

# ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察

A Study of the Theory of Competency-based Instruction in Germany

高橋 英児\*

TAKAHASHI Eiji

**要約**：OECDによる国際学力調査（PISA 調査）が新たな学力の指標として示した「リテラシー」「(キー) コンピテンシー」は、各国の教育改革に影響を与え、コンピテンシーの育成に主眼を置いたカリキュラム・授業に関する研究と実践が世界的に広がっている。しかし、一方で、このようなコンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業改革が、現在のカリキュラム・授業にもたらす影響や課題に関しては、我が国においては十分に検討されてきていない。本研究では、ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論とそれに対する批判的議論を概観しながら、コンピテンシー志向の授業の課題を検討し、コンピテンシー志向の授業論の意義と課題について考察するとともに、我が国への示唆を探った。

## I 問題の所在

OECDによる国際学力調査（PISA 調査）が新たな学力の指標として示した「リテラシー」「(キー) コンピテンシー」は、各国の教育改革に影響を与え、カリキュラム・授業の在り方を大きく変えつつある。我が国では、学校教育法での学力の規定と現行の学習指導要領下での「習得・活用・探究」の学習の提起、また近年の21世紀型能力（「基礎力」「思考力」「実践力」）のように、学習者による知識の活用行為に主眼を置いた学力観が提起され、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業のあり方が模索されている。ドイツにおいても、国家の教育課程基準として「教育スタンダード」の策定や、「コンピテンシー志向の授業」の提起など、同様の変化が見られる。

興味深いのは、90年代に始まるカリキュラム・授業の改革が、既存の教科の枠組みに十分に位置づけられてこなかった新たな教育内容を位置づけた横断的・総合的学習に主眼が置かれたのに対し、2000年以降の改革は、新たな学力・能力モデル（教科横断的な能力・汎用的能力としてのコンピテンシー等も含む）を位置づけ、それに対応した授業が議論される傾向にある点である。つまり、どのような内容・教材を選ぶかではなく、求める学力と対応した活動をどのようにさせるかへという変化、いわば「コンテンツ」から「コンピテンシーへ」（山内 2008）と、カリキュラム・授業の力点が移行しているのである。

今日では、このようなコンピテンシーの育成に主眼を置いた教育改革が世界的な動きとなっている。しかし、日本では、コンピテンシーの構造・構成とそれと結びついたカリキュラム・授業の構想の抱える問題点を指摘する声が近年になって挙がり始めているように<sup>\*1</sup>、このようなカリキュラム・授業改革の力点の変容には、どのような課題があるのかを問う必要はないだろうか。

本論では、このような問題意識に立ち、ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論とそれに対する批判的議論を概観しながら、コンピテンシー志向の授業の持つ課題を中心に検討する。なぜなら、ドイツでは、教育スタンダードとそれに対応したコンピテンシー志向のカリキュラム・授業に対し

\* 教育支援科学講座

て、その当初からそれらに対する懸念が指摘されてきただけでなく、今日、伝統的な一般教授学の立場から、具体的な授業論等に対する批判的な検討がなされており<sup>\*2</sup>、これからのカリキュラム・授業づくりを考える上で重要な示唆があると考えられるからである。

以下では、ドイツで主要なモデルの一つとして注目されているレアシュ（Lersch,R.）のコンピテンシー志向の授業（あるいは「コンピテンシー促進の授業」）モデルの特徴と、このコンピテンシー志向の授業に対する批判を取り上げ、検討を行う。そして、これらの検討を通して、コンピテンシー志向の授業論の意義と課題について考察し、我が国への今後の示唆を考える。

## II コンピテンシー志向の授業モデル—レアシュのモデルを例に

コンピテンシー志向の授業モデルについては、これまで吉田（2012）による一般教授学者（レアシュ、H・マイヤー、キーパー）の理論が3者の差異を中心にして紹介されている。以下では、各州文部大臣会議と教育制度における質的研究開発所が拠り所にしたとされるレアシュのモデルの全体像についてその特徴を検討する。

### 1. 教授—学習課程の枠組みからみたコンピテンシー志向の授業

レアシュは、コンピテンシー志向の授業とこれまでの授業との違いを図1のように示している。

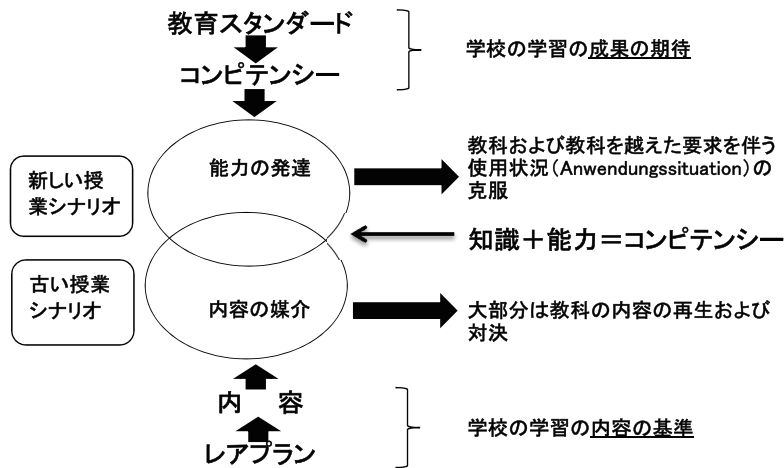


図1 新旧の授業シナリオ (Lersch,R.,Schreder,G.2013.S.38)

この図に示されているように、コンピテンシー志向の授業は、教育スタンダードで示されたコンピテンシーの促進・達成に焦点を置いて構想される点にある。授業の過程では、教科の内容の教授は否定されるものではないが、個々の内容はコンピテンシー獲得の手段に位置付くことが強調される。そして、コンピテンシー志向の授業は、教科の体系に沿った内容の選択・配列の中でも可能となる点を強調している。(Lersch, R.,Schreder,G.2013,S.38)

このコンピテンシー志向の授業の特徴を従来の教授学の枠組み（クリックベルクの教授学的基礎関係）に対応させて説明したのが図2である。この図の特徴は、クリックベルクの図の「内容—方法」を、「知識—能力」に置き換え、教授を提供、学習を利用と位置づけている点にある（Lersch,R.2007,S436f）。

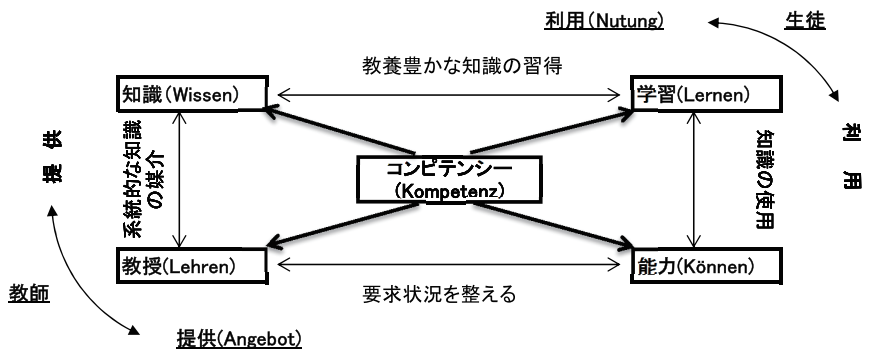


図2 コンピテンシー志向の授業の教授学的体系化 (Lersch,R.,Schreder,G.2013.S.39)

この図によれば、教師の側は系統的な知識を教えるとともに、その知識を用いることを要求する

状況を整えることが求められる（提供）。一方、生徒（学習者）は、知識の習得とともにその使用が求められる（利用）。レアシュは、教科のコンピテンシーの発達の基盤に知識の習得を据え、その知識と能力の結合を、その知識を使用することを求める状況を位置づけること（状況化された教え－Situieretes Lerhen）を通して行うことを構想している（Ebenda,S.437f./Lersch,R.,Schreder,G.2013,S.39f.）。

## 2. コンピテンシーとその獲得のイメージ-学習の転移

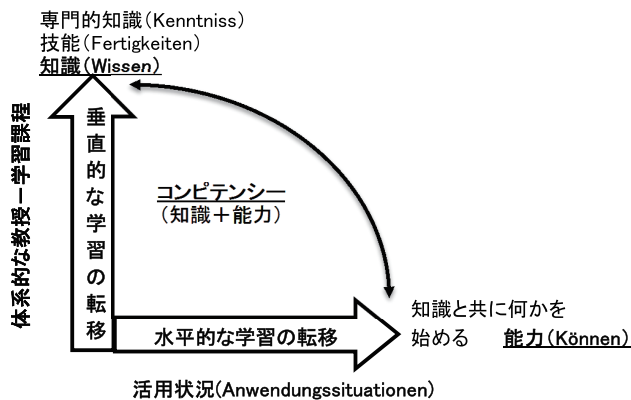


図3 コンピテンシーと学習の転移 (Ebenda,S.43)

教科コンピテンシーの獲得とともになされると考えていた。そして、汎用的なコンピテンシーの発達のためには、垂直と水平の学習の転移に加えて、要求状況の克服についての共同の省察が必要であることも指摘し、それを「側面的な学習の転移 (lateraler Lerntransfer)」と名付け、図4のように示している (Lersch,R.2007,S.440)。

このコンピテンシーの発達に関わって興味深い点は、「行為の任意の処理または行為の可能性としてのコンピテンシーは、原則的に社会的に承認された形式で、しかしまた逸脱した形式で用いられ得る」(Ebenda,S.438 /下線は引用者)と述べている点である。これは、コンピテンシーの獲得が個人の利益関心のみで使用される方向に進められるといった、コンピテンシーに対する批判としてしばしば指摘される点も考慮に入れていると考えられる。

なぜなら、レアシュは、獲得したコンピテンシーを発揮していく際には「省察的な学習の転移 (reflexiver Lerntransfe)」がなされることを重視していたからである。レアシュは、こ

の省察的な学習の転移は、外部からのコントロールではなく、経験に基づく振る舞い方の意義と価値についての確信にもとづいて発展されるような個人の高い人格的な態度と姿勢 (höchst persönliche Einstellungen und Haltungen) によってなされる必要があると考えており、そのために、民主主義的な学校文化、社会的なクラスの雰囲気、模範的な振る舞い、必須のルール、暴力にとらわれないコンフリクト感情の形式、双方の敬意ある交わり、といった経験分野が形成され準備されることを求めていた (Ebenda,S.438)。つまり、民主主義的な学校文化などの経験を土台にした省察的な学習が、

レアシュは、コンピテンシーを知識と能力の結合したものととらえ、知識の習得と活用がコンピテンシーの発達にとって重要な位置を占めることを再三強調している。レアシュは、コンピテンシーの発達を、「学習の転移」(Lerntransfar)の観点からとらえていた。特に、コンピテンシーの発達は、図3に示すように、知識の「垂直的な学習の転移」、能力の「水平的な学習の転移」によってとらえられている (Lersch,R.,Schreder,G.2013.S.43)。

また、汎用的なコンピテンシーの獲得は、

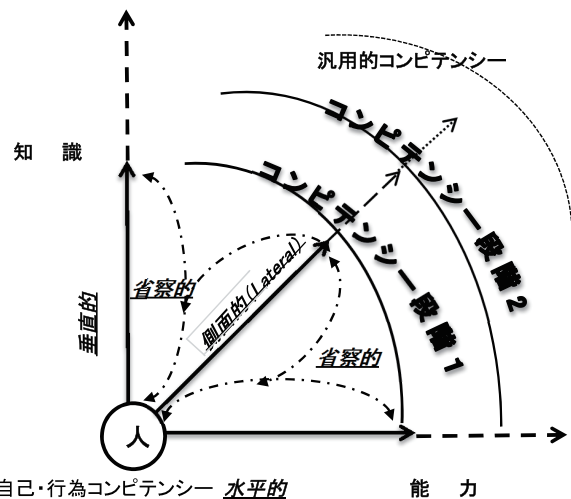


図4 認知的構造：学習の転移とコンピテンシー (Resch,L2007,S.440)

コンピテンシーの発揮を望ましいものへと方向づけるととらえられていたといえる。

これは、コンピテンシー志向の授業を支える授業外の適切な環境と学習過程のあり方への言及であると同時に、レアシュの構想においては、コンピテンシーの発揮の方向性に関する規範的な視点が、教科の学習の展開の中では、間接的に位置づけられていることを示唆するものと言える。

### 3. コンピテンシー志向の授業計画

#### 1) 授業の具体的な展開イメージ

コンピテンシー志向の授業・カリキュラムの開発について、レアシュは、授業においては、中枢的な（近位）コンピテンシー（proximale Kompetenzen）から末梢の（遠位）のコンピテンシー（distale Kompetenzen）の獲得へと進むように求めている（Ebenda,S.442）。そして、授業計画においては、図5のようなモデルを示していた（Ebenda,S.443./Lersch,R.,Schreder,G.2013.S.50.）。

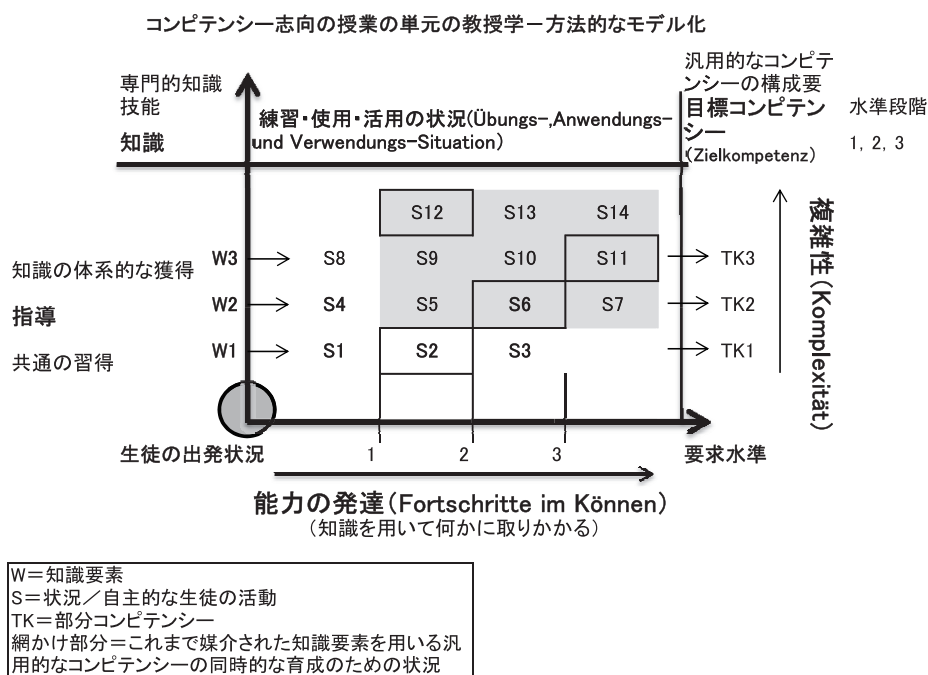


図5 コンピテンシー獲得のシェーマ (Lersch,R.,Schreder,G.2013.S.50)

この図では、S1-S3において、知識要素 W1 の練習と使用が位置づけられており、S4 は、W2 に向けられた練習を示している。S5-7 は、知識要素 W1 と W2 が共に用いられる状況であり、獲得されるコンピテンシー（部分コンピテンシーの集積として）が S12-14 まで示されている。それぞれの状況/自主的な生徒の活動は、5分程度の練習から長期にわたる自主的な問題解決の過程である（Ebenda,S.50ff）。

レアシュは、コンピテンシー獲得のシェーマを英語の単元を例に、表1のように具体的に示している。表1では、獲得すべきコンピテンシー（部分コンピテンシー）段階とその獲得に必要な知識がまず示され、次にそれらをどのように利用・活用していくかが示されており、基本的な知識の習得→要求状況の中での獲得した知識の活用→コンピテンシーの獲得（定着）という展開が構想されていることが分かる。ここで示される授業展開のイメージは、日本での「教えて考えさせる授業」（市川 2008）を想起させる。

到達が目指されるコンピテンシー：生徒たちは、英語における過去形の様々な形態を、状況に適切な形でそして語法上性格に用いることができる。

部分コンピテンシー1：単純過去の作成と使用

部分コンピテンシー2：現在完了形の作成と使用（単純過去との対比でも）

部分コンピテンシー3：過去完了形の作成と使用（単純過去および現在完了形との対比でも）

⇒生徒たちは何を知らなければならないか？（知識要素の習得）

－それぞれの形態をどのようにつくるか

－規則動詞・不規則動詞の場合、疑問と否定の中で

－口頭および記述の言語使用において、意図された言説に応じていつどのような形態で利用するか

教授形態と学習形態：指導と／あるいは共通の習得（教師中心）を通じた体系的な知識の媒介、しかしまた自己訓練（Selbstinstruktion）を通して（例えば、不規則動詞を学習する）。

⇒生徒たちは何が出来るべきであるか？（要求状況の克服）

生徒たちは、規則動詞と不規則動詞を用いて言語的に正しく、疑問文と否定文の中で、それぞれの形態をその都度作ることができるべきである。

教授形式と学習形式：様々な練習とそれぞれの時制のための課題

生徒たちは、様々な言語活用の状況の中で（文字によって／口頭によって）その都度正しい形態を活用する。

同時に、こうした授業のまとまりにおいては、単語学習のための様々な学習ストラテジー（この場合：特別な不規則動詞）を知らされ、試されるべきである。

教授形式と学習形式：様々な方法の提供、個人的に試みること、共同の省察

表1 英語の単元を例にした授業構想例（Lersch,R.2007,S.444）

## 2) 授業内容の選択と配列

内容の選択と配列については、レアシュは、生徒の自主的な活動のために、難易度が高まっていくような配置を求めており、そのために、「よりわずかなものへの、とりわけ範疇的な、あるいは教科にとって根本的な内容への集中」、すなわちクラフキの範疇陶冶（Kategoriale Bildung）が内容選択の基準となると述べ、クラフキの理論では実質陶冶と形式陶冶の矛盾を止揚する可能性も含まれているが故に、有益であることを指摘している。そして、クラフキのこの理論に基づくことで、Bildung vs Kompetenz の対立的な論争も終わらせることができるとする（Lersch 2007,S.443./Lersch,R.,Schreder,G.2013.S.46f）。

## III コンピテンシー志向の授業への批判

### 1. コンピテンシー志向に対する意見の対立

カリキュラム・授業のコンピテンシー志向への転換に関しては、ドイツにおいても賛否が分かれており、対立的な見解が存在する。ヴィアター（Wiater,W.2013）は、コンピテンシー志向の授業の支持者と批判者の意見の対立を以下のようにまとめている。

コンピテンシー志向の授業の支持者	コンピテンシー志向の授業の批判者
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 学習の道のりの個別化 (Individualisierung) を通して、生徒たちは、自分自身のコンピテンシー、すなわち自分が知っていることとできることを意識させられる。; それと共に、彼の健全な人格発達 (Persönlichkeitsentwicklung) が促進される。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業は、コンピテンシー段階のモデル (Kompetenzstufenmodelle) を通して初めて、生徒の達成と生徒が通っている学校の達成をあらゆるレベルで (クラス、学校、学校形態、州) 測定し、評価し、比較することを許容する。それを通じて初めて、普通教育の現実的な視点 (eine realistische Sicht der Allgemeinbildung) が州の中に現れる。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業は、教科の授業開発に肯定的な刺激を与え、生徒の学習の道のりの個別化を強化し、授業計画と授業形成をフレキシブルでより良いものへにする。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業は、学校と学校研究の間のより良い協力を可能にし、そのディスコースをより合理的なものにする。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業は、学校の問題とその刷新の議論において、学校開発に新たな基盤を与える。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業は、同僚間の協同を促進・構築し、専門グループ・専門団体・専門会議の教師たちから、プロフェッショナルな学習共同体を学校カリキュラムの確立の際に作り出す。; 教師の孤立した一匹狼性は終わりを迎える。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業は、生徒たちが、彼らの日常と職業生活の中で立ち向かわれているであろう課題と問題を克服する状態に置く。; それを通じて同時に、課題文化 (Aufgabenkultur) も改革される。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 支持者によって主張されている構想の長所のすべてに、経験的な調査結果が欠けている。; これらは、それ故に現在まで主張にすぎない。</li> <li>- 学年のどの時期にどのような部分コンピテンシーを獲得するのかを自ら決定するという生徒に認められた自由は、授業組織に乗り越えがたい困難を迫る。; 構想の実践可能性がそれ故問題になる。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業の土台にあるリテラシー構想 (Literacy-Konzept) は、陶冶 (Bildung) の本質をなしているものと学校の教育任務に属しているものの一部をカバーしているに過ぎない。人格形成 (Personlichkeitsbildung)、長期にわたる学習、そして普通教育の分野が欠落している。このことは、陶冶概念の理論的な通俗化と内容的な切り詰めへと導いている。</li> <li>- コンピテンシーモデルは、その達成が強度に個別化された授業とは両立しないような標準的なスタンダードを有利に扱う。個別化と、スタンダード化された総合的な修了コンピテンシーとは互いに調和しない。</li> <li>- コンピテンシー志向の授業において目指されている蓄積的なコンピテンシーの構築は、生徒の学習が決して常に直線的に進まず、むしろ円環状で、遅滞と突然の大きな前進を伴ったり、旋回と回り道を伴って進む、ということを見誤っている。同様に、生徒たちは、挫折からも学ぶこと、あるいは生徒たちは経験・行為・行動様式から偶然的にも学ぶこと、とりわけ、しかし、彼らは学校の中だけで学ぶのではないこと、が誤認されている。</li> <li>- 構想に基づいて承認された蓄積的なコンピテンシーの構築は、組織的な階層構造をもつ教科 (もし可能な場合には、数学、物理、外国語、ドイツ語) の中で達成されるが、専門的知識の拡大と並んで同時にテーマ/内容との個人的な対決を目指し、生徒の省察の成長と個人的な価値との対決 (persönliche Wertkonfrontation) へと向かう教科 (例えば、宗教/倫理、社会科の授業の中のテーマなど) の中では達成されない。</li> <li>- 見落とされているのは、成果豊かなコンピテンシーの獲得が、生徒の教師や同級生との関係にも左右される、ということである。主に、学校の教授-学習過程において“生徒の側”が一方的に絶対視されている。</li> <li>- コンピテンシーは、獲得されることができるとはできない。- コンピテンシーは、知識と能力の期待の形式の中で表明されているのだからなおさらのこと、学校の教授-学習過程に対する概念の適性が疑わしいものになる。</li> <li>- 学習の内容は意味を失う。方針のみのレアプランに基づいてどの学校も学校独自のカリキュラムを開発する時、内容がもっている責務は相対化される。内容の多義性 (Multivalenz)、すなわち、生徒が計画されていなかったり計画できないような学習効果を生徒に与えるという内容のポテンシャルは見落とされている。</li> </ul>

表2 コンピテンシー志向の授業をめぐる論点 (Waiter 2013,S.154f. を基に高橋が作成)

コンピテンシー志向の授業の支持者・批判者の論点において注目すべきことは、支持者が、コンピテンシー志向の授業の革新性（授業の個別化による学力保障、教育成果の評価とそれに基づいた改善の推進、授業・カリキュラム開発における教員間の協同性の促進など）を主張するのに対して、批判者は、こうした革新性に対する懐疑が強い点にある。特に、コンピテンシー志向の授業の長所を証明する経験的な調査結果の不在、人格形成などこれまでの伝統的な陶冶理論が追求してきたものの欠落、累積的なコンピテンシーの獲得イメージに対する疑問（価値的な事柄に対する学びでは困難）などが指摘されている。これらの点は、他の論考においてもたびたび指摘される点である（例えば、Koch.L.2013 など）。

ヴィアターは、コンピテンシー志向の授業には陶冶理論的な基礎づけなど、一般教授学がこれまで検討してきた点が十分に踏まえられていない点を問題にしている。また、「教師による授業のまとまりと授業時間の学習目標志向的で内容と関連付けた計画から離れて、個々の生徒自身による行為コンピテンシーの漸進的で集積的な構築へ、という教授－学習過程の反転」という新しさがあると述べる一方、こうした授業が可能になる教科が限定される（例えば、数学）ことを指摘しており<sup>\*3</sup>、懐疑的な立場をとっている（Wiater,W.2013,S.155ff.）。

では、実際に、コンピテンシー志向の授業の授業にはどのような課題が指摘されているのか。以下では、先述したレアシュのコンピテンシー志向の授業モデルに対するアーノルド（Anrold,K.-H.）の批判を検討する。

## 2. アーノルドによるレアシュのコンピテンシー志向の授業モデルへの批判

### 1) アーノルドの立場

アーノルドは、経験的研究をベースとするクラフキ学派であるとの立場を自認しており（Anrold,K.-H.2007）、その立場から、コンピテンシー志向の授業に対して批判的な見解を述べてきている。アーノルドは、コンピテンシー志向を通して、授業計画に新しいカテゴリーが持ち込まれてはいないとの立場をとっており（Anrold,K.-H.2008,S.95f）、一般教授学の成果、特にクラフキの批判的－構成的教授学とシュルツの学習理論的教授学との接合を試みる立場から、コンピテンシー志向の授業に対する批判を展開している（Anrold,K.-H.2008,S.89ff/Anrold,K.-H.2010.,S.401ff）。

アーノルドは、両者のモデルが相補的に結びつくことを指摘し、「(1) 生徒・学校・教師それぞれの前提条件、(2) 計画分野における計画のまとまりの位置調整、(3) 志向性（一般教育的な目標、鍵的問題の志向；内容と関連した基準目標 (Richtziele)、(4) 内容分析とテーマ分析（現在の意味と未来の意味、範例的な意味、テーマの構造）、(5) 概略目標 (Grobziele) と詳細目標 (Feinziel) ならびに目標達成確保のためのやり方、(6) 方法分析、(7) メディアの選択、(8) 内的細分化、(9) 授業の進行の連続化」から成る「9つの構成要素を包括する“教授学的な分析”」を提案している（Anrold,K.-H.2010.,S.410f.）。

アーノルドの試みは、授業計画における目標－内容－方法の相互関係を視野に入れながら、特に、クラフキの陶冶内容の決定等に関する視点（授業計画の展望図）とシュルツの学習目標の分類と具体化の手続きとを接合させるところにその特徴がある。このような立場から、アーノルドはレアシュのコンピテンシー志向の授業モデルを批判するのである。

### 2) レアシュのコンピテンシー志向の授業モデルへの批判

〈教育スタンダードへの批判〉

アーノルドは、まず、教育スタンダードの問題として、第一に、コンピテンシーの設定根拠への疑問を述べる。アーノルドは、70年代のドイツで議論されたロビンゾーンのカリキュラム的教授学

に言及しながら、教育スタンダードが社会的に有効である期間の保障が不明であり、修正していく手続きが曖昧である点を指摘する。そして、第二に、教育スタンダードは、授業内容と授業方法の基準の大幅な放棄が特徴であり、「内容から自由なあるいは全く内容がない授業目標の規定は、一般教授学の視点から見れば不可能であり、理論形成が達成した水準よりも後退している」と指摘する(Anrold,K.-H.2013,S.174f.)。特に、「コンピテンシー志向の授業計画は、それと共に、授業提供のメディアベースのコントロールを強化可能にする」(Ebenda,S.176f.)と指摘し、内容と目標の切り離しによって、テーマ等の選択決定において、教員・教員集団への個人依存の傾向が高まり、教師がテーマの選択やそれにふさわしい内容の検討をすることなく、教科書会社が提供する資料や教科書の中にあるテーマを選ぶことを危惧している。

#### 〈コンピテンシー志向の授業モデルへの批判〉

アーノルドは、こうした教育スタンダードに対する問題意識を述べながら、レアシュのコンピテンシー志向の授業モデルを検討し、主に以下の点から批判的な見解を述べている。

第一は、レアシュが示したコンピテンシー理解に対する批判である。特に、①レアシュがバイネルトのコンピテンシー概念の定義に依拠しながら、一方で、ヴァイネルトが含めていた「責任を自覚した (verantwortungsbewusst)」「動機 (Motivation)」「意志決定 (Volition)」という視点とは異なる理解を含めていることへの批判、②累積的な知識の獲得に基づくコンピテンシー獲得のイメージに対する疑問、がある。前者に関しては、ヴァイネルトの定義を否定するような理解、すなわちコンピテンシーが、社会的な承認から逸脱した形式で用いられ得ることを指摘しながらも、その問題を回避するための視点が欠如していると批判している。後者に関しては、能力は知識を前提とするため、レアシュが図示するような知識と能力の相関関係は心理学的な知見からも立証が不可能であることを指摘している。また、レアシュの英語の授業例に対しても、獲得が目指される部分コンピテンシーが学習目標の定式化とどのように異なるのか不明であるとし、部分コンピテンシーが教科内容と対応しており、両者に相違が見られないことを指摘している。(Ebenda,S.176f.)。

第二は、教科内容と対応した知識の習得を前提とするコンピテンシーの獲得のための授業構想は、従来の教授学モデルと接合可能であるという批判である。

アーノルドは、KMKの数学のスタンダード第4学年(KMK 2005)、ニーダーザクセン州のコア・カリキュラムの数学・基礎学校第3/4学年(ニーダーザクセン州文部科学省 2006)、批判的・構成的教授学ないし教授理論的教授学のパースペクティブに基づく学習目標、の3つを対比的に並べた表3を示し、コンピテンシー志向のカリキュラム・授業計画モデルに、クラフキらの一般教授学的な計画モデルが接続可能であることを指摘している。アーノルドは、学習目標志向のレアプランの表の最後の内容選択に関する5マスを加え、シュルツとクラフキによる一般教授学的な計画モデルがコンピテンシー志向のカリキュラム・授業に直接接続可能であることを示している(Ebenda,S.180ff.)。

これは、コンピテンシー志向の授業モデルが、従来の学習目標志向的な授業(クラフキら)を批判する一方で、カリキュラムレベル・授業計画レベルの開発手法においては、学習目標志向のそれ



ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察

KMK-Bildungsstandards	Kerncurriculum Niedersachsen	Lernzielorientierter Lehrplan
一般的な数学的コンピテンシー：問題解決をする、コミュニケーションをする、論証をする、モデルを作る、表現する	過程と関連したコンピテンシー：問題解決をする、コミュニケーションをする、論証をする、モデルを作る、表現する	数学的な能力；モデルを作る：問題解決；認知的な基本能力：論証をする；諸教科にわたる能力：コミュニケーションをする、表現する、学習ストラテジーを使う
内容と関連した数学的コンピテンシー：数と操作、空間と形、型 (Muster) と構造、大きさと測定、データ、頻度と確率	内容と関連した数学的コンピテンシー：数と操作、空間と形、型と構造、大きさと測定、データ、頻度と確率	数学教育の内容分野
基本的な教育の構成要素 (Bestandteile grundlegender Bildung)	時代に即した普通教育；社会的・人格的コンピテンシーの促進	諸教科にわたる能力：社会的能力、道徳的判断能力、美的な形成能力；一般教養：鍵的問題の処理
内容と関連したコンピテンシー分野：数と操作	内容と関連したコンピテンシー分野：数と操作	数学的な内容分野：数と操作
一般的な数学的な部分コンピテンシー (Teilkompetenz)：文脈の中で計算する。	数学的なコンピテンシー：文脈の中で計算する。	基準目標 (Richtziel)：生徒は文脈の中で計算できるものとする。
スタンダード：具体的課題を解決し、その際に事柄 (Sache) と個々の解決のステップ (Loesungsschritten) との関係を記述する。	内容と関連したコンピテンシー (部分) 分野：具体的課題を解決し、その際に事柄と個々の解決のステップとの関係を記述する。	概略目標 (Grobziel)：生徒は、具体的課題を解決し、その際に事柄と個々の解決のステップとの関係を記述することができるものとする。
要求分野 (Anforderungsbereiche)：再現する、関係を確立する、一般化と省察 (Verallgemeinern und Reflektieren)	要求分野：再現する、関係を確立する、一般化と省察	認知過程の段階：想起する、理解する、使用する、分析する、評価する、作り出す (Generieren)
		授業内容の選択：具体的課題
		授業テーマのための決定：(a) 計画されたクラス旅行の経過の中で生じる生徒の生活に実際にある課題 (現在との関連) としての、そして、(b) 旅行あるいは休暇の中で生じるこれからの余暇の計画 (Freizeitvorhaben) のための判例的な課題 (未来との関連) としての具体的課題
		生徒は、3つの異なる目標選択 (x 近くにある湖畔のユースホテルに滞在、y150 キロ離れた山のキャンプ場に滞在、z ベルリンの青少年ゲストハウスでの滞在) の下で、次のクラス旅行のための交通費・宿泊費・食費を計算の見込み (Berechnungsmöglichkeiten) を、生徒一人につき上限 180 ユーロの基準がどのように考慮され得るのかを記述し、説明する。生徒は、クラス旅行の機能を、住民の休暇の習慣とその社会経済的な立場を考慮して批判的に議論する。
		方法選択 (Methodenwahl)：グループ活動 (テーマの内在的方法的な性格；社会的能力の促進)
		行為の型の選択 (Wahl von Handlungsmustern)：文字による行動の選択とその間の計画の吟味 (自治的な能力の促進)；成果のプレゼンテーション

表3 コンピテンシー志向および学習目標志向のカリキュラム・授業計画の比較 (Arnold, K.-H. 2013, S.180ff.)

と変わらないことを指摘するものである。

このようなアーノルドの試みが可能となるのは、レアシュのモデルの構造に起因すると考えられる。第一に、アーノルドが指摘しているように、コンピテンシーの発達が教科内容（知識）の累積的な獲得を前提に構想されており、これまでの内容の習得を主眼としたカリキュラム・授業の構想と根本的な違いが少ないこと、第二に、レアシュ自身が、内容の選択と配列をクラフキの範疇陶冶の理論に依拠していること、第三に、コンピテンシー志向の授業モデルも一般教授学のモデルも、一般目標から毎時間の目標を決定していく手続き（どちらも工学的なカリキュラム開発の手続きに近いと考えられる）となっていること、などが理由として考えられる。

アーノルドは、従来の学習目標志向の方法でも十分にコンピテンシー志向の授業を計画でき、かつ授業計画の手続きに関してもすべての段階に一貫する専門用語があることを強調する（Ebebdá,S.183.）。そして、コンピテンシー志向の授業に対するこれまでの一般教授学の授業構想の優位性を指摘するのである。

#### IV 考察とまとめ

以上、一般教授学の側からのコンピテンシー志向の授業論に対する批判を見てきた。これらに基づいて、ドイツにおけるコンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業をめぐる課題・論点として以下の3点について指摘したい。

第一は、コンピテンシー・ベースカリキュラム・授業の革新性を今一度問い直す必要性である。

これまで見てきたように、レアシュのコンピテンシー志向の授業モデルでは、コンピテンシーを知識と能力からなるものにとらえることで、コンピテンシーの獲得の段階を教科の内容の体系に即しながら構想することを可能にし、カリキュラム・授業の開発を容易にするものであった。しかし、他方で、コンピテンシー志向へと転換可能な教科とそれが難しい教科とがすでに存在し、レアシュのモデル通りにはカリキュラム・授業が構想できないこと、また、これまでの教授学モデルとコンピテンシー志向の授業モデルとの接合が可能となることが指摘されていた。

これらの批判は、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業への転換に対して、その実現可能性への問いだけでなく、従来の教科のカリキュラム・授業からのより良い発展につながるのかという問いを投げかけるものである。その意味では、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業が取り残した課題について詳細に検討されなければならないということである。

第二は、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業における「知識」と「能力」の関係を問う必要性である。

レアシュのコンピテンシー獲得のシェーマなどに対しては、コンピテンシーそのものの発達段階が仮説的モデルであることが指摘され、教科内容の体系に依拠したコンピテンシーの獲得の構造に疑問が投げかけられていた。特に、能力の獲得のための知識という位置づけが問われ、「コンピテンシー」の構成要素としての「知識」と「能力」の関係をどのように構造化できるのかということが問われていた（Koch,L.2013/Mattes,E.2013 など）。

したがって、コンピテンシー・ベースへのカリキュラム・授業に転換した場合、各教科において「知識」と「能力」の関係をどう位置づけるのか、すなわち、「分かること」と「できること」との関係はどう位置づけ、知識の獲得と能力の発達をどのように構想するか、という各教科の内容の構造および展開を具体的な教科に即して明らかにし、検証することが求められているといえる。

第三は、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業の教材・テーマ選択の視点を問う必要性である。

レアシュのモデルでは、知識を用いて行動することがコンピテンシー獲得にとって重要な要素となっており、獲得すべきコンピテンシーが、授業の方法あるいは学習の方法となる点に特徴があった。しかし、これに対して、目標－内容－方法の関係というこれまでの教授学的な枠組みで見た場合、コンピテンシーの活用に主眼を置いた授業および学習の方法を通してどのような認識が獲得されるのかという点が問題とされていた。例えば、コッホ (Koch,L.) は、知識が問題解決にとって利用できる限りにおいて価値を持つ状況となっていると述べ、知識 (特に世界と自己の理解に関わる) の軽視による問題を次のような例え話で指摘する (Koch 2013,S.170)。

「例えば森を開墾するコンピテンシーを所有している者は、地面の水分状況や大気酸素量やその土地の動物群の生活空間に自身の行為がもたらすものを知識の不足から無視することができる場合には、森を開墾することによってお金を得ることができる。彼にとって森は、利益のある木の在庫である。彼がビジネスのために必要としている知識は、いずれにせよ抽象的な知識であり、彼が本来知ることができ、知るべきであったものから引き離す。彼において支配的な意図は、もちろん知識のように視点でもあるが、ただまさに誰か他の者の視点を除外したものである。というのは、知識は、他の知識と結びつき、傾向に従って世界知識になるという知識固有の傾向を持っているからである。この世界知識の地平から、個々人は、自分自身について明らかにし、世界での自分の位置づけを獲得することができる。したがって、コンピテンシーのために知識を軽視することは、よく考えれば高いリスクを持つのである。」

この森を開墾するコンピテンシーの例で問題とされているのは、コンピテンシーの獲得と発揮がプラグマティックな観点 (個人の利益・関心) に方向づけられることで、世界 (環境、他者) との関係から、コンピテンシーを獲得する意味、そして獲得したコンピテンシーを用いた行動・行為のあり方を問う視点が欠落していくことである。この点に関して、レアシュは、個人の高い人格的な態度と姿勢を経験する分野で補おうとしていたが、学習の場面 (要求状況) での取り組むべき課題の選択・設定および展開において、このような視点は明確には位置づけられていなかった。

つまり、課題となるのは、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業においては、コンピテンシーの獲得と発揮のあり方をどのような方向づけるのかということである。レアシュは、内容の選択と配列において、クラフキの議論に依拠することで、Bildung 対 Kompetenz の対立的な論争を克服できることを示唆していたが、依然として、Bildung が内包していた規範的な価値志向 (クラフキが指摘した、「自己決定」「共同決定」「連帯」の能力獲得を人間の解放との関係から位置づける視点を Kompetenz はどう位置づけるのかが問われているともいえる<sup>4)</sup>。

その意味では、「要求状況」の設定の仕方、「学習課題」の設定の仕方が重要な課題となるが、現状の「学習課題」に関するドイツの動向 (森井 2013) を見ると、「コンピテンシーを何のために使うのか」という観点から、学習者の行為を広い視野からとらえるような学習活動を組織する点に関しては、十分な追究がなされていないように思われる。

コンピテンシー・ベースの教育において「能力」を使う「人格」の形成を教育の全体的目的に位置づけることを求める安彦 (2014) の指摘とも重なるが、コンピテンシーの獲得それ自体が「目的化」するのではなく、コンピテンシーの獲得と発揮を具体的にどのような価値へとひらいていくか、あるいは、コンピテンシーの獲得と発揮をどのような価値との関わりで追求するかということが依然として問われているのである。

以上のようなドイツで議論されている課題は、我が国のコンピテンシー・ベースのカリキュラム・

授業の課題を考える上でも示唆的であると考え。今後は、ドイツでの一般教授学におけるこれまでの教授学モデルの理論枠組みについての再検討の議論（例えば、アーノルドは、クラフキの理論的枠組みをコンピテンシー志向において問われている課題から問う試みを行っている）を通して、また、具体的な実践に即して、コンピテンシー・ベースのカリキュラム・授業への転換の課題と可能性を詳細に検討していきたい。

【付記】本研究は、基盤研究B「PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革」（研究代表者・久田敏彦、課題番号26301037）の研究成果の一部である。

### 主要参考文献・引用文献

- Anrold,K.-H.(2007) : Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In : Koch-Prieve,B./Stübig,F./Anrold,K.-H. : Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Beltz.
- Anrold,K.-H. /Koch-Prieve,B.(2008) : Allgemein und fachlicher Unterricht : Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In : Meyer,M.A./Prenzel,M./Hellekamps,S.(Hrsg.) : Perspektiven der Didaktik(Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,Sonderheft 9).Wiesbaden.
- Anrold,K.-H. /Koch-Prieve,B.(2010) : Tradition der Unterrichtsplanung in Deutschland. In : Bildung und Erziehung,63(4).böhlau.
- Anrold,K.-H. (2013) : Kompetenz- Versus Lernorientierung von Unterricht? In : Bildung und Erziehung,66(2).böhlau.
- Koch,L.(2013) : Kompetenz ist das,was nach der Schule kommt. In : Bildung und Erziehung,66(2).böhlau.
- Lersch,R.(2007) : Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernd unterrichten. In : Die Deutsch Schule,99(4). Beltz.
- Lersch,R./Schreder,G.(2013) : Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts. von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum. Barbara Budrich.
- Matthes,E.(2013) : Kompetenzorientierter Unterricht.Einleitung zu diesem Heft. In : Bildung und Erziehung,66(2).böhlau.
- Müller,K./Gartmeiner,M./Prenzel,M. : Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. In : Bildung und Erziehung,66(2).böhlau.
- Wiater,W.(2013)Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in Neuen Schläuchen? Anfragen Seitens der Allgemeinen Didaktik. In : Bildung und Erziehung,66(2).böhlau.
- 安彦忠彦 (2014) 『「コンピテンシーベース」を超える授業づくり』 図書文化
- 市川伸一 (2008) : 『「教えて考えさせる授業」を創る』 図書文化
- 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』 日本標準
- 高橋英児 (2013) 「現在・未来を生きる子どもに必要な教育とは？」久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編『PISA後の教育をどうとらえるか ドイツをとおしてみる』 八千代出版
- 中野和光 (2015) 「グローバル化の中の教育方法学」日本教育方法学会編『教育のグローバル化と道徳の「特別の教科」化』 図書文化
- 原田信之 (2010) 「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」『岐阜大学教育学部研究報告．人文科学』61（1）
- 原田信之 (2014) 「協同の学びで育成するコンピテンシーと効果に関する研究～汎用的能力として

の社会的コンピテンシーの評価のために」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』22号

- ・ 森井悠太 (2013) 「コンピテンシー志向の授業における学習課題に関する一考察—ドイツにおける『KLee プロジェクト』を手がかりに」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第59巻
- ・ 山内紀幸 (2008) 「グローバル社会における学力」田中智志編『グローバルな学びへ』東信堂
- ・ 吉田成章 (2010) 「コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革と授業実践—ドイツにおける諸州共同版学習指導要領を中心に」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第三部 教育人間科学関連領域)』第59号
- ・ 吉田成章 (2012) 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」広島大学大学院教育学研究科教育学教室『教育科学』第29号
- ・ 吉田成章 (2014) : 「授業の計画可能性に関する一考察—教授学モデルとH. キーパーの授業論を手がかりに」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要 (第三部 教育人間科学関連領域)』第63号

---

\*1 安彦 (2014) は、コンピテンシー・ベースの教育が、「部分的手段=手段・部分」であるはずの「能力」の育成に主眼を置き、その「能力」を使う「人格」の形成を教育の「全体的目的=目的・観点」であることを正当に位置づけていないことを問題として指摘している (安彦 2014、6 頁以下)。また、石井 (2015) も、コンピテンシー・ベースのカリキュラムの危惧される点として、教科横断的な汎用的スキルを位置づけることによる活動主義・形式主義に陥る危険性や、評価と結びつくことで思考の硬直化・パターン化を招き学習活動が形式化・空洞化する危険性などを指摘している (石井 2015、9～10 頁)。中野 (2015) は、コンピテンシー・ベースの教育に対する英米での近年の批判的な議論を紹介している。

\*2 これまでもドイツにおけるコンピテンシー志向のカリキュラム・授業の特徴や実践に関する検討はなされているが (吉田 2010、原田 2010、吉田 2012、高橋 2013、原田 2014 など)、管見の限りでは、これらへの批判的な議論の動向等は十分に紹介されてきていない。また、高橋 (2013) においても、教育スタンダードの開発と評価システム (制度) のレベル、コンピテンシー志向の授業モデル (実践) のレベル、教育スタンダードの概念規定 (理念) レベルの問題から、コンピテンシー志向のカリキュラム・授業の問題に関するドイツでの議論を検討しているが、主として、理念レベルと制度レベルでの問題に基づいた実践レベルでの懸念を紹介するレベルにとどまっており、具体的な授業論・モデルに基づく批判は検討していない。

\*3 例えば、数学の課題開発の事例を挙げながら、コンピテンシー志向の授業の可能性を指摘するものもある (Müller, K./Gartmeiner, M./Prenzel, M. 2013)。ただし、そこで示される数学の課題の事例は、知識内容の習得・操作のために生活の問題が扱われており、課題開発のあり方を考える上でさらに詳細な検討が必要であると考えられる。

\*4 ドイツでは、コンピテンシーは、Bildung が志向する価値規範に対して中立的な立場を保持するという見解もあり、その見解に基づいて、コンピテンシー概念は、「特定の価値規範を選択し、その選択した規範的価値から演繹的に教育目標を立てるなど、人間形成の価値を志向するヒューマニスティックな目標設定の伝統にメスを入れ、累積形成型能力のパフォーマンスを可視化・明示化しようとする意図が働いて」おり、「行為 (Handlung) を基調としたプラグマティッシュ (実用主義的) な概念」との評価もある (原田 2014、109 頁)。しかし、コンピテンシー概念の成立を見れば明らかなように (中野 2015 など)、コンピテンシーもある特定の価値規範に基づいて構想されているものであるという点では、Bildung 概念と同様ではないだろうか。また、コンピテンシー

の実用主義的な発揮の方向性、可視化・明示化されるパフォーマンスの意味を問う視点を位置づけなければ、コッホらや安彦が指摘するような、能力形成の目的化と人格形成の観点（能力を使いこなす主体の形成）の軽視に陥るという問題を避けられないのではないかと考える。この点は、今後さらに追究したい。