

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

吉田成章
(2016年10月6日受理)

Kompetenzorientierte Curriculumreform in Deutschland nach PISA

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: Nach „PISA-Schock“ wird „Kompetenz“ ein Stichwort für Curriculumreform. In Deutschland wird „Bildungsstandards“ eingeführt und „Kompetenzorientierte Curriculum- und Unterrichtsreform“ verläuft. In Japan sind „Kompetenz“ und „Aktives Lernen (active learning)“ Stichwörter für nächste Curriculumreform. Dieser Beitrag versucht, (1) Umstände und Hintergrund der Einführung von „Kompetenz“ in die „Bildungsstandards“ zu klären, (2) Stellung der „Kompetenz“ in den Lehrpläne/ Bildungspläne/ Rahmenrichtlinien von der 16 Ländern zu analysieren, (3) Aufgaben der „Curriculumorientierten Curriculumreform(competency-based-curriculum)“ zu zeigen. Der Begriff „Kompetenz“, der auf der Konzeption von Heinrich Roth beruht, wird von Deutscher Bildungsrat (1974) über Konzept von Franz E. Weinert nach „Bildungsstandards“ eingeführt. Gegen den in den Lehrpläne im Bereich Sekundarstufe festgelegten Begriff „Kompetenz“ wird fachliche Kompetenz starker als im Bereich Primarstufe betont. Die Aufgabe der Einführung vom Begriff „Kompetenz“ liegt darin, wie die Lehrer/Innen „Kompetenzorientierung“ als Schul- und Unterrichtsentwicklung ergreifen und damit kooperieren können.

Stichwörter: Kompetenz, PISA, Curriculumreform, Bildungsreform in Deutschland

キーワード: コンピテンシー, PISA, カリキュラム, ドイツ

はじめに

「何を教えるかではなく、学習者が何ができるようになったか」に重点を置いたカリキュラム・授業改革は、「育成すべき資質・能力」や「コンピテンシー」、「21世紀型スキル」といった様々な用語とともに世界的な潮流となりつつある。TIMSSやPISAといった国際学力調査の結果を受けて、「コンピテンシー」概念を導入しつつカリキュラム改革を行い、「PISAショック」への対応と移民背景のある子どもも含めた「学力の低い生徒」への取り組みの側面からも注目されてきたのがドイツであった¹⁾。

各州が「文化高権 (Kulturhoheit)」をもち教育課程の基準 (学習指導要領) を作成してきたドイ

ツにおいて、連邦レベルでの「教育スタンダード (Bildungsstandards)」の導入は、各州の学習指導要領に「コンピテンシー」という用語を定着させることとなった。すでに指摘されてきているとおり、ドイツにおいても様々な「コンピテンシー」概念の理解のもとで、各州の学習指導要領の改革がなされてきている²⁾。

しかしながら、「コンピテンシー (Kompetenz)」という用語は、ドイツ語圏におけるその用語のもつ意味内容と、Bildung 概念の伝統という意味で、ドイツにおいては他国とはやや異なった位置づけがなされてきている。「コンピテンシー」という用語は、いわゆる「能力 (Fähigkeit)」という意味だけではなく、「権限 (Befugnis)」という意味でも解釈される用語であ

る。また2003年のいわゆる「クリーメ鑑定書」によって「コンピテンシー」という用語が明確に位置づけられ、各州のカリキュラム改革に影響を与えてきているとはいえ、各州の「コンピテンシー」概念の位置づけは異なっている。さらに、ロビンズン(Robinson, S.)の提起を受けた1970年代のカリキュラム改革の影響を背景として、「資格付与 (Qualifikation)」と「鍵的資質 (Schlüsselqualifikation)」といった経済界の要請とリンクした労働力教育と中等教育カリキュラム改革とが2000年代の「コンピテンシー志向」のカリキュラム改革の背景に位置づいている。

こうした背景から本稿では、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」の位置を明確にするために、(1)「資格付与」や「鍵的資質」といった概念との異同と「コンピテンシー」概念導入の経緯を明確にし、(2)各州の学習指導要領における「コンピテンシー」概念の位置づけを、とりわけ中等教育段階を中心に整理した上で、(3)コンピテンシー志向のカリキュラム改革への批判と Bildung 概念への着目といった研究動向を手がかりとして、「コンピテンシー」導入の課題とカリキュラム議論の論点を明らかにする。

I. ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシーの位置

(1) ドイツの社会科学議論におけるコンピテンシー

ドイツ語圏では日常的な用語でもある「コンピテンシー」がPISA 後ドイツの教育学議論の中でどのように位置づいてきたのかを明確にするために参照されるのは、心理学者ホワイト (White, R. H.)、言語学者チョムスキー (Chomsky, N., 1928.12.7-)、心理学者マクレランド (McClelland, D. C., 1917.5.20-1998.3.27)、政治哲学者ハーバマス (Habermas, J., 1929.6.18-) といった社会科学 (Sozialwissenschaft) における議論である³⁾。動機づけの有用性を主張したホワイトや動機づけ研究をベースとしながら人材マネジメントにも携わったマクレランドといった心理学者以上に取り上げられるのが、「コンピテンシー」と「パフォーマンス (Perfoemanz)」とを区別したチョムスキーと、その理論を「ドイツ語圏の社会科学議論において実り豊かなものとした」⁴⁾ハーバマスのコミュニケーションコンピテンシー (Kommunikative Kompetenz) である点が、ドイツにおける社会科学議論の特徴である。

グルーネルト (Grunert, C.) はこうした社会科学議論の中でコンピテンシー概念を、次の六つの観点からまとめている⁵⁾。

- a) 社会化関連的：コンピテンシーは社会化の過程のなかで獲得される
- b) 活動関連的：コンピテンシーは社会化の過程の中で世界と自己との活動的な取り組みの中で形成される
- c) 文脈・状況関連的：コンピテンシーは特有な (問題) 状況の効果的な克服に役立つ
- d) 知識ベース：コンピテンシーは内化された規則や知識要素、あるいはひな型に立脚しており、それらを特有な (問題) 状況に応用する能力を意味する
- e) 生成原理：獲得されたコンピテンシーは、特有な (問題) 状況における具体的な行為 (パフォーマンス) の生成的基礎である。逆に、特有な (問題) 状況へのコンピテンシーの応用は新たなコンピテンシーの獲得および既存のコンピテンシーの強化につながるため、パフォーマンスはコンピテンシーにとって構成的でもある
- f) 不平等：世界と状況に関連することに鑑みれば、コンピテンシーはその獲得のために個人にすでに与えられている余地に依存する

自己と世界との対話の中で、知識をベースとしつつ特定の問題状況の中で発揮されるとする「コンピテンシー」理解こそが、「不平等」の是正と「解放」・「社会改革」を原理としたハーバマスのコミュニケーション理論を呼び込み、教育学議論へと導入されるというのがグルーネルトの捉え方である。

(2) ドイツの教育学議論におけるコンピテンシー

ドイツの教育学議論の中に「コンピテンシー」概念を位置づけたのは、「教育人間学 (Pädagogische Anthropologie)」の提唱と「教育学研究における現実主義的転回 (die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung)」で知られるロート (Roth, H., 1906.3.1-1983.7.7) である⁶⁾。ロートは『教育人間学第二巻』(1971年)の中で、次の三つのコンピテンシー概念を提示した⁷⁾。

- a) 自己コンピテンシー (Selbstkompetenz)
- b) 事象コンピテンシー (Sachkompetenz)
- c) 社会コンピテンシー (Sozialkompetenz)

自己コンピテンシーとは、「自らに責任を持って行為することができる能力 (Fähigkeit)」であり、「成人性への教育 (Mündigkeit zur Erziehung)」⁸⁾の重要性が語られ⁹⁾、コンピテンシー概念が「啓蒙思想的な陶冶概念の伝統と直接的に結びつけられ」¹⁰⁾ている。事象コンピテンシーとは「事象領域に対して判断し、行為することができる能力」であり、社会コン

ピテンシーとは「社会的・契約社会的・政治的に重要な事象領域あるいは社会領域に対して判断し、行為することができる能力」である¹¹⁾。この三つのコンピテンシーが、彼自身の研究の中心的テーマの一つであった人間の「行為 (Handlung)」を理論づけるものとして提起されたのである¹²⁾。行為コンピテンシー (Handlungskompetenz) のための理論的な枠組みとして提起されたロートの三つのコンピテンシーの捉え方は、彼自身も中心的役割を果たした1974年のドイツ教育審議会 (Deutscher Bildungsrat) のコンピテンシー概念を通して教育政策と教育実践に対して直接的な影響を与えていった¹³⁾。

1970年代のドイツは、伝統的な精神科学的教育学とレーアプラン理論の見直し、学校体制とカリキュラムの改革と接続して活発になされている時代であった。アカデミックな陶冶概念と職業的な資格付与 (Qualifikation) 構想とを媒介するために、1974年にドイツ教育審議会は後期中等教育段階の改変 (Neuordnung) に向けた勧告を出した。この勧告におけるコンピテンシー理解が、PISA 後のドイツにおけるコンピテンシー概念の位置づけと教育政策とに結びついている。ドイツ教育審議会の1974年勧告においてコンピテンシーは、①専門コンピテンシー (Fachkompetenz)、②人間的なコンピテンシー (humane Kompetenz)、③社会的・政治的コンピテンシー (gesellschaftlich-politische Kompetenz) の三つの枠組みで捉えられ、生活場面における行為能力 (Handlungsfähigkeit) の重要性が強調された¹⁴⁾。

ロートの自己コンピテンシーが人間的なコンピテンシーに、事象コンピテンシーが専門コンピテンシーに、社会コンピテンシーが社会的・政治的コンピテンシーに対応し、具体的な生活状況において発揮される行為能力の形成へと至る学習過程が重要視されていることがわかる。このロートとドイツ教育審議会によって提示された三つ組 (Trias) のコンピテンシー理解が、今日のドイツにおけるコンピテンシー議論においても重要な位置を占めている。

この1970年代におけるコンピテンシー概念への着目には、学校での教育と職業生活をどのように結びつけるのかという資格付与を巡る議論が背景となっている。行為能力や職業領域が強調されるのはこのためである。この議論は、ドイツでは「鍵的資質 (Schlüsselqualifikation)」を巡る議論として提起された¹⁵⁾。上述した1974年のドイツ教育審議会勧告の中では、「専門的な資格付与は学習成果の職業における有用性 (Verwertbarkeit) に眼目を置く」¹⁶⁾ のに対して、「専門コンピテンシーは後期中等教育段階とは異なっ

た社会領域における特定の要求に 대응する資格付与を青少年に与えるもの」¹⁷⁾ であるとされた。「資格付与」が議論される場合には、特定の職業養成教育のあり方が重要となり、カリキュラム全体の整合性を考慮するために「コンピテンシー」概念が提起されたのであった。これに対して鍵的資質は、労働社会の変化に対応するための鍵としてのより広義の概念として提起された。したがって、「陶冶は目的フリーの一般的なものと結びつき、資格付与は目的関連的な特殊なものと結びついているのに対して、鍵的資質構想はこれらの要素の連結を成すもの」¹⁸⁾ とされ、鍵的資質議論は1990年代の教育改革にも大きな影響を与えてきた¹⁹⁾。

こうした職業教育全般にも影響を与える概念としての「鍵的資質」の議論を経て、2002年の「教育フォーラム (Forum Bildung)」専門委員会報告書において「陶冶と資格付与の目標としてのコンピテンシー」が提起される。同報告書において、「陶冶と資格付与は人格の発達、社会への参加、就業能力を目標とする」こと、さらに「内容的知識と知識活用能力の媒介が等閑視されることはあってはならないし、社会コンピテンシーとパーソナルコンピテンシーの獲得も同様である。これらは相互に関連づけられるときにのみ獲得されうる」ことが提起された²⁰⁾。PISA 後のドイツにおいて定着している「コンピテンシー」理解を提供したヴァイネルト (Weinert, F. E., 1930.9.9-2001.3.7) も、本報告書の執筆メンバーの一人であった。

(3) 各州文部大臣会議におけるコンピテンシーの位置づけ

PISA 後ドイツのカリキュラム議論において定着している「コンピテンシー」理解は、DeSeCo プロジェクトにおいて「コンピテンシーの構想」を担当した心理学者ヴァイネルトによるものであることはすでにたびたび指摘されてきた²¹⁾。彼はコンピテンシーを次のように定義した。コンピテンシーは「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、(中略) 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」²²⁾。続けて彼は、次の三つのコンピテンシーを提示した²³⁾。すなわち、教科コンピテンシー (fachliche Kompetenz)、教科横断コンピテンシー (fachübergreifende Kompetenz)、そして行為コンピテンシー (Handlungskompetenz) である。

特定の問題を解決するための認知的能力・技能に加えて、動機的・意欲的・社会的構えや能力を「コンピテンシー」とするヴァイネルトの定義は、「教育スタンダード」の導入を具体的に方向づけた通称「クリー

メ鑑定書」にも直接引用される²⁴⁾。ヴァイネルトによって直接的にはロートの引用・参照はなされないものの、教科コンピテンシーは事象コンピテンシーに、教科横断コンピテンシーは自己コンピテンシーと社会コンピテンシーに対応しており、その上で行為コンピテンシーが設定されている点も共通している。さらに同鑑定書においてコンピテンシーは課題設定に置き換えられ、テスト実施 (Testverfahren) によって捉えられるとされた²⁵⁾。

こうして、テスト実施を前提とした「教育スタンダード」が導入された。この点についてクリエ (Klieme, E.) 自身は、1970年代の教育改革、とりわけ「カリキュラム改革 (Curriculumrevision)」の挫折 (Scheitern) の根拠にも言及しながら、40年前の改革との共通点を認識しつつ次のように述べている。「統一的なスタンダードの制定とテストに基づく教師へのフィードバック体制の構築が、社会的選抜の問題と不足する教育的促進に対する回答とみなされよう」²⁶⁾。すなわち、テスト実施による実証的な教育効果の検証と、それを基盤とした教師へのフィードバックと教育的不平等の是正という、わが国の現状と同様の主張がなされている。

「クリエ鑑定書」を受けて各州文部大臣会議 (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: KMK) は、2003年以降に基礎学校修了段階から「一般大学入学資格 (allgemeine Hochschulreife)」段階までの四つの段階で、ドイツ語・数学・外国語・自然科学の四つの領域の「教育スタンダード」を提示してきている。「教育スタンダード」は各学校の修了段階のコンピテンシーを規定したものであるため、それぞれの学年で到達すべき「コンピテンシー段階」はすぐには提示されてこなかった。その後、フンボルト大学に設置された「教育の質開発研究所 (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: IQB)」によって、「コンピテンシー段階モデル (Kompetenzstufenmodell)」が提示されてきている。これまでに提示されてきた「教育スタンダード」と「コンピテンシー段階モデル」を一覧にしたものが表1である。なお「コンピテンシー段階モデル」については、2011年の学校成績調査 (Ländervergleich) の結果を受けて基礎学校修了段階のドイツ語と数学が2013年と2015年に、2012年の学校成績調査の結果を受けて中等教育段階の数学が2013年に改訂されている。

「資格付与」と修了証の獲得という関連から、移民背景のある子どもや特別な教育的ニーズのある子どもを含めた「学力の低い生徒 (leistungschwächere Schülerinnen und Schüler)」に対する促進戦略が、

表1：ドイツにおける「教育スタンダード」と「コンピテンシー段階モデル」一覧

	基礎学校修了段階 (第4学年)	基礎学校修了段階 (第9学年)	中等学校修了段階 (第10学年)	一般大学入学資格
KMK	ドイツ語 (2004年) 数学 (2004年)	ドイツ語 (2004年) 外国語 (2004年)	ドイツ語 (2003年) 数学 (2003年) 外国語 (2003年) 生物 (2004年) 化学 (2004年) 物理 (2004年)	ドイツ語 (2012年) 数学 (2012年) 外国語 (2012年)
IQB	ドイツ語 (聞く、読む、正書法) (2013年, 2010年) ドイツ語 (言語使用) (2015年, 2010年) 数学 (2013年, 2008年)		ドイツ語 (言語使用、書く) (2014年) 外国語 (フランス語) (2009年) 生物・科学・物理 (2013年)	
		ドイツ語 (読む、聞く、正書法) (2013年, 2011年) 数学 (2013年, 2011年) 外国語 (英語) (2014年)		

出典：KMK と IQB の HP を参照の上、筆者が作成 (KMK: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html#c6316>
IQB: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>)

2010年に各州文部大臣より勧告された²⁷⁾。同勧告を受けてまとめられた2013年の状況報告書では、学校成績調査 (Ländervergleich) によってミニマムスタンダードに到達していない生徒が5.5%いること、中等学校修了証を持たない生徒の割合は大幅に減少しつつもまだそうした生徒が確実に存在していることなどを指摘しつつ、各州での取り組みが一覧として参照できるようまとめられている²⁸⁾。

これまでのコンピテンシーを巡る議論を要約的に示せば、図1のようになるだろう。

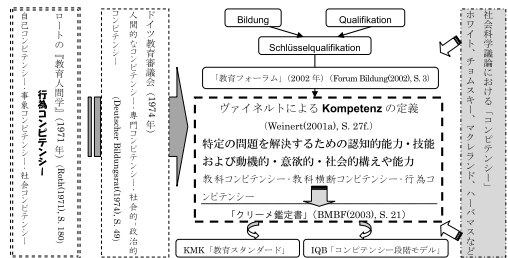


図1：ドイツのカリキュラム改革における「コンピテンシー」を巡る議論とその帰結

II. 各州の「教育課程の基準」におけるコンピテンシーの位置

各州の「教育課程の基準」において、コンピテンシーはどのように位置づけられているのであろうか。樋口ら (2015) において、基礎学校段階におけるコンピテンシーの位置づけが検討されてきている。本稿では樋口ら (2015) で作成された表に、中等教育段階におけるコンピテンシーの位置づけを加筆する形で表にまとめ

ている（表2参照）。なお、主な分析対象としたのは基幹学校あるいは総合制学校とギムナジウムの前期中等教育段階（Sekundarstufe I）の、ドイツ語・数学・自然科学・体育科である。以下では、ヴァイネルトの三つのコンピテンシー枠組み、すなわち教科コンピテンシー、教科横断コンピテンシー、行為コンピテンシーという視点から分析を行う。

まず第一に、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おり、また教科毎に異なったコンピテンシー領域を設定している州が多いという点を指摘できる。学級担任制の基礎学校とは違い、中等教育学校では教科担任制がひかかれているということももちろん関係しているだろうが、むしろ各州・各教科におけるコンピテンシーの位置づけは「教育スタンダード」に示されたコンピテンシー領域に明確に対応していると分析できる。「教育スタンダード」が設定されていない体育科では、「包括的な行為コンピテンシー」のもとに運動領域やスポーツ領域などといった内容領域が設定される州（NW州・RP州）もあるが、多くの州では教科を越えたコンピテンシーに加えて内容領域が設定されている。

第二に、「教科を越えたコンピテンシー（überfachliche Kompetenz）」は多くの州で位置づけられているものの、基礎学校と教科コンピテンシーに比べてその位置づけ方は消極的だという点である。「教科を越えたコンピテンシー」を明確に位置づけているのは7州（HH州・HE州・RP州・SL州・ST州（数学）・SH州・TH州）である。その中でも、「学習コンピテンシー」が6州（HH州・HE州・ST州・SH州・TH州）で位置づけられている。

第三に、「行為コンピテンシー」は4州（BE州・MV州・NW州（体育）・RP州（体育））において設定されているが、これも基礎学校と比べてみればその位置づけはかなり後退しているといえる。ロートの三つのコンピテンシーの区別も参照しながら、行為コンピテンシーを上位概念として、①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシーを配置するコンピテンシー理解²⁹⁾は、「レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル」として多くの州に取り入れられてきていることはすでに指摘されてきたとおりである³⁰⁾。基礎学校では若干の違いはあるものの、11もの州（BW州・BY州・BE州・BB州・HB州・HH州・HE州・MV州・RP州・SN州・TH州）で導入されている。中等教育段階では、

部分的な参照を含めても7州（HB州（体育）・HH州・HE州・MV州（基幹学校）・SL州・SH州・TH州）である。さらにこの7州の中で「行為コンピテンシー」を位置づけているのはMV州のみであり、上述した「学習コンピテンシー」と関連づけて三つあるいは四つのコンピテンシー枠組みを設定する州が多い。

以上の分析からまず、基礎学校と同様に中等教育段階においても、すべての州でコンピテンシー概念が導入されていることを指摘できる。さらに、基礎学校と比して「教科コンピテンシー」の位置づけが前面において強調され、「教科を越えたコンピテンシー」と「行為コンピテンシー」は多くの州で設定されているものの、教科コンピテンシーに比べてその位置づけは後景に退いているといえる。ロートの提起した三つの概念は多くの州において形を変えながら、とりわけ「学習コンピテンシー」という用語で導入されているものの、批判理論を背景とした「行為」の重要性という彼の主張は、各州の「コンピテンシー」の位置づけにおいては後景に退いているといえるのではないだろうか。

Ⅲ. コンピテンシー志向のカリキュラム改革の課題

（1）「コンピテンシー」概念導入への批判

こうしたコンピテンシーに基づく教育改革について、中野和光は明確に「コンピテンシーに基づくカリキュラムは、（中略）本質的には労働力（workforce）教育である」³¹⁾と指摘する。ドイツにおける「コンピテンシー」概念の導入も、ロートのコンピテンシー概念の提案と「資格付与」と「鍵的資質」を巡る議論からも明確なとおり、職業資格取得と結びついた後期中等教育の改革をその背景としていた。ここにヴァイネルトの心理学的概念としての「コンピテンシー」の導入がなされ、「教育スタンダード」として具体化されていく中での論点を、次の三点にまとめてみたい。すなわち、第一に陶冶（Bildung）概念との関係、第二にスタンダード化との関係、第三に職業生活への関連づけとテスト体制との関係、である。

第一の陶冶論の立場からのコンピテンシー批判の論点は明確である。それは、学校教育・カリキュラムにおける「内容（Inhalt）」の問題である。批判理論を受容しながら教授学研究を展開するグルシュカ（Gruschka, A.）は、「それ（内容とコンピテンシーとを区別すること—註：引用者）は、学校における陶冶の内容に関わる憂うべき議論の終着点と理解せざるをえない」³²⁾と、「クリエメ鑑定書」に示された「パウメルト・シェーマ」³³⁾を明確に批判する。「予測し得

表2：各州の「教育課程の基準」におけるコンピテンシーの位置づけ

		学校分岐		基礎学校	前期中等教育学校（中等教育学校／ギムナジウム）
		Gymnasium	Realschule		
BW	バーデン＝ヴュルテンベルク	Gemeinschaftsschule		①パーソナルコンピテンシー、②社会コンピテンシー、③方法コンピテンシー、④専門（・事象）コンピテンシー(2004)	・全教科横断の六つの主導的観点（Leitperspektive）：「持続可能な発展のための教育」・「多様性への寛容と受容のための教育」・「予防とヘルスプロモーション」・「職業志向」・「メディア教育」・「消費者教育」(2016) ・「プロセス関連のコンピテンシー」と「内容関連のコンピテンシー（inhaltsbezogene Kompetenz）」(2016)
			Werkrealschule und Hauptschule		
			Realschule		
BY	バイエルン		Realschule	Mittelschule	・「基礎知識」と「キーコンピテンシー」(2004) ・各教科で「復習・練習・適応・深化」のルーブリック作成 ・「バイエルン州学校の質・教育研究所」のHPには各教科毎に各学年終了段階のコンピテンシーが明記。内容は教科内容領域
				Wirtschaftsschule	
BE	ベルリン	integrierte Sekundarschule		行為コンピテンシー（上位概念）：①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシー(2004)	・コンピテンシーの獲得や発達が強調されるが、明確な定義はなく、教育スタンダードに準拠→内容領域毎に設定(2006) ・「行為コンピテンシー」が明記
BB	ブランデンブルク	Gesamtschule		行為コンピテンシー（上位概念）：①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシー(2004)	・コンピテンシーの獲得や発達が強調されるが、明確な定義はなく、教育スタンダードに準拠→内容領域毎に設定(2008) ・2017/18年度からBE州とBB州と共通の新しいプランが実施→「スタンダードと内容の関連づけ」が改訂の焦点
		Oberschule			
HB	ブレーメン	Oberschule		行為コンピテンシー（上位概念）：①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシー(2004)	・教科毎にコンピテンシーの捉え方が異なる→教育スタンダードの領域に準じる ・「数学」(2010/2006)：「教科関連のコンピテンシー」の中に「プロセス関連コンピテンシー」と「内容関連コンピテンシー」 ・「自然科学」(2010/2006)「コンピテンシー領域」（教科知識・認識獲得・コミュニケーション・価値づけ） ・「体育」(2012/2006)：体育と関連した①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシー
HH	ハンブルク	Stadtschule		教科を超えたコンピテンシー（：①自己コンピテンシー、②社会・コミュニケーションコンピテンシー、③学習方法コンピテンシー）と教科コンピテンシー(2011)	・教科コンピテンシー→「到達されるべきコンピテンシー」は要求の形式で記述され、義務的な内容と関連づけられる、ミニマムな要求としての教科コンピテンシー(2011) ・教科を超えたコンピテンシー（①自己コンピテンシー、②社会・コミュニケーションコンピテンシー、③学習方法コンピテンシー） ・「教育言語コンピテンシー(Bildungssprachliche Kompetenzen)」
HE	ヘッセン	kooperative Gesamtschule		教科を超えたコンピテンシー（：①パーソナルコンピテンシー、②社会コンピテンシー、③学習コンピテンシー、④言語コンピテンシー）と教科コンピテンシー(2011)	「コアカリキュラム」(2011) ・教科を超えたコンピテンシー（①パーソナルコンピテンシー、②社会コンピテンシー、③学習コンピテンシー、④言語コンピテンシー） ・教科コンピテンシー ・「説明文Begleitext」が7冊刊行(2010)
		Integrative Gesamtschule			
		Realschule	Hauptschule		
MV	メクレンブルク＝フォークラント	Gesamtschule		行為コンピテンシー（上位概念）：①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシー(2004)（HPでは確認できず）	・「基礎学校」(2002)行為コンピテンシー+①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③社会コンピテンシー、④パーソナルコンピテンシー(2002) ・「ギムナジウム」(2011)教科コンピテンシー、行為コンピテンシー
		Regionale schule			
		Vorbandene Haupt- und Realschule			
NI	ニーダーザクセン	Gesamtschule		方法関連（プロセス関連）コンピテンシーと内容関連コンピテンシー(2006)	・「数学」(2013/2015)・「自然科学」(2015/2015)・「体育」(2007)ではプロセス関連コンピテンシーと内容関連コンピテンシー ・「ドイツ語」(2013/2015)は教育スタンダードの内容領域に準じる
		Oberschule			
		Realschule	Hauptschule		
NW	ノルトライン＝ヴェストファーレン	Gesamtschule		包括的なコンピテンシー（：①気づきとコミュニケーション、②分析と省察、③構成と表現、④転移と活用）、言語コンピテンシーにも言及(2008)	・「数学」(2004/2007)教科関連コンピテンシー→プロセス関連コンピテンシー・内容関連コンピテンシー ・「自然科学」(2007/2015)コンピテンシー領域（プロセス）+内容領域（対象） ・「体育」(2011)では包括的な行為コンピテンシーとパーソナルコンピテンシー・社会コンピテンシー+教科コンピテンシー
		Sekundarschule			
		Realschule	Hauptschule		
RP	ラインラント＝プファルツ	Integrierte Gesamtschule		①学習コンピテンシー、②方法・道具的なコンピテンシー、③社会コンピテンシー、④価値志向の発達(2002)	・「数学」(2007)：内容関連数学的コンピテンシー、問題解決コンピテンシー ・「自然科学」(2014)：内容関連数学的コンピテンシー、問題解決コンピテンシー ・「ドイツ語」(1998)：方法コンピテンシー、社会コンピテンシーほか ・「体育」(1998)：包括的な行為コンピテンシー
		Realschule plus			
SL	ザールラント	Gemeinschaftsschule		内容コンピテンシーと一般コンピテンシー（：内容コンピテンシー獲得のための方法、学習ストラテジーなど）(2009)	教科コンピテンシー、教科を超えたコンピテンシー（例えば、社会コンピテンシー、方法コンピテンシー、コミュニケーションコンピテンシー、美的コンピテンシー、多文化コンピテンシーなど）(2014)
		Erweiterte Realschule			
SN	ザクセン	Mittelschule		①方法コンピテンシー、②学習コンピテンシー、③社会コンピテンシー(2009)	
ST	ザクセン＝アンハルト	Gemeinschaftsschule		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）と内容関連コンピテンシー（教科関連コンピテンシー）(2007)	・「ドイツ語」(2015)：教科関連コンピテンシー（プロセス領域コンピテンシー+領域関連コンピテンシー） ・「数学」(2015)：内容関連的数学コンピテンシー+言語コンピテンシー、学習コンピテンシー、メディアコンピテンシー、社会コンピテンシー ・「自然科学」(2015)：自然科学的行為コンピテンシー ・「体育」(2012)：体育関連的行為コンピテンシー
		Gesamtschule			
		Sekundarschule			
SH	シュレーズヴィヒ＝ホルシュタイン	Gemeinschaftsschule		（コンピテンシー概念の枠組なし→鍵的資質）(1997)	・個々の生活の構成と社会への参加のための「鍵的資質」(1997) ・①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③自己コンピテンシー、④社会コンピテンシー→学習コンピテンシー全体(1997) ・「学校内教科カリキュラム」のための資料(2007)の中で教科会議において「コンピテンシー」を明確にすることが推奨される
		Regionalschule			
TH	テューリント	Gemeinschaftsschule		学習コンピテンシー（上位概念）：①自己コンピテンシー、②社会コンピテンシー、③方法コンピテンシー、④事象コンピテンシー(2010)	・学習コンピテンシー（方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー）と言語コンピテンシー（事象コンピテンシー） ・「ドイツ語」(2011)はさらに多文化コンピテンシーが強調 ・「数学」(2012)はさらにメディアコンピテンシーが強調
		Gesamtschule			
		Regelschule			

出典：各州のHPから学習指導要領を参照し、樋口ら(2015)の表に加筆修正の上、筆者が作成
（樋口裕介・熊井将太・渡邊真依子・吉田成章・高木啓(2015)「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』(CD-ROM版)第60巻, 372頁参照。）

※SH州は、1997年のプランであるが、四つのコンピテンシーを「学習コンピテンシー」が包括することが総則において述べられている

※SN州のHPには2016年8月現在アクセスできなかったため、今回の分析対象としては取り上げることができなかった

ない事態が生じたときに対応できるのは、学問に支えられた理論的知識を学んだ学生である。変化する職場において、知識を活用できるのも、特定の文脈で要求されるコンピテンシー、すでにわかっているスキルにたけた学生よりも、広く深く理論的知識を学んだ学生である」³⁴⁾とする中野の批判もこの文脈に位置づく。

第二のスタンダード化との関係においては、陶冶 (Bildung) はそもそもスタンダード化されるのかという第一の論点とも重なる視点から批判がなされる。ザンダー (Sander, W.) は、「授業はコンピテンシー志向で構成され、個別支援を基盤とすることとされつつも、同時に中央修了資格試験 (zentrale Abschlussprüfung) はいまだコンピテンシー志向で構想されておらず、教材中心のレーアプランもいまだ消え去っていない」³⁵⁾ことを指摘しつつ、Bildung はスタンダード化されえないことを明確に批判する。「教科に即して定義されたコンピテンシーの所有水準がスタンダード化されるのである。このことからむしろ、陶冶スタンダード (Bildungsstandards) という概念はまったくの誤解であるといえる。(中略) さらに言えば、『陶冶』と『スタンダード』との関連を問うということ、また陶冶のスタンダード可能性を問うことはあまりに不明瞭な問いの領域に入り込んでしまっている」³⁶⁾。

このことは、KMK によって設定された「教育スタンダード」が標準スタンダード (Regelstandard) であることとも関連づけられている³⁷⁾。続けて彼は次のように言う。すなわち、「ミニマムスタンダードは達成すべきことの責任を決然と学校に課すのに対して、標準スタンダードはこの責任をいつものパターンで生徒に押しつける可能性を明確にしている」³⁸⁾というのである。ザンダーの論考は『スタンダード化と異質性との間にある陶冶』という著書の巻頭論文であり、特別な教育的ニーズのある子どもを含めた「学力の低い生徒」への取り組みを、「教育スタンダード」という設定そのものが危機におとしめているという主張に連なっている。

第三の職業生活への関連づけとテスト体制との関係については、第二のスタンダード化の論点とも関連しつつ、「テストのための教育」へと向かう傾向が批判の論点となる。グルーネルトは「コンピテンシーは結局のところパフォーマンスのレベルにおいて現前するため、学力テストとして観察可能であり、かつ測定可能なものとして捉えられることになる」³⁹⁾とする学力テスト体制への批判を明確に述べている⁴⁰⁾。哲学研究者であるゲルハルト (Gelhard, A.) は、マクレランドの1973年論文 "Testing for competence

rather than for >intelligence<" が「知性」に代わる指標として「コンピテンシー」を用いた経緯とそのドイツへの影響を取り上げつつも、カント (Kant, I., 1724.4.22-1804.2.12) の「良心」(Gewissen) といった古典的な道徳に関わる概念を、テストとトレーニングで測定の対象とすることに批判を加えながら次のように言う。「あたらしいテストは道徳的な質を検証するのではなく、職業生活を誘発するための有用性 (Tauglichkeit) を検証するものである。その検証がひどい結果となったとしても、求められることは贖罪の行 (Bußübung) ではなく、コンピテンシー発達のために推奨される措置である」⁴¹⁾。職業生活のための有用性が強調され、テストによる測定の結果がコンピテンシー発達へと向かう傾向が明確に批判される。

(2) コンピテンシー志向のカリキュラム開発と授業づくりの課題

「コンピテンシー」導入と「コンピテンシー」志向のカリキュラム開発と授業づくりについては、理論的・実践的な批判が提起されてきている。他方で、「学力格差」と「学校間格差」を明確にした実証的な学力調査の結果に各州・各学校がどのように対応し、「格差是正」にいかに対応していくのかも喫緊の課題であった。こうした文脈の中で、「コンピテンシー」志向のカリキュラム開発と授業づくりにはどのような課題が提起されているのであろうか。

ドイツにおける学校開発理論 (Schulentwicklungstheorie) をリードしてきたロルフ (Rolf, H.-G.) は、方法レパトリーをただ増やしていくといった「より短絡的な道」を明確に批判しつつ、学校開発から授業開発への重点の移動の重要性を強調する⁴²⁾。すなわち、近年、多様な方法レパトリーや授業づくりの課題事例などを提示した実践書が数多く刊行されてきているが、コンピテンシー志向の授業づくりは学校カリキュラムの開発に取り組み学校開発として位置づけられるべきことが指摘されている。先述した各州の教育課程の基準の分析の中でも、SH 州は唯一 PISA 後に学習指導要領を改訂してきていないが、それでも2007年には「校内教科カリキュラム (schulinternes Fachcurriculum)」を教育スタンダードとコンピテンシー志向に向けて改革するための教師用の手引き書を刊行している。

わが国における「校内研修としての授業研究」のような校内での研修体制が根付いてこなかったドイツにおいても、こうした動向の中で「学校カリキュラム」の開発を通じた学校開発と授業づくりが重要な論点として浮上してきている。また、こうしたコンピテンシー

志向の文脈に加えて、特別な教育的ニーズのある子どもへの「促進 (Förderung)」のあり方も授業づくりの重要な課題として提起されてきている⁴³⁾。すなわち、個々の子どものカリキュラム (Bildungsgang) に即した学校カリキュラムの開発と、コンピテンシー形成にもつながる教科カリキュラムの授業づくりにおける具体化が、コンピテンシー志向のカリキュラム開発と授業づくりに向けた重要な課題として認識される。

おわりに

以上の考察を通して、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」の位置について明確に指摘できることは以下の三点である。

第一に、ロートやドイツ教育審議会におけるコンピテンシー理解と社会科学におけるコンピテンシー議論、さらに「鍵的資質」を巡る議論を背景として、心理学者ヴァイネルトのコンピテンシー概念がドイツにおいて定着しているという点である。第二に、初等教育段階および前期中等教育段階においては、教育スタンダードへの対応と教科カリキュラムの構成への示唆に州毎の違いはあるものの、どの州の学習指導要領においても「コンピテンシー」概念が導入されているという点である。このことから、「教科コンピテンシー」・「教科横断コンピテンシー」・「行為コンピテンシー」という三つの枠組みは、ロートが提起した文脈から若干の変更・修正がなされつつも、ドイツのカリキュラム改革議論においては明確に意識されつつ位置づけられてきていることを指摘できる。第三に、「コンピテンシー」概念の導入と「教育スタンダード」の実施については、テスト体制への危惧も含めて多様な批判がなされてきているものの、学校教育実践の課題としてはコンピテンシー志向と促進志向を視点とした学校づくりと授業づくりとが重要な課題として認識されつつあるという点である。このことは、「コンピテンシー」の導入は、新たな学校文化・授業文化の醸成のきっかけともなりうることを示唆している。

しかしながら、「コンピテンシー」はカリキュラム・授業改革にとっての大きなインパクトとなりうるが、「コンピテンシー」それ自体が固定的な学力像・能力観を規定し、その獲得に向けたカリキュラム・授業構成がなされるということとはありえない⁴⁴⁾。フランスではエスプリとコンピテンシーとの関係が議論されるように⁴⁵⁾、ドイツでは Bildung と Kompetenz との関係に関わる議論は避けられない。育成すべき資質・能力としての「コンピテンシー」の議論や学習科学や実証的な教育心理学研究の知見などの示唆を踏まえつつ

も、教科カリキュラムにおける「知識」の提供とその定着に向けた教育方法学研究の重要性が示唆される。

【註】

- 1) 久田敏彦 (2013) 「ポスト『PISA ショック』の教育」久田敏彦監修、ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育どうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版、6-11頁参照。
- 2) 樋口裕介・熊井将太・渡邊眞依子・吉田成章・高木啓 (2015) 「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』(CD-ROM 版) 第60巻、372-375頁参照。
- 3) Vgl., Grunert, C. (2012): *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 38-46. Klieme, E./ Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./ Gogolin, I./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 14-19.
- 4) Grunert (2012), a. a. O., S. 43.
- 5) Vgl., ebenda, S. 42f.
- 6) Vgl., Grunert (2012), a. a. O., S. 47-53, Klieme/Hartig (2008), a. a. O., S. 19f., Löwisch, D.-J. (2000): *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 82-86.
- 7) Vgl., Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, S. 180. (邦訳: H・ロート著、平野正久訳 (1976) 『発達教育学』明治図書。)
- 8) このアドルノのフレーズの引用が示しているとおり、フランクフルト学派の批判理論にロートが影響を受けている点は重要である。「責任ある決定能力の前提としての、成熟 (Reife) と成人性、生産性 (Produktivität) と批判能力 (Kritikfähigkeit)」にロートが言及する所以である。なお、こうした彼の「教育人間学」構想については、平野 (1993) に詳しい (平野正久 (1993) 「教育人間学の課題と方法—H. ロートの所論を中心に—」『大阪大学人間科学部紀要』第19巻参照)。
- 9) Roth (1971), a. a. O., S. 180.

- 10) Klieme/ Hartig (2008), a. a. O., S. 19.
- 11) Roth (1971), a. a. O., S. 180.
- 12) 「この三つの部分コンピテンシーがロートの行為コンピテンシー理解を形成しており、行為する主体としての自我（Ich）、行為の対象としての事象あるいは事象に対するふるまい、そして常に行為と結びつく社会あるいは社会関係という三つ組み（Trias）が形成されたのである。」（Grunert (2012), a. a. O., S. 48.）
- 13) Vgl., Klieme/ Hartig (2008), a. a. O., S. 20.
- 14) 「すべての教育課程において、特殊な養成教育的な関心を越えた青少年の人間の発達が保証される必要がある。そのためには、専門コンピテンシー（Fachkompetenz）によって同時に人間的なコンピテンシー（humane Kompetenz）および社会的・政治的コンピテンシー（gesellschaftlich-politische Kompetenz）を媒介する統合的な学習過程が必要となる。」（Deutscher Bildungsrat (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 49.）
- 15) 鍵的資質の議論に先鞭をつけたのはメルテンス（Mertens, D.）である。彼は教育目標と教育要素（Bildungselement）という二つの上位概念に加えて、労働界と世界の変化に対応した「共通の第三のもの」として「鍵的資質」を取り上げた（vgl., Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, Jg. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 36.）
- 16) Deutscher Bildungsrat (1974), a. a. O., S. 16.
- 17) Ebenda.
- 18) Behrmann, D. (2006): *Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien*. Frankfurt am Main: VAS Verlag, S. 35f.
- 19) 例えば、Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand, S. 52-55などを参照。
- 20) Forum Bildung (2002): *Expertenberichte des Forum Bildung. Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation*. Bonn: Forum Bildung, S. 3.
- 21) 例えば、吉田成章 (2013) 「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編『教育科学』第29号、45頁など参照。
- 22) Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 27f.
- 23) Vgl., ebenda, S. 28.
- 24) Vgl., Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, S. 21.
- 25) Vgl., ebenda, S. 19.
- 26) Klieme, E. (2006): *Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen*. In: Eder, F./ Gastager, A./ Hofmann, F. (Hrsg.): *Qualität durch Standards?* Münster: Waxmann Verlag, S. 56.
- 27) 中山あおい (2013) 「PISA 以降のドイツの移民と学力向上政策」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ードイツをととしてみるー』八千代出版、194-196頁参照。
- 28) Vgl., Kultusministerkonferenz (2013): *Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2013*. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_11_07-Umsetzungsbericht_Foerderstrategie.pdf)
- 29) Lehmann, G./ Nieke, W. (2001): *Zum Kompetenz-Modell*. (www.bildungsserver-mv.de/download/.../text-lehmann-nieke.pdf), S. 2f.
- 30) 原田信之 (2010) 「ドイツの教育改革と学力モデル」同編著『確かな学力と豊かな学力ー各国教育改革の実態と学力モデル』ミネルヴァ書房、272頁参照。
- 31) 中野和光 (2016) 「グローバル化の中の学校カリキュラムへの一視点」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第25号、117頁。
- 32) Gruschka, A. (2014): *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 48.
- 33) バウムルト（Baumert, J.）の提起した縦軸：「世界との出会い（カノン志向的な知識群）」と横軸：「市場の言語・自己規定コンピテンシー（文化財）」からなる「一般陶冶とカノンの基礎構造」である（Bundesministerium für Bildung und Forschung(2003), a. a. O., S. 68）。グルーシュカの批判は、この縦軸と横軸の交差する空白を具体的に埋めていくのが「内容」であるという点からなされている。
- 34) 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『教育方法44 教育のグローバル化と道徳の「特別の教科」化』図書文化, 22頁。
- 35) Sander, W. (2009): *Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland*. In: Buschkühle, C.-P./ Duncker, L./ Oswald, V. (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 12.
- 36) Ebenda, S. 22. 傍点部分は原文斜体。以下同様。
- 37) 「クリーメ鑑定書」では、教育スタンダードはミニマムスタンダードであることが推奨されていた。すなわち、「教育スタンダードは、どの学習者も取りこぼすこともない段階（『ミニマムスタンダード (Mindeststandard)』）、平均的に達成されるべき中央の水準段階（『標準スタンダード (Regelstandard)』）、そして理想的な段階（『マクシマムスタンダード (Maximalstandard)』）のどの段階を設定すべきであるのか？この問いには原理的に様々な回答が考えられうるだろう。しかしここでは明確に、ドイツにとっての国家的な教育スタンダードは義務的な最低水準 (Minimalniveau) を明記すべきことを推奨する」(Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), *a. a. O.*, S. 27) とされたのである。それに対して、各州文部大臣会議は教育スタンダードの解説の中で、内容スタンダードとアウトプットスタンダードから教育スタンダードは構成されることを明確にした上で、教育スタンダードは標準スタンダードであると明記した。「教育スタンダードは、第四学年の修了段階および基幹学校修了資格あるいは中等学校修了資格の生徒たちの成績の平均において期待される成績と関連づけられており、その意味で標準スタンダードである」(Kultusministerkonferenz (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand, S. 9)。これは修了資格と学校形態とを関連させた対応であり、「ミニマムスタンダードを確定するための科学的基盤に欠けることをその根拠としている」(Sander (2009), *a. a. O.*, S. 26) とされる。
- 38) Ebenda, S. 26.
- 39) Grunert (2012), *a. a. O.*, S. 61.
- 40) グルーネルト自身は、「コンピテンシーは学習可能な認知的知識や具体的な行為へのその応用としてのみ捉えられているわけではない。むしろこうした見方はコンピテンシー獲得のプロセスへと明確に目を向けさせるものであ」(ebenda, S. 73) のため、「陶冶過程の生産物としてのコンピテンシーが話題となるのであり、ここで用いられているコンピテンシー概念は自己形成としての陶冶、自己と世界との対決における自己の変容過程としての陶冶というすでに明確にしてきた捉え方と密接に結びつくことになる」(ebenda, S. 75) として、陶冶とコンピテンシーとは本来、「資格付与」「鍵的資質」を巡る議論の中でお互いに精選され、密接に関連づけられてきたことを指摘する。
- 41) Gelhard, A. (2011): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes, S. 14.
- 42) Vgl., Rolff, H. -G. (2008): *Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen-Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung*. In: Rohlf, C./ Harring, M/ Palentien, C. (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155.
- 43) 例 えば、Krug, U. (2013): *Handbuch zur förder- und kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. Praktische Anleitung zur Unterrichts- und Schulentwicklung in allen Schularten*. Kronach: Carl Link 参照。
- 44) 吉田 (2013), 前掲論文, 61-62頁参照。
- 45) 細尾萌子 (2014) 「フランスの中等教育における基礎学力論争—知識かコンピテンシーか—」『近畿大学教育論叢』第26巻第1号, 21-23頁参照。