

【翻訳】

日本におけるカリキュラムの過去と現在、そして今後の課題

——西岡加名恵氏へのインタビュー——

Jaciara de Sá Carvalho (著)

小柳亜季・西岡加名恵 (訳)

本稿は、ブラジルの研究者 Jaciara de Sá Carvalho 教授 (Universidade Estácio de Sá: PPGE) による西岡へのインタビューに基づく次の論文の全訳である (Jaciara de Sá Carvalho “Past, Present and Curriculum Challenges in Japan: an interview with Kanae Nishioka, Ph.D.” in *Curriculo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, pp. 603-613, maio/ago. 2020 (ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 603, <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.12>). 興味深い対話の機会をくださった Carvalho 教授に心より感謝したい。

(西岡加名恵)

要旨

本稿は、京都大学大学院教育学研究科の教授である西岡加名恵 (Ph.D.) 氏へのインタビューを示すものである。氏は、日本教育方法学会・日本カリキュラム学会の理事の一人でもある。この対話において、西岡氏は日本におけるカリキュラムの歴史を端的に紹介し、その編成について説明し、カリキュラムの中央集権化と教師の自律性 (autonomy) について論じている。氏は、日本の学校では大量のデジタル技術が備えられており、教師たちが授業で用いているという幻想を取り除く。最後に、氏は、[日本の教育は] 貧困の増加や教師の高齢化といった課題に直面していることを示している。インタビューは 2019 年 7 月に行われた。いくつかの回答は、1 年後に E メールで、インタビュー記録の承認をとる際に得られたものである。これらの最後の検討において、新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) のパンデミックに関連した方策や懸念も加えられた。

キーワード：カリキュラム、教育、日本、COVID-19

0. はじめに

近年ブラジルでは、基礎教育における重要なカリキュラムの変更 (curricular modification) に苦しめられている。2017 年にテメル政権の教育省によって高校改革が実施され (Brazil, 2017)、これに伴って、国家教育基本法 (National Education Guidelines and Framework Law: LDB) (Brazil, 1996) ^① の抜本的な改訂が進められた。翌年、同政権下で、全国共通カリキュラム・ベース (The National Common Curricular Base: BNCC) ^② が承認された。全国共通カリキュラム・ベースは国家教育基本法に基づいたものであるが、この承認の目的については、カリキュラムを専門とする研究者や、全国教育学大学

院・研究協会 (National Association of Post-Graduate Studies and Research in Education: ANPED)、ブラジル・カリキュラム協会 (Brazilian Curriculum Association: ABdC) (ANPED; ABdC, 2018; ANPED, 2020) などの団体から厳しい批判を受けている。Macedo (2019, p. 45) によると、「ブラジルでは常にある程度のカリキュラムの中央集権化が行われてきたが、全国の学校教育の各学年・各教科で何が教えられるべきかという定義に至ることはなかった」という。

新しいガイドラインは、全国の研究者や教師の間で激しい議論と研究を巻き起こしている。学校の教師たちは、新しいガイドラインをある程度、無視すること

ができるにもかかわらず、自分たちで新しいガイドラインを取り入れて、枠組みを変えてきた。全国共通カリキュラム・ベースの実施に向けた動きは遅々としたものであり、現職のボルソナロ政権の優先事項ではないようである。

ブラジルと同様に、教育ガイドライン (educational guidelines) の実施をめぐる論争は、他の国でも生じている。論争的な問いの一つは、「カリキュラム」の中心性と、学校の教師が児童・生徒のニーズや地域の状況に応じた教育や実践についての構想を生み出す自由との間の対立である。

他国の実情を知ること、ブラジルの教育的背景や、ブラジルの教育が直面している課題を振り返るのに役立つ。この目的のために、筆者は 2019 年に京都大学を訪問した際に、日本のカリキュラムの専門家である西岡加名恵氏にインタビューを行った。京都大学は、日本では伝統ある東京大学に次ぐ 2 番目の名門大学でありながら、実験や創造性の面では 1 番目に位置づけられている。

西岡加名恵氏は京都大学大学院教育学研究科教授である。氏は英国バーミンガム大学で Ph.D. (教育学) を取得している。氏は、カリキュラムと指導、学力評価・教育評価についての研究を専門にしている。研究上の主たる問いは、すべての子どもたちに優れた学力を保障するカリキュラムをどのように開発するかということである。西岡氏の最近の研究は、パフォーマンス評価の実施に焦点を合わせている。氏は教師や学校との共同研究や開発プロジェクトをいくつか実施し、その成果を多くの書籍、論文、記事として出版している。京都大学では、学士課程、修士課程、博士後期課程の学生を指導しているほか、京都大学の教員養成の科目も担当している。

氏は現在、日本教育方法学会、日本カリキュラム学会、教育目標・評価学会の理事を務めている。また、現在、文部科学省の「スーパーサイエンスハイスクール (SSH) 支援事業の今後の方向性等に関する有識者会議」の委員でもある。過去には「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」の評価・推進委員会委員も務めていた。

著書に『日本におけるカリキュラム、指導と評価 (Curriculum, Instruction and Assessment in Japan)』

(2016 年) がある。この著書は、田中耕治氏、石井英真氏との共著で、Routledge 社から出版されている。この著書では、日本における教育政策、カリキュラム研究とその実践、教室での指導、評価の歴史と現状を概観することができる。例えば冒頭のページでは、日本の学校制度の基本的な枠組みが示されており、その一部を「日本の教育の」背景情報としてここに転載する (Nishioka, 2016, pp.11-12) ¹。

日本の学校は 6-3-3 制を採用している。つまり、小学校 6 年 (6 歳から 12 歳まで)、中学校 3 年 (12 歳から 15 歳まで)、高等学校 3 年で構成されている。小学校と中学校は義務教育の一部であり [全ての子どもたちが通うが]、高校への進学率も 98% に達している。[...] 学校は、国立大学附属学校、公立学校、私立学校に分けられる。国立大学附属学校は国立大学と提携している。多くの学校は、都道府県や市区町村が設置している公立学校である。しかし、特に都市部には、かなりの数の私立学校がある。日本の中学校は、国立 73 校、公立 9,707 校、私立 777 校で構成されている (文部科学省、2014 年)。

以下のインタビューで、西岡氏は日本のカリキュラムの歴史からその編成を説明し、カリキュラムの中央集権化や教師の自律性について論じている。また、日本の学校ではデジタル技術が多用されており、教師が授業でデジタル技術を活用しているという幻想を取り除いている。最後に、貧困の拡大や教員の高齢化など、[日本の教育が] 直面する課題を提示している。このインタビューは 2019 年 7 月に行われたもので、一部の回答は、1 年後に西岡氏がインタビュー記録を了承した際に、E メールで補足されたものである。最終確認の作業の中で、COVID-19 の流行に関連した方策や懸念事項についての情報もいくつか付け加えられた。

1. インタビュー

1) 最初にお尋ねすべきは、次の質問かと思います。西岡先生はどのような概念でカリキュラムを捉え、どのような論者を参照していますか？ 第二に、日本の公共政策の話をするにあたって、今回のインタビューにおけるカリキュラム (curriculum) の意味とは何だと

言えるでしょうか？

日本における教育政策は、米国の影響を強く受けてきました。第二次世界大戦前の日本では、curriculumに言及するための用語として「教科課程」という用語が用いられてきたのに対し、戦後は教科外活動もカリキュラムの中に含まれるという考え方が導入され、curriculumの訳語として「教育課程」（「教育の計画」）という用語が採用されました。1980年代には「隠れたカリキュラム」という概念が注目され、また1998年改訂学習指導要領で「総合的な学習の時間」が導入されると、カリキュラムを「学びの履歴」として捉える考え方が広まりました。

日本の研究者たちは、各国の論者に注目しつつ研究を進めています。たとえばデューイ（John Dewey）、タイラー（Ralph Tyler）、ブルナー（Jerome Bruner）、ブルーム（Benjamin Bloom）、アップル（Michael Apple）、イリイチ（Ivan Illich）、そしてもちろん、フレイレ（Paulo Freire）といった論者の本は、翻訳もされています。

私自身は、カリキュラムを、「学習の計画と実践」として捉えています。私は、ウィギンズ（Grant Wiggins）とマクタイ（Jay McTighe）の著作『理解をもたらすカリキュラム設計（*Understanding by Design*, 2nd Ed., ASCD）』[日本標準、2012年]を日本語に訳しました。その本の中で彼らはカリキュラムを「求められている結果——つまり……内容スタンダードとパフォーマンス・スタンダード——から導き出された学習のための特定の青写真」[翻訳書、p.7]と定義しています。私のカリキュラムの定義は彼らの考え方に影響を受けています。

実際には、①学校として意図的に計画した教育課程、②教師たちが実際に行う実践、③実際に子どもたちに達成された学習、という3つの次元でカリキュラムを捉え、③の評価に基づいて①と②の改善を図ることが重要だと言えるでしょう。

2) 日本のカリキュラム編成について教えてください。例えば、どのような文書が指導・学習の指針となっているのか、そしてその文書の特徴や目的はどのようなもののでしょうか？

まず、教育基本法において教育の目的や理念、学校教育法において一般的な教育目標が定められています。さらに学校教育法施行規則において、学校において教えられる教科や授業時数が定められています。

文部科学省が告示している文書として、学習指導要領があります。これは、諸外国でいうところのナショナル・カリキュラムです。学習指導要領には法的な拘束力があり、各学校におけるカリキュラム編成や教科書検定の基準として用いられています。学習指導要領においては、各学校のカリキュラム編成にあたっての基本的な考え方や留意点が示されているほか、各学年・各教科について目標や内容が定められています。

実際の学校現場では、学習指導要領以上に、教科書、教科書会社や教育委員会等が作成する参考資料などに基づいて年間指導計画や単元指導案が作られるのが現状だと思います。

3) 西岡先生が同僚の先生方と一緒に書かれた本を正しく理解できていれば、日本では学校の中での教師の自律性が大きい時代があったものの、今の日本のカリキュラムは中央集権的なものになっているとことです。学習指導要領は教師への制約が非常に厳しいのでしょうか？ 教師はどのような自律性を持っているのでしょうか？

それは本当に、教師の自律性をどのように捉えるかによります。第二次世界大戦以後、米国は1952年まで日本を占領し、日本に新しい教育制度をもたらしました。最初の学習指導要領は1947年に作られ、1951年に改訂されましたが、それらは「試案」であり法的な拘束力はありませんでした。当時は、各学校が自由にカリキュラム（「教育課程」）を作ることが推進されました。1950年に朝鮮戦争が始まり、その後、冷戦期に入ると、日本に対する米国の政策も転換しました。1955年に社会科の学習指導要領が改訂され、愛国心が強調されるようになりました。1958年改訂学習指導要領からは「告示」されるようになりました。日本の政府は1980年代まではカリキュラムへの統制を強めていきました。その後、1980年代から近年までは、政府は新自由主義的な方針を取っています。1989年改訂学習指導要領では個性重視がうたわれるようになり、1998年

改訂学習指導要領では各学校の創意工夫を活かした特色ある教育が推奨されるようになりました。ただし、2007年には全国学力・学習状況調査が導入され、教育の成果について国が点検する仕組みはむしろ強化されています。これが日本の政策の状況です。

そうは言っても、日本の教師は、かなり自分たちで指導案を開発することができていると思います。学習指導要領に基づいた教科書を使う必要はありますが、自分たち自身の授業づくりしようとする姿勢は非常に強いです。教師たちは、自分たちの児童・生徒を教えるためにどのような教材を使うか、授業の中でどのような発問をするのかということを考えることでしょう。また時には、教師同士で議論をし、よりよい考えを得ることができる研究グループを組織することもあるでしょう。

4) これらのグループについて詳しく教えてください。どのように機能しているのでしょうか？ これらのグループには大学の研究者が参加しているのでしょうか、もしくは、教師の間でのみ行われるのでしょうか？ 教師には金銭的な支援や昇進などのインセンティブはあるのでしょうか？ また、西岡先生の考えでは、これらの動きは一定の人々だけが関与しているものなのでしょうか、それとも多くの人々が関与しているものなのでしょうか？

日本には教員研修を受ける機会が複数あります。教員研修に参加することは教員の職務の一部でもあります。勤務時間外に自主的に研修や研究会に参加する教師たちもいます。そういった研修や研究会で教師たちは新しい考え方を学んだり、お互いの実践を交流したりしています。

教員研修の中には国レベルで教職員支援機構が実施するものもあれば、教育委員会や大学が提供するものもあります。大半の学校では、何らかの校内研修が行われていると思います。熱心な学校であれば、教師たちは共同研究に取り組み、自分たちの考えや授業を他校の教員にも発信し、他校の教師たちと議論するための研究発表会を開催します。学校が文部科学省や教育委員会の研究指定校となり、ある程度の予算が付く場合もあります。教育委員会が実施する研修や校内研

修に、大学の研究者が講師や指導・助言者として招かれることもあります。

さらに、自主的に研究会に参加する教師たちが組織している民間教育研究団体もあります。そういった団体では、教師と大学研究者が議論をし、独自の雑誌を刊行したりしています。ただし、近年では教師が多忙化している影響もあり、民間教育研究団体への参加は減っています。

5) 2018年までは、ブラジルの教師には国家教育基本法（LDB）しかありませんでした。教師は自分の環境に合うものを取り入れる自由がありました。ブラジルは非常に広いので、サンパウロで教えることと、北部の小さな町の一つで教えることと同じようにはいかないのです。今ブラジルには、全国共通カリキュラム・ベース（BNCC）があります。全国共通カリキュラム・ベースは、他の問題に加えて、文化的な差異を尊重していないという理由で、一部の研究者から批判されています。

日本でも同様の課題に直面しています。近年、日本社会の中での経済的な格差がより拡大しています。多くの子どもたちが貧困に苦しめられています。子どもの福祉の問題は、特に新自由主義に基づいた経済政策の影響で、今の日本の大きな問題の一つです。例えば、ひとり親の人たちは深刻な貧困に陥っている危険性もあり、子どもにきちんと栄養を与えようとするNPOの事業もあります。日本では、他地域よりも深刻な貧困問題を抱える地域があります。裕福な家庭が多い地域の子どもたちなら、学校が終わった後、ピアノや水泳を習ったり、塾に行って勉強したりしています。一方、貧しい家庭が多い地域の子どもたちは親が働くのに忙しくて家にいなかったり、高校生なら生活費を稼ぐためのアルバイトに追われていたりします。貧困地域で働いている学校の教師たちは大変な苦勞をされています。

6) だからこそ、自律性についてもっと知りたいのです。教師は全く同じ教材を教えて、全員に同じテストをしないといけないのでしょうか？

どの学校も国が認めた教科書を用いることが必要です。出版社が少なく、教科書の内容も非常に似ています。出版社の違う中学校の数学の教科書を2つ、お見せしましょう。見ての通り、大きさも同じで、文字のフォントも同じで、内容も非常に似ています。一方の教科書は温度から始まり、もう一方の教科書は高さから始まりますが、最初の単元が「正の数と負の数」についてであるのは共通しています。ただし、実際の学校の教師が指導案を書く際には、たとえば単元の導入で温度を扱っている教科書を使っている、高さを導入で使うといった判断をすることもあります。

テストについて言えば、全国学力・学習状況調査は国が実施するため全国一律です。教育委員会が独自の学力調査を実施している場合もあります。しかしながら、個々の学校で行われる単元末テストや中間・期末テストは、それぞれの学校の教師が作ったり、業者テストを使ったりしています。学校の教師は、パフォーマンス課題や日々の活動の観察など、テスト以外の評価方法を用いて成績付けをする場合もあります。

7) では、指導は教科書がもとになっているのですか？

はい。一部の例外的な学校ではほとんど教科書を使わないということもありますが、教師たちが教科指導をする際には教科書を用いるのが通常です。公立学校の場合、教育委員会が採択する教科書を決めるので、同じ教室で学ぶ児童・生徒は同じ教科書をもって学んでいます。

義務教育は教科書も含めて無償ですが、私立学校に行くには授業料を払わなければなりません。中にはとても授業料の高い私立学校もあります。とても払えないほどの額です。

8) 私立学校は公立学校よりも高く評価されている (esteemed) のでしょうか？

小学校から中学校までは、公立よりも私立の方が良いと認識される傾向がありますが、高等学校以降は、より良いとみなされる私立学校もあれば、より劣るとみなされる私立学校もあります。高等学校は義務教育ではないので、子供は入学試験を受けないといけませ

ん。公立高校に入学できなかった生徒は、学力水準の低い私立高校に進学しなければなりません。地域によっては、高等学校の階層化がかなり進んでいます。

なお、日本の高等学校への進学率は2018年の調査によると98.8%、高校中退率は1.4%です。義務教育ではありませんが、大半の生徒たちが高校に行っています。

9) ブラジルでは、高校を改善するために、生徒を惹きつけ、引き留めるための手段としてデジタル技術を使うことを推進することが有効であるとされています。政府は何十年にもわたって、教師を訓練し準備させるための活動を展開してきましたが、テクノロジーとカリキュラムの統合は未だに主な課題の一つです。日本の学校制度において、テクノロジーはどのような役割を担っているのですか？

日本の学校でのICT活用は、他の先進諸国と比べて遅れていると思います。最近では、急速にICT活用推進の動きが強まっています。

まず、経済産業省が『未来の教室』とEdTech研究会(2018年1月～2019年6月)の議論を踏まえ、実証事業を公募し、プロジェクトを推進しています。そこでは、「学びのSTEAM化(Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics)」「学びの自立化・個別最適化」「新しい学習基盤づくり」が目指されています。

2019年12月には、児童・生徒1人に1台の端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するための経費が盛り込まれた補正予算が閣議決定されました。これに基づき、現在、文部科学省では、GIGAスクール構想が推進されています。これは、1人1台端末と大容量高速ネットワーク[のようなハード面]の一体的な整備が進むと同時に、デジタルならではのコンテンツや学習活動[といったソフト面の拡充]から学校に資することが期待されています。このような学校の取り組みから、文部科学省は日常的にICTを活用できる指導体制の構築を目指しています。

新型コロナウイルス感染拡大の影響で、日本では、2020年3月～5月にほぼすべての学校が臨時休校に追い込まれました。2020年4月に文部科学省が実施した

調査によると、「同時双方向型のオンライン指導を通じた家庭学習」を実施した公立学校設置者（つまり教育委員会）は 5%にとどまっています。GIGA スクール構想は当初 5 カ年計画でしたが、文部科学省はスケジュールを前倒しし、2021 年 3 月までに 1 人 1 台端末を実現しようとしています。しかし、ICT を活用した効果的な授業を普及するためには、課題が山積しています。これまでのところ、熱心に ICT 活用に取り組んできた教師は一部にとどまっており、普通の教師にとっては、黒板、ノートやプリント、せいぜいプロジェクターなどを使った授業が一般的でした。学校の教師自身が ICT 活用のスキルを身に付けることが必要となっていますが、ICT の環境整備や活用を支える ICT 支援員も圧倒的に不足しています。

コロナ収束の見通しが立たない中、学校において ICT 活用を推進することは喫緊の課題だと思います。ただ、この「GIGA スクール構想の」提案は子どもたちの教育にとって何か一番良いかということだけを目的としたものではないことも心に留めておくべきでしょう。当初、経済産業省が推進したことからも伺われるように、ICT 活用推進の背景には教育界以上に経済界の意図があります。私自身は、日本の公教育費が ICT 関連の企業に費やされ、教員の雇用が減ってしまう危惧も感じています。日本の学校の良さの一つは、児童・生徒が共同体を形成し、互いに学び合う文化をもっていることです。個別最適化を推進すれば、そういった良さが失われる懸念もあるように思います。

10) 幼稚園から高等学校まで含めた (K-12 schools)、日本の学校の課題は何だと思いますか？

2020 年 7 月現在では、コロナ感染拡大をどう防ぐかが大きな課題となっています。学校の教師は、子どもたちの健康管理に気を配り、自分たちで消毒作業なども行いつつ休校期間中に遅れてしまった学習を取り戻そうと奮闘しています。様々な非常事態対応で、教師たちの疲弊が心配です。

日本の学校では現在、2017 年・2018 年改訂学習指導要領の実施が大きな課題となっています。学習指導要領は移行期間を経て実施されるため、新学習指導要領の実施は、小学校では 2020 年度から、中学校では

2021 年度から、高校では 2022 年度からです。

2003 年の PISA で、日本の読解力の成績が OECD 参加国の平均程度であったことが、2004 年に明らかになりました。それまで国際学力調査で日本の生徒たちの成績は上位であることが通常だったため、このことは「PISA ショック」として受け止められました。従来の日本では、知識や技能を習得することが重視されていたのに対し、2008 年改訂学習指導要領では「習得した知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力」が強調されるようになりました。

その後、OECD のキー・コンピテンシーの議論や、21 世紀型スキルに関する国際的な研究からの影響もあり、2017 年改訂学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を通して、「資質・能力」の育成をめざすという方針が打ち出されています。つまり、これまで以上に、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等のコンピテンシーの育成が重視されています。小学校では子どもたちの主体的・対話的な学習が一般的に見られますが、多くの高校では講義スタイルの授業が行われているため、今後、特に高校において、授業スタイルの転換が求められると思います。

私が学校の教師たちに伝えようとしていることの一つに、指導のゴール (goals) のイメージを変えることがあります。学校の教師の仕事は、児童・生徒に「これが答えです、覚えてください」と教えるだけではないということを理解してもらいたいと思っています。むしろ、児童・生徒に深く理解させ、児童・生徒が「本質的な問い」を持てるようになるという、より豊かな教育のゴールのイメージを教師に持ってもらえる研修を提供しようとしています。だからこそ、『理解をもたらすカリキュラム設計』という本の中で提唱されている発想を教師に用いてもらい、教師自身のパフォーマンス課題を開発してもらおうとしています。これが私自身の挑戦です。

11) 最後に、現在の日本の教育の最大の課題は何か、お聞きしたいです。

日本の教育水準は、近年までとても高かったのですが、私は、それは日本の教師の指導力が高かったから

だと思っています。急速に少子化が進む中でも学級規模は大きいままに保たれてきたため、現在、教師たちの年齢構成がいびつになっています。多くの地域で50代後半の教員が多く、40代の教員は少ないです。教師たちが60歳の定年で退職していくのに伴い、若い教員の採用を増やしている地域もありますが、若い教員の力量は必ずしも高くはなく、熟練した教師の知見を継承することも容易ではありません。

加えて、教師という仕事の厳しさが衆目を集めています。たとえば、労働時間が極めて長い、児童・生徒の多様なニーズや保護者からの要求に対応するのが大変だといった厳しさです。教員志望の学生の数も減っており、教育委員会によっては教員採用試験において質を担保するのに十分な受験生を集めることが困難となっています。このことから私は、新しい教師が十分な力量を身につけていなければ、日本の教育水準は急速に落ちていってしまうのではないかと感じています。

さらに、先ほどお話したように、子どもの貧困の問題もあります。近年の日本では7人に1人の子どもが「相対的貧困」の状態にあると言われています。「相対的貧困」とは、国民を可処分所得の順に並べ、その真ん中の人の半分以下しか所得がない状態を指しています。こういった子どもたちは食事や医療、学習、進学などで不利な状況に置かれてしまう傾向があります。コロナ禍により経済状況が悪化しているために、子どもの貧困の問題も深刻化する懸念があります。

実は、日本は教育費に対する公的支出が極めて小さい国でもあります。OECDは、2016年に加盟各国が小学校から大学に相当する教育機関に対して行った公的支出のGDPに占める割合を発表していますが、日本は2.9%で、比較可能な35カ国中、最も低かったのです（平均は4.0%。最高はノルウェーの6.3%、米国は4.1%）。私としては教育や福祉への予算を増やしてほしいと思いますが、日本の国の財政状況は厳しいのです。近年では均等に予算を配分するより、国の政策に合ったプロジェクトなどに予算をつける傾向があり、このことが学校や大学に対する国家の統制を強化している側面もあります。

西岡先生、ありがとうございました。

原註

¹ 2019年には、日本の中学校は国立70校、公立9371校、私立781校で構成されている。

[https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/koumoku.html] (2020年8月13日最終確認)。

参考文献

National Association of Post-Graduation and Research in Education – ANPED; Brazilian Curriculum Association – ABdC. (2018). *Explanatory Memorandum: BNCC-EM*. Available at:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Accessed on: 06 Aug. 2018

National Association of Post-Graduation and Research in Education - ANPED. (2020). *ANPED and BNCC: struggle, resistance and denial*. Available at: <https://anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Accessed on: 16 Aug. 2020

Brazil. (1996). *Law 9.394/96. National Education Guidelines and Framework Law (LDB)*. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Accessed on: 28 May 2017.

Brazil. (2017). *Law 13.415/17*. Available at: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Accessed on: 15 Jan. 2020

Brazil. *National Common Curricular Base*. 2018. Available at: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Accessed on: 15 Jan. 2020.

Macedo, Elizabeth Fernandes de. (2019). Making the Core come true: skills and the germ of comparison. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 13, n. 25, p. 39-58. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

Tanaka, Koji; Nishioka, Kanae & Ishii, Terumasa. (2016). *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: Beyond Lesson Study*, Routledge, September 2016, pp.11-27.

西岡氏の主要著作〔英語によるもの〕

- Nishioka, Kanae. (2006). "Classroom management in postwar Japan: The life guidance approach". In Evertson, C. & Weinstein, C. (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp.1215-1237.
- Nishioka, Kanae. (2009). "Issues surrounding academic achievement in Japan: Examining the 2008 revisions of the National Courses of Study". In Japanese Educational Research Association, *Educational Studies in Japan*, No.3, pp.5-16.
- Nishioka, Kanae. (2011). "Educational assessment and lesson study". In National Association for the Study of Educational Methods (ed.) *Lesson Study in Japan*, Keisuishsha, pp.354-366.
- Nishioka, Kanae. (2016). "Historical overview of curriculum organisation: National control over curriculum vs. school-based curriculum development", "Portfolio assessment in the period for integrated study", "Performance assessment in subject teaching", and "Conclusion". In Tanaka, K.; Nishioka, K. & Ishii, T. *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: Beyond Lesson Study*, Routledge, September 2016, pp.11-27, 112-12, 127-142, and 143-148.
- Nishioka, Kanae. (2017). "Hama Omura's Unit learning practice for Japanese classes". In Yamasaki, Y. & Hiroyuki, K. *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*, Routledge, June 2017, pp.139-153.

謝辞 : Gregory Collins 氏

連絡先 :

Jaciara de Sá Carvalho:
Universidade Estácio de Sá – PPGE
E-mail: jsacarvalho@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1497-3930>

訳註

(1) 国家教育基本法は1996年に制定された法律であり、以後2005年、2006年、2013年に修正が加えられている。ブラジルの基礎教育の教育制度は国家教育基本法に基づいている。

文部科学省「諸外国における学制に関する改革の状況調査」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/chousa/_icsFiles/afieldfile/2014/09/01/1351481_2.pdf, pp.103-105 (2021年2月23日最終確認)。

(2) 全国共通カリキュラム・ベースは、基礎教育における学習内容を提示する文書である。全国共通カリキュラム・ベースにおいては、各教科の目標や身につけるべきスキルに加えて、OECDのDeSeCoが提唱する21世紀型スキルに基づいて基礎教育の中で身につけるべき10のコンピテンシーが設定されている。

文部科学省「日本とブラジル間の知的交流の可能性」
<https://www.eduport.mext.go.jp/column/2019/12/post.html>
(2021年2月23日最終確認)。

Costin, C. (2020). Curriculum Reform in Brazil to Develop Skills for the Twenty-First Century, *Audacious Education Purposes*, pp.47-64.

(修士課程 大学院生、教育・人間科学講座 教授)

受理 2021年2月24日