

カリキュラムにおける「資質・能力」の日英比較

— 導入過程の議論に焦点を当てて —

白幡 真紀^a 伊藤 愛莉^b

要旨：不安定な社会情勢とグローバル化による急激な労働構造の変化を背景に、先進諸国では、コンピテンシー・ベースによる「資質・能力」をいかに育成すべきかについて議論が続いている。本稿は、イギリスにおける職業的なスキルおよび汎用的能力のカリキュラムへ導入の経緯とその議論、そして日本の学習指導要領改訂の経緯から、その社会的レリバンスと政治的文脈を検討し、我が国の教育課程における「資質・能力」をめぐる議論への示唆を得ることを目的とする。特に、イギリスの2014年ナショナル・カリキュラム改正と、日本の「生きる力」と学習指導要領改訂に関する批判的検討を通して、教育課程における「資質・能力」育成の課題を考察する。

キーワード：教育課程、ナショナル・カリキュラム、資質・能力、生きる力、一般的スキル、学習指導要領

1. はじめに：

(1) 問題の所在と本稿の目的

20世紀以降のグローバリゼーションの急激な高まりと社会の構造的変化に伴い、これからの子どもたちに必要な能力は何か、教育は何を育成すべきか、についての大きな議論が続いている。松下は、特にこれらを「新しい能力」(松下, 2011)として、「生きる力」(文部科学省)、「リテラシー」(OECD)、「キー・コンピテンシー」(OECD)、「人間力」(内閣府)、「就職基礎力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、「学士力」(文部科学省)、「エンプロイヤビリティ (雇用される能力) (日本経営者団体連盟) など、多様な用語で表現される概念として論じている。

特に、学校教育の側面から注目されたのは、1990年代にその概念が登場し、平成29・30年改訂の学習指導要領でも中心的理念となった「生きる力」である。この「生きる力」は、教育課程を通じた学校教育全般において教育目標や評価等に掲げられ、我が国の学校教育の方向性に大きな影響を与えた。

我が国だけではなく、諸外国においても時代や社会の変化を背景に、様々な用語で表される新しい能力や資質について議論が続いている。松井も指摘するよう、諸外国ではこうした新しい能力を表す概念として「generic」「key」「core」などの形容詞と「skills」「competencies」「qualifications」などの名詞を組み合わせた表現が用いられ (松井, 2011:39)、学校教育から高等教育、生涯学習、職業教育など幅広い段階を通して議論が行われてきた。

しかし、これらの多様な用語に象徴されるよう、新しい能力、そしてその能力の獲得に関しても多様で幅広い議論があり、学識者の間でも未だひとつの見解に定まっているわけではない。しかし、これらの多様な用語が目指しているゴールのひとつが、職業を前提とした「潤滑な社会移行」であることは異論のない所であろう。2020年からの新型コロナウイルスによる世界的パンデミックや大きな戦火によって社会情勢に対する不安が増し、またAI生成技術が大きく世界を席卷し、グローバル化の新しい議論がより複雑化している。社会の姿が複雑化し、VUCAの時代における将来の見通しがつきにくい中、社会に旅立つ子どもたちに向けて教育は何を育成すべきか。

本稿の目的は、この新しい能力に基づいた、育成すべき「資質・能力」について、日本での議論およびイギリス (本稿ではイングランドを指す) のカリキュラムへの導入の議論から、その社会的レリバンスと学校教育課程における「資質・能力」に象徴される汎用的能力を検討し、我が国のカリキュラムをめぐる議論への示唆を得ることにある⁽¹⁾。

^a 仙台大学体育学部 教授

^b 仙台大学体育学部 助教

(2) 先行研究の状況と本稿の検討対象

「生きる力」をめぐる学習指導要領改訂、そして教育課程に関する議論については、我が国の学校教育において非常に重要であり、多くの先行研究がある。すべての先行研究や論考を渉猟することはできないが、本稿の議論の基盤となるのは、第一に「新しい力」、あるいはそれに類する能力に関する研究や論考等である。本稿でも引用した松下佳代の「新しい能力」に関する論考（2011）は、特に先進諸国で政策策定上も注目されるPISAリテラシーとキー・コンピテンシーに焦点を当て、批判的検討から「新しい能力」概念を論じる⁽²⁾。また、本田由紀(2005, 2008)は、「ポスト近代型能力」として、これらの概念に関して、批判的な言及を行いつつも、その重要性と対応方法について論じている。これらの知見を前提に、新しい能力、あるいはそれに類する概念については、本稿は先行研究のフレームワークを使用し、研究対象としてイギリスのgeneric skillsおよびkey skillsのカリキュラムへの導入をアカデミック・ボケーショナルの観点から考察することとする。

学校教育における職業的意義やスキル習得については、本田の「教育の職業的意義」に関する議論（2009）を考察の足掛かりにした。また、教育改革の面から「資質・能力」を論じた石井英真の論考（2023）や本田由紀の議論（2000）は、日本が行ってきたコンピテンシー・ベースのカリキュラム改革の特質や課題を指摘しており、本稿は、重要な議論の基盤としてこの石井や本田の論考の知見に依拠しながら進めていく。

各時代における学習指導要領改訂に関する研究については、本稿では引用および参照に留め、これらの議論は別稿に譲りたい。先進諸国におけるこうした新しい能力の教育課程導入に関しては、OECDが打ち出したキー・コンピテンシー概念とその議論が影響しているが、本稿ではキー・コンピテンシーについては検討を行わず、その概念と意義について言及するに留める。

第二に重要な先行研究は、検討対象のイギリスのナショナル・カリキュラムに関する議論である。ナショナル・カリキュラムに関する先行研究は、その重要度からかなりの数が存在する。本稿は、ナショナル・カリキュラムへの職業的能力導入の歴史的経緯を検討し、さらに2011年の専門委員会による『ナショナル・カリキュラムの枠組み（*The Framework for the National Curriculum*）』（DfE, 2011）（以下、『2011年報告』と略記する場合がある）を皮切りとした議論、および2014年に開始された新ナショナル・カリキュラム（以下、2014年改正と略記する場合がある）について検討を行っていく。この検討に関しては、保守党教育政策に批判的な2014年改正をめぐるMark Brundrettの議論（2015）、そしてそれを参照した葛西耕介の論考（2017）を考察の一助としている。イギリスにおけるナショナル・カリキュラムに関する先行研究は文中で引用文献として記すことにし、ここでは紙幅の関係から省略する。また、ナショナル・カリキュラムの歴史的経緯については木村浩の著書（2006）を、2011年報告の詳細については藤井泰の論考（2013）を参考にしている。2014年ナショナル・カリキュラム改正と「育成すべき資質・能力」をめぐる、鋒山が特に数学の改訂内容を検討しつつ、「育成すべき資質・能力」の内実を論じているが、本稿は「育成すべき資質・能力」が社会への移行を念頭にしている点からその意義を検討しており、この点に独自性を主張したい。また、イギリスの職業教育カリキュラムに関して、およびgeneric skillsに関しての先行研究は都度言及していく。

本稿は、これまでの先行研究で十分に検討されてきたとは言い難い学校教育（アカデミック・ルート）における職業的能力導入の過程をイギリスの事例（特にgeneric skillsとキー・スキルの導入の経緯および2014年ナショナル・カリキュラム改正）から検討することで、カリキュラムにおける「資質・能力」の職業的レリバンスとその背景にある政治的文脈について考察を行う。また、これらの能力のカリキュラム導入の経過の考察から、今後の展望と課題を示す。なお、本稿では学校教育段階は主に中等教育段階を検討し、初等および高等教育については必要に応じて言及する。また、上記新しい能力について、日本の「生きる力」等との違いを鮮明にする意図から、本稿はgeneric skillsやemployabilityを前提として、検討対象の能力を職業的

能力(スキル)あるいは汎用的能力とするが、generic skillsの直接的な訳語として「一般的スキル」と呼称することもある。また、アカデミック・ボケーショナルの議論の文脈から、アカデミックな学校教育の中での教育を職業教育に対比して「一般的教育」として表す。

なお、本稿において、白幡は日本の「資質・能力」に関する議論およびイギリスの検討部分全般、および論文全体の議論と総括を、伊藤は日本の教育課程に関する議論、および学習指導要領改訂に関する議論について担当した。

2. 日本の学習指導要領改訂と「生きる力」、官邸主導による教育政策

「生きる力」は、平成8(1996)年、中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子どもに『生きる力』と『ゆとり』を一」(以下、96答申と略記する)(文部科学省, 1996)で初めて使用された概念である。96答申では、この「生きる力」について次のように解説する。

「まず、[生きる力]は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識でなく、生きていくための『知恵』とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならない。」

(96答申, 第1部(3) 今後における教育の在り方の基本的な方向)

その後、この「生きる力」を育む教育目標は、平成10・11年改訂学習指導要領に掲げられる。この改訂の特に注目すべき点は、「ゆとり」をキーワードに「多くの知識を一方向的に教え込む教育を転換し、子どもたちの自ら学び自ら考える力の育成を重視すること」(教育課程審議会平成10年7月答申)⁽³⁾が打ち出されたことであろう。

大杉昭英は昭和26年からこの平成10・11年改訂までの学習指導要領の改訂の方向性として、「改訂の中で常に求められてきたのは道徳教育の充実とわが国の文化と伝統を尊重する態度を養うこと」、また、社会状況への対応として「その時々を社会的課題を教育内容としてさまざまな教科に取り入れている」ことが特徴と指摘する(大杉, 2009:63)。このことから社会とのレリバンスはあくまで教科学習として内容を学ぶことに重点が置かれていることが示される。

平成10・11年改訂では、内容や授業時数の削減が学力低下をもたらしたと批判を受けた。特に各種調査から浮かび上がった学力論争も持ち上がり、2000年PISAの結果を深刻視した文部科学省は、2002年に「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」(平成14年1月17日)⁽⁴⁾を提出、2003年に通知「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について」(15文科初第923号、平成15年12月26日)⁽⁵⁾を矢継ぎ早に提出し、「確かな学力」が今後の重要なキーワードとなったのである。平成14年度からの新学習指導要領の実施においては、学力向上フロンティア事業や総合的な学習の時間推進事業の実施、放課後学習チューターの配置等に係る調査研究など、学力向上アクションプランの実施による文部科学省の支援が行われた。

そして、平成15年中央教育審議会答申では、「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が提言された。文部科学省は、「基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などを育成することにより、[生きる力]の知的側面である[確かな学力]の育成を図ろうとする考え方は、平成8年の中央教育審議会答申以来の一貫した考え方。」⁽⁶⁾であると強調している。ここで、「生きる力」は「確かな学力」である、という見解が前面に出されている。

そして、次の改訂に向けては、現代社会を「知識基盤社会(knowledge-based society)」として、あらゆる領域において「新しい知識・情報・技術」が活動の基盤となる、という見解が平成20年の中央教育審議会にて打ち出された⁽⁷⁾。平成20・21年改訂では、「生きる力」の育成、

基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスが重視される。さらに、平成27年一部改正では、道徳が「特別の教科」となる。その後、「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）」（平成28年12月）を受けた平成29・30年学習指導要領改訂が行われた。

「生きる力」を育むため、平成29・30年改訂の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力を「1. 何を理解しているか、何ができるか（生きて働く『知識・技能』の習得）」「2. 理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成）」「3. どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」の3つの柱で整理した。この改訂の大きな特徴のひとつとして、子どもたちに期待される望ましさのひとつが「主体性」として全面に出されたことであろう。こうした学校における子どもたちの「態度」により重心を置いた変化は注目に値する。これらの「必要とされる資質・能力」を「どのように学ぶか」についても、「主体的・対話的で深い学び」という学習過程が上位に位置付けられている。これらは何を意味するのだろうか。

日本ではOECDによるPISAの能力観やキー・コンピテンシーとの関連において、「資質・能力」および「汎用的スキル」が強調され、内容ベースからコンピテンシー・ベースに向かうカリキュラム改革が進められた（石井, 2023:132）。石井英真は「資質・能力」論が進歩主義的教育の再来として展開している点に留意する必要があると指摘する。

学力低下論争以降、「確かな学力」観の下で行われた改革は「習熟型の学びと活用型の学びを車の両輪」（p.132）とし、育成すべき「資質・能力」ベースの改革となった。石井はこれを「生きる力」への回帰と述べている。その一方で、さらに石井は、カリキュラム改革において、「学力」から「学び」、そしてその学びの概念の拡張が行われ、理念学力としての「学力」概念がコンピテンシー・ベースという磁場によってさらに拡張され、「資質・能力」概念へと拡散したと指摘する（p.138）。本田由紀は、拡散した「能力概念」が格差を広げる形で「垂直的序列化」を、「資質概念」は態度主義や教育の保守化と結びついて「水平的画一化」をもたらすと指摘する（本田, 2000:20）。そして、特に望ましい「態度」や「資質」を強調し、これに同調していくことを「ハイパー教化」としての水平的画一化を進めるものとして警鐘を鳴らす。しかし、改訂後の平成29・30年学習指導要領においては、上述の「主体性」を中心とする「態度」が上位概念として重要な柱を構成するようになった。

これらの「資質・能力」概念の拡張は、新自由主義的教育政策と非常に親和性が高い。また、同時にこの新自由主義的教育政策は国家主義的な教育政策と相互補完的な関係性を有する。本田の議論をベースにすると、垂直的序列化をもたらす能力概念は新自由主義的教育改革と、水平画一化を尊ぶ資質概念は国家主義的な保守概念と結びつくが、これら国家主義的な保守概念は特に、教育基本法改正や道徳の教科化などにみられる安倍内閣による教育改革の典型的な形である。安倍内閣では官邸主導による新自由主義的教育改革を強行的に押し進めた。例えば、佐貫浩（2017）や荻谷剛彦（2019）、前述の本田由紀（2000）は、「資質・能力」や「態度」の強調、「主体性」を重視する教育政策の背景を、「日本流新自由主義とナショナリズム・国家回帰」（荻谷, 2019）・「新自由主義権力への国家統合」（佐貫, 2017）・「復活する教化」（本田, 2000）などとして批判的にその問題点を明らかにしている。

これらの改革を経て、96答申で強調された「社会生活で実際に生かされる」はずの「生きる力」は、コンピテンシー・ベースの「資質・能力」論により、その様相は当初と明らかに違う形で（しかも政策的意図を以て）カリキュラム内に具現化された。石井は、「『資質・能力』という中性的な用語が用いられたこともあり、コンピテンシー概念に内在していた、社会との関連性（レリバンス）の観点から、教科内容の中身を問い直す志向性は後景に退いた」と指摘する（石井, 2023:133）。

3. イギリスにおける汎用的能力の教育課程導入の経緯と議論

(1) 学力及び職業能力水準向上への取り組みの歴史的展開

イギリスにおいて、1980年代からの資格制度改正および職業教育カリキュラムの度重なる見直しは、アカデミック・ボケーショナルの分断の解消と、水準向上への取り組みの歴史である。まずは、この歴史を概観し、取り組みの焦点へのレンズを通して育成すべき「資質・能力」がどう目指されてきたかを示す。

この取り組みの焦点は以下の3つである。第一に、大学進学を目指すアカデミックな教育と職業教育資格の「橋渡し (bridge)」、第二に、「資格のジャングル」といわれた資格群の「整理・統合 (rationalise)」、そして職業教育における、より「一般的な (generic)」学習内容の導入である。1980年代後半からにおける職業的内容を含む教育と資格制度改革への取り組みについて、Hodgsonらは以下のように整理している (Hodgson & Spours, 2003: 11-23)。

第一の局面 (1986 ~ 1991) は、「全国二元資格システム (a national two-track qualifications system)」期である (pp.11-13)。職業資格関係においては全国職業資格協議会 (National Council for Vocational Qualifications: NCVQ) の設立および全国職業資格 (National Vocational Qualifications: 以下、NVQと略記) の導入、学力認定関係においては中等一般教育証書 (General Certificate of Secondary Education: 以下、GCSEと略記) およびナショナル・カリキュラムの導入である。自発的で多元的であったこの領域に、初めて全国規模で標準を定めた枠組みが導入された。

第二の局面は (1991 ~ 2000)、「全国三元資格システム (a national triple-track qualifications system)」期である (pp.13-16)。アカデミックな資格と職業資格を統合した新資格としてGNVQが導入され (1992年パイロット導入)、相互の資格を結び付けようという取り組みがなされた。この時期のこうした取り組みは、後の労働党政権下 (1997 ~ 2010) まで続く度重なる改正のプロトタイプであり、また典型的形態といえる。それは職業教育に一般教育的内容を導入すること、そしてその水準を枠組み化し、相互の資格を関連付けることである。1991年の白書『21世紀の教育・訓練 (*Education and Training for the 21st Century*)』は、「職業資格と学位および学力認定資格とは、同価値である」とはっきりと強調した (DES et al., 1991: 18-19)。1993年には、徒弟制の急激な減少への対策として、職務遂行能力を評価するNVQと連動する「現代見習い教育訓練制度 (Modern Apprenticeships: MA)」が施行された。

第三の局面 (1996 ~ 2002) は、時期が重複するが、Hodgsonらは「資格改革に向かう『基準ベースの連結』アプローチ (a 'standard-based linkages' approach to qualification reform)」期として分類した。この時期には、学習内容 (カリキュラム) と制度、提供機構の総合的な見直しがされた (Hodgson & Spours, 2003: 16-23)。ロン・デアリング卿 (Sir. Ron Dearing) による資格・試験制度の見直し『16歳から19歳の資格に関する報告書 (*Review of Qualifications for 16-19-year-olds*)』(Dearing, 1996) や、同じく「デアリング報告」と呼ばれる高等教育についての提言である『学習社会における高等教育 (*Higher Education in the Learning Society*)』(NCIHE, 1997) などの重要な報告書の提起、継続教育について再検討したケネディ報告『仕事を学ぶ: 継続教育への参加拡大 (*Learning Works: Widening participation in further education*)』(Kennedy, 1997) の提出、資格カリキュラム局 (Qualifications and Curriculum Authority: QCA) の設立⁽⁸⁾、コア・スキル (Core Skills: 1996年からキー・スキル [Key Skills] に改称) の導入など、後の政策方向性にも影響を与える重要な動きがあったのがこの時期である。

このように、調整や再検討を経る「整理統合と見直し (consolidation and review)」という政策実施プロセスは続く労働党政権 (ニューレイバー) に引き継がれ、政策策定における大きな特徴のひとつとなった (Hodgson & Spours, 1999: 11-13)。労働党政権初期では、学校教育カリキュラムの改革を提案し物議を醸した「カリキュラム2000 (Curriculum

2000)」を打ち出し⁽⁹⁾、GCSEに職業的内容を付加した職業中等教育修了上級資格 (Advanced Vocational Certificate of Education: AVCE) を導入し、キー・スキルを独立した資格にするなどの改正が矢継ぎ早に行われることとなる。「分断」の解消のため、職業教育ルートに対しアカデミックな要素として一般的・共通的教育内容を取り入れる「学習の拡張」と、資格を整理し学力認定資格と同じ水準枠組みへ統合すること、の2点を中心課題とされたのである。

(2) カリキュラム導入初期の一般的スキル (generic skills)

イギリスにおいて「一般的 (generic) スキル」の重要性を浮上させたのが上述の2つのデアリング報告書である。『16歳から19歳の資格に関する報告書』(Dearing, 1996: 46) では一般的スキルの重要性が喚起され、高等教育に関するデアリング報告『学習社会における高等教育』(NCIHE, 1997) が、高等教育における一般的スキルの重要性を取り上げた。この提言はその後の政策策定に大きな影響を与えることとなる。しかし、この一般的スキルとはどのようなスキルを指すのであろうか。

2001年にカリキュラムに導入されたキー・スキルは、「数的処理力 (Application of Number)」「コミュニケーション (Communication)」「情報技術 (Information and Communication Technology)」「自己の学びとパフォーマンスの向上 (Improving own Learning and Performance)」「問題解決 (Problem Solving)」「共同作業力 (Working with others)」の6つからなる。このキー・スキルは、職業関連学習 (Work Related Learning: WRL) の中心概念である「働くための学習 (learn for work)」を具体的なスキル習得の形にしたものである。職場でどのような能力が必要とされるのかがこのスキルであり、独立した資格としても扱われ、NVQとの枠組み化がなされることとなった。

キー・スキルの前身となるコア・スキルは1983年に開始された「青少年職業訓練政策 (Youth Training Scheme)」の中で示され、若者の適応性、汎用性 (versatility)、雇用可能性を伸ばすものとしてプログラムが開始された。産業界は、学校教育に対し、すべてのタイプの職業教育においてコア・スキルの習得を推奨すること、さらにナショナル・カリキュラムの中でも知識獲得 (knowledge acquisition) だけではなく、こうした汎用的で一般的なスキルを身に付ける必要を強く要請したのである (CBI, 1989)。

以上のような2000年代初頭前後の議論を背景として、一般的スキルを導入するカリキュラム改正が行われることとなった。

2004年、トムリンソン卿 (Sir. M. Tomlinson) を中心とするワーキング・グループが職業資格の相対的地位の向上と職業的学習の統合を目指し、新しいディプロマと資格枠組みの提案であるトムリンソン報告書『14歳から19歳のカリキュラムと資格の改革 (14-19 Curriculum and Qualifications Reform)』を発表した (Working Group on 14-19 Reform, 2004)。「14-19 リフォーム (14-19 Reform)」と呼ばれるこの改革では、バカロレア方式を取り入れて中等教育水準資格試験制度およびその修了書枠組み (diploma framework) を統合し、カリキュラムに大幅な見直しを行うことが目指された。この提案は政府に採用されなかったが、最終報告書での提言や新しい資格システムの提案は各方面に大きなインパクトを与えたことが、資格カリキュラム局 (QCA: 当時) での面接訪問調査で明らかになっている⁽¹⁰⁾。この試みは今までの歴史的取り組み (①アカデミックな教育と職業教育資格の「橋渡し (bridge)」、②資格群の「整理・統合 (rationalise)」、③そして職業教育における、より「一般的な (generic)」学習内容) の延長線にあり、労働党が長らく提案してきた試みを集約させたものである。

トムリンソン報告書における学習の形態は、数学・英語・ICTのコア学習と、学習者の選択によるメイン学習を組み合わせるディプロマの取得を行う。必修ではないが、CKSA (Common Knowledge, Skills and Attributes: 一般的知識・スキル・特性) がコア、メイン両学習の社会性教育 (シティズンシップ、宗教教育、人格社会教育 [Personal & Social Education: PSE]) の

中に挿入されている。このカリキュラム構成においてCKSA、すなわち応用的な学習に取り組むための基礎能力・スキルの学習が社会性教育の中に「浸透的」に折り込まれたことが重要な点である。

前述したように職業教育の学習内容改正の過程で、コア・スキル、それを改称したキー・スキルが順次学習内容に導入されてきた。コア・スキル導入の経緯に関しては柳田雅明が検討している（柳田, 2004: 141-145）。当初は職業生活における共通の技能をコア・スキルとして共有化して学習上の重複を避ける試みが、職務における具体的課題の遂行能力を重視して開発されるようになる。この基底には、「ある種の技能（skills）を学習することによって、それまで行ったことがない別の技能をも遂行できるようになる」という、心理学上の「転移（transfer）」という概念を用いた議論があることを柳田は説明している。これは「ある学習過程を通じて得られた技能により、ほかの技能もできるようになる（転移する）」ということである。すなわち、特定業種に偏らない基礎スキルの習得により、一般的な幅広い応用が可能となるのである。こうした議論を経て、コア・スキルの学習分野に関しては、当初パーソナル・スキル（personal skills）の導入が検討されていた⁽¹¹⁾。パーソナル・スキルとは例えば履歴書（CV）作成や求職情報収集、プレゼンテーションなどのスキルである。しかし、パーソナル・スキルのようなテーマの学習過程で得られた「技能」を一般的に「転移」させることは困難である、との懐疑的な見方も根強く（Wolf, 1991）、検討を重ねた結果、GNVQにおいてはいわゆる「教養教育（liberal education）」ではない実務的な学習を重視したコア・スキルを学習することになった。すなわち、職業資格取得のためのスキル学習では、スキル自体は他の技能や学習に「転移可能」であるが、他の学習を行う過程でスキルを習得するという「浸透的」アプローチは見られない。

その一方で、学校教育ではナショナル・カリキュラムの導入によって「コア教科と基礎教科」が定められ、続いて必修ではないが、「カリキュラム横断型テーマ」として、健康教育（Health Education）、シティズンシップ（Citizenship）、キャリア教育・ガイダンス（Careers Education and Guidance）、経済理解（Economic Awareness）、環境教育（Environmental Education）を学習することになった。この学習はさまざまな形態で教えることが可能であり、教科学習あるいは宗教教育をとおしての「浸透的」なアプローチにより学習することが可能である。

G. Whittyはこうした社会性教育に対して二つの視点から議論する（Whitty, 2002: 27-45）。一つは「浸透的」学習についての有効性であり、もう一つは社会性教育の中にみえるアカデミックな教育と職業教育との緊張関係である。「カリキュラム横断型テーマ」の浸透的アプローチには、学習評価、カリキュラムの過重負担、その現場に見られる温度差などから限界があると指摘している（p.44）。また、イギリスにはアカデミックな教育と職業教育という二つの対照的な伝統があり、その間にみられる緊張がこうした社会性教育の教授に対してもジレンマとして存在することを議論している。エリートのための社会性教育は常に「教養教育（liberal education）」の理念に基づき、多様なアカデミックな教科で構成されているのに比較し、大衆のための社会性教育は、シティズンシップ（市民性）の形成と職業準備の直線的な形式をとってきた。

「教養教育」の伝統的な考えの前提は、幅広い一連の専門教科の言説（discourse）に触れることが「教養人」を形成する、という考え方であり、この観点からは、カリキュラム横断テーマはコア教科とその他の基礎教科を通して教えられるべきだという考え方は一貫性をともなっているように見える。しかしWhittyは、カリキュラム型横断テーマに存在するはずの同じ要素が、異なる教育の目的に用いられる可能性と、カリキュラム上の教科とテーマの配置の間に緊張関係が生まれがちであることを指摘している（pp.27-29）。すなわち、これらのことは同じ目的を持つテーマが、それぞれの地区、学校、教師、選択する科目いずれのレベルにおいて違うやり方で教授される可能性があることを示している。

こうした指摘からは、マクロな観点ではエリート为学校と大衆的な学校、職業的教育とアカデミックな教育における差異は一層顕著なものとなるであろうことも示唆される。ここでは、「育成すべき資質・能力」をめぐることは、アカデミックな教育では、社会性教育や一般的スキルはカリキュラムの中の他の教科を通して浸透的に教えられてきたが、職業教育ではより直接的なアプローチで教えられてきたという違いを今一度強調すべきであろう。

(3) ナショナル・カリキュラム改正の経緯とその課題

2010年に労働党政権から保守党・自由民主党連立政権への政権移譲を経て、教育政策は大きな転換を迎えた。特に、『2011年報告』(DfE, 2011)を皮切りにした2014年のナショナル・カリキュラムの改正は議論を醸すものとなった。

ナショナル・カリキュラムを検討する前提として、歴史的に「教科におけるスペシャリズム」が、他のヨーロッパ諸国およびスコットランドには見られないほどに、イングランドの教育の特色であることに留意する必要がある (McLean, 1990: 25-30)⁽¹²⁾。道徳的洞察力は、ものごとを深く理解することによって育まれると考えるのである。個人主義からもスペシャリズムは正当化され、教育が個人の必要に関連して行われるべきだとすれば、個人にふさわしい知識を選ぶべきだとされる。大学での一科目に絞った優等学位 (honours degrees) はその現れであり、Aレベル試験 (General Certificate of Education, Advanced Level) に見られる専門的教科教育もその一端である。イギリスの伝統ともいえる帰納法と経験主義も、スペシャリズムと符合していた。理性よりも直観の方が重要とみなされ、その直観は広範囲で構造化された知識の体系よりも、一つのことを深く研究することから得られると考えられているのである。アカデミックな教育と同様に、職業教育においては職業別市場による狭い専門分化 (スペシャリズム) がその特徴として指摘されてきた⁽¹³⁾。その構造的弱点を克服しようと、職業教育に対し転移可能な一般的スキルの導入を政策レベルで長らく取り組んできたのがこれまでの経緯である。

前述の6つのキー・スキルが2000年から義務教育段階でナショナル・カリキュラムに導入され、さらにこれを補完する「思考スキル (thinking skills)」も導入された。スキルの育成を重視するPSHE (人格的・社会的・健康的・経済的発達のための教育) も準必修教科として位置づけられることとなった⁽¹⁴⁾。しかし、2011年のナショナル・カリキュラム見直しに係る専門委員会では、「転移可能な知識やスキルに基盤を置くカリキュラムが影響ある団体に提唱されている」状況に批判的意見を述べ、こうした転移可能スキルを単独で学習することは十分ではないという見解を表明した (DfE, 2011: 15)。委員会は一般的スキルや能力は重要ではあるが、こうしたスキルや能力を「内容を伴う文脈 (context with content)」によって教える重要性を強調した。

この改正プロセスにおいては、多くの反対と波乱があったと葛西は解説している (葛西, 2017: 165)。葛西は当初案およびBoronskiとHassanの文献 (Boronski & Hassan, 2015) を引用しつつ、この改訂内容の特徴として、「事実の暗記、討議よりも教授とテストに以前よりも比重を置く。アカデミックな科目とイギリスの価値の重視である」と批判する。さらに、葛西は論点として、第一に、内容に関わる「back-to-basics」という学力観の古さへの指摘、第二に、改正のプロセスが協議やエビデンスベースのものではない政治的な力によるものであること、第三に、教師の専門職性に与える負の影響と統一性のない学校教育制度への帰結、の3点を挙げている。ここでは、これらの論点について、これまでの議論を踏まえた上でさらに検討を重ねたい。

第一の論点は、知識偏重の傾向と、歴史と国語 (英語) の国家主義的な内容改正において最も顕著であろう。当時の教育省大臣であるMichael Gove大臣は、特に事実知識の習得に強い重点を置く古典的な知識教授を重視し、2014年改正を進めた。英ガーディアン紙は専門家

の意見を掲載し、2014改正をめぐるGove政策について批判した⁽¹⁵⁾。この中で歴史の専門家であるオックスフォード大のProf. David PriestlandはGove大臣を「国家主義的」と批判した上で、子どもたちが歴史に関する真の理解や批判的思考ではなく、史実の暗記に重点を置かれていることに警鐘を鳴らす。また、英語に関しては、2010年の保守党大会でGove大臣が、バイロン卿やチャールズ・ディケンズ、トーマス・ハーディといった作家の研究を英語の授業に復活させ、子供たちの英文学と英語の理解度を向上させる計画の一環として発表したとテレグラフ紙が伝えている⁽¹⁶⁾。加えて、いわゆる標準英語を規範とする教授内容に関して、「無自覚なイデオロギーは危険で排他的である」と、英語学を専門とするロンドン大学クイーン・メアリー校Prof. Margaret Reynoldsはコメントしている⁽¹⁷⁾。

上記に関連して、第二の論点である「カリキュラム策定に対する政治的な力」について、Brundrettはこれを「専門家の見解の終焉 (The demise of the 'expert view')」として厳しい批判を行った (Brundrett, 2015:51)。前述のナショナル・カリキュラム専門委員会は、カリキュラムの専門知を有する著名な委員によって構成されており⁽¹⁸⁾、ナショナル・カリキュラムに対する重要な提言を行っているが、これらの提言は政府に取り入れられることはなかったと批判されている (p.53)。2013年3月にインディペンデント紙がこの2014年改正にあたって100人の専門家連名による批判的公開書簡を発表した⁽¹⁹⁾。この書簡は、この改正の内容について「子どもたちは基準達成に必要な知識や事実の詰め込み学習によって、問題解決や批判的思考、創造性など考える力が育たない」、また「潜在的な興味や能力、抽象的な考えを自分の経験や生活、活動に関連付ける必要があることが考慮されていない」と指摘する。また、Times Educational Supplementは、提案された中等教育カリキュラムの中で最も論議を呼んだ一部が、専門家の意見を聞かずに教育省内部で策定されたものであることを明らかにした⁽²⁰⁾。

第三の点については、アカデミー⁽²¹⁾がナショナル・カリキュラムに従わなくてよい、という点と大いに関連がある。2010年の政権交代以降、2010年に203校しかなかったアカデミーの数はこの10年で急増した。教育省の公表によると、2023年1月現在、小学校の40.4%がアカデミーまたはフリー・スクールとなり、小学校の生徒数の42.1%を占める。中等教育学校の80.4%がアカデミーまたはフリー・スクールとなり、中等教育学校の生徒の80.2%を占める⁽²²⁾。この状況において、ナショナル・カリキュラムが果たして「ナショナル」なカリキュラムと言えるのか、また、これまで検討してきた職業的学習と同様に、伝統的に複線的な教育制度はますますその様相を強くしているのではないか、という点が浮かび上がる。

これらの教育政策の傾向は、2010年教育白書『教えることの重要性 (*The Importance of Teaching*)』(DfE 2010)で示された「学校の自律性」を高める改革の推進に強く顕現している。連立政権下では「学校の自律性」を高めて専門性の向上と学校改善を成し遂げるという方向性を強く推し進め、学校側により大きな権限を持たせ、より高い質の向上が目指されることとなった。アカデミーやフリー・スクールなどの学校種の多様化推進や、教員評価・採用の裁量を大幅に学校に委譲したこともこの一環である。政府の関与部分を縮小したい厳しい財政事情もこの背景にある。「学校の自律性」は、「多様性の推奨」というスローガンと相俟って、学校運営の弾力化や教育経路の多様化を推進した。しかし、その一方で統一性を欠き、複線的制度の固定化や格差拡大の懸念にも繋がった。

「育成すべき資質・能力」の観点からは、これまでのカリキュラムに対する一般的スキルの浸透的アプローチから大きく転換しており、これまで検討してきた「新しい能力」よりもむしろアカデミックな知識偏重の傾向が色濃く出された結果となっている。特に、2011年教育法を根拠としたキャリア教育・ガイダンスは必修科目から外され、地方当局もユニバーサルなキャリア・ガイダンスの提供義務がなくなったことから関係者に大きなインパクトを与えている。この点においても職業的レリバンスの視点からは大きく後退したとせざるを得ない。

主要教科に関する大きな変更点としては、教科目標の達成状況について、義務教育段階を

通じて継続的に評価してきた段階的評価基準と学習到達度評価が廃止されたことが特筆に値する。この廃止に関しては到達レベルの明示が社会分化を促すラベルとなると『2011年報告』でも指摘されたことである (DfE, 2011)。しかし、銚谷泰弘は、この改正について「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」することについては警鐘を鳴らす (銚谷, 2015:26)。いずれにしろ、学校現場と教師に対する自律性と柔軟な対応を拡大する方向性は強調されることとなった。こうした状況について、葛西耕介は、「教師の専門的自律性は一層政府の方を向いたカリキュラムと評価によって挑戦を受けている」と述べる (葛西, 2017:166)。また、ForresterとGarrattは、カリキュラムの共通性が弱まり、不統一な教育制度が進行する危険性を指摘している (Forrester & Garratt, 2016)

このような2010年以降の教育政策の推進において、これらの改革の推進力となったのが保守党色の強い官邸主導の策定プロセスである。この点においても、2014年改正は現場・学識者両方からの批判を浴びる結果となった。

4. 終わりに — 「資質・能力」主導の改革の課題

これまでの検討から、以下のことが明らかになった。日本においてもイギリスにおいても、グローバル経済の進展を前提としたコンピテンシー・ベースの「資質・能力」のカリキュラム化が進んできた。しかし、日本においては新自由主義的政策と保守的イデオロギーの下で、「資質・能力」概念の拡大が進み、学力をその一部とした「生きる力」を中心として、より望ましい「資質・能力」や「態度」を子どもたちに求めるナショナルな枠組みが出来上がった。世界的競争力を前提とした「確かな学力」が求められつつも、平成29・30年学習指導要領改訂を経て、主体性や「人間性」までもが教育目標や評価基準として学校教育に深く浸透することになった。

イギリスでは、歴史的にアカデミック・ボケーショナル・ディバイドの堅牢な複線的制度の中で、一般的スキルの浸透的アプローチによるカリキュラム改革が進んできた。しかし、学力水準向上を掲げる2010年以降の保守党政策の下⁽²³⁾で行われた2014年カリキュラム改正では、知識偏重に揺り戻しが起こる。しかし、この改革は「学校の自律性」と「多様性の推奨」スローガンの下で、学校の裁量は拡大し、結果的にはナショナルな統一的枠組みを弱めることが危惧された。

これらの検討から、カリキュラム改革の課題として3点を指摘できる。第一に、教育課程における社会的レリバンスの再考の必要性、第二に、学校現場や専門家など多様なアクターによる視点、第三に、格差解消のための努力である。

日本とイギリス、どちらの国においても、コンピテンシー・ベースにおける「資質・能力」観の議論からは、カリキュラムにおける職業的な意義による社会的レリバンスは後退を余儀なくされたと言ってよい。どちらの国においても、若者の社会移行は政策策定において高い優先課題をつけられつつも職業教育の位置づけは低く、本田由紀はこうした状況をめぐって「教育の職業的意義」を構築していかなければならないことを議論する (本田, 2009)。本田の「教育の職業的意義」に関する議論は、日本の職業教育を低く見る風潮を批判し、今後の職業教育のあり方について鋭い指摘を行ったものであるが、その中でも本田はこれから働く若者が自ら「自分を変えて環境に合わせていく〈適応〉」と「自分が正しいと考える状態へと環境を変えていく〈抵抗〉」を両輪で身につけることが重要であると述べる (pp.182-184)。こうした考え方が「生きる力」であり、コンピテンシーの基盤に必要であろう。

イギリスにおける2014年改正においては、強い官邸主導による策定プロセスにおいて学校現場あるいは専門家の関与が弱まった。これは、カリキュラム改革における大きな課題として指摘できる。日本においてもイギリスにおいても、新自由主義的政策と官邸主導の政策策定

プロセスが教育改革への大きな推進力となった点は共通しているが、その内実は大きく異なることにも留意する必要がある。しかし、こうした政治家主導による教育改革は、多数派というわけではない。例えば、カリキュラム改革における新たな国際的潮流を反映していると言われる2022年に開始されたウェールズのカリキュラムは、教育と学習に関する重要な決定は、学校と実践の現場で行われるのが最善であるという考えに基づいている。補完性の原則（principle of subsidiarity）は、教員に権限を与え、より広範なナショナルな枠組み内で地域主導によって推進していくことが国内外で高く評価されているのである（Evans, 2023）。

第三の問題点として、格差の拡大があげられる。石井英真は、資質・能力ベースの改革が教育の格差・分断を拡大させる危険性を指摘している（石井, 2003:137）。イギリスの事例でも、学習の「個人化」や「自律性」「多様化」の名の下にナショナルな枠組みが脆弱化し、複線化した制度の固定化と社会の分断が議論されるようになった⁽²⁴⁾。日本においては垂直的序列化と水平的画一化が、子どもたちの「生きづらさ」にもつながっていると指摘されている（本田, 2020）。

しかし、こうした問題意識は学校現場まで浸透しているとは言い難く、これらの耳あたりのよい「資質・能力」や「主体性」という言葉には、より注意深く注目していく必要がある。

本稿は、課題の分析に当たってカリキュラム改革の実際の学校現場への適用や、コロナ禍前後の変化など、教育現場における重要な課題は検討していないため、この調査分析が今後の課題である。また、イギリスのカリキュラム観に関して、より深い考察が必要であろう。これも今後の課題としたい。

付記：本稿はJSPS科研費プロジェクト23K02089、20H00093、および22K20219の成果の一部である。

【参考文献】

- 安彦忠彦（2015）. 最新の教育動向と時期学習指導要領の学習観の方向性, *日英教育研究フォーラム*, 19, 9-15.
- Ball, Stephen J.&Bowe, Richard（1992）. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24（2）, 97-115.
- Brundrett, M.（2015）. Policy on the primary curriculum since 2010: The demise of the expert view. *London Review of Education*.
- Confederation of British Industry（CBI）（1989）. *Toward the Skills Revolution*: Confederation of British Industry.
- （Sir）Dearing, Ron（1996）. *Review of Qualifications for 16-19-year-olds*, SCAA.
- Department of Education and Science（DES）, Employment Department and Welsh Office（1991）. *Education and Training for the 21st Century*, Vol.1, HMSO.
- Department for Education（DfE）（2010）. *The Importance of Teaching*. The Schools White Paper 2010, CM7980, Department for Education..
- Department for Education（DfE）（2011）. *The Framework for the National Curriculum: A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*, Department for Education.
- Evans, G.（2023）. A new dawn or false hope? Exploring the early implementation of curriculum for Wales. *Education Inquiry*, 1-15.
- Finegold, D., Keep, E., Miliband, D., Raffe, D., Spours, K., and Young, M（1991）. *A British Baccalaureate*, London: Institute for Public Policy Research.

- Forrester, G. & Garratt, D. (2016). *Education Policy Unravelling*. Bloomsbury Academic; 2nd edition: London.
- 藤田利光 (2006). 英国ナショナル・カリキュラムと学習指導要領. *和歌山大学教育学部紀要教育科学 第56集*.
- Green, Andy (1997). *Education, Globalization and the Nation State*, MacMillan Press Ltd.. [大田直子訳 (2000) *教育・グローバリゼーション・国民国家*, 東京都立大学出版会.]
- 石井英真 (2023). 終焉に向かう「教育」改革？－公教育の融解か学習権保障の再構築か. *教育学年報14 公教育を問い直す*, 佐久間亜紀他編, 世織書房, 121-146.
- 銚山康弘 (2015). 「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, 日英教育研究フォーラム, 19, 22-28.
- Hodgson, A. and Spours, K. (1999). *New Labour's Educational Agenda: Issues and Policies for Education and Training from 14+*, Kogan Page.
- Hodgson, A. and Spours, K. (2003). *Beyond A Levels: Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*, Kogan Page.
- 本田由紀 (2005). *多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで*. NTT出版.
- 本田由紀 (2008). *軋む社会*. 双風舎.
- 本田由紀 (2009). *教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ*. ちくま新書.
- 本田由紀 (2020). *教育は何を評価してきたのか*. 岩波新書.
- 苅谷剛彦 (2019). *追いついた近代、消えた近代－戦後日本の自己像と教育*, 岩波書店.
- 葛西耕介 (2017). 連立政権以降のイギリスの教育政策とその研究動向: アカデミー, ナショナルカリキュラム, 教員養成を中心に. *日本教育政策学会年報*, 24, 162-170.
- 木村浩 (2006). *イギリスの教育課程改革－その軌跡と課題－*. 東信堂.
- Kennedy, Helena QC (1997). *Learning Works: Widening participation in further education*, Further Education Funding Council.
- Lambert, David & Hopkin, John (2014). A possibilist analysis of the geography national curriculum in England. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23 (1), 64-78.
- 松下佳代 (2011). 〈新しい能力〉による教育の変容－DeSeCoキー・コンピテンシーとPISAリテラシーの検討, *日本労働研究雑誌*, 614, 39-49.
- McLean, Martin (1990). *Britain and Single Market Europe*, Kogan Page.
- 文部科学省 (1996). 中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について－子どもに『生きる力』と『ゆとり』を－」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
- 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)」 「中学校学習指導要領(平成29年告示)」 「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997). *Higher Education in the Learning Society Summary Report*, NCIHE.
- Oates, Tim (2011). Could do better: using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *Curriculum Journal*, 22 (2), 121-150.
- 大杉昭英 (2009). 新しい学習指導要領のねらい. *季刊政策・経営研究= Quarterly journal of public policy & management/三菱UFJリサーチ & コンサルティング株式会社編*, 2009 (2), 59-74.
- Roberts, N. (2014). *National curriculum review*. UK Parliament.
- Ryder, Jim & Banner, Indira (2011). Multiple Aims in the Development of a Major Reform of the National Curriculum for Science in England. *International Journal of Science Education*, 33 (5), 709-725.

佐貫浩 (2017). 安倍内閣の教育改革の全体像と特質 — 現代把握と新自由主義教育改革の本質把握を巡って. *日本教育政策学会年報* 24, 10-23.

白幡真紀 (2019). 高等教育の人文・社会科学における職業的レリバンスの考察 — イギリスの職業教育とアカデミック教育の「雇用可能性」から —, 佐藤学編 *人文・社会科学教育の内容と方法のイノベーションに関する国際比較研究 (第1次報告書)*, 学習院大学 佐藤学研究室, 49-73.

柳田雅明 (2004). *イギリスにおける「資格制度」の研究*, 多賀出版.

Whetton, Chris (2009). A brief history of a testing time: national curriculum assessment in England 1989–2008. *Educational Research*, 51 (2), 137–159.

Whitty, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy*, Sage Publication. [堀尾輝久・久富義之監訳 (2004). *教育改革の社会学—市場、公教育、シティズンシップ*, 東京大学出版会.]

Working Group on 14-19 Reform (2004). *14-19 Curriculum and Qualifications Reform: Final Report of the Working Group on 14-19 Reform*, Department for Education and Skills.

【註】 URLへの最終アクセス：2024/02/24

- (1) 本稿のイングランドのgeneric skillsに関する議論は白幡の論考 (2019) をベースとしており、その一部を引用している。
- (2) この「新しい能力」についてのより詳細な以下の著書もあるが、本稿が参照したのは論考の方である。松下佳代編 (2010). *〈新しい能力〉は教育を変えるか — 学力・リテラシー・コンピテンシー*. ミネルヴァ書房.
- (3) 平成8年8月に教育課程審議会に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」諮問を行い、平成10年7月に答申を受けた。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070202/006/004.htm
- (4) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/actionplan/03071101/008.pdf
- (5) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm
- (6) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/reference.htm
- (7) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領の改善について (答申)』(平成20年1月17日), pp8-9より。
- (8) 1995年、学校カリキュラム・評価当局 (School Curriculum and Assessment Authority: SCAA) は全国職業資格協議会 (NCVQ) と統合し、資格カリキュラム局 (QCA) が発足した。2008年、QCAが改組され、資格と試験を管轄する資格試験監督庁 (Office of the Qualifications and Examinations Regulator : Ofqual) が発足し、カリキュラムを管轄するのは資格カリキュラム開発局 (Qualifications and Curriculum Development Agency: QCDA) となった。QCDAは2012年に廃止され、その機能はStandards and Testing Agencyに引き継がれた。
- (9) この議論については、ここで取り上げたHodgsonらの著書に詳しい (Hodgson and Spours, 2003)。
- (10) インタビュー日時：2006年11月1日。QCAのラッセル・アームストロング (Russell Armstrong) 氏と、欧州を含めた職業教育訓練政策研究の第一人者であるトム・リーニイ (Tom Leney) 氏に白幡が見解を聴取した。
- (11) 当初のコア・スキルの6分野は、コミュニケーション、数の応用、IT、現代外国語 (Modern Foreign Language)、問題解決、パーソナル・スキルであった。
- (12) このようなイギリスのアカデミックな教育における基本的性格については、McLeanが19世紀のエリート教育に見られる3つの原理、「道徳性」「個人主義」「スペシャリズム」を基本として言及している (McLean, 1990 : 25-30)。

- (13) 特に義務教育後の教育・訓練における若者の低い達成度の原因として、第一に進学のための一般（より正確にはアカデミックな）教育と職業教育が深く分断されていること（Academic-vocational問題）、第二にアカデミックな教育は狭く専門分化（narrow and specialised）されており、対する職業教育も同様（job-specific）でありかつレベルが低いこと、第三に教育機関や資格制度に対する統制が複線的・断片的で統一性がないことがあげられ、議論されている（Finegold et.al., 1991）。
- (14) 経済的発達は中等教育のみである。
- (15) The Guardian. "Michael Gove's new curriculum: what the experts say - David Priestland, Margaret Reynolds, Richard Wentworth, Matt Parker, Yvonne Baker, Chris Hamnett, Nick Byrne " (2013/2/12). [Accessed 2024/2/20]
- (16) The Telegraph. Paton, Graeme "Conservative Party Conference : schoolchildren 'ignorant of the past', says Gove". (2010/10/5). [Accessed 2024/2/20]
- (17) 註15
- (18) 委員長はCambridge AssessmentのTim Oates氏が務め、委員には例えばケンブリッジ大学の Professor Mary Jamesやブリストル大学兼ロンドン大教育研究院 IoEのProfessor Andrew Pollard、同じく IoEのProfessor Dylan Wiliamなどが名を連ねる。
- (19) The Independent. Manning, Ralph (28 March 2013). "Letters: Gove ignores the real issues with the curriculum". (2013/3/19). [Accessed 2024/2/20]
- (20) Times Educational Supplement. Stewart, William "Gove's curriculum could be 'chaos', leaders warn". (2013/04/12). [Accessed 2024/2/20]
- (21) アカデミーは、政府から直接資金を受け、アカデミー・トラストによって運営される学校である（教育省のHPの定義より）。アカデミーの運営は、コミュニティ・スクールよりも自由度が高く、授業料は徴収しないが、教育視学官（Ofsted）による視学を受ける。ナショナル・カリキュラムに従う必要はなく、学期を独自に設定することもできる。
<https://www.gov.uk/types-of-school/academies>
- (22) <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-pupils-and-their-characteristics>
- (23) 2010年から2015年までは自由民主党との連立政権である。また、元労働党政権下でも水準向上は謳われてきたが、格差解消と最低水準の引き上げに焦点が当てられてきた。
- (24) ここでの「分断」はEU離脱（Brexit）論争時に見られた社会の分断に関する論争である。イギリスにおいても教育の「メリトクラシー」に関する重要な論争はあるが、日本との概念の違いがあるため、本稿ではイギリスの能力や教育による格差に関する表現でメリトクラシーという用語は使用しない。