

インドネシアにおける2013年カリキュラムの施行とその展開過程

*服部美奈 **神内陽子 ***アユ・アズハリヤ
 ***エル・アマダ・デ・ユリ ***アズミ・ムフリサフ

はじめに

1. 2013年カリキュラム改定の背景
 2. 2013年カリキュラムの特徴
 - (1) 2013年カリキュラムの目的と特徴
 - (2) コア・コンピテンシーとベーシック・コンピテンシー
 - (3) 2013年カリキュラムの構造
 - (4) 統合的なテーマ学習
 3. カリキュラム施行の経緯と現状
 - (1) 2013年カリキュラム施行後の推移
 - (2) イスラーム学校の対応
 - (3) 新型コロナウイルス感染症拡大による対応
- おわりに

はじめに

本稿の目的は、インドネシアで現在施行中の2013年カリキュラムに焦点をあて、施行後7年余りを経た現在から、改めてカリキュラム改訂に対する当時の問題認識とカリキュラムの特徴、さらに施行後から現在に至るまでの展開を考察するものである。このようなテーマ設定をする理由は、2013年カリキュラム施行にあたっては、施行当初からその斬新な改訂に関して賛否両論があり、施行からわずか1年半後に従前の2006年カリキュラムへの揺り戻しといえる事態が発生するなど、現在にいたるまでインドネシアの教育現場に大きな影響があったためである。同カリキュラムの全面实施が全国的にほぼ達成されたのは、施行から7年目の2019/20学年暦(2019年7月新学期)だった。この間、2013年カリキュラムを使用する学校と2006年カリキュラムを使用する学校が混在する状況が続き、同時に一

般学校(スコラ)を管轄する教育文化省とイスラーム学校(マドラサ)を管轄する宗教省の間で2013年カリキュラムの実施に対する対応の違いもみられた。この経緯を改めて整理し、振り返ってみるにより、インドネシアにおける今後の教育の方向性や課題を浮き彫りにするための素材を提供することが可能になるのではないと思われる。このような理由から、本稿は2013年カリキュラムに関する新たな知見を提供するというよりも、2013年カリキュラムをめぐる問題の整理を行うことに主眼を置くこととする。

ここで1945年の独立宣言以降のカリキュラム改訂の変遷を確認しておきたい。独立宣言2年後の1947年にLeer Planという名称で学習計画が示されたのが、現在でいうところのカリキュラムに相当する最初のものである。その後、1952年には初めて教科ごとに分かれた学習計画が登場する。第二代大統領のスハルト政権(1966~1998)にはほぼ10年間隔、具体的には1968年、1975年、1984年、1994年にカリキュラム改訂が行われた。そして1998年5月以降のポストスハルト期には、KBK(Kurikulum Berbasis Kompetensi, コンピテンシーに基づくカリキュラム)とよばれる2004年カ

* 名古屋大学大学院教員

** 元名古屋大学大学院学生

*** 名古屋大学大学院学生

リキュラムおよびKTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan, 学校基盤のカリキュラム) とよばれる2006年カリキュラムが施行された。2004年カリキュラムをさらに発展させ、後述する「2045年黄金世代」のために準備されたカリキュラムが現行の2013年カリキュラムである (Dahri 2018 : 2)。

ポストスハルト期のカリキュラム改訂に関する先行研究として、2004年カリキュラムを詳細に論じた中矢の研究 (2006, 2007) が挙げられる。中矢は2004年カリキュラム以降に重視されるようになったコンピテンシー概念の分析を中心に同カリキュラムの特徴を論じている。中矢はまた、二宮・中矢ほか (2004) において、国際比較の観点からコンピテンシーに基づくカリキュラムを論じている。2013年カリキュラムに関する先行研究としては、主に松本 (2014)、森山 (2015)、ヤティ (2015) が挙げられる。これらの研究は、日本語教育、地域の特色を生かす教育、テーマ学習の単元構造といった個別の観点から2013年カリキュラムを考察しており、同カリキュラムの特徴を的確に描き出している。ただし、同カリキュラム施行の背景や施行後の推移を含む同カリキュラムの全体像については充分論じられていない。本稿はこれらの先行研究の成果を参照しつつ、これまで詳細に検討されていない点を含め、施行からおおよそ7年を経た時点から2013年カリキュラムの検討を試みたい。

本稿の構成は、以下の通りである。第一に2013年カリキュラム改訂の背景を、教育文化省によって認識された内的な課題と外的な課題の両面から考察する。第二に、2013年カリキュラムの理念と目的を概観した上で、同カリキュラムの特徴とされるコンピテンシーによるカリキュラム編成と教科横断的な統合的テーマ学習に焦点をあてて論ずる。第三に、2013年カリキュラム施行後の展開について、同カリキュラムの施行に関連して出された法令を軸に考察することにより、施行後から2020年に至るカリキュラム施行の変遷を考察する。

1. 2013年カリキュラム改定の背景

本節では、教育文化大臣規定を主要な資料として2013年カリキュラム改定の背景をみていく。その際、「教育文化省戦略計画2010年～2014年 (Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2010-2014)」(以下、戦略計画と記述) と教育文化副大臣による2013年カリキュラムの説明資料「2013年カリキュラムのコンセプトと実施 (Konsep dan Implementasi kurikulum 2013)」(以下、説明資料と記

述) を補助的に加えていく。

教育文化大臣規定2013年第67号によると、2013年カリキュラムは、国内の社会と教育の状況に関わる「内的な課題」と国際的な社会と教育の動向に関わる「外的な課題」、の2つの要素に基づいて開発されたという。以下、それぞれについてみていく。

① 内的な課題

教育文化省は、内的な課題として2点を挙げている。第一に、教育国家基準 (Standar Nasional Pendidikan) を参照した、教育の状況に関連する課題である。教育国家基準は、教育国家基準に関する政令2005年第19号によって規定された¹教育システムに関する最低基準のことである。そこには、①教育内容、②教授学習プロセス、③修了コンピテンシー、④学習評価、⑤教員、⑥施設設備、⑦運営、⑧財政の8つの項目に関する基準が定められており、国から指定された機関²はこれに基づき全ての学校に対し監督、評価、認証などを行う。

第二に、生産年齢人口の増加に伴う課題である。2013年時点で、インドネシアの生産年齢人口 (15歳～64歳) は非生産年齢人口 (0歳～14歳と65歳以上) を上回っている。この生産年齢人口は、2020年から2035年にピークの70%に達するとされる。この豊富な生産年齢人口が国の負担にならないように、いかに能力やスキルを持った人材に転換させるかが課題となる。この第二の課題は、戦略計画と説明資料でも言及されており、インドネシアの国家戦略にとって重要な課題であることが窺える。戦略計画と説明資料の解説では、この生産年齢人口の増加を「人口ボーナス」とし、こ

¹ その後、教育国家基準に関する政令2013年第32号、教育国家基準に関する政令2015年第13号によって一部の内容が改訂された。

² 国家教育基準庁 (BSNP : Badan Standar Nasional Pendidikan) は、国家教育基準の策定、実施の監督、評価を行う。教育質保証機関 (LPMP : Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan) は、学校の質を確保するための様々な取り組みにおいて、地方自治体と初等中等教育段階の学校への支援を行う。スコラとマドラサの国家認証機関 (BAN-S/M : Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah) は、初等・中等教育段階のフォーマル教育機関のプログラムの適格性を決定する機関である。ノンフォーマル教育の国家認証機関にはBAN-PNF (Badan Akreditasi Nasional Pendidikan Nonformal)、幼児教育にはBAN-PAUD (Badan Akreditasi Nasional Pendidikan Anak Usia Dini)、そして高等教育機関にはBAN-PT (Badan Akreditasi Nasional Perguruan Tinggi) がある。

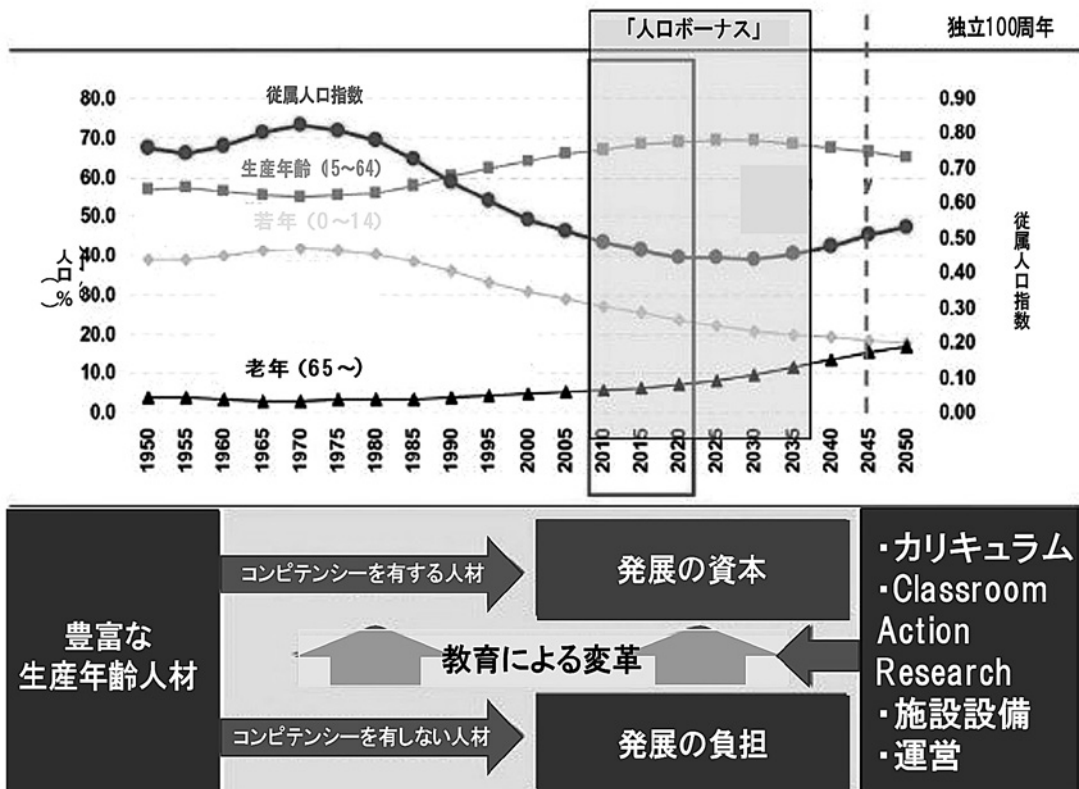


図1-1. インドネシアの人口推移と生産年齢人材育成（「教育文化省戦略計画2010年～2014年」28頁より）

れがインドネシアを世界的な舞台上で重要な位置に配置させるという。そこでは、生産年齢人口が非生産年齢人口をどれだけ扶養しているかを示す「従属人口指数」の説明とともに「人口ボーナス」について解説されている。図1-1は、教育戦略と説明資料に掲載されている図を日本語に翻訳したものである。この図では、生産年齢、若年、老年の人口推移と従属人口指数が示されるとともに、生産年齢人材に対する教育の重要性が指摘されている。

② 外的な課題

外的な課題としては、グローバル化の流れと環境問題、技術・情報の進歩、創造産業と文化産業の台頭、国際レベルでの教育の発展などが挙げられる。関連して、グローバル化は教育における質、投資、変革にも影響を及ぼしたという。教育に関しては、特に国際的な学力テストの成果について言及されている。具体的には、インドネシアは1999年以降、国際教育到達度評価学会（IEA）実施の国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）と経済協力開発機構（OECD）による生徒

の学習到達度調査（PISA）に参加しているが、その成果は望ましくないという。その原因として、教育文化省はTIMSSとPISAで出題される問題の多くがインドネシアのカリキュラムに含まれていないためであると分析している。

上述の教育文化大臣規定2013年第67号で挙げられた外的な課題は、説明資料でも記載されている。そこでは、外的な課題は「将来の課題」として説明されている。また、「将来に求められる能力」が箇条書きで記されている。そこには、①コミュニケーション能力、②明確かつ批判的に考える力、③問題の道徳的側面を考える力、④責任ある市民になる能力、⑤異なる見解を理解・許容する能力、⑥グローバル化した社会で生きていくための能力、⑦生活に関して幅広い関心を持つ、⑧キャリアの準備ができている、⑨才能・興味に応じた知性を持つ、⑩環境に対する責任感を持つ、の10項目が挙げられている。

国際的な学力テストに関しては、TIMSSの成果の他に国際教育到達度評価学会（IEA）が実施する国際読解力調査（PIRLS）の成果が提示されている。まず、

TIMSSについては、2007年と2011年の中学校2年生の数学と理科の成果が挙げられている³。成果は、上位10%が「非常に高い」、上位25%が「高い」、上位50%が「中」、上位75%が「低い」、そして上位75%以下が「非常に低い」に達した生徒の割合が棒グラフの形で示されている。また、インドネシアの成果とともに、台湾、韓国、シンガポール、日本、トルコ、タイ、マレーシア、イラン、モロッコ、サウジアラビアの成果が取り上げられ、比較できるようになっている。

成果概要として、例えば数学に関しては「インドネシアの生徒の95%以上が中レベルまでしか達していないのに対し、台湾の生徒の50%近くは高いまたは非常に高いレベルに達している。全ての子どもは同じように生まれてくるという信念のもと、この成果から、インドネシアで教えられている内容は国際的に（基準化された）テストとして出されるものとは異なるということである」とまとめられている。理科の成果においても、達成度の割合に違いはあるものの、概要の文言は数学の成果概要と同様であり、言及される国も台湾であった。

PIRLSの成果に関しては、調査対象である小学校4年生の成果について、インドネシアが同調査に参加した2006年と2011年のデータが示されている。データと成果概要は、TIMSSと同様の形・文言で示されているが、比較対象国として取り上げられた国はTIMSSより少なく、シンガポール、台湾、イラン、モロッコの4か国であった。

説明資料に示される国際学力調査の望ましくない成果に関する分析は、教育文化大臣規定2013年第67号による分析と同じものである。すなわち、インドネシアの国際学力調査の望ましくない成果の原因は、国際学力調査で出題される問題の多くがインドネシアのカリキュラムに含まれていないことにある。これについて、説明資料では、TIMSSで出題される中学校2年生理科、中学校2年生数学、小学校4年生理科、小学校4年生算数のトピックと該当するインドネシアのカリキュラムの内容の比較が具体的に示されている。ここでは、インドネシアのカリキュラムで教えられていないトピックが赤字で記されており、どのトピックが現カリキュラムで教えられていないかについて視覚的に分かりやすく示されている。比較した結果は、上述し

たとおり、教育文化大臣規定2013年第67号による分析と同様の内容となっている。例えば中学校2年生数学のTIMSSのトピックとインドネシアのカリキュラムを比較した結果として、「現在のカリキュラムに含まれていないトピックがいくつかあり、TIMSSを受ける中学校2年生には難しくなっている」と述べられている。

以上、教育文化大臣規定2013年第67号を主要な資料として、2013年カリキュラム改定の背景をみてきた。説明資料では、上記で挙げた改訂の背景の他に、以下に示す改訂の背景も言及されているため、追記しておきたい。

- ① 社会の認識：(1) 知識偏重、(2) 児童・生徒の過度な負担、(3) 人格形成教育の欠如。
- ② 直面する懸念される現象：(1) 児童・生徒間の暴力、(2) 違法ドラッグの使用、(3) 非道徳、(4) 盗用、(5) 試験での不正行為、(6) 社会不安。
- ③ 知識と教育学の発展：(1) 神経学、(2) 心理学、(3) 観察に基づく(発見)学習、(4) 共同学習。
- ④ 2006年カリキュラムの各教科で教えられるトピックの重複。

これらの項目と内容は羅列的で相互の関連性には言及されていないが、当時のインドネシアにみられた教育問題(①②)やカリキュラムの問題(④)が指摘されている。また、①②④とは異なる文脈であるが、教育に関連する諸学問の発展も指摘されている。

2. 2013年カリキュラムの特徴

次に、2013年カリキュラムの特徴について、以下、(1) 2013年カリキュラムの目的と特徴、(2) コア・コンピテンシーとベーシック・コンピテンシー⁴、(3) 2013年カリキュラムの構造、(4) 統合的なテーマ学習の順に考察する。

(1) 2013年カリキュラムの目的と特徴

2013年の一連の教育文化大臣規定⁵によれば、2013年カリキュラムは、「インドネシア人 (manusia

⁴ 松本(2014:103)は、インドネシア語の Kompetensi Inti と Kompetensi Dasar を「中核能力」と「基本能力」と訳しているが、本稿では便宜的に、インドネシア語を英語に翻訳する形で「コア・コンピテンシー」と「ベーシック・コンピテンシー」という表現を用いることとする。

⁵ 教育文化大臣規定2013年第67号、第68号、第69号、第70号。

³ TIMSSは、9歳以上10歳未満の児童と13歳以上14歳未満の生徒を対象としており、インドネシアでは小学校4年生と中学校2年生が対象年齢にあたる。しかし、2007年と2011年のTIMSSでは、中学校2年生のみが参加していた。

Indonesia) を、生産的で創造的、革新的、情緒的であり、社会的・民族的・国家的生活および世界文明に貢献することのできる、信仰心をもつ個人かつ国民として準備すること」を目的としている。本カリキュラムの基礎となる「考え方」として挙げられているのは、①学習者を中心とした学び、②教師と学習者、社会、自然環境、資源/その他の媒体との間の相互作用的な学び、③関連性をもった学び、④科学的アプローチの学習モデルによって強化されるアクティブで探学的な学び、⑤集団による学び、⑥複数の媒体に基づく学び、⑦学習者の必要に基づき、その特別な能力を強化するための学び、⑧複数の学問領域にわたる学び、⑨批判的な学び、という8つの学習形態である。

また2013年カリキュラムは、従来のカリキュラムと対比して「文脈的な実践としてのカリキュラム」(Kurikulum sebagai Praksis Kontekstual)とも呼ばれている⁶。すなわち、2000年より前に採用されていた「マテリアルとしてのカリキュラム」や2000年代以降の「プロダクトとしてのカリキュラム」⁷に対し、この「文脈的な実践としてのカリキュラム」は、学習目標達成のための合意形成に向けた教育実践者によるコミットメントと、文脈的な学習テーマを通じた学際的なアプローチを特徴とする。ここでの「学際的なアプローチ」は、具体的には「テーマ統合アプローチ」(Pendekatan Tematik-Terpadu)や「統合的なテーマ学習」(Pembelajaran Tematik Integratif)として、特に初等教育において重点化されている。

さらに2013年カリキュラムにおいて重要な概念とされているのが、コンピテンシー (Kompetensi) である。コンピテンシーの概念は「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」と定義され、すでに2004年のカリキュラムにおいて導入されていたものであるが(中矢2006:19-20)、2013年カリキュラムにおいても、統合的なテーマ学習と関連する形で採用されている。コン

⁶ 説明資料, 21頁。

⁷ 「マテリアルとしてのカリキュラム」(Kurikulum sebagai Materi) は、教師から生徒への知識の伝達のツールとしてのカリキュラムであり、そこでは教師は学習教材の論理的な順序にもとづく学習計画の下、既定のシラバスに沿った指導を行う。また「プロダクトとしてのカリキュラム」(Kurikulum sebagai Produk) は、市場の要求に応じた人材の育成を重視するカリキュラムであり、そこではどのような学習を提供するかは自由であるが、最終的には定められた能力の水準を達成しなければならないとされる[説明資料, 18-19頁]。

ピテンシーには、コア・コンピテンシー (Kompetensi Inti) とベーシック・コンピテンシー (Kompetensi Dasar) の2種類があり、前者のコア・コンピテンシーは、特定の教育課程または教育段階の修了者が達成すべき質という形で卒業時に要求される能力基準 (Standar Kompetensi Lulusan:SKL) を反映させたものである。一方、ベーシック・コンピテンシーは、コア・コンピテンシーに基づいて学年および教科ごとに設定されるコンピテンシーであり、学際的に発展され得るものとされている⁸。

(2) コア・コンピテンシーとベーシック・コンピテンシー

以下、具体的な事例とともに、上述のコンピテンシーについて考察したい。

第一に、コア・コンピテンシーは、特定の学年の児童生徒の年齢の上昇に応じて計画されるもので、コア・コンピテンシーを通じて、異なる学年の様々なベーシック・コンピテンシーの垂直的な統合が保障されるものと定義づけられる⁹。

⁸ 教育文化省「2013年カリキュラムーベーシック・コンピテンシー 一般小学校/イスラーム小学校用」(Kurikulum 2013 Kompetensi Dasar Sekolah Dasar (SD)/Madrasah Ibtidaiyah(MI)), 5, 8頁。インドネシアのカリキュラムにおけるコンピテンシーの概念については、中矢(2006)や松本(2014)を参照。なお、前田・小野(2014:3)は、2004年カリキュラムが地域や児童生徒のニーズの多様性に合った教育を重視し、学校が主導する「コンピテンシーに基づくカリキュラム」であったのに対し、2013年カリキュラムは教育文化省による管理が強化されたカリキュラムであると指摘する。従来のカリキュラムでは、教育文化省が到達すべき能力基準を示し、各学校や教員の裁量で、教育目標を設定しシラバスを作成していたが、教育文化省がシラバス・指導書・教科書などをパッケージ化して提供している新カリキュラムの特徴は、「シャツを縫い合わせるのに、ただパーツを集めてくると不良品になることもあるが、規格化されたパーツを使えばその心配がない」という例えで説明されている。この改訂は、教育現場の負担を軽減し、質の高い教育サービスを一律に提供できるという長所があるとされる一方で、各地域や学校のニーズを考慮していないことや、教材開発における教員の自主性や創意工夫を無視しているという批判がある。実際に、新カリキュラムよりも従来の学校独自のカリキュラムの方が優れていると考えている教員も少なくないという(前田・小野2014:3)。この点について検討するためには2004年カリキュラムとの比較が必要となるため、稿を改めて論じたい。

⁹ 教育文化大臣規定2013年第67号。

表2-1. 小学校1年生と4年生のコア・コンピテンシー

小学校1年生のコア・コンピテンシー	小学校4年生のコア・コンピテンシー
KI-1. 信仰する宗教の教えを受容し、実践する。	KI-1. 信仰する宗教の教えを受容し、実践し、 <u>尊重する</u> 。
KI-2. 家族、友人、教師、隣人との交流のなかで、正直で、規律があり、責任を持ち、礼儀正しく、配慮ある、自尊心のある行動をとる。	KI-2. 祖国への愛とともに、家族、友人、教師、隣人との交流のなかで、正直で、規律があり、責任を持ち、礼儀正しく、配慮ある、自尊心のある行動をとる。
KI-3. 自分自身、神の創造物とその活動、家や学校にある事物について、注意深く観察し(聞く、見る、読む)、知りたいという感情に基づいて問うことを通して、事実に基づく知識を認識する。	KI-3. 自分自身、神の創造物とその活動、家や学校、 <u>遊び場</u> にある事物について、注意深く観察し(聞く、見る、読む)、知りたいという感情に基づいて問うことを通して、事実に基づく知識を認識する。
KI-4. 明瞭で論理的な言語で、美的な作品で、健康な子どもを反映する運動で、信仰深く高貴な道徳心をともなう行いを反映する行動で、事実に基づく知識を提示する。	KI-4. 明瞭で、 <u>系統立った</u> 、論理的な言語で、美的な作品で、健康な子どもを反映する運動で、信仰深く高貴な道徳心をともなう行いを反映する行動で、事実に基づく知識を提示する。

(教育文化大臣規定2013年第67号, 7-8頁)

コア・コンピテンシーは、①精神的態度に関するコア・コンピテンシーをコア・コンピテンシー1 (KI-1)、②社会的態度に関するコア・コンピテンシーをコア・コンピテンシー2 (KI-2)、③知識に関するコア・コンピテンシーをコア・コンピテンシー3 (KI-3)、④技能に関するコア・コンピテンシーをコア・コンピテンシー4 (KI-4) に分類される。たとえば、小学校1年生と4年生のコア・コンピテンシーは表2-1のように示される。この表からは、各学年で達成すべきコンピテンシーが4つのコア・コンピテンシーごとに示されており、1年生に比べて4年生ではコンピテンシーの観点に広がりや深まりが付加されていることがわかる。

第二に、ベーシック・コンピテンシーは、コア・コンピテンシーに基づいて学年および教科ごとに設定されたコンピテンシーであり、生徒の性格・学習開始時の能力・教科の特徴に基づき発展させるものである。また、ベーシック・コンピテンシーは教科横断的に発展され得るものであり、必ずしも特定の科学的学問領域に基づかなくてもよいとされる。そして、ベーシック・コンピテンシーは、コア・コンピテンシーの分類に合わせて4つの領域、すなわち、①コア・コンピテンシー1 (KI-1) に関わる精神的態度に関するベーシック・コンピテンシー、②コア・コンピテンシー2 (KI-2) に関わる社会的態度に関するベーシック・コンピテンシー、③コア・コンピテンシー3 (KI-3) に関わる知識に関するベーシック・コンピテンシー、④コア・コンピテンシー4 (KI-4) に関わる技能に関するベーシック・コンピテンシーに分けられる。

ここで、コア・コンピテンシーとベーシック・コンピテンシーが特定の教科においてどのように示されるかをみておきたい。表2-2は、小学校1年生の必修教科であるパンチャシラ・公民教育で示されるコア・コンピテンシーとベーシック・コンピテンシーを示したものである。

この表から、教科横断的なコア・コンピテンシーに対し、ベーシック・コンピテンシーは各教科の内容とどのように関係しているのかをより具体的に示していることがわかる。

(3) 2013年カリキュラムの構造

次に、一般小学校とイスラーム小学校カリキュラムを取り上げ、2013年カリキュラムの構造をみておきたい。

初等教育6年間と前期中等教育3年間を合わせた基礎教育の目的は、以下の4つの資質(精神的・知的・身体的・社会的)をもつ人間の育成を目指すものとされる(Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2013: 1-2)。

- a. 神に対する信仰をもち、高貴な道徳性を有し、豊かな個性をもつ人間
 - b. 知識を有し、明晰で、批判的、創造的、革新的な人間
 - c. 健康な心身をもち、自立性と自尊心をもつ人間
 - d. 寛容で社会性に富み、民主的で責任感のある人間
- インドネシアではパンチャシラとよばれる国家5原則において、神への信仰が第一の原則とされている。

表2-2. パンチャシラ・公民教育（1年生）のコア・コンピテンシーとベーシック・コンピテンシー

コア・コンピテンシー	ベーシック・コンピテンシー
KI-1. 信仰する宗教の教えを受容し、実践する。	1.1. 家と学校で、偉大なる神からの贈り物としての宗教的な生活における個人の人格の宗教性を受容する。 1.2. 家と学校で、偉大なる神からの贈り物としての宗教性における平等を受容する。
KI-2. 家族、友人、教師、隣人との交流のなかで、正直で、規律があり、責任を持ち、礼儀正しく、配慮ある、自尊心のある行動をとる。	2.1. パンチャシラの価値と道徳の実現として、家族、友人、教師、隣人との交流のなかで、正直で、規律があり、責任を持ち、礼儀正しく、配慮ある、自尊心のある行動をとる。 2.2. 家と学校での日々の暮らしのなかで実践される約束事や規則を遵守する行動を示す。 2.3. 家と学校で、宗教における平等の行動を示す。
KI-3. 自分自身、神の創造物とその活動、家や学校にある事物について、注意深く観察し（聞く、見る、読む）、知りたいという感情に基づいて問うことを通して、事実に基づく知識を認識する。	3.1. 国章「ガルーダ・パンチャシラ」のなかのパンチャシラの5つのシンボルを知る。 3.2. 家と学校での日々の暮らしのなかで実践される決まりや規則を知る。 3.3. 家と学校で、個人の性格の多様性を知る。 3.4. 家と学校で、多様性のなかの統一の意味を知る。
KI-4. 明瞭で論理的な言語で、美的な作品で、健康な子どもを反映する運動で、信仰深く高貴な道徳心をともなう行いを反映する行動で、事実に基づく知識を提示する。	4.1. 家の周辺や学校での行動について注意深く観察し、話す。そしてパンチャシラのシンボルを知ることに関連づける。 4.2. 家と学校で決まりを実行する。 4.3. 家と学校における多様性のなかの結束を注意深く観察し、話す。 4.4. 家と学校で個人の性格の多様性を注意深く観察し、話す。

（教育文化大臣規定2013年第67号、68-69頁）

そのため、基礎教育の目的のなかで最も重視されるのは信仰深い国民を育てることである。すべての教育段階で必修教科となっている「宗教人格教育」は、この第一の資質を形成する教科として位置づけられる。そして、第四の資質を形成する教科として位置づけられるのが、同様にすべての教育段階で必修教科となっている「パンチャシラ・公民教育」である。道徳教育の根幹はこの2つの教科にあるといえる。

道徳教育の内容を含む「宗教人格教育」および「パンチャシラ・公民教育」は必修教科のなかでも重要教科に位置づけられ、授業時間数も前者は週4時間、後者は週4時間から6時間が割り当てられている。この2つの教科は国民形成のための車の両輪にたとえられる。インドネシアの宗教教育は宗派教育であり、生徒の信仰に分かれて授業が行われ、その目的はよき信徒の形成にある。一方、「パンチャシラ・公民教育」は、

市民性教育に近い内容で、国民としての義務・権利のほか、道徳ある国民の育成が目指される。どちらも人格形成の目的を担っている。

同カリキュラムでは、前述したコンピテンシーの概念、そして統合的なテーマ学習が導入されており、1年生から3年生までは理科と社会科の内容を、「パンチャシラ・公民教育」、「インドネシア語」、「数学」、「保健体育」などの教科のなかに統合するものとされる。4年生から6年生では理科と社会科を教科として設けつつ、学習においては共通のテーマを設けて他の教科とともに統合して教えることが奨励される。

また、これまで地域の諸言語や伝統芸能など、それぞれの地域独自の内容を教えていた教科「地域科」は、B教科群の「文化芸術・工芸」に統合され、身体活動や地方の遊びなどに関する内容は、B教科群の「保健体育」に統合されている。なお、A教科群の内容は中

表2-3. 2013年カリキュラム（初等教育）

教科		学年					
		1	2	3	4	5	6
A 教科群							
1	宗教人格教育	4	4	4	4	4	4
2	バンチャシラ・公民教育	5	5	6	4	4	4
3	インドネシア語	8	9	10	7	7	7
4	算数	5	6	6	6	6	6
5	理科	-	-	-	3	3	3
6	社会科	-	-	-	3	3	3
B 教科群							
1	文化芸術・工芸	4	4	4	5	5	5
2	保健体育	4	4	4	4	4	4
週当たり時間数		30	32	34	36	36	36

注) 1 時限は35分。

(教育文化大臣規定2013年第67号, 9頁)

中央政府が決定するが、B教科群は中央政府が決定したものに加えて、地方政府が地域独自の内容を加えることができる。したがって、教科としての「地域科」ではなく、教科群のなかに統合される形で地域裁量の教科が設けられるようになったといえる。いずれにしても、ここには独自の文化をもつ地域や民族の多様性への配慮があらわれているといえる。また、児童の必要に応じて1週あたりの学習時間を追加することができるほか、ボーイスカウト活動(必須)、学校保健、青年赤十字などの課外活動も奨励されている。

(4) 統合的なテーマ学習

前述したように、2013年カリキュラムでは統合的なテーマ学習が導入されている。以下、教育文化大臣規定2013年第67号に基づき、統合的なテーマ学習についても少し説明しておきたい。

統合的なテーマ学習とは、さまざまなテーマのなかにさまざまな教科からのさまざまなコンピテンシーを統合する学習のアプローチである。ここでいう統合は二つの側面、つまり学習プロセスのなかに態度、技能、知識を統合するという側面と、相互に関連するさまざまな基本的概念を統合する側面において行われる。テーマはさまざまな基本的概念の意味をそのなかに織り交ぜるため、児童は断片的に基本的概念を学習することはない。統合的なテーマ学習は、準備されたさまざまなテーマのなかに自然に映し出されるかたちで、児童に全体としての意味を与えることができるとされ

る。

統合的なテーマ学習において、選定されるテーマは自然や人の暮らしに関係したものである。小学校1年生から3年生にとって、自然や人の暮らしは、教科でいえば「バンチャシラ・公民教育」、「インドネシア語」、「算数」、「芸術・文化」、「保健体育」に対して実感を伴う現実的な意味を与えることができる。ここで、他の教科のなかに再編された理科と社会科のベーシック・コンピテンシーは、他の教科のベーシック・コンピテンシーを関連づけ、発展させるものとして重要な役割をもつとされる。

次の表2-4は、統合的なテーマ学習で示されるテーマと、割り当て時間数を示したものである。左側に示した小学校1年生をみると、自分と身近な人の人間関係や、周囲の社会環境、自然環境などがテーマとして設定されていることがわかる。一方、右側に示した小学校4年生をみると、視野は地域や国に広がり、テーマについてもエネルギー問題や生物の生息環境、職業など多岐にわたっている。これらのテーマ設定のもと、教科横断的な学習の促進が目指されるのが統合的なテーマ学習である。

教育文化省はまた、心理学的な観点からも統合的なテーマ学習を説明している。それによれば、すでに抽象的な思考ができる4年生から6年生は別として、1年生から3年生の児童は、分離された教科の内容を把握するための抽象的な思考をすることができない。発達心理学とゲシュタルト心理学の見方は、テーマ学習

表2-4. 統合的なテーマ学習で示されるテーマと割り当て時間数

1年生		4年生	
テーマ	時間数	テーマ	時間数
1. 自分	4週間	1. 美しい結束	3時間
2. 私の趣味	4週間	2. エネルギーの節約	3時間
3. 私の活動	4週間	3. 生物に対する配慮	3時間
4. 私の家族	4週間	4. 様々な職業	3時間
5. 私の経験	4週間	5. 英雄の功績を讃える	3時間
6. 清潔、健康的で調和的な環境	4週間	6. 美しい私の国	3時間
7. 私の周りの物、動物、植物	4週間	7. 私の夢	3時間
8. 自然の出来事	4週間	8. 私が住む地域	3時間
		9. 健康的で栄養のある食べ物	3時間

（教育文化大臣規定2013年第67号，146－147頁）

のなかに論理的に位置づけられたベーシック・コンピテンシーを統合する際の強力な基礎を提供している。また、学際的な観点からは、必要以上に分離されたカリキュラムの内容は、思考力の発展に益をもたらさないとされる。

3. カリキュラム施行の経緯と現状

（1）2013年カリキュラム施行後の推移

2013年カリキュラムは、2013年6月11日に教育文化大臣規定2013年第67～70号が施行された後、その運用方法や内容に関して幾度かの軌道修正が行われている。表3-1は2013年カリキュラム施行後の同カリキュラムに関する主要な法令を示したものである。

教育文化大臣規定2013年第67～70号施行後、新年度の2013年7月15日から小学校、中学校、高校、職業高校で、2013年カリキュラムが順次施行された。

施行からおよそ1年後、前述の教育文化大臣規定2013年第67～70号に代わる教育文化大臣規定2014年第57～60号、そして教育文化大臣規定2014年第159号、第

160号が施行された。教育文化大臣規定2014年第57～60号の施行は、2005年の教育国家基準の改訂（根拠となる法令は政令2013年第32号で、これにより教育国家基準を定めた政令2005年第19号に変更が加えられた）に伴うものであり、基本的には改訂された教育国家基準に基づき、2013年カリキュラムの構造が再定位されている。一方、教育文化大臣規定2014年第159号、第160号は、2013年カリキュラム実施に大幅な変更をもたらすものであった。その内容と経緯は以下の通りである。

2013年7月に全教育段階において2013年カリキュラムの順次施行が始まったことは前述した通りだが、施行後2年目の2014年7月以降、全ての学校において2013年カリキュラムが施行されることになった。そして全面実施から3ヶ月後、教育文化大臣規定2014年第159号が施行された。これは、ムハンマド・ヌー氏が教育文化大臣として出した最後の大臣規定であり、2013年カリキュラムを改善するための評価に関するものであった。

表3-1. 2013年カリキュラム施行後の同カリキュラムに関する主要な法令

施行年月	法令名	教育文化大臣
2013.06.11	教育文化大臣規定2013年第67～70号	ムハンマド・ヌー
2014.07.11	教育文化大臣規定2014年第57～60号	
2014.10.17	教育文化大臣規定2014年第159号（カリキュラム評価に関する大臣規定）	
2014.12.05	教育文化大臣通達179342/MPK/KR/2014	アニス・パスウェゲン
2014.12.12	教育文化大臣規定2014年第160号	
2016.06.29	教育文化大臣規定2016年第24号	
2018.12.20	教育文化大臣規定2018年第37号	ムハジル・エフエンディ

その後、アニス・バスウェダン氏（2021年1月現在、ジャカルタ首都特別州の知事）が教育文化大臣に就任した。大臣就任後、アニス氏は2013年カリキュラムの改革に着手した。2013年カリキュラム施行の評価チームから、2013年カリキュラムに関する評価及び改革の勧告を受け、アニス氏は2014年12月5日に教育文化大臣通達179342/MPK/KR/2014を出した。同通達は、インドネシアの全校長宛であり、その内容は2013年カリキュラムの今後の施行に関するものであった。同通達の中で指摘された一つのポイントは、2013年カリキュラムは全体的な評価が行われないうまま、その導入が性急に過ぎたことであったという点である。

同通達には、全体的な評価なしで2013年カリキュラムを施行した結果、様々な課題が起こったと記されている。これらの課題は、カリキュラムの徹底的な評価及び慎重な施行がなされていれば、発生しえなかったはずであったと指摘されている。構造上の問題は、例えばカリキュラムの理念とデザインが調和していないこと、カリキュラムの理念が教科書の内容に一致しないことなどが指摘された。さらに、実施上の問題は、例えば、2013年カリキュラムの施行準備にあたり、学校間・教員間での差異が発生していること、全国の教員と校長を対象とする継続的なワークショップの実施が困難であること、2013年カリキュラムに準拠した教科書が行きわたっていないことなどであった。このような理由に基づき、2013年カリキュラムの今後の改革の方向性が示された。

最終的に当時の教育文化大臣であったアニス氏は、2006年カリキュラムと2013年カリキュラムの施行に関する具体的な決定を行った。すなわちそれは、(1) 2013年カリキュラムを1学期間のみ実施した学校については2013年カリキュラムの実施を停止し、2006年カリキュラムを実施する、(2) 2013年カリキュラムを3学期間実施した学校は、2013年カリキュラムを継続する、(3) (2)に該当する学校であっても、2013年カリキュラムの継続が難しいと判断される学校については、例外として教育文化省に申請すれば2006年カリキュラムの実施が認められる、という内容であった。この内容は、アニス氏が教育文化大臣として初めて出した教育文化大臣規定2014年第160号に示されている。つまり、この決定以降、教育現場では2006年カリキュラムと2013年カリキュラムが併用されるようになったのである。

その後、2016/17年度の学年暦が始まる一か月前の2016年6月、教育文化大臣規定2014年第57～60号に代わる教育文化大臣規定2016年第24号が施行された。同

大臣規定は、初等・中等教育段階の2013年カリキュラムにおける学習のコア・コンピテンシーおよびベーシック・コンピテンシーの改訂に関する内容である。具体的には、教育文化大臣規定2014年第57～60号においてはカリキュラムの構成要素として、a.カリキュラムの基本枠組み、b.カリキュラムの構造、c.シラバス、d.テーマ学習の指針が挙げられていたが、教育文化大臣規定2016年第24号では、a.カリキュラムの基本枠組み、b.カリキュラムの構造となった。同時に、教員の業務、とりわけ生徒評価に関する作業を簡易化にすることも目的とされた。たとえば、評価のうち、生徒の精神的な態度と社会的な態度については、「宗教人格教育」および「パンチャシラ・公民教育」を担当する教員が評価することになった。具体的な例をあげると、たとえばこれまでこの側面を評価する役割を負っていた数学の教員は、インドネシア国民としての自覚を持つ生徒の人格形成に対して変わらず責任を負っているものの、評価作業については前述の教科を担当する教員が主に責任を持つことになり、数学の教員の負担は軽減された¹⁰。そして、これらの変更を反映させる形で、2013年カリキュラム準拠の教科書の2016年改訂版が作成された。

続いて2018年になると、教育文化大臣規定2016年第24号に代わる教育文化大臣規定2018年第37号が施行された。同大臣規定では、デジタル時代に対応する生徒の能力開発が強調され、情報学の知識が初等・中等教育の2013年カリキュラムの基本能力に追加・統合された。現在実施されている2013年カリキュラムは、この2018年改訂の2013年カリキュラムである¹¹。

なお、これまでの2013年カリキュラムの実施状況を見ると、教育文化大臣規定2014年第160号施行時に2013年カリキュラムを実施していた学校は6%、教育文化大臣規定2016年第24号施行時は25%であった。つまり、2013年カリキュラムを実施している学校の割合は、2016年の時点で全体の4分の1に留まっていたことがわかる。そのため、今後60%の学校で実施されるよう目標が立てられ、さらに2018/2019年度には全面实施が目指された¹²。なお、前述した教育文化大臣令2014年第160号の第4条において、旧カリキュラムで

¹⁰ <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2016/06/revisi-kurikulum-2013-guru-lebih-dimudahkan> (2021年1月24日閲覧)。

¹¹ 宗教省の管轄では、宗教大臣決定2019年第183号は2020/2021年度(2020年7月)に決定した。本宗教大臣決定が決定したため、宗教大臣決定2014年第165号が無効になった。

ある2006年カリキュラムの使用は、2019/2020年度までとされ、2013年カリキュラム実施の評価は2019年7月までに終了することとされた。

（2）イスラーム学校の対応

前項では、2013年カリキュラム施行後の経緯をみたが、宗教省管轄のイスラーム学校における2013年カリキュラム施行の取り扱いには一部、教育文化省管轄の一般学校とは異なる対応がみられた。以下、そのことについて述べたい。

ムハマド・ヌー氏に代わりアニス・バスウェダン氏が教育文化大臣に就任し、2014年12月に教育文化大臣通達179342/MPK/KR/2014が出されたことは前述した通りだが、宗教省・イスラーム教育総局は、同通達に応じる形で4日後の同年12月8日に宗教省通達No. DJ.I-PP.00-3172-2014を出した。各州の宗教省支局長に向けられた宗教省通達No. DJ.I-PP.00-3172-2014の内容は、「教育文化省による2013年カリキュラム施行に関する政令が発行されるまでの期間、同カリキュラムは2014-2015年度から各地域のイスラーム学校で実施される」とする内容であった。つまり、教育文化省による教育文化大臣通達179342/MPK/KR/2014では2013年カリキュラムの性急な導入が指摘されたが、宗教省

は2013年カリキュラムの実施の継続を宗教省管轄のイスラーム学校に対して要請した。

その後、前述したように各学校の実施状況によって2006年カリキュラムと2013年カリキュラムの併用を明記した教育文化大臣規定2014年第160号が2014年12月11日に施行された。一方、宗教省は宗教大臣決定2014年第207号を出し、2006年カリキュラムと2013年カリキュラムの併用を教育文化省とは異なる形で示した。具体的には、一般教科については2006年カリキュラムに基づき、イスラーム教科とアラビア語教科については2013年カリキュラムに基づくという方法である¹³。イスラーム学校で教えられる2013年カリキュラムに基づくイスラーム教科は、クルアーン・ハディース、アキダー・アフラック（イスラームの信仰・倫理）、フィクフ（イスラーム法学）、イスラーム文化史である¹⁴。この決定により、全国のイスラーム学校は、2014/15学年暦の後期から、上述の形でカリキュラムを実施した。なお、教育文化省管轄の一般学校で2006年と2013年カリキュラムを同時施行する傾向は見られない¹⁵。

その後、イスラーム学校で教えられる一般教科についても2013年カリキュラムを実施する場合は、一般学校と同様、同カリキュラムの研修を受けるという条件が課された。これは、初等・前期中等教育での2013年

表3-2. 2013年カリキュラム施行に関して宗教省から出された主要な法令

施行年月	法令名	宗教大臣 *括弧内はイスラーム教育総局長
2013.11.25	宗教大臣規定2013年第90号（イスラーム学校における教育の実施）	ルクマン・ハキム・サイフディン (カマルディン・アミン)
2014.07.14	宗教大臣決定2014年第117号	
2014.10.17	宗教大臣決定2014年第165号(2013年カリキュラム、イスラーム教育とアラビア語の教科)	
2014.12.08	宗教省通達No. DJ.I-PP.00-3172-2014	
2014.12.31	宗教大臣決定2014年第207号	
2016.12.29	宗教大臣規定2016年第66号（宗教大臣規定2013年第90号の変更）	
2019.05.07	宗教大臣決定2019年第183号	
2019.05.07	宗教大臣決定2019年第184号	

¹² 教育文化省初等教育・中等教育教員総局長、バンバン氏のインタビュー。https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2017/12/tahun-2018-seluruh-sekolah-diharapkan-terapkan-kurikulum-2013（2021年1月24日閲覧）。

¹³ https://republika.co.id/berita/ngrq8915/madrasah-tetap-gunakan-kurikulum-2013（2021年1月24日閲覧）。

¹⁴ 宗教大臣規定2014年第117号

¹⁵ 一般学校でのカリキュラムの施行については、各学校が決めることとなっている。

カリキュラム実施のための研修ガイドラインを定めた教育文化大臣決定2014年第105号に基づくものである¹⁶。研修プログラムは、2013年カリキュラムに対する管理者、校長、教員、保護者、学校委員会の理解を深めるためのもので、①カリキュラム実施のための設備の準備、②カウンセリング、モデリング、コーチングの研修、③2013年カリキュラム実施の問題解決の研修といった研修プログラムを実施することで学校品質の向上を目指すものである¹⁷。

前述したように、教育文化大臣規定2016年第24号が施行され、初等・中等教育段階の2013年カリキュラムにおける学習のコア・コンピテンシーおよびベーシック・コンピテンシーが改訂された。これに伴い、2013年カリキュラム準拠の教科書の2016年改訂版が作成された。一方、イスラーム学校でのみ教えられるイスラーム教科とアラビア語に関しては、同大臣規定では改訂されなかったため、宗教省は宗教大臣決定2019年183号および宗教大臣決定2019年184号を施行した。前者の183号はイスラーム学校におけるイスラーム教育とアラビア語カリキュラムについて、後者の184号はイスラーム学校におけるカリキュラム実施の指針を示したものである。この2つの大臣決定によるカリキュラムの内容と実施の変更は、2020年7月に始まる2020/21学年暦から適用されることになった。

(3) 新型コロナウイルス感染症拡大による対応

最後に、2020年初旬に発生した新型コロナウイルス感染症の拡大により、非常事態下という一時的な措置であるが、2013年カリキュラムの修正が図られた。

¹⁶ 初等・前期中等教育での2013年カリキュラム実施のための研修ガイドラインに関する教育文化大臣規定2014年第105号

(<https://www.slideshare.net/RobyKarnain/panduan-pendampingan-kurikulum-2013-55526226> 2021年1月24日閲覧)

¹⁷ 実施方法は、In-On, in house training, job trainingを5回実施することとされた。具体的には、①教員は研修委員とともに研修内容に関する討論会を実施する(in)、②授業を実施する。その際、研修委員は、授業を監督するとともに2013年カリキュラム実施の評価を実施する(on)、③その後、教員と研修委員は②で出された課題や評価をテーマとする討論会を行い、フィードバックを実施する、④③の結果を参考にしながら授業を実施する、⑤教員は研修の評価に関するレポートを作成するという内容である。

(<https://www.republika.co.id/berita/ncrguq/begini-proses-pendampingan-guru-untuk-kurikulum-2013> 2021年1月31日閲覧)

2020年8月4日、教育文化大臣のナディム・マカリム氏は教育文化大臣決定2020年第719号（緊急事態カリキュラムのガイドライン）を施行し、コロナ禍での「緊急カリキュラム」の実施を宣言した¹⁸。「緊急カリキュラム」について同規定では、就学前教育、初等教育、中等教育の教育機関は、児童生徒の学習ニーズに基づいたカリキュラムを柔軟に実施できることが定められた。ただし、「緊急カリキュラム」の実施は、政府が緊急事態対象地域として指定した地域の教育機関とされた。

「緊急カリキュラム」の実施にあたり、①就学前教育については、該当する年齢と発達に応じた措置をとること、②初等中等教育（特別支援教育と同性教育を含む）については、カリキュラムに示されるコンピテンシーの達成、学習の目的と有効性を意識することなどが挙げられている。そして、「緊急カリキュラム」の実施にあたっては以下の3つの方法、すなわち、①国家カリキュラムに基づく、②就学前教育・初等教育・中等教育の場合は研究開発・教科書局長（Kepala Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan）からの承認を得た簡略化された学習のコア・コンピテンシーおよびベーシック・コンピテンシーを用いた国家カリキュラムを実施し、職業高校の場合は職業教育総局（Direktur Jenderal Pendidikan Vokasi）からの承認を得た簡略化された学習のコア・コンピテンシーおよびベーシック・コンピテンシーを用いた国家カリキュラムを実施する、③独自でカリキュラムを簡略化する¹⁹が提示された。そのため、学校側は、①、②、③から1つ選択し、実施することが求められた。

なお、「緊急カリキュラム」の実施には、診断的評価あるいは学習前診断を行う必要があるとされる。診断的評価は、認知的評価（学習）と認知以外の評価（心理的・感情的）に分かれており、この評価を行うことにより、コロナ禍における子どもの状態や学習ニーズに応じて、学校側がカリキュラムを実施できるように設計されている。

¹⁸ 教育文化大臣決定2020年第719号（緊急事態カリキュラムのガイドライン）。教育文化大臣、ナディム氏へのインタビュー記事 (<https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2020/08/kemendikbud-terbitkan-kurikulum-darurat-pada-satuan-pendidikan-dalam-kondisi-khusus>) (2021年1月24日閲覧)。

¹⁹ カリキュラムの簡略化とは、コア・コンピテンシーではなく、重要なコンピテンシーと次の教育段階に必要な学習に焦点を当てることを意味する。

おわりに

本稿は、インドネシアで現在施行中の2013年カリキュラムに焦点をあて、施行後7年余りを経た現在から、改めてカリキュラム改訂に対する当時の問題認識とカリキュラムの特徴、さらに施行後から現在に至るまでの展開を考察した。考察にあたっては、1) 同カリキュラム改訂にあたり、政府がいかに国内外の状況を認識し、カリキュラム改訂の必要性を論じたか、2) 同カリキュラムの理念と特徴、3) 同カリキュラム施行後の経緯と現状を中心に論じた。本稿を通じて明らかになった点は以下の3点である。

第一に、2013年カリキュラム改訂で認識された「内的な課題」として、①教育国家基準に照らし合わせてみた場合の教育に関連する課題、②生産年齢人口の増加に伴う課題があった。就学率の向上など一定の量的拡大を達成したインドネシアにとって、教育の質の向上は次の重要な課題である。そのため、各教育段階の全教育機関を対象とした認証評価が進められており、教育の質の向上のためにもカリキュラムの改訂は重要であった。後者はインドネシアの人口構成と密接にかかわる課題であり、2020年から2035年にピークの70%に達するとされる生産年齢人口の人材育成が今後のインドネシアの発展の鍵となることが認識されている。次に、「外的な課題」として、これからの世代に必要な「将来に求められる能力」の10項目が掲げられると同時に、国際的な学力テストでの順位の向上がインドネシアにとって重要であることが指摘されている。その際、国際学力調査で示された芳しくない結果の原因は、国際学力調査で出題される問題の多くがインドネシアのカリキュラムに含まれていないことにあるという問題認識がみられた。

第二に、2013年カリキュラムの特徴として、学習者を中心とした学びや相互関連性を重視した学習形態の改革が挙げられる。そして学際的なアプローチを具体化したものが統合的テーマ学習であった。同時に、教科横断的なコア・コンピテンシーが、精神的態度、社会的態度、知識、技能の4つの側面に則して設定され、各教科においてベーシック・コンピテンシーの形で具体化される。これらのコンピテンシーの獲得によって、最終的に各教育段階の卒業時に求められるコンピテンシーが満たされるという構造になっている。

第三に、カリキュラム施行にあたり、施行当初から2006年カリキュラムへの揺り戻しが見られたこと、教育文化省と宗教省の対応が異なっていたこと、最終的に全国で施行されたのは2019/20学年暦であったこと

が明らかになった。宗教省が2013年カリキュラムの施行を継続した背景には、同カリキュラムにおける宗教教育の充実が指摘されている。一般学校とイスラーム学校の対応の違い、各学校によるカリキュラム適用の差異等、2013年カリキュラムの施行にあたって、長年の試行錯誤があったことが明らかになった。

最後に、冒頭でも述べたように本稿は2013年カリキュラムをめぐる問題の整理を行うことに主眼を置いたため、個々の問題を深く論ずることができなかつた。これらの問題については稿を改めて論じることとしたい。

注記

本稿の執筆にあたっては、「はじめに」「おわりに」を服部、「1. 2013年カリキュラム改定の背景」をアズミ・ムフリサフ、「2. 2013年カリキュラムの特徴」を神内と服部、「3. カリキュラム施行の経緯と現状」をアユ・アズハリヤとエル・アマング・デ・ユリが担当し、服部が全体の編集を行った。

【参考文献】

- 中矢礼美 (2006) 「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」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第3号, 19-28頁.
- 中矢礼美 (2007) 「インドネシアにおける Competency Based Curriculum の実践」『広島大学留学生センター紀要』17, 33-43頁.
- 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』第13号, 45-59頁.
- 松本剛次 (2014) 「インドネシアの中等教育改革がめざす「能力（コンピテンシー）」とその育成」日本語教育学会『日本語教育』158号, 97-111頁.
- 森山幹弘 (2015) 「インドネシアと日本の人格形成教育の比較—西ジャワ・スダ地方を中心に」南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編, 75-92頁.
- ヤティ・イステイクマ (2015) 「インドネシアのカリキュラムと総合的な学習の時間「食農教育」を取り入れたインドネシアのテーマ的な学習の単元構想」愛知教育大学生生活科教育講座『生活科・総合的学習研究』第13号, p.59-68頁.
- Dahri Hi. Halek (2018) Kurikulum 2013 dalam Perspektif Filosofi, *Jurnal Georafflesia*, 3(2), pp.1-10.

〔政策文書〕

教育文化省教育戦略2010年～2014年 (Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2010-2014)

教育文化省「2013年カリキュラム：ベーシック・コンピテンシー（一般小学校／イスラーム小学校）」 (Kementerian Pendidikan dan kebudayaan (2013) Kurikulum 2013: Kompetensi Dasar Sekolah Dasar (SD)/Madrasah Ibtidaiyah (MI) (最終閲覧日2021年2月8日)

教育文化副大臣による2013年カリキュラムの説明資料 “Konsep dan Implementasi Kurikulum 2013” (2013年カリキュラムのコンセプトと実施)
<https://www.kemdikbud.go.id/kemdikbud/dokumen/Paparan/Paparan%20Wamendik.pdf>
(最終閲覧日2020年8月10日)

〔関連法令〕（発令順）

政令2005年第19号 (PP No. 19 tahun 2005)

教育文化大臣規定2013年第67～70号 (Permen Dikbud no. 67-70 tahun 2013)

政令2013年第32号 (PP no. 32 tahun 2013)

宗教大臣規定2013年第90号 (Permen Agama no. 90 tahun 2013)

教育文化大臣規定2014年第159号 (Permen Dikbud no. 159 tahun 2014)

教育文化大臣規定2014年第160号 (Permen Dikbud no. 160 tahun 2014)

宗教大臣決定2014年第117号 (Kepmen Agama no. 117 tahun 2014)

宗教大臣決定2014年第165号 (Kepmen Agama no. 165 tahun 2014)

宗教大臣決定2014年第207号 (Kepmen Agama no. 207 tahun 2014)

教育文化大臣規定2014年第105号 (Permen Dikbud no. 105 tahun 2014)

政令2015年第13号 (PP No. 13 tahun 2015)

教育文化大臣規定2016年第24号 (Permen Dikbud no. 24 tahun 2016)

宗教大臣規定2016年第66号 (Permen Agama no. 66 tahun 2016)

教育文化大臣規定2018年第37号 (Permen no. 37 tahun 2018)

宗教大臣決定2019年第183号 (Kepmen Agama no. 183 tahun 2019)

宗教大臣決定2019年第184号 (Kepmen Agama no. 184 tahun 2019)

教育文化大臣決定2020年第719号 (Kepmen Dikbud no. 719 tahun 2020)

Implementation and Dissemination Process of Indonesia's 2013 Curriculum

HATTORI Mina^{*}, JINNAI Yoko^{}, Ayu Azhariyah^{***}, El Amanda de Yurie^{***},
Azmi Mukhlisah^{***}**

This research examines Indonesia's curriculum, implemented from 2013, and describes the characteristics and development to date, and investigates various perceptions regarding its revision. By reviewing this chronologically, light may be shed on the future direction of Indonesian education and illuminate future prominent issues. This paper prioritizes a description of the issues surrounding the 2013 revision rather than an explanation of findings from its implementation.

This paper is organized as follows. First, a background explanation of the 2013 curriculum revision in terms of internal and external issues recognized by the MEC. Second, the philosophy and objectives of the curriculum are explained via a discussion of the adoption of competency-based curriculum and cross-curricular integrated thematic learning. Third, the development and changes in the curriculum are described in terms of relevant laws and regulations.

The following three points were clarified through this research. First, the "internal issues" recognized in the 2013 curriculum revision include (1) issues related to education in terms of national education standards, and (2) issues related to the growth of the working-age population. These realities suggest impacted Indonesia's motivation to improve education quality on all levels. As educational institutions' accreditation at each educational stage went under greater scrutiny, the curriculum revision became necessary. The latter point is an issue that relates intimately with Indonesia's curriculum revision in terms of demographic composition. The the discussion of the "external issues," and the ten "future competencies" deemed necessary for future generations, provided the impetus and reasoning for Indonesia's commitment to improve its ranking in international academic achievement tests.

Second, this investigation clarified that one of the features of the 2013 curriculum was the reform of a learning format that emphasizes student-centered learning and interrelationships, incorporating a curriculum that encourages an interdisciplinary approach with an integrated thematic learning model. Cross-curricular core competencies are established based on the four aspects of mental attitude, social attitude, knowledge, and skills, embodied as basic competencies for each subject. The successful acquisition of these competencies becomes the requirement for graduation from each educational level.

Third, in implementing the 2013 curriculum, it became clear that there was a swing back to the 2006 curriculum from the beginning of its implementation. In this regard, different responses were found in the Ministry of Education and Culture and the Ministry of Religious Affairs. The final implementation nationwide was for the 2019/20 school year calendar. The MoRA continued to implement the 2013 curriculum with an enhancement of religious education. Many years of trial and error in implementation occurred, including differences in the response between general schools and Islamic

schools (madrasah), as well as differences in the application among the schools.

* Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

** Former Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

*** Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University