

[学術論文]

ドイツ・チューリンゲン州第三次ビルドゥング計画
(2019年版)における認知能力・
非認知能力の育成

—三次元構成論の能力枠への着目—

**The Third “Thüringer Bildungsplan” to develop Cognitive and
Noncognitive Competencies (2019 edition): Focusing on the Framework of
Three-dimensional Composition Theory**

原田 信之

Nobuyuki HARADA

Studies in Humanities and Cultures

No. 36

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 36号

2021年7月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN

JULY 2021

[学術論文]

**ドイツ・チューリンゲン州第三次ビルドゥング計画（2019年版）
における認知能力・非認知能力の育成
－三次元構成論の能力枠への着目－**

**The Third “Thüringer Bildungsplan” to develop Cognitive and Noncognitive
Competencies (2019 edition): Focusing on the Framework of
Three-dimensional Composition Theory**

原田 信之
Nobuyuki Harada

1. 問題設定
2. OECDの2つのプロジェクト・ペーパー
 - 2.1 OECDワーキングペーパーにおける社会情動スキル
 - 2.2 OECDのEducation2030のラーニングコンパス
3. ビルドゥング学を基盤にした教授・学習論と三次元構成論
 - 3.1 ビルドゥング学とは何か
 - 3.2 ビルドゥングの前提としての学習
 - 3.3 ビルドゥングとコンピテンシーとの関係性
4. ビルドゥングを基盤にする三次元構成論：認知能力と非認知能力
5. おわりに

キーワード：コンピテンシー、ビルドゥング、認知能力・非認知能力、事実教授、
ラーニングコンパス

1. 問題設定

チューリンゲン州文部科学省(Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport)は、2008年に『第10学年までの子どもたちのためのビルドゥング計画』¹（第一次ビルドゥング計画）を公表した後、2015年に対象年齢を10歳までから18歳までに引き延ばした『第二次ビルドゥング計画』²を公表し、就学前教育から初等教育、前期中等教育・後期中等教育に至るまでの一貫教育プランを策定した。現在、その小改訂版である『第三次ビルドゥング計画』³（2019年）が最新版である。

ドイツでは国際学力調査TIMSS95が示した学力不振を契機に、教育のクオリティ向上をめざす改革へと舵を切った。各州文部大臣常設会議が1997年に決議した「コンスタンツ決議」は、現在

に至るまでの教育改革の大きな方向性を決定づけた⁴。PISA2000により学力不振状況を確認した後、国共通の教育スタンダードの導入、初等段階では第4学年を対象に5年ごと、中等段階では第9学年を対象に3年ごとに実施される標本抽出型のナショナルテスト「教育トレンド調査」（2014年まで「州間比較調査」と呼ばれていた）、そして第3学年と第8学年を対象に毎年悉皆型で実施されるローカルテスト「VERA 調査」を導入するなどして、コンピテンシー志向の授業を定着させてきた⁵。

コンピテンシー志向の授業という点、知識・技能重視の認知系コンピテンシーの方に関心が引き寄せられるかもしれないが、ドイツの州レベルの教育改革の実態はそのイメージとは異なるものである。最新の学習科学や授業研究の成果を摂取しながら、認知系コンピテンシーと並び、非認知系コンピテンシーを重視する傾向は、各州の学習指導要領の水準でも確認することができる⁶。

本稿では、第一に、OECD（経済協力開発機構）の二つのプロジェクト・ペーパーに基づき、この二つのプロジェクト・ペーパーから今後の教育改革において鍵となる非認知能力（コンピテンシー）がどのように示されているのかを把握する。OECDは、2000年から3年ごとに実施されてきたPISA調査をはじめとして、『キー・コンピテンシー』[DeSeCo: コンピテンシーの定義と選択のプロジェクト]（邦訳版）、『成人スキルの国際比較』（同）、『OECD 教員白書』（同）、『移民の子どもの学力』（同）等々、広く世界の教育改革の行方に少なからず影響を及ぼしているからである。第二に、チューリンゲン州の第三次ビルドゥング計画を対象に、ビルドゥング学（Bildungswissenschaft）を基盤にしたコンピテンシー・モデルを把握し、認知能力（コンピテンシー）と非認知能力（コンピテンシー）の輻輳的な育成を図る能力枠を明らかにする。そして第三に、その概念をもって簡単に批判されることもあるビルドゥング概念とコンピテンシーとの関係性を第三次ビルドゥング計画に基づいて解明し、非認知系コンピテンシーの内実に迫ることとする。

2. OECD の2つのプロジェクト・ペーパー

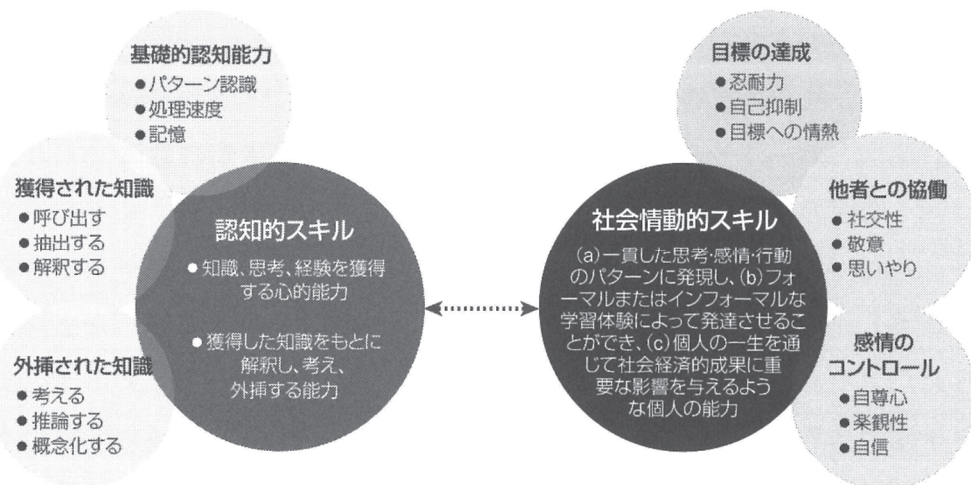
2.1 OECD ワーキングペーパーにおける社会情動スキル

OECD のワーキングペーパー『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成』では、社会情動的スキル(Social and Emotional Skills)を、目標を達成する力（忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感など）、他者と協働する力（社会的スキル、協調性、信頼、共感など）、情動を制御する力（自尊心、自信、内在化・外在化問題行動のリスクの低さなど）という3つの側面で定義している⁷。この社会情動的スキルは非認知系コンピテンシーに含まれると考えられる。就学後の教育的習熟の効率性を高めるのは、就学する前の教育に強い影響を受けると述べ、自制心や粘り強さや学習意欲など非認知系コンピテンシーの重要性を示唆したジェームズ・ヘックマンの言説は広く知られるところである。しかし、OECD『社会情動的スキル』（邦訳版）では、クーニャ&ヘックマンの論文⁸に基づく見解が示されているが、スキルは社会経済的不平等の発生の理解に重要であるとし、「世界のOECD諸国とパートナー諸国にみられる民族間や所得層間の教育格差は、学校に通

う時期の家庭の経済状況よりも、スキルの欠如のほうにその原因がある」⁹と判断しているところに注目すべきである。

同ワーキングペーパーでは、認知的スキルと社会情動的スキルは「相互に作用しお互いに影響を与え合うことから、切り離すことはできない」とし、たとえば、「創造性や批判的思考といったスキルは、認知的及び社会情動的側面の両方を融合することによってより理解しやすくなる」¹⁰という（図表1参照¹¹）。このうちの批判的思考は確かに強固な認知的側面を有することは間違いないが、それでも「想像性や独創性など、新しい経験への開放性の側面も含んでいる」とし、「多くの現実の場面においては、知的、社会的、情動的な要素を含むより複雑なスキルの出現が求められる」¹²という。しかし、同ワーキングペーパーで挙げられている社会情動スキル育成のアプローチは、たとえば、高学年の生徒と低学年の生徒のペアが、学業や娯楽の活動を通して結束を深めたり、生徒が大人の指導者の監督のもとメディテーター（仲介者）となる経験を通して対立を解消したりする方法を学ぶピア・サポート・アプローチ、「高学年の生徒が低学年の生徒の世話をする異学年交流を通して生徒の自己効力感を高めることを目的としている」日本型ピア・サポート・プログラム、いじめ問題の解決や生徒の向社会的性の育成の効果をあげるとされるピア・メディエーション、意義のある地域奉仕に、フォーマルな教育カリキュラム及び自らの奉仕体験に対して参加者が省察を行う時間を組み合わせるサービス・ラーニングなど、主に教科外活動を対象としている¹³。

これに対し、本稿で取り上げるチューリング州ビルドゥング計画は、学校カリキュラムにおいて、認知系コンピテンシーと非認知系コンピテンシーを定め、両者を教科の授業の中で輻輳的に育成することを構想するものである。



図表1 認知的スキルと社会情動的スキルの相互作用性

2.2 OECD の Education2030 のラーニングコンパス

OECD の Education2030 は、いわゆる VUCA（不安定・不確実・複雑・曖昧）が急速に進展する世界に直面するにあたり、「教育の在り方次第で、直面している課題を解決することができるのか」、あるいはできないのかという問いを立て、「カリキュラムも、おそらくは全く新しい方向に進化し続けなければならないだろう」として、教育の未来展望をもつプロジェクトの中で共同策定されたものである¹⁴。このプロジェクトでは、「複雑で不確かな世界を歩んでいく力」が新たに提起されており、今後の学力改革の行方を考察する上で等閑視できない。

図表2は、その指針を示す「ラーニングコンパス」である。このラーニングコンパスの中央部には、コンピテンシー (competencies) が配置され、その周辺に十文字の針のかたちで、知識・態度・スキル・価値が示されている。円の第二層には「発達の基盤」が配置されている。そして第三層には、「変革を起こすコンピテンシー(Transformative Competencies)」として、「責任ある行動をとる力」、「対立やジレンマを克服する力」、「新たな価値を創造する力」という3つのキー・コンピテンシーカテゴリーを特定し、配置している。これら第三層に示された各要素は、輻輳的・相互作用的に機能するものであり、截然と区別することはできない。円の周辺には矢印で、行動→省察→予測という循環サイクルが描かれている。たどり着く経路はそれぞれの人により異なるが、山の頂には「ウェルビーイング (Well-being) 2030」の看板が立てられている。Education2030 は、このウェルビーイングを個人の次元と集団の次元でとらえているが、共通するのは「異なる考え方を持った人々と協働すること」や「(社会や未来を展望した時に見いだされる：筆者) 重大な課題に対する複数の解決策を把握することなどが、不可欠な能力となる」し、「前向きで、責任ある行動をとることができる、積極的に社会参画することができる市民となっていくためのスキルをつけないといけない」¹⁶としたところである。

このラーニングコンパスにおいて中核概念として設定されているのが「エージェンシー(agency)」である¹⁷。Agency とはこれまでの辞書的な意味としては、たとえば、代理権や代理店、特約店、特定の任務

Co-agency with peers, teachers, parents, communities

Adaptation

Student agency



図表2 OECD Education2030 のラーニングコンパス¹⁵

を担当する政府や国連の機関や部局、作用や仲介的手段や媒介者を意味してきた（リーダーズ英和辞典第12刷）。このことから誤解を招きやすい語であるが、心理学分野では行為主体や行為主体性と訳されることが多く、Education2030では、エージェンシーは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力」として定義されている¹⁸。

このエージェンシーが中核概念に設定されている理由は、「自分たちが実現したい未来を、そもそも自分で考えて、目標を設定し、そのために必要な変化を実現するために行動に移していくこと」¹⁹が重要だからだという。このことは、OECDの「ラーニングコンパスのコンセプトノート」（2019年）でも、「誰かの行動の結果を受け止めることよりも、自分で行動することである。形作られるのを待つよりも、自分で形作ることである。誰かが決めたり選んだことを受け入れることよりも、自分で決定したり、選択することである」²⁰と説明されている。こうした、自分たちが実現したい未来を実現するには、「社会参画を通じて人々や物事、環境がよい良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていること」を前提にして、「進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力を必要とする」²¹という。Education2030プロジェクトにおいてエージェンシーに関する最初の提案を行ったのは、チャールズ・リードビーターだとされている。彼は、教師による一方向的な授業が真の学びに繋がっていないとして、「ダイナミック・ラーニング」を提唱し、その基本要素を①知識、②自己に関するスキル、③社会的スキル、④エージェンシーとした²²。

こうしたエージェンシーは、もちろん周囲との関係性の中で育まれていくものであるが、そのためには「教師や仲間たち、家族、コミュニティなど、彼らの学習に影響を与えているより幅広い関係性を認識する」ことと、「学習者が目指す目標に向かって進んでいくことを支える、双方向的で互恵的な協力関係」の構築を必要とする²³。一人ひとりがエージェンシーとしての自覚を有し未来を展望し、そのために行動する人たちの集まりといえるが、これをEducation2030では「共同エージェンシー(Co-agency)」と呼んでいる。この共同エージェンシーを発揮するには、「目指すべき方向性を共有しながら、一人一人が社会的な責任を果たしていくこと」や、「異なる世界観や考え方をもっている多様な人々を結びつけたり、そうした人々と力を合わせることで、そして「他者の発想を活用したり、視点を共有したり、議論していくこと」²⁴などが求められる。やはりここでも、「望ましい行動や成果を生み出すうえで、認知的スキルと社会情動的スキルは必ずしも互いから分離して作用するもの」ではなく、「これらのスキルは相互に作用し、高め合い、強化し合って、個人や社会の進歩に貢献するのである」²⁵として、認知的スキル（認知系コンピテンシー）と社会情動的スキル（非認知系コンピテンシー）の輻輳性・相互作用性をもって説く関連モデルが際立っている。

3. ビルドゥング学を基盤にした教授・学習論と三次元構成論

OECDの『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成』では、認知的スキルと社会

情動的スキルは「相互に作用しお互いに影響を与え合うことから、切り離すことはできない」とし、両者を密接不可分な関係として定義した。この密接不可分性（輻輳性・相互作用性）について、松下佳代は、「内的属性としてさまざまな認知的・非認知的要素を含んでいるものの、それらをリスト化することに焦点があてられているわけではない」のであり、問題解決など「ある特定の文脈における要求に対してそれらの要素を結集して応答する能力こそがコンピテンス」²⁶であると説明している。その真意は、「差異や矛盾をはらむ『現代生活の複雑な要求に直面する反省的实践』を行わせることなどが提案されている」ことから、課題自体も単純な調べ学習で答えが直ちに分かるものではなく、「生徒の思考、感情、社会関係を統合的に結集して挑戦する価値のある課題でなければならぬ」²⁷というところにあるとして、統合的な「結集」状態ととらえている。

こうしたことから OECD の Education2030 では、「変革を起こすコンピテンシー」として、「責任ある行動をとる力」、「対立やジレンマを克服する力」、「新たな価値を創造する力」という3つをキー・コンピテンシーカテゴリーとして配置し、これら第三層に配置された各能力要素は、輻輳的・相互作用的に機能するものとして位置づけられている。チューリンゲン州のビルドゥング計画（2019年版）では、認知能力、非認知能力に相当する能力要素はどのように構造化されているのか、そしてそれらはドイツ教育学の伝統的な用法であるビルドゥング (Bildung) 概念に照らして、どのように機能するものとして構想されているのかを以下において明らかにする。

3.1 ビルドゥング学とは何か

チューリンゲン州の第三次ビルドゥング計画（2019年版）の冒頭には、ビルドゥングを上位概念にして、下部に6つの構成要素（学習、社会化、協同構成、訓育 [Erziehung]、ビルドゥングのフィールド、多様性）を配置した「ビルドゥング学の基盤 (Bildungswissenschaftliche Grundlagen)」構造図 (図表3) が示されている。このビルドゥング学の基盤構造図においてビルドゥング概念は、以下のように説明されている。

「ビルドゥングは、『世界と私たち自身との結びつき』（フンボルト）である。これが意味するところは、その中で、青少年は世界と自己の位置を理解したり、その理解したことを省察したり、責任を自覚して行為能力を身につけていくことである。青少年は、ビルドゥングの権利もその一部とみなされる子どもの権利も尊重されるよう要求する請求権を有している。」²⁸

世界との交渉と自己の確立という伝統的なビルドゥング概念に内包された意味が確認される一方、ビルドゥングは「教育を受ける権利」の「教育」に相当する語としても用いられている。

「ビルドゥング学の基盤構造図」に適用されるビルドゥング学の用法は、教育学 (Pädagogik) や教育科学 (Erziehungswissenschaft) と比べ、ドイツ教育学において

図表3 ビルドゥング学の基盤構造図²⁹

ビルドゥング (Bildung)	
学 習	社会化
協同構成	訓 育 (Erziehung)
ビルドゥングのフィールド	多様性

は、比較的新しい用語に属する。H.-H. クリュューガーの『学問分野としての教育科学とビルドゥング学』³⁰を参照し、三者の相違を把握しておくことにする（クリューガーの論説を参照した部分は、三者を区別するために原語で示す）。

クリューガーによれば、Pädagogik の概念は、ギリシャ語の pais（子ども、男の子）と agein（導く）から導き出されており、「教育者の行為、ポリス市民の息子たちを訓練場に付き添っていく男の子の指導者の行為を意味していた」³¹という。この Pädagogik の概念は、訓練者と教え子との間の教育的関係性をとりもつものである一方、「Erziehung と Bildung の観察者の知識を記述し、学問分野へと Pädagogik の発展を把握する概念が Erziehungswissenschaft である」³²とする。ドイツ語圏において、18 世紀末の啓蒙時代に最初に出現した Erziehungswissenschaft の概念は、「観察と実験に支えられた経験科学的な専門分野として構想された」³³後、20 世紀前半に「学校システムの領域を越境した、理論知と実証知において独自の体系を生み出していった」³⁴学問領域である。Pädagogik や Erziehungswissenschaft と比べると歴史が浅い Bildungswissenschaft の概念は、当初、大学の研究所名であったり、教育学や教職の主課程を魅力化するために学部の課程に冠せられたり、現行の教員養成課程カリキュラムの各種課程を表す場合にも用いられたりしているが、その場合にも「Erziehungswissenschaft は教育行為の受益者として子どもと青年だけを視野に入れた」のに対し、Bildungswissenschaft は「幼児からお年寄りまでの全生涯通じて、目下の診断可能な脱境界のプロセスを考慮に入れた概念」³⁵であるという。以上がクリューガーの説明である。

0 歳から 10 歳までの子どもを対象にしていた第一次ビルドゥング計画（2011 年版）では Erziehungswissenschaftliche Grundlagen としていたが、0 歳から 18 歳までに対象年齢を 8 年間繰り上げ、大学入学前の後期中等教育修了時までを対象にした第二次ビルドゥング計画（2015 年版）では、これを Bildungswissenschaftliche Grundlagen とした。通常、教育制度には、初等教育・前期中等教育・後期中等教育・高等教育、義務教育か否か、就学前教育と学校教育など、様々な境界が設定されているが、クリューガーが説明したように、全生涯を通じての脱境界的な教育・人間形成プロセスに対して用いられるのが Bildungswissenschaft であり、その趣旨が第二次・第三次ビルドゥング計画に反映されていると考えられる。

ビルドゥング学の基盤構造図には 6 つの構成要素が示されている³⁶。これらの構成要素から上位概念であるビルドゥングが描く教授・学習像の概略を把握することができるだろう。その第一の構成要素の学習については、「ビルドゥングの基盤は能力を身につけることにあり、学習は、一人ひとりのアクティブな構成プロセスである」とする。ここでの「能力」とは Fähigkeit を指すが、これを子どもの Handlungsfähigkeit（行為能力）に限定すると、学習は「コンピテンシー（Kompetenz）概念で説明できる」³⁷という。第二の社会化は、「自らを取り巻く社会の中で、その社会の価値や規範、考え方や行動の型を習得することである。」この社会化の説明では、各個人が他者との相互作用を通して、行動の仕方やものの見方・考え方、感情の表出や調整の仕方を身につけるといえるが、ビルドゥング計画でもこうした社会的相互作用が生じる学習過程を社会化として説明している。第三の協同構成（Ko-Konstruktion）は、「共に他者とやりとりをすることのなかで学ぶこと」とし、

後述するビルドゥングの三次元のうちの社会的側面の基盤を説明するものである。第四の訓育(Erziehung)については、この訓育により「ビルドゥング・プロセスは、目標が定められた教育行為を通じて関心を起こさせる」としている。自発的動機づけや自律的動機づけにかかわる教育行為であり、教育活動としてはビルドゥングの三次元の主に自己の側面にかかわると考えられる。第五は、ビルドゥングのフィールドであり、多様な場所と学習機会の活用が望まれている。第六の多様性とは、ダイバーシティの考えやインクルーシブ教育を実現するものである。このようにビルドゥング概念は、その概念が有する本質を変形させない範囲で、現在の様々な教育要請に応えるかたちで再定義されている。

3.2 ビルドゥングの前提としての学習

ビルドゥング計画では、「学習を通して可能になるのがビルドゥングである」³⁸と述べられている。この場合の学習とは、「環境に適応すること、それと同時に、態度や考え方や能力や知識を変容させたり拡張させたりすること」³⁹である。ここでいう学習は、アクティブな過程として捉えられており、「脳内に新たな(知識の)構造が形成されたり、これまでの経験と新しい情報を結びつけたり、多種多様な横断的接続を発達させたりすること」⁴⁰であり、網目状と形容されることの多いネットワーク型の知識関連・知識構築の考え方に立脚している。

こうした学習を通して可能になるビルドゥングとは、「誕生をもって始まり、全生涯において有意義なプロセス」として、実存的な人間固有の活動の意義が強調される⁴¹。その真意は、「自己を取り巻く環境において、どの青少年であっても、それぞれが自分のやり方で、自分のペースで、自分の関心にしがたって獲得されるのがビルドゥング」であり、「大人は、ビルドゥングの過程が肯定的に進み行き、成功するのを支援し」たり、「できる限りの多種多様な刺激を与えたりする」役割を担うと考えられている⁴²。これは教授・学習過程において、個別最適化や多種多様性(ダイバーシティ)、融合的包摂性(インクルージョン)を前提とする社会の実現の理念とも符合するものである。

これらの学習を通して実現するのがビルドゥング・プロセスであるが、そのもう一方で、ビルドゥングは社会化の過程でもある。一般に「世界との相互交渉」を描く理念としてビルドゥングは説明されることが多いが、この世界との相互交渉が他者との「社会的関係ややりとりのプロセスを規定する」という。この他者と交わり合い紡ぎ合うプロセスは、「青少年が他者を通して、自己の人となりや社会的つながりと結びつきを体験」することで、「自己の世界構成は他者との間で調整させられたり、共同で展開させられたりする」⁴³ことになる。これがビルドゥング学の基本構造図のうちの「協同構成」の意味するところであり、「ビルドゥング・プロセスにおける社会的現実の『協同構成』」⁴⁴として説明されている。

3.3 ビルドゥングとコンピテンシーとの関係性

ところで、こうしたビルドゥング概念は、コンピテンシーとどのような関係にあるのだろうか。第

三次ビルドゥング計画において着目すべきは、「ビルドゥング概念：コンピテンシーとリテラシー（Bildungsbegriffe: Kompetenzen und Literacy）」と題して説明しているところである。その説明から、ビルドゥング概念とコンピテンシーの位置関係を突きとめることができる。同ビルドゥング計画では、「青少年の行為能力（Handlungsfähigkeit）は、コンピテンシーの概念を用いても記述されうる」⁴⁵とした上で、ビルドゥングとコンピテンシーの関係性を以下のように説明する。

行為能力⁴⁶をコンピテンシーで表現する場合、「コンピテンシーは、必要不可欠な知識だけでなく、適切な能力や技能（できること [Können]）ならびそれを受け入れる構えに力点を置く」ことで、「コンピテンシーは習得可能になる」⁴⁷という。子どもたちがこのようなコンピテンシーを伸ばすには、「日常に近いシチュエーションでの主体的な観察、実験や探究、試行や学習といった多種多様な学習経験をすることが決定的に大切である」⁴⁸とする。こうして「コンピテンシーは、ビルドゥング・プロセスの前提であり結果でもある」として、両概念の関係性を明らかにしている。この両概念の関係性を前提にすると、「ビルドゥングの文脈において、事象コンピテンシー（Sachkompetenz）、方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）、自己コンピテンシー（Selbstkompetenz）、社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）の4つのコンピテンシーを提示することができる」⁴⁹（図表4）とする。これら4つのコンピテンシーは、「とりわけ学校において、ビルドゥングが提供する計画や構造化に有用である」として、コンピテンシー概念の機能的有用性が強調されているが、「ビルドゥングは、特定のコンピテンシー構成要素の包括的な総体である」⁵⁰というところが重要である。これは、一つひとつの能力要素の分離した所有を意味するものではないということであり、能力要素の結集体として、輻輳的・相互作用的に共鳴させて問題解決する姿（＝人間力の総体としての陶冶可能性）をビルドゥングにより描こうとしているのである。

<p style="text-align: center;">事象コンピテンシー</p> <p>子どもたちは知識を獲得し、獲得した知識を次なる知識を生み出すことに結びつけたり、多様な行為の関連の中で活用したり、理路整然と判断したりする姿勢のことである。</p>	<p style="text-align: center;">方法コンピテンシー</p> <p>子どもたちは学習方略や活動技法を発達させ、それらを事実に即し状況に応じて活用することができる。</p>
<p style="text-align: center;">自己コンピテンシー</p> <p>子どもたちは、他者との共同的な社会的交流の中で学習することである。</p>	<p style="text-align: center;">社会コンピテンシー</p> <p>子どもたちは、他者と一緒に遊んだり、学んだり、作業したりする多様な可能性を切り開くことであり、連帯して行動したり、グループの状況を省察したりする姿勢のことである。</p>

図表4 チューリンゲン州のコンピテンシー構造図⁵¹

チューリンゲン州において、コンピテンシー構成要素は学校法や学校規則といった法規の次元ではどのように定められているのだろうか。

まず、チューリンゲン州学校法 (Thüringer Schulgesetz, 2019年6月12日改正、2021年8月1日発効) の第48条は「学力と成績証明書 (Leistungen und Zeugnisse)」に関する条文である。同条第4項では、「成績証明書において、生徒の共同活動や態度に関する所見の記録では、学校進学の助言のために、その成績証明書に補足的に生徒の自己コンピテンシー (persönliche Kompetenz)、教科コンピテンシー (fachliche Kompetenz)、社会コンピテンシー (soziale Kompetenz) の評価を設けることができる」と定めている。学校法で用いられている「教科コンピテンシー」は、他州のケースを参照すると「事象コンピテンシー (sachliche Kompetenz もしくは Sachkompetenz)」と言い換えることが可能である。

次に、チューリンゲン州学校規則 (Thüringer Schulordnung, Stand: Oktober 2018) では、学習の発達を成績証明書等に記載する所見について定めているのが第60条である。同条aにおいて、第3学年から第9学年までの生徒を対象に記述される所見には、「自己コンピテンシー、社会コンピテンシー、事象コンピテンシー」の評価が示されている。このように法規の次元でも、成績や評価に係わる条文において、コンピテンシーの構成要素が取り上げられているが、各コンピテンシー構成要素の中身までは定められていない。能力 (コンピテンシー) の中身を定めるのは、ビルドゥング計画やレアプランの役割だからである。

では、チューリンゲン州のレアプランでは、コンピテンシーはどのように規定されているのだろうか。ここでは基礎学校の例として、レアプランの総則にあたる「基礎学校のためのチューリンゲン州レアプランの基本方針」⁵² (「基本方針」と略す) を取り上げる。

基本方針では、チューリンゲン州における授業方針を、端的に「コンピテンシー・スタンダード志向の授業 (der kompetenz- und standardorientierte Unterricht)」⁵³と定めている。ここでは、「中心となる授業目的は、学習コンピテンシー (Lernkompetenz) の発達にある」とし、この学習コンピテンシーの構成要素として、事象コンピテンシー、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の4つを挙げる⁵⁴。このうちの事象コンピテンシーとは、教科特有の行為を連関させることで習得した知識や認識を活用できるようにする能力のことである。方法コンピテンシーとは、効果的に学習するために学習方法や学習技法、学習方略を駆使することができる能力のことを指す。自己コンピテンシーとは、自己調整や自己観察をしたり、自身で活動の目標や計画を立てたり、自身の学習の進歩を自己評価したり省察したりして、自己を認識したり評価したり、自己調整したりする能力のことである。社会コンピテンシーとは、質の高い協同とコミュニケーション能力のことであり、責任を持ち共同活動に参加することなどがこれに含まれる。

このように基本方針においてコンピテンシーを明確に定め、ここで定めたコンピテンシーが各教科のレアプランで展開されるようにしている。このコンピテンシーは、学年や学校段階を超えて体系的・累積的に育成が図られるものであり、チューリンゲン州の学校教育において授業の要 (かなめ) として位置づけられている。

4. ビルドゥングを基盤にする三次元構成論：認知能力と非認知能力

チューリンゲン州ではコンピテンシー志向の授業の構築をめざしている。そのコンピテンシー構成要素はビルドゥング計画ではどのように展開されているのだろうか、そのコンピテンシー構成論の視点から検討する。

まず、ビルドゥングを構成する要素の枠組は、自己の次元（Personale Dimension）、社会の次元（Soziale Dimension）、事象の次元（Sachliche Dimension）というように、次元（Dimension）という言葉で区別される3つの枠組で示されている⁵⁵。第一次ビルドゥング計画から第三次ビルドゥング計画まで、これら三つの次元によるコンピテンシーの構成は変わらず、ビルドゥングに求められるコンピテンシーの要件もほぼ同じままである（図表5と6）。各次元が輻輳的・相互的に作用する三次元構成論に基づく構成がなされており、事象の次元が認知能力に、自己の次元と社会の次元が非認知能力に相当する。

第1の自己の次元とは、「自己の欲求や情意や身体的なもの、願望や関心や潜在的可能性など、人としての自己認識」を意味する。これを人間形成過程としてみると、「自己の人となりを体験したり、アイデンティティを発達させたり、人格を開示したりする」ことである。第2の社会の次元とは、社会的関係や他者との交わりの中で行われる人間形成の側面のことであり、「家族、友達関係、パートナー、地域、社会は、社会ルールを基盤にしている」ことから、これらを「理解したり、批判的に省察したり、外界に歩み出す自己を解明したりする」ことである。このことは、「地域や社会に関与したり、社会的存在としての人間を浮き彫りにしたりする」のに必要なことである。これには、コミュニケーション能力が重要であり、「自己の見方と他者の見方を自覚すること」、「他者認知を言葉で表現したり、社会的団結を訓練したりすること」も含まれるという。第3の事象の次元とは、空間的・物的な条件にかかわる。ここでは、「一人ひとりが自然の力によって形づくられた環境、人の力によって形成された環境・文化」を理解したり、それらと責任を自覚して関わったりすること、そして「外界を解明したり、形づくったり、自身の思考や行為の条件として理解したりすること」が重要である。「自己の社会・文化・世界観とのつながりを知ることにより、他の異なる生活様式や思考様式と自覚的に交わるための基盤がつくられる」という。

しかし、ビルドゥング概念は、本来、全人的な陶冶をめざす脱境界的な理念であり、その理念からすると三次元として示された区分は異質に思われるかもしれない。この点についてビルドゥング計画は、以下のように説明する。「こうした次元による分析的な区分は、もちろん実践には存在しない。つまり、三つの次元は、相互に織りなされているものであり、互いに作用しあっている。…自己の視点からの重点の考察は、子どもたちの個性的な展望に目を向けさせてくれる。社会的な展望は、ビルドゥング・プロセスにおいて、子どもたちと教育関係者との間の支援的な相互作用（インタラクティブ）を説明するものである。事象の次元は、空間的・物質的な諸条件を積極的に支援するものである。」⁵⁶多様なニーズにビルドゥングが応えるための分析的な視野を提供することが三次元構成論の真意とされていることがわかる。

図表5 (第一次:2008年版) ビルドゥングの3次元としての自己・社会・事象⁵⁷

ビルドゥングの次元			
	自 己	社 会	事 象
ビルドゥング	子どもの人格の発達を展望すると、ビルドゥングはどのように説明しうるのか。	子どものビルドゥングがどのような社会的関係や交流過程で行われるのか。	子どものビルドゥング・プロセスには、どのような空間的・物質的な基本条件が必要なのか。
どのような教育提供が子どもに与えられるのか	子どもの発達の展望から、どのような内容とテーマを提供するのか。	子どものビルドゥングは、どのような相互作用とコミュニケーション形態に支えられるのか。	ビルドゥング・プロセスには、どのような空間的・物質的な基本条件が必要なのか。
こうした提供はどのように教育的にセッティングすれば実現するのか	子どもの発達を展望すると、日常的・教育的に構造化されたどのようなシチュエーションを提供するのか。	具体的にはどのような社会的学習や社会組織の形式が、子どものビルドゥングを下支えするのか。	具体的にはどのような空間や物や人が、子どものビルドゥング・プロセスに適しているのか。
具体的にどのような提供がなされるべきなのか	子どもの発達を展望すると、具体的にどのような学習や教育機会を提供するのか。	具体的な学習提供の枠組において、どのような社会的関係や接触の仕方が、子どものビルドゥングを下支えするのか。	具体的にはどのような物(日用品、遊び道具、非形成的材料)が、子どものビルドゥング・プロセスに適しているのか。

図表6 (第三次:2019年版) ビルドゥングの3次元としての自己・社会・事象⁵⁸

ビルドゥングの次元			
	自 己	社 会	事 象
発達課題とビルドゥングの課題	子どもの人格の発達を展望すると、ビルドゥングはどのように説明されうるのか。	子どものビルドゥングがどのような社会的関係や交流過程で行われるのか。	子どものビルドゥング・プロセスには、どのような空間的・物質的な基本条件が必要なのか。
青少年はビルドゥングに何を求めているのか	子どもの発達の展望から、どのような内容とテーマを提供するのか。	子どものビルドゥングは、どのような相互作用とコミュニケーション形態に支えられるのか。	ビルドゥング・プロセスには、どのような空間的・物質的な基本条件が必要なのか。
具体的にはどのような学習アレンジメントが可能なのか	具体的にどのような学習や教育機会を提供するのか。		

5. おわりに

本研究では、ドイツ・チューリンゲン州のビルドゥング計画を対象として、認知能力（事象コンピテンシー）と非認知能力（自己・社会コンピテンシー）の輻輳的・相互作用的な育成を図る能力枠を明らかにした。この能力枠は、ビルドゥングの次元として示された、自己の次元、社会の次元、事象の次元からなる三次元構成論として把握できるものであった。こうした3つの次元に分析的に区分することは全人的な人間形成を標榜してきたビルドゥング概念からすると、違和感を覚えるかもしれない。これについては、新しい能力概念についての松下佳代や秋田喜代美の説明が参考になる。松下は、どの能力要素も「いったんばらばらに切り離された後に、組み合わせられて全体を構成する」ものとしてこの能力概念の要素主義的性格を明らかにした上で、「ある特定の文脈における要求に対してそれらの要素を結集して応答する能力こそがコンピテンス」であるとした⁵⁹。秋田は、「社会情動的スキルは認知的スキルとの相補的關係の中で累積的に育つもの」⁶⁰として、認知能力と非認知能力の相補的關係性の解説を試みている。

こうした輻輳的・相互作用的に働く相補的關係性の中で、能力要素を結集し応答する能力として全体を構成するものとしてコンピテンシーを理解するのであれば、全人的陶冶の理念と矛盾するものではないだろう。むしろ、全人的陶冶の現代的解釈といってよいかもかもしれない。少なくともバーデン・ヴュルテンベルク州のビルドゥング計画⁶¹とチューリンゲン州のビルドゥング計画におけるビルドゥング概念は、コンピテンシーとの相剋関係ではなく、内包する関係を形成していた。この関係性は、1970年代以降のドイツ教授学において、それまで所与の理念として、当為のものとして扱われてきた全体性（Ganzheit）概念の余りの牧歌性に批判の目、分析的解釈の目が向けられてきたことからすると決して不思議なことではない。重要なのは、知識理解や人間形成の深部に迫るコンピテンシーとして学びの展開が構想されているかどうかの方であろう。コンピテンシーにより、シームレスに深い学びへと繋ぐ累積的段階編成型のカリキュラムの姿の一層の解明が期待される場所である。

付記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)（課題番号20H01667）、同基盤研究(C)（課題番号20K02797）の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- 1 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. verlag das netz 2008 (Stand: Juli 2011).
- 2 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. 2015.
- 3 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. verlag das netz 2019.
- 4 原田信之「ドイツのカリキュラム・マネジメント」（原田信之編著『カリキュラム・マネジメントと授業の質保証』北大路書房、2018年）参照。

- 5 原田信之、2018年、102-104頁参照。
- 6 原田信之「ドイツ初等教育『事実教授』における統合教科特有のコンピテンシーとその連関性の可視化—バーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画を対象に—」、『人間文化研究』第35号、85-104頁、2021年。同「ドイツの統合教科『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、269-282頁、2010年等。
- 7 OECD（池迫浩子、宮本晃司、ベネッセ教育総合研究所訳）『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成』ベネッセ教育総合研究所、2015年、7頁。
- 8 Cunha, F. & J, Heckman: The technology of skill formation. In: American Economic Review, Vol. 97, No. 2, pp. 31-47.
- 9 経済協力開発機構（OECD）編著（無藤隆、秋田喜代美監訳）『社会情動的スキル』明石書店、2018年、51頁。
- 10 上記13頁。また、『社会情動的スキル』では、「認知的スキルと社会情動的スキルは相互に作用し合って、子どもがプラスの成果を達成する力をもたらす」（98頁）とし、同「あとがき」でも「社会情動的スキルは認知的スキルとの相補的關係の中で累積的に育つものであり、いわゆる対人関係スキルだけではなく、あきらめずにやり遂げる力や忍耐強さなどの課題遂行への意欲に関わる側面もこのスキルには含まれている」（219頁）とまとめられている。
- 11 経済協力開発機構（OECD）、2018年、52頁。
- 12 OECD、2015年、13-14頁。
- 13 OECD、2015年、25-30頁。同ワーキングペーパーにおいて、「協働型問題解決の導入など、既存の主要科目を通して子どもの社会情動的スキルを強化するよう設計された教授法」（31頁）の重要性は指摘されている。
- 14 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室「教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳（案）】」、『中等教育資料』2018年5月号、94頁参照。
- 15 OECD: Future of Education and Skills 2030, Conceptual learning framework, LEARNING COMPASS 2030 (OECD_Learning_Compas_2030_concept_note.pdf : 最終アクセス 2021年5月10日)。ラーニングコンパスについては、白井俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年も参照した。
- 16 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室、2018年、95頁。
- 17 白井俊、2020年、80頁参照。
- 18 白井俊、2020年、79頁参照。
- 19 白井俊、2020年、80頁。
- 20 白井俊、2020年、80頁。
- 21 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室、2018年、95頁。
- 22 白井俊、2020年、82頁参照。
- 23 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室、2018年、95頁。
- 24 白井俊、2020年、93頁。
- 25 経済協力開発機構（OECD）、2018年、204-205頁。
- 26 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えられるか』ミネルヴァ書房、2010年、29頁。
- 27 松下、2010年、29頁。
- 28 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 10.
- 29 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 10より、各項目の説明文を省いて引用した。
- 30 Vgl. Krüger, Heinz-Hermann: Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Verlag Barbara Budrich 2019, S. 15-17.
- 31 Krüger 2019, S. 15.
- 32 Krüger 2019, S. 16.
- 33 Krüger 2019, S. 16.
- 34 Krüger 2019, S. 16.
- 35 Krüger 2019, S. 16.
- 36 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 10.

- ³⁷ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 13.
- ³⁸ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 11.
- ³⁹ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 11.
- ⁴⁰ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 11.
- ⁴¹ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 12.
- ⁴² Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 12.
- ⁴³ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 12.
- ⁴⁴ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 12.
- ⁴⁵ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 13.
- ⁴⁶ チューリンゲン州ビルドゥング計画で示された行為能力は、これまでドイツ諸州におけるコンピテンシー構造モデルの上位概念または中核概念として定められてきたものである。その例として、レーマン／ニーケ型コンピテンシー・モデル、SINUS-T型コンピテンシー・モデル、ブレーメン型コンピテンシーが挙げられる（原田信之「ドイツの統合教科『事実教授』のカリキュラムとコンピテンシー」、『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第59巻第1号、2010年、272頁参照）。
- ⁴⁷ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 13.
- ⁴⁸ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 13.
- ⁴⁹ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 13.
- ⁵⁰ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 13.
- ⁵¹ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 45.
チューリンゲン州レアプランにおける説明と照合すると、2019年版第三次ビルドゥング計画で示されたこの自己コンピテンシーの説明には疑問が残る。
- ⁵² Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. 2010. チューリンゲン州レアプランの取り扱いについては、原田信之「コンピテンシー構築志向のカリキュラム—ドイツ・チューリンゲン州基礎学校2010年版学習指導要領—」（『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第61巻第1号、2012年）でも取り上げられている。
- ⁵³ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010, S. 5-7.
- ⁵⁴ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010, S. 5-6.
- ⁵⁵ ビルドゥングを構成する3次元の説明については、Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 17を参照。
- ⁵⁶ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 2019, S. 48.
- ⁵⁷ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2008, S. 21.
- ⁵⁸ Thüringer Ministerium 2019, S. 18. 2015年版と2019年版とでは、文言の部分的な違いがあるが、枠組・趣旨においてほぼ同じ内容になっている。
- ⁵⁹ 松下佳代、2010年、28-29頁。
- ⁶⁰ 注10参照。
- ⁶¹ 原田信之「ドイツ初等教育『事実教授』における統合教科固有のコンピテンシーと関連性の可視化—バーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画を対象に—」、『人間文化研究』第35号、2021年、85-104頁参照。

