

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)

平成26年3月
(2014年)

独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば

株式会社 国際開発センター (IDCJ)

国内
JR
14-001

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)

平成26年3月
(2014年)

独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば

株式会社 国際開発センター (IDCJ)

はじめに

本報告書は、文部科学省 国立教育政策研究所（NIER）及び独立行政法人 国際協力機構（JICA）地球ひろばの共同プロジェクト「グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査」（平成23年12月～平成26年3月）の結果を取り纏めたものである。

近年、急速に進行しているグローバル化社会において、他国との相互依存関係はますます複雑に深化してきており、世界の現状に対する理解の促進や、異なる価値観・環境に対する適応力・対応力をもったグローバル人材の育成が我が国にとって喫緊の課題となっている。周知のように、世界各国では「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」といった新しい能力概念が提唱され、教育界や経済界を中心に積極的な議論が行われている。また、我が国においてもグローバル時代に求められる能力として「社会人基礎力」や「学力」といった新たな能力概念が検討されている。

こうした背景を踏まえて、本調査は3つの大きな目的をもって実施された。一つは、他国の教育行政機関がいかなる対応を行っているのか、その動向について比較分析を行い、グローバル化の進展に対応した将来の我が国の教育課程のあり方について示唆を得ることである。二つ目は、他国において国際教育が、政府、NGO、その他アクターによってどのように展開されてきたか、その変遷について比較分析を行い、我が国における国際理解教育/開発教育の今後の展望を考察することである。そして3つ目として、上記の2つの調査結果を踏まえ、グローバル化時代に必要な国際教育を我が国において推進・普及していくために、教育課程との関係及び学校現場での取り組みという2つ視点から考察するとともに、JICAの開発教育支援への将来的な取り組みについて考えていくことである。これら3つの目的を達成するために、本調査ではイギリス、ドイツ、カナダ、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドの6カ国を対象に既存資料の分析はもとより、実際に現地調査を行い、関係各方面へのインタビューによって最新の情報収集とその背後にある哲学や思想についての理解を深めた。また、平成25年8月には文部科学省において、我が国の関係者に各国の現況を共有するとともに、我が国の将来における国際教育のあり方について考える機会を提供する目的で、調査対象国の中からイギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドの4カ国より有識者を招聘し、国際シンポジウムを開催した。

本報告書の内容構成

ここで本報告書の内容と構成について触れておく。本報告書は2分冊から構成されている。第1分冊は、我が国及び調査対象6カ国における教育課程の特徴と国際教育の動向についての記述が中心となっている。教育課程の特徴については、①重視して育成しようとしている特色ある能力やスキル、②それら能力やスキルが重視されている社会的・文化的背景、③それらの教育課程上での位置付け、④教科との関係、⑤育成する方法、に焦点を当てて記述している。国際教育の動向については、①歴史的変遷、②政府の動き、③市民社会の動き、④開発援助機関の役割、⑤近年の新しい動き、⑥学校現場での実践、といった内容を中心に記述している。他方、第2分冊は、将来における我が国の国際教育のあり方についての考察が中心的な内容となっている。具体的には、①我が国と各国の教育課程の特徴及び国際教育の動向（この部分は第1分冊の要約）、②教育課程と国際教育の関係から見た国際教育推進の意義、③教育現場と連携した国際教育の効果的な推進の可能性、④国際教育の普及・推進に係るJICAの今後の取り組みの可能性、といった内容から構成されている。

本報告書における用語の使用

本報告書で用いた主要な用語について、ここで簡単に説明しておきたい。「国際教育」という用語は本報告書の至るところで使用されている。この用語は、我が国はじめ世界各国でこれまで行われてきた国際理解や開発途上国についての理解を深めることを通じて、自国家及び自民族中心の思考を脱し、地球全体の利益の観点から平和や公正、共生できる社会を創造していこうとする地球市民（いわゆるグローバル・シティズン）の育成

を目指す教育活動はもちろん、近年の急速なグローバル化社会の中で、主に産業界からの要請によるグローバル・リーダーを育成することを目的とした思考力やコミュニケーション力、問題解決能力、主体性などを育成する教育活動も含めた広範な教育活動を指すものとして用いている。すなわち、国際的な視点をその内容に含んだ多様な教育活動を指すものと言える。ここには例えば、従来から実践されてきた「国際理解教育」「開発教育」「持続可能な開発のための教育」や近年新しく注目されてきた「グローバル教育」「シティズンシップ教育」などが含まれる。

ここで注意していただきたいのは、文部科学省が用いている「国際教育」（第1分冊9章参照）やアメリカで従来用いられていた「International Education」（第1分冊13章参照）といった特定の教育活動を指してはいないということである。

なお、我が国ではこうした教育活動を指す用語として「国際理解教育」や「開発教育」が一般的に用いられているために、我が国の現状について述べた文脈の中では「国際理解教育」あるいは「開発教育」、もしくは「国際理解教育/開発教育」としている。

本報告書の執筆担当

本報告書の執筆者については、以下の通りである（敬称略）。

第1章 調査の概要	(調査チーム)
第2章 我が国の教育課程	(NIER 松尾知明)
第3章 イギリスの教育課程	(調査研究協力者 新井浅浩、藤井泰)
第4章 ドイツの教育課程	(調査研究協力者 ト部匡司)
第5章 カナダの教育課程	(調査研究協力者 下村智子)
第6章 アメリカの教育課程	(調査研究協力者 佐々木司、佐藤仁)
第7章 オーストラリアの教育課程	(調査研究協力者 青木麻衣子)
第8章 ニュージーランドの教育課程	(調査研究協力者 島津礼子)
第9章 我が国の国際教育	(調査チーム)
第10章 イギリスの国際教育	(調査チーム)
第11章 ドイツの国際教育	(調査チーム)
第12章 カナダの国際教育	(調査チーム)
第13章 アメリカの国際教育	(調査チーム)
第14章 オーストラリアの国際教育	(調査チーム)
第15章 ニュージーランドの国際教育	(調査チーム)

なお、上記第2章～第8章は、NIER『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』（平成25年7月）の内容を転載、あるいは一部を加筆・修正したものである。ただし、各章における「教育制度の概要」部分は調査チームによる作成である。

その他、関連文献

上述のように、本調査はNIER及びJICAの共同調査であるが、NIERにおいては、本調査は同プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」の一部と位置付けられており、「各国の教育課程」については、本調査対象6カ国に加えてフランス、フィンランド、韓国、中国を含めた計10カ国についての詳細な情報が『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』（2013年7月）に記載されている。また、将来的な我が国の教育課程編成に資する資質・能力の考

察については『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』（2013年3月）に詳述されている。これら2冊についても、ぜひ、参考にしていただきたい。

以下、参考までに第2分冊の目次を掲載しておく。

最終報告書（第2分冊）

目次

第Ⅰ部 グローバル社会における各国及び我が国の教育課程と国際教育の動向

第1章 我が国の教育課程と国際理解教育/開発教育の現状

- 1-1 我が国における近年のグローバル人材の議論
- 1-2 我が国の教育課程の現状
- 1-3 我が国の国際理解教育/開発教育の現状

第2章 グローバル社会において求められる教育課程

- 2-1 各国の教育課程編成上の特徴
- 2-2 各国の教育課程で重視されている能力やスキル
- 2-3 我が国における資質・能力に係る検討状況

第3章 グローバル社会において実践される多様な国際教育

- 3-1 各国の国際教育実践の特徴
- 3-2 各国における「国際教育」を表す用語の整理
- 3-3 各国における国際教育の教育課程上の位置付けとその実践機会

第Ⅱ部 我が国の将来における国際教育のあり方についての考察

第4章 教育課程と国際教育の関係 ― 国際教育推進の意義とその可能性

- 4-1 目指される資質・能力から見た教育課程と国際教育の共通性
- 4-2 各国における国際教育のガイドラインと学習領域
- 4-3 教育課程との関係から見た我が国での国際教育推進にとって有用な知見とその適用可能性

第5章 教育現場と連携した国際教育の効果的な推進の可能性

- 5-1 我が国における国際教育の学校現場での実践及び JICA による支援事業の現状と課題
- 5-2 各国における国際教育に係る事業とその取り組み
- 5-3 我が国の学校現場での国際教育推進にとって有用な知見とその適用可能性

第6章 国際教育の普及・推進に係る JICA の今後の取り組みの可能性

添付資料1：各国の教育課程のまとめ一覧

添付資料2：各国の国際教育のまとめ一覧

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)

目次

はじめに

第Ⅰ部 調査の概要

第1章 調査の概要	1-1
1-1 調査の背景と目的	1-1
1-2 調査の範囲	1-1
1-3 調査の期間	1-2
1-4 調査の実施方法	1-2
1-5 調査チーム	1-4
1-6 調査スケジュール	1-6
1-7 現地調査における訪問機関及び調査日程	1-7

第Ⅱ部 我が国及び各国の教育課程の特徴

第2章 我が国の教育課程	2-1
2-1 我が国の教育制度の概要	2-1
2-2 我が国の教育課程 はじめに	2-3
2-3 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	2-3
2-3-1 教育の目的・目標と教育課程の全体像	2-3
2-3-2 育成しようとしている能力目標としての「生きる力」	2-4
2-4 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	2-5
2-4-1 「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景	2-5
2-4-2 「能力やスキル」の根拠	2-6
2-5 「能力やスキル」の位置付け	2-6
2-5-1 教育課程全体での位置	2-6
2-5-2 各教科等との関連	2-8
2-6 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	2-8
2-6-1 教科等と目標・内容	2-8

2-6-2 教科等と学習過程	2-9
2-7 「能力やスキル」を育成するための方法	2-10
2-7-1 新潟大学教育学部附属新潟小学校の実践例	2-10
2-7-2 新宿区立大久保小学校の実践例	2-11
2-8 まとめ	2-12
第3章 イギリスの教育課程	3-1
3-1 イギリスの教育制度の概要	3-1
3-2 イギリスの教育課程 はじめに	3-3
3-3 スキルを超えて	3-3
3-3-1 学校・教師に自由と自律性を与え、世界標準の教育を目指す	3-3
3-3-2 「秘密の花園」から「オープン・ガーデン」へ	3-4
3-3-3 英数理の教科知識の重視とスキルおよび教科以外の領域の発達	3-4
3-3-4 会話言語とコンピューター科学の重視	3-5
3-4 イギリスにおける「能力やスキル」に関する用語と定義	3-6
3-5 新しいナショナル・カリキュラムにおける「能力やスキル」	3-7
3-5-1 重視して育成しようとしている特色ある能力やスキル	3-7
3-5-2 「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	3-8
3-5-3 「能力やスキル」の位置付け	3-8
3-5-4 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	3-10
3-5-5 「能力やスキル」を育成するための方法	3-11
第4章 ドイツの教育課程	4-1
4-1 ドイツの教育制度の概要	4-1
4-2 ドイツの教育課程 はじめに	4-3
4-3 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	4-4
4-4 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	4-6
4-5 「能力やスキル」の位置付け (教育課程全体での位置、各教科等との関連、規準の構造や示し方)	4-7
4-5-1 「教科スタンダード」	4-7
4-5-2 ベルリン州の事例	4-7
4-5-3 ノルトライン・ヴェストファーレン州の事例	4-8
4-6 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係	4-8
4-6-1 ベルリン州の事例	4-8
4-6-2 ノルトライン・ヴェストファーレン州の事例	4-9
4-7 「能力やスキル」を育成するための方法 (システムや現場での取り組みの具体例：特にコンテンツとスキルの関係)	4-10

第5章 カナダの教育課程	5-1
5-1 カナダの教育制度の概要	5-1
5-2 カナダ・オンタリオ州における教育課程のねらいと特色	5-3
5-3 ことばの定義	5-4
5-4 教育課程に関する調査の趣旨と結果の分析	5-4
5-4-1 調査の趣旨と概要	5-5
5-4-2 調査結果の分析	5-5
(1) 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	5-5
(2) 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景と「能力やスキル」 の根拠	5-7
(3) 教育課程における「能力やスキル」の位置付け	5-9
(4) 教科と「能力やスキル」の関係	5-10
(5) 「能力やスキル」を育成するための方法	5-11
第6章 アメリカの教育課程	6-1
6-1 アメリカの教育制度の概要	6-1
6-2 アメリカの教育課程の概要	6-3
6-3 コモンコア・ステイトスタンダードの概要	6-4
6-3-1 CCSSの内容―「国語」を対象に―	6-5
6-3-2 CCSSがもたらす教育のシフト―ニューヨーク州の「国語」を事例に―	6-7
6-3-3 関係機関の種類と機能	6-9
6-3-4 「標準化」の構造	6-10
6-4 21世紀スキル(21 st Century Skills)の展開	6-11
6-4-1 21世紀スキルの概要	6-12
6-4-2 21世紀スキルの普及：教育課程への反映と州の取り組み	6-16
第7章 オーストラリアの教育課程	7-1
7-1 オーストラリアの教育制度の概要	7-1
7-2 変化が激しく多様化する世界を生きる「21世紀の学習者」を育てる学校教育を目指して	7-3
7-3 「汎用的能力(general capabilities)」の語の使用について	7-4
7-4 「オーストラリアのカリキュラム」	7-5
7-4-1 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	7-5
7-4-2 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景およびその根拠	7-7
7-4-3 「能力やスキル」の位置付け(教育課程全体での位置、基準の構造や示し方)	7-9
7-4-4 各教科と「能力やスキル」との関係、具体的な示し方	7-10
7-4-5 「能力やスキル」を育成するための方法(システムや現場での取り組みの具体例)	7-13

第 8 章 ニュージーランドの教育課程	8-1
8-1 ニュージーランドの教育制度の概要	8-1
8-2 ニュージーランドの教育課程の特色	8-3
8-2-1 学習者中心のカリキュラム	8-3
8-2-2 保護者や地域を包摂したカリキュラム	8-3
8-2-3 就学前教育段階、初等教育・中等教育段階、高等教育段階でのキー・コンピテンシー の連続性	8-3
8-3 キー・コンピテンシーの定義	8-5
8-4 教育課程におけるキー・コンピテンシー	8-5
8-4-1 キー・コンピテンシーの内容	8-5
8-4-2 教育課程にキー・コンピテンシーが重視されている社会的・文化的背景、 キー・コンピテンシーの根拠	8-6
8-4-3 キー・コンピテンシーの位置付け	8-8
8-4-4 教科の存立基盤とキー・コンピテンシーとの関連	8-11
8-4-5 キー・コンピテンシーを育成するための方法	8-12

第 III 部 我が国及び各国の国際教育の動向

第 9 章 我が国の国際教育	9-1
9-1 国際教育を示す用語	9-1
9-2 我が国の国際教育の歴史の変遷	9-3
9-3 国際教育に対する政府と市民社会の動き	9-6
9-3-1 国際教育に対する政府の動き	9-6
9-3-2 国際教育に対する市民社会の動き	9-9
9-4 国際教育に対する援助機関の役割	9-12
9-5 学校現場での国際教育の実践	9-19
9-6 まとめ	9-26
第 10 章 イギリスの国際教育	10-1
10-1 イギリスの国際教育の歴史の変遷	10-1
10-2 国際教育に対する政府と市民社会の動き	10-6
10-2-1 「市民科 (Citizenship)」の導入の背景	10-6
10-2-2 「市民科 (Citizenship)」を中心にした政府の動き - グローバルな視点 (Global Dimension) の展開	10-9
10-2-3 市民社会の動き	10-14
10-3 イギリスの援助機関 (DfID) の役割 - グローバル教育 (Global Education) とその推進	10-30

10-4	近年の新しい動き	10-38
10-5	学校現場での国際教育の実践	10-39
10-5-1	レザーヘッド・トリニティ小学校 (Leatherhead Trinity School)	10-39
10-5-2	エルム・ウッド小学校 (Elm Wood Primary School)	10-41
10-6	まとめ	10-44
第 11 章	ドイツの国際教育	11-1
11-1	ドイツの国際教育の歴史の変遷	11-1
11-2	国際教育に対する政府と市民社会の動き	11-7
11-2-1	国際教育に対する政府の動き	11-7
11-2-2	国際教育に対する市民社会の動き	11-22
11-3	ドイツの援助機関の役割 - 国際教育とその推進	11-27
11-4	近年の新しい動き	11-33
11-5	学校現場での国際教育の実践	11-34
11-5-1	ワルド基礎学校 (Wald Grundschule)	11-34
11-5-2	パスカル・ギムナジウム (Pascal Gymnasium)	11-36
11-6	まとめ	11-40
第 12 章	カナダの国際教育	12-1
12-1	カナダの国際教育の歴史の変遷	12-1
12-2	国際教育に対する政府と市民社会の動き	12-6
12-2-1	多文化主義・シティズンシップ教育に対する政府の動き	12-6
12-2-2	国際教育に対する市民社会の動き	12-15
12-3	カナダの援助機関の役割 - 国際教育とその推進	12-24
12-4	近年の新しい動き	12-29
12-5	学校現場での国際教育の実践	12-30
12-5-1	トロント大学オンタリオ教育研究所付属校 (Dr. Eric Jackman Institute of Child Study Laboratory School)	12-30
12-5-2	ブルーヴェイル中等学校 (Bluevale Collegiate Institute: BCI)	12-33
12-6	まとめ	12-35
第 13 章	アメリカの国際教育	13-1
13-1	アメリカの国際教育の歴史の変遷	13-1
13-2	国際教育に対する政府と市民社会の動き	13-6
13-2-1	国際教育に対する政府の動き	13-6
13-2-2	国際教育に対する市民社会の動き	13-12
13-3	アメリカの援助機関の役割	13-27

13-4	近年の新しい動き	13-29
13-5	まとめ	13-32
第 14 章	オーストラリアの国際教育	14-1
14-1	オーストラリアの国際教育の歴史の変遷	14-1
14-2	国際教育に対する政府と市民社会の動き	14-5
14-2-1	オーストラリア連邦政府の動き	14-5
14-2-2	市民社会の動き	14-8
14-3	オーストラリアの援助機関の役割 - 「グローバル教育」とその推進	14-9
14-4	近年の新しい動き - 「シティズンシップ教育」とその推進	14-18
14-5	その他の国際教育に関連した教育活動 - 「若者のアジア理解」「環境教育」及び「価値教育」	14-23
14-6	学校現場での国際教育の実践	14-24
14-6-1	ライド小学校 (Ryde Public School, Ryde, NSW)	14-24
14-6-2	メルボルン女子高等学校 (Melbourne Girl's College, Richmond, VIC)	14-27
14-7	まとめ	14-29
第 15 章	ニュージーランドの国際教育	15-1
15-1	ニュージーランドの国際教育の歴史の変遷	15-1
15-2	国際教育に対する政府と市民社会の動き	15-4
15-2-1	多文化教育に対する政府の対応	15-4
15-2-2	シティズンシップ教育に対する政府の対応	15-5
15-2-3	グローバル教育に対する市民社会の動き	15-6
15-3	ニュージーランドの援助機関の役割と現況	15-16
15-4	近年の新しい動き	15-18
15-5	学校現場での国際教育の実践	15-19
15-5-1	クィーン・マーガレット校 (Queen Margaret College Wellington)	15-19
15-5-2	オークランド女子中等高等学校 (Auckland Girls Grammar School, Newton, Auckland City)	15-22
15-6	まとめ	15-26

第 I 部 調査の概要

第1章 調査の概要

1-1 調査の背景と目的

近年のグローバル化社会において、我が国と諸外国との依存関係は複雑に深化してきており、世界の現状に対する理解の促進や異なる価値観・環境に対する適応力・対応力をもったグローバル人材の育成は我が国における喫緊の課題となっている。このような状況の下、文部科学省（MEXT）国立教育政策研究所（NIER）（以下、NIER）では、プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」を進めており、また独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば（以下、JICA）では、特定テーマ評価「市民の国際協力への取り組みと JICA の役割」（2009）等を実施してきた。本調査は、これらの研究・調査の一環として行われ、NIER 及び JICA の共同によって実施された。

また、本調査の実施においては、NIER より委託された大学教員、及び JICA より委託された株式会社 国際開発センター（IDCJ）（以下、IDCJ）も参加した。

本調査の目的は、以下の通りであった。

- (1) 諸外国の初等・中等教育段階の教育課程において能力やスキルがどのように示され、どのように扱われているかを調査し、将来の我が国の教育課程のあり方について示唆を得る
- (2) 諸外国において、開発教育が、政府、NGO、その他のアクターによっていかに展開されてきたか、その変遷について比較調査を行い、我が国における開発教育/国際理解教育などの今後の展望を考察する

1-2 調査の範囲

本調査は、以下のように3つのコンポーネントによって構成された。

- | | |
|-----------|--------------------------------|
| コンポーネント1： | 初等・中等教育段階における教育課程に関する国際比較 |
| コンポーネント2： | 開発教育/国際理解教育に関する国際比較 |
| コンポーネント3： | グローバル化に対応した国際教育に関する事例分析及び知見の抽出 |

各業務及び調査コンポーネントの業務範囲は下表に示す通りである。

本業務・コンポーネントと業務範囲

業務	コンポーネント	主な業務範囲
調査業務	コンポーネント1： 初等・中等教育段階における教育課程に関する国際比較	①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容 ②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力・スキル」の根拠 ③「能力やスキル」の位置づけ（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準の構造や示し方）、等
	コンポーネント2： 開発教育/国際理解教育に関する国際比較	①開発教育/国際理解教育の変遷 ・ 開発教育の概念の変遷、その歴史的・社会的背景 ・ 開発教育展開に際して、ステークホルダー・方法論の変遷 ②政府と市民社会の動き ・ 開発教育の概念をとりまく政府と市民社会の関係、教育行政機関におけ

		る取り入れ方。開発教育実践 NGO/NPO に対する政府の支援策 ・ 政府による開発教育支援の効果もしくは成果のはかり方（評価方法等） ③援助機関の役割 ・ 開発教育展開に際する援助機関の役割
	コンポーネント 3： グローバル化に対応した国際教育に関する事例分析及び知見の抽出	・ 各国の開発援助機関における国際教育支援における事例分析 ・ 我が国の開発教育/国際理解教育の普及・推進のための知見の抽出と提言の策定

1-3 調査の期間

本調査の全体期間は、2011年12月1日より2014年3月31日までであり、以下のように大きく3つの年次に分けて実施された。

第1年次：2011年12月1日～2012年3月31日

第2年次：2012年4月1日～2013年3月31日

第3年次：2013年4月1日～2014年3月31日

1-4 調査の実施方法

本調査の実施においては、以下のような方法で実施された。

コンポーネント共通

1-1) 調査計画の策定

本調査の実施に係る実施目的、方針、計画、方法などについて、NIER 及び JICA との間で話し合いを行い、調査の内容及びそのあり方についての認識を共有し、その話し合いでの決定にもとづいて調査計画を策定した。

1-2) 既存文献のレビュー

既存文献や各種ウェブサイト等の二次資料をレビューし、3つの調査コンポーネントの内容について整理、分析を行った。

1-3) 調査研究推進会議の開催

有識者の方々との調査の目的、内容、実施方法等の確認、及び調査の進捗状況の共有と調査の方向性に係る議論を目的として、調査研究推進会議を開催した。調査研究推進会議は本調査期間中5回開催された。なお、有識者については、「1-5 調査チーム」の項を参照のこと。

1-4) 調査研究協力者会議の開催

調査研究協力者の方々との調査の目的、内容、実施方法等の確認と共有を目的として、調査研究協力者会議を開催した。調査研究協力者会議は本調査期間中3回開催された。なお、調査研究協力者については、「1-5 調査チーム」の項を参照のこと。

1-5) 中間報告会の開催

これまでの調査結果を内外の関係者に共有する目的で、2012年11月8日に中間報告会（13:00-15:00、JICA市ヶ谷）を実施した。NIER及びJICAの関係者、及び文部科学省、外務省、埼玉県教育委員会、JICA本部、NGO（開発教育協会等）等から多くの参加を得た。

1-6) 事務局会議の開催

NIER、JICA及びIDCJからなる事務局を立ち上げ、調査の実施内容やその方法、また対象6カ国の事前勉強会や同国調査結果の共有等、本調査の運営・実施にかかる事項を協議するために必要に応じて、事務局会議を開催した。

1-7) 現地調査の実施

各国の教育課程及び国際教育の現状を調査するために、イギリス、ドイツ、カナダ、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドの6カ国において現地調査を行った。なお、詳細は「1-7 現地調査における訪問機関及び調査日程」の項を参照のこと。

1-8) 国際シンポジウムの開催

調査対象6カ国における教育課程及び国際教育の現状とその考え方を我が国の関係者に広く共有し、我が国における将来的な教育課程及び開発教育/国際理解教育のあり方を考えていくための示唆を得る目的で、2013年8月30日午後（文部科学省）に、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドから合計6名の海外専門家を迎え、国際シンポジウムを以下のように開催した。また、文部科学省、JICA、大学及び学校関係者、NGO、メディアなどから約300名の参加を得た。

1-9) 報告セミナーの開催

これまでの調査結果を我が国の関係者に広く共有し、将来的な我が国の教育課程及び開発教育/国際理解教育のあり方及び方向性を検討する機会を提供する目的で、2014年3月8日午後（JICA市ヶ谷）に報告セミナーを開催した。文部科学省、JICA、大学・学校関係者、NGO等から多くの参加を得た。

1-10) 報告書の作成

これまでの調査結果を最終報告書として取りまとめた。最終報告書は第1分冊及び第2分冊、及び英文要約版から構成された。

コンポーネント1：グローバル化に対応した国際教育に関する国際比較

2-1) 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

教育課程基準（学習指導要領）、教科書、解説書等、様々な文献調査及び、現地調査対象国については、教育行政関係者、大学等教育研究関係者、学校等教育実践関係者からのヒアリング調査を通じて、各国における特色ある「能力やスキル」の内容を分析し、取り纏めた。

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

教育課程基準（学習指導要領）、教科書、解説書等、様々な文献調査及び、現地調査対象国については、教育行政関係者、大学等教育研究関係者、学校等教育実践関係者からのヒアリング調査を通じて、各国の教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、根拠について分析し、取り纏めた。

2-3) 「能力やスキル」の位置づけ（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準の構造や示し方）、等

教育課程基準（学習指導要領）、教科書、解説書等、様々な文献調査及び、現地調査対象国については、教育行政関係者、大学等教育研究関係者、学校等教育実践関係者からのヒアリング調査を通じて、各国における「能力やスキル」の位置づけを分析し、取り纏めた。特に、教育課程全体での位置づけや各教科との関連に注意を払うとともに、基準の構造やその示し方についての特徴を取り纏めた。

コンポーネント2：開発教育/国際理解教育に関する国際比較

3-1) 開発教育/国際理解教育の変遷

既存文献及び現地調査によって、対象6ヵ国における開発教育/国際理解教育がどのような背景の下で始まり、これまでどのように展開されてきたのかについて分析し、整理した。特に、開発教育/国際理解教育の目指すところ、背景にある実践哲学、アプローチ、方法論、及びステークホルダーの歴史的・社会的な変遷について詳細な分析を行った。

3-2) 政府と市民社会の動き

既存文献及び現地調査によって、対象6ヵ国における開発教育をとりまく政府と市民社会の関係、教育行政機関における取り入れ方、開発教育実践 NGO/NPO に対する政府の支援策について分析を行い、整理した。

3-3) 開発教育の効果あるいは成果のはかり方

対象6ヵ国において現地調査時に政府機関及び市民団体を含めた諸機関において開発教育支援の効果もしくは成果がどのように測られているのかをインタビューし、情報収集した。ただし、ほとんどの国において、まだそのような包括的で総合的な評価は行っていないとの回答を得た。

3-4) 援助機関の役割

対象6ヵ国における援助機関が開発教育/国際理解教育の普及、促進に対してどのような役割を担っているのかについて調査し、JICA の将来的な開発教育/国際理解教育への関わりについての示唆を得た。

コンポーネント3：グローバル化に対応した国際教育に関する事例分析及び知見の抽出

4-1) 各国の開発援助機関における国際教育支援における事例分析

NIER 及び JICA によるコンポーネント3の纏め方についての協議の結果をもとに、国際教育のあり方をカリキュラム（または、教育課程）との関係及び教育現場における効果的な実施という2点を中心に現地調査の結果を分析した。

4-2) 我が国の開発教育/国際理解教育の普及・推進のための知見の抽出と提言の策定

上記4-1)の分析結果をもとに、我が国の将来的な開発教育/国際理解教育に対する知見を抽出し、さらなる普及、推進のための提言を策定した。

1-5 調査チーム

本調査チームは、調査研究協力者、事務局メンバーから構成された。また、本調査チームに対し助言及び協力頂くための有識者が置かれた。詳細は、以下の表のとおりである。

<有識者>

所属	職名	氏名
比治山大学・同短期大学部	学長	二宮 皓
目白大学人間学部	学部長・教授	多田 孝志
早稲田大学文学学術院	教授	山西 優二
文部科学省 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部	総括研究官	松尾 知明

<調査研究協力者>

担当国・地域	所属	職名	氏名
イギリス	松山大学 経営学部	教授	藤井 泰
	城西大学 経営学部	教授	新井 浅浩
フランス	九州女子大学 共通教育機構	教授・共通教育機構長	田崎 徳友
フランス・カナダ	広島大学 教育室教育企画グループ	教育研究推進員	金井裕美子
ドイツ	広島市立大学国際学部国際学科 在ドイツ	准教授	卜部 匡司
			大野亜由未
フィンランド	国立教育政策研究所 高等教育研究部	総括研究官	渡邊 あや
オーストラリア	北海道大学 国際本部留学生センター	講師	青木麻衣子
ニュージーランド	広島大学大学院 教育学研究科教育人間 科学専攻	博士課程後期学生	島津 礼子
オーストラリア・ニ ューージーランド	広島大学 教育・国際室 国際交流グルー プ	研究員	奥田 久春
アメリカ	山口大学教育学部	教授	佐々木 司
	福岡大学人文学部	准教授	佐藤 仁
カナダ	三重大学 高等教育創造開発センター	特任講師	下村 智子
中国	神奈川県立保健福祉大学 保健福祉学部	学部長・教授	金 龍哲
韓国	明治大学文学部	専任講師	山下 達也

<事務局：NIER>

所属	職名	氏名
教育課程研究センター	センター長	勝野 頼彦
教育課程研究センター 基礎研究部	総括研究官	後藤 顕一
同上	総括研究官	二井 正浩
同上	総括研究官	西野 真由美
同上	総括研究官	淵上 孝
同上	総括研究官	今村 聡子
同上	総括研究官	松原 憲治
初等中等教育研究部	総括研究官	白水 始
教育課程研究センター 研究開発部 学力調査課	係長	池田 絵美

<事務局：JICA>

所属	職名	氏名
地球ひろば	所長（2013年4月～）	芳賀 克彦
同上	所長（～2013年3月）	貝原 孝雄
同上	学校教育アドバイザー（2012年4月～）	掛川 達雄
同上	学校教育アドバイザー（～2012年3月）	羽田 邦弘
同 地域連携・NGO 連携担当	次長（2013年7月～）	洲崎 毅浩
同上	次長（2012年11月～2013年6月）	竹内 智子
同上	次長（～2012年10月）	橋口 道代
地球ひろば 地域連携課	課長（2013年9月～）	佐藤 俊也
同上	課長（2011年12月～2013年8月）	長谷川敏久
同上	課長（～2011年11月）	折田 朋美
同上	企画役	藤井敬太郎
同上	調査役	滝下 智佳
同上	市民参加協力調整員（2012年11月～）	石崎 千里

地球ひろば 総務・市民参加協力促進担当	次長（～2013年3月）	八重樫 成寛
地球ひろば 市民参加協力促進課	課長（2012年4月～）	石沢 祐子
同上	課長・企画役（～2012年3月）	遠山 峰司
同上	課長（～2012年1月）	高田 宏仁
同上	調査役（2014年1月～）	清水 愛美
同上	企画役（2012年1月～2013年12月）	鯉沼 真里
同上	主任調査役（2013年12月～）	平田 悦子
同上	ジュニア専門員（2013年2月～12月）	塚越 史枝
同上	支援ユニット（2013年4月～）	松尾 泰輔

<事務局：IDCJ>

所属	職名	氏名
株式会社 国際開発センター（IDCJ）	主任研究員	田中 義隆
同上	研究員	高杉 真奈
同上	研究員	津久井 純
同上	トレーニング・プログラム・シニア・オフィサー	安室 奈美

1-6 調査スケジュール

本調査の実施スケジュールは以下の通りであった。

また、現地調査における訪問機関と調査日程は以下のようであった。

オーストラリア

(1) 中央政府機関

- 教育雇用職場関係省 (Department of Education, Employment and Workplace Relations: DEEWR)
- オーストラリア・カリキュラム評価機構 (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority: ACARA)

(2) 地方政府機関

- ニューサウスウェールズ州教育省 (Department of Education and Communities, NSW)
- ニューサウスウェールズ州教育審議会 (NSW Board of Studies)
- ビクトリア州カリキュラム評価機構 (Victorian Curriculum and Assessment Authority: VCAA)
- ビクトリア州教育幼年期発達省 (Department of Education and Early Childhood Development, Victoria: DEECD)

(3) 教育研究機関

- オーストラリア教育研究協議会 (Australian Council for Education Research: ACER)

(4) 教育関連企業・組織

- エデュケーション・サービス・オーストラリア (Education Service Australia: ESA)
- ビクトリア州地理教員協会 (Geography Teachers' Association of Victoria: GTAV)

(5) 開発援助機関

- オーストラリア国際開発庁 (Australian Agency for International Development: AusAID)

(6) 開発 NGO

- ワールド・ビジョン・オーストラリア (World Vision Australia)

(7) 学校

- Ryde Public School (シドニー市内の小学校)
- Melbourne Girl's College (メルボルン市内の中・高等女子校)

ニュージーランド

(1) 中央政府機関

- 教育省 (Ministry of Education)
- 教育評価局 (Education Review Office: ERO)
- ニュージーランド教育研究所 (New Zealand Council for Education Research: NZCER)

(2) 大学

- オークランド大学 (University of Auckland)
- ビクトリア大学ウェリントン校 (Victoria University of Wellington)

(3) 開発 NGO 及び団体組織

- 国際開発協議会 (Council for International Development: CID)
- ワールド・ビジョン・ニュージーランド (World Vision New Zealand)

(4) 学校

- Queen Margaret College Wellington (ウェリントン市内の私立女子小学校)
- Auckland Girls Grammar School (オークランド市内の女子中・高等学校)

オーストラリア・ニュージーランド現地調査実施日程

	日付		訪問先	滞在都市
1	3月4日	日	東京発 (JL771: 19:50、田中、後藤) → 東京発 (KE704: 13:55、羽田、滝下、松尾、青木、島津) →	機内
2	3月5日	月	シドニー着 (07:35、田中、後藤) シドニー着 (07:15、羽田、滝下、松尾、青木、島津) 12:15-13:50 ニューサウスウェールズ州教育審議会 (BOS) 14:00-15:45 オーストラリア・カリキュラム評価機構 (ACARA) 16:00-17:15 ワールド・ビジョン・オーストラリア	シドニー
3	3月6日	火	09:30-11:30 Ryde Public School (シドニー市内小学校) 13:30-15:00 ニューサウスウェールズ州教育省 (DEC) 夕刻: シドニー発 (17:30) →キャンベラ着 (18:25)	キャンベラ
4	3月7日	水	09:00-11:00 連邦教育省 (DEEWR) 14:00-15:30 オーストラリア国際開発庁 (AusAID) 夕刻: キャンベラ発 (17:10) →メルボルン着 (18:20)	メルボルン
5	3月8日	木	10:00-12:00 エデュケーション・サービス・オーストラリア (ESA) 13:00-17:00 ビクトリア州カリキュラム評価機構 (VCAA) ビクトリア州教育省 (DEECD)	メルボルン
6	3月9日	金	09:30-11:30 Melbourne Girl's College (メルボルン中・高等女子校) 13:00-15:00 ビクトリア州地理教員協会 (GTAV) 15:30-16:30 オーストラリア教育研究協議会 (ACER)	メルボルン
7	3月10日	土	資料整理 東京発 (NZ090: 18:30、淵上) →	メルボルン
8	3月11日	日	ウェリントン着 (14:00、淵上) メルボルン発 (QA37: 08:45) →ウェリントン着 (14:25)	ウェリントン
9	3月12日	月	10:30-12:30 教育省 (MOE) 13:00-16:00 Queen Margaret College Wellington (ウェリントン市内の小学校)	ウェリントン
10	3月13日	火	10:00-11:30 教育評価局 (ERO) 13:30-15:00 ビクトリア大学ウェリントン校 15:30-16:30 ニュージーランド教育研究所 (NZCER)	ウェリントン
11	3月14日	水	09:00-11:00 国際開発協議会 (CID) 午後: ウェリントン発 (15:00) →オークランド着 (16:00)	オークランド
12	3月15日	木	09:00-12:00 ワールド・ビジョン・ニュージーランド 12:30-16:00 オークランド大学	オークランド
13	3月16日	金	10:30-14:00 Auckland Girls Grammar School (オークランド市内の中高等学校) オークランド発 (JL/NZ5199: 09:15) →東京着 (16:25、淵上)	オークランド
14	3月17日	土	オークランド発 (JL/NZ5199: 09:15) →東京着 (16:25、田中) オークランド発 (KE130: 10:00) →東京着 (20:45、羽田、滝下、松尾、青木、島津)	

イギリス

(1) 中央政府機関

- 教育省 (Department of Education: DfE)

(2) 教育研究機関

- 教育研究財団 (National Foundation for Education Research: NFER)

- ケンブリッジ・アセスメント (Cambridge Assessment)
 - ロンドン大学 教育研究所 (Institute of Education: IOE, University of London)
 - ロンドン大学 教育研究所 開発教育研究センター (Development Education Research Centre: DERC, IOE, University of London)
 - カリキュラム財団 (Curriculum Foundation)
- (3) 開発援助機関
- 英国国際開発省 (Department of International Development: DfID)
- (4) 開発教育を実践している NGO
- Think Global
 - HEC Global Learning Centre
 - シティズンシップ財団 (Citizenship Foundation)
 - Global Thinking
 - オックスファム (Oxfam GB)
 - クリスチャン・エイド (Christian Aid)
- (5) 学校
- レザーヘッド・トリニティ小学校 (Leatherhead Trinity School)
 - エルム・ウッド小学校 (Elm Wood Primary School)
 - キングス・ウッド小学校 (Kingswood Primary School)

ドイツ

- (1) 中央政府機関
- 連邦教育学術省 (Federal Ministry for Education and Research: BMBF)
- (2) 地方政府機関
- 各州文部大臣会議 (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of Lander in Federal Republic Germany: KMK)
 - ベルリン市教育省 (Senate Department for Education, Youth and Science. Berlin)
 - ノルトライン・ヴェストファーレン州教育省 (Nordrhein-Westfalen Ministry for School and Further Education)
- (3) 教育研究機関
- エアランゲン大学 (University of Erlangen, Nuremberg) (ベルリンで面会)
 - 教育研究情報研究所 (German Institute for Educational Research and Educational Information: DIPF)
- (4) 開発援助機関
- 経済協力開発省 (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development: BMZ)
 - エンゲージメント・グローバル (Engagement Global)
- (6) 開発教育を実践している NGO
- VENRO
 - EPIZ
- (7) 学校
- ワルド基礎学校 (Wald Grundschule)
 - パスカル・ギムナジウム (Pascal Gymnasium)

イギリス・ドイツ現地調査実施日程

	日付		訪問先	滞在都市
1	9月16日	日	東京発—ロンドン着 (JL401: 11:45-16:20、田中) 東京発—ロンドン着 (AY074: 11:00、AY833: 17:10、松尾、石沢、池田、掛川、新井)	ロンドン
2	9月17日	月	10:00-11:45 Department for Education 13:30-15:15 Department for International Development (Including British Council) 15:30-17:00 JICA UK 表敬	ロンドン
3	9月18日	火	09:00-10:45 National Foundation for Education Research (NFER) <コンポーネント 1> 14:00-15:00 Prof. Dylan William (IOE, University of London) 15:30-17:00 Mr. Martin Baxter (The Curriculum Foundation) <コンポーネント 2> 13:00-14:00 Think Global 15:30-17:00 Citizenship Foundation	ロンドン
4	9月19日	水	08:30-12:00 Leatherhead Trinity School and Children's Centre 15:30-17:00 Oxfam GB	ロンドン
5	9月20日	木	08:30-10:45 Elm Wood Primary School 10:45-12:00 Kingswood Primary School 14:30-16:00 Cambridge Assessment 16:10-17:00 Global Thinking	ロンドン
6	9月21日	金	10:15-12:00 Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London 12:30-13:45 Christian Aid 14:30-16:30 HEC Global Learning Centre	ロンドン
7	9月22日	土	ロンドン発—ベルリン着 (BA0992: 10:55-13:45、松尾、掛川、田中) 東京発—ベルリン着 (AY074: 11:00-17:55、鯉沼) ロンドン発— (AY0832: 11:00)	ベルリン
8	9月23日	日	東京着 (08:55、石沢、池田、新井) 広島発—ベルリン着 (OZ0161: 09:40-19:35、卜部) 15:00-17:00 Dr. Annet Scheunpflug (University of Erlangen, Nuremberg)	ベルリン
9	9月24日	月	10:00-12:00 BMBF 13:30-14:30 VENRO 15:00-16:45 Senate Department for Education, Youth and Science, Berlin	ベルリン
10	9月25日	火	08:45-12:00 Wald Grundschule (小学校) 13:00-14:00 KMK	ベルリン
11	9月26日	水	10:00-12:00 BMZ Engagement Global 13:30-15:00 EPIZ ベルリン発—デュセルドルフ着 (AB6447: 17:10-18:20)	デュセルドルフ
12	9月27日	木	09:30-15:00 Pascal Gymnasium	デュセルドルフ
13	9月28日	金	10:45-12:00 DIPF (Institute for Educational Research and Educational Information)	フランクフルト
14	9月29日	土	フランクフルト発 (AY822: 11:40、鯉沼、松尾、掛川) — フランクフルト発 (OZ542: 18:25、卜部) — フランクフルトと発 (JL408: 21:05、田中) —	機内
15	9月30日	日	東京着 (08:55、20:00、15:25)	

カナダ

- (1) 中央政府機関
 - カナダ教育大臣会議 (Council of Ministers of Education, Canada: CMEC)
 - シティズンシップ・移民省 (Department of Citizenship and Immigration Canada)
- (2) 地方政府機関
 - オンタリオ州教育省 (Ministry of Education Ontario)
- (3) 教育研究機関
 - トロント大学 オンタリオ教育研究所 (Ontario Institute for Studies in Education: OISE, University of Toronto)
- (4) 教育関連組織
 - カリキュラム・サービス・カナダ (Curriculum Service Canada: CSC)
 - Education Quality and Accountability Office (EQAO)
- (5) 開発援助機関
 - カナダ国際開発庁 (Canadian International Development Agency: CIDA)
- (6) 開発教育を実践している NGO
 - カナダ国際協力協会 (Canadian Council for International Cooperation: CCIC)
 - オンタリオ国際協力協会 (Ontario Council for International Cooperation: OCIC)
 - Taking IT Global
 - Cross Cultural Learners Center (CCLC)
- (7) 学校
 - トロント大学オンタリオ教育研究所附属学校 (Dr. Eric Jackman Institute of Child Study Laboratory School)
 - ブルーヴェイル中等学校 (Bluevale Collegiate Institute)

カナダ現地調査実施日程

	日付		訪問先	滞在都市
1	1月13日	日	東京発—トロント着 (AC002: 17:00-14:50) トロント発—オタワ着 (AC460: 21:00-22:00 遅延)	オタワ
2	1月14日	月	10:00-11:30 Canadian International Development Agency (CIDA) 13:00-14:30 Department of Citizenship and Immigration Canada 15:00-16:00 Canadian Council for International Cooperation (CCIC)	トロント
3	1月15日	火	08:45-11:45 Dr. Eric Jackman Institute of Child Study Laboratory School 13:30-15:00 Ministry of Education Ontario 15:30-17:00 Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)	トロント
4	1月16日	水	10:00-11:45 Curriculum Service Canada (CSC) 13:00-15:00 Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto	トロント
5	1月17日	木	09:40-11:30 Bluevale Collegiate Institute (Waterloo Region School District Board) 13:30-15:00 Education Quality and Accountability Office (EQAO) 15:30-17:00 Ontario Council for International Cooperation (OCIC)	トロント
6	1月18日	金	10:00-11:00 Taking IT Global 14:30-16:00 Cross Cultural Learners Center (CCLC)	トロント
7	1月19日	土	トロント発 (AC001: 12:00) —	機内
8	1月20日	日	東京着 (15:10)	

アメリカ

(1) 教育研究機関

- ニュージャージー大学 ラトガー教育研究所 (Rutgers, Graduate School of Education, The State University of New Jersey)

(2) 教育関連組織

- 全米知事会 (National Governors Association: NGA)
- 全米教育長会議 (The Council of Chief State School Officers: CCSSO)
- 全米教育経済センター (National Center on Education and the Economy: NCEE)
- International Education Resource Network (iEARN)

(3) 開発援助機関

- 米国国際開発庁 (United States Agency for International Development: USAID)

(4) 開発教育を実践している NGO

- 全米平和部隊協会 (National Peace Corps Association: NPCA)
- World Savvy
- Asia Society

アメリカ現地調査実施日程

	日付		訪問先	滞在都市
1	3月10日	日	東京発—ワシントン着 (NH002, 11:10-10:40)	ワシントン D.C
2	3月11日	月	10:30-12:30 Mr. Fred Czarra との面談 (ホテルにて) 13:00-15:00 National Peace Corp Association (NPCA) 16:00-17:30 National Governors Association (NGA)	ワシントン D.C
3	3月12日	火	午前 資料整理 13:00-15:00 The Council of Chief State School Officers (CCSSO) and Partnership for 21 st Century Skills (P21) 15:30-17:00 USAID	ワシントン D.C
4	3月13日	水	午前 資料整理 13:30-14:45 National Center on Education and the Economy (NCEE) 16:00-18:45 Washington D.C—New York (列車 Amtrack, Acela)	ニューヨーク
5	3月14日	木	09:00-11:30 International Education and Research Network (iEARN) 13:30-17:45 Department of Educational Psychology, Rutgers, The State University of New Jersey 18:00-20:00 Dinner Meeting with Rutgers	ニューヨーク
6	3月15日	金	11:00-13:00 World Savvy 15:00-17:00 Asia Society	ニューヨーク
7	3月16日	土	ニューヨーク発 (NH009, 12:15-)	機内
8	3月17日	日	東京着 (15:25)	

第Ⅱ部 我が国及び各国の教育課程の特徴

第2章 我が国の教育課程

2-1 我が国の教育制度の概要

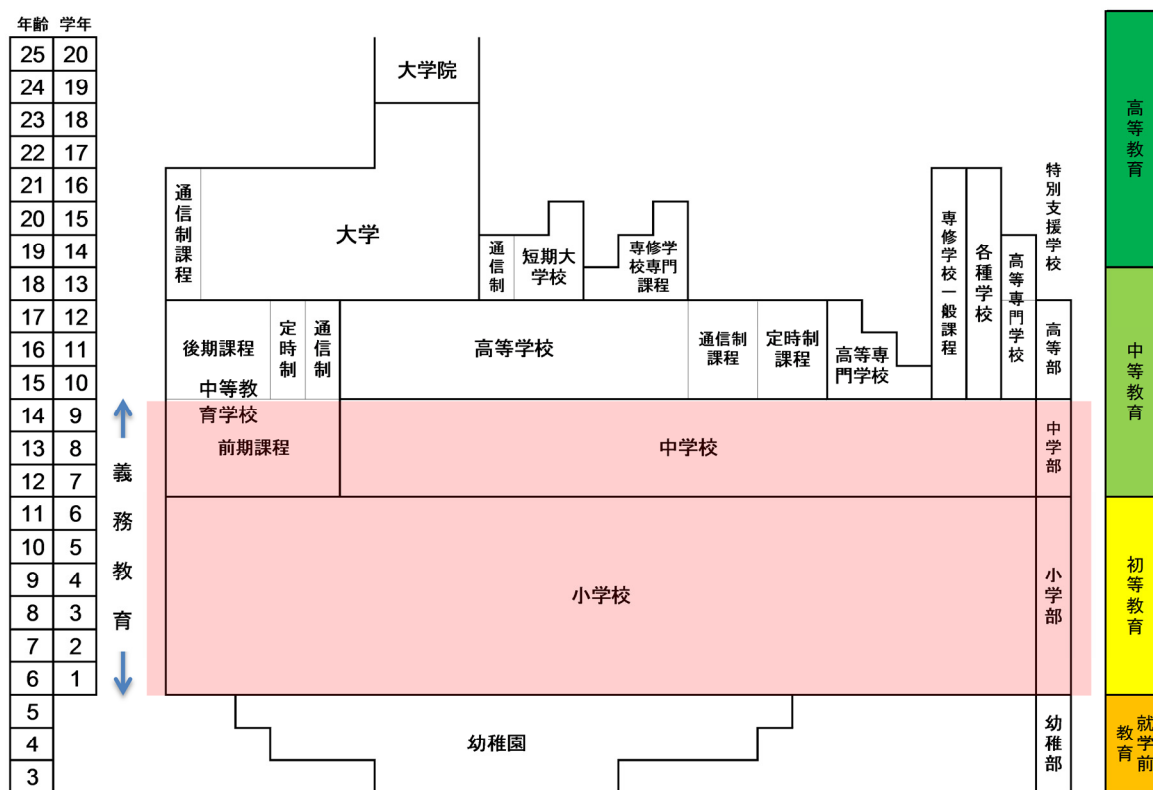
我が国の教育制度は、戦前の複線型（分岐型）から、戦後アメリカの影響を受けた教育改革により、単線型に転換した。現在まで続くこの体系は一般に「6-3 制」と言われるが、これは単に義務教育年限を従来の6年から9年に延長しただけでなく、初等教育学校（小学校）と中等教育学校（中学校）が単線型として接続したことを意味している。なお、基本は単線型とは言うものの、高等専門学校（1961年）や中等教育学校（1998年）の制度化に伴って多様化が図られている。

小学校は「義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的」として設置される学校であり、国、地方公共団体、学校法人が設置できる。小学校への入学は4月1日時点において満6歳に達している児童の入学が認められている。中学校は「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的」として、国民として必要な資質の育成、職業についての基礎的な知識、技能や勤労の尊重、進路選択能力の育成、社会的活動による感情の統御と公正な判断力の育成を目的としている。

9年間の義務教育終了後、引き続き学習を希望する生徒に対しては高等学校が準備されている。ただし、これに加え、高等専門学校前期課程、中等教育学校後期課程、専修学校（高等課程—高等専修学校）、各種学校という多様な機会が設定されている。また、高等学校自体も90%を超える進学率を踏まえて、これまでの「全日制一定時制」「普通課程—職業課程」という枠組みでは進学者の多様性に対応できず、総合学科や単位制高等学校の設置も行われるようになった。また、1999年より中等教育学校が設置され、ここでは3年の前期課程（中学校に相当）と3年の後期課程（高等学校に相当）の教育が統合して実施されている。

高等教育を行うのは主として大学である。学校教育法においては、大学は短期大学及び大学院を含むものとされている。大学は一般に4年、短期大学は2年である。これまで我が国の大学は、国立、公立、私立（学校法人立）の3形態があり、その法的性格も明確に識別されていたが、国の行財政改革において、2004年4月より全ての国立大学がその設置形態を変え、国立大学法人の下に設置されるようになった。この結果、教職員は公務員ではなくなり、その会計制度も企業会計制度となるなど、私立に近い経営管理がなされるようになった。

こうした小・中・高・大学以外に、就学前教育機関として幼稚園がある。幼稚園は「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的」とし、3歳児から5歳児を対象にしている。我が国の場合、学校の設置は国、地方公共団体、学校法人のみに認められているが、幼稚園に関してはそれ以外に宗教法人や個人についても認められている。また、幼稚園と同じく就学前の子どもを対象とした保育所があるが、これは厚生労働省が所管する福祉施設とされ、対象も乳児から小学校以前の子どもが対象とされている。



出典：文部科学省『文部科学統計要覧』（平成 24 年度版）

我が国の学校系統図

2008 年 3 月に幼稚園、小学校、中学校の学習指導要領が改訂され、また 2009 年 3 月には高等学校の学習指導要領も改訂された。改訂経緯を見ると、1998 年の「生きる力」を求める学習指導要領改訂前後から改訂の基本理念が「ゆとり教育」であることへの批判が激しく展開され、これに応えるために中央教育審議会は 2003 年に「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」を答申した。その結果、同年 12 月に学習指導要領の一部改正が行われた。さらに、中央教育審議会は概ね 10 年毎の定期的な改訂に向けて、2005 年 10 月に「新しい時代の義務教育を創造する」を答申した。2006 年 12 月の教育基本法改正と 2007 年 6 月の学校教育法の改正を経て、中央教育審議会は、同年 11 月に「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の改善について」を最終答申した。これを受けて、戦後 7 回目の改訂が行われることになった。

近年の学力低下批判は「ゆとり世代」という言葉が造語されるまでに大きなものとなったが、中央教育審議会は 1998 年導入の「総合的な学習の時間」の意義をむしろ高く評価して存置する方針を採用した。同審議会は 2007 年 11 月に「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」において、従来の学習指導要領の理念について、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっている」と肯定しただけでなく、経済協力開発機構（Organization for Economic Cooperation and Development: OECD）が提案した「キー・コンピテンシー」の考え方を先取りしていたとも述べている。

（調査チーム）

2-2 我が国の教育課程 はじめに

グローバル化の進展や知識基盤社会の到来等を背景として、内閣府による「人間力」(2003)、厚生労働省による「就職基礎能力」(2004)、経済産業省による「社会人基礎力」(2006)、文部科学省による「学士力」(2008)等、諸省庁で資質・能力の育成が大きな課題となってきた。

教育課程においても、「自己教育力」(1983)、「新しい学力観」(1989)、「生きる力」(1998、2008)等、世界的にみても早い時期に資質・能力目標が導入されてきた。また、これからの変化の激しい社会において必要となる資質・能力の育成をめぐるには、「生活科」(1989)、「総合的な学習の時間」(1998)等教育内容が新設されたり、「言語活動の充実」(2008)などその育成のための手立てが示されたりしてきた。

ここでは、2008年に改訂された学習指導要領を中心に、日本の教育課程における「能力やスキル」について検討したい。

2-3 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

現行の学習指導要領では、「生きる力」という資質・能力をはぐくむことがめざされている。本節では、教育の目的・目標と教育課程の全体像について概説した上で、育成しようとしている「生きる力」の概念について検討する。

2-3-1 教育の目的・目標と教育課程の全体像

学校教育の目的や目標は、すべての教育法規の基本法となる教育基本法に規定されている。教育基本法は、社会が大きく変化し、困難な諸課題に直面するようになるなかで、新しい時代の教育理念を明確にするため、平成18年12月におよそ60年ぶりに改正された。新しい教育基本法においては、「人格の完成」や「個人の尊厳」などのこれまで掲げられてきた普遍的な理念を継承しつつ、これからの未来を切り拓いていくために、以下のような日本人の育成を目指すことが明確にされた¹。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間② 公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民③ 我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人 |
|---|

教育基本法の理念に基づき、学校教育法が定められるが、同法もまた教育基本法の改正を受けて、平成19年6月に一部改正された。学校教育法では、新たに義務教育の目的が第21条として規定されることになった。

教育課程については、学校教育法施行規則第25条において、文部科学大臣が別に公示する学習指導要領によることが規定されている。学習指導要領は、学校が編成する教育課程の大綱的な基準を示すもので、これまで概ね10年間に1度の割合で改訂されている。学習指導要領は、国が一定の教育水準を確保するために、教育基本法第2条(教育の目標)や学校教育法第21条(教育の目標)などの規定を踏まえて定めるもので、教育の機会均等を保障することを意図している。

¹ 教育基本法研究会編(2007)、p.3。

学習指導要領をもとに、教育委員会は、教育課程など学校の管理運営の基本事項について規則を設定する。これらの教育法規を踏まえ、各学校は、地域や学校あるいは児童生徒の実態に応じて、特色ある教育課程を編成して、それをもとに教育活動を進めることになる。今回の改訂では、小学校学習指導要領は平成 23 年 4 月 1 日からの施行で、中学校学習指導要領は平成 24 年 4 月 1 日からの施行である。

さて、今回の学習指導要領改訂を特徴づけるポイントの一つとして、「生きる力」の育成が学校教育の目標として再確認されたことが挙げられる。中央教育審議会答申「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について」（平成 20 年 1 月 17 日）では、「生きる力」の育成は、改正教育基本法や学校教育法の一部改正に示されている教育の基本理念を示したものであり、改訂にあたってはその理念の共有がますます必要であると指摘されている。

2-3-2 育成しようとしている能力目標としての「生きる力」

「生きる力」という用語が最初に使われたのは、中央教育審議会答申「21 世紀を展望した教育の在り方について」（平成 8 年 7 月 19 日）である。この答申では、これからの変化の激しい社会を見据えて、学校の目指すべき教育の姿として、「[生きる力] の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換」を図ることが提言され、「生きる力」が前学習指導要領を支える基本的な考え方となった。「生きる力」は、以下のように定義されている。

.....変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら学び、自ら考え、主体的に行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」である...

出典：中教審答申（平成 8 年 7 月 19 日）

改正教育基本法や学校教育法の一部改正では、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の三つの構成要素が示されたが、そこで明確にされた教育の基本理念は前学習指導要領がめざしている「生きる力」の育成であるとされる。

今回の学習指導要領改訂では、「生きる力」の育成が、学校教育の目標として再確認されることになった。中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）においては、1990 年代半ば以降に顕著となった社会の構造的な変化としての「知識基盤社会（knowledge-based society）」のなかで、「生きる力」の共有がますます必要になってきたことが指摘されている。ここで知識基盤社会とは、知識が社会のあらゆる領域で重要になる社会をいう。同答申では、「生きる力」について次のように定義をしている。

.....変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい時代を担う子どもたちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力が「生きる力」である.....

出典：中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）

「生きる力」をはぐくむにあたっての重要な要素の例として、中央教育審議会教育課程部会では次のように内容を整理している。

「生きる力」をはぐくむ重要な要素例

- ・ 自分に関すること (例) 自己理解 (自尊・自己肯定)、自己責任 (自律・自制)、健康増進、意思決定、将来設計
- ・ 自己と他者との関係 (例) 協調性・責任感、感性・表現、人間関係形成
- ・ 自己と自然との関係 (例) 生命尊重、自然・環境理解
- ・ 個人と社会との関係 (例) 責任・権利・勤労、社会・文化理解、言語・情報活用、知識・技術活用、課題発見・解決

出典：中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）

「生きる力」の育成にあたっては、上述のような他者、社会、自然、環境とのかかわりのなかで、知的活動、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である言語活動、あるいは、体験活動の充実を図っていくことが重要であると考えられている。同答申では、このような社会において必要とされる力を明確にし、そこから教育のあり方を考える「生きる力」は、OECD のキー・コンピテンシーの考え方を先取りしたものであるという認識が示されている。

2-4 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠

ここでは、教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景として「知識基盤社会」について言及した後、「能力やスキル」の根拠として、新しい教育基本法及び学校教育法の一部改正における「生きる力」の位置付けについて検討したい。

2-4-1 「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景

学習指導要領の背景には、私たちがグローバル化する「知識基盤社会」に生きているという社会認識がある。すなわち、中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）によれば、21 世紀は、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」知識基盤社会の時代であるとしている。こうした知識を基盤とする社会の特質には、次のようなものがあるという。

「知識基盤社会」の特質

- ① 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む
- ② 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる
- ③ 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる
- ④ 性別や年齢を問わず参画することが促進される

出典：中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）

知識基盤社会はまた、グローバル化が進み、不確実性が增大する社会でもある。ボーダレスな社会のなかで、技術革新は繰り返され、知識や人材は国境を越えて移動する。新しい知識の創造は、パラダイムの転換を伴

うことも多く、新たな状況の下では既存の知識はもはや通用しない。このような知識基盤社会においては、あらゆる領域や分野で知識が重要な価値をもち、めまぐるしく移り変わるなかで、そうした変化に耐えうる幅広い知識、柔軟で高度な思考力や判断力が求められることになる。

今回の学習指導要領においては、このような変化の激しい知識基盤社会のなかで求められる今日的な能力として、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」の重要性が再確認され、学校教育の目標として再び位置付けられたのである。

2-4-2 「能力やスキル」の根拠

改正教育基本法（平成 18 年 12 月）、及び、それに伴う学校教育法の一部改正（平成 19 年 6 月）によって、「生きる力」の理念は、法的に位置付けられることになった。改正教育基本法では、教育の目的（第 1 条）で「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」と定めている。その目的を実現するために重要と考えられる事柄を示した教育の目標（第 2 条）では、知・徳・体の育成（第 1 号）、個人の自立（第 2 号）、他者と社会とのかかわり（第 3 号）、自然と環境とのかかわり（第 4 号）、伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人（第 5 号）について具体的に規定している。

さらに、学校教育法の一部改正では、義務教育の目標が新たに示されるとともに、小・中・高等学校においては、「……生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、とくに意を用いなければならない。（第 30 条第 2 項、第 49 条、第 62 条）」と規定している。このように、教育法規において学力の概念が規定され、①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲が、3 つの構成要素として明確にされたのである。

これらの改正について中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）では、「改正教育基本法及び学校教育法の一部改正によって明確に示された教育理念は、現行学習指導要領が重視している「生きる力」の育成にほかならない。」と位置付けている。この学校教育の目標は「生きる力」の育成にあるという基本的な考え方は、現行の学習指導要領の改訂に引き継がれることになる。

2-5 「能力やスキル」の位置付け

「生きる力」が教育課程全体のなかでどのように位置付くのか、また、今回の学習指導要領の改訂によって、とくに各教科等を横断して提言されているアプローチにはどのようなものがあるのかを本節では検討する。

2-5-1 教育課程全体での位置

「生きる力」は、自ら学び自ら考えるなどの学校教育で育成すべき目標として位置付けられていことから、すべての教科や領域を通して育成することが目指されることになる。そこで、学校の教育課程を編成する各教科の編成と授業時数について整理しておきたい。

教育課程を編成する各教科等の編成や授業時数は、学校教育法施行規則により規定されている。今回の学習指導要領の改訂に伴って改正された学校教育法施行規則第 50 条により、小学校の教育課程は、「外国語活動」が新たに追加され、9 教科、道徳、新設の外国語活動、特別活動、及び、総合的な学習の時間から編成されることになった。一方、中学校の教育課程についてはとくに変更はなく、学校教育法施行規則第 72 条により、9 教科、道徳、特別活動、及び、総合的な学習の時間で編成するものとされている。

また、授業時数については、今回改訂された学校教育法施行規則（第 51 条〔小学校〕、第 73 条〔中学校〕）に基づき、確かな学力をはぐくむために時数が増加された。小学校については、全体の授業時数を学年ごとにみても、1 年生で 68 単位時間（週 2 コマ）、2 年生で 70 単位時間（週 2 コマ）、3 から 6 年生で 35 単位時間（週 1 コマ）の増加となっている。また、中学校については、全体の授業時数としては、各年生で 35 単位時間（週 1 コマ）の増加となっている。

以上のように、小学校については、各教科、道徳、新設の外国語活動、特別活動、及び、総合的な学習の時間から構成される教育課程、中学校については、各教科、道徳、特別活動、及び、総合的な学習の時間から構成される教育課程の全体を通して、設定されている授業時数のなかで「生きる力」を培うことが求められているのである。

表1 小学校における各教科等の授業時数(学校教育法施行規則の一部改正)

区 分		第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
各教科の授業時数	国語	306	315	245	245	175	175
	社会			70	90	100	105
	算数	136	175	175	175	175	175
	理科			90	105	105	105
	生活	102	105				
	音楽	68	70	60	60	50	50
	図画工作	68	70	60	60	50	50
	家庭					60	55
	体育	102	105	105	105	90	90
道徳の授業時数		34	35	35	35	35	35
外国語活動の授業時数						35	35
総合的な学習の時間の授業時数				70	70	70	70
特別活動の授業時数		34	35	35	35	35	35
総授業時数		850	910	945	980	980	980

表2 中学校における各教科の授業時数(学校教育法施行規則の一部改正)

区 分		第1学年	第2学年	第3学年
各教科の授業時数	国語	140	140	105
	社会	105	105	140
	数学	140	105	140
	理科	105	140	140
	音楽	45	35	35
	美術	45	35	35
	保健体育	105	105	105
	技術・家庭	70	70	35
	外国語	140	140	140
道徳の授業時数		35	35	35
総合的な学習の時間の授業時数		50	70	70
特別活動の授業時数		35	35	35
総授業時数		1015	1015	1015

2-5-2 各教科等との関連

「生きる力」は、学校教育で育成が目指される目標ということがいえる。それは、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」によって支えられるものであり、学力の構成要素である①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、を培うことを通して育成されるものである。

「生きる力」をはぐくむにあたって、各教科等を横断して提言されているアプローチには、例えば、以下のものがある。

まず、中教審答申（平成20年1月17日）では、学習活動の類型が「習得・活用・探究」として示されている。すなわち、「……教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させる……」としている。すなわち、各教科では、基礎的・基本的な知識・技能の「習得」、及び、それぞれの教科の知識・技能の「活用」が進められ、一方、総合的な学習の時間では、教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動を行う「探究」として展開されることになる。また、これらの学習活動は独立したものではなく、相互に関連し合うことが重要であるとされている。

また、言語に関する能力は、総則に示された汎用的能力とそれを育てる学習の基盤となるため、各教科等で言語活動を充実させることが推奨されている。各教科等においては、知識・技能の活用を通じた思考力・判断力・表現力等の育成のための手立ての中核として、国語科で培った能力を基礎に、言語活動を指導計画に位置付け、授業の構成や進め方を改善することが提言されている。

さらに、体験的な学習、問題解決的な学習、自主的、自発的な学習が奨励されている。新学習指導要領の総則では、「各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」とあり、児童生徒の主体性を重視した学習が重要であると指摘している。

その他、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、「基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動」「言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境」「学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動」「学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会」といった記述もみられる。

2-6 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

各教科等と目標・内容、及び、各教科等と学習過程に関して、能力を育成するための学習指導要領等にみられる特徴的な記述について本節では検討する。

2-6-1 教科等と目標・内容

学習指導要領では、各教科等の「目標」のなかに、「見方・考え方」まで含めると、育てたい能力が記述されている場合が多い。さらにそれに基づいた学年段階別の能力目標を明示している教科等もある。ただし、記述の仕方の内容や程度については、教科等によって大きな違いがある。

小学校を中心にみていくと、例えば、社会科では、「公民的資質の基礎を養う」ことを教科の目標に掲げているが、ここで公民的資質とは、『解説』によれば「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を含む」とされている。また、各学年の目標は「理解に関する目標」、「態度に関する目標」、「能力に関する目標」で構成されており、思考力や表現力に関する具体的な目標が学年段階ごとに示されている。

理科では、「問題解決の能力」や「科学的な見方や考え方を養う」ことを教科の目標として位置付けている。さらに、各学年の目標では、第3学年で「比較」、第4学年で「関係付け」、第5学年で「条件制御」、第6学年で「多面的思考」などの具体的な能力が挙げられている。

総合的な学習の時間では、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」ことが目標に示されている。

その他の教科でも、「国語を適切に表現し正確に表現する能力」（国語）、「見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力」（算数）、「音楽活動の基礎的な能力」（音楽）、「造形的な創造活動の基礎的な能力」（図画工作）、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎」（体育）等、それぞれの教科に固有の資質・能力の育成が目標に示されている。

2-6-2 教科等と学習過程

教科等によっては、資質・能力を育くむことを目指した「学習過程」を工夫して示す記述もみられる。総則をみると、学習過程に関連する内容については、「見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動」、「問題解決的な学習」、「課題や活動を選択」等がみられる。これらの総則に示された学習活動は、各教科等の『解説』や『評価規準』のなかに反映されている。

また、各教科等の目標の記述において、「〈A（内容）〉について、〈B（活動）〉を通して（学習し）、〈C（資質や能力）〉を育てる（～できるようにする）」という形式が複数の教科で見られる。ABCの順序や表記の仕方は異なるが、資質・能力を育てる学習の過程がイメージしやすくなるような形式になっている。

いくつかの教科等をみると、例えば、国語では、「学習過程の明確化」が今回の改訂の趣旨の一つとなっている。「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」ごとに、小学校から高校までの能力の系統表が作成されている。また、各学年の内容については、指導事項の記述が学習過程を明確に示すように構成されており、これに従って授業が構想できるようになっている。

生活では、具体的な活動や体験を通して気づいたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえる等の多様な学習活動を工夫することが配慮事項として示されている。

社会では、『評価規準』において学習過程がわかるように工夫されている。設定例として、「学習問題」を考え、「予想し」、必要な「情報を集めて読み取り」、調べたことを「比較・関連・総合し」、事象の「特色を理解する」、「適切に表現する」等の形で学習過程が示されている。

体育では、自分のめあてを持って活動を工夫し、自己評価する等のように、『評価規準』で学習過程が示されている。

総合的な学習の時間では、各教科等における基礎的基本的な知識・技能の定着やそれらを活用した学習活動を前提として、①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現という一連の学習過程が構想されている。これらの過程をスパイラル的に発展させていくことで、問題解決的な活動を発展的に繰り返す探究的な学習を実現し、求められる能力を養うことが期待されている。

その他、各教科等においては、「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、思考力・判断力・表現力等を育成するための主体的な学習や課題を解決する学習、言語活動の充実等が挙げられている。

2-7 「能力やスキル」を育成するための方法

「資質やスキル」を育成している具体的な実践事例として、本節では新潟大学教育学部附属新潟小学校と新宿区立大久保小学校を紹介したい。

2-7-1 新潟大学教育学部附属新潟小学校の実践例

資質・能力の育成を目指した教育課程の実践研究として、新潟大学教育学部附属新潟小学校を取り上げたい²。同小学校では、「創造的思考力」を育てたい能力の目標として設定し、各教科・領域においてその目標の実現に向けた授業づくりに関する実践研究を進めている。同小学校では、2000（平成12）年より、「学習スキル」を活用した研究実践の蓄積をもっており、こうした研究成果を踏まえて、子どもたちの思考を促す具体的な方法をもつ授業づくりに取り組んでいる。

附属新潟小学校において、創造的思考とは、何もないところから新しい知識を生み出すといった思考ではない。既にある知識に「意味づける」、「関係づける」といった学習者の働きかけがあれば、新たに知識が創造されたと捉える。同小学校では、このような創造的思考力の育成を促すために、各教科・領域で子どもたちの思考を育てる方法として、「思考のこぼれ」に着目している。表3のように、「思考の

表3 思考の方法とことば（新潟大学教育学部附属新潟小学校）

思考の方法	思考のことば
○仮定する	「もし～ならば、～となる」
○推量する	「～は、○○になっている。だから、～は△△なのではないか」
○比較する	「○○と△△を比較して、その違いから～がわかる」
○視点（立場）、あるいは観点を定める	「もし～の観点（視点・角度・理論・立場）から見たら、どうなるだろうか」
○共通の基準で見る	「～にあてはめると～になる」
○関係付ける	「○○と△△がどのように関係しているか」「～の原因として、どんなことが考えられるだろうか」
○帰納的に見る	「A, B, Cから、～のきまりがわかる」
○類推する	「～でうまくいったので、～でも、うまくいくであろう」
○演繹的に見る	「～のきまりからDが説明できる」
○拡張する	「では、～の場合はどうなるだろうか」「他にもっとよいやり方はないかな」
○焦点化する	「まずできるだけたくさん可能なものを挙げて、その中から、一番よいものを選んでみよう」
○逆発想する	「もし～でなく、その逆（反対）であったらどうなるだろうか」
○再分類・再編成する	「他の基準で分類したらどうなるだろうか」「構成要素は何であるか、もう一度見直してみよう」
○加減する	「～の時は、何を使ったら、よいか」「もし～がなかったとしたら、どうなるだろうか」
○変換する	「大きさ（長さ・重さ・体積・傾きなど）が変わったら、どうなるかな」
○具象化する	「図を書いて考えてみてはどうか」
○連想する	「～と似たものにどんなものがあるだろうか」

（出典）新潟大学教育学部附属新潟小学校（2013）、p.6 をもとに作成。

² 国立教育政策研究所（2013）、pp. 77-80。

方法」と「思考のことば」を対応させて整理し、授業づくりに生かしている。

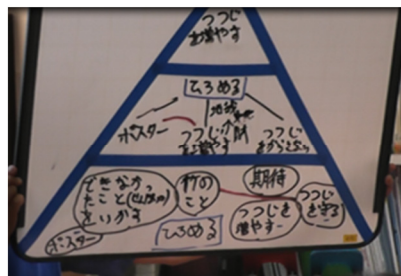
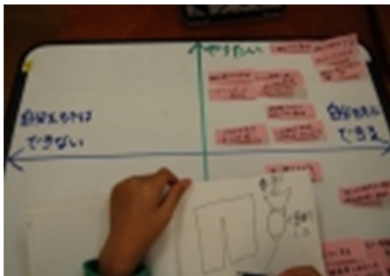
以上のように、附属新潟小学校では、各教科・領域において、「思考のことば」を積極的に活用して、思考の方法を子どもに意識化させる授業づくりが進められている。今回の学習指導要領では、「言語活動の充実」が提言されているが、同小学校の実践研究は、思考力を育てる具体的な方法として、思考を促す「ことば」に着目して授業づくりを行っている点が興味深い。

2-7-2 新宿区立大久保小学校の実践例

資質・能力の育成を目指した実践研究として、新宿区立大久保小学校を取り上げる。大久保小学校は、児童の4分の3が外国人につながりを持つという。日本語に課題をもつ子どもたちが多かったため、長い間、「(日本語の)習得」に力をいれていたが、現在では、総合的な学習の時間を中心に、「探究」を中心にした学びへの転換を図ったという。

大久保小学校の探究的な学習には、例えば、以下のような特徴がみられる。「〈A.内容〉について、〈B.活動〉を通して学習し、〈C.資質や能力〉を育てる」という形式から考えてみると、大久保小学校は、内容、活動、資質や能力をうまく結びつけた授業を展開している。課題を工夫するとともに、思考ツールを活用した活動を取り入れ、思考を促す工夫を取り入れている。

また、見通しと振り返りを授業において意識的に行っており、既有知識との結びつけや意欲の喚起を図るとともに、授業の最後に一人ひとりの書く時間を十分に取り入れる試みがみられる。



大久保小学校の授業風景³

授業のなかでは、活発な意見交換が行われていたが、参加している子どもの声には、以下のようなものがあった⁴。

児童1「そっちの意見も聞くけどちゃんと自分の意見も伝えてここが違うからこうだと思うというのを説明する」
児童2「けんかとかじゃなくて、まずお互いの意見をよく聞きそこから話し合いで、自分がもしも(相手の)意見で何か気づいたらそこから関連してまた新しいアイデアを出す」
児童3「意見をぶつけ合うことによって自分の学びにもなるし、その意見がつながっていったり関連して深くしてゆくというのが一つの私たちの考えで、私の考えではありません」

³ 2013年4月30日に新宿区立大久保小学校で授業の観察を実施した。

⁴ これらの発言は、当日に参観していたカナダ人記者からの質問に答えたものである。

このような授業実践を通して、一人一人が自分の意見を持ち、友達と話し合いながら、新しい考えに至るといった子どもの姿がみられるようになっている。探究を中心とした学びは、意味のある文脈における言語活動として日本語を使う経験を提供することにもなり、外国につながるのある児童の日本語能力や学力の向上にも貢献しているという。

2-8 まとめ

日本の教育課程は、「生きる力」（1998 2008）を育むことをめざして構想されており、資質・能力目標の導入の時期は世界的にみても早いものであった。また、その資質・能力の実現に向けては、「総合的な学習の時間」（1998）が新設されたり、「言語活動の充実」（2008）が推進されたりするなど、具体的な手立ても提案されてきた。

残された課題としては、資質・能力の育成をさらに促すために、例えば、「生きる力」を具体的に示す構成要素の設定、資質・能力の構造の明確化、資質・能力の系統表の作成、資質・能力の各教科への埋め込み（関連づけ）、学習過程の明確化、具体的な手立てや術の提示、活動で育てたい能力と評価規準の関連づけ等が考えられる。

（松尾 知明）

【参考文献】

国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』、2013 年。

教育基本法研究会編『逐条解説 教育基本法』第一法規、2007 年。

中央教育審議会答申「21 世紀を展望した教育の在り方について」（平成 8 年 7 月 19 日）。

中央教育審議会答申「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について」（平成 20 年 1 月 17 日）。

新潟大学教育学部附属新潟小学校『研究紀要第 70 集 創造的思考力を高める授業』、2013 年。

第3章 イギリスの教育課程

3-1 イギリスの教育制度の概要

イギリスは正式には「グレートブリテンおよび北アイルランド連合王国 (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)」と呼ばれ、イングランド (England)、スコットランド (Scotland)、ウェールズ (Wales)、北アイルランド (Northern Ireland) から構成されており、それぞれが教育をはじめとする内政において強い独立性をもっている。したがって、各地域において異なった教育制度がとられているが、ここでは人口の大部分を占めるイングランドの教育制度をもとに同国の教育について述べる。

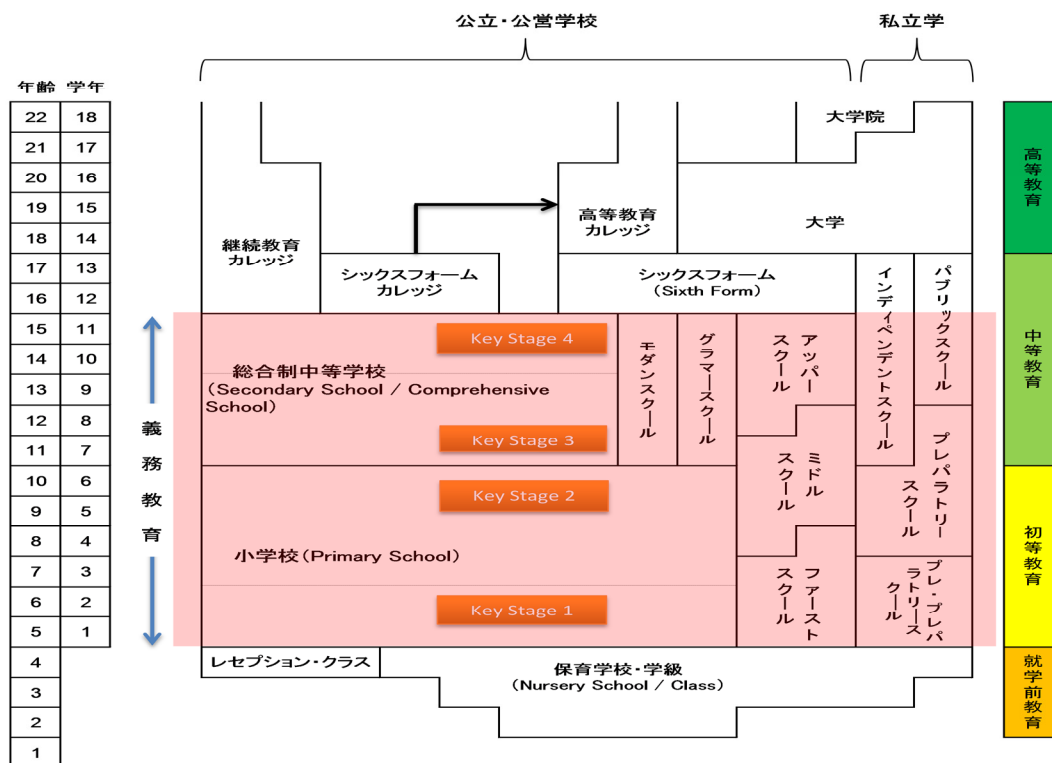
義務教育は5歳から15歳までの11年間で、初等教育が6年、中等教育が5年となっている。初等教育は一般にプライマリー・スクール (Primary School) と呼ばれる学校で行われ、教育課程は最初の2年間 (Key Stage 1: KS1) とその後の4年間 (Key Stage 2: KS2) の二つに分けられている。多くのプライマリー・スクールではKS1とKS2を継続して行うが、なかには前半をインファント・スクール (Infant School)、後半をジュニア・スクール (Junior School) として別々の学校で行う地域もある (プライマリー・スクールについては以下、「小学校」と呼ぶ)。

中等教育は選抜試験のないコンプリヘンシブ・スクール (Comprehensive School) で行われるのが一般的であるが、これ以外にもかつての伝統を引き継ぐ選抜制のグラマー・スクール (Grammar School)、モダン・スクール (Modern School) や一部で入学年齢や修学年限の異なるファースト・スクール (First School)、ミドル・スクール (Middle School)、アッパー・スクール (Upper School) がある。

義務教育である5年間の中等教育課程を修了した生徒が上級学校へ進学するために学ぶ2年間の課程をシックスフォーム (Sixth Form) と呼ぶ。中等学校に併設され中等教育に組み込まれているものと、独立した学校として設置されているものがあり、後者をシックスフォームカレッジ (Sixth Form College) と呼んでいる。一方、義務教育終了後に職業教育を中心に多様な課程を提供するのが継続教育 (Further Education) である。それらの教育機関を継続教育カレッジと呼んでいる。ここではフルタイムとパートタイムの課程があり、一定の職業経験を積んだ後にパートタイムで学ぶ学生もいる。継続教育は一般的には中等教育レベルと見なされているが、高等教育レベルを提供する機関もある。義務教育の最終学年 (Key Stage 4: KS4) で行われる GCSE (General Certificate of Secondary Education) 試験の結果は、その後の進路を選択する際の基本的な資格となる。

高等教育機関には大学と高等教育カレッジがあり、後者は美術、音楽、演劇などを専門的に学ぶ機関で学位が取得できる。学位取得のための修業年限は3年が基本であるが、各種の専門資格を取るための短期コースも準備されている。他方、大学進学を目指す生徒はシックスフォームの1年次修了時に AS レベル試験 (Advanced Supplementary Level Examination) を、2年次修了時に A レベル試験 (Advanced Level Examination) を受けることとなり、その成績をもとに進学先の大学が決定される。

初等・中等教育学校には公費や国庫補助を受けずに運営されているインデペンデント・スクール (Independent School) というものもあり、イートン校をはじめとする有名なパブリック・スクール (Public School) やプレパラトリー・スクール (Preparatory School) などが含まれる。



イギリスの学校系統図

出典：佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』高文研、2002年及び教育省へのインタビューより

イギリスでは、1988年以來ナショナル・カリキュラムが導入されているが、現行カリキュラムは2002年の教育法がその設定基準となっている。ナショナル・カリキュラムはすべての公費維持運営学校（アカデミー、フリースクールは除く¹）に適用されるが、それが規定する範囲は学校カリキュラムの50%であり、残りの50%は各学校の裁量に委ねられている。同国のナショナル・カリキュラムの実施において、法的には授業時間数を規定することは禁じられているが、KS1で週21時間、KS2で週23.5時間、KS3で週24時間、KS4で週25時間、また体育・スポーツに関してはKS1-4ともに最低週2時間、さらに中等学校では宿題に要する学習時間として、7-8学年で毎日45-90分、9学年で60-120分、10-11学年で90-150分が推奨されており、各学校はそれをもとに授業時間数を設定している。

同国でのナショナル・カリキュラムの改訂サイクルは特に決まっていない。現在、ナショナル・カリキュラムの改訂作業中で、2014年度より新しいナショナル・カリキュラムが施行される計画である。

(調査チーム)

¹ アカデミーとは、ブレア政権下において荒廃した公立校に外部から新しい財力を投入して再生させる計画で2000年に開始された教育改革によって創設された学校種で、地方自治体から基金をもらう従来の公立校とは違い、国から基金を受け、スポンサーを募って開校する点に特徴がある。またフリースクールは2010年に誕生した連立政権下において推進されている学校種で、その設置は公的機関ではなく、民間などが自由に設立することができる公費で維持される学校を指す。

3-2 イギリスの教育課程 はじめに

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

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

3-3 スキルを超えて

3-3-1 学校・教師に自由と自律性を与え、世界標準の教育を目指す

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

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

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

3-3-2 「秘密の花園」から「オープン・ガーデン」へ

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

3-3-3 英数理の教科知識の重視とスキルおよび教科以外の領域の発達

イギリスにおいては、過去 20 年来、スキルの育成を重視していた。改訂前のナショナル・カリキュラムでは、〈コミュニケーション〉〈数字の活用〉〈情報技術〉〈他者との協働〉〈自分の学習と成績の向上〉〈問題解決〉を 6 つのキー・スキルと定め、さらに〈思考スキル〉を加えたが、それらはナショナル・カリキュラムの各教科を通して学ぶべきものとされていた。

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

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

「教科の知識を重視・強調するあまり、教育の発達的な側面の方を軽視する教育者がいる。他方では、現代社会の知識の変化は早く、『学ぶ方法を学習することこそが最優先されるべきである』と主張して、スキル、コンピテンシー、資質能力の開発に重きを置く教育者も存在する。私たちは、二者択一で考えておらず、いずれかの立場でもない。確かに、『何か』を学習することなしに、独自に『学び方』を概念化することは不可能である。本委員会は、二つの要素、一知識と発達—の双方が教育の過程で確実に提供されるように具体的な方策を提示したい。」

「最近、急速に変化するコンピューター時代やグローバル経済の到来とともに、『転移可能な知識やスキル』に基盤を置くカリキュラムが、影響力のある多くの団体、たとえば王立技芸協会（RSA）や『学習キャンペーン』によって提唱されてきている。この最近の動きについて、われわれは転移

可能なスキルだけを教えることで十分であるという考え方には同意しないということをはっきりと述べておきたい、...すべての学習はスキルを含む内容を有しており、その内容は通常、確かに特定の具体的なもの（specific）である。汎用的なスキルや能力は重要ではあるけれども、そのまま単独で教えることはできない。こうしたスキルや能力は内容を伴う文脈で教えなければならない。」⁸

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

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

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

3-3-4 会話言語とコンピューター科学の重視

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

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

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

3-4 イギリスにおける「能力やスキル」に関する用語と定義

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

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

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

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

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

さらに 2000 年からのナショナル・カリキュラムでは、キー・スキルを補完するものとして「思考スキル」(thinking skills) が示された。このスキルを使うことにより子どもたちは「何を学ぶか」と同時に「どのように学ぶか」すなわち「学び方を学ぶ」ということに焦点を当てることができることになる。思考スキルの中身は、〈情報処理スキル〉〈推論スキル〉〈探究スキル〉〈創造的思考スキル〉〈評価スキル〉で構成されている。

中等学校では、2007 年にナショナル・カリキュラムの全面改訂を行ったが、そこでは「機能的スキル」(functional skills) という用語が用いられている。ここでの機能的スキルとは、子どもたちが人生や生活している社会や職業において、自信を持ち、効果を上げ、独立して発揮させることが望まれるスキルと能力となる英語・数学・情報通信技術に関する中核的要素を指している。ナショナル・カリキュラムの上記 3 教科の学習プログラムには、それらの教科において、この機能的スキルをど

う育成するかを示している。さらに機能的スキルは、ナショナル・カリキュラムのその他の教科においても、学習プログラムの「中核過程」という項目に同スキルの育成について陳述している。

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

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

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

3-5 新しいナショナル・カリキュラムにおける「能力やスキル」

3-5-1 重視して育成しようとしている特色ある能力やスキル

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

例えば算数/数学の場合では、教科全体の目標の一部に、〈数学的な推論〉〈問題解決力〉があげられている。キーステージ3（第7~9学年）でいえば、教科内容の学習を通して、測定や幾何の問題に取り組む際や比例関係を代数的に説明する際に割合や比例の知識をつかって答えを出すような〈数学的な推論〉や、金融における数学の利用など数学内外での問題を解決する正規の数学的知識の活用能力を発達させる〈問題解決力〉を育成するとしている。理科の場合は、教科全体の目標の一部に〈確率を使うこと〉〈統計を使うこと〉〈科学的に取り組むこと〉が挙げられている。キーステージ3（第7~9学年）でいえば、〈科学的に取り組むこと〉の中身として、「実験スキル」「情報の処理と問題解決」「測定」をあげている。その他で特徴的なものとしては、「会話言語（話し言葉）」（spoken language）「コンピューター」（computing）がある。

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

当化を示すために重要である。理科でいえば、自分自身や他者の思考を明確にするために重要であるとしている。

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

3-5-2 「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠

(1) 英語、数学、理科の知識

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

(2) 「会話言語(話し言葉)」

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

(3) 「コンピューター」

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

3-5-3 「能力やスキル」の位置付け

現在提案されているナショナル・カリキュラムの構造は表 1 のようである¹⁹。これらが学校カリキュラムのすべてではなく、これまでに述べたようにそれら学校カリキュラムの一部(約 50%)であ

り、残りは各学校の裁量で決めることができるようにしている（図1）。重視している英語・算数／数学・理科は、これまでと同様中核教科としている。会話言語については英語だけでなく、各教科の中で教えられるものとしている。コンピューターはそれまでの情報通信技術からの教科名変更が提案されている。

表1 提案された新しいナショナル・カリキュラムの構造

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

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

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

出典：Department for Education、The National Curriculum in England Framework document for consultation、February 2013. p.7 Figure1

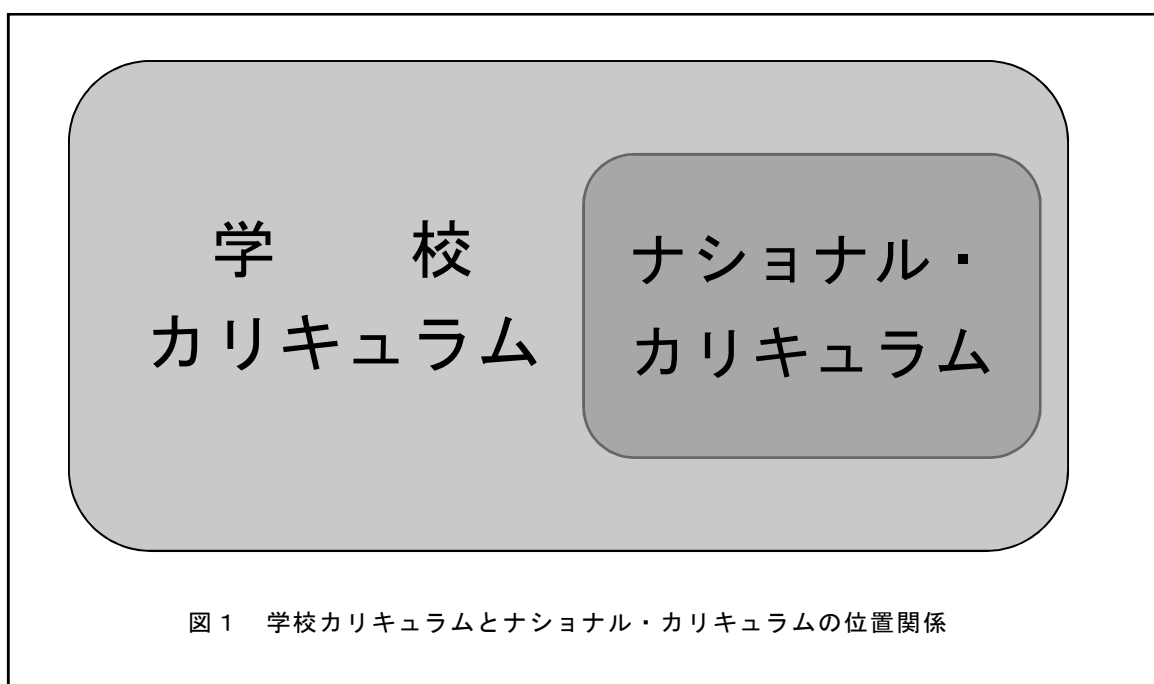


図1 学校カリキュラムとナショナル・カリキュラムの位置関係

なお、ナショナル・カリキュラム以外の義務として、初等・中等両段階の宗教教育と中等段階での性教育がある。また、先の PSHE は初等中等の両段階で必修に準じた扱いとなっている。改訂前のナショナル・カリキュラムのように、育成するスキルは教科と別に掲げられているのではなく、各教科の中で学習する知識と結びつけた形で示されている。また、個人の人格や社会性の発達を目指した P S H E はナショナル・カリキュラムの必修とはならず、前回に引き続き準必修との扱いであった。

3-5-4 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

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

表 2 サリー県 レザーヘッド・トリニティー校 6 学年の時間割

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

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

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

このようなことが新しいナショナル・カリキュラムの枠組みにおいてはどうか変化するであろうか。これまでも述べたように、新しいナショナル・カリキュラムでは、育成するスキルは教科との関係

で考えるべきとされている。したがって、これまでよりも教科の枠に縛られた形での実践になるのか、あるいは、学校裁量の幅が広がることから、これまで以上に自由な枠で展開されるのか、今後の動きを注視する必要がある。

3-5-5 「能力やスキル」を育成するための方法

(1) 教育方法の工夫によるスキルの育成

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

(2) 会話言語を育てる授業

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

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

授業の実例例：第8学年 ユダヤ教「アンネ・フランク」

授業日：2011年12月8日1時限目

学習目標：

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

授業の流れ：

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

（3）コンピューター科学の学び方

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

（新井 浅浩、藤井 泰）

【注】

¹ Department for Education, *The National Curriculum in England Framework document for consultation*, February 2013a.
<https://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/n/national%20curriculum%20consultation%20-%20framework%20document.pdf>, accessed 17 February 2013.

² Department for Education, *Reforming Key Stage 4 qualifications consultation Government response*, February 2013b, accessed 17 February 2013.

³ ナショナル・カリキュラム見直しの動きについては以下を参照されたい。

藤井泰「イギリスにおける連立政権によるナショナルカリキュラムの見直しの動き—『ナショナルカリキュラムの枠組み』(2011年)を中心に—」『松山大学論集』第24巻第6号、2013年。

⁴ 2011年教育法20条により、大臣はイングランドの公費で維持運営されている学校に対して、国際比較調査への参加を要求できるようになった。

⁵ ナショナル・カリキュラム改訂の専門委員会の座長 Tim Oates 氏へのインタビューに基づく。(2012年9月20日)。

⁶ 2012年学校情報規則

⁷ 注6に同じ。

⁸ Department for Education, *The Framework for the National Curriculum-A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*, December 2011, pp.11-12 および p.15.

⁹ Department for Education, *The Framework for the National Curriculum-A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*, December 2011, p.52.

¹⁰ Department for Education, 2013a, *Op. cit.*, p.7 および p.152.

¹¹ Geoff Hayward & Rosa M. Fernandez, "From core skills to key skills: fast forward or back to the future?", *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 1, March 2004.

¹² 教育省 ナショナル・カリキュラム改訂課 課長補佐 Stefano Pozzi 氏へのインタビューに基づく。(2012年9月17日)。

¹³ Department for Education, 2013a, *Op. cit.*, p.10.

¹⁴ 藤井泰「イギリスにおける PISA の教育政策へのインパクトの検討」『松山大学論集』第23巻第5号、2011年。

¹⁵ Department for Education, 2011, *Op. cit.*, p.11.

¹⁶ 佐々木毅「教育課程の編成にかかる注目すべき話題—改訂作業の目指す方向とその特徴」『諸外国における教育課程の基準—近年の動向を踏まえて—』(教育課程の編成に関する基礎的研究報告書4：研究代表者：勝野頼彦) 国立教育政策研究所、2013年3月、66頁。

¹⁷ *Ibid.*, p.52.

¹⁸ Ian Livingstone & Alex Hope, *Next Gen: Transforming the UK into the world's leading talent hub for the video games and visual effects industries*. NESTA, February 2011.

<http://www.nesta.org.uk/library/documents/NextGenv32.pdf>, accessed 17 February 2013.

¹⁹ Department for Education, 2013a, *Op. cit.*, p.7 Figure1 より作成。

²⁰ 本研究海外調査により 2012年9月19日に同校を訪問した際に入手したデータである。

²¹ 科学研究費補助金(基盤研究(C))「英国の学校における人格・価値教育の実施状況に関する研究」(研究代表者：新井浅浩、研究分担者：藤森裕治、研究課題番号：22531027)により、筆者(新井)および藤森裕治信州大学教授が2011年12月8日にヒリンドン・ロンドンバラにあるビショップ・ラムゼイ国教会中等学校で行った授業観察に基づく。

付記：2014年からの新しいナショナル・カリキュラムは、草案に対する二度のコンサルテーションを経て、2013年9月に最終案が出されたが、本稿で示したとおりの枠組みですすめられることとなった(Department for Education, *The National Curriculum in England Framework document*, September 2013c)。



第4章 ドイツの教育課程

4-1 ドイツの教育制度の概要

ドイツは正式名をドイツ連邦共和国と呼び、16の連邦州から構成されている。そのうちベルリン（Berlin）とハンブルク（Hamburg）は都市州と呼ばれている。同国における教育政策の決定権限は各州に与えられており、連邦政府にはほとんどない。各州間の教育政策の調整をする各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz: KMK）が設置されているものの、具体的な教育政策は各州で別々に行われていることから、教育制度や学校体系は州によって違いが見られる。また、同国は1990年10月に東西ドイツの統一を実現したが、この統一は東ドイツ（5州）の西ドイツ（11州）への編入という形で実施されたことによって、教育制度は旧西ドイツの制度が従来通り維持され、旧東ドイツは西ドイツの制度をモデルとして再編が行われた。

一般的に、初等教育は基礎学校（Grundschule）において4年間行われる（一部の州では6年間）¹。各州とも法令により、当該年の6月30日までに満6歳に達している子どもは、新学年の開始（8月1日）から基礎学校に入学できる²。その後、生徒の能力・適性に依りて、基幹学校（Hauptschule）、実科学校（Realschule）、ギムナジウム（Gymnasium）に進む。基幹学校は5年制で、主として卒業後に就職して職業訓練を受ける者が進む学校である。実科学校は6年制で、主として卒業後に職業学校に進む者や中級の職につく者が進む学校である。一方、ギムナジウムは8年制もしくは9年制³で、主として大学進学者のための学校である。その他、総合制学校（Gesamtschule）と呼ばれるものがあるが、若干の州を除き、学校数、生徒数とも少ない。このように前期中等教育の最初の段階で将来の進路による選択がなされ、これは同国の教育制度の大きな特徴であると言える。ただ、わずか9～10歳で早期選別を行うことによる不合理も指摘されており、これを緩和する目的で、最初の2年間を観察指導段階（Orientierungsstufe）としている。

後期中等段階においては、職業学校をはじめ、職業専門学校、職業上構学校、上級専門学校、専門ギムナジウムなど多様な職業教育学校が設けられている。また、専門学校や夜間ギムナジウムといった機関も準備されている。

高等教育は大学と高等専門学校から構成されている。前者には総合大学をはじめ、教育大学、神学大学、芸術大学などがあり、標準的な修了年限は4年半となっている。一方、高等専門学校の修了年限は4年以下である。また、近年、国際的に通用度の高い学士・修士の学位取得課程（修了年限はそれぞれ3年と2年）も大学や高等専門学校の中に設置されている。

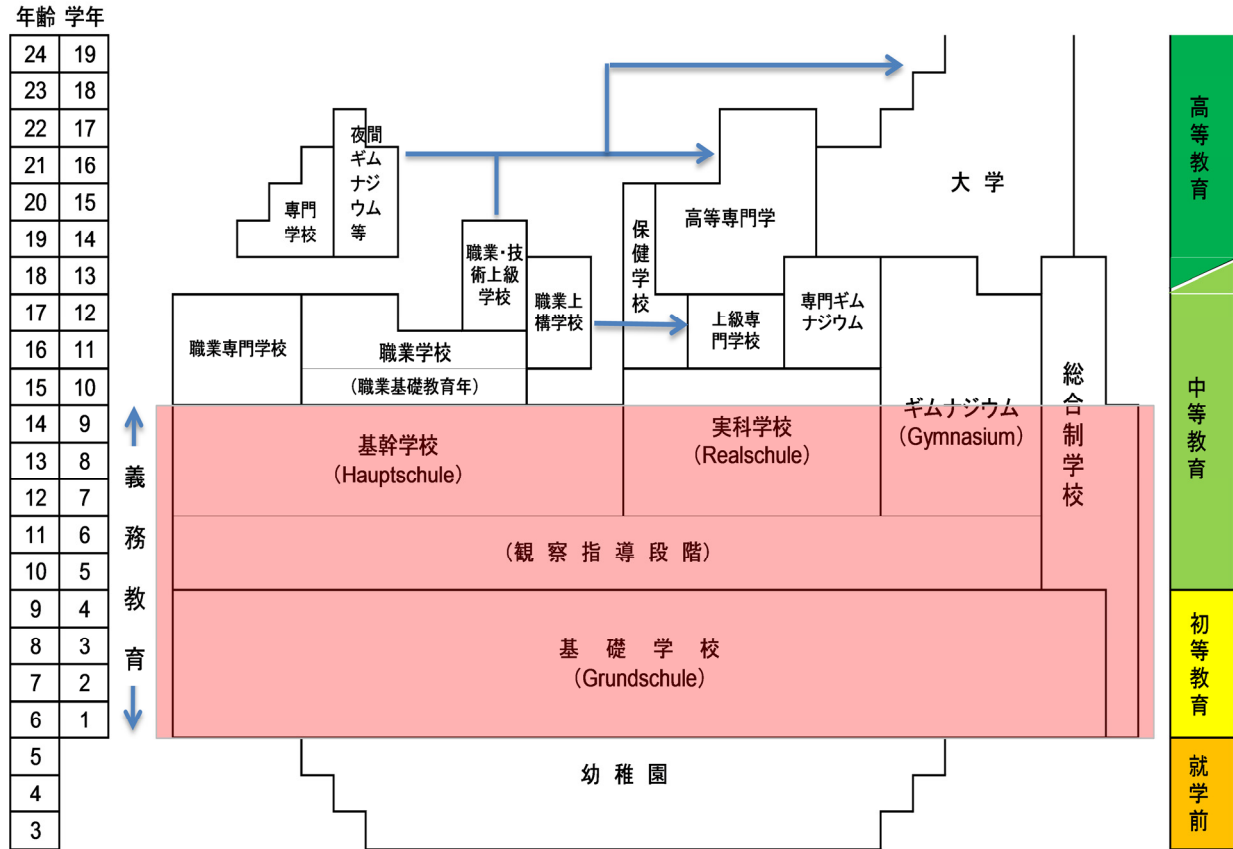
なお前述のように、ドイツ統一後、旧東ドイツ各州は旧西ドイツ地域の制度に合わせる方向で学校制度の再編を進めたこともあって、多くの州ではギムナジウムのほかに基幹学校と実科学校を合わせた学校種を導入した。この学校の呼称は州によって異なり、例えば、ザクセン州では「中間学校（Mittelschule）」、チューリンゲン州では「通常学校（Regelschule）」、ザールラント州では「拡大実科学校（Erweiterte Realschule）」、ブレーメン州とザクセン・アンハルト州では「中等学校

¹ ベルリンとブランデンブルグ州においては6年制としている。

² その年の7月1日から12月31日までに満6歳に達する子どものうち、親の申請に基づき、身体的・精神的に就学に適すると認められる場合は入学を許可される。逆に、満6歳に達していても、心身の発達上就学に適しないと判断された子どもは、基礎学校に併設された学校幼稚園（Kindergarten）や予備学年（Vorklasse）に入ることになる。

³ もともとギムナジウムは9年制であったが、現在、8年制に移行しつつある。

(Sekundarschule)」、ハンブルク州では「統合型基幹・実科学校 (Integrierte Haupt und Realschule)」と呼ばれている。ここでは、5年で基幹学校修了証、6年で実科学校修了証が授与される。



出典：田中達也「ドイツにおける教育改革の現状—ハンブルク市を中心に—」 佛教大学教育学部学会紀要 第9号、2010年、文部科学省『諸外国の教育の動き 2007年度版』明石書店、2008年を参考に調査チームが作成

ドイツの学校系統図

ドイツの教育課程に関しては、「教育スタンダード」というものがあるが、これは各州が独自の教育課程を策定する際に最低限踏まえなければならない事項を取り決めたもので、その最低限の事項を踏まえれば、各州や各学校で独自の教育課程の編成が認められている。このように、同国の教育課程については、基本的に各州政府に権限が委譲されている。また、具体的な教育実践においては、各州で設定された学校法 (Schulgesetz) に基づいて行われる。

教育課程の改訂サイクルは、各州ごとに異なっており、特に決まったサイクルはない。同国の学校は基本的に週休2日で土曜日と日曜日は休業日となっている。

(調査チーム)

4-2 ドイツの教育課程 はじめに

ドイツの教育課程の特徴を端的に表現すると、それは「各教科の学習内容」と「獲得すべきコンピテンシー」とが組み合わさった教育課程であると言える。国際的な改革動向に鑑みれば、世界の多くの国において「学習内容（インプット内容の項目）に基づく教育課程」から「コンピテンシー（アウトプット管理の項目）を基盤とした教育課程」への転換が見られるが、ドイツの教育課程では「各教科の学習内容」をしっかりと残しながらも、児童生徒の「獲得すべきコンピテンシー」が提示されている。すなわち、ドイツの教育課程は「従来の教育課程の構成原理」と「先進的な教育課程の構成原理」との「妥協の産物」として理解できる。

このことは、ドイツ全州で统一的に定められた教育課程基準である「教育スタンダード（Bildungsstandard）」において典型的に表れている。「教育スタンダード」とは「普通教育の目標のもと、児童生徒たちが、ある特定の修了段階までに、本質的な内容の面で、どのようなコンピテンシーを身につけるべきかについて定めたもの」⁴である。

ドイツのカリキュラム改革において特徴的なのは、他の先進各国で見られるような「コンピテンシー」ではなく「スタンダード」という概念が採用されている点にある。ここでは「スタンダード」が、それぞれの能力やスキルを示す「コンピテンシー（Kompetenz）」の上位概念として位置付けられている。つまり、各教科の「内容」を学ぶときに獲得すべき「コンピテンシー」を総括したものが「スタンダード」である。

こうした「教育スタンダード」の導入といった教育課程改革の背景には、いわゆる「PISA ショック」（PISA-Schock）がある。「PISA ショック」とは、OECD による国際学力調査（PISA 2000）の結果公表によってドイツの学力不振が明るみとなり、それが社会的に衝撃を与えた現象である。それ以前の 1995 年に実施された TIMSS（第 3 回国際数学・理科学力調査）の結果公表の際にもドイツの学力不振が明らかになったが、これらの国際学力調査の結果から、ドイツの子どもの学力が世界で相対的に低いということが確認された。

この「PISA ショック」に対する教育政策的対応として導入されたのが「教育スタンダード」である。そのねらいは、授業や学校の質的改善による児童生徒の学力向上にあった。しかも、この「教育スタンダード」は、ドイツ連邦 16 州すべてに対して拘束力を持つものとして国家レベルで導入されているのが特徴的である。というのは、教育に関する全国統一的な教育課程基準の導入は、地方分権の徹底されたドイツでは大変珍しいことだからである。実際、ドイツでは伝統的に「文化連邦主義」（Kulturhoheit）のもと、教育に関する権限は各州に付与されている。その一方で、教育に関する全国レベルでの政策調整機関として「常設各州文部大臣会議」（KMK）が設けられている。「教育スタンダード」は、この KMK の決議に基づいて導入されたものである。したがって、それは連邦すべての州に対して拘束力を持つのである。つまり、ドイツ各州の教育課程は「教育スタンダード」を踏まえて編成されることになっている。

ドイツの教育課程において「コンピテンシー」ではなく「スタンダード」という概念が設定されたのは、国家レベルで統一的な「コンピテンシー」モデルの確立を断念したためである。ドイツも 1990

⁴ Sekretariat der KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand 2005, S. 9.

年代において他の先進各国にならい「コンピテンシー」概念の体系化を試みたが、論者によってさまざまモデルが設定されるにとどまった⁵。その後、「PISA ショック」により再び「コンピテンシー」モデル確立の機運が高まったが、結局のところ「コンピテンシー」のもつ一般性により、全国統一的な「コンピテンシー」モデルの確立には至らなかった。すなわち「コンピテンシー」は、それがどの教科でも活用できる応用力として想定されるがゆえに重要なものであるが、逆にそうであるがゆえに、それを具体的な能力やスキルとして各教科の学習の中に盛り込むことが困難なのである。このように「コンピテンシー」に基づくカリキュラム開発の重要性が認識されながらも、国家統一的で具体的な「コンピテンシー」モデルの確立を断念せざるを得なかったドイツにおいて、最終的に採用されたのが「スタンダード」という概念であった。

4-3 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

ドイツの初等・中等学校において特に育成されるべき「能力やスキル」は「教育スタンダード」に示されている。「教育スタンダード」は、基礎的な教科の中核となる領域に特化し、その領域で期待される学習到達度を示している。「教育スタンダード」はいわば「学習内容に関するスタンダード」と「到達度に関するスタンダード」の両面を兼ね備えており⁶、ある特定の修了段階までに児童生徒の成績が標準的なレベルに達しているかどうかのポイントとなる。その修了段階とは、基礎学校（4または6年次）、基幹学校（9年次）、前期中等教育学校（10年次）ならびにギムナジウム（12または13年次）の各修了段階である。

義務教育段階においては、基礎学校段階で「ドイツ語」および「算数」が、また基幹学校段階で「ドイツ語」、「数学」および「第一外国語（英語またはフランス語）」が、それぞれ「教育スタンダード」として設定されている。さらに、前期中等教育学校段階では「ドイツ語」、「数学」、「第一外国語（英語またはフランス語）」、「生物」、「化学」ならびに「物理」、そしてギムナジウム修了段階では「ドイツ語」、「数学」および「第一外国語（英語またはフランス語）」に関する「教育スタンダード」がそれぞれ示されている。

「教育スタンダード」の策定プロセスとしては、まず2002年5月のKMK決議によって基礎学校、基幹学校、前期中等教育学校の「教育スタンダード」の策定が決定した。そして2003年12月に前期中等教育学校の「教育スタンダード」が決議され、2004年10月には基礎学校ならびに基幹学校の「教育スタンダード」が決議された。その後、さらに2012年10月にはギムナジウムの「教育スタンダード」が決議されている。これらのKMK決議は、各州の代表者による決議であることから、ドイツの全州が必ず従わなければならないが、ドイツの連邦政府が各州の教育政策に介入することが許されない中で全国統一的な「教育スタンダード」が導入されるプロセスは、わが国のような中央政府による政策決定とは対照的である。

こうした「教育スタンダード」の役割は、各学校に共通の目標を設定させることを促すことであり、それにより学習成果の把握と成績評価の基盤を構築することである。すなわち、授業の質的向上を促し、評価の明確な規準を提供することである。そのため「教育スタンダード」には次の7つの規

⁵ 卜部匡司「ドイツにおける通信簿記載事項の変容－『態度に関する評点』の再導入をめぐる」日本比較教育学会編『比較教育学研究（第32号）』2006年、86-106頁。

⁶ Sekretariat der KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand 2005、S. 9.

準が示されている⁷。

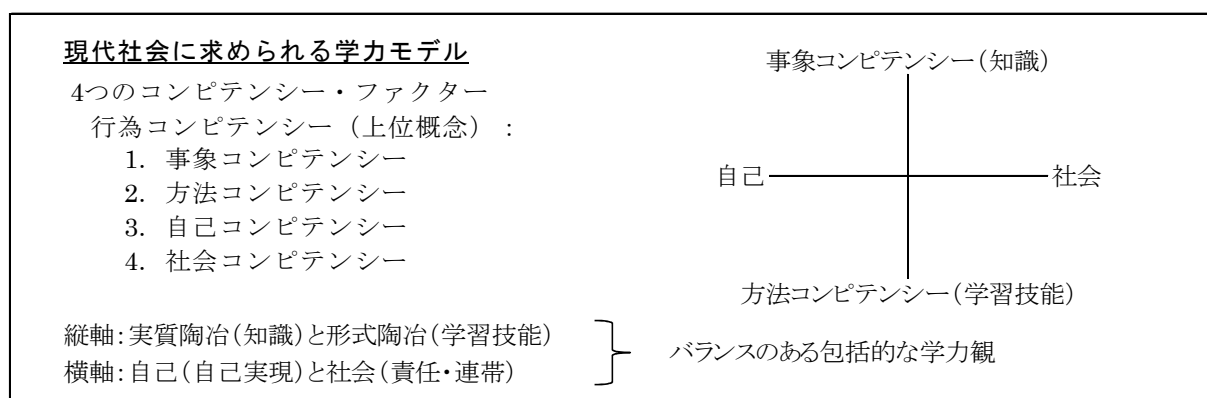
- ①各教科の包括的な基本原理
- ②一定期間内に到達されるべき教科関連的なコンピテンシー
- ③体系的学習とネットワーク的学習とを旨し、累積的コンピテンシー獲得の原理にしたがうこと。
- ④要求される領域の枠での期待される成果
- ⑤各教科の中核領域
- ⑥中間的要求レベル（規定スタンダード）
- ⑦課題例による具体的イメージ

また「教育スタンダード」の目的は、成績評価の基盤構築と明確な評価規準の提供であることから、そこで示される「コンピテンシー」は、経験科学的に検証可能なものでなければならないとされている。

なおドイツでは、全国統一的な「コンピテンシー」モデルが明示されているわけではないが、代表的な「コンピテンシー」として、以下のようなモデルが議論されている。このモデルによれば、ドイツの学校教育において求められるコンピテンシーは、大まかに次の4つの柱によって構成される⁸。

- ①事象コンピテンシー（Sachkompetenz）
- ②方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）
- ③自己コンピテンシー（Selbstkompetenz）
- ④社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）

図1：ドイツにおける代表的なコンピテンシー・モデル



出典：原田信之編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、98頁。

これらの「コンピテンシー」モデルの陶冶論的解釈によれば、事象コンピテンシーが実質陶冶（知識）に、方法コンピテンシーが形式陶冶（学習技能）に相当すると仮定する。そうすれば、ドイツ

⁷ 原田信之編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、95頁。

⁸ 原田、前掲書、98頁。

で求められる能力やスキルは、実質陶冶と形式陶冶の縦軸と、自己（自己実現）と社会（責任・連帯）の横軸とのバランスのとれた包括的かつ調和的な学力観に立っていると理解される⁹。また、これらのコンピテンシー概念の上位概念に、行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）が位置付けられることもある（図1参照）。

4-4 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠

「教育スタンダード」がドイツ全州に拘束力を持つ教育課程基準として導入された背景には、やはり「PISA ショック」の影響が大きい。「PISA 2000」の調査を通してドイツの学力不振が明らかになるとともに、ドイツの教育制度の非効率、生徒間・地域間・階層間の格差問題が指摘された。これはすなわち、従来から取り組んできた教育の機会均等を実現するための諸改革が必ずしもうまくいっているわけではないことを意味する。こうした状況を受けて、KMK の主導のもと「教育システムの現代化」が推進され、そうした改革の目玉のひとつとして導入されたのが「教育スタンダード」であった。

他方、「教育スタンダード」の導入に伴い、各州の教育課程の編成指針をめぐる変化が見られた。すなわち、従来の「学習目標に基づく教育課程」から「コンピテンシーに基づく教育課程」に向けた改革の試みである。言い換えれば、「インプット管理型」から「アウトプット管理型」に教育課程を転換する試みである。この試みによって、従来の各州の学習指導要領は、その内容が大きく削減されることになった。これまでは学校での学習内容をはじめ、それらの学習に関する方法や手順が学習指導要領に示されていたが、先の改革によって、学習指導要領では、各教科で何の能力を身につけるかに焦点化して各教科のカリキュラムが示されることになった。そうすることで、子どもが身につけるべき知識と技能を獲得できるのであれば、各学校や各教員たちは自由に教材を組み合わせてもよいことになった。すなわち、身につけるべき能力を中心に学習指導要領を再編成することで、それらの能力を獲得する方法や手順は、地域や学校の状況に応じて自由に選択できるようになったのである。

これと並行して、これらの変化が学校改革にも大きな影響を与えることになった。というのは、「教育スタンダード」を遵守してさえいれば、学習の方法や手順は各学校で自由に選択できるようになったため、それにより各学校は自らの教育的特色を示す余裕が生まれたのである。実際、社会の子化に伴い、ドイツでは各学校が自らの存続と発展をかけて生徒を獲得するための競争に巻き込まれている。こうした新入生獲得のための学校間競争によって、各学校は自らの学校を発展させ、それをアピールするために「学校プロフィール」づくりに努めるようになっている。

こうした教育改革の動きは、一方でこれまでのドイツの教育の伝統的な理念との葛藤も生み出している。というのは、従来の理念では、教育（Bildung）は「特定の目的にとらわれない」（zweckfrei）ものであり、それは「コンピテンシーを獲得する」という目的のために導入された「教育スタンダード」の考え方とは大きく異なるものだからである。

⁹ 原田、前掲書、98-99 頁。

4-5 「能力やスキル」の位置付け（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準の構造や示し方）

4-5-1 「教育スタンダード」

KMKによる「教育スタンダード」は、各教科において次の4点で構成されている。

- ①本教科が教育や人間形成にどう役立つのか
- ②本教科で育成すべきコンピテンシー
- ③内容に関するコンピテンシーに対するスタンダード
- ④学習課題の例

まず冒頭では、その教科が教育（人間形成）においてどのように役立つことになるのかについて述べられている。次いで、その教科で育成すべきコンピテンシーに関して説明がなされている。そして、その教科の内容に関するコンピテンシーに対して、スタンダードが設定されている。また最後に、学習課題の事例が挙げられている。

その一方で、「教育スタンダード」が各州の学習指導要領に対して機能するためのメルクマールとして、次の7つが提示されている¹⁰。

- ①専門性（教科領域との関連）
- ②焦点化（教科の中核領域への限定）
- ③累積性（一定期間に形成されるコンピテンシー）
- ④全員への義務化（ミニマム・レベルの提示）
- ⑤多様性（学習展開を可能にするために、到達すべきコンピテンシーの水準だけでなく、その上下の水準についても示されていること）
- ⑥わかりやすさ
- ⑦実現可能なものであること

4-5-2 ベルリン州の事例

全州に共通な「教育スタンダード」を踏まえつつ、ベルリン州の事例から教育課程を把握しようとするれば、それは以下のような3層構造のモデルとして記述できる。

- ①「教育スタンダード」（全国共通）
- ②「ベルリン州学習指導要領（Rahmenlehrplan）」（必修カリキュラム6割）
- ③「ベルリン州各学校内教育課程」（選択カリキュラム：4割）

ベルリン州の教育課程では、「教育スタンダード」のほか、「必修カリキュラム」と「選択カリキュラム」の2つが設定されている。前者の「必修カリキュラム」は、「教育スタンダード」に準じて設定される州内統一カリキュラムであり、カリキュラム全体の6割を占める。一方、その残り4割の部分は「選択カリキュラム」と呼ばれ、こちらが学校独自に設定できるカリキュラムとして位置

¹⁰ 原田、前掲書、95-96頁。

付けられている。

カリキュラムの大まかな枠組みとして、ベルリン州で重視されているコンピテンシーは、①社会コンピテンシー、②方法コンピテンシー、③事象コンピテンシーの3つである。このうち、PISA や国内調査の結果から、ベルリン州では、事象コンピテンシーに強く、逆に、社会コンピテンシーおよび方法的コンピテンシーに弱いことがわかったため、社会コンピテンシーの育成として「チームワーク構築力」の向上に、また方法コンピテンシーのトレーニングとして「プレゼンテーション能力」の育成に、それぞれ取り組んでいる。そして、これらの「コンピテンシー」の向上が、事象コンピテンシーの確実な育成に寄与するのではないかと考えられている。

4-5-3 ノルトライン・ヴェストファーレン州の事例

ノルトライン・ヴェストファーレン州の視点から教育課程を記述すれば、それは4層構造のモデルとして描くことができる。

- ①「教育スタンダード」(全国共通)
- ②「ノルトライン・ヴェストファーレン州指導指針」(Richtlinien)
- ③「ノルトライン・ヴェストファーレン州指導要領」(Kernlehrpläne)
- ④「学校内教育課程」

ノルトライン・ヴェストファーレン州の教育課程では、全国共通の「教育スタンダード」をはじめ、「指導指針」、「指導要領」および「学校内教育課程」の3つが設定されている。これらのうち、「指導指針」は、教科の枠を超えて身につけるべき資質・能力に関する州内で統一された教育課程基準である。一方、「指導要領」は、各教科で身につけるべき具体的な資質・能力を示す州内統一の教育課程基準である。「指導指針」ならびに「指導要領」には、それぞれ基礎学校、基幹学校、実科学校、総合制中等学校、ギムナジウム(5~9年次)、ギムナジウム上級段階(10~12または13年次)の6種類が用意されている。これらの州内の統一基準を踏まえながら、各学校はより具体的な「学校内教育課程」を設定している。

この州では、重要なコンピテンシーとして、①自己コンピテンシー、②社会コンピテンシー、③方法コンピテンシー、④行動コンピテンシーの4つの資質・能力の育成を掲げているが、これらのコンピテンシーのうち、自己コンピテンシーおよび社会コンピテンシーが「指導指針」に、そして方法コンピテンシーならびに行動コンピテンシーが「指導要領」に、それぞれ示されている。

4-6 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

ドイツ各16州のうち、例えば、ベルリン州およびノルトライン・ヴェストファーレン州の教育課程では、各教科におけるコンピテンシーが次のように示されている。

4-6-1 ベルリン州の事例

ベルリン州では「学習指導要領」(Rahmenlehrplan)が存在する。その中身は、概ね以下の6つの要素で構成されている¹¹。

- ①本教育段階での教育（陶冶と訓育）
- ②本教科が本教育段階での教育や人間形成にどう役立つのか
- ③スタンダード
- ④テーマと領域：各教科で育成すべき力
- ⑤本教科における成績規定および成績評価
- ⑥選択教科としての扱い

これらの要素のうち「③スタンダード」に関して、例えば、基礎学校（算数）の「学習指導要領」には、次のような記述がみられる。またベルリン州では基礎学校が6年制のため、児童が身につけるべき能力として、「学習指導要領」には4年次だけでなく6年次修了時のコンピテンシーが示されている。そして「③スタンダード」に関する記述は、その教科で「一般的に身につけるべき能力」と、それぞれの「各領域で身につけるべき能力」とに分けて示されている。例えば、基礎学校4年次修了までに身につけるべき算数の「一般的に身につけるべき能力」は、次のようなものである（表1参照）。

表1：スタンダード：4年次修了時のスタンダード

<p>一般的な数学的能力</p> <p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －教科の専門用語を用いて状況を記述する －数学的関係性を認識し、これらを記述し、理由づける －文章や図形などから適切な情報を取り出し、それについて他者と対話する －解法プロセスを示し、これについてコメントし、反省し、解答を確認する －問題を数学的に翻訳し、その問題を数学的に解決し、解決策を実生活で試す －問題解決に適した方法を包括的に活用する －問題を解くときに他の児童たちと解法を吟味する －さまざまなメディアを用いて目標に適した情報を収集し、これらを準備する
--

4-6-2 ノルトライン・ヴェストファーレン州の事例

ノルトライン・ヴェストファーレン州の各教科のカリキュラムに相当する「指導要領」の内容は、以下の4点から構成されている¹²。

- ①課題と目標
- ②領域
- ③コンピテンシー
- ④成績

¹¹ <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>

¹² <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i>

これらのうち「③コンピテンシー」に関する「指導要領」の記述は、次の2つで構成されている。すなわち「プロセスに関するコンピテンシー」および「内容に関するコンピテンシー」である。例えば、基礎学校（3～4年次）の算数に関する記述は、次のようになっている（表2および表3参照）。

表2：プロセスに関するコンピテンシー：問題を解決する／創造的である

基礎学校4年次修了時に身につけておくべきコンピテンシー
<p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －問題の解決に適した情報を推論し、それを自分の言葉で言い換えている（推論する） －できるだけ体系的に目的をもって試算し、問題解決の関係のなかで洞察する（解く） －結果が適切かどうか確認し、ミスを発見して訂正し、他の解法との比較や評価を行う（反省し確認する） －既習の手続きを類似の状況に転用する（転用する） －（例えば、変形させ、既存の課題を踏まえて）課題や問題を発見する（変形し発見する） －問題に適した数学的法則、定理、手段（例えば、三角定規、電卓、インターネット、参考書）を選択し、状況に応じて適切に活用する（応用する）

表3：内容に関するコンピテンシー：＜領域：計算と操作／ポイント：数のイメージ

基礎学校入学時に身につけておくべきコンピテンシー	基礎学校4年次修了時に身につけておくべきコンピテンシー
<p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －10進法のシステム構造を応用しながら100までの数を数えている（総括原理、値の書き方） －さまざまな数の表記を書き換え、共通性と違いを例示する －100までの10進法で数の把握について数の明示を構造化する －（順番に）数を数え、数の配列や比較を通して、100までの数を示す －（例えば、その前や後、その半分や2倍、3倍といった）数と数の関係性を発見し、自分の言葉で説明する 	<p>児童たちは…</p> <ul style="list-style-type: none"> －10進法のシステム構造を応用しながら1000000までの数を数えている（総括原理、値の書き方） －さまざまな数の表記の構造的関連性を調べて例示する －10進法で数の把握について求められた桁数の明示を構造化する －数を順番に数え、数の配列や比較を通して、1000000までの数を示す －（例えば、その前や後、その半分や2倍、その数倍や何分の1といった）それぞれの数と数、数の複雑な順序の関係性を発見し、専門用語を用いて説明する

4-7 「能力やスキル」を育成するための方法

（システムや現場での取り組みの具体例：特にコンテンツとスキルとの関係）

ドイツでは「PISA 2000」の直後は、PISAをはじめTIMSSやIGLUなど、国内外の学力調査の集計データによって、児童生徒たちの学力を把握しようとした。それが近年では次第にドイツ独自の学力調査の実施に移行している。そして現在ではKMKの主導のもと、2010年にベルリン・フンボルト大学内に設置された「教育制度における質的開発のための研究所」（IQB：Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen）によって、毎年ドイツ全州の3年次および8年次の児童生徒を対象に全国学力調査（悉皆調査）が実施されようとしている。これは「教育スタンダード」の定

着状況を調査するためのテストであり、その結果は原則非公開となっている。また、9年次でも全国学力調査（サンプリング調査）が実施されている。なお、従来から存在する10年次の「中等教育前期修了資格（Mittlere Reife）」を得るための中等学校修了試験（Abschlussprüfung）および12または13年次のギムナジウム卒業試験（Hochschulreife：大学入学資格試験）である「アビトゥア（Abitur）」の結果を通して「教育スタンダード」の各段階での定着状況が、それぞれ分析されることになっている。

ただし、こうした全国学力調査の結果に基づいてコンピテンシーの獲得状況をチェックし、そのさらなる育成を目指すという仕組みや方法の整備は、ドイツではまだ始まったばかりであるため、今後の展開を慎重に観察し、分析していく必要がある。

（卜部 匡司）

【参考文献】

1. 原田信之「ドイツの教育改革と学力モデル」原田信之編著『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房、2007年、77-103頁。
2. Sekretariat der KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand 2005.
3. 卜部匡司「ドイツにおける通信簿記載事項の変容－『態度に関する評点』の再導入をめぐる」日本比較教育学会編『比較教育学研究（第32号）』2006年、86-106頁。

第5章 カナダの教育課程

5-1 カナダの教育制度の概要

カナダは 10 の州と 3 つの準州から構成される連邦国家で、各州の独立性が高く、教育の管轄権は州にあり、州政府が責任をもって行うこととなっている。このため、学校制度をはじめ、教育行政やカリキュラム等、州によって大きく異なっている。

全体的に同国の教育制度は大きく初等と中等の 2 つに分かれている。初等教育は通常、就学前教育（幼稚園）から 6 年生（州によっては 8 年生）までの児童生徒を対象とし、中等教育は 7 年生から 12 年生（州によっては始まりが 5 年生、最終学年が 13 年生）までの生徒の教育を行っている。中等教育は、Secondary School として一貫教育が行われている州と Junior High（または Middle）School と Senior High School の 2 つの段階に分けて実施している州がある。同国において際立った特徴のある州として、ニューブランズウィック州（NB）をあげることができる。ここは唯一公式にバイリンガル教育を謳っている州であり、英語制度とフランス語制度では異なった教育システムが採用されている。前者では 5 年間の初等教育の後、それぞれ 3 年間の前期中等と後期中等教育が行われるのに対し、後者では 8 年間の初等教育の後、中等学校において 4 年間一貫して教育が行われる。

義務教育は、ほとんどの州が 6 歳から 15 歳、あるいは 7 歳から 16 歳の 10 年間としているが、州によっては就学前教育を含めたり、17 歳（シニア・ハイスクールあるいは中等学校卒業）までとしているところもあり、州によってかなりの違いが見られる。

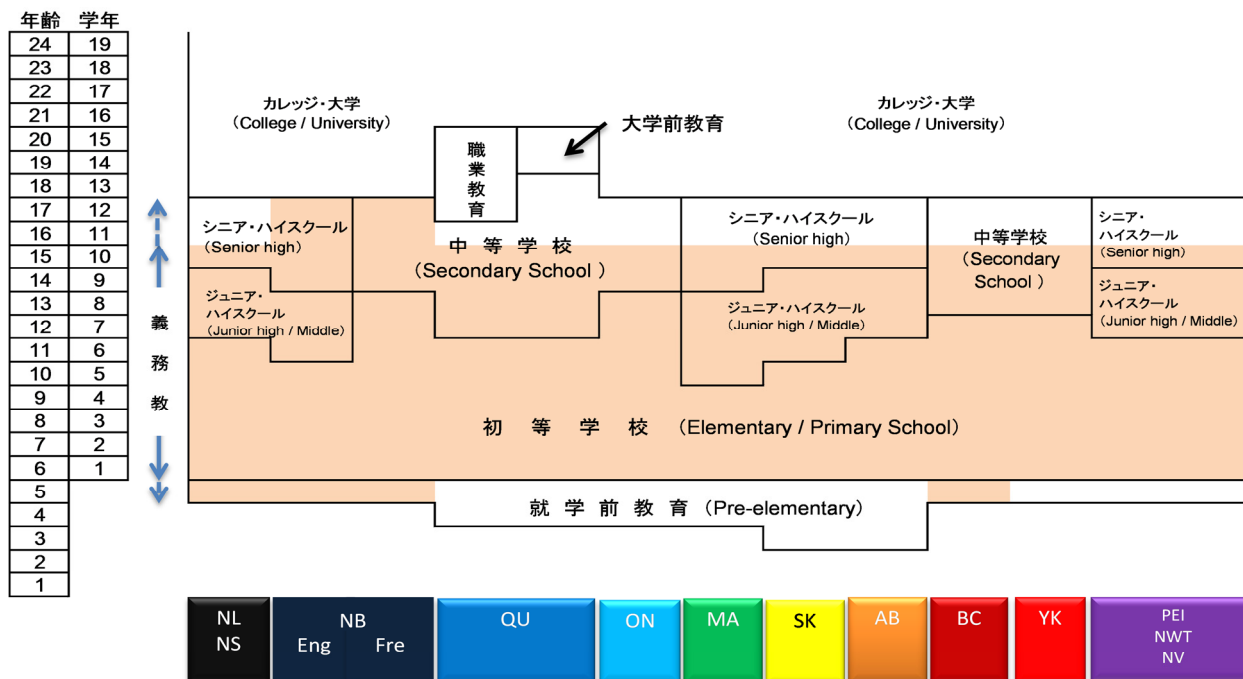
高等教育は、大学（University）及びカレッジ（College）において提供されている。大学は数校の例外を除き、州立大学であり、大学間のレベル差はほとんどない。大学は、取得できる学位の種類によって、学部大学、総合大学、博士大学の 3 つに分けられる。学部大学は教養科目を提供しており、学部段階のみで大学院はない。総合大学は学部と大学院を併設した大学で、博士大学は専門分野での研究に力を注いでいるスペシャリスト養成の大学である。一方、カレッジにはコミュニティ・カレッジとユニバーシティ・カレッジの 2 つがあり、前者は 2 年制で主に職業訓練を提供する教育機関であるのに対し、後者は職業訓練的な性質をもちながら、特定の分野において 3、4 年次の科目も提供し、修了時には学士号が取得できる機関である。

本調査において現地調査の対象としたオンタリオ州では、8 年間の初等教育の後、4 年間の中等教育が提供される 8-4 制を採用している。ただし、義務教育は初等教育と中等教育の前半 2 年間の合計 6 年間とされている。中等教育を修了すると、高等教育へ進むことになる。

一方、ケベック州（本調査の現地調査では対象としていない）は他州に比べ、中等教育から高等教育への移行段階で際立った特色がある。ケベック州では 6 年間の初等教育の後、5 年間の中等教育が提供されており、その最終年度に中等教育修了証明書（Secondary School Diploma: SSD）が授与される。これによりカレッジへ進学することはできるが、直接総合大学には進学できない。同州のカレッジ教育は CEGEP (Collège d'enseignement général et professionnel、英語訳: College of general and vocational education)¹として知られ、これは初中等教育と高等教育の中間レベル的な性質をもっている。CEGEP は約 50 の州立のユニバーシティ・カレッジとコミュニティ・カレッジで構成されてお

¹ CEGEP の制度は個別の特別法により規定されており、教師や生徒、地域社会の代表者で構成される理事会が各機関を管理・運営している。

り、すべての機関で2年間の大学入学前プログラムと3年間の技術プログラムが用意されている。修了すると、Diploma of College Studies (DCS) が授与されるほか、短期の技術プログラムでは Attestation of College Studies (ACS) が授与される。大学入学には DCS が必要となる。大学入学前プログラムからは大学へ、技術プログラムからは就職へという進路になるが、一定条件の下では技術プログラムから大学へ進学することもできる。



注1: NL: Newfoundland and Labrador, NS: Nova Scotia, NB (Eng): New Brunswick (English System), NB (Fre): New Brunswick (French System)
 QU: Quebec, ON: Ontario, MA: Manitoba, SK: Saskatchewan, AB: Alberta, BC: British Columbia, YK: Yukon, PEI: Prince Edward Island,
 NWT: Northwest Territories, NV: Nunavut

注2: の部分は義務教育期間を表す

出典 : Council of Ministers of Education, Canada, "Education Indicators in Canada, Handbook for the Pan-Canadian Education Indicators Program," 2011, p.85-90 を参考に調査チーム作成

カナダの学校系統図

カナダの教育課程は、各州の教育法 (Education Act) に基づいて各州教育省によって策定される。したがって、教科・科目構成は各州によって異なるが、基本的には、芸術 (Arts)、言語 (英語、フランス語)、第二言語 (英語、フランス語)、算数・数学、社会、科学、先住民学 (Aboriginal Studies、First Nations Studies など各州で名称は異なる)、保健体育等で構成されている。教育課程の改訂サイクルも各州によって異なるが、オンタリオ州の場合5年ごとに見直される。ただし、見直しの際には教育関係者、教員等から聞き取り調査等を行いながら進められるため、5年以上かかる場合もある。

授業時数に関しても州ごとに異なる。オンタリオ州の場合は年間の授業日数は 194 日 (2014-2015 年) で週休 2 日 (土曜日・日曜日は休業日) となっている。

(調査チーム)

5-2 カナダ・オンタリオ州における教育課程のねらいと特色

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

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

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

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

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

地域の実情に合わせた教育活動を可能にする柔軟性が必要不可欠であるといえる。

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

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

5-3 ことばの定義

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

一方で、オンタリオ州では「学習スキル」、マニトバ州では「基礎的なスキル (Foundation Skills)」という用語が使用されるなど、「スキル」という用語の方が「コンピテンシー」よりも多く使用されている。

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

5-4 教育課程に関する調査の趣旨と結果の分析

5-4-1 調査の趣旨と概要

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

5-4-2 調査結果の分析

（1）重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

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

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

表1に示しているように、「学習スキル」は「責任感」「自己管理能力（organization）」「課題解決能力（Independent work）」「コラボレーション」「学習への積極性（Initiative）」「自律性（self-regulation）」での6つのカテゴリで構成されている。それぞれのカテゴリに「望ましい態度の例」が示されている。ただし、これらは教師による「学習スキル」の指導や評価を支援するために示されたものであり、それらに限定されるものではない。

第1学年から第12学年の多くの教科や領域において、学習内容の達成を通して「学習スキル」の育成は促進される。例えば、保健体育の「生活スキル（Living Skills）」における目標は、「生徒の自己肯定感」「協働し、自己管理するスキル」「健全な関係の維持や、目標を立てたり、決断したり、問題を解決する際の批判的・創造的思考プロセスの使用」等の発展を目指したものである。これらは「学習スキル」の「自己管理能力」や「コラボレーション」と明らかに重複した内容を含んでおり、それらを高めることが目指されている。

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

(表1) 学習スキルと学習習慣 (Learning Skills and Work Habits)

学習スキルと学習習慣	態度の例
責任感	生徒は、 <ul style="list-style-type: none"> ・学習における責任を果たす。 ・合意によって決められたスケジュールに沿って課題や宿題を完成させ、提出する。 ・自分の態度や行動に責任を持ち、自己管理をする。
自己管理能力 (Organization)	生徒は、 <ul style="list-style-type: none"> ・作業や課題を完成させるために計画を立てて手順に従う。 ・課題や目標を達成するために優先順位を決め、時間の管理をする。 ・課題を達成するために情報・技術やリソースを特定し、収集し、評価して使う。
課題解決能力 (Independent Work)	生徒は、 <ul style="list-style-type: none"> ・課題を完成させ、目標を達成するために一人ひとりが計画を検討、評価し、改善する。 ・課題を完成させるために、授業の時間を適切に利用する。 ・最小限の管理の下で指示に従う。
コラボレーション	生徒は、 <ul style="list-style-type: none"> ・グループでの様々な役割を受け入れ、公平に作業を分担する。 ・他者の考えや意見、価値や伝統に対して肯定的に反応する。 ・個人やメディアを介した相互作用を通して、健全な生徒間の関係を築く。 ・グループの目標を達成するため、コンフリクトを解決し、共通理解を構築するために他者と協力しあう。 ・問題を解決し、意志決定をするために情報やリソース、専門的知識を共有し、批判的思考を高める。
学習への積極性 (Initiative)	生徒は、 <ul style="list-style-type: none"> ・新しいアイデアや学習の機会を探究し、それに取り組む。 ・新しいことを受け入れるとともに、リスクを負うという意志を表す。 ・学習に対する好奇心や関心を示す。 ・新たな課題に積極的な姿勢で取り組む。 ・自分自身や他者の権利を適切に認識し、擁護する。
自律性 (self-regulation)	生徒は、 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の目標を設定し、それらを達成するための経過をモニターする。 ・必要な場合には、説明や支援を求める。 ・自分の長所やニーズ、興味関心について批判的に捉え直し、評価する。 ・個人的なニーズや目標の達成に求められる学習の機会や選択、戦略を明らかにする。 ・困難に対して忍耐強く努力する。

注1) 態度の例は、あくまで教師の指導や評価のための参考例として示されたものである。

注2) Ministry of Education (2010) *Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools, First Edition, Covering Grades 1 to 12* (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf>).p. 11より筆者作成。

このような「学習スキル」の評価については、教科やコースの目標に含まれるものは別として、可能な限り児童生徒の成績（評定）に含まれるべきものでないとされている。内容目標の達成と「学習スキル」の評価や成績が別々になされることによって、二つの到達領域それぞれについて児童生徒や保護者に情報を提供することが可能となる。しかし、「学習スキル」と学習の到達度の評価を全く別にするのが不可能な場合もある。例えば、数学のカリキュラムの数学的な処理（process）に関する目標において、ある目標では問題解決のストラテジーを高め、応用することを児童生徒に求めている。そこでは「学習スキル」のうちの「自己管理能力」のいくつかの要素を含んだ目標の達成が求められているが、この目標に対する児童生徒の到達度は、数学のカリキュラムの学習の一つとして評価される。「学習スキル」を学習内容の到達度に関する評価の一部とすべきかどうかは、児童生徒の達成度を評価するために収集されたエビデンスと、その内容目標において何が中心課題とされているかを明確化することにより、各教員が判断を行う。

このほかに特筆すべきなのが、カリキュラムにおける「21世紀型スキル」の導入である。オンタリオ教育省は、2010年より「21世紀の教授・学習（21st Century Teaching and Learning）」というプロジ

エクトのもとに、学校教育における「21世紀型スキル」の教育の導入に向け、「21世紀型スキル」の定義のための段階的な議論が行われている。

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

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

①教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景

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

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

オンタリオ・カリキュラムを導入するにあたっては、「新たなミレニアムの新しいスキル」「質の高いスタンダード：子どもを優先する」「保護者・生徒・納税者に対する責任」など6つの要素に焦点が置かれ、その改革が行われた。生徒には、「高い競争力を有するグローバル経済に貢献し、地域における責任ある市民になるための最新の知識とスキルが必要」であり、「そのためには今日的な、刺激的なプログラムが必要である」との視点に立ち、労働市場での成功や高等教育での学業に備え、幼稚園から第12学年までの全カリキュラムが一新された (Council of Ministers of Education、Canada、2001)。

なお、2003年の州議会選挙では自由党 (Liberal Party、以下 LP と略記) が政権を奪取した。LP は、PC 政権の政策を見直し、教員の自律性を尊重した上で教育の質を高めるための改革を実施している (坂本、2005)。子どもの基礎学力向上については、それまでと変わらず中心的課題とされ、PC

政権以来の州統一カリキュラムや学力調査は継続されている。

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

②「学習スキル」の根拠

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

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

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

そして、OECDによるDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトによる「コンピテンシー」に関する研究成果、アメリカのArthur CostaとBena Kallickらによる16項目の「心の習慣（Habits in mind）」の研究成果も言及されている。

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

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

まず、キャリア教育プログラムについてであるが、その目標のうち「生涯学習（責任あるシティズ

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

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

(3) 教育課程における「能力やスキル」の位置付け

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

先述したように、これら「学習スキル」の評価は、カリキュラム目標として含まれているもの以外は、可能な限り、児童生徒の成績を決定する際に考慮されるべきものではないと位置付けられており、学習内容の評価とは別個に行われる。児童生徒の評価の内容は、経過報告書 (Progress Report Card) と成績表 (Provincial Report Card) を通して、年3回各家庭へと届けられる。各教科の達成度を示す「カリキュラム達成度」と、それぞれの「学習スキル」の6つのカテゴリに関する「学習スキル達成度」によって個別の成績が記録される。第1学年から第8学年においては、学級担任が「学習スキル」についての成績を記入する。「カリキュラム達成度」の評価は、ABCD (1~8学年) またはパーセント (7学年以上) で表示され、州の規定する4つのレベルの達成度 (Aおよび80-100%はレベル4、Bおよび70-79%はレベル3、Cおよび69-60%はレベル2、Dおよび50-59%はレベル1、Rあるいは50%以下は求められる成績を修めていないことを表す) で表される。また、「学習スキル達成度」の評価については、E (Excellent : 優)、G (Good : 良)、S (Satisfactory : 可)、N (Need Improvement : 要改善) の4段階で科目横断的な評価が示される。「学習スキル達成度」の評価については、文字による評価に加え、それぞれの児童生徒に関するコメントを記述するための欄が設定されており、教師はあるスキルについてその児童生徒のエピソードを加えたコメントを記入し、「長所」と「改善のための次のステップ」についてコメントする。他に児童生徒の「学習スキル」の発展を強調したいと希望する

教員がいる場合についても、この欄に記入が可能である。なお、第9学年から第12学年においては、コース毎に生徒の「学習スキル」の発展について教科を担当する各教員が記入する。

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

（４）教科と「能力やスキル」の関係

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

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

一方、行動に関する基準（Performance Standards）は、各教科・科目毎に4つのカテゴリ（知識と理解、思考（thinking）、コミュニケーション、応用）に分類された「知識とスキル」の行動基準が「達成チャート（Achievement chart）」に示されている。この達成チャートは、全学年にわたる全教科・科目のすべてのカリキュラム目標を包含する共通のフレームワークを示したものであり、質の高い評価とそのツール（ルーブリックを含む）の開発のガイドとして位置付けられている。達成チャートには、初等中等教育両方のカリキュラムに共通し、全ての教科領域に適用される知識とスキルのカテゴリが明示されている。全教科に共通する知識と技能を「知識と理解（各学年・コースにおける教科特定の内容（知識）と、それらの意味と重要性の把握（理解））」「思考能力（批判的・創造的思考力の活用と（または）過程）」「コミュニケーション（多様な形態での考えの伝達）」「応用力（多様な文脈の中やそれらの間を関連付ける知識とスキルの活用）」の4つに分類されている。そして、そこで示された目標によって教科やコースに対する目標が組織されている。

教師は、児童生徒の学習の評価の際、4つのカテゴリそれぞれについてバランスのとれた評価を行うこと、また、適切なカテゴリのもとで特定の目標の達成が考慮されるよう、必ずしなければならない。達成チャートに示されているすべてのカテゴリはどれも重要であり、全ての教科やコースの教授、学習、評価の一部を構成するものでなければならないからである。しかし、異なった教科やコースにおいて、それぞれのカテゴリの相対的な重要性は多様である。評価において4つのカテゴリそれぞれの重要性が教育実践や教科またはコースの目標においてそれぞれ強調されるべき点が反映されるべきと捉えられている。

達成チャートでは、生徒の学習の評価を支援する目的のもと、「基準（criteria）」と「ディスクリプタ（descriptor）」が提示してある。「基準」は、それぞれのカテゴリにおいて定義される知識や技

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

(5) 「能力やスキル」を育成するための方法

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

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

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

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

(下村 智子)

【主要参考文献】

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

第6章 アメリカの教育課程

6-1 アメリカの教育制度の概要

アメリカは 50 の州より構成される連邦国家である。アメリカの教育は地方分権制が浸透しており各州・学区によって制度等が大きく異なる。我が国の 6-3-3-4 制の学校制度は、戦後、アメリカの進駐軍によって持ち込まれたものであるが、現在のアメリカの教育制度においては、この制度をとっている州は多くはなく、中等教育段階までで見ると、8-4 制、4-4-4 制、4-2-2-4 制、5-3-4 制、6-6 制など多様な制度が存在している。その中でも最も多いのが 5-3-4 制である。

就学前教育は、保育園 (Nursery School) やプリスクール (Pre-school) と呼ばれる教育機関が担っており、3~5 歳から始まって通常 1~2 年である。我が国の保育園・幼稚園に相当する。我が国で保育園や幼稚園の年中組に当たる学年はキンダーガーデン (Kindergarten) に入る手前の学年ということでプリキンダー (Pre-Kinder) と呼ばれている。

初等及び中等教育はあわせて 12 年間であり、これは各州共通である。初等教育は、原則として 6 歳から小学校 (Primary School) で開始されるが、学齢を分ける基準日が州によって異なっている。例えば、インディアナ州では 8 月 1 日、コネチカット州では 1 月 1 日といった具合である。また、全国の多くの地域で小学校に付属幼稚園 (半日はたは全日) が設置されており、5 歳ごろからそこに通うことが一般的になっている。したがって、小学校では付属幼稚園も含め、一般に 6~9 年間教育を受け、その後、中等教育に進むことになる。

前期中等教育は、3~4 年間、中学校 (Junior high school) や中間学校 (Middle School) で行われることが多いが、なかには 2 年制の中級学校 (Intermediate School) と呼ばれる学校が存在する地域もある。一方、後期中等教育は、3~4 年間、高等学校 (Senior High School) やハイ・スクール (4-year High School) で行われる。また、これら前期中等教育と後期中等教育を一貫して行う 6 年制の中高一貫校 (Combined Junior Senior High School) という学校形態も見られる。後期中等教育になると教育内容もこれまで以上に多様化し、生徒の選択教科・科目が増えてくる。現在、後期中等教育を担う学校種として、普通学校 (公立・私立校)、職業訓練・専門学校 (Vocational-Technical School: Vo-Tech)、オルタナティブ校 (Alternative High School)¹、プレップ校 (Prep School)² などがある。

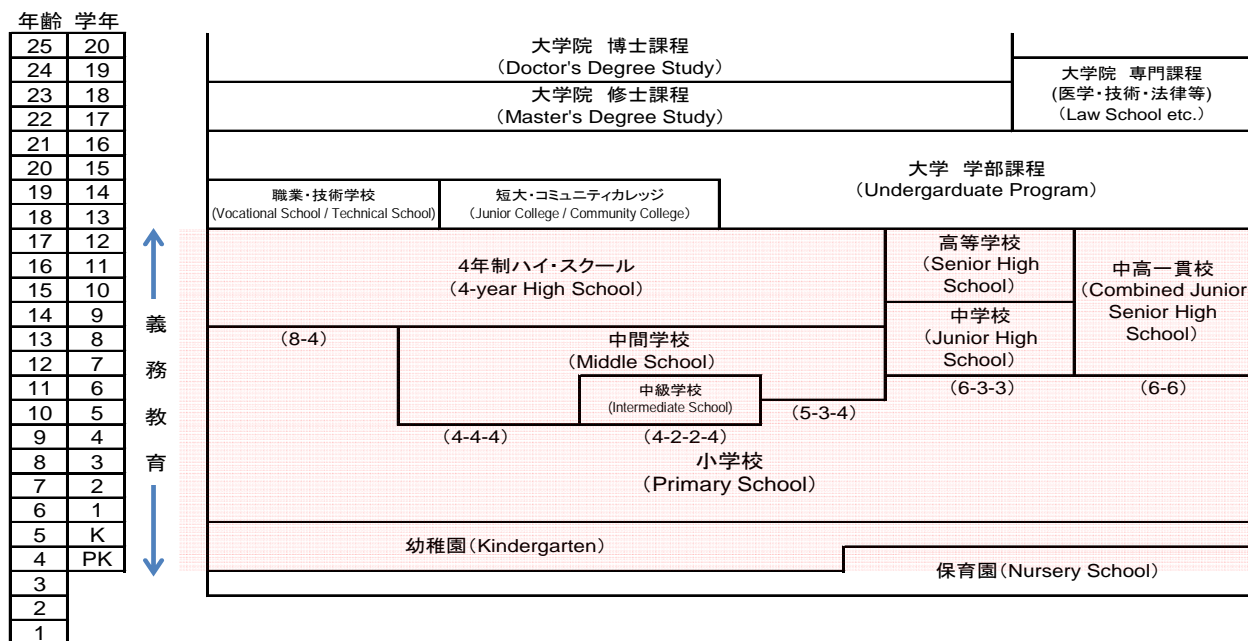
義務教育期間は、各州の法律によって定められており一様ではない。しかしながら、一般的には公立校が無償教育を行う小学校付属の幼稚園段階 (Kindergarten の頭文字をとって「K」と称する) から後期中等教育の修了する 12 学年までの 13 年間と理解しても差し支えない。後期中等教育を修了すると卒業資格 (High School Diploma) が授与されるが、州が指定する義務教育完了年齢を過ぎれば中退することができる。16 歳以上の生徒の中退率は 10% を超えており、決して少ないとは言えない。したがって、後期中等教育を修了しないまま中退した生徒があとから学習をし直すことで得られる GED 資格 (General Educational Development Certificate) が設けられている。

高等教育は広い範囲に及んでおり多種多様である。高等教育機関としては、単科大学、総合大学、

¹ 学力面・社会面で中退の危機にある生徒を対象にした高等学校。広義では、マグネット・スクール、ギフトッド・スクール、特別支援学校など一般校の中で特別プログラムをもつものを指したり、Vo-Tech と重複する場合もある。

² アイビー・リーグなどの名門大学への入学を目的とした進学校。大多数が私立で全寮制であるところもある。アメリカ北東部に多く見られる学校形態である。

コミュニティ・カレッジなど、学位取得を目的とする機関のほか、特定の職業、技術、就職訓練を行う学位取得を目的としない機関もある。



注：上図はアメリカの全州の教育制度の型を示すものではなく、典型的な型を中心に図式化したものである
 出典：Digest of Education Statistics を参考に調査チームが作成

アメリカの学校系統図

アメリカでは、ほとんどの州において1年は180日間と定められている。また、連邦政府は、1994年のクリントン(W. J. Clinton)政権下において成立した「2000年の目標:アメリカ教育法(Goals 2000: Educate America Act)」以来、教育スタンダード(Education Standards)を定めている。これをもとに、各州では、生徒が何を知らなければならないか、何ができなければならないか、ということについてより具体的な教育課程の指標を定めている。そして、学区や学校は州のガイドラインに沿って教科書を選択し、このガイドラインに定められた範囲内で、学校及び教師が、生徒の個性に見合った授業内容や進め方を決めるようになっている。小学校では、生徒の能力別に特定の教師を割り当てたり、クラス分けをしないのが一般的である。しかし、クラスの中で教師が生徒の学力レベルに応じて、読解や算数のグループを作ることはよくある。学力が異なるグループの生徒がクラスのカリキュラムに従って学んでいけるように、能力別のグループに宿題が課されることもある。

中学・高校では、それぞれの生徒の学習内容は一般に卒業のための必須科目と選択科目からなる。必須科目は、地域及び州によって違いがあるが、平均すると、公立校の生徒は9年生から12年生の間に、英語(4ヵ年)、歴史または社会科(4ヵ年)、数学(3ヵ年)、科学(3ヵ年)、外国語(2ヵ年)、美術(2ヵ年)、職業技術またはビジネス教育(4ヵ年)、コンピューター・サイエンス(1ヵ年)などを学ぶようになっている。

(調査チーム)

6-2 アメリカの教育課程の概要

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

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

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

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

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

CCR と 21 世紀スキルという言葉に表される内実については、後述するが、両者の共通するポイントとして、次の点を指摘できる。一つは、前提として、教科の枠組みで議論されるものである。CCSS は、教科ごとに示されるものであるし、21 世紀スキルの前提は教科の知識とされている。二つ目に、

知識の獲得を超えた能力が示されている点であり、学んだことではなく、学んだ結果できることが示されている。そして三つ目に、そうした内容が、児童・生徒のパフォーマンスによって表現されていることである。

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

(佐藤 仁・佐々木 司)

6-3 コモンコア・ステイトスタンダードの概要

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

CCSS とは、その名のとおり各州共通の基準である。全米州教育長協議会(Council of Chief State School Officers: CCSSO)と全米州知事会(National Governors Association Center for Best Practices: NGA Center)がコーディネートし、関係団体や個人の意見を聴きながら策定された。CCSS を採択する、しないについては各州が判断するわけだが、すでに 46 州とコロンビア特別区が採択している³。採択州では、公立学校(K-12)が CCSS を満たす教育を行うよう措置することが求められる。

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

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

もちろんカリキュラムとスタンダードは同じではない。CCSS は、スタンダード(基準)を各州間で共有しようとしたものであり、したがって、教師は依然としてレッスンプランを作り授業をデザインする自由をもつ。校長、教育長、学区の教育委員会も従来どおり、様々な決定権を保持している⁴。加えて、後述するように、CCSS は、何をどのように教えるべきかを規定したのではなく、基本的には身につけておくべき力について定めたものである。しかし、カリキュラムがスタンダードによって規定される、方向づけられるのもまた事実であり、CCSS はアメリカのカリキュラムを標準化させる方向に働くものと思われる。

³ 未採択は、アラスカ、テキサス、ネブラスカ、ヴァージニアの 4 州(2012 年末現在)。

⁴ “Common Core State Standards Initiative Frequently Asked Questions” prepared by NGA and CCSSO, March 2, 2010, <http://www.corestandards.org/assets/CoreFAQ.pdf>.

6-3-1 CCSS の内容－「国語」を対象に－

まず CCSS の中身について簡単に紹介しておきたい。現在、CCSS は「国語」（理科・社会におけるリテラシーを含む）と「算数／数学」の 2 科目についてのみ定められている。対象学年は K-12 である。2014-15 年度に実施予定のテストによって CCSS による教育の成果が評価される予定である。従来、各州は州としての基準（カリキュラム・フレームワーク、スタンダード）を設けてきたが、その基準はまちまちであるとともに、およそ羅列的であり、身につけるべき力についてはしっかりと記述されていなかった。それに対して CCSS は、力、能力を具体的かつ体系的に記している。ここでは「国語」を例に紹介する。

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

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

表 1 アイオワ州と CCSS の「国語」ライティングの比較（一部）

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

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

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

表 2 CCSS の「国語」ライティング 求められる能力（6-12 年生）

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

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

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

CCR を身につけさせるために、「国語」においては、学年があがるにつれていわゆる「説明文(non-fiction、 informational text)」の比重が「文学(fiction、 literature)」を上回るようにすること、他者に説明する／他者を説得することの比重が自分の経験や思いを伝えること(単なる意見や感想文の類)よりも上回るようにすることが目指されている⁵。

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

(2) 学年を越え学問領域を跨ぐ体系的な知の構築

CCSS は、複雑な説明文を読む練習を小学校の低学年から、継続的、体系的に学ぶべきであるという立場をとっている。しかもその説明文は、「国語」という壁を越え、歴史や社会、理科、芸術等と統合し得るものであると捉えられている。CCSS の国語(K-5)には、「人体(human body)」の構造や病気、各部位とその働き(消化、排泄、食事・栄養、筋肉、骨格、神経、循環器、呼吸器、内分泌系など)といった科学、医学、保健体育の知識や語彙を、学年の枠を越えて連続性をもって体系的に取り込んだかたちで「国語」の授業をデザインすることができると例示されてもいる⁸。いわゆる教科横断型である。

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

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

⁶ Sheila B. Carmichael and others、 *The State of State Standards--and the Common Core--in 2010*、 Thomas B. Fordham Institute、 July 2010.

⁷ ただし、別のあるレポートでは、基準が明瞭で具体であったとしても、それは生徒の学力とは関係ないという意見も述べられている。例えば、マサチューセッツ州の学力は総じて高いが、基準の明瞭性、具体性は低い。カリフォルニア州の学力はさほど高くないが、基準の明瞭性、具体性は高い。Tom Loveless、 *The 2012 Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning? : With sections on predicting the effect of the Common Core State Standards、 achievement gaps on the two NAEP test、 and misinterpreting international test scores*、 Feb. 2012、 Vol.III、 No.1.

⁸ Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies、 Science、 and Technical Subjects、 p.33.

いくと考えられる。

6-3-2 CCSS がもたらす教育のシフト—ニューヨーク州の「国語」を事例に—

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

ニューヨーク州には、州教育局によって管理運営されているエンゲージ・ニューヨーク (EngageNY.org)⁹という組織がある。同組織は州の教育委員会が推進しようとしている教育改革を支援するために、各種の情報や資料を整理し、一般にもわかりやすいかたちで提供している。

その資料に示されている「シフト」は、国語が 6 つ、算数／数学が 6 つの計 12 である。各シフトについては、さらに「生徒がすべきこと」、「親ができること」が記されている。ここでは、「国語」におけるシフトについて掲載する。

表 3 ニューヨーク州の「国語」は CCSS によってどうシフトするか

ナンバー	キーワード	内容	そのために
シフト 1	説明文と文学作品のバランス	生徒が、説明文と文学作品をバランスよく読むようにする	フィクションと同じくらいノンフィクションを読もう 生徒がすべきこと ノンフィクション（説明文、情報文）をたくさん読む ノンフィクションがどのように構成されているかを知る ノンフィクションの細部を楽しみ、論じる 親ができること ノンフィクション作品をたくさん与える ノンフィクション作品を読んであげる、子どもと一緒に読む ノンフィクション作品を楽しむ
シフト 2	ディシプリンを意識した知識	生徒は、教師に言われたことや教室での活動からだけでなく、むしろ原文（テキスト）から、その原文が扱っている「世界」（分野、領域）に関する知識を構築する	読書によって「世界」を学ぼう 生徒がすべきこと 読書によって理科や社会科でも知的になる 「第一次資料」を扱う 原文それ自体によって知的になる 親ができること 興味深い分野に関する作品を、（1冊だけではなく）何冊も連続して子どもに提供する 納得できるだけの説明がしてある本を探す ノンフィクション作品およびその内容について子どもと話し合う

⁹ “Instructional Shifts for the Common Core” prepared by EngageNY.org <www.engageNY.org>

シフト 3	複雑さのレベルの意識化	生徒は学年に相応しい文章を読み、授業もそれを中心とする。その上で教師はさらに深い読みを支援する。	<p>より複雑な文章を注意深く読もう</p> <p>生徒がすべきこと 何度も読む 楽に読めるレベルの文章を読むと同時に、さらに進んだ内容のものにもチャレンジする フラストレーションにうまく対処し、向上心を失わない</p> <p>親ができること 子どもが読みたがるもの、楽に読めるものに加えて、より複雑な文章を提供する 子どもの学年に相応しい文章がどの程度のものかを知る 子どもと一緒に複雑な、難しい文章を読む 難しい文章も読む価値があることを示す</p>
シフト 4	書かれていることに基づく解答	生徒は文章内容に基づいた話しをする。	<p>文章に照らして、根拠のある議論をしよう</p> <p>生徒がすべきこと 自分の意見の根拠となる部分を文章内にきちんと見つける 適切な判断ができるようにする きちんとした学徒（スカラー）になろうとする 筆者は何を根拠に述べているのかを論じる</p> <p>親ができること 文章について子どもと話す 日常生活において根拠に基づく議論、根拠に基づく反対意見表明を求めていく 子どもと同じ本を読み、根拠について話しをする</p>
シフト 5	情報源に基づく文章執筆	情報提供をする、もしくは論を展開する際、然るべき情報源から適切な根拠があることを重視する。	<p>きちんとした情報に基づいて文章を書こう</p> <p>生徒がすべきこと 根拠に基づいた論理構成をする 複数のテキスト（文章、作品）を比較する 上手に書く</p> <p>親ができること 家庭内でも文章を書くことをすすめる 子どもといっしょに、根拠ある、細部に注意を払った「本」を書いてみる CCSS が用意している国語およびリテラシーのための補足資料を参照する（下記 URL） <http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf></p>
シフト 6	学術的な語彙力	学年に相応しい複雑な文章を読むために語彙力を伸ばす。これは、さらに難しい文章を読むことによって可能になる。	<p>学術的な語彙を身につけよう</p> <p>生徒がすべきこと 大学や職場で使うことができる言葉を身につける 「強勢語 (language of power)」を使うことで知的になる</p> <p>親ができること 乳幼児期から子どもと一緒に読書をする 同じ分野の本を何冊も読む 親が読書をしている姿を子どもに見せる</p> <p>子どもに語りかけ、子どもに本を読み、子どもの声に耳を傾け、子どもと共に歌い、子どもと一緒にことば遊びをする</p>

6-3-3 関係機関の種類と機能

CCSS に関与した、あるいは関与している機関は非常に数が多い。一般市民からもパブリックコメントを得ている。策定段階で広範囲に渡ってコンセンサスを得たこと、その後、評価（アセスメント）について意図的に2グループに開発を担当させていること、これがCCSSのアドミニストレーション上の最大の特徴であるといってもよいだろう。ここでは<策定段階>と<アセスメント：2014-15年度実施予定のテスト開発に向けた取り組み>について簡単に述べておく¹⁰。

<策定段階>

CCSSは、全米州教育長協議会(Council of Chief State School Officers: CCSSO)と全米州知事会(National Governors Association Center for Best Practices: NGA Center)がコーディネートし、関係教育団体等の意見をききながら策定されたため、州が指導して策定したことになっている。しかし、これだけではない。その他の主要関係団体は次のように多岐にわたる¹¹。

★ CCSSO

★ NGA Center

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

ACT, Inc. (大学入学者適正テストACTを提供)

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

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

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

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

The National Parent Teacher Association (全米PTA協会)

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

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

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

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

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

¹⁰ 他にも、州や地方学区のカリキュラムをコモンコアと同調させるアライメント、それに基づくフレームワークの改編、州における国際ベンチマークのための組織化(国際教育会議等の州レベルでの組織化)、コモンコアに対応した教員養成、各種セミナーの開催、関連する本の出版など、CCSSによってもたらされた関係、関与、影響は幅広い。

¹¹ この他、例えばNEAやAFTの教員組合、一般市民からも意見を聞き、策定がなされた。

シュライヒャーはその後も AEE の集会に出席し、フィンランドやポーランドの成功を伝えるとともに、教育への投資が経済的にみて有効であるとの主張を展開している¹²。アメリカの国際競争力を教育面から高めたいと考えるアドヴォカシーグループ（AEE）が、考えを同じくする他団体と連携協力関係を築き、そこに国際機関 OECD のシュライヒャーを加えながら、影響を及ぼそうとした。それが結実したのが CCSS であるといえる。これは AEE からみれば国際機関（OECD）を利用した政治活動であり、アメリカという国の教育の標準化、規格化に貢献するものでもある。

なお、こうした動きには、当然批判もある。教育省内の National Center for Education Statistics の元コミッショナーであり、PISA 運営委員会のアメリカ代表委員を務めるマーク・シュナイダー（Mark Schneider）は、PISA の結果は現実を反映しておらずアメリカは実際には学力を向上させている、PISA の得点をフィンランドのレベルに引き上げてもそれで経済的に豊かになりはしない、国際機関の職員に過ぎないシュライヒャーがアメリカの教育政策に口を挟みロビー活動を行っている、と厳しく批判している¹³。

<アセスメント>

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

連邦教育省は、CCSS 評価システムの開発のために巨費（3 億 3 千万ドル）を投じている。しかし、連邦が開発するわけではなく、競争入札をさせ、それに勝ち残った 2 つのコンソーシアムにいわばアウトソーシングするかたちをとっている。2 つのコンソーシアムのうち、ひとつは「スマーター・バランスト（The Smarter Balanced Assessment Consortium）」、もうひとつは「パーク（The Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers : PARCC）」である。スマーター・バランストの方は、カリフォルニア州、ノースカロライナ州など、計 25 州が、パークの方は、イリノイ州、マサチューセッツ州など計 23 州（DC を含む）が参加している（アラバマ州は両方に参加）。

ただ、この 2 つのコンソーシアムに州が参加しているというのは、ガバニングボード、アドバイザーボードのメンバーとして、である。コンソーシアムは大学教授などの専門家の意見をききつつ、スタッフが開発にあたっている。

6-3-4 「標準化」の構造

CCSS は、州主導（state-led）とは言われているものの、むしろコアリション(coalition)=協力体制、コンソーシアム（consortium）=連合組織体によって広範にわたるコンセンサスを得ながら策定されたものである。評価システムの開発においても、競争入札を勝ち得た 2 つの異なる連合体が、連邦からのアウトソーシングというかたちで行っている。

¹² ちなみにシュライヒャーは、2010 年 3 月、国会「健康・教育・労働・年金委員会(Health, Education, Labor and Pensions Committee、通称 HELP 委員会)」で Business Roundtable 会長らとともにスピーチを行い、NCLB 法改正にも影響を与えている。

¹³ 佐々木によるインタビュー調査による（3/21/2011 10:50-11:50am 場所：American Institutes for Research）。氏は American Institutes for Research 副所長、元教育省調査統計局（the U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics）局長、2005-2008 年 PISA Governing Board（PGB）アメリカ代表である。

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

- ・ そもそも策定段階においては 50 州すべてが CCSSO、NGA のメンバーとして参加していた。
- ・ Race to the Top という競争的資金によって CCSS の採択へと突きつけられた。
- ・ CCSS がいう獲得すべき力(CCR)それ自体は否定されるようなものではない。不参加州もそれ自体を否定してはいない。
- ・ 評価システムの開発には連邦政府が資金を投じているので州には経済的負担がかからない。
- ・ 評価システムの開発を行うコンソーシアムは州がガバニングボードにあって指揮しているので、そこでも州の主体性は保持されている。
- ・ CCSS は最低基準、エッセンシャルを定めたものであって、各州独自にいわゆるプラスアルファを設定できる。ここでも州の主体性の余地はある（例えばカリフォルニア州は、州のカリキュラム・フレームワークのおよそ 85%が CCSS から、残りの 15%を州独自に設定した内容とすることを考えている）。
- ・ CCSS 自体は成績がきわめて優秀な生徒（もっと高いレベルを設定してよい）、逆に特別なニーズが必要な学習障害のある生徒のためのものではないのだが、そもそも NCLB 法がこれらの生徒を含む全生徒を対象にしている。連邦政府は、2010 年、代替アセスメント開発についても競争的資金を 2 つのコンソーシアム(the Dynamic Learning Maps Alternate Assessment Consortium と the National Center and State Collaborative)に与え、開発させている。この 2 つのコンソーシアムが開発する代替アセスメントも CCSS に沿ったもの、スマーター・バランスト、パークと調和のとれたアセスメントになると考えられている¹⁴。結局、通常のアセスメント、代替アセスメントとも CCSS に沿ったものになる。
- ・ アセスメントはすべて、パソコンやタブレット端末などを利用したオンライン形式で実施され、例えばスマーター・バランストの場合は formative（形成的）、interim（中間的）、summative（総括的）の各評価が、全米レベルにおける相対的位相がわかるかたちで行われる予定である。全米共通の CCSS という基準に照らして、今までよりもしばしば、それも学習の段階を意識しつつ、同じコンソーシアムに参加している他州、他学区、他校との比較が容易なかたちで行われていく点に、このアセスメントの特徴はある。

（以上、佐々木 司）

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

6-4 21 世紀スキル（21st Century Skills）の展開

21 世紀スキルの枠組みは、「21 世紀スキル協同事業（Partnership for 21st Century Skills）」（P21）によって開発されたものである¹⁵。P21 は、教育界、ビジネス界、コミュニティ、そして政府による

¹⁴ Coming Together to Raise Achievement: New Assessments for the Common Core State Standards、April、2012、prepared by the Center for K-12 Assessment & Performance Management at ETS、p.3.

¹⁵ “21st Century Skill”という言葉は、一般的に「21 世紀社会において必要とされるスキル」という意味で使わ

協働を通して、21世紀のレディネス (readiness) を教育の中心に据えることをミッションとし、2002年に設立された組織である。設立に際しては、連邦教育省が150万ドルを提供し、アップル、シスコ、デル、マイクロソフトといった情報技術系企業を中心に、教育界からは全米教育協会 (National Education Association) が参画した。

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

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

6-4-1 21世紀スキルの概要

21世紀スキルは、「21世紀の学習の枠組み (Framework for 21st Century Learning)」として、図1のように概念化されている。この枠組みは、21世紀スキルの成果 (outcome) とその育成を支えるシステム (support system) から構成されており、前者において21世紀スキルの内実が示されている。その性質は、内容的知識 (content knowledge)、特定のスキル (specific skills)、専門的技能 (expertise)、およびリテラシー (literacies) の混合物とされている。以下、図1で示されている4つの要素それぞれについて、概説する。

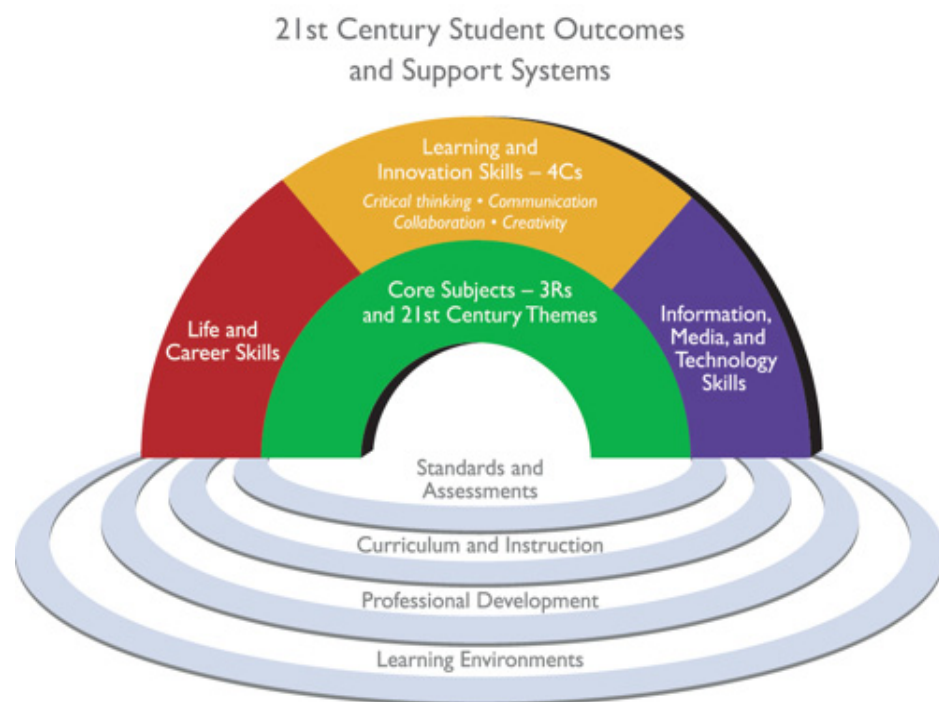


図1：21世紀の学習の枠組み

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

れることもある。ここでは、アメリカの文脈、すなわちP21が設定しているものを「21世紀スキル」と表記する。

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

21 世紀スキルにかかる文書において必ず強調されていることが、コア教科およびその内容知識である。例えば、「すべての 21 世紀スキルは、コア教科の文脈で教えることができるし、そうすべきである」¹⁶、「すべての 21 世紀スキルの実現には、すべての児童・生徒がコア教科の知識と理解を発達させることが求められる」¹⁷といった文言である。P21 は、テストによる学力政策を推進する「どの子も置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act)」(以下、NCLB 法とする)を学校改革および学力向上の出発点とし、それに基づく取り組みを補完するものとして、自らの活動を位置づけている。それゆえに、コア教科の重要性、ならびにそこから得る知識を 21 世紀スキルの前提としているのである。

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

(2) 学習および変革スキル (learning and innovation skills)

図 1 にあるように、学習および変革スキルは、「4Cs」と呼ばれる要素から構成されている。それは、創造性と革新 (Creativity and Innovation)、批判的思考力と問題解決力 (Critical thinking and problem solving)、コミュニケーションと協働 (Communication and Collaboration) となっている。この 4Cs は、いわゆる 21 世紀社会を生きる子どもに必要とされる「スキル」を表しているものである。そのため、既存の学校教育において、コア教科を通して「3R's」が育成されている中に、いかにこの「4Cs」を融合 (fuse) させるかが重視されている。また、4Cs それぞれは同等のものと理解されるが、21 世紀スキルの導入を促す学区向けの文書においては、批判的思考力と問題解決力を「同等の中の首位」(first among equals) とし、優先的に導入することが求められている¹⁸。

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

表 4：学習および変革スキルの具体的内容

	項目	パフォーマンスの事例
創造性と革新	創造的に考える	アイデアを生み出す多様なテクニックを活用する。
	他者と創造的に活動する	新しく多様なパースペクティブに寛大で応答的である。
	革新を遂行する	革新が起こりそうな分野に、有効にかつ実際に貢献する創造的なアイデアに基づいて行動する。

¹⁶ Partnership for 21st Century Skills、 *The MILE Guide: Milestones for Improving Learning & Education*、 2009a、 p.3.

¹⁷ Partnership for 21st Century Skills. *P21 Framework Definitions*、 2009b、 p.1.

¹⁸ Partnership for 21st Century Skills、 *op.cit.*、 2009a、 p.7.

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

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

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

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

21世紀スキルにおいて、これらの情報やテクノロジーにかかるスキルは、一つのツールとしての機能が示されている。「情報、メディア、テクノロジーと関連した機能的思考スキルおよび批判的思考スキルを示すこと」¹⁹が労働者や市民に求められるとしていることから、上述した4Csを補完する位置付けにあることがわかる。

具体的な内容については、大きくの3つのリテラシーから構成されている。それらを具体的なパフォーマンスを含めてまとめると、表5のようになる。

表5：情報、メディア、テクノロジーのスキル

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

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

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

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

¹⁹ Partnership for 21st Century Skills、*op.cit.*、2009b、p.5.

表 6：生活とキャリアのスキル

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

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

(5) 支援システム

上述してきた 21 世紀スキルを児童・生徒が身につけるための教育システムとして、大きく 5 つの支援システムが設定されている。それが、基準、評価、カリキュラムと指導、職能開発、学習環境である²⁰。これらの支援システムは、政策決定者（連邦政府、州政府、学区）、教員、保護者等が、児童・生徒の 21 世紀スキルの習得に向けて具体的に言うべきことを意味しており、それぞれのシステムについて、具体的な提言がなされている。

まず、基準については、21 世紀スキルの内容をふまえた基準の策定が求められている。ここで言う基準とは、いわゆる児童・生徒が到達する基準であり、評価とも関連するが、「～できるようになるべき」という文言の利用や、習得レベルの提示といった方策が示されている。次に、評価については、支援システムの中で他のシステムを先導するものと位置づけられている²¹。具体的には、総括的評価と形成的評価のバランスをとること、特に形成的評価に関してはその場でのフィードバックを可能とする評価方法を活用すること等が挙げられている。

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

教員の職能開発については、上述した基準を理解し、実際の学習を指導し、21 世紀スキルの評価を行うことのできるように、教員を支援するものとされている。具体的なプログラムの内容の特徴と

²⁰ 図 1 では、基準と評価が一つの要素としてまとめられているが、P21 の文書では分けて議論されているので、ここでも分けて説明する。

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

しては、実際にプロジェクト学習を進める経験をさせるものであったり、そうした経験を他の参加者と協同させたり、といったことが挙げられている。

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

6-4-2 21世紀スキルの普及：教育課程への反映と州の取り組み

(1) 21世紀スキルマップの開発

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

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

表7：批判的思考力と問題解決力にかかる国語の21世紀スキルマップの例

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

出典：Partnership for 21st Century Skills、21 Century Skills English Map、2008、p.4より筆者作成。

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

(2) コモンコア・ステイトスタンダード（CCSS）との関係性

21世紀スキルマップの開発は、教科の中に21世紀スキルを統合させるものである。それは、各学校の教育課程に21世紀スキルを盛り込むことを意図しているわけである。2で述べたように、現在CCSSの開発という全米規模での教育課程基準の策定が進められている。P21は、こうした動きに敏感に反応し、CCSSに21世紀スキルをどのように盛り込むのかを検討してきた。そして、2011年に21世紀スキルとCCSSの関係性や実際の統合の方法を示した報告書を公表した²²。ここでは、その報告書を基に、CCSSに21世紀スキルがどう関わり得るのかを検討しよう。

報告書は、CCSSを導入する州、学区、学校に向けて、21世紀スキルを強化するようなCCSSの導入方法を示している。まず、P21は、CCSSの動きを肯定的に捉えており、CCSSが高度に整理された思考スキル（high-order thinking skill）を要求していること、全米に広く浸透したコンセンサスを確立したこと、そして批判的思考力やコミュニケーション能力等を重要なパフォーマンスの成果としたことを特に評価している。その上で、CCSSは21世紀スキルの全てを網羅したものではないが、多くの点において共通したものを表しているとし、例えば国語については特に共通するものとして、表8のような事例を示している。

表8：21世紀スキルと国語のCCSSの共通点（事例）

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

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

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

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

²² Partnership for 21st Century Skills、*P21 Common Core Toolkit: A Guide to Aligning the Common Core State Standards with the Framework for 21st Century Skills*、2011.

(3) 州による取り組み事例

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

基準については、それぞれの州における教育課程基準等の改訂に際し、21世紀スキルを踏まえた行動がみられる。例えば、ウィスコンシン州は、2008年に高校の国語と数学の基準改訂において、P21からのアドバイスを受けている²³。また、ニュージャージー州でも2009年の教育課程基準改訂において、21世紀社会に必要とされる知識とスキルと教科内容を結び付けることを目標に、21世紀スキルの要素を盛り込んだ内容を策定している²⁴。

また、多くの州で取り組まれているのが、教員の職能開発システムである。例えば、ウェストバージニア州では、州教育省のホームページに Teach 21 というウェブサイト (<http://wvde.state.wv.us/teach21/>) を立ち上げ、21世紀スキルの育成にかかる多くのリソースを提供している。また、ノースカロライナ州では、教員評価の枠組みの中に21世紀スキルの要素を導入し、それらを教えることができているか、また正確に評価できているかといった観点で教員評価の一つとされている²⁵。

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

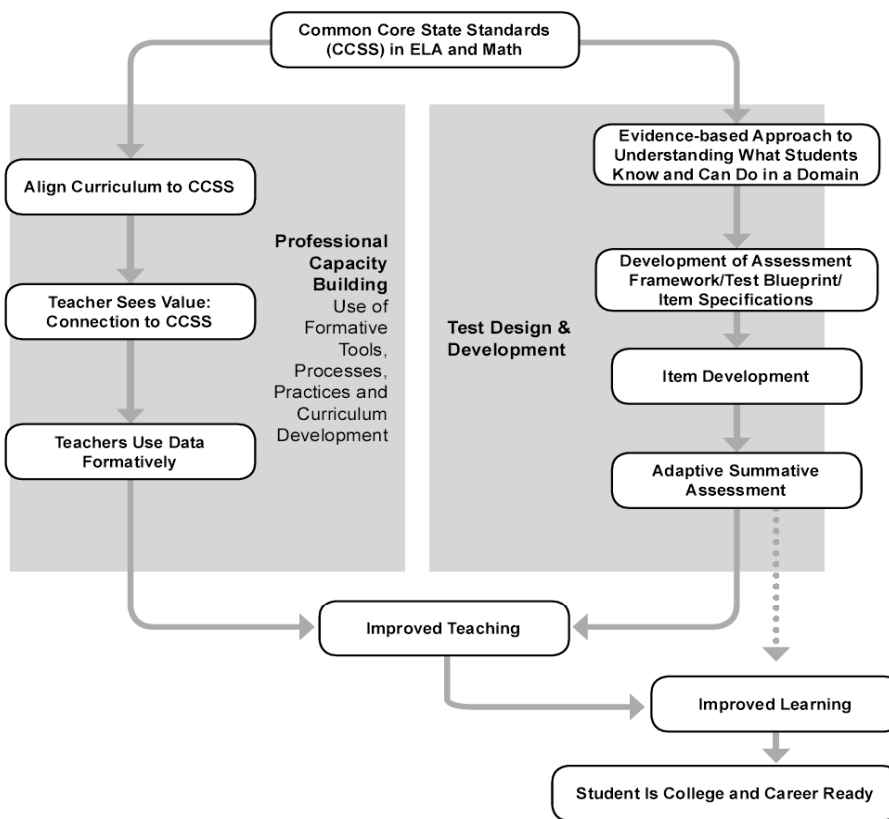
(佐藤 仁)

²³ Partnership for 21st Century Skills、*21 Century Skills in Wisconsin*、2008 (http://www.p21.org/documents/p21_wi2008.pdf、2013/02/22)。

²⁴ Partnership for 21st Century Skills、*21 Century Readiness in New Jersey*、2009 (http://www.p21.org/storage/documents/NJ_2_pager_01_10.pdf、2013/02/22)。

²⁵ Partnership for 21st Century Skills、*Professional Development: A 21st century Skills Implementation Guide*、2009、p.5。

Process to Achieve College and Career Readiness



出典: Willard R. Daggett and others、*Transitioning to the Common Core State Standards and Next Generation Assessments*、International Center for Leadership in Education、2010、p.119。
<http://www.leadered.com/pdf/Common%20Core%20kit%20excerpt.pdf>

第7章 オーストラリアの教育課程

7-1 オーストラリアの教育制度の概要

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

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

オーストラリアでは、一般に、初等教育は Year 1 (6歳) から Year 6 (11歳) までの6年間、中等教育は Year 7 (12歳) から Year 12 (17歳) までの6年間であるが、そのうち Year 10 (15歳) までが前期中等教育(中学校)、それ以降が後期中等教育(高等学校)となっている。義務教育は、5歳もしくは6歳から Year 10 (15歳) までの10~11年間である。ただし、州によって若干の違いが見られ、例えば Year 7 までを初等教育にしている州もある。

高等学校を修了後、直接大学進学を希望する場合は、後期中等教育の2年間に日本の大学の一般教養課程に相当する科目を履修し、統一資格試験を受けなければならない。この試験も州によって異なり、例えば、ニューサウスウェールズ州では HSC (Higher School Certificate) と呼ぶのに対して、ビクトリア州では VCE (Victorian Certificate of Education)、クィーンズランド州では SC (Senior Certificate) というように名称も異なっている。

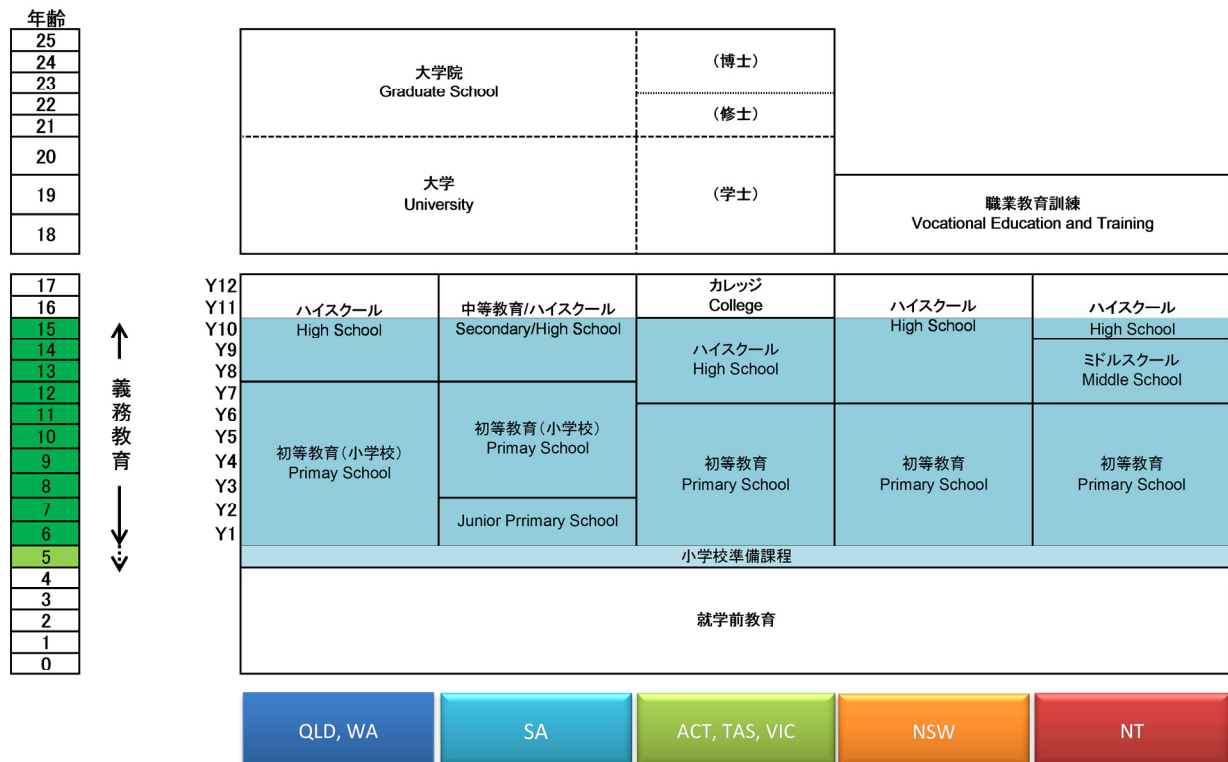
また、同国では、高等職業教育(専門学校、Vocational Education and Training: VET) が充実しており、TAFE (Technical and Future Education) や私立の VET カレッジも多数存在している。大学は、現在、39の公立大学と2つの私立大学がある。

各州の学校教育課程基準(カリキュラム・フレームワーク)は、主にカリキュラム開発および評価・資格付与を担う州政府組織により開発・策定される。州により名称は異なるが、例えばビクトリア州では、ビクトリア州カリキュラム・評価機関(Victorian Curriculum and Assessment Authority: VCAA)、ニューサウスウェールズ州ではニューサウスウェールズ州教育委員会(Board of Studies NSW) がそれに該当する。一般的に州教育省(Department of Education) が州立学校の運営および教育のみに責任を持つのに対し、これらの機関は、州内のすべての学校を対象にサービスを提供している。

2008年4月には、発足したばかりのラッド(Rudd, K.) 労働党政権により、かねてより懸案事項とされてきたナショナル・カリキュラムの開発を目的に、ナショナル・カリキュラム委員会(the National Curriculum Board: NCB) が設立された。そして2009年5月には、オーストラリア・カリキュラム評価報告機構(the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority: ACARA) がその主な役目を引き継いだ。先に指摘したように、オーストラリアでは憲法規定により、教育に

関する権限は州政府にある。そのため、連邦政府とは独立した別機関を創設することにより、連邦レベルで開発・策定されたナショナル・カリキュラムを、各州で実施する体制の構築が図られたのである。

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



注: QLD(クイーンズランド州), WA(西オーストラリア州), SA(南オーストラリア州), NT(北部準州), NSW(ニューサウスウェールズ州), ACT(首都直轄区), VIC(ビクトリア州), TAS(タスマニア州)

出典: ウェブサイト「オーストラリアの教育制度」(<http://www.wca-au.com/education.htm>) 及び “International Education Consulting: Australian Education System” (<http://www.myqual.com.au/index.php?id=4048>)などを参考に調査チーム作成

オーストラリアの学校系統図

同国では、各州が授業時間数や週休日等を独自に定めている。ビクトリア州の場合、1 週間の授業時数は「学校教育に関する政策・助言の手引き」で規定されており、少なくとも 25 時間としている。ただし、1 単位時間についての規定は明文化されていない。週休日については、州立学校の場合、「教育訓練改革規則 2007」で「州教育大臣が定める」と規定されており、州教育省ホームページにて一年分が公開されている。

(青木麻衣子、調査チーム)

7-2 変化が激しく多様化する世界を生きる「21世紀の学習者」を育てる学校教育を目指して

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

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

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

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

このように同国初のカリキュラムにおいて、汎用的能力が各学習領域と同等に重視される背景には、変化が激しく益々多様化する世界を生きる21世紀の学習者（21st Century learners）にとって、柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、学問横断的な能力が必要不可欠だとの政府の強い信念が存在する。「オーストラリアのカリキュラム」の開発は、2008年に発表された新たな国家教育指針である「メルボルン宣言」を公的な根拠としているが、そこで示された教育目標は、①オーストラリアの学校が公平性と卓越性を促進すること、②オーストラリアの若者が、成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となることの二つである。特に後者に示される人材の育成にとっては、リテラシーやニューメラシーをはじめとする基本的な知識・スキルはもちろんのこと、自らの立ち位置や世界を認識し、他者と協働する能力や態度を身に付けることが不可欠である。そして、それを保障するために、すべての若者に公正で質の高い学校教育を保障する必要がある。

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

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

7-3 「汎用的能力（general capabilities）」の語の使用について

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

また、「オーストラリアのカリキュラム」を実践する上で重要なこととして、それらの「能力」がより「汎用的・一般的（general）」であることに自覚を持ち、カリキュラム全体にまたがって育成されるべきことが挙げられている。「メルボルン宣言」でもカリキュラムの中心に位置付けられる知識、理解、スキルとして、①さらなる学習と成人としての生活を構築する上で必要な知識、理解、スキルおよび価値観の確固とした基礎（a solid foundation）、②新しい考え方を創造し、それらを実際に応用するための学習や技能を習得可能にする深い（deep）知識や理解、スキルおよび価値、③柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、新しい専門的知見を習得するための学問横断的な能力を支える汎用的能力（general capabilities）が示されている。「汎用的能力」はこのように各教科の学習を円滑に進める上での基礎・基本であると同時に、変化の激しい世界を生き抜く上で「広く一般的」に必要とされる一連の能力の集合であるといえる。

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

7-4 「オーストラリアのカリキュラム」

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

7-4-1 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

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

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

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

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

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

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

7-4-2 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景およびその根拠

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

目標 1：オーストラリアの学校教育は、公平性と卓越性を促進する。

目標 2：オーストラリアのすべての若者は

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

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

成功した学習者とは…

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

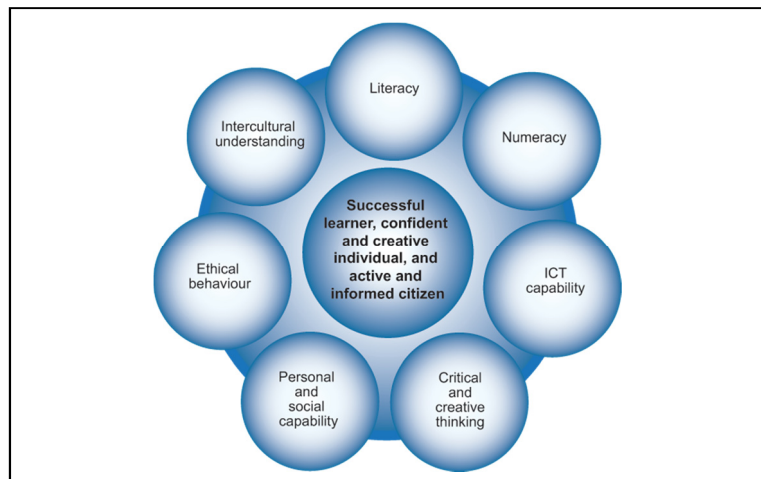
自信に満ちた創造的な個人とは…

- ・ 自尊心や自己認識、個人のアイデンティティの感覚をもち、自らの感情、精神的、身体的な安定性を管理することができる。
- ・ 自らの人生や将来について楽観的な感覚を持つ。
- ・ 仕事に積極的に関与し、意欲を示し、自らの創造的な能力を利用する。
- ・ 正直さや信頼、共感能力、他者の尊重といった個人的な価値や属性を成長させる。
- ・ 健康的で、満足した生活を作り上げ、維持するための知識や理解、そして価値観を有する。
- ・ やりがいのある、生産的な仕事を得るために、大学や中等教育後の職業的資格を獲得するための自信や能力を持つ。
- ・ 他者との良好な関係を築き、有益な関係を構築し、維持する。
- ・ 家族、コミュニティ、仕事の同僚として、自らの可能性に満ちた生活のために、準備を怠らない。

- ・ 好機を逃さず、自らの人生についての論理的かつ情報を得た上での決定ができ、自らの行動に責任を持てる。

活動的で、教養のある市民とは…

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



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

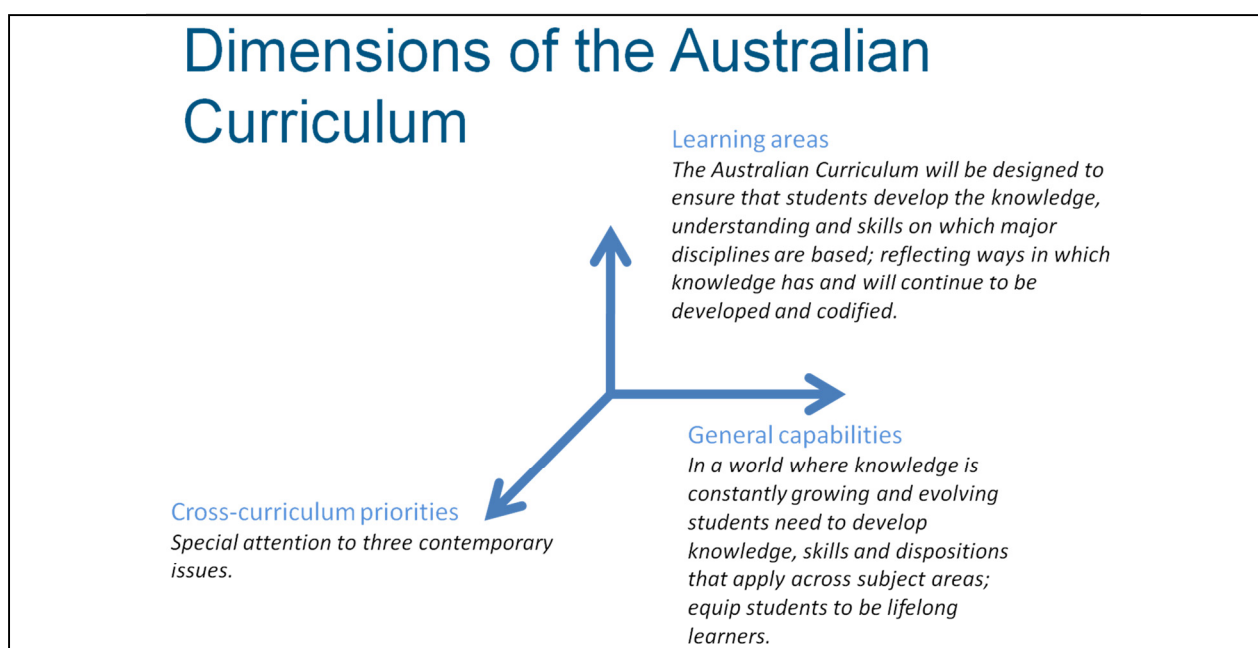
図1 「オーストラリアのカリキュラム」における汎用的能力の構造

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

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

7-4-3 「能力やスキル」の位置付け（教育課程全体での位置、基準の構造や示し方）

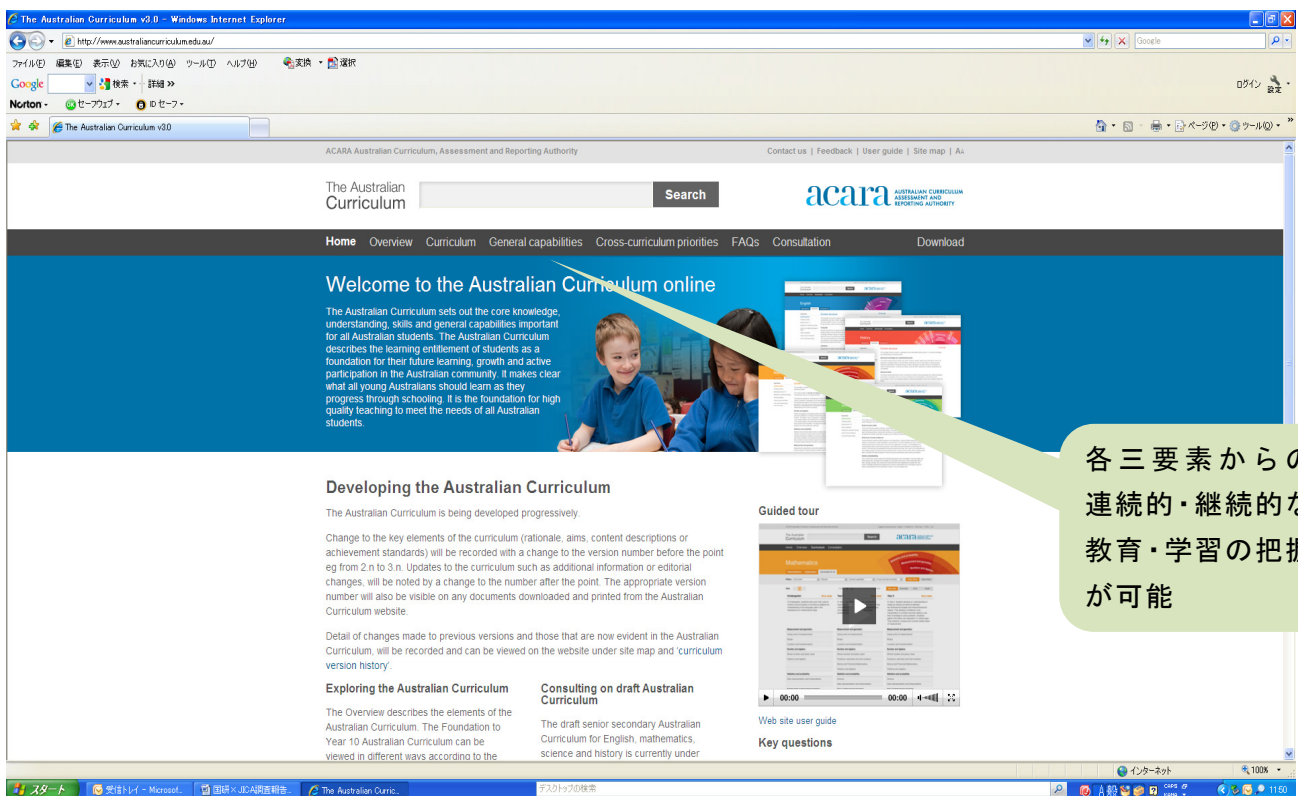
「オーストラリアのカリキュラム」は、①教科（専門）ごとの学習領域（discipline-based learning areas）、②21世紀を生き抜く上で必要不可欠なスキルとしての汎用的能力（general capabilities）、③現代的な領域横断的優先事項（contemporary cross-curriculum priorities）の三要素で構成される。これらの関係性は、図2のように示される。



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

図2 「オーストラリアのカリキュラム」の構造図

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



出典： <http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Rationale> より抜粋

図3 「オーストラリアのカリキュラム」ウェブサイト

7-4-4 各教科と「能力やスキル」との関係、具体的な示し方

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

例えば、「英語」では、児童生徒がオーストラリア英語についての理解を深め、その習得を支援するのを目的に、「言語 (Language)」、「文学 (Literature)」、「リテラシー (Literacy)」という三つのストランドが用意されている。これら三つのストランドは、その下位にさらにそれぞれ四～五つのサブストランドを構成する。例えば「言語」のストランドであれば、「言語の種類と変化」や「相互行為のための言語」等のサブストランドを持ち、このサブストランドごとに、それぞれの学年で習得すべき内容が具体的に示される。また、各サブストランドに対応するかたちで「内容の詳細 (curriculum elaborations)」も併記されるが、これは実際の教育活動に従事する学校および教員が、児童生徒の実態に即して学校カリキュラムを開発する際の補足資料やヒントとして用意されているものである (図4参照)。

【6年生】

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

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

学校・教員がカリキュラムを開発する際の 補足・ヒントを提供

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







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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7-4-5 「能力やスキル」を育成するための方法（システムや現場での取り組みの具体例）

(1) 各州における「オーストラリアのカリキュラム」の導入・実施概況

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

表 4 AusVELS の構造

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

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

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

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

(青木麻衣子)

【引用・参考文献】

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

【引用・参考ウェブサイト】

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

第8章 ニュージーランドの教育課程

8-1 ニュージーランドの教育制度の概要

ニュージーランドの教育制度は、基本的に幼児教育、初等教育、中等教育、高等教育の4つに分けられる。多文化社会である同国では、幼児教育は言語や文化の違いを学ぶ大切な場とされているため、幼稚園、保育園、プレイセンター、プレイグループなど多様な施設が存在する。

初等教育は Year 1 から Year 8 の8年間であるが、地域によってはプライマリー・スクール (Primary School) が6年間という場合もある。その場合にはインターミディエイト・スクール (Intermediate School) という Year 7 と Year 8 だけの学校で継続した教育を受けることになる。ニュージーランドのユニークな点は、6歳の誕生日から小学校に通うという点¹であり、我が国のように小学校の入学時期が一律に定められていないことである。これは、幼少期においてはわずか数か月でも成長や発達という面において個人間に大きな差が見られるため、6歳の誕生日になった時点で初等教育を開始するというスタート地点での平等を重視しようという考え方に基づいている。

初等教育を修了した児童・生徒は、引き続き中等教育であるセカンダリー・スクール (Secondary School) に進学する。セカンダリー・スクールは Year 9 から Year 13 までの5年間であるが、そのうち Year 12 までが義務教育となっており、すべての子どもが享受する権利をもっている。ただし、進学先によっては、セカンダリー・スクールを早く卒業することも可能である。例えば、NCEA (National Certificate of Educational Achievement)² と呼ばれる学力判定試験のレベル1 (Year 11)、レベル2 (Year 12) を修了すれば、ポリテクニク専門学校へ進学できることから、Year 12 でセカンダリー・スクールを終える生徒も少なくない。一方、大学への進学希望の場合には、Year 13 で取得する NCEA レベル3 が必要である。

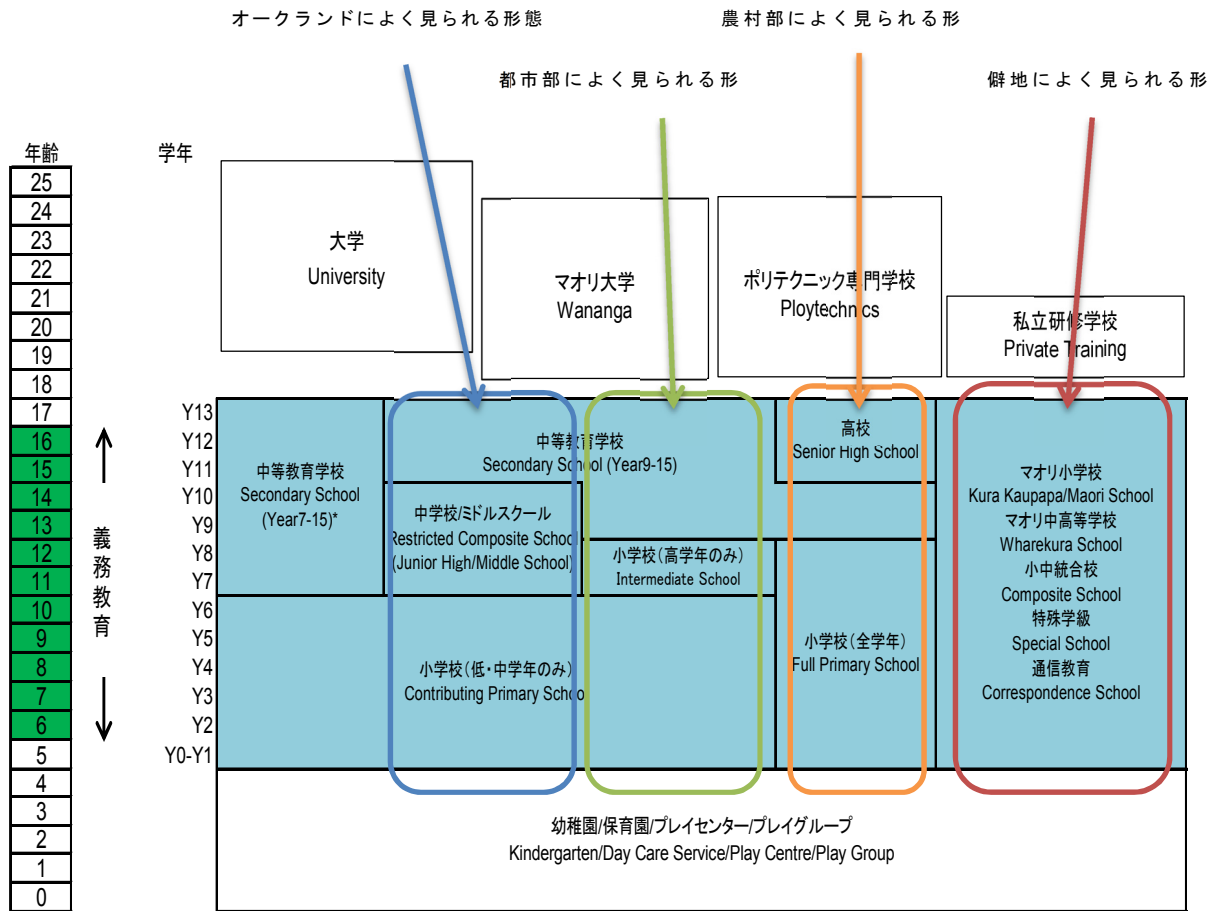
ニュージーランドには、一般的に公立の学校が多く、初等教育及び中等教育、すなわち Year 1 から Year 13 までの13年間はニュージーランド国民や永住権保持者であればすべて無料で享受することができる。ただし、私立学校では授業料が徴収される。

高等教育は、大学をはじめ、ポリテクニク専門学校、マオリ大学などの機関で行われている。現在、ニュージーランド国内には、総合大学8校、教育大学4校、ポリテクニク専門学校21校、マオリ大学3校がある³。8つの総合大学はすべて国立であり、それぞれが特化した専門分野をもっている。

¹ 義務教育として定められているのは6歳からであるが、慣習的に5歳の誕生日から入学するのが一般的となっている。ただし、満5歳の子どもが12月31日以前に入学した場合、Year 0 とし、翌年1月～7月までの期間に入学した場合は Year 1 としている。

² この学力判定試験はニュージーランド資格機構 (New Zealand Qualification Authority: NZQA) が実施している。

³ 2012年3月時点。



* 通常はYear13で修了するが、一部の生徒においてはYear15まで学習を継続する場合がある。

出典：ニュージーランド教育省のインタビューから調査チーム作成

ニュージーランドの学校系統図

ニュージーランドでは、教育省によってナショナル・カリキュラムが策定され、それが教育課程の基準となっている。現行のナショナル・カリキュラムは 1993 年に策定された「The New Zealand Curriculum Framework」が 15 年を経て改定され、2007 年に完成したものである。また、2011 年にはマオリ語版カリキュラムである「Te Marautanga o Aotearoa」も完成している。

同国の授業時間は通常、午前 8 時半に開始され、だいたい午後の 3 時ごろに終わる。週休 2 日制で土曜日及び日曜日は休業日となっている。

(調査チーム)

8-2 ニュージーランドの教育課程の特色

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

8-2-1 学習者中心のカリキュラム

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

8-2-2 保護者や地域を包摂したカリキュラム

カリキュラムの基盤となる「原理(principles)」には、「地域参加」やニュージーランドの二文化主義の根拠とされる「ワイタング条約(Treaty of Waitangi)」が掲げられており、キー・コンピテンシーにも、「他者と関わる能力」「参加と貢献」という能力が提示されている。それらは、生徒の能力の育成は、学校教育だけで達成され得るものではなく、保護者や地域もカリキュラムの理解や実践、評価に包摂されているという認識に根差している。ニュージーランドでは、1989年教育法(Education Act 1989)により、公立の学校に学校教育活動への権限を持つ、保護者や地域、教職員の代表からなる学校理事会⁴(board of trustees)を設置することが義務付けられており、カリキュラムの内容についてもこれらの関係者による議論や合意形成が志向されている。

8-2-3 就学前教育段階、初等教育・中等教育段階、高等教育段階でのキー・コンピテンシーの連続性

わが国と同様にニュージーランドにおいても、各教育段階間の円滑な接続が課題となっているが、NZCには、就学前教育段階、初等教育・中等教育段階、高等教育段階でのキー・コンピテンシーの連続性が明示されている(図1参照)。各教育段階における能力観の継続性・一貫性が保たれていることにより、生徒が次段階への移行を前向きに捉えることができるよう配慮されているとともに、教育関係者にも政策の意図が捉えやすいものとなっている。

⁴ 学校理事会は、公立の初等・中等学校および統合学校に設置が義務づけられており、校長、教職員代表者1名、保護者の代表、生徒代表(中等学校のみ)から構成されている。学校理事会は、学校のカリキュラム、教職員の雇用および人事、財政および財産の管理、地域との連携と説明責任など、学校経営に関する多くの責任を負っている。さらに学校経営の方針や目標、状況を説明する学校憲章(charter)の作成を義務づけられている。

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

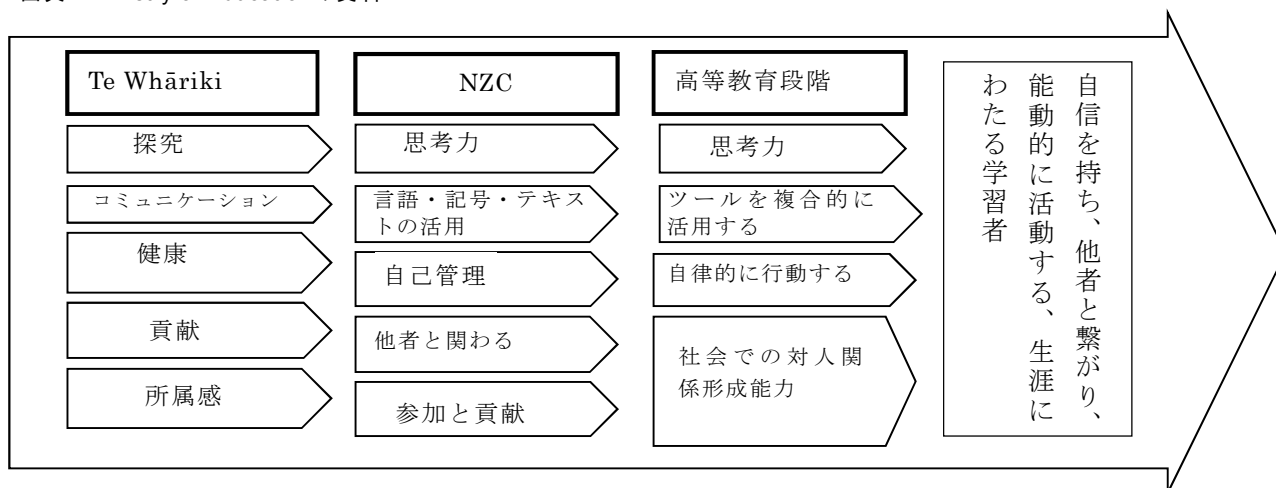
このうち NZC は、旧カリキュラムである The New Zealand Curriculum Framework を改定して 2007 年より段階的に施行され、2010 年より完全実施されている。NZC が策定された背景には、21 世紀型の学習観に対応した教育課程を策定する目的と共に、生徒の学習到達度の向上、多文化化するニュージーランドの社会への対応、グローバリゼーションの影響、シチズンシップ教育や価値教育における研究を還元する、学力格差の是正、マオリの文化や価値観を学習分野に取り入れる必要性などの目的があった。

この改定により、旧カリキュラムに示されていた 8 つの必修スキル (essential skills: コミュニケーション、ニューメラシー、情報処理、問題解決、自己管理と課題設定、社会性と協働、身体、労働と学習) に替えて、5 つのキー・コンピテンシーが設定された。表 1 に、NZC の特質を示す。

表 1 ニュージーランド・カリキュラムの特質

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

出典：Ministry of Educationの資料



出典：ニュージーランド・カリキュラム p.42

図 1 就学前教育段階、初等教育・中等教育段階、高等教育段階におけるキー・コンピテンシーの連続性

8-3 キー・コンピテンシーの定義

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

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

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

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

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

8-4 教育課程におけるキー・コンピテンシー

8-4-1 キー・コンピテンシーの内容

NZC にキー・コンピテンシーとして設定されている能力は、表 2 示す 5 つの能力である。

表 2 5つのキー・コンピテンシーの内容

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

出典：ニュージーランド・カリキュラム pp.12-13

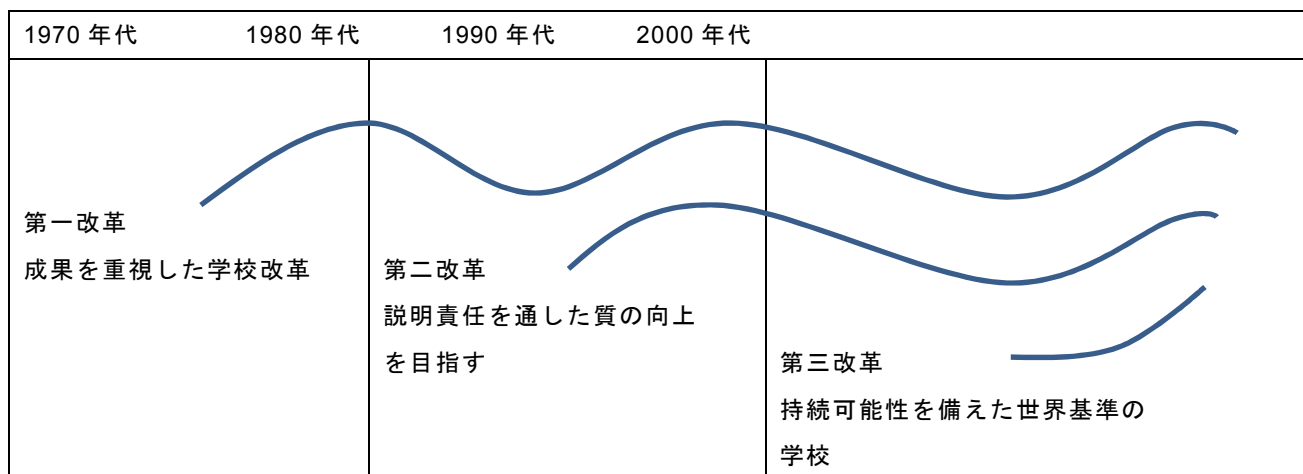
これらのキー・コンピテンシーと旧カリキュラムに示されていた8つの必修スキルとの違いは、スキルの中では生涯にわたる学習者としての価値観が示されていない点である。例えば、必修スキルの内の一つである「労働と学習スキル」では、生徒がなぜこれらのスキルを獲得しなければならないのか、目標のための適切な「答え」が明示されていない点である。これに対し、NZCおよびキー・コンピテンシーの概念では、学習者としての姿勢（disposition）あるいは動機づけに重点が置かれている。

8-4-2 教育課程にキー・コンピテンシーが重視されている社会的・文化的背景、キー・コンピテンシーの根拠

(1) キー・コンピテンシーが重視されている社会的・文化的背景

Cheng and Mok (2008)によれば、ニュージーランドでは1970年代から現在に至るまで3つの教育改革の波が存在した。第一の1970年代からの成果重視型の改革、第二の1980年代後半から2000年

代初頭にかけての教育の質保証を目指した大規模な教育改革、第三の 2000 年代から現在に至るまでの、世界基準の動向に呼応した改革である。



出典：Cheng and Mok (2008)

図2 ニュージーランドにおける教育改革

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

(2) キー・コンピテンシーの根拠

NZCの5つのキー・コンピテンシーは、経済協力開発機構(Organization for Economic Co-Operation and Development : OECD)の「コンピテンシーの定義と選択プロジェクト(Definition & Selection of Competencies : DeSeCo)」が開発したキー・コンピテンシーの概念を基盤として、ニュージーランドの社会的・文化的背景を考慮して設定されたものである(図3参照)。ニュージーランドは、DeSeCoの発足時よりこのプロジェクトに加わっている。

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

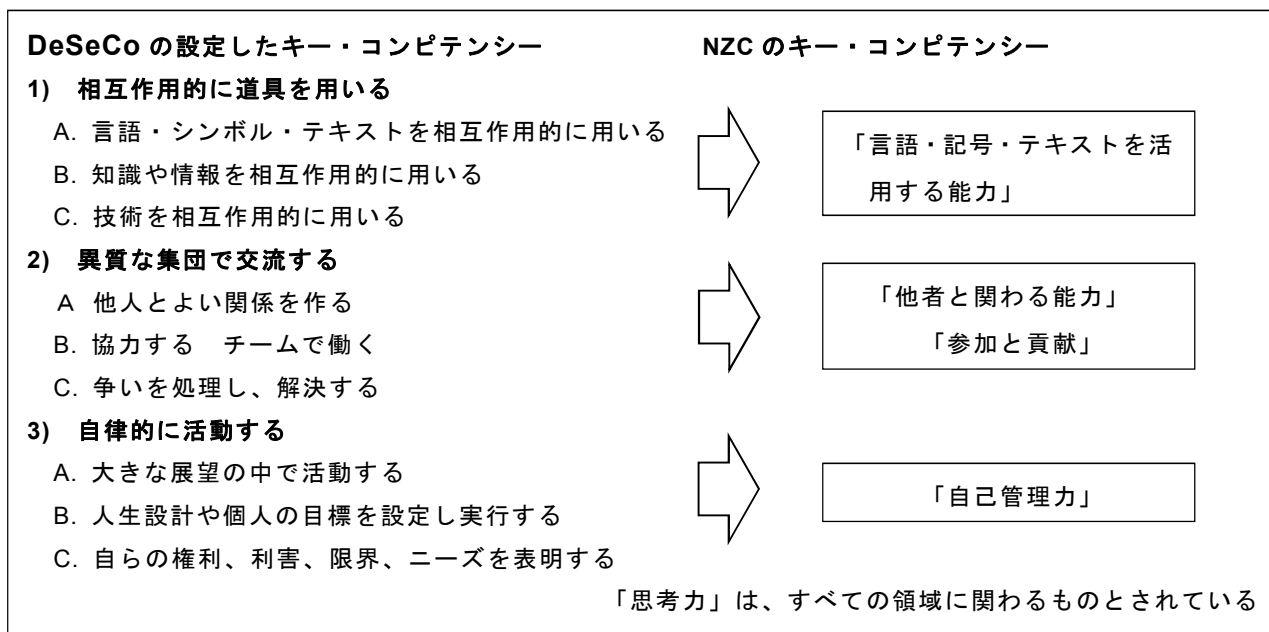


図 3 DeSeCo のキー・コンピテンシーと NZC のキー・コンピテンシーの関係

図 1 に示したように、NZC のキー・コンピテンシーは就学前教育分野のカリキュラムであるテ・ファリキ(Te Whāriki)の流れを汲んでいる。テ・ファリキは 1996 年に策定され、マオリの価値観を取り入れた全体論的な発達観、実践者と研究者の双方の意見を取り入れた策定方法などが世界から高い評価を受けた。テ・ファリキには、「エンパワメント(empowerment)」「全人的発達(holistic development)」「家族と地域(family and community)」「関係(relationships)」の 4 つの原理と、「健康(well-being)」「所属感(belonging)」「貢献(contribution)」「コミュニケーション(communication)」「探究(exploration)」の 5 つの領域(strand)が掲げられており、NZC のキー・コンピテンシーの設定にも、これらの概念との整合性が図られている。

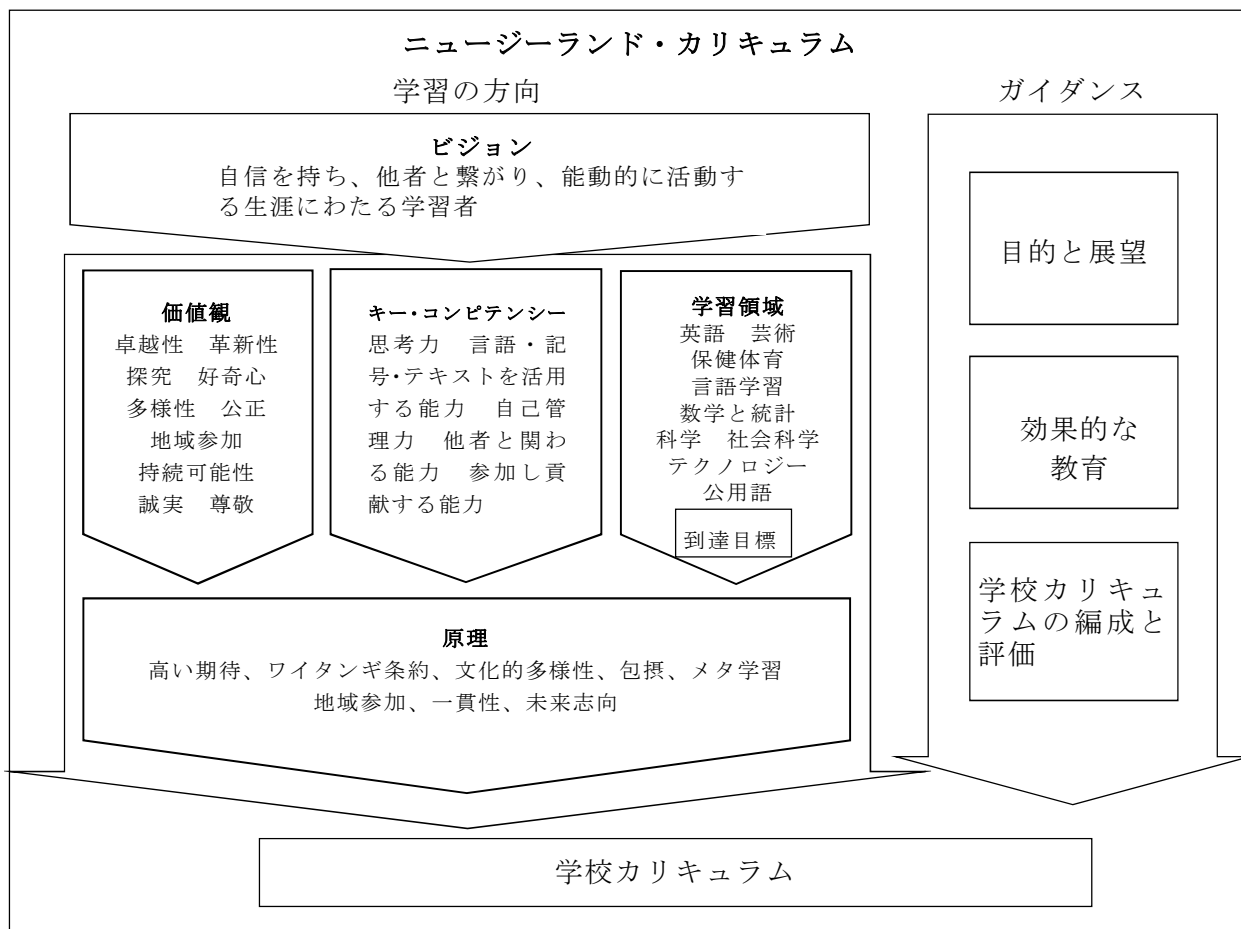
8-4-3 キー・コンピテンシーの位置付け

(1) 教育課程全体におけるキー・コンピテンシーの位置付け

図 4 は NZC の全体像を表した概念図である。目指す人間像としてのビジョンが掲げられ、それを育成するための 10 の価値観(values)、5 つのキー・コンピテンシー、8 つの学習領域(learning area)・公用語(英語・マオリ語・手話)が基盤とする 8 つの原理とともに設定され、学校カリキュラムへと接続されている。

NZC は、ビジョン、原理、価値観、キー・コンピテンシーについて示されている前半部分と、各学習領域の内容を 8 つのレベルごとに示した後半部分により構成されている。このカリキュラムが策定された当初から、前半部分と後半部分とをどのように繋ぐのかが問題とされてきた。前半の部分は教育省の意向がかなり強く、ナショナル的なアプローチにより作成された点が指摘されている。すなわち、21 世紀の学習観に見合うカリキュラムの開発という目的があり、教育省から目標(objectives) 数を減らす、より柔軟な構造にするなどの指示があったのである。後半部分は、教師を中心に検討・開発され、1993 年に策定された旧カリキュラムを基盤とした改訂だと言える。その

ために、全体として二重構造になっており、それが新カリキュラムの問題点であると認識されている。開発に携わった教育省と教師集団は異なる目的を持っており、同時期に開発が行われたにも拘わらず、両者の整合性は得られなかったのである。



出典：ニュージーランド・カリキュラム p.7

図 4 NZC の全体像を表した概念図

(2) キー・コンピテンシーと各教科等との関連

NZC に設定されている教科は、英語(English)、芸術(the arts)、保健・体育(health and physical education)、数学・統計(mathematics and statistics)、科学(science)、言語学習(learning languages)、社会科学(social sciences)、テクノロジー(technology)の 8 つである(図 5 参照)。キー・コンピテンシーはこれらの教科を横断した能力とされ、各教科に上位概念として置かれる構造となっている。

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



出典：ニュージーランド・カリキュラム p.17

図5 ニュージーランド・カリキュラムの学習領域

(3) キー・コンピテンシーの基準の構造や示し方

キー・コンピテンシーは、①過程 (process) = スキル、②認識 (idea) = 態度・価値、③内容 (content) = 知識の3つの総合体であると考えられている。5つのキー・コンピテンシーは、表2に示したものの以上に細分化されていない。それはキー・コンピテンシーが持つ、常に文脈の中で捉えられるもの、目標によっても変化するという特性によるものである。

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

実践においては、5つのキー・コンピテンシーを学習コンピテンシーと個人的・社会的コンピテンシーという二側面に分け、それぞれの側面から生徒の目標を設定しようとするアプローチがとられている(図6参照)。学校では、この二側面から生徒の優先すべき学習目標を設定する。そしてそれが、各学年の生徒、学校全体の生徒の優先すべき学習目標としての一貫性を検証しつつ、実践のデザインを行うのである。

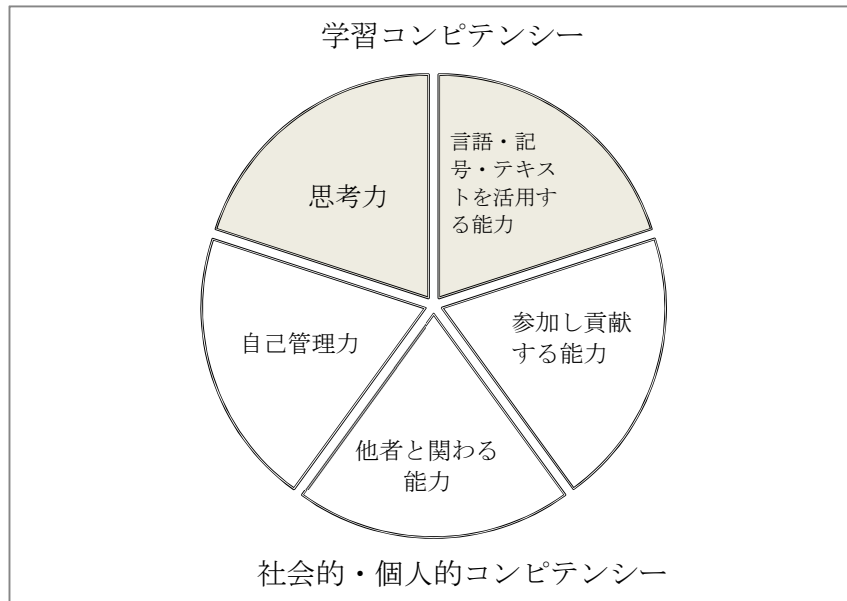


図6 5つのキー・コンピテンシーの二側面

8-4-4 教科の存立基盤とキー・コンピテンシーとの関連

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

表3 各教科とキー・コンピテンシーとの関連

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

出典：ニュージーランド・カリキュラム pp.18-33

8-4-5 キー・コンピテンシーを育成するための方法

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

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

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

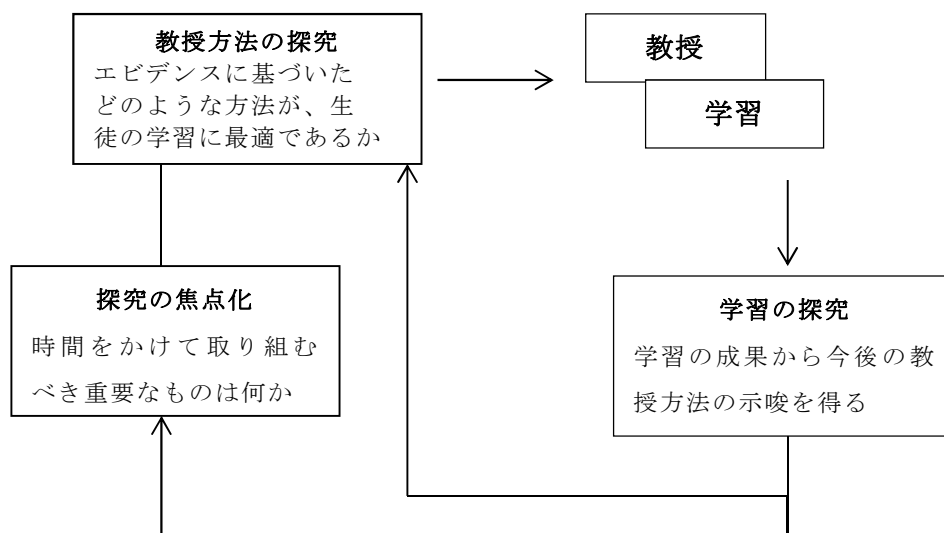
(1) システムや現場での取り組みの具体例

キー・コンピテンシーを学校現場に早期に取り入れた学校の事例を紹介する。この小学校では、まず教師らにより育成したい学習者像を特定する話し合いが持たれ、教師らが示した基準やスキルをリスト化していった。次にこのリストの項目を5つのキー・コンピテンシーと関連付けていき、学校行事などを含む年間計画や各学期の学習活動に配分していった。この計画は、教師にとって教室のニーズを特定する基盤となるものである。キー・コンピテンシーを獲得していく過程は、表題の付いた写真や子どもたちの語りが用いられ、教室の壁に掲示される場合もある（key competencies wall と呼ばれる。図 7 参照）。そのキー・コンピテンシー獲得の記録は生徒により加筆され伸長される。生徒はこの掲示物の所有者であると認識されており、キー・コンピテンシーは生徒にとって身近なものとなっている。



図 7 キー・コンピテンシー獲得のプロセスの掲示

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



出典：ニュージーランド・カリキュラム p.35

図8 探究的教授法のプロセス

1) 「探究的教授法」

「探究的教授法」における学習と教授は、図8に示すサイクルをとる。

① 探究の焦点化

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

② 教授方法の探究

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

③ 実践（学習と教授）

④ 学習の探究

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

2) ナショナル・スタンダードの設定

学校の実践とアセスメントをサポートするために、2010年より国家基準 (National Standard) が設定され、「読み・書き (Reading and Writing Standard)」と「算数 (Mathematics Standard)」の二つの基準が、1学年(6歳)から8学年(13歳)まで適用されるようになった。国家基準が設定されるまでは、1学年から13学年までの就学期間を柔軟性のある8つの基準(levels)により区分して、それぞれの達

成目標が示されていたが、新たな国家基準には、より細分化された習得すべき目標が提示されている。国家基準は、生徒がカリキュラムに沿った知識やスキルを獲得していくための一つの指標とされている。教師は国家基準に示されている指標や事例を参考にしながら、カリキュラムに則した生徒の達成度を測ることができるとされている。

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

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

3) キー・コンピテンシーのアセスメント

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

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

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

① 文脈のなかで質的に捉えていく方法

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

る。

② 教師、生徒自身、友人、保護者などによる多様な視点からの評価

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

③ 「観察」や「コミュニケーション」による方法

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

アセスメントには、以下のようなツールや方法が用いられている。

表4 キー・コンピテンシーをアセスメントするためのツール・方法

ポートフォリオ	生徒が自身の学習成果を記録する。学びを省察した後に、今後の課題を特定する点では学習記録と同じであるが、長期的な記録であることから、生涯にわたる学習者としての意識を醸成することが可能となる。同時に、教師と生徒が率直に強みやニーズについて意見交換できるツールともなり得る。教師、生徒、保護者の三者が情報を共有することもできる。
e-ポートフォリオ	ポートフォリオの記録を電子データ化したものである。学習者自身が学習の成果や目標を記録する。生徒は、自身の学習に対して、より自分のものとして自覚できるようになるメリットがある。同時に、文章だけでなく映像や音声としても記録することができる。生徒自身や教師の省察が加えられる。省察を踏まえて次の学習ステップが特定される。
ラーニング・ストーリー (Learning Story)	ラーニング・ストーリーは、元は乳幼児を対象とした施設で実施されている観察と記録による方法である。就学前教育のカリキュラムであるテ・ファリキに即したアセスメントとして、ワイカト大学のカー教授(Carr, M.)を中心に開発された。ラーニング・ストーリーは、生徒の学習を写真や文章などで記録するものである。子どもや生徒を注意深く観察し、エピソードや語りを中心に記録していくことで、文脈に埋め込まれた中での生徒の関心や特性を知り、それぞれの生徒に対する個性や能力を伸ばしていくための目標を組み立てていくアセスメントである。
10分の省察	保護者を授業に招き、感想やどのようなキー・コンピテンシーが見られたか話し合う時間を持つ。
学習メモ	一日の授業の終わりに、その日どのような学びがあったか紙片に記し準備されている教室の箱に投函し教師が読む。
学習ログ	生徒が電子データとして書き、教師や保護者がそれに対してコメントする。
省察と話し合い	学んだキー・コンピテンシーについて宿題や自宅での課題として課す。
友人との話し合い	友人とお互いの獲得したキー・コンピテンシーについて話し合う機会を持つ。
写真	友だちとキー・コンピテンシーを使っている場面を撮影し記録する。

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

4) 授業事例

公立の伝統校であるA女子中高等学校において実践されている事例を紹介する。

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

この授業の前単元において、生徒はケネディ大統領為政時における社会問題についての学習を行っている。生徒は映画「JFK」を教室で視聴し、暗殺事件が起こった当時の状況を踏まえた後に2日間にわたり模擬裁判を行う。生徒には裁判において自分が扮する証人の役割が割り当てられており、事前に証人の国籍やその国における1963年当時の法律、証人が置かれていた状況を把握した上で、裁判における証言を行うことになっており、証言には高度な知識が要求される。裁判の際に争点となるのは次の8項目である。

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

授業の中で、生徒にはパートA、Bの両課題が課される。

パートAの課題 (模擬裁判の前)

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

- ① 証人のプロファイリング (名前、年齢、地位、なぜ証人として必要か)
- ② 証言予定内容 (何を見たか/どこにいたか)
(何を信じるか/何を調べたか)
(関与の否定) など
- ③ 物的証拠品の提示 (その物品が何を示すか)

パートBの課題

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

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

シートA 裁判における5つの中心的争点

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

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

この授業に対する教師のアセスメントの方法を次に示す。

「JFK 裁判の探究」のアセスメント

この活動は、「歴史アセスメント基準(History Achievement Standard) 90655—コミュニケーションと歴史的な文脈を考慮した歴史的理解」により評価する。アセスメントは口頭発表とレポートの2つの部分より構成される。

アセスメント基準 90655

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

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

その他のキー・コンピテンシーに関する実践事例としては、

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

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

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

(島津 礼子)

【主要参考文献】

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

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

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

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

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

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

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

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