

# インドネシアにおけるコンピテンシーを 基盤とするカリキュラムに関する研究

中 矢 礼 美  
(広 島 大 学)

A Study on Competency Based Curriculum in Indonesia

Ayami NAKAYA

This article aims to investigate the features of new curriculum (2004 curriculum/Competency Based Curriculum) in Indonesia regarding the curriculum theory, globalization, nationalization and localization.

The features of new curriculum are: 1) using the term of competency in all levels, 2) using the same framework as other countries use, 3) using the same disciplines as other countries use (aiming at the education for building the whole personality, improvement of zest for life, assurance of life long learning and authentic assessment). By using the concept of competency, Indonesia aims to solve the problem of education system, to realize the life-long education, to match between the real world and the school education and to improve the comprehensive education, suitable education for different needs, and so on.

From the viewpoints of globalization, it appears that the new Indonesian curriculum, to a certain extent, aims at the global responsibility education which may encourage students to take positive action for global issues such as human rights, democracy, peace and conflict, etc.

With regard to nationalization, Pancasila education was changed to modernized civic education, but the national identity is still the basis of education. Concerning localization, the symbol of the localization, Muatan Lokal (Local content subject), was changed from a compulsory subject to an elective one. But the new curriculum aims to build the citizen who can participate actively to build a just local society with critical thinking skills.

Also, some problems in the organization of the elements of competency and the way of assessment were observed in the new curriculum.

## はじめに

本研究の目的は、インドネシアの新カリキュラムである「2004年カリキュラム」<sup>1)</sup>を事例としてコンピテンシーを基盤とするカリキュラム (Competency Based Curriculum; 以下 CBC) の特徴を探ることである。

コンピテンシー概念は、現在日本においても OECD による PISA の開発に用いられた概念として注目を浴びているものである。しかし、この開発の理論は、概念定義の多様性もあって、未だ確立されていない<sup>2)</sup>。先行研究としては、国内では職業訓練の分野では多数見られるものの、学校教育の分野では資格制度の紹介<sup>3)</sup>、高等教育段階における CBC 導入の可

能性を議論する研究<sup>4)</sup>、言語などの特定のコンピテンシー教育研究、CBC に類似するとされるアウトカムを基盤とするカリキュラムの理論的研究<sup>5)</sup>、CBC に類似する南アフリカ共和国の理科教育に特化したカリキュラム研究<sup>6)</sup>などがあるが、各国の学校教育カリキュラムの開発原理について明らかにしている研究は二宮 (2004) の研究のみである。また国外では CBE の概念定義、歴史あるいは是非をめぐる議論をまとめた研究<sup>7)</sup>、OECD によるキーコンピテンシーを探るプロジェクト研究報告書<sup>8)</sup>があるものの、各国の特殊な文脈と CBC の関係について詳細に分析しているものは管見の限りにおいてない。

そこで本研究では第一の目的として、インドネシア

はコンピテンシー概念を用いることで従来のカリキュラムでは克服できなかった、あるいはできなくなった教育課題にどのように対応しようとしているのかという視点から、カリキュラム開発原理、フレームワークおよび評価の特徴を明らかにしたい。コンピテンシーとは、学問分野や国によって多様な概念があるが、OECDの定義によると、「個人あるいは社会の要求を成功裏に満たし、活動やタスクを好結果におさめる能力のことであり、認知的側面・非認知的側面も含むもの」である<sup>9)</sup>。インドネシアは、「コンピテンシーは、日常的な思考や態度の中で具現化される知識、スキル、態度および諸価値から構成されるもの」と定義している<sup>10)</sup>。

第二に、世界的に共通するグローバル化、ナショナル化、ローカル化の影響を受けて、インドネシアのCBCは独自の政治的・歴史的・社会的・文化的文脈の中で以前と比べてどのように変化し、どのような特徴を有しているのかを明らかにする。インドネシアは、スハルト体制の崩壊後、民主化、地方分権化という政治的社会的変化を推進しており、同時に独立運動の激化にも直面している。そのような中で、学校教育は、従来のスハルト政権と密接に結びついていたパンチャシラ教育に代表される強力で特色ある国民統合をどう転換させるのか。学校教育において「地域」をどのように扱い、地方分権化をどう推進させるのか。さらに、グローバル化や国際機関との関係が強まる中で、それらにどのような影響を受け、どのように対応しようとしているのか、それらがコンピテンシー概念の使用によってどのように具体化されているかを明らかにする。

## 1. コンピテンシーを基盤とするカリキュラムの特徴

### 1.1 コンピテンシー概念採用の背景

新カリキュラムは、コンピテンシーを基盤として開発することを第一の特徴とすることから、「コンピテン

シーを基盤とするカリキュラム (Kurikulum Berbasis Competency)」とも称される。インドネシアは1994年カリキュラム改訂以降、大きな政治・経済・社会変動の中で、民主化、グローバル化および地方分権化に直面し、それらに対応するための教育制度改革が社会から求められてきた。特にカリキュラムに関しては、第一に、従来まで教育文化省(1994年カリキュラム時点での名称)は「何を、どのように教えるか」を詳細に定めていたが、それでは地方のニーズの多様性や民主化が保証されないという問題、第二に1994年カリキュラムは知識偏重であり、実社会で生きていく力が身に付いていないことが中心的な問題として指摘されてきた。教育課程行政の対応として、第一の課題へは、地方分権化政策の一貫として、中央の役割・権限をカリキュラムフレームワークとコンピテンシー基準の決定に限定し、地方自治体に具体的なカリキュラム(シラバス)の編成権を委譲した<sup>11)</sup>。第二の課題に対しては、国家教育省は従来の内容ベースのカリキュラム開発では、変化の激しい社会への対応に限界があるとし、諸外国のカリキュラム研究を通してコンピテンシーを基盤とするカリキュラム開発へと大きな転換を図った<sup>12)</sup>。なぜなら、CBCは、「何ができるようになったか」を重視するカリキュラムであるため、知識偏重から実践能力重視への転換を行うものであり、またコンピテンシーを習得するべく、各学校が地域や児童生徒の状況・ニーズの多様性あるいは時代の変化に合った教育内容や学習活動を通して教育を行うことに重点をおくカリキュラムだからである。

国家教育省およびインドネシアの教育研究者は、1994年カリキュラムと2004年カリキュラムの主要な違いを以下のようにまとめて、コンピテンシーを用いることの新鮮さと有効性を説明している。

### 1.2 CBCカリキュラム開発原理の特徴

次に、CBC開発の原理についてみると、上記二つのコンピテンシー採用の背景にとどまらず、従来のインドネシアにおける教育の諸問題を克服するカリキュ

表1 1994年カリキュラムと2004年カリキュラムの相違点

2004年カリキュラム	94年カリキュラム
コンピテンシーを基盤	内容・教材を基盤
コンピテンシーの育成を強調	教育内容の伝達を強調
認知的側面と心理的側面のバランスに注意	感情面や心理面より認知的側面に重点
シラバスは各学校および地域によって作成される	カリキュラム開発は中央集権的
教科カリキュラムは、生徒が習得すべき最低限の基礎コンピテンシーリストから構成	教科カリキュラムは教授される教材のリスト、生徒が習得すべきトピックのリストから構成

出典：Nurhadi, *Kurikulum 2004*, Grasindo, 2004, p.19. および Departmen Pendidikan Nasional, *Pengelolaan kurikulum di Tingkat Sekolah*, Jakarta, 2003, p.8. より作成。

表2 インドネシアにおける CBC 開発原理

1) 信念、価値観および道徳性の発展	国民の人格と尊厳を達成するために、信念、品性、文化的諸価値が取り出され、理解され、適用されなければならない。
2) 倫理、論理、審美および情緒のバランス	倫理、論理、審美および情緒のバランスを考慮して計画された学習活動
3) 機会の平等	経済的、社会的に不利な状況にある子ども、能力と発達に合った教育機会を受ける権利を有する。
4) 国家統合の強調	世界に貢献できるインドネシア国民の文化や文明を発展させることを理解し、尊重する気持ちを起こさせる教育を通して達成されるナショナルアイデンティティの強化
5) 知識と情報テクノロジーの発展	知識科学と情報テクノロジーの早い進歩に対応し、早い状況の変化を克服するため知識にアクセスし、選択し、評価する方法を用いて、考え、学習する能力。
6) 生きる力の育成	読み書き算、パーソナルスキル、合理的な思考スキル、社会的なスキル、学問スキル、職業的スキルからなる。適応的で、創造的で、協力的で競争的な活動を通して育成する。
7) 生涯学習	生涯学習は、様々な領域において常に変化する世界について学習し続けるためのものである。生涯学習を続けるための能力は、様々な情報リソースから必要な情報を利用するコンピテンシーを用いて行われ、生徒は、生涯に渡って学習計画を立て、評価を受けるよう啓蒙される。
8) 包括的で継続的な評価を用いた児童中心主義	個人学習、集団学習、および個人評価は、児童・生徒の理解の促進と能力の発展にとって非常に重要である。そのため、評価は継続的で包括的に行うことが重要である。
9) カリキュラムの多様性	学習経験は、多様な生徒のニーズと様々な学問分野のディシプリンを統合して構造化される。

出典：Pusat Kurikulum, Balitbang Depdiknas, *KURIKULUMBERBASISKOMPETENSI—KURIKULM & HASIL BELAJAR*, Agustus 2002, pp.2-4.

ラム開発原理を設定していることが理解される。国家教育省発行の CBC の解説書<sup>13)</sup>において示されている開発フレームワークでは、九つの原則が示されている(表2)。

これらは、各国の CBC カリキュラム開発原理に共通する特徴として、以下4点にまとめられるが、それらは同時にインドネシア特有の教育問題を克服する原理となっていることが分かる。

①全人的教育：「1) 信念、価値観および道徳性の発展」「4) 国家統合の強調」からは、今後も神への信仰とナショナルアイデンティティによる国民形成を教育の根幹として継続しようとしていること、近年特に議論がなされてきた価値観の揺らぎを解決しようとしていることが分かる。「2) 倫理、論理、審美および情緒のバランス」は全人的教育の志向を目指していることを示している。従来のコンピテンシーを基盤とするカリキュラムに関する研究では、職業訓練の色彩が濃く、国民アイデンティティの醸成、批判的思考能力を備えた市民の育成、美的感覚や情操教育などを含んだ全人的教育がおろそかになるという批判がなされてきた<sup>14)</sup>。しかしコンピテンシーを基盤としてカリキュラムを開発しているといわれているニュージーランド、オーストラリア、南アフリカの現行カリキュラムを見ると、それぞれのバランスに配慮したカリキュラム作成を目指しており、インドネシアもこの原則に表れているように、他国と同様に個人主義・利己主義

に陥らないような国民・市民・個人のバランスに配慮したカリキュラムを開発しようとしている。

②生きる力の育成：「6) 生きる力 (Keterampilan Hidup) の育成」の原理は、コンピテンシーの育成が、まさに生きるための力を育成することであることを端的に示している。経済界や高等教育におけるコンピテンシー教育の特徴である「成果の重視」については、強調されておらず、初等中等教育段階の教育目標として適切であると言えよう。また、「9) カリキュラムの多様性」は、インドネシアの多様性からくる教育問題を克服する原理である。インドネシアは約350の民族と1万3千島からなる諸島国家であり、国家統合のためのナショナルカリキュラムは必要不可欠であった。しかし従来の内容ベースのカリキュラムでは単元設定や教材があまりにも地域や民族の生活状況とかけ離れているため、「生きる力」の育成に学校教育は貢献できないとの指摘が強くなってきた。したがって、コンピテンシー基準のみを国家が設定し、それに向けて教師が児童生徒の状況とニーズに合わせてシラバスを開発するという CBC 原理は最適であろう。

③生涯学習の保証：コンピテンシーを基盤とする教育は「スキル認識の改善および単位の修得と学習転移の改善」という特徴を有する<sup>15)</sup>。つまりコンピテンシーは、「どこで教育を受けたか」「何を学んだか」を重視するものではなく、「何ができるか」に重点をおく概念であるため、コンピテンシーによって人々の教

育成果を評価することは、生涯学習を保証することにつながるのである。「3) 機会の平等」「7) 生涯学習」の原理にあるように、インドネシアには経済状況によって学校教育を受けられない多数の人々があり、ノンフォーマル教育機関での教育成果や職業訓練センターや様々な形態で再教育を受けた人々の教育の互換性の問題を解消することを目指している。また、正規の学校教育を受けていても、変化の激しい時代において人々は生涯を通じてコンピテンシーの獲得に努力しなければならないという意識の向上と学習能力の発展を図っている。

④真正の評価：「8) 包括的で継続的な評価を用いた児童中心主義」は、二つの意義を持つ。一つは、学校段階間のカリキュラムおよび評価の重複やギャップといった問題の克服である。従来、各教育段階のカリキュラムは個別に出されていたが、CBCを採用することで、すべての段階におけるコンピテンシーの発展がマップとして一覧表に表され、一目で分かるように示された。二つ目は、評価問題の克服である。従来、教育評価は選択型の筆記試験による全国一律に実施する「全国最終学力評価」試験、次いで各学校段階における最終学年に行う「最終学力評価」試験に重点が置

かれてきた。これは全国の教育水準の測定と維持にとって長い間有効な手段とされてきたが、国家試験では地域の文脈における能力が測れないという問題、知識偏重に陥り、社会が必要とする力が育成されないことが問題視されてきた<sup>16)</sup>。そのため2004年カリキュラムでは、評価の目的を「学習のプロセスと成果を志向するもの」とし、そのために教師は筆記テスト、課題、ポートフォリオなどを用いてクラス単位の評価を行い、それをもとに児童生徒は自分で学習の見直しと今後の学習計画を行い、同時に教師はシラバスと教授法を見直すことで、従来の問題を克服しようとしている。

### 1.3 カリキュラムフレームワークの特徴

次にカリキュラムフレームワークを見ると(図1)、CBCを採用しているとみなされている諸外国と比較して、以下の二点の特徴があげられる。

第一に、教育目標から各教科カリキュラムにいたるまで、一貫してコンピテンシーを基盤としてカリキュラムを作成している点にある。1994年カリキュラムは、国家教育目標、学校段階別教育目標の下、各教科のカリキュラムとしては、単元、テーマ、学習のコンセプトと解説が示されたものであった。それに対し



図1 2004年カリキュラムのフレームワーク

出典: Pusat Kurikulum, Balitbang Depdiknas, KURIKULUM BERBASIS KOMPETENSI — KURIKULUM & HASIL BELAJAR, Agustus 2002より作成。

て、新カリキュラムは、国家教育目標の下、学校段階別目標としての卒業時の児童生徒に期待されるコンピテンシー、カリキュラム横断コンピテンシー、教科別コンピテンシースタンダード、教科別・学年別のコンピテンシースタンダード・基礎コンピテンシー、評価指標および主要教育内容となっている。これらは国家によって定められたもので、教師はこのカリキュラムに沿って地域や児童生徒の状況に合わせて教材・担当クラスの評価指標・活動内容・時間・教材等を含めたシラバスを編成するようになっていく。コンピテンシースタンダードとは、「教科において学習される、あるいは習得される能力。児童生徒が身に付けておかなければならない特定教科におけるコンピテンシー。教科の中で卒業生が身に付けていなければならない能力」、基礎コンピテンシーとは「卒業生が身に付けていなければならない教科の中の最低限の能力。教科のコンピテンシースタンダードの中で児童生徒が行うことができるあるいは習得されなければならない最低限の能力」と定義されるものである<sup>17)</sup>。そしてこの基礎コンピテンシーと主要教育内容に基づいて評価指標が開発されている。諸外国の学校教育カリキュラムの中では、類似した概念を表す言葉が用いられており、コンピテンシーそのものは用いられていない。例えばインドネシアが最も強く影響を受けたオーストラリアでは、「鍵的コンピテンシー」を示し、その獲得を目指してカリキュラムが開発されているものの、カリキュラム内では学習成果（アウトカム）という用語を用いている。そもそもコンピテンシーとは職業的色彩が濃く、アウトカムは学問的色彩の濃いものである<sup>18)</sup>ことを考慮すると、各教科において学習のアウトカムのみを到達基準として定めるのでは、コンピテンシー概念の利点である社会のニーズとの適合性、教科内容にとられない実践能力の転移可能性、生涯学習（学校以外の教育機関における学習）の成果との互換性・連続性・柔軟性が生かされない、あるいは意識されないこととなる。インドネシアは、オーストラリアのように学校教育と国家資格枠組みとの統合が行われていない<sup>19)</sup>。そこでコンピテンシーを全ての段階において設定することによって、学校教育における学習の成果と実社会との連続性・転移可能性を高めようとしているといえよう。

第二に、各国において使用される用語は異なるものの、カリキュラムを横断するコンピテンシーの設定および教科カリキュラムの構造が諸外国と非常に似通っていることが分かる。インドネシアの「カリキュラム横断コンピテンシー」と同等のものとして、オーストラリアでは「広い学習成果（broaden learning outcome）」、

南アフリカでは「鍵的成果（key outcome）」、ニュージーランドでは「必須スキル（essential skills）」が設定されている。ただし、これらの国々は教科の枠組みはより柔軟な形で統合再編され、学習領域となっている点で異なる。また、それを基盤として教科別（諸外国では学習領域別）・学年別に到達目標を設定し、学問の系統性を示す学習領域（ディメンションやアスペクトという用語を用いている）から主要教育内容を設定し、到達目標と教育内容に対応して評価指標を示すという構造も類似している。インドネシアの場合、公民教育を事例にみても、次のようになっている。

①公民教育の学問構造としてディメンション（政治、法律、モラルおよび公民のスキルと性格）、②学習領域（例えばディメンションの「モラル」であれば「価値観、規範およびモラルの理解」「価値観、規範およびモラルの関係」「モラル教育のリソース」「社会における諸規範」「パンチャシラモラルの諸価値の実践」を設定）、③児童生徒の発達段階（認識力、心理的発達、行動）に合わせたコンピテンシーの評価基準である。

## 2. グローバル化の視点からみる新カリキュラムの特徴

グローバル化の視点からカリキュラムを考察する際の視点について、まず定義を行っておきたい。グローバル化には、社会、情報、文化、人的交流といった要素がグローバル関係を形成するという実質的側面、人口、食料、資源・エネルギー、平和、貧困、開発、環境などグローバルな問題としてとらえる必要のある側面がある。現在のグローバル化には、「経済危機（グローバル資本主義システムの破綻の危機）」「地球環境危機」「国際政治危機」があり、今後はこれらの危機に対応すべく「グローバル市民社会」構築にむけた教育が必要になるという。その一つは、「民主主義」「人権」「法の支配」「健全な経済運営」といった「共通の価値観に基づく世界的パートナーシップの構築」を目指した教育が鍵となり、もう一つは「グローバル・リスポンシビリティ」概念を核として、自らがグローバル社会を形成していくのだという意識を強め、それに必要な資質を育成する「グローバル市民社会教育」が必要だといえる<sup>20)</sup>。

この考えに沿って新カリキュラムをみると、「共通の価値観に基づく世界的パートナーシップの構築」を目指した教育、「グローバル市民社会教育」を進めつつあるといえよう。

まずカリキュラム横断コンピテンシーに「文化的、

地理的、歴史的コンテクストの理解をもとに、グローバル文化と地域社会の中で積極的に参画し、相互交流し、貢献する」を設定している。

具体的に、社会科と公民教育科をみても、「共通の価値観に基づく世界的パートナーシップの構築」を目指した教育として、人権教育が新たに加わっている点が注目される。中学校公民教育の基礎コンピテンシーでは「基本的人権に関する国の法規について叙述することができる」が設定され、その指標として「国の基本的人権に関する様々な法規について述べる」「国家人権法が制定された背景を説明する」「インドネシアにおける基本的人権推進機関とその役割について説明する」「基本的人権の確立に向けた努力に対してポジティブな態度を示す」が設定されている。インドネシア国内の問題にとどまっているが、人権という世界共通の価値観の教育を行っている点でグローバル化が進められているといえよう。

次に、「グローバル市民社会教育」としては、小学校第6学年社会科の基礎コンピテンシーの一つ「グローバル化のインパクトとしての発生する様々な形態の行為を分析する能力」が最も直接的に対応しているものとして挙げられる。その評価指標をみると、「社会生活の中でのグローバル化の結果起ったことを明らかにする」「グローバル化のインパクトとして当該地域で起った変化をリスト化する（例えば、生活スタイル、食べ物、衣類、コミュニケーション、交通、価値観および伝統）」「地域社会におけるグローバル化を示すものを示す（例えば、何かの行為においてや観光、移民、コミュニケーションの中で）」「グローバル化の影響に対応する態度について示す」を設定している。1994年カリキュラムにはなかったグローバル化という用語が初めて用いられ、グローバル化による国家や生活への様々な影響を理解し、グローバル化の中で直面する諸問題に対応する教育を目指していることが分かる。これらは、グローバル化の地域社会におけるインパクト分析とそれに対する態度について学習する点で、教育のローカル化の同時進行も進んでいることが分かる。また中学校公民教育科においても、グローバル市民社会教育とみなされるものとして、基礎コンピテンシー「国家間および国際機関間の利害関係のコンフリクトの発生について分析することができる」、その評価指標として「国家間および国際機関間のコンフリクトの事例をあげる」「コンフリクト発生の原因と結果の事例を分析する」「コンフリクトの解決方法を説明する」「コンフリクト解決の中で権限を有する国際機関を確認する」が設定されている。1994年カリキュラムにおいて、この内容に近いのは、中学校第3学年

社会科目標の一つ「国際的な協力の有効性について議論する」という目標の下で「国際協力（経済、文化、社会および防衛）の形態について議論する」「国連の目的と参加国について議論する」「国連活動におけるインドネシアの役割を学習する」である。新旧を比較すると、新カリキュラムは、より現在のグローバル社会における問題についてコンフリクトをストレートにあげ、その解消のあり方について深く考え、分析し、積極的な態度をとるという実践能力を育成しようとしている。

このように新カリキュラムは、コンピテンシー概念を用いることで、単なるグローバル化現象を学ぶだけでなく、それに対応する行動力の育成に重点が置かれる点において、「グローバル市民社会教育」を進めているといえよう。

### 3. ナショナル化の視点からみる教育目的および内容の特徴

インドネシアは、パンチャシラ教育という特色あるナショナルアイデンティティ教育で知られてきた。しかし、パンチャシラは各時代のイデオロギーと密接に結びついたものであり、スハルト政権崩壊後はパンチャシラ教育庁の廃止に象徴されるように、その問い直しが迫られきた。その中で、「パンチャシラと公民（Pancasila dan Kewarganegaraan）」は新カリキュラムにおいて「公民教育（Pendidikan Kewarganegaraan）」となり、パンチャシラの名は教科名から消滅した。

公民教育の「機能」の記述をみると、「公民教育は、パンチャシラと1945年憲法に沿った、習慣化された思考と行動において、自分自身で熟考する、賢明で、能力の高いインドネシア国民、国家に対して忠実な国民を育成するための手段として機能する」とあり、引き続きパンチャシラと1945年憲法がインドネシア国民形成の基盤であることは分かる。

しかし、1994年カリキュラムでは「パンチャシラと公民」全体がパンチャシラの5つの原則にそった形で内容が構成されていたものが、新カリキュラムでは、「政治」「法律」「モラル」「国民特性」という4つのディメンションから構成され、パンチャシラは「政治」の中に11設定されている学習領域の1つに「パンチャシラ民主主義」として、また「国民特性」の中に4設定されている学習領域の1つとして「パンチャシラモラルの諸価値の実行」に扱われるのみとなった。

具体的に1994年カリキュラムの「パンチャシラと公民」におけるパンチャシラの扱いを見ると、「パンチャシラ民主主義の意義と意味を議論する（中学校第

2学年・パンチャシラと公民教育・内容)」とされていたが、どのように「意義と意味を議論する」のかについての記述はみられなかった。それに対して、新カリキュラムでは歴史的、比較的に分析した上で再評価し、パンチャシラをインドネシアのイデオロギーとして客観的に捉えた上で、ナショナルアイデンティティを形成することが求められている。例えば、パンチャシラに関係するコンピテンシー基準としては「国民民主権と政治システム、民主的文化、他国のイデオロギーと比較してのパンチャシライデオロギーのよさ、国家間および国際機関間の利害関係のコンフリクトについての情報を収集し、吟味し、伝達し、利用することが習慣的にできる」が設定され、基礎コンピテンシーとしては「パンチャシライデオロギーを理解することができる」、その評価指標としては「国家にとってのイデオロギーの必要性を分析する」「国家イデオロギーとしてのパンチャシラの背景を説明する」「パンチャシライデオロギーを維持するための様々な取り組みをシミュレーションする」が設定されている。これらのコンピテンシーを指標に基づいて測定するための問題設定の例も挙げられており、それをみると「すべての国家がイデオロギーを必要としているのはなぜか」「共産主義イデオロギーと取り替えようとしている団体、自由主義イデオロギーと取り替えようとしている団体、パンチャシラを維持しようとしている団体の取り組みのシミュレーションを行う」と多面的・論理的に議論するようになっている。また、1994年カリキュラムの「パンチャシラと公民教育」における「従順さ：①国民と国家に対して従順な理解と態度と行為を議論する。②インドネシア共和国と国民に対しての従順さを発展させる。③国家と国民に対する従順な行為を習慣化する」（中学校第2学年）や「献身：①国家と国民生活の中での献身について議論する。②パンチャシラと1945年憲法を基盤とした国家と国民生活を維持する中で献身する強い意志を高める。③社会生活における献身的行為を進んでするようにする。」のような強いナショナリズムは削除されている。それに対して新カリキュラムは、国家への愛やプライドを基盤としつつ、多文化についての理解を進め、法に基づく政治について認識を深め、行動することなど、バランスの取れた市民教育を進めているといえよう。この点において、トップダウン的な色彩の強かったパンチャシラ教育は、国民が相対的に吟味した上で必要とするイデオロギーであるという過程を踏むというパンチャシラ教育へと捉え方が変わってきているといえよう。

ただし、ナショナルアイデンティティ育成の志向が弱まっているわけではない。それはカリキュラム開発

原則の一つの「国家統合：カリキュラムは、多文化、多言語の文明世界において存在する多民族で多様な国家としてのインドネシアの概念を保証する」とその具体化に見られる（図1）。各学校段階別の「卒業時に児童生徒が身につけておくべきコンピテンシー」には、「国家と地域に対する愛を発展させる」（小学校）、「彼らの国家統治法に対する愛とプライドを基盤として社会に参画する」（中学校）と、国家への愛やプライドを掲げている。東チモールの独立を契機として現在国内では独立運動が再び盛んになり、国民統合の強調は学校教育において必須のものとなっていると推測される。

またインドネシアにおけるナショナル化の形態の特徴としては、宗教教育の強化が挙げられる。カリキュラム原則やコンピテンシーでは「神への信仰」が第一に挙げられ、宗教教育科は筆頭教科として位置づけられおり、インドネシア国家独自の価値観、あるいはアイデンティティの基盤として一層重視されているようである。インドネシアのCBCは、インドネシア特有の愛国心、信仰心を基盤としての個人および社会の発展を目指したコンピテンシー育成を目指しているといえよう。

#### 4. ローカル化の視点からみる新カリキュラムの特徴

インドネシアでは2000年より地方分権化が進められており、教育分野でも地方分権化が大きな影響を与えている。この地方分権化の先駆けとして1994年カリキュラムでは地域科が新設されていた。これは、小学校第1学年から中学校第3学年まで週に3～7時間配分された教科であり、地域愛の醸成、地域開発に役立つ人材育成を目指したものであった<sup>21)</sup>。しかし2004年カリキュラムにおいては必修教科ではなくなり、学校選択科目（週4時間まで）となった<sup>22)</sup>。そこには二つの理由があるという<sup>23)</sup>。一つは、地域科は、そのカリキュラム編成の裁量権が州レベルに委譲されたものであったため、多様性の保証が十分になされない問題やビューロクラシーの問題が州レベルで再び生じることになったことである<sup>21)</sup>。もう一つは、2004年カリキュラムそのものが地方自治体および学校によって地域の状況とニーズに適合した教育を目指して独自にシラバスを開発することになった今、全体的な授業時間数の軽減や教育内容の厳選による縮小が求められている中で、とりたてて教科として設定する必要はないだろうというものである。ただしこの二つの点について問題がないと学校によってみなされ、ニーズが高い場合

は、学校が週4時間までの範囲で継続して実施できるとしている。

ではローカル化の視点から教科教育の変化をみるとどうか。一つの特徴としては、先のグローバル化の視点からみた特徴としてあげたように、グローバル化に対応することは同時にローカルを考えローカルに対応することであると教える点が挙げられる。次にナショナルとローカルとの関係で考えると、どうであろうか。1994年カリキュラムにおいても、小学校社会科では身の回りのことから順に地域の状況、地域と自分あるいは学校との関係、地域社会、郡、県、州、国家の歴史、経済社会状況について同心円的に教育内容が編成されてきており、中学校社会科においても第1学年社会科・地理をみると、単元目標「生徒はインドネシアにおける社会文化生活の方法を説明できる」の題材「地域文化と国民文化」の内容として「地域文化の特徴と国民文化について説明する」とある。他方国家については、徹底して神祕化された歴史、英雄、国家の成立を正統化する歴史が教授され、経済や政治についても政府の「努力」が中心となり、国家体制の正当化に重点が置かれた内容となっていたといえよう。新カリキュラムにおいても、上記のナショナル化で示したように、「国家統合」は引き続き重要な学校教育の目的であることに変わりはないが、近年の地方分権化に対応した、地域社会への参画のためのコンピテンシーの育成は注目される。そこでは、人権、公平、法律、民主主義の視点からの地域社会に関する十分な知識、地域愛の醸成、民主主義を重んじ、法に基づいて積極的に社会に参加する態度、批判的思考能力の育成が特徴的である。まず、「卒業時に児童生徒が身につけておくべきコンピテンシー」においては「地域と国家への愛」（幼稚園）「国家と地域に対する愛を発展させる」（小学校）「国家統治法に対する愛とプライドを基盤として社会に参画する」（中学校）、「学問的知識とライフ・スキルの能力をローカルおよびグローバル社会への参加に転移させる」「社会、国家および地域に対して民主的に関係していく態度を発達させる」（高等学校）を設定し、地域愛を基盤として、学問的知識とライフ・スキルを用いて地域社会へ参画することを目指している。例えば中学校社会科のコンピテンシー基準をみると、三つのうちの一つに「地方分権化の時代の中で、地域社会に参加することについての情報を探し、吸収し、伝達し、活用することが日常的にできる」が設定されている。その基礎コンピテンシー「地方分権化の実施において役割を果たす」の評価指標は「地方分権化の実質を明らかにする」「地域の法律を説明する中で、社会に積極的に参加することの重要性を

説明する」「地方分権化を実施する際の諸問題を解決する中で積極的に行動する」である。また、基礎コンピテンシー「法律・法規を同定することができる」の指標には「地域社会の強い要求を満たさない法律に対して批判的な態度を示す」が設定されている。基礎コンピテンシー「民主的文化を理解することができる」の評価指標には「民主的文化の有効性を説明する」「日常生活の中で民主的文化の実践事例を挙げる」「政治指導者と国家公務員は信仰を持ち、モラルを持ち、知識を持ち、スキルがあり、民主的であることが重要であることを説明する」とある。最後の指標についての評価問題例には「村長もそのようであればならないことを説明しなさい」とある。このようにみると、地域での民主主義の体現を強く志向していると言える。

以上を総合して2004年カリキュラムにおけるローカル化を捉えると、牧歌的あるいはエスノセントリックな地域文化・歴史内容の伝達に終始する教育に陥る事態を避けて、コンピテンシー概念を採用することで、地域愛の醸成を基盤として、地域の潜在能力の保持・発展、地方分権化のための積極的な社会参加および児童生徒自身が地域社会で生きていくために必要な知識、批判的思考力などのスキル、積極性、民主的態度の形成を目指すというローカル化を進めているといえよう。

## おわりに

以上みてきたように、インドネシアの新カリキュラムは、コンピテンシーという概念特性を活かすことで、従来のカリキュラムでは対応が難しかった問題を解決しようとしていることが分かった。カリキュラム開発原理の特徴としては全人的教育、生きる力の育成、生涯学習の保証、真正の評価が挙げられる。カリキュラムフレームワークの特徴を他国との比較からあげると、異なる点としては、一貫してコンピテンシーという用語を用いている点、類似する点としては、教科（他国では学習領域）に横断するコンピテンシーを設定し、教科（他国では学習領域）別に、学年別、教科内の学習領域別の活動指標、主要教材、到達目標から直接導き出された評価指標から教科カリキュラムが構成されている点である。

さらにカリキュラムをグローバル化の観点から見ると、人権という世界共通の価値観の教育を行っている点、地域社会へのグローバル化の影響を理解し、分析し、そこでの適切な態度を学習する点、コンフリクトの解決方法について分析を通して深く学び、問題解決に積極的な態度をとるといふコンピテンシーの育成を



行っており、グローバル市民社会教育に移行しつつあるといえる。次にナショナル化の観点からみると、無批判、無自覚のうちにパンチャシラに従うという教育から、児童生徒が国家の歴史・社会状況を鑑みた上でパンチャシラを国民にとって必要なイデオロギーと再評価する過程を重視する公民教育へと転換している。しかしナショナルアイデンティティの醸成や国家統合の強調はこれまでと変わらず中心的な課題として扱われており、インドネシア特有の愛国心、信仰心を基盤としての個人および社会の発展を目指したコンピテンシー育成を目指していることが分かった。ローカル化については、その象徴であった地域科は選択科目となったが、健全で、公正な地方分権化を導くことが目指され、地域の潜在力を活用するコンピテンシー、地域における積極的な社会参加を行うコンピテンシーの育成を目指すカリキュラムとなっていることが分かった。

ただし、このカリキュラムはインドネシアの状況を考えると非常に挑戦的な試みであろう。実践の成功において土台となるシラバスの開発、実践およびそれに最も重要となる評価は、すべて教師の力量に左右されるからである。2002年から一部の教員を対象とした特別研修が中央・地方において実施されているが、全教員への2004年カリキュラム研修は2日のみとコンピテンシー概念を理解するだけでも到底十分な時間とはいえない。一部の教員への特別研修も2週間のもの、1ヶ月のものがあるが、研修を受ける教員数は全体から考えるとほんの一握りである。地方当局におけるカリキュラム開発に対する適切な指導を行う人材も不足しており、このような状態はさらなる地域間格差、学校間格差の拡大、国家教育水準の低下が懸念されることである。

またコンピテンシーを基盤とするカリキュラム開発原理としても、不明瞭な点が残されている。コンピテンシーとは、知識、技能、態度および価値が相互に関連して発揮される実践能力であるが、コンピテンシーを高めるためにそれらの構成要素はどのような時にどのような組み合わせで育成すれば効果的であるのか、あるいはどのような組み合わせで評価すべきなのかという問題である。この点はいずれの国でも明示されていない。今後、認知発達学や心理学の研究を踏まえたCBCカリキュラム開発理論の構築が必要であろう。

## 【注】

- 1) Departmen Pendidikan Nasional (国家教育省。以下 Depdiknas と表示), *Kurikulum 2004* (Draft

Final), 2003, Jakarta. 2004年カリキュラムは、2002年よりパイロット校において段階的に実施され、2004年7月から各州の法令に従って、準備の整った学校から段階的に行うこととなっている。全国における2004年カリキュラム実施状況はインドネシアの教育省においても把握されていないが、ジャカルタ特別州および西ジャワ州では全校が実施している。なお、2006年には一部改訂(内容の削減)が国家教育基準機構(Badan Standard Pendidikan Nasional)において議論されている。しかし、新カリキュラムはコンピテンシーを基盤とするものであり、本来内容については規制がないため、大きな変化はないと教育省では捉えられている。(2005年3月3日、教育省調査開発局長アグン氏およびユリ・エラ氏への面接調査より)。

- 2) 二宮皓, 中矢礼美, 下村智子, 佐藤仁(2004)「Competency- Based Curriculum に関する比較研究」『カリキュラム研究』13号, 2004年, 45-59頁。
- 3) 柳田雅明「イギリスにおける一般全国職業資格(GNVQ)導入に関する一考察」『カリキュラム研究』3号, 13-26頁。
- 4) 小方直幸「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集, 2001年, 71-91頁。
- 5) 田中耕治「OBEの現状と課題」稲葉英雄『教育方法学の再構築』あゆみ出版, 1995年, 71-92頁。無藤隆「発達とカリキュラムの間」安彦忠彦『新版カリキュラム研究入門』勁草書房, 1999年, 209-238頁。
- 6) 赤川泉, 隅田学「南アフリカ共和国の教育改革における理数科教育開発と国際協力」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第4巻, 第1号, 2001年, 66-76頁。喜多雅一, 西岡加名恵「南アフリカ共和国における理科教育の改革動向と課題」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』16巻, 2001年, 99-111頁。
- 7) Mohamed, Nisar., "Competence: Past Debates, Future Problems", *EPU Working Paper No.10*, 1996, p.8.
- 8) Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik (ed), *Key Competencies*, Hogrefe & Huber, 2003.
- 9) DIEELSA/ED/CERI, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*, OECD, 2002, p.8.
- 10) Pusat Kurikulum, Balitbang Depdiknas, *Kurikulum Hasil Belajar: Kurikulum Berbasis Kompetensi*, Agustus 2002, p.10.
- 11) 2000年政令第25号「政府の権限と地方自治体とし

- ての州の権限」では、教育文化省のカリキュラムに関する権限は「児童、生徒および学生のコンピテンシー」「国家カリキュラム規定」「国家的に行う学習成果の評価」「主要教材基準」および「教育暦、初等、中等教育および学校外教育の各学年の効果的な学習時間数」の決定に縮小され、地方自治体に具体的なカリキュラム編成権を委譲することとされた。国民教育制度法2003年第38号「カリキュラム」においても、「(1) 初等中等教育カリキュラムの基本的枠組みと構造は、政府によって決定される。(2) 初等中等教育カリキュラムは、初等教育については県・郡政庁、中等教育については州政府の教育局あるいは宗教局のコーディネイトと監督の下で各教育団体あるいは機関と学校委員会あるいはマドラサ委員会によって適切に発展される」と規定されている。
- 12) 2003年3月21日、カリキュラム開発局長シスカンダール氏(当時)および2004年カリキュラム開発チームにおいて実質的な2004年カリキュラム導入提唱者であったエラ氏への面接調査より。
  - 13) Pusat Kurikulum, Balitbang Depdiknas, *KURIKULUM BERBASIS KOMPETENSI—KURIKULUM & HASIL BELAJAR*, Agustus 2002.
  - 14) Mohamed, Nisar. *op.cit.*
  - 15) Bowden, John A., "Competency-Based Education—Neither a Panacea nor Pariah", *a paper on proceedings, Higher Colleges of Technology's International Conference on Technological Education and National Development*, 2000.
  - 16) Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 011/U/2002 Tentang Penhapusan Evaluasi Berajar tahap Akhir Nasional Sekolah Dasar, Sekolah Dasar Luar Biasa, Sekolah Luar Biasa Tingkat Dasar, dan Madrasah Ibtadiyah. そこで2002年からは小学校段階の「全国最終学力評価」試験制度を廃止し、2003年より中学校の試験科目も6科目から3科目(インドネシア語、英語、数学)に削減した。
  - 17) Depdiknas, *Kurikulum 2004 Sekolah Menengah Pertama Pedoman Khusus, Pengembangan Sistem Penilaian Berbasis Kompetensi Sekolah Menengah Pertama: Mata Pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan, Japakarta*, 2004, pp.41-42.
  - 18) Clarke, Sheila & Tuck, Ron, "Problems of Implementing Assessment and Certification", in OECD, *Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training*, 1996, pp.60-62.
  - 19) オーストラリアでは、国家資格制度(AQF: Australian Qualification Framework)が教育、雇用、訓練および青年に関する内閣委員会のもとで開発され2000年までに完全実施となった。これは、中等教育上級から大学院まで、職業課程と普通課程を含んだ共通の資格を与える制度である。(Australian Qualification Framework HP: <http://www.aqf.edu.au/> 2006年8月25日付)
  - 20) 魚住忠久「グローバル教育の新地平」黎明書房、2003年、1-4頁。
  - 21) 中矢礼美「インドネシアにおける地域科カリキュラムの機能に関する批判的研究」『比較教育学研究』第23号、1997年、113-127頁。
  - 22) Depdiknas, *Keurikulum 2004 Kerangka Dasar*, Jakarta, 2004.
  - 23) 2004年8月、教育省カリキュラム開発局長(当時)シスカンダール氏への面接調査より。
  - 24) 中矢礼美、前掲論文。州内のマジョリティグループが自文化を教材化した内容を必修科目として設定し、マイノリティグループの文化は取り上げられないという現象が各地で起こった。