平成 18 年度調査研究等特別推進経費
調査研究報告書

初等中等教育 -001

「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」研究資料

諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力

平成１９（２００７）年３月

研究代表者　　山 根 徹 夫
（国立教育政策研究所　次長）

はしがき

２１世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図るため、これまでの学校教育の成果を引き継ぎながら、これからの学校教育のあり方を展望することが緊要の課題となっています。

社会の急速な変化の中で、これからの学校教育においてどのような資質や能力を育成すべきか、今後の教育政策立案のための基礎的な資料を得ることなどをねらいとして、「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」を平成16年度から行ってきました。

この研究の一環として、これからの児童生徒の資質や能力の育成について、諸外国では、どのような取り組みがなされ、どのような資質や能力を育成しようとしているのか、また、わが国における資質や能力にあたる用語として、どのような用語を用いているのか、その概念はどのようなものであるのかなどを明らかにしようとしました。本研究成果報告書は、これらの研究結果をまとめたものです。

この報告書では、整理の枠組みとして、児童生徒の資質や能力について、用いられている用語とその概念、教育課程上の位置づけ、教育方法、評価、それに最近の動向などを取り上げ、各国ごとに学校教育において求められる児童生徒の資質や能力について解説しています。取り上げた国は、アメリカ合衆国、ドイツ、フランス、カナダ、イギリス、中国、台湾、韓国、シンガポール、スウェーデン、ノルウェー、フィンランド、デンマーク、ロシアと、14カ国に上っています。

本研究の成果が、今後、学校教育において育む資質や能力を検討する際の基礎資料として生かされることを願うものです。

なお、この報告書に加えて、この研究の成果として出された以下の研究資料や中間報告書も参照いただければ幸いです。

・「教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷－教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）」（ホームページに掲載）
・EURYDICE（ヨーロッパ教育情報ネットワーク）編「EUの普通義務教育におけるキー・コンピテンシー（抄訳）」
・「東アジア地域における資質・能力関連資料」
・「ドイツ・ポルトガルにおける資質・能力関連資料（抄訳）」
・アメリカ調査研究班中間報告書「アメリカの学校教育と児童生徒の資質・能力」
・「児童生徒の資質や能力に関する調査　集計結果　校長編」（ホームページに掲載）
・「児童生徒の資質や能力に関する調査　集計結果　保護者編」（ホームページに掲載）

平成19年3月

国立教育政策研究所
次長　　山　根　徹　夫

研究組織（平成 19 年 3 月現在）

研究代表者

山根　徹夫（国立教育政策研究所 次長）

所内委員

三宅　征夫（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部長）
工藤　文三（国立教育政策研究所　初等中等教育研究部長）
有元　秀文（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
有本　昌弘（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官）
一見（鐙屋）真理子（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官）
小倉　　康（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
河合　　久（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
五島　政一（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
佐々木　毅（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官）
猿田　祐嗣（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
瀬沼　花子（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
名取　一好（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
二井　正浩（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
新野　貴則（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 研究員）
西野真由美（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
萩原　康仁（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 研究員）
鳩貝　太郎（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
松尾　知明（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官）
松原　靜朗（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
安野　史子（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 主任研究官）
谷田部玲生（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
山森　光陽（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 研究員）

研究事務局（外国調査研究班）

名取　一好（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
一見（鐙屋）真理子（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官）
松尾　知明（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官）
坂野　慎二（玉川大学　通信教育部　教育学部　助教授）
猿田　祐嗣（国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官）
澤野由紀子（聖心女子大学 助教授）
有本　昌弘（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官）
佐々木　毅（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官）

外国調査研究　ワーキンググループ

アメリカ合衆国 調査研究班

＊松尾　知明（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官）
大倉健太郎（玉川大学 通信教育部 助教授）
澤田　　稔（名古屋女子大学 文学部児童教育学科 助教授）
中島　千恵（京都文教短期大学 児童教育学科 教授）
山森　光陽（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 研究員）

ドイツ・フランス・カナダ 調査研究班

＊坂野　慎二〔ドイツ担当〕（玉川大学　通信教育部　教育学部　助教授）
吉留　久晴〔ドイツ担当〕（鹿児島国際大学　国際文化学部　助教授）
小野田正利〔フランス担当〕（大阪大学大学院 人間学研究科 教授）
園山　大祐〔フランス担当〕（大分大学 教育福祉科学部 講師）
小川　　洋〔カナダ担当〕（聖学院大学 基礎総合教育部 助教授）

イギリス 調査研究班

＊佐々木　毅（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官）
冨田　福代（関西国際大学 人間学部 教授）
小宮　明彦（日本学術振興会 特別研究員）

アジア 調査研究班

＊一見（鐙屋）真理子〔中国・台湾担当〕（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官）
石井　光夫〔中国・台湾担当〕（東北大学高等教育開発推進センター(兼アドミッションセンター)教授）
日暮トモ子〔中国担当〕（文部科学省 生涯学習政策局調査企画課 専門職）
山崎　直也〔台湾担当〕（国際教養大学 国際教養学部 助手）
杉本　　均〔シンガポール担当〕（京都大学 教育学部 助教授）
金　　泰勲〔韓国担当〕（国立教育政策研究所 国際研究・協力部 客員研究員）
金子　　満〔韓国担当〕（文部科学省 生涯学習政策局調査企画課 専門職）

北欧 調査研究班

＊澤野由紀子〔スウェーデン担当〕（聖心女子大学 助教授）
北川　邦一〔ノルウェー担当〕（大手前大学 社会文化学部 教授）
渡邉　あや〔フィンランド担当〕（熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター 助教授）
松尾　七重〔フィンランド担当〕（千葉大学 教育学部 助教授）
原　　義彦〔デンマーク担当〕（秋田大学 教育文化学部 助教授）
松永　裕二〔ロシア担当〕（西南学院大学 文学部 教授）
高瀬　　淳〔ロシア担当〕（藤女子大学 人間生活学部 助教授）

【翻訳協力者】
林　　寛平〔スウェーデン担当〕（東京大学 大学院 教育学研究科 博士課程）
中田　麗子〔ノルウェー担当〕（東京大学 大学院 教育学研究科 博士課程）

＊各調査研究班代表者

目　次

はしがき
研究組織
目次

第 1 章　各省庁等におけるコンピテンシー概念の概要 1

第 2 章　アメリカの学校教育と児童生徒の資質・能力 12
マサチューセッツ州の学校教育と児童生徒の資質・能力
バーモント州の学校教育で求められる資質・能力
オレゴン州の学校教育で求められる資質・能力
カリフォルニア州の学校教育に求められる資質・能力
ウィスコンシン州の学校教育と児童生徒の資質・能力

第 3 章　ドイツにおける学校教育で獲得すべきコンピテンシー 22

第 4 章　フランスにおける「知識・技能の共通基礎」の策定の動向 30
資料　小学校と中学校:すべての我々の子どもたちが知らなければならないこと　知識･技能の共通基礎(全訳)

第 5 章　カナダの教育 61

第 6 章　イギリスの学校教育と児童生徒の資質・能力 78
イギリスの健康教育 87

第 7 章　韓国の学校教育と児童生徒の資質・能力 92

第 8 章　中国の学校教育と児童生徒の資質・能力 100

第 9 章　台湾の学校教育と児童生徒の資質・能力 110

第 10 章　シンガポールにおける児童生徒の資質・能力 119

第 11 章　スウェーデンの学校教育と児童生徒の資質・能力 133

第 12 章　ノルウェーの教育制度における児童生徒の資質・能力等 140

第 13 章　フィンランドにおける児童生徒の資質・能力 152
フィンランドの数学教育における
児童生徒の資質･能力の育成に関する最近の動向 161

第 14 章　デンマークの学校教育で求められる児童生徒の資質・能力 170
デンマークにおける新しい能力観の構想 172

第 15 章　ロシア連邦の学校教育と児童生徒の資質・能力 177
ロシア連邦における教育課程基準の構造とテクノロジー教育 180

～ 第１章 ～

各省庁等におけるコンピテンシー概念の概要

はじめに

現代社会において、教科・科目の知識や技能にとどまらない、より広い総合的な能力が求められている。内閣府に設置されていた人間力戦略会議は平成 15 年 4 月に報告書を公表したが、こうした総合的な能力の開発を求める動きは、文部科学省や厚生労働省、経済産業省等を含め、広範に議論されている。

こうした広範な議論対象となっている諸能力は、日本のみならず、諸外国でも議論が行われている。とりわけ平成 12（2000）年に実施された OECD の国際学力調査（ピサ調査）は、各国の教育関係者に大きな影響を及ぼした。そこでは、学校の教科・科目で習得した知識や技能の量ではなく、その活用能力が調査対象とされたのである。

ここでは、こうした国際学力調査等で調査対象となった諸能力、それに関連する文部科学省等の諸施策において示された諸能力などについて、それぞれでどのように定義されてきたのかを概観し、今後学校教育を中心として獲得を目指す諸能力の在り方を考える素材を提供したい。

１．国際学力調査における諸能力の概要

（１）ピサ調査の概要

ア．OECD と教育活動

国際学力調査として、日本の教育政策にも大きな影響を与えたのが OECD のピサ調査である。この正式名称は「生徒の学習到達度調査」（PISA:Programme for International Student Assessment）である（国立教育政策研究所 2002）。その目的は「各国のこどもたちが将来生活していく上で必要とされる知識や技能が、義務教育終了段階において、どの程度身に付いているのかを測定すること」（同前、2）である。調査対象は義務教育終了段階の 15 歳の者である。

なぜ OECD（経済教育開発機構）がこうした調査を行っているのかを疑問に思う向きもあろう。OECD はアメリカ、ヨーロッパ諸国 20 カ国を中心として 1961 年に設立された。元来は第二次世界大戦後のアメリカによるヨーロッパ諸国の経済再建のための「マーシャルプラン」の受け入れ機関であったが、それが国際経済全般について協議することを目的とする OECD となったのである（OECD 東京センターHP 参照：http:// www. oecdtokyo.

org/outline/about02.html）。日本は1964年に加盟し、現在は先進工業国30カ国が加盟している（同）。

OECDには、経済成長、開発途上国援助、多角的な自由貿易の拡大、という3つの目的がある（http://www.oecdtokyo.org/outline/about03.html）。現在は環境、エネルギー、農林水産、科学技術、教育、高齢化、年金・健康保険制度、といった経済・社会の広範な分野で積極的な活動を行っている（同）。事務局の中に教育局が組織されている（http://www.oecdtokyo.org/outline/about04.html）。そこではピサ調査の他にも、教育オンラインデータベース事業、教育報告書（Education at a Glance）の作成、高等教育管理（IMHE）、教育研究革新センター（CERI）の事業がある（http://www.oecdtokyo.org/theme/edu/edu00.html）。1988年からは世界各国の教育を共通の枠組みに基づいて比較するための、教育インディケータ事業を実施している（国立教育政策研究所2002,2）。

イ．ピサ調査における諸能力

OECDで実施されているピサ調査は、2000年、2003年、2006年に実施されている。調査は、読解リテラシー(Reading Literacy)、数学的リテラシー(Mathematical Literacy)及び科学的リテラシー(Scientific Literacy)の3分野である。ここで「リテラシー」という用語は「評価しようとする知識、技能、能力の幅の広さを表すために用いられている」（国立教育政策研究所2002,9）。

学校教育における教科・科目との関連について、ピサ調査報告書は次のように述べている。すなわち、「調査で取り上げる、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの各分野は学校教育の教科・科目に対応しているともいえるが、PISA調査は、特定のカリキュラムの内容を生徒がどの程度習熟しているかを調べることが主目的ではない（同 9）」とする。目標とするのは「各分野について、成人としての生活を送っていく上で必要な、より広い知識・技能を若年層がどの程度習得しているか評価することである。（同9）」

こうした目標のもとで、ピサ調査における３つの分野は、以下のように定義されている。

①読解力：「読解リテラシーとは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である。」（同,13）
②数学的リテラシー：「数学的リテラシーとは、数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家庭や親族との社会生活、建設的で関心を持って思慮深い市民としての生活において、確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力である。」（同,15）
③科学的リテラシー：「科学的リテラシーとは、自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定をするために、科学的知識を使用し、課題を明確に

し、証拠に基づく結論を導きだす能力である。」（同,16）

２．文部科学省の諸施策における諸能力の概要

文部科学省（文部省時代を含む）は、こうした諸能力の育成について、どのように捉え、政策の反映させてきたのか。以下に整理してみよう。

（１）学習指導要領に記述される諸能力

ピサ調査にみられるような諸能力に関連する記述は、、平成元年及び平成 10 年に告示された学習指導要領にみいだすことができる。

平成元（1989）年告示の小学習指導要領では、総則において、次のように述べている。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」（第 1 章総則第１，１）

「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。」（第 1 章総則第 4,2(2)）

これがいわゆる「新学力観」として学校においても注目されることになった。

次に平成 10（1998）年 12 月に学習指導要領が告示されるが、そこで強調されているのが「生きる力」である。その中で「自ら学び、自ら考える力を育成すること」が重視されている（文部省 2001）。その意図は次のように述べられている。

「これからの学校教育においては、多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、児童に自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことが必要である。」

こうした観点から体験的な学習や問題解決型の学習を充実し、「自分の考えをもち論理的に表現する能力」「考える力、表現する力」を育成することを重視することを述べている（同,4）。

（２）「生きる力」と「基礎・基本」

平成 14（2002）年 6 月には「骨太の基本方針 2002」が閣議決定される。その中で「人間力」の強化が謳われている（http://www.keizai-shimon.go.jp/cabinet/2002/decision0625.html）。これに対応する形で、遠山敦子文相（当時）は平成 14 年 8 月 30 日に「人間力戦略ビジョン」を公表した（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/09/020911.htm）。

この「人間力戦略ビジョン」は、４つの目標の最初に「自ら考え行動するたくましい日本人」を掲げている。４つの目標を達成するための６つの施策をみてみると、1 番目に「確かな学力の育成～国民の教育水準は競争力の基盤～」が掲げられている。その最初の項目に「基礎・基本を徹底し、自ら考える力の育成を図る学力向上アクションプラン」がおか

れており、「自ら考える力」よりも「基礎・基本」が先に出ている。文部科学省の HP における「確かな学力」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm）の整理をみると、平成 14 年 1 月の「学びのすすめ」において、「基礎・基本」が前になり、「生きる力」の育成が後になっている。

この「生きる力」と「基礎・基本」の関係は、平成 15 年 10 月の中央教育審議会答申「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」において、「［生きる力］をはぐくむという新学習指導要領の基本的なねらいの重要性を確認し、［生きる力］を知の側面からとらえた［確かな学力］の育成に係る具体的な方策を提言」（前掲文部科学省 HP）する形でまとめられた。［確かな学力］の内容として図式化されているのは、判断力、表現力、問題解決能力、学ぶ意欲、知識・技能、学び方、課題発見能力、思考力である（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm）。

平成 19 年 2 月現在、文部科学省 HP では、「生きる力」とは、「変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい［確かな学力］、［豊かな人間性］、「健康と体力」の３つの要素からなる力」として提示されている。また、「確かな学力」とは、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」として提示されている（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm）。

（３）進路指導・キャリア教育と諸能力

こうした「生きる力」を具体的な諸能力として、文部科学省内で提示されているものを探してみると、進路指導・キャリア教育の領域に整理されたものを見いだすことができる。国立教育政策研究所生徒指導研究センターの『「キャリア教育」資料集―文部科学省・国立教育政策研究所―研究・報告書・手引き編』（平成 18 年 3 月）によれば、諸能力について整理を行ったものが、平成 8・9 年度の文部省委託調査研究の報告書「職業教育及び進路指導に関する基礎的研究（最終報告）」（職業教育・進路指導研究会、代表：仙崎武、平成 10 年 3 月）である。この報告書において、アメリカ等のキャリアガイダンスを参考としながら、４つの能力領域が提示されている（90 頁以下）。そこでは、育成する能力を基盤とした(competency-based)進路指導の構造化が目指されている（89 頁）。

具体的に示された４つの能力領域は、①キャリア設計能力領域、②キャリア情報探索・活用能力領域、③意思決定能力領域、④人間関係能力領域、である（90 頁以下）。

平成 16（2004）年 1 月に「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）―職業的（進路）発達にかかわる諸能力の育成の視点から」がまとめられた。その中で示された職業的(進路)発達にかかわる諸能力は、平成 10 年の報告書の内容を引き継ぐものである。名称に多少の変更はあるが、概ねの内容は同じといってよいだろう。その概要を以下に示

す（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/007.pdf）。

【図 1】文部科学省「職業的（進路）発達にかかわる諸能力（4 領域８能力）」

領域	領域説明	能力説明
人間関係形成能力	他者の個性を尊重し，自己の個性を発揮しながら，様々な人々とコミュニケーションを図り，協力・共同してものごとに取り組む。	【自他の理解能力】　自己理解を深め，他者の多様な個性を理解し，互いに認め合うことを大切にして行動していく能力【コミュニケーション能力】　多様な集団・組織の中で，コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら，自己の成長を果たしていく能力
情報活用能力	学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し，幅広く情報を活用して，自己の進路や生き方の選択に生かす。	【情報収集・探索能力】　進路や職業等に関する様々な情報を収集・探索するとともに，必要な情報を選択・活用し，自己の進路や生き方を考えていく能力【職業理解能力】　様々な体験等を通して，学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や，今しなければならないことなどを理解していく能力
将来設計能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え，社会の現実を踏まえながら，前向きに自己の将来を設計する。	【役割把握・認識能力】　生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し，自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力【計画実行能力】　目標とすべき将来の生き方や進路を考え，それを実現するための進路計画を立て，実際の選択行動等で実行していく能力

意思決定能力	自らの意志と責任でよりよい選択・決定を行うとともに，その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。	【選択能力】　様々な選択肢について比較検討したり，葛藤を克服したりして，主体的に判断し，自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力【課題解決能力】　意志決定に伴う責任を受け入れ，選択結果に適応するとともに，希望する進路の実現に向け，自ら課題を設定してその解決に取り組む能力

（国立教育政策研究所（2002）「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進に関する調査研究」報告書（概要）」（http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/index.htm））

３．他省庁における諸能力の概要

（１）閣議決定「骨太の基本方針 2002」

平成 14 年 6 月 25 日、小泉内閣は「骨太の基本方針 2002」を閣議決定した。その冒頭の「１．経済活性化戦略～6 つの戦略と 30 のアクションプログラム」において、人間力戦略が打ち出された。そこでは、以下のように記載されている（http://www.keizai-shimon.go.jp/cabinet/2002/0625kakugikettei.pdf）。

「（１）人間力戦略　経済成長も、社会の安定も結局は『人』に依存する。能力と個性を磨き、人と人の交流・連携の中で相互に啓発されることを通じて、一人一人の持つ人間力が伸び伸びと発揮され、活力あふれる日本が再生する。人間力向上のために、一人一人の基礎的能力を引き上げるとともに、世界に誇る専門性、多様性ある人材を育成し、国としての知識想像力を向上させる。また、職場、地域社会などでの交流や対話を深め、人を育む豊かな社会を構築する。」（報告書 5 頁）

具体的な内容として、①大学改革、②時代の要請する人材育成、③個性ある人間教育、④高齢者、助成、若者等が、ともに社会を支える制度の整備、⑤健康寿命の増進、⑥挑戦者支援、が挙げられている。

このうち、「②時代の要請する人材育成」では、科学技術の進展や経済社会システムの変革に応じて必要となる人材の育成が急務であるとしている。諸能力と関連があると考えられる事項は、IT やライフサイエンス等、高度な知識を要する分野での人材供給が述べられている程度であり、具体的な諸能力は論じられていない。

「③個性ある人間教育」では、学校や教員の個性と競争を通じて、基礎学力の維持・向上を図るとともに、地域や現場の判断により、個性や創造性の涵養を図ることが記述されている。

（２）内閣府「人間力戦略研究会報告書」

「骨太の基本方針 2002」を受けて、内閣府は平成 14 年 11 月に人間力戦略研究会（座長：市川伸一東大教授）を発足させ、平成 15 年 4 月には報告書を作成した（ http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf’、市川伸一 2003）。同報告書では、人間力について、以下のようにまとめることができよう（報告書 10 頁以降）。

・人間力とは、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」である。

・人間力をその構成要素に着目するならば、次の 3 点に整理できる。

①**知的能力的要素**（基礎学力、専門的な知識・ノウハウ、論理的思考力、創造力）

②**社会・対人関係力的要素**（コミュニケーションスキル、リーダーシップ、公共心、規範意識、他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力）

③**自己静著的要素**（意欲、忍耐力、自分らしい聞き方や成功を追求する力）

・人間力を発揮する活動に着目するならば、次の 3 点に整理できる。

①職業人としての活動に関する**「職業生活面」**

②社会参加する市民としての活動に関わる**「市民生活面」**

③自らの知識・教養を高め、文化的活動に関わる**「文化生活面」**

人間力戦略研究会は、このうち、「職業生活面」を中心に検討したと記載されている（報告書 4,10 頁）。その理由は「社会における『仕事』との結びつきを教育の中で示すことを重要な視点として考えているからである（4 頁）。

このように人間力戦略研究会は、「教育界と産業界の接点となる議論」を導き、政策提言を行うことを目的としていた。そこでは、上記のような諸能力を要素として整理している。

（３）厚生労働省

厚生労働省は、「若者自立挑戦プラン」の一環として、平成 16 年度に「YES-プログラム」を計画・創設した。このプログラムの実施に当たり、若者の能力を評価する基準が必要となり、平成 16 年 2 月に「就職基礎能力の目安策定委員会」を設置した。同委員会は、学識者、企業実務家等から構成されており、座長は国分康孝東京成徳大学教授である。同委員会は企業が若年者に求めている就職基礎能力の内容を策定する作業を行い、同年 7 月、活動内容等を『就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書』として取りまとめられた。

これと時間的に平行して、厚生労働省は三菱総合研究所に「企業が若年者に対して求める能力要件に関する調査研究事業」を委託し、10000 を超える企業にアンケート調査を行い、その結果を、平成 16 年 5 月に報告書にまとめている。そこでは、コミュニケーション能力、職業人意識、基礎学力、ビジネスマナー、資格取得という枠組みで調査が行われて

いる。

『就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書』に示された、諸能力（就業基礎領域）の概要は以下の通りである。

【図２】厚生労働省　「就業基礎領域（５領域）」

就業基礎領域	要　素	内　容
コミュニケーション能力	意思疎通	自己主張と他人の意見を聞くことのバランスをとりながら、効果的に意思の疎通ができる。
	協調性	双方の主張の調整を図り、調査を保つことができる。
	自己表現能力	状況に合ったプレゼンテーションを行うことができる。
職業人意識	責任感	社会の一員としての自覚を持っている。
	向上心・探求心	働くことへの関心や意欲を持ちながら、進んで課題を見つけ、レベルアップを目指すことができる。
	職業意識・勤労観	職業や勤労に対する幅広い見方・考え方を持ち、意欲や態度等で示すことができる。
基礎学力	読み書き	事務・営業職の職務に必要な文書の知識を持っている。
	計算・計数・数学的思考力	事務・営業職の職務に必要な数学的な思考方法や知識を持っている。
	社会人常識	社会人として必要な常識を持っている。
ビジネスマナー		集団生活に必要な気持ちの良い受け答えやマナーの良い対応ができる。
資格取得	情報技術関係	社会人として必要なコンピュータの基本機能の操作や情報処理・活用ができる。
	経理・財務関係	社会人として必要な経理・会計、財務に関する知識を持ち活用ができる。
	語学力関係	社会人として必要な英語に関する知識を持ち活用ができる。

（「就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書」概要７頁）

この諸能力の構成は、事務・営業の職種について実際に企業が若年者に求めている就職基礎能力について、目安を作成したものである。

（４）経済産業省

経済産業省は、平成 17（2005）年 7 月に経済産業政策局長の私的研究会として「社会人基礎力に関する研究会」（法政大学大学院教授諏訪康雄氏）を発足させた。同研究会の中間とりまとめ報告書が平成 18（2006）年 1 月 20 日にまとめられ、同 2 月 8 日にプレス発表された（http://www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf）。

この報告書は、職場や地域社会で活躍する上で必要となる能力を明確にすることを意図している。

同省の諸能力の構造は、社会人基礎力と基礎学力並びに専門知識の三者が互いに関連していること、その基盤として「人間性、基本的な生活習慣」を前提としている（報告書 4-5 頁）。このため、人間力については、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」という人間力戦略研究会報告書の定義を踏まえつつ、「人間性、基本的な生活習慣」、「基礎学力」、「社会人基礎力」、「専門知識」等を含むものとしている（4 頁）。

【図 3】経済産業省「社会人基礎力の能力要素」

分類	能力要素	内　容
前に踏み出す力（アクション）	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力（シンキング）	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	想像力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力（チームワーク）	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールにや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

（社会人基礎力に関する「中間取りまとめ」（概要版）5 頁）

まとめ

以上のように、各省庁で諸能力を整理する動きが活発化している。文部科学省はすでに1990年代から新学力観やキャリア教育で諸能力の構造化を行ってきた。他省庁では、平成14年の閣議決定「骨太の基本方針2002」以降、こうした諸能力を構造化する動きが活発化する。これは、市川氏（2003）が指摘するように、教育界と産業界の接点が求められるようになったことと無関係ではなかろう。経済構造や社会の変化が、こうした新たな人間像を必要とするようになったと考えることが適当であろう。

こうした諸能力を構造化する動きは、日本のみにとどまらない。ピサ調査を実施しているOECDは、1997年からDeSeCo（コンピテンシーの定義と選択）プロジェクトを立ち上げ、中心的諸能力、すなわちキー・コンピテンシーを議論した（ライテェン 2006,25）。同プロジェクトは、各国の教育分野、経済分野の諸能力を整理し、その成果を取りまとめている。

このキー・コンピテンシーは、次の３つの一般的基準に基づいている。①全体的な人生の成功と正常に機能する社会という観点から、個人および社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献する（ライテェン2006,88-89）。②幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である。③すべての個人にとって重要である。

こうした基準で整理されたキー・コンピテンシーは、３つに整理された（同210頁以下）。

①相互作用的に道具的に用いる
- A 言語、シンボル、テクストを相互作用的に用いる
- B 知識や情報を相互作用的に用いる
- C 技術を相互作用的に用いる

②異質な集団で交わる
- A 他人といい関係を作る
- B 協力する。チームで働く
- C 争いを処理し、解決する

③自律的に活動する
- A 大きな展望の中で活動する
- B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する
- C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する

こうした諸能力が設定され、学校教育等を通じて実施され、テスト等によって評価され、教育活動が改善されていく。こうしたサイクルの確立が各国共通の今日的課題であろう。

坂野慎二（玉川大学）

【参考文献・資料】

市川伸一（2003）『学力から人間力へ』教育出版
国立教育政策研究所（2002）『生きるための知識と技能』ぎょうせい
国立教育政策研究所（2004）『生きるための知識と技能２』ぎょうせい
文部省（1989）『小学校学習指導要領』
文部科学省（2001）『小学校学習指導要領解説総則編』
ライテェン（2006）『キー・コンピテンシー』明石書店（OECD DeSeCo）
リクルート『キャリアガイダンス』2006 年 6 月号　リクルート
OECD 東京センターHP（http://www.oecdtokyo.org/）
経済財政諮問会議 HP（http://www.keizai-shimon.go.jp/）
各省庁 HP

～ 第2章 ～

アメリカの学校教育と児童生徒の資質・能力

アメリカ合衆国（以下、アメリカと略す。）では、スタンダードとアカウンタビリティをキーワードに、すべての子どもの学力向上をめざした教育改革が展開している。ここでは､アメリカの学校教育で求められている児童生徒の資質能力とは何かを問うにあたって、その前提となる基礎的な情報として、全米で推進されているスタンダードに基づく教育改革の動向を概観したい。

１．卓越と平等をめざす教育改革

アメリカでは、1980年代、経済における国際的な競争力の低下を背景に、すべての子どもの学力向上をめざした教育改革が国家戦略となった。

その契機となったのが、低迷する教育の状況を告発した報告書『危機に立つ国家(Nation at Risk)』(1983年)の発表である。

それまでは、ソ連の人工衛星スプートニックの打ち上げ(1957年)をきっかけに、エリートを対象として「卓越(excellence)」の教育が重視されたり、1970年代には「人間化教育」が叫ばれるなかで「平等(equality)」の教育が問題にされたりしてきた。

しかし、同報告書を引き金に、かつてない規模で進展している現行の改革は、ポスト産業社会が進み、労働者に高次の思考力や問題解決力が求められるなかで、高い学力水準をすべての子どもに保障するという､卓越と平等の目標をあわせもつものとなったのである。

２．連邦主導による教育改革

地方分権の進んだアメリカでは、連邦政府は、教育については限定的な役割しか果たしてこなかった。教育に関する権限は基本的に州にあるとされ、さらに、地方学区や学校レベルに多くの権限が委譲されてきたのである。

それが、教育が国家戦略として重要な意味をもつようになるなかで、連邦のリーダーシップが問われる時代が到来したといえる。

国家の危機感を継承したブッシュ大統領は、1989年に、全米の知事や財界のリーダーを招いて、第一回の歴史的な「教育サミット」を開催し､「全米共通教育目標」を設定することの合意を取り付け､1991年には､その目標達成へ向けた方略である『2000年のアメリカ』を発表することになった。

連邦主導による教育改革は、その後も引き継がれ、1994 年、クリントン政権下では、「2000 年の目標・アメリカ教育法」が制定され、さらに、2002 年、ブッシュ現政権では、初等中等教育法(1965 年)の修正として「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法(No Child Left Behind Act)」が成立をみることになる。

３．スタンダードに基づく教育改革

連邦政府がリードする教育改革の大きな課題となったのが、全米でスタンダードをいかに構築していくのかという問題であった。

スタンダードには、①学校教育で何を知り（知識）何ができる（技能）ようになるかの内容を定めた「教育内容スタンダード」、②その教育内容の到達レベルを定義した「パフォーマンス・スタンダード」、③提供すべき教育資源を規定した「教育条件に関するスタンダード」があるが、一般にスタンダードといえば、①②をさす場合が多い。

これらのスタンダードは、教育の目標、カリキュラム編成、評価、教師の養成・研修、その他の教育条件に一貫性を与え体系的な教育改革を可能にする要として機能する。

連邦レベルでは当初、スタンダードとその評価システムを国レベルでつくろうという気運もあったが、州の主権を考慮した末、各教科の専門団体にスタンダードの開発を要請し、それらをもとに各州が独自のスタンダードを開発することにしたのである。

こうして、連邦政府は、前述の『2000 年のアメリカ』により、全米的に認知された各教科の専門団体（科学、歴史、芸術、公民と政治、地理、英語、外国語）に補助金を交付し、すでに完了していた全米数学教師協議会(NCTM)のスタンダードをモデルに開発が進行した。加えて、社会科、健康、体育、経済のスタンダードも独立して開発が進められた。その結果、1997 年までには、各教科のスタンダードは一応の完成をみることになる。

そこで、各州では、前述の「アメリカ教育法」の規定を受けて、これらの各教科のスタンダードを手がかりに、独自のスタンダードの開発を進めていくことになる。

しかし、別々の専門団体によって開発された各教科のスタンダードには、知識や技能のとらえ方、フォーマットや詳細さなどに一貫性がなかったため、諸機関や大学で、これらを分析し統合するためのプロジェクトが進められ、データベース化して情報を提供したり、スタンダードの作成や評価についての技術的な支援をしたりする体制が整備されていった。

こうして、州レベルのスタンダードは、より質の高いものへと継続的な改訂が進められ、現在では、アイオワ州を除く各州がスタンダードを開発し、また、すべての州で評価システムを構築するに至っている。

おわりに

以上のように、アメリカでは、経済の国際競争力を高めるために、国家戦略として、卓越と平等を目標に、スタンダードに基づく教育改革が長期にわたって進められてきた。

では、こうした教育改革のもとで、教育についての基本的な権限をもつ各州では、学校教育においてどのような資質・能力を育成しようとしているのだろうか。次に、マサチューセッツ、バーモント、オレゴン、カリフォルニア、ウィスコンシンの州を取り上げ、各州の教育改革とそこで求められている児童生徒の資質能力について明らかにしたい。

松尾　知明（国立教育政策研究所）

マサチューセッツ州の学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられる用語とその概念

Education Reform Act(1993)に基づき、教育内容は、高質(high quality)、結果志向(result driven)、世界クラスのスタンダード(world class standard)に焦点化されている。共通の学習コア(the Common Core of Learning)が達成ゴールと評価の基礎となる。ベースとなる価値観は 21 世紀の民主主義社会における成功であり、「考えコミュニケートし、知識の獲得と応用ができ、働き社会に貢献」できる個人の育成を目指している。

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

芸術、英語(English Language Arts)、外国語、総合的健康(Comprehensive Health)、数学、歴史・社会科学、理科とテクノロジー・工学(Science and Technology/Engineering)を共通コアとする。NCLB 法に対応して「英語能力(proficiency)のベンチマークと結果」(英語を母語としない生徒対象) の基準(2003 年)、英語と数学の補足基準(2004 年)、理科とテクノロジー・工学の基準(2006 年) が出ている。英語は、言語、読みと文学、作文、メディア(分析と製作)の 4 領域から成る。数学の補足で領域共通に求められているのは、問題解決、伝達、理論付け、関連づけ、表現(representing)する力である。

3.児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

教育方法の原則は教科ごとに定められる。理科とテクノロジー・工学では、問いを発し、その答えを求めて実験し、デザインする、問いをベースとした方法(inquiry-based method)が重視され、科学的問いへの４つのスキルの基準が設定されている。英語では思考と言語の開発に interactive learning が用いられている。また、指導方法の原則として、すべての生徒に高度なプログラムを提供する公正性 (equity) (数学) やアメリカ市民としての共通性へのセンスを培う (英語) などの多民族国家における配慮も求められている。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

Massachusetts Comprehensive Assessment System(MCAS)によってすべての生徒対象にパーフォーマンスが測定される。非常にひどい障害を持つ生徒（１％程度）に対しては、MCAS Alternate Assessment が準備されている。

５．これからの学校教育で求められる児童生徒の資質と能力に関する最近の動向

2006 年に改訂された理科とテクノロジー・工学では、科学的問いのスキルとそれぞれのコースの内容理解に必要な数学的スキルが加えられた。市民生活と仕事に必要な「科学リテラシー」に導く概念理解と能力 (ability) の育成が目指されている。

中島　千恵（京都文教短期大学）

バーモント州の学校教育で求められる資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられている用語とその概念

バーモント州では、1992 年の Blue Mountain Challenge を契機に教育改革が進められ、子どもが知るべきこと、できるべきことを定義した Common Core of Learning（1993 年)、それに基づいた Vermont’s Framework of Standards and Learning Opportunities（1996 年）が作成され、州教育委員会で採択されている。このスタンダードでは、学校で教え学習すべき「基本的知識」として、各分野の最も重要でいつまでも変わらない思想、問題、軋轢、原則および概念、また、「基本的技能」として思考、作業、コミュニケーション、および、調査の方法を定め、さらに、身につけるべき「行動や態度」についても定めている。

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

Common Core of Learning の共通のコアは、「中核となる結果」（コミュニケーション、理由付けと問題解決、個人的な発達、社会的責任における一般的技能）と「知識の領域」（①芸術と人文、②歴史と社会科学、③科学、数学とテクノロジー、④新しく生まれる知識）から構成されている。この共通のコアの枠組みのもとに、スタンダードが、「中核となる結果」および「知識の領域」のそれぞれについて、PreK－４学年、５－８学年、９－12 学年ごとに設定されている。

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

スタンダードでは、すべての生徒が規準を達成するための助けとなる推奨される実践を「学習の機会」(Learning Opportunities)として、Ａアクセス、Ｂ指導、Ｃ評価と報告、Ｄ関係づけ、Ｅ最善の実践の項目について定めている。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

州のアセスメントでは、第２学年で Vermont Developmental Reading Assessment（DRA）が、第４、８、10 学年で New Standards Reference Exams (NSRE)の英語／言語技能および数学が、第５、９、11 学年で VT-PASS (science assessment)の科学が、それぞれ実施されている。

５．これからの学校教育で求められる資質・能力に関する最近の動向

1996 年のスタンダードに続き、Grade Expectations が、芸術、健康、歴史と社会科学、情報テクノロジー、リテラシー（読みと書き)、数学、非母語言語、体育、科学の各教科で作成されている。

松尾　知明（国立教育政策研究所）

オレゴン州の学校教育で求められる資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられている用語とその概念

オレゴン州では、1991 年の「21 世紀のためのオレゴン教育法」(The Oregon Educational Act for 21st Century)にもとづき、教育改革が進められている。同法では、従来の基礎(reading, writing and arithmetic)に、21 世紀の大学や職場で必要とされる新しい基礎(advanced mathematics, science and technology)を加えた新しい学力観にもとづき、教育スタンダードと評価システムが構築された。この学力観は、具体的に示すことのできる実際的能力を示す「プロフェシエンシー」(proficiency)に基づいている。

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

言語技能、数学、科学、社会科学（歴史、公民、地理、経済)、芸術、第二言語、体育の各内容領域(content area)で、生徒たちが取得すべき知識と技能についての内容スタンダード(content standard)が示され、第３、６、８、10 学年で段階到達基準(benchmark)が設定されている。さらに、パフォーマンススタンダード(performance standard)とキャリア関連スタンダード(career-related learning standards)が開発されている。

また、高校のスタンダードと卒業要件を充実させる目的で、Certificate of Initial Mastery(CIM) （初級修了証）と Certificate of Advanced Mastery(CAM)（上級修了証）の二つの終了証が新設され、さらに、州立大学を対象とした到達度評価に基づく入学者選抜方法として Proficiency-based Admission Standards System(PASS)が導入されている。

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

学力観の転換に伴い、知識を日常生活の文脈に結びつけて学習する contextual learning や教科の枠を超えて学習する integrated leaning などが重視されている。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

州のアセスメントでは、言語技能、数学、理科、社会の各教科について標準化された州テスト（多項式選択テスト、小論文、数学の問題解決型問題を含む）が実施されるとともに、パフォーマンス評価も一部採用している。その他、従来の成績表に代わって、個々の生徒のプロフェシエンシーを具体的に捉える「教育プロフィール」を活用している。

５．これからの学校教育で求められる資質・能力に関する最近の動向

CIM や CAM の修了証、 PASS の入学者選抜などは、資質・能力をプロフェシエンシーレベルで把握しようとする興味深い試みであるが、必ずしも計画通りには進んでいない。

松尾　知明（国立教育政策研究所）

カリフォルニア州の学校教育に求められる資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられている用語とその概念

Content Standards を設け、各科目（English Language Arts、Mathematics、History-Social Science、Science、Visual-Performing Arts でそれぞれ資質、能力を規定している（以下、カリキュラム欄を参照）。

また、No Child Left Behind Act に従って、English Language Arts と Math の能力向上を目指す。とりわけ、非白人の proficiency 向上が課題となっている。

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

Content Standards(for California Public Schools)に基づいて、English Language Arts(英語言語および文学)、Mathematics（算数および数学)、History-Social Science（歴史-社会科学)、Science（科学)、Visual-Performing Arts（芸術および演劇）の領域から成る。

たとえば、英語学習の目的とは読む・書く・聞く・話すから成立するコミュニケーション能力の獲得とした上で、英語を学習する理由を仕事につくための手段としてだけではなく、人格を豊かにし、市民としての自覚を身に付け、国家の集団的な記憶を保存する手段としている。このことは、生徒が自信を持って人前で話し、他人を聞く耳を持ち、すべての生徒が英語という言語を獲得するという具体的な課題へとつながる。他の学習科目で成功するためにも、英語は（単科としてよりも）相互関係的（科目として）理解される必要がある。

算数（および数学）においては、算数を職業選択上重要な科目として位置づけるだけでなく、算数が（ある種の）美しさや一貫した精緻さなどの性格を持った学問であることを学ぶ、と位置づけている。具体的には、生徒は１）計算に通じる；２）算数的な物の考え方に通じる；３）算数とは問題解決であるということを認識する；４）数字や記号を使って（算数を）説明できる；５）実証的、科学的に考えられる；６）算数を他の学習領域とつなげて考えることができる、としている。

歴史および社会科学は、「歴史の流れ」、「歴史的人物」、「市民の権利と義務」の柱から成る。その目的は、今日でも続く独立宣言や憲法の理念をめぐる闘いを通して、アメリカの立憲共和制を理解することにある。また、現代の地球的相互依存の中で、国内および諸外国との政治関係の分析能力、「重要なこと」と「重要でないこと」を区別する力を養い、普遍的な歴史的テーマとジレンマを理解することが望まれている。K-3 は、歴史、地理、公民、経済の概念をそれぞれ教える。４年生からは総合的に扱う。

科学では、２１世紀の世界に通じる科学的市民の育成を技術の面と知識の面から行うことを教育目標とし、科学とは仮説－実験からなる知の体系と性格づけている。低学年では科学の概念、法則、理論といった一般的な特徴を学習するのに対し、高学年では専門的に

物理、化学、生物/生活科学（life science)、地球物理を学習する。また、科学とテクノロジーや社会との関係やそれらへの影響を学ぶ機会があるように教えられなければならないとしている。

芸術および演劇では、それが普遍的な現象と捉え、アーツ（という作品）から人間の判断、発明、想像力といった要素を学ぶことができるとしている。具体的にはダンス、音楽、演劇そしてビジュアル・アーツを通して学ぶとしている。P-8 年生を一区切りとして、9-12 年生を後半としている。

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

教える際の各教科の視点は、上記の基準において言及している。現在の州の教育長就任以来、Pre-school の教育サービスを充実、そして優秀な教員の育成、配置を重点課題としている。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

Reading および Math において、２年生から 8 年生は California Standard Test（CSTs）で、９年生から 12 年生は California High School Exit Examination（CAHSEE）による。また、認知障害などを持っている生徒には、California Alternate Performance Assessment (CAPA)が適用される。

５．これからの学校教育で求められる資質と能力に関する最近の動向

教員に関する育成は、HP の配置からみて、大きな意味を持っているようにみえる。現行では教員免許状（credential）の形が「古い」ものと「新しい」ものとが並存し、これまで複数教科を教えられる免許を持っていた教員は、単科の試験もしくは講義を受けることで、免許を切り換えることが要求されている。しかし、現場では免許の切り替え、もしくは免許制度の変更に伴って、地方の学校が教員不足の問題に直面している。

大倉　健太郎（玉川大学)、中島　千恵（京都文教短期大学）

ウィスコンシン州の学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられる用語とその概念

NCLB 法以降、自治体（ディストリクトや市）ごとに教科ごとの習熟度（the Basics）におけるアカンタビリティーが求められる一方、複数教科を縦断して求められる「応用的知識（applied knowledge)」の獲得が謳われている。

「応用的知識」の中は、「思考力（ability to think)」、「コミュニケーション技術（skill in communication)」、「質の高い仕事（production of quality work)」、「社会性の獲得（connections with community)」が柱となっている。それぞれの柱には、具体的な内容を伴っている。

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

Wisconsin Model Academic Standards に基づいて、Core Areas とそれ以外の領域から成立している。Core Areas には英語言語および文学（English Language Arts)、算数（math)、科学（Science)、そして社会科（Social Studies）から成る。それ以外の領域には、農業教育（Agricultural Education)、芸術とデザイン教育（Art and Design Education)、ビジネス（Business)、舞踊（Dance)、環境教育（Environmental Education)、家庭科（Family and Consumer Education)、外国語（Foreign Language)、
健康教育（Health Education)、情報とテクノロジーのリテラシー（Information and Technology Literacy)、マーケティング教育（Marketing Education)、音楽教育（Music Education)、体育（Physical Education)、テクノロジー教育（Technology Education)、演劇教育（Theatre Education）がある。

たとえば、Core Areas の英語においては５歳児から、「聞く（listen)」、「読む（read)」、「話す（speak)」、「書く（write)」、「言葉を操る（use language)」、「文学を楽しむ（enjoy literature)」を一貫して行う。読み物においては、各コミュニティーにおけるスペシャリストが選び、州が決定に関与することはない。算数においては、子どもたちが「算数という概念枠組みを獲得する」、日常生活で「算数を適用できる」、「算数的思考というものを理解する」、芸術科目同様に「算数の創造的性格」を理解する、という学習の目的がある。算数教育のもうひとつの特徴は、テクノロジーに精通することにある（計算機、コンピュータ、表計算、グラフ製作機器などが使えること)。理科教育においては、科学的思考、道筋のたて方、科学的意思決定力を身につけることが挙げられる。これらの能力は、物理（Physical Science)、地学および宇宙科学（Earth and Space Science)、生活・環境学（Life and Environmental Science）を通じて獲得されるとされている。社会科の目的は、建国の理念と柱を理解することにある。社会科は人文・社会の学問領域と同一であり、よって人文社会の考え方と技術に通じることが大事である。

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

基礎力（the basics）は、常に応用的場面を伴って、獲得されると考えられている。どの学習領域も、問題解決してみること（i.e., problem-solving)、共通理解を得られること（i.e., communication)、使えること（using information)、 日常生活と関連づけられること（i.e., recognizing oneself as a citizen）によって学習が深くなるとしている。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

reading および math の領域は、州の Wisconsin Knowledge and Concepts Examination による。4 年生、8 年生、10 年生で実施。他領域では、Wisconsin Student Assessment System による。同様の学年で実施している。

06 年から、さらに 3、4、5、6、7、8、10 年生時の reading および math において 4 段階評価（Wisconsin Knowledge & Concepts Examination - Criterion Reference Test） を行うことを始めた。評価は、具体的に応用レベル (Advanced)、上級レベル （Proficient)、標準レベル (Basic)、合格レベル Minimal Performance、 要学習レベル (Pre-requisite Skill) に分かれる。こうした指標は、家庭や教員にとっても、子どもたちの現状を逐次把握するために設定されている。

５．これからの学校教育で求められる児童生徒の資質と能力に関する最近の動向

英語においては、スタンダード作りを自らの州だけで作りあげるのではなく、他州（バージニアやコロラド）や National Standards for the English Language Arts などを参照しており、これらの動向に影響を受けると考えられる。算数においても同様で、National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)やカリフォルニア、コロラド、ミシガン、バージニアの動向を参照している。科学では、National Science Education Standards が主な参照先であり、動向もこれに影響されるといえる。

06 年、ウイスコンシン州は、教育財団のサポートを受けた州をまたぐネットワークに参加し、経済リテラシーに関する教育(Wisconsin’s Model Academic Standards for Personal Financial Literacy) を始めている。主に、子どもたち自らの金銭管理に対する自覚を促すもので、こうした経済に精通する資質・能力は今後の市民生活に不可欠のものを州では考えている。４年生、８年生、１２年生までに知っておいて欲しい柱をそれぞれ４つずつ立て、評価を行えるようにしている。

大倉　健太郎（玉川大学）

～ 第３章 ～

ドイツにおける学校教育で獲得すべきコンピテンシー

はじめに

ドイツでは、国際学力調査により、教育の効果が十分ではないことが明確となった。1997年のTIMSSショックは、教育関係者における議論であったが、2001年のピサショックは、一般のマスコミをも巻き込んだ、広範な議論を呼んだ。

教育課程基準も、従来の教科の内容を規定することを中心としたものから、獲得すべき資質能力（コンピテンシー）を加えたものへと変化していった。更には、連邦レベルでも共通のスタンダードが作成されるようになった。そこでは、学校修了段階において獲得すべき諸能力が規定されており、教育の分権制を基本としていたドイツにとって、画期的な出来事であった。

本稿では、こうしたドイツの教育政策の文脈の中で、ドイツにおける教育のコンピテンシーについて、まずは各州に共通な政策動向について概観し、次いで、バーデン・ヴュルテンベルク州を取り上げ、実際に教育内容と資質能力がどのように規定されているのかを分析する。同州を取り上げる理由は、ピサ調査でドイツの中で優秀な成績であったこと、2004年に学習指導要領が改訂されたが、現在のドイツの改革傾向を端的に示すものであること、に因る。その上で、同州に代表される学習指導要領にみられる変化から、ドイツの教育におけるコンピテンシーの意義と課題を明らかにすることを目的とする。

１．学校制度の概要

ドイツは16の州で構成される連邦国家であるが、教育に関する権限は主として州に属する（州の文化高権）。連邦は、基本的に教育に関する権限を持たない。

このため、ドイツの学校制度は、州毎に学校制度が異なる。基本的には、４年制の基礎学校に6歳で入学する。基礎学校終了後（10歳程度）、職人や専門労働者を目指す5-6年の基幹学校、中級技術者等を目指す6年制の実科学校、主に大学進学を目指す8-9年制のギムナジウムへと進む。これら３つの学校種別を合わせた総合制学校(Gesamtschule)が普及している州もある。

２．各州に共通する教育課程の基準の概要

（１）教育課程の基準の枠組み

ドイツでは16ある州毎に教育課程基準である学習指導要領等が作成される。作成は多くの州で州教育研究所が主体となって行っている。州によっては、州保護者代表会の意見を聴くことが義務づけられている州もある。

一般に告示や文部省令の形式である。例えばノルトライン・ヴェストファーレン州は、文部省令（Verordnung）及び規則（Verwaltungsvorschriften）である。シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州は、1997年4月30日の告示（Erlass）である。

学習指導要領に定められる内容等は、州毎に異なる。近年は、学習指導要領の大綱化が進んでおり、内容の詳細は学校に委ねる傾向がある。また、州と州との間の共通性の確保に関して、基本的な教育課程内容はKMK（常設各州文部大臣会議）等により規定されている。

教育課程に関する事項連邦レベルで合意されている事項は以下の通りである。

(1)学年度（８月１日から７月31日）

(2)長期休暇の日数。週６日制で年間75日。

(3)第一外国語（通常英語）は第５学年から開始されること。

（以上1964年のハンブルク協定による）

＊今日では第一外国語は第3学年又は第1学年から始められている。

(4)基礎学校の学習内容は各教科と教科にまたがる内容から構成されること

(5)基礎学校の教科では、ドイツ語、数学、事実教授、芸術、音楽、スポーツ、宗教から構成されること

(6)基礎学校の学習領域として、言語教育、数学教育、メディア教育、美的教育、技術との付き合い、体育教育、外国語との出会い、環境と健康、郷土愛と異文化理解(Weltoffenheit)があること

（以上、1994年５月６日の常設文部大臣会議の決議BS130.2から）

(7)第５/６学年の週あたり授業時数の合計は通例週28時間、第７～10学年のそれは通例週30時間であること

(8)週あたりの授業時数は第５～10(９)学年までの標準は、次のとおりである。

ドイツ語　22(19)時間　　数学　22(19)時間　　第一外国語　22(16)時間

理科　16(13)時間　　社会科　16(13)時間

ギムナジウムでは第二外国語を第７～10学年で標準週14時間

(9)中等教育段階の必修科目あるいは選択必修科目として、以下の科目を授業する。

音楽、芸術、スポーツ

(10)中等教育段階の生徒の授業時数は週34時間を超えてはならないこと

（以上、1996年９月27日の常設文部大臣会議の決議BS102から）

（２）KMK による教育スタンダードの概要

近年は各州に共通の教育スタンダードが設定されている。これは、常設文部大臣会議（ＫＭＫ）がピサ調査の結果に対応して作成したものである。2007 年現在、作成されている教育スタンダードは、次のようになっている。

第 4 学年（基礎学校終了学年）―ドイツ語・算数
第 9 学年（基幹学校終了学年）―ドイツ語・数学・英語
第 10 学年（実科学校終了学年）―ドイツ語・数学・外国語（英語、仏語）・理科（物理・化学・生物）

この共通のスタンダードは、各州の法令によって、各州の実態に対応して実施されることとなっている。

例えば基礎学校 4 年終了段階の算数のスタンダードは 35 頁程度のものである。内容は以下の通りである。

１　教育における教科算数の意味
２　一般的算数コンピテンシー
３　内容に関連する算数コンピテンシー
３．１　数と計算
３．２　空間と形
３．３　型と構造
３．４　大きさと測定
３．５　データ、確率、確からしさ
４　課題事例
４．１　まえがきと概要
４．２　必要とされる範囲
４．３　課題例

３．バーデン・ヴュルテンベルク州における教育課程基準とコンピテンシー

（１）改正の経緯

バーデン・ヴュルテンベルク州は、1994 年に学習指導要領の改訂を行った。同州でその前に改訂されたのは 1984 年であるので、ほぼ 10 年毎に改訂されていることになる。

今回の改訂では、2002 年に暫定版が出され、2004 年に確定版が公表された。

この改訂にあたっては、州教育研究所に多くの教育関係者が参集し、当時の学習指導要領における課題を指摘し、それを改善するための議論を経て、暫定版が策定された。その上で 2 年間の試行期間を経て、新学習指導要領が策定された。

ここで学校の責務として考えられているのは、①人格の教育、②実際的教育、③政治的教育、の 3 点であり、いずれもが犠牲にされてはならないものとして位置づけられている

（9 頁）。

（２）獲得すべき資質・能力

獲得すべき資質・能力として、基礎学校の学習指導要領を例にみていこう。同学習指導要領では、(a)考え方(Einstellungen)、(b)能力(Fehigkeiten)、及び(c)知識(Kenntnisse)を挙げている（10 頁）。

(a)の考え方は、人間や社会についての基本的理解を獲得することが求められている。これは授業などの特定の活動に限定されるものではない。これらは評価が困難であるが、体系的な働きかけが必要である。具体的には、生の確信、自然保護、信頼、共同生活の形成、批判的思考力、物理的精神的暴力への批判、性の理解、静・動・美・自然・芸術に親しむ力、世界市民性、啓蒙と信仰等である。

(b)の能力は、コンピテンシーと呼び変えられている（12 頁）。そこには①個人コンピテンシー、②社会的コンピテンシー、③方法的コンピテンシー、④事実コンピテンシー、の４つに区分されている。具体的な能力として、注意深さによる客観化、思考力、読解力、話す力、外国語力、算数の力、コンピュータ操作力、共同決定の力、協調性等である。　(c)の知識は、中心的カリキュラムに関連するもので、ピサ調査等の力とは異なるものである。人間像に関する知識、時代や社会、歴史像、物質・自然・技術、経済・労働・健康、精神科学としての数学、言語、文学、芸術、宗教等である。

ここで留意しておく点がある。教育課程は各学校で工夫されるべきものであるが、この学習指導要領（Bildungsplan）における各教科の中心的カリキュラムはすべて教授されなければならない。それは授業時間の約 3 分の２に該当する（17 頁）。それ以外は学校が裁量することになる。

（３）時間割

バーデン・ヴュルテンベルク州の 1994 年に規定された時間割は、「表 1」のように、各学年毎に各教科の時間が規定されていた。これが 2004 年には非常に大まかなものへと変化したことが理解できる（表２）。

【表１】基礎学校（1994 年）

科目	学年			
	1	2	3	4
宗教	2	2	2	2
ドイツ語	6	6	7	7
事実教授	3	3	3	3
数学	4	5	5	5
芸術/生地	1	2	3	3

音楽 体育	1 3	1 3	1 3	1 3
計	２０	２２	２４	２４
促進措置	2	2	3	3

【表 2】2004 年改訂の基礎学校時間割

教　　科	１/２年	３/４年
宗　教	8	
ドイツ語	２６	
外国語	8	
算　数	１９	
人間、自然、文化	２５	
運動、遊び、スポーツ	１２	
テーマ学習		
合　　計	**９８**	
補足的学習提供	１０	

このようにバーデン・ヴュルテンベルク州では､学年ごとの時間が配当されていない。基礎学校全体で州学習指導要領に示された内容が含まれていれば良い。

これは基礎学校段階のみならず、中等教育段階１（５～10 年）においてもこうした学年毎に時間を規定しない方法になっている。

【表３】2004 年改訂の中等教育段階Ⅰの時間割

科目・科目群・プロフィール・選択科目	5-10年
宗教・倫理Religionslehre / Ethik	11
ドイツ語Deutsch	26
歴史Geschichte	21
第一及び第二外国語Fremdsprachen (1. und 2.)	23
数学Mathematik	24
理科Naturwissenschaften	8
スポーツSport	15
芸術的科目Künstlerische Fächer	24
地理・経済・政治科目群Fächerverbund: GWG	19
プロフィール（第三外国語、理科、技術、場合により音楽、造形、美術、スポーツ）Profile	12
選択科目Poolstunden[Verwendung nach Entscheidung der Schule]	12

(http://www.leu.bw.schule.de/bild/G8.html#Unterricht　最終接続 2007 年 1 月 5 日)

（４）教科等の構成

バーデン・ヴュルテンベルク州（2004 年）における教科・科目を基礎学校及びギムナジウムを代表としてみておくと、以下のようになっている。

基礎学校
科目及び科目群の教育水準
プロテスタント、カトリック、ドイツ語、数学
現代外国語のコンピテンシー獲得のための考え方
英語、フランス語
人間、自然、文化の科目群
動き、遊び、スポーツの科目群

ギムナジウム
宗教（プロテスタント、カトリック、ユダヤ教、倫理(8,10)）、ドイツ語、数学
現代外国語のコンピテンシー獲得のための考え方
英語、フランス語、ロシア語
ラテン語及びギリシア語のコンピテンシー獲得のための考え方
ギリシア語、ラテン語、
自然科学のコンピテンシー獲得の考え方
自然現象(Naturphaenomene)、物理、化学、生物、歴史、地理・経済・公民の教科群
芸術科目のコンピテンシー獲得のための考え方
音楽、美術、スポーツ、情報技術基礎教育

言語的プロフィール（特徴）
英語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、ロシア語（第３外国語）

ラテン語及びギリシア語のコンピテンシー獲得のための考え方
ラテン語、ギリシア語（第３外国語）

自然科学のプロフィール
自然科学と技術

プロフィール科目音楽
音楽
プロフィール科目芸術
芸術
プロフィール科目スポーツ
スポーツ

選択領域の科目
天文学、有機幾何学、地学 Geologie、情報、コンピュータ・代数システム、
哲学、心理学、文学、フランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、ロシア語、
ラテン語、ギリシア語、ヘブライ語、中国語、日本語、トルコ語

（５）資質・能力の習得

同州に限らず、授業方法が多様化している。基礎学校等で多くみられるのは、授業は 45 分が通例であるが、2 時間分を 1 ブロックとして取り扱い、授業内容や進み具合によって、適時休憩を取る授業が増えている。

また、1 週間で学習すべき内容を予め定めておき、児童生徒が自分で計画を立てて個別学習するスタイルが近年普及しつつある。中等教育段階ⅠやⅡでは、まだまだ教師中心の一斉授業が多いが、基礎学校では学習の個別化に対応した学習計画による授業が展開されている。

バーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領（基礎学校）では、学習の個別化と共通の授業を補完するドリル型教材提供の重要性が述べられている（16 頁）。具体的には、①為すことによって学ぶ、②学習の自己統制とポートフォリオ型の記録の蓄積、③自己解決型の学習、④やる気を引き出すこと、⑤十分な教材研究、⑥児童生徒間の学び合い、⑦諸能力の相互作用を呼び覚ますこと、⑧子どものリズムに合わせた学習、⑨学習の転移を促す方略、⑩学校の外の影響の活用、が挙げられている。

この他に、学習を効果的なものとするために、授業で使用する言語の選択、学習環境の整備、生徒の参画、保護者や地域住民との協力、支援を必要とする児童生徒への個別支援等が挙げられている。

（６）資質・能力の評価

このように規定されている学習指導要領の目的や内容の到達を評価する方法は、以下のようになっている。第一に、評価の時期・期間である。この学習指導要領では、各教科の内容は、概ね 2 学年分をまとめて提示している。このため、主要な評価もこれに対応することになる。先にみたように、ドイツ全体では、学校修了段階において、教育スタンダードを設定し、テストによって評価することを予定している。この学校修了段階の評価は、学校修了証の成績として、生徒の進路に大きな影響を持つ。

第二に、授業の評価は、先に述べたように、授業形態によって異なってくる。一斉授業が少なくなるほど、ポートフォリオ型の評価が増えてくるであろう。基礎学校レベルでは、かなりこうした評価方法が普及してきている。しかし中等教育段階においては、宿題、口頭でのテスト、ノート等の提出による従来から行われている評価方法をとるところが多い。

ドイツの成績評価は絶対評価であり、中等教育段階において、主要教科は学校修了段階での共通テストによって評価される。

坂野慎二（玉川大学）

【主要参考文献・資料】

・KMK 協定集（Luchterhand）

・各州の文部省、教育研究所等の HP

・PISA 調査報告書等

・Baden Wuertemberg Ministerium fuer Kultus, Jugend und Sport.(2004)：Bildungsplan 2004 Grundschule.

～ 第４章 ～

フランスにおける「知識・技能の共通基礎」の策定の動向

０．経緯と背景

2003 年から広範な国民討議が重ねられ、検討が進められてきた新しい教育基本法（通称フィヨン法）(Loi d’orientation et de programme pour l’école: Loi No.2005-380 du23-4-2005)は，2005 年３月に国会で可決され，同年の４月 24 日に発行した。今回のフィヨン法は，過去の 1975 年アビ法，1989 年のジョスパン法(Loi d’orientation sur l’éducation)を引き継ぐものである。1989 年ジョスパン法は、同一年齢層の 100％を最低限の職業資格（CAP（職業適格証）または BEP（職業教育免状））の水準に、かつ 80％をバカロレア水準（後期中等教育修了水準）に到達させることを数値目標としていた。その後に採られた様々な政策によって、この後者のバカロレア資格水準については、1989 年の 36%から 1990 年代に入って 60％台に上昇し、最新の 2006 年度においては 63.8％（国民教育省分のみ、他の省庁分を合わせると 70%近くに到達）となっている。他方で、前者のなんらの職業教育資格を取得しない無資格での離学者は、同一年齢層の６～７％程度の６万人であるとされる。

今回の新教育基本法（フィヨン法）では、こういった事情を背景として、早期の離学者を減少させるとともに、同一年齢層の 80％をバカロレア水準に到達させるという従来の目標に加えて、「同一年齢層の 50％を高等教育学位取得へと至らせる」ことが盛り込まれている（付属報告書)。これを実現するために、特に義務教育段階での基礎学力の向上が重点課題として設定されている。具体的には、「知識・技能の共通基礎(socle commun de connaissances et de compétences)」の制定，「共通基礎」に向けた個別指導の実施，「前期中等教育修了証」(Brevet）取得試験の受験義務化，教員の資質向上に向けた教職課程在学者の修士号取得促進といった措置を講ずるための制度改正である。

１．児童生徒の資質・能力に用いられる用語とその概念

なかでも，本研究会に関連する「知識・技能の共通基礎」の制定は、同法第９条において、以下のように規定されている。

第９条（教育法典 L.122-1-1)「義務教育課程は、就学を成功裏に達成し、教育を継続し、人格および職業に関わる将来を構築し、また成功裏に社会生活を営むために、習得が不可欠な知識および技能の全体から成る『共通基礎』(socle commun)の獲得に必要な様々な手

段を、一人ひとりの児童生徒に最低限、保障しなければならない。この共通基礎は、以下のもので構成される。
－フランス語の習得、
－数学の基本的要素の習得、
－市民権を自由に行使することを可能にする人文的および科学的教養、
－少なくとも一つの現代外国語の実用、
－情報・通信に関してごく普通に使えるような技術の習得
②これらの知識・技能の詳細は、「教育高等審議会（(Haut Conseil de l'éducation)」の答申を経て、政令により定める。
③各児童生徒が、この共通基礎をどのように習得したのかについては、評価の対象となり、修学の遂行（※進級や留年などの決定）において考慮される。
④教育課程（学習指導要領）(programmes)の策定において、この共通基礎をどのように考慮しているかの状況、また義務教育期間中の児童生徒がこれら共通基礎をどのように習得しているのかに関して、政府は３年ごとに国会に対して報告書を提出するものとする。
⑤この共通基礎の獲得と並んで、その他の教育内容も、義務教育期間中に教育されるものとする。」

すなわち、義務教育段階で修得を保障すべき一連の知識・技能を『共通基礎』として制定し、これを各学校段階の学習指導要領において具体化するようにすること、そして『共通基礎』は、(1)フランス語の修得、(2)数学の基本学習、(3)市民権行使のための人文的・科学的教養、(4)外国語の実用、(5)情報通信手段の駆使、の５つを柱にして、政府が政令で定めるとしたことが、大きな改正であった。その後に制定された 2006 年 7 月 11 日付政令(Décret No.2006-830)では、これらの５つについて部分修正がされた上で、新たに２項目（２重下線のもの）を加えて、『共通基礎』は、(1)フランス語の習得、(2)一つの現代外国語の実用、(3)数学の基本的要素の習得および科学的・技術的教養、(4)情報・通信に関してごく普通に使えるような技術の習得、(5)人文的教養(culture humaniste)、(6)社会的・市民的技能(compétences socials et civiques)、(7)自律性および自発性(autonomie et initiative)、の７項目で構成されることになった。

「義務教育就学期間中に、学校が児童生徒に提供する知識および技能の総体」として『共通基礎』(socle commun)という言葉が定義され、公的に定められたのは、フランスの教育史上初めてのことであった。2006 年秋の新学期を前にして、教員だけでなく国民向けに『小学校と中学校～私たちの子ども達が身に付けなければならない全てのこと』(Ecole et collège: Tout ce que nos enfants doivent savoir, Le socle commun des connaissances, 2006,SCEREN/CNDP,60p)という小冊子が、国民教育省から発行されて全国の書店に並んだ。この本の中で、国民教育大臣のド・ロビアン(Gilles de Robien)は、次のように述べる。

「本書は、国民(Nation)と学校(Ecole)との間における契約(pacte)であることを再確認

するものである。すなわち学校は、児童生徒を教育し、受け継がれてきた大いなる遺産を次世代に伝えるべく、生きた知識を児童生徒に提供することにあり、いまの時代の現実を展望し、今後の生活において成就するような準備を施すことにある。

本書（共通基礎）の刊行は、それゆえ、今日の学校を再創設する行為であり、ジュール・フェリー（※第３共和制期の公教育の創設者）による諸法令の制定以来、フランスの学校史において未曾有の希にみる出来事である。

私は、極めて明快に具体的に、それでいて専門的な用語を使わずに、本書を著したいと思った。今後学校は、保護者や国民に対して、直接に次のように訴えかけることができよう。“すべての児童生徒が、義務教育修了時に身に付けなければならないことの全ては、ここにある。本書に、国民が学ばなければいけないことが示されている”、と。

次の考え方を、私自身、肝に銘じたいと思う。共に理解しあうために、また同じ社会で生きていくに必要なことであるが、共通の目標を持つために。まさしく、共通基礎は、フランスのすべての児童生徒が､知的･文化的そして市民的な目標を共有することとなろう。したがって共通基礎は事実上“国民のきずな”(ciment de la Nation)なのである。」

さらに、今回の『共通基礎』の定義づけが、単にフランス国内の事情から発したものだけではなく、ＥＵの動きにも支えられたものであることは言うまでもない。2006 年 7 月の政令の添付文書(Annexe)では、冒頭で「共通基礎の定義は『生涯教育及び生涯学習のためのキーコンピテンシー』に関する欧州議会及び欧州連合理事会の勧告の提案にも支えられている。さらに、共通基礎の定義は、生涯にわたって必要な知識技能の比較尺度を提案する OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）などの国際評価を参照する」としている。

前述したように『共通基礎』という言葉こそ、今回初めて用いられたものであるが、その理念は、当然のことながら近代公教育の成立期から議論されてきたものではある。同じく 2006 年 7 月の政令では、続けて「第三共和制の創成期の学校法から５つの世代、統一コレージュ（中学校）（※1975 年のアビ法）の確立から 1 世代にわたって、共通基礎は、子どもを学校に託す者すべてにとって、また教員すべてにとって共通の参照枠組みとなっている」と述べる。

２．児童生徒の資質能力と基準（教育課程）

先の小冊子（すなわち 2006 年 7 月 11 日付政令）第２条は次のように定めている。「学習指導要領は、本節に詳述することを考慮して、すなわち児童生徒が『共通基礎』を習得できるように、国民教育大臣の定める省令によって改訂される。各学習期（※フランスの場合は､幼稚園および小学校段階（５年間）にまたがり、３つの学年を一つの学習期(cycle)として設定している）の目標は、年次ごとの目標と合わせて具体化される。」(D.122-2)

義務教育期間中に習得が不可欠な『共通基礎』については、先に述べたように、主に７つの技能(compétences)によって構成されている。そのうち(1)フランス語の習得、(2)一つ

の現代外国語の実用、(3)数学の基本的要素の習得および科学的・技術的教養、(4)情報・通信に関してごく普通に使えるような技術の習得、(5)人文的教養、という５つは、何らかの形で、現行の学習指導要領の対象となっている。しかし、その他の二つの領域、すなわち(6)社会的・市民的技能、(7)自律性および自発性は、制定されて以後いまだ日が浅いこともあって、学校制度の中で十分な注意を払われていない。

小冊子の前書きでは次のように述べる。

「『共通基礎』は、幼稚園から義務教育終了まで徐々に獲得される。『共通基礎』を構成する各技能は、複数の教科の貢献を必要とし、逆に、一つの教科は複数の技能の獲得に貢献する。小学校および中学校においては、すべての教育およびすべての教科は『共通基礎』の獲得において、果たすべき役割を持つ。この枠組みにおいて、学校における芸術・文化・スポーツの活動も、完全にこれに貢献するものとする。」

７つの項目からなる『共通基礎』としての知識・技能は、「社会から疎外されないために義務教育修了時点で全員が習得していなければならない事柄」として、現代における基本的な①「知識」(connnaissances)、知識を様々な状況において活用するための②「能力」(capacités)、および他人への理解、真理探究に対する意欲、自己と他者の尊重、好奇心、創造性など、生涯にわたって必要な③「態度」(attitudes)の組み合わせによって構成されている。

なお、内容を要約すれば下記のようになる。

１．フランス語の習得

知識：語彙（正確な意味理解）。文法（句読法，構文，接続詞，動詞活用，時制，法）。綴り。

能力：読解（音読，解釈等）。筆記（書写，作文等）。口頭表現。辞書等の道具の使用。

態度：言語表現の正確さの重視。語彙拡大への意欲。読書への関心。会話や討論への積極性。

２．一つの外国語の実用

知識：日常的なメッセージの理解・伝達に必要な言語規則（語彙，文法，発音，綴り）の習得。

能力：日常的な状況における意思疎通（短文の聞き取りと読解，口頭・筆記による伝達など）。

態度：文化の多様性に対する感受性（外国語使用への意欲と別の思考行動様式への理解）。

３．数学の基本的要素の習得および科学的・技術的教養

Ａ．数学の基本的要素の習得

知識：暗算，証明，推論の習得。数，計算，データ，関数，幾何及び測量に関わる概念の理解。

能力：小数・分数計算，作図・作表，データ分析などによる数学原理の日常生活への応用。

態度：論理的法則の存在の理解。厳密さと正確さ。合理的事実の尊重。推論への関心。

Ｂ．科学的・技術的教養

知識：宇宙，地球，物質，生物，エネルギー，人体などに関わる概念の理解。

能力：観察，実験などによる知的な推論。科学と技術の関係の理解。危険回避への知識の活用。

態度：自然現象の原因への興味と批判的な精神。科学と技術の進歩や環境問題などへの関心。

４．情報・通信に関してごく普通に使えるような技術の習得

知識：基礎的技術。情報のコード化に関する理解。知的所有権や人権を守るための規則の理解。

能力：データの作成，処理，検索。参考資料の収集。意思伝達と交流。

態度：情報の収集と交換の際の責任ある態度（情報の批判的検討と責任ある情報発信）。

５．人文的教養

知識：地理的・歴史的な基準の獲得。欧州文化の共有。世界の宗教や政治などの理解。

能力：様々な図表の利用。様々な事象の歴史的・地理的な位置づけ。

態度：文化的な生活への意欲。芸術作品や外国への興味。人間経験に普遍性があるという意識。

６．社会的・市民的技能

Ａ．社会で生きる

知識：集団規則，行動規範，礼儀の理解。性，健康，安全に関する教育。応急手当の知識。

能力：学校規則の遵守。集団作業。行動の結果の評価。応急手当資格の取得。交通規則の遵守。

態度：自己，他者，異性，私生活の尊重。争いの平和的解決。他者の重要性に対する意識。

Ｂ．市民生活を準備する

知識：「人権宣言」，「児童の権利条約」，共和国の象徴，民主主義などに関する理解。

能力：偏見への批判。合理性と権威性の区別。情報やメディアの検討。自己の意見の確立。

態度：権利と義務の意識。公共生活への関心。投票の重要性の認識。市民活動への参加の意思。

７．自律性および自発性

Ａ．自律性

知識：学習過程や自己の長所・短所の理解。企業，職種，資格など経済環境の理解。

能力：学習方法の習得。論理的に推論する力。自己評価。進学先の選択。忍耐力。身体の制御。

態度：学習動機。自信。成功と進歩への意欲。

Ｂ．自発的精神

知識：個人的集団的な計画を実行するのに役立つ他の共通基礎知識技能の内容すべて。

能力：計画，協力者の発見，リスクに配慮した決定，会議開催，作業の優先順位付けなどの力。

態度：好奇心と創造性。目標達成のための動機と決断力。

※これらの「詳細については、後掲の園山による全訳を参照されたい。

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

『共通基礎』(socle commun)は、上記のように定められたが、それの実際の適用については、やはり個々の学校に適用される「学習指導要領」であり、それに準拠して作成される自由発行制の「教科書」ということになる。しかし、学習指導要領そのものと『共通基礎』は同一のものではない。2006 年 7 月の政令は次のように述べる。

「義務教育は『共通基礎』に限られるものではない。今後は、『共通基礎』が義務教育

の基盤を成すとはいえ、『共通基礎』は小中学校の学習指導要領に代わるものではない。『共通基礎』は、学習指導要領の要約でもない。『共通基礎』の特徴は、児童生徒の視点に立って、教科間および学習指導要領間における不可欠な橋渡しを行うことにより、学校の基本教養に存在意義を与えようとする意志に存する。『共通基礎』は、社会から疎外されないために、義務教育修了時点で全員が習得していなければならない事柄を定義するものである。学校はその上で、各児童生徒にその全能力を発達させるための手段を提供しなければならない。

共通基礎を習得することは、学校において、またその後の生活において、複雑な仕事や状況の中で、知識を動員することができるようになるということである。社会の進歩に参加するために、生涯にわたって教育を継続するために不可欠な道具を持つということである。人類の大きな挑戦、文化の多様性と人権の普遍性、発展の必要性と地球保護の要求を理解できるということである。」

２節の冒頭で述べたように、今後の学習指導要領の作成あたっては、この『共通基礎』が考慮されながら改訂作業がおこなわれることになることが予測される。但し、2006 年段階では、まだその動きは本格化してはいない。小学校の学習指導要領は、ここ 30 年ほどの間に、1975 年、1985 年そして 2002 年と改訂され、中学校のそれは 1977～1979 年、1985 年および 1995～98 年に改訂されてきた。最新の 2006-2007 年度適用の小学校学習指導要領は、基本的に 2002 年度に改訂されたものと同じである。今後、５節で述べる「教育高等審議会」を中心に議論が展開されていくことになるだろうが、現在の時点ではそれはまだ未確定である。

しかしすでに 1990 年代から、ＥＵ統合によるヨーロッパという視点でのフランス教育課程の見直し、そしてグローバル化する国際競争の中での経済戦略としての学校の役割・機能の転換を基にした動きは始まっていた。1991 年 11 月 13 日付の『学習指導要領憲章』(Charte des programmes)において、学習指導要領に記載されるべきものとしては、「目標」(objectifs)と、「知識」(connnaissances)および「技能」(compétences)とされている。例えば小学校のそれでは、各学習期ごとに、また教科ごとに、「目的」が冒頭に示された後に、「学習指導要領の内容」(programmes)が続き、最後に「その学習期の修了時に獲得しておなかければいけない技能」(compétences devant être acquises en fin de cycle)が示されている。

本節の「教育方法」について言えば、結局いまの時点では次のようになろう。現行の学習指導要領には、新設された『共通基礎』に該当する部分がすでに組み込まれているし、また今後における学習指導要領では『共通基礎』を考慮して改訂がなされる。教師が活用する教科書は、日本と異なって、自由発行・自由採択制であるが、「学習指導要領」に準拠するものとなっている。もっとも改訂から直ちに教科書への反映があることは希で、通常は数年ぐらい遅れて適用される。また、教師には教科書の使用義務もなく、自由に教育課

程を編成することができる。このような教師の自由度は、他国との比較においても、フランス的特質であるとされる（これらの状況については、フランス教育課程研究会『フランスの教育課程改革』、平成９～12 年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(1)最終報告書（代表：小林順子)、2001 年 3 月、に詳しい)。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

前述の 2006 年 7 月の政令では「共通基礎の内容の要求は、評価(évaluation)の要求と切り離すことができない。学習期によって定義される学習リズムに対応した中間段階は、共通基礎の習得において定義される。共通基礎の習得の様々な段階における要求などに対応した評価ツールを、教員の利用に供する。個人票簿(livret personnel)によって、児童生徒、その家庭及び教員は、技能の段階的獲得を追跡することができる」としている。しかし、本節の「教育評価」についても、『共通基礎』が、いまだ現行の学習指導要領に反映していない状況にあり、またそこに言う「個人票簿」についての定めが特にない現在の時点では、従来と同じような枠組みがとられているということしか言えない。

よく知られているように、フランスは「飛び級」や「落第」について、一定の水準に達しているかどうかについて厳格に適用する国の一つであった。ただ近年では、意欲の減退などの問題や効果という観点からも疑問が投げかけられる中で、１つの学習期（３年間）においての落第は１回という状況になり、かなり減少傾向にある。

フランスにおける児童生徒の学習成績や活動について記録する表簿・記録簿は、基本的に次の２つである。１つは「連絡帳・連絡簿」といわれ、児童生徒の学習に関して定期的に学校と家庭の間で情報を提供・交換しあうものであり、学校ごとで自由に決められる。２つめが「学習記録簿」（livret scolaire：小学校、bulletin trimestriel：中・高校）であり、取り扱いの性質からみれば、これがわが国での通知票と指導要録を合わせたものに近いといえる。但し、行動に関する記載はなく、厳密に教育的な情報のみで構成されており、特に保存期間の定めもない。

この学習記録簿も学校ごとで多様である。国民教育省もひな型（サンプル）を示しているが、一般の教科書発行会社や地方の教育資料センターからも、様々なものが市販され、全国的な統一基準はない。各学校は、これらを参考にして独自の様式を定める。今後『共通基礎』が、一定の定着を見せることになれば、おそらくこれらに示される評価項目（細目）に反映されることになるかもしれない。

現行の学習記録簿の一般的な様式では、各教科の評点を 20 点満点で示し（10 点が合格ライン)、それに所見欄をつける形がほとんどである。この際の評定は絶対評価（到達度評価）であり、この結果が重要な意味を持つ。なぜならフランスでは高校入試が存在していないため、中学校段階での成績によるこの学習記録簿を基にして「進路指導・決定」がなされるからである。

小学校の学習記録簿も、基本的に中学校のそれに類似していることが多いが、所見欄は担任教師によって全体講評的に記述されている。国民教育省がひな型として示しているものでは、学習の認定は20点満点ではなく、３段階あるいは４段階の評定となっている。

通例はこれらの学習記録簿には、児童生徒の学習評価、学習成績の指標、落第・進級の提案（これについて家族は15日以内に異議申立てができ、この場合にはその内容と結果をこれに記入）が記載され、定期的（一般的には学期ごとの年３回）に、保護者または成人している場合には本人に通知され､受理後に保護者はそれにサインすることになっている。これは当然のことながら、転校や進学の際に、付随して送付される（参照、小野田正利「フランス」『教育評価事典』図書文化、2006年)。

５．審議機関の改組と実行体制（最近の動向）

『共通基礎』という言葉は、2006年になって初めて規定された。このことの意味するものは、今後のフランス教育課程行政あるいは学校にとって極めて大きな影響を与えることになることが予想される。但し、これを準備するために、既に一つの大きな改革がおこなわれている。それが審議会改革であった。

2005年の新教育基本法（フィヨン法）第14条は、従来の教育課程審議会(Conseil national des programmes)と学校評価高等審議会(Haut Conseil d’évaluation)を廃止して、新たに「教育高等審議会」(Haut Conseil de l’éducation）を設置したのである(L.230-1)。教育高等審議会は、大統領が指名する３名、国民議会（下院）議長が指名する２名、元老院（上院）議長が指名する２名、経済社会評議会議長が指名する２名の計９名から構成され、構成員の中から大統領が議長を任命して、2005年11月8日に発足した。この審議会は《独立した諮問機関》(consultatif et indépendent)であり、「教授法に関する問題、学習指導要領に関する問題、児童生徒の知識獲得の評価様式に関する問題、教育システムの結果に関する問題について、国民教育領域を統括する大臣の諮問に基づき、意見表明と提言をおこない、かつ教員養成についても提言をおこなう」ものであり、これらの意見や提言は、広く公表されることとされた(教育法典 L.230-2)。同時に教育高等審議会は、毎年、大統領に対して、教育システムに関する総括文書を提出し、それは国会にも送付されるものとなった(教育法典L.230-3)。

現在のメンバーは、会計検査院の最高顧問でポンピドゥー・センター長のBruno RACINE氏を議長として、６名の数学や文学の大学教授や専門家、銀行家、作家で構成されている。発足当初には、一部委員が辞任するなどの大きな論争を呼んだが、教育高等審議会は2006年3月23日に、ＥＵレベルでの議論を参照しながら、《生涯を通しての教育と訓練のための重要な技能》(compétences clés pour l’éducation et l’apprentissage tout au long de la vie)のリストを作成し、『共通基礎のための勧告』(Recommandations pour le socle commun)を発表した。それが基となって先の2006年7月の政令である『知識および技能に

関する共通基礎』の文書となった。

また学習遅進の児童生徒に対する対策の強化についても言及しておく必要があろう。これまでも学習についていけない児童生徒に対しては、保護者とともに個別プログラムの提供がうたわれてきたが、2005 年の新教育基本法（フィヨン法）第 16 条では、小学校・中学校における学習不振の児童生徒のための「教育成功個別プログラム」(programme personnalisé de réussite éducative)が規定された（教育法典 L.311-3-1)。これは『共通基礎』の完全習得が義務教育段階では難しいと思われる児童生徒に対して、義務教育期間中のいつでも、校長・担任そして保護者の合意に基づいて、 短期間に集中的に特定の教育内容について支援をおこなうということである。このために 2006 年度の新学期に間に合うように、2006 年 8 月 25 日付で通達が出されている(Circulaire No.2006-138)。担任教師が中心となって、各校に配置されるフルタイムまたはパートタイムの「生徒指導補助員」（assistants d’éducation）（※大学生が中心）も活用しつつ、全教員が共同であたることとされている。

小野田正利（大阪大学)、園山大祐（大分大学）

資料　小学校と中学校：すべての我々の子どもたちが知らなければならないこと
知識・技能の共通基礎（全訳）

知識の不可欠な共通基礎の確立は，知識が多様化したために数十年にわたって感じられ続けてきた必要性に答えるものである。学校の未来のための 2005 年 4 月 23 日付け基本計画法第 9 条は，「義務就学は，就学を成功裏に達成し，教育を継続し，人格及び職業に関わる将来を構築し以て社会生活に成功するために習得が不可欠な知識技能全体から成る共通基礎の獲得に必要な手段を，児童生徒に最低限保障しなければならない。」と定めて，その原則を規定している。さらに，同法の第 2 条によって，「国は，児童生徒に知識を伝達し，かつ，これに共和国の価値を共有させることを学校の最高の使命として定め」ている。

これらの理由により，共通基礎は国民の絆である。すなわち，価値，知識，言語及び実践の全体が重要なのであり，これらは学校の働きに基づいて獲得され，その学校は児童生徒の努力と根気を前提としている。

また，共通基礎の定義は，「生涯教育及び生涯学習のためのキーコンピテンシー」に関する欧州議会及び欧州連合理事会の勧告の提案にも支えられている。

さらに，共通基礎の定義は，生涯にわたって必要な知識技能の比較尺度を提案する OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）などの国際評価を参照する。

第三共和制の創成期の学校法から 5 世代，統一コレージュ（中学校）の確立から 1 世代にわたって，共通基礎は，子どもを学校に託す者すべてにとって，また，教員すべてにとって共通の参照枠組みとなってきた。

義務教育は共通基礎に限られるものではない。今後は，共通基礎が義務教育の基盤を成すとはいえ，共通基礎は，小中学校の学習指導要領に代わるものではない。共通基礎は，学習指導要領の要約でもない。共通基礎の特徴は，児童生徒の視点に立って，教科間及び学習指導要領間における不可欠な橋渡しを行うことにより，学校の基本教養に存在意義を与えようとする意志に存する。共通基礎は，社会から疎外されないために義務教育終了時点で全員が習得していなければならない事柄を定義するものである。学校は，その上で，各児童生徒にその全能力を発達させるための手段を提供しなければならない。

共通基礎を習得することは，学校において，またその後の生活において，複雑な仕事や状況の中で知識を動員することができるようになるということである。社会の進歩に参加するために生涯にわたって教育を継続するために不可欠な道具を持つということである。人類の大きな挑戦，文化の多様性と人権の普遍性，発展の必要性と地球保護の要求を理解できるということである。

共通基礎は，七つの技能(compétences)によって組織される。そのうち，フランス語の習得，一つの現代外国語の実用，数学の基礎技能及び科学的技術的教養，情報通信に関する

日常的な技術の習得，人文的教養という五つは，何らかのかたちで，現行の学習指導要領の対象となっている。その他の二つの領域は，いまだ学校制度の中で十分な注意を払われていない。一つは，社会的公民的技能であり，もう一つは，児童生徒の自律性及び自発性である。

共通基礎の各主要技能は，現代における基本的な知識，知識を種々の状況において活用するための能力，及び他人への理解，真理探究に対するセンス，自己と他者の尊重，好奇心，創造性など生涯にわたって不可欠な態度の組み合わせとして構想される。

共通基礎は，幼稚園から義務教育終了まで徐々に獲得される。共通基礎を構成する各技能は，複数の教科の貢献を必要とし，逆に，一つの教科は複数の技能の獲得に貢献する。

小中学校においては，すべての教育課程及びすべての教科は，共通基礎の獲得において果たすべき役割を持つ。この枠組みにおいて，学校における芸術，文化，スポーツの活動は完全にこれに貢献する。

共通基礎の内容の要求は，評価の要求と切り離すことができない。学習期によって定義される学習リズムに対応した中間段階は，共通基礎の習得において定義される。

共通基礎の習得の様々な段階における要求などに対応した評価ツールを，教員の利用に供する。

個人票簿によって，児童生徒，その家庭及び教員は，技能の段階的獲得を追跡することができる。

様々な獲得のリズムを考慮するために，小中学校は，適切な援助を組織する。すなわち，監督付き自習，チューター制，書籍，文化，インターネットへの接触である。各段階において必要な獲得に関して特別なニーズを持つ児童生徒は，教育成功個別プログラムの提案を受ける。

１．フランス語の習得

フランス語を読み，書き，話すことができることは，すべての領域の知識への接近とすべての技能の獲得を左右する。フランス語は，機会均等，市民の自由及び礼儀作法のための第一の道具である。フランス語は，様々な状況における会話や文書による意思疎通を可能にする。フランス語は，権利と義務を理解し，表明することを可能にする。

すべての児童生徒をフランス語の習得，会話や文書による正確で明瞭な表現に接近させることは，フランス語教育だけでなくすべての教科に依存する。各教員及び全教育共同体構成員は，こうした学校制度の優先的使命に責任がある。フランス語表現による文学に親しむことは，フランス語習得に必要な主要な学習手段である。

知識

文書表現及び会話表現は，文学的文章の暗記及び暗唱を含み，義務教育期間全体にわたって学習されなければならない。

綴りと文法の学習は，フランス語表現の規則の尊重が表現の自由と矛盾するものではないことを把握することへと，児童生徒を導かなければならない。フランス語表現の規則の尊重は，反対に，正確な思考や厳密で分かりやすい推論を促進する。様々な状況において文章を読み、理解し、書くために、児童生徒は、語彙、文法、綴りといった言語の道具を十分に習得しなければならない。

文法と綴りを身につけるためには特別な練習が必要である。この練習は、文章の読み書きの学習とは別のものである。

語彙

児童生徒の語彙を日常的に豊かにすることは，幼稚園から義務教育期間全体を通じて最も重要な目標である。児童生徒は，次の事柄を知らなければならない。

○　具体物，感覚，感情，思考の操作，抽象的観念を指し示すための正しく正確な語彙
○　ある表現の本来の意味と比喩的な意味
○　ある一定の語が属する言語水準
○　類義語と反意語
○　語形成の理解及び綴り

文法

児童生徒は，次の事柄を知らなければならない。

○　句読法
○　基本的な構文
○　単語の性質とその機能
○　日常的な論理結合子（等位接続詞，従位接続詞，副詞）
○　動詞の活用
○　時制と法

綴り

児童生徒の自発的な作文において，小学校終了時には，綴りの正しい習得に到達することが必要である。とはいえ，義務教育期間の終了まで綴りの改善を行うことが必要である。

このために，ディクテーションは，学習及び評価の不可欠な道具である。しかしながら，綴りの習得は，ディクテーションだけでなく，すべての教育状況における特別な用心を通じて達成されうるものである。

児童生徒は，語彙及び文法に関わる綴りの基本的規則（不変化語，一致規則，動詞形や複数形の綴り）を知らなければならない。

能力(capacité)

読む

義務教育終了時までに，すべての児童生徒は次の事柄ができなければならない。

○　散文又は韻文の文章を表現力豊かに大きな声で読むこと。
○　一つの文の意味を明らかにするために，その文法的な要素を分析すること。
○　読んだり聞いたりした文章から基本的な考えを引き出すこと。
○　説明的文章であっても文学的文章であっても，種々の文章の理解を表明すること。
○　陳述や命令を理解すること。
○　古典的な文学作品など完全版を読み，解釈を説明すること。

書く

書く能力は，次の事柄を知っていることを前提とする。

○　誤りなく文章を書き写し，自発的に又はディクテーションによって文章を読みやすくかつ正しく書くこと。
○　完全な文で質問に答えること。
○　物語，描写，解釈，論説，説明，（手紙などの）日常文といった首尾一貫した短文を，段落に構成し，正しく句読点を打って，規定の指示を守りつつ書くこと。
○　受け手及び求める効果に言葉を合わせること。
○　文章を要約すること。
○　語彙及び文法に関わる綴りの基本的規則を用いること。

会話で表現する

次の事柄ができることが重要である。

○　人前で発言すること。
○　他者の言葉を考慮して，自分自身の立場を主張し，対話や議論に参加すること。

○　個人又はグループの作業（発表，実験，証明など）について説明すること。
○　第三者が読み又は発した文章又は言葉をより明確に書き直すこと。
○　意思疎通の状況（場所，受け手，求める効果）に発言（態度及び言語水準）を合わせること。
○　人類の遺産としての価値を持つ文章（文学作品，名文引用）を暗唱すること。

道具を用いる

児童生徒は，次のものを使用できなければならない。
○　語の綴りや意味を確かめたり，同義語や思考の表現に必要な語を見つけたりするための，辞書又は電子辞書
○　文法書やスペルチェックソフト

態度

思考や社会編入の道具としての言語への興味関心は，次の事柄を発展させる。
○　文書や会話の表現における正確さへの意志，語彙を豊かにすることに対するセンス
○　音の響き，言葉遊び，言語の感情喚起的な力に対するセンス
○　（書籍，新聞雑誌の）読解への興味関心
○　意思疎通，対話，議論の柔軟性

２．一つの外国語の実用

小学校から学ぶ外国語か，中学校で学習を始める外国語かの，いずれかが対象である。

外国語による意思疎通には，様々な状況において思考や感情や事実を，会話や文書で理解し，表現し，解釈する能力が必要である。

外国語による意思疎通は，その言語を媒介とした，文化の知識と理解も同時にもたらす。すなわち，外国語による意思疎通によって，ステレオタイプによって広められた見方を越えることができる。

欧州評議会が考案した「ヨーロッパ言語共通水準枠組み」は，外国語の教育，学習及び知識評価のための基本的な参照枠組みとなる。A2 水準（初歩的な使用者の水準)の習得が，共通基礎に必要とされる水準に対応する。

外国語の習得は，定期的な使用と記憶のトレーニングによって達成される。外国語の習得は，会話理解，会話表現，会話相互行為，文書理解，文書表現という 5 種類の活動によ

って可能になる。

知識

外国語の実用とは，まず，言語コードを自分のものにするということである。日常生活の文脈において正しく意味のあるメッセージの理解や作成を可能にする文書や音声の形式を知らなければならない。このためには，語彙，文法，音韻論及び綴りの知識が必要である。従って，次の事柄が重要である。

○　簡単な話題を理解するのに十分な語彙を持つこと。

○　学習した外国語の特性に配慮して，その基本的な文法規則（初歩的な形の名詞のカテゴリー，動詞の体系，等位と従位）や働きを知ること。

○　発音の規則を知ること。

○　音と文字の関係を理解して，学んだ単語や表現の綴りを習得すること。一部の外国語においては，特別な文字への習熟が必要であることに配慮して，書記体系の学習が優先課題となる。

能力

外国語の実用とは，ある一定の社会文化的な文脈において意思疎通の状況に応じて的確で適切な仕方で外国語を用いることができるということである 。児童生徒には，日常生活の普通の状況において単純だが効果的な方法で意思疎通することができることが期待される。すなわち児童生徒は，次の事柄ができることを期待される。

○　外国語に結びついた社会的関係のコードを習得してその外国語を用いること。

・（挨拶，招待状の作成，謝罪などの）基礎的な礼儀に従って日常的な表現を用いること。

・語調の違いがあることに配慮し，意思疎通の状況に言葉を合わせること。

○　会話の短い言葉を理解する：やり取りがゆっくりと明瞭に行われる場合にメッセージの内容や議論の話題を特定する，物語について行くこと。

○　会話（短い発言や短いやり取り）と文書で十分明確に理解してもらう，すなわち次の事柄ができること。

・正しく発音すること。

・論理結合子によって単語のまとまりを結びつけること。

・情報を与え，情報を受け取ること。

・考えや意見を簡単に表明すること。

・物語を語ったり簡単に描写したりすること。

○　短く簡単に書かれた文章を理解すること。

態度

外国語の学習は，文化の違いや多様性への感受性を発達させる。外国語の学習は，次の事柄を促進する。

○　外国人とその国の言語で意思疎通したり，新聞を読んだり，外国の視聴覚メディアを聞いたり，原語版の映画を見たりすることへの意欲

○　異なる思考様式や行動様式への開かれた考え方や理解力。

３．数学の基本的要素及び科学的技術的教養

児童生徒に，世界の首尾一貫した表現と日常的な環境の理解に必要な科学的教養を与えることが重要である。児童生徒は，複雑なものごとは基本的な法則によって表現することができるということを把握しなければならない。

（例えば，材料を加工し，量を操作し，それで物を作るといった）手先の器用さなどに訴えるような，数学と科学に対する具体的で実践的なアプローチは，児童生徒が抽象的な概念を理解するのを助ける。

数学，実験科学及び技術は，科学的推論を構成する知的な厳密さを促進する。

Ａ．数学の基本的要素

計算，幾何及びデータ処理の各領域において，数学は，日常生活において行動し，選択し，決定するための道具を与えてくれる。数学は，数式，モデル，グラフ及び図表の使用を通じて，論理的思考力や抽象能力と平面・空間視覚能力を発達させる。論理的推論の能力や証明に対するセンスを発達させることもまた重要である。

数学の基本的要素の習得は，基本的に，特に現実の身近な状況に基づく問題の解決によって達成され実行される。

数学において獲得される技能は，科学的教養の獲得を左右する。

知識

幼稚園・小学校においてできるだけ早くから，機械的に計算する力，特に暗算を可能にする四則計算を習得させることが必要である。証明や推論を教えることもまた不可欠である。

観念や技術（計算，算法）を理解し，これらを記憶して用いることもまたできるようにならなければならない。児童生徒は，次の事柄を知らなければならない。

○　数や計算に関わること

・小数，正負の数，分数，累乗（次数順に並べる，比較する）
・四則計算とその意味
・暗算の初歩的な技術
・簡単な文字計算の要素（一元一次式）
・文字式の変数に様々な値を代入する値の計算
・因数分解の公式

○　データの構成と処理や関数に関わること

・比例：一次関数の特性，グラフによる表現，比例表，「たすき掛け」または「比例算」，百分率，目盛り
・日常的な表現： 表，図表，グラフ
・軸や座標への位置付け
・記述統計の基本的概念（最大，最小，頻度，平均）
・確率の概念

○　幾何

・平面図形と立体の初歩的な幾何の特性：正方形，長方形，ひし形，平行四辺形，三角形，円，立方体，直方体，円筒，球
・平行，垂直，垂直二等分線，二等分線，円の接線の概念
・変換：対称，拡大と縮小
・平面幾何の定理：三角形の内角の和，三角不等式，（三角形に関する）タレスの定理，ピタゴラスの定理

物体やパターン（立方体，直方体）の平面図の解釈もまたできなければならない。

○　大きさと計測に関わること

・基本的な大きさ（計測単位，数式，計算，換算）：長さ，面積，容積，体積，質量，角度，時間，速度，密度，回毎秒
・測定に伴う確実さを考慮に入れた器具による計測

能力

義務教育学校の終了時に，児童生徒は，基礎的な数学の原理とプロセスを日常生活，私生活及び仕事に応用することができなければならない。このために，児童生徒は，次の事柄を行うことができなければならない。

○　論理的に推論すること，演繹を行うこと，証明すること。

○　適切な数学の記号言語を用いて文書や会話で意思疎通すること。
○　次の事柄を行うこと。
・手を使ったある程度の桁数の 10 進数の単独計算（un calcul isolé）（足し算，引き算，掛け算，割り算）
・計算機を使った正負の 10 進数の単独計算：足し算，引き算，掛け算，小数点以下数桁までの割り算，正負の数の平方計算と立方計算，正の数の平方根
・暗算による簡単な計算と大小の素早い確定
○　単純な状況において，分数の比較，足し算，引き算，掛け算，割り算を行うこと。
○　器具（定規，三角定規，コンパス，分度器）による作図を行うこと。
・平行，垂直，垂直二等分線，二等分線
・与えられた中心と半径の円
・線対称や点対称による図形の写像
○　表，図表，グラフを用いたり作ったりすること。一つの表現形式を別の表現形式に変えることができること。
○　道具（一覧表，数式，製図用具，計算機，ソフトウェア）を用いること。
○　どのような場合に日常生活の状況が数学的な処理に適しているかを把握し，この状況を分析し，データを提示して仮説を立て，この状況の解決を目指して推論や計算に着手すること。このために，
・いつどのように初歩的な演算を用いるかを知ること。
・ある結果の確からしさを点検すること。
・比例の領域に属する状況を識別し，適切な手段を選択してこの状況を処理すること。
・グラフによる表現を用いること。
・平面幾何の定理を用いること。
○　空間における位置を知ること。地図，市街図，図式，座標系を用いること。

態度

数学の学習は，児童生徒が論理的な法則の存在を理解することを可能にし，以下の事柄を発達させる。
○　厳密さと正確さ。
○　合理的に証明された真理の尊重。
○　証拠となるに値する有効性を持った論拠に基づく推論に対するセンス。

Ｂ．科学的技術的教養

実験科学と科学技術は，現実世界，すなわち自然の世界，人間が作った世界そして人間の活動がもたらした変化を，理解し記述することを目的とする。

実験科学と科学技術の学習は，児童生徒に，一方で事実と立証可能な仮説との，他方で意見と信念との区別を理解させることに役立つ。これらの目的を達成するために，観察，問題提起，実習及び実験が必要不可欠であり，これは，最年少の時期から科学と技術に対するセンスを与えようとする「自分の手でやってみる（La main à la pâte）」キャンペーン活動の精神で幼稚園・小学校から行われる。

（DNA，遺伝，プレートテクトニクスといった）児童生徒が日常生活において耳にする複雑な概念を，適切な方法で取り上げる。関連するすべての教科の教材を動員して観念の練り上げの歴史を提示することは，複雑な事柄を取り上げるための効果的な手段となる。歴史的な観点は，科学と技術及びこれらの互いに結びついた発展に関する首尾一貫した見方を与えるのに役立つ。

児童生徒は，科学と技術が社会の進歩と幸福に貢献するということを理解しなければならない。

知識

義務教育の終了時に，児童生徒は，知識に基づく世界の首尾一貫した表現を持っていなければならない。従って，児童生徒には，次の事柄が必要である。

○　宇宙が次のように構造化されているということを知ること。

・ミクロレベル（原子，分子，生体細胞）

・マクロレベル（惑星，恒星，星雲）

○　地球について次の事柄を知ること。

・地球は太陽系の構成体の一つであり，太陽系は引力によって支配されているということ。

・地球は一つの構造と様々な内的・外的力学現象を示すということ。

○　物質が様々な形態をとるということを知ること。

・この形態が，変化と反応をこうむりやすいものであること。

・この形態が，最も単純なものから最も複雑なものへと，また無生物から生物へと組織されるものであること。

○　生物の特徴を知ること。

・組織の統一性（細胞）と生物の多様性

・生体組織の再生，発達及び機能の様式

・生物の統一性（DNA）と種の進化

○　宇宙，物質，生体組織が，様々な相互作用や，遠くから伝わって作用する光などの信号に包まれているということを知ること。

○　運動の中で知覚できるエネルギーが，様々な形態をとり，ある形態から他の形態へと変化しうるものであるということを知ること。電気エネルギーとその重要性を知ること。化石エネルギー資源と再利用可能なエネルギーを知ること。

○　物質とエネルギーを徐々に制御することによって，人間が極めて多様な技術用品を作り上げることができるようになったということを知ること。こうした技術用品について，以下の事柄を知る必要がある。

・使用条件
・環境への影響
・機能と安全条件

○　人間に関する知識を習得すること。

・人類を構成する個体の単一性と多様性（遺伝，生殖）
・人体の組織と機能
・人体とその能力(possibilités)
・生態系に対する人間の影響（資源の管理など）

○　日常生活用品の機能の基礎となる電子デジタル情報処理や自動プロセスといった日常的な技術に習熟すること。

能力

実験科学の学習は，様々な形態で知性の帰納と演繹の能力を発達させる。児童生徒は，次の事柄ができなければならない。

○　科学的な手続きを行うこと。

・初歩的な仕方で，観察し，質問し，仮説を立ててこれを検証し，論証し，モデルを立てることができること。
・自然現象と自然現象に応用されてその記述の助けとなる数学の記号言語との間の結びつきを理解すること。

○　現実世界の抵抗をテストして，操作や実験を行うこと。

・情報機器を含む適切な道具を用いて，実験記録の立案に参加しこれを活用すること。
・手先の器用さを発達させ，特定の技術的な動作に習熟すること。
・現実とシミュレーションの違いを認知すること。

○　ある結果には同時に作用する複数の原因がありうるということを理解し，目立たない未知の原因が存在しうるということを認知すること。

○　計測又は調査の結果を示し，活用すること，そのために以下の事柄を行うこと。

・文書や会話で科学的な記号言語を用いること。
・基本的な計測単位を習得し，これを，対応する大きさに結びつけることができること。
・計測には不確実さが伴うということを理解すること。
・統計的な結果の性質と有効性を理解すること。
○　科学と技術の結びつきを認知すること。
○　知識を実際の状況に動員すること，例えば，自分の身体の働きと栄養摂取の影響を理解すること，体育スポーツ活動の実践によって自分の身体に働きかけること，さらに自然災害や職場・家庭での事故の危険に注意を払うこと。
○　支障を克服するために技術と科学技術を用いること。

態度

事物の合理的な把握は，以下のような態度を発達させる。
○　観察力。
○　自然現象の原因の発見のための好奇心，合理的な想像力，思考の柔軟性。
○　批判的精神。証明された事柄や確からしい事柄と不確実な事柄や予測，予報との区別，ある結果の状況とその背景情報の状況との区別。
○　科学と技術の進歩への興味関心。
○　このような変化の倫理的含意に対する意識。
○　生物学，化学及び電気利用の領域における初歩的な安全規則の観察。
○　環境，生命界，健康に対する責任。

４．情報通信に関する日常的な技術の習得

デジタル文化は，情報化社会の技術の確実で批判的な利用を前提とする。今後，経済的社会的なすべての領域に浸透するであろう情報機器，マルチメディア及びインターネットが重要である。

これらの技術は，しばしば学校外における経験的な学習の対象となっている。しかしながら，児童生徒がこれらの技術をより思慮深く効果的な仕方で用いることができるようにするための技能全体を児童生徒に獲得させることは，学校の役目である。

情報通信技術免状中学校水準（B2i collège）に求められる知識と能力が，共通基礎に必要とされる水準に対応する。これらの知識と能力は，様々な教科領域に属する活動の枠組みにおいて獲得される。

知識

児童生徒は，情報通信技術の基礎（ハードウェア，ソフトウェアと日常的なサービス，情報の処理と交換，技術的諸特性，ファイル，文書，デスクトップの構造化，マルチメディア製品など）を習得しなければならない。

児童生徒は，以下の事柄もまた知らなければならない。

○　情報機器（ハードウェア，ソフトウェア，サービス）は，コード化された情報を処理して計算結果を算出しており，情報機器同士で通信することができるということ。

○　こうした道具の利用は，市民の知的所有権，権利及び自由を保護し，また自分自身を保護するための規則によって規制されているということ。

能力

情報通信技術の習得は，情報通信技術免状（B2i）を定める法令に示す能力という形で展開される。

○　情報作業環境を自分のものにすること。

○　データを創造，制作，処理，探索すること。

○　情報を受け取ったり，参考資料を集めたりすること。

○　意思疎通や情報交換をすること。

態度

教育的，文化的，社会的，職業的な目的での情報の検索や交換に対するセンスの発達には，責任ある態度－－これは情報通信技術免状（B2i）の定義においても展開されている領域である－－が伴わなければならない。すなわち，

○　利用できる情報に関する批判的で思慮深い態度。

○　双方向ツールの使用における責任ある態度。

５．人文的教養

人文的教養によって，児童生徒は，連続と断絶，同一性と他者性の感覚を同時に獲得することができる。フランスやヨーロッパがどこから来たのかを知ることによって，また現代世界におけるこれらの位置付けを知ることによって，児童生徒は，より明敏に将来を思い描くことができるであろう。

人文的教養は，判断力，センス及び感受性の形成に貢献する。

人文的教養は，現実世界の知覚を豊かにし，精神を人間の状況の多様性へと開き，自分自身の意見及び感情の反省へと誘い，美的感情を呼び起こす。

人文的教養は，様々な時代と分野の文章や作品を分析し解釈することに基づくものである。人文的教養は，思想に関する知識や自己の発見に貢献する文学作品（物語，小説，詩，戯曲）に親しむことに基づくものである。人文的教養は，芸術文化教育の恩恵を糧とするものである。

知識

人文的教養は，理解のための共通の基準を与えることによって，市民共同体への帰属意識の構築に役立ち，合理的な意見の形成を助け，各児童生徒に自分自身の文化の構築を準備させ，児童生徒の世界に対する理解力を左右する。児童生徒は，以下の事柄ができなければならない。

○　地理的な基準を持つこと。

・自然地理学上の大まかな地域（大洋，大陸，地形，河川，気候分布，生物分布）と人文地理学上の大まかな地域（世界の人口分布，現代世界の主要大国とその主要都市，欧州連合の国々とその首都）。
・開発整備の主な種類。
・欧州連合の地理上の主な特徴。
・フランスの国土：構成と立地，地域のまとまり，海外の国土。

○　歴史的な基準を持つこと。

・人間の歴史における様々な時代（政治的，経済的，社会的，文化的，宗教的，科学技術的及び文学芸術的な事実を結びつけつつ様々な時代を互いに関連づけて位置づけることを可能にする特徴的な創始的事件）及び断絶。
・ヨーロッパ構築の歴史の主な特色。
・フランス史上の様々な時代，基本的な日付，主な人物，創始的事件。ヨーロッパ大陸及び世界の歴史に結びつけつつ。

○　ヨーロッパ文化を共有するための準備をすること。

・古代の主な原典資料に関する知識（イリアスとオデュッセイア，ローマ建国物語，聖書）。
・（古代，近代，現代の）フランス，ヨーロッパ及び世界の遺産である文学，絵画，演劇，音楽，建築，映画の主な作品に関する知識。

○　以下の事柄への最初のアプローチを通して世界の統一性と複雑性を理解すること。

・人権
・文明，社会，宗教（歴史と現代の普及範囲）の多様性
・フランス，ヨーロッパ及び世界における宗教に関する事実。良心と信条を尊重する宗教

的中立性の精神に基づき創始的な原典資料（特に聖書とコーランの抜粋）などを足掛かりにして。

・生産と貿易の主な原則。
・グローバリゼーション
・世界における不平等と相互依存
・資源，制約，危機の概念
・持続可能な発展
・政治的文化の諸要素：政治，経済，社会の主な組織形態（欧州連合の主要国などにおける），国の位置付けと役割
・世界における紛争と国防の概念

能力

児童生徒は，以下の事柄ができなければならない。

○　様々な記号言語，特にイメージ（各種文章，表とグラフ，図式，地図表記，芸術作品の表現，写真，総括イメージ）を読み，用いること。
○　学習した事件，文学芸術作品，科学的技術的発見を時系列に位置づけ，その理解に役立つ歴史的文化的事実に結びつけること。
○　様々な縮尺の地図を用いて場所や地理上のまとまりを空間に位置付けること。
○　文化的消費物と芸術作品を区別すること。
○　現実に対して敏感なアプローチを行うこと。
○　現実を意味づけるために知識を動員すること。
○　選手として，観客として，スポーツを合理的に行うことによって，その人間的で普遍的な価値を発達させること。

態度

学校が与える人文的教養は，児童生徒に共通の参照枠組みを与える。また，人文的教養は，各児童生徒に個人的な文化生活を持ちたいという気持ちを起こさせる。それは次の事柄によってである。

○　読書，美術館・博物館通い，芸能（映画，演劇，コンサートその他の文化芸能）
○　文化芸術スポーツ活動の実践

学校が与える人文的教養は，次の事柄に対する好奇心の態度を育てることを目的とする。

○　フランス内外の伝統的及び現代的な芸術品
○　世界の国々（歴史，文明，現実）

学校が与える人文的教養は，人間の経験には何かしらの普遍的なものがあるという意識を発達させる。

＊
＊　＊

就学を成功裏に達成し，教育を継続し，人格及び職業に関わる将来を構築し，社会生活に成功し，自由に市民権を行使するためには，この他の技能が児童生徒に不可欠である。学校は，各児童生徒が完全に責任感のある者――すなわち自律的で自発性に富む者――となることができるようにしなければならず，より効果的に社会公民教育の機能を引き受けなければならない。

６．社会的公民的技能

社会職業生活への効果的で建設的な参加を促進し，他者の権利を完全に意識しつつ自由を行使し，暴力を拒否するために，価値，知識，実践及び行動から成る児童生徒の真に公民的な人生行程を整えることが重要である。

このために，児童生徒は，普遍的原則（人権），規則（法律），社会的な慣習（礼儀作法）の間の区別を明確にすることを学ばなければならない。

また，各自の選択の多様性を尊重しつつ，国と欧州連合への帰属意識を発達させることが重要である。

Ａ．社会生活

幼稚園から，目標は，集団生活のルールに徐々に適応させることによって，児童生徒を正しい共同生活へと準備させることである。

知識

必要な知識は，主として科学と人文の教育に属する。体育スポーツ教育も，これに貢献する。

さらに，児童生徒は，以下の事柄ができなければならない。

○　集団生活のルールを知り，人間のあらゆる組織は尊重すべき行動規範や慣習に基づくものであるということを理解すること。

○　禁止されている事柄と許可されている事柄を知ること。
○　職業の領域，公的な領域，私的な領域の間の区別を知ること。
○　性，健康，安全に関する教育を受けること。
○　応急手当の行動を知ること。

能力

児童生徒は，以下の事柄ができなければならない。

○　校則などの規則を尊重すること。
○　意思疎通し，グループ作業を行うこと。そのために，話を聞き，自分の立場を主張し，交渉し，合意を探り，グループで決められた規則に従って自分の任務を遂行することができなければならない。
○　自分の行動の結果を評価すること。自分の感情や印象を識別して言い表すことができること。建設的な方法で自己主張することができること。
○　救命救助：初等応急手当教育証明書の取得によってこの能力の獲得を証明する。
○　交通安全学校証明書の取得を通じた交通規則の遵守など安全規則を遵守すること。

態度

社会生活は，以下の事柄に基づくものである。
○　自己の尊重
○　他者の尊重（礼儀作法，寛容，先入観やステレオタイプの拒否）
○　異性の尊重
○　私生活の尊重
○　紛争を平和に解決しようとする意志
○　他者がいなければ誰も存在しえないという意識
・各個人の集団に対する貢献の必要性に関する意識
・他人に対する責任感
・連帯の必要性：フランスと世界各地において（身体的，経済的に）困難な状況にある人々のニーズに対する配慮

B．公民生活の準備

共和国を基礎づける原則と基本的規則を獲得させることによって，現在の民主主義制度

の理解を促進することが目標である。児童生徒が我々の民主主義の責任ある担い手となることができるようにすることもまた目標である。

知識

自らの自由を行使するために，市民は，啓蒙されなければならない。フランス語，人文的教養及び科学的教養の習得は，責任感のある公民生活の準備となる。国とヨーロッパの歴史などこれら基本的知識の他に，児童生徒は，以下の事柄を知らなければならない。

○　「人間と市民の権利の宣言（人権宣言）」

○　「児童の権利に関する条約（児童の権利条約）」

○　共和国のシンボルとその意味（国旗，標語，国歌）

○　民主的な生活の基本的な規則（法律，代表制原則，普通選挙，秘密投票，多数決及び野党の諸権利）。その具体的な学習は，幼稚園・小学校において日常生活の様々な状況の中で始まり，中学校においても特に生徒代表選挙を通じて継続される。

○　社会や政治に関わる生活規則の尊重と共和国を基礎づける価値との間の結びつき

○　次のようないくつかの基礎的な法的概念

・人物の身元

・国籍

・責任の原則と契約の概念。普通の状況（賃貸や労働の契約への署名，財産の獲得，婚姻，出生届など）を参照して。

○　いくつかの経営概念（個人的な予算の作成，負債契約など）

○　裁判の進行（民事裁判と刑事裁判，行政裁判と司法裁判の区別）

○　主な国際機関

○　欧州連合

・欧州連合を構成する国々が共有する計画の究極目的

・欧州連合の制度の主な特徴

○　フランスの組織の主な特色

・共和国の基本的制度（国と地方公共団体の権限と役割）

・宗教的中立性の原則

・フランスの人口と経済に関する基本的なデータ

・公財政収支の一般的図式（国，地方公共団体，社会保障）

・社会福祉サービスの働き

能力

児童生徒は，判断力と批判精神を身につけなければならない。そのために以下の事柄が必要である。

○　演説，物語，ルポルタージュの主観的な部分や偏見の部分を見分けることができる。
○　合理的な議論と権威的な議論とを区別することができる。
○　情報を特定し，分類し，階層区分し，批判に委ね，情報との間に距離を置くことを学ぶ。
○　仮想現実と現実とを区別することができる。
○　メディア教育を受け，社会におけるメディアの立場とその影響を意識する。
○　自分の個人的意見を構成することができ，（情緒的な部分と先入観やステレオタイプに影響された部分を自覚することによって）これを再検討し，ニュアンスをつけることができる。

態度

公民的な学校行程の終了時までに，児童生徒は，法律の価値と義務の価値を意識するようにならなければならない。これは，以下の事柄を意味する。

○　自らの権利と義務に対する意識
○　公的生活と主な社会問題への興味関心
○　投票と民主的な決議の重要性に対する意識
○　市民活動に参加する意志

７．自律性及び自発性

Ａ．自律性

人格の自律性は，人権にとって欠くことのできないものである。共通基礎は，自分で判断する能力を発達させることによって，事情をわきまえた上で情報交換し，行動し，選択する力を確立する。

自律性は，学業の成功，好ましい進路選択，個人的，職業的，社会的生活の進展への適応の条件でもある。

生涯にわたって学習するための児童生徒の能力を学校が発達させることも必要不可欠である。

知識

他の共通基礎の諸要素の習得は，この技能の獲得と切り離すことができないが，児童生徒は，以下の事柄もできなければならない。

○　学習のプロセスや自分自身の長所短所を知ること

○　経済環境を知ること

・企業

・種々の産業部門や資格水準の職種とこれに対応する養成コース及びそこに入学する可能性

能力

自律的な児童生徒に期待される基本的能力は，以下のとおりである。

○　いろいろな学習方法に頼ること（時間を管理し，作業を計画し，ノートをとり，辞書，事典その他必要なあらゆるツールを自発的に参照し，集中し，暗記し，ファイルを作り，発表する）

○　指示を守ることができること

○　論理的かつ厳密に推論することができること。すなわち次の事柄ができること。

・問題を特定し，解決の手順を明確にすること

・有用な情報を探し，これを分析し，引き出し，階層区分し，組織化し，総合すること

・様々な教科の知識を結びつけ，種々の状況においてこれを動員すること

・誤りを特定し，説明し，修正すること

・確かだと思われていることと証明しなければならないこととを区別すること

・複数の解決の手掛かりを試すこと

○　自己評価できること

○　生涯教育の第一段階となる養成コースを選択することができること

○　根気をつけること

○　身体を自由に使いこなして，泳ぐことができること

態度

成功し，進歩することへの動機，自信，意欲は，基本的な態度である。各児童生徒は，以下の態度を持たなければならない。

○　個人的に物事を引き受ける意志

○　自らの知的・身体的能力を活用すること

○　学習の機会に身を投じたり，これを探したりする必要性に対する意識
○　他者が自らの価値観や選択に及ぼす影響に対する意識
○　様々な職業部門に開かれた思考の柔軟性とそれらの対等な尊厳に対する意識

Ｂ．自発的な精神

児童生徒が，芸術，スポーツ，文化遺産，社会経済の各領域における個人的又は集団的な計画を考案し，実行し，実現することができることを示さなければならない。その性質がいかなるものであれ，こうした計画はーー必ず学校によって承認されなければならないがーー児童生徒の熱意を生かすものである。

知識

他の技能として獲得されたすべての知識が役立ちうる。

能力

考えを行動に移すことを学ぶことが重要であり，そのために以下の事柄ができることが必要である。
○　計画に対応した手順を定めること
○　パートナーを見つけて連絡を取ったり，リソース・パーソンに相談したりすること
○　決定を行って，結果のリスクを負うこと
○　他人の意見を求め，情報交換を行い，情報提供を行い，会合を組織し，グループを代表すること
○　達成すべき仕事を決定し，優先課題を明らかにすること

態度

私生活，公的生活そして後には仕事において，率先した行動をとり，物事を先取りして行い，自立して創意に富む者でありたいという気持ちは，基本的な態度の一つを成す。これは，以下の事項を意味する。
○　好奇心と創造性
○　目標の実現のための動機と決意

＊

＊　＊

共通基礎の原則自体は，資質への要請に基づくものである。すべての児童生徒に共通の文化が問題なのだから，この資質への要請は，最も弱い児童生徒にとっての希望を表すと同時に，十分に成功している児童生徒にとっての必須事項を表す。義務教育学校の終了時において，最も弱い児童生徒が重大な不足を抱えていたり，十分に成功している児童生徒が欠落を持っていたりするならば，それは，完全な成功と自由かつ責任のある市民権の行使にとってブレーキとなる。

従って，共通基礎は統一性を持つ。義務教育終了までのその習得は，全体的でしかあり得ない。なぜなら，共通基礎を構成する技能は，その知識，能力，態度の基本的な一覧に示されているが，これらは相補的でいずれ劣らず必要なものだからである。共通基礎を構成する各領域は，義務教育の終了時に習得されることで，児童生徒の職業的，社会的，市民的な参入に貢献する。人間の資質や市民の権利と義務として一つの全体を構成する必須技能の間に，埋め合わせはあり得ない。

訳　園山大祐（大分大学）

～ 第５章 ～

カナダの教育

１．はじめに

カナダは 10 州と３つの準州からなる連邦国家である。連邦憲法に、教育に関する権限は全面的に州にあると規定されている。植民地経営の歴史のなかでフランス系社会とイギリス系社会とが並存する国家として成立してきたことが最大の理由である。現在も、教育行政、義務教育期間、中等教育の修了認定、教科書制度、教員養成など、教育制度は根幹的な部分で各州によって大きく異なる。しかし、国際社会のグローバル化による近年の急激な経済環境の変化あるいは文化的変動は、各州の教育に共通の課題をもたらしている。そのため各州はほぼ同じ時期に、類似した政策を導入する動きが見られる。本稿では初めに近年、この 10 年間ほどの間に各州で導入が進められてきた学力調査のありようについて、その導入の背景や各州の共通性と差異などについての概要を報告する。ついで、1980 年代後半からの教育改革について、西海岸のブリティッシュ・コロンビア州を取り上げる。改革の背景や教育課程の基準や指導法あるいは評価方法など、どのように基準の整備が進められているかを中心に、教育改革の動向について報告する。

２．教育改革と学力調査

1980 年代後半から、各州は歩調を揃えるかのように教育改革の取り組みを始めた。その底流にあったのは、70 年代半ば以降、先進諸国をおそった経済停滞であり、グローバル化の始まりとその進展である。経済停滞は教育に対して、二つの形で影響を与えた。ひとつは若年者の雇用環境の悪化から、経済の建て直しのためには教育水準の全面的な引き上げが求められるとの認識が広く共有されるようになったことである。すべての子どもたちに中等教育を修了させることが必要だとの考え方が、政治指導者、産業界、教育関係者などの間で幅広く理解されるようになったのである。もうひとつは、長引く不況から失業問題が深刻化し、あるいは賃金の抑制が続いたため、国民の間の税負担への関心が高まり、行政全般を含む公共機関の効率性が求められるようになったことである。公立学校も例外ではなかった。カナダでは当時、教育予算は地域の固定資産税によって賄われており、教育予算の使われ方に対する州民の意識は高かった。そのなかで、強力な教員組合が組織されていた州が多いこともあり、不況のなかでは教員の地位が比較的恵まれたものとして、州民の目に映るようになった。子どもの教育に対して教育委員会や教員たちは、充分な責任

を果しているのかという批判が強まることになった。

1990 年代に入るころには、各州の改革で次のような動きが共通して見られるようになった。第一に、教育内容の標準化である。生徒たちが共通のカリキュラムにしたがって学習し、中等教育を修了できるよう、カリキュラムの整備あるいは見直しが進められた。それにともなって新しい学習指導法の開発や、そのための資料作りがそれぞれの教育省や大学などを拠点に進められた。第二に、教室での指導方法や評価方法の標準化も進められた。各教科別に生徒の学習評価法の教員用の書式が作成されたり、保護者への通知表の形式が統一されるなどの作業が進められたりした。第三に、これらの動きに少し遅れて、保護者や州民に対する説明責任の手法として、学力調査（標準テスト）が導入された。学校教育の成果について、州民に説明するという目的とともに、標準化された教育内容の指導法に応じた教員の指導力の向上という目的も含まれている。第四に、中等教育修了資格のための統一試験の導入が進められたことである。

（１）学力調査

2006 年時点のカナダ各州の学力調査の実施状況は（表-1）のとおりである。カナダの学力調査の共通点として､以下の３点が上げられる｡第一に教員の関与が大きいことである。問題作成から試行さらに採点にも、多くの教員が深くかかわっている。第二に、評価方法は、事前に設定された「期待される到達度」に達しているか否かで行われる。平均点などが算出されることもない｡第三に､結果の公表も､基準に到達した生徒の比率で表される。生徒個々人も、素点で評価されることはなく、どの段階にあるかが示されるだけである。

表 1　各州の学力調査

州名	名称	対象学年	実施科目	評価
ﾆｭｰﾌｧﾝﾄﾞﾗﾝﾄﾞ	学力調査	３，９	言語能力、数学、科学	５段階
ﾌﾟﾘﾝｽｴﾄﾞﾜｰﾄﾞｱｲﾗﾝﾄﾞ	なし	－	－	－
ﾉﾊﾞｽｺｼｱ	学習調査	５，６，８，９	言語能力、数学（一年おき）	２段階
ﾆｭｰﾌﾞﾗﾝｽﾞｳｨｯｸ	州学力調査	２，４，５，７，８、９	言語能力、数学（一年おき）	３段階
ケベック	なし	―	―	―
オンタリオ	学力調査	３，６，９	読解、文章作成、数学	４段階
マニトバ	州学力調査	３，７，８	読解、聞き取り、計算	３段階
ｻｽｶﾁｭﾜﾝ	学力調査	5，7，8，10（ｻﾝﾌﾟﾙ調査）	読解、数学	－
アルバータ	アチーブメントテスト	３，６，９	言語、数学、社会、科学	３段階
ﾌﾞﾘﾃｨｯｼｭ・ｺﾛﾝﾋﾞｱ	基礎能力調査	４，７	読解、文章作成、計算	３段階

（出典）各州教育省資料

これら学力調査は、アルバータ州が 1995 年、オンタリオ州が 1996 年、ブリティッシュ・コロンビア州が 2000 年に、それぞれ導入するなど、1990 年代後半に広がっている。また、対象学年は３年生からスタートする州が多い。なるべく速い段階から生徒たちの学習状況を把握する必要があると考えられており、テストという形式に対応できる精神的な成熟という意味で３年生からの調査が主流となっている。また、大部分の州の学力調査はテスト

が可能なすべての生徒を対象とするが、サスカチュワン州はサンプル調査である。

また実施科目は言語能力と計数能力の二つが中心であるが、言語能力にも聞き取りを取り入れたり、文章作成を独立させたりするなど、州によって具体的な実施方法は異なる。なお、評価方法も多少の違いがあるが、「優れている」、「期待水準」、「期待水準以下」の３段階を基本としている。また、結果の公表についても州によって細かな点での違いはあるが、州全体、学区、学校の単位の結果が公表されるが、個人が特定されるようなことは避けている。たとえば少人数の分校のようなケースでは学校単位の結果公表は控えるなどである。

最後にアメリカで行われている学力調査との相違点を指摘しておく。カナダの隣国アメリカでも 2001 年に制定された「落ちこぼれをつくらない初等中等教育法（NCLB 法）」に基づき、各州は全生徒を対象にした学力調査の実施が義務付けられ、2005 年には全国で実施されるに至っている。しかし、いくつかの点でカナダの学力調査はアメリカのものとは大きく異なる。第一に、罰則的な運用がまったく採用されていないことである。アメリカの場合、連邦政府が求める「改善」が数値的に達成されなかった学校や教育委員会に対して、さまざまな懲罰的な措置がとられることになっている。カナダではいずれの州でもそのような措置は一切採用していない。あくまでも生徒の学習状況の把握と学力水準の向上資料としての利用に限定している。第二に、学力調査の実施に教育省はもとより多くの教員がかかわっていることである。アメリカでは、学力調査がテスト専門の民間企業の手に委ねられることが多い。カナダの場合は、問題作成から実施、採点までが教員の手によって行われるため、教育課程との関連や問題の適切性などの点で優れていると考えられ、教員の教育方法の改善などにも役立っている。第三に、カナダでは州の権限が全面的に尊重されていることである。アメリカの場合、各州は連邦予算が与えられ、年度ごとの「改善」の数値の算出法などが定められている。そのため、各州の実状にはそぐわない形で実施され、学校や教育委員会に混乱をもたらしているケースが多く伝えられている。

なお、NCLB 法のなかに、教員の最低資格として学部教育の修了を求めていることから、アメリカの学校では相当数の教員がまだ学部教育レベルの資格さえもっていないことが分かる。この点でも、カナダは各州の教員資格に関する基準が明確にされており、教員の質が学力調査に関連して問題にされることは、少なくとも直接的にはない。

（２）中等教育修了資格試験

80 年代から 90 年代にかけての教育改革の動きのなかで、多くの州で中等教育修了試験が、新たな設置あるいは従来の制度の拡充などの形で整備が進められてきた。（表２）は、各州の中等教育修了資格のための州試験の一覧である。

表 2　中等教育修了資格試験

州　名	州試験種類・科目など	扱い(比重)
オンタリオ州	10 年生言語能力テスト(OSSLT)	卒業必要条件
ブリティッシュ・コロンビア州	多数科目	20-40%
アルバータ州	多数科目	50%
ケベック州	教授言語、第二言語、物理、歴史	約 50%
マニトバ州	英語(仏語)、数学	30%
サスカチュワン州	多数科目	40%
ノバ・スコシア州	多数科目	30%
ニューブランズウィック州	9年生英語能力テスト	卒業必要条件
ニューファンドランド州	多数科目	50%
プリンス・エドワード・アイランド州	なし	―

（出典）各州教育省資料

多くの州で、かつて中等教育修了時点で試験が実施されていた。しかし、それらはアカデミックな高い水準を求めるものであり、高等教育への進学を抑制する役割を果たしていた。新しい改革のもとでは、一定の学力を保証しながら、なるべく多くの生徒に中等教育を修了させることを基本的な考え方とし、制度の改革もそれに沿った内容のものとなっている。しかし、各州の間では、それぞれ学校制度の歴史的な背景の違いもあり、制度には大きな違いがある。

オンタリオ州では、オンタリオ中等教育言語能力試験（OSSLT）が 2000 年に導入されている。科目単位の州試験のないオンタリオ州では、生徒は学校での必修科目や必修単位数の修得が認められたうえで、この 10 年生に課せられるテストに合格することが中等教育修了資格条件となった。卒業までに３回の受験機会があるが、相当数の生徒が不合格になり、卒業資格の取れない生徒が多く出るという問題が生じた。教育省は代替科目（半年間）を設定し、この授業で一定の成績を納めたものには、卒業資格を与えるという措置をとらざるをえなかった。10 州のうち７州は科目ごとの統一試験を行っている。この場合、生徒の最終成績は、学校の教員がつける成績と州試験の成績の合計でつくことになり、その比率は各州で異なり、また同じ州でも何年生の時に受験する科目かで異なる比率が設定されているなどしている。

卒業資格試験についてもアメリカとの比較をしておく。アメリカでもカナダと同じ時期に中等教育修了資格のための統一試験を義務化する州が増えている。荒井克弘によれば、アメリカで中等教育修了資格に州統一テストを利用しているのは、1999 年段階で 19 州、2003 年の予定を含めると 26 州に達するという。大きな相違点として、カナダでは、卒業資格試験についても、問題作成から実施、採点まで、多くの学校現場の教員の参加によって行われていることが指摘できる。教育課程をよく理解し、生徒たちが何を教えられているのかをもっともよく知るのは教員であり、その教員を排除したところで行われる生徒の学力調査は、教員の教科指導能力の向上にも効果をもたらさない、というのがカナダの教育関係者の共通認識である。しかし、アメリカでは、テストは外部の組織によって行われ

るものとする文化がある。そのため、ETS などのテスト企業がアメリカの高等教育への進学者の学力保証をする仕組みが出来上がっている。

なお、カナダ各州の近年の中等教育修了率は以下のとおりである。だたし、修了の定義が州によって、成人教育を含めるか否か、義務教育期間終了（通常 16 歳の誕生日）から何年目までの修了者を統計に乗せるかなど、異なるので、統計数値の比較については留保が必要である。

表 3　中等教育修了率

	1996/97	1999/2000
プリンス・エドワード・アイランド州	85.6	83.8
ニューファンドランド州	80.2	81.6
ノバ・スコシア州	80.7	76.6
ニューブランズウィック州	86.0	86.0
ケベック州	84.5	83.4
マニトバ州	78.1	77.1
サスカチュワン州	79.2	78.8
アルバータ州	64.7	65.8
ブリティッシュ・コロンビア州	70.5	75.4
ユーコン準州	37.3	56.5
北西準州	24.6	41.0
ヌナブト準州	...	31.6
カナダ全体	76.3	77.1

（出典：Statistics Canada）

準州での低さが目立つが、これらは先住民の比重が大きく学校教育制度そのものが、他の州のようには機能していないことと、経済的に厳しい条件を抱えている家庭の比率が大きいことなどが原因と考えられる。しかし、10 州の中でもっとも低いアルバータ州は、石油を産出し、畜産などの一次産業からハイテク産業までが発達する経済発展の著しい州であり、経済状況は良好である。アルバータ教育省は、若年労働力の需要が非常に高いことが、義務教育期間（16 歳）終了後、学校から離れやすくしている、という見解をとっている。また、州によっては 96/97 学年度から 99/00 年度に低下しているものもあるが、この期間に統一試験を導入したために、試験に失敗し、卒業資格が認められない生徒が多くでたケースも含まれる。ただし、2000 年以降の州別統計からは、長期的には中等教育修了資格を取得するものの比率は全体的には上がっている。

３．ブリティッシュ・コロンビア州における教育改革

（１） 教育改革とその背景

西海岸のブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC 州）は、現在、人口約 300 万で、オンタリオ州、ケベック州に次いで第 3 位である。開発が新しいため州政府の権限が比較的強く、教育に関しても教育省の指導力が強く、教育委員会の独自性は他州に比べて弱い。ただし教員組合は、単一で強力であり、しばしばストライキなどの実力行使を行うことで

知られる。

1960 年代から、いくつかの州で教育改革の動きが見られたが、旧来の複線型の教育体系を単線型に切り替えるなど、現代化以前の近代化の段階のものが中心であった。BC 州では州成立当初から、アメリカと同様の宗教色のない公立学校中心の単線型の学校体系が成立していたので、この時期には大きな改革は見られなかった。

現在に続く各州の教育改革は 1980 年代半ばころ、ほぼ同時期に着手されている。BC 州では 1987 年に、調査委員会が設置され、カリキュラム、教職（教員養成、教員待遇など）、教育財政、教育行政の４分野について広範に問題を取り上げ、80 項目を超える提言が行われた。これを受けて 90 年代にはカリキュラム改革をはじめ、「独立学校」と呼ばれる私立学校への助成制度など、教育行財政の大幅な改革が進められた。

改革の背景には、さまざまな意味で教育に対する州民の関心が高まっていたことがある。第一に、産業構造の高度化に伴い都市化が進み、学歴に対する意識が高まったことである。BC 州は森林資源や鉱産資源あるいは水産資源などの天然資源を基盤とした産業構造を特徴としており、学歴よりは経験が重視される環境にあった。しかし、70 年代以降、観光産業の発展、日本や中国などの新たな交易関係の拡大あるいは情報化など、経済の新たな動きが顕著になってきた。多くの人々は中等教育修了が社会に出るうえで最低限の条件になったと考えるようになり、学校と職業世界とのつながりのあり方にも大きな変化をもたらした。教育改革が重要な課題として認識されつつあった。

第二に、保守政権と教員組合の対立のなかで先送りになっていた制度上のいくつかの課題の解決が求められていたことである。宗教立などを含む独立学校への助成のあり方や過疎地で学校教育を受けられない子どもの教育問題などである。

さらに第三に、社会の大きな変化があったことである。都市化の急速な進行にともない、貧困家庭、母子家庭などの不安定な家庭が増えたこと、さらに大都市圏に大量の移民人口が流入したことなどである。学習指導のみならず、生活面での支援が必要な児童・生徒が増加するとともに、公用語を母語としない子どもの英語教育の充実など、新しい課題が明らかになりつつあった。

最後に、80 年代の世界不況のなかで、給与面などの教員の待遇が比較的恵まれていることへの批判が表面化し、学校教育のアカウンタビリティを問う声が、政治家やメスメディアをとおして大きくなったこともあげられる。

（２） 学校教育にかかわる改革の動きと特色

１）カリキュラム

州教育省はサリバン報告を受けて、1990 年代にカリキュラム改革にも乗り出した。初期課程、中期課程、卒業課程の三グループ（学校区分と異なる：後述）の作業チームが、それぞれ新カリキュラム案の作成に着手した。しかし、初期課程と卒業課程のグループのカ

リキュラムに対する考えの違いが表面化して、カリキュラム開発は混乱した。初期課程グループは、教科横断型学習、児童中心主義的な学習指導などを強調した。一方、卒業課程のグループは職業体験やキヤリア学習の必修化など、キヤリア教育を強調するとともに、州統一試験の拡大を含む標準化を目指した。その結果、その間に挟まれた中期課程にはさまざまな矛盾が集中した。このような混乱から、教育関係者や保護者などからの多様な批判が噴出し、新カリキュラムの検討はいったん棚上げされた。しかし 1994 年、多少は訂正されたものの基本的には大きな変更はない形で「幼稚課程－12 学年：教育計画案」(以下、「教育計画案」) としてカリキュラムは発表された。

２）標準テスト

BC 州では、カリキュラム評価のために、毎年、一定数の学校を抽出して、読解力、文章作成能力、計数能力を評価するためのテストを実施してきた。しかし、2000 年６月 (1999-2000 学年末) には、FSA(Fundamental Skill Assessment)として、４年生、７年生、10 年生を対象にした全面実施に切り替えた。教育省の募集に応じた教員が、採点基準などについてのトレーニングを受けたうえで採点にあたり、「期待されるレベル」に対して「以下」、「最小限度に満たしている」、「満たしている」、「超えている」の４段階で評価される。評価結果は、教育委員会単位および学校単位で、教育省のウェブサイトなどに公表されるとともに、個人には学校を通じて結果が通知される。このテストの実施と結果の公表に対しては、教員組合や教育研究者の一部に強い反対があったが、サリバン報告書にあったアカウンタビリティの向上策として取り組まれ、実施に移された。

３）総合教育資料の作成

カリキュラム改革と並行して、教科指導に関する情報をひとまとめにした資料集の編集が進められた。総合教育資料(Integrated Resource Package＝IRP)と呼ばれるものである。BC 州では教科書検定制度はなく (オンタリオ州では承認制度が導入され、教育委員会は教育省による審査を経て承認を受けた教科書から選択することが必要)、教科書の採用は教員と、予算配分する教育委員会の権限である。指導方法や評価方法についても教員の裁量部分が大きかったが、一連の教育改革のなかで、教育省の権限強化が進んでいる。IRP の編集はその一環である。

IRP の内容は基本的にいずれの科目でも、「教育目標」「学習指導方法」「評価方法」「推奨する教材」の４章からなり、各科目とも 100 ページを超える分量があり、教員は、文書、ウェブサイト、あるいは CD ロムの媒体で入手できる。遵守義務はないが、教育省の調査によれば若い教員ほど参考にしているという結果が報告されており、教員の世代交代が進む今後は、利用がより普及していくものと思われる。

４）州統一試験の拡大

卒業課程の主要科目では従来から州試験が行われていた。学校での評定と州試験結果の合計で最終評価が決まる仕組みである。統一試験が実施されていない州もあるなかで、BC

州の中等教育修了資格は、この制度があるために州内のみならずカナダの他州あるいはアメリカなどへの大学進学に有利な条件となっている。

「サリバン報告」にも、実施科目の拡大が提案されており、実施科目は少しずつ増やされている。実施回数も増えており、2005-06 学年度では、11 月、１月、４月、６月、８月の 5 回実施されている。６、８月は、12 年生向けに全科目で実施されている。実施科目は次のとおりであり、実際には各科目名に、学年を示す「12」が付け加わる。

「応用数学」、「生物」「化学」、「コミュニケーション」、「英語」、「英文学」、「フランス語初級」、「フランス語（イマージョン)」、「フランス語」、「地理」、「地学」、「ドイツ語」、「歴史」、「日本語」、「中国官語」、「物理」、「数学」、「パンジャブ語」、「スペイン語」、「技術・専門コミュニケーション」

これ以外に、10 年生と 11 年生向けの多くの科目に、統一試験が課せられている。

（３） 学校教育で求める児童・生徒の資質能力等の動向

１）「サリバン報告書」

現在に続く改革の契機となった改善勧告文書である「サリバン報告」のなかで、学校教育の目標として以下の４項目があげられていた。

- 知性を磨くこと。子どもたちに高いレベルで考える方法を学習させ、論理的で批判的な思考力を育てること。
- 職業生活に備えさせること。よい教育は、経済的な安定にもつながる。
- 道徳性と市民性の学習。家庭、宗教あるいはさまざまな社会組織によって担われてきた分野であるが、現在では学校教育もその役割を果たすことが期待されている。次の世代は、社会、科学、技術、医学などの分野でますます複雑になる倫理的な問題に直面するはずである。社会科や歴史あるいは他の科目で民主社会や民主政治について学ぶことは地域社会、州社会に参加するうえで必要なことである。
- 個人としての発達。学校という環境のなかで、個人の価値や尊厳などを学ぶことが期待される。

サリバン報告を受けた教育省は、これらを踏まえて、カリキュラム改訂などの具体化が進められることになった。

２）「2000 年に向けて」

カリキュラム改革の前提となる文書として、1990 年に発表された「2000 年に向けてー学習の枠組み」と題された文書のなかで、教育の使命を以下のように述べた。

> BC 州の学校制度の目的は、学習者が個々の能力を発展させ、健全な社会と豊かで継続可能な経済に貢献するに求められる知識および技術を身につけることを可能とすることである。

さらに、そのような社会が実現されるためには、教育のある市民が必要であるとし、「教育のある市民」を以下のように定義した。

- 思慮があり、批判的に学習し思考することができ、広い知識をもとに情報を交換することができる（問題を効果的に効率的に解決するため)。
- 創造的で、柔軟で、自ら動機をもち、肯定的な自己のイメージをもつ（自信をもって選択し、機会を利用できるように)。
- 独立して決定をくだせる（民主社会に確実に参加するため)。
- 職業世界を含めた社会一般に貢献する技術と能力をもつ（社会と経済を維持するため)
- 生産的で、達成を通じて満足感を得られ身体的に健全でいるための努力ができる（個人の目的を追求するとともに、社会の福祉に貢献できるように)。
- 協力的であり、人々の間の相違を理解し、自身の信念があり人に対する敬意をもつ(健全な社会を育てるために)。

この文書は副題のとおり、具体的なカリキュラムの枠組みとして発表され、大学などの教育研究者、学校教員、教育省職員などをメンバーとする教育段階ごとの３つのカリキュラム編成チームが作られ、作業が進められた。

３）「教育計画案」

「教育計画案」は、現在のカリキュラムの基本文書である。このなかに、必修科目や、その学年別配当あるいは授業時間などが示されている。そのなかでは、学校教育が児童・生徒たちに身につけさせるべき能力などについて、以下のように述べている。

> 経済構造の変化と技術革新は、情報と知識が重要な資源となっている職業の世界で生きていくために必要な技術(skill)に新たな強調を置くようになっている。中等教育の修了は現在では、ほとんどあらゆる分野の雇用に必須の条件となっている。雇用側は、卒業者に対して、学習者であること、批判的な思考と問題解決能力をもつこと、的確なコミュニケーションができること、自主性をもっていること、協調性があることなどを期待している。新たな仕事場は、人々が技術についての十分な知識をもと、さまざまな情報源からの情報を探し出し応用することができることを求めている。

各教科・科目の教育目標については、これを踏まえて、IRP などに記述されている。また、IRP のなかの学習の成果については、「学習基準案」として別にまとめられている。

４）「学習基準案(Performance Standards)」

「学習基準案」という文書は、「読解力」、「文書作成」、「計数能力」、「社会的責任」、「情報コミュニケーション技術」の５つの分野に用意され、分野によっては学年ごとに、それぞれ期待される学習成果の基準が詳述されており、FSA や州統一試験と密接に結びけられ

ている。

例えば「読解力」の「学習基準案」は全体で 323 ページからなり、前書きに続いて 1 年生から 10 年生までの学年ごとに基準が示されている。各学年とも、「作品鑑賞」と「情報読み取り」の二つの柱からなっている。それぞれに、評価用の基準が掲載され、続いて実際の学習活動に沿ったサンプルが示されるという構成になっている。

児童・生徒の到達度については、基準を「満たしていない」「最小限に到達している」「到達している」「超えている」の４段階を具体的に示しており、教員が個々の児童・生徒たちの学習到達度を判定する目安を提供している。児童・生徒の学習評価のほか授業計画の作成にも役立てることができるとしている。

以下、「作品鑑賞」の単元について、初等教育最終学年の７年生の学習基準の内容を紹介する。構成は、「前書き」のなかで、教材例の例示などがなされ、学習活動の例示が行われる。次いで「学習目標」が示され、さらに、評価作業用のチェックシートが示され、さらに評定用の詳細なチェックシートが示される。

学習教材として上げられているのは、次の７つのジャンルである。①短い作品（カナダの作家名が例示される）、②神話や民話あるいはその他の伝統的形式の作品、③若い作家の作品（現代作品）、④演劇、⑤詩文、⑥ユーモア作品。また、学習活動の例として、①ポスターなどビジュアルな形式での内容表現、②要約の作成や登場人物のプロフィール、③クラスやグループでの討論、④図形的な理解の作業（人物関係図など）、⑤音読や詩文の暗誦、⑥演劇化への参加、⑦批評文の作成、⑧鑑賞した作品を参考としたオリジナル作品の作成、の８種類が示される。

次に示すのは評価作業のためのチェックシートの見本である。「期待される学習基準」の４つの観点と４段階の示し方の概要を示す。このシートに続いて、より詳細な評定用のチェックシートも提示される。

表 4　簡便評価表

観点	期待以下の水準	期待（最低限）水準	十分期待の水準	期待を超えている
概要	援助を受けながら単純で具体的な短い物語あるいは詩文を読めるが、すべての課題を完了できない。	一般的な単純な物語や詩文が読めるが、より長い文章や課題を完了するには多少の困難がある。作業には詳細さの点で不十分である。	一般的な単純な物語と詩文を読むことができ、課題を完成されることができる。作業は正確であり完成させることができる。	複雑な観念や言葉を使った物語や詩文を読める。作業は、詳細であり、洞察力がありしばしば要求された以上の水準を示す。
方法	・問題の在りかを見出せない。 （以下、略）	・理解方法を見出すのに援助が必要になる場合がある。 （以下、略）	・理解方法が適切である。 （以下、略）	・理解方法を効果的に選択できる。 （以下、略）
理解	・作品中の主要な人物や出来事を理解しない。 （以下、略）	・状況や主要人物あるいはできことを述べることができる。 （以下、略）	・自らの言葉で物語の要素を述べることができ、ある程度、その関連を説明できる。	・詳細に物語の要素を述べ、関連を説明できる。 （以下、略）

			（以下、略）	
反応と分析	・作品と自分とを単純で明らかな関係で理解する。 （以下、略）	・作品と自分とを明白な関係で理解する。 （以下、略）	・論理的な繋がりで自分と作品の関係を理解できる。 （以下、略）	・論理的なつながりで理解し、ときには異なった理解を試みる。 （以下、略）

これらの評価作業用のページに続いて、教員の発問とこれに対する生徒の反応の具体的な事例が提示され、上記のマトリックスへの記入方法が例示される。例えば『イカロス物語』を素材として、「十分期待の水準」の判断の目安として、以下の項目をあげている。

・作業が正確で完全である
・情景や登場人物、主な出来事などを自らの言葉で正確に述べ、それらがどのように関連しているか説明できる。
・物語そのものを超えた論理的予測をすることができる。
・登場人物の動機や感情への洞察を含む推論ができ、文章の抜粋から根拠を示すことができる。
・質問に対して、物語のなかで関連した詳細な部分を指摘できる。

教員は発問に対する生徒の反応から、これらの基準に照らして生徒の水準を判断していくことができるようになっている。

（４） 教育課程の基準の概要と改訂

１）教育課程の基準

教育課程の基準は、「教育計画案」によって示されている。

２）教育課程の基準の法的位置付けと性格

学校法(School Act)により、教育課程などを決めることは、教育相の権限であるとされている。「教育計画案」に指定されている必修科目、授業時間数の規定などを教育委員会が遵守しなければ、教育省による教育委員会機能の停止などの措置もありえる。かつて実際に、予算執行の不適切さを巡って教育省とバンクーバー市教育委員会とが対立し、教育委員会の機能停止が裁判所によって命じられたケースがある。その場合、学校は教育省の直接的支配の下に置かれた。また、独立学校（私立学校）の場合も州で規定した教育課程にそった教育活動が助成金支出の条件であるから、地元の教育委員会に指導を受けるなどの形で州の教育課程が遵守されている。

３）最近の教育課程の基準の改訂

1994 年に発表された「教育計画案」は、2000 年に改訂された。改訂の周期はとくにない。

（５） 教育課程の基準の内容

１）基準に関わる法令の内容

学校法(School Act)182 条「教育省の権限」の第二項に、大臣の権限として 20 項目があげられている。教育課程に直接、間接に関係する項目をあげる。

- 教育プログラムの提供を管理すること
- 卒業の一般的要件を決定すること
- 教育効果の評価を準備し、教育委員会等に州、全国あるいは国際的な比較評価への参加を要請すること
- 生徒の学習状況の測定を準備し、教育委員会等に教育プログラムの効果を評価するためのプロセスへの参加を要請すること
- 教育プログラムのための教材を管理すること

２）学校段階ごとの性格や目的の規定

BC 州の教育課程は学校段階による区分はされていない。「教育計画案」によって、５歳で始まる幼稚課程から３年次（初期課程)、４年次から 9 年次（中期課程)、10 年次から 12 年次（卒業課程）の 3 段階に分けられている。中等教育の修了は基本的に 18 歳である。

初期課程では、教科科目の時間配分の指定はなく、基本的に教員の裁量に委ねられている。「教育計画案」においても、この期間を「家庭での学習から学校での学習への移行期」と捉えている。幼稚課程に入った子どもたちは「探究心が旺盛で、想像力が豊かであり、行動的で学ぶことに意欲的である」として、教員は、「子どもたちの興味と学習の必要と子どもたちのさまざまな社会的背景とを調整しながら学習を組み立てることになる」としている。

中期課程では、子どもから青年期への過渡期と捉え、「行動や態度社会的成長、発達の変化に特徴付けられる」としている。知的な成長では、「生徒たちは具体的なものから抽象的なものへと進歩する。……　この時期の生徒たちには、この変化の時期を過ごすために十分な援助が必要である。教室の組織や教授法の柔軟性は、学校教育のなかで重要な時期の課題に十分応えられためにも必要である」としている。また、「生徒の基礎的な能力を発達させ、言語、数学、理科、社会の分野において高い水準に到達させるべきである」としている。この時期のカリキュラムは、論理的な概念とともに、日常生活や職業生活に応用できる技術や知識も含まれるべきである。なお、5 年生では第二言語の学習が始まる。

卒業課程では、課程を職業ないし高等教育への準備期間であるとした上で、学習目標として、①さまざまな分野の知識や学習方法を応用すること、②学校での学習と並行してキャリア開発と勤労体験に参加すること、③問題を解決し批判的に考え決定を行う、の３つをあげている。

３）教科などの種類に関する規定

教科・科目の構成は以下のようになっている。（括弧内は科目）

- 人文（言語、社会、第二言語）
- 数学・科学・技術（数学、科学、情報技術）
- 体育
- 芸術（ダンス、演劇、音楽、美術）
- 応用技術（商業、家庭、技術）
- 生活計画（生活設計、キヤリアと生活設計）

この他に４年生以降、「教育計画案」により指定された教科の授業時間数の他に、総時間数の 10%から 15%相当の時間で、独自のカリキュラムを組むことができることになっている。地域で開発された教科・科目であったり、指定学年を超えた履修（9-10 年生）であったり、勤労体験などである。

４）授業日数・授業時数の示し方

「教育計画案」によって、幼稚課程では年間 450 時間、１年生から７年生までは週あたり 23 時間 45 分、８年生から 12 年生までは週当たり 25 時間 45 分の授業時間をそれぞれ、最低限、確保するように指定されている。

５）各教科等の目標・内容・内容の取り扱い

先述の IRP が、科目ごとに作成されている。IRP の内容は初めに、教科の基本的性格、学年ごとの教育課程が示される。付録の部分がいずれの教科でも量的に半分以上を占め、付録のなかで教育目的、教材、評価方法などの具体的な情報が詳細に述べられる形になっている。

（６） 児童・生徒の学習の評価

１）評価方法に関わる基準の有無・基準設定の主体

1990 年代の教育改革によって、評価方法は教育省によって全州的に統一された。「教育計画案」に基準が示されている。

２）評価方法の特色

絶対評価である。また評定の示し方は、低学年では学習状況についてのコメントが中心であり、その後、文字による評定が加わり、さらに最終的には 100 点満点中の点数が示される。

評価方法については各科目の IRP に評価資料や評価基準などについての全般的な留意事項に続いて、単元ごとに基準が表として示されている。例えば、７年生（日本の中学一年生相当）の「英語」科目の口頭発表の単元では、以下のような表が見本として用意されて

いる。

表 5　評価チックシート

項目	評価	備考
主題を明確にできていたか		
説明は分かりやすく論理的だったか		
情報は適切で正確であったか		
興味深い細部などがあったか		
提示物は明示され、より分かりやすく、興味をもたせられたか		
文法的に正しい言葉で説明できたか		
他の生徒からの質問に適切に答えたか		

評価は四段階でつける。0－優れている　S－十分な水準　P－部分的　N－不十分、である。このような表が、詩の鑑賞や小説の鑑賞など、単元ごとに用意されており、各単元の評価を総合して、学年の評価を決定していくことができる仕組みとなっている。なお、前述のとおり、IRP には遵守義務はないので、経験者ほど従来の評価方法で評価しているものと思われるが、若い教員たちの間では、これらの見本が利用される傾向にあるようである。

３）評価の表示方法

保護者宛の通知を、以下のように行うことが義務付けられている。

① 幼稚課程～3 年生：３回の正式な文章による通知と２回のその他の通知（口頭での連絡も含む)。いずれも、その生徒の年齢に応じて期待される発展の程度に関するコメントを含むことが求められる。
② ４年生～７年生：３回の正式な、文字（A～C 及び F）による評価と文章を含む通知および２回のその他の通知。(表３参照)
③ ８年生～10 年生：３回の正式な、文字の評価と必要に応じてのコメント。２回のその他の通知。
④ 11 年生～12 年生：３回の正式な、文字による評価と 100 点に対する得点（パーセンテージ）と必要に応じてのコメント。その他の２回の通知。また、すべての履修済みの科目の成績と卒業見込みの有無を記載すること。

４年生から 10 年生までの文字による評価の種類と基準は表３のとおりである。

表 6　評定基準

評定	到達程度
A	科目などの学習目標に照らして卓越あるいは傑出した成果を示した
B	科目などの学習目標に照らして十分良好な成果を示した
C＋	科目などの学習目標に照らして良好な成果を示した
C	科目などの学習目標に照らして満足な成果を示した
C－	科目などの学習目標に照らして最低限の成果を示した

I	継続あるいは不完全。何らかの理由で最低限の成果を示すことができない
F	不合格。科目などの学習目標に照らして最低限の成果を示すことができない

この他に、W＝取消しなど、特別の記号が３つ指定されている。

４）進級・卒業の規定

基本的に７年生までは留年はない。中等教育の初年度にあたる８年生で、中等教育を続けることが困難だと判断された場合、留年させられることがある。その後は、16 歳の誕生日までが義務教育期間であるから、その後に学校から離れることは自由である。ただ、大部分の者はその後も卒業に向けて学習を続けるが、最終的に卒業に必要な卒業課程の単位を取得して卒業するのは 80 数パーセントにとどまる。卒業資格を取れなかった場合は、コミュニティスクールなどで 22 歳までは､授業料負担なしで中等学校卒業資格を取るために必要な科目を履修をすることは可能である。

中等教育の修了資格には､卒業課程で必修科目と一定以上の単位数の修得が必要である。言語や社会、理科、数学などの主要教科に州統一試験がある。それらの科目では生徒の最終成績は、学校の評価が 60%、州試験の評価が 40%で決定される。例えば、ある科目の学校での点数が 84 点、州試験の点数が 76 点だったとすると、84×0.6＝50.4 点と 30.4 点の合計で、80.8 点となる。この点数が 49 点以下であれば単位の修得は認められず、正規の中等教育卒業資格は認められず、履修の認定のみとなる。

オンタリオ州では、前政権が 15 歳の全員にリテラシィの標準テストを課し、このテストに合格することを、中等教育修了の要件とした。非英語圏あるいはは非仏語圏出身の移民二世の子どもたちの合格率が低いために、特定の民族系の子どもたちが中等教育修了資格を取れないという問題を生じた。そのため、州教育省は代替科目を学校に設定し、救済する仕組みを取り入れたが、その効果が上がるかどうか注目される。

（７） おわりに

2000 年の PISA 調査では、カナダは読解力部門でフィンランドに次いで参加国中の第２位であった。数学、理科部門でも上位５位以内に入る好成績であった。州単位で見た場合、BC 州はカナダ国内では、いずれの分野でもアルバータ州など次いで２位あるいは３位に位置する結果であった。アルバータ州と BC 州は、英仏の植民地時代に開発がさかのぼる歴史の古い東部の州と異なり、公立学校を中心とする近代的な学校制度が当初から確立されてきた点が共通している。そのため、他州に比べて早い時期から教育の標準化が行われてきた。1990 年代以降の改革は、その標準化をさらに徹底することで、教育の質を維持、発展させることを狙ったものといえる。

一方で、古い教育制度を修正しながら改革を進めたオンタリオ州では、教育水準の引き上げを急ぐあまり、中等教育を修了できない生徒を大量に生み出すなどの問題を抱え、試

行錯誤が続いている。その点、BC 州の改革は成功していると評価できるだろう。

しかし BC 州の改革も多少の混乱を経験している。1970 年代から、アジア諸国との交易関係の拡大や大量の移民の受け入れ、あるいは情報化社会の急速な進展などのなかで雇用環境も急激に変化するなど、教育に求められるものは多様化してきた。そのなかで、学校教育に求められるものが、従来重視されてきた知識量よりは、情報の分析力や問題解決能力に移っていることは共通認識になっている。しかし、それらの能力がどのように育てられるのかについて教育学は十分な答えを用意していない。

もともと教員の裁量部分の大きかった初等教育では、今回の改革を通して進歩主義的な教育論が主流を占め、教科横断的で総合的な学習活動を通じて児童・生徒の知的な発達を促す学習指導が強調されるようになっている。その具体的な教育プログラムは標準化が困難なものであり、教室内でのさまざまな実践を通じて、そのノウハウが蓄積されていくが必要である。実際には、大学の教育研究者や教育委員会そして教室の教員たちの間の協力関係のなかで、さまざまなプログラムが開発され、広く実践されている。しかし、「教え込まない」教育に対して懐疑的な一部市民は、「伝統的」な教育を要求する運動を起こし、一部の教育委員会は代替学校を設置して、そのような要求に応えている現象も見られる。

一方の中等教育の改革ではキャリア教育が強調される傾向にあったが、それは必ずしも期待されたとおりには定着していない。例えば、新たに設定された、将来の職業生活などを準備させることを目的とした「個人生活設計」という科目は、免許制度の上でも教科別となっている中等教育では適当な担当者を見出すことは難しく、学校によっては「お荷物」になっている傾向も窺える。高等教育への進学志向の強い都市部などでは、必修とされている勤労体験についても、その傾向が顕著である。カナダ全体また BC 州ではとくに近年、高等教育への進学志向が強くなっている。卒業資格のための州統一試験もあり、大学進学に必要なアカデミックな科目の成績については、保護者たちの関心も高く、教員たちの専門性がより強く求められていることも確かである。

どのような改革構想も、それらが学校現場で積み上げられてきた教育実践を踏まえたものでなければ、意図したとおりに実現しないばかりではなく、無用な混乱など、意図せざる逆効果を招くことがあるということは、日本でも経験されてきたことである。カナダの教育改革はそのことを教えている。

小川　洋（聖学院大学）

【参考文献】

・ カナダ各州教育省資料
・ カナダ統計局資料
・ 荒井克弘「学力評価システムの日米比較」、『教育社会学研究第 72 集』2003 年。

- 小林順子他編著『21 世紀にはばたくカナダの教育』東信堂、2003 年。
- Alberta Learning, *Provincial Achievement Tests: Supporting Excellence in Student Learning in Alberta*, 2003, Alberta Learning.
- Bracey, Gerald W., The 13th Bracey Report on The Condition Of Public Education., *Phi Delta Kappan*, Oct 2003, Vol. 85, Issue 2.
- Cuban, Larry, *The Blackboard and the Bottom Line: They Schools Can't Be Business*, Harvard University Press, 2004.
- Froese, Victor, "National Assessment the Canadian Way", *Reading Today*, Feb/Mar 97, Vol. 14, Issue 4.
- Taylor, Alan and Tubianosa, Teresita: *Student assessment in Canada*. The Society for the Advancement of Excellence in Education, 2001.
- Ungerleider, Charles, *How We Ruining our*
- Ungerleider, Charles, "Large-Scale Student Assessment: Guidelines for Policymakers", International Journal of Testing.

～ 第6章 ～

イギリスの学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質･能力に用いられる用語とその概念

イギリスでは、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドのそれぞれに中央教育当局があり、カリキュラム・センターが設けられていて、それぞれの教育が機能している[1]。大雑把に言って、イングランド、ウェールズ、北アイルランドの教育内容やそれに対応する外部試験・資格制度は類似しており、スコットランドはかなり独自の性格をもっている。ここでは最も人口が多く、全体を代表すると思われるイングランドについて述べる。

イングランドの児童生徒の資質・能力を考える上で最も重要な基準となるのは全国標準カリキュラム(National Curriculum)である。ここでは能力を各教科の到達目標(Attainment Target)として示し、教科の特質に沿った区分ごとに、知識（knowledge)、技能（skill)、理解(understanding)を具体的に挙げている。

現在、教育の水準(Standards) を上げることが教育政策・行政の最重要課題とされている。一般にイギリスにおける政策評価は数量的な結果を重視しており、各種の外部試験の合格者数が増加したり、平均点が上がったりすると、政策が成功したと宣伝されることが少なくない。もちろん、これに対しては出題傾向や採点のあり方も問題にすべきであるという批判も加えられている。このように、眼に見える、計測可能な属性を重視する傾向が強いため、能力の構成要素の中でも技能が強調される。中央教育省庁が教育技能省もしくは教育スキル省と命名されているほどである。もちろん、技能だけでなく、学習内容の理解も考慮されている。このほかに、生徒の適性(aptitude)、関心(interest)、ニーズ(need)も教育の内容・方法にかかわって重視されている。適性は、児童生徒に内在する可能性について着目するもので、過度のスキル重視に対し、歯止めをかけようとする考え方の中で用いられる。

２．児童生徒の資質･能力と基準

公立の学校（state-maintained schools）においてはすべての児童生徒に以下の性質をもつカリキュラムを授けることが求められている:

- バランスがとれ、広い土台をもつ
- 児童生徒のスピリチュアル[2]、道徳的、文化的、知的および身体的な発達を推進する

● 児童生徒を成人としての生活における機会、責任および経験に向けて準備させる

● 全国標準カリキュラムに加えて、宗教教育と、中等教育においては性教育を含む

カリキュラムをめぐる責任は校長、教師、学校の経営団体(governing body)、地方当局および大臣によって共有されている。

初等教育（5 歳から 7 歳までのキー･ステージ 1 と 7 歳から 11 歳までのキー･ステージ 2 に分けられる）における基礎的なカリキュラムは全国標準カリキュラムと宗教教育により構成される。ただし、親の要請があれば、児童は宗教教育を受けないで済ませることが出来る。このことを含めて、全国標準カリキュラムが学校のカリキュラムの重要な部分ではあるというものの、全部ではないことを理解する必要がある。学校のカリキュラムは各学校がその児童のために計画するすべての学習とその他の経験を含むものであり、学校は児童生徒のニーズおよび環境を反映するようにカリキュラムの全体を開発する最良を与えられていることが強調されている。

全国標準カリキュラムを通じて基幹的スキル(key skills)の定着が意図されている。これらのスキルは以下のものを含んでいる:

コミュニケーション:話すこと、聴くこと、読むこと、書くことを含む。

数の応用(Application of number)：暗算力とそれをさまざまな場面で応用する能力を初めとする数量的な能力を含んでいる。

情報技術：さまざまな情報源と ICT を使ってさまざまな目的のために情報を発見し、分析し、解釈し、評価し、提示することが求められている。

他者との協力(Working with others)

自分自身の学習と成績を改善する能力

問題解決(Problem solving)

思考スキル(Thinking skills)

情報処理スキル

推論のスキル

探求のスキル

創造的な思考のスキル

評価のスキル

キー･ステージ 1 とキー･ステージ 2 の全国標準カリキュラムは以下の必修教科を含むものである。

中核教科（core subjects）は英語、数学、理科の 3 教科である。

これらの教科は、言語、数量的思考能力および科学的な方法における能力(competence)がカリキュラムの残りの部分にとって、また成人としての生活のすべての側面にとって必要な基礎とみなされているために中核教科としての位置づけを得ている。

他の基礎教科（foundation subjects）はデザインおよび工作（design & technology)、

情報コミュニケーション技術（information and communication technology, ICT)、歴史、地理、美術･デザイン（art and design)、音楽、体育である。

2000 年 8 月以来、イングランドのすべての公立初等学校では市民性（citizenship）と人格社会保健教育（personal, social and health education）の 2 つの領域をまたがる広い範囲のプログラムを実施してきている。7 歳児にとっての目的は、正邪の区別を知ること、単純な社会的･道徳的ジレンマについて考えること、共有したり協力したりすることを学ぶこと、自分たちの好きなこと、きらいなことを認識し、自分たちの意見が正当であると主張すること、自分たちの感情を表現しまた制御すること、いじめが悪いことを理解することである。11 歳児の場合は子どもたちは現在起きている出来事、基礎的な法律と民主主義について学び、話題になっている問題を議論し、それと同時に自分たちの発達上の特徴、また人種差別やいじめの結果についても理解することを要求される。この領域については法的な拘束力は設けられていない。

キー・ステージ 1 においては、それぞれの教科には下記のような領域がある。

英語：話すことと聴くこと；読み方；書き方

数学：数；図形、立体、度量衡；数学の利用と応用

理科：科学的な探求；生命の過程と生物；物質とその性質；物理的な過程

デザイン・技術：デザイン；製作

情報コミュニケーション技術：ICT の利用、探求と経験についての討論；情報の伝達と処理；制御と模型制作

歴史：年代；歴史的な理解の範囲と深さ；歴史の説明；歴史的な探求；組織とコミュニケーション

地理：地理的なスキル；場所；主題的研究

美術・デザイン：調査と製作；知識と理解

音楽：演奏と作曲；鑑賞と評価

体育；ゲーム；体操的な活動；ダンス；選択制の水泳

キー・ステージ 2 においては、それぞれの教科の領域は次の通りである：

英語：話すことと聴くこと；読み方；書き方

数学：数と台数；図形、立体および度量衡；データの処理；数学の利用と応用

理科：科学的な探求；生命の過程と生物；物質とその性質；物理的な過程

デザイン・技術：デザイン；製作

情報コミュニケーション技術：ICT の利用、探求と経験についての討論；情報の伝達と処理；制御、点検および模型制作

歴史：年代；歴史的な知識と理解の範囲と深さ；歴史の説明；歴史的探求；組織とコミュニケーション

地理：地理的なスキル；場所；主題的研究

美術・デザイン：調査と製作；知識と理解

音楽；演奏と作曲；鑑賞と評価

体育；ゲーム；体操的な活動；ダンス；陸上的な活動；野外と冒険的な活動；水泳

キー・ステージ 1 の児童には週 21 時間、キー・ステージ 2 の児童には週 23.5 時間の授業を行うことが望ましいと資格カリキュラム開発機構のガイダンス文書には指示されている。それぞれの教科の時間配当は学校の自由に任されているが、週に 2 時間を身体的な活動（全国標準カリキュラムに規定する体育および課外の活動)に割り当てることが望ましいとされている。[3]

1998 年以来、初等学校は毎日 1 時間を読み書き能力(literacy）の授業に割り当て、また 1999 年 9 月以来、毎日 1 時間以内の数学の授業を行うことが奨励されている。読み書き能力の授業については政府により詳しい教授の枠組みと教授資料が提供されている。さらに数学についても暗算を重視する教授の枠組みが作成されている。これらの取組みを推進してきた全国読み書き能力戦略(National Literacy strategy: NLS)および全国数量的能力戦略(National Numeracy Strategy: NNS)は 2003 年に教育技能大臣により新たに提案された初等戦略（Primary Strategy）の中に組み込まれ、初等教育読み書き・数学枠組み（Primary Framework for literacy and mathematics）が定められた。[4]

中等教育は 11 歳から 16 歳までの前期の段階とそれ以後の後期の段階とに分かれ、前期の段階がさらにキー・ステージ 3(11 歳から 14 歳まで)とキー・ステージ 4(14 歳から 16 歳まで)とに分けられている。中等教育においても６つの基本的スキルが求められている。すなわち、コミュニケーション、数の応用、情報技術、他者との協力、自らの学習と成績の改善、問題解決、思考スキルである。思考スキルは、情報処理スキル、推論のスキル、探求のスキル、創造的な思考のスキル、評価のスキルにさらに分けられる。これらのスキルが全国標準カリキュラムの中に具体化されている。ここでは義務教育修了までの期間である前期の段階の全国標準カリキュラムについて詳しく述べる。[5]

資格カリキュラム開発機構は現在キー・ステージ 3 のカリキュラムの見直しのための協議に取り組んでおり、2007 年 2 月 5 日にその協議文書が公表された。見直しの目的は

- 柔軟性を増すこと
- キー・ステージ 2 からキー・ステージ 4 にいたる移行をより確実なものとすること
- 基礎強化の評価を改善するにはどうしたらいいかについて助言することである。

現行の中核および基礎教科は存続するが、その内容に改訂が加えられる。その目的は若者たちがそれぞれの教科の基本的な内容と概念をしっかりと把握できるようにすることである。

すべての公営中等学校は以下のようなカリキュラムをすべての生徒たちに提供することを求められる：

- バランスが取れ、広い土台をもつ

- スピリチュアル。道徳的、文化的、知的および身体的な発達を推進する
- 児童生徒をその後の人生の機械、責任および経験へと準備させる
- ナショナル・カリキュラム、宗教教育、性教育に加えて、13 歳以上の生徒たちのためにキャリア教育(careers education)を含む。

カリキュラムの構成は下記の通りである

中核教科

- 英語
- 数学
- 理科

基礎教科

- デザイン・技術
- 情報通信技術、ICT
- 歴史
- 地理
- 近代外国語(modern foreign language:MFL)
- 美術・デザイン
- 音楽
- 市民性
- 体育

以上に加えて 2004 年 9 月からキー・ステージ 3 と 4 のすべての生徒たちがキャリア教育およびガイダンスを提供されなければならなくなっている。

現在、近代外国語については欧州連合(EU) の言語のうち少なくとも 1 つを提供することを求められている。これらの言語は、デンマーク語、オランダ語、フィンランド語、フランス語、ドイツ語、現代ギリシア語、イタリア語、ポルトガル語、スペイン語、スウェーデン語であったが、EU の拡大に伴い 2004 年 5 月 1 日からチェコ語、エストニア語、ハンガリー語、ラトヴィア語、リトアニア語、マルタ語、ポーランド語、スロヴァキア語、スロヴェニア語が加わった。しかしこれらの言語の中には外部資格が設けられていないものがあるなどの問題点があって、2007 年 2 月の協議文書では EU の言語という規定を外し、中国語、ウルドゥー語など経済的に有益だと考えられる言語を加えることが提案されている。

キー・ステージ 4 において、中核教科はそのままであるが、基礎教科が以下の 5 教科に削減される

- デザイン・技術
- 情報通信技術(ICT)
- 近代外国語
- 市民性

● 体育

生徒はキー・ステージ 4 を通じて少なくとも 8 教科を履修しなければならない。2004 年 9 月以降、デザイン・技術と近代外国語は必修ではなくなった。その代わりに、美術、デザイン・技術、人文(humanities)、近代外国語を結合した新しい領域が設けられた。またキー・ステージ 4 においては勤労関連学習 (Work-related learning) が提供されることが法定された。

2004 年 9 月よりキー・ステージ 4 において必修となった勤労関連学習は 3 つの主要な分野から構成されるものである：

- 勤労を通じた学習(Learning through work)、実際に職場で働いたり、パートタイムの職についたりする直接的な経験、学校における企業活動、および職業的な場面における教科の学習など。
- 勤労についての学習(Learning about work)、職業コースやキャリア教育などを通じて知識や理解を得る
- 勤労のための学習(Learning for work)、問題解決的な活動、勤労シミュレーション、模擬インタビューなどを通じて企業で働き、エンプロイヤビリティーを高めるためにスキルを開発することである。[6]

初等教育における全国戦略の成功の延長上にキー・ステージ 3 についてもキー･ステージ 3 全国戦略 (Key Stage 3 National Strategy) が推進されてきた。現在では全国中等レン略(Secondary National Strategy)として、英語と数学、理科を強調する取組みが展開されている。[7]

３．児童生徒の資質･能力と習得

教育の水準を引き上げるための方法として、最近特に強調されているのが個に応じた学習 (personalised learning) である。個に応じた学習は個々の生徒が彼らの背景や環境にかかわらず、可能な限りもっとも高い水準を達成することを保障するために個人個人のニーズ、関心および適性にあわせて教育を行おうとするものであると説明されている。このような学習は教師と児童生徒だけでなく、保護者や教育行政機関も巻き込んだ協力関係により推進されるものであり、学習の評価、効果的な教授および学習の戦略、カリキュラムを通じた資格の獲得と選択、学校の組織、学校を越えた強力な協力関係をその主要な構成要素とすると説かれている。[8]

これらのことから個に応じた学習は ICT の利用に強調点が置かれていることを除けば、特定できる具体的な性質を持つものではなく、教育のすべての利害関係者の交流と協力を強化することによって、教育上の経験を豊かにし、教育の水準を引き上げようとする働きかけと理解できるのではないか。また、特にキー・ステージ 4 の教育の中で勤労関連の学習が強調されている点も注目されてよかろう。

４．児童生徒の資質･能力と評価

児童生徒の資質・能力を評価する手段として、全国標準カリキュラム試験があり、一般には Sats として知られており、他の全国的な資格試験とともに 2004 年に QCA の補助機関として創設された全国評価機関(National Assessment Agency)が管轄している。全国標準カリキュラムは、外部試験と教師評価により構成され、全国標準カリキュラムに基づき標準化された筆記試験と、学級教師による観察や最終試験などの授業を通した評価の両方を全キー・ステージ段階で行っている。

就学前である基礎段階（foundation stage）の基礎段階プロファイル（foundation stage profile）に加えて、キー・ステージ 1，2，3 の終わり(7 歳、11 歳、14 歳)の最終学期に試験が実施される。児童生徒はキー・ステージ 1 と 2 の場合には英語と数学、3 の場合には英語と数学、理科について受験する。基礎段階プロファイルとキー・ステージ 1 では、学級教師による評価（teacher assessment）が重視され、筆記試験では評価しにくい能力を教師の評価により多面的に把握し、まだ試験に慣れていない年齢段階の児童をより正確に評価しようとしている。学級教師による評価は、児童の記録として蓄積された実証(evidence)に基づいて行われ、その評価基準となる課題や教材は全国評価機関から提供されている。成績は全国標準カリキュラムに規定された児童生徒の年齢に応じて期待される到達目標(Attainment target)に即して評価を受ける。到達目標はレベルで示されているが、一定の幅が設けられていて、全員が同一の到達を示すことが求められていない点が特徴的である。

義務教育が終わる 16 歳を迎える学年では 6 月に GCSE 試験あるいは職業的な資格をめぐる外部試験を受験することが一般的である。GCSE は中等教育普通修了資格証（General Certificate of Secondary Education）の略称である。15 歳から 18 歳までに受験することが多いが、最近はもっと若い年齢での受験が奨励されている。GCSE は英語や数学から経済学、心理学にいたる 45 の科目で受験できる。また特定の職業領域に関係する職業的な 8 科目における GCSE も設けられている。応用美術・デザイン、応用ビジネス、応用 ICT、工学、保健・社会的介護、余暇・旅行、製造業(manufacturing)の 8 科目である。[9]

５．これからの学校教育で求められる児童生徒の資質･能力に関する最近の傾向

教育についての各方面で抱かれている要求はかなり多様であるように思われる。

保護者を対象とする調査は、児童生徒の行動(behaviour)を問題にする声が強いことを明らかにしている。[10]

2007 年 2 月 14 日に発表された OECD 諸国における子どもたちの幸福（well-being）をめぐる調査でイギリス（連合王国）は最下位という評価を得た[11]が、過度の飲酒、薬物使用、暴力などの問題は、保護者たちの関心がきわめて切実なものであることを示すものであろう。このことと関連して無視できないのが若年無業者の存在である。

英国産業連盟に代表される財界の意見は基礎的なスキル basic skills の必要性を強調するものである。学校教育で十分にこれらのスキルを習得していないことが、イギリスの経済的な競争力の不足につながっているという意見が経営側だけでなく、労働側にも多く見られる。[12]

しかしながら、実際に就職することを考えると、職業的なスキル(vocational skills)が必要であり、キー・ステージ 4 における勤労関連の学習の導入や職業的な資格の整備はこのような考えと結びつくものであろう。

さらに注目されるのが、社会的(ソフトな)スキルについての主張であり、社会的な資質・能力が職業的な成功とも結びつくと論じられている。[13]この点と関連して、特に市民性教育を中心に、歴史を含む教科を通じて英国らしさ(Britishness)の教育が強調されようとしていることも注目される。[14]

また、食物、スポーツ、身体活動を含めた健康に対する態度を子どもたちが身につけられるよう、カリキュラム、さらには幅広い学校環境を通じた働きかけが学校に要請されてもいる。[15]

イギリスの教育課程をめぐっては基礎的なスキルを重視する考えと、広い、バランスのとれたカリキュラムを強調する考え方が伝統的に対立しており、実際のカリキュラムはその両者の意見のバランスを配慮して作成されていると思われる。

佐々木 毅(国立教育政策研究所)、冨田 福代(関西国際大学)、小宮 明彦(日本学術振興会)

---

[1] 教育技能省 (Department for Education and Skills: DfES) (www.dfes.gov.uk/) は連合王国全般にかかわる教育政策のほか、イングランドの教育に主たる権限を有するほか、教員など一部の事項についてはウェールズの教育にもかかわっている。ウェールズは 1999 年に当時のウェールズ議会訓練教育省に権限が委譲された。その後、同省はウェールズ政府教育生涯学習技能省 (Welsh Assembly Government Department for Education, Lifelong Learning, and Skills: DELLS) (new.wales.gov.uk/about/departments/dells/?lang=en) と改称した。北アイルランドでは独自に教育省(Department of Education: DENI)(www.deni.gov.uk/)が設けられているが、現在のところ権限委譲が凍結されているため、中央政府が行政を担当している。2007 年 3 月 7 日の選挙の結果、自治政府が復活すれば、教育省が新たに機能し始めるはずである。スコットランドは伝統的に独自の教育制度を有しており、1999 年以来、スコットランド行政府教育省 Scottish Executive Education Department: SEED が設けられている。

イングランドのカリキュラム・センターは本文中にも登場する資格カリキュラム開発機構(Qualifications and Curriculum Authority: QCA) (www.qca.org/index.html) であり、ウェールズはウェールズ・カリキュラム評価機構(Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales : ACCAC)[なお ACCAC はウェールズ語の名称の略称である](new.wales.gov.uk/topics/educationandskills/curriculum_and_assessment/lang=en)

北アイルランドはカリキュラム試験評価協議会(Council for the Curriculum Examination

and Assessment: CCEA)(www.ccea.org.uk)、スコットランドはスコットランド資格機構(Scottish Qualifications Authority: SQA)(www.sqa.org.uk/sqa/CCC_FirstPage.jsc)である。

[2] スピリチュアル(spiritual)な発達は、1944年教育法以来、一貫して教育の目的の最初に掲げられている。通常、「精神的」と訳されるが、ここで問題にされるのは人知を超えた崇高なものに対する畏敬の念であって、日常的な「精神」ではないので、特に元の言葉を残した。

[3] 国際カリキュラム評価データベース（International Curriculum and Assessment Database:INCA）のイングランドのカリキュラム(3歳から19歳)に関する情報による（www.inca.org.uk/England-curricula-mainstream.html)。

[4] 教育技能省「水準」(Standards）のサイトより:"Primary Framework for literacy and mathematics"(www.standards.dfes.gov.uk/primaryframeworks/)

[5] Inca（www.inca.org.uk/England-curricula-mainnstream.html)

[6] www.qca.org.uk/secondarycurriculumreform/

[7] www.standards.dfes.gov.uk/secondary/

[8] "Personalised Learning"（www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/about/

[9] "Qualifications"（www.qca.org.uk/15.html

[10] 例えば2007年2月22日付のBBCの報道:「行動が親の関心の首位をしめる」"Behaviour tops parents' concerns"（news.bbc.co.uk/1/hi/education/6387171.stm)

[11] 2007年2月14日付のユニセフ・プレス・リリース「豊かな国々では子どもたちの基礎的ニーズは一般に満たされているが、子どもの幸福におけるいっそうの前進の余地がある」"In rich countries children's basic needs have been generally met but there is scope for further progress"(www.unicef.org/media/media_38299.html)および同日付のBBCの報道:「子どもの研究が大きな分断を示す」"Child study finds big divisions"(news.bbc.co.uk/1/hi/education/6360477.stm)

[12] 例えば、2月20日付のBBCの報道:「貧弱な基礎的スキルが『会社に金をかけさせる』」"Poor skills 'costing firms'"(news.bbc.co.uk/1/hi/education/6376533.stm)

[13] 労働党政権の教育政策形成に大きな影響力を持つといわれる中道左派系のシンクタンクである公共政策研究所（Institute for Public Policy Research: IPPR）は2006年11月に『自由の孤児たち:変化する世界の中における青年たちの育成』Julia Margo and Mike Dixon with Nick Pearce and Howard Reed, *Freedom's Orphans: Raising youth in a changing world* という書物を出版し、その中で青少年の社会的なスキルを育てることの重要性を指摘している。

[14] 2007年3月8日に下院教育技能特別委員会は『市民性教育』についての第二次報告書を公表したが、この中でも市民性教育と「英国らしさ」が強調されている。

[15] 例えば、2007年2月1日の教育技能省プレス・ノーティスは「体育の授業は肥満に打ち勝つための健康なライフスタイルについて児童生徒にもっと多くを教えるべきである」"PE lessons to teach pupils more about healthy lifestyles to beat obesity"というアラン・ジョンソン教育技能大臣の談話を報じている（www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?bin_id=2007_0016)。また一昨年からテレビ番組で人気を博したシェフであるジェイミー・オリヴァーによる学校給食改善の取組みが注目を集めてきた。

イギリスの健康教育

１．はじめに―子どもたちの健康をめぐるイギリス社会の動向

イギリス社会においては、子どもたちの肥満がここ 10 年ほどで急増している。例えば、1995 年には 2 歳～15 歳の少女の 12%、少年の 11%が肥満であったが、2004 年にはそれぞれ 18%と 19%に増加している[1]。いわゆるゴールデンタイムに子どもの食事と運動に関するテレビ番組が放映されたり、学校給食をめぐって激しい議論が巻き起きたりするなど、子どもたちの健康への関心がイギリス社会で非常に高まっている。同時に、学校生活において子どもたちが享受する食べ物の質と運動の量に関する多くの議論が行われてきており、食生活が適切で健康な子どもたちが学業成績と素行がより良いことを示す根拠が増えている[2]。

イギリスにおいては、食事、遊び、労働、旅行、娯楽など諸々の変化によって、生活習慣の不健康な子どもたちを生んでしまっており、そうした子どもたちは、思春期や成人期に入ってもそのような習慣を持ち越してしまう[3]。イギリスは、長きにわたって教育水準と健康水準の向上を達成してきてはいるが、お粗末な食事や活動水準の低下が、子どもたちが太く長く活動的に生きていく可能性を危険にさらす科学的根拠が積み重ねられてもいる[4]。

以上のような状況の中、イギリスでは学校教育が子どもたちが健康な生活習慣を志向し形成する資質・能力を育成する要として大いに注目され、特に食生活に関する教育が期待されている。本稿では以下、「学校の役割」、「学校における食生活」、食生活や健康、ひいては人生に関する内容を扱う中心的科目としての「人格社会保健教育 (Personal Social and Health Education: PSHE)」について概観し、最後に若干の見解を申し添えて日本における「これからの学校教育」に資することを目指す。

２．学校の役割

カリキュラムを通して、またより幅広い学校環境を通じて、食物、スポーツ、身体活動を含めた健康に対する態度を子どもたちが身につけるために、学校はより積極的な役割を担うことが求められている。学校は、教室での教授内容を反映させてからだに良い食べ物と飲み物を提供することによって、子どもたちが十分な情報を得た上での選択をするように働きかけることができる。さらに、子どもたちがより積極的になれるような、また、健康支援サービスを受けるための、多くの機会を提供することができる。学校生活の多くの様々な側面に触れる多面的なアプローチがもっとも効果的であるという証拠は十分に存在している。多面的なアプローチとは、身体活動、料理、果物や野菜を育てることの機会提供、子どもたちが何をどのように食べ飲むかについての評価、子どもたちを健康支援サー

ビスにつなぐことも含み得る[5]。

学校をあげての健康への取組みを展開するために、イギリスでは2004年より「全国健やか学校プログラム(National Healthy School Programme)」が、10000校で実施されている。5つの主要目標があり、いずれはすべての学校がそれぞれの目標で前進することが望まれている。主要目標は、以下の５点である。①健やかな生活習慣を推進するような校風、学校環境にする。②健やかな生活習慣を達成するために、カリキュラムの範囲と柔軟性を十分に生かす。③健やかな生活習慣のメッセージを強化するために、一日を通してその種の飲食物が摂取できるようにする。④質の高い体育・学校スポーツを提供し、生涯にわたる生活習慣の一部として身体活動を促進する。⑤生涯にわたる健康に影響を与えるあらゆる種類の課題と行動を理解するよう促進する[6]。また、健やかな学校にするため、学校は、以下の 4 つの主要領域の基準を満たさなければならない。１．性と関係性の教育や薬物教育を含めた、質の高い人格社会保健教育（PSHE）　２．健やかな食生活　３．身体活動　４．情緒的健康と幸福（いじめを含む）[7]。

３．学校における食生活

子どもたちの学校での昼食は、近年熱い議論の課題となっている。2001 年に制定された「必須栄養基準(compulsory nutritional standards)」が2006年に改定され、すべての子どもたちが健やかで楽しく食事を提供されることが保障されるようになった[8]。その改定では、昼食時間を通して以下の 5 領域の中からの食品が食べられるようにすべきことが指定された。ⅰ．野菜やサラダ　ⅱ．果物や果物ジュース　ⅲ．肉や魚、またはベジタリアンのための代替食　ⅳ．パンやシリアルやじゃがいも　ⅴ．牛乳や乳製品。　肉の赤身は最低週 2 回、魚は最低週 1 回出されることが望まれる。また、野菜脂肪や野菜オイルで調理したベジタリアン向けの料理があることが望ましいとされる。さらに本基準は、健康的になるよう以下の 3 点を推奨している。壱、油料理を他のものに替える。弐、不飽和脂肪を用いる。参、低脂肪ヨーグルトや黒パンのようなより健康的なものも選べるようにする[9]。

昼食以外に学校で売られる食べ物（自動販売機や売店など）については、2007 年 9 月から以下のような基準が適用される。あ、甘い菓子類は売らない。い、塩分、糖分、脂肪分のないナッツや種はいいが、味付けの濃いスナック菓子は売らない。う、すべての学校の売店で様々な種類の果物や野菜が買えるようにする。これには新鮮なもの、乾燥させたもの、凍らせたもの、缶詰にされたもの、ジュースにされたものを含む。え、子どもたち・若者たちはいつでも無料の新鮮な飲み水が飲めるようにする。お、甘くしたソフトドリンクは売らない。（炭酸入り・炭酸無しの両方の）水、脱脂乳、半脱脂乳、100％フルーツジュース、ヨーグルト、（付け加えられた糖分が 5%以下の）乳飲料、これらを組み合わせたもの、低カロリーのホットココア、ホットティー、ホットコーヒーのみしか売らない。

また、人口甘味料はヨーグルトか乳製品、またはヨーグルトか牛乳を基にして組み合わ

せた物のみに使い得る[10]。

尚、昼食の必須栄養基準については2006年9月まで、昼食以外の自動販売機などでの販売に関しては2007年9月までに上記の基準に沿うことになっている[11]。

４．人格社会保健教育（PSHE: Personal Social and Health Education）

PSHE は若い人たちが自分の健康や幸福に責任を持つよう促し、健やかな生活習慣の身に付け方やからだの変化などの課題への対処の仕方を教える教科である[12]。

PSHE は、具体的には以下のような7領域に分けられる。い、市民性　ろ、薬物・アルコール・タバコ　は、情緒的健康と幸福　に、栄養と身体活動　ほ、お金　へ、安全　と、性と関係性の教育。ここではその中でも特に、近年それらをめぐる指針が出るなど、イギリス社会において議論となっている「栄養と身体活動」と「性と関係性の教育」についての教育スキル省筋の見解を報告する。

・栄養と身体活動

様々な種類の食べ物をバランスよく摂ることは、誰もが生き、人生を楽しむための活力と栄養を提供してくれる。あまりに食事量が少ないとすぐに病気となって表れるが、食べ過ぎやバランスの良くない食事は長い間かかって問題となる。そのため、量的にも質的にもバランスの取れた食事を摂ることが重要である[13]。

体育やスポーツの授業への出席は、子どもや若者が健やかな生活習慣の維持を促す鍵と成り得る。また若者の犯罪や薬物乱用を減らす助けにもなり、地域住民や共同体の再生に貢献する[14]。

・性と関係性の教育(SRE: Sex and Relationship Education)

情緒的・身体的健康を促進し維持するために、効果的なSREは不可欠である[15]。

性と関係性の教育とは、身体的、道徳的、情緒的な発達についての生涯に渡る学びである。家庭生活のための結婚の重要性を理解することに関するものであり、安定して愛情あふれる関係性、敬意、愛、思いやりを理解することについてのものである。セックス、セクシュアリティ、性の健康を教えるという教育でもある。性的指向や性行動を促進するためのものではない[16]。

５．おわりに

これまで見てきたように、イギリスでは肥満の急増など、子どもたちの健康状態に懸念が高まっている。「食事状況・健康状態」と「学業成績・素行」の正の相関も指摘され、学校での昼食の内容に社会的関心が集まり、政府も抜本的な改革を進めてきている。昼食はもちろんのこと、自動販売機や売店での販売物にも細かい規定が設けられている。生涯に渡る健やかな生活習慣を育む場所として学校が明確に位置づけられ、子どもたちが健康をめぐる資質・能力を涵養できるよう、学校が健康を志向する「校風」を持つように政府は

要請している。

他方、イギリスにおける10代の少女の妊娠率がヨーロッパで一番高い点は、ここ数年イギリスのマスメディアを賑わせている課題であり、社会的排除防止局(social exclusion unit)もこの問題に関する報告書を 1999 年に出しているほどである。そのような状況を受けて、PSHE（人格社会保健教育）に位置づけられているSRE（性と関係性の教育）では、翌2000年にSREに特化した指針が発行されている。政府の見解が示している「安定して愛情あふれる関係性、敬意、愛、思いやり」を少年（男性）と少女（女性）の双方が理解することは、望まない妊娠を防ぐ基盤となる。安定していなかったり愛情がなかったりすれば、安易かつ無防備な性行動に入ってしまうこともある。また、自尊心の高低が性行動と密接に関わっていることはよく知られている。翻って、2003 年には、学校現場の同性愛差別に加担するとして批判の多かった地方教育法28条が撤廃された[17]。2005年には同性間のパートナーシップを公的に認めるシビルパートナーシップ制度が施行され、有名歌手のエルトン・ジョンなどが一般に言う“同性婚”をしたことは記憶に新しい。

これら「食」や「性」はこれまで「私的領域」の事象と考えられてきたと言えよう。一般に、「私的領域」の事象は、政治・経済などの「公的領域」の事象に比して低い価値付けがなされてきているが、その実、「食」や「性」は生命の元（素、基）となる重要な事象である。イギリスではこうした「私的領域」の事象にまで政府が抜本的な指針を打ち出してきている点は、看過されるべきことではない。先に見たように、食生活など「私的領域」の事象と学業などの「公的領域」の事象をめぐる正の相関関係に鑑みれば、同時に、「私的領域」での幸福感が一人ひとりの人生、ひいてはそれらの集合体としての社会の幸福感・安定感にどれほど重要かを考えれば、「私的領域」をめぐる教育の充実は非常に重大な課題であることがわかる。イギリスでは、「食」や「性」などの健康に対する積極的・自立的な資質・能力を子どもたちが身に付けられ、涵養できるよう、今まさに根本的な改革が行われている。

小宮明彦（日本学術振興会）

---

[1] Department for Education and Skills. ‘Health nutrition in schools.’1, 4-5. http://findoutmore.dfes.gov.uk/2006/06/health_and_nutr.html 2007年2月25日

[2] *I-bid.* 14-16.

[3] Department for Education and Skills. *Healthy living blueprint for schools.* 3, 6-9. 2004.

[4] *I-bid.* 5, 1-5.

[5] *I-bid.* 5, 11-25.

[6] *I-bid.* 5, 26-27, 33-44.

[7] Department for Education and Skills. ‘Health nutrition in schools.’1, 17-24. http://findoutmore.dfes.gov.uk/2006/06/health_and_nutr.html 2007年2月25日

[8] Department for Education and Skills. 'Eating better at school.' 1, 5-9. http://findoutmore.dfes.gov.uk/2007/02/school_meals_he.html 2007年3月2日
[9] *I-bid.* 9-22.
[10] School Food Trust. 'Managed food during the day.' 1, 12-26. http://www.schoolfoodtrust.org.uk/content.asp?ContentId=256 2007年3月2日
[11] School Food Trust. 'Information and Guidance.' 1, 22-23. http://www.schoolfoodtrust.org.uk/content.asp?ContentId=236 2007年3月2日
[12] Teachernet. 'Personal, Social and Health Education(PSHE).' 2-3. http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/healthyliving/curriculum/pshe/ 2007年3月2日
[13] Teachernet. 'PSHE Subjects-Nutrition and Physical Activity.' 3-6. http://www.teachernet.gov.uk/PSHE/publishContent.cfm?sectionId=79&pageStart=1&contentId=218 2007年2月25日
[14] *I-bid.* 14-16.
[15] Teachernet. 'PSHE Subjects-Sex and Relationship Education.' 3-4. http://www.teachernet.gov.uk/PSHE/publishContent.cfm?sectionId=79&pageStart=1&contentId=213 2007年2月25日
[16] Department for Education and Skills. *Sex and Relationship Education Guidance.* 5, 1-6. 2000.
[17] James T. Sears. *Youth, Education and Sexualities-An International Encyclopedia.* Greenwood Press. 100-102. 2005.

～ 第７章 ～

韓国の学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力を示す用語ととらえ方

韓国の教育は「弘益人間」の理想の下，国民が教育を通して，人格の完成と自主的な生活能力の育成を図り，民主的な市民としての資質を備え，民主国家の発展のために奉仕し，人類共栄という理想の実現に寄与することを教育理念としている。「弘益人間」とは，韓国建国の際の教育理念であり，人間の世の中を広くよくするという意味である。この場合「人間」は「人々が住む社会」を意味している。

２．教育目的に規定される児童生徒の資質・能力

韓国の教育理念として「弘益人間」が設定されたのは，戦後開催された教育審議会であった。その後 1949 年 12 月 31 日に法律第 86 号で制定公布された教育法第 1 条に教育の根本理念として「教育は弘益人間の理念のもと，すべての国民をして，人格を完成し自主的生活能力と公民としての資質を備えるようにし，民主国家発展に奉仕し，人類共栄の理想を実現することに寄与する事を目的とする」と宣言することで，韓国の教育理念の柱となった[1]。その後，韓国の教育は，「漢江の奇跡」といわれた 1960 年代以降の驚異的な高度経済成長と国民の高い教育熱に支えられて，急速に量的な拡大を遂げる。しかし，その一方で，過度の受験戦争や画一的な教育に対する問題が指摘されるとともに，急速な科学技術の進歩や社会経済の変化の中で教育改革論議が 1980 年代半ばから活発となった。そして 1985 年に大統領直属の「教育改革審議会」が設置されたのを皮切りに，21 世紀の韓国社会を支える「自主的，創造的，道徳的」人間の育成が教育目標とされ，教育の質の向上や個性重視の教育などを含めた本格的な教育改革が開始された。その基本路線を引き継ぎながら 1995 年に新たに大統領諮問機関として「教育改革委員会」が設置され，国際化や情報化などの視点を取り入れた「新教育体制樹立のための教育改革案」が発表された。同教育改革案では，いつでも，どこでも，誰でも望む教育を受けることができる「開かれた教育社会，生涯学習社会」の建設を改革のビジョンとし，その実現のために，教育運営を①教育を供給者中心から学習者中心の教育へ，②画一的な教育ではなく，多様で特性化された教育へ，③規制や統制による教育運営から自律と責任を土台とする教育運営へ，④画一的かつ均一的な教育から，自由と平等が調和した教育へ，⑤黒板中心の伝統的教育から教育の情報化を推進する 21 世紀型の開かれた教育へ，そして ⑥ 質の低い教育から，評価を用い

た質の高い教育へと切り替える必要性を提示した。

３．教育課程と児童生徒の資質・能力

教育法[2]で定められた「弘益人間」の理念の実現を根本に据えつつ，教育改革委員会では児童生徒の適性と能力に適合した多様な学習を提供するため，① 必修課目の縮小及び選択科目拡大，②情報化・国際化教育の強化，③水準別教育課程の編成・運営を教育課程改善の原則として設定し，教育改革委員会内に 「教育課程特別委員会」が構成・運営され，1995年末に教育課程改訂の基本骨格が準備された。

このように教育改革を実現させるためには，初・中等学校の教育課程改訂は何よりも優先されなければならない教育改革事業とされていた。それは，初・中等教育法第 23 条に基づき告示される教育課程は，教育の目標と内容，方法，評価の基準を示すだけでなく，教育投資，予算，行政，教員の養成・需給・研修，教科書の作成，入試制度，教育施設・設備などに対する政策立案と執行の根拠になる 「教育の基本設計図」としての機能を持っているからである。

政府は，1996 年 2 月に「初・中等学校教育課程改革」を教育改革における課題の一環として提示し，①国民共通基本教育課程体制による教育課程編制の導入，②児童生徒の個人差を考慮した水準別教育課程導入，③能力中心の目標設定と具体的内容提示の最小化，④教育課程に対するサポート体制の確立などに関する詳細な改訂指針を提示した。

教育改革の課題として提示された新教育課程では，児童生徒の健全な人間性発達をはかり，多様な能力と適性を尊重し，独創的な価値を生産する創意的な能力を培うことを強調した。そのためには，国の教育課程に対する全般的な見直しが必要となり，新教育課程（第 7 次教育課程）では，児童生徒たちが自分の適性と素質にあった教科目を選択し，能動的，自律的に勉強するようにする “学習者中心の教育課程”として改訂しなければならないとされた。

新教育課程成立の背景には，国際化・情報化・多様化を志向する教育体制の変化と，急速な社会変化，科学・技術と学問の急激な発展，経済・産業・就業構造の変革，教育需要者の要求と必要の変化，教育条件及び環境の変化など，教育を取り囲む内外的な体制及び環境，需要の大幅な変化等があった。

しかし教育課程の改訂は，現在まで長期にわたり施行・定着してきた教育の歴史と成果をもとに推進されているため，現実的な教育条件と環境，教育経験と制度を教育改革の実現に向けて調整しなければならないという難しさがあるだけではなく，さまざまな改訂上の制約による複雑な選択と意思決定の課程でもあった。

このような教育課程の理想と現実，改革と維持の葛藤の中で 21 世紀の情報化・国際化時代を主体的に導き，推進させることが出来る自律的で，創意的な韓国人を育てるためには学校教育自体が変革しなければならないとされた。

このような時代的，教育的要請に応じ，教育部（現教育人的資源部）は 1996 年 3 月より初・中等学校の教育課程改訂計画を樹立し，ソウル大学を含めた 14 の大学・研究機関，学会に改訂案の研究開発を委託した後，各種協議会，セミナー，公庁会そして市・道教育庁と学校現場における試験運用，審議及び修正・補完を経て 1997 年 12 月 30 日，第 7 次教育課程を告示した[3]。

第 7 次教育課程における「求められる人間像」では「我が国の教育は弘益人間の理想の下，すべての国民にとって人格を陶冶し，自主的生活能力と民主的市民として必要な資質を備えるようにし，人間らしい生活を営むようにし，民主国家の発展と人類公益の理想実現に貢献できる」ことを目的としており，こうした教育理念に基づき，同教育課程が追い求める人間像として，以下の 5 つが挙げられている。

① 全人的成長の基盤の上に個性を追い求める人
② 基礎能力を土台に創意的な能力を発揮する人
③ 幅広い教養を土台に進路を開拓する人
④ 韓国の文化に対する理解の土台の上に新しい価値を創造する人
⑤ 民主的市民意識を基礎に共同体の発展に貢献する人

「第 7 次教育課程」では，これらの人間像を実現するため，初等学校及び中学校の教育目標として，次のように規定している。

○ 初等学校における教育目標

初等学校における教育は児童の学習と，日常生活に必要な基礎能力の培養と基本的な生活習慣を形成することに重点を置き，▽心身の調和がとれた発達のために多様な経験をさせること，▽日常生活の問題を理解し，解決するための基本的な能力を発達させる手助けをすること，▽様々な方法で児童生徒自身の感覚や思考を表現するための豊富な経験を積ませること，▽児童に多種多様な業種からなる世界を理解するために役立つ幅広い学習経験を与えること，▽伝統や文化を理解し鑑賞するする態度を養うこと，▽日常生活に欠かせない基本的な生活習慣を育み，隣人や国への愛情を育てること。

○ 中学校における教育目標

中学校の教育は初等学校の成果をもとに，生徒の学習と日常生活に必要な基礎能力と市民としての資質を涵養することに重点を置き，▽心身の均衡のとれた発達を促進し，生徒に自己の可能性を発見させる機会を与えること，▽生徒に学習と日常生活に欠かせない根本的問題を解決する能力を育ませる助けとなり，自身の考えや感情を創造的に表現する経験を与えること，▽生徒が幅広い分野の知識と能力を修得できるようにし，それによって，

生徒が自分の進路を能動的に選択できるようにすること，▽伝統と文化に属し，発展させていく態度を育むこと，▽自由な民主主義国家と民主主義的な生き方の根本的な価値と原則に対する理解を養うこと。

４．教育方法と児童生徒の資質・能力

第 7 次教育課程は「需要者中心」あるいは「学習者中心」の教育を基本命題としている。それは一方で，学習者の能力や興味を尊重する「個別化学習」と「水準別教育課程」として，他方で，国際化や情報化への適応を踏まえ，学習者が学習内容の選定や学習課程に能動的に参加する「自己主導的学習」として具体化されている。その中でも特に水準別教育課程は，「教育課程」全体を規定する原則となっている。

第 7 次教育課程の構成の特徴は次のとおりである。

○第 7 次教育課程の構成の特徴

第 7 次教育課程の特徴としては，▽初等学校 1 学年から高等学校 1 学年までの 10 年間を「国民共通基本教育課程」と位置づけて学校種を越えた教育課程を構想し，高校の第 2，3 学年は適性や進路に応じ，選択教科制度を充実させている，▽「国民共通基本教育課程」において水準別教育課程が導入されるようになり，児童生徒の能力と個人差により系統学習的教科内容については段階別，領域別学習的教科の内容については難易度別に複数の教育課程を編成・運営されるようになる，▽児童生徒の自己主導的な学習能力を伸長させるため，学校裁量の活動時間が増設される，▽教科ごとの教育目標が設定され，定期的な学力評価と学校教育課程の評価が実施されるようになる，▽情報化時代に備えた創意性と情報能力を培養するため，コンピューター教育を強化し，自己主導的な学習能力を促進することが出来る教育活動を保障する等が挙げられる。

なお，具体的な教育課程の基本方針は以下のとおりである。

① 「国民共通基本教育課程」の時間配当の基準に割り当てられた各学年別教科，裁量活動，特別活動の授業時間数は，すべての児童生徒が必須に履修しなければならない年間基準授業時数である。

② 国民共通基本教科の中，次の教科は水準別教育課程として編成，運営する。

- 数学（算数）は第 1 学年から第 10 学年までの 10 段階，英語は，第 7 学年から第 10 学年までの 4 段階を設け，段階別に学期を単位とする 2 つの下位段階を設定して段階型水準別教育課程を運営する。
- 国語は，第 1 学年から第 10 学年まで，社会と理科は，第 3 学年から第 10 学年まで，英語は第 3 学年から第 6 学年まで深化・補充型水準別教育課程を運営する。

③ 裁量活動における教科裁量活動とは，中等学校の選択教科学習と国民共通基本教科の深化・補充学習のためであり，創意的裁量活動とは，学校独自の教育的な必要，児童生徒

の要求などに応じた教科外の学習と自己主導的学習のことである。

- 初等学校の裁量活動は，学校の実情に応じて融通の利くように割り当てることが出来るが，教科の深化・補充学習よりは，児童の自己主導的学習能力を促進させるための創意的裁量活動に重点を置く。
- 中学校の教科裁量活動の年間授業時数は，102 時間以上であり，漢文，コンピューター，環境，生活外国語（ドイツ語，フランス語，スペイン語，中国語，日本語，ロシア語，アラビア語），その他の選択教科の学習時間に優先的に割り当て，残りの時間は国民共通基本教科の深化・補充学習時間として活用する。創意的裁量活動は，年間 34 時間以上とする。

④ 特別活動は次のように編成・運営する。

- 特別活動に割当てられた時間（単位）数は，児童生徒の要求と地域及び学校の特性に応じて学校裁量とするが，領域間の均衡が維持できるように留意する。
- 時間（単位）が割当てられていない活動には，学校の実情に応じて別途の時間を確保する。
- 特別活動は，学校の必要に応じて，時間（単位）配当基準より多くの時間を確保して運営することができ，多様な方式で時間運営を統合するとか，分割するなど融通を利かせることができる。

＜参考＞表 1「第 7 次教育課程」における授業時数表

<table>
<tr><td colspan="2">学校</td><td colspan="6">初等学校</td><td colspan="3">中学校</td><td colspan="3">高等学校</td></tr>
<tr><td colspan="2">学年</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr>
<tr><td rowspan="10">教科</td><td>国語</td><td colspan="2" rowspan="10">国語
210　238
数学
120　136
正しい生活
60　68
賢い生活
90　102
楽しい生活
180　204
「私たちは
1年生」
80　－</td><td>238</td><td>204</td><td>204</td><td>204</td><td>170</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td rowspan="10">選
択
教
科</td><td></td></tr>
<tr><td>道徳</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>68</td><td>34</td><td>34</td><td></td></tr>
<tr><td>社会</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td>170
(国史68)</td><td></td></tr>
<tr><td>数学</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td></td></tr>
<tr><td>理科</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td>136</td><td>102</td><td></td></tr>
<tr><td>実科</td><td>/</td><td>/</td><td>68</td><td>68</td><td colspan="4">技術・家政
68　102　102　102</td><td></td></tr>
<tr><td>体育</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>68</td><td>68</td><td></td></tr>
<tr><td>音楽</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td><td></td></tr>
<tr><td>美術</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>34</td><td></td></tr>
<tr><td>外国語
(英語)</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>68</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td>136</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">裁量活動</td><td>60</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>204</td><td></td></tr>
</table>

特別活動	30	34	34	68	68	68	68	68	68	68	8単位
年間授業数	830	850	986	986	1,088	1,088	1,156	1,156	1,156	1,224	144単位

表注 1：この時数表は年間 34 週を基準とした年間最少授業時数である。
表注 2：第 1 学年は，30 週を基準としたものである。このうち「私たちは 1 年生」の授業時数は，学年度が開始される 3 月 1 か月間に集中的に配当することとされている。
表注 3：時間の授業時数は，初等学校は 40 分，中学校は 45 分，高等学校は 50 分である。しかし，気候，季節，児童生徒の発達程度，学習内容などに応じて学校が単位時間を調節することができる。
表注 4：第 11 学年と第 12 学年の年間授業時数は 2 年間のものである。50 分の授業を 1 学期間（17 週）行うことで 1 単位とする。
出典）教育部「第 7 次教育課程」

５．教育評価と児童生徒の資質・能力

○学校における成績評価

学校で実施する評価活動は，▽多様な評価手段と方法で達成度を評価し，児童生徒の目標達成度を確認し，授業の質改善のための資料として活用，▽教科の評価は，筆記試験等に頼るのではなく，児童生徒の表現力や生活態度等を評価する観察評価も含めて調和的に行う，▽道徳的，技能的，創意的な面が，特に重視される教科へ評価は，妥当な評定基準に基づいて実施，▽教員は，学校で教えた知識と技能に対し，評価するように留意し，学校外での教育により学習した知識と技能は評価しないように留意，▽初等学校における教科活動への評価は，児童の活動状況と特徴，進歩の程度などを把握し，その結果を叙述的に記録することを原則にする，等を「第 7 次教育課程」で定めている。

これらを踏まえ，初等中等段階を通じて各学校では，教育人的資源部が指定する様式で，児童生徒の学業成績及び人間性等を総合的に観察･評価して指導及び上級学校の学生選抜に活用するために，総合生活記録簿を作成している[4]。記載事項としては，出席状況，身体発達事項，賞罰，資格取得，進路指導状況，学校裁量時間の活動記録，特別活動状況，ボランティア及び体験活動状況，行動発達事項，総合意見，教科学習発達事項その他が設けられている。初等学校においては，教科学習発達事項も文章で記載することとされているが，中学校及び高等学校では教科ごとに絶対評価を行い，到達度別 5 段階評価（秀，優，美，良，可）と席次を記載する。

○全国テスト

「第 7 次教育課程」では，教育課程の質管理のために，政府は，周期的に児童生徒の学力評価，学校と教育機関評価，教育課程編成運営に関する評価を実施しなければならないと定めている。

これらを踏まえ，国の教育課程の研究・開発を担当している教育課程評価院によって「全国学習到達度調査」（以下，調査）が，2001 年より毎年行われている[5]。同調査は，初等学校第 6 学年，中学校第 3 学年，高等学校第 1 学年の生徒，それぞれ約 1%を対象とし，抽出

された生徒は，国語・社会・数学・理科・英語の各教科別のテストを受け，結果により，「優秀学力」「普通学力」「基礎学力」「基礎学力未達成」の 4 段階の評価を受けることになっている。

表 2　全国学習到達度調査

学校別	対象	調査教科	調査範囲
初等学校	第6学年	国語・社会・数学・理科･英語	初等学校第4学年～第6学年の全課程
中学校	第3学年	国語・社会・数学・理科･英語	中学校第1学年～第3学年の全課程
高等学校	第1学年	国語・社会・数学・理科･英語	高等学校第1学年の全課程

このほか同院によって 2002 年より毎年「初等学校第 3 学年基礎学力診断調査」が行われている。同調査は，教育課程評価院が定める基礎学力水準に到達していない学力不振児童の比率を把握することを目的としており，無作為に抽出される児童を対象に，「読み取り」，「書き取り」，「算数」のテストが実施される。

６．児童生徒の資質・能力にかかる課題

韓国における児童生徒の資質能力は「弘益人間」という建国以来の基本的な教育理念に基づいており，その理想の実現のため，21 世紀の韓国社会を支える「自主的，創造的，道徳的」人間の育成を教育目標とし，「学習者中心の教育」「多様で特性化された教育」「自律的な教育」等の実現を図る目的で現行の「第 7 次教育課程」が実施されてきたことはすでに述べた。そして，教育改革の柱として「教育の基本設計図」である初・中等学校の教育課程の設計が重視されてきたことも明らかとなった。

2006 年 8 月，教育人的資源部は，2011 年に全面的な実施が予定されている学校週 5 日制に対応し，また急激な社会変化の実情に即した学校カリキュラムを導入すべく，第 7 次教育課程の基本的な方向性はそのまま維持しつつ，現行の「第 7 次教育課程（1997 年～）」の一部改訂を告示した。改訂内容も，教科別における教育内容及び時間数の調整にとどまっている点を踏まえると，今後の教育課程に見られる児童生徒の資質能力にかかる課題は引きつづき第 7 次教育課程で示されている教育内容をいかに充実していくかということになる。その際，政府が重視するのは，より洗練された教育課程に対する点検と評価である。

一方で過度の受験戦争がもたらす弊害については，現在も大きな教育的課題とされており，過度の教育熱の高まりによる塾や家庭教師などの私教育に対する支出が家計を圧迫している。こうした私教育費の拡大を背景に，所得における階層間格差が，児童生徒の教育機会の不平等をもたらしているとされている。これら教育格差に対する対策は，最も重視すべき教育政策の一つとして位置づいており，今後，「児童生徒たちが自分の適性と素質

にあった教科目を選択し，能動的，自律的に勉強するようにする“学習者中心の教育課程”」を目指す第 7 次教育課程の前提条件，すなわち教育の機会の均等をどのように確保していくかが大きな課題となっている[6]。

金子　満（文部科学省）

---

[1] 1997 年に制定された現行の「韓国教育基本法」においても「(教育理念) 教育は，弘益人間の理想のもと，すべての国民をして，人格を陶冶し，自主的な生活能力と民主市民として必要な資質を備えるようにし，人間らしい生活を営むべく，民主国家の発展と人類共栄の理想を実現することに寄与することを目的とする（第 2 条)」と規定されている。

[2] 1997 年より「教育基本法」に改正。

[3] 教育人的資源部告示の「教育課程」（日本の学習指導要領に相当する）によって初等学校・中学校・高等学校の教育内容を規定するようになったのは，1954 年 4 月（第 1 次）からであり，以後，1963 年（第 2 次），73 年（第 3 次），81 年（第 4 次），87 年（第 5 次），92 年（第 6 次），97 年（第 7 次）と 6 回にわたる改訂が行われてきた。

[4] 生活記録簿については，初・中等教育法第 25 条において「学校の長は，生徒の学業成就度，及び性格を総合的に観察・評価し，生徒指導，及び上級学校の生徒選抜に活用できる資料を教育人的資源部長官の定める基準に従い，作成・管理しなければならない」と規定されている。

[5] 学習到達度調査については，初・中等教育法第 9 条における「教育人的資源部長官は，学校に在学中である生徒の学習到達度測定評価を行うことができる」を根拠に実施されている。

[6] 韓国では，学歴重視社会を背景とした過度の教育熱の高まりや受験競争により，塾や家庭教師などの私教育が普及しており，こうした私教育に対する支出が家計を圧迫している。2001 年には，私教育費の規模が，10.7 兆ウォン（約 1 兆 700 億円），2003 年には，13.6 兆ウォン（約 1 兆 3,600 億円）［注 2］へと増加，課外教育を受ける生徒の割合も 58.2%（2000 年）から 72.6%（2003 年）と増加し，結果として私教育費の支出増大による教育機会不均等の深刻化及び公教育軽視の傾向が大きな社会問題となった。この問題を重くみた教育人的資源部は，2004 年 2 月 18 日，家庭に対する過重な私教育費の負担を軽減し，受験重視による弊害から生徒たちを保護することを目的とした「私教育費軽減対策」を発表，問題視されてきた私教育費負担の軽減を図ることとなった。

～ 第 8 章 ～

中国の学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力を示す用語ととらえ方

中国において児童生徒が備えるべきとされる資質・能力は、1990 年代半ばより政府が積極的に推進している「資質教育」（原語・素質教育）[1]ということばに表現されている[2]。この「資質教育」ということばは、過熱する受験競争の中で暗記型の知識競争に偏する学校教育（応試教育）を是正することを狙いとして提出されたものである。近年の教育改革は、この「資質教育」の推進を中心に据えて展開されていると言える。

「資質教育」ということばが登場する以前の 1970 年代末から 1980 年代にかけての中国の教育の状況は、文化大革命（1966 年～76 年）の影響により、教育が普及していないことや質が低下していることが指摘されていた。そのため、当時教育界は児童生徒に「基本知識」と「基本技能」（原語・双基）を身につけさせることが課題とされていた。その後、1980 年代より改革・開放路線の下で市場経済化が進み、社会や経済が発展するにつれてその発展を支えるために不可欠な人材の育成が要請されるようになり、児童生徒に対しても基本知識と基本技能だけでなく、より高い知力や知力以外の能力を身につけることが次第に求められるようになった。実際「資質教育」の「資質」（原語・素質）の語が教育に係る政策文書に多用されるようになるのは 1985 年頃からで、その時期は進学競争の過熱化による弊害が指摘されようになった時期でもあった。こうした弊害を克服するために、1980 年代後半から「創造教育」「愉快教育」「主体性教育」など様々な教育改革及び教育実験が展開された。こうした改革や実験の結果を踏まえ、「資質教育」ということばが 1993 年に政府文書の中に登場したという経緯がある[3]。

この「資質教育」について、教育部は 1997 年に「すべての子どもに目を向け、その基本的な資質を全面的に伸ばすことを根本の主旨とし、子どもの態度、能力に重点を置きながら、徳・知・体において生々活発で、主体的に成長させることを基本的な特徴とする教育」と定義している[4]。その 2 年後の 1999 年には中国共産党中央（以下、党中央）と国務院（内閣）が「資質教育」の全面的推進を教育改革の重要課題として掲げた「教育改革の深化と資質教育の全面的推進に関する決定」において、「資質教育」の内容を、児童生徒の創造的精神と実践能力の育成を重点に置いた、徳、知、体、情操の全面において発達させる教育と定義づけ、「資質教育」は初等中等教育（小学校、初級・高級中学）のみならず、高等教育、成人教育などすべての教育段階・分野を通じて行う教育改革の原則とした[5]。1997 年に

は具体的に示されていなかった「子どもの態度、能力」が 1999 年には「創造的精神と実践能力」として挙げられている。これは、「21 世紀に向けて科学技術が猛烈な勢いで進歩し、知識経済の時代という様相を見せ始め、国力の競争が日増しに激烈になっている」状況の下、新たな社会情勢に対応できる人材を育成するためには、書物による知識の学習だけでなく、社会実践などの活動や経験との結びついた知識の学習が必要[6]との考えから導き出されていると言える。

この「決定」では、「資質教育」を実施するにあたり、「学校教育は知育だけに力を入れるのではなく、徳育を重視し、体育、情操教育、労働技術教育及び社会実践活動を強化」し「各側面の教育活動を有機的に統一しなければならない」としている。「資質教育」を構成する「徳育」「知育」「体育」「情操教育」「労働技術教育」については、次のような内容が同決定で示されている。

まず「徳育」では、愛国主義、集団主義や社会主義教育、中華民族の優れた伝統文化や革命伝統の教育、理想、倫理道徳及び文化的習慣を身につけさせる教育、中国近代史、基本的国情、国内外の情勢や民主・法制教育を行うとされている。次に「知育」では、科学的精神と創造的な思考習慣を養い、情報を収集処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題を分析し解決する能力、言語による表現能力及び団結協力して社会活動を行う能力を育成することとしている。「体育」では、児童生徒・学生に基本的運動能力を習得させ、身体鍛錬の良好な習慣を形成させ、多種多様な集団的体育活動を行うことで児童生徒の競争意識、協調精神、強固な意志を育成することを目指している。「情操教育」は、情操や素養を高めることだけでなく、知力の開発を促すことが想定されている、最後に「労働技術教育」では、自然に触れさせ、社会を理解させることで、労働を愛する習慣と苦しみに耐える精神を育成したり、児童生徒が多様な形態の課外の実践活動に積極的に参加することを奨励して、体を動かして働く能力を養うとしている。

このように中国では「資質教育」の実施を通じて、児童生徒の創造力や実践能力の育成に重点を置き、品性・徳性・知力・体力・情操の全面発達の促進が目指されており、こうした能力が、児童生徒が身につけるべき資質・能力として捉えられているといえる。「資質教育」には徳育、知育、体育、情操教育など多様な教育にわたって行われるが、中でも知識を伝達する知育では、児童生徒に育成すべき能力として、▽情報収集・処理能力、▽知識獲得能力、▽問題分析・解決能力、▽言語表現能力、▽団結協力能力、といった能力が示されている。

２．教育目的に規定される児童生徒の資質・能力

「中華人民共和国憲法」（1982 年制定）では、教育の目標として、「国家は、青年、少年、児童を育成して、品性・徳性、知力、体力などの面で全面的に発達させる」（第 46 条）と

定めている。日本の教育基本法にあたる「中華人民共和国教育法」（1995 年制定）では、教育の目標を「教育は社会主義現代化建設に貢献し、生産労働と結びつき、品性・徳性・知力・体力の全面に発達した社会主義事業の建設者及び後継者を育成しなければならない」（第 5 条）としている。ここには「徳」「知」「体」の全面発達という中国における教育理念が表現されており、この場合の「徳」も、たんに「すぐれた人格」だけでなく、社会主義に根ざした思想、政治意識を指している。

これら憲法や教育法の法律の規定や方針を踏まえ、1999 年に党中央・国務院は教育改革の方針として「資質教育」の全面的推進を唱えた「教育改革の深化と資質教育の全面的推進に関する決定」を発表している。それによれば、「資質教育」の目標を「国民の資質向上を根本目標として、児童生徒・学生の創造的精神と実践能力の育成を重点としながら、『理想を持ち、道徳に優れ、教養があり、規律を守る』、徳、知、体、情操の全面に発達した社会主義事業の建設者及び後継者を育てること」[7]としている。さらに同決定では、児童生徒の知育の目標として、「児童生徒の独立思考と創造的な意識を刺激し、･･･（略）･･･児童生徒に科学的精神と創造的な思考習慣を養い、情報を収集処理する力、新しい知識を獲得する能力、問題を解決する能力、言語による表現能力及び団結協力して社会活動を行う能力の育成を重視しなければならない」[8]と語っている。

このように、政府文書では「資質教育」の推進を教育の目的・目標として掲げ、児童生徒の創造力と実践能力の育成に重点に置き、品性・徳性、知力、体力、情操の全面に発達した社会主義事業の建設者及び後継者を育成することが目指されている。「資質教育」の中でも知育については、「情報収集・処理能力」「知識獲得能力」「問題分析・解決能力」「言語表現能力」「団結協力能力」といった能力の育成が学校教育において児童生徒に身につけさせるべき資質・能力として目標に掲げられている。

こうした児童・生徒の創造力や実践能力の育成を目指す「資質教育」を全面的に推進するために、教育部は 2001 年に「基礎教育課程改革要綱（試行）」を作成している。そこに示されている教育課程の目標は、次のとおりである。

> *児童生徒に愛国主義、集団主義を身につけさせ、社会主義を熱愛させ、中華民族の優秀な伝統と革命の伝統を継承、発揚させなければならない。社会主義における民主的な法制意識を身につけさせ、国家の法律と社会における公共道徳を遵守させなければならない。正しい世界観、人生観、価値観を次第に形成させなければならない。社会での責任感を身につけさせ、人民への奉仕に努めなければならない。創造精神、実践能力、科学的で文化的な素養及び環境意識を初歩的に身につけさせなければならない。生涯学習に応じた基礎的な知識、基本的な技能や方法を身につけさせなければならない。丈夫で健康な肉体と精神、健やかな心、健全な美的感覚、健全な生活様式を持った、理想を持ち、道徳に優れ、教養があり、規律を守る新しい世代の人物となるよう育成しなければ*

ならない。

さらに、同教育課程の具体的な目標については、次のような記述が見られる。

- *過度に知識の伝授を重視していた傾向を改め、積極的で主体的な学習態度を養い、基礎的な知識と基本的な技能を習得させると同時に、学習の過程や正しい価値観を養う過程を重視する。*
- *受け身、丸暗記、機械的な訓練といった現状を改め、児童生徒が主体的に授業に参加し、探究を楽しみ、進んで体を動かすよう指導し、児童生徒の情報収集能力及び処理能力を養い、新しい知識の獲得能力、問題分析能力、問題解決能力、コミュニケーション及び協力する能力を養う。*

このように、新しい教育課程基準に見られる教育目標においては、国民として身につけさせるべき資質としては愛国主義、集団主義、社会主義を愛する心、民族的伝統などが想定されており、具体的な学校教育の場面においては、児童生徒の学習の過程を重視し、「情報収集能力・処理能力」「知識獲得能力」「問題解決・分析能力」「コミュニケーション・協力能力」を育成することが目指されている。こうした能力は、先に触れた 1999 年に党中央と国務院が発表した「決定」の中で示した「資質教育」の「知育」において育成すべき能力として捉えられているものとほぼ共通している（「決定」では、「コミュニケーション・協力能力」が「団結協力能力」となっている）

３．教育課程と児童生徒の資質・能力

教育部は、初等中等教育について、教育課程の基準（「教学計画」又は「課程計画」）、各教科の教育内容の基準（「教学大綱」又は「課程標準」）を制定しているが、2001 年に義務教育段階（小学校・初級中学の 6 年間）の課程基準を、2004 年に高級中学（後期中等教育の 3 年）の課程基準を改訂した。今回の基準の改訂は、従来の受け身、丸暗記、機械的訓練といった現状を改め、子どもの様々な資質を全面的に伸ばす「資質教育」の実施に向けて着手された。2001 年に国務院が基礎教育（初等中等普通教育）改革について基本方針をまとめた「基礎教育の改革及び発展に関する決定」では、次のように語られている。

- *課程編成については、教科学習中心で、科目が多く、総合性に欠ける現状を改め、九年一貫の教育課程における各科目と授業時間の比率を課程全体として定めるとともに総合科目を設置し、異なる地域や児童生徒の発達の需要に応じて、課程編成の均衡性、総合性、選択性を体現するようにする。*

・*課程内容については、「難度が高く、煩雑で、バランスを欠き、内容が古い」現状及び書籍の知識を偏重する現状を改め、課程内容と児童生徒の生活及び現代社会と科学技術の発展との結びつきを強化し、児童生徒の学習への興味関心と経験を重視し、生涯学習に必要な基礎的な知識と技能を精選するようにする。*

このように、教育課程基準の改革に当たって、従来の教育課程基準（小学校及び初級中学は 1993 年実施、高級中学は 1990 年実施）が「難度が高く、煩雑で、バランスを欠き、内容が古い」との反省に立ち、教科横断的な総合実践活動の導入及び拡大、中等教育段階での選択の拡大などの方針が打ち出されている。

義務教育段階の課程編成の構造的特徴を具体的に示すと、義務教育段階の新しい教育課程基準（2001 年改訂、2005 年全国実施。学年進行で実施されているため、現在なお従来の教育課程基準に従う学年や学校は少なくない）においては、その改訂方針として、先に触れたとおり、「総合性」や「選択性」を打ち出している。「総合性」については、▽小学校段階の科目の総合化、▽日本の「総合的な学習の時間」に相当する「総合実践活動」の創設を行い、これを必修科目としている[9]。「選択性」については、▽「地方及び学校が定める課程」の授業時間を組み入れている。また、授業時間数については合計時間数だけを定め、各科目への配分は幅のある比例配分によって示し、地方や学校の裁量に委ねている、といった特徴が見られる。

４．教育方法と児童生徒の資質・能力

情報収集・処理能力、知識獲得能力、問題分析・解決能力、コミュニケーション・協力能力などの能力を児童生徒に身につけさせることが「資質教育」の知育で求められていることについては先に触れたが、そうした能力を育成するための方法として、2001 年に教育部が出した「基礎教育課程改革要綱（試行）」では、「受け身、丸暗記、機械的な訓練といった現状を改め、児童生徒が主体的に授業に参加し、探求を楽しみ、進んで体を動かすよう指導」するといった方針が打ち出されている。また、授業において教員は、▽「児童生徒と一緒に積極的に活動」し、児童生徒の独立心と自主性を養うことを重視すること、▽児童生徒が疑問を持ち、調査し、探求するように指導し、実践の中で学ばせ、主体的かつ個性的な学習をするよう促すこと、▽児童生徒の人格を尊重し、個々の違いに注意し、児童生徒一人ひとりの学習要求を満足させること、▽児童生徒の自発性を引き出すことができるような教育環境を作り出し、児童生徒の学習の積極性を刺激し、知識を理解して運用できる態度や能力を養うこと、▽授業の過程において情報技術や校外教育施設を活用することといった内容が合わせて示されている。具体的には、教員は討論形式による授業を取り入れたり、日本の総合的な学習の時間に相当する「総合実践活動」の時間を活用して実

践的な授業を行ったり、コンピュータを活用した授業を行うことにより、児童生徒の探究心や創造力を養い、様々な知識を総合的に運用できる能力を習得させることとしている。

教材については、上記「要綱」の中で、その種類や内容を多様で生き生きとしたものとし、児童生徒の探究心に役立つような、観察、実験、操作、調査、討論を促すものとして作成するよう指導している[10]。

なお、能力別学級編制については、従来から学習進度の遅い生徒が軽視されるなどの弊害が多く、教育部は 1997 年に原則的に禁止する通知を出している[11]。「義務教育法」（1986 年制定、2006 年改正）の中でも、人材の集中育成のために経費や教員などで優遇する学校である「重点学校」や「重点クラス」などの設置を禁じている[12]。このように、政府は、教育資源の均等配分を通じて都市と農村、地域間の教育格差を縮小し、すべての児童生徒に対して徳・知・体の全面発達を保障することを目指している。

このほか、児童生徒の学習負担を軽減させ、徳・知・体・情操の全面発達を促進するための措置として、政府は、学校や保護者に対し子どもの睡眠時間、休息時間、運動時間の確保を指導している[13]。2006 年 8 月に教育部が出した通知[14]では、地方各レベルの行政部門と学校に対して入試科目に関する授業時間の勝手な増加を禁じ、児童生徒に毎日 1 時間の運動時間の確保を規定した。さらに、同年 12 月に教育部は国家体育総局（国のスポーツ行政担当部門）と共同で睡眠時間を小学生は 10 時間以上、初級・高級中学生は 9 時間以上確保することや、体育の時間を毎日 1 時間確保することを求める文書を出している[15]。また、児童生徒の徳、知、体、情操の全面的な発達を促すための措置として、教育部は児童生徒に対する健康教育の実施を各学校に指導している。そこでは、児童・生徒の心理的資質を高め、彼らの潜在能力を十分に開発し、児童生徒が挫折や困難を乗り越えられるような、人格の健全な発達を促すことが目指されている[16]。

５．教育評価と児童生徒の資質・能力

小学校、初級中学及び高級中学における各教科の学習についての評価方法は、一般に絶対評価による百点法、あるいは 5 段階ないし 4 段階評価の段階評価が採られている。評価は「優、良、中、不良、劣」「優、良、可、不可」のような段階評価、あるいは「5、4、3、2、1」のような点数法がある。百点法と段階評価の採用及び評価の基準については、全国に統一的な規定はなく、地域や学校により、また教科によりまちまちである。教科によっては評語による評価も行われている。従来は、百点法が多く採用されていたが、これに対して教育部は、百点法が子どもの緊張を高め、学習負担を大きくするとの理由から、小学校では百点法から段階評価へ移行すべきとした。これにより、各地では段階評価への切り替えが進んだが、初級中学以上ではいぜん百点法が主流といわれる。評価は、教員が平素の学習の中で行う発問や宿題、小テストなどの結果や期末試験などの定期試験の結果を総

合して判定が行われている。定期試験は中間試験を行うところもあるが、1 学期 1 度に限定するよう教育部から指導されている。

2001 年国務院が今後の基礎教育政策の柱を「資質教育」の推進と示した「基礎教育の改革及び発展に関する決定」においても、児童生徒に対する学業成績評価の方法として、▽定期試験の内容や方法を改め、小学校では子どもの学習負担を大きくする従来の百点法を止めて 4～5 段階の等級制を実施すること、▽初級・高級中学の一部教科では辞書や教科書の持ち込みの試験を行い、実験操作能力の試験を重視すること、▽学校及び教員は試験成績及び成績別の氏名公表を止めること、といった方針が打ち出されている。

この方針を受け、教育部作成の「基礎教育課程改革要綱（試行）」では、選別と選抜の効果を強調しすぎるような評価を改め、評価が児童生徒の発達、教員の資質向上、教育実践の改善に効果をもたらすようなものにすることを指導している。その具体的な方法について同「要綱」では、児童生徒の学業成績に注目するだけでなく、児童生徒の多面的な潜在能力を見つけ出し、伸ばすような評価を行うこととしている。

また、こうした学業成績の評価方法の改革だけでなく、初級中学の卒業試験や高級中学入学試験についても「資質教育」の推進を踏まえた改革が進んでいる[17]。2005 年 1 月に教育部は、初級中学の卒業試験では▽生活に即した試験問題、▽筆記試験のほか、面接やヒアリングの実施、参考書の持ち込みを認める試験科目の設置、▽試験科目数の減少、▽高級中学入学試験に用いる生徒の成績の評価に等級制を使用、などを指導している。

こうした学業成績の評価方法の改善だけでなく、児童生徒の資質を全面的に評価する方法として、近年政府は初級中学の卒業生に対して在学中の社会実践活動への取組状況や個人の特性などを評価の対象とする「総合資質評価」の実施を推奨している。この「総合資質評価」では、▽道徳性、▽公民的資質、▽学習能力、▽コミュニケーション・協力能力、▽体力・健康、▽表現力の 6 つ観点[18]から評価される。初級中学卒業試験と「総合資質評価」の結果は、高級中学入学者の決定の際の主たる判断材料にもなっている[19]。この評価は評語による評価と等級による評価でなされるが、評語については、初級中学 3 年間の総合的な評価が 6 つの面の発達状況に基づいて記述され、等級評価については「A、B、C、不合格」などの段階評価によって行われる。この評価の実施者は、教員だけでなく、生徒自身、生徒同士でも行われる。この６つの観点の具体的な内容は、下表のとおりである。

表：「総合資質評価」における評価の観点

道徳性	・祖国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、社会主義を愛すること。 ・法を遵守し、信念を守り、公徳を維持し、集団に関心を寄せ、環境を保護すること。
公民的資質	・自らを信じ、尊び、強くし、律し、勤勉であること。 ・行為に対して責任を負うこと。 ・公共の利益のための活動に参加すること。 ・社会的責任感を備えること。
学習能力	・学習に対する興味関心を持ち、各種の学習方法を用いて学習水準を高めることができ、学習過程と学習成果に対して反省する習慣を有すること。 ・異なる教科から学んだ知識を結びつけ、すでに持っている経験や技能を用いて、問題を分析、解決することができること。 ・初歩的な研究能力と創造性を有すること。
コミュニケーション･協力能力	・他人と一緒に目標を立て、努力して実現でき、他人の観点と立場を尊重、理解し、自身の行為を評価したり、制限したりすることができること。 ・各種の交流や意思疎通の方法を総合的に用いて協力できること。
体力・健康	・体育運動を熱愛し、身体を鍛える習慣を育成し、健やかな運動能力、一定の運動技能と強靭な肉体と精神を有し、健康な生活スタイルを形成すること。
表現力	・生活、自然、芸術、科学において美を鑑賞し、健やかな審美眼や情趣を有していること。 ・芸術活動に積極的に参加し、様々な方法を用いて、芸術表現ができること。

出典：教育部「初等中等学校の評価制度と試験制度の改革を積極的に推進することに関する通知」、2002 年。

加えて、学科試験の高得点獲得を重視するあまりに、一部の地域や学校では入試に関係のない学校での体育の時間が軽視される傾向があった。そこで教育部は、初級中学や高級中学の卒業試験に体育の試験を加えるだけでなく、高級中学や大学といった上級学校への入学者選抜においても、在学時の体育の成績を合格者決定の参考材料にするとしている[20]。

このように、学業試験の成績だけでなく、社会実践活動や体育活動の成績が一定レベルに到達することを卒業要件にしたり、上級学校での入学者決定の際の判断材料としたりすることにより、知育に偏らない、児童生徒の徳、知、体、情操の全面的な発達が目指されている。

６．児童生徒の資質・能力にかかる課題

以上見てきたように、中国における児童生徒の資質・能力は「資質教育」ということばに表されており、その教育が目指すものは、21 世紀を担う人材を育成することを狙いとした、創造力や実践能力の育成に重点を置いた、徳・知・体・情操の全面発達であった。この「資質教育」を推進するためにこれまで教育課程基準や評価方法も見直しもなされている。しかしながら、「資質教育」が目指すところの創造力や実践能力の育成の方法については具体的な措置は示されていないように思われる。例えば、児童生徒の個々の違いを注意し、一人ひとりの学習要求を満足させると述べる一方で、能力別学級編制を原則的に禁止し、教育資源の均等配分を目指して教育の格差是正を唱えることについての矛盾をどのように処理するかについては言及されていない。一部のエリートを対象としていた従来の知

識偏重教育の反省から「資質教育」が提唱されていることからすれば、政策文書における「資質教育」の対象は一人ひとりの資質・能力の向上よりも児童生徒全体、ひいては国民全体の資質の向上が優先課題として考えられていると思われる。確かに「資質教育」では、「国民の資質向上」が「資質教育」の「根本目標」となっている[21]。「資質教育」のいうところ児童生徒の主体性や個の違いに応じて創造力や実践能力を育成するためには、教育方法の改善に留意しつつ、教育目的・目標、教育課程（教育内容)、教育方法、教育評価の相互連関を築いていくことが、今後の課題として認められる。

また、受験偏重教育による学習負担の軽減を図ることを狙いとして、政府は休息時間や睡眠時間などを確保するよう地方政府や学校に指導していることについて先に触れたが、こうした取組について、保護者からは学業成績が下がるなどといった批判的な意見も上がっている。こうした状況に対し、2006 年 9 月に温家宝首相が北京市内の学校視察を行った際、「学習負担の軽減は決して子どもに楽をさせることを求めているのではなく、また、(学校や教員が）手を引いて構わないでいるということでもない。子どもにより多くの時間を与えて世界、事物、生活に触れさせ、より多くの知識を学ばせ、多くのことを行わせ、より多くの問題を考えさせ、独立心や創造力を養うことである。資質教育での学校、教員、児童生徒に対する要求はより高くなっており、下げられていない」と述べ、学習負担を軽減させるための措置は決して知的能力の基準を下げることに結びつかないこと、むしろ「資質教育」を通じてより一層高い能力の獲得を児童生徒に求めていることを強調した[22]。つまり、学習負担の軽減を通じて、政府は子どもに学業で楽をさせることを狙いとしているのではなく、「資質教育」のいうところのより実践的で多様な能力を身につけさせることを狙いとしており、その意味では、従来よりも高い能力を身につけることを児童生徒に求めていると言える。

最後に、児童生徒の資質や能力を個人の特性や社会活動への取組状況などから評価する「総合資質評価」が卒業試験や上級学校への入学の際の合否判定の材料になっていることから、同評価が児童生徒の多面的な資質能力を総合的に評価するといった意図と反して試験のための評価になってしまっているとの指摘もある。

日暮トモ子（文部科学省）

1 中国語の「素質」には、①個人に先天的に備わっている性格や能力のもとになる生理的特徴、②後天的環境や教育の影響の下で形成される、公民あるいは専門的人材の基本的な資質、といった二つの意味がある。本稿では②の意味を踏まえ、「資質教育」と日本語に訳して用いている（顧明遠主編『教育大辞典』、上海教育出版社・上海科技教育出版社、2002 年、1494 頁)。

2 英語の「key competency」（キー・コンピテンシー）を中国語に直訳すると「関鍵能力」となるが、OECD や PISA 調査に参加していない中国において、この「key competency」（キー・コンピテンシー）概念を意味する「関鍵能力」ということばは、政策文書や教育課程基準の中では管見の限り用いられていない 。また、児童生徒の能力について、アメリカの心理学者ハワード・ガードナーの論を参照して、心理学的側面

から人間の知的能力を「言語」「論理・数的処理」「視覚・空間」「音楽・リズム」「身体・運動」「コミュニケーション」「自己認識」「自然観察」「存在（生と死についての思考など）」の側面から多元的に捉える「多元的知能論」（原語・多元知能理論）を唱える教育学者や心理学者も存在するが、政策文書の中で具体的な記述は見られない。

3 国家教育発展研究中心『2000 年 中国教育緑皮書』、教育科学出版社、2000 年、28～44 頁。

4 国家教育委員会「小学校、初級中学の資質教育の積極的な推進に関する若干の意見」、1997 年。

5 中国共産党中央・国務院「教育改革の深化と資質教育の全面的推進に関する決定」、1999 年。これについては、『東アジア地域における資質・能力関連資料』（中間報告書）、国立教育政策研究所、平成 18 年に翻訳を掲載した。

6 同上。

7 同上。

8 同上。

9 2006 年 8 月の教育部の「『義務教育法』を貫徹し、義務教育学校の運営行為を更に規範化することに関する若干の意見」によれば、地方と学校は、小学生は毎学年 10 日以上、初級中学生は毎学年 20 日以上の社会実践活動の時間を確保しなければならないとしている。

10 教科書制度については、従来国定制であったが、現在は検定制となっている。1993 年から、各地方・学校の実情に合わせ、全国で数種類の全国共通教科書が使用されている。

11 国家教育委員会「現在の義務教育段階の学校運営を規範化するための若干の原則に関する意見」、1997 年 1 月。

12 「義務教育法」第 22 条には、「県レベル以上の人民政府及びその教育行政部門は、学校の均衡のとれた発展を促し、学校間の運営条件の格差を縮小しなければならず、学校を重点学校と非重点学校に分けてはならない。学校は、重点クラスと非重点クラスに分けてはならない。」と規定している。

13 例えば、「中華人民共和国未成年者保護法」（1991 年制定、2006 年改正）では、学校が保護者と連携を取りながら子どもの睡眠、娯楽、運動時間を保証することとしている（第 20 条）。「義務教育法」の第 37 条にも「学校は、児童生徒の課外活動の時間を保証し、文化、娯楽などの課外活動の展開を組織しなければならない。社会公共文化体育施設は、学校が課外活動を展開するために便宜を提供しなければならない。」と規定されている。

14 教育部「『義務教育法』を貫徹し、義務教育学校の運営行為を更に規範化することに関する若干の意見」、2006 年 8 月。

15 教育部・国家体育総局「学校体育を更に強化し、児童生徒の健康をしっかりと向上させることに関する意見」、2006 年 12 月。同意見では、学校が科学的に休憩時間表を作成して実行することや、県レベル以上の教育行政部門が現地の実際状況に基づき児童生徒の学期、休暇、学校休憩時間の配分についての指導意見を提出しなければならないことなどが規定されている。

16 教育部「初等中等学校における心理健康教育を強化することに関する若干の意見」（1999 年）、「初等中等学校における心理健康指導要綱」（2002 年）を参照。なお、北京市では 2008 年までに市内すべての初等中等学校に心理健康指導担当教員（心理カウンセラーなど）を配置する予定である（中国新聞網（http://www.chinanews.com.cn/）、2006 年 2 月 12 日）。

17 中国では、初級中学の卒業にあたり、一定の地域（省、市、県など）で共通の卒業試験が実施され、その合格が主たる卒業要件となっている。また、後期中等教育段階への進学は、一般に省単位で統一試験を実施し、入学者を選抜している。しかし、これらの試験では生徒の学業成績のみを重視することが多く、それが生徒の過重な学習負担となっていることが指摘されている。初級中学の卒業試験は一般に各地域で統一の卒業試験が行われ、卒業学年において国が規定する普通教科について試験が行われる。その他の教科については平素の成績により評価する。卒業試験に合格し、思想性や道徳の面で審査に合格し、体育の成績が合格基準に達していれば、学校から卒業が認められる。統一の卒業試験を高級中学段階の統一入試と兼ねて実施する地域も少なくない。

18 教育部「初等中等学校の評価制度と試験制度の改革を積極的に推進することに関する通知」、2002 年。同通知は 1999 年の党中央・国務院の決定、2001 年の改革と発展の決定を受けて出されたもので、資質教育を全面的に推進するために評価制度と試験制度の改革の必要性を説いている。

19 教育部「基礎教育課程改革実験地区における初級中学卒業試験及び高級中学入学試験制度改革に関する指導意見」、2005 年。

20 教育部・国家体育総局「学校体育を更に強化し、児童生徒・学生の健康をきちんと向上させることに関する意見」、2006 年 12 月。

21中国共産党中央・国務院「教育改革の深化と資質教育の全面的推進に関する決定」、1999 年。

22 「温家宝：尊敬老師 重視教育 国家才会興旺発達」、新華網、2006 年 9 月 9 日（http://news.xinhuanet.com/edu/2006-09/09/content_5067244.htm）。

～ 第 9 章 ～

台湾の学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力を示す用語ととらえ方――「十大基本能力」

学校教育に求められる児童生徒の資質・能力の変化という観点から教育を考察するとき、台湾は最も示唆的な一事例であるかもしれない。それは、近年の台湾における教育改革がまさに資質・能力観の修正を軸として進行してきたためであり、したがって、そこには、語るべき現実が少なからず存在している。

台湾では、1987 年の長期戒厳令の解除を契機とする民主化・自由化と並行するかたちで、教育改革が始動し、1994 年には不可逆の潮流に発展した[1]。この潮流は、不断のものとして今日に注いでいるが、その射程は制度と内容の両面におよぶ広範なものである。

九年国民教育と呼ばれる 9 年制義務教育のナショナル・カリキュラムの改革は、教科書および高校・大学入試とならぶ制度改革の主眼であり、20 世紀末から 21 世紀初頭にかけて、世紀を跨ぐかたちで進められた。改革の結果、これまで個別に制定・改定されてきた初等教育（国民小学＝6 年制）と前期中等教育（国民中学＝3 年制）のカリキュラム大綱である『課程標準』が一貫化され、『国民中小学九年一貫課程暫行（暫定）綱要』が制定された。同綱要は、2001 年度から段階的に実施に移され、03 年の改定で「暫行」の二文字が外れて正式版に移行した〔正式版の実施は 2006 年度から開始〕。

九年一貫のカリキュラム改革は、1990 年代初頭の国民教育のカリキュラム改定の流れを受け継ぐものである。1993 年の『国民小学課程標準』の第二次改定と 94 年の『国民中学課程標準』の第四次改定は、民主化・自由化後、最初のカリキュラム改定として、多くの新機軸を打ち出すものであったが[2]、資質・能力観の修正という点で、九年一貫のカリキュラム改革は、さらに一歩を踏み出すものであった。九年一貫の課程改革において、資質・能力観の修正は「結果」ではなく、「目的」だったのである。

これまでの『課程標準』は、各教育課程の目標、科目と授業時間数、実施通則を定める「総綱」と各科目のカリキュラム大綱である「各科課程標準」によって構成されていたが、『国民中小学九年一貫課程暫行綱要』では、細分化された科目が七つの学習領域に統合・整理されただけでなく、「課程の目標」とは別に「基本理念」と「基本能力」が示された。

九年一貫の新しいカリキュラムが示した「基本能力」の内容は、次のようなものである。（なお、本稿での参照は、2003 年に改定された現行の『国民中小学九年一貫課程綱要』に

依拠しているが、「基本能力」の部分で、「暫行版」と「正式版」には相違がみられない[3]。また、以下では、『九年一貫課程暫行綱要』ないし『九年一貫課程綱要』と略記し、引用部分は斜体字とする。）

(1) 自我の理解と潜在能力の発展

自己の身体、能力、情緒、需要と個性を十分に理解し、自我を愛護し、自省・自律の習慣、楽観進取の態度および良好な品性・道徳を養成する。個人の特質を表現し、自己の潜在能力を積極的に開発し、正確な価値観を形成する。

(2) 鑑賞、表現と新機軸の打ち出し

感受・想像・鑑賞・審美・表現と創造の能力を育み、積極的に新機軸を打ち出すという精神を持ち、自我の特質を表現し、日常生活の品質を高める。

(3) 生涯の計画と生涯学習

社会の資源と個人の潜在能力を積極的に運用し、その適正を発展させ、人生の方向を確立するとともに、社会と環境の変遷に対応し、生涯学習の能力を育む。

(4) 表現、コミュニケーションと分かち合い

各種の記号（例えば、言語・文字・音声・動作・イメージあるいは芸術など）と工具（例えば、各種のメディア、科学技術など）を有効に利用し、個人の思想あるいは観念と情感を表現し、他者の意見に耳を傾け、意志の疎通を図ることを得意とするとともに、他者と異なる見解あるいは情報を分かち合うことができること。

(5) 尊重、思いやりと団結協力

民主の素養を備え、異なる意見を受け入れ、他者と各エスニック・グループに平等に接する。生命を尊重し、積極的・主体的に社会、環境と自然を思いやり、法治と団体の規範を遵守し、団結協力の精神を発揮する。

(6) 文化学習と国際理解

異なるエスニック・グループの文化を認識・尊重し、本国および世界各地の歴史・文化を理解・鑑賞するとともに、世界を一体の地球村（グローバル・ヴィレッジ）と認識して、相互に依存し、相互に信頼し、相互に助け合うという世界観を育む。

(7) 計画、組織と実践

計画・組織の能力を持ち、日常生活のなかで実践できるようにする。手と脳を併用し、知恵を出し合い、力を合わせて事に当たるという方法を増強し、積極的に人類と国家に奉仕する。

(8) 科学技術と情報の運用

科学技術を正確、安全かつ有効に利用し、情報を収集し、分析し、検討・判断し、整理・統合し、運用することで、学習の効率と生活の品質を高める。

(9) 主体的な探索と研究

好奇心および観察力をかき立て、問題を主体的に探索・発見するとともに、学習した知識と能力を生活のなかで積極的に運用する。

(10)　思考の独立と問題の解決

独立した思考および反省の能力と習慣を養成し、問題を系統的に検討・判断するとともに、問題と衝突を有効に解決することができるようにする。

これまでの『課程標準』において学校が養成すべき児童生徒の資質・能力は、「目標」に織り込まれていたが、『九年一貫課程暫行綱要』から、別立てで特筆されることとなった。このことは 21 世紀の新しいカリキュラムの教育観の反映であり、この能力本位の姿勢は、過去の知識偏重の詰め込み式教育（「填鴨式教育」）への反省に根ざしている。知識偏重の詰め込み式教育は、苛烈な進学競争および悪性の補習教育の蔓延とともに、台湾の教育を特徴づける歴史的問題である。1968 年の義務教育の年限が延長された時、「悪性補習」は、一刻の猶予も許されない深刻な問題と認識されていた。当時、その原因は、教育における需要と供給、つまり、初等教育修了後に中等教育に進学を希望する学生の数と中等教育の機関である初級中学のキャパシティの不均衡に求められていたが、より本質的な原因は、「よい学校」への進学が社会的成功を保証するという思考様式が強固な進学主義の観念となって、広く社会を覆っていたためである。

1968 年の九年国民教育政策から今日の教育改革にいたるまで、台湾の教育改革は、常にこれらの問題の解決を目指してきたわけだが、『九年一貫課程綱要』が提示する能力本位の姿勢もまた、その流れに連なるものである。「知識」に対して「能力」を強調することで、台湾社会の伝統的特徴である知識偏重の教育観の転換を試みたのである。

３で後述するように、この「十大基本能力」は、「言葉」のうえでは、「21 世紀の健全な国民の育成」を中心思想とし、「未来化」・「国際化」・「統合と整理化」・「生活化」・「人性化（人間化）」・「弾力化」を基本理念とする 1990 年代初頭の国民教育の改定カリキュラムと多くの点で重なり合うものである。「潜在能力」・「生涯の計画と生涯学習」・「エスニック・

グループ」・「地球村」・「情報」など、時代の変化を反映していくつかの新しい概念が盛り込まれているが、90 年代の『課程標準』と『九年一貫課程綱要』は、多くの重要な概念を共有している。しかし、『九年一貫課程綱要』が能力の概念を前面に打ち出し、課程編成の中心軸としていることは、やはり特筆に価する変化といえるだろう。

２．教育目的に規定される児童生徒の資質・能力

『課程標準』にはない『九年一貫課程綱要』の特徴として、「課程の目的」に先立って、教育の「基本理念」が掲げられている。その内容は、次のようなものである。

教育の目的は、人民の健全な人格、民主の素養、法治の観念、人文的修養、強健な心身、思考・判断と創造の能力を育成し、児童生徒を国家意識と国際的視野を備えた現代的国民にすることである。本質的に言って、教育とは、児童生徒の潜在能力を発展させ、彼ら／彼女らが生活環境に適応し、それを改善できるようにする学習の過程である。したがって、世紀を跨ぐ九年一貫の新しいカリキュラムは、ヒューマニズムの感情、統合・整理の能力、民主の素養、郷土と国際意識を備え、生涯を通じて学習できる健全な国民を育成するものでなければならない。それゆえ、その基本的内容は、少なくとも次のようなものを含む：

一、ヒューマニズムの感情の面：自我の理解、他者および異なる文化を尊重し、鑑賞することなど。
二、統合・整理の能力の面：理性と感性の調和、知行合一、人文と科学技術の整合など。
三、民主の素養の面：自我の表現、思考の独立、他者とのコミュニケーション、異なるものに対する包容、団結と協力、社会への奉仕、責任を負い法を遵守することなど。
四、郷土と国際意識の面：郷土愛、愛国心、世界観など（文化と生態を含む）。
五、生涯学習の面：主体的に問題を探求・解決すること、情報と言語の運用など。

ここには、『九年一貫課程綱要』が打ち出した新機軸と従来の『課程標準』から継承した伝統的な理念とが混在している。「生活環境に適応し、それを改善する力」、「整理と統合の能力」、「他者および他文化の尊重」、「コミュニケーションの能力」、「情報の運用能力」は、『九年一貫課程綱要』が新たに提起したものである。しかし、その他の理念は、90 年代の『課程標準』にその源流を見出すことができる。（この点については次節で詳述する。）

また、『九年一貫課程綱要』は、「教育は何のためのものか」という本質的な点において、90 年代あるいはそれ以前の『課程標準』と認識を共有している。『九年一貫課程綱要』は、新旧の様々な理念を掲げているが、その落とし所を「児童生徒を現代的国民にすること」、「健全な国民の育成」に求めている点で、台湾の教育に時代を越えて通底する、国民化の

思考という中心思想を受け継いでいるのである。

３．教育課程と児童生徒の資質・能力

『九年一貫課程綱要』では、「基本理念」および「基本能力」と共に、「課程の目標」が設定されている。その内容は、次のようなものである。

国民小学および国民中学の課程の理念は生活を中心とし、児童生徒の心身の能力の発達の過程に合わせたものでなければならない。それは個性の発展を尊重し、個人の潜在能力を呼び起こし、民主の素養を涵養し、多文化的価値を尊重し、科学的な知識と能力を育み、現代的生活の要求に適応するものでなければならない。

国民教育の目的は、人と自己、人と社会、人と自然など、人性化（人間化）、生活化、適性化、統合・整理化、現代化した学習領域の教育活動を通じて、基本的知識を授け、生涯学習の能力を養成し、心身が十分に発達し、活発かつ楽観的で、みんなと仲良く助け合うことができ、探求し反省することができ、気持ちが広く前向きで、創造的で進取の気風を持ち、世界観を備えた健全な国民を育成することにある。国民教育の目的を実現するため、児童生徒の指導にあたっては、次のカリキュラムの目標を達成するよう努めなければならない：(以下は「基本能力」の項目の列記であるため省略する)

前述の「十大基本能力」は、この「目標」に即して設定された、学校が育むべき資質・能力の具体像だが、すでに述べたように、それは多くの点で、1990 年代初頭に改定された国民教育の『課程標準』と認識を共有しているのである。ここで参考までに、93 年改定の『国民小学課程標準』と 94 改定の『国民中学課程標準』の目標を示しておきたい。

1993 年改定『国民小学課程標準』	1994 年改定『国民中学課程標準』
国民小学の教育は、生活教育と品性・道徳の教育を中心とし、徳・知・体・群（協調性）・美の五育が均衡に発達した活発な児童と健全な国民を育むことを目的とする。 本段階における教育の目的を実現するために、児童の指導にあたっては以下の目標を達成しなければならない。 一、勤勉に実務に励む、責任を負う、法律を遵守するといった品性と道徳および家庭を愛し、郷土を愛し、国家を愛し、世界を	国民中学の教育は国民小学の教育を引き継ぎ、生活教育、品性・道徳の教育および民主法治の教育を中心とし、徳・知・体・群・美の五育が均衡に発達し、楽観進取の気風を備えた健全な国民を育むことを目的とする。 本段階における教育の目的を実現するために、学生の指導にあたっては以下の目標を達成しなければならない。 一、自己と他者を尊重する、勤勉に働く、責任を負うといった態度を育み、民族意識と

愛するという情操を育む。 二、自我の理解、環境への認識および社会の変遷に適応するための基本的な知識と能力を増進する。 三、良好な生活習慣を養成し、強い心と体を鍛え、余暇の時間を善用し、心身の健康を促進する。 四、互助と協力の精神を養成し、集団と自己の調和した関係を増進し、社会に奉仕する熱意を発揮する。 五、審美と創作の能力を養い、生活における趣味を陶冶する。 六、主体的に学び、思考し、創造し、問題を解決する能力を啓発する。 七、価値判断の能力を養成し、楽観進取の精神を発展させる。	家族を愛し、郷土を愛し、国家を愛する情操を陶冶し、礼節を理解し正義を重んじるという美徳を養成する。 二、創造的・論理的思考と価値判断の能力を啓発し、問題を解決し、社会の変遷に適応する知識と能力を増進するとともに、生涯学習の態度を養成する。 三、強い心と体と堅忍な意志の力を鍛錬し、正当な余暇の活動に従事する知識と能力を養い、心身の成熟と健康を増進する。 四、互助と協力および民主法治の精神を養い、集団と自己の調和した関係を増進し、民胞物与（人民を同胞とみなし、万物を同類とみなすという普遍的な愛を意味する）の気持ちを涵養する。 五、審美と創作の能力を増進し、いのちを熱愛し、自然を擁護する態度を養い、生活の意義と趣味を増進する。

出典）教育部編『国民小学課程標準』台北市：教育部、1993 年、1 頁、教育部編『国民中学課程標準』台北市：教育部、1995 年。

『国民小学課程標準』にみられる「自我の理解」、「互助と協力の精神」、「審美と創作の能力」、「主体的に学び、思考し、創造し、問題を解決する能力」といった要素、『国民中学課程標準』にみられる「自己と他者の尊重」、「問題を解決し、社会の変遷に適応する知識と能力」、「生涯学習の態度」、「互助と協力および民主法治の精神」、「審美と創作の能力」といった資質・能力は、ほぼそのまま「十大基本能力」に直結するものであり、その他の要素も、表現の違いこそあれ、その精神は『九年一貫課程綱要』に継承されている。

学校に求められる資質・能力観の刷新という点で、1990 年代初頭のカリキュラム改定は、主要な転換点の一つであり、世紀を跨ぐ九年一貫のカリキュラム改革とその産物としての「十大基本能力」は、その延長線上に位置しているのである。

『九年一貫課程綱要』は、従来の細分化した科目を統合・整理して、「七大学習領域」の概念を確立した。「語言（言語）」・「健康と体育」・「社会」・「芸術と人文」・「自然と生活の科学技術」・「数学」・「綜合活動」の七つの領域である。『課程標準』が「総綱」と科目別の「各科課程標準」から構成されていたように、『九年一貫課程綱要』では、学習領域ごとに「課程綱要」が定められている。各学習領域の「課程綱要」は、(1)基本理念、(2)課程の

目標、(3)能力指標、(4)能力指標と十大基本能力の関係、(5)実施の要点（教科書の編纂と選定、授業、学習評価などの原則を定める）によって構成される。(3)の能力指標とは、9年間の課程を三つないし四つの段階にわけ、各段階で養成すべき能力を指標化したものである。

その項目は膨大な数にのぼり、限られた紙幅で、その全貌を示すことは不可能である。例えば、「社会」学習領域は、9 年間の課程を四段階（1-2 学年、3-4 学年、5-6 学年、7-9 学年）に分け、「人と空間」・「人と時間」・「変化と不変」・「意義と価値」・「自我、人間関係、集団と自己」・「権力、規則と人権」・「生産、分配と消費」・「科学、技術と社会」・「グローバル化の関連」の九つの主軸に沿って、各段階での指標を設定している。多いもの〔「人と空間」〕で 29、少ないもの〔「変化と不変」、「意義と価値」、「科学、技術と社会」〕で 12 の指標が示されているが、その内容は詳細かつ具体的である。例えば、「人と時間」の主軸を例にとると、「家や学校の付近の環境の変遷を理解する」（第一段階）、「居住する郷鎮（筆者註―行政区画の最小単位）の人文的環境と経済活動の歴史的変遷を理解する」（第二段階）、「今昔の台湾の重要な人物と事件を知る」（第三段階）、「台湾の歴史（例えば、思想、文化、社会制度、経済活動と政治的な新興と改革など）の発展の過程を知る」（第四段階）などの指標が仔細にわたり設定されているのである。

重要なことは、この詳細かつ具体的な指標がすべて「十大基本能力」と関連づけられ、カリキュラムの全体を貫く基本能力と学習領域ごとの能力の関係が明らかにされているということである。

４．教育方法と児童生徒の資質・能力

教育方法について、『課程綱要』の「総綱」（修訂の背景・基本理念・課程の目標・基本能力・学習領域・実施要点からなる）では、特に明確な指針を示していない。学習領域の「課程綱要」で、教育方法の詳細な指針が示されているが、全体に共通していることは、児童生徒の個性や地域の特性に合わせた教育を行うこと、教科書一辺倒に陥らず、マルチメディアを含む多様な資源を教育に積極的に活用すること、児童生徒の主体性を引き出す教育を行うことなどである。

教育方法に影響を与える要因として、教科書制度改革の問題に言及しておく必要があるだろう。台湾では、1968 年の九年国民教育の実施に合わせて、義務教育の教科書制度が全面的な国定制に移行した。「統編制」と呼ばれる国定教科書制度は、「聯考」という高校・大学の統一入試およびナショナル・カリキュラムとしての『課程標準』と三位一体をなし、教育システムの高度な一元性と集権性を制度的に補完してきたが、民主化・自由化後には、教育のイデオロギー化の元凶として激しい批判にさらされることとなった。1989 年に国民中学の芸能科目（美術・音楽）の教科書が国定制から検定制に移行したことを端緒として、

検定制への移行が段階的に進行してきたが、『九年一貫課程暫定綱要』に至り、国民教育のすべての教科書が検定制に移行したのである。同時に、入試制度においても、「多元化」が進行し、「聯考」が廃止されて進学のルートが多様化した。これにより、かつての紋切型の授業は不可能となった。資質・能力観の修正とともに、このような要素も、台湾の学校における授業のあり方に改変を迫っているのである。

５．教育評価と児童生徒の資質・能力

教育評価について、『九年一貫課程綱要』の実施要点は、次のように述べている。

(1) 児童生徒の学習の評価については、国民小学および国民中学の児童生徒の成績評価に関する準則の関連規定にしたがって処理されなければならない。
(2) 教育部は、高級中学（3 年制後期中等教育段階の普通学校）および高級職業学校（後期中等教育段階の職業学校）における多元的入試制度の推進に合わせ、本課程綱要の内容に配慮して「国民中学基本学力測験」（筆者註―「聯考」にかわる基本学力テスト）を実施し、学生の学習の成果を検査しなければならない。その点数は入学時の参考となる。
(3) 国民中学基本学力測験の作成、基準化および実施に関しては、国民小学および国民中学のカリキュラムの能力指標および関連する法令の規定に照らして処理されなければならない。

台湾教育の歴史的悪弊である苛烈な進学競争の原因とみなされてきた「聯考」にかわり「国民中学基本学力測験」というナショナル・テストが制度化され、児童生徒の学習の成果を測る主要な拠り所となった。

また、各学習領域の「課程綱要」では、それぞれの成績評価の方法が詳細に設定されているが，全体的な傾向として指摘できるのは，筆記試験のみによらない，総合的な評価のモデルが模索されているということである．

６．児童生徒の資質・能力にかかる課題

総統選挙（大統領選挙）を翌年に控えた 2003 年は，1994 年を出発点とする教育改革の 10 年目の節目として，これまでの教育改革（「十年教改」というキーワードで語られた）の歩みを振り返り，その成否を評価するという雰囲気が社会に広まった．民間による教育改革運動が再び活況を呈したが，とりわけ注目を浴びたのは，百名を超える学者・専門家が連署した「重建教育宣言（教改萬言書)」を提起した「重建教育連線」による活動である．発起人である黄光国（台湾大学心理学系教授）は，自らの教育改革に対する考えを 1 冊の

本にまとめているが，そこでは『九年一貫課程綱要』の課程設計における「反智主義」と「知識虚無主義」が批判の俎上にあげられているのである[4]．即ち、生活に根ざした能力の育成という民主化・自由化時代の脱権威主義の教育改革の哲学的基礎がまさに批判されているのである。

2005 年 10 月 13 日、「行政院教育改革審議委員会」の座長であり、民主化・自由化後の教育改革を象徴する人物である李遠哲は、立法院（国会）で李敖〔作家／立法委員・無党籍〕の質問に対し、「私のしたことには、誤っている部分があった。例えば、学生の進学の圧力を緩和することができず、却って深刻化させてしまった」[5]と述べた。10 余年におよぶ教育改革が過度の苛烈な進学競争と悪性補習という悪弊を解消しえず、結果として事態の複雑化・深刻化を招来したことを認めたのである．1996 年に行政院教育改革審議委員会がグランドデザインとして発表した『教育改革総諮議報告書』の流れを汲む『九年一貫課程綱要』は、従来の知育偏重への反省から、変化する生活環境に適応するための基本能力をアンチテーゼとして提起したわけだが、この新しい資質・能力観は、行き過ぎた進学主義という台湾社会を覆う強固な観念を根本から覆すには至っていないのである。

山﨑直也（国際教養大学）

---

[1] 1994 年が教育改革の「元年」とも言われるのは、「四一〇教育改革運動」という大規模な民間教育改革運動が社会を揺るがし、日本の臨時教育審議会をモデルとする行政院教育改革審議委員会（教育改革に関する内閣の諮問機関、ノーベル賞学者の李遠哲を座長とする）の成立という二つの象徴的な出来事によってである。前者は「民」（社会）の要求であり、後者は「官」（国家）の政策である。その二つが交錯したことによって、教育改革が火急の課題であることが強烈に印象づけられたのである。

[2] 台湾の学制は、政府が中国大陸にあった 1922 年に成立した 6-3-3-4 制を基本としている。1968 年の九年国民教育は、従来 6 年であった義務教育を 9 年まで延長するものだったが、その実施にあわせて、初等教育の国民学校が国民小学、前期中等教育の初級中学が国民中学に改称された。九年国民教育の課程は、当初から「九年一貫の精神」を強調していたが、実際のカリキュラムの制定および改定は別々に進められた。1968 年に『国民小学暫行課程標準』と『国民中学暫行課程標準』が制定されて以来、90 年代初頭の改定までに、前者は 75 年（「暫行」の二文字が外れる）に、後者は 72 年（「暫行」の二文字が外れる）、83 年、85 年に改定されている。

[3] 『国民中小学九年一貫課程綱要』は、教育部国民教育司のウェブサイトでダウンロードが可能（http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html）。翻訳は、基本的に『東アジア地域における資質・能力関連資料』〔「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」研究資料〕、国立教育研究所、2006 年 3 月所収の拙訳（40-52 頁）に拠ったが、本稿の執筆にあたって一部の表現を改めている。

[4] 黄光国『教改錯在哪裡――我的陽謀』台北県：INK 印刻出版、109-119 頁。

[5] 『中国時報』2005 年 10 月 14 日付.

～ 第10章 ～

シンガポールにおける児童生徒の資質・能力

0. シンガポール版「ゆとりの教育」：「教え過ぎず、学びを促す」

2005年9月サルマン・シャンムガラタム（Tharman Shanmugaratham）教育大臣のスピーチでシンガポール教育の新たな方向性が提起された。すなわち『教え過ぎず、学びを促す」(teach less, learn more= TLLM)というイニシアティブである。これはカリキュラムの軽減と点数至上主義からの脱却を主張した構想で、ある意味でシンガポール版「ゆとりの教育」ともとれる取り組みである。このイニシアティブの起源はリー・シェンロン(Lee Hsien Loong)首相の首相就任演説にさかのぼるという。彼は2004年の独立記念日のスピーチで次のように述べた。

「我々にできることはいろいろあるが、我々がすべきではないことがひとつある。それは宿題を増やし、シラバス（教育内容）を増やすことである。それは全体の目的に逆効果である。むしろ私たちはシラバスの一部をカットすべきである。それは子どもたちのプレッシャーを減らし、暗記を減らし、彼らが自らの才能を発見し、伸ばす余裕を与え、教員には子どもに最善をもたらす方法を考え、振り返り、見つける余裕を与えるであろう。それは教育成果の質を高める。我々は子どもたちに学ぶ時間を与えるために、教えることを控えなくてはならない。学校の成績は重要である。試験に合格することを忘れてはいけない。しかし成績は人生で唯一のものではないし、我々が学校で学ばねばならないことは他にもたくさんある。」

これに基づいて2005年1月TLLM実行委員会が、Tan Ching Yee次席終身大臣、Seah Jiak Choo教育事務総長を委員長として立ち上げられた。小学校36校、中等学校35校、ジュニア・カレッジ6校、国立教育学院からのべ200人の教育関係者が召集され、6回にわたる起草会議のなかで、TLLMの基本概念が形成された。さらに「教員の職務スコープ」「教授と学習」「初任者教員への援助」などの分科会が、関連する専門家を加えてが開かれた。他の国のシステムや実践についての情報を集めるとともに、オーストラリア、香港、インド、日本、ニュージーランド、英国への研修視察ツアーが行われた。これらの作業のなかから、以下のような暫定的な勧告案がまとめられた。

「教え過ぎず、学びを促す」(TLLM)の勧告項目

(1) なぜ教えるのかを考える

- 我々は教えているとき、学習者のために教えていることを心がけよう。彼らのニーズ、興味、雰囲気、を尊重しよう。
- 子どもたちが学ぶことを激励しよう。彼らが学ぶことを愛するように、そして失敗することも恐れないように。
- ただ単に情報を処理するのではなく、重要な概念や考えを理解できるように子どもたちを助けよう。
- 子どもたちをテストだらけの人生に導くのではなく、人生というテストに準備できるように教えよう。

(2) 教えたことを振りかえる

- 私たちは子どもを自分たちの実験対象としてではなく、様々な側面にわたる全人的な発達の主体としての教育に力をいれよう。
- 私たちは、子どもたちがただ単に試験でいい点を取る方法ではなく、人生において役立つような価値、態度、思考態度を教えよう。
- 私たちは学習の結果よりも、そのプロセス、学習への信頼や受容する態度の形成を重視しよう。
- 私たちは、子どもたちがあらかじめ定められた答えにたどり着くよりも、もっと問題を探求し、興味をめぐらせ、批判的に思考することを援助しよう。

(3) 教え方を再考する

- 私たちは、子どもたちがドリルや練習問題、暗記に頼るのではなく、より積極的でやる気を持った学習をするよう激励しよう。
- 私たちは子どもたちに教授して伝達するのではなく、自分の学習の主体となるように、ガイドし、モデルを示し、援助しよう。
- 私たちは、「どんな体型にもあう1サイズの服」のような教育ではなく、子どもたちの様々な関心、準備状況、やる気を認識し、様々な教育学的対応ができるように努めよう。
- 私たちは、子どもたちを一時的な一回きりの試験に基づくのではなく、子どもたちの学習、成長を長期的に援助しながら、多様で多種でより正確な方法により、より質的に評価しよう。
- 私たちは、子どもたちに、公式や定石に従い、ありきたりの答えを求めるのではなく、知的好奇心を育み、まだ行われていない未知のルートや方法を試みるような革新的精神や新取の気象を育むように激励しよう。

これらのイニシアティブは、シンガポールの一連の運動やスローガンによって発展してきたシンガポールの連続した教育政策の一環のなかで評価する必要がある。その出発点は、リー首相自身が述べているように、1997年にゴー・チョク・トン(Goh Chok Tong)前首相が

打ち出した教育ビジョン、「我々の未来の形成：思考する学校・学習する国家」（Thinking Schools, Learning Nation＝ TSLN）の構想にまでさかのぼることができる。このTSLN構想は今日に至るまでシンガポールの教育ならびに人間形成政策の根本的かつ長期的な政策ビジョンとして、そのシステムや構造に大きな影響を与えてきた。TSLNは単なるスローガンではなく「教育におけるITマスタープラン」「大学入試改革」とならんで、シンガポールの教育における大きな画期とされる教育構想であり、「シンガポール国民に対しての生き残りと先進性の維持をかけた戦略」であった。（詳しくは本研究グループ中間報告資料集2006の「我々の未来の形成：思考する学校・学習する国家」解題（杉本均）参照）

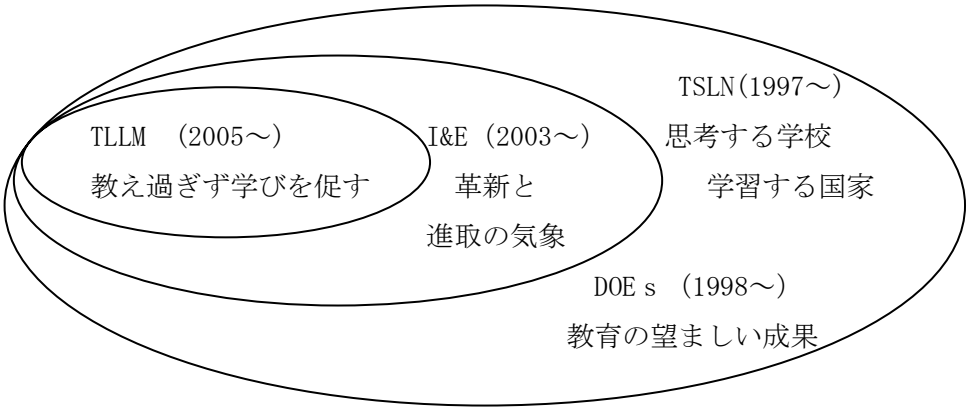
TSLNとその翌年に出された「教育の望ましい成果(Desired Outcomes of Education= DOEs (1998))」（後述)は、ともにシンガポールの教育を今日も方向付ける教育目標であるとされている。その後の10年間に政府・教育省によって提起された教育スローガンには「能力志向の教育」、「創造的・批判的思考」、「学校優秀化モデル（SEM)」、「国民教育（NE)」など様々あるが、いずれもTSLNの延長線上にあるものであった。なかでも2003年からは、「教育の望ましい成果」の1側面である「革新と新取の気象（Innovation&Enterprise=I&E)」に特に焦点が当てられてきた。これはシンガポールの個人と社会の双方に、複雑に変化する生活や環境に対応できる能力と精神を備えようというものである。「I&E」精神はシンガポールの児童・生徒・学生、教員、学校指導者すべてが発達すべき思考態度(mindset)として推進されてきた。すなわち、(1)探求の精神と独自の思考、(2)失敗のリスクを知りながら他と異なる方法を試みる態度、(3)強靭な性格、挫折しても立ち直り再びトライする能力、(4)チームに参加し、チームをリードし、チームで戦う態度、(5)社会に報いるという感覚、などが「I&E」精神に合致するライフスキルであるとされている。

今回の「教え過ぎず、学びを促す」（TLLM）運動も、それらを方向転換するものではなく、TSLNの目指す制度的・構造的改革の中心点において、学習者の学習の質を改善することによって、改革を根底から推進するものである。したがって、TSLN は「革新と新取の気象（I&E)」を包含し、「I&E」はTLLM を包含する、三重の同心円の包含関係として説明されている。（図1参照）シンガポールは依然としてTSLNのビジョン追求の途上にあるが、その焦点は学習者のキャラクターや価値観というより抽象的な側面の発達に移行しつつあり、学習者の多様性という観点からシンガポールはこれまで多様な選択肢を準備してきたが、これからは学習者を動機付けたり、教員の学習ガイド能力の向上などより「ソフトな」側面への注意深い作業が必要と認識されたのである。

TLLMは教師に仕事を減らせと勧めるものではなく、子どもたちがテストや試験に準備するのではなく、それぞれの人生に準備できるように、より焦点を当てた教育を行うということである。教師と学習者のインタラクションの質を改善することによって、学習者はより学習に集中し、教育の望ましい成果をより良く達成することができるとしている。それは学習の焦点を量から質に転換するボトムアップ型のイニシアティブである。そして、学

校の指導者と教員はこの変革のエージェントであり、教育省はそれをサポートするという立場になる。

図１　TSLN と　I&E,　TLLMの関係



１．児童生徒の資質・能力を示す用語ととらえ方

シンガポール政府が TLLM で提唱する児童・生徒の獲得すべき新たな資質とは、基本的には 1997 年の TSLN の構想における、「教育の望ましい成果」の概念を継承している。ゴー前首相は、「思考する学校・学習する国家」(TSLN)のスピーチのなかで、「シンガポールは国家の一部の人間だけが思考し、他のものがそれに従うという考えを捨てるべきである。そうではなく、すべての者がそれぞれの立場で、常に向上心を持ち、学び、革新する精神を持つべきである」と述べている。

ここで「思考する学校」とは、「参加と創造と革新を通じて、常にあらゆる場面で、意欲的に提起し、より良い道を探り、卒業後もその精神を保持する、思考する子どもを育成する学校」のことを意味している(Jason Tan, 2003, pp.36-42)。すなわち、「思考する学校」は「思考技能」が明示的・公式に教えられる学校のことではなく、学習機関として、絶え間ない学習文化の推進が行われ、その教員や管理職においても、絶え間ない学習とその改善努力が行われるという、「学習文化」を持つ学校のことである。(Natahan 2001, p.36)

1997 年に「思考する学校、学習する国家」委員会(TSLN Committee)が設立され、「カリキュラム改革：学び、創造し、コミュニケートする」と題する報告書を刊行した。それによれば、今日の教育システムが創出することを要請されている市民とは、知識に富んだ学習者であり、革新的な創造者であり、意思交流能力のあるコミュニケーターである。そのために、児童・生徒は「(1)問題解決学習とシステム思考技能を学び、(2)創造的で分析的で革新的な視野を発達させ、(3)挑戦を好む明晰な思考家となるために、適切な状況においてリスクを躊躇せずに背負う機会を与えられるべきである。」と主張している。(Chang Shook

Cheong Agnes 2001, p.16)その報告書のなかで、20 世紀における労働市場における要請と将来の要請について次のように比較されている。

すなわち、21 世紀の労働市場が要求する能力とは、「基礎技能の能力」よりも「学際的な視野」、「技能の習得への意欲」よりも「生涯にわたる学習への意欲」、「物質資源の操作の優秀性」よりも「人的(資源)操作の優秀性」、「論理的な推論能力」よりも「(同時)並行的思考能力」、「監督のもとで働く能力」よりも「自律して働く能力」、「規律能力」よりも「コミュニケーション能力」、「個人的向上志向」よりも「集団的志向性」であるとされている。

２．教育目的に規定される児童生徒の資質・能力

1998 年 1 月に教育省が出した「教育の望ましい成果」(Desired Outcomes of Education)と題するパンフレットは TSLN の構想のもとで、具体的に学校を通じて児童・生徒が獲得すべき望ましい資質・能力を列記している。すでに 10 年近い時間が経過しているが、上述のとおり DOE s は今日のシンガポールの教育目標として継承されているので、その項目はシンガポールで定義される児童生徒の望ましい資質・能力であると解釈できる。

シンガポールにおける「教育の望ましい成果」の(A)最終目標レベルと(B)中途目標レベルにわけられている。最終目的レベルはさらに(A-1)学生レベル（高等教育・中等後教育学生）と(A-2)潜在的（将来的な）指導者レベルの 2 段階に、中途目標レベルは(B-1)児童レベル（初等教育修了)、(B-2)生徒レベル（中等教育修了)、(B-3)カレッジ・レベル（ジュニア・カレッジ修了）の 3 段階にわかれている。

(A-1)まず学生レベルでは高等教育・中等後教育の修了生は次の能力を持つべきである：

- 道徳的にゆるぎなく、教養において深く、かつ個々の相違を尊重し、家族と社会と国家に責任を持てること
- 多人種主義とメリトクラシーという我々の原理を信奉し、国家のおかれた制約をよく認識し、可能性を探ること
- 品格ある社会の成員たること
- 努力を惜しまず、仕事に誇りを持ち、共同作業を尊重する
- 将来について考え、推論し、自信を持って対処でき、艱難に直面して勇気と信念を保持する
- 知識を追求し、加工し、応用できる
- たゆまない改善の精神を持つ革新性、生涯にわたる学習の習慣、事業において新取の気象を持つ
- グローバルに思考するが、シンガポールに根を下ろす

(A-2)また、潜在的指導者は次のような能力を持つべきである：

- 社会をより良くすることに献身する

・　我々の制約を克服することに積極的である
・　他者への共感をもつこと
・　他者を触発し、動機付け、最善の成果を導き出す
・　我々の将来設計を描き、導く
・　知識を基盤とした社会において、ブレイクスルーを行う
・　創造的かつ想像力にあふれている
・　勝ち目にかかわらず粘り強く戦い、放り出さない

一方、その段階に至るまでに、３つの中途目標レベルが設定されている。

(B-1)小学校卒業時に獲得すべき資質とは：

善悪の判断能力、物を共有し他者に譲る精神、他者との友情の構築、物事への生きた関心、自己思考と自己表現、仕事への誇り、健全な習慣の植え付け、シンガポールへの愛などである。

(B-2)一方、中等学校終了時に獲得しているべき資質とは：

道徳的に高潔であること、他者への関心といたわりを持つこと、集団行動が可能でそれぞれのメンバーの貢献を尊重すること、新取の気象、継続教育への広い基礎の形成、自己能力への信頼、審美的価値への理解、シンガポールについて知りシンガポールを愛すること、などである。

(B-3)さらにジュニア・カレッジの学生はその修了時点で獲得しているべき能力とは：

毅然として立ち直る力を持つこと、確かな社会的責任感を持つこと、何が他者を触発し動機付けるかを理解すること、新取の気象と創造的な精神を持つこと、自分自身で創造的に考える力があること、卓越を求めて努力すること、生への情熱を持つこと、シンガポールを導くものが何であるかを理解すること、とされている。

３．教育課程と児童生徒の資質・能力

今回の「教え過ぎず、学びを促す」（TLLM）理念の導入のために、具体的なカリキュラムや人的配置にも改革が行われた。まず初等および前期中等学校のカリキュラム内容が科目により10～20％が削減され（体育と芸術・音楽の時間を除く）Oレベル試験の出題範囲から除外されることになった。この空いた自由時間により、教員は教科内容や教材の開発やカスタマイズを行ったり、またより広い教育学的資源の利用することが可能になる。2010年までに、教育省はすべての教員に週あたり平均2時間の自由時間を与え、その時間を教員は自分の授業を振り返り、見直し、またカリキュラムやプログラムを児童生徒の個々の学習要求に適合させるために利用することになる。2時間のうち1時間は「時間割」上の自由時間（空白時間）として設定される。残りの1時間は別途2007年までに、各学校1名の課外活動指導員(Co-curricular Programme Executives) をリクルートし、課外活動指導時間を代替指導することによって平均1時間を提供する。（Press Release, 2005, 9, 22）

また教員へのサポートとして、カリキュラム・カスタマイズ、教育学、評価に関する研修を提供し、４学区に1カ所の研修センターを設置する。現在退職や離職中のベテラン教員を初任者教員へのメンター(mentor)として配置する。教員と学校の指導者はTLLMの中心的な推進者であり、個々の優れた実践が国内の他の学校の教員や指導者によって共有される環境を構築することが重要である。そのために学校内で、学校間で、あるいは教育省と学校の間に開かれた、共有文化が存在する教育コミュニティーの形成が必要であるとされている。（MOE, 2005, p.16）

また、価値教育（人間形成）にも大きな力点が与えられる。2007年度より道徳・市民性教育（CME=Civic and Moral Education）のシラバスを改訂し、その時間に情緒・社会性学習(SEL=Social-Emotional Learning)を導入する。このシラバスは個人の信念や態度、ふるまいはその人の個人的価値観に由来するという原理に基づいている。そこで新シラバスはアクティブな市民性やより良い性格を発達させるために、児童生徒に尊敬、責任、思いやり、尊厳、調和、立ち直り（resilience）といった確固とした個人的価値の育成に焦点を置いている。SELとは、全人教育の中核であり、我々のあらゆる決定において方向性を与える価値観が、適切に表出されるような社会的・情緒的コンピテンシーの形成を目的としている。

中等教育学校には2006年から、初等学校とジュニア・カレッジには2008年から、総数にして3000人の学校カウンセラーが配置される。2010年までに初等からジュニア・カレッジまでの学校に3000人の教員を加配し、さらに550人の補助教員をリクルートする予定である。また14校の普通校に、中程度の障害を持つ、失読症および自閉症の児童・生徒を統合するのを援助するために特殊ニーズ支援指導員(Special Needs Officer)を配置する。2005年9月までに33人が配置された。(Press Release, 2005, 9, 22)

４．教育方法と児童生徒の資質・能力

この新しい理念、「教え過ぎず、学びを促す」（TLLM）に基づく児童・生徒の資質・能力を育成するために、どのような教育方法やストラテジーが想定されているのだろうか。まず(1)学習者中心という原則である。そして学習者は異なる要求と能力、希望と背景を持っているということである。こうした学習者に教員と学校指導者の双方からのサポートを与える。すなわち、(2)教員はカリキュラムのカスタマイゼーションを行って、教育学的な知識を持って効果的な評価を行う。(3)学校指導者はこうして多様化したパスウェイを全体的に見回してバランスをはかり、学校環境として伝導的な（conductive=意思の疎通を持った）環境の整備に努める。

こうしたボトムアップの企画に対して、国や教育行政は、教員や学校指導者への自由時間や自由空間の提供、教育技能向上研究、指導者技能向上研修などのトップダウンのサポートで支持する。具体的なTLLMの教育的アプローチはまさに、そのTLLMの性格ゆえに、各

学校の環境や資源、風土にカスタマイズされるべきものであり、ここで中央的な教育方法の規定を探ることは、そのこと自身がTLLMの精神に反することともなりうる。そこで、ここでの教育方法としては、教師用のTLLMハンドブックに従って、特定実験校の実践の紹介を行うにとどめておく。

（事例１）クイーンズウェイ中等学校のケース：同級生チューターによる学習改善

クイーンズウェイ中等学校では数学と科学（理科）の学習において、同級生チューター・プログラム（Peer Tutoring Programme）を導入しており、特定分野において習熟した生徒とそうでない生徒を1組としてグループを形成し、週に1回、1月から8月までの放課後にプログラムを実施している。チューターとして選ばれた生徒は事前にその教科の教員からチュートリアルの技能をコーチされ、毎回使用するワークシートについては教員とともに事前に目を通しておく。教員は各回の参加生徒の記録やチューター生徒のコメントなどから全員の状況をモニターする。ガイドによれば、このプログラムによって、特定分野に弱い生徒も、教員には遠慮して聞けなかった質問なども積極的にできるようになり、またチューター生徒も教えるという行為のなかで単元を復習し、学ぶことにより、中間試験の成績において双方の向上を見たという。プログラム終了時には、チューター生徒は感謝の証書を授与される。（MOE, 2005, p.17）

（事例２）テック・ホワイエ小学校のケース：作業を通じた生活学習

テック・ホワイエ小学校では6年生の児童によって、擬似雇用会社(Mock Employment Agency)が運営されている。児童はこの擬似雇用会社において、スタッフとして、あるいは雇用される従業員として、ロールプレイを行い、特定の目的を持った組織を運営するというディシプリンや責任を学び、アカデミックな学習を越えたスキルと同時に楽しみを得ている。教員補助員、学校書店店員、学校購買部店員、IT補助員、受付係などの職業に関して求人が行なわれる。2004年の期末試験終了後の10日間の間、このプログラムは導入され、その間、一般の学科目の授業や宿題は軽減された。参加した児童はこの期間1日につき2～3時間就労し、終了後各児童は何を学んだかについてフィードバックが行なわれた。ガイドブックによれば、求人に応えて雇用された児童は、学校職員から現職訓練を受けて、実際の労働世界について聞いていたこととかなり違った世界の印象を持ったという。指導員によれば、この経験は彼らの視野を広げ、中等学校に進んでからの発達や、成長してからの実際の職業志向にも影響を与えたかも知れないとコメントしている。(Ibid,. p.18)

（事例３）キャンベラ中等学校の事例：教員中心の学校運営とオンライン

キャンベラ中等学校では、2005年1月より、カスタマイズされた「教育を自分自身のものに」というオンライン・ポータルが開始された。このポータルに教員は、自分の授業の反省やコメントお送り、同僚の反省やコメントを閲覧し、そして他の教員からのフィードバックを受けることができる。この意見や経験の交流によって、教員は学校のなかに専門的議論を行なう教員コミュニティーを形成することができる。キャンベラ中等学校の場合は

毎週月曜日の午後2時から4時半までが、ポータルを訪問するために確保された時間である。

教員は忙しくてなかなか意見を交換する時間が取れず、教科主任に提出する文書によって相談や援助を求めるだけであった。オンラインの教育戦略シェアリングにより、ある教員は資源や教材をプールしたり、時間や労力の節約をすることに役立てている。
(Ibid.,p.19)

（事例４）グリーンビュー中等学校の事例：同窓生の協力

グリーンビュー中等学校がこれまで築き上げてきた卒業生とのつながりは、学校生活に活気をもたらすだけでなく、教員の管理業務や放課後の個人指導、問題のある生徒へのカウンセリングなどにも貢献してきた。卒業生は学校の門をくぐることによって、学校の文化や価値、伝統に通じているので、教員からみて安心して代行を依頼できる外部の資源である。またグリーンビューでは卒業生に朝礼などでスピーカーに招き、どのような学校での経験や教員の指導が卒業後に役立ったかなどについて、教員以上に説得力あるスピーチをしてもらっている。卒業生はかつては自分たちと同じ生徒であった存在で、自分たちにもおなじことができる、やがては同じことをしようという動機付けにもつながりやすい。
(Ibid., p.20)

５．教育評価と児童生徒の資質・能力

「教え過ぎず、学びを促す」（TLLM）のイニシアティブにおける教育評価はこれまでの教育評価と異なる方法が取られるのであろうか。先述の教育省ホームページにおける概念構想によれば、評価に関する記述は、「私たちは、子どもたちを一時的な一回きりの試験によるのではなく、子どもたちの学習、成長を長期的に援助しながら、多様で多種でより正確な(真正な＝authentic)方法により、より質的に評価しよう」という条項のみである。これらの表現から、TLLMの教育評価には、より質的で、形成的、継続的な評価が用いられることが予想され、アメリカの「真正な評価」運動などの理論的影響も認められる。教員向けの小冊子『コンタクト：教員用概要』、によれば、評価に関して、次のようなQ&Aが掲載されている。(MOE,, pp.21-23.)

(Q1) TLLMの全教育段階への漸次的導入により、国家試験制度はより多面的な技能セットや達成概念に対応できるように修正されるのか？

(A) シンガポールにおいては、児童・生徒が次の教育段階に進学する選抜の際に、すべてのストリーム（能力別編成）においても、すべての学校においても、試験は利用され続ける。試験は児童・生徒を選抜する唯一の方法ではないが、彼らにとっても合理的で客観的なベンチマークであり、また公的ファンドに対するアカウンタビリティを果たす証拠となるものである。

(Q2) 教員のパフォーマンスに対する評価は、その児童・生徒のパフォーマンスにある程度基づいているとすれば、TLLMの導入により、もし児童・生徒の成績に低下が見られた

場合、その担任の教師が不利な扱いや評価を受けないという保証は、どのようにして約束されるのだろうか？

(A) 教員に対する評価は、その担当する児童・生徒の残した成績のみに基づいて行なわれることはありえない。仮に成績が良くても、その良い成績がどのようにして達成されたのかに我々は関心を持つ。EPMS(Enhanced Performance Management System)の枠組みは、児童・生徒の全人的発達における教員の仕事の様々な側面を考慮に入れており、パストラルケアーや人格形成などを含んでいる。さらに教員評価は学校内の複数の監督者(校長や副校長、学科主任)のパネルによって行なわれる。

(Q3) 過去数年間にもカリキュラムの内容カットが行なわれてきたが、TLLMのカリキュラムの中に自由なスペースを設けるというアプローチは、これらとは異なるのであろうか？

(A) カリキュラムのカットは2つの目的のために行われる。ひとつには人格発達や価値教育の焦点をよりシャープにするため。ふたつめには、教員が児童・生徒の特別なニーズに応えられるように、様々な教育方法を採用するためである。白紙のスペースは有意義に使われなくてはならず、さもなければカリキュラム・カットは利点よりも欠点のほうが大きくなる。これまでにも、思考技能教育やIT教育やナショナル・エデュケーションなどを吹き込むためのスペースを生み出すために教育内容のカットが行なわれてきた。今回のカリキュラム・カットのこれまでと違う点は、教員はその浮いた時間を利用する自律性が与えられることである。

具体的なTLLMの評価プロセスは政策文書的に明らかにされていないので、ここでは、ここにつながる一連のTSLN以来の教育運動のなかから、「学校優秀化モデル」(School Excellence Model=SEM)における評価プロセスについて見てみる。「学校優秀化モデル」とは、これまで行なわれてきたシンガポールの学校ランキング事業のネガティブな側面への批判に応えて、2000年に教育省は、中等学校に広い幅を持った達成評価のシステム（指標）を導入したものである。これによれば、学校評価プロセスは、自己評価プロセスと外部監査(external validation)プロセスの２つの段階から構成される。自己評価プロセスにおいては、学校は毎年SEMの規定する指標に基づいて、自らの教育成果に対して総合的、システム的、定時的なレビューを行なう。それに対して教育省に学校評価ブランチ(School Appraisal Branch)が設置され、少なくとも5年に1回、そのブランチのスタッフの長とする4人以上の評価チームにより、書類審査と3日間の学校訪問を含めた外部監査を受けなくてはならない。評価チームには教育省職員、国立教育学院、ポリテクニクや技術教育学院の教員やプライベートセクターの専門家も含まれる。2004年までに中等学校の64%にあたる225校が外部監査を受け、自己評価と外部監査の評価スコアのギャップは年々縮小しているという。

SEMの一環として、教育省は学校優秀化モデルの表彰をしており、優良賞（AA）、改善賞

（DA）.優秀賞（SAA）、ベスト・プラクティス賞（BPA）、最優秀賞（SEA）を授与しており、これまで562件のSAA、24件のSEAが表彰されている。その表彰分野は、芸術、スポーツ、チーム活動、身体的健康、性格形成、ナショナル・エデュケーション、組織効率、全面的発達、教職員福利、教授と学習など、これまで学校評価の周辺にあったものが
採用されている。これらの局面に対する評価は、マイナスの評価も持たない褒章型の評価で、なおかつグループ・ベースである。これまでのアカデミックで量的な個人主義的な達成への志向に対して、全く別の質の評価を付加しようというもので、2005年以降のTLLMの導入においても、その性格上同様の評価ストラテジーが取られる可能性が高い。

６．児童生徒の資質・能力にかかる課題

国立教育学院の Ng Pak Tee も言っているように、「教えずぎす、学びを促す」TLLM(2005)運動は「思考する学校・学習する国家」TSLN(1997)のひとつの局面であり、その間の多くの教育運動やスローガンには共通の体裁や言い回しが見られるように、それらの延長線上において焦点を学習者に絞ったものである。これまでの教育スローガンがあまりにも乱立していることにも配慮して、とりあえず立ち止まり、自分たちの足元を良く見てみようという意味にも解釈できる。(Ng, 2005, p.vii)

「思考する学校・学習する国家（TSLN)」(1997)のビジョンが現れるまでは、シンガポールの教育政策は、メリトクラシーと自由競争という能力別ストリーム分岐に代表されるような能力にドライブされた選別の教育制度として機能し、その意味で成果をあげてきた。IEA の第三回国際学力テストで、小学校の理科を除く大部分の分野で、シンガポールが日本などを押さえて、世界第一位の成績を残したのはその成果の一端であった。しかしシンガポール政府は、この時期すでに知識と情報における革新と創造がグローバルな経済競争の勝敗を左右する、新しい型の世界経済の出現の可能性に注目していた。そのためには、シンガポールの学校はその卒業生にこれまでと全く異なる技能セットを養成することが必要であると認識された。すなわち、革新、企業家精神、柔軟性、創造性、そして生涯学習といった側面に高い優先性が与えられることになった。(Saravanan, 2001, p.11)

これらの新しい技能セットは、暗記とドリルの繰り返しである詰め込み教育からは生まれにくいことは明らかであり、「子どもたちをテストだらけの人生に導くのではなく、人生というテストに準備できるように教え」「子どもたちに学ぶ時間を与えるために、教えることを控えなくてはならない」という教育アプローチ、すなわち「教えすぎず、学びを促す（TLLM）」(2005)というイニシアティブが生まれることになった。この理念に基づいてカリキュラム内容が削減され、教員にはカリキュラム外の自由な時間が与えられ、それをサポートするための指導員や補助教員も新たに配備された。しかし今回のカリキュラムや意識の改革がこのような理念の転換を効果的に導くことができるかどうかについての実現可能性についての検討は十分になされているとは言いがたい。

(1)まず、学校教育における「卓越」という概念が、教員にしても児童・生徒にしても、試験成績という基準から「創造性」や「自発性」「革新性」という基準に容易に移行するものではないことである。政府は試験制度の重要性については全く否定することなく、その利用を完全に維持したままで、精神的・態度的な運動として「創造性」や「自発性」「革新性」の尊重を強調しても、試験制度に深く慣れ親しんだ児童・生徒やその両親の思考態度を変えることができるのかについて、ストラテジーが明確であるとはいえない。仮に児童・生徒の「創造性」や「自発性」「革新性」が公平・正確に評価されたとしても、その評価と、並存する試験成績の評価との間にどれくらいの比重のバランスが置かれるのかについてほとんど説明がされていない。

(2)またカリキュラム内容にはナショナル・エデュケーションのように、愛国的志向を持って国民の団結心や帰属精神を強調する科目も新たに導入されている。このように一定の価値を教え込む必要がある科目と、批判的に思考すること、自由に思索をめぐらすという異なる思考態度の教育が並存しており、場合によってはこのギャップが子どもたちに混乱や不安をもたらす可能性もある。

(3)第三に、日本における「ゆとりの教育」の問題と同じく、カリキュラム内容を削減して、教員にカリキュラム外の自由な時間を設定しても、それを教員がカリキュラムのカスタマイズやより広い教育学的資源の利用に活用するかどうかは希望的観測にすぎない、あるいは教員への委託の度合いがきわめて大きいということである。トップダウンの教育学的サポートによって支援されているとはいえ、カリキュラム内容を削減した部分を、試験の出題範囲からはずすことは、その部分の教育内容についての準備がいらなくなっただけのことで、その時間を他の分野や単元の試験の準備にまわすこともおおいに考えられることである。これは学校教育の最終段階に選抜試験があり、その試験が競争的な風土にある国では宿命的な問題である。

(4)第四に、このイニシアティブの目指す変化の方向性にかかわらず、教員にとっても児童・生徒にとっても、結果的に職務および教育負担は減りそうにないということである。特に教員にとっては週間時間割において空白の時間を与えられることになっているが、空白とは「特定の教科名が付されていない」という意味に過ぎず、カリキュラムのカスタマイズや教育学的資源の探求にはその数倍の時間を必要とする場合も考えられ、職務負担はその勧告が期待している成果をあげるためには相当の増加を想定すべきであろう。

このイニシアティブの目的が児童・生徒により自発的で自律的な学習を促し、学習の主導権を握らせることである以上、具体的なストラテジーを中央的に規定できないという根本的な問題がある。例えば国立教育学院の講義において採用されている TLLM ストラテジーにはこれまでのところ、探求学習、思考触発的質問、振り返り作文、ゲーム、ロールプレイ、研修旅行、映画分析、フォーラム企画、「ジグソー」、事例討論、共同作業と成果発表などがあげられているが、(http://www.tllm.blogspot.com/)　学習者の発案としてやや常

識的な範疇を脱しておらず、また教員側がそれを主導してしまっては本来の目的に反することになる。しかし、シンガポールの場合は教育省や研究機関と現場（学校）との距離が近く、人的交流や社会とのパートナーシップ、ボランティアの機能する環境が日本などに比べて整っているために、思いもつかないアイデアが草の根から提起される可能性は高いといえる。

杉本　均（京都大学）

引用注・参考文献

Chang Shook Cheong Agunes, 2001, ‘Implementing of the “Thinking School, Learning Nation” Initiative in Singapore’, in *Journal of Southeast Asian Education*, Vol.2, No.1, pp13-41.

Lee Hsien Loong, Our Future of Opportunity and Promise, Prime Minister National Day Rally 2004 Speech, (http://www.gov.sg/nd/ND04.htm)

MOE, Ministry of Education, Singapore, 1997, *Towards Thinking Schools*, cited in Jason Tan, 2003, *op. cit.*, p.36.

MOE, Ministry of Education, 1998, *Desired Outcomes of Education*, (http://www.moe.gov.sg/corporate/desired_outcomes.htm)

MOE, Ministry of Education, Singapore, 2004, *The Quality Journey of Singapore Schools*, 3rd APEC Education Ministerial Meeting, Santiago, Chile.

MOE, Ministry of Education, 2005, *Contact: the teachers’ Digest: Transforming Learning, Teach Less, Learn More*.: issue03, (http://www.moe.gov.sgcorporate/contactprint/2005/ pdf/contact_oct05.pdf)

Nathan, J. M., 2001, “Making ‘Thinking Schools’ Meaningful: Creating Thinking Cultures”, pp.35-49, in Tan, Jason, Gopinathan and Ho Wah Kam eds., *Challenges Facing the Singapore Education System Today*, Prentice Hall, Singapore.

Ng Pak Tee, 2005, Preface, in Jason Tan and Ng Pak Tee eds, *Shaping Singapore’s Future: Thinking Schools, Learning Nation*, Pearson Prentice Hall, Singapore.

Press Release, 22 September 2005, Greater Support for Teachers and School Leaders, (http://www.moe.gov.sg/press/2005/pr20050922b).

Saravanan Gopinathan, 2001, ‘Globalisation, the State and Education Policy in Singapore’, pp.3-17, in Tan, Jason, Gopinathan and Ho Wah Kam eds., *Challenges Facing the Singapore Education System Today*, Prentice Hall, Singapore.

Tan, Jason, 2003, ‘Reflections on Singapore’s Education Policies in an Age of Globalization’, pp.36-42, in Ka-ho Mok and Anthony Welch eds., *Globalization and*

educational restructuring in the Asia Pacific region, Palgrave Macmillan, New York.

Tan, Jason, 2005, 'The Marketisation of Education in Singapore: What Does This Mean for Thinking Schools, Learning Nation?' pp.95-111, in Jason Tan and Ng Pak Tee eds, *Shaping Singapore's Future: Thinking Schools, Learning Nation*, Pearson Prentice Hall, Singapore.

～ 第 11 章 ～

スウェーデンの学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられる用語とその概念

英語の competence に相当するスウェーデン語は kompetens である。スウェーデンの教育システムを規定する公的文書および初等中等教育段階のナショナル・カリキュラムには kompetens についての言及はない。ナショナル・カリキュラムにしたがって作成されている英語のシラバスに、実用的能力を表す言葉として用いられているのみである。

初等中等教育のナショナル・カリキュラムにおいては、児童生徒が習得すべき資質能力として、規範 (Normer)、価値観(värden)および知識(kunskaper)が用いられている。また、教科教育の到達目標のなかでは技能（färdigheter）も用いられる。

OECD の DeSeCo プロジェクト用にスウェーデンの学校教育庁 2001 年に提出したカントリーレポートによれば、コンピテンスはむしろ職場において職業人に必須の能力とみなされている。同庁の調査によれば、そのようなコンピテンスには、１）基礎的技能、２）人間性（時間厳守、適応能力、奉仕の精神、自主性、自信、健康、創造性、問題解決能力、コミュニケーション能力、協調性、柔軟性、変化する力)、３）コンピテンスを開発するコンピテンス、４）IT コンピテンス等が含まれる。

２．児童生徒の資質・能力と基準(教育課程)

１）教育課程改革の動向

スウェーデンでは、1990 年代に、地方分権化、国の定める教育課程基準の弾力化、私学助成の制度化等による大規模な教育改革に着手した。教育課程改訂に関連して、1992 年にはスウェーデン政府報告書『教育のための学校』が発表された。同報告書は、知識を１）構成的側面（知識は世界の鏡ではないが、世界を理解可能にする方法である)、２）文脈的側面（知識はそのコンテクストに依存している)、３）機能的側面（ツールとしての知識）の３つの側面から検討した。この知識観が、1994 年に作成され、95 年 7 月 1 日から導入された義務教育用カリキュラム（Lpo 94）および後期中等教育カリキュラム(Lpf94)に反映されている。

２）義務教育用ナショナル・カリキュラム(Lpo94)の目標とされる資質能力

９年制義務教育（通常７～１６歳）のためのカリキュラム Lpo94 では、民主主義的価値

観を身につけることが重視されている。これは、教育法（1985:1100）の第1章第2項において、「学校の活動は、根本的な民主主義の価値観に応じて構成しなければならない。学校制度のなかで活動する個々人は、すべての人に固有の価値観と私たちに共通の環境に対する尊敬の念を促進しなければならない。」とあることを根拠としている。

Lpo94では、児童生徒が身につけるべき資質能力は、「規範と価値観」および「知識」に分けて示されている。

まず、「規範と価値観」については、以下が到達目標とされている。

＜規範と価値観＞　**到達目標**

○知識と個人的経験にもとづき倫理規範を形成し、表現できるように、児童生徒の能力を育む

○他者の本質的価値観を尊重する

○不当な権力の行使や他者が受ける虐待を拒絶し、そのような他者を助ける

○他者が経験した状況に共感し、理解することができ、他者のためになるように行動しようとする気持ちを育む

○身のまわりの環境、および一段と広い視野からの環境を尊重し、それらに配慮する

（資料）Lpo94, p.8.

次に、「知識」については、先に学び方、思考力など、知識を獲得するための基礎的能力を到達目標として掲げ、次に「義務教育修了時の到達目標」として各教科の学習における到達目標を示している。

＜知識＞　**到達目標**

○好奇心と学習意欲を伸ばす

○各児童生徒が独自の学習方法を習得する

○自己の能力に対する自信を育む

○安心感をもち、思いやりをもつことを学び、ひとりであるいは他者とともに学習し、作業することを学ぶ

○知識だけにもとづくのではなく、合理的かつ倫理的な配慮にもとづき、自分で意見を考える習慣を強化する。

○自己の成長のため、また将来に備えるために、学校の教科、教科分野において正しい知識を身につける

○豊かで多様な言葉遣いを育て、それを培う重要性を理解する。

○外国語でコミュニケーションすることを学ぶ

○傾聴し、議論し、判断を下し、知識を使用することを学ぶ

○推論を構築し、試行し、問題を解決する

○経験したことをよく考える
○発言と関連を批評的に検討し、評価する
○継続教育と職業オリエンテーションについて十分に情報を得て決断できるように十分な知識を習得し、経験を積む。

義務教育修了時の到達目標

○スウェーデン語を習得し、積極的に聞き取り、読むことができる、アイディアや考えを表現する
○基本的な数学原理を習得し、日常生活でそれを用いる
○自然科学、技術、社会、人文科学の分野の知識について基本的な概念と背景を知り、理解する
○創造的に自己を表現でき、社会が提供する様々な文化活動への参加に対する興味をさらに高める
○スウェーデン、北欧、欧米の主要な文化遺産に精通する
○スウェーデンの国の少数民族の文化、言語、宗教、歴史に精通する
○言語、絵画、音楽、ドラマ、ダンスを含めてできる限り多くの様々な表現形式で知識を深め、利用し、経験を積むことができる
○異文化に対する理解を深める
○英語で話し、書いてコミュニケーションができる
○社会の法律、規範、学校と社会における児童生徒自身の権利と義務の背後にある基本原則を理解する
○様々な国々や地域がどのように相互依存しているかを理解する
○良い環境の必要条件を知り、基本的な環境保護の内容を理解する
○健康と環境に対するライフスタイルの重要性を含めて健康の前提について正しい知識を持つ
○メディアの性質と目的を熟知している
○知識を究明し、学習を展開する手段として情報技術を使用できる
○個別に選択したいくつかの教科分野についてより深い知識を習得する

（資料）Lpo94, pp. 9-10.

教科教育の目標については、上記にもとづき、教科ごとにシラバスが作成されており、第5学年と第9学年の修了時の到達目標が示されている。現行のシラバスは、2000年に改訂されたものである。

３）教科と時間配分

Lpo94 にもとづく 9 年間の基礎学校における教科ごとの教授時間（1 時間＝60 分）は、表のように定められている。9 学年の授業時間の合計が教科領域別に示されているのみで、学年ごとの授業時間の配分方法は各学校レベルで決めることができる。

しかしながら、2000 年から、総授業時間数のみを国が定め、教科ごとの時間配分も各学校の裁量にまかせることが検討されている。このため、2000 年 7 月 1 月よりスウェーデンの 290 市町村のうち 79 の市町村の 900 校の公立学校において、6665 時間の総授業時間を各学校が自由に教科に配分する実験をしている。この実験は 2007 年 7 月に修了し、その成果によっては、下表は廃止されることになる。

表.　教科領域と時間配分

教　科　領　域	時間
芸術	230
家庭科	118
体育・保健	500
音楽	230
織物、木工、金属加工	330
スウェーデン語	1490
英語	480
数学	900
地理、歴史、宗教、公民（計）	885
生物、物理、化学、技術（計）	800
選択語学	320
生徒の選択科目	382
授業時間の合計	6665
上記のうち学校裁量の時間	600

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

Lpo94 の導入に伴い、義務教育学校では、1995 年から学級編成基準が廃止され、異年齢集団をユニットとして複数教員が担任となるハウス制を取ることも可能となった。教育活動によっては同一年齢の小人数指導や個別指導も組み合わせるなど、柔軟に対応している学校が多い。

教育方法については、Lpo94 に教職員のための指針が示されている。

規範と価値観の教育においては、集団活動や討議が重視されているが、知識の教育にお

いては個々の児童生徒の学習意欲と自主性を育むことに配慮し、それぞれの学習の進度が自覚できるようにすることが求められているほか、学習に困難が生じている児童生徒に対する特別支援、複数の教員によるティーム・ティーチングが重視されている。

＜規範と価値観を指導するための指針＞

〇学校で働くすべての者は、次のようにしなければならない。
・生徒の仲間意識と団結を発達させる、また直接帰属する集団の外にいる人々に対する責任感を発達させることに貢献する。
・自らの活動のなかで、学校が人間的団結の精神を広めることに貢献する。
・個人ないしは集団に対する迫害や抑圧に積極的に抵抗する。
・個々の生徒に敬意を示し、毎日の活動を民主主義的な方法で組織する。

〇教員は、次のようにしなければならない。
・生徒とともに、スウェーデン社会の基本的価値観と、個人の行動におけるその帰結について明確にし、討論する。
・異なる価値観、理念と問題を開放的に提示し討論する。
・良く目配りをし、他の学校職員とともに、あらゆる形態の虐待的扱いを防ぎ、対抗するために必要な段階を踏む。
・生徒とともに集団で活動し参加するための規則を作る。
・生徒の訓育について家庭とともに活動し、その際、活動と学校との協働の基礎としての学校と規範と規則について明らかにする。

＜知識を教える際の指針＞
〇学校で働くすべての者は次のことをしなければならない。
・特別支援を必要とする生徒に良く目配りをし、助ける。
・学校を学習と発達のためのよい環境とするために協力する。

〇教員は、次のようにしなければならない。
・各生徒のニーズ、状況、経験と考え方を出発点とする。
・生徒の学ぶ意欲ならびに自らの能力に対する自信を強化する。
・創造性を発揮し、表現のために多様な手段を用いる上での生徒自らの能力について気づかせる。
・困難が生じている生徒を刺激、誘導し特別な支援を行う。
・教育の目標を到達するために他の教員と協力する。

・生徒が次のことをすることができるように、活動を組織し、実施する。
－自らの力に応じて発達すると同時に、自らのすべての能力を用い、発達するべく刺激を受ける。
－知識が意味のあることであり、自らの学習が進展していることを経験する。
－自らの言葉とコミュニケーションの発達に対する支援を受ける。
－遂行すべき課題をしだいにより多く与えられ、またより自主的に取り組まなければならない課題を与えられるようになり、自主性を増していく。
－教科、枠組みおよび内容においてより深く学習する機会を与えられる。

（資料）Lpo94, pp.8-17.

４．児童生徒の資質・能力と評価(教育評価)

Lpo94 の導入とともに、成績評価も従来の 5 段階方式の相対評価から、合格（G)、良い成績で合格（VG)、特別に良い成績で合格（MVG）の 3 段階の絶対評価に変わった。

ただし、通知票が導入されるのは８・９学年のみである。スウェーデンの基礎学校では第１ー７学年まで評定による成績評価を行うことが禁止されており、代わりに、基礎学校法（1994 年）第７章第２条により「教師は毎年１回以上、親と生徒に、生徒の知識と社会性の発達状況について報告すること」が規定されている。この三者面談は、「発達会議」と呼ばれている。

また、学校教育庁は、スウェーデン語、数学および英語について教員による生徒の到達度の測定を支援するために、1995／96 年度からナショナル・テストを作成し、毎年実施している。義務教育最終学年である第 9 学年（15／16 歳）を対象とするのナショナル・テストは全員が受けなければならない。その他、第 6～9 学年（12～16 歳）用の診断的テスト、第 5 学年（11／12 歳）用の観点別テスト、ならびに就学前学級（F）～第 5 学年（６～12 歳）対象の公立学校用診断的テスト（スウェーデン語の読み書きおよび算数のみ）が用意されているが、いずれも実施は任意である。

５．これからの学校教育で求められる児童生徒の資質・能力に関する最近の動向

2006年9月に行われた総選挙で12年ぶりに社会民主党が敗退し、同年10月から穏健党、中央党、自由党、キリスト教民主党の 4 党による保守連立政権が発足した。その教育政策は「価値観」よりも「知識」を重視したもので、次の 4 点を柱としている。

１）初等教育段階修了時までにすべての子どもに読み書き算の習得を保障すること。とくに移民子弟の母語保持教育ならびに母語による算数教育の見直し、スウェーデン語教育の改善が課題とされている。

２）現状では第 7 学年までは成績評価は一切禁止されているが、低学年から記述式の成績通知票を導入すること。

３）学校におけるいじめ、争いと暴力をなくす。そのために教師にもっと権威を持たせ、生徒の行動についても記述式の成績通知票を導入すること。

４）研究と高等教育の質の改善[1]

初等中等教育のナショナル・カリキュラムにもとづくシラバスついては改訂のための委員会が設置された。現行のシラバスは到達目標を第5学年と第9学年修了時に設定しているが、現政権は第3学年修了時の到達目標も設定し、ナショナル・テストも第3学年から導入する考えである。これによって読解と算数のリテラシーにおける特別ニーズを早期に発見することをねらっている。また、フィンランドのシラバスに習って目標等をよりはっきりしたものに改訂する予定である。教員に関しては、コンピテンス向上のために現職教育により多くの予算を充てる予定である。これはOECD／PISAの影響から、とくに数学、読み書き、自然科学の研修に予算を多く割り当てる方針である。また、教員養成についても教育実習をより体系的に実施するほか、韓国の教員免許制度を参考に、大学卒業後何年かの教育経験を積んだ後に「教員免許」を授与するシステムを２～３年後に導入することが検討されている。[2]

澤野　由紀子（聖心女子大学）

---

[1] Folkpartiet: The Liberal Party of Sweden, http://www.folkpartiet.se/

[2]学校教育庁における Mr. Lars Ullén, Director of Education および Ms. Britt-Inger Stoltz, Director of Education からの聞き取り（2007年1月23日実施）による。

～ 第 12 章 ～

ノルウェーの教育制度における児童生徒の資質・能力等

１　児童生徒の資質・能力を示す用語と捉え方

「資質」「能力」に相当、類似、近似するノルウェー語には *evne*、*dyktighet*、*dugelighet* 、*egenskap*、*begavelse*、*anlegg*、*talent*、*natur*、*vesen*、 *karakter*、 *ferdighet* 、*kvalitet* 等がある(注 1)。

①1960 年代日本の政財界では「能力主義」が高唱された。その際も一応、「能力」は本人の努力や条件等によって可変的とされていたが、教育においてこれを一時的にせよ固定的に考えると差別に繋がりかねず、日本の教育界では近年まで「能力」に応じた教育を避ける傾向が大きかった。しかし、「**能力**」とは「所与の時点・条件下で、各個人が価値ある事物・現象を生成することが出来る心身の性質・機能等の総合的な力」と考えられる。

この意味には、*evne*、*dyktighet*、*dugelighet* 、*egenskap* 等が近いが、さらに後述の「教育課程　一般篇」や他文献の用例等を考えると、結局、***evne*** が最適合語であると考えられる。

②日本語の「**資質**」は、概ね、「生得的な性質・才能」、「天性」と解される。この意味に比較的に相当・類似・近似のノルウェー語には、*begavelse*、*anlegg*、*talent* 等がある。

しかし、同国の教育では、各個人の特性は認め生かす立場を採りつつも、能力別の教育は極力排する伝統があり、児童生徒の「資質」を追究分別するよりは、その能力を発達させる機会を等しく保障することを相対的に重視してきた。そのせいか 1996 年に定められた上記「一般編」における用例は、この 3 語では、***anlegg*** の 3 例が見られるだけである。

③日本語では、「資質」に含まれるか、又は類似するとかんがえられる「**才能**」には、ノルウェー語の ***talent***（英語の *talent* と概ね同義）が相当すると思われる。この語は、上記「一般編」では用例皆無であった（ある）が、後記のように 2005/06 年実施の教育課程の「教育原則」では、重用されている。(現在も有効なので「(ある)」を補足）。

④類似の語に ***kvalitet*** がある。この語の一般的な意味は「**質**」*quality* であるが、「**個人固有の質**」の意味でも使われる。しかし、近年のノルウェー教育界では、むしろ生活や学校、教育、教員による教育やその能力、総じて教育の「質」の意味で多用されている。その端的な用例は「基礎教育におけるコンピタンセ開発のための戦略 2005-2008 年」*Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*（標題中 *utvikling* は

概ね英語の *development*)(注2)に見られる。この文書は、ノルウェー教育研究省 *Utdannings- og forskningsdepartementet* が主要教員組合、全国コムーネ連合等、言わば教育界「政労使」の合意を得て決定し 2004 年 10 月 6 日に国家予算決定も行われたものであり、ノルウェーで現在進行中の教育課程も含む全面的教育改革の最重要基盤を成しているが、そこでは、教育関係機関や学校、教員、その教育・授業等の「質」*kvalitet* の発達・開発が強調されている。

⑤概ね在来のわが国教育用語の「**習熟**」に当たると思われ、近年しばしば「**スキル**」としてカタカナ語で用いられている英語の *skill* は、単に手先の器用さ等の「技能」のみならず、ある種の知的頭脳的な能力も含んでいる。ノルウェー語の ***ferdighet*** は、このスキル *skill* にぴったり対応していると思われる。この語の用例も後に示す。

⑥ノルウェー語の ***kompetanse*** は、英語の *competence* 又は *competency* と多分同源である。しかし、*DeSeCo* に対するノルウェーの報告でも感じられるが、用例は両国語では微妙に異なる。よって、本稿ではひとまず原音に近く「**コンピタンセ**」と記しておくことにした。

1998 年の「教育法」*opplæringslova*(注 3)は、制定当初、その§3-3 で、コンピタンセに関して、高等学校は生徒を学業コンピタンセ *studiekompetanse* 又は職業コンピタンセ *yrkeskompetanse* の取得に至らせることを定めていた。そして後者は、各職種別の専門資格 *fagbrev* と伝統的な職人資格 *svennebrev* に二大別される諸資格から成っていた。同時に、教育法は、その§3-1 で、義務教育を修了した希望者全員に高等学校学科課程の第 3 志望までの中のどれか一つには必ず入学しそれに続く後期中等教育を受ける権利を保障した。しかし、実施後数年を経て、現実には上記のコンピタンセ取得が困難な生徒がかなり出てきた。故に同法§3-3 は、何回の改正を経て、現在では第 3 類別のコンピタンセとして、より低レベルの *vitnemål*「知識目標」が定められている（この条項の最近改正は 2005 年 6 月 17 日）。これは、ノルウェー教育ではコンピタンセは英語の *competence* 等とは多少異なって、各分野・専門別の資格により近く、それらの総称の意味で用いられている例である。

２　教育法の教育目的規定における児童生徒の資質・能力

「教育法」の「§1-2　教育の目的」では、次のように定められている。

「基礎学校は、家庭の協同と理解を得て、生徒をキリスト教的倫理的に成育させ精神的身体的に発達させ良好な一般的知識を与え、彼らが家庭と社会において有益で独立した人間になることを援助しなければならない。

後期中等教育は、生徒が仕事と社会での生活が行なえるよう技能と理解と責任を発達させ、生徒、職業実習生及び実習生候補の個人的な発達を援助しなければならない。後期中等教育は、基本的なキリスト教的人間的価値についての自覚と理解、この国の文化遺産、民主主義の理念、並びに科学的思考方法及び労働方法を増大させることに貢献しなければ

ならない。

基礎学校教育及び後期中等教育は、人間の平等、精神の自由と寛容、生態学的理解及び国際的協同責任を促進しなければならない。

教育は、より広い教育及び学習の基礎を提供し、共通の知識、文化及び基本的価値の基礎、並びに人々の高い水準の能力を支持しなければならない。

教育は、個別の生徒及び職業実習生の能力と適性に応じたものでなければならない。

教員と生徒、職業実習生及び実習生候補と企業、学校と家庭、学校と労働生活の間に良好な協同の形態を創ることを重視しなければならない。学校及び実習企業に関与する者は、生徒、職業実習生及び実習生候補が傷つけられたり攻撃的な言語及び行為に晒されることのないように努力しなければならない。」　　（§1-2 の最近改正は 2000 年 8 月 1 日。）

３　教育課程と児童生徒の資質・能力

（１）2005/06 年の教育課程改訂

この改訂までノルウェーの「教育課程」*Læreplan*(注 4)は、基本的に、後期中等教育は 1994 年の教育改革 *Reform94*、義務制の基礎学校教育は 1997 年の教育改革 *Reform97* によっていた。これらの教育課程の大改訂は、*KRL* 科目は 2004/05 年（後述）、全体的には 2005/06 年から実施された。新教育課程の国家基準は、「知識向上（のための）教育課程要領」*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* と呼ばれ、教育管理庁(後述)の URL：*læreplaner*(注 5)に掲載されている。

この新教育課程の国家基準は、次の５大部分で構成されている。

○「一般編」*Generell del*　○「教育（のための諸）原則」*Prinsipper for opplæringen*
○「諸科目教育課程」*Læreplaner for fag*　○「知識向上教育課程要領－サミ語篇」*Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk*　○「科目及び時間配分」*Fag – og timefordelingen*

同国では「教育管理庁」*Utdanningsdirektoratet* が 2004 年 6 月に設置されて、「教育・研究省」の基礎教育及び後期中等教育に関する権限は、最終決定権留保はして、ほぼ全面的に同庁に委任された(注 6)。ゆえに教育課程 *Læreplan* の改訂も全面的に同庁が当たってきた。

その際、義務教育課程の大要改訂決定と、そのほかの教育課程改訂決定の間に、2005 年 9 月国会選挙による政権交替とその後の省庁再編があり、同日 2006 年 1 月 1 日から「教育・研究省」*Utdannings- og forskningsdepartementet*（公用略称 *UFD*）は、*Kunnskapsdepartementet*（同じく *KD*）へと改編され、その権限も幼児教育・保育を統合する等の変更がされた(注 7)。しかし、上記の基礎、後期中等教育の権限委任は、基本的に変更されていない。

今次大改訂は、まず、義務教育科目の「キリスト教、宗教及び人生観科」*faget*

kristendoms-, religions- og livssynskunnskap の（公用略称 *KRL*）だけが、1 年早く改訂・実施された(注 8)。

次に、義務教育課程の国家基準改訂の大方は、教育管理庁が 2005 年 6 月 7 日に「新教育課程の提案」*Forslag til nye læreplaner overlevert* を発表した(注 9)。それによる各科目等の授業時数の配分は、次ページ表 1 に示すとおりである(注 10)。

残りの後期中等教育を主とした教育課程の国家基準の未定内容については、新政権発足後の同年 11 月 23 日、「教育・研究省」が「2006 年秋からのすべての者のための知識向上(政策)」*Kunnskapsløftet for alle fra høsten 2006* を発表した。その要旨は、次のとおりである(注 11)。

場に置かれる」ために、すべての生徒が基礎的基本的スキルに基づく基礎的コンピタンセ

①この改革の目的は、「生徒と見習い実習生が知識社会の挑戦に出会う時、より良い立場に置かれる」ために、すべての生徒が基礎的基本的スキルに基づく基礎的コンピタンセ

表 1　基礎学校科目授業時数配分（時数単位は 60 分／週×1 年間

科目	第1-7学年	第8-10学年	基礎学校総計
キリスト教、宗教及び生活信条科	427	157	584
ノルウェー語	1296	398	1694
数学	812	313	1125
理科	328	256	584
英語	328	227	555
第2外国語	0	227	227
社会科	385	256	641
技術	477	150	627
音楽	285	85	370
食と健康	114	85	199
体育	478	228	706
学級・生徒会活動	0	71	71
プログラム科目Programfag	0	113	113
合計	4963		7496

ノルウェー語及び手話	2095	678	2737

basiskompetanse を発展させ、学び、他者と協力することができ、すべての人が社会的又は

民族的背景に関わりなくその可能性を発展させる、同じ機会を得るようにすることである。

②この改革は、2006 年秋から基礎学校及び後期中等教育の両方において実施される。

③後期中等教育において、高等教育進学に必要な一般学習資格 *Generell studiekompetanse* 取得志望の生徒は、学習準備諸学科課程 *studieforberedende utdanningsprogrammer* か、職業学科課程 *yrkesfaglige utdanningsprogrammer* の中の進学資格を与える学科課程を選択する必要があり、「共通科目」の習得は表 2 又は表 3 のどちらかによる（時数単位は 45 分/週X1 年間で 1）。

④第２外国語は、中学校段階では義務的ではない。生徒は、第２外国語の代わりにノルウェー語、英語又はサミ語を選ぶことが出来るものとし、成績評点はこれらの科目で行われる。評点は後期中等教育への進学成績に含まれる。

⑤後期中等教育の現在 15 の学科課程は 12 の学科課程に変える(注 12)。うち職業学科課程は元の 12 から 9 つに減らす。「化学・加工」「建築関連技術」及び「木工」の各学科課程は、主として、新しい職業学科課程「技術及び工業生産」「建築」Bygg- og anleggsteknikk 、及び「工芸」Design og håndverk に統合する。

学習準備の提供は、主として、従前の普通学科課程を 4 つの課程領域を伴う(から成る)学習専門学科課程 *utdanningsprogram for studiespesialisering med fire programområder* に変えて行う。

表2 一般学習資格に必要な共通科目

（従来の「共通一般科目」）

科目 Fag	時数
ノルウェー語 Norsk	14
数学 Matematikk	8
理科 Naturfag	5
英語 Engelsk	5
社会科 Samfunnsfag	3
歴史 Historie	4
総計 Totalt	39

表3 2006/07学年度に職業課程VG1を始める生徒の一般進学資格取得のための必要一般科目

科目　Fag	時数
ノルウェー語　Norsk	10
数学　Matematikk	5
理科　Naturfag	3
歴史　Historie	4
プログラム科目　Programfag	6
体育　Kroppsøving	2
総計　Totalt	30

12 の新しい学科課程は、次のようになる。

職業学科課程 Yrkesfaglige utdanningsprogrammer:1)技術及び工業生産 Teknikk og industriell produksjon。2)電気 Elektrofag。3)建築 Bygg- og anleggsteknikk。4)レストラン・食物科 Restaurant- *og matfag* 。5)保健福祉科 Helse- og sosialfag。6)工芸科 Design og håndverksfag 。**7)**メディア・コミュニケーション Medier og

kommunikasjon 。8)サービス･流通 Service og samferdsel 。9)自然利用 Naturbruk。**学習準備学科課程** Studieforberedende utdanningsprogrammer ：1)学習専門学科課程(実科科目 realfag、語学、社会科・経済及び造形科目による) 。2)体育学科課程。3)音楽・舞踊・演劇学科課程.

⑥後期中等教育の新概念 Nye begreper i videregående opplåring

表 4　後期中等の概念旧・新対照

Dagens ordning今日(改革前)の制度	Kunnskapsløftet知識向上(改革後)
Studieretning学科課程(学習進路)	Utdanningsprogram学科課程
Kurs課程(コース)	Programområde課程領域
Felles allmenne fag共通一般科目	Fellesfag共通科目
Studieretningsfag og valgfag学科課程科目及び選択科目	Programfag学科課程科目
Grunnkurs基礎コース	Videregående trinn 1(Vg1)後期中等段階１
Videregående kurs I (VK I)上級コースⅠ	Videregående trinn 2(Vg2)後期中等段階2
Videregående kurs II VK II)上級コース)Ⅱ	Videregående trinn 3(Vg3)後期中等段階3

全ての職業学科課程の Vg1 及び Vg2 には一定時間数の深化 *fordypning* プロジェクト時間を置く。この時間はその職業科目(分野)の深化学習または共通科目の深化学習に使い得る。

(2) 教育課程に見られる児童生徒の資質・能力のとらえ方

(1)冒頭に前記の「一般編」は、1996 年に定められた「基礎学校、後期中等教育、成人教育のため教育課程　一般編」*Læreplan for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del* (注 13)を指しているが、教育課程の今次改訂後もこれはその基幹構成部分として継承されている。現在のノルウェーの学校教育の教育目的における「資質・能力」の位置づけの最重要点は、この「一般編」の「序論」中の下記の叙述に見られると思われる。

①「社会の責任は、教育の平等な権利が実現されることを引き受けることである。」②「教育の目的は、子ども、青年、成人が認識と経験、共感、発達と参加の**能力***を拡大することである。（*訳注：原語は **evner**、政府英訳版では **ability**）③「教育は、子ども、若者、成人に人生の課題に遇い、他者と共に課題を克服することに備えなければならない。それは、各生徒に自身とその人生を大切にし、また、同時に、他者を援助する**能力 kyndighet** を与えなければならない。」④「教育は、現在の労働生活における生産的な職務に対する資格を与え **kvalifisere**、かつ、まだ創られていない仕事に入ってゆくこともあり得る、後の生活の**基礎 grunnlag** を与えなければならない。……教育は、それゆえ、生活を続けることが出来る**態度と知識 holdninger og kunnskaper** を提供し、社会が急速に変化すると必要とされる**熟達（スキル）ferdighet** の基礎をつくらなければならない。教育は、若者に、

前を見て**知恵（理解）fornuft** のある選択が出来る**能力を訓練 øve evnen** しなければならない。」⑤「教育の仕事は、大人が今日の若者と同じ**機会 muligheter** を得ることができるようになされなければならない。基礎教育は、もはや生涯に延長し続けるものではないであろう。再組織とそれゆえ**知識の更新 kunnskapsfornyelse** が安定した生活の要素であるだろう。」⑥「教育は、各人を事業及び共通の目的のための堅い協働に向けて励まさなければならない。それは、生徒が目指す**成果の達成 å nå resultatene** を容易にする**行動の仕方 framferd** を一緒に教えなければならない。」⑦「**スキル ferdigheter** の広さは、生徒の多様な興味 interesser と**資質 anlegg** を刺激することを通じてつくられる。各個人の特性 den enkeltes sarpreg は、社会的多様性を与え、参加する**能力**の平等 likhet i **evner** til a delta は社会に豊かさを与える。」

なお、「序論」は、A4 版 2 段組で 1 頁である。うち上記①、②はその中でも特別に強調した「囲み」記述である。（上記訳では関連用語は注意をひくため太字にし原語を付した。）

４　教育方法と資質・能力

1997 年実施の基礎学校の「教育要領」(注 14)でも、「教育の(ための)原則と指針」が含まれていた。しかし、本稿（三）の(1)冒頭に記した「教育のための原則」は、その内容・程度は検討を要するが、「一般編」とは異なって、今次改訂による新しいものである。

新しい「教育(のための諸)原則」については、次のように述べられている(注 15)。

「教育研究省は、教育の諸原則を定めた。この諸原則は、基礎学校と後期中等教育の全てのレベルの教育掲示(文書)と教育に対する責務を含む。／教育原則は、／①教育課程要領を含めて、教育法、同法施行法規の定めをまとめ、また豊かにし、かつ、一連の諸規定に照らして見なければならない。／②法律と施行法規と調和し、人権及び適合的地域及び個人の条件及び必要 needs と結びついた教育に対する学校所有者の責任に寄与する。③(教育の)質の一層の発展及び学校と教育企業の組織的評価の基礎を成す。④地方の教育課程業務の自然な部分として含まれる。／ 教育原則は、また、生徒及び見習い実習生が社会的資格、教育戦略及び内的動機を発展させるような教育を受けるための学校及び教育企業の責任を明らかにする。」(引用中の「／」は原文では改行。原文には○番号でなく「・」で並列列挙。)

この教育原則は、(1)教育告示(公示、掲示) Læringsplakaten、(2)社会的文化的コンピタンセ、(3)教育と教育戦略に対する動機（付け）Motivasjon、(4)生徒支援、(5)適合教育及び機会の平等 Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter、(6)教員及び（指導員見習い企業の実習指導員）の能力と役割、(7)家庭との協働 Samarbeid、(8)地域社会との協働、で構成されている。その中で児童生徒に対する教育方法に最も密接な内容を以下に示す(注 16)。

(1)教育告示(原文の「・」は○番号に代え、かつ、改行は略して、この部分全訳。)

「学校及び教育企業は、①全ての生徒と見習実習生・見習実習準備生に個人的な及び他者との協働との能力 evner と才能 talenter を発達させる等しい機会を与える。②生徒と見習実習生・見習実習準備生の学習の希望、持続力、根気、好奇心を刺激する stimulere。③生徒と見習実習生・見習実習準備生が固有の学習戦略と批判的思考能力を発達させるよう助長する。④生徒、見習実習生及び見習実習準備生の人格的発達及び自己同一性認識、倫理的、社会的及び文化的資格コンピタンセ kompetanse 並びに民主的理解及び民主的参加の能力 evne を助長する。⑤生徒の支援活動に対して、及び生徒、見習実習生及び見習実習準備生が価値選択及び教育と未来の仕事の選択ができるように準備をする。適合教育を進め、仕事のやり方を変化させる。⑥各教員の能力 kompetanse を鼓舞し、用い、さらに発達させる。⑦教員と指導員が児童及・生徒に対して顕かな指導者として立ち現れるよう支援する。⑧身体的精神的な労働・教育環境が健康、福祉及び教育を前進させることを確保する。⑨家庭との協働を準備し、学校における親・保護者の共同責任を保証する。⑩地域社会が意義ある方法で教育に参加することを準備する。以上のようにするべきである。」

(2)社会的文化的コンピタンセ(要点抄)

①民主的な気質及び理解を育てるのは、差別のない社会的共同体、および学習である。②共同体に対する顕著な基礎と広い理解には、民主的過程への参加が重要である。③社会的コンピタンセは、学校及び教育企業が教科や活動又は相互活動や葛藤によって発達する。

(3)教育と教育戦略に対する動機付け(要点要約)

①学習の動機付けのためには、生徒の達成 maste 経験が有効であり、良い教師はそれを与えうる。②教育は、目標を解決することと、彼らが独力で又は協同で研究に挑戦しそれを為す多様で有益な活動の間で生徒を励ますべきである。生徒は、課題に挑戦しまた独力あるいは他者と協同の機会をつくるべきだ。評価や指導は彼らのモチベーションを強めるべきである。③良い教育戦略は、生徒の学習の内的動機、並びに更なる教育、仕事あるいは自由時間における重要課題を解決する能力 evne til å løse...を進歩前進させる fremme。④教育は、生徒が何を学んできたか、目標に達するためには何を学ぶべきかを自覚させるべきだ。どんな学習戦略を生徒が自身であるいは他者と協同で用いるかは、その条件と現存の学習施設に依存している。教育は、生徒に知識と意味を与える学習戦略の使用と発展に関する自分自身の仕事の意味に関する知識を与えるべきである。

(5)適合教育及び機会の平等(この段落は引証箇所指摘以外全訳)

①共同体 fellesskape 内部での適合教育は、普通学校の基本的要因である。教育は、生徒が共同体に寄与でき、かつ、自分の目的を修得しそれに達する喜びを経験することができるように準備されるべきである。全ての生徒は、教科の学習で自分のやる気 mot を出すことができ、かつ、かつ自分自身の手で又は他の人と一緒に修得できるせる課題に挑む機会を持つべきである。このことは又、多様な分野で特別な問題または特別な能力 evner 及び素質 talenter をもつ生徒にも妥当する。生徒が大人と及び相互に学ぶとき、能力と素質

の豊かさは共同体とその個人両方の学習と発達に寄与する。②教育においては、生徒の出自 bakgrunn、条件、関心及び才能の豊かさが、課題の豊かさと出会うようにされるべきである。性、年齢、社会的、地理的、文化又は言語的出自に関わらず、全ての生徒は、包容的な学習環境における科目の学習を通じて自己を発達させることに対する等しい良い機会を持つべきである。生徒各個人のための適合教育は、教育材料、学業目的、教材教具、並びに教育の組織編成の多様性及び教育の強度の使用の多様さによって特徴づけられる。生徒は、異なる出発点にあり、異なる学習戦略を用い、国が定めたコンピタンセ目的に関する様々な発達段階にある。③特殊教育に関する決定は、通常教育内部で与えられる以上に広い適合のために使われる

５　教育評価と資質・能力

教育管理庁は、「一連の試験及び評価制度」*Et sammenhengende prøve- og vurderingssystem* を定めており、それについて次のように述べて、次ページの一覧表を示している(注 17)。

「一連の試験及び評価制度の多様な部分は、異なる必要を覆う目的を持っている。

この制度は、各試験及び評価が単独で役に立つより教育に関するより多くの情報を与えることができる結びつきを見るために開かれている。」

なお、2005 年の政権交代後、教育・研究大臣は、2006 年春に第 4 学年及び第 7 学年を対象に計画されていた国家試験の中止を決定した。その後、教育管理庁は、UFD に国家試験の比較的に包括的な改正を提言し、教育・研究省は、国家試験のあり方の改定を教育管理庁に指示した(注 18)。さらに後、政府は 2007 年秋から第 5 学年及び第 8 学年における計算、並びにノルウェー語及び英語読解の国家試験を行うことを決定している(注 19)。

表 5　一連の試験及び評価制度

測定方法Tiltak	目的Formål
分布調査材料Kartleggingsmateriell	・個人及び学校の個別のフォローアップ及び指導の必要の開明
評定及び教育資料収集調査 Karakter- og lærings- støttende prøver	・生徒が国の定める科目環境でできること、及びこの記録から、生徒がよりよく科目を修得するために力点を置くべきところの調査
指導資料 Veiledningsmateriell	・学校所有者、学校及び教員の教授組織の利用の仕方の解明
国家試験	・教育課程の目標に関する生徒のスキルの程度の分布調査

Nasjonale prøver	・生徒、教員、保護者、学校所有者、学校指導教職員、地方及び機関、及び国家レベルへの改良・開発としての情報提供
修了試験及び専門・職人資格試験 Avgangsprøve og eksamen/fag- og svenneprøve	・社会、職業生活及び現在の教育歴(取得)を知らせる目的の最終的評価
国際的研究 Internasjonale studier	・他国に関係しているノルウェーの生徒の評価 ・指標開発及び政策企画の基礎形成

終わりに　ノルウェーにおける「児童生徒の資質・能力に関する課題」言及のためには、次に先ず各科目等の教育課程(注 20)の調査と主題に関する同国の実態調査が課題である。

北川邦一(大手前大学大学)

注

(注 1)以下は、①古城健志・松下正三編『ノルウェー語辞典』1998 年。②古城健志『日本語ノルウェー語辞典』2002 年。③森信嘉『ノルウェー語基礎 1500 語』1990 年。④F. W. A. Kirkeby, *Norsk-Engelsk stor ordbok*, Kunskapsforlaget, 1986. ⑤L. G.Grundt, *Stor Norsk Fransk ordbok,* Universitetsforlaget, 1944. ⑥*Engelsk stor ordbok med iFinger*, Kunskapsforlaget, 2001. ⑦*Fransk ordbok*, Kunskapsforlaget, 1999. ⑧F. Reichorn-Ikjenerud, *Norsk-Fransk Blå ordbok*, .Kunskapsforlaget, 1986. ⑨H. Svenkerud, Stor Engelsk-Norsk Ordbok, Cpppelens forlag, 1988. ⑩W. A. Kirkeby, *Norsk-Fransk Blå ordbok*, .Kunskapsforlaget, 1996. ⑪*Norsk ordbok*, Kunskapsforlaget,,1998. ①から③の出版は大学書林、④～⑪の出版地は Oslo。他に、国語辞典、和⇔英、英英、仏⇔和、等の諸辞典を参照した。

(注　2)　http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloeftet/070081-990017/dok-bn.html。2006 年 11 月.22 日。2007.2.1 日ノルウェー政府 URL の全面的更新のため、以前の URL は検索困難になった。

(注 3)「基礎学校及び後期中等教育に関する法律」(1998 年 7 月 17 日制定・法律 61 号) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* の公用略称。2007 年 2 月 28 日現在最近の部分的な改正・施行は 2005 年 6 月 17 日。資料源：http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html。

(注 4)*Læreplan* はノルウェーでは国家基準～各教科目教育課程の広い意味で使われている。

(注 5) http://www.utdanningsdirektoratet.no/(2007.3.3 現在)。*Læreplaner* は *Læreplan* の複数未知形。

(注 6)、(注 7)。北川邦一「ノルウェーの社会科、宗教・道徳教育及び生活指導に関する比較教育学的調査研究」科学研究費研究成果報告書(2003-05 年度・基盤研究(C)(2)課題番号：15530524) 研究成果報告書の第 1 章（三）及び第 2 章（二）、第 1 章（五）、参照。同報告書全文は 2007 年 2 月現在、北川 URL：http://ins.jp.org/sub7kitagawa.htm に掲載している。

なお *Kunnskap* は「学問」「知識」等の意味であるが英語表記：*Ministry of Education and Research* は従前どおりであり、ノルウェー大使館の日本語表記は「教育・研究省」である。

(注 8)KRL 改訂については、前記の北川・科研費報告書・第 1 章の（四）、参照。

(注 9)Pressemelding, Nr.: 43-05, Dato: 7.juni. 現在は(注 2) に既述の事情で検索による確認困難。

(注 10)Pressemelding, Nr.: 47-05, Dato: 22.06.05, *Ny fag- og timefortdling*。検索確認困難。

(注 11)同日付の Pressemelding, Nr.: 085-05, Dato: 23.november。検索確認困難。

(注 12)本文の下記⑥に示す「新概念」によれば、「学科課程」のノルウェー語は、旧は、*studieretninger*、新は *utdanningsprogrammer* である。また、日本語では「概念」に当たる *begreper* という語が使われているが、実態はむしろ「呼称」の変更が主である。

なお、直訳では *studieretninger* は「学習進路」、*utdanningsprogrammer* は「教育課程」である。本稿では筆者従来使用の旧訳語も修正し、旧新両「概念」に同じ「学科課程」の訳語を当てる。その理由：①高校生は何らかの教育課程で区分される集団に分属されるが、その第 1 次区分を示したい。②ノルウェーの *studieretninger* は、学年毎に細分科することも多く、その際、通学校変更も多々あり、所属の変更ややり直しも日本に比して容易である。単に「学科」と訳した場合の固定的な印象を緩和したい。③*utdanningsprogrammer* を「教育課程」と直訳すると、各生徒が学習集団に分属する場合の第 1 次区分であることが表現できない。

(注 13) http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf。

(注 14)KUF, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Nasjonslt Læremiddelsenter, 1996, Oslo。

(注 15)http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2120#Prinsipper%20for%20opplæringen (2007.2.20 現在)

(注 16)http://www.utdanningsdirektoratet.no/から Prinsipper for opplæringen で検索可能。 http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_for_

opplaringen.rtf (2007.3.3現在)

(注17)http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1399 (2007.3.3現在)

(注18)情報源は、従来資料源のURLの変更、北川の整理不備により現在不明。

(注19) *Nasjonale prøver 2007*。 http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1823

(注20)各科目等教育課程 *Læreplaner for fag* は、教育管理庁のURL、所載。

～ 第 13 章 ～

フィンランドにおける児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられる用語とその概念

フィンランドにおいて、1990 年代に行われた教育改革は、教育理念や教育目標こそ変化させることはなかったが、官僚主義的な中央集権型から分権型への制度上の転換により、教育提供のあり方に大きな変化をもたらした。それは、提供される教育の方針を示すカリキュラムについても同様である。1994 年のカリキュラム改定は、大幅な大綱化・弾力化とともに、カリキュラム観さらには、そこに描かれた児童生徒の資質能力観の転換をもたらすものであった。

新たに示された児童生徒の資質・能力観に関して用いられる用語として、1994 年のカリキュラムでは、「基本スキル」「コア・スキル」「キー・スキル」などの表現がある。Eurydice のキー・コンピテンシーの概念の定義に関する国際比較調査によると、これが具体的にどのようなものであるかについては明記されていないものの、キー・コンピテンシーと概念を共有するものであるという[1]。さらに、同調査は、フィンランドのカリキュラム上で用いられている「人としての成長」「参加型市民性」「学習するための学習」「起業家精神」などについても、これに類するものと指摘している[2]。

各国の注目を集めた 1994 年のカリキュラムは、2004 年に改定された。その結果、一旦緩められた規制が若干強められるなどの変化があったが、資質能力観については、基本的に 1994 年カリキュラムにおいて示されたものが引き継がれている。2004 年のカリキュラムの基盤となっている「基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令」（*Valtioneuvoston asetus: perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaossta, 1435/2001*）は、児童生徒の資質能力観とも言えるコンピテンシー・モデルについて、表１のように定めている。

表１：「基礎教育における国家目標と授業時数配分に関する政令」が示すコンピテンシー・モデル

人として・社会の一員としての成長	生きるために必要な知識とスキル	教育の平等の推進と 生涯学習の基盤づくり
・健全な自尊心を備え、バランスのとれた人間になること ・生命、自然、人権の尊重 ・学習、自己及び他者の仕事を尊重すること ・身体的・精神的・社会的な健康と福祉の促進 ・良識あるマナー ・協力するための責任と能力 ・人、文化、集団に対する寛容と信頼 ・積極的な社会参加 ・民主的で平等な社会で行動する能力 ・持続可能な開発の推進	・人間らしい感情と要求、宗教、生活観、歴史、文化、文学、自然と健康、経済と科学技術についての認識 ・実践的スキルと創造性、体育の技能 ・思考力とコミュニケーション・スキルの発達（母語、第二公用語、その他の言語） ・数学的思考とその応用 ・情報通信技術における専門的知識 ・母語以外を教授言語とする場合の当該言語と文化に関する特殊な知識と技能	・個人として、またグループの一員として成長すること、学ぶこと ・情報を自主的かつ批判的に収集すること、協力するうえで幅広く対応できる能力 ・継続的学習および生涯学習に対するレディネスと願望 ・肯定的なセルフ・イメージ ・習得した知識と技能を分析し、活用する能力

（出所）：Eurydice, *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education.* Brussels: Eurydice, 2002, pp.136-137.より筆者作成。

これらから、フィンランドの特徴として、いわゆる「キー・コンピテンシー」に相当する概念が、職業生活（労働市場）及び生涯学習の観点から構築されていることが指摘できる。このような点からも、フィンランドの教育が、実践力や応用力を重視していることが伺える。

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

フィンランドでは、国の教育課程基準として、国家教育委員会（Opetushallitus）がカリキュラム・フレームワーク（*Opetussuunnitelman Perusteet*）を作成している。これに基づき市・郡あるいは自治体連合の教育局が地方カリキュラムを、各学校が学校カリキュラムを作成している[3]。

国レベルのカリキュラムは、各教科内容のみならず、学校の様々な活動領域を含んでいる。実際、カリキュラムにおいて、カリキュラムが含むべき内容として、次のような内容が挙げられている。

- 価値及び基本原則
- 教育全体の目標
- 言語プログラム（母語、第二公用語、外国語など）
- 地方レベルで遵守すべき授業時間配分
- 学校運営・学習環境・ワーキングアプローチ
- 特殊な教育方法に基づく教育・言語のイマージョン教育・外国語教育
- 合科学習
- 教科（カリキュラム）横断的テーマ

- 各教科の目的及び内容（学年制、無学年制、学習モジュールなど）
- 選択科目の指導
- 子どもの態度における目的
- 就学前教育や他の基礎教育との連携
- 家庭と学校間の連携
- その他関係機関との連携
- 子どもの福祉計画と関連する連携の組織
- カリキュラムの編成方針
- 学習や進路指導のためのガイダンス及びカウンセリング
- クラブ活動の組織
- リメディアル教育（補習）の実施
- 特別支援教育
- 言語的・文化的マイノリティの教育
- 「よい」成績の説明と最終評価の基準
- 進級の方針
- 修了証と成績表
- 情報化戦略
- 活動の評価と開発

フィンランドの特徴として、教科内容のみならず、学校が共有する価値や学校が行う教育活動などについても、カリキュラムの中に位置づけられていることが挙げられる。このうち、基礎教育の基本的価値として、人権、平等、民主主義、自然の多様性、環境の持続可能性を維持すること、多文化主義の尊重を挙げるとともに、責任感、連帯感、個人の権利と自由の尊重を推進するとしている。

カリキュラムには、義務教育段階の場合、①合科学習と教科横断的テーマ、②母語・母語文学（母語としてのフィンランド語、スウェーデン語、ラップランド語、ロマ語、手話、その他の母語、第二言語としてのフィンランド語、第二言語としてのスウェーデン語)、③第二公用語（スウェーデン語、フィンランド語)、④外国語、⑤算数・数学、⑥環境と自然、⑦生物・地理、⑧物理・化学、⑨健康教育、⑩宗教（ルーテル派、東方正教、その他)、⑪倫理、⑫歴史、⑬社会、⑭音楽、⑮図画、⑯工芸（手工)、⑰体育、⑱家庭科、⑲選択科目、⑳進路指導、が、教科・領域として含まれている。伝統的に、母語と算数・数学、工芸（手工）を特に重視してきた。なお、合科学習と教科横断的テーマは 1994 年から、健康教育は、2001 年から新たにカリキュラムに取り入れられたものであるが、現代的ニーズに基づいて導入された経緯から、これらについても力点が置かれている。特に、教科横断的テーマは、「人としての成長」「文化的アイデンティティと国際化」「メディア・リテラシーとコミュ

ニケーション」「参加型市民性と起業家精神」「環境・福祉・持続可能な未来に対する責任」「安全と交通」「科学技術と人間」などのテーマを設定し、これらに教科横断的に取り組むことを求めている。

2004 年のカリキュラムは、1994 年のカリキュラムと同じように、各教科について、目的と内容が記されているが、これに加え、学年区分ごとに到達目標が示されるようになった。学年区分は、教科ごとに開設されている学年に違いがあるため、統一されていないが、母語と数学の場合、学年区分が第１－２学年、第３－５年、第６－９年となっており、これに応じて、到達目標は、第２、５、９学年終了時に設定されている。この到達目標は、児童生徒の成績評価基準（４の児童生徒の資質・能力と評価を参照のこと）の８相当（「望ましい」水準）に設定されている。

この新たなカリキュラムは、コンピテンシー・ベースの要素を盛り込んだカリキュラムとして認知されている。ここで、軸となるコンピテンシーとして想定されているのは、「学習のための学習」スキル、コミュニケーション・スキル、および生涯学習スキルである。その結果、カリキュラムにおける学力観が、知識習得を中心とするものから、習得した知識を日常生活において応用する力を身につけることを重視するものへと変化した。教科の枠にとらわれず現代的課題にアプローチしていくことを目的として、1994 年カリキュラム以降導入された合科学習と教科横断的テーマは、カリキュラムにおける学力観の転換を示す象徴的な取り組みと言える。このような学力観は、OECD の生徒の学習到達度調査（PISA）における「リテラシー」と概念を共有するものと認識されている。そのため、PISA におけるフィンランドの成功を、カリキュラムと関連付けた説明も行われている[4]。

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

教育方法上の特徴としては、①教師が大きな裁量を持っていること、②社会構成主義的な学習理念に基づいた教育を行っていること、③少人数による指導を行っていること、④個別指導を通じてフォローアップを行っていること、などがある。

①大きな裁量を持つ教師

PISA2003 は、学校に対する質問表の中で、「学校における様々な教育活動について、誰が責任を持つか」ということを問うている。フィンランドでは、このうち、教える教科、教科の内容、教科書、評価の方針、懲罰の方針において、責任を持つのは教師との回答が 75%を超えた。これは、国際比較の観点から見ても、極めて高い数値であり、このことから、フィンランドの教師は、教育活動において、大きな裁量を持っているということが明らかになった。このことは、カリキュラムにおいても明文化されており、「ワーキング・アプローチ」について述べた項において、教師が状況に合わせてワーキング・アプローチを選択していくことが重要との見解が述べられている[5]。

②社会構成主義的な学習理念に基づいた教育

授業形態としては、伝統的に、一斉授業が一般的であるが、近年は、プロジェクト型あるいは問題解決型の学習も増加している。そうした授業のあり方の基盤にあるのは、社会構成主義的な学習概念である。PISA においてフィンランドが好成績を収めた要因としても指摘されることの多いこの概念は、対話を通じたインタラクティブな学びを通じて、学習者自身が知識を構築していこうとするものである。こうした概念は、次のようなカリキュラムの記述からも看取できる。

> 生徒が、その時点において有している知識構造に基づいて教材・学習材を処理し、解釈するという学習活動を、主体的かつ目的を持って行うことで学習の成果が得られる。全員が同じ一般原則を学習しても、学習はそれまでに構築された知識、動機付け、学習・作業の習慣によって異なる。相互交流に基づく共同作業を通じて行われる学習は、個人の学びを助ける。どのような形態であれ、学習は、個人あるいは集団による問題解決型の主体的で目的志向のプロセスである[6]。

③少人数指導

フィンランドの特徴として、少人数による指導を行っている点が挙げられる。教育における規制緩和の流れの中で、学級規模に関する規定がなくなったこともあり、近年、都市部の学校では、30 名以上の比較的規模の大きいクラスも増加しつつある。しかしながら、このような場合においても、特に、初等教育段階では、母語や算数・数学、外国語などの教科については、学級を二分割するなどの措置が採られている。学級を分割する際には、男女の割合などには配慮するものの、能力別等で行うことはない（但し、例外もある）。

④個別指導によるフォローアップ

フィンランドが伝統的に行ってきた学習指導の一形態として、個別指導がある。これについても、PISA が、フィンランドでは、教職員による個別指導を通じた支援の実施率が高いということを明らかにした[7]。実際、教員、特別支援教員、学校アシスタントらが、それぞれに定められた職務の範囲で、子どもの学習支援を行っている（表３参照）。

表３：子どもの学習支援における教職員の役割

主体	支援内容
教員	・ 放課後や始業前などに、特定の教科の特定の課題の克服をめざして実施
学校アシスタント	・ 学校アシスタントは、通常、教員資格を持っていないため、教員の指示のもとで実施。 ・ 学校で行われる様々な活動をサポートすることをその職務としており、子どものそばに座り、子どもたちの質問に答えたり、注意をそらさないよう働きかけを行ったりといった活動を行う（単独で教育活動を行うことはない）。
特別支援教員	・ 教員の資格に加え、通常、特別支援教育に関するプログラムを一年程度学んでいる。 ・ 通常、母語と算数／数学に限定 ・ 特に、初歩的な段階でつまずいている子どもたちを中心に支援を行う ・ 活動は、学級担任と協議しながら進める。
サポート・グループ	・ 教員・特別支援教員・学校カウンセラーなど学校の教職員及び心理学者やソーシャルワーカーなど学校外の専門家から構成される ・ 児童・生徒の成績不振や授業でのつまずきが、学校外の問題によって引き起こされたものである場合、問題の解決に当たる。

出典：Norton Grubb, Hanna Marit Jahr, Josef Neumüller and Simon Field, *Equity in Education: Finland Country Note,* in http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf（2006年４月４日現在）, pp.19-20.

こうした取り組みは、フィンランドにおいて浸透している平等主義的な考え方に加え、習得主義的なアプローチを採用していることも影響していると考えられる。原級留置などの措置を採ることこそまれであるが、子どもたちが学ぶべき内容をきちんと習得した上で、次のステップへと進んでいくよう、個別指導などを通じてフォローアップを行っている。

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

児童生徒の資質・能力の評価に関しては、主に、①成績評価、②全国テストによる評価がある。

①児童生徒の成績評価

フィンランドにおいて、児童生徒の成績評価は、４－１０の７段階の絶対評価で行われる。これらは、それぞれ、４不可、５不十分、６まあまあ、７平均、８良い、９非常に良い、10 優秀を意味し、５以上が合格とされる。とはいえ、幼い時期より数値による評価を行うのは好ましくないとする認識も強く、第１－第７学年の全教科、選択科目、第二言語としてのフィンランド・スウェーデン語（但し、義務教育修了時の評価は除く）などについては、記述式の評価でもよいとされている。同時に、数値による評価を用いなくとも良い例外にも触れられており、なお、カリキュラム・フレームワークに示された到達目標は、このスケールの８（「良い」）相当に設定されている。こうした評価の枠組みは、全国共通の基準であり、基礎教育法施行令第 10 条に定められている。

②全国学力テストによる評価

フィンランドでは、国が実施する評価として、学習到達度評価、テーマ別評価（たとえば、「スウェーデン語系学校における教育」、など特定の観点から行われる評価）、プログラム評価（政策や国家プロジェクトなどを対象として実施される評価）の３種が実施されている。このうち、児童生徒の資質能力にかかわるものとして、学習到達度調査、いわゆる全国学力テストがある。

フィンランドの全国テストは、その目的を、カリキュラム・フレームワークの目標に記された知識と技能が習得できているかどうか、その到達度を評価することにおいている。そのため、その目的は、個人レベルで成績を把握しようとすることにはなく、カリキュラムの実施状況を把握し、政策立案やカリキュラム改善に活用していくことにある。これに位置づけられる評価として、最も一般的なものが、全国学力テストである。これは、1994年のカリキュラム大綱化に合わせて導入されたものであり、1993 年から実施されている。基本的なフォーマットは、二年に一度、第９学年を対象とし、母語と数学についてテストを実施するというものである。調査方法としては、学校単位のサンプル調査が採用され、サンプル数の目安は全体の５－10％程度とされた。しかし、これは、あくまで基本的なものであり、全国テストが拡大しつつある中、他の学年、他の教科を対象としてテストが実施されるケースも出てきている。

全国学力テストは、カリキュラムの習得度・到達度を測るものであり、過去の学習成果を評価するものであったが、新たな試みとして、生涯学習へのモチベーションなど、「未来志向」の評価が行われている。これは、第６学年、第９学年、及び後期中等教育段階の生徒を対象として実施されている「学習するための学習」スキルを測定するテストであり、1996 年から実施されている。このテストは、ヘルシンキ大学教育評価センターとヘルシンキ市教育局、そして国家教育委員会の共同プロジェクトとして開発されたものであり、子どもの意欲や関心などに重点をおいているところに特徴がある。

５．これからの学校教育で求められる児童生徒の資質・能力に関する最近の動向

フィンランドにおいて、近年、最も熱心に取り組まれているのが、「学習のための学習」スキルの開発と、これを評価するしくみである。知識基盤社会に対応したコンピテンシーとして 1990 年代より開発が進められてきたが、好成績を収めた PISA において子どもの意欲・関心における問題が明らかになったことなどもあり、これに対する注目度はますます高まっている。

「学習のための学習」コンピテンシーは、新しい情報を獲得し、処理し、適用する能力とされる。知識基盤社会の進展とともに、急速に変化する労働市場、そして社会において、知識の陳腐化のスピードも速くなることから、継続的な学習を行っていくことが必要との認識に基づいて生まれた資質能力観であり、特定の教科の学習を通じて得ることができな

い、メタ認知能力を特に重視している。これは、いわゆる教科横断的能力に位置づけられるものであるが、フィンランドの文脈では、生涯学習のキー・コンピテンシーであり、また、新しいタスクに適応する能力及び意欲を意味するものとされている。

その構成要素となるのは、多様な領域の技術と能力から構成される「学習コンピテンス」(Learning Competencies)、いかなる状況に直面しようとも変わることのない認識知とアイデンティティである「自己理解」(Self-related beliefs)、社会的文脈との関係性や、それにおける支配的価値・解釈の受容を支持し、熟考し、調停する「文脈理解」(Context-related beliefs)の３つである[8]。ハウタマキは、「学習のための学習」スキルの評価について、これまでのものが、学校での成績やリテラシーなど、過去のアウトカムを評価するものであったのに対し、生涯学習へのモチベーションなど、習得した技術・能力・意見の将来的な使用を予測するようなものであると述べている[9]。

フィンランドとしての今後の課題は、こうした取り組みを進展させていくことである。とりわけ、その評価手法の開発は、今なお研究が進められているものである。現在のところ、フィンランドでは、この「学習するための学習」コンピテンシーをはじめとする教科横断的な能力観に対する批判は、あまり聞かれない。しかし、カリキュラムについては、2004 年のカリキュラムで規制が増え、到達目標が設定されたことに対し、機械的で、創造性を奪うものとの批判が出てきている[10]。これは、伝統的な目的志向の固定的カリキュラムを批判し、学校が子どもたちと接しながらカリキュラムを編み上げていくダイナミックなモデルを掲げた 1994 年のカリキュラムに比べ[11]、2004 年のものが現場を縛るものと捉えられたことによる。前回の改革の際、あまりに自由すぎて何をすべきかが分からないという批判の元で、規制が強められた経緯から考えると、今後の改定に何らかの変化が起こることも予想される。

渡邉あや（熊本大学）

註：

[1] EU 欧州委員会文化総局 EURYDICE（ヨーロッパ教育情報ネットワーク）編『EU の普通義務教育におけるキー・コンピテンシー（抄訳）』、2005 年、55 頁。(Eurydice The information network on education in Europe, Directorate-General for Education and Culture. *Key Competencies: A developing concept in general Compulsory Education.* Brussels: Eurydice, 2002.)

[2] European Commission. *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme: Working Group B "Key Competences" Analysis of the Mapping of Key Competency Frameworks.* 2004, p.5.

[3] 学校カリキュラムについては、地方カリキュラムをそのまま適用している場合もある。

[4] たとえば、Jouni Välijärvi et.al. *The Finnish Success in PISA - and Some Reasons Behind It.* Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 2002.

[5] Opetushallitus. *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004.* Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2004, p.17.

[6] *Ibid*., p.16.

[7] 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい、2002 年、146 頁。

[8] Jarkko Hautamäki, *Assessing Learning-to-Learn: A Framewor*k, Yliopistopaino, 2002, pp.42-46.

[9] *Ibid*., p.19.

[10] *Aamu lehti*, 2005 年 10 月 12 日、*Financial Time*、2006 年 10 月 18 日。

[11] Opetushallitus. *Peruskoulun Operussuunnitelman Perusteet 1994*. Helsinki: Edita Oy, 1994.

フィンランドの数学教育における
児童生徒の資質・能力の育成に関する最近の動向

１．はじめに

フィンランドは，PISA や TIMSS 等の国際調査の結果から，子どもたちの数学の達成度が高いことが明らかになり，世界の注目を浴びている。この原因は様々考えられるが，フィンランドの数学教育においてその育成が目指されている資質・能力が大きく関わっていることは言うまでもない。そこで，本稿では，その原因の一端を調べるために，数学教育の最近の動向に関する文献及び 2004 年に示されたナショナル･カリキュラムについて考察し，フィンランドにおける数学に関わる資質・能力がどのように捉えられ，育成されるようになっているかを明らかにする。

２．フィンランドの子どもたちの数学の達成度

TIMSS1999 では，フィンランドの７年生は数学の問題について高得点を獲得することができた。特に成績がよかった内容は数と演算，確率・統計であり，フィンランドの子どもたちの成績は国際的にトップレベルの国に近い位置にあることが明らかになっている。

また，PISA2000 では，フィンランドの子どもたちは数学的リテラシーのパフォーマンスが参加国中第４位となっており，得点の偏りも小さいことが分かっている。特に，統計の成績がよく，中でも，グラフや図の解釈についての問題がよくできていた。その一方で，代数の内容については最も成績が悪いという事実も判明した。

このように，両国際調査の結果から，フィンランドの子どもたちの数学の達成度は等質であることが分かる。成績の偏りは参加国中最も小さく，また，国際的に見て，低い成績の者の割合が少ない一方，高い成績の者の割合は多くなっている。このことが平均点を高くしていると言えよう。また，男女差はなく，地域差及び学校差も小さかった。これらのことから，高い平均点は全ての子どもたちに同様な数学学習の機会が与えられていることによると言えるのではないだろうか。

特に，PISA2000 の結果がよかった理由は PISA プログラムの強調点，すなわち，生の日常生活での必要性と結びついた場面で数学的知識や技能を使う能力がフィンランドの子どもたちのパフォーマンスに合致していたからだと推察される。その一方で，問題点として挙げられることは，幾何と代数の成績が低いことである。多くの子どもたちが特徴や関係，パターンを認識したり，一般化を求めたりする問題に困難をもっている。この原因として，フィンランドでは多くの代数や幾何の内容が不均等に教えられ，扱う学年も他の国々に比べて遅くなっていることが考えられる。

Kupari (2004)によれば，国際調査で示されたよい結果は関係する要因の全ネットワークによるものであるという[1)]。そこで，次に，これらの要因及びそのネットワークについて明らかにするために，フィンランドのカリキュラムの変遷及び新カリキュラムについて見ていくことにしよう。

３．フィンランドにおけるカリキュラムの変遷

1987 年から 1989 年に行われてきた Leikola 委員会のファイナル・レポートでは，科学や数学の基礎教育の目標が示され，主な問題領域に焦点化して，欠陥や不十分さを改善する行動が示唆されている。特に，基礎学校における数学教育の進展の必要性として，教授方法の多様性や繰り返しによる技能習得から思考の開発への強調点の変化，指導と練習との連結，学習したことの応用，さらに，可能な限り早期の計算機とコンピュータの導入が挙げられている。

1994 年に，フィンランド国立教育研究所によって，基礎学校の新しいカリキュラム・フレームワークがつくられた。同研究所はカリキュラム・ガイドラインだけを示しており，カリキュラムの作成については中央から地方へとその教育内容の裁量が移譲された。一方，教育省は学校の教科配当時間を指定し，学校はそれに従って独自のカリキュラムを編成することになった。その他，国立教育研究所による学習教材の認証は必要なくなり，その結果，学校は独自のカリキュラムの展開を自由と責任をもって行うことになった。

数学教育においては，そのガイドラインは 1985 年からほとんど変化しておらず，1980 年初頭の路線を継続している。つまり，問題解決と数学的知識の応用が強調されているということである。基礎学校の数学の目標は学習した概念を用いて身の回りの事象を分類し，組織立て，モデル化する能力を開発することとしている。旧カリキュラムとの主たる相違点は数学教育の目標と内容が学校レベルで簡潔に一般的な形で示されているところであり，それにともなって，カリキュラムや教材が多様化している。

2004 年に，国立教育研究所は基礎学校及び上級中等学校の教育のための新しいカリキュラム・フレームワークを確立した。第１～９学年についてのカリキュラム・フレームワークは以前より詳細に記述されており，2006 年８月から実施されている。

４．新しいナショナル・カリキュラムにおける数学の概要

フィンランドでは，2004 年に新しいナショナル・カリキュラムが告示された。フィンランド国立教育研究所から発行されている”*National Core Curriculum for Basic Education 2004*”[2)]の Mathematics（算数・数学）では，義務教育９年間を，第１～２学年，第３～５学年，第６～９学年の３つの学年段階に分け，それぞれの段階における目標，中心となる内容，その学年段階の到達目標が示されている。その他，統一試験で目指されているパフォーマンスについても，各領域別に記されている。以下では，各学年段階の目標，到達目

標を，特に，考え方や取り組み方を中心にして取り上げることにする。

4.1 数学の指導目標

フィンランドの新しいナショナル・コア・カリキュラムで示されている数学の指導目標は以下の通りである。

「数学の指導は数学的に考えることを高め，数学的な概念及び問題解決の多くの場面で用いられる方法を学習する機会を与えるために行われなければならない。特に，児童生徒の創造的で的確な思考を高め，問題を見つけたり定式化したり，それを解決したりすることができるように指導していくことが必要である。この指導においては，数学の重要性が感得されなければならない。数学の指導は子どもたちの知的成長に影響を与え，彼らの置かれている状況下で，意図的な活動や社会的相互作用を発展させるものである。

数学の指導は組織的に進展し，数学的な概念や構造を同化するための連続的な基礎を生み出さなければならない。また，数学の学問的具体的な性質は子どもの経験や考え方を数学の抽象的な考え方と結びつけるための助けとなる。日常の場面で出会う問題，数学的思考や操作を使って解決できる問題が効果的に用いられるようにする。情報処理やコミュニケーションに関わるテクノロジーは児童の学習過程をサポートするために使われる。」

このように，数学の指導は数学的に考えることを高めたり，数学的な概念や問題解決の方法を学習できるようにしたりするために行われ，数学の重要性の感得を目指している。また，数学は子どもの知的成長に影響を与え，様々な意図的な活動や社会的相互作用の発展に貢献する。さらに，数学の指導では，子どもの経験や考え方を，数学の抽象的な考え方と結びつけることがその主たるねらいであり，そのために，日常生活と関連のある問題を用いたり，テクノロジーの助けを借りたりして実現できるようにするということである。このことから，フィンランドでは，数学の指導においては，数学の知識や技能というより，数学的な考え方や問題解決の方法が主たる対象となっていることが分かる。また，数学で学習したことが広く様々な場面で使われるように指導が行われることになっていると捉えることができる。

4.2 第１から２学年までの段階

この学年段階の目標としては，指導の中心的課題が数学的な考え方の育成であり，「集中して活動すること」「話を聞くこと」「コミュニケーションすること及び数学的概念の形成のための基礎としての経験を獲得すること」が挙げられている。特に，このような内容の学習を通して，理解したり問題解決したりすることに満足感を得たり喜びを感じたりできるようにすることが強調されている。また，数学的概念を表現する様々な方法を使う経験をもち，概念形成の過程では，話し言葉，書き言葉，道具や記号を使えるようにする。概念や概念体系の理解と，それに裏付けされた基礎的計算技能を習得する。その他，事象の類似性や相違性，規則性，因果関係を見出すことを目指して，絵，具体的モデルや道具を用いて解決過程や結論の正しさを説明することを学習する。さらに，挑戦してみようと

思う問題や個人的に重要であると考える数学的問題について観察することを練習する。このように，この学年段階の目標では問題解決を通して，表現力の育成を図り，また，問題理解のための基礎的な活動としての観察が重視されていることが分かる。

これに対して，第２学年の到達目標は，数学の内容領域としての数や計算，幾何，測定，データ処理・解析・確率など項目別に示されている一方で，そのような内容とは別に，考え方や取り組み方（Thinking and working skills）という項目でも示されている。この項目は数学それ自体の内容に相当するものではなく，数学学習で必要となる方法の獲得という意味をもち，数学に限らず他教科や広く様々な場面で活用できるものであると捉えられる。この学年では，具体的に次の３点が挙げられている。「問題解決に使ったり，教師や他の子どもに示したり説明したりすることによって，数学に関連ある概念の理解を明らかにすること」「正しい結論に辿り着けるようにすること，行動を説明できるようにすること，また，絵，具体的モデルや道具を用いて話したりかいたりする活動を通して，解決過程の表し方を知ること」「比較，順序づけ，反対概念の発見，属性による分類，言葉による位置づけ，言葉による集合の大きさ比べ，比較の記号表現及び活用についての各々の方法を知ること」第一点は概念理解のために，問題解決の過程で概念の活用，表現及び説明を行えるようにすることである。第二点は筋道立てて考えたり，説明したりすること及び解決過程を表現できるようにすることである。第三点は幾つかの育成すべき具体的な技能や考え方である。

4.3 第３から５学年までの段階

この学年の段階における指導では，数学的な考え方を高め，数学的モデルの学習を導入し，基礎的な計算や数の概念を獲得し，数学の概念と構造を同化するための基礎としての経験を与えることになる。そのため，子どもたちは次のことを行うことが求められている。「数学での成功経験をもつこと」「探究や観察を通して，数学的概念やその体系の定式化を学習すること」「数学的概念の活用を学習すること」「基礎的な計算技能や数学的問題解決を学習すること」「現象間の類似性，相違性，規則性や因果関係を見出すこと」「行動や結論の正しさを明らかにし，他の人に解決を示すこと」「観察を基に，疑問を引き出し，結論を導く学習をすること」「ルールを使ったり，指示に従ったりする学習をすること」「支持され，焦点化されたことを行ったり，グループで活動したりする学習をすること」これらは数学の内容そのものではなく，成功経験をもつという学習の構えづくり，具体的な学習方法，規則性の発見や正当化などの考え方に相当するものである。

これに対して，第５学年における到達目標，特に，考え方や取り組み方という観点での目標が子どもたちの活動として，次のように示されている。「問題解決において数学に関連する概念を使うこと，道具，絵，記号，言葉，数や図式等様々な方法を使ってそれらの概念を表現することにより，その概念理解を明らかにする。」「意識的に注意して観察しようとする。活動したり，話したり，かいたり，記号を使ったりするなどの様々な方法で，

観察や思考を伝え合うことができる。」「比較，分類，組織化，構造化，モデル化等により現実場面や現象を数学的に表す方法を知る。」「与えられた，あるいは選んだ基準により分類する方法，共通の性質を探す方法，質的量的な特徴を識別する方法，真あるいは真でない命題を仮定して集合について述べる方法を知る。」「新しい形式で数学の問題を表現する方法を知る。簡単な文脈，表現や事柄を解釈すること，問題解決の計画を立てること」「ルールに従う方法を知る。」

この部分では，学年段階の目標が具体化され，第３～５学年に相応しい数学的な考え方に基づく活動が示されている。概念理解のための問題解決での概念の活用や表現，観察結果や思考の伝達，現実場面や現象の数学的表現，分類したり特徴を見出したりすること，仮定して述べること，数学の問題を表現し直すこと等が取り上げられている。

4.4 第６から９学年までの段階

この学年段階における数学指導の中心課題は数学的概念の理解を深めること，日常生活での数学に関わる問題をモデル化することや数学的思考モデルを学習することを含む十分な基礎的能力を身に付けさせること，覚えたり，焦点化したり，正しい表現を用いたりして練習することである。そのため，子どもたちは次のことを行うことが求められている。「数学学習に自信と責任をもつこと」「数学的概念とルールの重要性を理解し，数学と実生活との関係を知ること」「計算を実行し，数学の問題を解決する学習をすること」「論理的，創造的な思考を学習すること」「様々な方法で情報の獲得や処理を行うこと」「思考を明確に表現し，行動と結果の正しさを認める学習をすること」「観察を基に出された疑問と結論を表現する学習をすること」「規則性を見つけることを学習すること」「維持，焦点化された方法で取り組み，一つのグループで役割を果たすように学習すること」ここでは，数学学習への自信と責任をもつこと，数学の重要性や有用性の感得，数学的問題解決，論理的・創造的思考，情報の獲得・処理，表現力・説明力，観察力，推論やグループ活動等について身に付けることが目指されている。

また，この学年段階では，はじめて，中心的内容として，考え方や取り組み方が取り上げられるようになる。その内容は以下の通りである。「論理的思考を必要とするはたらき：分類，比較，組織化，測定，モデリング，ルールや相関関係を探し表すこと」「比較や相関のための概念の解釈や活用」「数学的文脈の解釈と作成」「証明への導入：推測や実験結果の正当化，組織的な試行錯誤，偽の証明及び直接証明」「様々な方法による組合せ問題の解決」「思考を支える道具や図の使用」「数学史」　これらは先の目標に対応しており，論理的思考，概念の解釈と活用，数学への定式化，証明の導入，問題の多様な解決，思考のための道具や表現の使用及び数学史等，指導すべき具体的内容が示されている。

4.5 統一試験のための最終評価基準

最後に，統一試験のための最終評価基準について取り上げよう。考え方や方法については，子どもたちは次のことができるようになることが期待されている。「様々な事柄の間

の類似性と規則性に気づくこと」「口頭による論理表現を使う方法を知ること」「簡単な命題の真偽を判断する方法を知ること」「テキストフォームの簡単な問題を数学的フォームの表現に変換し，問題を解決する計画をつくり，解決し，結果の正しさを検討する方法を知ること」「数学の問題解決における分類を使う方法を知ること」「表やダイヤグラム等を使って，組織的に，解答の選択肢を表現する方法を知ること」ここでは，義務教育段階で必要な考え方や方法として，類似性や規則性の認識，論理表現の活用，真偽判断，問題解決（数学化を含む），分類，組織的な解答表現を身に付けられるようにすることがねらいとなっていることが分かる。

ナショナル・コア・カリキュラムの数学の部分を概観することにより，フィンランドでは，算数・数学の学習指導の対象となる数学の内容はその取り扱い方が早かったり，重点の置き方が異なっていたりしていることを除けば我が国とさほど変わらないことが分かる。一方，数学の内容とは別に，考え方や取り組み方について示されているところが我が国の学習指導要領と大きく異なるところである。これらは数学の内容とは異なる次元で，子どもたちの成長を捉え，促していこうとするものであると考えられる。教科横断的にその達成が目指される力とも言えようが，フィンランドでは，この内容は数学でのみ扱われていることから，数学の指導で育てるべきものであると考えられているのだろう。これらは他教科の学習をはじめとする様々な場面で活用可能な数学の資質・能力と考えることができる。

５．LUMA プログラム

数学と科学の資質・能力の開発プログラムとして，LUMA(1996-2002)が発表され，実施された。このプログラムには主な３つの目標があった。それは以下の通りである。

①子どもたちは特に主要概念の活用力や知識の応用力だけでなく，実験や観察の技能の獲得を基に，数学や自然科学の多様な知識や技能を身に付けるようにする。

②毎年 17000 名を超える子どもたちが大学入学試験において上級数学を選ぶようにする。

③数学や科学の教師の人数を教育機関や他の教育活動の必要性に見合うようにする。毎年少なくとも 140 人の数学専攻の教師志望の卒業生を送り出す。

これらの目標に対応して，次のような結論が出されている。

①PISA2000 でフィンランドの基礎学校の 15 歳の子どもたちは LUMA プログラムで示された目標に到達することができた(7 カ国中第４位)。TIMSS1999 では，７年生は OECD の上位４分の１には到達できなかったが，国際平均をはるかに上回った。

②フィンランドでは，2001 年，数学の発展コースを選んだ上級中等学校の卒業生は 13864 人であった。しかし，このすべてが大学入学試験を受験したわけではない。

③過去 10 年間で，数学専攻の教師志望の卒業生が増え続けている。

このように，LUMA プログラムの目標は多くの部分で達成されていることが分かっている。

このLUMAプログラムが数学と科学の資質・能力の促進を目指しているものであることを考えると，①の目標で掲げられているように，数学や自然科学の多様な知識や技能がそれに相当することが分かる。それらを身に付けるために，知識や技能の活用，実験や観察がその基礎として必要であり，それらもまた数学の資質・能力として捉えられていると考えることができる。

また，現職教育はLUMAプログラムにおける中心的内容になっており，この成果は国際調査の結果にも示されている。TIMSS1999では，91％の教師は質が高いと認められ，また，４分の３以上の教師は数学を教えることの準備に強い自信をもっていることも明らかになっている。ここから，数学や科学に関する資質・能力を開発するために現職教育は重要であり，フィンランドでは，そのシステムが作られ，実行され，その成果が明らかになっていると言えよう。

６．フィンランドの数学教育で求められている児童生徒の資質・能力（まとめ）

以上のように，フィンランドの子どもたちの数学の達成度，カリキュラムの変遷及び新カリキュラム，そして，資質・能力開発のためのLUMAプログラムについて概観し，近年のフィンランドにおける数学に関する資質・能力の育成について考察してきた。特に，ナショナル・カリキュラムでは，数学の内容ではなく，考え方や取り組み方に関する資質・能力に限定して概観してきた。これらの資質・能力に関して言えば，義務教育９年間で共通していることは主として問題解決力，説明力や表現力の育成であるが，それにとどまらず，以下のことが含まれていることも分かった。数学的表現を含む表現力全般，観察を通じて疑問を引き出したり，結論を導いたりするための観察力，相手に分かりやすく伝えるための説明力，学習した内容の様々な場面での活用，論理的思考力，様々な事象における関係性・規則性の発見，正しいことを明らかにする立証，情報を獲得し処理する力，複数の人が参加することで学習や問題解決を行うグループ活動である。これらは数学と密接に関わるものもあるが，すべて数学にだけ関連する資質・能力であるとは言えない。広く他教科や将来の生活に活用可能な資質・能力である。フィンランドでは，これらを数学という教科の指導を通じて９年間で一貫して身に付けさせようとしている。

また，考え方や取り組み方に関する資質・能力について学年段階毎の特徴を見てみると，第１～２学年の段階では，話を聞いたり理解したりする基礎能力，コミュニケーション能力が培われることになる。また，問題解決に使ったり，教師や他の子どもに示したり説明したりする活動を通して，数学に関連ある概念を理解できるようにする。さらに，数学学習への喜びを感得し，その後の学習の動機付けを行うことも取り上げられている。

第３～５学年の段階では，問題解決において，数学に関連する概念を使ったり，様々な方法を使ってそれらの概念を表現したりする活動を通して，概念を理解できるようにする。また，成功経験を得ることが重視されている。これは前の学年段階で目指されている学習

に喜びを感じることに加え，成功できたことへの満足感を得て，さらなる学習意欲を向上させるためであろう。その他，ルールを知って活用したり，指示に従ったりすることが取り上げられている。これらは数学に限らず，我々が社会の中で生きていくために必要とされる基礎的な資質・能力である。さらに，コミュニケーションも引き続いて重視されており，グループで行う活動が導入されるようになる。数学を学習するために，グループで役割分担をしたり，互いにコミュニケーションをとって問題解決を行ったりする。このように，学年が進むに連れて，学習して身に付けるべき内容が増えたり，その内容が深められたりしていることが分かる。

最後に，第６～９学年では，指導の中心課題は数学的概念の理解を深めることである。これは５学年までに獲得された数学的概念の理解をさらに深めることを意味するものである。また，この学年の段階では，自信と責任をもつことが重視されるようになる。前の学年段階では，成功経験をもつことが目指されていたが，それを通じて，自信をもてるようにすると考えることができるだろう。そのような数学学習においては，自分で責任をもつことが重要であり，一人一人の責任の下に数学学習が行われることが前面に出されている。さらに，実生活との関係を明らかにすること，数学それ自体の内容や数学的な考え方の意義を知り，数学の重要性を感得することも重視されている。特に，９年間のまとめとして，統一試験のための最終評価基準として取り上げられている内容にはこれまでに共通に重視されてきた問題解決力や表現力に加えて，類似性と規則性の発見，命題の真偽判断，数学表現を用いた問題解決，数学的モデリング，分類等が含まれている。これらはいずれも高度で抽象的な内容である。

このように，フィンランドでは，数学の内容そのものだけでなく，数学学習を通して身に付けるべき考え方や態度等が指導内容として明確に位置づけられている。また，概念理解の方法，表現やコミュニケーション等に見られるように，学年が上がるに従って，高められるように，その一連の向上過程までもが示されている。

フィンランドの場合，PISA 調査の結果はこのカリキュラム改革の成果であると思われるところが多くあるだろう。しかしながら，これはあくまでも国の基準であり，どこまで地方や学校がこの基準に忠実にカリキュラムを編成し実行しているかは明らかではない。実際のところはよく分からないが，国が教育改革に力を注ぎ，上記のような資質・能力を育成する数学教育を目指していることは事実である。

松尾　七重（千葉大学）

注）

1）Kupari, P.(2004). Recent developments in Finnish mathematics education. *Nordisk mathematic didaktik*, *9*(2), 7-21.

2) Finish National Board of Education(2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004.* Helsinki: Finish National Board of Education.

～ 第 14 章 ～

デンマークの学校教育で求められる児童生徒の資質・能力

1. 児童生徒の資質・能力に用いられる用語とその概念

義務教育段階にあたるフォルケスコーレ（Folkeskole、7ー16 歳までの 9 年間が義務教育。ただし、一部、私立学校、在宅学習も認められている。）に関する内容を定めた「フォルケスコーレ法」（Lov om folkeskole、2006 年）には、この学校の目的として、「1. 父母と協力しながら、児童生徒の学びへの欲求の育成、デンマークの文化と歴史に親しみの向上、諸外国とその文化の理解、人と自然との相互作用の理解、ならびに全人的な人格形成に資する。2. 児童生徒が知識と想像力を得て、自身の見通しと背景に確信をもった態度と行動がとれるように、学習方法を開発し、体験し、集中し、活力を出せる環境を創り出し出さなければならない。3. 児童生徒には、自由と民主主義による社会への参画、共同責任、権利と義務を考える場を提供する。」と明示されている。さらに、教育大臣が示す規程には、具体的な教科の目標（formål)と児童生徒に必要とされる資質・能力、すなわち「中心となる知識と習熟の分野（最終目標）」(centrale kundskabs- og færdighedsområder(slutmål))と到達目標（trinmål）が定められている。また、最終目標と到達目標を国全体の共有目標（Fælles mål）と位置づけている。

2. 児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

フォルケスコーレ法には、フォルケスコーレでの教科とその履修学年が明示されている。9 年間のうちの必修科目は、人文系科目（デンマーク語、英語、キリスト教学、歴史、社会）、実技・芸術系科目（体育・スポーツ、音楽、美術、織物デザイン・工芸・家庭）、自然系科目（理科・技術、地理、生物、物理・化学）の３科目群からなる（履修学年は科目ごとに異なる）。また、フランス語、ドイツ語、メディア、写真等の多数の選択科目がある（7 年生以降）。この他、交通安全、健康及び性教育・家族学、教育・職業・労働市場オリエンテーションが必修テーマとなっている。

上述の規程によると、例えばデンマーク語の目標は、「アイデンティティ形成を図るような言語経験の促進、言語を使おうとする意欲の促進、北欧の言語文化に触れさせること」などとされている。また、この規程の中で、9（または 10）年生までに習得すべき「中心となる知識と習熟の分野（最終目標）」として、会話のための言語、記述のための言語、読解やコミュニケーションのための言語の３分野で、デンマーク語に関わる資質・能力の具体的項目が 32 項目にわたって示されている。

3. 児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

学級編制は年齢に応じて行なわれ、習熟度別の編制は行なわれていない。1 学級の定員は最大 28 人で、2005/06 年度の 1 学級の児童生徒数の平均は 19.6 人である。

4. 児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

7 年生までは学習評価とともに、個性と社会性の発達についての評価が行なわれる。8 年生からの評価には科目ごとに評定（0ー13 点）がつく。学校の最終段階には修了試験があるが、義務ではない。

5. これからの学校教育で求められる児童生徒の資質・能力に関する最近の動向

2006/07 年度中にフォルケスコーレのデンマーク語、英語と理数系科目の全国試験が義務化される。その主な目的は、理数系科目の一層の重視とフォルケスコーレでの評価文化の向上にある。

原　義彦（秋田大学）

デンマークにおける新しい能力観の構想

はじめに

本稿では、現在、デンマークにおいて必要とされる能力とその特徴を示し、さらにはそれらの能力とデンマークの生涯にわたる教育・学習との関わりについて検討する。

ここで分析の対象とするのは､デンマークにおいて2001年から教育省を中心とした省庁横断的プロジェクトで進められている「国民能力会計」（NKR:Det National Kompetenceregnskab）が2005年12月に提出した『国民能力会計　主要報告書』(Det National Kompetenceregnskab　-hovedrapport）である。そこで、主にこの報告書を基にして、デンマークにおける新しい能力観の特徴等について検討したい。

１　デンマークにおける資質・能力についての検討と「国民能力会計」

まず、デンマークにおいて資質・能力が検討されてきた過程を簡単に整理しておこう。産業化社会から情報化社会、さらに情報化社会から知識社会に移行しつつある世界的な流れの中で、今後、それぞれの国や地域でどのような知識や資質、能力が必要とされるかを見極めることは世界各国において、またそれは教育や経済、職場や地域社会など広範囲において検討されねばならない課題であった。

このような社会的背景の中で、OECD によるプロジェクト「コンピテンシーの定義と選択：理論的概念的基盤」(DeSeCo:Definition and Selection of Competences、1998ー2003年）が進められ、デンマークはその参加国としてデンマークにおいて必要とされる能力の検討を行うことになった。DeSeCoによる要請を受けてからのデンマーク国内における能力についての 2001 年までの検討過程は、DeSeCo の国家貢献プロセス（CCP: Country Contribution Process）の一環として作成された教育省等による報告書に記されている[1)]。

デンマークにおける能力についてのこのような取り組みを中心的に行ってきた組織とその取り組みの名称が「国民能力会計」（NKR:Det National Kompetenceregnskab）である。「国民能力会計」は2001年に教育省を中心に関連する労働省、財務・商工省、科学技術開発省による省庁横断的研究プロジェクトとして設置された。「国民能力会計」は、2001 年から2003年まではDeSeCoプロジェクトに従事し､10のキー･コンピテンシー(nøglekompetence)の選択と定義及びその測定指標の開発とデータ収集を行った。さらに、2004 年から 2005年まではそれらのデータの分析と『主要報告書』(hovedrapport）の作成を行っている。なお､DeSeCoプロジェクトに基づいてこのような能力会計としての検討作業を行ってきたのは、世界の中でデンマークだけである。

２　「国民能力会計」によるキー・コンピテンシー

「国民能力会計」は、コンピテンシーを「要求と挑戦に行動で対応できる個人の能力」

ととらえるとともに、20 歳から 65 歳までの国民を対象とした調査等によって、コンピテンスが向上し活用される３つの分野、すなわち、職業生活、市民生活、教育システムを視野に入れて（職業生活を中心としながら）、今後、個人と社会に必要とされる具体的な 10 のキー・コンピテンシーを以下のように示した。

- リテラシーの能力（Literacy-kompetence）：記述された情報、IT と言語の理解と活用の能力
- 学習の能力（Læringskompetence）：新たな知識を獲得する能力と意志
- 自己主導の能力（Selvledelseskompetence）：企業戦略に同意した仕事での課題を自発的に決定し実行する能力と意志
- 創造と革新の能力（Kreativ og innovativ kompetence）：知識と実践面で改革を実行する能力
- 社会的能力（Social kompetence）：他者との建設的な関係を構築し、他者の感情を理解し自分の感情を表現する能力
- コミュニケーションの能力（Kommunikationskompetence）：相手とのコミュニケーションの関係をつくり、理解し、影響を与えることのできる能力
- 文化的能力（Interkulturel kompetence）：文化的多様性を理解し、異文化を偏見なく取りこめる能力
- 民主的な能力（Demokratisk kompetence）：個人が含まれる状況の決定に実質的に影響を及ぼす能力と意志
- 健康の能力（Sundhedskompetence）：健康を創造し、保持し、増進する能力
- 環境的な能力（Miljøkompetence）：洞察と自発的意思によって環境的な解決に貢献する能力

報告書では、これら 10 のキー・コンピテンシーの分析過程とそれぞれについての具体的な内容[2)]、各キー・コンピテンシーの内容にかかわる測定指標とそのデンマークにおける調査結果、キー・コンピテンシー間の関連の分析、および具体的なテーマ分析（企業における革新と能力、高齢者、短期教育受講者の３テーマ）におけるキー・コンピテンシー等について詳細にわたって述べられている。これらのうち、10 のキー・コンピテンシーが具体的にどのような内容を含んでいるか、また、それらは実際にどのような指標によって測定されるのかを報告書の中から拾い上げると表１のようにまとめることができる。表１をみると、いずれのキー・コンピテンシーの指標においても職場や仕事に関わる内容が取り上げられており、ここでの能力観の構想が第一に職業生活場面を意識したものであることがわかる。しかしながら、報告書の中でも言われているように、これらはただ単に職業生活上で必要な能力というのではなく、

表１　「国民能力会計」によるデンマークのキー・コンピテンシー

キー・コンピテンシー	具体的な内容	指標（Indikator）
リテラシーの能力	家庭や職場、社会での毎日の生活の中で、さまざまな情報を理解し、それに対応できる能力。家庭、職場、地域社会でのつきあい、民主主義のプロセスを含めたすべての場での挑戦に活用できる能力。	職場でのリテラシーの機会 リテラシーの自己評価（職場におけるリテラシーの問題） 余暇時間のリテラシーの機会 コンピュータの利用 英語の利用
学習の能力	職業生活上の必要と挑戦に関わって他者と協働しながら、継続的かつ積極的に知識を獲得し、創造し、分解する能力と動機	成人継続教育での習得 職場での学習 新たな学習への志向
自己主導の能力	企業の目標や利点の実現に貢献するための方法、プラン、実行などに関わる自分の仕事について決定する能力と意志。	自己主導的な行動 自己管理への関心、動機づけ 自己管理のための条件 仕事と個人的生活のバランス
創造と革新の能力	与えられた知識と実践の中で目に見える改革を実行する能力。	創造的かつ革新的な行動と思考 革新のための環境 新しいアイディアを創造する方法についての知識（教育による）
社会的能力	他者との建設的な関係を作り、自分の感情を表現し、他者の感情を理解する能力。	職場の組織 職場での支援やサポート 社会活動への参加 市民の生活上の悩みの解決
コミュニケーションの能力	コミュニケーションのツールを活用する能力と可能性。他者との理解を創造する能力。コミュニケーションの効果を創造する能力。	コミュニケーションの形態 職場でのコミュニケーション能力 知識の分配
文化的能力	異文化の人々と偏見なく付き合えることとともに、毎日の生活の文化の複雑性を理解できる知識と能力。	教育とメディアからの知識 外国での滞在を通じた知識 職場や余暇における協力と協働
民主的な能力	個人が含まれる構造、組織、企業における意志決定に影響を及ぼす実現性とともに、その能力と意志。	地域社会における民主的意思決定プロセスへの積極的な参画 共通の情報と民主的プロセスへの回帰 職場の一般的な環境への影響と参画
健康の能力	職場での生活や市民生活でみられる複雑な要求と挑戦に応じる能力で、健康的な状態を保持、増進するのに適した行動を示す能力も含む。	食べ物、喫煙、アルコール 体操と運動 ストレスの多い職場環境 幸福感
環境的な能力	環境に関わる問題と解決、および環境への影響を低くする変化に積極的に貢献	学習による知識 動機づけ

	する背景を省みる能力と志向。	環境的行動 仕事と結びついた環境的行動と動機づけ

（『国民能力会計　主要報告書』より原が作成）

これからの日常生活や市民生活の中で必要される能力であることもみてとれる。

さらに、このように設定されたキー・コンピテンシーと生涯にわたる教育・学習の観点から検討してみよう。デンマークにおけるキー・コンピテンシーは、日常生活、市民生活、職業生活において個人にとって、そして社会にとって必要な能力と考えられている。キー・コンピテンシーの具体的な内容や、とりわけ指標の内容をみると職場や職業上の内容が色濃くだされているものの、ここで示されているキー・コンピテンシーは、人々の生活全般にわたって必要とされる能力である。

このようなキー・コンピテンシーをいかに身につけるかを考えるときに、教育や学習が必要となる。生涯にわたる教育・学習のとらえ方は、人が生まれてから死ぬまでの生涯にわたる教育・学習として垂直的にとらえる方法と、社会の様々な場での教育・学習として水平的にとらえる方法がある。そして、それら双方を合わせて生涯にわたる教育・学習（生涯教育、生涯学習）として考えるのが一般的である。

このような観点からみると、デンマークのキー・コンピテンシーの必要性が、垂直的及び水平的側面の両面からとらえられていることがわかる。すなわち、キー・コンピテンシーの上位概念としてのコンピテンシーを「要求と挑戦に行動で対応できる個人の能力」としている点は個人の生涯にわたる垂直的なとらえ方での教育・学習の必要性が意識され、キー・コンピテンシーが日常生活、市民生活、職業生活において必要であるとする点には水平的なとらえ方による教育・学習の必要性が意識されている。テーマ分析で高齢者のキー・コンピテンシーを検討している点は前者に関わる内容で、全般にみられる職場におけるキー・コンピテンシーは後者に関わる内容といえる[3)]。これらのことから、少なくとも「国民能力会計」の検討に限って言えば、デンマークにおけるキー・コンピテンシーをはじめとするこれからの人々に求められる新しい能力とその構想は、生涯にわたる教育・学習と大きく関わりをもつことがわかる。したがって、これらの能力を習得するための手だてを考えるには、生涯にわたる教育・学習の２つの側面からの検討が必要となるだろう。

原　義彦（秋田大学）

注

１）この報告書の全訳は、国立教育政策研究所の本調査研究外国調査班による研究資料として 2007 年 3 月に公刊される予定である。

２）DeSeCo の理論的検討等によって示されたキー・コンピテンシーをデンマーク版として

再定義し、具体化した。このうち、「創造と革新の能力」についてはデンマーク独自に設定されている。

３）デンマークの学校教育におけるキー・コンピテンシーについての取り組みの一部は、本研究の一環で作成された研究資料、国立教育政策研究所『EU の普通義務教育におけるキー・コンピテンシー（抄訳)』(2005 年 3 月)、pp.71-75 に紹介されている。

主要参考文献

Undervisningsministeriet（デンマーク教育省） “Det National Kompetenceregnskab -hovedrapport” 2005 (http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/)

同 “Det National Kompetenceregnskab -resume” 2005 (http://pub.uvm.dk/2005/NKRresume/)

同 “Bedre uddannelser” 2002 (http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/)

同 “Bedre uddannelser - fra ord til handling” 2004 (http://pub.uvm.dk/2004/ordtilhandling/)

～ 第 15 章 ～

ロシア連邦の学校教育と児童生徒の資質・能力

１．児童生徒の資質・能力に用いられる用語と概念

ロシア連邦では、今日、「2010 年までのロシア教育の現代化基本構想」(2001 年 12 月 29 日付ロシア連邦政府決定によって承認）[1]などに基づいて、学習者に一定量の知識を習得させるだけでなく、その人格ならびに認識的、創造的な能力を発達させること、すなわち学習者に教育内容の現代的な質を決定する鍵となる（重要な）諸能力（ключевые компетентности、以下 KK）を習得させることを目指した教育改革が推進されている。

KK は、OECD DeSeCo の Key Competencies をほぼそのままロシア語に翻訳したものでその概念も基本的に後者に従っているが、ロシア連邦教育・科学省は KK を次の 5 分野における鍵となる（重要な）能力として区分している。①自主的な認識活動分野での能力（学校外も含めて様々な情報源から知識を獲得する方法の習得に基づく)、②市民・社会人としての活動分野での能力(市民、選挙人、消費者としての役割遂行)、③社会的活動・労働活動分野での能力（労働市場での状況分析能力、自己の職業的潜在力の評価能力、労働倫理や規範の理解能力など)、④日常生活分野での能力（自己の健康や家庭生活などの側面を含む)、⑤文化・余暇活動分野での能力（人格を文化的・精神的に豊かにするように自由時間を活用する手段や方法の選択を含む)。[2]　このように、KK は、単に学校においてだけでなく家族、友人、仕事、政治、文化などの影響のもとで形成されると考えられている。ちなみに、サマーラ州政府は、KK を次の６つの能力と規定している。①問題解決能力、②技術的能力、③自己教育能力、④情報資源活用能力、⑤社会的相互作用・共同作業能力、⑥コミュニケーション能力。[3]

２．児童生徒の資質・能力と基準（教育課程）

国家普通教育スタンダード（以下スタンダード）の連邦構成要素（ロシア連邦が制定）によって、普通教育の基本的な教育課程の義務的な最少内容、学習者の最大学習負担、教育機関の卒業生の教育水準の基準などが定められている。スタンダードには、連邦構成要素の他に、地方(民族・地域)構成要素（ロシア連邦構成主体が制定)、学校構成要素（各学校が自主的に制定）が含まれる。スタンダード（連邦構成要素）は、学習者の KK 習得を目指して作成されている。しかしながら、今のところ「ロシア語」、「文学」、「外国語」、「情

報」（条件付きで）を除いてこの目的が充分に実現される可能性は低いとのことである。[4]

３．児童生徒の資質・能力と習得（教育方法）

KK 習得のための教育方法を巡って、セミナーや研修会が様々に企画・実施され、英語教育、情報教育、市民教育、文化・余暇活動などの分野における実践例が報告されている。KK 習得のための教育方法に共通する点は、知識伝達型の伝統的教育方法からの脱却である。モスクワ州内のある公立学校の発展プログラムによれば、KK 習得のための教育方法には次がある。プログラム学習、コンピュータ活用法、文脈学習法、批判的思考法、プロジェクト学習法、集団作業法、モジュール学習法、問題解決学習法、サイクル学習法。[5]

４．児童生徒の資質・能力と評価（教育評価）

中学校・高校の教育課程を修了するためには義務的な修了試験に合格しなければならない。修了試験における学力の質の客観的コントロールは、スタンダードに基づいて国家試験局が受け持つ。中間試験の評価方法、形式、回数などは、学校が自由に選択できる。KK の形成に関って、学習者の知識の量よりも認識力、コミュニケーション能力、応用力、創造力などをいかに評価するかが問われている。評価には同時に客観性も求められるが、2001 年から実験的に開始された統一国家試験（Единый государственный экзамен）は、客観性を保ちながら KK の習得程度を評価する一つの有効な方法として期待されている。[6]

５．今後の課題

OECD・PISA 調査(2000 年)の結果でみる限り、ロシアの学校は児童生徒に応用力や創造力などの実践的能力を形成するという点では大きな問題を抱えている。[7] 児童生徒の KK 習得に向けて上述のような展開はみられるが、World Bank 報告[8]の指摘を俟つまでもなく、ポスト産業社会、情報化社会に相応しい普通教育学校の教育内容、教育方法、教育評価法の研究開発ならびに教員養成・再教育の改善は、依然として焦眉の課題である。

松永　裕二（西南学院大学）

---

[1] КОНЦЕПЦИЯ модернизации российского образования на период до 2010 года (http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html、2006/07/17 にアクセス）。КОНЦЕПЦИЯ では、ключевые компетентности ではなくて ключевые компеценции と表記されているが、公的文書や資料・文献では今日殆ど前者が使用されている。なお、『ロシア連邦のキャリア教育に関する総合的調査研究－グローバル化する中等職業・労働教育を中心として－』（研究代表者：首都大学東京・岩崎正吾、平成 17～19 年度科研費研究、平成 17 年度中間報告、2006 年 3 月）に、本基本構想は訳出されている（105～121 頁）。

[2] Министерство образования Российской Федерации

Национальный фонд подготовки кадров, Стратегия модернизации содержания общего образования, Материалы для разработки документов по обновлению общего образования, Москва, январь 2001, с.13.

[3] Концепция конпетентно-ориентированного образования в Самарской области(Приложение к постановлению Правительства Самарской области от 19.05.2004 №24).

[4] Иванов Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летне 1 школы: анализ,проблемы,выводы //Стандарты и мониторинг в образовании. 2004.№1. с.16-20(http://www.orenipk.ru/seminar/ivanova.htm、2006/12/14にアクセス)

[5] Комплексная целевая Программа развития муниципального учреждения -гимназии №2 г.Раменское московской области 2005-2008г.

[6] Основные итоги эксперимента по организации и проведению Единого государственного экзамена(http://www.orenipk.ru/seminar/polkina.htm、2006/12/14にアクセス), なお、統一国家試験に関しては、次の拙論を参照のこと。「ロシア連邦における統一国家試験（ЕГЭ）の導入」、西南学院大学教育・福祉論集第3巻第1号、2003年9月、1～16頁。

[7]詳細は、遠藤忠、「国際比較で見るロシアの「学力」―IEA・TIMSS調査（1999年）とOECD・PISA調査(2000年)を通して－」、『ロシアにおける英才教育と学校の多様化・個性化に関する総合的研究』(研究代表者：都留文科大学・福田誠治、平成14～16年度科研費研究、中間報告２、2004年9月）所収、180 ~204 頁を参照のこと。

[8] E-Learning Policy to Transform Russian Schools, Document of the World Bank, January, 2003.

ロシア連邦における教育課程基準の構造とテクノロジー教育

はじめに

ロシア連邦では，社会主義に基づく政治経済体制を志向したソ連邦の崩壊（1991 年 12 月）以降，新たに民主主義と市場経済を理念とした国家づくりが進められている。これに伴い，ロシア連邦における教育の基本法である「ロシア連邦教育法」（1992 年）[1]では，ソ連邦時代のマルクス-レーニン主義を前提とした教育目標が改められ，連邦レベルの教育政策の第一原則として，「教育に人道的な性格をもたせ，全人類に普遍的な価値，個人の生活・健康並びに人格の自由な発達を優先する。市民性，労働愛，個人の権利と自由に対する尊敬の念，身のまわりの自然・祖国・家族に対する愛情を育む」ことが掲げられ，個人や社会の多様なニーズに応える教育制度の構築が基本課題とされている。こうした国家理念の転換による教育の見直しは，必然的に育成されるべき児童生徒の資質・能力に変更を求めるものである。

本論は，連邦レベルの教育課程基準である国家普通教育スタンダードを取り上げ，ロシア連邦の義務教育において形成が目指される児童生徒の資質・能力について考察することを試みる。また，具体的な事例として，教科「テクノロジー」の教育目標・内容と形成されるべき知識・技術を活用する能力を明らかにし，その特色を導き出すことを直接の目的としている。

１．教育課程基準の全体構造とその特質

(1) 国家普通教育スタンダードの基本的ねらい

ロシア連邦における教育に関連する基本法である「ロシア連邦教育法」は，第 7 条において，連邦レベルの教育課程基準として法的拘束力を伴う国家教育スタンダードの作成を連邦政府に義務づけている。初等中等普通教育に関する国家普通教育スタンダードでは，ロシア連邦全土で共通に履修される「連邦構成要素」，連邦構成主体が域内の民族的・地域的諸条件を踏まえて設定する「地方構成要素」，学校の裁量によって決定される「学校構成要素」からなると明記されている。特に「連邦構成要素」については，国家普通教育スタンダードの中核的な部分であり，ロシア連邦全体で順守すべき最小限の教育内容，学習者の最大限の学習量及び卒業に必要とされる学力水準の条件などが定められる。その趣旨は，ロシア連邦のすべての児童生徒が共通に履修すべき一定の教育内容を確保した上で，学校ごとに特色ある教育課程の編成を促進する点にある。

2004 年 3 月 5 日付で制定された国家普通教育スタンダードは，ロシア連邦で初めて正式に示された初等中等普通教育の教育課程基準である。その内容は，全体について概説した

「総則」と，初等教育（第 1〜4 学年），基礎普通教育（第 5〜9 学年），後期中等普通教育（第 10･11 学年）の教育段階ごとに定められた，①教育目標や必修教科を明記した一般規定，②学習の成果として求められる生徒の知識（一般的な学習能力）やそれを生活に活用する実践的な態度・実践力（経験と活動の方法）の概要，③教科ごとの目標，最低限の学習内容及び生徒に求められる態度・実践力から構成されている[2]。

「総則」によれば，「連邦構成要素」は，連邦政府が 2001 年 12 月 29 日付で承認した政策文書「2010 年までのロシア教育の現代化基本構想」[3]を踏まえて作成されている。この政策文書は，民主主義並びに市場経済を基本理念とした法治国家への移行・確立と世界的動向に歩調を合わせた経済・社会発展に資する教育の実現を図る中期的な政策の基本方針として策定されたものである。そこでは，ロシア連邦における教育政策の根本的な課題は，「教育の基礎・基本（фундаментальность）を保持する」ことであると同時に，「教育の質を現代化する」ことであるとされている。ロシア連邦の教育は，ソ連邦時代からの伝統を受け継いで，基礎・基本の徹底を通じて科学的知識の理解を深めることが志向されてきたといわれる。しかし，それ故に児童生徒の過重な学習負担が絶えず問題視されてきており，基礎・基本の保持には，児童生徒の学習量を適正化することが不可欠と考えられている。教育の質の現代化については，「学習者に一定の知識を習得させるだけでなく，学習者の人間性や認識的・創造的な能力の発達」を図ることが必要とされ，普通教育において身につけさせるべきコンピテンス（компетентность）として，「普遍的な知識，技術及び経験を総体化」し，学習者が自己責任において自主的に活動できる能力が挙げられている。さらに，教育の構成要素に訓育（воспитание）が有機的に含まれるべきとの観点から，「市民としての責任と遵法意識，道徳性と倫理性，自主性，自律性，寛容性，社会的適応性，労働市場への積極的な適応性」の形成が必要とされている。

こうした基本方針は，各教育段階・各教科の「連邦構成要素」に反映されるべきものとされ，それに必要な施策・指針が次のように「総則」に掲げられている。

○初等教育を 4 年制に一本化すること[4]
○後期中等普通教育において教育内容の重点化を導入すること
○児童生徒の学習負担の適正化し，心身の健康を害する過重な負担を除去すること
○教育内容を児童生徒の年齢とそれぞれの教育段階における児童生徒の特性や可能性に合致させること
○人間性を高める教育内容を志向すること
○教育に活動的な性格をもたせること
　知識や技術を習得する一般的な学習活動，認識活動，コミュニケーション活動，実践的活動，創造的活動に結びつく総合的な能力を形成すること
　こうした活動を生徒が経験できる教育内容を志向すること
○市民社会と法治・民主国家における価値を確立し，児童生徒の人格形成を促す訓育の

機会を提供できるよう，社会的・人道的な教育内容を志向すること

○もっとも重要なコンピテンシー（компетенция）として，社会で直面する実践的な課題の解決に必要となる，生徒が学習した知識，技術及び活動方法を活用できる能力を形成すること

○教育の多様性を確保し，教育プロセスの主体（児童生徒，保護者，教員及び教育機関）に選択する自由を保障すること

○児童生徒の適切な社会化を保障する教科－経済，歴史，法律，文学，ロシア語，外国語の役割を高め，職業指導と労働教育を改善すること

○すべての人々にコンピュータを活用する能力を保障すること

○体育の比率を高め，その質を向上させること

なお，各教科の「連邦構成要素」においては，これらの施策・指針を踏まえた，知識，技術，訓育，発達及び知識・技術を活用する能力それぞれの習得・育成を目指した目標が設定されるが，それらの間に軽重はなく，すべて等しい価値を有するとされる。

(2) 義務教育の教育目標と教科構成

ロシア連邦の義務教育は，初等教育（4年間）と基礎普通教育（5年間）の9年間である[5]。

初等教育段階の国家普通教育スタンダードによれば，初等教育は，その後の教育の基礎となることから，一般的な学習能力（知識）と経験を形づくることが優先されると明記されている。その上で，児童の発達段階を踏まえ，知識や経験を実際の生活に活用するために必要な活動的・実践的な教育内容が考慮される。初等教育段階の「連邦構成要素」には，次のような教育目標が掲げられている。

○児童の人間性や創造力，学習に対する興味，学習意欲，学習能力を形成すること

○道徳心，倫理感，自分の周囲の環境に対する情緒的・知的態度を育成すること

○知識，技術及び経験を総体的に習得し，多様な形態の活動を体験すること

○児童の身体的・精神的健康を維持・強化すること

○子どもの個性を擁護し，支援すること

こうした初等教育の連邦レベルの必修教科は，ロシア語，文学購読，外国語，数学，まわりの世界，造形美術，音楽，テクノロジー，体育である。テクノロジーについては，必要に応じて第3学年から「コンピュータの扱い方」を教育内容に含めることができる。外国語については，校内の条件が整えば第2学年から開始される。また，児童生徒の知識・技術の総体化と学習量の適正化を図る観点から，学校ごとに教科を統合した授業を行うことが奨励されている。

基礎普通教育段階の国家普通教育スタンダードによれば，基礎普通教育では，知識だけでなく，それを生活に活用する活動的な教育内容がより重視されるようになる。基礎普通

教育の課題は，今日の社会において必要とされる数学，理科，社会及び文化に関する生きた教養を義務教育の修了にふさわしい水準に高めることである。また，個性に応じた教育と職業教育の準備教育を通じて，生徒が将来の生活や職業を自覚的・自律的に選択できるようにすることが課題とされている。基礎普通教育段階の「連邦構成要素」には，次のような教育目標が掲げられている。

〇獲得した知識・能力，経験及び活動の方法に基づいた世界観を形成すること

〇多様な活動（個別・集団），認識及び自己認識の経験を積むこと

〇その後の教育や職業を意識的に選択するための準備を行うこと

こうした基礎普通教育の連邦レベルの必修教科は，ロシア語，文学，外国語，数学，情報と IT コミュニケーション，歴史，社会（経済と法律を含む），地理，理科，物理，化学，生物，芸術（造形美術と音楽），テクノロジー，安全な生活の基礎，体育である。理科は第 5 学年に設定され，その後の物理，化学及び生物の基礎となる。なお，第 6 学年では，学校の判断により，生物と地理の統合や理科の延長が認められている。

教科構成および時間配当は，国家普通教育スタンダードに基づいて作成される「基本教科課程」[6]にしたがって，連邦構成主体や学校によって定められる。これに掲げられた教科は，実際の学校で学習される授業科目の名称ではなく，学習されるべき領域を示すものであるが，配当される時間数は，「連邦構成要素」が 75%以上，「地方構成要素」が 10%以上，「学校構成要素」が 10%以上でなければならない。「地方構成要素」と「学校構成要素」に配分される授業時間は，独自の教科や方法による学習だけでなく，「連邦構成要素」の学習を深めるために利用できる。

２．義務教育段階における教育方法と評価の現状

（1）新しい教育方法の模索

すでに述べたとおり，ロシア連邦の学校では，国家普通教育スタンダードに基づきつつ，自らの教育目標等に応じた具体的な授業科目を設けるなど，特色ある教育課程を編成することが可能となっている。そのため，授業形態や教育方法等についても各学校の裁量に委ねられることが原則とされ，個人や地域のニーズに対応した特色ある教育を提供することが期待されている。

一般に，初等教育段階においては，すべての科目を学級担任の教員が受けもつこと（学級担任制）を原則としており，芸術と体育・保健の教科領域に関する授業のみを専科教員が行うことが多い。基礎普通教育段階では，それぞれの教科を担当する専門教員によって授業が行われる（教科担任制）。授業形態は，一斉授業が一般的であるが，生徒や親等の合意が得られる場合には，チーム・ティーチングや個別プログラム学習などの形態がとられることがある。また，テクノロジーや社会などでは，教科の枠を越えた学習内容の統合を図るモジュール形式による学習が推奨されている。

国家普通教育スタンダードが制定された2004年より，これに対応した教育方法等について，各地で教育大学等が開設する教員研修コースや地域の教員グループが開催する教員セミナーなどが行われている。特に，生徒が学習した知識，技術及び活動方法を活用する能力ーすなわちコンピテンシーの形成が，児童生徒に習得させるべき能力として，このたびの国家普通教育スタンダードに初めて明記されたものであることから，それまでの基礎・基本の徹底を通じた科学的知識の理解だけに留まらない新たな教育方法の開発が目指されている。具体的には，知識伝達型の一斉授業を批判的にとらえつつ，コンピュータを利用した学習，プロジェクトメソッド，モジュール学習，問題解決学習などによる授業展開が模索されている。ただし，こうした動向は，現状においては一部の教員による実験的な活動に留まっているといわれる[7]。

(2) 成績評価と修了試験

児童・生徒に対する評価は，国家普通教育スタンダードに定められる各教科の内容（到達目標）に基づいて行われるとされる。ソ連邦時代には，具体的な評価の方法についても連邦政府が規定していたが，現在では，学校ごとに児童生徒の評価方法を自由に決定することができるようになった。ただし，一般的には，次のようなソ連邦時代からの伝統的な方法で評価が行われる傾向にある。

第1・2学年では，評点による成績評価は行われず，教育課程の履修状況について質的な評価がなされる。第3学年以降については，評点2〜5の4段階（評点3以上が合格，評点1はない）による到達度評価が行われる。評価方法は，生徒個人がもつ学級日誌に教員が授業ごとに記入する平常点と冬期休暇前と学年度末に行われる定期試験の成績を総合して学年末の総合評価がなされる。進級については，初等教育から一貫して，所定の教育課程の履修成績に基づいて決定するようになっており，これに伴い，留年・飛び級が制度化されている。また，個々の生徒の進級については，学校が最終決定を行う。

「ロシア連邦教育法」は，初等・基礎普通教育レベルの児童・生徒で，当該学年の課程を修了できず，学年度末の成績評価で 2 科目以上に落第点をとった者については，その親の判断により，留年するか，教員 1 人当たり児童・生徒数の少ない補助学級に移るか，又は家庭教育の形態で学習を続けるかを選択することができるとしている。また，学年度末の成績評価において，落第が 1 科目であった児童・生徒については，条件付き進級とし，親が 1 年以内に落第した科目の教育内容を児童・生徒に習得させる責任を負うことが規定されている。ただし，初等教育の最終学年である第4学年から第5学年へ進級する際には，条件付き進級が認められず，すべての科目に合格していなければならない。

義務教育修了となる第 9 学年では，生徒に国家普通教育スタンダードに基づく修了試験（ロシア語，数学及び選択 2 教科）が課され[8]，合格者には基礎普通教育修了証書が授与される。この修了試験は，学校ごとに校長と教員を中心に構成される試験実施委員会によっ

て行われるが，「普通教育機関の修了試験に関する規程」(1993 年）により，ロシア語や数学などの筆記試験についてはロシア連邦教育省が作成した問題を使用し，1 科目でも落第点をとった生徒には修了を認めないことが規定されている。

国家普通教育スタンダードにコンピテンシーの形成が掲げられたことに伴い，評価の方法や基準等が変更されることが求められる。マルクス-レーニン主義を標榜したソ連邦時代には一つの事柄について模範的な解釈が存在したが，コンピテンシーの形成という意味では，一つの事柄について他人とは異なる自分の意見を説明する「民主主義的」な能力が価値を有することとなる。しかし，コンピテンシーの形成そのものに対する教員の理解が必ずしも十分でないこともあって，義務教育段階においては明確な変更がなされていないといえる。

なお，後期中等普通教育段階においては，2001 年より，統一国家試験（ЕГЭ）が実験的に導入されている[9]。これは，評価の客観性を確保するとともに，一部の大学等の入学試験を兼ねている。試験の内容は，教科ごとに行われ，A.選択問題，B.数字や語句を記入する問題，C.記述式の問題から構成される。特に C.記述式の問題については，所定の講習を受けた 2 人の専門家による採点が行われるが，これに国家普通教育スタンダードに示されたコンピテンシーの習得状況を評価する問題が含まれているとされる。また統一国家試験は，2009 年よりロシア連邦全体で義務化されることとなっている。

３．教科「テクノロジー」の教育内容と学力

(1) 初等教育段階の教育目標と内容

テクノロジーは，国家普通教育スタンダードで必修教科のひとつに挙げられており，初等中等普通教育の 11 年間を通じて学習される。

国家普通教育スタンダードによれば，初等教育におけるテクノロジーの教育目標は，次のとおりである。また，すべての教科において習得を図ることとされつつも，教育プロセスや日常生活に必要とされるコンピュータを使用する能力（知識と経験）の育成が掲げられている。

○労働に関する基礎的な知識と経験を習得すること
○手の作業力，空間認識力，技術的・論理的な思考力及び目測能力といった感覚を発達すること
○環境改善と労働活動に関する知識を獲得すること，職業に関する基礎的な知識を習得すること
○向上心を高めること，人間と人間の労働成果に対する尊敬の念を育成すること，IT を利用した情報通信に対する関心をもつこと，集団活動における協調的な態度を育成すること

これらの教育目標を達成するための教育内容は，①人生における労働活動の役割，身の

まわりの労働（職業），労働過程に関する知識，②様々な材料から製品を作成する技術，③家事労働－衣服の簡単な修理，生活用品と自宅の装飾，本の簡単な修理，家電製品の種類，安全な家電製品の使用，電気の節約，④コンピュータによる作業から構成されている。④コンピュータによる作業については，適切な条件が整っている場合とされるが，コンピュータを使用する際の準備，キーボードやマウスの使い方，編集・作成・保存・削除・印刷など簡単なファイル（テキスト，図表，画像）の取り扱いが具体的な教育内容とされている。

さらに，国家普通教育スタンダードは，児童が第 4 学年修了時に到達すべき教育成果として，「理解しなければならないこと」「出来なければならないこと」「獲得した知識・技術を生活で活用できるようになること」に分けて示している。形成されるべきコンピテンシーとしての「獲得した知識・技術を生活で活用できるようになること」では，初等教育修了の条件とはされていないものの[10]，次のような能力の習得が期待されている。

〇実際に家事労働を行うことができること
〇材料，工具，家電製品，情報・通信機器を取り扱うにあたり，自分で衛生と安全に関するルールや手順を厳守できること
〇自分で工夫しながら使用可能な材料で様々な製品を作成すること
〇共同作業に際し，周囲と協力しながら実行できること
〇コンピュータを利用して学習課題と生活課題を解決すること
〇簡単な情報を検索できること
〇コンピュータで簡単なファイルを作成・編集できること

(2) 基礎普通教育段階の教育目標と内容

基礎普通教育におけるテクノロジーの教育目標は，次のとおりであり，初等教育に比べて，より専門的・社会的になっている。

〇産業技術に関する知識を習得すること，個人や社会に有意義な商品製作に関する産業技術活動に参加し，産業技術文化を習得すること
〇IT を利用した情報を検索・活用すること，商品を設計・製作すること，家事を行うこと，人生設計と職業設計に必要となる一般的・専門的な労働能力を習得すること，安全な作業の方法を知ること
〇認識能力，技術的思考力，空間認識能力，知力，創造力，コミュニケーション能力及び協調性を発達すること
〇勤勉性，思いやりの精神，誠実性，目的意識，起業家精神，自らの活動結果に対する責任感，様々な職業に携わる人々とその労働成果に対する尊敬の念を育成すること
〇個別実践を通じた一般技術・産業技術に関する知識と能力を活用する経験をもつこと

これらの教育目標を達成するための教育内容は，木工・金工製品等の作成，被服構成，

調理学，植物栽培，畜産，電気作業，住居・消費生活，製図・デザイン，現代の生産と職業教育の学習分野から構成される。これらは，①木工・金工製品等の作成などを中心とした工業労働，②被服構成や調理などを中心としたサービス労働，③植物栽培や畜産を中心とした農業労働の 3 つのコースに分類され，生徒には，いずれかのコースの学習が必修とされている。ただし，農業労働のコースについては，季節による制限を考慮し，工業労働またはサービス労働のコースでの学習を補完する内容とできる。また，これら 3 つのコースには，電気作業，住居・消費生活，製図・デッサン，現代の生産と職業教育の学習分野が含まれる。コンピュータに関しては，特に製図・デッサンの分野に含まれている。

国家普通教育スタンダードは，初等教育と同様，生徒が義務教育（第 9 学年）修了時に到達すべき教育成果として，「理解しなければならないこと」「出来なければならないこと」「獲得した知識・技術を生活で活用できるようになること」に分けて示している。

特に「獲得した知識・技術を生活で活用できるようになること」では，コースや学習分野にかかわらず，次のようなコンピテンシーの習得が挙げられている。

〇様々な情報から一般技術や産業技術に必要な材料を獲得できること
〇個人や集団での労働を実施・組織できること
〇様々な材料を使用した製品作成・修理ができること
〇手工具・機械・施設設備を使用した製品作成・作物生産ができること
〇様々な機器を利用して作業の質を管理できること
〇作業の安全を確保できること
〇労働またはサービスに関わる支出を評価できること
〇自分の職業教育と就職について計画を立案できること

また，学習分野ごとの具体的なコンピテンシーは，次のとおりである。

〇木工・金工製品等の作成：木工・金工製品の作成・修理，製品にかかる環境保護，材料の装飾加工と製品の消費性能の向上
〇被服構成：ミシン等を利用した被服等の作成や，製品または半製品の芸術的加工
〇調理学：調理とその品質の向上，調理時における時間とエネルギーの節約，家庭における食品の瓶詰め加工と備蓄，食事マナーの実践，レシピに基づく調理（伝統的な料理を含む），パン・菓子類の焼き上げ，食卓のセットと配膳
〇植物栽培：土壌の管理と植物の世話，挿し木・移植による植物の栽培，文献資料に基づいた栽培種の数や肥料量の計算，病気や害虫から保護する毒性の低い農薬の選択
〇畜産：飼料の備蓄，保存と配給準備，畜産物の第一次処理（加工）
〇電気作業：電気製品と家電製品の安全な取り扱い，電気消費量を考慮した配線やネットワーク負荷の確定，簡単な電気回路の組み立て
〇住居・消費生活：衣服・靴の合理的な手入れと管理，家庭用衛生器具の使用，現代的な材料を使用した建物の修理・改装，個人用衛生器具の使用
〇製図・デザイン：製図用具やコンピュータを利用したデザイン作業，設計図・略図・概略図などの理解と作成

○現代の生産と職業教育：自分の職業・キャリア形成の計画立案，学習または就職を継続するための方法の理解と進路選択

(3) 形成される資質・能力

以上のことから，テクノロジーは，①すべての児童生徒に対して提供される普通教育の一環として，市場経済体制下における職業労働への導入・準備教育の実施が意図されていること，②断片的な知識や技術ではなく，生産または労働のプロセス全体やその社会的影響を理解することが志向されていること，③労働の教育的意義を認め，単に職業技術教育の基礎（知識や技術）の習得だけでなく，労働に対する尊敬の念・自覚，生産または労働のプロセス全体，環境問題を含む社会的影響などを含めた民主主義社会に必要な市民としての資質の形成が期待されていることを特色としている。そのため，ロシア連邦のテクノロジーは，将来の職業教育や職業労働に求められる知識や技術を普通教育において準備する性質のものであるといえる。実際，初等中等普通教育の最終段階（10・11 学年）では，専門水準の学習内容として，生徒が選択した産業分野に関する具体的な知識・技術が学習されることとなっている。これは，国民の権利としての初等中等普通教育が，収入をもたらす職業を得ることと密接な関係にあるとの認識に基づいており，国家が，すべての国民に市場経済体制下での就職や職業労働に必要な能力を育成する教育を保障しようとする姿勢を示していると考えられる。そのため，テクノロジーで形成されることが目指されるコンピテンシーも，こうした教科の性質を踏まえたものとなっていると指摘できる。

ただし，例えばモスクワ市では，実際のテクノロジーの授業は，情報処理（コンピュータの使い方など）を主たる学習内容とする授業科目として行われていることが多く，その他の学習分野について軽視される傾向にある。そのため，国家普通教育スタンダードに定められた趣旨の実現は，実質的に学校の教育課程を編成する校長の教育観によるところが大きいといえる。

おわりに

ロシア連邦では，2004 年に制定された国家普通教育スタンダードにより，基礎・基本の獲得と同時に，児童生徒が学習した知識・技術及び活動方法を活用する能力の形成が，初等中等普通教育の課題とされるようになった。しかし，2004 年以降，学校現場に急激な変化が生じたわけではない[11]。このことは，国家普通教育スタンダードが，あくまで連邦レベルの大綱的な基準であることに加え，少なくとも教育内容の範囲（scope）に関わる根本的な変更を連邦構成主体や学校に迫るものではなかったためといえる。したがって，知識・技術及び活動方法を活用する能力の形成を図る取り組みは，授業実践に携わる教員や学校の教育課程に責任を有する校長に委ねられ，ロシア連邦全体に定着するにはなお時間を要する。その契機となりうるのが，2009 年より義務化される計画となっている統一国家試験

である。別な言い方をすれば，知識・技術及びその活動方法を活用する能力の形成の趣旨は，それを評価する基準が明確にされてはじめて教員の授業実践や学校の教育課程に反映されていくものと考えられる。

高瀬 淳（藤女子大学）

---

1 Закон РФ "Об образовании", Законоательство РФ об образовании, Москва, 2003.

2 Приказ No. 1089 МОРФ, Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начальногообщего, основного общего и среднего (полного) образования, 05. 03. 2004.

3 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Концепция утверждена распоряжением Правительства РФ от 29. 12. 2001. No. 1756-р (п. 2)

4 ロシア連邦では，従来，子どもの発達状況に応じた就学を保障するために就学年齢が 6 歳又は 7 歳とされ，それぞれ異なるカリキュラムに基づく 4 年課程と 3 年課程の初等教育が提供されていた。しかし，いずれの課程においても修了時には基礎普通教育の開始（第 5 学年）に必要な学力水準に達することが求められた。

5 モスクワ市では，例外的に義務教育年限が 11 年間とされている。

6 Приказ No. 1312 МОРФ, Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации реализующих программы общего образования, 09. 03. 2004.

7 筆者がモスクワ教育管理センターのヂェルジツカヤ所長に対して行った聞き取り調査（2007 年 2 月 27 日）による。

8 モスクワ市では，ロシア語，数学及び選択 2 教科に文学を加えた修了試験が課されている。文学の修了試験は，生徒自身が，口頭試験，作文または統一国家試験のいずれかの形態で受験するかを選択する。

9 см. Федеральный Институт Педагогических Измерений, Результаты Единого Государственного Экзамена (май-июнь 2006 год), Аналитический Отчет, Москва, 2006.

10 国家普通教育スタンダードでは，児童生徒が学習しなければならないものの，修了・卒業の要件として求められない内容については斜体字で表現されている。

11 注 7 に同じ。

平成 18 年度調査研究等特別推進経費　調査研究報告書　初等中等教育 001

「これからの学校教育に求められる児童生徒の資質・能力に関する研究」研究資料

諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力

平成 19（2007）年３月　発行

研究代表者　山根　徹夫
（国立教育政策研究所 次長）

発行者　国立教育政策研究所
住　所　〒153-8681　東京都目黒区下目黒 6-5-22
Tel　03-5721-5150