

グローバル社会におけるカリキュラム改革と教育実践

金沢大学 本所 恵

1. はじめに

戦後日本におけるカリキュラム改革は、ナショナル・カリキュラムである学習指導要領の改訂を中心に語られてきた。しかしながら厳密には、カリキュラム改革は学習指導要領改革と同義ではない。学習指導要領は、「全国どの地域で教育を受けても一定水準の教育を受けられるようにするため」に、「各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準」¹であり、カリキュラムそのものの編成主体は各学校である。つまり、カリキュラム改革について考える際には、学習指導要領改訂のみではなく各学校で編成される教育課程について考える必要がある。本稿では、カリキュラムという語が持つ重層性を改めて確認して学習指導要領と教育実践との関わりを意識しながら、グローバルな教育動向や議論の中に位置づけて近年日本のカリキュラム改革を検討してみたい。

2. ナショナル・カリキュラムと教育実践

(1) カリキュラムの重層性

カリキュラム（英：Curriculum）は、ラテン語で「走路」や「履歴」を意味する「Currere（クレレ）」という語を語源に持っており、一般的には、教育を行うために一定の内容や活動を選択し配列・組織したものである。ただし、カリキュラムの定義は1960年代頃から拡張・精緻化されてきた²。松下は、カリキュラムについて、①「制度化されたカリキュラム」、②「計画されたカリキュラム」、③「実践されたカリキュラム」、④「経験されたカリキュラム」という4つのレベルに整理し、これをカリキュラムの重層性と呼ぶ³。

この整理を使うと、学習指導要領は国によって制度化されたカリキュラム（①）である。それを基準にして各地方自治体や学校が独自のカリキュラムを制度化したり（①）、計画したりする（②）。そして各学校において教師がカリキュラムを計画（②）、実践（③）し、生徒はその実践（③）に参加して経験する（④）。ただしこの過程は制度から経験までの純粋な一方（①→④）なのではなく、実践や経験の把握が、計画や制度に影響を与える（④→①）という側面もある。学習指導要領改訂は、こうした相関しあう重層性の中で検討しなくてはならないのである。

学習指導要領は学校の教育実践に強い影響を与えるが、それを直接的に形作るわけではない。それは、教育実践を制限し方向づける枠組みを示すに過ぎないのである。そのため、カリキュラム改革を議論する際には学習指導要領の改訂に加えて、その下で実際の学校において行われる教

育実践に目を向けなければならない。つまり、学習指導要領に示される教育の方向性や具体的な教育内容のみではなく、学習指導要領の規定が教育現場におけるカリキュラムの開発・改善をどのようにどの程度左右するのかということである。言い換えれば、学習指導要領が教育実践の何を制限し、何を学校や教師の自由裁量として残すのかという問題である。このことが、学校や教師の役割を実質的に定め、教育現場からのカリキュラム改革の可能性を左右する。

(2) 学習指導要領と教育実践

日本の学習指導要領は法的に拘束力をもち、学校段階別に定められている。そしてそこには、全体および教科ごとの教育目標と主な内容とが(小中学校においては学年別に)、規定されている。もちろんそれは、授業で取り上げる内容を厳密に定めるものではなく、工夫の余地を残しているが、教える内容については学習指導要領に則って、あるいはそれをもとにして作られる検定教科書に従って計画されることが多い。このために、日本の教師たちが教育改善として取り組んできたのは、「何を教えるか」に関わるカリキュラムの開発よりもむしろ、一定程度すでに定められた内容を「どのように教えるか」という授業方法の研究だった⁴。

2017年学習指導要領改訂に向けた答申においては、現在の学習指導要領が各教科等において「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられているために、一つ一つの学習の意義やそこで育成すべき能力が明確ではないと指摘されている⁵。また、各教科の内容を定めることによって教科横断的な学習を妨げていることを危惧している。こうした課題を乗り越えるべく、「何を教えるか」にとどまらず、その内容の学習を通して「何ができるようになるか」を意識することが強調されている。すなわち、学習指導要領は、教育内容よりもむしろ教育目標および学習の成果に重心を置いて教育実践を規定しようとしているのである。このような変化の背景として、以下では、国内外での資質・能力をめぐる議論を取り上げる。

3. 資質・能力をめぐる議論の世界的な展開

(1) 日本における様々な〈新しい能力〉の提案

学習指導要領改訂の際の議論では、学力とは何か、学校ではどのような能力を育成すべきかという議論が常に行われてきた。近年では、1977年に「ゆとりあるしかも充実した学校生活」が提起されて以来、いわゆる「ゆとり教育」が段階的にすすめられ、1989年学習指導要領では、知識・理解・技能の習得以上に児童生徒の関心・意欲・態度を重視する「新学力観」が提起された。さらに1998年改訂学習指導要領では、学校で育むべき力が「生きる力」とまとめられた。しかし2000年ころを境に、子どもたちの学力が低下しているという批判が大きくなり、「確かな学力」が強調されるようになった。こうした批判を含みこんで文部科学省は、「生きる力」の一部に「確かな学力」を位置づけ、その「確かな学力」については、基礎基本を中心に8つの能力等をモデル化して示した(図1)。

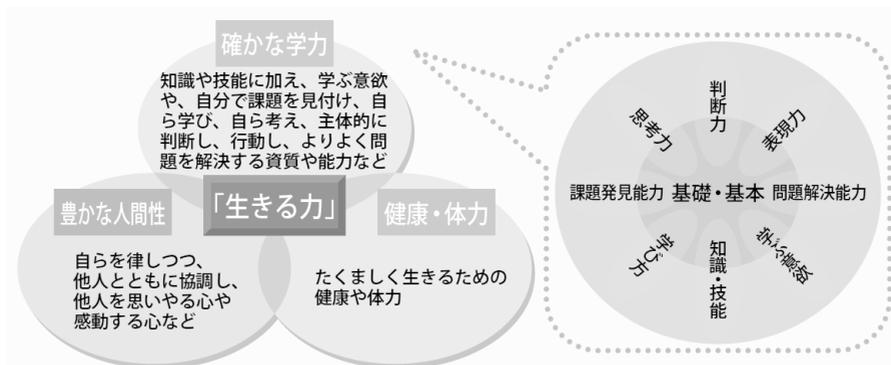


図1 「生きる力」と「確かな学力」の概念図

出典：文部科学省初等中等教育局パンフレット『「確かな学力」と「豊かな心」を子どもたちにはぐくむために…』2004年。

「新しい学力」「生きる力」「確かな学力」といった抽象的な概念は、教育の大きな方向性を示すものではあるが、具体的な教育実践の計画を指定するものではない。「思考力」「判断力」といったようにより具体的な能力になると、実践上の取り組みと結びつきやすくなるが、それでも「確かな学力」に掲げられたような能力は、古くから各教科において扱われ育成されてきた能力が多く、教育実践やその計画に大きな変化をもたらすものではなかった。つまり、目指す力を掲げることで一定の方向性をもたせながら、具体的な教育実践は学校や教師の裁量に委ねられる部分が大きかったといえる。

しかしながら、この頃から、資質・能力のリストは教育目標・評価と結びついて、教育実践により直接的に大きな影響を与えるものになってきている。初等・中等教育に限らず様々な文脈で多様な資質・能力のリスト化が行われ、資格や雇用と結びついて、大きな影響を与えたのである。高等教育では「学士力」、社会人を念頭に置いた「社会人基礎力」や「人間力」といった能力が提起され、労働政策や経済政策とも密接に関連して展開した。これらの能力は共通して、①基本的な認知能力（読み書き計算、基本的な知識・スキルなど）、②高次の認知能力（問題解決、創造性、意思決定、学ぶことの学習など）、③対人関係能力（コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど）、④人格特性・態度（自尊心、責任感、忍耐力など）といった内容を含んでいる。こうした多様な能力概念を松下は〈新しい能力〉と呼び、共通する特徴として、教育目標や評価対象として位置づけられていると指摘している⁶。つまり、〈新しい能力〉は抽象的で一般的な特性として掲げられてはいるが、教育目標・評価と結びつくことで教育実践に大きな影響を与えているのである。

(2) 国際的な〈新しい能力〉の特徴と意義

〈新しい能力〉概念への注目は、日本に限らず先進諸国共通にみられる傾向である。その大きな流れを作ったのは、第一に2003年にOECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies: コンピテンシーの定義と選択)プロジェクトによって提起された「キー・コンピテンシー」であり、第二に21世紀型スキルの定義と評価をめぐるプロジェクトであると言える。

DeSeCoでは、個人的にも社会的にも価値が高く、幅広い文脈で有用で、すべての人にとって重要であるような能力が、3つのカテゴリーで整理された。すなわちそれは、①道具を相互作用的に用いる、②異質な人々からなる集団で相互に関わり合う、③自律的に行動する、という3カテゴリーであり、各カテゴリーには3つずつのコンピテンシーが示された⁷。そしてこれらのカテゴリーの中心に「思慮深さ(reflectiveness)」が位置付けられた。この提起については、キー・コンピテンシーとして提示された項目自体が目目されると同時に、コンピテンシーの捉え方自体が目目するものだった。つまり、コンピテンシーは単なる能力リストの羅列ではなく、全体が相互に依存しあって機能する「ホリスティック・モデル」として示されたのである。そして、能力は個人が所有するものではなく、状況や要求との関連において複数の能力が複合的に機能するものとされた。こう考えると、能力の育成や評価においてはその構成要素の一つひとつ扱えばよいわけではなく、全体的に能力が発揮されるような、いわば現実に近い状況を設定する必要がある。

一方21世紀型スキルに関しては、ATC21S(Assessment & Teaching of 21st Century Skills)という国際的なプロジェクトが、「思考の方法」「活動のためのツール」「活動の方法」「世界の中で生きる方法」という4カテゴリーの中に10のスキルを提案した⁸。ATC21Sには、シスコシステムズ、インテル、マイクロソフトといったIT企業が関わるとともに、世界各国の250人以上の研究者が参加し、多くの国の教育実践に影響を与えた。グローバル化とICTの発達に伴う新しい教育のありかたが提案され、ICTを利用したテストの開発・普及が進められている。

いずれも、これからの社会で国を越えて共通に必要な能力を設定するとともに、評価と結びついて教育に実質的な影響力を与えている。つまり、抽象的な能力論にとどまらず、具体的なカリキュラムや評価方法と結びつき、それらの変革を支えているといえる。

4. コンピテンシー・ベースのカリキュラム

〈新しい能力〉の提案をもとに教育実践を具体的に变えようとするとき、関係するのはまずカリキュラムである。

例えば、EUでは2006年に「生涯学習のためのキー・コンピテンシー」が策定されており、これを参照しながら各国で教育改革が進められた。このキー・コンピテンシーは、すべての人に必要なものとして以下の8つを示した。①母語でのコミュニケーション、②外国語でのコミュニケーション、③数学的コンピテンシと科学技術の基礎的なコンピテンシ、④デジタル・コンピテンシ、⑤学ぶことの学習、⑥社会的・市民的コンピテンシ、⑦イニシアチブと起業家精神、⑧文化

的な認識と表現。先に述べた DeSeCo や ATC21S が経済的観点から社会生活に必要な力を意識しているのに対して、ここでは社会統合が強調されている。

生涯学習のためのキー・コンピテンシーは、前述した DeSeCo のキー・コンピテンシーと比べると学校教育に存在する教科との親和性が高く、特に前半3つは既存の教科に当てはまるものである。だからこそ、現実の学校教育の中に取り込みやすく、また、教育改革の焦点としても取り上げられやすかったと言える。

このキー・コンピテンシーの策定は、各国の教育改革に強制力を持つものではなかった。それでも教育改革が促されたのは、これらのコンピテンスに関わる国際比較や先進的な取り組み事例の交流が組織的に行われたためだった⁹。例えば、既存の教科の枠には当てはまらない後半5つのコンピテンスについて、各国のナショナル・カリキュラムにどのように位置付けられているかといった比較が行われた。より具体的に言えば、デジタル・コンピテンスは初等教育のカリキュラムにおいて、一教科の部分として統合されているのか、個別の教科として置かれているのか、教科横断的なクロス・カリキュラムとして存在するのかといったことが、一覧表に示される。デジタル・コンピテンスについて言えば、現実には多くの国で初等教育のナショナル・カリキュラムに、教科横断的に位置付けられている。しかし一方で、ブルガリアは一教科の中で扱い、ルーマニアは全く位置付けていない。フランス、ドイツなど約4割の国が、クロス・カリキュラムと一教科の中での扱いを併用しているといった具合である。このような比較で、多くの国が取り組んでおり類似の方法を取っている事柄に関して、取り組みんでいない国は意識せざるを得ないだろう。こうしたソフトなコントロールによって改革が促され、教科横断的なキー・コンピテンスがカリキュラムに位置付けられ、教育実践に具体化されてきたのである¹⁰。

このように重要な資質・能力を中心に据えるナショナル・カリキュラムは、近年多く見られる¹¹。例えば、イギリスでは1999年のナショナル・カリキュラムにおいて、カリキュラム全体を通して重視すべきキースキルと思考スキルの育成が掲げられた。フィンランドでは2001年にコンピテンシー・モデルを提示し、各教科の内容に重要なコンピテンシーが埋め込まれた。オーストラリアは、汎用的能力を設定して教科横断的に育成することとし、到達目標を設定するなど体系的なカリキュラム開発が行われている。日本においても国立教育政策研究所が「21世紀型能力」を提案し、2017年改訂の学習指導要領においては「資質・能力」の育成が強調されている。こうした傾向は、教科ごとの学習内容を中心にしたコンテンツ・ベースのカリキュラムに対して、資質・能力を中心にしたコンピテンシー・ベースのカリキュラムといわれる。

5. 教育評価研究の発展

(1) コンピテンシーの評価開発

コンピテンシー・ベースのカリキュラムをとるときに、示されたコンピテンシーが実際に育まれ習得されているのかを確かめるための評価が必要である。しかしながら、上にあげた能力は、

十分に身についたかどうか単純には評価できないものが多い。事実を暗記したかどうかを一問一答で問うような単純なテストでは評価しきれないのである。そのため、テスト開発が大きな課題であり、国際的な研究所や組織などでの研究が積み重ねられてきた。そしてこうした研究の成果は、国際調査やナショナル・テストなどの大規模な標準テストに反映されてきている。

例えば、前述した DeSeCo のキー・コンピテンシーは、国際学力調査 PISA の理論的基盤として位置付けられていた。PISA は、基本的には読解・数学的・科学的の3種のリテラシーを評価するテストであり、キー・コンピテンシーに照らし合わせると「①道具を相互作用的に用いる」というカテゴリーの一部のみを評価対象とするにとどまっていた。しかし2012年調査では「②異質な人々からなる集団で相互に関わり合う」カテゴリーを評価する「協働的な問題解決能力」の測定も行われており、評価対象を拡大する意図が見られる¹²。もともと、前述したようにキー・コンピテンシーを相互に関連して機能するホリスティックなものとして理解すれば、その一部のみでの評価や育成には慎重を期す必要があるだろうが、評価対象を拡大することでより正確にコンピテンシーを捉えようとしていることは確かである。

また、ヨーロッパでは現在ほとんどの国が国家規模の学力テスト（以下、ナショナル・テスト）を実施しているが、実施教科は多くの場合、母語と数学、多くても外国語であった。しかしキー・コンピテンシーの策定を受けて、それに沿ったテストの実施が進んでいる。例えば「社会的・市民的コンピテンシー」のテストは、2008年には4ヶ国でしか行われていなかったが、2012年には11ヶ国に増加した。

こうしたテスト開発がすべてのコンピテンスについて可能か、あるいは行われるべきかどうかは議論の余地がある。それでもなお、重要なものとして教育の目標に掲げられるような能力であれば、教育成果を確認するために何らかの評価は欠かせない。そして実際に、これまでの筆記テストとは大きく異なる傾向を持つテスト開発が進むにつれて、これまでのように単純にテストに向けた教育を批判するのではなく、それに向けて教育を行うのに相応しいようなテストを開発する必要性が認識され強調されつつある。

(2) テスト開発とナショナル・カリキュラム

前節で見たようなテスト開発は、カリキュラムの実施をフォローアップする以上の機能を持つ。それは、より積極的にコンピテンシー・ベースのカリキュラムの実践を促進し、コンピテンシーの育成を促すのである。例えば、教科横断的な「学ぶことの学習」は、それぞれの教科の学習中に埋め込んで捉えられがちだが、これに関するテストが独立して存在すれば、その能力の変化についてより敏感になり、明確な到達目標を設定することもできる。そしてテストを意識して、それに対応する学習が促される。つまり、テストは、カリキュラムと連動して教育実践を方向づけるのである。

日本では、PISA の影響を強く受けて 2007 年から始まった全国学力・学習状況調査がその典型である。このテストは、全国の小学6年生と中学2年生を対象に行われ、現実文脈における課題

解決や、知識や技能を生かして問題を解決することの重要性を教育現場に浸透させた。以上のように、重要な資質・能力を見定め、それを育成するために、カリキュラム、教育評価の両側面からアプローチが行われているのである。

(3) 教室での評価

様々な能力について、上述したように国際的なあるいはナショナルなテストの開発と並行して、教室での実践レベルでも多様な試みが行われている。現実的な文脈で多様な能力を複合的に用いるようなパフォーマンス課題を設定したり、継続的な変化や自己評価を重視するポートフォリオ評価が行われたりしている。また、教師による評価だけではなく、学習者による相互評価や自己評価がより積極的に取り入れられるようになってきている¹³。こうした評価方法の工夫は、より直接的に資質・能力を評価し、育成しようとする試みであると言える。

このように評価による教育実践の方向づけを強調する時、評価の役割は、学習成果を最終的に測定・認証するのみではなく、教育の過程にあって次の学習を方向づけることに変化する。形成的評価あるいは学習のための評価の重要性が、十分に認識される必要があるだろう¹⁴。

6. おわりに

以上、本稿では、カリキュラムの重層性を改めて確認した上で、資質・能力を強調しながら進められる昨今の教育議論を見てきた。国際的な傾向として、これまで教育内容を中心に定めていたカリキュラムが、それよりも目標としての資質・能力を定めるものになり、その能力の評価が強く意識されるようになっていく。

日本の今回の学習指導要領改訂も軌を一にするものであり、「何ができるようになるか」「何が身に付いたか」といった事柄が強調されている。つまり、目標と評価を共通に定めることを重視しており、その過程において教師の裁量を拡大する可能性があるようにも解釈できる。しかしながら実際には、掲げられた目標に適した教育・学習方法として、数年来衆目を集めているアクティブ・ラーニングをはじめ一定程度の方向付けがあることは否めない。こうした授業方法への注目は、授業研究に取り組んできた日本の教師たちが関心を持ちやすかったためという説明もできるが、この状況の上に目標と評価を強調する昨今の傾向を合わせると、教師の自由な裁量が随分と制限されてしまうことが危惧される。教育目標と評価は広く共有されるものだが、その過程にある教育・学習方法や取り上げる詳細な内容は、各学校を取り巻く状況や児童生徒の様子によって異なってくる。教師は、そうした個別具体的な教育ニーズを把握しながら、具体的なカリキュラムを編成し教育実践を行う必要がある。目標と評価を中心にカリキュラムを統制するということは、決して画一的に標準化を進めるものではなく、むしろ、目標の立て方や評価のあり方の見直しを進め、より個に応じた指導を丁寧に行う可能性を開くものでなくてはならない。そうしたカリキュラム編成と教育実践こそが、教師の専門性として期待されることであろう。

また、国際的なキー・コンピテンシーなどの議論は、教育が向かっていく将来の社会像が明確

に表れていた。学校教育において何らかの能力の重要性を強調するとき、それらが全体としてどのような価値観を支持し、どのような社会像を描いているのかということに、私たちは意識的になる必要がある。卓越性を目指し競争に勝つことをよしとするのか、現状を維持しつつ協働と連帯の中で多くの人々の生活水準を保障しようとするのかといったことである。それは、抽象的な議論でも理想論でもなく、日々の生活の具体的な行為の根底に存在する価値観である。教育において目標と評価を意識するならば、教育活動全体の目標と評価として、こうした社会像の議論と共有が不可避であろう。

注

- 1 文部科学省「学習指導要領とは何か？」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm (2016/11/30 確認)
- 2 松下佳代「カリキュラム研究の現在」『教育学研究』第74巻第4号、2007年、141-150頁。
- 3 松下佳代「大学カリキュラム論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館、68-69頁。
- 4 Lewis, C., *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia: Research for Better Schools, 2002.
- 5 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』2016年12月21日。
- 6 松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房、2010年、3頁。様々な能力概念については、遠藤貴広「グローバル社会で求められる能力と教育方法」広石英記編著『新・教職課程シリーズ 教育方法論』一藝社、2014年も参照。
- 7 Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.), *Key Competencies: For a successful life and a well-functioning society*, Cambridge, Mass.: Hogrefe & Huber., 2003. =ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年。
- 8 P. グリフィン、B. マクギー、E. ケア編（三宅なほみ監訳）『21世紀型スキル—学びと評価の新たなカタチ』北大路書房、2014年。
- 9 本所恵「EUにおけるキー・コンピテンシーの策定とカリキュラム改革」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第7号、2015年、23-32頁。
- 10 本所恵「国際的なコンピテンシー志向は学校教育に何をもちこたせようか」日本教育方法学会『教育のグローバル化と道徳の「特別の教科」化（教育方法44）』図書文化、2015年。
- 11 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』2014年。黒田友紀「21世紀型学力・コンピテンシーの開発と育成をめぐる問題」『学校教育研究』31、2016年、8-22頁。
- 12 OECD 著、国立教育政策研究所訳『PISA2012年調査 評価の枠組み—OECD 生徒の学習到達度調査』明石書店、2016年。
- 13 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年。西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう生かすか』図書文化、2016年。
- 14 二宮衆一「イギリスの ARG による「学習のための評価」論の考察」『教育方法学研究』38、2013年、97-107頁。