

〈論文〉

教育課程と新学習指導要領 — 小学校を中心に —

菱刈 晃夫

はじめに

小学校、中学校の新学習指導要領が2017(平成29)年3月31日に告示された。2017(平成29)年は周知徹底の年とされ、小学校では2018年度、2019年度が移行期間、2020年度より全面実施に至る。その間、2018年には教科書検定、2019年には採択供給、そして2020年度より使用開始となる。すでに「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」)については2018年より実施。中学校、高等学校については別のスケジュールとなっており、幼稚園についても同じく新教育要領が告示されている¹⁾。

ほぼ10年に一度改訂される学習指導要領であるが、今回はその構造と内実からしても大きく変化している。本稿では、新学習指導要領を従来の教育課程論の流れのなかに定位させた後に、その目ぼしい特徴についてまとめてみよう。

1 節 教育課程とは

そもそも「教育課程」とは何を意味するのか。教育課程とほぼ同義に用いられる言葉としてカリキュラムがあるが、これとはどういう関係にあるのか。手元の『広辞苑 第7版』を手掛かりにするのが近道であろう。

【教育課程】 学校教育の目的実現のためにつくられる、教育の目標・内容構成・配当時間などの総体。教科・科目など指導領域を設け、教材を選択・配列することによって編成される。カリキュラム。

気になるワードを順にあげていくと、まず「学校教育」と限定されている点に注意を向けよう。いわゆる教育は何も学校だけに限らず、第一に家庭でも、地域でも、高校生や大学生にもなればバイト先でも行われている日常的な営みであるが、特に学校の「教育課程」のことを指している。

次に学校とは何か。2016年5月20日最終改正の学校教育法第1条において学校とは「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、

大学及び高等専門学校とする」とされている。これら学校、以下とりわけ小学校における教育課程を中心に論述していこう。

さらに「学校教育の目的」とは何か。これを実現するためにあるのが教育課程とされているので、教育課程および新学習指導要領について見てゆけば、自ずと目的がどのように捉えられているかも判明してくるであろう。

では「教科・科目」とは何か。同じく『広辞苑』より。

【教科】 学校の教育課程を構成する単位。教育内容をその特質に応じて区分し、系統的に組織化したもの。国語・社会・算数・理科など。

どうやら「教育内容」という「教育すべきもの」があり、それを区分し組織化すると教科になるようだ。すると「教育内容」は、果たしてだれがどこでどのようにして決めるのか。これについても後に見ていくことにしよう。

そして「教材」とは何か。同じく『広辞苑』より。

【教材】 教授・学習の材料。学習の内容となる文化的素材をいう場合と、それを伝える媒体を指す場合とがある。教材研究の教材は前者、教材作成は後者になる。

ちなみに教材の最たるものが「教科書」。では教科書とは。同じく『広辞苑』より。

【教科書】 ①教授・学習の教材として使用される図書。②小学校・中学校・高等学校およびこれらに準ずる学校で、教育課程の構成に応じて作成される、主たる教材としての児童・生徒用図書。教科用図書。

よく教科書「を」教えるとか、教科書「で」教えるとかいわれることがあるが、前者が文化的素材もしくは内容としての教科書であり、後者がそれを伝えるメディア（媒体）としての教科書である。これらはともに教科用図書であり、略して教科書となる。

最後に「カリキュラム」とは。「教育課程」の最後にカリキュラムとあるのだから、どうやらこの2つは同義語のようにも見受けられる。同じく『広辞苑』より。

【カリキュラム (curriculum)】 (ラテン語 *cursus* (競争路) から) 広義には、学習者の学習経路を枠付ける教育内容の系列。狭義には、学校教育の内容を発達段階や学習目標に応じて系統的に配列した教育課程。

狭義のカリキュラムが教育課程と同義のようであるが、広義にはその他のものも多く含まれるようなので、これについても後に見るとしよう。

このように「教育課程」とは何かと問うにしても、それ以前にさまざまな前-知識が必要とされる。少し整理しておこう²。

日本では学校「教育課程」として戦前は「教科課程」（小学校）や「学科課程」（中学校）という用語が使われ、戦後「教育課程」が一般化した。そしてカリキュラムというカタカナも現代では教育課程とほぼ同義語のようにして用いられている。が、そこにはよく見ると広義と狭義の違いがある。IEA（International Association for the Evaluation of Educational Achievement：国際教育到達度評価学会）による「カリキュラム」の定義を踏まえておこう。カリキュラムは3つにカテゴリー化される。

<p>①意図したカリキュラム (Intended Curriculum)</p>	<p>国家または教育制度の段階で決定された数学や理科の内容であり、教育政策や法規、国家的な試験の内容、教科書、指導書などに示されており、数学や理科の概念、手法、態度など</p>
<p>②実施したカリキュラム (Implemented Curriculum)</p>	<p>教師が解釈して生徒に与える数学や理科の内容であり、実際の指導、教室経営、教育資源の利用、教師の態度や背景など</p>
<p>③達成したカリキュラム (Attained Curriculum)</p>	<p>生徒が学校教育のなかで獲得した数学や理科の概念、手法、態度など</p>

図1 IEAによるカリキュラムの定義

すると学習指導要領を本体とする日本における「教育課程」は①にはほぼ相当する。いうまでもなく学習指導要領とは国家が定める教育課程の基準（National Curriculum Standard）であるから³。①をコアにして各学校および教師たちは②を実践していく。結果として、実施したカリキュラムの後に、児童生徒たちには成果としての③が獲得されたことになる。むろん③は本当に達成もしくは到達されているかどうか検証されねばならない。これを計測するのがテスト、狭義の学力試験である。①と②のカリキュラムを通じて「学んだ力」としての学力を測るのが本来の学力テスト。学力とはもともと academic achievement の訳語であり、「テストで測定された学習の到達度」を指す。しかも、この「学習」は学校教育の内容すなわち①と②に限定されている。ただし、よく耳にする「学力」という言葉にある「力」という意味は原語には含まれていない。あくまでも到達度を示しているだけである。では「学力」とは一体何か。これは3節で扱うとしよう。

このように『広辞苑』でも日常でも教育課程とカリキュラムは同義に扱われ、それは間違いではないが、やはりよく見ればそこには違いも見出される。教育課程の本体は学習指導要領であり、これを実施する学校や教師たちもこの教育課程の編成—後にカリキュラム・マネジメントといわれる—に積極的に関わることが求められているが、カリキュラムはこれをさらに包括していて③も含んでいる。まさに、この③の内容が問題である。つまり私たちは各自個人的な経験を振り返ってみても、学校という①によって決定され②によって実践された「教育内容」だけを学習してきたであろうか。本当に「教育すべきもの」とされたものだけを教育されて、学習して、その成果が③に結実しているであろうか。答えは、明らかにノーである。学校ではそれ以外のじつに多くの「余計なもの」—余計なものの方が大切なものであることもしばしばある—も学んだはずだ。

日本の子どもたちにとって多くのウエイトを占める学校で児童・生徒・学生たちは学校「生活」を送っている。この日頃のスクール・ライフすなわち日常のなかで自然に学習してしまうものも、じつは③を含み込んでさらに広がっていることに異を唱える学校修了者—いわゆる大人—はいまい。これを指して教育学では「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum) とか「潜在的カリキュラム」(latent curriculum) という。つまり①②③は目に見える「顕在的カリキュラム」(manifest, overt, official curriculum) であるが、こうした表の裏には「潜在的カリキュラム」が隠されている。これはカリキュラムの第4のカテゴリーともいえよう。要するにカリキュラムは、学習者が意図的にも無意図的にも達成した全ての内容を包括できる概念であるため、狭義の教育課程ではすくい取れない教育のリアリティを浮き彫りにしてくれる装置(めがね)となる。「隠された(潜在的)カリキュラム」とは目に見えない状態にあるカリキュラムであり、可視化されたカリキュラムの傍にいつも潜んでいる。あるいは可視化されたカリキュラムを支えているのが、むしろ不可視のカリキュラムとしての「隠されたカリキュラム」ともいえるだろう。いわば可視化されたカリキュラムが学校教育の集団意識的な「光」の側面だとすれば、不可視のカリキュラムはその集団無意識的な「闇」の側面である。

ちなみに闇の宇宙に星が浮かぶように、光よりも闇のほうが深く果てしない。教育史上、啓蒙思想は蒙昧という暗闇を理性という光で照らしだし、より明晰な人間社会と文明の建設を目指して教育に取り組んできたが、周知の通り—現代においては学校教育の機能不全を伴って—近代文明そのものに起源する問題は、ありとあらゆる場所で噴出している⁴。

ところで「隠れたカリキュラム」とは「明文化されることなく伝達される知識、行動様式、思考様式、価値観などのこと」であり、「ものの見方や考え方などに、非意図的、

不可視的に影響を及ぼし、方向づける機能」をもっている⁵。人間も他の生物と同様に自己を取り囲む環境から自然に様々な事柄を意図的にも無意図的にもひとりで学習してしまう動物である。それは自己の生命を維持するために生物が本性的にもつ機能としての「適応」の過程とも換言できよう。義務教育年齢に達すれば子どもは、学校という特異な「教育」に特化された閉鎖空間のなかに児童・生徒・学生として隔絶されることになるが、このなかで子どもたちは「それなりに」「そのように」「そのようなふりをして」生きてゆかなくてはならない。いわゆる学校という集団生活への適応が求められる。が、この集団生活には「顕在的カリキュラム」の裏に「隠れたカリキュラム」という目に見えない暗黙の「おきて」（ルール）、慣習、エートスがある。学校の校風、教室の雰囲気、教師や子どもたちを取り囲む人間関係、言葉遣いや身振り、しぐさ、作法や構えといった無言の言語、さらに学校建築や施設といった物理的環境などが「隠れたカリキュラム」を構成する。それには学校の「空気」も含まれる⁶。とりわけ「場」の雰囲気とか気分とかいうようなものを重んじる日本の文化において、その「空気」を読めるか読めないかは生涯に渡って死活問題だといってよい。それができないと場が「しらけて」しまう。契約に基づく個人主義を前提に成り立つ欧米文化との大きな違いがある。

最大の問題は「顕在的カリキュラム」という、表向きでは欧米の個人や社会を前提にして①や②が組織され実践されているという制度的タテマエにある。タテマエではなくホンネはだれもが情緒的に知っている。しかしながら表向きは近代化された制度としてのタテマエに生きる—論理的なふりをせざるをえない—学校教育職員たち、つまり教員は、どこまでもこのタテマエしか語れない雰囲気と気分のなかに置かれている。ホンネで語り合える同僚がいればまだ救われるが、事が公になるとひたすらタテマエ的で役所的な回答しかできなくなる。これからも聞かされてきたし今後も延々と聞かされ続けることになろう「いじめはなかった」というような公式答弁（台詞）はその最たる例であり、同様の事柄は日本のどのような組織においても常に繰り返される。多くの者は、それが「うそ」であることを知っているにもかかわらず。つまり、これが島国である日本の「空気」であり、日本の文化という大きな「隠れたカリキュラム」—暗黙の価値観—が背後には控えているのだ⁷。この大きな「隠れたカリキュラム」から「顕在的カリキュラム」が成立しているといっても過言ではない。こうした世の中の仕組みを知っておくことは、とりわけ教育関係者には必要である⁸。④から①が、また①から④が、というように②と③を媒体にして教育が、その国々それぞれの人間文化を再生産していく。そして教育をより強力にすれば当然「洗脳」となるため⁹、この再生産がどのような方向に向かうかに

については、特に注意しなければならない。教育が新たな時代を生きる子どもたちを覚醒させ、よりよい社会を実現するためのツールとなるか、逆に現状維持どころか、むしろより悪しき方向—たとえば格差の助長—へと向かう盲目化のためのツールとされてしまうか、私たちはいつの時代においても、こうした危機にさらされている。再生産ならびに習慣化の道具としての教育の歴史を私たちは学んだはずである¹⁰。

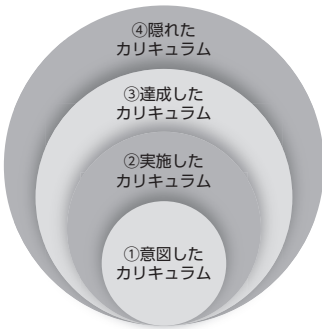


図2 カリキュラムの重層構造

ともかく教育課程よりもカリキュラムというタームを用いるとき、私たち教育に自覚的であろうとする者—特に教師、教師志望の学生そして教育学者—にとっては、これまで見えてこなかった④という闇の側面も可視化されてくる。ただし「闇」とはいつても決してマイナスばかりのものではない。むしろプラスの「隠れたカリキュラム」も多数あることも明記されるべきである。隠れたとか潜在的とかいうと、とりわけ現今では負の側面—いじめや過労死など—が目立つが、よりよい校風とか伝統とかいう、まさに上質な「日本的なるもの」の習慣を

蔑ろにしてはならない。よって「隠れたカリキュラム」に対する意識的な注意が、やはり「顕在的カリキュラム」を真に命あるものにするためにも教育関係者には必要かつ不可欠である。この自覚こそが「教育学的教養」であろう。学校は素晴らしいとか、子どもを中心にして元気に仲良くとか、そういった単純でナイーブな発想しかもてない教師がいるとしたら、やはり教育学を、教育課程論を、さらにカリキュラム論を再履修しなければなるまい。ここに教育課程論を学ぶ大きな意味がある。いくら綺麗ごとのタテマエを語っていても教育の現実は一向によくはならない。いじめも自殺もなくなりはない。対処療法の連続に教員は疲れ果てるだけだ。覚醒と同時に再生産（洗脳）という機能も果たさざるをえない教育。それに伴うダブルスタンダードとダブルバインドの状態に位置せざるをえない教員としての自己を自覚したうえで、教育課程を支える人間や文化に対する冷静な視点を教師は獲得する必要がある。本当によりよい教育について考え、これを実践していこうとするのなら、「顕在的カリキュラム」という文字としての学習指導要領に「生命」という魂を吹き込む人間が必要である。①は記されてある死んだ文字—画餅—にすぎない。が、これに魂を吹き込んでライブリーなものにするのは②で実践に取り組む生きた人間である。教育学的「教養」とは、真の教育者にとって①を源泉にして②をよりよく展開するための必須の嗜みであるといえよう¹¹。

2節 新学習指導要領の前提にあるカリキュラム

教育課程について十分に自覚的になった後に、新学習指導要領が前提としているカリキュラムについて見ておこう。教育課程論を含むカリキュラム論におけるカリキュラムの類型には、以前より次のようなものがある。大きく系統主義と経験主義という2つの系統のあいだでカリキュラムが類型化される。

人類が築き上げてきた文化遺産を効率よく次世代に伝達していくのが学校教育の使命であると捉えるならば、系統主義がとられることになる。私たちにとっても馴染みの教科分立型カリキュラムである。これを一方の極とするなら、もう一方には今ここに生きる子どもたちを中心にして、彼らの生活経験から様々な文化を学習させていこうとする経験カリキュラムがある。いわば前者が先行する世代である大人や社会を中心にしたカリキュラムであるのに対し、後者は後続する世代である子どもや子どもの世界を中心にしたカリキュラムである。教育史を振り返れば分かるように、かつて教育とはそのほとんどが先行する世代への同化であり、社会化であった。あるいは既存の共同体の再生産といってもよい、そこへ参入するための洗脳といってもよい。もちろん現代においても社会化(socialization)という教育の機能は重要であるが、有無もいわせぬ同化は困難である。いわゆる大人中心カリキュラム(系統主義)と子ども中心カリキュラム(経験主義)とのあいだには長年に渡って論争が繰り返され、その様子は教育課程の本体としての学習指導要領の変遷にあらわれてきた。大人と子ども、社会と新たな個(やがて人)とのあいだでのせめぎ合いは人の世の常といえるであろう。このなかで人類は進化してきたのだ。

さて系統主義と経験主義のあいだには様々なヴァリエーションがある。系統主義に近いほうから、教科分立型カリキュラム、関連カリキュラム、横断カリキュラム、融合カリキュラム、広域カリキュラム、コア・カリキュラム、経験カリキュラムとなり、反対側は経験主義に近くなる。戦後の学習指導要領の変遷からしても¹²、この両極のあいだで時代や社会からの要請に従って揺れ動く先のカリキュラム①②③が見て取れる。そこで更新され、あるいは再生産されてくる④についても、なかには好ましいものも悪しきものも含めて多様であるが、とりわけいじめや自殺に対する対処をめぐる「道徳の教科化」として①に制度化してくる動きもある。ここでは各カリキュラム類型について取り上げる紙幅はないが¹³、新学習指導要領の一つの特徴ともなっている「横断カリキュラム」(クロス・カリキュラム)についてだけ触れておきたい。

横断カリキュラムは、複数の教科で類似した内容を同時期に学習させることで教科間の関連づけを図る「関連(相関)カリキュラム」を拡張したものである。すでに現行学

習指導要領でも明示されているが、道徳教育が全教科もしくは領域を横断して一本の柱として取り入れられている。小学校学習指導要領（平成20年3月告示）第1章総則第1の2より。

学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

教師であれ児童や生徒であれ、だれもがある肩書をもつ前に一人の「人間」であらねばならないのは当然である。人間であることの基本には人間としてのモラリティすなわち道徳性が備わっていなければならない。この道徳性をもって人間性とも言い換えられるであろう。ヒトの形をしているだけでは人間とは認められない。人間にふさわしい人間性と道徳性が具備されてこそ「人間」となれるのである。教育史における人文主義（Humanismus）の伝統に従えば、人間とは「人間性」（humanitas, humanity）を備えた人間のことである¹⁴。学校教育が本来的には人間性を育む場であってほしい¹⁵。現行および新学習指導要領においても、そうした人間性つまり道徳性を育む道徳教育が総則のなかで重要と位置づけられている点を確認したうえで、新学習指導要領の特徴を明らかにしていこう。

3節 新学習指導要領の特徴

新旧学習指導要領の相違点等については文科省のホームページより一覧することができるし、新学習指導要領の解説もすでにアップされているので参照されたい¹⁶。新学習指導要領の目ぼしい特徴とは何であろうか。3つあげておきたい。

解説の改訂の経緯および基本方針にも示されているように、学校教育は「生きる力」の育成にあるとされる点は変わらないが、この「生きる力」をより明確にしたとされている。

「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、イ「理解していること・できることをどう使うか（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）」、ウ「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）」の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた。

今回の改訂では、知・徳・体にわたる「生きる力」を子供たちに育むために「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくことができるようにするため、全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理した¹⁷。

もともと「生きる力」とはよく分かるようで、よくよく考えて果たしてそれがどのような「力」なのかと問われると、じつはよく分からないプラスチック・ワードであることは分かっていたし、以前より指摘されてもきた。今回の学習指導要領では用いられていないアクティブ・ラーニングという言葉もその一つである。教育言説のなかではこうした抽象度の高い、理想化された浅薄なワードがしばしば飛び交うが、自重すべきことである。まず「生きる力」とは一体何なのか。文科省では次のような図を提示している¹⁹。

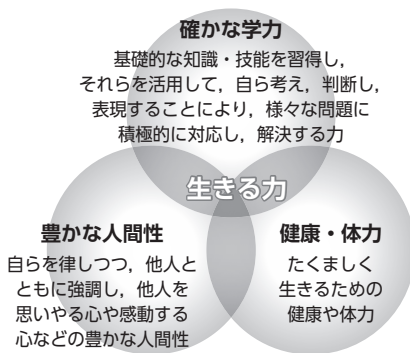


図3 生きる力

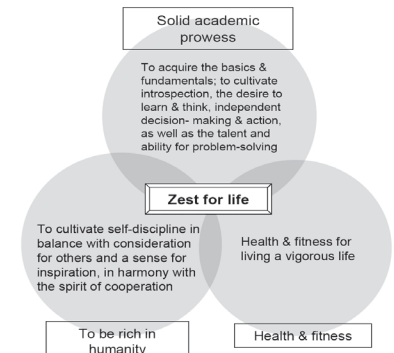


図4 英語版 生きる力と3つの構成要素

「先の引用文にも「知・徳・体にわたる『生きる力』を子供たちに育むため」とあるように、「生きる力」とは、やはり伝統的な教育学の用語に従えば、知育・徳育・体育の総合によって育成される「力」であるようだ。先に見た「学力」も *scientia potentia est* (知は力なり) という意味で用いられているように見受けられる。ところで「力」とは一体何なのだろうか。「生きる力」がどういう「力」なのかを明確にするためにも、同じく文科省のホームページから英語版を参照し²⁰、若干の解釈を加えてみよう。じつは「生きる力」とは

記されていないことが判明する。

元來「生きる力」などという日本語ワードは、そのまま英語には訳しようのない言葉なのだといえよう。生命力とか生への意志とか哲学では様々な言い回しがあるが²¹、文科省が使用している「生きる力」はどうやらそういうものではなく、英語では Zest for life つまり「生への熱意」としか表現できないものようだ。zest には手元の辞書を開くと、1 熱中、熱意、(強い) 興味、心からの喜び、2 強い (びりっとする) 風味、3 (料理・酒などに) 風味を添えるもの、香味料、香りづけに用いる柑橘類の薄い皮、といった意味が記されている²²。むろん Life にも様々な意味があるが、教育学では一般的に 1 生命、2 生活、3 人生というように、生物的、社会的、精神的存在としてのヒューマン・ライフを示している。では、あらためて Zest for life と英訳された一おそらく英語で思考して日本語に訳したとは考えにくい—「生きる力」とは何を意味するのか。この英語から邦訳するに、「生きることへの熱意」とか「生きることへの興味」とか、あるいは「生きることへの喜び」としか訳しようがなさそうである。これは現行の学習指導要領について記された英文であるが、日本での小中学校教育が the “zest for life” を cultivate「育む」とされているわけである。「生きる力」を子どもたちに育むというのは「生きることへの熱意」を子どもたちに育むということ。要するに「熱意」や「興味」が日本語では「力」となるのであり、逆に日本語で思考した結果としての「力」とは「熱意」等々に訳されるということになる。先のベーコンの名句にちなむなら、studium potentia est (熱意は力なり) となるであろう。「生きる力」を育むとは「生きることへの熱意」という「情意」を育むことであり、それが知・徳・体に渡って行われるということのようである。情意の教育が中心に据えられていて、これを支えているのが知育・徳育・体育だといってもよい。知育の成果が「確かな学力」(solid academic prowess)、徳育の成果が「豊かな人間性」(to be rich in humanity)、体育の成果が「健康・体力」(health & fitness) である。なおラテン語のストゥディウムには study つまり勉強・研究・学問という意味もあるため、探究は力なり(探求は力なり)、といってもよからう。すると知識基盤社会や生涯学習といった言葉も、この「生きる力」のなかに上手く位置づけられることになる。

ともかく「生きる力」を「生きることへの熱意」と英語版に従って素直に読んだほうが教育の目的としては定位しやすい。「力」には様々な力があるため意味を同定しにくい、「熱意」ならば、特に何かに対する情熱であったり興味であったりするので、ともかく何事かに熱心な人間—勤勉な人—を国家としては育てたい、といわれれば腑に落ちる気がする。生きることにに対して積極的にポジティブな情意をもつ人間を育成した

いということなのかもしれない。それが3つの要素によって成り立つと考えられているわけである。さらに『何のために学ぶのか』という各教科等を学ぶ意義を共有しながら」とあるように、学びの意義について言及されているが、その究極の目的は「生きることへの熱意」をもって「生きることの喜び」を得るため、とすれば「学び」が「喜び」につながることになり、これもまた納得しやすいであろう。学ぶことは楽しいことだ。アリストテレスもいうように、人間とは生来的に知ることを欲する生き物だ²³。そう子どもたちが思っただけで学習に取り組んでくれば、教師にとってもそれ以上の喜びはあるまい。そのために「授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくこと」が必要だとされている。さらに授業改善等を実行するために「全ての教科等の目標及び内容を『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』、『学びに向かう力、人間性等』の3つの柱で再整理した」としている。

まとめると、「生きる力」としての「生きることへの熱意」は「喜び」であり、これに向けて知育・徳育・体育が総合された形で学校教育が展開されるが、その内実は日頃の授業にかかっている。各授業等での「学び」が子どもたちの「資質・能力」の形成を伴って「生きることへの喜び」につながるよう、授業改善がなされねばならない。そのために全ての教科等の目標と内容を、3つの柱で整理したということになる。よって今回の新学習指導要領の目ぼしい特徴の第1として、授業改善への強い意欲もしくは志向性があげられるであろう。それは *zest for life* のためにある。総則改正の要点でも、「①資質・能力の育成を目指す『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進める、②カリキュラム・マネジメントの充実、③児童の発達の支援、家庭や地域との連携・協働を重視するなどの改善を行った」とあるように、やはり授業改善が筆頭にあげられている。第1章総則第1の2より（下線は全て引用者による）。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、第3の1に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、次の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、児童に生きる力を育むことを目指すものとする。

①授業改善を通じて②当該事項の実現を図り③生きる力を育む、というのが学校での教育活動である。

まず①はさらに「主体的・対話的で深い学び」が実現することで改善されると述べられている。それは第3の1に示されているとある。なかでも第3の1の(1)が今回の

改訂による目ぼしい特徴の第2となる。

特に各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。

各教科等にはそれぞれの特質に応じた「見方・考え方」があり、それを作動させるプロセス重視の学習を充実させるようにという点である。

次に実現を図るべきとされる②とは、簡単にいうと先の知・徳・体に渡る「資質・能力」であり、(1)「知識及び技能」、(2)「思考力、判断力、表現力等」、(3)「学びに向かう力、人間性等」の3つから構成されている。つまり授業等の学校教育活動を通じて(1)(2)(3)の資質や能力が育成されると、それが「生きる力」となり、ひいては「生きることへの熱意」と喜びにつながるというわけだ。これは日本語としての「学力」の意味内容とも対応している。

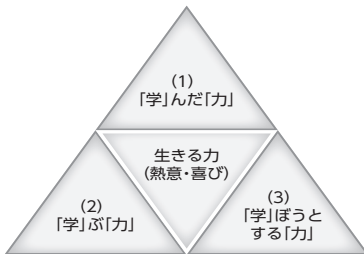


図5 3つの学力と生きる力

すなわち(1)「知識及び技能」=「学んだ力」としての学力、(2)「思考力、判断力、表現力等」=「学ぶ力」としての学力、(3)「学びに向かう力、人間性等」=「学ぼうとする力」としての学力、である。ちなみに(2)(3)の学力は(1)の「見える学力」に対して「見えない学力」ともいわれてきた²⁴。これらが統合されて中心に位置するのが「生きる力(熱意・喜び)」であり、この4者が生涯に渡って

相互に循環しつつ深化し進化していく一生涯学習—と考えればよいであろう。ともかく、これらの資質や能力あるいは総合的な学力を育てるのが「授業」であり、より正確には「主体的・対話的で深い学び」をひたすら目指して改善され続けられるべき「授業」である。ちなみに「資質・能力」はコンピテンシー (competency) やコンピテン

ス (competence) といった学習心理学的概念を基本にしていて、上の3つの「学力」は「教科等を横断する汎用的なスキル」もしくはコンピテンシーとされている。これらはキー・コンピテンシーとなって一生涯を一つの学びの原理で突き通す²⁵。studium potentia est としての「生きる力」を育むために学校教育がある。そこで育成された「資質・能力」としての「学力」は、これからの時代や社会を担う人間にとってジェネリックな（汎用性のある）スキルを形成すると考えられている²⁶。

最後に③生きる力を育む授業をどう行うのか。道徳科を除いて全ての各教科等の記載形式が、今回は上記したような観点から改訂されている。まず授業とはプロセスそのものが肝心であり、単に「内容」を結果として知識貯蔵的に覚え込ませることではない、との認識が今回の学習指導要領では一貫している。いわゆる暗記型テストによって測定される学力ではなく、上に述べたような「生きる力」を育むことに究極の目的があるからだ。これが今回の改訂による目ぼしい特徴の第3である。それは各目標の表記にあらわれている。各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、という点に注目しよう。こうした「見方・考え方」が各教科等に応じた「資質・能力」を育成し、それらはすべて先のキー・コンピテンシーを育み、育まれたキー・コンピテンシーは再び各教科等の「見方・考え方」および「資質・能力」を育み、ともに汎用的な生涯に渡るスキルとしての「生きる力」を形成していくと考えられている。例として国語をあげてみよう。

第1 目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

何々という「見方・考え方」を働かせ、何々を通して、何々という「資質・能力」を、次の通り育成する、というパターンがほぼ全ての教科等に一貫している。社会なら「社会的な見方・考え方」、算数なら「数学的な見方・考え方」、理科なら「自然に親しみ、理科の見方・考え方」、生活なら「身近な生活に関わる見方・考え方」、音楽なら「音楽

的な見方・考え方」，図画工作なら「造形的な見方・考え方」，家庭なら「生活の営みに係る見方・考え方」，体育なら「体育や保健の見方・考え方」，外国語なら「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」，外国語活動は前記と同様，総合的な学習の時間なら「探究的な見方・考え方」，特別活動なら「集団や社会の形成者としての見方・考え方」となる。既述したように特別の教科である道徳科はクロス・カリキュラムの基底となっており，唯一こうした記述はとっていない。

それぞれの「見方・考え方」を働かせて、「……」を通して，という授業過程そのものが重要である。ここに児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」を展開させるべく，不断の授業改善を「指導と評価の一体化」を伴って進行させていこうというねらいが新学習指導要領には込められている。こうしたカリキュラム全体に学校教職員の全てが参与することを指してカリキュラム・マネジメントというタームも用いられている。1節で見たカリキュラムの総体に全ての教員が責任をもって関わるという姿勢をあらわしたものともしえるであろう。(1)「知識及び技能」＝「学んだ力」としての学力，(2)「思考力，判断力，表現力等」＝「学ぶ力」としての学力，(3)「学びに向かう力，人間性等」＝「学ぼうとする力」というキー・コンピテンシーに統合される各教科等の「資質・能力」も，それぞれ(1)から(3)まで対応してあげられている。また学年に応じて目標と内容が区分されていて，従来の学習指導要領よりも詳細になっている。もう一例として特別活動をあげておこう。

第1目標

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ，様々な集団活動に自主的実践的に取り組み，互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して，次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し，行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活 人間関係の課題を見だし解決するために話し合い合意形成を図ったり，意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的，実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして，集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに，自己の生き方についての考えを深め，自己実現を図ろうとする態度を養う。

目標は，子どもたちが常に考えつつ，ある活動を通じて，3つのキー・コンピテンシー

に凝縮されるような各々の「資質・能力」を育成することにある。そのためには授業が「主体的・対話的で深い学び」によって展開されねばならない。教員には絶えざる授業改善とカリキュラム・マネジメントが求められている。

おわりに

以上、本稿では新学習指導要領の目ぼしい特徴として取り急ぎ3つをあげておいた。

- ①授業改善への強い意欲もしくは志向性
- ②各々の「見方・考え方」を作動させるプロセス重視の学習充実＝「主体的・対話的で深い学び」による授業重視
- ③「生きる力」に収斂するキー・コンピテンシーと、各々の「資質・能力」の育成との有機的な関連

これらは「顕在的カリキュラム」としての教育課程の大改革といってよいであろう²⁷。それは当然のことながら授業改革でもある。しかしながら、これらを包摂する「隠れたカリキュラム」の悪しき側面—習慣や慣習といったエートス—が改善されていない限り、せっかくの新学習指導要領も真に生かされてはこないし、世の中もよくなることはない。教師のエートスも、そう簡単に変えられるものではない。理念や理想は立派だが、これを具体化するための手段を考えなければ、やはり画餅のままであろう。

教師ならだれもが経験しているであろうが、「顕在的カリキュラム」に沿って「教えたいいこと」はなかなか伝わらず、むしろ「教えた覚えのないこと」や「どうでもよいこと」のほうが一幸か不幸か—上手く伝わってしまっていた、ということがよくある。なぜ、こうしたことが起こるのか。何年も経って卒業生から聞かされてはじめて、そういったこともあったのか、と半信半疑で思い出す。だれしも「顕在的カリキュラム」の内容は学校を終えるとほとんど覚えていないが、「隠れたカリキュラム」による感覚的な心象（イメージ）や身体に染み付いたしぐさは生涯に渡って忘れられない。他にも担任教師の強烈なキャラクター等々。五感—ときには第六感—を通じたコミュニケーションたる教育活動においては、やはり意識的な「顕在的カリキュラム」を包含した無意識的な「隠れたカリキュラム」が暗々裏の内に作動してしまうものである。この点に教育者は自覚的でなければならない。これを可能にするのが、繰り返すまでもなく「教育的教養」である。

いくら立派な「顕在的カリキュラム」でも、それが言葉だけのものに止まらないため

には、教育関係者一人ひとりに「教育学的教養」が求められているということになろう。学習指導要領をいくら字面だけ追っても有意義とはいえない。文字に生命を吹き込み、それを今ここに生かすも殺すも、全てが「教養」つまりフマニタスを備えた私たち人間自身の在り方・生き方、すなわち教師たちのモラルにかかっている。

だが教員養成に携わる大学における現実—むろん教育系大学のみではなく全ての大学—は総じてますます「反教養」の様相を呈し、未来はそれほど明るくはないと予感される²⁸。

畢竟するに、改革のための改革ではよりよい未来にはつながらず、昨今の改革への強迫観念は、かつての宗教改革（Reformation）における「改革」とは似て非なるものであることにも注意を促しておきたい²⁹。これまでの教育をすべて時代遅れとするような、呪文と化した「教育改革」論者が依拠するコンテクストや真の目的に気づくためにも³⁰、やはり教育学的教養が必要とされている。

注

- (1) 奈須正裕編『よくわかる 小学校・中学校 新学習指導要領 前文と要点解説（「新教育課程」ポイント解説2）』教育開発研究所，2017年，6頁，参照。
- (2) 古川治他編『教職をめざす人のための教育課程論』北大路書房，2015年，1頁以降，参照。
- (3) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版，2017年，14頁，参照。
- (4) 拙著『からだで感じるモラリティー—情念の教育思想史—』成文堂，2011年，参照。
- (5) 古川編前掲書，3頁，参照。
- (6) 本田由紀『学校の「空気」（若者の気分）』岩波書店，2011年，参照。
- (7) そうした日本文化については、さしあたり次を参照。多田道太郎『しぐさの日本文化』講談社学術文庫，2014年。人間関係については、もはや古典的ともいえる次を参照。中根千絵『タテ社会の人間関係—単一社会の理論—』講談社現代新書，1967年，同『タテ社会の力学』講談社学術文庫，2009年。
- (8) 習慣化や制度化のはじまりや生活世界の真相などについては、パーガー／ルックマン『現実の社会的構成—知識社会学論考』山口節郎訳，新曜社，2003年，シュッツ／ルックマン『生活世界の構造』那須壽監訳，2015年，参照。
- (9) 堀江貴文『すべての教育は「洗脳」である—21世紀の脱・学校論—』光文社新書，2017年，参照。
- (10) さしあたりブルデュー／パスロン『再生産—教育・社会・文化—』宮島喬訳，藤原書店，1991年，吉川徹『学歴分断社会』ちくま新書，2009年，拙著『習慣の教育学—思想・歴史・実践—』知泉書館，2013年，参照。
- (11) 拙稿「教育基礎と教育実践とのあいだ—教職の理論と実践を結ぶもの—」国士館大学文学部

- 人文学会編『国士館人文学』第6号（通巻48号），2016年所収，参照。
- (12) 田中耕治編『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房，186頁以降，参照。
- (13) 古川編前掲書，15頁以降，参照。
- (14) 拙著前掲『習慣の教育学』，50頁以降，参照。
- (15) 学校へ通うことによって，かえって世の中の悪に染まるといった懸念は古来よりあった。一説として学校や教育が人間性を台無しにするというのも事実である。同前書，58頁以降参照。いじめや自殺などはその最たるものだ。
- (16) 「文部科学省ホームページ」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm 2017年9月1日 閲覧
- (17) 『小学校学習指導要領解説 総則編』，3頁。
- (18) 奈須前掲書，38頁以下，参照。
- (19) 「文部科学省ホームページ」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/ 2017年9月1日 閲覧
- (20) 「文部科学省ホームページ」http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf 2017年9月1日 閲覧
- (21) 拙著前掲『からだで感じるモラルティ』，参照。
- (22) 『ランダムハウス英和大辞典 第2版』小学館，1994年。
- (23) アリストテレス『形而上学（上）』出隆訳，岩波文庫，1959年，21頁，参照。「すべての人間は，生まれつき，知ることを欲する」。McKeon, R. (Ed.) : The Basic Works of Aristotle. New York 2001. p.689. によれば，All men by nature desire to know.
- (24) 岸本裕史『改訂版 見える学力，見えない学力』大月書店，1996年，志水宏吉『学力を育てる』岩波新書，2005年，参照。
- (25) 奈須前掲書，55頁以降，参照。
- (26) 同上書，44頁以降，参照。
- (27) より詳しくは奈須前掲書，参照。
- (28) リースマン『反教養の理論—大学改革の錯誤—』斎藤成夫・齊藤直樹訳，法政大学出版局，2017年，参照。
- (29) 同上書，161頁以下参照。
- (30) 同上書とあわせて，荻谷剛彦『オックスフォードからの警鐘—グローバル化時代の大学論—』中公新書ラクレ，2017年，参照。