

コンピテンシー構築志向のカリキュラム

— ドイツ・チューリンゲン州基礎学校2010年版学習指導要領 —

Zur Umsetzung kompetenz- und standardorientierten Unterrichts
in den Lehrplänen des Landes Thüringen in der Bundesrepublik Deutschland

原 田 信 之

HARADA Nobuyuki

キーワード：コンピテンシー，教育スタンダード，持続可能な開発のための教育（ESD），
事実教授，ドイツ

I. はじめに

OECDが実施したPISA2009の結果が2010年12月に公表された。かつてはPISAショックを受けたドイツであったが，前回のPISA2006に引き続きPISA型学力の改善状況が映し出された。2001年に各州文部大臣常設会議（KMK）が決議したアクションプログラム「7つの行動分野」が打ち出した方針は，これまで徐々にではあるが着実に成果をもたらしているように見受けられる。こうしたなか，2003-4年のKMKによる教育スタンダードの決議以後，インプット＝アウトカム型の恒常的改善システムを定着させるための「教育モニタリング・システム (Bildungsmonitoring)」¹⁾の構築へ，さらにはコンピテンシー指向の授業開発²⁾へと改革が着実に進行している。これらを通し，授業の質保証と改善を同時に実現しようとしているのである。

他方，各州が作成する学習指導要領の役割についてKMKは，「スタンダードが教科のすべての領域を網羅していないし，すべての教科のスタンダードが存在しているわけではない」³⁾ことを理由に，「学校と授業にとって中心的な意味をもち，…各州の構想にしたがい異なる知識規準がもたらされる」⁴⁾との見解を示している。これは，「各州が学習指導要領を発展させるのに，新世代の学習指導要領が教育スタンダードを考慮しないことは，もはや考えられない」⁵⁾ことを前提にしつつ，教育スタンダード決議後の各州の教育課程の基準の動向を捉えようとする時，各州共通の教育スタンダードを有する教科及びそれ以外の教科において，どのようにコンピテンシーの構造化が図られ，どのようなコンピテンシーがどの発達段階に配置されているのか，その結果の姿としてどのようなカリキュラムが創り出されているのかが注目される。

言語系（ドイツ語・第一外国語）と理数系の教科を対象に，アウトカムとしての評価のための基準としても機能させるコンピテンシーを定めたKMKスタンダードと比べ，各州が作成する学習指導要領は，法規に定められた教育目的を実現するためのツールとしても機能させなければならない。即ち，すべての人の友愛と平和を愛する心，自由で民主的な道徳性といった人類的な教育価値を包含する人格の形成が教育目的として定められているからである。そうすると，KMKスタンダードと各州が定める学習指導要領とは，そもそも根底において果たすべき機能が異なり，それぞれに示された能力枠（コンピテンシー・モデル）も重なるところはあっても完全には一致しえないことが考えられる。

2008年4月23日に発効した「欧州における生涯学習のための資格認定の枠組」との連結を図るため，

ドイツでは2009年2月に「ドイツにおける生涯学習のための資格認定の枠組（試案）」が公示され、それに修正を加えたものが2011年3月に議決された⁶。学習指導要領を支えるコンピテンシー・モデルの能力要素の枠組は、その枠組とほぼ一致するとみられる。この視点を踏まえ本稿では、チューリッゲン州の2010年版基礎学校用学習指導要領（以下、TLPと略す）⁷を対象に、コンピテンシー構築志向カリキュラムの特質について考察する。

II. KMKスタンダードと学習指導要領

2002年にKMKは、各州共通の国家的教育スタンダード (nationale Bildungsstandards) を導入する協定を交わした。KMKはこの協定にしたがい、2004年末までに、基礎学校に対してはドイツ語と数学、中等教育段階に対してはこれらに第一外国語（英語か仏語）と自然科学系教科（数学、生物、化学、物理）を加え、計7教科の教育スタンダードを公開した。本稿では、これら7教科の教育スタンダードをKMKスタンダード⁸と呼ぶ。

スタンダードに基づくインプット＝アウトカム型の教育改革において先進する各国の動向を把握した上で、ドイツにおいてKMKスタンダードの理論的な枠組みを提供したのは、クリーメやアヴェナリウスらが作成した『国家的教育スタンダードの開発のために』⁹である。この、通称、「クリーメ鑑定書 (Klieme Expertise)」は、ドイツにおけるスタンダード内容論、それを機能させるインプット＝アウトカム論、コンピテンシー構造論等を議論する上で共通の基盤を提供したと言ってよいだろう。KMKスタンダードは、2005/06年度からドイツ全体の普通教育学校に対し、義務的拘束力を有する¹⁰一方、連邦制国家であるが故の文化高権主義の原則にしたがい、各州の学習指導要領の記述の仕方は多様性を保ってきた。例えば、2005/06年度までに学習指導要領の改訂を果たせなかった州において、KMKスタンダードは「第二の指針 (Richtlinie)」¹¹と位置づけられた。

KMKスタンダードの導入は、第一に、アウトプット操作のツールとして、第二に、教師にとってコンピテンシー志向の授業づくりのための専門的なりファレンスの枠組 (professioneller Referenzrahmen) として意図されていた¹²。KMKスタンダードは、期待される学習成果を具体化した教科コンピテンシーを、各州が独自に作成する学習指導要領に記述することを促し、これによってアウトプット（出口）における教育効果を測定しようとする、教育モニタリング・システムの設計と結びついて機能するものである。このことから、「教育スタンダード (KMKスタンダード：筆者) が意味するのは、学校での学習はコンピテンシー獲得として理解されている」¹³ということである。

従来の学習指導要領との決定的なちがいは、KMKスタンダードに基づいて作成された学習指導要領では、KMKスタンダードの対象教科については、当該の教科コンピテンシーが明確に定められているところである。他方、KMKスタンダードの対象教科は7教科のみであり、基礎学校領域においては、ドイツ語と数学の2教科しかない。学会版スタンダードが存在する教科もあるが、教科特有のコンピテンシーを定める点は共通するとしても、KMKスタンダードと必ずしも能力枠や形式を一致させているわけではない。さらに、各州の学習指導要領は、児童生徒の人格形成という教育目的も担っている。KMKスタンダードと各州が作成する学習指導要領の間にはこれらの相違があるとはいえ、KMKスタンダードの対象教科以外でも、各教科における教育課程の基準の主要部分は、学習指導要領独自のコンピテンシー・モデルにしたがい示される傾向にある。

KMKスタンダードとそれに基づく教育モニタリング・システムに対しては、その導入当初から懸念が指摘されていなかったわけではない。定期的に行うテストが教育制度全般にある種のプレッシャーを与え、テストのための授業が常態化するなど、教育行為の専門性が低下することへの懸念が指摘されていた。

III. 本質的な教育目的とコンピテンシー・スタンダード志向の授業

チューリンゲン州の学校法には、州所轄の学校が共通に取り組む課題として、①人間らしい生活を尊重する教育、②共同体への責任をもつ教育、③環境や自然と適切に交わるための教育、④チューリンゲンやドイツ内の郷土との結びつきを保持する教育、⑤ヨーロッパに視野を開いていくための教育、⑥世界中の人々に対する責任感を育てる教育が挙げられている¹⁴。これらは、よき市民を育成するために子どもの人格形成に寄与すべきとする、学校教育の一般的な任務を定めたものである。

TLPは、上記に示したような本質的な教育目標の実現とともに、学習コンピテンシー(Lernkompetenz)の伸長を授業の中心目標に据えている。この場合のすぐれた学習能力とは、自己の学習に主体意識をもてること、新しい学習の視野に意欲が旺盛なこと、ビジョンを組み立てられること、自己学習や共同学習を自立的に準備・(相互作用的に)構成・省察・制御・評価できること、そして、認識を獲得したり問題を解決したりするのに、学んだことを新たなコンテキストや変化したコンテキストの中で活用できること、としている¹⁵。学習コンピテンシーとして示されたこれらの能力は、具体的な内容、アクチュアルでなおかつ有意義なテーマに即した上で、児童の経験の拠り所となる「リアルな周辺環境」の中で育成される¹⁶というのである。初等教育段階であるが故に、身近な社会・自然の環境にアクセスする学習が重視されている。

こうした意図の下、その育成が授業の中心目標に掲げられた学習コンピテンシーは、事象コンピテンシーに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加え、これの能力要素を包含する上位概念として構造的に位置づけられている(図1参照¹⁷)。

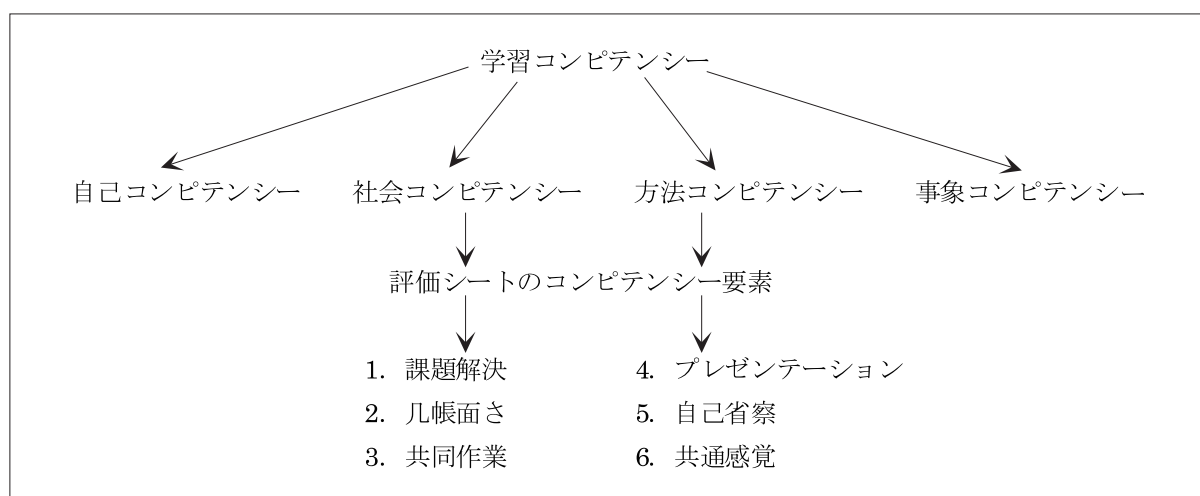


図1 チューリンゲン州学習指導要領のコンピテンシー・モデル

学習コンピテンシーにより統合されるこれら4つのコンピテンシー要素¹⁸のうち、まず、事象コンピテンシー(Sachkompetenz)とは、教科特有の行為の連関の中で獲得した知識や認識を活用できる能力であり、各教科特有の在り方で構築的なコンピテンシーの獲得ができるように具体化される。次に方法コンピテンシー(Methodenkompetenz)とは、効果的に学習するために活動方法・技術や学習方略が使える能力を指す。例えば、設定された課題に対し、事実即して分析したり解決の方略を編み出したりすること、ある特有の状況下において、プロセスやゴールに応じて方法レパトリーの中からねらいに適した方法が選択できること、目的に向かって活動の各段階を計画・実施し、省察できること、多様なメディアを用いて収集した情報を目的に応じて選択し、記録したり、評価したり、情報交換したりできること、活動の結果や学習の筋道をわかりやすくプレゼンテーションで表現できること、などである。

自己コンピテンシー (Selbstkompetenz) は、設定された要求事項との関連で自分の気持ちや長所・短所を認識したり評価したりする能力のことである。これは、自己を制御したり自己観察したりしながら学習する機会を児童に提供して徐々に伸ばしていく。自己コンピテンシーを形成するために提供される学習機会とは、例えば、自分で活動や行動の目標を立てること、自分にとって効果の上がる活動スタイルを編み出したり学習時間を計画したりできること、自分の学習の筋道を省察したり学習結果を評価したりできること、自己の学習の進歩を評価すること、自己の活動や社会的態度を振り返り、状況に応じて変化させること、学習の方略や技術を認識し、選択したり状況に応じてアレンジできること、自分が何をすべきかについて現実的な見積もりができること、自己とも他者とも責任を自覚して交われること、などである。最後の社会コンピテンシー (Sozialkompetenz) とは、端的に質の高い協同とコミュニケーションの能力のことであり、共に学ぶことがこの能力の育成に寄与する。例えば、責任をもち共同の活動にかかわること、ルールや取決めを守ること、自己の立脚点を開発し理由を主張できること、相手や状況に応じてコミュニケーションができ論拠を示すこと、自分の価値観と適切に交われること、助けを差し伸べたり受け入れたりできること、グループ活動の過程において自己の成果とともに他者の成果を認識し価値づけられること、などである。

これら4つの構成要素で示されたコンピテンシーの枠組 (コンピテンシー・モデル) は、初等教育段階のみならず中等教育段階の各教科にも引き継がれるものである。

こうしたコンピテンシーの各要素については、法規による定めがなされている。チューリンゲン州のケースでは、州学校法第48条は学力と成績証明書に関して定めている。同条の第4項では、「学校進学相談のために、成績証明書に補足的に児童生徒のパーソナル・コンピテンシー、教科コンピテンシー、社会コンピテンシーの伸長についての所見を設けることができる」¹⁹⁾と定めている。また、チューリンゲン州の基礎学校、一般学校、コミュニティ・スクール、ギムナジウム、総合制学校のための学校規則でも、学習の発達について成績証明書に記載するコメントに関し定めた第60a条において、「パーソナル・コンピテンシー、社会コンピテンシー、事象コンピテンシー」²⁰⁾という3つのコンピテンシー要素が示されている。このように学習コンピテンシーの各学力要素は、法規によって定められた成績証明書 (Zeugnis) の記載事項にかかわり、それ自体としては補足的な扱いの範囲を超えるものではないとしても、評価対象としては認知されていることが判る。

カリキュラムとしてのTLPの特質は、「コンピテンシー・スタンダード志向の授業 (kompetenz- und standardorientierter Unterricht)」²¹⁾を実現するところにある。これを本稿では、「**コンピテンシー構築志向**」として特色化する意図を有する。このコンピテンシー・スタンダード志向の授業とは、端的に言えば、「定められた時点まで、つまり第4学年の終了までに、教科・内容、方法・方略、社会・コミュニケーション、自己制御において、児童は何ができるようになるべきかについて、首尾一貫した展望をもつことが求められ」²²⁾ている。それには、生徒がこうしたベンチマークごとに身に付けることが期待されるコンピテンシーを明示し、「学校入学期より、教科特有のコンピテンシーとともに、教科の枠を超えたコンピテンシー (überfachliche Kompetenz) を体系的かつ構築的に獲得させる」²³⁾ためのカリキュラムとして構成されている。ここで二系列の構築が意図されたカリキュラムであるところに注目しておく必要がある。KMKスタンダードは、「教科のすべての領域を網羅していないし、すべての教科のスタンダードが存在しているわけではない」²⁴⁾し、二系列の構築について明確な基準を示しているわけでもないからである。

IV. 指導計画とコンピテンシーの開発

各学校の教授・学習計画 (schulinterne Lehr- und Lernplanung, 以下、「指導計画」と略す) は各学校において質保証の中心となるツール²⁵⁾であり、その指導計画を作成することは、各学校におい

てコンピテンシーを伸ばしたり開発したりする具体的な手立てを決定することが求められる。学校の教育目標や地域の実態等を考慮に入れ、自校のプロフィールづくりに対するビジョンをもって描き出す一方、州の学習指導要領を具体化する行為としての指導計画の作成は、自律性 (Schulautonomie) の文脈でこれまで説明されてきたように、当該校における教育活動の質保証に自ら責任を担うことを意味する。

各学校において指導計画を作成するに当たり、当該学年（ないしは2学年ごと）において児童にコンピテンシーを身に付けさせるための重点化は、「教科、諸教科横断的な関連 (fächerübergreifende Zusammenhängen)、並びに、総合的な関連 (überfachliche Zusammenhängen)」²⁶ という3つの視点から構想されなければならないとする。一般に総称して言われるところの諸教科横断的な活動 (fächerübergreifendes Arbeiten) には様々な形態がある²⁷。チューリングゲン州学習指導要領には、そのうちの3つの形態が示されている²⁸。第1に、「教科横断的授業 (fachübergreifender Unterricht)」である。これは当該教科の授業において、各教員の裁量により他教科との関連を図るものである。第2に、「諸教科を接続する授業 (fächerverbindender Unterricht)」である。これは、扱う内容と時数を教員間で調整し、複数教科に共通するテーマで関連を図る授業のことである。第3に、「諸教科を統合する授業 (fächerintegrierender Unterricht)」である。これは、一時的に教科の枠組を廃し、統合型・総合型の授業を行う形態を指す。重要なことは、コンピテンシーの育成は各教科の指導計画において具体的に構想されるものであるが、諸教科横断的な関連や総合的な関連の視野を十分に保ち、「指導計画において多様な授業形態を融合させる」²⁹ ことが軽視されることはないといえる。

諸教科横断的な取扱いにおいて特別に配慮すべきなのが、日本でESD教育として紹介されることが多い「持続可能な開発のための教育 (Bildung für nachhaltige Entwicklung)」,そして読解コンピテンシーとメディア・コンピテンシーの開発である³⁰。従来のドイツでは総合的学習として扱われてきたテーマ³¹を、持続可能な開発のための教育として再構成しようとする傾向を読み取ることができるので、このテーマ構成に焦点をしばらくここでは検討しておきたい。

TLPにおいて構想する「持続可能な開発のための教育 (BNE)」の基本的な考え方は、以下のように示されている。

「BNEは、現在、生きている人々の欲求を満足させるが、未来世代が自分達の欲求を満足させることをできなくするような危険にさらすことのない開発に努めることである。持続可能性の理念の中心となる構成要素は、経済・社会文化・環境の諸問題が、相互に関連し合っているとの認識にこそある。BNEにより実現したいことは、一つには、児童に持続不可能な開発過程の分析・評価の機会を提供すること、二つには、持続可能性の基準にしたがい自分の生活を導くこと、三つには、持続可能な開発過程を地域で、もしくは広範囲に他者と共同して行わせてみること、である。」³²

BNEのためのテーマ選択の基準としては、主要なものでローカルでありかつ（もしくは）グローバルな問題であること、長期的にみて意味を有すること、広範囲で多様な知識を基盤にするようなテーマであること、個人や共同体にとって行動ができそうな見通しがもてること、である³³。

BNEにふさわしいものとしてTLPに示されたテーマ例は、鍵的テーマ (Schlüsselthemen) と諸教科横断的なテーマ (fächerübergreifende Themen) に大きく区分される。前者は、2007年6月15日に各州文部大臣常設会議 (KMK) とドイツ・ユネスコ (DUK) が共同で出した『学校での持続可能な開発のための教育 (Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule)』³⁴ を根拠にして設定されている。この鍵的テーマは、「チューリングゲン州の学校で構築されてきた諸教科横断的なテーマと密接な関係にある」³⁵ という。この「諸教科横断的なテーマ」と「鍵的テーマ」との関係については、ドイツの総合的学習の近年の動向として、従前の各州学習指導要領に示された総合的学習のテーマとの比較で、「クラフキの鍵的テーマ」と「BNE (ESD) の学習テーマ」との関係にも視点をおき、改めて検討することとする³⁶。

＜鍵的テーマ＞

- ①資源との交わり方, ②天気と気候, ③エネルギー, 輸送手段, ④人権, ⑤一つの世界の中の命,
⑥消費スタイルと生活スタイル, ⑦健康, ⑧種の多様性

＜諸教科横断的なテーマ＞

- ①非暴力, 寛容の精神, 自由のための教育, ②環境教育, ③健康の促進, ④メディアや情報機器
との交わり方, ⑤交通教育や輸送手段の教育, ⑥キャリア教育

V. 郷土・事実科のカリキュラム

統合教科の「学習コンピテンシー」は学習指導要領においてどのように構想され、育成が図られようとしているのだろうか。チューリンゲン州の基礎学校に設置された統合教科は、「郷土・事実科 (Heimat- und Sachkunde)」と呼ばれる。この教科の目的は、以下のように定められている。

「授業は、児童が文化的に有意義な知識を明らかにし、自己の責任ある行為や次の学校段階で学習を行うための確かな基礎の獲得を支援する。学問的な基礎教育の重要な場としての基礎学校は、自然科学や精神科学の認識を包括的な教養へと結びつけていく。客体への子どもの問い（「それは何？」）それ自体が、根拠（「それはなぜそうなっているのか？」）や生成の過程（「どのようにしてそれはそうなったのか？」）へ、さらには責任の持続可能性 (Nachhaltigkeit)（「そこから何が起こりうるのか、どうあればよいのか？」）へと認識を広げていく。郷土・事実科は、これらの要求を満たしていく教科である。」³⁷

郷土・事実科の教科内容は、(a)生物と生息空間、(b)自然と技術、(c)空間と時間、(d)個人と社会、という4つの学習領域で構成される。これらの学習領域は、諸教科横断的・統合的に構想されており、考え方としては、「子どもたちの日常経験を、生物学、化学、物理学、地理学、歴史学、天文学、ドイツ語、数学、音楽、芸術の視点とが噛み合う」³⁸ ように、各領域に設定されたテーマに迫る。

郷土・事実科の授業スタイルとしては、そこに構成主義 (Konstruktivismus) の考え方を反映させる³⁹。これは、「教師-児童間で行われる構造化された対話と、調査・観察による自己操作的学習 (selbstgesteuertes Lernen) の局面とを結びつける」⁴⁰ など、児童が独自の認知構造を頭の中に組み立てるためのアクティブな授業方法を持ちいたり、他者との対話の中で問題を討議したりするなどにより実現される。

先に述べたように、チューリンゲン州の基礎学校のすべての教科において、「学習コンピテンシーの発達」が目標に掲げられ⁴¹、その中核には「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」が能力形成の枠組として位置している。こうしたコンピテンシーが、人格の発達 (Persönlichkeitsentwicklung) の主翼を担う要素として説明されているのである。能力概念は、かつては知識・技能、並びに問題解決力や学習の仕方など「認知能力」として取り上げられることが多かった。しかし、各州の学習指導要領の次元で使用されるコンピテンシー概念は、人格形成を睨んだ人間の全面的な発達 (人間力) にもウイングを広げている。その際、能力概念の拡大よりもむしろ、その多様性や活動性 (パフォーマンス) の方に関心が寄せられる傾向にある。確かに教育スタンダードと一定の距離をおいて冷静に考えれば、州学習指導要領は、連邦基本法、州憲法、州学校法に定められた教育目的を実現する最有力のツールである。州の法規には、大枠として人格形成に関連する独自の教育目的が定められている。そうすると学習指導要領において規定するコンピテンシー (能力) が狭い「認知能力」に限定されるとか、法規に定められた教育目標の実現よりも教育スタンダードの実効性の方が優先されるということは、法との整合性の見地からしても考えにくい。とはいえ、ここでこうした広い視野で捉えられる能力概念は、各教科等に分れて育成する個別能力に対し、それらの総合

体・輻輳体として把握することの可能性までも排除するものではない。

郷土・事実科ではどのように教科特有のコンピテンシーが定められているのだろうか。以下で明らかにしておきたい。

①方法コンピテンシー

郷土・事実科において育成する方法コンピテンシーは、効果的に学習を導くため、観察、探究、分類、実験、コミュニケーション、省察、記録の7つの技能により構成されている。

観察技能とは、ある基準に照らし合わせて、特定の状況・対象・出来事との関係で行動様式を認識したり、価値判断したり、測定したりすることである。探究とは、計画したり、探索したり、情報提供したり、質問したり、調べたりする技能のことを指す。分類とは、収集し、比べ、類別する技能である。実験とは、推論を立て、実験を計画・実行・評価し、記録をとる技能のことである。コミュニケーションとは、互いに話し合い、文章の意味を把握しながら黙読したり、音読したり、聞いたりすること、討議やディベートをしたり、思索したりすることである。省察とは、結果について質問したり、理由を述べたり、検証したり、評価したりすること、立脚点を定めたり、問題を認識したり推測したりすること、また、解決方法を考え抜くことを指す。記録技能とは、様々なメディアを活用し、結果をプレゼンテーションしたり、図表やダイアグラムを作成したりすること、である⁴²。

②自己・社会コンピテンシー

郷土・事実科では、自己コンピテンシーと社会コンピテンシーとを区別せず、一体化させた自己・社会コンピテンシーとして「自己操作しながら互いに学習する能力」⁴³として描かれている。この自己・社会コンピテンシーについては、ペアで協力し共通の活動を尊重すること、援助を与えたり、求めたり、受け入れたりすること、受容と寛容について学習すること、ルールやきまりを守ること、他者からの批判や自己批判と交わること、自分に責任をもち、自他におよぶ危険を回避すること、自己の学習の進歩、活動態度や社会性について省察し、評価すること、自己の立脚点を説明したり、理由を述べながら主張したりすること、などが挙げられている⁴⁴。

③教科特有のコンピテンシー

ここでいう教科特有のコンピテンシーとは、事象コンピテンシー (Sachkompetenz) を指す。このコンピテンシーは、先に紹介した4つの学習領域の内容を理解し、習得した知識や認識を活用する能力として、学習指導要領上の形式を統一して定めている。

まず、学習領域「生物と生息空間」では、生物の特徴としての食物、呼吸、生長、動き、繁殖について説明できること、自然と責任のある交わり方ができること、様々な作用が関連し合うものとして自然の生息空間に気付くこと、である。次に、学習領域「自然と技術」では、現象を知覚したり、観察したりしながら、事実即して説明したり、比べたり、一般化したりすることが示されている(資料「郷土・事実科の学習指導要領(学習領域「自然と技術」)に定められたコンピテンシー」を参照のこと)。そして学習領域「空間と時間」は、「地域的・時間的な次元における自然と文化の空間」として、諸空間を意図的に知覚したり、目的をもって解明したり、位置を確認したりすること、現実の空間とバーチャルな空間を区別すること、公共の空間と私的空間とを特徴づけ、その社会的機能やプライベートな機能を把握すること、空間の変化を自然もしくは人間に起因することとして捉えること、人間による解明・構成・利用の変化として生活空間の歴史を把握すること、人間による自然の探究・構成・利用の関連性を解明すること、である。最後に、学習領域「個人と社会」では、「個人と多種多様にかかわりをもつ社会」として、政治問題や社会問題と向かい合うこと、共同生活上の環境保護・経済・社会の共通基盤を解明すること、意義や価値を大切にしながら慣習や風習や生活様式を探究すること、争いの発端を分析したり、争いをどうやれば回避できるのかを認識したりすること、社会において必要な構造としての制度を理解すること、時代を超えた問題として移住を捉えること、文化の共存もしくは対立の発端を理解すること、である⁴⁵。

VI. おわりに

アウトカムとしての評価を授業の質の向上につなげるという意味では、各州の学習指導要領も評価と無縁ではない。この面では、学習指導要領は確実にその有力なツールとして機能するよう性格を強めているといえる。各教科において「学習コンピテンシー」の到達度はどのように評価されようとしているのか。教科特有のコンピテンシーは、これまでの知見を基盤に評価できるとしても、自己・社会コンピテンシーは、どのような評価規準で、どのような尺度で、どのような評価方法で行おうとしているのか。また、評価の診断的役割が強調される場合、得られた評価資料に基づき、学習者にどのような助言を与え、促進措置を講じることができるのか。学校として授業改善を図るにはどのように評価結果をフィードバックすればよいのか。これらは、いずれもコンピテンシー評価をどう質保証につなげるかという問いと結びついている。

KMKスタンダードを基準として、様々な次元でその到達度テストが実施されると、たとえそれが本来、授業改善や個々の学習者に対する効果的促進のための診断的データを得る意図を有していたとしても、学校現場において「テストのためのティーチング」⁴⁶を生み出すことが懸念される。スタンダードが要求する規準や水準を意識する余り、形式的習得型の授業展開になってしまうことなどである。スタンダードを規準とするテストは、州間、行政区域間、学校間、クラス間など様々な次元での比較を可能にするだけに、その公開性を高めれば、学力水準の相対的地位を上げようとする意識をかりたてて、結果としてテスト準備のための授業を生み出しかねない。授業の質向上のシステムが、結果的に逆効果をもたらしてしまうことへの懸念は、未だ払拭されていないといえる。

付記) 本研究は、文部科学省科学研究費補助金 (22530814) の助成を受けたものである。

【注】

- 1 拙稿「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『現代カリキュラムと教育方法学』図書文化, 2008年), 91-92ページ参照。
- 2 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. 2010, Carl Link, S. 7-8.
- 3 Ebenda, S. 26.
- 4 Ebenda.
- 5 Ebenda, S. 27.
- 6 Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. なお, 2009年2月に公示された試案のタイトルは, Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmenである。試案については, 拙稿「欧州における新たなキー・コンピテンシーの構築」(『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学』第59巻第2号, 2011年, 233-242ページ)参照のこと。試案では能力指標の枠組として, 専門コンピテンシーの下位カテゴリーを「知識」と「技能」, パーソナル・コンピテンシーの下位カテゴリーを「社会コンピテンシー」と「自己コンピテンシー」に設定していた。2011年の議決版では, この枠組みには大きな変更を加えていないが, 試案では「自己コンピテンシー」としていたカテゴリーが「自立性 (Selbständigkeit)」に修正された。
- 7 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. 2010a.
- 8 州の学習指導要領においても教育スタンダードという名称を用いる場合があるのでそれと区別するため, 本稿ではKMKスタンダード (KMK-Standards) と呼ぶことにする。このネーミングについては, ケラーが用いている (Köller, Olaf: Bildungsstandards - Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 8/2008, S. 163)。KMKスタンダードについては, 拙編著『確かな学

- 力と豊かな学力』（ミネルヴァ書房，2007年）93-96ページを参照のこと。
- 9 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. 2003.
 - 10 Vgl. Zeitler, Sigrid/ Heller, Nina/ Asbrand, Barbara: Bildungsstandards in der Schule. Waxmann Verlag 2012, S. 11.
 - 11 Ebenda.
 - 12 Vgl. BMBF 2003, S. 90.
 - 13 Zeitler, Sigrid u.a. 2012, S. 12.
 - 14 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 4.
 - 15 Vgl. ebenda, S. 6.
 - 16 Vgl. ebenda.
 - 17 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Einschätzung zur Kompetenzentwicklung. 2010c, S. 5.
 - 18 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 6-7.
 - 19 Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010.
 - 20 Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom 20. Januar 1994, gültig ab 01.08.2011.
 - 21 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 6-8.
 - 22 Ebenda, S. 7.
 - 23 Ebenda.
 - 24 注3と同じ。
 - 25 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 9.
 - 26 Ebenda.
 - 27 Vgl. ebenda. 教科の統合形態に関する詳細な説明は，拙稿「ドイツの初等教育における『総合学習』の基本構成原理」（『岐阜大学教育学・心理学研究紀要』第15号，35-44ページ）を参照のこと。用語の使い分けに関しても言及している。
 - 28 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 9.
 - 29 Ebenda.
 - 30 Vgl. ebenda.
 - 31 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，267-274ページ参照。
 - 32 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 9-10.
 - 33 Vgl. ebenda, S. 10.
 - 34 Vgl. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“.
 - 35 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 10.
 - 36 前掲『ドイツの統合教科カリキュラム改革』にて明らかにしたドイツにおける総合的学習の展開を，現時点の到達状況に接続させて考察することを指す。
 - 37 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule, Heimat- und Sachkunde. 2010b, S. 5-6.
 - 38 Ebenda, S. 7.
 - 39 Vgl. ebenda, S. 6.
 - 40 Ebenda.
 - 41 Vgl. ebenda. Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010a, S. 5.
 - 42 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010b, S. 6-7.
 - 43 Ebenda, S. 7.
 - 44 Vgl. ebenda.
 - 45 Vgl. ebenda, S. 8.
 - 46 Vgl. Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006. KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. LinkLuchterhand 2006, S. 23.

[資料] 郷土・事実科の学習指導要領（学習領域「自然と技術」）に定められたコンピテンシー

第2学年終了まで	第4学年終了まで
事象コンピテンシー	
天 気	
<ul style="list-style-type: none"> - 降水（雨・雪）、雲（晴れ・曇り）、温度について、天気の状態が言える。 - 気温との関係で降水の状態が異なることが言える。 - 氷や雪の冷たさで痛みを感じたり、水を氷らせたりする実験を行うことができる。 - さまざまな種類の温度計の違いがわかる。 - 温度計で気温を測る。 - 温度の単位が言える。 	<ul style="list-style-type: none"> - 降水（露・霜・雹・霧）や雲（雲で覆われた、完全な曇りの状態）、風向きや風の強さが言える。 - 竜巻やハリケーンなど、特異な天気の現象や、それによりもたらされる可能性のある洪水や干ばつについて説明できる。 - 太陽の位置（中部ヨーロッパの太陽の軌跡）との関係で四季による気温の変化を観察し、説明できる。 - 太陽、月、地球の間の関連を簡単に説明できる。 - 動物・植物・人間の生活への天気の影響を説明できる。
水	
<ul style="list-style-type: none"> - 固体・液体など水の状態を説明できる - 実験から、浮かぶ・沈む、排水など水の特質を導き出し、適切な言葉にすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> - 水のあらゆる状態を言葉で表し、気化・蒸発、液化・凝固の実験を行うことができる。 - 浮力や濃度の実験と結びつけて、水の特質が説明できる。 - 水の循環について説明できる。 - 動物・植物・人間の生存の基盤として、水の意味が説明できる。 - 水車・タービン・潮力発電所といった再生可能なエネルギー源としての水の意味を挙げることができる。 - 飲料水域保護の方策として、水の浄化方法を説明できる。 - 減っていく水の備蓄、貯水池としてのダム、地球上の多くの場所できれいな飲料水を確保することの難しさに関連付けて、資源としての水を説明できる。
空 気	
<ul style="list-style-type: none"> - 実験から、容量・質量・膨張・酸素含有量、浮き沈みといった特質を導き出し、言葉にすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> - 気圧計の空気圧の作用を説明できる。 - 天気への気圧の影響を観察し、説明できる。 - 空気のない空間（真空）での空気圧の作用を調べたり、歴史の事例（オットー・フォン・ゲーリック、マグデブルクの半球）と結び付けて法則性を見出すことができる。 - 風車やかざぐるまを再生可能で代替可能なエネルギー源として、風の意味を挙げることができる。 - 技術の進歩の結論として大気汚染が説明できる。
音	
<ul style="list-style-type: none"> - 音づくりや空気中の音の広がりの実験と関連付け、音を認識したり知覚したりできる。 	<ul style="list-style-type: none"> - 様々な物質の中で音を響かせる実験と関連付け、音を認識したり知覚したりできる。

<ul style="list-style-type: none"> - 音、音響、破裂音、騒音といった音の種類を区別することができる。 - 聴覚を守る方法を挙げ、説明することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> - 様々な物質の中で音を響かせる実験と関連付け、音を認識したり知覚したりできる。 - 木や金属、バイオリンやギターの弦といった様々な物質の振動のちがいがわかる。 - 人の耳の部位の名称が言える。 - 聴力について説明できる。 - 学校、地下、劇場、教会など様々な空間での音響効果を比べることができる。
物質	
<ul style="list-style-type: none"> - 溶解、弾性や可塑性（球）、磁力と関係する実験と関連付け、材料の特質を知覚し、言葉にすることができる。 - ゴミの分別方法を説明できる。 	<ul style="list-style-type: none"> - 人間による物質の利用を説明できる。 - 地域特有の例を選び、物質の加工について説明したり、粘板岩・陶器・ガラス・木炭など利用方法を挙げたりすることができる。 - 物の再生や再利用（ゴミの分別、リサイクリング）について詳しい説明ができる。
方法コンピテンシー	
<ul style="list-style-type: none"> - 指導を受けながら実験することができる。 - 簡単な器具なら使うことができる。 - 実験に必要な日常の物を使うことができる。 - 天気の状態を観察する。 - 記号を用いて観察したことをメモすることができる。 - 見る、感じる、嗅ぐことを通し、素材を比べる。 	<ul style="list-style-type: none"> - 実験することができる。 - 器具を使うことができる。 - 日ごろの状況の中で探し出したものに当てはめて認識することができる。 - 測り方（計り方）を比べることができる。 - 簡単な測定器具を組み立てられる。 - 日中と夜の長さを算出することができる。 - 観察した天気を図表に描くことができる。 - 長期にわたり四季について観察したり、観察したことを有効に活用したりすることができる。 - メディアを使い天気について情報を得ることができる。 - 物質の特質について調べることができる。 - 実験をして物質の特質を導き出すことができる。 - 私生活や公共の場におけるリサイクリングの例を思い起こすことができる。
自己・社会コンピテンシー	
<ul style="list-style-type: none"> - 実験を行う際、協同的に作業することができる。 - 物質や器具を注意深く扱うことができる。 - 仲間の推測したことを確かめたり、議論したりすることができる。 - 行動や話し合いのルールが守れる。 - 実験を行う際の危険な状況について知り、そうならないようにすることができる。 - 水やエネルギーを節約することができる。 - 気候にマッチした服装を身に付けたり、行動したりすることができる。 - 天気にもなう危険を察知し、必要な行動をとることができる。 - 飲み水や水域を保護するための規則を守ることができる。 - 難聴や聴覚障がいを理解し、固有の言語として手話を尊重することができる。 	

