

[原著論文]

ドイツにおける教育目標と学習指導要領の関係性

坂野慎二

要 約

本稿は、ドイツにおける教育目標及び教育内容の規定を分析することにより、日本の資質能力観について比較検討する視座を提示することを目的とする。ドイツではPISAショック前後から伝統的な教科中心の領域モデルから階層モデルへと進んでいった。そのモデルはOECDのDeSeCoプロジェクトに参加していたヴァイネルトによりドイツに導入され、各州のコンピテンシー理解にも影響を与えた。日本の2017年版学習指導要領にみられる「資質能力の三つの柱」モデルは、従来の「確かな学力」の3要素よりも広い「資質・能力」モデルへと転換している。

キーワード：教育の目的・目標、資質・能力、コンピテンシー、ドイツの教育

1 課題の設定

1-1 日本における教育目標と学習指導要領に関連する動向

日本では、2006/7年の教育基本法及び学校教育法の改正により、教育の目標が具体的に列挙されるとともに、「確かな学力」の3要素（習得する力、活用する力、探究する力）が法に明文化された。これを受けて2008年版学習指導要領及び2010年の指導要録は、各教科の4つの観点別評価の視点「習得する力（知識・理解、技能）」「活用する力＝思考・判断・表現」や「探究する力＝関心・意欲・態度」を評価の枠組みとして設定した。

国立教育政策研究所（2013）は、諸外国の動向から「思考力（例：問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力）」を中核として、それを支える「基礎力（言語スキル、数量スキル、情報スキル）」、その使い方を方向付ける「実践力（自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任）」という三層構造で構成される「21世紀型能力」を提案した。

国立教育政策研究所の作業と平行して、文部科学省は育成すべき資質・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2012年12月に設置し、検討の結果を「論点整理」(2014)としてとりまとめている。その中で「平成20年の中教審答申の検討過程では、育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程の構造についても議論が行われたが、諸般の制約により全体としては十分な成果を得るには至らなかった」ことが述べられている(同6頁)。その上でOECDや諸外国の動向は以下の3つの資質・能力に集約されるとしている。

- ・言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシー
- ・思考力や学び方の学びを中心とする認知スキル
- ・社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキル

同検討会はこうした資質・能力のモデルを3つに分類し、①座標軸モデル：対象世界・他者・自己(OECD等)、②階層モデル：認識と行為、基礎と応用など(国立教育政策研究所等)、③領域モデル：知・徳・体など(「生きる力」等)と整理した。それを基盤として、同検討会は「育成すべき資質・能力を踏まえつつ、教育目標・内容を、例えば、以下の三つの視点を候補として捉え、構造的に整理していくことも考えられる」としている。

ア)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、イ)教科等の本質に関わるもの、ウ)教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの(同21頁)。

2016年の中教審答申及び2017年版学習指導要領は、従来の「確かな学力・豊かな心・健やかな体」という「生きる力」を強調する立場から、資質・能力の育成を強調するとともに、各教科等の「見方・考え方」を重視するようになった。こうした資質能力観の推移は、国際的視野からどのように位置づくのであろうか。

1-2 本稿の目的と構成

本稿は、ドイツにおける教育目標及び教育内容の規定を分析することにより、日本の資質能力観について比較検討する視座を提示することを目的とする。

本稿は以下のように構成をとる。第一に、ドイツの教育目的・目標について、法令の整理を行う(2章)。そこでは一般的な教育の目的等はドイツ基本法、州憲法等において規定されていることが多い。やや具体的な学校教育の目的・目標は州学校法で規定されていることが多い。連邦レベルではKMK(常設各州文部大臣会議)で学校教育の最低限の目的を規定している(1973年、BS824)。次に教科等の目的・目標について整理する(3章)。主要教科の具体的な目標は2003-04年にKMKが「教育スタンダード」として教科型コンピテンシー型の規定を行った。各州は学校法関連法規や学習指導要領で具体的な目標や内容を規定している。そこには16州の多様な考え方が反映され、統一的な枠組みを見いだすことは困難である。最後にこれらの関係を考察する(4章)。コンピテンシーは従来からも職業教育研究等を中心に高い業務遂行能力を意味する語句として教育界でも使用されてきた。しかしクリューメ鑑定書(2003年)や

KMKの教科のスタンダード設定によって、コンピテンシーは徐々に教科・領域の測定可能な資質能力を意味するものへと変容してきている。しかし一方で教科を超えた資質能力（日本の文脈では教科等横断的な資質・能力）はやはり存在していることが示される。

なお、本稿では、各州の表記を次のように略記する。

【州の略記】 BW バーデン・ヴュルテンベルク州 BY バイエルン州 BE ベルリン市 BB ブランデンブルク州 HB ブレーメン市 HH ハンブルク市 HE ヘッセン州 MV メクレンブルク・フォアポンメルン州 NI ニーダーザクセン州 NW ノルトライン・ヴェストファーレン州 RP ラインラント・プファルツ州 SL ザールラント州 SN ザクセン州 ST ザクセン・アンハルト州 SH シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州 TH チューリンゲン州

2 ドイツにおける教育目的・目標条項

2-1 連邦レベルでの教育目的・目標

ドイツは16州からなる連邦国家であり、教育に関する事項は州の権限である。連邦レベルでは、KMK（常設各州文部大臣会議）における協定において、学校教育の任務（目的）についての合意があるが、実質的教育目標規定は各州に委ねられている。

連邦レベルで共通する教育目的・目標は、1973年にKMKで決議された「学校の目的（Aufgabe）」に関する協定（BS.824）を基本としていると考えられる（Avenarius 2010, 110f, 原田 2016, 坂野 2018）。KMK（1973）は、1960年代後半から1970年代前半にかけて、旧西ドイツ全体における教育改革志向の高まりの中で、各州の文部大臣が合意したものである。KMKの示した9項目は、以下の通りである。

- 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。教育内容と関連し、KMKは幾つかの事項を学校で取り扱うように示唆している（後述）。

2-2 各州憲法における教育目的・目標条項

州憲法において教育の目的を規定している州もあるが、多くの州は州学校法に学校教育の目的と目標を規定している。州憲法における教育条項の規定方法は以下のように分類できる。

- (1) 節立てで「教育」を規定し、教育の目的・目標を規定している州—11州
- (2) 基本権の枠組み等で教育関連条項を規定し、教育の目的・目標が含まれる州—1州
- (3) 基本権の枠組み等で教育関連条項を規定しているが、教育の目的・目標が含まれない州—3州
- (4) 教育に関する規定を含んでいない州—1州

州憲法の教育目的・目標条項は、抽象的な内容が多い。具体的な内容は、州学校法あるいは学習指導要領等に規定される（坂野2018）。

2-3 各州学校法の教育目的・目標条項

16すべての州は学校教育の目的・目標について、学校法において規定している。学校の教育目的（Auftrag, Aufgabe）と目標（Ziel）の両者を規定している州と一方のみの州とがある。規定内容は、目指すべき教育像が中心であるが、多くの州で生徒が獲得すべき諸能力（知識、能力、技能、性向等）を列挙している。しかしその規定内容は非常に多様である（坂野2019「図表1」参照）。

各州の学校法が規定する学校教育の目的・目標をみてみよう。こうした教育目的・目標を整理した研究としてロイター（Reuter 2003）やアベナリウス（Avenaius 2010）等がある。ロイターは各州の学校法に即してドイツにおける学校教育の目標を課題領域別に以下のように整理している（Reuter 2003, 34）。(1) 一般的人格コンピテンシー、(2) 結婚、家族、パートナー、性、(3) 宗教と世界観、(4) 倫理、規範、価値、(5) 経済、職業、労働界、(6) 社会とマイノリティ、(7) 政治、州、国、郷土、(8) 文化と歴史、(9) 環境、(10) ヨーロッパ、(11) 世界。ロイターは同時に、人間存在の視点から、別の5次元を提示している（Reuter 2003, 34）。(a) 個人と社会、(b) 文化、(c) 自然、(d) 社会と国家、(e) 諸国共同体。

日本の学校教育法第30条第2項に相当するような諸能力に相当する規定は、ロイターの分類では「(1) 一般的人格コンピテンシー」に分類されている。諸能力（Fähigkeiten）については、すべての州学校法に何らかの規定がある。ドイツでは2001年の「PISAショック」以降、教育改革が加速化し、教育の目標を「児童生徒は特に以下のことを学習するべきである」といった形でコンピテンシーに相当する内容を規定する州も現れた。コンピテンシーかどうかを明確に

ドイツにおける教育目標と学習指導要領の関係性

児童生徒が学習するべきこと	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN 17	SN 18	ST	SH	TH	キーワード
基礎コンピテンシー					1													Basiskompetenzen
問題解決能力					1													Problemlösefähigkeiten
知覚力			1	1	1		1	1	1	1				1	1			Wahrnehmungsfähigkeiten
受容力			1	1	1		1		1	1		1		1				Empfindungsfähigkeiten
表現力			1	1	1		1	1	1	1				1				Ausdrucksfähigkeiten
創造性			1	1			1											Kreativität
音楽・芸術			1							1				1				musisch-künstlerisch
コミュニケーション能力						1												Kommunikationsfähigkeit
判断力	1	1				1					1					1		Urteilsfähigkeit
決断力	1															1		Entscheidungsfähigkeit
リーダーシップ			1	1			1											Eigeninitiative
社会的行動			1													1		soziales Handeln
自己批判的である			1		1													selbstkritisch
正しい理解			1		1													Erkannte
認知								1										Erkenntnisfähigkeit
自己理解						1		1						1				Selbstständigkeit
論理的思考			1															logisches Denken
葛藤を克服し、耐える			1	1		1	1	1	1					1				Konflikte
対立を乗り越える	1																	Auseinandersetzung
自分の考えを持つ							1	1		1		1		1				eigenständige Meinung
他者を尊重する								1		1	1	1		1				Meinung anderer
他者との関係				1						1							1	anderen Menschen
寛容		1			1	1	1			1						1		Toleranz
協調性						1												Kooperationsfähigkeit
他者の権利尊重	1			1	1		1	1	1									Rechte anderer
男女同権		1		1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1	Gleichberechtigung
行動					1													Verhaltensweisen
自己責任ある行動	1									1	1			1	1			eigenverantwortlichem Handeln
自己決定												1						Selbstbestimmung
責任ある決定をする						1		1						1				verantwortlich Entscheidungen
メディアと批判的に向き合う			1	1										1	1			mit Medien kritisch umzugehen
情報を扱う			1	1	1		1	1	1					1	1			Informationen kritisch zu bedienen
義務の是認	1				1							1						Pflichten zu akzeptieren
責任感	1					1	1	1	1				1			1	1	Verantwortung
共同責任								1										Mitverantwortung
社会的政治的責任を引き受ける											1	1					1	sozialen und politischen Aufgaben zu übernehmen
国家社会主義批判				1										1				Ideologie des Nationalsozialismus
全体主義批判								1						1				Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft
自文化		1		1														eigene Kultur
多文化				1			1		1									andere Kulturen
キリスト教的伝統							1		1							1		christliche Traditionen
真理					1													Wahrheit
ヨーロッパ		1		1			1		1						1			Bürger in einem gemeinsamen Europa
環境保全				1				1	1		1		1				1	Umwelt
自然な生活基盤の確保				1			1					1					1	natürlichen Lebensgrundlagen
経済と環境の関係									1									ökonomische und ökologische Zusammenhänge
団体スポーツ			1							1					1			am gemeinsamen Sporttreiben
運動の喜び			1							1					1			Freude an der Bewegung
健康意識				1					1	1					1			gesundheitsbewusst
自身及び他者と学び成果を挙げる			1	1	1		1	1		1				1				für sich und mit anderen zu lernen
成績						1				1	1				1	1		Leistungsfähigkeit
キャリア教育	1						1		1	1		1	1				1	Berufsorientierung
進路の知識					1													Orientierungswissen
職業生活私的生活公的生活				1			1										1	berufliches u öffentliches Leben
項目合計数	7	6	16	20	16	10	19	16	16	14	7	8	3	20	13	6	3	

図表1 各州学校法の教育目標（児童生徒がするべきこと）

(出典：各州学校法に基づき筆者作成)

区分することは必ずしも容易ではないが、コンピテンシーに相当すると判断できる規定を置いている州は、内容量に差異があるものの、教育の目標 (Ziel) を規定しているのが7州 (BE, BB, HB, HH, MV, SH, ST), 学校の目的としてそのした記述をしているのが4州 (HE, NI, NW, SN), 計11州で確認できる。

コンピテンシー (Kompetenzen) の語を学校法で使用しているのは3州 (BE, HB, SN) である。コンピテンシー関連規定 (基礎コンピテンシー等) が導入されたのは、ベルリン市が2004年学校法改正、ブレーメン市が2005年の学校法改正 (Gesetz zur Änderung des Bremischen Schulgesetzes und des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes. Vom 28. Juni 2005 (Brem. GBl. S. 245, Nr. 31)), ザクセン州が2017年の学校法改正で規定したことが確認できた。まさにPISAショック以降の影響である。以下、3州の規定内容をみていくこととする。

ベルリン市 (BE) は、2004年に学校法が改正された。改正以前の学校法は、第1条で「学校教育の目的」を規定していたが、「学校教育の目標」については規定されていなかった (Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. August 1980 (GVBl. S. 2103), zuletzt geändert durch Artikel XLII des Gesetzes vom 16. Juli 2001 (GVBl. S. 260))。2004年の改正によって、第1条の「学校教育の目的」に「自然と環境」が加えられた。また、第3条に「教育の目標 (Bildungs- und Erziehungsziele)」が設定された。その主な内容は以下のようなものである。

- ・情報を自立的に調達し、それを批判的に用い、自分の意見を述べ、他者の意見と偏見なく相互に議論する
- ・自己批判的であり、正しく必要な知見を意識的に用いる
- ・独自の認知能力・感受能力・表現能力及び音楽的で芸術的な諸能力を発達させ、メディアを事実に基づき、批判的で生産的に再構成する
- ・論理的思考、創造性、自発性を発展させる
- ・葛藤を認識し、理性的で暴力なしに解決し、あるいは耐える

ただしベルリン市の学校法におけるコンピテンシーの語句は、「多文化コンピテンシー (interkulturelle Kompetenz)」で用いられている。

ブレーメン市学校法5条は、以下のように規定されている。

- (5) 学校は、基礎コンピテンシーとキャリア知識並びに問題解決能力を伝達し、生徒の成果と準備を支援し、また伸ばし、生徒を考慮ある個人的職業的社会的行為へと導くことを目的とする。生徒は特に以下の事項を学ぶものとする。1) 情報を批判的に活用し、自分でそれを価値づけ、それに対応して行動する 2) 真実を尊重し、勇気を持ち、認知する 3) 自分の権利を守り、他者の権利を同様に尊重する 4) 義務を受け入れ、それらに従う 5) 自分の行動様式を評価して変えることができ、場合により支援を受け入れる 6) 正しく必要なことを見抜く 7) 他者の意見や生活様式に対する寛容を養い、実際に向き合う 8) 自己批判的に自己意識を持つ 9) 認知、受け入れ、表現能力を発達させ、創造性と自己発案を発達させ、常に学ぶ 10) 一人で及び協同で成果をもたらす 11) 男女同権の価値

と歴史、科学、文化及び社会における女性の成果の承認を評価する

2017年に改正されたザクセン州学校法は、学校教育の目的に関する規定が大幅に拡充された。第1条4項では、以下のように規定している。「学校は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伝達及び職業や大学へのキャリア教育によって、学校は生徒に自己決定する役割を準備する。.....」また、第5項では、生徒がとりわけ学ぶべきものとして、以下の8項目を規定している。(1) 自立的、自己責任を持って社会共同体で行動する。(2) 自身で、そして他者と協同で学習し、成果を上げる。(3) 自分の考えを伸ばし、決定し、それを表明し、他者の意見と決定を理解や注意について示す。(4) すべての人と偏見と出会い、.....つきあう。(5) 運動及び集団スポーツや遊技の喜びを伸ばし、.....健康に生活する。(6) 独自の知覚、共感、表現能力を発達させ、コミュニケーション・コンピテンシーと葛藤に耐える力を獲得し、音楽的芸術的能力を発達させる。(7) メディアの世界で適切に.....行動し、メディアに応じてコミュニケーションと情報を設定し、形成し、創造的な問題解決と自己決定した学習を活用し、メディアと批判的に対決する。(8) 国家社会主義及びその他の全体主義的で権威主義的な体制のイデオロギーの原因と教育権を認識し、それらに抵抗する。

しかしいずれの州も、KMKの教育スタンダードに規定されたような教科のコンピテンシーについては、規定がない。これらは、学習指導要領等において規定されることになる。

3 ドイツにおける学習指導要領の推移

3-1 TIMSSショック（1997年）からKMK教育スタンダード（2003/04年）へ

1995年に実施されたTIMSS調査は、ドイツにおける州間の違いが大きいことを明らかにした。このため1997年、KMKはPISA調査に参加し、州間比較調査として活用することを決定した（コンスタンツ協定）。連邦レベルの具体的な動きを、(1) 教育フォーラム、(2) クリレメ委員会、(3) KMKに整理してみよう。

(1) 教育フォーラム（Forum Bildung）とヴァイネルト

連邦レベルでは、「教育フォーラム」が設置された（1999-2002年）。事務局はBLK（連邦・州・教育計画及び研究促進のための委員会、1970-2007年）である。教育フォーラムは、中間報告書13巻、2002年に最終報告書4巻を公表した。教育フォーラムは教育大討論会であり、教育研究者、教育行政関係者、教員、学生等多くの人が関わっている。

コンピテンシーの考え方をみていくと、その基になるのは中間報告書第3巻（2000年7月14/15日会議の報告書）の「学習の学習」作業部会である。ここにヴァイネルト（Weinert, F.E. (1930-2001)）の「学習の学習」が所収されている（96-100頁）。その冒頭で、伝統的な教育備蓄モデル（教育内容インプット・モデル）が教育革新モデル（コンピテンシー・モデル）に

置き換わらなければならないと述べている。その上で、ヴァイネルトは学習の学習における中心的要素はメタ・コンピテンシー (Metakompetenzen) であるとしている。メタ・コンピテンシーは、大きく2つ (明らかな知識と手続き的知識 (できること (Können)) に整理されている。明らかな知識は、独自の能力や知識、利用可能な戦略、独自の能力・知識・戦略の不足、多様な課題の困難さ、利用可能な戦略と課題への位置づけ等が例示されている。手続き的知識とは、計画コンピテンシー、自分の業績の仮説的回顧的評価、学習行動の監督、修正、自己評価が上げられている (98頁)。ヴァイネルトの考え方は後にみるクリエメ鑑定書でも引用されている。

次にコンピテンシーの基盤に当たると考えられるのは、中間報告書第5巻である。中間報告書第5巻通知文書 (2001年2月14日) は、「明日の教育目標及び能力目標」専門部会報告書に基づいて、4つの専門部会の基盤となる暫定方針として位置づけている。専門部会委員にはヴァイネルト (Weinert, F. E.) も含まれている。中間報告書第5巻の通知文書 (2001年2月14日) は、知識カノンの代わりにコンピテンシー・アプローチへ (Kompetenzansatz statt Wissenkanon) と方向性を示している。中間報告書第5巻では、プロセスとして獲得すべき中心的コンピテンシーとして次の6つを挙げている。(1) 理知的知識 (Intelligentes Wissen), (2) 応用可能な知識 (Anwendungsfähiges Wissen), (3) 学習コンピテンシー (学習の学習) (Lernkompetenz (Lernen des Lernens)), (4) 方法的・道具的鍵的コンピテンシー (Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen), (5) 社会コンピテンシー (Soziale Kompetenzen), (6) 価値志向性 (Wertorientierungen)。

コンピテンシーの考え方は、最終報告書第2巻「C.教育フォーラムの個別結果 (Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung)」の冒頭でも示されている (1. 明日の教育目標と諸能力目標 - 教育フォーラムの主要アプローチ)。第一に「I. 3つの目標次元」で、教育及び能力は、人格の発達、社会参加、そして雇用能力を目指しているとしている。その次が「II. コンピテンシー・アプローチ (Kompetenzansatz)」である (2-3頁)。そこでは多元性と常に変革する社会において、包括的な教育概念の実現の方途は、コンピテンシーの獲得を通じて導かれるとし、コンピテンシーを5つに整理している。(1) 学習コンピテンシー (学習の学習), (2) 「理知的な」内容的知識とその応用力との結合, (3) 方法的・道具的 (鍵的) コンピテンシー、特に言語、ディア、理科領域において、(4) 社会コンピテンシー, (5) 価値志向性。最終報告書第2巻では理知的な知識と応用可能な知識とが統合され、学習コンピテンシーが最初に挙げられたことになる。しかし、最終報告書第3巻「専門家部会の報告書 (Expertenberichte des Forum Bildung- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -)」では、プロセスとしての中心コンピテンシーを、中間報告書第5巻と同様に6つに整理している (4頁)。最終報告書第3巻と同第2巻でまとめが異なっている。

以上の経緯を踏まえ、教育フォーラムの内容をまとめると、以下のように整理できよう。最終報告書第1巻 (2001年9月) では、第七提案「VII 未来のためのコンピテンシー：確かな教科の知識 (Fachwissen) と教科を超えたコンピテンシー」でコンピテンシーについて取り上

げている。その背景として、変化の激しい社会においては一般に承認される教育目標の確定した知識規準（Kanon）はないこと、つまり、行為コンピテンシーを上位概念として、教科の知識と教科を超えたコンピテンシーとに二分する考え方が提示されている（15-18頁）。ここでいう教科を超えたコンピテンシーとは、方法コンピテンシー、動機と継続的学習能力、言語とメディアを使いこなす力、数学的及び理科的基礎コンピテンシー、並びに社会コンピテンシーを包括するものとしている。図式化すると以下ようになる（「図表2」参照）。

行為 C	教科の知識（solides Fachwissen）	
	教科を超えたC	方法C、動機と継続的学習能力、言語とメディアを使いこなす力、数学的及び理科的基礎C、社会C

図表2 教育フォーラムのコンピテンシー・モデル

（「C」はコンピテンシーの略。 出典：Forum Bildung(2002)に基づき筆者作成）

このモデルは、提案者であるヴァイネルト（Weinert 2001, 27f.）が説明している教科コンピテンシー、今日を超えるコンピテンシー、行為コンピテンシーの三つに区分されるところは類似しているが、3つが平行に並んでいたヴァイネルトのモデルとは異なり、行為コンピテンシーが上位に位置づけられている。

①教科コンピテンシー		相互に関係
②教科を超えるコンピテンシー		
③行為コンピテンシー	認知C、社会C、動機C、意欲C、モラルC	

図表3 ヴァイネルト（2001）のコンピテンシー・モデル（Weinert 2001, 28）

（出典：Weinert（2001）に基づき筆者作成）

(2) クリーメ鑑定書

2001年の「PISAショック」によって、ドイツ各州に共通の教育基準（スタンダード）が必要との考え方が広まった。

連邦教育研究省(BMBF)は、教育スタンダードの作成の理論的根拠を求め、クリーメ(Klieme, E.)ら専門家による委員会を組織し、2003年2月に報告書を公表した（通称「クリーメ鑑定書」Klieme 2003=2007）、久田ら（2017）はこの大部分を翻訳している）。コンピテンシーの基盤となっているのはヴァイネルトの考え方であることが示されている。この鑑定書におけるコンピテンシーの特色は、従来の包括的なコンピテンシー概念ではなく、新たに教科のコンピテンシーを提唱した点にある。すなわちクリーメ鑑定書における教育スタンダードは、(1)教科性、(2)焦点性、(3)累積性、(4)最低限スタンダードによるすべての生徒に対する義務性、(5)多様化、(6)理解可能性、(7)実現可能性、を備えていることを求めていた。

これは連邦教育研究省による委員会報告書であるが、教育に関する事項は州の権限であり、学

習指導要領の共通枠組みである教育スタンダードも州の権限である。このため、連邦教育研究省ではなく、KMKが教育スタンダードを作成した（坂野2017）。

(3) KMKの教育スタンダード

KMKは2001年12月4日の「PISAショック」の翌5日、「7つの行動プログラム」を公表した。その2番目は学校システム全体での授業の質的開発と質的改善を目指し、中核となるコンピテンシー領域での学習目標の設定、及び最低スタンダードの確保が挙げられた。

ドイツのKMKによる教育スタンダードは、第4、第9、第10学年及びギムナジウム終了段階を想定し、ドイツ語、数学、外国語（英語、仏語）、理科（生物、化学、物理）で作成された。KMKの教育スタンダードは、2003年12月に第10学年、2004年に第9学年、第4学年、2012年にアビトゥア（第12/13学年）のものが公表された。KMKのスタンダードは、教科における測定可能なコンピテンシーが念頭に置かれている。KMKの教育スタンダードとクリエメ鑑定書では多少の違いがある。クリエメ鑑定書では、スタンダードは最低基準として位置づけられていたが、KMKの教育スタンダードでは標準スタンダードとして規定された。

KMKの教育スタンダードにおけるコンピテンシー・モデルは、教科により異なっている（坂野2019、図表4及び図表5参照）。日本の中教審答申（2016年）の資料でも各教科のコンピテンシー・モデルが示されているが、共通の枠組みとはなっていない。

<p>話す・聞く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 	<p>書く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 	<p>読む—文章及びメディアを取り扱う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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
<p>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。</p>		
<p>言葉及び言葉の使い方を調べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 		

図表4 ドイツ語の教科コンピテンシー（第4学年）

（出典：KMK協定に基づき筆者作成）

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

図表5-1 算数の教科コンピテンシー（第4学年）

(出典：KMK協定に基づき筆者作成)

数学の一般的コンピテンシー		
	問題を数学的に解決する	
数学的に議論する	数学的内容に立ち向かう	数学的にモデル化する 数学的意味を応用する
コミュニケーションする	数学のシンボリック、形式的、技術的要素とつきあう	

図表5-2 数学の教科コンピテンシー（第10学年）

(出典：KMK協定に基づき筆者作成)

KMKはその後2015年に「基礎学校における活動に関する勧告」を決議したが、その中で、コンピテンシーを区分している箇所がある。分類的に使用しているのは三つである。

- (1) ①教科コンピテンシー，②方法コンピテンシー，③社会コンピテンシー，④個人コンピテンシー（「1.1学習及び生活としての基礎学校」及び「2.5導入段階授業」）。
- (2) ①基本的コンピテンシー，②それに接続するコンピテンシー（「2.基本的教育の場としての基礎学校」）。
- (3) ①教科コンピテンシー，②教科を超えたコンピテンシー（「2.6各教科のドイツ語」）。他にも多くの「〇〇コンピテンシー」が用いられている。

3-2 各州の学習指導要領の構成・改訂等

各州の学習指導要領は2003/04年に作成されたKMKの教育スタンダードに適合する形に改訂することが求められた。KMKの教育スタンダードは教科のコンピテンシーを明らかにすることを求めている。このため、多くの州で学習指導要領の改訂が進められた。

ドイツの学習指導要領作成は、各州の権限事項である。ここでは初等教育段階に絞ってみたいこととする。ほとんどの州は一括して学習指導要領を改訂しているが、一部の州は教科毎に順次改訂している。その場合、総則がある場合は、総則を、総則に相当する部分がない州は

算数を基準として整理し作成した。2019年5月現在で確認できる各州で有効な学習指導要領は、最も古いものがブレーメン市の学習指導要領（教育的考え方＝総論に相当）である（2001年）。ブレーメン市は、教科毎に順次改訂しており、ドイツ語と算数は2004年（4州共同版）、美的教育（スポーツ、音楽、芸術）は2001年、事実教授は2007年、英語は2013年等となっている（2017年度の文書）。ラインラント・プファルツ州は、基本枠組みを提示し、未完成の部分を後から加える形である。ニーダーザクセン州も教科を順次改訂している。ブレーメン市の次に古いのが2004年（MV）、つまり教育スタンダード以降に作成されている。

多くの州は総則に相当する部分を作成している。一部の州は教科の学習指導要領に共通の総則相当部分を記載している。また、一部の州は総則に該当するものがない。

ここでは例としてベルリン市とブランデンブルク州の学習指導要領2004年共同版と2015年共同版を比べてみよう。2004年共同版の構成は、各教科の学習指導要領が作成され、総則に相当する部分もその中に含まれている。その他に「教育学的考え方（Pädagogische Begriffe）」を別途作成している（この「教育学的考え方」はBB, MV, BE, ベルリン自由大学が共同で作成したが、編者がBEとBB教育研究所となっており、MVに有効ではないようである。MVのホームページには掲載されていない（参照：吉田2016）。坂野が遡って確認できたのは、2006年にMV「教育学的考え方用語集」を独自に作成していたことである。）。算数科学学習指導要領の構成は、以下の通りである（両州とも基礎学校は6年制である）。

算数科（2004年版）

- 1 基礎学校の教育
 - 1.1 基礎教育
 - 1.2 学習の目標：行為コンピテンシー
 - 1.3 スタンダード
 - 1.4 授業の構成
 - 1.5 内容
 - 1.6 成績測定, 成績評価, 記録
 - 1.7 質開発と質保証
- 2 基礎学校教育への教科の貢献
- 3 スタンダード
- 4 授業の構成－教科教授の諸要求
- 5 内容
 - 5.1 テーマ領域の概要
 - 5.2 テーマ領域
- 6 成績測定, 成績評価, 記録

このうち、「1 基礎学校の教育」は、ドイツ語科等の学習指導要領と共通である。「1.2 学習の目標：行為コンピテンシー」では、包括的な行為コンピテンシーを上位目標として位置づけ、その下に4つのコンピテンシー（教科、方法、社会、個人）を配置している。この位置関係は「教育学的考え方」でも示されている。「2 基礎学校教育への教科の貢献」は、算数科の意味づけと、算数科における4つのコンピテンシーを説明している。「3 スタンダード」は、第4学年と第6学年終了までに獲得しなければならないコンピテンシーについて、一般的算数の能力と4領域とに分けて記述している。「4 授業の構成－教科教授の諸要求」は、教員はテ

マを提示し、児童が一人一人の方法やペースで問題に取り組むよう配慮すること、児童間での討論、教科を超えた学習や教科を統合した学習を考慮すること、等が示されている。「5.1 テーマ領域の概要」では、算数の4領域（形と変化、数と計算、大きさと測定、統計と確率）の概要が示され、「5.2 テーマ領域」では、2学年毎に求められるもの（Anforderungen）と内容（Inhalte）がキーワードで整理されている。「6 成績測定、成績評価、記録」では、成績測定を記述式、口述式、実際の多様な形態で行うこと、成績評価は児童の振り返りと今後の指導の基盤になること、評価規準について児童に知らせること、等が記載されている。

2015年版学習指導要領は、第1学年から第10学年までの一貫型学習指導要領となり（ギムナジウムの学習指導要領は別途）、その構成も3部構成に変更された。目次は以下のようになっている。

A 教育（第1学年から第10学年）

- 1 総則 2 教育全体の目的 3 学習と授業 4 成績測定と成績評価

B 教科を超えたコンピテンシー開発

- 1 言語教育基礎カリキュラム 2 メディア教育基礎カリキュラム 3 横断的テーマ

C 各教科（ここでは算数・数学）

- 1 算数・数学科におけるコンピテンシー発達

- 1.1 授業の目的 1.2 教科関連のコンピテンシー領域

- 2 コンピテンシーとスタンダード

- 2.1 プロセス関連の算数スタンダード 2.2 内容関連の算数スタンダード

- 3 テーマと内容

- 3.1 領域「数と計算」 3.2 領域「大きさと測定」 3.3 領域「空間と形」

- 3.4 領域「方程式と関数」 3.5 領域「統計と確率」 3.6 選択必修科目

「A 教育」の「1 総則」は、この学習指導要領の概要を示している。コンピテンシーの発達について、「就学期間の経過によって徐々に教科の限界が乗り越えられ、関連した思考や行動が促進される。そうして教科に関連する、そして教科を超えたコンピテンシーの獲得を基盤として、興味や動機を通して行動力とその準備は成り立つ。」としている。ここに教科関連のコンピテンシーと教科を超えたコンピテンシーという枠組みが読み取れる。「3 学習と授業」では、学校内のカリキュラムによって教科関連あるいは教科を超えた学習が可能となること、具体には児童生徒が自分たちで計画するプロジェクト活動が例として示されている。

「B 教科を超えたコンピテンシー開発」は、言語教育基礎カリキュラムとメディア教育基礎カリキュラムが示されている。これらは教科の学習活動の基盤として位置づけられている。

「3 横断的テーマ」では、3.1 キャリア教育、3.2 多様性を受容するための教育、3.3 民主主義、3.4 ヨーロッパ教育、3.5 健康増進、3.6 暴力防止、3.7 男女同権教育、3.8 多文

化教育, 3.9 文化教育, 3.10 交通教育, 3.11 持続可能な開発教育, 3.12 性教育, 3.13 消費者教育, が挙げられている。これはKMKの提示している教科以外の教育内容と2項目を除き共通している。

「C 各教科 (ここでは算数・数学)」[1 算数・数学科におけるコンピテンシー発達]では、算数・数学科のねらい、教科コンピテンシーの領域が説明される。「1.2 教科関連のコンピテンシー領域」では、算数・数学科におけるコンピテンシー・モデルは (1) プロセス関連の数学的コンピテンシー, (2) 内容関連の数学的コンピテンシー, (3) 数学的行為に必要な認知的諸要求のための志向性を与える要求諸領域, の3次元に設定されている (5頁)。(1) プロセス関連の数学的コンピテンシーは6項目でKMK教育スタンダード第10学年 (数学) に示されたコンピテンシー(「図表5-2」参照)と同じである。内容関連の数学的コンピテンシーは、「3 テーマと内容」の選択必修科目を除く5領域が示されている。

以上のようにベルリン市とブランデンブルク州の共同学習指導要領は、2004年版では行為コンピテンシーを中心とした4つのコンピテンシーという構造であったが、2015年版ではKMK教育スタンダードに準拠した構成へと変化した。「行為コンピテンシー」の語は2015年版「A 教育」では1カ所のみ使用されているが (5頁), 4つのコンピテンシーとの関係は記述されていない。「B 教科を超えたコンピテンシー開発」では2カ所で行為コンピテンシーの語句が使用されているが (4-5頁), いずれも教育言語の行為コンピテンシーという使用である。「C 各教科 (ここでは算数・数学)」でも1カ所のみ使用されているに過ぎない (4頁)。「方法コンピテンシー」は「B」で1カ所, 「社会コンピテンシー」「自己コンピテンシー」の語は使用されていない。つまり包括的なコンピテンシーという考え方を示していないといえる。

3-3 各州の学習指導要領におけるコンピテンシー・モデル

各州は、教育スタンダードによる、新たな教科のコンピテンシーという考えと、従来からの包括的コンピテンシーとの関係をどのように把握し、規定していったのか。

ドイツにおけるコンピテンシー概念は定まった定義はないとされる (Rohls 2014, 15)。原田 (2016, 70-74) は、ヴァイネルト (Weinert, F.E.) のモデル (7頁の図2) と、ストイデルのモデルを取り上げている (原田2016, 74)。これは行為コンピテンシーが教科コンピテンシーと鍵となるコンピテンシーとに区分される。鍵となるコンピテンシーは、更に①方法コンピテンシー, ②社会コンピテンシー, ③自己コンピテンシーに分けられる。

その上で原田 (2016, 初出は原田 (2010a)) が中心として取り上げているのは、ベルリン市、ブランデンブルク州、メクレンブルク・フォアポンメルン州、ブレーメン市の4州共同版学習指導要領2004年版の基本的枠組みとなった「レーマン/ニーケ型コンピテンシー・モデル」である。これは上位概念に行為コンピテンシーを置き、その下に4つのコンピテンシーを配置する考え方である。4つのコンピテンシーとは、①専門 (教科・事象) コンピテンシー, ② (学

習)方法コンピテンシー, ③自己(パーソナル)コンピテンシー, ④社会コンピテンシーである。また, 原田(2007, 97)は, BW学習指導要領2004年版, 4州共通学習指導要領2004年版, バイエルン州文部省文書(2005年)のコンピテンシー枠組みを整理している。

教育スタンダード以前の各州の学習指導要領は, 総則にあたる部分で「鍵的資質(Schlüsselqualifikationen)」等による説明を行うか, 共通の概念がほとんど説明されずに, 各教科の内容や取り扱い方を中心に示していた。例えば, 2000年に改訂されたBYの学習指導要領は, 包括的な概念はなく, 人格の発達, 基礎教育, 価値志向性の3つをキーワードとしていた。

各州の学習指導要領(職業教育を除く)で, コンピテンシー(Kompetenz)という語を使用していることが確認できる古いものは, ブレーメン市(HB)の2001年版学習指導要領総則である。ブレーメン市は学校法でも「基礎コンピテンシー(Basiskompetenz)」という語を用いている。その後, RP2002年版, BW2004年版で, 学習指導要領にコンピテンシー概念を用いている。しかし包括的なコンピテンシー概念は見当たらない。

包括的なコンピテンシー概念を設定したことが最初に確認できるのは, BE・BB・MVの2004年の共通学習指導要領であり, 包括概念として行為コンピテンシーを置いている。TH2010年版もほぼ同じといえよう。原田(2016, 71)は, 「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』が採用されている」としている。16州の学習指導要領におけるコンピテンシーについて整理した先行研究は, 樋口裕介, 熊井将太, 渡邊眞依子他(2015)(初等教育), 吉田(2016)等がある。吉田(2018, 117)は, 「レーマン/ニーケ型コンピテンシー・モデル」を採用している州が初等教育段階で11州, 中等教育段階で7州あるとしている。これらの先行研究を参考にしながら, 近年の改訂をできるだけ加える形で, 16州の初等教育の学習指導要領におけるコンピテンシー記述について, 確認できる範囲で整理してみた(「図表6」参照)。

この整理から, 上位概念として, 教科を超えた, あるいは教科横断的なコンピテンシーと教科コンピテンシー, あるいは方法関連コンピテンシーと内容関連コンピテンシーといった二分類を設定する州が現れている。NI2006年版, ST2007年版, NW2008年版, SL2009年版, SN2009年版, BW2016年版, SH2018年版等である。BE・BB共同学習指導要領2015年版も同様である。一方, BY2014年版やSN2009年版は, 上位概念や包括概念を設定していない。

4 考察

4-1 教育目的・目標の条項について

日本では2006年に教育基本法改正により, 教育の目標が詳細化された。また, 学校教育法改正により, 義務教育, 高校教育等学校段階毎に規定されている。この点は2007年の改正以前と大きく変化したわけではない。ドイツでは教育目標は州憲法及び州学校法に明示的に規定

州	年	上位概念・大分類	コンピテンシー							
HH	2018	教科を超えたC	自己C (自己概念と動機)	社会・コミュニケーションC	学習方法C	別に言語C	注：総則のみ変更			
		教科C								
SH	2018	教科を超えたC	自己C	社会C	方法C					
		教科関連C	プロセス関連C	内容関連C						
NI	2017	算数 教科C	プロセス関連C	内容関連C						
		教科を超えたC	個人領域	社会領域	方法領域					
BW	2016	教科C	内容C	プロセスC						
		教科を超えたC	知ることとできること (Wissen und Koennen)	方法C	個人C	社会C				
BE	2015	教科関連C 教科を超えたC	プロセス関連C	内容関連C						
BB	2015	教科関連C 教科を超えたC	プロセス関連C	内容関連C						
BY	2014		個人的基礎C	認知的基礎C	感情的基礎C	社会的基礎C			学習方法C	事象C
RP	2014	深く応用のきく知識								
		C	学習C	方法的道具的な 鍵的C	社会C	価値志向の 発達				
HH	2011	教科を超えたC	自己C (自己概念と動機)	社会・コミュニケーションC	学習方法C	別に言語C				
		教科C								
HE	2011	教科を超えたC 教科C	個人C	社会C	学習C	言語C				
TH	2010	学習C 事象C	自己C	社会C	方法C					
SL	2009	内容C 一般C								
SN	2009		基礎的知識の伝達	方法C, 学習C, 社会C	価値志向性					
NW	2008	包括的C	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C								
ST	2007	行為C	プロセス関連C (教科を超えたC)	内容関連C (教科関連C)						
BW	2004		個人C	社会C	方法C	専門(・事象) C				
BE	2004	行為C	事象C	方法C	社会C	個人C				
BB	2004	行為C	事象C	方法C	社会C	個人C				
MV	2004	行為C	事象C	方法C	社会C	個人C				
RP	2002	深く応用の利く知識								
		C	学習C	方法・道具的な 鍵的C	社会C	価値志向の 発達				
HB	2001	行為C	事象C	個人C	社会C	方法C				
BY	2000	人格の発達	知識の獲得	理解	興味	社会的行動	音楽的運動 的能力	価値あ る行動		
SH	1997	鍵的資質								

図表6 各州学習指導要領の改訂年とコンピテンシー

* イタリックはすでに改訂されたものを示す * 「C」はコンピテンシーの略
(出典：各州学習指導要領に基づき筆者作成)

されている。内容は1973年のKMK協定にみられるように、ドイツ基本法に沿った、人権、民主主義等の内容である。宗教については、キリスト教を基盤とすることを明示している州と、そうではない州に分かれる。一般に学校段階に区分した目標記述は行われていない。

日本の2007年の学校教育法で新たに規定された、学力の3要素は、コンピテンシー規定として理解することができる。ドイツでこうしたコンピテンシー型の要素を州学校法で規定している州は11州、していない州は5州である。

4-2 コンピテンシーについて

日本では2007年の学校教育法改正を受けて、2008年版学習指導要領が公示された。その際にコンピテンシー・モデルを提示することは断念され、文部科学省は育成すべき資質・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し、コンピテンシー・モデルを整理していった。平行して国立教育政策研究所で諸外国の状況を調査した。その結果、従来の領域モデルから階層モデルへと比重を移動していく必要性が明らかになった。

ドイツにおけるPISAショック前後からの動向は、概ね同様の流れとなっているといえる。すなわち、伝統的な教科中心の領域モデルから階層モデルへと進んでいった。その際、ヴァイネルトがOECDのDeSeCoプロジェクトに参加しており、コンピテンシーのモデル化に寄与した。彼の考え方は2003年のクリーメ鑑定書にも取り入れられている（吉田2016）。その影響は各州のコンピテンシー理解にも影響を与えた。多くの州の学習指導要領でヴァイネルトの考え方を基盤としていることが説明されている。

クリーメ鑑定書は教育スタンダードをコンピテンシーに枠組みを教科に限定することを提案している。KMKはクリーメ鑑定書に沿って、2003/04年に教育スタンダードを公表したが、その内容は「教科の測定可能な」コンピテンシーを示す内容となっていた。相違点はスタンダードを最低基準ではなく、標準基準としたことにあった。各州は学習指導要領を教育スタンダードに適合する形にすることが求められた。それは教科における測定可能な内容を学校修了証における試験等で実施すること、そこでは従来の知識理解型のみならず、プロセスを重視した評価が求められることとなった。更に各州は学習指導要領作成において、「教科を超えた」「測定が困難な」コンピテンシーについては、どのように評価していくのかという課題と向き合うこととなった。

4-3 カリキュラム・マネジメントについて

ドイツの各州は、各教科において、教科コンピテンシーに加え、教科を超えたコンピテンシーの育成を進めている。それを実現するために、教科の関連づけ、教科の指導における協同学習（日本での「主体的・対話的で深い学び」と類似）、プロジェクト活動等が考えられている。

幾つかの州においては、学習指導要領の内容を実施する時間数を全時間数の7-8割程度に留め、残りの時間を学校裁量に委ねることを明示している。例として、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（Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014) LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. S.27.）。ザクセン州でも学習指導要領は25週分が義務で、他に2週分が選択必修領域1つとなっている。つまり学習指導要領は、学校の教育活動時間を網羅するようには位置づけられていない。また、ベルリン市とブランデンブルク州の2015年版共通学習指導要領は、教科を超えるテーマ（Übergreifende Themen）を設定し、学校内部カリキュラム（Schulinterne Curricula）によって教科を関連づけ、融合しやすくするように配慮するよう記述している（Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1 – 10 Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 – 10A. S.4）。ドイツでは、カリキュラム編成について学校の裁量を重視している州があるといえよう。この点は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いえよう。

日本では2017年版学習指導要領は、「校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」と、カリキュラム・マネジメントについて言及している（小学校第1章総則第5）。しかしその目的を直接述べていない。2016年12月の中教審答申では、「これからの時代に求められる資質・能力を育むためには、各教科等の学習とともに、教科等横断的な視点に立った学習が重要であり、(中略)教科等間のつながりを捉えた学習を進める必要があり、そのため「カリキュラム・マネジメント」が必要であるとしている（同答申24頁）。日本におけるカリキュラム・マネジメントには、3つの側面として、①教科等横断的で、目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと、②PDCAサイクルの確立、③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること、を挙げている（同23-24頁）。

中教審答申は、②の視点が関係者に重視される傾向があり、③も重視するべきとの指摘のように読み取れる。①に関連する記述では、「特に、特別活動や総合的な学習の時間」を中心としたカリキュラム・マネジメントを記述している（25頁）。

これをドイツの文脈と重ねてみると、ドイツでは①の視点が重視されていることになる。そのための仕掛けとして、学校裁量の時間を生み出すための時間数定めている州もある。日本でも35週の何週分かをそうした時間に割り振る仕掛けが必要なのではないか。その前提として、教科書の位置づけや扱い方を見直すことも必要であると考えられる。

4-4 コンピテンシー・モデルの推移

ドイツでは、PISAショック前後からOECDのDeSeCoにも参加していたヴァイネルトのコンピテンシー理論が、教育フォーラム、クリーメ鑑定書、そしてKMKの教育スタンダードや各州学習指導要領にも大きな影響を与えた。2000年代前半のコンピテンシー・モデルは、4州共同学習指導要領に代表される行為コンピテンシーを上位概念とするコンピテンシー・モデルであった。それが2003年にKMKの教育スタンダードが公表され、各州が学習指導要領の改訂を進めていくと、教科（内容関連）コンピテンシーと教科を超えた（プロセス関連）コンピテンシーという区分へとシフトしていった。これは包括的なコンピテンシー・モデルからクリーメ鑑定書が示した教科コンピテンシー・モデルという枠組みができ、それと教科を超えたコンピテンシーとが並立する形へと変化したと読み解くことができるであろう。

行為C	専門（教科）C
	（学習）方法C
	自己（パーソナル）C
	社会C

図表7-1 「レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル」
（出典：原田（2016）に基づき筆者作成）

教科C	内容C
	プロセスC
教科を超えたC	自己C
	方法C
	社会C

図表7-2 「SH州（2018）コンピテンシー・モデル」
（出典：Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur SH (2018) Fachanforderungen
Mathematik. Primarstufe/Grundschule.に基づき筆者作成）

日本では、2008年版学習指導要領の基となった2008年の中教審答申等では、以下のような「生きる力」の構造図となっていたと考えられる。

生きる力	確かな学力	習得する力（基礎・基本）
		活用する力（思考力・判断力・表現力）
		学習意欲
	豊かな心	
	健やかな体	

図表8 「2008年中教審「生きる力」モデル」

(2008年中教審答申「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」から)

2016年の中教審答申及び2017年版学習指導要領におけるコンピテンシーに相当する考え方は、重層的である。筆者なりに整理すると、「資質・能力の三つの柱」と「教科等に着目した資質・能力」の2つのモデルにまとめられるよう。

資質・能力	生きて働く「知識・技能」の習得
	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
	「学びに向かう力・人間性等」の涵養

図表9-1 資質・能力の三つの柱（2016年中教審答申）

各教科等において育まれる資質・能力	知識・技能	「見方・考え方」
	それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等	
	学びに向かう力・人間性等	
教科等横断的に育む資質・能力	例示：言語能力、情報活用能力	
現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力	教科等横断的なテーマ	

図表9-2 教科等に着目した資質・能力（2016年中教審答申）

(出典：図表9-1、図表9-2とも2016年中教審答申「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及び必要な方策等について」から筆者作成)

「資質能力の三つの柱」モデルは、従来の「確かな学力」の3要素と類似しているが、「再整理」と述べているように、「学力」よりも広い「資質・能力」モデルへと転換している。そこには「豊かな心」や「健やかな体」といった文言は含まれていない。

「教科等に着目した資質・能力」モデルは、「教科等横断的に育む資質・能力」と「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」との関係がはっきりしない。大小なのか、上下なのか、平行なのか、中教審答申から読み解くことは筆者には難しい。仮に平行であるとするれば、上記の図表になるが、このモデルは、ドイツの教育改革の基盤となっているヴァイネルトのモデル（7頁参照）に類似していることになる。

5 おわりに

以上のように、ドイツと日本における教育目標及び学習指導要領等に示される内容を整理すると、以下の点を指摘できる。第一に、ドイツでは一部の州で学校法の教育目標にコンピテンシー相当の内容が規定され、学習指導要領に規定されている教育目標とつながりがある。日本では学校教育法第30条第2項と学習指導要領も同様である。コンピテンシー・モデルは、概念的枠組を明らかにしようとする動きが2000年前後に起きる。その後教科コンピテンシーと教科を超えたコンピテンシーという枠組みへとシフトしていく。日本では、2017年版学習指導要領の考え方の基盤となった2016年中教審答申において、「資質・能力の三つの柱」と「教科等に着目した資質・能力」の2つのモデルが提示された。第二に、今後検討が必要になるのは、こうしたコンピテンシー・モデルが実際の教育場面でどのように実施されるのか、それをどのように測定していくかという課題と向き合うことである。ドイツではIQBによる大規模調査を行っている。日本では学力学習状況調査がそうした役割を果たすのか、新たな枠組みが必要なのか、検討していくことが必要であろう。

*本稿は日本カリキュラム学会第30回大会（京都大学）における2019年6月23日の自由研究発表「ドイツの教育目標と学習指導要領の関係性」を基に執筆したものである。

*本稿はJSPS 15K04315及び19K02435（いずれも代表：坂野慎二）の研究成果の一部である。

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
- 卜部匡司「ドイツの教育課程」国立教育政策研究所『諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』（教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書6）、2013年、27-36頁
- 坂野慎二「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—」玉川大学教育学部紀要『論叢』第18号、2019年、33-57頁
- 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』JSPS17K04315報告書、2018年、全107頁
- 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「ドイツにおける学校教育で獲得すべきコンピテンシー」国立教育政策研究所『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』（平成18年度調査研究等特別推進経費調査研究報告書「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」研究資料）、2007年、20-28頁
- 坂野慎二「ドイツにおけるPISAショックと教育政策」日本ドイツ学会『ドイツ研究（37・38）』、2004年、33-43頁
- 高木展郎『評価が変わる、授業を変える—資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』三省堂、2019年
- 中央教育審議会「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(答申)(中教審第197号)」及び別添資料(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm 190615最終アクセス), 2016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
- 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館, 2017年
- 二宮皓, 中矢礼美, 下村智子, 佐藤仁「Competency-Based Curriculumに関する比較研究」『カリキュラム研究』第13号, 2004年, 45-59頁
- 原田信之『ドイツの協同学習と汎用的能力の育成』あいり出版, 2016年
- 原田信之「ドイツ統合教科『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～」岐阜大学教育学部研究報告人文科学第59巻第1号, 2010年a, 269-282頁
- 原田信之『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b
- 原田信之『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房, 2007年
- 原田信之「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頁
- 樋口裕介, 熊井将太, 渡邊眞依子他「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
- 久田敏彦『PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』(JSPS 26301037), 2017年
- 文部科学省 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」, 2014年 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/houkoku/1346321.htm 190615最終アクセス)
- 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
- 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「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「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
- 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
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001-2002) Ergebnisse des Forum Bildung.
- Avenarius, H./ Füssel, H. (2010) Schulrecht. 8.Auflage. Carl Link Verlag, Kronach.
- Benner, D. (2012) Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Ferdinand Schoeningh, Paderborn.
- 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=2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn.
- Bellmann, J. (2006) Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter, Neuer Steuerung '. In: Z.f.Päd 52. Jahrgang 2006 – Heft 4, 487-504p.
- Gehrmann, A. / Hericks, U./ Lüders, M. (Hrsg.) (2010) Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Klinkhardt, Bad

- Heilbrunn.
- Klieme, E. / Hartig, J. (2008) Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./ Gogolin, I./ Krueger, H.-H. (Hrsg.) Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift fuer Zeziehungswissenschaft Sonderheft 8. 11-29p.
- KMK (Freiblaetter) Sammlung der Beschluesse der Staendigen Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland. Luchterhand./ Carl Link.
- Reuter, L. R. (2003) Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft. Recht – Erziehung – Staat. Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin 28-48p.
- Rohlf, C./ Haring, M./ Palentien, C. (Hrsg.) (2014) Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (2., überarb. Auflage) Springer VS, Wiesbaden.
- Rolf, H. -G. (2014) Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Rohls (2014) 171-194p.
- Rychen, D.S./ Saganik, L.H. (2001) Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005) Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Luchterhand, München, Neuwied.
- Vollstädt, W. (2003) Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft. Recht – Erziehung – Staat. Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin 194-214p.
- Weinert, R.E. (Hrsg.) (2001a) Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim und Basel.
- Weinert, R.E. (2001b) Concept of Competence: A Conceptual Clarification. in: Rychen/ Salganik Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe & Hueber Publishers, Seattle. 45-66p.
- Weinert, R.E. (1999) Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence
各州学習指導要領及び関連資料

Relationships in Educational Aims and Contents in Germany

Shinji SAKANO

Abstract

The author tries to comparing the relationships between the educational aims and contents in Germany and in Japan. In Germany the model of qualities and abilities based on the contents has changed to the hierarchical after 2001, so to be said “PISA Shock”. The hierarchical model is brought to Germany by Weinert, F.E., who participated in the OECD project, DeSeCo. In Japan we can recognize a similar tendency, so from a contents-oriented model to a three hierarchical model, that means basic knowledges and skills, utilizing them, and attitudes to learn.

Keywords: educational purposes and aims, qualities and abilities, competencies, education in Germany