

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 —

吉田成章

(2010年10月7日受理)

Lehrplan- und Unterrichtsreform durch die Kompetenzmodelle?
— Perspektive der Länderübergreifenden Rahmenlehrplänen in Berlin —

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: Der Beitrag versucht die Lehrplan- und Unterrichtsreformen in der Bundesrepublik Deutschland, die mit der Einführung der Bildungsstandards und der Kompetenzmodelle durch die Kultusministerkonferenz verläuft. Unter dieser KMK-Politiken gibt es die Länder, gemeinsame Rahmenlehrpläne über vier Länder annehmen: Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen. Der vorliegende Beitrag erklärt zuerst den Revisionsprozess der übergreifenden Rahmenlehrpläne. Im Folgenden werde das Verhältnis zwischen der Kompetenzmodelle und der neuen Rahmenlehrpläne und die Inhaltskonstruktion der Rahlelehrplänen betrachtet. Zuletzt ich denke die Unterricht und Erziehungspraxis einer Schule in Berlin nach. Auf Grund dieser Betrachtung ich erklärt die Möglichkeiten und Aufgaben der Lehrplan- und Unterrichtsreformen durch die Kompetenzmodelle.

Stichwörter: Kompetenzmodelle, Lehrplan, Unterricht, Didaktik, Schulpraxis

キーワード: コンピテンシーモデル, カリキュラム, 授業, ドイツ教授学, 学校実践

I. はじめに

国家的な統一基準として学習指導要領 (Lehrplanwerk) を提示してきた東ドイツと、各州で学習指導要領 (Lehrplan, Bildungsplan, Rahmenrichtlinie) を編成してきた西ドイツとの「統一」を経て、統一後ドイツにおいては州の「文化高権」にもとづいて16州それぞれで学習指導要領が編成されてきた。ところが、いわゆる「PISA ショック」をうけた教育改革の流れは、連邦制をしいていたドイツにおいても国家統一基準としての「教育スタンダード (Bildungsstandards)」の制定を要求することとなった。インプット志向からアウトプット志向への転換を示した¹⁾ この教育スタンダードの導入は、コンピテンシー (Kompetenz) 獲

得とコアカリキュラム (Kerncurriculum) の設定という点で、初等教育段階から高等教育段階に至るまで大きな影響を与えてきている²⁾。

しかしそもそも、もともと企業の人事評価に用いられてきた「コンピテンシー」を教育、とりわけカリキュラムや授業の文脈で用いることに、どのような意味があるのでしょうか。ドイツの教育学議論において「コンピテンシーモデル」が議論される場合³⁾、その多くはヴァイネルト (Weinert, F.) が提起したコンピテンシーのとらえ方に基づいている⁴⁾。すなわち、「コンピテンシーのもとでわれわれが理解することは、ある特定の問題を解決するための、個々人の自由意志によって操作可能な、あるいは習得可能な認知的能力・技能であり、問題解決を様々な状況において効果的に

かつ責任をもって行うことができるための、認知的能力・技能と結びついた動機的・意欲的・社会的構えや能力である⁵⁾。さらにそこでは、学校の授業を教科的コンピテンシー、教科横断的コンピテンシー、行為コンピテンシーとの関連の下で捉えることが提起されている⁶⁾。

このコンピテンシーの考え方に基づけば、確かに、子どもが身につけるべきコンピテンシーを領域・段階ごとに配列してモデル化し、そのコンピテンシーモデルに従ってカリキュラム構成・評価を行うことが可能になるだろう。しかしながら、このような動向に対して久田敏彦氏は、クラフキー (Klafki, W.) を引用しながら次のように警鐘を鳴らしている。「アウトプット重視の教育改革においては、学習の個別化を促進することで逆に教科統合型授業のメルクマールでもある学びの共同性が縮減されかねないのではないか、また、教師と生徒による授業の共同構成のなかで歴史的・社会的現実に取り組みながら形成される自己決定能力・共同決定能力・連帯能力の連関としての『教養』(Bildung) 概念の提起も等閑に付されかねないのではないか、危惧されるところである⁷⁾。

このような問題意識のもと本研究では、コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革および授業実践の意義と課題を批判的に検討するために、ブランデンブルク州 (Brandenburg, 以下: BB 州)、ベルリン州 (Berlin, 以下: BE 州)、メクレンブルク・フォアポンメルン州 (Mecklenburg-Vorpommern, 以下: MV 州)、ブレーメン州 (Bremen, 以下: HB 州) の諸州共同版学習指導要領 (Länderübergreifende Rahmenlehrpläne) を中心に考察を行う⁸⁾。小学校にあたるグルントシューレのために作成された同学習指導要領は、コンピテンシーの考え方を取り入れて作成されている。本研究では、この諸州共同版学習指導要領の作成過程を明らかにした上で、その内容構成を分析する。さらに、この学習指導要領の枠組みの下で、どのような学校教育実践が展開されているのかを、あるベルリンの小学校における教育実践を手がかりに検討する。

II. 諸州共同版学習指導要領の作成過程

1. 各州における枠組み条件の調整

この共同プロジェクトで意図されていたのは「教育提供のより高い平等性」を、条件の異なる諸州において達成することであった⁹⁾。しかしながら、連邦制を敷いているドイツにおいては、諸州の条件の違いはかなり大きい。この共同プロジェクトに関しても、その教育上の枠組み条件の違いが、少なくとも次のように

指摘されている。

「・BE 州と BB 州は六年制グルントシューレであるのに対して、HB 州と MV 州は四年制である。

・教科カノン (Fächerkanon) が四州で異なっている。MV 州に固有の教科である工作 (Werken) があり、他の州は事実教授 (Sachunterricht) に技術的観点は統合されている。グルントシューレにおける外国語は BB 州・BE 州・HB 州においてのみ必修である。

・諸州の学校法が定めているカリキュラム概念が異なっている。特に顕著な例は、できあがったものの名称である。すなわち BE 州と BB 州では、カリキュラムはラーメンレールプラン (Rahmenlehrpläne) と表記され、HB 州ではレールプラン (Lehrpläne)、MV 州ではラーメンプラン (Rahmenpläne) と表記されている。作業上のタイトルとして、いささか不格好ではあるがラーメン(レール)プラン (Rahmen(Lehr)Pläne) という表記を選択した。¹⁰⁾

このような条件の違いのもと、各州の文部大臣は各教科の学習指導要領作成にあたって協定を結び、各教科をどの州で共同して作成するかを以下のように取り決めている¹¹⁾。

四州共同 …ドイツ語、数学

三州共同 (HB 州除く)…事実教授、芸術、音楽、体育

二州共同 (BE・BB 州)…生物、政治教育、歴史、地理

2. プロジェクト運営

この四州共同で学習指導要領を作成するというプロジェクトを遂行していくにあたって、プロジェクト運営の構造化がはかられている。プロジェクト全体を概観すると図 1 のようになる。

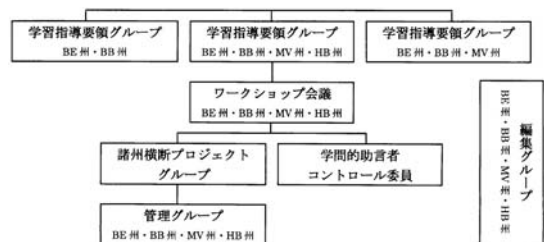


図 1: プロジェクト運営の概観図¹²⁾

その際、ブランデンブルク州が主導権をとり、各教科の学習指導要領作成の代表はブランデンブルク州のメンバーがとめることになった¹³⁾。また、共同プロジェクトの運営は、準備段階、作成段階、発表段階に段階を分けてプロジェクトが遂行された¹⁴⁾。さらにプロジェクト全体の中に小グループが構成され、それぞれ

れの活動を円滑に進めることができるように工夫されている。小グループの名称および、主な活動内容・活動メンバーをまとめると、次のようになる¹⁵⁾。

【管理グループ (Lenkungsgruppe)】

プロジェクト全体の教育政策過程を管理する。ブランデンブルク州のリーバース (Liebers, K.) をリーダー (Leitung) とし、協力者 (Mitarbeit) は 15 名。

【プロジェクトグループ (Projektgruppe)】

学習指導要領開発過程とその質的運営を管理する。リーバースがリーダーを兼任し、協力者は各州から一人ずつの合計 4 名。

【学問的助言者 (Wissenschaftler Berater)】

プロジェクトのすべてのレベルに対して、学問的助言を行う。メンバーはロイテルト (Leutert, H.) など。

【プロジェクトコントロール委員 (Beauftragter für Projektcontrolling)】

プロジェクトコントロールの責任をとり、プロジェクト運営の透明性を図る。メンバーは、ブランデンブルク州学校・メディア研究所のツシャイレ (Zscheile, L.)。

【学習指導要領グループ (Rahmen(Lehr)plangruppen)】

学習指導要領を文言化する。各教科ごとに、リーダーを一名おき、上述した共同で作成する教科は諸州の共同メンバーで作成し、州固有の教科はそれぞれの州で作成する。協力者は各州から 6-9 名です。

【編集グループ (Redaktionsgruppe)】

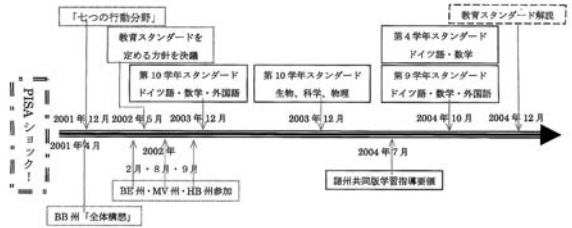
個々の教科の学習指導要領を編集・構成する。2003 年 9 月からの第一次グループは、各プロジェクトリーダー、プロジェクトグループの構成員、専門講師で構成された。2004 年 3 月からの第二次グループは、プロジェクトグループと学習指導要領グループの全構成員で構成された。

3. 四州による協働過程

諸州共同版学習指導要領の前書きにおいて四州の文部大臣が共著で述べているとおり、「ドイツ史上において、学習指導要領グルントシュレ編を四州共同で開発したのは初めてである」¹⁶⁾。しかし、四州の共同とはいっても、四州が同時に手を結んでこの学習指導要領作成にあたったわけではない。この学習指導要領作成に当たってもっとも主導権を握っていたのは、BB 州である。これまでに見てきた各州間の諸条件の調整およびプロジェクトの遂行について、「ブランデンブルク州学校・メディア研究所 (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 以下: LISUM)」の所長であるヤン・ホフマン (Hofmann, J.) が報告にまとめている¹⁷⁾。同報告および LISUM がまとめた報告書¹⁸⁾を参考に、四州による協働過程を素描すると次のようになる。

まず、2001 年秋から教育制度の質的向上に関する会議がたびたび国家レベルで開催されるようになり、その席上で諸州が協働してカリキュラムを作成する可能性が模索されてきた。このような状況のもと、BB 州は 2001 年 4 月 3 日に「2001 年から 2007 年までに学習指導要領を開発することに関する全体構想」を提示した。ただし、この構想にしたがって作業を進めることは非常に困難であり、文部大臣同士の交流を背景に、2002 年 2 月より BE 州が共同作業に加わることとな

た。その後 MV 州が加わったのが 2002 年 8 月 22 日であり、HB 州が加わったのが 2002 年 9 月 4 日である¹⁹⁾。この共同プロジェクトは 2004 年 4 月 26 日の解散まで続き、2004 年 6 月 15 日に諸州共同版学習指導要領を発表し、7 月 30 日に各学校へ配布している。この共同プロジェクトの時間的経過を、連邦レベルの「教育スタンダード」の動向と合わせてまとめると、次のようになる²⁰⁾。



この協働過程を経て、最終的に学習指導要領上の文言は次のような手続きで調整されている。まず、各教科の学習指導要領のはじめに、共通の導入の章として「グルントシュレにおける陶冶と訓育」が設けられている。後述するがこの章において、求められるコンピテンシーなどが共通で示されている。また、教育学上の概念を説明するために、学習指導要領の補足資料として「教育学概念」²¹⁾という資料が作成されている。その中でも、コンピテンシーやスタンダードなどの用語の説明がなされ、四州の共通理解が図られている。

このような作成過程において、例えば、メンバーの中にはロイテルトのような旧東ドイツ出身の教授学者の名前も見いだせる。ロイテルトは、旧東ドイツ時代の教育学アカデミーにおける教授学部門の副会長であり、この時の所属は LISUM である。また、「教育学概念」の資料の中には、クリングベルク (Klingberg, L.) といった旧東ドイツにおける教授学者の著書も参考文献としてあげられている。しかしながら、旧東ドイツ出身者がどのような役割を果たしたのかは具体的には明かではなく、実際の作成過程についての聞き取り調査などが必要となるだろう。

Ⅲ. コンピテンシーモデルと諸州共同版学習指導要領

1. 四州の教科構成と各教科を貫くコンピテンシー

先に見てきたようなプロジェクト経過を経て、四州ともにその後の追加分を除けば、2004 年に各教科の学習指導要領を改訂している。四州のグルントシュレにおける教科構成は表 1 のようになる。共同作成への参加の度合いによって、それぞれの州における教科構成・内容構成には温度差がある。本学習指導要領がど

表1 四州の教科構成²²⁾

| | ドイツ語 | 数学 | 事実教授 | 芸術 | 音楽 | 体育 | 社会科学 | 自然科学 | 外国語 | 宗教 |
|-----|----------|----------|----------|------------|----------|---------------|------------|------------|-----|------------|
| BB州 | 四州 共同 | 四州 共同 | 三州 共同 | 三州 共同 | 三州 共同 | 三州 共同 | 政治教育、地理、歴史 | 自然科学、生物、物理 | 外国語 | 生活形成・倫理・宗教 |
| BE州 | | | 二州共同 | 自然科学、生物、物理 | 英語、仏語 | ※任意 | | | | |
| MV州 | | | 哲学 | 工作 | 英語、仏語 | プロテスタント、カトリック | | | | |
| HB州 | | | 事実教授 | 美的教育 | 聖書の歴史 | — | 英語 | 宗教 | | |

のように改訂されたのかについては、1990年代の学習指導要領との比較検討が必要であるが、ここでは今時改訂においてコンピテンシー概念がどのように内容構成に影響を与えているのかに焦点を当てて検討する。

諸州共同版学習指導要領においては、次のようなコンピテンシーの把握に基づいて内容が構成されている。行為コンピテンシー (Handlungskompetenz) を上位に置き、事象コンピテンシー (Sachkompetenz)、方法コンピテンシー (Methodenkompetenz)、社会コンピテンシー (Soziale Kompetenz)、自己コンピテンシー (Personale Kompetenz) の四つのコンピテンシーを配置した「コンピテンシー領域 (Kompetenzfelder)」である。HB州はこれを図2のように図示している。

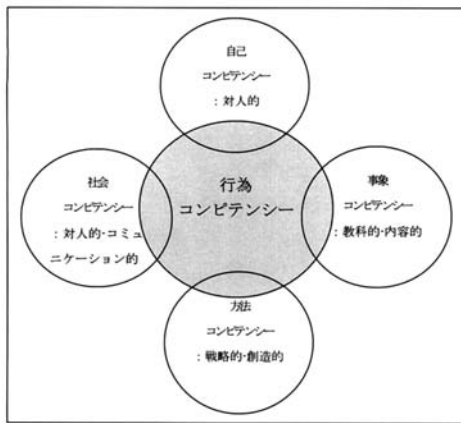


図2 コンピテンシー領域²³⁾

諸州共同版学習指導要領は、ここで示される五つのコンピテンシー把握に基づいて構成される。「学習の目標 (Ziel) : 行為コンピテンシー」の節において、コンピテンシーと教科の関係は次のように述べられている。「生徒たちは学校における学習においてのみコンピテンシーを獲得するのではなく、学校外においてもコンピテンシーを獲得する。彼らの興味・経験・成果を授業内容として取り上げることが効果的である。いかなる場合においても、学習は内容や特定の文脈・状況と結びついている。したがって、学校においてコンピテンシーを獲得するためには、各授業教科がそれぞれ

固有の貢献を果たすことがふさわしいであろう²⁴⁾。

本学習指導要領においては、各教科のもつ親学問や教科固有性から教科内容を構成するのではなく、各教科を貫いて子どもたちが獲得すべきコンピテンシーに基づいて、各教科内容が構成される。しかし、各教科のもつ固有性を否定するという把握にたつというよりも、コンピテンシーを獲得するためには各教科のもつ固有の文脈や状況が重視されている。

2. 学習指導要領の構成

学習指導要領の構成は、各教科共通で以下の六つの柱からなっている。

1. グルトシューレにおける陶冶と訓育
2. グルトシューレにおける陶冶と訓育に対する教科の役割
3. スタンダード
4. 授業の構成－教科教授学的な要求
5. 内容
6. 成績算出 (Leistungsermittlung) ・成績評価・成績表 (Dokumentation)

1. グルトシューレにおける陶冶と訓育は各教科共通の内容となっており、わが国の学習指導要領の総則にあたるというよい。ここでは、いくつか興味深い記述が見られる。はじめににあたる部分では、授業と学校生活において生徒達が共同構成 (mitzugestalten) し、共同決定 (mitzubestimmen) し、共同責任 (Mitverantworten) をもつ必要性が述べられる。この三つの関係性は、旧東ドイツ時代にクリングベルクが展開した子どもの教授学的コンピテンシー (Didaktische Kompetenz) の内容と一致する²⁵⁾。また、1.1 基礎的陶冶の節では、「生活状況の克服 (Bewältigung von Lebenssituation)」というロビンズーン (Robinson, S. B.) のことば²⁶⁾を想起させる「クリーム鑑定書」の文章²⁷⁾に続けて、クラフキーの提起した「鍵的問題」が並び、自己決定 (Selbstbestimmung) ・共同決定 (Mitbestimmung) ・連帯 (Solidarität) というクラフキーの陶冶論のキーワードも盛り込まれている²⁸⁾。

授業構成論に関しては、「学習グループ内における異質性 (Heterogenität)」に配慮しながら授業内での「分化 (Differenzierung)」を行う必要性²⁹⁾などが指摘され、さらに全教科においてペア活動 (Partnerarbeit)

やグループ活動（Gruppenarbeit）を取り入れることなどについても述べられている。内容に関する節では、「コンピテンシーの獲得はつねに内容と結びついている」として、教科教授の重要性が強調される一方で、教科内容にのみとられるのではなくプロジェクト授業（Projektunterricht）のような社会の問題と関連した授業内容も重視されていることなどや、本学習指導要領は義務的な内容の60%を規定したものであることなどが述べられている。

3. 各教科の学習指導要領

総則にあたる7-16頁の共通部分に続いて、2.~6.は各教科ごとに執筆されている。まず2.では、各教科に期待される役割と、各教科における四つのコンピテンシーの内容が書かれている。「生徒は数学の助けを借りて社会・自然における諸現象を解明し、現実の状況をモデル化する手段として数学を用いる」³⁰⁾などである。

続いて3.では、グルントシューレの最終段階で身につけるべきスタンダードが、いくつかの領域区分の中で「生徒たちは〇〇する」という形で示されている。例えばドイツ語では、「話すことと聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」、「言語および言語使用を講究すること」という区分ごとに示されている³¹⁾。

4.では、教科特有の授業構成に関する留意点が述べられている。例えば、ドイツ語においては、全教科に必要な読みの確かさの重要性や、第二外国語としてのドイツ語への留意点などについて触れられている。

5.では各教科において取り扱われる内容が、ドイツ語や数学といった共通教科では3.で挙げられたスタンダードの領域区分に基づいて概説されている。それに対して地理などの教科の内容は、スタンダードの領域区分とは必ずしも一致していない。地理で挙げられているスタンダードは「自然空間」や「経済・社会空間」といった領域区分であるが、内容は「ヨーロッパ大陸について知る」などである。それに続いて、以下のように、各学年で取り扱われるテーマや課題が示される。

表2 「地理」におけるテーマ・課題領域³²⁾

| 各教科における内容 | | ドイツ探索 | |
|-----------|----|------------------------------|---------------------------|
| 要求 | 内容 | 要求 | 内容 |
| 単元 | | ドイツ概観 | |
| | | ドイツの自然的・政治的・行政的構成を地理的な名称で言おう | 統計の活用とテーマカード ➤ 数学、政治教育 |

各教科における内容は、例えばドイツ語では「話すことと聞くこと」であり、地理では「ヨーロッパ大陸について知る」である。その下にわが国でいうところの「単元」が示される。表2の「ドイツ探索」という

内容では、「ドイツ概観」「海岸」といった単元がたてられている。「➤」で示されているのは、他の教科との関連がある部分である。「➤➤」では、同一教科内の他テーマ領域との関連が示される。このような工夫は、その学習内容がどの教科のどの単元と関連しているのかを可視化し、明示化するものである³³⁾。最後に6.において、学習成果の評価の機能と役割が述べられ、次の学習へのフィードバック機能の重要性などが指摘されている。

IV. コンピテンシーモデルと学校教育実践

諸州共同版学習指導要領においてコンピテンシーモデルや教育スタンダードがどのように具体化されているかについては、そこにあらわれる文言を分析すれば先のように見ることができる。しかし、これらのカリキュラム改革が学校内カリキュラムと教育実践にどの程度浸透しているのかは、ドイツにおいても重要な研究テーマとなっている。ベルリンのフンボルト大学に2004年7月27日に設置された「教育制度における質的開発研究所（Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 以下：IQB）」においては、この種の研究調査は主に「実施（Implementation）」部会が担っている。同部会では量的研究と合わせて、学校での校内研修での教師の発言などに即して教育スタンダードの実施状況を質的に調査しようとする研究も行われてきている³⁴⁾。ここでは、ドイツにおけるこのようなカリキュラム評価研究に学びつつも、筆者が2010年3月22日（月）および2010年9月16日（木）の二度にわたって訪問したベルリンのあるグルントシューレを一つの事例として取り上げ、コンピテンシーモデルと学校教育実践との関係について考察を行う。なお、ベルリンの小学校は8月から新年度が始まるため、3月は2009/10年度であり、9月は2010/11年度である。ここでは主に3月の実践を中心に考察を行い、9月訪問時の状況については補足的に述べるにとどめる。

1. 学校プログラムと学校内カリキュラム

本研究で取り上げるシュテルンベルク-グルントシューレ（Sternberg-Grundschule）は、ベルリンのTempelhof-Schöneberg地区に位置する公立小学校である。2009/2010年度のベルリン学校ガイドによれば、生徒数は368名であり、同校の特色はフランス語を教授している点にあり、ドイツ語を母語としない生徒の割合は59.2%とされている³⁵⁾。

1980年代以降の学校の自律性に関する議論以降、ドイツにおいては各学校で学校プログラム（Schulprogramm）を作成することになってきている。ベルリン州におい

ては、2004年1月26日に施行された「学校法」第8条において「各学校は学校プログラムを作成すること」が規定され³⁶⁾、さらに「学校プログラムおよび内部評価施行規則 (Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation)」において、学校プログラムは以下の七項目にわたって記述されるべきであることが記されている。すなわち、a) 学校特有の条件、b) 学校過程、特に授業過程の質の現状分析、c) 学校教育目標 (Leitideen/ Leitbild)、d) 授業展開・組織発展・人格発達・訓育と学校生活の領域における指導計画の目標、e) 指導計画実現のための時間配分と取り組み計画、f) 教育的・組織的重点化、g) 内部評価の対象・目標・規準・質的指標・方法、である³⁷⁾。

同校の学校プログラムもホームページから見る事ができるが、大きな枠組みはこの施行規則の枠組みにしたがって構成されている³⁸⁾。そこでは、同じ敷地内に隣接しているギムナジウムとの連携や、ドイツ語を話せない子どもへの対応、発達障害のある子どもへの対応、落第した子どもの数などについて、丁寧な記載がなされている。学校プログラムによれば、ドイツ語・数学に関する同校の学力テスト結果はベルリン州の中でも高い方ではなく、特にドイツ語に関しては水準3にまで達している子どもの割合が圧倒的に少なく、水準1に留まっている子どもの割合がかなり高いことなどが報告されている³⁹⁾。

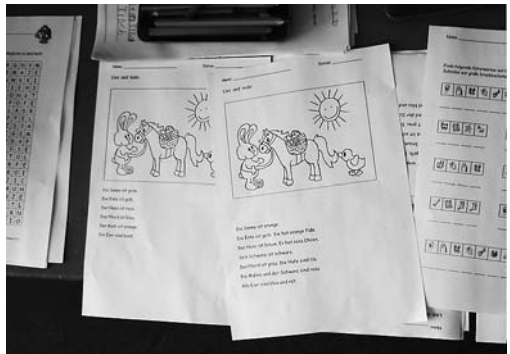
学校内カリキュラム (schulinternes Curriculum) については原則的に非公開となっているため、ここで具体的に提示することはできないが⁴⁰⁾、同校の学校内カリキュラムを見てみると、学習指導要領との関連、具体的内容、他教科との関連、学校内カリキュラムの内容との関連、時間配分という項目で作成されており、教科によってはコンピテンシーの枠を設けて指導計画を立てている教科もある。第1・2学年のドイツ語については、読むこと、話すこと、正しく書くこと (Rechtschreiben) などの内容が示されながら、学習指導要領との関連において「文章と絵から、個々の情報を目的に合わせて探すことができる」、「文章を正確に読むことができる」、「詩の朗読や歌を歌うことができる」というように、子どもが身につけるべきコンピテンシーがスタンダード化され、明示されている。

2. 授業実践と学習指導要領との関係

ここでは、第1・2学年におけるドイツ語の授業実践について考察を行う。同校ではベルリン州の方針に従って第1学年と第2学年を複式にして学級編成を行っており、今回検討対象とするのは1・2年a組である。担任教師は若い女性教師⁴¹⁾であり、TTとして

もう一人女性教師⁴²⁾が配属されている。地域の方もボランティアとして継続的に授業に出入りしている。同学級の子ども数は25名である。

月曜日の1限目は月曜朝礼 (Morgenkreis) も兼ねているため、同学級の時間割は1・2時限が連続でドイツ語の授業になっている。大きな活動単位毎に授業経過を記述すると、次のようになる。まず、子どもたちは円になっていすに座り、金曜日以降に起こったことについて話し合い、異学年でのペア活動を経て、ペア単位でのスピーチ活動を行った。その後、TTの指導の下で歌を歌う活動を行い、4人単位のグループで席に座り、教師の指示に従ってプリント学習を行った。約80分程度の授業であったが、とくにグループ単位でのプリント学習の場面について見てみると、次のような特徴があると思われる。



本実践においては、一定の知識・技能を教え込むというよりも、子どもの生活実態や学習進度にあわせて、子どもそれぞれの能力や関心に沿った授業が展開されている。教師の指示はすべての子どもに対して共通になされ、すべての子どもが同じようにドイツ語の学習を進めているように見えても、それぞれの子どもで取り組むプリントの種類は異なっており、またそれぞれの学習進度も異なっている。具体的には、文章を読んで指示されている色を塗り絵に塗るプリント (上の写真のプリント) は、文章の数や、一つの文章の長さがそれぞれ異なっていた。また、特別な支援が必要な子どもは、グループではなく教師の机近くに一人で座り、アルファベットを清書するといった個別の学習内容が用意されていた。また、学級内の掲示物を見ると、子どもたちがどの学習課題をどこまでこなしたかがわかるように表が掲示されている。

このような授業構想の背景にあるのは、教える内容というよりも、子どもが学ぶ内容あるいは身につけるべきコンピテンシーに強調点を置いた授業像であろう。授業後のインタビューからしても⁴³⁾、この1・2

年 a 組の教師は諸州共同版学習指導要領をよく分析した上で、子どもたちの現在の学習および生活の状況・課題と授業で取り上げる内容・課題とをうまく関連づけながら、それぞれの子どもたちがドイツ語で身につけるべきコンピテンシーを獲得することができる配慮を行っていると思われる。本実践はあくまでも一事例ではあるが、学習進度も生活状況も異なっている子どもたちに同じ課題・内容を与え、最後に全体でのまとめを行うような典型的な一斉授業ではなく、それぞれの子どもたちが学習すべき内容・身につけるべきコンピテンシーに即して授業が構成され、しかも単なる個別教授ではなく学年にまたがりながら一つの学級で学習に取り組むことができる授業が展開されている点では、コンピテンシーモデルに基づく学習指導要領に従った授業実践の一つの典型実践だと見ることができよう⁴⁴⁾。

3. 学校教育実践の多元性

ベルリン州では「学習の場・生活の場としての学校」と題して、終日制学校 (Ganztagsschule) の設立を推進してきている⁴⁵⁾。シュテルンベルク-グルントシューレも「自由型(offene)」の終日制学校として、昼食 (Mittagessen) や終日の支援 (Ganztagsbetreuung) を提供している。教師 (Lehrer) と訓育教師 (Erzieher) との協働が今日のドイツの学校において大きなテーマとなっているが、同校は2005年以来ペスタロッチー・フレーベルハウス (Pestalozzi-Fröbel-Haus) と提携しているため、基本的に同校の訓育教師はこの施設の職員である⁴⁶⁾。ここで終日の支援を受ける子ども数は、2004/05年度には88名であったが、2008/09年度には167名とほぼ倍増している⁴⁷⁾。

午前の授業と午後の活動との関連については検討することはできなかったが、9月の訪問時には授業時間を訓育教師と分担して指導する場面が見られた。1・2年 a 組の6時間目の宿題指導の時間において、「低学力」とされているグループ⁴⁸⁾を別室に移動させて、宿題指導を行ったのは訓育教師であった。また、学級担任教師はこの宿題の支援だけではなく、子どもの状況や保護者との関係などに関して、訓育教師との連携は欠かせないと認識していた。この学級では子どもたちと特別ルールを設定し、ある子どもが一人班になることを学級で合意して2日前から実践している実態からしても、担任教師は民主的な学級経営に心を配っている様子が伺えた。午後の支援の時間をみても、この学級の子どもの多くが午後の支援を利用している。教師と訓育教師との連携は、授業や学級経営、生活指導など多くの面でこれまで以上に重要な役割を果たしているといえる。

午後の支援では、室内・外での遊び空間や、宿題をする時間、年長の子どもが年下の子どもの世話をする仕組みなど、わが国における学童保育のような形での実践が行われている。わが国において学童保育の学会が立ち上がり、子どもに対するケアなどが注目を集めている今日、同校やペスタロッチー・フレーベルハウスのような取り組みは今後わが国においても積極的に検討されてよいだろう。

V. おわりに — 今後の展望と課題 —

ドイツ史上初となる四州共同により作成された学習指導要領の作成過程とその内容構成、さらにこの学習指導要領下における学校教育実践を検討してきたが、ここからいくつか注目すべき意義と課題が見えてくる。最後にこの点について、検討してきた三つの柱に関わっていくつか指摘したい。

まず、四州共同で学習指導要領を作成することの意義についてであるが、コストや手間の面からして効率性が高いということがまず挙げられよう。しかし、この側面からだけでは捉えきれない意義があると思われる。周知の通り、OECDのキー・コンピテンシーで求められている能力は、単にPISAのようなペーパーテストで測ることができる「相互作用的に道具を用いる」能力だけではない。そこでは、「異質な集団で交流する」や「自律的に活動する」という他の二つのカテゴリとの相互連関のもとでキー・コンピテンシーが捉えられている⁴⁹⁾。この点から見ると、この四州共同という一つのプロジェクトは、異質な集団で交流しながら遂行されたという点では、今日求められている大人の能力を見る一つの試みとしても見ることができよう。ただし、旧東ドイツ地域が中心であったことなどを考慮すると、その中でどれだけ旧東ドイツ出身者と旧西ドイツ出身者とが交流しながら、自律的にプロジェクトを運営したのかについては、今後も検討が必要である。

次に、コンピテンシーモデルに基づいて作成された学習指導要領の内容構成についてであるが、教科・親学問の論理からのみ教科内容を捉えるのではなく、子どもが身につけるべき能力の視点から教科内容をとらえ直す試みには意義があるだろう。しかしながら、ここではそもそもどのような能力をコンピテンシーとして捉えるのかという根本的な検討と合わせて、コンピテンシーの定着をはかるVERA (Vergleichsarbeiten) といったIQBが行っているテストや課題事例 (Aufgabenbeispiel) などの検討もあわせて行っていく必要がある。

最後に学校教育実践についてであるが、先述したとおり子どもの実態に即して子どもが身につけるべき能力という点から授業が構想されることに意義はあるだろう。しかしながら問題は、コンピテンシーという視点からのみでは捉えられない子どもの姿・学びの実態をどう見るのかという点にある。すなわち、四州共同版学習指導要領上の文言でいえば、グルントシュレの目標として挙げられている子どもの「全人格の発達(Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit)」をどのように捉えるのかという問題である。同学習指導要領では、「そのような(全人格の発達という一註：引用者)教育理解にたつからこそ、コンピテンシーの発達が全面に出てくる」と述べられている。教えるべき内容を教授することだけで人格の発達を保証したことにはならないという前提はわかるにしても、人格の発達とはもろもろのコンピテンシーを獲得した結果の足し算ではないことは明らかであろう。

今回検討したドイツ語の授業実践において教師は、コンピテンシーの獲得のためということのみではなく、発達に課題をもった子どもや子ども同士の関わり合いに課題を持つ子どもと向き合いながら、時には膝の上に子どもを抱え、時には厳しく叱咤して教室を追い出す場面も見られた。また、教師は子どもたちにグループの中で作業をさせながらも、グループを横断して作業に取り組みさせるよう子どもを指導する場面も見られた。さらに、同校のように終日の支援や第二言語としてのドイツ語の学習を行っている学校においては、訓育教師や保護者との関係⁵⁰⁾がなくては日々の授業を構想することができない。このような教師と子ども、大人と生徒との関わりをなかで学校教育実践が行われていることを踏まえて、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の意義と課題を検討していく必要があるだろう。

【註】

- 1) Vgl., KMK (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Luchterhand, S. 5.
- 2) Vgl., Gehrman, A./ Hericks, U./ Lüders, M. (2010): Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 13, 吉田成章 (2010) 「現代ドイツのカリキュラム論に関する研究—コアカリキュラム (Kerncurriculum) 論を中心に—」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第19号, 15-28頁参照。
- 3) 国家基準と学習指導要領との関係については高橋英児氏の研究, コンピテンシーについては原田信之氏の研究, コンピテンシーモデルについては坂野慎二氏の研究などに詳しい。(高橋英児(2008)「教育課程の国家基準の開発に関する一考察—ドイツにおける教育スタンダーズの開発から—」『山梨大学教育人間科学部紀要』第10巻, 195頁以下, 原田信之 (2007a) 「ドイツの教育改革と学力モデル」原田信之編著『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル』ミネルヴァ書房, 96-99頁, 原田信之 (2007b) 「事実教授カリキュラムとコンピテンシーの育成—諸州共同版学習指導要領(2004年)の検討—」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第56巻第1号, 182-186頁, 原田信之(2010)『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房, 321-335頁, 坂野慎二(2005)「学力と教育政策—ドイツにおけるPISAの影響から—」論文集編集委員会編『学力の総合的研究: 高浦勝義研究部長還暦記念論文集』黎明書房, 108-110頁参照)。
- 4) 例えば, 註2) で取り上げた2010年の『教育スタンダードとコンピテンシーモデル』においても次のように述べられている。「教育スタンダードにおいて『コンピテンシー』が話題となる場合, それはヴァイネルトのコンピテンシー概念に基づいている」(Zeitler, S./ Köller, O./ Tesch, B. (2010): *Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*. In: Gehrman u. a. (Hg.) (2010), *a. a. O.*, S. 24)。
- 5) Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, Ss. 27f.
- 6) Vgl., ebenda, S. 28.
- 7) 久田敏彦(2007)「ドイツにおける学力問題と教育改革」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房, 37頁。
- 8) この諸州共同版学習指導要領については, すでに原田氏が「事実教授」の文脈において検討している(原田(2007b), 前掲論文, 参照)。したがって, この Länderübergreifende Rahmenlehrpläne は直訳すると「諸州横断的大綱教授計画」であるが, 本研究では原田氏の訳語を用いる。
- 9) Vgl., Knauf, A./ Liebers, K./ Prengel, A. (2005): *Einleitung*. In: dies (2005), *a. a. O.*, S. 12.
- 10) Lehmann, G./ Mett, B. (2005): *Kooperation zwischen Landesinstituten in der Curriculumentwicklung*.

- In: Knauf, u. a. (2005), *a. a. O.*, S. 35.
- 11) Vgl., Hofmann, J. / Schulze, H. -J./ F. -Bieckmann, W./ Breyer, H. (Hg.) (2004): *Gemeinsame Entwicklung von Rahmenlehrplänen für die Grundschule in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern. Abschlussbericht der Projektgruppe*. S. 9. (http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/rahmenlehrplaene/pdf/GS_ABericht.pdf)
- 12) Hofmann u. a. (2004), *a. a. O.*, S. 14をもとに作成。
- 13) Vgl., Lehmann/ Mett (2005), *a. a. O.*, S. 36.
- 14) Vgl., ebenda, Ss. 37-45.
- 15) Vgl., ebenda, Ss. 9-13.
- 16) Böger, K./ Reich, S./ Lemke, W./ Metelmann, H. -R. (2004): Gemeinsame Vorwort der Minister und Senatoren der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern zu den länderübergreifend erarbeiteten Rahmenlehrplänen für die Grundschule.
- 17) Hofmann, J. (2005): Länderübergreifende Rahmenlehrpläne für die Grundschule als bildungspolitischer Prozess. In: Knauf, u. a. (2005), *a. a. O.*, Ss. 26-32.
- 18) Hofmann u. a. (2004), *a. a. O.*
- 19) なお、プレーメン州を除く三州は旧東ドイツ地域の諸州であり、プレーメン州は統一直後のメクレンブルク・フォアポンメルン州の協力州の一つであった。
- 20) Hofmann u. a. (2004), *a. a. O.*, S. 34に示されている図をもとに筆者が作成。
- 21) Berliner Landesinstitut für Schule und Medien/Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hg.) (2004): *Pädagogische Begriffe zu den Rahmenlehrplänen Grundschule*. (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/paedagogische_begriffe.pdf?start&ts=1275044680&file=paedagogische_begriffe.pdf)
- 22) 各州のホームページを参照して筆者が作成した。
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/curricula_gs_bb.html (BB州), [http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/\(BE州\)](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/(BE州)), <http://www.bildungsserver-mv.de/cms-raahmenplan.aspx> (MV州), <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15222.de> (HB州)
- なお、6年制をとるBB州では5・6学年に「経済・労働・技術」科が設定されている。また、各州で移民の子どものための「第二外国語としてのドイツ語」も設定されているが、この表には反映させていない。
- 23) Vgl., Der Senator für Bildung und Wissenschaft: *Pädagogische Leitideen Rahmenplan für die Primarstufe*. o J., S. 6. (http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_P%E4d_Leitlinien.9264.pdf)
- 24) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/ Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen/ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2004): *Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch*. S. 9.
- 25) Klingberg, L. (1990): *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Volk und Wissen, Berlin, Ss. 45ff.
- 26) Robinsohn, S. B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand, Rhein und Berlin, S. 45.
- 27) Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. S. 73.
- 28) クラフキーの「鍵の問題」構想が影響を与えているノルトライン-ヴェストファーレン州は、統一直後のブランデンブルク州のパートナー州であった。
- 29) 「異質性」と「学習指導要領」との関係について、プレングル (Prenzel, A.) は次のような意義深い指摘をしている。「学習指導要領はある矛盾を孕んでいる。すなわち、一方の異質性に対する開放性 (Offenheit) と、他方のすべての者に対する統一的でスタンダード化された拘束性 (Festlegung) との間の矛盾である」 (Prenzel, A. (2005): Heterogenität versus Lehrplan? – Perspektiven der Grundschul- und Kindheitsforschung. In: Knauf, u. a. (2005), *a. a. O.*, S. 81)。子どもの異質性、多様性 (Vielfalt) を認めつつ、統一的な教育目標・内容をどのように授業のなかで保証し、プレングルの指摘する矛盾をどう止揚していくのかは、今日のカリキュラム論・授業構成論の大きな課題である。
- 30) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/ Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen/ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2004): *Rahmenlehrplan Grundschule Mathematik*. S. 17.
- 31) この四つの区分 (基礎基本として下部構造をなす「言語…」および上部構造としての他の三つ) はKMK (各州文部大臣会議) の教育スタンダードと共通である。なおこの教育スタンダードの区分も、

- 従来の学習指導要領の構造と同様であることが土山和久氏によって指摘されている(土山和久(2005)「ドイツ連邦共和国『教育スタンダード』(2004)におけるドイツ語科の考察」全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第109号, 74頁参照)。
- 32) Vgl., Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/ Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen/ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg) (2004): *Rahmenlehrplan Grundschule Geografie*. S. 28をもとに筆者が抜粋。
- 33) このような工夫は、バーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領の「記号表示方式」を採用したものであるということが指摘されている(原田(2007b), 前掲論文, 188頁参照)。
- 34) Zeitler u. a. (2010), a. a. O., Ss. 32ff.
- 35) Vgl., Jahn, M. u. a. (Hg) (2009): *Plötz Schulführer Berlin. Von der Kita bis zum Abitur-staatliche und private Schulen*. Deutsche Informationsbörse AG, Berlin, S. 207.
- 36) Vgl., Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004): *Schulgesetz für das Land Berlin*. Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), Ss. 14f. (<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1277212016&file=schulgesetz.pdf>)
- 37) Vgl., http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/av_schulprogramm_01_juli_2008.pdf?start&ts=1251706709&file=av_schulprogramm_01_juli_2008.pdf.
- 38) Vgl., Brode, J. u. a. (2009): *Schulprogramm der Sternberg-Grundschule*. (http://www.sternberg-schule.de/IMG/pdf/Sternberg-Schule_Schulprogramm_2009.pdf)
- 39) なお、同校では州・連邦共通のテストだけではなく、学校独自のテストを行い、その分析も詳細に行った上で、学力向上に対する対策も行っていった。
- 40) 同校の校長の懇意によりコピーをいただいたものであるため、ここでは公表をひかえたい。なお、学校内カリキュラムの作成にあたっては、枠組みや様式などは特に決まっていなかつた校長はインタビューで答えてくれた。確かに、同じ1・2学年のカリキュラムでも、教科によって様式は異なっていた。
- 41) 9月の訪問の際には、ほぼ一日この教師の動きを観察し、休み時間や放課後に職員室や教室で話を伺った。彼女は旧西ベルリン地区の大学出身で、2006年から教職に就いており、年齢は30歳代前半である。学級担任として、1・2a組のドイツ語・英語・芸術・体育系教科などを担当している。
- 42) 9月訪問時には、他の女性教師に替わっていた。
- 43) 3月訪問時には、授業後、担任の教師と校長室で授業や子どもの様子などについて約30分程度意見交流を行った。9月訪問時には職員室で数学担当教師も交えて意見交流を行った。
- 44) ただし、今日ドイツにおいて広く展開されてきている「オープン授業 (offener Unterricht)」のような授業構想との関連などとの関連からも、この実践の意味を検討する必要があるだろう。彼女自身、自分の授業はオープン授業であり、その中でも週間指導計画 (Wochenplan) の考え方に基づく授業であると語っていた。
- 45) ベルリン州のHPを参照のこと。なお、この点についてはすでに別稿で検討した(吉田成章(2009)「子どもの育成環境としての学校の再編に関する一考察—ドイツにおける終日制学校をめぐる争点を手がかりとして—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第54巻, 22-23頁参照)。
- 46) ペスタロッチー・フレーベルハウスは、「一八七〇年代から幼児教育と女性教員養成に取り組んだ教育施設である」(諏訪佳代(2008)「ヴィルヘルム帝政期ドイツにおける幼稚園教員養成に関する一考察—ペスタロッチー・フレーベルハウスを中心に—」教育哲学会編『教育哲学研究』第97号, 70頁)。なお、同施設のHPを参照すると、シュテルンベルク-グルントシューレ以外にも五つのグルントシューレと協働して、終日の支援を行っていることがわかる(vgl., http://www.pfh-berlin.de/index.php?/de/inhalt/kooperation_mit_grundschulen)。
- 47) Vgl., Brode u. a. (2009), a. a. O., S. 11.
- 48) 1・2年a組は、学習進度が遅い「白熊さんグループ」と学習進度が速い「黒熊さんグループ」からなる、「熊さん学級」である。
- 49) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』(原著2003年)明石書店, 210-218頁参照。
- 50) 学校内の掲示物を見ると、同校ではドイツ語を母語としない保護者への支援として、保護者向けのドイツ語の講習会も提供していることがわかる。