

学校における教育課程編成の実証的研究

報告書 5

諸外国の教育課程改革の動向

令和4(2022)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・地域及び国際機関の教育課程の現状や改革動向を取りまとめたものである。

国立教育政策研究所では、過去、教育課程の在り方に関するプロジェクト研究において、諸外国・地域における教育課程の基準の改革動向の継続的な把握に努めてきた。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、理科や ICT リテラシー、学習評価の在り方等、個別教科や特定の教育課題に焦点化した国際比較調査も実施してきた。本プロジェクト研究では、「諸外国の教育課程における人間性の^{かん}涵養」（令和 2 年度）、「諸外国の先進的な科学教育に関する基礎的研究」（令和 3 年度）を取りまとめたところである。

今回の調査では、諸外国・地域（アメリカ、カナダ、イギリス、ドイツ、フィンランド、フランス、オーストラリア、ニュージーランド、中国、韓国、台湾）に加え、国際バカロレア（IB）を対象として、近年の教育課程改革の動向と様々な教育課題への取組状況を調査した。また、我が国における学習指導要領等の趣旨を踏まえた教育課程編成の充実を図る上での様々な課題について、諸外国・地域における特徴的な実践を取り上げて検討した。これらの諸課題に対する各国・地域等の取組は、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。

昨年度に続き、今回の調査も、世界的な新型コロナウイルス感染拡大が続く中で進めることとなった。国際的な比較調査を進める上で大きな制約ではあったが、国内外の研究者の協力を得て、コロナ禍後の学校教育の在り方を含め、諸外国・地域が直面する教育課題や改革動向を取り上げることができた。研究の推進に御協力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 4 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4年3月末日現在)

【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
(令和3年3月まで)
(令和3年4月から所外委員・客員研究員)

【企画運営委員】

- 田村 寿浩 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (令和3年4月から)
杉江 達也 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 研究開発部 副部長
(令和3年4月から令和4年3月まで)
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月から令和3年3月まで)
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 研究開発部 副部長
(平成29年4月から令和3年3月まで)

【フェロー】

- 石井 英真 京都大学 准教授
白井 俊 文部科学省 初等中等教育局初等中等教育企画課 教育制度改革室長
田村 知子 大阪教育大学 准教授
中川 哲 文部科学省初等中等教育局 視学委員
松尾 知明 法政大学 教授
吉富 芳正 明星大学 教授

【所外委員（教育課程国際比較調査）】

青木 麻衣子	北海道大学	准教授
池田 充裕	山梨県立大学	教授
井田 浩之	城西大学	助教
上原 秀一	宇都宮大学	准教授
坂野 慎二	玉川大学	教授
下村 智子	三重大学	准教授
田中 光晴	文部科学省総合教育政策局	専門職
日暮 トモ子	日本大学	准教授
福本 みちよ	東京学芸大学	教授
星野 あゆみ	玉川大学	教授
宮口 誠矢	東京大学大学院博士課程	院生
	(令和3年12月まで インディアナ大学客員研究員)	
山崎 直也	帝京大学	教授
渡邊 あや	津田塾大学	准教授

【所内委員（教育課程国際比較調査）】

白水 始	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部	副部長・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
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

【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
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	副部長・総括研究官
松原 憲治	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部	総括研究官

目 次

第1章 本報告書の位置付け	1
第2章 教育課程の概要	11
1 アメリカ合衆国	12
2 カナダ	14
3 イギリス（イングランド）	16
4 ドイツ	18
5 フィンランド	20
6 フランス	22
7 オーストラリア	24
8 ニュージーランド	26
9 シンガポール	28
10 中国	30
11 韓国	32
12 台湾	34
13 国際バカロレア（IB）	36
注及び引用・参考文献	38
第3章 教育課程改革の諸課題	43
1 カリキュラム・オーバーロード カナダ・フィンランド・韓国・台湾	44
2 カリキュラム・マネジメントと学校支援 イギリス・ニュージーランド・オーストラリア・台湾	64
3 「内容」の構成 カナダ・オーストラリア・シンガポール・国際バカロレア	82
4 教科等横断的な学習・現代的な諸課題 ドイツ・フランス・フィンランド・シンガポール・韓国	102
5 学習評価とカリキュラム評価 イギリス・ドイツ・フランス・ニュージーランド・国際バカロレア	124
6 初等教育段階におけるプログラミング教育 イギリス・ドイツ・中国	144
第4章 動向と展望	162

第1章 本報告書の位置付け

1. 本研究の目的

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・研究代表者：鈴木敏之）は、学校における教育課程編成の現状や課題を検討することによって、今後の教育課程の基準の改訂や学校支援の方策についての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。本報告書は、その資料の一つとして、諸外国における教育課程の基準の示し方や各学校におけるカリキュラム開発・実践の支援方策等、特徴的な取組を比較調査した成果を報告するものである。

平成27・28年告示の学習指導要領は、前文に「社会に開かれた教育課程」の実現を掲げ、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を作る」という理念を学校と社会が共有し、子供たちが豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となるために必要な資質・能力を育むことを目指している。この理念を実現するため、今回の改訂では、育成を目指す「資質・能力の3つの柱」を明示するとともに、「主体的・対話的で深い学び」や「カリキュラム・マネジメント」等、各学校の教育課程編成において鍵となる概念を新たに盛り込んでいる。

本プロジェクト研究では、学習指導要領で示されたこれらの理念の実現を目指した各学校の教育課程編成の在り方を検討するため、二つの視点で実証的な資料を収集した。

一つは、国内における先進的な取組として、文部科学省指定事業である研究開発学校における実践を分析し、各学校の教育課程編成の中核となる「カリキュラム・マネジメント」（各学校において組織的・計画的に教育活動の質の向上を図る取組）を充実するための鍵となる実践や学校支援の方策を検討することである。研究開発学校を対象としたのは、カリキュラム・マネジメントについて学校や教員の理解が十分でないなど実施上の様々な課題が指摘された（国立教育政策研究所, 2019）ことを踏まえ、研究開発学校における実践研究の手法を先進的なモデル事例として分析することによって、一般の学校の取組への示唆や学校支援の必要性を明らかにするためである。本研究の成果は、『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』（2020）として刊行した。

もう一つの視点が、本報告書で取り上げる国際比較調査である。諸外国の教育課程の基準の改訂動向の調査は、本研究所が継続して実施してきた取組でもある。本プロジェクト研究は、学校における教育課程編成の在り方を主題としているが、各国の教育課程の改訂に関する情報を収集し、今後の教育課程改革の世界的な動向を把握して、我が国の教育課程の基準の改訂に向けた課題を検討することも本プロジェクト研究の役割である。

今回、諸外国の教育課程改革の動向を調査するに当たり、特に注目したのは、令和3年1月の中央教育審議会答申（以下『令和答申』）に示された「令和の日本型学校教育」の構築である（中央教育審議会, 2021）。

同答申は、「新しい時代の初等中等教育の在り方について」の諮問（平成31年4月）を受け、新しい時代を見据えて2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」と名付けている。さらに、そこで目指すべき姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個

別最適な学びと、協働的な学び」(p.1)として、「新学習指導要領に基づいて、一人一人の子供を主語にする学校教育の目指すべき姿」(p.2)を具体的に描き、令和の日本型学校教育の実現に向けた必要な改革を進めていくことを期待している。

答申では、学校教育で育成を目指す資質・能力に関する国際的な動向として、「持続可能な開発目標 (SDGs)」を踏まえて、地域や地球規模の諸課題について、子供一人一人が自らの課題として考え、持続可能な社会づくりにつなげていく力を育むことが求められていること、経済協力開発機構 (OECD) では、「Learning Compass 2030」を公表し、子供たちがウェルビーイング (Well-being) を実現していくために自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動を取れる力を身に付けることの重要性が指摘されていること、の二点を参照するとともに、「ポストコロナ」の世界が、社会、経済や私たちの行動・意識・価値観にまで多方面に影響を及ぼす、いわゆる「ニューノーマル」へ移行していくことが求められる、としている。

その上で、具体的な課題として、特に学校における教育課程編成に関して、「カリキュラム・マネジメントの充実に向けた取組の推進」に向け、以下の二点を指摘している。

- ・各学校においては、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握した上で、教育の目標を明確化し、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成や、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習の推進など、教科等間のつながりを意識して教育課程を編成・実施することが重要である。
- ・各学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実・教科を因る観点から、標準授業時数の意義を踏まえつつ、各学校が持っている教育課程の編成・実施に関する裁量をあらためて認識し、学校や地域の実態に応じて責任をもって柔軟に判断できるようにしていくことが重要である。

この『令和答申』で言及されているように、OECD 教育・スキル局は、2015年からキー・コンピテンシーを再定義する Education2030プロジェクトを発足し、未来志向の学びの枠組み (ラーニング・コンパス2030) を提起するとともに、新たな学びの支援方策を検討するため、教育課程の国際比較に取り組んできた。その成果として『カリキュラム・(リ) デザイン』(OECD, 2020a) では、グローバル社会が加速する中、各国のカリキュラム開発には共通の課題があるとの認識の下、教育の「ニューノーマル」が提起されている。

我が国も含め、世界各国の学校教育は、グローバル社会が共有する様々な現代的諸課題に直面しつつ、教育課程の「ニューノーマル」の構築に向けた議論や検討を進めている段階にある、といえるだろう。

新たな時代を見据えた「日本型学校教育」において、教育課程の基準や学校における教育課程編成はどうあるべきか。各学校における教育課程編成への支援をどう構想していくか。今回のプロジェクトでは、こうした問いを検討するための実証的資料収集を今回の国際比較調査の主要な目的と位置付けることとした。

各国の教育課程は、それぞれ異なる歴史と文化を背景に改訂されてきたが、21世紀以降は、グローバル化の加速する中、学校教育はどんな資質・能力を育成すべきかという課題を共有してきた。その新たな歩みを確認することによって、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手掛かりを得ることにしたい。

2. 研究の経緯

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を提供する役割を果たしてきた。ここでは、本プロジェクトの前身プロジェクトにおいて実施してきた諸外国・地域の教育課程の動向に関する研究を通観し、今回の調査の意義と特徴を確認する。

21世紀における世界の学校教育改革を牽引してきたのは、「知識基盤社会」とされる新たな社会を前に、学校教育は子供たちにどのような資質・能力を育成すべきか、という問いであった。とりわけ、OECD（経済協力開発機構）が2000年代初頭に提起したキー・コンピテンシーという考え方は、各国の教育改革に大きな影響を与えることとなった。本研究所で2000年代以降に実施された教育課程の国際比較調査でも、学校教育で育成する資質・能力の新たな定義付けに関する各国の動きが顕著になっていく様が見て取れる。

『諸外国の「総合的学習」に関する研究』（平成13（2001）年）では、新たな教育課題に対応した合科的アプローチやプロジェクト学習（各教科間の連携を図った指導や教科等の枠を超えた学習）が諸外国においてどのように位置付けられているかに注目した。調査対象は、アメリカ合衆国、イギリス、ドイツ、フランス、ロシア、中国、韓国の7か国である。

我が国では、平成8（1996）年に中央教育審議会第一次答申において「総合的な学習の時間」の新設が提言され、平成10（1998）年告示学習指導要領で導入されている。調査対象国においても、「横断的な学習」（フランス）、「裁量活動」（韓国）など、1990年代後半から2000年代の教育課程改革において「総合学習」に関する時間の創設が進められている。

イギリスでは、1990年に教育課程審議会が「横断的テーマ（クロス・カリキュラー・テーマ）」として、「経済理解教育」「キャリア教育とガイダンス」「健康教育」「メディア教育」「市民性教育」「環境教育」の五つを提案した。1998年成立の教育改革法は、各学校がこれらのテーマについて各教科等を再編してトピック学習を展開するよう求めている。この1998年教育改革法は、ナショナル・カリキュラムを通して育成を目指す七つの「キー・スキル」を明示しており、OECD 諸国の中でも最も早く資質・能力の育成に注目した教育課程を実現したものである。

2000年代には、上掲 OECD のほか、EURYDICE（ヨーロッパ教育情報ネットワーク）が2002年に「普通義務教育における教育目標としてコンピテンシー」の調査を実施して報告書『キー・コンピテンシー』を刊行し、コンピテンシー重視と学習者中心の教育への転換を要請している（抄訳：国立教育政策研究所、2007）。

『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』（2007）では、この資質・能力の育成に向けた取組が諸外国において顕著な動向となっていることを報告した。調査対象は、アメリカ合衆国、カナダ、イギリス、ドイツ、フランス、北欧（スウェーデン、ノルウェー、フィンランド）、ロシア、中国、韓国、台湾の14の国・地域である。

これらの国・地域のうち、調査時点で、教科等を超えて育成を目指す資質・能力（汎用的資質・能力）が策定され、教育課程の基準に盛り込まれていたのは、イギリス（キー・スキル）、ドイツ（コンピテンシー *調査はバーデン・ヴュルテンブルク州）、フランス（共通基礎）、中国（資質教育）、台湾（十大基本能力）、であった。その他の国では、汎用的な資質・

能力としては示されていないものの、複数の国（フィンランド、シンガポール）において、各教科のカリキュラムにコンピテンシー・ベースの要素が盛り込まれたり、教科を超えて育成を目指す資質・能力の検討が進行したりしていることが報告されている。

また、同報告書では、こうした世界的動向と軌を一にして、我が国においても、内閣府に設置された人間力戦略会議をはじめ、各省庁において育成を目指す資質・能力が広範に議論されていること、諸外国でも同様の議論の下で、学校教育で育成を目指す資質・能力を策定し、教育課程の基準に位置付ける取組が進んでいることが報告されている。

このように、世界各国においても我が国においても、学校教育で育成を目指す資質・能力を明確化する検討が進展していることを踏まえ、『諸外国における教育課程の基準－近年の動向を踏まえて』（2013）、『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－』（2013）では、資質・能力の育成に焦点を当てて、教育課程改革の動向を調査した。前者の報告では、アメリカ合衆国、イギリス、フランス、ドイツ、フィンランド、オーストラリア、シンガポール、中国、台湾、韓国と、10の国・地域、後者では、アメリカ合衆国、イギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、中国、韓国の10か国を調査している。

この調査では、新たにオーストラリアやニュージーランドを調査に加え、これらの国において、汎用的能力（オーストラリア）やキー・コンピテンシー（ニュージーランド）を設定したカリキュラム改革が進んでいることを確認した。また、アメリカ合衆国やカナダにおける教育改革に関する審議や議論において「21世紀スキル」という語が頻出するようになっており、アメリカでは16州において教育課程の基準や評価等に反映されていた。カナダでも、一部の州（ブリティッシュ・コロンビア州やアルバータ州）で教育課程の基準に位置付けられているほか、オンタリオ州等においても「21世紀スキル」等の導入に向けた検討が進んでいることがわかった。アジアでは、韓国が2009年に発表した教育課程（「未来型教育課程」）において、キー・コンピテンシーに相当する「核心力量」を策定し、「グローバル創意人材」の育成を掲げている。また、シンガポールでは、シンガポール型の21世紀スキルの構造を「カリキュラム2015」として、次期教育課程の中心的理念として公開している。

資質・能力の育成をめぐる、諸外国の教育課程の基準が大きく改訂されている現状を踏まえ、『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』（2013）、『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』（2014）では、21世紀以降に続いた国際機関によるキー・コンピテンシーや21世紀スキルの提言や諸外国の教育課程に盛り込まれた様々な汎用的能力等を分析した。諸外国の教育課程に示された教育目標は、国による違いが大きいが、それらに示されている資質・能力は、「基礎的なリテラシー」（知識や情報の活用、リテラシー、情報・ICTリテラシー等）、「認知スキル」（思考力、問題解決力、学び方の学習等）、「社会スキル」（人間関係力、協働、コミュニケーション、社会参画、市民性等）の三層に整理できることがわかった。各国の教育改革では、社会の大きな変化が意識されており、学校教育の目標を資質・能力の再定義に基づいて見直そうとする動きが世界的に広がっていることが明らかとなった。

続いて、『諸外国の教育課程と学習活動』（2015a）、『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』（2017a）では、資質・能力を育成する教育課程について、目標・内容・

指導方法・評価を一体的に検討するため、学校教育で育成を目指す資質・能力（教育目標）を「各教科等の学習内容にどのように関連付けているか」（内容）、「どのような学習活動を通して育てようとしているか」（指導方法）、「どのように評価しているか」（学習評価）という視点で国際的な動向を調査した。調査対象は、アメリカ合衆国、カナダ、イギリス、フィンランド、フランス、ドイツ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国の10か国である。また、評価の在り方に関する研究では、国際バカロレア（IB）における評価にも注目した。さらに、理科やICTリテラシー、人間性の涵養^{かん}など具体的な教科や教育課題において資質・能力を育成する学習活動がどのように実践されているかを調査した（国立教育政策研究所 2015b; 2017b; 2021）。

2000年代以降の諸外国の教育課程の動向を概観すると、学校教育で育成を目指す資質・能力の再検討に基づいて、学校の教育目標や育成を目指す人間像の見直しが急速に進んできたことが確認できる。その背景には、OECDやEU、21世紀プロジェクトなどの国際的な機関が、社会に求められる新たな人材像を提起したことや総合学習やプロジェクト型学習の導入に見られるように、社会の変化の中で教科の枠組みを超えた新たな教育課題への対応が求められるようになったことが挙げられよう。

さらに、この育成を目指す資質・能力の明確化は、同時に、指導方法や評価の在り方の見直しにつながっている。とりわけ学習活動や指導方法（どのように学ぶか・どう教えるか）については、教師主導から児童生徒中心への転換、学び方の学習、課題学習や探究型の学習など、伝統的な教授スタイルからの転換が多く、多くの国で議論されるようになった。教育課程の基準では特定の指導法や学習活動を示さない国がある一方で、フィンランド、フランス、ドイツ（一部の州）、ニュージーランド、シンガポール、韓国では、育成を目指す資質・能力に対応した学習活動を例示したり推奨したりする国も見られる。

ここまでを見ると、学校教育で育成を目指す資質・能力を定義し、教育課程の基準として、目標・内容・指導方法・評価に位置付ける一連の検討の成果は、各国の教育課程に定着しているように見える。他方で、調査対象国・地域の中で、最も早く資質・能力に着目した教育課程改革が実施されたイギリスでは、2015年のナショナル・カリキュラム改訂以降、ナショナル・カリキュラムに盛り込む内容を基礎的な知識に限定する傾向が顕著となっている。

さて、このように育成を目指す資質・能力を教育目標として位置付ける動きが定着していく中、前掲のOECDにおけるカリキュラム研究において、今後の教育課程改革の「重要な課題」として指摘されているのが、「カリキュラム・オーバーロード」(OECD, 2020a; 2020b)である。

「カリキュラム・オーバーロード」とは、OECDによれば、カリキュラムを実施する際に生じる過剰な負担や負荷である。OECDは、この負担には次の四次元がある、と分析する（OECD, 2020b, p.11）。

1. カリキュラムの拡張（curriculum expansion）

どの項目を削減する必要すべきかを適切に考慮しないまま、社会の要求に応じて新たな内容項目をカリキュラムに含める傾向

2. 内容のオーバーロード（content overload）

カリキュラムを実際に実施する次元, すなわち, 学習指導に利用できる時間に比して, 学習指導すべき内容が過剰となっていること

3. 認識されたオーバーロード (perceived overload)

教師や児童生徒によって認識又は経験される過重な負担感

4. カリキュラムの不均衡 (curriculum imbalance)

優先度の低い領域に対する適切な調整を行わないことで, 他領域を犠牲にして特定の領域に適切でない注意が向けられてしまうこと

これらの指摘は, いずれも教育課程の基準の中でも特に教育内容の構成に関わっている。そのため, カリキュラム・オーバーロードへの対応として OECD が挙げる報告も, 各教科の内容学習の時数配当, 学年や学校種を超えた学習内容の連続性 (ラーニング・プログレッションズ) の構築, 学習内容の詰め込みから概念的な理解や重要な観念 (ビッグアイデア) への焦点化, 教育課程に関する文書における内容の示し方など, 学習内容の構成の見直しを示唆するものとなっている。

これまでの世界の学校教育における教育課程の改訂を概観してみると, 「どのような資質・能力を育成するか」という学校教育目標や各教科等の目標に係る議論や検討が進展してきたのに対し, それに対応した各教科等の内容の在り方に関する検討はそれほど展開されていないことに気付く。カリキュラム・オーバーロードの一因として, 各国の教育課程において, 資質・能力の育成が教育課程編成の原理として確立していく中で, 既存の教科の学習内容が継承されており, さらに, 社会の変化によって教科等横断的領域や現代的な諸課題の学習が要請されるようになってきていることが指摘できよう。

本研究所の一連のプロジェクト研究では, 資質・能力を育成する教育課程の在り方について目標・内容・方法・評価の一体的検討を意識してきたが, 目標や学習活動, 資質・能力の評価の在り方に比して, 内容に関する検討は十分ではなかった (『諸外国の教育課程と学習活動』(2016) では, 「資質・能力と学習内容がどのように関連付けられているか」に関する諸外国の取組を調査しているが, 各教科内容に踏み込んだ調査は実施していない)。

本研究では, 以上のような国内外の教育課程改革に関する動向を踏まえ, 授業時数や教育内容の示し方, 教科等の枠を超えた学習 (総合学習・プロジェクト学習) における現代的な諸課題への対応, 各学校のカリキュラム開発への支援等に焦点を当てて諸外国の教育課程の基準やその実施について調査することとした。

これらの課題の中でも, 各学校における教育課程編成と学校への支援について各国の取組を比較検討するには, 現地の学校調査や聞き取り調査が有効と考えられる。本プロジェクトでは, 研究者の協力によって各国の動向を調査する予定であったが, 残念ながら, 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国際比較は断念せざるをえなかった。各学校の教育課程編成の在り方についての踏み込んだ検討はできなかったが, これまでの調査で十分ではなかった各学校のカリキュラム開発に対する学校支援の具体的な方策に加え, 教育課程の基準における教育内容の示し方について, インターネット等を通じて確認できる関連政策や入手可能な文書を活用し, 各国・地域の実践の特徴を明らかにするよう検討を進めた。

3. 本報告書の構成

今回、調査対象としたのは、アメリカ合衆国、カナダ、イギリス（イングランド）、ドイツ、フィンランド、フランス、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、中国、韓国、台湾に国際バカロレアを加えた13の国・地域・機関の教育課程である。

教育課程の現状や改革の方向性については、当該国・地域・機関に関する研究に従事している研究者に報告いただいている。担当は下記のとおりである。

アメリカ合衆国	宮口誠矢（インディアナ大学 客員研究員）
カナダ	下村智子（三重大学）
イギリス	井田浩之（城西大学）
ドイツ	坂野慎二（玉川大学）
フィンランド	渡邊あや（津田塾大学）
フランス	上原秀一（宇都宮大学）
オーストラリア	青木麻衣子（北海道大学）
ニュージーランド	福本みちよ（東京学芸大学）
シンガポール	池田充裕（山梨県立大学）
中国	日暮トモ子（日本大学）
韓国	田中光晴（文部科学省）
台湾	山崎直也（帝京大学）
国際バカロレア	星野あゆみ（玉川大学）

「第2章 教育課程の概要」では、教育課程全般について、諸外国・地域や機関の現在の教育課程の枠組みと動向を確認した。その際、教育課程の基準が国や州によって示されている場合は、下の共通の項目に従って整理した。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力，人間像）
2. 設置教科等の種類と授業時数（小中学校段階まで）
3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針
4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け
5. 後期中等教育改革の動向
6. 教育課程の改革動向

調査国のうち、アメリカ、カナダ、ドイツ及びオーストラリアは、教育課程の基準設定の主体が国ではなく各州となっている。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た。また、アメリカ合衆国については、国の動向を反映するため、一部の項目を変更して報告している。

なお、教育課程の基準全般の動向については、上の「2. 研究の経緯」で挙げた研究のほか、『諸外国における教育課程の基準－近年の動向を踏まえて－』（2013a）で10か国（アメリカ合衆国、イギリス、フランス、ドイツ、フィンランド、オーストラリア、シンガポール、

中国、台湾、韓国)について報告している。同報告では、今回調査と同様の項目のほか、各教科等の内容の示し方や評価(教育課程の評価・学習評価)についても広く調査を実施した。

この報告からほぼ10年を経過していることから、当初、今回の調査は、そのフォローアップとして、教育課程全般に関するより詳細な調査を予定していた。しかし、新型コロナウイルス症の世界的な感染拡大により、調査国・地域の情報を現地調査で直接入手することが難しくなっていたため、上の基本的な項目に絞って調査を実施した。

「第3章 教育課程改革の諸課題」では、上の「2. 研究の経緯」を踏まえて、今後、我が国の教育課程の基準の在り方を検討する上での課題となるテーマについて、特徴ある取組が見られる諸外国・地域・機関の実施状況を報告している。取り上げたテーマと掲載している国・地域・機関は下のとおりである。

1. カリキュラム・オーバーロード
カナダ・フィンランド・韓国・台湾
2. カリキュラム・マネジメントと学校支援
イギリス・ニュージーランド・オーストラリア・台湾
3. 「内容」の構成
カナダ・オーストラリア・シンガポール・国際バカロレア (IB)
4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題
ドイツ・フランス・フィンランド・シンガポール・韓国
5. 学習評価とカリキュラム評価
イギリス・ドイツ・フランス・ニュージーランド・国際バカロレア (IB)
6. 初等教育段階におけるプログラミング教育
イギリス・ドイツ・中国

各テーマの冒頭では、日本の現状や課題、紹介事例の特徴を概観し、我が国への今後の示唆をまとめている。

なお、上の「6. 初等教育段階におけるプログラミング教育」では、令和2(2020)年度から我が国の小学校で必修化されたプログラミング教育の実施に向け、環境整備や指導力向上などの課題に対応するための示唆を得る目的で、当初、ICT教育の特徴的な取組が見られる諸外国の実施状況調査を企図していた。しかし、令和3年度以降の現地調査が困難となり、計画を中断せざるを得なくなったため、令和2年度までに実施した調査に限定して報告している。

「第4章 動向と展望」では、各国・地域や国際機関の教育課程改革の動向や様々な課題への多様なアプローチを総括し、そこから見えてくる共通の課題と今後の我が国の教育課程改善に向けた検討課題を展望する。

【引用・参考文献】

- OECD. (2020a). *Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020b). *Curriculum overload: A way Forward*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- 中央教育審議会 (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）』
- 中央教育審議会 (2021) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）』
- 国立教育政策研究所 (2001) 『諸外国の「総合的学習」に関する研究』（「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書(4)）
- 国立教育政策研究所 (2005) 『諸外国における教育課程の基準と学習活動』
- 国立教育政策研究所 (訳) (2007) 『EU の普通義務教育におけるキー・コンピテンシー（抄訳）』（Director-General for Education and Culture of European Commison. (2002). *Key Competencies: a developing concept in general Compulsory education*. Eurydice European Unit.)
- 国立教育政策研究所 (2007) 『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』（「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」平成18年度報告書）
- 国立教育政策研究所 (2013a) 『諸外国における教育課程の基準－近年の動向を踏まえて』（「教育課程の編成に関する基礎的研究」報告書4）
- 国立教育政策研究所 (2013b) 『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』（「教育課程の編成に関する基礎的研究」報告書5）
- 国立教育政策研究所 (2013c) 『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』（「教育課程の編成に関する基礎的研究」報告書6）
- 国立教育政策研究所 (2014) 『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』（「教育課程の編成に関する基礎的研究」報告書7）
- 国立教育政策研究所 (2016a) 『諸外国の教育課程と学習活動』（「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」報告書2）
- 国立教育政策研究所 (2016b) 『諸外国の教育課程と学習活動（理科編）』（「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」報告書3）
- 国立教育政策研究所 (2017a) 『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』（「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」報告書5）
- 国立教育政策研究所 (2017b) 『ICT リテラシーに係る資質・能力やその育成と評価』（「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」報告書4）
- 国立教育政策研究所 (2019) 『資質・能力の育成に向けたカリキュラム・マネジメントの推進－授業づくりの視点から－』（平成30年度教育研究公開シンポジウム報告書）
- 国立教育政策研究所 (2020) 『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』（「学校における教育課程編成の実証的研究」報告書1）
- 国立教育政策研究所 (2021) 『諸外国の教育課程における人間性の^{かん}涵養』（「学校における教育課程編成の実証的研究」報告書2）

(西野真由美)

第2章 教育課程の概要

アメリカ合衆国

教育政策に関する権限は、合衆国憲法により各州に留保されており、連邦政府は補助金支出の条件設定等を通して州の教育政策に影響を与えている。教育課程の編成については、連邦政府と州政府による制約や影響を受けつつも、教育行政単位である学区と各学校が大きな裁量を有している。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力、人間像）

連邦政府は、平等な教育保障を目指し、州、学区、公立学校の教育目標に影響を及ぼすような政策を実施してきた。2015年12月に成立した最新の初等中等教育法改定法「全ての生徒が成功する法（Every Student Succeeds Act）」（以下 ESSA）は、大学進学や将来のキャリアで成功するための教育を全ての生徒に提供するよう、はじめて連邦レベルで法定した。現在の米国では、大学進学やキャリアへの準備を、人種や家庭収入等にかかわらず、全ての子供に平等に保障することが、一つの重要な教育目標となっている。

2. 設置教科等の種類と授業時数

表1・2はニューヨーク州及びニューヨーク市学区の設置教科と授業時数である。州や学区によっては、教科ごとの時数規定を置いていない。オハイオ州では、第1～6学年につき910時間、第7～12学年につき1,001時間という授業時数を州法が定めるにとどまる（175日間という授業日数規定に代わり、2014年度より導入）。同州の地元紙が行った2020年度学区計画の調査によれば、小学校で960時間から1,144時間と、学区間で年間180時間以上の差がある。近年行われた規定時数の変更例として、アリゾナ州が2019年に、第7、8学年の総授業時数を1,000時間から890時間に変更し、第4～6学年と同一の基準に引き下げている。

表1 州及び学区の週間授業時数基準

学年	教科名	学区推奨	州最低基準
Kindergarten ～第2学年	英語	300分	—
	数学	300分	—
	社会	135分	—
	科学	135分	—
	体育	120分	120分
第3学年 ～第5学年	英語	375分	—
	数学	375分	—
	社会	180分	—
	科学	180分	—
	体育	120分	120分
第6学年 ～第8学年	英語	375分	180分*
	数学	375分	180分*
	社会	225分	180分*
	科学	225分	180分*
	体育	120分	120分

*第6学年への規定なし

表2 州及び学区の年間授業時数

学年	教科名	学区推奨	州最低基準
Kindergarten ～第2学年	芸術	186時間 (1,2学年)	186時間* (1,2学年)
	保健	—	—
	図書館	週2～3時間	—
第3学年 ～第5学年	芸術	93時間**	93時間*/**
	保健	—	—
	図書館	週3～5時間	—
第6学年	芸術	93時間	93時間*
	保健	週5日	週5日
	図書館	週5～10 時限***	—
第7学年 ～第8学年	芸術	55時間	55時間
	保健	週5	週5日
	図書館	週18時限***	—

*「芸術」については推奨基準

第3学年は186時間 *1単位時間は45分

3. 異なる教育機会への多様な規制

米国教育課程政策の特徴の一つは、公立学校の教育課程編成において学校や学区が広範な裁量をもっている点、また、チャーター・スクール、私立学校、ホームスクールなどの教育機会によって、様々に異なる規制が課されている点にある。新しいタイプの公立学校であるチャーター・スクールについては、州により範囲が異なるが、従来型の公立学校に適用される多くの規制が、免除又は緩和されている。例えば総授業時数についても、オハイオ州のチャーター・スクールについては、先に示した規定に代わり、年間920時間という比較的緩やかな総授業時数が最低基準として設定されている。ESSA に対応した州の教育計画においても、従来型の公立学校と同一の規制には必ずしも服さない。

また、教育課程や学校評価に関する規定は一部を除き、私立学校やホームスクールに適用されない場合が多い。連邦法である初等中等教育法も、同法の補助金を自主的に申請して受給する学校を例外として、私立学校とホームスクールはその対象でない。例えばニューヨーク州では、私立学校として登録している学校に対し、教科目規定、総授業時数規定、英語での教授義務、教員免許保有義務、子供のテスト結果を含む学校評価の提出義務などを課すに留まる。ホームスクールには教科目規定、総授業時数規定、年四回の評価報告書提出義務等を課しているが、これは全米的にみて厳しい規制である。州によっては、例えばインディアナ州など、ホームスクールの教育課程や評価についてほとんど実効的な規制を課さない場合もある。このように米国では、教育保障の権限と責任が多様かつ高度に分権化されている。

4. 教育課程の改革動向

米国の連邦教育政策をめぐっては、州以下のレベルによる自律的決定の尊重と、国内における平等な教育保障の実現との、望ましい均衡が問われてきた。連邦教育政策の中核をなす初等中等教育法の最新の改定法である ESSA は、前回の改正法である「どの子ども置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act)」とは対照的に、州の裁量を重視するものとして成立した。そのため多くの州が、学力測定や卒業率に集中していた以前のアカウントビリティ体制から、より多様な指標を盛り込んだものへと修正を図ってきている。

ESSA は、学力達成や高校卒業率等の測定を義務付けつつ、学校の質又は生徒の成功に関し、さらに少なくとも一つの指標を用いるよう州に義務付けている。それを受けて多くの州が、大学あるいはキャリアへの準備、又は慢性的欠席の状況を、その指標として採用している。かかる指標が学校評価の根拠となるが、それぞれの指標が学校評価全体においていかなる割合を占めるかは、ESSA の規定の範囲内で、州の決定に委ねられている。

また、感染症の蔓延については、州や学区によって対応が異なる。例えばオハイオ州では、遠隔学習時間を総授業時数に算入できる旨を規定した法律が制定されている。アーカンソー州をはじめとする諸州では、2020年度の公立学校評価を免除する法律が制定されている。連邦レベルでは、2020年3月成立のコロナウイルス援助、救済及び経済保護法 (Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act; CARES Act)、2020年12月成立の統合歳出法 (Consolidated Appropriations Act, 2021)、そして2021年3月成立のアメリカ救済計画 (American Rescue Plan) に基づき、州、学区及び学校に巨額の補助金が支出されている。

カナダ

カナダは10州3準州から構成される連邦制国家であり、1867年憲法に基づき、教育に関する権限は各州に委ねられている。そのため各州に教育省が設置され、教育制度も各州によって異なっている。連邦政府に教育関係の省庁は存在しないが、カナダ教育担当大臣協議会（Council of Ministers of Education, Canada）が組織され、教育に関する懸案事項の討議等が行われている。本報告では、2016年に全面的なカリキュラム改訂を実施したブリティッシュ・コロンビア州（BC州）を主な事例として取り上げる。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力，人間像）

BC州の教育制度は、健全な社会と経済の持続的な発展に寄与するために必要となる知識やスキル、態度を身に付け、個人の潜在能力を開発することを目指している。この目的の達成に向けて、「教養のある市民」(the educated citizen)の育成を目指している。

育成を目指す資質・能力として「全ての児童生徒が深い学びと、生涯にわたって学習に取り組んでいくために育成が必要な知的、個人的、社会情動的能力」である「コア・コンピテンシー」が設定されている。コア・コンピテンシーは、「思考力」「コミュニケーション力」「社会的・個人的な能力」で構成されている（British Columbia Ministry of Education, 2021c）。

2. 設置教科等の種類と授業時数

BC州では、表に示した教科が設置されている。「学校暦に関する規則」第3条によると、2021年度の年間最低授業時数は、幼稚園は848時間、第1学年から第7学年までは873時間、第8学年から第12学年までは947時間と規定されている。なお、各教科の授業時数は特に定められていない（British Columbia Ministry of Education, 2021d）。

表 BC州の学校教育における設置教科と履修学年

教科	学年										
	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
英語											
母語としてのフランス語											
第二言語としてのフランス語 (イマージョンプログラム)											
算数/数学											
科学											
社会											
保健体育											
芸術											
キャリア教育											
応用デザイン・スキル・技術 (Applied Design, Skills and Technologies)											
第二外国語											

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

BC州における新カリキュラムは、KUD（Know-Understand-Do）モデルに基づいた「概念基盤型学習（Concept-based learning）」と「コンピテンシー重視型学習（Competency-driven learning）」をその特徴としている。このような概念の理解とコンピテンシーの発展を重視したカリキュラムにより、21世紀における学習に不可欠な、より深い学びと転移可能な学習が促進されるという認識に基づいている。

各教科のカリキュラムは、「コア・コンピテンシー」「ビッグアイデア」「教科別コンピテンシー」「教科内容」「補助教材」で構成されている。「コア・コンピテンシー」はカリキュラム全体を通して身に付けるものであり、「教科別コンピテンシー」は、各教科別に各学年で習得する内容が明示されている。学習を通して、個々の事実や情報の暗記をするのではなく、概念を深く理解し、応用することが重視されているため、「教科内容」には、児童生徒にとって必要不可欠な内容が精選されている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

BC州では、2016年に職業教育（Business Education）、技術家庭科、情報教育の内容を含む教科である「応用デザイン・スキル・技術」が設置され、第5学年までは教科横断的な学習が促進されている。また、教科・学年にかかわらず全てのカリキュラムに組み込むべき内容として先住民族の言語、文化と歴史など、先住民の視点と知識が位置付けられている。

オンタリオ州では教科横断的な学習内容やテーマとして、金融リテラシー、STEM教育、先住民教育、リテラシー、批判的思考と批判的リテラシー、数学的リテラシー、環境教育、社会的・情緒的学習スキルが挙げられている。各教科のカリキュラムには「教科横断的で統合的な学習」という項目があり、各教科内容やコンピテンシーと他の教科内容との関連や教科横断的な学習の具体的な例が挙げられている（Ontario Ministry of Education, n.d.）。

5. 後期中等教育改革の動向

カナダでは、1990年代より学校から職業社会への移行が課題とされ、後期中等教育段階のキャリア教育におけるビジネス界との連携が進められてきた。その背景には、1992年にカナダ会議（Conference Board of Canada）が労働市場で求められるスキル（Employability Skills Profile）を発表したことの影響があると指摘されている（岡部, 2020, p.67）。例えば、オンタリオ州では第11学年以上の生徒を対象とした職業見習いプログラムがキャリア教育の一環として設置されており、BC州では職場体験型のキャリア教育プログラムとして、第11学年以上の生徒を対象とした労働市場体験（Youth Work in Trades）と職場体験（Work Experience）が設置されている。

6. 教育課程の改革動向

カナダでは、日本のように全教科の改訂が同時期に行われることは一般的ではなく、多くの場合、教科ごとに不定期に行われている。そのため、本報告で取り上げたBC州のように全教科の改訂が進められた事例はあまり見られない。ただし、アルバータ州では、2019年より全面的なカリキュラム改革が進められている。アルバータ州においても、BC州のように、専門家や教員、市民からの意見を広く収集し、それらを考慮に入れながら、カリキュラム開発が進められている（Alberta Education, n.d.）。

イギリス

イギリス（イングランド）の教育基準はナショナル・カリキュラムで定められている。日本との大きな違いは、スクールカリキュラムのうちナショナル・カリキュラムの占める割合は一部であり、学校に裁量権が委ねられていることである。改訂のサイクルは定められてないが、直近の改訂は2014年である。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力，人間像）

現行ナショナル・カリキュラムは、2002年の教育法78条に基づいている。その内容は、(a) 学校及び社会における児童生徒の精神的（spiritual）、道徳的、文化的、知的（mental）、身体的発達を促し、(b) 在学中の児童生徒をその後の人生における機会、責任、経験に向けて準備させることである。2014年改訂のナショナル・カリキュラムは、最低限の教科に絞っており国際学力調査に対応できる学力の育成を目指しているものとされている（新井・藤井, 2014）。

2. 設置教科等の種類と授業時数

2014年より実施のナショナル・カリキュラムのフレームワークによる (Department of Education, 2014)。教科の授業時数については、学校裁量とされている。年間授業日数は、児童生徒が最低限出席すべき日程は200日と規定されている（1996年教育法第444条第6項 c）。

表 全国共通教育課程とキーステージ区分

キーステージ (KS)		KS1	KS2	KS3	KS4
年齢		5-7	7-11	11-14	14-15
学年		1-2	3-6	7-9	10-11
中核教科	英語	●*1	●	●	●
	算数・数学	●	●	●	●
	理科	●	●	●	●
基礎教科	美術・デザイン	●	●	●	
	市民性教育			●	
	コンピューティング*2	●	●	●	●
	デザイン・技術	●	●	●	
	外国語*3		●	●	
	地理	●	●	●	
	歴史	●	●	●	
	音楽	●	●	●	
その他	体育	●	●	●	●
	宗教	●	●	●	●
	PSHE*4				

出典：Department of Education(2014, p.7), 植田(2021)を参考に筆者作成。

*1 ●は必修科目。空欄は選択科目であるが、学校ごとに開設方法の裁量が与えられている（例えば音楽とICTの合科授業や、英語と演劇を同一科目で扱うなど）。

*2 「情報通信技術(ICT)」から「コンピューティング(Computing)」へ名称変更（2014年）。

*3 KS2では外国語、KS3では現代外国語となる。

*4 PSHE（人格・社会性・健康教育, KS3では人格・社会性・健康・経済教育）は法令上の必修科目とはされていないが、ナショナル・カリキュラムで「全学校は良い実践例を参考にしてPSHEへの対応をすべき」（Department of Education, 2014, p.5）と示されている。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

ナショナル・カリキュラムは、主要教科について児童生徒が最低限学ぶべき最低限の内容を示したものであるとされている。中核教科については指導内容を詳細に定めているが、それ以外の教科は、各学校の創意工夫に委ねている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

2014年版ナショナル・カリキュラムでは中核教科の指導を重視しつつも、教科横断的に学ぶスキルとして、「会話言語」が挙げられている。また、KS3-4では、「性と人間関係の教育」は必修と定められている。Ofsted(教育水準監督院)によれば、PSHEは「薬物乱用を含む健康と安全についての教育、性と人間関係の教育、キャリア教育、経済教育及び金銭に関わる教育」(Ofsted, 2013, p.9)を扱い、教科横断的かつ将来の生活につながるような取り組みの場である。必修科目ではないPSHEがほぼ全学校で実施されている背景には、その実施がOfstedによる学校監査の評価項目に含まれていることがある(片山, 2017)。

以上のように自由度の高いイギリスにおける新型コロナウイルス感染症への対応を述べておく。各学校宛に、学び損ねている主要な知識を優先的に扱うようカリキュラムを調整することが通達されている(Department of Education, 2021)。例えば「各教科において重要な内容の理解」と「児童生徒がすべき内容や理解していないこと」が挙げられており、中核教科の知識を重視していることがわかる。ただし学習者の経験的な学びを尊重する姿勢は根底にあり、2021年11月現在、このようなカリキュラムの修正に関する指針が発表され、児童生徒の学び損ないを防ぐために「発問」や「議論」の機会を提供することが明記された。以上より、中核教科に関する力点は重要視されているが、それ以外については学校ごとによって相当扱いが異なると想定される。

5. 後期中等教育改革の動向

職業訓練を特化して行うコースが、2020年度から高等学校程度のT(Technical)レベルコースとして導入された。Tレベルの創設は、大学入学予定者向けのGCE・Aレベルに相当し、中等教育段階修後における専門技術を持つ職業選択を狙っている。産業界からのニーズと就職に備えられるように、教育省と産業界の協力により開発された。2年間で1,800時間のうち、315時間(約45日間)は職業体験訓練を行い、教室での座学(80%)と実地訓練(20%)を組み合わせたプログラムを提供している。必修科目には、①職業で求められる重要な理論、スキル、知識、②キャリア上求められる専門的スキル・知識、③最低限の数学と英語が含まれる。協力企業の求める技能を育成、継続教育の役割が期待されている(古阪, 2020; 2021)。

6. 教育課程の改革動向

教員の働き方改革の一環として、リーダー、教員、教育省が協力して、教員の負担を減らすためのリソースが開発され、オンラインで公開されている。①各学校が抱える負担を特定するツール、②フィードバックやマーケティングといった負担に対応するツール、③負担軽減の影響を評価するツール等である。各学校の裁量が大きいため、カリキュラム立案が負担となっており、教員の取組を促進する仕組みが整備されている。

ドイツ

ドイツは連邦国家であり、教育目標・教育内容等を含む教育に関する事項は16州の権限に属する。各州間の教育政策の調整を行う組織として、KMK（常設各州文部大臣会議）が設置されている。教育課程改訂のサイクルは特に決まっていない。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力、人間像）

- (1)全州に共通する学校教育の目的・目標は、2020年のKMK協定「学校制度の共通基本構造及び中核的教育政策問題における州の協働責任に関する協定」第10条で規定されている。その内容は、①知識、技能及び諸能力の習得、必要なコンピテンシーを獲得、②学ぶ喜びと学習成果の促進、③自律的で批判的判断、自己責任ある行動、創造的活動の獲得、④自由と民主主義の承認、社会的行動と政治的責任への準備、⑤人間の尊厳と権利の尊重、⑥他者への寛容、ヨーロッパと世界の平和の促進、諸国民の理解に基づく考えの尊重、倫理的、宗教的、文化的価値に基づく行動志向、⑦ヨーロッパや世界の交流プログラムに参加促進、⑧環境保全への責任と持続可能性を实践準備（一部略）、である。
- (2)教育目標の詳細は各州が規定している。コンピテンシーを州学校法等法令で示す州は少なく、学習指導要領（Bildungsplan, Lehrplan 等）で示している州がほとんどである。

2. 設置教科等の種類と授業時数

ここでは2016年に学習指導要領が改訂された、バーデン・ヴュルテンベルク州（以下、BW州と略記）の教科と授業時数を例に挙げる。

表 基礎学校の教科と授業時数（BW州）

基礎学校（1-4年）		ギムナジウム（5-10年）			
教科	時数	授業科目	時数	授業科目	時数
宗教	8	宗教	11	自然科学領域	
ドイツ語	28	倫理	(11)	生物、自然現象及び技術科目群	6
外国語	4	ドイツ語	24	物理	8
算数	21	第一外国語	22	化学	6
事実教授	12	第二外国語	18	生物	5
音楽	6	数学	24	情報発展コース	1
芸術/工作	7	社会科学領域		音楽	9
運動/遊び/スポーツ	12	歴史	10	美術	9
ドイツ語と算数の支援・深化時間（1,2学年の全児童に義務）	4	地理	7	スポーツ	16
テーマ志向のプロジェクト	教科の時間に統合	公民	4	プロフィール（第三外国語、自然科学及び技術、IMP、場合により音楽、美術あるいはスポーツ）	12
合計時数	102	経済/職業・学修オリエンテーション	3	物理（補足、ギムナジウム上級段階導入段階でプロフィール科目を継続しない場合）	1
				裁量時間（全ての生徒に義務）	4
				多様化と支援のための措置時間	9,7

※1単位時間は45分

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

- (1)各州に共通の教育スタンダードは、KMK が学校終了学年（4年，9年，10年，12/3年）段階のものを，ドイツ語，算数・数学，外国語，理科で示している。
・KMK の教育スタンダードは，コンピテンシーを一般的コンピテンシーと教科関連コンピテンシーに区分している。例えば数学第10学年の一般的数学コンピテンシーは，①再生産する，②関連付ける，③普遍化・省察する，に整理されている。
- (2)各州は学習指導要領等で教育課程基準を提示している。
- (3)BW 州の学習指導要領における各教科の示し方は，①基本的考え方，②プロセス関連コンピテンシー，③内容関連コンピテンシー（2年をひとまとまりで提示），となっている。
- (4)BW 州の授業時数は，学年ではなく，段階でまとめて提示している（Kontingentsstunden-tafel）。学校が各学年に各教科の時数を割り振る。
- (5)BW 州のギムナジウムでは，生徒の志向等によりプロフィール（科目等）の選択が行われている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

- (1)KMKは，教科と関連付けて教授すべき内容として，以下のテーマを提示している²。
反ユダヤ主義，キャリア教育，持続可能な発展のための教育，民主教育，ヨーロッパ教育，健康教育，ホロコーストと国家社会主義，多文化教育，ユダヤ人の歴史・宗教と文化，多文化教育，メディア教育，人権教育，交通教育，経済教育及び消費者教育。
- (2)BW州は，学習指導要領で六つの教科等横断的な主な視点（Leitperspektiven）を示している。①持続可能な教育，②多様性への寛容と受容，③安全指導と健康促進，④職業志向，⑤メディア教育，⑥消費者教育。これに加えて主な指針として民主教育を提示している³。各教科の内容関連コンピテンシーに関連する主な視点が表示されている。

5. 後期中等教育改革の動向

大学入学資格（アビトゥア）を取得するまでの就学年数が議論されている。従来は基礎学校から通算13年で，他の EU 諸国よりも1年長かったため，2000年代後半に1年短縮して12年とする州がほとんどとなった。しかし到達水準の低下や，過重な学習負担が懸念されたため，通算13年に戻す州が増えている。

6. 教育課程の改革動向

- (1)2001年の「PISA ショック」以降，教育目標としてのコンピテンシーを規定する州が多くなった。各州共同で IQB（教育制度質的開発研究所）を設立し，州間学力比較調査の作成や実施，州共通の学校修了試験問題作成等を行っている。
- (2)コンピテンシーは，教科横断的コンピテンシーと教科コンピテンシー，あるいは方法関連コンピテンシーと内容関連コンピテンシーといった二分型を設定する州が現れている。
- (3)才能ある児童生徒の能力育成支援が課題として取り上げられることが増えている。
- (4)幾つかの州においては，学習指導要領の内容を実施する時間数を全時間数の7-8割程度にとどめ，残りの時間を学校裁量に委ねることを明示している⁴。

フィンランド

フィンランドでは、おおむね10年周期で国レベルの教育課程基準が改訂されている。現行の教育課程基準は、2014年に公表され、2016年度（2016年8月）より実施されている。国レベルの教育課程基準に基づき、地方（基礎自治体）レベル、学校レベルの教育課程基準が編成されている。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力、人間像）

基礎教育（初等・前期中等教育）における教育目標は、『基礎教育法』第2条に提示されている「人として、社会の一員としての成長」「生きるために必要な知識と技能」「教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり」の三つである。この三つの枠組みの下、教育課程基準改訂に先立って2012年に制定された『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』は、新たな教育課程基準の核となる詳細な目標を定めている。

今回の改訂では、これらに加え、七つの構成要素から成る「汎用的コンピテンス」(laaja-alainen osaaminen) が示されている。これらは、基礎学校での学習を通じて育成を目指すものであり、教育課程基準では、各教科等の内容と関連付けながら提示されている。

2. 設置教科等の種類と授業時数

下表は、教育課程基準改訂の前提となる『基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令』（2012年）に定められた教科・科目等別の授業時数を示したものである。

表 学校における教科・科目別授業時数

教科・科目	学年									合計
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
母語と母語文学	14		18			10			42	
A1言語	2		9			7			18	
B1言語					2	4			6
数学	6		15			11			32	
環境学習	4		10							
生物・地学	.....					7			
物理・化学	.....					7			
健康教育	.....					3			
環境・自然科学合計					14			17	31
宗教・倫理	2		5			3			10	
歴史・社会					5			7	12
音楽	2		4			2			8	
美術	2		5			2			9	
手工	4		5			2			11	
体育	4		9			7			20	
家庭科	.....					3			3
芸術系選択科目					6			5	11
芸術系科目合計									62
学習・進路指導	.....					2			2
選択科目	.....					9			9
最小授業時間数										224
自由科目 A2言語	.....					(12)			
自由科目 B2言語	.....					(4)			

出典：Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. (793/2018)

※時数は、週当たりの時間数。例えば、「母語と母語文学」の場合、第1学年と第2学年で週14時間と定められているが、学年ごとの配当時間数等は自治体の裁量となっている。授業時間は45分とすることが基礎教育法施行規則第3条に規定されている。なお、表中に「……」と表記した教科目については、自治体の裁量で開始学年を早めることができる。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

各教科等の内容については、①教科の活動（教科全般に関わる内容、目標、学習活動、指導の方針を提示）、②指導上の目標（教員の視点に立った目標とともに、教科内容と汎用的コンピテンスとの対応関係を提示）、③教科の目標に関連する主な内容（指導上の目標との対応関係を提示）、④学習環境や学習活動に関する目標、⑤学習指導と支援、⑥学習の評価、⑦期待される知識・技能に関する最終評価規準（指導上の目標、教科内容との対応関係、教科ごとに設定された評価項目との対応関係、評価規準）が示されている。指導上の目標、教科内容、汎用的コンピテンス、評価規準（到達目標）などについて、対応関係を表として整理した上で提示していることが特徴的である。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

1980年代から実施されてきている教科横断的な学習は、現行の全国教育課程基準においてもその意義が確認されている。現行版では、新たに学校設置者（基礎自治体等）に対し、基礎学校の全学年で教科横断的学習モジュールを提供することを求めている。また、これまでは教科横断的テーマとして、取り上げるべきテーマが教育課程基準の中で具体的に提示されてきたが、現行版では記載されていない。新たな仕組みの下では、自治体が目標・内容・方法を、学校が具体を決定するとされており、地域や学校の実状に合わせた教育課程の編成が可能となっている。近年、学校現場で広がる事象ベース学習もまた、教科横断的学習モジュールや汎用的コンピテンスとひも付けられつつ実施されている。

5. 後期中等教育改革の動向（議論）

後期中等教育については、近年大規模な改革が続いている。最大の変化として、2021年度より義務教育年限が18歳まで引き上げられたことがある。これに伴い、教科書が無償になるなどの変化が生じている。そのほかにも、ルキオ法及びルキオ法施行規則の改訂（2018年）、ルキオにおけるインクルーシブ教育の推進（2018年）、教育課程基準の一部改訂とそれに伴う汎用的コンピテンスの導入（公表2019年、実施2021年）、コンピュータベースの大学入学資格試験の導入（2019年）など、大規模な改革が続いている。

なお、汎用的コンピテンスは、基礎学校では七つのコンピテンスであったのに対し、ルキオでは、六つのコンピテンスとなっている。

6. 教育課程の改革動向（教育課程の改革動向）

教育課程に関する近年の動向として、A1言語の開始年齢の引き下げがある。A1言語とは、母語以外の言語（第二公用語又は外国語）のうち、必修科目として、初等教育段階から履修するものを意味する（ちなみに、前期中等教育段階から必修科目として履修するものがB1言語）。それまでは、第3学年からの必修であったが、学校裁量で第1学年から実施する学校が増えていたことなどもあり、2020年度より第1学年からの必修となった。これを踏まえて、全国教育課程基準も一部修正されている。

さらに、2020年度には、現場の負担軽減等を目的として、国の教育課程基準の評価に関する記述が改められた。その結果、4-10の7段階で行われる評価の「8」相当として到達目標的に示されていた評価規準が、「5」「7」「8」「9」相当のコンピテンスの定義を提示する形に改められたり、指導上の目標に加え学習目標が示されたりすることとなった。

フランス

フランスは単一国家であり、教育目標・教育内容等を含む教育に関する事項は中央政府の権限に属する。中央政府の教育行政組織として、国民教育省が置かれている。教育課程改訂のサイクルは特に決まっていない。小中学校の教育課程全体の改訂は、直近では2015年に行われた。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力、人間像）

義務教育終了までに育成を目指す資質・能力は、教育法典（法律の部）第 L.122-1-1条（2013年7月8日改正）において、次のように定められている。「義務就学は、知識、資質能力及び教養の共通基礎を獲得するのに必要な手段を児童生徒に保障しなければならない。義務就学期間において与えられる教育は全て、共通基礎に資するものとする。共通基礎は、学習を継続すること並びに人格及び職業に関わる将来を構築することを可能にしなければならない。かつ、市民権の行使を準備しなければならない。」（下線は引用者。）

2. 設置教科等の種類と授業時数

小中学校の授業時数（horaires）は、国民教育省令で次のように定められている。

	第2学習期	第3学習期		第4学習期	
	小学校 第1～3学年	小学校 第4,5学年	中学校 第1学年	中学校 第2,3学年	中学校 第4学年
フランス語	10時間	8時間	4.5時間	4.5時間	4時間
数学	5時間	5時間	4.5時間	3.5時間	3.5時間
外国語	1.5時間	1.5時間	4時間	3時間（第一）	3時間（第一）
				2.5時間（第二）	2.5時間（第二）
体育	3時間	3時間	4時間	3時間	3時間
芸術	2時間	—	—	—	—
美術	—	2時間	1時間	1時間	1時間
音楽	—		1時間	1時間	1時間
歴史・地理	—	1.5時間	3時間	3時間	3.5時間
道徳公民教育	1時間	1時間			
世界への問い	1.5時間	—	—	—	—
理科	—	2時間	4時間	—	—
技術	—			1.5時間	1.5時間
生物・地学	—	—	—	1.5時間	1.5時間
物理・化学	—	—	—	1.5時間	1.5時間
芸術史	—	授業時間配当無し			
メディア情報教育	—	—	—	授業時間配当無し	
週合計	24時間	24時間	26時間	26時間	26時間
学級生活の時間	—	—	年10時間	年10時間	年10時間
年合計	864時間	864時間	946時間	946時間	946時間

出典：小学校は2015年11月9日省令。中学校は2015年5月19日省令（2017年6月16日、2019年4月10日改正）。

1年は36週である。1単位時間の規定はなく、1時間は60分である。ただし、実際には各学校の裁量で授業時間は55分ないし50分で定められているものと見られる。

中学校では、週26時間のうち第1学年で3時間、第2～4学年で4時間を「学校裁量の時間 (heures d'enseignements complémentaires)」に当てることと定められている(2015年5月19日省令第3条)。「学校裁量の時間」は、各校の教育方針に従って、①「個別支援 (accompagnement personnalisé)」, 又は②「教科横断的活動 (enseignements pratiques interdisciplinaires, EPI)」の形態で行われる。「教科横断的活動(EPI)」は、市民性教育 (parcours citoyen) や芸術文化教育 (parcours d'éducation artistique et culturelle), 健康教育 (parcours éducatif de santé), キャリア教育 (parcours Avenir) などに資するものとされている。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

義務教育終了までに育成を目指す「知識、資質能力及び教養の共通基礎」の内容は、教育法典(政令の部)第D.122-1条(2015年3月31日改正)において、次の5領域に分けて定められている。すなわち、①考え、伝達するための言葉、②学ぶための方法と手段、③人及び市民の形成、④自然体系と技術体系、⑤世界の表象と人間活動、の5領域である。

「共通基礎」に基づいて、第2学習期、第3学習期、第4学習期の各学習期について学習指導要領 (programme) が定められている(2015年11月9日省令(2018年7月17日改正))。各学習期の学習指導要領は、「第1章 学習期の特徴」、「第2章 共通基礎に向けた各教科の基本的役割」、「第3章 各教科」からなる。「第3章 各教科」は、教科ごとの節に分かれている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

各学習期の学習指導要領「第3章 各教科」には、多くの教科で「横断的指導 (Croisements entre enseignements)」という部分が設けられている。この部分で、上記の「教科横断的活動 (EPI)」が具体的に例示されている。

また、第3学習期と第4学習期の学習指導要領「第3章 各教科」には、授業時間配当のない教科として、「芸術史」と「メディア情報教育」が置かれている。これらは、教育活動全体を通じて横断的に指導する内容をまとめて示した教科である。

5. 後期中等教育改革の動向

高校は、普通科、技術科、職業科の3科に分かれており、各科はさらにコースに分かれている。高等教育への準備教育としての普通科の性格を明確にするため、2018年度入学者から従来の普通科3コース区分(文学、経済社会、科学)を廃止した。

6. 教育課程の改革動向

シラク保守政権下で定められた2005年教育基本法(フィヨン法)に基づき、国民教育省令で定められている学習指導要領の根拠として、新たに義務教育段階の「共通基礎」が政令で定められることとなった。オランダ社会党政権下で定められた2013年教育基本法(ペイヨン法)では、この制度は継承されたものの、2015年3月の政令改正で「共通基礎」の内容が全面的に改められた。新しい「共通基礎」に基づき、国民教育省は、同年5月と11月の省令で授業時数と学習指導要領を全面的に改めた。さらに2018年7月には、国際学力調査の結果に基づき、学習指導要領を部分的に改めた。

オーストラリア

オーストラリアは連邦国家であり、教育に関する事項は州政府の権限に属する。しかし、1990年代後半に実施された全国的なリテラシー調査を皮切りに、ナショナル・カリキュラムの導入や中等教育修了資格の統一等、国家としての基準・枠組みが強化されつつある。教育課程基準の見直しのサイクルは6年ごとと定められており、2022年には新たなカリキュラムの運用が開始される予定である。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力，人間像）

2019年に発表された新たな国家教育指針「アリススプリングス宣言（Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration)」では、次に示す二つの目標が示されている。

- ①オーストラリアの教育制度は卓越性（excellence）と公正（equity）を促進する
- ②全てのオーストラリアの若者は、自信に満ちた創造的な個人、成功した生涯学習者、活動的で教養のあるコミュニティの構成員になる。

2. 設置教科等の種類と授業時数

同国初のナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム（AC）」は、学習領域、汎用的能力及び領域横断的優先事項の三層で構成される。ACの導入に伴い、ニューサウスウェールズ州、ビクトリア州、西オーストラリア州では、既存のカリキュラムを基盤として新たなカリキュラムが開発されたが、その他の州では基本的にACが使用されている。ここではクイーンズランド州を例に挙げる。

表 学習領域と年間授業時数（クイーンズランド州，ただし2021年度まで）

学習領域		P-2	3-4	5-6	7-8	9	10
英語		250-270	203-220	185-200	111-120	111-120	105-114
算数・数学		166-180	166-180	148-160	111-120	111-120	105-114
科学		37-40	64-70	64-70	92-100	111-120	105-114
保健体育		74-80	74-80	74-80	74-80	74-80	70-76
人文・社会 科学	歴史	18-20	37-40	37-40	46-50	46-50	43-48
	地理	18-20	37-40	37-40	46-50	46-50	43-48
	経済・ビジネス			18-20	18-20	46-50	43-48
	市民性教育		18-20	18-20	18-20	18-20	17-19
芸術		37-40	46-50	46-50	74-80	74-80	70-76
言語		46-50			74-80	74-80	70-76
技術	デザイン・技術	18-20	37-40	55-60	74-80	37-40	35-38
	ICT					37-40	35-38

* P-9年生までは年間37-40週，10年生は年間35-38週が授業週とされている。

ACでは各学習領域の教育・学習の総量が総授業時数の80%を超えてはならないとされており、7・8年生を頂点にその割合を減少させるべきことも指摘されている。クイーンズランド州では、P～4年生で72%、5～8年生で79%、9・10年生では49%が当てられる。また、「言語」は、教員の確保等により教授開始学年に幅が持たせられている。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

ACはウェブサイトでの配信を原則とする。そのため、学習領域ごとの内容のみならず、リテラシー等特定の汎用的能力に焦点を当て、その育成の流れを横断的に確認することができる。また、汎用的能力及び領域横断的優先事項には、能力及び内容ごとにアイコンが設定されており、各学習項目での育成の必要が明示化されている。さらに、児童生徒の活動・作業等の例示も多様な形式で示されている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

ACは、八つの学習領域とともに、七つの汎用的能力（リテラシー、ニューメラシー、ICT、批判的・創造的思考力、個人的・社会的能力、倫理的理解、異文化理解）及び三つの領域横断的優先事項（アボリジナル及びトレス海峡島嶼民の歴史と文化、アジア及びアジアとオーストラリアの関係性、サステナビリティ）を同等に重視する三面構造を持つ。そのため、汎用的能力及び領域横断的優先事項は、学習領域の中に組み込まれ、教員は明示的にそれらを教え、評価することを期待されている。

5. 後期中等教育改革の動向

ACには、就学前（Foundation）から前期中等教育（10年生）までを対象とするもの（F-10）とそれに続く後期中等教育（11・12年生）を対象とするものの二種類がある。後者は、各州で異なる中等教育修了試験・資格とも関わるため、各州の既存のカリキュラムや各国・地域のカリキュラム等を参考に開発された。英語、数学、科学、人文・社会科学の各学習領域で学習内容と到達度スタンダードが示されている。

ACの導入・運用に伴い、ビクトリア州やクイーンズランド州では現在、中等教育修了試験・資格制度の改革が行われている。クイーンズランド州では2019年に11年生を開始した生徒から新制度への移行が始まっており、多くの学習領域で三つの学内試験に加え一つの外部試験・評価が運用される。またそれに伴い、進学に際しては、それまでの州独自の基準から全国統一の基準（Australian Tertiary Admission Rank: ATAR）が利用される。

6. 教育課程の改革動向

AC（F-10）は、2012年に段階的に運用が開始されて以後これまで、細かな改訂を繰り返してきた。2015年には、その前年にほぼ全ての学習領域のカリキュラムの開発が終了したことを受け、教育大臣が一堂に会する会議にて、ACの6年ごとの改訂が承認された。2020年から2年間の協議を経て、2022年1月から新たなカリキュラム（Version 9.0）の運用が各州で開始される。この改訂の背景には、①最初に発表された四つの学習領域のカリキュラムはすでに開発から10年以上が経過しており内容の刷新が必要であること、②ACは幅広く支持されているもののこれまでも教員等からカリキュラムの過密化が指摘されてきたこと、③カリキュラムの三層構造には理解があるものの、汎用的能力及び領域横断的優先事項のより一層の学習領域への統合が必要であること等が挙げられている。また、国家教育指針の改訂により、新たな国家目標・計画に即した内容が求められたこともある。そのため、特に就学前から6年生のカリキュラムにおいて、必須項目及び能力に照らした内容の削減及び明確な到達度スタンダードの提示等が行われた。

ニュージーランド

ニュージーランドでは、「1989年教育法」(Education Act 1989)の制定により教育委員会制度が廃止され、学校裁量が大幅に認められた自律的学校経営システムが導入され現在に至っている。2017年に成立した労働党政権が展開する一連の教育改革により同法は廃止され、代わって2020年8月に「2020年教育訓練法」(Education and Training Act 2020)が教育基本法として制定された。これにより、「全国教育目標」(National Education Goals: NEGs)の刷新や2025年度完全実施を目途としたナショナル・カリキュラムの改訂作業が進められている(ただしCovid-19の影響により、進行計画の遅れが見込まれている)。

1. 教育目標(育成を目指す資質・能力, 人間像)

「1989年教育法」により制定されたNEGsに代わり、「2020年教育訓練法」により制定された「全国教育・学習優先事項及び高等教育戦略」(The Statement of National Education and Learning Priorities (NELP) and the Tertiary Education Strategy (TES))が、2021年度より漸次、学校・高等教育機関の教育計画や教育実践に反映され、2023年度から完全実施の予定である。NELPとTESは、両者共通の五つの教育目標と、その達成に向けた優先事項がNELPに七つ、TESに八つ設定されている。共通教育目標は、①学習者中心(学習者とその家族が教育の中心)、②教育へのバリアフリー・アクセス(すばらしい教育の機会と成果を全ての学習者に)、③質の高い教育とリーダーシップ(質の高い教育とリーダーシップは学習者とその家族に違いをもたらす)、④学びの未来と仕事(今日の、そして生涯にわたるニュージーランド人の生活に関連する学習)、⑤世界クラスのインクルーシブな公教育(信頼される持続可能な教育)である。

また、就学前教育段階・学校教育段階・高等教育段階を通じて育成を目指す資質・能力として、五つのキー・コンピテンシー[①思考力(Thinking)、②言語、シンボル、テキストの使用(Using language, symbol, and texts)、③自己管理(Managing self)、④他者との関わり(Relating to others)、⑤参加と貢献(Participating and contributing)]が設定されている。

2. 設置教科等の種類と授業時数

現行のナショナル・カリキュラムでは、八つの学習領域、すなわち①英語、②芸術、③健康・体育教育、④言語学習、⑤数学・統計、⑥科学、⑦社会科学、⑧技術を設定している。ナショナル・カリキュラムは、教育と学習の方針を定めたもので、詳細な計画ではなく枠組みである。全ての学校のカリキュラムは、ナショナル・カリキュラムの意図に沿ったものでなければならないが、かなりの柔軟性が認められており、学校は様々なアイデアやリソース、モデルを活用してカリキュラムを編成することができる(Ministry of Education, 2015)。また、授業時数についても全国共通の時数は設定されておらず、各学校の教育方針及び教育計画にのっとり設定する。

なお、2025年度以降に完全実施予定の新ナショナル・カリキュラムでは、全学習分野が見直され、重要な学習内容の明確化が図られる予定である。これにより、各学校が設定するカリキュラムでは、カリキュラム全体を見通した学習デザインが容易になることが期待されている。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

ナショナル・カリキュラムでは、「学習の方向性」として①ビジョン、②価値、③キー・コンピテンシー、④学習領域、⑤達成目標、⑤原理が明示されている。また、「解説」として①目的と範囲、②効果的な教授法、③学校カリキュラムのデザインと評価が説明されている。

各学習領域は八つのレベルに分けられ、各レベルで習得すべき重要な知識とスキルが大まかに記載されているが、学習内容についての詳細な記載はなされていない。八つのレベルは、初等学校第1学年（Year1）から中等学校最終学年の第13学年（Year13）までに振り分けられているが、各学年の学習内容が厳密に規定されているわけではない。

新ナショナル・カリキュラムでは、「学習進化モデル」（Understand, Know, Do framing and progressions model）をベースに、全学習領域の学習内容が再構成される。八つのレベルは進行度として再定義され、五つの学習段階（達成目標）として再設定される。各学習段階には、次の学習段階の焦点がわかりやすいように、期待される成果が一つずつ設定される。

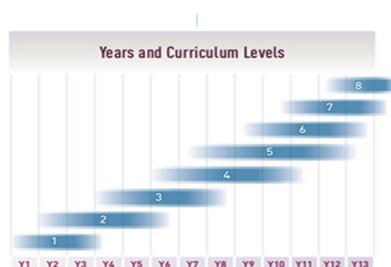


図1 カリキュラムの学年進行

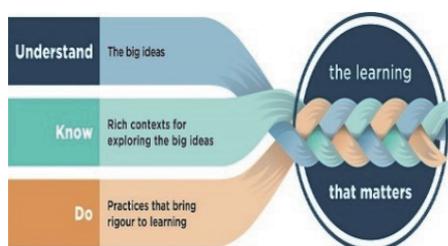


図2 学習進化モデル

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

ニュージーランドは、もともと環境保護政策を積極的に展開している国であり、気候変動やサステナビリティに対する社会的関心は高い。サステナビリティはナショナル・カリキュラムを通貫する価値の一つであり、教科横断的な学習として「サステナビリティのための教育プログラム」（Education for sustainability）が複数開発されている。一例として、教育省のウェブサイトで紹介されているプログラムは、8学習領域のうち「科学」「社会科学」「英語」「科学技術」のそれぞれレベル4を横断する学習プログラムとして設定されている。

5. 後期中等教育改革の動向

ナショナル・カリキュラムの改訂、及び職業教育改革と連動して、全国統一試験（National Certificate of Educational Achievement: NCEA）の改革が進行している。NCEAは、ニュージーランド資格審査機関（New Zealand Qualification Authority: NZQA）が管轄する全国統一試験で、中等学校の各学年（Year 11～13）の年度末に行われる中等教育修了資格及び高等教育機関への進学判定基準となるものであり、就職においても活用される。

6. 教育課程の改革動向

学習者の進捗状況を的確に把握し、より達成感を高めるために、デジタル学習記録（Record of Learning: RoL）システムを導入する予定である。RoLは、生徒本人、ファナウ（拡大家族）、及び教師が共同で作成する。生徒のアイデンティティ、願望、達成感を確認し、教師が生徒の学習ニーズに対応しやすくすることをねらいとしている。学習評価のツール開発の強化は、継続的に改革の優先事項とされている。

シンガポール

初等中等教育段階の教育課程に関しては、教育省（Ministry of Education）がその基準となるシラバス（syllabus）を策定し、政府立校や政府補助立校はこれに従って教育課程を編成する。シラバス改訂の間隔は5～8年と不定期で、教科によって異なる。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力，人間像）

(1) 望ましい教育到達目標（Desired Outcomes of Education: DOE）

1997年に教育省はカリキュラム計画・開発・評価の指標として、「望ましい教育到達目標（Desired Outcomes of Education: DOE）」を定め、初等・前期中等・後期中等以降の各教育段階で修得すべき資質・能力を示した。2008年に設置された「カリキュラム2015(C2015)」委員会は2009年にDOEの改訂を行い、下記四つの市民性コンピテンシーを新たに加えた。

市民性コンピテンシー
<ul style="list-style-type: none"> ・自信のある個人（Confident person）...生きる情熱，強い倫理観，適応力・困難克服力，自己認知，見識ある判断，自立的・批判的思考力，効果的なコミュニケーション力 ・自律した学習者（Self-directed learner）...自身の学びを振り返り，省察する責任感 ・積極的な貢献者（Active contributor）...チーム内での効果的な協働，イニシアチブの発揮，リスク判断力，革新力，卓越性への努力 ・祖国に関わる市民（Concerned citizen）...シンガポールへの愛着，強い市民意識，家族・地域社会・国に対する責任感，人々の生活をより良くするための積極的な行動力

(2) 21世紀コンピテンシー（21st Century Competencies: 21CC）

C2015委員会はDOEの達成に向けて、2010年に教育課程全体を通じて育成する「21世紀コンピテンシー（21st Century Competencies: 21CC）」を下記のとおり示した。

領域	価値項目
中核的価値（Core values）	尊重，責任，不屈の精神，誠実，思いやり，協調
社会情動的コンピテンシー（Social and emotional competencies）	自己認識，自己管理，責任ある意思決定，社会認識，関係形成
21世紀コンピテンシー（21st century competencies for a globalised world）	市民的リテラシー・グローバル意識・異文化間横断スキル，批判的・独創的思考力，コミュニケーション・協働・情報スキル

2. 設置教科等の種類と授業時数

(1) 小学校（6年間）

義務教育である初等教育段階の教育課程は、共通の基礎教育を受ける1～4年と教科別の習熟度学習（subject-based banding）を取り入れた5・6年に区分される。

1-4年	英語，民族母語（華語，マレー語，タミル語から選択），数学，理科（3年から），美術，音楽，体育，社会，人格・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE），アクティブラーニング・プログラム（Programme for Active Learning: PAL，1・2年のみ），課程補助活動（Co-Curricular Activities: CCA）
5・6年	習熟度に応じて，英語，数学，理科については，標準（standard）と基礎（foundation）の2段階，また民族母語はさらに上級（higher）の3段階から選択して履修

(2) 中学校（4～5年間）

これまでは「小学校卒業試験（Primary School Leaving Examination: PSLE）」の成績に基づき，中学校では「快速（Express）」（4年間），「普通（学術）（Normal (Academic)）」（4-5年間），「普通（技術）（Normal (Technical)）」（4年間）に分かれる能力別コースを採用してき

た。しかし今後は2024年までに能力別コース制を廃止して、教科ごとの習熟度別コース制に移行し、修了試験も2027年から共通となる。下表は現在の「快速」コースの教科である。

1・2年	英語，民族母語，数学，理科，CCE，人文選択科目，デザイン・工学，食品・消費者教育，体育，美術，音楽，プロジェクトワーク
3年以上	(必修科目) 英語，民族母語，数学，理科，人文科学(地理，歴史，英文学) (選択科目) 理科諸科目，理科総合，人文諸科目，会計原理，デザイン・工学，栄養・食品化学，美術，応用数学，英文学

小中学校は2学期 (semester) 制で、各学期は10週間ずつの二つの期 (term) に分かれ、年間授業週数は40週である。1単位時間は、小学校は30分、中学校は35-40分であるが、実際の授業運用では、教科によって2~4単位時間を連続して設定することも多い。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

シラバスの構成や記載内容は教科によって異なるが、概ね DOE に基づいた教科の目的や内容構成、学年ごとの到達目標、教育内容、教授法、評価規準・方法などを詳説する。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

- (1) プロジェクトワーク (Project Work: PW)：小学3-5年，中学1-3年で既存の教科の枠外で実施される。各教科で学んだ知識を統合し，実生活に活用する学習体験を提供し，コミュニケーション能力，知識活用力，協働力，主体的な学習態度を育成する。
- (2) アクティブラーニング・プログラム (Programme for Active Learning: PAL)：小学1・2年を対象に週2時間（1単位時間30分×4コマ）行われる必修科目である。スポーツ・ゲーム，アウトドア，身体表現，視覚芸術の四つのモジュールの中から，学校裁量で具体的な種目や活動内容，期間を設定し実施される。試験等の成績評価は行われない。
- (3) 応用学習プログラム (Applied Learning Programme: ALP)：小中学校の各教科の枠内でSTEM，言語，人文科学，ビジネス・起業，美術，学際的研究などの領域を重点化して行われる。学問知識と社会・産業などの現実世界とを結び付けた学習活動を通して学習の社会的意義や価値を理解し，知識と思考を活かした応用力や想像力の育成を図る。

5. 後期中等教育改革の動向

高度職業人材の育成を担うポリテクニクに関しては，社会人受け入れのための基準の緩和や受け入れ枠の拡大，後期からの途中入学による修了年限の短縮，修了生の大学入学機会の拡大などを進めている。

6. 教育課程の改革動向

- (1) 2018年に始まった「Learn for Life」運動では，日本の「ゆとり教育」の顛末も検証した上で，試験に基づく数値評価を減らし，学習と評価の質の向上を目指す取組が進められている。小学1・2年で全ての試験と数値評価を取りやめ，小3年，小5年，中1年，中3年の1年おきで前期試験を廃止し，2年間で3週間分の授業時間を作り出して，PW や ALP といった体験型・探究型・応用型の学習の時間に割り当てた。
- (2) 2020年に「カリキュラム2020 (Curriculum 2020)」が発表され，CCE 2021の導入，デジタルリテラシーの強化，アジア学習の拡充の三つが今後の重点分野として示された。

中国

中国の教育課程の基準は国（教育部。日本の文部科学省に相当）が策定している。国が定めた基準に基づき、各省・自治区・直轄市が地域内の基準を制定している。基準改訂のスケジュールは特に決まっていなかったが、概ね約10年で全体の見直しが行なわれている。新しい教育課程を全国実施するに当たっては、一部地域で先行的に実施し、その結果を踏まえて本格実施に移している。現行の教育課程の基準も先行実施を経て、義務教育段階では2011年版（2012年実施。2017年一部改訂）が、後期中等教育段階では2017年版（2018年実施。2020年一部改訂）が最新である。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力、人間像）

(1)1990年代後半より、受け身、丸暗記といった学習の在り方を反省し、創造的精神や実践能力など、子供のもつ様々な資質を育て伸ばす教育を意味する「資質教育」（原文：素質教育）の推進が国の教育改革の中心課題となっており、その方針に変更はない。資質教育の推進を通じて、徳、知、体、情操の全面に発達した社会主義事業の建設者及び後継者を育てることが目指されている。また、2010年代頃から「優れた品性・道徳観や能力を備えた人を育てる」（原文：立德樹人）ことを教育の根本的役割として位置付け、この役割に基づきながら、資質教育を推進していくことが強調されている。

(2)2016年より、資質教育を実施するにあたり具体的に児童生徒に育成が求められる資質・能力を示す概念として、「中核的資質能力」（原文：核心素養。英文・Core Competencies）が提示されている¹。中核的資質能力は生涯にわたる発達や社会の変化やニーズに対応できる資質・能力であり、「人文的知識」「科学的精神」「学び方の学習」「健康的な生活」「責任感」「実践力・創造力」といった六つの資質・能力から構成されている。これら能力は、教科等の知識を基礎としつつ、学習の過程を通じて育成することが目指されている。

2. 設置教科等の種類と授業時数

表 現行の義務教育段階の教育課程の基準

	学 年									時間配分 (%)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
教 科 目	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	道徳と 法治	7～9
							歴史と社会 (又は歴史、地理を選択)			3～4	
	科学	科学	科学	科学	科学	科学	科学 (又は生物、物理、化学を選択)			7～9	
	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	20～22
	算数	算数	算数	算数	算数	算数	数学	数学	数学	数学	13～15
			外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	6～8
	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	10～11
	芸術 (又は音楽、美術を選択)									9～11	
	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	7～8
	地方及び学校が定める課程									10～12	
週時間	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274	
年時間	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522	

注 1：時間数は単位時間。1 単位時間は第 1～6 学年（小学校）40 分，第 7～9 学年（初級中学）は 45 分。

注 2：教育部 2001「義務教育課程設置実験方案」に基づき，2011 年版及び 2017 年版の改訂を加え，筆者作成。太字は 2017 年版からの変更点。

中国の教育課程の基準は「国が定める課程」「地方が定める課程」「学校が定める課程」の三層構造からなり、地方や学校に教育課程の編成権を認め、特色を生かした教育課程編成が推奨されている。基準では、国が定める課程は総時数の80～84%、地方及び学校が定める課程は総時数の16～20%と定められている。表は試行後正式実施された現行の義務教育段階の教育課程の基準である。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

中国の教育課程の基準は、全体としての編成方針や開設科目・時間配分に関する基準を示す「課程計画」と、各教科の目標や内容等の基準を示す「課程基準」から構成されている。義務教育段階の区切りは地域によって6-3制の場合と5-4制の場合があるが、基準は義務教育段階である小学校と初級中学の9年を連続する課程として編成されている。

各科目の目標や内容の基準である「課程標準」は「前言」「目標（及び内容）」「実施に当たっての意見（指導案の作成、評価の方法等）」から成る。各科目の目標は9年制義務教育の全体を見越した全体目標が定められ、その下に学年別の目標・内容が定められている。各教科の目標及び児童生徒が基本的に身に付ける内容は「知識と技能」「過程と方法」「意欲・態度と価値観」の三つに分けて示されている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

教科等横断的領域としては、2001年より実施されている「総合実践活動」がある。総合実践活動は、児童生徒の実際の生活に即した問題をテーマに設定し、「考察・探究」「社会奉仕」「創作デザイン」「職業体験」などの活動を通して児童生徒の総合的資質を育てていくことを目指す、教科横断的かつ実践的な学習領域として位置づいている²。2017年版の基準より小学校1年生からの必修科目となり、小学校1～2年生は週1コマ以上、小学校3年以上は週2コマ以上の授業時間を確保することとなっている。

5. 後期中等教育改革の動向

現行の2017年版の教育課程の基準は2004年版の改訂である³。高校教育が大学進学のための準備教育になっているとの批判を受け、高校在学時の学業成績や生徒の多面的な資質・能力の評価を大学入学者選抜の参考とする大学入試改革と連動するかたちで教育課程の改革が進められた。2017年版では、上述の中核的資質能力に基づいて内容の精選を図り、生涯にわたる発達にとって必要な基礎知識や基本技能を身に付けさせることを基礎としながら、生徒の興味関心や探究精神、問題解決能力の育成を重視した内容に改訂されている。

6. 教育課程の改革動向

- (1) 現行の義務教育段階の教育課程の基準については、2011年版から10年を経ていることから、2019年より本格的な改訂作業に入っている。
- (2) 2017年より、伝統文化を尊重する態度や正しい歴史認識や道徳観を育むために、「言語・文学」「歴史」「道徳と法治」などの一部科目で全国統一教科書が用いられている。
- (3) 中国共産党中央・国務院は2019年に今後の教育改革と義務教育の質向上のための方針を示し、徳・知・体・情操・労働の教育による資質教育の全面的推進を強調している。
- (4) 受験対応型教育からの転換と義務教育の質向上をねらいとして、学校が課す宿題量の削減や放課後の塾の規制を行う児童生徒の学習負担軽減策が2021年に打ち出されている。

韓国

初等中等教育段階の各学校は、全国的な基準である「教育課程」に基づいてカリキュラムを編成・運営しなければならないが、その内容は教育部長官が定める。1997年まではおよそ10年ごとにカリキュラム改訂が行われてきたが、改訂作業をスムーズに行えるよう2003年から随時改訂体制となっている。改訂サイクルは教科・領域によって異なるが大きな改訂はおよそ6年である（2003, 2009, 2015, 2022年）。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力，人間像）

2015改訂教育課程が追求する人間像は、次のとおり。

- ①全人的成長を基盤に，自己アイデンティティを確立し，自身の進路と人生を開拓する自主的な人
- ②基礎能力を土台として，多様な発想と挑戦で新しいことを創出する創意的な人
- ③文化的素養と多元的価値についての理解を基に，人類文化を享有し，発展させる教養ある人
- ④共同体意識を持ち，世界と疎通する民主市民として，思いやりと分かち合いを実践する共に生きていく人

2015改訂教育課程で示された，キー・コンピテンシー（原語：核心力量）は、「自己管理能力」「知識・情報の処理能力」「創造的な思考力」「審美的な感性」「コミュニケーション力」「共同体への貢献」の六つである。

2. 設置教科等の種類と授業時数

表 2015 改訂教育課程における初等中等教育の設置教科等と総授業時数

区分		初等学校			中学校
		1-2 学年	3-4 学年	5-6 学年	1-3 学年
教科 (群)	国語	国語(448)	408	408	442
	社会道徳		272	272	510
	数学	数学(256)	272	272	374
	科学/実科	正しい生活 (128)	204	340	680
	体育		204	204	272
	芸術(音楽/美術)	賢い生活(192)	272	272	272
	英語	楽しい生活 (384)	136	204	340
	選択				170
創意的体験活動		336 (安全な生活 64 時間を含む)	204	204	306
学年群別総授業時間数		1,744	1,972	2,176	3,366

- ・初等学校の1時間の授業は40分，中学校は45分を原則としている。ただし，気候や季節，児童の発達程度，学習内容の性格等と学校の実情に応じて弾力的に編成・運営できる。
- ・初等学校の学年群及び教科（群）別の時間配当は，年間34週を基準とした2年間の基準授業時数を示す。中学校は，年間34週を基準とした3年間の基準授業時数を示す。学年群別総授業時間数は最小授業時数を表している。
- ・初等学校第1～2学年には，「正しい生活」（道徳）と「楽しい生活」（体育と音楽，美術の

合科教科)、「賢い生活」(社会と理科の合科教科)が設けられている。

- ・初等学校の実科の授業時間は5～6学年の科学／実科の授業時数にだけ含まれる。
- ・教科区分の社会・道徳は、中学校では社会(歴史含む)/道徳となり、科学/実科は、中学校では科学技術・家政/情報となる。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

総論に、①教育課程の構成の方針(人間像や重点等)、②学校種別教育課程編成・運営基準(時数配分等)、③学校教育課程の編成・運営、④学校教育課程支援が示されており、各学習領域の教育課程には、①性格、②カリキュラムの目標、③内容体系及び達成基準、④教授・学習及び評価の方法が示されている。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

2015改訂教育課程では、中学校に「自由学期制」が導入され、プロジェクト学習や進路探究活動職業体験など、多様な体験活動を重点的に行うようになった。自由学期制は、「中学校課程のうち、一つの学期間、生徒たちが試験の負担から逃れ、夢とやる気を見付けることができるよう、討論・実習など参加型の授業に改善して、進路探索活動など多様な体験活動ができるよう教育課程を柔軟に運営する制度」とされ、自由学期には、中間・期末考査など、教科試験は原則として行わない。また、通常教科においても個人及びグループ別プロジェクト学習や討論を用いる。

5. 後期中等教育改革の動向

2015改訂教育課程の改定は、これからの社会で求められる創意融合型人材の養成には、人文・社会・科学技術の基礎素養をバランスよく涵養することが重要であり、学習経験の質の改善をととした幸福な学習の具現が欠かせないと認識から、特に高校においては、文理の隔てをなくそうとする動きがある。

また、全ての児童・生徒に画一的な教育課程を適用するのではなく、基礎素養を基に、児童・生徒一人一人に合わせた個別カスタマイズ型教育課程の開発が目指されており、これらは、高校の単位制導入(2025年全面導入予定)などとして具現化しつつある。

6. 教育課程の改革動向

現在、2022年改訂教育課程の改定作業中で、その検討資料によれば、以下の四つが改訂の方向性として示されている。

- 個別性・多様性：児童・生徒の個別最適化教育体制の構築、人生に結びつく力量ベースの教育課程
- 分権化・自律化：教育課程の多様化と分権化、学校教育課程の自律性強化
- エドテック基盤の構築：韓国型遠隔授業の拡大、オンオフライン連携授業など多様な教授・学習方法及び評価方法の改善
- 公共性・責務性：教育の責務性の強化、包容社会の公共性拡大、環境サイクル教育、民主市民教育の充実

2022年改訂教育課程は、2021年下旬に総論の主要事項が公表され、パブリックコメント及び試案の検討が行われ、2022年下旬に告示、2024年から適用される見通しである。

台湾

台湾では、中央省庁である教育部が制定する「課程綱要」がナショナル・カリキュラムのガイドラインとして、6直轄市、3省轄市、13県で普遍的に適用されている。1968年の九年国民教育（事実上の9年制義務教育）の実施以来、当時「課程標準」の名称であったナショナル・カリキュラムは、初等教育（6年制の国民小学）、前期中等教育（3年制の国民中学）、後期中等教育（3年制の高級中学／高級職業学校）と、教育段階ごとに制定・改訂されてきたが、2001年度に至って、「国民中小学九年一貫課程綱要」として小中のガイドラインが統合された。以降、初等教育＋前期中等教育と後期中等教育の「課程綱要」が数年間隔で改訂されてきたが、2014年の十二年国民基本教育の実施により（ただし、義務教育の年限は9年間のまま）、2019年度からは初等・中等教育全段階のガイドラインが一貫化され、「十二年国民基本教育課程綱要」が実施されることとなった。

1. 教育目標（育成を目指す資質・能力、人間像）

- (1) 「課程綱要」は、総則にあたる「総綱」と各学習領域の課程綱要によって構成される。学習領域は「課程標準」が「課程綱要」に替わって、細分化した教科を統合してできたより大きな括りである。「総綱」は、①改訂の背景、②基本理念、③カリキュラムの目標、④核心素養（コア・コンピテンシー）、⑤学習段階、⑥カリキュラムの構成、⑦実施上の要点からなり、ここに目指す資質・能力・人間像が描き出されている。
- (2) 「基本理念」によれば、「十二年国民基本教育課程綱要」は全人教育の精神に基づき、「自発」「互動」「共好」を理念とする。「総綱」英語版によれば、「互動」と「共好」は、それぞれ‘engaging in interaction’（相互作用に身を投じること）、‘seeking the common good’（共通善を追求すること）とされるが、主体性を持つ学習者として、自己、他者、社会、自然と積極的に関わり、社会、自然、文化の永続的発展に寄与しうる児童生徒を育てることを目指している。同時に、特殊なニーズへの対応、多様なエスニシティの尊重、社会的弱者への配慮の各点も重視され、適性に応じた教育で一人一人の才能を伸ばし、高い適応力を備えた生涯学習社会の一員を育てるというビジョンを設定している。
- (3) カリキュラムの目標として、児童生徒の潜在能力を引き出す、生活の知識と能力を養う、キャリア開発を促進する、市民としての責任を育むという4項目が掲げられている。
- (4) 育成を目指す資質・能力を最も端的に記述しているのが核心素養の部分で、「生涯学習者」を中心的価値として、三つの「面向」（側面）と9項目の「核心素養」が設定されている。すなわち、A. 自主的行動の側面には、A-1. 心身の資質と自力による向上、A-2. 系統的思考と問題解決、A-3. 計画実行、イノベーションと変化への対応、B. コミュニケーションとインタラクションの側面には、B-1. 記号の運用と表現、B-2. 科学技術、情報、メディアのリテラシー、B-3. 芸術の観賞と美的リテラシー、C. 社会参加の側面には、C-1. 道徳の実践とシティズンシップ、C-2. 人との関係とチームワーク、C-3. 多様な文化と国際理解という核心素養がそれぞれひも付けされている。さらに、国民小学、国民中学、高級中学と、教育段階ごとに核心素養の内容がマトリクス表で示される。A-2を例にとると、問題を探索する思考力を持ち、体験と実践を通じて日常生活の問題を処理することができる【国小】、状況の全体像を理解し、独立した思考と分析の知識と能力を持ち、妥当なストラテジーを運用して生活と生命の課題を処理し、解決することができる【国中】、系統的に思考、分析、探索する能力を持ち、メタ思考を深化させ、人生の様々な問題に積極的に向き合い、解決することができる【高中】といった形である。

2. 設置教科等の種類と授業時数

「十二年国民基本教育課程綱要」により、授業時間数は、国民小学が40分、国民中学が45分、高級中学が50分と規定されている。小中の9年間は4段階に分けられ、週あたりの授業時間数は、第1段階（1-2学年）が22-24時間、第2段階（3-4学年）が28-31時間、第3段階（5-6学年）が30-33時間、第4段階（7-9学年）が33-35時間（第9学年は32-35時間）である。この総学習時間は、教育部が定める「部訂課程」と学校が独自に開発する「校訂課程」からなり、校訂課程の時間数は、第1段階が2-4時間、第2段階が3-6時間、第3段階が4-7時間、第4段階が3-5時間（第9学年は3-6時間）である。部訂課程は各学習領域、校訂課程は柔軟な学習の時間であり、テーマを設定した探究学習、クラブ活動や技芸学習、特殊なニーズに応じた学習等が含まれる。学習領域は、語文（國語文＝標準中国語、各エスニック・グループの言語、台湾手話、新住民＝主に東南アジアからの移民の言語と英語を含む）、社会、自然科学、芸術、総合活動、科学技術、健康と体育からなる。学習領域の授業時間の内訳は、部訂課程26時間の第3段階を例にとると、国語文が5時間、エスニック・グループの言語／手話／新住民の言語が1時間、英語が2時間、数学が4時間、社会、自然科学、芸術、健康と体育が3時間、総合活動が2時間で、他の段階も概ねこのバランスだが、社会、自然科学、芸術、総合活動は第1段階では生活に一括され、科学技術は第4段階でのみ教えられる。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

各学習領域の課程綱要は、①基本理念、②カリキュラムの目標、③時間配分、④核心素養、⑤学習の重点、⑥実施上の要点からなり、④の核心素養と⑤で示される学習表現、学習内容の対応関係を示すマトリクス表、重大議題（後述）の取り入れ方、教材の編集・選択のガイドライン等が付録として収められる。

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

学習領域を横断して扱うべき議題として、ジェンダー平等、人権、環境、海洋、品格と
道徳、生命、法治、科学技術、情報、エネルギー、安全、防災、家庭、キャリアプランニ
ング、多元文化、リーディング・リテラシー、フィールド・スタディ、国際、原住民族（先
住民族）という19項目のテーマが設定されている。下線を引いた7項目は、前段階の「国民
中小学九年一貫課程綱要」の重大議題を踏襲している（波線は呼称の異同あり）。

5. 後期中等教育改革の動向

従来、普通教育の高級中学は教育部中等教育司、技術・職業教育の高級職業学校は技術及
職業教育司が主管していたが、十二年国民基本教育の実施と教育部の組織再編によって、
国民及学前教育署が一元的に主管するところとなり、就学前教育から後期中等教育段階の
一貫性が高まっている。

6. 教育課程の改革動向

「十二年国民基本教育課程綱要」は、1990年代半ば以降のカリキュラム改革の流れを汲
みつつ、社会の変化に合わせて新たな要素を取り入れている。上述の議題の拡充、新住民
と呼ばれる移民の言語が「本国語文」の一つに位置付けられたことも、それに当たる。

国際バカロレア

国際バカロレア機構(International Baccalaureate Organization, 以下 IB)は国際教育プログラムを提供する非営利教育財団である。IBはIB認定校(IB World School)を認定し、認定された学校はIBが提供するプログラムのうちの認定該当プログラムを実施することができる。プログラムは初等教育プログラム(Primary Years Programme, 以下 PYP)、中等教育プログラム(Middle Years Programme, 以下 MYP)、ディプロマプログラム(Diploma Programme, 以下 DP)、キャリア関連プログラム(Career-related Programme, 以下 CP)の四つがある。2022年3月現在、IB認定校数は159の国と地域に5,521校、日本国内に95校(うち学校教育法第1条に掲げられているいわゆる一条校は52校)ある。プログラムの改訂は随時行われ、最近ではPYPは2018年に、MYPは2014年行われた。最新の内容は「PYP:原則から実践へ」と「MYP:原則から実践へ」などに記されている。各教科目の改訂は年度ごとに一教科ごとと改訂される。

1. 教育目標(育成を目指す資質・能力、人間像)

(1)四つのプログラムに共通する国際バカロレアの使命は以下のとおりである。

「国際バカロレア(IB)は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。…(中略)…IBのプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。」

(2)IBの学習者像も四つのプログラムに共通している児童生徒像であるとともに教師像でもある。「全てのIBプログラムは、国際的な視野をもつ人間の育成を目指しています。人類に共通する人間らしさと地球を共に守る責任を認識し、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する人間を育てます。IBの学習者として、私たちは次の目標に向かって努力します。」10の学習者像は以下の通りである。①探究する人②知識のある人③考える人④コミュニケーションができる人⑤信念をもつ人⑥心を開く人⑦思いやりのある人⑧挑戦する人⑨バランスのとれた人⑩振り返りができる人。

2. 設置教科等の種類と授業時数

(1)PYP(3歳から12歳対象)では教科を軸にカリキュラムの編成をせず、教科を超えた六つのテーマ(Transdisciplinary Themes)のもと探究単位(Units of Inquiry: UOI)をつくり、探究プログラム(Programme of Inquiry: POI)と呼ぶカリキュラムを編成する。専科として「言語」「算数」「理科」「社会」「芸術」「体育」の授業も一部実施可能。7歳以上の児童に指導言語以外の言語教育を提供することが必須となっている。時間数については学校の裁量に任される。六つの教科を超えたテーマは①私たちは誰なのか、②私たちはどのような場所と時代にいるのか、③私たちはどのように自分を表現するのか、④世界はどのような仕組みになっているのか、⑤私たちは自分たちをどう組織しているのか、⑥この地球を共有するという。時間割は探究単位(UOI)と専科の時間で構成する。

(2)MYP(11歳から16歳対象)では8教科(「言語と文学」「個人と社会」「数学」「デザイン」「芸術」「理科」「保健体育」「言語の習得」)を軸にカリキュラムを編成し、指導と学習を体系化。授業時間の要件は、各学年において、各教科それぞれ最低50時間(1単位時間は60分)である。

3. 教育課程の基準における各教科等の内容の示し方・方針

- (1) PYP 及び MYP においては学習内容の例示はあるが規定はない。よって、いずれもカリキュラム・フレームワークと呼んでいる。
- (2) IB の各プログラムにおいて、学習スキルである五つの「学習のアプローチ」(ATL)を育成する。①コミュニケーションスキル, ②社会的スキル, ③自己管理スキル, ④リサーチスキル, ⑤思考スキル

4. 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

(1) 教科等横断領域

PYP においては教科の枠を超えた六つのテーマで単元が構成されていることから、全ての単元が教科等横断的な領域であると言える。MYP においては学年ごとに二つ以上の教科を統合する「学際的単元」を必ず1回は計画・実施・評価することが必要である。

(2) 現代的な諸課題

PYP においては教科の枠を超えた六つのテーマが現代的な諸課題を意識するようになっている。このテーマを MYP において発展させ、六つの「グローバルな文脈」が設定されていて、各単元が現代的な諸課題とのつながりを意識できるようになっている。

PYP の教科を超えたテーマ	MYP グローバルな文脈
私たちは誰なのか	アイデンティティと関係性
私たちはどのような場所と時代にいるのか	空間的・時間的位置付け
私たちはどのように自分を表現するのか	個人的表現と文化的表現
世界はどのような仕組みになっているのか	科学技術の革新
私たちは自分たちをどう組織しているのか	グローバル化と持続可能性
この地球を共有するということ	公平性と発展

出典：国際バカロレア機構（2020; 2021）

(3) プロジェクト学習

PYP においては最終学年で実施する「発表会」、MYP においても最終学年に実施する「パーソナルプロジェクト」とその前に実施する「コミュニティプロジェクト」がある。

5. 後期中等教育改革の動向

IB における16歳から19歳対象のプログラムは1968年に設置したディプロマプログラム (DP) 及び2012年に設置したキャリア関連プログラム (CP) がある。DP は大学進学を目指す生徒が、CP は大学進学と就職を目指す生徒対象である。

6. 教育課程の改革動向

PYP は2018年から Enhanced PYP と称する改訂があり、MYP は2014年から MYP the next chapter という改訂があった。OECD の重視するエージェンシーなどの新しい考えを取り込むことや各国での導入がしやすくなるようにプログラムに柔軟性を持たせることが狙いである。

【注及び引用・参考文献】

Website から取得した文書の URL は、令和 4 年 2 月 28 日にアクセス確認している。

アメリカ合衆国

Dayton Daily News. (2021). *Some schools offer weeks more class time than others*. Retrieved from <https://www.daytondailynews.com/local/some-schools-offer-weeks-more-class-time-than-others/BSJIRHF7NZCQ5LCIGBJMNT3WA/>

Education Commission of the States. (2020). *Updates to our instructional time resource*. Retrieved from <https://ednote.ecs.org/updates-to-our-instructional-time-resource/>

Education Commission of the States. (2021). *States assess accountability requirements during COVID-19*. Retrieved from <https://ednote.ecs.org/states-assess-accountability-requirements-during-covid-19/>

Education Commission of the States. (2021). *State information request: American rescue plan distribution*. Retrieved from <https://www.ecs.org/state-information-request-american-rescue-plan-distribution/>

Education Commission of the States. (n.d.). *50-state comparison: Charter school policies*. Retrieved from <https://www.ecs.org/charter-school-policies/>

Education Commission of the States. (n.d.). *50-state comparison: Instructional time policies*. Retrieved from <https://www.ecs.org/50-state-comparison-instructional-time-policies/>

New York City Department of Education. (n.d.). *K-12 instructional time*. Retrieved from https://blogs.chicagotribune.com/files/nyc-instructional_time.pdf

Ohio Department of Education. (2020). *School-building closure FAQ*. Retrieved from <https://education.ohio.gov/Topics/Student-Supports/Coronavirus/Frequently-Asked-Questions-Governor-DeWine%E2%80%99s-Scho#FAQ3872>

U.S. Department of Education. (2015). *Indiana State regulations*. <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/non-public-education/regulation-map/indiana.html>

U.S. Department of Education. (2015). *New York State regulations*. <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/non-public-education/regulation-map/newyork.html>

U.S. Department of Education. (n.d.). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Retrieved from <https://www.ed.gov/essa?src=rn>

宮口誠矢 (2017) 「米国ホームスクール規制法制の現状と課題－「子どもの将来の自律性」と「親の教育の自由」の観点から」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』(37), 55-82.

カナダ

Alberta Education. (n.d.). *Curriculum development groundwork*. Retrieved from <https://www.alberta.ca/curriculum-development-groundwork.aspx>.

British Columbia Ministry of Education. (2021a). *Educational program guide order*. Retrieved from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/legislation-policy/legislation/schoollaw/e/m333_99.pdf.

British Columbia Ministry of Education. (2021b). *Required areas of study in an education program order*. Retrieved from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/legislation-policy/legislation/schoollaw/e/m295_95.pdf.

British Columbia Ministry of Education. (2021c). *Statement of education policy order (Mandate for the school system)*.

Retrieved from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/legislation-policy/legislation/schoollaw/d/oic_128089.pdf.

British Columbia Ministry of Education. (2021d). *School calendar regulation*. Retrieved from https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/crbc/crbc/314_2012.pdf.

British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Curriculum Redesign: introduction to BC's curriculum redesign*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/rethinking-curriculum>.

British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Curriculum Overview*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>.

Ontario Ministry of Education. (n.d.) *Cross-curricular and integrated learning*. Retrieved from <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/cross-curricular-and-integrated-learning>.

Walt, N., Toutant, A., Allen, R. (2017). BC's redesigned curriculum: theoretical underpinning. In OECD. (2017). *Education 2030 - Conceptual learning framework: background papers* (pp.108-141).

Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf.

OECD. (2020). *Curriculum overload: a way forward*. Paris: OECD Publishing.

岡部敦 (2020) 『高等学校から職業社会への移行プログラムに関する研究—カナダ・アルバータ州の高校教育改革—』 風間書房.

イギリス

新井浅浩・藤井泰 (2014) 「第3章 イギリスの教育課程」文部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト 『グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査 最終報告書 (第1分冊)』 https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12152278_01.pdf

Department of Education. (2014). *The national curriculum in England framework document*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

Department of Education. (2021). *Teaching a broad and balanced curriculum for education recovery*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1033448/Teaching_a_broad_and_balanced_curriculum_for_education_recovery.pdf

片山勝茂 (2017) 「第4節 人格・社会性・健康・経済教育」日英教育学会編『英国の教育』 (pp.236-243) 東信堂.

古阪肇 (2020) 「イギリス」文部科学省編『教育調査第157集 諸外国の教育動向 2019年度版』明石書店.

古阪肇 (2021) 「イギリス」文部科学省編『教育調査第159集 諸外国の教育動向 2020年度版』明石書店.

Ofsted. (2013). *Not yet good enough: Personal, social, health and economic education in schools*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413178/Not_yet_good_enough_personal_social_health_and_economic_education_in_schools.pdf

植田みどり (2021) 「イギリスの教育改革(1)」坂野慎二・藤田晃之編『改訂版 海外の教育改革』 (pp.46-63) 放送大学教育振興会.

ドイツ

表1 基礎学校の教科と授業時数 (BW 州)

Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Grundschule Vom 31. Juli 2001. Zum 26.08.2020 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe. Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafeln der Klassen 5 bis 10 der Gymnasien der Normalform und der Klassen 7 bis 11 der Gymnasien in Aufbauform mit Internat, vom 18. Juni 2020 から作成

1 Laendervereinbarung ueber die Gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Laender in zentralen bildungspolitischen Fragen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020) InKraft getreten am 09.02.2021.

2 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>

3 <http://bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>

4 例えば、バイエルン州基礎学校学習指導要領は、「3.12 教育的裁量」で、年間全体の38週のうち、教科の学習計画に26週を当て、残りは学校がその特色と結び付けて教育的裁量を持つとしている。それによって学級における学習計画のテーマは、児童の関心に応じて一層掘り下げられたり、拡充されたりする。例えば、学級で日常の出来事を取り上げる、あるいはクラス旅行、遠足、学校祭、礼拝といった学校行事を実施する等がある。(坂野慎二(2017)『統一ドイツ教育の多様性と質保証』東信堂 p.65 参照)。

フィンランド

Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Next Print oy.

Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Next Print oy.

Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print Suomen Yliopistopaino Oy..

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print oy.

Opetushallitus (2019). *Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet 2019*.

Lukiolaki (714/2018)

Lukioasetus (810/2018)

Perusopetuslaki (628/1998)

Perusopetusasetus (852/1998).

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. (793/2018)

オーストラリア

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). *Australian Curriculum*. Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au>.

Queensland Curriculum and Assessment Authority (QCAA) .(n.d.). *Australian Curriculum in Queensland*. Retrieved from <https://www.qcaa.qld.edu.au/p-10/aciq>.

ニュージーランド

☒ 1 Ministry of Education. (2015). *The New Zealand Curriculum*.p.45より引用

☒ 2 Ministry of Education. (2021). *Refreshing The New Zealand Curriculum*.

Retrieved from <https://www.education.govt.nz/our-work/changes-in-education/curriculum-and-assessment-changes/new-zealand-curriculum/#ukd>

Ministry of Education. (2015). *The New Zealand Curriculum*. Wellington: Learning Media Limited.

Ministry of Education. (2020). *The Statement of National Education and Learning Priorities (NELP) & Tertiary Education Strategy (TES)*.

シンガポール

Ministry of Education Singapore. (2009). *Report of the Primary Education Review and Implementation Committee*.

Ministry of Education Singapore. (n.d.). *Education in SG*.

Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg>

Ministry of Education Singapore. (2020). *Refreshing Our Curriculum*.

Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/microsites/cos2020/refreshing-our-curriculum/overview.html>

大韓民国

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]』

文部科学省 (2016) 『諸外国の初等中等教育』 明石書店.

中国

表：教育部 (2001) 「義務教育課程設置実験方案」

教育部 (2011) 「關於印發義務教育語文等学科課程標準 (2011 年版) 的通知」

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201112/t20111228_167340.html

1 核心素養研究課題組 (2016) 「中国学生發展六大核心素養」『中国教育學刊』2016 年第 10 期, pp.1~3.

2 教育部 (2017) 「中小學綜合實踐活動課程指導綱要」

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html

3 教育部 (2017) 「關於印發《普通高中課程方案和語文等学科課程標準 (2017 年版) 》的通知」

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html

台湾

教育部 (2021) 「十二年國民基本教育課程綱要 總綱」 Retrieved from 『國民中小學課程與教學資源整合平台(CIRIN)』

<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96144.pdf>

Ministry of Education (2014) Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education: General Guidelines.

Retrieved from Curriculum and Instruction Resource Network (CIRIN)

<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96146.pdf>

国際バカロレア

国際バカロレア機構 (2020) 『PYP: 原則から実践へ』 国際バカロレア機構.

国際バカロレア機構 (2021) 『MYP: 原則から実践へ』 国際バカロレア機構.

第3章 教育課程改革の諸課題

1 カリキュラム・オーバーロード

1. 背景

19世紀の学校教育制度成立より、その時々の「現代」的社会のニーズを背景とした学校教育への過度な期待は存在していた¹。それが「カリキュラム・オーバーロード」(OECD, 2020)と改めて名付け直されて、教育改革の大きなイシューの一つとなりつつある。

OECD (2020)によれば、カリキュラム・オーバーロードは、学校教育に使える時間が限られるにもかかわらず、社会の要求に応じようとして内容を新規に追加することで生じ (curriculum expansion: カリキュラム膨張)、それが内容の過積載 (content overload) を生み、教師や児童生徒の負担感 (perceived overload) やカリキュラムの不均衡 (curriculum imbalance: 優先順位を付けずに特定の内容を追加・削除することで生ずるアンバランス) につながるというものであり、教員の業務過多 (excessive workload) とは区別される²。

さて、カリキュラム・オーバーロードがイシューとなる背景の一つは、現代社会の変化の激しさである。ただし、旧来の教育内容が形式陶冶 (基礎・基本としての教養的意義) を根拠に残存する一方で、実質陶冶 (社会からの要求) を根拠に新規な教育内容が参入することによってオーバーロードが起きるという構造はどの時代にもあった。したがって、もう一つの背景として、今般の世界的なカリキュラムのコンテンツベースからコンピテンシーベースへという変革を指摘できると考えられる。すなわち、コンテンツ (内容) だけでなく、新しいコンピテンシー (資質・能力) の追加・重点化がなされることで一層の負担がカリキュラムに掛かるとい構造である。実際、OECD (2020) も「デジタルやデータリテラシー」「グローバルコンピテンス」「持続可能な発展のためのリテラシー」「計算論的思考 (computational thinking)」などを例示している。その一方で、コンピテンシーベースのカリキュラムは、こうした課題としての側面以外に、それを解決する可能性もまた秘めている。すなわち、コンピテンシーベースのカリキュラムは一般に、ある内容を深く学ぶことで学習内容の転移と学び方の学びを引き起こすことを志向するためである (白井, 2020)。それは内容を増大させずに現代社会の諸問題に対応可能な資質・能力を育成することにつながる可能性がある。そう考えると、カリキュラム・オーバーロードの問題は、カリキュラム観や授業観、更にはその根底の学習観・学習者観とも密接に連動し得る。

2. 諸外国における受け止めや対応

上記の背景より、以下で取り上げた国におけるカリキュラム・オーバーロードの受け止めや対応については、単に教育内容の多寡の問題だけではなく、資質・能力の育成やカリ

¹ 例えば、Spencer (1860) が今から 160 年以上前に「学校の限られた時間の中で教える価値が相対的に高い内容を見出す合理的な基準が要る」と主張したのは、すでに時間内で教えられないほどの過大な内容が学校教育に求められていた証だろう。それから約 80 年経った時点でも、Loomis (1939) が「近年、多くの要請が学校に対して寄せられている。…略…そのため、三つの R (註: Reading <読み>, Writing <書き>, Arithmetic <算>) の時間が大幅に削減された」と述べているのも同様の傾向が続いている証だろう。

² ただし、業務過多の一因がカリキュラム・オーバーロードである可能性もあるため、業務過多や多忙感に perceived overload が含まれているかの丁寧な検討は必要である。

キュラム・授業をどう考えるかという視点でも検討を加える必要がある。

カナダ（BC州）は、改訂に向けた審議において、「過大な教育内容が教員の学習活動の工夫や新しい取組の障壁になっている」という理由でカリキュラム・オーバーロード問題を2012年に明示的に指摘し、知る（Know）対象としての教科内容に加え、それを理解（Understand）して転移可能な鍵概念やビッグアイデアを獲得すること、さらに、様々な学習・生活場面で活用し行為に移せる（Do）ことを統合的に狙った KUD モデルによって、2016年にカリキュラムを改訂した。

フィンランドは、1994年の学年の大きくくり化やコンピテンシー重視等による大綱化後、学習観・教育観の急変に教育現場が追い付いていないことに鑑み、児童生徒の評価規準の策定や汎用的コンピテンシーと教科に関する知識の結び付けを1999年から2014年にかけて行った。また、内容の精選や重複の解消を進める一方で、教科横断的学習を義務付けて包括的に事象にアプローチする学びを促すことで過剰な負担を避けようとしている。こうした「揺り戻し」を通して、教員自身が内容を置き換えるのではなく追加することで自ら負担を増やしてしまうジレンマや国・地方と学校間の役割分担がかえって現場の負担増につながっているジレンマを見いだしているところが特徴的である。

韓国は、カリキュラム運用の柔軟性を増す方向性で、教科群・学年群導による教育課程編成の学校裁量の拡大、「学校自律時間」の設置、高校への単位制導入、オンラインも用いた学校間協力教育課程の実施、これらを可能にする各種リソースの提供を行っている。

台湾は、カリキュラム・オーバーロードの表現は用いないながらも（この点は中国も同様）、教員・児童生徒双方にとっての教育内容の負担軽減を以前より認識し、小中一貫・小中高一貫の教育課程改革の中で、教科の学習領域への再編や各学校による柔軟な時数設定枠の拡大を進めている。特にその根底に進学主義に基づく詰め込み式教育を「能力・素養（competence/competencies）」ベースのものに転換しようとしている点が示唆的である。

3. 諸外国における取組から示唆される視点

以上の取組から、カリキュラム・オーバーロード問題を捉える視点として、「誰にとってのどういう問題か」という問題把握（例：教育内容か、児童生徒・教員の活動や主観か）、「それをどう解決するか」という問題解決（例：教科・教科間の内容の構造化か、一貫教育による系統性・効率化か）、「誰がどうアプローチするか」というシステム（例：学校・自治体の裁量拡大か、国による統一的な整理か）の三つの視点が有効だと示唆される。さらに、各国のカリキュラム・オーバーロード問題への対処は、これらの視点で捉えられるというだけでなく、それらが相互に関連している点も重要だろう。

【引用・参考文献】

Loomis, A.K. (1939). The over-crowded curriculum. *The Journal of Educational Research*, 32(6), 457-459.

OECD (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD Publishing.

白井俊（2020）「OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来」ミネルヴァ書房。

Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, moral, and physical*. D. Appleton.

（白水始）

カナダ

カナダは10州と3準州とで構成される連邦国家であり、その教育に関する権限は、各州に委譲されている。そのため、各州の教育制度は異なっており、カナダの教育を一般化して語ることは非常に難しい。そこで本稿では、2016年に大幅なカリキュラム改革を行ったブリティッシュ・コロンビア州を一つの事例として取り上げる。

1. カリキュラム改革におけるカリキュラム・オーバーロードへの指摘

2016年に全面的に改訂が行われたBC州のカリキュラム改革は、急速に変化し、ボーダレス化が進む現代社会に適応した教育制度へと変革する必要性があるという認識の下、2010年に着手された（British Columbia Ministry of Education, 2013a, 2013b, 2014）。ここでは、カリキュラム改革の過程において、どのような背景の下でカリキュラム・オーバーロードが認識されたかを明らかにする。

(1) カリキュラム改革の背景と目的

BC州では、目指すべき人間像として「教養のある市民」（Educated Citizen）を掲げている。この「教養のある市民」とは、具体的には、「思慮深く、学んだり批判的に考えたりすることができ、幅広い知識に基づいた情報を伝達することができる」「創造的で柔軟で、自発的に行動でき、前向きな自己イメージを持っている」「自主的な判断ができる」「職業社会を含め、社会一般に対して貢献できるスキルを有している」「達成することにより満足感を獲得し、身体的なウェルビーイングのために努力する豊かさを備えている」「協力的で、道徳観念を持ち、差異に関係なく他者を尊敬する」「権利に対する認識を持ち、家庭やコミュニティ、カナダそして世界において個人としての責任を果たす準備ができてい」市民である（British Columbia Ministry of Education, 2021）。このような性質を備えた、カナダ社会の寛容で多様な側面を受容し、民主的な社会に積極的に参加する意欲のある市民となるためには、児童生徒が将来必要になるスキルやコンピテンシーを伸ばし、その学習に主体的に取り組むことができる教育への改革が必要とされた。このように質の高い教授学習、柔軟性、選択、高い学習基準への到達を目指した「個性化された学び（personalized learning）」を可能にし、促進するカリキュラムの必要性から、2010年よりカリキュラムの大幅な見直しが行なわれることとなった（British Columbia Ministry of Education, 2015）。

ここでいう「個性化された学び」とは、児童生徒が同じ進度、学習環境や方法で学ぶことではなく、児童生徒の多様なニーズに適した、質の高い学習機会を提供することを指す。児童生徒は自らの学習に主体的に取り組み、何をどのように学ぶかといった内容についても自ら選択する。一方で学校は、児童生徒のニーズに合わせた学習支援やサービスを提供し、学習の進度やペースに柔軟に対応する。これらの過程において、児童生徒と教師は、児童生徒の関心、目標、学習ニーズに基づいて学習計画を立て、児童生徒自身がその学びを振り返り、それに基づいて新しい目標を設定する。このことは、学習者自身が自らの学習を管理することにもつながるものであり、その後の人生における学習態度も涵養するものであるといえる。このような学習の進め方に加え、学習内容には、学習者の属する地域や個別の環境なども踏まえた学習内容の構築にも柔軟に対応することが含まれている。

(2) 透明性の高いカリキュラム改革

カナダ諸州のカリキュラム改革において特徴的であるのが、その開発過程において、専門家や教員だけではなく、市民にも議論が開かれ、高い透明性を保ちながら協働で開発されているという点である。BC州の改革についても、教育の専門家、教員などの関係者、一般市民との協働、開放性、透明性がその特色として挙げられる（British Columbia Ministry of Education, 2014）。2011年11月には、州内の教員によって構成されるカリキュラムと評価の枠組みに関する諮問グループ（Curriculum and Assessment Framework Advisory Group）が組織され、今後のカリキュラムと評価の方向性に対する意見がまとめられた。そして翌年春には、その意見に対する市民からのフィードバックを得るため、州教育省によって12の地域作業部会が開かれた。

カリキュラム・オーバーロードに関する問題は、カリキュラム改革に関する方針を定めるための議論の過程において指摘された。これまでのカリキュラムでは規定されている内容が多過ぎること、それが教員が学習活動を個別に工夫したり新たに何かに取り組んだりする機会の障壁となっていること、内容を削減する一方で鍵概念やビッグアイデアに焦点を当て、教員が新しいアプローチを取り入れやすくするためにカリキュラムに柔軟性を持たせることなどの問題や課題が指摘された（British Columbia Ministry of Education, 2012）。それらの指摘を踏まえた議論が進められた結果、21世紀の教育制度には、児童生徒のニーズやコミュニティの背景を考慮し、各教員が学習活動を個別に工夫したり、新たに取り組んだりするための柔軟性と、それぞれの教室に適した学習を実現するための自由を備えることが「教養のある市民」の育成に繋がるという考え方が導かれた。

各教科のカリキュラム開発に当たっては、教科ごとに開発チームが組織された。その議論の内容や結果は、定期的にインターネットで公開され、幅広い意見の集約がなされた。意見は、オンラインアンケートや教育省職員に対するメール、州内各地で開催された会合などを通して提出され、それらの意見を踏まえた検討が繰り返されながら、カリキュラムの開発が進められた（British Columbia Ministry of Education, 2014）。

(3) 改革の方針

多くの会議や議論を経て、2011年以降のカリキュラム開発は、以下のような方針に基づき開発が進められた（Walt, Toutant and Allen, 2017, p.109）。

- ・ 深い学び、鍵となるスキルや新たなコンテキストにおける学習プロセスの変化への移行を支援するために、新カリキュラムにおいてはコア・コンピテンシーについて十分に考慮する。
- ・ 必要不可欠な学びの応用や転移を支援するために、各学習領域における重要な概念やビッグアイデアに注目する。
- ・ 必要不可欠な学びに焦点を当て、規定する内容は制限する。
- ・ 鍵となる概念や永続的な理解（ビッグアイデア）を重視し、児童生徒がその学習活動や人生において成功を収めるために必要な高次の学習に焦点を当てる。
- ・ 教師や児童生徒に選択や柔軟性を与える。
- ・ 教科横断的な内容を開発する支援を行う一方で、各教科の固有性を尊重する。
- ・ 先住民族の学習原理と先住民族の世界観や知識をカリキュラムに統合する。

- ・ 新たに計画されたカリキュラムと一体化した評価方法を採用する。

これらの方針を踏まえ、教員で構成される各教科のカリキュラム開発チームが結成され、各教科のカリキュラム案が作成された。その進捗状況についても広く公開されながら議論が進められた。その過程において、新カリキュラムでは、各教科の専門分野と科目横断型のアプローチの両方を重視するという考え方が示された。教科横断的なアプローチの採用には、各教科における学問的な「知識」が不可欠であるという認識のもと、学問的な知識の重要性も指摘された。

2. BC州における新カリキュラムの構成と特徴

新カリキュラムは、各教科における鍵となる概念やビッグアイデアに焦点化した概念基盤型学習 (Concept-based learning)、様々な学習場面で活用・応用のできるコンピテンシー重視型学習 (Competency-driven learning) の考え方に基づいている。ここでは、新カリキュラムに示されたコア・コンピテンシーの構造と、新カリキュラムの枠組みを取り上げる。

(1) コア・コンピテンシーの位置付けとその構造

BC州におけるカリキュラムの改革の柱には、コア・コンピテンシーが据えられている。コア・コンピテンシーは、「児童生徒全員が学習に深く取り組むために育成が必要な知的、個人的、そして社会的・情緒的な能力の組合せ」であり、「思考力」「コミュニケーション力」「社会的・個人的な能力」の三つのコンピテンシーで構成されている (British Columbia Ministry of Education, n.d.)。

各コンピテンシーには、サブ・コンピテンシーと呼ばれる下位コンピテンシーが設定されており、「思考力」は「創造的思考力」と「批判的・省察的思考力」、「コミュニケーション力」は、「伝達する力」と「協働する力」、「社会的・個人的な能力」は「自己認識と責任」「肯定的な自己認識・文化的アイデンティティ」「社会的認識と責任」で構成されている。さらに、それぞれのサブ・コンピテンシーには三つ又は四つの力が示されており、児童生徒が課題や活動に取り組む際に発揮する傾向のあるコンピテンシーが示されている。例えば、コア・コンピテンシーの「思考力」のサブ・コンピテンシーである「創造的思考力」には「想像し革新する力」「新たなアイデアを生み出す力」「評価し発展させる力」の三つの力が、「批判的・省察的思考力」には、「分析し批評する力」「問いを立て探究する力」「計画し改善する力」「省察し評価する力」の四つの力が示されている (表1)。

さらに、サブ・コンピテンシーには、表2のように、それぞれ六つの発展的段階 (Profile) が示されている。

これらサブ・コンピテンシーの内容の開発には、10~20人の教員で構成された20以上の学校区のチームが取り組んだ。内容の開発に当たっては、児童生徒が実際にどのようにして力を伸ばしていくかを検証した上で、それぞれの内容が決定された。また、開発過程には、先住民族のリーダーや教員も加わり、先住民族の視点や考え方も反映されている (Walt, Toutant and Allen, 2017, p.110)。

これらのコア・コンピテンシーやサブ・コンピテンシーは、それぞれが独立して存在するものではなく、相互に関係し合うものであり、生涯にわたって身に付けていく力が反映されたものである。

表1 ブリティッシュ・コロンビア州におけるコア・コンピテンシーとその構成

コア・コンピテンシー	サブ・コンピテンシー	サブ・コンピテンシーの構成要素
コミュニケーション力	伝達する力	他者と関わり合う力 意図と目的に焦点を当てる力 情報を収集し発表する力
	協働する力	グループのメンバーとして協働する力 グループの相互作用を支援する力 共通の目的を決定する力
思考力	創造的思考力	想像し革新する力 新たなアイデアを生み出す力 評価し発展させる力
	批判的・省察的思考力	分析し批評する力 問いを立て探究する力 計画し改善する力 省察し評価する力
個人的・社会的な能力	自己認識と責任	自己を尊重し主張する力 (self-advocating) 自己調整力 (self-regulating) ウェルビーイング
	肯定的な自己認識・文化的アイデンティティ	他者との関係や文化的背景を理解する力 自分の持つ価値と選択を自覚する力 自分の長所と能力を見定める力
	社会的認識と責任	他者との関係を構築する力 コミュニティに貢献し、環境を大切にする力 問題解決力 多様性を重んじる力

出典：British Columbia Ministry of Education (n.d.)より筆者作成

表2 サブ・コンピテンシー

思考力	批判的・省察的思考力	<ul style="list-style-type: none"> • 分析し批評する力 • 問いを立て探究する力 • 計画し改善する力 • 省察し評価する力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 資料などを調べることができる。 2. 単純な判断をするために根拠を示すことができる。 3. 問いを立てたり、その他の選択肢を考慮したりすることができる。自分で観察した内容や経験したことや想像したことを、結論を導いたり判断したりするために活用することができる。 4. 筋の通った結論や判断を導いたり、又は、計画を立てたりするために、既に知っている内容と新たに収集した証拠を組み合わせることができる。 5. 別の考え方や視点や推論などの解釈をし、判断をするために収集した証拠を評価したり選択したりすることができる。自分の思考について検討し調整することができる。 6. 複雑な問題に対する解釈をして根拠のある判断をするために、集めた証拠を多角的な視点から分析することができる。
-----	------------	--	---

出典：British Columbia Ministry of Education (n.d.)より筆者作成

(2) KUD (Know-Understand-Do) モデルに基づいたカリキュラム

新カリキュラムにおいて、各教科は、学年別に表示されており、それぞれ、教科内容 (Content)、教科別コンピテンシー (Curricular Competency)、ビッグアイデア (Big Ideas) の三つの内容が示されている。全ての教科はこの KUD モデル (Know-Understand-Do Model) に基づいて構成されている。

教科内容には、児童生徒が知ること (Know) が期待される内容の学習基準が示されており、教科別コンピテンシーには、児童生徒ができるようになること (Do) が期待される内容の学習基準、そして、ビッグアイデアには、児童生徒が理解すること (Understand) が期待される内容が示されている。

教科内容の学習基準には、各学年における必要不可欠なトピックと知識の具体的な内容が示されている。また、教科別コンピテンシーの学習基準には、学習領域におけるスキルやプロセスが示されている。教科別コンピテンシーは教科に特化した内容であるが、コア・コンピテンシーに関連した内容が示されている。

ビッグアイデアは、それぞれの学習領域において重要な概念や原理で構成されている。ビッグアイデアには、児童生徒がその学年修了時まで理解する概念や原理が示されており、学年を超えた、将来の学びにも寄与することが意図されている。

教員は、個々の児童生徒に合わせた学習を促すよう、これら三つの内容を組み合わせた学習を組み立てる。このように、個別のニーズに対応することが可能な柔軟性を備えたカリキュラム構造となっている。

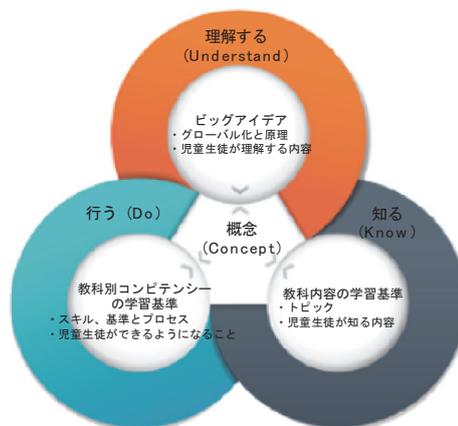


図1 フリテイッシュ・コロンビア州のカリキュラムモデル

3. カリキュラム・オーバーロードへの対応という観点から見たカリキュラムの特徴

以上述べてきたことから、BC州の新カリキュラムにおけるカリキュラム・オーバーロードへの対応として、次の三点が指摘できる。

第一に、カリキュラム・オーバーロードへの対応は、学習者を中心に据えた、個に適した学習を進める目的でなされたという点である。個別のニーズやペースに応じた学習を実現するためには、教員がそれぞれの学習者やそれを取り巻く環境などを踏まえながら、様々な工夫をする必要がある。それを可能にするために、カリキュラムでは必要最小限の内容のみを規定し、多様な工夫を可能にする柔軟性を持たせている。このように、学習者を中心とした捉え方に基づいた改革が進められた結果、カリキュラム・オーバーロードへの対応がなされたと言える。

第二に、上述した内容とも関連するが、ビッグアイデアなど、必要最低限の学習内容がカリキュラムで示されることにより、コンピテンシーを身に付けるための様々な学び方が採用できるという点である。例えば、教科又は科目横断的な学習や、学年をまたいだ学習が促進されている。

第三に、学習内容は厳選されている一方で、コンピテンシーについては、一つ一つの発

展段階が詳細に示されているという点である。これは、「何ができるようになったのか」を評価する際の手掛かりになっており、この詳細な設定が、カリキュラムを通して身に付ける資質・能力をより具体的に理解する手掛かりとなっている。

以上のように、BC州のカリキュラムでは、内容を焦点化する一方で、詳細なコンピテンシーを示すことを通して「個性化された学び」が実現されようとしている。コンピテンシーを基盤とするカリキュラムは他州においても多く見られるものの、BC州のような事例は、管見の限り他州では見られない。

【引用・参考文献】

- British Columbia Ministry of Education. (2012). *Enabling innovation: transforming curriculum and assessment*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/ca_transformation.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2013a). *Exploring curriculum design: transforming curriculum and assessment*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2013b). *Defining cross-curricular competencies: transforming curriculum and assessment (Draft)*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/def_xcurr_comps.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2014). *Curriculum redesign update*. Retrieved from <https://blogs.sd38.bc.ca/sd38mathandscience/wp-content/uploads/sites/14/2015/03/Curriculum-Redesign-Update-Winter.pdf>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Curriculum Redesign: introduction to BC's curriculum redesign*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/rethinking-curriculum>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Core competencies*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Curriculum Overview*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Science*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/science>.
- Walt, N., Toutant, A., & Allen, R. (2017). BC's redesigned curriculum: theoretical underpinning. In OECD. *Education 2030 - Conceptual learning framework: background papers* (pp.108-141). Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf.
- OECD. (2020). *Curriculum overload: a way forward*. Paris: OECD Publishing.
- British Columbia Ministry of Education. (2021). *Statement of education policy order (Mandate for the school system)*. Retrieved from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/legislation-policy/legislation/schoollaw/d/oic_128089.

(下村智子)

フィンランド

フィンランドにおいて、「負担の重い」教育課程基準の問題は、内容の量的な側面のみならず、質的・量的変化に伴う教員の負担の側面も含むものとして、議論されてきた。こうした問題については、現場において広く認識されてきた一方、実際の教育課程編成プロセスにおいて、教育関係者が自らの負荷を増やすような行動をとりがちであることも指摘されている。こうしたジレンマもあり、問題の改善はいまだ図られていない状況であるが、教科を前提とする教育課程基準の中に、教科横断的な学習（事象学習、テーマ学習など）やコンピテンスを組み込んでいくことや、国の関与の在り方について試行錯誤することなどにより対応しようとしている。

1. 教育課程基準の変遷とカリキュラム・オーバーロードの認識

(1) 1994年版の教育課程基準：大綱化とそれに伴う現場の裁量の拡大

フィンランドの教育課程基準は、1970年以降、ほぼ10年に一度の周期で改訂が行われている。現行の教育課程基準は、国レベル・地方レベル／学校レベルで編成されており、国が定めた大枠に基づき、地方が具体を設定するという形態となっている。

これまで5度（1970年、1985年、1994年、2004年、2014年）にわたって編成されてきた教育課程基準にとって、その負担の重さは、当初より指摘されてきた問題である。そうした状況に変化が生じたのは、大綱化が図られた1994年版の教育課程基準である。従来型の学校教育では、知識の範囲が急速に拡大している今日の状態に対応できないとの見解の下、これを克服し得るアプローチとしてコンピテンスを基盤とする教育課程基準への転換が図られた（渡邊，2013）。各教科の記述は、学年等に分けられることもなく、基礎教育（9年間）を通じてカバーすべき目標・内容の大枠が示されるのみであった。

しかしながら、新たなカリキュラムのアプローチがすぐに受け入れられたわけではない。国家教育委員会（当時）は、イギリスのイースト・アングリア大学の教育応用研究センターに委託し、1994年版教育課程基準の外部評価を実施している。その中では、教育課程基準に示された学習観・教育観を、志が高いものとして評価する一方、改革によってもたらされた急激な変化に現場が追いついていないこと、支援体制が十分ではないことが課題として指摘されている（Schostak and Zamorski, 1996）。結果として、1999年に、教育課程基準を補完し、教員を支援するツールとして、児童生徒の評価規準が策定された（Opetushallitus, 1999）。これは、後に教育課程基準の中で示されるようになった「到達目標」に繋がるものであった。国レベルの教育課程基準の量は大幅に減った一方、それに伴う自治体や学校の裁量の急速な拡大は、支援体制の不備もあり、教員の負担感を増す形となった。

(2) 2004年版の教育課程基準

理念的とされた1994年版と比較すると、基準的色彩が強まっているのが2004年版である。編成段階から「パン生地のように膨らんだ」（Liiten, 2003）とも評されていた新たな教育課程基準の下では、「到達目標」が新たに示されるようになったほか、書き振りも抽象的なものから具体的なものへと変化している。さらに、大綱化されたことにより一旦は大幅に削減された分量が再び増加したり、各教科の記述において学年区分が再導入されたりしたことから、揺り戻し的な変化とも受け止められている。「知識偏重」「国による関与の増大」といった国レベルの教育課程基準に対する現場からの批判（渡邊，2009）に加え、地方レ

表1 各教育課程基準における教科内容の構成・書き振りの変遷

	区分	目標	内容	方法	到達目標	備考：教科内容の具体
1970年 版	学年別	○	○	○	-	①目標、②内容、③方法、④教材・学習材、⑤学年別教科内容、⑥スケジュール、⑦学習支援、⑧成績評価、⑨他の教科との連携 など ※ 教科によって項目が異なる カバーすべき総体としての教科に関する知識
1985年 版	学年別	○	○	○	-	①目標、②内容の選択基準、③内容（地域に合わせたシラバスの適用の可能性に関する記述を含む）、④方法、⑤学習支援、⑥評価 ※ 教科横断的テーマを含む場合有 ※ 教科によって項目が異なる カバーすべき総体としての教科に関する知識
1994年 版	一括	○	○	-	-	①目標・内容、②学習の性質と授業の出発点 ※ 別表に内容の記載（カバーすべき項目） コンピテンス中心
2004年 版	学年区分別 1-2,3-5,6-9	○	○	-	○	①教科のねらい、②目標と学習内容、③指導の出発点、④到達目標 コンピテンス+教科に関する知識
2014年 版	学年区分別 1-2,3-6,7-9	○	○	○	◎	①教科のねらい、②指導上の目標、③内容、④方法、⑤学習支援、⑥成績評価、⑦到達目標（評価規準） ※ 教科とは別に、①各学年区分間のつながり、②学年区分ごとに求められる汎用的コンピテンス、③地方の裁量の記載有 汎用的コンピテンスと教科に関する知識のつながりを明示しつつ双方を提示

出典：Opetusministeriö (1970a; 1970b), Kouluhallitus (1985), Opetushallitus (1994; 2004; 2014; 2020)

ベルの教育課程基準についても、国レベルのものよりも更に負担の多いものであったという指摘がなされている（OECD, 2020c）。教育課程基準の負荷が重いとの声が現場の関係者から聞こえてくる一方、この2004年の教育課程基準の編成過程では、教員等教育関係者が、内容を置き換えるよりも追加していく傾向にあったこと、時代の変化やニーズに合わせて新たな内容を加えようとする一方、何かを削ることはしていなかったことを OECD の報告書は伝えている（OECD, 2020b）。教育課程の実施における負担を教員が感じつつも、自ら扱うべき内容を増やしてしまいがちであること、教育課程編成における国と地方や学校間の役割分担がむしろ現場の負担増につながっていることという、カリキュラム・オーバーロードにまつわる二つのジレンマは、この問題の難しさを物語っている。

(3) 2014年版の教育課程基準：教科横断的な学習の拡大

新たな教育課程基準（2014年版）は、いわゆる「総則」に当たる部分の記述を充実させたり、各学年区分間のつながりや、学年区分ごとに求められる汎用的コンピテンス（Laaja-alainen osaaminen）、地方の裁量などを別途定めたりしたことにより（表1参照）、分量が大幅に増大している。その一方で、教育課程基準について、教科と汎用的コンピテンスを統合する形で編成したり、教科横断的学習モジュールの実施を義務付け、教科に捉われない学びを推進したり、内容の精選や重複の解消を進めたりするなどして、過剰な負担を避けるための試みを進めている。

一方、教員側は、負担の増大を感じているという報告もある。フィンランド国営放送(YLE)が校長協会（Suomen Rehtorit ry）と教職員組合（Opetusalan Ammattijärjestö）と共同で、教員

と校長を対象として実施した調査は、改革により負担感や倦怠感^{けんたい}が増していると多くの教員が回答していることを伝えている（Kröger, 2016）。特に、声が多く寄せられたのは新たな教育課程基準下での評価に関するものであった（Hämäläinen, V-P and E. Kallunki, 2016）。教員の声には、国レベルの教育課程基準が求めていることについても含まれていたことから、国家教育庁の担当者は、地方レベルの取組が教員の負担感を更に増す要因となっている可能性に言及している（Hämäläinen, 2016）。「学校のカリキュラム・オーバーロードへの影響が大きい」（OECD, 2020a）との指摘もなされている地方における意思決定の在り方は、フィンランドでも議論の俎上^{そじょう}に載せられているが（OECD, 2020c）、このことは、教育内容における自治体の裁量の大きさゆえでもある。フィンランドは、特に問題となった評価について、国の教育課程基準における評価関連の記述と各教科の評価規準を改めることにより、この問題に対応しようとしている（Opetushallitus, 2020a; 2020b）。これまで、各教科の評価規準は4-10の7段階で行われる評価の「8」相当を「到達目標」的な位置付けで記載してきたが、「5」「7」「8」「9」相当のコンピテンスの定義を提示する形へと改めている。この改訂は、上記のような声を受け、教員等現場の負担を軽減することを目的とするものであったが、国の統制を強める変化と捉えることもできる。

2. 現行の教育課程基準における負担軽減の取組

(1) 教育課程基準の構造化：汎用的コンピテンスと教科の統合

現行の教育課程基準（2014年版）では、表1に示したとおり、教科ごとに、ねらい、指導上の目標、内容、方法、学習支援、成績評価、到達目標が記されている。これらのうち、指導上の目標（意義・価値・態度、探究スキル、教科の知識とその活用という3項目）と到達目標（4-10の7段階評価において評点8相当に設定された期待される知識・技能の評価規準）は、両者のつながりや、これらと教科に関する知識（教科の内容）や汎用的コンピテンスとの関連性を可視化する形で示されている（表2・表3参照）。

汎用的コンピテンスは、現行の教育課程基準から導入されたものであり、【L1】思考力、「学ぶことを学ぶ」力、【L2】文化的コンピテンス・相互作用・表現力、【L3】自己管理・生活スキル、【L4】マルチリテラシー（多元的読解力）、【L5】ICTコンピテンス、【L6】職業において求められるスキルと起業家精神、【L7】参加・影響・持続可能な未来の構築、という七つのコンピテンスから構成されている。これらは、教科横断的に育むものとされ、現行の教育課程基準では、各学年区分（第1-第2学年、第3-第6学年、第7-第9学年）ごとに目標が設定されているほか、各教科の記述においても、指導上の目標や到達目標との関連付けが提示されている。こうした形で汎用的コンピテンスを提示することで、教育課程上の一貫性を担保することが期待されている。

なお、教育課程基準改訂後の汎用的コンピテンスの現場における受容の状況については、国立教育評価センター（Kansallinen koulutuksen arviointikeskus：Karvi）が実施した教育課程基準の評価プロジェクトにおいて検討がなされている。これによると、汎用的コンピテンスは、教育課程において教科の目標と統合されている一方、授業実践においては関連付けが弱く、依然として課題が多いことが明らかにされている（Saarinen et.al., 2019）。

表2 指導上の目標の例（第7-9学年の物理より一部抜粋）

番号	指導上の目標	教科の内容※	汎用的 コンピテンス
指導上の目標は：			
意義・価値・態度			
T1	物理を学修するよう生徒を励まし、刺激すること。	S1-S6	L1
T2	生徒が自らの物理のコンピテンスを把握し、それに基づき学習の目標を立て、学習に持続的に取り組むよう、指導し、励ますこと。	S1-S6	L1, L6
T3	日常生活や生活環境、社会における物理のコンピテンスの意義を理解するよう、生徒を指導すること	S1-S6	L6, L7
T4	物理のコンピテンスを持続可能な未来の構築に用いたり、エネルギー資源の持続可能な活用の観点から自らの選択を判断したりするよう、生徒を指導すること。	S1-S6	L3, L7

出典：Opetushallitus (2014, p.447)

※教科の内容は、【S1】自然科学の探究、【S2】日常生活や生活環境の中の物理、【S3】社会の中の物理、【S4】物理的世界観の構築、【S5】相互作用と動き、【S6】電気、である。教育課程基準には、各事項の具体的な内容についても記されている。

表3 期待されるコンピテンスに関する最終評価規準の例(第7-9学年の物理より一部抜粋)

指導の目標	教科内容	教科における 評価項目	評点8相当のコンピテンス※
意義・価値・態度			
物理を学修するよう生徒を励まし、刺激すること。	S1-S6		成績評価には用いない。 自己評価の一部として自身の経験を省察するよう指導を受ける。 様々な場面における物理のコンピテンスの意義を理解しており、それを説明することができる。
生徒が自らの物理のコンピテンスを把握し、それに基づき学習の目標を立て、学習に持続的に取り組むよう、指導し、励ますこと。	S1-S6	目標志向の活動と「学び方を学ぶ」力	単元などスモール・ユニット単位で目標を設定して、取り組み、それらを達成することができる。 教員や同級生からのフィードバックや自己評価に基づき、自らのコンピテンスについて説明することができる。
日常生活や生活環境、社会における物理のコンピテンスの意義を理解するよう、生徒を指導すること	S1-S6	物理の意義の評価	物理のコンピテンスが様々な状況において必要であることについて、例を用いながら説明することができる。 職業や今後の学習における物理コンピテンスの意義を説明することができる。
物理のコンピテンスを持続可能な未来の構築に用いたり、エネルギー資源の持続可能な活用の観点から自らの選択を判断したりするよう、生徒を指導すること。	S1-S6	物理の観点に立った持続可能な開発のための知識・技能	物理のコンピテンスが持続可能な未来の構築のためにいかに必要であるかを、例を用いながら説明することができる。 エネルギー資源の持続可能な利用のための方策について説明することができる。

出典：Opetushallitus (2014, p.448)

※ 1 国の教育課程基準におけるコンピテンスの提示は、当初評点「8」相当（良い：hyvä）のみであったが、2020年の一部改訂により（Opetushallitus, 2020）、これに加え、評点「5」（及第：välttävä）、「7」（普通：tydyttävä）、「9」（非常に良い：kiitettävä）についても記す形へと改められている。

※ 2 表の内容については、コンピテンスの提示以外にも変更が加えられている。その結果、表の項目も、①指導上の目標、②教科内容、③指導上の目標から派生した学習目標、④評価項目、⑤評点5相当のコンピテンス、⑥評点7相当のコンピテンス、⑦評点8相当のコンピテンス、⑧評点9相当のコンピテンスへと改められている。なお、汎用的コンピテンスの評価は、教科に関する評価の中で行われる。

(2) 教科横断的な学習（事象学習・テーマ学習）

かねてから実施されてきた教科横断的な学習は、現行版の教育課程基準では、「教科横断的モジュール」とされた。全ての学年で一つ以上のモジュールを実施することが学校設置者に義務付けられる一方、これまで「教科横断的テーマ」として国が例示してきたテーマや内容については、地方や学校の裁量とされている（Opetushallitus, 2014）。また、その運用は、汎用的コンピテンスとひも付けられている。

「教科横断的学習モジュール」の取組の一例として、事象学習（Ilmiöpohjainen oppiminen）がある。事象学習とは、教科の垣根を取り払い、包括的視点からトピックやテーマに基づく学習を展開する学習アプローチである。国家教育庁はあくまでも教科横断的学習モジュールの形態の一つとしているが、ヘルシンキ市などこれを教育課程の核と位置付け、積極的に推進している自治体もある。OECDの報告書は、このアプローチについて、「アクティブ・ラーニング型の教育方法を用いて、人間の行動や環境、関連する事象を解釈したり、説明したりするための様々なモデルを理解したり、活用したり、構築したりすることを子供たちに促すことにより、コンピテンスの育成を目指すもの」と説明している（OECD, 2020c）。事象を素材として汎用的コンピテンスの育成を目指す本アプローチが、教科の垣根が今後ますます低くなるとの展望が示されているフィンランドにおいて広がりを見せているという事実は、教育課程の未来という視点からも興味深い。

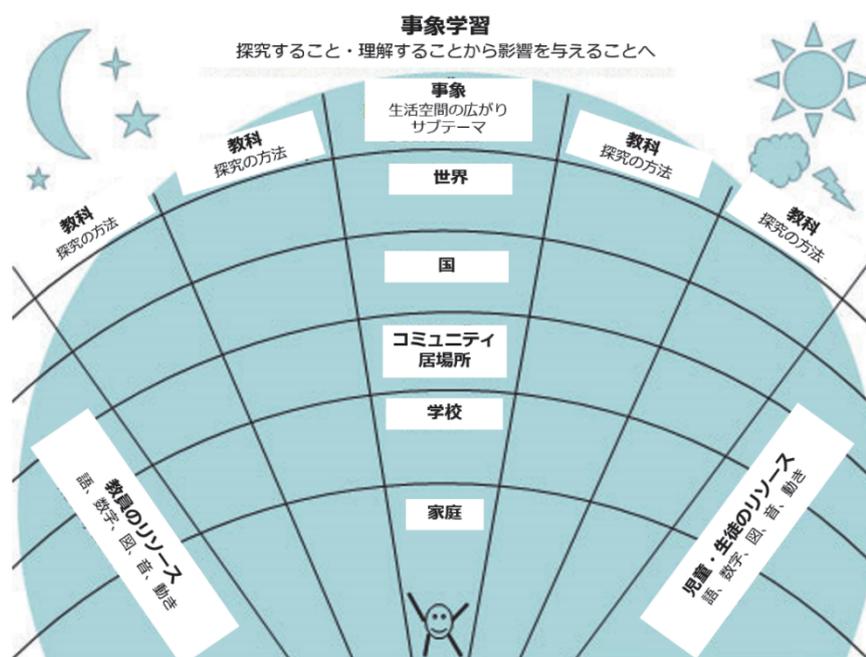


図1 事象学習のイメージ

出典：Opetushallitus HP (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmiomaista-ilmiomaisesti>)

【引用・参考文献】

1) 教育課程基準等

Opetusministeriö. (1970a). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinto: I Opetussuunnitelman perusteet*. Komiteanmietinto: 1970: A4. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. (1970b). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinto: II Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Komiteamietinto: 1970: A5. Helsinki: Opetusministeriö.

Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.

Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*, Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (1999). *Peruskoulun oppilaan arvioinnin perusteet*. Helsinki : Yliopistopaino oy.

Opetushallitus. (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*, Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print oy.

Opetushallitus. (2020a). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*, 2020.2.10.

Opetushallitus. (2020b). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*.

2) 書籍・論文

Saarinen, J., S. Venäläinen, P. Johnson, H. Cantell, G. Jakobsson, P. Koivisto, M. Routti, J. Väänänen, M. Huhtanen, A. Kivistö, and M. Viitala. (2019). *OPS-TYÖN ASKELEITA Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*, Tampere: PAINATUS Puna Musta Oy.

Schostak, J. and B. Zamorski, *An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland*, Helsinki: Yliopistopaino, 1996.

OECD. (2020). Executive summary. *Curriculum Overload: A Way Forward* (pp.7-8). Paris: OECD Publishing,

OECD. (2020b). What does research say? *Curriculum Overload: A Way Forward* (pp.11-45). Paris: OECD Publishing.

OECD. (2020c). What types of challenges do countries/jurisdictions face in addressing curriculum overload, and what strategies do they use to address these challenges? *Curriculum Overload: A Way Forward* (pp.67-84). Paris: OECD Publishing.

OECD. (2020d). What lessons have countries/jurisdictions learned from unintended consequences? In *Curriculum Overload: A Way Forward* (pp.85-88). Paris: OECD Publishing.

渡邊あや (2009) 「フィンランドー生涯に渡る学びで議論をリード」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編著『揺れる世界の学力マップ』(pp.79-99) 明石書店.

渡邊あや (2013) 「先行事例からの示唆：フィンランド」国立教育政策研究所編『資質能力の包括的育成に向けた教育課程の規準の原理』(pp.102-116) 国立教育政策研究所.

3) 新聞記事等

Hämäläinen, V-P. (2016). Opetushallitus opettajien uupumisesta: ‘Voi olla, että kunnissa on otettu vähän liikaakin harppauksia’. *YLE uutiset*, 2016.12.15.

Hämäläinen, V-P and E. Kallunki. (2016). Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan – ‘Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä’. *YLE uutiset*, 2016.12.15.

Kröger, T. (2016). Ylen kysely paljastaa: Näin vuosikymmenen suurin uudistus muutti koulujen arkea, in *YLE uutiset*, 2016.12.15.

Liiten, M. (2003). Uudistuvia opetussuunnitelmia moititaan liian raskaiksi. *Helsingin Sanomat*, 2003.4.18.

(渡邊あや)

韓国

韓国では、2009年頃からカリキュラム運用の柔軟性に関する改革が行われてきた。国が示す最少基準としての教育課程であることに変わりはないが、これに基づき、地方教育行政が「地域教育課程」を示し、各学校は学校の事情に合わせ「学校教育課程」を組むことになっている。また、2025年から導入が予定されている高校単位制（原語：高校学点制）も柔軟なカリキュラム編成のための改革の一環に位置付く。

1. 柔軟なカリキュラム編成—教科群と学年群

2009年改訂教育課程から、「教科群」と「学年群」が導入されたことにより、カリキュラム編成に関する地方や学校の裁量の幅が広がった。これは、ある教科を特定の学期又は学年で集中的に履修することを可能にするもので、例えば、従来の教育課程で初等学校第5学年と第6年学年の「道徳」はそれぞれ年間34時間（週1時間）と定められていたが、2009年改訂以降、第5学年に「道徳」を週2回履修し、第6学年では「社会」だけを履修するということが可能になった。

また、2009年の改訂時に、表記される授業時数について「基準授業時数」から「最少授業時数」とされ、学校は、学校の特性、児童生徒・教師・保護者の要求やニーズにより、教科（群）ごとに20%の範囲内で時数を増減させることができるようになった（体育、芸術は除く）。

2. 学校自律時間の導入に向けた動き—2022年改訂教育課程

教育部が2021年11月24日に公表した「2022年改訂教育課程の方向性」によれば、改訂の方向性の一つとして、「現場の自律的な改革を支援・促進する教育の強化」が掲げられており、初等学校（3年生～）及び中学校に「学校自律時間」を設け、多様な選択科目を開発・運営できるようにすることが示された。前述したように20%の範囲内で各教科の時数を増減できる枠組みを活用し、「学校自律時間」を枠として確保した上で、学校が子供や地域のニーズに合わせ、多様な学習を展開できるようにする。その時間の活動テーマとして、地域の生態系（3年生）、持続可能な未来（4年生）、地域と市民（5年生）、人工知能とロボット（6年生）などが例示されている。

3. 後期中等教育における教育課程の柔軟性拡大—高校への単位制導入

高校への単位制導入は、2018年に発表された「2022学年度大学入試制度改編計画及び高校教育改革方針」における高校教育の改革方針の一環として示された。現行制度下の高校は、学年ごとに課程の修了が認定されるが（学年制）、単位制が導入されると、学年の枠にとらわれることなく、生徒が個人の進路志望に合わせて自由に科目を選択・履修し、必要単位を累積して卒業が認定されるシステムとなる。教育省は、2022年度から特性化高校と一部の一般高校、2025年度までに全ての高校への導入を目指している。

導入に伴い、2021年下半期に、2015改訂教育課程の一部改定に着手し、高校の履修数を204単位から192単位に適正化する。2023年度高校1年生から教育課程の単位制を実施し、学年進行で2025年に全面実施する。1学年の授業量は、50分17回で1単位とし、

表：高校単位制導入による変化

既存		単位制導入後	
生徒	教師中心の一律的な教育課程 学級別時間割	生徒選択型教育課程	生徒毎の時間割
教師	所属学校内の授業担当	学校間交流授業、オンライン授業、学校外の専門家の参画	
地域社会	学校教育と距離感	学校地域社会の教育共同体形成	
学校空間	講義式授業の画一的な空間	多様な授業をサポートする教育空間づくり	

総履修週単位は、192 単位（2,720 時間）とする。このうち教科は 174 単位、創意的体験活動は 18 時間とする。

4. 教育課程運営の効率化 - 学校間協力教育課程

ソウル特別市教育庁では、2013 年から「学校間協力教育課程拠点学校」を指定して、複数の高校の教育課程の連携を図っている。例えば、個別学校で開設した教育課程に他校の生徒が参加する「拠点学校型」や、隣接した学校が教育課程を共同で運営する「学校連合型」、時間割りを調整しオンラインで授業を共有する「オンライン型」などがそれである。新型コロナウイルス感染症によりオンライン授業が定着する中で、ソウル市は同枠組みを引き続き拡大することを表明しており、高校単位制の導入で懸念される教育資源の限界を学校連携でクリアするとしている。

5. 教育課程編成・運営のオンラインサポート

(1) 国家教育課程情報センター（NCIC） <http://ncic.re.kr/mobile.index2.do>

NCIC は、教育部と韓国教育課程評価院が運営する教育課程の情報共有サイトである。政策立案者や教師、保護者など一般市民が参照できるよう国内外の教育課程の資料がデータベース化されている。

(2) エデュネット（edunet） <https://info.edunet.net/>

edunet は、教育課程、教授・学習、評価、活動資料等教育全般にわたる情報を提供・共有する教師のための統合情報サイトである。主に、初等学校及び中学校の教師を対象としており、教師の授業研究や実践的な教科学習資料、教材を提供している。

(3) 学校アルリミ（Schoolinfo） <https://www.schoolinfo.go.kr/Main.do>

学校アルリミ（アルリミは韓国語で「情報、お知らせ」の意味）は、全国の初等及び中学・高校の学校情報サイトで、法律に基づき情報公開対象とされた項目が閲覧できる。

【引用・参考文献】

ソウル市教育庁学校間協力教育課程オンライン支援システム

<http://www.sen.go.kr/collacampus/>

教育部（2015）『初等学校改訂教育課程総論』教育部告示第 2015-74 号 別冊 1.

教育部（2021）「2022 年改訂教育課程の方向性」2021 年 11 月 24 日公表.

（田中光晴）

台湾

他国、とりわけ先進国の教育の動きに敏感な台湾だが、カリキュラム・オーバーロードの問題は現状、盛んに議論されているとは言い難い。しかし、オーバーロードという表現を使うか否かにかかわらず、カリキュラムが学ぶ側と教える側に課す負担の軽減は、1990年代半ばから現在にかけて不断に進行する課程改革、及びそれと連なる諸制度（入試制度、教科書制度等）の改革の最重要課題であった。ここでは、教育課程改革の歩みを振り返りながら、負担の増減に影響する課程編成の原理の変化に着目する。

1. 民主化後の台湾における教育課程改革

世界史上類を見ない38年間の長期戒厳令が1987年に解除されたことを一つの契機として、台湾では、1980年代から90年代にかけて権威主義体制から民主主義体制への移行が進み、社会の各側面が劇的に変化した。教育もまた例外ではなく、民間による下からの運動と政府による上からの政策の相互作用により、制度と内容の両面に及ぶ大規模な教育改革が進行した。「410教改大遊行」と呼ばれる民間教育改革団体主導の大規模デモと政府による第7次全国教育会議の開催、行政院教育改革審議委員会の設置といった象徴的な出来事が続いた1994年を「元年」として「教育改革の10年」と言われるが、改革の動きはその後も絶えることがない（山崎, 2009; 篠原, 2017）。

民主化後の教育制度改革の射程は広範囲に及ぶが、教育課程は、教科書制度及び入試制度とともに、改革の重点項目となった。民主化以前の台湾では、教育課程の国家基準である「課程標準」に準拠して国定教科書が作られ、その国定教科書が「聯考」と呼ばれる高校・大学の統一入試のよりどころとなることで、教育の過度な一元化・硬直化・イデオロギー化を招いてきた。義務教育の教科書制度は、1980年代末から2000年代初頭にかけて、段階的に国定制（統編制）から検定制（審定制）に移行し、大学の統一入試は、2001年に48年の歴史に幕を下ろし、複数のルートからなる多元入試に道を譲った。

教育課程の改革は、教科書制度及び入試制度の改革と軌を一にして進み、まず1993年に初等教育段階の教育課程の国家基準である「国民小学課程標準」が18年ぶりに改訂された。その後、1994年に「国民中学課程標準」（前期中等教育段階）、1995年に「高級中学課程標準」（後期中等教育段階の普通学校）が順次改訂され、1996年度から年を追って実施に移されたが、1998年には、初等教育6年及び前期中等教育3年の教育課程を一貫化する「国民中小学九年一貫課程綱要」の総綱（日本の「学習指導要領」の総則編に相当）が公布された。その後、各学習領域の綱要が制定され、「国民中小学九年一貫課程綱要」が「国民小学課程標準」と「国民中学課程標準」に代わる新たな基準となった。「国民中小学九年一貫課程綱要」は、2001年度から暫定版が段階的に実施され、2004年度に正式版に移行した。他方、高級中学段階では、2004年に公布された暫定版「課程綱要」が2006年度から実施された。その後、高級中学の「課程綱要」は、正式版の実施が2008年度から2009年度に後ろ倒しになったのを皮切りに、二度の政権交代（2008年は民主進歩党→中国国民党、2016年は中国国民党→民主進歩党）をはさんで、歴史認識・国家認識をめぐる政党政治の争点となり、イレギュラーな改訂と実施年度の遅れが度々生じた（山崎, 2013）。

2014年に十二年国民基本教育が始まると、台湾の教育課程改革は次の段階に進み、初等

教育と中等教育の全段階を含む「十二年国民基本教育課程綱要」による教育が2019年度に始まった。また、普通教育を行う高級中学と職業教育を行う高級職業学校で別々の「課程綱要」が使われてきた後期中等教育段階も、「十二年国民基本教育課程綱要」に至り、教育課程の基準が一元化された。

2. カリキュラム・オーバーロードをめぐる議論

台湾は海外、とりわけ先進国の教育の動きに敏感であり、OECDが2015年に立ち上げたEducation 2030プロジェクトにも当然注目が集まっている。2019年には『台湾教育2030』と題する研究論文集も出版されたが(翁・陳, 2019)、意外なことに、学術研究とメディアのいずれにおいても、カリキュラム・オーバーロードがキーワードとなり、正面から議論されている様子はない。訳語もまだ定まっておらず、王俊敏(2021)は、「課程過載」という訳を当てているが、2022年3月刊行の第11巻第3期で関連する特集を組む予定の教育雑誌『教育評論月刊』は、「中小生課程負荷評価(小・中学生のカリキュラム・オーバーロードの評価)」と、「課程負荷」という訳を用いている。後者の「課程負荷」という中国語訳には、“overload”という原語の“over”に相当するニュアンスがなく、前者の「課程過載」の方が原義を汲んでいるように思われるが、王論文の主題は「課程過載」を台湾の問題として議論することではなく、OECDの議論を紹介しているのみである。したがって、カリキュラム・オーバーロードをめぐる議論が本格化するのには、『教育評論月刊』の特集号が出た後になると思われるが、この言葉を直接使用せずとも、ナショナル・カリキュラムが児童生徒、教師、学校に課す負担の問題は、社会及び教育現場の最大の関心事であり、前節で述べたカリキュラム改革は、この問題を軸として展開してきたと言っても過言ではない。例えば、小中学校の「課程標準」が「九年一貫課程綱要」に一元化された2000年前後には、「課程統整(curriculum integration)」という言葉が盛んに用いられ、ジェームス・A・ビーン(James A. Beane)の *Curriculum Integration* (1997) の翻訳書(Beane, 2000)を含め、中華民国課程與教学学会の研究論文集(中華民国課程與教学学会, 2000)等、多数の関連書籍が出版されている。

3. 負担軽減の動き(1)－課程統制－

台湾において、ナショナル・カリキュラムが児童生徒、学校、教師にもたらす負担は、カリキュラムの編成のみに関わる問題ではなく、上で述べたように、入試制度、教科書制度と連なる構造的な問題であり、社会の教育観にも左右される。「よい」学校＝学力が高い学校に進むことが人生の安定を保障するという「升学主義(進学主義)」の観念が変わらなければ、たとえ「課程標準」が規定する授業時間が削減されても、進学塾等の私教育への依存が高まるのみである。台湾では、1950年代には既に「悪性補習」が深刻な問題として認識されており、熾烈な進学競争に起因する学習ストレスの軽減が解決困難な宿痾であり続けてきた。この宿痾の解消は民主化以前も以後も台湾の教育改革の最大の課題であり、義務教育の年限を実質的に6年から9年に延長した1968年の九年国民教育政策も、前述した民主化後の多元入試の導入も、詰まるところはこの問題の解消を目指すものと言える。

1990年代半ばの「課程標準」の改訂から世紀をまたぐ「課程綱要」への移行、「十二年国

民基本教育課程綱要」による初等・中等教育課程の一貫化に至る課程改革において、負担を減らす試みとして注目されるのは、課程統整と能力／素養概念の導入である。

前者については、国民小学及び国民中学の「課程標準」が「国民中小学九年一貫課程綱要」に一貫化されるに当たり、従来の細分化された科目が「学習領域」というより大きな括りに再編された。例えば、1994年改訂の「国民中学課程標準」は、国文、英語、数学、社会学科（認識台湾〔社会〕、認識台湾〔歴史〕、認識台湾〔地理〕、公民と道徳、歴史、地理を含む）、自然学科（生物、理化、地球科学を含む）、健康教育、家政と生活の科学技術（家政と生活の科学技術を含む）、コンピュータ、芸能学科（体育、音楽、美術を含む）、童軍（スカウト）教育、郷土芸術活動、ガイダンス活動、団体活動、選択科目によって構成されていた。1コマ当たりの授業時間は45分、第1学年が週当たり33-34コマ、第2学年が35-36コマであり、幅は選択科目の時間数による。第3学年は30+(5)-33+(5)コマとされ、30と33の違いは選択科目の時間数、(5)コマは英語、数学、理化の3科目で実施の有無を教師の判断に委ねる部分である。社会学科の一部をなす「認識台湾」は、1994年の改訂で新設された新科目で、社会・歴史・地理の三篇によって構成され、第1学年で週1コマずつ教えらる。「台湾を知る」という意味の名称が示すとおり、政治的理由によってそれまでの学校教育が教えてこなかった台湾を教える必修科目であり、民主化と表裏をなす台湾化の産物と言うべきものである。また、コンピュータも時代の変化を反映した新設科目だが、その一方で、中国との緊張関係に起因する教育の軍事的性格の所産である童軍教育が引き続き教えられているのも、1990年代という時代の空気をよく示している。いずれにせよ、1990年代までの「課程標準」では、週当たり33-38コマの学習が科目によってかなり細かく分けられていたことがわかる。

これに対して、「国民中小学九年一貫課程綱要」では、語文、健康と体育、社会、芸術と人文、自然と生活の科学技術、数学、総合活動という学習領域が設定されることになった。週当たりの授業時間数は、第7学年（国民中学第1学年）と第8学年が32-34コマ、第9学年が33-34コマと、1994年改訂「課程標準」と比べて大きく減少したわけではないが、領域学習時間（第7-8学年28コマ、第9学年30コマ）のほか、各学校が運用を決定する弾性（柔軟な）学習時間（第7-8学年4-6コマ、第9学年3-5コマ）が設けられた。領域学習時間も各領域を教えるべき時間が固定されているわけではなく、語文学習領域は20-30%、他の六つの学習領域は10-15%と、学校のニーズに応じた柔軟な教育が可能となっている。社会学習領域のように従来の認識台湾、歴史、地理、公民と道徳の内容が1冊の教科書にまとめられている場合もあり、語文学習領域のように国文、英語、エスニック言語（閩南語、客家語、原住民族諸語）の教科書が別々に作られる場合もある。また、ジェンダー平等、環境、情報、家政、人権、キャリア開発、海洋が重大議題に位置付けられ、これを後述する基本能力と関連付けながら、各学習領域に落とし込んで教えることになっている。能力、学習領域、重大議題の三者の関係は相当に複雑であり、「課程綱要」はこれを指標化して示しているが、学校及び教師にとって、複雑な指標の運用は相当な困難を伴うものと考えられる。

2019年度実施の「十二年国民基本教育課程綱要」では、自然と生活の科学技術の領域が自然科学と科学技術の二つの領域に分かれ、七大学習領域が八大学習領域となった。また、重大議題は単に議題と呼ばれるようになったが、項目数は19にまで増えている。これらの

テーマと各学習領域の融合については、国家教育研究院によって『議題融入説明手冊』というハンドブックが作成され、教育現場の参考に供されている（国家教育研究院，2020）。しかし、ハンドブックと言いながら300ページを超える説明資料の内容を咀嚼し、独自の教育を行うことは、学校と教師にとってかなり高いハードルであろう。

4. 負担軽減の動き(2)－能力(competence)と素養(competency)－

戦後の台湾が日本統治下で構築された近代教育のインフラの上で受容することになった近代中国の教育では、五育（徳育・知育・体育・群育・美育）の均衡発展が理想とされているが、その均衡が現実に達成されることはなく、戦後台湾の教育は長期にわたり知育に偏り、「填鴨式」（「鴨の口にむりやり餌を詰め込む」の意味）と呼ばれる詰め込み式教育が行われてきた。統一入試と国定教科書は、絶対的な正答を意味する「標準答案」を求める心理を増強し、硬直した「知識」を記憶することが教育の意味をなした。

こうした教育の伝統的特徴に対して、「国民中小学九年一貫課程綱要」以降の綱要では、「能力」と「素養」が強調されている。まず、「国民中小学九年一貫課程綱要」で10項目の基本能力が設定され、「十二年国民基本教育課程綱要」で9項目の核心素養に再編された。綱要の英語版を見ると、基本能力には“core competence”，核心素養には“core competencies”の訳語が当てられている。また、「素養」という言葉は、「リテラシー」を意味することもある。基本能力から核心素養への変化はあるが、資質・能力観の点では、「課程標準」から「課程綱要」への移行がより決定的であり、「国民中小学九年一貫課程綱要」と「十二年国民基本教育課程綱要」の間では、なお連続性が強く働いていると言える。資質・能力観の変化が学ぶ側と教える側の負担の増減に与えた影響は、課程統制の効果と同様、今後の重要な検証課題である。前述した『教育評論月刊』特集号以降の台湾での議論の展開は、日本にとっても大きな示唆を含むものとなるだろう。

【引用・参考文献】

- 王俊敏（2021）「新数位原生世代的素養導向學習及其能力發展」『課程研究』16(2), 11-35.
- 翁福元・陳易芬編（2019）『台湾教育 2030』台北市：五南.
- 国家教育研究院編（2020）『議題融入説明手冊』新北市：国家教育研究院，
<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35948/RFile/35948/105752.pdf>
- 篠原清昭（2017）『台湾における教育の民主化－教育運動による再帰的民主化』ジダイ社.
- 中華民国課程與教学学会編（2000）『課程統制』台北市：教育部.
- Beane, James A. 著. 林佩璇他訳（2000）『課程統整』台北市：学富文化.
- 山崎直也（2009）『戦後台湾教育とナショナル・アイデンティティ』東信堂.
- 山崎直也（2013）「2008 年政權交代後の台湾における教育とナショナル・アイデンティティ」『アジア教育』7, 5-16.

（山崎直也）

2 カリキュラム・マネジメントと学校支援

1. 新しい教育課程とカリキュラム・マネジメント

(1) 我が国におけるカリキュラム・マネジメントの推進

平成 29・30 年改訂の学習指導要領では、急速に進む社会の変化の中で児童生徒がよりよい人生や社会を自ら創造できるよう、「3つの柱（知識・技能，思考力・判断力・表現力等，学びに向かう力や人間性等）」で示す資質・能力の育成を目指している。このため，各学校は「社会に開かれた教育課程」を編成し児童生徒の主体的・対話的で深い学びを実現するよう，カリキュラム・マネジメントに努めることが求められている。カリキュラム・マネジメントは，①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと，②教育課程の実施状況を評価し改善を図っていくこと，③教育課程の実施に必要な人的・物的な体制を確保し改善を図っていくことなどの三つの側面から，教育課程に基づき組織的，計画的に学校の教育活動の質の向上を図っていくことを指す。

カリキュラム・マネジメントは，各学校が自主性，自律性を発揮し，児童生徒や学校，地域の実態を踏まえ，教育活動と経営活動を関連付けながら創意工夫を行うことを前提としている。各学校は，教科等の特質を踏まえるとともに，教科等横断的な視点に立って教育課程を編成することが求められている。例えば，各学校が目標や内容を定める総合的な学習（探究）の時間は，学校教育目標の実現に直結する教育活動として教科等を構造的，体系的に結び付ける役割を担うことが期待されている。さらに，コロナ禍を通して，児童生徒の学びを保障するため各学校の実情に即したカリキュラムや学習指導の柔軟な工夫と，ICT 活用環境の整備を含めた人的・物的・財政的支援の充実の必要性が明らかになった。

(2) カリキュラム・マネジメントへの支援と学校の取組状況

国や教育委員会では，学校のカリキュラム・マネジメントに関する様々な支援が進められている。例えば，文部科学省では教育委員会等に委託して実証的な調査研究を行いその成果を手引としてまとめたり，独立行政法人教職員支援機構では指導者を対象とした研修を行ったりしている。教育委員会では，教師向けの解説や指導資料の刊行，教員研修内容への取り入れ，カリキュラム作成ツールの配布といった施策が行われている。

学校のカリキュラム・マネジメントへの取組状況について令和3年度全国学力・学習状況調査（学校質問紙調査）の結果を見ると，カリキュラム・マネジメントの三側面（※上記(1)中の①～③）について「よくしている」と回答した小学校は①30.4%，②31.1%，③37.5%，中学校は①27.1%，②29.6%，③25.9%であった。この結果から，6～7割の学校ではカリキュラム・マネジメントに関する課題を抱えていると推測することができる。

このような状況を踏まえ，各学校がカリキュラム・マネジメントに積極的かつ円滑に取り組むことができるよう，諸外国の動向を手掛かりにして支援の充実を図る必要がある。

2. 学校におけるカリキュラム開発への支援をめぐる諸外国の動向

カリキュラム・マネジメントの概念に近い，学校におけるカリキュラム開発への支援を主な視点として本章で紹介している各国の動向から次のようなポイントを指摘できる。

イギリスでは，多種多様な学校従事者がおり，教員以外にも多様なサポートスタッフや専門職が関わっており，校長には，人員配置などのマネジメントスキルが要求されると指摘されている。教育実践への支援としては，教科書や教材などの様々なリソースを教育省

や民間などが提携する形で整備しようとしている一方、教員の教材準備への負担、カリキュラムの計画より実施のためのリソースが求められがちであることなどの課題も報告されている。さらに、コロナ感染症の影響でEdTech活用振興事業が拡充され、ICTを用いた遠隔教育支援のグッドプラクティス集や教員向けリソースが提供されている。

ニュージーランドでは、自律的学校経営の下、「ナショナル・カリキュラム・フレームワーク」により学校を基礎としたカリキュラム開発が行われている。その支援策は、①カリキュラム編成の手順やポイントに関するガイドブック類の提供、②カリキュラム関連の様々な情報にアクセスできる総合ウェブサイトの開設、③学校カリキュラムの好事例に関する情報提供、④ワークショップ等の研修機会の提供、⑤自己評価ツールの開発・提供、⑥学校支援機関等による各学校へのコンサルテーション（個別支援）に類型化できるとされる。例えば、評価について、生徒の理解度の判断、学習到達度とナショナル・カリキュラムの関連付け、学校カリキュラムに沿ったテスト作成等、多様なツールがある。

オーストラリア（ビクトリア州）では、教育課程基準の運用に当たり「学校全体のアプローチ(whole-school approach)」が求められている。全教職員がビジョンを共有し、カリキュラムの立案から一連の過程で共通言語・理解を持つとともに、既存の境界をまたいだ教育・学習プログラムの計画立案が可能となり、学習成果の最大化につながるとされる。学校全体の教育計画立案のポイントやテンプレート（例）の提示や、カリキュラム開発のための支援ツールと授業作りや評価のためのヒント・教材を集めたウェブサイトがある。このほか民間企業等多くの機関・組織が授業・活動例を収集、提供している。さらに、校長のリーダーシップ育成のためスタンダードの提示や教材配信が行われている。

台湾では、教育課程の計画や運用における学校の主体性を重視するナショナル・カリキュラム「十二年国民基本教育課程要綱」の実施（2019年度から）に伴う準備が進められてきた。教育部が学校を基盤とするカリキュラム設計のステップを示したり、新たに導入された「校訂課程」（※各学校が独自に運用する）の設計の指針としてパイロット校の経験をまとめたハンドブックを提供したりしている。このほか多くのウェブサイトが中央・地方の教育行政機関によって作られ情報を提供するなどの支援が行われている。

3. 諸外国の取組から示唆される今後の課題

諸外国の取組から示唆される今後の課題として、我が国の学校教育の制度や文化のよさは生かしつつ、例えば次のようなことに取り組むことが考えられる。

第一に、カリキュラム・マネジメントに学校全体で取り組み、ビジョンを共有することで構造的、体系的、効果的な教育を展開できることについて教職員の意識を醸成することと、全体を方向付ける校長のカリキュラム・マネジメント能力の向上を図ることである。

第二に、各学校でのカリキュラムの開発・展開・評価・改善に役立つ、様々なリソースやツールなどを、官民を挙げて提供することである。それらの効果的・効率的な活用に仕方についての啓発や優良事例の提供も必要である。オンラインやデジタルが活用できる環境整備を進めながら、目的に応じて使い勝手がよい方法で提供されることが望まれる。

第三に、学校の多様な専門スタッフを充実することと、地域や社会の人的資源の活用を支援することである。学校のカリキュラムと社会をつなげて児童生徒一人一人の主体的・対話的で深い学びを成立させ、より充実した生活ができるようにすることが期待される。

（吉富芳正）

イギリス

イギリスでは、現在日本で用いられている「カリキュラム・マネジメント」という用語ではなく、カリキュラム開発(curriculum development)の方が、広く用いられている。本稿では、便宜上両者を同義とみなした上で説明する。イギリスでは、ナショナル・カリキュラムの遵守要件が少ない分、各学校での自助努力が求められる。その取組を支援すべく、多様な外部の専門家の活用、EdTech を用いた教員の教材開発・授業開発支援が実施されており、質保証の一環として外部監査を受けることになっている。一方で、学校の自律性を高めることが、教師への負担（働き方改革）、管理職のリーダーシップ育成といった問題を顕在化させている。

イギリスには日本でいうところの「カリキュラム・マネジメント」の用語が定着していない（冨田, 2018）。その代わりに curriculum development といった概念の方が、日本でいうところのそれに近いとされている（Boyle & Charles, 2016）。ここでは、便宜上「カリキュラム・マネジメント」という用語を使用するが、実際には curriculum development を指していると理解してもらいたい。

イギリスのナショナル・カリキュラムは、スクールカリキュラムの一部で各学校の裁量に委ねられており（新井・藤井, 2014）、各学校の特色を出すことが求められている。OECD（2020）の調査によれば、カリキュラム・オーバーロード（curriculum overload）に関する国際比較でも、イギリスはナショナル・カリキュラムをカバーする負担が少なく、柔軟性が高いことが示されている。

その一方で、質保証の観点から Ofsted によるスクール・インスペクションが導入されているが、教員の週当たりの労働時間が OECD の平均（60時間）を上回っていることも報告されている（OECD, 2020）。さらに、Teacher workload survey から、教員の分業化が進んでいるとされているイギリスにおいても、労働時間の削減が現在も課題となっており Reducing School Workload（働き方改革）が課題だとされている（植田, 2021）。植田（2021）では、働き方改革の方向性としては、採点業務、計画立案と教材開発、データマネジメントに焦点が当てられているが、計画立案や教材開発など、自律的な学校づくりと外部評価への対応に起因する教員の負担がリンクしている点は看過できない点である。以下では各学校のカリキュラム・マネジメントに資するスタッフの位置付けや、教育実践の中核となる教材の在り方について検討する。

1. 多種多様な学校従事者

イギリスでは多種多様な学校従事者がおり、教員以外の多様なサポートスタッフや専門職が関わっていることが報告されている（藤原, 2017; 植田, 2021）。各学校の校長は適材適所に人員を配置するマネジメントスキルが要求されていることが指摘されている（吉原, 2017）。また、Early (2012)によれば学校の自律性が求められているからこそ、管理職のリーダーシップが重要であることを指摘している。具体的には、GCSE の要件を満たす点、授業を充実させるためのカリキュラム開発を担う点が重要である言及している。

補助教員（Teaching Assistant）の活用も、学習成果を向上させるための多様な支援方法—子供への個別指導や特別支援教育など—としても重視されている（Bosanquet et al., 2015）。

近年、補助教員の活用が学習成果の向上に不可欠であることから、教授学習の支援への関わりが期待されているとの指摘もある（植田, 2021）。以上のように、分業体制が前提となっていることもカリキュラム・マネジメントを考える上で重要な点である。

この分業体制は、2020年新型コロナウイルスのまん延後の学校教育の在り方を考える上でも重要になると予想される。自宅待機の生徒が増えることで、家庭内暴力、薬物使用などの危険にさらされている生徒の現状が報告され、子供や教師のウェルビーイングへの支援がなされた（古阪, 2021）。ソーシャル・ワーカーを必要な学校に配置することで、リスクのある生徒を救う体制を整備し、教員と連携してケアを行う制度に対する支援がなされたことは、カリキュラム・マネジメントの重要な側面だとも言える。

2. 教育実践への支援－教材開発

各学校に裁量が委ねられ創意工夫が求められる中で、最も課題となるのが教科書や教材の活用であると言える。イギリスにおいては教科書に関する法的規定はなく、教科書は学校の備品だとされている（植田, 2020）。また、デジタル化も進んでいることから、様々なリソースを教育省や民間などが提携する形で整備しようとしている（例えば、The Education Endowment Foundation's）。この動きが示唆しているのは、スクールカリキュラムの開発を各学校に委ねる以上、各学校の実態に応じて柔軟に利用できるリソースが必要であるということであろう。

このようにカリキュラムの運用が柔軟であることは、教材の在り方が重要であることを意味しているとも言える。その点を踏まえて、教育省 Department of Education（2018）がカリキュラム・マネジメント上に必要となる教科書利用に関する調査を行っている。「カリキュラムリソース」をカリキュラム運用に必要なツールだと定義した上で、イングランドの中高18校から42名の回答者、小学校21校から28名の管理職や教員に対して、電話での半構造化インタビュー（45-60分）を実施し、教育方法やカリキュラム開発のプロセスで、教員がどのように外部のリソースを使用しているのかを調査している。①オンラインツール（ワークシート、指導計画、動画）、②デジタルリソース（モバイル用のアプリなど）、③物理的なリソース（教科書など）に区分がなされている。以下でその調査の一部を紹介したい。

まず、既存の教科書の使用についてである。一見すると、既存の教科書を使用すると教師の負担が減ると思われるが「教材の特定、アクセス、必要に応じて加工する点」で時間がかかるため、負担軽減にならないことが報告されている。教材開発は主に同僚と行われることが多いことが報告されている。この調査では、初等教育段階と中等教育段階の教員の教材選択に関する違いが報告されており、中等教育段階においては、「相互作用ができる電子黒板が有益である」や「教科書は指導と計画を立てる上で有益である（体系的に取り組むのではなく）。それは試験に向けたコンテンツをカバーするためである。また、教科書は自立学習上の参考資料になる。しかし決まった教科書を使用することが、授業参加を促したり、モチベーションを高めたりするものとは考えない」などの回答が見られている。このように、各学校の事情の違いや教師による認識の違いを示す興味深い調査だと言える。

教材選択における教師の意思決定についても明らかにされている。例えば「同僚からの推薦」「これまでの経験や先輩の経験」「教材の成果や影響が生徒への学習成果に及ぼす影響」

「試験団体や専門協会が作成した信頼のおける教材」などが挙げられている。このように、教師間の同僚性が垣間見られることや、彼らの現場で培った経験などを意見交換しながら教材選択をしている様子も推察できる。

その一方で、問題も指摘されている。教材準備が負担になっていること、教員はカリキュラムの計画よりも、カリキュラムを実施するうえでのリソースを求めていること、質保証と関連付いた教材、試験制度とカリキュラムの間に存在するタイムラグ、教員の実践の差異化を可能にするリソースの整備が、現場の求めるニーズになっていることが指摘されている。つまり、学力試験や外部評価の存在が実践を規定する部分が多く、創意工夫がどの程度生きているのか、疑問が残されている。

3. ポストコロナ時代のデジタル化

コロナ感染症の影響で、2020年10月1日に、自宅隔離を余儀なくされている生徒に対して、10万台のラップトップパソコンの配布や、学校や教師が自宅学習をする生徒への教育支援のためにテクノロジーを最大限に活用できるように既存の EdTech 活用振興事業の拡充が行われることとなった(古阪, 2021)。このように ICT を用いた遠隔教育支援に際して、グッドプラクティス集や学校主導のウェビナーなどの教員向けのリソースも利用できるようになっており、テクノロジーを用いた支援は積極的だと言えよう。

以上から、各学校の独自性を出すカリキュラム・マネジメントには、分業化、教材選択・開発の側面と、そこから生じる教員の労働時間の問題、管理職のリーダーシップが密接に結び付いており、今後一体的な検証が必要だろう。なお管理職の資質能力と育成システムについては、2015年に卓越した校長の専門職基準 (National standards of excellence for headteachers) が発表され、その中の一つに自己改善型学校システムが含まれるとされている(詳しくは、植田, 2021を参照のこと)。

【引用・参考文献】

新井浅浩・藤井泰 (2014)「第3章 イギリスの教育課程」独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば『文部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査』

https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12152278_01.pdf

Bosanquet et al. (2015). *The teaching assistant's guide to effective interaction: How to maximise your practice*. London: Routledge.

Boyle, B., & Marie C. (2016). *Curriculum development*. London: Sage.

Department of Education (2018). *Use and perceptions of curriculum support resources in schools*.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/722313/Use_and_perceptions_of_curriculum_support_resources_in_schools.pdf

Earley, P. (ed.). (2013). *Exploring the school leadership landscape: Changing demands, changing realities*. London: Bloomsbury Academic.

The Education Endowment Foundation's (EEF). (2019). *Using digital technology to improve learning: Guidance report*.

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/using-digital-technology-to-improve-learning/>

- 藤原文雄 (2017) 「諸外国の学校の役割と教職員等指導体制の比較」中央教育審議会「学校における働き方改革特別部会 (第2回)」2017年8月4日
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pf_pdf/20170804.pdf
- 古阪肇(2021)「イギリス」文部科学省編『諸外国の教育動向2020年度版』(pp.48-49)明石書店.
OECD (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing.
- 冨田福代 (2018)「イギリスのカリキュラム・マネジメントと授業の質保証」原田信之(編著)
『カリキュラム・マネジメントと授業の質保証：各国の事例比較から』(pp.71-92)北大路書房.
- 植田みどり(2020)「イギリスの教育課程(イングランドにおける教育課程, 授業時数及び新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業における学習指導)」中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(第116回)2020年6月12日
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pf_pdf/20200612.pdf
- 植田みどり(2021)「イギリスの教育改革(2)」坂野慎二&藤田晃之編『改訂版 海外の教育改革』(pp.64-80)放送大学教育振興会.

(井田浩之)

オーストラリア

教育に関する権限を各州政府が持つオーストラリアにおいて、ナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム（AC）」が規定するのはあくまでも全ての児童生徒が学ぶべき必須の知識・理解・スキルであり、その運用は各州政府及び学校が、各地の実情に即して行うものとされている。ここでは「自律的学校経営」を進めるビクトリア州を取り上げ、学校全体で教育・学習プログラムを開発する際の支援を紹介する。

1. 「学校全体の教育計画」立案にあたっての支援

(1) 「学校全体の教育計画」とは

ビクトリア州では州の就学前教育段階から義務教育終了にあたる10年生までの教育課程基準である「ビクトリア州カリキュラム F-10 (Victorian Curriculum F-10: VC F-10)」の運用に当たり、各学校に「学校全体のアプローチ (whole-school approach)」をとることを求めている。学校全体でカリキュラムを立案することにより、全ての教職員がビジョンを共有し、カリキュラムの立案・監督・評価及びレビューの全ての過程において共通言語・理解を持つことができる。また、学年の連続性や学習領域の統合等既存の境界をまたがった教育・学習プログラムの計画立案が可能となり、結果として全ての児童生徒の学習成果を最大化することにつながると考えられている。

「学校全体のカリキュラム計画 (whole-school curriculum planning)」は、相互に関連する四つの層（学校全体、学習領域、学年、ユニット・レッスン）に区分され、それぞれの層で主に考慮・検討すべき事項が示されている（表1参照）。

コロナ禍においては特に、各州・各地の状況に応じた判断が適宜求められたことから、ビクトリア州のように、各学校に州の教育課程基準の運用をはじめとする教育・学習プログラムの立案・実施の権限があるのは、即時に柔軟な対応が取れるという点で利点と言える。しかし、カリキュラムの運用をめぐることは、これまで様々な議論が展開されてきた。例えば、ビクトリア州と並んで子供の教育到達度が概して高いニューサウスウェールズ州は、州政府組織が教育内容の詳細まで規定する「シラバス」の形式を採用している。同州は AC 導入に際しても、教員研修の実施が間に合わないことを主な理由にその運用を1年延期したが、これはカリキュラムの位置付けをめぐる立場の相違を示したものと言える。

(2) 「学校全体の教育計画」立案のための指針と支援

ビクトリア州では、「2017年教育訓練改革規則 (the Education and Training Reform Regulations 2017)」により、全ての学校に、VC F-10で示される学習到達度スタンダードに照らした児童生徒の成果報告を含む、カリキュラム計画・実施の整備が求められた。各学校は、州教育省が発行する「カリキュラム立案・報告のための指針 (Victorian Curriculum F-10 Revised Curriculum Planning and Reporting Guidelines)」を基に、各学校全体のカリキュラム計画を立案・策定しなければならない。

この「指針」で主に示されるのは、①カリキュラムが児童生徒の学習の基礎となるものであること、②カリキュラムの計画は学年ごとではなく2年間の学校教育のバンドに基づいて行われること、③学校は「学校全体の教育計画」を作成し公表する必要があること、

表1 「学校全体のカリキュラム計画」の各層における主要検討事項

各層	主要検討事項
学校全体	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習領域及び能力を含め全ての学年で求められる到達度及び内容にまたがる教育・学習プログラムが立案できる ・ 全ての児童生徒が豊かで実行可能なカリキュラムの恩恵を受けるのを保証する上で不可欠である ・ カリキュラム立案における他の層の基盤を提供する
学習領域	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校教育期間全体を通じて児童生徒が連続的かつ累積的に学習成果を積み重ねられるような計画を可能にする ・ 学校教育期間の全てにわたって児童生徒の教育全体にカリキュラムが貢献するようなビッグアイデアを、教員が立案し文書化するよう奨励する ・ 単元や一連の授業を開発する際に繰り返しや大きな格差が発生するリスクを最小限に抑えることができる
学年	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒集団の学習と評価の連続性が保証できる ・ 教員が能力を含む異なる領域のトピックや単元間に関連性を持たせることを支援する、これにより統合的若しくは学際的、又は共同的な活動との連携が可能になる ・ 教育・学習プログラムで重複の可能性がある領域を特定し取り除く
単元・授業	<ul style="list-style-type: none"> ・ カリキュラムに記載される学習内容と到達度スタンダードに沿った豊かで魅力ある教育・学習活動とそれに連続する評価タスクの開発に関わる ・ 全ての児童生徒のニーズに対応するために差別化され、かつ土台となる学習活動の運用を支援する ・ 学校全体のカリキュラム計画の内容や各学習領域及び学年の層でなされた決定を反映する

出典：Department of Education and Training, Victoria. (2020). *A Whole-School Guide to Curriculum Planning*. pp.12-13.

④学校はカリキュラムに示される到達度スタンダードに照らして児童生徒の学習状況を報告しなければならないこと、⑤学校は児童生徒と保護者に対して、地域コミュニティのニーズに最も適した形で児童生徒の学習状況を報告することである。特に評価及びその報告に関しては、連邦政府・州政府間の教育予算の配分にも影響し、かつ児童生徒・保護者の関心も高いため、詳細な説明がなされている。

州教育省は自身のウェブサイトにて、各学校が「学校全体の教育計画」を立案する際のポイントを、その概要をまとめたテンプレート（例）とともに示している。図1は、初等教育段階における学校全体の計画のテンプレートを示したものである。

図1では、上部横軸にVCで示される学習領域、縦軸に学年が示されており、学校全体でVCがどのように運用されるのかを時系列的に確認することができる。学校はこれらの全体像とともにこれらを文章化したものも用意しなければならないが、そのテンプレート（例）が提示されており、教員はそれらを基に自身の計画を立てることができる。さらに州

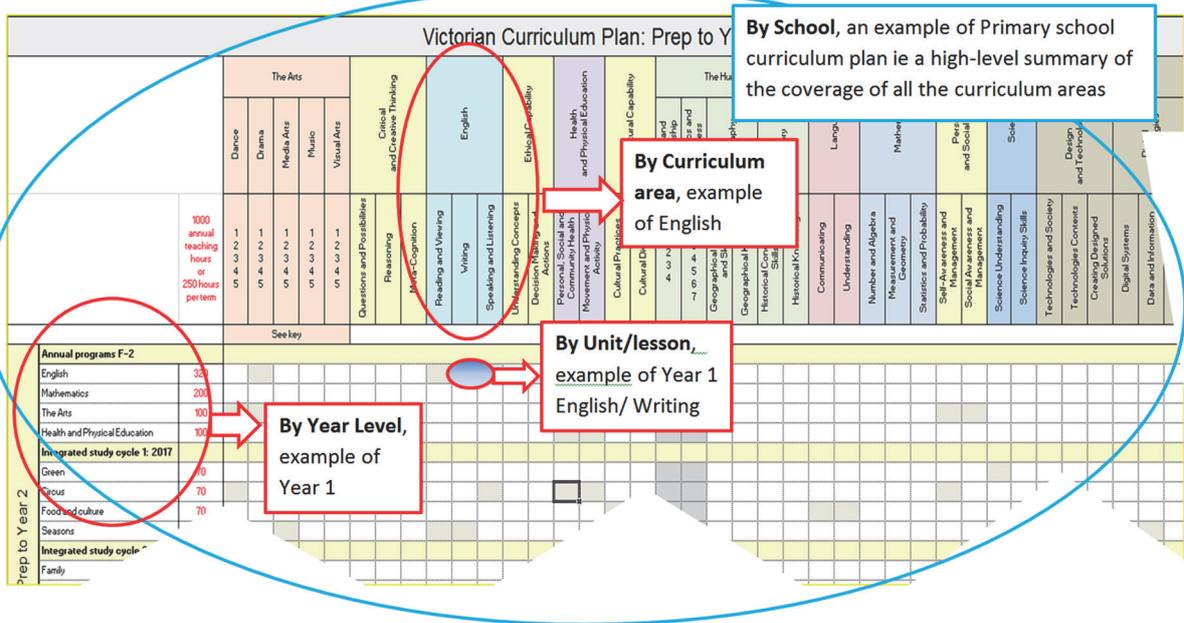


図1 「学校全体のカリキュラム計画」作成のためのテンプレート（初等教育段階）
 出典：州教育省ウェブサイト (<https://curriculumplanning.vcaa.vic.edu.au/global/examples>) より
 抜粋

教育省が作成したもののほか、州教育省が勧めているわけではないことを断ったうえで、民間企業が作成したソフトウェア等も紹介している。

2. 授業実践・教材作成のための支援

VC F-10を管理する州政府組織であるビクトリアン・カリキュラム評価機関（Victorian Curriculum and Assessment Authority：VCAA）は、VC F-10のウェブ配信版のほか、上記したカリキュラム開発のための支援ツールと授業づくりや評価のためのヒント・教材を集めたウェブサイトを運営している。このサイトでは、学習領域及び領域横断的な能力・内容に関する事項それぞれについて、計画、教授、評価の各段階で求められる内容や基準及びそれらを教える際に参考となる資料等が掲載されている。また、FAQも示されており、例えば英語の学習領域では、「多くの内容が含まれているようにも思われるが、全てをカバーできるのか」といった質問への答えが提示されている。さらに、このサイトは主に教員が使用することを前提としており、教員研修（professional learning）に関する情報も随時情報更新の上、掲載している。

2013年にACの運用が全国で開始されて以後、各州教育省はもちろんのこと民間企業等、多くの機関・組織がACに即した授業・活動例を収集し、利用者を（教員等に）限定したイントラネット等で管理している。またAC自体にも、各学習領域の内容には実際の活動例や教材等が添付されており、教員はこれら様々な情報を地域や子供たちのニーズに即して取捨選択し、教材・実践を組み立てることになる。

3. 多様なニーズを持った児童生徒に対する支援

VC F-10では、全ての児童生徒を対象に継続的な学習ができるよう学習内容及び到達度スタンダードが用意されている。そのため、障害や更なる学習ニーズを持った者、英語を母語としない（English as an Additional Language: EAL）者、特定の才能に秀でた者等、更なる支援・配慮が必要な児童生徒には、別カリキュラムや別ルートを用意がある。

例えば、障害を持った児童生徒に対しては、カリキュラム自体の目的は同じでも、教員がより柔軟に児童生徒の障害に応じた教育方法を選択するよう指示されている。割合的には少ないものの、学習の進捗が著しく遅い児童生徒に対しては、VC F-10が示す基礎的なレベルに到達できるようレベルごとの指導方法が示されている。また、オーストラリアに移住して間もない等の理由で英語力が十分ではない子供たちに対しても特別カリキュラムが用意されており、VC F-10の各レベルに即した段階別の指導方法・内容が提示されている。

4. 学校長のリーダーシップ育成のための支援

「学校全体のカリキュラム計画」の立案に当たり、校長が果たす役割は大きい。校長の職務には、全ての児童生徒に総合的で質の高い教育プログラムを提供する、学校の安全を確保する、政策・戦略の立案・開発等、学校全体の計画に関わる等のほか、学校審議会（School Council）の執行役員として審議会の決定に従いプログラム等を実行する、言語教員やサポートスタッフ等の人的資源を含む、学校が利用できる資源を効果的に管理する等、幅広い内容が含まれる。校長のリーダーシップの重要性はコロナ禍でも指摘・評価されているところだが、その専門性については、教育活動及びスクール・リーダーシップのためのオーストラリア機関（Australian Institute for Teaching and School Leadership: AITSL）が定めるスタンダードで規定されるとともに、AITSLのウェブサイトでその育成や振り返りのための教材も配信されている。また、ビクトリア州教育省のウェブサイトでも、研修に関する情報が提供されている。

【引用・参考文献】

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (n.d.). *Improve leadership with the Principal Standards*. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/understand-the-principal-standard>.

State of Victoria (Department of Education and Training). (2020). *A Whole-School Guide to Curriculum Planning*.

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA). (n.d.). *Whole-School Curriculum Planning*. Retrieved from <https://www.vcaa.vic.edu.au/curriculum/foundation-10/Pages/whole-school-curriculum-planning.aspx>.

VCAA. (n.d.). *Diversity of Learners*. Retrieved from <https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/overview/diversity-of-learners>.

VCAA (2015). *Victorian Curriculum F-10: Revised Curriculum Planning and Reporting Guidelines. 2015*.

（青木麻衣子）

ニュージーランド

ニュージーランドでは、「1989年教育法」により学校理事会を核とする自律的学校経営システムが導入され、さらに1993年に出された「ナショナル・カリキュラム・フレームワーク」(New Zealand Curriculum Framework)により、学校を基盤としたカリキュラム開発(SBCD)が行われるようになった。SBCDにおいては、ナショナル・カリキュラムが示す教育の方向性(①ビジョン、②価値、③キー・コンピテンシー、④学習領域、⑤達成目標、⑥原理)と、一定程度の多様性が見込まれる学校カリキュラムをいかに効果的につなげるかが鍵となり、そのために多様な支援が提供されている。

1. 学校におけるカリキュラム開発

2007年にナショナル・カリキュラムが改訂された際に出された、校長及び教務主任向けのSBCDに関するガイドブックでは、SBCDを行うにあたって重要となる14項目として①共同参画、②学校、リーダーシップ、教師、プロセスに対するコミュニティの信頼性、③生徒との学習ビジョンの共有、④「有意義な学習」に対する理解、⑤学習者理解と学習方法に対する理解、⑥学習評価に対する理解、⑦カリキュラム構造の決定(教科重視型、トピック重視型、統合型)、⑧網羅する内容の決定、⑨価値観、キー・コンピテンシー、学習分野の相互関係の決定、⑩強調するポイントの決定(プロセス重視か結果重視か)、⑪教師の専門性の向上(研修)、⑫リソースとその活用処理能力、⑬パッケージ化された解決策の脆弱性に対する理解、⑭定期的な自己評価と批判的省察、を挙げている(Ministry of Education, 2007, p.4)。学校の自由裁量幅が大きい中で、これらの項目を踏まえ、各学校でのカリキュラム開発が行われている。

教師にとって最も重要な業務の一つは、テキスト選定である。生徒の生活体験を反映し、ナショナル・カリキュラムの各学習領域で必要とされる知識や理解を深めながら生徒の学習をサポートできる課題やテキストを選定する必要がある。各学校は、自由に教科書・教材を選定することができるが、最も広く採用されているものは教育省のウェブサイトに取り上げられているものとなっているのが実態である。

SBCDに対する一般的な支援は、以下の六つに類型化することができる。すなわち、①カリキュラム編成の手順やポイントに関するガイドブック類の提供、②カリキュラム関連の様々な情報にアクセスできる総合ウェブサイトの開設、③学校カリキュラムの好事例に関する情報提供、④ワークショップ等

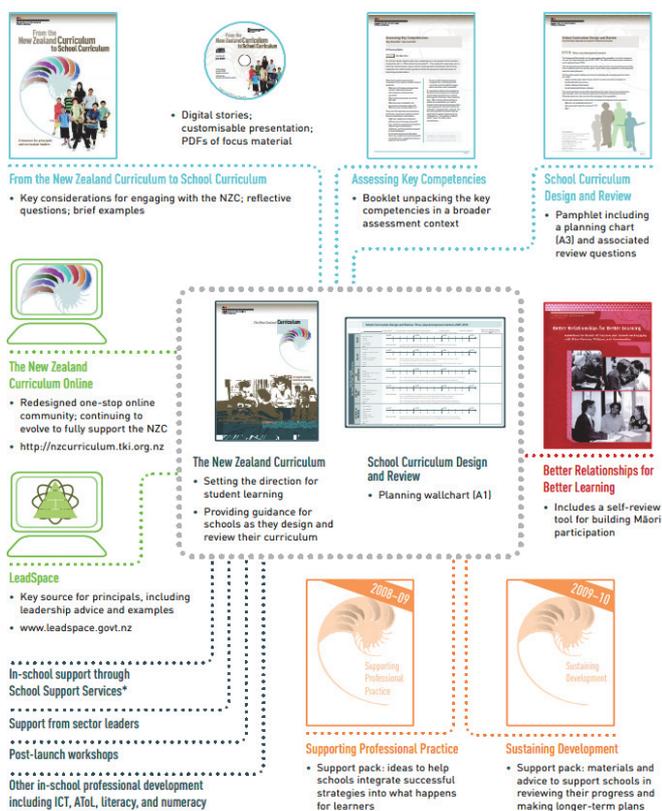


図1 SBCDに対する支援

の研修機会の提供，⑤自己評価ツールの開発・提供，⑥各学校へのコンサルティング型支援である。一方，学校教育に対する学校支援機関等による専門的支援（Professional Learning and Development: PLD）がシステム化されている。以下，この PLD について概説する。

2. ニュージーランドにおける学校支援システム

(1) 背景

1980年代後半に展開された，目標や成果による管理に重点をおいた新公共経営理論（ニュー・パブリック・マネジメント New Public Management: NPM）に基づく教育改革により，教育委員会制度が廃止され，学校分権化による共同統治型の学校ガバナンスシステムが導入された。多民族国家という社会的特質もあり，新しい学校ガバナンスシステムによる各学校の教育の質とアカウントビリティ確保のために，専門機関（教育機関評価局 Education Review Office: ERO）による第三者評価を含む学校評価が義務化され，同時に自律的学校経営の円滑な推進を下支えする専門的な学校支援が制度化された。この教育改革では，教育省への諸機能の集権化を避けるため，他の行政分野と同様にエージェンシー方式による公共サービスの分散化・外部化が進められた。学校支援のシステム設計においても，学校支援に関する政策立案と財政負担は教育省が担い，大学附属機関や学校支援専門機関，教育研究所，個人コンサルタント等の民間を含めた多様な学校支援機関が，学校や教員への支援提供者として学校支援機能を担う構図が作られた。

現在の学校支援システムに繋がる学校支援政策の端緒は，1994年の School Support Project にある。以降，幾度かの制度改変を重ね，今日に至る。大きな転機となったのが，2010年の制度改変である。それまでは ERO による第三者評価結果から見いだされた課題に対する支援を提供するという，「評価と支援の一体化」をコンセプトにした学校支援システムが形成されていたが，2010年以降の学校支援システムでは学校支援を「学校全体の教育力の育成に係る全ての活動・計画の向上に資するアクション」と捉え，校長や教員の専門性の向上に最大限の投資を行うことで学校の教育力全体を引き上げ，内発的な学校改善を促進することを重視したシステム設計が行われた。内発的学校改善をより強調するために，システムの名称も School Support という用語は使用せず，Professional Learning & Development (PLD)という名称となった。

(2) 現行の学校支援システム

現行の学校支援システム（PLD）は，全国的な教育課題に対応した支援プログラムと，学校及び教員グループのニーズに応じた支援プログラム（地域配分型支援プログラム）の二つから構成されている。前者には，①補助教員向け支援プログラム，②初任校長向けリーダーシップアドバイザープログラム，③ナショナル・カリキュラムの8学習領域別支援ネットワークプログラム，④初任臨時任用教員等向け支援プログラム，⑤新入生及び第1学年担当教員向け支援プログラム，がある。

後者の地域配分型支援プログラムは，2017年からシステム化されている。概説すると，まず教育省が全国共通の優先的領域・事項を決定する。2020年に教育省が決定した全国共通優先的領域・事項は，英語を媒体とする教育機関においては①文化的能力の育成，②学校カリキュラムデザイン，③学習評価，マオリ語を媒体とする教育機関においては，④マ

オリ教育とマオリ語，⑤学校カリキュラムデザイン，⑥学習評価，両者共通が⑦情報活用能力，の計七つである。学校及び教員グループはこれらの優先事項を踏まえ，自身が必要とする支援内容をまとめ，専用ウェブサイトから支援提供を申請する。全国10か所にある教育省地方事務所において，地域ごとに選定委員（regional allocation panels）が申請書を基に支援対象校（教員グループ）を選定する。申請が承認されると，「認証ファシリテーターデータベース」から申請した支援内容に適したファシリテーターを選択する。ファシリテーター決定後，契約書を作成し，支援がスタートする。支援終了後，学校及び教員グループはその成果について報告書を作成，提出する。

これら以外にも，学校支援機関は多様な支援プログラムを開発・提供している。この場合，それらは有料になるため，学校・教員がそうした支援プログラムを活用したい場合は，学校が持つ予算でそれらを「購入」する。

3. 学校におけるカリキュラム開発に対する支援事例

(1) ナショナル・カリキュラムの8学習領域別支援ネットワークプログラム（Networks of Expertise: NEX）

教育省との契約に基づき，教員開発アオテアロア（Teacher Development Aotearoa *アオテアロアはマオリ語で「ニュージーランド」）がハブとなり，ナショナル・カリキュラムの8学習領域（英語，芸術，健康・体育教育，言語学習，数学・統計，科学，社会科学，技術）ごとの専門的支援を提供する諸団体（計36団体）及びそこに加盟している経験・知識のある教員と，全国の支援を求める教員をつなぐ支援プログラムである。2017年に試行，2018年から本格実施となった。このプログラムの大きな特徴は，「ピアサポート」という点にある。全国のいわゆるベテラン教員が，NEXプログラムを通じて全国の初任教員等の経験の浅い教員を支援するというものである。

(2) CORE Education の PLD プログラム

CORE Education は2003年に設立された非営利団体の学校支援機関である。オークランド，ウェリントン，クライストチャーチにオフィスを持ち，200名以上のスタッフを擁する教育省の認証学校支援機関である。CORE Education に所属するファシリテーターの多くが，地域配分型支援プログラムの認証ファシリテーターである。これ以外に，CORE Education 独自の（すなわち有料の）支援プログラムも開発しており，ニュージーランド全国を対象にそれらを提供している。2022年の PLD プログラムは，教育省が設定した優先事項を踏まえ，①文化的能力の育成，②情報活用能力，③リーダーシップ，④学校カリキュラムデザイン，⑤ウェルビーイングを柱として年間計画が立てられている。

(3) オークランド大学コヒア・センター（Kohia Centre）によるプログラム

オークランド大学教育学部附属施設である Kohia Centre は，40年以上の歴史を持つ現職教員のための専門的学習拠点として機能している。法定研修プログラム（新任教員研修やメンター教員研修等）や教育課題に関するワークショップの開催，教育研究調査の実施等を行っている。カリキュラム・マネジメントに関するワークショップ等も多く開催されている。Kohia Centre のプログラムの特徴は，大学附属機関である強みを生かした研究成果をベースにしている点にある。

4. 新たな政策展開－カリキュラム・センター（Curriculum Centre）の設置－

2017年の政権交代を契機に、教育基本法の改正を含めた約30年ぶりの抜本的な教育改革「教育改革総合プログラム」（Education Work Programme: EWP）が展開されている。この一環として、ナショナル・カリキュラムの改訂とともに全国規模の「カリキュラム・センター」の設置が構想された。前述のとおり、ニュージーランドではSBCDが自律的学校経営下で行われ、SBCDに対する支援も民間を含めた多種多様な機関、方法、ツールが活用されているが、こうした状況の良さを生かしつつも、肥大化したシステム全体を管理するハブ的機能の必要性が生じていることが、この設置構想の背景にあると考えられる。この構想は、教育省再編の動きと連動して検討され、結果的には教育省内に設置され、2021年10月に始動した。始動して間もないため軌道に乗っているとは言い難いが、カリキュラム・センターは就学前段階から高等教育段階に至る全国的なカリキュラム開発とSBCDに対する支援を主導する部署として、国によるカリキュラム政策の方向性の検討と、教師や学校管理職に対する質の高いアドバイスやリソースの提供という二つの役割が期待されている。

カリキュラム・センターの運営に当たって、教育省は専門的かつ戦略的な視点、革新的な研究と現場での知識をつなぐ視点、多民族性含めた多様性の視点からセンターの運営に助言する機関として、「諮問委員会」（Curriculum Advisory Group: CAG）を設置した。委員は公募され、全国から多数の応募があったが、結果的には政策・研究・実践をつなぎ、これからのカリキュラム政策に求められる優先分野を横断する専門的知識と経験を重視する観点から、12名（校長・副校長、大学教員、教員、就学前教育機関職員、民間学校支援機関職員、その他教育関係者）が選ばれている。

【引用・参考文献】

- 図1 Ministry of Education. (2007). *From the New Zealand Curriculum to School Curriculum*. p.12 より引用
- CORE Education. (2022). *Powerful, innovative professional learning for 2022*. Retrieved from <https://www.core-ed.org/>
- Ministry of Education. (2022). *Strengthen teaching practice through professional learning and development*. Retrieved from <https://pld.education.govt.nz/regionally-allocated-pld/pld-priorities/>
- Bolstad, R. (2004). *School-Based Curriculum Development: Redefining the Term for New Zealand Schools Today and Tomorrow*. Paper presented at the conference of the New Zealand Association of Research in Education (NZARE) Wellington, 24–26 November 2004.
- Curriculum, Progress, and Achievement Ministerial Advisory Group. (2019). *Strengthening curriculum, progress, and achievement in a system that learns*.
- Ministry of Education. (2007). *From the New Zealand Curriculum to School Curriculum*.
- 福本みちよ(2016)「自律的学校経営と学校支援：ニュージーランドの学校支援システムにみる学校支援の機能変容」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』68(2), 369 -380.

(福本みちよ)

台湾

台湾では、「十二年国民基本教育課程綱要」という初等・中等教育の全段階を含む新たなナショナル・カリキュラムが2019年度から実施されている。この新カリキュラムでは、中央行政機関である教育部が規定する「部訂課程」に加え、各学校が主体性を持って計画・運用する「校訂課程」が制度化され、学校の裁量が更に高まった。ここでは、この校訂課程の導入を中心に、新カリキュラムの実施に向けた系統的な事前準備と情報を集積し、共有する取組について述べていきたい。

1. 「校訂課程」の導入

台湾では、初等・中等教育の全段階を含む新しいナショナル・カリキュラム、「十二年国民基本教育課程綱要」に基づく教育が2019年度に始まり、学校によるカリキュラム開発がより重視される局面に入った。これ以前、初等教育から前期中等教育段階、すなわち、9年間の義務教育段階では「国民中小学九年一貫課程綱要」(2001年度から暫定版として実施、2004年度から正式版に移行)、後期中等教育段階の普通教育では「普通高級中学課程綱要」(2006年度に暫定版として実施、2010年度から正式版に移行)がそれぞれ教育課程の国家的基準であったが、「十二年国民基本教育課程綱要」に至って、小中高の12年の課程が一貫化され、後期中等教育段階では普通教育と職業教育の綱要が一本化された。

「国民中小学九年一貫課程綱要」では、授業時間を領域学習時間と弾性(柔軟な)学習時間に分けている。例えば、週当たりの総授業時間を32-34コマ(1コマは45分)と定める第7学年(中学校第1学年に相当)では、28コマを領域学習時間とし、4-6コマを弾性学習時間としている。「学習領域」とは、「国民中小学九年一貫課程綱要」で導入された細分化した科目を統合するより大きな括りで、語文、健康と体育、社会、芸術と人文、自然と生活の科学技術、数学、総合活動からなる。これ以前の「国民小学課程標準」及び「国民中学課程標準」では、国文は5コマ、英語は3コマといった形で、週当たりの授業コマ数が科目ごとに細かく規定されていたが、「国民中小学九年一貫課程綱要」では、各学校が課程発展委員会を組織し、語文学習領域は20-30%、そのほかは10-15%の枠内で授業時間数を調整することが可能となった。加えて、弾性学習時間が設けられたことで、それ以前の「国民小学課程標準」及び「国民中学課程標準」に比べ、学校の裁量が大幅に拡大した。弾性学習時間の運用については、「学校が独自に計画した活動を全校・学年全体で実施したり、学校の特色に基づいて設計した課程ないし活動を行ったり、学習領域の選択コマとしたり、補習教育を実施したり、クラスガイダンスあるいは生徒の自主学習等の活動を行う」と規定されている。

一方、「普通高級中学課程綱要」は、総合活動、語文、数学、社会領域、自然領域、芸術領域、生活領域、健康と体育、国防教育からなる必修と選修(第1学年は週当たり4コマ、第2学年は5コマ、第3学年は21コマ)により構成される。選修は、第3学年で文理に分けた教育を行うための語文、数学、社会領域、自然領域の選択科目のほか、第二外国語、芸術と人文、生活・科学技術と情報、健康とレクリエーション、国防教育、生命教育、キャリアプランニング、その他を教えることができるとされている。普通高校の卒業に要する最低取得単位数は160単位(必修120単位、選修40単位)とされ、週当たりの必修のコマ数の上

限は各学年各学期とも33コマ、選修も含めた全体の上限は35コマとされている。後期中等教育段階でも、「課程綱要」に至って「課程標準」の頃よりも学校の裁量が拡大している。

2019年度実施の「十二年国民基本教育課程綱要」では、更に一歩進んで、中央教育行政機関である教育部が規定する部訂課程と各学校が独自に運用する校訂課程という区分が新たに設けられた。国民小学と国民中学の9年間、すなわち、初等教育段階から前期中等教育段階においては、「国民中小学九年一貫課程綱要」と同様、部訂課程＝領域学習時間、校訂課程＝弾性学習時間とされ、後期中等教育段階においては、部訂課程＝一般科目、専業科目、実習科目、校訂必修課程＝校訂必修課程、選修課程、団体活動時間、弾性学習時間と規定されている。

「十二年国民基本教育課程綱要」によれば、校訂課程とは、「教育のビジョンを具現化し、児童生徒の個性に応じた成長を強化するため、学校が手配するもの」と定義されている。その内容は、国民小学・国民中学段階において、学習領域を超えるテーマの探究型学習、クラブ活動と技芸の課程、特殊なニーズのある領域の課程、サービスラーニング、フィールド教育、クラス間・学校間交流、自治活動、クラスガイダンス、児童生徒の自主学習、学習領域の補習教育等とされている。高級中学段階では、学校が定める必修課程（校訂必修課程）、選修課程、グループ活動時間（クラス活動、クラブ活動、生徒の自治活動、サービスラーニング活動、集会あるいは講座等）、弾性学習時間（生徒の自主学習、選手育成、発展的／補習的課程、学校の特色のある活動）を含んでいる。また、一部の選修課程は、学校によるカリキュラム開発の参考材料として、部訂課程のカリキュラム開発を行う領域課程綱要研修小組（グループ）が開発を行うとされている。

2. 「十二年国民基本教育課程綱要」の実施に至る準備

2019年度からの実施に向け、教育部は2014年に四大協作系統（パートナーシップ・システム）を起動した。「四大」とは、カリキュラム発展：課程と教学の研究開発、教育力の増強：課程の推進と教学支援、教師のエンパワメント：教員養成と専門性の発展、学生募集との連動：評価と入学制度であり、その射程は、新課程綱要に対する理解の増進、カリキュラムの開発だけでなく、教科書、入試、教員養成といった側面にまで及んでいる。

この四大パートナーシップ・システムの下、法規の研究と修正、教師の能力強化、資源の整備、学生募集との連動、プロモーションの5項目の措置が展開されたが、教師の専門性成長のためのコミュニティ構築、教師の増員、施設整備、カリキュラム・カウンセラーの各高校への配置等が学校によるカリキュラムの開発・運用への支援策として注目される。

「十二年国民基本教育課程綱要」に至って、部訂課程とセットで校訂課程という言葉が用いられるようになったが、校訂課程のみならず部訂課程についても、学校の主体性が求められており、より広く学校を基盤とするカリキュラムを意味するものとして、学校本位課程（「校本課程」という略される場合もある）という言葉がそれ以前から用いられてきた（張, 1999）。教育部は、2017年に「素養(competency)志向の校本課程発展をどのように設計するか」という問題について、そのステップを以下のように説明している（教育部, 2017）。

1. 「十二年国民基本教育課程綱要総綱」（以下、「総綱」と略す）の理念と精神に基づき、校本課程のビジョンと内容を構築し、学生像を探求する。

2. 総綱の3側面9項目の核心素養(key competencies)の具体的内容に基づき、校本課程の目標を定める。
3. 総綱及び総綱の核心素養に基づき、学校のカリキュラムマップを開発し、各領域及び領域をまたぐ部訂・校訂課程の設計、教育と学習の評価方法を発展させる。
4. 各学校の「十二年国民教育課程綱要」の実施例、及び各領域の教材、教学モジュール、カリキュラム・ハンドブックは、国家教育研究院制作のウェブサイトで見本を示す。
5. 学群・学科研究センター (<https://ghresource.mt.ntnu.edu.tw/nss/p/Centers> 参照、各学習領域のカリキュラム・教材開発を行う)の研究教員、及び六都市(台北市・新北市・桃園市・台中市・台南市・高雄市)の高校の指導員を基礎として、素養志向の人材データベースを確立し、学校に支援システムを提供する。
6. 高校優質化プログラム、パイロット校、学群・学科研究センター及び高校の指導員を結合し、素養志向能力強化ワークショップを系統的に実施し、教師の能力強化と評価ツールの開発を補助する。

3. 『異同綻放：我們的校訂課程』ハンドブック

2019年度の全面実施を前に、前節のような準備作業が数年単位で系統的に展開したが、学校が主体性を持ってカリキュラムを開発・運用することに対する支援は、中でも重要な意味を持っていた。とりわけ、「十二年国民基本教育課程綱要」で新たに導入された校訂課程をどのように設計するかは、大きな問題と言えるが、各学校への指針としてパイロット校の経験をまとめたのが、2018年5月に発表されたハンドブック『異同綻放：我們的校訂課程』である。

「違いが咲き乱れる」という意味の同ハンドブックでは、全国から六つのパイロット校(小学校3校、中学校3校)を選び、各校の校訂課程の計画と実施を多くの図表入りでわかりやすく紹介するとともに、学校のビジョン、発展のメカニズム、授業科目の配置計画、教師の参与、教師のコミュニティ、学生の学びの各項目に関する問いに6校が現場の視点から回答する27のQ&Aを随所に挿入している。例えば、学校のビジョンについては、「校訂課程のビジョンをいかに発展するか」という問い、発展のメカニズムについては、「校訂課程の研究開発は『上から下』と『下から上』のいずれであるべきか」という問い、授業科目の配置計画については、「領域を跨ぐ授業はいつ行うか」という問いが設けられているが、校訂課程の実施に当たり学校が直面しうる問題に対して、パイロット校の経験に基づく実際的な回答が提示されている。校訂課程に関するハンドブックは、中央教育行政機関である教育部だけでなく、地方政府の教育局によっても作成されている。

2019年9月には、上記の『異同綻放』と同じシリーズで、学習領域を跨ぐ学びの設計に関するハンドブックも公開されているが、各学校の参考になるこれらの情報は、『国民中小学課程與教学資源整合平台』(<https://cirn.moe.edu.tw/>)というプラットフォームに集積されている。

また、「十二年国民基本教育課程綱要」のポータルサイトとして『108課綱資訊網』(<https://12basic.edu.tw/>)、全国の高校の課程実施計画書、カリキュラムマップ、開講科目の情報は、『全国高級中学課程計画平台』(<https://course.tchcvs.tc.edu.tw/>)というプラットフォームに集積され、学校関係者だけでなく、全ての人の閲覧に供されている。

これらの情報は、「十二年国民基本教育課程綱要」の下で、カリキュラムの計画と運用により高い主体性を求められるようになった学校の助けとなるものだが、このほかにも多くのウェブサイトが中央・地方の教育行政機関によって作られており、本当に見るべき情報がどこにあるのかがわかり難く、供給過多と言うべき状況に陥っていることが懸念される。

台湾では、「十二年国民基本教育課程綱要」の実施に伴い、教育課程の計画と運用における学校の主体性がより重視されるようになった。「適性揚才，終身学習（個性に応じて才能を伸ばし，生涯にわたって学ぶ）」という理想の実現に向けて，各学校が明確な教育のビジョンを持ち，環境と資源の中で最良の教育を追求するという考えが校訂課程の背景にあるが，主体としての学校のエンパワメントのために，台湾の中央・地方教育行政機関は新カリキュラム全面実施の数年前から周到に準備を行い，支援を提供してきたことが見て取れる。上述の『異同綻放：我們的校訂課程』やプラットフォームに集積される各学校の具体的な情報は，台湾の学校関係者だけでなく，他国の教育関係者，研究者にとっても，参考になる部分を含んでいる。本稿では，実施後の各学校の取組，及びそれに対する行政のサポートを考察することができなかったが，学校を基盤とするカリキュラム開発が課題として浮上してから約 20 年が経ち，新たな局面で展開される校訂課程がどのような花を咲かせるか，今後の展開が注目される。

【参考文献】

- 教育部（2008）「国民中小学九年一貫課程綱要 総綱」 Retrieved from 『国民中小学課程與教学资源整合平台(CIRIN)』 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/36/67053.pdf>
- 教育部（2011）「普通高級中学課程綱要」 Retrieved from 『教育部国民及学前教育署』 https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/%E9%AB%98%E4%B8%AD%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf
- 教育部（2017）「学校如何設計素養導向校本課程？」 Retrieved from https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=BA5E856472F10901&sms=5588FE86FEB94225&s=3AA5BCDF7CC7652B
- 教育部（2021）「十二年国民基本教育課程綱要 総綱」 Retrieved from 『国民中小学課程與教学资源整合平台(CIRIN)』 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96144.pdf>
- 周淑卿・陳美如・李怡穎他（2018）『異同綻放：我們的校訂課程』台中市：教育部国民及学前教育署。
- 張嘉育（1999）『学校本位課程發展』台北：師大書苑。

（山崎直也）

3 「内容」の構成

1. はじめに

新学習指導要領では、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして各教科等の「見方・考え方」が示された。見方・考え方は各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である。他方、近年複数の国・地域では、カリキュラムの構成原理として、領域横断的な概念と領域の中核概念を重視する方向がある。我が国の学習指導要領では、昭和31年度改訂版における高等学校数学科での「中心概念」（長崎, 2013）や、平成20年告示版の小学校・中学校理科における「柱」（エネルギー、粒子、生命、地球）といった、概念的理解を重視する取組は一部なされてきた。しかし、その広がりは一時的であり、諸外国等の取組は参考になるであろう。

概念的理解を重視するカリキュラムやスタンダードでは、扱われる内容の中で特に重要で中核的な概念を *big ideas* と称する場合がある。本節のカナダ（BC州）やシンガポールの報告においても、*big ideas* といった表現が用いられる。*Big ideas* は「重大な観念」や「大きな考え方」と和訳されるが、ここではビッグアイデアと表記する。ビッグアイデアについては、Wiggins と McTighe の『理解をもたらすカリキュラム設計(Understanding by Design)』において、「カリキュラム、指導、評価の焦点として役立つような、核となる概念、原理、理論及びプロセス。定義からいって、ビッグアイデアは重要で永続的である。ビッグアイデアは特定の単元の範囲を超えて転移可能である」（Wiggins & McTighe, 2005, p.338, 邦訳 p.396）と、その性質を含めて説明されている。

2. 領域横断的な概念と領域の中核概念

カリキュラム等で扱われる概念については、領域横断的な概念と領域の中核概念の大きく2種類に整理することができる。前者については、複数の領域を横断して適応可能である概念であり、パターンやシステムが例と言える。後者については、その学問分野や領域における内容や考え方の核となる概念である。米国の次世代科学スタンダード（NGSS）では、科学に関する概念として、複数の領域を横断する領域横断概念（*Cross-cutting Concepts*）と、領域固有で中核的な内容知識を含む領域コア概念（*Disciplinary Core Ideas*）が設定された。NGSSの領域コア概念は、生徒が高等学校を卒業するまでに知るべきであり、深い理解と内容の応用に重点を置きたい対象として厳選されたものである。

3. 諸外国における特徴的な取組

本節では、概念的理解を重視したカリキュラムについて、カナダ（BC州）・シンガポール・オーストラリアとIB（国際バカロレア）の取組を紹介している。各国等の特徴的な取組は以下のとおりである。

カナダ（BC州）では、学習領域の重要な概念や原理を示すものとしてビッグアイデアを設定している。ビッグアイデアは学習者がその学年修了時までに理解しておくべき内容であり、例えば、第9学年の生物では「細胞は細胞から生じる」である。加えて、ビッグアイデアに沿って、生徒が知るべき内容が具体的に示されている。また、全ての学習領域に応用可能な概念として、教科横断的な概念（*Cross-cutting Concepts*）が設定されている（現時点では科学のみ）。これは教科横断的な学習の促進を意図している。

シンガポールでは、小学校の人格・市民性教育のシラバスにおいて、ビッグアイデアとしてアイデンティティ、関係、選択の三つが示されている。ここでのビッグアイデアの概念の「大きさ」は、カナダ（BC州）のカリキュラムで示されたそれと異なる。また、シンガポールでは、中核的な概念体系を包含したものとして「テーマ」を設定している。中学校科学の快速コースと普通（学術）コースでのテーマは多様性、循環、システム、相互作用、エネルギーである。テーマに明確な境界はなく、複数のテーマに同じ内容が含まれる。

オーストラリアでは、ナショナル・カリキュラムにおいて、領域横断的優勢事項（持続可能性、アジア及びアジアとの関係性、先住民の歴史と文化）が設定されている。これらは学校全体の教育課程で扱われることが求められている。

IBでは、重要概念（Key Concepts）と関連概念（Related Concepts）の二種類の概念を設定している。重要概念はカリキュラムにおいて探究する概念である（例：コミュニケーション、論理、システム、ものの見方等）。関連概念は各科目特有の概念との位置付けである（物理での例：エネルギー、相互作用、運動等）。これらの概念的理解によって、各教科や教科横断的な領域において考えの体系化、学習内容の統合が意図されている。

4. 諸外国の取組から示唆される今後の課題

諸外国の取組から示唆される今後の課題として、次の三点を確認しておきたい。

- (1) 領域の中核概念：カナダ（BC州）の取組については、ビッグアイデアを用いることで学習内容の項目数を減らし、教員が中核的な内容に集中することを助け、新しい内容を付け加える柔軟性を与えた（OECD, 2020）との評価もある。今後、子供の学びや教員の学習指導を支援するため、領域の中核概念に関する検討を進めることは有意義であろう。その際、教科の特質に配慮し、中核概念の活用方法を視野に入れておきたい。
- (2) 領域横断的な概念：我が国の教育課程では全ての学習の基盤となる汎用的な能力として言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等を示している。これらに加えて、IBの関連概念やシンガポールのテーマのように、領域横断的な内容について整理することも考えられる。この際、学習内容の統合や教科の本質の理解といった視点が重要であろう。
- (3) 見方・考え方との整理：見方・考え方は各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である。ここで各教科等の特質は教科内容に関するものも含んでいる。今後、見方・考え方を更に精査する際、領域の中核概念や領域横断的な概念と整理しながら検討していくことは有益であろう。

【引用・参考文献】

長崎栄三(2013)「高等学校数学科における「中心概念」の誕生とその後—高等学校学習指導要領数学科編昭和31年度改訂版を中心に—」『日本数学教育学会誌』(95) RS号, 249-256.

西岡加名恵(2005)「ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題」『カリキュラム研究』(14), 15-29.

OECD. (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. Paris: OECD Publishing.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition. ASCD. [邦訳：G. ウィギンズ・J. マクタイ 西岡加奈恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準]

(松原憲治)

オーストラリア

教育に関する権限を各州政府が持つオーストラリアでは、ナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム (AC)」の導入に際し、既存の教育課程基準や各地の実情に応じた運用が求められた。そのため、ニューサウスウェールズ州やビクトリア州等、人口規模が大きく同国の教育をリードしてきた州では、ACを基に、独自の「調整」が行われた。本稿ではビクトリア州を例に挙げ、その背景にある理念を紹介する。

1. ビクトリア州における教育課程基準開発の歴史

ビクトリア州は学校に多くの権限を付与する自律的学校経営で知られるが、学校を基盤とするカリキュラム開発の土壌が形成されたのは、1970年代以後のことである。それまでは、州教育法で定められた学習領域それぞれに詳細な規定があり、各学校はそれらに基づき教育活動を行うよう求められた。1980・90年代に開発された二つのカリキュラムではいずれも学校への権限の付与を念頭に置きつつ、それ以前の伝統とのバランスが重視された。しかし、2005年に導入された新たなカリキュラム (Victorian Essential Learning Standards : VELS) ではそれまでの反省を基に、ビクトリア州の全ての子供に必要な学習の枠組みが提示された。VELS では、現代のグローバル社会を生きる子供たちのニーズを満たす上で必要な三つの要素として、①身体的・個人的・社会的発達と成長の過程、②伝統的な規範を反映した学習の体系、③学校内外で効果的に機能する上で求められる学際的な能力が掲げられているが、これらは時を同じくして開発が開始された AC と方向性を一にするものであった。

2. 「ビクトリアン・カリキュラム」の開発において重視されたこと

ACをビクトリア州で運用するに際し重視された点は、以下の5点である。

- ① ビクトリア州の新たなカリキュラムの開発は、ACの内容を反映させたものではあるが、それにより制約を受けるべきではないこと。必要に応じて、ビクトリア州の基準、優先事項、改革を反映した変更が加えられる。
- ② ビクトリア州政府の見解として、学校が第一に教育・学習プログラムの開発と実施に責任を持つべきとの姿勢を維持すること。規則に基づくアプローチではなく、ビクトリア州の伝統である学校を基盤としたカリキュラム開発が重視されること。
- ③ ビクトリア州ではカリキュラムの提供に脱中央集権的アプローチが取られてきたが、それは常時、システム全体で質の高い教育・学習プログラムを開発できるよう、学校に十分な助言・支援が提供されてきたわけではないこと。
- ④ 新たなカリキュラムの導入により、全ての児童生徒が高い目標を達成できることに最大の焦点を当てること。
- ⑤ カリキュラムは可能な限り (特別な支援を必要とする者も含む) 全ての児童生徒に学習を可能とするものであること。

これらの諸点に基づき、ビクトリア州における新たなカリキュラムの開発は、VELS に

AC を統合した単一の一貫したカリキュラム（AusVELS）として、同州特有の優先事項やアプローチの維持を保証した。AusVELS はその後2017年に、「ビクトリアン・カリキュラム（Victorian Curriculum：VC）」へと変更された。VC で重視され、かつ継続的に優先される必要があると考えられた事項は、下記のとおりである。

- ① 学習領域とディシプリンはカリキュラムの基礎となる
- ② 現在、能力（capabilities）として分類される知識やスキルは、カリキュラム内の教授・学習プログラムを開発する際には明確な注意を要する
- ③ カリキュラムは一連の明確な学習ブロックではなく、発展的な学習の連続体である
- ④ カリキュラムの内容（「何を」）は、学習領域と能力によって規定されるが、カリキュラムの提供（「どのように」）は、地域の学校とそのコミュニティの問題である

3. 「ビクトリアン・カリキュラム」の構造と AC との相違点

VC には知識とスキルの双方が含まれており、これらは学習領域（learning areas）と能力（capabilities）によって示されている。AC も同様の考えを基に構築されているが、VC と AC では、表1・表2に示したとおり、その構成が異なる。

表1 「ビクトリアン・カリキュラム F-10」の構造

学習領域		能力
芸術 (the Arts)	ダンス	批判的・創造的思考力 倫理 異文化能力 個人的・社会的能力
	ドラマ	
	メディア・アート	
	音楽	
	ビジュアル・アート	
	ビジュアル・コミュニケーション・デザイン	
英語		
保健・体育		
人文科学	市民性教育（Civics and Citizenship）	
	経済とビジネス	
	地理	
	歴史	
言語		
算数・数学		
科学		
科学技術	デザインとテクノロジー	
	デジタル・テクノロジー	

出典：Victorian Curriculum ウェブサイト（<https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au>）

【参考：表2 「オーストラリアン・カリキュラム F-10」の構造】

学習領域		汎用的能力	領域横断的優先事項
英語		リテラシー	アボリジナル及びトレス海峡島嶼民の歴史と文化
算数・数学		ニューメラシー	
科学		ICT能力	アジア及びアジアとオーストラリアの関係性
人文 社会 科学	歴史	批判的・創造的思考力	
	地理	個人的・社会的能力	
	経済・ビジネス	異文化理解	
	市民性教育	倫理的理解	
芸術			サステナビリティ
保健・体育			
言語			
科学	デザインとテクノロジー		
技術	デジタル・テクノロジー		

出典：Australian Curriculum ウェブサイト (<https://www.australiancurriculum.edu.au>)

両者の相違点及び VC の特徴は、以下の諸点である。

(1) 学年の区分

VC と AC の大きな違いは、学年の示し方にある。AC が「学年」別に構成されているのに対し、VC は学習の「レベル」ごとの提示を重視している。これは、カリキュラムを学習の発展的な連続体又は進展と捉えるべきだという同州の考えを反映したものである。また、これまでの同国の学習到達度調査等でも明らかにされてきたように、どの学年においても上位10%と下位10%の児童生徒の間には5～6年分の差が存在するという現状を考えると、「学年」という区分には限界があることがわかる。特に英語、算数・数学、科学といった基礎的な学習領域においては、児童生徒が成長を続けるために明確な到達度基準の必要性が指摘されている。

また、VC では、各学校が「学校全体のカリキュラム計画 (whole-school curriculum plans)」を立案するに際し考慮すべき学習段階として、就学前から10年生までを、基礎 (Foundation, 就学前～2年生)、拡張 (Breadth, 3～8年生)、進路形成 (Pathways, 9・10年生) の三つに区分している。①基礎段階は、保育・幼児教育の指針である「ビクトリア州幼児期の学習・発達フレームワーク (the Victorian Early Years Learning and Development Framework: VEYLDF)」により達成された成果を基盤とする。英語・算数の構造化された指導 (teaching)・学習とともに、保健体育、芸術、個人的・社会的能力の育成を特に重視し (substantial attention)、五つの学習領域 (英語、算数、芸術、保健体育、個人的・社会的能力) の提供が求められている。②拡張段階において、児童生徒は VC の全ての内容にアクセスする。教育・学習の計画は2年を一つの単位とし、基礎段階同様、英語・算数数学・科学の構造化された指導・学習とともに保健体育が重視される。また、言語プログラムの提供も始まる。この流れは、③進路形成段階でも同様に継続される。

(2) 汎用的能力に対する考え方

ACもVCも「能力」というカテゴリーに括られる知識・スキルの学習を重視している。そのため、双方のカリキュラムともに、それらの能力を各学習領域でどのように位置付けられるかを示すだけでなく、それ自体をいわば個別の「学習領域」と位置付けている。これまで「能力」の育成に当たっては、適切な学習条件が整い、適切な学習体験が提供されれば、児童生徒は自然にこれらの能力を獲得し発達させることができると考えられてきた。しかしリテラシーの獲得に示されるように、条件と体験だけでは十分ではない。教員がそれを自覚的（明示的）に教え、評価する体制が必要である。

そのためビクトリア州では、特定の学習領域にひも付けられるリテラシー、ニューメラシー、ICT能力と他の能力とを区別し、批判的・創造的思考力、倫理、異文化能力、個人的・社会的能力の各能力については学習領域として個別化し、教員・児童生徒の双方に明示的な指導・学習を促している。筆者が以前、VCを管理する州政府組織を訪問した際に担当者が、教員は評価の対象ではない領域を教えようとは思わない、あえて評価の対象となる領域に位置付けることで、その能力の獲得が徹底されると口にしてはいたが、意図的に教える仕組みをカリキュラムの構造として組み込む重要性を指摘したものとして興味深い。

(3) 領域横断的優先事項に対する考え方

VCでは、ACで設定される領域横断的優先事項（アボリジナル及びトレス海峡島嶼民の歴史と文化、アジア及びアジアとオーストラリアの関係性、サステナビリティ）を個別の学習領域としては示していない。これは、これらの事項が重要でないのみなしているからではない。むしろ、全ての児童生徒が学習すべき必須の事項は既に各学習領域の内容に含まれており、それらを関連付け一貫した理解を提供できるようなテーマ別学習等のデザインが必要だと指摘されている。例えば、先住民の歴史や言語、環境との関わり等を各学習領域で学んでも、それを通底する価値・理念に触れなければその本質はわからない。「学校全体の教育計画」を通して、領域横断的・総合的な教育・学習機会の創出が求められている。

【引用・参考文献】

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). *Australian Curriculum*.

Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au>.

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA) (2015). *Victorian Curriculum F-10: Revised Curriculum Planning and Reporting Guidelines*. 2015.

VCAA. (n.d.). *The Victorian Curriculum F-10*.

Retrieved from <https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au>.

(青木麻衣子)

カナダ

ブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC州）では、個性化された学習を推進し、児童生徒の多様なニーズや興味関心、その地域の状況を踏まえた教育を通じた「教養ある市民」の育成を標榜し、2016年にカリキュラムの全面的な改訂が行われた。ここでは内容が整理・焦点化がされたカリキュラムの例として、BC州の事例を紹介する。

1. 新カリキュラムの構成

BC州における新カリキュラムは、KUD（Know-Understand-Do）モデルに基づいた「概念基盤型学習（Concept-based learning）」と「コンピテンシー重視型学習（Competency-driven learning）」をその特徴としている。これは、受動的に聴いたり読んだりすることよりも「できるようになる」ことを重視することにより、より深い学びと転移可能な学習が促進されるという認識に基づいており、現実社会の学びにつながる真正性の高い学習を促進するものとされている（British Columbia Ministry of Education, 2015, p.8）。

幼稚園(K)から第9学年までの新カリキュラムは、「英語（English Language Arts）」「母語としてのフランス語（Français langue première）」「第二言語としてのフランス語（Français langue seconde - immersion）」「算数/数学」「科学」「社会」「保健体育」「芸術」「キャリア教育」「応用デザイン・スキル・技術（Applied Design, Skills and Technologies）」「第二外国語(Languages)」(第5学年以上)の11教科で構成されている。

各教科のカリキュラムは、「コア・コンピテンシー」「ビッグアイデア」「教科別コンピテンシー」「教科内容」「補助教材」で構成されている。「コア・コンピテンシー」はカリキュラム全体を通して身に付けるものであり、「教科別コンピテンシー」は、各教科内容に各学年で期待される内容が示されている。個別の事実や情報の暗記ではなく、概念を深く理解し、応用することが重視されているため、教科内容は、児童生徒にとって必要不可欠とされる内容が精選されている。

2. 新カリキュラムにおける教科の再編と統合

2016年のカリキュラム改革では、概念やそれを通じた深い学びに焦点が当てられるようになったため、それまで扱われていた事実やトピックの一部が整理されたり、抽出された概念が他の概念と統合されたりするなど、内容の整理が行われた。その結果、一部の教科の再編と統合が行われた。例えば以前は、体育科とは別に、保健とキャリア教育を統合した学習領域があったが、新カリキュラムにおいては、独立した科目としてのキャリア教育と、健康やウェルビーイングを総合的に扱う保健体育科に再編された(OECD, 2020, p.76)。

これに加えて「応用デザイン・スキル・技術(Applied Design, Skill and Technologies: ADST)」が新設された。ADSTは、先住民族のスキルや考え方や、既存の学習領域である職業教育

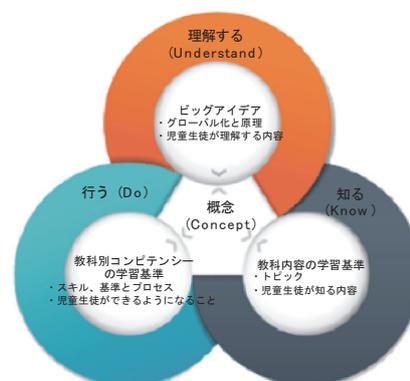


図1 フリテッシュ・コロンビア州のカリキュラムモデル

(Business Education)、技術家庭科、情報教育や新興の学習領域の内容を統合した、体験的・実践的学習を中心とした教科である。その学習は、幼稚園(K)から第5学年までを基礎段階、第6学年から第9学年までは探究段階、第10学年から第12学年の専門的段階という三段階で構成されている。基礎段階では、他の教科におけるビッグアイデアや教科別コンピテンシーを使用した教科横断的な学習を通して、ビッグアイデアの理解やデザインの思考に関する基本的なスキルや考え方を身に付ける。探究段階では、コンピュータ的思考やデジタル・リテラシー、金属加工や食品研究などの学習領域から選択し、探究しながら、デザインの思考や基礎的なスキルを継続して身に付ける。そして専門的段階では、特定の領域の専門性を高めたり、生徒の幅広い関心に基づいた探究を進めたりする。このように、一人一人の生徒の関心に対応した、個性化された学習を目指している (British Columbia Ministry of Education, n.d., p.4)。

3. 新カリキュラムにおける内容の整理・焦点化

(1) 全教科における先住民族の視点と知識の統合

BC州では、他州と同様、先住民族の児童生徒の教育の向上に取り組んできており、先住民族の言語、文化や歴史や、先住民族からの声を教育制度のあらゆる側面に反映させてきた。先住民族の言語、文化や歴史は、先住民族の児童生徒のためのものであると同時に、非先住民族の児童生徒にとっては、カナダやBC州における社会の歴史的・現代的基礎を構成するものでもあるという考え方にに基づき、新カリキュラムでは、一部の教科や学年だけではなく、全学年の全科目に先住民族の視点や知識が統合されている。このことはつまり、幼稚園から高校卒業まで、全ての児童生徒が学習内容の一部として先住民族の視点や考え方について学ぶ経験をするとということであると同時に、自らの文化的遺産を敬う機会を得るということである。

先住民族の視点や知識の統合の基盤に据えられているのが「先住民族の学習原理」である。それは「学習は最終的に、自分自身、家族、コミュニティ、大地、魂そして先祖のウェルビーイングを支える」「学習は、(特に、つながりや相互関係、場に対する感覚において) 全体的、反射的、反省的、経験的そして相関的なものである」「学習は、人の行いの結果について認識することを含む」「学習は、世代別の役割と責任が関わる」「学習によって先住民族の知識の役割を認識する」「学習は、記憶、歴史、物語に埋め込まれている」「学習には忍耐と時間が必要である」「学習は、アイデンティティの探究が含まれる」「学習を通して、知識には神聖なものがあり、一定の状況や許可を得たときにのみ共有できるものがあることを学ぶ」の九つの項目から構成されている (First Nations Education Steering Committee, n.d.)。これらは、多様な先住民族の教授学習に対する考え方の中から共通した項目が抽出された項目である。新カリキュラムの開発は、これらの考え方や先住民族の教師やリーダー、専門家の意見も踏まえて進められ、各教科の説明、目標、学習基準や例示などにこれらの先住民族の視点や知識が含まれている。教員は、それらを踏まえつつ、オンラインで提供されている豊富な指導事例を活用し、学校や地域の背景に関連付けた「地域に根ざした教育 (place-based learning)」に取り組むことが求められている (British Columbia Ministry of Education, 2015, p.8)。

表1 ビッグアイデアの例

学年	生物のビッグアイデア
K	・植物と動物は観察可能な特徴を持っている。
1	・生き物は、その環境の中で生き抜くための特徴や習性を身に付けている。
2	・生き物には、その環境に適したライフサイクルがある。
3	・生き物は多様で、分類することができ、生態系の中で相互に影響し合っている。
4	・全ての生き物は、その環境を察知し、反応する。
5	・多細胞生物には、環境に対応し、生き抜くための器官を備えている。
6	・多細胞生物は、生き抜き、生殖し、その環境に対応する内部体系を有している。
7	・自然淘汰による進化は、生き物の多様性や種の保存によって説明される。
8	・生命の過程は細胞レベルで起きる。
9	・細胞は細胞から生じる。
10	・DNAは、生物多様性の基盤である。

出典：British Columbia Ministry of Education (2019a)

(2) 各教科における概念（ビッグアイデア）の提示

ビッグアイデアは、それぞれの学習領域において重要な概念や原理を示した、カリキュラムのKUDモデルの「理解する（understand）」の要素を反映するものである。ビッグアイデアは、児童生徒が各学年修了時までにおいて理解しなくてはならない内容を示したものである。表1は、理科の「生物」のビッグアイデアを示したものである。

新カリキュラムには、それぞれのビッグアイデアに関する児童生徒の探究を支援するための発問の例も掲載されている。理科の場合、科学的な探究を支援する発問の例として、例えば、第4学年生物のビッグアイデア「全ての生き物は、その環境を察知し、反応する」に対して、「生き物はどのようにしてその環境から受ける刺激を感じ取り、反応し、適応するか」と「感じ取ることと反応することは、生態系の相互依存関係にどのように関係しているか」が例として挙げられている。このように、それぞれのビッグアイデアには、指導上参考になる例示や発問の例、定義や内容の説明も加えられている。

(3) ビッグアイデアに沿った各教科の内容の焦点化

教科内容には、ビッグアイデアに沿って、児童生徒が「知る」（Know）べき内容が示されている。例えば、理科では学年別に、生物、化学、物理、地球・宇宙と環境科学それぞれについて、教科内容の学習基準が示されている。表2は、幼稚園から第9学年までの生物の学習基準を示したものである。

なお、現在は理科においてのみではあるが、教科横断的な概念（cross-cutting concepts）も設定されている（表3）。これらは全ての学習領域に応用可能な概念であり、教科横断的な学習を促進する手がかりとなるものである。例えば、第3学年の「原因と影響」は、生物多様性、物質、エネルギー、地形について学習する際に取り入れられる概念である。これを教科横断的な概念として、例えば、算数/数学、英語、社会科における原因と結果に関する学習内容に関連付けることができる（British Columbia Ministry of Education, n.d., p.5）。

表2 教科内容の学習基準の例

学年	教科内容の学習基準（生物）
K	<ul style="list-style-type: none"> ・植物と動物の基本的なニーズ ・地域の植物や動物の適応 ・地域の先住民族による植物や動物の利用
1	<ul style="list-style-type: none"> ・生物と非生物の分類 ・地域の植物や動物の名前 ・地域の生き物の構造的特徴 ・地域の環境における動物の適応
2	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる生き物の変態と非変態 ・親子の相違点 ・先住民族のライフサイクルに関する知識の活用
3	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の環境における生物多様性 ・生態系に関する先住民族の知識 ・生活に必要なエネルギー
4	<ul style="list-style-type: none"> ・感じ取り，反応する：人類，他の動物，植物 ・類似した環境的特徴を持った地域の生物群系
5	<ul style="list-style-type: none"> ・人体の基本的な構造と機能：消化，筋骨格，呼吸，循環
6	<ul style="list-style-type: none"> ・人体の基本的な構造と機能：排せつ，生殖，ホルモン，神経
7	<ul style="list-style-type: none"> ・生物の進化 ・生存のために必要なこと ・自然淘汰
8	<ul style="list-style-type: none"> ・生命の特徴 ・細胞説と細胞の種類 ・光合成と細胞呼吸 ・微生物と生き物との関係：免疫系の基本的な機能，予防接種と抗生物質，伝染病とパンデミックの人口に与える影響
9	<ul style="list-style-type: none"> ・無性生殖：有糸分裂，異なる形式 ・有性生殖：減数分裂，人間の有性生殖
10	<ul style="list-style-type: none"> ・DNAの構造と機能 ・遺伝のパターン ・生命の多様性のメカニズム：突然変異と進化に対するインパクト，自然淘汰と人為淘汰 ・応用遺伝学と倫理適応配慮

出典：British Columbia Ministry of Education (2019b)

表3 科学における教科横断的な概念

学年	内容	学年	内容
K	様式（パターン）	5	システム
1	形式と機能	6	変化
2	循環	7	進化
3	原因と影響	8	物質とエネルギー
4	順序	9	相互作用

出典：British Columbia Ministry of Education, n.d., 5

表4 教科別コンピテンシー（例：理科）

学年	問いを立て、予測する
K	<ul style="list-style-type: none"> ・世界について、好奇心を持ったり、不思議に思ったりしたことを表現する。 ・なじみのある対象や出来事を観察する。 ・身近な対象や出来事について、単純な質問をする。
1-2	<ul style="list-style-type: none"> ・世界について、好奇心を持ったり、不思議に思ったりしたことを表現する。 ・身近な対象や出来事を観察する。 ・身近な対象や出来事について、単純な質問をする。 ・身近な対象や出来事について、単純な予測を立てる。
3-4	<ul style="list-style-type: none"> ・自然界について好奇心を示す。 ・身近な状況における対象や出来事を観察する。 ・科学的に探究可能な身近な対象や出来事について、問いを立てる。 ・これまでの知識を基に予測を立てる。
5-6	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の関心に基づいた科学的なトピック又は問題について持続的な興味を示す。 ・よく知っている状況又はよく知らない状況において観察する。 ・科学的な問いを解決するための問いや答えを導くための問いを立てる。 ・立てた問いについて発見することを予測する。
7-8	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の関心に基づいた問題又は科学的なトピックについて持続的な知的好奇心を示す。 ・自分自身で問いを立てる目的で自然界について観察する。 ・科学的な問いを解決するための問いや答えを導くための問いを立てる。 ・立てた問いに基づき、「もしこうであれば、・・・である」などの他の予測を立てる。 ・立てた問いに対する仮説を立てる。
9-10	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の関心に基づいた問題又は科学的なトピックについて持続的な知的好奇心を示す。 ・自分自身で問い（より複雑な問いも含む）を立てるために自然界について観察する。 ・複数の仮説を立て、複数の結論の予測を立てる。

出典：British Columbia Ministry of Education (2019c)

(4) 各教科の学習を通して習得する教科別コンピテンシーの提示

新カリキュラムでは、カリキュラム全体を通して育成する「コア・コンピテンシー」と各学年科目において期待される内容を明確に記述した「教科別コンピテンシー」という二つのコンピテンシーが設定されている。

各教科の教科におけるビッグアイデアや教科内容の学習基準を踏まえ、各教科のカリキュラムには、その学習を通してできるようになってほしい内容（Do）が示された教科別コンピテンシーの学習基準が示されている。理科の場合、教科別コンピテンシーは、「問いを立て、予測する」「計画し実行する」「データや情報を処理し、分析する」「評価する」「応用し刷新する」「伝達する」の6項目で構成されており、学年ごとに具体的な内容が示されている。表4は、「問いを立て、予測する」コンピテンシーについて設定された教科別コンピテンシーを示したものである。

以上、主に理科のカリキュラムを参考にしながら、内容の整理・焦点化という観点からその具体的内容を示した。BC州の新カリキュラムでは、ビッグアイデアとそれを踏まえた教科内容と、コア・コンピテンシー、ビッグアイデアと教科内容を踏まえた教科別コンピ

テンシーの三つの要素に整理・焦点化された内容が示されており、どのように学ぶか (how) については規定されていない。このことから、個性化された学びの実現のために、学習者を中心に据えつつ、その学校や地域の状況を踏まえながら、教師が創意工夫を凝らすことができる柔軟性が重視されているということが特徴の一つとして指摘できる。

【引用・参考文献】

- British Columbia Ministry of Education. (2012). *Enabling innovation: transforming curriculum and assessment*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/ca_transformation.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2013a). *Exploring curriculum design: transforming curriculum and assessment*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2013b). *Defining cross-curricular competencies: transforming curriculum and assessment (Draft)*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/def_xcurr_comps.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2014). *Curriculum redesign update*. Retrieved from <https://blogs.sd38.bc.ca/sd38mathandscience/wp-content/uploads/sites/14/2015/03/Curriculum-Redesign-Update-Winter.pdf>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.-1). *Curriculum Redesign: introduction to BC's curriculum redesign*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/rethinking-curriculum>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.-2). *Core competencies*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.-3). *Curriculum Overview*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.-4). *Applied Design, Skills, and Technologies*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/adst/introduction>.
- British Columbia Ministry of Education. (n.d.-5). *Science*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/science>.
- Walt, N., Toutant, A., Allen, R. (2017). *BC's redesigned curriculum: theoretical underpinning*. In OECD. (2017). *Education 2030- Conceptual learning framework: background papers* (pp.108-141). Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf.
- First Nations Education Steering Committee. (n.d.). *First peoples principles of learning*. Retrieved from <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2017/03/Principles-of-learning-poster.jpg>.
- British Columbia Ministry of Education. (2019a). *Science K-10 Big Ideas*. Retrieved from https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/continuous-views/en_science_k-10_big-ideas.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2019b). *Science K-10 Content*. Retrieved from https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/continuous-views/en_science_k-10_content.pdf.
- British Columbia Ministry of Education. (2019c). *Science K-10 Curricular Competencies*. Retrieved from https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/continuous-views/en_science_k-10_curricular-competencies.pdf.
- OECD. (2020). *Curriculum overload: a way forward*. Paris: OECD Publishing.

(下村智子)

シンガポール

シンガポールにおいてコア概念やビッグアイデアに基づいて学習内容の構成した事例として、人格・市民性教育、国民教育、理科の3事例を取り上げる。

1. 人格・市民性教育 (Character and Citizenship Education: CCE)

CCEは、その前身である「公民・道徳教育 (Civics and Moral Education: CME)」を引き継いで、2012年に最初の小中学校用のシラバスが公表され、2014年に始まった。また、中学校用のシラバスは2020年に改訂が行われ、2021年から実施されている。

CCEのシラバスは、2020年に公表された「21世紀コンピテンシー (21st Century Competencies: 21CC)」が提示する資質・能力の項目に基づいて、到達目標 (Learning Outcomes) や学習領域、時間構成、指導原理、ビッグアイデアや中心発問、各学年の領域・内容、評価規準・方法を定めている。

小学校の2014年版シラバスは下表のとおり、「アイデンティティ (Identity)」「関係 (Relationships)」「選択 (Choices)」の三つのビッグアイデアに基づいて、六つの領域 (自分、家族、学校、コミュニティ、国家、世界) に関する中心発問を示している。

領域		ビッグアイデアに関する中心発問		
		アイデンティティ	関係	選択
自分	私は何者か 私がなりたい人物とは	私は他者とどのような点が同じか？どのような点が違うか？	自分を認識し管理する方法は、他者との関係にどのように影響するか？	私が他者や自分のために行う選択はどうか？
家族	家族の絆 ^{きずな} を強める	私の家族は誰か？	家族とどのように関係を作り、維持しているか？	私の行動は家族や自分にどのように影響するか？
学校	健全な友情とチーム精神を育む	他者にとって私はどのような友人か？チームで働くとき私たちの役割は何か？	私の友達是谁か？私たちはどのようにすれば一緒にうまく仕事ができるか？	私が求める友情とは？チームとしての絆 ^{きずな} を強めるためにはどうするか？
コミュニティ	自身のコミュニティを理解し、インクルーシブ社会を築く	インクルーシブ社会とは何か？	インクルーシブ社会でどのように他者を理解し、他者と関係を築くのか？	インクルーシブ社会を構築する上での私たちの役割は何か
国家	国民としてのアイデンティティと国家建設の意識を高める	何が私たちをシンガポール人にするのか？	私と他者との関係はどのように国家建設に貢献するか？	シンガポールが幸福であるようにどのように自身の取組を示すか
世界	グローバル化する世界で行動する市民とは	グローバル化する世界で行動する市民になるとはどのようなことか？	グローバル化する世界で、私たちはどのように人々と関わるか？	グローバル化する世界に応じて、自分の強みや能力をどのように用いるか？

出典：Ministry of Education Singapore. (2012). *2014 Syllabus Character and Citizenship Education Primary*. p.14 の表から筆者作成。

また、中学校の2020年版シラバスは下図のとおり、CCEを「CCE 2021カリキュラム・フレームワーク」として3層で構造的に図解する。第1層は「CCEカリキュラム内容」として、21CCが示す中核的価値と社会情動的コンピテンシーを内周に置き、ビッグアイデアと内容分野（国民教育、セクシュアリティ教育、メンタルヘルス、キャリア教育、サイバー教育、家庭教育）を外周に配置して説明する。第2層の「CCEの規定内容」では、①CCEの授業、②生徒発達体験活動（Student Development Experiences: SDEs）、③学校独自の活動、④他教科との連携、⑤個人での応用・実践の五つを示している。第3層の「学校環境への配慮・整備」では、①一貫性のあるメッセージ、②教師と生徒の良好な関係、③成人のロールモデル、④ピアサポート、⑤生徒の意見とオーナーシップの五つを重視する。

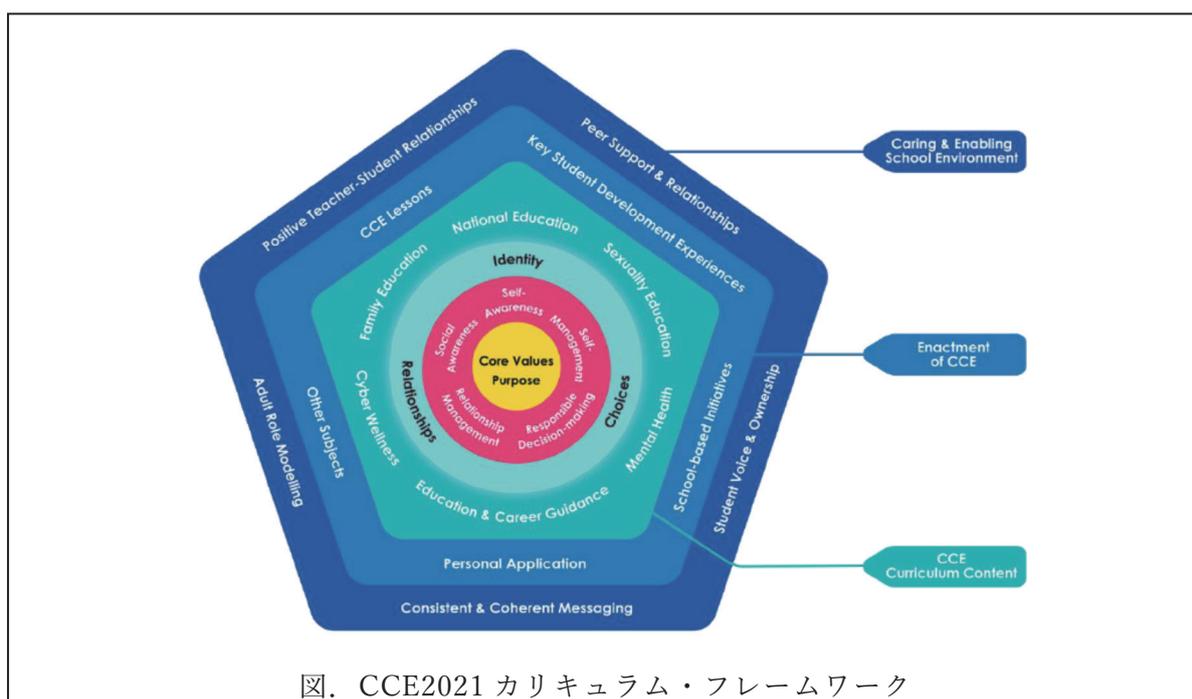


図. CCE2021カリキュラム・フレームワーク

出典：Ministry of Education Singapore.(2020). *Character and Citizenship Education (CCE) Syllabus Secondary Implementation starting from 2021*, p.8.

2. 国民教育（National Education: NE）

1997年に導入されたNEは、社会科や歴史科などの既存教科内での自国史や自国を取り巻く地理・政治・経済環境などの学習とともに、史跡や公共施設への学習旅行（Learning Journey）、スカウト活動や国家行事への参加といった体験活動も取り入れて、学校の教育活動全体を通じて展開されている。

2017年にNE検証委員会（National Education Review Committee）が発表した報告書は以下の3点を今後の改革方針として掲げた。

- ①生き生きとした物語の共有…言語，社会，地理，経済，総合論文，プロジェクトワーク，応用学習プログラムなどの各教科・活動を通じて，環境問題や移民問題など現代的諸課題を議論し，立場や意見を明確にして，発表やロールプレイなどで表現する。また，博物館や美術館などでの校外学習を展開する。
- ②市民としての経験の強化…社会科や課程補助活動（Co-Curricular Activities: CCA），各種

行事を通じて、学校、コミュニティ、国家への所属意識を高める。

- ③専門学習コミュニティ（Professional Learning Committee: PLC）による教授法の改革…校内研修組織である PLC や教材開発の時間において、NE のアイデアや情報、教材、資源を共有し、ワークショップやセミナーなどを通して、学校間・学校区内での連携を図る。

3. 理科

小学校3年から始まる理科の教育課程は、児童生徒が日常の生活経験や自然界で観察する一般現象に関連したテーマで学習内容が構成されている。具体的には、生命科学と物理科学の両分野における中核的な概念体系を包含した五つのテーマ（多様性、循環、システム、相互作用、エネルギー）が設定され、教科書もこれに基づいて編纂される。テーマ間には明確な境界はなく、異なるテーマでも同じトピックが取り上げられることもあり、テーマやトピックの間の関連性を意識しながら、科学的な考え方の統合を図っていく。

テーマ	小3・4年のトピック	小5・6年のトピック	自由裁量時間
多様性 (Diversity)	・生物と非生物の分類 ・物質の多様性		自由裁量の時間は、シラバスの目的を達成する限りにおいて、教員がより魅力的な教授・学習方法を用いたり、学校ベースでのカスタマイズ・プログラムを実施したりできるようにするためのものである。これにより、生徒により有意義で楽しい学習活動が提供できる。
循環 (Cycles)	・植物や動物のライフサイクル ・物質や水の循環（物質）	・植物や動物の生殖 ・物質や水の循環（水）	
システム (System)	・植物（植物の部位と機能） ・人間（消化器系）	・植物（呼吸器系・循環器系） ・人間（呼吸器系・循環器系） ・細胞 ・電気	
相互作用 (Interactions)	・力の相互作用（磁力）	・力の相互作用（摩擦力、重力、ばねの力）	
エネルギー (Energy)	・エネルギーの形態と利用（光と熱）	・エネルギーの形態と利用（光合成） ・エネルギーの変換	

出典：Ministry of Education Singapore. (2013). *Science Syllabus Primary - Implementation starting with 2014 Primary Three Cohort*, p.12の表から筆者作成。

中学校では科学の基本的な概念の学習を踏まえて、探究型の学習活動を通して、日常生活や社会、自然界でそれらをどのように検証・応用できるのかを考え、理解を深めていく。

快速コースと普通（学術）コースの低学年の理科は以下の四つのテーマ（多様性、モデル、システム、相互作用）で構成されている。

テーマ	トピック	時間配分と自由裁量時間
多様性 (Diversity)	・物理的特性による物質の多様性の探究 ・化学的組成による物質の多様性の探究 ・分離技術を用いた物質の多様性の探究 ・生物の多様性を理解する	・快速コースとは週6コマ、普通（学術）コースは週5コマ。1コマは35-40分。 ・全授業時間のうち、15%は教員裁量の時間に充てる。この時間は、シラバスの目的を達成する限りにおいて、教員がより魅力的な教
モデル (Models)	・細胞のモデル－生命の基本単位 ・物質のモデル－物質の粒子的性質 ・物質のモデル－原子と分子 ・光線モデル	

システム (System)	<ul style="list-style-type: none"> ・生体内の輸送システム ・人体の消化器官 ・人体の性生殖システム ・電気システム 	授・学習方法を用いたり、学校ベースでのカスタマイズ・プログラムを実施したりできるようにするためのものである。これにより、生徒により有意義で楽しい学習活動が提供できる。
相互作用 (Interactions)	<ul style="list-style-type: none"> ・力を加えたことによる相互作用 ・エネルギーと仕事量 ・振動による音エネルギーの伝達 ・熱の影響と伝達 ・化学変化 ・生態系における相互作用 	

出典：Ministry of Education Singapore.(2012). *Science Syllabus Lower and Upper Secondary Express Course / Normal (Academic) Course - Year of Implementation from 2013*, p.11の表から筆者作成。

普通（技術）コースの理科は以下の三つのモジュールで構成されており、食品や運動、健康維持など、より生活に身近なトピックから一～二つを選んで探究的な学習を行う。

低学年			
モジュール	ガジェットの不思議な働き（Ⅰ）（Gadgets Work Wonders（Ⅰ））	私たちの身の回り（Matter Around Us）	私の身体の不思議（Ⅰ）（Wonders of My Body（Ⅰ））
トピック	<ul style="list-style-type: none"> ・力の探究 ・エネルギーの発見 ・熱の調査 ・電気の調査 	<ul style="list-style-type: none"> ・物質の性質 ・水、溶液、懸濁液 ・水質汚濁 ・大気汚染 	<ul style="list-style-type: none"> ・細胞（生命の基本単位） ・エネルギーと栄養素の入手 ・人間の生殖 ・身体健康維持
各モジュールにおいて、上記から一つを選んで探究活動を行う			
高学年			
モジュール	ガジェットの不思議な働き（Ⅱ）（Gadgets Work Wonders（Ⅱ））	食品関係（Food Matters）	私の身体の不思議（Ⅱ）（Wonders of My Body（Ⅱ））
トピック	<ul style="list-style-type: none"> ・エネルギーとその利用 ・波によるエネルギーの伝達 ・力の効力 ・電気 ・電気の発生源 	<ul style="list-style-type: none"> ・食料源 ・食の化学 ・食の健康と安全 	<ul style="list-style-type: none"> ・消化 ・呼吸 ・運動と心臓の健康 ・健康の維持
各モジュールにおいて、上記から二つを選んで探究活動を行う			

出典：Ministry of Education Singapore.(2013). *Science Syllabus Lower and Upper Secondary Normal (Technical) Course - Implementation starting with 2014 Secondary One and Three Cohort*, p.9の表から筆者作成。

【引用・参考文献】

- Ministry of Education Singapore. (2012). *2014 Syllabus Character and Citizenship Education Primary*.
 Ministry of Education Singapore. (2020). *Character and Citizenship Education (CCE) Syllabus Secondary -Implementation starting from 2021*.
 Ministry of Education Singapore. (2013). *Science Syllabus Primary - Implementation starting with 2014 Primary Three Cohort*.
 Ministry of Education Singapore. (2012). *Science Syllabus Lower and Upper Secondary Express Course / Normal (Academic) Course - Year of Implementation from 2013*.
 Ministry of Education Singapore. (2013). *Science Syllabus Lower and Upper Secondary Normal (Technical) Course - Implementation starting with 2014 Secondary One and Three Cohort*.

（池田充裕）

国際バカロレア

国際教育プログラムの開発を使命としている国際バカロレアでは国際的視野の育成のためのしかけとして概念型探究学習を推奨している。このため、PYP 及び MYP において、各国のナショナル・カリキュラムに規定されている学習内容である知識を土台に、概念の理解に到達することを目標とし、概念のセットの中から教師が特定した概念の理解が深められるよう単元を設計することが求められている。

1. PYP における概念と MYP における概念

- (1) IB における概念は「重要概念 (Key Concepts)」と「関連概念 (Related Concepts)」の2種が設定されている。それは、IB では教師が知識を伝達し、児童生徒が事実を機械的に暗記するだけではなく、個人が理解したことを伝え、協働で意味を構築する学習を重要視しているからである。概念は各教科や教科横断的な領域において関連性をもつ、有力な考えを体系化し、学習内容を統合し、カリキュラムに一貫性をもたらすと考えられている。
- (2) PYP の七つの重要概念は①特徴②機能③原因④変化⑤関連⑥視点⑦責任の7概念である。この中から教師は各単元で生徒の理解を目指す概念を特定する。PYP における関連概念は例示がある。
- (3) MYP では、カリキュラムの中で探究すべき16の「重要概念」を定め、各教科が結びつくようになっている。教師は各単元において単元の展開を押し進める「重要概念」を一つ特定する。教科ごとに MYP の指導と学習を構築する重要概念が三つから四つ指定されている。

16 の「重要概念」

美しさ	変化	コミュニケーション	コミュニティ
つながり	創造性	文化	発展
形式	グローバルな相互作用	アイデンティティ	論理
ものの見方	関係性	システム	時間、場所、空間

出典：国際バカロレア機構 (2021)『MYP:原則から実践へ』国際バカロレア機構。

重要概念に加えて MYP では各科目特有の「関連概念」を12ずつ定めている。教師は各単元に対して一つ以上の「関連概念」を特定し、生徒の学習の幅を広げ、深い理解につなげ、特定の「重要概念」を理解するための多様なものの見方を提供する必要がある。教師は、生徒のニーズと地域や国のカリキュラム要件を満たすために、「関連概念」を追加で作成することができる。以下が『指導の手引き』に示されている「関連概念」である。

「言語と文学」

受け手側の受容	登場人物	文脈	ジャンル
テキスト間の関連性	視点	目的	自己表現
設定	構成	スタイル (文体)	テーマ

「個人と社会」（ここでは「総合社会」「歴史」「地理」の関連概念を抜粋）

「総合社会科」（「経済」,「地理」,「歴史」に基づく）		
因果関係（原因／結果）	選択	文化
公平	グローバル化	アイデンティティ
革新と革命	ものの見方	力・権力
過程	資源	持続可能性
「歴史」		
因果関係（原因／結果）	文明	対立
協調	文化	統治
アイデンティティ	イデオロギー	革新と革命
相互依存	ものの見方	重要性
「地理」		
因果関係（原因／結果）	文化	格差と公平
多様性	グローバル化	管理と関与
ネットワーク	パターンとトレンド	力・権力
過程	規模	持続可能性

「数学」

近似	変化	同値
一般化	モデル	パターン
数量	表現	単純化
空間	システム	妥当性

「デザイン」

適合	協働	人間工学
評価	形	機能
革新	発明	市場とトレンド
ものの見方	リソース	持続可能性

「芸術」

美術			
受け手	境界	構成	表現
ジャンル	革新	解釈	物語
発表	表現	様式	視覚文化
舞台芸術			
受け手	境界	構成	表現
ジャンル	革新	解釈	物語
劇・戯曲	発表	役	構成

「理科」

「生物」		
バランス	発展	エネルギー
環境	エビデンス	形式
機能	相互作用	モデル
運動	パターン	変換
「化学」		
バランス	条件	結果
エネルギー	エビデンス	形式
機能	相互作用	モデル
運動	パターン	転移 (transfer)
「物理」		
結果	発展	エネルギー
環境	エビデンス	形式
機能	相互作用	モデル
運動	パターン	変換
「総合理科」		
バランス	結果	エネルギー
環境	エビデンス	形式
機能	相互作用	モデル
運動	パターン	変換

「保健体育」

適応	バランス	選択
エネルギー	環境	機能
相互作用	運動	ものの見方
改良	空間	システム

「言語の習得」

第1～2段階（初級レベル）		
受け手	機能	発音
文脈	意味	目的
表現技法	メッセージ	構造
形式	パターン	言葉の選択
第3～4段階（中級レベル）		
受け手	機能	視点
文脈	イディオム	目的
表現技法	意味	構造

共感	メッセージ	言葉の選択
第5～6段階（上級レベル）		
主張	共感	目的
受け手	イデオロム	スタイルの選択
バイアス	推測	テーマ
文脈	視点	ヴォイス

2. 概念の設定の方法

各科目や学習分野で定められた概念に取り組む機会は、生徒に複数回提供される。5年間のプログラムにおいて、生徒は、MYPの課程を通じて少なくとも一度は、各科目の全ての「重要概念」と「関連概念」の有意義な探究に取り組むものとしている。5年以下のプログラムを提供する学校は、以下の表で推奨されている数だけの「関連概念」を取り扱うこととしている。

MYPプログラムの年数	取り扱うべき「関連概念」の数
5	12の概念全て
4	9つ以上
3	7つ以上
2	5つ以上

(1) 参考にした理論

- (ア) IBにおける概念は Wiggins と McTighe の「大きな考え（ビッグアイデア）」に基づき、普遍的な原則や考えであり、生徒が世界を理解し、今後の学習や人生において活用することのできるものであると捉えている。
- (イ) MYPの「重要概念」と「関連概念」の設定には Lynn Erickson の Concept-based learning の抽象的なマクロ概念と具体的なミクロ概念を参考にし、理解の広がりや深まりをもたらす。2014年の MYP: the next chapter と称した改訂においては IB は Lynn Erickson をコンサルタントに迎え、IB 独自の概念の設定に取り組んだ。

【引用・参考文献】

- 国際バカロレア機構（2021）『MYP:原則から実践へ』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「言語と文学」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「個人と社会」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「数学」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「デザイン」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「芸術」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「理科」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「保健体育」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『中等教育プログラム「言語の習得」指導の手引き』国際バカロレア機構。
- リン・エリクソン他（遠藤みゆき他訳）（2020）『思考する教室をつくる』北大路書房。

（星野あゆみ）

4 教科等横断的な学習・現代的な諸課題

1. 現代的な諸課題に対応した資質・能力の育成

現代社会は、定まった答えがみえない様々な課題を抱えている。SDGs（持続可能な開発目標）が国連において全会一致で採択されたように、これらの諸課題は、相互に関連しあう世界という認識の下、地球規模で取り組むべきものとみなされるようになってきている。

多様な人々の協働でこれらの現代的な諸課題に取り組み、豊かな未来を創造する社会の実現に向け、学校教育で育成すべき資質・能力は何か。それをいかに育成するか。21世紀の学校教育改革は、この問いに答えることを目指してきたと言えよう。

環境問題、多文化共生、技術革新・情報化の進展など、現代的な諸課題の多くは、伝統的な教科の枠組みに収まらないクロス・カリキュラーな課題である。こうした複合的な課題に取り組むため、我が国では平成10年改訂で「総合的な学習の時間」が設置され、現行学習指導要領では、「教科等横断的な資質・能力」や「現代的な課題に対応して求められる資質・能力」の育成が盛り込まれた。さらに、「学習指導要領解説 総則編」には、「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」として、「伝統や文化に関する教育」、「主権者に関する教育」等に係る各教科等の内容が例示されている。

このように、世界の学校教育では、教科等横断的な課題とそれに対応した汎用的な資質・能力の育成への関心が高まっている。しかし、実際に各学校の教育課程編成において、従来の教育課程の枠組みを超える横断的な取組を実現するには様々な困難がある。

本節では、世界的な動向を見据え、教科等横断的な学習や現代的な諸課題に対応した資質・能力の育成が、諸外国・地域のカリキュラムにどのように示されているかを確認する。

2. 教科等横断的なテーマと教育課程上の位置付け

OECD（2020）の調査では、各国・地域等の教育課程において取り上げられている教科横断的なテーマとして、次の課題が挙げられている。「環境教育・持続可能性」、「地域及びグローバルな市民性、平和」、「コア・リテラシー及び生涯学習」、「健康教育、ウェルビーイング、ライフスタイル」、「道徳・価値観の教育」、「文化的アイデンティティと多文化主義」、「キャリア教育、起業家教育」等である。

今回の調査でも、多くの国・地域等に共通するテーマとして、持続可能な開発のための教育、多文化教育、メディア教育、キャリア教育、消費者教育などが挙げられている。

では、これらの横断的なテーマは教育課程にどのように位置付けているだろうか。

日本の総合的な学習の時間と同様に、今回調査したほとんどの国・地域では、主として横断的な課題を学習する時間が、プロジェクト学習、プロジェクトワーク（シンガポール）、総合学習（台湾）などの名称で教育課程に位置付けられている。また、それらの時間を「学校裁量の時間」として、取り上げるテーマや時間数の設定も各学校に委ねて実施している国・地域（フランス・フィンランド・台湾）も見られる。

また、各教科の内容にも横断的な視点が明示されている国・地域も多い。オーストラリアやフランスでは、教科等横断的なテーマや学習内容が例示されている。

イギリスは、今回の調査国等では最も早く、1980年代からクロス・カリキュラーな課題をカリキュラムに取り入れてきたが、近年では、教科の知識を優先する傾向が見られる。

3. 諸外国における特徴的な取組

本節では、教科等横断的な学習について、ドイツ・フランス・フィンランド・シンガポール・韓国の五か国の取組を紹介している。各国の特徴的な取組は以下のとおりである。

ドイツ：教科と関連付けて学習するテーマが各州共通に示されている（キャリア教育、持続可能な開発、民主教育、健康教育、多文化教育等）。横断的学習の位置付けは、プロジェクト学習、各教科別の実施等、州により方針が異なる。

フランス：学習指導要領に示された各教科の内容に「横断的指導」に関する項目が設けられている。中学校では、「学校裁量の時間」を教科等横断的な学習に充てることができる。

シンガポール：プロジェクトワーク（小中高で実施）は、大学入学試験の必須科目に位置付けられている。試験は、指定のテーマをグループでまとめた報告書、個人のリフレクション・シート、口頭発表（グループ・個人）で構成される。小学校にのみ導入されている「アクティブラーニング・プログラム（PAL）」では、成績評価は実施していない。さらに、教科学習と現実世界での課題をつなぐ学習活動として「応用学習プログラム（ALP）」の導入が進められている。

韓国：中学校の一学期間を「自由学期」と定め、プロジェクト学習や体験活動中心のカリキュラムを実施している。

4. 諸外国の取組から示唆される今後の課題

伝統的な教科等で構成される教育課程に、横断的な学習領域をどう位置付けるか、またその時間数をどう確保するかについては、各国・地域に様々な工夫が見られる。我が国でも、「総合的な学習の時間」に加え、各教科に横断的な視点を盛り込むという選択肢が考えられるが、その場合も、教育課程にちりばめられたこれらの学習をどう統合するかが問われることになる。今後、特に検討すべき課題として次の三点を確認しておきたい。

- (1)教科等横断的な「視点」：教科等横断的な学習というと、環境、国際などの横断的なテーマや内容が例示されることが多い。他方、教科等横断的な資質・能力については、「学習の基盤となる資質・能力」が総則に示されているが、特に現代的な諸課題とは関連付けられていない。今後は、現代的な諸課題の解決に求められる資質・能力を「教科等横断的な視点」として、各教科の学習指導要領等に盛り込むことで、各教科と総合的な学習の時間を関連付けた学習活動が展開できるような示し方を検討する必要がある。
- (2)学校裁量とその支援：現代的な諸課題が多岐に渡ることもあって、多くの国で時数やテーマの選択について、学校裁量を拡大して柔軟なカリキュラム編成を可能にする傾向が見られる。その際に懸念されることの一つは、学校における取組の質をどう担保するかである。これは、次の(3)の課題とも関わる。
- (3)学習評価・カリキュラム評価：一部の国では、横断的な学習という特性に応じて、既存教科と異なる評価の枠組みが開発されているものの、定着にはなお時間を要するようである。我が国では、子供による自己評価の位置付けを見直すとともに、学校独自の横断的な学習の取組を評価する学校評価の在り方が検討される必要がある。

【引用・参考文献】

OECD. (2020). *Curriculum (Re) Design*. Paris: OECD publishing.

(西野真由美)

ドイツ

ドイツの教科横断的学習は、キャリア教育、持続可能な発展のための教育、健康教育、多文化教育、メディア教育、人権教育、交通教育、経済教育及び消費者教育等が教科横断的学習として取り扱われている。実施形態は教科内容の拡大、プロジェクト学習、新たに教科とする場合等もある。ここでは、ドイツ全体の教科横断的学習についての動向を概観した上で、バーデン・ヴュルテンベルク（BW）州（以下「BW州」と略）を例として見ていく。

1. ドイツ全体における教科横断的学習

ドイツの16州の文部大臣が教育政策について一定の方針を示す会議である KMK（常設各州文部大臣会議）は、教科と関連付けて教授すべき内容として、以下のテーマを提示している（<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>）。

反ユダヤ主義（Antisemitismus）、キャリア教育（Berufliche Orientierung）、持続可能な発展のための教育（Bildung für nachhaltige Entwicklung）、民主教育（Demokratiebildung）、ヨーロッパ教育（Europabildung）、健康教育（Gesundheitserziehung）、ホロコーストと国民社会主義（Holocaust und Nationalsozialismus）、多文化教育（Interkulturelle Bildung）、ユダヤ人の歴史・宗教と文化（Jüdische Geschichte, Religion und Kultur）、文化教育（Kulturelle Bildung）、メディア教育（Medienbildung）、人権教育（Menschenrechtsbildung）、交通教育（Verkehrserziehung）、経済教育及び消費者教育（Wirtschaftliche Bildung und Verbraucher-bildung）。

キャリア教育、持続可能な発展のための教育、健康教育、多文化教育、メディア教育、人権教育、交通教育、経済教育及び消費者教育等は多くの国に共通するテーマであろう。一方、ヨーロッパ教育、反ユダヤ主義、ホロコーストと国民社会主義、及びユダヤ人の歴史・宗教と文化といったテーマは、ドイツの歴史的経緯あるいは地理的關係により重要視されてきた内容と位置付けられるであろう。

2. ドイツ各州における教科横断的学習の概要

16州のうち、幾つかの州における教科等横断学習について見てみよう。各州の学習指導要領で取り上げられている内容や用語は、必ずしも統一されていない。

(1) バーデン・ヴュルテンベルク州（以下「BW州」）

BW州では、2016年に学習指導要領（Bildungsplan）が改訂された¹。そこでは六つの教科横断的な主な視点（Leitperspektiven）が示されている。①持続可能な教育、②多様性への寛容と受容、③安全指導と健康促進、④職業志向、⑤メディア教育、⑥消費者教育。これに加えて主な指針として民主教育を提示している。

BW州では、授業時間数は、複数学年をまとめて提示されている。教科横断的な視点によるための時間は別途設定されていない。各教科等において行うことが記述されている。

(2) バイエルン州（以下「BY州」）

BY州では、2014年に学習指導要領（Lehrplan PLUS）が改訂された。

BY州では、学年毎に教科の授業時数が示されている。

基礎学校第1・2学年では、教科を関連付けて（fächerübergreifend）授業が行われる。そのため基礎学校第1・2学年では、ドイツ語、算数、郷土・事実教授、芸術、音楽の時間が一体的に示されている。それ以外の学年では、教科等横断的な教育目標を誘導され、各教科計画に位置付けられているコンピテンシーは、こうした方法で結び付けられる²。

ギムナジウムでは、学校種別や教科を横断する教育目標及び日常コンピテンシーと生活経済として、以下の項目が挙げられている³。①日常コンピテンシーと生活経済、②キャリア教育、③持続可能な発展のための教育（環境教育、グローバルな学習）、④家族教育及び性教育、⑤健康促進、⑥異文化教育、⑦文化教育、⑧メディア教育/デジタル教育、⑨経済的消費者教育、⑩政治教育、⑪社会的学習、⑫言葉の教育、⑬技術教育、⑭交通教育、⑮価値教育。

生徒は、学校、教科の授業、教科を関連付けるプロジェクト学習、及び学校生活において、これらの領域と出会うとしている。

(3)ベルリン市（以下、BE市）・ブランデンブルク州（以下、BB州）

BE市及びBB州は、第1-10学年の共同学習指導要領（Rahmenlehrpläne）を作成している（2015年（2017年実施））。構成は、(A)教育、(B)教科横断的なコンピテンシー開発、(C)教科、となっている⁴。(B)教科横断的なコンピテンシー開発は、①言語教育基礎カリキュラム、②メディア教育基礎カリキュラム、③横断的テーマで構成されている。更に③横断的テーマでは、ア キャリア教育、イ 多様性受容の教育、ウ 民主教育、エ 学校におけるヨーロッパ教育、オ 健康促進、カ 暴力予防、キ 男女同権、ク 異文化教育、ケ 文化教育、コ 交通教育、サ 持続可能な発展/グローバル関連学習、シ 性教育、ス 消費者教育が挙げられている⁵。

各テーマは、(ア)横断的テーマの意義、(イ)コンピテンシー獲得、(ウ)諸教科との関連、の三つに整理して記載されている。「イ 多様性受容の教育」を例に見ると、(ア)では、普遍的な人権の知識を基盤とし、社会、性別、年齢、身体、宗教、言語等の多様性の尊重に意義を置いている。(イ)では、生徒は文化、生活様式、考え方の多様性についての知識と民主社会に参加するコンピテンシーの獲得を目指す。(ウ)では、「ドイツ語」、「倫理・宗教」、「生物」等では個人の多様性理解への導きが、芸術諸科目では多様な解釈の意見交換等が例示されている。

3. BW州における教科と教科横断的学習の関係

(1) 学習指導要領における教育目標

BW州の前期中等教育段階の学習指導要領は、2016年の改訂によって、ハウプトシューレ、実科学校、ギムナジウム、総合制学校といった学校種別による学習指導要領から、ギムナジウムとそれ以外の学校共通の二つにまとめられた。前期中等教育段階の共通学習指導要領（ギムナジウム以外の学校）の構成は、「1.コンピテンシーのための考え方」「2.プロセス関連のコンピテンシー」「3.内容関連のコンピテンシー（のためのスタンダード）」「4.運用」「5.付録」となっており、各教科に共通である。

ドイツ全体の規準となるKMKの教育スタンダードは、ドイツ語、数学、外国語、及び理科が設定されており、それ以外の教科では、州が独自に教育内容を設定することになる。

KMK の教育スタンダードがない歴史を例に見てみると、以下のようになっている⁶。

1. コンピテンシー獲得のための考え方
 - 1.1教科歴史の教育価値 1.2コンピテンシー 1.3教授上の注意点
2. プロセス関連コンピテンシー
 - 2.1専門（教科）コンピテンシー 2.2方法コンピテンシー 2.3省察コンピテンシー
 - 2.4志向性コンピテンシー 2.5事実コンピテンシー
3. 内容関連コンピテンシー
 - 3.1 第5/6学年
 - 3.1.0時代の流れ 3.1.1科目歴史との最初の出会い 3.1.2エジプトー文化と高度な文化 3.1.3古代ギリシア・ローマーポリスと帝国における共同生活 3.1.4古代後期からヨーロッパ中世ー新たな宗教，新たな帝国
 - 3.2 第7/8/9学年（詳細略）
 - 3.3 第10学年
 - 3.3.0時代の流れ 3.3.1 1945年以降の脱占領ー歴史的視点における現代の問題領域
 - 3.3.2ヨーロッパ統合ー共同の新たな形
4. 運用
5. 付録
 - 5.1参照 5.2略号 5.3性別言語表記 5.4特別な表記
 - 5.5概念の分類（内容参照のための基礎） 5.6索引

「1.1教科歴史の教育価値」では、歴史の学習の教育価値として、①歴史から学ぶ、②省察的歴史意識、③再構成と破壊、④人格発達への道、が挙げられている。その上で、六つの教科横断的学習への教科の貢献が記されている。

上記のように、教育の目標はコンピテンシーの獲得であり、そのコンピテンシーは、①プロセス関連コンピテンシーと②内容関連コンピテンシーとに大別される。①プロセス関連コンピテンシーの内容は、教科により異なる。ドイツ語のプロセス関連コンピテンシーは、「2.1話すことと聞くこと」「2.2書くこと」「2.3読むこと」と KMK の教育スタンダードに合わせて作成されている。歴史では五つのコンピテンシーに区分されている。

(2) 学習指導要領における教科内容の記述と教科横断的学習

教科歴史における内容の記述は、6学年を三つに区切り、その内容を挙げている。例えば、「3.3.2」（第10学年）は、①基礎レベル、②標準レベル、③発展レベルの三つのレベルで何を学習するのかを記載している（表1）。内容はほぼ同じであるが、レベルにより内容の深さが異なるように記述してある。

BW 州の学習指導要領は、單元ごとに、育成されるコンピテンシー、関連する單元、関連する教科横断的な主な視点、が記述されていることを指摘する必要がある。

各單元では、「P」「I」「F」「L」のように、関連事項が指示されており、関係を把握しやすくなっている。その中で「L：教科横断的な主な視点の指示」があり、教員は教科横断的な視点を学習に取り入れやすくなっている。

表1 歴史第10学年の単元内容記述例

3.3.2 ヨーロッパ統合－共同の新たな形

生徒はヨーロッパ統合のプロセスを特色付け、その意義と発展の機会を判断することができる。

基礎レベル	標準レベル	発展レベル
(1)略	(1)略	(1)略
(2)ベルリンの壁崩壊後のヨーロッパ共同体からヨーロッパ連合への拡大を述べることができ、ヨーロッパ連合のチャンスと危険を判断することができる。 (EU)	(2)ベルリンの壁崩壊後のヨーロッパ共同体からヨーロッパ連合への拡大を解釈することができ、ヨーロッパ連合のチャンスと危険を判断することができる。 (EU, 国家連合・連邦国家)	(2)ヨーロッパ統合の拡大を特色付けることができ、ヨーロッパ連合のチャンスと危険を判断することができる。(EU, 拡大・深化, 国家連合・連邦国家)
P:2.3 省察コンピテンシー7 I:3.2.8 国民社会主義と第2次世界大戦－総力戦, 絶滅戦争(4) F:GK 3.2.2.2 ヨーロッパ連合 L: BO 職業, 進路, 大学進学及び就職についての情報 L:VB 消費者の権利	P:2.3 省察コンピテンシー7 I:3.2.8 国民社会主義と第2次世界大戦－総力戦, 絶滅戦争(4) F:GK 3.2.2.2 ヨーロッパ連合 L: BO 職業, 進路, 大学進学及び就職についての情報 L:VB 消費者の権利	P:2.3 省察コンピテンシー7 I:3.2.8 国民社会主義と第2次世界大戦－総力戦, 絶滅戦争(4) F:GK 3.2.2.2 ヨーロッパ連合 L: BO 職業, 進路, 大学進学及び就職についての情報 L:VB 消費者の権利

出典：BW 州学習指導要領2016年から筆者作成

注：P:プロセス関連コンピテンシーの指示 I:同じ教科における内容関連コンピテンシーに対する他のスタンダードの指示 F:他の教科の指示 L:教科横断的な主な視点の指示

4. キャリア教育

(1) キャリア教育 (Berufliche Orientierung: BO) の概要

ドイツでは、後期中等教育段階から職業学校と企業等における職業教育・訓練の「デュアルシステム」があり、そのための準備が重視されてきた。古くは1969年の「ハウプトシューレへの勧告⁷⁾」に基づいて、前期中等教育段階から職業教育・訓練への準備を行う「労働科 (Arbeitslehre)」を中心にした職業準備教育が行われてきた。ドイツでは1990年の東西ドイツの統一以降青少年の失業率が上昇したこと、ギムナジウム進学率の上昇やギムナジウム以外から大学へ進学する経路が整えられ、生徒の進路が多様化したこと等から、1997年の KMK 報告「教育・訓練状況の改善への貢献としての教育・訓練能力の強化⁸⁾」がまとめられた。同報告は、普通教育学校における、時代の変化に対応した職業教育・訓練能力の育成を主眼としている。

その後、ギムナジウム進学率が上昇し、職業準備教育のみならず、大学進学を含めたキャリア教育が重視されるようになる。2017年に KMK は、「KMK と連邦職業エージェンシ

一問における学校と職業指導の協働大綱協定」⁹を結び、学校から仕事への移行を支援するために、学校においてできるだけ早い時期からキャリア教育を開始すること、生涯学習の基盤を準備すること、等が目標とされている。

また、2017年のKMK「学校におけるキャリア教育に関する勧告」¹⁰は、従来労働省系の雇用エージェンシー等に依存しがちであった職業相談に加え、学校におけるキャリア教育を推進することを謳っている。これは、従来デュアルシステムを中心とした職業相談や職業選択中心の考え方を拡張し、ギムナジウムを含めた全ての学校種においてキャリア教育を実施することを目指している。

(2) BW州キャリア教育の事例

BW州は、2016年に学習指導要領を改訂した。2016年の学習指導要領に示されている六つ「教科横断的な主な視点」の一つとしてキャリア教育が取り上げられている。キャリア教育の概要は、①キャリア教育は従来よりも早期に始められなければならないプロセスである、②生徒は彼らに必要な職業選択におけるより強い支援と寄り添いを必要とする、③キャリア教育は実践に関連する必要がある、の3点を打ち出している¹¹。

BW州におけるキャリア教育の特色は、教科横断的学習であると同時に、教科としてもキャリア教育を設定していることである。BW州は、ギムナジウムを含む中等教育諸学校に科目「経済/職業・学修指導 (Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS))」を設定した。ギムナジウム以外の諸学校では第7学年から第10学年までに合計週5時間の授業を行う。ギムナジウムでは、第8学年から第10学年までに合計週3時間の授業を行うようになっている。

表2 BW州学習指導要領「経済/職業・学修指導」の単元「職業選択者」(一部抜粋)

3.1.2.1職業選択者

生徒は、①職業選択の決定プロセスをつくり、②多様な情報や相談を受けながらその目標と期待を労働界の要求水準と比較することができる。③生徒は自分のキャリア教育を考慮して労働界の変化を判断することができる。

基礎レベル
(1)略
(2)多様な職業領域で働く人の職業界、労働界の要求水準を記述し、自分の希望、興味、能力と比較する。
P:2.4 方法コンピテンシー9
I:3.1.2.2 働く者(1)(2)(3)
F: AES 3.1.5.1 個人の人生計画
F: ETH 3.2.1.2 労働と自己決定
F: T3.2.1 原料と生産
F: T3.2.2 システムとプロセス
F: T3.2.3 人と技術
L: BO コンピテンシー分析、適性テスト、決定の訓練
L: PG 認知と感覚

出典：BW州学習指導要領2016「WBS」から筆者作成

学習指導要領「経済/職業・学修指導」¹²で獲得を目指すコンピテンシーは、①プロセス関連コンピテンシー（分析コンピテンシー，判断コンピテンシー，行為コンピテンシー，方法コンピテンシー）と、②内容関連コンピテンシーである。「経済/職業・学修指導」の内容規準は，ア）消費者，イ）働く者，ウ）経済市民，の三つの要素で構成されている。例えば，イ）働く者は，(ア)職業選択者，(イ)労働者，に区分されている。

BW州は，2017年にドイツ全体におけるキャリア教育についての動向に合わせて，同年，新たに規則を制定した¹³。そこでは従来，職業指導教育が実施されてきたハウプトシューレや実科学校等に加え，ギムナジウムにおけるキャリア教育を重視している。ギムナジウムでは，科目「経済/職業・学修指導」において，キャリア教育の働く者としての能力スタンダードが位置付けられている。加えて，全教科及び教科「理科，自然現象及び技術」においてキャリア教育を考慮して，興味，関心を引き起こすように指摘している。具体的には職業体験・実習を合計で10日間以上実施すること，そのうち複数日連続して実施することを定めている。実施の時期は授業が実施されない長期休業中等も可能である。

ギムナジウムの生徒は，こうした経験を踏まえ，①進学適性の自己テスト，②学校の進路指導担当者を訪問すること，③進学説明会への参加，④自己の能力，関心，価値，目標の調整，⑤職業，学修課程，職業教育・訓練課程の調査，⑥学部の相談情報，といった要素を提供されることになっている。

¹ MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. Bildungsplan 2016. GEMEINSAMER BILDUNGSPLAN DER SEKUNDARSTUFE I.

² Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014) LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. S.26.

³ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>

⁴ Rahmenlehrplan Online Berlin-Brandenburg. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online>

⁵ Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf

⁶ MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. Bildungsplan 2016. GEMEINSAMER BILDUNGSPLAN DER SEKUNDARSTUFE I.

⁷ Empfehlung zur Hauptschule. (Beschluss der KMK vom 03.07.1969)

⁸ Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation. (Bericht der KMK vom 13.06.1997)

⁹ Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i.d.F. vom 01.06.2017)

¹⁰ Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)

¹¹ Offizielle Rahmenbedingungen. <http://bo-bw.de/,Lde/Startseite/Verwaltungsvorschrift>

¹² MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. Bildungsplan 2016. GEMEINSAMER BILDUNGSPLAN DER SEKUNDARSTUFE I. Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS).

¹³ Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die berufliche Orientierung an weiterführenden allgemein bildenden und beruflichen Schulen (VwV Berufliche Orientierung). 03.08.2017.

(坂野慎二)

フィンランド

フィンランドにおいて、教科横断的な学習や現代的な諸課題を扱う学習は、1980年代より段階的に進められてきた。現行の教育課程基準下では、扱うべき内容についての裁量を学校や自治体に委ねる一方、学校設置者に対し、全ての学年で、教科横断的な学習モジュールを提供することを求めている。こうした状況を受け、現場レベルでは、教科の垣根を越え、学習を統合することを目指す事象ベース学習と呼ばれる実践が広がっている。

1. 教育課程基準における教科横断的な学習の取扱いの変遷

ここでは、フィンランドの教育課程基準において、教科横断的な学習がどのように扱われてきたかを年代別（1985年版、1994年版、2004年版）に見ていく。

(1) 1985年版の教育課程基準における扱い

フィンランドの教育課程基準において、現代的な課題を教科横断的に扱う必要があるという見解が最初に示されたのは1985年版である。ただし、当時の教育課程基準において、教科横断的に取り組むべきテーマが示されていたのは、各教科（母語、生物地理学、図工、手工・技術・織物、家庭科、農業・林業・園芸、タイピングなど、一部教科）の記述の中であり、あくまで、教科をベースとした合科的アプローチであった。例えば、母語の項では、授業全般や学校行事、音楽・体育・美術・手工などの教科との連携を図っていくことが、生物地理学の項では、家族教育や消費者教育、健康教育について扱うことが述べられている（渡邊，2013）。ここで目指されていたのは効率的かつ効果的な指導であり、現代的課題への対応という視点は限定的であった。

(2) 1994年版の教育課程基準における扱い

教科横断的なテーマが、具体的な教科とはひも付けされず、独立した形で設定されたのは、1994年版の教育課程基準である。「教科横断的なテーマ」（AihekokonaisuuDET）として、国際教育、消費者教育、交通安全教育、家族教育、健康教育、ICT活用スキル、コミュニケーション教育、環境教育、起業家教育という九つのテーマが提示されている。ここで目指されていたのは、教科の垣根を越えて現代的課題を教育課程に取り込んでいくこと、さらに、社会の変化に教育課程として対応していくことであった（Opetushallitus, 1994）。なお、提示されたテーマはあくまで例示であり、「学校の教育課程上のプロファイルを創造する」ために「効果的なツール」として、独自の教科横断的なテーマを設定することも可能であるとしている（Opetushallitus, 1994）。実施に際して、時間を特設することはなされていないが、他の教科や学校の諸活動（プロジェクトや行事等）と連携すること、地域コミュニティとの連携の機会とすることなどが期待されている（Opetushallitus, 1994）。

現代的課題を教育課程の中に取り込んでいくことが志向されていたこと、教科横断的なテーマによる学校の特色づくりや、学校外との連携の推進が教育課程基準において打ち出されていたことは1994年版の特徴と言える。

(3) 2004年版の教育課程基準における扱い

表1 各テーマにおいて設定されている学習内容

テーマ	学習内容
人間としての成長	<ul style="list-style-type: none"> ・身体的・精神的・社会的成長に影響を与える要因，感情の認識とコントロール，精神力や創造力に影響する要因 ・公正と平等 ・美しいものを認識すること，美しいことがらを解釈すること ・学習スキルと長期的かつ，目的意識を持った自己開発 ・他者への配慮，集団における権利・義務・責任，様々な協力の方法
文化的アイデンティティと国際主義	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の文化，出身地域の文化，フィンランド人・北欧人・ヨーロッパ人であること ・他国の文化と多文化主義 ・人権及び人種間の信頼・相互尊重・協力を成功に導く要件 ・生活の様々な側面における国際性及び国際的に活躍できるスキル ・慣習文化の重要性
メディアスキルとコミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・自らの意見や感情を表現すること，多様な表現方法と様々な場面におけるそれらの使い分け ・メッセージの内容や意味の分析と解釈，コミュニケーション環境の変化，マルチメディア・コミュニケーション ・社会におけるメディアの役割と影響，メディアの描く世界と現実の関係 ・メディアとの連携 ・情報源の信頼性，情報の安全性，言論の自由 ・情報通信技術のツールとその多様な活用法，インターネット倫理
参加的市民性と起業家精神	<ul style="list-style-type: none"> ・学校コミュニティや公共セクター，産業界，各種団体の活動や役割についての基礎知識 ・地域や社会における民主主義の意義 ・市民社会に参加し，影響を与える多様な方法 ・個人及び社会のウェルビーイングを促進するためのネットワーク化 ・学校や地域の活動への参加と影響及び自らの行動のインパクトについての評価 ・起業家精神とそれらの社会的意義，職業としての起業についての基礎知識，働くことについて知ること
環境・福祉・持続可能な未来への責任	<ul style="list-style-type: none"> ・学校や地域社会における生態学的・経済的・文化的・社会的に持続可能な開発 ・生活環境や人間のウェルビーイングに対する個人と社会の責任 ・環境的な価値と持続可能な生活習慣 ・生産や社会，日常生活における環境効率及び製品ライフサイクル ・消費行動，経済運営，消費者エンパワメント ・望ましい未来とその実現のために求められる選択・行動
安全と交通	<ul style="list-style-type: none"> ・日々の生活において事故・薬物・犯罪から身を守ること ・労働安全・環境安全 ・健康・安全・非暴力・平和を促進する行動規範 ・地域や社会における暴力の影響 ・主な交通ルールや多様な交通環境 ・交通マナー，交通環境の安全性や安全装備 ・近隣の環境における危険な場所の把握と安全性の向上 ・安全性を高めるサービス ・家庭と学校の連携による安全の推進
科学技術と人間	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活や社会・地域の生産活動における技術の活用 ・様々な文化・様々な生活の側面・様々な時代における科学技術の発展と，それらに影響を与える要因 ・科学技術的なアイデアの開発・モデル化・評価，製品ライフサイクル ・情報通信技術と情報ネットワークの活用 ・科学技術に関する倫理・道徳・ウェルビーイング・平等性の問題 ・未来の社会と科学技術

出典：Opetushallitus. (2004). *Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet*, Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.より筆者作成。

表2 基礎教育の国家目標（2001年の政令：2004年版教育課程基準）

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

出典：Valtionneuvoston asetukset: perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.(1435/2001) 及び Eurydice. (2002). *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice. より筆者作成。

続いて改訂された2004年版でも、テーマを提示する形が継承されている。「統合とテーマ (Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet)」という名が冠された項目には、「人間としての成長」(Ihmisenä kasvaminen)、「文化的アイデンティティと国際主義」(Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys)、「メディアスキルとコミュニケーション」(Viestintä ja mediataito)、「参加的市民性と起業家精神」(Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys)、「環境・ウェルビーイング・持続可能な未来への責任」(Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta)、「安全と交通」(Turvallisuus ja liikenne)、「科学技術と人間」(Ihminen ja teknologia) という七つのテーマが設定されている（具体的な学習内容については表1参照）。

ともに具体的なテーマが提示されている1994年版と2004年版であるが、現代的課題のリスト的な形であった1994年版に対し、2004年版のテーマは、コンピテンス（育成を目指す資質・能力）との関連付けが幾分強まっている。実際、フィンランドでは、教育課程基準の編成に先立って、国家目標と授業時数配分を定め、教育課程基準編成の指針としているが、国家目標として示されている育成を目指すコンピテンスは、教科横断的テーマと重なる点も多い（表1・表2参照）。なお、教科横断的テーマの学習については、1994年版同様、教科や学校の諸活動と連携させることや、学校のプロフィールなど学校文化を反映させることが奨励されている。

以上のことから、フィンランドでは、教科横断的な学習が、合科学習から発展し、現代的課題を教育課程基準に組み込む手段として、また、学校の実態に即したカリキュラムづくりの手段として、活用されてきたことがわかる。その過程においては、扱うべきテーマを例示するなど、教育課程基準が導入の手引き的役割を担ってきているが、現行の教育課程基準では、教育課程上の位置付けについても、内容的にも、新たな展開を見せている。

2. 現行の教育課程基準における教科横断的な学習

次に、現行の教育課程基準における教科横断的な学習の取扱いについて見ていきたい。現行の教育課程基準は、2014年に公布され、2016年より全面実施されている。本項では、まず、育成が目指されている資質・能力と教科横断的な学習との関連性について検討した上で、教育課程基準における教科横断的な学習の位置付けを明らかにする。

(1) 育成を目指す資質・能力と教科横断的な学習

フィンランドの教育課程基準の特徴として、育成を目指す資質・能力が構造的に示されていることが挙げられる。まず、基盤となるのは、前述の通り、基礎教育法(*Perusopetuslaki*)に定められた基礎教育の三つの目標「人として・社会の一員としての成長」「生きるために必要な知識と技能」「教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり」である。前項においても触れたように、国レベルの教育課程基準を改訂する際には、この三つの目標を柱として、より具体的かつ詳細な目標(国家目標)を政令として定め(表3参照)、さらにこれに基づき、教育課程基準を定めている。

表3 基礎教育の国家目標(2012年の政令:2014年版教育課程基準)

人として・社会の一員としての成長	生きるために必要な知識と技能	教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり
<ul style="list-style-type: none"> ・キリスト教や伝統等、道徳・世界観・宗教に根差した文化・伝統や、西洋における教養主義的伝統 ・生命・人間の尊厳・人権・自然・他者の尊重 ・健全な自尊心を備え、バランスのとれた人間になること ・健康と福祉の促進 ・多様な集団・人・信条・宗教・文化間の尊敬と信頼の促進、相互尊重、集団における責任の遂行・共同作業 ・積極的に行動する社会の一員として成長すること、民主的で平等な社会において活動するための基盤の構築、持続可能な開発への貢献 	<ul style="list-style-type: none"> ・経済・科学技術・人間の欲求や感情・文化・芸術・文学・環境と自然・歴史と社会・宗教・倫理に関する知識 ・多様な文化・芸術分野の美的経験と知識 ・思考力や「学び方を学ぶ」力、他者とのコミュニケーション力・協同のための技能と意欲 ・健康・福祉・安全及び生活管理能力・自己管理能力 ・多元的な読解力を駆使できる母語力、第二公用語やその他の言語でのコミュニケーション力 ・数的・科学的思考力、消費者リテラシー・金融リテラシーの基礎と活用力 ・芸術・ものづくり・体育に関する技能と創造性 ・道徳的思考と実践、市民性、職業生活で求められるスキルと起業家精神 ・<母語以外の言語で教育を受けている児童・生徒>母語と母文化に関する基礎的な知識 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体的・精神的・社会的ウェルビーイング ・個人として、集団の一員としての成長・学習・コミュニケーション ・自立的かつ批判的な情報収集能力、情報通信技術の適切な活用能力 ・学習スキルの習得、継続的な学習のレジリエンス、生涯学習に対する意欲

出典：*Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.*(422/2012), *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 5 ja 7 §:n muuttamisesta* (153/2017), 及び *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta.* (793/2018).

現行の教育課程基準は、上記の構造化された仕組みに加え、新たに汎用的コンピテンス (laaja-alainen osaaminen) を定めている。汎用的コンピテンスは、①思考力・「学ぶことを学ぶ」力、②文化的コンピテンス・相互作用・表現力、③自己管理・生活スキル、④マルチリテラシー (多元的読解力)、⑤ICT コンピテンス、⑥職業において求められるスキルと起業家精神、⑦参加・影響・持続可能な未来の構築、という七つのコンピテンスから構成される。国家教育委員会は、その特徴について、知識・技能・価値・態度・能力・関心の総体であること、子供のアイデンティティ形成を支援し、持続可能な生活を導く力を構築するものであること、その開発に当たって教科横断的な連携と子供たちの疑問を基盤とすることが求められること、その定義は政令に基づきつつ、環境の変化を踏まえたものであること、と説明している (Hallinen, 2014)。こうした記述からも明らかであるように、汎用的コンピテンスは、教科横断的なコンピテンスとして、学校教育全体を通じて習得するものとされている。

なお、汎用的コンピテンスは、2004年版の教育課程基準において示されていた教科横断的テーマとの共通点も多い。

(2) 教育課程基準における教科横断的な学習の位置付け

現行の教育課程基準において、教科横断的な学習は、基礎学校の全ての学年において、必ず実施すべきものであることが規定されている。具体的には、教科横断的な学習モジュールを、基礎学校の全ての学年において、一つ以上提供することを、学校設置者 (基礎自治体が一般的) に求めるものである。教科横断的な学習の義務化と解釈することも可能なこの規定は、これまでの教育課程基準にはなかったものである。

実施方法に関する例示がなされている一方 (複数の科目を関連付けながら実施すること、トピックをベースとしてシーケンスを考えて実施すること、テーマデーなどイベントや諸活動を通じて実施すること、複数のテーマを包含する学際的な学習パッケージを開発すること、全ての教育を統合して実施することなど)、これまでの教育課程基準において提示されてきたテーマは、例示のような形でも行われていない。学校設置者 (自治体) が目標・内容・方法を、学校が具体を、それぞれ決定するとされ、児童・生徒の関与を高めることや、児童・生徒の関心に根差したテーマ設定とすること、異年齢編成の集団で活動することなどが奨励されている (Opetushallitus, 2014)。

以上のことから、新たな教育課程基準下では、学校設置者に対する提供の義務付けにより、教科横断的な学習の実施を保障する一方、内容に関する裁量は、自治体や学校へと委ねられていると捉えることができる。

(3) 現場における教科横断的な学習の取組

新たな教育課程基準の下で広がっている教科横断的な学習の事例として、事象学習 (Ilmiöpohjainen oppiminen) がある。事象学習とは、教科の垣根を超え、学習を統合することを目的とするものであり、基礎教育段階の教育課程基準では、汎用的コンピテンスと教科横断的な学習モジュールに紐付けられている (Opetushallitus, 2014)。

事象学習等、教科横断的な学習として、フィンランドにおいて広く取り組まれている事例

の一つに演劇がある。演劇は、現行の教育課程基準の改訂の際、これからの時代を生きる人たちにとって求められるコンピテンスを育むことができる活動であるとして、当初、教科化が検討されていたものでもある。関係団体からの反対や実施体制の問題などから、教科化は最終段階で見送られたが、学校独自の取組として、多様な実践が広がっている。

【引用・参考文献】

1) 法律

Perusopetuslaki (628/1998).

Valtioneuvoston asetus: perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001).

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012).

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 5 ja 7 §:n muuttamisesta (153/2017).

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (793/2018).

2) 教育課程基準

Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.

Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*, Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*, Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print oy.

Opetushallitus. (2020a). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perus-opetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*, 2020.2.10.

Opetushallitus. (2020b). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*.

3) 文献

Eurydice. (2002). *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.

渡邊あや (2013) 「先行事例からの示唆：フィンランド」国立教育政策研究所編『資質能力の包括的育成に向けた教育課程の規準の原理』国立教育政策研究所, pp.102-116.

(渡邊あや)

フランス

フランスの小中学校学習指導要領は、三つの学習期に分けて定められている。すなわち、第2学習期（小学校第1～3学年）、第3学習期（小学校第4、5学年と中学校第1学年）、第4学習期（中学校第2～4学年）の三学習期である（なお、「第1学習期」は幼稚園である。）。各学習期の学習指導要領は、「第1章 学習期の特徴」、「第2章 共通基礎に向けた各教科の基本的役割」、「第3章 各教科」からなる。「第3章 各教科」は、教科ごとの節に分かれている。

1. 第2学習期（小学校第1～3学年）

(1) 各教科の編成

第2学習期（小学校第1～3学年）には、「フランス語」、「数学」、「外国語」、「体育」、「芸術」、「道徳公民教育」、「世界への問い」の7教科が設けられている。このうち、「道徳公民教育」以外の6教科は、学習指導要領に「横断的指導（Croisements entre enseignements）」という部分が設けられている。

(2) 「横断的指導」の記述例

第2学習期の「フランス語」では、「横断的指導」の部分に、例えば次のような記述がある。「話す力（langage oral）は、学習指導のための教師との対話（dialogues didactiques）において発達させることができる。（文章や図像に関する）知識や解釈の話し合い（débats）においても発達させることができる。（道徳公民教育との関わりでは）哲学的な目的の議論（discussions）においても発達させることができる。また、話す力は、体育においても学習され得る。なぜなら、体育においては、行うべき動作を言い表したり仲間との交流をしたりするために、的確で正確な語彙の使用が必要となるからである。」このような記述によって、「フランス語」と「道徳公民教育」や「体育」などの他教科との間の「横断的指導」の在り方が述べられている。

2. 第3学習期（小学校第4、5学年と中学校第1学年）

(1) 各教科の編成

第3学習期（小学校第4、5学年と中学校第1学年）には、「フランス語」、「数学」、「外国語」、「体育」、「美術」、「音楽」、「歴史・地理」、「道徳公民教育」、「理科・技術」、「芸術史」の10教科が設けられている。このうち「芸術史」は、授業時間配当のない教科である。「芸術史」は、第4学習期にも設けられている。「フランス語」、「数学」、「外国語」、「体育」、「美術」の5教科は、学習指導要領に「横断的指導」の部分が設けられている。

(2) 「芸術史」

「芸術史（Histoire des arts）」は、第3学習期と第4学習期に設けられた教科である。学習指導要領には教科の目的と内容が定められている。しかし、授業時間配当はなく、各教科の授業時数を用いて横断的に指導することとされている。美術、音楽、演劇、舞踏、文学、映画といった芸術領域の作品を教材として、芸術の歴史を指導することとされている。小

学校では学級担任制が行われているため、担任教師が複数教科の授業を組み合わせる指導する。中学校では教科担任制が行われているため、関係する教科の担当教師が参加して各教科の授業を使って指導する。「美術」、「音楽」、「フランス語」、「歴史・地理」、「外国語」が主たる関係教科とされている。また、「体育」と「理科・技術」も「芸術史」に貢献する教科とされている。

3. 第4学習期（中学校第2～4学年）

(1) 各教科の編成

第4学習期（中学校第2～4学年）には、「フランス語」、「数学」、「外国語」、「体育」、「美術」、「音楽」、「歴史・地理」、「道徳公民教育」、「技術」、「生物・地学」、「物理・化学」、「芸術史」、「メディア情報教育」の13教科が設けられている。このうち「芸術史」と「メディア情報教育」は、授業時数が定められていない。「道徳公民教育」と「メディア情報教育」を除く11教科は、学習指導要領に「横断的指導」の部分が設けられている。

(2) 「メディア情報教育」

「メディア情報教育（Éducation aux médias et à l'information: EMI）」は、第4学習期に設けられた教科である。学習指導要領には教科の目的のみが定められている。授業時間配当は無く、全教科の授業時数を用いて横断的に指導することとされている。「メディア情報教育（EMI）」の目的は、▽21世紀における情報と資料の環境に関する批判的な知識の初歩を与えること、▽情報と資料への接し方を段階的に学ばせること、▽情報発信手段を安全で合法的で倫理的な仕方で利用できるようにすること、と定められている。

(3) 学校裁量で行う「教科横断的活動（EPI）」

中学校では、週26時間の授業時数のうち第1学年で3時間、第2～4学年で4時間を「学校裁量の時間」に当てることと定められている。中学校は、「学校裁量の時間」を使って「教科横断的活動（enseignements pratiques interdisciplinaires: EPI）」を行うことができる。中学校第1～4学年に関わる第3、第4学習期の学習指導要領では、各教科において行いうる「教科横断的活動（EPI）」の例が示されている。例えば、第4学習期の「フランス語」においては、「物理・化学」、「生物・地学」、「メディア情報教育」との組み合わせにより、「情報・コミュニケーション・市民」や「科学・技術・社会」といったテーマを設けることが可能とされている。

【引用・参考文献】

Marc DEBÈNE, Françoise MARILLIA et Christelle de GAUDEMONT (2021). *Code de l'éducation annoté et commenté*. 15e édition. Dalloz.

Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

（上原秀一）

シンガポール

シンガポールの教科横断的又は現代的な諸課題を扱う学習活動として、プロジェクトワーク、アクティブラーニング・プログラム、応用学習プログラム、カリキュラム2020、SkillsFuture の五つを概説する。

1. プロジェクトワーク (Project Work: PW)

2000年に導入されたPWは教科横断型の学習活動を通して、①コミュニケーション・スキル、②協働力、③知識活用力、④自己学習力の四つの資質・能力を修得することを到達目標に掲げている。10週間の1学習期(term)内での実施を基本に、小中学校では年間20～25時間、ジュニア・カレッジなどの大学準備教育段階では30～35時間が割り当てられ、2～3の教科時間を組み合わせたり、学校行事を利用したりして、学年単位や教科単位で組織的にカリキュラム・マネジメントを行い、複数の教員がチームで指導を担当する。

セントガブリエル中学校のPWの活動計画

日付	活動内容
5/19	ブリーフィング
5/22-5/26	グループ作り、テーマ決定、調べ学習、原稿作り、休暇期の計画
5/27-6/25	【休暇期】個人やグループでの学習活動の実施
6/28	1回目の活動報告書の提出 収集したデータの分析
6/26-7/6	レポートの作成とICTを使った発表の準備
7/7	2回目の活動報告書の提出
7/8-7/14	レポートの作成とICTを使った発表の準備
7/15	レポートの提出
7/16-7/21	ICTを使った発表の準備
7/21	最後の活動報告書の提出
7/24-8/5	最終発表、講評

・Ho, et al.(2004). *Managing Project Work in Schools: Issues and Innovative Practices*. Pearson Prentice Hall: Singapore, p.99 から筆者作成。

の分析・評価のリフレクション・シート(10%)、③口頭発表(グループ11%、個人39%)である。発表ではICTの利用が求められる。

左図はセントガブリエル中学校で行われたPWの活動計画である。実際の授業では、児童・生徒らが4～5名程度でグループを組み、“ショッピング・モールの設計と経営”、“ハイテク技術による水耕栽培”といったテーマに関して研究計画を立て、休日や休暇期なども利用して調査活動を行う。学習期の終わりには調査結果を活動報告書や製作物、レポートなどにまとめ、ICTを用いて発表を行う。評価は上述の四つの到達目標を規準に、個人やグループでの学習・研究活動への取組状況、提出物や発表などの成果に基づいてルーブリックなどを用いて行われる。

またPWは大学入学のためのGCE-A レベル試験での必須科目にも位置付けられている。現在の試験の評価点の配点は、①指定テーマに関してグループでまとめた報告書(40%)、②個人

2. アクティブラーニング・プログラム (Programme for Active Learning: PAL)

PALは小学1・2年を対象に週2時間(1単位時間30分×4コマ)行われる必修科目で、2009年から段階的に導入され、2017年に全ての小学校で始まった。スポーツ・ゲーム(Sports & Games)、アウトドア教育(Outdoor Education)、身体表現(Performing Arts)、視覚芸術

(Visual Arts)の四つのモジュールから成り、1モジュールの活動は1学習期(term)の間、7~10週間を通じて継続的に行われる。具体的な種目や活動内容は各校の裁量で決定し、クラス担任(form teacher)が年間で三~四つのモジュールを担当する。

指導においては、好奇心(Curiosity)、協働(Cooperation)、自信(Confidence)という3Csを重視し、児童の自己認識や自己管理、人間関係形成、社会認識といった社会情動的コンピテンシー(Social and Emotional Competencies: SEC)を高める学習活動(Social and Emotional Learning: SEL)を通して、教員と児童・生徒との信頼関係を構築し、学習活動全般の質の向上を図っている。

試験は行わず、数値評価や相対評価はもとより、ポートフォリオ等も含めた質的な評価も実施しない。教員は児童との人間的な触れ合いを基本に、きめ細かく、総合的な目で観察し、年度末に短評を保護者にフィードバックする。

以下は、ジュロンウェスト小学校で行われたPALの授業実践例である。

モジュール名	Art Explorers (Visual Arts)	
単元名	Finger Art	
時間数	3コマ	
学習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 模様と反復模様の特徴を認識することができる 2. 模様と反復模様を創作することができる 	
SEL 領域の目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自己認識…自身の好みを探究し、それらを理由付けることで、自己認識をより発達させる。また、制作や表現を通して自身の強みやニーズ、価値観についての認識を更に深める 2. 自己管理…自分の感情を制御し、自制心を維持する 3. 社会認識…シェアリング活動を通して、他者の意見に耳を傾け、他者を尊重することを学ぶ 4. 人間関係形成…目的達成のために他者とコミュニケーションを取りながら協力する 	
授業の学習活動とSELコンピテンシー	学習活動	SELコンピテンシー
	<ul style="list-style-type: none"> ・数学で学んだ△や□などの図形を振り返し、反復した図形模様をボードに描く ・タイルや椅子、テーブルなどに描かれている身の回りの模様を探して、発表する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己認識…自分の意見をはっきり述べ、自身の強みを認識する
	<ul style="list-style-type: none"> ・アンディ・ウォーホールなど著名な芸術家の作品を紹介し、彼らの作品で何が反復されているかを児童に尋ねる ・単純な反復模様のスライドを見せる 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会認識…芸術に関する知識を理解し、友だちと共有する
	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の指を観察し、輪郭や線、模様を見付ける ・紙を折って16マス(4×4)を作り、ペアで一人が8マスに交互に模様を並べ、もう一人が残りの8マスに模様を並べて合作する ・グループで色、形、大きさなどを相談し、16マスの紙を4枚合わせて作品を創る 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己管理…良い人間関係を築くために、自分の感情を制御する ・人間関係形成…制作活動で反復模様を創作するために、友だちと協力して作業に取り組む

出典：Jurong West Primary School. (n.d.). *Programme for Active Learning -Visual Arts Primary 2*より筆者作成。当該資料については筆者が同校にて収集した。

3. 応用学習プログラム (Applied Learning Programme: ALP)

2015年から試行的に導入された ALP は、2020年現在シンガポール国内の全中学校と80以上の小学校で実施されており、2023年までには全ての小学校での実施が予定されている。

ALP は、学問知識と社会・産業などの現実世界とを結び付けた“教室を超えた”学習活動を通して、学習の社会的意義や価値を理解し、知識と思考を活かした応用力や想像力の育成を図ることを目指している。

実際の授業では、小中学校の各教科の枠内で STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) 学習、言語、人文科学、ビジネス・起業、美術、学際的研究などの領域について重点化して実施する。例えば以下のような実践事例が挙げられる。

- ・LEGO や Microbit を用いた「計算論的思考力」(Computational Thinking)の授業。
- ・「ジャーナリズム実践」での情報収集・分析、批評による批判的思考、ICT 利用の学習。
- ・水質汚濁の研究と水質調査用遠隔ロボットの開発。

教育省は ALP の実施に必要な外部講師の招聘や教員の研修参加のための補助金を各校に支給し、外部の専門家や企業と連携してコーディネートを行っている。また、2014年に国立サイエンスセンター内に「STEM 社 (STEM Inc)」を設立し、同社は児童・生徒向けの魅力的な STEM プログラムの提供やサイエンスファスタといったイベントの開催など、次世代の STEM 実践力の向上に取り組んでいる。

4. カリキュラム 2020 (Curriculum 2020)

2018年から進められた「Life for Life」の流れを引き継ぎ、次のステップに移行する指針として、2020年3月に教育省は「カリキュラム2020 (Curriculum 2020)」を発表し、以下の三つを今後のカリキュラム改革の重点分野として示した。

1. CCE 2021 (Character and Citizenship Education 2021)
<ul style="list-style-type: none">・CCE と課外活動、キャンプ、アウトドア活動との統合・小中学校でのメンタルヘルスや健全なネット利用 (cyber wellness) の教育、ピアサポート・プログラムの強化・小学校での民族母語教育と CCE の連携による文化的価値の強調・全教育段階で、新しい学習旅行 (Learning Journey) プログラムの実施・学級活動で国民教育や市民性教育の内容を拡充・中学校で2週間に1回、いじめ、ネット、人種、宗教などの現代的課題について議論
2. デジタルリテラシーの強化 (Strengthening Digital Literacy)
<ul style="list-style-type: none">・CCE での健全なネット利用 (Cyber wellness) に関する授業時間を1.5倍に増加・初等教育…高学年で年10時間のプログラミング学習を提供・中等教育…計算論的思考力を高める数学カリキュラムを実施・高等教育…AI・デジタル・コンピテンシーに関わる領域を強化・2021年中に中学校で一人一台パソコン (Personal Learning Devices: PLD) を支給・デジタル学習プラットフォームである「シンガポール生徒学習スペース (Singapore Student Learning Space: SLS)」を活用した学習の個別化を推進・低所得家庭へのデジタル振興のための補助金を給付
3. アジア学習 (Knowing Asia)
<ul style="list-style-type: none">・アジア、特に ASEAN 地域の歴史、文化、地誌、経済に関する人文科目を強化

- ・ 中国語とマレー語の会話プログラムを推進
- ・ 今後は大学やポリテクニクの学生の70%が、中国、インド、タイ、ベトナムへの訪問プログラムに参加。準備教育として10時間の事前学習プログラムを準備し、タイ語、ベトナム語のデジタル学習教材を提供

5. スキルズフューチャー (SkillsFuture)

2016年に教育省所管の法定組織として、「SkillsFuture Singapore (SSG)」が設置された。SSGは学校教育から職業教育、生涯教育を通じて、国民の職業能力の向上に向けて、個人の学びの資産の最適な配置システムの構築を目指している。

具体的には、学校を通して全国の児童・生徒に「学習履歴記録 ID (MySkillsFuture ID)」を配布してログイン登録を行い、個人の学習履歴のデジタル・ポートフォリオ化を進めている。そして人的資源省が管理する MyCareersFuture とデータを接続・共有することで、今後は学校教育と職業訓練とのシームレスな生涯学習支援システムの構築を図っている。

小学生向けの MySkillsFuture のサイトでは、進学・就職に伴う生涯の学びの見取り図が示され、自身の学習や学校選択が将来のキャリアにどのように結び付くのか、分かりやすく解説がなされている。また、スマートフォン・アプリの Skills Passport では、教育修了資格やこれまでに取得した職能資格などを一元化して、AI が個人の学びの達成度を評価し、今後必要となることが予想される資格や学習内容について適宜アドバイスを行っていく。

教員に対しては、カリキュラム 2020 の実施に向けて、「教員のためのスキルズフューチャー (SkillsFuture for Educators : SFE)」ロードマップも導入された。SFE では、評価リテラシー、学習の個別化のための教授法、探究型学習、デジタル教授法 (E-Pedagogy)、CCE、特別支援教育の六つの領域が中核的な研修分野として指定されている。

【引用・参考文献】

- Singapore Examinations and Assessment Board. (2021). Project Work Singapore-Cambridge General Certificate of Education Advanced Level Higher 1 (2021) (Syllabus 8808), 2021.
- Ministry of Education Singapore. (2009). *Report of the Primary Education Review and Implementation Committee*.
- Ho Boon Tiong, Jo-Ann Netto-Shek, Chang Shook Cheong, Agnes. (Eds.). (2004). *Managing Project Work in Schools: Issues and Innovative Practices*, Singapore: Pearson Prentice Hall.
- Ministry of Education Singapore. (2002). *Report of the Junior College/Upper Secondary Education*.
- Ministry of Education Singapore. (n.d.). National Education.
Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/programmes/national-education>.
- Ministry of Education Singapore. (2020). *Refreshing Our Curriculum*.
Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/microsites/cos2020/refreshing-our-curriculum/overview.html>.
- SkillsFuture Singapore (SSG)の ALP サイト(n.d.). Retrieved from <https://www.science.edu.sg/stem-inc/applied-learning-programme/about-our-applied-learning-programme>.
- STEM Inc ホームページ(n.d.). Retrieved from <https://www.science.edu.sg/stem-inc>.

(池田充裕)

韓国

韓国では、2015年改訂教育課程から中学校で自由学期制の導入が行われ、一定程度定着した。同制度は、中学校のある1学期間を「自由学期」として定め、体験中心、課題中心の学習活動に重きを置いた学習を展開するとともに、自由学期期間では一般教科においても討論や活動中心の取組が推奨され、一斉筆記試験による中間・学期末考査を原則行わない。プロジェクト学習や進路探究活動の推進する枠組みを制度化した点で注目される。

1. 自由学期制の導入経緯

自由学期制の導入が大統領選挙の公約に登場したのは、2012年11月の朴槿恵大統領の公約においてである。各中学校の裁量で、特定の一学期間を「自由学期」と定め、プロジェクト学習や体験活動中心のカリキュラムを運営するというものであった。同制度の背景には、いわゆる OECD の DeSeCo などに代表されるコンピテンシー論の高まりと活動を中心とする学習への転換がある。2015年改訂教育課程に向けた作業の中で、核心力量が策定されていたのもこの流れに位置付く。韓国では、さらに、この動きを自由学期制の導入として制度化していった点に特徴がある。その狙いは、上記の学習への転換のみならず、学校教育におけるキャリア教育の充実にあるとされる。

2. 自由学期制の目的

自由学期制の概念は、「中学校課程のうち、一つの学期間、生徒たちが試験の負担から逃れ、夢とやる気を見付けることができるよう、討論・実習など参加型の授業に改善して、進路探索活動など多様な体験活動ができるよう教育課程を柔軟に運営する制度」とされる。その推進目的は以下の三つとされる。

- 自身の適性と未来について探索し設計する経験を通して、自ら夢とやる気を見付け、持続的な自己省察及び発展の契機を提供する。
- 知識と競争中心の教育を、創意性、人間性、自己主導の学習能力など未来のキー・コンピテンシーを育てることができる教育に転換する。
- 学校構成員間の協力及び信頼の形成、積極的参加及び達成経験を通して、生徒・保護者・教員の全てが満足する幸福教育を実現する。

3. 関連法の整備

教育部では、自由学期制の導入に向け、2013年9月に全国42の研究指定校を選定し、自由学期制の試験運用を開始した。これに併せ、初等中等教育法施行令の改定、進路教育法の制定、人性教育振興法の制定など、関連法の整備を進めた。

○初等中等教育法施行令（2015年11月改定）

第44条（学期）③中学校及び特別支援学校の長は、第1項による学期のうち一つの学期又は、二つの学期を自由学期として指定しなければならない。

第48条の2（授業運営方法等）①中学校の長は、自由学期に生徒参加型の授業を実施し、生徒の進路探索など多様な体験のための体験活動を運営しなければならない。

4. 自由学期制の運用

自由学期制の運用は、大きく教科（共通課程）と自由学期活動（自律課程）に区分される。自由学期制の教科（共通課程）は、①教育課程の編成に自律性を持たせ、生徒の実態にあわせ柔軟に編成できる。②講義中心の教授・学習方法ではなく、討論・実習・プロジェクト・自己主導学習など多様な方法で実施する。③筆記による評価ではなく、過程中心の評価を実施する、という特徴がある。特に自由学期期間では、中間や期末などの筆記試験を実施せず、形成評価、遂行評価などによる評価を実施する。自由学期活動（自律課程）では、教科と創意的体験活動の時間を活用し、生徒の興味と関心に合わせて運営する。進路探究活動、テーマ選択活動¹、芸術体育活動、サークル活動の四つを運営する。

自由学期制の教育課程の構成は、学校の目的や条件によって自由に編成されるため、学校によって異なる。一般的に教科課程は、週当たり20～22時間、自由学期活動は、週当たり12～14時間程度で、年間170時間以上編成し、多くは午後の時間帯と中間・期末考査の期間を活用して実施される。

表：自由学期期間における週の時間割（例示）

	月	火	水	木	金
1	教科活動：国語，道徳，社会，数学，科学，実科（技術・家庭）				
2					
3					
4	教科活動：体育，音楽，美術				
5	テーマ選択活動	教科間連携，進路教育連携教科活動			
6		サークル活動	進路探究活動	芸術・体育活動	
7	—				

注：週34時間想定。網掛部が自由学期活動。

5. 自由学期制への評価

自由学期制は、2015改訂教育課程に明確に位置付けられたことにより、全ての中学校で実施されている。2018年には自由学年制を導入し、年間を通じて、自由学期活動を行うことが可能となった。自由学期制により、学力が低下したとの批判もあるが、2022年改訂教育課程においても同枠組みは維持される見通しである。

【引用・参考文献】

教育部（2015）『初等中等学校改訂教育課程総論』教育部告示第2015-74号 別冊1

佐藤由美（2017）「大韓民国の学校制度とカリキュラムー『自由学期制』の導入」『埼玉工業大学人間社会学部紀要』（15），13-23.

松本麻人（2016）「韓国における中学校『自由学期制』の導入：キャリア教育振興のための制度的枠組みの形成」『教育制度学研究』（23），170-180.

（田中光晴）

¹ テーマ選択活動は、教科の枠組みを超えた多様なテーマを体験活動や事例を中心に扱うことを特徴としており、教科との連携や進路選択にもつながるような学びを提供すると説明される。例えば、「詩を作ろう」「ディベート」「数学の魅力」など教科と関連するものや、外部講師による「3Dプリンター」「環境問題を考える」などのようなテーマが見られる。

5 学習評価とカリキュラム評価

1. 新しい教育課程と評価

新しい教育課程では、資質・能力の育成が目指されることになり、学習の成果を的確に捉え、教師の指導改善や児童生徒の学習改善に生かしていく学習評価の在り方が極めて重要であるとされている。

新学習指導要領では、資質・能力の三つの柱である①生きて働く「知識・技能」、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、③学びを人生に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」が設定され、各教科の目標や内容を三つの柱の観点から構造的に再整理することで、目標に準拠する評価の実質化が図られている。

また、学習評価を子供の学びの評価にとどめるのではなく、さらに、学校の教育課程や学習・指導方法、組織運営の改善に向けた学校全体のカリキュラム・マネジメントに位置付けることが提言されている。

ここでは、このような日本の動向を踏まえ、児童生徒の学習評価と学校レベルの教育課程の評価について、諸外国や国際バカロレア（IB）の取組を検討し課題を提示したい。

2. 児童生徒の学習評価

ここで取り上げた国と IB における児童生徒の学習評価では、形成的評価を重視するとともに、評価の信頼性や妥当性に配慮した厳格な総括的評価が行われる傾向にある。

フランスでは、義務教育で修得させるべき「共通基礎」に基づいて学習指導要領が編成されており、その達成状況は平常点評価と最終試験評価によって行われ、合格者には「前期中等教育修了国家免状（DNB）」が授与される。

ドイツでは、常設文部科学大臣会議（KMK）が獲得すべきコンピテンシーを基にドイツ語、数学、外国語、理科の教育スタンダードを策定しており、各州はそれに基づき学習指導要領を作成してコンピテンシーを基盤とした評価を進めている。学習評価は6段階で評定が行われるが、原級留置や飛び級があるため進級や進路に重要な意味を持つ。

ニュージーランドでは、キー・コンピテンシーの育成を目指したナショナル・カリキュラムが作成され、教育省のウェブサイトではそれに対応した多くの評価ツールが開発されている。例えば、e-asTTle では、学校カリキュラムに沿ったテストを多様な形で作成でき、その評価結果を全国平均やカリキュラムレベルと比較することができるようになっている。

IB では「探究する人」「知識のある人」「考える人」「コミュニケーションができる人」等の学習者像が設定され、学校の教員が採点する内部評価と IB が実施する外部評価からなる厳格な評価方針が策定されている。IB 中等教育プログラム（MYP）の教師は単元目標を設定し形成的評価を行うとともに、教科ごとに定める四つの評価規準を7段階のレベルで判定する総括的評価を実施している。

3. 学校レベルの教育課程の評価

ここで取り上げた国では、学校レベルの教育課程の評価に関わって、次のような取組についての言及がある。

イングランドでは、学校カリキュラムが創意工夫して開発されており、その質の保証のために、第三者機関である教育水準監督院 (Ofsted) による学校監査の外部評価制度が整えられている。教育省と Ofsted は、学校改善に資する多様なデータシステムを構築している。

フランスでは、児童生徒の学力の実施把握のために、^{しっかい}悉皆と標本による全国学力調査が実施され、各教科の到達度に関する情報を提供している。

ニュージーランドでは、学校カリキュラムの進捗状況を確認するために、カリキュラム進捗管理ツールが活用されており、評価結果のナショナル・カリキュラムに対する達成度を包括的に示すデータが提供されている。

4. 諸外国の取組から示唆される今後の課題

諸外国の取組から示唆される今後の課題については、例えば以下のようなことが考えられる。

第一に、資質・能力の中身の具体化である。フランスの共通基礎、ニュージーランドのキーコンピテンシー、IB の目指す学習者像のように、資質・能力の達成状況の把握には、育みたい資質・能力を評価可能な形でより具体的に明示する必要があるように思われる。

第二に、評価の信頼性や妥当性を高めていくことがある。ドイツでの評価の客観性を高める詳細な手続、ニュージーランドの評価ツール、IB の共通した各教科の評価規準と7段階レベルのルーブリック (評価基準表) のように、資質・能力の達成状況の的確な評価には、標準化された評価の手順や規準、評価ツール、ルーブリックなどの開発を進めていくことが必要であるように思われる。

第三に、評価の適正化 (モデレーション) を実施することがある。ドイツの教師間や学校間の評価差を解消する取組、ニュージーランドの評価ツールの開発、IB の教師の協働による合意に基づく評価や外部モデレーションのプロセスの設定のように、評定に当たって学校間や評価者間の差を生まないためには、モデレーションによる適正化を図ったり、外部評価を取り入れたりするなどの方策が求められるように思われる。

第四に、エビデンスに基づく学校改善や授業改善を進めていくことがある。イングランドの教育省と Ofsted による多様なデータベース、フランスの全国学力調査による各教科の達成度情報、ニュージーランドのカリキュラム進捗管理ツールによるナショナル・カリキュラムに照らした達成度情報など、資質・能力を育むための学校・授業改善には、児童生徒の学習評価のデータだけではなく教育省等や外部評価のデータをカリキュラム・マネジメントのサイクルの中に位置付けて活用していくことが求められるように思われる。

【参考文献】

中央教育審議会 (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)』

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) 『児童生徒の学習評価の在り方について (報告)』

(松尾知明)

イギリス

イギリス（イングランド）の学校では、ナショナル・カリキュラムで主要科目として指導が義務付けられている科目以外、その扱いについては学校ごとの裁量に委ねられている。新井・藤井(2014)によると、学校カリキュラムのうち、ナショナル・カリキュラムは一部だとされており、各学校の実態に応じて教員が創意工夫して開発されるカリキュラムが最適なものだとする考え方が根付いている。ただその質保証をめぐることは、第三者機関による評価制度が確立しており、授業実践開発から改善に至るまでの過程に影響を与えている。高妻(2017)によれば、このようなイギリスの手法は、日本でも参考にされており「国が学校を巡回して管理運営や教育活動の評価、指導助言を与える制度」（イギリスのスクール・インスペクション）がモデルとなって、自己評価や学校評価制度が法制化されることになったとされている。このような経緯を踏まえて、イギリスのスクール・インスペクション機能をつかさどる教育水準監査院の取組について紹介したい。

第三者機関として評価を担っているのが「教育水準監査院」（Office for Standards in Education: Ofsted）である。Ofsted は、省庁から独立した組織で、学校監査を実施し、議会に対して説明責任を負うとされる（Parliament, 2004）。植田（2021）によれば、Ofsted には主に三つの機能がある。①全ての年齢の人の教育及び訓練機関への監査機能、②就学前教育及び子供社会サービス期間が保育及び若年の弱者支援の機関として適切かを判断する規制機能、③教育及び訓練の質改善に活用するための報告書を作成する報告機能、である。

監査のスケジュールについても説明しておきたい。2019年からは、3年あるいは2年ごとに、2日間で行われる。評価項目としては「学校全体の効果性」「教育の質」「行動と態度」「個々の発達」「リーダーシップとマネジメント」が存在している。それぞれについて『ガイドダンス』の記述を参照にして説明していく（GOV.UK, 2021）。「学校全体の効果性」とは、教育の質や訓練並びに生徒へのケアが十分になされているかについて、「教育の質」とは、主にカリキュラムの一貫性や可能な限り多くの科目を扱っているかなど、カリキュラムに関する記述が中心である。「行動と態度」には、学習者の学びに向かう態度や学び方をどのように身に付けているかなどが含まれる。「個々の発達」は、カリキュラムを超えたところで学習者自身が興味や関心を発展させられているかなどが含まれている。「リーダーシップとマネジメント」については、スタッフの教科や教育方法に関する知識がカリキュラムを実施する上で適切に用いられているかを、リーダーが把握しているかなどである。

評価は、4段階で行われる。Grade1「優秀（outstanding）」、Grade2「良好（good）」、Grade3「要改善（requires improvement）」、Grade4「不十分（inadequate）」で、その結果はウェブ上に公開されている。2000年以降、監査の結果や学力テストの結果が優秀な場合には訪問監査の簡略が行われることになり、特に「優秀」を獲得した場合は、2005年の教育法により、訪問監査が免除されることになった。ところが、2019年3月末の時点で、その前の調査で「優秀」と評価を受けたものの、今回の調査でも「優秀」と評価を受けた学校は、16%にとどまっていることから、現行の評価制度の適切性について警鐘を促している（GOV.UK, 2019a）。また、「不十分」と認定された学校は「改善警告校」と「特別措置校」に分類され、改善が見られない場合には閉校を迫られることもある。

教育省や Ofsted は改善に資する多様なデータシステムを作成し、各学校がエビデンスに基づいた学校改善や教育活動を見直せる環境整備を行なっている。国家レベルの取組としては、Analyse School Performance (Department of Education, 2017)があり、各学校の主要データ、児童生徒の個人データ、児童生徒の学力に関するデータなどが蓄積されている。このような国家レベルでのデータ共有プラットフォームを通して、エビデンスに基づく学校改善や授業改善を支援する仕組みとなっている。さらには、外部評価の結果を公開することで、保護者の学校選択や学校間競争を生み出すことによる、質向上が目指されている。

また、Ofsted は、ホームエデュケーションに関する見解も示している。2016年から2017年において、ホームエデュケーションの割合が増えているとされ (BBC, 2018)、背景には児童生徒のメンタルヘルスの問題やいじめ問題が存在するとされている。2016年度の時点で、ホームエデュケーションを受ける児童生徒が増加傾向(48,000人)にあり、Ofsted は2019年にこの点に見解を示している (GOV.UK, 2019b; 古坂, 2020)。例えば、学校と保護者の選択に関する認識が異なること、ホームエデュケーションに関する準備ができていない状況などが存在することも指摘されている。また、学校と地方当局が連携することで、保護者と学校の連携の道筋を明確にすることなども課題だとされている。

イギリスでは、ナショナル・カリキュラムは簡素化されており、各学校の創意工夫のもとに運営されるカリキュラムを最良のものだとしつつも、Ofsted の外部評価によって質保証を維持する仕組みが構築されている。ただ、近年ホームエデュケーションの割合が増加しており、学校と第三者機関の関係が今後も徐々に変化していくことが考えられる。

【引用・参考文献】

- 新井浅浩・藤井泰 (2014)「第3章 イギリスの教育課程」国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト『グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査 最終報告書 (第1分冊)』https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12152278_01.pdf
- BBC (2018). Homeschooling in the UK increases 40% over three years. <https://www.bbc.com/news/uk-england-42624220>
- Department of Education (2017). *Analyse school performance*.
<https://www.youtube.com/watch?v=hZxymO3Rsj8>
- 古坂肇 (2020)「イギリス」文部科学省編『教育調査第157集 諸外国の教育動向 2019年度版』(pp. 67-69)明石書店。
- GOV.UK. (2019a). *Ofsted chief inspector repeats call for outstanding school exemption to be lifted as more schools lose top Ofsted grade, 2019*. <https://www.gov.uk/government/news/ofsted-chief-inspector-repeats-call-for-outstanding-school-exemption-to-be-lifted-as-more-schools-lose-top-ofsted-grade>
- GOV. UK. (2019b). *Home education: a choice or last resort?*
<https://www.gov.uk/government/news/home-education-a-choice-or-last-resort> 2021.12.6.
- GOV.UK. (2021). *Guidance: educational inspection framework*.
<https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework/education-inspection-framework>
- Parliament (2004). *Memorandum submitted by the Department for Education and Skills (DfES)*
<https://publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmselect/cmmeduski/1057/3070902.htm>
- 高妻伸二郎(2017)「スクール・インスペクション」日英教育学会編『英国の教育』(p.126)東信堂。
- 植田みどり(2021)「イギリスの教育改革(2)」坂野慎二&藤田晃之編『改訂版 海外の教育改革』(pp.64-80)放送大学教育振興会。
- 吉原美那子 (2017)「第3章第2節 LA 管理の公営学校」日英教育学会編『英国の教育』(pp.83-92) 東信堂。

(井田浩之)

ドイツ

ドイツでは学習指導要領においてコンピテンシーが獲得目的として規定されている州が多い。学習評価は、目標準拠評価（絶対評価）であるが、コンピテンシーを基盤とした評価が進められている。ここでは、ドイツ全体の枠組みをバーデン・ヴュルテンベルク（BW）州を中心的事例にして概観する。

1. 学校教育の学習評価

(1) 各州に共通の学習評価の枠組み

ドイツの学校は、通例4年の基礎学校に、5年のハウプトシューレ、6年の実科学校、8・9年のギムナジウムという三分岐型が基本となっている。それぞれの終了段階までに、獲得すべきコンピテンシーについての規準は、KMKにより規定された教育スタンダードである。教育スタンダードは、ドイツ語、数学、外国語、理科で作成されている。各州は、この教育スタンダードに基づく形で学習指導要領を策定し、その到達度を評価する。

ドイツ全体での学習評価の枠組みは、古くは1964年の各州首相会議の「ハンブルク協定」により規定され、今日まで継続されている。2020年のKMK協定「学校制度の共通基本構造及び中核的教育政策問題における州の協働責任に関する協定」¹第26条は、こうした内容を踏襲して、学校における成績評価は6段階としている。なお、ギムナジウム上級段階では15点のポイント制を基に、6段階評価となる。ただし、州ごとの修了証の形式も認められている。

学校の学習評価は6段階の評定で行うこととなっている。①「1」(sehr gut,秀), ②「2」(gut,優), ③「3」(befriedigend,良), ④「4」(ausreichend,十分), ⑤「5」(mangelhaft,不十分), ⑥「6」(ungenügend,不可)。こうした6段階評価は、目的準拠評価（絶対評価）である。

学習評価は、進級及び進路決定の際に重要な意味を持つ。ドイツには原級留置や飛び級がある。進級について見てみると、州により多少の相違はあるが、ある科目で「6」の場合、あるいは「5」が2科目の場合は原級留置が原則である。また、飛び級は特別な学習成果を示した場合にのみ認められる。

(2) バーデン・ヴュルテンベルク（BW）州の学習評価

バーデン・ヴュルテンベルク（BW）州の「評定実施規則」²では、学校における評定の実施方法について、学校は生徒に対しては、各学年度に教科ごとの成績を記した成績証明書（Zeugnis）を与える、としている。

- ・基礎学校3年、工作実科学校（ハウプトシューレと実科学校の課程を併せ持つ学校）、実科学校、ギムナジウムの5年及び6年の成績証明書、基礎学校の修了証明書、特別支援学校のそれに相当する学年の成績証明書は、通常の評定を含むものとする。
- ・それ以外の学年の成績証明書は、行動と協力（日本の指導要録における「行動の記録」に相当）についての評定を含む。また、学校の最終学年の生徒は、第1学期の成績証明書を受け取る。基礎学校4年生は、第1学期の情報を受け取る。
- ・工作実科学校及びハウプトシューレの第7・8学年では、評定に加え、その後の進路に必要な内容について、文章での成績記述が加えられる。
- ・学校修了証明書及び学期及び年度の証明書は、総合評定のみが許可される。

2. 初等教育の学校における学習評価

(1) 概要

生徒に対する学習評価は、各年度、あるいは各学期（ドイツでは8月から翌年1月末までと、2月から6/7月までの2学期制である）に行われることが通例である。

進路決定では、基礎学校修了段階において、前期中等教育の諸学校の選択の参考とされる。基礎学校は第4学年において進学推薦書を親に発行し、親は学校と協議して進学する学校を決定する。学校は、一般にドイツ語や算数の成績を中心に、総合的な判断により、進むべき学校を推薦する。近年は学校選択において親の意向が優先される傾向がある。親がより高いレベルの学校に入学を希望する場合、受入れ側の学校は入学試験や観察授業を行い、入学を決定する州もある³。ただし、レベルの高い学校（例えばギムナジウム、実科学校）に入学しても、その後成績が不十分な場合には他の学校種（例えば実科学校、ハウプトシューレ）に転校することになる。

(2) BW 州

BW 州の基礎学校（第1-4学年）進級規則⁴では、第1学年から第2学年には進級判定はない。第2学年から第3学年に進級する条件は、ドイツ語と算数が「6」ではないこと、また、どちらも「5」ではないこと、である。第3学年から第4学年に進級する条件は、ドイツ語、算数、事実教授（理科と社会の合科的教科）の3教科の2科目が「4」以上、1科目が「5」以上であることである。

BW 州の基礎学校では、第4学年第2学期始めに進学推薦書（Empfehlung）を親に発行する⁵。推薦は教科の評価以外も含めて総合的に判断されるが、基礎学校がギムナジウムに推薦する基準は、原則としてドイツ語と算数の成績が「2.5」以上、実科学校に推薦する基準は、「3」以上の場合である。

3. 前期中等教育段階の学習評価

前期中等教育の学校では、基礎学校と同様に進級基準があり、それに満たない場合は、原級留置や転校といった措置がとられる。

(1) ギムナジウム

BW 州のギムナジウム⁶を例に見てみると、①全教科の評定平均が「4.0」以上であること、②中核教科（ドイツ語、必修外国語、数学、特色となる学習領域の1教科、の計4教科）の平均評定が「4.0」以上であること、③中核教科以外の教科の成績で「6」がないこと、④「4」よりも下に評価された教科が1教科よりも多くないこと、そうした教科が2教科ある場合、中核教科以外で「6」が1教科のときは「1」が1教科か「2」が2教科あること、中核教科1教科が「5」の場合、他の中核教科1教科が「2」以上であること、中核教科以外で「6」が1教科ある場合、1教科が「2」以上か2教科が「3」以上であること、が必要になる。第5・6学年で生徒が進級できない場合、学校は生徒に実科学校かハウプトシューレへの転校を勧告しなければならない。生徒は、①同じ学年で2度進級できない場合、②連続した学年で2度進級できない場合、③ギムナジウム全体で3度進級できない場合、はギムナジウムを退学しなければならない。

ギムナジウムは、州により異なるが、8-9年間で大学入学資格となるアビトゥアにより修了となる。アビトゥア試験は、4教科ないし5教科で実施される。総合成績は最終2年

の成績とアビトゥア試験の成績を総合して判定される。2012年にKMKは、一般大学入学資格（アビトゥア）用に、ドイツ語、数学、外国語、理科の教育スタンダードを作成した⁷。アビトゥア試験については、教科・科目別にも研究が進められているため⁸、ここでは言及しない。

(2) ギムナジウム以外の学校の学習評価

卒業後の進路が多様化するハウプトシューレや実科学校等は、より複雑である。BW州の実科学校⁹を例に見てみよう。実科学校は、ハウプトシューレ修了証向けの「基礎水準」と、実科学校修了証向けの「中級水準」で成績評価が行われる。第5/6学年はオリエンテーション段階として位置づけられ、全て「中級水準」で授業が行われ、学習評価が行われる。第5学年では原級留置はない。第6学年終了時に、「基礎水準」コースか「中級水準」コースかが決定される。第7-9学年は、「基礎水準」コースと「中級水準」コースで授業が行われる。これは1学級の中で分けても、学級別でもよい。コースの変更は学期ごとに可能である。「基礎水準」コースでは、第9学年でハウプトシューレ修了証試験の準備が行われる。「中級水準」コースでは、第10学年で実科学校修了証試験の準備が行われる。

BW州の実科学校における成績評価方法の概要（ここでは第7-9学年のみ）は、以下のようになる。実科学校の成績評価は、①記述式評価、②口述式評価、③教科の活動評価、で行われる。

①記述式評価はそれぞれの水準に対応した二つの学習課題（レポート等）で行われる。一つの学習課題は、二つの水準に共通していてもよい。教員が出題する際には、(ア)ブルームの教育タクソノミーの複数に関連すること、(イ)BW州学習指導要領に示された四つの能力（再生産、再構成、転移、問題解決思考）に関わること、(ウ)課題の性質（最終回答を求める、自由に短文で構成する、説明する、オープンな質問等）が多様であること、に注意することが求められている¹⁰。

口述式評価は、観察表や評価規準による客観性が求められる。評価項目の規準は、(ア)教科の知識、(イ)教科固有の方法論、(ウ)教科の表現方法、(エ)適切性、(オ)授業プロセスの諸要求、(カ)継続性、である。課題は多様性を持って設定される必要があり、時間、テーマ、テーマの深さ、援助方法に留意することとなっている。

③教科の活動評価は、手順として、(ア)各教科の評価項目の設定、(イ)評価基準の区分、が示されている。例として選択教科「日常文化・栄養・社会」の料理と食事領域が挙げられている。評価項目は、料理と食事の技術、食品衛生知識、作業環境衛生と人的衛生、食材の周辺環境、調理方法や給仕方法、作業計画と作業組織、としている。評価基準の区分では、メニューの選択、味付けの豊かさ、調理時間等で「基礎水準」と「標準水準」とに設定することとしている。

(3) ギムナジウム以外の学校における修了試験

ドイツ全体での学習評価の方法についての統一的規定はない。ドイツでは前期中等教育段階を終了する際には、職業訓練席を獲得する、あるいはギムナジウム上級段階に進学する等の場合の資料となる。ドイツでは学校修了証の成績によって、上級学校に受け入れられるシステムになっている。生徒を受け入れる学校側が入学試験を実施するのは、原則として特別な場合に限られる。

BW州は、2016年改訂の学習指導要領の施行に合わせ、学習評価の手順を公表した。前期中等教育の学校では、最終学年の通常成績と修了試験の成績を50%ずつで評価し、最終成績を算出する¹¹。併せて、中等教育諸学校の修了試験実施について規定している¹²。ここでは実科学校を例に見ていくこととする。

BW州実科学校修了試験は、①論述式試験、②口述式試験、③実習試験、④ドイツ語及び数学の選択的口述式試験、で構成される¹³。配点は、①論述的試験3倍、②口述的試験及び実習試験2倍、選択的口述試験1倍で計算される。試験に合格するには、教科の平均点が全体で「4.0」以上であること、論述式試験が全体で「4.0」以上であること、どの教科においても「5」がないこと、等である。

①論述式試験は、(ア)ドイツ語、(イ)数学、(ウ)必修外国語、(エ)選択必修教科（技術、日常文化・栄養・社会、及び第二外国語）4教科で実施される。ドイツ語の試験時間は210-240分で、必修問題2問、選択問題1問（3問から選択）で構成される。数学の試験時間は150-210分で、必修問題2問、選択問題1問（2問から選択）で構成される。英語の試験時間は150-210分で、5領域（ヒアリング、文章読解、言葉の用法、論述、解釈）で構成される。選択必修教科の試験時間は90-120分で、例として「日常文化・栄養・社会」をみると、必修問題1問と選択問題1問で構成される。

②口述式試験は、必修外国語及び第2外国語で実施される。必修外国語（通例英語）は、15分、第2外国語は通例10分で行われる。

③実習試験は、選択教科である「技術」又は「日常文化・栄養・社会」で実施される。州教育省は、そのために統一的試験基準を作成する。試験は実習部分と試験面接で構成される。実習部分は授業内で実施され、6-9時間で行われる。試験面接は15分程度で、実習部分の中で行われる。

④ドイツ語及び数学の選択的口述式試験は、生徒に論述式試験の成績告知後に申告があった場合、あるいは試験委員会の長が決定した場合、に実施される。口述試験の課題は教科指導教員により作成される。試験時間は15分である。

修了試験の評価は目標標準評価であるが、学校や評価者による相違が少なくなるよう、第二評価者（他の学校の教員）が配置される。

修了試験に合格した者は、総合評定が算出される。試験教科以外の教科は学年度末の成績が最終成績となる。総合評定は、平均が1.4までが「1」、1.5-2.4が「2」、2.5-3.4が「3」、3.5-4.4が「4」となる。

4. 学習評価をめぐる新たな動向

学習評価は、進級や進路と密接に関連する。このため、学習評価の公正さが求められる。

第一に、出題される課題の公正さ、適切性である。上述のBW州に見られるように、評価の対象となる課題が特定領域に偏らないこと、そこで評価される諸能力が多岐にわたることが求められている。また、IQB（教育制度における質的開発研究所）は、各学校レベルの修了試験の問題例を作成している。

第二に、学校間、あるいは教員間による評価差を縮小することが制度上重要となる。2001年の「PISA ショック」以降、学校の修了試験を州で統一して実施する州が増加した。現在、

学校ごとに問題を作成しているのは、ラインラント・プファルツ州のみである¹⁴。こうした傾向は、州内の評価の透明性を高める方法の一つとして位置づけられる。

第二の課題は、ドイツ特有の分岐型学校制度にも関連する。学校種別による異なる学習内容をどのように共通の規準と基準で評価するのか、は大きな課題である。

ベルリン（BE）市とブランデンブルク（BB）州は 2004 年、2016 年に共通学習指導要領を編成している¹⁵。2016 年の学習指導要領改訂では、総則及び教科横断的コンピテンシー開発の領域は第 1 学年から第 10 学年まで統一している。さらに、学校種共通の到達水準を設定し、生徒の学校間、コース間の移動を容易にする努力を行っている。各教科の第 1 学年から第 10 学年までに到達する水準を「A」から「H」までの 8 段階に区分する。BE 市及び BB 州は基礎学校が 6 年制であることから、第 6 学年に平均的に到達を目指す水準を「D」及び「E」の一部とする。特別支援教育の場合は「C」とする。前期中等教育段階（第 7-10 学年）は、基礎水準（ハウプトシューレ修了証相当）、中級水準（実科学校修了証相当）、ギムナジウム水準で授業を行う。それぞれの目指す到達水準の平均は、基礎水準で「F」及び「G」の一部、中級水準で「F」から「G」、ギムナジウム水準で「H」に設定される。これはドイツ語、数学等の教科に共通である。特別支援教育の場合は「D」から「E」を目指す。このように、学校種別やコース種別による学習評価の違いを小さくする努力が行われている。

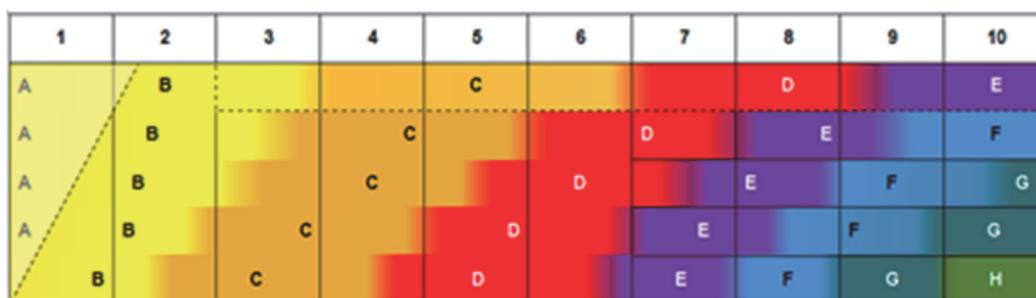


図 ベルリン市及びブランデンブルク州の学習指導要領の水準（上の数字は学年）

注：上の段から順に、特別支援教育、基礎水準（ハウプトシューレ修了証相当）、拡大基礎水準（BE 市独自）、中級水準（実科学校修了証相当）、ギムナジウム水準を示している。

ドイツの学校における評価は、一般に目標準拠評価である。BE 市は基礎学校施行規則における学習評価について、学習の成果は、記述に基づく評価、発言に基づく評価、その他の評価の 3 種類を基礎として行うとしている（第 20 条第 1 項）¹⁶。このうち、第 5・6 学年の評価において、統一試験を実施し、その結果を以下の配分率を基準に評価することを 2014 年の改正で導入した（第 20 条第 5 項）。ある種の集団準拠評価導入といえる。

成績分布	96-100%	80-95%	60-79%	45-59%	16-44%	0-15%
評定	1	2	3	4	5	6

-
- ¹ Ländervereinbarung über die Gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). In Kraft getreten am 09.02.2021.
- ² Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung (Notenbildungsverordnung, NVO) Vom 5. Mai 1983, geändert vom 18. Juni 2020
- ³ Avenarius, H./Haschmann, F. (2019) Schulrecht. (9.Aufl.) Carl Link.
- ⁴ Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Grundschulen (Grundschulversetzungsordnung). Vom 30. Januar 1984, verändert vom 21. Juni 2017.
- ⁵ Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2021/2022.
- ⁶ Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Gymnasien der Normalform und an Gymnasien in Aufbauform mit Internat (Versetzungsbildungsordnung Gymnasien). Vom 30. Januar 1984, geändert vom 18. Juni 2020.
- ⁷ KMK Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.
<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>
- ⁸ 例えば、以下の論文等を参照。木戸裕「ドイツの大学入試制度改革ーグローバルな視点からー」日本比較教育学会『比較教育学研究』第 53 号, 2016 年, 14-27 頁。吉川永「ギムナジウム上級段階のドイツ語科に求められる新たな能力ー教育課程基準にみるメディアへの取組に着目してー」日本比較教育学会『比較教育学研究』第 52 号, 2016 年, 東信堂 68-89 頁。木戸芳子「ドイツのギムナジウムにおける音楽教育ーアビトゥア試験問題を中心として」東京音楽大学『研究紀要』第 41 巻, 2018 年, 21-37 頁。
- ⁹ Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung und den Wechsel der Niveaustufen an Realschulen (Realschulversetzungsordnung). Vom 19. April 2016, geändert vom 27. Juni 2018.
- ¹⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Leistungsbewertung in der Realschule. 2017.
- ¹¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abschlussprüfungen. Handreichung zur Hauptschulabschlussprüfung, Werkrealschulabschlussprüfung und Realschulabschlussprüfung. 2021.
- ¹² Novellierte Abschlussprüfungen Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschule. <https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/Novellierte+Abschlusspruefungen>
- ¹³ Verordnung des Kultusministeriums über die Realschulabschlussprüfung (Realschulabschlussprüfungsordnung - RSAPO). Vom 4. Juni 2019, geändert vom 3. Mai 2021.
- ¹⁴ KMK Zentrale oder dezentrale Abiturprüfungen in den Ländern - Übersicht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (Stand: 01/2009) -.
<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf>
- ¹⁵ Bildungsserver Berlin Brandenburg. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen.
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>
- ¹⁶ Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GsVO). Vom 19. Januar 2005, geändert vom 12.08.2014.

(坂野慎二)

フランス

フランスでは、国が定める学習指導要領に基づいて各学校が教育課程を編成している。学習指導要領は、義務教育で修得させるべき「共通基礎」の内容に基づいて、不定期に全面改訂される。教育課程編成に関する国民教育大臣の諮問機関として「教育課程高等審議会」と「学校評価審議会」が設置されている。共通基礎の修得は、「前期中等教育修了国家免状（DNB）」という国家資格によって証明される。また、児童生徒の学習状況を把握するために、全国学力調査が行われている。

1. 学習指導要領の改訂

(1) 学習指導要領改訂の経緯

初等中等教育段階の教育課程編成の基準として、幼稚園、小学校、中学校、高校の「学習指導要領（programmes）」が国民教育省令で定められている。5年制の小学校、4年制の中学校、3年制の高校という現行学制の基礎が成立したのは、1975年のことである。これ以降、2005年教育基本法（フィヨン法）制定までの間に、学習指導要領は、1985年、1990年、1995年、2002年の4回にわたって全面改訂されている。

2005年教育基本法（フィヨン法）の制定により、義務教育において修得させるべき「共通基礎（socle commun）」を政令で定め、「共通基礎」に基づいて小中学校の学習指導要領を国民教育省令で定める制度が導入された。「共通基礎」は、2006年に初めて制定され、これに基づいて2007年に小中学校の学習指導要領が全面改訂された。その後、2013年教育基本法（ペイヨン法）に基づいて2015年に「共通基礎」が全面改訂され、同年、小中学校の学習指導要領も全面改訂された（高校は2018年に全面改訂）。

(2) 諮問機関

初等中等教育段階の教育課程編成に関する国民教育大臣の諮問機関として、教育課程高等審議会と学校評価審議会が設置されている。教育課程高等審議会は、初等中等教育段階の教育課程の在り方について審議する諮問機関である。学校評価審議会は、初等中等教育の組織と成果に関する評価の在り方について審議する諮問機関である。

①教育課程高等審議会（Conseil supérieur des programmes）

教育課程高等審議会は、教育法典第 L.231-14～L.231-17条に基づいて設置されている。同審議会は、「知識、資質能力及び教養の共通基礎」の内容や各学校段階の学習指導要領の内容について審議する。国会議員代表6名（上院代表3名、下院代表3名）、経済社会団体代表2名、国民教育大臣が指名する有識者10名の合計18名の委員で構成される。

②学校評価審議会（Conseil d'évaluation de l'école）

学校評価審議会は、教育法典第 L.241-12～L.241-14条に基づいて設置されている。同審議会は、初等中等教育の組織と成果について国民教育省が行う評価の在り方について審議する。大統領が任命する委員長1名と13名の委員で構成される。13名の委員は、①教育及び評価の専門家6名（2名を上院議長が、2名を下院議長が、2名をフランス学士院会長がそれぞれ指名）、②国会議員4名（上院代表2名、下院代表2名）、③国民教育大臣の代理人3名からなる。

2. 「前期中等教育修了国家免状（DNB）」

前期中等教育の修了を認定する国家資格として、中学校の卒業試験合格者に「前期中等教育修了国家免状（diplôme nationale du brevet, DNB）」が授与される。「前期中等教育修了国家免状（DNB）」の制度は、教育法典第 L.331-1条と同第 L.332-6条に基づいて行われている。

中学校の卒業試験は、800点満点で行われ、400点で合格となる。成績優秀者には、480点以上で「良（assez bien）」、560点以上で「優（bien）」、640点以上で「秀（très bien）」という「特記評価（mention）」が与えられる。

800点の配点は、400点が平常点評価、400点が最終試験評価となっている。

平常点評価は、「共通基礎」5領域について行われる。すなわち、①考え、伝達するための言葉、②学ぶための方法と手段、③人及び市民の形成、④自然体系と技術体系、⑤世界の表象と人間活動、の5領域である。このうち、第1領域の「考え、伝達するための言葉」は、「フランス語」「外国語」「数学・科学・情報の言語」「芸術・身体言語」の4分野に分けて評価される。したがって、第1領域4分野と残りの4領域を合わせた合計8の領域・分野が平常点評価の対象となる。中学校第4学年の最終学期末に、各領域・分野について10点、25点、40点、50点の4段階で評価する。最高得点は50点×8領域・分野で400点となる。

最終試験評価は、フランス語（100点）、数学（100点）、歴史・地理（50点）、理科（物理・科学、生物・地学、技術）（50点）、芸術史又は体育の口述試験（100点）の配点で行われる。

3. 全国学力調査

国民教育省は、児童生徒の学力の実態把握のための調査として、^{しっかい}悉皆調査と標本調査を定期的に実施している。「^{しっかい}悉皆調査（les évaluations nationales exhaustives）」は、フランス語と数学について、小学校第1学年、小学校第2学年、中学校第1学年の各年度初めに毎年実施されている。この調査は、全国的な学力の状況を把握すると同時に、児童生徒一人一人の学力の状況を把握するためのものである。「標本調査（les évaluations nationales sur échantillon）」は、数学、地理・歴史・公民、外国語、生物・地学、物理・化学、言語・一般教養、社会生活について、小学校第3学年、中学校第1学年、中学校第4学年の各年度末に数年おきに実施されている。これら3学年は、3学年ごとに区切られた「学習期」の最終学年に相当する。国民教育省は、この調査の結果に基づいて、各教科の到達度の基準に関する情報を各学校に提供している。

【引用・参考文献】

- 文部科学省（2007）『フランスの教育基本法』国立印刷局.
- 文部科学省（2010）『諸外国の教育改革の動向』ぎょうせい.
- 文部科学省（2016）『諸外国の初等中等教育』明石書店.
- 文部科学省（2014）『諸外国の教育動向 2013 年度版』明石書店.
- 文部科学省（2020）『諸外国の教育動向 2019 年度版』明石書店.

（上原秀一）

ニュージーランド

ニュージーランドは多様な社会文化的民族構成を有する国であり、教育システムは多様な学習者に対応することが求められる。2011年に教育省が示した学校教育におけるアセスメント政策では、教育と学習の両方を改善するために学校教育システムのあらゆる段階で効果的な評価が行われる必要があるとし、アセスメントは教育政策において常に優先的事項に掲げられ、評価ツールの開発も積極的に行われている。また多くの学校では、学校で行われるアセスメントに関する指針を定めた文書を作成・公開しており、教育実践の有効性や質を定期的に確認・説明する際の基準として活用している。

1. 「学習のための評価」に関する基本的考え方

OECD(2012)は、ニュージーランドの評価システムの主要な強みとして次の4点を指摘している。①評価 (assessment) と評定 (evaluation) は高い信頼と共同的作業によって行われている。生徒は、自分の学習に責任を持つことが期待され、教師のプロフェッショナルリズムは支援されながら促進される。学校の自己評価は評価活動の核であり、学校の評価活動は生徒の学習成果がテスト結果に偏重しないよう監視している。②評価・評定が持つ改善機能が強く意識されている。③評価・評定が、多様な学習者のニーズへの応答を意図している。④エビデンス・ベースの政策と実践が展開されている (OECD, 2012, pp.27-31)。

(1) 「学習のための評価」の基本原則

2011年に出された教育省「学校教育におけるアセスメントに関する政策方針」によれば、「学習のための評価」(assessment for learning)の基本原則は、以下の六つとされている。すなわち、①生徒中心、②全ての評価活動とナショナル・カリキュラムは一貫する、③評価能力の向上は改善につながる、④評価は専門的な実践に対してアカウンタビリティをもつということである、⑤複数の資料から得られる幅広いエビデンスはより正確な評価結果を可能にする、⑥効果的なアセスメントは質の高い相互作用と関係性が生み出す (Ministry of Education, 2011, pp.19-21)。

また図1は、上記の政策方針に記載されている、学校教育システムにおける多層的な評価活動を視覚化したものである。ここでも、多様なアセスメントの最終的な目的は生徒の学習効果をも高めるためのサポートを提供することにあることを示している。

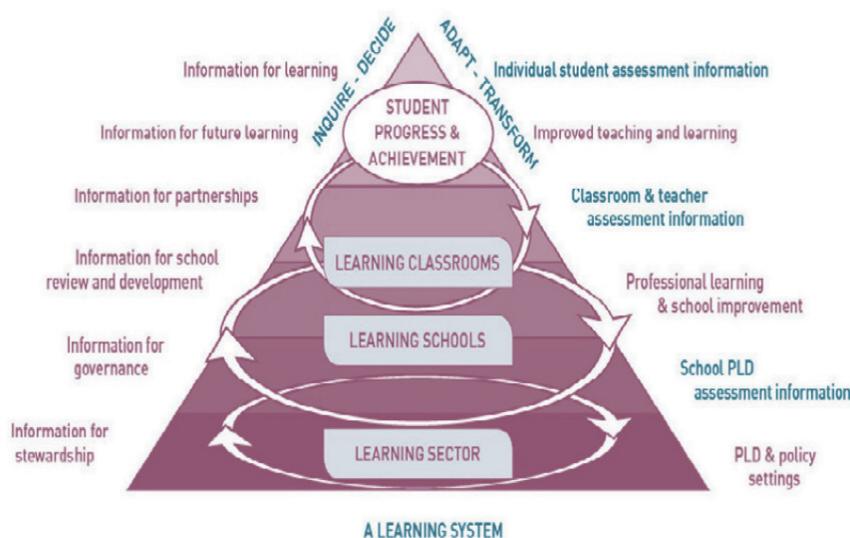


図1 学校教育システムにおける多層的な評価活動

(2) 生徒を巻き込んだ評価

評価実践においては、生徒の学習に関わる全ての者が「学習における評価」が果たす役割を理解することを重視している。生徒と教師の両方がその評価結果を把握し理解することで、初めて生徒の学習と教師の指導を改善することができることを念頭に置き、学校及び教師は評価情報をどのように収集、分析、利用し、この目的に効果的に対応できるようにするかを検討する。

効果的な評価は、以下の特徴を有するとされる。すなわち、①生徒のやる気と自信を生み出す（生徒が何を理解し、何ができて、何をまだ学ぶ必要があるかを明確にすることができる。生徒は、自分が進歩していることがわかると、やる気が持続し自信がつく）。②生徒を巻き込む（生徒は自分の目標、戦略、進歩について、教師や保護者と話し合い、振り返ることで共有し、明確にする。これは、生徒の自己評価能力を高め、自己管理能力を高めることにつながる）。③教師が、生徒が目標に到達できるようなフィードバックを行うことで、生徒は望ましい成果と成功を理解する。④計画と伝達の重視（生徒は、どのように、そしてなぜ評価されるのかを事前に理解している）。⑤有効性と公正性の重視（教師は様々な情報源から情報を入手し解釈し、専門的な判断を用いてこれらのエビデンスに基づいて判断する）。

(3) 教師による総合的判定（Overall Teacher Judgement: OTJ）

ニュージーランドでは、狭い範囲でのテストではなく、「学習のための評価」の原則に基づいた教師の専門的な判断の活用重点を置いている。具体的には、生徒の進歩や達成度について総合的に判断するために、特定の時点までに収集した証拠をもとに統合・判定するプロセス（Overall Teacher Judgement: OTJ）を規定している。OTJは、①生徒が学習課題を完了するプロセスを観察する【観察】、②生徒が何を知っているか、何を理解しているか、何ができるかを知るために生徒と会話する【会話】、③標準化されたツールを含む正式な評価から結果を収集する【ツールの活用】、という3段階で形成されている。ツールを活用する際には、①評価の目的を理解する、②カリキュラムの内容を十分に理解し、何が評価されているのか、適切に評価されているのかを明確に理解する、③評価の難易度を考慮し生徒のレベルに公平に合わせる、④評価ツールの選び方、実施方法、結果の解釈の仕方を十分理解する、⑤生徒が何をなぜ評価されるのかを理解できるようにサポートする、等が必要である。OTJのプロセスに生徒が関わることで、生徒自身の自己評価能力を高めることも期待される。

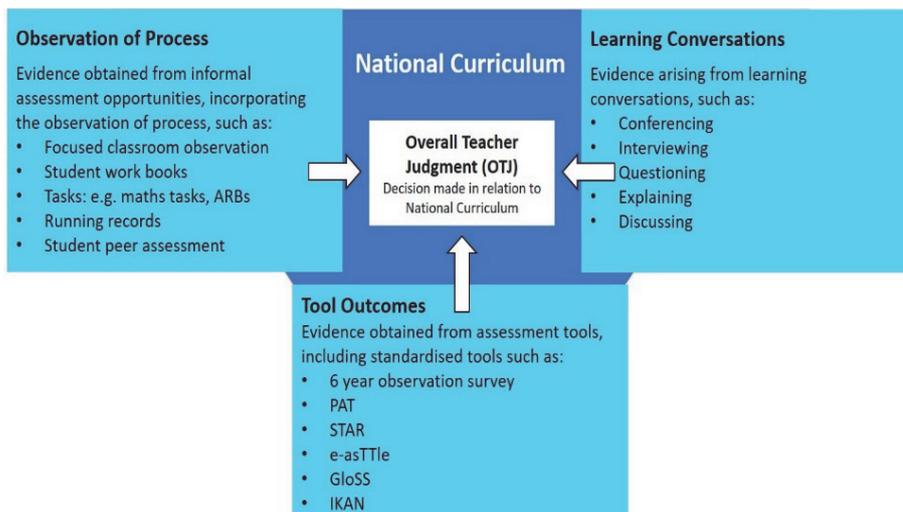


図2 OTJの具体的内容

2. カリキュラム評価・教育評価の新たな動向－「学習における評価」を支えるデジタル技術の革新－

前述のように、「学習における評価」は政策レベルでも学校レベルでも重視されている実践であり、OTJを支援する様々な評価ツールも開発されており、特に近年はデジタル技術を駆使した様々な評価ツールが学校において活用されている。

(1) カリキュラム評価

カリキュラムの進捗状況を確認するためのツールとして、「カリキュラム進捗管理ツール」(Curriculum Progress Tools)が活用されている。この管理ツールは、「学習進歩フレームワーク」(The Learning Progression Frameworks: LPF) (図3)と「カリキュラム進捗状況確認ツール」(The Progress and Consistency Tool: PaCT) (図4)で構成されている。

LPFは、生徒の理解度を判断するためのオンラインツールで、リーディング、ライティング、数学的リテラシーの三つのフレームワークがある。各フレームワークでは、ナショナル・カリキュラムのレベル1～5に該当する第1学年から第10学年において、生徒の理解度が上がるにつれて多くの生徒がたどる典型的な道筋を7～8段階に分けて示しており、各段階には生徒に修得させたい知識とスキルが概念的に示されている。一人一人の学習進捗状況をこの段階と照らして判断し、必要な指導計画を作成する。また、ナショナル・カリキュラムのレベル5は、初等教育段階と中等教育段階にまたがる部分であり、初等学校と中等学校の橋渡しにも有効なツールとなっている。LPFを活用して生徒一人一人の学習進捗状況を把握することで、保護者への適確な情報提供にも役立つ。

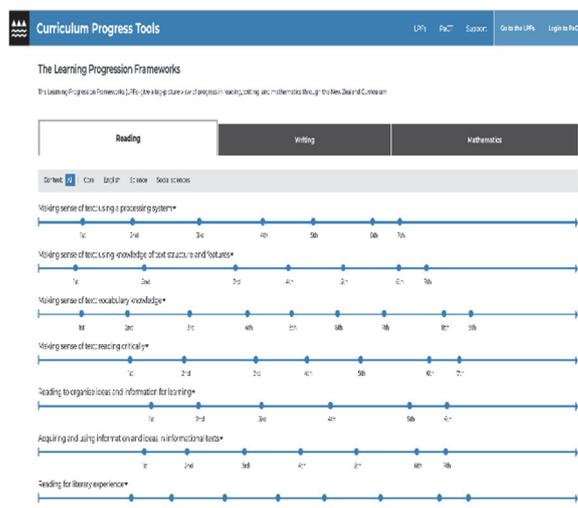


図3 LPF (学習進歩フレームワーク)

PaCTは、教師が生徒の学習達成度をナショナル・カリキュラムの観点から判定するために活用されるオンラインツールである。数学、リーディング、ライティングの達成状況を異なるアスペクトに分解し、生徒が何を理解していて、何ができるかを示すツールである。これを利用して、生徒の学習達成度に関する教師の様々な判断をPaCTスケールスコアとして統合し、ナショナル・カリキュラムのレベルとの関連で表示する。PaCTは、LPFによる学習の進捗状況とナショナル・カリキュラムに対する達成度を包括的に示すデータとなり、これらは生徒個人レベル、クラスレベル、学校レベル、特定の研究対象グループレベルで表示することが可能である。

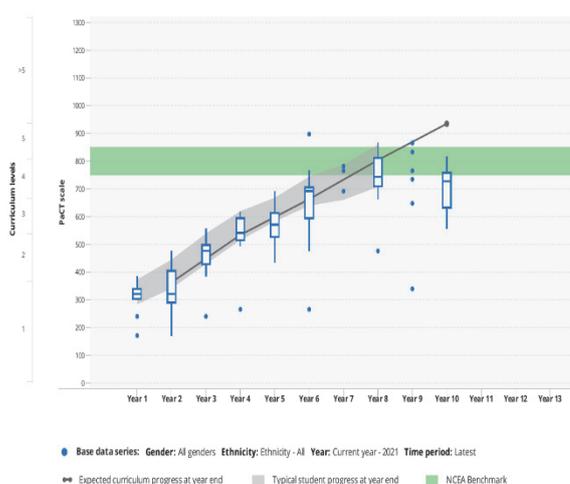


図4 PaCT (カリキュラム進捗状況確認ツール)

(2) 教育評価

教育省のウェブサイトでは、ナショナル・カリキュラムの8学習領域ごとの評価ツールを含めると、非常に多くの評価ツールが紹介されている。ここでは、代表的なツールとして e-asTTle を取り上げる。e-asTTle (Electronic Assessment Tools for Teaching and Learning) は、リーディング、ライティング、数学的リテラシーに関する、主として第5学年から第10学年の生徒の進捗度と達成度を評価するために開発されたオンラインの評価ツールであり、初のバイリンガル(英語とマオリ語)の評価ツールである。ナショナル・カリキュラムのレベル2~6を対象に、プログラミング手法を用いて、教師が指定した要件(約10,000ものアイテムバンクから内容や難易度のバランス等の特徴を選択)を満たしながら、「最適な」テストを作成することができる。

e-asTTle を活用して、教師は学校カリキュラムに沿ったテストを好きなときに好きなレベルを設定して作成することができ、作成可能なテストの組合せは数千通りにもなる。また、結果は多様な形で表示可能なため、教師は個々の生徒、クラス、学校が、全国平均やカリキュラム要件(カリキュラムレベルを含む)と比較してどの程度のレベルにあるのか、把握することができる。e-asTTle は、学校で学習プログラムを検討する際に有効な情報を提供するのと同時に、教師が保護者と生徒の学習状況について話し合う際に有効なツールとしても機能している。



図5 進捗状況レポート(例)

【引用・参考文献・サイト】

図1 Ministry of Education. (2011). p.16 より引用。

図2 <https://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Making-an-overall-teacher-judgment>

図3 <https://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources/Curriculum-Progress-Tools-LPF-and-PaCT>

図4 <https://pact-sandpit.education.govt.nz/reports/#/school/achievement/?rubric=mathematics&year=2021&timePeriod=0&timePeriodType=latest>

図5 <https://easttleshelp.vln.school.nz/reports/progress-reports>

Ministry of Education. *Curriculum Progress Tools: Supporting Progress*.

<https://curriculumprogress.tools.education.govt.nz/>

Ministry of Education. Assessment Online (TKI) <https://assessment.tki.org.nz/>

Education Review Office. (2018). *Evaluation at a Glance: A Decade of Assessment in New Zealand Primary Schools –Practice and trends*.

Ministry of Education. (2011). *Ministry of Education Position Paper: Assessment*. Wellington: Ministry of Education.

Nusche D., Laveault, D., MacBeath, J., & Santiago, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*. Paris: OECD publishing.

Hipkins, R., & Cameron, M. (2018). *Trends in assessment: An overview of themes in the literature*. Wellington: NZCER.

(福本みちよ)

国際バカロレア

厳格な評価の仕組みの開発を使命としている国際バカロレアでは生涯学習者の育成のため、学校は評価方針を策定し、様々な形の評価(形成的評価と総括的評価、学校内での内部評価とIBによる外部評価)がカリキュラムと一体となった評価計画 (assessed curriculum) を作成し、それを継続的に実践する。これを通して、生徒は自分自身や他の人々の学習成果をどのように評価するかを学ぶことができる。この学びは生涯学び続ける学習者に有益と考える。

1. IBにおける評価

IB の評価の基本原則は、次の5点に集約される。

- ① 評価が意図する目的に対して有効であること。
- ② 評価の設計に、質の高い指導と学習に対して、肯定的なバックウォッシュ効果があること。
- ③ 多様な学習者に適したもので、学習者が個別の能力を発揮することを可能とすること。
- ④ IB プログラムの文脈の一部であり、評価単体で議論されないこと。
- ⑤ IB の使命の到達と国際的な視野を持つ学習者像である「探究する人」、「知識のある人」、「考える人」、「コミュニケーションができる人」である学習者を支援するものであること。

2. IBにおける内部評価と外部評価

IB の教育プログラムでは、学校内で実際に児童生徒の指導と学習を担当する教師が設定し採点する評価する内部評価とIBが実施する、IBによって設定され、採点された評価の外部評価の2種類を使用している。

3. PYPにおける評価

PYP では内部評価のみを行う。PYPにおける評価の主な目的は、学習過程に関してフィードバックを与えることである。学校はプログラムの理念と目的を反映した、評価手順及び報告方法を示す評価方針を作成することが必要である。内部評価は形成的評価と総括的評価を区別し、単元の目標への到達をサポートするタイムリーなフィードバックとしての形成的評価と児童が該当単元で特定した概念を理解していることを示す多様な機会としての総括的評価の両方を行う。教師は各単元の目標でもある評価規準(評価の観点)をもたなければならない。

4. MYPにおける評価

MYPにおける評価の目的は、生徒の学習を支援し促すことである。全ての教科で内部評価が義務付けられているが、eAssessmentと呼ぶ任意の外部評価を学校単位で受けることもできる。eAssessment等で一定の成果を上げると「IBMYP修了証」が授与される。ただし、多くの科目の受験言語がIBの公式言語(英語、フランス語、スペイン語)に限られている。内部評価は指導を導き、生徒のパフォーマンスを向上させるための情報提供を目的とした

表1 各教科等の評価規準

	評価規準 A	評価規準 B	評価規準 C	評価規準 D
言語と文学	分析	構成	創作	言語の使用
言語の習得	リスニング	リーディング	スピーキング	ライティング
個人と社会	知識と理解	調査探究	コミュニケーション	批判的思考
理科	知識と理解	探究のデザイン	手法と評価	科学的影響の振り返り
数学	知識と理解	パターンの探究	コミュニケーション	実生活への応用
芸術	知識と理解	技能の発展	創造的思考	鑑賞
保健体育	知識と理解	パフォーマンスの計画	応用と実践	パフォーマンスの振り返りと改善
デザイン	探究と分析	アイデアの発展	課題解決	評価
パーソナルプロジェクト	計画	スキルの応用	振り返り	

出典：国際バカロレア（2021）

表2 7段階レベルの説明

成績	換算ガイドライン	レベルの説明
1	1-5	成果物の質が非常に低い。ほとんどの概念や文脈について著しく誤った理解や理解の欠如が多く見られる。批判的思考や創造的思考がほとんど示されていない。きわめて柔軟性に欠けており、知識やスキルをほとんど用いていない。
2	6-9	成果物の質が低い。多くの概念や文脈について誤った理解や大きな理解のずれが見られる。批判的思考や創造的思考をまれに示している。概して、知識やスキルを用いる際に柔軟性に欠けており、知識やスキルを応用することがまれである。
3	10-14	成果物の質が許容範囲である。時折、著しく誤った理解や理解のずれが見られるが、多くの概念や文脈について基本的に理解していることがわかる。基本的な批判的思考及び創造的思考をある程度示し始めている。知識やスキルを用いる際にしばしば柔軟性に欠けており、なじみのある教室においてもサポートを必要とする。
4	15-18	成果物の質が良い。多少の誤解や小さな理解のずれが見られるが、ほとんどの概念や文脈について基本的に理解していることがわかる。基本的な批判的思考及び創造的思考をしばしば示している。なじみのある教室においてはある程度の柔軟性をもって知識やスキルを用いているが、なじみのない状況においてはサポートが必要である。
5	19-23	概して、成果物の質が高い。概念や文脈について確実に理解していることがわかる。批判的思考及び創造的思考をときには高度な方法で示している。なじみのある教室やなじみのある実社会の状況で知識やスキルを用いており、なじみのない状況においてもサポートがあれば知識やスキルを用いることができる。
6	24-27	成果物の質が高く、ときには革新的である。概念や文脈について詳細に理解していることがわかる。批判的思考及び創造的思考を、しばしば高度な方法で示している。教室や実社会においてなじみのある状況でも、なじみのない状況でも、しばしば主体的に知識やスキルを用いている。
7	28-32	成果物の質が高く、しばしば革新的である。概念や文脈について包括的に、そして微かな意味も理解していることがわかる。高度な批判的思考及び創造的思考を一貫して示している。教室や実社会において、様々な複雑な状況で、知識やスキルを主体的に専門知識に基づいて用いている。

出典：国際バカロレア（2021）

継続的な形成的評価と生徒の到達度を見極めるための通常単元の終了時に行う総括的評価を実施する。評価はIBが教科ごとに定める評価規準（各教科それぞれ8点満点の4観点）に準拠した絶対評価で、多様な評価課題を活用し、事前に生徒に示す評価課題別の評価の目安を基に1から7の7段階評価を行う。

5. 参考にした理論

- (1)IB では evaluation ではなく、assessment としての評価を重視し、評価規準に準拠した絶対評価（criterion-related assessment）を採用している。
- (2) Black と William（2010）の形成的評価の研究や「学習のための評価」の考え方、Earl（2012）の「学習としての評価」の考え方などを参考にしている。

6. MYP の評価の流れ

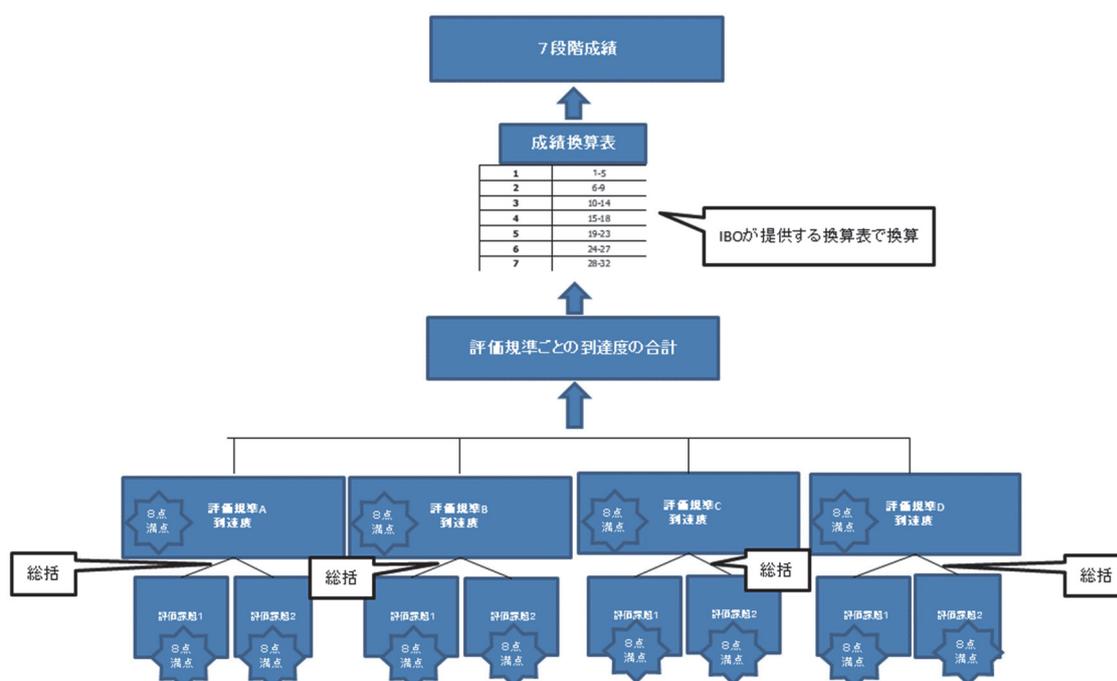


図1 MYPの学習評価

出典：国際バカロレア（2021）に基づいて筆者作成

7. 多様な評価方法

IBでは教師は様々な評価ツールを選択し、使用することによって、生徒がどの程度、単元の目標に到達したかを判断するのに十分な評価課題を考案する。評価ツールの例示は以下のとおりである。①試験、小テスト、②観察、③オープンエンド型課題、④パフォーマンス（作文、報告、発表、解決策の提案など）、⑤プロセスジャーナル、⑥ポートフォリオなど。

8. 不適切な成績決定方法

MYP において、IB では以下の方法は成績を決定するには不適切であると明示されている。①授業課題、宿題及び試験のスコアの一部を用いて成績を決定すること、②年間の総合的パフォーマンスのスコアの平均によって成績を決定すること、③最終成績を決定するために単一の成果物のみを利用すること。②に関しては、IB では平均によってではなく「ベストフィットアプローチ」を用いることを推奨し、教師は生徒の到達度を判断するに十分な証拠を集め、この情報に基づく専門職としての判断を求められる。

9. 評価の標準化

IB においては、評価の信頼性を高めるために、評価の標準化のプロセスを実施する。評価規準、到達度、そしてこれらの適用の仕方についての共通の理解を形成するために、教師は協働で話し合い、合意に基づいた成績の決定を行う。

10. 評価の適正化

MYP においては教師による内部評価に対する外部モデレーション（評価の適正化）プロセスが必須となっている。これは MYP の集大成として生徒が行う「パーソナルプロジェクト」を通して実施される。このプロジェクトの成績の妥当性の確認をもって、全ての教科の成績が妥当であることを確認するものである。

【引用・参考文献】

- 国際バカロレア機構（2020）『初等教育プログラム（PYP）PYP のつくり方：初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み』国際バカロレア機構。
- 国際バカロレア機構（2021）『MYP:原則から実践へ』国際バカロレア機構。
- International Baccalaureate Organization. (2021). *Assessment principles and practices—Quality assessments in a digital age*. International Baccalaureate.
- International Baccalaureate Organization. (2019). *Primary Years Programme Learning and teaching*, International Baccalaureate.
- Black, P, & William, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*. 92(1).
- Earl, L.M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

（星野あゆみ）

6 初等教育段階におけるプログラミング教育

1. はじめに

本節では、初等教育段階（小学校）におけるプログラミング教育について、イギリス（イングランド）、ドイツ（南ザクセン州）、中国（北京）の現地調査の結果について述べる。

現地調査の本来の目的は、令和2（2020）年度からの小学校での必修化など日本におけるプログラミング教育の円滑な実施に向けた環境整備と指導力の向上といった課題に対応し、今後に向けた日本への示唆を得るために、諸外国における小学校プログラミングの実施状況等に関する調査を行うことであった。

実際に小学校の現場においてプログラミング教育を行っていくためには、機材整備はもとより、教材の選定や指導方法の確立など、様々な課題をクリアしていく必要がある。また、平成29年改訂小学校学習指導要領では算数、理科、総合的な学習の時間など教科等での例示はあるものの、小学校教員免許は教科ごとではないため、情報教育を専門としていない教員であっても、プログラミング教育を実践する必要がある。文部科学省では、「小学校プログラミングの手引」を作成し、第3版まで改訂を行っている。一方で教員の意識を見てみると、LINE みらい財団の調査（2020）によると、70%以上の教員が不安を感じていることが示されている。具体的には、黒田・森山（2017）の調査では、自己の知識・理解の不足、授業時数の不足等に課題を感じており、指導力を高めるためにモデル授業に関する教員研修へのニーズを持っていることが示されている。また、教育委員会の取組としては、平成30年度にはおよそ50%の教育委員会で授業を実施しているという状況にある（NTTラーニングシステム, 2019）。

なお、後述するが、現下の渡航情勢などを考慮し、令和2（2020）年初頭までに調査を終えた国や地域について、報告を行うものである。

2. 調査対象国の選定について

「小学校でのプログラミング教育の円滑な実施と今後に向けた日本への示唆」という本調査の本来の目的に鑑み、初等教育段階でプログラミング教育を少なくとも数年間にわたって当該学年の児童に（ナショナルカリキュラム上は）必修として実施している国や地域を中心として調査を行うこととした。初等教育におけるプログラミング教育を必修としている国としては、文部科学省が大日本印刷に委託した調査の報告書（2015）によると、イギリス（イングランド）、ハンガリー、ロシアなどが挙げられている。これらの国は調査対象国の候補であった。また、太田ら（2016）の調査では、これらの国のほかに、オーストラリア、フィンランド、インドも挙げられている。加えて、小学校では必修ではないもの、ICT教育に力を入れているシンガポール、エストニア、中国（上海）や、アメリカ合衆国なども、調査対象の国や地域の候補であった。

しかしながら、現下の渡航情勢などに鑑みて、令和2（2020）年初頭までに調査を終えた国や地域、すなわち、イギリス（イングランド）、ドイツ、中国（北京）について、報告を行うこととした。各国・地域の選定理由を述べると、まず、イギリス（イングランド）では、2013年のナショナルカリキュラムにおいて、従来の教科「ICT」に代わって教科

「Computing」が新設され、2014年9月より実施されている。また、教育における ICT 活用に力を入れていることと、平成26年報告書の継続調査という点で、ドイツ（南ザクセン州）を選定した。そして、国を挙げて ICT 活用に力を入れている点で、中国を選定し、そのうち、首都であり中央政府との関係が密になっているであろう北京を選定した。なお、候補とした国のうち、例えば、エストニアやフィンランドの状況については、上松（2016）や日本電子出版協会（2019）などに、児童生徒の学習内容を含めた報告がある。また、イギリス（イングランド）、オーストラリア、アメリカ合衆国における、プログラミング教育をはじめとした情報教育カリキュラムの背景・基本的な方針や構成については、太田ら（2016）が詳しい。

3. 各国の調査結果概要

イギリス（イングランド）調査では、第3セクターと民間企業という2か所を訪問したが、学校と協業をするための人員やサービスが行き届いていることを感じた。二つの事例とも、関わるスタッフは必ずしも教員ではないが、教育現場に対して理解がある者を中心としていることも共通している。2019年の調査ではあるが、例えば、ICT 環境や普及にかける意気込みなど、日本におけるイギリス（イングランド）の情報と、現地での感触の差を感じるものであった。日本に伝わってくるイギリス（イングランド）の情報は、プログラミング教育に総力を挙げて取り組んでいるイメージではあるが、現地ではさほどでもなく、むしろ淡々と取り組んでいる様子を感じられた。

中国（北京）調査では、教育部、市教育委員会、教育科学研究院、訪問した小学校とも、プログラミング教育に関する考え方や言語について、同じ認識を持っていることが理解できた。また、プログラミング教育を実施する教科等は、理科や総合実践活動であり、また、STEAM やビッグデータ・クラウドなど、そして、高校で Python を必修とするなど、AI 時代への対応が見て取れた。

ドイツ（南ザクセン州）調査では、プログラミング教育が必修でなかったことは、調査の趣旨からすると残念であったものの、既存の各教科等と情報教育とのバランス、発達段階を踏まえた指導の在り方、教員養成や研修における ICT 活用の分量、学校間や都市間での横のつながりの持ち方など、日本と同じような課題を抱えていることがわかった。一方で、様々に活発な試行錯誤が行われており、このような取組を多くの場所で行うことが大切であると感じられた。

4. 調査から得られた日本への示唆

プログラミング教育に関わる人材であるが、イギリス（イングランド）調査では、学校と協業をするための人員やサービスが行き届いていること、訪問した二つの事例とも、関わるスタッフは必ずしも教員ではないが、教育現場に対して理解がある者を中心としていることも共通している。日本では「チーム学校」と言われているが、学校現場と他の組織との協業関係としては大変参考となる。また、ドイツ（南ザクセン州）調査に見られたように、教員養成や研修に ICT 活用を一定数入れ込むことで、ICT に関する教員の力量を担保したり、力量を形成したりすることが大切である。

カリキュラムという観点では、中国（北京）調査で見られたように、プログラミング教育に対する目標・内容・方法の各層への浸透や、AI時代に対応したプログラミング言語の選択ということは、今後の高度情報社会を支える IT 人材の裾野を広げていくという意味では参考となるものである。また、ドイツ（南ザクセン州）調査に見られたように、既存の各教科等と情報教育とのバランス、発達段階を踏まえた指導の在り方、といった点にも気を配ることが必要であろう。なお、コンピューショナルシンキング（計算論的思考）や、近年では STEAM 教育が注目を集めているが、これらについては別の文献や報告書を参照されたい、それぞれ中島（2015）、国立教育政策研究所（2022）などである。実践としては、例えば、計算論的思考では、岩手県教育センター（2019）、STEAM 教育では、科学的リテラシー等の活用を核とする研究開発学校の取組（埼玉県久喜市立久喜小学校, 2017）や、ロボティクス科の実践（川原田, 2018）などが行われている。

イギリス（ロンドン）の Computer Explorers Middlesex の創造性を発揮する学習活動や、中国（北京）の東城区和平里第四小学でのゲーム制作の授業に見られるような、表現系の活動が大切であろう。発想や創作、遊びは、レズニック（2018）が示した「創造的学びのスパイラル」の要素であるし、日本でも兼宗（2019）は、小学校段階でのプログラミング学習において、プログラミングの基礎を体験する学習、教科を学ぶ道具、と並んで、表現する手段としての道具、という目的があると指摘している。図画工作、音楽、国語などで、表現を豊かにしたり、物語を視覚的に捕捉したりする活動を行うことが考えられる。現在でも例えば、国語科の言語活動や、図画工作科での作品づくり、音楽科での作曲などで、プログラミングを取り入れた実践もあり、児童の創造性をより発揮するような学習活動の工夫が求められる。

そして、このような取組を、学校単位だけではなく、ドイツ（南ザクセン州）調査で見られたように、学校間や都市間での横のつながりを持ち、良い事例を共有していくことも大切な視点である。

【引用・参考文献】

- NTT ラーニングシステムズ(2019)『平成 30 年度小学校プログラミング教育の取組状況に関する調査報告書』（文部科学省委託事業 次世代の教育情報化推進事業）
- LINE みらい財団（2020）『プログラミング教育必修化に関する調査報告書』
- 黒田昌克・森山潤（2017）「小学校段階におけるプログラミング教育の実践に向けた教員の課題意識と研修ニーズとの関連性」『日本教育工学会論文誌』 41(Suppl.), 169-172
- 大日本印刷（2015）「諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究」（文部科学省平成 26 年度・情報教育指導力向上支援事業）報告書
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/10/programming_syogaikoku_houkokusyo.pdf
- 国立教育政策研究所（2019）『諸外国における情報通信技術を活用した学校教育事例報告書』
- 上松恵理子(2016)「1:1 Computing 時代に向けた北欧型メディアリテラシーの研究」『電気通信普及財団 研究調査報告書』No.31. <https://www.taf.or.jp/files/items/575/File/025.pdf>
- 日本電子出版協会（2019）「2019 年 6 月 25 日 教育 ICT：日本の最新状況とエストニア、フィンランドの動向」JEPa セミナー報告 <https://www.jepa.or.jp/sem/20190625/>

- 太田剛・森本容介・加藤浩（2016）「諸外国のプログラミング教育を含む情報教育カリキュラムに関する調査－英国，オーストラリア，米国を中心として－」『日本教育工学会論文誌』40(3), 197-208.
- 中島秀之(2015) 「計算論的思考，情報処理」 56(6), 584-587. [原文]Jeannette M. Wing (2006). Computational Thinking, *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- 国立教育政策研究所（2022）『諸外国の先進的な科学教育に関する基礎的研究～科学的探究とSTEM/STEAMを中心に～』（「学校における教育課程編成の実証的研究」報告書4）
- 岩手県教育センター（2019）「論理的思考力を育むプログラミングの体験の在り方に関する研究－小学校における総合的な学習の時間の指導を通して－」『教育研究』第174号 所員研究発表資料集.
- 久喜市立久喜小学校（2017）『平成28年度研究開発実施報告書』
- 川原田康文（2018）「ロボティクス科のカリキュラムと学習評価規準」 『日本科学教育学会年会論文集』42, 207-210.
- ミッチェル・レズニック（2018）『ライフロング・キンダーガーデン 創造的思考力を育む4つの原則』 日経BP社.
- 兼宗進（2019）「小中高で必修化されるプログラミング教育とそれに向けた研究の紹介」 『電子情報通信学会通信ソサエティマガジン』No.50 秋, 92-99.

（福本徹）

イギリス（イングランド）

1. 調査対象

訪問先は以下のとおりである。現地の教育事情に詳しいエージェントにコンタクトを取り、今回の訪問目的及び訪問者の学位など専門性を明らかにした上で、訪問先と交渉を行って選定した。学校現場への訪問がなしえなかった理由は、現地の学校は外部からの訪問について、子供を守るという観点から厳しく規制があり、犯罪経歴証明書などの手続に手間取ったためである。また、訪問前日に現地エージェントと打合せを行い、ロンドン近郊の教育事情についてレクチャーを受けた。

訪問調査先

訪問日時	訪問先	訪問先の概要
平成31年10月22日 10:30~12:00	Camden City Learning Centre	学習環境を支援する第3セクター団体
平成31年10月22日 14:30~17:00	Computer Xplorers Middlesex	技術とコンピューティング教育を提供するフランチャイズ事業者

2. Camden City Learning Centre (CLC)

<https://camdenlearning.org.uk/camden-learning-centre-clc/>

住所：Charrington St, Somers Town, London NW1 1RD

対応者：Gillian Ingram - CLC Centre manager



・Camden City Learning Centre の背景

1996年設立。ロンドンカムデン区とカムデン区内の学校が教育者と学習者をつなぎ、より良い学習環境・サービスを提供するために設立した第3セクター団体。学校が学習のコンピューティングカリキュラムプログラムを提供することを支援し、児童生徒に対する学習サポートや、教員研修を実施している。年間予算額は4,126,504ポンド（約6億3000万円）。2010年までは中央政府からの資金が出ていたが、2010年以降は学校や地域の企業、社会からのファンディングで運営している。

Camden 区には、2020年現在で、小学校39校・中学校10校・特別支援学校6校・フリースクール2校があり、1885人の教師、1265人以上のサポートスタッフが在籍している。

・Camden City Learning Centre の概要

Camden City Learning Centre ではいくつかの事業が行われている。

Online Safety：児童生徒のオンライン上での安全に関する指導、デジタル技術と教育の動向に関する定期的な情報提供

Creative Computing Curriculum Visits : CLC
の経験豊富なスタッフが提供する幼児からKS2までの児童生徒に対するコンピューティングカリキュラムの提供をサポート。学校へ訪問して授業することもあるし、一日あるいは半日間にわたって1クラスごとCLCへやってきて授業を行う場合もある。内容は、プログラミングコーディング、ビデオ編集、ブログやアプリの作成、拡張現実の探索など、コンピューティングカリキュラムの特定の側面を提供する教師をサポートする。



Staff Training : 様々な研修の機会を提供する。研修内容は例えば以下のとおり。電子黒板 (IWB) トレーニング、教室のレポートシステム、オフィススタッフ向けの IT スキルの開発 (Excel, レポート作成, デスクトップパブリッシングを含む), KS1 と KS2 の児童生徒のためのコーディングを教えるための教科知識の開発, iPad を使用したクリエイティブコンピューティング, TA トレーニング (IT スキルプログラム)。

Specialist Equipment : 学校単体で維持するのが難しかったり、購入するには非常に高価な専門機器のクラスセットを学校に貸し出す。各種ロボット・MacAir, WeDo, MindStorm, 3D プリンタ, ロボット, VR ヘッドセット, iPad, マイクロビット, などを備えている。

Venue Hire : 会場を貸し出すサービスである。

その他、コンピュータサイエンスに関するワークショップを開いたり、様々なプログラミング言語や環境をテストしたりしている。カリキュラム開発のサポートで1日間、教職員の研修で4日間のものが用意されている。

学校への訪問は週に1~2回で、CLC のコンサルタント (指導主事相当職) と学級担任と一緒に児童生徒の指導にあたる。あわせて、その学校の教員への研修も行う。研修内容は例えば、スマートボードの使い方や、Online Safety のトレーニングなどである。コンサルタントは常勤職ではなく、仕事単位での契約となっている。一人のコンサルタントで全てを行うのではなく、得意分野をお互いに生かし合うようにしている。1校につき、年間12日程度 CLC の利用がある。CLC へ実際に来て授業を受ける学校は、8割が Camden 区内の学校で、残り2割は Camden 区外の学校である。

費用負担は (2021年現在)、5日間2100ポンド (約32万円)、9日間3330ポンド (約50万円)、14日間5250ポンド (約80万円) である。学校側は、日数や金額を考慮して、CLC によるサービスを適宜組み合わせ提供を受けるようである。Camden Learning Center の包括サポートプラン (校長研修, Ofsted [教育水準監督院] 対応, コンサルテーションなどを含んだもの) に入っていれば無料である。



2019年9月から Ofsted（教育水準監督院）が教科 Computing を評価対象に入れたこともあり、コンピュータ分野への関心が高まっている。一方で、学校の状況は、情報主任は教員から選ばれるが、半分ぐらいの情報主任は頑張っているが、残りの半分はそうでもない。ICT 支援員は学校に必ずしもいるわけではない。外部からの資金があるところは専門家が入っている学校もある。Camden 区の小学校39校のうち、3校は頑張っている学校、5,6校はまずまずの学校であるが、残りは ICT 活用が進んでいないのが（2019年10月訪問当時の）現状である。

3. Computer Xplorers Middlesex

<https://middlesex.computerexplorers.co.uk/>

住所：12 Ditton Road Langley Berkshire SL3 8PR

対応者：Deven Ratneshwar - Director



・ Computer Xplorers Middlesex の設立目的

ComputerXplorers は、3歳から13歳までの子供たち（EYFS, KS1, KS2, KS3）に「楽しく魅力的な技術とコンピューティング教育を提供するフランチャイズ事業」である。イギリスの学校カリキュラムに準拠し、アクティブな発見学習に基づいて、STEM に関する学習を行っている。コンピュータサイエンスに関して、学校の授業で欠けている部分をサポートする。プログラミングを通して問題解決能力を育成する。また、Team Building や Project ベースの学習を重視している。

また、創造性を発揮して社会と関わる活動を中心とした学習活動を行っている。情報を得る部分は情報化社会を生き抜くためには必要であるが、それだけではない。コンピュータサイエンスの知識を使いつつ、創造性豊かな人材を育てることを目指している。

・ Computer Xplorers Middlesex の事業概要

2011年から Computing の授業は年間5～14時間程度導入された。コンピュータが得意な先生が学校にいるうちはよいが、その先生がいなくなると授業ができなくて困ってしまうことが起こりえる。このような状況に陥るのを防ぐために、教員をサポートしたり、出前で授業を行ったりしてきた。

2017年からは、放課後のクラブ活動組織や、教職員の研修も始めた。時間帯は朝（8：00～8：45）、ランチタイム（45分）、放課後（16：30～17：30）に行っている。





また、COVID-19学校・児童支援として、オンライン放課後のコンピュータクラブ開設や、エッセンシャルワーカーの家庭の子供に対する学校での出張クラスの運営も行っている。

提供している学習内容は、プログラミング、拡張現実（AR）、アプリ開発、ゲーム開発、小学生向け Micro:bit マイクロビットプログラミング、創造的な芸術、アニメーション、ロボットプログラミング、マイクラフト、

Web デザイン、映像制作、音楽制作、幼児向けプログラミング、など多岐にわたる。

講師の人員の目安は、ワークショップ形式の研修の場合、受講者20人にスタッフ一人、学校の1クラスに授業を行う場合はスタッフ一人と担任一人で実施する。講師について、教員資格は必ずしも必要としていない。教員だった人もいるし、CS系の人もあるし、学校でTAをやっていた人もいる。知識をただ配るだけの人になってはいけない、むしろ、子供との関係を築けるかを重視している。なお、ICT スキルなどの研修制度は整っているのでもんな人でも歓迎である、とのことである。

4. 所感

予算制度の違いもあって単純に比較することは難しいが、イギリスは学校単位で様々な取組をすることができる点が見える二事例であった。

Camden City Learning Centre は、学校の ICT 環境や情報教育について、地域のリソースを集中させて効率的な運用を図る組織と捉えられる。提供しているサービスは非常に手厚く多種であり、多少費用はかかるものの、十分な内容を有し、かつ、実態を伴っているものと評価できる。逆にそのことが、学校としての主体性を失わせることになり、結果として、学校単位での ICT 環境や情報教育に関する状況の差を生んでいる点も指摘したい。

Computer Xplorers Middlesex は、民間ベースで ICT 環境やコンピュータサイエンスの学習内容を提供するものである。こちらも、多少の費用はかかるものの、学校教育では足りない点をうまくサポートする事業内容であるとともに、COVID-19状況でのオンラインコンピュータクラブなど、迅速なサービス提供が見られた。

また、第3セクターと民間企業と異なる形態ではあるもの、学校と協業をするための人員やサービスが行き届いていることを感じた。二つの事例とも、関わるスタッフは必ずしも教員ではないが、教育現場に対して理解がある者を中心としていることも共通している。日本では「チーム学校」と言われているが、学校現場と他の組織との協業関係としては大変参考となるものであった。

そして、2019年の調査ではあるが、例えば、ICT 環境や普及にかける意気込みなど、日本におけるイギリス（イングランド）の情報と、現地での感触の差を感じるものであった。日本に伝わってくるイギリス（イングランド）の情報は、プログラミング教育に総力を挙げて取り組んでいるイメージではあるが、現地ではさほどでもなくむしろ淡々と取り組ん

でいる様子が感じられた。

【引用・参考文献】

大日本印刷（2015）『諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究』（文部科学省平成26年度・情報教育指導力向上支援事業）報告書

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/08/10/programming_syogaikoku_houkokusyo.pdf

国立教育政策研究所（2019）『諸外国における情報通信技術を活用した学校教育事例報告書』

（福本徹）

ドイツ

1. 調査対象

調査対象は以下のとおりである。現地の教育事情に詳しいエージェントにコンタクトを取り、今回の訪問目的及び訪問者の学位など専門性を明らかにした上で、訪問先と交渉を行って選定した。ヒアリング場所はいずれも Best Western Hotel Zur Post ブレーメンである。

調査対象

訪問日時	ヒアリング対象者	ヒアリング対象者の概要
平成 31 年 9 月 26 日 10:00~13:00	Ira Diethelm 教授	Carl von Ossietzky Universität コンピュータサイエンス学科教授,
平成 31 年 9 月 27 日 9:00~12:00	Maik Riecken 先生	南ザクセン州立学校品質開発研究所 (NLQ) メディアセンター勤務

2. Ira Diethelm 教授ヒアリング

Carl von Ossietzky Universität コンピュータサイエンス学科教授

<https://uol.de/ddi/forschungsgebiete-und-projekte/digitale-bildung>

南ザクセン州の教育政策にも関わっていて、緑の党のアドバイザーを務めている。

(1) ドイツ国内及び南ザクセン州におけるプログラミング教育の概要

国として教育標準において2016年からコンピテンシーモデルを導入し、2018年入学者から適用しているが、各州での導入はこれからの課題である。

1970年代における議論では、「情報」はどの教科にも導入することは大切であるとの認識であったが、どのように導入していくのかについては明確ではなく、コンピュータサイエンスに相当する内容は扱われてなかった。南ザクセン州では、コンピュータサイエンスは1989年ごろから、7年生~10年生は必修、11年生以上では選択の学習領域となった。2022年からは9年生又は10年生から必修にできないかどうかを検討している。また、ドイツ北部のメクレンブルグ地方では、2018年から7年生~10年生は必修となった。教科の中に入れることができる学習内容はできるだけ教科で扱うが、教科に入りきれない内容について、週2時間の授業が行われている。バーデン地方では、7年生のみで必修である。ノルトライン地方では5年生~7年生で導入したいと検討中である。このように、コンピュータサイエンスを各州でどのように教育課程に導入するかを検討し、一部の州では導入しているという段階である。プログラミングについては、アルゴリズム関係の学習内容の一つとして扱うことを想定している。アンプラグド形式にするかどうかは各州の判断にゆだねられているが、何らかのプログラミングコードを書く活動は最低限必須の学習内容である。

コンピュータサイエンスを担当する教員は、おおよそ半分が IT について学んできた人である。南ザクセン州では、週2回×90分相当の研修が用意されている。学士相当で180 Credit Point、修士相当で300 Credit Point が求められる。

教員養成においては、2019年から IT 技術について必修化された。教員研修では、現職

教員向けアカデミーの中でコンピュータサイエンスを扱うような科目を作った。研修は州が実施し、教員は原則として無償で受けることができる。

2020年から5年間かけて日本円換算で約5兆円を、国が学校現場でのデジタル環境整備に予算を付ける。内容は、普通教室へのネットワーク整備を含んだBYOD環境の整備である。南ザクセン州はその上に1兆円を追加して、公共ネットワークインフラの整備を行う予定である。ただし、スマート黒板や児童生徒が使う端末の整備、教員研修などを考えると、毎年2.8兆円程度は本来必要である。

(2)ディートヘルム教授による研究成果の紹介

「デジタル教育の家」は、「The strategy of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs for education in the digital world in the summer of 2016.」で提案されたものであり、議論と分析の基礎として、例えばカリキュラムの決定などにおいて、学校や他の教育機関のために、現状を分析したり、必要に応じてギャップを特定したりするためのモデルである。

「デジタル教育の家」は三つの部分からなり、〈屋根〉教育と組織手段、〈1階〉工具、〈基礎部分〉教科の学習、である。屋根の部分は三つの要素があり、教育組織：クラウド、タブレット PC、教師の使用：読書、幾何学ソフト、非公式な個性的な使い方：個人での学びのための参考書、動画、などが含まれる。1階の部分は三つに分かれておりそれぞれ、〈左下の部分〉使用するツールの原理と処理について考

える、アプリケーション指向の視点（いつ、どのように使用するか）、〈真ん中下の部分〉デジタルシステムの基本原理と設計の可能性について考える、技術的視点（どのように、なぜこれが機能するか、どのように動作するものを設計するか）、〈右下の部分〉デジタルメディアとインタラクションプロセスがどのように効果を持つように設計できるかを考える、社会文化的視点（これがどのように、なぜ機能するのか）、から成っている。

Haus der digitalen Bildung

(9 Facetten digitaler Medien und Technologien)

Organisationsmittel
Ziel: Bildung verbessern

Unterrichtsmittel
Ziel: Lernprozesse unterstützen

Werkzeug
Ziel: Kreatives, produktives Handeln und Gestalten

Unterrichtsgegenstand
Ziel: Erschließen, Hinterfragen, Verstehen und Beurteilen



3. Maik Riecken 先生ヒアリング

南ザクセン州立学校品質開発研究所（Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: NLQ）メディアセンター勤務、小学校の「メディア並びにデジタル育成」担当 https://www.nibis.de/startseite_1

(1)南ザクセン州立学校品質開発教育研究所の概要

南ザクセン州立学校品質開発教育研究所は、南ザクセン州教育文化省附属の研究所であり、学校に対するアドバイス等を行っている。アドバイス担当としてネット上に130名の教員が居る。メディアセンターはタブレット PC の導入や学校への貸し出し、教室デザイン

に対するアドバイスも行っている。なお、「南ザクセン州では小学校においてプログラミング教育は必修ではない」とのことである。

(2)南ザクセン州におけるプログラミング教育への取組

2017年1月から「Informatik und Technik in der Grundschule」プロジェクトを開始した。教師が小学校の普通教育において、簡単なコンピュータサイエンスの基礎を教えることを可能にすることを旨とするものである（参考 URL <https://www.infgsnds.de/doku.php>）。プロジェクトの全体構成は

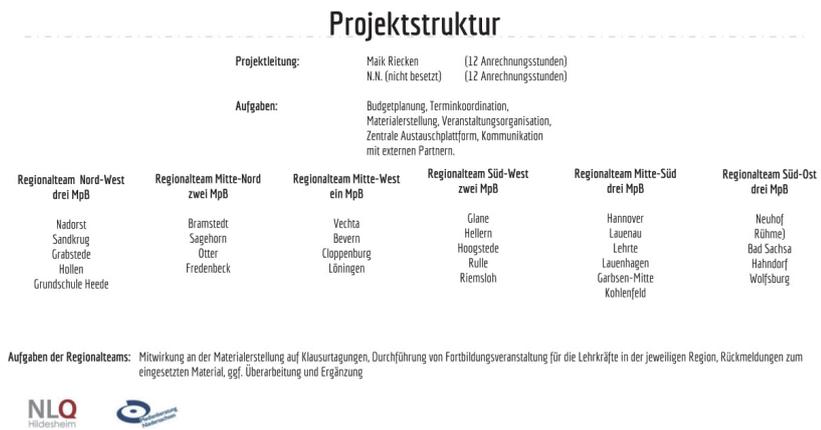
図を参照されたい。プロジェクトの目標としては、IT コンテンツを小学校の普通教育に統合する、教師と生徒の技術的なエンパワーメント、中学校教育における IT に関するさらなる学習のための結合的知識と能力

基盤の形成、これらの目標をサポートするための適切なハードウェアの評価、小学校における「メディア教育に関するコンピテンシーモデルのフレームワーク」の一つである「問題解決と行動」というコンピテンシー領域をカバーすること、である。プロジェクトの中身は「アルゴリズムを知る」「インターネットの理解」「情報、データ、コーディング」「暗号化と通信」「小規模なプロジェクト」「振り返り」といった六つのモジュールから成る。プロジェクトでは、実機としてカリオペ・ミニ（Calliope mini）を用いている。カリオペ・ミニはドイツ calliope.cc により開発された教育コンピュータである。本プロジェクトは、カリオペ社から無償で提供を受けている。

フィジカルコンピューティングプロジェクトは公募制で実施され、30校の小学校が参加した。例えば、社会科の授業の一環として、週3～4時間社会科の授業のうち年間14～16時間（1時間は45分相当）を本プロジェクトの時間として実施した。プロジェクトメンバーは30人程度である。予算は年間約2万ユーロである。

児童は、操作やエンターテインメントの消費については関心が高いが、技術についての関心が薄い傾向にある。そこで、技術的なことを中心に教えたい。一方で、教師は技術的な背景を持っていない人がほとんどである。そこで、州内を6地域に分けて、各地域に2名程度ずつコーディネータを置くとともに、教師を子供役にした模擬授業を行って、教師が子供に教えていく、という形態で普及を図っている。リーケン氏も先生役を務めている。このプロジェクトを行うことによって、先生たちは技術的な知識が身に付くとともに、デジタル環境への恐怖心がなくなった。「本来であれば、先生たちが子供たちに合わせて教材を開発してほしいところである」とのことである。

ドイツ国内での課題としては、都市間で横のつながりが少ないことである。良い情報の交流をもっと行わねばならない。また、1学級あたり30Mbpsの回線を確認したいが、インタ



ーネットプロバイダの価格が高くて困っている状況である。

4. 所感

南ザクセン州におけるプログラミング教育が必修でなかったことは、調査の趣旨からすると残念であったものの、ドイツの事情について理解することができた。既存の各教科等と情報教育とのバランス、発達段階を踏まえた指導の在り方、教員養成や研修における ICT 活用の分量、学校間や都市間での横のつながりの持ち方など、日本と同じような課題を抱えていることがわかった。一方で、各州での教育課程への組み込みや、プログラミング教育に関する様々なプロジェクトが行われていたりするなど、活発に試行錯誤が重ねられている。このような様々な取組を様々な階層で行うことが大切であると感じた。

【引用・参考文献】

大日本印刷（2015）『諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究』（文部科学省平成26年度・情報教育指導力向上支援事業）報告書

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/10/programming_syogaikoku_houkokusyo.pdf

国立教育政策研究所（2019）『諸外国における情報通信技術を活用した学校教育事例報告書』

（福本徹）

中国（北京）

1. はじめに

訪問先は以下のとおりである。なお、今回の訪問は日中教育行政官交流事業に同行する形であった。そのため、各所からの説明や質疑の時間等に限りがあったことを付記する。なお、日中教育行政官交流事業における調査テーマは「プログラミング教育を含む情報教育」「学童の近視対策」「教師の養成・採用・研修」「高校生以下の青少年交流」以上四つである。

訪問調査先

訪問日時	訪問先
平成 31 年 3 月 18 日 14:00~16:00	北京教育科学研究院
平成 31 年 3 月 19 日 10:00~11:30	中国教育部
平成 31 年 3 月 19 日 13:00~16:00	東城区和平里第四小学
平成 31 年 3 月 20 日 10:30~11:30	北京市教育委員会

2. 北京教育科学研究院

住所：No. 4, Cui Wei Road, Haidian District, Beijing

対応者：副院長，教師教育研究部主任，基礎教育部情報技術研究室主任，基礎教育部体育研究室主任，教材教具研究高級教師・研究員，国際交流部長・副部長・研究員



(1)北京教育科学研究院の概要

1996年設立 教育戦略の策定，学校現場に関する研究，教員研修の実施

総勢392名，約半分が専門職で，現場で教えている人も多い。

中国で一番の研究所，14の研究部門と1行政部門から成る。早期教育や特別支援教育，職業教育も担当，全中国の課題についても研究している。

(2)中国における情報教育について

小中学校では1979年から教育課程に導入，当初は情報技術教育を行っていた。教師の月給の100倍の価格もするコンピュータを導入し，学校レベルでの多大な努力が払われた。

1980~2000年は，学校レベルでのカリキュラム展開であり，国レベルからの指示はなかった。

2000年からは中国教育部の指示により，教育近代化の手段として全国レベルでの展開に

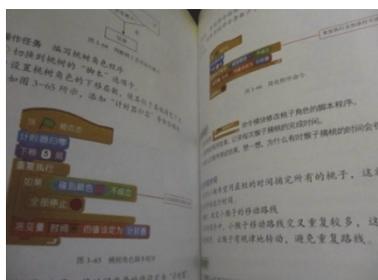
なった。目的は三つ：情報技術の普及、情報に関するカリキュラム、情報を使って楽しむ
 情報教育は教育内容としてだけではなく、情報技術を手段として他の教科でも使うこと
 も含んでいる。

現在のカリキュラムは、高校の指導要領が2017年に改訂された、小中学校の指導要領は
 現在改訂中。情報教育で取り扱う内容は変化してきている。2000年までもプログラミング
 教育は行ってきたが、最近ではビッグデータやクラウドも取り扱う、STEAM教育も行っ
 ている。ロボット作りや競争ゲームなど。言語は小中学校では以前は LOGO、現在は小学校
 で Scratch・中学校では多様、高校では Python を使っているが、これは国レベルの要求で
 ある。

教材や評価については、高校で使う教材は国レベルで審査・小中学校で使う教材は省レ
 ベルで審査を行う。民間レベルでも教材開発が進んできている模様。高校では省レベルで
 の評価システムがある。浙江省では情報科が大学入試の科目となっているが、他の省や直
 轄市では入試科目となっていない。

2018年秋より実施の『普通高等学校課程方案』によると、普通高校では「データと計算
 処理」「情報システムと社会」の2科目を必修科目に、オープンソースハードウェア設計
 (Raspberry Pi, micro:bit など)、人工知能初歩、ソフトウェア基礎、などを選択必修科目に
 している。

情報の教科書 左：4～5年生用 (Scratch)、中：中学生用 (計算機の内部の仕組み)
 右：普通高等学校課程方案



(二) 结构

高中信息技术课程由必修、选择性必修和选修三类课程组成。课程结构如表1所示。

表1 高中信息技术课程结构

类别	模块设计	
必修	模块1：数据与计算 模块2：信息系统与社会	
选择性必修	模块1：数据与数据结构 模块2：网络基础 模块3：数据管理与分析	模块4：人工智能初步 模块5：三维设计与创意 模块6：开源硬件项目设计
选修	模块1：算法初步 模块2：移动应用设计	

3. 中国教育部

対応者：教師事業局専門官、国際交流局アジア・アフリカ課課長・副課長・課員、国家
 教材局教材企画課課長、スポーツ・保健と芸術教育局スポーツと保健教育課課長補佐

(1)中国全土における情報教育とプログラミング教育のカリキュラムについて

情報教育は、科学と総合実践活動の授業で実施。科学ではテクノロジーとエンジニアリン
 グという単元があり、総合実践活動では様々な実践活動の中で行う。

国が定めたカリキュラム (指導要領) では ICT 技術について、作品をデザインし実際に
 作成して提出するという学習活動を行う。

プログラミングは3年生～9年生で行い、カリキュラムを定めている。簡単なプログラミ
 ングから、プログラミングの楽しさを伝えるようにしている。各学校では独自にプログラ
 ミングの授業を行うとともに、他の教科でも ICT 技術を高めるようにしている。

カリキュラムの作成は、国/地方 (省レベル) /学校の3段階であるが、地方レベル・学
 校レベルでもプログラミング教育を進めている。小学校では Scratch、中学校では総合実践

活動で様々な言語を使う。高校では2017年にカリキュラムを改訂し、Python を使っている。高校での必修科目は情報社会での責任、デジタルとイノベーションなど3科目で、3単位（1単位あたり16時限；1時限は45分）。ほかに選択科目として、デジタルと情報、情報の資質を高める、などがある。

学習評価は、小中学校では総合実践活動の中で成長記録を教師が書き留める。2016年に発表した「中核的資質」（注：コンピテンシー・中国版の「育成を目指す資質・能力」）では、「情報技術及び社会の情報化に対応する力」を定めている。例えばデジタル社会で生き延びる能力、ネット社会での安全と倫理、などである。高校では2017年に評価規準を発表している。

2018年4月に「ICT教育4.0」を発表し、学校と学校との連携、クラスとクラスとの連携を進め、ハードや教育資源の共有を推進し、農村部にもICT環境を行きわたらせ、都市と農村の格差をなくすことを目指している。

なお、情報教育に関する総予算についても質問したが、「部門が違うので我々ではわからない」とのことであった。

4. 東城区和平里第四小学

(1)学校の概要

学校規模は、3～6年生39クラス、ほかに二つ分校（1・2年生合わせて30クラス）がある。児童数2650名、教員数223名であり、規模は大きい方であるとのことである。この小学校の校区は北京市でも重要なエリアに属する。

カリキュラムは美術と徳育に力を入れている。学校独自でカリキュラムを開発し、教科書を独自で製作している。（特にICTに力を入れているわけではないようだ）。

(2)情報教育について

ICT活用の研修は、市教委と区の2レベルの研修がある。月に2,3回研修があり、例えばAIの知識を学ぶ研修がある。

情報科の教員は専任ではない。

情報科の教室（パソコン教室）は1・2年用と3～6年用の二つあり、国家基準にのっとり市が整備している。北京市内であればほぼ同じ水準の整備がされていると思う。情報関



係のカリキュラムや学習内容も市の基準どおりで学校独自のものはない。各教室には教師用のデスクトップ PC と電子黒板が整備されている模様である。

上の写真は5年生の総合実践活動の授業のようすで、Scratch を使ったゲーム作りをしている。

下の写真は音楽室と美術室であり、電子黒板が整備されている。



授業内容からは、5年生にしては興味深い内容（ブロック崩しゲーム）であった、ボールがカーソルに当たる角度によって跳ね返る角度を決定し、適度なスピードでボールを動かすなど、数学的な要素と遊びが含まれたゲーム構成である。

5. 北京市教育委員会

対応者：人事部，基礎教育第二部，体育部，国際部，交流部

北京市内の教育機関について：北京市内には、小中学校649校と職業学校78校あり、このほかに大学が92大学ある。

(1)北京市における情報教育について

北京市では、情報教育を国家の計画に従って実施している。小中高等学校では情報的な教養を身に付けさせ、高校ではプログラミング的思考や ICT の活用を含んでいる。情報の授業ではどのように情報を活用するかを重視している。

教材は国の教育部の規準に従って作成しているが、一部で民間の教科書を使う学校もある。

情報教育に関連する教員は、師範大学で情報科の課程を卒業した者、一般大学で ICT 技術を専攻して卒業した者、専任教師資格証を得た者、の3パターンがある。

市教委の中に「情報化課」という部署を設置した。AI 時代を迎えて、プログラミング教育は社会的な共通認識であり、AI 教育を推進している。

6. 所感

中国教育部，北京市教育委員会，教育科学研究院，訪問した小学校（東城区和平里第四小学）とも、プログラミング教育に関する考え方や言語について、同じ認識を持っていることが理解できた。高校への訪問がかなわなかったので義務教育を外れた教育については判断を保留するが、少なくとも、国と地方，研究機関の間で、同じ方向に取り組んでいる。

プログラミング教育を実施する教科等は、理科や総合実践活動であり、また、STEAM やビッグデータ・クラウドなど、そして、高校で Python を必修とするなど、AI 時代への対応が見て取れる。高校でテキスト記述型でも（C 言語などに比べて）わかりやすい Python を扱うために、小学校でブロック言語型の中でも制御構造が（ユーザーに）見えている Scratch を必修としているのかもしれない（注：AI や深層学習の開発のいくつかや、YouTube や Instagram は Python で書かれている模様である。<https://www.sejuku.net/blog/7720> 参照）。

また、国でテキストを用意し、全国一律で同じ（同じような）教材内容を学ぶことで、児童全員が確実にプログラミングを体験することを保障している。テキストを作る際には教育科学研究所の研究者や高級教師が関わることで、テキスト内容の正確性も担保されている（本邦でいうと、「わたしたちの道徳」や「Hi Friends!」のようなイメージである）。

プログラミング教育に対する目標・内容・方法の各層への浸透や、AI 時代に対応したプログラミング言語の選択ということは、今後の高度情報社会を支える IT 人材の裾野を広げていくという意味では参考となるものであった。

今後、上海や深圳^{せん}といった、より発展した地域における教育委員会や学校におけるカリキュラムや予算、支援体制を調査する必要性があらう。

【引用・参考文献】

大日本印刷（2015）『諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究』（文部科学省平成26年度・情報教育指導力向上支援事業）報告書

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/10/programming_syogaikoku_houkokusyo.pdf

国立教育政策研究所（2019）『諸外国における情報通信技術を活用した学校教育事例報告書』

（福本徹）

第4章 動向と展望

本章では、各国・地域・国際機関の取組を参照しながら、教育課程の現状や改革に関する動向を総括するとともに、多様な取組から見えてくる共通の課題や示唆的なアプローチに注目し、我が国の教育課程の基準の改訂や学校における教育課程編成の充実に向けた検討課題を整理する。

1. 教育課程改革の動向

(1) 教育目標（育成を目指す資質・能力や人間像）

諸外国・地域で策定された教育課程の基準には、おおむね、育成を目指す資質・能力や諸価値が目標に盛り込まれている。その表現は、各国・地域の教育課程改革の歴史的変遷や文化的背景を踏まえた独自のものである。ある程度共通する特徴として、以下がある。

- ・教育目標に、学校教育で育成を目指す人間像や生徒像が表現される例が見られる。例えば、「教養のある市民」（カナダ・BC州）、「活動的で教養のあるコミュニティの構成員」（オーストラリア）、「自律した学習者」（シンガポール）、「自身の進路と人生を開拓する自主的な人」（韓国）、などがある。
- ・育成を目指す資質・能力として、知識・技能、思考力のほか、学び方・自己調整などメタ認知に関するもの、社会情動的能力が挙げられている。複数の国・地域に共通して挙げられている資質・能力として、「個人」に関しては、自律・自主性、レジリエンス、心身の自己管理や成長（生涯学習・キャリア形成）、創造性、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、多文化意識などがある（国立教育政策研究所、2021）。

(2) 授業時数・設置教科

授業時数の設定や示し方は、国・地域によって大きく異なる。同一国内でも、州に権限がある場合、州によって異なる場合がある。およその傾向を分類すると以下ようになる。

- ・総時数・各教科とも共通の時数を設定していない（ニュージーランド）。
- ・最低授業日数又は週数を国や各州が定め、授業時数は、学校裁量とする（イギリス、カナダ・BC州、ニュージーランド、シンガポール）。
- ・年間の総授業時数を定め、各教科の時数配分は学校裁量とする（カナダ・BC州）。
- ・総授業数及び各教科等の授業時数を年間ないし週間で定めている（ドイツ、フィンランド、フランス、オーストラリア、韓国、中国、台湾）。

今回調査したほとんどの国・地域では、教科の授業時数は、学年単位で示されていたが、オーストラリアやフランス、ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州、韓国では、学年単位ではなく、複数学年をひとまとまりの学習段階（学習期）と設定して合計の時数を示している。その場合、実際の学年別の時数は各学校が担当している。

また、近年の改訂で、授業時数を定めている国・地域において、学校裁量の時間が増える傾向がある。例えば、ドイツの複数の州では、学習指導要領の内容を実施する時数を総

時数の 7~8 割程度として、残りの時間を学校裁量とするよう定めている。この時間の活用は学校や学級によって異なる。比較的多く見られるのは、週 2-4 時間をパーシャルな（裁量の）時間として設定し、教師が一斉に指導するのではなく、「ドイツ語」、「算数」、「事実教授」等の内容について子供が自分で進め方ややり方を決めて学習する週プラン型（Wochenplan）である。韓国では、2009 年の改訂時に、表記される授業時数を「基準授業時数」から「最少授業時数」に変更し、各学校が、学校の特性や児童・生徒や教師・保護者のニーズに応じて教科（群）ごとに（体育・芸術は除く）、20%の範囲内で時数を増減できるようにしている。

(3) 各教科等の内容の示し方・方針

教育課程の基準において「内容」に何を盛り込むか、また、どのように示すかについては、各国・地域で大きく異なる。おおむね、以下のような方針が採られている。

- ・中核教科で最低限学ぶ内容のみを示し、その他は学校裁量とする（イギリス）。
- ・各教科（学習領域）の目標、育成を目指す重要な知識・スキルとその習得達成時期が段階的に示され、具体的な学習内容は学校が児童生徒の実態や地域のニーズに応じて決定する。教育省のウェブサイトには教科書会社や諸機関が開発した教材が掲載されており、各学校はそれらを選択して活用することができる。（ニュージーランド）。
- ・各教科等に共通の資質・能力と各教科等に固有の資質・能力を示し、共通の資質・能力（汎用的資質・能力など）と各教科の内容との関わりを示す（カナダ・BC 州、ドイツ、フィンランド、フランス、オーストラリア、台湾）。
- ・各教科の目標・内容のほか、学習活動に関する目標や指針及び評価規準を示す（フィンランド、シンガポール、中国、韓国）。
- ・各教科の「内容」を学習する上で特に重要な概念を示す（カナダ・BC 州、国際バカロレア）。

(4) 教科等横断的領域・現代的な諸課題やプロジェクト学習の位置付け

イギリス以外の全ての調査国・地域において、教科等横断的な学習やプロジェクト学習の時間が設置されている。なお、イギリスではナショナル・カリキュラムが中核教科に限定して示されることとなったため、横断的な学習については示されていないが、各学校が独自に時間を設定することが可能である。

時数の設定や学習内容については、教育課程の基準で時数や主要なテーマを例示、ないし必修として示す場合から、時数や学習テーマを全て各学校の裁量に委ねる場合まで、方針は大きく異なっている（詳細は次節参照）。

(5) 後期中等教育改革の動向

おおむね、学校から社会への円滑な接続としてのキャリア教育の在り方が検討されている。調査国・地域では、フィンランドで義務教育年限の 18 歳への引上げが実施され、これに伴う大規模な改革が続いている。台湾では、「十二年国民教育課程綱要」の実施により、就学前教育から後期中等教育段階までの一貫性を意識した改訂が行われている。

(6) 近年の教育課程改革の動向

- ・伝統的に学校裁量の大きい国（イギリス、ニュージーランド）において、各学校のカリキュラム開発を支援する仕組み（オンライン支援ツールなど）が進みつつある。
- ・育成を目指す資質・能力を汎用的（教科等横断的）なものと同様に各教科に固有の資質・能力に整理して示す傾向が進んでいる。

2. 教育課程改革の諸課題

第3章の各節では、特に注目したい課題について各国・地域・機関の特徴ある取組を検討した。各節の冒頭では、それらの取組を参照して今後の我が国への示唆を検討している。ここではそれらを踏まえて、今後の検討課題を確認する。

(1) カリキュラム・オーバーロード

「カリキュラム・オーバーロード」は、OECDのカリキュラム研究において主要な課題の一つに挙げられているが、今回の調査対象では、この語自体が明確に意識されていたのは、カナダ（BC州）だけであった。ただし、例えば、シンガポールでは、21世紀初頭（2005年）の教育改革から、「少なく教え、多くを学ぶ（Teach less, Learn more: TLLM）」が理念に掲げられており、資質・能力育成を基盤とした教育課程を実現する上で、既存教科の内容の扱いが重要な課題として認識されてきたことが示唆される。

①特徴ある取組事例

- ・カナダ（BC州）：今回調査対象とした国・地域の中で、最も明確に「カリキュラム・オーバーロード」問題が意識され、教育課程の基準の改訂に反映されている。オーバーロードの解消によって、教員が柔軟に学習活動を工夫できるようにすることが目指され、KUD（Know, Understand, Do）モデルに基づいて各教科の学習内容を再構成したカリキュラム改訂（2016年）が実施された。
- ・フィンランド：児童生徒の評価基準の策定や汎用的コンピテンシーと教科の内容の結び付けの検討を重ねてきた。内容の精選や重複の解消を進める一方で、教科横断的学習を義務付けて包括的な学びを促すことで過剰な負担を避けようとしている。
- ・韓国：カリキュラム運用の柔軟性を増す方向性で、教科群・学年群による教育課程編成、「学校自律時間」の設置などにより、学校の裁量権を拡大している。
- ・台湾：これまでの教育改革において、資質・能力の育成への転換と教育内容の負担軽減が目指されてきた。小中一貫・小中高一貫の教育課程改革の中で、教科の学習領域への再編や各学校による柔軟な時数設定枠の拡大が進められている。

②検討課題

諸外国・地域の取組を見ると、教科等横断的な学習の活用や各学校におけるカリキュラムの柔軟な運用が負担軽減の対応策とみなされている。これは、教科間で関連する内容や共通するテーマ（現代的な諸課題）について包括的な取組を推進したり、各学校において実態に応じて学習内容に軽重を付けたりすることで、各教科の内容過重を減らすことが企図されていると思われる。しかし、こうした取組は、各学校における教育課程編成において、教員間の一層の協働や連携を要請することとなるため、学校や教員にとって新たな負担増となることが想定される。

カナダ・BC州のアプローチは、資質・能力育成の視点から各教科の内容構成を原理的に検討する新たな方向である。その有効性については更に詳細に検討する必要がある。

今後、我が国でカリキュラム・オーバーロードの問題を検討する際には、単に「内容」が過重か否か、また、教育課程の基準において内容をどう示すか等、各教科等の「内容」に焦点化した検討だけではなく、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実やそのための支援方策なども含めた、一体的・総合的な検討が求められよう。

(2) カリキュラム・マネジメントと学校支援

①特徴ある取組事例

- ・イギリス：教員以外の多様なサポートスタッフや専門職が在籍。校長が人員配置を行う。学校裁量が大きく、教員がカリキュラム開発の主体という意識が強い反面、教材準備への負担増が課題として指摘されている。コロナ感染症の影響でEdTech活用進行事業が拡充され、ICTを用いた遠隔教育支援のグッドプラクティス集や教員向けリソースが提供されている。
- ・ニュージーランド：自律的学校経営の下、「ナショナル・カリキュラム・フレームワーク」により学校主体のカリキュラム開発が行われている。主な学校支援の方策として、①カリキュラム編成の手順に関するガイドブック類の提供、②カリキュラム開発に必要な情報にアクセスできる総合ウェブサイト、③好事例に関する情報提供、④ワークショップ等の研修機会の提供、⑤自己評価ツールの開発・提供、⑥学校支援機関等による各学校へのコンサルテーション（個別支援）等がある。学校支援機関である Professional Learning & Development (PLD)では、外からの学校評価よりも学校自身による内発的改善を促進する取組を行っている。また、全国規模の「カリキュラム・センター」が設置され、学校のカリキュラム開発の支援を行っている。
- ・オーストラリア：各学校には、教育課程の基準の運用に当たり「学校全体のアプローチ(whole-school approach)」が求められている。学校全体の教育計画立案のポイントやテンプレート（例）の提示や、カリキュラム開発のための支援ツールと授業づくりや評価のためのヒント・教材を集めたウェブサイトがある。校長のリーダーシップ育成のためスタンダードの提示や教材配信が行われている。
- ・台湾：新たに導入された各学校独自の教育課程（学校開発課程）の指針として、先進校の事例集をウェブサイトで提供している。

②検討課題

各学校のカリキュラム・マネジメントの充実方策については、本プロジェクトでも、国内先進校（文部科学省指定の研究開発学校）の取組を分析して検討した（国立教育政策研究所, 2020）。その際に重要な鍵の一つに挙げられたのは、協働したり対話したりする学校文化の醸成であった。本研究の調査では、各学校主体の教育課程編成が充実している国・地域では、「学校が教育課程編成の主体である」意識が学校や教員に共有されているとの指摘があった。中教審答申でも提起されたように、地域や専門家の多様なネットワークで学校を支えながら、「チームとしての学校」（中央教育審議会, 2019）を我が国の学校文化を基盤にしながら構築していくことが求められるだろう。学校が協働で実践研究に取り組む実践共同体（community of practice）を形成するための学校支援（働き

方改革や多様な専門家を含むネットワーク形成)が要請される。

また、学校主体のカリキュラム開発が充実している国においても、開発・実践をただ各学校に委ねるのではなく、リーダーシップ育成やマネジメントスキルを育成する校長研修や、カリキュラム開発・評価に役立つリソースやツールの開発と提供体制が充実していることがわかった。諸外国の事例を参照しながら、学校へのエンパワーメント評価の充実も含め、我が国での支援の在り方を引き続き検討していくことにしたい。

(3)「内容」の構成

①特徴ある取組事例

- ・オーストラリア(ビクトリア州):ナショナル・カリキュラムが学年別構成で示されているのに対し、ビクトリア州カリキュラムは、学年区分ではなく、学習のレベルごとに提示されている(学習段階を基礎・拡張・進路形成に三区区分し、さらに、各段階に「学習領域(教科)」別の到達基準を設定)。
- ・カナダ:深い学びと転移可能な学習を促進する「概念基盤型学習(concept-based learning)」と「コンピテンシー重視型学習(competency-driven learning)」の実現を目指して、「ビッグアイデア」の下でカリキュラムを全面改訂(2016年)。「行動」することで深い学びが促進されるという理念に基づき、現実社会の課題を多く取り入れている。
- ・シンガポール:一部教科(理科、人格・市民性教育)において、「ビッグアイデア」に基づき内容整理が行われている。理科では、各分野共通のテーマ(多様性・循環・システム・相互作用・エネルギー)の下で学習内容を相互に関連付けて構成される。
- ・国際バカロレア:概念型探究学習を推奨。各学校は、学習内容をIBが提起する「重要概念」や「関連概念(教科別)」に関連付けて単元を設計する。

②検討課題

諸外国・地域では、各教科等の「内容」構成の改訂に向けて、二つのアプローチが展開されている。一つは、小中高等学校の一貫性と学習の進展を意識した内容配列(learning progressions)の検討、もう一つは、ビッグアイデア、コア概念などと称されるように、各教科等の学習の中核となる概念の抽出・体系化に基づく内容の再編である。後者の事例である国際バカロレアのカリキュラムは、ビッグアイデアや関連する概念のみを示し、具体的な学習内容は各国の教育課程に依拠している。カナダ・BC州のカリキュラムは、同様のカリキュラム原理に基づいて、ビッグアイデアの下で具体的な学習内容を構造化した開発事例と言えよう。

この新たな方向は、まだ緒に就いたばかりであり、その意義や有効性は検討を要する。また、ビッグアイデアと個別具体的知識を関連付けて、具体的にどのように単元や授業を構想するのかについても実践事例を参照して検討する必要がある。今後、BC州や国際バカロレアの単元開発手法を分析して検討を進めることとしたい。

さらに、我が国の教育課程においても、各教科等の学習の中核となる重要な概念や学習の進展において中核となるようなテーマや概念、活動等を特定していく可能性も追究し、教科の内容構成や配列の在り方を検討することも求められる。

(4) 教科等横断的な学習・現代的な諸課題

各国・地域等で挙げられている横断的・現代的な諸課題は、国や地域の実情を反映した独自の課題も見られるが、共通性も多い。例えば、「環境教育・持続可能性」、「市民性」、「生涯学習」、「健康教育、ライフスタイル」、「多文化共生」、「キャリア教育、起業家教育」等は複数の国・地域で挙げられている。

これらのテーマの学習の場として、特定の時間を設置する例が多いが、各教科の内容にも「横断的な視点」が示されている。

①特徴ある取組事例

- ・ドイツ：各教科と関連付けて学習するテーマが各州共通に示されている（キャリア教育、持続可能な開発、民主教育、健康教育、多文化教育）。学習の場は州によって異なる。中等教育段階では、学校裁量の時間を活用して、2-3週間のプロジェクト学習を実施したり、2週間程度の企業実習を行ったりする学校もある。
- ・フランス：学習指導要領の各教科の「内容」に、「横断的指導」に関する項目が設けられている。中学校では「学校裁量の時間」をこの学習に充てることができる。
- ・シンガポール：プロジェクトワーク（小中高で実施）が大学入学試験の必須科目に位置付けられている。教科学習と現実世界での課題をつなぐ学習活動として「応用学習プログラム（ALP）」を導入している。
- ・韓国：中学校の一学期間を「自由学期」と定め、プロジェクト学習や体験活動中心のカリキュラムを実施している。
- ・台湾：各学校独自の「学校開発課程」を創設。現代的な諸課題を含む「10大テーマ」から学校が選択して学習できるようにしている。

②検討課題

我が国の「総合的な学習（探究）の時間」に相当する学習領域は、ほとんどの国の教育課程に定着しているが、学校に新たに要請される現代的な諸課題の増加に伴って、この時間の位置付けや扱う内容の示し方に関して、各国・地域の方針は大きく異なっている。次期学習指導要領改訂に向けて、現代的な諸課題やそれに対応した資質・能力の育成をどのように示すかは具体的な検討が必要な課題と言えよう。例えば、諸外国・地域では、現代的な諸課題を例示したり一部を必修としたりする、一定の時数を充てるよう指定する、各教科等において現代的な諸課題や教科横断的な視点を示す、などの対応がなされている。また、その示し方の検討は、これらの諸課題が各学校の実態に応じて取り組まれる必要があるため、カリキュラム・マネジメントの充実方策とも関連する。

さらに、こうした柔軟なカリキュラム編成を実現している諸外国・地域では、学習の質の担保が共通で大きな課題となっている。この点は、次項の「評価」（学校評価やカリキュラム評価）の在り方と合わせて検討する必要がある。

(5) 学習評価とカリキュラム評価

資質・能力を育成する学習評価の在り方については、本プロジェクトの前身プロジェクトでも諸外国の取組を参照して課題を検討した（国立教育政策研究所, 2017）。当時に比べ、資質・能力（コンピテンシー）を評価する枠組みが各国で開発され、到達基準等の見直し

が進められているが、どの国・地域も信頼性を担保する枠組みの開発途上にあると言えそうである。他方、上でも確認したように、各国・地域では、カリキュラムの柔軟性を高め学校裁量を広げる方向を強める方針の下で、各学校のカリキュラムを評価する枠組みや評価ツールの開発が課題となっている。

【学習評価】

形成的評価（学習のための評価）の重視とともに、公正さ・透明性を担保する信頼性・妥当性のある総括評価（国や州による統一試験）の導入が進められている。

①特徴ある取組事例

- ・フランス：共通基礎の達成状況の評価。全国的な学力調査として、^{しっかい}悉皆調査と標本調査を定期的実施。この結果に基づいて、各教科の到達度の基準の見直しが行われている。
- ・ドイツ：獲得すべきコンピテンシーを基にドイツ語、数学、外国語、理科の教育スタンダードを各州協同で策定。各州はそれに基づいて学習指導要領を作成、学習評価を実施する。
- ・ニュージーランド：評価のプロセス（観察・ツールの活用・フィードバック・生徒の参加）を規定。キー・コンピテンシーの育成を評価するための評価ツールが多く開発されている。一人一人の進捗状況を確認するため、「カリキュラム進捗管理ツール」が活用されている（生徒の理解度に応じて、次に獲得させたい知識やスキル等の課題が示される）。評価結果のナショナル・カリキュラムに対する達成度を包括的に示すデータが提供されている。

【カリキュラム評価】

①特徴ある取組事例

- ・イギリス：第三者機関である Ofsted（教育水準監督院）による学校監査の外部評価制度が整えられている。教育省と Ofsted は、学校改善に資する多様なデータシステムを構築している。
- ・ニュージーランド：各学校においてカリキュラムの進捗状況を把握できるよう、教育省のウェブサイトで多様な評価ツールを紹介している。各学校の教師が、自校の児童生徒、学級、学校が全国平均や求められるカリキュラム要件と比較して、ナショナル・カリキュラムのどのレベルにあるかを把握することができるオンライン評価ツールが開発されている。

②検討課題

カリキュラムの実施状況に関する評価については、イギリスの Ofsted の取組、特に、学校の自己評価を促す仕組みや学校評価のデータ収集とデータベースの公開などが参考になる。ニュージーランドも学校の内発的改善を促す取組を充実する方向で学校支援体制を見直しており、多様なカリキュラム評価ツール開発も、各学校がツールを活用して自校のカリキュラムを自己評価できる体制を構築する取組の一環である。我が国でも、全国的な学力調査や学習指導要領実施状況調査を各学校のカリキュラム評価に活用できる仕組みを検討するとともに、学校自身によるエンパワーメント評価を充実する支援の在り方を検討する必要がある。

(6) プログラミング教育

本来の目的は、日本におけるプログラミング教育の円滑な実施に向けた環境整備と指導力の向上といった課題に対応し、今後に向けた日本への示唆を得ることであった。しかしながら、現下の渡航情勢などに鑑みて、令和2（2020）年初頭までに調査を終えた国や地域、すなわち、イギリス（イングランド）、ドイツ、中国（北京）について調査を行ったため、本論では限定的な示唆となる。

①特徴ある取組事例

- ・イギリス：学校と協業をするための人員やサービスが行き届いていることや、創造性を発揮する学習活動が行われている。
- ・ドイツ：ICTに関する教員の力量を担保したり、力量を形成したりする取組が行われている。また、既存の各教科等と情報教育とのバランス、発達段階を踏まえた指導の在り方を考慮している。
- ・中国（北京）：プログラミング教育に対する目標・内容・方法の各層への浸透や、AI時代に対応したプログラミング言語の選択が行われている。

②検討課題

プログラミング教育に関わる人材について、チーム学校を基本とした、教育現場に対して理解がある者との協業関係や、教員養成や研修にICT活用を入れ込んで、ICTに関する教員の力量を担保することが必要である。カリキュラムでは、プログラミング教育に対する目標・内容・方法の関係各層への浸透や、新しい時代に対応したプログラミング言語の選択、創造性を発揮する学習活動やゲーム制作にあるような表現系の活動などが大切であろう。そして、学校単位だけではなく、学校間や都市間での横のつながりを持ち、良い事例を共有していくことも重要である。

3. 今後の課題

本プロジェクト研究は、平成27・28年改訂学習指導要領の理念を各学校の教育課程編成において実現するための課題を明らかにし、それらを手掛かりに、今後の教育課程の基準の示し方を検討する基礎資料とすることを目的として研究を進めてきた。

新学習指導要領には、「資質・能力の3つの柱」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」、各教科等の「見方・考え方」など、新たな用語が学習指導要領の理念を実現するための重要な概念として盛り込まれた。それらを普及・定着する上で、とりわけ重要なのは、各学校が教育課程編成に主体的・計画的に取り組むための「カリキュラム・マネジメント」の充実である。本研究では、国内の先進的な実践や諸外国の取組を踏まえて、カリキュラム・マネジメントの充実には、教育課程の基準の在り方や示し方にとどまらず、指導法の充実や評価の在り方、そして各学校への支援方策などとの一体的な検討が必要であることを確認した。

本報告書では、各国・地域の教育課程の最新の動向や我が国にとって参考となる特徴的な取組を報告した。ただ、いずれの取組も、当該国・地域独自の文脈で導入されており、文化や歴史的背景、教育課程以外の様々な教育政策との関係を抜きに成果だけに注目することはできない。本研究では、こうした各国・地域の事情や教育政策全体の動きまで考慮

に入れて検討することはできなかった。今後は、複数の国・地域や州の取組に焦点を当て、背景や連動する取組も視野に入れた詳細な事例分析が必要である。

学習指導要領の告示後、内閣府から日本が目指す未来の社会像として Society 5.0が示された。次期教育振興基本計画に係る中央教育審議会への諮問では、日本社会が大きな転換点にあるとの認識が示された（文部科学省, 2022）。世界に目を向けると、2000年代初頭のキー・コンピテンシーの定義以降、世界の学校教育改革に方向性を示してきた OECD は、Education 2030プロジェクトでコンピテンシーを再定義し、教育のニューノーマルの実現に向けたカリキュラム論を展開している。諸外国・地域の教育課程改革においても、コロナ禍後の世界を見据えた制度設計の検討が始まっている。資質・能力の育成をめぐる21世紀の教育改革の世界的な潮流は、新たな方向へ向かいつつあると言えるだろう。

この新たな時代に求められる教育課程の在り方について、諸外国・地域や国際的な諸機関と様々な課題を共有しつつ、合意形成に向けた議論や検討に資する研究成果を今後も取りまとめていくこととしたい。

【引用・参考文献】

中央教育審議会（2019）『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について』

国立教育政策研究所（2017）『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』（「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」報告書5）

国立教育政策研究所（2020）『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』（「学校における教育課程編成の実証的研究」報告書1）

国立教育政策研究所（2021）『諸外国の教育課程における人間性の^{かん}涵養』（「学校における教育課程編成の実証的研究」報告書2）

文部科学省（2022）「次期教育振興基本計画の策定について（諮問）」

（西野真由美，プログラミング教育：福本徹）

令和3年度 プロジェクト研究調査研究報告書

初等中等教育-049

学校における教育課程編成に関する実証的研究

報告書5

諸外国の教育課程改革の動向

令和4年(2022)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
