

学校における教育課程編成の実証的研究

報告書 2

諸外国の教育課程における

人間性の^{かん}涵養

令和3（2021）年3月

研究代表者 鈴木 敏之

（国立教育政策研究所 教育課程研究センター長）

はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「学校における教育課程編成の実証的研究」（平成 29～令和 3 年度）における研究成果のうち、諸外国・地域の教育課程における人間性の涵養^{かん}に関する教育の位置付けや特徴に注目して取りまとめたものである。

諸外国・地域における教育課程の実施状況や改革動向は、我が国における今後の教育課程の基準について検討する上で、貴重な示唆を与えるものである。国立教育政策研究所では、これまでも継続的に諸外国における教育課程の基準の改革動向の把握に努めてきた。平成 20 年以降では、「諸外国における教育課程の基準と学習評価」（平成 21 年度）、「諸外国における教育課程の基準」（平成 22 年度）、「諸外国における教育課程の基準－近年の動向を踏まえて－」（平成 24 年度）、「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 年度）、「諸外国の教育課程と学習活動」（平成 27 年度）等の成果を取りまとめている。そのほかにも、理科や ICT リテラシー、学習評価の在り方等、個別教科やテーマを設定して国際比較調査を実施してきた。これらの研究成果は、中央教育審議会等において広く活用されてきたところである。

本報告書の主題である「人間性の涵養^{かん}」については、平成 29・30 年告示の学習指導要領において、育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つとして、「学びに向かう力、人間性等を涵養^{かん}すること」の実現が求められている。育成を目指す資質・能力の三つの柱の中でも、とりわけ「人間性の涵養^{かん}」に関わる教育活動については、各学校におけるカリキュラム・マネジメントにより、学校における創意工夫を生かした教育課程編成が期待されるところである。この人間性の涵養^{かん}が、諸外国・地域の教育課程においてどう位置付けられているか、また、各学校における取組がどのように支援されているかを調査することは、今後の学校における教育課程編成の在り方を検討する上で、貴重な手掛かりとなろう。

今回の調査は、世界的なコロナ禍という未曾有^{みぞう}の事態の中で進めなければならなかった。そのような制約下ではあるが、国内外の研究者に協力いただき、諸外国・地域における特徴豊かな取組を取りまとめることができた。研究の推進に御協力を頂いた方々に心から感謝申し上げるとともに、本報告書が、我が国における教育課程の基準の在り方を検討するための参考資料として活用されることを願う。

令和 3 年 3 月

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
鈴木 敏之

研 究 組 織

(令和3年3月 現在)

【研究代表者】

鈴木 敏之 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長 (令和2年7月から)
笹井 弘之 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長
(平成31年4月から令和2年6月まで)
小松 悌厚 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長
(平成30年4月から平成31年3月まで)
加藤 弘樹 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長
(平成29年4月から平成30年3月まで)

【研究副代表者】

猿田 祐嗣 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

【企画運営委員】

石崎 宏明 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (平成31年4月から)
井上 示恩 国立教育政策研究所 研究企画開発部長
(平成29年4月から平成31年3月まで)
清水 正樹 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 研究開発副部長
(平成29年4月から)

【諸外国研究・人間性^{かん}涵養に関する教育研究班 本報告書執筆者及び担当】

大津 尚志	武庫川女子大学	講師	フランス
関根 明伸	国士舘大学	教授	韓国
中島 悠介	大阪大谷大学	専任講師	アラブ首長国連合
濱谷 佳奈	大阪樟蔭女子大学	准教授	ドイツ
山田 美香	名古屋市立大学	教授	中国
陳 延興	國立臺中教育大學	教授	台湾
Helena Meyer-Knapp	Evergreen State College	名誉教授	アメリカ合衆国
Janette Poulton	Victorian Association for Philosophy in Schools	教育開発担当官	オーストラリア
西野 真由美	国立教育政策研究所	総括研究官	シンガポール・事務局

【翻訳協力】

台湾語和訳 株式会社アットグローバル
台湾語翻訳校閲 林 尚示 東京学芸大学 准教授

【所内委員】

藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 部長
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
大塚 尚子	国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官
梅澤 希恵	国立教育政策研究所 国際研究・協力部 研究員
長田 徹	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
菊池 英慈	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
渋谷 一典	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
銀島 文	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総合研究官
小田 沙織	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 研究官

(平成 29 年 4 月から平成 30 年 9 月まで)

五島 政一	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
萩原 康仁	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
巽 好一郎	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 研究員

(平成 30 年 9 月から)

【所外委員（教育課程研究班）】

天笠 茂	千葉大学 特任教授
勝野 頼彦	文部科学省科学技術・学術政策局政策課長

(平成 29 年 4 月から平成 30 年 3 月まで)

角屋 重樹	日本体育大学 教授 (平成 29 年 4 月から平成 30 年 3 月まで)
倉見 昇一	兵庫教育大学 教授 (平成 30 年 4 月から令和元年 3 月 31 日まで)
高口 努	文部科学省 審議官
田村 知子	大阪教育大学 教授
淵上 孝	文部科学省高等教育局国立大学法人支援課長

(平成 29 年 4 月から平成 30 年 3 月まで)

吉富 芳正	明星大学 教授 (国立教育政策研究所フェロー)
松尾 知明	法政大学 教授 (国立教育政策研究所フェロー)

【事務局】

福本 徹	国立教育政策研究所 生涯学習政策研究部 総括研究官
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
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
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
泉澤 潤一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 主任研究官

目 次

第1章	本報告書の位置付け	1
第2章	各国・地域の取組	7
1	アメリカ合衆国	9
2	ドイツ	19
3	フランス	35
4	アラブ首長国連邦	45
5	中国	55
6	韓国	65
7	台湾	77
8	シンガポール	91
9	オーストラリア	101
第3章	動向と展望	118
資料編		
	小中学校学習指導要領における「人間性の ^{かん} 涵養」	128
	フランス学習指導要領・共通基礎における「人間性」に関する記述	143

第1章 本報告書の位置付け

1. 本報告書の目的

本プロジェクト研究「学校における教育課程編成の実証的研究」（平成29年度～令和3年度）は、次期学習指導要領改訂に向けた検討に資する基礎的資料を収集することを目的としている。諸外国の教育課程に関する動向を調査し、各国の現状や成果、課題を分析することは、今後の教育課程の基準の改善や学校における教育課程編成の充実にに向けた方策や選択肢をエビデンスに基づいて検討していく上で、貴重な資料となりうる。教育課程の国際比較は、本研究所が継続して実施してきた研究であり、各国の教育改革から、今後の新たな方向性を分析することも本プロジェクトの課題の一つである。

今回、諸外国の教育課程を調査するに当たり、特に注目したのは、「人間性の^{かん}涵養」に関する取組である。

「人間性」は、中央教育審議会答申（2016）において、今後の教育課程において育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つー学びに向かう力・人間性等ーとして位置付けられた。「学びに向かう力・人間性等」とは、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の^{かん}涵養）」（中央教育審議会 2016:30）として示され、他の二つの柱（生きて働く「知識・技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）と相互に関係しながら育成されるものと位置付けられている。

この答申を踏まえ、平成29（2017）年告示学習指導要領では、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の^{かん}涵養が、教育課程の全体を通して育成を目指す資質・能力として、各教科等の目標や内容に盛り込まれている。

上掲の答申によれば、育成を目指す資質・能力の三つの柱の検討に際しては、「海外の事例やカリキュラムに関する先行研究等」や、国立教育政策研究所が実施した資質・能力の構造的把握（国立教育政策研究所 2013）、OECD が取り組んでいる、2030年に向けた教育の在り方に関する概念的枠組み（Education 2030プロジェクト）等が参照され、議論が重ねられたとされる。

これらの先行研究や国際的なプロジェクトにも示されているように、21世紀における世界各国の教育改革では、従来、学校で育成が求められてきた狭義の「学力」に加え、意欲や情意、価値や態度など、広く人間性に関わる資質・能力が、学校で育成を目指す「学力」の一翼に位置付けられ、教育課程の基準にも反映されるようになっていく。このことは、上掲の答申においても、海外の事例では、「資質・能力に共通する要素は、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意（人間性など）に関するものの三つに大きく分類されている」（p.28）と指摘されている。本研究の前身に当たるプロジェクト研究（国立教育政策研究所 2013b, 2014, 2016）においても、教育改革の国際比較を踏まえ、21世紀に求められる資質・能力を「基礎力、思考力、実践力」に整理し、「実践力」として、自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力等の育成が求められていることを指摘した。

このように、OECD やユネスコ等の国際的な諸機関や各国の教育課程改革の理念におい

て、人間性に関わる様々な資質・能力が重要な位置を占めることが示されてきた。では、こうした理念は、各国の教育課程の基準に具体的にどのように反映されているのだろうか。

教育改革の理念として国際的な諸機関が掲げる諸価値や人間性に関わる資質・能力は、グローバルな視点で提起されているが、同時に、これらの提言においても、人間性や諸価値に関わる教育領域が、各国の歴史や文化に深く関わるものであることが示唆されている。したがって、人間性の涵養^{かんよう}に関わる教育課程の開発においては、グローバルな視点とともに、多様な文化や歴史的背景を持つ各国・地域による独自の取組が求められる。それは同時に、教育改革に対するグローバルな要請とローカルな要請とがせめぎ合う領域であるといえよう。

そこで、本プロジェクトでは、人間性の涵養^{かんよう}に焦点を当て、諸外国の教育課程の基準等において、人間性に関わる資質・能力がどのように位置付けられ、また、それらの資質・能力をどのように育成しようとしているかについて、比較調査を実施することとした。

それぞれ異なる歴史と文化を持つ各国・地域が、教育改革のグローバルな潮流の中で、学校教育における人間性の涵養^{かんよう}にどのように取り組んでいるかを比較調査することにより、我が国の学校における教育課程編成の在り方や教育課程の基準の改善の視点を検討するための基礎資料を作成することが本報告書の目的である。

2. 研究の経緯

人間性の涵養^{かんよう}に関する教育の実施状況を国際的に比較するためには、対象となる「人間性」に関する定義が必要である。もとより、「人間性」は、広い意味を持つ多義的な用語であり、一意的に定義を施すのは困難である。また、我が国で用いられている「人間性」に相当する言語が、調査対象国で同様な意味で用いられているのかについても検討が必要となる。そこで、本研究では、中央教育審議会答申や学習指導要領、またその解説における「人間性」の説明やそこで求められている資質・能力を出発点として、それらに相当する資質・能力が各国でどのように位置付けられているかを検討することとした。

ただし、そのように日本の学習指導要領から捉えた「人間性」を手掛かりとするだけでは、各国独自の「人間性」に関わる取組が視野に入らない可能性が懸念される。そこで、OECDをはじめとするグローバルな諸機関が提起する、情意や態度、諸価値に関わる様々な資質・能力を参照し、それらの育成に関わる学習や活動がどのように展開されているかについても確認することとした。

今回、調査対象としたのは、アメリカ合衆国、欧州では、ドイツ、フランス、中東のアラブ首長国連邦、アジアでは、中国、韓国、シンガポール、台湾、オセアニアのオーストラリアである。これらのうち、国・地域や州政府が教育課程の基準を明示している場合は、それらの基準を比較するため、共通の枠組み（後述）を検討して調査を行った。調査対象の国・地域は、調査研究の継続性の観点から、平成24・25年度に本研究所が実施した教育課程全般に関する調査（国立教育政策研究所 2013a, 2013c）の対象から選定し、新たに、アラブ首長国連邦を加えることとした。

調査対象の国・地域には、ドイツやオーストラリアのように、各州により異なる取組が見られる場合がある。これらの国では、国の動向に加え、一部の州の取組を例示すること

としている。また、オーストラリアについては、従前の教育課程に関する報告で取り上げてきたビクトリア州の教育課程を参照することとした。また、アメリカ合衆国では、連邦政府・各州の教育担当省ともに、人間性に関わる教育に関する基準や方針を設定しておらず、人間性に関する教育は、様々な民間団体のプログラム開発や各学校の実践に委ねられている。そのため、同国については、比較調査の共通の枠組みに拠らず、国内の全般的な動向を報告することとした。以上の報告は、第2章にまとめている。

これらの報告を踏まえ、第3章では、人間性の^{かん}涵養に関する取組の動向を分析し、今後、検討が求められる課題を抽出した。

学習指導要領で示されているように、人間性の^{かん}涵養は、教育課程全体で育成を目指す資質・能力である。そのため、各国・地域の全体像を捉えるには、教育課程全体の改革動向を調査する必要がある。本プロジェクトでも教育課程改革の動向を調査する予定であったが、世界的な新型コロナウイルス感染拡大の状況下にあって、現地での調査が必要な内容を含む国際比較の実施は断念せざるをえなかった。そのため、今回の国際比較の枠組み自体が、その国・地域で特に人間性の育成に関わりが深いとみなされている一部の教科や学習活動に限定されざるをえなかった。その点で、本報告書における国際比較だけでは、教育課程における人間性の^{かん}涵養についての全体像を把握することは難しいという限界がある。教育課程全般に関する改革動向の調査は、最終年度（令和3年度）の実施を予定している。その際には、今回の成果を踏まえて、あらためて今後の教育課程の基準の在り方や各学校における教育課程編成に対する支援方策を具体的に検討することとしたい。

3. 比較調査の枠組み

さて、ここで、今回の国際比較に当たって共通の枠組みとして設定した「人間性」の作業定義、及び人間性の^{かん}涵養に関する教育をどう捉えるかについて示しておこう。

本研究では、まず、「人間性の^{かん}涵養」が、今回の学習指導要領改訂において育成を目指す資質・能力として位置付けられた背景、さらに、人間性に関わる資質・能力が学習指導要領において具体的にどう示されているかを確認した。

中央教育審議会答申（2016）は、その冒頭（「はじめに」）において、答申の意図を次のように明示している。

本答申は、2030年の社会と、そして更にその先の豊かな未来において、一人一人の子供たちが、自分の価値を認識するとともに、相手の価値を尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、よりよい人生とよりよい社会を築いていくために、教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図している（p.4）。

ここに示されている、「自分の価値を認識するとともに、相手の価値を尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、よりよい人生とよりよい社会を築いていく」ための資質・能力は、最も広い意味での「人間性」と捉えられるであろう。したがって、「人間性の^{かん}涵養」は、広義に捉えれば、学校教育全体を貫く課題と位置付けられよう。そこで、本研究においても、各国の学校教育において、どのような人間像が目標として示されているか、学校教育を通じて育てたい子供たちの姿がどのように描かれているか、すな

わち広く、〈学校教育における「人間性」の育成〉について確認することとした。

次に、「子どもたちの現状と課題」について、各種調査結果を踏まえ、次のような課題が指摘されている。

学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題があることが分かる。(p.6)

子供たちが活躍する将来を見据え、一人一人が感性を豊かにして、人生や社会の在り方を創造的に考えることができるよう、豊かな心や人間性を育んでいく観点からは、子供が自然の中で豊かな体験をしたり、文化芸術を体験して感性を高めたりする機会が限られているとの指摘もある。子供を取り巻く地域や家庭の環境、情報環境等が劇的に変化する中でも、子供たちが様々な体験活動を通じて、生命の有限性や自然の大切さ、自分の価値を認識しつつ他者と協働することの重要性などを、実感しながら理解できるようにすることは極めて重要であり、そのために、学級等を単位とした集団の中で体系的・継続的な活動を行うことのできる学校の間を生かして、地域・家庭と連携・協働しつつ、体験活動の機会を確保していくことが課題となっている。(p.7)

教科等における学習において、〈学びと人生や社会とのつながり〉を実感できるようにすること、〈学びを現実的な諸課題の解決に生かすこと〉、また、教室外の〈様々な体験活動の機会〉や〈地域・家庭との連携〉が課題として挙げられている。こうした課題が各国の教育課程においてどのように認識され、解決が図られているかも確認しなければならない。

では、「人間性」として、具体的にどのような資質・能力が挙げられているのだろうか。答申では、「人間性」を含む「学びに向かう力・人間性等」の柱は、他の二つの柱（「知識・理解」、「思考力・判断力・表現力等」）を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素、と位置付けられている。その上で、答申は、具体的に、以下のような情意や態度等に関わる資質・能力や価値を例示している。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。(p.29-30)

伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、感性を豊かに働かせながら、よりよい社会や人生の在り方について考え、学んだことを主体的に生かしながら、多様な人々と協働して新たな価値を創造していこうとする学びに向かう力や人間性を涵養する。(p.44 注90)

学習指導要領の解説（「総則編」）は、これらの説明を継承して、「学びに向かう力・人間性等」の内容を次のように整理している。

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。また、多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

これらの例示を参考に、各国の教育課程において、こうした資質・能力を育成する場がどのように位置付けられているのか、また、育成を目指す子供像の下で、具体的にどのような資質・能力が挙げられているのか、さらにそれらの資質・能力の育成をどのように実現しようとしているか等、〈「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方〉や〈「人間性」の育成を担う教科・学習領域〉について確認することが必要である。

さて、これら資質・能力の具体的な内容に関する比較に加え、人間性の涵養^{かんよう}に関しては、もう一つ注目したい特徴がある。それは、特に「学びに向かう力・人間性等」の涵養^{かんよう}に向けて、各学校におけるカリキュラム・マネジメントが重視されていることである。

中央教育審議会答申は、育成を目指す資質・能力について、上で示されたような全体像を参照して、「各学校等がこれらを基にしながら、自校の教育目標や育成を目指す資質・能力を明確にしていけるようにすることが求められる」（p.44）として、各学校が定める学校教育目標等を「カリキュラム・マネジメント」の中心と位置付けている。その上で、「特に『学びに向かう力・人間性等』については、各学校が子供の姿や地域の実情を踏まえて、何をどのように重視するかなどの観点から明確化していくことが重要である。」（p.31）として、各学校におけるカリキュラム・マネジメントによって、育成を目指す資質・能力を明確にし、家庭や地域とも共有しながら、教育課程を編成していくことを求めている。

このように、「人間性の涵養^{かんよう}」は、学校主体のカリキュラム・マネジメントを要請する課題であり、国・地域や各州の基準の設定だけでは実態を捉えられない。そこで、こうした〈各学校におけるカリキュラム・マネジメント〉の充実方策や支援体制が示されている場合には、それらの視点を意識して報告することにした。なお、カリキュラム・マネジメントについては、本プロジェクトの報告書1「研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践」（2020）において、国内の現状や課題を整理したところである。

以上の共通理解を基に、今回の比較調査では、下記の項目について、対象国・地域の状況を調査し、報告することとした。ただし、「人間性」が非常に広義な意味を含むことから、異なる文化や学校制度の比較をこの枠組みに限定してしまうと、かえって対象地域の実情を捉え損ねると懸念される。そこで、調査報告に当たっては、共通の枠組みを前提としつつ、対象国・地域の実情を反映し、我が国における人間性の涵養^{かんよう}に関する教育の在り方を検討する上で参照となりうる情報を盛り込めるようにした。そのため、各国・地域の報告に以下の全ての項目が含まれているわけではないことに留意されたい。

〈調査報告の枠組み〉

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}
 - (1) 教育課程の特色
 - (2) 「人間性」の捉え方
2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」
 - (1) 学校教育で育成を目指す資質・能力
 - (2) 「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方
3. 「人間性」の涵養^{かん}を担う教科・学習領域
 - (1) 「人間性」に関わる教育課程の枠組み
 - (2) 体験活動・社会との連携
 - (3) 「人間性」に関わる学習活動の展開
4. 近年の動向（課題と展望）

なお、動向や課題・展望に関する記述は、各執筆者の見解や解釈によるものである。

4. 研究経過

オンラインで研究会を実施し、比較研究の枠組みを検討するとともに、各国の状況に対応して、報告書に盛り込む内容を検討した。アメリカ合衆国・オーストラリア・台湾については、現地研究者に報告を依頼し、報告書に盛り込む内容を協議した。

- ・令和2年 9月 5日 国外執筆者（台湾）との協議
- ・令和2年 9月20日 国外執筆者（アメリカ・オーストラリア）との協議
- ・令和2年10月 9日 国内執筆者による比較の枠組みの検討
- ・令和2年11月18日 国外執筆者（アメリカ）との協議
- ・令和2年12月14日 国内執筆者による各国の取組報告
- ・令和2年12月19日 国外執筆者（台湾）との協議
- ・令和2年12月23日 国外執筆者（オーストラリア）との協議

【参考・引用文献】

- 中央教育審議（2016）.『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』
- 国立教育政策研究所（2013a）.『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書4 諸外国における教育課程の基準－近年の動向を踏まえて』
- 国立教育政策研究所（2013b）.『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』
- 国立教育政策研究所（2013c）.『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』
- 国立教育政策研究所（2014）.『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』
- 国立教育政策研究所（2016）.『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』東洋館.
- 国立教育政策研究所（2020）.『学校における教育課程編成の実証的研究 報告書1 研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践』

西野真由美（国立教育政策研究所）

第 2 章

各 国 ・ 地 域 の 取 組

1 アメリカ合衆国

アメリカ合衆国における人間性に関する教育では、「人格教育」(キャラクター・エデュケーション)がよく知られており、世界的にも影響を与えている。人格教育は、1980年代以降、連邦政府の資金援助により各州に普及したが、その具体的な実践は各学校に委ねられており、取組は多様である。アメリカでは、人間性に関わる教育に関して、国や州政府による教育課程の基準やガイドラインを設けていないため、学校では、人格教育を含め、民間 NGO 団体などの支援により、多様な取組が展開されている。こうした取組の実態や全体像を捉えるのは難しいが、今回は、個別の NGO 団体等の取組や特定の州の教育課程を例示するのではなく、人間性の涵養^{かん}をめぐる学校教育の特徴の全般的な動向を俯瞰^{ふくかん}的に捉えることに勤めた。執筆者は、アメリカ在住で国際政治学・平和教育の研究者、ヘレナ・メイヤー＝クナッパ名誉教授（エバーグリーン州立大学）である。

1. 学校教育における人間性の涵養^{かん}

米国の学校は二つの道徳的機能を果たしている。まず、学校は、子供たちが教室で学んだり、スポーツをしたり、またクラブで活動したりすることで、道徳的諸価値を世代から世代へと伝えている。学校はまた、この国の文化的に複雑で絶えず進化する社会において、ある特定の諸価値が、広く共有されているかどうか、あるいは基本的に私的なもので学校の権限外のものとみなされるかについて議論し、明確な合意に達するための重要な場所である。

多様で個人主義的なアメリカ社会においても、合意できる重要な領域がある。本稿では、それらのうち、次の四点について論じる。第一に、正式な宗教的慣習は、政府の援助下の学校では表明すべきでないということである。そこで最初に、全児童の10%を占める私立の、そして多くは明確に宗教色の強い学校を保護者が選択した子供たちの道徳教育について確認しておくことにしよう（第2節）。

第3節では、政府出資学校における人間性の涵養^{かん}について、三つの点から検討する。まず、連邦政府が義務付けている公平性と矯正的な規律の基準に内在する道徳的諸価値を確認する(1)。これらの諸価値の存在に親や家族が気付くのは、自分たちの子供を持った時である。また、米国では、子供たちが適切な振る舞いについて学ばなければならないということも広く受け入れられている。ただし、この複雑な国では、「適切さ」の定義にはかなりのばらつきがある。そこで、次に、子供たちに「適切な」ヒューマニズムを身に付けさせるための効果的な教室内での実践や学校全体の活動を通じたプログラムの在り方を模索するアメリカの現状を説明する(2)。続いて、課外活動ではあるが、アメリカ全土で実施されている三つの重要な活動－忠誠の誓い、学校間の競技スポーツ、卒業式－に目を向けよう(3)。これらはいずれも、広く受け入れられている米国の諸価値を身に付けさせると同時に、学校を取り巻く大人社会に、諸価値が世代から世代へと実際に受け継がれていることを示して安心させる役割を果たしている。

最後に、第4節では、近い将来、アメリカの学校が直面するであろう道徳的問題について簡潔に検討することにしよう。

米国の道徳教育には、本稿のテーマ全体に関わる一つの極めて重要な特徴がある。それは、米国には13,000以上の公立学校区と数千の私立学校があるということである。学級の様々な活動に関するほとんど全ての事柄は、その地域において決定される。具体的には、地区の教育委員会、校長、場合によっては、30人学級の担任教師一人だけによって特に監督されることなく決定されている。このような強い地方主義は、必然的に子供たちの経験に大きな違いをもたらす。万人の平等と個人の自由という、本来的に両立し得ないとみられる二つの価値の間で、アメリカ人の多くは、個人の自由の実現に力を注ぐ傾向にあり、学校もその考えを反映している。子供たちには、自分の人生に自ら責任を持って生きる義務を受け入れることを学ぶことが期待されている。自分の人生に責任を持つという義務は、アメリカ社会では、極めて個人的で私的なものとみなされている。個人の義務はまず自分自身に、次いで、家族、友人、隣人に対して深く負われるが、地域に対してはわずかに、そして米国全体に対する義務の意識が生まれるのは、国際スポーツ、兵役、あるいは国家危機の時のみである。

2. 私立学校における人間性^{かん}の涵養

米国における私立学校の3分の2は、宗教立の学校である（図1には、私立小中学校への入学者の総数と内訳を示した。私立学校入学者の割合は2017年で全入学者の10%程度である）。子供を私立学校に通わせる米国の保護者たちの多くは、宗教による道徳教育を期待している。また、一部の、主として米国北東部の子供たちは、学費の高額な私立学校の伝統あるネットワークに属している。これらの私立学校では、エリート層の子供たちが国を指導する人材となるために必要な道徳的な目的意識を身に付けられるよう指導している。このようなネットワークは他の多くの国々にも存在し、多くの場合、エリート大学にも及んでいる。

公立学校を離れて教会立の学校を最初に設立したのは、19世紀のカトリック系移民たちであった。これは、当時、国が出資する公教育を支配していたプロテスタントに潜在する異端的な気風や道徳的欠陥からカトリックの子供たちを「保護」するためであった。1950年代以降、連邦裁判所判決は、学校からおおよそ全ての宗教的慣行を排除したため、プロテスタント、特に南部の福音主義者は、何千もの新しい学校を設立し、聖書の文言に直接依拠した道徳教育を行った。それらよりは少数であるが、ユダヤ教やイスラム教系の私立学校も存在する。一般に、米国の移民コミュニティは、出席日数や卒業試験に関する最低基準さえ満たしていれば、宗教的・道徳的なニーズを満たすために自由に学校を設立することができた。また、移民の子供たちに両親の出身国の言語や諸価値を教える土曜学校や日曜学校の伝統も長く続いている。

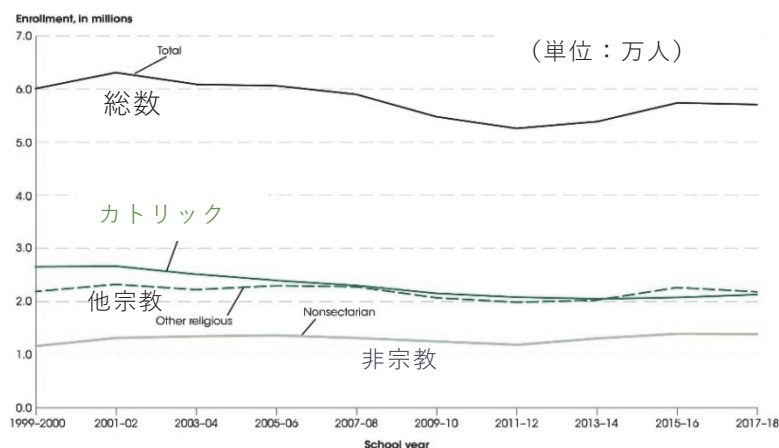


図1 私立小中学校入学者数（2017-2020年）

出典：National Center for Education Statistics

https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgc.asp

3. 公立学校（政府出資学校）における人間性の^{かん}涵養

(1) 連邦政府が学校に義務付ける二つの明確な基準

米国には、政府が資金援助する約13,500の学区がある。それぞれの学区は、連邦税、州税、地方税の組合せによって資金提供され、各地方自治体の教育委員会によって管理されている。これらの学区内の公立学校の運営に介入する連邦政府の法的権利は非常に限られており、具体的には、憲法上の二つの義務を根拠とするものに限定されている。その一つは、教育を受ける権利、すなわち、全ての米国居住者に教育への平等なアクセスを保証することである。もう一つは、学校が定めた行動規範を児童生徒に適用する際に求められる「適正手続（due process）」に関するものである。

第一の点であるアクセスの公平性は、スポーツにおけるジェンダーや人種間の平等を定めた連邦基準や「障害を持つアメリカ人法（ADA: Americans with Disabilities Act）[*訳注：障害による差別を禁止する連邦法]」に則って、例えば、特別な学習ニーズを必要とする全ての子供が平等に教育を受ける権利を持つこと、また、低所得世帯が平等に学校給食への補助金を支給されるようにすることを指す。

第二の「適正手続」は、学校の行動規範に違反した児童生徒に対する懲戒処分に関わっている。すなわち、学校は、行動規範に違反する児童生徒を処分することができるが、連邦基準では、その処分は明示的かつ明確な手順に従わなければならないということである。保護者や子供は、これらの連邦基準をよく知っており、教育権や学校給食の補助を受ける権利の侵害、処分の際に適正手続を怠ることは、単なる手続上のミスではなく、「道徳的な失敗」と見なされることになる。

(2) 「人間性」に関わる多様な教育の展開

ア 全国的な取組の選択肢と各地域の決定

公的資金援助のある学校には、特定の道徳授業は設置されていないが、何千人もの教師、何百人もの校長、そして幾つかの学区全体では、カリキュラム全体で人格や人間性を育む方策を意図的に採用している。30年間にわたって人間性への明示的にキリスト教的なアプローチを全て違法と判断してきた裁判所と、20年間にわたって本質的な学習を狭義のアカデミックなアプローチに限定してきたことが相まって、1990年代には、政府が資金提供する学校におけるあらゆる形態の道徳教育は、軒並み低下するに至った。だがそれ以来、複数の活気のある代替案が登場するようになっている。

21世紀には、次の三つの潮流が顕著となっている。共感教育（empathy education）*、人格教育（character education）、社会性と感情（情動）の学習（SEL: social/emotional learning）、である。これら三つのプログラムは全て政府の外で開発されたものである。

* [訳者注：共感教育は、カナダの教育者 M.ゴードンが提唱した「ROE（Roots of Empathy: 共感のルーツ）」と呼ばれるプログラムを中心とする教育である。特に、学校の教室で、実際に赤ちゃんに触れ合いながら学ぶ活動がよく知られている。人格教育は、1980年代以降、アメリカで政府・民間一体で展開されてきた教育運動で、価値に関する教育プログラムを積極的に開発している。SEL は、心理学で展開されてきたソーシャル・スキル・トレーニングに感情のコントロールを組み込んで発展してきたプログラムである。]

表1 人格教育モデルプログラムにおける人格力と社会性情動性の学習

人格力 (character strengths)	社会性と感情の学習 (SEL)
道徳 (誠実, 思いやり, 感謝, 勇気等)	自己認識
実行力 (自己規律, 責任, 目標設定, 不撓不屈)	自己管理
知性 (好奇心, 注意深さ, 知的自律, 心を開くこと [寛容], 批判的思考力)	社会的な認識
	対人関係スキル
市民性 (公正, 尊重, 公共善への貢献)	責任のある倫理的な意思決定

出典：Model Standards for Character and Social-Emotional Development (CSED) (National School of Character のウェブサイトより) <https://www.character.org/model-standards>

現在も、これらのプログラムの成長と拡大を担っているのは、主に非政府団体 (NGO) である。例えば、「アショカ (Ashoka)」、「共感のルーツ (Roots of Empathy)」、「人格教育パートナーシップ (Character Education Partnership)」、「エデュトピア (Edutopia)」、そして「学業・社会性・情動性学習のための協働 (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning)」等がある。NGO 団体は、それぞれ独自のウェブサイトを有しており、プログラムの詳細はサイトを通して学ぶことができる。これらのカリキュラム設計者は、子供の人間性を高めるために彼らの教育・学習プログラムの採用を推奨しているが、米国の教育界もこれらのアプローチに高い関心を示している。というのも、こうしたアプローチは、成績や学習成果を向上させ、学校生活における非行件数を減らすとみなされているからである。

米国の教師は、教科目の非常に詳細なシラバス作成を要求されることがあるが、基本的に教室という社会で起こる様々な事柄について大きな自律的権限を保証されている。それゆえに、SEL の提唱者たちは、例えば次のような提案をしている。生徒が学習の中で用いる学びのプロセスに焦点を当てること、グループ学習の奨励、一日の初めに教師が一人一人の子供と接する時間を大切にすること、などである。こうしたことは、他国の学校では、ごく普通の指導法かもしれない。しかし、個人の責任を強調し、正解・不正解を選ぶ多肢選択テストを重視している米国では、これらの方略は極めて意義のある革新的取組なのである。

近年では、こうした人間性重視のモデルを提唱している中心的な組織・団体の多くは、自分たちのグループが学校という顧客を最大限獲得するよう競争しようとするのではなく、それぞれのアプローチを組み合わせた統合的アプローチを奨励するようになっている (表1 参照)。[*訳者注：表1は、人格教育の推進団体 National School of Character が公開している人格教育と SEL の統合モデルにおける整理である。従来、人格教育では諸価値が、SEL では非認知能力が学習の中心であったが、このモデルは、両者の統合を目指して提起されている。同団体によれば、このモデルで示された基準は、「各州、各学区、各学校が、子供の全人的な発達を支援し、培い、育むための最も包括的なフレームワークを採用し活用する機会となる。発達に適合したこれらのモデル基準は、青少年が、SEL スキルと人格の力 (強み) を理解し、大切にし、一貫して実践し続けることによって、学校や職場において、また市民として豊かに充実することを可能にするためのロードマップを学校や教師に提供するものである」(同団体 Website から)]。

このような人間性重視の教育は、全校的な承認を必要とせず、教師一人でも実施することができる。同時に、カリキュラム設計者は、学校全体が、あるいは地区全体がこのプログラムを採用した場合に最も効果的であると主張している。連邦政府は、学校や地区全体でこうした改革を実現できるよう、少額資金を定期的に提供しており、また、一連のプログラムの有効性を特定の枠組みの下で評価できるようにしている。実施母体である各 NGO も、プログラムの開発によってもたらされると自らが主張する改善を実証できるよう、エビデンスに基づく研究に力を入れている。

実際のところ、学校全体で共有価値の育成に取り組むべきだと提唱するプログラムは、アメリカの教育において長い間受け入れられてきた伝統に対する革新というよりは、伝統への新しいアプローチというべきものである。共有価値は、かつて常にスローガンとして掲げられ、生徒集会などで強調されてきた。最近では、学区が各学校についての情報を広めるために活用するウェブサイトには、各学校の共有価値が記載されるようになっている。最も重視される諸価値が、同じ学区内でも学校によって異なることもしばしばみられる。下に示したバークレー学校区の小学校では、地域内で大切にされている諸徳に加えて、多様な児童のニーズに応えるサービスを提供していると強調することによって、同校が教育を受ける権利に関する連邦政府の定める義務に込んでいることを明示している。もう一つの義務である「適正手続」については、このウェブサイト上では特にそれに準拠していることは言及されていないものの、これらの書きぶりをもとに、保護者は、学校には全ての児童が従わなければならない行動規範が定められているはずであると想定するであろう。

バークレー学校区（カリフォルニア州）ウェブサイトの学校紹介から

クレグモント小学校

学校住所・連絡先

学校のウェブサイト（リンク）

私たちは、全ての児童に優れた教育を提供すると同時に、一人一人の子供の個人的な成功の基盤を築くことに専念しています。私たちのプログラムは、学業の厳格さと知的挑戦を、あらゆる能力の児童への力強い支援と結び付けて実施されています。私たちが強調するのは、基礎的な力、すなわち、読解力、明確な記述力、基本的な数学です。この中核的な重点と強く統合されているのは、科学、技術、芸術、ダンス、音楽のプログラムです。私たちの中核価値（core values）は、勇気、積極的傾聴、尊重、卓越性、自制心、そして、敬意と責任を持ち、安心・安全に生活できることです。教育とは、単に学校を修了することではありません。それは、一つの在り方、すなわち、一人一人が持つ様々な面や強みを全て受け入れ、道徳的な生活を送るよう励み、互いに、目、心、精神を大きく開いて毎日向き合うという在り方であると信じています。

出典：Berkeley public schools <https://www.berkeleyschools.net>

イ 学校の授業における道徳的問題の議論

米国では、学校の特定の授業内容についての懸念が熱く議論されることがあり、時には裁判所や立法化による解決が要請されるほど緊迫した論争になることもある。これは目新しいことではない。例えば、進化論を教えることをめぐる裁判として有名なスコップス裁判が行われたのは1925年のことであった。

科学や健康に関する授業では、しばしばこうした問題が起こる。現在でも、複数の州では、科学や進化論を扱うまさにそのカリキュラムにおいて、地球や自然の創造に関する非科学的な説明を含めることを教師に義務付けている。ただ、この運動は、2005年のドーバー裁判で違憲判決が下されて以降、その勢いを失っている。1980年代のエイズウイルス、そして2020年の新型コロナウイルスのように、ウイルスもまた、授業の題材として扱う際に、道徳的な論争を生んできた。かつてエイズウイルスが治療不能であった頃、多くの学校指導者は、病気の拡大を防ぐ健康習慣に関する授業を許可するよう保護者に迫った。これに対し、家族や教会は明示的かつ公的に反対表明し、エイズを含む性行為に係る話題を学校が取り上げないよう尽力した。1988年、ワシントン州では、10代の子供たちに対するエイズ教育を学校に義務付ける法案が通過したが、わずか1票差での可決であった。スペイン風邪が流行した1918年、そして新型コロナウイルス感染症拡大下の2020年にも、米国の学校指導者たちは、子供たちを教室での指導に戻すかどうか、またそれをどのように行うかを計画する際に、マスク着用に対抗する人々からの圧力に向き合う事態となった。こうした議論は、公の場で展開されるやいなや、道徳的な領域に向かうことになる。今回でいえば、自由の問題、つまり、子供をマスクなしで学校へ登校させる権利に関わる問題として議論されたのである。

多くの国においてそうであるように、米国もまた、自国の歴史を教えることは道徳的問題を惹起する。21世紀の米国における最も激しい議論は、南北戦争、過去100年間の移民、そして19世紀にアメリカ先住民の土地と遺産を奪った入植者たちの西漸運動（西部開拓）をめぐって展開されている。さらに、気候変動も、米国ビジネス界の過去の慣行の結果として、道徳的な問題を提起し始めている。こうした歴史は、道徳的なパラドックスを生み出している。米国の学校で、自分たちの国が問題のある歴史を有していることと、同時に、自由と道徳的な正しさの国たるアメリカとして、高らかにそびえ立つ国であることの両方を教えることができるだろうか？この問いは、国全体の道徳的人格に、すなわち、全米国人が受け継ぐ遺産に関わるジレンマである。多くの米国人は、世界のために善を行う国の市民として見られることをいまだ熱望している。このジレンマは、全国の学校における歴史の授業で繰り返し頭をもたげてくるのである。

(3) 課外活動における人間性の涵養

ここまで、米国における人間性に関わる教育が多様であり、分断されているとさえいえることを示してきたが、学校が米国人をつなぐ統一を体現していることを強調することも重要である。ここでは、忠誠の宣誓、課外スポーツ、卒業式の三つを特に挙げるが、それはこの他にはない、という意味ではない。この三者に注目するのは、それらが、事実上、政府の資金援助を受ける全ての学区で行われ、生徒の学年が上がって卒業に近づくにつれて大きな意義を持つようになっていくという理由からである。

年少の子供たちは、忠誠の宣誓を暗唱する中で、国の結束に出会うことになる。この誓いは、ほぼ全州のほとんどの学校で、毎朝、教室や全校集会で行われている。生徒たちは米国旗に向かって立ち、こう述べる。

「私はアメリカ合衆国の国旗と、それが掲げる共和国、神の下の一つの国家、不可分であり、全ての人に自由と正義を持つ共和国に忠誠を誓います。」

興味深いことに「神の下で」という言葉は、ちょうど公教育がますます世俗的になりつつあった1950年代に追加されたものである。これが単に日常的に唱和されるだけの宣誓なら、余り意味はないだろうが、学校にはコミュニティ・サービスを通じた公民教育の長い伝統があり、この誓いを実践する場を提供している。例えば、自然災害の後にユニセフや赤十字のために少額の募金をしたり、地元の公園で清掃活動をしたりと、小さな子供でも実際に公共サービスに参画するよう奨励されている。高校生になると、ディベートクラブに参加して自分の主張を公にすることを学ぶが、その際、しばしば道徳的に大きな議論が活用される。また、学校新聞に記事を書いたり、言論の自由に内在する権利とその限界に取り組んだりする生徒もいる。米国の高校のごく一部では、ROTC（予備役将校訓練課程）、いわば軍隊版の見習い制度に登録することさえ可能である。意義のあるコミュニティ・サービスや公共サービスに何らかの形で参加したことが大学入学や初めて就職する際の条件となることは広く認められている。公民教育を支援する参加型のアクティブ・ラーニングは、米国の学校で広く行われているのである。

課外スポーツもまた、全国的に道徳教育を展開している。学校間で争われる運動競技への参加は中学校で始まり、高校で強化される。スポーツ選手にとって、この経験は、身体能力と社会的に認められた美德を明示的に示すことの両方を要求する。競技のコーチは、生徒の強い道徳心を育む能力のゆえに尊敬される。多くの高校では、スター選手が学校のリーダーとなり、生徒全体に徳倫理を広めるのに一役買っている。競技の規範は明確で具体的な行為規範を示している。以下に示したのは、アメリカンフットボール協会のウェブサイトを示された規範である。

- －私は、全ての選手、コーチ、審判に対して、全競技の前後や競技中において敬意をもって接します。
- －私は、口論することなく審判の決定を受け入れます。私は、論争への対応はコーチに任せます。
- －チームメイトを応援する際には、相手の選手、監督、コーチ、そして審判の悪口を言わないようにします。
- －^{ぼうとく}冒瀆や下品な言葉を使ったり、人種差別や性差別的な発言をしたりしません。
- －私は、年下のチームメイトのため、良い態度の手本となるようにし、意欲的な姿勢を示します。
- －私は、コーチの許可がない限り、全ての練習とチームミーティングに出席します。
- －私は、練習、トーナメント、チーム活動中に使用する全ての施設やその他の物品（ロッカールームを含む）を丁寧に扱います。
- －私は、相手の良いプレーを認め、敬意を示します。
- －私は、自分の学校、チーム、リーグの評判を守るために努力します。
- －私は、スポーツマンシップに^{のつと}則らない他人の行動を口実にして、自分も同じ行動をとることのないようにします。

出典：Meredith, J. (2019). What should the code of conduct be for athletes? <https://blogs.usafootball.com/blog/7277/what-should-the-code-of-conduct-be-for-athletes>

生徒の道徳的スキルの育成を目的としたスポーツには、米国のもう一つの重要な立場、つまり、課題に競争的に取り組むこと自体が美德であるという考え方が根付いている。極端な例を挙げると、競争と勝利以外は何も重要ではないと考えるコーチがいるが、ほとんどの学校では、そのような態度は拒否される。それよりもむしろ、生徒たちはチームワークと忠誠心を学び、信頼を得ることや努力を続けること、才能だけでなく努力も重要であることを学ぶ。試合が開催される金曜日の夜、同級生で埋め尽くされた観客席には、かつて同じ学校に通っていた両親やその同窓生たちの姿を見ることができる。そうすることで、選手たちは、自分たちが住むコミュニティでは、単に自分たちのプレーの上手さだけでなく、自分たちがプレーすること自体を大切にしてくれていると学ぶ。課外スポーツは、選手に対して、自分の行動が地域コミュニティ全体の共感を得られるのだと気付かせてくれるのである。

高校生活の最後のイベントは、卒業式である。重要な儀式や移行期のイベントのタイミングは、国や文化によって異なる。筆者が通っていたイギリスの大学では、入学式への出席が義務付けられていたが、卒業式は任意だった。米国人は旅立ちの儀式、とりわけ卒業式に大きな思い入れを抱く。ほとんどの高校では制服を着る必要はないが、卒業式の参加者は正装する。参加者は、大行列で入場し、同じクラスのメンバーが仲間と忠誠を誓って行進する（この忠誠はしばしば同窓会で再起される）。一般に、卒業式では、音楽が流れ、政府高官への感謝表明や、学業、スポーツ、その他の活動における個々の生徒の成果を称える機会がある。

そして、何よりもスピーチがある。スピーチでは、しばしばユーモアを交えながら、道徳的なアドバイスを与えるのが一般的である。卒業式は、生徒を世に送り出して、彼らが自分のスキルを適用して、自分自身のためによい人生を、そしてみんなのためによりよい世界を作るように働く。ここで言う「よい」と「よりよい」とは、特に道徳的な激励の言葉を意味している。2020年には、コロナ禍の制限下にあっても、スピーチが行われた。その一部を紹介しよう。

オプラ・ウィンフリー（TV司会者／慈善家）「より公正で親切、美しく優しく、明るく創造的で、包摂的な世界（を創りましょう。）」

ビル・ゲイツ（実業家／慈善家）「あなたの声と票を使って、どこにでもいる全ての人のために、より健康でより良い未来を創造する政策を主張すべきです。」

バラク・オバマ（元大統領）「あなた方は、私の世代よりも多くのツール、技術、才能を持っている。正義の戦士となり、世界を変革するのに、これほど適した世代はなかった。」

レブロン・ジェームズ（NBAのスター選手）「私のメッセージは、故郷の近くにいてくださいということです。それは文字通り故郷に身を置く、ということではないかもしれません。それ以外にも故郷から離れない様々な方法があります。あらゆる野心を追求し、夢を見られる限り遠くへ進み、地域社会を再構築するという新たな責任を受け入れる最初の世代になってください。」

ここに挙げた講演者はたいへん有名で、彼らが大学等の卒業式で行ったスピーチは、比較的簡単に見つけて引用することができる。また、米国のどこの高校の卒業式でも、同様な雰囲気^{きずな}のスピーチを聞けるだろう。卒業式によって、卒業生は前の世代との絆^{きずな}を認識する。広く共有されている諸価値についてのスピーチを聞く中で、自分自身のみならず、他者のためにも、よりよい世界を創る義務を与えられたことを認識するのである。

4. 課題と展望

(1) 米国の歴史と文化をより正しく教え、学べるようにする

米国の公立学校における教育は、充実した道徳的カリキュラムを経験することはおろか、あまりにも多くの米国人から適正な学習機会を奪っている。奴隷制度下では、奴隷となったアフリカ系米国人を教育することは違法であり、実際に犯罪すらあった。政府は、奴隷制が正式に廃止された後も、更にずっと後になるまで、彼らの子孫に質の低い教育しか提供してこなかった。1954年の米国最高裁判決で人種に基づく不平等が禁じられたにもかかわらず、多くのアフリカ系米国人はまだ真に優れた教育を受けることができていない。ネイティブアメリカンも、背景は全く異なるが、同様に有害な学校教育を経験してきた。寄宿学校に強制的に入れられたネイティブアメリカンの子供たちは、彼らの伝統的な諸価値を剥奪され、大多数の文化に同化することを強いられた。このシステムは、1973年によりやく終了したのである。2021年現在、米国居住者の12%近くが外国生まれだが、そのような子供たちが母国語での授業から英語での学習にスムーズに移行できるようにするための十分な機会を提供している学校は少ない。あまりにも多くの米国人が、充実した豊かな教育の機会を奪われているといえよう。

この欠陥には二つの道徳的問題がある。一つは、教育機会の平等を保障する連邦政府の義務は、いっそう一貫して擁護されるべきだということである。もう一つは、連邦政府には、各州や各学校に対して、特定の学習内容を義務付けたり、カリキュラムを本格的に変更したりすることができない、という問題である。学校カリキュラムは、大衆文化、地域の学校区、そして、国・自治体双方の様々な政治家らによる擁護活動などの組合せに依拠している。米国では、他の国もそうであるように、歴史教育カリキュラムの^{ゆが}みを変えることは難しいだろう。だがそれでも、国の政策は、「人間性の教育」に関して、人格教育、共感教育、SELに続く第四のアプローチの創造を推進することができよう。それは、公平と包摂という社会的次元を強調するものとなるだろう。

米国の歴史教育が、それ以前の世紀の不正義から引き継がれた遺産を軽視し続けるならば、今世紀の生徒たちが、現在私たちが直面している道徳的に困難な課題を扱う熟練した参加者となるのは難しくなるだろう。アフリカ、イタリア、韓国、ロシア、ブラジル、あるいは北米で何千年にもわたって暮らしてきた先住民族など、私たち米国人が教えている人々は、忠誠の誓いの中に記された、自由と正義という二つの価値について、実に多様な経験を持っている。私たちが、新たな方法で歴史や道徳教育を教えない限り、この国が本当に「不可分」であると信賴することは困難なままとなろう。

(2) 道徳的に健全なデジタルの未来を創る

既に我々の世界を取り巻くデジタル技術は、これまで自明であった道徳的前提の中核に対する慎重な検討を促している。ICT産業は社会の生態系（social ecology）を作り変えつつあり、若者、特に学齢期の若者は、ほとんどの場合、彼らの教師よりも相当に深く、これらのテクノロジーを利用している。例えば学校でのいじめや重要な試験での不正行為などで既存の問題を激化させた携帯電話は、巨大な氷山の一角に過ぎない。人格を持ったロボットから、国家と切り離されたデジタル通貨まで、数多くの変化が起こっている。アメリカの若

者たちは、自らの生活を大きく支配するデジタル世界について、批判的思考力を発揮して分析できるようになると期待できよう。だが他方で、新しい道徳カリキュラムの計画者たちの方は、こうしたデジタル世界をカリキュラムに生かす方法を見つける必要がある。少なくとも、デジタルの枠組みが私たちの世界を完全に変えてしまったのか、それとも私たちの社会にこれまでも存在してきた複雑さに新たな層を加えただけなのかが明らかになるまでは、カリキュラムもまた、柔軟である必要があろう。パンデミックと共存してきたこの一年は、既にモノとデジタルのバランスを変えてしまっており、近い将来のことさえもかなり不確実なものとなっている。

人類の古くからの道徳的伝統は、限られた範囲の社会関係の中で自明とされてきた信念に基づいていることを前提としていた。私たちの時代の新しいデジタルシステムが、世界を根本的に再構築する次の手を打ったとき、古き普遍的なものがその変化を乗り越えられるのか。その答えが得られるのはもっと先のことであろう。

【参考ウェブサイト】

AASA School Superintendents' Association (AASA:アメリカ学区教育長協会・アメリカ学校管理者協会): <https://www.aasa.org/home/>

[1866年設立の学区教育長及び学校管理職から成る団体。スクールリーダー（校長等の管理職）養成研修のガイドラインを作成している。教育格差を米国における「最大の社会正義と公民権の問題」と捉え、その解消に向けた取組を展開している。]

Character.org: <https://www.character.org/>

[学校やコミュニティにおける人格教育の推進を目的として1993年に設立（当初の名称は、Character Education Partnership）。全米の様々な人格教育団体の総括的な役割を担う。人格教育と SEL の統合モデルを開発（Character & social emotional development: CSED）、800以上の学校を”National Schools of Character”と認定し、学区にも同様に認定を行っている。]

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): <https://casel.org/what-is-sel/>

[SEL（社会性と感情の学習）に関する非営利団体の情報サイト。同サイトによれば、「SEL は、教育開発においても、また人間発達においても、欠かせない重要な部分です。SEL とは、学びのプロセスであり、それを通して、全ての若者や大人が、知識、スキル、再度を身に付け、適用し、健康なアイデンティティを育て、様々な感情に対処し、個人的及び集団的な目標を実現し、他者に共感してそれを示し、協力的な人間関係を創り、維持し、責任と思いやりのある様々な意志決定を行えるようになるのです」。]

National Center for Educational Statistics: The primary federal entity for collecting and analyzing education data in the United States and other nations. <https://nces.ed.gov/>

United States Conference of Catholic Bishops (USCCB:米国カトリック司教会議): Catholic Education. <https://www.usccb.org/committees/catholic-education>

[カトリック教会は、世界最大の非政府の学校運営母体である。同サイトでは、米国の学校教育についてこう示されている。「私たちの学校は、子供、若者、大人が、彼らが生活する地域、都市、そして国の、活動的で思いやりのある一員となって公共善に貢献できるように教育することによって、信仰共同体と社会の両方に応える役割を担っています」。]

英語版執筆：Helene Meyer-Knapp（Evergreen State College 名誉教授）

（翻訳・訳注・リード文：西野真由美）

2 ドイツ

ドイツでは、学校の質保証に向けた教育政策の進展に伴い、児童生徒の「個々の促進」への取組が重視され、移民の背景を持つ子供や若者の「社会的統合」や「インクルーシブ教育」も重点化されてきた¹。一方で、「インダストリー4.0」以降、教育においてもデジタル化の実現が求められている。そうした中、学校での「人間性」の育成にどのように取り組んでいるのか。以下、連邦全体及び州の事例の双方の視点から、ドイツの教育課程における「人間性等」の位置付けとその育成に向けた取組を分析する。

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}

(1) 教育課程の特色

ア 連邦レベルにおける「学校教育」（教育課程）に関する法的根拠

日本の憲法に相当するドイツ連邦共和国基本法（以下、「基本法」と表記）第7条第1項は、「全学校制度は国家の監督のもとにある」²と規定している。そこでの「国家の監督」に、学校制度の外的事項だけでなく学校教育の目的や内容（いわゆる内的学校事項）の決定権が含まれるか否かについて、かつては学説上激しい見解の対立が見られた（結城 2019:33）。代表的な否定論は、基本法第2条第1項が保障する子供の「自己の人格を自由に発達させる権利」に依拠し、「全ての青少年の文化財を文部省が良しとする選択と傾向性において伝達されることは、教育の自由にとって甚だ危険である」との認識に基づく（結城 2019:33）。しかし、現在では国家の公教育目的・内容決定権を肯定する説が圧倒的多数であり、判例においても肯定説が既に確定判例となっている（結城, 2019:33）。

ドイツの学校法学の権威 H.アベナリウスも、「国家の監督」には「人間形成と教育の任務（Bildungs- und Erziehungsauftrag）も含まれている」（Avenarius & Hanschmann 2019:118）と指摘している。アベナリウス（2019:118）は教室でのキリスト十字架像をめぐる連邦憲法裁判所の判決（1995年）を引きつつ、「学校教育」においては、基礎的な文化技術の習得と認知的諸能力を発達させるだけではなく、児童生徒の情意的資質を発展させる必要があるとの見解を示している。さらに、今日の学校にはむしろ、「（社会的）統合に向けた課題」に対して、社会の共生や政治的共存のためにどのように貢献していくのかが問われていると指摘している（Avenarius & Hanschmann 2019:119）。なぜなら、民族的、文化的、宗教的に異なった背景を持つ児童生徒が、自分のアイデンティティを保ちながら地域社会に溶け込み、ドイツ語でコミュニケーションを取り、一般的な「ゲームのルール」を互いに試し合うことがますます重要になっているからである（Avenarius & Hanschmann 2019:119）。

以下では、学校教育の具体的な目的と目標について州の事例を検討する前提として、まず、常設各州文部大臣会議（以下、KMK）による決議の内容を確認する。

イ 連邦レベルにおける学校教育の目的・目標

連邦国家であるドイツでは、16州ある各州が教育に関する権限を有している。このため、諸州間の教育政策を調整するために設けられた KMK が、全ドイツに共通する学校教育の目的・目標を示している（Avenarius & Füssel 2010:111= Avenarius & Hanschmann 2019:120, 結

城 2019:35, 坂野 2019:42) ³。KMK は1973年5月25日に「学校における生徒の地位」を決議したが、そこでは「学校の任務」(Aufgabe der Schule)が以下の9項目にまとめられ、現在に引き継がれている(KMK 2005:7)。

- 知識, 技能, 諸能力を伝達すること
- 自ら批判的に判断し, 自らの責任に基づいて行為し, 創造的に活動できるよう育成すること
- 自由と民主主義に向けて教育すること
- 寛容, 他者の尊厳の尊重, 異なる信条に対する敬意を教え育てること
- 国際間の協調の精神における平和な心情を目覚めさせること
- 倫理的諸規範並びに文化的, 宗教的諸価値を理解させること
- 社会的行為と政治的責任への心構えができるよう働きかけること
- 社会における権利と義務を遂行できるよう育成すること
- 職業世界の諸条件について解説すること

1973年から50年近くも「学校の任務」の基本的な考え方が変わっていないわけだが, そこには, 教育目的・目標に関して, 倫理や世界観, あるいは政治上の最小限のコンセンサスが含まれていると捉えられている (Avenarius & Hanschmann 2019:120)。これらに加えて, 基本法による寛容の要請 (Gebot der Toleranz) により, 学校には自由と価値の多元性の意味で「開かれた学校」であることが求められ, 特定の世界観, 学説, 政党の政策プログラムによって学校の教育が行われることは違憲である (Avenarius & Hanschmann 2019:120, 結城 2019:37)。ただし, それは学校の授業で価値に基づいた教育を目指すことを排除するものではない点には注意が必要である (Avenarius & Hanschmann 2019:121)。

次に, この決議を始めとする連邦レベルの決議や勧告に基づき, KMK が近年重視してきた学校での教育内容の特徴を概観してみよう。

ウ 連邦レベルにおける教育内容の特徴

KMK は, 主として歴史, 政治, 経済, 文化に関する教育の課題に関連し, 諸教科にわたる教育内容 (Unterrichtsinhalte) として次の13の枠組みの重要性を強調している (アルファベット順) ⁴。それらは, 1)キャリア教育, 2)持続可能な開発のための教育, 3)民主主義教育, 4)ヨーロッパ教育, 5)健康教育, 6)ホロコーストと国家社会主義, 7)異文化間教育, 8)ユダヤ人の歴史, 宗教と文化, 9)文化教育, 10)メディア教育, 11)人権教育, 12)交通教育, 13)経済教育と消費者教育である。これらの枠組みに加えて, 健康教育, メディア教育, 職業教育などのテーマにも力点が置かれる。

さらに, 以上の枠組み全体にも関わるが, 官民共同で打ち出された「インダストリー4.0」以降, 教育においてもデジタル化の実現が求められてきた。その動向を2年ごとに作成される『ドイツ教育報告書』から確認してみよう。「デジタル化世界の教育」に焦点を当てた2020年版報告書が冒頭で指摘するのは, 子供と青少年にとって, 社会化と人格形成のための最初の中心的な場所が家庭であるが, ひとり親世帯が親子世帯の5分の1を占めるなど家族構造の変化である (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020:39)。そして, 10人に1人の子供が社会的なリスクの中で成長しているとされる (ebd.:41)。そうした中で, 子供の教育的成

功が家庭の社会経済的状況に左右される実情が各種の統計資料によって明らかにされている (ebd.:25, 115)。ただ、「デジタル化世界の教育」の可能性とリスクについては、実証的なエビデンスが比較的少ないため議論の余地があるとされる (ebd.:298)。教材としてのデジタルメディアの使用などへの期待が寄せられる一方で、メディア依存のリスクや社会的経験が制限されるなどの否定的な側面にも注意が向けられている。「教育と学習」の文脈での、デジタルメディアの使用に関する今後の迅速な研究が求められている (ebd.:301)。

(2)「人間性」の捉え方

それでは、日本で謂われる「人間性」に当たる用語や目標は、ドイツではどのように示されているのか。学習指導要領の作成権限は各州が有するため州の事情は次節で確認するが、ここでは、連邦レベルで伝統的な学力には含まれてこなかった情意や意欲等の「非認知能力」などに対してどのように取り組もうとしてきたのかを年代別に整理する。

マックス・プランク教育研究所でのプロジェクト「コンピテンシー志向の教授学」に携わった G. ベッカー (Becker 2008:62) のまとめによると、コミュニケーション、情意、行為を構成するコンピテンシー、すなわち「非認知コンピテンシー」(nicht-kognitive-Kompetenz) が取り上げられるのは、「行為志向の授業」が反響を呼んだ1980年代以降である。それまでの1970年代には、まず「問題志向の授業」(Problemorientierter Unterricht) の展開によって専門的知識、価値の方向付け、技能が優先されてきたという経緯がある。1980年代当時、認知の内容を一方的に方向づけることに對して様々な批判が巻き起こったとされる (Becker 2008:65)。

1990年代以降は、政治教育を「民主主義学習」と捉え、かつての「政治学習」とは区別する研究が進められた。それに関わる教育実践が、政治的判断コンピテンシーの獲得と深化を強める結果となった⁵。そこでは、非認知的な政治的コンピテンシーに焦点が当てられた (Becker 2008:66)。同じ頃、民主主義教育の方略を社会的、道徳的教育の方針と結び付ける研究が試みられるようになる (ebd.)。また、1990年代にはコミュニタリアニズムや市民社会 (Bürgergesellschaft, Zivilgesellschaft)、市民による社会参加に関する研究が発展し、これに伴って民主主義教育に関しても数多くの研究が蓄積された。その後2000年代に入ると、G. ヒンメルマン (Himmler, G.) の言う「民主主義学習」や、連邦各州教育計画・研究助成委員会 (BLK) の「民主主義を学び、民主主義を生きる」などのプロジェクトが生み出されるに至る (ebd.)。

2000年代以降は OECD DeCeCo の提唱するコンピテンシーの考え方が受容され (Becker 2008:44)、F. E. ヴァイネルトによる「教科」「教科横断」「行為」を基本形とするコンピテンシーの理論が定着していく (原田 2016:68-69, 坂野 2017:67, 吉田 2019:50)。ヴァイネルトの定義によれば、「教科コンピテンシー」は例えば物理、外国語、音楽など、「教科横断コンピテンシー」は問題解決やチームワーク力などを指す。そして「行為コンピテンシー」は、「認知的能力と合わせた社会面、動機面、意志面、更に道徳面でのコンピテンシーを含み、獲得された知識や諸能力を極めて異なった生活状況の中でふさわしくかつ責任感を持って活用できる力」として定義されている (Weinert 2001:28)。しかし、ここで注意しなければならないのは、「将来教科学力の価値が低くなり、教科横断コンピテンシーの意義が高

まるといった議論」では、「教科というものが勝手に選ばれた知識の集合体を意味するのではなく、児童生徒がアクティブに建設的に獲得しなければならない論理的問題の仕組みであって、教科に特定されない文脈でも、教科の本質への理解を求める課題が埋め込まれている、という事実が無視されている」と主張されていた点であろう（Weinert 2001:27）。つまりヴァイネルトは、認知心理学的な見地から、これらのコンピテンシーのいずれかの優位性や、個々のコンピテンシー（例えば教科の知識）の不要論を主張することは論外であると捉えていた（Weinert 2001:28）。

このように、認知的能力・技能に加えて、動機面・意欲面・社会的構えや能力を「コンピテンシー」とするヴァイネルトの定義は「教育スタンダード」の導入にも影響を与え（吉田 2019:50-51）、社会的、道徳的、民主的な「非認知能力」が促進されるべき「コンピテンシー」として定められるようになっていく（Becker 2008:70）⁶。一方で国際的な文脈に目を向ければ、2005年に欧州評議会によって「教育を通じたシティズンシップのヨーロッパ年」が決議され、民主主義的シティズンシップ教育の普及に重点を置いた活動が推進された（澤野 2013:55）。

続く2010年代においては、2009年勧告を改訂した2018年の KMK 決議（KMK 2018）が強調しているように、民主主義とは「学校における歴史的、政治的教育の目標、主題、実践」であると捉えられている（Platzbecker 2020:11）。この KMK 決議は、次のように述べる。すなわち、「ヨーロッパ及び国際的な文脈そのものが、学校における民主主義を強化する推進力である。1997年に開始した欧州評議会のプロジェクト「民主的シティズンシップのための教育と人権教育」（Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: EDC/HRE）は、生きた民主主義に焦点を当てている。これは、欧州の教育戦略 EU 2020の主題でもある。国連グローバル教育アジェンダ2030には、独自のサブゴールであるグローバル市民教育の概念が見られる。KMK は将来においても、民主的な学校と教育の発展を促進し、学校に関係する全ての機関と人々が責任を負い、学校と市民社会の形成に参加することを奨励するものである」（KMK 2018:6）。

以上のように、学校での「非認知能力」に関しては、社会的、道徳的、民主的諸能力が育成される「コンピテンシー」として位置付けられてきた。さらに、今日の学校における民主主義に向けた教育の目標には、ヨーロッパレベル及び国際レベルのシティズンシップへの教育目標が組み込まれ、追求されている⁷。

2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」

各州は「PISA ショック」（2001年）を背景として、連邦レベルの「教育スタンダード」に州の学習指導要領を対応させる必要が生じ、これに合わせて州学校法等における教育の目的・目標が変化していった（坂野 2018:61）。例えばベルリンは2004年、ザクセン州は2017年に学校法を改正した。教育の目的・目標規定は、教科等の内容を中心とする規定に加え、児童生徒が獲得すべき諸能力を規定する方向に推移している（坂野 2018:61）。

そこで以下では、2州の学校法に注目し、具体的にどのような資質・能力の育成を目指しているのかを検討する。第一に、教室でのキリスト教十字架像を容認している州の一つであるノルトライン・ヴェストファーレン州（以下、NRW 州）、第二に、国家と教会の厳格な分

離を主張している州の一つとしてハンブルク州の事例をみてみよう⁸。

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

ア ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合

NRW 州学校法（2020年9月）第1章「学校の任務」では、第2条に「学校の教育任務」が定められている⁹。以下、学校教育で育成を目指す資質・能力に関する規定を確認する（下線は筆者による。以下同様）。

- 第2項 神への畏敬，人間の尊厳の尊重と社会的行動への心構えを喚起することが教育の第一の目的である。青少年は，人間性（Menschlichkeit），民主主義，自由の精神において教育され，寛大さ，他者の信条の尊重，動物と自然基盤の保護への責任，人々と故郷，国際社会と平和主義への愛に向けて教育されるべきである。
- 第4項 学校は，児童生徒の個々の背景を考慮して，教育に課せられた任務として知識，能力，技能，価値観を伝達する。それによって，自立した決定と行動，共通善，自然，そして環境に対する責任感に向けて人間が成長するよう導く。こうして児童生徒は，社会，公共，経済，職業，文化，政治上の生活に責任を持って参加し，自分たちの人生・生活を形成することができる。児童生徒は通常，一緒に教育される（男女共学）。
- 第5項 学校は，障がいのある人となない人の偏見のない出会いを促進する。学校では，障がいの有無に関わらず通常一緒に教育される（インクルーシブ教育）。（後略）
- 第6項 児童生徒は，以下を重点的に学習すべきである。
1. 自立して責任を持って行動すること
 2. 独自の学習と他者との協働の学習を行い，能力を発揮すること
 3. 自分の意見を表明し，他者の意見を尊重すること
 4. 宗教上及び世界観上の問題において個人的な決定をし，他者の決定に対する理解と寛容を発達させること
 5. 偏見なく様々な出身の人に出会い，様々な文化の価値を知り，省み，平和で差別のない共存・共生のために貢献すること
 6. 基本法と州憲法の基本規範を理解し，民主主義を擁護すること
 7. 自分自身の知覚，感性，表現，そして音楽的及び芸術的能力を発達させること
 8. 運動することや一緒にスポーツをすることを喜び，健康的な食事をし，健康的に生活すること
 9. 責任を持って安全にメディアを使用すること
- 第7項 学校は宗教や世界観上，自由な空間である。そこでは，様々な宗教，世界観，政治的信念と価値観に対する開放性と寛容が維持される。ジェンダー平等の原則を尊重し，既存の不利な点を排除するよう働きかける。異なった考え方をする人々の気持ちを傷つける可能性のある全てのものを避ける。児童生徒は

一方的に影響を受けてはならない。

(第8項以下略)

このように、NRW 州学校法では、初めに州憲法でも明記されている「神への畏敬」を喚起するという教育目的を確認している。その上で、「人間性、民主主義、自由の精神」が学校の教育任務の基本理念であり、それに向けて知識、能力、技能、価値観の「伝達」を目指す^{と示されている}。それらの知識、能力、技能、価値観とは、具体的に「責任ある行動」「他者の意見の尊重」「民主主義の擁護」等を始めとする上記の9つの領域において重点化されると謳^{うた}われている。

こうした NRW 州学校法を含め、ヘッセン州やニーダーザクセン州の各学校法などでも、価値観の「伝達」を学校の教育任務と表現している点に関しては、価値が「伝達」できるのかについて疑問を呈し、こうした見方がもはや時代遅れだとする指摘もある(Standop 2020)。それは、J.シュタントップによれば、伝統的な伝達方法では、道徳的行為は社会で理想とされる諸価値に基づく「社会的規範と期待の遵守に向けた諸能力」と定義されるが、そこでは青少年は自律的な判断力を発達させることはできず、受動的な立場に留まると捉えられるためである(Standop 2020:86)。

イ ハンブルク州の場合

ハンブルク州学校法(2018年8月)は、第2条に「学校の教育任務」を定めている。以下、学校教育で育成を目指す資質・能力に関する規定を確認する。

- 第1項 授業と教育は、基本法及び自由なハンザ都市ハンブルクの憲法の価値に基づく。学校は、児童生徒に以下の能力を育成し、心構えを強固にする。
- －他の人々との関係では、尊敬と寛容、正義と連帯、そしてジェンダー平等の形成と自分と他者への責任を持つこと
 - －人間性(Humanität)の責務である民主主義社会の形成に参画し、文化の平和な共存・共生と平等、全ての人の生きる権利を擁護すること
 - －自分自身と共に生きる人々の身体的、精神的な健やかさを保つことができること
 - －自然環境の維持と保護に対する共同責任を引き受けること
- 第2項 授業と教育は、児童生徒の精神的、身体的、社会的諸能力の伸長だけでなく、パフォーマンスとモチベーションを強化する。自立性、判断力、協調性、コミュニケーション能力、葛藤を乗り越える力、責任ある決定をする能力を強化する。
- 第3項 全ての学年と全ての学校形態での教育全体を通して、年齢に応じた職業世界の紹介と専門家による包括的なオリエンテーションが保証されなければならない。それによって、児童生徒は職業世界の構造と変革の条件についての基本的な知識を与えられるべきである。授業と教育は、児童生徒が職業訓練への移行に必要な専門的知識を取得するように行われる。
- 第4項 知識、理解、能力、技能を伝達することにより、学校は、児童生徒が社会、公共、経済、職業、文化、政治上の生活に積極的に参加できるように、人格を発達させ、意思決定と行動のための自立性を高めることを目的とする。

以上のハンブルク州学校法では、州憲法の価値に基づき「人間性」に求められる「民主主義社会の形成」に参画する能力を育成すると掲げられている。言い換えれば、「民主主義社会の形成へ参画する」ことが「人間性」にとっての義務であると考えられている。そのために、知識、理解、能力、技能の4つを伝達し、人格を発達させ自立性を高めることが学校の目的であると謳われている。

(2) 「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方

それでは、NRW 州及びハンブルク州のカリキュラム（学習指導要領）では、特に「人間性」に関わってどのような資質・能力や価値が示されているのか。

ア ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合

最初に、NRW 州における初等教育・中等教育の各段階について、最新版である2019年版及び2020年改訂版（Entwurf, 以下、「草案」、2021年8月施行予定）のカリキュラムで掲げられた「教科間に共通する教育課題」を確認する。

まず、初等教育段階について、2020年版（草案）の基礎学校における各教科（ドイツ語、英語、倫理（仮称）、プロテスタント宗教教授、カトリック宗教教授、芸術、算数、音楽、事実教授、スポーツ）のカリキュラムの構成を確認しておこう¹⁰。これら10教科のカリキュラムは、共通して「前書き：コンピテンシー志向の授業課題」「1. 課題と目標」「2. 領域、内容と期待されるコンピテンシー」「3. 学習成果の検証と成績評価」という構成である。このうち、各教科の「1. 課題と目標」をみると、前半で掲げられているのは各教科独自の課題と目標であるが、後半で初等教育段階を通し諸教科に渡って期待されるコンピテンシー等が説明されている。この後半の「教科間に共通する教育課題」では、「人格」（Persönlichkeit）の発達に関して次のような記述がみられる。

初等教育段階への移行に際しては、全ての子供にとって個に応じた学習と教育が行われる。

初等教育段階では、家庭での幼児教育を補い、インフォーマルで探索的で伸び伸びとした形態での学習を通じて包括的支援を行い、子供の人格を発達させる任務が含まれる。

続いて、学校の一般的な教育任務の一環として、各教科では、「成熟に向かい社会的責任を担う人格と、平和で差別のない共存に向けた人格の発達を支援する」と記されている。加えて各教科では、諸教科を横断する課題として、以下の7領域に寄与すると説明している。

- ・人権教育
- ・価値教育
- ・政治教育及び民主主義教育
- ・メディア教育とデジタル世界を見据えた教育
- ・消費者教育と持続可能な開発のための教育
- ・ジェンダーに配慮する教育
- ・文化的及び異文化間教育

さらに、各教科での学習内容に関して、他の諸教科や学習領域、並びに学校外での学習や学校外でのパートナーとの協力によって、各教科独自の目標だけでなく、教科間に共通する課題の達成と深化に寄与するべきであると示されている。

次に、以上の7つの教育課題は、中等教育段階の各教科カリキュラム（2019年版及び2020年版）でも同様に認められる。中等教育段階のハウプトシューレ、総合制学校、実科学校、ギムジウムのそれぞれの学校種における各教科のコアカリキュラムは、施行時期に2008年から2020年と幅があるが、2019年版以降のコアカリキュラム以降、以上の7つの教育課題が明確に位置付けられている¹¹。

以上のように、NRW 州の2019年版以降の各教科カリキュラムでは、「人格の発達」への言及があり、教科間に共通する力点が、7つの「教育課題」にあると示されている。

他方、カリキュラムのレベルでは、州学校法で掲げられた基本理念である「人間性」への直接的な言及はない¹²。ただし、宗派ごとの宗教科（前期中等教育段階）では、「人間性」と近い意味をもつと捉えられる「人間像」（Menschenbild）への言及が主に神や宗教との関わりの中でなされており、必修教科としての位置付けからも注目される。

具体的には、前期中等教育段階の各宗教科の各内容分野は、宗教科で育成される「事象」、「方法」、「判断」、「行為」の4つのコンピテンシー領域のうち「事象」と「判断」を重点化しているが、まず、カトリック宗教教授では、必ず「キリスト教的」とセットで「人間像」という語が5度登場する。例えば、内容分野1「自由と責任における人間存在」では、「キリスト教的人間像」に関して次のようなコンピテンシーの育成が目指されている（中等教育段階1ギムナジウムコアカリキュラム p.20）。

生徒は、キリスト教的人間像の基本的な要素として、人間が唯一無二でかけがえのない存在であり、他者との関係性の中にあることを説明する。（事象コンピテンシー）

生徒は、日常生活に関連して、キリスト教的人間像に裏打ちされた、より公正で人道的な社会参加の可能性について話し合う。（判断コンピテンシー）

すなわちここでは、キリスト教の神という存在抜きには、「人間像」が描かれ得ない。

次に、プロテスタント宗教教授カリキュラムでは「人間像」という語が3度登場する。例を挙げれば、内容分野6「対話の中の諸宗教と諸世界観」が、「事象コンピテンシー」の一つとして「生徒は、新たな宗教的構図とその帰結としての生活形成にみられる様々な世界像や人間像について討論する」を含んでいる（プロテスタントギムナジウムコアカリキュラム p.32）。このように、プロテスタント宗教教授では、宗教や宗派ごとに異なる「人間像」の在り方への言及が認められる。

以上のカトリックとプロテスタントの他に、イスラームの宗教科でも「イスラームの神及び人間像を他の諸宗教や諸世界観と比較して説明する」と、事象コンピテンシーの一つとして掲げられている。

イ ハンブルク州の場合

ハンブルク州においてはどうかであろうか。ここでは、初等教育段階のカリキュラム（2018年版）に注目し、「基礎学校の任務」を確認しておこう。各教科カリキュラムは、初等・中等教育段階に共通して、「1. 基礎学校（又は市区学校）での人間形成と教育」「2. 教科で育成されるコンピテンシー」「3. 教科の所見基準、課題、内容」「4. パフォーマンスのフィードバックと評価の原則」の4つから構成される¹³。

まず、「1. 基礎学校での人間形成と教育」では、冒頭で「1.1 基礎学校の任務」が述べられている。この「1.1 基礎学校の任務」では、「人格」(Persönlichkeit)の強化に関して次のような記述が見られる。

基礎学校の教育活動は、人格、学習意欲、努力することへの心構えを強化するだけでなく、全ての児童の好奇心と知識欲を喚起し維持することを目的とする。

次に、「1.3 学習プロセスの構築」では、コンピテンシー志向の学習に関して、「学校で学ぶ目的は、児童が教科及び諸教科を横断するコンピテンシーを身に付けられるようにすることである」と明記されている。このため、「学習の個別化 (Individualisierung) 及び協働的学習、あるいは啓発的で自主的な学習の局面が学習プロセスに含まれる」と示されている。第一に、学習の個別化については、「全ての児童に対して、人格並びにコンピテンシーの発達に必要な学習の前提と可能性が準備されるよう、教師から可能な限り最高のサポートを受ける」、第二に、協働的学習については、「児童の社会的責任感を持った人格への成長を適切なクラスと学校環境を通じて支援することは、学校の任務である」と明記されている。

以上のように、カリキュラムに定められた「学校の任務」では、ハンブルク州でも NRW 州と同様に、学校法で掲げられた基本理念である「人間性」への直接的な言及はない。ただし、学校の任務として、「人格の強化」が謳われ、「人格の発達・成長」のために教師による最高のサポートと学習環境を保障すると述べられている。

一方、ハンブルクの基礎学校の各教科のカリキュラムでは、宗教科において唯一、「人間性」について言及している。ハンブルク州の宗教科は、プロテスタント、ユダヤ教、イスラーム、アレヴィー派の各宗派が協同責任のもとで運用しているため、超宗派的な宗教科として位置付けられる¹⁴。そのカリキュラムでは、「宗教科では、人間性 (Menschlichkeit) と人間の尊厳を批判的に確認する重要性に鑑み、現在に至るまで伝承されてきた宗教の事例としるしについて議論される」と述べられている。ここでは、「人間性」は「批判的に確認」する対象であり、宗教的な観点から議論されると解説されている。したがって、ここでの「人間性」には、諸宗教・諸宗派の「神」の被造物としての人間が目指すべき「人間性」が含まれていると考えられる。

以上、2州における各種のカリキュラムには、具体的に「判断」「心構え」「好奇心」「知識欲」などに関わる非認知的能力が、教科及び諸教科に渡って発達させるべきコンピテンシーとして盛り込まれている。同時に、諸宗教や特定の宗教・宗派との関係の中での「人間性」の捉え方に対する理解が表れている。「人間性」が、超越者としての神の存在抜きには説明され得ないと示されている点も一つの特徴である。

3. 「人間性」の涵養を担う教科・学習領域

以上の NRW 州とハンブルク州では、神や諸宗教との関係から照らすことなしには「人間像」や「人間性」が描かれ得ないことが確認された。同時に、両州では非認知的諸能力と合わせて、共通して、そうした「人間像」や「人間性」への理解に基づいた「民主主義社会」への参加や形成を掲げている。以下では、「人間性」の育成と「民主主義社会へ参加する資

質・能力」の育成に向け、教育課程にどのような教科や領域が設定されているのかを検討する。事例として、16州のうち最大の人口を抱える NRW 州の教育課程に焦点を当てる。

(1) 「人間性」に関わる教育課程の枠組み

NRW 州の前期中等教育段階の教育課程を中心に見てみよう。前期中等教育における「人間性」や「生き方」に関する学習の中心となる教科として、「宗教科」「実践哲学科」「経済と政治科」の3教科が特に注目される。以下、それぞれについて簡潔に解説を加える。

ア 宗教科

最初に、宗教科は宗派ごとにカリキュラムが規定されている(NRW-MSB 2019a)。それらは、カトリック、プロテスタント、ユダヤ教、正教、シリア正教、アレヴィー派、イスラームの7つであるが、これらに加えて NRW メノナイト派も学校での試行段階にある¹⁵。

各宗教科カリキュラムでは、「事象」「方法」「判断」「行為」の4つのコンピテンシー領域が設定されており、各々の宗教科ごとのコンピテンシーの中身についての説明は微妙に異なっているものの、4つの枠組みを共有しつつ、各々の宗教科独自の内容分野を具体化している。前期中等教育段階の学校種のうち最も生徒数の多いギムナジウムの場合を見てみよう。例えば、最も多くの生徒が出席しているカトリック（ギムナジウム前期中等教育）のカリキュラムでは、「判断コンピテンシー」が次のように規定される(NRW-MSB 2019a:15)¹⁶。

判断コンピテンシーとは、キリスト教の見地から、宗教的及び倫理的問題について独自の立場を構築し、対話的な議論でこれを表現し、他の視点と区別する能力を意味する。これには、宗教的偏見を見分けて判断し、メディアを通して伝えられる宗教的及び倫理的現象に関する見解を批判的かつ建設的に扱うことも含まれる。

このようなコンピテンシーを含む各コンピテンシーを育成するため、次の7つの内容分野が設定されている。それらは、1「自由と責任における人間」、2「神について、神と共に話す」、3「イエス・キリスト」、4「継承される共同体としての教会」、5「信仰の源泉としての聖書」、6「対話における世界の諸宗教」、7「多元化社会の中の宗教」である。

イ 実践哲学科

次に、宗教科に出席しない生徒が履修する実践哲学科では、育成されるコンピテンシーが「自己」「社会」「事象」「方法」の4つの領域から整理されている(NRW-MSW 2008)。宗教科と異なり「判断」「行為」のコンピテンシーではなく、「自己」と「社会」のコンピテンシーが設定されている。

このうち、「人格」(Persönlichkeit)と関わる「自己コンピテンシー」については、生徒が「自己コンピテンシーによって、特定の生活状況での自分の役割を認識し、価値観を反映した人格(Persönlichkeit)を発達させることができる」(p.14)と定義されている。この「自己コンピテンシー」に関して、ギムナジウムの場合、第5/6学年修了時には例えば「自分の強みを明確にし、自分の人格の価値を反映する」や「行為を『理性的』と『非理性的』に区別し、架空の状況で理性的行動と反応を試みる」(p.27)、第7/8/9学年修了時（前期中等教育段階修了時）には例えば、「他者との関係における自分の個性(Persönlichkeit)の価値をふりかえり、自分の諸能力への理解を表現する（例えば、象徴的なデザインなどによって）」

(p.30), といったコンピテンシーの獲得が目指されている。

ウ 経済と政治科

続いて、経済と政治科では、「積極的な民主主義学習を通じて、政治的成熟と民主主義の能力を育成することを目的とする」と掲げられている。目指されるコンピテンシーは、宗教科と同様に、「事象」「方法」「判断」「行為」の4つの領域に整理されている(NRW-MSB 2019b)。

内容分野は11分野に整理されているが、民主主義学習はとりわけ内容分野2「民主主義の安定化と発展」との関連が深い。この内容分野2では、前期中等教育段階修了時までに例えば「行為コンピテンシー」に関して、次の3つのコンピテンシーを育成することが目指されている(NRW-MSB 2019b:21)。

- 1) 学校での子供や青少年の民主的な参加の社会的及び政治的重要性を確認する。
- 2) 家族、学校、都市/コミュニティにおける規則と権利の重要性を説明する。
- 3) 共同の意思決定プロセスにおける様々な立場、それに伴う利害関係、及び議論の相反性を把握する。

こうした民主主義学習は人権と憲法に基づくと同時に、民主主義とは、「生き方であり、社会であり、そして政府の形態」であると述べられている(NRW-MSB 2019b:8)。経済と政治科において「基本的な社会的価値を理解することが、市民及び市民社会の担い手として社会に参加できるようにするために役立つ」と捉えられている(ebd.)。

(2) 体験活動・社会との連携

学校の価値空間は学校外の様々な要因の影響を受けて形成されるため、学校外のパートナーとの協力が特に重視される(Schubarth 2020:35)。W.シュバートによれば、両親との協働が特に重要であり、その他に青少年福祉、保健当局、警察、企業、教会、各種団体などの外部パートナーからのサポートが提供されることで、全体として価値のある教育環境が総合的に創出される(ebd.)。

ここでは、2019年に NRW 州ミュンスターで行われたシンポジウム「教育、価値、行為：開かれた社会を志向する学び舎としての学校」で紹介された「民主的に行動することを学ぶ」ための学校内外での体験プロジェクトの事例を見てみよう。それらは例えば、信仰教育にも通じる両親との協働活動、社会参加による学習、政治教育のデジタル化、ソーシャルメディアと価値教育、個々の促進、いじめ防止などに関わるプロジェクトである。

「社会参加による学習」の例として、シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州コンピテンシーセンターでのプログラムが挙げられる。児童生徒は自ら実践的な社会参加を計画し、活動する。こうして、民主主義コンピテンシーと社会コンピテンシーを獲得し、人格を発達させ、社会参加を実際に経験することができるとされている(Schlüter 2020)。

また、「政治教育のデジタル化」では、連邦政治教育センターの協力のもとで、ギムナジウムにおいて「講堂」(aula)と名付けられたプログラムが実施されている。第5学年から第13学年までの児童生徒を対象に詳細な指示のもとワークショップが行われ、月ごとに連邦政治教育センターを訪問する。そこで学校環境を構築する独自の考えを発展させ、そのための民主的な多数派を組織し実施を決定する。このプログラムの成果としては、デジタル化され

た共同決定のプロセスの中で、民主主義を学ぶ能力（自分の意見を表明し、主張し、共通の利益を追求する）だけでなく、民主主義による自己効力感も強められたことが明らかにされている（Weisband & Wick 2020）。

以上、学校内外において、「民主主義を生きる」（KMK 2018）ための体験活動が広く取り組まれている。シュバートは、間接的な価値教育、つまり学校やクラスで諸価値を見出したり、教師の役割モデルの効果を通して学んだりするプロセスの方が、具体的なトピックや価値プロジェクトよりも重要であると指摘している（Schubarth 2020:33-35）。

（3）「人間性」に関わる学習活動の展開

上述の学習活動のうち、NRW 州前期中等教育段階に設置されている実践哲学科の内容を代表的な教科書から具体的に見てみよう。実践哲学科の内容は、哲学的・道徳的な要素に限定されるものでなく、シティズンシップ教育や政治教育をも志向する価値教育と位置付けられる点で参考になる¹⁷。

実践哲学科は省察と「考える文化」全般を育成する教科として開発されたという経緯がある。そのカリキュラムでは、問題領域として、「自己」「他者」「良い行い」「法律、国家、経済」「自然、文化、技術」「真理、現実、メディア」「起源、未来、意味」の7領域が設定されている。

例えば、問題領域3の「良い行い」に関わる教材では、「いつも本当のことを話さないといけないの？」という学習課題が示され、「なぜ人は嘘をつくのか？」、「なぜ嘘をつくことが悪いことなのか？」などのテーマについて探究を深めていく（Henke, Sewing, & Wiesen 2009）。物語やことわざ、寓話が資料として提示され、哲学者や宗教者の見解も例示される。その上で、ロールプレイや物語の創作、話し合い、マインドマップ作りなどを通して、「嘘」をめぐるふるまいについて考えを深め、それを自由に議論できるよう支援している。倫理学や哲学、宗教学を基盤として内容が編成されている。さらに、続く問題領域4の「法律、国家、経済」を扱う教材では、「そもそもなぜルールがあるのか？」や「福祉を義務付けるべきか？」などの問いが掲げられている。市民社会への参画を見据えた学習活動が展開されている。

成績評価については、定期試験や学習状況調査ではなく、「授業でのその他の学習成果」が評価対象として位置付けられている。その際、授業を通して獲得されたコンピテンシーを総合的に評価するとされている。それらには、「授業への口頭での貢献」「授業への記述による貢献」「15分を限度とする短い記述式課題」「ロールプレイ、アンケート、調査、プレゼンテーションなどの学習活動に対する貢献度」の4つが含まれる（濱谷 2020:135）。

4. 課題と展望

以上、「判断」「心構え」「好奇心」「知識欲」などの非認知的諸能力の育成と、生きた民主主義の学習に向けた連邦レベル及び州レベルの取組を見てきた。また、「人間性」や「人間像」に関しては、既にキリスト教に限らず、イスラームなどの諸宗教を尊重する形でカリキュラムに規定されていることが確認された。最後に、こうしたドイツの取組に関する論点や課題を二点指摘したい。

第一に、非認知的諸能力をコンピテンシーとして規定することの是非をめぐる問題と、コ

ンピテンシーを規定する場合の枠組みや内容に関する議論が挙げられる。

そもそもコンピテンシー志向のカリキュラムや授業に対しては、「当初からそれらに対する懸念が指摘されてきただけでなく、今日、伝統的な一般教授学の立場から、具体的な授業論等に対する批判的な検討がなされている」(高橋 2016:12)。そうした中で、学校での倫理・道徳教育についても、知識、能力、コンピテンシーをどのように定義し、「教育と学習」のプロセスをどのように成立させるのか、そもそも特定の教科が求められているのか、あるいは諸教科の協力が問題となるのかなど、議論が続けられている(Benner & Nikolova 2016:9)。例えば、倫理・道徳コンピテンシーを公教育の不可欠な構成要素とみなす D.ベンナーと R.ニコロファは、「1. 倫理的、道徳的基本知識」と「2. 倫理的、道徳的判断コンピテンシー」に加えて、「3. 倫理的、道徳的行為を喚起するコンピテンシー」を設定している (Benner & Nikolova 2016:34)。

第二に、自己の非認知的諸能力が、他者や市民社会との関係性の中で、教育実践においてどのように学習されるべきかが問われている。上述のベンナーとニコロファは、「完璧な道徳や政治的原則といった見せかけの立場によって判断する青少年を育成することが、倫理科や同様の教科の任務なのではない。道徳的局面や問題、意志の追求において倫理的な問題提起をしながら分析し判断することができる力や、単なる判断コンピテンシーを超えて知識や判断に裏打ちされた自己の行為をデザインし、他者と調和させることができる諸能力こそが支援されるべきである」と述べ、正に「自己」「他者」「公共」の各領域の道徳の関係性こそが問われていると指摘している (Benner & Nikolova 2016)。また、そうした学習成果をどのように測定するかという課題がある。



図：道徳的局面の内訳

出典： Benner & Nikolova 2016:34

以上のように議論されている課題を含め、開かれた学校において、民主的な市民社会を子供たち自身が作っていくという未来を展望しながら、「人間性」や「人間像」の理解においては民族的、文化的、宗教的多様性にも配慮しつつ児童生徒の学習活動を組織しようとしているドイツの試みは、日本に対しても示唆するところが大きいと言えよう。

【引用・参考文献】

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*.

Fischer, C., & Platzbecker, P. (Hrsg.). (2020). *Erziehung- Werte- Haltungen: Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft*. Münster: Waxmann.

Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Benner, D. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Henke, R.W., Sewing, E.M., & Wiesen, B. (2009). *Praktische Philosophie I*. Cornelsen. (Henke, R.W.編集代表, 濱谷佳奈監訳(2019)『ドイツの道徳教科書－5, 6年実践哲学科の価値教育』明石書店)
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- NRW-MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2019a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre*. Düsseldorf.
- NRW-MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2019b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Wirtschaft-Politik, Düsseldorf.
- NRW-MSB (Hrsg.). (2020). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2019/2020.
- Platzbecker, P. (2020). Erziehung–Werte–Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft – eine Einführung. In C. Fischer, & P. Platzbecker (Hrsg.), *a.a.O.* (pp.11-20).
- Schlüter, M. (2020). Lernen durch Engagement: Die Welt ein bisschen besser machen – mitten im Unterricht. In C. Fischer, & P. Platzbecker (Hrsg.), *a.a.O.* (pp.135-138).
- Schubarth, W. (2020). Machen Werte Schule? Warum (wieder) nach Werten gerufen wird und was Schule das angeht: Sieben Thesen zur Diskussion. In C. Fischer, & P. Platzbecker (Hrsg.), *a.a.O.* (pp.23-38).
- Standop, J. (2020). Wie Werte „vermittelt“ werden können: der schulische Beitrag zu einer gesellschaftlichen Wertebildung. In C. Fischer, & P. Platzbecker (Hrsg.). (2020). *a.a.O.* (pp.83-101).
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weisband, M., & Wick, L. (2020). Digitale Beteiligung in Nottuln. In C. Fischer, & P. Platzbecker (Hrsg.), *a.a.O.* (pp.139-146).
- 近藤孝弘 (2015). 「ヨーロッパ教育における地域統合とネイション」日本ドイツ学会編『ドイツ研究』49:33-44.
- 坂野慎二 (2017). 『統一ドイツ教育の多様性と質保証 日本への示唆』東信堂.
- 坂野慎二 (2018). 「教育政策における学校教育の目的・目標と教育経営研究」日本学術振興会科学研究費助成事業「新しい能力観と学校教育の質保証に関する研究」研究成果最終報告書.
- 坂野慎二 (2019). 「教育の目的・目標と教育課程に関する一考察－日本とドイツのコンピテンシー理解を中心に－」『玉川大学教育学部紀要 論叢』18:33-57.
- 坂野慎二 (2020). 「ドイツにおける教育目標と学習指導要領の関係性」『玉川大学教育学部紀要 論叢』19:1-24.
- 澤野由紀子 (2013). 「アクティブ・シティズンシップとヨーロッパ」近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会, pp.41-56.
- 高橋英児 (2016). 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」『山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践学研究』21:11-24.
- 辻野けんま (2016). 「ドイツの学校は国家とどう付き合ってきたか」末松裕基編著『現代の学校を読み解く』春風社, pp.297-331.
- 手塚和男 (1997). 「キリスト十字架像を教室に取り付けるという学校規則をめぐる判決(2完):連邦

憲法裁判所第一部決定1995年5月16日1BvR 1087/91』『三重大学教育学部研究紀要』48:121-140.

濱谷佳奈 (2020).『現代ドイツの倫理・道德教育にみる多様性と連携—中等教育の宗教科と倫理・哲学ととの関係史—』風間書房.

原田信之 (2016).『ドイツの協同学習と汎用的能力の育成』あいり出版.

的場正美 (2020).「ドイツにおける新教科「政治」の正当化」『東海学園大学研究紀要: 人文科学研究編』25:43-61.

結城忠 (2019).『ドイツの学校法制と学校法学』信山社.

吉田成章 (2019).「コンピテンシー志向のカリキュラム改革と授業づくりの意義と課題」久田敏彦監修, ドイツ教授学研究会編『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』八千代出版, pp.47-96.

【註】

- ¹ KMK. *Allgemeinbildende Schulen*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen.html> (参照 2020年12月1日).
- ² ドイツでは教育についての権能は連邦にではなく州に属しており, これを州の「文化主権」という (結城2019:39)。ただし, 連邦法である基本法第7条の条項は各州の立法者を拘束し, また各州の学校法の解釈に際して尊重されなくてはならない (結城 2019:40)。各州においては, 国家の学校監督の任務を具体的に遂行する機関として学校監督庁が設けられている (辻野 2016:305)。
- ³ なお基本法には, 直接的に教育目的・目標を規定する条項はない。ただし, 基本法第1条第1項は「人間の尊厳は不可侵である。これを尊重し, かつ, これを保護することは, 全ての国家権力の義務である」と規定しており, これが教育の枠組みの基準として直接に妥当する (Avenarius & Hanschmann 2019:119)。加えて, 基本法における「自己の人格を自由に発展させる権利」(第2条第1項)により, 学校には, 児童生徒が批判眼のある自己決定的な人間へと成長する機会を与える義務がある (ebd.:119-120)。基本法上の「寛容の要請」の要件として, この基本法第2条第1項のほか, 「信仰, 良心の自由, 並びに宗教及び世界観の告白の自由」(第4条第1項), 「宗教的活動を行うことの保障」(第4条第2項), 「自己の意見を自由に表明し流布させる権利, 並びに知る権利」(第5条第1項), 「親の自然的権利としての子供の育成及び教育」(第6条第2項), 「子供を宗教の授業に参加させることについて決定する親権者の権利」(第7条第2項), 「公立学校における正課としての宗教の授業」(第7条第3項)を考慮する必要がある (ebd.:120)。
- ⁴ KMK, *Weitere Unterrichtsinhalte*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html> (参照 2020年12月1日)。
- ⁵ 例えば, 的場 (2020) は, 1987年版のNRW州「政治科」指導要領が, 「民主主義を基本法の枠内で考え, 民主主義を固定したものとしてではなく, 論議の過程で変化するものとしてとらえているところに, この指導要領の特徴がある」と指摘している。
- ⁶ ただし, 日本とドイツのコンピテンシーの枠組みを比較した坂野 (2019:52) は, 日本の2017年版学習指導要領の「学びに向かう力, 人間性」は「社会コンピテンシー」の追加と捉えられるが, これがドイツにおいては職業教育学の影響により, 教育スタンダードが導入される以前からコンピテンシーに含められていたと指摘している。また, 2000年代と2010年代の各州の学習指導要領を分析した坂野 (2020:15) は, 多くの州の学習指導要領でヴァイネルトの考え

-
- 方が基盤とされている一方で、上位概念に「行為コンピテンシー」を置き、その下に「事象」「方法」「自己」「社会」の各コンピテンシーを置く州が現れていることを明らかにしている。
- ⁷ 近藤（2015）は、2008年に改訂されたKMK勧告（1978）を分析し、ドイツでは「言わばナショナルな教育の枠組みの中にヨーロッパ市民を育成するという目標が取り込まれていた」と指摘している。
- ⁸ 手塚（1997:122）のまとめによる。なお、州憲法及び州学校法において、「神への畏敬」を学校の教育目的として規定している場合でも、児童生徒を特定の信仰へと導くことを意味するのではない（Avenarius & Hanschmann 2019:121）。
- ⁹ NRW州の州憲法第7条第2項でも、青少年は「人間性、民主主義、自由の精神において」教育されるべきであると謳^{うた}われている。ここでは、学校の具体的な教育任務を確認するため、州学校法に注目する。
- ¹⁰ 2008年版の段階では、基礎学校での必修教科としての宗教科に出席しない児童のための代替教科のカリキュラムは定められていなかったが、2020年版草案では、倫理科（仮称）のカリキュラムが新たに策定された。
- ¹¹ ギムナジウムは修学年限が8年制から9年制に延長されたため、ほぼ全ての教科において2019年6月にコアカリキュラム（Kernlehrplan）が改訂された。
- ¹² 2008年版基礎学校カリキュラムの冒頭では、目次の末尾に州憲法と州学校法の「青少年は、人間性、民主主義、自由の精神において教育される」が註として掲げられている。
- ¹³ 中等教育段階の市区学校（Stadtteilschule）は、ギムナジウム以外のハウプトシューレ、実科学学校、総合制学校を統一した学校種として2010年に導入された。
- ¹⁴ 他に、カトリックの宗教科が設置されている。カトリック宗教科のカリキュラムでは、「教授法上の原則：カトリック宗教科でのコンピテンシー獲得に向けて」が、「聖書にみる人間像」に言及している（p.14）。
- ¹⁵ 新たな動向として、2018/2019年度よりカトリックとプロテスタントの宗派を超えた宗派共同の宗教科を実施するとの協定に、ヴェストファーレン・プロテスタント教会、ラインラント・プロテスタント教会、リッペ・ラント教会、アーヘン・ミュンスター・エッセン司教区とパダーボルン大司教区が調印している。
- ¹⁶ 2019/2020年の統計資料（前期中等教育と後期中等教育の合計値）では12の宗教科に分類されている。多い順に、カトリック19万6790人、プロテスタント14万1921人、哲学7万1588人、実践哲学7万6人、宗派共同のプロテスタント7406人、宗派共同のカトリック5383人、イスラーム2006人、ドイツ語によるイスラーム学の学校での試行424人、シリア正教275人、ユダヤ教248人、正教110人、アレヴィー派35人である（NRW-MSB, 2020）。
- ¹⁷ 日本学術会議哲学委員会 哲学・倫理・宗教教育分科会（2020）「報告 道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」p.18。

濱谷 佳奈（大阪樟蔭女子大学）

3 フランス

フランスの道德教育は、キリスト教（カトリック）にもとづいた道德を教えるのか、市民としての道德を教えるのか、という問題がフランス大革命期から存在した（大津 2010）。1882年法以来、フランスでは公立学校では教育内容から宗教教育は排除されることとなった。学校では、「市民としての道德」「市民性」を教えるということで決着がついている。それ以来、宗教教育は学校外でそれを保護者が希望する場合にのみ行うこととなり、現在にまで至っている。公立学校では、様々な信仰を持つ者（あるいは信仰を持たない者）が「ともに生きる」ための共通となる道德、フランス市民としての道德を教えることとなっている。フランスの学校で育成が目指されるのは、人間性（humanité）でなく市民性（citoyenneté）である。

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}

(1) 教育課程の特色

フランスの教育の目的（mission）は、2005年教育基本法（フィヨン法）にて、「学校の第一の目的として国が定めるのは、知識の伝達に加えて、児童・生徒に共和国の価値を共有させることである」と規定されている（上原 2008）。フランスの教育は「主知主義」と評価されることが多いが、知識の伝達が第一と考えられてきた。しかし、2005年より「共和国の価値の共有」が法律上明記された。「共和国の価値」とは、自由、平等、友愛（連帯）、脱宗教性（ライシテ（三浦 2006）¹⁾）などを指す。「共有」とは、学校の教職員と生徒あるいは、生徒同士の間など、全ての学校構成員の間の「共有」である。例えば、全ての構成員が人として「平等」な扱いをうけるなど、学校生活を通して共和国の価値の「共有」が目指される。

ライシテは「共和国の価値」の一つであり、フランスではライシテという価値自体が疑われることはほぼない。各人の信教、思想の自由を同等に尊重し、公教育内で宗教教育を行わないこと（「宗教的事実」が歴史などで教えられることを除いて）は一貫している。

フランスの教育課程基準としては、学習指導要領（programmes）と「共通の基礎」がある。共通の基礎とは小学校及びコレージュのあいだに習得すべき能力をスタンダードとして「知識、コンピテンシー、教養」について定めたものである。コンピテンシーとは、「知識・技能・能力・態度をもとにある社会的文脈において問題を解決する力」と定義（細尾 2018 参照）しておくが、最近コンピテンシーを重視した道德教育、市民性教育が行われるようになってきている（大津 2020a）。

(2) 「人間性」の捉え方

フランスの教育課程に関する文書において1996年より「市民性へ向けての教育（éducation à la citoyenneté）」という用語が頻繁につかわれるようになった（大津 2003）。1995年に当時設置されていた教科「公民（éducation civique）」科が知識中心の教科から道德性をより重視する教科へと転換したことをうけてである。フランスの教育関係の公文書で登場する用語としては、人間性よりは市民性である。公民科は、2015年から「道德・公民（enseignement

moral et civique)」科と名称を改めている²。

道徳・公民科の2015年版学習指導要領に、「道徳教育は学校だけの責任ではない、家庭で始まるものである。道徳・市民教育は民主的社会において共同生活に必要な価値原理に注意を向ける。それはライシテの、共和国の、学校の枠組みの中で行われる」(Ministère de l'Éducation nationale 2015b)とある。家庭において(あるいは休日に教会において)宗教教育を行う自由はある。学校における道徳教育はそれとは別のものとして、信仰や考え方を異にする者が共同生活を送る上での共通の価値、共和国の価値について教える時間として設置されている。

2004年の法律及びそれをうけた通達で学校内に宗教を誇示する標章を持ち込むことは禁止されている。女子生徒が髪を覆い隠す「スカーフ」を校内で着用することは認められない。フランスのライシテは他のヨーロッパ諸国と比べて厳格であるといっている。

学校内でおこなわれる人間形成は、共和国の市民の形成である。宗教教育を含めた人間性の教育は私的領域でおこなわれるものである。それゆえ、人間性よりは市民性という用語が使われる。

学校教育が習得を目指している能力は、知識に関わる内容を高めることに多くが示される。しかし、「情意・意欲」に関わる内容が全く無視されているということではない。

法律上は、1989年に制定された教育基本法(ジョスパン法)において、「生徒の義務は学業に関わる責務の遂行である。それは、勤勉と学校における集団生活及び運営のための規則の尊重が含まれる。」とある。勤勉である義務、あるいは勤勉につながるものとして、「時間厳守」に努めなければならないことは、フランスのコレージュ・リセの校則ではよく明記されている。学業に対しての積極性も評価される。また、「他者を尊重する義務」も明記することは多い。共同生活を送る義務は否定されることはない。

学業のみならず、学校に関わる様々な活動への参加、関わり(アンガジュマン)、イニシアティブに関する積極性は推奨される。

フランスの公教育が育成すべきとする市民像とは、リセの学習指導要領にある以下の文言のとおりといえよう。「初等中等教育段階における道徳・市民教育は、児童生徒を責任ある自由な市民になるように援助する。自分の権利と義務を自覚し、批判的な感性を持ち、倫理的な態度(comportement)を自分のものとして取り入れることができる(Ministère de l'Éducation nationale 2019)。」

「権利、義務」という共和国の価値について自覚することは、特に「道徳・市民」の時間にも教えられる。自分で批判的によく考えることができ、自分で採用したある倫理的な行動規範に従って行動することが求められる。何が「倫理的」であるかは自分で決めることであるが、自分の行為規範を持つこと自体には価値がおかれている。責任ある自由な市民とは、例えば「表現の自由」を行使することは高校内においても認められている。しかしそれは、「教育活動の妨げとならない」ことや、侮辱、名誉毀損、私生活への攻撃を含むものであってはならない(大津 2021b)などの条件が付く。あくまで自由を「行使」する際には、他者を害する表現をしないなどの道徳的な「責任」を果たすことが要求されているのである。

2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

フランスの小学校・コレージュで習得すべき「知識、コンピテンシー、教養の共通の基礎」が明文化されている。フランスの教育（特に小学校、コレージュ）がコンテンツベースからコンピテンシーベースへ移りつつあるといわれる。欧州議会及び欧州連合理事会の「生涯学習のためのキー・コンピテンシー」の影響をうけて、2006年には「知識・コンピテンシーの共通の基礎」(Ministère de l'Éducation nationale 2006)が定められるにいたった。その後、2015年に「知識・コンピテンシー・教養の共通の基礎」(Ministère de l'Éducation nationale 2015)が新たに出されて、影響を持っている。知識やコンピテンシーの習得を積み重ねることによって体系化されたものを身に付け、さらに、問題を解決する力を統合し、各児童生徒がよりよい人生を送るための「教養」へとつなげることが求められる。

それは以下の5領域からなる。

- ①考え伝達するための言語
- ②学ぶための方法、手段
- ③個人と市民の育成
- ④自然の体系とテクノロジーの体系
- ⑤世界の表象と人間の活動

なかでも、人間性（市民性）の育成に最も関連が深いのは、「③個人と市民の育成」である。そこでは、「感受性と意見の表現」「規則と権利」「省察と判別」「責任、参加とイニシアティブの感覚」という4つの領域が挙げられている。

上記は主として認知的技能について明文化している。フランスの学校教育が非認知的技能を全く無視しているということではない。法的には「勤勉の義務」が定められている。それゆえ、勤勉やそれに派生して時間厳守、あるいは学校への関わりの積極性といったことには、フランスの学校は価値を置いていると言ってよい。

(2) 「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方

市民性の育成に関して、習得すべき「知識、コンピテンシー、教養の基礎」を具体的に定めている。しかし、それは「知識」「コンピテンシー」「教養」をそれぞれに分けて明文化しているものではない。そもそもコンピテンシーは知識などをもとに問題を解決する力と定義できるゆえ、知識とコンピテンシーを二分することは不可能である。

上記のとおり「共通の基礎の第3領域「個人と市民の育成」は4領域にわたっているが、うち「感受性と意見の表現、他者の尊重」に関しては、以下のように記述されている。

児童生徒は感情や情動を適切な語彙を用いながら表現する。成功し、進歩することによって自信を持ち、知的身体的能力を発達させる。

児童生徒は攻撃をすることなしに紛争を解決することを学ぶ。表現、コミュニケーション、論拠づけといった手段を習得することによって暴力に訴えることを避けるようになる。児童生徒は意見と他者の自由を尊重する。あらゆる形態の脅しや支配を確認し拒否する。偏見やステレオタイプから距離をとることを学び、自分と異なる人格を受容し、ともに生きることができるようになる。同感や好意を示すことができるようになる。

「適切な語彙」というフランス語ほか全教科にわたって習得した知識を用いて感情を「表現する」能力を高める。適切な語彙を用いることによって、周囲の人との理解を深め合う。

「偏見、ステレオタイプとは」という授業は道徳・市民科をはじめ様々な授業でありうる。何が偏見・ステレオタイプであるか、それはどうして生み出されるのかという知識を生かして、威嚇や支配でなく受容的な関係のなかで「ともに生きる力」を求めている。

他者と協働的な関係を築く力、そのためのコミュニケーション能力などの「感受性」が求められている。

3. 「人間性」の^{かん}涵養を担う教科・学習領域

(1) 「人間性」に関わる教育課程の枠組み

フランスの教育課程は、学習指導要領 (programmes) により大まかなことは決められている。「市民の育成」は学校教育全体を通して行うべきことと考えられている。「市民性」に最も関わりの深い教科として、「道徳・公民」という名称の教科が設置されている。

ア 小学校・コレージュにおける道徳・公民科

小学校・コレージュの道徳・市民科学習指導要領は一つにまとめて告示されている (Ministère de l'Éducation nationale 2018)。現行のものは2018年版のものであるが、そこでは次の三つの目的 (finalité) を挙げている。

- ①他者を尊重する。
- ②共和国の価値を獲得し共有する。
- ③市民的な教養を構築する。

これらは全て「～する」という動詞を用いた形で表れているが、「何ができるか」「どのような行動がとれるか」に着目した形で目標が設定されているといえる。

習得すべきコンピテンシーとしては、4つの領域（文化＝教養 (culture)）を挙げている。それは、前述した「共通の基礎」にある4項目を受けていることは明白である。

- ①感受性の教養・文化
- ②権利と規則の教養・文化
- ③判断の教養・文化
- ④関わりの教養・文化

他者を尊重し、他者とコミュニケーションができるという感受性を持つこと、校則や法律などの規則の意義を理解し尊重すること、自分で判断できること、学校や周囲と関わりを持つこと、などが目指される。

市民性の育成は道徳・公民科の時間のみで行われるものではなく、他教科を含む学校教育全体を通しておこなわれるものである。例えば、「感受性」は他者と関わること、他者の意見をきくこと、他者を尊重することなどに関わる。それはフランス語の時間に習得したフランス語（話す、聴く）の力と関連することはいうまでもない。権利と規則に関しては、「人権」はフランス革命期における人及び市民の権利宣言や第二次大戦後の世界人権宣言など、歴史的につくられたものであること、ゆえに歴史の授業とも関係が深い。数学も論理的、理性的に考える力を育成するという意味で関係する。体育・スポーツも「ルールを遵守する」「共同する」ことなどで関わる。

イ リセにおける道徳・公民科

リセでは、かつて「公民・法律・社会」という日本でいう「総合的な学習の時間」に近い教科がおかれていた（大津 2006）が、2015年から「道徳・公民」と名前を変えている。現行学習指導要領（2019年）が各学年で設定しているテーマは、第1学年は「自由」、第2学年は「社会」、第3学年は「民主主義」である（Ministère de l'Éducation nationale 2019）。

学習指導要領は「権利・義務を意識し、自由で責任ある市民となること」を目標に掲げている。「共和国の価値の伝達」によって、主体性を持って批判的に考えることができ、他者を尊重する市民を育成することを目指す。市民的な教養をつくりあげること。それは概念や、知識、実践によって強化される。

「共和国の価値」に関して、実社会ではどのような問題があるのか、という問題について調べることを通して、意見の多様性や批判的思考について学ぶ機会であるといえる。

(2) 体験活動・社会との連携

フランスの学校は、科学的（学問的）知識を習得する場である。学校と地域社会との連携する活動は盛んでないといわざるをえない。ただし、学校内における「体験活動」として生徒参加制度が存在している。

コレージュ・リセは「民主主義の習得の場」と位置付けられている。コレージュ・リセには生徒代表、生徒参加制度が位置付けられている。コレージュに入学すると、まずコレージュ自体について、参加制度自体の説明を受ける。各クラスでは2名の生徒代表が選出される。各クラスに「学級評議会」が作られる。学級評議会は校長、担任、クラスの授業を担当している他の教員、職員、生徒代表、父母代表などから構成される。毎学期、生徒の成績については学級評議会を通してオーソライズされることになっている（評議会場で成績の訂正がなされることもある。それは「記載ミス」があったときくらいではあるが）。評議会ではクラス内でどういう問題が起きているか（例をあげると、「数学の授業中がさわがしい」とか「A君の欠席が多い」とか）について、話し合いがなされ、情報を共有する場となる。

各クラスで選出された生徒代表は、一堂にあつまる機会があり、そのなかから3名（リセでは5名）の「代表の代表」が選出される。「代表の代表」は、学校の最高意思決定機関に当たる学校管理評議会に参加する。学校管理評議会は、学校予算、学校教育計画（*projet d'établissement*）、校則の改廃といった学校経営の根幹に関わること、保護者の学校参加に関する情報提供に関わること、衛生・健康・安全に関わること、暴力やいじめ防止に関わること、などについて話し合い、決定する権限を持っている。票決をとるときは、校長の一票も生徒代表の一票も同じ一票としてカウントされる。フランスの学校は校長が単独で決定できることは少ない。「民主主義の習得の場」として機能している（大津 2016）。

例えば、代表に選出された生徒は学級評議会や学校管理評議会の前にはクラスの生徒の意見を集約すること、自分の意見ではなくクラスの意見を踏まえた上で発言することなどが求められる。代表でない生徒は自分が主張したいことがある場合は、クラス代表に伝えておくことが求められる。

リセでは「高校生の家」という「結社」がある。それは日本でいうクラブ活動に近いものである。結社に参加することが「結社の自由」の実践でもあり、それは生徒主体で運営され

ることから、それも自分たちで組織を動かす民主主義の実践でもある（大津 2020b）。
民主主義を支える一員としての学習が体験学習を通して行われているといえる。

(3) 「人間性」に関わる学習活動の展開

ここでは、道徳・公民科に関する学習活動の例をあげる。フランスの法律では「教科書使用義務」の規定はなく、特に道徳・公民科は授業で教科書が使用されていないことが多いが、ここではコレージュ・リセともにある教科書を見ることにより一例を示すこととする。

ア コレージュにおける道徳・公民科

コレージュ2～4年生用のある教科書（Airault, et al.:2015）の「ともに生きる」という単元をみる。「ともに生きる」に関して、前述した4つのコンピテンシーからの観点で章が立てられている。

<p>ともに生きる</p> <p>感受性</p> <p><私は状況に反応します></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コレージュにおける他者の尊重 ・ いじめの犠牲になる生徒 ・ 教育のためのマララ（パキスタンの小学生）の戦い <p>権利と規則</p> <p><私は規則を理解します></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中学生の権利と義務 ・ いじめに直面したときに対応する ・ 子どもの権利条約 	<p>判断</p> <p><私はクラスのことをよく考えます。></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ なぜライシテ憲章があるのか。 <p><私は議論します></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コレージュで暴力をなくすことはできるのか。 ・ 世界において、女性は男性と同じ権利を持っているのか。 <p>関わり</p> <p><私は行動に移します></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 私は非市民的なふるまいを告発するために役目を果たします。 ・ 私はクラス内で助け合いのグループをつくります。 ・ 子どもの権利に関するポスターを作り掲示します。
---	--

いずれの章でも資料が掲載されていて、それに対して質問が付けられている。「いじめに直面したときに対応する」では以下のようになっている。

<p>文書1 ジュレミーの話（つづき）</p> <p>私たちは、クラス担任の先生と決定しました。議論を始めましょう。</p> <p>「もしだれかが困っているのであれば、言ってください。」</p> <p>答えははっきりしていた。</p> <p>「いいえ、密告をするものではありません。」</p> <p>密告についてだけ話をするのは、意味がありません。法律によって罰せられることを告</p>

発する！それは市民的な行動です。もしある人が害を与えられていて困っていたら、何も言わないでいることは責任を果たしているといえますか？私は言います、この夏窓から放り投げられた生徒のことを。（沈黙のあと）ある生徒が言いました。

「私はジュレミーがバスのなかでいつも、上級生に困らせているのを見ました。」

私たちはクラスに尋ねた。仲間に道連れにされた生徒たちは語る。

幾人かが顔写真リストにあった生徒を覚えていた。確かに、4年生の「上級生」であった。（ジュレミーの元先生であるトカンヌ氏の証言、著者によるインタビュー）

文書2 ジュレミーの中学の校則（抜粋）

この規則はコレージュでともに生きるための規則である。

人を尊重する。

- ・学校の内外において、大人及び他の生徒を尊重した態度を示すこと。インターネットを使うときも含めて。
- ・他者に注意をはらい、より弱い生徒と連帯しよう。
- ・一人、ないし多数の生徒が苦痛をうけている場合、沈黙を破ろう。
- ・あらゆる形態の暴力やいやがらせを拒否しよう。

この規則を実践することは、各々の生徒はみんながコレージュに行き学習することが幸せになることにつながる。

質問1 ジュレミーのクラスでだれが発言したか。

質問2 どのように発言したか。

質問3 トカンヌ先生を受けて、どうして生徒たちはジュレミーを助けなければならないのか。

質問4 この校則によると「ともに生きる」ための条件とはなにか。

質問5 なぜ規則はジュレミーにとって重要なのか。

文書3 いじめに対する10の助言（国民教育省 Ministère de l'Éducation nationale (2012) による挿絵）³

もし君が被害者なら、

- 1 意中を話す（恥と思わない、復讐をおそれない）
- 2 身を守る（インターネットでの問題を避けるために、写真を載せない、など）
- 3 悪事であることを示す。（Facebook でブロックする、など）
- 4 電話する（「ストップ、いじめ」への無料電話）
- 5 告訴する（とても深刻な場合は）

もし君が見てしまったら、

- 6 元気づける（話しかけるのに、ためらうことはない）
- 7 笑ってはいけない（周囲の行動によって、いじめはなくなる）
- 8 話す（生徒代表や大人に話す）
- 9 参加しない（侮辱的な写真が送られてきたら、転送しない）

10 説得する（自分の友人のグループであれば、説得する）

- 質問1 いじめの被害者になったとき、可能な行動とは？
質問2 いじめの証言をするときに、可能な行動とは
質問3 ジュレミーはどのように対応できるか？
質問4 ジュレミーのクラスはどのように対処できるか？
質問5 4年生（上級生）に困っている友達をどのように助けることができるか。
質問6 あなたは、既にこの助言に従っていますか？もしそうなら、状況を話してください。

「いじめ」という問題に関して、知識だけでなく、具体的場面を提示してどのように問題を解決するか、ということの問題にする。何を知るか（コンテンツ）だけでなく、具体的な場面でどのように問題を解決するか（コンピテンシー）が重視される傾向にあるといえる。

イ リセにおける道徳・公民科

リセの学習指導要領で、第2学年の「社会」について、「社会的関係の基礎ともろさ」「社会的関係の再構成」という二つの「中心」が挙げられている。ある教科書（Sardin 2019:332-385）で、前者は、第1章「社会関係の発展と脆弱化」、第2章「デジタル時代の社会関係」、第3章「不信、暴力と排除」からなる。そして、以下のチャプターがある。

- 1 家族とその進化
- 2 試される世代間の連帯
- 3 失業と不安定、社会関係の危機
- 4 雇用と男女不平等
- 5 インターネット、確認のバイアスと見たいものしか見えなくなること
- 6 フェイクニュース：情報に批判的にむきあうこと
- 7 共謀された論説を確認し、反対する。
- 8 サイバーハラスメント、新たな社会の賭け
- 9 一人の消費の実践：自分のためと、社会の新たなネットワーク
- 10 政治的・代表への不信
- 11 女性：性的暴力と性差別の被害者
- 12 排除のメカニズムと仲間内：パリ16区において

この教科は上記のような社会的なトピックを素材として、様々なコンピテンシーを身に付けようとするものである。

例えば、「サイバーハラスメント」に関しては、「サイバーハラスメントの犠牲者の証言」「サイバーハラスメントの統計」「ハラスメントに警告をすることに関心を持つ」「法律は何を言っているか？」「個人及び集団の反応」といったことに関して、新聞記事、データ、法律の抜粋、ツイートや YouTube の例、などが教科書に挙げられている。それをどう分析し、

どう考えるか、どう議論するか、という授業がなされる。

それでは、どのようなコンピテンシーを身に付けることが目指されているのだろうか。教科書は以下を挙げている。

- ・異なった種類の資料の内容を文脈にあてはめ、つかむ。
- ・ある種の意見、表現に距離をおいて見ることができる。
- ・物事の意味と複雑さを理解する。
- ・集団での作業を行う。
- ・著者の意図をさぐり、評価する。
- ・公の場で自分の意見を表明する、明瞭に論拠づけて含みを持たせて落ち着いて。
- ・自分の判断を行うことができ、真理を探究することができる。
- ・多様性、違いがあるなかに他者について考えることができる。
- ・視点の多様性を尊重する。

ある事象に関わる文書を読む際にも、批判的に読むことが求められる。様々な資料を鵜呑みにするのではなく、自分で判断し、複眼的な視点で見ることが目指されている。

4. 課題と展望

フランスにおいては「人間性」よりは「市民性」の育成が学校教育に求められている。フランスの教育はコンピテンシー重視の市民教育、及び小学校・コレージュで「ともに生きる」ための「感受性」の教育が取り入れられてきているのは、最近のことであり、その評価はまだ定まっていない。

フランスで教えられている「共和国の価値」と日本国憲法が前提とする価値は、例えば人権の尊重、平等など同一の原理に属するところは多々ある。学校で教えるべき道德の源泉に憲法的価値をおくことは日本においても可能である。「人格の完成をめざす」教育を法的に標榜する日本においても市民性教育に関する議論は盛んであり、道德教育に結び付けて議論されることも多い（例えば、苫野 2019）。フランスの実態から様々な示唆を受けることは可能であろう。

【引用・参考文献】

Airault, P., et al. (2015). *Enseignement moral et civique*. Hachette.

Ministère de l'Éducation nationale (2006). B.O. no. 29 du 20 juillet 2006. [邦語による翻訳、紹介として小野田正利・園山大祐（2007）。]

Ministère de l'Éducation nationale. (2012). *10 conseils contre le harcèlement*.

http://www.college-paysdesabers-lannilis.ac-rennes.fr/sites/college-paysdesabers-lannilis.ac-rennes.fr/IMG/pdf/10_conseils_contre_le_harcèlement-2-1.pdf (2021.1.19)

Ministère de l'Éducation nationale. (2015a). B.O. no.17 du 23 avril 2015.

Ministère de l'Éducation nationale. (2015b). B.O. no. spécial no.6 du 25 juin 2015. [邦語による翻訳・解題として、大津ほか（2019）。]

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). B.O. no.30 du 26 juillet 2018. [邦語による翻訳・解題として、大津（2021a）。]

- Ministère de l'Éducation nationale. (2019). B.O. spécial no.1 du 22 janvier 2019. [なお、歴史的にリ
セの教養教育については、綾井 (2017)。]
- Sardin, J. (dir.). (2019). *Histoire + Enseignement moral et civique*. Lelivrescolaire.
- 綾井桜子 (2017).『教養の揺らぎとフランス近代』勁草書房.
- 上原秀一 (2008).「フランス教育法における『共和国の価値の共有化』の原理」『フランス教育
学会紀要』20:63-76.
- 大津尚志 (2003).「フランスの中等教育における市民性教育」『高校生活指導』157: 64-70.
- 大津尚志 (2006).「フランス高校教育段階における『公民・法律・社会』科の理論と方法」『社
会科教育研究』99:34-41.
- 大津尚志 (2009).「道徳・公民教育」フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教
育出版, pp.140-148.
- 大津尚志 (2010).「フランス革命期の市民教育」『公民教育研究』17:1-15.
- 大津尚志 (2016).「フランスにおける学校参加制度」『人間と教育』89:104-111.
- 大津尚志 (2020a).「フランスの道徳・市民教育における価値・知識・コンピテンシー」『人間と
教育』107:100-105.
- 大津尚志 (2020b).「世界の実践に学ぶ生徒参加の主権者教育 9 フランス③高校生の自治」『月
刊高校教育』53(13): 76-77.
- 大津尚志 (2021a).「フランスにおける2018年版「道徳・市民」科学習指導要領」『教育学研究論
集』(武庫川女子大学) 14:67-71.
- 大津尚志 (2021b).「フランスにおける生徒の権利と学校・社会・政治参加」勝野正章ほか編『校
則、授業を変える生徒たち』同時代社, pp.189-212.
- 大津尚志, 松井真之介, 橋本一雄, 降旗直子 (2019)「フランスにおける小学校2015年版『道徳・
市民』科学習指導要領」『武庫川女子大学学校教育センター年報』4:74-81.
- 小野田正利・園山大祐 (2007).「フランスにおける『知識・技能の共通基礎』の策定の動向」『諸
外国における学校教育と児童・生徒の資質能力』国立教育政策研究所, pp.30-60.
- 苫野一徳 (2019).『ほんとうの道徳』トランスビュー.
- 三浦信孝 (2009).「キーワードの訳語と解説」ジャン・ボベロ (三浦信孝・伊達聖伸訳)『フラ
ンスにおける脱宗教性の歴史』白水社, pp.9-13.
- 森田洋司 (2010).『いじめとは何か』中公新書.
- 細尾萌子 (2018).「コンピテンシーに基づく教育改革」フランス教育学会編『現代フランスの教
育改革』明石書店, pp.150-170.

¹ ライシテ (laïcité) は脱宗教性のほかに非宗教性, 世俗性と訳されることもある。三浦信孝は,
「国教を立てることを禁じ, いっさいの既成宗教から独立した国家により, 複数の宗教間の平
等ならびに宗教の自由 (個人の良心の自由と集団の礼拝の自由) を保障する, 宗教共存の原
理, またその制度」と定義している (三浦 2009:9)。

² 本稿では教科名として「道徳・公民」と訳出するが, 「道徳・市民」と訳出される場合もある。

³ 森田洋司はいじめ抑止策として, 「監視型」「取り締まり型」「直接介入型」を挙げている。こ
のような規定があるのは, フランスで「直接介入型」のいじめ対策が取られていること, さら
に, その背景として, ヨーロッパ諸国では「仲裁者」の出現比率が高いという「力学」が存在
することが考えられる (森田 2010:20, 138)。

大津 尚志 (武庫川女子大学)

4 アラブ首長国連邦

アラブ首長国連邦（United Arab Emirates, 以下、UAE と略）は中東湾岸地域に位置し、7つの首長国により構成される連邦制国家である。1971年の英国からの独立以降、イスラームを国教とし、アラビア語を公用語としているが、急速に進行する経済開発に対応するため、外国人労働者を積極的に受け入れており、その結果、全人口のうち自国民が10%程度しか占めないという、極端に国際化した社会を形成している。

このような社会的背景を持つことから、自国民を主な対象とした公立学校とともに、英国や米国、インド、イラン、国際バカロレアといった多様なカリキュラムに基づいて教育を提供する私立学校も大きく発展している。イスラームを国教としているため、公立学校では「イスラーム教育」の科目が初等・中等教育段階において必修となっており、従来、宗教教育を基盤として「人間性」の育成が行われてきた。その一方で、前述のとおり国際化が進行した社会を形成し、イスラームを信仰していない外国人の子供も多く在住しているが、これらの子供には私立学校が依拠するカリキュラムに基づいた「人間性」の育成が行われている。このような状況に対し、2017/18年度から連邦教育省により、UAEにおける全ての公立・私立学校を対象とした「道徳教育」が開始されたが、こうした多様な取組が行われる中で、UAEではどのような「人間性」の育成が目指されているのだろうか。

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}

(1) 教育課程の特色

多くのイスラームを国教とする国々では、公教育においてもイスラーム教育が必修科目として実施され、宗教教育の枠組みの中で道徳的な価値観もあわせて涵養^{かん}されるのが一般的であった。例えば、クルアーンの一節に「^{ひも}饑い時に食べ物出して、孤児や縁者、哀れな貧者を助けるの謂い（※助けるということ：引用者注）。それから信仰ぶかい人々の仲間入りして、互いに忍耐すすめ合い、互いに慈悲をすすめ合うこと」（クルアーン90章：14-18節 ‘al-Balad’）と記載されている（井筒 1958: 334）。UAEにおけるイスラームの教育に関する改革は、2000年代以降も継続的に実施されており、2012年には、他の信仰を持つ人々を尊重し、関わり合うことに焦点を当てた、新しいイスラーム教育のカリキュラムが公立学校に導入された。その中で、連邦教育省は「ナショナル・アイデンティティ」と「コミュニティ統合」に焦点を当てた、イスラーム教育とアラビア語の教科書を作成している。このような改革の状況について、シェイハ・フルード・アル＝カシーミー連邦教育省カリキュラム局ディレクターは「イスラームの主要な教義の一つに『寛容』と『統合』があり、こうしたものは各授業で強めていかなければならない」と述べている。また、ハサン・タイラブ UAE 大学准教授は、「不幸にも、これまでは『寛容』や『公平』『尊敬』を教えるような、規定されたカリキュラムはなかった。それゆえ、イスラームは人間の価値観を発展させる、より広い展望に焦点を当てた方法で教えられるべきである」と指摘している（The National 2011）。こうした背景から、2016/17年度には UAE の学校において、新たなイスラーム教育のカリキュラムが導入されることがフサイン・ビン・イブラヒム・アル＝ハマーディー連邦教育大臣より

発表された。

このようなイスラーム教育に関する改革と同時に、2017年9月より、自国民を対象とした公立学校と外国人を主な対象とした私立学校において、共通の「道德教育 (Moral Education: al-Tarbīyah al-Akhlāqīyah)」が正規科目として導入されることが発表された。この「道德教育」の導入後もイスラーム教育が科目として残される点で、道德教育と宗教教育がカリキュラムにおいて併存している。こうした道德教育が導入された背景として、ハリーファ・ビン・ザーイド・アル=ナヒヤーン UAE 大統領は、国家方針として発表した「Year of Giving」の中で、国民及び外国人によるコミュニティへの寄与の向上の必要性に言及している (KPMF 2017: 1-3)。また、ムハンマド・ビン・ラーシド・アル=マクトゥーム UAE 首相は、2016年に発表した「寛容のメッセージ」の中で、人種や民族、国籍の多様化が進行する社会において、排他主義、不寛容、差別に陥るのを避けるための一つの手段として道德教育への期待を述べている (United Arab Emirates the Cabinet 2016)。このように UAE の学校教育では「イスラーム教育」と「道德教育」の両輪による「人間性」が目指されようとしているといえる。

(2)「人間性」の捉え方

UAE では教育政策の中で「人間性」に直接的に言及した内容は見られないため、関連の政府方針や、前述のイスラーム教育や道德教育といった個別の教科において言及されている事項から、「人間性」に相当すると考えられる内容を検討する。前述のとおり、UAE では2017年に道德教育が導入されたが、その目的の一つに「人格 (Character, al-Shakhṣīyah) の形成」が含まれており、「レジリエンス、忍耐力、労働倫理、批判的思考、規律を含む人格を形成する」という内容が付記されている。加えて「市民 (Citizen, al-Muwāṭan)」という言葉も使用されており、「善良な市民は、社会の利益について気をかけ、物事をより良くするために活動的に参加することに加え、自らを大切にする者である」と明記されている (Moral Education 2017)。

一方で、先述のとおり、UAE では生徒の「人間性」育成においてイスラーム教育も重要な役割を果たしている。2014年版「イスラーム教育国家カリキュラムスタンダード」の前文において、イスラーム教育が、信仰及びその価値への帰属、他者への開放性を通してその人格形成に重要な役割を果たしていること、また、学習者の国家アイデンティティを形成し、愛や兄弟愛のつながりを強化し、社会の形成へ活動的に参加し、世界の変化に対応し、他の文化に対して開放的になるように準備するのを目的としていることが述べられている。さらに、イスラーム教育は、生徒の人生や存在、価値観及び偉大なイスラームの遺産に関連する全てのものを含み、社会の発展に参加する良き市民 (al-Muwāṭan) となるのを支援する知識、技能、態度及び価値観を涵養する学習経験を提供するものであること、といった内容も記述されている (Wizārat al-Tarbīyah wa al-Ta'līm 2014: 5)。

加えて、このスタンダードが設定されるに当たって考慮されることとして、「人間性」に関わる内容を列挙すると、「イスラームの神、宇宙、人生、人間の概念は、人種及び自然における人間の一体感を基盤としていること」、「イスラーム法学は、神、自分自身、自身の社会とムスリムの関係性ととともに、イスラームのコミュニティと他の社会との関係性を定める法的な規定であること」、「イスラームは全ての時・場所における人生のための理想的な方

法であり、人間の正しい要求を満たすものであること」、「ムスリムの人格は、人種的、宗教的、文化的優越性を排除し、平和かつ相互の尊敬の中で他者と交流及び共存する安定的、創造的なものであること」、「イスラームの社会は、狂信主義や過激主義を拒絶・排除し、寛容、節度、調和をもとにして共存の達成を目指すものであること」、「イスラームの素養、価値、傾向を発展させ、行動のゆがみを矯正することは、自己実現及び自信につながるものであり、ムスリムの人格のために均衡がとれたものとなり、それはイスラーム教育の最終的な目的であること」、「個人の責任と集団の責任の均衡によって集団におけるイスラームの統合性を実現し、社会における慈善の実現を目指し、美德、正義、慈悲の価値観を広げるものであること」、「イスラームは他の文明と衝突するものでなければ、対立するものでもなく、むしろより良いものについて議論する文脈の中で、他者と交流し、対話するものであること」といった内容が付言されている（Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta'līm 2014: 10-11）。このように、イスラーム教育及び道德教育の中で一定の「人間性」に関わる記述が見られるが、特に宗教教育の文脈でも、イスラームが知識を身に付けるだけではなく「人間性」育成にも大きく関わっていることが看取される。

2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

上記のとおり、UAE では従来、イスラームを中心に「人間性」の育成が目指されてきたものの、近年にはグローバル化や労働市場への対応も強調され、戦略的にそうした資質を設定する動きも見られる。連邦教育省は2017年に、知識基盤社会及びグローバルな競争社会に対応するための革新的な教育制度を展開することを目的とし、「連邦教育省教育戦略計画2017-2021」（以下、戦略計画と略）を発出した。また、そうした教育制度は将来における労働市場に対応するとともに、教育省の成果の質を保証するための方向性及び指標とされている。戦略計画の中では「価値」「戦略目標」「2021年までのターゲット」に内容が分けられており、「価値」では表1のように記載されている。特に、①市民権(al-Muwātanat, Citizenship)と責任：国民の市民権と社会的責任を強化する、②イスラームの原則と価値：議論、寛容、節度、平和、ボランティア等における人間的価値を保証する、と記載されているとおり、市民権・社会的責任及びイスラームに関する内容が上段に配置されている。一方で、こうした戦略計画における「価値」とともに設定されている「2021年までのターゲット」には、①TIMSS 平均スコア：参加国中15位以内、②後期中等教育卒業率：98%、③就学前教育就学率：95%、④PISA 平均スコア：参加国中20位以内、⑤国家テストにおいてアラビア語の高い能力を持つ生徒の割合：90%、⑥質の高い教員を有する学校の割合：100%、⑦効果的なリーダーシップを有する学校の割合：100%といった内容が記載されており、主に学校教育の量的拡大及び学力の向上に焦点を当てた指標が設定されている（Ministry of Education 2017a）。

表1 連邦教育省教育戦略計画2017-2021

戦略計画における「価値」
<p>① 市民権と責任：国民の市民権と社会的責任を強化する。</p> <p>② イスラームの原則と価値：議論，寛容，節度，平和，ボランティア等における人間的価値を保証する。</p> <p>③ コミットメントと透明性：プロフェッショナルで透明なパフォーマンスへのコミットメントを強化する。</p> <p>④ 平等と正義：教育プロセスにおけるコミュニティとのパートナーシップと説明責任に注力する。</p> <p>⑤ 参加と説明責任：全ての人に平等な教育機会を確保する。</p> <p>⑥ 科学，技術，革新：科学技術・革新によって推進される社会を奨励する。</p>

出典：Ministry of Education (2017a)

(2)「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方

前述のとおり、「人間性」に関わる内容を戦略計画の中に示すと同時に、学校教育の中で育成を目指す資質・能力について、エミレーツ国家資格枠組み（Qualifications Framework Emirates, 以下、QFEmirates と略）にも記載されている。資格枠組みとは、職業能力開発総合大学校（2011）の定義によれば、「一定の基準（例えば資格レベル説明指標など）に沿って、特定のレベルの学習成果に適用される資格を分類・開発するための仕組み」であり（職業能力開発総合大学校 2011: 75）、様々な資格に対応する能力を設定し、セクター内もしくはセクター間の資格の関係性を明確化することで教育の質を統合しようとするものである。QFEmirates は UAE において開発された資格枠組みであり、学習者の成果を「学習者が知識として、もしくは実践として身に付けることが予期される能力、知識、技術」とであると定義し、「知識」「技術」「コンピテンス」の三要素から構成されるものとしている（National Qualifications Authority 2012: 97）。卒業生に付与される資格は、10：博士，9：修士，8：大学院ディプロマ，7：学士，6：高等ディプロマ，5：準学士，4：中等教育修了資格（3以下は職業教育に関する資格が該当）の10段階に統一され、それぞれに対応する学習成果が設定されている（National Qualifications Authority 2012: 39-40）。

表2は中等教育修了資格（レベル4）において設定されている学習成果であり、知識・技能に加え、コンピテンスの要素として「自律性と責任」「文脈における役割」「自己発展」の三つの観点から記載されている。「自律性と責任」では「自己のマネジメントを実行できる」「社会文化的な規範に沿って、自己の理解と振る舞いに一貫性と責任を負うことができる」というように、一定の条件下において自身の行動について自律性を持ち、責任を負う内容が記述されている。また、「文脈における役割」でも「多様なグループにおいて進行的な役割を果たす」ことや、「他者との日常的な業務や、産出物の質に対して責任を負う」という点で、グループにおける活動の中で自身の役割や責任を果たせるようになること、また「自己発展」でも「自身の学習に責任を負う」ことができるという点でも、自己の行動及び他者との協働における「責任」について多く挙げられている。

表2 QFEmirates におけるレベル4（後期中等教育修了時点）における学習成果

知識		<ul style="list-style-type: none"> ● 広い範囲の専門知識であり、労働や学問の分野における、ある程度の深さの理論的・抽象的な概念や、事実、原理、過程、一般概念を含む ● 労働や学問の関連する分野における関連知識の理解であり、規則や基準、コード、因習、手続を含む ● 一定の範囲のリソースから得られる体系的な知識や概念を分類する際に用いられるアプローチの知識 ● 利用できるツールの理解と、問題解決の技術や手続 ● 関連分野からの現在の知識や概念の由来の認識 ● 様々な断片的な情報を含む一貫したテキストの理解及び作成のためのリテラシー ● 数々の数学的手続の理解と多くの文脈における表現
技能		<ul style="list-style-type: none"> ● 特定の問題への既知の解決を見出し、展開するために必要となる一定の範囲の専門的・認知的・実践的技能であり、関連の方法、ツール、設備、材料そして情報を選択し、適用することにより職務を達成し、問題を解決することを含む ● 労働や学問の分野に関連する適切な修正ツールの展開 ● 情報や概念、アイデアを説明し、表現するための IT スキルと効果的な意思疎通 ● 欠けていたり変化していたりするような、断片的な情報が含まれるひとまとまりのテキストから、理解し、作成するリテラシー技能 ● 多くの文脈における数学的手続や表現の分類を特定し、適用し、反映させ、意思疎通するための数学的技能
コンピテン スの要素	自律性と責任	<ul style="list-style-type: none"> ● 複雑な労働の手続やプロセス、リソースや学習への適切なアプローチを実行するために責任を負うことができ、技術的な活動の中で仲間のチームを導くことを含む ● 通常において予期できながらも多様な文脈の中で変化し、相互に関連し得る活動ガイドラインに沿って、自己のマネジメントを実行できる ● 労働や学習における職務を完遂するために、即座に活用可能な支援をもって、ある程度の監督のもとで責任を負うことができる ● 社会文化的な規範に沿って、自己の理解と振る舞いに一貫性と責任を負うことができる
	文脈における役割	<ul style="list-style-type: none"> ● 独立して、及びある程度の監督のもとで機能することができ、もしくは多様なグループにおいて進行的な役割を果たすことができる ● 他者との日常的な業務や、産出物の質に対して責任を負うことができる
	自己発展	<ul style="list-style-type: none"> ● ある程度の監督のもと、予期できる環境において自身の学習に責任を負うことができる ● 助言を受けた倫理的な基準を特定し、従うことができる

出典：National Qualifications Authority (2012: 110)

3. 「人間性」の^{かん}涵養を担う教科・学習領域

(1) 「人間性」に関わる教育課程の枠組み

「人間性」とは特定の科目のみではなく、正規科目内外の様々な教育活動を通して^{かん}涵養されるものであるが、UAE の教育課程において「人間性」の^{かん}涵養に特に関わる科目として、先述の「イスラーム教育」と「道徳教育」が挙げられる。本項では特にこの二科目に焦点を当て、「人間性」^{かん}涵養の枠組みを検討する。

ア イスラーム教育

「イスラーム教育」は連邦教育省のカリキュラムに沿った公立・私立学校では必修科目として設定されているが、例えば UAE を構成する首長国の 1 つであるドバイでは、教育省以外のカリキュラムに沿って教育を行う私立学校に対しても、「ドバイ首長国における私立学校の規制に関する執行評議会決定（2017年第 2 号）」第18条 c 項に基づき、「UAE の一般教育カリキュラム以外のカリキュラムを採用する私立学校は、カリキュラムにおいて、ムスリムの生徒を対象とした必修科目として『イスラーム教育』の科目を…（中略）…設置しなければならない。…（後略）…」ということが規定されている。このことから、ムスリムの生徒の受け入れを想定する際にはイスラーム教育の科目を設定することが必要となる（Dubai Executive Council 2017: 12）。

こうしたイスラーム教育では、生徒にとって必要なイスラームの知識や概念を学ぶことにより、宗教的な知識と教育的活動のバランスを重視すると同時に、授業での学習活動を通して知識を広げる機会を提供することが目指されている。加えて、イスラーム教育の教科書の序文には、「この教科書は UAE 人生徒の性質を実現し、自身の祖国に対する誇りや帰属意識を強め、過激主義やテロリズムの概念から生徒を守り、思考のための技術を発展させ、持続的な発展のための要件を追求することを目的としている」「この教科書は、生徒が獲得する必要がある宗教的な知識や概念に焦点を当てているが、イスラームの教えに従って、それらを現在の生活に結びつけるものである。そしてそれらは、穏健、バランス、寛容、愛、平和、包摂、調和、人間の尊厳、暴力や憎悪の放棄、積極性、個々及び集団的な責任といった概念を基盤としている」と記述されており（下線筆者）、イスラーム教育の中に多様な人間の資質の育成が含まれていることがわかる。また、このほかにも、教科書の序文には、学習者の批判的思考の育成、創造的・革新的思考、実生活における問題解決、正しい決定を行う力といった、自身が実際に生きていくために必要とされる資質・能力を育成するのを目指していることが明記されている（Ministry of Education 2017b: 1）。

このイスラーム教育は以下の 7 つの領域から構成される。つまり、①神に関する事項（クルアーンの知識や読誦^{しやう}、ハディースに関するテーマ）、②イスラームの信条（アッラーや天使、書物、預言者等への信仰の基盤に関するテーマ）、③イスラームの価値観及び道徳的指導（イスラームの価値観や道徳性、マナー、エチケットに関するテーマ）、④イスラームの規則と目的（信仰の行動や儀式、法的な知識、取引や契約に関するテーマ）、⑤預言者の伝記（預言者ムハンマドの人生や伝記、また、それらから得られる教訓に関するテーマ）、⑥イスラームに関連する人物（イスラームやムスリムの社会に影響を及ぼした人物に関するテーマ）、⑦国家的アイデンティティと現代的課題（自身のアイデンティティや祖国への誇り、現代的な課題や社会的な動向に関するテーマ）である（Ministry of Education 2017b: 1）。学習方法としては、教科書を基盤としたイスラームに関する知識的な学びやクルアーンの読誦^{しやう}が中心となっている。また、学習における主な題材も、イスラームに関わるストーリーや預言者にまつわる物語とともに、クルアーンの文章理解や読誦^{しやう}、身に付けた知識を確認する正誤問題や自己評価が含まれている。以上より、イスラーム教育の学習成果における重点としては、宗教に関連する知識や概念を身に付けるとともに、そうした学びを通して「人間性」を育成することが中心になっていると考えられる。

イ 道徳教育

「道徳教育」は2017年1月に UAE 国内の19の学校において試行プログラムが開始され、2017年9月には UAE 中の学校の1～9学年において実施されることとなった。そして、2018年9月より UAE の公立・私立学校の1～12学年において道徳教育が実施されているという（Moral Education 2020）。この道徳教育の目的としては、「人格の形成」「倫理的な見通しの形成」「コミュニティの形成」「文化への親しみ」の四点が挙げられている（表3）。また、この目的を達成するために、道徳教育では①人格と道徳性（Character and Morality）、②個人とコミュニティ（The Individual and The Community）、③文化学習（Cultural Studies）、④公民学習（Civic Studies）の4つの柱が設定されており、プログラムは第1学年から第12学年までの12年間にわたり、66個の一連のユニットを通して教えられるように設計されている（表4）。時間割の上では、各学年において毎週1コマの時間が割り当てられる。

表3 「道徳教育」における目的

人格の形成	レジリエンス、忍耐力、労働倫理、批判的思考、規律を含む人格を形成し、生徒に大人の人生のために必要となるスキルを身に付けさせる。スキルは、金銭的なリテラシー、中毒への意識、精神的・身体的な幸福及びデジタル・リテラシーを含むものとする。
倫理的な見通しの形成	生徒に対し、授業のエートスにおいて表される実践的・倫理的な価値観を教え、忍耐、正直さ、尊厳、敬意、謙虚さを含むものとする。
コミュニティの形成	生徒に対し、自身のコミュニティに従事するメンバーになることを促し、実現できるようにする。
文化への親しみ	生徒に対し、UAE とより広い世界の両方の文化について教え、彼らが世界中で見られる文化の豊かさを尊重できるようにする。

出典：Moral Education (2017)

表4 「道徳教育」の全体像

学年	1学期		2学期		3学期	
	前半	後半	前半	後半	前半	後半
1	公正性、愛情(CM1)	私と私の家族(IC1)	読み聞かせを通したUAE遺産の発見(CUS1)	思いやり、正直さ(CM2)	フレンドシップ(IC2)	無形の文化(CUS2)
2	寛容、違いへの尊重(CM3)	自己アイデンティティと他者との協働(IC3)	物質や象徴は私たちに何を語り掛けるのか(CUS3)	レジリエンス、忍耐力(CM4)	健康でいること(IC4)	物質や象徴は私たちに何を語り掛けるのか：類似点と相違点(CUS4)
3	平等、評価(CM5)	私と私の世界(IC5)	UAE文化の理解（第1部）(CUS5)	思慮深さ、協働(CM6)	勇気を持つことと安全でいること(IC6)	UAE文化の理解（第2部）(CUS6)
4	思いやりと共感(CM7)	成長と幸福(IC7)	貿易、旅行、コミュニケーションの文化への影響(CUS7)	平和、責任(CM8)	違いを助け、つくること(IC8)	貿易、旅行、コミュニケーションの文化への影響(CUS8)
5	認知的、感情的共感(CM9)	自身や他者へ責任を取ること(IC9)	UAEにおける定住、家族、血族関係(CIS1)	道徳的人格、徳の倫理学(CM10)	スポーツや娯楽における倫理(IC10)	
6	公正性としての平等、正義(CM11)	身体的な健康と食事(IC11)	どのようにしてUAEは、今日の多様で包括的な社会に発展したのか(CIS2)	多様化した社会における尊重と寛容(CM12)	精神的健康(IC12)	
7	個人の道徳的義務と責任(CM13)	良い意思決定(IC13)	貿易、旅行、コミュニケーション：ますますグローバル化し、相互の接続が強まる世界におけるUAE：文化交流(CIS3)	人間の欲求(CM14)	デジタル・チャレンジ(IC14)	
8	コミュニティの文脈における道徳性(CM15)	多様性の尊重(IC15)	UAEにおける協議的ガバナンスの発展(CIS4)	国家の文脈における道徳性(CM16)	衝突への対応(IC16)	
9	グローバル倫理入門(CM17)	金銭的意識(IC17)	何をどのように保存されるのか(CUS9)	UAEにおける政府、役所、司法制度(CIS5)	UAEにおける政府、役所、司法制度(CIS6)	活動的な市民になること（第1部）(CIS7)
10	倫理とグローバル経済(CM18)	穏やかな人生を生きる(IC18)	文化間の関係(CUS10)	責任のある成人になること（第1部）(CIS8)	責任のある成人になること（第2部）(CIS9)	活動的な市民になること（第2部）(CIS10)
11	平和と衝突の学問(CM19)	振り返りと移行(IC19)	普遍的文化(CUS11)	グローバルな市民性(CIS11)	グローバルな市民性(CIS12)	グローバルな観念の涵養(CIS13)
12	実際の生活の資金のマネジメント(IC20)	実際の世界における倫理(CM20)	道徳的な生活を生きる(PR1)	実践における道徳性(PR2)		

出典：Ministry of Education (2017c: 5)より筆者作成。CM は Character and Morality (人格と道徳性)、IC は The Individual and The Community (個人とコミュニティ)、CUS は Cultural Studies (文化学習)、CIS は Civic Studies (公民学習)、PR は総合的学習を示している。

(2) 「人間性」に関わる学習活動の展開

「人間性」に関わる学習活動の事例として、「道徳教育」第4学年「思いやりと共感」に含まれている単元「レッスン4 寛容」の教科書の内容を見ていきたい(図1・2)。この単元は5つの活動で構成されており、2つ目の内容にはマーティン・ルーサー・キング・ジュニアの生い立ちや活動、功績を題材としつつ、活動の最後には「なぜ彼は自由と寛容の英雄だと考えられているのか?この問いに答える手掛かりとして、ジム・クロウ法を調べてみよう」という課題が設定されている。一方で、3つ目には、他人を差別するような状況をロールプレイで演じてみる活動とともに、4つ目には様々な色の紙を手の形で切り出し、「寛容」に関連する言葉を記入して地球の周りに貼り付ける、といった工作の機会が設けられている。そして、最後の5つ目の学習では、UAE 寛容担当相とともに、マハトマ・ガンジーの言葉が記載されているが、特に寛容担当相のメッセージの中で、寛容と調和の実現を目指すイスラームの考え方にも触れられている。このように、物語やメッセージを題材として「寛容」「差別」について考える内容とともに、ロールプレイや工作などを通して生徒自身が体験できるような活動が含まれており、一つの単元の中でも多様な学習内容が含まれていることが特徴的であると言える。

このような道徳教育を実施する際の評価には、2020年3月に実施した連邦教育省道徳教育カリキュラム担当者へのインタビューによれば、一般的に最大100点のうち40点がテキストでの活動、30点がレポートなどに対して点数で成績がつけられるが、生徒にはそれらの内容を踏まえたコメントのみが示されるという。また、他教科では評価の結果が「合格/不合格」のように進級に影響を及ぼすが、道徳教育では成績の結果が進級に関わることはないとなっている。

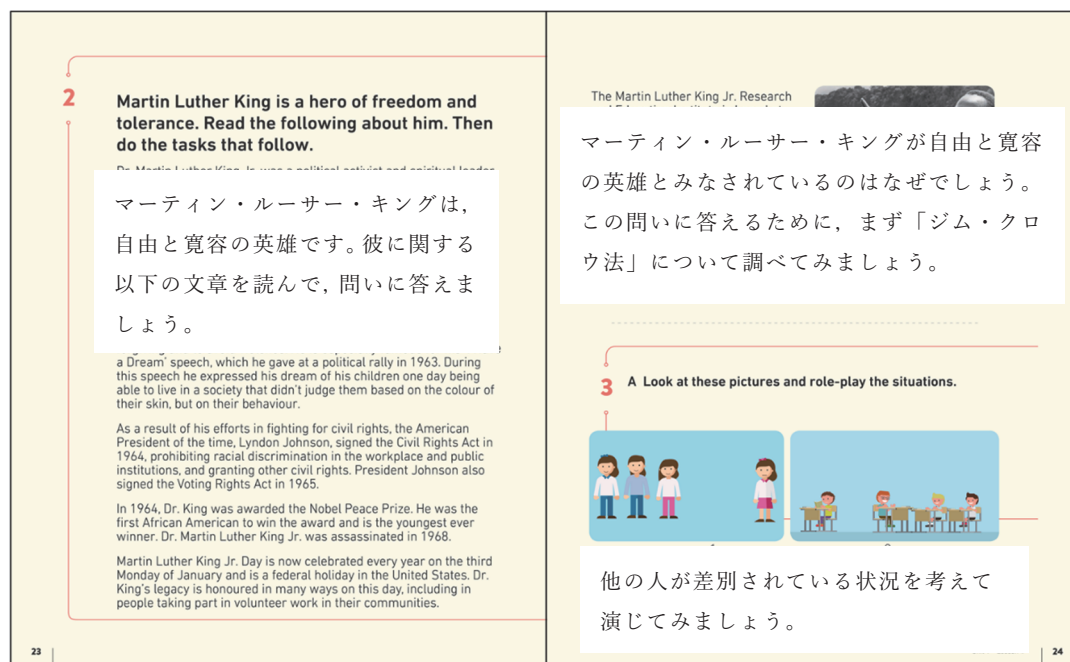


図1. 道徳教育における「寛容」に関する単元①

出典：Ministry of Education (2017d: 23-24).

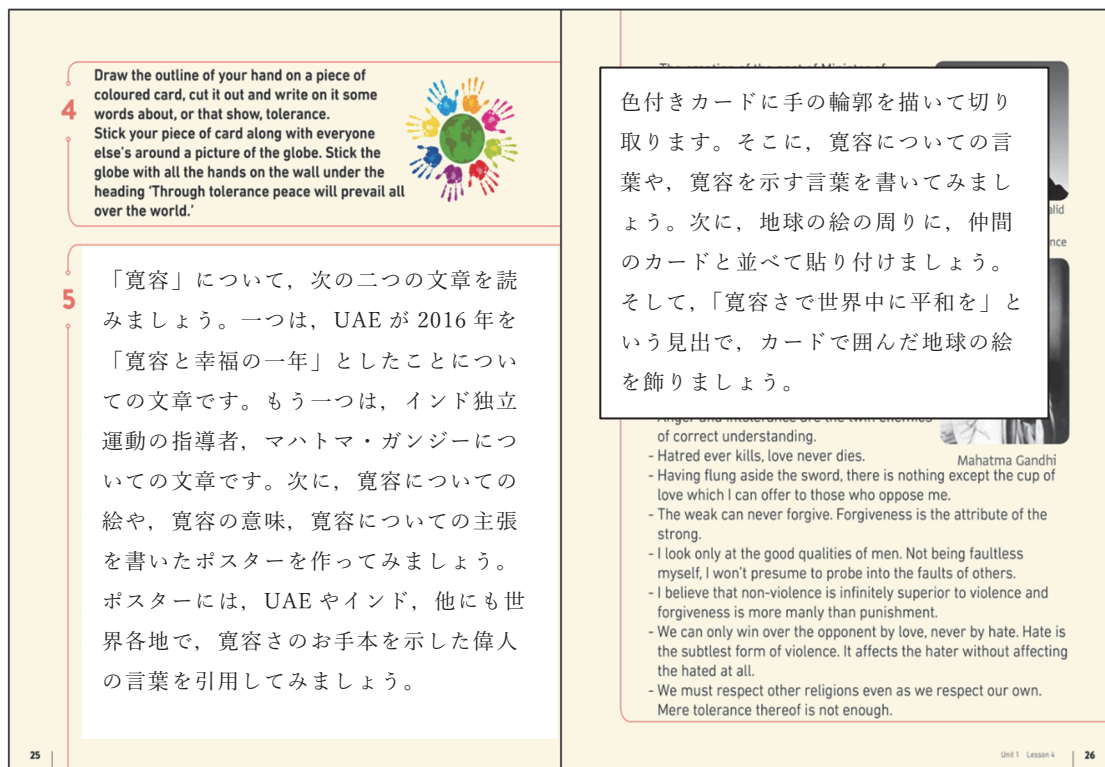


図2. 道徳教育における「寛容」に関する単元②

出典：Ministry of Education (2017d: 25-26).

4. 課題と展望

本稿では、UAE における「人間性」育成に関わる教育について、その概要を取り上げてきた。UAE はイスラームを国教とする連邦制国家である一方、自国民は全人口のうち約10%程度しか占めないという、国際化が大きく進行した社会を形成している。そのため、主として自国民を対象とした公立学校とともに、UAE ではなく英国や米国、インドといった国外のカリキュラムを提供するような私立学校も発展している。

こうした状況の中で、学校教育では伝統的に「イスラーム教育」の枠組みにおいてその「人間性」の育成が目指されてきた。その中では、イスラームに関する知識や宗教的・文化的慣習を身に付けるとともに、イスラーム内外のコミュニティとの関係性に触れながら、寛容、節度、穏健、責任といった資質^{かん}を涵養することが意図されている。そうした状況に対し、2017年より「道徳教育」が UAE 内の全ての公立・私立学校において導入されており、ムスリムではない人々を含めた「人間性」の育成が目指されている。道徳教育は「人格と道徳性」、「個人とコミュニティ」、「文化学習」、「公民学習」の4つの柱から構成されており、幅広いテーマ・活動が網羅されているものの、特定の宗教に強く焦点を当てたような内容はほぼ見られない。このように、UAE では自国の宗教・文化的な基盤を維持するために、自国民に対してイスラーム教育を発展させる方向性を堅持しつつ、国際化が進行した社会を形成している現実に対応するために、特定の宗教に依拠しない多様な学習内容を網羅した道徳教育を展開していると捉えることができる。さらに、そうした文化的・社会的な背景を土台としつつ、経済発展や知識基盤社会の形成を目指して、QFEmirates を通してコンピテンスの

育成を促進し、その中では自律性や責任感を身に付けるのを実現しようとする動きも見られる。

このように、複雑な社会を形成している UAE では「人間性」を育成するために多岐にわたる試みが推進されているが、特に道德教育は導入されて間もなく、「人間性」育成において今後どのような成果が現れてくるのかが注目される。公立学校ではイスラーム教育を中心とした「人間性」育成が行われており、その一方で、私立学校では多様な国・地域のカリキュラムに沿った「人間性」育成が目指される中で、それらの「人間性」の在り方を包含するような道德教育は将来的にどのような発展を示すのか、学校の卒業生の追跡調査も含めた継続的な研究が必要であると考えられる。

【引用・参考文献】

- Dubai Executive Council. (2017). *Executive Council Resolution No. (2) of 2017 Regulating Private Schools in the Emirate of Dubai*.
- KPMF. (2017). *UAE's Year of Giving*.
- Ministry of Education. (2017a). "Ministry of Education Strategic Plan 2017-2021." <https://www.moe.gov.ae/En/AboutTheMinistry/Pages/MinistryStrategy.aspx> (参照 2018年10月29日).
- Ministry of Education. (2017b). *Islamic Education Grade 1 Student Book*.
- Ministry of Education (2017c). *Moral Education Curriculum Document*.
- Ministry of Education. (2017d). *Moral Education Grade 4, Second Semester*.
- Moral Education. (2017). "What is Moral Education?" <https://moraleducation.ae/what-is-moral-education/#about-4-pillars> (参照 2021年1月21日).
- Moral Education. (2020). "The Journey." <https://moraleducation.ae/the-journey/#our-story-so-far> (参照 2021年1月6日).
- National Qualifications Authority. (2012). *Qualifications Framework Emirates Handbook*.
- The National. (2011). "Islamic Education to Include Greater Priority for Tolerance." <https://www.thenational.ae/uae/education/islamic-education-to-include-greater-priority-for-tolerance-1.431491> (参照2019年1月6日).
- United Arab Emirates the Cabinet. (2016). "Risālat al-tasāmuh." <https://uaecabinet.ae/en/toleranceletter> (参照 2017年5月20日).
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-Ta'līm. (2014). *al-Tarbiyah al-Islāmīyah, Ma'āyīru al-manhaj al-waṭanī min riyādh al-aṭfāl wa ḥattā al-thānī 'ashar*.
- 井筒俊彦訳 (1958).『コーラン』岩波書店.
- 職業能力開発総合大学校 (2011).『欧州教育訓練政策重要用語集』(欧州職業訓練開発センター (CEDEFOP) 発行日本語版).
- 中島悠介 (2021).「アラブ首長国連邦」小原優貴編・大塚豊監修『アジア教育情報シリーズ3 巻南・中央・西アジア編』一藝社, pp.75-90.

中島 悠介 (大阪大谷大学)

5 中国

現在、中国では、社会主義体制の維持、中華民族の意識の向上、経済発展の飛躍を求める中で、学校教育の在り方を議論している。これらの議論をふまえて、国家体制の維持と社会・経済発展を同時に行うために必要な人材が養成されている。ただし、中国において「市民性」「社会性」「道徳性」は国家によって方向性が定められており、社会によってその方向性が変化することはない。これらのことから、学校教育の中では、社会主義体制に必要な「道徳性」が学びの対象となるといえる。

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}

(1) 教育課程の特色

ア 必要とされる人材養成と道徳教育

「中国共産党国民経済と社会発展第十四・五年計画と2035年の目標の制定に関する建議」(2020)では、15年後の中国社会の変化に伴う人材に関わる意見が示されている。15年後に向けて「一貫して、労働・知識・人材・創造的な方針を尊重すること」、つまり、科学技術の発展に必要な多様な人材養成とそのために必要な制度改革が重視された（中央人民政府2020）。中国の教育課程は、このような共産党による経済・社会発展計画に対応したものとなる。

「教育部工作要点」(2019)は、2019年の中国における教育を述べたものである。その中で、特に強調されたのは、上記の社会主義体制下における人材養成に関わる姿勢と「徳・智・体・美・労による全面的な養成をする教育体系」であり、「徳育・智育・体育・美育・労働」による人格形成であった。

この「工作要点」では「道徳教育の方向性・実効性の強化」が強調されたが、特に、現在の国家主席である習近平の思想を現場で普及することが、下記のように重視された。

全面的に習近平新時代の中国特色ある社会主義思想を習う教材を推進する。幼稚園から大学まで一体化した道徳教育体系の建設を推進する。徳・智・体・美・労の教育を有機的に結合し、協調的に発展させ長く効果ある制度を建立する（中华人民共和国教育部2019）。

ここから、社会主義体制下で「徳・智・体・美・労」が提唱され、それが中国の「人間性」に関わる人材養成の核となっていることが分かる。「徳育」の重視は、伝統的な中国の教育観が強く表れたものともいえ、現在でも、「教育といえば道徳教育であった」時代の影響を受けているといえる。道徳教育の全面主義は、アジアでは珍しいことではないかもしれない。しかし、中国の場合、その道徳教育が、社会主義思想を基にしたものである。「社会主義・思想道德」、更に「中華民族・中華文化」と、イデオロギーを前面に出した教育が重視され、「徳・智・体・美・労が全面的に発達した社会主義の建設者・それを引き継ぐ者の養成」（「普通科高校課程方案」（2017, 2020改訂））の中心に「徳育」がある。

一方で、中国では、現代社会の変動に応じた多様な新しい教育が行われている。例えば、

新たに改定された「普通科高校課程方案」(2017, 2020改訂)の「養成目標」には、「普通科高校課程は義務教育の基礎の上に、生徒の総合的な素質を更に一步高め、核心的素質を発達させ、理想・能力を持ち、次の時代を担う次世代となる」と書かれている。この目標に準じた教育とは、児童生徒が、新しい時代を先駆けるために必要な「総合的な素質」を得る教育である。しかし、国家による目標とは別に、中国では、児童生徒も含めて教育に対する意識が高く、各学校は、それぞれの領域（日本における「教科」に相当）の特性によって、教師や児童生徒が必要とする豊かな教育を行おうと努力している。

各学校で行う教育には、国家が人材養成上必要と考える先端的な教育も取り込まれるが、その前提には、「党の強い指導のもと、全面的に党の教育方針を堅持する」（「普通科高校課程方案」2020改訂：1）ことがなされる。国家の戦略的教育観は、各地域・学校に十分に行き届いており、各学校によって教育実践の在り方は異なるものの、その向いている方向はどの学校も同じである。

イ 人民、公民、人材

戦後、中国政府は「人民のための人民政府」であり、国家は、あくまで「人民」のための国家であった。そのため、「人民」は政治的に国家体制との関係性が強い場合、「国民」は「国民教育」というように政治的背景がなく一般的な言い回しとして用いられてきた。

中学生が学ぶ「義務教育思想品德課程標準」(2001)では、「理想・道德・文化・規律ある公民」となること、「課程標準」(2011)では、「理想・道德・文化・規律ある『合格公民』」となることが目標とされた（山田 2015:383）。教育の目的として、「公民の養成」という文言が使われたのだが、最新の「普通科高校課程方案」(2017, 2020改訂)では、それほど「公民」は用いられておらず、「人材」という文言が一番多く見られる。

ウ OECD のコンピテンシーなどの議論

「課程標準」の中には、「核心的素質」が取り込まれている。この「核心的素質」は中国語の「コンピテンシー」という意味であり、「課程標準」の中には中国独自の「コンピテンシー」が垣間見られる。例えば、「普通科高校課程方案」(2017, 2020改訂)の「養成の目標」は、「理想信念、社会的責任感」「科学的な文化素質、生涯学ぶ能力」「自ら発達する能力、コミュニケーション・協力する能力」の三つとされる。これが、いわゆる普通科高校で目標とされる「資質・能力」、つまり「核心的素質」である。この「核心的素質」は、一見すると、他の国のコンピテンシーと共通する点が多い。しかし、「義務教育課程標準」(2011)は、「核心的素質」による課程とはなっていない。また、「普通科高校課程標準」(2017, 2020改訂)は、国家が求める教育課程を理念的に構造化し、その中に「核心的素質」の要素を入れたもので、本来のコンピテンシー・ベースドの教育課程とは異なるものである。

エ 非認知能力・「折れない心」の育成の取組

今世紀に入ったのちの教育課程は、子供中心で総合的・活動型であり、非認知能力を重視したものであった。

「全日制義務教育課程標準(実験稿)」(2003)、「義務教育課程標準」(2011)には、非認知能力、特に「感情、態度、価値観」について述べられている。

「普通科高校課程方案」(2017, 2020改訂)には、「教育観念を新しくし、人材養成モデルの変革を推進する」と書かれている。特に、「カリキュラム実施と評価」において、「切に生徒

の発達指導を強化する」こととして、キャリアデザインを重視する状況が見られる。

生徒の理想・心理・学業・生活・キャリアデザインなどの指導を強化し、多様な形式で指導活動を展開する。生徒が、社会主義の理想信念を固く樹立し、正確に自我を認識し、高校段階の学習と生活に更に適応するよう支援する。趣味・特徴・潜在的傾向や社会で必要とされることとの関係で処理し、適した発達の方向を選択し、キャリアデザインの能力と自主的な発達能力を高めることを支援する（「普通科高校課程方案」2020改訂：11）。

「方案」では、あくまで「社会主義の理想理念を樹立する」ことが先に掲げられているが、それぞれの高校生の特徴に対応した発達、また、将来に向かったキャリアデザインに関する指導が行われることが示されている。つまり、今までのように、学校において「知識理解」を中心とした教育をするのではなく、「学校における生徒の学び」、さらに、「学校が生徒にとって必要だと考える学び」を重視するようになった。

また、学校以外でも、中国の児童生徒は、「社会性・情動性」を学ぶ環境を持っている。中国は、人とのつながりが重視される社会であるため、小さい頃から家庭でも人間関係は重要なものである。また、昨今、中国の子供は核家族の中で大事に育てられる傾向が強いため、子供の「折れない心」（「复原力」、挫折した際に立ち上がる力）が必要だと言われてきた（于肖楠 张建新 2005）。「普通科高校課程方案」（2017, 2020改訂）で示される核心的素養の一つである「自ら発達する能力、コミュニケーション・協力する能力」においても、「タフ（韧性）で楽観的な精神」を持つことが書かれている。児童生徒が、自分で失敗から立ち直れないことが課題とされてきたためである。

オ 小中学9年間の教育課程

「義務教育課程設置実験方案」（2001）には、小中学9年間全体の授業時間数におけるそれぞれの領域の割合が示されている。授業時間数は「語文」（中国語）が最も多い20~22%を占める。これに続き、「総合実践活動」「地方課程と学校課程」が16~20%である。「総合実践活動」は、日本の「総合的な学習の時間」とほぼ同じ内容で、学内外で活動を中心に行うものである。ここから分かるのは、「語文」「総合実践活動」「地方課程と学校課程」が、教育課程全体の4割近くを占めることである。文科系の教養は「語文」を通して教育されるともいえる、「語文」の教科書は大変重要な位置付けにあるといえよう。「語文」の教科書の内容が、児童生徒の人間性に大きな意味を持つのである。

カ 普通科高校の教育課程

「普通科高校課程方案」（2017, 2020改訂）を見ると、語文、数学、外国語、思想政治、歴史、物理、技術、芸術、体育、総合実践活動、労働の必修単位数あるいは選択必修単位数が多い。しかし、普通科高校は、生徒が必修科目・選択必修科目・選択科目を学ぶことから、全体としてどの科目を多く学ぶのかは生徒の関心による。

(2) 「人間性」の捉え方

ア 小中学の道德教育における「人間性」

教育課程において、「人間性」の教育はどのように行われるのであろうか。中国において

は、「人間性」に関わる教育が全教育活動を通して行われる。

小学校1-2年「品德と生活課程標準」(2011)「前言」には、「正確な価値観によって、児童が更に学校生活に適応するよう指導し、良好な品德と行為の習慣を形成する。探究と創造的な関心に満ちた児童が、子供の生活の中で生活を学び、人となっていく基礎を学ぶ」と書かれている。「人となる」、つまり人間として生きていく基本的なことを学ぶことを目的としている。同時に、社会と時代に適応し、「探求性」「創造性」をもって生きることなど、人として前向きな姿勢が述べられている。

小学校3-6年が学ぶ「品德と社会課程標準」(2011)における基本理念は、「1.児童が社会に参加し、人となることを学ぶことを助ける、2.児童の生活とその社会化の必要を課程の基礎とする、3.道徳教育の実効性を高めることを追求する」と書かれている(山田 2015:382)。「社会との関係」で「人となる」ことを学ぶ、つまり「人間性」を学ぶことが説明されている。

「課程標準」で「人となる」ことが強調されるのは、世界において「人間性」を強調した教育が重視され始めたからである。現在の中国は、高学歴の教員、豊かな施設、前向きに学習する子どもの存在など、教育を行う上で必要な環境が整っている。社会主義思想と理論的に一部噛み合わないところもあるが、「人となる」教育は、国家を支える人材をさらに豊かにするため必要だと考えられている。

イ 高校の道徳教育における「人間性」

普通科高校では、「思想政治」によって道徳教育を行うが、「普通科高校思想政治課程標準」(2017, 2020改訂)には、「人間性」とは何かという視点が余り見られない。「課程標準」には、思想政治の科目の内容について、「中学の道徳と法治、高校の思想政治理論などの課程と相互に接続し、時事的な政治教育と相互に補い合う。高校のその他科目の教育と関連する道徳教育とを相互に合わせ、思想政治教育による徳で人を育てる任務を共同で担う」と書かれている。中学の「道徳と法治」との接続性も含めて、総合的に道徳教育が行われることは分かるが、「思想政治」と「人間性」との関係については詳細な説明がない。

2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

「基礎教育課程改革綱要」(2001)では、「中国共産党中央国務院 教育改革を進化させ全面的に素質教育を推進することに関する決定」(1999)に基づき、「素質教育」を重視した新たな教育課程改革を行うと記されている(項純 2010)。しかし、素質教育による改革を言いながらも、「児童・生徒・学生に愛国主義・集団主義精神・社会主義の熱愛・中華民族の優れた伝統と革命の伝統を継承発揚させる」ことが最初に述べられる。社会主義を重視する点は、「義務教育課程設置実験方案」も同じである。「普通科高校課程標準」(2017, 2020改訂)においても、愛国主義・社会主義に関わるこの視点はほとんど変わらない。

(2) 「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方

ア 義務教育の「知識と能力」「過程と方法」「情感・態度と価値観」と三つの視点

中国では、「課程方案」が「課程標準」の「総則」に対応している。「課程標準」に領域な

どで育成を目指すべき「資質・能力」が書いてあるが、日本の「学習指導要領解説」と同じように、「解説」がある。

「義務教育思想品德課程標準」(2011)の「課程の目標」には、「知識と能力」「過程と方法」「情感・態度と価値観」と、三つの視点に基づいた「資質・能力」が述べられている。「普通科高校課程標準」(2017, 2020改訂)には、各科目の「核心的素養」に関わり、それぞれの「課程の目標」が示される。「核心的素養」は、「党の教育方針を具体化、詳細にしたもの」であり、「生徒が、学科の課程を学んだ後に達成すべき正確な価値観、必ず備えるべき品格と鍵となる能力を明確にしたもの」である。この「核心的素養」は、『知識と技能』『過程と方法』『情感・態度と価値観』の三つの目標を合わせたもの」という(「普通科高校課程標準」2020改訂:4)。

イ 「課程標準」における資質・能力や価値

義務教育・普通科高校について、歴史と音楽の「課程標準」における資質・能力や価値を紹介する。

(ア) 歴史

「義務教育歴史課程標準」(2011)の「課程目標」では、「人類の歴史の継続的な発展に対して知的な認識や関心を持ち、中華文明の歴史的な価値・現実的な意義を悟り、愛国主義の情感を養成し、世界を観察する視野を開拓し、世界史の発展の総体的趨勢を認識する」と書かれている。人類の歴史と今後の世界の流れがどのように歴史を変えていくのかを理解し、「愛国主義の情感」と「世界的な視野」を持つことが要求される。

「総目標」における「情感・態度・価値観」の目標のうち、重要なものを一点挙げる。

歴史の角度から、中国の具体的な国情を認識し、中華民族の優れた文化伝統に同感し、祖国の歴史と文化を尊重・熱愛する。長い歴史の流れにおいて、我が国の各民族・人民が密接に交流・相互依存・喜びと悲しみをともにすることで、中華民族の多様な一体化の局面を形成した。共同で国家の発展、社会の進歩を推進し、民族の自信と自尊感情を強化したのである。

中国の歴史は大変長いものであるが、歴史教育においては特に近現代史が重視されてきた。それは、中国の近現代史が「悲しみ」の歴史であり、その「悲しみ」から「民族の自信」をもつまでの歴史は、中華民族にとって大変大きな意味を持ったためである。しかし、この歴史は「国家」と「民族」を中心としたものであるため、「目標」では、まず、「愛国主義の情感」を持つことが要請される(「義務教育歴史課程標準」2011)。一般に、人間が持つ「情感・態度・価値観」は、個人の思いが反映されたものであり、国家が児童生徒に愛国心を持つよう強制する歴史課程は、中国独特の視点といえる。

「普通科高校歴史課程標準」(2017, 2020改訂)の「核心的素養」は、「1. 唯物史観(人類の社会歴史の客観的な基礎と発展規律を示す科学的な歴史観と方法論)」、「2. 時空の観念」、「3. 史料の実証」、「4. 歴史解釈」、「5. 地域や国に対する思い」である。「目標」は、「生徒が歴史課程の学修を通して、歴史の核心的素養を形成し、全面的な発達、個性の発達と持続的な発達をする」など、核心的素養をもとに課程が作られている。

(イ) 音楽

「義務教育音楽課程標準」(2011)の「総目標」にある「情感・態度と価値観」には、「豊富な情感体験」「音楽の関心を養成し、生涯学習への希望を持つ」「音楽の審美的な能力を高め、高尚な情操を陶冶する」「愛国主義と集団主義精神を養成する」「芸術を尊重し多様な文化を理解する」とあり、「愛国主義と集団精神」という点を除いては、芸術を理解する「人間性」が書かれていると考えられる。つまり、音楽そのものより、むしろ高尚な「情感・態度・価値観」を学ぶことが重視された目標だといえよう。

「普通科高校芸術課程標準」(2017, 2020改訂)の「核心的素養」には、「芸術的感性」「創造的な表現」「審美観・情趣」「文化理解」があり、「4つの核心的素養の間には上下関係はなく、異なるレベルの体現がなされ、緊密な内在的連携がある」という。目標は「芸術と生活・芸術と科学に関連する状況の中で、生徒が、それぞれの芸術の実践活動に参加し、芸術的感性、創造的な表現、審美感・情趣、文化理解について芸術の核心的素養を得る」とある。芸術を通して「人間性」を学ぶプロセスの中に、芸術教育の特徴を見いだすことができる。

3. 特に「人間性」の涵養^{かん}を担う学習領域・科目

(1) 「人間性」に関わる教育課程の枠組み

ア 義務教育の各領域・活動と「人間性」

小中学は、「語文」「道德と法治」「歴史と社会」「外国語」「芸術」の領域、このほか「総合実践活動」「地方課程と学校課程」を中心に「人間性」に関わる教育がなされる。

「語文」は単に国語を学ぶだけでなく、教科書の教材から人間のあるべき姿を学ぶため「人間性」に関わる中心的な領域だと考えられる。2017年から道德教育の領域として小中学で実施された「道德と法治」は、法律との関係で道德的価値を学ぶものである。「人間性」という道德的な価値とルールを守ることのモデルを示した教育といえる。「歴史と社会」は、広く時代的背景や現在の社会と「人間性」を論じる領域であり、「外国語」は、言語教育を行いつつ多文化を学ぶ点では「人間性」を学ぶものである。

「総合実践活動」は、社会の様々な人と関わる活動を行うため、市民性教育に関わる活動ともいえる。しかし、中国における市民性教育は、国家を中心とした公民教育であり、市民主体のものではない。

以上のように、多くの領域・活動にわたり教育課程において「人間性」の教育が行われているが、宗教教育に対応する活動はない。

イ 高校の各科目・活動と「人間性」

「普通科高校課程標準」(2017, 2020改訂)では、普通科高校で「人間性」を学ぶ科目は、「語文」「外国語」「思想政治」「歴史」「地理」「芸術」「総合実践活動」「労働」などが中心である。「中国独自の社会主義」が必修科目となり、そこに政治性の強化が見て取れる。また、「思想政治」の中で「政治と法治」「哲学と文化」(必修)があることから、「中国独自の社会主義」と「哲学」を重視するのが、中国の「人間性」に関わる教育といえるであろう。

(2) 体験活動・社会との連携

中国では、社会主義体制下で学校と社会との連携は労働教育を通して行ってきた。しかし

時代が変わり、労働教育は重視されなくなり、小中学生も社会との接点なく教育を受けることが多くなった。

そのため、「2019年教育部基礎教育司工作要点」では、次のように、総合実践活動による労働教育の展開を述べている。『『小中学総合実践活動指導綱要』と労働教育大綱を実施する。家事労働・校内労働・校外労働をまとめ、各学校が十分に校内外の労働場所を利用推進する。新しく小中学生が労働する道を作り出し、労働教育の時間を確保し、労働による総合的な人材養成の効果を十分に発揮する』。現在の学校教育には、小中学生・高校生が労働する意義を考え社会に入っていくための教育が必要であることから、総合実践活動の中で労働教育を行うことが述べられたのである。

ところで、「総合実践活動指導要綱」(2017)の「課程の目標」では、「児童生徒の総合的な素質を養成するよう導く」と書かれている。新しい時代に必要な「人材」の「総合的素質」が言われているが、「人間性」というより、むしろ社会で必要とされるコンピテンシーの概念が問われている。

児童生徒が総合的に各学科の知識・認識・分析を運用し、現実の問題を解決することを強調し、総合的な素質を高め、核心的な素養を発達させる。特に、社会的責任感・創造的な精神・実践能力は、大変変化が速い社会生活・職業・個人の自発的な発達の必要に対応するためのものとなり、それによって情報化社会と知識社会の挑戦を迎えるのである（総合実践活動指導要綱 2017）。

教育課程において、総合実践活動は、多様な「資質・能力」の集合体である「総合的な素質」、つまり「核心的素養」を養成する上で最も身近な活動と評価されている。

(3) 「人間性」に関わる学習活動の展開―「語文(中国語)」

領域の中でも「語文(中国語)」が授業時間数の割合が多いこと、また「人間性」に関わる教育内容も多いため、「語文」について、更に詳しく紹介したい。以下の内容は、全て「義務教育語文課程標準」(2011)、「普通科高校語文課程標準」(2017, 2020改訂)から引用したものである。

ア 理念

(ア) 義務教育

四つの「課程の理念」があり、そのうち二つは、「全面的に児童生徒の語文の素養を高める」、「自主的・協力的・探求的な学習方法を積極的に唱道する」である。

(イ) 普通科高校

「課程の基本理念」は四つであり、「徳によって人を教育することを堅持し、文化に関する自信を強化し、語文課程の人を育てる効果を十分に発揮する」などがある。

イ 目標

(ア) 義務教育

総目標は「全面的に生徒の語文の素養を高める」ことであるが、そのもとに、10の「総体目標」がある。語文の目標とはいえ、最初に、国家体制に関して、「愛国主義、集団主義、社会主義における道徳、健康な審美情趣を養成する。個性の発達、創造的な精神と協力する

精神を養成する。少しずつ積極的な人生に関わる態度と正確な世界観と価値観を形成する」とある。また、語文で必要とされる能力について段階別の目標がある。例えば、第一段階は「識字・字を書く」で、言語能力獲得には順に何を学ぶべきかが書かれている。

（イ）普通科高校

語文の「核心的素養」は、「言語のつくりと運用」「思惟的な発達とそのレベルを高める」「審美的な鑑賞と創造」「文化の伝承と理解」である。それに基づき、「課程の目標」は、「自分の文化に自信を持ち、社会主義の核心的価値観を高揚することを自覚し、積極的により高い人生の理想を立て、一生涯発達するための全面的な基礎とする」と書かれている。

また、語文の「課程標準」には、18の「学習任務群」があり、例えば「学習任務群1」は「一冊の本を読み、検討する」というもので、きちんと最後まで一冊の本を読むことが強調されている。「学習任務群」は、このほか、「メディアを通して情報を得ることと交流」、「中華の伝統文化の經典研究」「中国革命の伝統的な作品研究」などがある。

ウ 指導方法の特徴

（ア）義務教育

指導方法は、「自主・協力・探求を積極的に唱道する学習方法」が中心である。

「児童生徒は、学習し発達する主体」であることから、「児童生徒の心身の発達と語文の学習の特徴によって、児童生徒の個別の差異と異なる学習の必要に関心を持つ。児童生徒の好奇心・知識欲を大事にし、十分に主体的な意識や進取の精神を持つよう奮い起こし、自主・協力・探求の学習方法を唱道する」という。学習方法は、児童生徒が「自主・協力・探求」の中で、次の学びの段階に行けるものとした。しかし、実際のところ、そのような学習方法は一部の学校に取り入れられているのみで、教科書重視の教育が中心であるのも事実である。

（イ）普通科高校

指導方法は、「多様な語文の実践活動を通して、聞・読・話・書を融合し、古今東西を超えて、語文と他の科目、語文の学習と生徒の生活世界をともにする。優れた素材や範例を運用し、生徒の学習の興味・やる気を刺激し、言語文字の運用能力を高める」と述べられている。

エ 評価

（ア）義務教育

評価は、「学習の過程に関心を持つ形成的な評価、学習の結果に関心を持つ終結的な評価、持続的な評価、定量評価」などが書かれている。「筆記試験以外に、平時の行為観察と記録、アンケート調査、面談討論などの各種方法」も示され、多様な評価が期待されている。しかし、実際は、点数によって成績を出すことが多い。

（イ）普通科高校

評価は、「1. 核心的素養の全体的な発達に着眼する」、「2. 学習任務群の全面的な特徴を把握する」、「3. 評価主体の多様性を唱道する」、「4. 適した評価方式を選ぶ」、「5. 必修・選択必修課程の重点と関係性を明確にする」という点に気を付けるべきだと書かれている。「学習任務群」と「核心的素養」、そして必修科目と選択必修科目の関係性を考え、総合的に評価をすることが重要だとした。

4. 近年の動向や議論・展望

これまで、中国の長い歴史において、「人間とは何かを議論する」「德育」が高尚な学問として尊重されてきた。中国においては、「德育」こそが「人間性」を豊かにするものであり、また、中国建国後長きにわたって教育の中心にあった「徳・智・体・美・労」が重視され、現在では、特に「労」を強化している。これまでの「徳・智・体・美・労」に合わせたコンピテンシーを打ち出すことで教育を主導し、新たな時代を見据えたカリキュラム・マネジメントを行っている。

日本においても、「德育は、『社会（その国、その時代）が理想とする人間像を目指して行われる人格形成』の営みであり、幅広い知識と教養、豊かな情操と道徳心、健やかな身体をはぐくむという、知・徳・体の調和ある人格の完成を目指す教育の根幹を担うもの」（子供の德育に関する懇談会 2009）と、道徳教育が教育の中心だという理解がなされる。これは、中国と共通する教育の中核となる概念である。しかし、中国において、儒教から導き出された「德育」は、社会主義体制下の政治的動向や時代を踏まえ、その内実が大きく変化した。中国では、戦後一貫して「德育」が重視されたとはいえ、その時代の指導者の見解によって「德育」のあるべき姿が変わったのである。さらに、中国では、「徳・智・体・美・労」の「徳」が先に掲げられ、「德育」が教育の中心にあり、そのあとに「智識」「体育」「美育」「労働」が続く。これは、社会主義国家における人間形成が、新しい情勢に合わせてながらも「德育」で行うことを示している。

中国において、「人間性」の涵養^{かんよう}に関わる教育といえるのは、広く学校で行われる教育である。しかし、学校での多様な教育に加え、各家庭における教育の豊かさが、児童生徒の「人間性」の養成につながっているといえる。学校と家庭では、児童生徒の育ちにのみ関心を持ち、「政治性」に対する敏感な姿勢は持ちつつも、自分の教え子や子供に必要なできる限りの教育を行っている。それが、国家のカリキュラム・マネジメントにおいて示されるコンピテンシーと、意外に共通点があるものとなっている。そのため、国家の「人間性」に関わる教育が学校現場で実現されているように見えるが、実際は、児童生徒に関わる者の率直な思いが教育に影響を与えているといえる。

中国は、社会主義国家でありながら経済力が高く、人々の価値観も大きく変化し、「教育の多様な変化」が起きている状況にある。若い世代が身をもってそれを経験していることは、今後10年、20年後の中国社会に大きな変化を与えるであろう。中国は、「徳」と「社会主義」を一体化した教育を行ってきたが、現在は、「新たな時代」に適した「徳」と「社会主義」の一体化が求められている。その中で重要なのは、「人間性」に関わる「德育」だと考えられる。

【引用・参考文献】

于肖楠 张建新 (2005). 韧性 (resilience) — 在压力下复原和成长的心理机制. 《心理科学进展》 5: 658-665.

中华人民共和国教育部 (2019). 关于印发《教育部基础教育司2019年工作要点》的通知, 教基司函 (2019) 8号.

中华人民共和国教育部 (2019). 教育部2019年工作要点.

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201902/t20190222_370722.html

- 中华人民共和国教育部(2001). 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知(教基〔2001〕17号).
- 中华人民共和国教育部(2001). 教育部关于印发《义务教育课程设置实验方案》的通知. 2001-11.
- 中华人民共和国教育部(2017). 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知. 2017-09-27.
- 中华人民共和国教育部(2020). 《普通高中课程方案(2017 年版 2020 年修订)》. 人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部(2020). 《普通高中历史课程标准(2017 年版 2020 年修订)》. 人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部(2020). 《普通高中艺术课程标准(2017 年版 2020 年修订)》. 人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部(2011). 《义务教育历史课程标准(2011年版)》. 北京师范大学出版社.
- 中华人民共和国中央人民政府(2020). 中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议(2020年10月29日中国共产党第十九届中央委员会第五次全体会议通过).
- 金海燕(2020).「中国義務教育段階における素質教育(資質教育)に関する一考察—小学校のカリキュラム編成・構成, 実施を手がかりに—」 山口大学大学院東アジア研究科『東アジア研究』18:151-175.
- 項純(2010).「中国における素質教育をめざす基礎教育改革をめぐる論争」『京都大学大学院教育学研究科紀要』56:359-371.
- 子どもの徳育に関する懇談会(2009).「子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/1284369.htm
- 山田美香(2015).「中国の道德教育」日本弘道会・日本道德教育学会編『近代日本における修身教育の歴史的研究—戦後の道德教育までを視野に入れて—』pp.377-388.

山田 美香(名古屋市立大学)

6 韓 国

韓国では、「人間性」に関する教育は道德教育を含む広い概念として「人性教育」(인성교육)と呼ばれており、近年の深刻な青少年問題等の増加を背景に、その重要性と必要性に対する社会的、国民的な関心は高まっている。2015年1月には「人性教育振興法」が制定され、国や地方自治体、各学校には総合的で計画的な「人性教育」の実施が法的に義務化された。また、学校教育では道德科がこの「人性教育」の「中核教科」として位置付けられている。

本稿では、こうした韓国における「人間性」の教育をめぐる近年の動向について報告する。

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}

(1) 教育課程の特色

ア 韓国の「教育課程」

韓国の学校教育のシステムは、驚くほど我が国と共通点が多い。学校制度は6・3・3・4制(初等学校・中学校・高等学校・大学)が基本となっており、教育内容も我が国の学習指導要領に相当する「教育課程」によって全国統一的に規定されている(韓国では国家基準のカリキュラムを「教育課程」という)。国家的・社会的な状況の変化や子供達の発達段階、そして様々なニーズ等に対応しつつ、「教育課程」の改訂が定期的実施されてきた点も同様である。1945年8月15日の解放以降、アメリカ軍政期時代の「教授要目」(1946)を皮切りに、これまで「第1次教育課程」(1954)から「第7次教育課程」(1997)までは約5~10年ごとに全面改訂が繰り返されてきた。しかし、2007年に告示された「2007改訂教育課程」以降では上記の様々な状況変化に迅速に対応するために改訂の方法が変更されており、現在は必要に応じた教科ごとの改訂を基本とする随時改訂制へ切り替わっている。

ところが2015年9月23日、現行の「2015改訂教育課程」(以下、「2015年版」)が告示されたが、この「教育課程」ではかつての全面改訂に近い大規模な改訂が断行された。その背景には大きく二つの課題があったと言われている。その一つは、「創意融合型人材」の養成という国家的・社会的なニーズである(「融合型人材」とは、複合的で総合的な産業構造の未来社会で求められる文系・理系の両方の知識・技術を併せ持った人材を指す)。(教育部 2016: 25)。2008年11月、国家科学技術委員会は「国家融合技術発展基本計画」を、2014年3月に未来創造科学部は「国家融合技術発展戦略」を発表したが、これらはいずれも未来社会の構想として“創意的な融合人材育成”の必要性を提起したものであった。韓国の近未来を「融合技術が主導する産業構造社会」と捉え、そこで求められる「融合型人材」の育成を主張したわけだが、改訂に多大な影響を与えたと言われている(教育部 2016: 25)。例えば、かねてより文系と理系に二分されてきた高校生たちの興味関心や資質・能力の偏りはしばしば問題視されてきたが、これに対して「2015年版」は、総合的な資質・能力を有する人材育成の方針を打ち出している。高等学校における「統合社会」や「統合科学」などの科目新設は、いわば“文系と理系の統合”をカリキュラム改革で実現しようとしたものであった。

そしてもう一つは、「学習経験の質の改善による幸せな学習の実現」である(教育部 2016: 26)。政府は、2013年12月から「国家教育課程フォーラム」を開催するとともに、「国家教

育課程総論開発の基礎研究」を開始し、学習の質的改善による「幸せな学習」のための検討を進めてきたが、これらはいずれも詰め込み教育からの脱却と児童生徒が学習の楽しさや幸福感を実感できる教育の実現のためであった（教育部 2016：28-29）。例えばその1点目として、「2015年版」には中学校3年間のうち1学期間のみ設定が義務化された「自由学期」の制度が導入されている（年間は2学期制）。この「自由学期」には、各学校は生徒の職業適性や進路の研究活動を支援するとともに、何より生徒が学習の楽しさを経験しながら主体的に学習できる能力や態度を育成しなくてはならない。学校は、地域社会との連携や様々な学校内外の支援の活用により体験中心の多様なカリキュラムを運営するだけでなく、評価では、期末試験等の筆記試験の代わりに学習や成長を支援する過程中心の評価を実施することとされている。（教育部 2015:12-13）。また、2点目としては「核心力量」（핵심역량。英語では core competency と訳される場合が多い。育成すべき中心的なコンピテンシーを意味する。）という概念の導入である。後述するが、「2015年版」には学校教育の全体（教科及び教科外）を通じて、児童生徒は何ができるようになるべきかが資質・能力の到達目標として明確にされており、実質的な教育を重視した改革が反映されているのである。

このような「2015年版」の主なカリキュラム改革の方向性を示せば、以下のとおりである（教育部 2015：28-31）。

1. 人文・社会・科学技術に対する基礎力養成
2. 児童生徒の“夢とやる気”を育てる児童生徒中心の教育課程開発
3. 未来社会が求める核心力量の^{かん}涵養
4. 学習量の適正化
5. 教育内容、教授・学習、評価の一体化
6. 学校現場からの要請の反映と現行教育課程の問題点の改善

イ 「2015改訂教育課程」の特徴

「2015年版」には、「共通教育課程」と「選択中心教育課程」、「教科（群）」と「学年群」、あるいは「汎教科学習」など、我が国には見られない独特の関連用語が登場する。しかし、いずれも現行の「教育課程」を理解する上では重要な概念となっている。まず「共通教育課程」だが、これは国民が共通に学ぶべき義務教育段階（初等学校1学年～中学校3学年）での各教科と教科外の「教育課程」を指している。一方、「選択中心教育課程」とは主に選択科目で構成される高等学校のそれを指す。つまり、韓国の「教育課程」は義務教育段階とそれ以外の二つの枠組みで構成されているのである。

次に「教科（群）」とは、「教育目的上の近接性」や「方法上の隣接性」で^{くく}括られる複数教科のグループを意味する。これは、激しい受験競争や詰め込み教育の弊害を背景に、当該学期の履修教科数の削減により児童生徒の学習負担を軽減するために導入されたものである。例えば、初等学校の道徳科と社会科は「社会/道徳」教科（群）に属するが、この教科（群）としての合計数は3～4学年の2年間で合計272時間に達していればよい。（教育部 2017:9）。弾力的な時数運営を可能にすることで、児童の週当たりの履修教科数を抑制するのである。

また、「学年群」とは複数学年によるグループを指しており、これも学年をまたがったの時数の調整や「集中履修」というかたちでの弾力的な「教育課程」の運用を可能にしている。

「汎教科学習」とは、教科や「創意的体験活動」の枠組みを超え、「安全・健康教育」や「人権教育」「統一教育」などのように横断的で総合的なテーマ学習を行う時間を指している。

(2) 「人間性」の捉え方

ア 「教育基本法」における「弘益人間」理念

韓国の「人間性」の育成に係る教育を考える上で、最も根本的な法的根拠としては「教育基本法」がある。その前身は1949年12月31日に制定された「教育法」であったが、1997年12月13日には廃止され、代わって同日に新しく制定されたのがこの法律であった。(1998年3月1日より施行)。同法の「第2条」には、「人間性」に関する韓国教育の根本理念として以下の「弘益人間」という言葉が登場する。

教育基本法（一部抜粋）

第2条（教育理念）教育は弘益人間の理念のもと、すべての国民をして、人格を陶冶し、自主的な生活能力と民主市民として必要な資質を備えるようにし、人間らしい生活を営むべく、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現することに寄与することを目的とする。

出典：文部科学省ホームページ

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo8/gijiroku/020501hc.htm

ここには、「人格の陶冶」により「自主的な生活能力と民主市民」の資質を備えた国民を育成するとともに、「民主国家の発展と人類共栄の理想」の実現が韓国の教育目標である点が明らかにされている。つまり、個人の人格の陶冶を通じて、民主国家の発展を支えつつ人類の共栄に貢献する人材の育成が目指されるわけだが、その際に目指すべき中心的な理念が冒頭の「弘益人間」（홍익인간。英訳は **Maximum Service to Humanity**）なのである（中央大学校附設韓国教育問題研究所1974：12-14）。「広くすべての人間の利益になる」ことを意味するこの「弘益人間」は、前述の「教育法」では「第1条」に示されていた。

この理念が初めて韓国の教育史上に登場したのは解放直後のことであり、1945年9月から教育の方向性を策定するために開催された朝鮮教育審議会（The national Council on Educational Planning）の教育理念部会においてであった。もともと、「弘益人間」は13世紀の高麗時代後期の『三国遺事』や『帝王韻記』などの檀君神話に登場する言葉であったため、当初、解放後の教育理念とする案には反対意見も多かったという。しかし、同審議会では「弘益人間」は民族の歴史の中で800年以上も大切に伝承されてきた理想的精神であると評価され、最終的には中心となる教育理念として採択されるとともに、1949年には「教育法」にも明記されることになった。解放後の韓国において、「弘益人間」は一貫して教育の根本法規に掲げられてきた中心的な教育理念なのである。（関根 2018：160-166）。

イ 「人性教育」と「人性教育振興法」

「人間性」の教育に関する概念として、現代では特に「人性教育」（인성교육）が注目されている（日本語では人格教育、英語では **character education** と訳される場合がある。）。近年、韓国では校内暴力（韓国では「学校暴力」という。）やいじめ、青少年の自殺件数の増

加などが深刻な社会問題となっているが、こうした問題を背景に、道德教育を含む広い概念としての「人性教育」は社会的な関心事になっている。2015年1月20日には世界で初めて「人性教育振興法」が制定され（人格教育を規定した法律としては世界初といわれる（中央日報日本語版 2014）。）、現在、国と地方自治体及び学校の三者には、この法律に基づいて総合的かつ計画的な「人性教育」の実施が義務化されている。

同法の「第2条」には、この「人性教育」の定義について以下のとおり示されている。

「人性教育振興法」（2015） （一部抜粋）

第2条（定義）が法律で使用する用語の意味は次のとおりである。

1. 「人性教育」とは、自分の内面を正しく健全に育成し、他の人、共同体、自然とともに生きていくことに必要な人間らしい性格と力量を育成することを目的とする教育をいう。
2. 「核心価値・徳目」とは、人性教育の目標となるものであり、礼、孝、正直、責任、尊重、思いやり、コミュニケーション、協同等の心構えや人となりに関連する核心的な価値又は徳目をいう。
3. 「核心力量」とは、「核心価値・徳目」を積極的かつ能動的に実践又は実行するときに必要な知識と共感・コミュニケーション力や紛争解決能力等が統合された能力をいう。
4. 「学校」とは、「乳児教育法」第2条第2号による幼稚園及び「初・中等教育法」第2条による学校をいう。

出典：国家法令情報センター <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?lsiSeq=167462#0000>

下線は筆者による。（筆者訳）

各学校ではこの法律に準拠した「人性教育」の実施が求められるが、とりわけ学校教育では道德科との関連性が高い。例えば、同法では「人性教育」は「自分」「他の人」「共同体」「自然」などの対象との関係性の中で「ともに生きていくことに必要な人間らしい性格と力量」を育成することと定義されているが、これは道德科の内容が、「自分との関係」「他の人との関係」「社会・共同体との関係」「自然・超越との関係」という四つの枠組みで構成されている点に一致する。また、「2015年版」が示す初等学校と中学校の教育目標では、「日常生活と学習に必要な基本習慣および基礎能力を育成し、正しい人性（および民主市民の資質）を涵養することに重点を置く」（括弧書きは中学校）とあるだけでなく（教育部 2017:4-5）、そもそも「道德科教育課程」の冒頭には、「道德科は学校の人性教育の核心教科である。」と明記されている。（教育部 2015:3）学校での「人性教育」は、道德科を中心に行われているのである。

なお、「第5条」では学校と家庭、地域社会の参加と連携の下で様々な社会基盤を活用しながら全国的に実施されるべきこと、「第6条」では教育部長官は5年ごとに人性教育総合計画を立てることが義務付けられており、現在、教育部では初めての「人性教育5ヵ年総合計画」（2016～2020）が終わろうとする段階にある。このように、韓国では「人間性」に関する教育は「人性教育」として、国、地方自治体、学校の有機的な連携により法的根拠に基づい

て進められており、国家的な課題として取り組まれているのである。

2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

ア 「追求する人間像」

「2015年版」には、学校教育で育成が目指される「追求する人間像」が明記されている。

「2015改訂教育課程」における「追求する人間像」

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 全人的な成長を基にアイデンティティを確立し、自分の進路と生と開拓する自主的な人間2. 基礎能力の土台の上に、様々な発想と挑戦によって新しいものを創出する創意的な人間3. 文化的素養と多元的価値に対する理解を基にした人類文化を享有し、発展させる教養のある人間4. 共同体意識を持った世界市民として配慮と分かち合いを実践する共に生きる人間 |
|---|

出典：教育部告示第 2015-74 号[別冊 1]（教育部告示第 2015-80 号，第 2017-108 号附則改訂を含む） 教育部「初・中等学校教育課程総論」（2017）p.1.（筆者訳）

イ 「核心力量」

更に特記すべき点は、今回、この「追求する人間像」の後半部には「核心力量」が新たに追記されたことである。前述のとおり、「核心力量」は未来社会で求められる「創意融合型人材」が備えるべき資質・能力を指すが、ここには以下の6項目が示されている。

「2015改訂教育課程」で示された「核心力量」

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. アイデンティティと自信を持ち、自分の生と進路に必要な基礎的な能力及び資質を基に自主的に生きる自己管理力量（能力）2. 問題を合理的に解決するために様々な領域の知識と情報を処理して活用することができる知識情報処理力量（能力）3. 幅広い基礎知識を基に様々な専門分野の知識，技術，経験を融合的に活用し，新しいものを創出する創意融合思考力量（能力）4. 世の中を見る観点と文化に対する共感的理解を基に生の意味と価値を発見し享有する審美的感性力量（能力）5. 様々な状況で自分の考えと感情を効果的に表現し，他者と意志疎通しすれ違いを調整するコミュニケーション力量（能力）6. 地域・国家・世界共同体の構成員に求められる価値と態度を持ち，共同体の問題解決に積極的に参加する共同体力量（能力） |
|--|

出典：教育部告示第 2015-74 号[別冊 1]教育部『初・中等学校教育課程総論』（2017）p.2.
（括弧書き及び訳は筆者による。）

この「核心力量」を追記した理由は、「追求する人間像を具現化するために、教科教育を含む学校教育の全ての過程を通して重点的に育成」するためであったという（教育部 2017：2）。つまり、「追求する人間像」を資質・能力の育成の側面からも明確にすることで、「学校級別目標」との関連性を図りながら、学校教育全体が追求して育成すべき資質・能力についても具体的に示したわけである。このように、「2015年版」はこれまでの知識習得型であったコンテンツ・ベースのカリキュラムから、実質的な資質・能力形成のためのコンピテンシー・ベースのそれへと明確に転換された「教育課程」となっている。

（2）「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方

「核心力量」の中で、特に「人間性」の育成に関連が深いものには以下の力量（能力）がある。『2015改訂教育課程総論解説』（2016）を基に整理すれば、以下のとおりである。

核心力量	資質・能力の内訳
自己管理力量（能力）	・生活、学習、健康、進路に必要な能力 ・変化する社会へ柔軟に適応できる能力
創意融合思考力量（能力）	・多様な領域への知識を基に多様な知識、技術、経験を融合的に活用する能力
審美的感性力量（能力）	・他者と共感し、文化的素養と感受性を通して生きる意味や美しさ、価値を発見して質の高い生と幸福を分かち合う能力
コミュニケーション力量（能力）	・多様な状況に合う言語やシンボル、テキスト、媒体を活用して自分の考えや感情を効果的に表現できる能力
共同体力量（能力）	・地域、国家、世界人としての能力 ・多様な人々と円満に協働できる能力 ・他者へ配慮し、共に生きていける能力

出典：教育部（2016：40-41）を基に筆者作成（括弧書き及び訳は筆者による）

3. 「人間性」の涵養^{かん}を担う教科・学習領域

（1）「人間性」に関わる教育課程の枠組み

学校での「人性教育」は、主として道徳科などの教科教育の道徳教育として行われている。ただし、道徳科はその「中核教科」ではあるが、「人性教育」に関わりが深い教科等はそれだけに限らず、初等学校から高等学校までは関連する複数の教科や科目が設置されている。その全体の編成は、表1のとおりである。

「共通教育課程」には、教科「正しい生活」と「道徳」が設置され、「選択中心教育課程」には、選択科目の「倫理と思想」「生活と倫理」「古典と倫理」がある。「道徳」は初等学校では「社会/道徳」の教科群に、中学校では「社会（歴史含む）/道徳」の教科群に、そして、高等学校の3科目は「探究教科領域」に属している。そして前述したように、初等学校3学年から中学校3学年まで学ぶ「道徳」は、現在、学校における「人性教育」の「中核教科」として位置付けられている（教育部 2015：3）。

表1 「2015改訂教育課程」における道徳教育関連の教科及び科目

	初等学校					中学校			高等学校				
学 年	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	
道徳教育関連 教科及び科目	「正しい 生活」 (教科)		「道徳」(教科)								「生活と倫理」(科目) 「倫理と思想」(科目) 「古典と倫理」(科目)		
教育課程	共通教育課程									選択中心教育課程			

出典：教育部『初・中等学校教育課程総論』（2017）を基に筆者作成（括弧書きは筆者）

(2)「人間性」に関わる学習活動の展開

ここでは『道徳科教育課程』（2015）を中心に、「道徳」について概観してみよう。

ア 「道徳」の「教科力量」

前述の「核心力量」を受けて、『道徳科教育課程』にはこの教科で育成すべき「教科力量」が次のように示されている。

表2 「核心力量」と道徳科の「教科力量」の関係

「教育課程総論」で示された「核心力量」	「道徳科教育課程」で示された「教科力量」
1. 自己管理力量（能力）	自分を尊重して愛し、自主的な生き方ができるとともに、欲求や感情をコントロールできる自己尊重及び管理能力
2. 知識情報処理力量（能力）	日常の問題を道徳的に認識し、道徳的判断及び推論の探求過程を経て妥当な根拠による正邪の分別ができる道徳的思考力
3. 創意的思考力量（能力）	道徳的価値と規範に沿って省察できる倫理的省察と実践しようとする能力
4. 審美的感性の力量（能力）	自分と他の人の感情を理解し、配慮できる道徳的情緒能力
5. 意思疎通（コミュニケーション）力量（能力）	他の人とともに生きていける道徳的対人関係（コミュニケーション）能力
6. 共同体の力量（能力）	様々な共同体の構成員としての自覚をもって生きていく道徳的共同体意識

出典：教育部告示第 2015 - 74 号 [別冊 1]『初・中等学校 教育課程総論』（2017）及び教育部告示第 2015 - 74 号 [別冊 6]『道徳科教育課程』（2015）より筆者作成（括弧書き及び訳は筆者による）

イ 「道徳」の目標

「道徳」の「総括目標」は、以下のとおりである。

道徳科は基本的に誠実、配慮、正義、責任など 21 世紀の韓国人として持つべき人間性の基本要素を核心価値として設定し、内面化することを一次的な目標とする。これを土台として自分の人生の意味を自主的に探索できる道徳的探究及び倫理的省察、実践過程に伴う道徳を行う能力を養い、道徳的な人間と正義感に満ちた市民として生きて行けるよう手助けすることを目標とする。－（中略）－

(1) 初等学校段階では、“正しい生活”科で形成された人間性を基に、自分、他者、社会・共同体、自然・超越的存在との関係で自分の生活を反省し、様々な道徳的な問題を探究し共に生きるために必要な基本的な価値・徳目と規範を理解し、道徳的技能と実践力を涵養する。

(2) 中学校段階では、小学校の道徳科で形成された価値・徳目及び規範に対する理解と道徳的技能及び実践力を深め、現代社会の多様な道徳問題に対する探究と人生に対する省察を基に道徳的アイデンティティを構成し、相互に配慮の人間関係と正義に満ちた共同体及び自然との調和した関係を具現化し、積極的に実践する徳性と力量を養う。

出典：教育部告示第 2015-74 号 [別冊 6]『道徳科教育課程』(2015) pp.3-4.

(下線及び訳は筆者による)

前文には「核心徳目」として、①誠実、②配慮、③正義、④責任の4つの徳目が掲げられ、それらを内面化させることで、(1) 道徳的探究力、(2) 倫理的省察力、(3) 道徳的实践力、の育成が目指されている。また、ここには自分からみた、(ア) 自分自身、(イ) 他者、(ウ) 社会・共同体、(エ) 自然・超越的存在という四つの「領域」との価値関係性に対する理解や共生のための徳目と規範への理解目標が記述されているだけでなく、道徳的实践力や技能としての態度目標も示されている。

ウ 「道徳」の内容

(ア) 内容の構成

例として初等学校「道徳」の内容を挙げれば、以下のような構成となっている。

初等学校「道徳」(2015)の内容体系

領域	核心価値	一般化された知識	内容要素		技能
			3~4 学年群	5~6 学年群	
自分との関係	誠実	人間として好ましく生きるために自分に偽りなく誠を尽くして忍耐し、自分の欲求をコントロールする。	<ul style="list-style-type: none"> ○道徳の時間には何を学ぶのか？(勤勉・正直) ○なぜ物を大事にしなければならないのか？(時間の管理と節約) ○なぜ最善を尽くさなければならないのか？(忍耐) 	<ul style="list-style-type: none"> ○どのようにして感情はコントロールできるのか？(感情表現と衝突の抑制) ○自主的な生とは？(自主・自律) ○正直な生とはどのような生か？(正直な生) 	<ul style="list-style-type: none"> ○道徳的アイデンティティ ・自己認識及び尊重すること ・感情をコントロールすること ・感情を表現すること ○道徳的習慣化 ・生活の計画を立てること ・範例を反復すること ・誘惑に打ち克つこと
他者との関係	配慮	家族及び周囲の人々と共に生きるためにお互いに尊重し、礼節を守り、奉仕と協同を実践する。	<ul style="list-style-type: none"> ○家族の幸せのために何をすべきか？(孝, 友愛) ○友人と仲良く過ごすためにどのようにすべきか？(友情) ○礼節がなかったらどのようなになるのか？(礼節) ○一緒に行くことによって良い点は？(協同) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ネット空間で守るべきことは？(ネットマナー, 遵法) ○互いの考えが異なるときはどのようにしなくてはならないだろうか？(共感, 尊重) ○なぜ他者を手助けしなければならないのか？(奉仕) 	<ul style="list-style-type: none"> ○道徳的対人関係能力 ・傾聴・道徳的に対話すること ・他者の立場の理解・認めること ・約束を守ること ・感謝すること ○道徳的情緒能力 ・道徳的感性を持つこと ・共感力を養うこと ・多様性を受容すること
社会・共同体との関係	正義	公正な社会を作るために法を守り人権を尊重し、望ましい統一感と人類愛を持つ。	<ul style="list-style-type: none"> ○公共の場ではどのようにすべきか？(公益・遵法) ○自分と異なる人を差別しても良いか？(公正性・尊重) ○なぜ統一が必要なのか？(統一の意志, 愛国心) 	<ul style="list-style-type: none"> ○なぜお互いの権利を尊重しなければならないのか？(人権尊重) ○公正な社会のために何をすべきか？(公正性) ○統一に向かう望ましい道は？(統一意志) ○全世界の人たちとどのように生きて行くのか？(尊重, 人類愛) 	<ul style="list-style-type: none"> ○共同体意識 ・立場をとること ・公益に寄与すること ・奉仕すること ○道徳的判断能力 ・道徳的価値・徳目を理解すること ・正しい意思決定をすること ・行為の結果を道徳的に想像すること

自然・超越との関係	責任	人間として道徳的責任を果たすために人間の生命と自然、真の美と道徳的生を愛し、肯定的な姿勢を持つ。	○生命はなぜ大切なのか？（生命尊重、自然愛） ○美しく生きる人の姿はどのようなものか？（美に対する愛）	○困難に遭った時、なぜポジティブな態度が必要なのか？（自己尊重、ポジティブな態度） ○私は正しく生きているのか？（倫理的省察）	○実践能力 ・実践意志を養うこと ・責任感ある行動をとること ○倫理的省察能力 ・審美的感受性を養うこと ・自然との連帯感を持つこと ・反省と感情のコントロール
-----------	----	--	--	--	--

出典：教育部告示第 2015-74 号 [別冊 6] 『道徳科教育課程』(2015) p.6. (筆者訳)

「内容」は、「自分との関係」「他者との関係」「社会・共同体との関係」「自然・超越との関係」という四つの「領域」で構成されるが、考え方は我が国の「四つの視点」に非常に近い。ただし、各「領域」にはそれぞれ「誠実」、「配慮」、「正義」、「責任」などの「核心価値」が示されているだけでなく、「内容」には「一般化された知識」や「技能」も示されている。各「領域」に「核心価値」が一つずつ示されている点や「知識」や「技能」も明示されている点、そして「内容要素」として「なぜ○○なのだろうか？」のように問いかける形式で示されている点は我が国との大きな相違点となっている。2学年ずつの「内容要素」も12個ずつで、かなり絞られている。さらに、我が国では現代的な課題は「内容の取扱い」において「扱いに配慮する」と提示される程度だが、韓国では「ネットマナー」や韓国と北朝鮮の「統一問題」など、具体的な内容として扱われている点も大きな特徴となっている。

(イ) 到達基準による提示

我が国との最も大きな相違点は、上記の「内容要素」は更に詳細な到達基準（韓国では「成就基準」という。）の形式で「教育課程」に提示されている点である（事実上、「成就基準」は我が国の内容項目に相当する。）。以下は、初等学校の「互いの考えが異なるときはどのようにしなくてはならないだろうか？（共感、尊重）」の「成就基準」の例である。

「互いに考えが異なるときはどうすればよいだろうか？（共感、尊重）」の「成就基準」

[6 道 02-02]

多様な葛藤（争い）を平和的に解決することの重要性と方法を理解し、平和的に葛藤（争い）を解決しようとする意志を育てる。

1. 多様な葛藤（争い）が発生する理由は何か、葛藤（争い）を解決するための共感能力はどのように身に付けることができるだろうか。
2. 葛藤（争い）を平和的に解決するための傾聴、道徳的に対話するための能力はどのように身に付けられるのだろうか。

出典：教育部『道徳科教育課程』(2015) p.11. (括弧書き及び訳は筆者による)

「重要性と方法」などのような知識理解の到達基準を示しながら、同時に「共感能力」や「対話するための能力」のような態度や行動のそれも示されている。こうした表記の仕方は、子供にとっては学習活動を明確化にさせ、一方の教師には指導と評価の活動をしやすいとさせるといえるだろう。目標と内容と指導（方法）の一体化が強く意識されているのである。

エ 「道徳」の教育（指導）方法

教育（指導）方法では、認知的、情意的、行動的という三つの側面からの指導と学習が意識されている。各小単元は、①道徳的知識や判断力等に関する認知的学習、②道徳的感情や意志・態度に関する情意的学習、③道徳的实践力や習慣に関する行動的学習で構成され、これらがバランスよく展開しながら大単元のテーマが追究されていく。講義や説話、ディスカッション、モラルジレンマ学習、ロールプレイング、ICT活動、プロジェクト学習、ボランティア活動が想定されるが、指導方法の選択は担任に一任されている。また、スキル学習やマニュアル学習も重視されている点にも特徴がある。

オ 「道徳」の評価

（ア）到達基準と評価基準による評価

評価は、初等学校では記述式、中学校では数値で行われる。ただし、その目的は判定や評価のためではなく、あくまでも道徳性の発達の把握と指導方法の改善のためである。したがって、評価の活動は学習到達度の測定と分析に主眼が置かれている。

（イ）到達度の測定としての評価

評価活動は原則的に行動の変容が指標とされている。そのため、評価基準は内容とも関連させながら「内容＋行動」の形式で表現される場合が多い。例えば、「争いを理解する」と「説明すること」がセットとなっており、すなわち説明できることが理解していることの判断基準とされている。

（ウ）認知的側面、情意的側面、行動的側面からの評価

教育（指導）方法と同様に、評価も認知的、情意的、行動的の各側面から行われることになっており、方法と評価の一体化が意識されている。知識を問う筆記評価やパフォーマンス評価としての行動観察、口述・論述、討論、ポートフォリオ、自己評価や相互評価など、多様な技法の活用により、客観性や信頼性、妥当性を高めようとしている。

4. 近年の動向と展望

解放後の韓国における「人間性」に関する教育は、1949年制定の「教育法」および1997年制定の「教育基本法」に基づく「弘益人間」理念の下で、これまでは主に道徳科を中心とする学校教育での道徳教育がその中心的な役割を果たしてきた。しかし、経済的な発展の陰でますます深刻化する道徳的社会問題の頻発を背景に、近年では、より広い概念としての「人性教育」がその役割を担っており、国民的な期待と関心を集めながら社会の様々な分野で展開されている。2015年1月に制定された「人性教育振興法」及び同年9月に告示された「2015年版」は、こうした流れのなかで登場したものであった。このような韓国の「人間性」の育成に係る教育政策的な動向は、以下のように指摘することができる。

第一に、韓国では「人間性」に関する教育は「人性教育」として国家的な課題とされている点である。「人性教育振興法」は、国と地方自治体、学校の三者がそれぞれ長期的視点から計画的かつ総合的に「人性教育」を実施することを法的に義務化した法律である。このことは、「人性教育」が学校教育だけの問題ではなく、社会全体が取り組むべき喫緊の国家的課題となっていることを示している。

第二に、国家基準カリキュラムの「教育課程」には、「人間性」の育成がコンピテンシー育成の観点から明示されている点である。しかも、「教育基本法」の「弘益人間」→「2015年版」の「追求する人間像」→全教育活動で育成する「核心力量」→各教科等の「教科力量」というように、そのコンピテンシーは教育理念から個々の各教科等の資質・能力の育成まで系統的に明示されている。なお、道徳科は「2015年版」では「人性教育」の「核心教科」として位置付けられており、「人間性」の育成に深く関わる中心的な教科となっている。

第三に、その道徳科のカリキュラムではコンピテンシーの育成を前提に、目標、内容、方法、評価が一体的に構成されている点である。内容項目には目標に準拠した到達基準が文書化され、評価はその基準に沿って実施されることになっており、指導の成果や改善点が見えやすくしている。子供の成長過程の把握と指導法の改善を進めようとする「2015年版」では、これらの一体的な構造化が強く意識されているのである。

以上、韓国における「人間性」の育成は、学校だけでなく、国や地方自治体、そして国民を巻き込みながら社会全体での「人性教育」の推進により、多角的かつ総合的に展開されていることが大きな特徴となっている。なかでも、「2015年版」は「人性教育」の概念が新たに導入されただけでなく、道徳科が「人性教育」の「中核教科」に位置付けられた点、そして同教科にも「核心力量」の概念が導入された点でも重要な転換点を示した「教育課程」ということができる。この「教育課程」が示唆するのは、単なる小手先の変更や改善ではなく、未来社会を見据えて提案したコンピテンシー・ベースとしての「人間性」教育の一つの「かたち」であり、大胆なチャレンジでもあるだろう。

ただ一方で、「社会/道徳」の教科（群）の運用は、道徳科の位置付けを曖昧にさせて不要論につながりかねないだけでなく、果たして学年群による集中履修等の実施が「人性教育」において効果的で実効性を持つのかもやや不透明でもある。いずれにせよ、「人性教育振興法」の施行と「2015年版」の告示からは、まだ4～5年を経過したに過ぎない。これらの成果と課題については、今後も引き続き注目していきたい。

【引用・参考文献】

中央大学校附設韓国教育問題研究所（1974）.『文教史』中央大学校出版局.

中央日報日本語版ウェブサイト（2014年12月30日付）

<https://japanese.joins.com/JArticle/194644?sectcode=400&servcode=400>

教育部（2015）.『道徳科教育課程〔別冊6〕』

教育部（2016）.『2015改訂教育課程 総論解説－初等学校－』

教育部（2017）.『初・中等学校 教育課程総論〔別冊1〕』

関根明伸（2018）.『韓国道徳科教育の研究 教科原理とカリキュラム』東北大学出版会.

関根 明伸（国士舘大学）

7 台湾

台湾では、教育部が小中高等学校における教育課程の基準（課程綱要）を策定している。2003年改訂では、義務教育9年間（小学校6年・中学校3年）の教育課程の基準が初めて一貫して示され、2014年の「十二年国民基本教育課程綱要」では、小中高等学校の教育課程の基準が示された。この基準では、教育部の定める教育課程に加え、人間性に関わりの深い領域について、各学校が独自に開発する教育課程を位置付けるとともに、グローバルで領域横断的な諸課題の探究学習を導入した。本稿では、この新たな教育課程における間性の涵養について報告する。執筆者は、陳延興教授（國立臺中教育大學）である。

1. 教育課程の特色

台湾では、2014年末に、「十二年国民基本教育課程綱要」が公告された。この「課程綱要」は、2019年8月より正式に実施されている。今回の改訂は、コンピテンシー（素養）重視のカリキュラムの展開を目指すもので、それぞれの学校が、学校を主体としたカリキュラムを作成するよう奨励している。これによって、学校の特色が発揮され、教師が指導の刷新を図るとともに、児童生徒による自主的な学習の価値を高めることが目指されている。

十二年国民基本教育課程の開発は、全人教育の精神に基づくもので、「自発性（自發）」「協同（互動）」「共栄（共好）」を理念としている。これは、生徒が主体的で能動的学習者であることを強調するもので、学校教育は、児童生徒の学習への動機と情熱を引き出し、児童生徒が自己を開拓して、他者、社会、自然と協調する能力を培うよう支援しなければならないことを意味している。また、児童生徒が、命の意義を学び、体験したことを活用して実践し、社会、自然、文化の持続可能な発展に寄与したいとの願いを抱き、互いの共存共栄を求めるようにしなければならない、と示されている（教育部 2014:1）。

この基本理念の下、政府の教育部は、児童生徒の学習と発達を支援する四項目から成る教育課程全体の目標を策定した。すなわち、「潜在能力の最大限の発揮への啓発」、「生活力の育成」、「キャリア発達の促進」、「市民としての責任感の涵養」である。これらの理念と目標を達成するため、「課程綱要」は「キー・コンピテンシー（核心素養）」を教育課程開発の主軸とし、小学校（低・中・高各学年段階）、中学校、高等学校という異なる学校段階の一貫性を図るとともに、各学習領域・科目間における学年別の整合性も実現している。「キー・コンピテンシー」とは、人が現在の生活に適用し、未来に立ち向かうために必要とされる知識、能力、態度を指す。その育成に求められる学習は、単に教科の知識や技能だけでなく、学習と生活の双方において、実践や行動を通して学習者の全人的成長を促すことを意味する（教育部 2014）。言い換えれば、キー・コンピテンシーは知識、能力、態度の調和を図るもので、情動、態度、価値観などを重視した全人教育を強調し、人類の基本的尊厳を明らかにするという特質を持つ。本章では、台湾におけるコンピテンシー重視の教育課程綱要に示されたキー・コンピテンシーと小中学校の教育課程の内容、「重要課題」の導入による人間性を尊重したカリキュラム改革について論じ、次にその具体例として、台中市の小学校が策定したカリキュラムを紹介し、最後に考察を加える。

2. 教育課程において育成を目指す資質・能力

(1) キー・コンピテンシーの発展と内容

十二年国民基本教育に示されたキー・コンピテンシーは、人間中心主義に立って、「生涯に渡って学ぶ学習者（以下、「生涯学習者」）」の育成を強調するもので、次の三つの方向性に基づく。すなわち、「自主的行動」「コミュニケーションと交流」「社会参画」である。これらの方向性は、さらに次の9つの項目に細分される。「心身の健康と自己の向上」「論理的思考と問題解決」「計画実行と創造、適応」「記号の活用と表現」「情報・メディアリテラシー」「芸術・美的リテラシー」「道徳的实践と市民性」「人間関係とチームワーク」「多文化と国際理解」である。これらの内容構成は、図1のとおりである（教育部，2014）。また、表1には、9項目のキー・コンピテンシーの具体的な内容を示す（教育部 2014:4-6）。

この9項目のキー・コンピテンシーは、様々な学習領域や教育上の「重要課題」に関連付けられている。その目指すところは、学習と現実の生活環境を結び付け、児童生徒を生涯学習者として育成することである。さらに、学校は、従前のように教育部が制定した必修課程を一律に導入するのではなく、教師らによって、各学校の目標や特色に応じた学校独自のカリキュラムを策定し、児童生徒の学習を具体的な生活環境と結び付けることができる。

これらのキー・コンピテンシーをめぐる論議は、実践研究校の研究成果を踏まえたものであると同時に、ユネスコ（UNESCO）などの国際機関が提唱する教育改革の世界的動向に沿うものでもある。また経済協力開発機構（OECD）が推進する「コンピテンシーの定義と選択」（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: DeSeCo）（OECD, 2005）, 「生徒の学習到達度調査」（the Programme for International Student Assessment: PISA）などにおけるカリキュラム・評価研究の方向とも一致する。

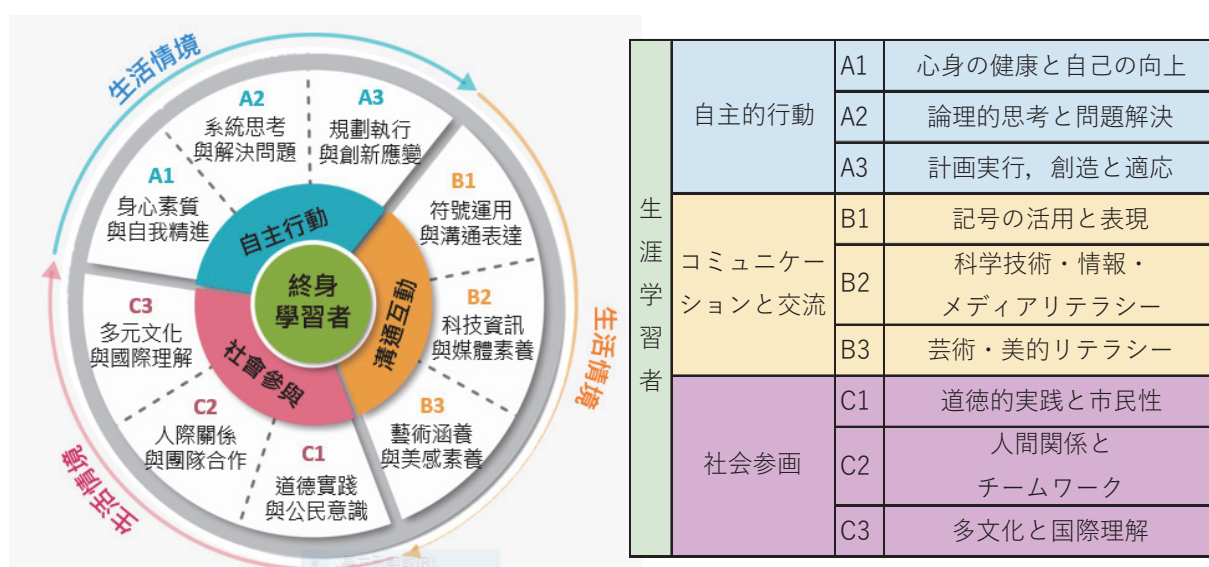


図1 キー・コンピテンシーの三つの方向と9項目

出典：教育部（2014: 3）（右の表は図内の台湾語の邦訳）

表 1 9 項目のキー・コンピテンシー

	キー・コンピ テンシー	内 容
A1	心身の健康と 自己の向上	心身の健全な成長に資する資質で、適切な人間観と自己概念を持ち、同時に選択や分析、新たな知識の活用を通して、効果的にキャリア形成を計画し、命の意義を模索し、自己を向上させ、よさを追求する。
A2	論理的思考と 問題解決	問題の理解、分析的思考、推理、批判ができる論理的思考と結果を考えることができる思考力を持ち、行動を振り返って考えることで生活や生命の問題に効果的に対処し解決することができる。
A3	計画実行、創 造と適応	計画の企画と実行の能力があり、多元的な専門能力を試して開発し、生活経験を増やし、創造的精神を持つことにより、社会の変化に対応し、個人の柔軟な適応力を強化する。
B1	記号の活用と 表現	言語、文字、数理、身体、芸術など各種記号を理解して活用し、表現、コミュニケーション、協調を行う能力を持ち、他者を理解し、共感し、それらを日常生活と仕事に応用することができる。
B2	科学技術・情 報・メディア リテラシー	科学技術、情報、各種メディアを活用する能力を持ち、論理とメディアを理解する能力を培うことにより、人間と科学技術・情報・メディアの関係を分析、識別、批判することができる。
B3	芸術・美的リ テラシー	芸術の感知、創作、鑑賞能力を持ち、芸術や文化の美を理解し、生活美学を思考することで美的体験を豊かにし、美的なもののよさを進んで鑑賞し、構想し、共有する態度と能力を育成する。
C1	道徳的実践と 市民性	道徳を実践する能力を、個人の自我から社会市民へ段階的に発達させる。また社会的な責任感と市民意識を培い、積極的に公共の「重要課題」に関心を持ち、社会活動に積極的に参画する。さらに自然の生態と人類の持続的な発展に関心を持ち、よさを知り、それを楽しみ、行うという徳を持つ。
C2	人間関係とチ ームワーク	優しい気持ちを抱き、他の人と友好的な協調関係を築くことができる。また人とコミュニケーションを取り協調することができ、包容力がある。社会参画やボランティア活動などチームワークを推進する資質を持つ。
C3	多文化と国際 理解	自分の文化に対する共感と信念を持つとともに、多様な文化も尊重し受け入れることができる。世界の重要課題や国際情勢に積極的な関心を抱き、時代の変化や社会の要請に対応し、国際理解、多元文化の価値観、世界平和の願いを抱く。

さらに、欧州連合 (European Union: EU) も各種コンピテンシーにより到達すべき知識、能力、態度について具体的に説明している (蔡清田, 陳延興 2013)。ユネスコ, OECD, 欧州連合などの国際機関は、いずれも生涯学習を重視しており、世界的に推進されているところである。この生涯学習の推進においても、学習者の主体性が重視されており、ここでもキー・コンピテンシーが注目されてきた。

筆者ら (蔡清田・陳延興・吳明烈・盧美貴・陳聖謨・方德隆・林永豊 2011) は、教育部国家教育研究院の委託を受け、「K-12小中学校課程綱要のキー・コンピテンシーと各学習領域の一貫性に関する研究」を実施した。この研究では、まず世界と台湾の関連文献を調査し、3回にわたるデルファイ法によって、幼稚園、小学校、中学校、高等学校など、異なる教育段階の学者や教科研究の専門家から意見収集を行った。また12回にわたって合同会議を実施して、小中高等学校カリキュラムの一貫性について慎重に検討した。さらに、研究の中間報告に対するレビューを踏まえて討議し、修正を行った。こうして「生涯学習者」を中核的理念とし、車輪をイメージする形 (図1) で、学校外の社会環境を含め、生活環境との相互交渉関係を重視して、台湾におけるキー・コンピテンシーのダイナミックな開発理念を明確にしたのである。この研究計画報告は後に国家教育研究院から教育部に提出され、課程綱要審議会の審議を経て、教育部の政策となった。

今回策定された「十二年国民基本教育課程綱要」と前回の「九年一貫課程改革」の最大の違いは、前回改訂の準備期間が短かったのに対し、今回、政府は、国家教育研究院を通し、改訂の6-10年前から、学者や専門家による研究と開発に取り組ませたことである。また、小中学校だけでなく、高等学校も対象として、異なる教育段階におけるキー・コンピテンシーの一貫性を図り、異なる教育段階のカリキュラムを円滑に接続するようにしたのである。

(2) 十二年国民基本教育課程における部定 (教育部制定) 課程

十二年国民基本教育は、三段階、すなわち小学校6学年、中学校3学年、高等教育3学年に分けられる。さらに、各教育段階の生徒の心身の発達に応じ、下記の5つの学習段階に分類されている。第一段階 (小学校1, 2学年)、第二段階 (小学校3, 4学年)、第三段階 (小学校5, 6学年)、第四段階 (中学校7, 8, 9学年)、第五段階 (高等学校10, 11, 12学年) [学年は通年表記] である (教育部, 2014: 7)。さらに、十二年国民基本教育の教育課程は、二類型 - 「部定課程」 (政府の教育部が定める教育課程) と「学校開発課程」 - に分類される。詳細は、表2及び図2を参照されたい (教育部 2014: 8)。

「部定課程」は、教育部が統一的に策定し、児童生徒の基礎学力を育成し、適性に応じた成長の基礎を育てるものである。小中学校には、児童生徒の基礎的能力の育成と調和の取れた成長を促す「領域学習課程」を設置、高等学校には、教育部が定めた必修課程を設置する。必修課程は、各学習領域の基礎を学習する「一般科目」、生徒に職業の準備をさせる「専門科目」と「実習科目」で構成されている。十二年国民基本教育課程は全人教育の理念に基づき、知識の構造と特性、社会の変化、知識の刷新、学習者の心理の連続的発達に関する理論を踏まえ、学習分野を8大学習領域に分け、児童生徒に基礎的で広範な、相互に関連する学習内容を提供し、統一的な学習経験が得られるようにするとともに、現代の市民に求められるキー・コンピテンシーと生涯学習力を身に付けられるようにする (教育部 2014: 8)。

表2 各教育段階の教育課程

教育段階 \ 類型		部定 課程	学校開発課程
小学校		学習領域課程	弾性学習課程
中学校			
高等学校	普通型高等学校	一般科目 専門科目 実習科目	学校開発必修課程 選択課程 集団活動時間 自由学習時間
	技術型高等学校		
	総合型高等学校		
	単科型高等学校		

表3 12年国民基礎教育の教育課程（小中学校）

教育段階 段階 学年 学習領域/教科			小学校						中学校		
			第一 学習段階		第二 学習段階		第三 学習段階		第四 学習段階		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
部定課程	学習領域課程	言語	本国語文(6)		本国語文(5)		本国語文(5)		本国語文 (5)		
			本土言語/ 新住民言語 (1)		本土言語/ 新住民言語 (1)		本土言語/ 新住民言語 (1)				
					英語 (1)		英語 (2)		英語 (3)		
		数学	数学 (4)		数学 (4)		数学 (4)		数学 (4)		
		社会	生活 (6)		社会 (3)		社会 (3)		社会 (3) (歴史, 地理, 公民と社会)		
		自然科学			自然科学(3)		自然科学(3)		自然科学 (3) (物理, 化学, 生物, 地球科学)		
		芸術			芸術 (3)		芸術 (3)		芸術 (3) (音楽, 視覚芸術, 舞台芸術)		
		総合活動			総合活動(2)		総合活動(2)		総合活動 (2) (家庭科, 制服活動, ガイダンス)		
		科学技術							科学技術 (2) (情報科学技術, 生活科学技術)		
		保健・体育	保健・体育 (3)		保健・体育 (3)		保健・体育 (3)		保健・体育(3) (保健, 体育)		
		単位数	20 単位		25 単位		26 単位		29 単位		
学校開発課程	弾性学習課程	統合的な主題・テーマ・課題探究	2-4 単位		3-6 単位		4-7 単位		3-6 単位		
		クラブ活動と技術課程									
		特別支援									
		その他									
合計単位数			22-24 単位		28-31 単位		30-33 単位		32-35 単位		

(3) 十二年国民基本教育課程における学校開発課程

「学校開発課程」は、各学校が取り決める教育課程である。各学校の目標を達成し、児童生徒の適性を伸ばすことを重視する。小中学校の「弾性学習課程」は次の四種類である。

第一種：各学習領域に共通の統合的な主題・個別テーマ・課題探究課程

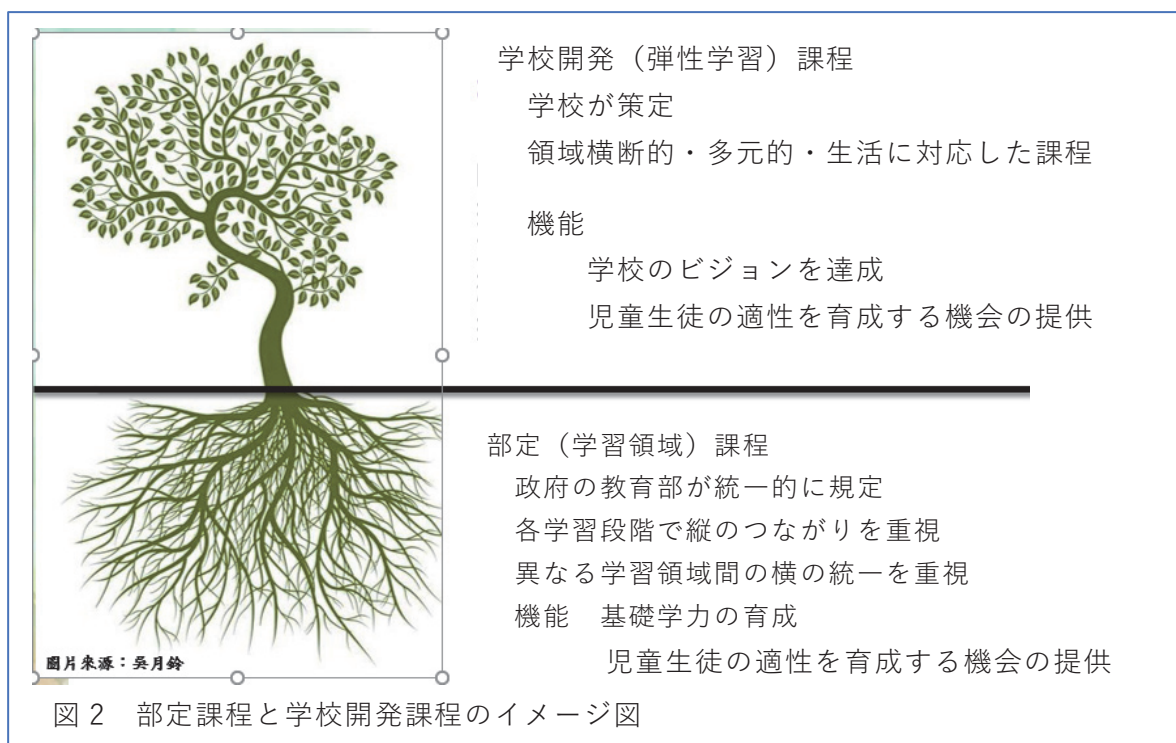
第二種：クラブ活動，技能・芸術課程

第三種：特別支援課程

第四種：「その他の課程」（台湾言語/新住民の言語，奉仕学習，野外教育，学級内・学校内の交流，自治活動，学級指導，自主学習，学習の補修など）。

高等学校では、「学校開発必修課程」「選択課程」「集団活動時間」（ホームルーム活動，クラブ活動，自治活動，奉仕活動，週会，講座など），「弾性学習の時間」（自主学習，選手育成，強化（伸長）/補助的課程，学校独自の活動）を設置する。このうち，一部の選択課程については，学習領域課程綱要研修委員会が制定し，各学校のカリキュラム開発の参考や根拠となるようにしている。図2は，教育部が制定した統一カリキュラムと各学校が学校のビジョンと目標に向けて策定するカリキュラムのイメージ図である（教育部 2014：8）

各学校では，まず「課程開発委員会組織要点」を制定し，職員会議での承認を経た後，学校課程開発委員会を設置する。学校課程開発委員会の構成と運営方法は，学校の職員会議で決定される。学校課程開発委員会の構成員は，学校の運営職員，各学年と領域/学部/学程/科目（特別支援教育課程を含む）の教員，教員組織の代表者，児童生徒の保護者委員会の代表者である。高等学校では，必要に応じて校外から専門家・学者，地域関係者，産業界関係者，さらに児童生徒も招聘できる（教育部 2014）。このように，学校主体のカリキュラム開発に向けて，各学校は，教師，運営職員，保護者の代表者で課程開発委員会を構成して学校開発課程を策定することによって，学校の特色を打ち出し，十二年国民基本教育の理念の実現を目指すのである。



3. 「課題探究」導入による人間性を尊重したカリキュラム改革

実際のカリキュラム設計では、ジェンダー平等、人権、環境、海洋、道徳、生命、法治、科学技術、情報、エネルギー、安全、防災、家庭教育、キャリアデザイン、多文化、読解力、野外教育、国際教育、先住民族教育などの「重要な課題（重要課題）」を適切に採用し、必要なら学校開発課程で企画を行う。政府は「課題探究」の開発マニュアルを作成する。上に挙げた「重要課題」の多くは、人間性尊重（人間性）に関わっている。特に関わりが深いのは、ジェンダー平等教育、道徳教育、命の教育、人権教育、多文化教育、家庭教育、キャリア形成などである。また、道徳、科学技術、情報、キャリア形成、多文化、国際教育などの「重要課題」は、第1節に挙げた9種類のキー・コンピテンシーと相互に関連している。

以前の「九年一貫課程綱要」では、7つの「重要課題」だけが示されていた。それらは、情報教育、環境教育、ジェンダー平等教育、人権教育、キャリア開発教育、家庭科教育、海洋教育など近年着目されている「重要課題」であった（教育部 2008）。十二年国民基本教育では、そのほとんどを継承したが、キャリア発達（生涯発展）をキャリアデザイン（生涯計画）とし、家政教育を家庭教育に変更した。

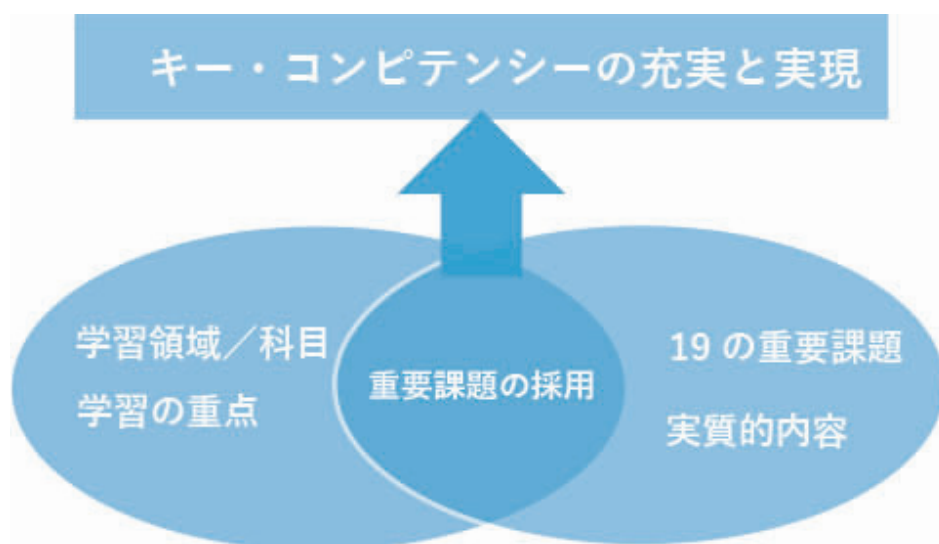
(1) 十二年国民基本教育の「課題探究」

十二年国民基本教育課程綱要の重要な特色は、キー・コンピテンシーを教育課程開発の主軸とし、学習領域横断的な「重要課題」を採用したことである。「重要課題」は、しばしば、人類の発展と諸価値の社会的な諸課題に関わる問題であるため、異なる学習領域や教科を探究し、児童生徒が各学習領域の学習内容を統合し、キー・コンピテンシーの育成が十分に推進されるようにすることが求められる。また、他方で、「重要課題」は、日常生活で議論されるテーマでもある。こうした議論は、問題の答えを見出すためではなく、様々な考えられ得る選択肢を多面的・多角的観点から検討し、答えの背後にある観点（価値観に基づく立場）を分析することで価値を明確にし、行為を選択、決定し、行動を起こすためのものである。つまり、「重要課題」には以下のような特性があるといえよう。時代に即していること、現実生活の文脈に関係していること、一分野だけに限らないこと、議論されること、変動性があること（教育部 2019）である。

十二年国民基本教育課程は「自発性」「協同」「共栄」を基本理念とし、「キー・コンピテンシー」を教育課程開発の主軸としつつ、「重要課題」をカリキュラムに反映することを強調する。「重要課題」は、異なる学習領域/教科の視点から、検討、分析、思考することができる。各学習領域共通の統合された学習の機会を提供することで、問題を取り巻く環境と観点の多元性が明らかになる。授業の際には、児童生徒が問題を理解し、「重要課題」を把握できるよう系統的に指導することが望ましい。このように、児童生徒が各学習領域で育成する諸能力を統合して活用し、生活環境の問題に対する分析と問題解決力を培えるように支援するのである。また「重要課題」がよく議論される問題でもあることを利用し、児童生徒が価値を明確にし、信念を確立し、問題解決の学習と実践の機会を得、行動に移すことができるようにする（図3参照）。このように、「重要課題」の特性を利用し、それをカリキュラムに組み込むことで従来の学習領域/科目の学習をさらに拡張することができる。これはコンピテンシーを重視したカリキュラムの実現に向けて相乗効果を発揮する（教育部 2019）。

(2) 十二年国民基本教育における教育的な「課題探究」の教育課程への導入

小中学校段階における正規の教育課程に導入された「課題探究」は、学習領域課程（部定課程）と弾性課程（学校裁量課程）において、各学校が企画し実施することができる。高等学校教育段階の教育課程では、部定課程、学校開発課程、弾性時間の中で企画し実施することができる。学校は教育課程の計画に従い、小中学校では地域の特性や児童生徒の実態に応じ、「課題探究」を学習領域外の課程に導入し、「特色課程」とすることができる。また、課程綱要の規定に従い、弾性課程として「重要課題探究課程」を設置することもできる（教育部 2019）。



「課題探究」の実施時間が拡張されることに伴い、学校による実施形態も様々な形を取ることになる。ここでは、次の三種類の形態を説明する。

① 課題融合（融入）型：これは、既存の学習領域の内容に「重要課題」の概念や主軸を取り入れるものである。採用する「重要課題」は一つでも複数でもよい。このカリキュラムは、既存のカリキュラム構成や内容の上に構築され、現行カリキュラムの内容を主体とする。つまり、学習領域や科目の内容と「重要課題」を適時に結び付ける、あるいは敷衍すればよいので、計画や実施が比較的容易である。

② 課題主題型：これは、一つの「重要課題」について、その学習に対応する一つの学習領域（教科）の配当時間内に、一定の学習時間を設定し、「重要課題」を主題とした学習を行うものである。上の(1)との違いは、該当する学習領域において、一定期間の授業の主題が「重要課題」そのものとなることであり、学習領域・教科に定められた内容とは異なることである。そのため、学習に対応した教材の設計と編集を別途行わなければならない。

③ 学校特色型：これは、「重要課題」を学校の特色あるカリキュラムとするもので、「重要課題」を各学習領域に共通の方法で設計し、完全に独立した一単元とするものである。これは学校が制定した学校開発課程の中で実施することができる。例えば、小中学校の弾性課程、高等学校における「弾性学習の時間」を活用したり、あるいは学校独自の必修ないしは選択科目としたりである。この開発のためには、学習領域を横断した教師のチームワークが必要となり、学習領域を超えた「重要課題」の教材を協働で作成することが求められる。これは難度が高く、時間もかかる。しかし、系統的なカリキュラム設計に加え、比較的長い学習時間を確保できることから、児童生徒が「重要課題」をより深く、全面的に理解することができ、価値を身に付け、実践や行動に向かうことが期待できる高次元の学習となる。

「重要課題」は、正規の教育課程だけでなく、教育課程外の学習でも活用できる。その方法としては、個別テーマの講演、学校祭、校内イベント、コンテスト、学級活動、クラブ活動、野外教育など様々な形で教育活動を展開できる。例えば、体験キャンプや研修キャンプを通して、児童生徒に「重要課題」の精神と内容をより深く理解させることができる。また、様々な形態のコンテスト（ポスターやオーディオビデオの創作、作文コンテスト、弁論コンテスト、懸賞付きクイズ、漫画コンテストなど）を開催することもできる。いわゆる「潜在的なカリキュラム（hidden curriculum）」として、学校や教室環境を様々な整備して「重要課題」に関連した教材を設置するなど、環境による教育を行うこともできる。また教師や職員が自ら模範を示し、非言語的な教育効果を上げることができよう。

4. 学校開発課程の事例－台中市北屯区新興小学校

「十二年国民基本教育課程」の改訂により、学校それぞれが学校開発のカリキュラムを作成するよう奨励された。政府も校長や教頭などがその指導に当たるよう奨励した結果、学校開発課程が開発された。筆者も政府の教育課程開発に関わっただけでなく、一部の小中学校で学校開発課程の開発に参画した。ここでは、台中市北屯区新興小学校の実践を例に、そのカリキュラム開発を紹介する。

(1) 新興小学校の背景，学校のビジョン，生徒の特徴

新興小学校は、1966年に創設された比較的小規模校で、1学年から6学年まで合計24学級、幼稚園が2学級あり、生徒数は約500人、職員は60名である。周囲の居住区は新・旧二種類に分かれている。新居住区は、学区外から転入して来た住民で、保護者の社会・経済的背景も様々である。学校の多数を占めるのはこの居住区の児童である。旧居住区は、古い外省人*居住区で、高齢者と子供が多く、祖父母が孫の世話をしている。近年ではほとんどが他地域に転出し、残る住民はわずかである。[*訳注：「外省人」は、第二次大戦後に中国から台湾に移住した人々とその子孫で、大戦前に移住した「本省人」と区別される]。

新興小学校は長期にわたり読書教育と人格教育を推進しており、教育部から読書活動優秀実践校や特色ある道德教育の実践校として表彰されている。様々なクラブ活動も活発で、台湾オペラクラブが伝統文化を発揚、ブラスバンドが音楽の資質を陶冶し、いずれも歴年のコンテストで優秀な成績を収めている。新興小学校の学区は、文化的、家庭的な支援が比較的弱いとされる。そのため優れた生活適応力と将来の競争力を身に着けた子供を育成することが主な教育目標となっている。この目標に向け、児童が自ら継続的に学習し続ける力と情熱を啓発し、時代の変化に対応できる生涯学習者を育てることが中核価値となっている。

新興小学校における学校の教育目標は、「よい人格」、「健康愛（健康を大切にすること）」、「楽しく学ぶ」、「創造性」である。児童が正しい観念と態度を持ち、優れた習慣、健康な心身、命の大切さを培うとともに、常に楽しく学びながら探究心を持ち、創造性ある思考と行動力で、時宜に即した生涯学習者となり、全ての子供が将来の優れた人材となることを目指している（台中市北屯区新興小学校課程計画書 2021）。

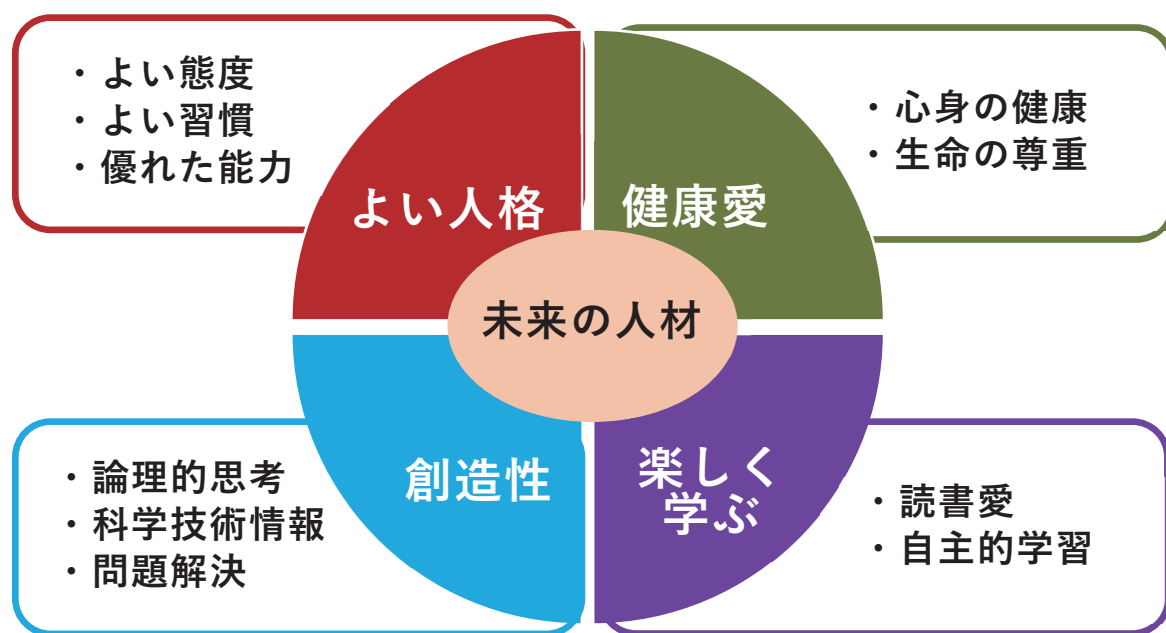


図5 新興小学校の学校目標と目指す児童像

(2) 新興小学校におけるカリキュラムマップと学校開発課程

新興小学校では、学校開発課程「新興人格・読書」の創設によって、児童が「よい人格」を培い、「楽しく学ぶ」ことができるようにするとともに、もう一つの学校開発課程「新興創造性」で、児童が「創造性」を身に付けられるようにしている。また部定課程と学校独自の活動により、児童が「健康を大切にすること」を培えるようにしている。

前述のように、新興小学校は、多年にわたり読書と道德教育を重視してきた。道德教育は「十二年国民基本教育課程」において教育の「重要課題」の一つに位置付けられており、同校では、校長が主任や専門分野の教師などに率先し、会議や討論を繰り返してカリキュラムを開発した。筆者自身も、数回にわたって、学校の運営職員や教師らと対話や討論を行い、現行カリキュラムの枠組み作成に携わった。なかでも、読書カリキュラムと道德教育の結合は、学校が発揚を願う道德の中核価値「尊重、正義、思いやり、協力、感謝、誠実」に基づくものである。学校は、これらの諸価値を盛り込んだ図書や読本を選択して教師の指導や児童の学習に供し、児童の発達の段階や年齢に応じ、それぞれに合った教材を選択している。例えば、1-2年生には物語の絵本を、3-4年生には物語または童話、5-6年生には小説などの題材を学習内容としている。また、読書と道德教育による学習成果も系統的に検討し、学習目標、学習方法、評価方法なども策定して、明確な学校開発課程計画表を作成することで、教師による指導の参考やその根拠となるようにしている。方玉玲校長（2021）によれば、教師の指導の下、児童は、読書して理解した後に、それらを視覚化した漫画やシナリオの創作を行っている。読書、思考、編集、表現など一連の過程を充実させることで、抽象的な内容を心の糧とすることができるよう支援しているとのことである。教師は、児童が、物語の説明、絵本劇、放送劇、小説劇などの方法で読書と学習の両方を楽しむよう支援する。

新興小学校独創の「創作工作コース」は、STEAM教育（科学、技術、エンジニアリング、芸術、数学）を踏まえ、新興小学校が独自に開発した積み木教材を活用して、学習領域を超えた学習と作り手（Maker）としての実習を通して、日常生活の問題を解決できる力の育成を目指している。この課程は、1学年から6学年まで設置されている。低学年は、自ら科学的な玩具を作成することをテーマにし、3年生では力学の簡単な応用、4年生は太陽エネルギーの応用、毛細管や毛細現象などの科学原理、5年生は複数の科学原理を応用した設計と創作、6年生は機械とプログラム設計の実習を行う。学習過程では、児童は独特の思考、設計、創意を発揮することができ、その輝く眼差しから学習を楽しんでいることが見て取れる（方玉玲 2021）と評価されている。図6及び図7から、新興小学校の学校主体カリキュラムが、児童の年齢や学習進度に合わせて準備、計画されていることがわかる。順序立ててカリキュラムを発展させる方法は、漸次性や統一的連結など、カリキュラム開発の原則に適合しているといえよう。

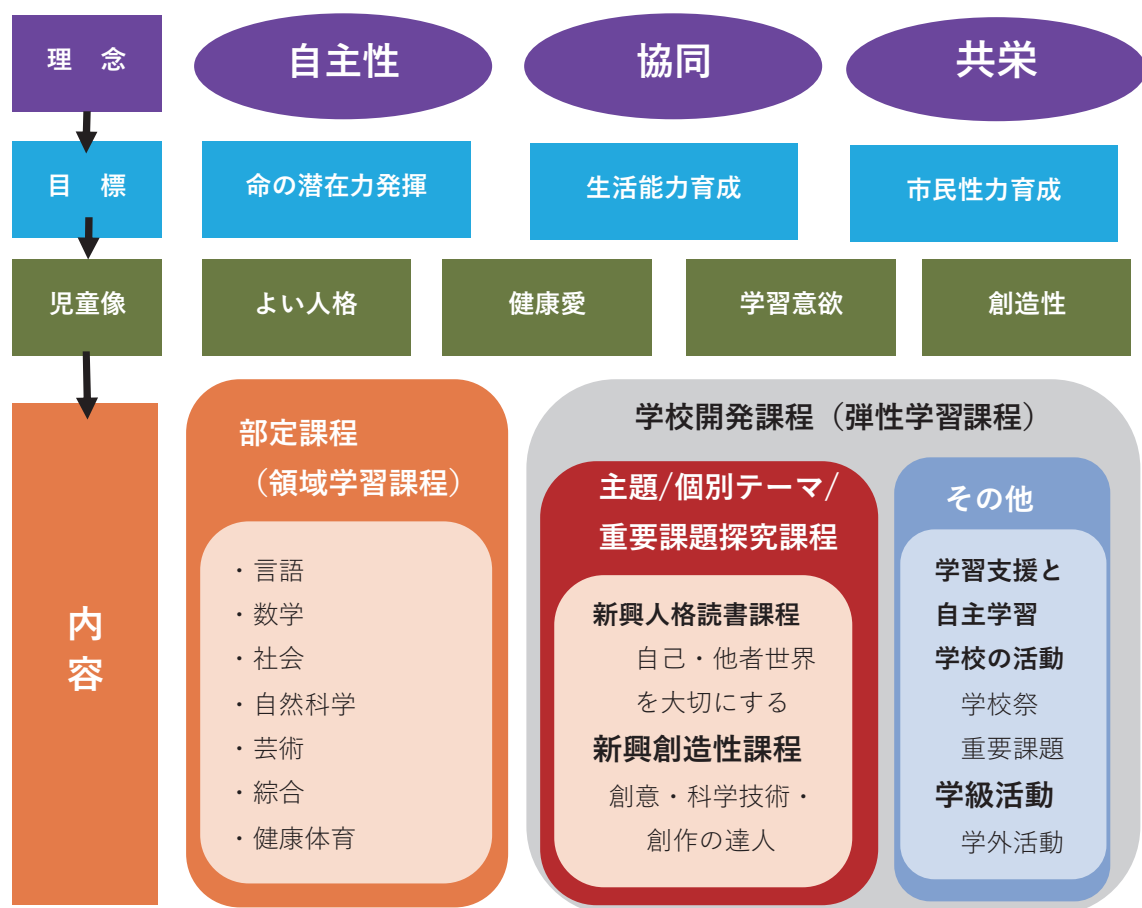


図6 台中市北屯区新興小学校の学校主体のカリキュラムマップ

類別	課程名	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
		主題名（学期中の単位数）					
統一主題・個別主題・重要課題探究課程	新興人格・読書	自分を大切にする（2）		他者を大切にする（2）		世界を大切にする（2）	
		読書と礼儀	読書で自分を大切にする	読書で感動を得る	読書から愛を学ぶ	読書と社会観	読書と世界観
	新興創造性	創意の達人（0.25）		科学技術の達人（1.25）		作り手の達人（2）	
		創作手作り	創作手作り	科学技術入門 創作手作り	科学技術探究 創作手作り	科学技術作り手 創作手作り	科学技術作り手 創作手作り
その他		尖兵（0.75）		中隊長（0.25）		大将（1）	
		1. 学習援助と自主学習（0.25） 2. 学校、学級の学習活動（0.50）				1.学習支援と自主学習（0.5） 2.学校、学級の学習活動（0.5）	
週間単位計		3		4		5	

図7 台中市北屯区新興小学校の学校開発課程の構造と単位計画表

5. 考察と展望

呉璧純と詹志禹(2018)によれば、台湾では多くの学校が優れた特色あるカリキュラムを開発している。コンピテンシー重視の教育課程において、学校主体でカリキュラムを開発するためには、各方面にわたる相互の調整が重要となる。例えば、学校のビジョンと児童生徒に育成したいキー・コンピテンシーの構想に基づき、児童生徒の学習領域課程、弾性学習課程、教育課程外の活動などにおける様々な学習内容を調整しなければならないこともその一つである。また、教師が実施したカリキュラムや実際の指導に基づき、教育研究会、教師の学習コミュニティ、学校のカリキュラム開発委員会などの組織を通じて、学校全体のカリキュラム構造を調整することも必要になってくる。このように、学校主体のカリキュラム開発では、適切な評価制度を設け、実践を振り返って修正する不断の調整が求められる。

政府は、十二年国民基本教育課程綱要によって、学校が独自の課程を編成するよう求めているが、実際のところ、各学校における成果は一律ではない。一部の学校では、「九年一貫課程」の時期から現在に至るまで、学校によるカリキュラム開発や特色あるカリキュラムを推進し、計画から実践に至るまで、豊富で円熟した学校主体カリキュラムを活用している。これは校長と主任の積極的なリーダーシップによるもので、それによって、教師が積極的な支援を受けているためだろう。今回のカリキュラム改革を契機とし、一部の学校では学校主体のカリキュラム開発を推進しようと動き始めている。すぐに目覚ましい効果は現れないとしても、始めの一步は踏み出されている。しかしなお、一部の学校の管理職や教師は傍観的な態度のままである。これは今回のカリキュラム改革で最も悩ましい点である。

「十二年国民基本教育課程綱要」の実現への重要な鍵は、教師がカリキュラム改革に向けた教育実践に関する知見を豊かにし、キー・コンピテンシーに基づいてカリキュラムを改革していくことである。教師一人一人が、変革を実践する専門家として、積極的にカリキュラム改革のプロセスに参画し、教育実践の知見を共有することによって、教師の専門性に関わるコンピテンシーと教育に関わる諸価値が豊かに向上すると期待できよう。十二年国民基本教育課程綱要の理念は、このようにして実現するのである(蔡清田・陳延興 2013)。

【引用・参考文献】

- 方玉玲(2021).『享受學習的樂趣.新興風情話』(新興国小學校通訊2021年2月出版). 第一版.
- 呉璧純, 詹志禹(2018).「從能力本位到素養導向教育的演進, 發展及反思」『教育研究與發展期』14(2): 35-64.
- 教育部(2008).『国民中小學九年一貫課程綱要－總綱』台北: 教育部。
- 教育部(2014).『十二年国民基本教育課程綱要－總綱』台北: 教育部。
- 教育部(2019).『十二年国民基本教育課程綱要－議題融入說明手冊』. 台北: 教育部。
- 蔡清田・陳延興・吳明烈・盧美貴他(2011).「K-12中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」『国家教育研究院研究報告』執行單位: 国立中正大学課程研究所。
- 蔡清田・陳延興(2013).「国民核心素養之課程轉化」『課程與教學季刊』16(3): 59-78.
- 台中市北屯区新興国小學校教育課程計畫書. (<http://www.xxes.tc.edu.tw/>)
- OECD(2005). *The Definition and selection of key competencies*. Paris.

台湾華語版執筆: 陳 延興(國立臺中教育大學)
(翻譯校閱: 林 尚示, リード文・訳注・最終校閱: 西野 真由美)

【資料】

「十二年国民基本教育課程綱」に示された教育の基本理念と教育課程の目標

■基本理念

十二年国民基本教育課程の改訂は、全人教育の精神に基づき、「自発性（自發）」、「協同（互動）」及び「共栄（共好）」を理念に掲げ、児童生徒が自発的で意欲的な学習者となることを促すよう開発されている。この教育課程は、児童生徒が意欲と情熱ある学習者となるよう、また、自分自身、他者、社会、自然と相互に関わりあう力を適切に発達させるよう、学校が積極的に働きかけるよう求める。学校はまた、児童生徒が学んだ知識を実践に応用し、人生の意味を学び、社会、自然及び文化の持続的な発展に尽力し、互いに恵みを分かちあい、公益（公共善）の実現に資することができるよう支援すべきである。

■教育課程の目標

1. 生命の潜在的な能力の発揮

学習の学習意欲を引き出し、好奇心、探求心、思考力、判断力及び行動力を育成すること、自ら学ぶ積極的な態度、持続的な意欲と探究心を持って学習を進めることを目指す。これらによって児童生徒は学習の喜びを味わい、自己肯定感を深める。また、自身の潜在的な可能性を解き放ち、健康で調和の取れた成長を実現する。

2. 生活に関する知識・技能の指導・育成

実生活の様々な領域に関わる基本的な知識・技能を養い、異なる方法を統合して用い、頭と体を使って問題を解決できるようにすることを目指す。さらに、人間関係における寛容さ、チームワーク、社会的な相互交渉を重視することに加え、自分の意見を適切に表現するためには、児童生徒のコミュニケーション能力を育成することが不可欠である。これらによって、児童生徒は、社会生活に適応し、進んで革新に取り組み、テクノロジーを活用する資質・能力を身に付け、日常生活の中に美的な価値を見出せるようになる。

3. キャリア発達の促進

児童生徒が、適性に基づいてキャリアを開発し、才能を十分に活用して効果的な学習方法を見出せるよう支援することを目指す。また、生涯に渡って学び続ける能力や意欲を育み、革新と自己改善への意欲を喚起し、学術研究や様々な職業的課題を遂行するのに必要な基礎的能力を育成することを目的とする。さらに、「労働の尊厳」を理念として掲げ、キャリア形成上の様々な困難や国際競争に立ち向かう勇気や知識・技能を高めることによって、社会の変化やグローバルな潮流に対応し、新たな潮流を主導する勇気を涵養する。

4. 公民としての責任感の育成

児童生徒が、民主主義の精神、法治主義の理念、人権思想、道徳性と勇気、コミュニティや部族の意識・帰属意識、国民としてのアイデンティティ・帰属意識及び国際的理解を身に付け、さらに自己の責任意識を豊かにすることを目指す。それらを通して、児童生徒は、文化的・民族的多様性の尊重と社会正義の追求を学び、地球市民という概念を内面化し、自然環境保護、生命尊重、資源保護に対する関心と行動力を持って、生態系の持続可能性と文化的発展に努める、公共善の実現に向けて力を尽くすことを学ぶことができる。

以上の目標の実現には、キー・コンピテンシー（核心素養）の育成が必要となる。また、全人教育の理想の追求に向けて十二年国民基本教育に示された「自発性」「協同」「共栄」という基本理念を実現するには、各学習段階の特性を考慮することが求められる。

8 シンガポール

シンガポールは、1965年にマレーシアから独立して建設された比較的若い国家である。移住によって開発された都市であるため文化的な歴史が浅く、また、中国系、マレー系、インド系など多彩な民族で構成されているため、国家建設当初から、学校教育には、国家の経済発展に資する人材育成と、シンガポール国民としてのアイデンティティ形成という二つの大きな役割が期待されてきた。1990年代以降は、グローバル社会で活躍する市民の育成を目指して、21世紀型資質・能力を育むカリキュラム開発が進められている。

1. 学校教育における「人間性」の涵養^{かん}

(1) 学校教育の歴史的背景と教育課程の特色

シンガポール共和国は、マレー半島南端、赤道直下にあるシンガポール島を中心とする都市国家である。面積は約719km²で、ほぼ東京23区に相当し、総人口は568万人（23区の人口の約6割弱）である。国民の構成は、中華系75%、マレー系15%、インド系7.5%、その他1.6%（2020年9月発表、出典：シンガポール統計局）となっている。中華系が多数を占めるが、公用語として、英語、中国語、マレー語、タミル語の四言語を定め、諸宗教・民族の平等を憲法で保障している多民族・多文化国家である。また、外国人居住者・長期滞在者が総人口の38%を占める国際都市でもある。

歴史的には、1824年から1942年までイギリスの植民地として東南アジアの貿易拠点として栄え、第二次世界大戦期には日本の占領下にあった。戦後、マレーシアの一州としてイギリスから独立、1965年にはマレーシアから分離独立してイギリス連邦に加盟した。植民地時代から現在まで、貿易、金融、国際交通の拠点として欧米やアジア各国と豊かな関係を築いてきたアジア屈指の富裕国家である。

小規模都市国家で天然資源に乏しいことから、政府は、建国当初から経済発展を国是とし、経済成長を支える有能な人材育成を目的として、初等教育段階から学業成績によるクラス編成と学校選抜を繰り返す徹底した能力主義を強力な主導で推進してきた。国際的な学力調査では、1995年に TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）に初参加して以降、TIMSS、OECD の PISA（生徒の学習到達度評価）調査ともに、常に成績上位国となっている。

この建国以来の教育方針が見直されたのは、シンガポール第二代首相となったゴー・チョクトン氏（在任1991～2004年）主導の教育改革においてである。ゴー首相は、就任直後に『ネクスト・ラップー2000年のシンガポール』と題する国家ビジョンを発表し、経済発展を成し遂げたシンガポール国家の課題を芸術やスポーツの振興と位置づけた。その新たな国家建設を担う柱となるのが、学校教育改革であった。ゴー首相は、教育の基本方針として、「考える学校・学ぶ国家 “Thinking School, Learning Nation (TSLN)”」（1997年）を打ち出し、知識獲得中心の教育から、創造や革新を目指す資質・能力重視の教育へと大きく舵を切ったのである。

この人材育成と並んで、シンガポールが建国以来腐心してきた課題に、多民族国家の統合がある。シンガポールは、植民地時代にアジア各国から移住した諸民族によって構成される

多民族国家である。四言語が公用語となっており、英語以外の民族語を母語とする国民も多い。土着の文化を持たず、国としての伝統が成熟していない歴史の浅い国家として、母語の異なる民族を統合する国民のアイデンティティをいかに形成するかは、シンガポールの学校教育が直面し続けてきた課題であった。

シンガポール政府は、国際的な人材育成を目的として、学校教育において英語を第一言語とする英語化政策を進めてきたが、それによって、欧米（特にイギリス）文化による国民統合が図られたわけではない。むしろ、議会などでは英語教育によって学校で欧米の価値観が学ばれることへの懸念がしばしば表明されてきた。これに応えるため、政府は、第一言語としての英語教育を推進する一方で、国民のアイデンティティ形成を担う国民教育については、家族や集団の調和を重んじるアジア的価値を重視する方針を取った。こうして、学校教育は、国際社会で活躍する人材育成と並んで、アジア的価値の教化によってシンガポール国民としてのアイデンティティを形成し、国民統合を図るという課題を担ってきたのである。

ではここで、シンガポールの学校教育制度を確認しておこう。

学校教育政策については、教育省（Ministry of Education: MOE）が立案・策定し、全ての教育機関の認可、監督、指導、財政支援を行っている。

学校制度は、かつてイギリスの植民地であった歴史的経緯から、イギリスの影響を強く受けている。義務教育は初等教育の6年間で、中等教育以降は複線型である。これまでは、初等学校（小学校）4年次及の成績及び初等教育終了試験（Primary School Leaving Examination: PSLE）による進路の振り分け、中等教育以降は、「普通教育修了資格（General Certificate of Education: GCE）のレベル別試験により進路を決定する能力別編成（ストリーム制）を採用してきた。国際学力調査では常に上位に位置する同国だが、この一連の振り分けにより、学力の学校間格差が大きいことも指摘されてきた（猿田 2018）。教育省は2016年にこの方式の見直しを表明し、2021年から段階的に成績による振り分けを廃止することとなっている。この方針の下、2021年実施予定の PSLE では、採点方式が大きく変更される。

教育課程の基準は、教育省のカリキュラム計画・開発局が作成するシラバスで定められ、Web サイトで発信されている。シラバスには、各教科の目標、内容、指導方法、評価等が示されている。教科書はこのシラバスに基づいて教育省のカリキュラム計画・開発局が編纂している。シラバス改訂のサイクルは一斉ではなく、各教科によって異なっており、それぞれ、ほぼ5年ごとに改訂されている。

ゴー首相による教育改革の理念は、2000年代以降も継承され、学業と人格形成の調和の取れた全人教育の実現が目指されている。1990年代に導入された正課並行活動（Co-Curricular Activities: CCA）は、日本のクラブ活動・部活動に当たる学校主体の多様な体験活動で、シンガポールの全人教育の象徴といえよう。さらに、2005年からは、各学校が特色ある活動を展開するための「学校を基盤とした卓越プログラム」（初等学校）、「特色あるプログラム」（中等学校）を導入し、スポーツや芸術分野での活動の充実を図っている。また、2010年には教育課程の枠組みとしてシンガポール版21世紀コンピテンシー（後述）を提起、これらのコンピテンシーを育む中核教科として新たに「人格（人間性）・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE）」（既存教科「道徳・公民」を改訂）を導入している。

(2)「人間性」の捉え方

シンガポールの学校教育における人間性^{かん}涵養の二つの柱は、国家の成長発展に資する優秀な人材育成と多民族を統合する国民意識の形成である。ここでは、今日の学校教育における人間性の捉え方に影響を与えた動向として、次の三点を確認しよう。

第一に、学習観の転換である。1997年に提起された「思考する学校、学ぶ国家（Thinking School, Learning Nation: TSLN）」、2003年に示された「革新・創業精神」（Innovation and Enterprise: I&E）、それらの理念を継承して2004年に示された「少なく教え、より多くを学ぶ（Teach Less, Learn More: TLLM）」の方針は、いずれも学校教育改革のスローガンとして推進され、学校教育では、「量から質へ」、すなわち、知識暗記型の学習から思考力と創造性を育む探究型の学習への転換が目指されることとなった。

第二に、民族国家からなるシンガポール国民のアイデンティティ形成の紐帯^{ちゅうたい}として、政府によって共有価値（Shared Values）が制定されたことである。

「共有価値」が制定されたのは、第二代首相ゴー・チョクトン政権下の1991年である。この共有価値の制定を提唱したのもチョクトン氏自身であった。副首相であった1988年の演説において、チョクトン氏は、シンガポールが西洋的なライフスタイルや価値観にさらされる中で、国民の中核的な価値（core values）であった勤労や儉約、犠牲の精神などが失われようとしていると危機感を表明、これらの中核的な諸価値を継承するため、シンガポール社会固有の中核価値をまとめ、国民のアイデンティティを醸成する理念とするよう提案した（Singapore Government Press Release 1988）。

この提案を受けた委員会は、「共有価値に関する白書（White Paper on Shared Values）」を議会に提出、白書には5つの「共有価値」が示された。具体的には、1）コミュニティに先立つ国家、個人の上にある社会、2）社会の基盤ユニットとしての家族、3）コミュニティサポートと個人の尊重、4）論争より合意を優先、5）人種的宗教的調和、である。

第三に、21世紀型コンピテンシーと新たな市民像の提起である。

21世紀を前に、ゴー首相は、“Singapore 21 Vision”（1997）を発表して国家ビジョンを描くとともに、新世紀には新たな市民像が要請されると訴えた。これ以後、世界的な潮流と歩を一にした、コンピテンシー・ベースの教育課程への転換が推進されていくこととなる。

教育省は、1997年に「教育到達目標」（Desired Outcome of Education）を定め、初等教育や前期・後期中等教育など教育段階ごとに修得すべき能力・資質を明示してきた。2009年版の「教育到達目標」では、公教育を通じて育成する市民像が、「自信のある個人・自律した学習者・行動する貢献者・思いやりある市民」として提起されている（後述）。

2010年に発表された「カリキュラム2015（C2015）」（図1）は、これら一連の歩みの一つの到達点といえよう。「C2015」は、教育課程で育成を目指す資質・能力を構造化したもので、上掲の市民像を学校教育全体の目標に掲げ、21世紀コンピテンシーの具体的資質・能力を「中核価値」を中心とする同心円上に示している。

シンガポールにおける人間性^{かん}の涵養は、国家のビジョンが経済発展中心から多文化共生の国際文化都市へと転換するなかで、学業中心の人材育成から脱却し、共有価値に根差した人間性（character）形成とグローバル社会に求められるコンピテンシーを備えた市民性（citizenship）教育へと発展してきたといえよう。

2. 育成を目指す資質・能力と「人間性」

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

「カリキュラム2015(C2015)」(図1)は、中核価値を中心に、その外側に「社会性・感情のコンピテンシー」、さらにその外円に「21世紀スキル」を配して、シンガポールが目指す四つの市民像へつなげている。そのそれぞれは具体的に次のように示されている。

中核価値	尊重 (Respect) , 責任 (Responsibility) , 誠実 (Integrity) , 思いやり・ケア (Care) , レジリエンス (resilience) , 調和 (Harmony)
社会性・感情のコンピテンシー	自己意識, 自己管理, 社会意識, 関係形成, 責任ある意思決定
21世紀スキル	市民リテラシー, グローバル意識と文化横断的スキル, 批判的・創造的思考力, 情報コミュニケーションスキル
市民像	自信ある人間・自律した学習者・思いやりのある市民・活動的な貢献者

さらに、育成を目指す市民像については、具体的な姿が教育省によって示され、各学校段階における「望ましい到達目標 (desired outcomes)」(表1)に反映されている。

「望ましい到達目標」は、この育成を目指す市民像を初等・中等教育の各段階で修得すべき資質・能力に分節化して具体的に示すとともに、それらの資質・能力の成長を各段階を通じた一貫性のある進展として示したものである。

・自信のある個人

生きる意欲を持ち、善悪の強い感覚を持ち、順応性と回復力があり、自分自身を知り、明晰な判断力を持ち、自立して批判的に考え、効果的にコミュニケーションをとる。

・自律した学習者

自分の学びや問いに責任を持ち、生涯に渡る学習の追求にそれらを反映し、粘り強く持ち続ける。

・活動的な貢献者

チームで効果的に働き、率先して行動し、見極めた上でリスクに立ち向かい、革新的で、卓越性を目指して努力することができる。

・思いやりのある市民

シンガポールに根差し、高い市民意識を持ち、家族、コミュニティ、国への責任を持ち、他者の生活を改善するために積極的な役割を果たす。

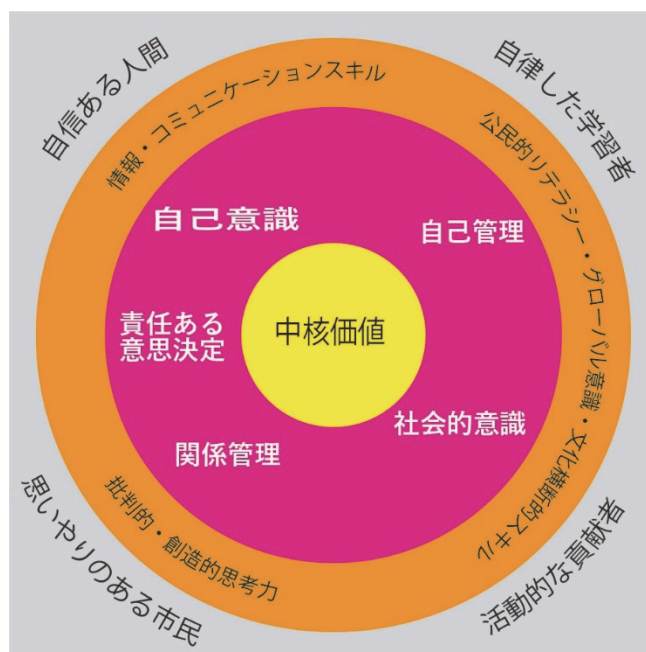


図1 カリキュラム 2015

出典：Ministry of Education (2012:1)に基づき筆者作成

表1 各学校段階における到達目標

初等学校修了時に 児童は	中等教育学校修了時に 生徒は	中等教育後教育*修了時に 生徒は
正しいことと間違っていることを区別できる。	道徳的誠実さを持つ。	正しいことのために立ち上がる道徳的勇気を持つ。
自分の強みや成長できる分野を知る。	自分の能力を信じ、変化に対応できる。	逆境に直面しても折れない心をもつ。
他の人と協力し、共有し、思いやりを持てる。	チームで協働し、他者に共感を示せる。	文化の違いを越えて協働し、社会的責任を果たす。
身の回りのことに活発な好奇心を持つ。	創造的精神や探究心を持つ。	革新的で進取の気性を持つ。
自ら考え、自信をもって表現できる。	多様な意見を理解し、効果的にコミュニケーションできる。	批判的に考え、説得力あるコミュニケーションができる。
自分の仕事に誇りを持つ。	自分の学習に責任を持つ。	目的を持って卓越性を追求する。
健康的な習慣と芸術への意識を持つ。	身体活動を楽しみ、芸術を鑑賞する。	健康的なライフスタイルを追求し、美的な価値を理解する。
シンガポールを知り、愛する。	シンガポールを信頼し、我が国にとって何が重要かを理解する。	シンガポール人であることに誇りを持ち、世界との関係でシンガポールを理解する。

出典：https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes（2021.1.20参照）

*シンガポールでは、後期中等教育を「中等教育後教育(post-secondary)」と称する。

(2)「人間性」に関わる資質・能力や価値とその示し方

21世紀の新しい時代を生きる市民を育てる学校教育の枠組みとして示された「C2015」は、中核となる価値を中心にコンピテンシーやスキルを位置付けることによって、知識やスキルがこれらの諸価値によって支えられて育まれることを明示している。教育省によれば、「諸価値は、人の character（人格・人間性）を決定するものである。それらは、人の信念、態度、行為を形成し、それゆえに、21世紀コンピテンシーの中核を形成する」（MOE, 2010）と説明されている。諸価値と様々な資質・能力を関連付けて示すことによって、統合的な人格形成を掲げたことが、シンガポール型の21世紀コンピテンシーの大きな特徴である。

このカリキュラムの中心にある「中核価値」は、1992年に教科「道徳・公民（CME）」が導入された際にシラバスに盛り込まれたものである。当時示された「尊重」、「責任」、「誠実」、「ケア」、「調和」の5つの諸価値に、「レジリエンス」を加えた6つの中核価値は、2021年の教育課程改訂にも継承されている。シラバスは、「中核価値は、人間として望ましい性格とシンガポールの有為な市民を育てる基礎となるものである」と定義した上で、これらの諸価値は、先行する研究や文献、「Our Shared Values」、「The Singapore Family Values」、「Singapore 21 Vision」、「The National Education Messages」等から導かれたものである、と説明している（6つの諸価値のうち、4つ（尊重、責任、ケア、調和）は、「Our Shared Values」から導かれたものである）。

育成を目指す資質・能力は、目指す市民像に関連付けて次のように具体的に示されている。

自信ある個人	：思考力，コミュニケーションスキル，協働スキル，対人スキル，リーダーシップスキル
自律した学習者	：自己管理力，問題解決力，情報メディアリテラシー，技術リテラシー・スキル
活動的な貢献者	：計画力，管理・組織力，イノベーションスキル
思いやりのある市民	：多文化リテラシー，文化間リテラシー，市民的リテラシー

前掲の表1に挙げた「到達目標」には，これらの資質・能力（スキル・リテラシー）と中核価値が結びついた形で育成を目指す児童生徒像が描かれていることがわかる。

3. 「人間性」の育成を担う教科・学習領域

(1)「人間性」に関わる教育課程の枠組み

シンガポールでは，建国以来，多民族国家の国民統合を目指して学校における道德教育に力を入れてきた。独立以前から小中学校に設置されてきた必修科目「倫理」を1969年からは「公民」に改称，その後も名称変更や新教科の導入を通じて，シンガポール国民に求められる諸価値が教えられてきた。なお，シンガポールの公立学校は，当初，英語と母国語のバイリンガル制を採用していたが，道德教育に関する教科は母国語で実施されてきた。1983年に英語が第一言語と定められた後も，初等学校では母国語で実施されている。

1970年代以降，経済活動における英語の役割が大きくなるに伴って，価値観の西欧化やアジア的な文化的伝統喪失への危機意識から，道德教育は，アジア的な諸価値を教え，多様な民族を統合する国民意識の形成と伝統文化の継承の重要な一翼を担う教育と政策的に位置付けられ，内容の刷新と強化が図られた。しかし，道德教育の内容や指導法については，政府の道德教育委員会（座長 Ong Teng Cheong）による”Report on Moral Education”（1979）で課題が指摘され，議論や検討が重ねられてきた。1981年以降は，「よい市民（Good Citizen）」（初等学校），「生活と成長（Being and Becoming）」（中等教育）などの新教科の導入に加え，中等教育4年以降では「宗教的知識」（1984）を設置して宗教教育による道德教育も検討されるなど，効果的な道德教育の在り方への議論・模索が続いた。

1991年にシンガポール国民の「共有価値」が定められると，それまでの小中学校の道德教育を統合して，必修科目「公民・道德教育」（Civic and Moral Education: CME）を導入（中等教育4年以降は「公民」），さらに，1997年に「国民教育（National Education）」，2007年には社会性と感情の学習（SEL）が導入された。また，日本のクラブ活動に相当する多様な教科外活動（CCA），コミュニティ参加プログラムなど，試験科目以外の学習や活動を通した全人教育の充実が図られてきた。

2010/11年のカリキュラム改訂では，CME のシラバスを刷新し，新たに小中学校の必修教科として「人格（人間性）・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE）が導入された。シラバスは，2020年に初改訂され，2021年1月の新学期から実施されている。

また，2012年以降，CCE の一環として，担任教師による「ガイダンスの時間（Form Teacher Guidance Period: FTGP）」も，初等学校の教育課程に正式に位置付けられた（これ以前から，学校には，イギリスの「パストラル・ケア」の流れを汲む，学級担任や心理カウンセラーによる指導時間が設けられてきた）。教育省によれば，FTGP の目標は，「教師と児童の豊かな

交流」の中で、児童が「社会的・情動的コンピテンシーを身に付ける」こととされる。週1単位時間の設定が求められており、授業に活用する教科書も作成されている。

このように、CCEは単独の教科名ではなく、主として諸価値を学習するCCE授業、社会性と感情のコンピテンシーを育成する「ガイダンスの時間(FTGP)」,さらに、Values in Actionと呼ばれる学校が組織する様々な体験活動で構成された複合的な学習領域である。

(2) 体験活動・社会との連携

シンガポールの学校では、「正課並行活動(CCA)」との名称で、スポーツや芸術、社会奉仕体験に関わる様々な体験活動が盛り込まれ、日本のクラブ活動や部活動同様、多様な活動が展開されている。

CCAの前身に当たる「教育課程外の活動(Extra-curricular Activities: ECA)」は、道徳的価値と国民意識を育成する目的で、1996年に導入され、1999年に現在の名称に変更された。この名称変更は、extra-curricular(教育課程外)という呼称が学校の正規の教育課程とは別物のような印象を与えてしまうことを考慮したもので、CCAが学校の教育活動の一環であることを明示して学校における活動の振興を図るねらいがあった。

CCAの実施形態は各学校に委ねられている。ただし、教育省は、その充実を全人教育の鍵と位置付け、同省ウェブサイトでCCAの目的や意義を次のように示している。

CCAを通じて、児童生徒は、自身の興味や才能を見出し、人格(Character)を発展させ、諸価値を学び、将来の様々な困難に向き合うための社会性と感情のコンピテンシーを発達させる。また、CCAは、多様な背景を持つ児童生徒を結ぶものでもある。互いに学び合い、関わり合いながら、児童生徒は、友情を育み、学校と地域社会への帰属意識を深める。

出典：教育省 Website <https://www.moe.gov.sg/programmes/cca/overview>

一つの学校に設置されているクラブ等は、2020年の議会質問への回答によれば、平均して、初等学校では、体育系5、非体育系11、中等学校では、体育系6、非体育系14となっている。非体育系の活動は、視覚芸術や舞台芸術、制服団体活動(uniform group)など多岐にわたる。「制服団体活動」とは、制服を身に付けて行うグループ活動で、主に地域奉仕活動を展開している。国内には、全国的に活動展開する団体として、欧米・日本でも展開されているスカウト運動(ボーイ／ガールスカウト)や青少年赤十字など、9つの活動団体がある。教育省は、多くの活動を提供できない小規模校の児童生徒に配慮して、陸上競技やダンスなどのクラブ活動を(所属校にそのクラブがない児童生徒を対象に)実施している。

活動への参加は、初等学校では任意(推奨)だが、中等学校では一つ以上の活動への参加が必修である。さらに、教育省は、活動への参加を推進するため、2003年から、LEAPSと呼ばれる成績評価を導入している。活動に参加した生徒は、5領域(リーダーシップ Leadership, 人格形成 Enrichment, 受賞や代表選出などの達成状況 Achievement, 参加状況 Participation, 奉仕活動 Service の5領域の頭文字でLEAPSと略称される)で、活動状況を評価され、優秀な場合にはポイントを獲得する。ここで獲得したポイントは、上級学校への進学判定の際に考慮される仕組みとなっている。LEAPSは、2014年に教育課程の理念である「C2015」に対応して評価領域と観点が見直され、現在はLEAPS 2.0となっている。

また、中等学校の生徒には、年間6時間の地域貢献活動が義務付けられている。生徒は、地域活動を行っている CCA に参加するか、「価値の活動プロジェクト (Values-In-Action project: VIA)」など学校や活動団体が提供する様々なプログラムに参加することになる。

「価値の活動プロジェクト (VIA)」とは、各学校が提供する体験活動で、小中学校ではこの活動への参加が必修である。教育省によれば、VIA は、「生徒の成長の鍵となる体験であり、諸価値、知識及びスキルを学び活用することを通じて、地域社会に意義ある貢献ができる社会的責任のある市民としての成長に資するものである。VIA は、生徒が当事者意識を持って地域社会に貢献するよう促す」ものである。教育省は、このプログラムの実施に際して、事後学習（振り返り）の充実を求め、生徒が活動の振り返りを通して、実践した諸価値や意義ある貢献の在り方を考えられる学習体験となるよう促している。

2005年に導入された「特色ある学校プログラム」も学校主体の多様な体験活動の充実を図る施策である。教育省は、初等学校に「学校を基盤とした卓越プログラム」(Programme for School-Based Excellence) 制度、中等学校に「特色あるプログラム」(Niche Programme) 制度を導入し、各学校が特色ある活動を展開するよう求めてきた。教育省は、チームワークや責任感、創造力の育成、スポーツや芸術などの分野で成果を挙げた小中学校を同プログラムの実践校として認定し、特別補助金を提供している。また、2011年からは、中等学校に「芸術強化プログラム」、「音楽強化プログラム」を導入し、優れた学校を認定している。認定を受けた学校は教育省から開設補助金の提供や1名の加配教員措置を受け、中学3・4年生を対象に、GCE-普通 (Ordinary: O) レベル試験で上級美術資格や上級音楽資格を取得できるようにするなど、美術・音楽カリキュラムの充実や芸術的校風の構築を図っている。

(3) 「人間性」に関わる学習活動の展開

ア 体育・芸術・音楽教育の充実

体育・芸術・音楽教育は、それらの頭文字をとって、PAM (Physical education, Art, Music) 教育と称される。PAM 教育は、創造力や表現力を高め、人間的・文化的・社会的アイデンティティを形成すると位置付けられ、教育省は、施設設備（スポーツ施設、音楽スタジオなど）や人員配置により各学校の取組を支援している。

例えば具体的施策として、①全ての初等学校に2つのPAM専用施設（演劇教室、ダンス・スタジオ、バンド演奏教室、屋内スポーツ・ホールなど）を設置する、②体育教員アカデミーや芸術教員アカデミーを設立し、体育・芸術教員の職能開発を進める、③音楽と美術教員を専任制とする、④体育の授業時数を増加する、などが実施されてきた。

イ 人格（人間性）・市民性教育 (Character and Citizenship Education: CCE) の導入と発展

2014年以降順次導入された「人格（人間性）・市民性教育」は、諸価値とコンピテンシーをつなぐ21世紀コンピテンシーの中核的教科と位置付けられている。CCEの授業は、週2単位時間（初等学校30分、中等学校35-40分）と設定されている。初等学校では、母国語で実施されるため、公用語別の教科書が発行されている。中等学校では英語で実施されている。

学習内容は、①中核的価値、②重要概念（アイデンティティ、関係、選択）、③領域（自己、家族、社会、コミュニティ、国家、世界）の三要素の組み合わせで開発されている。例えば重要概念の「アイデンティティ」と領域「世界」をつなぐと、「グローバル化する世界

において“行動する市民”とはどのような意味か」を主題とする単元となる。

重要概念の一つに「選択」があることから、教科書や補助教材には、行為選択や意志決定を問う問題状況が多く描かれている。例えば、様々な思考ツールを活用して問題状況を整理・分析し、「主人公は〇〇を選択すべきだと思う」という行為選択とその根拠を挙げ、グループで話し合うといった授業が想定されている。シラバスには、学習法として、読み聞かせ、ロールプレイ、体験学習、ディスカッションなどを採り入れ、社会性と情動に関するコンピテンシーや技能を高める。また家庭やコミュニティ、外部リソースとの連携を強化する、などが具体的に挙げられている。

また、CCE では、キャリア教育 (Education and Career Guidance)、セクシュアリティ教育 (Sexuality Education)、サイバー教育 (Cyber Wellness) 等の現代的な諸課題を取り上げることとなっている。これらの主題を CCE で学習することによって、身体的、情緒的、社会的、知的、倫理的な側面を取り上げた全人的なアプローチが強調されている。

CCE の評価の指針や基準は、シラバスに盛り込まれている。シンガポールでは各学校段階で進学振り分けのための全国試験が実施されているが、CCE は試験科目ではない。

ウ プロジェクトワーク

プロジェクトワーク (project work: PW) は、教科等横断的な学習の時間で、初等学校から各学校段階に設置されている。教科等で学んだ知識を統合して実生活の様々な状況に活用することを学ぶことを目的として、2000年に教育課程に位置付けられた。

プロジェクトワークでは、通常、4～5人程度のグループで一つの課題に取り組み、探究的な学習を継続的に実施し、学期の終わりには、学んだ成果をクラス内で発表する。教師には、グループ活動を支援するファシリテーター的な役割が求められている。

プロジェクトワークで育成を目指す資質・能力は、知識を統合して現実に活用する力、コミュニケーションや協働のスキル、メタ認知や問題解決能力、創造力、さらに自己調整や生涯学び続ける力などの学びに関わる資質・能力などであり、21世紀型コンピテンシーに示された資質・能力を中心的に担う学習と位置付けられる。

プロジェクトワークの到達目標は、四領域－①知識活用、②コミュニケーション、③協働、④主体的学習－で示される。このうち、①知識活用と②コミュニケーションの評価は、大学進学で求められる GOE “A”レベル試験の際に考慮されるため、教育省によって評価基準が示されている。プロジェクトワークの評価は、学習の過程と成果によってなされるが、③協働と④主体的学習の評価が成果物ではなく学習過程のみを評価するのに対し、①知識活用は、学習過程と成果物（主としてレポート）、②コミュニケーションは、成果（プレゼンテーション）によって評価される。また、①～③は、数値による評価だが、④主体的学習は、数値による評価は行わず、記述によるフィードバックを行うこととされている。

4. 課題と展望

CCE のカリキュラムは、2021年に初の改訂を迎えた。教育省は、今後、いっそう複雑となり相互に関係しあうグローバル社会の到来を前に、“Lean for life” をスローガンにカリキュラム改革を行っている。CCE の内容に関わる主な変更点としては、小中学校における「メンタル・ヘルス」の充実とアジア的諸価値に関わる体験活動の充実が挙げられる。

特に、アジア的諸価値については、初等学校における母国語の学習について、民族の伝承や歌、ことわざなどの学習を通して民族的諸価値を学習することが重視されている。「ガイドダンス時間 (FTGP)」にも、国民教育と市民性に関わる内容を取り上げることが示された。

他方、中等学校では、現代的な諸課題（いじめ、デジタルリテラシー、多文化）に関する学習を週2回以上取り上げることとされている。

2000年代から展開されてきたグローバルなコンピテンシー重視の教育改革の中で、やや後景に退く印象があった国民教育だが、今回の改訂では、「アジア的諸価値」をキーワードに、教材開発も含めて充実が図られている。6つの中核価値、思考力や創造性、革新性を重視した21世紀型コンピテンシー、社会と感情に関わるライフスキルという C2015で示された枠組みを基盤に、包括的なアプローチで21世紀の社会を支える市民を育成する全人教育を推進してきたシンガポールの教育課程が、ローカルな諸価値を充実する方向をどのように包含していくのか、今後の展開に注目したい。

【参考文献】

- Lee, W.O. (2016). The Development of a future-oriented citizenship curriculum in Singapore. In Z. Deng, S. Gopinathan, & C.K. Lee (Eds.), *Globalization and the Singapore curriculum: From policy to classroom*, Singapore: Springer (pp.241-260).
- Ministry of Education. (2012). *2014 Syllabus Character and citizenship education Primary*.
- Ministry of Education. (2012). *2014 Syllabus Character and citizenship education Secondary*.
- Ministry of Education (2021). *Project Work*. [Online] <https://www.moe.gov.sg/programmes/project-work> (2021.2.1 参照)
- Ministry of Education. (2021) *Co-curricular activities (CCA)*. [Online] <https://www.moe.gov.sg/programmes/cca> (2021.2.1 参照)
- Ministry of Education (2021). *LEAPS 2.0* [Online] <https://www.moe.gov.sg/programmes/cca/leaps2-0> (2021.2.1 参照)
- Ministry of Education (2021). *Values in Action* [Online] [https://www.moe.gov.sg/programmes/values-in-action#:~:text=Values%20in%20Action%20\(VIA\)%20is,they%20contribute%20to%20the%20community.](https://www.moe.gov.sg/programmes/values-in-action#:~:text=Values%20in%20Action%20(VIA)%20is,they%20contribute%20to%20the%20community.) (2021.2.1 参照)
- Ong Teng Cheong and Moral Education Committee (1979). *Report on Moral Education 1979*.
- Singapore Department of Statistics (2020). *Population and population structure*. [Online] <https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/population/population-and-population-structure/latest-data>
- Singapore Government Press Release (1988). *Speech by Mr. Goh Chok Tong, first deputy prime minister and minister for Defense, at the PAP Youth Wing charity night*. Ministry of Communications and Information (1985-1990) Document Number: get19881028s, Microfilm Number: NAS000553/17.
- Singapore Government (1991) *Shred Values*, White paper. 2 Jan. 1991, Singapore National Printers. Call no.: RSING 306.095957 SIN.
- 池田充裕 (2013).「シンガポール」国立教育政策研究所編『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書4 諸外国における教育課程の基準－近年の動向を踏まえて－』 pp.131-145.
- 猿田祐嗣 (2018).「TIMSS 調査からみた学力格差について」『国立教育政策研究所紀要』147:95-109.

西野真由美（国立教育政策研究所）

9 オーストラリア

連邦制国家であるオーストラリアでは、1901年の建国以来、各州・準州・直轄区が学校教育に関する権限を有してきた。学校制度や教育課程、学習内容は州によって異なっていたが、1989年に国家教育指針が採択されて以降、統一カリキュラムの開発が進められ、2008年以降、ナショナル・カリキュラム（オーストラリア・カリキュラム）が順次導入されている。

ナショナル・カリキュラムは、教科別の学習領域に加え、「汎用的能力」、「領域横断的な優先事項」で構成される。この「汎用的能力」の一つに「倫理的理解」が挙げられている。その内容に大きな影響を与えたのが、ビクトリア州（州都メルボルン）のカリキュラムである。ビクトリア州では、ナショナル・カリキュラム策定以前から、「倫理的能力」をカリキュラムに位置付けてきた。ナショナル・カリキュラムを踏まえて2017年に改訂されたビクトリア州カリキュラムでは、倫理的能力は、学校において自律的な思考力と責任ある市民を育成するための柱となる能力と位置付けられ、教科等横断的に育成が目指されている。

以下では、ナショナル・カリキュラムで育成を目指す人間像や「汎用的能力」を踏まえた各州における具体的な人間性^{かん}涵養の取組事例として、ビクトリア州における「倫理的能力」の育成に焦点を当てる。執筆者は、ビクトリア州哲学教育協会（VAPS）の教育開発担当官ジャネット・ボルトン氏である。VAPSは、世界60か国の学校教育で展開されている「子どものための哲学」（Philosophy for Children: P4C）のビクトリア州における推進団体で、ビクトリア州における「倫理的能力」のカリキュラム開発にも協力している。

1. 学校教育における「人間性」^{かん}の涵養

(1) 教育課程の特色

オーストラリアにおける倫理教育に関する議論において、まず認識しなければならないのは、1700年代初頭にヨーロッパ人の入植が開始される前に、先住民族の道徳的实践があったという事実である。先住民族の価値観や倫理的な関心事は、現在では教育政策の最前線にあり、オーストラリアの倫理教育をめぐる最近の考え方に影響を与えている。この点については、本稿の最後にあらためて触れることとしたい。

さて、オーストラリアにおける倫理教育に関する議論は、その政治的側面に注目すると、主として次の二点をめぐって展開されてきた。すなわち、①連邦政府に対する州の権限、②宗教的枠組みを超えた世俗的枠組みへのコミットメント、である。以下にその議論の背景を紹介しよう。

ア 州政府による学校教育の主管とナショナル・カリキュラムの開発

オーストラリアでは、ヨーロッパからの初期の入植以来、また、1901年の州及び準州による連邦国家形成後も、地方自治体がその管轄内での学校教育に責任を持ってきた。1980年代後半、各州・準州（直轄区）・連邦政府間の長期的な協力関係の成果として、一連のカリキュラム政策文書が作成され、ナショナル・カリキュラムの開発が進められることとなった。

ナショナル・カリキュラム開発は、1989年のホバート宣言を嚆矢^{こうし}として着手されることとなった。その任にあたったのは、政府から独立した法的機関として設立されたオーストラ

リア・カリキュラム評価報告機関 (ACARA) である。ナショナル・カリキュラムは、ACARA による進歩的な開発・レビュー・実施のもとで、オーストラリアの全ての初等・中等教育学校段階を対象に開発された。2014年以降、オーストラリアの全ての州・直轄区は、初等教育から10年生までのカリキュラムについて、部分的な導入を開始している。ただし、資格認定、及び関連する評価の要件と手続は、引き続き州・準州の責任とされている。[*訳注：オーストラリアでは、子供の学習状況や成果を年2回、保護者に報告することを義務付けている。報告（日本の通知表に相当）の様式は、各学校において定められている。]

ナショナル・カリキュラムの開発は2009年から進められた。2012年には、連邦及び州・準州の教育大臣で構成される ACARA 理事会評議会によって承認され、その後のカリキュラム開発の指針となった。このカリキュラムは、2008年の「オーストラリアの若者のための教育目標に関するメルボルン宣言 (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians)」で採択された理念を反映しているだけでなく、オーストラリア・カリキュラムの開発に向けて活用された各州の様々なカリキュラムの理念を反映したものであった。

メルボルン宣言は、「全てのオーストラリアの若者が、学習者として成功し、自信のある創造的な個人となり、活動的で情報に精通した市民となるよう支援する」ことを掲げ、教育の「公平性と卓越性」を推進すると保証している。この目的を実現するため、オーストラリアのカリキュラムは、「全ての若者が、今世紀のグローバル化した世界と情報豊かな職場で成功し、競争に打ち勝つために必要な本質的なスキル、知識、能力を身に付けられるようにする」と^{うた}い、社会的・経済的背景や通っている学校に関係なく、全ての若者がこの教育を享受できるようにすると示している。さらに、これらの教育目標を達成することは、「政府、学校教育や個々の学校だけでなく、両親や保護者、オーストラリアの若者、家族、その他の教育・訓練提供者、企業、そして広く地域社会全体の連帯責任」であるとみなされている。なお、メルボルン宣言は、2019年に、新たに「アリス・スプリング (ムバントゥア) 教育宣言」*に置き換えられている。[*訳注：アリス・スプリングは、北部準州の都市名。ムバントゥア (Mparntwe) は、この都市の先住民言語アレンテ語の名称である。]

このメルボルン宣言には、これらの市民像に加え、目指す市民像の育成に求められる諸価値が具体的に言及されている。例えば、「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持ち、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」、「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資質を成長させる」などと示されている。ここに示された諸価値には、2000年代以降、連邦教育省が様々なプロジェクトを通して支援してきた価値教育の成果が反映されている。

[*訳注：2000年の政策提言『新世紀に向けたオーストラリアのシティズンシップ』では、オーストラリアを束ねる統合力として、「オーストラリア社会において共有されるべき価値」が要請された。そこには、多文化国家におけるオーストラリアの市民とは、人種や民族、文化で規定されるものではなく、〈共有価値〉を承認することによって決まる、という考え方があった。連邦政府教育省は、2000年から5年間にわたって、価値教育のフレームワーク開発に関する研究を実施して成果を公表、その後も継続的にプロジェクトを展開している。また、各州においても、共有価値の策定や価値教育の充実に関する独自の取組が実施されている。いずれの取組も学校の教育活動全体を通じた包括的アプローチを推奨している。]

「メルボルン宣言」を受けて策定されたオーストラリア・カリキュラムは、オーストラリアの全ての児童生徒にとって重要な核となる知識、理解、スキル、一般能力が定められている。このカリキュラムには、多くの州のカリキュラムや政策文書で推進されてきた理念や基本原則が生かされている。これらの多くに共通するのは、卓越性（excellence）の追求、参加と努力、根拠の尊重、開かれた心（open-mindedness）、である。

ナショナル・カリキュラムの策定において最も重要なことは、一連の議論と宣言によって、「汎用的能力（general capabilities）」が「教科別学習領域」と並行して推進することになったことである。汎用的能力とは、「生徒が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、積極的で情報に基づいた市民になるために、カリキュラム全体にわたって開発し適用できる知識、技能、行動、及び態度」であると定義されている。具体的に汎用的能力として挙げられたのは、基礎的（言語的）リテラシー、数的リテラシー（ニューメラシー）、ICTリテラシー、批判的・創造的思考力、倫理的行動（後に、「倫理的理解」へ改称）、異文化間理解、個人的・社会的能力である。育成すべき汎用的能力に関する様々な議論を経て、能力とは、「学習分野で明示的に教えることが可能かつ教えるべきであり、学習領域や分野によっては完全に定義されない知識と技能のセット」と定義されるようになった。これらの汎用的能力は、特定の教科や学習領域で育成すべきものではなく、あらゆる学習領域に埋め込まれ、学校教育全体を通して育むものとみなされている。

オーストラリア・カリキュラムの開発過程では、「ビクトリア州必須学習スタンダード（Victorian Essential Learning Standards: VELS）（2005-2013年）や、これを継承しつつショナル・カリキュラムを反映した「オーストラリア・ビクトリア州必須学習スタンダード（AusVELS）」（2013-2016）と呼ばれるビクトリア州カリキュラムが大きな影響を与えている。とりわけ、「倫理的行動（倫理的理解）」は、ビクトリア州カリキュラムがその初期から盛り込んできた「倫理的能力」の育成がモデルとなっている。

イ ビクトリア州における倫理教育の歴史－世俗・自由・義務

ここで、ビクトリア州カリキュラムがオーストラリアの教育実践、とりわけ、倫理・道德教育に与えた影響について取り上げよう。

ビクトリア州（Victoria: VIC）は、オーストラリア連邦南東部に位置し、州都メルボルンを擁する連邦内の人口第二位の州である。その歴史は、1803年の流刑植民地団の入植から始まり、ニューサウスウェールズ植民地政府の下で発展、1851年に同政府から独立してビクトリア植民地政府となった。

ビクトリア州カリキュラムに導入された「倫理的能力」が、1872年に成立して今日に至っているビクトリア州の「教育法」に起源を持つことは注目に値する。ビクトリアは、オーストラリアで最も早く、子供たちに無償の世俗的な義務教育を提供した植民地（そして世界で最初の法管轄区域の一つ）である。当時の教育法はこう宣言していた。

全ての公立学校では世俗的な教育のみが行われるものとし、教師は、公立学校の建物内において世俗的な教育以外の教育を提供してはならない。

連邦制となってから10年以内（1901～1907年）に、全ての植民地が、中央集権下した政府の下で、無償で世俗的な義務教育を実現していた。オーストラリアの公的制度では、現在

に至るまで、幾つかの妥協点はあるものの、この立場が堅持されている（こうした歴史が、今日の学校教育において、探究ベースの倫理・道德教育モデルが容易に受け入れられている背景にあると考えられる）。

とはいえ、ビクトリア州の倫理教育カリキュラムが常に探究型であったわけではない。1720年から1860年代まで、植民地政府下における倫理カリキュラムの開発は、主に囚人家庭*の子供を管理する試みとして、成り行きまかせに行われていただけだった。[*訳注：オーストラリアへのイギリスの入植は、主として流刑地を確保する目的で、囚人の移送によって進められた。そのため、植民地政府にとって、治安維持のための囚人家庭への教育は、学校教育の大きな目的の一つであったとされる。]

学校教育については、1851年にニューサウスウェールズから独立した後、1862年に教育委員会が設立され、普通学校と農村学校に関する制度が確立された。その目的は、法を守り、就業能力を持つ市民を育成するという、慣習的で手段的な位置付けであった。それについて、例えば、当時の改革者であったチャールズ・H・ピアソンはこう述べたと伝えられている。

教育を受けた地域社会が無教育の地域よりも道德的・遵法的で、仕事ができるという昔からの常識は、繰り返すまでもない。

出典： National Museum Australia: <https://digital-classroom.nma.gov.au/defining-moments/free-education-introduced>

6歳から15歳までの子供の教育は無償の義務教育と定められた。その上で、宗派教育を行う教会学校への政府の資金援助は全て打ち切られた。当時のビクトリア州は、独立前のニューサウスウェールズ州の公立学校の二重システムを継承しており、教区教育委員会（Denominational School Board）が教会を基盤とした学校の資金調達と規則を管理し、国立教育委員会（National School Board）が政府出資の世俗的な学校を監督していた。多くの最も貧しい家庭にとって、教育は手の届かない贅沢なものだった。これが「貧民学校」と呼ばれる学校制度の設立につながった。また同時に、英国の公立学校である「グラマー・スクール（文法学校）」をモデルとした私立学校の設立も見られた。

当時の倫理教育カリキュラムは、1877年に導入されたロイヤル・リーダー・シリーズ（当時英国の学校教育で使用されていた読み物教材）を中心に開発されていた。これらの読本は、「非宗派的な宗教教育を提供し、識字と道德的価値に焦点化する」ように作成されていた。このことは、現在のオーストラリアの教育課程における、探究志向の倫理教育のとは全く異なるようにみえるかもしれない。しかし、私見によれば、学校教育の世俗的な枠組みが維持されてきたことによって、児童生徒が宗教的な理想や規範について批判的に考えることができるような教育制度の整備が可能となったといえよう。

ウ ビクトリア州における「子どものための哲学」（Philosophy for Children: P4C）の展開

今日、P4C として世界的に広く知られている新たな教育理論「子どものための哲学（Philosophy for Children）」は、1980年代後半に、米国モントクレア大学において、P4Cの創始者であるマシュー・リップマンと共にこの教育理論を学んだローレンス・スプリッター博士によってビクトリアに導入された。この教育モデルの成長と普及の歴史は、オーストラ

リアにおいてこの教育改革を推進した P4C 実践者、理論家、支持者の視点から描かれた『子どものための哲学の発展』（2018）に詳しく紹介されている。ここでその詳細に触れることはできないが、この30年間余にわたって、オーストラリアにおける P4C の推進者たちは、「数え切れないほどの教育的、制度的、文化的、政治的課題に協働で取り組んできた」（Nishiyama 2018:1）。

端的に言って、P4Cは、問いをともに探究する「探究の共同体」を基盤として、哲学の「内容」ではなく、哲学に固有の様々なスキルと特質を育成することに焦点化した学びのモデルなのである。その特徴は、「生徒が教師（またはファシリテーター）と円座になり、オープンエンドな哲学的問い（例えば、自由とは何か）への協働的探究に参加する対話を基盤とした学びの実践である。哲学的探究は、単なる対話や論争とは異なる。なぜなら、この探究は、理由を示したり、互いに指示されない意見や言われたことから推論を導くのを助けあったり、互いの考えの前提を明らかにしようとするなど、協働的・協力的に考えを交換しあうことだからである。」（Nishiyama 2018:1）。

ビクトリア州では、P4Cの展開によって、学校教育に次のような実践が導入されるようになっていく。

- ・1983年以降、P4C のプログラムは、小学校から高等学校まで広く活用されている。
- ・2000年以降、「哲学」（「実践哲学」、「よき生活」を含む）が、11・12年生のビクトリア州教育資格（Victorian Certificate of Education）の選択科目として導入されている。
- ・ビクトリア州教育訓練省は、中等教育段階の学校教育における高いレベルの批判的思考力の育成に向けてプログラムを開発している。例えば、Middle Years Reform and Development Project（MYRAD）がある。
- ・2006年に導入されたビクトリア州必須カリキュラム VELS では、カリキュラムの全ての領域において、思考力とメタ認知能力の育成が推進されている。

次節では、批判的な内省を推奨する実存的で変革的（transformative）な教育と位置付けられる現在の教育モデルと、そのモデルが内包する、自ら目標を設定する理性的な主体として描かれた人間観（Gregory 2014）を検討する。

2. ビクトリア州カリキュラムにおける資質・能力と価値

(1) 学校教育で育成を目指す資質・能力

本節では、2017年からビクトリア州の F-10（就学前の基礎教育から第10学年までの11年間）*の公立学校の全生徒に提供されているビクトリア州カリキュラムに示されている「倫理的能力」に焦点を当てる。[*訳注：ビクトリア州では、義務教育学年を1年から10年までの通年表記で示し、さらに、F（Foundation:就学前の基礎教育課程）をレベル1として、その後は2年ごとのレベル別にカリキュラムを開発している。初等教育（小学校）は、レベル2～4（1年～6年）、中等教育は、レベル5/6（7年生から10年生）で示される。]

ビクトリア州カリキュラム（Victorian Essential Learning Standards: AusVELS）は、ビクトリア州のカリキュラム評価機関（The Victorian Curriculum and Assessment Authority: VCAA）によって策定されている。VCAA は、ビクトリア州政府の法定機関で、ビクトリア州の学校

カリキュラムと評価プログラムを提供している。このカリキュラムは、オーストラリアの州または連邦機関がこれまでに作成した倫理教育の最高のモデルであり、特に、倫理的能力の評価と報告を義務化した最初のものである。

ビクトリア州における「汎用的能力」（現在は単に「能力」と呼称される）は、VCAA が 2014年に公開した「F-10 カリキュラム計画・報告のガイドライン」(VCAA 2014)の下で、「鍵となる刷新（イノベーション）」となる新たな転換を迎えることとなった。このガイドラインでは、汎用的能力は次のように概念化されている。

ある種の学習活動は、「汎用的能力」のカテゴリーの下で、教え、学び、かつ評価することができる、個別の同定可能な一連の知識やスキルから成る学習諸領域として位置付けられる。… [中略] …この概念的な枠組みを反映し、ビクトリア州カリキュラムでは、汎用的能力について、それらを様々な異なる教科等の学習において育成する方法を単に示唆するだけでなく、各能力にふさわしい固有の学習領域に位置付けている*。

これは、批判的・創造的思考力などの能力が、生徒が従事する教科の学習領域から切り離されて評価できる、あるいは評価すべきである、などと提案するものではない。むしろ、生徒が様々な異なる教科等における学習の文脈において育て、発揮するメタ認知能力について、それらが評価可能であり、生徒の達成状況のレベルについても、その能力の一連の段階に照らして測定するなら、バランスの取れた判断を下すことができる、と主張しているのである（VCAA 2014: 14）。

[*訳注：ビクトリア州カリキュラムは、ナショナル・カリキュラムを踏まえて、州独自の視点を反映した「学習領域」（各教科に相当）と「能力」を定めている。「能力」として挙げられているのは、「批判的・創造的思考力」、「倫理的能力」、「異文化間能力」、「個人的・社会的能力」の四つである。ナショナル・カリキュラムに示された8つの「汎用的能力」のうち、言語・数的リテラシー及び ICT リテラシーは、「能力」ではなく、「学習領域」として位置付けられ、それぞれの「学習領域（教科）」（「英語」、「諸言語」、「数学」、「テクノロジー」）において育成することとされている。さらに、ナショナル・カリキュラム同様、「能力」として位置付けられた上の四つの能力については、それぞれ複数の学習領域を対応させ、それらの学習を通して明示的に指導することとされている。]

要するに、新たなビクトリア州カリキュラムでは、汎用的能力は、教授方法に関する教育的な声明のようなものではなく、一連の独立した知識とスキルから成る、発達段階を内包した一つの連続体とみなされるべきであり、「全ての児童生徒が、これらの能力の学習領域における明示的な指導の恩恵を受ける」べきである、と認識されたのである。その結果、2017年以降、ビクトリア州の全ての学校は、各能力によって定義された学習領域を開発、評価し、報告することが義務付けられることとなった。

ビクトリア州の教師は、倫理的能力を含む能力を開発し、評価し、報告することを任されているが、この改訂の中で、過去に P4C において「探求の共同体」に基づく教育を哲学的に実践してきた教師たちを悩ませてきたのと同様の問題に直面していることに気付くこととなった。最も大きな難問は、評価をめぐる問題である。

ビクトリア州カリキュラムには四つの能力が含まれているが、特に「人間性の育成」というテーマに関連が深いのは、「倫理的能力」と「批判的・創造的思考能力」である。この二つの能力は、密接に関連しているとみなされている。この両者を関連付けることは、専ら行動の結果に焦点を当てた倫理的訓練というかつての機械的なモデルとの決別を意味している。両者の結びつきにおいて、もう一つ注目すべき点は、特定の慣習的な諸価値や信念を教え込もうとする価値観教育型のモデルからの脱却である。新しい概念は、デューイ主義的なプラグマティズムの知見だけでなく、ヴィゴツキーが作り上げた発達モデルを活用している（さらに、近年では、メルボルン大学の評価研究センターの研究成果も取り入れている）。この発達モデルは、子供の学びを足場掛けによって支援し、評価と報告への子供の参加を実現するものである。

「倫理的能力」は、a)概念の理解、b)意思決定と行為、という二つの領域で構成される。（ちなみに、オーストラリアのナショナル・カリキュラムの「汎用的能力」では、「倫理的理解」は、「権利」、「諸価値」、「責任」、の三要素で構成され、概念化能力や意志決定能力とは区別されている）。また、批判的・創造的思考能力は、a)様々な問いと可能性、b)推論、c)メタ認知、の三領域で構成されている。

(2)「批判的思考力と概念理解」

ここからは、倫理教育に対するいわゆる「慣習的」アプローチ、すなわち、価値観や信念の教え込みと現代の倫理教育において中心的な役割を担う批判的思考との違いに焦点を当てよう。

前節で述べたように、オーストラリアでは、非宗教的な学校において道徳的な訓練を行う重要な理由は、受刑者の子供たちを管理し、まだ秩序の確立していない植民地の社会構造に同化させ、管理することによって、彼らが「法をしっかりと遵守し、仕事に励む」ようにするためであった。

この目的のための教育学は、宗教教育の慣行から生まれたものと見ることができよう。例えば、ロールモデル（譬え話や寓話、偉人の物語に見られるような模範的人物）を介して特定の行動や信念の形を推奨し、それに従わなかった場合には、（現在もしくは来世において）報いや罰の脅威がある、というものである。この慣習的教育では、授業の目的はあらかじめ定められており、概念や原則は、教義やカテキズムとして教えられていた。オーストラリア教育省による価値教育の調査（Australian government 2011）によれば、2011年時点でも、英連邦の「価値教育」の焦点は、倫理的な行動自体の実現に向けられていた。それは、「道徳教育、政治教育、宗教的教育に代表されるような、特定の善の理想の推進」を目的とするものであったとも指摘されている（Bleazby 2011）。このような慣習的価値教育は、機械的訓練（事前に決定された目的を達成するための最も効率的な教育学的手段）と相性が良い。言い換えれば、このモデルで求められている成果は、慣習的な社会実践か、支配層によって推進されている振る舞いか、そのいずれかの順守や服従であったといえるだろう。

これに対し、2017年のカリキュラムに定められた「倫理的能力」は「倫理的な問題について情報に基づいて熟慮するために求められる概念的・分析的スキル」に焦点を当てている。その目標は、児童生徒が以下のことができるようにすることである。

a) 異なる倫理的立場が前提にしているものとそれらの立場の意義を明らかにする。

b) それらの立場の間にみられる議論の余地のある領域を認識する。

教育とは拘束力を持つ反論する余地のない諸原則を教え込もうとするものだという旧来の見方は、今日では、児童生徒が自ら、「様々な原則や諸価値は、倫理的な問題の理解にどのように貢献するか」を考えることを推奨し、児童生徒の積極的な参加を要請する学びへと進化してきた。ただ、それは、慣習的な規範が重要ではなくなったという意味ではない。これらの規範が、議論における大前提とみなされるチェックリストの項目ではなく、探究の対象になった、ということなのである。子供たちには、概念の曖昧さに向き合う場所が与えられるべきであり、そうしたことを時間の無駄として切り捨ててはならない。概念、原理、そして様々な立場の間には、当然、対立が含まれているとみなされるべきなのである。

このアプローチは、ジョン・デューイによる研究の流れを汲んでいる。デューイは、道徳的発達が起こるのは、人が自らにこう尋ねるときである、と看破した。すなわち、「なぜ私は、他でもなくこのように行動しなければならないのか。なぜこれは正しく、あれは間違っているのか？ある方法を一笑に付し、別の方法押し付ける権利が誰にあるのか？」と。デューイは、子供が、「年長者の命令は恣意的なものであり、単に優越的な立場にあるか否かの問題であると主張する際、理論への道を歩み始める」(Dewey 1960:5)と提起している。ビクトリア州の現在のカリキュラムは、多くの批判的・省察的実践を配当することによって、学校教育がこの道を歩み続ける機会を提供しているのである。

この新しい「能力」の目的を支える方略には、次のような難しい問題を子供が自ら提起する能力を高めることが含まれる。例えば、「直観や感情(恐怖や他者を喜ばすこと等を含む)は倫理的行動の適切な指針となりうるか」、「慣習や法律は、道徳的にどのように位置付けられるか」、「(宗教的・世俗的)世界観は私たちの思考にどのような影響を与えているか」等々である。衝動的行動から諸規範の順守へ、さらに、「省察的道德性」へ、というこの成長に対する考え方は、デューイの研究に基づくものである (Gregory 2014)。

上の点を補強するために、次のデューイの主張を検討しよう。デューイによれば、批判的思考を育成するプログラムで指示されている理性的探究と社会的交流は、「必要ではあるが、十分ではない」。「必要とされるのは、『理性的で社会的な行為が豊かになること自体』が、善きものとして価値を置かれ、それゆえに、そうした行為が選ばれ、求められることなのである」(Dewey 1960: xii)。グレゴリーによれば、このアプローチを「機械的ではなく実存的な用語」(Gregory 2014:19)で記述することで、デューイは新しい教育の目標(goal)を導入している。それは、教育の様々な「目的」(ends)の評価と構築である。この考えをデューイは、こう表明する。「しかし、行為を合理化することはまた、新しい目的を導入する。それは人が望むものを得ることを可能にするのみならず、目的の種類をも変更する。…(中略)…私たちが記憶、想像力、理性によって、より連続的で恒久的な、高度に組織化された自己となっていくにしたがって、私たちは、自己自身を満足させるために、はるかに恒久的で理想的な種類の善を必要とするようになる」(Dewey 1960: xi)。

ここから導かれるのは、教師の義務とは、「経験における倫理的な意味の次元に注意を払う」能力を子供自身が育てられるよう支援することであり、子供たちが、自らの生活の中に見出したそれらの次元に意味と意義を与える様々な概念とともに構築することができるよ

うにすることなのである。こうした概念は、個人的な経験や共有された経験と結びついて活性化されない限り、生気のないものに見えてしまい、私たちが人生をどう生きるかという問いとはほとんど関係のない名目上の概念と思われるかもしれない。だが、ラヴァティの見るところによれば、「非常に幼い子供にとっても、良い、悪い、間違っている、いたずらな、快い、憎い、愛、怒り、嘘、罰する、傷つける、公正、助ける等の言葉は、単なる〔名目上の〕概念としてではなく、深く感じられた諸経験に関連付けられたものとして意味を持っているのである」(Laverty 2016:10-11)。

現在のビクトリア州カリキュラムでは、このような真正性 (Authenticity) の形態こそ、倫理的能力の発達の本質的な要素であると認識されている。各学年段階のカリキュラムで特に重点を置くべきとされているのは、下記の概念である。

F-2 年	3-4 年	5-6 年	7-8 年	9-10 年
善/悪	公正	幸福	自由	公正
正しい/誤り	害	真実	正義	公平
			権利	尊重
			責任	寛容

ビクトリア州の倫理カリキュラムは、これらの概念に限定されるわけではない。例えば、「倫理的意義を持つ概念」には、欲望、勇気などが含まれている。これらの「概念」が、「価値」という名称ではなく、「概念」として示されているのは、いずれの概念についても、単に「善いもの」、「望ましいもの」としてではなく、善い面と悪い面の両方を見ることが大切であり (例えば、行き過ぎた「正義」の問題点やいじめに「寛容」であってはならない等)、これらの概念を探究することに意義があると考えられているからである。

子供は、学年が上がるにつれて、早期に獲得した概念について、より深い理解を発展させていくべきである。ラヴァティは、一般に、概念的な理解は文化的文脈や個人的背景を意識したものでなければならないと理解されていることを我々に思い出させてくれる。また、ヒックマンによれば、デューイは、「集合、分類、参照ではなく、体験によってその意義と意味を拡張していくことを強調」している (Hickman 2011: 198)。実際、デューイはこう述べている。「思考力を発揮することの報酬は、思慮深い検討によって獲得された独自の意味を人生の目的や様々な出来事へと受け継ぐことは際限なく可能であるということ、それゆえに、人間生活における意味の継続的な発展はとどまることがない、ということである」(Dewey 1986: 128)。

(3) 批判的思考・意志決定・行動

批判的思考力は、倫理的能力の第二の領域 (意思決定と行動) にも関連している。倫理的な意志決定は、普段の生活では容易なことのようにみえるかもしれないが、常に変化し続け、ますます複雑化するこの世界にあって、新たな状況に直面する時には、慣習、習慣や個人的な直感だけに頼るわけにはいかない。倫理的な選択は、次のような場面で起こる。

- 自分が何をすべきかが明確ではない。

- モラル，法律，行動規範，政策では，問題にどう対処すべきかが決定できない。
- 確固たる価値観，広く共有された習慣や受け入れられてきた慣行が，対立したり，危機に瀕したりしている。

ビクトリア州カリキュラムは，こうした状況に応えるためには，目の前の直接的経験を越えて子供の理解を広げることが重要であると捉えている。

「倫理的能力の学習」について，VCAA は，「倫理的能力」が，哲学的な考え方，異なる宗教における様々な前提，世俗的な世界観や文化的規範，更には個人的経験の広がりによって向き合うことで培われるものであると認識している。このように広がり豊かな事例や論争を知ることが，「探求の共同体」において経験を共有することが学びの環境の貴重な構成要素である理由を説明するのに役立つだろう。

学習において子供たちに奨励されるのは，自分の生活の中で倫理的ジレンマを検討し，互いに対立する解決策を提案したり評価したりしつつ，自分自身の経験に照らして健全であると確かめられる倫理的判断を下し，新たに生じた倫理的洞察を踏まえて自分の望みや選択を調整することである。これには，推論における論理形式の誤りやインフォーマルな誤り〔*訳注：嫌いな人の意見に賛成しない，地位のある人の意見に賛同するなどの「対人論証（ad hominem abusive）」や人身攻撃〕に加え，認知的・感情的バイアスを検討することも含まれている。また，次のような課題に取り組むことが期待されている。

- 倫理的な問題に対処するための様々な方法を検討すること
- 倫理的な意志決定と行動に影響を与える様々な要因を特定すること
- 倫理的な意志決定と行動を成し遂げる上での様々な困難に対処すること

これまでの倫理の学習では，子供たちは，義務論，目的論，功利主義，宗教教義のいずれかの倫理理論を学ぶよう指示されてきた。今日では，それらの理論を適用して，行為のあらゆる可能性を検討するよう奨励されるようになったのである。例えば，行為の選択には，次のような考え方が働きうる。

行為の帰結を考える（功利主義）	行為に関する諸原則を集める（規則）
社会の慣行を確認する（慣習）	性格を想像する（美德）

言い換えれば，メタ倫理理論は，こう行為するものだとして指示したり行為の処方箋を出したりするのではなく，意志決定のためのツールとみなされているといえよう。そして，実用主義的（プラグマテック）な精神の下で，決定する前にまず行為について十分な理解を獲得することを目的として，生徒たちは，これらの考え方を活用して，様々な未来の可能性を探究するよう促されるのである。

(4)「意志決定と行為」に関する発達モデル

ここまで，倫理的能力の第一の要素である概念理解に焦点を当ててきたことを踏まえて，以下では，意志決定における発達のモデルの特質を示そう。

ビクトリア州カリキュラムは，私たちが倫理的な意志決定を行う必要に迫られるような様々な文脈を定義している。例えば，私たちの選択は，正誤，善悪を区別するという観点か

ら理解できよう。また、他者や他の集団の意志（意思）もある程度尊重されねばならないことを受け入れたとき、あるいはまた、様々な選択肢の中から選択できる、つまり、結果がある程度コントロールできる立場にある場合。さらにまた、価値観、慣習、社会的に認められている慣行が相互に対立している、または危機に^{ひん}瀕しているときもそうである。

以下に示す「到達基準」と「指標」は、10年次の終了までに、倫理的能力の育成がどのように足場架け（支援）されるかを示している。

倫理的能力の到達基準（Ethical Capability Achievement Standard） レベル10の終了までに、生徒は、倫理的概念間の関連性と差異を説明し、それらの競合について、その意味と関連する価値の観点から説明する。 生徒は、倫理的問題に関連する様々な帰結や義務を考えるための様々な競合するアプローチを分析し、評価する。また、生徒は、様々な複雑な問題を検討し、そこにある倫理的な次元を特定して、異なる立場間の共通性と差異を分析する。さらに、倫理的な意思決定に関与する様々な要因にどのように対処できるかを説明する。	
---	--

各レベルの到達基準の指標

学年	「概念理解」の指標	「意志決定と行為」の指標
F-2	正しいとみなされる行為と間違っているとみなされる 行為のタイプ を探究し、そうみなされる 理由 を検討する	倫理的問題を含む状況において、人の行動に 個人的な感情が与える影響 を探究する
3-4	一見間違った行為が時によい結果につながることもあれば、その逆もありうる ことについて探究する	倫理的意志決定と行為における 個人の価値観や気質 の役割について議論する
5-6	問題が提示されたときの行動の二つの方法（手段を優位にするものと目的を優位にするもの）を探究することによって、「 手段対目的 」の意義を探究する	倫理的意志決定における 良心と論理的思考 の役割と意義について議論する
7-8	倫理的義務が及ぶ範囲 と、意志決定や行為における様々な結果や義務について考える上での影響について探究する	倫理的な意志決定と行為における 文脈と経験 の役割について議論する
9-10	意志決定と行為への様々なアプローチにおいて、 結果と義務について考えることから生じる諸問題 や、これらのアプローチへの賛否の論争について議論する	倫理的意志（意思）決定に関わる様々な要因に、人びとや集団がどのように対処しているかを検討する

学習と評価に対する発達的アプローチとは何か。メルボルン大学評価研究センターのパトリック・グリフィン教授は次のように説明している。発達的アプローチとは、

教育の目的が、複雑な知識、スキル、能力を高める道筋に沿った生徒の学習の動きになるというパラダイムを詳細に示したものである。このモデルでは、教師は生徒の学習へのレディネス（準備ができていること）に焦点を当て、現在の学習レベルに基づいて学習指導をデザインすることができる。このような発達モデルは、生徒が何ができないか

を診断して修正することに焦点を当てる欠点補正的アプローチとは対照的である。
(Griffin 2014: 15-20)。

言い換えれば、発達的アプローチは、生徒の現在の発達段階を認識し、次の段階に進むために育成する必要があるスキルや知識に焦点を当てて指導を行うものである。

焦点となるのは、「何が欠けているか」ではなく、発達である。これは、学びという営みの概念化であり、ロバート・グレーザーの到達規準（目標）準拠型解釈（*criterion-referenced interpretation*）として知られる評価解釈の理論的枠組み（Glaser 1981: 923-36）と軌を一にしている。グレーザーによれば、この枠組みの基礎となるのは、知識の習得が低レベルから高レベルまでの連続体として概念化できることである。連続体上の各ポイントは、特定の熟達レベルに達していることを示す行動基準によって識別される。したがって、到達度準拠型解釈の目的は、「熟達度を評価する際に、コンピテンシー向上の進歩に対応した各段階を参照できるような手順の開発を奨励する」ことである。

この到達度準拠型解釈の導入と、学習と評価に関する減点法型から発達的アプローチへの転換によって、倫理的能力を教えたり評価したりすることに対する負担が軽減され、それらが実現可能となったのである。

(5) 評価と報告（成績記録）

カリキュラムにおいて、評価は指導や学習と一体的なものである。しかし、こと倫理に関わる評価については、評価のモデルと手法をめぐって多くの混乱があった。倫理的能力の評価について、有効な指標や発達の道程を特定する可能性については、多くの疑問が寄せられた。例えば、現職教師の一人、モリヨンは、哲学的発達をうまく評価する自信がないことを次のように語ってくれた。

評価が簡単な仕事ではないことは理解していますが、教育では評価をしなければなりません。評価できないものは、教育的観点から無意味なものとされます。もし、私たちが教室で行っていることは測定不可能なものであるという立場に立つなら、子供たちの人間形成に「子ども哲学」が果たす素晴らしい貢献について私たちよりも懐疑的な人々からの批判に対して、正面から応えようとしない精神的怠惰や、逆に過剰な自己防衛に陥ってしまう危険が生じるのです。（個人的な書簡から 2003 年 11 月）。

当初、倫理的能力のカリキュラムは、このような学習形態の意義と価値についての疑義に直面することとなった。その中には、例えば、学校の子供たちにとって倫理は知的に複雑すぎたり、感情的に不安にさせたり、政治的に混乱させたり、「（必須学習（*essential learning*）」というビクトリア州カリキュラムの趣旨に照らして）過剰すぎたり、逆に些細なものではないか、といった意見が見られた。このような疑念に対しては、「ビクトリア州必須学習（VELS, 2005）」、「学習と教育の原則（PoLT, 2006）」、「オーストラリアの若者の教育目標に関するメルボルン宣言（2008）」などの文書に示されているように、倫理教育は、オーストラリアの若者を自律的な思考力と責任ある市民として育成するという現在の教育が重視する理念を支えるものであるという考えに基づいて、活発な反論がなされた。それゆえに、この倫理教育の成果を観察する目的で、様々なモニタリング・ツールが開発された。それらは、教師

の指導に役立つようデザインされ、地域社会の様々な活動に従事する児童生徒の進歩を把握して、その成果を広く地域社会において理解されるような形で報告できるようになっている。

近年、VCAA は、形成的評価のルーブリック活用に関するガイドラインを作成し、ウェブで公開した（「倫理的能力の形成的評価ルーブリックの活用」）。このルーブリックは、児童生徒の発言や制作物・記録や活動等を教師がよく見極め、学習の進歩に必要な次のステップを計画するのに役立てることを目的としている。

3. 「人間性」の^{かん}涵養への学校の取組

(1) ウェルビーイング（幸福）への教育

ビクトリア州カリキュラムは、教育が人生を変える力を持っていると主張する。教育は、若者が自らの可能性を実現できるように支援するため、経済や社会への参画に必要な様々なスキルを提供し、あらゆる面で彼らのウェルビーイングに貢献できるようにする。子供たちの「ウェルビーイング」の問題は、現在ではカリキュラムの中心となっている。アリス・スプリング宣言（2019）は、全ての学習者の個々人のニーズに応えることの重要性を強調し、若者のウェルビーイング、メンタルヘルス、レジリエンス（折れない心）を支援することに教育の役割がある、と提唱することによって、教育の中心に子供を置く、という考え方を明示している。

(2) 世界観と宗教の学習

オーストラリアの学校教育は、世俗的な体制を貫いているが、子供が宗教組織について十分に理解することは非常に重要であると考えられている。事実、近年、ビクトリア州では、法律によって、教室における「一般的な宗教教育」の学習機会が、以下のように認められている。

- (1) 2.2.11 節に規定されている場合を除き、政府立学校における教育は世俗的でなければならず、特定の宗教的慣習、宗派や分派を推進してはならない。
- (2) (1)の規定は、政府立学校のカリキュラムに一般的な宗教教育を含めることを妨げるものではない。
- (3) 政府立学校の教員は、学校校舎内において、一般宗教教育以外の宗教指導を行ってはならない。
- (4) 本項でいう「一般宗教教育」とは、オーストラリアや世界の様々な社会に特徴的な宗教的思想やその表現の主要な形態に関する教育を意味する。

「教育訓練改革法（Education and Training Reform Act）2006」2.2.10節

ビクトリア州カリキュラムでは、倫理的能力のカリキュラムに、「6つの異なる宗教と世界観」、「哲学者・思想家」、「代表的な学説」についての学習を必須項目として含めている。子供は、これらについての幅広い理解を実際の倫理的諸問題に適用する能力を育成することが求められている。

宗教教育の例として、「世界観と宗教の学習」については、次のようなガイドラインを示

している。

世界観や主要な宗教の主たる前提について学ぶことは、現代の学校のカリキュラムの重要な部分であると考えられている。なぜなら、それは、多様な地域社会における様々な見方・考え方、また多様な伝統の持つ信念や慣行について、生徒が理解するのを助け、ローカル、グローバルの両方において、より多くの情報を得た上で宗教に関与できるようにするからである。この学習は、生徒が、多様な信仰団体と世俗的な視点の間にある共通性と差異の両方を認識し、評価できるようになるのを助けるものである。

したがって、宗教教育の実施においては、

- － より広範な学習プログラムの中で文脈に沿ったものであること
- － 批判的思考のための根拠と機会を含むこと
- － 児童生徒は少なくとも一つの非宗教的な世界観と様々な宗教を学ぶ機会を持つことに留意することが求められる。

宗教的世界観と世俗的世界観の間の複雑な関係に関する議論は、バーナード・ウィリアムズが「人間の視点」と呼んだものを優先することを含め、VCAAsの人間性に関する複雑な概念の表現である。これを問題化・文脈化し、私たちの経験や価値観に意味を与える行為でお互いに関与しあうことによって、私たちはより完全に人間的になり、そのような出会いを通してお互いの人間性を知るようになる。

ここでは、人間性に関する幾つかの仮定が浮かび上がってくる。第一に、人間には宗教的なコミットメントに依存しない倫理的素因があるということである。第二に、これらの倫理的本能は、他者からの介入と異なる視点の共有によって教育されうること、第三に、人間は理性的であり、倫理的問題に関して自らの理性を行使することは、人間であることの本質的な表現であるというヒューマンストの考え方である。

4. 課題と展望

(1) 学習理論に基づく教師教育

オーストラリア教育省は、カリキュラム及び評価の開発に焦点化しており、各学校は、学習・教授方法に責任を持つ。これによって、最もよい成果を実現するための方法については、専門家による判断が求められることとなる。本章において、筆者は、教育学的改革の実例として、P4Cと「探究の共同体」を挙げてきた。事実、ビクトリア州カリキュラム評価VCAAが示しているように、倫理的能力を発達するために必要な様々なスキルは、P4Cの「探究の共同体」に求められるスキルと一致している。そして、このことは、一つの緊張点を創り出す。というのも、これらのスキルの多くは、もっと明示的に、他の方法によっても教えることができるからである。

それでもなお、「探究の共同体」は、汎用的資質・能力に求められるスキルの多様性を実現する上で、最も効果的で信頼のおける方法であると指摘される。それは、P4Cの提唱者リップマンが指摘したように、スキルを学習内容と切り離して教えるのはまずいやり方だからである。児童生徒に身に付けてほしいスキルは、教師自身がモデルとして実践することが必要なのである。それゆえ、「探究の共同体」のスキルを倫理的能力のカリキュラムを通して育むためには、探究の共同体による学習を実現する教師教育の充実が求められる。

(2) 発展的評価 (Developmental assessment)

発展的評価は、現在、オーストラリアの全ての州の教育省で推進されている[*訳注:「発展的評価」は、事業評価の専門家マイケル・クイン・パットン(元全米評価学会会長)がプログラム評価のために提唱した評価法。目標や理想的なモデルの実現状況を評価するのではなく、プログラムの発展・開発を促すための評価である。教育プログラムの評価では、児童生徒を含めた関係者からの評価をもとに、よりよいプログラム開発を目指す取組が推進される]。しかし、これには、二つの問題がある。その一つは、ビクトリア州の場合には、教師は、倫理的能力に関して児童生徒の成長を評価し報告しなければならないということである。逆に言えば、他の州では、倫理的能力の評価は優先事項になってはいないのである。このことは、オーストラリアの中でビクトリア州だけが、倫理的能力の学習を支援するために求められる評価のルーブリックと枠組みを開発する責任を負っているということの意味する。もう一つは、VCAA カリキュラム文書に描かれた現行の進歩点(プログレッション・ポイント)は、経験的に確立されたものではなく、仮説段階にすぎないということである。今後は、カリキュラムに対する児童生徒からのフィードバックを分析することによって、エビデンスに基づいた発達モデルを確立するためのデータが収集されることが期待される。

(3) 先住民教育

オーストラリアの学校における「領域横断的な優先事項」の一つは、「アボリジニとトレス海峡諸島の先住民の歴史と文化に関する知識、理解、スキルの育成を含めること」である。

「領域横断的な優先事項」は、学習領域を通して扱われ、単独でカリキュラムを構成するわけではない。優先事項への取組がなされるのは、学習内容に則して、又は、学習内容に応じて扱われる場合であり、「児童生徒の学習に深みと豊かさを与える機会」となっている。

「メルボルン宣言」は、「結束し、かつ文化的に多様な、そして、オーストラリアの先住民文化を尊重する社会の構築に教育が果たす基本的な役割」を認めている。確かに、歴史、地理、芸術、音楽、ダンス、言語などの学習領域では、先住民の問題を含める様々な機会を見出した点で大きな進歩がみられる。しかし、倫理的能力を推進するための批判的思考力をこれらの問題に適用することは、センシティブな議論につながる。現時点では、植民地化、大量虐殺、「盗まれた世代」といった問題については、「真実を語る」ことが強調されている。そして、一般に、これらの学習は、他集団から干渉されることなく、先住民の長老らの指導の下で実施されなければならないという姿勢が主流となっている。こうした教材に対して批判的な見方を取ることは、過去に生じた虚偽と虐待という負の遺産の重みに鑑みるなら、適切とはみなされないのである。

(4) 連邦政府(ナショナル・カリキュラム)と州・準州の関係

オーストラリアの州・準州政府は、地域の公教育に責任を負っている。具体的には、例えば、カリキュラム開発、評価プロセス、資金調達、人員配置、給与などは、州・準州政府の主管事項である。かつて、教育が州・準州の専権事項であるとみなされていたにもかかわらず、連邦政府は、1970年代に、宗教立・私立学校に通う子供たちの保護者である納税者に対する不公平への対策として、これまで政府の支援を受けてこなかったこれらの学校に資金

を提供した。その結果、連邦政府は、教育実践に対する影響力を強めることとなった。ナショナル・カリキュラムが実施された今日でも、連邦政府と各州・準州のカリキュラムの間には、引き続き対立が残っている。この対立は、ACARA に、連邦政府ではなく、州・準州の代表者が配置されるようになっていくという事実によって、部分的に改善されてきている。また、現在、倫理的能力のカリキュラムに関しては、ビクトリア州と連邦政府の間に明確な一致が見られる。しかし、今後、カリキュラムが発展していくにつれて、例えば宗教立の学校におけるナショナル・カリキュラムの導入・実施に伴って、私立学校と公立学校との間に新たな対立が生まれる可能性も懸念される。

【参考文献】

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2019). National report on schooling in Australia.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2012). The shape of the Australian curriculum. Version 4.0
https://docs.acara.edu.au/resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf
- Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2011). *Values education and the Australian curriculum*.
- Australian Government. (2017). Multicultural Australia, united, strong, successful, Australia's multicultural statement.
- Bleazby, J. (2020). Why is values education still so controversial? a comparison of recent curriculum controversies in Quebec, New South Wales, and Hong Kong. *Oceania Comparative and International Education Society Conference 2020: Festival of OCIES- Online/Virtual Conference*
- Commonwealth of Australia. (2011). Values Education and the Australian Curriculum.
- Dewey, J. (1960). Theory of the Moral Life. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Dewey, J. (1986). The later works of John Dewey. Vol. 8 1925-1953: 1933, Essays and how we think, revised edition (vol.8) (collected works of John Dewey). Southern Illinois University Press.
- Education Council (2019). Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration.
[http://www.educationcouncil.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Alice%20Springs%20\(Mparntwe\)%20Education%20Declaration.pdf](http://www.educationcouncil.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Alice%20Springs%20(Mparntwe)%20Education%20Declaration.pdf) (参照 2021.1.20).
- Glaser, R. (1981). "The future of testing: A research agenda for cognitive psychology and psychometrics." *American Psychologist*, 36: 923-936.
- Gordon M., & English, A.R. (2016). John Dewey's Democracy and Education in an Era of Globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 977-980. doi:10.1080/00131857.2016.1204742
- Gregory, M (2014). Ethics education as philosophical practice: The case from Socratic, critical and contemplative pedagogies. *Teaching Ethics*, 15(1):19-34. doi:10.5840/tej201410173
- Griffin, P. (2014). *Assessment for Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Hickman L.A. (2011). Scientific concepts in Dewey's pedagogy. In L. A. Hickman, M. C. Flamm, K. P. Skowronski, & J. A. Rea (Eds.), *The continuing relevance of John Dewey: Reflections on aesthetics, morality, science, and society* (pp. 193–204). Amsterdam, NY: Rodopi.
- Laverty, M. (2016). Thinking my way back to you: John Dewey on the communication and formation of concepts. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1-17. doi:10.1080/00131857.2016.1185001

Ministerial Council on Education, employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for young Australians*.

Poulton, J. (2012). *Milestones in Philosophical Development*. Doctorate of Education. University of Melbourne.

Poulton, J. (2017). *The Ethical Capability. A framework*:
<https://www.vaps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2020/10/EC-Framework.pdf>

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA). (2014). *F-10 curriculum planning and reporting guidelines*. <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/>

Victorian Education Act of 1872:
https://www.foundingdocs.gov.au/resources/transcripts/vic8_doc_1872.pdf

Victorian State Government, Department of Education and Training. (2005). *The principles of learning and teaching (PoLT)*.

【参考ウェブサイト】

教育審議会（オーストラリア） Education Council <http://www.educationcouncil.edu.au/>

ビクトリア州教育省（Department of Education and Training Victoria）：
<https://www.education.vic.gov.au/Pages/default.aspx>

Practice principles for excellence in teaching and learning:
<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/practice/improve/Pages/principlesexcellence.aspx>

Policy and Advisory Library: <https://www2.education.vic.gov.au/pal>

ビクトリア州カリキュラム・評価機関（Victorian Curriculum and Assessment Authority: VCAA）

Victorian Curriculum F-10: <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/>

倫理的能力：<https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/ethical-capability>

批判的・創造的思考能力：<https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/critical-and-creative-thinking/introduction/rationale-and-aims>

倫理的能力の形成的評価ルーブリック
 Using formative assessment rubrics in Ethical Capability :
<https://www.vcaa.vic.edu.au/assessment/f-10assessment/formative-assessment/formative-assessment-rubric-samples/Pages/EthicalCapabilitySamples.aspx>

教材「様々な世界観・宗教について学ぶ (Learning about worldviews and Religions)」:<https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/static/docs/Learning%20about%20World%20Views%20and%20Religions.pdf>

ビクトリア州法（Victorian Consolidated Acts）：http://www5.austlii.edu.au/au/legis/vic/consol_act/

ビクトリア州哲学教育協会（Victorian Association for Philosophy in Schools: VAPS）
<https://www.vaps.vic.edu.au/>

英語版執筆：Janette Poulton（Victorian Association for Philosophy in Schools）
 （翻訳・訳注・リード文：西野真由美）

第3章 動向と展望

本章では、各国・地域の取組を参照しながら、人間性の^{かん}涵養に関する教育の動向を確認するとともに、それらに見られる共通性や独自の取組に注目しつつ、今後、本プロジェクトにおいて検討すべき課題を整理する。

1. 人間性の定義と教育の枠組み

第1章でも示したように、本研究で最初の課題となったのは、諸外国の教育課程を比較する上で、「人間性」という語をどう捉えるかである。

日本では、教育基本法第1条（教育の目的）において、教育は、「人格の完成を目指す」と定められている。ここでの「人格」は、学校教育を含めて教育そのものの目標として使用される最も大きな概念である。教育の目標として掲げる語をめぐっては、戦後、旧教育基本法制定の際、教育刷新会議の審議において大きな議論があったことが当時起草に関わった委員らから報告されている（西野 2017）。この議論では、「人格」のほか、「人間性」が候補に挙げられ、最終的には「人格」に決着した。教育基本法公布（1947年）の際、文部省は、「人格の完成」と「人間性の開発」はほぼ同じ意味であると説明している（文部省訓令4号「教育基本法公布に関する訓令」1947年5月3日）。また、同訓令は、「人格の完成」について説明を加え、「人格の完成とは個人の価値と尊厳の認識に基づき、人間の具えるあらゆる能力を、できる限りしかも調和的に発展せしめることである」と定義した。

この一連の議論を踏まえるなら、「人間性」は、最も広義には、「人格」と同様の広がりを持つ教育の目標概念と位置付けられる。

しかし、今回の学習指導要領において、育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つと位置付けられた「人間性」は、他の二つの柱と関わりながら全体として「生きる力」が育まれるものとして示されている。したがって、ここでの「人間性」は、教育基本法の「人格」で含意されている、様々な資質・能力を統合する主体と同義の概念と捉えるべきではなかろう。三つの柱の一つに位置付けられた「人間性」は、今世紀、世界の教育課程改革において大きな注目を集めるようになってきた、情意や意欲、価値観、態度などの資質・能力や望ましい人格特性の総称であるといえるだろう。

この「人間性」に関わる資質・能力を捉える上で参考になるのが、ハーバード大学カリキュラム・リデザインセンターのC.ファデルらが整理した資質・能力の枠組み「教育の四つの次元」（Fadel et.al. 2015）である。この枠組みは、中央教育審議会における育成を目指す資質・能力の検討に際して、国際的な諸機関の提言や諸外国の教育課程改革の動向と並んで、参照された資料の一つでもある（中央教育審議会答申 補足資料 p.99）。

ファデルらの「教育の四つの次元」は、育成を目指す資質・能力を「知識」・「スキル」・「キャラクター（Character）」・「メタ認知」に分類している。この Character の訳語は、上掲の中央教育審議会の参照資料でも、ファデルらの邦訳書（『21世紀の学習者と教育の4つの次元』）でも、「人間性」が充てられている。なお、Character Education は、日本では「人格教育」の訳語が定着してきたが、同書では「人間性教育」と訳されている。

表1 人間性に関わる主要な諸資質 (Essential qualities of Character)

人間性の 主要な諸資質	関連する人間性の諸資質と概念 (網羅的なものではない)
マインドフルネス	自己認識, 自己実現, 観察, 省察, 自覚, 思いやり, 感謝, 共感, 成長, ビジョン, 洞察, 平静, 幸福, 存在感, 真正, 傾聴, 共有, 相互関連性, 相互依存, 一体感, 受容, 美, 感受性, 忍耐, 平穏, 均衡, 精神性, 実存, 社会意識, 異文化への意識など
好奇心	開かれた心, 探究, 情熱, 自己主導性, 意欲, 主体性, 革新性, 情熱, 感嘆, 審美, 自発性など
勇気	勇敢, 決断力, 不屈の精神, 自信, リスクを恐れない, 粘り強さ, 強靱さ, 熱意, 楽観性, ひらめき, 気力, 活力, 熱中, 快活さ, ユーモアなど
レジリエンス	忍耐, 気概, 不屈, 機知に富む, 元気, 自己規律, 努力, 勤勉, 参画, 自制, 自尊感情, 自信, 安定性, 適応力, 曖昧さへの対処, 柔軟性, フィードバックなど
倫理	仁愛, 人情, 誠実, 尊重, 正義, 平等, 公平, 思いやり, 親切, 利他, 一体感, 寛容, 受容, 忠誠, 正直, 真実性, 真正性, 純粋性, 信頼, 慎み, 配慮, 許し, 徳, 愛, ケア, 助力, 寛大, 博愛, 献身, 相互信頼など
リーダーシップ	責任, 自制, 説明責任, 信頼性, 信頼感, 実直さ, 無私無欲, 謙遜, 節度, 自己省察, ひらめき, 組織力, 代表, 指導, 参画, 勇敢さ, カリスマ, フォロワーシップ, 関与, 見本を示すこと, 目標志向, 集中, 成果志向, 正確さ, 実行力, 効率, 交渉力, 一貫性, 社交, 多様性, 礼儀正しさなど

出典：Fadel et al. 2015 :130. [邦訳: 119] ただし、本表の翻訳は筆者による。

学習指導要領総則の英訳（仮訳）では、人間性は、humanity と訳されている。そのため、ファデルらが整理した「キャラクターの次元」をそのまま学習指導要領の「人間性」に当てはめることはできない。それを確認した上で、育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つとして示された「人間性」には、他の資質・能力（知識・技能や思考・判断・表現等）との相互関係やそれらを統合した構造化が目指されている点において、「キャラクターの次元」との共通性がみられることに注目したい。ファデルらの分析は、人間性に関わる様々な資質・能力や人格特性、諸価値を多面的・多角的に捉えた研究成果として参照できよう。

実際、ファデルらは、「キャラクターの次元」を抽出するに当たって、世界各国の教育課程や人格（人間性）教育を比較分析し、人間性に関わる主要な要素を導出している（表1）。さらに、この分析を踏まえ、キャラクターの次元として想定される教育には、主体性（agency）、態度、振る舞い、心性、考え方（mindset）、パーソナリティ、気質、価値、信念、社会・情動的スキル、非認知的スキル、ソフトスキルなど広範な概念が包含される、と報告されている。その上で、「キャラクター」を育む教育は、次のように定義されている。

「Character Education の目的は、豊かな人生と社会の繁栄に向けて賢い選択をするための様々な徳（資質）、価値観（信念と理念）そして能力を獲得し、伸ばすことである」（Fadel et al. 2015:123 [邦訳:113] ただし、本引用は筆者による翻訳）。

このように、Character も人間性や人格同様、非常に広範で、様々な資質・能力、諸価値や態度を含む概念である。それゆえに一義的な定義は困難であり、また安易に定義づける

ことで、この語の持つ多様な広がりが見失われることも懸念される。その上で、一つ確認できることは、ファデルらが示したように、世界の学校教育において、これらの人間性や人格特性、情動、諸価値に関わる広範な領域が、教育課程に位置付けられるようになってきていることである。その背景には、知識やスキル（思考・判断・表現等）以外の多様な領域に関わる資質・能力等の^{かん}涵養を、知識やスキルの育成と関連付けながら学校教育の課題として位置付けようとする世界的な潮流があるとみてよいだろう。

以上の検討を踏まえて、今回の調査では、人間性の^{かん}涵養に関する教育課程の具体的な調査対象として、このキャラクターの次元に示されているように、望ましい人格特性（徳）、態度形成や諸価値、非認知能力など、できるだけ広範な資質・能力を念頭において諸外国の教育課程を調査することとした。

しかし他方で、諸外国の教育課程について検討を進めていくと、「人間性」に関わる教育の国際比較には、個々の人格特性や態度、価値観形成等だけに注目するのでは十分でないことも明らかとなった。「人間性」やそれに相当する語は、日本の学校教育における「人格」と同様に、学校教育の理念や目標に関わる語でもあったからである。そのため、その国や地域では、教育課程を通して育成を目指す人間像をどう描いているのか、という^ふ俯瞰的な視点で教育課程の特徴を捉えることも、今回の課題の一つに含めることとした。

では、諸外国・地域の学校教育では、育成を目指す人間像をどう捉え、どのように教育課程の基準等に盛り込んでいるだろうか。第2章の報告から、各国・地域の学校教育において示された、育成を目指す人間像を捉えてみよう。

調査対象国・地域では、必ずしも「人間性」や「人格」といった用語が用いられているわけではないが、教育課程の基準を示していないアメリカ合衆国を除けば、国や州、地域が策定するカリキュラムにおいて、育成を目指す人間像への何らかの言及がある。

例えば、韓国では、教育基本法において、教育の理念として「弘益人間」が示されている。「弘益人間」は、「広く全ての人間の利益になる」ことを意味し、学校教育における人材育成の中心となる理念とみなされている。基本法では具体的に、「人格を陶冶し、自主的な生活能力と民主市民として必要な資質を備えるようにし、人間らしい生活を営むべく、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現することに寄与する」（教育基本法）と示されている。この理念としての「弘益人間」の下で、主として人間性の^{かん}涵養に関わる教育には、キャラクター・エデュケーションに当たる「人性教育」という語が用いられている。「人性教育」は、「自分の内面を正しく健全に育成し、他の人、共同体、自然とともに生きていくことに必要な人間らしい性格と力量を育成することを目的とする教育」と定義される。これは個別の教科名ではなく、学校の教育活動全体を通して行われる教育を指す。

台湾では、教育課程の目標として、「全人教育」を掲げた上で、「自発性」、「協同」、「共栄」を基本理念として示している。そして、これらの基本理念の下で、学校教育には、児童生徒像が「自発的で意欲的な学習者」となるよう、「自分自身、他者、社会、自然と相互に関わりあう力を適切に発達させる」ことを求めている。

ドイツは、各州が教育課程を定めているが、常設各州文部大臣会議（KMK）が全ドイツに共通する学校教育の目的・目標を示している。その中には、「自ら批判的に判断し、自ら

の責任に基づいて行為し、創造的に活動できるよう育成すること」、「自由と民主主義に向けて教育すること」、「寛容、他者の尊厳の尊重、異なる信条に対する敬意」、「倫理的諸規範並びに文化的、宗教的諸価値を理解させること」などのように、広く人間形成に関わる資質・能力や諸価値が盛り込まれている。さらに、各州の教育法には、「神への畏敬、人間の尊厳の尊重と社会的行動への心構えを呼び起こすことが教育の第一の目的である」(ノルトライン・ヴェストファーレン州教育法)、「学校は、児童生徒が社会、公共、経済、職業、文化、政治上の生活に積極的に参加できるように、人格の発達及び意思決定と行動のための自立性を促進することを目的とする」(ハンブルク州学校法)など、人間形成が学校教育の任務として明示されている。

オーストラリアも各州に教育に関する権限があるが、ナショナル・カリキュラムの導入を契機に、育成を目指す人間像が、メルボルン宣言やアリス・スプリング宣言として共通に示されることとなった。メルボルン宣言では、「すべてのオーストラリアの若者が、学習者として成功し、自信のある創造的な個人(person)となり、活動的で情報に精通した市民(citizen)となるよう支援する」とされている。

ほとんどの国や地域において、「市民」や「公民」の育成が、学校教育で育成を目指す「人間性」の主要な課題として位置付けられている。フランスでは、人間性や人格のような総称は学習指導要領や「共通基礎」(巻末資料2・3参照)には登場せず、学校教育の目標は、「市民」の育成と位置付けられている。中国では、教育の目的として「公民の養成」が挙げられているが、「人材」の語も用いられている。シンガポールでは、21世紀に求められる市民像として、「カリキュラム2015」(2013)において、「自信ある人間、自立した学習者、思いやりのある市民、活動的な貢献者」という四つの望ましい市民像が提起された。

育成を目指す人間像が、市民や公民として示されるようになる中で、教育課程にも新たに「シティズンシップ(市民性)」の育成を担う教科や学習領域が創設されている。オーストラリアのナショナル・カリキュラムには「公民と市民性」、シンガポールでは、21世紀型コンピテンシーの育成を担う教科として「人格(人間性)・市民性教育(Character and Citizenship)」「(道徳・公民)から改訂)、アラブ首長国連邦では、「人格」や「市民」の形成を目的として「道徳科」が導入されている。また、市民が社会における仕事や職業との関わりで捉えられることから、キャリア教育にも重点が置かれる傾向がみられる。

アメリカ発祥で世界でも展開されているキャラクター・エデュケーションでは、推進団体である Character.org が、キャラクターの発達(形成)を四つの領域に区分し、「道徳的人格特性」・「実践的人格特性」・「知的人格特性」・「市民(公民)的人格特性」として示している(図1)。この図は、上位概念にキャラクターを置くことによって、キャラクターの次元を認知能力から道徳性や市民性、さらに実践力まで含むものとして、幅広く捉えている。また、学習の枠組みでは、価値教育と SEL(社会性・情動性の学習)を結び付け、様々な人格特性を関連付けながら上位概念としてのキャラクター(人間性・人格)の育成が目指されている。アメリカの character education において、character は、様々な人格特性や資質・能力であると同時に、それらを統合した全人的な人間像でもあることが見て取れる。

このように、各国の教育課程では、教育目標としての広義の人間性が人格や character, citizenship などとして示され、教育課程の全体を通して育成されていることがわかった。

2. 共有価値の構築

各国・地域の学校教育目標には、育成を目指す人間像とともに、様々な価値が盛り込まれている。20世紀後半以降、オーストラリアやシンガポールなど、教育を通して市民として共有したい価値、「共有価値（Shared Values）」を構築しようとする試みも展開され、21世紀初頭にそれぞれの成果を公表している。いずれの試みも、政府や教育省主導ではあるが、教育界だけでなく様々な専門家や一般市民が参加して、今後の社会で大事にしたい価値、子供たちに伝えたい価値について議論を重ねている点に特徴がある。シンガポールでは、これらの議論を背景に、「中核価値」（尊重、責任、誠実、思いやり、レジリエンス、調和）が21世紀コンピテンシーの中心に位置付けられている。

オーストラリアでは、連邦政府教育省が2000年から価値教育の統一的なフレームワーク開発に本格的に着手し、継続的に様々なプロジェクトや取組を通して、計画的系統的な価値教育を推進してきた。2005年に公開されたフレームワークでは、次の9つの共有価値が提起されている。

1. 配慮と思いやり（Care and Compassion）、2. ベストを尽くすこと（Doing your Best）、3. 公平な扱い（Fair Go）、4. 自由（Freedom）、5. 正直（Honesty）と信頼（Trustworthiness）、6. 誠実（Integrity）、7. 尊重（Respect）、8. 責任（Responsibility）、9. 理解、寛容、包摂（Understanding, Tolerance and Inclusion）（アルファベット順に並べられており、順位づけられているわけではない）。

本報告書では調査対象に含められなかったが、イギリスでは、20世紀後半から意識的に多文化共生政策を推進しており、その多様性を尊重した社会統合の基盤として、「共通価値（Shared Values）」の確立を求める議論が続いてきた。1996年には、政府のカリキュラム評価機構(SCAA)の主導で、教育で扱われる「共通の価値」の合意形成に向けた「教育と地域社会における価値のための全国フォーラム」が設置され、全国的な議論を経て、30項目の価値が「価値の声明」として公表されている。この声明を踏まえ、2002年成立の教育法では、子どもの精神的・道徳的・社会的・文化的発達（spiritual, moral, social, and cultural: SMSC）を促すため「学校で基礎的な英国的諸価値（British Values）を積極的に推進する義務」が明記された。

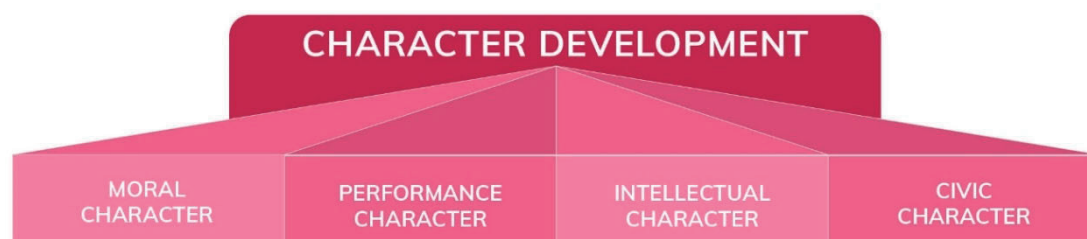


図1 キャラクター・エデュケーションの枠組み（Character.org 2020:7）

英国的諸価値の具体的内容は、この教育法では示されなかったが、2014年11月に教育省の「勧告」において、「民主主義」、「法の支配」、「個人の自由」、「多様な信仰や信念に対する相互尊重・寛容・理解」の四つが示されている。また、これらの価値を学習する価値教育の在り方も検討されてきており、「The Values Education Study」(2002-2003)では、各州や学校における様々な実践事例をもとに、学校としての効果的な価値教育の進め方を提唱している。ここでは、価値とは、「一般に行為へ導く原則や基本的な信念、それによって、特定の行為が善ないしは望ましいものと判断される基準」とされ、価値教育は、「明示的・暗黙的な学校の活動であり、生徒の価値についての理解と知識を促進し、スキルと資質を身に付けさせ、個人的にもコミュニティの一員としても特定の諸価値を実現できるようにする」として、選択し行為する実践力の育成が目指された。

フランスでは、2005年成立の教育基本法（通称フィヨン法）において、「学校の第一の目的として国が定めるのは、知識の伝達に加えて、児童・生徒に共和国の価値を共有させることである」と示され、「共和国の価値の共有」が学校の目的として明示された。

韓国では、2015年制定の「人性教育振興法」において、「核心価値・徳目」が人性教育の目標として示され、「礼、孝、正直、責任、尊重、思いやり、コミュニケーション、協同等の心構えや人となりに関連する核心的な価値又は徳目」が挙げられている。

シンガポールや韓国、ドイツ、アラブ首長国連合は、これらの中核価値を主として扱う教科等を設置しているが、イギリスやオーストラリア、台湾では、特定の教科は設置せず、学校の教育活動全体を通して育成を求め、これらの価値を尊重する学校文化の形成を重視している。たとえば、オーストラリアでは、学校の具体的な取組として、学校の教育目標や学校文化に諸価値を反映すること、学校の教育環境を見直すこと、学校の教育活動や教科等における実践に、諸価値の視点を生かすこと、児童生徒が地域社会や国際社会における諸価値に関わる様々な活動に児童生徒が参画できるようにすること、などが挙げられている。オーストラリアでは、価値教育を推進する団体自身が、価値教育に特化した教科等の導入を求めておらず、学校教育全体での展開を要請している。オーストラリアの価値教育は、「諸価値を教える教育」というよりも、学校の教育活動を価値の視点で見直す「諸価値に基づいた教育（values-based education）」といえよう。

3. 人間性に関わる資質・能力（コンピテンシー）

調査対象の多くの国・地域が、世界的なコンピテンシー重視の潮流の中で、それぞれ独自に育成を目指すコンピテンシー（資質・能力）を定めており、そこには、人間性に関わる様々な資質・能力が盛り込まれている。全般的な傾向をキーワードとして抽出してみると、「個人」に関わる資質・能力として、自律・自主性、心身の自己管理や成長（生涯学習・キャリア形成）、他者との関わりに関しては、コミュニケーションや協同、議論、社会との関わりでは、責任、市民性、参画、多文化などが複数の国・地域で挙げられている。

ドイツでは、コンピテンシーを「教科」「教科横断」「行為」に分類したコンピテンシー理論が広く受け入れられている。その定義によれば、「教科コンピテンシー」は例えば物理、外国語、音楽など、「教科横断コンピテンシー」は問題解決やチームワーク力などを指す。そして「行為コンピテンシー」は、「認知的能力と合わせた社会面、動機面、意志面、更に

道徳面でのコンピテンシーを含み、獲得された知識や諸能力を極めて異なった生活状況の中でふさわしくかつ責任感を持って活用できる力」として定義されている。

フランスでは、「知識・コンピテンシー・教養の共通基礎」(2015)の五領域の一つに「個人と市民の育成」がある。そこには、「感受性と意見の表現」「規則と権利」「省察と判別」「責任、参加とイニシアティブの感覚」の四領域が挙げられている。

アラブ首長国連邦では、学習の成果を示す「国家資格枠組み」を「知識」「技術」「コンピテンス」の三要素で示し、コンピテンスの要素として「自律性と責任」「文脈における役割」「自己発展」の三観点で到達目標を明示している。また、教育課程全体を通じて、育成を目指す原則と価値として、「議論、寛容、節度、平和」が示されている。

中国では、教育課程の基準に「知識と能力」「過程と方法」「情感・態度と価値」の三つの目標を盛り込み、これら三つの目標を合わせたものを「核心的素養」としている。具体的な資質・能力は、各教科別に示されている。「普通科高校課程方案」(2017, 2020改訂)の「養成の目標」には、「理想信念、社会的責任感」「科学的な文化素養、生涯学ぶ能力」「自ら発達する能力、コミュニケーション・協力する能力」の三つが挙げられている。

韓国では、「追求する人間像」に「核心力量」が追記され、教育課程全体を通して重点的に育成する6項目が定められている。人間性に関わっては、「自己管理能力」「審美的感性能力」「コミュニケーション能力」「共同体能力(地域・国家・世界共同体の構成員に求められる価値と態度を持ち、共同体の問題解決に積極的に参加する)」がある。

台湾では、教育課程の理念として三つの価値－自発性・協同・共栄－を掲げ、9項目から成る「核心素養」を通して、「自主的行動」「コミュニケーションと交流」「社会参画」の三つの方向性を育む。「社会参画」には、「道徳的実践と市民性」、「人間関係とチームワーク」「多文化と国際理解」が含まれる。

シンガポールでは、育成を目指す資質・能力を、中核価値を中心に構造化、中核価値として「尊重、責任、誠実、思いやり、レジリエンス、調和」を挙げ、社会性と感情のコンピテンシーとして「自己意識、自己管理、社会意識、関係形成、責任ある意思決定」、21世紀スキルとして「市民リテラシー、グローバル意識と文化横断的スキル、批判的・創造的思考力、情報コミュニケーションスキル」を挙げている。

オーストラリアでは、ナショナル・カリキュラムに8つの「汎用的能力」が示されている。調査対象としたビクトリア州では、ナショナル・カリキュラムの方向を踏まえて独自のカリキュラムを開発しており、「能力」として、「批判的・創造的思考力」、「倫理的能力」、「異文化間能力」、「個人的・社会的能力」の四つを挙げている。

このように、諸外国の教育課程では、人間性の涵養^{かんよう}に関わる資質・能力や諸価値が、特定ないし一部の教科等だけでなく、教育課程全体を貫く共通の(汎用的な)資質・能力として、具体的に複数挙げられている。

また、ドイツの「行為コンピテンシー」のように、人間性に関わる資質・能力を非認知能力や情意、態度・価値観だけで捉えず、これらの資質・能力と認知能力や技能との関わり合いに焦点を当てた整理も、複数の国・地域にみられる。台湾の教育課程の基準では、実践や行動を通して、知識・能力・態度の調和を図る「全人的成長」が求められている。

4. グローバル社会と現代的な諸課題

21世紀以降、明示的に教育課程に位置付けられるようになった資質・能力として「シティズンシップ（市民性）」がある。その背景には、欧州評議会（Council of Europe）やユネスコなど、複数の国が所属する国際的な機関が21世紀のグローバル社会を生きる市民に求められる資質・能力に注目してきたことが挙げられよう。

市民や公民という用語自体は新しいものではないが、今世紀に顕著となったのは、シティズンシップ（市民性）が特定の国や地域への帰属という属性だけでなく、グローバル社会に参画し、様々な課題を協働で解決していくために求められる「資質・能力」として示されるようになったことである。この新たな「市民性」は、21世紀以降、欧州評議会、ユネスコ、国連などの国際機関において、積極的に提起されてきた。この傾向は今日も続いており、OECDのEducation2030や国連のグローバル教育アジェンダ2030に示されているように、多様な人々が共に生活する社会を形成するためのグローバル・コンピテンシーの育成へと通じている。

各国・地域がグローバル社会に求められるとする資質・能力は、国際的な諸機関の提唱を反映しているためか、国や地域の独自性を越えて一定の共通性がみられる。例えば、グローバル社会の一員として、社会の様々な問題を主体的に捉え、それらの課題解決に多様な人々と協働で取り組むこと、文化的な差異に対する理解や尊重、寛容な態度、批判的な思考力、環境や人権への意識、コミュニティへの帰属意識と参画意欲、などが多くの国・地域で挙げられている。また、文化的な差異や多様性を承認し合い、協働する社会の実現に求められる諸価値として、権利や義務、尊重、責任、自由、公正や社会正義なども盛り込まれている。さらに、学習方法についても、これらの諸価値を座学で教え込むのではなく、アクティブ・ラーニングやディスカッション、探究型の学習が推奨されている。

他方、グローバルな視点で市民性が捉えられることで、伝統的な国民教育との関係や統合が新たな課題として浮上する場合もある。シンガポールには、アジア的伝統や文化を重視する国民教育と21世紀型コンピテンシーを育成する「人格（人間性）・市民性教育」が並置されているが、2021年の改訂では、アジア的価値を重視する方針が示されている。両者の統合がどのように図られていくのかは、今後の課題といえるだろう。

グローバル・コンピテンシーの育成への注目に伴って、多くの国で展開されているのが、社会が抱える現実の様々な課題の教科等を越えた横断的な学習である。日本の学習指導要領においても、「現代的な諸課題」の学習が教科等横断的な学習として総則や総合的な学習の時間等に盛り込まれている。諸外国においても、一つの教科だけに限定されない横断的な学習を要請する諸課題が教育課程に位置付けられるようになっている。

例えば、オーストラリアでは、「領域横断的（cross-curricular）な優先事項」を定め、テーマとして「先住民族の歴史と文化」、「アジア、オーストラリアとアジアの関わり」、「持続可能性」を設定している。

ドイツでは、1)キャリア教育、2)持続可能な開発のための教育、3)民主主義教育、4)ヨーロッパ教育、5)健康教育、6)ホロコーストと国家社会主義、7)異文化間教育、8)ユダヤ人の歴史、宗教と文化、9)文化教育、10)メディア教育、11)人権教育、12)交通教育、13)経済教育と消費者教育を横断的領域として掲げ、さらに、健康教育、メディア教育、職業

教育などのテーマにも力点が置かれている。ノルトライン・ヴェストファーレン州では、諸教科を横断する課題として7つの教育課題－人権教育、価値教育、政治教育及び民主主義教育、メディア教育とデジタル世界を見据えた教育、消費者教育と持続可能な開発のための教育、ジェンダーに配慮する教育、文化的及び異文化間教育－が挙げられている。

台湾では、「重要課題」の探究的学習を新たに教育課程に位置付け、ジェンダーの平等、人権、環境、海洋、道徳、命、法治、科学技術、情報、エネルギー、安全、防災、家庭教育、キャリアデザイン、多文化教育、国際教育、先住民族教育などの課題から、学校が探究的な学習時間のカリキュラムを開発するよう求めている。また、シンガポールでは、中等学校の「人格・市民性」の学習において、様々な現代的な課題を取り上げる時間を確保することを必修と位置付けている。

これらの現代的な諸課題は、多様で様々な分野に関わっているため、その全てを学校で網羅して学習するのは困難である。そのため、これらの課題の学習は、「重要課題探究課程」（台湾）、「プロジェクトワーク」（シンガポール）のように、各学校によるカリキュラム開発に委ねられる例もみられる。特に、台湾では、教育課程上に、学校裁量で教育課程を開発できる時間を設置し、現代的な諸課題の学習を学校主体で編成できるようにしている。

現代的な諸課題として挙げられている課題の多くはグローバル社会の課題となっているが、それらの多様な諸課題から何を主題として学習するか、また、どのように学習するかについては、各学校に委ねられることが多い。その際、学校が地域の特色を生かしてカリキュラムを構想することによって、グローバルな課題をローカルな視点で学習する機会が生まれる。こうした取組を可能にするものとして、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの役割が大きくなっているといえよう。

5. Society 5.0 時代における人間性の^{かん}涵養

－学校におけるカリキュラム・マネジメントの役割と課題

人間性の^{かん}涵養をめぐる世界各国の取組は多様である。コンピテンシー重視の世界的な潮流は各国・地域の教育課程に反映されているが、人間性の^{かん}涵養では、グローバルな視点と同様に、ローカルな文化や歴史の継承という面も重視されている。それらの調和の中で学校教育でどのような資質・能力を育むかという問いに直面しているという意味では、世界の学校教育は共通の課題に取り組んでいるといえるだろう。

歴史や文化、政治的背景による取組の相違は決して小さくはないが、複数の国・地域における共通性や新たな動向、特徴ある取組について比較検討した結果、ある程度共通する動向として次の特徴を抽出することができる（複数の国・地域にみられる特徴を捉えたものであり、全ての調査国・地域に共通しているわけではない）。

- (1) 学校教育で育成を目指す人間像は、「人格」や「人間性」、「全人教育」といった抽象的な用語だけでなく、育成を目指す資質・能力を盛り込んだ具体的な人間像として描かれている。この具体的な人間像は、知識・技能、認知スキル（思考力等）、情意や価値観などを実践や行為につなぐ統合的な姿で示されることが多い。
- (2) 人間性の^{かん}涵養に関わる資質・能力には、一定の共通性がみられる。個人的な資質・能力としては、「レジリエンス（折れない心）」のように、いわゆる非認知と呼ばれる、

社会性や感情に関わる資質・能力が重視されるようになっていく。また、他者や社会との関わりでは、コミュニケーションや協同、議論、シティズンシップ、社会参画などが示されている。これらは、特定の教科や領域だけでなく、教育課程全体を通して育成する資質・能力として位置付けられている。

- (3) グローバル社会に求められる人間性（市民性）として、多様な人々の協働を実現するための資質・能力や共有価値が提起されている。
- (4) 現代的な諸課題の学習が教育課程に位置付けられ、各学校におけるカリキュラム開発が推進されている。
- (5) 人間性の涵養^{かんよう}には、社会体験活動への参加型学習や現代的な諸課題の探究学習など、各学校主体のカリキュラム・マネジメントが大きな役割を担っている。そのため、学校ごとの取組の温度差や充実度の違いにどう対応するかが課題となっている。

2016（平成28）年1月22日に閣議決定された「科学技術基本計画」において、日本が目指すべき未来社会の姿として Society5.0が提唱された。この Society5.0に向けた教育の在り方を検討した文部科学省内に設置されたタスクフォースの議論は、「人間としての強みはどこにあるか」と問いかけ、「人間の強みとは何か。それは、現実世界を理解し、その状況に応じた意味付けができることであろう」、「AI に目的や倫理観を与えるのは人間である」（文部科学省 2018: 6）と答えている。

ここで提起された未来社会像、人間の尊厳が尊重される社会や多様な背景を持つ人々が多様な幸せを追求できる社会は、人間が「人間らしさ」を発揮することで実現するとされている。学校教育における「人間性の涵養^{かんよう}」においても、この未来社会像を念頭に置きながら、人間の強みを育む教育の在り方について検討を深める必要がある。

「一人一人が他者との関わりの中で『幸せ』や『豊かさ』を追求できる社会」としての Society5.0の実現に向けて、人がその強みを発揮できるようにするために、今後の教育課程において人間性の涵養^{かんよう}や求められる資質・能力をどのように示すべきか。また、学校における人間性の涵養の取組を支援する体制をどう構築していくか。諸外国における教育課程改革の歩みやその成果を共有しながら、検討を進めていくことにしたい。

【参考文献】

- Character.org. (2020). *Character & social-emotional development: Model standards*. Washington DC.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education*. Boston, MA: CCR: Center for Curriculum Redesign. [C.ファデル, M.ビアリック, B.トリリング (著) 東京学芸大学次世代教育研究推進機構 (訳) (2016).『21世紀の学習者と教育の4つの次元－知識, スキル, 人間性そしてメタ学習』北大路書房]
- 文部科学省 Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 (2018).「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」
- 西野真由美 (2019).「人格教育と資質能力」『国立教育政策研究所紀要』146:23-36.
- 西野真由美 (国立教育政策研究所)

【資料 1】

小学校学習指導要領における「人間性の涵養^{かん}」

■前文

教育は、教育基本法第 1 条に定めるとおり、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期するという目的のもと、同法第 2 条に掲げる次の目標を達成するよう行われなければならない。

- 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛すると

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓^{ひら}き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

■総則

第 1 小学校教育の基本と教育課程の役割

- 3 2 の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体並びに各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動（以下「各教科等」という。ただし、第 2 の 3 の(2)のア及びウにおいて、特別活動については学級活動（学校給食に係るものを除く。）に限る。）の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする。その際、児童の発達の段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。
 - (1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
 - (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
 - (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

第2 教育課程の編成

2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

- (2) 各学校においては、児童や学校、地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。

第3 教育課程の実施と学習評価

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。

■国語

第1 目標

- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

第2 目標

〔第1学年及び第2学年〕

- (3) 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

〔第3学年及び第4学年〕

- (3) 言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

〔第5学年及び第6学年〕

- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

■社会

第1 目標

- (3) 社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。

第2 目標

〔第3学年〕

- (3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。

〔第4学年〕

- (3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。

〔第5学年〕

- (3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の国土に対する愛情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚を養う。

〔第6学年〕

- (3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切に国を愛する心情、我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。

■算数

第1 目標

- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

第2 目標

〔第1学年〕

- (3) 数量や図形に親しみ、算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ態度を養う。

〔第2学年〕

- (3) 数量や図形に進んで関わり、数学的に表現・処理したことを振り返り、数理的な処理のよさに気づき生活や学習に活用しようとする態度を養う。

〔第3学年〕

- (3) 数量や図形に進んで関わり、数学的に表現・処理したことを振り返り、数理的な処理のよさに気づき生活や学習に活用しようとする態度を養う。

〔第4学年〕

- (3) 数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度、数学のよさに気づき学習したことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

〔第5学年〕

- (3) 数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度、数学のよさに気づき学習したことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

〔第6学年〕

- (3) 数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度、数学のよさに気づき学習したことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

■理科

第1 目標

- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

第2 目標

〔第3学年〕

(1) 物質・エネルギー

- ③ 物の性質、風とゴムの力の働き、光と音の性質、磁石の性質及び電気の回路について追究する中で、主体的に問題解決しようとする態度を養う。

(2) 生命・地球

- ③ 身の回りの生物、太陽と地面の様子について追究する中で、生物を愛護する態度や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

〔第4学年〕

(1) 物質・エネルギー

- ③ 空気、水及び金属の性質、電流の働きについて追究する中で、主体的に問題解決しようとする態度を養う。

(2) 生命・地球

- ③ 人の体のつくりと運動、動物の活動や植物の成長と環境との関わり、雨水の行方と地面の様子、気象現象、月や星について追究する中で、生物を愛護する態度や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

〔第5学年〕

(1) 物質・エネルギー

③ 物の溶け方，振り子の運動，電流がつくる磁力について追究する中で，主体的に問題解決しようとする態度を養う。

(2) 生命・地球

③ 生命の連続性，流れる水の働き，気象現象の規則性について追究する中で，生命を尊重する態度や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

〔第6学年〕

(1) 物質・エネルギー

③ 燃焼の仕組み，水溶液の性質，てこの規則性及び電気の性質や働きについて追究する中で，主体的に問題解決しようとする態度を養う。

(2) 生命・地球

③ 生物の体のつくりと働き，生物と環境との関わり，土地のつくりと変化，月の形の見え方と太陽との位置関係について追究する中で，生命を尊重する態度や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

■生活

第1 目標

(3) 身近な人々，社会及び自然に自ら働きかけ，意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

第2 目標

〔第1学年及び第2学年〕

(3) 自分自身を見つめることを通して，自分の生活や成長，身近な人々の支えについて考えることができ，自分のよさや可能性に気づき，意欲と自信をもって生活するようになる。

■音楽

第1 目標

(3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して，音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに，音楽に親しむ態度を養い，豊かな情操を培う。

第2 目標

〔第1学年及び第2学年〕

(3) 楽しく音楽に関わり，協働して音楽活動をする楽しさを感じながら，身の回りの様々な音楽に親しむとともに，音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

〔第3学年及び第4学年〕

- (3) 進んで音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

〔第5学年及び第6学年〕

- (3) 主体的に音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを味わいながら、様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

■図画工作

第1 目標

- (3) つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。

第2 目標

〔第1学年及び第2学年〕

- (3) 楽しく表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しい生活を創造しようとする態度を養う。

〔第3学年及び第4学年〕

- (3) 進んで表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う

〔第5学年及び第6学年〕

- (3) 主体的に表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う。

■家庭

第1 目標

- (3) 家庭生活を大切にする心情を育み、家族や地域の人々との関わりを考え、家族の一員として、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を養う。

■体育

第1 目標

- (3) 運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う。

第2 目標

〔第1学年及び第2学年〕

- (3) 各種の運動遊びに進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、健康・安全に留意したりし、意欲的に運動をする態度を養う。

〔第3学年及び第4学年〕

- (3) 各種の運動に進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、友達の考えを認めたり、場や用具の安全に留意したりし、最後まで努力して運動をする態度を養う。また、健康の大切さに気付き、自己の健康の保持増進に進んで取り組む態度を養う。

〔第5学年及び第6学年〕

- (3) 各種の運動に積極的に取り組み、約束を守り助け合って運動をしたり、仲間の考えや取組を認めたり、場や用具の安全に留意したりし、自己の最善を尽くして運動をする態度を養う。また、健康・安全の大切さに気付き、自己の健康の保持増進や回復に進んで取り組む態度を養う。

■外国語

第1 目標

- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

■特別の教科 道徳

第1 目標

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

■外国語活動

第1 目標

- (3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

■総合的な学習の時間

第1 目標

- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

第2 各学校において定める目標及び内容

3 各学校において定める目標及び内容の取扱い

各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。

- (6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。

ウ 学びに向かう力，人間性等については，自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。

■特別活動

第1 目標

- (3) 自主的，実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして，集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに，自己の生き方についての考えを深め，自己実現を図ろうとする態度を養う。

第2 目標

〔学級活動〕

学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成し，役割を分担して協力して実践したり，学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに，自主的，実践的に取り組むことを通して，第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

〔児童会活動〕

異年齢の児童同士で協力し，学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて，計画を立て役割を分担し，協力して運営することに自主的，実践的に取り組むことを通して，第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

〔クラブ活動〕

異年齢の児童同士で協力し，共通の興味・関心を追求する集団活動の計画を立てて運営することに自主的，実践的に取り組むことを通して，個性の伸長を図りながら，第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

〔学校行事〕

全校又は学年の児童で協力し，よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して，集団への所属感や連帯感を深め，公共の精神を養いながら，第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

中学校学習指導要領における「人間性の^{かん}涵養」

■前文

教育は、教育基本法第1条に定めるとおり、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期するという目的のもと、同法第2条に掲げる次の目標を達成するよう行われなければならない。

- 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛すると

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り^{ひら}拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

■総則

第1 中学校教育の基本と教育課程の役割

- 3 2の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される生徒に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体並びに各教科、道徳科、総合的な学習の時間及び特別活動（以下「各教科等」という。ただし、第2の3の(2)のア及びウにおいて、特別活動については学級活動（学校給食に係るものを除く。）に限る。）の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする。その際、生徒の発達段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。
 - (1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
 - (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
 - (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

第2 教育課程の編成

2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

- (2) 各学校においては、生徒や学校、地域の実態及び生徒の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。

第3 教育課程の実施と学習評価

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。

■国語

第1 目標

- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

第2 目標

〔第1学年〕

- (3) 言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

〔第2学年〕

- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

〔第3学年〕

- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

- 3 教材については、次の事項に留意するものとする。

オ 人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと。

■社会

第1 目標

- (3) 社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

第2 目標

〔地理的分野〕

- (3) 日本や世界の地域に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土に対する愛情、世界の諸地域の多様な生活文化を尊重しようとする大切さについての自覚などを深める。

〔歴史的分野〕

- (3) 歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の歴史に対する愛情、国民としての自覚、国家及び社会並びに文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとする大切さについての自覚などを深め、国際協調の精神を養う。

〔公民的分野〕

- (3) 現代の社会的事象について、現代社会に見られる課題の解決を視野に主体的に社会に関わろうとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める。

■数学

第1 目標

- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。

第2 目標

〔第1学年〕

- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付いて粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って検討しようとする態度、多面的に捉え考えようとする態度を養う。

〔第2学年〕

- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度、多様な考えを認め、よりよく問題解決しようとする態度を養う。

〔第3学年〕

- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度、多様な考えを認め、よりよく問題解決しようとする態度を養う。

■理科

第1 目標

- (3) 自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。

第2 目標

〔第1分野〕

- (3) 物質やエネルギーに関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うとともに、自然を総合的に見ることができるようになる。

〔第2分野〕

- (3) 生命や地球に関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見ることができるようになる。

■音楽

第1 目標

- (3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情を育むとともに、音楽に対する感性を豊かにし、音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな情操を培う。

第2 目標

〔第1学年〕

- (3) 主体的・協働的に表現及び鑑賞の学習に取り組み、音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽文化に親しむとともに、音楽によって生活を明るく豊かなものにしていく態度を養う。

〔第2学年及び第3学年〕

- (3) 主体的・協働的に表現及び鑑賞の学習に取り組み、音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽文化に親しむとともに、音楽によって生活を明るく豊かなものにし、音楽に親しんでいく態度を養う。

■美術

第1 目標

- (3) 美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度を養い、豊かな情操を培う。

第2 目標

〔第1学年〕

- (3) 楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度を養う。

〔第2学年及び第3学年〕

- (3) 主体的に美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を深め、心豊かな生活を創造していく態度を養う。

■体育

第1 目標

- (3) 生涯にわたって運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、明るく豊かな生活を営む態度を養う。

第2 目標

〔体育分野 第1学年及び第2学年〕

- (3) 運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の役割を果たす、一人一人の違いを認めようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動をする態度を養う。

〔体育分野 第3学年〕

- (3) 運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画する、一人一人の違いを大切にしようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全を確保して、生涯にわたって運動に親しむ態度を養う。

〔保健分野〕

- (3) 生涯を通じて心身の健康の保持増進を目指し、明るく豊かな生活を営む態度を養う。

■技術・家庭

第1 目標

- (3) よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて、生活を工夫し創造しようとする実践的な態度を養う。

第2 目標

〔技術分野〕

- (3) よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて、適切かつ誠実に技術を工夫し創造しようとする実践的な態度を養う。

〔家庭分野〕

- (3) 自分と家族、家庭生活と地域との関わりを考え、家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造しようとする実践的な態度を養う。

■外国語

第1 目標

- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

■特別の教科 道徳

第1 目標

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

■総合的な学習の時間

第1 目標

- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

第2 各学校において定める目標及び内容

3 各学校において定める目標及び内容の取扱い

各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。

- (6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。

ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。

■特別活動

第1 目標

- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

第2 目標

〔学級活動〕

学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自

己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを旨とする。

〔生徒会活動〕

異年齢の生徒同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて、計画を立て役割を分担し、協力して運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを旨とする。

〔学校行事〕

全校又は学年の生徒で協力し、よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを旨とする。

【資料 2】

フランス コレージュの学習指導要領における「人間性」に関する記述

〈解題〉

フランスにおいて、2012年に大統領選挙にてオランダの勝利により、17年ぶりに社会党政権が誕生する。2013年にはペイヨン国民教育大臣のもと、「共和国の学校の再構築のための基本計画法（loi pour la refondation de l'École de la République、通称ペイヨン法）」が制定された。その後、2015年に新たな共通の基礎及び学習指導要領が示された。新たな学習指導要領は「道徳・公民（enseignement moral et civique）」科¹を小学校、コレージュ（中学）、リセ（高校）ともに設置することを求めている。教科名に「道徳(moral)」が小学校、コレージュ、リセ全てに入ったのは初めてのことであり、共和国の学校における「道徳」教育を重視していたことは明らかである。特に、小学校・コレージュでは共和国において「共に生きる」ための「感受性」が重視されているのは、これまでになかった傾向である。

オランダが任期を終えたのち、2017年に「共和国前進」のマクロンが大統領に当選する。ブランケール国民教育大臣のもと、教育政策にも若干の変容がみられる。2019年5月には「信頼できる学校のための法律（loi pour une École de la confiance、通称ブランケール法）」が制定されて、義務教育が3歳から18歳まで延長されたことをはじめ、新たな制度改革が行われた。

2018年に小学校・コレージュの学習指導要領のうち、「フランス語」「数学」「道徳・公民」の三教科のみに新たなものが告示された²。学校において基幹的な役割を果たすものとして重要視されていると考えられる。2019年にはリセの「道徳・公民」科も新たな学習指導要領が告示された。小学校・コレージュの学習指導要領とリセの学習指導要領は若干書きぶりを異にする。

小学校・コレージュの道徳・公民科学習指導要領は、2020年に環境教育に関わる部分的追加記載を経て³現在へと続いている。もっとも、2018年版は2015年版に比較して、その内

¹ 2015年に設置された「道徳・公民」科は「道徳・市民」科と訳される場合もある。本稿では教科名としては「道徳・公民」を採用する。

² *B.O.*, no.30 du 26-7-2018. フランスの2018年版「道徳・公民」科学習指導要領に言及する邦語による先行研究としては、大津尚志（2020）.「フランスの道徳・市民教育における価値・知識・コンピテンシー」『人間と教育』107: 100-105, 大津尚志（2019）.「フランスの道徳教育」伊藤良高ほか編『改訂版 道徳教育のフロンティア』晃洋書房, pp.109-113, 吉野こう敦, 杉山大幹（2019）.「フランスにおける『子ども哲学』と哲学教育論争」『フランス教育学会紀要』31: 37-50, がある。なお、筆者は本稿に加えて既に第3学習期の学習指導要領の翻訳及び解題を執筆している。本稿は第4学習期を対象とするものであるが、原稿の性質上内容に若干の重複があることをお断りしておく。大津尚志（2021）.「フランスにおける2018年版「道徳・市民」科学習指導要領」『教育学研究論集』（武庫川女子大学）, 14:67-71.

³ *B.O.*, no.31 du 30-7-2020.

容を大きくかえるものではない。いずれも自由、平等、友愛、ライシテ⁴などの「共和国の価値」、及び「共に生きる」ための価値を中心においているものである。2015年に「道徳・公民」科が設置されたときは、新たな教科書や教師用指導書が出版されたが、2018年版に応じてその動きは本稿執筆時ではない。フランスで教科書は自由発行であり、学習指導要領改訂のために教科書がかわるわけではない。従前の教科書がそのまま使われていると推測できる。

2018年版学習指導要領は、小学校・コレージュ（第2～4学習期）における道徳・公民科教育に関して、教育目標を以下の3点にまとめられている。（なお、現在のフランスでは、第1学習期は保育学校の3年間、第2学習期は小学校1～3年、第3学習期は小学校4、5年とコレージュ1年、第4学習期はコレージュ2～4年を指す。3年ごとに学習期の区切りとなっている。）

- ・他者を尊重する
- ・共和国の価値を獲得し共有する
- ・市民的教養を構築する

道徳・公民科教育で「道徳」とは「他者を尊重することを保障する原理を生徒に獲得させること」と述べている。「他者を尊重する」とは、「自由を尊重し、人を尊厳において平等に扱うことを考え、友愛的な関係を作ること」とであると書かれている。フランス憲法にも書き込まれている共和国の標語「自由・平等・友愛」を明らかに意識している。

「共和国の価値を獲得し、共有する」とは、フランス教育法典（L.111-1）に「国は学校の第一の使命としては知識の伝達に加えて、共和国の価値を生徒と共有させること」とあることを引用し、次いで「未来の市民」を育成することを述べる。4つの共和国の基本原則とは、「自由、平等、友愛、そしてライシテ」と述べている。

「市民的教養を構築する」とは、市民の自律、共和国の価値、原理にもとづいた政治共同体に帰属することを強調している。それは、法律、権利の重要性を説き、民主主義の空間において議論される倫理に開かれているものである。自分で判断する能力、また同時に社会に帰属しているという感覚を獲得させることも強調している。知識、コンピテンシーの獲得を積み重ねることにより、自律して判断できる能力を持った「教養」を備えた市民になることを述べている。

⁴ ライシテ（laïcité）は脱宗教性のほかに非宗教性、世俗性と訳されることもある。三浦信孝は、「国教を立てることを禁じ、いっさいの既成宗教から独立した国家により、複数の宗教間の平等ならびに宗教の自由（個人の良心の自由と集団の礼拝の自由）を保障する、宗教共存の原理、またその制度」と定義している（ジャン・ボベロ「三浦信孝・伊達聖伸訳」（2009）『フランスにおける脱宗教性の歴史』（三浦信孝執筆）白水社）。なお言うまでもなく、ライシテをどのように運用するかに関しては様々な見解がある。しかし、ライシテという概念自体を疑う見解は、フランスにはほぼないといってよい。伊達聖伸（2012）『ライシテの変貌：左派の原理から右派の原理へ？』『ソフィア：西洋文化ならびに東西文化交流の研究』60(2): 106-122, Jean Baubérot (2015). *Les 7 Laïcités françaises*, Editions de la maison des sciences de l'homme.

小学校・コレッジの合計9年間で習得すべきコンピテンシーは4つにまとめられているが、そこでいう「感受性」「権利と規則」「判断」「関わり」は、2015年版がさだめる4つの領域及び「共通の基礎」に書かれている内容とほぼ同一である。「共通の基礎」とは、2015年に定められたもので、小学校・コレッジで習得すべき「知識、コンピテンシー、教養」について述べている。その点からも、2018年版は2015年版を大きくかえるものではないといえる。

フランスの小学校・コレッジにおける学習指導要領は、コンテンツベースからコンピテンシーベースに移りつつあるといわれる⁵。コンピテンシーとは、「知識・技能・能力・態度をもとにある社会的文脈において問題を解決する力」⁶と定義できる。知識を教えると同時に、それらをもとに具体的文脈で問題を解決する力を育成すると同時に、さらには、よりよい人生を送るための「教養」につなぐことと考えられている⁷。習得すべき知識、コンピテンシー、教養を一つにまとめた形で明文化したものが「共通の基礎」である。道徳・公民の2015年版・2018年版学習指導要領はシーケンスを定めておらず⁸、内容は学校における裁量が大きいと考えられる。

学習指導要領は、道徳・公民科がかかげる4つのコンピテンシーを【表1】のとおりに定めている。これは、第2～4の学習期ともに共通するものである。次いで、上記の3つの教育目標ごとに、「学習期のおわりまでに習得を期待されるべきもの」「知識とそれに伴うコンピテンシー」「教育の目的」を定めている。こちらは、学習期ごとに内容を定めている。

ここでは、第4学習期における学習指導要領の一部を訳出する。それらは、以下の表のとおりである。なお、2020年になって環境教育に関する条項が追加された。新たに追加された箇所については下線を引いて示す。

⁵ 細尾萌子 (2018). 「コンピテンシーに基づく教育改革」 フランス教育学会編『現代フランスの教育改革』明石書店, pp.150-170.

⁶ 細尾萌子 (2017). 『フランスでは学力をどう評価してきたか』 ミネルヴァ書房, p.107.

⁷ 大津尚志 (2020). 前掲論文.

⁸ コレッジの教科書においてもその点は指摘されている。京免徹雄 (2020). 「フランスにおける市民性教育としてのキャリア教育の特徴」『フランス教育学会紀要』32:41-54.

【表 1】学習指導要領が定める 4 つのコンピテンシー

<p>感受性の教養・文化（culture）</p> <ul style="list-style-type: none"> －情動や感情を統御しながら確認し，表現すること。 －互いに尊重し合い，聞く，共感することができること。 －自分の意見を表現し，他者の意見を尊重すること。 －違いを受け入れること。 －協力できること。 －集団の一員であると感じること。
<p>権利と規則の教養・文化</p> <ul style="list-style-type: none"> －共同の規則を尊重すること。 －民主的社会における規則と法律の根拠を理解し，それに従うこと。 －フランス共和国，民主的社会の価値原理を理解すること。 －規則と価値の関係を理解すること。
<p>判断の教養・文化</p> <ul style="list-style-type: none"> －批判的によく考える能力を発達させること。 －議論，論拠付けられ規則にもとづく討論のなかで他者の判断に直面すること。 －厳格なやりかたで情報を入手すること。 －私益と公益を区別すること。 －公益の観念を持つこと。
<p>関わりの教養・文化</p> <ul style="list-style-type: none"> －適切な参加について責任を持つこと。 －他者に対して責任を持つこと。 －学校において参加し，責任を引き受けること。 －集団生活であること，環境に責任をもち，市民的意識を発展させること。 －学びや作業を通して考えることを豊かにし，共同作業ができるようになること。

【表 2】2018 年版学習指導要領（第 4 学習期）：他者を尊重する

<p>学習期の終わりまでに習得が期待されること</p> <ul style="list-style-type: none"> －異なった感情，表現する調子を識別し，理解すること。聴きとる能力，同感する能力を可能にして，情動や感情を表現させ，規制させて発達させるため，表現の現れを識別し，理解すること。 －自分と他者との関係を意識し，違いを受け入れることができること。個々の人間の尊厳とありのままの状態を意識しながら。 －ある状況におけるある枠組みで個々人の権利と義務を規定する法律や規則の役割を理解すること。 －道徳的判断の有効性に関わる構成要素と基準を識別し，探し出すこと。 －他者との議論，論拠付けられ規則に基づく討論のなかで自分の判断と他者の判断を直面させられることができること。識別する，批判的に考える能力を高めながら。 <p>第 4 学習期の間には，感情を表現することや表現の調子を学ぶことは第 3 学習期に続いて行われる。聴きとる能力，同感する能力は，教員が選択した方法の学習の場面において高められる。学習はある状況のもとで行われるが，情動について考えることを唯一の目的として行うべきではない。自分の言うことや行動に責任を持つといったことに決定を下すことの識別や理解は，この学習期の間の問題提起や学習対象の分析の枠を通して動員される。道徳的判断の行使は学習された問題によって支えられる。それは，規則付けられた議論，討論のなかのある状況において実践される。他者に対して判断を示し，そして見識を持って批判的に考えることができる能力を高めるために。</p>	
知識とそれに伴うコンピテンシー	教育の対象
<p>自身の尊重を構築する。</p> <p>尊重とは何かを定義する。</p> <p>自分のことを知り，判断を下す。</p> <p>アイデンティティの構成要素を知る。</p> <p>個々の権利と義務の概念を理解する。</p>	<p>尊重の概念。</p> <p>個別に判断を個々人で下す。薬物常習や危険に関わる問題（あり得ることとして，健康教育，感情・性教育にかかわって）に直面して，あるいは集団で。</p> <p>個人のアイデンティティ，法的地位（デジタルにおける地位を含む）</p> <p>個人の責任と法的責任</p>

<p>他者を尊重する。</p> <p>個人が自由を望むことは、他者のそれを前提にしていることを理解する。</p> <p>他者との関係、他者の尊重は違いを尊重することによることを理解する。</p> <p>不平等と差別を識別し、排除のメカニズムを理解する。</p> <p>差別の形態を識別することができる。</p> <p>社会における個人の権利と義務の概念を理解する。</p> <p>共和国の価値は現実を想定した場面で緊張関係になり得ることを理解する。</p>	<p>他者は尊厳において自分と同等である。</p> <p>差別の様々な形態：人種差別，反ユダヤ主義，宗教的差別，外国人差別，性差別，同性愛，性同一性障害など。</p> <p>学校のある状況における嫌がらせ：インターネット，SNS による。</p> <p>人間の尊厳と人の全体性。権利を守る役割。</p> <p>ライシテの原理と哲学的宗教的信念の表現。</p> <p>共和国の価値が緊張関係となる状況。</p>
<p>道徳と倫理</p> <p>道徳的な感情に関わる語彙を知り，構築する。</p> <p>選択，行動を説明すること，責任を意識することができる。</p> <p>個人の倫理と職業上の義務を識別することができる。</p>	<p>問題提起や様々な基盤をもとに道徳的感情について説明し，他者のそれと直面する。</p> <p>様々な状況における当事者と証人の役割。何も語らない証人はいかにして共犯となるのか（いやがらせ，差別），危機にいる人を助けない人。</p> <p>裁判官の判断，医者判断。</p>
<p>社会における法律の役割</p> <p>法律と規則の役割を定義し，理解する。</p> <p>フランス共和国における法律の行程の大きな段階について知る。</p> <p>主な社会権について知る。</p> <p>裁判がどうやって行われるか，法律との関係について理解する。</p> <p>国内法と国際法。</p>	<p>自由，フランス法の第一の原理，法律による保護の役割。</p> <p>学校の規則を統制する価値と原理，教育生活を組織する文章。</p> <p>法案から法律へ：法律をつくり採択するにいたるまでの，倫理，道徳，社会の法則の例。</p> <p>所有権の尊重。</p> <p>社会における危険の保護，労働権，ストライキ権，組合の自由。</p> <p>法と法解釈。裁判所のアクターと，少年裁判所における例。</p>

【表 3】2018 年版学習指導要領（第 4 学習期）：共和国の価値を獲得し，共有する

<p>学習期の終わりまでに習得が期待されること</p> <ul style="list-style-type: none"> － 民主的社会において法律や規則に従う理由を理解するために，規則と価値の関連を結合させること。 － 共和国の価値，民主的社会の基本原則と価値を知り，理解すること。 － 政治的活動は民主的価値を機能させることを理解すること。 － 共同体の一員であること，社会的な結び付きを促進させると感じさせるものを知り，識別すること。 <p>第 4 学習期では，共和国の価値と原理についての知識が深化される。児童生徒はある状況において，それらがいかに緊張関係にあるかを理解する。児童生徒は国家の行為，国民の概念，帰属集団の多様性についてとりかかるために，それがいかに構造化されているかを知る。学習期を通して，市民の表現の様々な手段が示される。</p>	
知識とそれに伴うコンピテンシー	教育の対象
<p>フランスにおける市民性，ヨーロッパ市民性の原理，価値，象徴について知る。</p> <p>フランス，EU の象徴，象徴的なものについて知る。</p> <p>フランス共和国の価値原理について知る。</p> <p>人の基本的自由，基本的権利について識別して，知る。</p> <p>平等について様々な次元を説明する。</p> <p>ライシテの争点について理解する。</p>	<p>フランスにおける市民性，ヨーロッパ市民性：原理，価値，象徴。</p> <p>国旗，国歌，国民の祝日，記念碑，フランス語。</p> <p>EU の旗，歌，5 月 9 日。</p> <p>良心，表現，結社，出版の自由。</p> <p>文学芸術による表現と自由の熱望に関する歴史的な知識。</p> <p>平等と差別の拒否，男女平等。</p> <p>ライシテの原理，良心の自由と市民の平等。</p> <p>学校に関する法律，1905 年法と 2004 年法。</p>
<p>民主的社会の大きな原理について理解する。</p> <p>偉大な人権宣言の主要原理を定義する。</p> <p>自由について認知することは，民主主義の根本であることを理解すること。</p> <p>市民の表現の方法について知る。</p>	<p>様々な人権宣言。</p> <p>子供の法的地位。</p> <p>出版の自由，表現の自由について学習する。</p> <p>出版の自由に関する争点について取り上げる。</p> <p>社会，政治生活におけるメディアの位置と多様性についてよく考える。</p> <p>市民の表現に関する様々な次元：投票，緊張のなかの表現，SNS，結社について取り上げる。</p>

<p>民主的国家の大きな特徴について知る。</p> <p>民主的国家の原理と民主的政治体制におけるその表れについて識別する。</p> <ul style="list-style-type: none"> －民主主義について定義する，知ることができる。 －国家とは何か（絶対的な機能とともに），法治国家を理解する。 －共和国の価値は緊張関係となり得ることを理解する。 －国家とその構成要素について，識別し，理解する。 －市民的，社会的，文化的，宗教的な帰属の感情の多様性を理解する。 	<p>市民と国の住民の権利と自由を定義して守る憲法の存在と制度の組織。</p> <p>第 5 共和政の制度について学習をする。</p> <p>表現の自由と政治的多元主義による民主的多元主義を理解するために，民主的表現の形態を識別する。</p> <p>決議と多数決の尊重。</p> <p>国民による協議，協議の方法：参加的民主主義における投票。</p> <p>絶対的機能：国防，外交，裁判，警察，課税。</p> <p>国家の機能：地方分権，権限移譲。</p> <p>例から出発して，自由と平等の緊張関係を理解する。</p> <p>国家とその構造の定義の構成要素を把握する。</p> <p>国家，国籍，国家への所属意識の違いについてよく考える。国家の段階への帰属の感情とともに。</p> <p>人間の運命共同体への帰属の感情。</p> <p>フランス語圏。</p> <p>ある時期について学ぶ：ユニオンサクレ，解放，の日，記念となる日（11 月 11 日，5 月 8 日，5 月 10 日，1 月 27 日）</p>
--	--

【表 4】2018 年版学習指導要領（第 4 学習期）：市民的教養を構築すること

<p>学習期の終わりまでに習得が期待されること</p> <ul style="list-style-type: none"> －規則付けられた議論，討論において自分の意見を表現し，他者の意見を尊重すること。 －判断を構築するために，批判的によく考えるための能力を発達させること，私益と公益の区別をすること。 －とりわけグループでの作業で協力しながら，ある関わりに責任を持つこと。 －集団への帰属感情を構築する。 －民主的社会において，規則と法に従う理由を理解すること。 －関わりを持ち，学校において責任を引き受けること。集団生活や環境に責任をもち，市民的，社会的，環境保護的良心を発達させること。（<u>学校，学級での「環境代表」の役割と行動</u>） －民主的社会における市民としての個人の権利と義務を意識すること。 －社会的まとまりを促進するため，共和国の原理と価値を理解し知ること。 －共和国の防衛と国防の関係を理解すること。 <p>第 4 学習期では，実践の次元において市民的教養のあらゆる側面を徐々に理解することが目的である。生徒が民主的社会における関わりと結び付いた責任の観念を自覚した上で理解するために。</p>	
知識とそれに伴うコンピテンシー	教育の対象
<p>投票，民主主義における根源的な権利</p> <p>市民権の観念を理解する。</p> <p>選挙における参加の重要性を理解する。</p>	<p>投票権が徐々に獲得されたこと。</p> <p>市民の権利と義務。</p> <p>代表を選ぶ，国の大統領の選挙，レファレンダム，地方選挙を通して，棄権の問題。</p>
<p>選挙，民主主義のなかでの市民の代表</p> <p>選挙の方法を理解する。</p> <p>多数派支配政治と権力の正当性，民主主義における決定について識別し，理解する。</p>	<p>代表民主主義の観念と，国民主権。</p> <p>過半数の，比例代表の，リストの投票。</p> <p>民主主義における権力を支え，あるいは阻害する意見の役割。</p> <p>民主主義における透明性の問題。</p>
<p>防衛と安全</p> <p>国民の自由と民主主義の脅威となるものを識別する。</p> <p>国の防衛を支配する大きな原理と価値について知る。</p> <p>フランスにおける安全のための組織，安全のための役務を知る。</p> <p>国に奉仕すること，関わる形態：市民と国防。</p>	<p>世界の平和と戦争の問題と，紛争の原因。</p> <p>フランスのヨーロッパへの，国際的な関わり。</p> <p>核抑止力。</p> <p>人と財産の安全：組織，問題，対象。</p> <p>防衛と市民性の日，国民奉仕（SNU），国防への開かれた装置，青年同盟。</p>

<p>関わり，あるいはもろもろの関わり</p> <p>関わりを定義する。関わりの形態を認識する。</p> <p>関わりと責任の関係を説明する。</p> <p>民主主義における市民の個人あるいは集団での関わりの意味と重要性を説明する。</p> <p>国へ関わり，国際的な関わりを引き起こす価値を理解する。</p>	<p>関わりの形態：政治的，社会的，集团的。個人と集団の行動による関わりについて考える。</p> <p>リスク，特に大きなリスクに直面する個人，集団の責任。</p> <p><u>消費者としての市民の責任。</u></p> <p>メディア，情報ネットワークの役割と民主的な生活。</p> <p>危機を発信すること。</p> <p>世界の歴史上の女性の権利の進化。</p> <p>政治的，組合による，集団による，人間としての，<u>環境保護のための関わり</u>：その動機付け，方法，問題点。</p> <p>フランスにおける連帯，協力の関わり。国際協力と発展途上国への援助。</p>
--	---

解題・翻訳：大津尚志（武庫川女子大学）

【資料 3】

フランス 「共通の基礎」における「人間性」に関する記述

〈解題〉

フランスにおいて、小学校・コレージュにおいて習得すべき能力などをスタンダード化、文章化する動きとしてはまず、2006 年に「知識、コンピテンシーの共通の基礎」¹がある。それは、2005 年のフィヨン法を受けての制定である。

その後、2015 年 4 月に新たな版が告示され、「知識、コンピテンシー、教養の共通の基礎」²となった。「教養」の語句が追加されてはいるものの、教養の具体的内容については明記してはいない。それは、2013 年のペイヨン法を受けての制定である。

その前書きで、「知識、コンピテンシー、教養の共通の基礎とは、小学校及びコレージュにおいて職業能力の育成（formation）と社会化（socialisation）という二重の目的のために不可欠な知識、コンピテンシーに基づく共通教養の獲得を目的とする」と述べている。コンピテンシーとは、知識・技能・能力・態度をもとにある社会的文脈において問題を解決する力と定義できる。知識及びコンピテンシーを身に付けることを積み重ねることによって、さらに問題を解決する力を統合し、各生徒がよりよい人生を送るための「教養」へとつなげることが求められている³。それは、個人的な能力の開花（s'épanouir）、及び社会性（sociabilité）を発達させるものである。やがて社会にでるときの職業能力の育成及び周囲の人間と「共に生きる」ための社会化が二つの大きな目的として述べられている。

「共通の基礎」は以下の内容を含むものとされる。

- －共通の基礎は、知識と判断力、批判的思考力を形成する。世界の合理的知識、秩序立てられた基本的な知識から出発して。
- －共通の基礎は、全ての人に開かれた、共通した一般的な教育を生み出す。それは、寛容で自由な社会のなかで生きるための価値に基づいている。
- －共通の基礎は取り囲む世界との相互作用を通して、人を発達させる。
- －共通の基礎は理解し創造する能力、想像し行動する能力を発達させる。
- －共通の基礎は児童生徒に学校の活動に関わり、行動し、他者と意見を交換し、自律性を獲得し、徐々に自由と責任ある市民としての地位を行使する手段を与える。

そして、5つの領域に分けられている。

1. 考え伝達するための言語
2. 学ぶための方法、手段
3. 個人と市民の育成
4. 自然の体系とテクノロジーの体系
5. 世界の表象と人間の活動

本稿では、「人間性」の育成に最も関連が深いとおもわれる第 3 領域を訳出する。ここでは知識・コンピテンシーの内容としてのくくりを示すものとして、「感受性と意見の表現」「規則と権利」「省察と判別」「責任、参加とイニシアティブの感覚」の 4 つの小見出しが付けられている。それは、その後告示される 2015 年版、2018 年版の小学校・コレージュの「道徳・公民」科⁴の学習指導要領において示されているこれに相当する 4 つの項目⁵とほぼ一致している。

第3領域：個人と市民の育成（Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen）

学校とは児童生徒を、個人と将来の市民に育成するという特別な責任を持つ。共同する教育のなかで、家庭教育と代替するものではなく、我々の国の憲法にかかっている基本的価値と原理を若者に伝達する任務を負う。学校は児童生徒が自分で判断する能力と所属している社会への所属意識を発達させる。そうして、学校は児童生徒が学校生活という具体的な状況において自律した生き方ができ、共同生活を改善するのに活動的に参加し、市民として関わることを準備する適性を発達させる。

この領域は以下のことに関わる。

- －全ての人の自由を保障する原理（良心・表現の自由、互いの寛容、平等とりわけ男女平等、差別の拒否、自分自身で判断し行動する能力を肯定すること、のような）の習得と実践。
- －権利と法律、集団で民主的な生活への参加を可能にする規則、公益の観念についての意味の知識と理解。
- －ライシテの原理の知識、理解、さらにその実践。それは互いに良心の自由を尊重するなかで、市民精神を発達され、社会生活における各々の意味をもたらす。

この領域は、学校の生活における具体的なあらゆる場面において活用される。学校の生活では、実例によって、感受性と良心を呼び起こすこと、体験を動員させること、各々の関わりという学習の条件のもとに、知識や価値が見いだされ、実行される。

共通の基礎の習得のための知識とコンピテンシーの目的

・感受性と意見の表現、他者の尊重

児童生徒は感情や情動を適切な語彙を用いながら表現する。成功し、進歩することによって自信を持ち、知的身体的能力を発達させる。

児童生徒は攻撃をすることなしに紛争を解決することを学ぶ。表現、コミュニケーション、論拠付けという手段を習得することによって暴力に訴えることを避けるようになる。児童生徒は他者の意見と自由を尊重する。あらゆる形態のおどしや支配を確認し拒否する。偏見やステレオタイプから距離をとることを学び、自分と異なる人格を受容し、ともに生きることができるようになる。共感や好意を示すことができるようになる。

・規則と権利

児童生徒は共通の規則とりわけ市民精神の規則を、学級や学校で理解し、尊重する。規則とは教育共同体全体を可能にし、同時に拘束し、関わるものである。児童生徒は適切な枠組みのもとで、規則を明らかにすることに参加する。児童生徒は教育的役割と懲戒の段階、同時により大きな原理、司法制度について知る。

児童生徒は、民主的な社会において共通する価値が個人及び集団の自由をいかに保障するかを理解し、市民が組織化された手続に従って発展させることのできる規則、権利の体系において適用のされ方を知る。

児童生徒は偉大な人権宣言（特に、1789年人及び市民の権利宣言、1948年の世界人権宣言）、欧州人権条約、1989年子どもの権利条約、フランス共和国の基本的原理について知る。

児童生徒はライシテの原理の意味を知る。歴史的な沿革と我々の国における民主主義にとっての重要性をはかり知る。児童生徒はライシテの原理の意味について知る。その歴史的な我々の国の民主主義にとっての重要性をはかり知る。ライシテとは各人の判断の自律に基づく良心の自由を保障し、平和的にともに生きるための規則として設けられていることを理解する。

児童生徒は EU の制度的機能のための主な規則と欧州プロジェクトの大きな目的について知る。

・省察と判別

児童生徒は自分の言葉の傾向と自分の行動の責任について注意深くなる。児童生徒はよく考慮して論拠付けを習得した上で判断を基礎付けて主張する。児童生徒は各々が人生のなかで行う道徳的選択について理解する。その選択や、とりわけ社会的、科学的あるいは技術的進化と結びつく大きな倫理的問題について議論することができる。

児童生徒は情報の有効性を確かめ、客観的なものと主観的なものの区別をする。児童生徒は自分の選択を正当化し、適切な判断とそれ以外とを突き合わせることを学ぶ。論拠付けられた討論のあと、当初の判断を再び考えることができる。児童生徒は私益と公益を区別する。共和国の偉大な原理を適用し、尊重する。

・責任、関わりとイニシアティブの感覚

児童生徒は協力して、他者に向かって責任を感じる。自分にまた他者に向かって関わることを尊重する。市民生活における契約の尊重の重要性を理解する。児童生徒は学校生活（集団行動、計画、機関）に身を投じること、民主主義のツール（とりわけ議事日程、議事録、投票）に頼ること、集団生活や環境の様々な面で他者の見方と関わることの重要性を理解する。

児童生徒はイニシアティブをとり、計画の実施に関わり、行動の結果を評価した後に、未来への方向付け、大人の生活を準備する。

解題・翻訳：大津尚志（武庫川女子大学）

¹ Le socle commun des connaissances et des compétences, Décret du 11 juillet 2006, *B.O.*, no.29 du 20 juillet 2006. 翻訳には、小野田正利・園山大祐（2007）.「フランスにおける『知識・技能の共通基礎』の策定の動向」（『諸外国における学校教育と児童・生徒の資質能力』国立教育政策研究所、pp.30-60.）がある。2006年版「共通の基礎」では、7つの領域にわけて書かれている。そのうち、本稿のテーマに最も重なるのは第6領域である「市民的、社会的コンピテンシー」である。邦語文献に、仁科とし子（2011）.「フランス公民教育の特性と課題：共通基礎知識技能第6の柱に着目して」『早稲田大学教育学会紀要』13：183-190.がある。

² Décret du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *B.O.*, no.17 du 23 avril 2015.

³ 知識、コンピテンシー、教養の概念などについては、細尾萌子(2018).「コンピテンシーに基づく教育改革」フランス教育学会編『現代フランスの教育改革』明石書店、pp.150-170.

⁴ なお、「道徳・市民」科と訳される場合もある。

⁵ 大津尚志、松井真之介、橋本一雄、降旗直子（2019）.「フランスにおける小学校2015年版『道徳・市民』科学習指導要領」『武庫川女子大学学校教育センター年報』4：74-81. 大津尚志（2021）.「フランスにおける2018年版『道徳・市民』科学習指導要領」『教育学研究論集』（武庫川女子大学）16：67-71.

令和2年度 プロジェクト研究調査研究報告書

初等中等教育－042

学校における教育課程編成に関する実証的研究

報告書2

諸外国の教育課程における人間性の^{かん}涵養

令和3年(2021)3月 第1刷発行

研究代表者 鈴木 敏之

(国立教育政策研究所 教育課程研究センター長)

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
