

[学術論文]

コンピテンシー・ベースの学習指導要領への転換 に関する考察

—バーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画の分析に
基づいて—

A Study on the Shifting of Competency-Based Curriculum Guidelines:
Based on an Analysis of the Educational Plan in Baden-Wurttemberg

宇都宮 明子

Akiko UTSUNOMIYA

Studies in Humanities and Cultures

No. 37

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 37号

2022年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2022

[学術論文]

コンピテンシー・ベースの学習指導要領への転換に関する考察

ーバーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画の分析に基づいてー

A Study on the Shifting of Competency-Based Curriculum Guidelines: Based on an Analysis of the Educational Plan in Baden-Wurttemberg

宇都宮 明子
Akiko UTSUNOMIYA

1. 研究の目的
2. 2016年版ギムナジウム歴史科ビルドゥング計画のコンピテンシーの検討
 - 2.1 教科共通のビルドゥング計画の構想
 - 2.2 ギムナジウム歴史科ビルドゥング計画の構想
 - 2.3 ギムナジウム歴史科固有の教科コンピテンシーの構成
3. コンピテンシー・ベースへの転換に向けた考察
4. 研究の総括

要旨 本稿の目的は、バーデン・ヴュルテンベルク州の2016年版ビルドゥング計画を分析し、日本の学習指導要領をコンピテンシー・ベースへと転換する方策を提起することである。歴史科ビルドゥング計画は、コンピテンシーの認知的側面と非認知的側面を結びつけて教科内容と教科方法に関連したコンピテンシーを統合的に育成するとともに、育成すべき資質・能力を可視化し、内容と資質・能力の関係性を多様に描き出すコンピテンシー・ベースのカリキュラムであることを明らかにした。ビルドゥング計画と学習指導要領の相違から、社会系教科では、分野固有の本質を確定し、分野ごとでの資質・能力の累積的な育成の道筋を可視化するという学習指導要領をコンピテンシー・ベースへと転換する方策を提起した。

キーワード：コンピテンシー、歴史科、社会科、歴史科計画、学習指導要領

1. 研究の目的

本稿の目的は、ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州（以下、BW州と略す）文部科学省発行の2016年版ビルドゥング計画¹教師用解説書とギムナジウム歴史科ビルドゥング計画を分析し、日本の学習指導要領をコンピテンシー・ベースへと転換する方策を提起することである。

「生きる力」や「社会人基礎力」といった新しい能力概念の登場や²、コンピテンシーに基づく教育改革の国際的な推進を受け、日本においてもコンテンツ（内容）ベースからコンピテンシー

(資質・能力) ベースへのパラダイム転換が図られている。学力観の転換やコンピテンシーに関する多くの専門書が出版され、2018・19年版学習指導要領では育成すべき資質・能力が明確にされるなど、コンピテンシー・ベースの教育改革が日本で展開されているのは周知の通りである。『小学校学習指導要領解説社会編』の6学年の歴史学習では、「社会的事象の見方・考え方を働かせ、〇〇などの問いを設けて、〇〇について調べ、これらの事象を関連付けたり総合したりして、〇〇を考え、文章で記述したり説明したりする」、『中学校学習指導要領解説社会編』の歴史的分野では「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて、その課題について、多面的・多角的に考察、表現できる」、『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』の歴史総合では「〇〇を比較したり、相互に関連付けたりする学習活動を通じて、〇〇を多面的・多角的に考察し表現することにより、〇〇を理解すること」といった文言が内容の項目において繰り返し見出される。これらの文言から、現行学習指導要領では、社会的な見方・考え方に基づいた学習活動を全校種を通して反復して、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という3つの柱からなる資質・能力を育成することでコンピテンシー・ベースへの転換が試みられていると判断される。

安彦忠彦は従来の学習指導要領に関して、「各教科等の「目標」となる知識・技能・思考力等、態度・意欲を、各学年ごとに明記していますが、その後には各教科等・各学年の教育すべき「内容」が「目標」記述の十倍から数十倍も書かれていて、それらの内容が先述の諸能力等のどれを育成するものなのか、何も明示されていません。そのような構造ないし体裁で書かれているだけでは、能力重視の「コンピテンシー・ベース」とは言えないわけです」³と論じ、内容と資質・能力の関係性を指摘する。奈須正裕は、「教科等の本質を仲立ちとして、領域固有な内容と汎用的な資質・能力を結び付け、両者の調和的で一体的な実現を目指す」⁴ことが今後の教育に求められると述べ、「内容」と「資質・能力」の関係性を取り結ぶのが教科の本質であり、それが現行学習指導要領では、「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」⁵であるとする。つまり、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』に依拠して、内容と資質・能力を一体的に育成することがめざされているのである。これらの指摘を踏まえ、現行学習指導要領をみると、2つの課題が明らかになる。

第1は、学習活動の形式化・形骸化の可能性が否定できないことである。現行学習指導要領は、3本の柱からなる教科共通の資質・能力を出発点に、見方・考え方に基づいた比較や関連付けといった学習活動を各単元で定期的に繰り返す構成となっている。石井英真は「「〇〇」力自体を直接的に教育・訓練しようとする傾向は、思考の型はめによる学習活動の形式化・空洞化を呼び込む危険性をはらみますし、教育に無限責任を負わせることにもなりかねません」⁶とコンピテンシー・ベースのカリキュラムの危険性を指摘する。各単元の内容に機械的に規定の学習活動を当てはめることで、パターン化した学習活動のみが繰り返され、形式的で硬直化した学習になる恐れがある。第2は、内容と資質・能力の関係性が単純化・画一化されることである。現行学習指導要領も「内容」が中心の記述で、記述上での内容と資質・能力の関係性のアンバランスは従来と同様である。さらに、第1の課題でみたように、資質・能力を育成しようとして型にはめた学習活動を反復することで形式化・形骸化すれば、学習上での内容と資質・能力の関係性の単純化・画一化は避け

られないであろう。

これら2点の課題は、現行学習指導要領で教科の本質が「見方・考え方」とされていることに起因すると考える。教科の見方・考え方は、例えば、小学校社会科では「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付け」⁷ることとされる。この定義から窺えるように、見方・考え方は教科の本質としてではなく、比較や分類や関連付けといった学習活動として機能している。これら学習活動を積み重ねると3つの柱からなる資質・能力が必然的に育成されるというカリキュラムの編成原理を採るために、学習活動が形式化・形骸化し、内容と資質・能力の関係性が単純化・画一化する可能性があり、コンテンツ・ベースから脱却できないのである。コンピテンシー・ベースへの転換を可能にする教科の本質を確定することが肝要であろう。

教科の本質の考察にあたり着目したのが、BW州の2016年版ビルドゥング計画教師用解説書（以下、解説書と略す）とギムナジウム歴史科ビルドゥング計画（以下、歴史科計画と略す）である。着目した理由は、歴史科計画が教科の本質を確定し、教科共通、教科固有の資質・能力や、内容と資質・能力の関係性を具現化しているため、本稿での考察に最適な指導要領と判断したからである。ギムナジウムの社会系教科には、日本の地理・歴史・公民的分野それぞれに相当する多様な教科が州ごとに存在する。本稿では歴史科のビルドゥング計画を分析対象とするため、社会系教科の歴史的分野の観点からの考察となる。第2章で歴史科計画のコンピテンシーの構成から資質・能力、さらに内容と資質・能力の関係性を検討し、第3章では第2章の検討を踏まえ、歴史科計画と日本の学習指導要領の相違を考察することで、日本の学習指導要領をコンピテンシー・ベースに転換する方策を提示する。

2. 2016年版ギムナジウム歴史科ビルドゥング計画のコンピテンシーの検討

本章では、まずビルドゥング計画の教科共通の全体構想、次に歴史科計画の構想を概観した上で歴史科計画のコンピテンシー構成を検討することで、資質・能力がどのように設定され、どのように配置され、内容とどのような関係性にあるのかを考察する。

2.1 教科共通のビルドゥング計画の構想

ビルドゥング計画は、2004年版から12年ぶりに改訂された。解説書では、2000年前後のPISAやTIMSSといった国際的な学力調査の結果を受けて、どうすれば教育システムの質を最高度に上げることができるのかが問われたという、ビルドゥング計画がコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへと転換した背景が説明される⁸。この背景から、BW州では2004年版の段階で既にコンピテンシー・ベースが定着したのである。

ドイツでは2000年のPISAショック以後、学力不振が教育に大きな影響を及ぼし、階層的不平等の解消を目標に掲げた前期中等段階の基幹学校、実科学校、ギムナジウムという三分岐型学校制度の再編や、移民や低い経済的・社会的背景を持つ子どもに応じた教育支援を図る教育改革が展開

される。この教育改革の動向に対応し、BW州では基幹学校と実科学校の区別を撤廃した共同学校（Gemeinschaftsschule）が創設され、2016年版ビルドゥング計画ではBW州の教育の公正性の強化が目標として掲げられた⁹。そのため、基幹学校、実科学校、ギムナジウムという校種間で育成するコンピテンシーの調整の強化、校種特有の教科の結合の解体といった教育システム上の格差是正と、移民出自の生徒を含めた全ての生徒の多様性や個人の学習レベルに即した学習機会の提供といった学習プログラム上での個別支援といった教育政策が強調される。これら教育政策を推進する手立てがコンピテンシーの設定である。例えば、基幹学校や実科学校等の共通のビルドゥング計画では校種共通の一貫した3つのレベル段階をコンピテンシーで設定したり、前期中等段階の全校種において生徒の到達度をコンピテンシーで段階づけたりすることで、その到達度を測定できるようにしている。改訂の背景や改革の意図から、ビルドゥング計画は、BW州の15年以上に及ぶコンピテンシー・ベースの動向に基づいて、教育の公正性を保証するとともに、個人の到達度をきめ細やかに可視化することで、クラス全体での到達度を分析・診断して授業改善につなげるという授業の質保証を実現するコンピテンシー・ベースのカリキュラムとして2004年版からさらに進化を遂げていることが分かる。

ビルドゥング計画の法的根拠が、基本法とBW州の州憲法や学校法である。これらが掲げる隣人愛、平和への愛、自由で民主的な感情といった抽象的で規範的な教育目標を教科共通の指導的展望で取り上げ、各教科のビルドゥング計画で具体的に実現することが図られる。BW州では、外から働きかけて知識や技能といった学力を形成するビルドゥング（Bildung・知的教育）過程と、生徒の内面にねざして意志や性格特性や態度といった人格を形成するエアツィーウング（Erziehung・規範的教育）過程を通して統合的に教育目標の実現をめざす。指導的展望では教育目標を実現するために、学校教育全体を通して児童生徒が挑戦的に取り組むべき社会的な基盤や、変化する現在や未来の課題に関わる教育領域が提示される。さらに指導的展望は、一般的な指導的展望・テーマ特有の指導的展望に区分される¹⁰。前者は、教科横断的に全教科で扱われ、持続可能な開発のための教育（BNE）、寛容と多様性の受容のための教育（BTV）、予防と健康促進（PG）からなる。後者は、特定の教科と強く結びつくことされ、職業的方向性（BO）、メディア教育（MB）、消費者教育（VB）からなる。教育目標を実現するために取り組むべき教育領域が指導的展望で、その取り組みのために育成すべき資質・能力を具体的に示すのがコンピテンシーである。

ビルドゥング計画の教科横断的なコンピテンシーは、「一定の問題を解決することを目的に、各自が自由自在に操作でき、習得できるためとともに、様々な状況における問題解決を効果的に、かつ十分に責任を自覚して行なうにあたり役立てるための認知能力及び技能と、それに結びついた動機、意思、社会性」¹¹とするF.E. ヴァイネルトのコンピテンシー定義に依拠する。ビルドゥング計画では教科横断的なコンピテンシーの5つのポイントが示されている¹²。原田信之がこれらのポイントを解説しているため、それを基に概観する¹³。第1が、「ビルドゥング過程とエアツィーウング過程において全生徒に促進可能なコンピテンシーが習得・獲得される」である。能力の認知的側面が知的教育過程、非認知的側面が規範的教育過程を経て一体的に育成される。第2が、「コン

「コンピテンシーは多様な課題や学習状況の克服を可能にする実践的で活用的な能力の育成を志向する」である。学習上の課題や問題状況の解決を図るために、知識や技能といった認知的側面と態度や意思といった非認知的側面を結びつけた応用的な資質・能力が求められる。第3が、「コンピテンシーは自己調整能力、すなわち、思考（認知）、意欲（モチベーション）、取り扱い（意思決定）の豊かな結びつきを必要とする」である。ここでも能力の認知的側面と非認知的側面の結びつきが強調される。第4が、「コンピテンシーは社会・コミュニケーション的な学習や行為、および、協同的な学習や行為への資質形成や技法、それと同時に、自立的で自ら責任を自覚した学習や行為への資質形成や技法を含む」である。ここでは社会・協同的な能力（社会コンピテンシー）と自律的な能力（自己コンピテンシー）という非認知コンピテンシーが明記される。第5が、「コンピテンシーは人間・共同体・本性に対し、批判的かつ省察的な構えで臨むことを基本とする」である。ここでも批判的で省察的な構えというコンピテンシーの非認知的側面が指摘される。5つのポイントから、教育過程全体を通した認知的側面と非認知的側面の一体的育成、各教科での両側面を結びつけた学習、コンピテンシー内での両側面の結びつき、認知コンピテンシーと非認知コンピテンシーからなるコンピテンシー概念が読み取れる。教育過程や教科学習、コンピテンシー概念といった多様なレベルで認知的側面と非認知的側面の結びつきや一体的育成が求められることで、両側面の輻輳的な連関性が形成される。さらに、ビルドゥング計画では、教科コンピテンシーと教科横断的なコンピテンシーが授業の統合的な構成要素となることで両コンピテンシーのバランスと相互作用が可能になるとも説明される¹⁴。

以上から、ビルドゥング計画は、認知的・非認知的側面からなる教科横断的なコンピテンシーと教科コンピテンシーが指導的展望に対して相互作用的に機能することで、基本法や州憲法が規定する最上位の教育目標を実現するという構想に立つと判断される。

2.2 ギムナジウム歴史科ビルドゥング計画の構想

歴史科計画では、若者の能力を促進するビルドゥングとエアツィーウングの過程は歴史性によって特徴づけられる社会の枠組みでなされるとして、この過程における歴史科固有の教育的価値が明記される¹⁵。指導的展望については¹⁶、持続可能な開発のための教育では、歴史科での多展望的思考への構え、批判する能力や感情移入する能力の発展が、世界に対して次世代が責任を引き受けるための前提であるとする。寛容と多様性の受容のための教育では、不寛容、多様性の相互の尊重と受容の事例を示す歴史科はこの展望に重要な貢献を果たすとされる。予防と健康促進では、歴史科はアイデンティティの発展と自己決定的で自己責任を持つ行為への志向を可能にするとされる。職業的方向性では、職業世界や労働世界をテーマとすることで寄与を図る。メディア社会の発展は歴史的展望でしか理解されえないとして、メディア教育に歴史科が重要な役割を担うことが示される。消費者教育では、地域・国家・ヨーロッパ・グローバルレベルといった相互に作用する空間で強化される結合を理解し、消費の役割について批判的に取り組むという歴史科の意義が述べられる。歴史科は全ての指導的展望、とりわけ、寛容と多様性の受容のための教育とメディア教

育に独自の重要な寄与をなすとして、指導的展望、さらには一般的な教育目標との関係性が述べられる。

次に歴史科固有の目標は、「現在の歴史的根源を探し、その生活世界がどのように成立したのかを調査することによって、現在に方向づき、今後の行為のための価値基準を発展することを学ぶ」¹⁷である。過去は現在の起源であり、未来へと続くという過去・現在・未来の時間軸上に位置づき、今後の方向性を導くものである。そのため、歴史科の目標は、「過去解釈と現在理解と未来期待の内的関連」¹⁸という歴史意識の構築である。

全教科共通で追究する一般的な教育目標、指導的展望や歴史科の目標に基づき、歴史科では歴史的思考の循環から学習プロセスコンピテンシーが導かれる。歴史的思考の循環を示しているのが図1である。

不安感や関心から歴史に関する問いや問題が生じ、その問いの回答や問題解決に向けて思考した成果としての回答や問題解決で次なる問いや問題が生じるのが歴史的思考の循環である。この過程で、歴史的な問題設定やその解決方略を開発するのが問いコンピテンシーである。歴史的問いへの回答のために史資料を批判的に評価する教科特有の方法を応用するのが方法コンピテンシーである。史資料に取り組む際に、歴史的状況や解釈を分析、判断、評価するのがリフレクションコンピテンシーである。現在や未来の理解、アイデンティティの構築、現在や未来に関連した行為を根拠づけるために、これら歴史との取り組みを今後を方向づけるために活用するのが方向性コンピテンシーである。この循環で活用される基盤で、歴史的思考の成果でもあるのが事象コンピテンシーである。

歴史科計画は、一方で教科共通の教育目標、指導的展望と歴史科との関係性を明確にし、他方でその実現に必要な具体的なコンピテンシーを歴史科固有の歴史的思考の循環から導いており、コンピテンシーの育成を通して教科共通・教科固有の目標の実現を図るという構想に立つと考えられる。

2.3 ギムナジウム歴史科固有の教科コンピテンシーの構成

教科共通のビルドゥング計画と歴史科計画の構想を踏まえ、歴史科固有の教科コンピテンシーを検討する。歴史科固有の教科コンピテンシーは、学習プロセスコンピテンシーと教科内容コンピテンシーからなる。まず、学習プロセスコンピテンシーが具体的にどのような資質・能力として説明されているのかをみていく。学習プロセスコンピテンシーの構成を示したのが表1である。

問いコンピテンシーでは、自身の問題設定から歴史的問いを表現し、他者の問いと比較し、問題

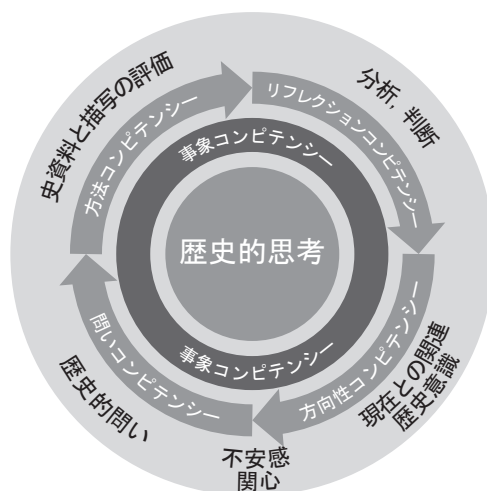


図1 歴史的思考の循環 (歴史科ビルドゥング計画S.6より筆者引用訳出)

表1 歴史科ビルドゥング計画の学習プロセスコンピテンシーの構成

	コンピテンシー	can do リスト
問 い コ ン ピ テ ン シ ー	生徒は歴史的な問題設定やその回答のための方略を開発することができる。	<ol style="list-style-type: none"> 1 歴史への問いを表現し、提示された歴史的な問題設定を組み替えて調べる 2 問いを比較し、自身の重点を根拠づける 3 仮説を立てる 4 歴史的問いの回答に関する調査段階を計画する
方 法 コ ン ピ テ ン シ ー	生徒は教科特有の方法を応用できる	<ol style="list-style-type: none"> 1 史資料と描写を区別する 2 異なる史資料（とりわけ、テキスト、地図、統計、風刺画、ポスター、歴史的絵画、写真、映画、時代の証言者の証言）をデジタルメディアも含めて批判的に分析する 3 問題解決のために必要な情報を調達する（例えば、図書館、インターネット） 4 学校外の学習の場からの情報を評価する（例えば、博物館、アーカイブ、記念碑、文化財、記憶の場、歴史的場所）
リ フ レ ク シ ョ ン コ ン ピ テ ン シ ー	生徒は歴史的状況や解釈を分析し、判断し、評価できる	<ol style="list-style-type: none"> 1 仮説を検証する 2 歴史的状況をその相互作用において分析する（多重因果性） 3 個人や集団の行為の可能性と限界を歴史的状況において認識し、オルタナティブな行為の可能性を検討する 4 事実判断と価値判断を分析し、自ら表現し、根拠づける 5 歴史文化の考慮（例えば、テレビのドキュメンタリー、歴史的な娯楽映画、博物館、記憶の場）のもとで複数の展望からの解釈を認識し、比較し、判断する（脱構築、多展望性、論争性、時間拘束性、立場拘束性） 6 歴史的状況を再構築する（再構築） 7 政治的経済的社会的構造や過程が人間の生活世界や経験世界に与える影響を説明する 8 架空の歴史的テキストを作成し（想像）、整合性を検証する 9 歴史的過程や歴史意識に対するメディアの役割を分析する
方 向 性 コ ン ピ テ ン シ ー	生徒は現在と未来の理解、自身のアイデンティティの構築、現在と未来に関連づけられた行為の根拠づけのために、歴史を現在や未来を方向づける指針として活用できる	<ol style="list-style-type: none"> 1 現在の歴史的制約や過去と現在の相違性や共通性を分析し、評価する 2 メディア表現の考慮のもとで、集合的記憶、とりわけ異なる歴史像を分析し、評価する 3 自身の文化と異なる文化を歴史的制約において比較し、評価する（アイデンティティ、異質性） 4 自身と他者の価値方向性を明らかにし、検証する 5 歴史認識の現在の問題への転移性と未来のためにありうる行為の選択肢を検討する
事 象 コ ン ピ テ ン シ ー	生徒は歴史的状況を構造化して解明し、再現することができる	<ol style="list-style-type: none"> 1 歴史的状況を空間と時間で分類する 2 区切りと継続性を挙げ、その意義において判断する 3 構造、過程、出来事、人物を区別する 4 歴史的情報の分析と構造化と描写の際に専門概念を応用する 5 重要な集団をそのつどの社会で区別し、その機能や関心や行為可能性を記述する 6 歴史的状況を関連において描写する（語り） 7 地域史的な事例を上位の歴史的関連で分類する

（歴史科ビルドゥング計画 S. 14～16 より筆者作成）

設定を根拠づけながら仮説を設定し、その仮説を実証する調査方略を明らかにすることが生徒に求められる。方法コンピテンシーでは、史資料と描写のジャンルを区別し、ジャンルに応じて批判的に分析しながら仮説の実証に必要な情報を収集し、実証に向けたその情報の価値を評価することが必要である。リフレクションコンピテンシーは、方法コンピテンシーと緊密に関連づけられる。史資料や描写に取り組む際に、仮説を検証し、歴史的状況を因果的に相互に結びつけて架空の歴史的テキストを作成する歴史の再構築と、メディアの役割を分析して歴史解釈を認識し、比較し、判断する歴史の脱構築においてリフレクションコンピテンシーが機能する。再構築と脱構築では、異なる社会的立場や関心を持つ当時の関与者たちの複数の視点を歴史描写から読み取る多展望性という歴史学習の原理に基づいて、歴史的状況や関連の事実判断や価値判断を分析し、自ら根拠つけて歴史的状況に取り組むことが生徒に要求される。方向性コンピテンシーでは、歴史的状況と現在の状況との相違性や共通性を分析するとともに、現在の自己や他者の文化を歴史に照らして比較して各自のアイデンティティや価値観を明確にすることで、歴史的状況の現在への適用可能性を考察し、今後の行為の選択肢を検討することが求められる。事象コンピテンシーにおいて重要なのは事実的知識ではなく、汎用的で専門的な知識である。汎用的で専門的な知識は、歴史的状況を空間と時間軸上に位置づけて、断絶性や継続性からその状況が持つ意義を明らかにすることで、専門的な概念や構想を応用して歴史的状況を構造化し、描写するための基盤となる。この知識を意のままに活用できることが事象コンピテンシーである。

学習プロセスコンピテンシーでは、各コンピテンシーで生徒ができるようになるべきことを can do リストとして示される下位コンピテンシーで具体的に詳述することで、5～12 学年の全単元の学習過程に組み込んで育成すべき資質・能力を具体化している。学習プロセスコンピテンシーは教科内容ではなく、全学年を通して育成が図られる歴史的思考という歴史科固有の方法に結びつけられた資質・能力である。

次に教科内容コンピテンシーを検討する。歴史科計画では、教科内容コンピテンシーは、「内容に関連づけられたコンピテンシーのためのスタンダード」という章で、5・6、7・8、9・10、11・12 という 2 学年ごとに、各単元で生徒が何を知り、何ができるようになるべきかを定めたスタンダードとして示される。5・6 学年の単元は、「1. 歴史科との最初の出会い」、「2. エジプトー文明と高度文明」、「3. 古代ギリシア・ローマーポリスと帝国における共同生活」、「4. 古代後期からヨーロッパの中世にー新しい宗教、新しい国家」である。7・8 学年の単元は「5. 中世におけるヨーロッパー農耕社会での生活と他者との遭遇」、「6. 近代への転換ー新たな世界、新たな視野、新たな権力」、「7. フランス革命ー市民、理性、自由」、「8. フランス革命後のヨーロッパー市民、国民国家、憲法」、「9. 産業化された国民国家ー近代の飛躍的進歩」、「10. 帝国主義と第一次世界大戦ーヨーロッパの権力の追究と時代の転換」、「11. 戦間期のヨーロッパー民主的な立憲国家の出現と挫折」である。9・10 学年単元は、「12. ナチズムと第二次世界大戦ー民主主義の崩壊と人権に対する犯罪」、「13. ドイツ連邦共和国とドイツ民主共和国ー分断された世界における 2 つの国家、2 つの体制」、「14. 未知の空間？歴史的展望におけるかつての帝国とその現在への挑戦」、「15. ロシアー変化の中の帝

国」,「16. 中国－変化の中の帝国」,「17. オスマン帝国とトルコイスラム帝国から世俗の国民国家へ」,「18. かつての帝国とヨーロッパ的統合の比較」である。11・12 学年は,「19. 近代への道のり」,「20. 20 世紀における支配モデル－民主主義と自由への脅威」,「21. 1945 年以後の東西ヨーロッパ－ポスト工業化市民社会への道のり」,「22. 歴史的展望でのポスト植民地主義的空間における現代の問題」である。5～10 学年は古代から現代までを通史的に, 11・12 学年は近現代史をテーマ的に扱う構成を採る。教科内容コンピテンシーでは学習プロセスコンピテンシーと同様に, 単元全体のコンピテンシーと下位コンピテンシーが can do リストで示される。さらに, 下位コンピテンシーごとに指導的展望や学習プロセスコンピテンシー, 他教科との関連が記載される。教科内容コンピテンシーは, 各単元の教科内容を扱うために生徒が獲得すべき資質・能力で, 教科内容と密接に結びつけられた資質・能力である。

2 学年ごとに一単元を取り上げ, コンピテンシー構成を示したのが表 2 である。

表 2 歴史科ビルドゥング計画の教科内容コンピテンシーの構成

年	単元	コンピテンシー	can do リスト
5・6 学年	古代ギリシア・ローマ	生徒はギリシアのポリスやローマ帝国における共同生活を解説し, 現在にとっての古代ギリシア・ローマの意義を判断する	①ギリシアのポリスにおける生活世界の社会的・文化的側面を分析する ②アテネの民主主義における政治的参加の可能性を解説し, 評価する ③ローマの大帝国への拡大を描写する ④ローマ帝国の政治的支配を分析する ⑤征服された領域に対するローマ帝国の影響を判断する ⑥世界への窓：中国への交易路としてのシルクロードを挙げ, 中国を大帝国として特徴づけ, 基本的特徴についてローマ帝国と比較する ⑦自身の生活世界に対するギリシアやローマの文化の影響を判断する
7・8 学年	産業化された国民国家	生徒は 19 世紀後期のヨーロッパにおける近代化過程を分析し, その現在に対する意義を判断することができる	①高度産業化の段階における経済的・社会的変動を分析する ②労働者の日常を特徴づけ, 社会問題の解決に対する労働運動と国家のアプローチを比較する ③1900 年前後のヨーロッパにおける近代の生活世界のアンビバレントを分析する ④君主政ドイツと共和政フランスにおける記憶文化を比較し, 両国の国家的な自己理解に対するその意義を特徴づける ⑤世界への窓：19 世紀末の世界を経済的・コミュニケーション的に結びつけられた相互作用空間として記述する
9・10 学年	ドイツ連邦共和国とドイツ民主共和国	生徒は冷戦の条件下での 2 つのドイツ国家の政治的経済的社会的文化的発展を比較することができる	①第二次世界大戦の結果をヨーロッパにおける戦後期の出発の条件として特徴づけ, 判断する ②冷戦の構造を描写する ③ヨーロッパ統合の開始を冷戦の背景から分析する ④世界への窓：中東紛争を脱植民地化のコンテキストで解説し, 評価する ⑤2 つのドイツ国家の民主主義理解を比較する

			<p>⑥DDR との比較において、BRD の経済秩序と経済発展を人間の生活世界への影響で解説し、評価する</p> <p>⑦DDR における抑圧を人間の生活世界への影響において解説し、評価する</p> <p>⑧1960～70 年代の BRD と世界における自由主義化の過程と解放運動を特徴づけ、評価する</p> <p>⑨東側陣営の崩壊と冷戦の終結の原因を分析する</p> <p>⑩平和的革命とドイツの統一過程を解説し、評価する</p> <p>⑪ヨーロッパ統合の発展を特徴づけ、EU のチャンスとリスクを判断する</p>
11・12 学年	20 世紀における支配モデル	生徒は 1945 年までの自由主義的な民主主義と反自由主義的な独裁との緊張の中でのヨーロッパの政治的発展を分析し、評価することができる	<p>①自由民主主義のモデルを特徴づける</p> <p>②ソ連の社会主義の反自由主義的な近代化構想を特徴づける</p> <p>③イタリアのファシズムの反自由主義的な近代化構想を特徴づけ、ヨーロッパにおける右派的で反自由主義的な動向のコンテキストで分類する</p> <p>④ワイマール共和国を事例に、戦間期のヨーロッパにおける自由主義的な近代化構想と議会制民主主義の出現と挫折を説明する</p> <p>⑤フランスと USA を事例に、戦間期における反自由主義的な近代化構想に対する抵抗運動の理由を論述する</p> <p>⑥ナチズムのイデオロギーを解説する</p> <p>⑦ナチズムの権力獲得と支配の実践を分析し、評価する</p> <p>⑧スターリン主義での支配の実践を特徴づけ、評価する</p> <p>⑨民主主義国家のナチズムの扱いを説明し、その結果を判断する</p> <p>⑩第二次世界大戦を特徴づけ、評価する</p> <p>⑪世界への窓：第二次世界大戦以前の 아프리카におけるファシズム的なイタリアの拡大を特徴づける</p> <p>⑫反自由主義的な近代化をめざす独裁の共通点と相違点を解説し、評価する</p>

(歴史科ビルドゥング計画 S. 17～48 より筆者作成)

歴史科計画の記述と表 2 から、教科内容コンピテンシーの構成の特徴が読み取れる。第 1 は、認識段階や発達段階を考慮した構成になっている点である。5・6 学年は初めて歴史学習に取り組む段階で、自身の生活世界と関連づけながら、情緒や創造性、想像性を働かせて歴史を学習することが図られる。7・8 学年は「アイデンティティの問題の取り組みが重要な役割を果たす」¹⁹ 段階で、5・6 学年の生活世界との関連に基づき、6 学年で学習した概念や構造を応用して中世ヨーロッパを学習し、初期近代の世界像や人間像、啓蒙期でアイデンティティの問題に取り組む、19 世紀や戦間期でヨーロッパ的な展望やアイデンティティから現代世界の重要な基盤を理解し、今日まで続く基本的な問題に取り組む。9・10 学年では、9 学年でナチズムやドイツ分断といったドイツ人の集合的記憶に関わるテーマに取り組む、10 学年でグローバル世界の現在の問題から出発し、中国、ロシア、トルコといったかつての帝国が有する現在の問題の歴史的根源を問うとともに、ヨーロッパ史とは異なる歴史的独自性を学習する。ここでは、「自主的で批判的探究的学習の促進」²⁰ が図

られる。11・12 学年はテーマ学習で、19 世紀における産業化や政治的参加、社会福祉国家的保護の拡大といった急速な転換の影響や 20 世紀前半のヨーロッパでの急進的で暴力的な社会の変動過程、東西ヨーロッパで採られた国家の異なる道程等が対象とされる。ここでは、「学問入門的方向性と生徒の自主性と自発性」²¹が要求される。前期中等段階の古代から現代までの通史学習では歴史と生活世界との関わりを出発点に、歴史的な概念や構造を応用しながら学年を経てより自主的・批判的・探究的となる学習を通して歴史的状况を、後期中等段階ではテーマ学習で歴史学の入門的な考え方や研究方法を活用して現代の諸問題を考察するという形で、認識段階や発達段階を考慮しながら高度な学習へと発展するよう構想されている。

第 2 は、全ての学年段階に 3 つのレベルからなるコンピテンシーが組み込まれている点である。歴史科計画では、内容と「操作 (Operatoren)」という方法を結びつけて、それらの操作の要求領域を 3 段階に区分することで、生徒が各内容でどのような要求レベルに到達すべきかを確定する。要求領域 I は内容を再現し、記述する再生産、II は周知の状況を自主的に説明したり、分類したり、学んだ内容を異なる状況に応用したりする再構成や転移、III は根拠づけたり、判断したり、行為を選択したりするために、新しい問題設定や採用された方法や獲得された認識を扱う熟考と問題解決に相当する²²。例えば、「記述する (beschreiben)」、「表す (bezeichnen)」は I、「特徴づける (charakterisieren)」、「分析する (analysieren)」は II、「判断する (beurteilen)」、「評価する (bewerten)」は III であり、教科内容コンピテンシーの can do リストに列挙されている操作はいずれかの要求領域に位置づく。表 2 をみると、5・6 学年段階から既に要求領域 III に相当する「判断する」、「評価する」がみられる等、全学年段階で教科内容コンピテンシーは全要求領域を組み込む。発達段階を考慮しつつ、どの学年段階においても 3 つの要求レベルに対応した学習が求められる。

第 3 が、アビトゥア試験（後期中等教育修了資格）を想定したコンピテンシーの構成や配置となっている点である。11・12 学年の教育内容は 2017 年に BW 州教育省が公表した試験問題の重点テーマ「18 世紀以降の経済・政治・社会における近代化過程」、「国際的・ヨーロッパ的文脈での 1945 年以後のドイツ」²³と合致する。さらに、「操作」の 3 つの要求領域は、常設文部大臣会議による「アビトゥア試験歴史科における統一的試験基準」に対応する²⁴。後期中等段階修了時にアビトゥア試験を経て大学入学資格を取得できるよう、前期中等段階から試験の要求レベルに対応するコンピテンシーを累積的に育成し、後期中等段階では試験問題の重点テーマに合致した教科内容と結びつけて教科内容コンピテンシーを促進することで試験に対応したコンピテンシーを確実に育成する構成や配置を採る。

そして、BW 州教育省の HP では、各単元の授業事例が提示される²⁵。授業事例と歴史科計画を基に、単元「産業化された国民国家」の授業展開例を示したのが表 3 である。本單元には全 14 時間が配当され、2 時間単位の 7 つの小單元からなる。表 3 では各小単元の授業展開と、各小單元と学習プロセスコンピテンシー・教科内容コンピテンシー、指導的展望、同一教科の単元、他教科との関連を提示する。

表 3 からビルドゥング計画の単元の特徴が読み取れる。第 1 が、授業展開では、学習プロセスコ

表3 単元「産業化された国民国家」の授業展開例

授業展開		関連
小単元	展開	
近代とは何を意味するのか	<p>【導入部】近代とは何か、近代は歴史にとり何を意味するのかという問いの設定、前近代と近代の絵画の比較、産業化に関する議論、変化が何を招くのかに関する考察</p> <p>【展開部】アダム・スミスの経済的自由主義に関する文献資料での活動、農民と企業家の記録に基づく農耕社会と産業社会の生活の比較、「産業化」という概念の明確化</p> <p>【終結部】近代の第一歩としての産業化、経済や社会の急激な変動の把握、産業化とはより良い方向への変化なのかという問いに対する評価</p>	<p>P MK2・OK3, ①</p> <p>L BNE・BO</p> <p>I 5・7・8</p> <p>F WBS</p>
産業化は日常生活を変化させる	<p>【導入部】企業家（ダイムラー、ベンツ、ポッシュ）の自叙伝の提起、産業化は全員にとっての成功モデルかという問いの設定</p> <p>【展開部】グループでの導入部の問いに関するトークショー（司会者と企業家と労働者）の実施</p> <p>【終結部】階級社会の成立と身分制社会の限界の把握、産業化の勝者と敗者の評価</p>	<p>P RK7, ②</p> <p>L BTV</p> <p>I 8</p> <p>F GK, WBS</p>
誰が社会問題を解決するのか	<p>【導入部】ストライキに関する絵画の解釈、誰が労働者の状況を改善できるのかという問いの設定</p> <p>【展開部】誰が社会問題を解決しうるかに関する仮説の設定、労働運動での解決に関するグループパズル、社会福祉関係立法といった国家の解決の試みの考察</p> <p>【終結部】展開部で扱った解決の試みでどれが最善であったのかという問いに対する評価</p>	<p>P SK5・RK7 ②</p> <p>L BTV</p> <p>I 8</p> <p>F GK, WBS</p>
近代における生活—全員が望んでいるのか？	<p>【導入部】近代とは何か、どのような問題があるかといった1時間目の導入の振り返り、近代の正の側面と負の側面に関する議論、近代における生活を全員が望んでいるのかという問いの設定</p> <p>【展開部】（都市化、ユダヤ人解放、女性解放、急進的な国家主義といった）テーマに関する壁新聞の作成</p> <p>【終結部】肯定的な変動と否定的な変動が並置する問題に対する評価、変動が不安や「古き／見知ったもの」への逆行を導くことの考察、今日との比較</p>	<p>P SK6・OK5 ③</p> <p>L BO・BTV・PG</p> <p>I 8</p> <p>F RJUED, GEO</p>
反ユダヤ主義—スケープゴート現象を越えて	<p>【導入部】1894年の判決までのドレフュス事件の短い描写の提示、反ユダヤ主義はフランスだけの現象かという問題設定</p> <p>【展開部】反ユダヤ主義の基本的特徴の把握、ドレフュス事件の取り組み、ドイツとオーストリアでの反響の検討</p> <p>【終結部】反ユダヤ主義か、社会ダーウィン主義かの評価、ヨーロッパ的現象としての反ユダヤ主義、近代の不安に対する最後の時間「スケープゴート」との関連の考察、他者への不安や亡命といった今日の問題との比較</p>	<p>P SK4・OK5 ③</p> <p>L BO・BTV・PG</p> <p>I 8</p> <p>F RJUED, GEO</p>
祖国への賛美—なぜか？	<p>【導入部】私たちの学校が学校の記念日を祝うことの生活世界的観点からの検討、何に注目すべきかという規準（記憶、建物、初代校長・・・）の形成、これらの規準がなぜ重要なのかという問いの提起</p> <p>【展開部】以前の国家の祝日はどのように始まったのかの回顧、セダン記念日や7月14日の祝祭の経過の検討</p> <p>【終結部】祝祭と自己理解や自己認知（民主主義、共和国対皇帝に忠誠な君主政）との関連の考察、ドイツ統一の日のお祭り気分、ここにはどのような自己理解が現れているかの検討</p>	<p>P OK3・RK7 ④</p> <p>I 7</p>

<p>1900 年前後 の世界 がどの ように 結びつ けられ たか</p>	<p>【導入部】当時の人々はどんな朝食だったのかという問いの設定，朝食の製品はどこから来て、いつからドイツで買うことができるようになったのかに関する仮説の設定 【展開部】コーヒー，紅茶，ココア，穀物の歴史に関するグループ活動の実施，製品の普及に対する蒸気船や鉄道や電信装置の役割の考察 【終結部】グローバル化と結びつきの推進力としての技術的な更なる発展，変動するコミュニケーションと情報拡散の相互作用の観点からの製品がなぜ 1900 年前後にヨーロッパに來たのかに関する考察，その結びつきが進歩かどうかに関する議論</p>	<p>P OK3・FK3 ⑤ L MB, VB F GK</p>
--	---	--

学習プロセスコンピテンシーでは，問いコンピテンシーは FK，方法は MK，リフレクションコンピテンシーは RK，方向性コンピテンシーは OK，事象コンピテンシーは SK と略す。教科内容コンピテンシーは，表 2 の単元「産業化された国民国家」の can do リストの①～⑤に対応する。同一教科の数字は，8 頁の各単元名の冒頭につけた数字に対応する。他教科では，地理科は GEO，公民科は GK，ユダヤ教の宗教科は RJUED，経済／職業と大学教育の方向性は WBS と略す。

（授業事例 S. 25-29 と歴史科ビルドゥング計画 S. 25 より筆者作成）

ンピテンシーと教育内容コンピテンシーが統合的に取り扱われている点である。例えば，小単元「誰が社会問題を解決するのか」では，表 2 の単元「産業化された国民国家」の②社会問題の解決に対する労働運動と国家のアプローチの比較という教科内容コンピテンシーと，表 1 の事象コンピテンシーのリスト 5:各集団の機能や行為可能性，リフレクションコンピテンシーのリスト 7:各集団からなる構造や過程が生活世界に与える影響の説明という学習プロセスコンピテンシーが統合的に関連づけられることで，各集団の社会問題の解決に向けた行為可能性に関する仮説を設定し，その解決に向けたアプローチを評価する授業展開となっている。第 2 が，コンピテンシーの認知的側面と非認知的側面が結びつけられた授業展開になっている点である。学習プロセスコンピテンシーは歴史的思考という教科方法，教科内容コンピテンシーは各単元の教科内容と深く関連した資質・能力という相違はあるが，いずれも認知コンピテンシーで，認知コンピテンシーしか設定されていないようにみえる。しかし，実際の授業展開においては展開部ではトークショーの実施や壁新聞の作成といったグループでコミュニケーションを取りながら了解しあう社会コンピテンシー，終結部ではグループでの学習を踏まえた自身での最終的な評価や自己理解を省察する自己コンピテンシーといった非認知的コンピテンシーの育成を図る学習が組み込まれている。BW 州歴史科のコンピテンシー構成では，非認知コンピテンシーである社会・自己コンピテンシーは設定されず，学習プロセスコンピテンシーと教育内容コンピテンシーに内化されているのである²⁶。それにより授業展開では，コンピテンシーの認知的側面と非認知的側面が学習プロセスコンピテンシーと教科内容コンピテンシー内で関連しながら育成される構成となっている。第 3 が，コンピテンシー相互の関連以外にも多様な関連が想定されている点である。各単元では育成が図られる P 教科内容コンピテンシーと学習プロセスコンピテンシーと，L 指導的展望，I 同一教科（歴史科）内，F 他教科との関連が明記される。例えば，小単元「誰が社会問題を解決するのか」では，寛容

と多様性の受容という指導的展望に対して対立の克服と関心の調整という観点から取り組み、単元8「フランス革命後のヨーロッパ」で社会の利害関係者間の対立と適応の観点から分析した市民社会を前提に、公民科で説明した社会国家の課題、経済／職業と大学教育の方向性で明らかにした社会的安定に果たす労働組合の意義を踏まえて、その社会問題を考察することが求められる。

以上の歴史科計画と授業展開の特徴から、歴史科計画では、各学年の各単元で異なる生徒の発達段階やコンピテンシーと指導的展望、同一教科、他教科との関連を考慮してコンピテンシーの認知的側面と非認知的側面を関連づけ、学習プロセスコンピテンシーと教科内容コンピテンシーを統合的に育成する歴史学習が各単元で多様に想定されていることが分かる。さらに、アビトゥア試験に向けて3つの要求領域からなる「操作」において各単元の教科内容で「できるようになるべき資質・能力」が可視化されたことで内容と資質・能力の関係性が各単元で多様に描き出されている。これより、歴史科計画は、学習活動が形式化・形骸化し、内容と資質・能力の関係性が単純化・画一化する恐れがあるという日本の学習指導要領の課題を克服したコンピテンシー・ベースのカリキュラムであると判断できる。

3. コンピテンシー・ベースへの転換に向けた考察

本章では、コンピテンシー・ベースへと転換した歴史科計画とコンテンツ・ベースにとどまる日本の学習指導要領という両者の相違を検討することで、学習指導要領をコンピテンシー・ベースへと転換する方策を考察する。

歴史科計画と学習指導要領には4点の相違が考えられる。第1の相違は、歴史科計画では歴史科固有の教科コンピテンシーが設定される点である。学習指導要領では全校種、全教科に亘る3つの柱からなる資質・能力は設定されるが、教科コンピテンシーは明記されておらず、歴史科計画と学習指導要領ではコンピテンシー設定において大きく異なる。

第2の相違は、歴史科計画では単元の教科内容と深く関連する教科内容コンピテンシーと全単元を通貫する教科方法と深く関連する学習プロセスコンピテンシーが構想される点である。授業では教科内容コンピテンシーと学習プロセスコンピテンシーを統合的に、両コンピテンシー内で認知的側面と非認知的側面を関連づけて育成することが図られる。教科コンピテンシーを設定していない学習指導要領ではこれらの関連づけは想定されない。

第3の相違は、歴史科計画では指導的展望や同一教科や他教科との教科横断的な関連やコンピテンシー内の関連が想定されている点である。中学校学習指導要領でも小学校社会科の学習や地理的分野の学習との円滑な接続を図るといった関連は想定されてはいるものの、それは単元内容での関連で、しかも具体的には示されていない。そして、教科コンピテンシーが設定されていないため、同一教科、他教科の資質・能力との関連は考慮されない。

第4の相違は、歴史科計画では日本の小学校高学年から高等学校に相当する8学年全体を通したコンピテンシーの累積的育成がめざされている点である。歴史科計画は生徒の発達段階を考慮

しつつ、3つ全ての要求領域に対応するコンピテンシーを全学年で繰り返し育成するというカリキュラム編成原理のもとで、コンピテンシーの累積的な育成を図る。学習指導要領では、教科コンピテンシーを設定していない上に、小学校は人物学習、中学校は大観学習、高等学校は探究学習という異なる編成原理に基づくために、小学校高学年から高等学校までの歴史学習固有の資質・能力の累積的な育成は不可能である。

これら4点の相違がコンピテンシー・ベースを実現できるか否かの相違を生み出している。それでは、どうすれば学習指導要領をコンテンツ・ベースに転換できるのか。歴史科計画から導かれるコンピテンシー・ベースへの転換の鍵は、教科の本質を適切に確定することである。歴史科計画の教科の本質は、歴史的思考の循環に基づいて設定された学習プロセスコンピテンシーと、教科内容コンピテンシーからなる歴史科固有の教科コンピテンシーという資質・能力である。この両コンピテンシーが抽象的で規範的な教育目標、同一教科や他教科の内容と資質・能力との教科横断的な関連づけ、教育目標からコンピテンシー、各単元という多様なレベルでの認知と非認知両面の輻輳的な、8学年全体での累積的なコンピテンシーの育成を可能にし、コンピテンシー・ベースを実現している。学習指導要領の教科の本質である、見方・考え方では前述の通り、学習活動が形式化し、内容と資質・能力の関係性が画一化する可能性があるため、教科の本質の再検討は不可避の課題である。さらに、地理的分野、歴史的分野、公民的分野からなる社会科では、分野ごとに固有の学習原理が働くため、分野固有の本質にならざるをえない。社会系教科においては、各分野固有の本質から分野固有の資質・能力を認知的側面と非認知的側面の輻輳的な連関性、抽象的で規範的な教育目標や教科横断的な資質・能力との連関性を考慮して設定するとともに、小学校から高等学校に亘る資質・能力の累積的な育成の道筋を可視化することが、コンピテンシー・ベースの学習指導要領に転換する方策であるというのが本稿の結論である。

4. 研究の総括

本稿では、社会系教科の歴史的分野の観点から、分野固有の本質を確定し、分野ごとでの資質・能力の累積的な育成の道筋を可視化するという学習指導要領におけるコンピテンシー・ベースへの転換の方策を提起した。教師用解説書や歴史科ビルドゥング計画、授業展開の分析から、教科横断的コンピテンシーと教科コンピテンシー、教科内容に関連したコンピテンシーと教科方法に関連したコンピテンシーの統合的育成、コンピテンシー内での認知的側面と非認知的側面の輻輳的連関性、コンピテンシーと教科共通の教育目標や同一教科や他教科との連関性といったコンピテンシー・ベースのカリキュラムを編成するための重要な論点を浮き彫りにすることができた。これは裏を返せば、BW州教育省は、カリキュラムの作成においてこれらが論点であることを認識し、これら論点に対応したコンピテンシーの構成と配置でビルドゥング計画を作成しているということである。その結果として、ビルドゥング計画はコンピテンシーの統合的・複合的で重層的な育成を具現化した優れたコンピテンシー・ベースのカリキュラムとなりえている。

ビルドゥング計画は、コンピテンシーを設定しさえすればコンピテンシー・ベースへと転換できるのではなく、転換にはコンピテンシーを巡る多様な論点の考察や検討が必要であることを物語っている。3つの分野からなる社会系教科では分野固有の本質の確定やそこから導かれる固有の資質・能力、さらには分野別の本質や資質・能力をいかにして社会科として統合的に融合するのかといったさらなる論点の検討も不可避である。コンピテンシー・ベースへと実質的な転換を果たすためには、現時点では学習指導要領の考察において議論の対象にすらなっていない多くの重要な論点に取り組むことが求められるのである。

注

- 1 従来、Bildungsplan は「教育計画」と訳されているが、原田信之氏は Bildung が教育学、哲学、新人文主義に及ぶ幅広い概念であることから、教育計画ではなく、ビルドゥング計画と訳している。本稿ではそれに準拠し、ビルドゥング計画とする。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連関性の可視化ーバーデン・ヴュルテンベルク州ビルドゥング計画を対象にー」名古屋市立大学大学院人間文化研究科編『人間文化研究』第35号、2021年、pp. 101-102を参照。
- 2 松下佳代『<新しい能力>は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年、高木展郎『変わる学力、変える授業』三省堂、2015年等。
- 3 安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくりー人格形成を見すえた能力育成をめざしてー』図書文化社、2014年、p. 45。
- 4 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年、p. 46。
- 5 同上書、p. 47。
- 6 石井英真『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー』日本標準、2015年、p. 9。
- 7 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2018年、p. 6。
- 8 Pant, Hans Anand: Einführung in den Bildungsplan 2016, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016, Lehrkräftebegleitheft. Neckar-Verlag 2016, S. 4.
- 9 Ebenda, S. 6.
- 10 Ebenda, S. 8-9.
- 11 Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. unveränderte Auflage. Beltz Verlag 2002, S. 27-28.
- 12 A.a.O., Anm. 8, S. 10.
- 13 前掲書1 p. 88.
- 14 A.a.O., Anm. 8, S. 12.
- 15 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan des Gymnasiums Geschichte. Neckar-Verlag 2016, S. 4.

- 16 Ebenda, S. 4-5.
- 17 Ebenda, S. 3.
- 18 Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein, in: Bergmann, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rösen, Jörn/ Schneider, Gerhard(Hrsg.): Handbuch des Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Seelze-Velber 1992, S. 40.
- 19 A.a.O., Anm. 15, S. 11.
- 20 Ebenda, S. 12.
- 21 Ebenda.
- 22 Ebenda, S. 49.
- 23 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.):Schwerpunktthemenerlass für die schriftliche Abiturprüfung 2017, S. 25-26.
- 24 KMK: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 10. 02. 2005, 2005, S. 6.
- 25 Landesinstitut für Schulentwicklung: Bildungsplan 2016 Gymnasium. Beispielcurriculum für das Fach Geschichte Klassen 7/8 Beispiel 2017, S. 25-29.
- 26 原田は、基礎学校ビルドゥング計画では非認知的能力を学習プロセスコンピテンシーに内化させて育成する措置をとっていると論じる。前掲論文1 p.101を参照。

