

# 教<sub>kyo</sub>文<sub>bun</sub>研<sub>ken</sub>だより

## CONTENTS

### 改訂学習指導要領の要点と課題

～学習指導要領を現場でどう読み、どう生かせばよいか?～

上智大学総合人間科学部教授 澤田 稔



神奈川県教育文化研究所は、新学習指導要領全般について子どもたちの学びの観点から研究協議を進めています。現在、カリキュラム総合改革委員会第1グループでは、道徳が特別の教科として教科化されたことから、新たに採択される教科書教材や指導書の分析をすすめ、道徳教育全般についての論議を重ねています。

新たな学習指導要領の主な改訂指針については、(1) 社会に開かれた教育課程、(2) 資質・能力を中心とする教育課程とこれに基づく学習評価法の再編、(3) 「主体的・対話的で深い学び」の推進、(4) カリキュラム・マネジメントの確立であるとしています。

そこで、今回の教文研だよりでは、新学習指導要領に関して、改訂のポイントや問題点等に詳しい上智大学総合人間科学部教授の澤田稔先生に論考をお願いしました。澤田先生は、10月20日に行われた「かながわ教育フェスティバル2018(第68次神奈川県教育研究集会)」の全体会で、「民主的な主体が育つ学校教育とは～諸外国の子どもたちの学びを踏まえて」と題し記念講演を行いました。





## 改定学習指導要領の要点と課題

—学習指導要領を現場でどう読み、  
どう活かせばよいか?—

上智大学総合人間科学部教授

澤田 稔

### はじめに

ここでは、新学習指導要領が、どのような方向で改定されたのか、また、日頃、子どもの実態を重視したカリキュラムづくりや実践を大事にされている教職員のみなさんが、目の前の子どもたちのゆたかな学びを実現するために、新学習指導要領をどのように読めばいいのかを、私なりの観点でご紹介したい。その際、この新学習指導要領の積極的意義を踏まえると同時に、「批判的に読む」ことも大切ではないかと思われる。そのような批判的視点についても、できるだけ整理してお伝えしたいと考える。

ただし、その内容は、すでに公刊されている日教組学習指導要領検討委員会（編）『検証 新学習指導要領 —ゆたかな学びの創造にむけて—』（アドバンテージサーバー、2018年）で筆者が担当した「総則」の内容と重複するところが少なくないことをお断りしておきたい。

さて、今回の新学習指導要領の改定ポイントには、道徳の教科化、外国語教育、プログラミング学習の必修化、高校における大幅な科目編成などの他に、いくつかの大きな特徴がある。この新学習指導要領は大きく、「1. 社会に開かれた教育課程」「2. 資質・能力を中心とする教育課程」「3. 主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」「4. カリキュラム・マネジメントの確立」の4本の柱で構成されている。

学習指導要領は時に学校現場でバイブルのように扱われることも少なくないため、今度の新学習指導要領についても、「何も批判的に読む必要はない」という感覚で受け止めている方もおられるかもしれない。実際、今次改訂学習指導要領に添えられた前文には、「社会に開かれた教育課程」に関して「よりよい学校教育を通じてよりよい社会をつくる」という理念が明記されているが、これは日教組も大事にしてきた考え方と一致するとも言えるからである。しかしながら、文科省がきわめて理想主義的に示すこ

した観点についても、少し立ち止まり、いろいろな角度から読む必要があるのではないか。それを試みようというのが本稿の目的である。

ところで、文科省が、という言い方を以下でもしていくことがあるが、ここで、文科省も一枚岩ではないということは付言しておく必要がある。審議会で話し合われた、新学習指導要領ができるまでの議事はすでに公開されているが、文科省（中教審）の中にもいろいろな立場があつて、そこには対立や葛藤もあつたようだ。実際、プログラミング学習などは経産省、あるいは官邸主導で導入が図られてきたようで、文科省の強い意志によるものではなかったということは関係者の間では常識といってもよいほどである。今日は、あまり細かくこの点に触れることができないが、今回の新学習指導要領も、よく見れば、様々な異なる視点が混在していたり、矛盾を孕む部分もあつたりするということは、頭の隅に置いておいて読むべきだと考えている。

### 1. 「社会に開かれた教育課程」について

さて、先に示した今回の改定指針の4本柱のうち、まず最も中心的な「社会に開かれた教育課程」についてポイントを整理しておきたい。新学習指導要領は、変化の激しい社会に対応するためには、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、よりよい社会づくりをめざす」という理念を持ち、教育課程を介してその理念を社会と共有していくことが大切だとしている。教育現場で、私たちはともすると、何のために教育に携わっているのか、子どもたちにとってどんな社会こそが創られるべきなのかという根本的な問題をつい忘れがちになるのではないだろうか。その意味で、こうした理念を掲げることには、十分ポジティブな意味があると言えるだろう。また、私たちが、よりよい学校教育を通じて、子どもたちにとって住みよい、みんなが「ここに生まれて、ここで暮らせてよかったな」と思える社会をつくるためには、子どもたち自身が、「よりよい社会」づくりに、一生懸命に関わろうとする「資質・能力」を育てていくことが必要であり、そうした子どもを育てるために学校がその外にある社

会に開かれ、学校の外の諸機関、様々な人々と協力していくことも大切だろう。その意味で、こうした諸点の重要性を改めて示した標語としての「社会に開かれた教育課程」という指針の重要性は十分理解可能だと言える。

しかし、「よりよい社会」とは、どのような社会なのだろうか。よりよい社会づくりへという理念は大変美しいものだが、どういう社会がよりよいのかを具体的に明確化しようとしたとたんに対立や葛藤は避けられないものであろう。この時最も危険なのは、こうした対立や葛藤をないものとして、いつのまにか国家や教育委員会や管理職が、上から、一定の「よりよい社会」像を押し付けてくることではないだろうか。子どもたちに、よりよい社会づくりに貢献できるような「資質・能力」を育てるためには、一人ひとりの市民、一人ひとりの子どもたち、保護者、教職員が主体的に考え話し合っていく必要がある。そこには必ず対立や葛藤が生じるが、結論を急いでトップダウンで決めるべきではないはずである。その点で、サーバント・リーダーシップという言葉（いわば支援型リーダーシップ）に注目が集まっている昨今であればなおさら、管理職の方には、ぜひ、教職員がお互いの意見を率直に交換し議論できる場を、そしてボトムアップで合意形成が図られるような風通しのよい職場環境づくりをしていただきたい。もしよりよい社会のイメージが、トップダウンで降りてきて、その社会像に抗えないような空気が醸成されるとすれば、それは結局、全体主義にすぎないだろう。

たとえば、2020年に開催が予定されているオリンピック・パラリンピックに関して考えてみていただきたい。こうしたオリパラの開催を是としない態度を「非国民」扱いしたり、その問題点の批判的指摘を封じ込めるような管理がまかり通ったりすると、まさに上に示した懸念が現実のものになることを意味する。それは戦前のファシズム体制を彷彿とさせるものになるだろう。

## 2. 「資質・能力」を中心とする教育課程について

次の主要指針に移ろう。複雑かつ変化が激し

い社会における現実的な諸問題を、主体的・協同的に解決していけるような力を、子どもたちに育成しなければならないという指針の重要性は十分に納得できる。そのためには、要素主義的な知識を詰め込む教育の見直しが必要になる。子どもたちが現実の、あるいは本物の問題解決場面で生かせるような資質・能力を「ねらい」として明確にした学習が必要であり、子どもたちが学校で学んだことを現実の社会でいかせてこそ、各教科・領域で学ぶ意義があるのだということになるというわけである。このように従来型の断片的な知識の暗記を中心とする学習から脱却し、汎用性の高い資質・能力の育成を目指すことには一定の意義があると言えるだろう。

しかし、ここでも注意が必要である。ここでは3つの点を指摘しておきたい。

まず、子どもに育てようとする資質・能力とは、育てようとする子どもの理想像と言い換えることができるが、これは理想の社会像と相即不離であろう。将来どんな大人になって欲しいかということは、どんな社会がよりよい社会かという視点と切り離せない。ところで、先に触れたように、「よりよい社会」像には対立・葛藤がつきもので、簡単には意見が一致しない。とすれば、育てようとする資質・能力論も、育てようとする子ども像も同様である。これらは教育目標の根幹であるだけに、ここでも、ボトムアップで議論し、丁寧な合意形成を進めていくことの大切さを強調しておく必要がある。

次に、流動化の激しい社会における汎用性の高い資質・能力、すなわち、人間性や主体性といった包括的な資質・能力というものは、明確な定義が本来的に困難で曖昧なものであり、実生活あるいは現実の活動場面から切り離された事前の試験によってつかみ切れるようなものではなく、実生活あるいは現実の活動場面における具体的実践を通じて事後的にしか見出せないものであると言ってよい。にもかかわらず、こうした資質・能力の台頭によって、その指標を明確化して事前に測定しようとする圧力が高まることになる。要するに、現実的で創造的な問題解決能力や人間関係形成力等を測定するための基準づくりとそれに基づくテストの作成・実

施、さらに教育評価が<sup>ばっ</sup>跋扈することになりかねないということである。そうした指標は何らかの指導上の参考になることもあるかもしれないが、それに依存したり、こうした指標に基づく指導の必要性が強調されたりすると、目の前の子どもの実態はおろそかにされ、その上、結局現実的な問題解決能力は育まれないことになるだろう。これは各自治体で進められているいわゆる「教育スタンダード」の策定と運用に顕著に見られる危険性である。

くわえて、子どもの「資質・能力」を育てたい、伸ばしたいという思いは単純に否定できないが、この視線が優先されると、目の前の子どもたちの「欠けている部分」がめだちはじめる。そこでは、一人ひとりの子どもが教育目標に達しているかどうかという評価的視線が先立つことで、目標に達していない子どもたちが、「否定的な存在」になってしまう。その意味で、目標準拠評価（観点別評価を含む）以上に、ゴールフリー評価（目標にとらわれない評価）あるいは、個人内評価（児童・生徒ごとのよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価）の重要性を改めて認識し、そのための授業研究を進めていく必要があるように思われる。授業には「ぬらい」がある以上、子どもたちが達成できたこと、できなかったことを確認することは大事なことだが、それに止まらずに、一人ひとりの子どもの持ち味や良さをいろいろな角度から見取り、その声や姿に基づいて、具体的に振り返ることが重要な意味を持つことはいくら強調してもし過ぎにはならない。子どもの学びの多様な姿をとらえ、そこに「今日の授業の意味」を見出し、教職員みんなで共有し合うことは、とても大きな意味があるはずである。各学校現場で、ぜひそのような授業研究が広がることを期待したい。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」またはアクティブ・ラーニングの推進について

さて、資質・能力を中心とする教育課程への転換により、必然的に要請されるのが教育方法の刷新、いわゆるアクティブ・ラーニング（AL）の導入・推進だというのが新学習指導要領の考え方である。つまり、流動性の高い社会におけ

る問題解決能力としての汎用性の高い資質・能力を育成することが目標になると、もはや誰かの指示に忠実に従って考え行動したり、何らかのマニュアルに頼ったりするだけではなく、主体的に思考・判断・表現し、他者とも協力することで問題を見出し、解決していける子どもを育てていく必要があるということになる。とすれば、学習も、子どもの主体性や自発性、協同性が発揮されるような方法としてのALに転換していく必要があるというわけである。

ただし、今回の改定で、ALは「主体的・協同的な学習」から「主体的・対話的で深い学び」へと定義変更されたことには注目しておきたい。文科省は、子ども同士の小グループの話し合い活動などに限られない他者との交流や関わりをより広い意味でとらえるために「対話的」という言葉を用いるようになったようだ。また、「深い」という言葉が加わったのは、子ども中心の学習は浅い学びに陥りがちであるという批判への手当てであろう。

ところで、日本では2007年学校教育法の改正により、学力が法律で定義されるというやや奇妙なことになっており、その第30条にはいわゆる「学力の三要素」が示されている。それは、①基礎的な知識・技能、②課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習にとりくむ態度である。このうちALにとって特に重要なのは、いうまでもなく、②と③である。なかでも③は、関心・意欲・態度とほぼ同義なので、ALにとって最も重要とも言えるかもしれない。

たしかに、基礎学力を身につけることは重要だが、これまでの教育は、「勉強ができる」ということをあまりにも意識しすぎていたと言えるかもしれない。私は、大学の学生たちに「勉強ができる子どもを育てることも大事だけれども、勉強が嫌いにならない、勉強が好きになるような子どもを育てることの方が、もしかしたら大事かもしれないよ。」と誤解を恐れずに話している。この変化の激しい時代は生涯学習が求められる時代でもある。とすれば、後で剥がれ落ちてしまいかねない知識をたくさん詰め込むことよりも、常に学び直しに向かえる基盤としての

関心や意欲を持続させることの方が重要とは言えないだろうか。

さて、学力の3要素の2つめ、思考力・判断力・表現力等の育成は、当然「深い」学びと関連するが、その鍵として今回はじめて（道徳を除く）全教科・領域に設定されたのが「見方・考え方」というものである。これは、その教科・領域を学ぶ意義としての、教科・領域別の固有の視点や方法論と捉えることができる。

深い学びの鍵として位置づけられた「見方・考え方」には、一定の積極的意義を見出すことができる一方で、疑うべき問題点も含まれていると言わざるを得ない。たとえば、総合的な学習の「総合的」とは、特定の「見方・考え方」に縛られないからこそ、総合的な学びであるはずである。そこに無理やり各教科と同じようにその領域固有の見方・考え方を設定することの意味はかなり怪しいことだろう。学習指導要領の解説には、その一部が「探究的」な見方・考え方だと書かれているのだが、探究的な見方・考え方は、実際には各教科でも必要なはずではないのかという疑問を差し向けることは間違い無く一定の妥当性を有するはずである。その点で、文科省が示した各教科・領域の「見方・考え方」は、安定した正解や、ましてや金科玉条のごとく扱うべきものではなく、自らが教える教科や領域を見つめ直すためのあくまでヒントや手引きとして批判的に読むべきものであろう。しかし、管制的研修などで、このような批判的視点が欠落する危険性は十分考えられるので、注意が必要である。

#### 4. カリキュラム・マネジメントの確立について

カリキュラム・マネジメントとは、簡単にまとめれば、子どもたちに育てようとする資質＝育てようとする子ども像としての教育目標を学校全体で明確化・共有し、その目標の実現をどの教科・領域でも、つまり教科横断的に目指し、そのためのPDCAサイクルを確立し、目標達成のために様々なリソースを有効活用すべきであるという考え方である。

考えてみると、平和・人権・環境・共生という理念に基づいて、育てたい「子ども像」を明

確にし、「こんな子どもに育ててほしい」という意識を教職員がお互いに共有しながら、カリキュラムを自主的に編成し、実施した後は振り返り、次にいかしていくことは、日教組でも私たちがこれまでにやってきたとも言えるわけで、その意味では日教組がカリキュラムの自主編成で取り組んできたことと変わらないと考えられなくない。では、カリキュラム・マネジメントには批判的な視点は不要なのだろうか。いや、そうとは言えないように思われる。

まず、カリキュラム・マネジメントは、学校目標を達成するための手段にすぎない。したがって、教育目標が歪んでいる場合には、カリキュラム・マネジメントを推進すればするほど現場が歪んでいく危険性がある。たとえば、学力テストの点数を上げることを学校の教育目標にする学校を想像してみたい。学校は、一人ひとりの子どもが、楽しく、安心して生活できる場でなければならないはずだ。単純明瞭に見える点数や学力が優先されすぎると、子どもたちにとって学校は、とても居づらい場所になってしまうだろう。子どもの豊かな学びとは、テストの点数を上げることだけではない。不登校やいじめ問題などを視野に収めれば、学力テストの点数が最優先であるとも決して言えないだろう。よって、ここでも、管理職だけでなく、一人ひとりの教職員が「どんな子どもを育てたいか」を丁寧に考え、教科横断的に、お互いの授業を見合いながら、学校全体のカリキュラムを一緒に見直していくことが大切になる。教科横断的に子どもを見るということは、教科や学級・学年の垣根を取り払って子どもの育ちを支えるということでもある。

PDCAサイクルというきわめて線形的な視角の持つ問題点も確認しておきたい。そもそも、「育てたい子ども像」や子どもたちへの接し方については、どの先生にもその都度の迷いや逡巡しゆんしゆんがあるのではないだろうか。PDCAという言葉は、商品開発・管理の発想に基づいており、一つひとつの直線的なサイクルを明確にしなければいけないようなイメージを惹起しがちだが、学校現場における教員の指導や支援においては、端的な目標達成に回収されないためらいや悩みと

その自覚が重要な意味を持つことが多々ある。また、子どもの育ちや成長も、PDCA というリニアな展開を意味する言葉に収まりきれない複雑さを備えている。だからこそ、実は、ある種の「ゆるさ」やポジティブな意味での「いい加減」さもまた教育現場には特に重要なはずである。一定の目標達成を目指す PDCA というサイクルの全てを否定することはできないと思われるが、子ども一人ひとりの実態を、子どもの指導・支援・ケアに関わる大人が協力して、常に丁寧に読み取った上での柔軟な対応の大切さを忘れるべきではないだろう。

## 5. おわりに

ここでは、上で触れられなかった論点に関して補足しておきたい。一つは、インクルーシブ教育、それと関連して不登校問題に関して、もう一つは、道徳教育に関してである。

障がい者権利条約（国連で 2006 年採択、2008 年発効）の日本での批准（かなり遅れて 2014 年）を受けて、インクルーシブ教育に関する記述が中教審答申では明確に項目立てされていた。にもかかわらず、学習指導要領では全く削除されてしまったことは無視できない問題である。日教組では、子どもの権利条約とともに、この障害者権利条約に関しても、熟読を進め、学校教育で重視すべきとの姿勢を一貫させていくべきであろう。特に、インクルーシブ教育の実現に不可欠な障がいに対する「個人モデル（治療モデル）」から「社会モデル」への転換を象徴的に示す「合理的配慮」（rational accommodation = 合理的調整と訳した方がよい）の概念も明記されず、「特別な配慮」という曖昧な従来型の概念が用いられていることには注意したい。

ただ、このような問題がある一方で、社会的包摂（social inclusion）という問題に密接に関係する不登校問題に関して、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの生徒にも起こり得ることとして捉える必要がある。また、不登校とは、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということであり、その行為を「問題行動」と判断してはならない。加えて、不

登校生徒が悪いという根強い偏見を払拭し、学校・家庭・社会が不登校生徒に寄り添い共感的理解と受容の姿勢をもつことが、生徒の自己肯定感を高めるためにも重要である。／また、不登校生徒については、個々の状況に応じた必要な支援を行うことが必要であり、登校という結果のみを目標にするのではなく、生徒や保護者の意思を十分に尊重しつつ、生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある。」（／は改行を表す。「学習指導要領解説総則編」）と明記されたことは高く評価していいだろう。その上で、こうした考え方が教育関係者にも家庭にも浸透するように、組合が折に触れて働きかけていくことが考えられ良いだろう。

最後に、道徳教育に関して。今回の特別の教科化に際して強調されている「考える道徳」、その際に「多角的・多面的に考え、判断する力」、「道徳科の授業では、特定の価値観を生徒に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にある」という、総則で明記されてはいないが諸点こそ重視されるべきであり、総則にこれらのポイントが明記されていないことに関しては、道徳教育重視のもう一つの方向性である同化主義的、国家主義的、権威主義的なベクトルの表れとして警戒していくべきであろう。さらに、改訂学習指導要領における道徳教育の全面主義的、徳目主義的、網羅主義的特徴に対して批判的な認識を各学校現場で共有するとともに、こうした特徴を反映して、各教科各単元と道徳の内容項目とをリンクさせて一覧にする「別葉」の作成は義務ではないこと、及び、このような「別葉」の実際の有効性が極めて疑わしいということの認識も広めていくべきであろう。その上で、検定教科書の内容に関しても教師自身が多角的・多面的に考え、活用していくことが重要な意味を持つだろう。