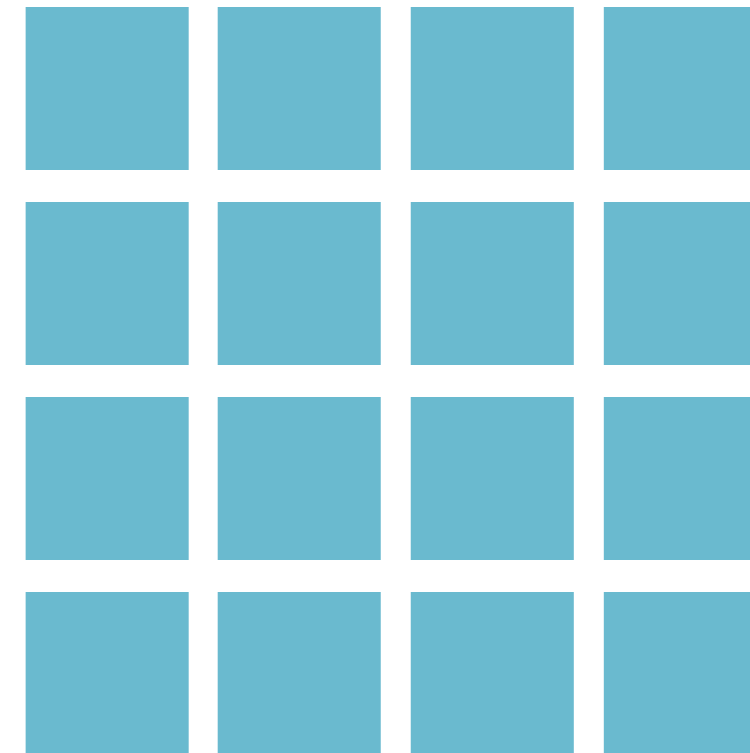
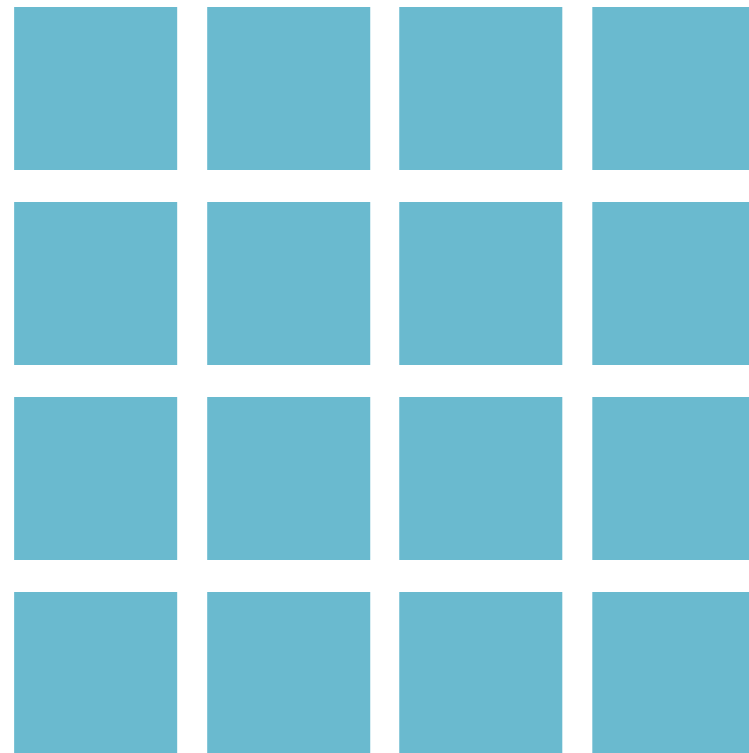


教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 6

諸外国の教育課程と資質・能力 — 重視する資質・能力に焦点を当てて —



平成 25 (2013) 年 7 月

国立教育政策研究所
プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」

研究代表者 勝野頼彦
(国立教育政策研究所 教育課程研究センター長)

は し が き

この報告書は、国立教育政策研究所と独立行政法人国際協力機構（JICA）との共同調査研究に基づき、諸外国の教育課程において重視して育成しようとしている「資質・能力」に焦点を当て、各国の特徴を明らかにするとともに、今後の我が国の教育課程の在り方の検討に資することを目的として、国立教育政策研究所がまとめたものである。

国立教育政策研究所では、平成 21 年度から 25 年度まで、プロジェクト研究として「教育課程の編成に関する基礎的研究」を行っている。この研究は、社会の変化の主な動向等に着眼し、今後求められる資質・能力を効果的に育成する観点から、教育課程の編成の原理を構想し、今後の教育課程の編成に寄与する選択肢や基礎的な資料を得ることをねらいとしている。このプロジェクト研究を通じて、これまでも継続的に諸外国の主として国レベルでの教育課程の基準の改革動向の把握に努めてきた。その結果、諸外国においても、育成すべき資質・能力目標を明確にした教育改革が主流となっていることが明らかになってきた。が、その社会的な背景や、具体的内容等を的確に把握するためには、現地調査も含めた詳細な調査が必要になってきた。

一方、独立行政法人国際協力機構（JICA 地球ひろば）においては、国際理解研究や、開発教育の国際動向の調査を検討しており、お互いの研究動向を情報交換する中で、双方の研究リソースを持ち寄って、共同研究体制を構築して研究を進めることが、それぞれの研究課題に応える上でも有益であるとの共通理解に至った。

このような経緯を経て、今回、両機関の共同調査の研究の枠組みの下で、国立教育政策研究所の研究課題である諸外国の教育課程において重視して育成される資質・能力に関する比較研究を行ったものである。

今回の研究を進めるに当たっては、研究協力者会議を設け約 20 名の研究者の方々に協力をいただくとともに、二宮皓比治山大学学長に調査研究全体の統括及び報告書の監修を依頼し、比較教育学の視点から取りまとめていただいた。調査対象国の初等・中等教育段階の教育課程において育成すべき資質・能力やスキルがどのように示され、学校教育の場でどのように反映されているのか、各国の特徴を端的に示すことを共通の目標にした。

本報告書が今後の我が国の教育課程の編成の在り方を検討する上で貴重な資料として活用されることを願うとともに、本研究の推進に御協力いただいた方々に心から感謝申し上げたい。

平成 25 年 7 月

「教育課程の編成に関する基礎的研究」研究代表者
国立教育政策研究所教育課程研究センター長
勝 野 頼 彦

研究組織

【研究代表者】

勝野 頼彦 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長

【委員】

二宮 皓 比治山大学 学長
佐々木 司 山口大学 教育学部 准教授
佐藤 仁 福岡大学 人文学部 講師
藤井 泰 松山大学 経営学部 教授
新井 浅浩 城西大学 経営学部 教授
田崎 徳友 九州女子大学 共通教育機構 教授・共通教育機構長
金井 裕美子 広島大学 教育室教育企画グループ 教育研究推進員
卜部 匡司 広島市立大学 国際学部 准教授
渡邊 あや 熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター 准教授
青木 麻衣子 北海道大学 国際本部留学生センター 講師
奥田 久晴 広島大学 平和・国際室国際交流グループ 研究員
下村 智子 三重大学 生物資源学部 非常勤講師
島津 礼子 広島大学 大学院教育学研究科 教育人間科学専攻博士課程
金 龍哲 神奈川県立保健福祉大学 保健福祉学部 学部長・教授
山下 達也 明治大学 文学部 専任講師
瀧上 孝 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官（～平成24年7月）
吉富 芳正 明星大学 教育学部 教授
二井 正浩 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官

【事務局】

角屋 重樹 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部長（～平成25年3月）
今関 豊一 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部長
工藤 文三 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長（～平成25年3月）
大杉 昭英 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長
猿田 祐嗣 国立教育政策研究所 教育課程研究センター総合研究官基礎研究部副部長（～平成25年3月）
銀島 文 国立教育政策研究所 教育課程研究センター総合研究官基礎研究部副部長
棚木 紀雄 文部科学省初等中等教育局教育課程課 教育課程研究開発分析官
国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官（～平成25年3月）
松尾 知明 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
白水 始 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
後藤 颯一 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
西野 真由美 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
今村 聡子 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
松原 憲治 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官

目 次

監修に寄せて	1
調査研究の概要と本報告書の位置付け	5
比較表	9
諸外国の報告	
イギリス	15
ドイツ	27
フランス	37
フィンランド	49
カナダ	57
アメリカ合衆国	67
オーストラリア	87
ニュージーランド	103
韓 国	119
中 国	135
諸外国の教育動向と資質・能力	151
諸外国の研究のまとめ 早見表	165

監修に寄せて

OECD の PISA（国際学力調査）が各国に与えたインパクトは小さくなかった。その結果に最も驚いた国がドイツであったし、日本もある意味予想を裏切られた国の一つであった。世界の多くの国はなぜフィンランドが世界一の学力結果を示せたか、その秘密を探りたいとフィンランド研究に着手した。結果は学力世界一の理由はその教員養成にあるとするものであった。しかしフィンランドの教育課程が注目されることはなかった。韓国の学力も高水準であったが、その理由を教育課程に求める人は多くはなかった。

2000 年以降の世界の教育は、その濃淡はあるにしても、またそのスピード感が異なるにしても、PISA の結果と影響（インパクト）から逃れることはできなかったし、PISA を無視することさえもできなかった。それは PISA が測定している学力が、グローバル化し、知識基盤化する 21 世紀社会において最も重要かつ緊要な学力であることを理解したからである。それは確かな知識、豊かな知識をベースとして、問題に挑戦し、問題を解決する高度なスキルをベースとする学力、能力・資質であることを知ったからである。

世界は二つの質問の答えを見付けようと努力をしている。一つは 21 世紀を制する学力は何か。他の一つがその学力を育てる教育課程はどうあるべきか。失われた 30 年を経験した我が国も例外ではなく、21 世紀後半における巻き返しのための準備を始めなくてはならない。残された時間はわずか 30 年弱（1 世代）である。まさに 2013 年に誕生した子供が大学・大学院を修了して活躍するのが 21 世紀後半のスタートである。そう考えると、これからの学校教育の在り方、教育課程の在り方の検討すべきテーマは二つある。一つは、PISA 型学力を定義し、どう育成するかその教育課程を構想すること。もう一つは、21 世紀後半を制する学力が PISA 型学力であるかどうか、ポスト PISA 型学力は何か、を探り、そのための教育課程を開発することである。後者の質問の答えの一つは「多様性」にあると思っているが、世界の人々はどのような議論をするのであろうか。

本国際比較調査「諸外国の教育課程と資質・能力」は、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、カナダ、フィンランド、オーストラリア、ニュージーランド、中国、韓国について、調査結果を報告したものである。調査における主要項目は、①重視して育成しようとする特徴的な「能力・資質」は何か、②「能力・資質」を育成する教育課程はどのようなものか、であった。学力など能力を表現する用語として、各国の用語は Skills あるいは Capability と Competency に大別される。前者は「できる」を重視し、後者は高業績者の特性である資質と能力を描くものであり、後者の方が少し広い概念であろう。読解力は Skills

の一つであり、生きる力は **Competency** の一つの表現であろう。オーストラリアは **General Capability** と表現しているので、**Skills** だけでなく、汎用性という意味で **Competency** にまで接近する概念になっているかもしれない。さらに **Skills** についても **Key Skills** という表記は、多くの **Skills** の中で「特に 21 世紀に必要とされる重要な **Skills**」という意味なのか、**Skills** の中で最も基礎となる、核となる **Skills** という意味なのか、よく分析する必要がある。調査研究では、時代の変化を踏まえてどのような能力や力が重視されるか、という時代との文脈で考えるようにしているが、その答えは各国の概念を分析してみないとわからない。アメリカのグループは、ビジネス世界を意識し、21 世紀を意識した「21 世紀型 **Skills**」と表現している。イギリスとアメリカの概念化を比較する必要がある。

次の課題は、こうした時代が要請する「汎用性のある力」は教育課程の中でどのように位置付けて、意図的に育成することができるか、という問いにどのように回答しているかという点にある。日本の学習指導要領の教育課程は、「各教科のみならず教育課程全体を通じて育成する」という方法論を展開している。総合的な学習の時間でも教科との連携性を考えながら実施されることになる。特定の **Skills** あるいは **Competency** は教科カリキュラムの中でこそ育成できるのか、それとも教科を超える学びの中で育成できるのか、という古くて新しいテーマに直面している。

イギリスの議論では、「教科」を離れて **Skills** を育成することはできない、と明快に考える人たちがいる。新たな教育課程改革にはその人たちの意見が強く反映しているのではないだろうか。教科書や教科カリキュラムが明確ではないイギリス教育において、汎用的で 21 世紀が求める中核的な **Skills** は誰がどこで育成すべきか、という根本的議論がまだ解決されていないのではないか。アメリカでは **Common Cores** としてカリキュラム標準化が可能となっているのは、英語と数学である。音楽、美術、体育、社会などの他の教科はどのように関係するのか。国を挙げての 21 世紀 **Skills** 育成カリキュラムがデザインされているわけではない。

教科中心の教育課程を伝統としてきたドイツやフランスなどの改革の動向は注目に値する。全国標準化への挑戦は見られるものの、教科の枠を超える教育課程改革とはなっていないのではないか。フィンランドの教育課程の分析はどうなるのだろうか。教科を離れた、あるいは教科を超えた教育活動（教育課程）で新たな力を育成するという要請があったにしても、学校観が英米とは異なるので、それは無理な注文ということになるのではないか。

さらに学校と家庭の連携も重要な教育課程であると理解すると、日本などで理解している考え方とドイツやフランスで理解されているそれとは異なること

になる。我が国において学校で育成した力を更に家庭や地域との連携によって育成する、という方法論（理論枠）が世界の学校でどこまで通用するものであろうか。

最後に新たに重視される力を学校あるいは学校と地域社会との連携を組み込む教育課程の中で育成したにしても、それをどのように「評価」することができるか、という方法的課題が残る。PISAがまさにその評価であったのだろうが、各国の **Skills** や **Competency** の評価はどのようにデザインされているのか。その点で最も進んでいるのがオーストラリアの挑戦ではないだろうか。今回の調査ではそこまで十全に調査が行き届いていない。その理由は研究が非常に難しいという点もあるが、その構造と内容が非常に複雑であるという点にある。

我が国の大学でも社会人基礎力が問われ、カリキュラムマップも用意され、授業との改善が進んでいるが、困難さは依然として二つ残されたままである。その一つが評価である。どのように誰がいつ評価できるのか。個別の力を評価できたとして、レーダーチャートで全体像を描くことでその人の社会人基礎力を捉えたことになるのか、総合点（TOEFLのように）あるいはその平均点（GPAのように）で表現することでその学生の社会人基礎力を捉えたことになるのか。他の一つは、社会が学生の社会人基礎力を評価して（多分小論文か面接であろう）採用してくれるのか、という点である。学業成績証明と同様な社会人基礎力証明を社会（企業）は信頼してくれるのだろうか。つまり社会人基礎力が持つ社会的通用性はどこまで担保されるのか、という課題が残っている。

グローバル化が急速に進展し、国際競争の中で日本の生徒・学生の力が問われているが、それは日本だけではないことがわかった。世界の多くの国で共通の難題に挑戦していることもわかった。学校と教育課程が果たす役割、それに対する期待の大きさもわかった。そうした中で我が国の学校の教育課程がどうあればいいか。それは一言でいえば「学校で育成する **Skills** であれ **Competency** であれ、21 世紀の力が、グローバル化する国際社会での通用性をどこまで持つことができるか」という視座であろう。

本調査報告書が多くの方々に正解を提示するのではなく、多様でかつ重大な問題意識を刺激し、新たな学校とその教育課程を構想する上で一つのリソースになることを期待している。

平成 25 年

監修者 二宮 皓

調査研究の概要と本報告書の位置付け

本調査研究は、文部科学省国立教育政策研究所と独立行政法人国際協力機構（JICA）地球ひろばとの共同調査研究プロジェクト「グローバル化時代の教育の在り方国際比較調査研究」として2011年9月から開始した。二つの異なる組織が互いに関心を有し、かつ、互いに関係のある調査研究テーマを設定した。

なお、国立政策教育研究所においては、所内プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」の一環として実施することとした。

この報告は、国立教育政策研究所が中心となつて行う「①教育課程関連比較調査研究」、特に「諸外国の教育課程と資質・能力」についての調査研究の成果を示すものである。

以下、本調査研究の概要、本報告書の位置付けを示す。

1. 調査研究の概要

(1) 調査の背景・目的

この研究は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究である「教育課程の編成に関する基礎的研究」の一環として行ったものである。

本研究は、社会の変化の主な動向等に着目し、今後求められる資質・能力を効果的に育成する観点から、研究開発学校等の事例の分析や国際調査等を通じて、将来の教育課程の基本原理等を構想することにより、今後の教育課程の編成に寄与する選択肢や基礎的な資料を得ることなどをねらいとしている。

研究では、求められる資質・能力を効果的に育むための取組についての国際比較を行った。比較教育学の視点から、二宮皓比治山大学学長に研究の取りまとめを依頼し、JICA 地球ひろばと共同研究体制を構築しつつ、研究を推進した。注目すべき諸外国について、現地訪問調査をするなどして現状把握に努めた。また、研究協力者会議を設けて、詳細な研究内容・方法、調査項目、調査結果の扱いについて検討した。

(2) 調査視点と調査・分析内容について

研究では特に、調査対象国の初等・中等教育段階の教育課程において資質や能力やスキルが、どのように示され、どのように扱われているかという視点から、調査研究を行うこととした。具体的には、資質や能力、スキルについて、調査項目を設定し、訪問調査、文献調査より、特徴を示すこととした。

調査・分析内容は、調査項目に沿って以下の5点とした。

- ① 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
- ② 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
- ③ 「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 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

⑤「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組の具体例）

（3）分析方法

文献調査と、訪問調査による分析を行うこととした。ただし、訪問調査は、調査研究対象国全てを訪問できるとは限らないこととした。

- ・文献調査（国や州などの基準レベル，教科書レベル，解説書レベル等）
- ・訪問調査（教育行政関係者，大学等教育研究関係者，学校等教育実践者等）

（4）報告書のまとめ方

その国の教育課程は、何をねらっているのか、特色を明確に示すこととした。できるだけ、短くわかりやすいことばで端的に表現することを目指すとともに、その根拠を具体的に示すことを目標とした。

2. 報告書の構成

報告書は、4部構成となっている。

○ 比較表

比較表は、比較教育学の視点から国の特徴をまとめた。

※「その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか」は各国研究者の視点からまとめたものである。

※ ①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」、②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、③「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）、近年の動きについては、文献調査、訪問調査を基に各国研究者がまとめたものである。

※「日本と比較した特色」については、各国研究者の視点から日本と比較した特徴をまとめたものである。

○ 諸外国からの報告

（イギリス ドイツ フランス フィンランド カナダ アメリカ合衆国
オーストラリア ニュージーランド 韓国 中国）

○ 「諸外国の教育動向と資質・能力」を全体の総括とした。

○ 諸外国の研究のまとめ 早見表

(参 考)

文部科学省国立教育政策研究所と独立行政法人国際協力機構（JICA）地球ひろばとの共同調査研究プロジェクト「グローバル化時代の教育の在り方国際比較調査研究」の概要

(1) 調査概要

グローバル化社会において、日本と他国の相互依存関係は加速的に深くなっている。世界の現状に対する理解の促進や、異なる価値観・環境に対する適応力・対応力を持ったグローバル人材の育成は喫緊の課題である。

調査研究は、かかる状況において、他国の教育行政機関がいかなる対応を行っているか、その動向について比較分析を行い、社会の変化に対応した将来の教育課程の在り方について示唆を得ることを目的とするものである。

また、あわせて、他国において、国際教育（国際理解教育／開発教育）が、政府、NGO、その他アクターによっていかに展開してきたか、その変遷について比較調査を行い、日本における国際教育などの今後の展望を考察することを目的とする。

(2) 調査研究期間

2011年9月～2014年3月

(3) 調査のコンポーネント

グローバル化に対応した教育に関する国際比較を目的に以下のテーマを設定した。

- ①教育課程関連比較（教育行政機関を中心として）
- ②開発教育／国際理解教育関連比較（政府と市民社会の動きを中心として）

(4) 調査の方法

- ①既存文献・Web等2次資料による調査
- ②外部有識者を交えた懇談会（2回／年程度）：文部科学省，外務省，自治体等教育行政関係者，開発教育NGO／NPO，その他有識者（大学等）
- ③現地調査
- ④国際シンポジウム
- ⑤報告セミナー

(5) 調査スケジュール

- ①準備期間 2011年6月～9月
○調査フレームワークの確定，事務局選定
- ②初年度 2011年9月～2012年3月
○文献調査，有識者懇談会
○現地調査1：オーストラリア，ニュージーランド
- ③次年度 2012年4月～2013年3月
○文献調査，有識者懇談会
○現地調査2：イギリス，ドイツ 2012年6月
現地調査3：カナダ 2013年1月
現地調査4：アメリカ 2013年3月
- ④最終年度
○最終報告書作成
○報告セミナー
○国際シンポジウム 2013年8月30日

比較表 1

	日本		イギリス		ドイツ		フランス	
	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例
その国の教育課程を端的に表すことができるか	変化の激しいこれからの社会において必要となる「生きる力」を育む。	確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てる。	学校・教師に自由と自律性を与え、世界標準の教育を目指す。	ナショナル・カリキュラムは学校カリキュラムの50%を目指す。 各学校には、学校カリキュラムの内容の詳細を公表する義務がある。	「各教科の学習内容」と「獲得すべきコンピテンシー」を組み合わせた教育課程	「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」で構成される「教育スタンダード」	コンピテンス（知識を状況に応じて活用する総合的な能力、略して「総合的能力」）の育成、知識の伝達、フランス語及び高校における哲学の重視、定められた課程の修了によって進級・卒業が決まる制度。	フランス革命以来、政教分離に立ち学校教育においては知識教授を重視する伝統がある。また、知識とともに、現代社会に必要なとされるコンピテンスの育成が目指されるようになっていく。中等教育修了認定と同時に大学入学資格でもあるバカロレア試験では、フランス語・哲学が重視されている。
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」	・基礎的な知識・技能を習得し、自ら課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、より良く問題を解決する資質・能力・自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性 ・たくましく生きるための健康や体力	学校教育法において、学力の三要素として、 ・基礎的・基本的な知識・技能 ・知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等 ・主体的に学習に取り組む態度が明示されている。 (第30条第2項)	英語・数学・理科の知識とそれに関連する能力・スキル。 汎用的な能力として、キー・スキルが提示されている。	その他に ・会話言語 ・コンピュータ科学を重視 キー・スキルとして、コミュニケーションスキル、数字の活用、情報技術、他者との協働スキル、自分の学習と成績の向上、問題解決、思考のスキルが挙げられている。	各州常設文部大臣会議(KMK)の申し合わせにより全州共通のスタンダードを設定し、その中に各コンピテンシーを盛り込んでいる。 「教育スタンダード」の内容 ①ドイツ語 ②算数・数学 ③第一外国語(英/仏) ④生物・化学・物理	代表的コンピテンシー ・行為コンピテンシー ・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	「知識と総合的能力(コンピテンス)からなる共通の基礎」(Socle commun de connaissances et de compétences)。 2013年秋の新学期から「知識」と「総合的能力」に、「教養」が加わる。	知識と七つのコンピテンス 1. フランス語の習得 2. 1外国語の運用能力 3. 数学の基本原理と科学技術的教養 4. 情報通信の日常的技術の習得 5. 人文的教養 6. 社会的市民的総合能力 7. 自立性及び自覚性 (コンピテンスの要素変更の可能性大)
②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	平成18(2006)年に教育基本法が改正され、「人格の完成」や「個人の尊厳」などこれまで掲げられてきた普遍的な理念を大切にしつつ、新しい時代の教育理念を明示するため、新たに教育の目標が規定された。	知・徳・体の調和のとれた発達を基本としつつ、個人の自立、他者や社会との関係、自然や環境との関係、人間の伝統や文化を基盤として国際社会を生きる日本人という観点から具体的な教育の目標が定められた。	もともとは職業教育をめぐって産業界から要請されたコア・スキルがナショナル・カリキュラムに受け継がれ、その後、キー・スキルという形で、示された。		「PISAショック」を契機としたカリキュラム改革による授業や学校の質的改善	「インプット管理型」から「アウトプット管理型」に向けた教育課程への転換	国際的潮流(ネオ・リベラリズム)に乗った社会的に有用な「コンピテンス」の重視、と同時にフランス教育・文化伝統の尊重。 フランス共和国における教育の役割の再確認、教育における不平等(階級・階層間格差など)の解消。	サルコジ政権の経済・産業発展に力点を置いた政策とそのための教育政策。 オランダ社会党新政権による「教育を通じた共和国の再構築」、すなわち「非宗教的、民主的、社会的に不可分で平等な共和国」を教育によって実現しようとする政策。
③「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)	平成19(2007)年に学校教育法が改正され、義務教育の目標が具体的に示された。また、各教科の学習指導要領において、それぞれの教科で育てたい能力が示されている。	学習指導要領「総則」において、「生きる力」を育むこと、そのために、学力の三要素や言語活動の充実に取り組むこと等が示されている。各教科等においては、目標に各教科で育てたい能力を盛り込むとともに、「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、思考力・判断力・表現力等を育成するための主体的な学習や課題を解決する学習、言語活動の充実等が挙げられている。	キー・スキルは、ナショナル・カリキュラム全体で育成すべきものとして提示されている。現在改訂中のナショナル・カリキュラムでは、各教科の中で領域固有のスキル・能力として提示する模様。	キー・スキルは、「学習者が学校・仕事・人生において、自身の学習や行動を向上させる手助けとなるスキル」と定義され、各教科の目標・学習内容とは別に示されてきた。他方、PSHE(人格・社会性・健康・経済教育)やシテイズンシップなどは、教科横断的なスキルの獲得を目標とした教科である。	「教育スタンダード」では、各教科の構成を次のように示している。 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 各州では、これを踏まえて教育課程を示している。	【ベルリン州】 必修と選択に分けて州内統一の教育課程基準を示している。 ①ベルリン州学習指導要領(必修カリキュラム6割) ②ベルリン州各学校内教育課程(選択カリキュラム4割) 【NRW州】 教科の枠を超えて身に付けるべき資質・能力を「指導指針」として、各教科で身に付けるべき具体的な資質・能力を「指導要領」として州内統一の教育課程基準を示している。 ①NRW州指導指針 ②NRW州指導要領 ③学校内教育課程	全教科における知識とコンピテンス(総合的能力)の育成。コンピテンスとは、ある文脈の中であらゆる知識や道具などを駆使して課題を解決する能力であり、文脈を掴む力、総合的な力、教科・領域横断的な力を育成する。	「コンピテンス」に関する評価について、そのための詳細な「評価参照枠」が作成されている。評価は、標準年齢で8歳、11歳及び義務教育修了時の15歳の学年末に行われ、「コンピテンス(総合的能力)の個人記録簿」に記載される。
近年の動き	2008(平成20)年に学習指導要領の改訂が行われた。	改訂の基本方針 ①教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を育成すること。 ②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。 ③道徳や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること。	2011年11月に新教育法成立。 2014年より新しいナショナル・カリキュラム開始予定。 これまでのスキル重視から、知識の強調、学校や教師により多くの自由を与える方向へ転換しようとしている。	2010年に成立した連立政権下で新カリキュラムの枠組みを策定。2012年3月には、カリキュラム開発・普及を担ってきた資格・カリキュラム開発機構(QCDA)が廃止され、制度的枠組みも変更した。	独自の学力調査によって、コンピテンシーの獲得状況を評価する仕組みの整備に取り組んでいる。	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」によって、毎年全州の3年次・8年次の児童生徒を対象とする悉皆の学力調査を実施する予定である。	「コンピテンス(総合的能力)」の育成を目的に加えた「教育基本・計画法」(2005年、フィヨン法)に基づくカリキュラム改定が進められてきた。しかし、社会党オランダ政権に替わり、新しい教育基本・計画法が制定された。これにより「共通の基礎」の内容に「教養」が加えられ、「コンピテンス」の内容が2013年秋の新学期から変わり、新しい制度、内容が展開される予定。また「道徳・市民教育」が重視されることになった。	2005年制定の「教育基本・計画法」は、「コンピテンス(総合的能力)」を習得すべきものとして初めて取り込んだ。2012年にオランダ新政権が発足し、「共和国の学校再建築のための教育基本・計画法」が国会を通過(2013.6.25.)し、「共通の基礎」の内容などの見直しを行い、2013年秋から始まる新学期から適用される。
日本と比較した特色			ナショナル・カリキュラムは学校カリキュラムの一部であることが連立政権の下で強調されている。公営学校以外ではナショナル・カリキュラムに基づいて教育を行うことは求められず、公営学校についても授業時間などの規定が設けられないなど、学校の自由な裁量が認められる一方で、教育の成果については厳しい評価が行われる。		州ごとに異なる規程が存在する。しかし諸能力を明示した上で教育内容を定める傾向が見てとれる。ベルリン市の事例で言えば、諸能力(コンピテンシー)が提示され、その水準が設定され、それに対応した内容が提示されている。		義務教育段階において習得すべき「知識と総合的能力からなる共通の基礎」に基づいて教育課程の基準が設定されている。進級・修了認定に厳格な課程主義が採られており、小学校段階から落第が多い。僅かながら飛級もある。児童生徒間の教育格差(教育機会・学力)が著しい。 前期中等教育は、「全ての子供に共通」の中学校が前提であるが、主として落第を繰り返す生徒に職業準備コースが設けられている。後期中等教育段階では普通科の中にも複数のコースがある。	

比較表 2

	フィンランド		カナダ		アメリカ合衆国		オーストラリア	
	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例
その国の教育課程を端的に表すとともにどのように言えるか	言語と芸術系科目を重視するという伝統を踏まえながらも、現代社会に生きる市民に求められる知識と技能という観点から設計された教育課程	教育課程における多様な言語系科目の実施（母語、第二公用語、必修外国語、及び自由選択外国語）と国際比較の観点から見た芸術系科目の比重の高さ。教育課程基準の出発点として定めた基礎教育の国家目標（コンピテンシー）	多様性への対応を可能にする最低限の基準 「自律した学習者」の育成を目指す。卒業後に社会で必要とされる資質・能力の育成	教科における各学年の全体目標に沿うことが重視され、その下に示された具体的目標は指導上の参考事例。 高等教育機関における学習や労働環境で活躍するための能力	卒業後の社会への「レディネス」	大学や職場に入ってから十分に活躍できるだけの力(College and Career Readiness -CCR) 21世紀社会を生き抜くための21世紀スキル	「21世紀の学習者(21 st Century learners)」に必要な能力の育成に重点を置いた教育課程	学習領域の教授・学習と、汎用的能力の育成、及び、領域横断的な優先事項の扱いが同程度重視されている。
①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	「全的な発達と責任ある市民として生きていくために必要とされる知識と技能」の習得と「生涯学び続けるための素養」の涵養が、基礎教育(義務教育)の目標として、「基礎教育法」(第2条)に定められている。	基礎教育を通して育むべきコンピテンシーが、「人として、社会の一員としての成長」、「生きるために必要な知識と技能」、「教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり」の3項目に整理して掲げられている。	【オンタリオ州】 「学習スキルと学習習慣(Learning Skills and Work Habits)」	【オンタリオ州】 「責任感」 「自己管理能力(organization)」 「自分で課題を解決する力(Independent work)」 「コラボレーション」 「学習への積極性(Initiative)」 「自律性(self-regulation)」	知識の獲得を踏まえたスキルの獲得	大学や職場に入ってから活躍するための力(CCR) 外国と競える力 (学んだことを再現する力ではなく)学んだ結果できるようになっていること 4C's(Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity) New 3R's(Rights, Responsibility, Respect)	汎用的能力 (general capabilities)	リテラシー、ニューメラシー、ICT 技能、批判的・創造的思考力、倫理的行動、異文化理解、個人的・社会的能力
②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	1990年代以降、従来型の学校教育では、知識の範囲が拡大している今日状況に対応できないとして、知識注入型の教育課程が見直され、コンピテンシーを基盤とする教育課程への展開が図られた。1998年の「基礎教育法」改正によって、教育課程の基盤となるコンピテンシーを教育の国家目標として法的に定めることとなった。	「基礎教育法」の改正を受け、「基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令」において、獲得を目指すコンピテンシーが教育の国家目標として具体的に示されることとなった。 「必須スキル(Essential Skills)」(オンタリオ州教育省、職業訓練・カレッジ・大学省) 「就業可能スキル(Employability Skills)」(カナダ協議委員会) 「キー・コンピテンシー」(OECD DeSeCo)	【オンタリオ州】 ○社会的背景 労働市場での成功や高等教育での学業へ備える ○根拠 「必須スキル(Essential Skills)」(オンタリオ州教育省、職業訓練・カレッジ・大学省) 「就業可能スキル(Employability Skills)」(カナダ協議委員会) 「キー・コンピテンシー」(OECD DeSeCo)	【オンタリオ州】 ○社会的背景 1980年代より基礎基本に関する教育の不徹底、高い中途退学率、中等学校卒業生が大学や産業界のニーズに合った能力を備えていない等の問題点が指摘され、1990年代には、政権与党が交代し、教育改革を先行 ○根拠 「必須スキル」(読解、資料の活用、ライティング、数学的能力、コミュニケーション、思考、デジタル技術の利用、他者との協働、継続教育、情報の整理) 「就業可能スキル(個人管理のスキルとチームワークのスキル)」	経済的競争力の強化、知識社会への転換	大卒者の割合は諸外国ほど伸びておらず、また高卒者は適切に準備ができた状況で大学や職場に入っていない。そのため大学や職場に入ってから活躍するための力(CCR)が重視されている。	○根拠 国家教育指針「メルボルン宣言」(2008年) ○背景 変化が激しく多様化する世界を生きる21世紀の学習者(21 st Century learners)にとって、柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、学問横断的な能力が不可欠であるとの認識	・目標 2「オーストラリアの全ての若者は成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となる」を実現するために必要な能力の明確化 ・これらは21世紀の学習者にとって必要不可欠な能力
③「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)	コンピテンシーは、教育の国家目標として定められ、教育課程編成の基盤となっている。	『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』では基礎教育における国の目標として、『全国基礎教育課程基準』では「基礎教育の使命」として、それぞれ示されている。 コンピテンシーは、各教科の内容に埋め込まれているほか、直接コンピテンシーにつながる学習として、各教科において「教科横断的テーマ」をトピックスとして設定している。	【オンタリオ州】 特定の教科や科目において涵養するものではなく、教育課程の基盤として位置付けられている。	【オンタリオ州】 学習内容の達成を通して「学習スキル」の育成が促進されている。「学習スキル」の評価は、各教科等の内容目標の達成度への評価とは別に行われる。	各教科の中で育成される能力とスキル。 21世紀スキルの導入について、P21は方針を示しているわけではなく、各州のイニシアチブに任せているため、多様である。	21世紀スキルでは、全ての能力やスキルの前提として、NCLB法で規定されているコア教科(①国語、②外国語、③芸術、④数学、⑤経済、⑥理科、⑦地理、⑧歴史、⑨政治と公民)の知識がある。	教科ごとの学習領域、汎用的能力、領域横断的優先事項の三要素が多面的な構造で提示されており、三要素それぞれを軸とした教育・学習の流れを学年ごとに確認できるようになっている。	電子版カリキュラムでの配信によって、学習領域(Key Learning Area: KLA)ごとに示されるのが一般的である教育・学習内容の連続性・継続性を、汎用的能力及び領域横断的優先事項といった異なる区分・視点からも示す・捉えなおすことが可能。 各学習領域のカリキュラムは、①理念、②目標、③内容、④達成スタンダードで構成。 ③内容において、習得すべき知識やスキルが具体的に示されている。汎用的能力もここで示されている。
近年の動き	全国教育課程基準の改訂	求められるコンピテンシーの観点から教科を設定することなど、教科の在り方をめぐって政治レベルでも議論が交わされた。	多くの州において、「21世紀型スキル(21 st Century Skills)」の涵養を目指した教育の導入が本格的に検討されている。	近年、オンタリオ州をはじめ多くの州において「21世紀型スキル」の涵養を目指した教育が議論されている。ブリティッシュ・コロンビア州やアルバータ州においては、既に「21世紀型スキル」を取り入れた教育課程を策定している。	2010年6月に全米共通学力基準(CCSS)を公表。英語と数学の基準を提示した。	CCSSは、「No Child Left Behind」法に変わる役割を担い、CCRやグローバル競争で負けないことを目指している。CCRを採用した州には、連邦政府からの資金援助がある。	ナショナル・カリキュラム(「オーストラリアのカリキュラム」)開発・導入(2008年~)	2008年から段階的に導入・実施。2013年には第一段階として、英語、算数・数学、科学、歴史の四教科が一年間の試行期間を経て各州で導入・実施。その後第二段階として地理、言語、芸術の三教科が、第三段階として保健体育、シチズンシップ教育、経済とビジネス、科学技術および後期中等教育のカリキュラムが順次導入予定
日本と比較した特色	学年区分ごとに規定された望ましい成果が、到達目標として、また、評価基準としての機能を担っている点が内容上の特色である。教科内容以外では、補習や家庭と学校の連携など子供の学習支援体制や私学教育を含む特殊な教育方法について項目を設定して明記している点が特色として挙げられる。		州ごとに教育課程基準が作成されており、教科内容はそれぞれ異なる。教科内容の改訂は教科別に行われており、全教科が一斉に改訂されるわけではない。また、教科によっては、学年ごとに改訂時期が異なる場合もある。		州ごとに教育課程基準が作成されていて、教科内容はそれぞれ異なる。教科内容の改訂に際しても教科別で全教科が一斉に改訂されるわけではない。		①カリキュラム開発の主体が飽くまでも学校、教員にあり教育課程基準が教員向け資料やモデル校での実践例、教員研修等と併せて提供されていること、②現在開発中のナショナル・カリキュラム「オーストラリアのカリキュラム」では、その蓄積及び活用を容易にするため電子媒体のみでの配信を行っていること、③教科の枠を超えて身に付けるべき「汎用的能力」の育成が重視されており、それを軸にも教育課程基準が構成し直せること	

比較表 3

	ニュージーランド		韓国		中国	
	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例	(ア) 特徴	(イ) 具体例
その国の教育課程を端的に表すとどのようと言えるか	キー・コンピテンシーを中心に据えた 21 世紀型学習観	「自信を持ち、他者とつながり、能動的に活動する生涯にわたる学習者」の育成をナショナル・カリキュラムのビジョンに掲げている。	未来社会を担う人材に求められる力量を育む「未来型教育課程」	過度の学習負担を減らすとともに断片的な知識理解教育から脱し、グローバル社会を生き抜く創意的な人材の育成を目指す。	動手能力：実践能力重視 伝統への回帰	素質教育の提唱 参加・探究・実践 小学校一年次からの「科学」開設 経典など伝統文化の教育課程化
①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	キー・コンピテンシー	①思考力 ②言語・記号・テキストを活用する能力 ③自己管理能力 ④他者と関わる能力 ⑤参加し貢献する能力	「グローバル創意人材」に必要な「核心力量」	①自己理解力 ②意思疎通能力（コミュニケーション能力） ③論理力 ④想像力／創意力 ⑤文化的感受性 ⑥問題解決能力 ⑦市民共同体精神 ⑧リーダーシップ	「社会実践を豊かにして、能力の育成を強化する」方向性が打ち出されている。 「実践能力」（「動手」）— 学んだ知識を総合的に応用して、自らの手で実際に問題を解決する能力が重視されている。	・学習に主体的に参加できる ・楽しく探究できる ・実践能力 ・情報の収集・処理能力 ・自ら考え行動できる ・進んで社会に適応できる ・学んだ知識を応用して問題を分析し、解決する能力 ・創新能力 等
②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	背景 ①ヨーロッパ系民族とマオリとの二文化主義 ②民族間の教育格差是正の必要性 根拠 OECD の DeSeCo が開発したキー・コンピテンシーを基盤としている	①生徒の学習到達度の向上 多文化化するニュージーランド社会への対応 グローバル化 シチズンシップ教育や価値教育の充実 学力格差の是正 マオリの文化や価値観を学習分野に取り入れる必要性 ②全体論的な発達観 ③実践者と研究者の双方の意見を取り入れた策定方法	グローバル化の進行	①情報探索能力・情報生成能力の必要性 ②産業構造の海外依存度が極めて高い ③地球レベルでの問題の発生と新たな問題解決能力の必要性	書物中心、教室中心、知識注入型教育の弊害 与えられた課題は遂行するが学歴社会の諸弊害 体験不足	点数が高いが能力が低い、実際問題の解決能力が低い、与えられた課題は遂行するが創造的に働けない等の諸問題や受験競争の激化への対応。
③「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）	目指す人間像としてのビジョンを掲げ、それを育成するため 10 の価値観、五つのキー・コンピテンシー、八つの学習領域・公用語を設定。 キー・コンピテンシーは学習領域を横断した能力であり、各学習領域の上位概念として置かれる構造となっている。五つのキー・コンピテンシーは学習コンピテンシー及び社会的・個人的コンピテンシーの二側面に分けて、実践における目標が設定される。	キー・コンピテンシーは、各教科へ入れ込まれる形で育成され、ひとつの教科に複数のキー・コンピテンシーが含まれる。 ナショナル・カリキュラムには、各教科とキー・コンピテンシーとの関連が示されている。	教育課程総論の冒頭に、「追い求める人間像」を掲げ、力量形成の必要性を示している。初等・中等教育の教育目標には、「グローバル創意人材」とするために必要な「核心力量」が意識されている。 各教科の目標には、「核心力量」を育てるために具体的などのような資質や能力、態度の形成を図るかが示されている。	「追い求める人間像」 ①全人的成長を基盤とし、その上で個性の発達と進路を開拓する人 ②基礎能力を土台として、新しい発想と挑戦に創意性を発揮する人 ③文化的素養と多面的価値についての理解の下に、品格ある生を営む人 ④世界と疎通する市民として、思いやりと分かち合いの精神で共同体の発展に参与する人	「義務教育各学科課程標準」等において、教科の枠を超えた総合的な能力を示すとともに、各教科別の「課程標準」には、それぞれの教科が育成を目指す個別的「能力」が示されている。	育成を目指す能力やスキルは、主要文書において共通し、最終的目標として位置付けられている。
近年の動き	2010 年より、教育課程の実践とアセスメントをサポートするため、学習の期待される到達度を示した国家基準が策定された。	<i>Reading and Writing Standard</i> と <i>Mathematics Standard</i> の二種類の国家基準が策定され、1 学年から 8 学年まで適用されている。学校は国家基準に照らした生徒の到達状況を、年に 2 回以上保護者に報告する義務を持つ。	グローバルで創意的な人材育成を目指した改編が求められている	グローバル化に対応する教育課程の編成について他国の状況・取組を調査し、新たな変化を目指す。	2011 年、義務教育の教科内容の基準を改訂。今後 10 年の方向性を示す「国家中長期教育改革・発展計画要綱」などの教育計画が相次いで発表されている。	教育の公平性の実現と水準の向上を通じて、社会経済の急激な変化に適応でき、かつ国際競争に耐え得る人材の育成を目指している。
日本と比較した特色	1989 年の教育改革により、教育委員会を廃止。各学校の運営及び教育活動には、校長や保護者、生徒らにより構成される学校理事会が大きな権限を持つ。学校理事会は学校憲章を作成して教育目標を示すとともに、バランスのとれた教育課程を提供する責任を負う。 学校の教育活動全般に対しては、第三者評価機関である教育評価局が評価を行うことにより保障されている。		2009 改訂教育課程では、教科外の教育活動として創意的体験活動を新たに導入した。創意的体験活動の細部領域として、自発活動、クラブ活動、奉仕活動、進路活動がある。		国が定めた教育課程標準に基づき、各省・自治区・直轄市ごとに教育課程標準を設定することも可。 義務教育段階の区切りも、地域によって、6-3 制の場合と 5-4 制の場合有り。 新教育課程を全国実施するに当たっては、一部地域で先行的実施。結果を踏まえて本格実施。 各教科の授業時間の配当を割合で示し、地域や学校が現状に応じて弾力的に設定。 地方や学校の特色を生かした教育課程編成づくりを推進。	

諸 外 国 の 報 告

イギリスの教育課程

はじめに

イギリス（ここではイングランド）では、現在、2014年9月からの実施を目指して、ナショナル・カリキュラムの見直し作業の途上にある。現政権は、本年2月7日にキーステージ1～3（第1学年～第9学年）までのナショナル・カリキュラムの草案を発表した¹。今後は約2か月の公開諮問を受けた後、最終案をまとめる模様である。またキーステージ4（第10～11学年）については、最終段階である16歳時に受ける外部試験のGCSE試験の在り方が、その内容を大きく規定するが、それについても政府は大胆な改革を表明しており、同じく本年2月7日に、それまでの公開諮問の結果をまとめた文書を発表した²。今後は、2015年9月からの対応する授業の開始に向けて詳細が決定されることになる。

本稿は、以上の文書及び2012年9月の本研究国際研究班のイギリス現地調査による政府関係者、ナショナル・カリキュラム見直し作業の専門家調査団、研究機関等への聞き取り調査により得られた情報をもとに、新しいナショナル・カリキュラム体制下での「能力やスキル」の在り方について、その展望をまとめるものである³。

1. スキルを超えて

1-1 学校・教師に自由と自律性を与え、世界標準の教育を目指す

2010年5月に前労働党政権から政権を奪取した保守党・自由民主党の連立政権は、学力の国際比較テストにおける結果に強いこだわりを見せている⁴。政権獲得後、それまでのナショナル・カリキュラムの全面的な見直しを決定し、改訂作業に着手した。ナショナル・カリキュラムは、学力の国際比較テストで高い得点を出している国・地域をよく研究した上で、(国際競争に負けないように)高い水準を期待する内容を示すこととした。

英語、数学、理科については、教えるべき教科内容を詳細に定め、それ以外の教科については、簡単な基準を示すにとどめている。そのようにして、国が定めるカリキュラム基準は、学校のカリキュラム全体の50%程度にとどめ、それ以外については、各学校・教師の創意工夫に任せるといえるものである。もともとイギリスでは、最良のカリキュラムは、学校において決められるという考え方を持っている⁵。

学校の自由と自律性を更に強くするための制度改革は、既に始まっている。2010年アカデミー法により、公営の学校でありながら、地方当局の管理下から離れ、中央政府から直接補助金を得ることができるアカデミー（新たに設立する場合はフリースクールと称す）は、予算の優遇措置が得られるだけでなく、ナショナル・カリキュラムに従う必要がない。したがって、当該学校や教師は大きな自由と自律性が与えられるのである。こうした学校は、既にイングランドの全中等学校の50%以上を占めている。しかしながら、それらの学校においても、教育の結果についての責任は問われているのでナショナル・カリキュラムの全国テストやGCSE等の外部試験等により教育達成度は監視されるのである。要するに、結果が出ていさえすれば、どう教育するかは自由であるということになる。

1-2 「秘密の花園」から「オープン・ガーデン」へ

以上のように、学校・教師に自由と自律性を与えるが、ただし、各学校がどのようなカリキュラム内容を展開しているかは、一般に公開することが義務付けられた⁶。イギリスにおいては、伝統的に各学校独自のカリキュラム開発が自明となっており、特に 1988 年教育改革法によりカリキュラムの全国基準であるナショナル・カリキュラムが導入される以前は、とりわけ初等学校において、学校のカリキュラムを決める際に教師たちの裁量が大きく、自由な実践が展開されていたことから、まさに「秘密の花園」と称されていた。その後ナショナル・カリキュラムの導入や視学官による学校監査制度の導入により、学校内の教育については、それまでのように全く見えてこないという状況ではなくなったが、それでもなお、ナショナル・カリキュラムが大綱的な基準であることや学習時間を定めることを禁じているなど、各学校での教育内容は外部からはわかりにくい面があった。今次の教育内容の公開の義務化により、各学校のカリキュラム内容については、ホームページから閲覧できるようになった。まさに「秘密の花園」は「オープン・ガーデン」になったのである。

1-3 英数理の教科知識の重視とスキル及び教科以外の領域の発達

イギリスにおいては、過去 20 年来、スキルの育成を重視していた。改訂前のナショナル・カリキュラムでは、〈コミュニケーション〉〈数字の活用〉〈情報技術〉〈他者との協働〉〈自分の学習と成績の向上〉〈問題解決〉を六つのキー・スキルと定め、更に〈思考スキル〉を加えたが、それらはナショナル・カリキュラムの各教科を通して学ぶべきものとされていた。

ところが現政権により改訂されつつあるナショナル・カリキュラムは、特に英語、数学、理科について教えるべき教科知識を手厚くした形で示し、その他の教科については、上記 3 教科と比して格段に簡略化した形で提示する方向にある。これは、子供たちが何を学ぶべきかを知識として明らかにするのが重要であることが、国際比較テストの結果、明らかになったことによる。すなわち、ナショナル・カリキュラムにおいては知識の構造を示すことが重要であり、生徒をどう動機づけるかなどについては示すべきではなく、それらは各学校・教員が考えるべきことであるという考えに基づいている⁷。また、科学の発展による一部の大きな変化を除き、ナショナル・カリキュラムで示すべき教科知識のほとんどは、20-30 年と変わらないものであるべきとの考えに基づいている。

しかしながらそれは知識のみを教授すればよいと考えているわけでもない。今次の改訂の在り方の方向性を示すものとしてナショナル・カリキュラム見直し作業の専門家委員会（座長ティム・オーツ）により 2011 年 12 月に提示された『ナショナル・カリキュラムの枠組み』には、以下の記述がある。

「教科の知識を重視・強調するあまり、教育の発達的な側面の方を軽視する教育者がいる。他方では、現代社会の知識の変化は早く、『学ぶ方法を学習することこそが最優先されるべきである』と主張して、スキル、コンピテンシー、資質能力の開発に重きを置く教育者も存在する。私たちは、二者択一で考えておらず、いずれかの立場でもない。確かに、『何か』を学習することなしに、独自に『学び方』を概念化することは不可能である。本委員会は、

二つの要素，一知識と発達—の双方が教育の過程で確実に提供されるように具体的な方策を提示したい。」

「最近，急速に変化するコンピュータ時代やグローバル経済の到来とともに、『転移可能な知識やスキル』に基盤を置くカリキュラムが，影響力のある多くの団体，例えば王立技芸協会（RSA）や『学習キャンペーン』によって提唱されてきている。この最近の動きについて，我々は転移可能なスキルだけを教えることで十分であるという考え方には同意しないということをはっきりと述べておきたい，…全ての学習はスキルを含む内容を有しており，その内容は通常，確かに特定の具体的なもの（specific）である。汎用的なスキルや能力は重要ではあるけれども，そのまま単独で教えることはできない。こうしたスキルや能力は内容を伴う文脈で教えなければならない。」⁸

先述のようにナショナル・カリキュラムは，学校カリキュラムの50%くらいを想定しており，残りの50%は学校の裁量の中で決定されることになる。スキルをどう教えるかについては，学校が自分たちのエトスや哲学にしたがって決めれば良いと考えている。というのも育成すべきスキルは教科によって違うので（例：クリティカル・シンキングというスキルは数学と歴史では違う），獲得するスキルは，それを実際使うときにその教科の中で考えるべきであるとしている。

また，英語・数学・理科のみ詳細な内容を示す方向性にあるが，各学校が義務付けられている学校監査において，「幅広くバランスがとれているか」「スピリチュアル的，道徳的，社会的，文化的発達を促しているか」ということについて外部の専門監査官から評価を受けるので，各学校は英語・数学・理科のみに特化したカリキュラムにするわけにはいかない。

「幅広くバランスがとれているか」「スピリチュアル的，道徳的，社会的，文化的発達を促しているか」という問いに対して，イングランドでは，PSHE教育（人格的・社会的・健康的・経済的発達のための教育—注：経済的成達は中等のみ）があり，改訂前のナショナル・カリキュラムにおいても準必修という位置付けとなっていた。PSHE教育は，知識というよりもスキルの育成が中心となっている。新しいナショナル・カリキュラムにおいても，準必修とする位置付けは変わらないようであり，中央が詳細にその内容を決めるのではなく，各学校がその必要に応じて独自のプログラムを作りあげるものとするのが確認されている。現在その在り方の検討作業がナショナル・カリキュラムとは別に進められており，その行方が注目される。

1-4 会話言語とコンピュータ科学の重視

改訂されるカリキュラムの中で注目すべき能力は，「会話言語（話し言葉）」と「コンピュータ」である。

会話言語は，英語のみならず，ナショナル・カリキュラムの各教科の中で教えることが強調されている。「会話言語」については，その発達が認知発達や学習の到達度と大きく関係していることが指摘されていることから，新しいナショナル・カリキュラムでは，重要な地位を占めるとし，各教科において教えられるべきものとしている⁹。例えばイギリスでは（そしてアメリカも），4，5歳の段階では書き言葉を学習しすぎているので，もっと，

〈話す〉〈討議する〉〈遊ぶ〉をやってからでも良いという。

「コンピュータ」については、それまでのナショナル・カリキュラム「情報通信技術」(ICT)という教科名からの変更となる模様である¹⁰。それまでの教科「情報通信技術」が、オフィス作業における情報機器の活用が中心となっていたことによる反省から、初等学校段階からアルゴリズムやプログラム言語の学習などコンピュータ科学の学習を中心に進めるものである。

2. イギリスにおける「能力やスキル」に関する用語と定義

イギリスでは、産業界からの要請を受けたかたちで、学校において経済に必要なスキルを育成するという、いわゆる職業主義的なカリキュラム政策が取り込まれるようになって30年以上がたっている。その端緒ともいえるのは、イギリスの学校におけるカリキュラム改革のメルクマールとして、つとに引き合いに出される1976年のジェームス・キャラハン首相(当時)のラスキンカレッジにおける演説であった。同演説は、当時のイギリスが深刻な不況にあり、若者のための伝統的な労働市場が崩壊した中で、「仕事のための道具」(tools to job)を育成されることが雇用者たちから望まれているとした¹¹。

その後、主に青少年の職業準備教育の進展の中、1983年に「青少年職業訓練計画」(YTS)によって示されたコア・スキル(core skills)のためのプログラムが示された。これは、青少年の〈適応性〉〈汎用性 versatility〉〈雇用可能性 employability〉を強化することをねらったものである。

コア・スキルという用語の使用は、その後1980年代から1990年代半ばまでも継続されたが、それまでがどちらかといえば義務教育段階で失敗をした生徒たちを念頭に置いた取組であったのに対して、義務教育段階修了である16歳以降のすべての生徒を対象とした、いわば普通教育と職業教育をすべて念頭におくことを目指した取り組みに変わった。1989年の時点で構想されたコア・スキルは、〈コミュニケーション〉〈計算力〉〈情報技術〉〈個人的スキル〉〈問題解決〉〈現代外国語〉であった。それらが直ちに普通教育分野で取り入れられることはなかったが、職業教育の分野では一部修正の上評価と結び付いた形で、すなわち「一般全国職業資格」(GNVQ)の「コア・スキル」単位として、導入された。

コア・スキルは、その後キー・スキル(key skills)と名称を変え、1997年の総選挙の結果交代した労働党政権下においては、それらを大学進学のための学問的資格試験受験者を含めたすべての16歳以上の生徒が獲得すべきものとして導入が模索された。

またキー・スキルは、2000年からは義務教育段階においても、すべての年齢段階でナショナル・カリキュラム全体を通して育成されるべきものとして提示された。それらは、「学習者が学校・仕事・人生において、自身の学習や行動を向上させる手助けとなるスキル」と定義している。その要素は、キー・スキルとして既に設定されていたものと変更なく、〈コミュニケーション〉〈数字の活用〉〈情報技術〉〈他者との協働〉〈自分の学習と成績の向上〉〈問題解決〉である。

さらに2000年からのナショナル・カリキュラムでは、キー・スキルを補完するものとして「思考スキル」(thinking skills)が示された。このスキルを使うことにより子供たちは「何を学ぶか」と同時に「どのように学ぶか」すなわち「学び方を学ぶ」ということに

焦点を当てることができることになる。思考スキルの中身は、〈情報処理スキル〉〈推論スキル〉〈探究スキル〉〈創造的思考スキル〉〈評価スキル〉で構成されている。

中等学校では、2007年にナショナル・カリキュラムの全面改定を行ったが、そこでは「機能的スキル」(functional skills)という用語が用いられている。ここでの機能的スキルとは、子供たちが人生や生活している社会や職業において、自信を持ち、効果を上げ、独立して発揮させることが望まれるスキルと能力となる英語・数学・情報通信技術に関する中核的要素を指している。ナショナル・カリキュラムの上記3教科の学習プログラムには、それらの教科において、この機能的スキルをどう育成するかを示している。さらに機能的スキルは、ナショナル・カリキュラムのその他の教科においても、学習プログラムの「中核過程」という項目に同スキルの育成について陳述している。

スキルの育成に関しては、16歳時に受ける外部試験の一つに(GCSE試験とは別)「キー・スキル」という科目が加わったことにより、そのための学習評価の仕組みが出来上がったといえる。これは、多肢選択問題と学期間中の学習の評価を行う根拠となるポートフォリオとの二つで評価をするものである。後に「機能的スキル」が加わったが、現在では「機能的スキル」が「キー・スキル」にとって代わる模様である。いずれも職業教育の一環と捉えられている。

また、上述のようにスキルの育成を重視するPSE教育は、例えば中等学校では、個人の幸福(ウェルビーイング)に関係するものとして〈クリティカルな反省〉〈意思決定とリスク管理〉〈人間関係の構築と他者との協働)であり、経済的幸福(ウェルビーイング)に関係するものとしては、〈自己発達〉〈探究〉〈起業〉〈財政的能力〉の育成を目指したものである。

現政権は、2007年版のナショナル・カリキュラムは各教科においてや教科を横断して育成するスキルについて詳細に規定しすぎたと考えている¹²。それは各学校で決めればよいと考えているためか、今次の改訂案の文書では、全体を説明する部分ではスキルという用語を直接に用いてはいない。それらは、後述のように各教科の学習プログラム内に示されている目標や教科内容の中に散見される。

3. 新しいナショナル・カリキュラムにおける「能力やスキル」

3-1 重視して育成しようとしている特色ある能力やスキル

現政権が改訂しようとしているナショナル・カリキュラムでは、英語・数学・理科を特に重視し、それらの学習プログラムは、それぞれ40-50ページの詳細なものとなっている。他の教科が2-5ページであることからその扱いの違いがわかる。育成するスキルは、その教科の中に組み込まれて提示されると説明されている。

例えば算数/数学の場合では、教科全体の目標の一部に、〈数学的な推論〉〈問題解決力〉が挙げられている。キーステージ3(第7~9学年)でいえば、教科内容の学習を通して、測定や幾何の問題に取り組む際や比例関係を代数的に説明する際に割合や比例の知識をつかって答えを出すような〈数学的な推論〉や、金融における数学の利用など数学内外での問題を解決する正規の数学的知識の活用能力を発達させる〈問題解決力〉を育成しようとしている。理科の場合は、教科全体の目標の一部に〈確率を使うこと〉〈統計

を使うこと)〈科学的に取り組むこと〉が挙げられている。キーステージ3(第7~9学年)でいえば、〈科学的に取り組むこと〉の中身として、「実験スキル」「情報の処理と問題解決」「測定」を挙げている。

その他で特徴的なものとしては、「会話言語(話し言葉)」「(spoken language)」「コンピュータ」(computing)がある。

「会話言語」については、その発達が認知発達や学習の到達度と大きく関係していることが指摘されているとし、新しいナショナル・カリキュラムでは、重要な地位を占めるもので、各教科において教えられるべきものとしている¹³。ナショナル・カリキュラムのこれまでの版では、このことは、それほど強調されていなかったのである。例えば算数/数学でいえば、数学的語彙の発達や数学的正当化を示すために重要である。理科でいえば、自分自身や他者の思考を明確にするために重要であるとしている。

「コンピュータ」については、新しいナショナル・カリキュラムでは新たな教科として提案されているものであるが、それまでのナショナル・カリキュラムの「情報通信技術」という教科名からの変更となる模様である。内容としては、デジタル・システムの働き、設計、プログラム言語など情報やコンピュータの基本的原理を学ぶという、いわばコンピュータ科学の基本を初等学校から中等学校までを通して学ぶというものである。それまでの「情報通信技術」が情報機器の活用が中心であったものからの大きな変更といえる。

3-2 「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

(1) 英語、数学、理科の知識

英語・数学・理科が重視されている背景には、現政権が PISA テストの結果を「初めて真剣に取り上げたこと」が挙げられる¹⁴。今回のナショナル・カリキュラムの改訂作業では、PISA の上位国のカリキュラムから学ぶという姿勢を前面に出している。また知識を重視しているのは、教育社会学者であるロンドン大学のマイケル・F・D・ヤング教授の提唱した「強い影響力のある (powerful)」知識を与えることを大切にするという考え方に基づいている¹⁵。またこれは、アメリカの英文学者であり文芸評論家の E・D・ハーシュの提案する「文化的リテラシー」の概念に影響を受けたともいわれる。これは学生の読解力は文章の難易度よりも文中に出てくる事項についての知識が影響しているという事実から生み出された概念であり、このことから「核となる知識」が、考えるスキルや批判的な思考の基礎を形成するものであると論じられている¹⁶。

(2) 「会話言語(話し言葉)」

会話言語を重視する理由として、三つを挙げている¹⁷。一つは、会話言語の発達が数学なども含め、学力達成一般に貢献すると考えていることである。二つ目は、そもそも新しいカリキュラムが、カリキュラムの幅をこれまでよりも狭めて学力の達成度を上げようとするならば、何よりも言語やコミュニケーションのスキルを向上させることに専心するべきである、としている。三つ目は、会話言語というものは、言葉を読むスキルや読解と分かち難い関係にあることである。これは、音韻意識、会話の語彙、構文的知識の発達を通して実現するものであるが、それは、就学前の段階やキーステージ1(第1~2学年)の段階だけでは十分ではないためである。

(3) 「コンピュータ」

ビデオゲーム・特撮産業は、イギリスが世界で優位を保ってきたものであるが、それに陰りが見えてきたのは、イギリスの学校教育におけるICT教育が、コンピュータ科学やプログラミングスキルよりもオフィス仕事に必要なスキルに偏ったためであるとし、世界における競争に勝つには、こうした教育を充実させるべきであるという考え方による¹⁸。

3-3 「能力やスキル」の位置付け

現在提案されているナショナル・カリキュラムの構造は表1のようである¹⁹。これらが学校カリキュラムのすべてではなく、これまでに述べたようにそれら学校カリキュラムの一部(約50%)であり、残りは各学校の裁量で決めることができるようにしている(図1)。重視している英語・算数/数学・理科は、これまでと同様中核教科としている。会話言語については英語だけでなく、各教科の中で教えられるものとしている。コンピュータはそれまでの情報通信技術からの教科名変更が提案されている。

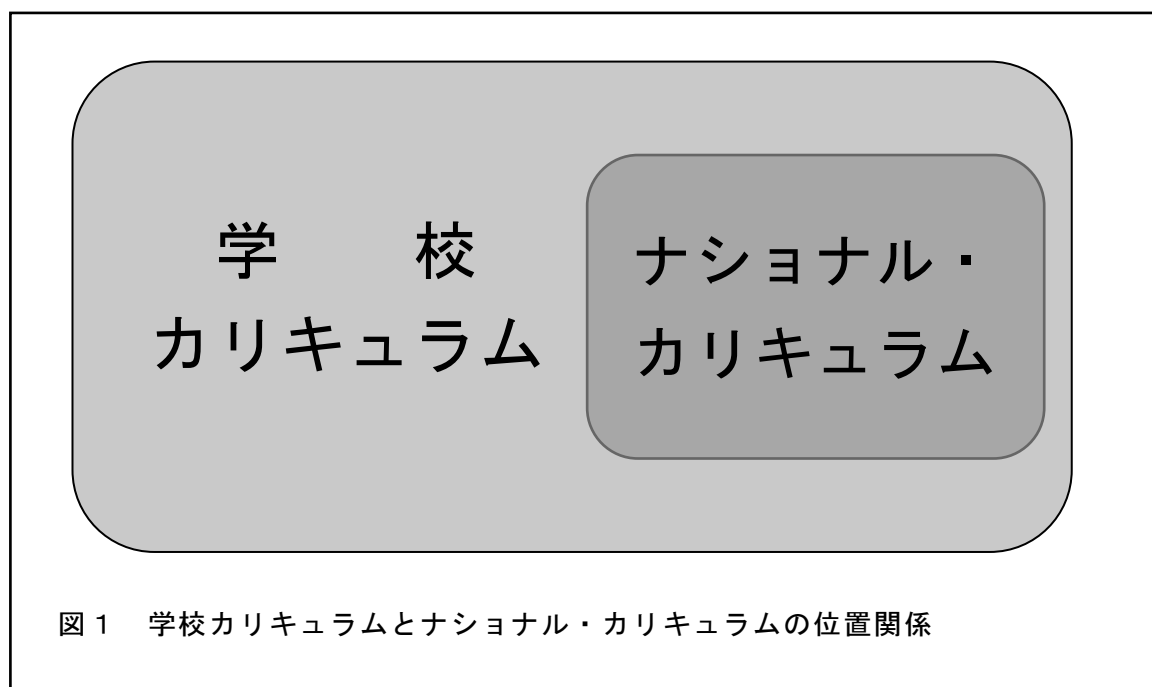
表1 提案された新しいナショナル・カリキュラムの構造

	キーステージ 1	キーステージ 2	キーステージ 3	キーステージ 4
年齢	5 - 7	7 - 11	11 - 14	14 - 16
学年	1 - 2	3 - 6	7 - 9	10 - 11
中核教科				
英語	✓	✓	✓	✓
算数/数学	✓	✓	✓	✓
科学	✓	✓	✓	✓
その他の基礎教科				
美術とデザイン	✓	✓	✓	
シティズンシップ			✓	✓
コンピュータ*	✓	✓	✓	✓
デザインと技術	✓	✓	✓	
外国語/近代外国語 **		✓	✓	
地理	✓	✓	✓	
歴史	✓	✓	✓	
音楽	✓	✓	✓	
体育	✓	✓	✓	✓

*情報通信技術 (ICT)」から「コンピュータ (Computing)」への教科名の変更については、公開協議の結果に左右される。

**教科名は、キーステージ2では「外国語」、キーステージ3では「近代外国語」となる。

出所：Department for Education, The National Curriculum in England Framework document for consultation, February 2013. p.7 Figure 1



改訂前のナショナル・カリキュラムのように、育成するスキルは教科と別に掲げられているのではなく、各教科の中で学習する知識と結び付けた形で示されている。また、個人の人格や社会性の発達を目指したP S H E教育はナショナル・カリキュラムの必修とはならず、前回に引き続き準必修との扱いであった。

3-4 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

イギリスではナショナル・カリキュラムの教科の枠組みと実際の学校における授業での展開のありようは、これまでは必ずしも一致するものではなかった。このことは、初等学校の時間割をみることで理解できる。表2は、2012年9月の時点での初等学校（サリー県 レザーヘッド・トリニティー校）第6学年の時間割の例であるが、この枠組みは、ナショナル・カリキュラムの教科のそれをそのまま踏襲しているわけではない²⁰。「ヌメラシー」は算数、リテラシーは英語に対応するが、ほかに「トピック」「サークルタイム」「ゴールデンタイム」などの時間がある。幾つかの教科の内容がここで学習されるが、そこでは教科内容とともに、〈コミュニケーション〉や〈情報技術〉などこれまでキー・スキルと称された能力や〈情報処理スキル〉〈推論スキル〉〈探究スキル〉〈創造的思考スキル〉〈評価スキル〉などの思考スキルなどが育成される場となっている。

表2 サリー県 レザーヘッド・トリニティー校6学年の時間割

	8:55-9:05	9:05-9:20	9:20-10:20	10:20-10:35	10:35-11:35	11:35-11:55	11:55-12:05	12:05-1:00	1:00-1:05	1:05-3:00		3:00-3:20
月	登録 (出席確認)	集会	体育	休み時間	フランス語	ガイドッド・リーディング	ハンド・ライティング	昼食	登録 (出席確認)	ヌメラシー	リテラシー	物語
火			ヌメラシー		リテラシー					トピック		体育
水			ヌメラシー		リテラシー					宗教教育/美術		物語
木			ヌメラシー		リテラシー					トピック	PSHE	物語
金			ヌメラシー		リテラシー					サークル・タイム ゴールデンタイム	ICT	物語

このことは、中等学校にもあてはまる。例えばキーステージ3（第7-9学年）の段階で「ドラマ」という教科を全生徒必修にしている学校があるが、ナショナル・カリキュラムの中に同教科はない。イギリスの学校における教科「ドラマ」は、演劇教育のメソッドを使ってコミュニケーション能力、他者との協働、創造的思考など様々なことを学ぶ授業である。

すなわち育成する「能力やスキル」によっては、ナショナル・カリキュラムで定められた教科がそのまま実践される教科の枠組みとして扱われるのではない。

このようなことが新しいナショナル・カリキュラムの枠組みにおいてはどう変化するであろうか。これまでも述べたように、新しいナショナル・カリキュラムでは、育成するスキルは教科との関係で考えるべきとされている。したがって、これまでよりも教科の枠に縛られた形での実践になるのか、あるいは、学校裁量の幅が広がることから、これまで以上に自由な枠で展開されるのか、今後の動きを注視する必要がある。

3-5 「能力やスキル」を育成するための方法

(1) 教育方法の工夫によるスキルの育成

これまで強調されてきたキー・スキル、思考スキル、機能的スキルなど教科を横断した形での「能力やスキル」は、その教育方法の工夫によって育成されてきたといえる。このことは、前述のように新しいナショナル・カリキュラムの体制下でも否定されているわけではない。問題にしているのは、改訂前のナショナル・カリキュラム（特に中等学校の2007年版ナショナル・カリキュラム）では、そうした方法を規定するものをナショナル・カリキュラムの学習プログラムに入れ過ぎたことから、現場の教師たちの創造性が損なわれたことである。したがって、新しいナショナル・カリキュラムでは、そのことは示さずに、学校や教師の自律性や創造性に委ねるとしている。

(2) 会話言語を育てる授業

会話言語は、英語の教科のみならず、あらゆる教科の中で育成されるべきものとなっている。一例として、以下にロンドンの中高等学校 2 年（第 8 学年）の「宗教教育」の授業の事例を示す²¹。これは〈ユダヤ教の学習〉の単元で、アンネ・フランクについて学習するが、学習目標は、1) アンネ・フランクの人生とホロコーストにおける体験について吟味する、2) ホロコーストについての知識を活用して共感できるようにする、の二つである。ここでは、二人組で話し合う、あるいは皆の前で発表するなど授業方法の様々な工夫により「会話言語」を育てる授業となっている。話す前には、文章やマインドマップに書くなど、自分の考えをまとめる工夫がある。

教科の知識を教える中でも、このような会話言語の育成を促す工夫は、イギリスの宗教教育の授業では常にみられる光景であるが、新しいナショナル・カリキュラムの体制下では、そのことは更に強調されることが見通される。

○授業の実例例：第8学年 ユダヤ教「アンネ・フランク」

授業日：2011年12月8日1時限目

学習目標：

- ・アンネ・フランクの人生とホロコーストにおける体験について吟味する。
- ・ホロコーストについての知識を活用して、共感できるようにする。

授業の流れ：

- ① 導入：生徒は、アンネ・フランクについて知っていることをマインドマップに書く。
- ② スライドにより、ホロコーストの説明をする。
 - ・指名された生徒がスライドの説明文を読み上げる。
- ③ スライドにより、ホロコーストの写真を見る。
 - ・指名された何人かの生徒がその写真を見て感じたことを発表する。
- ④ 「秘密の屋根裏部屋」というアンネ・フランクの生活を描いたビデオを見る。
 - ・視聴後、生徒は、アンネやその他の人たちが屋根裏部屋に隠れていて、どのような気持ちであったと考えるかを説明する文章やイラストを書く。
- ⑤ 二人の生徒が全員の前で発表する。
 - ・この二人は、エヴァ・シュロツ（アンネ・フランクの義姉）に会ったことがあり、エヴァの体験について皆に話す。
- ⑥ 教師が、アンネの日記の1942年6月20日の一部を朗読する。
- ⑦ 生徒は、教師が朗読した日記の内容から、アンネ・フランクやユダヤ人たちの生活がどのようになってしまっていたかをマインドマップにし、その後二人組になって、学んだことを話し合う。
 - ・何人かが皆の前で発表する。
- ⑧ ランダムに指名された生徒が、中央の先生の席に座り、アンネ・フランクのようになったらどのようなかを想像する。また他の生徒から質問を受ける。
- ⑨ まとめ：授業の最初に書いたアンネ・フランクについて知っていることを書いたマインドマップに、違う色のペンで、新しく知った事を書き加える。
- ⑩ 生徒は、本日の学習目標に到達したら親指を上げ、普通なら横、到達していなければ、親指を下に下げる。

(3) コンピュータ科学の学び方

情報通信技術の学習については、前労働党政権下で学校におけるコンピュータの利用が進んだことから、「情報通信技術」の教科だけでなく、あらゆる教科において、授業の中で展開されることとなった。こうしたことにより生徒たちは文書作成、表計算、プレゼンテーションなどのICT利用技術については十分育成されている。現政権が導入しようとしているのは初等学校段階からのコンピュータ科学の学習であり、その具体的な姿はまだ明らかになっていないが、年齢の低い段階から、プログラミング言語を実際に学ぶ授業が構想されているようである。

(新井 浅浩, 藤井 泰)

注

- 1 Department for Education, *The National Curriculum in England Framework document for consultation*, February 2013a.
<https://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/n/national%20curriculum%20consultation%20-%20framework%20document.pdf>, accessed 17 February 2013.
- 2 Department for Education, *Reforming Key Stage 4 qualifications consultation Government response*, February 2013b, accessed 17 February 2013.
- 3 ナショナル・カリキュラム見直しの動きについては以下を参照されたい。
藤井泰「イギリスにおける連立政権によるナショナルカリキュラムの見直しの動き—『ナショナルカリキュラムの枠組み』(2011年)を中心に—」『松山大学論集』第24巻第6号
- 4 2011年教育法20条により、大臣はイングランドの公費で維持運営されている学校に対して、国際比較調査への参加を要求できるようになった。
- 5 ナショナル・カリキュラム改訂の専門委員会の座長 Tim Oates 氏へのインタビューに基づく。(2012年9月20日)。
- 6 2012年学校情報規則
- 7 同上
- 8 Department for Education, *The Framework for the National Curriculum-A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*, December 2011, pp.11-12 及び p.15.
- 9 Department for Education, *The Framework for the National Curriculum-A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*, December 2011, p.52.
- 10 Department for Education, 2013a, *Op. cit.*, P.7 及び p.152.
- 11 Geoff Hayward & Rosa M. Fernandez, From core skills to key skills: fast forward or back to the future?, *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 1, March 2004
- 12 教育省 ナショナル・カリキュラム改訂課 課長補佐 Stefano Pozzi 氏へのインタビューに基づく。(2012年9月17日)。
- 13 Department for Education, 2013a, *Op. cit.*, p.10.
- 14 藤井泰「イギリスにおける PISA の教育政策へのインパクトの検討」『松山大学論集』第23巻第5号, 2011.
- 15 Department for Education, 2011, *Op.cit.*, p.11.
- 16 佐々木毅「教育課程の編成にかかる注目すべき話題—改訂作業の目指す方向とその特徴」『諸外国における教育課程の基準—近年の動向を踏まえて—』(教育課程の編成に関する基礎的研究報告書4: 研究代表者: 勝野頼彦) 国立教育政策研究所, 2013年3月, 66ページ。
- 17 *Ibid.*, p.52.
- 18 Ian Livingstone, Alex Hope, *Next Gen: Transforming the UK into the world's leading talent hub for the video games and visual effects industries*. NESTA, February 2011
<http://www.nesta.org.uk/library/documents/NextGenv32.pdf>, accessed 17 February 2013.
- 19 Department for Education, 2013a, *Op. cit.*, P.7 Figure1 より作成。
- 20 本研究海外調査により2012年9月19日に同校を訪問した際に入手したデータである。
- 21 科学研究費補助金(基盤研究(C))「英国の学校における人格・価値教育の実施状況に関する研究」(研究代表者: 新井浅浩, 研究分担者: 藤森裕治, 研究課題番号: 22531027)により, 筆者(新井)及び藤森裕治信州大学教授が2011年12月8日にヒリンドン・ロンドンバラにあるビショップ・ラムゼイ国教会中等学校で行った授業観察に基づく。

ドイツの教育課程

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付けるべきかについて定めたもの」¹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、ドイツの子供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。

¹ 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.

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 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、論者によって様々モデルが設定されるにとどまった²。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」の持つ一般性により、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。

1. 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³、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 又は 6 年次）、基幹学校（9 年次）、前期中等教育学校（10 年次）並びにギムナジウム（12 又は 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」及び「算数」が、また基幹学校段階で「ドイツ語」、「数学」及び「第一外国語（英語又はフランス語）」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（英語又はフランス語）」、「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」及び「第一外国語（英語又はフランス語）」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 月には基礎学校並びに基幹学校の「教育スタンダード」が決議された。その後、更に 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、我が国のような中央政府による政策決定とは対

² 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 ページ。

³ 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.

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」には次の七つの規準が示されている⁴。

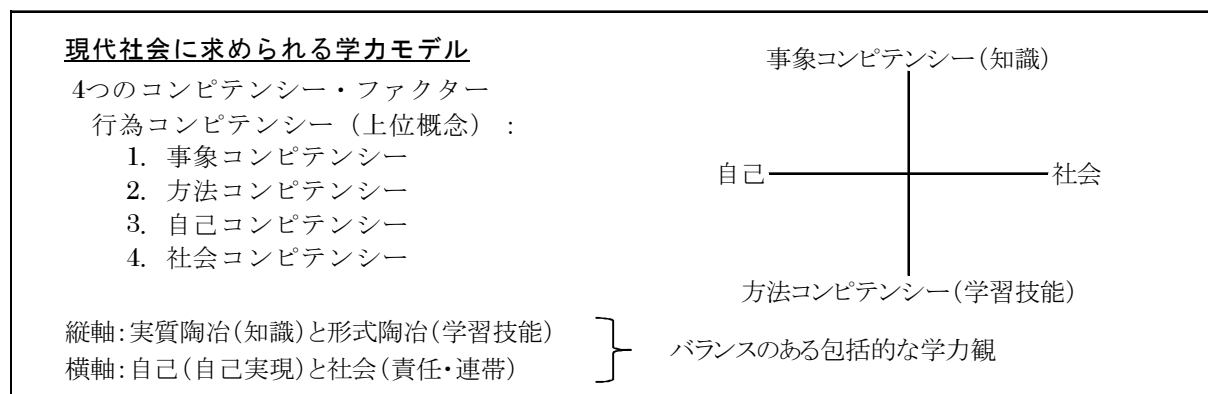
- ①各教科の包括的な基本原理
- ②一定期間内に到達されるべき教科関連的なコンピテンシー
- ③体系的学習とネットワーク的学習とを目指し、累積的コンピテンシー獲得の原理にしたがうこと。
- ④要求される領域の枠での期待される成果
- ⑤各教科の中核領域
- ⑥中間的要求レベル（規定スタンダード）
- ⑦課題例による具体的イメージ

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、大まかに次の四つの柱によって構成される⁵。

- 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ページ。

⁴ 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ページ。

⁵ 原田，前掲書，98ページ。

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⁶。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）が位置づけられることもある（図1参照）。

2. 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一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付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、子供が身に付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良いことになった。すなわち、身に付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、社会の少子化に伴い、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

⁶ 原田，前掲書，98-99 ページ。

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）のものであり、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。

3. 「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）

3-1 「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、次の七つが提示されている⁷。

- 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

3-2 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ならば、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」の二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

⁷ 原田，前掲書，95-96 ページ。

設定できるカリキュラムとして位置づけられている。

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三つである。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及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。

3-3 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」及び「学校内教育課程」の三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付けるべき資質・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、各教科で身に付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」並びに「指導要領」には、それぞれ基礎学校、基幹学校、実科学学校、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又は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四つの資質・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及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並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. 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、ベルリン州及びノルトライン・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。

4-1 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、おおむ

ね以下の六つの要素で構成されている⁸。

- 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及び成績評価
- 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、児童が身に付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「一般的に身に付けるべき能力」と、それぞれの「各領域で身に付けるべき能力」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付けるべき算数の「一般的に身に付けるべき能力」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

一般的な数学的能力
児童たちは… －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 －様々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

4-2 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⁹。

- ①課題と目標
- ②領域
- ③コンピテンシー
- ④成績

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、次の二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」及び「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

⁸ <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>

⁹ <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i>

ている（表2及び表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、問題解決の関係の中で洞察する（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） －様々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） －様々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

5. 「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組の具体例：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年次及び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)及び12又は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。

(ト部 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ページ。
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. ト部匡司「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ページ。

フランスの教育課程

フランスにおいては、児童生徒が義務教育修了までに習得すべき「知識と総合的能力からなる共通の基礎」(socle commun de connaissances et de compétences)について、『教育法典』(code de l'éducation)が規定している(L.122-1-1条)。これに関して、2006年7月11日付政令2006-830第2条は、7項目の総合的能力、すなわちコンピテンスから構成される共通の基礎を明らかにしている。フランスで重視して育成しようとしている「能力やスキル」について、以下このコンピテンスを取り上げて検討する。

なお、2012年5月に大統領に就任したフランソワ・オランド政権は、教育の抜本的見直しと改革を進めており、この「共通の基礎」の内容についても見直しが行われることになっている。

1. 重視して育成しようとしている「能力やスキル」の内容

「コンピテンス」の概念は複雑であるが、2006年9月26日開催のヨーロッパ議会で採択されたものが基本になっている。これを分かりやすくすると、コンピテンスとは、ある場面において必要な知識(connaissances)、適性能力(aptitudes)、これと同義の能力(capacités、知識の延長にあって何かができる・処理できるという力)及び態度・構え(attitudes)が組み合わさって、ある場面において問題の解決ができることをいういわば「総合的能力」である。

OECD・DeSeCoのキー・コンピテンスは、個々人の伸長・開花、社会への参入、積極的な市民性や雇用を基礎付けるものである。これを基本として、各国の実情に合わせた工夫がされている。

フランス教育省による「総合能力の個人記録簿、その中学校における実施の手引」(Le livret personnel de compétences)においては、次のようなコンピテンスの概念を見ることができる。

コンピテンスという用語は、多義的であり、学問分野・教科によって異なって受け取られることがある。そのコンピテンスの概念を明確にするために、幾人かの論者による定義を参照してみたい。

- (1)観念分野又は一定の学問領域において能力を用いながらそれだと認識すること。より明確に言えば、コンピテンスは、それであると認識された問題の範ちゅうをある一定の操作手続と結び付けることのできる能力(Philippe MEIRIEU - 1989)。
- (2)コンピテンスとは、知識とそれを動員することである(Guy le Boterf - 1994)。
- (3)コンピテンスは、複雑な状況に面と向かい、準備された回答群から答えを得るのではなく、それにふさわしい答えを出すことである(Philippe PERRENOUD - 1999)。
- (4)コンピテンスは複雑に実働する知であり、それはある一群の状況において、いろいろな内的及び外的リソースを効率的に動員したり組み合わせたりするものである

(Jacques Tardif - Canada)。

(5)コンピテンスは、知識、ノウハウ、在り方、将来の生き方が統合され、機能する全体であり、それはある状況に直面した場合に、それに適応し、問題を解決し、計画を実現させるものである。(Marc Romainville - Belgique)。

以上の定義の提案から、幾つかの重要な点を抽出することができる。あるコンピテンスは、その任務の複雑さ及びコンピテンスの総合的かつ横断的な特徴を反映する多様な内的リソース（知識、能力、熟達）及び外的リソース（文書、手段、人材）を組み合わせた集合から成る。コンピテンスは、文脈のある多様な状況において行使され、（仕組みとしては再生産されずに）状況に適応しながら、ある場面から他の場面に移っていく過程を含んでいる。

コンピテンスは、各教科における学習の状況に重きを置く場合、一定の教育課程（体系、時間割、指導要領、教育実践、教授法、教材）において実際に活用できる力であり、このことは関連する科目のそれぞれにおける学びに中心を置く。

生徒の学習過程の中心にコンピテンスの動的な概念を置き、知識の獲得、能力（適性能力若しくは習熟）の伸長、態度・構えを身に付けること、これらのことを相乗的に協働させることが重要である。将来の市民を育てる全体的な目標は、状況に応じた知性であり、訓練された見方を身に付けさせることである。

コンピテンスについて、2006年9月26日の欧州議会において採択された最終的な定義は、次の通りである。「コンピテンスとは、ある一定の場面においてそこに適切な知識、適性能力（能力）及び態度・構えを組み合わせ持っていることである。鍵となるコンピテンスは、人格の伸長・開花、社会への参入、積極的な市民性や雇用の基礎となるものである。

フランスにおける文書の中の定義もほぼ同様であり、主要な基礎的なコンピテンスは、現代における基礎的知識、多様な状況に対応する能力、他者の受容、真実を追究する楽しみ、自身と他者の尊重、好奇心及び創造性という生涯を通して不可欠な態度が組み合わせられたものとして考えられる。¹

つまり、コンピテンスは、獲得されるべき特定の能力や技術によって表現されるものではなく、知識及び外的な情報や集団も含め個人が利用可能なリソースの組合せであるということになる。また、その組合せは状況に応じたものでなければならず、それを各教科の中で身に付けるためには教育においても状況一場面が重視される必要がある。その上で、個人が持つべきリソースを定義したものが共通基礎であり、その中には、「将来の市民」として「他者の受容」及び「真実を追究するセンス」といった情的な態度も含まれる。

1-1 コンピテンスの内容

共通基礎は、7項目のコンピテンスから構成される。共通基礎の序文によれば、「フランス語の習得」以下5項目は、既存の教科と関連したものであり、他の2項目「社会公民的能力」及び「自律性及び自発性」は、学校において十分に扱われてこなかったものである。

それぞれの項目の内容は、「知識」、「能力(capacité)」、「態度・構え」の三つに分けられており、能力や態度は、「他者の言葉を考慮して、自分自身の立場を主張し、対話や議論に参加すること」といったように一定の状況下における行動として表現されている。

コンピテンスの内容は、その評価の枠組みにより明確に示されている。各コンピテンスを各児童・生徒が獲得したか否かは、義務教育期間中、小学校2年生、5年生、及び中学校4年生の修了時に評価され、個々の児童生徒の習得証明が「能力の個人記録簿(Le livret personnel de compétences)」(以後、「記録簿」という)に記載される。証明は各項目について獲得したか否かという判定によって児童・生徒及びその保護者、進学、進級先にも通知されるⁱⁱ。証明は、コンピテンス-領域(domain)-項目(items)という3段階の構造で表現されており、段階ごとに、領域及び項目の内容が異なる。例えば、第2段階である小学校5年生修了時に収束すべきコンピテンス1「フランス語の習得」には、「話す」、「読む」、「書く」、「言語の習得：語彙」、「言語の習得：文法」、「言語の習得：てい字」という分野が属している。さらに、「話す」という分野には、次の5項目が属している。

- ① 書くことと同じように適切かつ正確な語彙によって表現する。
- ② 相手を重んじ、適切な言葉遣いで話す。
- ③ 完成された文言で、口頭で問題に答える。
- ④ 対話に参加する。すなわち、人前で話し、他者の発言を聞き、自分の意見を構築し根拠をもって示す
- ⑤ 10編程度の詩及び散文作品を表現豊かに暗唱する。

前述のようにコンピテンスは、これらの項目を状況の中で組み合わせ利用する総合的な能力であるという概念に基づき、評価は特定の状況下で行われることで、コンピテンスの評価となる。共通基礎の評価のための参照資料として教育省は、「評価参照枠」(grilles de références)を発行している。ここでは、小学校5年生修了時の第2段階(Palier 2)での「フランス語の習得」の参照枠を取り上げて、状況において示されるというコンピテンスの内容を見てみたい。同文書においては、まず、評価の方法について次のように述べられている。

評価の時間は、知識の獲得やコンピテンスの習得のために児童が必要とする学習や訓練時間とは区別して行う。

評価の場面は、学級における学習に近いものにする。評価の内容の説明の場合には、(評価のために使うような)特別な言葉は使わず、児童を集めた後の説明では用いる。評価は、児童の準備ができるまで実施しない。必要であれば、児童によって異なる評価を行う。不合格の場合、コンピテンスの獲得が確認されなかった児童には新たな評価の場面が設定される。各々の評価の場面で、評価担当者は、児童に評価項目を明示することができる必要がある。

コンピテンスは、教育の場面における直接的な観察、又は作品の観察をとおして評価される。例えば、フランス語又は、他の教科で書かれた作品などである。全ての評価において必要な客観性を担保するために、観察の基準表を作成する必要がある。

幾つかのコンピテンスの評価には、特に評価のために工夫された場面における明確な情報を持っておく必要がある。評価の様式は、口頭、記述、及び場面や活動における操作を対象とする。

つまり、評価の対象は、一定の状況におけるコンピテンスの行使である。前文に続いて、コンピテンス1「フランス語の習得」における領域「話す」の項目の一つである「対話に参加する」を例に挙げると、表1のような参照枠が示されている。

表 1. 共通の基礎第2段階評価参照枠項目「話す」の項目：「対話に参加する。すなわち、人前で話し、他者の発言を聞き、自分の意見を構築し根拠をもって示す」の説明と評価指標

項目	項目の説明	評価の指標
対話への参加： 他者の前で発言する、他者の発言を聞く、見解を表明し、根拠を明らかにして主張する	<ul style="list-style-type: none"> - 言葉のやりとり、討議。 - 建設的な方法で対話に参加する。 - 分別を持って質問し、発言する。 - 理解を深めるために質問する。 - 主題から離れない。 - 他者との関係において自分の意見を明確にする。 - 論拠を示す。 - 知識を結集する。 - コミュニケーションの慣例的なルールを尊重する。 	<p>評価は、実際のコミュニケーションの場面において実施する。小集団が評価には適している。評価は次のような場面において行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> - テクストに関する解釈のための議論 - 科学的な探求活動におけるやり取り - 問題解決における結論の照合 - 芸術、歴史、地理、健康及び安全教育における作品に関するやり取り <p>観察は次のことを対象とする：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 聞くためのルールの尊重、発言、やり取り - 意見の正確さ及び明確さ - 見解を表明する能力 - 発言されたことに対して反応する能力 - 話し相手及び相手を理解させているかと考慮する能力 - 見解を主張し、賛意又は反意について根拠を明らかにして主張する能力 - 議論の主題について一貫した、矛盾のない対話を維持する <p>項目は、児童が正確な言葉でやり取りに参加したとき、主題を保持したとき、他者の見解を考慮しながら自分の見解を述べたとき、肯定的に評価される。</p>

説明を見ると「分別」、「尊重」、「論拠」や「知識の結集」のように、評価の対象として、態度や能力、知識が含まれていることが分かる。また、指標を見ると、評価の対象は、設問に対する解答ではなく、特定の場面におけるやりとりという総合的な能力の行使である。さらに、異なる科目における対話を対象としており、教科横断的な能力として示されている。

2. 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」

コンピテンスを知識だけに限らず実生活における総合的な活用能力とするなら、従前のフランスにおける全人的な人間とそれに向かった教育を目指す新教育の系譜の中や、それに基づく生徒の進路指導の中にも既に見られる。また、教育における「目標達成のための教育」が論議され始めた 1960-70 年代にも、その達成目標としてコンピテンスが用いられている。

一方で、共通基礎の前文には、その制定の背景として、まず、「生涯にわたって教育及び学習の鍵となるコンピテンス」に関する欧州会議の提言を受けて共通基礎の内容を決定したこと、また、PISA により、「知識とともに、生涯必要とされるコンピテンスを比較する手段が提案されるようになった」ことが述べられている。つまり、国内における議論に国際的な文脈が加わってコンピテンスの根拠となったことが分かる。

しかし、その議論の過程では、フランス革命以来、専制を許した国民の無知と、宗教は否定できないがその偏向した教えを排除するために、人間教育 (*éducation*) は行わないとして、専ら知識の教授 (*instruction*) に専念してきたフランスには、なじまないものであり、むしろ反発を引き起こした。コンピテンスは、知識をも含む包括的なものであり、”*le socle commun de compétences*”としてすべての子供に保障するとしても良いところ、教師や組合の反対、いわばフランス教育の伝統に配慮して、フランス教育省は知識 (*connaissances*) を加えたが、このことはこの概念を難しくし、「知識の伝達」・「教育」論争を生むことにもなり、それは今も続いている。経済発展とそれを支える人材養成からの要請もあり、EU の一員として、また OECD の一員として、それと道を同じくするニコラ・サルコジ大統領の下にコンピテンスに基づく教育政策は推進されてきたが、2012 年 5 月のフランソワ・オランド大統領の登場によって、どのように変化するのかしないのか、このことはコンピテンスとその教育の本質を探る良い機会となろう。

なお、政権交代後ペイヨン教育大臣は、2012 年 6 月 26 日の書簡で、現行の記録簿の構造が複雑すぎるので、簡素化の必要があることを述べた。前述のように、コンピテンスの構造や内容は授業 - 評価の在り方に規定されているので、今後内容の変化もあり得る。

3. 「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）

2006年7月11日付政令第2条では、7項目のコンピテンスから構成される共通の基礎が定められるとともに、学習指導要領は、児童生徒が共通の基礎を習得できるように、国民教育大臣の定める省令によって改訂されると定められた。その規定を受けて2008年には、初等学校、及び中学校の美術・音楽、体育・スポーツ、フランス語科、歴史地理公民科、数学、物理化学、生物地学、情報の各科目の学習指導要領が改訂された。同時に、初等学校に個人記録簿が導入され2010年には中学校に導入された。

コンピテンス1「フランス語の習得」においてフランス語科が重要な役割を果たすことは推測に難くない。しかし、コンピテンスが教科横断型であることを明らかにするために、ここでは、中学校美術科の学習指導要領を取り上げて、教科内容とコンピテンスの関係をみたい。同科では、1998年公布の学習指導要領（以下、「1998年の指導要領」という。）にも、コンピテンスという言葉が見られる。そこで、従前の指導要領とも比較して2008年に公布された現行の学習指導要領（以下「2008年の指導要領」という。）におけるコンピテンスの位置付けの変位を明らかにしたい。表2に、各学習指導要領から「目標」を訳出した。内容を見ると、1998年の指導要領において、既にコンピテンスという用語が使用され、コンピテンスは、2006年の共通の基礎によって初めて定められたものではないことが分かる。しかし、1998年の指導要領と現在のものを比べると、前者では「芸術文化の拡大」を中心に置くが、後者は「市民意識、自律性、責任を果たす力を涵養する」という教科を横断するコンピテンスの概念が見られる。

表2. 学習指導要領（美術）における目標の記述

1998年版（中学校第4学年）	2008年版（中学校）
<p>美術教育は、義務教育において必修であるが、中学卒業後、多くの生徒は美術教育を受けない。教員は、常に実践の中心には、<u>芸術文化の拡大を目標として置く。</u>この段階の教育において、次の事項に重点を置く。</p> <p>生徒の自主性を認められるような場面を優先すること。</p> <p>個人制作に取り組むように励ますこと。</p> <p>結果よりも探求の過程を重視すること。</p> <p>芸術文化を明示すること。</p> <p>生徒が自らのコンピテンスを見だし、獲得した知識に対する自信を持つ</p>	<p>中学校における美術教育は、<u>市民意識、自律性、責任を果たす力を涵養することにより、人格の形成に貢献する。</u>美術における主題は、実践的なアプローチと、生徒がその社会的生活のために獲得すべき文化を見いだす文化的なアプローチを有機的に結合させることである。美術は、生徒の表現力、過去及び現代の美術に関する実践において省察する能力を発達させる。美術は、生徒に対して、方法を獲得し、造形における判断を明確にし、芸術分野の知識を豊富にし、彼らの作品と参照分野の間に有益な関係を維持するための、</p>

<p>ようにすること。 授業において美術教員は、他の教科との関係を明らかにする。それは、複数の教科分野を結び付ける観念や操作に注意をひきつけ、生徒が異なる文化領域の間を関係付けることを可能にする。</p>	<p>資質を高める手段を与える。美術は、生徒が、段階的に実践において客観的な自律へと到達することを支援し、芸術的な手続の多様性と複雑さを理解することを可能にする。</p>
--	---

表3には、1998年中学校美術科の学習指導要領における、「中学校第4学年修了時における習得」、及び2008年中学校美術科の学習指導要領における「中学校第4学年修了時におけるコンピテンス」を示している。

1998年の指導要領において、「生徒は、知識とコンピテンスを習得する」と、コンピテンスに言及されている。しかし、以前のものが、芸術作品や活動を中心とした知識やコンピテンスを習得していることを成果として挙げていることに比べ、2008年の学習指導要領では、「分析し、討議し、批評し、会話に参加し、相反した多様な意見を聞き、受容し、考慮する」など、汎用的かつ総合的な能力が示されている。また、2008年公布の学習指導要領では「生徒の活動」という項目が設けられ、活動に組み込むべき四つの項目、通用性（*cheminement*）、前進性（*progression*）、話すこと書くこと（*l'oral et l'écrit*）、横断性（*la transversalité*）が挙げられている。特定の状況において教科横断型、かつ総合的な能力を行使するコンピテンスの概念が教科教育に反映されているといえる。

表3. 学習指導要領（美術）における第4年学年の成果（1998年）及び第4学年修了時における芸術的コンピテンス（2008年）

1998年版（中学校第4学年における習得）	2008年版（中学校第4学年修了時におけるコンピテンス）
<p>4 学年の間に、生徒は、知識とコンピテンスを習得する。それらは、学指導要領で述べられた異なるポイントである。</p> <p>知識としては特に：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 具体的な作品（作品の制作過程、行動・態度の評価に基づく） - 作品展示の空間（物質的存在：現代的な実践により取り入れられる作品と鑑賞者の関係の変化） - 線描、描画又は立体表現など、技能を示す総合的な操作 - 制作を企画し、成し遂げること - 作品を報告するために写真を配置し、それが写真による作品の再現であることを理解すること - 写真及び美術作品について、簡単な分析を行うこと - 可視的伝達と芸術作品を区別すること <p>生徒は自分が見る、及び制作する対象を、美術に関する明確かつ適切な語彙で説明できなくてはならない</p>	<p>生徒は、芸術的な経験により</p> <ul style="list-style-type: none"> - 芸術作品における、平面的な空間の物理的なデータ（長さ、大きさ、バランス）を考慮に入れる - 制作物における空間表現の異なる方法に親しむ - 身体的な芸術作品を実現する（身ぶり、動作、移動、空間における位置決め） - 物体、物質を使って、一定の空間における量感を作り出す - 場所及び空間を造形作業の構成要素として考慮する - 空間の知覚を変化させる（自然又は構築された表現により） <p>生徒は、数値的なコンピテンスにより</p> <ul style="list-style-type: none"> - 創造、展示、発表、批判的なインターネット検索、データの普及及び発表のために、複数の素材及び多様なソフトウェアを用いる - 芸術史の土台となる芸術文化を習得することにより、 - 作業空間、建築空間を感覚的に体験することができる - 建築、視覚的芸術など造形芸術における特定のテーマを知る - 近代及び現在と同じく芸術家の世襲財産である抽象派の作品を知る - 授業において発展させられる文化の習得に関する環境の芸術的及び建築的な成り立ちについて理解する - 計画を立て実行し、評価する - 全ての様式の芸術に対して好奇心と批判的精神を示す - 集団で活動し、グループを活性化する - 分析し、討議し、批評し、会話に参加し、相反した多様な意見を聞き、受容し、考慮する。 <p>これらのコンピテンスは、造形芸術と文化の構築の有機的な結合において、絶え間ない活動と省察を求める実践において習得される</p>

4. 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

フランスの教育の特質は、自由主義と主知主義であり、これはフランス革命に由来するところが大きい。民衆を束縛と重税で圧政した上に華やかな宮廷文化が開いた。いかに強大な絶対王とそれを支える封建貴族が存在したかは、文化遺産として残っている数々の巨大な建物などの文化遺産を見れば想像できる。絶対王政は、それまでの既得権を享受してきた封建貴族と自由契約に基づく商業から台頭してきた有産市民の双方を支配するために強い権力を必要としたが、やがてその均衡はくずれ市民革命へと進む。この旗頭は、自由・平等・博愛であった。

勝ち得た自由主義の伝統は、個人尊重と相まって社会や教育での基本となっている。それは奔放な自由ではなく、フランス共和国を背景としたものであり、例えば教師の教育の自由は、誇りあるフランス共和国の理念と枠組みの中で行使されている。

個人主義は、教育においては生徒間における相対主義ではなく、個人を中心にした絶対主義的評価の基盤になっている。

自由は不平等を生む。個人主義と自由主義が織りなして、国民の間では大きな格差を生むことになり、その大きさはOECD加盟国では最大と言われた時期が続いた。しかし平等を求める世論を背景にミッテラン社会党政権を皮切りに、その後の政権を通して平等の政策を進め、大きな成果を上げてきている。

その平等化の第一の手段は、平等な教育機会であり、何よりも共通の言語であるフランス語の習得の徹底である。もともと階級社会であり、ブルジョアの言う文化資本の偏在は甚だしい。学業成績も階級に作用されていることが明らかにされている。

それに1960年代から旧植民地から入れた外国人労働者とその子弟が、教育を十分に受けられない新たな階層集団となっている。フランス共和国憲法の「民主的、社会的な一つにして不可分な共和国」の実現のために、フランス語と知識の教育は最優先事項と捉えられている。

フランスの教育は主知主義に基づいており、それはフランス革命のもう一つの面に関係している。宗教それ自身は否定しないとして、宗教的偏見が専制的な政治制度の基盤をなしていたことは糾弾され、宗教教育を公教育から排除することにした。これが教育の世俗性(laïcité)である。国民を無知と宗教的偏見から解放するために科学的な知識を教えなければならないとした。これが科学的客観的な知識・技術の伝達(instruction)であり、人格形成を行う教育(éducation)とは区別されるというフランス独自の特質を生んだ。

学校は知的なことを教えるところから教科が組み立てられた。その知的とは、矛盾するようであるが、カトリック教に影響を受けた中世スコラ的なものであり、体育スポーツ・音楽・図画工作などは気晴らし的なものとして教科としては大事にされてこなかったし、今日もその傾向に大きな変わりはない。道徳教育や市民教育も同じ扱いであったが、EUの発展、社会連帯を促進する傾向の中で地位を確保しつつある。

1980年代から顕現するネオ・リベラリズム(新自由主義)に基づく社会経済政策は、フランスには遅れて入ってきたが、これと同時にOECD-PISAとこれに基づく能力観が導入され、サルコジ政権はこの実現に奔走した。既に述べたように、コンピテンス(総合的能力)を身に付ける教育の仕組みができあがり、実施に移されている。教科の仕組みは大きくは

変わらないが、「社会公民的コンピテンス」や「自立性・自発性のコンピテンス」は、これまでフランスの学校教育になった目標となり、これに伴う変化は起こると思われる。

2012年5月にオランダ社会党大統領が誕生した。サルコジ前大統領の施策に全面的に反対な立場を取っており、教育を通じた共和国の再建築を目指し、教育政策も大きく異なる。教育基本計画法も改正する方向で進められており、柔らかいしかし逃げることのできない外圧としてのOECD-PISAが求めるコンピテンスの涵養にどのように対応するのか注目する必要がある。

200年間変わらないフランス教育の伝統がある。それは、バカロレアとそれに向けた教育である。バカロレアは、中等教育の修了を認定すると同時に高等教育進学への資格となっており、毎年行われるバカロレア試験は毎年国民的な関心事となっている。

留年や飛び級の学生がいるために通常17歳から21歳のリセ学生が受験するが、2012年は最年少者が12歳、最年長者が87歳であった。約70万人が受験し、約17万5千人の試験官・採点者が400万部の答案を採点した。

バカロレア資格を取得しても何の価値もないとする著名人の言葉が残っているが、何かに役立つという直接的実質的な点から見るとそうであろうが、形式陶冶の役割を果たしていると考えられる。哲学とフランス語は中心的な位置付けがなされており、

「国がなければもっと自由になるだろうか。」というような問題に4時間取り組む。まず序論から始め、命題、反対命題、両論統合、結論の大方の筋で、これまで学んできたこと、自分で読んだ本などを基に論を進める。問題は異なるが、いわゆる文系も理系も必ず受験する。試験は通常日曜日を挟んで一週間続くので、体調の管理も重要である。このような力は、PISAのコンピテンスのどこに当たるのだろうか。日本の高校生が数学を学ぶ意味を理解していないことと合わせて検討する必要がある。

このような論理やそれに基づく論文や、修辞法などは高等教育、例えば理系のエコール・ポリテクニクに進んでも続け、磨き続けるのがフランスの伝統となっている。

5. 「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組の具体例）

フランスでは、教員による教育の自由が重視されてきた伝統がある。教育課程の基準は自由発行の教科書に反映されるが、教員は自らの選択に基づき教科書教材を使用する。そこで、コンピテンスの育成の方法においても教員の主体的な行動が基軸となっている。

中等教育での取組としては、教科担任がチームでコンピテンス評価を行っている。この評価方法は、教員間で互いの評価基準の違いを認識し、教科間の対話を生む機会となっており、教科横断的、総合的な能力としてのコンピテンスに関する共通理解を形成するために重要なプロセスとなり得る。

また、初等教育については、クレタイユ大学区ノワジー・ル・セック初等教育視学官事務所の教員研修担当主事によれば、新しい教授事例、及び教科書教材を含む適切な手段（outil）を教員に伝えることが最も重要であるという。教授や評価の事例及び手段は、国民教育相が開設する教員向けのウェブサイトにも豊富に掲載されている。教員には、児童・生徒の実態に応じてそれらの情報を適切に用いることが望まれている。一方で、国民教育所

や大学区は、コンピテンスの育成のための研修を提供しているが、教員は自らの興味に基づいて研修を選択できるので、必ずしもコンピテンス育成に関して共通理解が確立できているわけではないという問題が介在している。教員の自主的な活動を、コンピテンス基盤の教育に導くために、フランスの教育省は、教員が使いやすいように多くの情報を提供している様子が見えるⁱⁱⁱ。

6. 日本の教育課程への示唆

- (1) 教育内容・教育課程は、有識者からなる「教育高等審議会」で審議され、決定される。大きな権限が与えられている。現在は、オランダ大統領の下に「フランス共和国再建築委員会」が設置され、活発な活動を行っている。
- (2) 教員に教育の自由があるが、教員養成段階においてまた教師になってもフランス共和国への帰属意識が高く問題は起こらない。教科書の自由発行についても同じである。
- (3) OECD-PISA でいうコンピテンスの涵養に向けた教育が進行しつつある一方で、やはり知識こそ必要であるという回帰も見られる。
- (4) 厳格な課程主義の進級制度であり、課程を修了できるまで進級させないという考えがあるが、多くの落第者を出し、長い間問題になっている。学力差は、階級制度や移民労働者子弟問題と絡んで大きい。
- (5) 知育偏重であるが、主要科目以外の科目とくに芸術科目にも次第に目が向き始めている。
- (6) リセ（高等学校相当）卒業までに哲学を学んでおり、フランス語とともに重点がおかれている。この 2 科目はバカロレア資格試験の中心となるものであり、そのための教養、論理的思考及びそれによって行われる形式陶冶性が重視されている。
- (7) 初等教育からリセ、大学にいたるまで、フランス語の教育を重視している。また大学、グランゼコールでは、修辞法の訓練を受ける。
- (8) 教員の教育方法の改善など、インターネットのウェブを活用してその研修や普及に熱心である。
- (9) EU の発展やグローバル化に対応して、言語教育政策に力を入れている。
- (10) デジタル (numérique) に関する教育、及びそれを活用した教育に積極的に取り組んでいる。

(田崎 徳友, 金井 裕美子)

ⁱ *Livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*, pp.6,7. (国

民教育省ウェブサイト, <http://eduscol.education.fr/pid25572-cid52432/outils-pour-l-evaluation-des-competences.html>, 2012/11/26)

ii 2007年5月14日付政令で定められた。(国民教育省ウェブサイト、<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000616100&dateTexte=&categorieLien=id>)

iii 本項は2012年3月6, 7日実施した、フランスのクレティユ大学区の初等、中等学校教員、及び研修担当主事のインタビュー結果に基づいている。

フィンランドの教育課程

フィンランドの教育課程は、言語と芸術系科目（特にものづくり）を重視するという伝統を踏まえながらも、現代社会に生きる市民に求められる知識と技能という観点から設計されている点において特徴的である。

本稿では、このような特徴を持つフィンランドの教育課程及びその根拠となる学力観（コンピテンシー）の内容について概観する。なお、現在、フィンランドでは2016年に予定されている教育課程基準の改訂に向け、新たなコンピテンシーや教育課程基準に関する議論を進めているが、本稿では、現行のカリキュラム（2004年公布・2006年施行）に関する内容を中心としつつ、適宜、次期教育課程に関する現在進行形の議論についても取り上げることとする。

1. 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

1-1 フィンランドの教育課程の特徴

フィンランドの教育課程について、国際比較の観点から見た場合の特徴として指摘されるのは、充実した言語教育と芸術教育である¹⁾。子供たちの生活に根ざした教育の伝統から、頭と手をバランスよく使った教育が志向されてきた。

まず、言語教育について見てみたい。フィンランドでは、基礎教育段階において幅広い言語を学習するなど、言語教育を重視してきた。実際、表1に示したとおり、最低でも母語・第二公用語・外国語の3言語が必修となるほか、それ以上の数の言語を習得することも可能であり、実際多言語を学習する生徒の数も少なくない。

表1：フィンランドの学校教育における言語教育の枠組み

母語
－ フィンランド語、スウェーデン語（基本的には）
母語以外：第二公用語、外国語
－ A1言語：初等教育課程（第3学年から）の必修言語
－ A2言語：初等教育課程の選択言語
－ B1言語：前期中等教育課程（第7学年から）の必修言語
－ B2言語：前期中等教育課程の選択言語
－ B3言語：後期中等教育課程の選択言語
－ 短期コース：Bレベルより易しいコース（選択言語）

出典：Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet2004, Helsinki.

とりわけ重視されているのが母語である。「母語教育は言語スキルの基礎を教え、それを発達させるという重要な責任を負うとともに、学び方を学ぶための基盤を築く」ものと『全国基礎教育教育課程基準』において記されていることから明らかであるように、母語は、すべての教科の基本と捉えられ重視されてきた²⁾。こうした教育における言語重視の傾向は、知識基盤社会の到来とともに、一層強化されている。

一方、芸術系科目の充実度は、授業時数に関する国際比較のデータからも読み取ることができる。次の表2は、必修授業時数に占める教科別の時間数の割合を日本及びOECD諸国平均と比較したものである。

表2：9～11歳児及び12～14歳児の必修授業時間に占める教科別授業時数の割合（％）

	国語	算数	理科	社会	外国語	技術	芸術	体育	宗教	職業	その他	選択	
9-11	日	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	8
	芬	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	N	6
	OECD	23	16	9	8	8	2	12	9	4	1	5	4
12-14	日	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	13
	芬	13	13	17	7	14	n	15	7	5	4	N	5
	OECD	16	13	12	12	13	3	8	8	3	2	4	8

【出典】OECD(2010)『図表で見る教育 OECDインディケータ 2010年版』明石書店、379-380ページ。

フィンランドは、芸術系科目の割合が他国に比して高い。実際、基礎学校における授業時数配分においても、音楽・美術・手工に、多くの時間が配分されている（表3参照）。

表3：現行の教育課程基準における授業時数配分

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計			
母語	14		14			14				42			
A言語	.....					8	8			16		
B言語	.....								6	6		
算数・数学	6		12			14				32			
環境	9				3		7			31			
生物・地理													
物理・化学													
健康教育													
宗教／倫理	6				5				11				
歴史・社会	.....					3	7			10		
音楽	26			4-		30			3-		56		
美術				4-								4-	
手工				4-								7-	
体育				8-								10-	
家庭科	.....								3	3		
進路指導（キャリア教育）	.....								2	2		
選択科目	(13)									13			
最小授業時数	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222			
自由選択（A言語）	.....					(6)	(6)			(12)		

※ 数字の横の－はその数字が最小限のものを示している。

※ A言語及びB言語は、母語以外の言語教育に関する科目であり、いずれかに第二公用語を含むことが規定されている。

出典：『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令（422/2012）』*Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta* 1435/2001.

なお、次期改訂では、新たに「芸術系選択科目」という枠を設定するなど、芸術系科目

重視の傾向が一層強まることが見込まれている。

表 4：次期教育課程基準（2016 年施行予定）における授業時数配分

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計	
母語	14		18			10				42	
A 言語	..... 9					7				16
B 言語	..... 2					4				6
算数・数学	6		15			11				32	
環境	4		10						31		
生物・地理				7							
物理・化学				7							
健康教育				3							
宗教／倫理	2		5			3				10	
歴史・社会	..... 5					7				12
音楽	2		4			2			56		
美術	2		5			2					
手工	4		5			2					
体育	4		9			7					
家庭科							3			3
芸術系選択科目	6					5				11	
進路指導（キャリア教育）							2			2
選択科目	9									9	
最小授業時数	19	19	22	24	25	25	29	29	30	222	
自由選択（A 言語）	.....					(12)				(12)
自由選択（B 言語）							(4)			(4)

※ A 言語及び B 言語は、母語以外の言語教育に関する科目であり、いずれかに第二公用語を含むことが規定されている。

出典：『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令（422/2012）』 *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.*

これらの科目のうち特に特徴的であるのが「手工」³⁾と呼ばれる科目である。日本の工作、技術科、家庭科の一部を合わせたような科目であり、木工や織物（テキスタイル）などをその主な内容としている⁴⁾。近年、ハイテク化する社会に合わせ、教育内容を現代化すべきという議論が継続的になされている。しかしながら、手工は、今なおフィンランドの学校において、ものづくりを通じた学びの場を提供し続けている。

1-2 教育課程の基盤となるコンピテンシー

フィンランドにおいて、重視して育もうとしている「能力やスキル」は、「全人的な発達と責任ある市民として生きていくために必要とされる知識と技能の習得」「生涯学び続けるための素養の涵養」である。これは、国としての教育目標として、基礎教育（義務教育）の原理原則を定めた『基礎教育法』（*Perusopetuslaki*）第 2 条に記されている。

全人的な人間形成、生きていくために必要な知識・技能、生涯学び続けるための力とも読み替えられる上記の目標に準拠するかたちで、『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』（*Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen*

valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta) では、基礎教育を通じて育むべきコンピテンシーを、「人として、社会の一員としての成長」「生きるために必要な知識と技能」「教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり」という三つの項目に整理して提示している。

次の表5は、現行カリキュラムの基盤となっている同政令（2001年）において示されたコンピテンシーをまとめたものである。

表5：基礎教育の国家目標

人として・社会の一員としての成長	生きるために必要な知識と技能	教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり
<ul style="list-style-type: none"> ・ 健全な自尊心を備え、バランスのとれた人間になること ・ 生命、自然、人権の尊重 ・ 学習、自己及び他者の仕事を尊重すること ・ 身体的・精神的・社会的な健康と福祉の促進 ・ 良識あるマナー ・ 協力するための責任と能力 ・ 人、文化、集団に対する寛容と信頼 ・ 積極的な社会参加 ・ 民主的で平等な社会において行動する能力 ・ 持続可能な開発の推進 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人間としての感情と欲求、宗教、生活観、歴史、文化、文学、自然と健康、経済と科学技術についての知識 ・ 実践的スキルと創造性、体育の技能 ・ 思考力とコミュニケーション・スキルの発達（母語、第二公用語、その他の言語） ・ 数学的思考とその応用 ・ 情報通信技術（ICT）における専門的知識 ・ 母語以外を教授言語とする場合の当該言語と文化に関する特殊な知識と技能 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個人として、またグループの一員として成長すること、学ぶこと ・ 情報を自主的かつ批判的に収集すること、協力する際幅広く対応する能力 ・ 継続的学習及び生涯学習に対するレディネスと願望 ・ 自己肯定感 ・ 習得した知識と技能を分析し、活用する能力

出典：『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令（1435/2001）』（*Valtioneuvoston asetus: perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*）の第2章「教育国家目標」及び Eurydice, *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice, 2002, pp.136-137. より筆者作成。

この政令は、フィンランドの国レベルのカリキュラムである『全国基礎教育教育課程基準』（*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*）改訂に先行する形で公布されるものであり、教育課程の改革の指針として教育の国家目標と授業時数を定めている。このうち、「教育の国家目標」（*Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet*）として示されているのが、教育課程を通じて育もうとしている能力やスキル、すなわちコンピテンシーである。

なお、『全国義務教育教育課程基準』の改訂に向け、2012年に新たな政令（*Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.*）が定められている。そこに示されたコンピテンシーの具体的な記述には、時流の変化を踏まえ再定義がなされているが、その枠組みである三つの項目については、新教育課程においても引き継がれている。

2. 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

2-1 社会的・文化的背景

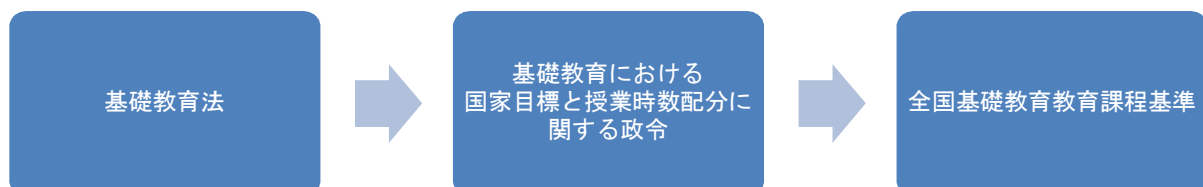
教育課程基準の編成において能力やスキルを基盤という方針が明確に定められたのは、1990年代の改訂以降のことである。従来型の学校教育では知識の範囲が急速に拡大している今日の状態に対応できないとの見解のもと、これを克服しうるアプローチとして導入された。児童・生徒が、「獲得した知識や情報を、様々な問題や現実の課題を解決・克服することに活用できるよう」「児童・生徒の知識と技能の構造を、学際的かつ複眼的に結び付けていくこと」を目指している⁵⁾⁶⁾。これは、一般に社会構成主義的に年に基づくカリキュラムと説明されており、「知識構造を自ら組織していくような学習」の展開を志向している。

フィンランドでは、こうした学力観の変化と前述の教育課程編成プロセスの変化の結果、教育課程が知識注入型からコンピテンシーを基盤型へ転換した、と捉えている⁷⁾。

2-2 コンピテンシー・モデルの根拠

前述の通り、フィンランドの教育課程基準の基盤をなすコンピテンシー・モデルの根拠となっているのは、『基礎教育法』及び、それを踏まえて定められた『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』に示された基礎教育に関する国の目標についての記述である。

図1：コンピテンシーの設定手順



こうしたしくみ、すなわち、コンピテンシー・モデルを法的に規定することとなったのは、2000年代の『全国義務教育教育課程基準』（2004年公布、2006年施行）以降のことである。1998年に義務教育の原則を定めた法律である『基礎教育法』（Perusopetuslaki）が改正され、政府が教育の国家目標と授業時数を定めることが規定されたことを受け（同法14条）、『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』（Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta）において、獲得を目指すコンピテンシーを教育の国家目標として示すこととなった。この政令及びそこに示された学力観を根拠として教育課程を編成するという仕組みにより、変化のスピードが加速化する時代への対応を目指している。それ以前にも同種の政令が定められていたが、取り扱われているのは授業時数のみであった。

3. 「能力やスキル」の位置付け

3-1 教育課程における位置付け

前述のとおり、教育課程を通じて獲得を目指す「能力やスキル」として扱われているコンピテンシーは、教育の国家目標として定められ、教育課程編成の基盤となっている。このことは、『基礎教育法』また、『全国基礎教育教育課程基準』の冒頭の「教育課程基準」の項（「1.1 教育課程基準の編成」）においても述べられている⁸⁾。

さらに、具体的なコンピテンシーの中身も、「教育の実施の出発点」の項において「基礎教育の使命」として記されている。なお、これらは、人権、平等、民主主義、生物多様性、環境保全、多文化主義に対する支持、責任感、共同体意識、個人の自由と権利の尊重など、『基礎教育法』及び『基礎教育法施行規則』（*Perusopetusasetus*）に示された基礎教育の基本的価値に基づくものであり、また、『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』に定められたものと同じ内容である。

これらは、各教科の内容の中に埋め込まれているほか、科目横断的テーマにおいては教育の国家目標（コンピテンシー）と直接的につながりをもつトピックとして設定されている。教科学習等を通じて、今後求められる能力を身に付けていくというアプローチは、教員養成の場である大学の教育学部等において、『教科を学ぶ』から『教科で学ぶ』への転換」という言葉が聞かれることからもうかがい知ることができる。

3-2 基準の示し方

教育課程の到達目標は、「期待される成果」として教育課程基準に明示されている。各教科及び学年区分ごとに定められており、義務教育の最終年次である9年生を含む学年区分については、「基礎教育修了時において期待される成果」と記されている。ここで示されている基準は、全国的に用いられている4-10の7段階評価に対応する形で設定されており、「期待される成果」は、「良い」を意味する8相当に設定されている。なお、評点についての定義は、それぞれ、4は不合格（*Hylätty*）、5は及第（*välttävä*）、6はまあまあ（*kohtalaisia*）、7は普通（*tyydyttävä*）、8は良い（*hyvä*）、9は非常に良い（*kiitettävä*）、10は優秀（*erinomainen*）、である。

到達目標が示されるようになった直接的なきっかけは、1994年の『全国基礎教育教育課程基準』の改訂である。教育課程の大綱化により教育内容が大幅に弾力化され、教育内容に関する自治体や学校の自律性が高まった一方、基礎教育の質を保証する仕組みが欠如していた。そこで、この問題に対する処方箋の一つとして国レベルの評価基準である『基礎教育評価基準』（*Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*）を国家教育委員会が策定し、2001年に導入している。その後、2004年の改訂時には、評価基準もまた、「期待される成果」として教育課程基準の中に定められるようになっている。

4. 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

4-1 教科の存立基盤

義務教育において扱われる内容は、『基礎教育法』第11条において、「教育の内容」とし

て示されている。ここでは、母語（正確には「母語と文学」：主として、フィンランド語若しくはスウェーデン語）、第二公用語（通常、フィンランド語話者はスウェーデン語、スウェーデン語話者はフィンランド語）、外国語、環境、保健、宗教（若しくは倫理）、歴史、社会、算数・数学、物理、化学、生物、地学・地理、体育、音楽、手工、家庭科の教科名を具体的にあげているが、それ以外の科目の実施も可能であることが同2項に規定されている。

フィンランドの学校教育は、基本的に既存の教科の枠組みの中で展開されてきた。しかしながら、1994年のカリキュラム以降は、既存の教科の枠組に必ずしも当てはまらない内容を「教科横断的テーマ」(Aih kokonaisuu det)として整理し、提供してきている。ここで扱われるテーマとして、「人間としての成長」「文化的アイデンティティと国際主義」「メディアスキルとコミュニケーション」「市民としての権利と」は、学際的かつ現代的な課題に関連するものであり、教育内容に対する時代の要請に、学校教育が柔軟かつ緩やかな形で応える受皿となっている。

教科横断的テーマは、原則として、独自の教科を設定して行う形ではなく、各教科の学習の中で展開されるものとして設計されている。しかしながら、自治体あるいは学校によっては、特定のトピックを教科的なものに発展させ、時間を設定して行っている場合もある。

4-2 「能力やスキル」との関係

現在、改訂作業が進められている次期教育課程基準に関する議論では、今後求められるコンピテンシーという観点から新たな教科の創設を検討するという新たなアプローチも見られた。具体的には、義務教育段階における新教科「演劇」「倫理」の創設である。これが実現した場合、教科を前提とした教育課程の在り方に、教科横断的テーマの設定に続くアプローチを提案することとなる可能性もあった。しかし、政治レベルでの議論となった際、誰が教えるのかという問題から、新規に教員を雇う場合の予算措置や教員養成などの問題へと発展した結果、まずは、既存教科の枠内で対応することとなり、新教科としての創設は見送られることとなった。

5. 「能力やスキル」を育成するための方法

教育課程基準に示したコンピテンシーをどのように獲得していくかという方法については、自治体や学校など、より現場に近いところに委ねている。国が担っているのは、教育課程の実施状況、さらにはコンピテンシーの習得状況を把握・確認することであり、そのために、1998年より、全国学力調査を実施している。調査は、学校単位の抽出調査の形で行われ、標本数は、全体の5-10%程度(5,000~6,000名)を目安としている。導入当初は、第9学年の母語及び数学を対象として実施することとされていたが、現在は、上記以外の科目(外国語等)、第9学年以外の学年(第3学年、第5学年、第6学年、高校生)を対象とするテストも実施されている。

(渡邊 あや)

注：

- 1) 拙稿「教育制度・教育課程の観点から見たフィンランドの教育と PISA」『生活体験学習研究』第 11 号，2011 年，1-9 ページ。なお，1-1 の記載については，当該論文において取り上げた内容を再構成している。
- 2) Opetushallitus, *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*, Helsinki: Opetushallitus, 1994.
- 3) 原語による表記では *käsityö*(カシテュオ)であるが，日本では，「スロイド」という名で広く紹介されている。
- 4) タパニ・カナノヤ，FATE（フィンランド技術課教育研究会）「フィンランドの普通教育における技術課教育」『技術・職業教育学研究室 研究報告』第 1 号，2003 年，48-68 ページ（横山悦生，丸山佐和子，丸井美穂子訳），Gisli Thorsteinsson, Brynjar Olafsson, Etsuo Yokoyama「アイスランドにおける手工教育の起源」『技術・職業教育学研究室 研究報告 技術教育学の探究』第 6 号，2009 年，40-50 ページ（野村浩志訳）。なお，この「手工」という教科については，フィンランドが，普通教育の教科として学校に導入した最初の国であるとされており，19 世紀から，職業教育の一環としてではなく，すべての子供に対する教育として，学校教育において取り組まれてきている。
- 5) 拙稿「フィンランドー生涯に渡る学びのヴィジョンー」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編著『揺れる世界の学力マップ』明石書店，2007 年，79-99 ページ。
- 6) Opetushallitus, *ibid.*, 1994, p.10.
- 7) Eurydice 編『EU の普通義務教育におけるキー・コンピテンシー』国立教育政策研究所，2006 年。
- 8) Opetushallitus, *Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2004*.

参考文献：

- 1) *Perusopetuslaki 628/1998*.
- 2) *Perusopetusasetus 852/1998*.
- 3) *Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 834/1993*.
- 4) *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001*
- 5) *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012*
- 6) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.
- 7) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*.

カナダの教育課程

1. カナダ・オンタリオ州における教育課程のねらいと特色

カナダでは教育に関する権限は各州に委ねられているため、連邦政府レベルでは教育省が存在せず、それぞれの州に教育省（州によって名称は異なる）が一つ又は複数設置されている。そのため、各州によって初等・中等学校教育制度が異なっている。そのように州ごとで異なる多様な教育政策や制度が策定・導入されてはいるが、それぞれの教育担当大臣が教育に関する情報交換や相互協力を円滑に行う場として教育担当大臣協議会（Council of Ministers of Education, Canada: CMEC）が組織されている。ただしCMECは、あくまでも各州の大臣間の情報共有等の調整・連絡機関として設置されているものであり、各州政府に対する拘束力をもつ組織ではない。

このように、国家として統一された教育制度や政策が存在しないカナダにおいて、その教育を一般化して語ることは困難である。そこで本研究では、首都オタワやカナダ最大の都市であるトロントを擁するオンタリオ州を事例とし、調査を行った。その教育課程のねらいと特色を一言で述べるとするならば、基礎学力と「学習スキルと学習習慣（以下、「学習スキル」と略記）」を身に付けた自律した学習者の育成を目指した、学習の最低限の基準を示した教育課程である、といえる。

オンタリオ州では、1980年代に基礎基本に関する教育の不徹底、高い中途退学率、中等学校卒業生の能力と大学や産業界の求める能力との不一致、カリキュラムと生徒の将来との関連性の欠如などが問題視され、公教育に対する不満が増大した（平田，2008）。そこで1990年代以降、政治的にはイデオロギーの異なる政党による政権交代が繰り返されながらも、どの政府においてもカリキュラム、評価、生徒の成績表、州統一学力調査などによるアカウンタビリティの拡大を目指した政策においては一貫した政策がとられてきた。また、中等学校教育の修了率の上昇と労働環境や高等教育への接続へのニーズの高まりから高等教育機関における学習や労働環境を視野に入れた能力観が重視され、後述する「必須スキル（Essential Skills）」「就業可能スキル（Employability Skills）」を反映した「学習スキル」の獲得と自律した学習者の育成が大きなねらいとされている。

1997年より順次導入された州統一のカリキュラムである「オンタリオ・カリキュラム（Ontario Curriculum）」には、州が設定した各教科の学習内容や目標、習得すべき能力やスキルなどが示されている。各学年・各教科における学習目標や評価基準が示されているものの、実際の学習における評価の対象にされているのは各学年の全体目標のみである。それぞれの全体目標のもと、知識とスコープに関する目標として多くの具体的目標が示されているが、それらは教材・題材や発問、対話例を示すにとどめられており、到達目標や能力・資質について詳細に明記されていない。それらの例は、教員の指導の参考にすることを目的に示されているものであり、実際にそれらを活用したり応用したりするかという判断については各教員に委ねられている。よって、実際の教育現場においては、各学校や児童生徒の実態が反映された、教員の裁量に基づいた教育活動が可能である。ただし、州の定めた教育課程の内容と目標の実践が確実になされるよう、各学校で使用されている教科書は州による審査・承認を受けたものを使用することが義務付けられている。

教育課程において、このような柔軟性が求められる背景には、カナダ社会が先住民と多くの移民によって構成される文化的に多様な社会であるという事実があることを忘れてはならないだろう。多文化主義を国是として掲げるカナダにおいて、多様な文化的背景を尊重し、それらが反映された社会をつくることは非常に重要なことである。教育においても同様で、その地域や児童生徒の多様なニーズへ対応するとともに、日々の教育活動においてその多様性が反映されることは重視されている。このようなことから、教育課程においてあらかじめ詳細な規定まで定めるのではなく、その地域の実情に合わせた教育活動を可能にする柔軟性が必要不可欠であるといえる。

このような特色に加え、現地での面接調査の結果、特筆すべきものとして、評価に関する文書や面接調査等、様々な場面で耳にした「評価の文化 (Culture of Assessment)」という用語が挙げられる。これは「評価は児童生徒の成果の向上に資するため」という、一見当たり前のことにも思えるような、評価の基本的な考え方や姿勢を表したものである。この「評価の文化」においては、児童生徒の学習を促進し、児童生徒が自律した学習者となる支援を行うための評価には、児童生徒と教師には、学習過程におけるそれぞれの役割に関する理解の基本的な転換を認め、行動することが求められている。言い換えると、伝統的な評価のパラダイムにおいては、教師は、プロセス、目標の設定、達成の基準、教授、そして学習時間の終わりには児童生徒の成果を評価すること全てが主体であった。しかし、学習を促進し、児童生徒が自律的な学習者となることを支援するための評価を実現するためには、児童生徒と教師が協力的な関係のもとで、共に学び、学習目標の設定においてそれぞれが主体的な役割を果たし、基準を設定し、フィードバックを交わし合い、その過程を見守り、学習計画に適合することが求められる。その過程において教師は、児童生徒が自律した学習者となるために必要な知識やスキルを発展させていくにつれて、支援をしつつも児童生徒に徐々にその学習の権限 (ownership/responsibility) を受け渡していく「先導的な学習者 (lead learner)」となることが求められているのである。このような考え方のもと、児童生徒の自律的な学習を支援し、将来に必要とされる能力やスキルの育成において、教師の役割の転換が求められている。

以上のように、教育課程において示されている能力とスキルの育成を可能にする「評価の文化」は、単に評価に対する基本的な考え方を提示するにとどまるものではなく、児童生徒－教師観の変化をももたらすような、学習のキーとなる考え方であるといえる。

2. ことばの定義

カナダでは、各州の教育課程において「コンピテンシー」や「スキル」といった用語が主に使用されており、更に近年では「21世紀型スキル (21st Century Skills)」という用語も登場しつつある。その用語の使用状況については各州において異なっている。例えば、ブリティッシュ・コロンビア州の場合は、行動基準 (performance standard) にコンピテンシーが示されているが、その下位項目としてスキルが含まれている。また、サスカチュワン州では「異文化コンピテンシー (cross-cultural competency)」という用語が使用されるなど、「コンピテンシー」という用語が「スキル」よりも多く使用されている。

一方で、オンタリオ州では「学習スキル」、マニトバ州では「基礎的なスキル (Foundation

Skills)」という用語が使用されるなど、「スキル」という用語の方が「コンピテンシー」よりも多く使用されている。

さらに、近年様々な州で議論されている「21世紀型スキル」は、既にブリティッシュ・コロンビア州やアルバータ州の教育課程に取り入れられている。

3. 教育課程に関する調査の趣旨と結果の分析

2-1 調査の趣旨と概要

本調査では、カナダにおける初等・中等教育段階の教育課程において、どのような能力やスキルの涵養が重要視されているのか、また、それらの能力やスキルは教育課程においてどのように示されているのか、という視点から調査を行ってきた。調査に当たっては、教育課程（カリキュラム）文書、評価に関する報告書、「能力やスキル」に関連する政策に関する文書等を中心として分析し、かつ、2013年1月13日から20日にかけて、オンタリオ州オタワ市及びトロント市、ウォータールー市において現地調査を行った。なお、調査訪問先は、カナダ教育担当大臣協議会（CMEC）、オンタリオ州教育省、教育における質とアカウンタビリティに関するオフィス（Educational Quality and Accountability Office: EQAO）、オンタリオ州で使用される教科書の承認・配給機関であるカリキュラム・サービス・カナダ（Curriculum Service Canada）、トロント大学、トロント大学附属校（Dr. Eric Jackman Institute of Child Study）そしてブルーベール高等学校（Bluevale Collegiate Institute）であった。

2-2 調査結果の分析

（1）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

オンタリオ州において重視して育成しようとしている「能力やスキル」としては、「学習スキル」と「21世紀型スキル（21st Century Skills）」の二つが挙げられる。

まず、「学習スキル」については、オンタリオ・カリキュラムにおいて、効果的な学習を実現するために不可欠な能力やスキルとして提示されており、学習の基盤として位置付けられている。また、その発展は、子供の学校教育の早い段階から始まるものであり、充実した学校生活や日常生活を送るために必要なものとして位置付けられている。児童生徒が進級していくにつれて、高等教育や労働生活の準備に向けて「学習スキル」を高め、強固なものにしていく。

表1に示しているように、「学習スキル」は「責任感」「自己管理能力（organization）」「課題解決能力（Independent work）」「コラボレーション」「学習への積極性（Initiative）」「自律性（self-regulation）」での六つのカテゴリで構成されている。それぞれのカテゴリに「望ましい態度の例」が示されている。ただし、これらは教師による「学習スキル」の指導や評価を支援するために示されたものであり、それらに限定されるものではない。

第1学年から第12学年の多くの教科や領域において、学習内容の達成を通して「学習スキル」の育成は促進される。例えば、保健体育の「生活スキル（Living Skills）」における目標は、「生徒の自己肯定感」「協働し、自己管理するスキル」「健全な関係の維持や、目標を立てたり、決断したり、問題を解決する際の批判的・創造的思考プロセスの使用」

等の発展を目指したものである。これらは「学習スキル」の「自己管理能力」や「コラボレーション」と明らかに重複した内容を含んでおり、それらを高めることが目指されている。

このように「学習スキル」は、学校生活だけではなく、その後の教育や社会生活など、生涯にわたる児童生徒の成功を支援する能力やスキルであるといえる。

(表1) 学習スキルと学習習慣 (Learning Skills and Work Habits)	
学習スキルと学習習慣	態度の例
責任感	生徒は、 ・学習における責任を果たす。 ・合意によって決められたスケジュールに沿って課題や宿題を完成させ、提出する。 ・自分の態度や行動に責任を持ち、自己管理をする。
自己管理能力 (Organization)	生徒は、 ・作業や課題を完成させるために計画を立てて手順に従う。 ・課題や目標を達成するために優先順位を決め、時間の管理をする。 ・課題を達成するために情報・技術やリソースを特定し、収集し、評価して使う。
課題解決能力 (Independent Work)	生徒は、 ・課題を完成させ、目標を達成するために一人ひとりが計画を検討、評価し、改善する。 ・課題を完成させるために、授業の時間を適切に利用する。 ・最小限の管理の下で指示に従う。
コラボレーション	生徒は、 ・グループでの様々な役割を受け入れ、公平に作業を分担する。 ・他者の考えや意見、価値や伝統に対して肯定的に反応する。 ・個人やメディアを介した相互作用を通して、健全な生徒間の関係を築く。 ・グループの目標を達成するため、コンフリクトを解決し、共通理解を構築するために他者と協力しあう。 ・問題を解決し、意志決定をするために情報やリソース、専門的知識を共有し、批判的思考を高める。
学習への積極性 (Initiative)	生徒は、 ・新しいアイデアや学習の機会を探究し、それに取り組む。 ・新しいことを受け入れるとともに、リスクを負うという意志を表す。 ・学習に対する好奇心や関心を示す。 ・新たな課題に積極的な姿勢で取り組む。 ・自分自身や他者の権利を適切に認識し、擁護する。
自律性 (self-regulation)	生徒は、 ・自分の目標を設定し、それらを達成するための経過をモニターする。 ・必要な場合には、説明や支援を求める。 ・自分の長所やニーズ、興味関心について批判的に捉え直し、評価する。 ・個人的なニーズや目標の達成に求められる学習の機会や選択、戦略を明らかにする。 ・困難に対して忍耐強く努力する。
注1) 態度の例は、あくまで教師の指導や評価のための参考例として示されたものである。	
注2) Ministry of Education (2010) <i>Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools, First Edition, Covering Grades 1 to 12</i> (http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf) p. 11より筆者作成。	

このような「学習スキル」の評価については、教科やコースの目標に含まれるものは別として、可能な限り児童生徒の成績（評定）に含まれるべきものでないとされている。内容目標の達成と「学習スキル」の評価や成績が別々になされることによって、二つの到達領域それぞれについて児童生徒や保護者に情報を提供することが可能となる。しかし、「学習スキル」と学習の到達度の評価を全く別にするのが不可能な場合もある。例えば、数学のカリキュラムの数学的な処理（process）に関する目標において、ある目標では問題解決のストラテジーを高め、応用することを児童生徒に求めている。ここでは「学習スキル」のうちの「自己管理能力」の幾つかの要素を含んだ目標の達成が求められているが、この目標に対する児童生徒の到達度は、数学のカリキュラムの学習の一つとして評価される。

「学習スキル」を学習内容の到達度に関する評価の一部とすべきかどうかは、児童生徒の達成度を評価するために収集されたエビデンスと、その内容目標において何が中心課題とされているかを明確化することにより、各教員が判断を行う。

このほかに特筆すべきなのが、カリキュラムにおける「21世紀型スキル」の導入である。オンタリオ教育省は、2010年より「21世紀の教授・学習(21st Century Teaching and Learning)」というプロジェクトのもとに、学校教育における「21世紀型スキル」の教育の導入に向け、「21世紀型スキル」の定義のための段階的な議論が行われている。

また、政府から独立した機関として設置されているEQAOは、州政府主導ではないものの、2010年よりオンタリオ中等学校識字テスト(Ontario Secondary School Literacy Test)と第9学年の州統一試験(数学)の結果(児童生徒と保護者に対するアンケートの結果を含む)と「21世紀型スキル(21st Century Skills)」との対応関係について調査・分析を行っている。また、2011年からはそれらに加え、全国学力試験(Pan-Canadian Achievement Program)やPISAの結果と「21世紀型スキル」との関連についても調査・分析を行っている。これらの調査・分析において、「21世紀型スキル」の内容は、数学的能力、批判的思考力と問題解決能力、自己管理能力(姿勢や態度)と捉えられており、試験結果と21世紀型スキルとの間には幾らかの関連性が見られることが示されている。

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

①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

既に述べてきたように、オンタリオ州においては、1980年代から公教育に対する不満が増加し始め、基礎基本に関する教育の不徹底や高い中途退学率、中等学校卒業生が大学や産業界のニーズに合った能力を有していない、カリキュラムが時代と社会に関連していないなどの問題点が指摘された。90年代には学力の向上が教育政策の中心的課題とされ、1994年には「学習に関する王立委員会(Royal Commission on Learning, 以下、王立委員会と略記)」が「学ぶことを好きになるために(For the Love of Learning)」という報告書を提出した。この報告書において、教科ごとに明確化され、一貫性のあるカリキュラムの導入の必要性が指摘された(Royal Commission of Learning, 1994)。それを受けて学年・教科ごとに習得されるべき学力が明確化された、成果に基づいたカリキュラム(Outcome-based Curriculum)である「コモン・カリキュラム(Common Curriculum)」が策定された。

「コモン・カリキュラム」が策定された1995年には、州議会総選挙において進歩保守党(Progressive Conservative Party, 以下PCと略記)が政権を獲得し、政権交代がなされた。PCによる教育改革は、王立委員会による報告書の内容を踏襲したものであったが、PCは「小さな政府」の実現を目指し、教育費削減による効率化や州政府の財政的コントロールの強化、教員免許更新制の導入などの改革を実施した。その後、カリキュラムにおいては、新民主党(New Democratic Party, 以下NDPと略記)のもとで1997年より順次「オンタリオ・カリキュラム」が導入され、州統一学力調査も実施するなど、教育内容へのコントロールが強化された(平田, 2008)。

オンタリオ・カリキュラムを導入するに当たっては、「新たなミレニアムの新しいスキル」「質の高いスタンダード：子供を優先する」「保護者・生徒・納税者に対する責任」

など六つの要素に焦点が置かれ、その改革が行われた。生徒には、「高い競争力を有するグローバル経済に貢献し、地域における責任ある市民になるための最新の知識とスキルが必要」であり、「そのためには今日的な、刺激的なプログラムが必要である」との視点に立ち、労働市場での成功や高等教育での学業に備え、幼稚園から第12学年までの全カリキュラムが一新された（Council of Ministers of Education, Canada, 2001）。

なお、2003年の州議会選挙では自由党（Liberal Party, 以下LPと略記）が政権を奪取した。LPは、PC政権の政策を見直し、教員の自律性を尊重した上で教育の質を高めるための改革を実施している（坂本, 2005）。子供の基礎学力向上については、それまでと変わらず中心的課題とされ、PC政権以来の州統一カリキュラムや学力調査は継続されている。

LP政権における教育改革は、初等学校におけるリテラシーと数値的能力の成果の改善、中等教育卒業率の上昇（Student Success Strategy）などに焦点が当てられた。広い範囲の児童生徒の学習成果の上昇、達成度のギャップの減少、公教育に対する公の自信の回復といったことが目標として掲げられ、12歳段階における州のスタンダードへの到達度を55%から75%へ挙げることを目指し、4000校の小学校におけるリテラシーと数値的能力の教授の向上に取り組んだ。また、2004年にはリテラシーと数学的知識（numeracy）に関する事務局（Literacy and Numeracy Secretariat）が設置され、リテラシーと数値的能力の向上に焦点を当てた取り組みがなされるようになった。

②「学習スキル」の根拠

「学習スキル」に深く関連している能力観として、主に「必須スキル（Essential Skills）」「就業可能スキル（Employability Skills）」「コンピテンシー」が挙げられる。

まず、「必須スキル」は、教育省と職業訓練・カレッジ・大学省（Ministry of Training, Colleges and Universities）が開発した「オンタリオ・スキル・パスポート（Ontario Skills Passport: OSP）」の基盤となる能力のリストである。OSPは、人材開発省（Human Resource and Skills Development of Canada）による「必須スキル」と「労働習慣（work habits）」について、日常生活と労働生活におけるスキルに関する情報等を提供するものである。OSPで採用されている「必須スキル」の内容としては、「読解」「資料の活用」「ライティング」「数学的能力（Numeracy）」「（口頭による）コミュニケーション」「思考」「デジタル技術の利用」「他者との協働」「継続教育」「情報の整理（Additional information）」が挙げられている。また、「労働習慣」としては、「安全な労働」「チームワーク」「協調性（being adaptable）」「信頼性」「自己管理能力（Organization）」「自律した労働（work independently）」「イニシアティブ（Initiative）」「自己擁護（Self-advocacy）」「顧客サービス」「企業家精神」が挙げられている。

また、カナダ協議委員会（Conference Board of Canada）が示している「就業可能スキル」は、成長を促進する個人管理スキル（態度の例としては、積極的な態度と行動、責任感、協調性、継続的な学習、安全な労働）と生産性を向上させるチームワークのスキル（態度の例としては、他者との協働やプロジェクトやタスクへの参加等が含まれる）の二つのスキルに焦点が当てられている。

そして、OECDによるDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトによる「コンピテンシー」に関する研究成果、アメリカのArthur CostaとBena Kallickらによ

る16項目の「心の習慣（Habits in mind）」の研究成果も言及されている。

このような能力観は、国内においても国際的なレベルにおいても広く合意の得られたものであり、多様な名称が使用されているものである。どのような名称が使用されようとも、このような能力は、児童生徒の成功において非常に重要なものであると認識されている。

また、「学習スキル」の根拠ではないものの、それと非常に関連性が高い教育政策として、キャリア教育プログラム（**guidance and career education program**）や人格形成イニシアティブ（**character development initiative**）が挙げられる。

まず、キャリア教育プログラムについてであるが、その目標のうち「生涯学習（責任あるシティズンシップ（**responsible citizenship**）を含む）、対人関係とキャリア計画に関連した概念の理解」「学習スキル、社会的スキル、社会的関係の観念、教育上・キャリア上の目標を立て、遂行する能力の発展」という二点については「学習スキル」と最も関連がある。前者の生徒の発展については、「生徒は、学校内・校外両方において学習目標を立てて達成し、自分の学習を管理し、学校内・校外での成功に必要な習慣やスキルを習得する。どのように学ぶかを理解し、改善の必要な領域を認識し、改善のための目標を設定し、自己の学習をチェックするための能力を高め、自律した学習者となるにしたがって、生涯学習に必要となる基本的な習慣とスキルを身に付ける。」とされている。また、後者の対人関係の発展については、「生徒は自己管理能力を示し、自己の言動に責任を持ち、校内・校外において他者と円滑な関係を築くために必要な知識とスキルを習得し、多様な状況において他者と積極的に交流する方法を選択することを学習する。また、思慮深く、暴力を使わない問題解決や社会的責任、他者との協働そして他者を思いやることについても学ぶ。」とされている。このように、どちらの目標においても、「学習スキル」に含まれる「自己管理能力」「課題解決能力」「責任感」「自律性」といった能力やスキルが含まれている。

一方の人格形成イニシアティブとの関連性についてであるが、この政策において人格形成とは、「卓越した教育、活気があり思いやりがあるコミュニティ、そして批判的に思考し、深く感じ取り、賢明に行動する生徒に関するもの」であるとされている。また、人格形成は明示的・意図的に学校や教室の文化に組み込まれるものであり、児童生徒のカリキュラムにおいても統合され、学習とその達成、多様性への敬意、シティズンシップの育成そして保護者とコミュニティのパートナーシップと関連したものとして位置付けられている。このように、人格形成はカリキュラム横断的にアプローチされるものであり、総合的なものとして位置付けられていることから、「学習スキル」の涵養に深い関連性があるといえる。

（3）教育課程における「能力やスキル」の位置付け

「学習スキル」は、ある特定の科目において涵養することが求められているものではない。カリキュラムの基盤をなす能力観であり、科目横断的な活動によって涵養される能力である。児童生徒の学習に欠かすことのできない要素として提示され、効果的な学習者（**effective learners**）となるためのものとして位置付けられている。

先述したように、これら「学習スキル」の評価は、カリキュラム目標として含まれているもの以外は、可能な限り、児童生徒の成績を決定する際に考慮されるべきものではないと位置付けられており、学習内容の評価とは別個に行われる。児童生徒の評価の内容は、

経過報告書（Progress Report Card）と成績表（Provincial Report Card）を通して、年3回各家庭へと届けられる。各教科の達成度を示す「カリキュラム達成度」と、それぞれの「学習スキル」の六つのカテゴリに関する「学習スキル達成度」によって個別の成績が記録される。第1学年から第8学年においては、学級担任が「学習スキル」についての成績を記入する。「カリキュラム達成度」の評価は、ABCD（1～8学年）又はパーセント（7学年以上）で表示され、州の規定する四つのレベルの達成度（A及び80-100%はレベル4、B及び70-79%はレベル3、C及び69-60%はレベル2、D及び50-59%はレベル1、Rあるいは50%以下は求められる成績を修めていないことを表す）で表される。また、「学習スキル達成度」の評価については、E（Excellent：優）、G（Good：良）、S（Satisfactory：可）、N（Need Improvement：要改善）の4段階で科目横断的な評価が示される。「学習スキル達成度」の評価については、文字による評価に加え、それぞれの児童生徒に関するコメントを記述するための欄が設定されており、教師はあるスキルについてその児童生徒のエピソードを加えたコメントを記入し、「長所」と「改善のための次のステップ」についてコメントする。他に児童生徒の「学習スキル」の発展を強調したいと希望する教員がいる場合についても、この欄に記入が可能である。なお、第9学年から第12学年においては、コースごとに生徒の「学習スキル」の発展について教科を担当する各教員が記入する。

このように、カリキュラムの達成度と「学習スキル」の発展について、別個に評価をすることによって、児童生徒や保護者には、特定の目標に対してそれぞれ情報を得ることができ、児童生徒の長所について正確に示され、そして、どの領域について改善が必要かという情報がもたらされる。これら「学習スキル」の発展に関する情報は、自己調整的学習者（self-directed learner）としての児童生徒の成長についても示すものであるとされている。

（4）教科と「能力やスキル」の関係

オンタリオ・カリキュラムは、各教科について内容と行動に関する二つの基準で構成されている。内容に関する基準（Content Standards）としては、学年ごとの目標を示した「全体目標（Overall expectations）」と、全体目標の項目ごとに詳細の目標が明示された「具体的目標（Specific expectations）」が設定されている。

具体的目標は、全体目標の中で言及された知識やスキルの具体的内容やスコープについて定義したものであり、それぞれの目標に即した例やせりふ、事例等も示されている。これらは必須のものではなく、飽くまで教師の教授活動を支援する目的のもとに示されているものである。評価においては、具体的目標の達成度ではなく、全体目標の達成度によってなされる。教師は、全体目標の達成について評価するため、どの具体的目標を採用するか、また、どの目標が指導や評価において説明されるが、必ずしも評価の対象にならないか、ということとその専門職性を持って判断する。

一方、行動に関する基準（Performance Standards）は、各教科・科目ごとに四つのカテゴリ（知識と理解、思考（thinking）、コミュニケーション、応用）に分類された「知識とスキル」の行動基準が「達成チャート（Achievement chart）」に示されている。この達成チャートは、全学年にわたる全教科・科目のすべてのカリキュラム目標を包含する共通のフレームワークを示したものであり、質の高い評価とそのツール（ループリックを含む）の

開発のガイドとして位置付けられている。達成チャートには、初等中等教育両方のカリキュラムに共通し、全ての教科領域に適用される知識とスキルのカテゴリが明示されている。全教科に共通する知識と技能を「知識と理解（各学年・コースにおける教科特定の内容（知識）と、それらの意味と重要性の把握（理解）」「思考能力（批判的・創造的思考力の活用と（又は）過程）」「コミュニケーション（多様な形態での考えの伝達）」「応用力（多様な文脈の中やそれらの間を関連付ける知識とスキルの活用）」の四つに分類されている。そして、そこで示された目標によって教科やコースに対する目標が組織されている。

教師は、児童生徒の学習の評価の際、四つのカテゴリそれぞれについてバランスのとれた評価を行うこと、また、適切なカテゴリのもとで特定の目標の達成が考慮されるよう、必ずしなければならない。達成チャートに示されているすべてのカテゴリはどれも重要であり、全ての教科やコースの教授、学習、評価の一部を構成するものでなければならないからである。しかし、異なった教科やコースにおいて、それぞれのカテゴリの相対的な重要性は多様である。評価において四つのカテゴリそれぞれの重要性が教育実践や教科又はコースの目標においてそれぞれ強調されるべき点が反映されるべきと捉えられている。

達成チャートでは、生徒の学習の評価を支援する目的のもと、「基準 (criteria)」と「ディスクリプタ (descriptor)」が提示してある。「基準」は、それぞれのカテゴリにおいて定義される知識や技能のことである。それらは、評価を受ける児童生徒の行動の側面を明示しており、教師が注目すべき点を示している。例えば、英語のカリキュラムにおける「知識と理解」のカテゴリにおいては、「基準」は「内容の知識」と「内容の理解」であり、それぞれ「文章の形態と様式の要素」と「事実の関係」といった例を含む。一方、「ディスクリプタ」は、特定の基準からの視点やどの評価に焦点が当てられるかといった視点から、児童生徒の行動の特徴を示すものである。効果 (Effectiveness)は、思考、コミュニケーション、応用のカテゴリにおける基準で使われるディスクリプタである。与えられた行動において何がその効果を表すものかということは、その特定の基準によって異なる。よって、効果の評価は、特定の基準に適切さ、明確さ、正確さ、論理性、関連性、意義、流ちょうさ、柔軟性、深さ又は広さといった質に焦点が当てられる。

(5) 「能力やスキル」を育成するための方法

「学習スキル」が実際の授業においてどのように涵養されているのか、調査期間中に訪問したブルーベール高等学校における「未来フォーラムプロジェクト (Futures Forum Project : FFP)」を事例にその特徴について述べる。

FFPは、学区内の企業から集めた今後必要とされる人材像に関する意見をもとに2011年に開始されたプログラムである。1年目の参加校は(16校の中等学校のうち)7校であったが、2年目には14校、3年目である2013年は15校に増加している。訪問したブルーベール高等学校では、同じ学区内の12校の中等学校と協力して英語、キャリア教育、公民の講義を統合した授業を展開している。FFPでは、生徒の協調・協働を重視しており、探究型・問題解決型のアプローチを採用した教育活動である。プロジェクト形式で個々の生徒が自己の学習を計画・実践している。FFPでは、「創造性と革新」「批判的思考と問題解決」「コミュニケーション」「コラボレーション」の4Csの育成を目指している。

FFPは、IT技術を活用して、プロジェクトベースで授業は進められる。生徒は、教師に

よる指導から徐々に独立して、生徒主導型の探究活動を行い、一方で教師は、ファシリテーターとして支援する学習を行う。各生徒は、自宅よりパソコンを持参若しくは学校で借りたりしながら、それぞれが設定したテーマについて学習を深める。授業の時間帯は、訪問校だけではなく、FFP を実践している他校の生徒も同様の授業を受けているため、全く顔の知らない他校の生徒ともオンラインでつながり、意見交換をしたり、コミュニケーションをはかったりする。

なお、授業の内容は、オンタリオ・カリキュラムにおける各教科の目標を達成できる内容が設定されており、探究的な学習活動を通して、学習の主導権（ownership）を獲得し、独立した学習者となることが目指されている。

（下村 智子）

主要参考文献

- (1) 坂本光代「オンタリオ州における教育改革の現状－自由党政権の課題－」『カナダ教育研究』第3号，2005年，49-53 ページ。
- (2) 平田淳「オンタリオ州における学校アカウントビリティ増加政策－集権化と分権化の間で－」『カナダ教育研究』第1号，2002年，37-55 ページ。
- (3) 平田淳『「子どもを第一に考えよう」とオンタリオ州の新保守主義的教育改革』小林順子，関口礼子，浪田克之介，小川洋，溝上智恵子編著『21世紀にはばたくカナダの教育』東信堂，2003年，63-92 ページ。
- (4) 平田淳「カナダ・オンタリオ州におけるこどもの学力向上政策－統一カリキュラムと学力テストに焦点をあてて－」大桃敏行，上杉孝實，井ノ口淳三，植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房，2008年，94-110 ページ。
- (5) 平田淳「カナダの学力の現状と学力向上への取組み－オンタリオ州を中心として－」『カナダ教育研究』No. 4, 2006年，53-56 ページ。
- (6) Canadian Language and Literacy Research network (2009). *The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat: Changes in Ontario's Education System*. Retrieved at http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf
- (7) Council of Ministers of Education, Canada (2001) *Learning Content and Strategies for Living Together in the 21st Century: Report of Canada*. Retrieved at <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/33/ice46-ca.en.pdf>
- (8) Hunter, Judith (2011) “Preparing Student the World Beyond the Classroom: Linking EQAO Assessments to 21st-Century Skills”. *EQAO Research Bulletin No. 7*. Retrieved at http://www.eqao.com/Research/pdf/E/ResearchBulletin7_en.pdf
- (9) Ontario Ministry of Education (2010) *Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools. First Edition ,Covering Grades 1 to 12*. . Retrieved at <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>
- (10) Ontario Ministry of Education, Ontario Curriculum, Retrieved at <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html>
- (11) Royal Commission of Learning (1994). *For the Love of Learning*. Retrieved at <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/abcs/rcom/full/royalcommission.pdf>

アメリカ合衆国の教育課程

アメリカの教育課程は州ごとに異なるだけでなく、実際の編成レベルが学区であるため、その特色を明確に示すことは容易ではない。それでもあえてそれを行うとすれば、アメリカの教育課程（の基準の基準）の特徴は、「レディネス（**readiness**）」の重視であり、大学や職場に入ってから十分に活躍できるだけの力 **College and Career Readiness (CCR)**、そして 21 世紀社会を生き抜くための 21 世紀スキルを身に付けさせることをねらいにしている（ねらいにしようとしている）。

その根拠としては、大きく二つの事実がある。一つは、**Common Core State Standards**、以下 **CCSS** とする）である、後述するように、**CCSS** は、州を超えた全米の教育課程枠組みである。その **CCSS** の「**MISSION STATEMENT**」の一部に、「**Common Core** は現実世界に対応した確固たる基準となるようデザインされており、青少年が大学や職場で成功するために必要な知識と技能を反映した内容となっている」とある。**CCSS** は、46 州とコロンビア特別区が採択しており、その影響力はまさに全米レベルとなっている。

CCR が提起された背景は、次のように説明できる。科学技術の進展により、多くの職業で大卒レベルの教育を受けた人材が必要とされている。しかし、アメリカにおける大卒者の割合は諸外国ほど伸びておらず、また高卒者は、適切に準備ができた状況で大学や職場に入っていない。このままでは、アメリカ経済の国際競争力の低下も懸念される。そこで初等中等教育段階で必要とされるのが、**CCR** であった。

もう一つは、21 世紀スキルの隆盛である。2002 年に連邦教育省が出資する形で、多くの民間企業と教育関係者によって設立された「**21 世紀スキル協同事業 (Partnership for 21st Century Skills)**」（以下、**P21** とする）は、21 世紀社会において労働者及び市民として成功するスキルを 21 世紀スキルと同定し、その普及を進めている。そのミッションは、「21 世紀のレディネスを **K-12** の教育の中心に据える触媒として活動すること」とされており、**CCR** の概念と同様に、将来働くための「レディネス」を重視したものであることがわかる。現在、全米 16 州が **P21** の取組を自らの教育システムに反映させており、上述の **CCSS** の採択と合わせた導入を推進している。

21 世紀スキルという言葉については、**P21** の設立メンバーの大半が企業であることからわかるように、アメリカがグローバル経済において競争するために、活躍できる人材を育成するという経済発展を重視した目的が背景にある。**P21** は、21 世紀の社会を知識時代 (**knowledge age**) と位置付け、この時代で働くためのスキルを 21 世紀スキルとして同定している。ここで言う知識時代とは、これまでの工業時代 (**industrial age**) とは大きく異なるものとされる。工業時代における経済活動では、鉄や原油といった材料を車やガソリンといった製品に変えていく生産プロセスとなるが、知識時代における経済活動の場合、情報、専門的知識・技術、テクノロジーの変革をサービスに変えていくことが求められる。その結果、労働の形態そのものも変化する。これまでの製造ラインに依拠したルーティンやマニュアルの仕事ではなく、複雑な思考やコミュニケーションを要求する創造的な仕事を中心となる。そうした仕事を中心となるときに、教育はそれに見合った人材を輩出する

必要があり、それが 21 世紀スキルとなるわけである。

CCR と 21 世紀スキルという言葉に表される内実については、後述するが、両者の共通するポイントとして、次の点を指摘できる。一つは、前提として、教科の枠組みで議論されるものである。CCSS は、教科ごとに示されるものであるし、21 世紀スキルの前提は教科の知識とされている。二つ目に、知識の獲得を超えた能力が示されている点であり、学んだことではなく、学んだ結果できることが示されている。そして三つ目に、そうした内容が、児童・生徒のパフォーマンスによって表現されていることである。

以下、CCSS と 21 世紀スキルの二つに分けて、それぞれの内実を説明する。

(以上、佐藤 仁・佐々木 司)

2. コモンコア・ステイトスタンダードの概要

教育を各州の専管事項とする連邦国家アメリカは、これまでナショナルカリキュラムもナショナルスタンダードも持たずにきた。しかし 2010 年に策定されたコモンコア・ステイトスタンダード(the Common Core State Standards, 以下 CCSS)によって、今、州を越えた全米レベルの標準化が進みつつある。

CCSS とは、その名のとおり各州共通の基準である。全米州教育長協議会(Council of Chief State School Officers: CCSSO)と全米州知事会(National Governors Association Center for Best Practices: NGA Center)がコーディネートし、関係団体や個人の意見を聴きながら策定された。CCSS を採択する、しないについては各州が判断するわけだが、既に 46 州とコロンビア特別区が採択している¹。採択州では、公立学校(K-12)が CCSS を満たす教育を行うよう措置することが求められる。

CCSS の策定に連邦政府は関与していないため、これはナショナルな基準ではないということになっている。たしかに CCSS は、それ自体がナショナルカリキュラムではないし、ナショナルスタンダードでもない。いふならば、各州が定める教育課程の基準の基準といったものである。

CCSS の採択は任意ではあるが、しかし **Race to the Top** という名称の、ポイント制(満点 500 ポイント)による州間の競争的資金(約 40 億ドル)を導入したオバマ政権は、CCSS 採択州に 40 ポイントを与えるとしたこともあって、財政状況の悪化に苦しむ多くの州が採択へと動いた。国はこのようにして採択を促し、州が自らの意思で受け入れた(ということに、一応はなっている)国家レベルの基準が、今、アメリカ教育の方向性を定めようとしている。

もちろんカリキュラムとスタンダードは同じではない。CCSS は、スタンダード(基準)を各州間で共有しようとしたものであり、したがって、教師は依然としてレスンプランを作り授業をデザインする自由をもつ。校長、教育長、学区の教育委員会も従来どおり、様々な決定権を保持している²。加えて、後述するように、CCSS は、何をどのように教えるべきかを規定したものではなく、基本的には身に付けておくべき力について定めたもの

¹ 未採択は、アラスカ、テキサス、ネブラスカ、ヴァージニアの 4 州(2012 年末現在)。

² “Common Core State Standards Initiative Frequently Asked Questions” prepared by NGA and CCSSO, March 2, 2010, <http://www.corestandards.org/assets/CoreFAQ.pdf>.

である。しかし、カリキュラムがスタンダードによって規定される、方向付けられるのもまた事実であり、CCSS はアメリカのカリキュラムを標準化させる方向に働くものと思われる。

2-1 CCSS の内容－「国語」を対象に－

まず CCSS の中身について簡単に紹介しておきたい。現在、CCSS は「国語」（理科・社会におけるリテラシーを含む）と「算数／数学」の 2 科目についてのみ定められている。対象学年は K-12 である。2014-15 年度に実施予定のテストによって CCSS による教育の成果が評価される予定である。

従来、各州は州としての基準（カリキュラム・フレームワーク、スタンダード）を設けてきたが、その基準はまちまちであるとともに、およそ羅列的であり、身に付けるべき力についてはしっかりと記述されていなかった。それに対して CCSS は、力、能力を具体的かつ体系的に記している。ここでは「国語」を例に紹介する。

(1) 大学と職場で十分活動できるための能力 (College and Career Readiness)

表 1 はアイオワ州の基準（2010 年）と CCSS の「国語」ライティングに関する記述を比較したものである。

表 1 アイオワ州と CCSS の「国語」ライティングの比較（一部）

アイオワ州 3-5 年生	CCSS 3 年生
<p>様々な種類の文章を書く</p> <p>手紙、日誌、物語、説明文、調査報告書、詩、新聞記事、脚本、ラジオ向けアナウンス、ブログ</p> <p><例示、羅列にとどまっていた></p>	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間や大人の力を借りながら、しっかり計画を立てて文章を書き、修正や編集をする。 ・テーマを設定した上で簡単なリサーチを行う。 ・経験や情報を整理・統合して根拠に基づく文章を書くようにする。 <p><すべきこと、身に付けるべき能力が明示してある></p>

アイオワ州が文章の種類を単に例示しているだけであるのに対して、CCSS は身に付けるべき能力を明示している。しかも、小学 3 年生に根拠に基づく文章を書くことを求めている。若年層からのエビデンス・ベーストの徹底に特徴がある。

表 2 は、CCSS の「国語」ライティングで 6-12 年生に求めている各種の能力である。

表2 CCSSの「国語」ライティング 求められる能力 (6-12年生)

人を説得する文章が書ける	テクノロジーを利用できる
テーマを分析し、主張を展開できる	「問い」に基づきリサーチプロジェクトを実行できる
説明文を書ける	アカデミックな語彙が使える
語り文を書ける	考察ができる
明瞭で一貫性のある文章を書ける	適切な参考文献を選択できる
計画、修正、編集、校正を行える	剽窃をしない
	参考文献から根拠、論拠を得ることができる

簡単にいえば、「国語」でCCSSが求めているのは、複雑な文章を分析的に読めること、リサーチができること、アカデミックな語彙を使って話したり書いたりできること、証拠に基づく議論ができることである。

これらは大学生が身に付けるべき能力のようにも思われるが、それもそのはずである。「国語」に限らずCCSSは、外国と競える力 (competency)、大学や職場に入ってから十分に活動できるための力(college and career readiness: CCR)を意識したものであり、それらを高校卒業までに身に付けておくべきである、という考え方に基づいたものである。教育の手段、方法については直接規定しておらず、学んだ結果できるようになっていること、身に付けている能力の方が重視されている。

CCRを身に付けてさせるために、「国語」においては、学年が上がるにつれていわゆる「説明文(non-fiction, informational text)」の比重が「文学(fiction, literature)」を上回るようにすること、他者に説明する／他者を説得することの比重が自分の経験や思いを伝えること(単なる意見や感想文の類)よりも上回るようにすることが目指されている³。

CCSSは、各州の基準と比べてどの程度のものとして評価できるのだろうか。CCSSと各州(50州及びDC)の基準の明瞭性、具体性を調べたある調査⁴によれば、CCSSは「国語」で全52中の7位(B+)、「算数／数学」で同6位(A-)に位置付けられており、総じて秀でていと評されている⁵。

(2) 学年を越え学問領域をまたぐ体系的な知の構築

CCSSは、複雑な説明文を読む練習を小学校の低学年から、継続的、体系的に学ぶべきであるという立場をとっている。しかもその説明文は、「国語」という壁を越え、歴史や社会、理科、芸術等と統合し得るものであると捉えられている。CCSSの国語(K-5)には、「人

³ Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, p.5.

⁴ Sheila B. Carmichael and others, *The State of State Standards--and the Common Core--in 2010*, Thomas B. Fordham Institute, July 2010.

⁵ ただし、別のあるレポートでは、基準が明瞭で具体であったとしても、それは生徒の学力とは関係ないという意見も述べられている。例えば、マサチューセッツ州の学力は総じて高いが、基準の明瞭性、具体性は低い。カリフォルニア州の学力はさほど高くないが、基準の明瞭性、具体性は高い。Tom Loveless, *The 2012 Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning? : With sections on predicting the effect of the Common Core State Standards, achievement gaps on the two NAEP test, and misinterpreting international test scores*, Feb. 2012, Vol. , No.1.

体(human body)」の構造や病気，各部位とその働き（消化，排せつ，食事・栄養，筋肉，骨格，神経，循環器，呼吸器，内分泌系など）といった科学，医学，保健体育の知識や語彙を，学年の枠を越えて連続性をもって体系的に取り込んだかたちで「国語」の授業をデザインすることができる」と例示されてもいる⁶。いわゆる教科横断型である。

上記「人体」はあくまでも例示であるが，教科の枠を越え「国語」の中に他教科のものといってもよいリテラシーの要素を入れていくこと，そしてそこに複雑な説明文（意識すれば，ワンランク上の高度な文章）を入れていくこと，そういった方向でカリキュラムそれ自体を体系的にデザインすることを，CCSS は示している。このことを実現するためには，旧来の，教員，学年の枠を越えたかたちでの，一貫性，連続性のあるカリキュラム構築が必要となる（「参考資料」参照）。各学校におけるカリキュラム・コーディネーション，カリキュラム・マネジメントは一層重要性を増していくと考えられる。

2-2 CCSS がもたらす教育のシフト—ニューヨーク州の「国語」を事例に—

では，より具体的には，CCSS によって教育はどのように変化するのでしょうか。ニューヨーク州を事例に，同州がどのようにシフト（変化）していこうとしているのか，そのことについて述べてみたい。

ニューヨーク州には，州教育局によって管理運営されているエンゲージ・ニューヨーク(EngageNY.org)⁷という組織がある。同組織は州の教育委員会が推進しようとしている教育改革を支援するために，各種の情報や資料を整理し，一般にもわかりやすいかたちで提供している。

その資料に示されている「シフト」は，国語が六つ，算数／数学が六つの計 12 である。各シフトについては，更に「生徒がすべきこと」，「親ができること」が記されている。ここでは，「国語」におけるシフトについて掲載する。

表 3 ニューヨーク州の「国語」は CCSS によってどうシフトするか

ナンバー	キーワード	内容	そのために
シフト 1	説明文と文学作品のバランス	生徒が，説明文と文学作品をバランスよく読むようにする	<p>フィクションと同じくらいノンフィクションを読もう</p> <p>生徒がすべきこと</p> <p>ノンフィクション（説明文，情報文）をたくさん読む ノンフィクションがどのように構成されているかを知る ノンフィクションの細部を楽しみ，論じる</p> <p>親ができること</p> <p>ノンフィクション作品をたくさん与える ノンフィクション作品を読んであげる，子供と一緒に読む ノンフィクション作品を楽しむ</p>
シフト 2	ディシプリン	生徒は，教師に	読書によって「世界」を学ぼう

⁶ Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, p.33.

⁷ “Instructional Shifts for the Common Core” prepared by EngageNY.org <www.engageNY.org>

	を意識した知識	言われたことや教室での活動からだけでなく、むしろ原文（テキスト）から、その原文が扱っている「世界」（分野、領域）に関する知識を構築する	<p>生徒がすべきこと</p> <p>読書によって理科や社会科でも知的になる 「第一次資料」を扱う 原文それ自体によって知的になる</p> <p>親ができること</p> <p>興味深い分野に関する作品を、（1冊だけではなく）何冊も連続して子供に提供する 納得できるだけの説明がしてある本を探す ノンフィクション作品及びその内容について子供と話し合う</p>
シフト3	複雑さのレベルの意識化	生徒は学年にふさわしい文章を読み、授業もそれを中心とする。その上で教師は更に深い読みを支援する。	<p>より複雑な文章を注意深く読もう</p> <p>生徒がすべきこと</p> <p>何度も読む 楽に読めるレベルの文章を読むと同時に、更に進んだ内容のものにもチャレンジする フラストレーションにうまく対処し、向上心を失わない</p> <p>親ができること</p> <p>子供もが読みたがるもの、楽に読めるものに加えて、より複雑な文章を提供する 子供の学年にふさわしい文章がどの程度のものかを知る 子供と一緒に複雑な、難しい文章を読む 難しい文章も読む価値があることを示す</p>
シフト4	書かれていることに基づく解答	生徒は文章内容に基づいた話をする。	<p>文章に照らして、根拠のある議論をしよう</p> <p>生徒がすべきこと</p> <p>自分の意見の根拠となる部分を文章内にきちんと見つける 適切な判断ができるようにする きちんとした学徒（スカラー）になろうとする 筆者は何を依拠に述べているのかを論じる</p> <p>親ができること</p> <p>文章について子供と話す 日常生活において根拠に基づく議論、根拠に基づく反対意見表明を求めていく 子供と同じ本を読み、根拠について話をする</p>
シフト5	情報源に基づく文章執筆	情報提供をする、若しくは論を展開する際、しかるべき情報源から適切な根拠があることを	<p>きちんとした情報に基づいて文章を書こう</p> <p>生徒がすべきこと</p> <p>根拠に基づいた論理構成をする 複数のテキスト（文章、作品）を比較する 上手に書く</p> <p>親ができること</p>

		重視する。	家庭内でも文章を書くことをすすめる 子供と一緒に、根拠ある、細部に注意を払った「本」を書いてみる CCSS が用意している国語及びリテラシーのための補足資料を参照する（下記 URL） < http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf >
シフト 6	学術的な語彙力	学年にふさわしい複雑な文章を読むために語彙力を伸ばす。これは、更に難しい文章を読むことによって可能になる。	学術的な語彙を身に付けよう 生徒がすべきこと 大学や職場で使うことができる言葉を身につける 「強勢語(language of power)」を使うことで知的になる 親ができること 乳幼児期から子供と一緒に読書をする 同じ分野の本を何冊も読む 親が読書をしている姿を子供にも見せる 子供に語りかけ、子供に本を読み、子供の声に耳を傾け、子供とともに歌い、子供と一緒にことば遊びをする

2-3 関係機関の種類と機能

CCSS に関与した、あるいは関与している機関は非常に数が多い。一般市民からもパブリックコメントを得ている。策定段階で広範囲にわたってコンセンサスを得たこと、その後、評価（アセスメント）について意図的に 2 グループに開発を担当させていること、これが CCSS のアドミニストレーション上の最大の特徴であるといってもよいだろう。ここでは<策定段階>と<アセスメント：2014-15 年度実施予定のテスト開発に向けた取組>について簡単に述べておく⁸。

<策定段階>

CCSS は、全米州教育長協議会(Council of Chief State School Officers: CCSSO)と全米州知事会(National Governors Association Center for Best Practices: NGA Center)がコーディネートし、関係教育団体等の意見を聞きながら策定されたため、州が指導して策定したことになっている。しかし、これだけではない。その他の主要関係団体は次のように多岐にわたる⁹。

⁸ 他にも、州や地方学区のカリキュラムをコモンコアと同調させるアライメント、それに基づくフレームワークの改編、州における国際ベンチマークのための組織化（国際教育会議等の州レベルでの組織化）、コモンコアに対応した教員養成、各種セミナーの開催、関連する本の出版など、CCSS によってもたらされた関係、関与、影響は幅広い。

⁹ この他、例えば NEA や AFT の教員組合、一般市民からも意見を聞き策定がなされた。

CCSSO

NGA Center

Achieve, Inc. (州知事と産業界のリーダーらが 1996 年に設立した教育改革, 特に CCR のための NPO)

ACT, Inc. (大学入学者適正テスト ACT を提供)

The College Board (SAT や AP テストなど各種テストを提供)

The National Association of State Boards of Education (全米州教育委員会協議会)

The Alliance for Excellent Education (アドヴォカシーグループ, PISA の責任者 A.シュライヒャーをアメリカに招くなど)

The Hunt Institute (元ノースカロライナ州知事 J.B.ハント氏を顕彰して 2001 年に設立された教育関係の NPO)

The National Parent Teacher Association (全米 PTA 協会)

The State Higher Education Executive Officers (全米州高等教育管理者協会)

The American Association of School Administrators (全米学校管理職協会)

The Business Roundtable (主要企業が加盟している経済団体)

例えば上記のうち, 元ウェストバージニア州知事ボブ・ワイズ氏を会長とする The Alliance for Excellent Education (AEE) はアドヴォカシーグループであり, 政治家や世論を特定の方向に導くために発言していくことを目的とした組織である。AEE は, アメリカの公教育をワールドクラスに押し上げることで, 高校卒業時に生徒が大学で成功できるだけの力を付けていることを目指してきた。

アメリカでは, 一般に外国の教育に関する関心はそれほど高くなかったし, PISA2003 までは世論は PISA のことにそれほど注目していなかったが, PISA2006, 2009 では, ワイズ氏は OECD の PISA 責任者, A・シュライヒャーをアメリカに招へいし, アメリカの教育が国際的にみて低位にあることを広めた。AEE はまた, CCSSO, NGA, Business Roundtable, その他の全米規模の団体をコアリション (coalition, 上記中 印) に束ねて国内世論に訴えかけ, CCSS に至る道筋をリードした。

シュライヒャーはその後も AEE の集会に出席し, フィンランドやポーランドの成功を伝えるとともに, 教育への投資が経済的に見て有効であるとの主張を展開している¹⁰。アメリカの国際競争力を教育面から高めたいと考えるアドヴォカシーグループ (AEE) が, 考えを同じくする他団体と連携協力関係を築き, そこに国際機関 OECD のシュライヒャーを加えながら, 影響を及ぼそうとした。それが結実したのが CCSS であるといえる。これは AEE から見れば国際機関 (OECD) を利用した政治活動であり, アメリカという国の教育の標準化, 規格化に貢献するものでもある。

なお, こうした動きには, 当然批判もある。教育省内の National Center for Education Statistics の元コミッショナーであり, PISA 運営委員会のアメリカ代表委員を務めるマーク・シュナイダー (Mark Schneider) は, PISA の結果は現実を反映しておらずアメリカは

¹⁰ ちなみにシュライヒャーは, 2010 年 3 月, 国会「健康・教育・労働・年金委員会 (Health, Education, Labor and Pensions Committee, 通称 HELP 委員会)」で Business Roundtable 会長らとともにスピーチを行い, NCLB 法改正にも影響を与えている。

実際には学力を向上させている、PISA の得点をフィンランドのレベルに引き上げてもそれで経済的に豊かになりはしない、国際機関の職員にすぎないシュライヒャーがアメリカの教育政策に口を挟みロビー活動を行っている、と厳しく批判している¹¹。

<アセスメント>

CCSS で生徒に期待された力がついたかどうかの評価は、2014 年度にオンライン・コンピュータを利用してテストされる予定である。

連邦教育省は、CCSS 評価システムの開発のために巨費(3 億 3 千万ドル)を投じている。しかし、連邦が開発するわけではなく、競争入札をさせ、それに勝ち残った二つのコンソーシアムにいわばアウトソーシングするかたちをとっている。二つのコンソーシアムのうち、ひとつは「スマーター・バランスト (The Smarter Balanced Assessment Consortium)」, もうひとつは「パーク (The Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers : PARCC)」である。スマーター・バランストの方は、カリフォルニア州、ノースカロライナ州など、計 25 州が、パークの方は、イリノイ州、マサチューセッツ州など計 23 州 (DC を含む) が参加している (アラバマ州は両方に参加)。

ただ、この二つのコンソーシアムに州が参加しているというのは、ガバニングボード、アドバイザリーボードのメンバーとして、である。コンソーシアムは大学教授などの専門家の意見を聞きつつ、スタッフが開発に当たっている。

2-4 「標準化」の構造

CCSS は、州主導 (state-led) とは言われているものの、むしろコアリション(coalition) = 協力体制、コンソーシアム (consortium) = 連合組織体によって広範にわたるコンセンサスを得ながら策定されたものである。評価システムの開発においても、競争入札を勝ち得た二つの異なる連合体が、連邦からのアウトソーシングというかたちで行っている。

CCSS への参加は州としては「任意」なのではあるが、任意であるからこそ、自らそれを受け入れようとさせる次のような仕組みも見えてくる。以下、箇条書で記しておきたい。

- ・ そもそも策定段階においては 50 州すべてが CCSSO, NGA のメンバーとして参加していた。
- ・ Race to the Top という競争的資金によって CCSS の採択へとたきつけられた。
- ・ CCSS がいう獲得すべき力(CCR)それ自体は否定されるようなものではない。不参加州もそれ自体を否定してはいない。
- ・ 評価システムの開発には連邦政府が資金を投じているので州には経済的負担がかからない。
- ・ 評価システムの開発を行うコンソーシアムは州がガバニングボードにあって指揮しているので、そこでも州の主体性は保持されている。
- ・ CCSS は最低基準、エッセンシャルを定めたものであって、各州独自にいわゆるプラス

¹¹ 佐々木によるインタビュー調査による (3/21/2011 10:50-11:50am 場所 : American Institutes for Research)。氏は American Institutes for Research 副所長、元教育省調査統計局 (the U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics) 局長、2005-2008 年 PISA Governing Board (PGB) アメリカ代表である。

アルファを設定できる。ここでも州の主体性の余地はある（例えばカリフォルニア州は、州のカリキュラム・フレームワークのおよそ 85%が CCSS から、残りの 15%を州独自に設定した内容とすることを考えている）。

- ・ CCSS 自体は成績が極めて優秀な生徒（もっと高いレベルを設定してよい）、逆に特別なニーズが必要な学習障害のある生徒のためのものではないのだが、そもそも NCLB 法がこれらの生徒を含む全生徒を対象にしている。連邦政府は、2010 年、代替アセスメント開発についても競争的資金を二つのコンソーシアム(the Dynamic Learning Maps Alternate Assessment Consortium と the National Center and State Collaborative)に与え、開発させている。この 2 つのコンソーシアムが開発する代替アセスメントも CCSS に沿ったもの、スマーター・バランスト、パークと調和のとれたアセスメントになると考えられている¹²。結局、通常のアセスメント、代替アセスメントとも CCSS に沿ったものになる。
- ・ アセスメントはすべて、パソコンやタブレット端末などを利用したオンライン形式で実施され、例えばスマーター・バランストの場合は formative（形成的）、interim（中間的）、summative（総括的）の各評価が、全米レベルにおける相対的位相がわかるかたちで行われる予定である。全米共通の CCSS という基準に照らして、今までよりもしばしば、それも学習の段階を意識しつつ、同じコンソーシアムに参加している他州、他学区、他校との比較が容易なかたちで行われていく点に、このアセスメントの特徴はある。

（以上、佐々木 司）

【付記】上記佐々木執筆分は、科学研究費補助金基盤研究（B）「国際学力競争におけるグローバル・ガバナンスの実相の比較研究－PISA を事例として」（研究代表者：二宮皓，課題番号 21330191）、同「PISA の受容に見る国際標準化とダイバーシティの対話の可能性に関する実証的研究」（研究代表者：二宮皓，課題番号 24330238）、国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究（国際研究班）」、JICA「グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査」による研究成果の一部である。

3. 21 世紀スキル（21st Century Skills）の展開

21 世紀スキルの枠組みは、「21 世紀スキル協同事業（Partnership for 21st Century Skills）」（P21）によって開発されたものである¹³。P21 は、教育界、ビジネス界、コミュニティ、そして政府による協働を通して、21 世紀のレディネス（readiness）を教育の中心に据えることをミッションとし、2002 年に設立された組織である。設立に際しては、連邦教育省が 150 万ドルを提供し、アップル、シスコ、デル、マイクロソフトといった情報技術系企業

¹² Coming Together to Raise Achievement: New Assessments for the Common Core State Standards, April, 2012, prepared by the Center for K-12 Assessment & Performance Management at ETS, p.3.

¹³ “21st Century Skill”という言葉は、一般的に「21 世紀社会において必要とされるスキル」という意味で使われることもある。ここでは、アメリカの文脈、すなわち P21 が設定しているものを「21 世紀スキル」と表記する。

を中心に、教育界からは全米教育協会（National Education Association）が参画した。

21世紀スキルは、21世紀社会における労働者や市民として成功するのに必要とされる本質的なスキルを表現している。その基本的な枠組みは、2002年に発表されたP21の報告書『21世紀の学び（*Learning for the 21st Century*）』において示された。その後、2007年3月に、社会状況の変容や学習理論研究の進展を踏まえて改訂され、現在に至っている。

P21による21世紀スキルをめぐる動きは、急速に発展している。2005年のノースカロライナ州とウェストバージニア州を皮切りに、2012年現在で16州が「P21の先導州（P21 Leadership States）」となり、21世紀スキルの枠組みを教育課程基準や評価等に反映させる動きを見せている。これは、21世紀スキルの影響力の一端と理解できよう。そこで、ここでは21世紀スキルの内容を概説するとともに、それが教育課程にどのように反映されようとしているのか、また上述してきたコモン・コア・スタンダードとの整合性がどうとられているのかを明確にする。

3-1 21世紀スキルの概要

21世紀スキルは、「21世紀の学習の枠組み（Framework for 21st Century Learning）」として、図1のように概念化されている。この枠組みは、21世紀スキルの成果（outcome）とその育成を支えるシステム（support system）から構成されており、前者において21世紀スキルの内実が示されている。その性質は、内容的知識（content knowledge）、特定の

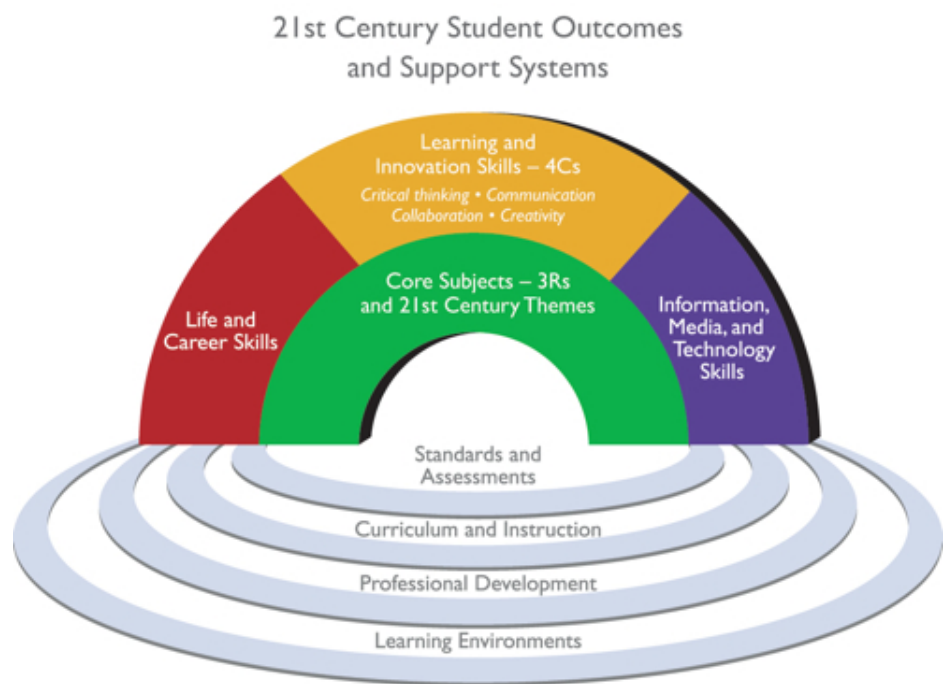


図1：21世紀の学習の枠組み

（出典）P21のウェブページより抜粋（<http://www.p21.org/overview>, 2013/2/19）。

スキル（specific skills）、専門的技能（expertise）、及びリテラシー（literacies）の混合物とされている。以下、図1で示されている四つの要素それぞれについて、概説する。

（1）コア教科と21世紀のテーマ（core subjects and 21st century theme）

21世紀スキルにかかる文書において必ず強調されていることが、コア教科及びその内容知識である。例えば、「すべての21世紀スキルは、コア教科の文脈で教えることができる

し、そうすべきである」¹⁴、「すべての 21 世紀スキルの実現には、すべての児童・生徒がコア教科の知識と理解を発達させることが求められる」¹⁵といった文言である。P21 は、テストによる学力政策を推進する「どの子ども置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act)」(以下、NCLB 法とする)を学校改革及び学力向上の出発点とし、それに基づく取組を補完するものとして、自らの活動を位置付けている。それゆえに、コア教科の重要性、ならびにそこから得る知識を 21 世紀スキルの前提としているのである。

21 世紀スキルとして、すべての児童・生徒が修得すべきコア教科は NCLB 法で規定されているものであり、次の教科を含む：①国語、②外国語、③芸術、④数学、⑤経済、⑥理科、⑦地理、⑧歴史、⑨政治と公民。これらのコア教科それぞれの修得に加え、より高いレベルの内容理解を促進する「21 世紀のテーマ (21st century themes)」をコア教科の中に盛り込むことを求めている。その 21 世紀のテーマとは、次の五つである：グローバル意識 (global awareness)、金融、経済、ビジネス、企業家リテラシー (financial economic, business and entrepreneurial literacy)、市民リテラシー (civic literacy)、健康リテラシー (health literacy)、環境リテラシー (environment literacy)。それぞれのテーマには、児童・生徒のパフォーマンスが幾つか示されており、例えば、「外国語の利用を含めて、他の国や文化を理解する」(グローバル意識)、「環境問題を調査分析し、効果的な解決策についての正確な結論を導き出す」(環境リテラシー)といったものが示されている。

(2) 学習及び変革スキル (learning and innovation skills)

図 1 にあるように、学習及び変革スキルは、「4Cs」と呼ばれる要素から構成されている。それは、創造性と革新 (**C**reativity and **I**nnovation)、批判的思考力と問題解決力 (**C**ritical thinking and **P**roblem solving)、コミュニケーションと協働 (**C**ommunication and **C**ollaboration) となっている。この 4Cs は、いわゆる 21 世紀社会を生きる子供に必要とされる「スキル」を表しているものである。そのため、既存の学校教育において、コア教科を通して「3R's」が育成されている中に、いかにこの「4Cs」を融合 (fuse) させるかが重視されている。また、4Cs それぞれは同等のものと理解されるが、21 世紀スキルの導入を促す学区向けの文書においては、批判的思考力と問題解決力を「同等の中の首位」(first among equals) とし、優先的に導入することが求められている¹⁶。

では、4Cs の具体的内実を確認しよう。それぞれの内容は、細かい項目に分かれており、それぞれの項目に具体的なパフォーマンスが示される構造となっている。それをまとめると表 4 のようになる。

表 4：学習及び変革スキルの具体的内容

	項目	パフォーマンスの事例
創造性と革新	創造的に考える	アイデアを生み出す多様なテクニックを活用する。
	他者と創造的に活動する	新しく多様なパースペクティブに寛大で応答的である。

¹⁴ Partnership for 21st Century Skills, *The MILE Guide: Milestones for Improving Learning & Education*, 2009a, p.3.

¹⁵ Partnership for 21st Century Skills. *P21 Framework Definitions*, 2009b, p.1.

¹⁶ Partnership for 21st Century Skills, *op.cit.*, 2009a, p.7.

	革新を遂行する	革新が起こりそうな分野に、有効にかつ実際に貢献する創造的なアイデアに基づいて行動する。
批判的思考力 と問題解決力	論理的に考える	状況に応じて、多様な論理の型（演えきや帰納）を活用する。
	システム思考を活用する	複雑なシステムにおいて全体的な成果を生み出すために、個々の部分がどう全体として関係しているかを分析する。
	判断と決定をする	主要な代替案を分析し、評価する。
	問題を解決する	多様な見方を明確にし、より良い解決策を導き出す重要な問いを見極め、質問する。
コミュニケーションと協働	明確にコミュニケーションする	多様な場面やコンテキストにおいて、口頭、文書、非言語コミュニケーションスキルを活用しながら、考えやアイデアを効果的に表現する。
	他者と協働する	協働において共有された責任を負い、それぞれのメンバーの貢献を尊重する。

（出典）Partnership for 21st Century Skills, *P21 Framework Definitions*, 2009, pp.3-4 より筆者作成。

(3) 情報、メディア、テクノロジーのスキル (information, media and technology skills)

21世紀スキルの前提となる社会（知識時代）において、テクノロジーやデジタルメディアの発達は、必然のものである。21世紀において、職場だけでなく、地域社会や家庭においても、テクノロジーが人々の生活を支えていることに異論はないだろう。そうした社会で生きるためには、多様なメディアやテクノロジーを通して、情報を読み解くスキルが必要であることは言うまでもない。

21世紀スキルにおいて、これらの情報やテクノロジーにかかるスキルは、一つのツールとしての機能が示されている。「情報、メディア、テクノロジーと関連した機能的思考スキル及び批判的思考スキルを示すこと」¹⁷が労働者や市民に求められるとしていることから、上述した4Csを補完する位置付けにあることがわかる。

具体的な内容については、大きくの三つのリテラシーから構成されている。それらを具体的なパフォーマンスを含めてまとめると、表5のようになる。

表5：情報、メディア、テクノロジーのスキル

リテラシー	項目	パフォーマンスの事例
情報リテラシー	情報にアクセスし、評価する	情報を批判的かつ適当に評価する。
	情報を管理し、活用する	手元にある問題や課題に対して、情報を正確かつ創造的に活用する。
メディアリテラシー	メディアを分析する	メディアのメッセージがどのように、なぜ、そして何のために構築されているのかを理解する。
	メディア製品を考案する	最も適切なメディア製品のツール、特性、規定を理解し、活用する。
ICTリテラシー	テクノロジーを効果的に適用する	情報を調査し、組織化し、評価し、伝達するツールとしてテクノロジーを利用する。

¹⁷ Partnership for 21st Century Skills, *op.cit.*, 2009b, p.5.

(出典) Partnership for 21st Century Skills, *P21 Framework Definitions*, 2009, pp.5-6 より筆者作成。

(4) 生活とキャリアのスキル (life and career skills)

複雑に変化していく 21 世紀社会を生きることは、上述してきた学習スキルや情報スキル以上のものを要求する。そのために必要とされるのが、生活とキャリアのスキルとされている。それは、表 6 に示された内容からわかるように、多岐にわたるものであり、労働を含めた 21 世紀社会での生活を送る上で必要とされるスキルを意味している。

表 6：生活とキャリアのスキル

	項目	パフォーマンスの事例
柔軟性と適応性	変化に適応する	多様な役割, 仕事の責任, スケジュール, コンテキストに適応する。
	柔軟である	フィードバックを効果的に実質化する。
イニシアチブと自己主導	目標と時間を管理する	短期目標と長期目標のバランスをとる。
	個々に活動する	直接的な監督がない状態で, 仕事をモニターし, 定義し, 優先順位をつけ, 完了させる。
	自己主導型学習者である	生涯にわたるプロセスとしての学習に対するコミットメントを示す。
社交, 異文化スキル	他者と効果的に交流する	話すときと聞くときを知っている。
	多様なチームで効果的に働く	文化的差異を尊重し, 多様な社会的文化的背景からの人々と効果的に働く。
生産性とアカウントビリティ	プロジェクトを管理する	意図した結果を達成するために, 仕事を優先付け, 計画し, 管理する。
	結果を残す	高い質の製品を生産することと関連した付加的な特性を証明する。
リーダーシップと責任	他者を先導する	他者の強みを共通の目標を達成するために活用する。
	他者に対して責任を負う	集団の利害を念頭において, 責任を持って行動する。

(出典) Partnership for 21st Century Skills, *P21 Framework Definitions*, 2009, pp.6-7 より筆者作成。

(5) 支援システム

上述してきた 21 世紀スキルを児童・生徒が身に付けるための教育システムとして、大きく五つの支援システムが設定されている。それが、基準、評価、カリキュラムと指導、職能開発、学習環境である¹⁸。これらの支援システムは、政策決定者（連邦政府、州政府、学区）、教員、保護者等が、児童・生徒の 21 世紀スキルの習得に向けて具体的に行うべきことを意味しており、それぞれのシステムについて、具体的な提言がなされている。

まず、基準については、21 世紀スキルの内容をふまえた基準の策定が求められている。ここで言う基準とは、いわゆる児童・生徒が到達する基準であり、評価とも関連するが、「一できるようになるべき」という文言の利用や、習得レベルの提示といった方策が示さ

¹⁸ 図 1 では、基準と評価が一つの要素としてまとめられているが、P21 の文書では分けて議論されているので、ここでも分けて説明する。

れている。次に、評価については、支援システムの中で他のシステムを先導するものと位置付けられている¹⁹。具体的には、総括的評価と形成的評価のバランスをとること、特に形成的評価に関してはその場でのフィードバックを可能とする評価方法を活用すること等が挙げられている。

カリキュラムと指導については、特に指導の在り方の転換が求められている。妥当な目標としては、50%の時間を探求活動や協同プロジェクト学習といったものに当て、残りの50%の時間を伝統的な直接教授に当てることが示されている。この目標を達成後に、伝統的な直接教授をプロジェクト学習の時間に盛り込むことができるだろうとしている。

教員の職能開発については、上述した基準を理解し、実際の学習を指導し、21世紀スキルの評価を行うことのできるように、教員を支援するものとされている。具体的なプログラムの内容の特徴としては、実際にプロジェクト学習を進める経験をさせるものであったり、そうした経験を他の参加者と協同させたり、といったことが挙げられている。

そして学習環境とは、場所や空間（教室や図書館等）だけでなく、すべての児童・生徒が学習するための支援的な環境を作り出す関係性も含むものである。そのため、テクノロジーや学習ツールへのアクセスを可能にしておくことや、実際の世界（場所）での活動を可能にさせること等が挙げられている。

3-2 21世紀スキルの普及：教育課程への反映と州の取組

(1) 21世紀スキルマップの開発

21世紀スキルが実際の教育課程にどう反映されるのか。P21は、その方策の一つとして、2008年から21世紀スキルマップ(21st Century Skills Map)の開発に取り組んできた。これは、具体的な教科の中にどのように21世紀スキルを統合させるかを示した見取図であり、各教科の全米組織と共同で開発したものである。これまでに、国語、社会科、理科、地理、美術、外国語、そして数学のマップを開発している。具体的に、国語を事例にその内容を確認しよう。

国語の21世紀スキルマップは、2008年に開発されており、各教科の中で最初に示されたものである。開発は、全米英語教師協議会(National Council of Teachers of English)と協同で進められた。マップは、上述してきた21世紀スキルの項目ごとに構成されている。それぞれの項目について、4学年、8学年、12学年において示される成果と実際の活動例が明記される。例えば、学習と変革スキルの中にある批判的思考力と問題解決力の内容をみると、表7のように示されている。

¹⁹ Trilling, Bernie, and Fadel, Charles, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass, 2009, p.134.

表 7：批判的思考力と問題解決力にかかる国語の 21 世紀スキルマップの例

4 学年	8 学年	12 学年
<p>成果: 多様な観点を明確にする重要な問いを同定し、質問する。</p> <p>活動例: 児童は、自分が読んだ短編に関する「読書サークル」(literature circle) の議論に参加し、オープンエンド型の質問を用意する。児童たちは、そこでの議論を録音する。そして、録音したものを聞き、質問に対する返答の有効性、共有された見解、参加度合いのバランスを評価する。録音されたものは、ポッドキャストで公開されることもある。</p>	<p>成果: 問題を解決し、質問に答えるために、情報をまとめ、分析し、統合する。</p> <p>活動例: 生徒が情報を提供し説得するような文章を書いた後、wordle.com のようなツールを利用しながら、使用した単語の頻度を表す「ワード・クラウド」(word cloud) を作成する。生徒は、スクリーンに映し出されたワード・クラウドを声に出して読み上げる。そして、グループになって、視覚的に表現されたワード・クラウドを分析し、主要な単語と作者の意図の調和度を評価する。</p>	<p>成果: 問題を解決し、質問に答えるために、情報をまとめ、分析し、統合する。</p> <p>活動例: 小グループになり、生徒は学校におけるテクノロジーの決定に生徒が関与する計画を策定する。そのプロセスには、調査を通して生徒からのインプットを集めること、生徒の諮問委員会を立ち上げること、学校に対する技術サポートや他のサービスを提供するために生徒を活用すること、原価価値を評価すること、自らの提言の支援に向けた資金調達を行うこと等が含まれる。これらの計画は、校長や学校協議会へのプレゼンで利用されるべきである。</p>

(出典) Partnership for 21st Century Skills, *21 Century Skills English Map*, 2008, p.4 より筆者作成。

このように、それぞれの教科において、21 世紀スキルと関わる成果を定義するとともに、それを達成するための具体的な学習活動例を明示することで、教科を通して教育現場への 21 世紀スキルの導入を促進しようとしていることがわかる。

(2) コモンコア・ステイトスタンダード (CCSS) との関係性

21 世紀スキルマップの開発は、教科の中に 21 世紀スキルを統合させるものである。それは、各学校の教育課程に 21 世紀スキルを盛り込むことを意図しているわけである。2 で述べたように、現在 CCSS の開発という全米規模での教育課程基準の策定が進められている。P21 は、こうした動きに敏感に反応し、CCSS に 21 世紀スキルをどのように盛り込むのかを検討してきた。そして、2011 年に 21 世紀スキルと CCSS の関係性や実際の統合の方法を示した報告書を公表した²⁰。ここでは、その報告書を基に、CCSS に 21 世紀スキルがどう関わり得るのかを検討しよう。

報告書は、CCSS を導入する州、学区、学校に向けて、21 世紀スキルを強化するような CCSS の導入方法を示している。まず、P21 は、CCSS の動きを肯定的に捉えており、CCSS

²⁰ Partnership for 21st Century Skills, *P21 Common Core Toolkit: A Guide to Aligning the Common Core State Standards with the Framework for 21st Century Skills*, 2011.

が高度に整理された思考スキル（high-order thinking skill）を要求していること、全米に広く浸透したコンセンサスを確立したこと、そして批判的思考力やコミュニケーション能力等を重要なパフォーマンスの成果としたことを特に評価している。その上で、CCSS は 21 世紀スキルの全てを網羅したものではないが、多くの点において共通したものを表しているとし、例えば国語については特に共通するものとして、表 8 のような事例を示している。

表 8：21 世紀スキルと国語の CCSS の共通点（事例）

21 世紀スキルの枠組み	国語の CCSS に示される CCR の定義
コア教科	強固な内容的知識を身につける
批判的思考力と問題解決力	多様に変化する聴衆，仕事，目的，そして学問の要求に応える
コミュニケーション	批判すると同時に，十分に把握する
情報リテラシー	証拠を価値づける
自己主導	自主性を示す
グローバル意識	他者の観点や文化を理解できるようになる
情報，メディア，テクノロジーのスキル	テクノロジーやデジタルメディアを戦略的かつ有効に利用する

（出典）Partnership for 21st Century Skills, *P21 Common Core Toolkit: A Guide to Aligning the Common Core State Standards with the Framework for 21st Century Skills*, 2011, p.6 より筆者作成。

こうした全体的な共通点を示すことができる一方で、CCSS（国語と数学を合わせて）の中では十分に表されていない 21 世紀スキルとして、創造性と革新、生活とキャリアのスキル、21 世紀のテーマが挙げられている。これらについては、より積極的に CCSS の導入において考慮すべきであると指摘する。

CCSS と 21 世紀スキルの具体的な統合策については、上述した 21 世紀スキルマップが活用されている。すなわち表 7 で示した成果と活動例に対して、CCSS のどの基準が該当するのか、及び 21 世紀スキルの何が該当するのかがそれぞれ明示されている。

（3）州による取り組み事例

上述したように、21 世紀スキルは既に幾つかの州の教育システムに反映されている。P21 は、21 世紀スキルに賛同し、その支援システムである基準、評価、職能開発の改革を計画した州を先導州として認定している。2013 年 2 月現在、先導州は、アリゾナ州、イリノイ州、アイオワ州、カンザス州、ケンタッキー州、ルイジアナ州、メイン州、マサチューセッツ州、ネバダ州、ニュージャージー州、ノースカロライナ州、オハイオ州、サウスダコタ州、サウスカロライナ州、ウェストバージニア州、ウィスコンシン州となっている。ここでは、先導州の取り組み事例を幾つか紹介しよう。

基準については、それぞれの州における教育課程基準等の改訂に際し、21 世紀スキルを踏まえた行動がみられる。例えば、ウィスコンシン州は、2008 年に高校の国語と数学の基

準改訂において、P21 からのアドバイスを受けている²¹。また、ニュージャージー州でも 2009 年の教育課程基準改訂において、21 世紀社会に必要とされる知識とスキルと教科内容を結び付けることを目標に、21 世紀スキルの要素を盛り込んだ内容を策定している²²。

また、多くの州で取り組まれているのが、教員の職能開発システムである。例えば、ウェストバージニア州では、州教育省のホームページに **Teach 21** というウェブサイト (<http://wvde.state.wv.us/teach21/>) を立ち上げ、21 世紀スキルの育成にかかる多くのリソースを提供している。また、ノースカロライナ州では、教員評価の枠組みの中に 21 世紀スキルの要素を導入し、それらを教えることができているか、また正確に評価できているかといった観点が教員評価の一つとされている²³。

こうした多様な州による取り組みは、P21 のウェブページ内に蓄積され、いつでも活用できるように整理されている。これらのツールを通して、州は更に 21 世紀スキルの導入を図ろうとしていると言える。

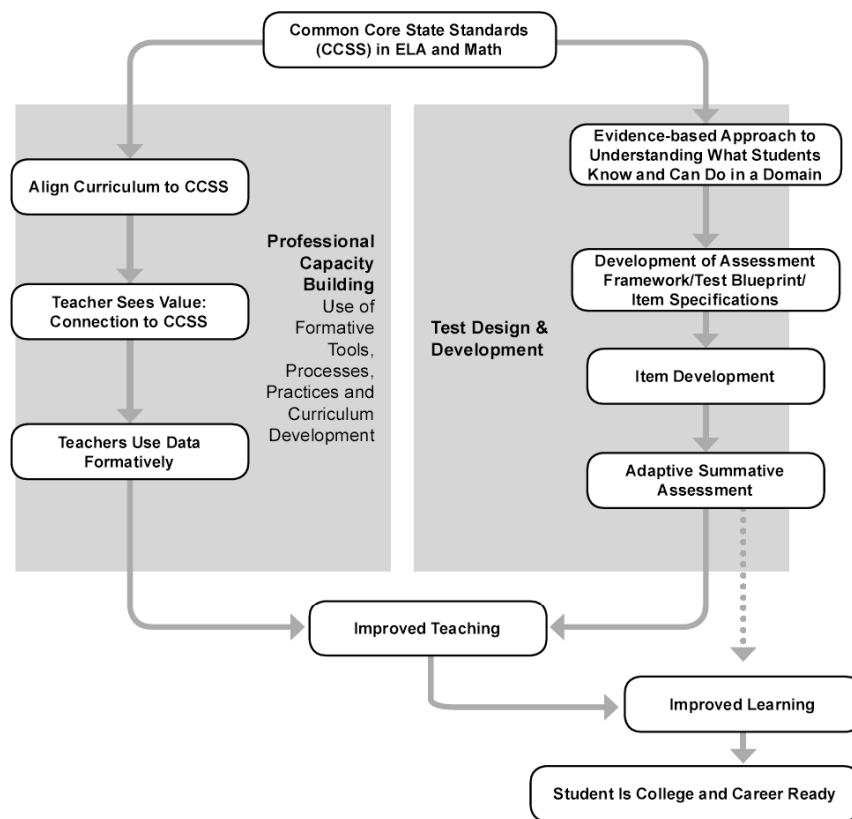
(以上、佐藤 仁)

²¹ Partnership for 21st Century Skills, *21 Century Skills in Wisconsin*, 2008 (http://www.p21.org/documents/p21_wi2008.pdf, 2013/02/22).

²² Partnership for 21st Century Skills, *21 Century Readiness in New Jersey*, 2009 (http://www.p21.org/storage/documents/NJ_2_pager_01_10.pdf, 2013/02/22).

²³ Partnership for 21st Century Skills, *Professional Development: A 21st century Skills Implementation Guide*, 2009, p.5.

Process to Achieve College and Career Readiness



出典) Willard R. Daggett and others, *Transitioning to the Common Core State Standards and Next Generation Assessments*, International Center for Leadership in Education, 2010, p.119.

<http://www.leadered.com/pdf/Common%20Core%20kit%20excerpt.pdf>

オーストラリアの教育課程

変化が激しく多様化する世界を生きる「21世紀の学習者」を育てる学校教育を目指して

オーストラリアでは、2008年から同国初のナショナル・カリキュラム（「オーストラリアのカリキュラム」）の開発が行われている。憲法規定により教育に関する権限を各州政府が持つ同国にとって、ナショナル・カリキュラムの開発・導入は歴史的な出来事である。各州政府の合意に基づき設立された連邦機関であるオーストラリア・カリキュラム評価報告機構（ACARA）が、この改革を主導する。現在、英語、算数・数学、科学、社会の四領域では、一年間の試行期間を経て、2013年1月から本格的な実施へと移行している。また、その他の主要学習領域に関しても、段階的に開発・準備が進められており、順次実施に移される予定である。

「オーストラリアのカリキュラム」の特徴は、端的に言えば、いわゆる教科に当たる各学習領域（discipline-based learning areas）の教授・学習と、汎用的能力（general capabilities）の育成、及び領域横断的な優先事項（cross-curriculum priorities）の扱いとが同程度に重視されていることである。これは、「オーストラリアのカリキュラム」の構造とその示し方から明らかである。

同カリキュラムでは、教科学習・汎用的能力・領域横断的な優先事項という三つの面がそれぞれの顔をもち、いずれの面からもカリキュラムの組立てが可能な構造が用意されている。すなわち、教科ごとに示されるのが一般的な教育・学習内容の連続性・継続性を、汎用的能力及び領域横断的な優先事項といった異なる区分・視点からも捉え直すことができるのである。これを可能にしているのが電子媒体でのカリキュラムの配信である。電子版カリキュラムでは、上記三つの軸を前面に据えたカリキュラムの組立てが即時可能であり、それぞれの軸を中心とした教育・学習の流れを、容易に示すことができる。また、学校や教員が最新のデータ・情報に沿った教授・学習内容や参考例の蓄積から、自らの必要に応じた内容・教材作成のヒントを即時に入手できるとの利点もある。

「汎用的能力」は、各学習領域をまたがって必要とされる知識、スキル、行動及び態度を示したものである。具体的には、リテラシー、ニューメラシー、ICT技能、批判的・創造的思考力、倫理的行動、異文化理解、個人的・社会的能力の七つの能力が含まれる。これらはいずれも21世紀を生き抜く上で必要不可欠な知識、スキルや態度と見なされている。一方、「領域横断的な優先事項」には、オーストラリアの全ての子供が学習すべき現代的課題として、アボリジナル及びトレス海峡島嶼民の歴史と文化、アジアとのかかわり、持続可能性の三つが含まれている。これらは汎用的能力のような知識、スキル等ではなく、各学習領域に内容や視点を提供する役割を担っている。

このように同国初のナショナル・カリキュラムにおいて、汎用的能力が各学習領域と同等に重視される背景には、変化が激しくますます多様化する世界を生きる21世紀の学習者（21st Century learners）にとって、柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、学問横断的な能力が必要不可欠だと政府の強い信念が存在する。「オーストラリアのカリキュラム」の開発は、2008年に発表された新たな国家教育指針である「メルボルン宣言」を公的な根拠としているが、そこで示された教育目標は、①オーストラリアの学校が公平性と卓越性を促進すること、②オーストラリアの若者が、成功した学習者、自信に満ちた創

造的な個人、活動的で教養のある市民となることの二つである。特に後者に示される人材の育成にとっては、リテラシーやニューメラシーをはじめとする基本的な知識・スキルはもちろんのこと、自らの立ち位置や世界を認識し、他者と協同する能力や態度を身に付けることが不可欠である。そして、それを保障するために、全ての若者に公正で質の高い学校教育を保障する必要がある。

さらに、このような構造を持つナショナル・カリキュラムの開発を導いたもう一つの要因として、1990年代後半以降、継続的に実施されてきた全国学力テストの影響も無視できない。1996年に同国で初めて実施されたリテラシーに関する全国調査の結果、同国の子供たちの多様なリテラシーの程度が明らかにされた。英語を母語とする子供でも約3割が一定の基準に達しておらず、先住民の子供ではその割合が約6～7割へと大幅に増加することから、全てのオーストラリア人に基礎的なリテラシー、ニューメラシーの習得を保障する教育の必要性が強く主張された。2003年以降は、リテラシー、ニューメラシーのほか、三年に一度の割合で、科学的リテラシー (Science Literacy)、シティズンシップ (Civics and Citizenship)、ICTリテラシー (Information and Communication Technology (ICT) Literacy) の領域でも抽出による到達度調査が行われている。これらの領域の選定に、PISAやTIMSS等の国際的な学力調査の影響があることは、明らかである。

現在、オーストラリアでは、「メルボルン宣言」で掲げられた国家目標を実現するため、ナショナル・カリキュラムの開発・実施に加え、教師教育の改革も進められている。ACARAと同様の連邦機関である「オーストラリア教授、スクール・リーダーシップ機関 (Australian Institute for Teaching and School Leadership : AITSL)」が、この改革を主導する。具体的には、教員及び学校長等のスクールリーダーを対象とした各スタンダードの開発やこれらのスタンダードを基盤とした資格認証制度の整備、オンラインを中心とした教員研修ツールの開発等が行われている。

「汎用的能力 (general capabilities)」の語の使用について

「汎用的能力」は、「メルボルン宣言」(2008年)で掲げられた国家目標、すなわちオーストラリアの全ての若者が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となるのを実現する上で、必要不可欠なものとして捉えられている。「オーストラリアのカリキュラム」開発に際しても、全ての学習が、これまでの伝統的な学校教育カリキュラムで示されてきた教科・領域に当てはまるものではないため、特に21世紀を生きる子供たちに必要な汎用的能力の育成を、学校が支援する必要があることが確認されている。同カリキュラムにおいて「能力 (capability)」とは、知識 (knowledge)、スキル (skills)、態度 (behaviours) と素質 (dispositions) を網羅するものと見なされている。児童生徒が、複雑かつめまぐるしく変化する環境の中で、彼らが習得した知識やスキルを効果的かつ適切に応用したとき、彼らはその「能力」を身に付けたといえることができる。

また、「オーストラリアのカリキュラム」を実践する上で重要なこととして、それらの「能力」がより「汎用的・一般的 (general)」であることに自覚を持ち、カリキュラム全体にまたがって育成されるべきことが挙げられている。「メルボルン宣言」でもカリキュラムの中心に位置付けられる知識、理解、スキルとして、①更なる学習と成人としての生活を構築する上で必要な知識、理解、スキル及び価値観の確固とした基礎 (a solid foundation)、②新しい考え方を創造し、それらを実際に応用するための学習や技能を習得

可能にする深い（deep）知識や理解，スキル及び価値，③柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質，新しい専門的知見を習得するための学問横断的な能力を支える汎用的能力（general capabilities）が示されている。「汎用的能力」はこのように各教科の学習を円滑に進める上での基礎・基本であると同時に，変化の激しい世界を生き抜く上で「広く一般的」に必要とされる一連の能力の集合であると見なされている。

「汎用的能力」という用語の使用と定義については，オーストラリアでもこれまでに繰り返し議論がなされてきた。1992年には，主として職業教育訓練に関する調査報告書の中で，七つのキー・コンピテンシー（key competencies）の重要性が指摘されている。また，2002年にはオーストラリア・ビジネス審議会がこれをもとに八つのエンプロイヤビリティ・スキル（employability skills）を特定し，その必要性に言及している。しかし，ACARAの前身であるナショナル・カリキュラム委員会（NCB）は，このようないわゆる学術用語が使用する人によって異なった意味を持って使われることを十分に認識していた。そのため，既に広く普及し，かつ各州で使われている用語は避け，今後，オーストラリア全体で使用していく言葉として汎用的能力（general capability）を選択したと言われている。「オーストラリアのカリキュラム」の開発過程では，既に関係者を中心に幾度も協議の場が持たれてきたが，特段，この用語の使用について，批判的な見解は出されていない。

1. オーストラリアの学校制度の概要

オーストラリアは連邦制を採用しており，憲法規定に基づき，教育に関する事項は各州の責任とされている。そのため，初等中等教育も基本的に各州政府・教育省の管轄であり，学校教育課程基準のみならず，義務教育年限や中等教育開始学年など学校教育制度も各州により異なるという特徴を有してきた。

しかしながら，1980年代後半に連邦及び各州教育大臣の合意により「国家教育指針」が策定されて以降，国家としての「統一性」は強化されつつある。特に，1990年代後半以降の全国学力調査の推進は，国家レベルで比較可能な教育成果の把握と「公正」な評価の実施を目的に，教育基準の「統一化」「共通化」をもたらすと同時に，教育制度・内容の「統一化」「共通化」も推し進めてきた。各州で義務教育修了年齢が延長されるとともに，2008年からはナショナル・カリキュラムの開発も進められ，2012年の試行期間を経て，2013年以降，徐々に実施に移されている。

オーストラリアでは，州により異なるが，1～6若しくは7年生までを初等教育段階，7若しくは8～12年生までを中等教育段階と区分している。しかしながら，教育課程基準に関しては，通常義務教育に当たる1～10年生と中等教育修了の資格認証を伴う11・12年生（後期中等教育段階）というくくりで構成されるのが一般的である。また，近年では，特にリテラシーやニューメラシーの習得をはじめ，その後の教育成果に影響を与えるとの観点から，義務教育課程の教育課程基準に，就学前教育段階が含まれる傾向もある。

各州の学校教育課程基準（カリキュラム・フレームワーク）は，主にカリキュラム開発及び評価・資格付与を担う州政府組織により開発・策定される。州により名称は異なるが，例えばビクトリア州では，ビクトリア州カリキュラム・評価機関（Victorian Curriculum and Assessment Authority：VCAA），ニューサウスウェールズ州ではニューサウスウェールズ州教育委員会（Board of Studies NSW）がそれに該当する。一般的に州教育省（Department of Education）が州立学校の運営及び教育のみに責任を持つのに対し，こ

これらの機関は、州内の全ての学校を対象にサービスを提供している。

2008年4月には、発足したばかりのラッド（Rudd, K.）労働党政権により、かねてより懸案事項とされてきたナショナル・カリキュラムの開発を目的に、ナショナル・カリキュラム委員会（the National Curriculum Board : NCB）が設立された。そして2009年5月には、オーストラリア・カリキュラム評価報告機関（the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority : ACARA）がその主な役目を引き継いだ。先に指摘したように、オーストラリアでは憲法規定により、教育に関する権限は州政府にある。そのため、連邦政府とは独立した別機関を創設することにより、連邦レベルで開発・策定されたナショナル・カリキュラムを、各州で実施する体制の構築が図られたのである。

現在、ACARAは主として、①特定の学習領域の就学前から12年生までのナショナル・カリキュラムの開発、②児童生徒の教育成果を測定するための、ナショナル・カリキュラムに沿った国家評価プログラムの実施、③国家レベルでの評価データ収集とその報告を担っている。

2. 「オーストラリアのカリキュラム」

2008年にその開発が始められたナショナル・カリキュラム（Australian Curriculum : 以下「オーストラリアのカリキュラム」）は、現在、第一段階として、英語（English）、算数・数学（mathematics）、科学（science）、歴史（history）の四領域で既に就学前（Foundation : F）～10年生までのカリキュラム執筆作業が完了し、一年の試行期間を経て、2013年から各州で実施されている。また、第二段階として地理（geography）、言語（languages）及び芸術（the Arts）、更に第三段階として保健体育（health and physical Education）、ICTとデザイン及び技術（ICT and Design and Technology）、ビジネスと経済学（Business and Economics）、シティズンシップ（Civics and Citizenship）で開発・執筆作業が進められており、順次、試行・実施されることとなっている。

2-1 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

「オーストラリアのカリキュラム」は、学校で教えられる基礎・基本を示すものである。その構造は、教科に基づいた学習領域（discipline-based learning areas）、汎用的能力（general capabilities）、領域横断的な優先事項（cross-curriculum priorities）の三層から成る。

「汎用的能力」は、学習領域をまたがって開発・応用される必要のある知識、スキル、行動及び態度を示したものである。具体的には、リテラシー（literacy）、ニューメラシー（numeracy）、ICT技能（ICT competence）、批判的・創造的思考力（critical and creative thinking）、倫理的行動（ethical behaviour）、異文化理解（intercultural understanding）、個人的・社会的能力（personal and social competence）の七つの能力が含まれる（表1参照）。これらは、「教科に基づいた学習領域」の学習の支えとなるとともに、これらの学習を通して育成される。なお、「オーストラリアのカリキュラム」における「能力」（capability）とは、知識（knowledge）、スキル（skills）、態度（behaviours）と素質（dispositions）を含むものであり、学校内及び学校外で育成されるべきものと考えられている。

表1 七つの汎用的能力 (general capabilities) の内容

リテラシー(literacy)	児童生徒は、学校で自信を持って学習し、コミュニケーションするスキルを発達させ、有能な(effective)個人、コミュニティの構成員、労働者及び市民となることを通して、リテラシーを身に付ける。これらのスキルには、全ての学習領域で、正確かつ明確な目的を持って、聞くこと(listening)、読むこと(reading)、鑑賞すること(viewing)、話すこと(speaking)、書くこと(writing)、印刷・映像・オーディオ資料を創ること(creating)を含む。
ニューメラシー(numeracy)	児童生徒は、学校で、また学校を離れた実生活において、数学を使うスキルと自信を発達させることを通して、ニューメラシーを身に付ける。学校教育の文脈では、ニューメラシーは、児童生徒が全ての学習領域の理解に必要な、あらゆる数学的知識やスキルを認識し、それに従事することを意味する。
ICT 技能 (ICT competence)	児童生徒は、ICT を効果的に活用し、全ての学習領域で、又は学校を離れた実生活において、問題を解決し、他者と協同するために必要とされる情報やアイデアに適切にアクセスし、創造し、それを活用することを学ぶことで、ICT の能力を発達させる。
批判的・創造的思考力 (critical and creative thinking)	児童生徒は、知識、アイデア、可能性を統合、評価し、新たな方法・解決法を必要とするときにそれらを活用することで、批判的・創造的思考力や推察力を発達させる。これは、全ての学習領域で、理由、論理、処理能力、想像力及びイノベーションを要求する活動において深く、幅広く考える学習を含む。
倫理的行動 (ethical behaviour)	児童生徒は、倫理的事項を認識し理解すること、合理的判断を下すこと、それにより各人の倫理的枠組みを発達させることにより倫理的理解を育成する。これは、人間生活における倫理原則や価値の役割を理解する、品位を持って、また他者の権利に敬意を払い行動する、公共善のために行動する意志を持つことを含む。
異文化間理解 (intercultural understanding)	児童生徒は、他者との関係において自己を理解することにより異文化間理解を発達させる。自身の文化や信条、他者のそれらを尊敬し享受することを学ぶ。これは、違いを認め、つながりを構築し、相互理解を確立することにより、言語的・社会的・文化的に多様な人々と従事し、個人、グループ、そして国家のアイデンティティがどのように多くの異なる歴史や経験によって形作られるのかを理解することを含む。学校教育の文脈では、児童生徒が言語や制度・慣例 (institution)、実践の多様性について学習し、グローバルな多様性に関する複雑な問題についての視点を発達させることを含む。
個人的・社会的能力 (personal and social competence)	児童生徒は、自分自身及び他者について十全に理解し、お互いの関係性や人生、学習、仕事を効果的に運用することを通して個人的・社会的能力を発達させる。これは、自らの感情を認識・統合し、積極的な関係性を確立し、責任ある決定を下し、チームで効果的に動き、困難な状況にも建設的に立ち向かうことを含む。

出典：ACARA, *The Shape of the Australian Curriculum Version 3*, October 2011, pp.21-22.
より抜粋

また、「領域横断的な優先事項」には、全てのオーストラリア人の子供が学習すべき現代的課題として、アボリジナル及びトレス海峡島嶼民の歴史と文化（Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures）、アジア及びその地域のかかわり（Asia and Australia's engagement with Asia）、持続可能性（Sustainability）の三つが含まれている。これらは「汎用的能力」のような知識・スキルではなく、各学習領域に内容や視点を提供するものである。

2-2 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景及びその根拠

ACARA が主導するナショナル・カリキュラムの開発は、2008年12月に MCEETYA により発表された新たな国家教育指針である「メルボルン宣言」を根拠とする。「メルボルン宣言」では、今後約10年間の国家教育目標として、以下の二点が示された。

目標 1：オーストラリアの学校教育は、公平性と卓越性を促進する。

目標 2：オーストラリアの全ての若者は

- 成功した学習者となる。
- 自信に満ちた創造的な個人になる。
- 活動的で教養のある市民となる。

また、「目標 2」の三項目については、具体的に以下の説明が付された。これらの内容は、同宣言の中で 21 世紀の学習者（21st Century learners）にとって必要不可欠だと認識されており、ナショナル・カリキュラムの開発に当たって汎用的能力が重視かつ必要とされる基盤を提供するものである（図 1 は関係図）。

成功した学習者とは…

- ・ 自らの学習の中で活動的な役割を学び、そして実践する能力を成長させる。
- ・ 全ての学習領域で成功するための基礎としてのリテラシーやニューメラシーのスキルを習得し、創造的／生産的な技術、特に ICT の使用者となる。
- ・ 基礎的な学問領域を学習した結果、深く論理的に考えることができ、確固としたやり方で証拠を得、それを評価することができる。
- ・ 創造的、革新的かつ思慮に富むと同時に、様々な学習領域及び分野で生じる問題を解決することができる。
- ・ 個人で計画を立て、チームと協同し、意見を交換することができる。
- ・ 自らのよって立つ世界を意識し、物事がなぜそのようなかたちに落ち着いているのかを考えることができる。
- ・ さらなる教育、訓練若しくは雇用における継続的な成功の過程にあり、人生を通して情報に通じた学習・雇用についての決定をなし得る知識を獲得する。
- ・ 自らの可能性を開花させるための積極的な姿勢を持つ。

自信に満ちた創造的な個人とは…

- ・ 自尊心や自己認識、個人のアイデンティティの感覚をもち、自らの感情、精神的、身体的な安定性を管理することができる。

- ・ 自らの人生や将来について楽観的な感覚を持つ。
- ・ 仕事に積極的に関与し、意欲を示し、自らの創造的な能力を利用する。
- ・ 正直さや信頼、共感能力、他者の尊重といった個人的な価値や属性を成長させる。
- ・ 健康的で、満足した生活を作り上げ、維持するための知識や理解、そして価値観を有する。
- ・ やりがいのある、生産的な仕事を得るために、大学や中等教育後の職業的資格を獲得するための自信や能力を持つ。
- ・ 他者との良好な関係を築き、有益な関係を構築し、維持する。
- ・ 家族、コミュニティ、仕事の同僚として、自らの可能性に満ちた生活のために、準備を怠らない。
- ・ 好機を逃さず、自らの人生についての論理的かつ情報を得た上での決定ができ、自らの行動に責任を持てる。

活動的で、教養のある市民とは…

- ・ 道徳的かつ倫理的に誠実に行動する。
- ・ オーストラリアの社会的、文化的、言語的、宗教的な多様性を肯定的に評価し、オーストラリアの政治システム、歴史、文化を理解する。
- ・ 先住民文化の価値を理解し、認め、先住民と非先住民間の和解への貢献やそこから得る利益に関する知識や技能そして理解を有する。
- ・ 民主主義、公平性、正義に関する国家的な価値を追求し、オーストラリアの市民生活に参加する。
- ・ 特にアジア諸国の文化を中心に、他文化との関係性を築き、コミュニケーションをとることができる。
- ・ 特に自然、社会環境を維持し、改善するための共通善のために動く。
- ・ グローバル、ローカルな責任を持った市民となる。

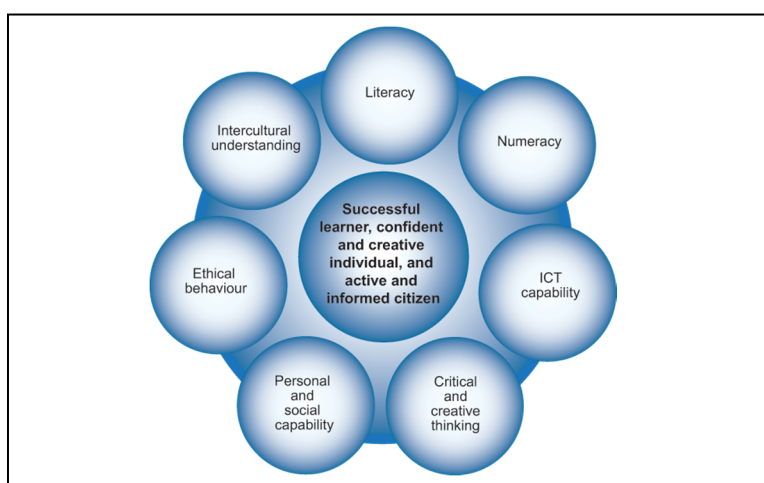


図1 「オーストラリアのカリキュラム」における汎用的能力の構造

出所： <http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/>

General-capabilities-in-the-Australian-Curriculum より抜粋

これらの目標を達成するために「メルボルン宣言」では、連邦及び各州政府が協同で取り組むべき八つの領域が掲げられているが、その一つに「世界水準のカリキュラムと評価の推進」(promoting world-class curriculum and assessment)がある。同宣言では、カリキュラムの中心に位置付けられる知識、理解、スキルとして、①更なる学習と成人としての生活を構築する上で必要な知識、理解、スキル及び価値観の確固とした基礎(a solid foundation)、②新しい考え方を創造し、それらを実際に応用するための学習や技能を習得可能にする深い(deep)知識や理解、スキル及び価値、③柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、新しい専門的知見を習得するための学問横断的な能力を支える汎用的能力(general capabilities)が示されている。これらの知識、理解、スキルは、言うまでもなく「オーストラリアのカリキュラム」を構成する三要素として具現化された。

なお、政府主導のプロジェクトではないが、21世紀型スキル(21st Century Skills)として示されている知識・スキルと「オーストラリアのカリキュラム」の学習領域や汎用的能力との対応関係についても連邦教育省等により既に整理がなされている。また、各汎用的能力の重要性に関するこれまでの研究動向の整理・活用とともに、アジア諸国の教育改革動向に関する調査研究も進められている。そのため、当然のことだが、国内外で進められる研究等で得られた知見の「オーストラリアのカリキュラム」への影響も少なくない。

2-3 「能力やスキル」の位置付け(教育課程全体での位置、基準の構造や示し方)

「オーストラリアのカリキュラム」は、①教科(専門)ごとの学習領域(discipline-based learning areas)、②21世紀を生き抜く上で必要不可欠なスキルとしての汎用的能力(general capabilities)、③現代的な領域横断的優先事項(contemporary cross-curriculum priorities)の三要素で構成される。これらの関係性は、図2のように示される。

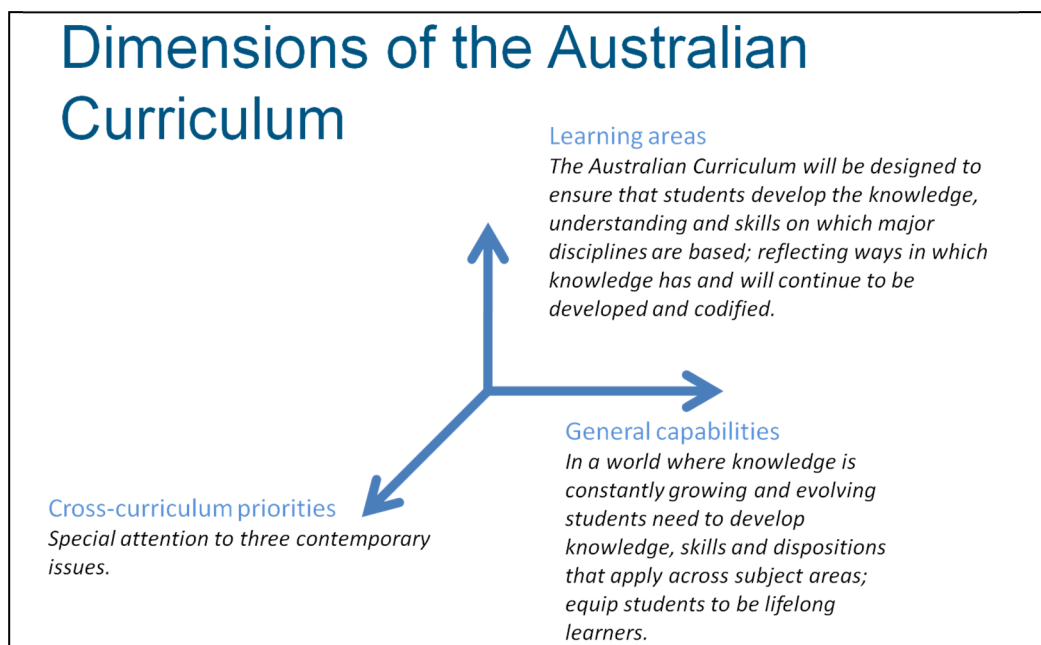


図2 「オーストラリアのカリキュラム」の構造図

出典：ACARA 訪問時のプレゼンテーション資料(Mr. Robert Randall 提供)より抜粋

上記図 2 で提示しようとしていることは、「オーストラリアのカリキュラム」においては、①教科ごとの学習領域、②汎用的能力、③領域横断的優先事項のそれぞれが多面的に現れており、①～③の区分ごとに異なる見方でカリキュラムを捉えることが可能だということである。すなわち、「オーストラリアのカリキュラム」は、学習領域（KLA）ごとに示されるのが一般的である教育・学習内容の連続性・継続性を、汎用的能力及び領域横断的優先事項といった異なる区分・視点からも示す・捉えなおすことができるという特徴を持つ。同カリキュラムはウェブ版のみでの運用を原則とするが、ウェブサイト上でも、これら三要素それぞれを軸とした教育・学習の流れを学年ごとに確認することができる(図 3 参照)。

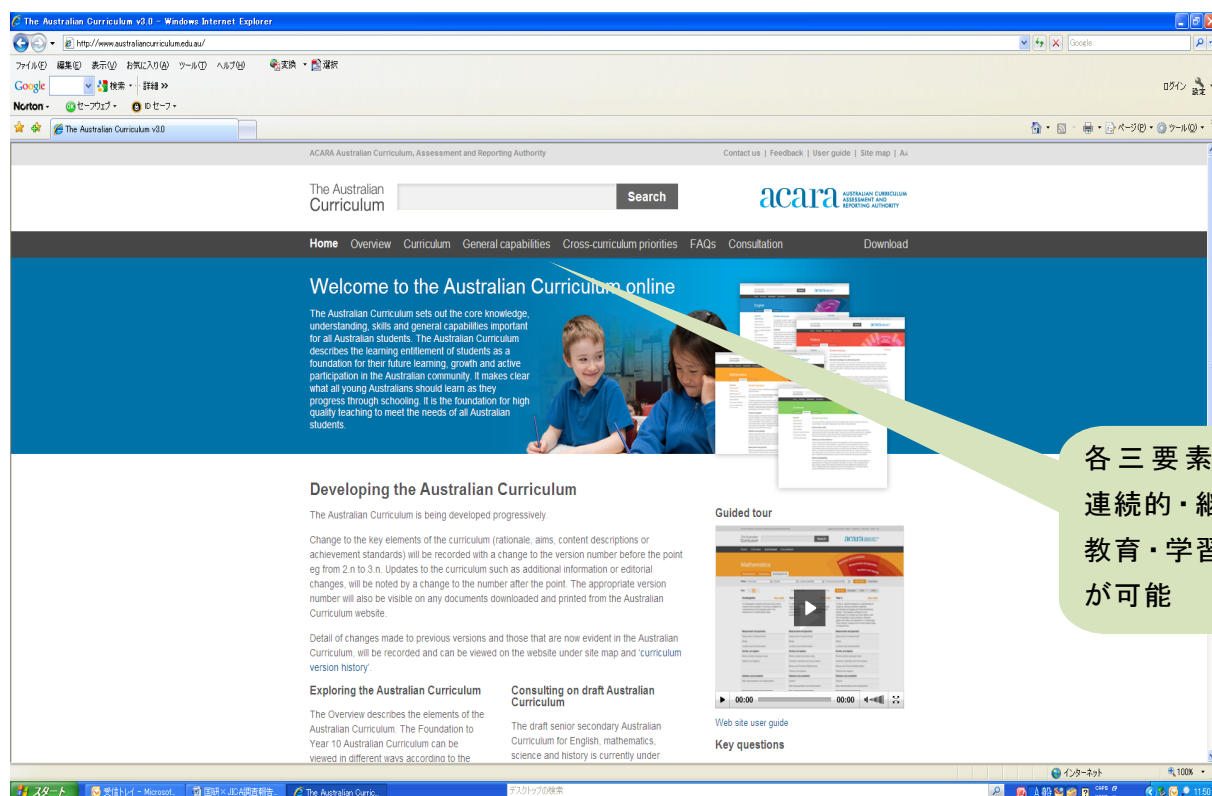


図 3 「オーストラリアのカリキュラム」ウェブサイト

出所：http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Rationale より抜粋

2-4 各教科と「能力やスキル」との関係、具体的な示し方

各学習領域のカリキュラムは、①理念 (rationale)、②目標 (aims)、③カリキュラムの内容 (curriculum content)、④達成スタンダード (achievement standards) の項目で構成される。その大部分を占める「カリキュラムの内容」では、「内容に関する説明 (content descriptions)」とそこで習得すべき知識、スキル等が具体的に示される。

例えば、「英語」では、児童生徒がオーストラリア英語についての理解を深め、その習得を支援するのを目的に、「言語 (Language)」、「文学 (Literature)」、「リテラシー (Literacy)」という三つのストランドが用意されている。これら三つのストランドは、その下位に更にそれぞれ四～五つのサブストランドを構成する。例えば「言語」のストランドであれば、「言語の種類と変化」や「相互行為のための言語」等のサブストランドを持ち、このサブストランドごとに、それぞれの学年で習得すべき内容が具体的に示される。また、各サブ

ストランドに対応するかたちで「内容の詳細 (curriculum elaborations)」も併記されるが、これは実際の教育活動に従事する学校及び教員が、児童生徒の実態に即して学校カリキュラムを開発する際の補足資料やヒントとして用意されているものである(図4参照)。

【6年生】

Language	
Language variation and change	Elaborations
Understand that different social and geographical dialects or accents are used in Australia in addition to Standard Australian English (ACELA1515)	<ul style="list-style-type: none"> recognising that there are more than 150 Aboriginal languages and two Torres Strait Islander languages and that they relate to geographic areas in Australia recognising that all languages and dialects are of equal value, although we use different ones in different contexts, for example the use of Standard Australian English, Aboriginal English and forms of Creole used by some Torres Strait Islander groups and some of Australia's near neighbours
Language for interaction	Elaborations
Understand that strategies for interaction become more complex and demanding as levels of formality and social distance increase (ACELA1516)	<ul style="list-style-type: none"> identify and appreciate differences in language used in diverse family settings

「英語」は Language, Literature, Literacy の三つのストランドにより構成、その下にサブストランドを設け、具体的な内容を記載

学校・教員がカリキュラムを開発する際の補足・ヒントを提供

ACARA | The Australian Curriculum | Version 2.0 dated Monday, 17 October 2011 61

図4 例)「オーストラリアのカリキュラム」英語に示される「カリキュラムの内容」

出所: ACARA, *The Australian Curriculum English Version 2.0*, October 2011, p.61.より抜粋

汎用的能力は、各学習領域においては、それが適用可能な場合には「内容に関する説明」及び「内容の詳細」で示される。先にも言及したように、「オーストラリアのカリキュラム」は、原則全てウェブ版のみで公開されるため、以下表2に示すアイコンを用い、各内容のどの項目でどの能力が育成されるのかが提示されている。また、ウェブサイト上のフィルター機能を用いることにより、各内容の(特定の)能力を明示させることもできる。各「内容」に関する記述においては、各項目で一つの汎用的能力が示されていることもあれば、二つ以上の能力の育成に言及されていることもある。

これらの汎用的能力の中には、リテラシーやニューメラシー、ICT技能のように、英語や算数・数学等、既存の学習領域の中で必然的に育成が図られる能力もある。しかしながら、「オーストラリアのカリキュラム」では、これらの能力の育成が、学校・教室活動の中で、意図的かつ継続的に行われるべきだと考えられている。そのため、「オーストラリアのカリキュラム」のウェブサイトでは、各学習領域を視点とした内容の提示のみならず、汎用的能力を基軸とした展開も示される必要があると考えられているのである。

表 2 七つの汎用的能力 (general capabilities) を示すアイコン

リテラシー (literacy)	
ニューメラシー (numeracy)	
ICT 技能 (ICT competence)	
批判的・創造的思考力 (critical and creative thinking)	
個人的・社会的能力 (personal and social competence)	
倫理的行動 (ethical behaviour)	
異文化理解 (intercultural understanding)	

出典： <http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/General-capabilities-in-the-learning-areas> より抜粋

この汎用的能力を視点として構成されたカリキュラムでは、各汎用的能力の、①それらの特質と範囲とを記述する導入部分とそれらの学習領域における位置付け、それらが必要とされる根拠、②学習の連続性を支える構成要素、③児童生徒が学校教育段階の特定の段階において、無理なく発達させていることを期待される知識、スキル、態度および気質を示す学習の連続性が示される。また特に②学習の連続性を支える構成要素では、各能力に含められる行為 (process) や知識 (knowledge) が具体的に提示されている。例えば、リテラシーには、「聞く、読む、眺めることを通してテキストを理解すること」と「話す、書く、創造することを通してテキストを構成すること」という二つの行為が含まれており、それらは更に細かく、テキスト、文法、語彙、映像に関する知識の習得を必要とする。

これらのカリキュラムの内容に続いて、「オーストラリアのカリキュラム」では、「達成スタンダード」が示されるが、これは、児童生徒が一般的に理解し、できるようになることを明示したものである。評価の基準はもちろんのこと、教員が評価を行う際の目安として活用できるよう、児童生徒の作業・成果例 (student work samples) も盛り込まれている。これらの情報も、ウェブサイトでの公開を原則とするカリキュラムの強みを生かし、オンライン上で随時更新されていく予定である。また、汎用的能力についてはその評価の難しさが既に随所で指摘されているところだが、PISA 等を含む学習到達度調査の活用、4年生、8年生修了時の指標の開発等、今後のさらなる展開が期待されている。

なお、各学習領域のカリキュラムは基本的に学年ごとに構成される。しかし、子供の成長・発達段階を考慮し留意すべき区分として、①F～2年生、②3～6年生、③7～10年生、④義務教育後の後期中等教育段階に当たる11・12年生の四つの区分も示されている。

2-5 「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組の具体例)

(1) 各州における「オーストラリアのカリキュラム」の導入・実施概況

「オーストラリアのカリキュラム」は、上記したように、現在いまだ開発過程にあり、

既にその執筆が終了している英語、算数・数学、科学、歴史の各主要学習領域のカリキュラムも、昨年一年間の試行期間を経て、本年（2013年）1月の新学期から本格実施に至ったばかりである。また、ナショナル・カリキュラムの開発・実施は既に各州政府の合意事項であるとはいえ、その導入時期については、ニューサウスウェールズ州のように、既に延期を表明している州もあり、現時点で各州や各学校の取り組みについて、その具体的な内容に言及することは難しい。

ニューサウスウェールズ州では、州教育法（*Education Act 1990*(NSW)）により州内の全ての学校に通う児童生徒に最低限のカリキュラム要件を満たすよう求めており、州教育委員会に教育課程のためのガイドラインを確立する権限を与えている。特に、中等教育修了資格の取得のためには、同州で指定された学習領域を一定時間以上学習していることが必要とされる。そしてそれらの学習は、州教育委員会が定める、若しくは州教育委員会が認可したシラバスに基づくものでなければならない。

各学習領域のシラバスでは、そのコアとなる知識、スキル、理解、価値、態度が明確に規定されている。そしてそれらの知識、スキル等は、各学習領域および教科の中で育成される。この「一定のコンテキストの中で知識、スキル等を育成する」との考え方は、「オーストラリアのカリキュラム」にも反映されている。州教育委員会担当者によれば、この点が、同州が他州と異なる点であり、これまでに高い教育成果を残してきた一つの要因だと言う。しかし、シラバスの規定を具現化していくためには、教員研修はもちろん、教材開発等、その実施を可能にするための環境整備が必須である。そのため、ニューサウスウェールズ州では、「オーストラリアのカリキュラム」の導入に際し、先行して実施される四領域については、既に電子版のシラバス（NSW electronic Syllabus for the Australian Curriculum）が準備されているものの、州教育大臣により、それを実施する環境が整う2014年までは少なくとも延期とすることが発表されている。

ここでは、ニューサウスウェールズ州とともに、今回の調査で訪問したビクトリア州における「オーストラリアのカリキュラム」への移行のための取組と、そこで提示された問題点とを、特に州のカリキュラム・フレームワークにおける汎用的能力の位置付けに注目して報告する。

(2) ビクトリア州における「オーストラリアのカリキュラム」の導入・実施状況

ビクトリア州では、2005年以降、各学校が学校教育カリキュラムを開発する際に、「ビクトリア州必須学習スタンダード（Victorian Essential Learning Standards : VELs）」を用いるよう求めている。「オーストラリアのカリキュラム」の導入に際し、先に英語、算数・数学、歴史、科学の四領域で「オーストラリアのカリキュラム」への移行が予定されていたが、ビクトリア州では、それに伴い、VELsに「オーストラリアのカリキュラム」を組み込んだ「オーストラリア・ビクトリア州必修学習スタンダード（AusVELs）」が用意された。このAusVELsは、ACARAからの認可を得て、「オーストラリアのカリキュラム」と同じ形式で、ウェブ上で公表されているが、このようなカリキュラムの一元化とその形式の統一化は、新たなカリキュラムの段階的開発・導入に伴う現場の混乱を避けるためである。なお、参考までに、AusVELsと「オーストラリアのカリキュラム」で使用されている用語の対応関係を下記、表3に示しておく。

表3 AusVELS と「オーストラリアのカリキュラム」で使用されている用語の対応関係

AusVELS	電子版「オーストラリアのカリキュラム」
中心的学習領域 (strand) ・身体的・個人的・社会的学習 ・教科ごとの学習 ・教科の枠を超えた学習	学習領域 汎用的能力 領域横断的優先事項
学習領域 (domains)	教科 (Subjects)
学習内容 (dimensions)	ストランド (Strands)
学習の焦点とスタンダード (Learning Focus and Standards)	内容に関する説明 (content descriptions), 達成スタンダード (achievement standards)

出所：AusVELS ウェブサイト (<http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/>) より筆者作成

AusVELS は、VELS 同様、相互に関連した三つの中心的学習領域をその構造の中心に据える。これら三領域は、更にそれぞれの関連教科 (domain) を内包する。それぞれの教科では、スタンダードが設定される項目が示され、レベルごとにその内容が提示される。学校および教員は、児童生徒にこれらのスタンダードを達成させることを目指し、各学校の教育カリキュラムを開発する。各レベルは、いわゆる学年に対応していると想定されているが、児童生徒の能力や学習の進捗状況等に応じ、柔軟に解釈すべきことも明記されている。AusVELS のうち、英語、算数・数学、科学、歴史の四教科には、既に「オーストラリアのカリキュラム」の内容が反映されている。表4は、AusVELS の構造を、三つの中心的学習領域の区分に基づき示したものである。

AusVELS では、「オーストラリアのカリキュラム」で教科とともに示された「領域横断的な優先事項」の内容は既にその構造に組み込まれているが、「汎用的能力」については、いまだ ACARA での作業が完了していないこと、VELS では既に「身体的・個人的・社会的学習」が導入されており、理念的にはそれらで代替可能だと考えられることを理由に、現段階ではその導入が見送られている。

例えば、「オーストラリアのカリキュラム」で示された七つの汎用的能力のうち、リテラシーやニューメラシー、ICT 技能については、英語、算数・数学、ICT の各学習領域で育成されることが明確である。しかし、倫理的行動をはじめとする個人的・社会的能力 (personal and social capability) は、教科学習を「通して」深められる一連の知識及びスキルであり、更に言えばいかなる特定の教科にも合致しない、倫理の領域における一連の一次的知識である。これらの知識の涵養については、それが学校教育だけにより担われるものではないことから、適切な学習環境を用意し、適切な学習経験が提供できれば自然と身に付くものだとの考えも広く許容されてきた。しかし、ビクトリア州では、全ての児童生徒がこれらの能力を無意図的に身に付けられる個人・社会資本を有しているわけではないので、彼らが学ぶ教科の中でこれらの能力を伸ばす内容・方法をはっきりと明示し、実践していくことが重要だと考えられている。

表 4 AusVELS の構造

身体的・個人的・社会的学習	教科ごとの学習	教科の枠を超えた学習
シティズンシップ (Civics and Citizenship) ・市民としての知識と理解 ・コミュニティへの参加	芸術 (Arts) ・創造と製造 (creating and making) ・探求と応答 (exploring and responding)	コミュニケーション ・読む・眺める・答える ・発表する
健康と身体 of 学習 ・運動 ・健康に関する知識と増進	英語 (AC) ・読む・眺める ・書く ・話す・聞く	デザイン・創造性・科学技術 ・調査とデザイン ・創造 ・分析と評価
対人関係の発達 ・社会関係の構築 ・チームでの協働	人文科学 ・人文科学に関する知識と理解 ・人文科学を操るスキル	ICT ・視覚的思考のための ICT ・創造のための ICT ・コミュニケーションのための ICT
個別学習 ・自立した学習者 ・個人での学習管理	人文科学－経済学 ・経済的な知識と理解 ・経済的な説明と解釈	思考法 ・説明・分析・調査 ・創造性 ・省察・評価・メタ認知
	人文科学－地理学 ・地理学に関する知識と理解 ・地理学を操るスキル	
	人文科学－歴史 (AC) ・歴史に関する知識と理解 ・歴史に関するスキル	
	言語 (Pathway 1, 2 が存在) ・英語以外の言語でコミュニケーション ・異文化理解に関する知識と 言語認識	
	数学 (AC) ・数字と代数 ・測量と幾何 ・統計と確率	
	科学 (AC) ・科学的な理解 ・人類のたゆまぬ努力としての 科学 ・科学的調査スキル	

出所：AusVELS ウェブサイト (<http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/>) より筆者作成

オーストラリアでは、学校教育カリキュラムは、基本的に、各学校が開発・実施するものとされている。そのため、学校教育課程基準は、学校・教員が各学校の教育カリキュラムを開発・実施する際の手引きとなるよう、教員向け資料やモデル校での実践例、教員研修等と併せて提供されるのが一般的である。また、特にビクトリア州では、「学校全体でのカリキュラム計画 (whole school curriculum plan)」が重視されており、各学校は、その地理的・社会経済的状况を考慮しつつ、児童生徒一人一人の発達・成長に即したカリキュラムの開発が求められている。そのため、汎用的能力についても、評価を含め、一定程度それらの蓄積がなければ、各学校が適切かつ効果的なカリキュラムを開発・実施することは難しい。実際にこれらの汎用的能力を各学習内容に盛り込むことは容易ではなく、また評価しないのなら教える必要がないと考える教員もいるだろうことから、今後、特に評価基準の開発は必至であると考えられている。

また、VELS には既に「身体的・個人的・社会的学習」の領域における「対人関係の発達 (interpersonal development)」や「個別学習 (personal learning)」, 「教科の枠を超えた学習」の領域における「思考法 (thinking process)」等、いわゆる汎用的能力が組み込まれ、各領域内における関連教科として一定の枠組みを与えられてきた(表 3・4 参照)。しかしながら、これらのスキル・能力は、「オーストラリアのカリキュラム」で示される汎用的能力と必ずしも一致するものではない。そのため、今後は、双方の内容の調整が必要だと考えられている。

(青木 麻衣子)

[引用・参考文献]

- National Curriculum Board (NCB), *The Shape of the National Curriculum: A Proposal for Discussion*, October 2008.
- NCB, *Shape Paper: Consultation Report*, May 2009.
- NCB, *The Shape of the Australian Curriculum*, May 2009.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), *The Shape of the Australian Curriculum Ver.3.0*, ACARA, October 2011.
- ACARA, *The Australian Curriculum: English, History, Mathematics and Science Version 2.*, October 2011.
- ACARA, *General Capabilities Consultation Report*, 2011.
- ACARA, *General Capabilities in the Australian Curriculum*, January 2012.
- ACARA 訪問時 (2012.03.05) プレゼンテーション配布資料 (Mr. Robert Randall より入手)
- Mr. Robert Randall とのメールでのやりとり (主に 2013.02.26 付けメールより)
- Board of Studies NSW, *K-10 Curriculum Framework*, published March 2002.
- Howes, David, AusVELS: A principled and pragmatic curriculum framework, *Primary English* Volume 1, Number 2, pp3-10.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA), *Victorian Essential Learning Standards Overview*, 2007 update.
- 木村裕「第4章 カリキュラム」佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革：21世紀型教育立国への挑戦』学文社，2011年，pp.79～103

[引用・参考ウェブサイト]

- ・ 「オーストラリアのカリキュラム」ウェブサイト (<http://www.australiancurriculum.edu.au/>)
- ・ ACARA ウェブサイト (<http://www.acara.edu.au/default.asp>)
- ・ NSW 州教育審議会ウェブサイト (<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/>)
- ・ NSW ドラフト・シラバスに関するウェブサイト (<http://draftsyllabuses.bos.nsw.edu.au/>)
- ・ VELS ウェブサイト (<http://vels.vcaa.vic.edu.au/>)
- ・ AusVELS ウェブサイト (<http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/>)

ニュージーランドの教育課程

1. ニュージーランドの教育課程の特色

ニュージーランドでは、21世紀に対応した学習観としてキー・コンピテンシー(key competencies)を中心に据えたカリキュラムが策定されている。カリキュラムの特質として、以下の点が挙げられる。

1-1 学習者中心のカリキュラム

ニュージーランドのナショナル・カリキュラムであるニュージーランド・カリキュラム(The New Zealand Curriculum: 以下, NZC と表す) は, 2007年より段階的に施行され, 2010年より英語を基盤とする全ての公立の初等学校・中等学校において適用されている。目指すべき人間像として「自信を持ち, 他者とつながり, 能動的に活動する生涯にわたる学習者」というビジョン(vision)が掲げられている。このビジョンを達成するための能力としてキー・コンピテンシーが設定され, 学習者の学びに焦点化したカリキュラムを編成し, 評価していく方法が採られている。生徒それぞれの強みや弱点, 関心, 固有の社会文化的価値観や世界観(アイデンティティ, 言語, 文化)を学習に反映させていこうとするカリキュラムである。

1-2 保護者や地域を包摂したカリキュラム

カリキュラムの基盤となる「原理(principles)」には, 「地域参加」やニュージーランドの二文化主義の根拠とされる「ワイタンギ条約(Treaty of Waitangi)」が掲げられており, キー・コンピテンシーにも, 「他者と関わる能力」「参加と貢献」という能力が提示されている。それらは, 生徒の能力の育成は, 学校教育だけで達成され得るものではなく, 保護者や地域もカリキュラムの理解や実践, 評価に包摂されているという認識に根差している。ニュージーランドでは, 1989年教育法(Education Act 1989)により, 公立の学校に学校教育活動への権限を持つ, 保護者や地域, 教職員の代表からなる学校理事会¹ (board of trustees)を設置することが義務付けられており, カリキュラムの内容についてもこれらの関係者による議論や合意形成が志向されている。

1-3 就学前教育段階, 初等教育・中等教育段階, 高等教育段階でのキー・コンピテンシーの連続性

我が国と同様にニュージーランドにおいても, 各教育段階間の円滑な接続が課題となっているが, NZCには, 就学前教育段階, 初等教育・中等教育段階, 高等教育段階でのキー・

¹ 学校理事会は, 公立の初等・中等学校及び統合学校に設置が義務付けられており, 校長, 教職員代表者1名, 保護者の代表, 生徒代表(中等学校のみ)から構成されている。学校理事会は, 学校のカリキュラム, 教職員の雇用及び人事, 財政及び財産の管理, 地域との連携と説明責任など, 学校経営に関する多くの責任を負っている。更に学校経営の方針や目標, 状況を説明する学校憲章(charter)の作成を義務付けられている。

コンピテンシーの連続性が明示されている(図1参照)。各教育段階における能力観の継続性・一貫性が保たれていることにより、生徒が次段階への移行を前向きに捉えることができるよう配慮されているとともに、教育関係者にも政策の意図が捉えやすいものとなっている。

ニュージーランドは、ヨーロッパ系移民とニュージーランドの先住民族マオリとの間で1840年に締結されたワイタング条約を礎として、双方の文化を尊重する二文化主義を標榜している。このため、初等教育・中等教育段階のカリキュラムには、NZCとTe Marautanga o Aotearoaの二種類のナショナル・カリキュラムが策定されている。NZCは英語を基盤としている公立の学校に適用されており、Te Marautanga o Aotearoaは、マオリの言語・文化を基盤としている学校に適用されている。

このうちNZCは、旧カリキュラムであるThe New Zealand Curriculum Frameworkを改定して2007年より段階的に施行され、2010年より完全実施されている。NZCが策定された背景には、21世紀型の学習観に対応した教育課程を策定する目的とともに、生徒の学習到達度の向上、多文化化するニュージーランドの社会への対応、グローバリゼーションの影響、シチズンシップ教育や価値教育における研究を還元する、学力格差の是正、マオリの文化や価値観を学習分野に取り入れる必要性などの目的があった。

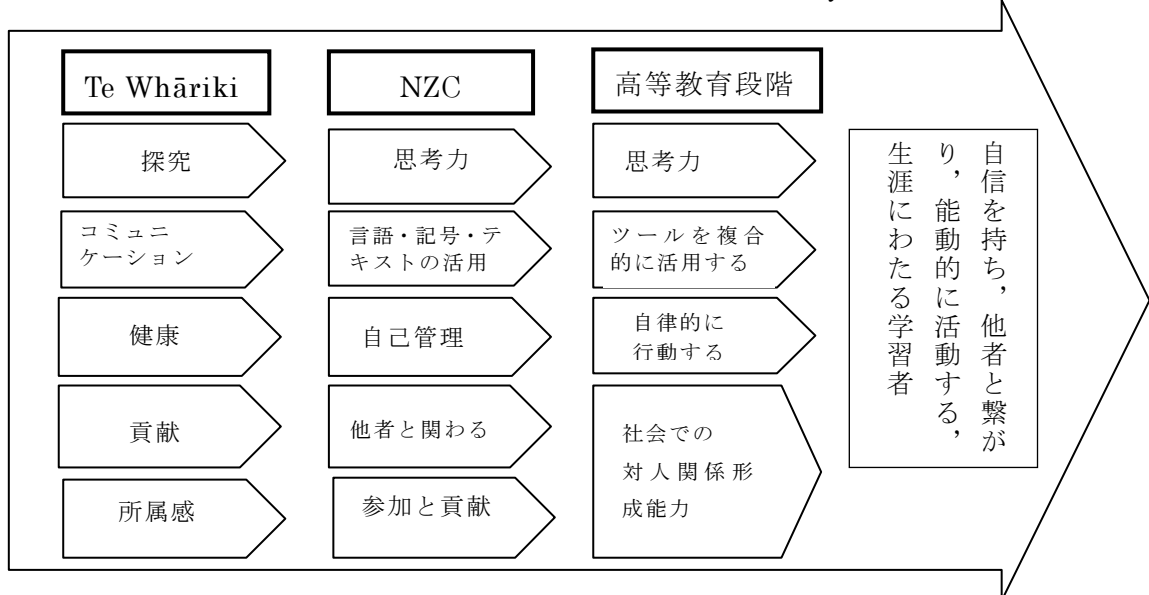
この改定により、旧カリキュラムに示されていた八つの必修スキル(essential skills:コミュニケーション、ニューメラシー、情報処理、問題解決、自己管理と課題設定、社会性と協働、身体、労働と学習)に替えて、五つのキー・コンピテンシーが設定された。

表1に、NZCの特質を示す。

表1 ニュージーランド・カリキュラムの特質

学習者中心(learner centred)	適切 応用可能 接続性 全体論的 メタ学習
エンパワリング(empowering)	協働的 生徒の声を反映 達成感 自己評価
専門性(professional)	探究的な教授法 順応性
脱中心性(decentralised)	学習のためのカリキュラムと適切なコンテクストの創造
順応性(responsive)	21世紀への対応 変化 多様性 言語学習
整合性(coherent)	ビジョン 価値観 原理 キー・コンピテンシー
接続性(connected)	カリキュラムの学習領域横断的なリテラシー、ニューメラシー
協働的(collaborative)	リーダー 学校理事会 生徒 保護者 地域 企業

Ministry of Educationの資料より



2. キー・コンピテンシーの定義

NZC においてキー・コンピテンシーは、「人々がコミュニティの成員として，能動的に生活し，学び，働くために必要な能力(capabilities)」と定義されている。キー・コンピテンシーは，知識やスキル，態度，価値観などを包摂する能力であり，スキルがどのように知識や態度，価値観と関連しており，様々な文脈における他者との相互作用の中でどのように用いられているかを重要視する。つまり，基本的な認知能力である読み・書き，計算，基礎的な知識，スキルなどを基盤として，高次の認知能力（問題解決能力，創造性，メタ学習など）のみならず，対人関係能力であるコミュニケーション，リーダーシップ，チームワークや，自己肯定感や責任感，所属感などの個人の人格特性や態度の確立をも志向した能力だと捉えられている。

この「capabilities」という言葉は，現在生徒はどのような能力を持ち，将来どのような能力を獲得し得るか，ということに焦点化するために用いられている。すなわち，生徒の能力を生かし伸ばしていくための学習を，キー・コンピテンシーと学習領域を組み合わせることによってどのように目的にかなった形で構成していくかということに主眼が置かれているのである。

キー・コンピテンシーは，生徒が地域や共同体の一員として能動的に活動するために必要な能力としても捉えられている。生徒は，批判的かつ創造的に思考しながら，それぞれの仕事や社会に参加することが求められる。同時にキー・コンピテンシーは，生徒のみならず，教師や保護者，地域の人々なども，教師であり学習者であるとみなす。キー・コンピテンシーは，学校教育に限定された場だけで形成され得る能力ではなく，生涯にわたって育成され，その形成は家庭や地域も包摂した環境に大きく依存しているという認識が前提となっているためである。

このようなキー・コンピテンシーの捉え方は，社会構成主義理論，社会文化的理論の枠組みに依拠するものである。同時に，経済的及び社会的な公正さに根差したものである。教授され認知されるスキルとは異なり，キー・コンピテンシーは文脈に依存するものである。これらのキー・コンピテンシーを獲得していくことは，「目標(ends)」であると同時に，更なる目標に向かうための「方法(means)」ともなり得る。例えば，目標として「よりよい市民になること」と設定した場合，その目標は目標であると同時に，それ自体がコンピテンシーでもある。そして，その知識がどこから来るのか，知識に信頼性はあるのかといったことを生徒に批判的に捉えさせることが重要であるとされている。

キー・コンピテンシーを獲得した生徒は，今後遭遇する未経験の分野に対しても，適切に対応できる能力を持つとされている。この能力の獲得により利益を得るのは，能力を獲得した個人だけにとどまらず，他者や共同体，地域の知識や価値観，文化的なツール（言語・記号・テキスト），他分野の知識やスキルにまで及ぶ。そのために特に批判的思考力，省察，適切な知識，文脈を理解する能力の育成が重要だと考えられている。

3. 教育課程におけるキー・コンピテンシー

3-1 キー・コンピテンシーの内容

NZC にキー・コンピテンシーとして設定されている能力は、表 2 示す五つの能力である。

表 2 五つのキー・コンピテンシーの内容

<p>思考力 (thinking)</p>	<p>情報や経験，概念を取捨選択し意味づけするための創造的，批判的，メタ認知的な能力と捉えられ，理解する能力の発達や，意思決定，行動の選択，知識の形成などに応用される能力である。この中でも知的好奇心は，この能力の中心となる部分である。思考力を獲得した生徒は，問題解決力を有し，自ら知識を求め，使用し，形成することができる。自らの学習を省察し，知識や洞察力を引き出し，問いを投げかけ，仮説や課題に取り組む力を持つ。</p>
<p>言語・記号・テキストを使用する能力 (using language, symbols and text)</p>	<p>言語・記号・テキストを用いて意味形成を行い，知識をコード化することができる能力である。言葉や数字，イメージ，メタファー，ICTなどをそれぞれの文脈において解釈し，その選択方法を認識できる。また言語と記号を用いて情報や経験，概念を交換することが可能となる。</p>
<p>自己管理力 (managing self)</p>	<p>自己の動機付けができ，意欲を持ち，能力のある学習者として自分をみなす姿勢を持つ能力。自己管理力は，自己評価を行う際に不可欠な能力でもある。自らの目標，計画，行動を高く設定し，その課題に取り組む方法を考えることができる。また，必要に応じてリーダーシップ取り，集団のメンバーとして動き，単独で行動することができる。</p>
<p>他者と関わる能力 (relating to others)</p>	<p>様々な状況において，多様な価値観を持つ人々と関わるができる。他者の意見を聴き，異なる視点を認識し，交渉し，概念を共有できる能力。学習者として新しい学びに開かれており，多様な状況での役割を受け入れることができる。自分の言葉や態度が，他の人に与える影響を認識している。必要に応じて競合したり，協力したりすることができる。それらを効果的に用いることによって，新しいアプローチや概念，思考方法を獲得することが可能となる。</p>
<p>参加と貢献 (participating and contributing)</p>	<p>積極的に地域や共同体に参加する能力。地域や共同体とは，家族やマオリの大家族を意味するファナウ，学校，地域，地方や国，グローバルなレベルを含んでいる。この様々な種類のグループの一員として適切にふるまい，他の人とつながりを持ち，他の人のために貢献できる能力である。コミュニティへの所属感を持ちながら，新たな環境に適応できる。社会，文化，自然，経済などの質の持続に貢献し，権利や役割，責任についてのバランスをとることのできる能力である。</p>

ニュージーランド・カリキュラム pp. 12-13 より

これらのキー・コンピテンシーと旧カリキュラムに示されていた八つの必修スキルとの違いは，スキルの中では生涯にわたる学習者としての価値観が示されていなかった点である。例えば，必修スキルの内の一つである「労働と学習スキル」では，生徒がなぜこれらのスキルを獲得しなければならないのか，目標のための適切な「答え」が明示されていなかったのである。これに対し，NZC 及びキー・コンピテンシーの概念では，学習者としての姿勢（disposition）あるいは動機付けに重点が置かれている。

3-2 教育課程にキー・コンピテンシーが重視されている社会的・文化的背景，キー・コンピテンシーの根拠

(1) キー・コンピテンシーが重視されている社会的・文化的背景

Cheng and Mok (2008)によれば，ニュージーランドでは1970年代から現在に至るまで三つの教育改革の波が存在した。第一の1970年代からの成果重視型の改革，第二の1980年代後半から2000年代初頭にかけての教育の質保証を目指した大規模な教育改革，第三の2000年代から現在に至るまでの，世界基準の動向に呼応した改革である。

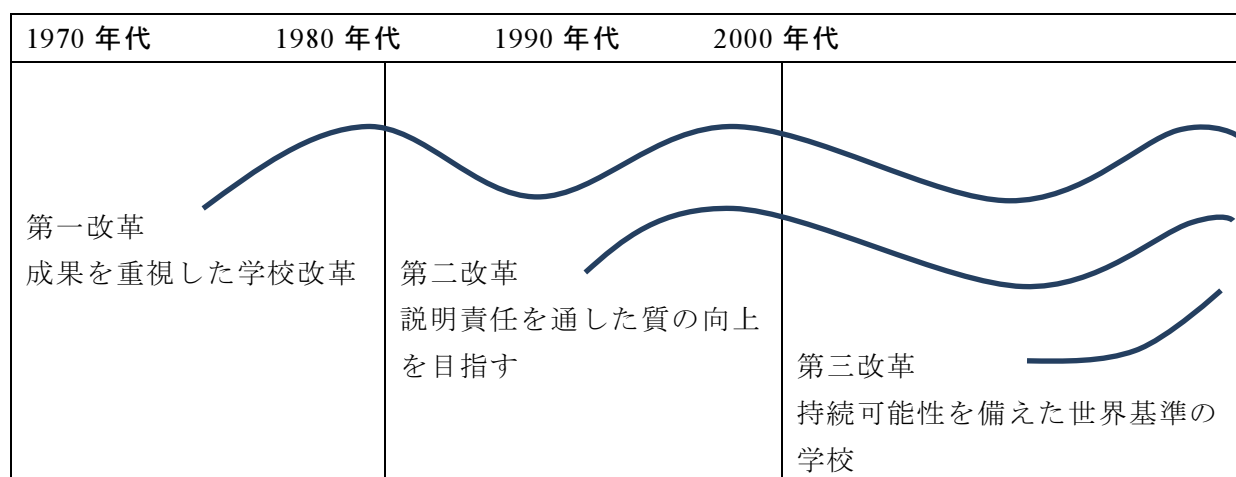


図2 ニュージーランドにおける教育改革

Cheng and Mok (2008)

第一の改革では，政府の関与を弱め，個々の学校の自律性や方針決定を尊重した形での生徒の公平な学習成果の向上が目指された。しかし，各学校の自律的な運営に任されたため，その成果にはばらつきがあったことが指摘されている。第二の改革では，労働党政権による教育行政の合理化により教師や生徒，保護者や地域などの様々な立場からの多様なニーズに対応可能な学校教育の質保証と説明責任が求められた。具体的には，学校理事会の設置が義務付け，第三者評価機関としての教育評価局が設立された。そして，2000年代からの第三の改革では，持続可能性やグローバル化，世界の変化に対応することが求められるようになった。この第三の改革では，研究により裏付けられた実践と，国や地球規模の多様なニーズに適した持続可能な教育システムの構築を前提としており，NZCの策定及びキー・コンピテンシーの設定はこの改革の一環として位置付けられる。

(2) キー・コンピテンシーの根拠

NZCの五つのキー・コンピテンシーは，経済協力開発機構(Organization for Economic Co-Operation and Development : OECD)の「コンピテンシーの定義と選択プロジェクト(Definition & Selection of Competencies : DeSeCo)」が開発したキー・コンピテンシーの概念を基盤として，ニュージーランドの社会的・文化的背景を考慮して設定されたものである(図3参照)。ニュージーランドは，DeSeCoの発足時よりこのプロジェクトに加わっている。

例えば，DeSeCoでは「自律的に活動する(acting autonomously)」と設定されているキー・

コンピテンシーを、NZC では自己管理能力 (managing self) と改められている。「自律的に活動する」というコンピテンシーは、西洋において好ましいとされる個人による自律的で思慮深い行動を表しており、その規範的側面はマオリや太平洋島嶼民との文化的摩擦を引き起こす可能性が指摘されたためである。これらの文化では、合意的意思決定、集団責任とグループのコンピテンシーが強調されるのである。

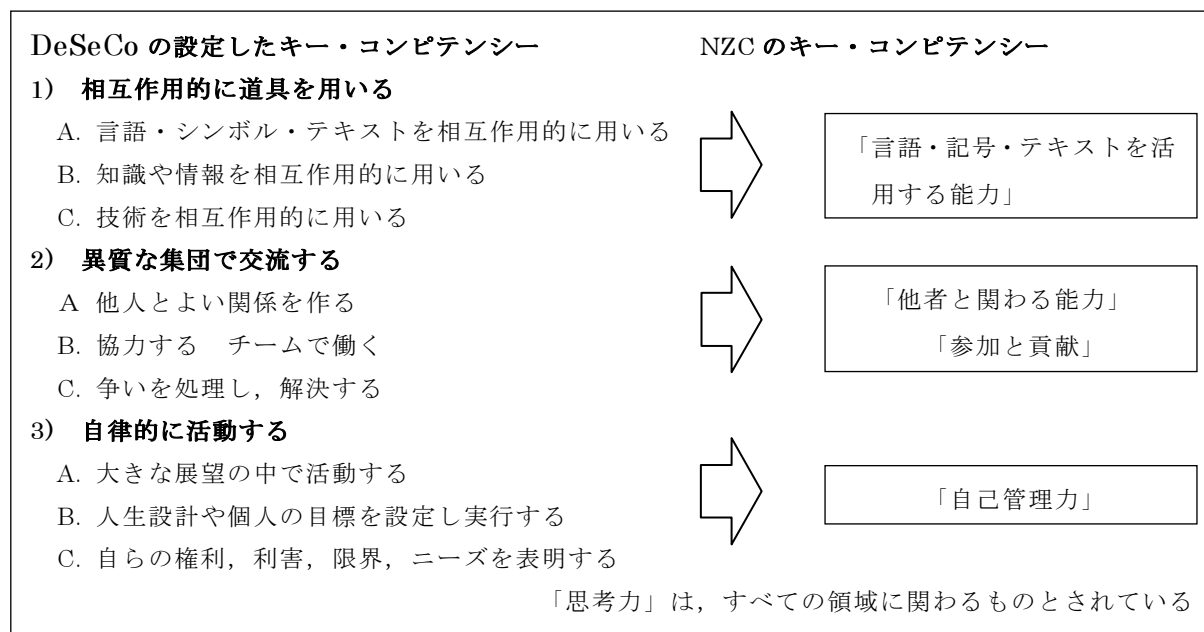


図3 DeSeCo のキー・コンピテンシーと NZC のキー・コンピテンシーの関係

図1に示したように、NZC のキー・コンピテンシーは就学前教育分野のカリキュラムであるテ・ファリキ (Te Whāriki) の流れをくんでいる。テ・ファリキは1996年に策定され、マオリの価値観を取り入れた全体論的な発達観、実践者と研究者の双方の意見を取り入れた策定方法などが世界から高い評価を受けた。テ・ファリキには、「エンパワメント (empowerment)」「全人的発達 (holistic development)」「家族と地域 (family and community)」「関係 (relationships)」の四つの原理と、「健康 (well-being)」「所属感 (belonging)」「貢献 (contribution)」「コミュニケーション (communication)」「探究 (exploration)」の五つの領域 (strand) が掲げられており、NZC のキー・コンピテンシーの設定にも、これらの概念との整合性が図られている。

3-3 キー・コンピテンシーの位置付け

(1) 教育課程全体におけるキー・コンピテンシーの位置付け

図4はNZCの全体像を表した概念図である。目指す人間像としてのビジョンが掲げられ、それを育成するための10の価値観 (values)、五つのキー・コンピテンシー、八つの学習領域 (learning area) ・公用語 (英語・マオリ語・手話) が基盤とする八つの原理と共に設定され、学校カリキュラムへと接続されている。

NZCは、ビジョン、原理、価値観、キー・コンピテンシーについて示されている前半部分と、各学習領域の内容を八つのレベルごとに示した後半部分により構成されている。こ

のカリキュラムが策定された当初から、前半部分と後半部分とをどのようにつなぐのかが問題とされてきた。前半の部分は教育省の意向がかなり強く、ナショナル的なアプローチにより作成された点が指摘されている。すなわち、21世紀の学習観に見合うカリキュラムの開発という目的があり、教育省から目標（objectives）数を減らす、より柔軟な構造にするなどの指示があったのである。後半部分は、教師を中心に検討・開発され、1993年に策定された旧カリキュラムを基盤とした改訂だと言える。そのために、全体として二重構造になっており、それが新カリキュラムの問題点であると認識されている。開発に携わった教育省と教師集団は異なる目的を持っており、同時期に開発が行われたにもかかわらず、両者の整合性は得られなかったのである。

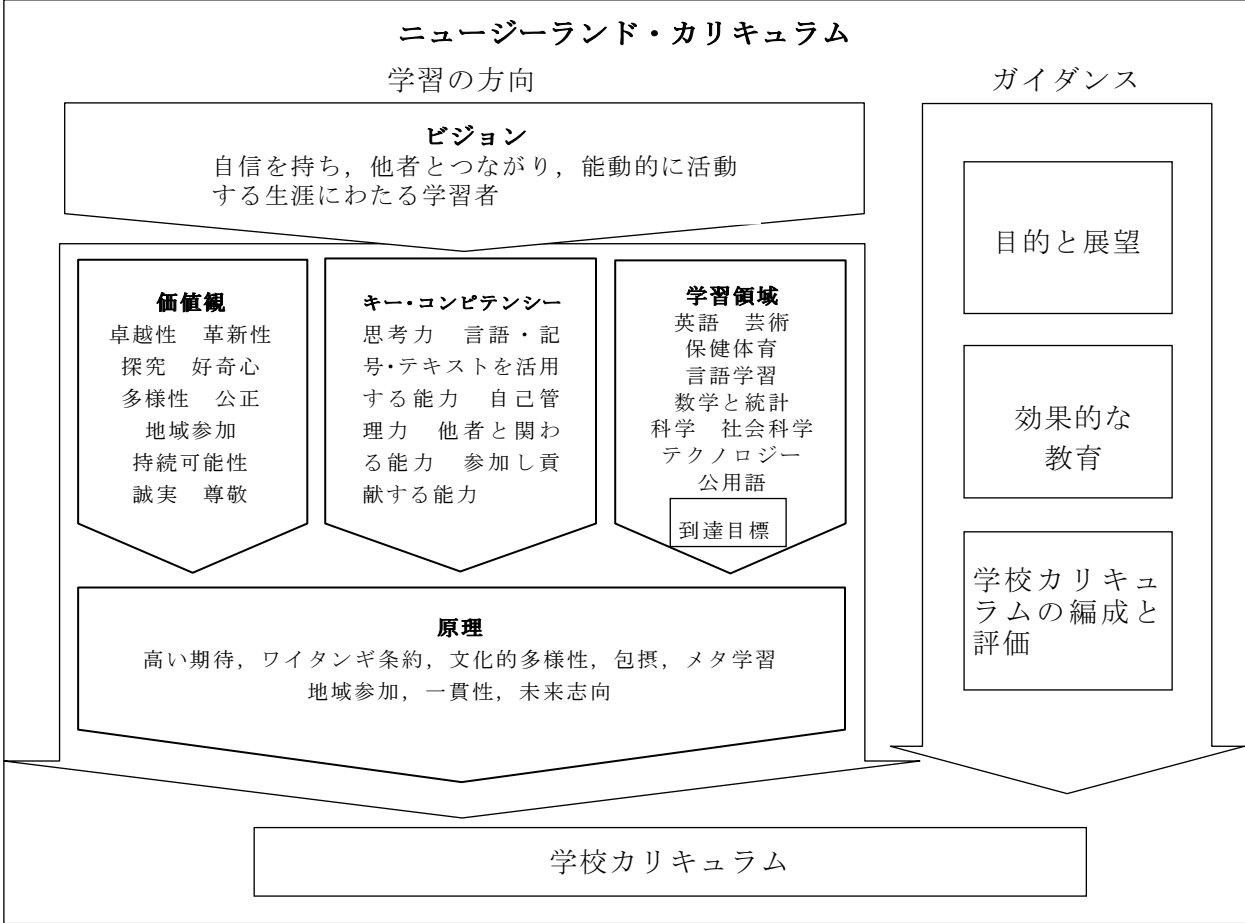


図 4 NZC の全体像を表した概念図

ニュージーランド・カリキュラム p.7 より

(2) キー・コンピテンシーと各教科等との関連

NZC に設定されている教科は、英語(english), 芸術(the arts), 保健・体育(health and physical education), 数学・統計(mathematics and statistics), 科学(science), 言語学習(learning languages), 社会科学(social sciences), テクノロジー(technology)の八つである(図 5 参照)。キー・コンピテンシーはこれらの教科を横断した能力とされ、各教科に上位概念として置かれる構造となっている。

キー・コンピテンシーから各教科を見直すことにより、学習の方法が変容していくこと

が期待されている。つまり、キー・コンピテンシーは学習の目的・方法の変更を迫るものであり、生徒が何を学んだかということよりも、教師がどのように教育活動を構成し、生徒がどのように関与するかといった点において、これまでとは違った形態の学習に迫るものである。そのために、教師は何が生徒の学習を変えるのかとの問いに対する答えとなる目的・目標 (ends) を設定し、どうすればそれに到達できるのか (means) ということを、同時に考えていく必要があるとされている。



図5 ニュージーランド・カリキュラムの学習領域

ニュージーランド・カリキュラム p.17 より

(3) キー・コンピテンシーの基準の構造や示し方

キー・コンピテンシーは、①過程 (process) = スキル、②認識 (idea) = 態度・価値、③内容 (content) = 知識の三つの総合体であると考えられている。五つのキー・コンピテンシーは、表2に示したものの以上に細分化されていない。それはキー・コンピテンシーが持つ、常に文脈の中で捉えられるもの、目標によっても変化するという特性によるものである。

このようなキー・コンピテンシーの特性については、「大きな絵(big picture view)」という比喩がしばしば用いられる。これは、近年のカリキュラムの細分化、おびただしい数のチェックリストや照合表を用いてきたことへの反省によるものである。カリキュラムの細分化はカリキュラムの一貫性を損なう接合不能な「小さな絵(little picture)」であり、深い学び、意義のある学習、持続性を備えた学習には逆効果であったと省みられている。

実践においては五つのキー・コンピテンシーを学習コンピテンシーと個人的・社会的コンピテンシーという二側面に分け、それぞれの側面から生徒の目標を設定しようとするアプローチがとられている(図6参照)。学校では、この二側面から生徒の優先すべき学習目

標を設定する。そしてそれが、各学年の生徒，学校全体の生徒の優先すべき学習目標としての一貫性を検証しつつ，実践のデザインを行うのである。

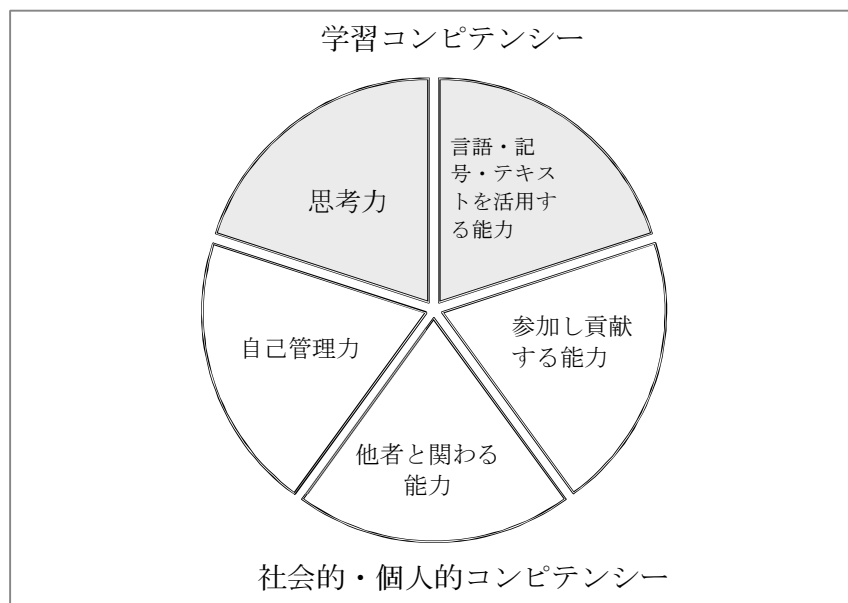


図6 5つのキー・コンピテンシーの二側面

3-4 教科の存立基盤とキー・コンピテンシーとの関連

各教科の内容において，キー・コンピテンシーとの関連は次のように表されている(表3参照)。

表3 各教科とキー・コンピテンシーとの関連

英語	文章に触れることにより，生徒は話す，聴く，読む，書く，表現するなどの能力を高めることができる。国内だけでなく，世界の文学に触れることにより自己のアイデンティティを確立するとともに，ニュージーランド固有の二文化への恩恵，周囲の環境の理解を深めることができる。
芸術	芸術に触れることによって，思考力や想像，感受性などと結びついた創造的な活動が促されると同時に，生徒自身の幸福も体现される。創造的，美的，技術的な枠組みの中で，自分の考えを解釈し表現することにより，自己肯定感を高めることができる。更に専門的な学習は，将来において芸術の領域や仕事に生かすことが可能となる。
保健・体育	自己の幸福を実現するための，肯定的で，責任のある態度，尊敬，他者や環境への配慮，社会的正義感が涵養される。健康や運動に関する課題を学ぶことにより，健康やよりよく生きることについて考えることができる。忍耐力や個人的・社会的責任感が養われることにより，社会や環境への貢献も可能となる。
数学・統計	調査，解釈，説明など，自分たちの居住する世界を意味づけるための効果的な方法を獲得する。数学と統計では，傾向や相関を求めるために，記号やグラフ，図表を用いる。数学・統計を学ぶことにより，生徒は創造的，批判的，戦略的，論理的に思考する能力を伸ばすことができる。
科学	科学は，自然や物理，宇宙などを探究し理解するための方法である。観察や調査，モデル化を行い，他者との意見交換を通して事実から仮説を検証し一般化する方法である。科学の進歩は，事象を基盤とした論理的でシステム化された作業や，洞察力から導かれている。異なる文化や，研究の蓄積により発展してきた学問である。

社会科学	社会的探究のアプローチによって、疑問を呈し情報や背景となる概念を収集し、今日的課題を検証する。人々の価値観や観点を探究し分析する。人々が社会の中で方向性を決定したり参加したりする方法を考える。
テクノロジー	広範な技術の獲得により、知識を備えた市民として社会に参加できる。また技術を獲得することにより、関連する仕事に就くことも可能となる。

ニュージーランド・カリキュラム pp. 18-33 より

3-5 キー・コンピテンシーを育成するための方法

キー・コンピテンシーは教科横断的な概念であり、個々の文脈の中で培われる能力であることから、キー・コンピテンシーがどのように発達しているかを見るには、実際の生活において生徒がどのように行動しているかによって判断される。ゆえに、キー・コンピテンシーを育成し評価していくための手段と目標の設定や、判断する側である教師の専門性は非常に重要だと考えられている。

今回のカリキュラムの改定では、旧課程に見られた規定項目が減らされるなどして、より学校の自律性や教師の裁量が拡大された。ニュージーランドの初等学校・中等学校には基本的に指定された教科書がなく、教師たちは NZC に沿って学校が策定したカリキュラムを元に、生徒のニーズを見極め、自らクラス・カリキュラムを決め、方法を選定して教材を準備している。教育省やその他の公的機関から提供されているブックレットやウェブ上の素材、実践事例、図書などが教材として活用されている。教育省は、キー・コンピテンシーに関する授業事例、アセスメントの事例の開発を行うとともに優れた事例を示すなどして、実践のサポートを行っている。また、教師による教授法や学習方法の開発及び多様なアプローチや解釈を歓迎している。

授業は担当の教師だけでなく、アドバイザーやファシリテーターと呼ばれる地域の機関から派遣された補助の教師や、マオリの言語・文化を教える専属の教師などともに行われることも多い。障害を持つ生徒には、必要な場合専属の教師が付いている。ニュージーランドでは、とりわけ初等教育の言語習得の方法として、グループ学習が長く用いられており、コミュニケーション力の向上や対人関係を形成する上で効果的な環境であると言える。

(1) システムや現場での取り組みの具体例

キー・コンピテンシーを学校現場に早期に取り入れた学校の事例を紹介する。この小学校では、まず教師らにより育成したい学習者像を特定する話合いが持たれ、教師らが示した基準やスキルをリスト化していった。次にこのリストの項目を五つのキー・コンピテンシーと関連付けていき、学校行事などを含む年間計画や各学期の学習活動に配分していった。この計画は、教師にとって教室のニーズを特定する基盤となるものである。キー・コンピテンシーを獲得していく過程は、表題の付いた写真や子供たちの語りが用いられ、教室の壁に掲示される場合もある (**key competencies wall** と呼ばれる。図 7 参照)。そのキー・コンピテンシー獲得の記録は生徒により加筆され伸長される。生徒はこの掲示物の所有者であると認識されており、キー・コンピテンシーは生徒にとって身近なものとなっている。



図7 キー・コンピテンシー獲得のプロセスの揭示

このように、キー・コンピテンシーは現場の教師によって定義され、実践されていくものであると捉えられている。その上で鍵となるのが、「何が児童・生徒の学習を変えるのか」との問いに対する答えであり、目的・目標（ends）は何であり、どうすれば（means）それに到達できるのかということと同時に考えていく必要があるとされる。それらを明らかにしていくために取られている方法が、「探究的教授法(teaching as inquiry)」である。

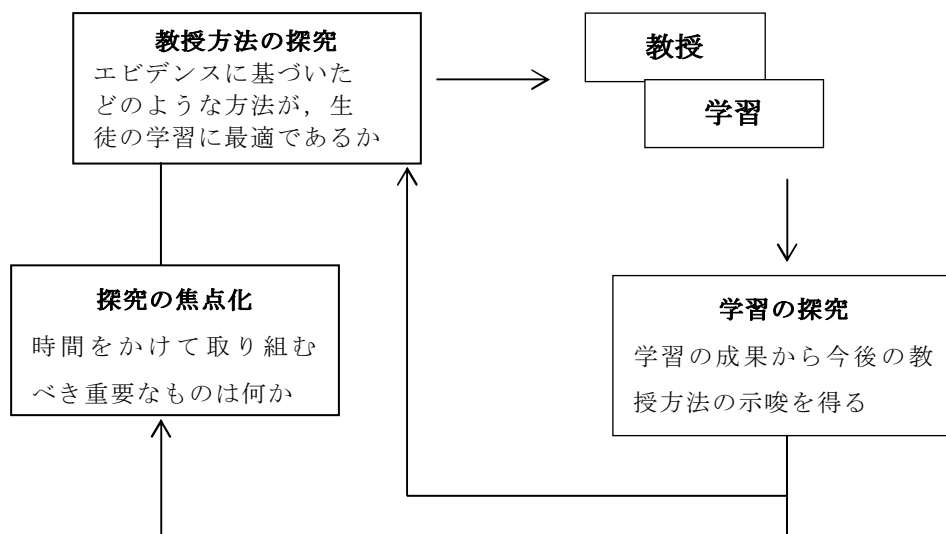


図8 探究的教授法のプロセス

ニュージーランド・カリキュラム p.35 より

1) 「探究的教授法」

「探究的教授法」における学習と教授は、図8に示すサイクルをとる。

① 探究の焦点化

何が重要であり、時間をかける必要があるか。生徒は、今どのような位置にいるか。探究の焦点化を基盤として、今後の学習の方向付けがなされる。教師は総合的に判断する。

② 教授方法の探究

生徒の学びを促すために、これまでの研究成果や自身や同僚の経験を批判的に検討し、どのような方法が最も効果的であるか決定する。

③ 実践（学習と教授）

④ 学習の探究

アセスメントを行い、教師は生徒の学びの成果を検討することにより、次に取り組むべき方法の決定や改善すべき点を特定する。

2) ナショナル・スタンダードの設定

学校の実践とアセスメントをサポートするために、2010年より国家基準（National Standard）が設定され、「読み・書き（Reading and Writing Standard）」と「算数（Mathematics Standard）」の二つの基準が、1学年(6歳)から8学年(13歳)まで適用されるようになった。国家基準が設定されるまでは、1学年から13学年までの就学期間を柔軟性のある八つの基準(levels)により区分して、それぞれの達成目標が示されていたが、新たな国家基準には、より細分化された習得すべき目標が提示されている。国家基準は、生徒がカリキュラムに沿った知識やスキルを獲得していくための一つの指標とされている。教師は国家基準に示されている指標や事例を参考にしながら、カリキュラムに則した生徒の達成度を測ることができるとされている。

この基準は期待される到達度を参考として示したものであり、生徒が達成すべき目標を設定したものではないとされている。つまり、望ましいスキルや知識のコンポーネントが示されているものの、テストやチェックリストに応用されるべきものではない。国家基準には、生徒が必要とする知識やスキルに対して、カリキュラムに対応した適切なレベルを示し、キー・コンピテンシーに対しても、どのような実践が望ましいかを示したものであると明示されている。ゆえに、教師が生徒の成長や達成度を測る手法としての質的なアプローチには変わりがなく、判断する上でのバランスをとるものであるとされている。

しかしながら、国家基準の導入は自律的にカリキュラムを編成していた教師側に歓迎されたわけではなかった。また、国家基準の導入を機に、学校は少なくとも年に2回、基準に照らした生徒の達成状況を、保護者に対して報告することになった。基準に到達していない生徒に対しては、支援のための特別なプログラムも用意されている。

3) キー・コンピテンシーのアセスメント

教師が何をどのように教え、生徒が何をどのように学んだか、生徒のキー・コンピテンシーをどのように測るかは、常に課題として認識されている。しかし、「キー・コンピテンシーをどのように測るか」という問題の前提とすべきことは、生徒の学び方が変わったからキー・コンピテンシーという新しい概念が必要となり導入されたということであり、キー・コンピテンシーの達成度を見ることよりも、むしろこの導入によって、生徒の学びがどう変わったかを見ることの方が大事ではないかと考えられている。また、教師が教え方を変える理由に対して保護者らの理解を得ることも不可欠だと考えられている。

このような認識のもと、NZCではアセスメントは「学びのためのアセスメント (assessment for learning)」として認識されている。「学びのためのアセスメント」とは、

教師によって主導される活動，生徒自身による自己評価も含み，これらは学習活動を構成するためのフィードバックの役割をも果たす。アセスメントの目的を，生徒の学びと教師の教授方法を改善するものだとしている。ゆえに，図 8 に示した「探究的教授と学習」のプロセスはアセスメントと深く関わっている。アセスメントは探究や学習の方向性の決定，環境への適応，移行のプロセスとして認知されている。教師の専門性に多くの判断が委ねられることとなるが，その参考となるのが優れた事例の提示だとされている。

そのためキー・コンピテンシーを評価するとは，指標や尺度，評定，評価基準などを用いることを意味していない。ニュージーランドのアセスメントの特質として，次の点が挙げられている。

① 文脈の中で質的に捉えていく方法

キー・コンピテンシーは常に文脈の中で捉えられる。キー・コンピテンシーは，単独で測定することや，数値化することが困難であり，チェックリストなどでも表しにくいという特性を持つ。その理由から，文章による記録あるいは語り・発言・口頭発表の記録を用いた評価方法がとられる。ニュージーランドでは伝統的に，難解な専門用語よりも平易な文章による記述が用いられる。

② 教師，生徒自身，友人，保護者などによる多様な視点からの評価

アセスメントは教師のみならず，生徒自身や保護者，友人もその評価に関与することが可能である。評価が多面的に捉えられると同時に，関係者間の情報の共有化が可能となる。これらの関係者間のパートナーシップを築くための情報交換や対等な関係作りは重要だと考えられている。

② 「観察」や「コミュニケーション」による方法

上記の二項目に必要となるのが，評価する側における「観察」や「コミュニケーション」の能力である。ニュージーランドでは従来より観察により子供や生徒を理解しようと努める手法が採られてきた。

アセスメントには，以下のようなツールや方法が用いられている。

表 4 キー・コンピテンシーをアセスメントするためのツール・方法

ポートフォリオ	生徒が自身の学習成果を記録する。学びを省察した後に，今後の課題を特定する点では学習記録と同じであるが，長期的な記録であることから，生涯にわたる学習者としての意識を醸成することが可能となる。同時に，教師と生徒が率直に強みやニーズについて意見交換できるツールともなり得る。教師，生徒，保護者の三者が情報を共有することもできる。
e-ポートフォリオ	ポートフォリオの記録を電子データ化したものである。学習者自身が学習の成果や目標を記録する。生徒は，自身の学習に対して，より自分のものとして自覚するようになるメリットがある。同時に，文章だけでなく映像や音声としても記録することができる。生徒自身や教師の省察が加えられる。省察を踏まえて次の学習ステップが特定される。
ラーニング・ストーリー (Learning Story)	ラーニング・ストーリーは，元は乳幼児を対象とした施設で実施されている観察と記録による方法である。就学前教育のカリキュラムであるテ・ファリキに即したアセスメントとして，ワイカト大学のカー教授(Carr, M.)を中心に開発された。ラーニング・ストーリーは，生徒の学習を写真や文章などで記録するものである。子供や生徒を注意深く観察し，エピソードや語りを中心に記録していくことで，

	文脈に埋め込まれた中での生徒の関心や特性を知り，それぞれの生徒に対する個性や能力を伸ばしていくための目標を組み立てていくアセスメントである。
10 分の省察	保護者を授業に招き，感想やどのようなキー・コンピテンシーが見られたか話し合う時間を持つ。
学習メモ	一日の授業の終わりに，その日どのような学びがあったか紙片に記し準備されている教室の箱に投かんし教師が読む。
学習ログ	生徒が電子データとして書き，教師や保護者がそれに対してコメントする。
省察と話し合い	学んだキー・コンピテンシーについて宿題や自宅での課題として課す。
友人との話し合い	友人とお互いの獲得したキー・コンピテンシーについて話し合う機会を持つ。
写真	友達とキー・コンピテンシーを使っている場面を撮影し記録する。

キー・コンピテンシー・オンライン(<http://keycompetencies.tki.org.nz/>)より

4) 授業事例

公立の伝統校であるA女子中高等学校において実践されている事例を紹介する。

- ・教科 : 歴史
- ・単元名 : 「JFK 裁判の探究」
第35代アメリカ大統領であるJ.F. ケネディ暗殺事件の裁判について検証，探究した上で模擬裁判を実施し，各生徒が判決を下す。
- ・対象学年 : 13 学年

この授業の前単元において，生徒はケネディ大統領為政時における社会問題についての学習を行っている。生徒は映画「JFK」を教室で視聴し，暗殺事件が起こった当時の状況を踏まえた後に二日間にわたり模擬裁判を行う。生徒には裁判において自分が扮する証人の役割が割り当てられており，事前に証人の国籍やその国における 1963 年当時の法律，証人が置かれていた状況を把握した上で，裁判における証言を行うことになっており，証言には高度な知識が要求される。裁判の際に争点となるのは次の 8 項目である。

- ① 銃弾は何発撃たれたか
- ② 銃弾は，どこから撃たれたか
- ③ ケネディ大統領の致命傷となったのはどの身体的部位か
- ④ オズワルドの役割は何か
- ⑤ ティピット巡査の役割は何か
- ⑥ ジャック・ルビーとマフィアの役割は何か
- ⑦ 大統領警護官の失敗は何か
- ⑧ 暗殺の要因は，屋外でのパレードと関わっているか

授業の中で，生徒にはパート A，B の両課題が課される。

パート A の課題（模擬裁判の前）

生徒は自分の扮する証人の置かれた歴史的状況を調べ，各自 5 分以内で発表する。発表は，以下の 3 項目を含む。発表の際に生徒は，1963 年当時の裁判の構造や組織構成，話し方を考慮に入れなければならない。

- ① 証人のプロフィール（名前，年齢，地位，なぜ証人として必要か）
- ② 証言予定内容（何を見たか/どこにいたか）

(何を信じるか/何を調べたか)
 (関与の否定) など
 ③ 物的証拠品の提示 (その物品が何を示すか)

パートBの課題

裁判の内容を文章により記録する。内容は以下の4項目である。パートBの①, ②については3時限を使い, 残りは宿題として生徒に課される。③については, 裁判の中で記述する。④については, 裁判後の2時限を使用する。

- ① 裁判で自分が扮した証人について, 下記の内容を含め記述する
 - ・ 歴史的文脈での証人の果たした役割の要約
 - ・ 暗殺への関与の有無
 - ・ 生徒が裁判の前に発表した内容の要約
- ② 物的証拠品に対する記述 その物的証拠品は何を示しているか記述する
- ③ 中心となる問題について, シートAを完成させる。
- ④ オズワルドがケネディ大統領を暗殺したと判断するか, しないか, 裁判長として判断を下す
 その理由をA4の用紙2枚程度を目安として記述する
 この報告書の記述については, 氏名, 日付, 数, 用語, 脚注, 物的証拠品の呼称などについて歴史的慣行を考慮する

シートA 裁判における五つの中心的争点

問題	観点1	観点2
銃弾が放たれた方向		
大統領が撃たれた身体的部位と銃弾の数		
暗殺のときオズワルドがいた場所		
放たれた銃弾の数と「魔法の銃弾」理論との関連について		
ジャック・ルビー はマフィアの殺し屋か, あるいは孤独な変わり者か		

それぞれの問題に対して, 裁判では2人の証人が異なる意見を述べている。その概要を観点1, 観点2に記述すること。

この授業に対する教師のアセスメントの方法を次に示す。

「JFK 裁判の探究」のアセスメント

この活動は, 「歴史アセスメント基準(History Achievement Standard) 90655—コミュニケーションと歴史的な文脈を考慮した歴史的理解」により評価する。アセスメントは口頭発表とレポートの二つの部分より構成される。

アセスメント基準 90655

可 (achievement)	良 (achievement with merit)	優 (achievement with excellence)
<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的な文脈を踏まえて、明確に発言している。 ・歴史的な形式やスタイルを応用して発表している。 ・適切な歴史的な慣行を理解し、正確に使用している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・より広範な歴史的な文脈を踏まえて、明確に発言しているとともに、詳細に理解している。 ・効果的に歴史的な形式やスタイルを応用して発表している。 ・適切な歴史的な慣行を理解し正確に使用している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・より広範な歴史的な文脈を踏まえて、明確かつ簡潔に発言しているとともに、詳細に理解している。 ・効果的に歴史的な形式やスタイルを応用して発表している。 ・適切な歴史的な慣行を理解し、正確に使用している。

この授業に関して、担当教師は次のように述べている。中等教育の最終学年である 13 学年の生徒を対象とした授業であり、生徒は関心を持って取り組んでいる。アセスメントについては、生徒の発表だけでなく、授業時間におけるやり取りや態度についても、教師は観察して評価に反映させている。生徒が記述したレポートについては、読んだ上でその評価を文章で記述した後に生徒に返却している。

その他のキー・コンピテンシーに関する実践事例としては、

教育省 <http://keycompetencies.tki.org.nz/Resource-bank>

キー・コンピテンシー・オンライン <http://keycompetencies.tki.org.nz/>

などのサイトにおいて、育成されるキー・コンピテンシーが明示された上で提示されている。

(島津 礼子)

主要参考文献

Cheng, Y. & Mok, M. (2008) What effective classroom?: Towards a paradigm shift. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), pp.365-385.

Ministry of Education (1996) *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mo ngā mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*, Wellington, Learning Media.

Ministry of Education (2007) *The New Zealand Curriculum*, Wellington, Author.

Ministry of Education (2009a) *Reading and Writing Standard for Years 1-8*, Wellington, Author.

Ministry of Education (2009b) *Mathematics Standards for Years 1-8*, Wellington, Author.

Ministry of Education (2010) *Statement of Intent 2010-2015*, Wellington, Author.

Ministry of Education (2011) *The New Zealand Education System An Overview*, Wellington, Author.

Mutch, C. (2003) One Context, two outcomes: A comparison of Te Whāriki and New Zealand Curriculum Framework. In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice*, Wellington, Printlink.

韓国の教育課程 —「グローバル創意人材」と「核心力量」の育成—

1. 教育課程で重視される能力の特色と背景

大韓民国（以下韓国）における現行の教育課程（2009年12月17日に発表された2009改訂教育課程）は、未来社会に求められる人材の育成を担う、「未来型教育課程」として編成されたものである。

端的に述べると、この「未来型教育課程」は、「核心力量」を培うことにより、「グローバル創意人材」を育成することをねらいとした教育課程である。

韓国においては、1980年代以降の情報化とグローバル化の急速な進展の中で人々の生活様式が全面的に転換したことを受け、教育改革の必要性が指摘されてきた。1995年、グローバル化と情報化の流れを踏まえ、学習者の多様な個性を尊重し、人性（人間が有する自然の性質）及び創意性を最大限伸ばす教育体制を整えることで、全ての学習者の潜在能力を最大限伸張することをうたった教育改革案が提示され、創意性の伸長という新たな方向性が示された。金大中大統領期の「新知識人養成」、盧武鉉大統領期の「知識強国政策」はその延長上にあつたといえる。

その後、2009改訂教育課程が編成される過程では、これまで以上に創意的な人材を育成しなければならないという点が重要な課題として掲げられた。国家教育科学技術部による、『第1次未来型教育課程改編推進のための大討論会 グローバル創意人材をどのように育てるか』（교육과학기술부, 2009. 2）では、新たな教育課程で、「グローバル創意人材」（グローバル社会を生き抜く創意的な人材）の育成に重点を置く背景として、次の3点が指摘されている。

第一に、情報工学の持続的な技術革新により、いつでも、どこでも既存の知識と情報をリアルタイムで無限に検索することができる環境となり、知識や既存の情報を暗記する必要性が低下した点である。情報検索エンジンにより、人々はいつでも必要な情報にアプローチすることができるため、多量の知識と情報を記憶し、集積しておかなければならない必要がなくなったこと、そしてその代わりに、必要な情報を検索することができる方法や必要な情報を新しく生成する方法を知り、身に付けることがより重要となったことが指摘されている。

第二に、既に国民が世界中の人々と関わりながら生活しなければならないグローバル化された空間に居住しているという点である。韓国では、食料を含む生活用品の多くが輸入に依存しているだけでなく、産業構造の海外依存度が極めて高く、急速に進むグローバル化の大きな影響を背景としている。

第三に、地球レベルでの問題が頻繁に発生している点である。気候の変動が不可避の問題であることや、9.11テロ、中東地域の不安情勢、アメリカ発金融危機に触発された全世界的経済危機等、人々がこれまでに経験したことのないような問題が挙げられ、その解決方法は、既存の知識・情報の活用によってではなく、全く新しい発想で模索しなければならないことが指摘されている。

こうした背景を踏まえ、グローバル社会を生き抜く創意的な人材の育成及び、「核心力量」の形成が新たな教育課程の柱となったのである。

2009改訂教育課程が編成される過程、主に2007年度から2009年度にかけて行なわれた、「核心力量」研究及び教育課程全般の診断と教育課程改善に向けたコンセンサス形成のための教育課程研究やフォーラムでは、今後韓国の教育課程がどのような方針で編成されるべきか、また、育成すべき能力やその方法がどのようなものであるべきかについての具体的な検討が行なわれた。

ここで、「核心力量」(핵심 역량)という特徴的な言葉の定義や用いられ方について確認しておこう。「核心力量」ということばは、韓国における現行の教育課程編成のプロセスでしばしば用いられたことばであるが、これは、**Core competency** 又は、**Key competency** のことを指している。「力量」(역량)という単語自体は多様な文脈で使用されており、必ずしも固定的な意味を持つものではないが、「核心力量」ということばが使用される際は、多くの場合、1997年から2003年にかけて行われたOECDのプログラム「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo)で示された**Competency**の内容に基づいている。

韓国教育課程評価院(KICE :Korea Institute for Curriculum and Evaluation)がまとめた、『未来韓国人の核心力量増進のための初・中等学校教育課程設計方案研究－総括報告－』(한국교육과정평가원, 2009)では、「特定の状況や脈絡で発生する複雑な要求に対し、心理的・社会的なリソースを活用して成功的に解決する能力」という、OECDのDeSeCo報告書に示された**Competency**の定義を確認した上で、「核心力量」とは、「多様な種類の力量の中心にあり、多くの領域にまたがって必要、又は、多くの領域に転移が可能な力量を示すために導入した用語である」と説明している。

また、この「核心力量」は、一部の人々だけに重要・必要なものであり、ある特定の領域だけで発揮されるものではないことも付け加えられている。つまり、「核心力量」は、個人の幸福と社会の発展のために全ての人々が備えていなければならないものであり、多様な領域で活用されるものとされる。それゆえ、「核心力量」は、認知的機能、態度、動機、情緒、その他様々な社会的特徴によって構成される複合体であると捉えられている。

すなわち、「核心力量」は、多様な現象や問題を効率的、あるいは合理的に解決するために、学習者(あるいは社会人)に要求される知識・態度の総体を意味している。そしてこの「核心力量」こそ、初・中等学校教育を通じて誰もが身に付けなければならない基本的かつ普遍的な共通の能力として位置付けられたものである。

現行の2009改訂教育課程が、構想の段階から、「未来型教育課程」と呼ばれたことは冒頭で述べたとおりであるが、韓国教育課程評価院は、一方で、「核心力量基盤教育課程(**Core competency-based curriculum**)」ということばも使用し、「核心力量」を育成することに重点を置いた教育課程の開発・設計を目指していた。具体的には、教科教育による知識の伝達を第一の目的とした伝統的な学校教育課程とは異なり、教科教育によって得られた知識を通じて、「核心力量」を育成するという観点で学習内容を選定することを重視したのである。

換言すれば、学校教育を通じて得られる知識(教育内容)が、学校あるいは社会で直面する諸問題を解決する能力と関連付けて選定・組職されるよう、教育課程を開発したのである。

教科教育によって得られる多様な知識は、複雑な問題状況に適切に対応する、あるいは

問題を解決するために不可欠な資源として機能するため、知識と「核心力量」は相互補完関係にあるという認識の下、韓国教育課程評価院は、「核心力量基盤教育課程」の編成に向け、国際的な動向を調査した。具体的には、イギリス、ドイツ（ブレーメン）、台湾、アメリカ（ノースキャロライナ州）、カナダ（ケベック州）、ニュージーランド、オーストラリア（ビクトリア州）などの事例を調査・分析し、国内外の変化に適応し得る学習者を育てる教育課程の目標・方向性を模索した。

以下に示すのは、韓国教育課程評価院が新たな教育課程編成に向けて行なった調査・研究の結果として示した提言であるが、そこには、新たな教育課程を編成する上での課題が明確にあらわれている。

- ① より大きな枠組みで学校教育課程の役割（方向）を再確立する必要がある。学校教育を通じてどのような人間を育てるのか、また、そうした人間に要求される能力や資質が何なのかということに関する社会的ビジョンを設定する必要がある。
- ② 学校教育課程の役割についての検討とともに、未来韓国人の「核心力量」とは、どのようなものなのかということについての社会的合意が必要である。誰にでも共感される普遍的な力量が国家レベルで政策的に形成され、これが学校教育課程を通じて開発されるべき「核心力量」に設定されなければならない。
- ③ 「核心力量」を中心に、教科間及び教科内における教育内容の統合・連携を慎重に検討する必要がある。教科間、教科目内の連携を通じた内容重複の調整及び内容の統合が必要である。
- ④ 学習内容を適正化し、深化学習を強化する必要がある。学習内容を適正化するため、新たな観点で教育内容を選定し、「核心力量」を積極的に活用する必要がある。
- ⑤ 「核心力量」を実質的に増進し得る多様な教授・学習機会が提供される必要がある。「核心力量」は、多様な知識、機能、態度が統合されて形成されるため、討論やプロジェクト学習、統合学習（主題中心の統合教科的アプローチ）、チーム学習（グループ学習）、現場学習など、多様な教授・学習方法が必要である。
- ⑥ 「核心力量」を基盤とした教育課程の目標と方向転換による評価方式の変化を図る必要がある。「核心力量」と知識は決して相互排他的なものではない。したがって、「核心力量」の性格と内容を考慮し、遂行評価（ポートフォリオ）などによる、多様な評価方案が要求される。
- ⑦ 多様で弾力的な学校教育課程の編成・運営が要求される。各教科の学習より教科間、教科目内での内容の構成（統合、連携、圧縮など）を前提とすることにより、「核心力量」が発揮される。
- ⑧ 学校の専門性及び教員の力量を強化する必要がある。「核心力量」増進に必要な中心的内容と達成基準を国家レベルで提示し、その他の内容は学校及び教員の裁量に委任するのが望ましい。教員の力量強化のためには、現行の教員養成制度についての検討が必要である。結局、核心力量基盤教育課程の運営には、教員の専門的力量が不可欠である。

以上のことから、能力や資質についての社会的ビジョンの設定、「核心力量」についての

共通理解，教育内容の統合・連携，学習内容の適正化，多様な教授・学習機会の提供，新たな評価方法の導入，教員の力量強化などが具体的な課題として読み取れる。

さらに，これらの課題を踏まえた上で，「核心力量」を育成するためには，「児童・生徒自身がしたいと望む学習，児童・生徒にとって楽しい学校」の実現を図る必要があるとされ，そのための具体的な方向性として，以下の４点が示された。

- ① 児童生徒の過度な学習負担を軽減し，基礎・基本を重視する。
- ② 児童生徒の学習興味を誘発する。
- ③ 断片的知識・断片的理解教育ではなく，学習する能力を育てる。
- ④ 過度の暗記中心教育から思いやりと分かち合いを実践する創意的な人材を養成する教育へ転換する。

ここに示された４点の方向性からも明らかなように，新たな教育課程では，既存の教科中心教育（「暗記中心教育」）からの脱却が図られることとなったのである。教科中心教育から脱却するための特徴的な取り組みとして，新たな教育課程の中でも注目すべきは，既存の特別活動と創意裁量活動を統合し，「創意的体験活動」としたこと，さらに，学年群・教科群という新たな概念を設定したことである。（それぞれの具体的な内容については後述する。）

（表 1）2009 改訂教育課程の適用時期

学校級	適用年度		
	2011 年度	2012 年度	2013 年度
小学校	1・2 学年	3・4 学年	5・6 学年
中学校	1 学年	2 学年	3 学年
高校	1 学年	2 学年	3 学年

なお，2009 改訂教育課程は，表 1 に示したとおり，2011 年度に小学校 1・2 学年，中学校 1 学年，高等学校 1 学年，2012 年度に小学校 3・4 学年，中学校 2 学年，高等学校 2 学年，2013 年度に小学校 5・6 学年，中学校 3 学年，高等学校 3 学年という順で，2011 年度から段階的に適用されている。

2. 重視して育成を図る力量（「能力やスキル」）の内容

ここでは，教育課程が今後，社会の中心となる児童・生徒たちに求める人間像を浮き彫りにし，特に重視して育成を図る力量（「能力やスキル」）が，教育課程やその編成プロセス，初・中等教育段階においてどのように設定されているかについて見ていきたい。

まずは，2009 改訂教育課程そのものに掲げられた内容について確認しておこう。初・中等学校教育課程総論の冒頭には，「追い求める人間像」として，以下の四つの人間像が掲げられている。

- ① 全人的成長を基盤とし，その上で個性の発達と進路を開拓する人

- ② 基礎能力を土台として，新しい発想と挑戦に創意性を発揮する人
- ③ 文化的素養と多元的価値についての理解の下に，品格ある生を営む人
- ④ 世界と疎通する市民として，思いやりと分かち合いの精神で共同体の発展に参与する人

前述した、「核心力量」ということばこそ使用されてはいないものの，教科中心教育からの転換と新たな力量形成の必要性が感じられる「人間像」が示されている。

また，教育科学技術部による『未来型教育課程の方向及び実行体制開発調査研究』（교육과학기술부，2009. 12）では，「グローバル創意人材」が新たな教育課程で育成しようとする「人間像」であることが改めて強調され，その特徴について説明されている。

それによると，「グローバル創意人材」とは，世界的な人間，創意的な人間，教養ある人間という三つの特徴を有している。敷衍（ふえん）すると，世界的な人間とは，世界のどこにおいても力量を発揮することができる人，創意的な人間とは，社会の変化に適切に対処し，未来を開拓して無限に成長する人，教養ある人間とは，他者に配慮し，多様性を尊重して共存を追求する人とされる。

（表 2）「グローバル創意人材」の特徴

世界的な人間	創意的な人間	教養ある人間
世界のどこにおいても力量を発揮する。	変化に適切に対処し，未来を開拓して無限に成長する。	他者に配慮し，多様性を尊重して共存を追求する。

さらに，「グローバル創意人材」に求められる「核心力量」としては，自己理解力，意思疎通能力（コミュニケーション能力），論理力，想像力／創意力，文化的感受性，問題解決能力，市民共同体精神，リーダーシップの八つが挙げられた。表 3 は，その具体的内容についてまとめたものである。

（表 3）「グローバル創意人材」に求められる「核心力量」の種類と内容

「グローバル創意人材」に求められる「核心力量」	内容
自己理解力	自分の生の重要性や価値を理解し，実践する力量。自己尊重は他人尊重の前提条件となる。 自分自身について理解し，各自が属する家庭，社会，国家，世界との関係で自己のアイデンティティを確かにする力量。 自分の可能性を知り，挑戦し，節制することもできる力量。 窮極的にはどんな生き方をするのかという人生観の育成につながる力量。
意思疎通能力 （コミュニケーション能力）	自分の考えを表現するとともに，他人の考えを理解するために必要な基本的な力量。国語，外国語を必要に応じて駆使する

	<p>ことが求められる。基本的な語彙と語法に慣れなければならない。</p> <p>意思を表示しなければならない相手，聴衆，雰囲気によって主題にふさわしい言葉を必要だけ表現することができ，相手の意思表示に耳を傾ける態度を備えた力量。</p> <p>文字，身振り，信号等で効果的に意思疎通を行う方法を理解し，実践することができる力量。</p>
論理力	<p>主張と主張の間に関係性があるかどうかを明らかにし，主張の説得力，信頼性を高める知的力量。</p> <p>偏見や固定観念，針小棒大，隠蔽（いんとく），虚偽のような失敗・不正を犯さず，根拠に基づいた主張を一貫・統一する能力。</p> <p>主張を批判的に検証する力量であり，証明，分析のような高度の知的営みに求められる力量。</p>
想像力／創意力	<p>新しい考えを自由に多様な方法で表現することができる力量。</p> <p>新しい考えが他者に共感を与えることができるのか，現実に適用可能なことなのかを区別することができる力量。</p> <p>想像力や創意力は主観的なことであるため，もしそれが正しいと主張する際には立証することができる根拠が必要であることを理解するとともに，常に修正し，補っていく開放的態度を持つ力量。</p>
文化的感受性	<p>現場見学やレクチャー，コンサートなどを通じて文化的な感受性を育み，文化多様性を理解する力量。</p>
問題解決能力	<p>与えられた問題を解決するためにふさわしい資料や過去の例を調べ，最善の解決案を選択することができる力量。必要な情報をいつでも，どこでも検索することができる力量。さらに，新たな問題を提起し得る力量でもある。問題を様々な立場から捉え，立場に応じた解決方法を理解する力量。</p>
市民共同体精神	<p>個人であると同時に運命共同体であることを意識する力量。</p> <p>社会の構成員として共同体の目標を理解し，共同体の運営を他人任せにせず，自ら責任をもって参加する力量。</p> <p>自由，正義，平等，平和，透明性，結集，法と秩序，思いやり，妥協と調整など，人間尊重を基本原理にしている民主市民社会の基本徳目を備えた力量。</p>
リーダーシップ	<p>共同体の構成員として，共同体の価値を共有し，共同体の利益のために責任ある行動をし，組織を活発で効能的なものにできる力量。</p> <p>組織の目標を共有し，構成員たちを結集させ，自発的参加を</p>

促すことができる力量。

※교육과학기술부 『미래형 교육과정 방향 및 실행체제 개발 조사연구』(2009.12) を参照して作成したもの。

また、これに先立って出された、『第1次未来型教育課程改編推進のための大討論会 グローバル創意人材をどのように育てるか』(교육과학기술부, 2009. 2) では、「グローバル創意人材」は、「どのような状況においても主導力を発揮できる力量を備えた人」として、予測不可能なグローバル環境の変化に適切に対応し、これまでにはない新しい方法を構想し、新たな知識を生成することができる人材として説明されている。教育科学技術部は同書の中でその他にも、「グローバル創意人材」について、以下のような特徴が挙げられている。

- 個人、国家、世界の多次元でそれぞれに相応する力量を発揮できる人。一人の人間として充実した生活を営むと同時に、自分と自分を取り囲む世界に対する絶え間ない学習、修養に力を尽くす。
- アイデンティティが確立されている。
- 国家共同体において賢明かつ責任ある市民である。自分の属する共同体が構成員たちの尊厳を伸長するように、共同体の運営に参加し、結果に責任を負う。
- 共同体の利益を優先して事実に基づいた判断をし、偏見や権力関係による不合理な態度を許さない。
- 共存の精神を兼備する。国際関係、環境、エネルギー、気候のような地球的問題を意識し、他の文化に対する寛容性や人間と自然との共存精神など、巨視的眼目を持つ。

こうした資質・能力を有する「グローバル創意人材」の育成を推進するため、「何を知っているか」より「何ができるか」ということを重視した教育課程への構造転換、未来型学習内容の体系設定（「多く」(内容, 時間, 教科数) から「少なく」へ）、教科別最少学習時数の設定、基本概念中心、探求活動中心に再組織、「核心力量」の内容体系開発、科目内容の再構成、教科別成就基準の設定、非教科活動（特別活動など）の再構成という具体的取組によって、それまでの教育を転換させることが求められたのである（転換のための特徴的な取り組み内容については後述する）。

それでは、以上のような教育課程やその編成過程で示された「人間像」を踏まえた上で、各学校段階ではそれぞれどのような資質や能力を養うことに重点を置いているのかについて確認したい。

まず、小学校教育の場合、児童の学習や日常生活に必要な基礎的な能力の習得と基本的な生活習慣を形成することに重点を置くものとし、具体的な目標を以下のように定めている。

- ① 豊富な学習経験を通じて、体と心が健康かつバランスよく育つようにし、様々な仕事の世界について基本的な理解をする。
- ② 学習と生活の問題を認識し、それを解決するための基礎能力を養い、これを新たに体験することができる想像力を育てる。

③ 自分たちの文化について理解し、文化を共有する正しい態度を養う。

④ 自分の経験や考えを多様に表現し、他者と共感・協働する態度を養う。

「グローバル創意人材」、「核心力量」と関わってまず注目すべきは、②と③に示されている内容である。「学習と生活の問題を認識し、それを解決するための基礎能力」を養うという表現は、学校教育を通じて得られる知識（教育内容）が、日常生活で直面する問題と関連性を持つことを指摘したものであるし、③の内容は、国家共同体における賢明かつ責任ある市民となり、共同体の利益を優先する態度（「グローバル創意人材」の特徴）を養うための土台づくりとして位置付くものである。

また、④に示された目標は、DeSeCo 報告書に示された、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」という Key competency のカテゴリーに関連した内容と見ることができよう。人間関係形成能力の育成について、「表現」、「共感」、「協働」というキーワードを使い、自国の小学校における教育目標として掲げた点が特徴的である。表3にまとめたように、「グローバル創意人材」に求められる「核心力量」の八つの種類の中にも、「意思疎通能力（コミュニケーション能力）」が含まれており、直接的には、その内容を受けて設定されたものである。

中学校教育の場合は、小学校教育の成果をもとに、生徒の学習と日常生活に必要な基本的な能力を養い、多様な価値を受け入れ、尊重する民主市民の資質涵養に重点を置くものとされている。具体的な目標は以下のように定められている。

① 心身の健康と調和のとれた発達を追求し、様々な分野の経験と知識を身に付け、積極的に進路を探索する。

② 学習と生活に必要な基礎能力と問題解決力を土台として創意的思考力を養う。

③ 自分を取り巻く世界についての経験をもとに、様々な文化や価値観についての理解を深める。

④ 多様なコミュニケーション能力を養い、民主的な市民としての資質と態度を備える。

小学校教育の四つの目標と比較すると明らかなように、中学校の目標として掲げられた①～④の内容は、それぞれが小学校教育の目標として掲げられた①～④の内容に対応し、それぞれを発展させた内容となっている。（①では、「体と心が健康かつバランスよく育つ」

（小）／心身の健康と調和のとれた発達（中）、「仕事の世界について基本的な理解」（小）／進路を探索（中）、②では、「学習と生活の問題を認識し、それを解決するための基礎能力」（小）／「学習と生活に必要な基礎能力と問題解決力」（中）、③では、「自分たちの文化」（小）／「自分を取り巻く世界」（中）、④では、「多様に表現」（小）／「多様なコミュニケーション能力」（中）という類似した表現が確認される。）

学校段階によって定める目標に程度の相違は見られるが、韓国における初・中等教育で育成が図られる能力には、知識や自分の経験を「活用すること」を重視するという共通点が指摘できる。いうまでもなく、これは、「グローバル創意人材」の育成とそのために必要となる「核心力量」を培うことが強く意識された結果といえる。

3. 力量（「能力やスキル」）を育成するための特色ある方法

以上に述べてきたように、韓国では、「グローバル創意人材」の育成、「核心力量」の涵養を目指し、新しい教育課程の編成がなされた。

ここでは、「グローバル創意人材」や「核心力量」育成のため、新たに導入された二つの特徴的な方法について詳述する。

（1）創意的体験活動の導入

新しい教育課程では、既存の裁量活動と特別活動を統合した創意的体験活動が新設された。この創意的体験活動は、2009改訂教育課程の大きな特徴としても注目されるものである。

既存の裁量活動と特別活動が形式的に運営されたり、各教科の補充学習にあてられていた実態が問題視されたり、改めて全人的成長を促すことを目的とした創意的体験活動が新設されたのである。こうした活動の導入は、「核心力量」や「グローバル創意人材」の育成が、教科教育による知識の伝達のみでは達成し得ないという認識からなされたものである。つまり、この創意的体験活動は、教科中心教育からの脱却の象徴的な取組として、新たに導入されたものといえる。

この創意的体験活動の運営は、基本的には学校に任せられており、国家、教育庁、地方自治体は、内実ある創意的体験活動の運営のための支援方案を準備するものとされた。学校は創意的体験活動が児童・生徒、学年、学級、地域社会の特性に応じた実質的な体験学習になるよう、地域社会の関連機関と積極的に連携・協力してプログラムを運営しなければならないとされている。また、学校は創意的体験活動を効率的に運営するため、地域社会の人材や物的資源を有効活用することが求められているが、これに関連して、各地方の教育庁は、学校が地域社会の関連機関と積極的に連携・協力して創意的体験活動を行えるように、学校が活用可能な「地域資源リスト」を作成して提供するなどのサポートを行うこととされている。

では、この創意的体験活動の具体的な内容について注目してみよう。

まず、創意的体験活動は、自律活動、クラブ活動、奉仕活動、進路活動という四つの領域に分けられる。

自律活動では、児童・生徒が創意的で特色ある活動に自発的に参加して、変化し続ける環境に対処できる能力を培い、共同体構成員としての役割を遂行することをねらっている。具体的に示されている目標の例としては、転入学と進級などによる生活変化に適応する能力を培い、円満で楽しい学校生活をおくることや、多様な協議及び実践経験を通じて、問題を合理的に解決することができること、民主的な意思決定の基本原則を理解すること、学校・学級で起こる諸問題に対して積極的に関わり、協議・実践することで協調心と連帯感を培うこと、学校内外で実施される行事の意義と重要性を理解し、行事に自発的に参加して学校と地域社会の発展のために努力する態度を養うこと、学校・学年・学級の特性及び学習者の発達段階に応じた多様な特色ある活動を計画し、それに積極的に参加することで自信感と創意性を育てること、学校の伝統を受け継いでこれを創意的に発展させようとする努力を通じ、所属感と愛校心を育てること等が挙げられる。

クラブ活動では、各自の趣味・特技を啓発し、協働的学習能力と創意的態度を育てることをねらっている。具体的に示された目標の例としては、興味、趣味、素質、適性、特技が類似する児童・生徒たちによって構成されたクラブ活動に自発的に参加し、創意性と協調性を育て、円満な人間関係を形成することや、多様な活動に参加して自分の潜在能力を創意的に啓発・伸張し、自己実現の基礎を培うこと、余暇を善用する生活習慣を形成すること、地域内の学校間で行われる各種クラブコンテストを通じて友好関係を広げ、協力と公正な競争をできるようにすることなどがある。

奉仕活動では、地域社会のための思いやりと分かち合いの活動を実践し、自然環境を保存する生活習慣を形成するとともに、生の価値を悟ることをねらいとしている。具体的に示された目標の例としては、他人に配慮する寛大な心と共同体意識を持つこと、思いやりと分かち合いの考え方に基づくボランティア活動を実践することで、他者と協力する心を育て、互惠精神を育てること、地域社会のことに関心を持って参加することにより、社会的役割と責任を分担し、地域社会発展に貢献する態度を養うことなどがある。

そして、進路活動では、興味と素質、適性を把握して自己のアイデンティティを確立した上で、学業と職業に対する多様な情報を探索し、自分の進路を設計・準備することをねらいとしている。具体的に示された目標の例としては、自分の特性、素質と適性、能力などを理解し、それを土台として自己のアイデンティティを確立し、独自の進路を探索すること、各種検査、相談を通じて進路情報を探索し、自分の進路を計画すること、進路と職業選択の大切さを認識し、自分の適性と素質に応じた進路を探索・設計すること、職業体験活動を通じて進路を決定し、準備することなどがある。

表4は創意的体験活動のそれぞれの領域とその内容、活動例についてまとめたものであるが、教育課程で提示する各領域別の活動内容は飽くまで例示的基準とされ、学校は児童・生徒の発達段階、学校の実情及び地域の特性などを考慮して目標達成にふさわしい内容を選定、運営することができる。

(表4) 創意的体験活動の領域及び内容・活動の例

領域	特徴	活動(例)
自律活動	学校は、児童・生徒中心の自律的活動を推進し、児童・生徒は、多様な教育活動に能動的に参与する。	<ul style="list-style-type: none"> ● 適応活動(①入学、進級、転校などによる適応活動、②礼節、秩序などの基本生活習慣形成活動、③学習、健康、性格、交友に関する相談活動) ● 自治活動(①1人1役、クラス会及びクラス活動、②児童・生徒会協議活動、運営委員活動、シンポジウム) ● 行事活動(①展示会、発表会、学芸会、コンテスト、実技大会、②健康体力評価、体格及び体質検査、体育大会、親善競技大会、安全生活訓練、③修練活動、現場学習、修学旅行、学術調査、文化財踏査、海外文化体験) ● 創意的特色活動(①児童・生徒特色活動、クラス特

		色活動，学年特色活動，学校特色活動，地域特色活動，②学校伝統樹立活動，学校伝統継承活動)
クラブ活動	児童・生徒は，自発的に集団活動に参加して協働する態度を養い，各自の趣味と特技を伸張する。	<ul style="list-style-type: none"> ● 学術活動（①外国語絵画，科学探求，社会調査，探査，多文化探求，②コンピューター，インターネット，新聞活用，発明） ● 文化芸術活動（①文芸，創作，絵画，彫刻，書道，伝統芸術，現代芸術，②音楽，器楽，ミュージカル，オペラ，③演劇，映画，放送，写真） ● スポーツ活動（①球技運動，陸上，スイミング，体操，バドミントン，インラインスケート，ハイキング，②民俗遊び，テコンドー，武術） ● 実習活動（①料理，手芸，仕立て，生け花，②飼育，栽培，③設計，木工，ロボット製作） ● 青少年団体活動（①スカウト連盟，ガールスカウト連盟，青少年連盟，青少年赤十字，宇宙少年団，海洋少年団）
奉仕活動	児童・生徒は，隣人や地域社会のため，思いやりと分かち合いの活動を実践し，自然環境を保存する。	<ul style="list-style-type: none"> ● 校内奉仕活動（①学習不振の児童・生徒，障がい者，病弱者，マイノリティーの児童・生徒との助け合いなど） ● 地域社会奉仕活動（①福祉施設，公共施設，病院，農・漁村などでの手助け，②孤児院，養老院，病院，軍部隊での慰問活動，③災害援助，国際協力と難民援助） ● 自然環境保護活動（①きれいな環境作り，自然保護，植木活動，②公共施設物，文化財保護） ● キャンペーン活動など（①公共秩序，交通安全，学校周辺美化，環境保全，献血，各種偏見克服）
進路活動	児童・生徒は，自分の興味，特技，適性に応じた自己啓発活動を通じて進路を探索し，設計・準備する。	<ul style="list-style-type: none"> ● 自己理解活動（①自己理解及び，アイデンティティの探求，価値観確立活動，各種進路検査） ● 進路情報探索活動（①学業情報探索，入試情報探索，学校情報探索，学校訪問，②職業情報探索，資格及び免許制度探索，職場訪問，職業訓練，就業） ● 進路計画活動（①進学及び就職についての進路設計，進路指導及び相談活動） ● 進路体験活動（①進学及び就職の理解，職業体験活動）

※ 한국교육과정평가원 『미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구-총괄보고서-』(2009.10) 及び교육과학기술부 『미래형 교육과정 방향 및 실행체제 개발 조사연구』(2009.12) を参照して作成したもの。

また、情報通信活用教育、保健教育、漢字教育などについては関連教科群と創意的体験活動時間を活用して体系的な指導が成り立つようにすることとされた（教科群の具体的内容については後述する）。

こうした創意的体験活動は、教科教育のみではなし得ない、「グローバル創意人材」、「核心力量」の育成を担う中心的な活動として期待されている。

（２）学年群の設定

次に、2009改訂教育課程で新たに導入された学年群に注目する。

ここでいう学年群とは、教育課程の編成・運営の硬直化を脱して学年間の相互連携と協力を促し、教育課程の編成・運営に柔軟性を持たせることを目的として新たに設定されたものである。

具体的には、小学校、中学校、高等学校の合計修業年限である12年を五つの学年群（1～2学年、3～4学年、5～6学年、7～9学年、10～12学年）に分けるものである。

（表 5）新たに設定された学年群

小学校			中学校	高等学校
1～2 学年	3～4 学年	5～6 学年	7～9 学年	10～12 学年

それまでの教育課程では、学年間での断絶があり、学年・学期ごとに全ての教科目を編成していたため、毎学年（学期）の履修科目数過多で児童・生徒の負担が重く、学習の非効率をもたらした。また、担当学年が異なる教員及び教科間の協力が難しく、学校教育課程の編成・運営の硬直化をもたらした。このような問題を改善するために取り入れられたのが、学年群という考え方である。

前述したように、新しい教育課程では、「児童・生徒自身がしたいと望む学習、児童・生徒にとって楽しい学校」の実現を図るため、児童・生徒の過度な学習負担を軽減し、基礎・基本を重視するという方向性が打ち出されている。学年群編成を通じて、相対的に授業時数が少ない教科目の集中履修や教育内容の重複を避け、学期あたりの履修科目数の減少とそれによる児童・生徒にかかる負担の軽減が期待されている。過度な負担は、「グローバル創意人材」に必要な「核心力量」を育むことを阻害する要因となるため、その軽減が重要な課題となっていたからだ。

また、小学校の場合、必要に応じて受持ち連任制をとることができ、児童一人一人についての個別理解や、学習を含む諸般の領域の成長・発達を促す体制を組むことができる。一方、中学校の場合は、教科集中履修制や無学年制が可能であることが特徴といえる。

さらに、長期的には学校段階間の連携を強化し、必要な場合は、1～9学年、あるいは7～12学年といった複数の学校段階にまたがる区分による柔軟な形態での学校運営も可能としている。

このように、学年群を導入し、柔軟に運営することで、「グローバル創意人材」に必要な「核心力量」を、児童・生徒の実態に合わせた多様な方法で育成する環境が整えられたのである。

4. 育成を図る力量（「能力やスキル」）と各教科の関連

創意的体験活動と学年群の導入は、「グローバル創意人材」、「核心力量」を育成する上での重要な取組として注目されるが、既存の教科教育もそれらを補完するものとして位置付けられており、新しい教育課程にふさわしい在り方が検討された。

新しい教育課程で育成を図る力量（「能力やスキル」）が、各教科でどのように位置付けられているのかを明らかにするため、主要な教科の目標を表6にまとめた。

それぞれの目標には、「グローバル創意人材」に必要な「核心力量」を育てるために、各教科で具体的にどのような資質や能力、態度の育成を図っていくべきかについて示されている。

（表6）主要教科の目標

教科	目標
国語	国語活動と国語と文学を総体的に理解し、国語活動の脈絡を考慮して国語を正確かつ効果的に使用し、国語を愛して国語文化を享受し、国語の創意的発展と国語文化創造に寄与できる能力と態度を育てる。
社会	社会現象に関する基礎的知識と能力はもちろん、地理、歴史及び諸社会科学の基本概念と原理を発見・探究する能力をつけ、我々の社会の特徴と世界の様々な姿を総合的に理解し、多様な情報を活用して現代社会の問題を創意的合理的に解決し、共同生活に自ら参加する能力を育てる。これをもとに、個人の発展はもちろん、社会、国家、人類の発展に寄与できる民主的な市民の資質を育てる。
数学	数学的概念、原理、法則を理解し、数学的に思考して意思疎通できる能力を養い、様々な現象と問題を数学的に考察することで、合理的、創意的に解決でき、数学学習者として望ましい人性と態度を育てる。
理科	自然現象と事物について、興味と好奇心を持って探究し、科学の基本概念を理解するとともに、科学的思考力と創意的問題解決力を養い、日常生活の問題を解決できる科学的素養を育てる。

※教育課程における各教科の目標をもとに作成したもの。

それぞれの教科目標には、「創意的発展」、「創意的合理的に解決」、「創意的に解決」、「創意的問題解決力」ということばが入り、「グローバル創意人材」の育成が強く意識されていることがうかがえる。単に各教科に関する知識を得るだけでなく、それらをもとに社会の発展に貢献する態度や原理を発見・探究する能力、問題を解決する能力の育成が目標として掲げられている点が大きな特徴といえる。

また、前述した学年群の導入によって、児童・生徒の学習負担軽減が図られたが、それに加えて、教科教育の枠組みも見直し、過度な負担を軽減するため、新たな教科群が設けられた。

以前の教育課程体制では、教科内科目の過度な細分化により、上級学校に上がるほど教科内に多くの科目が乱立していた。そうした状況が科目間の教育内容の重複をもたらし、余分な負担が生じていた。加えて、科目が細分化され過ぎることにより、統合的な学習を行うことが困難という問題も抱えていた。こうした問題については、前述した韓国教育課程評価院による八つの提言でも、「教科間及び教科内における教育内容の統合・連携を慎重に検討する必要がある」ことや、「教科間、教科目内の連携を通じた内容重複の調整及び内容統合が必要である」ことが指摘されている。

そのため、新たな教育課程では、まず、10の枠組みで設定されていた小学校の教科を七つの教科群に改めた。教科群の設定に当たっては、それぞれの教科の教育目的上の近接性や探求の対象・方法の隣接性、実際生活での相互関連性などが考慮された。具体的な教科群の設定は表7のとおり。

(表7) 小学校の教科群

設定前	国語	道徳	社会	数学	科学	実科	外国語	体育	音楽	美術
↓										
設定後	国語	社会・道徳		数学	科学・実科		外国語	体育	芸術	

※小学校1, 2学年の教科は国語, 数学, 正しい生活, 知恵がある生活, 楽しい生活の五つである。

※ は、変更された教科群を示したものである。

また、新たに設定されたそれぞれの教科群の時間配当の基準も示された。その際、前述の学年群ごとの時間配当がなされた。その具体的な内容については、表8に示したとおりである。

(表8) 小学校における各教科群の時間配当基準

区分		1~2 学年群	3~4 学年群	5~6 学年群
教科群	国語	国語 (448) 数学 (256) 正しい生活 (128) 知恵がある生活 (192) 楽しい生活 (384)	408	408
	社会・道徳		272	272
	数学		272	272
	科学・実科		204	340
	体育		204	204
	芸術 (音楽・美術)		272	272
	外国語 (英語)		136	204
創意的体験活動		272	204	204
学年群別総授業時間数		1,680	1,972	2,176

※교육과학기술부 『2009 개정 교육과정』(2009.12) の内容から作成したもの。

表中の数字は、各学年群に割り当てられるそれぞれの教科群の時間の基準を示したものである（年間 34 週を基準とした 2 年間での授業時数）。また、学年群別総授業時間数の欄に示した数字は最少授業時数を表す（実科の授業時間は 5～6 学年の科学・実科の授業時数にだけ含まれる）。

なお、1 時間の授業は 40 分を原則としているが、気候や季節、児童の発達程度、学習内容の性格、学校の実情に応じて弾力的に編成・運営できるとされている。

一方、中学校の場合は、小学校と同様の教科群（国語，社会（歴史含む）／道徳，数学，科学／技術・家政，体育，芸術（音楽／美術），外国語）に，選択を加えた八つの教科群が設けられた。選択に含まれる具体的な内容は，漢文，情報，環境，生活，外国語，保健，進路と職業などである。

中学校におけるそれぞれの教科群の時間配当基準も学年群ごとに設定されており，その具体的な内容は表 9 に示したとおりである。

（表 9）中学校における各教科群の時間配当基準

区分		1～3 学年群
教科群	国語	442
	社会（歴史含む）／道徳	510
	数学	374
	科学／技術・家政	646
	体育	272
	芸術（音楽/美術）	272
	外国語（英語）	340
	選択	204
創意的体験活動		306
総授業時間数		3,366

※교육과학기술부 『2009 개정 교육과정』(2009.12) の内容から作成したもの。

小学校の場合と同じく，表中の数字は，各学年群に割り当てられるそれぞれの教科群の時間の基準である（年間 34 週を基準とした 3 年間での授業時数）。また，総授業時間数の欄に示した数字は，3 年間での最少授業時数を表す。

なお，小学校とは異なり，1 時間の授業は 45 分を原則としている。ただし，気候や季節，児童の発達程度，学習内容の性格，学校の実情に応じて弾力的に編成・運営できる点は小学校と同様である。

このように，教科教育においても，新たな教科群を設定することで，学習経験の統合性，効率性向上による児童・生徒の負担軽減，履修方式の多様化を通じたオーダーメイド型教育の実現を図り，「グローバル創意人材」を育成する環境を整えた。

また，教科教育では，知識を伝達するだけでなく，探求的な活動を通じて概念及び原理を理解し，新しいものにできるだけ早い段階で接する機会を設けること，特に様々な資料を活用した情報処理能力を育むことに力を尽くすことが教育課程の中で確認されている。

その他、個別学習活動とともにグループでの学習活動を重視し、他者と協力して問題を解決する経験を増やすことや、発表・討論活動、実験、観察、調査、実測、収集、見学などの直接体験活動が教科教育の中でも十分に成り立つように留意すること、評価の際には、叙述や論述による評価の比重を増やすこと等を強調することにより、「グローバル創意人材」に求められる能力の育成を目指している。

(山下 達也)

参考文献・資料

- 教育과학기술부『미래형 교육과정 개편 추진을 위한 교육과정특별위원회 운영방안』, 2009.1
- 教育과학기술부 『 미래형 교육과정 개편 추진을 위한 제 3 차 대토론회미래형 교육과정, 이렇게 바뀌어야 합니다』, 2009.9
- 教育과학기술부『미래형 교육과정 방향 및 실행체제 개발 조사연구』, 2009.12
- 教育과학기술부『제 1 차 미래형 교육과정 개편 추진을 위한 대토론회 글로벌 창의 인재, 어떻게 기를 것인가?』, 2009.2
- 教育과학기술부『2009 개정 교육과정』, 2009.12
- 教育과학기술부『초·중등 교육과정의 구조 개선과 실효화』, 2009.3
- 한국교육과정평가원 (KICE :Korea Institute for Curriculum and Evaluation)『미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구 - 총괄보고서-』, 2009.10
- 한국교육과정평가원 교육과정특별위원회『미래형 교육과정,이렇게 바꿉니다』, 2009.4
- 한국교육과정평가원 교육과정특별위원회『2009 개혁 교육과정 구상 및 추진안』, 2009.5
- 井手弘人「韓国「2009 改定教育課程」における「学力」と「接続」：ナショナル・カリキュラムの「復権」戦略」,『長崎大学教育学部紀要』(教育科学), 第 76 卷, 2012, 51-63 ページ。

中国の教育課程 —「国際化への対応」と「伝統への回帰」の合力が向かう方向—

中国のカリキュラム改革は、前世紀においてはおよそ7-8年の周期で学習指導要領の改訂とともに進められてきたが、今世紀に入ってから10年ぶりの改訂となった。学習指導要領は、かつては「教学大綱」と呼ばれたが、今世紀に入ってから行われた2回のカリキュラム改革ではいずれも「課程標準」という名称が用いられている。2012年度から実施されている「課程標準」（2011年度版）は、新しい「時代の変化とニーズ」を反映して、カリキュラムの目的や内容構成等において注目すべき点が少なくないが、「課程標準」の考え方や枠組みそのものは、基本的に2001年版を踏襲したものとみることができるので、本稿では、まず2001年のカリキュラム改革を振り返りながら、新しい教育課程の動向とその特徴を探ることとしたい。

1. 今世紀初頭の教育課程改革が目指したもの

教育部が2001年に公布した「基礎教育課程改革綱要」（試行案）と義務教育諸学校及び高等学校の「課程標準」（2001年度版）は、1999年公布の中国共産党中央委員会の「教育改革を深化させ、素質教育を全面的に推進することに関する決定」、2001年公布の国務院の「基礎教育改革と発展に関する決定」において示された教育改革の基本的な考え方と方向に沿って改訂されたものである。

まず、指摘したいのは、この改革では「素質教育の全面推進」を基本目標と位置付けたことである。教育課程が目指す具体的な目標としては、①愛国主義、集団主義、社会主義精神を育む、②中華民族の優秀な伝統と革命の伝統を継承・発揚する、③社会主義的法意識を育み、国の法律と公衆道徳を遵守する、④正しい世界観、人生観、価値観を形成する、⑤社会的責任感を樹立し、人民に奉仕する、⑥新しきを創る精神（創新精神）、実践力、科学と人文的素養及び環境意識を涵養する、⑦生涯学習のための基礎知識、基本技能及び方法を身に付ける、⑧健康な体と良好な心理資質を持ち、健康的審美能力と生活習慣を身に付ける、などを挙げ、最終的には「理想を持ち、道徳心があり、文化を備え、規律を守る新しい世代」を育成することを目標として定めている。イデオロギー性が強く反映された目標ではあるが、旧来の目標と比較すると、時代の要請を反映させた新しい教育思想の導入や挙げられた目標が具体的でイメージできるなどの特徴がみられる。

義務教育段階の教育課程は、小学校と中学校の隔たりを克服するため、教育内容の構成と配分が9年一貫の視点で設定されたことも従来の教育課程の設計とは大きく異なる。その際、小学校段階は総合的課程を主とし、中学校段階は課目制と総合制を結合する構成が試みられた（高校段階では課目制を主とし、単位制を導入）。小学校の低学年（1,2学年）では、「品德と生活」「語文」（国語、以下同様）「数学」「体育」「芸術」（あるいは音楽、美術）、中高学年では「品德と社会」「語文」「数学」「科学」「外語」「総合実践活動」「体育」「芸術」（あるいは音楽、美術）等の科目が設置された。「総合実践活動」は、小学校中学年から高校まで開設された新しい教科であるが、情報技術教育、研究型学習、地域奉仕、

社会実践、労働技術教育などを主な内容とし、「必修科目」として位置付けられた。

2001年度版の「課程標準」が目指したものを下表のようにまとめることができる。

表[1]「課程標準」(2001年度版)が目指した改革の方向性

旧	新
知識伝授の重視	主体的な学習態度の形成
既成知識の学習	学習の過程と学び方学習の重視
教科体系性の偏重	教科間の関連、総合性の重視
教育内容の「難・繁・偏・旧」	生涯学習の基礎となる内容の精選
書物上の知識の偏重	生徒の興味と経験への配慮
暗記重視型・注入式教育方法	生徒の参加、探求、実践の重視
選抜機能を重視した評価システム	生徒の発達、教育改善のための評価
教育課程の中央集中管理	国家・地方・学校による三段階管理

地域的多様性、そして学校及び生徒の多様なニーズに応え、地域と学校の特徴を反映させたカリキュラムの編成を目指して、教育課程の「三段階管理」(三級管理)が明文化されたことも大きな特徴といえる。「三段階管理」とは、教育課程を国と地方と学校の三つのレベルにおいて管理することを指す。

教育部は、国としての基礎教育課程の全体計画を策定し、教育課程の種類と授業時数を定め、国の「課程標準」を制定する。一方、省を中心とした地方自治体の教育行政部門は、国の教育課程に関する規定と当該地域の実情に鑑み、教育部の批准を経て、省(あるいは自治区、直轄市)内で使用する「課程標準」を制定し、「地方課程」を設けることも可能である。学校は、国と地方の教育課程を実施すると同時に、当該地域と学校の実情、学校の伝統、生徒の興味と必要に応じて、「学校課程」を開発・使用することができる。

教育課程改革の「核心」と位置付けられて行われた「課程標準」(2001年度版)の制定は、約10年間の実施過程において、「教育観の転換」を促し、中国の特色と時代の精神を反映した教育課程の編成と水準向上に大きく貢献したものと評価される一方、教育内容が量的に多すぎている点、生徒にとって難度の高い内容が多かった点、そして内容の構成と配列が適切さを欠いている点、教科間の関連と接続への配慮が不十分であった点等が指摘されるようになった。特に、学校現場では、「課程標準」の理念を正しく理解し、その実施を担う教師の研修とレベルアップが課題として浮き彫りになった。

2. 新しい「課程標準」とカリキュラム

中国共産党中央委員会と国務院の共同で公布された2010年の「国家中長期教育改革と発展計画綱要」(以下「教育発展計画」)は、「課程標準」の制定とカリキュラム改革の方向性が示された最も重要な政府文書である。

「教育発展計画」は、世界政治の地図が大きく変化し、科学技術が日進月歩する中で、人材獲得を巡る国際競争がますます激しくなり、国民全体の資質向上と創造的人材の育成

が「重要性と緊迫性」を持つようになったとした上で、「未曾有のチャンスと挑戦を前にして、我が国の教育は、国の社会経済発展と人民のより良い教育への要請に応えることができないことを冷静に受け止めるべきである」という認識を示した。教育課程改革の視点からは、現在の中国の教育が抱えている問題点として「立ち遅れた教育観」「旧態依然の教育方法」「生徒の学業負担過重」「創造的人材の育成が困難な現状」などを挙げている。

2011年度版の「義務教育課程標準」は、カリキュラム改革の側面からこの「教育発展計画」を具現化したものであるが、2001年度版の「課程標準」は実施当初から試行案的性格が強く、次の改訂のための準備を同時に進めてきた経緯がある。つまり、2001年度版の「課程標準」は、多くの実験地域と実験校において実験的に施行され、改訂に向けての検証作業が同時進行で行われたのである。また、2003年と2007年の二回にわたって、実験地域と実験学校の教師、生徒、保護者計11.7万人を対象に、「課程標準」の実施状況に関する大規模な調査も行っている。そのほかに、全国32省市の教育行政部門、16大学の基礎教育課程センター、教育研究者、教科書編集者、出版社、人民代表（議員）、科学者など幅広い層から教育課程改革について意見聴収を行っている。

新しい「義務教育課程標準」は、2011年に公布され、2012年秋季から施行された。表[2]が示しているように、新しいカリキュラムは、科目構成と区分、開設学年等は基本的には2001年度版の枠組みを踏襲している。唯一の変更は「科学」（理科に相当）の開始時期である。つまり、2001年度版の「課程標準」においては小学校3年生から開設されたが、新しい「課程標準」では、「幼稚園教育との接続に配慮する」「小学校教育における科学の重要な位置付けを明確にする」ことを理由に、1年生からの開設とされたのである。「外語課程標準」は、2001年度版と同様、「英語課程標準」「日本語課程標準」「ロシア語課程標準」の三種類に分けて制定されているが、開始学年については、英語は小学校三年生、日本語は中学校から開講が原則だが、小学校からの開始も可となっている。

表 [2] 義務教育段階のカリキュラム

小学校						中学校		
一年	二年	三年	四年	五年	六年	七年	八年	九年
品德と生活		品德と社会				思想 品 徳		
						歴史と社会（あるいは「歴史」「地理」）		
科学	科学	科学	科学	科学	科学	科学（あるいは「生物」「物理」「化学」）		
語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文
数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学
体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育と健康	体育と健康	体育と健康
		外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語
芸術（あるいは音楽・美術）								
総 合 実 践 活 動								
地方と学校開発の「地方課程」「学校課程」								

3. 新しいカリキュラムの特徴

① 「動手能力」の重視

中国の教育において「育成しようとする能力あるいはスキル」とは何か。

各教科別の「課程標準」には、それぞれの教科が育成を目指す個別的「能力」が示されているが、ここでは教科の枠を超えた総合的で一般的な「能力」を提示した、2001年の「基礎教育課程改革綱要」、2010年の「教育発展計画」及び2011年の「義務教育各学科課程標準」を取り上げ、「**能力」と明記したものと「…ができる」と表現したものを抽出する（表3）。

表[3]育成を目指す能力あるいはスキル

文書名	能力あるいはスキル
「基礎教育課程改革綱要」 (2001年)	「主体的に参加できる」「楽しく探究できる」「実際に行動できる（勤于動手）」「実践能力」「情報の収集・処理能力」「新しい知識を獲得する能力」「問題を分析し解決する能力」「コミュニケーションと協力の能力」…
「教育発展計画」 (2010年)	「学習能力」「実践能力」「创新能力」「果敢に探究できる」「自ら考え行動できる（動手动脑）」「進んで社会に適応できる」「生存できる（学会生存生活）」…
「義務教育課程標準」 (2011年)	「動手能力」「学んだ知識を応用して問題を分析し、解決する能力」「実践能力」「创新能力」…

まず、2001年の「基礎教育課程改革綱要」では、「学習に主体的に参加できる」「楽しく探究できる」「実際に行動できる（勤于動手）」「実践能力」「情報の収集・処理能力」「新しい知識を獲得する能力」「問題を分析し解決する能力」「コミュニケーションと協力の能力」が挙げられている。

次に、2010年の「教育発展計画」では、「学習能力」「実践能力」「创新能力」「果敢に探究できる」「自ら考え行動できる（動手动脑）」「進んで社会に適応できる」「生存できる（学会生存生活）」が挙げられている。

2011年の「義務教育各学科課程標準」では、「学んだ知識を応用して問題を分析し、解決する能力」「実際に行動に移し、実践する能力（動手实践能力）」「创新能力」が強調されている。

最も重要視される能力を一つ挙げるならば、「動手」という表現に象徴される「実践能力」を挙げることができる。中国の基礎教育は、従来、「二つの基本」（双基）、つまり「基礎的な知識」と「基本的な技能」を重視する伝統があるといわれてきた。「基礎的な知識」と「基本的な技能」の重視した教育では、既成の知識を吸収するための受け身的な学習と基本技能を習得するための反復訓練に偏りがちなため、生徒独自の思考による創造性と、学んだ知識を実際に応用して問題を解決する実践力が育たないということが指摘された。つまり、長い間、議論の焦点となっていた「点数は高いが、能力が低い」（高分低能）問題である。

「教育発展計画」は、「能力重視」（能力為重）の基本的立場に立ち、「社会实践を豊かにして、能力の育成を強化する」方向性を打ち出している。これを受けて「課程標準」の改訂においては、かつての「二つの基本」に加えて、更にもう「二つの基本」、つまり、「基

本的な活動経験」と「基本的な考え方」（基本思想）を追加し、「四つの基本の重視」（四基）の視点が設けられた。例えば、社会的に問題となっている「食品安全の問題」「大気汚染の問題」等に関する内容が関連学科に盛り込まれ、生徒の批判的思考の育成が強調され、学習指導法においても「探求型学習」の基本的プロセスと学び方の学習、「大胆に質問し、自分の見解を述べる」雰囲気づくりが強調され、理科の授業でも生徒自らが行うべき実験課題を量化（物理 20 の実験課題、化学 8 の実験課題）し、自ら実際の問題を解決する能力を育むよう求めている。知識の吸収だけではなく、実際の問題について思考し、解決方法を検証することを推奨している。

このように、学んだ知識を総合的に応用して、自らの手で実際の問題を解決する能力を中国では「動手能力」と呼ぶ。

② 伝統への回帰

近年、中国では「伝統文化」がブームである。「教育発展計画」では、「21 世紀は中華民族が偉大な復興を果たす世紀」と位置付けている。「国学熱」という言葉に象徴されるように、「文化強国」「文化復興」が経済戦略と並ぶもう一つの国家戦略として位置付けられるようになったことを背景に、教育においては「中華民族の優秀な文化の伝承と発揚」が重要な課題として、改めて、しかも空前の規模で取り扱われるようになった。最新版の「課程標準」は、建国以降のいずれの学習指導要領より多く伝統文化を扱い、「小中学校中国伝統文化教育実験教材」も編纂され、『弟子規』『三字經』『千字文』『論語』『孟子』『孫子兵法』『大学』『中庸』『道德經』などの経典が、小学校一年次から中学校三年次にかけて教えられることになっている。また、伝統文化教育の一環として「書法」（書道）も正式な教育課程に組み込まれたのである（伝統文化教育が重要視された背景、現状及び課題に等に関しては添付の拙文を参照）。

③ 学習負担の軽減

中国の教育改革の目標を「試験対応型教育から素質教育への転換」とするならば、そのキーワードの一つに必ず「学習負担の軽減」が挙がる。生徒の学習負担過重の問題は、建国以来、ずっと議論されてきた古くて新しい問題といってよい。これは、政府、学校関係者、保護者、生徒自身を含めて社会全体が公認する大きな社会問題であるが、一向に改善されない。科挙の伝統に基づく試験による人材登用の慣習、学歴偏重の社会風土、激しい受験競争等を背景に、学校が学習指導要領を遵守せず、受験科目の授業時数を増加したり、受験に有利になるよう学習内容を繰り上げて教授したり、宿題の量を増やしたり、規定以上の試験を課したりすることも生徒の学習負担を重くする原因といえる。

今回の「課程標準」は、教育内容を精選し、教科内容を更に減らす方針を打ち出すと同時に、難度の高い内容については削減したり、身に付けるべき知識内容の到達水準を下げたり、学習内容を生徒の発達段階の実情に応じて精査し、削除が困難な部分は「選択して学ぶ」ようにするなどの工夫をしている。小学校の「語文」を例にすると、新しい「課程標準」は 1,2 年生が「書ける漢字数 800-1000 字」を「800 字」に統一し、3,4 年生の「書ける漢字数 2000 字」を「1600 字」に減らしている。

4. カリキュラム改革関連の主な政府文書

- ① 中国共産党中央委員会、国務院「教育改革を深化させ、素質教育を全面的に推進することに関する決定」1999年。
- ② 国務院「基礎教育改革と発展に関する決定」2001年。
- ③ 教育部「基礎教育課程改革綱要」（試行案）2001年。
- ④ 中国共産党中央委員会、国務院「未成年者に対する思想道德教育を強化改善することに関する若干の意見」2004年。
- ⑤ 中国共産党中央委員会、国務院「国家中長期教育改革と発展計画綱要」2010年。
- ⑥ 中国共産党中央委員会「文化体制の改革を深化させ、社会主義文化大発展大繁栄を推進するための若干の重要課題に関する決定」2011年。
- ⑦ 教育部「義務教育課程標準」（2011年版）2011年（「義務教育課程標準」には、「語文」「数学」「科学」「化学」「物理」「生物学」「地理」「歴史」「歴史と社会」「思想品德」「品德と社会」「品德と生活」「体育と健康」「芸術」「美術」「音楽」「英語」「日本語」「ロシア語」の19の課程標準が含まれる）。
- ⑧ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育語文課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑨ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育数学課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑩ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育地理課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑪ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育歴史与社会課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑫ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育思想品德課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑬ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育品德与社会課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑭ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育品德与生活課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑮ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育歴史課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑯ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育物理課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑰ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育化学課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑱ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育生物学課程標準（2011年版）』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑲ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育初中科学課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。
- ⑳ 教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育美術課程標準（2011年版）解

読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育体育与健康課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育音楽課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育英語課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育体育与健康課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育体育与健康課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育芸術課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

教育部基礎教育課程教材專家工作委員會編『義務教育俄語課程標準（2011年版）解読』北京師範大学出版社、2012年。

添付資料（中国四国教育学会『教育学研究紀要』（CD-ROM版）2012年第58巻 P524-529

「伝統文化」の教育課程化の論理と課題

—「書法課」の展開を手掛かりとして—

はじめに

蓄積された文化を次世代に伝え、その発展を促すことは、教育の最も原初的で普遍的な機能といえるが、ある特定の社会状況、とりわけ変革期においては伝統文化の伝承を巡る教育の在り方が突出した課題として取り上げられることが多い。近年、中国では「国学ブーム」（国学熱）という言葉に象徴されるように、伝統文化の継承と発揚が大きな流れを成している感がある。経済の市場化及びグローバル化によって社会環境が大きく変化する中で、「文化強国」「文化復興」が経済戦略と並ぶもう一つの国家戦略としての位置づけられるようになったのである。

今世紀に入って、「中華民族の優秀な文化の伝承と発揚」が教育の領域における重要な課題として、改めて、しかも空前の規模で取り上げられるようになった。最新版（2011年）の「学習指導要領」（課程標準）では、「1949年の建国以来、小中学校¹の教育課程の編成においてこれほど伝統文化が重視されたことはかつてなかった」²といわれるほど、伝統文化が重要な柱の一つとして位置付けられたのである。例えば、「語文」（日本の「国語」に相当）において、小学校で杜甫や李白の詩など75篇、中学校で60篇の古典詩文の暗誦が定められているのはその一例に過ぎない。2011年8月、教育部は「書法課」³新設に関する方針を発表し、2012年5月に「小中学校書法教育指導綱要」を公布しているが、これもこうした流れの一環とみることができよう。中国の「書法課」の設置は、日本における「武道の必修化」と同様、「伝統文化」の教育課程化を考えるための具体的な事例として注目される。

筆者の研究関心は、少数民族の文化伝承、とりわけ文字を持たない民族の伝統文化は如何にして継承されるか、学校外において何が民族文化の伝承装置として機能するか、少数民族の文化が学校の教育課程として位置付けられる可能性と前提条件および課題とは何か、であるが、本稿はその基礎研究として、「書法課」の教育課程化を事例に、中国において伝統文化はどう解釈され、それがまた如何なる背景のもとで、如何なる論理で教育課程に導入されたか、また「書法課」は教育課程において如何なる位置づけをされたか、学校における「伝統文化の教育」は如何なる課題を抱えているか、を明らかにすることを目的とする。

1. 「文化大革命」以降における伝統文化を巡る動向

中国における 80 年代以降の 30 年は、市場経済と対外開放に伴う経済の高度成長期であると同時に、建国以降初めて本格的に伝統文化が見直され、その継承と発揚が課題とされた 30 年であったとみることができる。しかし、この「文化ブーム」は前半と後半では異なる論理で推し進められてきたことを指摘しておかなければならない。

80 年代から 90 年代にかけての文化論は、いわば「伝統文化の見直し」がテーマであった。中国における近代化の試み、そして中国革命は、その過程において先ず現有秩序の破壊から始まったことから、何よりも先んじて秩序の倫理としての儒教に批判の矛先が向けられてきた歴史がある。こうした傾向は「5.4 運動」、社会主義革命、そして「文化大革命」において最も顕著に現れた。しかし、社会目標の重心が「階級闘争」から「安定団結」へ、政治から経済へとシフトされる中で、秩序の倫理としての儒教の有効性が認められるようになる。「文化大革命」以降、「市場経済」「対外開放」などとセットとなって提唱されたスローガンの中で「安定」（穩定）「団結」が前面に出ていたことは記憶に新しい。こうした歴史的法則ともいふべき循環のほか、NIES（新興工業経済地域）の台頭によって、儒教が必ずしも近代化の障害ではないということへの認識、中国国内で繰り返された政治キャンペーンによる文化破壊への反省等も、伝統文化の見直しと文化保護の原動力となった。80 年代の孔子再評価の学術論争から儒教的内容が教育課程に取り込まれるといった具体的実践に至るまでの一連の動向はこうした時代的要請を背景にしたものである。本稿の関心から興味深いのは、「親孝行」が「人民に奉仕する意識の養成」の一環として「小学校德育指導要領」に定められたり、小中学校の生徒の「日常行動規範」の施行や道德教育において「中華民族の伝統的な美德」の具現化、「伝統文化との結合」が強調されたりした点である⁴。

こうした 90 年代までの伝統文化の見直し、文化価値の再発見及びその活用を巡る動向は、今世紀に入ってその趣を大きく変えている。今世紀に入ると、伝統文化を巡る動向は、「民族の復興」と「文化の復興」がセットとなって議論され始めたことに大きな特徴を見出すことができる。まず、最も象徴的な動きとして、中国共産党第 17 期中央委員会の第 6 回全体会議で「社会主義文化強国」の建設を目標とした決議が採択されたことが挙げられる。そこでは「世界の多極化」「経済のグローバル化」「科学技術の飛躍的進歩」「頻繁に発生する思想と文化の衝突」などを背景に、国際競争において「文化の地位と役割が顕著」になったこと、「国の文化安全を守ることがより困難」になったこと、「中国文化の国際影

響力を強化することへの要請」が更に高まったとの認識が示され、「文化の大発展と大繁栄」が「中華民族の偉大なる大復興」を果たすための条件として提唱された。30年以上続く経済の高度成長に伴う経済大国への歩み、そして国際政治における発言力の向上が「中国文明の復興」として捉えられ、「文化強国」「文化復興」が経済戦略と並ぶもう一つの国家戦略としての位置づけられるようになったのである。このことは、2012年5月に北京大学で開かれた「主流文化と文化競争」と題したフォーラムにおいて、「国家間の競争や民族間の競争は、最終的に文化の競争に帰結する」「個人も集団も国家も最終的には文化の競争によって規定された境界線を越えて成功を収めることはできない」とした議論からもうかがうことができる⁵。

共産党中央委員会の第6回会議で採択された決議では、「中華伝統美德」の発揚による道徳教育の強化、「優秀な伝統文化の伝承体制の構築」が挙げられたほか、「文化の伝承と創造において国民教育が基礎的役割を果たすことから、優秀な伝統文化に関する教育内容を増やし、優秀な文化の教育基地の建設を強化する」ことが提起された⁶。

一方、伝統文化が大々的に提唱される背景には、そうせざるを得ない状況、つまり、裏を返せば、それは伝統文化が消失の危機にさらされていることの反映と理解することも可能であろう。情報化、グローバル化の急速な進展に伴って価値観が多様化し、生活様式も大きく変わった。近年、拝金主義の蔓延、職業倫理の低下、公衆道徳の頹廃などが社会問題として急浮上してきた。「一種の文化体系」または「中国の伝統的美徳の親株（母本）」⁷と位置付けられる「孝」は、もはや時代遅れの考え方なのか、それとも今なお継承され守られるべき価値観なのか。親不孝の事件がメディアに取り上げられる度に議論される問題である。「孝は今も大いに推奨すべきことなのか？」⁸「我々の道徳を如何に救うべきか？」をタイトルとした新聞記事は、儒教的伝統観がおかれた厳しい状況を物語るものに他ならない。国語より英語、端午節よりクリスマスイブに魅力を感じる若者の増加、コンピュータと携帯電話の普及によってコミュニケーションの在り方が急変しただけでなく、国民の漢字能力が著しく低下したことが指摘される。つまり、近代化の副産物として伝統文化の危機が語られるようになったのである。

国学ブーム、「論語」「孟子」「中庸」「道德経」などの経典の教材化、「四書五経」を教える私塾の復活、「三字経」「弟子規」「千字文」の流行、「冠礼」や「笄礼」の復活、「国服」としての漢服唐装の復活、各地にみられる古城の復原、端午節、中秋節など古来の伝統的祝祭日の重視など、伝統文化を巡る様々な動きは、こうしたことを背景としたものと見ることができよう。

2. 伝統文化としての「書法」—書法の教育課程化とその論理

中国において漢字は、最も重要なコミュニケーションの道具であると同時に、「中国文化の究極の体現」であり、中華民族の長年の探求によって形作られた「知恵の結晶」とされる⁹。「書法」とは「毛筆で漢字を書く芸術」と解釈されるのが一般的である¹⁰。ちなみに、日本では「武道」「剣道」「茶道」「花道」などのように「道」のつく名称が主流であり、「書道」と「書法」が同義語とされながらも、「書道」が多用されるのに対して、中国では「武術」「剣術」「拳法」「書法」などのように、「道」がつかない名称は「茶道」くらいである。

「道」か、それとも「術」或は「法」かは、実は文化思想の相違を示す興味深い例とみる
ことができるが、ここでは割愛したい。

中国において書法が教育課程として位置付けられるまでは「写字教育」という用語が使
われていた。1990年に国家教育委員会（現教育部）によって公布された「義務教育諸学校
における写字教育を強化することに関する通知」では、写字を「義務教育段階の基本的ト
レーニングの一つ」と位置付け、小学校から中学校までの各学年の写字関連の基本目標を
挙げているが、「書法」に関しては、課外活動の一環として生徒の「趣味」を生かし、「特
技」を伸ばすことが求められたに過ぎなかった¹¹。しかし、2002年の教育部の「小中学校
における写字教育を強化することに関する若干の意見」では、「祖国の文字を愛し、良い写
字習慣を養い、熟練した写字能力を身につけ、初歩的な書法の鑑賞力を持つことは、中国
公民として備えるべき基本的素養であり、また基礎教育課程の目標の一つでもある」とい
う位置づけへと変わったのである。この教育部の文書では書法について次のように言及し
ている。「書法は、漢字の表意機能と造形芸術を一つに融合させたもので、悠久の歴史と広
い大衆的基盤を持つ。漢字書写の美学的価値は、国境と漢字の使用範囲を超えて広く認め
られている。写字教育は生徒の情操を陶冶し、審美能力を培い、祖国の言語文字への愛着
と文化への理解を深め、写字技能の向上のみならず、学識の教養を高めるものである」¹²。
「写字」が1990年の「義務教育段階の基本的トレーニングの一つ」から2002年の「中国
公民として備えるべき基本的素養」へと、また単なる写字技能の習得から母国の文字への
愛、伝統文化の理解、情操の陶冶、審美能力の向上へと、書法の意味付けにおいて人間形
成的諸側面が強調されたところにその変化の特徴を見出すことができる。

今回の書法の教育課程化においては、書法は如何に性格づけられているだろうか。

まず、注目したいのは、2011年の教育部の「小中学校において書法教育を行うことに関
する意見」（以下「意見」と、2012年公布の「小中学校書法教育指導綱要」（以下「指導
綱要」）のいずれにおいても、書法は「中華民族の文化の珍奇な宝（瑰宝）」で、「人類文明
の貴重な財産」とした点である¹³。「意見」は、書法を「基礎教育の重要な内容」としたう
えで、「書法教育を通して小中学生に基本的な書写技能を培い、書法芸術を鑑賞できるよ
うにすることは、中華民族の優秀な文化を継承し、愛国心を養う重要な手段であり、生徒の
漢字の書写能力と向上させ、審美能力を培い、情操を陶冶し、文化的教養を高め、全面発
達を促すための重要な措置である」と、書法教育の意義を強調している。一方、「中華民族
の優秀な文化を継承し、生徒の漢字の書写能力を高め、小中学校における書法教育を推進
するため」に制定された「指導綱要」では、①硬筆と毛筆を用いた漢字の基本的な書写技
法を身に付け、正しい書写姿勢と良好な書写習慣を養うこと、②書写の体験と名作の鑑賞
を通して書法的美しさを感じ取り、審美能力を培うこと、③書法の主要な字体を識別でき、
代表的な書法家と作品を知り、漢字を愛し、漢字と書法の魅力を感受し、文化への自信と
愛国心を養うことを書法教育の目的として挙げている。

中国における書法教育の実践は、当然ながら、こうした教育課程化の以前から各地でみ
られた。例えば、山東省陽谷県は早くから「書法教育を突破口に資質教育を推進する」実
験を始めたことで知られている。当県では書法を教員の勤務評定の一環として位置づけ、
計画的に書法技能の向上のための研修を実施したり、教師の教案と生徒の宿題等において
書法を他の教科と同じ扱いをしたりして、書法教育を県を挙げて意欲的に推進してきた結

果、生徒の学力が向上し、不登校も減少したとしてその事例が紹介されている¹⁴。

3. 教育課程における「書法課」の位置づけ

書法の「指導綱要」では、すべての生徒の全面発達に対する責任のある対応という視点から、次の四点が書法教育の基本理念として挙げられた。

- ① すべての生徒を対象とし、一人一人の漢字書写能力を高める。字を知り、字を書くことは、系統的な教育の始まりであり、また生涯学習の基礎でもある。小中学校の書法教育はすべての生徒が漢字書写規範の基本要求に達するようにする。
- ② 硬筆と毛筆を兼用し、実用性と審美性を合わせ持つ。小中学校の書法教育には、硬筆と毛筆による書写が含まれ、生徒の漢字を書写する実用的技能を培うと同時に、美の教育も浸透させ、生徒の審美能力を養う。
- ③ 書写の規範を遵守しつつ、個性を育む。小中学校の書法教育においては、漢字書写に関する規範と基本を身につけると同時に、書法の練習と書法鑑賞における生徒の体験、感性及び個性的表現に配慮する。
- ④ 技能訓練を強化し、文化素養を高める。基本的書写技能に関する訓練を重視し、書写レベルを高めると同時に、書法文化に関する教育を適度に施し、漢字と書法の持つ豊かな文化価値を理解し、文化教養を高める。

義務教育段階における書法教育は、第一段階（第1-2学年）、第二段階（第3-4学年）、第三段階（第5-6学年）、第四段階（第7-9学年）の四段階に分けられ、「語文」の教育を通して行うことになるが、第一段階では硬筆、第二段階から更に毛筆による書写が加えられる。第二段階と第三段階では週に一時間の書法の時間を設ける。

中国の小中学校の教育課程は、2001年公布された「基礎教育課程改革綱要」から、中央・地方・学校が編成する三つのレベルの教育課程に分けられる。これを教育課程の「三級管理」という。中央は国の「課程標準」を制定し、教育課程の種類と時間配分を定める。一方、地方は、地域の実情に鑑みて、単独に管轄内で使用する「課程標準」と「地方課程」を編成し、実施計画を制定することができる。一方、学校レベルにおいても「国家課程」と「地方課程」を実行する以外に、地域社会の実情と学校の伝統や建学理念、生徒の興味やニーズに基づいて、「学校の実情に適した課程」を開発したり、選定したりすることができる。これを「学校課程」（校本課程）という。書法教育に関しては、「地方課程」或は「学校課程」に位置づけて行う裁量が与えられ、また条件が整い、ニーズのある地域や学校では実際の状況に応じて第二段階、第三段階以外でも書法の時間を設けることが可能とされる¹⁵。例えば、湖北省武漢市武昌区の小学校では生徒全員を対象として毎日20分の書法の時間を設けているように、地域や学校によって多様な対応がみられる。

「指導綱要」によると、書法課の成績評価については、語文課の期末試験等で書写を評価基準として設けることはできるが、書法の成績を評価するための試験や書法のレベル認定のための試験は行わないこととしている。

書法課の担当は、書法に長ずる学校内の教師を活用しつつ、基本的には語文の担当教師が兼任することを可能とするが、必要に応じて書道家（書道家）や書法に長ずる保護者など学外人材の活用が提唱されている。

4. 「伝統文化教育」の課題

書法の伝統文化としての位置付けや教育課程化に関しては、担当教員の不足などが指摘されながらも、世論は概ね好意的だが、「伝統」「伝統文化」「伝統文化教育」を巡っては白熱化した議論が展開されている。中国においても「伝統」や「伝統文化」とは必ずしも自明の概念ではないのである。

ホブズボウムやレンジャーなどイギリスの歴史家たちによって編集された『創られた伝統』は、それまでの伝統観を根本から覆すきっかけとなったことは衆知のとおりである。ホブズボウムらによると、古い時代に起源をもち、無意識的経験の蓄積の結果として形成されるものと信じられてきた「伝統」というものは、実は国民の統合やアイデンティティの確立などの特定のニーズによって、比較的新しい時期に大量生産された意図的な産物であり、神話的な過去との連続性もほとんど架空のものだという¹⁶。その後、とりわけ文化人類学の領域を中心に「古い伝統」と「新しい伝統」、「本当の伝統」と「偽物の伝統」、「実際の過去」と「神話的な過去」など「伝統の真正さ」、そして文化解釈における語りの権威性を巡って論争が展開されるようになった。

今日の空前の伝統文化のブームの中で、中国においても、伝統とは何か、何を伝統文化とすべきか、文化の中で何を継承し、また如何にしてそれを発展させていくかが議論されている。中国の教育課程改革に携わってきた雷実教授は、「中国の伝統文化（traditional culture of China）とは、中国境地に居住する中華民族によって創られ、中華民族によって代々受け継がれ、発展してきた物質的および精神的財産の総和である」と定義した上で、「伝統文化を学校の教育課程に取り組むことに関しては認識を共有するに至っている」との見解を示しつつも、「国学ブーム」に関しては「更なる研究と冷静な思考」が必要であるとみる¹⁷。

現在、「伝統文化教育」と称されるものを分類してみると、先ず「経典教育」ともいべき内容のものが主流を占めていることが指摘できる。例えば、2012年3月、権威的出版社として知られる人民教育出版社は、16巻シリーズの経典を「全国小中学校中国伝統文化教育実験教材」として発行している。各学年別に挙げた経典には、『弟子規』（第一学年）、『三字経』（第二学年）、『千字文』（三学年）、『声律啓蒙』（第四学年）、『論語 上』（第五学年前期）、『論語 下』（第五学年後期）、『孟子 上』（第六学年前期）、『孟子 下』（第六学年後期）、『孫子兵法』（第七学年）、『大学 中庸』（第八学年）、『道德経 上』（第九学年前期）、『道德経 下』（第九学年後期）、『古文觀止 上下』（選択用）、『中国古典詩詞・詩卷』（選択用）、『中国古典詩詞・詞卷』（選択用）が含まれている¹⁸。実際に、学校教育で最も広く取り扱われている内容である。このほか、「中華伝統文化啓蒙読本」として文化文芸出版社から出版された『蒙学十三経』も宋朝以降広く使われてきた識字啓蒙用の古典から13篇を選定している¹⁹。

次に、伝統芸術や手工芸を扱ったものとして、京劇や昆劇などの伝統戯曲、古琴など民族楽器、民謡、茶芸、玉文化、彫刻作品、陶芸、粘土人形、切り紙、刺繍、書法作品、年画、山水画、版画作品の鑑賞が含まれる。このほかに、武術、太極拳、将棋などの中国伝統的スポーツや歴史的文化遺産、中国医学、中国建築および庭園など、また春節、元宵節、

清明節、端午節、中秋節などの伝統的祝祭日²⁰がある。中でも経典教育と書法教育は最も規範化され、普及しやすい内容とされている。

このように、伝統文化教育は内容的に多岐にわたっているが、今回の教育課程化によって規範化された書法を除いて、経典を含めて他の領域の伝統文化の扱いは、地域や学校の裁量に委ねているのが実態である。書法教育を含めて「伝統文化教育」は、多くの課題を抱えているといわざるを得ない。

まずは、何と言っても何を選び、如何に教えるかという問題であろう。

経典を例にしても、まず、その膨大な経典の中から何を教材として選ぶのか、つまり、文化の選択が問われることになる。次に、選択された経典のすべてが学校教育に適しているとは限らない問題もある。例えば、人民教育出版社が伝統文化教育の教材として発行した経典の中にも、明らかに現代の価値観と矛盾するもの、子どもたちの発達段階に適合しないものなどが含まれているからだ。ここで「滓を捨てて粹を取る」(棄其糟粕、取其精華)という考え方が登場する。「糟粕」を切り捨て「精華」のみを残し、「古い思想」や「封建的迷信」を取り除いて「優秀な文化」と「優良な伝統」のみを継承するということである。実際に『勸学篇』の中の「書中に豪邸あり、書中に美人あり」(書中自有黄金屋、書中自有顔如玉)という勉学を励ます詩句が不純な学習動機を鼓吹するとして削除されたり、『三字経』の中の「孟母三遷の教え」(昔孟母、択隣処)が「環境決定論」の考え方だとして削除されたりして、各地では所謂「整形された古典」が教えられる事態が多発した。2010年、山東省教育庁は「弟子規」「三字経」などを原文のままで教えてはならないとした通知を出し、議論を呼んだ²¹。古典を「断章取義」(文章の一部分だけを勝手にとって論ずる)的に教えることに対しては、反対の声が強い。北京や上海では、経典の中に含まれている時代に合わない内容に関しては、教師が適切に指導し導くことによって解決できるとし、「原文尊重」の立場が支持された。このように、何が「糟粕」で、何が「精華」か、という選択における判断基準と誰が判断するかという問題に加えて、如何に教えるかという方法論が課題として浮かび上がったのである。

次は、伝統文化と現代教育課程との関係、そしてそのバランスの問題である。例えば、小学校第一学年に「弟子規」を導入した場合、それを全部教えようとする生徒の学習負担は自ずと重くなる。「弟子規」は、清王朝康熙帝(1662-1722)の時代に完成した識字教育の啓蒙教材で、子どもたちが漢字を学びながら、儒教規範の最も基本的なしつけ、礼儀作法、道德規範を身につけることを狙いとした内容となっている。「序」「孝」「悌」「謹」「信」「愛」「仁」「学」の8部門で構成され、「三字経」や「千字文」と比べると、日常生活における身の回りの儒教倫理や道德が具体的で分かりやすい言葉で綴られている特徴がある。しかし、「弟子規」に用いられている1080字をすべて取り扱うことになると、一年生の「語文」教育に与える影響は大きい。伝統文化の内容が現代教育の内容に取って代ることは、教育の後退につながるという指摘もある。

一方、伝統文化の強調が文化的閉鎖性につながることへの懸念も見られる。政治協商会議葉小文議員は、「民族の蹶起あるいは復興は、常に民族文化の復興と民族精神の蹶起に先導されて起る。民族の衰退あるいは衰亡は往々にしてその民族の文化の頹廢と民族精神の衰微を兆候とする」とした上で、「かつて歴史上輝かしい文化を誇ったことのある民族」が再び現代の世界において自立し、民族の「偉大なる復興」を実現させるためには、「長い歴

史と文化の沈殿によって形成された民族の伝統」の「精華」を発掘し発揚していくと同時に、「他民族によって蓄積された精華」を発掘し発揚していかなければならないとし、自らの文化の保護と創造、そして外国の文化の吸収と借用を同時進行させるべきとしている²²。しかし、限られた学校教育の時空の中で両者のバランスを如何にとるかは大きな課題といわざるを得ない。

近代学校制度の普及、とりわけ建国後の繰り返された政治キャンペーンの中で、「仁、義、礼、智、信、忠、孝、勤、公、省」を核とする伝統的な価値観が一掃される一方で、公民意識の涵養を促すために必要な価値体系の構築がなされてこなかったことは問題だとしても、学校教育において伝統文化の教育を推し進めることは、伝統消失の責任を罪のない子どもたちに転嫁することにほかならず、伝統文化を最も学ぶべき者は子どもたちでなく、むしろ政策決定者であり、大人であり、社会であるとする厳しい批判も見られる。こうした意味から、山東省侯王村が取り組んでいる「孝による村興し」(以孝治村)の試みは、伝統文化を切り口として行う地域づくり、社会全体の力を借りて展開する伝統文化教育の事例として注目される²³。

おわりに

前述したように、変革期に見られる伝統文化を巡る論争は、社会発展過程において繰り返されるある種法則性を持つ現象といえるが、今世紀に入って中国で展開される伝統文化教育は、明らかに「五・四運動」「中国革命」「文化大革命」「経済改革期」など近代以降のそれぞれの時期に見られたのとは性格を異にするものと思われる。葉小文に従うならば、近代史によって教えられたのは伝統文化の持つ弊害と限界であり、現代史によって教えられたのは伝統文化復興の意義である²⁴。

「国学の再振興」が「中華文明を継承し、文化的、民族的アイデンティティの形成に極めて重要な意味を持つ」²⁵ものと評価されていることから明らかなように、中国の伝統文化教育を不確実性の時代における国家的アイデンティティの確立を模索する動きと見ることも可能であろう。

(金 龍哲)

注

¹中国でいう「小中学校」「基礎教育」は高校を含むのが一般的であるが、本稿では義務教育段階の小学校と中学校に限定し、高等学校は扱わない。

²雷実「中華人民共和国建国以来将传统文化納入中小学课程的情况紹介」6頁(この原稿は、雷教授が筆者の中国の伝統文化教育に関する質問に答える形で執筆したものである)。

³中国において「課」は、学校の教育活動としての授業・課目・教科・時間などを表わす時に用いられ、「英語課」「数学課」「音楽課」等のように、科目名に「課」が用いられる。

⁴『中国教育法』(1994年3月15日)及び福州師範学校第一附属小学校德育実験組「小学生道德状況に関する調査研究」『中国教育学刊』1994年(第3期)、44頁を参照。

⁵藩衍習「主流文化与文化之争」『人民日報』(海外版)2012年5月11日。

⁶中国共産党中央委員会「关于深化文化体制改革、推动社会主义文化大发展大繁荣若干重大问题的決定」2011年10月18日。

-
- 7 頼睿「孝文化的当下脚本」『人民日報』（海外版）2012年5月11日。
- 8 沈興耕「孝,今天還應大力提唱嗎?」『人民日報』（海外版）2011年9月30日及び「如何拯救我們的道德」『人民日報』2011年4月28日を参照。
- 9 孫學峰「中小學書法教育與傳統文化」『中國教育報』2011年12月8日。
- 10 中國社會科學院語言研究所編『現代漢語詞典』商務印書館、2003年。
- 11 國家教育委員會辦公廳「關於加強義務教育階段中小學生寫字教學的通知」1990年10月29日。
- 12 教育部「關於在中小學加強寫字教學的若干意見」2002年5月17日。
- 13 教育部「關於中小學開展書法教育的意見」（2011年8月2日）、「中小學書法教育指導綱要（案）」（2012年5月18日）。
- 14 「山東陽谷縣以書法教育帶動素質教育」『青年時訊』2001年9月21日。
- 15 教育部「關於在學校開展“中華誦・經典誦讀行動”試點工作的通知」2010年8月26日。
- 16 E. ホブスボウム、T. レンジャー編、前川啓治、梶原景昭訳『創られた伝統』紀伊国屋、1992年。
- 17 前掲「中華人民共和國建國以來將傳統文化納入中小學課程的情況介紹」10頁。
- 18 『中國教育報』2012年3月19日。
- 19 『蒙學十三經』は、張聖潔主編で「三字經」「百家姓」「小兒語」「弟子規」「朱子家訓」「名賢集」「論語」「千家詩」「声律啓蒙」「蒙求」「龍文鞭影」「幼學瓊林」などの13篇が収録されている。
- 20 中宣部、中央文明辦、教育部、民政部、文化部「關於運用傳統節日弘揚民族文化的優秀傳統的意見」2005年6月17日。
- 21 山東省教育廳「關於規範中小學傳統文化課程實施和專題教育活動內容的通知」2010年12月28日。
- 22 社會主義學院書紀葉小文「民族復興與傳統文化」『人民政協報』2012年3月8日。
- 23 農益文「青洲“以孝治村”讓德孝者受益」『人民日報』（海外版）2011年10月11日。
- 24 葉小文「國學與國服」『人民日報』（海外版）2011年5月31日。
- 25 張永恒「傳統文化“正本清源”」『人民日報』（海外版）2012年5月4日。

諸外国の教育動向と資質・能力

諸外国の教育動向と資質・能力

知識基盤社会の中で今日的に育成すべき能力像をめぐっては、断片化された知識や技能ではなく、意欲や態度などを含む人間の全体的な能力をコンピテンシー(competency)として定義して、それを基に目標を設定し、政策をデザインする動きが世界的に広がっている。知識は実生活や実社会で活用されて初めて意味を持つものと捉え、「何を知っているのか」から「何ができるのか」への能力観の転換が図られているのである。

新しい能力を捉えようとする用語には、key、generic、general、21st century と competencies、skills、capabilitiesなどを組み合わせたものが多いが、これらの能力概念には、基本的な認知能力、高次の認知能力、対人関係能力、人格特性・態度で構成されるといった類似性が認められるという¹。

本章では、コンピテンシーに基づく教育改革が世界的な潮流となっていることを明らかにするとともに、21世紀型能力をその中に位置付けたい。

1. コンピテンシーに関わる日本の動向

日本においても、内閣府による「人間力」(2003)、厚生労働省による「就職基礎能力」(2004)、経済産業省による「社会人基礎力」(2006)、文部科学省による「学士力」(2008)など、様々な領域で人間育成の目標が示されている。図1でその具体的内容を見ると、基礎学力や専門的な知識、技能だけではなく、より汎用的な認知・社会的スキルが求められていることが見て取れる。その傾向は、社会人基礎力や学士力など、近年になるほど顕著であり、それらを総合した目標も明記されるようになってきている(学士力の「総合的な学習経験と創造的思考力」など)。

人間力 (内閣府 H15)	就職基礎能力 (厚生労働省 H16)	社会人基礎力 (経済産業省 H18)	学士力 (文部科学省 H20)
知的能力の要素 基礎学力(主に学校教育を通じて習得される基礎的な能力) 専門的な知識・ノウハウ 「基礎学力」「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、それらを継続的に高め、高めるための力 論理的思考力 創造力	意思疎通 コミュニケーション能力 協調性 自己表現力 責任感 職業人意識 向上心・探求心 職業意識・勤労観 誠み書き	主体性 働きかけ力 実行力 課題発見力 考え抜く力(thinking) 計画力 創造力 発信力 傾聴力 柔軟性 状況把握力 規律性 チームで働く力(team-work) ストレス コントロール力	知識・理解 学問分野の知識の体系的な理解 汎用的技能 コミュニケーション・スキル 数値的スキル 情報リテラシー 論理的思考力 問題解決力 態度・志向性 自己管理能力 倫理観 チームワーク リーダーシップ 市民としての社会的責任 生涯学習力 総合的な学習経験と創造的思考力 これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自ら立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力
社会・対人関係的要素 コミュニケーション・スキル 公共心 規範意識 他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高めあう力 意欲	基礎学力 計算・数学的思考 社会人常識 ビジネスマナー 基本的なマナー 情報技術関係の資格 経理・財務関係の資格 語学関係の資格 資格取得	前に踏み出す力(action) 考え抜く力(thinking)	知識・理解 汎用的技能 態度・志向性 総合的な学習経験と創造的思考力

図1 日本人の能力をめぐる動向

¹ 松下佳代「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年、2ページ。松下によれば、コンピテンシーを把握しようとする試みは、1973年のマクラランドによる職務コンピテンシー評価法に関する論文にまで遡ることができるという。それは、従来の知識を問う外交官試験では就職後の就業能力(エンプロイヤビリティ)を十分に予測することができなかつたため、アメリカ国務省からの新しいテスト開発の依頼に応じて提案されたものがコンピテンシーという概念であるという(11-12ページ)。

2. キー・コンピテンシーと 21 世紀型スキル

教育の分野でも、21 世紀に求められる資質・能力を定義して、それらを基にした教育改革のデザインが世界的な潮流となっている。このような動きには、キー・コンピテンシーの定義を試みた OECD（経済協力開発機構）の「コンピテンシーの定義と選択」（DeCeCo）プロジェクト、及び、21 世紀型スキル運動の二つの大きな流れがある。

（1）OECD の「コンピテンシーの定義と選択」（DeCeCo）プロジェクト

1990 年の「万人のための教育（EFA）世界会議」で決議された「万人のための教育宣言」の理念に従い、1997 年から 2003 年にかけて実施されたのが DeCeCo プロジェクトである²。DeCeCo は、グローバル化の進む社会で、国際的に共通するカギとなる能力を定義し、その評価と指標の枠組みを開発することを目的としたもので、諸学問領域の専門家と各国の政策担当者の協働を通して最も重要とされるコンピテンシーが検討された。そこでは、コンピテンシー

コンピテンシーの 3 つのカテゴリー	
カテゴリー1	相互作用的に道具を用いる。
1A	言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力
1B	知識や情報を相互作用的に用いる能力
1C	技術を相互作用的に用いる能力
カテゴリー2	異質な集団で交流する。
2A	他人と良い関係を作る能力
2B	協力する能力
2C	争いを処理し、解決する能力
カテゴリー3	自律的に活動する。
3A	大きな展望の中で活動する能力

は、人が「特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義され、三つのキー・コンピテンシーである「相互作用的に道具を用いる力」、「社会的に異質な集団で交流する力」、「自律的に活動する力」が提示されている。また、コンピテンシーの中核となるものとして、反省性（考える力）が位置付けられている。

このキー・コンピテンシーの概念は、PISA や PIAAC などの国際調査にも取り入れられ、世界に大きな影響を与えることになる。例えば、PISA では、「相互作用的に道具を用いる力」の一部を評価可能なように、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーとして具体化して、問題の設計が行われている。

EU もまた、2006 年に独自のキー・コンピテンシーの提言を行っている。キー・コンピテンシーは、DeCeCo を参考にしつつ教育政策への適用を踏まえたもので、①母語でのコミュニケーション、②外国語でのコミュニケーション、③数学的コンピテンシーと科学及び科学技術における基礎的コンピテンシー、④デジタル・コンピテンシー、⑤学習法の学習、⑥社会的・市民的コンピテンス、⑦イニシアチブの精神と企業家精神、⑧文化的気づきと表現、の 8 項目が挙げられている。このキー・コンピテンシーは、EU 域内の教育政策を推進していく枠組みとして生かされている。

² D・S・ライチェン、R・H・サルザニック編『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』立田慶裕（監訳）、明石書店、2006 年。

(2) 21世紀型スキル運動の展開

次に、21世紀型スキル運動の展開を見てみたい。今日的に求められる資質・能力を定義する大規模な取組には、アメリカ連邦労働省の諮問した委員会による SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) プロジェクトがある³。SCANS プロジェクトは、50の職種の実態を通して、必要とされる一般的なエンプロイヤビリティを明らかにしようというもので、五つのコンピテンシー（資源、人間関係技能、情報、システム、テクノロジー）と三つの技能と個人的資質（基礎的技能、思考技能、個人的特質）が抽出されている。この SCANS を契機に、必要とされる資質・能力を定義する試みが、①ISTE (International Society for Technology in Education) (1998)、②AASL & AECT (1998) の情報リテラシースタンダード、③Trilling & Hood (1999) の七つのCスキル (critical thinking, creativity and innovation, collaboration, cross-cultural understanding, communication, computing technology, career learning)、④NCREL and the Metiri Group (2003) の 21 世紀型スキルなど、全米で広がっていくことになる (Trilling and Fadel, 2009, 21-41)⁴。

このような流れの中で、「21世紀型スキルパートナーシップ」(P21) は、2002年に、教育、ビジネス、地域社会、政治のリーダーの協働的な関係づくりを通して、アメリカにおける K-12 教育（幼稚園から第12学年[日本では高校3年生]）の中心に21世紀型レディネスを位置付ける触媒となることを目的に設立されている。設立メンバーには、アメリカ教育省の他、マイクロソフトやシスコシステムなどの ICT 関連企業、教育団体や個人が含まれており、教育関係の機関だけではなくビジネスや政府との連携を進めながら教育改革を推進していこうとするところに特徴がある⁵。

21世紀型スキルの枠組みは、図2のように、大きくは虹の部分とプールの部分から構成

³ Trilling, B. & Fadel (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, San Francisco, Jossey-Bass.

⁴ 各スタンダードについては、以下を参照。

①ISTE(International Society for Technology in Education)(1998), Technology Foundation Standards for Students

(http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Students_1998_Standards.sflb.ashx, 2012.8.3)

②American Association of School Librarians, Association for Educational Communications and Technology (1998) *Information Power: Building Partnerships for Learning*, ALA Editions, pp.8-9.

③ Trilling & Hood (1999) *The Future* (<http://mennta.hi.is/starfsfolk/solrunb/Word/The%20Future.doc>, 2012.8.3)

④ NCREL and the Metiri Group (2003) *enGauge 21st Century Skills for 21st Century Learners* (http://www.unctv.org/education/teachers_childcare/nco/documents/skillsbrochure.pdf, 2012.8.3)

この他、例えば C. Dede (2010) は、21 世紀型スキルを捉える試みとして、①The partnership for 21st century skills (2006) に加え、②NCREL and the Metiri Group (2003)、③OECD key competencies (2005)、④LEAP (2007) を挙げ、内容の比較検討を行っている。C. Dede (2010) “Comparing Frameworks for 21st Century Skills,” In J. Bellanca & R. Brandt (ed.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, Solution Tree Press, pp.51-75

⁵ 設立メンバーには、US Department of Education, AOL Time Warner Foundation, Apple Computer, Inc. Cable in the Classroom Cisco Systems, Inc. Dell Computer Corporation, Microsoft Corporation, National Education Association, SAP が名を連ねている。なお、アメリカ教育省は当初は 21 世紀型スキルの活動に補助金を提供していた。現在は、直接補助金を出していないものの、この活動に関心を持ちイベントに参加したり、教育省長官を含めオバマ政権のメンバーが 21 世紀型スキルの考えや言葉をスピーチで引用したりしている。

される。虹の部分は、コア教科と学際的テーマ及び三つのコアスキル（①学習とイノベーションスキル、②情報、メディア、テクノロジースキル、③生活とキャリアスキル）がある。プールの部分は、学習支援システム（スタンダードと評価、カリキュラムと指導、専門研修、学習環境）がある。なお、三つのコアスキルの詳細は、表1の通りである。

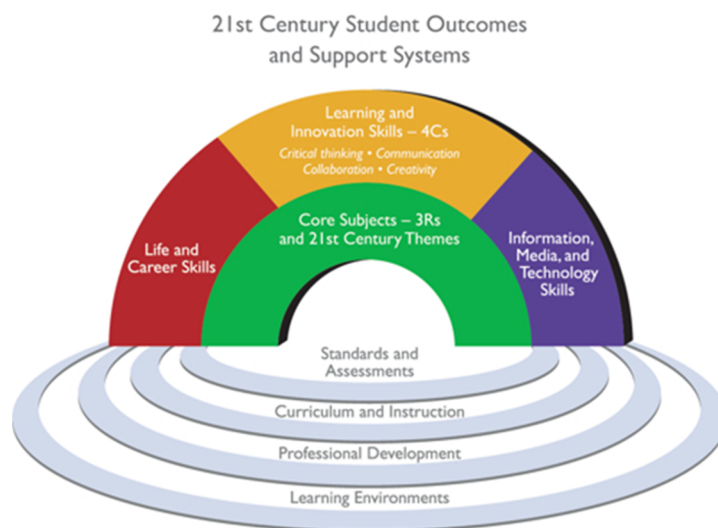


図2 21世紀型スキルの枠組み

表1 三つのコアスキル

① 学習とイノベーションスキル	○批判的思考と問題解決	<ul style="list-style-type: none"> ・効果的に理由付けする。 ・判断や決定をする。 ・問題を解決する。
	○コミュニケーションと協働（協調）	<ul style="list-style-type: none"> ・明確に意思疎通をする。 ・協働（協調）する。
	○創造とイノベーション	<ul style="list-style-type: none"> ・創造的に考える。 ・他者と創造的に活動する。 ・イノベーションを実施する。
② 情報・メディア・テクノロジースキル	○情報リテラシースキル	<ul style="list-style-type: none"> ・情報にアクセスし評価する。 ・情報を活用し管理する。
	○メディアリテラシースキル	<ul style="list-style-type: none"> ・メディアを分析する。 ・メディアのプロダクトを創る。
	○ICTリテラシースキル	<ul style="list-style-type: none"> ・テクノロジーを効果的に利用する。
③生活とキャリアスキル	○柔軟性と適応性	<ul style="list-style-type: none"> ・変化することに適応する。 ・柔軟である。
	○進取と自己方向付けスキル	<ul style="list-style-type: none"> ・目標と時間を管理する。 ・独立して活動する。 ・自己方向付ける学習者
	○社会／文化横断的スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・他者と効果的に関わる。 ・多様なチームで効果的に活動する。
	○生産性／アカウンタビリティスキル	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクトを管理する。 ・結果を出す。
	○リーダーシップと責任スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・他者をガイドしリードする。 ・他者に対して責任を持つ。

21世紀型スキル運動は、アメリカ国内の教育システムの変革を促すことを焦点としているが、そのメッセージは国際的にも波紋を広げており、諸外国の教育改革の動向に影響を与えるようになってきている⁶。「21世紀型スキルのための教育と評価プロジェクト (assessment & teaching of 21st century skills, ACT21S)」という国際研究プロジェクトは、シスコシステム、インテル、マイクロソフトの支援の下に進められている⁷。ACT21SプロジェクトはP21が実施主体ではないが、P21と考え方の多くを共有するもので、21世紀型スキルを定義して、それらを測定する方法を開発することに焦点が置かれている。また、その研究成果は2012年のPISA、2013年のIEAの国際学力調査でも活用することが意図されている。2章の図1は、こちらの10のスキルを用いている。P21と比較すると、スキルが整理され、四つのカテゴリー、更には二つの重要な上位カテゴリー「協調的な問題解決」と「デジタル化されたネットワークでの学び」に集約されている点が新しい。白書には、下記のようにそれぞれのスキルが知識とスキル（特定の技能）、態度・価値・倫理に分けて表示されており、評価の参考にできる。

表2 思考の方法 —創造力とイノベーション—

知識	スキル	態度/価値/倫理
<p>【1A】他者と共にクリエイティブに考え、振る舞う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(ブレインストーミングのような) アイデアを生成する方法を幅広く知っている ・現在に至るまでに生まれた発明や創造性、イノベーションは、自国や自文化の中で生まれたものだけでなく、国境や文化を越えて生まれたものがあることに気づいている ・新しいアイデアを現実社会で適用する上での制限があることや、どのようにすればより社会に受け入れやすい形で提示できるのかを知っている ・失敗を認識して、致命的な失敗か克服可能な困難かを区別する方法を知っている <p>【1B】イノベーションを実施する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どこでどのようにイノベーションがインパクトを与えるのか、どんな分野でイノベーションが起こりうるかを意識して、理解する ・イノベーションと創造性に対して歴史・文化的障壁があることに気づく 	<p>【1C】クリエイティブに考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新しく価値あるアイデア（急進的なものでも漸進的なものでもよい）を創り出す ・創り出したアイデアを改善し、最大限活かすために自分のアイデアを丁寧に精緻化し、改良し、分析・評価することができる <p>【1D】他者と共にクリエイティブに働く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者に対して新しいアイデアを効果的に提示し、実演し、説明できる ・イノベーションと創造性に対する歴史・文化的障壁に注意している <p>【1E】イノベーションを実施する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・革新的で創造的なアイデアをインパクトのある形で提示する 	<p>【1F】クリエイティブに考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(急進的なものでも漸進的なものでも) 新しく価値あるアイデアに対してオープンな態度で耳を傾けることができる <p>【1G】他者と共にクリエイティブに働く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新しく多様な考え方に心を開き、すぐにリアクションできる。業務の中にグループで学んだことやフィードバックを取り入れる ・失敗を学びのチャンスと見なす。創造性とイノベーションは小さな成功と多くの失敗がある長期的なサイクルの中で起こることを理解している <p>【1H】イノベーションを実施する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新しいアイデアを表現し、粘り強く、そのことを推進しようとする

(Binkley *et al.*, p. 38; 訳は望月俊男氏、益川弘如氏による)

⁶ Trilling and Fadel, pp.169-170.

⁷ P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (2011) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, London: Springer.

3. コンピテンシーに基づく教育改革の世界的潮流

OECD の DeCeCo や 21 世紀型スキル運動の影響の下で、コンピテンシーに基づいた教育改革が世界的潮流となっている。ここでは、本報告書の記述を中心に、EU、北米、オセアニア、アジアの地域ごとに諸外国の教育改革の動向を概観したい。

(1) ヨーロッパ

ヨーロッパでは、前述のように、EU として独自にキー・コンピテンシーを設定しており、域内の教育政策に影響を及ぼしている動きが見られるが、ここでは、①イギリス、②ドイツ、③フランス、④フィンランドの動向を見てみたい。

① イギリス

資格制度の発展しているイギリスでは、深刻な不況への対応として、1980 年代から「コアスキル」の名称が使用され、後に「キースキル」に変更されながら、早い時期からエンプロイアビリティとしての汎用的スキルの育成が職業教育の資格の中に位置付けられていた。それが、汎用的スキルの育成が次第に全ての子供に求められるようになり、1999 年のナショナルカリキュラム改訂では、六つのキースキル（コミュニケーション、数の応用、他者との協力、自分自身の学習と成績を改善する能力、問題解決）と思考スキル（情報処理スキル、推論のスキル、探究のスキル、創造的な思考のスキル、評価のスキル）の形で登場し、ナショナルカリキュラムのすべてのステージで育成することが目指されるようになった。また、キースキルをめぐっては、初等学校では、1998 年からリテラシーの国家戦略が、1999 年からはニューメラシーの国家戦略が進められ、初等教育の積み上げとして、2001 年からはキーステージ 3（11～14 歳）の国家戦略が進められてきた。

ただし、2010 年 5 月の労働党から保守党・自由民主党への政権交代に伴い、ナショナルカリキュラムの全面的な見直しが現在進行中である。改訂の方向性（2014 年より実施）としては、学習の目標や内容の焦点化と簡素化、Oral literacy の新設、初等レベルの中心教科（英語、数学、理科）のより詳細な内容の提示、到達目標の廃止と新しい評価システムへの移行、各学校や教師の創意工夫の奨励、学校カリキュラムのホームページでの公開などがある。数学や理科などで詳細な内容の提示がなされたのは、豊富な教科知識がスキル育成の基盤になることの理解の表れであるのか、あるいは、Oral literacy がより「対話」を意識したリテラシーなのかなどは興味深いポイントであるが、見直し中のナショナルカリキュラムにおける能力・スキルの位置付けはまだ明らかでない。

② ドイツ

ドイツでは教育の権限は主に州にあるため（州の文化高権）、各州政府の文部省などで学習指導要領が作成されている。それが、PISA ショックを契機に、各州教育大臣によって組織される KMK（各州教育大臣会議）において、全国共通の教育スタンダードを設定し、その達成状況を学力テストによって把握して、質の保証を図っていく学力向上政策が進められることになった。

ドイツでは、コンピテンシーは国として合意されたものはないものの、四つのコンピテ

ンシーファクター（①事象コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③自己コンピテンシー、④社会コンピテンシー）を基礎にしながら、各州や教育機関等で設定され活用されてきた。このモデルでは、知識（実質陶冶）と学習技能（形式陶冶）を縦軸、自己（自己実現）と社会（責任・連帯）を横軸にした図を描き、バランスのとれた学力の育成が目指されている。

こうしたコンピテンシーの育成は、ドイツにおいて、教育スタンダードの導入により大きく進展することになった。教育スタンダードは、それぞれの学校段階の終了時まで習得することが期待される教育目標であり、また、評価が可能な形でコンピテンシーが記述されたもので、スタンダードの達成度の水準を設定するものでもある。これらの教育スタンダードは拘束力をもつため、各州はその基準に従って学習指導要領を作成することになる。こうして、教育スタンダードの導入を契機に、内容のみならず獲得すべきコンピテンシーを提示し、そのスタンダードを設定する州が増加したのである。

③フランス

2005年学校教育基本法（フィヨン法）では、義務教育段階での基礎学力の向上が重点課題となった。そのため、義務教育期間中に児童生徒が身に付けるべき知識及び能力として、共通基礎知識技能が明記されることになった。共通の基礎は、七つのコンピテンシーの柱である五つの内容（①フランス語の習得、②一つの現代外国語の実用、③数学の基礎原理及び科学的技術的教養、④情報通信に関する日常的な技術の習得、⑤人文的教養）と二つの分野（⑥社会的公民的技能、⑦自律性及び自発性）から構成されている。

学習指導要領は、各学習期において獲得されるべき知識及び方法を定めたものである。ここで、学習期とは、「基礎学習期」（小学校第1, 2学年）、「深化学習期」（第3～5学年）、「適応期」（中学校第1学年）、「中間期」（第2, 3学年）、「進路指導期」（第4学年）、「進路決定期」（高等学校第1学年）、「最後期」（第2, 3学年）から構成されている。義務教育段階の教育課程の基準は、その終了時点で全ての児童生徒に習得させるべき7項目である前述の「共通の基礎」に基づいて作られている。なお、2012年5月の社会党への政権交代により、教育政策の方向性は今後大きく変更される可能性がある。

④フィンランド

フィンランドでは、国の教育課程の基準として、国家教育委員会がカリキュラム・フレームワークを作成している。1994年のカリキュラム改訂により、詳細に記述されていた教育内容は大幅に大綱化が進み、知識習得から日常生活における知識の応用へと学力観が転換された。このカリキュラムには、「基本スキル」「コアスキル」「キースキル」などの表現があり、OECDのキー・コンピテンシーと共有される能力観を有するものである。また、この改訂で、合科学習と教科横断的テーマが取り入れられることになった。

2004年に改訂されたカリキュラムでは教育の目標や内容の記述が若干詳細になり、到達目標が盛り込まれるようになったが、基本的な能力観は引き継いでいる。2004年のカリキュラムの基盤となっている「基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令」では、コンピテンシー・モデルとして「人として・社会の一員としての成長」「生きるために

必要な知識とスキル」「教育の平等の推進と生涯学習の基礎づくり」が提示されている。

フィンランドは PISA 調査により国際的に学力が高いことで知られているが、教育方法の特徴としては、①教師が大きな裁量をもっていること、②社会構成主義的な学習理念に基づいた教育を行っていること、③少人数による指導を行っていること、④個別指導を通じてフォローアップを行っていること、などがある。

(2) 北米

北米では 21 世紀型スキル運動の影響が強いように思われるが、ここでは、①カナダ、②アメリカの動向を見てみたい。

① カナダ

カナダは 10 州と 3 準州において構成される連邦国家であるが、今日的な資質・能力として、21 世紀型スキルという言葉が一般に使われている。以下、オンタリオ州を中心に検討すると、同州では 21 世紀型スキルに基づく教育課程になってはいないものの、21 世紀型スキルの定義と育成に向けたプロジェクトが進行している。また、教育の質とアカウントビリティ局(EQAO)では、21 世紀型スキル関連の文書のレビューに基づいた指標を開発し、州統一テストの結果を基に、21 世紀型スキルの育成状況を分析している。

一方で、現行のカリキュラムでも、四つのカテゴリー（知識と理解、思考、コミュニケーション、応用）の項目に従い、基本的な知識や技能のみならず高次の思考の育成が目指されている。例えば、理科であれば、教科内容は“Big Idea”に従って配列され、その各内容について、上記の 4 カテゴリーで高次の習得・活用が目指される。また、就業能力やキー・コンピテンシーなどを踏まえた「責任感」「自己管理能力」「課題解決能力」「コラボレーション」「学習への積極性」「自律性」からなる「学習スキルと学習習慣(Learning Skills and Work Habits)」の育成が目指されている。同州では「学習スキルと学習習慣」について、通知書の中で教科の成績とは別に 4 段階で評価するようになっている。

なお、アルバータ州やブリテッシュ・コロンビア州では、21 世紀型スキルが教育政策に取り込まれている。

② アメリカ

アメリカでは、『危機に立つ国家』(1983 年)を契機に、経済の国際競争力を高める国家戦略として教育改革が注目を集め、90 年代以降は、連邦政府のリードの下、全米でスタンダードに基づく教育システムの構築が進められてきた。しかしながら、教育の権限は州にあるため、教育スタンダードはこれまで、州によってその目的や内容、難易度や記述の仕方などが大きく異なっていた。それが、近年、注目すべき二つの大きな流れが見られるようになっている。

一つが、コモンコア・ステイトスタンダード(the Common Core States Standards, 以下 CCSS)の展開である。全米州教育長協議会(CCSSO)と全米知事会(NGA)のリードにより、英語(English language arts)と数学(Mathematics)に関する共通のコアスタンダードが州の枠を越えて開発され、現時点で 51 の州・テリトリーに採用されている。英語では、

「内容豊かなノンフィクション」、「(読み書き話すときの)関連証拠(relevant evidence)」、「複雑なテキストやアカデミックな言語」が重視され、数学では、一貫した内容に絞って「概念理解と手続きスキル双方の獲得」と「知識の活用」が重視される。いずれも2教科しかスタンダードを設定しないからこそ、例えば、理科や社会といった他教科での文書読解、数量把握にも言及するなど、教科横断的な基礎リテラシーとすることを狙っている。現在、スタンダードの実践とその評価に比重が移りつつある。

他の一つに、前述した21世紀型スキル運動がある。この運動は、世界的な経済の低迷を背景に教育予算が削減されている状況にもかかわらず、アメリカにおいて教育の実質的な権限をもつ各州へ大きな広がりを見せている。現在では、17州がパートナーとなり、スタンダード、評価、専門研修、ICTなど、21世紀型スキルを活用した取組を進めている。CCSSもまた、21世紀型スキルで検討したような「学習とイノベーションスキル」「情報・メディア・テクノロジースキル」「生活とキャリアスキル」の内容を含むものとなっている。

(3) オセアニア

今日的な資質・能力に基づいてナショナルカリキュラムを開発している先進的事例として、①オーストラリア、②ニュージーランドを見てみたい。

①オーストラリア

オーストラリアでは教育の権限は州にあるが、国家教育指針を示した「ホバート宣言」(1989年)を契機に、国全体の教育目標が提示されるようになる。さらに、「メルボルン宣言」(2008年)に至って、カリキュラム評価報告機構(ACARA)が設立され、ナショナルカリキュラムの開発と実施が本格化することになる。

ナショナルカリキュラムの設計に当たっては、「メルボルン宣言」で示された学校教育の目標である「公正さと卓越性の一層の追求」、及び、「成功した学習者」「自信に満ちた創造的な個人」「活動的で知識ある市民」の育成を実現するために、学校教育全体を通して身に付けることが求められる「汎用的能力(general capabilities)」が設定されることになった。その能力としては、「リテラシー」「ニューメラシー」「ICT技能」「批判的・創造的思考力」「倫理的行動」「異文化間理解」「個人的・社会的能力」の七つが明示され、それらが各学習領域に具体化される形でカリキュラムが編成されることになった。

ナショナルカリキュラムは、三つの側面(学習領域、汎用的能力、学際的カリキュラム優先事項)から構成されている。ナショナルカリキュラムの設計に当たり、これらの汎用的能力はそれぞれ下位のカテゴリーに分けられ、2、4、6、8、10年次、あるいは、2、6、10年次の終わりまでの到達目標が設定されている。また、汎用的能力は、ナショナルカリキュラムの教科等の内容において、内容の説明(content descriptions)やカリキュラムの詳細(curriculum elaborations)で育成・活用する場所が特定されている。また、該当する場所にそれぞれの能力を示すアイコンが示されている。

②ニュージーランド

DeSeCo プロジェクトに参加したニュージーランドでは、キー・コンピテンシーが設定され、ニュージーランド・カリキュラムが2010年より実施されている。ここでは、「信頼され、関係を持ち、活動的に参加する、生涯学習者としての青少年」を育成するために、五つのキー・コンピテンシー「思考する」「言語・シンボル・テキストを活用する」「自己管理する」「他者との関係をつくる」「参加・貢献する」が位置付けられ、その背景にある価値や実際の学習領域を考慮に入れながら、学校のカリキュラムをデザインする枠組みが構想されている。

キー・コンピテンシーは目標(end)であり方法(means)であるとされているが、各教科等の内容においては具体的に示されてはならず、ナショナルカリキュラムの前半の理念の部分と後半の各教科の内容の部分とをどのようにつないでいくのが課題となっている。キー・コンピテンシーについては、学校カリキュラムを効果的にデザインすることを通して育成していくことが期待されており、学校や教師の裁量が極めて大きい。

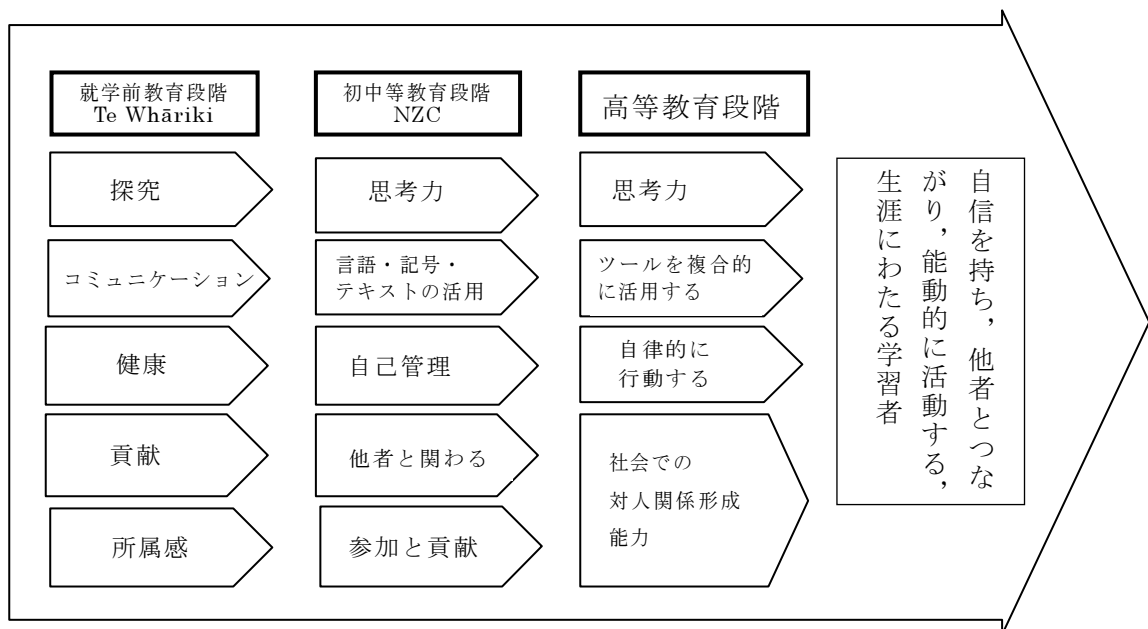


図3 就学前、初中等、高等教育段階におけるキー・コンピテンシーの連続性

ニュージーランドでは、汎用的な能力を構造的に定義して、教育段階ごとに接続して、人間像のビジョンを実現しようとしている（図3）。就学前、初中等、高等教育段階における資質・能力目標を明示し、その連続性の上に、「自信を持ち、他者とながら、能動的に活動する生涯にわたる学習者」という人間の育成を目指している。日本で言えば「健やかな体」に当たる「健康」も、自己管理、自律的活動の基盤として一体的に位置付けている。

（4）アジア

アジアにおいても今日的な資質・能力を育成しようという動向が見られるが、ここでは、①韓国、②中国を見てみたい。

① 韓国

韓国では、「核心力量」を培うことにより、「グローバル創意人材」の育成を目指した「未来型教育課程」が2009年12月に出されている。ここで、「核心力量」とは core competency または key competency を指すもので、DeSeCo の competency の内容に基づくものである。「核心力量」とは、「多様な種類の力量の中心にあり、多くの領域にまたがって必要、又は、多くの領域に転移が可能な力量を示すために導入した用語である」という。

教育科学技術部による『未来型教育課程の方法及び実行体制開発調査研究』によれば、新しい教育課程で育成しようという人間像として「グローバル創意人材」（世界で活躍できる人間、創意的な人間、教養ある人間）が挙げられ、求められる「核心力量」として「自己理解力」「意思疎通能力」「論理力」「想像力／創意力」「文化的感受性」「問題解決能力」「市民共同体精神」「リーダーシップ」の八つが挙げられている。

新しい教育課程では、「グローバル創意人材」の「核心力量」を育成するための試みとして、既存の裁量活動と特別活動を統合した「創意的体験活動（自立活動、クラブ活動、奉仕活動、進路活動）」、学年群（小中高の12年間を1～2学年、3～4学年、5～6学年、7～9学年、10～12学年）の設定などを進めている。

② 中国

中国では、特に「動手能力」と呼ばれる「学んだ知識を総合的に応用して、自らの手で実際の問題を解決する能力」の育成が重視されている。

2001年に「基礎教育課程改革綱要」（試行案）と義務教育諸学校及び高等学校の「課程標準」が出された。これらは「素質能力の全面推進」を基本目標と位置付け、イデオロギー性が強かったが、時代の要請を反映させて教育観の転換を目指すものであった。この「課程標準」（2001年版）は試行的な性格を持ち、実験的な取組や大規模調査が実施され、次の改訂を準備するものとなっていた。

2011年版の「義務教育課程標準」は、「課程標準」（2001年版）の考え方と枠組みを基本的に踏襲したもので、新しい教育観に基づく教育を本格的に推進するものと言える。その特徴としては、前述の「動手能力」の重視、伝統への回帰、学習負担の軽減などが挙げられる。

（5）まとめ

以上を総括すると、「資質・能力に注目した国家的なスタンダードの制定」（地方分権型のオーストラリア、ドイツ、アメリカなど）、DeSeCoのキー・コンピテンシーやP21の21世紀型スキルをそのまま使う形ではなく、厳選（アメリカ）や体系化（オーストラリア、ニュージーランド、ドイツ）、詳細化（イギリス、フィンランド）など様々な形で「資質・能力目標を再定義しようとする動き」が注目に値する。その先には、「国家単位あるいは州単位での教育課程の実施ときめ細かな評価」、及びその「比較検討のためのシステム作り」（オーストラリアのACARA、アメリカのThe Smarter Balanced Assessment ConsortiumとThe Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers、カナダのEQA0）が動き始めているようである。

4. 諸外国の資質・能力の動向

育成すべき今日の能力像をめぐっては、知識や技能だけではなく人間の全体的な能力をコンピテンシーとして定義して、それを基に目標を設定し、政策をデザインする動きが、世界的な広がりを見せながら進行している。こうした教育目標は、国による違いも大きいですが、以下のような幾つかの共通性を見いだすことができる。図4は、各目標の上位カテゴリー及び下位目標の具体的説明に応じて、横に対応するよう並べたものである。

DeSeCo		EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)
キーコンピテンシー		キーコンピテンシー	キースキル と思考スキル	汎用的能力	キー コンピテンシー	21世紀スキル
相互作用的 道具活用力	言語、記号の 活用	第1言語 外国語	コミュニケーション	リテラシー	言語・記号・テキスト を使用する能力	情報リテラシー ICTリテラシー
	知識や情報の 活用	数学と科学技術の コンピテンシ	数字の応用	ニューメラシー		
	技術の活用	デジタル・ コンピテンシ	情報テク ノロジー	ICT技術		
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)		学び方の 学習	思考スキル (問題解決) (協働する)	批判的・ 創造的思考力	思考力	創造とイノベーション 批判的思考と 問題解決 学び方の学習 コミュニケーション 協働
自律的 活動力	大きな展望 人生設計と個人 的プロジェクト 権利・利害・限界 や要求の表明	進取の精神 と起業精神		倫理的行動	自己管理能力	キャリアと生活
	人間関係力	社会的・市民的コン ピテンシー 文化的気風と表現	問題解決 協働する	個人的・ 社会的能力 異文化間理解	他者との関わり 参加と貢献	個人的・社会的責任 シティズンシップ

図4. 諸外国の教育改革における資質・能力目標

図から四つの特徴を指摘することができる。

- ① どの目標も、言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと、思考力や学び方の学びを中心とする高次認知スキル、社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの3層に大別できる。
- ② 従来の領域や教科名が直接現れるのは基礎的なリテラシーに集中し、認知スキルや社会スキルは教科を越えた汎用的な能力を規定したものとなっている。
- ③ 全体のバランスとして、認知スキルと社会スキルに重みが置かれており、社会スキルは、社会の中で「生きる力」に直結するものになっている。
- ④ 社会スキルは、各国の社会・文化・歴史的背景の影響を一番大きく反映するためか、国や機関ごとにより用語や内容が異なり、多様である。

以上より、汎用的な能力を構造的に定義して、全体的能力の獲得を達成しようとしている潮流、及び、世界の変化に応じた新しい人間像が示唆される。

(松尾 知明)

諸外国の研究のまとめ
早見表

諸外国の研究のまとめ 早見表
目 次

日本	168
イギリス	170
ドイツ	172
フランス	174
フィンランド	176
カナダ	178
アメリカ合衆国	182
オーストラリア	184
ニュージーランド	188
韓 国	190
中 国	192

早見表 日 本

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	変化の激しいこれからの社会において必要となる「生きる力」を育む。	確かな学力(知), 豊かな人間性(徳), 健康・体力(体)をバランスよく育てる。
その根拠は何か。	教育基本法, 学校教育法に定める目標を達成する。	
①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	<ul style="list-style-type: none"> ・確かな学力(基礎的な知識・技能を習得し, 自ら課題を見付け, 自ら学び, 主体的に判断し, 行動し, より良く問題を解決する)。 ・豊かな人間性(自らを律しつつ, 他人とともに協調し, 他人を思いやる心や感動する心) ・たくましく生きるための健康や体力 	<p>「学力」については, 学校基本法において,</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基礎的・基本的な知識・技能 ・知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等 ・主体的に学習に取り組む態度の三要素が明示されている。 <p>(第30条第2項)</p>
②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	平成18(2006)年に教育基本法が改正され, 「人格の完成」や「個人の尊厳」などこれまで掲げられてきた普遍的な理念を大切にしつつ, 新しい時代の教育理念を明示するため, 新たに教育の目標が規定された。	教育基本法第2条(教育の目標)では, 知・徳・体の調和のとれた発達を基本としつつ, 個人の自立, 他者や社会との関係, 自然や環境との関係, 人間の伝統や文化を基盤として国際社会を生きる日本人という観点から具体的な教育の目標が定められた。
③「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)	平成19(2007)年に学校教育法が改正され, 義務教育の目標が具体的に示された。また, 平成20(2008)年に改定された学習指導要領では, 各教科等において, 育てたい能力に関する記載がされている。	<p>学習指導要領「総則」において, 「生きる力」を育むこと, そのために, 学力の三要素や言語活動の充実に取り組むこと等が示されている。</p> <p>各教科においては, 目標に各教科で育てたい能力を盛り込むとともに, 「指導計画の作成と内容の取扱い」において, 思考力・判断力・表現力等を育成するための主体的な学習や, 課題を解決する学習, 言語活動の充実等が挙げられている。</p>
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	各教科等の「目標」において, 当該教科等で育てたい能力が示されており, 更にそれに基づいて学年段階別の能力目標を明示している教科等もある。	<p>総合的な学習の時間では, 「自ら課題を見付け, 自ら学び, 自ら考え, 主体的に判断し, より良く問題を解決する資質や能力を育成する」ことを目標に掲げている。</p> <p>各教科等では, 「国語を適切に表現し正確に表現する能力」(小学校・国語), 「見通しをもち筋道を立てて考え, 表現する能力」(小学校・算数), 「音楽活動の基礎的な能力」(小学校・音楽), 「造型的な創造活動の基礎的な能力」(小学校・図画工作)等の</p>

		<p>ように、それぞれの教科に固有の資質・能力の育成を目標に掲げている。</p> <p>小学校社会科では、「公民的資質の基礎を養う」ことを教科の目標に掲げるとともに、各学年の目標を「理解に関する目標」・「態度に関する目標」・「能力に関する目標」で構成し、思考力や表現力に関する具体的な目標が学年段階別に挙げられている。</p> <p>小学校理科では、「問題解決の能力」や「科学的な見方や考え方を養う」ことを教科の目標として位置付けた上で、各学年の目標では、第3学年で「比較」、第4学年で「関係付け」などの更に具体的な能力が挙げられている。</p>
⑤「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組の具体例）	<p>学習活動の類型を「習得・活用・探究」として示す。</p> <p>各教科では、基礎的・基本的な知識・技能を「習得」するとともに、それを基に自分の考えをまとめるなど教科の知識・技能を「活用」する学習活動を行う。それを総合的な学習の時間等における教科等を横断した問題解決的な学習や「探究」活動へと発展させる。</p> <p>言語に関する能力は、これらの学習の基盤となるため、各教科等で言語活動を充実させる。</p>	<p>総合的な学習の時間では、各教科等における基礎的基本的な知識・技能の定着やそれらを活用した学習活動を前提として、①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現という一連の学習過程をスパイラル的に繰り返していくことによって、問題解決的な活動を発展的に繰り返す探究的な学習を実現し、求められる能力を養う。</p>
コンテンツがどう関係しているのか	<p>学習指導要領では、それぞれの教科等の特質に応じて、「能力に関する目標」と「内容」を関連付けている。</p>	<p>総合的な学習の時間では、各学校において、学習指導要領の目標を踏まえて自校の総合的な学習の時間の目標を定めるとともに、内容を定める。</p> <p>その他の教科等では、目標を実現するための「内容」が学習指導要領に具体的に示されている。</p>

早見表 イギリス

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> 学校、教師に自由と自律性を与え、世界標準の教育を目指す 	<ul style="list-style-type: none"> ナショナル・カリキュラムは学校カリキュラムの50% 各学校は、学校カリキュラムの内容の詳細を公表する義務がある。
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> 国際競争力を高める。 学力の高い国から学ぶ。 教師に自由と自律性を与えることにより創造性を発揮させる。 	
①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	<ul style="list-style-type: none"> 英語・数学・理科の知識・スキルについては、各教科知識と結び付いたものとして汎用的な能力として、キー・スキルが提示されている。 	<p>その他に</p> <ul style="list-style-type: none"> 会話言語 コンピュータ科学 <p>を重視</p> <p>キー・スキルとしては、コミュニケーションスキル、数字の活用、情報技術、他者との協働スキル、自分の学習と成績の向上、問題解決、思考のスキルが挙げられている。</p>
②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	<ul style="list-style-type: none"> もともとは、職業教育の文脈でコア・スキルという名称により産業界からの要請として定められたものがナショナル・カリキュラムの創設に際し、受け継がれた。1996年の職業資格に関するデアリング・レビューにより再び強調された際にキー・スキルと命名され、その後、1999年版のナショナル・カリキュラムより初等・中等段階ともに導入された。 2007年版(KS3-4)では、機能的スキルについて言及。これも、もともとは職業教育の中で、資格と連動した形で導入されたもの。 	
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> 職業教育では教科に準ずるかたちで提示されていた。 キー・スキルは、ナショナル・カリキュラム全体で育成すべきものとして提示されている。 <p>現在改訂中のナショナル・カリキュラムでは、各教科の中で領域固有のスキル・能力として提示する模様。</p>	<p>キー・スキルは、「学習者が学校・仕事・人生において、自身の学習や行動を向上させる手助けとなるスキル」と定義され、各教科の目標・学習内容とは別に示されてきた。</p> <p>ほかにも PSHE やシティズンシップなど、横断型でスキル重視の教科がある。</p>
⑤「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組の具体例)	<ul style="list-style-type: none"> 教育方法の工夫による。 	
○コンテンツがどう関係しているのか	<ul style="list-style-type: none"> 現在改訂中のナショナル・カリキュラムでは、スキルはコンテンツと結び付いた形で育成される。 	

※日本の教育課程への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・キー・スキルは、教科の知識と結び付けた形でとらえること。 ・会話言語の重視 ・コンピュータ科学の学習の重視 	
特記事項		
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	<ul style="list-style-type: none"> ・中央政府(ウェールズ)、スコットランド、北アイルランドは独自) ・宗教教育は地方行政当局ごと 	
教育課程の基準の法令	<ul style="list-style-type: none"> ・2002年教育法 	
教育課程の基準の範囲	<ul style="list-style-type: none"> ・すべての公費維持運営学校(アカデミー、フリースクールは除く) ・ナショナル・カリキュラムは、学校カリキュラムの一部(新しいナショナル・カリキュラムでは50%を目指す模様) 	
授業時間・週休日	<ul style="list-style-type: none"> ・法的には、間数を規定することを禁じている。 ただし、推奨している時間は以下の通り。 KS1:週 21時間 KS2:週 23.5時間 KS3:週 24時間 KS4:週 25時間 ・2010年までに、体育・スポーツに関しては、KS1-4とも最低週2時間 ・中等学校では宿題に要する学習時間を政府が推奨している。7-8学年:毎日45-90分 9学年:毎日1、2時間 10-11学年:90-150分 	
改訂のサイクル	<ul style="list-style-type: none"> ・決まっていない 	
近年の動き	<ul style="list-style-type: none"> ・2014年より新しいナショナル・カリキュラムが開始する。 	
評価の方法	<ul style="list-style-type: none"> ・16歳時では、形成的評価であるコースワークは廃止の方向で検討されたが、廃止はしない模様である。 	
ナショナルテストの有無と方法	<ul style="list-style-type: none"> ・11歳時、16歳時のみ 	

早見表 ドイツ

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	「各教科の学習内容」と「獲得すべきコンピテンシー」を組み合わせた教育課程	「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」で構成される「教育スタンダード」
その根拠は何か。	統一的「コンピテンシー」モデルの確立断念に伴う「スタンダード」概念の導入	「コンピテンシー」を総括する上位概念としての「スタンダード」
①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	各州常設文部大臣会議 (KMK) の申合せにより全州共通のスタンダードを設定し、その中に各コンピテンシーを盛り込んでいる。 「教育スタンダード」の内容 ①ドイツ語 ②算数・数学 ③第一外国語 (英/仏) ④生物・化学・物理	代表的コンピテンシー ・行為コンピテンシー ・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
②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	「PISA ショック」を契機としたカリキュラム改革による授業や学校の質的改善	「インプット管理型」から「アウトプット管理型」に向けた教育課程への転換
③「能力やスキル」の位置づけ (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)	「教育スタンダード」 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	【ベルリン州】 必修と選択に分けて州内統一の教育課程基準を示している。 ①ベルリン州学習指導要領 (必修カリキュラム 6 割) ②ベルリン州各学校内教育課程 (選択カリキュラム 4 割) 【NRW 州】 教科の枠を超えて身につけるべき資質・能力を「指導指針」として、各教科で身につけるべき具体的な資質・能力を「指導要領」として州内統一の教育課程基準を示している。 ①NRW 州指導指針 ②NRW 州指導要領 ③各学校内教育課程
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	「教育スタンダード」 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	【ベルリン州】 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 【NRW 州】 ①課題と目標 ②領域 ③コンピテンシー ④成績
⑤「能力やスキル」を育成するための方法 (システムや現場で)	「教育制度における質的開発のための研究所」による学力調査	共通テスト ・第 3・8 学年：悉皆調査

の取組の具体例)	(共通テスト)	・第9学年：サンプル調査 ・各州政府による調査
○コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆		
特記事項		
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	各州政府 (連邦 16 州)	文化連邦主義 (Kulturhoheit)
教育課程の基準の法令	各州の学校法 (Schulgesetz)	
教育課程の基準の範囲	「教育スタンダード」を踏まえれば、各州や各学校で独自の範囲を設けてよい。	全国「教育スタンダード」 各州のカリキュラム 各学校のカリキュラム
授業時間・週休日	週休 2 日 (土日休み)	
改訂のサイクル	各州ごとに異なる	
近年の動き	「教育スタンダード」の導入	
評価の方法	共通テスト	共通テストの結果に基づく学校開発 (Schulentwicklung)
ナショナルテストの有無と方法	「教育制度における質的開発のための研究所」による全国学力調査	・第 3・8 学年：悉皆調査 ・第 9 学年：サンプル調査 ・各州政府による調査

早見表 フランス

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	コンピテンス（知識を状況に応じて活用する総合的な能力、略して「総合的能力」）の育成、知識の伝達、フランス語及び高校における哲学の重視、定められた課程の修了によって進級・卒業が決まる制度。	フランス革命以来、政教分離に立ち学校教育においては知識教授を重視する伝統がある。また、知識とともに、現代社会に必要とされるコンピテンスの育成が目指されるようになってきている。中等教育修了認定と同時に大学入学資格でもあるバカロレア試験では、フランス語・哲学が重視されている。
その根拠は何か。	「教育基本・計画法」（2005年）に、習得すべき能力として加えて規程された。しかし後述の項目のように2013年に変わる。	「教育基本・計画法」（2005年）、「共和国の学校再建築のための教育基本・計画法」（2013年）
①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	「知識と総合的能力（コンピテンス）からなる共通の基礎」（Socle commun de connaissances et de compétences）。2013年秋の新学期から「知識」と「総合的能力」に、「教養」が加わる。	知識と7つの総合的能力（コンピテンス） 1. フランス語の習得 2. 1外国語の運用能力 3. 数学の基本原理と科学技術的教養 4. 情報通信の日常的技術の習得 5. 人文的教養 6. 社会的市民的総合能力 7. 自立性及び自発性 (コンピテンスの要素変更の可能性大)
②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	国際的潮流（ネオ・リベラリズム）に乗った社会的に有用な「コンピテンス」の重視、と同時にフランス教育・文化伝統の尊重。フランス共和国における教育の役割の再確認、教育における不平等（階級・階層間格差など）の解消。	サルコジ政権の経済・産業発展に力点を置いた政策とそのため教育政策。 オランド社会党新政権による「教育を通じた共和国の再建築」、すなわち「非宗教的、民主的、社会的に不可分で平等な共和国」を教育によって実現しようとする政策。
③「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）	全教科における知識とコンピテンス（総合的能力）の育成。コンピテンスとは、ある文脈の中であらゆる知識や道具などを駆使して課題を解決する能力であり、文脈をつかむ力、総合的な力、教科・領域横断的な力を育成する。	「コンピテンス」に関する評価について、そのための詳細な「評価参照枠」が作成されている。評価は、標準年齢で8歳、11歳及び義務教育修了時の15歳の学年末に行われ、「コンピテンス（総合的能力）の個人記録簿」に記載される。
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	教科は伝統的な主知主義に基づいており、教科横断的・総合的な能力としてのコンピテンスの育成も目指すようになってきている。	自由七科から発展分化した教科、その統合的な知識と論理的な思考を要求するバカロレア試験、OECD-PISAとこれに基づく能力（学力）観の導入とその展開。
⑤「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組の具体例）	教員養成（初期及び研修）、教員による協働と手段（Outil）の開発、関連ネットによる研修。	国民教育省が教員のためのウェブサイトでの授業や評価の手引きや、事例を提供している。 一例： http://eduscol.education.fr/ 教員養成制度の改革（「教授養成・教育学高等学院」ESPE）の創設（2013年9月）
○コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆	進級・修了認定に厳格な課程主義が採られており、小学校段階から落第が多い。僅かながら飛級もある。児童生徒間の教育格差（教育機会・学力）が著しい。前期中等教育は、「すべての子供に共通」の中学校が前提であるが、主として落第を繰り返す生徒に職業準備コースが設けられている。後期中等教育段階では普通科の中にも複数のコースがある。	新教育（子供中心主義）は、今も革命的な考えであって、大人中心主義であり、これが厳しい課程主義に関係している。修了できなければ同じ学年を繰り返すのは当然という考えや子供観がある。しかしこの落第は、子供の属する階級・階層、社会的地位などと強く関係していて、この解決は喫緊の課題となっている。
特記事項		

(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	国民教育省	フランス共和国の理念「非宗教的、民主的、社会的な平等な共和国」に基づく。国民教育省が「教育内容」と「授業時数」など定める。
教育課程の基準の法令	『教育法典』(code de l'éducation)	『教育法典』(L311-1～311-7条)
教育課程の基準の範囲	授業日、授業時数、教科名、学年配置など	夏休暇をはじめとする休暇を含めた年間のカレンダーを翌々年度まで示しているなど。
授業時間・週休日	週 24 時間、水・土休日	土曜日について見直し中。学習リズム(学習時間と休暇の関係)の重視。
改訂のサイクル	おおよそ 5 年	これまで 2002・2003 年、2008 年、2013 年(教育基本・計画法の改正により教育課程の改訂が予想される。)
近年の動き	「コンピテンス」の育成を目的に加えた「学校基本計画法」(2005 年、フィヨン法)に基づくカリキュラム改定が進められてきた。 しかし、社会党オランダ政権に替わり、新しい教育基本・計画法が制定された。これにより「共通の基礎」の内容に「教養」が加えられ、「コンピテンス」の内容が 2013 年秋の新学年から変わり、新しい制度、内容が展開される予定。また「道徳・市民教育」が重視されることになった。	2005 年制定の「学校基本計画法」は、「コンピテンス」を習得すべきものとして初めて取り込んだ。 2012 年にオランダ新政権が発足し、「共和国の学校再建築のための基本・計画法」が国会を通過(2013.6.25.)し、「共通の基礎」の内容などの見直しを行い、2013 年秋から始まる新学年から適用される。
評価の方法	20 点満点、課程主義	観点別評価、絶対評価
ナショナルテストの有無と方法	有り	1989 年から実施。実施学年には変更があったが、現在は小学校 2 年(標準年齢 7 歳)及び小学校 5 年(標準年齢 11 歳)。科目は、フランスと数学。

早見表 フィンランド

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	言語と芸術系科目を重視するという伝統を踏まえながらも、現代社会に生きる市民に求められる知識と技能という観点から設計された教育課程	教育課程における多様な言語系科目の実施（母語、第二公用語、必修外国語、及び自由選択外国語）と国際比較の観点から見た芸術系科目の比重の高さ。教育課程基準の出発点として定めた基礎教育の国家目標（コンピテンシー）
その根拠は何か。	『基礎教育法』『基礎教育法施行規則』『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』『全国基礎教育教育課程基準』における記述	
① 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	全人格的人間形成、基本的な知識・技能、生涯学び続けるための力	「人として、社会の一員としての成長」「生きるために必要な知識と技能」「教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり」
② 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	1998年の基礎教育法改正教育課程の基盤となるコンピテンシーを教育の国家目標として法的に定めることとなった。	教育課程の基盤となるコンピテンシーを教育の国家目標として法的に定めることとなった。コンピテンシーが定められているのは『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』である。2004年のカリキュラム改訂の際は2001年に定められている。
③ 「能力やスキル」の位置づけ(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)	教育課程編成における出発点であり、基準としてのコンピテンシー（能力やスキル）	『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』では基礎教育における国の目標として、『全国基礎教育教育課程基準』では「基礎教育の使命」として、それぞれ示されている。
④ 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	1990年代の改訂以降、コンピテンシーを基盤として教育課程を編成する方向へとシフトした。	次期改定（2016年予定）に向けた議論の中で、既存の教科に捕らわれず、未来において求められる力の観点から新たに教科を設定するというアプローチの導入を検討。
⑤ 「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組の具体例）	全国学力調査の実施	主に義務教育終了段階における基幹科目（母語、数学）の学習状況を調査する抽出型の調査。1998年より実施。
○コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆	教育課程の編成における新たなアプローチに関する議論	求められるコンピテンシーという視点から教科の創設を行うことについての交わされた議論の中身（結局は導入に至らなかった）
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	国（国家教育委員会）	国が『全国基礎教育教育課程基準』を編成しているが、これを踏まえ、各自治体が地方カリキュラムを、また、多くの学校において学校カリキュラム（年間指導計画）をそれぞれ策定している。
教育課程の基準の法令	『基礎教育法』 『基礎教育法施行規則』 『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』	『全国基礎教育教育課程基準』において関連法令として言及

教育課程の基準の範囲	国レベルの教育課程基準扱う内容は、教育の価値、理念、学習支援体制、マイノリティに対する教育、各教科、教科横断的テーマ、特殊な教育方法(私学教育)、評価方法。	国レベルの教育課程基準に基づき、地方レベル・学校レベルの教育課程を編成各教科の記述については、学年区分(教科によって異なる)ごとに目標、内容(コアコンテンツ)、期待される成果が示されている。
授業時間・週休日	年間約 190 日 1 - 2 年生 19 時間/週 3 - 4 年生 23 時間/週 5 - 6 年生 24 時間/週 7 年生以上 30 時間/週 週休 2 日(土日)	年間授業日数は『基礎教育法』、週当たりの最小授業時数は『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』にそれぞれ規定されている。
改訂のサイクル	おおむね 10 年	1970 年, 1985 年, 1994 年, 2004 年
近年の動き	全国教育課程基準の改訂	教科の在り方をめぐって政治レベルでも議論が交わされた。
評価の方法	目標準拠型評価	『全国基礎教育教育課程基準』に示された「期待される成果」が基準となる。本基準は、4 - 10 段階の 8 相当に置かれている。
ナショナルテストの有無と方法	有：国家教育委員会が実施	主に 6 年生と 9 年生の母語と算数/数学を対象として、抽出調査の形で実施。

早見表 カナダ（オンタリオ州を事例として）

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか その根拠は何か。	多様性への対応を可能にする最低限の基準 学習における評価の対象となるのは、各学年の教科目標のみであり、具体的な目標や行動基準等は飽くまで例として提示されている。	教科ごとに各学年の教科目標（全体目標）と具体的な目標が設けられており、教科全体で取り組むべき行動目標が達成チャート（Achievement Chart）にまとめられている。 学習の評価の対象となるのは、教科目標をどの程度達成しているかという点のみであり、その他の具体的目標や行動目標は、飽くまで教師の教育活動のための例として挙げられるにとどまっている。また、教育課程の基盤となっている能力・資質（「学習スキルと学習習慣」）の具体的な内容についても、教員が参考にする「態度の例」を提示するにとどまっている。 以上のように、教科目標が達成されるべき最低限の基準として提示されている。 多くの移民によって構成されるカナダ社会において、その多様なニーズに対応するためにも、各学校の現状や生徒の実態に適応可能な柔軟性を備えた教育課程となっているといえる。
①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	「学習スキルと学習習慣（Learning Skills and Work Habits）」	「責任感」 「自己管理能力（organization）」 「課題解決能力（Independent work）」 「コラボレーション」 「学習への積極性（Initiative）」 「自律性（self-regulation）」
②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	○社会的背景 労働市場での成功や高等教育での学業へ備える ○根拠 「必須スキル（Essential Skills）」（教育省、職業訓練・カレッジ・大学省） 「就業可能スキル（Employability Skills）」（カナダ協議委員会） 「コンピテンシー」（OECD）	○社会的背景 オンタリオ州では、1980年代より公教育に対する不満が増加し始め、基礎基本に関する教育の不徹底や高い中途退学率、中等学校層津行政が大学や産業界のニーズに合った能力を備えていない等の問題点が指摘された。そのような社会的背景のもと、1990年代には、政権与党が交代しながらも、カリキュラム、教育のアカウントビリティ、評価、州統一学力試験の導入などに関しては一貫した政策が採られてきた。 ○根拠 教育省と職業訓練・カレッジ・大学省（Ministry of Training, Colleges and Universities）が開発した「オンタリオ・スキル・パスポート」の示す「必須スキル」（読解、資料の活用、ライティング、数学的能力、（口頭による）コミュニケーション、思考、デジタル技術の利用、他者との協働、継続教育、情報の整理（Additional Information））。 カナダ協議委員会（Conference Board of Canada）が示す「就業可能スキル（個人で管理するスキルとチームワ

		ークのスキル)」 OECD の DeSeCo によるコンピテンシーなど。
③「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）	教育課程の基盤であり、特定の教科や科目において涵養することが求められているものではない。	学習スキルの達成度は、各教科の中で評価されるものではなく、それぞれの評価は別個に行われる。
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	既存の教科に基づく	基本的には教科（Subject）を中心とした教育が行われている。
⑤「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組の具体例）	<ul style="list-style-type: none"> ・通知表及び経過報告書において学習到達度とは別個に評価がなされる。 ・「未来フォーラムプロジェクト（Futures Forum Project：FFP）」（ブルーベール高等学校） 	<ul style="list-style-type: none"> ・「学習スキル」到達度に対する評価は年2回の成績表と年1回の経過報告書においてカリキュラム到達度とは別個に行われる。「学習スキル」の六つのカテゴリそれぞれについて、児童生徒のエピソードを加えつつコメントを記入する（第9～12学年については、各教科の担当教員がコメントを記入する）。 <p>このように、その到達状況について詳細に把握する機会が設けられていると同時に、定期的にその達成度について保護者へ報告することによって、家庭における「学習スキル」に対する意識も高められている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・FFPは、第10学年の英語・公民・キャリア教育を統合した科目横断型の授業である。州のカリキュラム目標に準拠しながらも、生徒主導の探究型・問題解決型のアプローチを採用したプロジェクト形式の授業が展開されている。授業は、同じ学区内の他の高等学校とオンラインでつないで同時に行われ、生徒が見知らぬ他校（12校）の生徒と意見交換を行ったり、コミュニケーションを図ったりしながら、各自、プロジェクトを進め、最後には成果を発表する。
○コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆		
特記事項	「評価の文化（Culture of Assessment）」と生徒－教師観の転換	「評価は児童生徒の成果の向上に資するためにある」という評価の基本的考え方と姿勢を表した「評価の文化」が重視されている。児童生徒が自律した学習者となることを目指す教育課程において、評価には児童生徒と教師が協力的な関係のもとで共に学び、学習においてそれぞれが主体的な役割を果たすことが求められている。具体的には、その学びの過程において、教師は、児童生徒の学習を支援しつつも、その学習に関する権限（ownership/responsibility）を受け渡していく「先導的な学習者（lead learner）」となることが求められている。
（教育背景として）		
教育課程の基準の主体	各州教育省	
教育課程の基準の法令	各州の教育法（Education Act）	
教育課程の基準の範囲		各州で異なるが、基本的に芸術（Arts）、言語（英語、フランス語）、第二言語（英

		語、フランス語)、算数/数学、社会、科学、先住民学 (Aboriginal Studies、First Nations Studies など各州で名称は異なる)、保健体育等で構成されている。
授業時間・週休日	週休二日	オンタリオ州の場合、授業日数は年間194日(2014-2015年度)。各州では週休二日
改訂のサイクル	各州で異なる。オンタリオ州では、基本的には5年で検討・改訂されるが、教科や学年によって改訂時期が異なる。	オンタリオ州では、教育関係者、教員等からの聞き取り調査等を行いながら進めているため、当初5年で検討し改訂を進める予定であったものが7年かかっている場合もある。
近年の動き	多くの州において「21世紀型スキル(21st Century Skills)」を涵養するための教育に関する議論や調査研究の実施。	近年、多くの州において「21世紀型スキル」の涵養を目指した教育が議論されている。例えば、オンタリオ州では、教育の質とアカウンタビリティに関するオフィス(Education Quality and Accountability Office)が2010年よりオンタリオ中等学校識字テスト(Ontario Secondary School Literacy Test)と第9学年の州統一試験(数学)の結果との関連について、2011年からはそれらに加え、全国学力試験(Pan-Canadian Achievement Program)やPISAの結果との関連についても調査・分析を行っている。 また、ブリティッシュ・コロンビア州やアルバータ州においては、既に「21世紀型スキル」を取り入れた教育課程を策定している。
評価の方法		
ナショナルテストの有無と方法	有	カナダでは、1993年より「学校教育達成度指標プログラム(School Achievement Indicators Program: SAIP)」が実施された。SAIPは、ランダムに抽出された13歳と16歳を対象として、数学、読解・作文、科学の順で9年間に3サイクル、英語と仏語で実施された。 SAIPは、2003年より「汎カナダ学力評価プログラム(Pan-Canadian Assessment Program: PCAP)」へ変更され、ランダムに抽出された第8学年の生徒を対象として3年ごとに読解・科学・数学の試験が実施されている。PCAPでは、同年齢の生徒の三つの領域における到達度のレベルを測定し、各州で実施されている学力調査を補完することにより、州が生徒の到達度について全国的・国際的に比較が可能なデータを入手することが可能となる。そして、教育制度が生徒や社会のニーズを満たしているか、また、カリキュラムや学校教育制度に改善すべき点はあるかどうかを検討するための基礎を提供するものとして導入されている。 なお、各州においてもそれぞれ州統一の学力試験が実施されている。

早見表 アメリカ合衆国

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	卒業後の社会への「レディネス」	<ul style="list-style-type: none"> ・大学や職場に入ってから十分に活躍できるだけの力を意味する College and Career Readiness (CCR)の育成をねらっている。 ・21世紀社会を生き抜くための21世紀スキルが求められている。
その根拠は何か。	教育課程編成に影響を及ぼす全米組織の動き	<ul style="list-style-type: none"> ・ The Common Core State Standards (CCSS)の「ミッションステートメント」の一部に、「コモンコアは現実世界に対応した確固たる基準となるようデザインされており、青少年が大学や職場で成功するために必要な知識と技能を反映した内容となっている」とある。 ・21世紀スキルを開発した組織のミッションに、「21世紀のレディネスをK-12の教育の中心に据える触媒として活動すること」とある。
①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	知識の獲得を踏まえたスキルの獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・大学や職場に入ってから十分に活躍するための力 College and Career Readiness (CCR) ・外国と競える力 ・(学んだことを再現する力ではなく)学んだ結果できるようになっていること ・4C's (Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity) ・New 3R's (Rights, Responsibility, Respect)
②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	経済的競争力の強化、知識社会への転換	<ul style="list-style-type: none"> ・科学技術の進展により、多くの職業で大卒レベルの教育を受けた人材が必要とされている。しかし、アメリカにおける大卒者の割合は諸外国ほど伸びておらず、また高卒者は、適切に準備ができた状況で大学や職場に入っていない。このままでは、アメリカ経済の国際競争力の低下も懸念される。そこで初等中等教育段階で必要とされるのが、大学や職場に入ってから十分に活躍するための力 College and Career Readiness (CCR)である。 ・工業時代から知識時代へ変容した中で、求められる職務も変容しており、より創造的な仕事が増える。そうした仕事を遂行できる人材の育成が必要となる。
③「能力やスキル」の位置づけ (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)	各教科の中で育成される能力とスキル	<ul style="list-style-type: none"> ・21世紀スキルでは、すべての能力やスキルの前提としてコア教科の知識がある。
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	既存の教科に基づく	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの学校は基本的には教科(subject)を中心とした教育を行っている。
⑤「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組の具体例)		<ul style="list-style-type: none"> ・21世紀スキルの育成については、伝統的な直接教授に主体的な学習を盛り込むのではなく、主体的な学習に伝統的な直接教授を盛り込む方向性を目指している。
コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆		<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の基準を定めて、それを周知徹底させるという方法が採られているわけではない。地方分権体制のもとで、緩やかな「教

		<p>育課程の基準」と、その「教育課程の基準の基準」が作られている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・例えば、「説明文」の重視からは、(夏休みの宿題として従来ある「読書感想文」以外に)「説明文」を書くという課題を与え、その論理構成を検討するといった教育活動が考えられる。 ・日本は「特別活動」や「総合的な学習の時間」など、教科以外の領域を含むすべてを教育活動と位置付け、なおかつ「生きる力」など、多義的な「力」を上位概念として学校全体、社会全体で育もうとしているわけだが、アメリカのように教科を中心に具体的に示すことで、拡散、分散、抽象化を防ぐことができるかもしれない。
特記事項		
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体		<ul style="list-style-type: none"> ・コモンコアは、全米州教育長協議会と全米州知事会が、教育関係団体の意見をききながら策定したものである。 ・21世紀スキルは、情報技術系企業が中心となって開発したものである。
教育課程の基準の法令		<ul style="list-style-type: none"> ・コモンコアそれ自体は法令によるものではなく、飽くまで各州の判断により採択している。
教育課程の基準の範囲		<ul style="list-style-type: none"> ・各州で異なるが、国語、算数/数学、理科、社会
授業時間・週休日		<ul style="list-style-type: none"> ・各州により異なるが、年間最小授業日数はおおむね180日程度。1日5時間、年間900時間程度。土曜・日曜は休業日。
改訂のサイクル		<ul style="list-style-type: none"> ・特に定まったサイクルはない
近年の動き		<ul style="list-style-type: none"> ・CCSS, P21
評価の方法		<ul style="list-style-type: none"> ・CCSSについては、スマーター・バランスとパークという二つのコンソーシアムがそれぞれ2014年度からオンラインを使って実施予定。悉皆調査となる見込み。
ナショナルテストの有無と方法		<ul style="list-style-type: none"> ・連邦教育省が実施しているNAEP(サンプリング調査)に加え、上記CCSSの評価が加わる。

早見表 オーストラリア

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	「21世紀の学習者」に必要な能力の育成に重点を置いた教育課程	
その根拠は何か。	・「オーストラリアのカリキュラム」の構造と示し方 ・国家教育指針「メルボルン宣言」(2008年)	
①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	汎用的能力 (general capabilities)	リテラシー (literacy), ニューメラシー (numeracy), ICT 技能 (ICT competence), 批判的・創造的思考力 (critical and creative thinking), 倫理的行動 (ethical behaviour), 異文化理解 (intercultural understanding), 個人的・社会的能力 (personal and social competence)
②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	国家教育指針「メルボルン宣言」(2008年)	目標2 (オーストラリアのすべての若者は成功した学習者, 自信に満ちた創造的な個人, 活動的で教養のある市民となる) を実現するために必要な能力の明確化。これらは 21 世紀の学習者 (21 st Century learners) にとって必要不可欠な能力。
③「能力やスキル」の位置づけ (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)	教科ごとの学習領域, 汎用的能力, 領域横断的優先事項のそれぞれが多面的にあらわれる構造。	学習領域 (KLA) ごとに示されるのが一般的である教育・学習内容の連続性・継続性を, 汎用的能力及び領域横断的優先事項といった異なる区分・視点からも示す・捉えなおすことが可能。それを支えているのが電子版カリキュラムでの配信。
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	原則として, 各学習領域を軸に提示。それらは①理念, ②目標, ③カリキュラムの内容, ④達成スタンダードの項目で構成。汎用的能力は特に③の中で言及。 汎用的能力を軸に提示することも可能 (右欄参照)。	汎用的能力を軸に示されたカリキュラムでは, 各汎用的能力について, ①それらの特質と範囲とを記述する導入部分とそれらの学習領域における位置付け, それらが必要とされる根拠, ②学習の連続性を支える構成要素, ③児童生徒が学校教育の特定の段階において, 無理なく発達させていることを期待される知識, スキル, 態度及び気質を示す学習の連続性を提示。また特に②学習の連続性を支える構成要素では, 各能力に含められる行為や知識を, 具体的に提示。
⑤「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組の具体例)	[ビクトリア州の場合] 現行カリキュラム (AusVELS) では汎用的能力の扱いはなし	[その理由] ・教材, 評価ツールの蓄積・開発の必要性 ・VELS で示された「身体的・個人的・社会的学習」との関係性の整理の必要性
○コンテンツがどう関係しているのか	各学習領域の「内容」に組み込む	
※日本の教育課程への示唆	・「変化」への対応 ・「カリキュラム」自体の構造の捉え直し ・21世紀の学習に必要とされる能力の育成を重視	
特記事項 (教育背景として)	なし	
教育課程の基準の主体	原則, 州の政策・計画で示された目標ののっとって主にカリキュラム開発, 評価及び資格付与を担う州政府組織	[ビクトリア州の場合] ビクトリア州カリキュラム・評価機関 (Victorian Curriculum and Assessment Authority : VCAA)

	ただし、現在開発中のナショナル・カリキュラムは、オーストラリア・カリキュラム評価報告機関（ACARA）	
教育課程の基準の法令	<p>[ビクトリア州の場合]</p> <p>ア.「教育訓練改革法 2006」 イ.「教育訓練改革規則 2007」</p> <p>[ナショナル・カリキュラムについて]</p> <p>ウ.「ACARA 設置法 2008」</p>	<p>ア. VCAA の責任の下、州の教育課程基準を開発することを規定。</p> <p>イ. 各学校が教育機関としての登録に必須な事項として、学校教育カリキュラムを開発し、その評価を行うべきことを規定。</p> <p>ウ. ACARA の機能の一つとして、ナショナル・カリキュラムの開発・運用を明示。</p>
教育課程の基準の範囲	<p>[ビクトリア州の場合]</p> <p>2005 年に策定された「ビクトリア州必須学習スタンダード（Victorian Essential Learning Standards : VELs）」をもとに、「オーストラリアのカリキュラム」への移行のため、2012 年に AusVELs を策定。就学前（Foundation : F）から 10 年生までの学習内容とスタンダードを提示。</p>	<p>「教科ごとの学習」のほか、「身体的・個人的・社会的学習」と「教科の枠を超えた学習」の三領域により構成。「身体的・個人的・社会的学習」は「オーストラリアのカリキュラム」の「汎用的能力」の育成に通ずるところがあり、国家教育指針で示された「学校教育が公平性と卓越性を促進し、すべてのオーストラリア人が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で分別のある市民になる」ために重要との理解。</p>
授業時間・週休日	<p>[ビクトリア州の場合]</p> <p>1 週間の授業時数は「学校教育に関する政策・助言の手引き」で規定</p> <p>学期・就業日については、州立学校の場合、「教育訓練改革規則 2007」で、州教育大臣が定めると規定</p> <p>就業日は州教育省ホームページにて一年分が公開</p>	<p>1 週間の授業時数を、少なくとも 25 時間と規定。ただし 1 単位時間についての規定は明文化なし。</p>
改訂のサイクル	<p>[ビクトリア州の場合]</p> <p>不定</p>	<p>各州における教育課程基準の改訂の周期は特に決まっていない。近年はナショナル・カリキュラムの導入等、連邦政府の政策動向の影響により改訂を促される傾向が強い。ビクトリア州の教育課程基準の最新の改訂年次は 2005 年（VELs 導入）、2007 年（一部改訂）及び 2012 年（AusVELs として改訂）。</p>
近年の動き	<p>ナショナル・カリキュラム（「オーストラリアのカリキュラム」）開発（2008 年～）</p>	<p>2008 年から段階的に導入・実施。2013 年には第一段階として、英語、算数・数学、科学、歴史の四教科が、一年間の試行期間を経て、各州で導入・実施。その後、第二段階として地理、言語、芸術の三教科が、更に第三段階として保健体育、シティズンシップ教育、経済とビジネス、科学技術及び後期中等教育のカリキュラムが随時開発・導入される予定。</p>
評価の方法	<p>現在開発中の「オーストラリアのカリキュラム」は開発・実施段階ともに ACARA が関係者との協議、試行により改善</p>	<p>「オーストラリアのカリキュラム」の評価は、ACARA 理事会に提出される年報で随時報告。ACARA では今後、「オーストラリアのカリキュラム」について、各州がそれらの情報を集めやすいよう</p>

		に、リサーチ・クエスチョンを含む評価のためのフレームワークを開発・提供する予定。
ナショナルテストの有無と方法	有	<ul style="list-style-type: none"> ・ NAPLAN (National Assessment Program on Literacy and Numeracy) (リテラシー及びニューメラシーに関するテスト。3・5・7・9年生を対象に毎年実施。悉皆調査。) ・ NAP (National Assessment Program) (3年に一度、科学的リテラシー、シティズンシップ、ICTリテラシーを対象に特定州のみの児童生徒を対象に抽出調査を実施)

早見表 ニュージーランド

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	キー・コンピテンシーを中心に据えた 21 世紀型学習観	「自信を持ち、他者とつながり、能動的に活動する生涯にわたる学習者」の育成
その根拠は何か	カリキュラムの前文及びビジョンにおいて示される	多文化化、技術の高度化、求められる労働力の複雑化に対応できる教育システムを構築する必要性
①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	キー・コンピテンシー	①思考力、②言語・記号・テキストを活用する能力、③自己管理能力、④他者と関わる能力、⑤参加し貢献する能力
②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	(背景) ①ヨーロッパ系民族とマオリとの二文化主義 ②民族間の教育格差是正の必要性 (根拠) ①OECD の DeSeCo が開発したキー・コンピテンシーを基盤としている。 ②1996 年に策定された就学前教育カリキュラム (Te Whāriki) の潮流を酌む。	(背景) 生徒の学習到達度の向上、多文化化するニュージーランドの社会への対応、グローバル化、シチズンシップ教育や価値教育の充実、学力格差の是正、マオリの文化や価値観を学習分野に取り入れる必要性など (根拠) ①DeSeCo 設定のキー・コンピテンシー ・相互作用的に道具を用いる能力 ・異質な集団で交流する能力 ・自律的に活動する能力 ②全体論的な発達観 実践者と研究者の双方の意見を取り入れた策定方法
③「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)	目指す人間像としてのビジョンを掲げ、それを育成するための 10 の価値観、五つのキー・コンピテンシー、八つの学習領域・公用語が、基盤とする八つの原理とともに設定される。キー・コンピテンシーは学習領域を横断した能力であり、各学習領域の上位概念としておかれる構造となっている。	キー・コンピテンシーは、各教科へ入れ込まれる形で育成され、ひとつの教科に複数のキー・コンピテンシーが含まれる。五つのキー・コンピテンシーを学習コンピテンシーと社会的・個人的コンピテンシーの二側面に分けて、実践における目標が設定される。
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	教科内容に、キー・コンピテンシーとの関連が示される。	例えば、「数学・統計」では、「数学・統計を学ぶことにより、生徒は創造的、批判的、戦略的、論理的に思考する能力を伸ばすことができる」と示される。
⑤「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組の具体例)	①文脈における生徒の学びに観点を置く ②国家基準の策定	①探求的教授法 ②国家基準に照らして学習の到達度を評価

	③多様なアセスメント方法の活用	③観察や質的記録を用いたアセスメント方法
○コンテンツがどう関係しているのか	①1 学年から 8 学年については国家基準を設け、コンテンツとの整合性が図られる ②11 学年から 13 学年は、全国中等教育修了資格試験(National Certificates of Education Achievement :NCEA) を受験	①Reading and Writing Standard Mathematics Standard ②NCEA の 3 段階のレベルのうち、11 学年にレベル 1、12 学年にレベル 2、13 学年にレベル 3 を取得するのが一般的である。大学受験のためには、レベル 3 が必要となる。
※日本の教育課程への示唆	①自己評価を含む質的なアセスメントの方法 ②保護者・地域を包摂した学習観 ③教育評価局による第三者評価のシステム	①e-ポートフォリオ、ラーニング・ストーリーなど ②学校理事会を主体とした学校経営や教育方針の決定 ③各学校は基本的に 3 年に一度の評価を受ける
特記事項	ナショナル・カリキュラムには、英語を基盤とする学校に適用される The New Zealand Curriculum と、マオリ語を基盤とする学校に適用される Te Marautanga o Aotearoa の二種類が策定されており、本稿では NZC について検討した。	
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	国	教育省
教育課程の基準の法令	The Education Act 1989	学校理事会の設置、教育評価局の設置などを定めた
教育課程の基準の範囲	初等教育・中等教育	1～13 学年
授業時間・週休日	授業時間 各学校により異なる 週休日 土曜・日曜	
改訂のサイクル	1993 年にナショナル・カリキュラムが策定され、NZC は 15 年を経て改定された	旧ナショナル・カリキュラム The New Zealand Curriculum Framework
近年の動き	2010 年 国家基準の導入 2011 年 Te Marautanga o Aotearoa の完全実施	上記二種類の国家基準が策定され、1 学年～8 学年まで適用されている。学校は国家基準に照らした生徒の到達状況を、年に 2 回以上保護者に報告する義務を持つ。
評価の方法	テストとアセスメントが併用される。	ペーパーテスト、日常的な学習成果、意欲、態度、レポート、口頭発表など
ナショナルテストの有無と方法	11 学年から 13 学年において全国中等教育修了資格試験(NCEA レベル 1～3) 全国学習到達度調査(National Monitoring Study of Student Achievement)	義務教育修了年齢に当たり、基礎学力の定着を測ることが目的 全国 200 校の 4 学年と 8 学年を対象としたサンプリング調査

早見表 韓 国

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> ● 未来社会を担う人材に求められる力量を育む「未来型教育課程」 	過度の学習負担を減らすとともに断片的な知識理解教育から脱し、グローバル社会を生き抜く創意的な人材の育成を目指す。
その根拠は何か。	<ul style="list-style-type: none"> ● DeSeCo 報告書を受けて行われた教育科学技術部及び韓国教育課程評価院による調査研究と提言 	主に 2007 年度から 2009 年度にかけて行なわれた、「核心力量」研究及び教育課程全般の診断と教育課程改善に向けたコンセンサス形成のための教育課程研究やフォーラム
①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	<ul style="list-style-type: none"> ● 「グローバル創意人材」に必要な「核心力量」 	① 自己理解力 ② 意思疎通能力（コミュニケーション能力） ③ 論理力 ④ 想像力／創意力 ⑤ 文化的感受性 ⑥ 問題解決能力 ⑦ 市民共同体精神 ⑧ リーダーシップ
②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	<ul style="list-style-type: none"> ● グローバル化の進行 	① 情報探索能力・情報生成能力の必要性 ② 産業構造の海外依存度が極めて高い ③ 地球レベルでの問題の発生と新たな問題解決能力の必要性
③「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）	<ul style="list-style-type: none"> ● 教育課程総論の冒頭に、「追い求める人間像」を掲げ、力量形成の必要性を示している。 初等・中等教育の教育目標には、「グローバル創意人材」とそのために必要な「核心力量」が意識されている。 各教科の目標には、「核心力量」を育てるために具体的にどのような資質や能力、態度の形成を図るかが示されている。 	「追い求める人間像」 ①全人的成長を基盤とし、その上で個性の発達と進路を開拓する人 ②基礎能力を土台として、新しい発想と挑戦に創意性を発揮する人 ③文化的素養と多元的価値についての理解の下に、品格ある生を営む人 ④世界と疎通する市民として、思いやりと分かち合いの精神で共同体の発展に参与する人
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> ● 2009 改訂教育課程 	2009 改訂教育課程の「追い求める人間像」を踏まえ、「グローバル創意人材」に必要な「核心力量」を育てるために、各教科で重視して育成を図る資質や能力、態度の内容をそれぞれの目標に明示。
⑤「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組の具体例）	<ul style="list-style-type: none"> ● 創意的体験活動 ● 学年群の導入 ● 教科群の導入 	→自律活動、クラブ活動、奉仕活動、進路活動 →5つの学年群（1～2 学年、3～4 学年、5～6 学年、7～9 学年、10～12 学年） →教科の教育目的上の近接性や探求の対象・方法の隣接性、実際生活での相互関連性などが考慮した七つ（小学校）又は八つ（中学校）の教科群

○コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆		
特記事項		
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	国	教育科学技術部
教育課程の基準の法令	初・中等教育法	
教育課程の基準の範囲	小学校～高等学校	
授業時間・週休日	小学校 40 分，中学校 45 分 週休 2 日（土曜，日曜）	
改訂のサイクル	約 10 年	
近年の動き	グローバルで創意的な人材育成を目指した改編が求められている	グローバル化に対応する教育課程の編成について他国の状況・取組を調査し，新たな改変を目指す。
評価の方法	多様な評価方法の導入	選択型より叙述・論述型の比重を増加。「核心力量」の性格と内容を考慮し，遂行評価（ポートフォリオ）などによる，多様な評価法案の必要性
ナショナルテストの有無と方法	有	① 教科学習診断評価（小学校 3～5 学年，中学校 1～2 学年対象） ② 学業成就度評価（小学校 6 学年，中学校 3 学年，高等学校 2 学年対象）

早見表 中国

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体例を示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	動手能力：実践能力重視 (伝統への回帰)	素質教育の提唱 参加・探究・実践の重視 小学校一年次からの「科学」開設 経典など伝統文化の教育課程化
その根拠は何か。	「能力重視」を明確に打ち出している 「文化強国」「文化復興」の国策化	生徒の経験の重視 実験の強化、応用能力の重視 経典など伝統文化教育教材の発行 書法の教育課程化 伝統行事の復活…
①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	学んだ知識を実際の問題解決に応用する 大胆に探究に挑戦する 創新精神の涵養	実際の社会問題を扱う 実験的課題を増加する 大胆に質問することを奨励する 書物以外の知識の価値を重視する 答えより問題解決のプロセスを重視
②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	書物中心 教室中心 知識注入型教育の弊害 激しい国際競争 学歴社会の諸弊害 体験不足	点数が高いが、能力が低い 実際問題の解決能力が低い 与えられた課題は遂行するが、創造的に働けない… 受験競争の激化
③「能力やスキル」の位置づけ（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）	主要目標 核心的内容	主要文書において共通し、最終的目標として位置付けられている
④教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係		
⑤「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組の具体例）	例：「科学」 探求型学習方法の推奨	仮説設定のプロセス 探求方法として「観察、実験、調査、訪問、情報収集」を強調 検証課程の重視 成果発表の仕方 好奇心、関心、態度の重視 「統合」「探求」がキー概念 「活動」を例示 科学・技術・社会・環境の関係性
○コンテンツがどう関係しているのか		
※日本の教育課程への示唆 特記事項 (教育背景として)		
教育課程の基準の主体	教育部 一部省市の教育委員会	地域と学校による教育課程資源の開発を奨励（地域・民族・伝統・文化）
教育課程の基準の法令		
教育課程の基準の範囲	教育部の「課程標準」全国 上海市の「課程標準」は上海市に限定	
授業時間・週休日	小学校 1.2 年生 週 26 時間、年間 910 時間 小学校 3-6 年生 週 30 時間、年間 1050 時間	

	授業日:月曜日—金曜日 周休日:土日	
改訂のサイクル	7-8年(今世紀は10年)	
近年の動き		
評価の方法	試験	基礎基本の重視 絶対評価の推奨 プロセスと方法重視の評価 教育改善の目的の明確化 生徒の発達を評価することの推奨 社会の実際と生徒の経験に配慮した作問
ナショナルテストの有無と方法	なし	(中考) 各省市による中学校卒業試験実施の推奨(会考) 省・直轄市レベルの高校卒業統一試験(卒業資格認定試験)

平成 22～25 年度 国立教育政策研究所・独立行政法人国際協力機構共同調査研究 初等中等教育－021

教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 6

諸外国の教育課程と資質・能力
－重視する資質・能力に焦点を当てて－（改訂版）
平成 25（2013）年 7 月 発行

国立教育政策研究所

プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」

研究代表者 勝野頼彦

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3－2－2
