

「コンピテンシーに基づく教育」に対するドイツ教授学における
批判に関する一考察

中 野 和 光

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第61号抜刷）

「コンピテンシーに基づく教育」に対するドイツ教授学における批判 に関する一考察

Analyzing the Critiques of "Competency-Based Education" in German Didactics

中野和光^{1)†}

キーワード：コンピテンシー、ドイツ教授学、Bildung、OECD

1 はじめに

今日、世界の多くの国で「コンピテンシーに基づく教育」改革が行われようとしている。ドイツも例外ではなく、2003年に制定された連邦レベルの「教育スタンダード」は、学年段階ごとの達成すべきコンピテンシーを規定している。コンピテンシーの概念は、OECDのコンピテンシーの定義を担当したヴァイネルト（Weinert, F. E.）の概念に基づいている¹⁾。ドイツの教授学には、この状況をチャンスととらえようとする動きがある²⁾。コンピテンシー志向の授業を追求した教授学の書物が現れている。たとえば、レルシュ（Lersch, R.）の「コンピテンシー促進の授業」、マイヤー（Meyer, H.）の「コンピテンシー志向の授業」、キーパー（Kiper, M.）のコンピテンシーを志向した「学習の基礎モデル」等である³⁾。

ドイツでは、教育はBildungあるいはErziehungという概念でとらえている。Bildungは、ドイツ固有の概念で、一般的には、陶冶、教養、自己形成といった訳語が当てられている。Erziehungは、教育、訓育という訳語が当てられている。コンピテンシーの達成が求められる状況において、「コンピテンシーのBildung」という使い方をする研究者もいる⁴⁾。

一方、Bildungをコンピテンシーとは相いれない概念とする研究者もいる。たとえば、フィンランドのウルジェンス（Uljens, M.）は、Bildungという概念

は、OECDのPISA調査の求めるものと反対であると、次のように述べている。

「ヨーロッパのBildungの概念は、OECDの生涯学習の概念の反対である。OECDの生涯学習のイデオロギーにおいては、学習とは『合法化された』期待に応えるために示さなければならない何かである。これに対して、Bildungは、（拘束からの）解放、独立、自覚、成熟としての学習を強調する。」⁵⁾

パンティック（Pantic, N.）らは、「観察しうる行動としてのコンピテンシーという概念は、核にある道徳的目的を軽視している」「教授学の文化は、世界と結合した生徒の自己形成（Bildung）である」⁶⁾とコンピテンシー志向のカリキュラムを批判し、Bildung志向の教授学を擁護している。

本稿は、ドイツ教授学固有の立場でコンピテンシー教育批判を行っている二人の研究者の批判を中心に、代替の提案による間接的な批判も含めて、コンピテンシーに基づく教育に対するドイツ教授学における批判の内容を検討して見たい。

最初に、OECDのコンピテンシーという概念の背景を簡単に説明しておきたい。

コンピテンシーに基づく教育は、労働力教育の一形態として長い歴史を持っているが、OECDのキーコンピテンシーの概念の直接の背景は、1973年のマクレランド（McClelland, D. C., 1973）の『『知能』のためではなく、コンピテンシーのために』という論文

i)† 美作大学大学院人間発達学研究所

である。

それによれば、知能テストは、仕事の成功にとって責任のある能力を測定していない。そのような能力を測定するためには、次の6つの原則が必要である。

第1は、テストの基準の標本を抽出する（サンプリング）ことである。仕事のスキルの標本を抽出したテストは、その仕事について熟達するかどうかを予測する。

第2は、テストは、個人が学習したことの変化を反映するように設計すべきである。

第3は、テストされた結果、明らかになった特徴をどのように改善するかは、公けにされ、明示化されるべきである。

第4は、職務分析に基づいて基準のサンプリングをすると、「角度の測定」といった風に、極端に、個別のコンピテンシーの評価になるので、職務上の成果だけではなく、リーダーシップ、対人スキル、といった生活の諸側面のコンピテンシーを評価すべきである。

第5に、テストは、反応行動だけではなく、能動的行動も含むべきである。

第6に、テストは、多様な行動結果を生み出す能力を最大化するための能動的な思考の型をサンプリングすべきである⁷⁾。

職場における成功には関係のない知能テストを止めて、職場における成功に関係のあるコンピテンシーをサンプリングし、それをテストするというこの提案は、企業の人事担当者、経営コンサルタントに大きな影響を与え、コンピテンシーモデルとして、企業の人事や社内教育で実施されるようになった。コンピテンシーとは、この場合、一般的には、「その職務について、有効な、または、優れた業績をもたらす人の基本的特徴」⁸⁾と定義されている。OECDのコンピテンシーの概念は、このようなコンピテンシーの概念をもとにしたものである。OECDの『キーコンピテンシー』においては、「心理的社会的な前提条件を用いて、特定の文脈で、成功的に複雑な要求に応える能力」⁹⁾と定義されている。ヴァイネルトは、「要求、課題、問題、目標の適切な理解と行為を通じた成功的な習熟に横た

わっている個人が利用しうる（あるいは学習しうる）認知的、動機的、道徳的、社会的スキルの結合」¹⁰⁾と定義している。

高等教育情報システム (Hochschul Information System)のシェーパー(Hildegard Schaeper)は、「キーコンピテンシー」を育成するための構想を次のように提案している。

キーコンピテンシーは、コンピテンシー+横断的/多元機能性+重要性、としてとらえられる。キーコンピテンシーは、社会的コンピテンシー、自己コンピテンシー、方法的コンピテンシー、事実に/技術的コンピテンシーといったコンピテンシーを包摂する。教科固有、職業固有のスキル、知識、能力は含まれない。コンピテンシーと知識、能力との関係は「知識のはしご」という概念でとらえられる。「知識のはしご」とは、しるし→データ→情報→知識→能力→行為→コンピテンシーと上っていくはしごで、知識とは、何かを知っていること、能力とは何かができること、とされ、コンピテンシーは、それらを包括する最上位概念として位置づけられている。キーコンピテンシーを育成する方法としては、教科カリキュラム外で別コースを設けて脱文脈的な訓練/教授を行う方法、教科カリキュラムにそってキーコンピテンシーを獲得する方法の二つが提案されている¹¹⁾。

現在、「教育スタンダード」にもとづいた州レベルのコンピテンシー志向のカリキュラムが構成されている¹²⁾。

2 レデラーによるコンピテンシー批判

レデラー (Bernd Lederer) は、Bildung とコンピテンシーは明確に区別されるという立場から、その理由を次のように説明している¹³⁾。

レデラーは、Bildung とコンピテンシーとの関係のとらえ方について、次のような整理から始めている。

- Bildung は、鍵となるコンピテンシーの獲得という目的の手段に過ぎない。
- Bildung とコンピテンシーは、広範囲に同義であ

る。

- コンピテンシーという概念は、学問的要求に合致した Bildung の現代的性格を持ったものである。
- コンピテンシーという概念は、Bildung という概念の経済的転用である。

このような捉え方に対して、レデラー自身は次のような立場である。

Bildung とコンピテンシーと同一であるということは全くない。Bildung という概念は包括的な上位概念であり、コンピテンシーは、Bildung の下位概念に過ぎない。

レデラーによれば、Bildung とコンピテンシーの一致する点と両立しえない点は、次の点である。

一致する点

- 個人的行為能力
- 自己と世界に関連する
- 全体の人格に関連する
- 社会的コミュニケーションの性向を用いてアイデンティティを発見し、強化し、保持する
- 自立性ないし自己組織能力

両立しえない点

- コンピテンシーは、単なる状況志向の意味において理解される。
つまり、パフォーマンスの意味において、あるいは、時と場合に応じた能力と狭く使われている。
- コンピテンシーは、規範的基礎なしでも用いられる。あるいは、非人間的な目的にも奉仕する。人間の尊厳、その人格的誠実さ、アイデンティティ、その個人的成熟と解放に反することが促進される。
- コンピテンシーは、もっぱら、道具的合理性として、あるいは、人間の純粋な経済的利用として一面的に考えられている。経済的に転換された Bildung 概念の意味におけるコンピテンシーは、目的機能的な行為能力に奉仕する行動命令として理解される。言い換えれば、ただ経済的に利用され

る人格特性として数えられる。そして、経済的目的の尺度に従った行為能力の人格として望まれる。

レデラーによれば、コンピテンシーは、「人的資本」の中心的構成要素であり、選択的労働市場において、正規の職とプロジェクトをめぐる、徹頭徹尾、社会ダーウィニズム的万人の万人に対する戦いに奉仕する。コンピテンシーは、高度に柔軟で、判断の難しい、個別化され、情報通信集約的労働世界の要求に合致した有益な能力の束である。特定の状況において機能するという原理に支配されており、それからの解放は裏切りである。コンピテンシーの特徴は、自己組織化する能力であることである。Bildung も自己組織化するから、この点では、同じであるが、Bildung は、自己認識、自己開発、自己決定で特徴づけられる。Bildung は、対立、拒否といったものに直面して、それから解放に向かおうとする。Bildung は、高い平面に立って展望することを中心的な特徴とする。この意味において、Bildung という概念は包括的な上位概念であり、コンピテンシーは、Bildung の下位概念に過ぎない。

3 ゲルドナーによるコンピテンシー批判

ゲルドナー Andreas Geldner は、カントとヘーゲルの良心の確証の概念に基づいてコンピテンシーの概念を要約して、次のように批判している¹⁴⁾。

ヘーゲルの良心の概念は、カントの啓蒙の概念からもたらされたのである。そこでは、個々人の理性的な自己確証と自らの人格において、公的に話すことはそれ自体一つの出来事としてとらえられている。カントによれば、自己確証することは、内面的なもののある一形態への退却ではなく、(自分の考えを) 公けに表現することである。アレントは、「確証とは、他者の思考との出会いから生まれる」と述べている。他者のもとでの自己確証のこの過程は、ヘーゲルの『精神現象学』の中では、確証の出来事として表現されている。それは、他者の予期せざる反応に(自分の考えを) さらすことである。

マクレランドの知能テストの代わりにコンピテンシー

テストを置き換えるという議論は、コンピテンシーテストは、職業における未来の成果の信頼できる予測を可能にするという証拠に基づいている。被験者の遂行の判定を可能とする試験者の側の期待の定式化と被験者の行動の予測は被験者を観察することによって得られる判断に基づくということはすべての試験の技術の基礎である。

これに対して、ヘーゲルの良心の確証の概念は、当初から、観察や判定に基づいていない。出会いに基づいている。自立した認められた自己意識の核心としての良心の言葉を考えることは、あらゆる定められた判定から遠ざけられている。

このことは、観察による比較の視点による心理学的手続きの論理と良心の確証のダイナミックスとは両立しないことを示している。良心の言葉は予期できない個人の言葉である。

良心の確証は、観察の目で最善のものを切り取ることではない。そうではなく、他者を是認したり、受け入れたりできる一少なくともしばらくの間一回答を見出すことである。その際、あらゆる人が、他者の予期せぬ反応を前提として、相互に試験官と受験者を演じる。良心の確証の論理は、葛藤の論理である。「思考は共同体の中での言葉をめぐる闘いの実践である」(クライスト)。カント、ヘーゲルは、このように、思考と行為の自由を述べている。

コンピテンシーは、職業に関連した量で表現される。それは、監視場所における理性の私的な使用である。そこには、理性の自由な公的な使用がない。テストと訓練の技術が職業に関連する領域に拡大されている。この制度の政治的理念は、すべての政治的対立関係の社会的なものの中での解決である。

4 OECDのコンピテンシー概念に対するその他の批判

モイェラー Erhard Meueler によれば、Bildung という概念には、教師が主体、生徒が客体で、形、ゲシュタルトを作るという捉え方と、自己啓蒙、自己開発という生徒が主体となる捉え方の二つがある。この二つの捉え方は、強制と自由という弁証法の関

係にある。後者の方が啓蒙の伝統を継承している¹⁵⁾。主体への Bildung は、すべての力、能力、習熟、知識、洞察、態度の成長を要求する¹⁶⁾。

モイェラーのこの説明によれば、能力の成長は、Bildung につながるから意味があるので、鍵となるコンピテンシーのための Bildung という捉え方は不自然であることになる。

成人教授学の分野で、レーナー Martin Lehner は、次のように述べている。

今日の成人教授学においては、方法志向、メディア志向、コンピテンシー志向、学習成果志向が主流となっている。そこでは、テーマや内容は伝達されるものではなく、学習者の頭の中に学習内容として出現するものであるととらえられている。しかし、内容は、自己と世界間に存在するもので、伝達された内容との交流を通して個人は変容する。成人教授学は内容志向の要素を必要とする¹⁷⁾。

コンピテンシーに基づく教育が、内容を離れて、コンピテンシー、学習成果に向かっていることに対して、レーナーは、このように内容の重要性を指摘している。

ベナー Dietrich Benner は、コンピテンシーという概念を OECD のコンピテンシーの意味ではなく、通常的能力という意味で理解して、ドイツ教育学の伝統の中で、次のように論じている。

学校は、入力による管理と出力による管理の緊張領域としてとらえられる。教授学習過程と若者の能力の成長の考察は教育学の長い伝統に属する。1960年代と1970年代に、ブレーメンのブレマー・プランという学校改革、ビーレシュテットの労働学校(探究学校)という改革があった。両者に共通する点は、一般陶冶と専門陶冶、科学的基礎陶冶と政治的陶冶、に関わって、科学的合理的判断能力と複雑な参加の可能性を志向した行為能力を強調していることである。公教育は、さまざまな知識形態に導かれた判断能力とさまざまな行為領域における実践に関連した参加能力の形成を課題とすべきである。ヘルバルトの一般教育学では、それは、日常的経験の思弁と趣味への拡大、政治と宗教への交際に関われることと記述されている。評価に関

しては、真に Bildung されたものは効率の基準によって審査できないという議論があるが、それは自滅する議論である。Bildung 理論に基づく正当な基準があるはずである。PISA も TIMSS もそのような基準を用意していない¹⁸⁾。

5 全体に関する考察

本稿で取り上げたコンピテンシー批判を要約してみよう。

レデラーは、コンピテンシーという概念は、経済的に利用される人格特性であり、Bildung は、対立、拒否といったものに直面してより高い平面に立って展望することを中心的な特徴とする包括的上位概念とする点において、コンピテンシーを包括的上位概念とする立場と真っ向から対立している。

ゲルドナーは、カント、ヘーゲルの良心の確証の論理に基づいて、他者との出会いから生まれる良心の確証は、パフォーマンスの観察、比較による判定とは両立し得ないことを指摘している。

モイエラーは、コンピテンシーという包括的上位概念のための Bildung という捉え方の不自然さを指摘している。この点は、日本においても、人格の一部であり、人格にとっては手段であるコンピテンシーの育成を教育の目的とするのはおかしいという指摘がある¹⁹⁾。また、主体への教育という考えは、現在、英国のビースタ(Gert Biesta)が、積極的に展開している²⁰⁾。

レーナーは、成人教授学における方法志向、メディア志向、コンピテンシー志向、学習成果志向の傾向を批判して、自己と世界の間に存在する内容が成人教授学の中心的側面であると論述している。この視点は、英国のヤング(Michael Young)の「知識を基礎とする教育」²¹⁾、オーストラリアのフィーラハン(L. Wheelahan)の理論的知識重視の教育²²⁾、の立場と近い。

ベナーは、PISA 調査は、チャンスと見て、Bildung が、効率の基準では評価できないというのは自滅する論理で、Bildung 理論から見て正当性のある出力管理は必要であることを指摘している。

以上を通してみると、最もドイツ教授学固有の立場で、「コンピテンシーに基づく教育」の急所を批判しているのは、レデラーとゲルドナーの批判であると思われる。

註

- 1) 吉田成章「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」『教育科学』(広島大学大学院教育学研究科教育学教室) 29、2012年、43-67 ページ
- 2) Dietrich Benner (Hrsg.), Bildungsstandard-Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven-, Schoeningh, 2007.
- 3) 吉田前掲論文
- 4) Hubig, Christoph und Heiner Rindermann, Bildung und Kompetenz, Vanderhoeck und Ruprecht, 2012.
- 5) Uljens, M. (2007), The Hidden Curriculum of PISA-The Politics of Neo-Liberal Policy of Educational Assessment-, in Hopmann, S.T., Brinek, G. and M. Retzl (Hg/Ed), *PISA zufolge PISA- PISA According to PISA-, Lit*, pp.295-303.
- 6) Pontic, Natasa and Thea Webbes, Competence-Teacher Education: a Challenge from Didaktik to Curriculum Culture?, *Journal of Curriculum Studies*, vol.44, no.1, pp.61-87.
- 7) McClelland, David C., Testing for Competence Rather than for "Intelligence", *American Psychologist*, January 1973, pp.1-14.
- 8) アントワネット・D・ルシア/リチャード・レブシンガー著、遠藤仁訳『実戦コンピテンシー・モデル』日経 BP 社 2002年、p.26.
- 9) Rychen, D.S. and L. H. Salganik (2003), *Key Competencies- for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, p.43.
- 10) Schaeper, Hildegard, What are key competences? Why are they important? How

- to foster them?, HIS Higher Education Information System, Equal-/apk-Fachtagung, Halle, 8. Dezember 2006
- 11) Ibid.,
- 12) 樋口裕介、熊井将太、渡邊眞依子、吉田成章、高木啓「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『教育学研究紀要(CD-ROM 版)』第 60 巻、2014 年、368–379 ページ
吉田成章「コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革と授業実践—ドイツにおける諸州共同版学習指導要領を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部 第 59 巻 2010 年 11–20 ページ
- 13) Lederer, Bernd, Kompetenz oder Bildung, Innsbruck University Press, 2014.
- 14) Geldner, Andreas, Kritik der Kompetenz, diaphanes, 2012.
- 15) Meueler, Erhard, Fortbildung und Subjektentwicklung, in Nuiss, E./Ch. Schiersmann/H. Siebert(Hrsg.), Literatur- und Forschungs report Weiterbildung, Nr.49, Juni 2002.
- 16) Ledeler, op.cited
- 17) Lehner, Martin, Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung, Magazin Erwachsenenbildung, Ausgabe 20, 2012.
- 18) Benner, Dietrich, Bildung und Kompetenz-Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung-, Ferdinand Schoeningh, 2012.
- 19) 安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化 2014 年
- 20) Biesta, Gert J. J., Good Education in an Age of Measurement- Ethics, Politics, Democracy-, Paradigm Publishers, 2010.
- 21) Young, M., Bringing Knowledge Back In- From social constructivism to social realism in the Sociology of Education-, Routledge, 2008.
- 22) Wheelahan, L., Why Knowledge Matters in Curriculum?, Routledge, 2010.