

「育成すべき資質・能力」をめぐる論議と カリキュラム改革の課題

—— 2014年イングランドのナショナルカリキュラムの改訂をめぐる論点 ——

鋒山 泰弘

(追手門学院大学)

はじめに

日本では次期の学習指導要領改訂を視野に入れて、文部科学省の有識者会議「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容の在り方に関する検討会」が、「論点整理」(2014年3月)を公表した。現行の学習指導要領は、全体として各教科等においてそれぞれ教えるべき内容に関する記述を中心としたものである。次の学習指導要領改訂の課題として、「育成が求められる資質・能力を洗い出し、可視化する」「それらと各教科等における具体的な教育目標・内容との関係等について学習指導要領に示す」「教育目標・内容と学習評価とをセットにして、その在り方を検討することが重要」などがあげられ、それに対する各分野の専門家の意見がまとめられている。

本稿で比較対象とするイングランドでも、2000年代の労働党政権のもとでのナショナルカリキュラム改革では、コンピテンシー等の表現で、汎用的な能力やスキルを意識した目標記述を取り入れてきた。しかし、PISAにおける国際的な学力比較では、イギリスの成績は順位としては低下した¹。2010年に政権交代した保守党・自由民主党の連立政権の下で進められてきたナショナルカリキュラムの改訂作業では、PISA、TIMSS等で好成績をあげている世界の国や地域のカリキュラムを研究し、改善課題を明らかにする作業が行われた。それらの成果を参照しながら、教育大臣の諮問を受けて、著名な4人の教育学者によって、2011年12月にカリキュラム改訂の課題整理を行った報告書²(以下、「2011年専門家委員会報告書」と記す)がまとめられた。その後、ナショナルカリキュラム試案の発表とそれに対する意見公募が行われて、最終的に2014年7月に新しいナショナルカリキュラムの内容が発表された。

本稿では第一に、汎用的な能力やスキルの位置づけが、教科教育のカリキュラムにおいてどのように変化したのかを、数学のナショナルカリキュラムを例にとりあげ、2007年版と2014年版を比較することによって明らかにしたい。

第二に、教科教育の目標の達成状況を初等教育から中等教育まで継続的に評価することで学力向上を目指したナショナルカリキュラムにおける段階的評価基準設定と、それにもとづく学習到達度評価が約20年間実施されてきたが、新しいナショナルカリキュラムでは廃止された。この廃止された理由を検討することによって、教育目標・内容と学習評価とをセットにしてカリキュラ

ムの基準を示すことの課題を明らかにしたい。

最後に、対人関係能力を含む幅広いコンピテンシーを育成することを目指して、イングランドの一部の中学校で2000年代から取り組まれてきた「教科横断的な主題学習」のカリキュラムの開発の事例を検討することによって、教科横断的な教育の成果としての資質・能力の目標化と指導の課題を考察したい。

1. 汎用的な能力やスキルの教科教育における位置づけの変化——数学を例に

キーステージ3（11歳から14歳）の数学のナショナルカリキュラムの内容の項目だてを、2007年版と2014年版で比較対照させると、表1のようになる。

2007年版では「鍵となる概念」として、「コンピテンシー」「創造性」「批判的理解」といった汎用的な能力のカテゴリーを使うことによって、数学教育の目標を表現しようとしているが、2014年版では、それらの汎用的な能力のカテゴリーは用いられていない（「問題解決」という1項目はあるが）。また、数学の教科内容については、2007年版の「数と代数」「幾何学と測定」「統計」の3つの項目だてから、2014年版では「数」と「代数」はそれぞれ独立した項目となり、新たに「比、比例、変化率」と「確率」が独立した項目となり、合計6つの項目だてがなされている。

汎用的能力のカテゴリーによって、数学の目標がどのように表現されているかを比較するために、2007年版の「コンピテンシー」「創造性」の記述と、2014年版の「問題解決」の記述を取り出して、比較対照させると表2のようになる。

2007年版の「コンピテンシー」「創造性」といった汎用的な能力にもとづく数学の目標の記述は、数学の固有性にもとづいて能力を表現するという性格は乏しく、単に「一般的能力」を表現したという性格が強い。それに対して、2014年版では、「問題解決」という汎用的能力のカテゴリーでも、「状況を数学的にモデル化し、正式な数学的表現を使い、結果を表現し始める」など、「数学的な問題解決能力」としての性格を表現しようとする志向がみられる。

以上、数学の例でみてきたが、イングランドでは、2007年版のナショナルカリキュラムでは「コンピテンシー」など汎用的能力のカテゴリーを使って教科教育の目標を表現していたが、2014年版では、その志向は弱められ、生徒が習得すべき教科内容をより詳細に規定する方向に変化している。この点に関して、2011年の専門家委員会の報告書では、次のような提言としてまとめられていた。

汎用的形式のスキルや能力は重要であるが、それらは分離して教えることはできない。それらは内容をともなった文脈において教えられなければならない。そのように教えられる場合にのみ、学習のより汎用的側面は、省察と発達のために活用することができる（2011年専門家委員会報告書、15頁）。

「はじめに」でふれたように、日本でも「育成が求められる資質・能力」と「各教科等における具体的な教育目標・内容との関係等」が次期の学習指導要領改訂での課題とされている。イン

表1 数学（キーステージ3）のナショナルカリキュラム（NC）の項目だての変化

2007年版の数学	2014年版の数学
〈1. 鍵となる概念〉 1.1 コンピテンシー 1.2 創造性 1.3 数学の応用と意味 1.4 批判的理解	〈数学的思考活動〉 流暢さを発達させる 数学的に推論する 問題解決
〈2. 鍵となる過程〉 2.1 推論 2.2 分析する 2.3 解釈と評価 2.4 コミュニケーションと省察	〈教科内容〉 数 代数 比、比例、変化率 幾何学と測定 確率 統計
〈3. 領域と内容〉 3.1 数と代数 3.2 幾何学と測定 3.3 統計	

表2 汎用的能力による数学の目標の記述の比較

NC2007年版の数学	NC2014年版の数学
1.1 コンピテンシー ・教室内外で、適切な数学を正確に応用する。 ・数学を効果的に伝える。 ・ICTを含んで、適切な数学的道具と方法を選択する。 1.2 創造性 ・新しい知識を構成するために理解、経験、想像、推論を結び付ける。 ・なじみのない問題の解決を創造するために既存の数学的知識を使う。 ・問題を提示し、説得力のある議論を展開する。	問題解決 ・複数の手続きを必要とする問題を含んで、問題解決をし、結果を評価することを通して、数学的知識を発展させる。 ・金融に関する数学の問題を含んで、問題を解釈し、解決するために正式な数学的知識の活用を発展させる。 ・状況を数学的にモデル化し、正式な数学的表現を使い、結果を表現し始める。 ・なじみのない、非定型的な問題に応用するために、適切な概念、方法、技法を選択する。

グランドのナショナルカリキュラムの変化から学ぶ教訓は以下のような点であろう。「育成が求められる資質・能力」として「コンピテンシー」や「創造性」などの汎用的能力を教科内容と切り離して目標化しても、現場の教師にとっては有効な実践指針とはならない。教科の特性を踏まえた「思考」を明確に記述し、それが教科内容に即した具体的な問題・課題解決と関連づけられるように、ナショナルカリキュラムは教科の目標・内容を表現することが求められる。

2. ナショナルカリキュラムにおける到達目標の評価基準の明示化に関して

イングランドのナショナルカリキュラムでは2007年版までは、各教科内容に加えて、5歳から14歳までの各教科の到達目標の8つの到達度レベルとそれ以上の例外的に優れた到達度が規定されていた。その当初の目的は、各教科の到達目標の到達度を段階的に示し、生徒の学習進歩を定期的・継続的に把握することによって、一人ひとりの生徒の学習改善と、教師の指導改善を図るためであり、教育評価論でいうところの、形成的評価を実施するためであった。しかし、この評価基準は政府の学力向上政策の指標にもされた。たとえば、小学校終了時の11歳では生徒の学力は英語や数学において到達レベル4に達していることが教育政策の目標にされ、全国学力テストの結果は、小学校の場合は到達レベル4に達している生徒の割合で学校ごとに公開され比較された。

教科の到達目標の到達度を段階的に示し、児童・生徒の学習進歩を評価するために用いることが意図されたナショナルカリキュラムの到達レベル規定に関しては、専門家委員会の報告書で、次のような批判的言及が行われている。

現在のイングランドの評価システムは「レベル」を付与することによって、学習者を分化

させる過程を奨励し、生徒が自分自身を到達レベルの言葉でラベル付けをするようにまできていることを憂慮している。このシステムは、一人一人の生徒の学力を評価するという考えに基づいているけれども、すべての生徒が重要なカリキュラムの要素を学習することができるようにするためのよりインクルーシブなアプローチを促進するというよりも、実際には社会的分化を促進する重大な効果をもっていると考えられる。またこのシステムは、生徒の学習をゆがめる。たとえば、生徒の中には、自分が知っていること、できること、理解できることの実質的内容よりも、どのレベルに自分は位置するのかということの方に興味があるという悲しむべき事態を生み出している。これは、カリキュラムと評価のための過度の規制的枠組みの意図しない結果である（2011年専門家委員会報告書、44頁）。

形成的評価の目的で活用されるべき評価基準が、学校評価として公開されるといったハイステイクスな（関係者にとって重大な利害が関係する）外部評価の基準としても用いられたことで生じた結果であったといえる。2014年以降は、イングランドにおいてナショナルカリキュラムにおいて生徒の到達度・進歩を報告するために到達度レベルを明示する規定は廃止され、生徒の学習を計画し評価する方法において教師により柔軟性を提供する方針が決定された。日本では、次期の学習指導要領に向けて、「教育目標・内容と学習評価とをセットにして、その在り方を検討する」ことが文科省の方針として出されている。イングランドの事例から学べる教訓は次のような点であると考えられる。

教育目標・内容と学習評価の間の整合性は重要であるが、学習評価の基準を全国統一的な形式で規定してしまうことには慎重でなければならない。学習評価の基準が全国学力テストなどによるハイステイクスな外部評価の総括的基準として使われると、教師による生徒の能力観や生徒自身の能力観に否定的な影響を及ぼす可能性が強い。学習評価の基準をナショナルレベルで示す場合は、あくまで試案として位置づけて、学校現場の教師が授業改善や生徒の学習改善の形成的評価の目的で、実践的に評価基準を洗練させていくような余地を残しておくべきである。

3. 対人関係能力を含む幅広いコンピテンシーの育成とカリキュラム改革

2000年代の労働党政権時代に、学校教育のカリキュラムの目標として対人関係能力・技能を含む幅広い能力を位置づけることへの関心が高まった。たとえば、当時の組織である「資格・カリキュラム局」(the Qualification and Curriculum Authority : QCA) によって、学校教育の目標として、「人格・学習・思考技能」の提案が2007年に行われている³。その項目では、「チームワーカー」「セルフマネージャー」「自立した探究者」「効果的参加者」「省察的学習者」「創造的思考者」であった。このような提案の背景には、英国産業界からの学校教育への人材要求（職場の状況に対応できていない若者の問題）があった。

政府による「人格・学習・思考技能」の目標化の提案をふまえて、カリキュラムを通して育成すべき資質・能力として、教科の知識・技能の習得・活用だけではなく、対人関係能力を含む資質・能力（コンピテンシー）を重視し、それを意図的・計画的に育成することを目的としたイン

表3 The Competency Curriculum Toolkit (2009) で紹介されているプロジェクト単元

① 〈脳を飛躍的に高める〉	② 〈フェアトレード〉	③ 〈マネー・マネー・マネー〉	④ 〈地球を救う〉
1. これが脳を飛躍的にたかめること。 2. 自分はどこに向かうのか。 3. チームをつくる。 4. 優れたコミュニケーション・スキルを構築する。 5. チームワーク：みんなの力をあわせればより達成できる。 6. ラーニングマップをつくる。 7. 多能的知能：かしこくなるためには多くのやり方がある。 8. 感情的知性 (1) — 自分の気分をコントロールしよう。 9. 感情的知性 (2) — 自己信念と楽観主義の種をまく。 10. あなたはどんな種類の考える人か。 11. 人格・学習・思考技能を実践に移す。	1. 公正とは何か。 2. マーケットリサーチ。 3. プロダクトリサーチ。 4. 支出、支出、支出 (1) — 政府はいかにあなたたちのお金を使っているか。 5. 支出、支出、支出 (2) — お金についての意思決定：「国土を洪水が襲い、10万人の人々が災害にあった。人々の援助のためにどのくらいのお金をあなたなら提供するだろうか」 6. 輸入と輸出。 7. 自分たちの製品を作ろう。 8. 自分たちの製品をマーケットに持っていこう。 9. どのように私たちは取り組んだか。	1. 生活コスト。 2. 予算をたてる。 3. お金は善きものか悪か。 4. 通貨を作る。 5. 自分のお金を管理する。 6. 広告——ニーズを作り出すか、欲をかきたてるか。	1. 未来のための物語。 2. 問題は何か。 3. 解決は何か。 4. 地球を救うために実践的なことになること。

グランドの中等学校のカリキュラム改革の代表的なものに、英国王立芸術協会⁴ (Royal Society of Arts. 以下、「RSA」と記す) によって2000年代半ばから取り組まれてきた Opening Minds Curriculum (以下、「OMC」と記す) の開発がある。これは主に中等教育前期の11歳~14歳 (キーステージ3) を対象に、教科横断的な主題にもとづくプロジェクト学習によって、生徒のコンピテンシーを育成しようとしたものである。

RSA による OMC のカリキュラム開発は各中等学校の実態に合わせてコンサルティングをする形で進められるので、画一的なカリキュラムが存在しないが、OMC のカリキュラム改革に携わった中学校教師が2009年に一般教師向けに出版した手引書・典型的な単元・教材事例集 (*The Competency Curriculum Toolkit*)⁵ を検討資料として、幅広い資質・能力 (コンピテンシー) を目標においたカリキュラム開発の特徴と課題を検討する。

The Competency Curriculum Toolkit では表3の4つのプロジェクト学習型単元計画が紹介されてある。

表3のプロジェクト単元例の特徴としては以下の点があげられる。

- ① 「能力 (コンピテンシー) にもとづくカリキュラムの成功に不可欠な要素の一つは、生徒が自分の学習・思考技能をコントロールできるようになること」という趣旨で「脳研究」「知能研究」にもとづいて拡張された「能力観」について学習し、また自分にとっての「能力」の意味を生徒集団で考えさせる単元学習が位置づけられている。この単元学習を通して、中等教育での学習に意欲的・意図的に取り組めるように生徒の能力観と学習観を変えようとしている。
- ② フェアトレードやマネー、地球環境など、教科横断的な主題選択と生徒の主體的・協同的プロジェクトを結びつける学習が提案されている。そのことによって、共同で成果を生み出

すためのチームワークづくりができる人格形成や個人の学習技能・思考技能の育成を図ることが目指されている。

イングランドの2014年以降のナショナルカリキュラムで、このような教科横断的カリキュラムがどこまで中等教育で継続的に実施できる余地があるかは未知数であるが、ナショナルカリキュラムによる教科学習の内容の充実が、生徒の学習の目的意識の向上、人格的資質を含む学習能力の向上、倫理的考察を含む思考の発達を促すものであるかどうか問われるであろう。

-
- 1 2006年実施のPISA調査の結果においてイギリスは、2000年の結果と比較して、科学で4位から14位、国語で7位から17位、数学で8位から24位に下がっている。
 - 2 Department for Education (2011) *The Framework for the National Curriculum : A Report by the Expert Panel for the National Curriculum review.*
 - 3 QCA (2007) *A Framework of Personal, Learning and Thinking Skills.*
 - 4 美術工芸産業の水準向上を目的に1754年に成立された団体。近年は学校教育の内容・方法の革新にも取り組んできた。
 - 5 Beere, J. and Boyle, H. (2009) *The Competency Curriculum Toolkit : Developing PLTS Through Themed Learning* (Crown House Publishing Limited).