

原著 (Article)

深い学習による汎用力育成のためのカリキュラム開発

——次期学習指導要領に見る「主体的・対話的で深い学び」の可能性——

**Curriculum Development for Nurturing Generic Skills
through Deep Learning: The Significance of Independent,
Dialogic, and Deep Learning Proposed by the New
Curriculum Guidelines**

早川 操*
HAYAKAWA, Misao*

キーワード：学習指導要領, アクティブ・ラーニング, 主体的・対話的で深い学び,
汎用的な知識・技能, 社会的適切性

Key words：curriculum guidelines, active learning, independent, dialogic, and deep learning,
generic skills, social relevance

はじめに

2016年8月1日に次期学習指導要領の論点整理「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（素案）」（以下、「素案」）が公開された。引き続いて同月26日には、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」（以下、「報告」）が公表された。これによって2020年以後の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育のあり方が示されたことになる。

現在での学校教育を含め、2020年からの10年間の教育がめざすのはアクティブ・ラーニングを通じての「主体的・対話的で深い学び」の育成である。2015年の夏にも次期学習指導要領の論点整理があったが、そのときにはアクティブ・ラーニングを通じての「主体的で協働的な学び」の育成という表現が使われていた。今回の論点整理では、「主体的で協働的な学び」が「主体的・対話的で深い学び」へと変わった。キーワードは「主体的・協働的な学習」から「主体的・対話的で深い学び」へと変わったが、基本的な考えはほぼ同じである。

アクティブ・ラーニングについては、改訂前からすでに小学校教育から大学教育にいたるまで、幅広く採用され始めている。その意味では、アクティブ・ラーニングは、現在の教育改革の特徴を象徴することばであり活動である。このことは、学校教育の目的が生徒の「能動的な学習」を促進し、主体的に協働しながら学習を進めることができる人間の育成をめざすことを意味する。これまでの教育改革が重視してきたのは、教育方法や教授方法の開発であり革新であった。学校教育では、新たな教育方法や教授方法を開拓することに重点が置かれてきた。今回の改訂の提案では、「学ぶこと」ということばがいたるところに見られ、「教えること」から「学ぶこと」への

転換が明らかになっている。教えること、すなわち教授活動はあくまでも媒介であり、その活動を通じてのねらいは「能動的な学び」にある。「教授」の革新は「学習」の革新であり、教えることが学ぶことに導くことによって教育が成立するというのが今回のねらいである。次期学習指導要領の改訂は、教育改革の方向性が「教授革命」から「学習革命」へと切り替わることを示唆している。「アクティブ・ラーニング」はその学習革命を象徴することばであり、能動的積極的な学びを促進する学習方法や活動への信頼の表明でもある。

今回の論点のまとめでは、主体的で対話的な学びに加えて、「深い学び」(deep learning)ということばが追加された。深い学びの対極にあるのは、「表面的な(浅い)学び」(surface learning)である(教育課程研究会, 56-67頁)。表面的な学びとは、生きた状況から切り離された、記憶を駆使して覚える断片的な知識の学習であり、テストのために再生される学習方法である。わが国でも1970年代や80年代において批判された、テストのための詰め込み教育の問題が思い起こされる。その後の学習指導要領の焦点は「ゆとり教育」へと動いたが、さまざまな批判を通じて「確かな学力」も重視されるようになり、2003年以降からは知識や技能だけでなく、思考力・問題解決能力・学び方などを含めた「確かな学力」が重視されるようになった。

深い学習が克服しようとするのは、二つの意味での浅い学習である。その一つは、自らの興味と関心と切り離された表面的に記憶するだけの知識の学習である。もう一つは、時間を費やして活動するが、知識やスキルをほとんど学ばない活動中心主義の教育である。これは問題解決学習や能動的な学習という名目でさまざまな活動に取組むけれど、知識や技能など学ぶものがほとんどないという状態である。「はいまわる経験主義」と批判されたかつての戦後の経験主義教育がおちいった失敗から学ばなければならない。

深い学びには、問題解決学習のプロセスに組み込まれている「探究のプロセス」を学ぶことも含まれている。次期学習指導要領には、探究のプロセスを通じての思考力や判断力の育成についても例示されている。とりわけ、理科、高校の「理数探究(仮称)」, 総合的な学習などに、問題解決に根ざした探究のプロセスの学習が取り入れられている。

すでに2020年からの新たな学校教育のあり方をめぐって、取組みの準備が始まっており、今後の教育方針についても期待と不安の声が聞かれる。これまでの「生きる力」の教育で強調された「確かな学力」は、より詳細な提案や説明として展開されている。OECDの提案や世界の国々の教育改革の動向も取り入れた次期の学習指導要領では、これまで以上に洗練された高度な教育をめざす方向が明確である。インクルーシブ教育システムの普及を含めた特別支援教育のさらなる推進の提案も、これまで以上に強調されている。おそらく次の10年間だけでは今回の提案を十分に実施展開するには時間が足りないため、2030年から始まる次の10年間においても継続して実施される方針や提案が残るのではないかと考えられる。

21世紀の学校教育のあり方を示す今回の提案は、20世紀教育の集大成でもあり、20世紀の教育理論や実践の成果を取り入れたものである。児童生徒がこれまでの優れた学習方法の成果に慣れ親しむためには相当の努力が必要となろう。その意味では、今回の提案は、20世紀教育の集大成を21世紀の学校教育において実験する試みや挑戦でもある。今回の学校教育改革の提案は、20世紀と21世紀の教育の架け橋となるのであろうか。新しい教育改革のアイデアや新たな資質・能力の提案が、はたしてどこまで具体化できるのかを占うためにその特徴を検討してみよう。

1. 次期学習指導要領に見る教育の方向性

2020年から実施される新しい学習指導要領の特徴は、「社会に開かれた教育課程、カリキュラム・マネジメント、アクティブ・ラーニング」の提案に見いだせる(図1)。これらのキーワードは、21世紀に生きる子どもたちが組み込まれる社会において求められる「資質・能力」や「見方・考え方」を育てるために提案されたものである。文部科学省(以下、文科省)は、21世紀社会の特徴を「変化を予測することが難しい時代」ととらえている。その特徴はグローバル化のもたらす交流の広がり多様性であり、インターネットの普及による情報の飛躍的拡大である。21世紀は20世紀にも増して「変化そのもの」が社会の特徴となり、しかもその変化は予期や予測ができないことが突如もたらされるような特徴をもつ。比較的变化の少ない安定した社会であれば、学校や仕事場で学んだ知識や技能を使ってそれぞれの課題に取り組むことで答えを出すことができた。学校教育の意義は、そのような知識や技能を教えて、生徒がそれを学ぶことで、将来の生活に備えることができたことにあった。

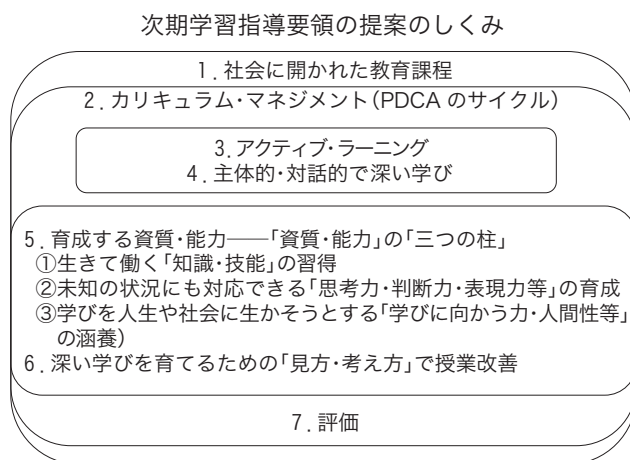


図1. 次期学習指導要領の提案

21世紀に入って急速に広がってきた学校教育の役割は、OECDのPISAテストに代表されるような応用型・活用型の知識や技能の学習である。それは、知識が知的な道

具であり、知識をさまざま状況で活用し、自立した生活を過ごせるための教育である。21世紀の学校教育のめざす資質や能力は、変化する予測できない社会において知識や技能を活用して、たくましく生きていける学習能力である。「主体的・対話的で深い学び」は21世紀の社会で生きて働くための知識や技能を育て、21世紀の子どもたちはアクティブ・ラーニングを通じて自律的で協働的で社会で活用できる知識や技能を学習する活動に取組むのである。それは、学んだ知識を関連づけ、新しい状況で活用できる「汎用的な知識・技能 (generic knowledge and skills)」の習得をめざすのである。

2. 次期学習指導要領の提案の特徴 ——生き抜くための汎用力を育てる教育

次期学習指導要領における提案の第一の特徴は、「社会に開かれた教育課程」である。文部科学省は、教育課程を狭い意味でのカリキュラムとは見なさず、「教育目標、生徒の発達段階、教育内容、授業時数との関連で総合的に組織した教育計画」として広い意味での教育活動と見なしている。文科省が社会に開かれた教育課程を提唱するのは、学校で学ぶ知識が世界の状況を幅広く取り入れて、子どもたちが学ぶための教育内容を充実させることをねらいとするためである。それとともに、学校が地域社会に根ざした社会組織である以上、地域社会の組織や人びとからの支援を得たり協力したりすることによって、地域社会との連携・協働の促進をめざす。学校は社会の一組織であり、社会とつながり貢献することで、より存在感のある組織となる。社会に開かれた学校教育とは、学校は社会の一部であり、学校も社会組織そのものであることを再認識させることばである。

学校は、利益追求型制度とは違う教育組織であり、他の組織と協働してその目的実現を推進する相互依存的制度である。P. センゲは、学校が「学習の共同体」として地域社会や世界とつながりを持ち、「教育活動の共同体」の特徴と「社会生活の共同体」の特徴の双方を兼ね備えていることを提案している（センゲ、19頁）。文科省は21世紀の学校のあり方として、学習の共同体としての学校の役割に期待している。学校は教育課程の不断の更新・刷新によって、「たえず成長しつつある共同体」であることが期待されている。子どもたちが問題解決のプロセスや探究のプロセスを学ぶだけでなく、教職員を含めた学校という組織そのものもそのプロセスを学ばなければいけないのである。

(1) カリキュラム・マネジメント

社会に開かれた教育課程を具体化するため、学校をあげての総合的な活動として提案されているのが「カリキュラム・マネジメント」である。教育課程よりさらに限定された活動として提案されているのがカリキュラム・マネジメントであり、学習指導

要領に基づいて、教育目標を具体的に実現するための教育内容を「計画・編成、実施、評価、改善」する取組みである。この説明からも読み取れるように、カリキュラム・マネジメントは、経営管理の基本的な考え方である「PDCA (plan, do, check, act)」サイクルをカリキュラム編成に採用しようとするものである。文科省が提案する教育課程の考えによれば、カリキュラムそのものが教育目標・生徒の発達段階・授業時間数との関連で評価されるため、教育内容だけでなく他の要因についても念頭において検討しなければならない。それは教育内容として教える知識や技能のデザインをするとともに、不断の見直しを通じて点検・評価しなければならない。その評価については、他の要因との関連でどのように修正・改善していくのかを検討しなければならない。このような PDCA サイクルに基づいたカリキュラムの点検・評価については、1年ごともしくは2-3年ごと、4-5年のように短期的・中期的な計画を立ててカリキュラムのマネジメントに取り組むことが必要になるであろう。カリキュラム・マネジメントについては、教職員が全員協力して取り組むことが提案されているため、さらに業務が増えることが予想される。

(2) アクティブ・ラーニング

カリキュラム・マネジメントに取り組むにあたっては、それぞれの学校がめざす教育目標、育成しようとする資質や能力、教授学習の方法、教育内容や方法の質を維持するための工夫などの視点が必要である。このカリキュラム・マネジメントの方向性を左右するのが、アクティブ・ラーニングである。2020年を待つまでもなく、すでにアクティブ・ラーニングについてはさまざまな取組みが実施されている。生徒が教室を動き回る活動的な学習活動やグループでの協働学習や話し合いを通じての学習活動など、能動的な学習が幅広く実践されている。

アクティブ・ラーニングが導入された理由の一つは、知識を記憶再生することに重点を置いたテスト中心主義の「知識詰め込み的・受け身の学習方法」の問題点を克服するためである。記憶を中心にした知識の学習は、テストなどが終わってしまえば忘れ去られてしまい、その後に使用されることが少なく、役に立たないという批判がある。このような学習スタイルは「表面的な（浅い）学習」と呼ばれて批判されている。今回提示された「審議のまとめ（報告）」でも、能動的な学習のための指導方法のテクニックを重視し、集団での対話を取り入れた授業を展開するだけの取組みに対しては警告を発している。一見すると主体的な学習や協働的な学習を促進するようにみえる取組みも、質の高い「深い学習」を引き出し生み出さなければ不十分であると考えているのである（「報告」16頁）。

アクティブ・ラーニングを言い換えた表現として今回使われているのが「主体的・対話的で深い学び」であるが、昨年の論点整理（素案）では「主体的で協働的な学習」となっていた。「深い学び」を付け加えることで、学習の質の保証をめざそうとしていることがうかがえる。子どもたちが忙しく動き回り、グループで話し合い意見

交換をするだけでなく、何を学んだのか、どのような知識や能力が身についたのかを確認しなければならないという考えである。深い学びの提案は、今後予測される課題をすでに読み込んだ考えであるが、その実現にはさまざまなハードルが待ち受けているかもしれない。

(3) 資質・能力の育成

「審議のまとめ（報告）」では、カリキュラム・マネジメントとアクティブ・ラーニングは学校教育の改善を行うための二つの重要な方策であり、これら二つが「連動」することで学校経営を進めることが提案されている。それによって、「教育課程の構造化」や「生きる力」として必要な「資質・能力」の育成をめざす。主体的・対話的で深い学びによって教育された子どもたちは、21世紀社会に生きる市民として必要な「資質・能力の三つの柱」を身につけることが提唱されている。

その3つの柱は、より一般的なことばで表現されている。

- 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

さらに、これらは具体的な能力の育成として、以下のように説明されている。

- ①生きて働く「知識・技能」の習得
- ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

第三の「学びに向かう力・人間性等の涵養」については、主体的な学習に向かう力、感情や行動をコントロールする力、自分の思考プロセスを客観的に見ることができる力などの「メタ認知」の学習と、対人関係能力や社会性の学習をも含めている。

次期学習指導要領の「各教科等関連部分」での説明では、各教科において育成すべき「資質・能力」として3つの観点からそれぞれ記述がなされている。21世紀の主体的・対話的で深い学びは、知識や問題解決力などの知的・認知的な学習だけでなく、応用力や汎用力、人生を設計し構築できる能力まで学習させようとする。これら3つの能力は誰でもある程度までは学習できそうであるが、これらを深く身につけるためには具体的な教育内容、活動、評価の指針を詳細に設定する必要がある。

教育目標ともいえるべき育成する資質や能力の提案を実現するために求められる学習方法や方策が、アクティブ・ラーニングである。「審議のまとめ」では、アクティブ・ラーニングは「どのように学ぶか」の鍵となるものであり、「主体的・対話的で深い学び」を具体的に「実現」するための視点を提供し、学習や指導を「改善」するための視点となると提案されている。学習方法の方向性を示すのは、「知識や学習」に関する「科学的な知見の蓄積」であるという（「報告」37頁）。今回の改訂では、学習や知識習得についてのこれまでの研究成果に基づいて、社会で生きていくために学校で学ぶ内容が「生きて働く力」となることが強調されている。その意味では、これま

での「生きる力」路線を継承するものである。

(4) 主体的・対話的で深い学び

アクティブ・ラーニングを実現するための「主体的・対話的で深い学び」についても、その具体的な内容が説明されている。これまでは「主体的・協働的な学習」として提案されてきたが、この8月には協働的な学習が「対話的な学び」に名称が変更され、さらに「深い学び」が追加された。「審議のまとめ」でも、新たに追加された「深い学び」については「イメージが理解しにくい」と指摘されているが、この視点がないとアクティブ・ラーニングが「表面的な活動」に陥ってしまう危険性があることを指摘している（「報告」40頁）。「まとめ」では、生きて働く知識や力を生み出すための学習として、「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」の視点を以下のように説明している（「報告」46頁）。

- 1) 「主体的な学び」とは、学習への興味関心をもつこと、学習とキャリア形成との関連づけ、学習を次につなげることをねらいとする。そのための活動としては、①興味をもって積極的に取り組む、②学習を振り返って意味づける（関連づける）、③学んだ知識・技能、資質・能力を知って共有することを重視する。
- 2) 「対話的な学び」とは、子ども同士の協働、教師や地域の人びととの対話、過去の先哲（思想家や学者）との対話と思考によって自らの考えを広げ深めることをめざす。そのための活動として、多様な表現を通じて、①教員と子どもの対話、②子ども同士の対話による思考の深まりをめざす。
- 3) 「深い学び」とは、習得した知識を活用してアイデアを見だし、課題を発見して解決して、自分の考えを創り、アイデアで構想・創造することをねらいとする。そのための活動として、①問題解決に向けた探究活動を行うなかで「資質・能力」の3つの柱の力が総合的に発揮されること、②教師が教える場面と子どもたちが考える場面とを効果的に設計することをねらいとする。

子どもたちの学習過程ではこれらの視点が保証されていることが必要であり、3つの視点は一体として実現されるという。教師の指導方法の工夫や指導事例の開設や提示についても指摘されており、指導が固定化されないように努力することが提案されている。

(5) 資質・能力と見方・考え方の関係

また、今回の改訂では「深い学び」が追加された理由として、アクティブ・ラーニングが表面的な活動に陥らないためであると指摘している。学びの深まりの鍵となるものとして、教科の特質に応じた「見方・考え方」が大切であり、それは教科の学習だけでなく生活においても活用されるという。見方や考え方は、数学的な見方・考え方やことばによる見方・考え方などのように各教科の学習で身につくものであり、その基礎には教科で学ぶ知識や思考がある。「審議のまとめ」によれば、「知識が豊かに

なれば見方も豊かになり、思考力が深まれば考え方も深くなる」という（「報告」33頁）。

さらに続けて、「資質・能力の要素が学習や生活の場面で道具として活用されているのが見方・考え方であり、見方・考え方は資質・能力の要素の手段的な側面である」と説明されている。逆に、見方・考え方が知識の構造化を促進し、思考力・判断力・表現力を豊かにし、世界への関わり方を創るために役立つとも説明されている。「資質・能力」と「見方・考え方」とは「相関関係」にあり、相互互恵的な関わり方をするというのが説明の趣旨である。同様の効果は、日本学術会議が提案している「学問体系の学習」と「世界の認識や関与の仕方」との関係についてもあてはまり、「学問固有の知的訓練」と「汎用的な有用性を持つ力（ジェネリック・スキル）」との相互関連性や相互発展性についての説明を根拠として追加している（「報告」34頁）。

「知識が豊かになれば見方も豊かになり、思考力が深まれば考え方も深まる」という見解はわかりやすい表現であるが、教科の学習と生活での活用力との相乗的な発展関係が容易に実現できるかどうかはこれからの検証課題でもある。現在行なわれている全国学力テストでのB問題（応用力を問う問題）で正解を答えられるとしても、その知識を生活状況において活用して生かせるかどうかは不確定なままである。それを可能にする学習方法は、具体的な現実の問題状況の解決に取り組む学習活動のような問題解決学習であろう。今回の改訂においては、問題解決学習のプロセスが「探究のプロセス」としていくつかの教科（理科や総合的な学習など）においてモデルとして説明されている。しかし、多くの教科における資質や能力の育成については学問の論理で説明されているものが多く、生活において活用できるような学習過程の取組みについては具体的な授業をどのように展開するかにかかっているといえよう。教科や学問の論理を徹底すれば、生活や社会における応用力や活用力が身につくという提案が説得力をもつためには、さらなる教科書の開発や学習活動の工夫が必要であろう。

さらに、知識を学ぶ過程で汎用的な活用力が身につくための学習方法がいくつか提案されている。その一つは教科横断的な学習の提案である。課題やテーマを中心にして複数の教科の知識を活用し関連づけ結合することで、新たな観点や総合的な視点を作り出す学習に取り組む。教科横断型の学習は戦後に実施されたコア・カリキュラムの考え方に含まれる工夫であるが、21世紀の汎用力の学習のためにも新たな役割が期待されている。

もう一つは、対話的な学習がもたらす効果である。これまで協働的な学習として提案されてきたものが対話的な学習へと変更されたが、子どもたちが対話的な関係を通じて交流するのは教師、過去の思想家や学者、子ども同士であるとされている。これらの多様な対話的關係において他者との知的ギャップを埋める努力をして、より広い知識や深い見解を学ぶことが期待されている。対話的な学びとは、さまざまな人的・物的リソースとの対話を通じて、より包括的総合的な見方や考え方の高みへと移行し進行する方法である。これまでの提案で使われてきた協働的な学習は、多様な他者と

のかかわり・やりとり・協力から成る協働活動を含んでおり、対話的な学習よりも広がりのあることばであった（ヴィゴツキー，300頁；ジョンソン他，19-23頁）。対話的な学習にも、「他者への共感」や「協働活動」の学習が含まれていることを銘記すべきであろう。

(6) 主体的・対話的で深い学びの成果の評価

最後に、これらの学習活動の成果を把握する方法として、新たな「評価」が提案されている。子どもたちがどのような力が身についたかという学習成果を適切に把握して、指導の改善に活用するとともに、子どもたちが次の学びに結びつけるための評価である。学習評価はカリキュラムや指導方法の改善とつながっているため、学校教育全体の改善とも関連があり、カリキュラム・マネジメントの活動に位置づけられる。

現在の評価は、「①知識・理解，②技能，③思考・判断・表現，④関心・意欲・態度」の4観点から行なわれているが、今後は「①知識・技能，②思考・判断・表現，③主体的に学習に取り組む態度」の3観点へと整理する（「報告」56頁）。また、「感性や思いやり」などについては観点別学習状況の評価の「対象外」として、「主体的に学習に取り組む態度」として設定するとしている。さらに、生徒の良い点、可能性、進歩の状況については日常的教育活動や総合所見などを通じて積極的に伝えていくことが提案されている。資質や能力のバランスの取れた評価のために、レポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作などの多様な活動のパフォーマンス評価によって「多面的な評価」を行なうことも提案されている。同様に、形成的な評価の必要性も指摘し、日々の記録やポートフォリオの活用によって子どもたちの資質や能力の成長の過程を評価することも提案し、ペーパーテストの結果だけに偏らないことを指摘している。多様な学習成果を測定する多面的な評価がどのように展開するのかについても見守っていかなければならない。

3. 学校教育の各段階での提案の特色

この他にも改訂の具体的な方向性としていくつかの提案がなされているが、特徴的なことを取り上げてみよう。

(1) 学校教育の各段階での提案

1) 幼稚園教育

幼稚園教育については、これまで述べてきたカリキュラム・マネジメント、幼稚園教育要領の5領域における資質・能力の3つの柱、見方・考え方の育成、教育内容や評価のあり方の検討、社会に開かれた教育課程を実現するための預かり保育や子育て支援の推進、「主体的・対話的で深い学び」や教材のあり方の検討などを提案している。これらは、学習指導要領での提案と歩調を合わせるものである。

2) 小学校教育

小学校では、国語教育と外国語教育の充実を通じての「言語能力」の育成、「情報技術を手段として使用する力」や「プログラミング的思考」の育成、ならびにカリキュラム・マネジメントについての弾力的な時間割編成（短時間学習など）の提案が強調されている。

とりわけ外国語教育の充実については、図表を含めると20頁にわたる説明がされており、重要視されていることがうかがい知れる（「報告」252-271頁）。外国語を使って何ができるようになるかという観点から、高校卒業段階で身につけるべき英語力（たとえば、英検2級から準1級、TOEFLiBT60点以上など）を設定して、小・中・高校を通じて外国語でコミュニケーションを図る力の育成を提案している。それにともない、小学校の中学年では外国語活動の実施（年間35単位時間）、高学年においては教科として系統的な指導を行なうための「教科としての外国語教育」（年間70単位時間）が提案されている。この具体化のために、カリキュラム全体の状況を考えながら、10-15分程度の短い時間を単位として繰り返して指導を行なう「短時間学習」を取り入れる柔軟なカリキュラムを組むことをすすめている。

3) 中学校教育

中学校段階では、この時期の課題として多様化する生徒の興味関心に対応するために、「部活動」などの教育課程外の活動の充実と改善を提案している。部活動は生徒の自主的自発的な参加により子どもの成長を支える役割を果たすため、地域社会の協力と連携によって推進し、部活動と教育課程との関連性を考慮して主体的・対話的で深い学びを実現することが提案されている。

4) 高校教育

高校での焦点は、高大接続の改善とキャリア教育の視点を念頭に置いたカリキュラム・マネジメントと資質・能力の育成にある。高校での教育課程のあり方は、「共通性の確保」と「多様性への対応」を軸として、一人一人の生徒の多様な可能性を伸ばす「高度な普通教育と専門教育」の提供を提案している。

教科や科目の改善としては、国語では「現代の国語」と「言語文化」へと改訂する。地理歴史と公民科においては、地理歴史では「地理総合」と「地理探究」、歴史総合「世界史探究」「日本史探究」へと、公民科は「公共、倫理、政治・経済」へと改訂する。理数教育では、数学・理科に関する探究的科目として「理数探究基礎」と「理数探究」を新たに導入する。これらは総合的な学習の時間である「総合的な探究の時間」の一部もしくは全部に置き換えることができるとしている。

5) 特別支援教育

特別支援教育についても詳細に説明がなされており、多様な障害の種類・状態・困難度に応じて主体的・対話的で深い学びを実現するために、アクティブ・ラーニングによって学習過程の改善に取組み、カリキュラム・マネジメントと資質・能力の育成に取組むことを提案する。キャリア教育についても、障がいの程度に応じてキャリア

発達を促進することが提案されている。このような体制を整備するために、学校の指導体制、地域社会との連携、入学や雇用の取組み、教材の開発などさまざまな提案がなされているが、とりわけ教員の「専門性の向上」が重視されている。一つは教職課程での改善であり、もう一つは特別支援学校教諭免許状の所持率の向上である。今回の改訂では、大学の教職課程で特別支援教育に関する理論および指導法の「独立した科目」の導入が提案されている。また、すべての教員に特別支援教育に関する研修を義務づけ、特別支援学級担任には特別支援学校教諭免許状の所持率を2倍程度に上げることを提案している。

(2) 道徳の教科化——「考え、議論する道徳」

道徳教育については、昨年度の「論点整理」では、小学校で平成30年度から、中学校では平成31年度から「特別の教科 道徳」（道徳科）の実施が説明され、これまでの「読み物道徳」からアクティブ・ラーニングの視点に基づいた「考え、議論する道徳」への転換が提案されていた（「論点整理」45頁）。それは問題解決型の学習や体験学習を通じて考え対話するなかで、道徳的価値について判断し、実践し、態度を育成するとされていた。今回の改訂では、道徳教育の目標を「よりよく生きるための道徳性を養う」とし、そのための学習活動を「道徳的諸価値についての理解をもとに、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」活動と提案している（「報告」294頁）。

主体的な学びについては、自分の生き方とのかかわりで道徳的価値についてとらえること、対話的な学びでは子ども同士・教師や地域の人びと・先哲との対話を通じて道徳的価値の理解を深めること、深い学びとしては、問題状況や探究を通じて道徳的価値の意味を自分の問題として感じ考え理解することが求められる。この目標と資質・能力の「3つの柱」との関係については、「道徳的諸価値を理解すること」（知識・技能）、「自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成すること」（思考力・判断力・表現力等）、「人間としてよりよく生きるための基盤となる道徳性」（学びに向かう力・人間性等）と説明されている（「報告」295頁）。深い学びにつながる「見方・考え方」については、学習活動と同じ内容になっている。

すでに示されていたことであるが、これらの学習活動の評価については道徳科の特質から「要素を分節して評価を行うことはなじまない」としている（「報告」295頁）。評価は、「学習状況および道徳性に係る成長の記録」として個人内評価を提案し、各教科での学習を通じて「学びに向かう力、人間性等」にかかわる個人内評価も「人間としてのあり方生き方」の理解につながることを指摘している。これは道徳的判断力・心情・実践意欲と態度に加えて、道徳的实践力を含めた包括的な評価をめざすものである。

以上のように、今回の改訂を支える考え方と特徴的な教育活動の提案が行なわれている。これからの教育関係者にとって求められるのは、以下の三点についての理解であろう。教師に第一に求められるのは、「アクティブ・ラーニング、主体的・対話的で深い学び、カリキュラム・マネジメント、社会に開かれた教育課程」などの基本的考え方を理解することである。第二に、これらの考え方によって育成される「資質・能力」や「見方・考え方」の特徴と、その学習方法や評価方法の理解と実践が求められる。第三には、今回の改訂の根底にある社会と学校の関係を表現する「社会に開かれた教育課程」にみられる社会的適切性をもった知識や技能についてさらに理解を深める必要がある。これらの観点を踏まえて行なわれる教育の成果は、大学入学の段階での評価に反映されなければならない。その意味でも、高校と大学の接続となる入学試験のあり方が問われている。

4. これまでの学習指導要領の提案から学ぶ

今回の学習指導要領改訂の審議のまとめは、学校教育と社会との関係を念頭において教育課程の役割を幅広い観点から検討したものである。それらの提案のなかには表面的な取組みに陥る危険性を避けるために、かなり高度な要求をしているものもあり、新たな取組みの提案とともに間違った方向に進まないための注意も用意周到に行なわれている。

(1) 問題解決学習への期待と弊害

第一に、アクティブ・ラーニングの取組みについても慎重な説明が行なわれている。アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」との関連で言及されていることが多く、そのさいには積極的な参加やさまざまな人との対話を繰り広げたとしても表面的で浅い学習になる危険性もあり、そのような学習活動に陥らないための警告として「深い学び」が追加されている。

これまでの学習指導要領の最初の提案は昭和33（1958）年に行なわれ、小学校では昭和36（1961）年に実施された。その時の特徴は、基礎学力の充実や科学技術教育の向上などを中心に「系統的な学習」を重視するものであった。それ以前には、昭和22（1947）年に試案として提案され、昭和26（1951）年に実施された学習指導要領がある。それは、戦後の問題解決学習を中心に展開されたコア・カリキュラムの提案であった。児童の教育的経験や活動を重視し、教科横断的な学習の展開に取組み、地域社会の諸問題を解決する能力の育成をめざした。このような経験主義的なカリキュラムの特徴には、次期学習指導要領の考え方と共通する要素を見いだすことができる。「系統的な学習」を強調した学習指導要領は、試案として実施された「経験主義」カリキュラムへの反省を踏まえたものであり、問題解決学習に基づいたコア・カリキュラムによる基礎学力低下に対する批判を克服するための提案であった。同様の

ことは、2003年のPISAショックの後の「確かな学力」の保証の提案にも見ることができる。今回の提案においても、主体的・対話的な学び、問題解決学習のプロセス、教科横断的な学習、アクティブ・ラーニングなどの参加型の活動主義的な教育観が強調されている。しかし、その成果を評価するための資質・能力の説明や多様な評価方法についても提案されているという点では、1950年代初期の経験主義カリキュラムの課題を克服する姿勢と警戒が読み取れる。アクティブ・ラーニングが一時的な流行で終わることなく、わが国の学校教育の本質的特徴として根づくのかどうかを見守ることが求められる。

(2) 汎用的な知識への期待と課題

第二に、アクティブ・ラーニングがめざす主体的・対話的で深い学びに見られる有用性への過剰なまでの期待である。世界の学校教育の目標を踏まえて提案されている資質・能力の3つの柱が、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」である。この提案では、アクティブ・ラーニングによって身につく力が「認知能力」だけでなく、「メタ認知能力や非認知能力」まで含まれることを示唆している。この提案の特徴の一つは、アクティブ・ラーニングを通じて身につける能力は、「汎用性があり応用・活用できる知識や技能」であるという点である。もう一つは、そのような知識技能の習得を支える、振り返り・反省の方法や学習のスタイルなどの「メタ認知能力」の育成や、自制心・忍耐力、協働性、共感性などの人間的・対人関係的能力などの「非認知能力」の涵養についての提案である。この提案の説明は論理的で説得的であるが、教師にとって多面的で重層的な資質や能力を育てるためにはさらなる努力が求められることになるであろう。

今回の学習指導要領では、学校教育で学ぶ知識や技能がもつ汎用性や応用性についての期待と信頼がいたるところに見いだせる。「知識が豊かになれば見方も豊かになり、思考力が深まれば考え方も深まる」という見解はその典型例である。教科の知識を学べば学ぶほど「見方・考え方」も深まり、基礎的な知識だけでなく応用問題にも取組める学力が身につく、さらにはアクティブ・ラーニングで主体的・対話的な学習を経験しているため、現実の具体的な問題状況でも課題を発見し、それを解決できる実践的応用力が発揮できるという見解である。昭和46年度に実施された「教育内容の現代化」の学習指導要領では、この汎用的な知識技能と類似した考え方が提案されていた。

「教育内容の現代化」をめざした学習指導要領は、J.S. ブルーナーが提案した「知識の構造」と「転移可能性」の考えに影響を受け、「高度で科学的な系統的教育」を推進した。彼の提案は、「知識の構造」と「転移可能性」、「行動・イメージ・概念を通じての学習」、「発見学習」など、現在提案されている「深い学習」と共通した見解を提案していた（ブルーナー、第二章）。当時の学校教育改革は「高度な知識であっても、その知的内容を保ったまま、いかなる発達段階の子どもにも教えることができ

る」というブルナーが提案した仮説のもとに、高度な科学的知識を学ぶためのカリキュラム開発が進められた。この考えに基づいて開発された発見学習は問題解決学習の延長線上にある学習方法であり、両者は部分的には共通した学習過程を共有していた（広岡，86-108頁）。発見学習は、新しい教授学習の可能性を展開することが期待されたが、新たな時代の要請の中でのさらなる開発が期待される。現在も知識の汎用性や転移可能性という考えが注目されているが、どのような方法で評価するのかを含め、汎用的な知識の新たな可能性が開発されることを期待したい。

今回の提案ではメタ認知や非認知能力の育成についても提案されているが、これらはアクティブ・ラーニングによって生み出される成果として期待されている。さまざまな教科では問題解決学習のプロセスや探究のプロセスが説明されており、その学習活動に生徒が取り組むことで知識、思考力・判断力・表現力、学習の方法、興味・関心、意欲、対話や協働の方法、探究に取組み継続する態度などを自然に身につけていくことが期待されている。現行の学習指導要領では「生きる力」の育成が強調されているが、それ以前の「人間性、自己教育力、自ら学び考える力」の育成などを重視したこれまでの学習指導要領での提案が、今回の改訂で集約されている感がある。アクティブ・ラーニングによってさまざまな能力を育てることが期待されており、万能薬としての期待が寄せられているようである。これからの学校教育を通じて、21世紀のグローバル社会に生きる人間像がどのように形成されて行くのか、アクティブ・ラーニングの展開を見守らなければならない。

(3) カリキュラムの社会的役割

第三に、「社会に開かれた教育課程」という提案の独自性とその広がりによって生じる課題についても考えなければならない。この提案には、カリキュラムを通じて学ぶ知識や技能が世界の動きを反映したものであること、その知識や技能が社会で応用・活用できるため生徒のキャリア形成に役立つこと、地域社会との協力や連携を推進することでカリキュラムの社会的役割を改善することが提案されている。学校と社会とのつながりを強調し、学校が学習の共同体であることを強調する提案である。これまで60年間の学習指導要領改訂の歴史で、カリキュラムを通じて学校と社会との密接な関係の形成を強調し、カリキュラムの「社会的適切性（レリバンズ）」や「有用性・汎用性」を前面に押し出して提案したのはこれが初めてである。

各教科において資質や能力を3つの観点からどのように育成するかが検討されているのも、これからの予測できない社会で生き残りができるための学習を促進するためである。社会的な「適切性」をもったカリキュラムという考え方は、わが国ではこれまで強調されてこなかったが、21世紀社会で活躍する市民の共通の特性を検討したものであり、学校がチームとして「学習する共同体」を追求するためのコアとなる考え方である。

カリキュラム・マネジメントは、学校で教える知識や技能についての改善を図るた

めだけではない。教師も問題解決能力や探究能力を身につけるための「深い学習」に取り組むことによって、学校を自らの力で管理運営できるように学習の共同体を構築する役割が求められている。教師には対話や協働の学習を通じてメタ認知能力や非認知能力を含めたさまざまな知識・技能・態度を教える教授学習の推進者の役割とともに、チーム活動や組織活動を通じて学習の共同体の構築者になることが期待されている。子どもたちの学習についての多様な評価方法が開発されるとともに、社会的組織としての学校（「学習する学校」）の取り組みや成果についての多面的な評価もこれからは課題となるであろう。今回提案されている「社会に開かれた教育課程」という理念を具体化する過程で、子どもたちにもさまざまな学習要求がなされているが、教師にとっても教育専門職として資質や能力を高め深めるための研修や研鑽が求められることになる。

5. まとめ——21世紀の教育と学習をめぐる実験と残された課題

今回の学習指導要領の改訂にみられる基本的な論調は、これまでの教育改革を通じて積み上げてきた効果的で効率的で優れたさまざまな教育理論や実践を、アクティブ・ラーニングの観点から整理して、21世紀社会に生き残るための資質や能力を身につけた児童・生徒を育てようとする思いである。そのための提案として、「社会に開かれた教育課程、カリキュラム・マネジメント、アクティブ・ラーニング、主体的・対話的で深い学び、資質・能力の三つの柱、見方・考え方」などが重視されている。

1980年代以降におけるわが国の学校教育は、人間性、個性や興味、ゆとりを重視する学校教育改革を進め、21世紀初めには学力低下論争が巻き起こり、「生きる力」育成のなかに「確かな学力」を保証する教育の視点が取り入れられた。その後の学校教育の取り組みや努力の結果、PISA テストなどでのわが国の生徒のテストスコアも上昇し、世界の国々の子どもたちとの成績比較においても順位が改善された。文科省はこれまで実施した革新的な教育方法のなかで、習熟度別指導や問題解決学習に取組んだ子どもたちのテストスコアが向上したことも報告している。今回の学習指導要領の改訂の提案内容からも理解できるように、アクティブ・ラーニングの広がりによって、基礎的な学力においても、応用的な学力においても、さらにはさまざまな問題解決においても、生徒の学力を高めることに関して文科省は自信を持っているようである。

また、今回の改訂で十分に取り扱えなかった課題についても指摘しているのは注目に値する。いくつかの課題が指摘されているが、なかでも何かができるようになるという資質・能力を育てるための「指導のあり方」を示すまでにいたっていないこと、問題解決能力のような汎用的技能を育成するための「教科間のつながり」を示すことができなかったことなどの指摘は注目すべきである。各教科については、「資質・能

力」や「見方・考え方」を詳しく説明しているが、教科間の関連性によってどのような能力が育成されるのか、どのような教科間のつながりによる授業が展開されるのかについてはほとんど説明されていない。今後、教科間の連携に根ざした総合的な探究や問題解決学習のカリキュラムの開発が実施されるのを見守りたい。

奇しくも、1980年代は、わが国とアメリカの教育が異なった方向へと向かいはじめた時期でもあった。わが国では学歴主義が学校教育に与えた否定的な影響を批判する動きが高まり、その後は人間性、個性、ゆとりを求める教育改革が推進されてきた。2000年代に入って「確かな学力」の保証が加わったものの、基本的には豊かな人間性の教育を重視してきた。今回の学習指導要領の改訂にみられる基本的な方向性も、問題解決学習や体験学習のようなアクティブ・ラーニングを採用することによって、その学習過程で知識・技能の習得、思考力などの育成、非認知能力などの学力を支える力の養成などが保証されると考えている。

これに対して、1980年代以降のアメリカがたどった教育改革は、連邦政府によるNCLB (No Child Left Behind) 政策のもと、どのような教育方法や学習方法を採用しても、最終的にはその成果の評価は全米テストによる得点で判断されることになってしまった。アメリカでは教育成果の評価が統一的であるのに対して、わが国では教育方法や学習方法が全面的に統一された形で広がることになる。アメリカの学校教育改革の課題が教育目的や目標の統一性であるとすれば、わが国のそれは教育方法や学習方法の統一性であるといえよう。

もしアクティブ・ラーニングが子どもの知性・個性・人間性を伸ばすための最善の教授方法・学習方法であるとすれば、これ以上の教育方法は容易に見つけられないことになる。アクティブ・ラーニングは20世紀の革新的教育方法の集大成と呼べるものであり、これ以上に優れた教授方法はしばらくの間開発されないのかもしれない。アクティブ・ラーニングがこれまでに提案された最善の教育方法であるとすれば、今回の学習指導要領の提案は、20世紀教育理論や学習方法の究極の挑戦と呼ばれるものになるであろう。もし主体的・対話的で深い学びの展開が進まないような場合には、「社会に開かれた教育課程、カリキュラム・マネジメント、アクティブ・ラーニング、資質・能力の育成」などの提案のどこに課題があるのかについての点検が必要となり、どの提案のどの部分が十分に機能していないのかについて検討しなければならない。次期学習指導要領に明記された、2020年からのわが国の学校教育における実験の展開と行方を見守りたい。

■引用文献

- ヴィゴツキー著、柴田義松訳 (2001) 『新訳版・思考と言語』新読書社。
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。
P. グリフィン他著、三宅なほみ監訳 (2014) 『21世紀型スキル』北大路書房。
ジョンソン、D.W. 他著、石田裕久・梅原巳代子訳 (2010) 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社。

- P. センゲ他著, リヒテルズ直子訳 (2014) 『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版。
- 広岡亮蔵 (1972) 『学習過程の最適化』明治図書。
- J. S. ブルーナー著, 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳 (1963) 『教育の過程』岩波書店。
- 松下佳代編 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 溝上慎一 (2014) 『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。
- 中教審教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(素案)」(審議のまとめ(素案)のポイント, 審議のまとめ(素案)のポイント参考資料, 総論部分, 各教科等関連部分(1)-(5)), 平成28年8月1日 教育課程企画特別部会第19回 配布資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1375316.htm (2016年8月24日, ダウンロード)
- 中教審教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」平成28年8月26日 教育課程部会(第1部, 第2部, 別紙(1)(2), 補足資料(1)(2)(3)) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm (2016年11月1日, ダウンロード)
- 教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (2016年9月1日, ダウンロード)
- 文部科学省「習熟度別少数指導の低学力層に対する学習意欲や学力への効果」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/zenkoku/08020513/001/003.htm (2016年9月1日, ダウンロード)