

スペインの教育制度に関する検討： 教育課程編成における質と平等の側面に着目して

SANJUÁN ROCA, María del Mar^{*1}

大貫 守^{*2}

金箱 亜希^{*3}

A study of the educational system in Spain:
Focusing on Quality and Equity Aspects of Curriculum Organization

SANJUÁN ROCA, María del Mar

ONUKI Mamoru

KANEBAKO Aki

キーワード：スペイン・教育課程・教育方法・コンピテンシー・質と平等

【要 約】

本研究では、スペインにおける教育課程編成における質と平等の両立の方策について、2020年に制定されたLOMLOE法以後の動向に着目し、日本との比較を交えながら学校階梯や構造、教育課程の設計の方策に焦点を合わせて検討を行った。スペインではLOE法およびLOMLOE法をもとに、近年の教育の質に関する欧州の動向とその公正な保障を視野に入れ、教育改革が行われている。まず、その改革の動向の分析の前提として教育や学習が行われる社会的・教育的背景を概観した。具体的にはスペインの社会の現状を把握し、その教育制度を理解するためのデータを示した。それをもとにLOMLOE法を含むスペインの近年の教育動向の内実を詳らかにした。最後に質と平等の観点から、日本との比較を交えて、その意義と課題に言及するとともに、日本への示唆を明らかにした。

^{*1} サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学教育科学学部・准教授。尚、本論文は執筆者間で定期的に行っている研究会の中で執筆者が議論を重ねた上で、Sanjuán Rocaがスペイン語で草稿となる論文を執筆し、その論文について、金箱が翻訳し、大貫がそれをもとに適宜、解釈を行いつつ、再度、3人で内容のすり合わせを行いながら共同で執筆したものである。このような共同研究の過程を経て作成されたため、各人の担当部分を明確に抽出することが不可能である。

^{*2} 愛知県立大学教育福祉学部・准教授

^{*3} 愛知県立大学大学院人間発達学研究所・大学院生

はじめに

人工知能（AI）研究を始めとする科学技術の進展、それに伴う Society 5.0 に象徴的な新たな知識社会の在り方の提案、気候変動に伴う自然災害の深刻化など未曾有の社会変動の中に日本はある。この中で、歴史的転換点に立つ日本社会の教育原理についても、社会や時代に応じたドラスチックな転換を迫られている。

日本の新たな教育改革の原理を模索する上で、示唆的であるものが「質（quality）」と「平等（equality）」の同時追求という視点である。日本学術会議（Science Council of Japan）が2030年を見据えて、学術とその推進政策に関して報告した『教育学分野の展望』において「グローバル化する世界の中で、国際競争に耐えうる教育の質における卓越性が求められると同時に、急激に変化する社会に派生するさまざまなリスクに対処する教育の改革と格差社会に対処しうる学習権の保障と学習機会の平等の実現を求められている」（日本学術会議, 2010, p. 1）と綴っていることはその一例であろう。

この他、ユネスコ（UNESCO）が2030年までに国際的に解決されるべき課題として挙げている「持続可能な開発目標（SDGs）」の一つの柱として、「すべての人にインクルーシブかつ公平で質の高い教育を保障し、生涯学習の機会を促進する（Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all）」（United Nations, 2015, p. 18）ことが位置づけられている。このように、変動する社会において子どもたちのウェルビーイング（well-being）に向けて、卓越した知性を生涯にわたって全ての子どもたちに公正に保障することは、日本を始めとする諸外国の喫緊の課題といえよう。

1990年代以降、この課題に取り組んできた国の1つにスペインがある。スペインでは1990年を前後して、中等・高等教育の就学率が増加した。これにより、多くの子どもにも教育機会が提供された一方、金子・藤井（2011）が指摘するように平均的な教育水準の低下が問題視されていた。教育をすべての子どもたちに平等に保障することとその質を追求することは、日本同様、スペインにおいても喫緊の課題とされ、その解決策が模索されてきた。

スペインの教育制度やその改革の動向については日本においても既に研究が行われている。花谷（1989）は1987年時点の教育段階と就学前教育から高等教育までのそれぞれの学校階梯の概要を記している。村越（2011）や寺尾（2013）は、0歳からの幼児教育や義務教育の延長を含む新たな学校階梯を規定した1990年の一般教育制度調整法（Ley de Ordenación General del Sistema Educativo：LOGSE法）以後の教育の質に関する組織法や教育基本法などの動向も視野に入れて概説し、安藤（2007・2008）は、同時期における教育権限の地方への委譲と自治州の運用に関する権限などに言及するとともに、新しい学校階梯への移行期における各教育段階の子どもたちの様子についてフィールド調査を交えて具に記している。

これらの研究は教育の質に関して、1990年のLOGSE法以来、制定されてきた「教育の質に関する組織法（Ley Orgánica de Calidad de la Educación：LOCE法）」（2002年）、「教育に関する組織法（Ley Orgánica de Educación：LOE法）」（2006年）、「教育の質向上のための組織法（Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación：LOMCE法）」（2013年）に言及している。だが、これまでの研究の多くは2006年に制定されたLOE法が2020年に改訂され、制定された「2006年5月3日付けの教育に関する組織法が改訂され、2020年12月29日に制定された教育に関する組織法（Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación：以後LOMLOE法）」といった近年のスペインの教育施策に関する動向を検討するものではない¹⁾。この中で、藤井（2023）は改訂法としてのLOMLOE法の存在や州の教育法との役割の違いには触れているものの、その法律の具体的な中身には言及していない。

スペインではこのLOMLOE法の下で、行論で論じるように、近年の教育の質に関する欧州の動向を視野に入れ、それを公正に保障することに向けて教育改革が行われている。本稿では、このLOMLOE法を含む2020年以降のスペインの教育制度の動向について、特に教育段階や学校階梯、教育課程設計の方策に焦点を合わせて検討する。まず、一連の分析の前提として教育や学習が行われる社会的・教育的背景を概説する。具体的にはスぺ

ンの社会の現状を把握し、その教育制度を理解するためのデータをもとに状況を示す。それを踏まえ、LOMLOE法を含むスペインの近年の教育課程編成を巡る動向の内実を詳らかにする。最後に質と平等の観点からその意義と課題を明らかにする。

1. スペインの教育改革の社会的・教育的背景

スペインにおいて教育は、日本と同様に国の社会的・経済的発展の基本的な柱の1つとして捉えられている。スペインは欧州を構成する国の1つであり、補完性の原理の下、欧州からの影響を受けつつ、独自の教育政策が形づくられる。実際、これまでのスペインの教育改革は、社会的・経済的な発展にむけてなされる欧州からの進言とその進言がなされた当時のスペインの社会的ニーズや与えられた資源の中での可能な行動との折衝の中で法律を含む制度が作られていることが多い²⁾。

欧州を含む国内外のどのような社会的ニーズや課題の中で、スペインでは上記の法律の修正を含む教育改革が行われてきたのだろうか。スペインの教育改革の背景にある教育を巡る状況について日本との比較も交えつつ、概観していこう。

スペインの人口は約4800万人で、スペイン国立統計局 (Instituto Nacional de Estadística: INE) によれば、義務教育期間である6-16歳の年齢層に535万9520人が属している (INE, 2023)³⁾。スペインでは、教育制度に関し教育段階、学校系統、学年や学年帯 (小学校1・2年生という形の複数の学年のまとまりを指す) の在り方が法律で定められている。具体的には、2023年時点で教育を規定しているLOMLOE法によって次のように定められている。教育段階について、スペインでは次の3つの教育段階に区別されている (図1も参照)。まず、基礎教育 (初等教育, 中等義務教育), 次に義務教育後の後期中等教育 (職業訓練及びバチジェラート), そして最後に高等教育である。中等教育以降は複線型で学校系統が描かれている。これらの学校系統図で描かれた就学前教育から高等教育までの概容をまとめたものが表1である。

スペインの教師と児童生徒の1教室当たりの比率は学校種に応じて次のように定められている。まず、就学前

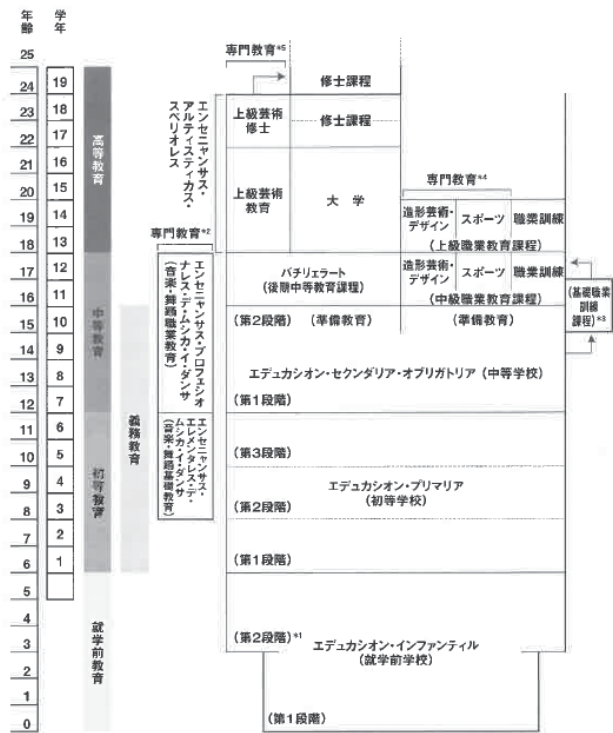


図1 スペインの学校系統図 (藤井, 2023, p. 48)

教育と初等教育で25人,次に中等教育で30人,最後に後期中等教育で35人である。日本では、初等教育が35人(一部の自治体は30人),中等教育は40人であり、どの教育段階においても日本の学級定員と比べて少人数であることがわかる。

特にスペインでは2022-23年度において、1教室当たりの平均児童生徒数が国で定められた比率を下回っている。就学前教育では1教室当たりの平均人数は15.6人、初等教育では21人、中等義務教育では24.9人、バチジェラート (後期中等教育) では25.6人であり、実際にはより一層ゆとりがあり、小回りの効く教育が展開できるようになっている。

スペインでは早期の教育機会の保障にも力を入れている。例えば、スペインは2021年には就学前教育の就学率が97.2%に達している。スペインが1つの国際的な到達目標としている持続可能な開発目標 (SDGs) では2030年までにすべての子どもが就学前教育を受けることが目標として設定されているが、その目標に関連する指標との関連では、スペインは目標の96%を達成、もしくは上回る勢いであり、欧州平均の93%も超えている。これは日本の5歳児の就学率とも並ぶ数値である。

表1 LOMLOE 法下のスペインの教育制度⁴⁾

就学前教育 (0-6 才)	初等教育 (6-12 才)	義務中等教育 (12-16 才)
0 歳から3 歳までの子どもを対象とする第1 サイクルと、3 歳から6 歳までの子どもを対象とする第2 サイクルに分かれている。第2 サイクル(3 ~ 6 歳)については、任意で教育費は無償。	6 歳から12 歳までの6 年間のコースが対象。義務教育で教育費は無償。	12 歳から16 歳まで、4 学年制で行われる。義務教育で教育費は無償。
子どもの情緒的、認知的、社会的、運動的発達に重点を置き、その後の学習の基礎作りを目指す。	子どもは数学、言語、社会科学、自然科学などの分野の基礎能力を身につける。	子どもはさまざまな必修科目を履修し、選択科目も選択できる。修了後、学生は中等義務教育卒業資格を取得する。
バチジェラート (16-18 歳)	職業訓練 (16-18 歳)	高等教育 (18 歳-)
通常16 歳から18 歳までの2 年制で行われる。義務教育ではないが、高等教育への準備教育レベルである。	通常16 歳から18 歳までの2 年制で行われる。中級と上級が存在する。様々な分野の技術・職業訓練を目的とし、就職のための実践的な訓練を提供する。	バチジェラートまたは高等職業訓練を修了し、対応する入学試験に合格した学生が入学できる。学術研究を中心とする総合大学、学術専門教育を施す専門大学、上級職業教育を施す短期大学がある。
理系、人文・社会科学系、芸術系など、様々な学士プログラムを選択することができる。修了者には、bachiller の称号が与えられる。	学ぶレベルに応じて技術学位または高等技術学位が取得できる。	4 年間の学士課程、1-2 年間の修士課程、3 年以上の博士課程があり、学ぶ分野に応じて対応した学位が与えられる。

だが、このような教育機会の平等や充実が図られる一方でスペインで行われている教育の質には課題も指摘されている。例えば、国際学力調査の1つであるPISA 調査では「読解力」・「数学」・「科学」の2022年の各分野の成績データを見ると、2018年時点よりは進歩が見られるものの、まだ懸念される点も存在している。具体的には、スペインの15歳の子どものうち「読解力」・「数学」・「科学」がレベル1以下の生徒がそれぞれ23.2%、24.7%、21.3%である。日本では「読解力」・「数学」・「科学」がレベル1以下の生徒はそれぞれ13.8%、12.0%、8.0%であり、スペインと比べてレベル1の生徒が大幅に少ないことがわかる。

日本との対比でいえば、ここからスペインでは実生活などに既存の知識を活用したり、連続・非連続テキストを読解したりするといった力に課題があることがうかがわれる。この数値は、スペインがSDGsを達成するために2023年までに到達すべき目標値を下回っており(Eurostat, 2023)、この目標を達成するためには全ての分野で成績不振(レベル1以下の生徒)の割合を15%以下にする必要があることも指摘されている。

この学力の質の保障の議論と並んでスペインの教育界で懸念され改善が試みられている問題の1つが、早期退学の問題である。スペインでは2011年から2022年までで26.3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) から13.9% (Instituto Nacional de Estadística, 2023) へ早期退学の割合を減らしてきた。これは、スペインの教育制度が退学率の削減において一定の進歩を遂げていることを示している。

加えて、スペインでは複線性をとっているものの、一般基礎教育の分野でも、職業訓練の分野でも、また大学制度の拡充の分野でも、大幅な改善を遂げ、早期退学を減少させてきた。これは、スペイン国民の平均教育年数の倍増をもたらした(Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021)。これに関連して、2021年(INEによると2023年)のデータでは、25~64歳の成人人口の約36.1%が中等教育以下(0~2段階)を、23.2%が高等教育(bachillerato)以外の職業訓練(3~4段階)を、40.65%が高等教育(5~8段階)をそれぞれ修了している。

だが、早期退学に関していえば、上記の通り改善がみられるものの、日本の後期中等教育では退学率が1桁台で推移しているのに対して、先の13.9%という数字は依然として高く、欧州平均の9.7%を上回っている。この割合から、中等義務教育3・4年生(職業教育の2年生、中等義務教育、バチジェラートを含む)を修了しておらず、現在、いかなる教育段階にも参加していない18から24歳の割合を導出できるが芳しいものではない。2015年に導入された「社会保障プラン(Plan de Garantía Social)」⁵⁾などの施策が一定の成果を上げているものの、2030年に向けて、この割合をさらに減らすためによりスペインの教育省には顕著な努力が求められている。

このような早期退学を減らすための予防策を展開する

ためには、早期退学の背景にある要因についても研究がなされている。いくつかの研究では、教育課程の編成が退学率に影響を与える可能性が示唆され、教育課程における教育内容の選択や教科の構造に関する再編成が求められている（例えば、Suberviola, 2021 など）。一連の研究の中でも、特にスペインにおける早期退学の要因について研究しているスベルビオラ（Suberviola O.I.）は、技術教育や職業教育のような専門的な授業を拡大することで、子どもが自分の目標や興味のある分野に集中できるようになり、結果として、退学率が減少する可能性が高いことを指摘している。加えて、スベルビオラは、より専門的な授業を行うことで、子どもが将来の進路に必要な技術や知識をより深く理解できるようになることも指摘している。このような社会的に求められる力を発揮する中で学習を行う授業づくりをすることは後述するコンピテンシー・ベースの授業づくりともつながる議論だろう。

教育課程編成の特徴を詳らかにするにあたり、スペイン社会に固有の特徴として自治州の存在とその権限にも触れておきたい。スペイン社会は、文化的、言語的、地理的な多様性を特徴としており、それは17の自治州（CCAA）に人口が分布していることにも反映されている。このような自治州の設置は国の行政的な区分けという意味合いだけでなく、固有の起源と独自の言語を有する自治州が存在することにも起因する。

この独自の言語という点について、スペインでは憲法において、国家公用語はカスティーリャ語と定められている。だが、憲法では同時に「スペインの他の言語もまた、自治州条例に従い、それぞれの自治州における公用語である」と併記されている。そのため、バルセロナ自治州におけるカタルーニャ語やガリシア自治州におけるガリシア語は、国家公用語であるカスティーリャ語と並んで、自治州の公用語として位置づけられ（並行公用性）、学校教育では、この地域語の保護、言語権の保障をめぐる言語教育や教育言語の在り方が模索されてきた（例えば、柿原, 2003, 柿原, 2016, カルマ・塚原, 2011 及び塚原, 2023 など）⁶⁾。

言語をはじめとする多様性は、スペインや自治州の文化的な豊かさを反映している。特に、1936年から1975年のフランコによる独裁政権下で少数言語の使用が禁止されるなど、社会や教育面において言語的・文化的な弾圧があったことを踏まえれば、その弾圧からの開放として、

対立軸にある多様性を尊重することで、地域語の社会的地位や機能の向上を図る方向性が強くなることも想像に難くない。

スペインの教育制度はスペイン国の憲法（1978年）の価値観に従い、そこで認められた権利と自由の尊重に基づいて構成されているため、自治州の公用語も保障されなければならない。だが、自治州の言語や文化を包摂することは教育制度を打ち立てる上で利点とともに挑戦をもたらしてきた。例えば、教育言語としてカスティーリャ語と地域語のどちらをどのような教科でどのように用いれば良いのか、選択されない言語での教科の学びをどのように保障していくのかなどといった課題が現実には生じてきた。

スペインにおいて教育とは機会均等が前提とされるものである。それと同時に、結束力のある国民的アイデンティティを促進しつつも、自治州レベルでのアイデンティティを育むものでなければならないとされている。この国としての共通性の追求と地域等における多様性の尊重をどう図るのかということは教育課程編成で1つのアポリアとなってきた。日本では琉球諸語やアイヌ語はスペインのように公用語としては認められていないものの、スペインのように地域に根付く文化の豊かさや多様性を尊重し、その伝統の保護を図ろうとする際には、類似の課題に直面する可能性があるかもしれない。

このような教育改革において、教育課程の再編に取り組むことは1つの方策であるが、それだけでは解決することが難しいことも事実である。このような課題の解決の過程における重要な要因として、スペイン政府による教育への投資があり、2023年に公表された2020年のデータによれば、GDPの4.94%、約5500万ユーロに相当する公的支出が行われている（Eurydice, 2023）。だが、スペインの失業率が13.26%（INE, 2023）であることを考えると、この投資が拡充され、早期退学などの問題に取り組み、教育機会の更なる充実が図られることが重要であるといえるだろう。

2. スペインの教育課程編成の構造

スペイン全土において、各教育段階での教育の質と

LOMLOE法で言及されている卒業資格を有効なものとして保証するために、各教育段階で教育課程を編成する上での基本的な要素が定められている。この基本的な要素とは、各教育機関の最低限の教育内容を定めるものである（共通教育課程・基礎的教育課程などと呼称される）。スペインではこの共通教育課程を指針として、全国的な教育水準やその質を公平に担保する仕組みを有している。この共通教育課程は日本の学習指導要領に該当するものといえる。

この共通教育課程は様々な解釈をすることができるように、概括的に記述されている。スペインでは各自治州が州の実情に応じてこの内容を調整する権限を有する。先述のように、スペインでは国家公用語だけでなく、自治州に固有の公用語を有する州が存在する。このような自治州では、時間割の60%の裁量権が与えられる（カステーリャ語のみの場合には50%）（LOMLOE法第6.4条）。ここで、先の共通教育課程で示された教科や内容に自治州に固有の公用語や歴史に関する教育が組み込まれ、新たな教科や教育内容が設定される。

各学校レベルでは自治州が決定した教育内容に適応することが求められる。その際に、教師に与えられた権限は教材・教具の選択とその配列や時間数の設定である。学校現場では、子どもたちから出発するというを前提に、自治州の教育行政機関によって確立された教育課程を子どもや地域の環境や実情に応じて発展させ、子どもたちに即した形でカリキュラムとして完成させることが期待されている。

ここで子どもたちに応じる方策として、「個に適した教育課程（*currículo adaptado*）」や教材選択が行われる。例えば、スペインでは個に適した教育課程という名称で、特別な教育的ニーズを有する子どもたちのニーズを満たすための教育課程の調整が行われたり、独自の言語教育プログラムが組み込まれたりする（cf: 大貫・Sanjuán Roca・金箱, 2024）。また、モロッコなど移民の子どもたちが在籍する教室でモロッコの文化を教材として扱うことで定められた教育内容に到達させることも行われている。つまり、自治州の言語を含む固有の特徴に合わせて、州や学校が教育課程を適応・調整し、子どもや地域に即した教育を行うこととしている⁷⁾。

日本においても2018年改訂の学習指導要領で、各学校

が有する教育課程の編成権のもと、カリキュラム・マネジメントを充実させていくことが求められている。カリキュラム・マネジメントとは、「各学校が教育目標を実現化するために、学校内外の諸条件・諸資源を開発・活用しながら、評価を核としたマネジメントサイクルによって、カリキュラム開発と実践を組織的に胴体化させる、戦略的かつ課題解決的な組織的営為」（田村, 2018, p. 24）と定義され、各学校が地域や行政機関などとの連携を図りながら、学校の置かれた文脈に応じて教科内容の結合や資源配分を行いながら教育課程を編成していくことが望まれている。

このようなカリキュラム・マネジメントの考え方のもとで、研究開発指定校を中心に日本の学校においても多様な教育活動が行われてきた。例えば、大阪府立西成高等学校の「反貧困学習」（大阪府立西成高等学校, 2009）や大阪市立生野南小学校の「生きる教育」（西澤・西岡, 2022）などは、地域で子どもたちが抱える課題を出発点に独自の科目を設定し、より地域の子どもたちに即した教育活動を展開している。また大学等の附属学校も同様に独自の研究課題を設定し、特色ある教科や教育課程を編成している。

だが、スペインとの対比でいえば、日本におけるこのような特色ある取り組みは各学校の創意工夫に留まり、地域の隣接学区にある学校で比較をすれば、その教育内容において地域の実情に応じるという点で差が生じる可能性があることは否定できない。それに対して、スペインでは自治州が教育課程を編成する際の基準を調整し、地域の実情に合わせて定め、その基準に拘束力を持たせている。それは各学校の取り組みを制限するものとして機能してしまうことが危惧される一方で、地域固有の文化やアイデンティティの発達を保障する教育がどの学校でも担保されるという点では一定の意義を見出すことができるだろう。

この点について、日本でも確かに自治体の単位で「スタンダード」という名称の下、教育課程編成に向けてモデルとなる年間指導計画の策定を行っているものも存在する。だが、それはあくまでも都道府県や市町村の教育委員会が学習指導要領で定められた教育内容の範囲内で策定するもので、法的拘束力がなく、教材の変更にも留まることも多く、それ自体を地域に合わせた教育内容へと変更する

ことや、新たな教科を設定したりすることを必ずしも意図したものではない。加えて、それは多くの場合で指導資料として位置づけられ、各学校の裁量に委ねられていた。

スペインでは、このように国だけでなく、自治州の文脈に沿った教育課程の編成の基準を設定することで、自治州内の学齢期の児童・生徒に教育機会の確保とスペイン国民として、そして自治州の市民としてのアイデンティティの確立を目指している点に日本とは異なる教育制度の1つの特徴を見出せる。日本においては各学校に教育課程の編成権が委ねられることで、小回りの効く地域の実情に応じた教育課程が編成できる反面、このような都道府県や市町村の単位でそのような教育課程を子どもたちに提供することが保障されづらい側面があるだろう。

3. スペインの教育制度の特徴と教育課程

スペインの教育の質の向上に関する、近年の教育制度の改革の主要な取り組みの1つに基礎的コンピテンシー/キー・コンピテンシー⁸⁾の習得がある(Diario Oficial de la Unión Europea, 2018)。そこでは、子どもたちにキー・コンピテンシーを完全な習得させることで欧州社会に統合し、参加できるような市民を育成することが意図されている。

しかし、キー・コンピテンシーの育成は必ずしも既存の社会、特に企業社会に適応するという目的のためだけに求められるのではない。それは、子どもが年齢やその人が置かれている時代に関係なく、民主主義社会において責任ある市民として、そして社会の原動力として生涯を通じて学習できるようにすることを可能にするためのものでもある。

スペインでは1996年に欧州委員会が定めた柱に沿い、学校を次の4つの場として位置付けている。まず、ヨーロッパ人が自分自身の人間としてのあり方を学ぶ場(「あり方を学ぶ」)であり、次に知識とその習得方法を学ぶ場(「知ることを学ぶ」)であり、似ている人もいれば全く異なる人もいる他の人々と共に生きることを学ぶ場(「共に生きることを学ぶ」)であり、そして最後に、習得した知識を実践すること、すなわち運用できることを学ぶ場(「実行することを学ぶ」)として学校を捉えている

(Delors, 1996, p. 34.)。キー・コンピテンシーの育成は、この延長線上に位置づくものである。

スペインでは、このキー・コンピテンシーの育成との関連で、近年、欧州の目標とSDGsの達成に向けたアジェンダも教育に盛り込んでいる。例えば、環境への配慮、責任ある消費、健康的な生活、不平等と排除への取り組み、平和的な紛争解決、不確実性の受容と管理、個人的・文化的多様性の尊重、地域的・世界的レベルでの市民の取り組み、発展の原動力としての知識、デジタル文化の批判的・倫理的・責任ある利用といった課題が提起され、教育において主要なテーマとして扱われている(Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021)。

スペインにおいて、上記の社会的な問題の解決やキー・コンピテンシーの育成を視野に入れ、2025年に向けて、欧州全体で教育を通して子どもが獲得することが推奨されている価値や能力が表2の上部である。具体的には、民主的価値観や社会的結束、雇用可能性などがある(Diario Oficial de la Unión Europea, 2021)。スペインでは、先述の通り補完性の原理の下、欧州から推奨された事柄を子どもたちが獲得できるよう、教育制度や教育課程の設計において基礎となる5つの横断的な軸(要素)が整理され(表2の下部参照)、LOMLOE法に盛り込まれた。例えば、欧州で挙げられた雇用可能性を子どもたちが獲得するためには、デジタル教育やコンピテンシーおよび人々の個々の特性に応じた学習、持続可能な発展と

表2 教育制度で保障が推奨された項目(Diario Oficial de la Unión Europea, 2021 から筆者作成)

欧州全体	<ul style="list-style-type: none"> ・ 民主的価値観, 平等, 社会的結束, 異文化間対話を促進しながら, 全て市民が個人的, 社会的, 職業的に充実すること ・ 持続可能な経済的繁栄, エコロジーとデジタルの移行, 雇用可能性
スペイン	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの権利 ・ ジェンダーの視点 (教育における男女平等, 男女共学, 男女差別撤廃) ・ デジタル教育 (テクノロジーの管理と倫理の両方を教えることの重要性) ・ コンピテンシーおよび人々の個々の特性に応じた学習 ・ 持続可能な発展 (環境尊重の意識と自然環境保全の必要性を意味する)

いった要素を視野に入れた教育制度や教育課程が構築される必要がある。

日本においてもスペインと同様に資質・能力の育成が掲げられるとともに、「社会に開かれた教育課程」の実現が望まれている。後者の「社会に開かれた教育課程」では「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」ことや「これからの社会を創り出していく子どもたちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力」を育むことが企図されている。その1つとして、SDGsのテーマに関する探究的な学習が組織されている（田中他, 2019）。特に、資質・能力やコンピテンシーの形成は教科や正課教育、学校という空間を超える性質をもつ。これはスペインにおいて、早期退学への対応ともつながっており、必ずしも完全に同じ背景とは言えないものの両国において、このように「社会に開かれた学習」や能力概念を媒介として学校教育と社会とをつなぐことで、両者の連続性を担保することが企図されているといえるだろう。

次に平等に関する取り組みをみてみたい。スペインでは、これまでに表3に提示した平等性の原則に従って教育において平等性が追求されてきた。具体的には、表3にあるように性別や障害の有無などに関わらず、あらゆる人に平等に教育へのアクセスを可能にすることが原則として掲げられてきた。

近年のスペインでは、社会全般で平等性から公平性の追求へと焦点が移動し、教育や経済、法律などの全てのシステムで公平性が重要なものと位置付けられてきた（Tedesco, 2000）。この点について、教育において社会的公平性が持ち込まれ、考慮される指標として公平性が位置づけられるべきであるという主張も存在する（Peña, 2012）。このような主張の背景には、教育に公平性という

表3 スペインの教育における平等性の原則

1	教育を通じて人格を十分に発達させるための平等な機会
2	教育的インクルージョン
3	あらゆる差別を克服するための、男女を含む平等な権利と機会
4	「障害者の権利に関する条約」の規定に従い、教育への普遍的なアクセシビリティを確保し、あらゆる種類の障害に起因する個人的、文化的、経済的、社会的不平等を補う要素として機能する

指標が持ち込まれ、その指標を有する教育というシステムで教えられることで、社会の他のシステムにも公平性が指標として機能するようになるという想定があった。

もちろん、このように公平性を追求することはスペインだけではなく、欧州レベルでの関心事であった。そのため、持続可能な競争力、社会的公正、レジリエンスのための欧州のアジェンダ（Comisión europea, 2020）にも公平性の考え方が盛り込まれている（表4の左側参照）⁹⁾。例えば、公正な資源の再分配を行うことで義務教育の無償化や多様性を包摂するプログラムの設置や個に応じた支援サービスへのアクセスなどを行うことが提案されている。

スペインにおいても、欧州のアジェンダで推奨されている公正性に向けた取り組みを望ましいものとして位置づけている。だが、その実施に向けては課題があること

表4 公正性に向けた欧州のアジェンダと実現に向けたスペインの課題（Calero, 2006 及び Comisión europea, 2020 をもとに筆者作成）

欧州のアジェンダ	スペインにおける課題
無償の義務教育： スペインでは、16歳までの基礎教育は無償の義務教育であり、すべての子どもと青少年の教育へのアクセスが保障されている。	社会経済的不平等： 教育は無料で受けられるものの、社会経済的不平等は、個人指導や学習教材など、追加的な教育資源へのアクセスに影響し、学業達成における不平等を永続させる可能性がある。
支援サービスへのアクセス： スペインの教育制度は、教育機会の均等化を目的として、障害のある子どものための特別教育、補習プログラム、経済的に困難な子どものための奨学金などの支援サービスを提供している。	地域差： スペインの自治州間には違いがあり、より多くの資源を持ち、より質の高い教育施策を推進している自治州もあれば、経済的・教育的制約に直面している自治州もある。
共通の教育課程： すべての子どもが身につけるべき知識や能力を定めた国家の教育課程があり、すべての人に質の高い基礎教育を保障しようとしている。	言語的・文化的多様性： スペインの言語的・文化的な多様性を考慮しないと、教育へのアクセスや学業成績に影響を及ぼす障壁につながる可能性がある。
インクルージョン・プログラム： 特別な教育的ニーズを持つ子どものインクルージョンを促進し、教室における多様性を促進するためのプログラムや措置が実施されている。	教育的インクルージョンの課題： この分野では、インクルージョン・プログラムの実施を通じて進歩が見られるが、障害や特別な教育的ニーズを持つ子どもを完全にインクルージョンするには、まだ課題がある。適切な資源と支援の不足が、彼らの参加と教育の成功を妨げる。

もスペイン国内で自覚されてきた。例えば、カレロ(2006)は、公平性に関するスペインの課題として表4の右側のような課題を既に指摘している(これは筆者らが欧州のアジェンダと横並びにしたものである)。まず義務教育の無償化に関して、公教育の充実を図ることができる一方で、私教育を通して更なる教育資源にアクセスできる社会的階層とそのような資源のアクセスができない層の間で一層の格差が進行することが指摘されている。また、この格差という問題に関連して、インクルージョンに向けた取り組みが地域の教育に関する財政支出に依拠し、地域間で格差が生じるという格差に関する指摘がある。これらについては、日本でも近年指摘されている事柄であろう。

加えて、共通の教育課程の編成と言語的・文化的多様性への配慮をするということが二項対立となり、その中でどのように両者にとって価値ある目標や教育内容の設定を行なっていくのかという点も課題である。これについても、日本では近年、外国につながる子どもたちが増加傾向にあり、類似の課題に直面しているが、スペインでは日本以上に、この問題に関する解決策が模索され、公正に向けた取り組みが行われてきているだろう。

このほか、教育方法の面でもスペインは他の欧州諸国と共通の関心事を共有し、2023年時点で質と平等に関して表5の改革の方針を示している。例えば、質の面について、LOMLOE法では先述のコンピテンシーの育成を掲げているが、その他にもデジタル・スキルを向上させ、

表5 スペインの教育方法に関する改革動向

<ul style="list-style-type: none"> ・ キー・コンピテンシーの開発： 批判的思考、効果的なコミュニケーション、問題解決、協調性、自律的学習、デジタル・コンピテンシーなどのスキルが含まれる。その目的は、子どもを学問的知識だけでなく、21世紀の課題に立ち向かうためのスキルも育成することである。 ・ スキルの育成と知識の実践的応用に重点を置く、コンピテンシー・ベースの学習アプローチ： このアプローチは、子どもが実生活の状況に対処し、実際の問題を解決するために必要なコンピテンシーを習得することを目的としている。 ・ 形成的で継続的な評価： 最終試験だけに頼るのではなく、子どもの学習と成長を促進するための絶え間ないフィードバックによって、子どもの進歩を長期的に評価しようとする。 ・ 学習の個別化： 子どもの学習進度や様式が異なることを認識する。子どもの個人的なニーズに合わせた指導が奨励され、必要な子どもには追加的なサポートが提供される。
--

技術的な未来に備えるためにSTEM教育を推進することなど欧州で推進されている事柄を取り入れている。加えて、先述のようにLOMLOE法は、教育の不平等をなくすことを掲げているが、これに向けて形成的評価や学習の個別化を推進することで、子どものニーズの変化に適応した教育を提供することを目指している。

日本においても、DeSeCoのキー・コンピテンシーや21世紀型スキルなどの資質・能力の育成が学習指導要領の改訂の主軸に掲げられ、これに向けてコンピテンシー・ベースの授業づくりなどが推奨されている。加えて、個別最適な学びや学習評価の充実なども図られ、これらのスペインの教育政策の動向は日本の近年の改革動向と軌を一にするものといえるだろう。

4. 教育課程編成とその要素

LOMLOE法では、教育課程を「目的、能力、内容、教育方法、評価基準の集合」とみなしている(第6.1条)。加えて、同法では教育課程は、コンピテンシー・ベースの授業を通して、子どもの人格の発達と、活動的で民主的な市民として活動するための準備として、インクルーシブな教育を保障することで、子どもの教育的発達を促進しなければならない(第6.2条)ものとされている。また、この実現に向けて多様性を尊重するインクルーシブ教育や、多様な形態の参画、表現、行動・応答的な表現を提供することを目的とする「学習のためのユニバーサルデザイン(UDL)」の原則の適用も必要となることが指摘されている(Alba, 2019)。

教育課程を設計する際に考慮される要素のひとつに「出口において期待される姿(perfil de salida)」がある。例えば、16歳までの中等義務教育を終えた後に子どもたちに期待される姿の1つとして平和的に対立を解決することができるといったものがある。ここで示されているように、「出口において期待される姿」とは、子どもたちが学習した内容を活性化させ、現実の出来事に対して対応できるようになることを指す。

この「出口において期待される姿」は、義務教育課程などのまとまりある教育課程を修了した後、もしくはある教育段階を修了した時点で子どもたちが達成すべき

教育目標をまとめたものである。この姿は、子どもたちが各教育段階の教育課程を修了する際に身につけることが期待されるキー・コンピテンシーを特定し、定義するものでもある（Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022）。この「出口において期待される姿」としての「教育目標」は、子どもが各教育段階の修了時に期待される成果であり、それはキー・コンピテンシーを特定し、具体的な修了時の姿を指し示すものとなる。

現在のスペインの教育では、キー・コンピテンシーの育成が教育制度の要となっている。ここで、キー・コンピテンシーとは子どもが確実な成功を収めながら学習を進め、グローバルもしくはローカルで主要な課題に立ち向かう上で不可欠なものと考えられている。これらのキー・コンピテンシーは2018年5月22に欧州の理事会の報告で定められた「キー・コンピテンシー」をスペインの制度に適応させたものである。

この欧州の報告では、キー・コンピテンシーは知識・スキル、態度の組み合わせとして定義されている（Diario Oficial de la Unión Europea, 2018）。ここで知識とは、事実や統計などで示される数値、概念、観念、理論で構成され、特定の分野やトピックに関する理解を支えるものである。次に、スキルとは、結果を出すためにプロセスを実行し、既存の知識を活用する能力と定義される。最後に、態度とは、単なる心構えではなく、考え方、人、状況に対する行動や反応に関する「マインドセット (mentalidad)」もしくは性向といった認知と結びついた事柄を表すものである¹⁰⁾。

この基礎となるキー・コンピテンシーに加えて、実際の教科の教育では教科内容に即した固有のコンピテンシー (competencias específicas) も育成される。固有のコンピテンシーとは、「現在及び過去の関連トピックに関する情報を検索し、歴史的資料を批判的に利用しながら知識を習得し、内容を推敲し、様々な形式で表現する」といった形で記述され、各知識分野（教科や学問など特定の専門分野に関する知識）の中でも「基礎的な知識」を求める活動や状況において、子どもたちが発揮しなければならないパフォーマンスをもたらす源泉となる。

この固有のコンピテンシーを特定するために、キー・コンピテンシーの「操作的指標 (descriptores operativos)」が使用される。例えば、キー・コンピテンシーの1つであ

るデジタル・コンピテンシーに関する操作的指標としては「妥当性、質、適時性、信頼性の観点に従って、インターネットで検索を行い、知的財産を尊重しながら、検索・参照・再利用するために結果を重要な方法で選択し、アーカイブする」といった形でそのコンピテンシーが獲得された際に見られる要素（子どもを見る際の規準）が示されている。この操作的指標とは、キー・コンピテンシーが実際の場面で現れた際の行動を示している。

これらの関係を示すと図2のようになる。ここで、固有のコンピテンシーはキー・コンピテンシーや教科固有の知識といったよう要素が結びつくことで発揮される。固有のコンピテンシーが記述される際には、どのキー・コンピテンシーの操作的指標が参照されるべきなのかということが示される。

この固有のコンピテンシーはキー・コンピテンシーと基礎的知識（各知識分野を構成する知識やスキルや態度として理解される）、達成規準（学習のプロセスのある瞬間の状況や活動において期待されるパフォーマンスのレベルを指し示す参照点）を繋ぐ要素となる。これらは、キー・コンピテンシーや固有のコンピテンシーが結びついた子どもたちの具体的な行動を組織する際に、子どもたちを実際に関与させる活動や状況を想起させ、学習状況を設計するアプローチを導く。このような形で想起された活動や状況は、様々な教科で習得した知識を実生活の文脈に結びつけ、応用する機会を提供し、その結果として習得した学習内容の転移を促す。

例えば、スペインの小学校で行われている授業では3Dプリンターやタブレットを用いて、現実世界とバーチャル世界の両面で立体的な地図を作る社会科(地理・歴史)と算数(縮尺)を統合したプロジェクトやピクサーの映画に字幕を付けることを通して、地域語(ガリシア語)と英語とカスティーリャ語を行き来して、言語に関するコンピテンシーを身につけるプロジェクトなどが行われる。これらのプロジェクト成果はルーブリックで評価さ

固有のコンピテンシー		
キー・コンピテンシー①の操作的指標	キー・コンピテンシー②の操作的指標	教科固有の基礎的な知識

図2 固有コンピテンシーとその構成要素（筆者作成）

れ、筆記テストと教室での活動を加味してトータルの成績がつけられる。一連の授業では、このようにコンピテンシーの育成が軸となり、それに応じて学習活動の総体としての単元が設計されている。

2000年代に日本に流布したパフォーマンス課題を基盤とした「逆向き設計 (backward design)」論は、このスペインの取り組みと親和性の高いものであるといえるだろう。「逆向き設計」論とは米国で「真正の評価 (authentic assessment)」論を提唱するウィギンズらが『理解をもたらすカリキュラム設計 (Understanding by Design)』(2005 = 2013) で提案しているカリキュラム設計の枠組みである。

ウィギンズらは、理解としてのゴールの姿に向けて計画的に (by design) カリキュラムを設計することを求め、「逆向き設計」論を提起した。「逆向き設計」論は、理解に向けて目標—評価—指導過程の3つのカリキュラム構成の概念の一貫性を担保することを求める。具体的には、①学習後に求められる結果を明確にする段階、②①の結果を承認できる証拠を決定する段階、③②で求められる能力を育むために学習経験と指導を計画する段階の3段階から構成される。

特に、「逆向き設計」論で②の評価課題で用いられる「真正の評価」としてのパフォーマンス課題は、思考の必然性のある文脈で知識や技能を総合的に使いこなすことを求める評価課題である。この課題の解決に向けて、子どもたちには教科で習得した知識を実生活の文脈に結びつけ、応用する機会が提供されるように学習状況が設計される。

スペインにおいて、①「出口において期待される姿」や「固有のコンピテンシー」が源泉となることで生じるパフォーマンスが明確にされ、それとの関係で教育課程が組織される点や、②それを真正の評価を用いて思考の必然性のある状況で発揮させる点、③それに向けた学習活動を想起させる点には類似性を見ることができるだろう。

だが、日本とスペインではコンピテンシーの育成の考え方に相違点があることも指摘しておきたい。スペインでは、教科等において固有のコンピテンシーを育成することと並行してキー・コンピテンシーなどの汎用的なコンピテンシーが育成されるものと捉える。加えて、コン

ピテンシー自体も教科を横断する形で育成することが前提となり、コンピテンシーが教科に優先する形で授業が組まれることもある。

他方で、日本においても並行的な側面でコンピテンシーが育成されることも念頭に置かれているものの、教科固有の見方・考え方という形で、教科等で育まれたコンピテンシーが汎用的なコンピテンシーの育成につながるという形で段階的に捉えられることもある。また、スペインとは異なり、総合的な学習 (探究) の時間が設けられていることもあり、教科を統合したパフォーマンス課題という側面は必ずしも前面には登場していない。ここで、固有コンピテンシーのような教科等で育まれるコンピテンシーとキー・コンピテンシーのような汎用的なコンピテンシーとの関係を並行的なものとするのか、段階的なものとするのか、両者が併存する形で捉えるのか、そしてコンピテンシーと教科の位置づけをどのように捉えるのかという点には、両国の間で違いがあるといえるだろう。

おわりに

本稿では、LOMLOE法以降のスペインの教育制度の動向について、日本との比較を交えつつ、その構造と教育課程の分析を行ってきた。スペインでは、LOMLOE法以前から各種の法制度において教育の公正性の担保に向けて、就学前教育から生涯にわたる教育機会の保障と質の高い教育の提供が目指されてきた。スペインでは、この質と公正性の両立に向けてLOMLOE法が組織されてきた。そこでは義務教育の無償化や生涯教育の制度設計とともに、そこで学ぶ主体の育成に向けてコンピテンシーの発達が企図されてきた。教育の質と機会の保障の点で、日本と比べると早期退学率が高く、またPISAなどの国際学力調査についても日本や欧州の平均と比べても結果は芳しいものではなく、課題が残されていた。

この質の側面について、スペインでは欧州の影響を受け、キー・コンピテンシーを含むコンピテンシーの育成を掲げ、それに根差した教育課程が編成されてきた。具体的には、卒業時の姿 (出口において期待される行動：コンピテンシー) を明確にして、そこに向けて、教科等に

において、そのコンピテンシーが発揮される学習状況を組織することで、教科等に固有のコンピテンシーと並行してキー・コンピテンシーを育てることを志向してきた。日本においてもパフォーマンス課題を通してコンピテンシーの育成を図っている点では共通している。だが、教科とコンピテンシーの関係に関していえば、それを並行説と段階説のどちらでとらえるのか、教科をどのように位置づけるのかという点で違いがあるといえる。

この質と公平性の問題に絡めていえば、スペインでは日本で明確に可視化されていない、固有の言語や文化をもつ自治州の文化やアイデンティティの保障とスペイン国全体のそれとの葛藤や自治権の問題が顕在化しており、センシティブな問題として扱われてきた。特に、スペインにおいてLOMLOE法に規定される共通の教育課程の編成を求めると、地域の言語を含む文化的多様性に応じていくことについて、自治州の教育内容の設定に関わる裁量の幅を明確にするとともに、そこで設定された教育内容に各学校が適応することを求めることで、自治州内の学校が文脈に応じた教育を展開していくことを可能としていた。それは、各学校の裁量を制限するものである一方、日本において各学校レベルで教育課程編成に創意工夫を求めるアプローチとは異なる視点から地域の文化の保障や文脈への公正な配慮が顧みられているものであるといえる。

だが、日本の学習指導要領で規定されている教育内容の多くは地域の枠を超えた共通性を強調し、教育言語としても日本語が用いられているのに対して、スペインでは自治州の文化や言語とスペイン全土で定められた文化や言語の両者を教育内容とすることでその過密化が懸念される。その結果、質の凡庸化を招くことが危惧される。加えて、自治州の公用語を含む多様な言語での教科の授業が行われることで、言語の不振が教科の学力の不振を招く可能性がある。更に、コンピテンシーを軸とした教科横断的な教育課程の編成は教科内容の転移可能性を高める潜在性がある一方で、教科の系統性や順次性の面で課題がある。このような教育内容の過密化や言語の多様性、系統性への対応は、先述のPISAの日本とスペインの結果の差の説明にも繋がらうるものであろう。

また、公平性の観点から、スペインでは欧州圏外の子どもたちについて、言語や文化への尊重を掲げ、子どもたち

に適した教育課程の編成が行われている。日本においても個別の指導計画の策定や子どもたちの言語や文化の尊重は謳われている。だが、両国において、その対応は各学校に委ねられるとともに、教育内容について目の前の子どもたちに応じて問い直すことは移行のための手段ということを除けば認められていない。その点で、スペインと日本と類似の課題を抱えているといえるかもしれない。

更に、公平性をめぐって公教育と私教育の範囲をめぐる問題、インクルーシブなどの公正に向けた取り組みにおける地域格差の問題などは日本にも該当するものである。その点では、教育課程編成のレベルで質と公平性の両立を実現することは両国において難しく、スペインで指摘されているように日本においても、教育への更なる資源配分や投資を求めることが必要であろう。

本研究は、JSPS 科研費 20K13847, 21H00821, 23KJ1816 の助成を受けたものです。

参考文献（web ページは 2023.11.20 時点で確認済み）

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico- práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), pp 55-68 (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>).
- 安藤万奈 (2007) 「教育」坂東省次『現代スペイン情報ハンドブック 改訂編』三修社, pp. 178-185.
- 安藤万奈 (2008) 「ゆりかごから大人へ」碓順治編『ヨーロッパ読本 スペイン』, 河出書房新社, pp. 51-76.
- Calero Martínez, J. (2006) *La equidad en educación: Informe analítico del sistema educativo*, CIDE.
- Comisión Europea (2020) “Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones”, *Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274>)
- Delors, Jacques (dir) (1996) “La Educación encierra un tesoro”, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018) *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Texto pertinente a efectos del EEE). (2018/C 189/01), 189, pp. 1-13. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>)

- Diario Oficial de la Unión Europea (2021) *No oposición a una concentración notificada* (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2021.066.01.0033.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3AFULL)
- Eurostat calendar (2023) Eurostat calendar 2023 (A4 format) - Products Catalogues - Eurostat (europa.eu)
- Eurydice (2023) *National Education Systems*. (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>)
- 藤井康子 (2023) 「スペインの学校」二宮皓編『世界の学校』学事出版, pp. 44-51。
- 花谷智枝子 (1989) 「スペインの教育制度」『外国語教育論集』11, pp. 261-275。
- Instituto Nacional de Estadística (2023) *Encuesta de población activa* (https://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm)
- カルマ・ジェニエン, M., & 塚原信行 (2011) 「カタルーニャ人の言語—カタルーニャ語とその他の言語」『言葉と社会』13, pp. 190-198。
- 柿原武史 (2003) 「スペインにおける言語政策—ガリシア語と自治種政府の政策に関する一考察—」『大阪大学言語文化学』12, pp. 111-123。
- 柿原武史 (2011) 「マイノリティ言語話者にとって『複言語』教育とは何か—スペイン・ガリシア自治州で進む言語教育改革が抱える問題点を探る—」『ことばと社会』13, pp. 81-102。
- 柿原武史 (2016) 「少数言語回復政策の困難—スペイン・ガリシア自治州で進む脱ガリシア語化と言語圏—」『南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編』12, pp. 209-220。
- 金子亨・藤井康子 (2011) 「スペインの教育改革の変遷」『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』63, pp. 13-21。
- 松下佳代 (2016) 「資質・能力の新たな枠組み—『3・3・1 モデル』の提案—」『京都大学高等教育研究』22, pp. 139-149。
- 松下佳代 (2020) 「教育におけるコンピテンシーとは何か—その本質的特徴と三重モデル—」『京都大学高等教育研究』27, pp. 84-107。
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre, pp. 28927-28942. (<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220 (<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10/dof/spa/pdf>).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207 (<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921 (<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) Indicadores de educación de la Estrategia Europa (https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, p. 122868 a 122953 (<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) Sistema estatal de indicadores de la educación (<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) “Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria”, *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, p. 122868 a 122953 (<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>).
- 村越純子 (2011) 「スペインの義務教育制度におけるシティズンシップ教育教科の位置づけ—LOE法に基づく中学校の学習指導要領の検討を中心に—」『埼玉大学紀要 教育学部』60 (1), pp. 33-48。
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/aprobacion-agenda2030.pdf>).
- 日本学術会議 (2010) 『教育学分野の展望—「質」と「平等」を保障する教育の総合的研究—』(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-h-1-4.pdf>).
- 西澤哲・西岡加名恵監修 (2022) 『『生きる』教育』: 自己肯定感を育み, 自分と相手を大切にする方法を学ぶ (第1巻) (生野南小学校教育実践シリーズ 1巻)』日本標準。
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021) *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*, Madrid: Ministerio de la Presidencia, (https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf).
- 大貫守・SANJUÁN ROCA, María del Mar・金箱亜希 (2024) 「ガリシア自治州におけるインクルーシブ教育の実際—モンテ・ドス・ポステス学校の訪問調査を踏まえて—」『愛知県立大学教育福祉学部論集』72, pp. 15-26。
- 大阪府立西成高等学校 (2009) 『反貧困学習格差の連鎖を断つために』解放出版社。
- Peña Rodríguez, F. (2012) “La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad justicia y equidad sociales en Colombia: Mass education and the pursuit of social equality”, *justice and equity in Colombia*, 36, pp. 189-200.
- Suberviola Ovejas, I. (2021) “Análisis de los factores predictivos

del abandono escolar temprano”, *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, pp. 25-52. (<http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>).

田村知子 (2018) 「カリキュラム・マネジメント研究の進展と今後の課題」日本教育経営学会編『教育経営学の研究動向』学文社, pp. 24-35。

田中治彦他 (2019) 『SDGsカリキュラムの創造—ESDから広がる持続可能な未来—』学文社。

Tedesco, J. (2000) “Los desafíos de las reformas educativas en América Latina”, *Revista Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, 14, pp. 5-14.

寺尾江利子 (2013) 「揺れる学校教育—教育における思索と実践」坂東省次編『現代スペインを知るための60章』明石書店, pp. 208-212。

塚原信行 (2023) 「カタルーニャ自治州の教育における言語をめぐる問題」『日本イスペイン学会会報』30, pp. 7-9。

United Nations (2015) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, (<https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>).

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998) *Understanding by design*, VA: ASCD.

注

- 1) スペインの学校教育は公立学校の他、私立学校と半官半民学校で構成されている。
- 2) 近年、スペインでは既存の教育制度の有効性について議論が交わされ、教育を規制する法律の改革や再調整が行われている。この点について、専門家が法律の効果や可能性を確認するために、法律と関連した教育政策の発展には、最低10年の期間が必要であると述べているようにエビデンスにもとづいた教育改革の重要性を指摘している。しかし、スペインでは、このような指摘が必ずしも十分に顧みられることはなく、法律の施行に向けて定められた10年という期間が経過していない、もしくは法律の変更を提案する前にその法律の影響に関する綿密な分析が行われていないままに法案が出されているのが現状である。実際、前節で述べたように1990年のLOGSE法以後、2002年のLOCE法、2006年のLOE法に至るまで矢継ぎ早に教育制度に関する法律の制定が議論され、必ずしも個々の法律の効果や可能性が検討されてこなかった。2020年にLOE法の修正としてLOMLOE法が制定されることになるが、その際にも政治的な側面から分析が行われたかどうかは定かではなく、それ以外の国内外の社会的な要因にも影響を受けてきた。
- 3) 2022-23年度には、就学前教育、初等教育、中等義務教育、バチジェラート (bachillerato) 及び職業訓練を含む大学以外の教育機関で学ぶ子どもの数は824万8489人である (バチジェラートは日本の後期中等教育に該当するが必ずしも全く同じわけではない。スペインの後期中等教育は大学などの高等教育に進学するためのバチジェラートと職業訓練の2つにコースが分かれる)。2023年の教育・職業訓練省のデータによると、これらの

子どもは2万8612の教育機関に在籍しており、77万18人の教師が勤務している。

- 4) 芸術教育、スポーツ教育、社会人教育については省略した。
- 5) ここで社会保障プランとは、義務中等教育を卒業できない子どもたちを対象として職業訓練の基本的なコースを提供するものである。しかし、現在は存在していない。
- 6) この他、ガリシア自治州などの自治州では、近年、教育言語としてカスティール語とガリシア語 (地域語) に加えて、英語が加えられた。これにより、共通性が高いとされるカスティール語と英語の地位が高まる一方で、ガリシア語などの限定性の強い地域語については地位が下がることも指摘されている (柿原, 2011)。
- 7) スペインでは、日本の教育委員会制度とは異なり外部機関として国や州の政策や学校の取り組みを評価する団体が存在する。この団体は取り組みをスーパーバイズし、助言を行うとともに、必要に応じて勧告も行う。加えて、学校内にも取り組みを評価する協議会が設置されている。
- 8) ここで、基礎的コンピテンシーとキー・コンピテンシーは同じ意味で用いられるものとされる。スペインの法律では基礎的コンピテンシーを使っているものの、その内実はキー・コンピテンシーと同様のものを指している。
- 9) 本稿では、平等とは異なるものとして公平性を論じているが、公平性は平等や社会正義と同義に扱われることがあることも指摘しておく。
- 10) 日本では、松下佳代が日本の資質・能力の構造について、国内外の動向を視野に入れて図3の形で整理している (松下, 2016)。ここで、知識とは教科などで習得される内容を指す。能力1はコミュニケーション能力や課題解決力などの基礎的な能力を指すものである。次に能力2は、知識とスキルを組み合わせ活用する能力である。最後に、能力3はDeSeCoのキー・コンピテンシーの概念のように知識やスキル、態度や価値観・倫理などを含みこむものとして定義される。スペインの文脈に寄せて整理をすれば、能力1に該当するものが「キー・コンピテンシー」であり、能力2に該当するものが後述する「固有コンピテンシー」、資質 (being) に該当するものとして資質 (capacidad) や態度が、能力3に該当するものとして「出口において期待される姿」がそれぞれ挙げられるだろう。

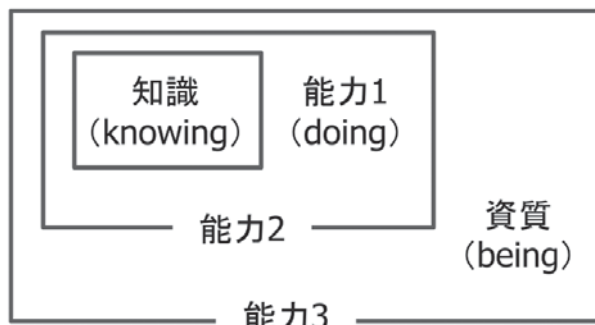


図3 日本の資質・能力の整理図

(松下, 2016, p. 141より引用)