

次期学習指導要領の方向性とその吟味

安彦 忠彦
梅本 大介

はじめに

次期学習指導要領に向けた中央教育審議会（以下、中教審と略称）の改訂作業が進み、8月末には「審議のまとめ」（案）が公表され、その後のパブリック・コメントを経て、年内には最終答申される見込みである。筆者のうちの一人（安彦）は、この作業の下準備として設けられた有識者会議「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価に関する検討会」の座長を経験した関係で、この時点で、次期学習指導要領の全体を方向付けているものが、どのような性格のものかについて吟味検討しておきたい。

その際、中教審の作業が念頭において「未来社会」像について、その土台となる「地球環境づくり」の方が重要かつ不可避の課題であると考えておきたい。中教審では「社会に開かれた教育課程」づくりが標榜されているが、現在の地球環境問題は深刻さを増しており、10年先の社会を考えるのではなく21世紀末までを考えて、これからは、その社会のあり方の基盤たる地球環境が危機に瀕していることを、正面から子供たちに伝え、今から一緒にそのための取組を優先的に進めねばならない、と認識させる必要がある。2015年11月30日のフランスのパリでのCOP21（気候変動枠組条約第21回締約国会議）により、地球温暖化の進行に関してやっと世界各国の認識が深まり、その取組みについて一定の前進を見せたが、日本政

府の対応は遅れている。「教育」の世界では、日本が国連に提案して2005年からユネスコが始めた「ESD（持続可能な開発のための教育）」の運動を、そもそも小泉元首相が提唱した国として本腰を入れて展開すべきである。それなしに「未来社会」が求めている「コンピテンシー（実社会・実生活に役立つ資質・能力）」をいくら育てても、足元をすくわれるだけである。

以下、このような観点から中教審の中間報告の「論点整理」と8月末の「審議のまとめ」（案）について、その主だった点をいくつか取り上げて吟味検討してみたい。

1 現行学習指導要領の何が問題か？

まず、中教審の審議に入る前に1年間行った、有識者会議「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」での検討状況と、その結果を簡単に要約しておきたい。

その検討会で求められた検討事項は、次の三つであった。

- ① 「児童生徒に育成すべき資質・能力」を明確化すること。

これは、現行までの学習指導要領の「教育内容」中心の記述をやめて、最終的に育成すべき「資質・能力」を重視して、その構造を視覚化して明示することが求められた。

- ② そのために、各教科等でどのような教育目標・内容を扱うべきか。

これは、その構造の中に、各教科等の教育目標・内容を位置づけることが求められた。

- ③ また、資質・能力の育成の状況を適切に把握し、指導の改善を図るための学習評価はどうあるべきか。

これは、その育成状況の適切な把握と指導の改善のための評価のあり方を明示することが求められた。

その検討結果を、項目立てて述べると、以下のようなになる。

(1) 育成すべき資質・能力ベースの教育観は「コンピテンシー・ベース」の教育観とする。

この際、「資質」「能力」の概念規定の明確化はやめ、教育行政用語として、広義に使うこととした。筆者(安彦)は明確化しなかったが、自分の論文を書くわけではないので譲歩した。

また、諸外国の動向や国立教育政策研究所の「21世紀型能力」モデルなどを踏まえつつ、新たに検討した結果、「コンピテンシー」という能力概念が一種の世界標準のように広く採用されていることに鑑み、絶対視せずにひとまずこれを採用することとした。

その理由は、実際、主要な経済先進国として、イギリス、ニュージーランド、オーストラリア、カナダ、アメリカ合衆国、シンガポール、フランス、ドイツ、スイス、デンマークなどの諸国が求める「新しい能力」として、松下佳代氏の整理によると、core, key, common, basic, essential, generic, transferable, transdisciplinaryなどという、「汎用性」を表わす形容語がつくとともに、名詞としても、skills, competencies, employability, workplace, qualifications といった、実社会に必要とされる能力を表現する語が使われているからである。(検討会資料より)

また、国立教育政策研究所の能力モデルは、5年間という長期プロジェクトの研究結果として提案されているもので、「基礎力」「思考力」「実践力」の三層から成っており、学校では「思考力」中心に教育を行い、最終的に狙っているの

は「実践力」という。これは「コンピテンシー」と同質のものであると主張されたもので、実社会・実生活に生きる実力の育成が目指されると言ってもよい。これらを基礎に、

「自立した人格をもつ人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力」

として、育成すべき能力を明示した。その種の力の例として、「主体性・自律性に関わる力」「課題解決力」「学びに向かう力」「情報活用能力」「グローバル化に対応する能力」「持続可能な社会づくりに関わる実践力」などを重視するとした。

- (2) 資質・能力に対応した教育目標・内容について、現行の学習指導要領の改訂の方向性を、以下の三つの視点で分析し、資質・能力と内容との関係を再構造化する。

ア) 教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの

- ① 汎用的なスキル等(例:問題解決, 論理的思考, コミュニケーション, チームワーク, 意欲など)
- ② メタ認知(自己調整や自省, 批判的思考, 創造的思考等を可能にするもの)

この二つについては、「総則」にその重要性を明記し、教員等に基本的認識を持たせる方向を提言した。

イ) 教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方など)

中でも、転移可能な概念、複雑な処理のプロセスなど、各教科の包括的な「本質的な問い」と、それに答えるための重要な概念やスキル、処理のプロセス等の形で明確化する。

これには教科内容の精選が必要だが、その方法は、逆向き設計論、国際バカロレアのカリキュラムづくりなどの「重大な観念」の決め方など、例示はしたが確定できなかった。

それとともに、学習方略・学び方も処理のプロセスとして重要なものと見たが、これの扱いが中教審でも問題になった。

ウ) 教科等における固有の知識や個別スキルに

関するもの

これは、例えば国語における言語技能や、算数・数学における計算技能などを指し、これまで基礎的な能力と見なされてきたものである。

これらの三つの育成上の注意として、「要素的・非文脈的アプローチ」ではなく、個々の教科等の目標の達成に向け具体的な内容を学ぶ「統合的・文脈的アプローチ」を通じてこそ、効果的・効率的に育成されると提言している。

(3) 資質・能力に対応した学習評価について、 現行の学習評価を踏襲するとともに、評価の 視点を、「何を知っているか」から「それを使っ て何ができるか」へと変える。

この点は、評価計画を指導計画と同時に作成することの必要性や、「何ができるか」を見るために、現行の評価方法に加えて、パフォーマンス評価を重視する方向や、ポートフォリオなどの一層の活用の方向を提言した。

「その他」として、指導方法・指導形態の扱いについては、学習指導要領にどこまで具体的に入れるか議論したが、これまでの規制緩和の流れを受けて、その種のもの学習指導要領では方針にも示し、「解説書」の方に例などを詳しく入れることとした。なおこの段階では、その後話題になった「アクティブ・ラーニング」についてはまったく議論しなかった。

もう一つ、全体として効果をあげるためには、学校でのカリキュラム・マネジメントの重要性を指摘し、その促進のための支援策の強化を提言している。

2 中教審への諮問理由と検討結果から見た方向性

このような下準備を経たところで、2014年11月に、当時の下村博文文部科学大臣から次期学習指導要領に向けた改訂作業を求める「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」という諮問がなされた。その諮問理由を見ると、これまで各学校の真摯な取り組みによって、近年は改善傾向にある国内外の学力調

査の結果にもかかわらず、

「その一方で、判断の基準や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題が指摘されることや、自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識等が国際的に見て低いことなど、子供の自信を育み能力を引き出すことは必ずしも十分にはできておらず、教育基本法の理念が十分に実現しているとは言い難い状況です。」

としている文言が目される。つまりは、このような文言を利用しながら、最終的には「国に対する誇り」を持たせたいとの意図が、その諮問の理由となっていることを伺わせられる。

中教審では、先の検討会と同様、大きく次の3点にわたり、審議するよう求められた。その審議の中身について、中間報告的なものとして出された2015年8月の「論点整理」に基づき、ここで吟味してみよう。

(1) 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方について：

この点については、まず一つ目として、育成すべき能力を、ほぼ検討会の提言を受け、「自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力」と捉え、特に、「主体的な態度、多様性の尊重、協働のためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーション能力；豊かな感性、優しさ・思いやりなどの豊かな人間性の育成との関係；各教科等の役割や相互の関係の構造化」が試みられた。

また二つ目としては、資質・能力を育むための学習・指導方法のあり方について、特に、言語活動や探究的な学習活動、社会とのつながりを意図した体験的な活動、ICTを活用した指導等を踏まえた、今後の「アクティブ・ラーニング」の具体的なあり方と、そのような学習・指導方法と教育内容とを関連づけた示し方が検討されている。これが指導方法・指導形態の、

学習指導要領における扱いの変更を生む可能性に関係しているのである。諮問文には、この「アクティブ・ラーニング」という語が4回も出てくるほど、その実現にこだわっている様子がわかるので、元来、大学教育で求められたものを、高校教育以下にも拡張したいという方向性が見てとれる。

三つ目としては、それに伴う学習評価の在り方についての検討で、特に、「アクティブ・ラーニング」等のプロセスに表れる学習成果の評価方法を問題にしている。

この中で、第一の点について、「資質・能力の要素」を「三つの柱」として分けて示し、全教科・領域の資質・能力をこの柱によって構造的に表わそうとして、「論点整理」では次のように表示している。

- ① 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」
- ② 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」
- ③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」

この分類は、学校教育法第30条2項の「いわゆる学力の3要素」に似るもので、その妥当性の根拠を法律に依拠しようとする苦心の策であるが、それと同じなのかどうかは明言せず、結局、それ以上の論拠はあいまいである。一見すると、検討会の三つの資質・能力の視点とも共通するものに見えるが、その関係についても明確な言及がない。筆者の見方としては、学校教育法第30条2項にしたがったものと考え。しかし、このいわゆる3要素は、結果的に見れば、従来から文部省・文部科学省の採ってきた学力観に共通のもので、その意味での妥当性はあるが、法律に規定されたものであるから、主として官僚に向けて言われたものと言ってよい。実践に関わる能力・学力については、もう少し心理学的・生理学的・脳科学的な論拠による説得的な説明がほしいところである。

また、第二の「アクティブ・ラーニング」については、それが特定の学習・指導の方法・形態を表わすものではないことを強調している。妥当な言及である。

その行政上の意味については、参考までに次の二つを挙げておこう。

- ① **中教審の定義**：「課題の発見・解決にむけて主体的・協働的に学ぶ学習」＝「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」（中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」平成24年8月28日、用語解説より）

- ② **文部科学省の定義**：「(育成すべき資質・能力を育むための) 課題の発見・解決に向けた(のための) 主体的・協働的な学び」（前川喜一文部科学審議官のPPTより）

参考までに、大学教育への導入を強く唱えた京都大学の溝上慎一教授の学問的・理論的な定義を挙げておくと、それは「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的) 学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年) というものである。

これらを念頭に、前小学校長の寺崎千秋氏は、共通するキーワードとして「課題の発見・解決」「主体的な学習」「協働的な学習」「能動的な学習」を挙げて、これらを具体化していればすべ

てアクティブ・ラーニングであると主張している。(寺崎千秋「アクティブ・ラーニングの現状と授業づくり」『教育展望』2015年4月号)

中教審は、この「アクティブ・ラーニング」という言葉が、主として高校現場に予想以上に広まって誤解を生んでいることに懸念を示し、2016年8月末の「審議のまとめ」(案)ではほとんどの箇所「主体的・対話的で深い学び」と言い換えているが、これではかえってあいまいになる反面、特定の型の学習方法ではないことが明確になる。どちらにせよ、これは方法・形態であり、論理的に言ってそれは「目的・目標」さらには「内容」によって規定される従属変数であるから、それだけを取り出して議論している状況は望ましいことではない。その意味で、どれだけしっかり具体化されるかが心配されるが、現行の学習指導要領でも「総則」や「総合的な学習の時間」などにこの種の記述があり、すでに重視されているので、あまり呼称にとらわれない方がよい。ただし、次期に向けては「協働的な学習」が重視される方向にある。

(2) 育成すべき資質・能力を踏まえた新たな教科・科目等の在り方、既存の教科・科目等の目標・内容の見直しについて：

この点については、検討会では一切議論しなかったことで、中教審で始めから検討したものである。

まず、「外国語」教育については、「外国語による意見交流に必要な力や、わが国の伝統文化に関する深い理解、他文化への理解等の育み方」として、英語教育の在り方に関する有識者会議の報告書の提言を踏まえて、

- ・小学校から高校までの教育目標を、「英語を使って何ができるようになるか」との観点からの、4技能の一貫した具体的指導の示し方、
- ・小学校・中学年から音声に親しませ、高学年から教科として行い、身近で簡単な意見や気持を伝え合う能力の育成、
- ・中学校は英語で授業し、身近な話題について考え・気持を伝え合う能力の育成、

・高校では、幅広い話題について発表・討論・交渉などを行う能力の向上、
などについて検討したという。しかし、この外国語教育については、その有識者会議の報告書で部分的にはほとんど結論が出されており、中教審ではそれを追認したに留まっている。中教審に諮問される前に既にかなりはつきり決まっているという、こういう決め方については、次に述べる高校教育についても同様で、一部の人がこれ「政治介入」であるとして、その実態をしっかりと見る必要があると言われており、「教育の政治的中立性」への侵害に当たらないかという問題に、もっと関心を強める必要がある。

「高校教育」については、今回の学習指導要領の改訂の最大のターゲットであるが、教科・科目上の変更が顕著である。これについては、検討会ではまったく議論しなかったので、中教審の主要審議項目であったと言ってよい。その要点をまとめてみると、次のようになる。

- ・選挙権や国民投票権の年齢を18歳に引き下げたことに伴い、「大人」を満18歳以上とする動きを踏まえ、「国家及び社会の形成者となるための教養と行動規範、主体的な社会参画と自立した社会生活を営むために必要な力」を実践的に身に付けさせる新科目として、公民科に「公共」(仮称)を設置するとした。
- ・日本史の必修化の扱い等、地理歴史科の見直しを行い、「地理総合」「歴史総合」(共に仮称)を必修科目として設置するとした。
- ・より高度な思考力等を育成するための新教科・科目の在り方を検討し、新教科「理数科」を設け、「理数探究基礎」及び「理数探究」(以上仮称)という新科目を設置するとした。
- ・より探究的な学習活動を重視する「総合的な学習の時間」の改善方策として、その呼称を「総合的な探究の時間」とし、その内容を充実することとした。
- ・社会的要請を踏まえた専門学科のカリキュラム等、職業教育の充実方策として、「キャリア

ア教育」の一層の重視とインターンシップなどの体験学習の充実を図ることとした。

- ・義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための教科・科目等の在り方として、これを「学校設定科目」などの活用によって行うよう提言した。

その結果、以下のような高校の教科・科目の構成・編成が提案されている。

○予想される高校教科目の編成 (すべて仮称)

実際には、教科目編成上は変わらなくとも、既存の各教科の教育内容はかなり変わると心得る必要がある。

- ・国語科：現代の国語；論理国語，文学国語
言語文化；国語表現，古典探究
- ・外国語（英語）科：英語コミュニケーションⅠ，Ⅱ，Ⅲ；論理・表現Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ
- ・数学科：（数学Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ）；（数学A，B，）C
- ・地理歴史科：地理総合；地理探究
歴史総合；日本市探究，世界史探究
- ・公民科：公共；倫理，政治・経済
- ・理科：（現行通り）
- ・理数科：理数探究基礎，理数探究
- ・芸術科：（現行通り）
- ・家庭科：家庭基礎，家庭総合
- ・保健体育科：（現行通り）
- ・情報科：情報Ⅰ，Ⅱ

この全体の教科・科目構成・編成を見ると、名称に「総合」や「探究」が頻繁に使われていることが特徴的であると言ってよい。問題は名称よりも内容であるが、まだその内容構成の方針だけしか示されていないので、今後の具体化について注視する必要がある。

なお、高校教育以外の全体に関する検討項目としては、

- ・「幼児教育と小学校教育との円滑な接続のための見直し」については、「幼保小の接続関係の強化」が言われている。
- ・「子供の体力等の現状と東京オリンピックに向けた、子供の運動やスポーツへの関心・意

欲の向上，体育・健康に関する指導の充実等のための見直し」については、精神的に充実策を展開するとの方向を示しているが、短期的な取り組みに終わらないように留意する必要がある。

- ・「障害者権利条約のインクルーシブ教育の理念を踏まえた特別支援教育の見直し」については、自立と社会参加の一層の推進のための各教科等の改善を促進し、既に現行で展開されている方策を一層徹底する方向が示されている。
- ・「社会的要請を踏まえた，教科等を横断した幅広い視点からの取組が求められる様々な分野の教育の充実方策」としては、防災教育等，増えつつある「〇〇教育」を再編するとしているが、「プログラミング教育」といった新たな〇〇教育が求められたりしており，必ずしも十分再編が進められているとはいえない。
- ・「各教科の目標・内容の，初等・中等教育を通じた一貫した効果的な示し方や学年間・学校種間の教育課程の接続の改善方策（小中一貫教育など）」については、「義務教育学校」等の一貫カリキュラムの編成などの検討が進められているが，それが一つになるのかどうかも問題であり，まだ明確なものを出されていない。筆者は、「義務教育」というのは，それに固有の中身のあるコンセプトではなく，義務とする教育の期間ないし年数をいうだけであり，国の予算等により長短が決まるものと考えている。もし中身のあるものだとすれば，それは主に社会主義国の場合であり，自由民主主義国の場合は年数を指すのが通常であると言ってよい。

(3) 各学校におけるカリキュラム・マネジメントや，学習・指導方法及び評価方法の改善の支援方策

この点については，まず，各学校において育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程に関わって必要な取り組みは何かと考えると，それ

は、

- ① 教育課程の編成・実施・評価・改善の一連のカリキュラム・マネジメントの普及・励行である。とくに、このマネジメント・サイクルの活用に加えて、
- ② 教科横断の汎用的能力を育成するための教科間の連携・総合を図る作業と、
- ③ 学校の外部人材を効果的に登用することが求められてくる。

いずれも、カリキュラム・マネジメントの巧みさ加減で、教育の成果が決まってくるものと言えよう。これ以外にも、時間数の確保、教育内容の重点化や教材の精選など、このマネジメントの質如何にかかってくることは多くあり、次期学習指導要領では、極めて重要なものとして扱われている。

しかし、それによってすべてがよくなるという、万能薬のように扱われると、学校現場から強い批判を受けることになる。教員定数の問題、勤務時間の長さの問題、勤務内容の質や種類の問題等、教育の人的・物的・時間的などの外部条件の改善・向上などの面で、行政上の支援策が伴わなければ、学校現場でその趣旨を実現することは不可能に近い状態だと言えるからである。

また、「アクティブ・ラーニング」などの新しい学習・指導方法やそれに対応した教材・評価方法の今後のあり方については、その種の教材や評価方法の更なる開発・普及の支援策が行政的にも強化されなくてはならない。高校での「観点別学習評価」の正式導入、評価手法としてのパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、「キャリア・パスポート」（仮称）の導入などが検討されている。これ自体は望ましいとしても、支援策として、教員の増員、授業時間外の時間確保、多様な評価のための時間の確保など、仕事の増える教員への手厚い支援は必要不可欠である。

3 学校現場での吟味と補正の必要性

以上によって、不十分ながら、次期学習指導要領の方向性が明らかになった。この方向性に何も問題がないとはいえない。そこで、学校現場ではこれをどう受け取り、主体的に対応すべきかについて、筆者なりに意見を加えて、吟味と補正のための参考に供したい。

- (1) 教科・教科外の「教育内容」についても、**正当に吟味・検討する必要がある。**

この点については、今回の学習指導要領改訂では、「内容」重視から「資質・能力」重視への転換をしたいということで、関心の目や作業がどうしても「資質・能力」の方に向きがちで、しかも「コンピテンシー」ベースの「資質・能力」観であるため、実社会・実生活における「能力の働き具合」に視野が狭められている憾みがある。実は、今回、軽視されている「教育内容」に関しても、正面からその価値や意義を捉えなおす必要があると思われる。そのうち、大きなこととして筆者は以下の二つを挙げたい。

ア) 教科内容の精選や教科間の連携・総合を推進するカリキュラム・マネジメント

これは、先にも述べた中教審のカリキュラム・マネジメントの3つの課題は、「現行の授業時数や教育内容を前提とする」との原則で求められているが、そうであれば現場での「教育内容の精選・重点化」あるいは「教材の精選」が行われないと、大部分の教員はお手上げ状態になると思われる。現状でさえ時間不足を感じている教員が多いにもかかわらず、学習指導要領の「内容」は今のままで、学習・指導方法は「アクティブ・ラーニング」で行うとすれば、その多少はともあれ、授業時間は現在よりも当面長くかかると考えられるからである。

とくに、「基礎・基本」は「内容」として欠かすことのできない知識・技能であり、これをしっかり習得・習熟させることが必要不可欠である。この部分をいい加減にしておくならば、それを「使って」行う「思考・判断・表現」な

どの質が問われることになる。

さらに、教科を超える汎用的能力を求めるといふ以上、教科間の連携・総合を図ることが最重要の課題となるが、そのためには教員の、特に教科担任教員の意識変革が必要で、それに必要な研修や実体験などが効果的に行われないと、成果が明瞭に表れることは難しい。

ところが、こういうマネジメントは大部分の学校は初めての経験で、成果を挙げるまでには一定の時間がかかるものと思われる。また、その経験を保障する条件整備がなされなければ、成果は決して上がらないだけでなく、ただ教員の多忙感を強めるだけに終わるのではないかと危惧する。

総じて、「内容」の質・量にも目を向けて、全体としてバランスの取れた、柔軟な教育課程にしなければ、望んでいる教育効果は得られないであろう。

イ) 地球環境問題の内容性格に関係して、教育面でも国家主権の限界を自覚させること

この点については、まず「持続可能な地球づくり」による人類全体の生存の方が、国家主権よりも尊重すべき基盤かつ優先課題であることを、国として明確に認識する必要がある。

現在の日本の政治は長期的な視野で行われていないため、ほとんど近視眼的な政策に終始している。政治家は30年ぐらい先のことは考えているようだが、自分たちの子供や孫の世代が直面するであろう地球環境問題には、まるで無関心のようなものである。一部の専門家は、今のままでいくなれば、地上に人類が生きられるのは、短い説では数百年、長い説なら数十億年と言っている。後者の説はほぼ地球そのものの寿命と同じだが、前者の短い説ならば筆者らの孫の世代が生きる時代は、地球の最期が見え始めるような段階になり、人類が自暴自棄になるか、毅然として正気に対応していくか、まさに人類全体が問われるときになると思われる。今は少しでもその終わりの時期を遅らせるために、国家の利害を越えて、手を取り合って地球環境の悪化

を防いで行かねばならないときである。

そのためには、「持続可能な開発（発展）のための教育」(Education for Sustainable Development, ESD) を活用して、これを教育課程全体の基調・基盤とし、ESDの言う「持続可能な社会づくり」を実現するには、まず「持続可能な地球づくり」(環境保全＝環境づくり)が前提となることを、子供たち全員に知らせる必要がある。まさにこれは、知識や教養の異なる保護者の「私教育」には任せられない、全ての子供に等しく共通に教える「公教育」の使命のひとつであろう。

実際に、国のESDに対するこれまでの取り組みの中には、「ESDで目指すこと」として、以下のような記述がある。

「我が国が優先的に取り組むべき課題：先進国が取り組むべき環境保全を中心とした課題を入り口として、環境、経済、社会の統合的な発展について取り組みつつ、開発途国を含む世界規模の持続可能な開発につながる諸課題を視野に入れた取組を進めていく」

(国立教育政策研究所「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」より)

そして、実際の授業についても、「ESDの視点に立った学習指導の目標」として、「持続可能な社会づくり」の6つの構成概念(多様性、相互性、有限性、公平性、連携性、責任性)を例示し、それらを基礎に育成すべき能力・態度として、7つ(批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力、多面的、総合的に考える力、コミュニケーションを行う力、他者と協力する態度、つながりを尊重する態度、進んで参加する態度)を例示し、加えてそれを具体化する上での授業設計・授業改善上の留意点として、①教材のつながり、②人のつながり、③能力・態度のつながり、を挙げている。

このような国の利害を超える環境問題への関心は、心ある識者には共通のもので、例えば、ここに二人の重要な識者の声を挙げておきた

い。

最初に、日本の最高の教育哲学者・教育思想家であるといえる上田 薫氏の言葉を挙げる。

「私が恐ろしいと思うのは、これまでの予想がほとんどマイナスのかたちで裏切られていることである。(中略) 取り返しのつかぬ深刻な流れが垣間見られるのである。海面上昇、異常高温、猛風の続出等々、(中略) われわれの生活構造のみか産業交通を初めとする社会のシステムは、大変容を来すことを避けられまい。

人類はいま核問題、人口問題、民族対立・宗教対立の始末などに直面して、何の見通しも持てぬままいる。かく対応力の乏しいところへ環境よりする大混乱を招いてどう立ち向かえるか、現に人々はとみに利己に走り、不自由への耐力に乏しい。国益に固執して世界の利益などよそごとである。(中略) 世界一体化の平和が環境のことに強いられて実現するのはいささかやしいが、静の典型としかいかえぬ軍事の抹殺はすばらしい。もしそうなれば、明々白々主権国家体制の崩壊だ。その過程は困難を極めようが、背に腹は変えられぬ。それができなければ、人類はもう終末だ。」(『環境問題考—人類破滅の哲学—』『思想』誌、2009年1月号)

もう一人、アメリカの文明史家、ジャレド・ダイヤモンドの言葉を引用しておきたい。

「現行制度のままでもアメリカの小、中学校では、環境問題についてかなりのことを子供たちが学んでいるんですね。私の子供たちが7歳の頃、クラスから環境をテーマにした遠足に出かけたりしています。会社の重役をしている友人たちの憾でも、それまで全く無関心だったのに、最近になって環境問題に注意を払うようになってきた人たちを何人か知っています。

アメリカの産業のリーダーたちが環境に関心を示すようになる大きな理由の一つは、彼

らの12歳の娘や息子が、パパやママは会社でいったいどんなことをしているのか、環境のために会社はなにをしているのかと聞いたときに、CEOが『環境問題なんて取るに足らない、あんなのはデタラメだ』などと一蹴しようものなら、『パパ(ママ)なんて大嫌い、サイテー、二度と口をききたくない!』と大泣きされてしまいます。これが実は信じられないくらい効果的なのです。」(吉成真由美編『知の逆転』NHK出版新書、2012年)

このように、すべての国家・民族が、そして産業界も相互に自己相対化して、自分たちだけの利益でなく、協力して世界・地球全体の存続に貢献しなければ、みな共倒れになることを認識させることが、何よりも優先されるべきなのである。これには、国連のユネスコのESDの運動が教育面では大いに期待されるのであるが、これからの学習指導要領の基調となるべきであり、「審議のまとめ」ではそう扱われている。

実際の学校現場では、この点の留意を深めて、できればすべての日本の学校がESDを推進する「ユネスコ・スクール」になってほしい。そうなれば、「環境問題」を入り口として扱う教科学習や総合的な学習の時間がもっと増えるようになるはずである。

(2) コンピテンシー・ベースの持つ問題点=「人格を学力に一元化する」ことの危険。

先にも述べたように、「コンピテンシー」という能力概念は決して絶対ではないが、これを無視することはできない。ではどこが問題か、について検討して、教育現場での補正を考えて欲しい。

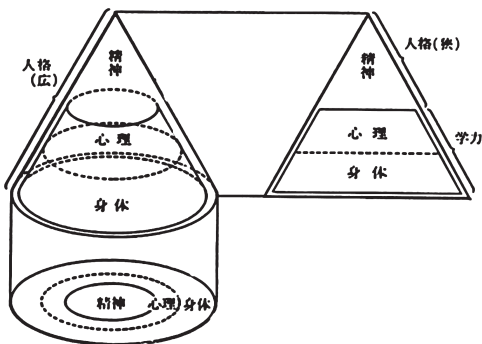
「コンピテンシー」概念は、「人格的要素」を「学力的要素」(能力的要素)の中に位置づけて、「学力・能力」に一元化することを長所とする主張する。国立教育政策研究所の「21世紀型能力モデル」には、「実践力」の中の要素の一つとして、「持続可能な未来への責任」というものが入っていて、それ以外は「基礎力」の要素も「思考力」の要素も、すべて「スキル」

か「力」と表現されている。このように「人格的要素」を「能力・学力」の中に入れていることが、他の能力概念とは異なる長所だといえるのである。

しかし、「能力の一部として人格的要素」を見てしまうと、その能力の発揮に都合の悪いものははぶかれ、都合のよい要素しか含めない可能性がある。それは問題であり、危険な扱いだと言ってよい。なぜなら、実は「能力」は「人格」が用いる手段であって、それを「何のために」使うのかは、「能力」それ自体からは出て来ないのであり、それは「人格」の方から出てくるのである。

この意味で、実は「能力」は「人格」の一部であって、本来の関係は逆である。「人格」が全体で、「能力」が部分であり、「人格」の方に「学力・能力」を入れて一元化することが望ましい。この点では、常に「何のために」「能力」を使うのかを吟味する「人格＝主体」の方に、常に主たる関心をおく必要があるのである。これを支持してくれるのが、精神医学者V. フランクルの人間モデルである。

◆図5.2



この図において、「人格」は広義のものと狭義のものに分けられるが、一般には広義にとらえるのが普通である。狭義のものたる「精神」というのは、フランクルによれば「価値的無意識」の世界で、その人の在り方・生き方を決める、人格上の核の部分だと言ってよい。また、「学力」とした「心理」と「身体」の層は「能

力」といってもよい部分で、ここに「知識・技能・思考力等」が含まれる。右図の側面図で分かるように、「精神」が「心理」と「身体」の層を上から（ないし中枢から）支配している。この人間モデルの方が、教育学的にも優れたものと筆者は考えている。

このように考えると、「コンピテンシー」という能力を育てることは、社会に対応し、拮抗して行かねばならない以上は必要だと考えるが、それにとどまらず、その問題点をこえて「人格」の形成を怠らぬようにしないと、ただ社会に通用する人材として利用されるだけに終わらねない。子供たちは「意志・希望・志望・個性など」の主体性をもつ存在であり、自分の人生や一生を、自分の責任でつくりあげる自由を認められねばならない。そうでなければ、家畜と同様の位置付けとされ、「人間としての尊厳」を認められたとは言えない。教員は、この意味で子供の側に立って、常に配慮を怠らぬようにしなければならない。

(3) 「子供に未来決定の自由を与える＝自立」という教育固有の原理の貫徹の必要性

地方教育行政法の改正により、教育委員会の位置付けが変わり、地方自治体の首長の意向が反映されやすいように、首長を座長とする「総合教育会議」なるものを設けるとともに、教育長も首長の任命制となった。このような自民党政権の教育政策は、教育を政治に従属させ依存させるもので、これまで尊重されてきた「教育の政治的中立性」原則を大きく後退させるものである。その結果、現政権の国家主義的要請を強く「公教育」に反映させる動きが強まっているが、これは「公教育」を「時の政府のために」用いようとするもので、その前提は「国家は間違わないから任せなさい」というものである。しかし、それは歴史がそうではないことを証明しており、また現在の自由民主主義的政治制度のもとでは、政権が交代すれば、公教育の中身も変わることを意味していて、教員はその度に教えることを変えねばならず、これでは教員が

子供たちに信用されなくなることは、第二次世界大戦直後の日本が経験したことである。では、どう補正すればよいのか。

古来、「出藍の誉れ」という中国の故事成語が日本でも知られてきたが、これは「青は藍より出でて藍より青し」というものである。つまり、青という若い世代が藍という古い世代に育てられて、その古い世代を乗り越えて、その藍よりもっと美しい青になることを、古い世代は自らの名誉とする、というのである。これは「教育」固有の原理を端的に表わしている。若い世代が古い世代を乗り越えて成長・発達する自由を認め、そうなったときこそそれを古い世代が自らの誇りとする、ということである。

古い世代の教えるままに育つだけなら「訓練」や「教化」という言葉があり、最近の「コーチング」もそれに近い。大人の保護者や政治家が言うとおりに力をつけるだけなら、大人に「依存」させる点で動物やロボットと同じである。「教育」がそれ以上の固有の意味を持つのは、それに留まらず、そこからさらに自由に成長・発達することで、大人を越えていく、つまり「自立」するということである。これを筆者は「子供の未来決定の自由」と呼んできた。なぜなら、大人の描く社会に合わせて子供を育てるのである。子供の意志は無視されることになるからである。子供は自らの生きる社会を自分で決めてつくる自由を認められなければならない。そうでなければ、子供はただの大人の人形であり、社会も進歩発展しないからである。

そこで現場では、政治的にも思想的にも、特定の見方・考え方を押し付けるのではなく、教えるべきことを教えたあとは、その内のどれを選ぶかは個々の子供の自由に任せる、つまり「多様性」を認め、尊重することである。これが「自立」を保障する「教育」本来の目的である。現在の日本の政治的動向は、実はその反対を向いていて、画一化や同調志向を求めていることに、教員は十分留意すべきである。なぜなら、それは子供の「自立」を妨げるものであり、「教

育」本来の役目を奪うものだからである。

おわりに

以上、次期学習指導要領の方向性について要約しつつ吟味し、その問題点を指摘して、補正すべき部分を述べてきたが、あらためて結論的に何を言いたいのかを明らかにしておきたい。二つにまとめていうと、以下ようになる。

(1)「自立」した「社会人・職業人」の育成を！

ここで言いたいことは、キャリア意識を通して職業人意識を持つ「大人＝一人前の自立した人間」の育成を、明確な自覚のもとに図って欲しいということである。「自立」といっても、「経済的」なものは比較的よく知られているが、「精神的」なものが忘れられている。

そもそも「大人」は、子供とどう違うのか。「大人」の定義として筆者が優れていると思ったのは、中教審の委員で席を同じくした浦野光人氏（ニチレイ会長）のそれである。浦野氏は「大人とは、責任を持って他人の世話ができる人」とあるという。この定義のよいところは、「責任を持って」という点と、「他人」という向こう側の視点がある点である。確かに子供は「責任をもつ」ことができない。また、一人前の大人という、つい自分の側の条件のみに目を付けがちだが、「他人の世話」という相手に対する行為に着眼している。

また、「大人」というのは「社会人・職業人」としての側面を持つが、それでは「社会人」として最も大切なものは何かと問うと、意外に多く的人是言を詰まらせる。筆者が、それは「社会的信用」だということ、ほとんどの人は同意される。ところが、こういうことは保護者が自分の子供に言うべきことであって、通常、学校や大学の教員が授業で言うことではない。

「社会人」としては「学力・能力」よりも「信用できるか否か」の方が重要なのである。誰だって、たとえ有能であっても、信用できない人を相手にはしないであろう。つまり、信用という

のは「人格性・道徳性」であり、「能力」よりも「資質」の面なのである。このことから、「コンピテンシー」も重要だが、もっと重要なのは今も昔も「人格性」なのだということである。

(2) グローバルに活躍する日本人の育成を！

一般に、グローバル人材は「語学力を含むコミュニケーション能力」を求められるというが、それらの能力は必要条件ではあっても、「多様性への尊重と自分の意思で決定できる自立した人格」が十分条件として伴わなければ、決して世界で相手にされないであろう。

この点については、「自立心と多様性を身につけよう」と強調している出張勝也氏（オデッセイコミュニケーションズ社長）の言葉に強く共感する。語学力や討論力がどれほどあっても、人間として理念を持ち、思想を明確に持たなければ、決して「信用」されることはない。その理念や思想の核の部分に、「自立心と多様性」をおくということが必要なのである。

また、「自立」に関して非常に心配な状況が、日本の若者に見られる。2012年に実施したベネッセ教育研究開発センターの調査によると、2008年と比べて2012年の方が、親や教員への依存の傾向が強まっているという。（日本経済新聞、2013年5月28日、朝刊）つまり「親離れできない大学生が増えている」ということである。

例えば、学生生活や就職などで「保護者の意見に従うことが多い」と答えた学生は45.6%、「困ったことがあると保護者が助けてくれる」と回答した学生は49%で、ともに2008年よりも2012年の方が6%前後増えているのである。つまり、およそ学生の二人に一人は保護者への依存から脱していないという状況なのであり、2008年以来、保護者もこのことをほとんど問題にしていないようである。しかし、「事実としての教育」は、動物を含めて「自立」である。

このような「自立」が達成されていない様子を知ると、本来の「教育」はなされていず、ただ能力をつけるだけの「訓練」しか行ってきて

いない、という状況だということがわかる。グローバル人材の育成どころではなく、本来の「教育」自体が年々見失われている、という深刻な事態があるとの感を深くする。これでは、またいつか来た道へと引き込まれて行くのではないかと強く危惧する。あらためて、我々大人が問われていると言ってよい。

【参考文献】

- ・松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『デイープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015年
- ・溝上慎一編『高等学校におけるアクティブラーニング・理論編』東信堂, 2016年
- ・国立教育政策研究所『平成21～25年度：教育課程に関する調査研究プロジェクト報告書』, 平成22～26年