

## 研究論文

次期学習指導要領の「審議のまとめ」に関する分析と考察  
—コンピテンシーに基づく「学びの変革」と「教科改革」—

水原克敏

## 序 課題と方法

2016(平成28)年8月26日に、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(以下、「審議まとめ」)が公表された。今次の改訂の画期的な事は、全教科・領域にアクティブラーニングの視点から「主体的・対話的な深い学び」を志向して、「学習指導要領の構造改革」が図られたことである。それは「何ができるようになるか」という視点から、教科の改廃も含めて内容・方法をコンピテンシー志向へと変革するものである。そのために従来の網羅主義の教育をやめて、全教科に指導と評価の一体化によるアクティブラーニングとカリキュラムマネジメントを導入するというのである。

ただし、その実現性となるとかなり危うい。それでも“知の変革”を図らないと、日本は第4次産業革命を生き抜けない状況にあるのだが、その未来認識及び条件整備へ危機感の甘いことが懸念される。総合的学習すら消化しきれない学校現場を考えると、専科教員増や学校図書館・ICT施設設備の条件整備さらには教員の資質向上と授業変革とを確実に進める工程表の作成が不可欠で、「検討中」や「予算がつかない」では総崩れになりかねないからである。

7次にわたる改訂の歴史では、「新学力観」や「生きる力」を志向する一連の学習指導要領改訂によって、既にアクティブラーニングは部分的に採用されてきたが、本格的な「学習指導要領の構造改革」までは至らなかった<sup>1</sup>。学校現場では小・中に比して高校は一向に動かず、カリキュラム改革の枠外にあった。その背景には、高校特有の学校文化や大学入試の縛りが大きい状況があった。そうであればこそ、今次の改訂は高校改革と入試改革とがセットで進められることにはなったが、人工知能AIによる採点も含めて入試改革には悲観的にならざるを得ない。そのような問題意識をもちつつ、本稿では、高校教育課程に焦点を絞り、中教審の教育課程部会教育課程企画特別部会(以下、「特別部会」)での審議過程及び「審議のまとめ」を分析することで、その内容の特質と課題について考察する<sup>2</sup>。

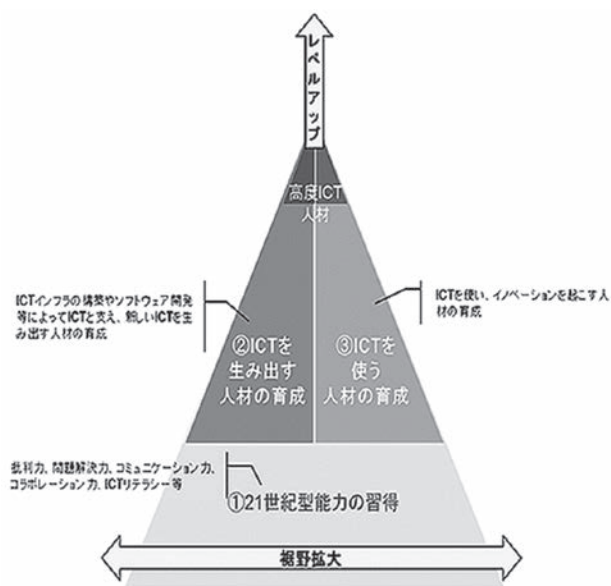
## 第1章 「第4次産業革命」の時代と人間像

学習指導要領の改訂は2030年の未来社会を展望して、時代を担う青少年の資質育成を企図して遂行されるナショナル・カリキュラムであるが、時代分析が弱く、どのような人間像に向けて教育を志向するのか見えてこない。「審議のまとめ」では、「第4次産業革命」を挙げているが、予測しているのではなく、その種の見解が紹介されているだけで、むしろ「予測が困難な時代にあっても、子供たちが自信をもって自分の人生を切り拓き、よりよい社会を創り出していくことができるよう、必要な資質・能力を」という一般的な記述に終わっている<sup>3</sup>。「審議のまとめ」作成を担った「特別部会」議事録を見ると、第20回までの内第17回までは、グローバル化や情報化など常識の範囲で論じられただけで「第4次産業革命」の進行については深く追究されていない。

最終段階の第18回（同年7月11日）会議に至って「第4次産業革命」がようやく記載されているが、ちょうどこの時期、『科学技術白書』が刊行された時期で、同白書は、「IoT/ビッグデータ（BD）等をもたらす『超スマート社会』への挑戦」を副題として、人工知能（AI）が社会の支配的なシステムとなり、かつ2035年には団塊ジュニア世代が65歳に達する超高齢化社会であることを指摘している<sup>4</sup>。こうした時代に立ち向かうべき人材育成が課題であるはずなのに、20回に及ぶ審議経過を見ると、未来への時代認識が甘い。第18回の審議に至って、「第4次産業革命や人工知能といった話があるが、そうなってくると、それが一体何なのか、なぜ職業がなくなるのか、社会構造はどうなっていくのかといったことを学ぶ必要が出てくる」という発言が出る始末で<sup>5</sup>、この時点で「第4次産業革命」の深刻さが認識されたものの、次回は「審議のまとめ（素案）」の発表となっている。

本来なら行き過ぎた資本主義と格差問題、原子力を含めたエネルギー問題と環境問題、グローバル化の行き詰まりとナショナリズムの台頭と宗教の問題、新たな宇宙時代の幕開けと人工知能が支配する第4次産業革命による労働環境の変動、総じて世界の政治状況の不安定化など、こうした事態が一層深刻化する近未来において、その時代を担う青少年はどのような教養・資質能力が必要とされるのか、より徹底した追究がほしかった。

そうした追究もないまま、どういう内的事情によるのか急遽、2016年4月19日に「特別部会」の組織外に、「小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議」（以下、「有識者会議」）が新設された。本来ならこの種の問題は、前年設置のワーキンググループの担当であると思われるのだが、組織外の「有識者会議」が対応した<sup>6</sup>。この問題は、総務省が既に2015年6月に「プログラミング人材育成の在り方に関する調査研究報告書」をまとめ、かつ「世界最先端IT国家創造宣言」を閣議決定しているので、これとの折り合いをつけることがあったものと思われる。同宣言では、「初等・中等教育段階におけるプログラミングに関する教育の充実に努め」とされ、総務省は、小・中校等を実施モデル校に指定するなど、「裾野拡大」（図表1）に向けて展開していた。同報告書では、「プログラミング人材育成の重要性に関して国際的な認識が高まるなか、イギリス、ギリシャ、エストニア等、初等教育の段階からプログラミングを正



図表1 プログラミングの教育構想

式教科として導入する国が増」えており、「世界をリードしていくためには、より多くの子供たちが早い段階からICT利活用の素地を磨くことが不可欠である」と将来への危機感を表明していた<sup>7</sup>。しかし、「有識者会議」では、早速、「(1) いわゆる『第4次産業革命』が教育に与える教育について」という議題が課されたが、第2回には、まとめの目次案が出され、第3回には、「まとめ」となっている<sup>8</sup>。それが「特別部会」に報告され、実施方法の手立てや条件整備の見込みも十分に立てられないまま、プログラミング教育が「審議のまとめ」

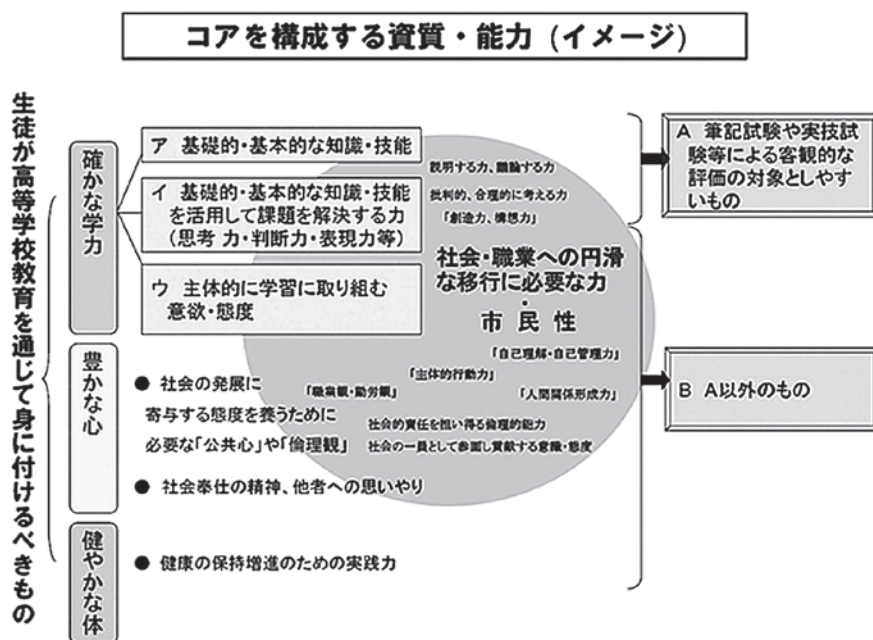
」に挿入されることになったのである。

『平成28年版 科学技術白書』は、要するに、「第4次産業革命 (Industry4.0)」によって「超スマート社会 (Society 5.0)」がもたらされるので、その対応策が急務であるという筋書きである。「超スマート社会」とは、先進国の政策において、狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会に続く第5ステージの社会と捉えられ、目下、自動運転システムの開発を初めとして世界的な競争が展開されているが、これに対応して第5期科学技術基本計画が2016年1月閣議決定され、文部科学省も同年4月に「第4次産業革命に向けた人材育成総合イニシアティブ～未来社会を創造するAI/IoT/ビッグデータ等を牽引する人材育成総合プログラム～」(同年4月19日)を策定していたのである。同プログラムの「次世代の学校(2020年から新しい教育課程を順次実施)」では、「必要な情報を活用して新たな価値を創造していくために必要な力」と「ICTを活用できる力」を育成するとし、そのためにプログラミング教育が挙げられ、「小学校における体験的に学習する機会の確保、中学校におけるコンテンツに関するプログラミング学習、高等学校における情報科の共通必修科目化といった、発達の段階に即した必修化」など「学校のICT化を加速」する方針が立てられている<sup>9</sup>。このように「第4次産業革命」とプログラミング教育の基本方針は出来上がっていたのであるが、「特別部会」では、その導入や未来分析などについての熟した審議はなかった。「審議のまとめ」全体に言えることであるが、どのような「未来社会」に立ち向かうべきなのか、なぜ改訂は必要なのか、学校現場の実態はどうなっているのか、この種の吟味が曖昧なままにもっぱら教育方法改革に走ることになるのである。

## 第2章 高校卒業段階で求められる資質・能力

### 第1節 高等学校教育部会：「コア」を構成する資質・能力と達成度テスト

つぎに、高校卒業時まで育成すべき資質・能力（「何ができるようになるか」）を検討してみよう。「審議のまとめ」では「社会で生きていくために必要となる共通して身に付ける『共通性の確保』と、一人一人の生徒の進路に応じた多様な可能性を伸ばす『多様性への対応』の観点を軸に」構想したという<sup>10</sup>。その「共通性」とは、どのように把握されているのか。経緯を見ると、「特別部会」に先立って初等中等教育分科会高等学校教育部会が2011（平成23）年9月6日に設置され、28回の審議を経て「審議のまとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」（2014年6月）（以下、「高校部会のまとめ」）がまとめられ、その中で「共通性」の確保と「多様化」への対応が提案されている。これまで「高等学校や生徒の多様化が進む一方で、高校教育に共通に求められるものは何かといった視点が弱くなっており、社会・産業界から社会の一員として最低限必要な資質・能力を身に付けるべきといった指摘や、大学から高等学校段階での学力を確実に身に付けるべきといった声がある」として、「高校教育の共通性を確保するため、全ての生徒が共通に身に付ける資質・能力について、『コア』と位置付けた上で、その範囲・要素と評価の在り方について整理した」という。そのコアはどのように構成すべきか。「高校部会のまとめ」では、(1)「社会・職業への円滑な移行に必要な力」と(2)「市民性（市民社会に関する知識理解、社会の一員として参画し貢献する意識など）の2軸のコアが提案されている。要するに、生産力を高める資質と市民社会を構成する人間関係資質である。図表2は審議



図表2 高校教育のコアを構成する資質・能力

会が提案した「コアを構成する資質・能力〔イメージ〕」であるが、円は高校生の資質で、そのコア資質(1)(2)が太文字で記載されている。それを構成する下位項目として、円の上段に、説明する力、議論する力、批判的・合理的に考える力、創造力、構想力。下段に、自己理解・自己管理力、主体的行動力、職業観・勤労観、人間関係形成力、社会的責任を担い得る論理的能力、社会の一員として参画し貢献する意識・態度など、言わば高校卒業段階までに育むべき資質・能力が挙げられている。

これを高等学校はどのように教育すべきか。「生徒が高等学校教育を通じて身に付けるべきもの」として①「確かな学力」②「豊かな心」③「健やかな体」が配列され、①「確かな学力」ではいわゆる「学力の三要素」が記載され、②「豊かな心」では「社会の発展に寄与する態度を養うために必要な『公共心』『倫理観』」と「社会奉仕の精神、他者への思いやり」、そして③「健やかな体」では「健康の保持増進のための実践力」が挙げられ、図の円内の高校生の資質・能力を育むことが期待されている。これらを評価の観点から見ると、「A 筆記試験や実技試験等による客観的な評価の対象としやすいもの」と、評価しにくい「B A以外のもの」に分けられ、前者は「A 基礎的・基本的な知識・技能」と「イ 基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を解決する力（思考力・判断力・表現力等）」が括られ、後者が「主体的に取り組む態度・意欲」である。そして高校教育によって育成される「力」として10項目挙げられている。①言語を活用して批判的に考える力、分りやすく説明する力、議論する力を初め、②新たな価値観の「創造力」、③コミュニケーション力などを含めた「人間関係形成力」、④自ら課題に挑戦していく「主体的行動力」、⑤「自己理解・自己管理力」、⑥「勤労観・職業観」、労働者としての権利、⑦社会的・職業的自立に必要な基礎的・基本的な知識・技能、⑧「公共心」、⑨社会奉仕の精神、そして⑩健康の保持増進の実践力である。

問題は、この10項目の「力」をまとめるに当たっての高等学校教育部会の認識である。同部会は学習指導要領の必履修教科・科目を確認して作成したと注記しているが、必履修教科は、国が示したものであるからコアであると説明している。「全ての生徒に必ず履修させ、高校生として必要な知識・技能と教養を身に付けさせるために設けられているものであり、必ず履修しなければならない総合的な学習の時間や特別活動とともに、『高等学校とは何か』ということ、学習内容面から国が示したものと言え。特に、現行の高等学校学習指導要領で設けられた共通必履修科目は、高等学校の教育課程の共通性を高めるため、全ての生徒が共通に履修する科目であり、高校教育としての共通の内容を端的に表すものである。すなわち、学習指導要領が示す必履修教科・科目等は、高等学校において全ての生徒が身に付けるべき『コア』の内容を、教科・科目の形で示しているものと捉えることが可能」と説明している<sup>11</sup>。

しかし、この説明には納得できない。そもそも高校教育で育成すべき資質・能力はどのような課題とニーズがあるのか、その反省や調査分析もしないままに、現行学習指導要領の必履修科目の規定を説明する仕方では、古い答えの同語反復にすぎない。パブリックコメントには、「『コア』は様々な立場の人から意見をもらって整理してほしい。社会にでるなら働く人の権利なども必要な資質である。具体的な『コア』例をあまり盛り込みすぎると絵に描いた餅になる。教員にも生徒にもわかりやすい

ものでないといけない」,あるいは「『コア』に盛りこまれた『市民性』については、『生徒が未来の主権者』であることを前提とした主権者教育の視点が重要」という意見が出ている<sup>12</sup>。だが、「高校部会のまとめ」は現行学習指導要領の解説に過ぎず、上記9項目は羅列的で、なぜ共通の「コア」となるべきか説明になっていない。高校生の実態分析の第1章を見ても、(1)生徒の多様化と(2)「基礎学力の不足と学習意欲」の低さを課題として指摘しているだけである<sup>13</sup>。

これに対して、もっぱら「高等学校基礎学力達成度テスト」によって高校教育の質の確保・向上に対処しようとしていることがわかる。パブリックコメントにもあるように、「社会経済構造の変化に対応して、日本の教育をどうしていくべきか、この議論の上に各論としての高等学校教育の質の確保・向上のための検討があるはず」なのに<sup>14</sup>、時代分析や実態把握を怠り、現行学習指導要領を解説・図示することに終始し、中途半端な追究に終わっている。目指すべきはどのような高校生像なのか、このイメージが描けないまま「特別部会」は改訂作業に入ったのである。

## 第2節 「審議のまとめ」にみる高校教育課程の基本方針

まず、「審議のまとめ」の高校について概略を把握する<sup>15</sup>。高校は、「初等中等教育の総仕上げを行う学校段階として、子供たちに必要な資質・能力とは何か」を明確にして教育することが求められるとし、その教育課程は、「各学校が社会で生きていくための必要となる力を共通して身に付ける『共通性の確保』の観点と、一人一人の生徒の進路に応じた多様な可能性を伸ばす『多様性への対応』の観点を軸としつつ」編成する方針が確認された。その場合、前節の「高校部会のまとめ」による「全ての生徒に共通に身に付ける資質・能力『コア』についての考え方」を「踏まえることが重要」とされ、「高等学校の科目構成については、育成を目指す資質・能力の在り方に基づいた抜本的な見直しを図る」とされた。

「共通性の確保」と「多様性への対応」の原則によりながら、各学校では、育成したい資質・能力との関係で、「家庭・地域における多様な活動や企業等と連携した活動」も入れるなど、学校ごとに課題に対応したカリキュラムマネジメントが要請されている。その第1の対応が、小・中学校での学習内容を十分に消化していない生徒への「i) 学び直しの充実」である。多くの高等学校がこの種の課題を抱えているので、「学校や生徒の実態等に応じて義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための指導で」、各教科・科目の中で学び直しの機会を設けることや、単位数を増加したり学校設定教科・科目を利用したりして学び直しを行うことが示されている。第2は、「指導の改善と評価の改善を一体として進めることが」求められた。しかし高等学校の実態は、「観点別学習状況の評価に関して、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念され、改訂された時には、「総合的な探究の時間（仮称）」や「理数探究（仮称）」を初め、様々な教科・科目でアクティブラーニングなどの授業が展開されるので、「多様な学習活動に対応した評価の在り方等を開発・普及していくことが必要である」とされた。その場合、高校生自身による「振り返る自己評価」が求められている。「高校生自らが将来のために何

に取り組んでいくべきかを考え、その取組を自覚的に振り返ることを通して、主体的な学びや自発的なキャリア形成を促すことが重要」とされた。具体策として、「キャリアパスポート（仮称）」などが挙げられ、評価の検証は、「高等学校基礎学力テスト（仮称）」に期待されている。「高校生に求められる基礎学力の確実な習得とそれによる高校生の学習意欲の喚起に向けて、高等学校における生徒の基礎学力の定着度合を把握・提示できる仕組みとして」検討されている。これは「学校が、客観的であり広い視点から自校の生徒の基礎学力の定着度合を把握し、指導を工夫・充実することや、設置者等が基礎学力定着に向けた施策の企画・立案や教員配置、予算等を通じた学校支援」をする上で重要な資料となるという。しかし「学力テスト」に短絡化した対応が蔓延しそうである。そして第3は、「各学校の特色ある教育課程編成の推進」である。しかし、挙げられている例はSSH、SGH、SPHあるいは国際バカロレアのカリキュラム等における先進的な教育課程であり、普通の高等学校にしてみれば、あまりに高度で対応が困難である。一般の高校は、前述の「高等学校基礎学力テスト（仮称）」に対応するための「学び直し」あるいは大学入試への対応だけで精一杯ではないであろうか。すべての高校に期待されているわけではないとすれば、対応できない高校は相応にすればよいということであろう、盛沢山の改革の意味が見える。

### 第3章 学習指導要領の構造改革と高校教育改革

#### 第1節 アクティブラーニングと学習指導要領の構造改革

本節では、「特別部会」の審議に即して、教育課程改革の真意をとらえる。無藤部会長（企画特別部会主査）と天笠茂主査代理、市川委員そして奈須委員等はずでに学習指導要領の構造改革の方針を了解し合っていたのであろう、いずれの審議過程でも基調報告なり牽引するなりの役割を果たしている。奈須委員は、「どうすれば転移が起こるのかといった学習のメカニズムに関する心理学や学習科学を基盤にした共通的な理解の下に、何を教えるのかという議論をしていくこと」、「方法が単なる手練手管、型ではなくて、一つの原理としてこの国の全体に周知することができるだろうし、それとの関係でどのような知識を構造的にカリキュラムに組み込むのか。『なぜこれを学ぶと自分にとっていいことがあるのか』の意味の形成に貢献する」、そのように「かじを切る必要がある」としてアクティブラーニングを力説した。アクティブラーニングについて、玉川学園学部長の渡瀬委員は、その必要性を認め、「思考するためのスキルを今度の学習指導要領の中である程度教えていく必要がある」と発言し、行田市立南河原小学校長小川委員は、総合的な学習だけのアクティブラーニングではなく、「教科の学びに広がっていく」ことで「骨太の学力向上」が期待できると発言したが、多くの委員は、疑問や慎重な意見であった。福井大学附属中学校副校長の牧田委員は、「どういう力が身に付いたか」という資質・能力まで踏み込んだことは賛成であるが、実は、「今の学習指導要領にもそういうことは結構述べられている」、「思考力・判断力・表現力だとか、主体的に学習に取り組む態度だとか、問題解決的な学習だとか、いろいろ盛りこまれているにも関わらず、学校現場がそこに追い付いていない」。その上「求めたい資質・能力がうまく測れるのか疑問で、学校現場は新し

い一つ一つのことに「対応」しようとしても「追い付かない」と慎重な姿勢を見せた<sup>16</sup>。

第2回会議は否定的な質問や意見が相次いだ。横浜市立中川西中学校長（民間人校長）の平川委員からは、学習指導要領の在り方そのものが「主体性を阻む」元凶で、「皆で同じことを、同じ時期に、同じペースで学ぶということ自体が主体性に結びつかない」、「工場のベルトコンベアーのようで」、「昔の大量生産時代」の方式から「脱却する」ことを求めた。この発言は、全国一斉にアクティブラーニングを進めようとする「特別部会」の方針から見れば重大な批判である。岐阜県教育長松川委員からは、アクティブラーニングは、限られた教育内容と限られた高校しか適用できない、特に進学高校は大学入試が重いので難しい、と意見を述べた。東大教授キャンベル委員からは、「理想として」は、「知識取得や定着型の授業と」「アクティブラーニングの授業の組合せ」が望ましくて、「より普遍的な知の体系、あるいは帰納法的な論理構築の能力に結びつける」ことをどうするか、ということが課題であろうと発言があった。東大教授市川委員からも、「大学で卒論も書けないという学生がたくさんいる中で、小学校3年生からこういうことができるにはどうすればいいか。むしろ個人差が大きい学校の中で、どうやってこれをできるように対応していくか。そこを今、むしろ聞きたい」と疑問が呈された<sup>17</sup>。

第3回までに、ほとんどの委員から一定の意見が出された段階で、第4回会議において、無藤教育課程部会長から、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容、そして評価の在り方に関する検討会の論点整理」として「育成すべき資質・能力とは」という題目で報告された。言わば、「企画部会」の基本路線を示す基調報告である。市川委員は「教えて考えさせる授業」の提案を、天笠主査代理は「カリキュラムマネジメントについて」を第5回特別部会で報告した。いずれも「審議のまとめ」の基本筋となった論である。

第4回で注目すべきは、「学習指導要領の構造化」の問題である。天笠委員がその問題を指摘し、市川委員より、学習指導要領を検討すると、教科ごとの「縦割り部会」が「学問的な体系に沿って、高校ではこういうことをやってほしい」となってしまうので、「教科横断的な部会とか、あるいは部会同士の時々一緒になって話し合う機会」を持つことを提案した。「構造化」について、無藤部会長は、「やはり教科ごとにその具体的な特質に応じた書き方で書き入れる必要がある」こと、第2点は、総則でも、「構造的に示すという工夫」が必要であること、第3に、カリキュラムマネジメントも、「指導要領の書き方と連動させる必要がある」とまとめた発言をし、さらに言語表現が思考を深めることや対話によって多面的な物事の理解など、深い学びに至ることを説明した。この無藤部会長の発言は、改訂の基本線となり、かつアクティブラーニングを支える理論的な筋を作ることになる。そして奈須委員から、コンピテンシー論による構造化が解かれた。「コンピテンシーを育てるという場合に、それを方法的改革によって、内容については余り変えなくても達成される部分と、内容的な改革を含み」、「つまり教科の本質としてつけた部分を、当該教科が対象とするもの以外に適用するような学びの広げ方ということが、多分求められる」。「○○力というようないろいろなコンピテンシーが海外でも整理されていますけれども、それらをまず上のレベルで整理して、各教科におろしてブレイクダウ



ンして、各教科で考えてくださいというのが1つの論理だろうと思うんです。でも、それは本当にうまくいくのか。「各教科がしっかりコンテンツを教えつつ、教科の本質を全うしつつ、全体としてコンピテンシーが実現されるような、全体としてのまさに学習指導要領の構造というか、論理を生み出す」ことができる、と<sup>18</sup>。時代の要請からコンピテンシーを設定しないで、各教科の側から育むという論であるが、この論は、反面、2030年の未来社会の課題分析を弱めることになり、そのまま次の第5回で確認され、「特別部会」の方針となった。

第5回会議までに大体の論点が出揃ったところで、大杉教育課程企画室長より、これまでの発言をまとめたという報告があったが、提案された方向で会議が収斂しないので、無藤教育課程部会長から、「特別部会」の使命について3点あると、まとめの発言があった。「1番目は資質・能力の考えに基づく学力の在り方で」、要するにコンピテンシーの育成、「2番目は方法、指導、あるいは学習の方法の在り方で」、要するにアクティブラーニングについて。そして3番目がカリキュラムマネジメント」の3点で、この方向でまとめることが決定された<sup>19</sup>。

以上が第5回までの注目すべき審議内容であるが、奈須委員の意見に代表されるように、各教科のコンピテンシー化を図ることが中心で、どのような新しい人間像を目的として、どのようなコンピテンシーを育むのか、その全体構造が見えてこない。現実の各教科において従来の知識教育とは異なるコンピテンシーを育成するという志向が優先している。冷静に詰めるなら、キャンベル委員が提案しているように、知識習得型の授業とアクティブラーニングの授業とを組合せるのが望ましくて、「より普遍的な知の体系、あるいは帰納法的な論理構築の能力に結びつける」在り方が求められるが、「特別部会」では、総じて教育方法・認知心理学的原理の説明が優位を占めたのである。

## 第2節 高校教育課程改革の審議

高校教育課程について本格審議が開始されたのは2015年5月25日の第7回「特別部会」からである。アクティブラーニングを導入する上で高校教育が抱えている問題点を論じる委員が多かったが、それでも第8回会議（同年5月12日）には、事務局より基本方針に関わる「今後の教育課程の在り方について（これまでの議論等の要点まとめ）（案）（整理中）」と、「高等学校における教科・科目の現状と課題と今後の在り方について（検討素案）」とが事務局より提出された。全体的に無藤・天笠・奈須・市川委員らの主張を基本軸にまとめられたが、今回の改訂は「何ができるようになるか」まで打ち出す意味で、「昭和33年の学習指導要領告示以降、これまでにない斬新で大きな変化」であると位置づけられた。PISA調査以降、学校外でも通用する能力としてコンピテンシーが重視されているが、これは2つの層から成る。「一つには、あまり教科内容に依存しないような情意的なものや、対人関係的なもの、あるいは論理的な思考」で、「こうした能力はアクティブラーニングのような方法の改革をもって身につけていくことが必要。一方で、教科の本質と呼ばれているもの、その教科ならではのものの見方・考え方や、ビッグアイデアや本質的な問いということを足場にしつつ、その教科以外の領域に適用するために一つの工夫をしなければならないというものについては、内容的な改革

を含み、教科の本質として何を身に付け、それを当該教科が対象とするもの以外にどのように適用するのかという学びの広げ方が求められ、意図的・計画的なカリキュラムとして内容の再編成が考えられる」というのである<sup>20</sup>。

しかし後段に言う「内容の再編成」は、今次の改訂に間に合うであろうか。教科の本質に即して、他教科の領域に適用することで「コンピテンシー」育成を図ることは、かなりの実験的研究期間を必要とするはずである。2014（平成26）年3月の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のありかたに関する検討会—論点整理（案）—」でも、慎重な意見が見られた。「学習指導要領の各教科等の目標や内容等について、資質・能力の観点から根本的に再編することを目指すよりも、まずは、各教科等の本質を踏まえながら、資質・能力の」観点から明確化していくことが適当である。「資質・能力の観点からの抜本的な再編の可能性については、これらの検討結果や取組状況を踏まえながら、中長期的な課題として検討することが必要である」という意見である<sup>21</sup>。第7回会議でも、現状の積み残しに対処すべき意見が出ていた。荒瀬委員は、「私は単純に新たな科目とか新たな教科・科目ということについては本当に慎重に考えるべきだということを思います。現に総合的な学習の時間が十分に機能していない」「今やるべきことをもう一度しっかりとやっていくということを大切にしていかないと、全て中途半端に」と発言した<sup>22</sup>。

これは本質的に学習指導要領の構造改革の問題であるが、教科の本質に立ち返り、コンピテンシーの視点からコンテンツを再編成するというのは容易なことではない。少なくともいくつかの試案を作成して、数年をかける開発的実験研究が必要なはずである。しかし奈須委員は、「荒瀬委員が校長を務められた京都の堀川高等学校の実践などによって、その具体的な成果、子供の姿を我々は確認してきた」と強弁している<sup>23</sup>。むしろどのような条件にある高校なら可能であるのか、その条件について検討を深めるべきで、総合的学習すら持て余している大多数の普通の高校に、そのまま通用するとは思えない。

それにしても問題は大学入試で、戦前戦後を通じて、カリキュラム改革を阻害してきた大きなひとつは入試である。アクティブラーニングの成果即ちコンピテンシーを受けとめることができる入試内容及び体制ができないという問題である。東京女子大学特任教授の油井委員は、「高校におけるアクティブラーニングの導入が一番難しい」、それは「大学入試で細かい知識の暗記力を問うような試験がずっと続いている」からで、「大学入試改革と高校教育改革は車の両輪でセットにしてやらないと進まない」。高校の「卒業レポート」などの「プレゼンテーションをする」という大学入試ならアクティブラーニングが可能になると提案した。松川委員も「高校の教育課程を固定化しているのは、大学入試の内容」であると論じた<sup>24</sup>。

評価の在り方についても、学習指導と評価の一体化が基本方針とされているが、その改善策が問題とされた。アクティブラーニングが採用されるカリキュラムとなれば、「新たな評価なしに新たなカリキュラムはあり得ない」というのが審議会の考え方ではあるが、実際は、難しい。「今日配布された資料」に、「個別の知識や技能、教科等の本質に根ざした見方や考え方、情意、態度、重視すべき

学習課程の例という具合に整理されて」「これから目指すべきところが明確になっている」が、「これをこのままやろうとしてもおそらくうまくいかない」という。「特に高等学校では、最終段階で大学入試に関係することとか、いろいろやっても最終的な評定がペーパー一つで決められている」と牧田委員は論じた<sup>25</sup>。市川委員も「入試でもそういう力は評価してくれない」「生徒のモチベーションも低くなるし、先生も教えるかいがなくなってしまう」と論じた<sup>26</sup>。学習指導と評価の一体化と言っても、結局は大学入試の在り方に左右されるという認識である。

もうひとつ注目しておきたいのは、天笠主査代理によるカリキュラムマネジメントの論である。「高等学校に教育課程は果たして存在しているのか」、「各教科の塊が教育課程」というのが「大方の高等学校における教育課程についての認識じゃないか」、教科等の関連や、あるいは「高等学校として一体性がどうなのか」ということを「問い直」すことで、学習指導要領の全体構成を構造化したいと提案した。「一つには、総則から特活に至るまでの教科等の構成と、目標の明示から内容の取り扱いといった構成をいかに発展させ深めていくか」。受け手の教員の側が、改訂の真意を正しく受け取り、よい実践に至るために総則と各論の教科・特活などへの関係をより構造化したいという。2つには、「学習指導要領とともに、解説書や指導事例集も」含めた全体構成を見直す構想である<sup>27</sup>。そして、カリキュラムマネジメントには3つの側面があるとした。第1は、「教科横断的に教育内容を扱う組織に配列するという側面」、第2は、教育課程のPDCA、第3は、教育内容・授業方法と諸条件の整備・活用との関係性の構築で、「一つの学校の中で、学校における条件とそこにおける授業と内容をどう組み立てながら」、どのようにして「その学校として目指すところを整え」るかが、カリキュラムマネジメントの要点で、その編成過程で「各学校の教育力を」つけることが大事であると説いたのであった<sup>28</sup>。

## 第4章 各教科・科目の編成

### 第1節 教科・科目構成と単位数

図表3「高等学校の各学科に共通する教科・科目及び標準単位数」の改訂案を見ると、教科は、国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報、理数の11教科と「総合的な探究の時間（仮称）」が提案された。従来にない教科として「理数」が新設され、かつ、探究を目ざして「総合的な探求の時間」に名称変更された。科目名を見ると新設の科目は26に及び、後述するように内容も変革され、まさに「教科改革」である。国語は、「現代の国語」、「言語文化」、「論理国語」、「文学国語」、「国語表現」、「古典探究」の6科目すべて新設。地理歴史も、「地理総合」、「地理探究」、「歴史総合」、「日本史探究」、「世界史探究」の5科目新設。公民は注目された新設の「公共」のほか「倫理」と「政治経済」の3科目。数学は「数学C」を新設（旧「数学活用」）。理科は「理科課題研究」を廃止し、他の9科目は従来通りの名称。保健体育と芸術の科目名は変更なし。外国語は「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の6科目、家庭は「家庭基礎」と「家庭総合」の2科目新設。情報も「情報Ⅰ・Ⅱ」の2科目新設。新設の理数は「理数探究基礎」

〔改訂案〕				〔現行〕			
教科	科目	標準 単位数	必修科目	教科	科目	標準 単位数	必修科目
国語	現代の国語	2	○	国語	国語総合	4	○2単位まで減可
	言語文化	2	○		国語表現	3	
	論理国語	4			現代文A	2	
	文学国語	4			現代文B	4	
	国語表現	4			古典A	2	
	古典探究	4			古典B	4	
地理 歴史	地理総合	2	○	地理 歴史	世界史A	2	世界史ABのいずれ か1つ必修
	地理探究	3			世界史B	4	
	歴史総合	2	○		日本史A	2	
	日本史探究	3			日本史B	2	日本史AB・地理AB より1つ必修
	世界史探究	3			地理A	4	
				地理B	4		
公民	公共	2	○	公民	現代社会	2	
	倫理	2			倫理	2	「現代社会」又は 「倫理」・「経済」
	政治・経済	2			政治・経済	2	
数学	数学Ⅰ	3	○2単位まで減可	数学	数学Ⅰ	3	○2単位まで減可
	数学Ⅱ	4			数学Ⅱ	4	
	数学Ⅲ	3			数学Ⅲ	5	
	数学A	2			数学A	2	
	数学B	2			数学B	2	
	数学C	2			数学C	2	
理科	科学と人間生活	2	「科学と人間生 活」を含む2科目 又は基礎を付し た科目を3科目	理科	科学と人間生活	2	「科学と人間生活」 を含む2科目又は基 礎を付した科目を3 科目
	物理基礎	2			物理基礎	2	
	物理	4			物理	4	
	化学基礎	2			化学基礎	2	
	化学	4			化学	4	
	生物基礎	2			生物基礎	2	
	生物	4			生物	4	
	地学基礎	2			地学基礎	2	
	地学	4			地学	4	
			理科課題研究	1			
保健 体育	体育	7-8	○	保健 体育	体育	7-8	○
	保健	2	○		保健	2	○
芸術	音楽Ⅰ	2	4科目のうち1を 2単位	芸術	音楽Ⅰ	2	4科目のうち1を2単 位
	音楽Ⅱ	2			音楽Ⅱ	2	
	音楽Ⅲ	2			音楽Ⅲ	2	
	美術Ⅰ	2			美術Ⅰ	2	
	美術Ⅱ	2			美術Ⅱ	2	
	美術Ⅲ	2			美術Ⅲ	2	
	工芸Ⅰ	2			工芸Ⅰ	2	
	工芸Ⅱ	2			工芸Ⅱ	2	
	工芸Ⅲ	2			工芸Ⅲ	2	
	書道Ⅰ	2			書道Ⅰ	2	
	書道Ⅱ	2			書道Ⅱ	2	
	書道Ⅲ	2			書道Ⅲ	2	
外国語	英語コミュニケーションⅠ	3	○2単位まで減可	外国語	コミュニケーション基礎英語	2	
	英語コミュニケーションⅡ	4			コミュニケーション英語Ⅰ	3	○2単位まで減可
	英語コミュニケーションⅢ	4			コミュニケーション英語Ⅱ	4	
	論理・表現Ⅰ	2			コミュニケーション英語Ⅲ	4	
	論理・表現Ⅱ	2			英語表現Ⅰ	2	
	論理・表現Ⅲ	2			英語表現Ⅱ	4	
			英語会話	2			
家庭	家庭基礎	2		家庭	家庭基礎	2	
	家庭総合	4	○		家庭総合	4	いずれか1科目必修
情報	情報Ⅰ	2	○	情報	生活デザイン	4	
	情報Ⅱ	2			社会と情報	2	いずれか1科目必修
環状	環状探究基礎	1			情報の科学	2	
	環状探究	2-5					
総合的な探究の時間		3-6	○2単位まで減可	総合的な学習の時間		3-6	○2単位まで減可

図表3 高校教育課程の改訂案

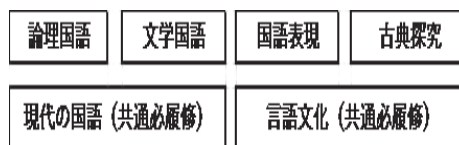
と「理数探究」の2科目新設。これほどの新しい科目が誕生すると、教科書編集と学校現場はかなり抜本的な変化を求められることが予想される。

必修科目（単位数）は、国語で「現代の国語」（2）と「言語文化」（2）、地理歴史で「地理総合」（2）と「歴史総合」（2）、公民で「公共」（2）、数学で数学Ⅰ（3、但し2単位も可）、理科で「科学と人間生活」を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目（4～6単位）、保健体育で「体育」（7～8）と「保健」（2）、芸術で「音楽Ⅰ」・「美術Ⅰ」・「工芸Ⅰ」・「書道Ⅰ」のいずれか1科目（2）、外国語で「外国語コミュニケーションⅠ」（3、但し2単位も可）、家庭で「家庭基礎」（2）か「家庭総合」（4）の内1科目、情報で「情報Ⅰ」（2）、そして「総合的な探究の時間」（3～6、但し2単位まで減可）で、必修科目の合計単位数は35～46で、卒業単位は、「引き続き74単位以上とすることが適当」とであるとされた。必修科目はほぼ全教科から基礎的な科目が指定されているが、この説明があまり説得的ではない。「現在の必修とすべき教科の範囲は、いずれも全ての生徒が社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるためのものであり、現行の教科を基本とすることが適当である」という<sup>29</sup>。今後の改訂がコンピテンシーに基づくカリキュラムを編成することで構造改革を志向するなら、高校卒業までに求められるコンピテンシーを分析し、それを分担するものとして各教科の役割が設定されるべきであるが、高校全体の出口のイメージと各教科の位置と役割が明確には見えない。

## 第2節 教科・科目の改訂案

### (1) 国語科

PISA 調査において課題とされていた「読解力」が、2012（平成24）年同調査では改善されてはきたが、高等学校の国語教育では、「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向」があると指摘された。国



図表4 国語科の改訂案

語ワーキンググループとしては、①創造的・論理的思考、②感性・情緒、③他者とのコミュニケーションの3側面がバランスよく育成されることが必要であると、さらに資質・能力の3要素の観点もふまえて、「考えを形成し深める力」を育成することを提案した。学習過程では、「学びに向かう力・人間性等」が「大きな原動力」・「基盤」となって、「自ら次の学習活動に向かおうとする意識が」生まれると捉え、「こうした学習活動は言葉による記録、要約、説明、論述、討論等の言語活動を通じて行われる必要がある」という。国語教育の重視すべき「3側面」と資質・能力の3要素の観点から、アクティブな「学びの過程」を「スパイラルに繰り返す」ことで前述の課題に応えようという提案である。国語のどの領域でも基本的にアクティブラーニングが求められている。科目構成は図表4のように、「実社会・実生活における言語による諸活動に必要な能力を育成する」科目として「現代の国語（仮称）」と、「上代（万葉集の歌が詠まれた時代）から近現代につながる我が国の言語文化への理解を深める科目」として「言語文化（仮称）」の2科目が、共通の必修科目として設置されること

になった。選択科目としては、「論理国語」（「多様な文章等を多面的・多角的に理解し、創造的に思考して自分の考えを形成し、論理的に表現する能力を育成する科目」で、「創造的・論理的思考の側面の力を育成する」）、「文学国語」（「小説、随筆、詩歌、脚本等に描かれた人物の心情や情景、表現の仕方等を読み味わい評価するとともに、それらの創作に関わる能力を育成する科目」で「感性・情緒の側面の力を育成する」）、「国語表現」（「表現の特徴や効果を理解した上で、自分の思いや考えをまとめ、適切かつ効果的に表現して他者と伝え合う能力を育成する科目」で、「他者とのコミュニケーションの側面の力を育成する」）、「古典探究」（「古典を主体的に読み深めることを通して、自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値について探究する科目」で、「伝統的な言語文化に関する理解」を深める）という4科目である。詳細は省略するが、アクティブラーニングを進めるための教材・教科書の在り方に注文があり、さらに教員の資質向上と学校図書館やICTの整備など困難な条件が挙げられているが<sup>30</sup>、いつもながら条件整備は挙げられているものの、実現しないまま「検討事項」で終ることが多い。

## (2) 地理歴史科、公民科

社会・地理歴史・公民ワーキンググループは、当該教科について、「社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること等」を目的として設置されてきたが、「主体的に社会の形成に参画



図表5 地理・歴史の改訂案

しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であること」、また、「近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと」が課題であると捉え、かつ、今後の急速に変化する時代を考えるなら、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる」と総括する。「近現代に関する学習の定着状況が低い」というが、教えていない実態や、近現代史と政治的問題に関する認識の深まりを望んでいない政策があったことへの反省は見られない。

期待される資質・能力を育むために、他教科と同様に改訂の基本方針であるアクティブラーニング即ち「主体的・対話的で深い学び」の学習方法がとられることになる。そのために「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠とされた。その場合、「用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことので

さる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計すること」が要請されている。その「学習過程のイメージ」は、問題把握→課題追究→課題解決で、その学習過程は、①動機付け②方向付け③情報収集④考察・構想⑤まとめ⑥振り返りという過程である。さらに科目構成と教育内容も見直され（図表5）、共通必修科目は、従来の世界史必修ではなく、「世界とその中における日本を広く相互的な視野から捉えて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する」という「歴史総合（仮称）」と、「持続可能な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する」という「地理総合（仮称）」との2科目が新設され、発展的な選択履修科目として、「日本史探究（仮称）」、「世界史探究（仮称）」、「地理探究（仮称）」が新設される<sup>31</sup>。

共通必修科目である「歴史総合（仮称）」については、近現代の歴史の3つの大きな転換として、「近代化」（18世紀後半～現在）、「大衆化」（19世紀後半～現在）、「グローバル化」（20世紀後半～現在）に着目して、問題解決型の学習が計画され、自由と制限、富裕と貧困、対立と協調、統合と分化、開発と保全などの現代的な諸課題が予定されている。さらに選択履修科目の「日本史探究（仮称）」と「世界史探究（仮称）」に繋がられる。「地理総合（仮称）」は「①持続可能な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察」②グローバルな視座から国際理解や国際協力の在り方を、地域的な視座から防災などの諸課題への対応を考察」③地図や地理情報システム（GIS）などを用いることで、汎用的で実践的な地理的技能を習得」の科目とされた。また、選択履修科目「地理探究（仮称）」が設置され、（1）現代世界の系統地理的考察、（2）現代世界の地誌的考察、（3）現代日本に求められる国土像という内容構成である<sup>32</sup>。

さて、公民の領域はどうであろうか。「現代社会」は廃止となり共通必修科目として「公共（仮称）」が新設される（図表6）。「現代社会の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論を、古今東西の知的蓄積を踏まえて習得するとともに、それらを活用して自立した主体として、他者と協働しつつ国家・社会の形成に参画し、持続可能な社会づくりに向けて



図表6 公民科案

必要な力を育む」ことを目的とする。特に「諸課題の解決に向けて構想する力」や、「実現可能性などを指標にして議論する力などを育む」という。発展的な選択履修科目は「倫理（仮称）」（（1）自己の課題と人間としての在り方生き方、（2）現代の諸課題と倫理）と、「政治・経済（仮称）」（（1）現代の政治と経済の諸課題、（2）グローバル化する国際社会の諸課題）である。「客観的かつ公正な資料に基づいて指導する」と難しい注文がなされた<sup>33</sup>。

社会科全体に共通して、前述したように学習過程は、①動機付け②方向付け③情報収集④考察・構想⑤まとめ⑥振り返りという過程で、いわば問題解決の活用力をつけることが中心で、他面、普遍的な概念や原則あるいは学問的なディスプリンをどのようにして獲得するのか、その掘り下げの浅いことが懸念される。

### (3) 理数科

「高等学校の数学・理科にわたる探究的科目の在り方に関する特別チーム」は、各学科に共通する新設教科「理数」を提案した。PISA 調査や理科・数学の課題を認識した上で、「数理横断的なテーマに徹底的に向き合い考え抜く力を育成するため、大学入学者選抜の改革や『大学入学希望者学力評価テスト（仮称）』に向けた動きも踏まえつつ、数学と理科の知識や技能を総合的に活用して主体的な探究活動を行う新たな選択科目の設置を検討した」という。それは「SSH で行われている『課題研究』等と同様、将来、学術研究を通じた知の創出をもたらすことができる人材の育成を目指し、そのための基礎的な資質・能力を身に付けることができる科目で、「今後の学術研究に求められる方向性を十分に踏まえたものとするのが重要」と報告された。理数関係領域における先端的な人材育成が目的で、「従来の慣習や常識にとらわれない柔軟な思考と斬新な発想」が奨励され、ハイタレント高校生の造出が狙いである。

新科目では「①様々な事象に対して知的好奇心を持つとともに、教科・科目の枠にとらわれない多角的、複合的な視点で事象を捉え、②『数学的な見方・考え方』や『理科の見方・考え方』を豊かな発想で活用したり、組み合わせたりしながら、③探究的な学習を行うことを通じて、④新たな価値の創造に向けて粘り強く挑戦する力の基礎を培う」とされた。「理数」の科目構成は、「理数探究基礎（仮称）」と「理数探究（仮称）」の2科目である<sup>34</sup>。育成すべき資質・能力（案）を見ると、「知識や技能」では「研究テーマの設定方法、調査方法、研究計画法、データ処理、発表方法や「研究倫理」が挙げられ、「思考力・判断力・表現力」では、観察・実験デザイン力、実証力、論理力、分析力、文章力、発表・表現力」などが挙げられ、そして「学びに向かう力、人間性等」では「科学的、数学的課題や事象に徹底的に向き合い、考え抜いて行動する態度」や「倫理的な態度」などが挙げられている<sup>35</sup>。「新教科の評価の在り方」についても提案があり「探究の過程における観察・実験の内容やその中で生じた疑問、それに対する自らの思考の過程などを『探究ノート』等に記録させ」ることなど、「大学・大学院等に進学し、主として数学や理科の分野における研究に向けた学習や研究を継続する意思を有する生徒」を育成することが狙いとされている。これには特段の条件整備が不可欠で、全校的な指導体制、数学及び理科の有機的な教材開発、教員養成と採用、実験の施設設備、ICT 環境整備、書籍、試料、実験器具等の購入、そして大学、研究機関、企業等との連携など盛り沢山の条件があげられているが、特段に整備された高校以外はできそうにない条件である<sup>36</sup>。

### (4) 総合的な探究の時間

生活・総合的な学習の時間ワーキンググループは、「現行学習指導要領では、総合的な学習の時間を、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすると同時に、探究的な学習や協同的な学習とすることが重要であることを明示した。特に、探究的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視し、成果としては、「PISA における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献する」と捉える。しかし、この種の「成果」はよく強調されるが、それは



どのような条件において可能であったのか、これを精査した情報が必要である。

ワーキンググループとしては、総合的な学習の課題について、「どのような資質・能力を育成するのか」、「総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにするということについては学校により差がある。これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラムマネジメントが行われるようにすること」が必要であるという。また、「探究のプロセスの中でも『整理・分析』『まとめ・表現』に対する取組が十分ではないという課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる」という。「これまでは総合的な学習の時間において各学校において育成を目指す資質・能力・態度として、『学習方法に関すること』『自分自身に関すること』『他者や社会とのかかわりに関すること』の3つの視点が例示されていた」が、これを踏まえて、高等学校では、次の3点の資質・能力を育成することが目的とされた。「○課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究の意義や価値を理解するようになる。○実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現する力を育成する。○主体的・協同的（協働的）に課題を探究し、互いのよさを生かしながら、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる。」とされた。そして、「探究する能力を育むための総仕上げとしての在り方を明確化し、名称についても見直」されて、「総合的な探究の時間」あるいは「探究の時間」等が検討された。ワーキンググループとしては、「小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつより探究的な活動を重視する視点から、位置づけを明確化し直す」こととし、「名称を『総合的な探究の時間（仮称）』などに変更すること」を結論した。

「主体的・対話的で深い学び」についてはどうするか。「深い学び」は「個別の知識や技能は関連付けられて概念化し、能力は実際の活用場面と結び付いて汎用的になり、多様な文脈で使えるものとなることが期待できる」。「対話的学び」は、①生きて働く知識や技能の習得が図られること、②多様な情報が収集できること、③新たな知を創造する場を構築できるとされ、「主体的な学び」は、「自分事として課題を設定し」、「実社会や実生活の問題を取り上げることや、学習活動の見通しを明らかにし」、ゴールに至る「学習活動の設定を行うこと」、特に「振り返り」が重要であると強調された。

以上の「総合的な探究の時間」を進める上で、①全国共通で活用できる教材等を作成すること、②各教科をつないでカリキュラムデザインができるミドルリーダー的な教員が育つこと、③総合的な学習の時間に関する、国や都道府県等のレベルで各地域の取組状況等を協議できる機会を開催、④「社会に開かれた教育課程」の視点から学校と保護者の協力体制、⑤地域との連携に当たってはコミュニティ・スクール（学校運営協議会）の枠組みを積極的に活用すること、などの条件が挙げられている<sup>37</sup>。せめて「総合的な探求の時間」だけでも成功させたいものである。

### 第3節 教科・科目等への主な意見と改革の方向性

教科全体をどういう原則で編成するか、また総合的な学習、特別活動、道徳教育をどう位置づける

かなどの事務局提案「検討素案」に対して、奈須委員は賛意を表した上で、教科・科目の再編・統合が不可欠なことを説明した。「従来型の領域固有知識として累積していくと」、「教育課程はバンクしてしまおう」、「また、アクティブラーニングは相応の時間を要しますから」、「教育内容の再整理、統合化、その原理的な確立が不可避」である、と。おそらく事務局案作成に関わり、その原則を説明する役割を負った意見であろう。「欧米で既に進められてきた *Less is more*、内容をあえて絞ることによって豊かな学びを実現する、それによって学力を向上するという論理で」、「そのためにも、改めて教科の本質を明確にする必要がある」。「しかも、それは学問の純粋性に向かうような内部論理的なものだけではなくて、社会現実や生活に開かれ」、その「方向で教科の本質を明確にする」。その上で「領域固有知識の百科全書的な意味での網羅的習得」は、「一定程度断念せざるを得ない」、これを「意思決定する必要」があると同意を求めた。さらに奈須委員は、教科と総合的な学習との違いについて論じ「教科改革」を提案した。「教科というのはあくまでも個別的な科学、学問、芸術を基盤とし」、「各教科の中で何が本質的な問いであるか」、「それに収れんする中で、各教育内容の編成がされていく」と捉える。「本質的な問い」というのは、推測になるが、公民教育なら「市民社会はどのようにして実現できるか」、地理教育なら、「持続可能な社会づくりのために何が必要か」などであろうか、このような問いに収斂するように固有の知識を再構成し、かつ「子供主体の探究的で協働的な学習あるいはアクティブラーニングによって、従来の領域固有知識の量的習得にとどまることなく、教科の本質を体現する、体得する」。「そして、さらにそこから汎用性のある資質・能力、いわゆるコンピテンシーの実現にまで進むような教科改革」まで提案した。

それでは、教科学習によって汎用的な資質・能力が育成されるならば、総合的な学習はどのような存在理由があるのか。「教科でコンピテンシーの育成」を「更に補充、深化、統合する。あるいは、様々な学びを生徒が明晰に自覚し、またそれを自分の興味関心のある課題」などで「自由に到達に適用する。それを通して一層コンピテンシーのようなものが着実に定着し、生きて働くようになる」「一種の要の時間」となると捉える。内容面でも、「教科とはかなり原理が異なる。歴史的に、いわゆる生活教育と呼ばれる系譜にあるもので」「守備範囲が教科とは違う」。「総合的な学習の時間には、教科に解消されない、そういった生活の学びとしての独自の内容編成的使命がある」という。さらに、自己の生き方を考える道徳教育に果たす役割にも注目する。「具体的な生き方、いわゆる *Doing* に対して、在り方については」、「より哲学的、思索的、理念的に考究する」。「小中学校での *Doing* の学びを足場に、高等学校で」「*Being* として深め、高めていくことが高校の総合に独自にして重要な存在価値」であると説明した<sup>38</sup>。

このほか注目すべき意見を拾っておくと、高木委員から「高校段階の出口で」、「どのような学力を育成するか」を明確にすべきで、そこから「中学校、小学校の内容を考えていく」ことが必要という意見。池野委員からも、高校は「学校教育の最終段階」であり「基本的に普通教育」であるので、「市民として、あるいは国民としての基本的な一定の資質や能力をここまで育てるという」出口の全体像を明示して、各教科の役割を位置づけるべきなのに、素案では「各教科ばらばらに見える」。その結

果「中学校の地理的分野や歴史的分野でどこまでをどれだけするのか」ということが見えないという問題指摘である。牧田委員からは、教科をより統合する方針の提案があり、他方、品川委員は、逆に選択肢（科目）を増やす意見を述べた。キャンベル委員からは、近現代史の在り方について、日本史と世界史とが「相互に見えるようにカリキュラムを再構築」し、かつ「しっかりとディシプリン」の「学び方を生徒たちに示」すことが必須であるという意見である。平川委員は、学習指導要領の統制的な性格を改めて、教員・生徒・地域によって多様性を許容する提案をした<sup>39</sup>。

最終段階に来て無藤部会長から、事務局の検討素案に対して、「各教科の改革の方向に大いに賛成」という意向が表明され課題が整理された。第1は、「各教科を、より深い学習を可能にする」「中核となるアイデアを中心としたものに再編」すること、第2は、「総合的な学習の活用」。教科と教科、個人の問題意識と学問的内容、学校と社会、過去と現在、そして「現在から未来へと橋渡しする」。第3は、「現在の高校教育」は「多くの才能のある生徒の才能を」「無駄遣いしている」ので「選択科目あるいは課外学習などの活用」によって、「とりわけ極めて優秀な能力あるいは才能を持った生徒」を伸ばす。あるいは「ボランティア活動、体験活動」などで多くの生徒たちの「ポテンシャルとしての優れた点を引き出す」ことが必要であるとまとめた<sup>40</sup>。要するに、「才能ある生徒」とそれ以外の多くの生徒たちに対して、選択科目や課外学習などで分けて対応しようというもので、この方針で「審議のまとめ」が作成されたのである。

## 第5章 結論

コンピテンシーに基づく「学びの変革」と「教科改革」であるが、その基本コンセプトの問題を指摘したい。元来、コンピテンシーは、学校内で豊富な知識や高い技能そして思考力を育成しても、これが必ずしも学校外の産業社会では有能でないことへの問題意識として、新たに登場した能力概念である。実際は、米国および日本では1990年代から好業績を上げている有能な人材を対象に、その行動・態度・思考方法等々を分析して基準モデルが作られ、これを基に能力開発や採用・昇進・配置換えなどの人事に利用されている<sup>41</sup>。これが2000年以降の日本では、公務員・教員評価に既に導入され、遂に今回の改訂で、児童生徒の教育評価にまで適用されることになったのである。だから、「何ができるようになるか」とは、学校外の産業社会でも有能に活用できる計算力や文章解析力やコミュニケーション力を意味しているのである。

本格的にコンピテンシー育成を図るなら、2030年の未来社会で求められる「社会人基礎力」や、必要とされる能力や人間像を分析し、その課題から下ろしてきて、教科内容との折り合いをつける手順が必要なはずであるが、審議経過を見ると、専ら教育方法と認知心理学に傾斜した追究だけで中途半端の感をぬぐえない。さらには、各教科内容に即してコンピテンシー化を進めるには、全教員の資質変革が必須のはずであるが、これが教員研修ぐらいで可能と考えているところが安易である。これらの教科内容を変革する手順や教員の資質変革を完遂しなければ、アクティブラーニングの実際は、型にはまった授業手続きに陥りかねないし、ひいては、コンピテンシーの断片化をもたらすことにな

る。かくして上滑りのコンピテンシー教育は、生徒たちを軽薄な現実対応に走らせ、知的・人格的成熟を妨げることになりかねない。むしろ、学校教育としては各教科の教育内容に即して、過度にコンピテンシー化しないジェネリック・スキル（コミュニケーションスキルや数量的スキル、問題解決能力等の汎用的スキル）の教育を深める方が生産的で安定的ではないだろうか。心配は尽きないが、いずれにしても、知識習得型・定着型の授業とアクティブラーニングとが適度に組み合わせられて、人間・社会・自然現象についてその意味を問うことのできる深い洞察力がつくような教育実践を望みたい。

最後に、原点に帰り、本来、高校教育はいかにあるべきか、その将来像に関する問題をあげておきたい。審議会ではコンピテンシー教育の実現に終始こだわっていたが、社会的な活用能力を求めるコンピテンシー追究型の教育課程のほかに、人文・社会・自然・芸術などを基盤とした教養教育型、あるいは各学領域の百科全書的な知識充実型などが考えられるが、学校教育全体見渡すと、リベラルアーツ志向の教育が、高校でも大学でも急速に消失している。現代の青年たちが人間・社会・自然に対する洞察力を深める契機を持たず、人間理解と人格形成に未成熟な状況を至っていることに対して、高校教育は有効に機能していないように思われるので、人工知能の支配する近未来から課題を捉えるならば、高校教育は、リベラルアーツに支えられたジェネリック・スキルの教育を使命とすべきではないだろうか。TOKなど知の理論や哲学なしにコンピテンシー化の教育を進めることには危うさを感じられる<sup>42</sup>。

### 【注】

- 1 拙著『現代日本の教育課程改革』 風間書房 1992年、同『学習指導要領は国民形成の設計書』 東北大学出版 2015年
- 2 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」平成28年8月26日。（素案）は第19回配布資料、同年8月1日、以下、審議会の資料はすべて文部科学省HPである。
- 3 同上「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」2頁
- 4 文部科学省『平成28年版 科学技術白書』平成28年5月24日
- 5 平成28年8月1日教育課程特別部会（第7期）（第19回）参考資料「第18回 教育課程企画特別部会（平成28年7月11日）における主な御意見」1頁
- 6 平成28年4月15日教育課程企画特別部会（第7期）（第15回）配布資料1-1「学校段階等別部会及び教科等別ワーキンググループ等の設置について」
- 7 総務省『プログラミング人材育成の在り方に関する調査研究報告書』平成27年6月 1頁、57頁（図表1）
- 8 「小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議」第1回～第3回の配布資料
- 9 内閣府「科学技術基本計画 平成28年1月22日閣議決定」11～13頁
- 10 前掲「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」95頁
- 11 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会「審議のまとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」平成26年6月 14～16頁
- 12 高等学校教育部会第28回配布資料「パブリックコメントに寄せられた意見（概要）」平成26年6月13日 1頁

- 13 前掲初等中等教育分科会高等学校教育部会「審議のまとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」 3～4 頁
- 14 前掲、高等学校教育部会 28 回配布資料「パブリックコメントに寄せられた意見（概要）」 2 頁
- 15 前掲「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」 94～95 頁, 98 頁, 99 頁
- 16 教育課程企画特別部会第 1 回議事録, 17 頁, 19 頁, 22 頁, 26 頁
- 17 教育課程企画特別部会第 2 回議事録, 8～9 頁, 22 頁, 24～25 頁, 26 頁
- 18 教育課程企画特別部会第 4 回議事録 19～20 頁, 22～24 頁
- 19 教育課程企画特別部会第 5 回議事録 26 頁
- 20 教育課程企画特別部会「今後の教育課程の在り方について（これまでの議論等の要点のまとめ）（案）（整理中）」平成 27 年 5 月 25 日 7 頁
- 21 文部省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室「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—論点整理（案）—【反映版】」平成 26 年 2 月 25 日 29 頁
- 22 教育課程企画特別部会第 7 回議事録 23～24 頁
- 23 教育課程企画特別部会第 8 回議事録 14 頁
- 24 教育課程企画特別部会第 7 回議事録 8～9 頁, 26 頁
- 25 教育課程企画特別部会第 9 回議事録 25 頁
- 26 教育課程企画特別部会第 8 回議事録 19 頁
- 27 同上書 10～11 頁
- 28 教育課程企画特別部会「今後の教育課程の在り方について（これまでの議論等の要点のまとめ）（案）（整理中）」同上書 11～12 頁
- 29 前掲「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」99 頁
- 30 同上書 115～121 頁, 126 頁
- 31 同上書 127 頁, 133 頁, 144 頁 別添 3-6
- 32 同上書 129～131 頁, 148～149 頁, 151 頁 別添 3-10, 3-11, 3-13
- 33 同上書 131～132 頁, 153～154 頁 別添 3-15, 3-16
- 34 同上書 177 頁, 178 頁, 181 頁, 別添 6-1
- 35 教育課程部会教育課程企画特別部会「教科別等ワーキンググループ等の議論の進捗状況」平成 28 年 4 月 15 日 第 15 回配布資料 73 頁
- 36 前掲「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」179 頁～183 頁
- 37 同上書 326～327 頁, 334 頁別添 18-2「総合的な学習の時間における教育のイメージ（案）」, 329 頁, 331～332 頁
- 38 教育課程企画特別部会第 8 回議事録 15 頁
- 39 同上書 15～17 頁, 20 頁, 24 頁, 21 頁, 26 頁
- 40 同上書 29～30 頁
- 41 ライル M・スペンサー, シグネ M・スペンサー著, 梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシーマネジメントの展開』生産性出版 2001 年 12 月 20 日, マイケル・ズウェル著・梅津祐良訳『コンピテンシー企業改革』東洋経済新報社 2001 年 12 月 27 日。拙著「目標管理による教員評価制度の成立前史—産業界の能力主義人事管理を中心に—」早稲田大学教職研究科紀要 第 8 号 2016 年 3 月
- 42 国際バカロレアプログラム「知の理論」(TOK) が参考になる。Z 会編集部編, Wendy Heydorn and Susan Jesudason『TOK (知の理論) を解説する』シナノ書籍印刷 2016 年