

カテゴリー型カリキュラムから システム型カリキュラムへの転換

—カリキュラム・マネジメントを可能とする教師に求められる資質能力—

児童教育学科 走井 洋一

1 問題の所在——次期学習指導要領の特徴と本稿の課題

本稿が掲載される『教員養成教育推進室 年報』が刊行される頃にはすでに中央教育審議会から答申が出され、次期学習指導要領改訂に向けた作業が進められていることであろう^[1]。本稿は次期学習指導要領の特徴とそれを実施する教師に求められる資質能力を明らかにするものである。次期学習指導要領は現行の学習指導要領から本質的かつ大幅な変更が行われる見込みであるが、まずは2016（平成28）年8月にまとめられた「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」〔中央教育審議会2016、以下「審議のまとめ」と略記〕を中心に2点ほど確認しておきたい。

第1に、エビデンス・ベースでの議論の進行である。現行の学習指導要領改訂の作業においては〔中央教育審議会2008〕、2000年頃からはじまった国際学力調査などについて言及されているが、その流れを踏襲しているのが次期学習指導要領の検討プロセスである。想像の範囲を出ないが、1998、1999（平成10、11）年告示学習指導要領の際、いわゆる「ゆとり教育」批判という世論に左右されたという経験が背景にあるのだろう^[2]。今回は大幅な変更を見込んでいるためか、数多くのエビデンスを提示することで、感覚的な議論を避け、検証可能な材料を提供し（、さらには反論の余地を極限まで狭め）ていると考えることができる^[3]。しかしながら、教育という、未来に対する投企としての決断が求められる営みに対する議論の進め方として妥当かどうかは疑問が残る。というのも、現在の教育・社会状況についてのエビデンスをいくら積み上げても未来を見通すことなどできないのだから、私たちが次の世代に対してできるのは、どのような社会をつくるのか、そしてまた、そのなかで生きるどのような人間を育成するのかという決断でしかないからである。ただ、この点は問題点の指摘にとどめておきたい^[4]。

そして、本稿の課題となるのが、次期学習指導要領で「主体的・対話的で、深い学び」への転換を図ろうとしている点である。2014（平成26）年の中央教育審議会への諮問段階では「子供たちが一方的に教えらる受け身の授業ではなく、ICT等も活用しながら、課題の解決に向けて主体的・協働的に学ぶ授業を通じて、これからの時代に求められる力を子供たちに確実に身に付けさせることができる指導力が必要」〔文部科学大臣2014〕と述べられるにとどまっていたものが、教育再生実行会議〔2015〕において「課題解決に向けた主体的・協働的で、能動的な学び（アクティブ・ラーニング）へと授業を革新し、学びの質を高め、その深まりを重視することが必要」と提案されたことで、子どもたちの学びの質を転換することが明確に打ち出された。本稿は、この「主体的・対話的で、深い学び」を可能とする次期学習指導要領が示す新たな教育課程の在り方と、その実現に必要な不可欠であるとされているカリキュラム・マネジメントを実施できる教師とはどのような力を有しているべきなのか、を考えることを目的としている^[5]。以下では、まず次期学習指導要領が目指す教育課程であるシステム型カリキュラムと対極をなしてきたカテゴリー型カリキュラムがいかに生まれ、定着してきたかを辿る(2)。その後、それを乗り越えるべくして生まれてきたシステム型カリキュラムがいかなるものであるのか、その根本的な思想を明らかにしたい(3)。そして、システム型カリキュラムを実施するうえで必要となる教師の資質能力をカリキュラム・マネジメントとも関連づけながら考えることとしたい(4)。

2 「学習指導要領」の変遷とカテゴリー型カリキュラムの形成

1958（昭和33）年告示学習指導要領が、学校教育法施行規則にもとづき、従来の教師の手引きから、法令上に位置づけられたことはここで繰り返すまでもないが、そのときから、カテゴリー型カリキュラムが徐々に形成されてきたと考えてよい。これまで第2次世界大戦後の日本の教育課程の変遷は、おおむね経験主義から系統主義への転換として位置づけられており〔cf. 尾崎 1999: 197ff., 柴田 2000: 96ff., etc.〕, その捉え方自体に妥当性はあるものの、現在至るまでの教育課程の変遷を辿ろうとすると、不十分な部分があることも否定できない。というのも、経験主義と系統主義という枠組みで捉えれば、次期学習指導要領を両者の複合形態の捉えることにとどまり、その目指すところを捉え損ねることになりかねないからである。それゆえ、本稿においては、未分化型カリキュラム、カテゴリー型カリキュラム、システム型カリキュラムへと展開するプロセスとして捉え直すこととしたい。それぞれの意味するところとそのように捉えなければならない理由は後述する。

さて、1947（昭和22）年に出された学習指導要領一般編（試案）では、教育の一般目標を、個人生活、家庭生活、社会生活、経済生活および職業生活の観点から示した後に、次のように述べられている。

……ただここで考えなくてはならないのは、このような目標に向かって行く場合、その出発点となるのは、児童の現実の生活であり、またのびて行くのは児童みずからでなくてはならない……〔国立教育政策研究所 2016 現在〕

ここでの意図をより明確に理解するためには、「アメリカ教育使節団報告書」の以下の記述を読む必要があるだろう。

良いカリキュラムというものは、単に一群の知識をそれ自体のために分与する目的で作られるべきものではない。それは生徒の興味から出発しなければならず、生徒たちがその意味を理解できる内容を通して、彼らの興味をさらに拡大し豊かにするものでなければならない。〔村井 1979: 34〕

ここに示されているのはいうまでもなく、子ども中心のカリキュラムの組み立てであり、デューイの影響を大きく受けている。デューイ〔1998: 264f.〕は「子どもの生活は、一つの統合された生活であり、一つの総体的な生活である」とし、「子どもが学校に通うようになり、そこで、多様な教科が子どものためにある世界を分断し、それを細分する」と述べて、子どもの生活が一つであり、そこからカリキュラムを組み立てることの重要性を指摘している。このことから、教科によって分断された子どもの生活を再統合するという意味で、経験主義的なカリキュラムは、それ以前の教科カリキュラムの問題点を克服しようとするものとして位置づけられてきた。しかしながら、デューイの意図はそうでなかったとしても、分断した生活をそれ以前の段階に戻しただけにとどまったとみるのが妥当であろう。というのも、1947（昭和22）年学習指導要領試案にもとづくカリキュラムが「這い回る経験主義」と批判され、1958（昭和33）年告示学習指導要領において大きく転回したからである。これは第1にはデューイの思想を十分には消化できていなかったこと、第2には生活を一つのものとして捉えていたものの、その内実を深く探究していなかったためであると考えられる。ただ、理由の如何を問わず、教科によって分断された子どもの生活を取り戻すことのみにとどまったという点で、前近代的な、未分化型カリキュラムであったといえるはずである。

それでは、1958（昭和33）年告示学習指導要領においてどのような転回を遂げたのか。端的には『小学校学習指導要領』「第1章 総則」「1 一般方針」の冒頭の次の言葉がその在り方を明確にしている。

小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭および体育の各教科（以下各教科という。）ならびに道徳、特別教育活動および学校行事等によって編成するものとするとなつてゐる（学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第24条第1項）。〔国立教育政策研究所 2016 現在〕

ここから2つのことを読み取ることが可能である。まず第1に、教育課程の法令上の位置を明確化したことである。この点は先にも述べたが、1958（昭和33）年告示学習指導要領を特徴づけるものとしてしばしば指摘されることである。本稿において重要となるのは第2の点である。すなわち、教育課程が各教科、

道徳、特別教育活動、学校行事等によって構成されることを明示したことである。ここにカテゴリ型カリキュラムの発生を見出すことができる。カテゴリ型カリキュラムとは、子どもたちが獲得すべき知識・技能等の諸能力をカテゴリ化し、その一つ一つを獲得させれば全体としての能力も自然と完成されるという予定調和的な考え方にもとづくカリキュラムを意味している。もちろん、この段階では知識・技能等の諸能力をカテゴリ化しているわけではない。むしろ、教科等という枠組みに準拠して教育課程を構成しているにすぎず、知識・技能等の諸能力によってカテゴリ化しているとはいいがたい。しかしながら、子どもの生活を中心に置いていた1947（昭和22）年学習指導要領試案と異なり、教育課程を教科等によって分断して構成することを冒頭で述べている点にこの特徴がある。つまり、子どもの生活や目指すべき大人の生活がどのようなものであるのかについての見通しをもつ以前に、それぞれの教科等でどのような教育をするのかという点に力点が置かれていくことになるのである。

その後、教育課程の構成に一部変更が生じるものの、おおむね1958（昭和33）年告示学習指導要領の枠組みを継承していくことになる。そのプロセスで合理化が図られ、教科間・学年間の重複した教育内容が排除され、教科の内部にカテゴリとしての単元が形成され、強固なものとなり、カテゴリ型カリキュラムが定着していくこととなったのである。その結果、それぞれの内容の習熟が目指され、その積み上げによって子どもたちの教育を行っていくカリキュラムが形づくられてきた。もちろん、その一方で、子どもの生活と科学的知見を接続させようとする「仮説実験授業」などの研究も進められてきたことを否定できないものの [cf. 柴田 2000: 108ff.], 大勢としてはカテゴリ型カリキュラムが定着してきたとみてよいだろう。

こうしたカテゴリ型カリキュラムは、学校で教えられる内容（学校知）が生活に必要とされる知（生活知）から抽象されているという前提に立ち、なおかつ、その抽象された学校知が生活知に還元される（し、そうした還元する力は自ずと形成される）という前提に立ったとき、効果を発揮するものである。確かに学校知は生活知から抽象され一般化された知であるし [cf. 佐伯ほか 1995: 2ff.], 教科のなかでは生活知へと還元しようとする試みもなされてきた。しかしながら、子どもの生活が単一のものであるというデューイの指摘に従いつつも、未分化型カリキュラムに墮していないカリキュラムを模索するならば、一般化された学校知をそれ自体として引き受けたうえで、予定調和ではなく、合理的・計画的に再度統合化・構造化する必要が生じる。確かに、1989（平成元）年告示学習指導要領における生活科の新設、1998、1999（平成10、11）年告示学習指導要領における総合的な学習の時間の新設などは生活知への統合化・構造化を目指すものとして受け取ることができるが、教育課程全体を貫く根本的な考え方を変更するものではなかったために、あくまでもカテゴリ型カリキュラムの枠組みで新たに追加されたもの、より正確に言えば、生活科、総合的な学習の時間といった新しいカテゴリが設けられたものにすぎず、カテゴリ型カリキュラムの問題点を克服するものではなかった。それゆえ、こうした問題の克服が求められるようになってきたのである。

3 次期学習指導要領にみるシステム型カリキュラムへの転換

次期学習指導要領は、上述のカテゴリ型カリキュラムの問題を克服することを目指していることはいうまでもないが、同時に、未分化型カリキュラムへの回帰でもない。未分化型カリキュラムは生活を漠然と前提していたカリキュラム構成であった。それゆえ、多分に前近代的な色彩を帯びていたといえるだろう。カテゴリ型カリキュラムはカテゴリごとに学んだ内容が統合可能かどうかについて十分に検討したものではなかった。次期学習指導要領は、こうしたカテゴリ型カリキュラムの難点を克服し、それに代わるシステム型カリキュラムへの転換を目論んでいると考えることができる。システム型カリキュラムとは、学習する内容が生活から抽象されたものであることが容易に理解できるだけでなく、その内容を用いて生活上の諸問題を解決するプロセスを含み、そしてそのプロセスを通じて新たな生活を築くことを目

指すものである。以下では、次期学習指導要領においてそれがどのように現れているのかを確認していく。

次期学習指導要領が目指すべき資質・能力は次のようなものである(図1)。これは「審議のまとめ」ではじめて明らかにされたものではあるが、それ以前の検討を踏まえている。特に、国立教育政策研究所[2013]での検討が前提されているので、それを振り返っておきたい。

国立教育政策研究所[2013: 13f.]は、諸外国の教育改革において求められている資質・能力目標をまとめ(図2)、それらの特徴を、①基礎的なリテラシー、認知スキル、社会スキルの3層に大別できること、②従来の領域や教科名が直接現れるのは基礎的なリテラシーに集中し、認知スキルや社会スキルは教科を超えた汎用的な能力を規定したものとなっていること、③認知スキルと社会スキルに重みが置かれていて、社会スキルは社会のなかで「生きる力」に直結すること、④社会スキルは、各国の社会・文化・歴史的背景の影響を一番大きく反映すること、とまとめている。すなわち、従来の学校教育が基礎的なリテラシーに力点があったのに対して、各国の教育改革においては、認知スキル、社会スキルに重点がスライドしつつあること、さらに、社会スキルについてはどう生きるかに直接かかわることが指摘されている。ここから理解できるのは、カテゴリ型カリキュラムは基礎的なリテラシーにとどまらざるをえないということである。なぜなら、認知スキル、社会スキルにおいて求められるのは、カテゴリに分節しうる基礎的なリテラシーを組み合わせつつ、問題の解決やどう生きるのかに結びつけていくことにはほかならないからである。

こうした検討を踏まえて、国立教育政策研究所[2013: 13f.]は、これからの教育課程の編成原理として21世紀型能力を示しているが(図3)、これが先に述べた次期学習指導要領の目指すべき資質・能力に通じていくことになる。

ここにおいて、次期学習指導要領が目指すべき資質・能力の内実をより正確に捉えることが可能になったであろう。以下は「審議のまとめ」をもとにその内実を、①何を理解しているか、何ができるか、②理解していること・できることをどう使うか、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか、の3点から確認していくことにしたい。

①は、図2に照らせば、基礎的なリテラシーに対応するが、単に知識・技能を記憶・定着させることを

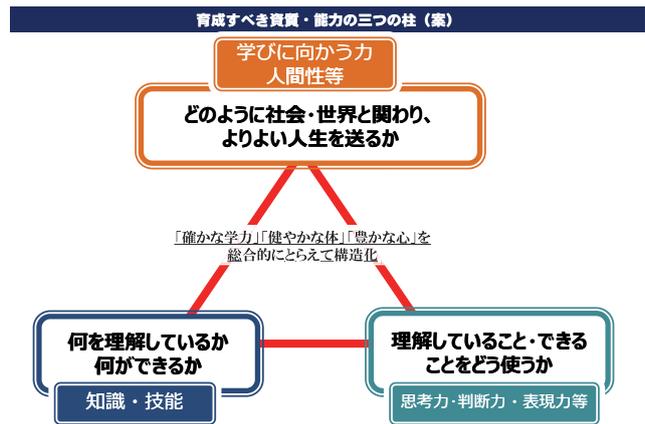


図1 育成を目指す資質能力の三つの柱 [中央教育審議会 2016]

DeSeCo	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)
キーコンピテンシー	キーコンピテンシー	キースキル な思考スキル	汎用的能力	キー コンピテンシー	21世紀スキル
相互作用的 道具活用力	言語、記号の 活用 第二言語 外国語	コミュニケーション	リテラシー		
知識や情報の 活用	数学と科学技術の コンピテンシー	数学の応用	ニューメタラー	言語・記号・テキスト を使用する能力	
技術の活用	デジタル・ コンピテンシー	情報テク ノロジー	ICT技術		情報リテラシー ICTリテラシー
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決)	学び方の 学習	思考スキル (問題解決) (協働する)	批判的・ 創造的思考力	思考力	創造とイノベーション 批判的思考と 問題解決 学び方の学習 コミュニケーション 協働
自律的 活動力	大きな展望 人生設計と個人 的プロジェクト 権限・利益・探検 や冒険の表現 人間関係力	道徳的精神 と職業精神	倫理的行動	自己管理力	キャリアと生活
異質な集団 での交流力	協働する力 文化的気づきと表現	問題解決 協働する	個人的・ 社会的な能力 異文化理解	他者との関わり 参加と貢献	個人的・社会的責任 シティズンシップ

図2 諸外国の教育改革における資質・能力目標 [国立教育政策研究所 2013: 13]

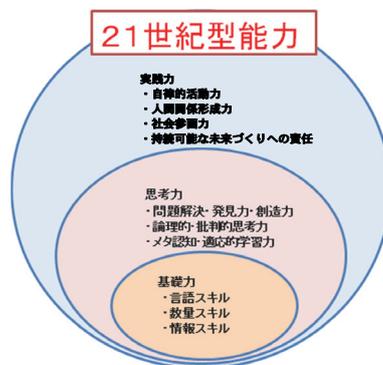


図3 21世紀型能力 [国立教育政策研究所 2013: 26]

意味していない。

例えば、“何年にこうした出来事が起きた”という歴史上の事実的な知識は、“その出来事はなぜおこったのか”や“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えさせていくことも重要である。[中央教育審議会 2016: 26]

この引用からも明らかなように、カテゴリ型カリキュラムにおいては、一般化された知識を習得し、それを現実に適用していくという手順が想定されていた(うえに、それが十分に機能していなかった)が、ここでは、知識・技能が「生きて働く」ことを目指している。そのため、ある知識・技能をその教科の体系のなかに位置づけるとともに、社会生活にも接続するものとして捉えることを求めるものなのである。

②については、さらに3つの相において捉えられている。

- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程 [中央教育審議会 2016: 27f.]

ここでは、問題発見・解決のプロセス、多様な考えをもとに集団としての考えを形成するプロセス、そして、意味や価値を創造するプロセスが示されている。2008、2009(平成20、21)年告示学習指導要領までにおいても問題発見・解決のプロセスや多様な考えをもとに集団としての考えを形成するプロセスについては取り組まれてきたが、次期学習指導要領ではさらに意味や価値を創造することを求められることになる。意味や価値は一般的な文脈では成り立ちにくく、個別的・具体的な文脈においてこそ成り立つものである。だとすると、ここで求められているのは、教科の内容に一般的な意味で重要なところを見出すというような学習活動にとどまるのではなく、その内容を自らの生活に照らしながら何が重要でどのような意味があるのかを見出したり、さらには、生活それ自体に新たな価値づけを行っていく活動にほかならないはずである。

そして③では、①、②の資質・能力をどのような方向で働かせるのかが問われる。そのために、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの」が求められるとともに、「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの」が求められる [中央教育審議会 2016: 28]。③ではいかに生活するのが問われているが、それは、①、②を働かせつつ生活している自らを振り返り、調整し、再度①、②に戻っていくことを求めるものであるし、不可避免的に他者と関わる私たちにとっては、その関わりを支える人間性も問われることになる。

ここまで考えてくることで明らかになるのは、①～③は別の要素ではなく、私たちが生活していく際に必要となる力(これをコンピテンシーとよんでもよい)の側面を表すにすぎないということである。もしこの点を見誤ったまま教育を行えば、①～③それぞれを身につけさせる学習活動を行い、予定調和的に生活に必要な力が身につけようとするカテゴリ型カリキュラムに戻ってしまうであろう。つまり、これらはシステムとしての能力の側面であり、その能力の育成に資するカリキュラムが次期学習指導要領では求められているのである。それゆえ、中央教育審議会 [2016: 25] は「教育課程の構造化」という言葉を用いてこの点を明らかにしているのである。

さて、このように考えれば、子どもたちの学びの在り方は本質的な転換を求められることになる。先に述べた「主体的・対話的で、深い学び」である。ただ、次期学習指導要領に向けて議論がはじまった2014（平成26）年以降少なくとも現場レベルでは授業方法の問題へと矮小化されていることも事実である^[6]。つまり、アクティブ・ラーニングという言葉が先行し、子どもが主体の活動である学びがいかにかに生起するかという本質的な問いについて十分に考えられず、どうすればアクティブ・ラーニングの授業になるのかといった誤った認識にもとづいたために、実践的かつ授業方法的課題に置き換えられ、形式的な取り組みに墮してしまっただのである。それゆえ、ここで私たちが考えなければならないのは、いかにして「主体的・対話的で、深い学び」が生起するかである。中央教育審議会[2016: 46]は、「主体的・対話的で、深い学び」について以下のように説明している。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。
- ③各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

ここでの力点はいうまでもなく「深い学び」にある。ただ、それを実現するためには、①、②が必要になるということにほかならない。例えば、①で求められる主体と結びつけられなければ、それは他律的な学習となり、自己の考えを深めるような「深い学び」は生起しないし、②でいわれる他者（共に生活しているものだけでなく、まだ見ぬ人とも、さらには歴史上の人物）との対話を経なければ恣意的な考えにとどまり、「深い学び」には到達しないだろう。このように「深い学び」の本質を見出すことにおいて、次期学習指導要領が求めている学びの質の転換が明らかになるはずである^[7]。それでは、次期学習指導要領にもとづいて教育を行う教師にはどのような力が求められるのであろうか。

4 システム型カリキュラムを可能とする教師に求められる資質能力

先に確認したような資質・能力を子どもたちに育もうとするならば、教師は自らが担当する教科等についての深い理解が必要になることは当然だとしても、それにとどまらない資質能力が求められることになるはずである。なぜなら、他の教科との関係や教科の内容をどう生きるかといった問題に接続させることなどが求められるからにほかならない。そうした問題に取り組むには「カリキュラム・マネジメント」が求められることになるが、中央教育審議会[2016: 20ff.]では、その3つの側面について次のように述べられている。

- i) 教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ii) 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- iii) 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

カリキュラム・マネジメントを字義どおり受け取れば、カリキュラム（教育課程）のマネジメント（運営）であるから、従来は学校長の責任において行われるものとされてきた。もちろん責任の所在は変わらないが、これまでの検討から、教科等横断的な視点、PDCAサイクルの確立、必要な人的・物的資源等の効果的な組合せなどがすべての教員に求められることを確認できる。つまり、教科の内容についての深い理解はもちろん、自らが担当する教科にとどまらない教科横断的な視点を有して、他教科等での教育活動の内容と接続して考えることが求められるし、また、自らの教育活動の実施に当たっては、適切な人的・物的資源を効果的に組み合わせて実施することも求められるはずである。なぜなら、子どもたちの生活する場は学校にとどまらないからである。そして、それらの教育活動を日々評価し、改善していくPDCAサイクルが求められるのは、実は子どもたちに「メタ認知」を求めることと類比して考えればいうまでもないことであろう。

また、こうした教育活動を通じて教師が求められるのは、多様な価値観を認め、新たな社会の形成を担う子どもたちを育成するということをどこまで理解できるかということである。古典的ではあるが〔cf デュルケーム 1976: 59頁〕、教育とは社会化であるという捉え方は今なお妥当性があるし、そればかりか、学校教育はその色彩が非常に強い〔cf 紺野・走井ほか 2011〕。学校教育において多様な価値観を認め、新たな社会の形成を担う子どもたちを育成するということは、そうした社会化とは矛盾する営みでもある。しかしながら、この矛盾を引き受けつつ、子どもたちに社会化を促しながらも、その社会を新たに創造していくことこそ求められるべきなのである〔cf 走井・小池ほか 2012, 走井 2017 刊行予定〕。自らが教育したことが子どもたち自身によって乗り越えられるという点において自己否定を伴うことを自覚し、子どもたちに向き合うことがこれからの教師には求められるだろう。

注

- [1] 本稿投稿時点（2016（平成 28）年 12 月 20 日）では、2016（平成 28）年 1 月に策定された「〔次世代の学校・地域〕創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生」〔文部科学省 2016〕にもとづき進行しており、次期学習指導要領は小学校の場合 2017（平成 29）年 3 月までに告示される見込みである。
- [2] まず「ゆとり教育」という言説自体が 1998, 1999（平成 10, 11）年告示学習指導要領に対する批判的な文脈にあるということに留意しなければならない。例えば、「中央公論」編集部〔2001〕や市川〔2002〕などは比較的バランスよく両論を掲載しているが、たいていは批判的な文脈において用いられたものである〔cf 岡部ほか 2001, etc.〕。そして、こうした批判を受けて、文部省〔2002〕は「確かな学力向上のための 2002 アピール「学びのすすめ」」を出すとともに、この問題を中央教育審議会へ諮問した。同年 10 月には中央教育審議会から方針転換とも理解できる答申が出され、それにもとづいて学習指導要領の一部改正を行い、批判への対応を行ったといえる。
- [3] 例えば、この数年財務省は学習集団の人数と学力に相関関係を見出すデータがないことなどをエビデンスとして〔cf 財政制度等審議会財政制度分科会 2014, 2015, 2016〕、教員定数削減を前提とした予算案の財務省原案を提出している（ただ 2016（平成 28）年度予算案までは大臣折衝により現状がほぼ維持される状態が続いている）。このような財政上の問題もまたエビデンス・ベースに議論が進行しており、エビデンスが乏しい文教政策は財政政策の枠組みのもとで抑圧的に進行することになるだろう。それゆえに、未来に対する投企としての決断が必要であることを社会全体で共有することが重要である。
- [4] この点については別稿で詳細に論じたいと思うが、さしあたって、紺野・走井ほか〔2011〕、走井〔2017 刊行予定〕を参照のこと。
- [5] こうした「主体的・対話的で、深い学び」、さらにはそれを育成するのに必要な教師に求められる力もまた、上述の議論からいえば、現状を追認するだけでなく、どのような社会像を構築するのかという

観点が求められるはずである。しかしながら「審議のまとめ」において示される現状認識と2030年の社会状況予測は経済的な観点に偏っており、人々がいかに生活するのかについて見通しが十分に示されていない。この点については別稿にて考えたい。

- [6] 松下 [2015] は高等教育におけるアクティブ・ラーニングをあり得べき誤解も踏まえつつ、実現する道筋を模索しているし、また、教育課程研究会 [2016] は政策動向を踏まえつつも、初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングを多様な論者が論じることで拡がりのある議論を展開している。しかし他方で、小林 [2016] や西川 [2016] のように、授業方法のみに焦点化したものが氾濫している。このことは現場レベルでのニーズが概念の消化よりも実践的な課題にあることを意味しているが、いずれにしても、これらの文献の多くが原理的な検討を行わないまま、物理的で活動的な(“active”の訳語の一つであることを考えれば皮肉でしかないが……) 授業方法の工夫が提案されるのみであることを憂うべきである。そもそも、物理的な活動を伴わなくとも、内的な活動によって「深い学び」となりうることはここで指摘するまでもないだろう。
- [7] 「深い学び」がいかなるものかについてはさらに探究を必要とするが、紙幅に限りがあることから本稿では取り組むことはできない。ただ、少しばかりその方向性を示しておくならば、中央教育審議会 [2016: 48f., etc.] が言及している「見方・考え方」は、西岡 [2008] が指摘する「永続的な理解」「本質的な問い」につながるものである。この点については別稿を期したい。

参考文献

- 「中央公論」編集部・中井浩一(編) [2001] 『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ
- 中央教育審議会 [2008] 「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について(答申)」URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (アクセス日: 2016年11月17日)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 [2016] 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm (アクセス日: 2016年12月11日)
- デュエイ, J. [1998] 『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社
- デュルケーム, É. [1976] 『教育と社会学』佐々木交賢訳, 誠信書房
- 走井洋一・小池孝範ほか [2012] 「道德教育にとって道德とは何か」『東京家政大学研究紀要(1) 人文社会科学』第52集, pp.9-19
- 走井洋一 [2017 刊行予定] 「教師教育の高度化と専門職化(②専門職化)」日本教師教育学会(編)『教師教育学ハンドブック』
- 市川伸一 [2002] 『学力低下論争』ちくま新書
- 紺野祐・走井洋一ほか [2011] 『教育の現在—子ども・教育・学校をみつめなおす(改訂版)』学術出版会
- 教育課程研究会 [2016] 『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社
- 教育再生実行会議 [2015] 「これからの時代に求められる資質・能力とそれを培う, 教師の在り方について(第七次提言)」URL: http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf (アクセス日: 2016年11月17日)
- 小林昭文 [2016] 『図解 アクティブラーニングがよくわかる本』講談社
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター [2013] 「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」URL: <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf> (アクセス日: 2016年12月11日)
- 国立教育政策研究所 [2016 現在] 「学習指導要領データベース」URL: <https://www.nier.go.jp/guideline/> (ア

クセス日：2016年12月11日)

松下佳代ほか [2015] 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房

村井実 [1979] 『アメリカ教育使節団報告書』 講談社

文部科学大臣 [2014] 「1. 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(諮問), 2. これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について(諮問)」 URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1350537.htm (アクセス日：2016年11月21日)

文部省 [2002] 「確かな学力向上のための2002アピール「学びのすすめ」」 URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/actionplan/03071101/008.pdf (アクセス日：2016年12月19日)

文部科学省 [2016] 「「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生」 URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/01/1366426.htm (アクセス日：2016年11月17日)

西川純 [2016] 『週イチでできる！アクティブ・ラーニングの始め方』 東洋館出版社

西岡加名恵(編) [2008] 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』 明治図書

岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 [2001] 『算数ができない大学生—理系学生も学力崩壊』 東洋経済新報社

尾崎ムゲン [1999] 『日本の教育改革—産業化社会を育てた一三〇年』 中公新書

佐伯胖ほか(編) [1995] 『学びへの誘い』 東京大学出版会

柴田義松 [2000] 『教育課程—カリキュラム入門』 有斐閣

財政制度等審議会財政制度分科会 [2014] 「平成26年10月27日開催 配布資料2 文教・科学技術」 URL: http://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/proceedings/material/zaiseia261027/03.pdf (アクセス日：2016年11月17日)

財政制度等審議会財政制度分科会 [2015] 「平成27年10月26日開催 配布資料2 文教・科学技術」 URL: http://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/proceedings/material/zaiseia271026/02.pdf (アクセス日：2016年11月17日)

財政制度等審議会財政制度分科会 [2016] 「平成28年11月4日開催 配布資料2 文教・科学技術」 URL: http://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/proceedings/material/zaiseia281104/02.pdf (アクセス日：2016年11月17日)