

コンピテンシーの次に来るものは何か？

—オーストリアの教育改革の20年—

What Comes After Competency? Twenty Years of Educational Reform in Austria

伊藤 実歩子*

ITO, Mihoko

【要旨】 本稿は、2018年に発表されたオーストリアのあらたな教育改革プラン「教育パッケージ」に着目することで、PISA開始以降およそ20年の間に、同国の教育がどのように変容したかを検討するものである。「教育パッケージ」で示された基本方針の中でも、改訂されたレーアプラン（学習指導要領）や新しく導入された評価ツールのコンピテンシー・ルーブリックなどを検討する。ここからわかることは、PISAが開始されて以降、20年以上にわたり、コンピテンシーに基づいた教育が強化され続けていることである。しかしながら、オーストリアの子どもたちの学力は依然として厳しい状況にあり、一連の改革の成果が出ているとはいいがたい。首都のウィーンでは、こうした状況に対して、保護者・子どもたちが私立学校を選択するという傾向がみられるようになった。

PISA開始以降、主に先進国の多くの国で20年以上にわたり取り組まれてきた教育改革とはいったい何だったのか。コンピテンシーに基づく教育は今後どのように展開していくのか。こうした点について、ドイツ語圏、特にオーストリアを事例に検討する。

キーワード: コンピテンシー Bildung (ビルドゥング) 教育改革 オーストリア

1. はじめに

2000年にPISA調査が開始されて以降、ドイツ語圏を中心に教育改革の特にコンピテンシーに基づいた教育への重点化に着目して小論を重ねてきた。その中で、改革の時期を、およそ2000年代（第1期）と2010年代（第2期）とに区分し、筆者はそれぞれを「PISAショックとそれへの対応」、「改革の適応と加速化」と特徴づけた。また、ドイツ語圏、特にオーストリアにおいて、PISAなどの一連の調査結果に強く影響を受け、そこで指摘された問題をカリキュラム改革や教育制度改革などによって改善することに熱心に取り組んでいるこうした状況を、「PISA型教育改革」と呼ぶことにした。この用語はそのような改革を遂行している国や地域の状況を批判的に表現したものである¹⁾。

本稿では、この「PISA型教育改革」がオーストリアにおいて、2020年代（正確には2010年代

* 立教大学文学部教育学科

後半以降)、すなわち第3期の展開を明らかにすることで、PISAがこの20年以上にわたって、教育の何をどのように変えたのか（変えなかったのか）ということを検討したい。

検討する素材は、オーストリアの「教育パッケージ」(Pädagogik-Packet)である²。本稿の結論を先に言えば、「PISA型教育改革」は、第3期においてさらに強化される傾向にある。それがこの「教育パッケージ」に端的にみられるのである。強化された改革の下で、オーストリアの教育がどのような状況にあるのか、またオーストリアを一つの事例とした場合、こうしたコンピテンシー強化の傾向が、今後どのような方向に向かっていくのか、批判的に検討してみたい。

2. 「教育パッケージ」改革——コンピテンシーに基づく教育の拡大と徹底——

2018年に当時の教育大臣ファスマン(Heinz Fassmann)は、コンピテンシー重視の教育を強化するため、以下の7点を「教育パッケージ」として束ね、初等教育、前期中等教育、後期中等教育の改革をより一層進めることを決定した³。しかしながら、コロナ禍においてレーアプラン改訂などの作業が大幅に遅れ、ようやく2023/24年度から実施されることになった。なお、この間、教育大臣は、ファスマンからポラシェク(Martin Polaschek)に交代したものの、「教育パッケージ」の基本方針は踏襲された⁴。

ここでは、特に下線部4点についてその詳細を検討してみたい。これらがコンピテンシーに基づく教育のさらなる強化に関連する項目だからである。

1) <u>明確な就学基準と支援のための診断</u>
2) <u>義務教育学校のコンピテンシーに基づいた新しいカリキュラム</u>
3) <u>コンピテン・シールーブリック</u>
4) <u>教育評価に関する法律の改正</u>
5) <u>iKMP^{plus} (Die individuelle Kompetenzmessung) の導入</u>
6) 教育・職業指導の強化
7) 教育の義務

表1. 「教育パッケージ」に示された基本方針

(1) 新しいレーアプラン——コンピテンシーの徹底とルーブリックの拡大——

PISAショックを経て、オーストリアでは、2000年代前半からすでに義務教育段階には、ドイツ語、数学、外国語(英語)などの主要教科にはコンピテンシーが策定され、そこから導出された教育スタンダードに基づいて教育実践が展開されてきた。それは、最終的には、後期中等教育修了資格試験(Matura, (マトゥーラ))にまで及び、コンピテンシーに基づいた全国統一のマトゥーラ改革が実行された⁵。

① 新しいレーアプラン

教育パッケージの7つの改革の2番目に、レーアプラン（学習指導要領）の改訂があげられている。このレーアプランでは、教科内容重視の記述から、コンピテンシー重視の記述へと変更される。ただし、すでにコンピテンシーに基づいた教育スタンダードが導入されており⁶、レーアプランがこれを追認するかたちでの改訂である。これまで教科内容についてのレーアプランと、それとは別に教育スタンダードも提示され、教育実践上に二つの物差しがあったものが、コンピテンシー（教育スタンダード）に一本化されてつじつまが合うまでに20年以上の時間を要したのである。

この新しいレーアプランは、「社会の変化に対応した更新と、カリキュラムを一貫してコンピテンシー志向にする」ために改訂された⁷。それゆえ、「コンピテンシーに基づいた授業」という章が新たに設けられ、そこには、コンピテンシーに基づいた授業の特徴が表2のように書かれている。

- 何を学ぶべきかが明確であること。
- 学習プロセスで、生徒の経験や生活世界に対応した課題が使用される。
- 生徒がそれぞれのトピックに積極的に関わることを目指す（認知の活性化）。
- 学習した知識を問題解決や困難な状況に対処するために活用して、行動と応用を重視する。
- 学習機会が生徒の根本的な洞察につながり、それによって学習状況を適切に診断することができる。
- 知識の増加は体系的に蓄積され、他の分野の知識とネットワーク化されるため、持続可能で連結可能なものである（累積的学習）。
- 方法論や社会的能力などの学際的な能力を暗黙のうちに開発する。
- 生徒が身につけた能力を自覚し、学習意欲をさらに高めるような自己省察の文化がある。
- 生徒たちは教室を飛び出して、自分たちにとって有意義な学習体験をする。

表2. コンピテンシーに基づいた授業の特徴

新レーアプランは10章から構成され、共通教授学原則の後の第4章にこの「コンピテンシーに基づいた授業」は置かれている。各教科については第8章に移動している。これまでのレーアプランでは、共通教授学原則のあとに科目時間配当表や宗教が置かれ、それから教科教育の内容に関する章が設定されていた。このことは、「コンピテンシーに基づいた授業」の項目は、共通教授学原則に次ぐ重要事項であることを示している。

ただし、「コンピテンシーに基づいた授業」の章においては、先の特徴よりも前に書かれていることがある。それは、13項目にわたる教科横断的な「包括的なテーマ」(Übergreifende Themen)についての言及である(表3)。これらのテーマは、アルファベット順に掲載していることが明記され、テーマの優先度などの判断ができないようになっている。

教育・職業・人生／起業家教育／健康促進／情報教育／異文化教育／メディア教育／政治教育
／省察的なジェンダー教育と平等／性教育／言語教育と読書／持続可能な開発のための環境教育
／交通・移動教育／経済・金融・消費者教育

表 3. 13 の「包括的テーマ」

こうしてみると、コンピテンシーに基づいた授業は、教科横断型の学習のために位置づけられているようにも見える。実際、「小学校の授業の特質上、教科によって厳密に分けて教育することは避けなければならない」と書かれている。この記述と先に挙げたテーマが連動していることは確かだが、もし字義どおりに受け止めるのであれば、教育現場にとっては大きな変化である。とはいえ、新レーアプランでも、教科ごとのコンピテンシーはこれまでと変わらず提示され、加えて後述するように、第 3,4 学年でのドイツ語、算数のスタンダードテストも必修化されている。教科教育（のコンピテンシー）を重視していないとまでは言えないが、少なくとも、新レーアプランにおいて重視されているのは、まずはコンピテンシーに基づいた授業、教科横断的あるいは包括的なテーマを扱う授業であろうことは推測できる。

② コンピテンシー・ルーブリック

「教育パッケージ」の中で次に注目すべきは、先のレーアプランに示されたコンピテンシーを実質化するために、コンピテンシー・ルーブリック (Kompetenzraster) が提供されることである。このルーブリックは、初等・中等教育で定められているコンピテンシーのレベルを、学校段階ごとに定めたものである。「教育パッケージ」で提示されたルーブリックは三段階に分けられている。

コンピテンスレベル 1 は、その習得により、次の学校レベル、または進学への接続が保証されるコンピテンスを示している。これは全員が習得すべき最低限のコンピテンシーである。レベル 2 と 3 は、より深く、あるいはより拡張されたコンピテンシーを獲得する可能性を示し、その結果、あるテーマにおける特別な専門性を獲得する可能性を示したものである。

このルーブリックには、基本的な学習課題も付されており、教師の授業開発としても使いやすいことが強調されている。ルーブリックによって、子どものコンピテンシー獲得の過程が透明化、明確化されることによって、学習の状況を教師がしっかりと把握できるという。すなわち、コンピテンシー・ルーブリックは、指導から評価までが完成する極めて優れた「教育的ツール」(Pädagogische Instrument) だというのである⁸。

こうして、新レーアプランでは、それを評価するルーブリックとセットで提示されることによって、これまで以上に、コンピテンシーに基づく授業を徹底しようとしている。

コンピテンシー の領域（観点）		レベル 1 （最低限の要求）	レベル 2 （本質的な要求）	レベル 3 （それ以上の要求）
話 す	1 話す場面で言語的に正しく対応する	簡単な状況で言語的に正しく対応する	多様な状況で言語的に適切に行動できる	多様な話す場面で言語的に正しく対応し、自主的に話題を広げられる（わからないところと尋ねる、提案するなど）
	2 話を導く	話すときお互いのほうを見る。話すときの規則を守る。	学校で獲得した話す形式や、言語学的な手段を使う。	学校で獲得した話し方や手段を自主的に使用し、言語要素を拡大する

表 4. フォルクスシューレ第 2 学年 ドイツ語「話す」のルーブリック

- Kompetenzraster -Definition-Einsatzbereiche-Projektentwicklung und Qualitätssicherung.
- Pilot-Kompetenzraster fuer die Volksschule, August 2019.

（表内の表現は、コロナ禍の間に多少変更があったために、上記の教育省資料などを参照して伊藤が作成）

③ 教育全体に広がるコンピテンシー

こうしたコンピテンシー重視の動きは、義務教育のレーアプランにだけに見られるものではない。幼児教育に目を向けると、2010 年から 5 歳児の就学前教育（Vorschule）が義務化され、ここでも、就学時に必要なコンピテンシーが策定されている。この段階ですでに教授言語であるドイツ語のコンピテンシーを測定し、就学時にドイツ語促進学級での学習が必要かどうかを診断する仕組みができあがっている。加えて、2020 年 1 月から小学校が任意で就学時検診を実施できるようになった。就学時診断における判断基準が開発され、就学時における支援の必要性などを判断するための政策は、当然、移民の背景を持つ子どもたちのドイツ語能力が就学時において十分か、あるいは近年増加している発達障害の子どもたちを把握することが意図されている⁹。

また、このコンピテンシーは、就学後の移民のためのドイツ語教育にも適用されている。2018 年 9 月より、ドイツ語が十分ではない子どもたちは、ドイツ語促進学級で一定時間以上の授業が義務化されている。さらに、2019 年 4 月からはドイツ語が不十分な子どもは、MIKA-D と呼ばれるドイツ語の試験をクリアしなければ通常学級に編入できず（2 年間の上限付き）、その間は、いわゆる聴講生扱いとなる。2020 年 4 月には、同様の措置が前期中等教育にも導入された。

ドイツ語促進学級では、初等教育で週 15 時間（1 日 3 時間）、前期中等教育で 20 時間（1 日 4 時間）が必修とされている。その意味するところは、彼らはその間、ほかの教科の学習から排除されるか、あるいは算数や体育などのほかの教科の授業に参加しても、評価の枠外（公的証明としての通知表に評定がつかない）に置かれるということである¹⁰。

こうしてコンピテンシーに基づく教育は、幼児教育や移民のためのドイツ語教育にも適用された。ここではコンピテンシーに基づく教育を加速度的に、あるいは徹底的に浸透させるためのツールとしてルーブリックが使用されている。こうしたルーブリックの導入にわかるように、この教育パッケージに示された教育改革案は、教育評価に強調が置かれている。それをさらに証明するものが次のテスト政策である。

(2) 大規模テストの個人化——IKM から iKM^{plus} へ

先述したように、2000年代前半に教育スタンダードが導入された際、それとセットでスタンダードの到達度を測定する教育スタンダードテストが導入された。それは BIST-U と呼ばれ、初等、中等それぞれの修了学年においてテストを悉皆で行い、教師が子どもたちの達成度を把握し、授業改善に役立てるものとして導入された。その際には、子どもひとり一人の達成度が、担任教師並びに子ども本人には開示されるものの、通常の成績評価には使用しないというものであった¹⁾。

この BIST-U の仕組みが、「教育パッケージ」で大きく変わることになる。これまで行ってきた、教育スタンダードテスト (BIST-U) とその前年度に行う予備調査的テストであった IKM を統合して、iKM^{plus} (Die individuelle Kompetenzmessung) としたのである。

2010年代には、第4学年(初等教育修了段階)のドイツ語と算数、第8学年(前期中等教育修了段階)のドイツ語、数学、英語において BIST-U という教育スタンダードテストが実施されていた。また、その前学年において IKM という教師が任意で申し込めるテストがあった。このテスト結果は、学校長や保護者は知ることができず、教師個人が子どもの学習状況の分析と授業改善のために利用することのみを目的としたものであった。しかし、かねてより、BIST-U には、結果をすぐに知ることができないという不満が寄せられていた。テストは最終学年である4年生の5月前後に行われ、結果は6か月後にフィードバックされるため、実質的に教師が自分の授業を改善するころには子どもたちは卒業してしまっているからである。そのために、即時にフィードバックされる IKM があったわけであるが、この BIST-U と IKM を合わせて、iKM^{plus} にしたというわけである。

iKM^{plus} は、初等教育であれば、第3学年と第4学年において試験が行われることが義務化された。第3学年の試験の義務化は大きな変化である。この試験結果はすぐにフィードバックされ、子どもの学習状況を把握でき、教師は授業の計画修正などに活用することができる。二年間にわたり継続的に調査されるので、学校の質保証などマネジメントにも有効に活用できるという。すでに、教育スタンダードテストとその予備調査である IKM は行われていたわけであるから、iKM^{plus} は両者を統合したものとみなすこともできるだろう。しかしそれは単なる足し算ではない。iKM^{plus} は IKM よりも強力な診断システムであることに注目する必要がある。

IKM と iKM の違いは何か。略称を見てわかるように、大文字の I が小文字の i になっている。IKM は「非公式のコンピテンシー測定のための診断道具」(Diagnoseinstrument zur informellen Kompetenzmessung) の略称である。対して、iKM^{plus} は、個人のコンピテンシー測定 (individuelle Kompetenzmessung) の略称である。I は非公式を意味する informell の I であったのに対して、i は個人を意味する individuell の i である。IKM は iKM となることによって、非公式なものから、個人に紐づけられるものになった。加えて、この名称の変更では、診断道具 (Diagnoseinstrument) という言葉は削除され、個人のコンピテンシー測定そのものためのシステムであることが明確化されたのである。

では右肩につけられた PLUS は何を意味しているか。そこには二つの意味がある。第一に、より詳細な能力測定と生徒と保護者との面談の際に結果について振り返るためだとある。第二に、学校マネジメントや教育制度のモニタリングのためのデータベースを拡充するためだという。第一の点が IKM とは大きく異なる点である。iKM^{plus} では、ドイツ語や算数の達成度を測定するだ

けでなく、その結果を、子どもと保護者の面談（多くは進路決定のため）に、客観的なデータとして使用するという。

しかしながら（あるいは、にもかかわらずというべきか）BIST-Uのときと同様、iKM^{plus}も、この結果が、成績の評定やギムナジウムの進路決定に利用されないことが明記されている。そして当然ながら、これが有名無実化することは容易に想像できる。というのも、こうした状況はすでにIKMやBIST-Uのときから見られる現象だったからである。

筆者がインタビューした小学校校長も次のように言う。「スタンダードテストやIKMのテストの結果と、子ども個人の成績付けを厳密に分けることはこれまでも困難でした。というのも、大方の場合、テストの結果と教師による成績の評価は変わらないからです。テストができる子は普段の成績もいいし、できない子は、普段の成績も振るわないのですから」¹²。

2. コンピテンシーに基づく教育の副作用——私立学校という選択——

これまで見てきたように、オーストリアでは、PISA開始以降、教育スタンダードやスタンダードテストの導入など、およそ20年にわたって教育改革を続けてきた。その成果はどう出ているのだろうか。

例えば、2018年、ウィーンの義務教育学校第7学年（日本の中学校第1学年に相当）の教育スタンダードの非充足率が60%だったという結果がある。オーストリア全体の平均が30%であるので、これはやはり非常に高いと言わざるを得ない¹³。遡って、2013年には初等教育の9人に一人が教育スタンダードに到達していない、一部にだけ到達しているもの（ほかは未到達）も12%いるというデータも示されている。2014年には、標準偏差を500とすれば、ギムナジウム平均が600、その当時まだ残っていたハウプトシューレが480、NMSが478という結果に対して、NMSに多くの予算が投入されたにもかかわらず、結果が伴っていないと報道された¹⁴。つまり、この20年間、PISAの結果を見ても、あるいはまた国内の各種学力調査の結果を見てもオーストリアの学力は改善していないということになる。

こうした状況が、教育政策的にはテスト体制を強化するという対応を呼び込むことになった。それが先のiKM^{plus}であり、ドイツ語促進クラスの必修化や5歳児の就学前教育必修化などを含み、全教育課程におけるテスト体制の強化であった。つまり、初等教育から中等教育、加えて移民教育から幼児教育に至るまで、一貫したテスト体制を敷き、子どもの学力状況を子細に把握することが、多数回、全教育制度にわたり強化されたのである。

しかし、人々は、公教育が改善されるのを待ってはいない。2017年には、オーストリア全土で10人に一人が、ウィーンでは5人に一人が私立学校に通っていることが報道された¹⁵。「改革の渋滞からの抜け道としての私立学校」という新聞見出しが示す通り¹⁶、公立学校への不信が保護者の私立学校選択という形で表れている。

3. コンピテンシーの終焉？——コンピテンシーの次に来るもの——

上記では、オーストリアにおいて、コンピテンシーに基づく教育がより強化されたことを明らかにした。一方で、この20年間の教育改革の成果が改善されない事実と、傍証としての公立学

校不信、すなわちウィーンの子どもたちの私立学校選択という現象を指摘した。

学力不振あるいは私立学校選択という実態がありながらも、この20年間、コンピテンシーに基づく教育が少なくとも公教育政策を席卷してきたわけであるが、これはこのまま続くのだろうか。

こうした問題意識から、これまで筆者はコンピテンシーに基づく教育の動向に対する批判グループとして「教育と知識学会」の論者たちに注目してきたが¹⁷、ここでは、教科教授学の側からのより具体的なコンピテンシー批判に注目したい。

以下で取り上げるのは、社会科学系科目、特に政治教育の教授学を専門とするヴォルフガング・ザンダー（Wolfgang Sander）の論考である。ザンダーは、現在、ドイツのギーセン大学教授であるが、その前職がウィーン大学で、オーストリアの政治教育の教育スタンダード作成にもかかわりがあった人物である¹⁸。そこで、彼の論考の中でも、2013年と2019年のものに注目し、コンピテンシーに基づく教育の限界あるいはその次の展開を検討してみよう。

(1) コンピテンシーバブル

ザンダーは、2013年の論文で、コンピテンシーに基づく教育や教育スタンダードが次々に導入されるドイツ語圏の状況を、「コンピテンシーバブル」（Die Kompetenzblase：Blaseとは、気泡、水ぶくれなどの意味）と称した。この場合のバブルとは、経済理論における投機的バブルのメタファーで、商品の価格がその本来の価格よりも長期にわたり高くなり、実体経済とはかけ離れた現象であるが、ときに実体経済にもダメージを与えるという意味で使用されている¹⁹。いうまでもなく、商品の価格がコンピテンシーを、実体経済は教育実践を指している。つまり、ザンダーは、コンピテンシーがその価値以上に高く評価され、教育実践にダメージを与えるほどになっているというのである。

2019年の論文で、ザンダーは、PISAが開始されてからの20年間を次のように振り返っている²⁰。

最初のPISA調査から20年、コンピテンシーに基づいた教育（Kompetenzorientierung）が学校にやってきて、ひとことで、それを成功の物語だという人もいるだろう。その根拠は、すべての教科にコンピテンシーモデルがあり、コンピテンシーに基づいた新しいカリキュラムがつくられ、教科書や教材もそれに倣い、特に、学校の課題設定や修了試験はコンピテンシーに基づいて学校の教育スタンダードに基づいて出されるようになったことにある。PISA調査は最初のころのように刺激的なものではなくなり、ルーティーン化し、ほかの国内テストや国際学力比較テストが追加された。教員養成においても、コンピテンシーリストに沿って、コンピテンシーに基づいた授業ができるように教育され、これで一連のコンピテンシーに基づく教育のサイクルが完成したかのように見える。

ザンダーの指摘する「成功の物語」とは、ドイツがPISA2013あたりから、つまり、教育スタンダード導入後、PDCAサイクル（上記引用では、教育のサイクル）の一巡目で学力が向上したことを指している²¹。オーストリアの状況は、学力向上政策的に成功の物語ではないものの、コンピテンシーに基づいた教育のサイクル（だけ）は、ドイツと同様に完成している。しかし、こ

うしたコンピテンシーをめぐる状況は、バブルに過ぎないとして、ザンダーはコンピテンシーに基づく教育への改革の問題点を次のようにあげる。

第一に、もともとのコンピテンシーの定義から大きく逸脱したコンピテンシーの拡大解釈である。DeSeCoのキー・コンピテンシーの定義として参照されたのは、ドイツの教育心理学者であるヴァイネルト (Franz E. Weinert, 1930-2001) による有名な次の定義である。

ある問題を解決するために、個人が接続可能か、学習可能な認知的能力や技能であり、様々な状況における問題解決をうまく、責任をもって行うことのできる動機や意欲、社会性や能力²²。

この定義は、ドイツ語圏の教育スタンダードなどに関連する文献に必ず引用されてきた。ドイツ語圏でこれまでに策定された教科教育の教育スタンダードはほぼすべて基本的にはこのヴァイネルトのコンピテンシー定義に依拠しているといつてよい。

しかし、ヴァイネルトは、そもそもこのコンピテンシーの定義を、教科を対象としたものではなく、学校内外の、つまり教科・教科外を含めた能力概念として新たに提起したものであることにザンダーは着目した。そして、ヴァイネルトのコンピテンシーの定義に基づいて教科のスタンダードが作成されたりすること自体が、既にこの定義の真意から外れているという。すなわち、コンピテンシーの実施過程において、その定義が再解釈されてきたことが問題であるという²³。

一例として、オーストリアの「教育パッケージ」では、ヴァイネルトの定義を引用したうえで、「コンピテンシー=知識+技能+行為 (Kompetenz=Wissen+Können+Handeln)」と短縮化して示されている²⁴。こうしたコンピテンシーの定義は、今回の「教育パッケージ」で初めて出てきたもので、コンピテンシーの定義が実施過程でさまざまに変容していく一例であるといえよう。

第一の点と大きく関係して、第二に、教科存続のための政治的戦略として、各教科教授学会がコンピテンシーモデルを提案したことに見られるコンピテンシーの道具化である。歴史科に限定しても、すでに30種類近くのコンピテンシーモデルがあり、教科教授学の中でも、ドイツ国内の州の間でも、ドイツ語圏諸国の間でも、お互いの既存のコンピテンシーモデルを適用することができないという。KMK (ドイツの各州教育相会議) がドイツ語、数学、英語でコンピテンシーモデルや教育スタンダードを発表して以降、各教科教授学会は次々と独自の教科スタンダードを策定した。それは、そうしなければ、学校教育において重要な位置を占めていない二流教科だと自ら認めてしまうことになるからである。あるいはまた、ある分野からの教科の独立(例えば、「経済」は社会科学系の教科から独立するために独自の教科スタンダードを発表した)を意図して教育スタンダードが策定されることもあった²⁵。

このように、コンピテンシーは本来の定義を逸脱し、矛盾を抱えたまま、「コンピテンシーに基づいた教育」という旗印のもとに、拡散していったのである²⁶。

(2) コンピテンシーの終焉——そしてネオ・Bildungの到来?

ザンダーは、2019年に、「実践の現場で注目されている『コンピテンシー志向』は、概念的には終焉を迎えている」と指摘している。特に、社会科学系の教授学や教育科学の研究において、コンピテンシーというテーマは隅に追いやられつつあるという。最近では、新しいコンピテンシーモデルが開発されることもなく、乱立するモデル間の矛盾を解決するための取り組みも見られな

いからである。そもそも、PISA ショックから回復するための教育システムの正統性と包括的な質保証のための新しいパラダイムとして提示されたときから、コンピテンシーは重荷を積みすぎてしまったのだとザンダーは述べる²⁷。

①コンピテンシーに基づいた教育から受容するもの

一方で、ザンダーの論考で興味深いのは、コンピテンシーに基づいた教育がもたらしたものについても注目していることである。すなわち、学習、知識あるいは理解に関する構成主義的理論の受容は、古典的な教育思想、あるいはそれに基づいた教科教授学を発展させるための良い出発点となると考えている。ただし、コンピテンシーによる教育で学校や子どもを管理できると考える実証的心理学にはあくまでも反対を唱えている²⁸。

ザンダーは、コンピテンシーの導入の仕方に立ち戻り、「コンピテンシー志向の導入を、既存の教科と結びつけるのではなく、まず学校全体としてすべての生徒に保障すべき基礎能力を明確にし、そこから学校は何ができるかと問うほうが賢明であった」と述べる。つまり、コンピテンシーを導入するならば、教科ではなく、子どもたちに必要な能力の全体として提示すべきであったというのである。

ザンダーは「コンピテンシーに基づいた教育はたくさんある学校の課題の一つに過ぎない」という立場をとる²⁹。それゆえコンピテンシーは、それが適切と思われる教科に「最低基準」として限定され、かつ個人の成績評価システムからは厳格に区別されるべきだと考えた。学校評価と個人評価が実態として区別されない状況があるのは先の iKM^{plus} でみたとおりである。この点において、コンピテンシーに基づいた教育スタンダードをすべての子どもたちに保障する能力の最低基準とし、かつ学校評価の指標とすべきとしたドイツの「Klieme 鑑定書」をザンダーは評価している。

そのうえで教科教育に関しては、「主要教科あるいは社会科学、自然科学のような科目群において、個々の科目の能力と基本的な概念的知識（各教科の基本概念）とは強く関連している」ために、教科を超えた「学際的な視点なしにはコンピテンシー志向の発展はない」と述べる³⁰。つまり、基本的な知識の暗記や概念の理解を必要とする教科において、コンピテンシーに基づいた教育を展開するならば、学際的な視点を含んだ教育内容あるいはテーマを設定する必要がある。既存の教育内容にコンピテンシーを当てはめるのではなく、コンピテンシーを契機に、教科を超えた新たな教育内容を構想する必要があるというのである。

その意味では、オーストリアの新しいレーアプランにおいて、「コンピテンシーに基づいた教育」の章で教科横断的なテーマが 13 領域にわたり提案されたことは理解できる。しかし一方で、教科ごとのコンピテンシーは不要となるばかりか、レーアプランの教科教育全般にわたり教育スタンダードが張り巡らされた。これは、ザンダーが指摘したとおり、コンピテンシーの実施過程において、コンピテンシーの本来の意味は問われず、教育への万能薬、特に教育成果の管理としての役割が期待されているからである。

②^{ビルドゥンク}新生 Bildung の三つの視点

これまで見てきたように、ザンダーは、コンピテンシーは理論的にはほぼ終焉を迎えていると主張している。では、コンピテンシーの次に来るものは何か。

2010年以降、ドイツ語圏では、コンピテンシーに基づいた教育（あるいはエビデンスに基づいた教育）への反発から、哲学や教育科学において Bildung を再評価する動きが集中的にみられたことを指摘している。それは、筆者も「教育と知識学会」の2010年の創設やその後の同学会の論考などを検討することで指摘してきた³¹。しかし、ザンダーは、こうした論考には、教授学的な考察が何の役割も果たしてこなかったし、また逆に教科教授学はこれまで Bildung という概念にほとんど関心を寄せてこなかったと批判する。それゆえ、ザンダーは、1950年代から90年代、つまり PISA ショック以前の Bildung の理論に戻っても仕方がないと主張する³²。

それでもザンダーはコンピテンシーの後に来るものは、Bildung だという。しかしそれは次の3点において新しい Bildung でなければならないという³³。

第一に、ドイツ語圏に特有だと思われる Bildung を、よりトランスカルチュラルな視点から理解するようにすること。グローバルな視点から、Bildung という考え方を、人間の文化的遺産として理解するべきであるという。

第二に、これは先の①でも述べたとおりであるが、構成主義的な学習観を受容することによって、古典的な Bildung の考え方を発展させることである。

第三に、Bildung をめぐる古典的な二項対立を超えて、弁証法的に Bildung を理解することが重要であるとする。

古典的な二項対立とは、「教育の目的は文化的統合なのか、個人の解放なのか」、あるいは「Bildung それ自体が教育の目的なのか、あるいはより重要なのは学校教育における実用性なのか」、「内容や（と）方法の規範化か、Bildung の多様性と開放性か」といった問題である。こうした対立が、教育哲学や教育科学と教授学の溝を深めてきたとザンダーは考えている。そうではなくて、「Bildung を自己目的として理解し、外部の目的や利害の中に投げ込まないこと」が重要だという。それに加えて「世界を理解することを拡大すれば、好奇心や他者への開放性、あいまいさへの耐性、共感といった特質が身につく、それは仕事上の成功にもつながりうる。逆に、職業に関連した教育でも、適切な文脈によっては個人の人格的な成長につながる」という³⁴。

ただし、こうした抽象論では、内容や方法の規範といった問題は解決しない。ザンダーは、クラフキの鍵的問題が参考になるとしながら、どのような文化的、学問的世界へのアクセスや、どのような合理性が教育の場で必要かと問うべきだという。そして、教育の多様性は、教育内容の多様性だけではなく、学び方の多様性としても理解されなければならないと述べている。社会科学系の教授学者としてのザンダーはより具体的に、社会科学系分野を網羅するような統合科目を視野に入れ、教育理論的な教授学でいうところの基礎基本は何かを検討する議論へとつながっていくだろうとしている³⁵。

おわりに——コンピテンシーはなくなる?!——

本稿では、2010年代後半から2020年代のオーストリアの教育改革の動向を、コンピテンシーに基づいた教育の強化として検討してきた。その強化は、ルーブリックを利用し、個人に紐づけられた、より全体より細部まで評価する方向性への強化であった。強化というだけでは十分ではないかもしれない。幼児教育から移民の背景を持つ子どもたちへのドイツ語教育など学校教育全体にわたり、拡大浸透したとあってよい。

こうした教育改革に反対する動きは、2010年代（第2期）から見られるようになってきたが、本稿では、2010年代中ごろからの教科教授学者のザンダーの論考に注目した。彼は、コンピテンシーが、当初のヴァイネルトによる定義から大きく逸脱して解釈され、学校教育を管理するツールとして、あるいは教科教育の存在理由として利用されていることを批判した。そのうえで、コンピテンシーの拡大によって、構成主義的な学習観が学校教育において一般的に認知されるようになったことは成果として引き取るべきだとした。そうしたことは、Bildungの重要性やそれへの回帰を説き、コンピテンシーを批判する教育哲学者らによっては見逃されてきたことであった。すなわち、ザンダーは、コンピテンシーと教科教育の脱構築的共存を意図し、コンピテンシーは、各教科に細かく設定されるのではなく、学校教育の目標の一つとして設定し、いくつかの教科に限って、最低限の教育スタンダードであれば設定可能だとした。それは学校評価にのみ使用され、個人の成績評価とは厳密に区別しなければならないものである。

ザンダーは2019年の時点で、コンピテンシーはすでに終焉を迎えていると指摘した。コンピテンシーが教育の世界に登場して20年近くがたち、すでに理論的發展や問題点を解決するような動き、あるいは新たなコンピテンシーを作る動きは見られないからである。そもそも、コンピテンシーが教育の特効薬として解釈された瞬間から、その終わりは見えていたのだろう。しかし、矛盾するようであるが、学校教育からコンピテンシーはなくならないとザンダーは予想している。1960年代の行動主義的な学習観が1970年代にはすでに批判されていたにもかかわらず、いまだに教員養成や学校教育に大きな影響を与え続けているように、20年をかけて教育現場に拡大浸透したコンピテンシーは、今後も大きな影響を持つという³⁶。これはすでに実証されている。日本の学習指導要領が資質・能力ベースで改訂されたのが2017年（全面実施は2020年から）、オーストリアでは2018年（全面実施は2023/24年度から）のことである。これらのナショナルカリキュラムの次の改訂時期を考えても、今後10年から20年の間はコンピテンシーベースの教育が実施されることは予想できる。

理論的に新たな展開が望めないコンピテンシーが学校教育の中で影響を与え続けるというザンダーの指摘は、学校教育における実践の論理と教育学で展開される理論との間に常にある乖離であり、おそらくは決して埋められない。子どもたちの学力不振を背景にコンピテンシーに基づいた教育の強化と徹底を進めるオーストリアの「教育パッケージ」改革はその一例と見ることができる。しかし、このような改革の成果を待つことなく、ウィーンの市民は私立学校を選択する行動に出ている。こうした矛盾を見る限り、そこに学校教育のこれからの展望を見出すのはなかなか困難であると言わざるを得ない。

ザンダーは、コンピテンシーの次に来るものとして、グローバルな視点で、構成主義的な学習観に基づいた新しいBildungが必要だと主張した。これだけでは、一部の授業と学習の多様性を認めるだけで、高度に複雑化した公教育そのものの問題を解決することはできないようにも思う。コンピテンシーのすべてを否定するのではなく、いわばそれとの付き合い方を示したザンダーの主張は、現状への適応なのか、現状に対する突破口なのか。日本の現状も検討する必要がある。

- 1 伊藤実歩子「PISA型教育改革とBildung」『立教大学教育学科年報』第59号、2016年、pp. 15-23。
- 2 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
<https://www.paedagogik-paket.at/>
- 3 <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>
- 4 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
<https://www.paedagogik-paket.at/>
- 5 伊藤実歩子編著『変動する大学入試——資格か試験か ヨーロッパと日本』大修館書店、2020年。
- 6 伊藤実歩子「ドイツ語圏における教育パラダイムの転換—教育スタンダード策定の中央集権化と広域化—」『教育目標・評価学会紀要』第22号、pp. 43-52。
- 7 各学校種のレーアプランはここで見るができる。
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
- 8 <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/kompetenzraster.html>
- 9 <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/schuleingangsscreening.html>
- 10 <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>
- 11 伊藤実歩子「PISAがもたらしたオーストリアの教育の変容——ドイツ語圏の「テスト文化」に着目して」『甲南女子大学研究紀要 人間科学編』第48号、2012年、pp. 21-31。
- 12 インタビューは、ウィーン市内の公立小学校のA校長に2022年3月21日（14:00～現地時間）に行った。
- 13 Der Standard, 2018年9月5日。
<https://www.derstandard.at/story/2000086762934/mehr-privatschueler-in-wien-neos-wollen-deshalb-bildungsvoution>
- 14 Die Presse, 2014年1月31日。
<https://www.diepresse.com/1556328/bildungsstandards-neue-mittelschule-nicht-besser-als-hauptschule>
- 15 この統計には、小学校、中学校の区別がないものの、東京都で私立（国立）小学校進学者が4.8%、18.7%（都区部で、23.9%）であることを考えると、ほぼ同じ程度であることがわかる。
- 16 Der Standard, 2013年3月11日。
<https://www.derstandard.at/story/1362107770786/privatschule-als-ausweg-aus-reformstau>
- 17 伊藤実歩子「ドイツ語圏の教育改革におけるBildungとコンピテンシー」田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ—』日本標準、2016年、pp. 124-135。
- 18 近藤孝弘『政治教育の模索—オーストリアの経験から—』名古屋大学出版会、2018年。
- 19 Sander, 2013, S. 100
- 20 Wolfgang Sander, Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, DG2, 2019, S. 93.
- 21 経済協力開発機構、OECD、渡辺 良（監訳）『PISAから見る、できる国・頑張る国—トップを目指す教育』明石書店、2011年。
- 22 Franz E. Weinert, *Leistungsmessungen*, Schneider Verlag, 2010, S. 27-28.
- 23 Wolfgang Sander, Die Kompetenzblase- Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung, *Zeitschrift fuer Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft1, 2013, S. 103-104.
- 24 Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft und Forschung, *Das Padagogik-Paket*, 2022, 3. Auflage, Wien, S. 16.
- 25 Sander, 2013, S. 111.
- 26 ゼンダーは加えて、第三として、PISAによって着目されるようになった読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを学校の教科に対応させ、計量的な認知心理学分野で教科教育学に関する学位論文が量産されることになったことを指摘している。こうした論文は、教科教育学の真の問題を解決する

ものではないにもかかわらず、教科教育学に関する論文の規準になりつつあることを危惧している。

Sander, 2019, S. 108.

27 Sander, 2019, S. 96.

28 Sander, 2013, S. 121. 注26も参照。

29 Sander, 2013, S. 122.

30 Sander, 2013, S. 122.

31 伊藤実歩子、前掲書、2016年、pp. 129-131。

32 Sander, 2019, S. 102-103.

33 Sander, 2019, S. 103-105.

34 Sander, 2019, 104-105.

35 Sander, 2019, S. 108.

36 Sander, 2019, S. 96.

上記URLはすべて2022年12月1日に閲覧確認している。

本研究にあたっては、科学研究費補助金（基盤研究(C)）課題研究番号19K02438「ドイツ語圏の入試改革に関する総合的研究」の助成を受けた。