，必要性，関心や態度を説明することができる。</li> <li>・共通のイメージや関心や願い，異なるイメージや関心や願いを挙げるができる。</li> <li>・グループ内の争いを報告する。</li> <li>・争いの状況に対し解決の可能性を見つけることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もう一つ別の可能性，歩み寄り</li> </ul>
共同生活を創ることへの決定参加	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス内や学校内の（場合によっては他のクラスといっしょに）共同生活のルールを決める。</li> <li>・取り決めたルールを守る。</li> <li>・クラス集団における民主的な行動様式を説明することができる。</li> <li>・学校生活における民主的な議決の意味を説明することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多数決で決めたことを受け入れる。少数意見を尊重する。</li> <li>・学級委員会，学校評議会</li> </ul>
歴史的パーズペクトで情報をえる		
部分領域	標準要求	可能な具体化
日常の時間構造	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な時間概念，時間の経過，時間の区切りを挙げ，日常における意味を説明することができる。</li> <li>・時間の区切りとして物理的な自然現象を挙げ，説明することができる。</li> <li>・主観的に感じた時間と客観的に測定された時間とを区別する。</li> <li>・直線的な時間観念と周期的な時間観念を区別する。</li> <li>・過去，現在，未来を区別し，それらの関連性を説明することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間，分，週，年，月</li> <li>・日中，夜，四季</li> <li>・時間帯，週の周期，履歴</li> </ul>
人間の生存条件，習慣，必要性，生活状況の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の生活の変化を観察したり，認識したりする。</li> <li>・過去における人間の今とは異なる生存条件を見つけだし，自分の言葉で説明することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の周囲の人（親，祖父母）の例，自分で選んだテーマ（石器時代，ローマ，中世）に基づいて</li> </ul>

地理のパースペクトで情報をえる		
部分領域	標準要求	可能な具体化
空間への気付き	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 様々な空間を説明したり比べたりする。</li> <li>• 事実在即し空間の状態の関係を表す記号を使う。</li> <li>• 初歩の地理的な知識を用いる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 校庭, 通学路, 自分の居住地域</li> <li>• 右, 左, 前, 上方, 下方など</li> <li>• 世界, 大陸, ヨーロッパ, ドイツ, 市区</li> </ul>
自然の生活基盤, 作られた生活基盤としての空間	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 空間の区分を説明し, 空間を適切に利用する。</li> <li>• 空間をどれくらい変え, 構成することができるかを説明する。</li> <li>• 人間が自然の空間条件や気候に影響を受けていることを説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教室空間, 交通空間, 余暇空間</li> <li>• 市区の発展</li> <li>• 風土, 食料</li> </ul>
様々な空間の機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 様々な空間の異なる機能を挙げる。</li> <li>• 自然空間と作られた空間とを区別する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教室空間, 校庭, 自然に近い空間, 交通空間</li> <li>• 都市と田舎, 静養地域, 工業地帯</li> </ul>
自然科学のパースペクトで情報をえる		
部分領域	標準要求	可能な具体化
物質と生物	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自然現象や出来事を自分の言葉や初歩的な専門概念を使って説明する。</li> <li>• 選んだ生物の重要な生体機能を挙げて説明する。</li> <li>• 選んだ生物の多様な行動様式や欲求を説明する。</li> <li>• 選んだ物質の固有性を挙げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 体格, 歯, 諸感覚, 動物, 植物</li> <li>• 呼吸, 食物, 水, 光</li> <li>• 色, 硬さ, 物質の3態, 磁石</li> </ul>
何かに作用する力としてのエネルギー	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自然や技術においてエネルギーを必要とする例を挙げる。</li> <li>• エネルギーの変化の可能性を挙げる。</li> <li>• エネルギー節約の例を挙げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 動き, 成長, 燃焼</li> <li>• 水, 風, 太陽</li> <li>• 学校内や家で</li> </ul>
物質や生物の変化, 単純な相互作用	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分の身体の発達を説明する。</li> <li>• 選んだ生物の成長を説明する。</li> <li>• 年齢なりに物質の変化を説明する。</li> <li>• 自然環境における単純な循環や相互作用を挙げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 成長や変化</li> <li>• 昆虫や蝶の命の循環</li> <li>• 溶解, 燃焼, 氷結, 蒸発</li> <li>• 早咲きの玉ねぎ, 食物, エネルギー</li> </ul>
技術のパースペクトで情報をえる		
部分領域	標準要求	可能な具体化
選んだ技術の機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 単純な日用品の機能を説明する。</li> <li>• 単純な技術的関連性を説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• はさみ, ピンセット, クリスマス・ピラミッド</li> <li>• 歯車, 滑車装置, 橋, クレーン</li> </ul>
技術の発明や応用の進展	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 人間はどのように自然現象を利用しているかを説明する。</li> <li>• 選んだ新旧の道具や機械や製法を説明し, 比較する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 火, 車, 滑車装置</li> <li>• 文具, 農機具, 組み立て, 居住</li> </ul>