

[原著論文]

教育の目的・目標と教育課程に関する一考察 ——日本とドイツのコンピテンシー理解を中心に——

坂野慎二

要 約

日本における教育の目的・目標に関する法規定は、2006年の教育基本法の改正、翌2007年の学校教育法の改正等により変更された。2007年の学校教育法改正では、義務教育の目標等が規定されるとともに、小学校教育の目標（第30条第2項）等として、児童生徒に求められる諸能力（コンピテンシー）が規定された。連邦国家であるドイツ16州における教育の目的・目標の規定をみても、法レベルで諸能力を規定している州は少ない。教育の目的・目標と教育課程の大綱である学習指導要領等の関係をみても、日本では2017年版学習指導要領が諸能力を教科レベルに落とし込む形で構成されている。ドイツでは、教育の目標として広義でコンピテンシーを整理し、教科コンピテンシーはその一部とする州と、教科コンピテンシーと教科を超えたコンピテンシーを並列的に整理している州とに分かれている。常設各州文部大臣会議が定めた教育スタンダードは教科コンピテンシーであったため、教科コンピテンシーと広義のコンピテンシーの関係性は多様な解釈が可能である。いずれの国においてもコンピテンシー概念のより一層の構造化が求められる。

キーワード：教育目的・目標、教育課程、学習指導要領、コンピテンシー、ドイツ教育

はじめに

多くの国では、教育の目的・目標が到達を目指す理想像を列挙する形から、資質・能力（コンピテンシー）を提示する形へと変化している。国立教育政策研究所の研究グループはOECDのDeSeCo以降顕著な傾向であるとしている（国立教育政策研究所2016（a），3-6）。こうしたコンピテンシー型の教育課程と教育の目的・目標の関係、さらには学習評価を含めた関係は、今後の学校教育における大きな流れとなっていく可能性がある。日本でもこうした傾向が看取できる。

日本における教育の目的・目標に関する法規定は、2006年の教育基本法の改正、翌2007年の学校教育法の改正等により変更された。2007年の学校教育法改正では、義務教育の目標等が規定されるとともに、小学校教育の目標（第30条第2項）等として、児童生徒に求められる

力（「基礎的な知識及び技能の習得」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習取り組む態度」）が規定された（他の学校種に準用規定がある）。その後2017年に公示された小学校・中学校学習指導要領及び2018年3月30日に公示された高等学校学習指導要領においても、「3つの柱」による資質・能力に沿う形で目的・目標や内容が記述されている。

一方、16州による連邦制のドイツ連邦共和国（以下「ドイツ」）では、2001年の「PISAショック」以降、学校終了段階における教育スタンダードがKMK（常設各州文部大臣会議）によって規定され（2003年以降）、各州の教育改革が進められている。

本稿は、初等中等教育における教育の目的・目標と教育課程規定において、資質・能力がどのように捉えられ、規定されているのかを日本とドイツを素材として比較し、その類似点と相違点を明らかにする。ここでは、分析の視点を2点設定する。第一に、初等中等教育において、どのような資質・能力（コンピテンシー）の獲得が、法令あるいは学習指導要領等により規定され、目指されているのかを、プロセスを含めて整理し、明らかにすることである。第二に、資質・能力と教育内容がどのような構造で結びつけられているのかを考察することである。

1 日本における教育の目的・目標規定

1-1 教育基本法及び学校教育法における教育の目的・目標規定

日本における教育の目的・目標に関する規定は、1947年に制定された教育基本法（旧法）と学校教育法を中心に構成されてきた。2007年の学校教育法第30条第2項は、従来の教育目的・目標に加えてコンピテンシー型の教育目標を規定した。

学校教育法第30条

- 1 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。
- 2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

学校教育法第30条第2項は、教科等の内容領域にかかわらず、児童生徒等が獲得すべき諸能力（コンピテンシー）を規定しているものといえる。これは教育の内容領域に共通する「習得型の教育」と「探究型の教育」を統合して、児童生徒等に身につけさせたい諸能力が規定されている（鈴木2009, 244-245）。この学校教育法第30条第2項の規定は、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校にも準用されている（第49条、第49条の8、第62条、第70条）。なお、特別支援学校には、教育の目標が設定されておらず、この規定も準用されていない。

1-2 コンピテンシー型の教育目標規定の導入経緯

こうした規定方法はどのようにして学校教育法に取り入れられるようになっていったのだろうか。1996年7月19日の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」及び同年7月29日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」は「生きる力」を提唱し、1998/99年公示の学習指導要領において「生きる力」が目指すべき方向性として提示されてきた。1996年の中教審答申は、生きる力を以下のように整理している（同答申第1部（3）今後における教育の在り方の基本的な方向）。

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

この「生きる力」の内容は、当初は明確には構造化されていなかったが、2003年頃には①確かな学力、②豊かな人間性、③健康・体力として整理されてきた（2003年10月7日中教審答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」）。その後2008/09年改訂の学習指導要領の方向性を示した2008年1月17日の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」において、①確かな学力、②豊かな心、③健やかな体、で整理されている。

このうち「確かな学力」は、公的な文書では、2001年11月26日の文部科学大臣から中教審への諮問「教育振興基本計画の策定について」において使用が確認できる。更に2002年1月17日、遠山敦子文部科学大臣が「確かな学力の向上のための2002アピール（学びのすすめ）」を公表した。この頃から「確かな学力」という語句が頻繁に使用されるようになる。

次に「確かな学力」とは何かである。2007年の学校教育法第30条第2項に規定されている3要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）は、どのように組み立てられるに至ったのか。2002年1月の「学びのすすめ」において、すでにこの3要素が現れているが、明示的に3要素とはなっていない。2003年3月20日の中教審答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」において、確かな学力は、以下のように述べられている。「初等中等教育において、基礎的・基本的な知識・技能、学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などの『確かな学力』をしっかりと育成することが一層重要になっている」（同答申）。ここで3要素が列挙されていることがわかる。ちなみに、2002年

11月14日の回答申中間報告では、以下のように記述されていた。「学校教育においてまず重視しなければならないことは、『確かな学力』の育成、すなわち、基礎・基本を徹底し、知識、技能とともに自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などを養うことである¹⁾」。しかし2005年11月30日の中教審教育課程部会資料では、『『生きる力』の育成を目指す教育内容・目標の構造(イメージ案:改良版②)』が示されている。そこでは、「確かな学力」は「知識・技能等」と「思考力・判断力・表現力等」の2つに区分されており、「関心・意欲・態度」は「確かな学力」の外側に配置されている。これと同日の資料6『『これまでの審議の整理』において盛り込むことが必要な項目(素案たたき台)』では、「2. 各論」において、以下のような整理がなされている。

(1) 各教科等を通じた改善の考え方(人間力の育成)

- ア 各教科の基礎的・基本的な知識・技能の定着【読み書き計算などの基礎・基本を確実に定着させること】
- イ 思考力・判断力・表現力等の育成【教えて考えさせる教育を基本として、自ら学び自ら考え行動する力を育成すること】
- ウ 学習指導要領が目指す目標【将来の職業や生活への見直しを与えるなど、学ぶことや働くこと、生きることの尊さを実感させる教育を充実し、学ぶ意欲を高めること】
- エ 発達や学年の段階に応じた教育課程編成や指導の工夫
- オ 教育課程の体系化・構造化

この整理において、学校教育法第30条第2項の内容が「ア」「イ」「ウ」としてまとめられている。こうした内容をとりまとめたのが2006年2月13日の教育課程部会審議経過報告である。この報告は、以下のように学力観をまとめている。

- ・現行学習指導要領の学力観については、これをめぐって様々な議論が提起されているが、義務教育答申でも指摘しているとおり、基礎的・基本的な知識・技能の育成(いわゆる習得型の教育)と、自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探究型の教育)とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である。
- ・そのためには、知識・技能の習得と考える力の育成との関係を明確にする必要がある。まず、1.基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする。2.こうした理解・定着を基礎として、知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する。さらに、3.この活用する力を基礎として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である。これらは、決して一つの方向で進むだけではなく、相互に関連しあって力を伸ばしていくものと考えられる。知識・技能の活用が定着を促進したり、探究的な活動が知識・技能の定着や活用を促進したりすることにも留意する必要がある。
- ・こうして習得と探究との間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視していくことで、知識・技能の習得と活用、活用型の思考や活動と探究型の思考や活動との関係を明確にし、子どもの発達などに応じて、これらを相乗的に育成することができるよ

う検討を進めている。

このように、「基礎的・基本的な知識・技能」「知識・技能を実際に活用する力」「課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力」という3つの要素が示された。その後2006年の教育基本法改正を受け、2007年に学校教育法が改正され、第30条第2項が規定された。

学校教育法の改正を経た2008年1月17日の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」は、学力の3要素として以下のように述べている（同答申21頁）。

改正教育基本法や学校教育法の一部改正は、「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、であることを示した。

また、この答申は、文部科学省の「生きる力」はOECDの提唱する「主要能力（キーコンピテンシー）」を先取りする考え方であるとしている（同答申10頁）。こうしたコンピテンシー型の教育目標は、OECDや諸外国の教育政策の影響を受けていることが推測できる。

なお、大学については、2008年12月24日の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」において、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」が公表された。そこでは、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力、という整理が行われている。

1-3 2008/09年改訂学習指導要領以降の教育目標とコンピテンシー

2008/09年に学習指導要領が改訂されたが、コンピテンシーに基づく教育目標や教育内容については、その後も検討が続く。国立教育政策研究所では、2009年度から2013年度にかけて、「教育課程の編成に関する基礎的研究」プロジェクトを実施し、計7冊の報告書を公表した。5冊目の報告書（国立教育研究所2013）において、同プロジェクトは各国の教育目標を整理し、①基礎的なリテラシー、②認知スキル、③社会スキルの3つに分類している（同13、83頁）。その上で、教育目標は「21世紀型能力」として、「基礎力」「思考力」「実践力」の3段階モデルを提案している（同26頁）。これは、後の教育目標と教育課程、教育評価に一定の影響を与えることとなった。

文部科学省は、2012年12月4日に「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」を設置する。同検討会第1回の主な検討事項は、(1) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容の構造について、(2) 教育目標、指導内容、学習評価を

一体的に捉えた教育課程の在り方について、である²⁾。同検討会は、2014年3月31日、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—について」をとりまとめ、活動を終えた。この報告において、育成すべき資質・能力の概念整理を行った。そこでは、資質・能力のモデルは少なくとも3タイプあることを示した（報告16頁）。

- ① 座標軸モデル：対象世界・他者・自己（例—OECD-DeSeCo：キー・コンピテンシー，米国NRC）
- ② 階層モデル：認識と行為，基礎と応用など（例—経済産業省：社会人基礎力，国立教育政策研究所：21世紀型能力）
- ③ 領域モデル：知・徳・体など（例—文部科学省：生きる力，ブルーム：教育目標の分類学）

その上で、国立教育政策研究所『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』（2013）が出した21世紀型能力（階層モデルに属する，基礎力，思考力，実践力）を肉付け・修正していく必要があるとしている（同17-18頁）。こうした前提から，教育目標・教育内容を3つの視点で捉え，構造的に整理することを提示している（21頁）。

- ① 教科等を横断する，認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの
- ② 教科等の本質に関わるもの（教科等ならではのものの見方・考え方，処理や表現の方法など）
- ③ 教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの

しかし別の部分では，資質・能力と内容を4層で考えることを提案している（27頁）。

- ① 領域固有の個別的知識・技能等
- ② 教科の本質（その教科ならではのものの見方・考え方，処理や表現の方法等）
- ③ 教科・領域を超えた汎用技能（generic skills）や意欲・態度等
- ④ メタ認知

上記の内容からすると，教育目標と教育内容を3層とするか，それとも4層とするのかという違いはあるが，①教科等を横断するコンピテンシーやメタ認知，②教科等の本質，③教科固有の知識・技能，という視点で整理する方向性が打ち出されている。こうした議論の方向性は，OECDのキー・コンピテンシー（ライチェン2006）や21世紀型スキル（グリフィン2015）等の影響を受けていると考えられる（国立教育政策研究所2013）。

2015年1月には中教審初等中等教育分科会教育課程部会に教育課程企画特別部会が置かれ，同年8月26日に「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」が公表される³⁾。2016年12月21日に中教審は「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指

導要領等の改善及び必要な方策等について」を答申した。同答申は、確かな学力を「3つの柱」として再整理している。同答申においては、「資質・能力に共通する要素は、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意（人間性など）に関するもの」の3つに分類している。しかもこれが学校教育法第30条第2項の定める学校教育において重視すべき3要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」とも共通しているとする（答申28頁）。これを同答申では、「資質・能力の三つの柱」として再整理している。「三つの柱」とは、以下のとおりである。

- ① 何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）
- ② 理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）
- ③ どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

1-4 2017/18年改訂の学習指導要領における教育課程と各教科の内容規定

小中学校の学習指導要領が2017年3月31日に公示された。2017年版学習指導要領には前文が新たに付されている。そこでは、教育基本法第1条及び第2条における教育の目的・目標を述べ、「必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である」（前文）としている。その上で、「学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めるものである」と規定している（同）。学校教育法第30条第2項と学習指導要領総則を比較すると、以下のように変更されていることがわかる。

・学校教育法第30条第2項

2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

・学習指導要領（総則 第1の2）

(1) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。（注：下線部は引用者）

この点について、文部科学省が2017年6月に公表した「小学校学習指導要領解説 総則編」では、「確かな学力（第1章第1の2の（1）」を次のように解説している（24頁）。

加えて、変化が激しく予測困難な時代の中でも通用する確かな学力を身に付けるためには、自分のよさや可能性を認識して個性を生かしつつ、多様な他者を価値のある存在として尊重し、協働して様々な課題を解決していくことが重要であることから、学校教育法第30条第2項に規定された事項に加えて、「個性を生かし多様な人々との協働を促す」ことを示している。(注：下線部引用者)

こうして従来の「確かな学力」の3要素に「個性を生かし多様な人々との協働を促す」ことを加え、学力の「3つの柱」となったと解することができる。

以上の整理から、2017年改訂の学習指導要領は、教育目標や内容を、資質・能力の「三つの柱」に沿って整理したものとまとめられる。そこでは教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成が重視されている(例：小学校学習指導要領総則 第2の2)。加えて、学校段階等間の接続が重視され、継続的な児童生徒の成長が求められることとなった(例：小学校学習指導要領総則 第2の4)。そのための方法が「主体的・対話的で深い学び」である。

それでは教科におけるコンピテンシーはどのような構成となったのか。「小学校学習指導要領総則 第3の1(1)」では、以下のように記述されている(中学校学習指導要領も同様である)。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(以下「見方・考え方」という。)が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。(下線部：引用者)

このように、教科におけるコンピテンシーは、各教科等の「見方・考え方」が設定され、その具体的な内容として、知識・技能等が置かれている。例えば、中学校学習指導要領「第2章各教科 第1節 国語」を例にみると、まず教科の目標(言葉による見方・考え方等)が示され(第1節 第1)、次に各学年の目標、そして内容が配置されている(第1節 第2)。内容は、「知識・技能」と「思考力、判断力、表現力等」にまとめられている。教科国語の目標は、次のように整理されている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

この枠組みは、学力の「三つの柱」は、教科の目標として整理され、更に「知識・技能」及び「思考力、判断力、表現力等」は、内容の分類にも用いられていることがわかる。

1-5 教育目標、教育内容、学習評価

学習指導要領が改訂されると、それを受けて、学習の評価について検討が進められる。時代を少し遡ると、1977年の学習指導要領改訂に伴い1980年の指導要録では評価の観点に「関心・態度」が加えられた。1989年の学習指導要領改訂に伴う指導要録の見直しでは、基本的には「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現（又は技能）」及び「知識・理解」で構成することとされた（中教審教育課程部会（2010）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」）。1998年の学習指導要領の改訂に伴い、2000年12月1日に教育課程審議会は「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」を答申する。同答申は、「生きる力」に対応した学習評価、指導要録の在り方について方向性を示している。同答申は、指導要録における教科の観点別学習状況として、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を挙げ、これを継続することを述べている。これに加え、「自ら学ぶ意欲や問題解決の能力、個性の伸長などに資するよう、個人内評価（児童生徒ごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価）を工夫することも大切である」（同答申）としている。こうした考え方から、評定が従来いわゆる絶対評価を加味した相対評価から目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）へと改められた（同答申）。

2008年の学習指導要領の改訂に伴い、中教審教育課程部会は2010年3月24日に「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」を了承した。この報告を受け、同年5月11日、初等中等教育局長名で「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」が発せられた。この中で、学習評価における観点については、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」の4観点到改められた⁴⁾。

2017年改訂の学習指導要領に伴う指導要録についての報告、あるいは通知は、2019年1月の執筆時点では公表されていない。2016年の中教審答申における学校評価についての考え方は、以下のように整理できよう。

- ・学習評価については、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。
- ・観点別評価については、小・中・高等学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点到整理する。
- ・観点別学習状況の評価には十分示しきれない、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況等については、日々の教育活動や総合所見等を通じて積極的に子供に伝える。

2 ドイツ諸州に共通する学校教育の目的・目標と教育内容

2-1 ドイツ全体における教育の目的・目標規定

ドイツは16州⁵⁾からなる連邦国家であり、教育に関する事項はそれぞれの州の権限に属する。このため、各州間の教育政策の調整を行う組織として、KMK（常設各州文部大臣会議）が設置されている（坂野2017）。ドイツの憲法に相当するドイツ基本法（Grundgesetz）において、教育に直接的に関わる条項は、第6条及び第7条であるが、教育の目的・目標を規定する条項は直接的にはない。全ドイツに共通する学校教育の目的・目標に相当する枠組みを探していくと、KMKの協定「学校における生徒の地位について（KMK1973）」にある「学校の任務（Aufgabe der Schule）」が、学校教育の目的・目標に相当する内容の大枠を示している（Avenarius 2010, 110f）。その内容は9項目である（KMK1973）。

- ① 知識、技能及び諸能力を伝達する
- ② 自律的で批判的な判断力、自己責任のある行動、及び創造的活動を身につけさせる
- ③ 自由と民主主義を教える
- ④ 寛容、他者の尊厳の尊重、異なる考え方への尊敬を身につけさせる
- ⑤ 国民理解の精神において平和的な態度を呼び起こす
- ⑥ 倫理規範と文化的及び宗教的価値を理解させる
- ⑦ 社会的行動及び政治的責任への準備を呼び起こす
- ⑧ 社会における権利と義務の認識を身につけさせる
- ⑨ 労働界の諸条件について準備する

この1973年のKMK協定は、協定が結ばれてから相当程度時間が経過しているが、各州に共通する学校教育の目的・目標を知るための基本となるといえよう。当時の（旧西）ドイツは、教育改革の時代であり、学校の任務から、児童生徒等が獲得すべき諸能力を列挙しているといえる。

2-2 ドイツ全体の学校教育における教育スタンダードとコンピテンシーの捉え方

ドイツでは2001年の「PISAショック」によって、OECD型のキー・コンピテンシーあるいはテラシー型の教育目標が重視されるようになった。中でも各州の教育政策に大きな影響を与えたのが、KMKによる各州共通の教育スタンダードの策定である。この教育スタンダードを作成する際、重要な指針となったのが、連邦教育研究省（BMBF）の「国の教育スタンダード開発について」（BMBF2003）である。これは2003年に連邦教育研究省がクリーメ（Klieme,

E.) らに作成を依頼したものである。同書では、以下のように註が付されている (BMBF2003, 22)。

ここで用いられる「コンピテンシー」の概念は、職業教育学で生まれて一般に広く使用されている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及び個人コンピテンシーの概念とは区分されなければならない。コンピテンシーは特定の教科あるいは領域 (Domänen) における業績志向として理解される。

この記述から、以下の2点に留意しておく必要がある。第一に、教育スタンダード作成に当たり、従来型のコンピテンシーの解釈を、教科のコンピテンシーへと変更しようとしていることが理解できる。換言すれば、教科のコンピテンシーという考え方が普及していなかったと言えよう。第二に、教育関係者に一般に理解されていたコンピテンシーは、職業教育学を基盤とし、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及び個人コンピテンシーの4つの概念で整理されていたと言うことである。

KMKの教育スタンダードは、主に2003年から2004年にかけて作成された (その後2012年に一部改正)。教育スタンダードは、初等教育段階 (第4学年, ドイツ語, 算数), ハウプトシューレ修了証 (第9学年, ドイツ語, 数学, 第一外国語 (英語又は仏語)), 中級学校修了証 (第10学年, ドイツ語, 数学, 第一外国語 (英語又は仏語), 生物, 化学, 物理), アビトゥア (第12/13学年, ドイツ語, 数学, 外国語 (英語又は仏語)) がある⁶⁾。

基礎学校第4学年の教育スタンダードを例に、その構成をみてみよう。算数の教育スタンダードの目次は、以下のとおりである⁷⁾。

- 1 教科算数の教育への貢献
- 2 一般的算数のコンピテンシー
- 3 内容に関連した算数のコンピテンシーのスタンダード (1) 数と計算 (2) 大きさと形 (3) 典型と構成 (4) 大きさと測定 (5) 統計, 確率と確からしさ
- 4 課題例 (1) 注意点と概要 (2) 必要とされる領域 (3) 課題例

その内容を詳細にみていくと、教育スタンダードが構想しているコンピテンシーは、3段階で把握されていることがわかる。教育スタンダードにおけるコンピテンシーの規定方法をまとめると、次のように整理できる。第一に教科を超えた全体が想定されている。第二に教科のコンピテンシーが定義されている。第三に、教科の内容と関連づけたコンピテンシー (知識・技能等) が位置づけている。

基礎学校ドイツ語を例に整理していくと、第一に、教科の教育への貢献では、ドイツ語では言語コンピテンシーの重要性が指摘され、学習の基盤としての重要性が述べられている。第二に、教科のコンピテンシーが述べられている。ドイツ語のコンピテンシー領域は、①話す・聞

話す・聞く ・他者と話す ・理解しながら聞く ・会話する ・状況に合わせる ・学習について話す	書く ・書くことができる ・正しく書く ・文を考える ・文を書く ・文を校正する	読む—文章及びメディアを取り扱う ・読む力がある ・読む経験をする ・文脈を推論する ・文を代表する
方法と活動技術 方法と活動技術は、各コンピテンシー領域の内容とその都度関連づけて獲得される。		
言葉及び言葉の使い方を調べる ・基本的な言葉の構造と学年を知る ・言葉の理解を調べる ・語彙、文、文章を使う ・言葉の類似点と相違点を見つける		

図1 ドイツ語の教科コンピテンシー

(出典：KMK協定に基づき筆者作成)

く、②書く、③読む—文章及びメディアを取り扱う、④言葉及び言葉の使い方を調べる、⑤方法と活動技術の5つに整理されている(図1参照)。第三の教科コンピテンシーの基準として、ドイツ語では、教科コンピテンシーの①話す・聞く、②書く、③読む—文章及びメディアを取り扱う、④言葉及び言葉の使い方を調べる、の4領域が示されている。このうち「①話す及び聞く」を例に内容をみると、「会話する」「他者と話す」「理解しながら聞く」「状況に合わせる」「学習について話す」に分類され、それぞれの目指す資質・能力が複数示されている。⑤方法と活動技術には基準が設定されていない。

第10学年のドイツ語スタンダードの構成は、第4学年のそれとほぼ同じである。

次に算数では、第一に、算数的コンピテンシー自身が初等教育段階における重要な課題であることが述べられている。第二に、算数の一般的コンピテンシーとして示されているのは、①問題解決する、②コミュニケーションする、③議論する、④モデル化する、⑤意味づける、の5つである。第三の教科コンピテンシーの基準として、内容関連の算数コンピテンシーとして、①数と計算、②広さと形、③基準と組み立て、④大きさと測定、⑤データ、頻度、確率、に分

基礎学校における算数の授業		
算数の一般的コンピテンシー		
	問題解決する	
議論する	内容関連の算数コンピテンシー 数と計算 大きさと形 基準と組み立て 大きさと測定 データ、頻度、確率	コミュニケーションする
意味づける		モデル化する

図2 算数の教科コンピテンシー

(出典：KMK協定に基づき筆者作成)

類されている。

ドイツ語では、教科コンピテンシーと教科内容の基準とがほぼ重なっているのに対して、算数では、教科コンピテンシーと内容コンピテンシーとが異なる形で整理されている。

教育スタンダードの検証は、KMK協定によりベルリンのフンボルト大学に設置されたIQB (Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 教育制度における質開発研究所) が行っている。IQBは、ドイツ語のコンピテンシーを上述の4領域に整理している。一方、算数は総合モデルとして全体にまとめられている⁸⁾。

3 ドイツ諸州における教育目標と教育内容の捉え方

3-1 各州における学校教育の目的・目標規定

学校教育の目的・目標は、各州の事項である(ドイツ基本法第30条)。2019年1月の時点で確認された16州における学校教育の目的・目標について、整理した(資料参照)。学校教育の方向性を示している教育の目的・目標の内容を整理していくと、第一に諸能力(Fähigkeiten)はすべての州で規定されている。第二に、多くの州で規定されているのは、「自然・環境(Natur/Umwelt)」(バーデン・ヴュルテンベルク州を除く15州)、民主主義(15州)、平和(14州)、他者との協働・寛容(14州)、男女同権(13州)、自由(13州)、人格の発達・完成(13州)、職業準備(13州)、政治的・社会的責任(12州)、諸国民和解の感覚・多文化(12州)、義務／責任を引き受ける(12州)、理解(12州)等となっている(資料参照)。

3-2 各州におけるコンピテンシー規定とその構造

学校法において児童生徒が獲得すべき諸能力を規定している州は16州中3州で確認できる。ベルリン市(学校法第3条第2項, 2004年に規定)、ブレーメン市(学校法第5条第3項, 遅くとも2005年に規定)、ザクセン州(学校法第5条第5項, 2017年に規定)の3州である。

2017年に改正されたザクセン州の学校法は、その具体例といえよう。ザクセン州では、1990年の東西ドイツ統一以降、1991年に学校法を制定した。その後、数度の改訂を経て、2004年の改正後改正されない状態となっていた。同法は2017年4月26日の改正によって、第1条「学校の教育任務」が改正された。大きな変更点は、新たに第1項「学校はドイツ基本法及び州憲法に基づいて、若者を教育する。親と学校は教育任務の実現のためにパートナーとして協働する。」が加えられたこと、新たに以下の内容が加えられたことである。

第4項 学校は児童生徒の学習の喜びを促進する。日常生活のコンピテンシーの伝達と職

業・大学への準備教育によって、学校は児童生徒に自己決定的な生活を準備する。(以下略)

第5項 児童生徒は特に以下のことを学習すべきである。

1. 自立的, 自己責任的に社会共同体において行動する
2. 自身で, そして他者と共同で学習し, 成果をもたらす
3. 自分の意見を発達させ, 決定し, これらを表明するとともに, 他者の意見や決定を理解し, 尊重する
4. すべての人と偏見なく向き合い, 彼らの倫理的文化的出自, 外見, 宗教や世界観, 性的志向とはかかわりなく, 差別なく相互に関わる
5. 運動や集団スポーツや遊びの喜びを発達させ, 責任を持って交通規則を守り, 健康となるように食事をして生活する
6. 独自の認知力, 感受力及び表現力を発達させ, コミュニケーション力と葛藤調整力を獲得し, 音楽的芸術的能力を発達させる
7. 十分に自己決定的で責任のある, 社会的責任をもってメディアにより特色づけられる世界で行動し, メディアに対応してコミュニケーションと情報をはめ込み, 形作り, 創造的な問題解決と自己決定的な学習に利用し, メディアと批判的に向き合う
8. 国家社会主義及びその他の全体主義的権威主義的体制におけるイデオロギーの原因と危険を認識し, それに立ち向かう

第6項以降は, 政治経済環境文化といった社会的共同生活の問題と向き合うこと, 障害の有無にかかわらない偏見なき出会い, ドイツ語を母語としたに児童生徒のドイツ語促進, 多様な学習能力や成績, 性特有の違い等への留意等が盛り込まれた。

次に, 学校法以外の法令, とりわけ学習指導要領におけるコンピテンシー規定を整理していく。各州の学習指導要領における資質・能力の構造については, 吉田 (2016) が整理を行っている。吉田は, まずKMKの「教育スタンダード」とIQBによるコンピテンシー段階モデルを組み合わせ, ドイツ語, 数学, 外国語, 生物・化学・物理それぞれにコンピテンシーモデルが提示されていることを図式化している (吉田2016, 32, 参照原田2016)。

ここで留意すべきは, ロート (Roth,H.) が中心となって作成した1974年のドイツ教育審議会で示されていたコンピテンシーモデルが人間の活動全体あるいは獲得すべき目標分類としてのコンピテンシーであったのに対し, 2000年代にKMKやIQBが提示しているのは, 教科・科目のコンピテンシーである点である。吉田は「基礎学校の『教育課程の基準』におけるコンピテンシーの位置づけとの明確な違いとして, 中等教育段階における『コンピテンシー』の位置づけは教科コンピテンシーに大きな比重が置かれて」いるとしている (吉田2016, 33)。吉田は前期中等教育段階の学校の学習指導要領を主に分析しているため, 基礎学校のコンピテンシーモデルについては, それ以上論述していない。しかし, KMKあるいはIQBは, 教科・科目の枠組みにおいてコンピテンシーという語を使用しているといえる。このことは, KMKのコンピテンシーが上述のクリューメ (2003) の意図に沿った形で作成され, 運用されていると確認できる。

原田（2016）は全州ではないが初等教育段階の規定を分析しているが、ベルリン市等の学習指導要領は旧版である。吉田が依拠している樋口ら（2014）からも一定の年数が経過している。このため、改めて各州のホームページ等を確認しながら、初等教育段階の学習指導要領についてのコンピテンシー枠組みを整理してみた（表1参照）。

筆者の行った新たな整理によれば、大分類として教科コンピテンシーと教科を超えた（包括的）コンピテンシーに区分して整理している州が6州（BW2016, HH2011, HE2011, NW2008, SH2018, ST2007）、方法（プロセス）コンピテンシーと内容コンピテンシーに分類している州が1州（SL2009）、上位概念として行為コンピテンシーをおいている州が1州（MV2004）、上位概念や大分類を設定していない州が5州（BY2014, BE2015, BB2015, HB2001, RP2014）である。その他に、基礎的知識の伝達、4つのコンピテンシー、価値志向性を並列してあげている州が1州（SN2009）である。なお、ニーダーザクセン州（NI2017）ではドイツ語と算数でコンピテンシーの整理方法が異なるため除外してある。

教科を超えたコンピテンシーは、多少の創意はあるものの、多くが4つのコンピテンシー（個人、社会、方法、事象（教科））に区分されている。これを1970年代に教育学領域にコンピテンシー概念を持ち込んだドイツ教育審議会やロートらの分類と比較すると（Deutscher Bildungsrat 1974, Roth 1971, 吉田2016）、方法コンピテンシーが付け加えられていることに気がつく。ノルトライン・ヴェストファーレン州（NW2008）は、包括的コンピテンシーの下に、「気づきとコミュニケーション」「分析と省察」「構成と表現」「転移と活用」という分類を行っている。

以上のように、各州の初等教育段階におけるコンピテンシーの構造は、教科を超えた枠組み、あるいは教科の枠とは別の、教育全般に関わる枠組みとして位置づけられることが多い。同時に、教科のコンピテンシーを設定している州も多く、コンピテンシーが二つのレベルで理解されているといえる。この点は、2003年に連邦教育研究省がクリーメ（Klieme, E.）らに作成を依頼した「国の教育スタンダード開発について」（BMBF2003）で指摘していた、教育スタンダードにおけるコンピテンシーと職業教育学におけるコンピテンシーの区分が十分にはおこなわれていないことを意味している。こうしたコンピテンシー概念の違いが中野（2017）や吉田（2016）が指摘している、ドイツにおけるコンピテンシー論争の要因となっていると考えられる。原田（2016）は、幾つかのモデル化を試みているが、行為コンピテンシーと4つのコンピテンシーを基本型に設定している。

2003年から2004年にかけて作成されたKMKの教育スタンダードは、「国の教育スタンダード開発について」の考え方に従い、教科の枠組みにおいてコンピテンシーを規定しようとしている。その枠組みは教科を通じて共通する構造ではなく、教科それぞれに構造化がなされている。しかし多くの州においては、コンピテンシーを教科のコンピテンシーと、職業教育学や広く使用されている広義のコンピテンシーの両方で用いている。

表1 各州のコンピテンシー規定

州	年	上位概念 ・大分類	分類			
BW	2016	教科コンピテンシー	内容コンピテンシー	プロセスコンピテンシー		
		教科を超えたコンピテンシー	知ることとできること (Wissen und Koennen)	方法コンピテンシー	個人コンピテンシー	社会コンピテンシー
BY	2014		個人コンピテンシー	認知的コンピテンシー	社会的基礎コンピテンシー	事象コンピテンシー
BE	2015	・教科コンピテンシーと教科を超えたコンピテンシー				
BB	2015	・教科コンピテンシー, 文化コンピテンシー, 生活実践コンピテンシー, 個人コンピテンシー, 社会コンピテンシー				
HB	2001		事象コンピテンシー	個人コンピテンシー	社会コンピテンシー	方法コンピテンシー
HH	2011	教科を超えたコンピテンシー	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	
		教科コンピテンシー				
HE	2011	教科を超えたコンピテンシー	個人コンピテンシー	社会コンピテンシー	学習コンピテンシー	言語コンピテンシー
		教科コンピテンシー				
MV	2004	行為コンピテンシー	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	個人コンピテンシー
NI	2017					
NW	2008	包括的コンピテンシー	気づきとコミュニケーション	分析と省察	構成と表現	転移と活用
		教科の基礎コンピテンシー				
RP	2014		学習コンピテンシー	方法・道具的な鍵的コンピテンシー	社会コンピテンシー	価値志向の発達
SL	2009	内容コンピテンシー	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	個人コンピテンシー
		プロセスコンピテンシー	方法コンピテンシー	内容コンピテンシー獲得のための方法	学習ストラテジー	
SN	2009		方法コンピテンシー	学習コンピテンシー	社会コンピテンシー	
		基礎的知識の伝達, 価値志向性				
ST	2007	プロセス関連コンピテンシー (教科を超えたコンピテンシー)				

		内容関連コンピ テンシー（教科 関連コンピテン シー）				
SH	2018	教科を超えたコ ンピテンシー	個人コンピテン シー	社会コンピテン シー	方法コンピテン シー	
		教科関連コンピ テンシー				
TH	2010	学習コンピテン シー	自己コンピテン シー	社会コンピテン シー	方法コンピテン シー	事象コンピテン シー

(各州の資料，HPから筆者作成。なお，樋口ら（2014）の訳語を参照した。)

3-3 教育目標・教育内容とコンピテンシーの捉え方

—ベルリン市・ブランデンブルク州の例—

ベルリン市（都市州）とブランデンブルク州は，共同で作成した学習指導要領を2004年に公表した⁹⁾。その後，2015年に改訂された学習指導要領が公表され，2017/18年度から実施されている。以下，この2つの学習指導要領におけるコンピテンシーと教育内容の変化について，みていこう。

(1) 2004年版基礎学校学習指導要領

2004年版基礎学校学習指導要領（Rahmenlehrpläne Grundschule）は，日本の学習指導要領総則に相当する内容を「教育学的考え方（Pädagogische Begriffe）」としてまとめている¹⁰⁾。その中で，多様なキーワードが説明されているのだが，「コンピテンシー」は，行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）がカリキュラムにおいて4つの次元で具体化されるとし，上位概念として位置づけられている。4つの次元は，事象コンピテンシー（Sachkompetenz），方法コンピテンシー（Methodenkompetenz），社会的コンピテンシー（soziale Kompetenz），個人的コンピテンシー（personale Kompetenz）としてまとめられている（同8頁）。行為コンピテンシーは学習の目標であると同時に手立てでもあり，個々人の発達過程において構成され，完成されていくとしている。「教育学的考え方」は，コンピテンシーの他にも諸能力（Fähigkeiten），技能（Fertigkeiten），認識（Kenntnisse）等の語句が説明されているが，その関係性は必ずしも明確ではない。

教科の学習指導要領の構成はほぼ共通で，「1 基礎学校における教育」「2 基礎学校における教育への教科の貢献」「3 スタンダード」「4 授業づくり－教科指導の諸要求」「5 内容」「6 成績調査，成績評価，記録」となっている。これが中等教育段階では，「1 中等教育段階Ⅰの教育」「2 コンピテンシー獲得のための教科授業の貢献」「3 スタンダード」「4 テーマと内容」「5 教科における成績の確定と成績評価」「6 選択必修教科における授業」といった構成になっている。

「1 基礎学校における教育」は，各教科の記述は同一である。そこでは，基礎学校の教育は，

①人格の強化, ②継続的能力と生涯学習, ③共同参加能力, の3つの課題が結びついていること, そして学習の目標は「行為コンピテンシー」の発達を志向する学習アプローチであることが記されている(「1.2 学習目標: 行為コンピテンシー」)。行為コンピテンシーについては, 以下のように説明している。「個人の人格の発達, 個人に対する社会の諸要求, そして教科教育の内容は, ますます強く関連づけられる」ため, 「内容, 授業方法及び成績調査と評価」がより結びつけられる。責任ある行為は, 個々人に成果と行動の手立ての関連性, 認知的で社会的な諸能力, 技能, 慣習, 観念を必要とする, こうした関連性は行為コンピテンシーとして現され, 事象コンピテンシー, 方法コンピテンシー, 社会的コンピテンシー及び個人コンピテンシーを包括する」(同8頁)。このように教育内容, 教育方法と教育評価の一体的取り扱いの重要性, その包括的志向性として「行為コンピテンシー」が位置づけられている。

次に「1.3 スタンダード」についてみておく。KMKの教育スタンダードは学校に求められる社会的諸要求を明示したものであり, 学習指導要領で示されているスタンダードは, 基礎学校の終わりまでに児童が教科において「到達しなければならない」ものとして位置づけられている。この点は2015年版では, 段階によって個人差を許容するように変更される。

(2) 2015年版学習指導要領

2015年版学習指導要領は, ベルリン市とブランデンブルク州の2州共同で作成された¹¹⁾。2004年版との主な変更点は, ①第1学年から第10学年まで一貫した形で作成されたこと, ②言語・メディア教育と包括的テーマをカリキュラムの基礎に据えたこと, ③統合・包容と個別支援, ④修了証に必要とされる水準を段階で設定, ⑤成績評価の基礎が学習指導要領のスタンダードであること, ⑥関連する教科においてコンピテンシー発達のモデルが示されたこと, 等である。2015年版学習指導要領は, 「A: 教育の原則」「B: 教科を超えたコンピテンシー発達: 言語教育及びメディア教育」「C: 各教科」の3部で構成されている。ここでは言語教育が重視されているが, ドイツ語を母語としない児童生徒が多数ベルリン市に居住しているという背景がある。

コンピテンシーについてみてみると, 2004年版にあった行為コンピテンシーと4つの下位コンピテンシーという解説はない。「行為コンピテンシー」は, 拡大する教育の責務の文脈で1カ所のみ使用されており, 関連する4つの下位コンピテンシーに代わって, 教科, 文化, 生活実践, 個人, 社会の5つのコンピテンシーが挙げられている。主な力点は, むしろ「教科のコンピテンシー」と「教科を超えたコンピテンシー」になっている(同3頁)。「教科を超えたコンピテンシー」は多面的に捉えられており, 状況的である。

次に学習指導要領の各教科におけるコンピテンシーを算数・数学の学習指導要領¹²⁾を例にしてみよう。構成は, 「1 教科算数・数学におけるコンピテンシーの発達」「2 コンピテンシーとスタンダード」「3 テーマと内容」の3部構成となっている。ドイツ語と異なるのは, 「2 コンピテンシーとスタンダード」が, 「①プロセス関連の算数・数学スタンダード(コン

ピテンシー)」、[②内容関連の算数・数学スタンダード (主な考え方)] に区分されていることである。「①プロセス関連の算数・数学スタンダード」は、「K1 数学的に論証する」「K2 問題を数学的に解く」「K3 数学的にモデル化する」「K4 数学的意味を用いる」「K5 数学のシンボル要素, 形式的要素, 技術的要素を扱う」「K6 数学的に交流する」の6つの要素となっている。「②内容関連の算数・数学スタンダード」は、「L1 数と計算」「L2 大きさと測定」「L3 広さと形」「L4 方程式と関数」「L5 資料と確率」の5領域である。こうした構成は、KMKの教育スタンダード (第9学年や第10学年) に適応したものといえる。

算数・数学において、2004年版学習指導要領は、独自のコンピテンシー理解に基づいた教育目標と教育内容をつなぐ形でのコンピテンシーモデルが構築されていたが、2015年版では、KMKの教育スタンダードの枠組みを踏まえた形へと変化している。包括的概念としての「行為コンピテンシー」が強調されることはなくなり、教科のコンピテンシーと教科を超えたコンピテンシーと内容・領域が設定されるようになってきたといえる。

ベルリン市及びブランデンブルク州の2015年版学習指導要領で特徴的なのは、児童生徒の成績評価が個人に応じて多段階化されていることである。成績水準は「A」から「H」までの8段階に区分されている。到達目標は、児童生徒の状況に合わせて柔軟に設計され、基礎学校第6学年 (ベルリン市は6年制基礎学校である) 終了までに、理解のゆっくりの児童は「D」、理解の早い児童は「E」まで、総合中等学校 (Integrierte Sekundarschule) 第10学年では「F」又は「G」、ギムナジウム第10学年では「H」という目標が設定されている。この「H」段階は2年制のギムナジウム上級段階 (通算12年でアビトゥアを取得可能) への進学相当水準とされている。

4 考察

4-1 教育の目的・目標

日本では、1998年版の学習指導要領の頃から、教育の目標と教育内容の関係が重要視されるようになってきた。2000年に設置された教育改革国民会議は、その報告において教育基本法の改正を提言し、教育の目的・目標の検証が加速化された。2006年の教育基本法及び2007年学校教育法の改正で新たに加えられた事項は、「規範意識, 公共の精神, 伝統と文化の尊重, 環境の保全に寄与する態度, 国と郷土を愛する態度, 家庭と家族の役割など」(学校教育法第21条, 鈴木2009, 193) である。グローバル化と情報化社会における教育の目的・目標は、コンピテンシー型の、知識を持つことを重視する方向から知識を活用することへと転換していく。日本の教育目標は、学校教育法や2017年版学習指導要領等により、教育全体の目標, 各教科等の「見方・考え方」、その具体的な諸能力としての知識・技能等という3段構造となった。

ドイツでも類似した傾向を指摘できよう。ドイツにおける教育の目的・目標の設定は州の権

限事項である。連邦制であるドイツにおいて、2001年の「PISAショック」によって、教育の目的・目標が一斉に変わるということにはなかった。教育フォーラム等では、問題解決型の能力が重要であることは明らかであった。2003年と2004年に作成したKMKの教育スタンダードは、学校教育全体の目的ではなく、各州共通の教科の到達目標を提示したのである。そこでは教科のコンピテンシーを基板とした、教育の質保証が重要視された。学習指導要領等の内容を含めると、教科を超えた教育目標、教科の教育目標という2段階となっている州が多い。ただし、教科の教育目標の中に、日本の知識・技能等に相当する内容が含まれている州もある。

4-2 教育の目的・目標と教育内容とコンピテンシー

日本の1998年版学習指導要領は、「生きる力」を掲げた。当初明確ではなかった「生きる力」は、2003年頃から①確かな学力、②豊かな人間性、③健康・体力として整理され、2008年版学習指導要領では①確かな学力、②豊かな心、③健やかな体、と整理される。1998年版学習指導要領の「総合的な学習の時間」は、学校が独自に内容を設定していくこととなった。2007年の学校教育法改正により、第30条第2項は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、の3つに整理した。2017年版学習指導要領は、学校教育法第30条第2項の解釈を「三つの柱」に広げ、③を「学びに向かう力、人間性」とした。その意図するところは、「個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること」、つまり社会コンピテンシーの追加であった。

ドイツの16州中3州は、学校法等で教育目標に「○○できる」型の成果が規定されるようになった。他州でも、学習指導要領等に到達目標としてコンピテンシーを取り入れるようになった。ただし日本とドイツではコンピテンシーの枠組みが異なっている。ドイツにおけるコンピテンシーモデルは、職業教育学を基盤として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及び個人コンピテンシーの4つの概念で主に整理されてきた(BMBF2003)。事象コンピテンシーは、日本の①知識・技能と、方法コンピテンシーは日本の②「思考力・判断力・表現力等」と、個人コンピテンシーは、日本の③「学習意欲」と、それぞれ重なる部分もある。2016年中教審の再整理により加えられた社会コンピテンシーは、ドイツでは職業教育学の影響によって、当初からコンピテンシーに含まれていた。

これが2003年の「国の教育スタンダード開発について」に基づき、KMKの教育スタンダードを導入することによって、コンピテンシーの枠組みを従来の4つのコンピテンシーによる教育全体の目的・目標となる諸能力という捉え方から、教科のコンピテンシーと教科を超えるコンピテンシーとして捉え直すようになってきた。取り上げたベルリン市はその典型的事例である。ドイツでは全体的な4つのコンピテンシーよりも、教科コンピテンシーと教科を超えたコンピテンシーを関連づけながら伸ばすことが重要であるという傾向にある。これは日本で2017年版学習指導要領において、教科等横断的な学習を強調していることと類似する。

学校の教育課程編成自主性・自律性を確保するために、ドイツの学習指導要領は、授業時数のすべてを規定せず、一定の授業時数を学校で活用するように設計されている。例えばバイエルン州の学習指導要領（「LehrplanPLUS」, 2014年）は、年間38週で学校教育活動期間のうち、学習指導要領が定めるのは26週分とし、残りは学校が工夫するように構成されている。このことは、教科を超えたコンピテンシーを学校の裁量で計画・実施することと関連しており、日本のカリキュラム・マネジメントと共通する考え方であると指摘できる。

教育評価については、ドイツではコンピテンシーを基盤とした段階別評価が徐々に広がってきている。日本ではこの部分についての方向性が執筆時点（2019年1月）では明確ではないため、今回十分な分析は行うことができなかった。今後の課題としたい。

注

- 1) 答申中間報告 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021101.htm 190105 access)
- 2) 以下のサイト参照 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329014.htm 190105 access)
- 3) 中教審の以下のサイト参照 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm 190105 access)
- 4) 文部科学省の以下のサイト参照 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1292898.htm 190105 access)
- 5) 16州の名称と略号は次のとおり。①バーデン・ヴュルテンベルク州 (BW), ②バイエルン州 (BY), ③ベルリン市 (BE), ④ブランデンブルク州 (BB), ⑤ブレーメン市 (HB), ⑥ハンブルク市 (HH), ⑦ヘッセン州 (HE), ⑧メクレンブルク・フォアポンメルン州 (MV), ⑨ニーダーザクセン州 (NI), ⑩ノルトライン・ヴェストファーレン州 (NW), ⑪ラインラント・プファルツ州 (RP), ⑫ザールラント州 (SL), ⑬ザクセン州 (SN), ⑭ザクセン・アンハルト州 (ST), ⑮シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州 (SH), ⑯チューリンゲン州 (TH)
- 6) KMK教育スタンダードホームページ参照 (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> 190103 access)
- 7) KMK: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)
- 8) IQBホームページ参照 (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> 190103 access)
- 9) 2004年作成時は、メクレンブルク・フォアポンメルン州とブレーメン市も一部を共通化していた。
- 10) Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)/Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (2004). なお、メクレンブルク・フォアポンメルン州学校教育研究所が作成には加わっているが、編者には入っていない。同州のホームページでは、ドイツ語等は2004年版が掲載されているが、「教育学的考え方」は掲載されていない (191005 access)。ブレーメン市は「教育学的考え方」の作成には加わっていない。
- 11) ベルリン市文部省HP参照 (<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/190105> access)
- 12) Teil C Mathematik Jahrgangsstufen 1–10. (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mathematik_2015_11_10_WEB.pdf 190105 access)

参考文献

- 安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり—人格形成を見すえた能力育成をめざして』
図書文化社, 2014年
- 市川昭午『教育基本法改正論争史—改正で教育はどうか』教育開発研究所, 2009年
- 市川昭午『教育基本法』日本図書センター, 2006年
- 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」2000年 (<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html> 190108 access)
- 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院, 1947年
- グリフィン, P.ほか『21世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち—』北大路書房, 2014年
- 国立教育政策研究所『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』(教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5), 2013年
- 国立教育政策研究所『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1—使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力—』(平成26年度プロジェクト研究調査研究報告書), 2015年
- 国立教育政策研究所(代表:梅澤敦)『諸外国の教育課程と学習活動』(資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書2), 2016年(a)
- 国立教育政策研究所『資質・能力—理論編—』東洋館出版社, 2016年(b)
- 国立教育政策研究所『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書5 資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』(平成28年度プロジェクト研究調査研究報告書), 2017年
- 坂野慎二『統一ドイツ教育の多様性と質保証』東信堂, 2017年
- 坂野慎二『教育政策における学校教育の目的・目標と教育経営研究』(日本学術振興会科学研究費助成事業 基盤研究(C)(一般)報告書, JSPS15K04315), 2018年
- 時代塾会見フォーラム資料庫 (<http://www.fitweb.or.jp/~nkgw/dgg/> 180122 access)
- 鈴木勲『逐条学校教育法』(第7次改訂版)学陽書房, 2009年
- 鈴木勲『逐条学校教育法』(第8次改訂版)学陽書房, 2016年
- 杉原誠四郎『新教育基本法の意義と本質』自由社, 2011年
- 高田敏, 初宿正典『ドイツ憲法集』(第6版)信山社, 2010年
- 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣, 1961年
- 田中壮一郎『改正教育基本法—逐条解説』第一法規, 2007年
- 辻井喬・藤田英典・喜多明人『なぜ変える? 教育基本法』岩波書店, 2006年
- 中野和光『「コンピテンシーに基づく教育」に対するドイツ教授学における批判に関する一考察』『美作大学・美作大学短期大学部紀要』第61号, 2016年, 29-34頁
- 原田信之『ドイツの協同学習と汎用的能力の育成—持続可能性教育の基盤形成のために—』あいり出版, 2016年
- 樋口裕介・熊井将太・渡邊真依子他「PISA後ドイツにおける学力向上政策とカリキュラム改革—学力テストの動向とKompetenz概念の導入に着目して」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』60(2), 2014年, 368-379頁
- ファデル, C.ほか『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識, スキル, 人間性, そして学習—』北大路書房, 2016年
- 文部科学省「確かな学力の向上のための2002アピール(学びのすすめ)」2002年
- 吉田成章「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紀要』第三部第59号, 2010年, 11-20頁

- 吉田成章「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」『教育科学』（広島大学大学院教育学研究科教育学教室）29号，2013年，43-67頁
- 吉田成章「PISA後ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシー（Kompetenz）の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第65号，2016年，29-38頁
- 吉田成章「現代ドイツのカリキュラム改革—教育の自由はどのように守られているか—」『学校教育実践研究』第24巻，2018年，115-122頁
- ライチェン，D.他『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店，2006年
- Avenarius,H./Füssel,H. (2010) Schulrecht. 8.Auflage. Carl Link Verlag, Kronach.
- Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)/Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (2004) Rahmenlehrpläne Grundschule. Pädagogische Begriffe. Wissenschaft und Technik Verlag, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1974) Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bundesdruckerei, Bonn.
- Freistaat Sachsen (2017) Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Freistaat Sachsen vom 26. April 2017 (SächsGVBl. S. 242) (<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17232-Gesetz-zur-Weiterentwicklung-des-Schulwesens-im-Freistaat-Sachsen#a1>)
- KMK (1973) Zur Stellung des Schülers in der Schule, Beschluss der KMK vom 25.5.1973. KMK Sammlungen 824
- Niehues,N./Rux,N. (2013) Schulrecht. 5.Auflage. C.H.Beck, München.
- Roth, H. (1971) Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Hermann Schroedel Verlag, Hannover.

【資料】各州の教育目的・目標

項目	主なキーワード	州数	日本の関連条項
人格の発達・完成	Persönlichkeit	13	基本1
民主主義	demokratisch	15	基本1
平和	Friedensliebe	14	基本1
政治的・社会的責任	politische Verantwortlichkeit	12	基本1
義務／責任を引き受ける	Wahrnehmung von Verantwortung	12	基本1, 5
健康	Gesundheit	7	基本1, 2一, 学校21八
知識・理解	Kenntnisse, Koennen	12	基本2一, 学校21
宗教的価値・倫理規範・道徳心	religiose Werte ethische Normen	0	基本2一
態度	Haltungen, Werthaltungen	8	基本2一, 学校21
自発性	Eigeninitiative	4	基本2二, 学校21一
自己責任・自己決定・判断力	Eigenverantwortung	10	基本2二, 学校21一, 30②
人間の尊厳の尊重	Würde des Menschen	10	基本2二
労働意欲・職業意識	Arbeitswillen	10	基本2二
職業準備	Berufsorientierung	13	基本2二, 学校21十
社会的公正さ・正義	Gerechtigkeit	9	基本2三, 学校21一
他者との協働・寛容, 協同	Achtung /Toleranz andere	14	基本2三, 学校21一
男女同権	Gleichberechtigung von Männern und Frauen	13	基本2三
生命への畏敬	Ehrfurcht vor allem Lebendigen	4	基本2四
自然・環境	Natur Umwelt	15	基本2四, 学校21二
国民愛, 愛国心	Volk Völker	8	基本2五, 学校21三
郷土愛	Heimat	8	基本2五
諸国民和解の感覚・多文化	Völkern	12	基本2五, 学校21三
自立性	Selbstständigkeit	9	学校21一
判断力・決断力	Urteils- und Entscheidungsfähigkeit	6	学校21一, 30②
情報メディア	Medien Informationen	9	学校21四
技能	Fertigkeiten	11	学校21四, 九, 十
家族・家庭			学校21四
衣, 食, 住			学校21四
諸能力	Fähigkeiten	16	学校21五六七十, 30②
国語			学校21五
数量的関係			学校21六
科学的理解			学校21七
運動, 団体スポーツ	Bewegung	3	学校21八
音楽芸術的能力	musisch-künstlerischen Fähigkeiten	3	学校21九
論理的思考	logisches Denken	1	学校30②
主体的に学習に取り組む態度			学校30②
自己学習	selbständig/sich lernen	8	
他者との協働学習	gemeinsam lernen	8	
表現力	Ausdrucksfähigkeit	9	学校30②
コンピテンシー	Kompetenz	3	学校30②
自由	freiheit	13	
知覚力	Wahrnehmungsfähigkeit	11	
ヨーロッパ	Europa	10	
対暴力, 全体主義	Gewalt totalitäre Herrschaft	9	
受容力, 感受力	Empfindungsmöglichkeiten	9	
葛藤処理	Konflikte	8	
包摂	Behinderung Inklusion	8	
神への畏敬	Ehrfurcht	7	
(ヨーロッパの) 人文主義 (伝統)	Humanismus	6	
権利と義務	Rechten und Pflichten	6	
責任感	Verantwortungsgefühl	6	
創造性	Kreativität	6	
知識	Wissen	5	
才能	Begabungen	5	
(キリスト教的) 隣人愛	Nächstenliebe	5	
性向	Neigungen	3	
余暇	Freizeit	3	
ESD 気候変動	Klima nachhaltig	3	
将来の世代	folgenden künftigen Generationen	2	
自己批判的	selbstkritisch	2	
食育	ernähren	2	
性教育	Sexualerziehung	2	
乳児の世話, 子どもの教育	Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft	1	
考え	Einstellungen	1	

Educational Purposes and Curricula: Understanding “Competencies” in Japan and in Germany

Shinji SAKANO

Abstract

After changing the educational law in 2006 and the school law in 2007, the educational purposes in Japan were re-defined. In the article 30 of the school law, the purposes of compulsory education are regulated in competencies. In Germany, which has 16 states (Länder), school laws in many states regulate the educational purposes, but few regulate purposes in competencies. Competencies are interpreted as the purposes of the goals of education and the subjects in Japan. In Germany, competencies have been used as the purposes of education, but nowadays they are used as the purposes of subjects, too. We need to clarify how to use the concepts of the competencies.

Keywords: educational purposes, curricula, course of study, competencies, education in Germany