

〈平成30年度第41回ペスタロッヂ祭特別講演〉
〈平成31年 3 月 5 日〉

学習指導要領と教育課程の間で —— その改訂に関わって ——

天 笠 茂

〈平成30年度第41回ベスタロッヂ祭特別講演〉

〈平成31年3月5日〉

学習指導要領と教育課程の間で

—— その改訂に関わって ——

天 笠 茂

紹介いただきました天笠です。まずは、このような場に立たせていただきましたことに感謝とお礼を申し上げたいと思います。

この講演では、テーマにあるように学習指導要領をキーワードにしながらか話をさせていただきます。様々な形で学習指導要領に関わってきましたが、どのような問題意識をもって、いかなる関わりを持ち、何を考えたか。それらのことを、大きく四つの柱を立て、このたびの学習指導要領改訂を中心にしつつ、順次、話を進めさせていただきます。

I. 学習指導要領との出会い—児童として、教師として—

まずは、自己紹介を兼ねて、学習指導要領との出会いということから話を始めたい。私が、小学校に入学した当時の学習指導要領は、1951(昭和26)年に改訂されたものである。試案の学習指導要領のもとで小学生として学校生活を歩み始めた。もちろん当時そのことを知る由もなかったが、後年知ったことの一つに、入学の翌年、すなわち、1958(昭和33)年、学習指導要領が改訂されており告示とされたことである。

関連して一つ印象に残っていることがある。小学校の6年生の時だったか、道徳の授業についてである。教室にレコードが持ち持ち込まれ、それを聞いた後に校長先生のお話があるという授業であった。1958年の改訂では、学習指導要領の告示とともに道徳の時間の特設の是非が議論されていた。

このように、私の小学校時代は1951年の試案

の学習指導要領から1958年の告示の学習指導要領へ移り変わっていく時代であり、その中で小学校生活を送ったということである。

次に、小学校の教師として教壇に立った時代について。5年生、6年生、それに、1年生の学級担任として、授業や学級経営に取り組む経験をさせてもらった。その当時は、1968(昭和43)年改訂の学習指導要領のもとであって、教育の現代化がいわれ、算数に新たに取り入れられた集合や確率に関わる授業も行った。振り返ってみると、少しかじったデューイもブルーナーもどこかに飛んでしまって、何やらがむしゃらにやっていた。そんなことが記憶に残っている。

ただ、この時期に考えたことや経験したことが、その後に重みをもってくる。少し整理してみると、まずは、小学校高学年における一部教科担任制について。当時、神奈川県・横浜市・川崎市は、この導入にあたって積極的であり、県内に各地に実施校を設けて推進をはかっていた。それにあたる学校に着任し、学級担任と教科担任をともに経験する初任者としてスタートを切ることになった。

この小学校高学年での一部教科担任制については、その後の私自身の歩みに大きな意味をもってくる。すでに教職に就く以前から、指導組織改革に関わる情報は乏しいながら得ており、そのリーダーに吉本二郎先生がおられることは存じ上げていた。

その一方、1年生の学級担任として学級経営の経験は、その後に出会う学習指導要領改訂の課題と結びつくものが少なくなかった。社会科と理科の合科、生活科、総合学習と教科との関

千葉大学特任教授

係、総合的な学習の時間など、学習指導要領改訂で取り上げられたり、話題にされたものである。それらを理解し、カリキュラムや教育課程の在り方について考えるにあたって、小学校一年生の学級経営の経験は貴重なものとなった。

なお、現場においては、小学校の教師であっても専門とする教科を持つことが、また、その種の現場の教師で組織される研究団体などへの所属が求められていた。私の場合、算数や音楽という教科が身近にあったが、ひとつ教科を特定して踏み込むという取組方に躊躇するところもあった。素直にそれを受け入れていれば、その後の歩みも少し違ったものになっていたかもしれない。

このように、教職の時代を経て大学院に転がり込むことになるわけであるが、それを拾っていただいたのが、吉本二郎先生であり、永岡順先生であった。当時を振り返ってみると、問題意識を整理して、研究課題を鮮明にして研究室のドアをノックしたというよりも、大学院という世界で学びたいという実に漠たる思いをもって、研究室の一員に加えていただくことをお願いするというものであり、それを受け入れていただいたことに、今もって感謝の言葉以外見当たらない。

II. 学習指導要領に関する問題意識の形成

まず、ここに大塚学校経営研究会『学校経営研究』がある。現在、浜田博文先生がこの会の会長を勤められているが、その創刊号から第三巻には、吉本二郎先生より論稿が寄せられ、また、研究室の先輩諸氏の論稿が集録されている。これら吉本先生をはじめとする諸氏の論稿が、そして、これらに関心をもつ先輩諸氏との出会いが、私にとって、学習指導要領や教育課程に関心をもつ切っ掛けとなった。

教職についていた当時の教育課程理解が通り一遍のものであったことからして、ひたすら追いつくことをめざし、先輩諸氏の語ることに耳を傾けた。学習指導要領や教育課程についての知見が耳から入り、それを論文で確かめ、それに自分の教師経験をすり合わせることに心がけた。

もともと、得られる知見と自らの教師経験とが重なり会うことはあまりなく、それぞれ次元の異なるものとして位置づけざるを得ず、両者の往還を語る事ができるまでには相当の時間を必要とした。

そのなかにあつて、吉本二郎先生は、1977(昭和52)年告示の学習指導要領を審議していた教育課程審議会の中心的なメンバーの一人でもあった。その存在が、後年、私が学習指導要領に関わるにあたり大きな後押しとなった。ある時、茗荷谷のキャンパスで、「ちょっといつてくる」といわれて見送ったことがある。後日、その行き先が教育課程審議会であることを知るわけであるが、折々に私どもに語られたことが、後年、教育課程部会のメンバーとして会に臨んだ際、浮かび上がってくるのがよくあった。

カリキュラムや教育課程を研究するにあつて、“スクールベースド・カリキュラムデベロップメント”などは、今ではイロハのイとなるのかもしれない。これらキーワードも、これまで紹介したような環境のなかで、多くが耳から入ってきたといってもよい。学校経営研究室の一員であったことが、学習指導要領や教育課程に関わる問題意識の形成に少なからぬ影響を及ぼした。

一方、千葉大学に勤務してまもなく、学習指導要領の定着過程をテーマとする科研のメンバーに加えていただいた。大阪大学におられた金子照基先生を研究代表者とする日本教育行政学会の有志によるプロジェクトとして、小島弘道、馬場将光、榎 達雄、堀 和郎、佐古秀一などの先生方とご一緒させていただいた。

この当時、学習指導要領に関する研究的な関心は基準性の在り方をめぐるものであり、最高裁判決なども取り上げられ議論されることがあった。そのような状況にあつて、この科研は、教育委員会と学校との関係に着目して、1977(昭和52)年告示の学習指導要領を対象に、その定着過程の解明を通して、我が国の教育課程行政の在り方を考察するものであった。大規模な調査研究であり、学習指導要領は学校にどのように伝わっていくのかというテーマをもって、調

査票の作成や分析をはじめプロジェクト全体にかかわりをもたせてもらった。このような機会を得て経験したことも、学習指導要領や教育課程の関わる問題意識の形成や研究方法論の探究、プロジェクト研究の組織運営の理解などに大きく貢献するものとなった。

もう一つは、学習指導要領に関連して作成される指導資料への関りである。改訂のたびに学習指導要領に盛り込まれた事項を解説する『解説書』（以前は『指導書』とよんでいた）を作成してきた。学習指導要領をもとに、それを解説する解説書、それに実践に参考になる情報を盛り込んだ事例集などを必要に応じて作成してきた。

その資料作成に初めて関わったのが、「ゆとりと充実」を標榜した1977(昭和52)年告示の学習指導要領のもとに作成された小学校教育課程一般指導資料『個人差に応じる学習指導事例集』であった。当時、この事例集がまとまって公にされた時には、全国紙のなかに一面トップでそれを取り上げるところもあった。一斉授業の改善をめざす事例集であったが、個に応じるとか、個人差ということがメディアの関心を集めたようである。

この事例集の作成にあたる協力者会議の一員として、吉本二郎先生とご一緒させていただき、この種の指導資料がどう環境の中で、どのような手続きのもとに生み出されていくかを勉強させていただいた。

次の機会は、生活科が取り上げられた1989(平成元)年告示の学習指導要領改訂であり、この時は、永岡 順先生とご一緒させていただき、小学校の総則に関わる「指導書」の作成に関わった。

このように、研究室の中で先輩諸氏とやりとり、科研の一員に加えていただいたこと、それに、国における資料等々の作成に関わったこと。加えて、教室での実践の経験などが、私なりの学習指導要領のイメージを膨らませることに、また、そのあり方に関わる問題意識の形成につながっている。

さらに、これらとともに、学習指導要領を研

究して次の改訂にデータを提供する役割が求められた研究開発学校の運営指導委員として関わりを持たせていただいたことも、学習指導要領と教育課程への問題意識を深めることに役立った。その研究開発学校の最初の出会いが、1993(平成5)年、千葉県東金市立鶴嶺小学校である。この学校は、1968(昭和43)年告示の学習指導要領の時代、範例学習に取り組んだ学校として知られていた。当時、小学校に英語を導入することが研究開発のテーマであり、この課題に取り組む学校は全国で5、6校ということであった。

記憶に残っていることとして、文部省(当時)は話せる英語という視点から研究開発を求めているのに対し、鶴嶺小学校は国際理解教育に関わる体験学習の一環として外国語に取り組むというものであり、その両者間の調整が興味深かった。今の状況は異なるにしても、両者の綱引きも含めて、小学校における外国語導入の可能性について、英語教育の専門家などと一緒にさせていただきながら助言者としての役割を務めさせていただいた。

研究開発学校との関わりは、その後も続き、千葉市立本町小学校では総合的学習の時間に向けて。あるいは、広島県呉市の五番町小学校・二河小学校・二河中学校では小中一貫教育について。大阪府高槻市ではキャリア教育を軸にした小中一貫教育について。この時は、藤田晃之先生とご一緒させていただいた。などなど、こういう形でカリキュラムの開発に関わりを持たせてもらった。

もっとも、紹介したような研究開発学校における機会は中々得られないとも考えている。どういう意味かという、教育現場にかかわる場合、多くは授業であり、しかも、国語とか算数・数学とか理科など教科を背負って、その立場から指導助言をするということである。これに対して、研究開発学校の場合、もちろん教科等の授業と関わることはあるものの、カリキュラムや教育課程が直接の対象になるということである。カリキュラムや教育課程をどのように扱っていくか、どのように研究して、それを実践していくのか、これらについて共に取り組んでい

く関係構築が課題とされる。

カリキュラムや教育課程の研究は、もちろん教科等からも入っていける。と同時に、教育課程として真正面から迫るといったこともあるわけであって、研究開発学校では、こうした取り組みへの方法論を学ぶ機会を得たという思いを持っている。

以上、様々な機会や経験など得ながら学習指導要領などに関わりをもってきたわけであるが、2020年から本格実施（小学校）が予定されている学習指導要領について、話を続けさせていたたく。

Ⅲ. このたびの学習指導要領改訂にかかわってところで、“伝達講習”とは、独特の現場用語である。学習指導要領が新しくなるとき、まず、文部科学省より各都道府県の教育委員会の関係者などに改訂の趣旨と内容を伝え、それぞれの都道府県に持ち帰り、それぞれにおいて各学校の先生方に伝える場が用意され、説明会が開かれる。先生方の立場からすると、その伝えられ方がどちらかという字面を追って説明していくような、そんな上から伝えられるという場面や印象も込めて、この言葉がある。

では、このたびの学習指導要領改訂では、何が伝えられようとしているのか。その前に全体の流れをおさえておきたい。これは、教育課程企画特別部に配布された学習指導要領改訂の進行にかかわる資料であり、文部科学省が最初に作った工程表ということもできる。

2014(平成26)年11月に文部科学大臣から中央教育審議会に改訂に関わる諮問があり、その後、教育課程企画特別部会「論点整理」、教育課程部会「審議のまとめ」、中央教育審議会「答申」という順を経ながらまとめられ、学習指導要領改訂の告示にまで、こぎつけた。

すでに、幼稚園では新しい教育要領のもとにある。そして、2020年からは小学校が順次始まる。その点で、中学校はもう少し先がある感じ、高等学校はまだまだという受け止め方かもしれない。

もう少し見ていただくと、ここに教科書の検

定、採択、供給、使用開始などが記されている。小学校からすると、今年（2019年）の夏にそれぞれの教育委員会などにおいて、次年度から使用する教科書が採択され、その情報が、秋口には先生方に伝えられるものと思われる。

教科書の採択は、いつも注目される場所である。とりわけ、このたびは、学習指導要領が変わったことによって、どのようなものになったのかということから、とりわけ関心が持たれている。教科書がどのように変わるのか。ほどなく目にするようになる。学習指導要領という抽象度の高い文言が具体になるのは教科書を経てであり、その具体を目にするによって、新しい学習指導要領は一段と先生方に接近することになる。

その意味で、卒業論文とか修士論文において教科書のテーマにするのもいかがか。教育内容の研究として、また、指導方法の研究として、さらには、学習指導要領や教育課程との文脈で取り上げ、制度や行政や経営の研究としてテーマを設定して課題を深めるとすることも考えられる。

さて、このたびの学習指導要領改訂の理念とされる「社会に開かれた教育課程」について触れてみたい。これを実現するとして、このたびの改訂があるわけであって、その理念は三つの柱によって組み立てられている。一つ目は未来に向けて視野を広げること。二つ目は、将来にむけて生き抜く資質・能力を育てること。三つ目は保護者との協働をはじめ社会とのつながりをもつこと。

未来に向けて視野を広げることについて、2030年という、およそ一回り先の時代を注視する。2030年という時代は、AIの存在が飛躍的に増すとともに、大きな変化のもと予測不能な社会の到来として描かれている。変化のなかで、今ある職業の半分ぐらいが消えてなくなり、その要因としてAIがあるという学説が取り入れられている。

なお、この2030年の未来像が2040年の大学教育に、また、このところ国の各種レポートに取り上げられているSociety5.0につながってくる。

次に、将来にむけて生き抜く資質・能力を育てることについて。今回の学習指導要領改訂に際して、資質・能力をめぐる大きな関心を持たれた。いわゆるコンピテンシーベースとか、コンテンツベースとか、というやりとりがなされた。21世紀の学力とか、汎用的な能力とか、様々なあげられる資質・能力の交通整理に始まり、予測しがたい社会のなかで生き抜く力をめぐって、その育成の方向性や中身を教育課程に位置付けていくとして、教育内容をもとにした学習指導要領から、育成をめざす資質・能力に軸足を置いた学習指導要領へと転換を「学びの地図」のもとにはかった。

さらに、保護者との協働をはじめ社会とのつながりをもつことについて。この教育課程を学校教育の枠の中に留めず、社会との共有を目指すとした。

このように「社会に開かれた教育課程」という理念を三本の柱にしたのが、このたびの学習指導要領の改訂であり、それを実現するための方策としてあげたのが、「学びの地図」であり、「主体的で対話的で深い学び（アクティブラーニング）」であり、「カリキュラム・マネジメント」ということであった。

このうち「学びの地図」について、それは、学習指導要領の構造を変えるということを標榜して掲げられた。しかし、現在のところ、どれほど教育現場において共有されているかといえ、心もとないところもある。その点をふまえて、少し説明すると、このたびの改訂のポイントの一つは、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性というところにある。育てたい資質・能力を三つの柱に整え、そのもとに学習指導要領全体を整理したことが、「学びの地図」の名のもとで構造を変えるということであった。三つの資質・能力を各教科等の目標と連結させ、さらに、それぞれの学年の教育内容にまで浸透をはかることをもって学習指導要領の構造を整えたということである。

このような学習指導要領の見直しは、これまで教育現場に定着してきた学習指導要領の読み方に一石を投ずることになった。これまでの学

習指導要領改訂では、まず総論的な話を聞き、早速、各教科等に入るといふものであり、国語なら国語、算数・数学ならば算数・数学とそれぞれの教科等の世界に入って改訂を受け止めるという対応が一般的であった。あるいは、総論的な話は管理職が、そして、教科等についてはそれぞれを守備範囲とする各教員が、それぞれ分担して聞くというこが、対応の仕方であった。

これに対して、話は総則から始まることはこれまで通りとして、これを管理職のみならず、すべての教職員に求めたことが今回の特徴である。総則を受け止め、そのもとに各教科等ごとに展開をはかる、総則と各教科等との往還をはかる。ここに学習指導要領の構造を見直すポイントの一つがある。

その趣旨をふまえて、新学習指導要領の総則を、前の学習指導要領総則と照らし合わせてみると、大きな違いが見えてくる。一つは、前の学習指導要領に比べると分量も多くなりページ数も多くなった。

このたびの総則は6つの柱で成り立っている。これまでの総則であったら、第1と第2の柱で済ませるものを、このたびは、以下、4本の柱を立てている。そこには、主体的・対話的で深い学びと学習評価、プログラミング教育、インクルーシブ教育、カリキュラム・マネジメント、道徳教育への対応がある。

これには、今回の改訂についてのポイントが示されている。先ほどあげた「社会に開かれた教育課程」とか、資質・能力の三つの柱があげられている。それから、アクティブ・ラーニングということで主体的・対話的で深い学びが、それから、カリキュラム・マネジメントが続く。これらが新しい教育課程のポイントとして研修会等々で取り上げられたり、いろんな公開研究発表会等々で話題になる。これらをいかに学校に伝え、実践を求めるといふ話である。この4月から2019年度になるわけであるが、学校にとって、これらへの対応が学校経営上の課題ということになる。

例えば「特別の教科 道徳」は先行して動いているが、この授業や評価はどのように受け止

められているか。それから小学校中学年と高学年における外国語はどのような指導体制を組むのか。新学習指導要領に対して、小学校の先生にとっての一番の関心事は、外国語活動や外国語科対応ではないか。小学校の先生にとって色々なプレッシャーや負担感は、この話と重なり合うところがあるのではないかと。3年生から週一時間はじまり、それから高学年で週2時間、誰がどのように指導するのか、学級担任でいくのか、専科教員でいくのか、あるいは、中学校の英語教師の起用は考えなくてよいのか、2019年は指導体制を検討して準備する年度ということになる。

それからプログラミング教育について、これも誰が担当するのか。そもそもどういう内容なのか。NHKなどで報じられる映像化されたものがプログラミング教育の具体として広まり定着していくことになるのか。保護者などにとって、プログラミング教育をそれら映像を通して理解していくことになっているものと思われる。改めて、学校として、方針と指導計画を固め説明してなど、その対応が目されることであり、これから一年間の中で具体的に色々な動きが出てくると思う。

中学校、高等学校と触れさせていただくと、中学校においては、今回の場合、とくに教科を変えるといったことはなく、中学校にとって一番関心が高いのは、働き方改革との対応もあって部活動の扱い方ということではないか。

高等学校においては、教科科目の見直しをはじめ様々な改革に迫られている。

幼稚園から高等学校まで、今回の学習指導要領改訂で一番のターゲットは高等学校である。すでに高校教育をめぐる外堀を埋めるという動きは色々ある。入試改革をはじめ色々な動きがある。また、内堀としては、授業改革を進めていく観点から、観点別学習状況の評価の導入などがあげられる。一時、マスコミで話題になった評定の廃止ということについては、結果としては現状維持ということになった。これをなくすという話にはならないが、改めて高等学校における授業改善がテーマであることを印象付け

るものであった。

さて、ここまでこのたびの学習指導要領改訂の概略を述べ、学習指導要領はこうなると話をしてきたが、教育課程企画特別部会委員として改訂に関りを持った立場から、その一連の過程において特徴的な動きなどついて話をさせていただくことにしたい。

こういうものが作られていくにあたって、そこにはプロセスがあり様々なダイナミクスが働くことになる。その過程を解明することも学習指導要領研究にとって重要なテーマと考えるが、政策研究としてダイナミクスを究明してみようという課題意識をもってもらうことも、この話をさせていただくねらいと受け止めていただきたい。

どの改訂においても、時の政権の政治的影響のもとにあったわけであるが、今回の場合、首相官邸主導による内閣府を中心にした政治体制のものと改訂であったことをおさえておきたい。また、今回の場合、教育再生実行会議が存在し、これまでにはない構図のもとでの学習指導要領改訂があった。すでに再生会議からの数次にわたる提言のもと、その具体化をめざして様々な展開があった。学習指導要領改訂もそうした構図のもとにあり、その具体として道徳の教科化があり、小学校における外国語活動や外国語科の導入の動きがある。

この両者が、新しい学習指導要領をめぐる審議に先立って走り出し、いわば改訂を先導する役割を果たすことになった。学習指導要領改訂を検討する教育課程企画特別部会に先立って、すでに決着した話として、既定の路線としてあったということである。前者が道徳の教科化であり、後者が外国語であった。要するに学習指導要領改訂の議論は更地の状態から始まるということではなく、すでに決まったことや引かれた路線を前提にして動き出すということである。

もっとも、教育再生会議は、全体の大きなグランドデザインとか哲学を提示して、そのもとに事を進めることよりも、どちらかという一つ一つの具体を提起し、その実現をめざすという立場をとってきた。その一例が、これからはグ

ローバルな時代だから外国語の充実を図る必要があるとか、いじめをなくすのに道徳を教科化する必要があるとか、そういうシングルイシューで事柄を動かしていく。そのため、教育再生会議の提起を受けた中央教育審議会の審議は、とかく方策や手立てに限定され、哲学を語る機会や場が縮減される傾向にあることも否めない。

話を学習指導要領改訂に戻すと、2014(平成26)年11月に文部科学大臣からの諮問が中央教育審議会にあり、今回の場合、この諮問文が改訂に大きな影響力を持った。まさに、諮問が出たところで“勝負がついた”という言い方もできなくもない。その意味で、どういうプロセスを経て、いかなる手続きをもって中央教育審議会への諮問となったか、ということも注目すべきである。

ちなみに、「アクティブ・ラーニング」がたびたび取り上げられて話題を集めた諮問は三つの柱で成り立っている。一つ目は、教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価を一体として捉え、学習指導要領のあり方を検討するということで、「学びの地図」という名の下、学習指導要領の構造を変えることとつながっている。それから二つ目は、資質・能力を踏まえた新たな教科・科目を見直すことで、義務教育段階の学習内容や高等学校の教科科目等の改善と繋がる。そして、三つ目は、理念を実現する方策として、カリキュラム・マネジメントや指導方法の改善への支援を検討するとしている。

このように、道徳の教科化は決着済みということを確認するように道徳教育は諮問の柱とはなっていない。その一方、カリキュラム・マネジメントという用語がここに載せられていることに着目していただければと思う。新しい学習指導要領の骨格となるコンセプトや内容、それに方策が書き込まれている。それが、このたびの改訂にあたっての諮問の特徴でもある。

もっとも、あらかじめ準備を整えたなかで審議を始めたものの、途中から新たに加えたものもある。それが、プログラミング教育である。諮問の中にはプログラム教育について記されていない。しかし、中央教育審議会の審議のま

めとしての「答申」には関連の記述がある。先ほど、諮問文でほぼ改訂の基本的な方向や内容の骨格は整えられたと述べたが、当初の事務方の見通しを越えて新たな課題としてプログラミング教育が持ち込まれたことがとらえられる。

それぞれの立場から学習指導要領への盛り込みを求める動きが改訂に際して活発化するものであり、審議を通して学習指導要領に盛り込まれるまでには、相応の段階と手順を経てということになる。この点について、プログラミング教育は、それぞれが切り詰められて具現化が図られケースということになる。

なお、学習指導要領改訂の審議に並行してデジタル教科書の是非も検討されていた。学習指導要領に何を盛り込むという話ではなく、教科書のデジタル化の是非という観点から、学習指導要領改訂とは切り離しての審議であった。

しかし、この教科書のデジタル化にしても、プログラミング教育にしても、学校のICT化に積極的な政治勢力の存在は無視できず、それを背景にした動きは活況を呈し、それぞれを検討する委員会の雰囲気支配し、教科書のデジタル化にしても推進する立場からの意見が様々なに表明された。

なお、これら会議の委員として発言にあたっては、デジタル化がこれからの時代の趨勢であることを認識しつつ、文化の多様性や豊かさを確保する観点から、紙とデジタルの併用、アナログとデジタルの共生として紙媒体としての教科書とデジタル教科書の併用を主張した。

もう一つ話を取り上げる。それは、「日本経済新聞」に掲載された論説委員による論説記事が学習指導要領改訂を見守る関係者に少なからず動揺を与えた一連の動きである。その論説は、文科省高官へのインタビューをもとにしたものであり、紹介された発言の趣旨は、このたびの改訂がめざすところが「ゆとり教育」の復活にあるというものであって、論説委員の立場からそれについて論述したものであった。

この論説記事に敏感に反応したのが、学習指導要領への影響力の行使に関心を有する政治家諸氏であった。すなわち、教育課程企画特別委

員会の改訂をめぐる審議を「ゆとり教育」復活をめざすものにとらえ、疑念を示す動きが表面化しかねない事態となり、その調整に追われる一幕があった。

この一連の動きは、改訂の審議にあたって教育内容についての量的側面、とりわけ削減をめぐる検討について、これを封印する方向に働くことになった。

このような経験は、改めて、学習指導要領改訂における政治と行政の関係について、また、いわゆる文教族について問題意識を刺激するものとなった。55年体制のもとでの文教族に関わる知見については一定の蓄積を見ている。しかし、時代も変わり世代も変わったなかで、現代の文教族を対象にした知見の集積については十分といえない。新たに研究が必要であると述べておきたい。

もう一つ取り上げさせていただきたい。それは、学習指導要領と教育学についてである。学習指導要領はインターディシプリナリーというべきか、様々な学問の知見が総合され、あるいは融合されて、成り立っているととらえられる。したがって、学習指導要領の改訂は、諸々の学問の結集が図られ、そのもとに知識の組織化がはかれる。そういう進め方が今日的なやり方であって、そのなかにあって教育学はどうあるのか考えざるをえないということである。

菱村幸彦氏は、1978(昭和53)年、「学習指導要領は、教育学的にも教育実践的にも十分検討されたものとなっております」と述べている(『教育課程行政の現状と問題点』『日本教育行政学会年報4』1978年 p.33)。ここからは、学習指導要領の改訂は、教育学的な検討を経る過程であって、多くの教育学者や実践家である教師の協力によるものであるということが読み取れる。

この当ても、学習指導要領をめぐる、それぞれの立場をとる教育学者が様々な存在していたわけであるが、ここで述べられている主旨は、要は教育学的な検討を経て学習指導要領が存在しているということ、教育学的な知見が学習指導要領を支えているということである。

その一方、2016(平成28)年12月にまとめられた中央教育審議会の答申には、学習指導要領の検討にあたって、「教育学だけでなく、人間の発達や認知に関する科学なども含めた幅広い学術研究の成果や教育実践などを踏まえた資質・能力についての議論の蓄積」(p.40)をもとにしたとある。学習指導要領改訂は、そのような実際であったわけで、そのまま読み通せばよいのかもしれない。しかし、わざわざ「教育学だけでなく」を入れた意味合いについて、教育学を学ばれている皆さんは、どのようにとらえるか。

今回の学習指導要領改訂を主導した一人に奈須正裕氏がおられる。氏は、このたびの改訂について、教育学の伝統的な枠組みを刷新する可能性を持つと指摘している。それはコンピテンシーベースを重視したこのたびの改訂をふまえた文脈の中での指摘である。まさに人間の発達とか認知とか心理学的な分野の知見が大きく改訂を支えているとの認識がそこにはある。

今回の学習指導要領改訂が、コンピテンシーへの着眼というところからも、全体として心理学への傾斜が特徴としてとらえられる。そういう点から見た時、教育学はどうあったらよかったのか。改めて、このたびの幅広い学術研究の成果と教育実践を踏まえた学習指導要領改訂を通して、諸学のなかでの教育学の在り方が問われたということである。

さて、最後にもう一つ話をさせていただいて、それで話を終わりにさせていただくことにする。学校の主体性と自律性についてである。

IV. 学校の主体性・自律性をめぐって

先にも申し上げたが、学習指導要領改訂にあたり、名称は変遷しているものの、趣旨徹底のための会を設けて、その趣旨や内容を国から教育委員会へ、そして、学校へと伝えてきた。今回も、それが実施されている。

文部科学省が作成した資料のなかには、学習指導要領の趣旨などをいかなる機会や場において、そして、どのように手立てによって伝えるかをまとめたものがある。それには、まずは、

中央教育説明会がある。そこでは、全国から関係する教育委員会の指導主事などを集め、文部科学省の担当課の関係者などが学習指導要領の改訂の趣旨や内容を説明するとされている。そのほか、総則をはじめ各教科等について解説書の作成である。その他には、『初等中等教育資料』や『中等教育資料』などをはじめとする月刊雑誌の発行がある。また、先の改訂から、全国の教職員に学習指導要領を配布するようになった。さらに、今回の特徴といえば、支援機構に校内研修用に20分程度の学習指導要領改訂に関わる動画の作成を求め、その活用を促している。

その一方、保護者や国民に向けての情報発信にも努力が払われており、一般向けに動画などを作成して学習指導要領改訂を伝えようとしている。先の改訂でも「生きる力」のパンフレットを保護者に配布した。効果は如何にということになるが、いずれにしても、このような手立てをもって学習指導要領改訂の趣旨を伝えようとしている。

しかし、保護者や国民向けはともかくとして、一体、学校や教師にまでどれほど伝わっているのか。あるいは、伝わっていたとしても、それが、どれほど学校や教師を動かし、現状を動かしているかといえば疑問に思うこともある。

“人間を月に送るよりも学校を変えることの方が難しい”ということを目にしたことがある。1960年代のアメリカの教育改革に関連して言われた言葉ということになる。また、“教育改革は校門の前までは来たけれども”とか、あるいは、“教室のドアまでは手がかかったが、教室の中までは伝わらなかった”といったこともいわれてきた。

これらは、教育改革の難しさ、学校を変えていくことの困難さを例えた言葉であり、その意味で、学習指導要領改訂に際して、学校や教師に伝えることが常に課題であり続けてきたことを示唆する言葉ということになる。

学校の組織は、どちらかという、ソトからの働きかけに対して、なかでも変革を促すエネルギーに対しては、それを吸収する方向に働き

がちな特性を有しているといってもよい。“古い革袋に新しい酒”という言葉に例えるならば、古い革袋は学校の組織であり、新しい酒は改訂が求める新しい教育内容であり方法であり、変革を促す新しい内容や方法上の試みも、次第に既存の組織に吸収されていくということが含まれている。歴代の学習指導要領改訂と学校との関係は、全てとは言えないまでも、このようなところがであったことも否定できないのではないか。

このたびの改訂でも、またそれを繰り返すのか。それとも、それを変えていくことができるか。その突破口をどこに見出すかが問われている。

そのキーワードの一つが、学校の主体性とか自律性ということになる。それを、ただ形式的にとらえるのではなく、どう実質化してかが問われてよい。

先ほど取り上げた諮問文について、改めてみると、そこには、教育目標・内容と、学習・指導方法と、学習評価の在り方を一体として検討するとある。教育目標以下、学習評価まで一体としてとらえることを打ち出したことは評価してよい。しかし、その“一体として”の捉え方ではまだ中途半端なのである。すなわち、条件整備とか、組織とか、マネジメントといった領域までの目配せが足りないことを指摘しておきたい。まさに、組織やマネジメントの在り方まで含めてとらえることによって、学習指導要領改訂を一体としてとらえるということになるのである。

要するに、学習指導要領を変えるということも、これまでは教育内容を見直す、あるいは、それに関わる教育方法を工夫するということがあった。手つかずとはいわないまでも、内容と方法を変えることに加えて組織を変えることへの取り組みや発想が弱かったということが、先ほどから述べているような状況を生み出してきたといえないであろうか。

そのことが、このたびの改訂では、働き方改革と絡んだ話として出てきているのではないか。現在の教育現場として、外国語の対応にしても、

プログラム教育への対応にしても、何にしても、もう学校は対応しきれない、という気分が濃厚にある。

これまでの改訂では、変える方向性と内容を示して、あとは、学校に委ねれば、学級担任や教科担任がそれぞれの工夫の範囲でなんとかしてきた。それだけ個々の教職員の力量は相当のものがあったということでもある。

しかし、個人的な力量に頼るにも限界があるわけであって、このたびの改訂では、これまで組織的な対応を怠ってきた付けが回ってきたといえなくもない。

その意味で、学校や教師を変えていくことについて、このたびの学習指導要領改訂において働き方改革が提起されたことは、これまでの改訂の進め方を問い直し、改めて条件整備の在り方をはじめ、学校におけるカリキュラムや組織のマネジメントの在り方など、内容・方法・組織と一体となって取り組んでいく必要のあることを問いかけていると思われる。

まさに、内容と方法と組織・マネジメントを一体的に捉える。そういう姿、取り組みを学校の中に実現していくことによって、これまでの取り組み方に風穴をあけ突破口を開いていく。全ての教職員の参加・参画によって教育課程の編成・実施・評価・改善に取り組み、学校の特色をつくっていく。こういうカリキュラムのマネジメントを展開していくことが、このたびの学習指導要領改訂の目指そうとしていることと重なってくる。あるいは、それを後押ししていくことにつながってくるのではないか。

このたびの学習指導要領改訂に関わりを持った立場から、それぞれの学校において内容と方法と組織の一体的な改革を促すにあたって、その方策としてカリキュラム・マネジメントについて提案させていただいた次第である。これらについて目を向け実践に取り組んでいただくことを願って話を終えることにしたい。

い 1989年 をもとに本テーマを立てた。

注

本講演にあたり、永国順編著『シリーズ・教育の間 4 教育課程と学習指導要領の間』ぎょうせ