

第4章 ドイツの教育課程

4-1 ドイツの教育制度の概要

ドイツは正式名をドイツ連邦共和国と呼び、16の連邦州から構成されている。そのうちベルリン（Berlin）とハンブルク（Hamburg）は都市州と呼ばれている。同国における教育政策の決定権限は各州に与えられており、連邦政府にはほとんどない。各州間の教育政策の調整をする各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz: KMK）が設置されているものの、具体的な教育政策は各州で別々に行われていることから、教育制度や学校体系は州によって違いが見られる。また、同国は1990年10月に東西ドイツの統一を実現したが、この統一は東ドイツ（5州）の西ドイツ（11州）への編入という形で実施されたことによって、教育制度は旧西ドイツの制度が従来通り維持され、旧東ドイツは西ドイツの制度をモデルとして再編が行われた。

一般的に、初等教育は基礎学校（Grundschule）において4年間行われる（一部の州では6年間）¹。各州とも法令により、当該年の6月30日までに満6歳に達している子どもは、新学年の開始（8月1日）から基礎学校に入学できる²。その後、生徒の能力・適性に応じて、基幹学校（Hauptschule）、実科学校（Realschule）、ギムナジウム（Gymnasium）に進む。基幹学校は5年制で、主として卒業後に就職して職業訓練を受ける者が進む学校である。実科学校は6年制で、主として卒業後に職業学校に進む者や中級の職につく者が進む学校である。一方、ギムナジウムは8年制もしくは9年制³で、主として大学進学者のための学校である。その他、総合制学校（Gesamtschule）と呼ばれるものがあるが、若干の州を除き、学校数、生徒数とも少ない。このように前期中等教育の最初の段階で将来の進路による選択がなされ、これは同国の教育制度の大きな特徴であると言える。ただ、わずか9～10歳で早期選別を行うことによる不合理も指摘されており、これを緩和する目的で、最初の2年間を観察指導段階（Orientierungsstufe）としている。

後期中等段階においては、職業学校をはじめ、職業専門学校、職業上構学校、上級専門学校、専門ギムナジウムなど多様な職業教育学校が設けられている。また、専門学校や夜間ギムナジウムといった機関も準備されている。

高等教育は大学と高等専門学校から構成されている。前者には総合大学をはじめ、教育大学、神学大学、芸術大学などがあり、標準的な修了年限は4年半となっている。一方、高等専門学校の修了年限は4年以下である。また、近年、国際的に通用度の高い学士・修士の学位取得課程（修了年限はそれぞれ3年と2年）も大学や高等専門学校の中に設置されている。

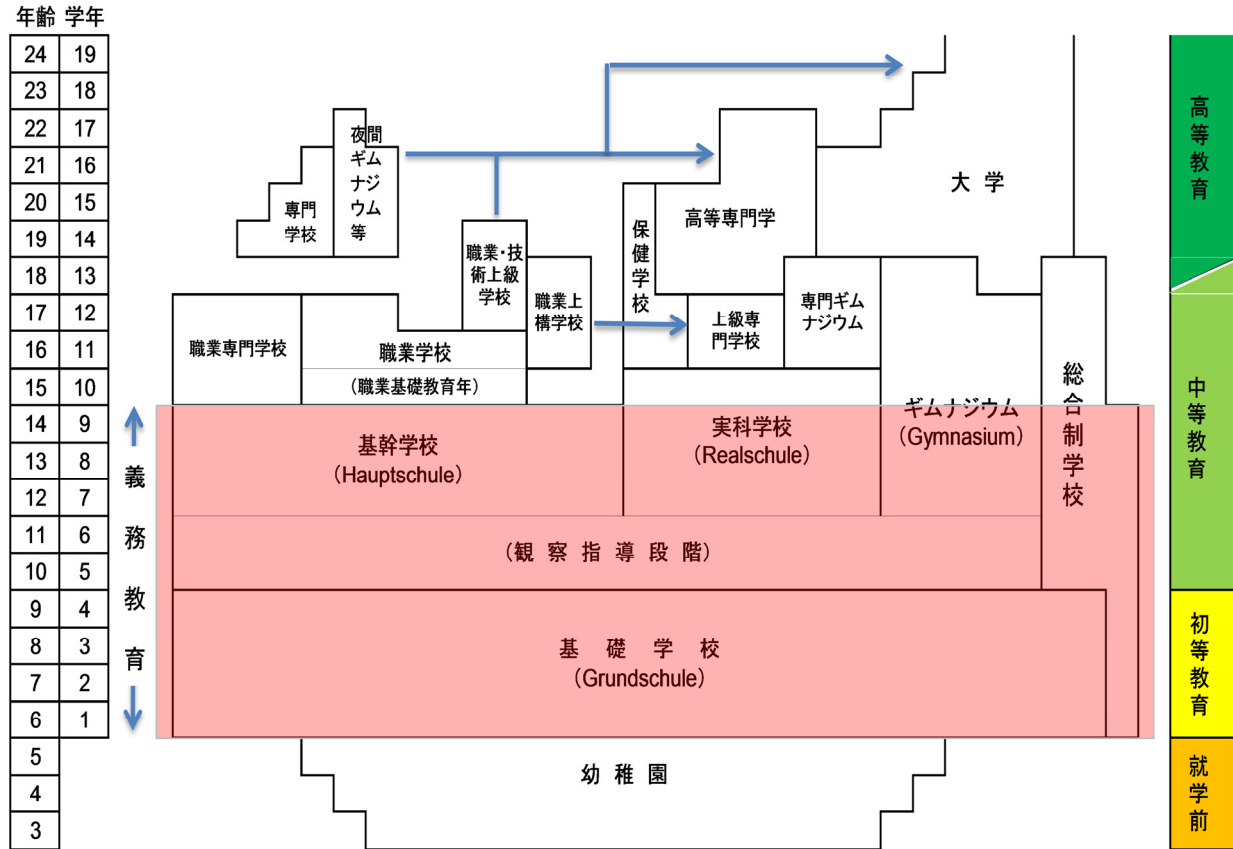
なお前述のように、ドイツ統一後、旧東ドイツ各州は旧西ドイツ地域の制度に合わせる方向で学校制度の再編を進めたこともあって、多くの州ではギムナジウムのほかに基幹学校と実科学校を合わせた学校種を導入した。この学校の呼称は州によって異なり、例えば、ザクセン州では「中間学校（Mittelschule）」、チューリンゲン州では「通常学校（Regelschule）」、ザールラント州では「拡大実科学校（Erweiterte Realschule）」、ブレーメン州とザクセン・アンハルト州では「中等学校

¹ ベルリンとブランデンブルグ州においては6年制としている。

² その年の7月1日から12月31日までに満6歳に達する子どものうち、親の申請に基づき、身体的・精神的に就学に適すると認められる場合は入学を許可される。逆に、満6歳に達していても、心身の発達上就学に適さないと判断された子どもは、基礎学校に併設された学校幼稚園（Kindergarten）や予備学年（Vorklasse）に入ることになる。

³ もともとギムナジウムは9年制であったが、現在、8年制に移行しつつある。

(Sekundarschule)」、ハンブルク州では「統合型基幹・実科学校 (Integrierte Haupt und Realschule)」と呼ばれている。ここでは、5年で基幹学校修了証、6年で実科学校修了証が授与される。



出典：田中達也「ドイツにおける教育改革の現状—ハンブルク市を中心に—」 佛教大学教育学部学会紀要 第9号、2010年、文部科学省『諸外国の教育の動き 2007年度版』明石書店、2008年を参考に調査チームが作成

ドイツの学校系統図

ドイツの教育課程に関しては、「教育スタンダード」というものがあるが、これは各州が独自の教育課程を策定する際に最低限踏まえなければならない事項を取り決めたもので、その最低限の事項を踏まえれば、各州や各学校で独自の教育課程の編成が認められている。このように、同国の教育課程については、基本的に各州政府に権限が委譲されている。また、具体的な教育実践においては、各州で設定された学校法 (Schulgesetz) に基づいて行われる。

教育課程の改訂サイクルは、各州ごとに異なっており、特に決まったサイクルはない。同国の学校は基本的に週休2日で土曜日と日曜日は休業日となっている。

(調査チーム)

4-2 ドイツの教育課程 はじめに

ドイツの教育課程の特徴を端的に表現すると、それは「各教科の学習内容」と「獲得すべきコンピテンシー」とが組み合わさった教育課程であると言える。国際的な改革動向に鑑みれば、世界の多くの国において「学習内容（インプット内容の項目）に基づく教育課程」から「コンピテンシー（アウトプット管理の項目）を基盤とした教育課程」への転換が見られるが、ドイツの教育課程では「各教科の学習内容」をしっかりと残しながらも、児童生徒の「獲得すべきコンピテンシー」が提示されている。すなわち、ドイツの教育課程は「従来の教育課程の構成原理」と「先進的な教育課程の構成原理」との「妥協の産物」として理解できる。

このことは、ドイツ全州で统一的に定められた教育課程基準である「教育スタンダード（Bildungsstandard）」において典型的に表れている。「教育スタンダード」とは「普通教育の目標のもと、児童生徒たちが、ある特定の修了段階までに、本質的な内容の面で、どのようなコンピテンシーを身につけるべきかについて定めたもの」⁴である。

ドイツのカリキュラム改革において特徴的なのは、他の先進各国で見られるような「コンピテンシー」ではなく「スタンダード」という概念が採用されている点にある。ここでは「スタンダード」が、それぞれの能力やスキルを示す「コンピテンシー（Kompetenz）」の上位概念として位置付けられている。つまり、各教科の「内容」を学ぶときに獲得すべき「コンピテンシー」を総括したものが「スタンダード」である。

こうした「教育スタンダード」の導入といった教育課程改革の背景には、いわゆる「PISA ショック」（PISA-Schock）がある。「PISA ショック」とは、OECD による国際学力調査（PISA 2000）の結果公表によってドイツの学力不振が明るみとなり、それが社会的に衝撃を与えた現象である。それ以前の 1995 年に実施された TIMSS（第 3 回国際数学・理科学力調査）の結果公表の際にもドイツの学力不振が明らかになったが、これらの国際学力調査の結果から、ドイツの子どもの学力が世界で相対的に低いということが確認された。

この「PISA ショック」に対する教育政策的対応として導入されたのが「教育スタンダード」である。そのねらいは、授業や学校の質的改善による児童生徒の学力向上にあった。しかも、この「教育スタンダード」は、ドイツ連邦 16 州すべてに対して拘束力を持つものとして国家レベルで導入されているのが特徴的である。というのは、教育に関する全国統一的な教育課程基準の導入は、地方分権の徹底されたドイツでは大変珍しいことだからである。実際、ドイツでは伝統的に「文化連邦主義」（Kulturhoheit）のもと、教育に関する権限は各州に付与されている。その一方で、教育に関する全国レベルでの政策調整機関として「常設各州文部大臣会議」（KMK）が設けられている。「教育スタンダード」は、この KMK の決議に基づいて導入されたものである。したがって、それは連邦すべての州に対して拘束力を持つのである。つまり、ドイツ各州の教育課程は「教育スタンダード」を踏まえて編成されることになっている。

ドイツの教育課程において「コンピテンシー」ではなく「スタンダード」という概念が設定されたのは、国家レベルで統一的な「コンピテンシー」モデルの確立を断念したためである。ドイツも 1990

⁴ Sekretariat der KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand 2005, S. 9.

年代において他の先進各国にならい「コンピテンシー」概念の体系化を試みたが、論者によってさまざまモデルが設定されるにとどまった⁵。その後、「PISA ショック」により再び「コンピテンシー」モデル確立の機運が高まったが、結局のところ「コンピテンシー」のもつ一般性により、全国統一的な「コンピテンシー」モデルの確立には至らなかった。すなわち「コンピテンシー」は、それがどの教科でも活用できる応用力として想定されるがゆえに重要なものであるが、逆にそうであるがゆえに、それを具体的な能力やスキルとして各教科の学習の中に盛り込むことが困難なのである。このように「コンピテンシー」に基づくカリキュラム開発の重要性が認識されながらも、国家統一的で具体的な「コンピテンシー」モデルの確立を断念せざるを得なかったドイツにおいて、最終的に採用されたのが「スタンダード」という概念であった。

4-3 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

ドイツの初等・中等学校において特に育成されるべき「能力やスキル」は「教育スタンダード」に示されている。「教育スタンダード」は、基礎的な教科の中核となる領域に特化し、その領域で期待される学習到達度を示している。「教育スタンダード」はいわば「学習内容に関するスタンダード」と「到達度に関するスタンダード」の両面を兼ね備えており⁶、ある特定の修了段階までに児童生徒の成績が標準的なレベルに達しているかどうかのポイントとなる。その修了段階とは、基礎学校（4または6年次）、基幹学校（9年次）、前期中等教育学校（10年次）ならびにギムナジウム（12または13年次）の各修了段階である。

義務教育段階においては、基礎学校段階で「ドイツ語」および「算数」が、また基幹学校段階で「ドイツ語」、「数学」および「第一外国語（英語またはフランス語）」が、それぞれ「教育スタンダード」として設定されている。さらに、前期中等教育学校段階では「ドイツ語」、「数学」、「第一外国語（英語またはフランス語）」、「生物」、「化学」ならびに「物理」、そしてギムナジウム修了段階では「ドイツ語」、「数学」および「第一外国語（英語またはフランス語）」に関する「教育スタンダード」がそれぞれ示されている。

「教育スタンダード」の策定プロセスとしては、まず2002年5月のKMK決議によって基礎学校、基幹学校、前期中等教育学校の「教育スタンダード」の策定が決定した。そして2003年12月に前期中等教育学校の「教育スタンダード」が決議され、2004年10月には基礎学校ならびに基幹学校の「教育スタンダード」が決議された。その後、さらに2012年10月にはギムナジウムの「教育スタンダード」が決議されている。これらのKMK決議は、各州の代表者による決議であることから、ドイツの全州が必ず従わなければならないが、ドイツの連邦政府が各州の教育政策に介入することが許されない中で全国統一的な「教育スタンダード」が導入されるプロセスは、わが国のような中央政府による政策決定とは対照的である。

こうした「教育スタンダード」の役割は、各学校に共通の目標を設定させることを促すことであり、それにより学習成果の把握と成績評価の基盤を構築することである。すなわち、授業の質的向上を促し、評価の明確な規準を提供することである。そのため「教育スタンダード」には次の7つの規

⁵ 卜部匡司「ドイツにおける通信簿記載事項の変容－『態度に関する評点』の再導入をめぐる」日本比較教育学会編『比較教育学研究（第32号）』2006年、86-106頁。

⁶ Sekretariat der KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand 2005、S. 9.

準が示されている⁷。

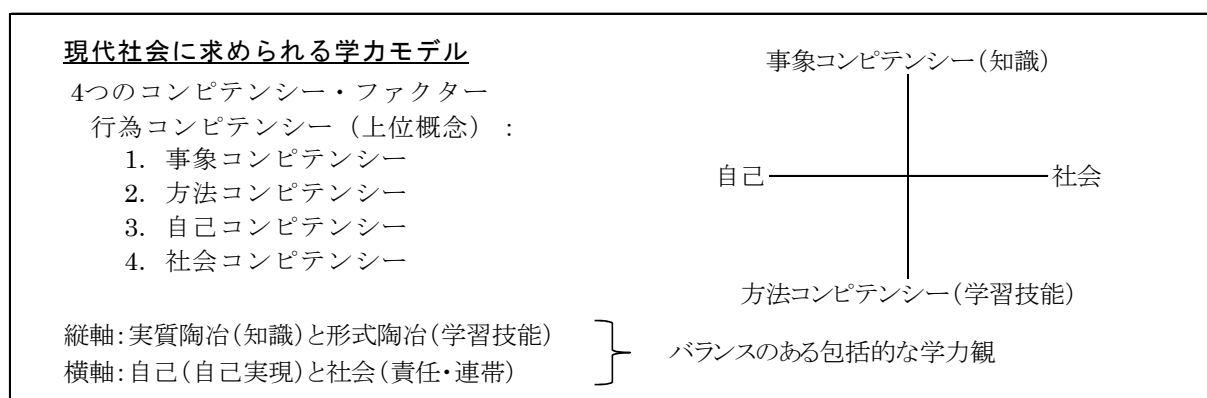
- ①各教科の包括的な基本原理
- ②一定期間内に到達されるべき教科関連的なコンピテンシー
- ③体系的学習とネットワーク的学習とを旨し、累積的コンピテンシー獲得の原理にしたがうこと。
- ④要求される領域の枠での期待される成果
- ⑤各教科の中核領域
- ⑥中間的要求レベル（規定スタンダード）
- ⑦課題例による具体的イメージ

また「教育スタンダード」の目的は、成績評価の基盤構築と明確な評価規準の提供であることから、そこで示される「コンピテンシー」は、経験科学的に検証可能なものでなければならないとされている。

なおドイツでは、全国統一的な「コンピテンシー」モデルが明示されているわけではないが、代表的な「コンピテンシー」として、以下のようなモデルが議論されている。このモデルによれば、ドイツの学校教育において求められるコンピテンシーは、大まかに次の4つの柱によって構成される⁸。

- ①事象コンピテンシー（Sachkompetenz）
- ②方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）
- ③自己コンピテンシー（Selbstkompetenz）
- ④社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）

図 1：ドイツにおける代表的なコンピテンシー・モデル



出典：原田信之編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、98頁。

これらの「コンピテンシー」モデルの陶冶論的解釈によれば、事象コンピテンシーが実質陶冶（知識）に、方法コンピテンシーが形式陶冶（学習技能）に相当すると仮定する。そうすれば、ドイツ

⁷ 原田信之編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、95頁。

⁸ 原田、前掲書、98頁。

で求められる能力やスキルは、実質陶冶と形式陶冶の縦軸と、自己（自己実現）と社会（責任・連帯）の横軸とのバランスのとれた包括的かつ調和的な学力観に立っていると理解される⁹。また、これらのコンピテンシー概念の上位概念に、行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）が位置付けられることもある（図1参照）。

4-4 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠

「教育スタンダード」がドイツ全州に拘束力を持つ教育課程基準として導入された背景には、やはり「PISA ショック」の影響が大きい。「PISA 2000」の調査を通してドイツの学力不振が明らかになるとともに、ドイツの教育制度の非効率、生徒間・地域間・階層間の格差問題が指摘された。これはすなわち、従来から取り組んできた教育の機会均等を実現するための諸改革が必ずしもうまくいっているわけではないことを意味する。こうした状況を受けて、KMK の主導のもと「教育システムの現代化」が推進され、そうした改革の目玉のひとつとして導入されたのが「教育スタンダード」であった。

他方、「教育スタンダード」の導入に伴い、各州の教育課程の編成指針をめぐる変化が見られた。すなわち、従来の「学習目標に基づく教育課程」から「コンピテンシーに基づく教育課程」に向けた改革の試みである。言い換えれば、「インプット管理型」から「アウトプット管理型」に教育課程を転換する試みである。この試みによって、従来の各州の学習指導要領は、その内容が大きく削減されることになった。これまでは学校での学習内容をはじめ、それらの学習に関する方法や手順が学習指導要領に示されていたが、先の改革によって、学習指導要領では、各教科で何の能力を身につけるかに焦点化して各教科のカリキュラムが示されることになった。そうすることで、子どもが身につけるべき知識と技能を獲得できるのであれば、各学校や各教員たちは自由に教材を組み合わせてもよいことになった。すなわち、身につけるべき能力を中心に学習指導要領を再編成することで、それらの能力を獲得する方法や手順は、地域や学校の状況に応じて自由に選択できるようになったのである。

これと並行して、これらの変化が学校改革にも大きな影響を与えることになった。というのは、「教育スタンダード」を遵守してさえいれば、学習の方法や手順は各学校で自由に選択できるようになったため、それにより各学校は自らの教育的特色を示す余裕が生まれたのである。実際、社会の子化に伴い、ドイツでは各学校が自らの存続と発展をかけて生徒を獲得するための競争に巻き込まれている。こうした新入生獲得のための学校間競争によって、各学校は自らの学校を発展させ、それをアピールするために「学校プロフィール」づくりに努めるようになっている。

こうした教育改革の動きは、一方でこれまでのドイツの教育の伝統的な理念との葛藤も生み出している。というのは、従来の理念では、教育（Bildung）は「特定の目的にとらわれない」（zweckfrei）ものであり、それは「コンピテンシーを獲得する」という目的のために導入された「教育スタンダード」の考え方とは大きく異なるものだからである。

⁹ 原田、前掲書、98-99 頁。

4-5 「能力やスキル」の位置付け（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準の構造や示し方）

4-5-1 「教育スタンダード」

KMKによる「教育スタンダード」は、各教科において次の4点で構成されている。

- ①本教科が教育や人間形成にどう役立つのか
- ②本教科で育成すべきコンピテンシー
- ③内容に関するコンピテンシーに対するスタンダード
- ④学習課題の例

まず冒頭では、その教科が教育（人間形成）においてどのように役立つことになるのかについて述べられている。次いで、その教科で育成すべきコンピテンシーに関して説明がなされている。そして、その教科の内容に関するコンピテンシーに対して、スタンダードが設定されている。また最後に、学習課題の事例が挙げられている。

その一方で、「教育スタンダード」が各州の学習指導要領に対して機能するためのメルクマールとして、次の7つが提示されている¹⁰。

- ①専門性（教科領域との関連）
- ②焦点化（教科の中核領域への限定）
- ③累積性（一定期間に形成されるコンピテンシー）
- ④全員への義務化（ミニマム・レベルの提示）
- ⑤多様性（学習展開を可能にするために、到達すべきコンピテンシーの水準だけでなく、その上下の水準についても示されていること）
- ⑥わかりやすさ
- ⑦実現可能なものであること

4-5-2 ベルリン州の事例

全州に共通な「教育スタンダード」を踏まえつつ、ベルリン州の事例から教育課程を把握しようとするれば、それは以下のような3層構造のモデルとして記述できる。

- ①「教育スタンダード」（全国共通）
- ②「ベルリン州学習指導要領（Rahmenlehrplan）」（必修カリキュラム6割）
- ③「ベルリン州各学校内教育課程」（選択カリキュラム：4割）

ベルリン州の教育課程では、「教育スタンダード」のほか、「必修カリキュラム」と「選択カリキュラム」の2つが設定されている。前者の「必修カリキュラム」は、「教育スタンダード」に準じて設定される州内統一カリキュラムであり、カリキュラム全体の6割を占める。一方、その残り4割の部分は「選択カリキュラム」と呼ばれ、こちらが学校独自に設定できるカリキュラムとして位置

¹⁰ 原田、前掲書、95-96頁。

付けられている。

カリキュラムの大まかな枠組みとして、ベルリン州で重視されているコンピテンシーは、①社会コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③事象コンピテンシーの3つである。このうち、PISA や国内調査の結果から、ベルリン州では、事象コンピテンシーに強く、逆に、社会コンピテンシーおよび方法的コンピテンシーに弱いことがわかったため、社会コンピテンシーの育成として「チームワーク構築力」の向上に、また方法コンピテンシーのトレーニングとして「プレゼンテーション能力」の育成に、それぞれ取り組んでいる。そして、これらの「コンピテンシー」の向上が、事象コンピテンシーの確実な育成に寄与するのではないかと考えられている。

4-5-3 ノルトライン・ヴェストファーレン州の事例

ノルトライン・ヴェストファーレン州の視点から教育課程を記述すれば、それは4層構造のモデルとして描くことができる。

- ①「教育スタンダード」(全国共通)
- ②「ノルトライン・ヴェストファーレン州指導指針」(Richtlinien)
- ③「ノルトライン・ヴェストファーレン州指導要領」(Kernlehrpläne)
- ④「学校内教育課程」

ノルトライン・ヴェストファーレン州の教育課程では、全国共通の「教育スタンダード」をはじめ、「指導指針」、「指導要領」および「学校内教育課程」の3つが設定されている。これらのうち、「指導指針」は、教科の枠を超えて身につけるべき資質・能力に関する州内で統一された教育課程基準である。一方、「指導要領」は、各教科で身につけるべき具体的な資質・能力を示す州内統一の教育課程基準である。「指導指針」ならびに「指導要領」には、それぞれ基礎学校、基幹学校、実科学校、総合制中等学校、ギムナジウム(5~9年次)、ギムナジウム上級段階(10~12または13年次)の6種類が用意されている。これらの州内の統一基準を踏まえながら、各学校はより具体的な「学校内教育課程」を設定している。

この州では、重要なコンピテンシーとして、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行動コンピテンシーの4つの資質・能力の育成を掲げているが、これらのコンピテンシーのうち、自己コンピテンシーおよび社会コンピテンシーが「指導指針」に、そして方法コンピテンシーならびに行動コンピテンシーが「指導要領」に、それぞれ示されている。

4-6 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

ドイツ各16州のうち、例えば、ベルリン州およびノルトライン・ヴェストファーレン州の教育課程では、各教科におけるコンピテンシーが次のように示されている。

4-6-1 ベルリン州の事例

ベルリン州では「学習指導要領」(Rahmenlehrplan)が存在する。その中身は、概ね以下の6つの要素で構成されている¹¹。

- ①本教育段階での教育（陶冶と訓育）
- ②本教科が本教育段階での教育や人間形成にどう役立つのか
- ③スタンダード
- ④テーマと領域：各教科で育成すべき力
- ⑤本教科における成績規定および成績評価
- ⑥選択教科としての扱い

これらの要素のうち「③スタンダード」に関して、例えば、基礎学校（算数）の「学習指導要領」には、次のような記述がみられる。またベルリン州では基礎学校が6年制のため、児童が身につけるべき能力として、「学習指導要領」には4年次だけでなく6年次修了時のコンピテンシーが示されている。そして「③スタンダード」に関する記述は、その教科で「一般的に身につけるべき能力」と、それぞれの「各領域で身につけるべき能力」とに分けて示されている。例えば、基礎学校4年次修了までに身につけるべき算数の「一般的に身につけるべき能力」は、次のようなものである（表1参照）。

表1：スタンダード：4年次修了時のスタンダード

<p>一般的な数学的能力</p> <p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －教科の専門用語を用いて状況を記述する －数学的関係性を認識し、これらを記述し、理由づける －文章や図形などから適切な情報を取り出し、それについて他者と対話する －解法プロセスを示し、これについてコメントし、反省し、解答を確認する －問題を数学的に翻訳し、その問題を数学的に解決し、解決策を実生活で試す －問題解決に適した方法を包括的に活用する －問題を解くときに他の児童たちと解法を吟味する －さまざまなメディアを用いて目標に適した情報を収集し、これらを準備する
--

4-6-2 ノルトライン・ヴェストファーレン州の事例

ノルトライン・ヴェストファーレン州の各教科のカリキュラムに相当する「指導要領」の内容は、以下の4点から構成されている¹²。

- ①課題と目標
- ②領域
- ③コンピテンシー
- ④成績

¹¹ <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>

¹² <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i>

これらのうち「③コンピテンシー」に関する「指導要領」の記述は、次の2つで構成されている。すなわち「プロセスに関するコンピテンシー」および「内容に関するコンピテンシー」である。例えば、基礎学校（3～4年次）の算数に関する記述は、次のようになっている（表2および表3参照）。

表2：プロセスに関するコンピテンシー：問題を解決する／創造的である

基礎学校4年次修了時に身につけておくべきコンピテンシー
<p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －問題の解決に適した情報を推論し、それを自分の言葉で言い換えている（推論する） －できるだけ体系的に目的をもって試算し、問題解決の関係のなかで洞察する（解く） －結果が適切かどうか確認し、ミスを発見して訂正し、他の解法との比較や評価を行う（反省し確認する） －既習の手続きを類似の状況に転用する（転用する） －（例えば、変形させ、既存の課題を踏まえて）課題や問題を発見する（変形し発見する） －問題に適した数学的法則、定理、手段（例えば、三角定規、電卓、インターネット、参考書）を選択し、状況に応じて適切に活用する（応用する）

表3：内容に関するコンピテンシー：＜領域：計算と操作／ポイント：数のイメージ

基礎学校入学時に身につけておくべきコンピテンシー	基礎学校4年次修了時に身につけておくべきコンピテンシー
<p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －10進法のシステム構造を応用しながら100までの数を数えている（総括原理、値の書き方） －さまざまな数の表記を書き換え、共通性と違いを例示する －100までの10進法で数の把握について数の明示を構造化する －（順番に）数を数え、数の配列や比較を通して、100までの数を示す －（例えば、その前や後、その半分や2倍、3倍といった）数と数の関係性を発見し、自分の言葉で説明する 	<p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －10進法のシステム構造を応用しながら1000000までの数を数えている（総括原理、値の書き方） －さまざまな数の表記の構造的関連性を調べて例示する －10進法で数の把握について求められた桁数の明示を構造化する －数を順番に数え、数の配列や比較を通して、1000000までの数を示す －（例えば、その前や後、その半分や2倍、その数倍や何分の1といった）それぞれの数と数、数の複雑な順序の関係性を発見し、専門用語を用いて説明する

4-7 「能力やスキル」を育成するための方法

（システムや現場での取り組みの具体例：特にコンテンツとスキルとの関係）

ドイツでは「PISA 2000」の直後は、PISAをはじめTIMSSやIGLUなど、国内外の学力調査の集計データによって、児童生徒たちの学力を把握しようとした。それが近年では次第にドイツ独自の学力調査の実施に移行している。そして現在ではKMKの主導のもと、2010年にベルリン・フンボルト大学内に設置された「教育制度における質的開発のための研究所」（IQB：Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen）によって、毎年ドイツ全州の3年次および8年次の児童生徒を対象に全国学力調査（悉皆調査）が実施されようとしている。これは「教育スタンダード」の定

着状況を調査するためのテストであり、その結果は原則非公開となっている。また、9年次でも全国学力調査（サンプリング調査）が実施されている。なお、従来から存在する10年次の「中等教育前期修了資格（Mittlere Reife）」を得るための中等学校修了試験（Abschlussprüfung）および12または13年次のギムナジウム卒業試験（Hochschulreife：大学入学資格試験）である「アビトゥア（Abitur）」の結果を通して「教育スタンダード」の各段階での定着状況が、それぞれ分析されることになっている。

ただし、こうした全国学力調査の結果に基づいてコンピテンシーの獲得状況をチェックし、そのさらなる育成を目指すという仕組みや方法の整備は、ドイツではまだ始まったばかりであるため、今後の展開を慎重に観察し、分析していく必要がある。

（卜部 匡司）

【参考文献】

1. 原田信之「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』ミネルヴァ書房、2007年、77-103頁。
2. Sekretariat der KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand 2005.
3. 卜部匡司「ドイツにおける通信簿記載事項の変容－『態度に関する評点』の再導入をめぐって」日本比較教育学会編『比較教育学研究（第32号）』2006年、86-106頁。

