

資質・能力ベースのカリキュラム改革をめぐる理論的諸問題

—教育的価値を追求するカリキュラムと授業の構想に向けて—

Theoretical issues on competency-based curriculum reform
- Towards a curriculum and instruction in pursuit of educational value-

石井 英真*

ISHII Terumasa

Abstract

Recently, a genuine move is being seen in the curriculum and its evaluation towards a competency-based curriculum moving away from a content-based curriculum such as the structuring of the courses of study towards the development of cross-curricular competencies. In this paper, I study the risks and potential of Japanese competency-based curriculum reform. Based on this, I will be conducting a fundamental review of the intrinsic problems of competency-based reform, and will present practical outlooks to pursue its potential. First, it is important to develop discussions relating to value in schools to review the philosophy and goals of education and its ideal human form in response to competency-based reform, which has a tendency to place superior value on economic development as well as efficiency and convenience, while also being prone to a pro forma, objective concept of competence taking on a life of its own as well as mentalism. In the discussions, it is important to externalize the conflicting values inherent in the academic disciplines and basic concepts at the level of educational content, and to organize discussions on content that is worth teaching and learning. In addition, there is a need to think about the substance of the competencies that schools should guarantee, narrowed down to what schools should and can do, and to consider how this is to be treated in the school curriculum as a whole. As well as emphasizing the state of being proactive (forming of independent individuals) which cannot be fit within the framework of socialization, it is important to expand the basic unit of the curriculum going beyond the acquisition and deeper understanding of the subject matter (transference of cultural heritage), to the refinement of knowledge and skills in learning to “do a subject” (participation in cultural practice). Furthermore, in the pursuit of quality active learning which does not fall into energism, it is important to aim for learning that unites the pursuit of activities that use higher cognitive functions and the pursuit of a deeper cognitive and emotional intrinsic involvement, and the deeper understanding that it achieves. Moreover, it is also necessary to work on the selection and structuring of essential subject content which should be explored (solid, superior-quality knowledge of discussions that may potentially become the core of the framework for the world’s perspective).

* 京都大学 准教授

はじめに

近年、社会の変化に伴う学校への能力要求の変化を背景に、先進諸国の教育目標において、教科の知識・技能に加えて、教科固有、あるいは教科横断的な汎用的スキルを明確化する動きがみられる（松尾, 2015）。そこでは、批判的思考、意思決定、問題解決、自己調整といった認知的スキルに加え、非認知的な要素、すなわち、コミュニケーションと協働等の社会的スキル、自律性、協調性、責任感等の人格特性・態度も挙げられている。しかもそれは、初等・中等教育から高等教育、職業教育にわたって、共通に見られる傾向である（松下, 2010）。

OECD の DeSeCo プロジェクトが示した「キー・コンピテンシー（key competency）」は、①相互作用的に道具を用いる力、②社会的に異質な集団で交流する力、③自律的に活動する力の三つで構成されている。また、米国で提起された「21 世紀型スキル（21st century skills）」では、各教科の内容知識に加えて、学習とイノベーションのスキル（創造性とイノベーション、批判的思考と問題解決、コミュニケーションと協働）、情報・メディア・テクノロジースキル、生活とキャリアのスキルが挙げられている。

2000 年代に入り、日本でも、初等・中等教育においては、PISA リテラシーを意識して、知識・技能を活用して課題を解決する思考力・判断力・表現力等の育成に重点が置かれるようになった。また、高等教育でも、「学士力」や「社会人基礎力」といった形で、汎用的スキルの重要性が提起された。そして現在、教科横断的な資質・能力の育成に向けて学習指導要領が構造化されるなど、教育課程編成とその評価において、内容ベースからコンピテンシー・ベースへとシフトする動きが本格的に進もうとしている（石井, 2015a; 2017c）。

本稿では、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革の日本的形態である資質・能力ベースのカリキュラム改革の危険性と可能性を確認する。その上で、資質・能力ベースの改革をめぐる問題の本質を原理的に検討し、その可能性の部分を追求するための実践的見通しを提起する。

1. 資質・能力ベースのカリキュラム改革の光と影

現代社会、特に産業界からの人材育成要求を受ける形で、職業上の実力や人生における成功を予測する能力を意味する「コンピテンシー（competency）」の育成を重視する傾向（コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革）が世界的に展開している。より高次でより全人的な能力を志向して高まり続ける社会から人間への「実力」要求をふまえ、学校できること、すべきこと（「学力」）の中身や、学びのあり方を問い直していくことが求められているのである。日本における資質・能力ベースの学習指導要領改訂はその一形態と見ることができる。コンピテンシー・ベースをめざす中で、日本において「資質・能力」がキーワードとなっているのは、一般に「学力」概念が、教科内容に即して形成される認知的な能力に限定して捉えられがちであるのに対して、教科横断的な視野を持って、そして、非認知的要素も含んで、学校で育成すべきものの中身を広げていこうという志向性を表している。

このように、今や書字文化と結びついた「リテラシー」概念に代わり、社会の能力（実力）要求をストレートに表明する「コンピテンシー」概念がキーワードとなり、より包括的かつ汎用的な資質・能力の育成に注目が集まっている。価値観やライフスタイルの多様化、社会の流動性・不確実性の高まりを前にすると、どのような社会になっても対応できる一般的な「〇〇力」という目標を

立てたくなる。だが、「〇〇力」自体を直接的に教育・訓練しようとする傾向は、学習活動の形式化・空洞化を呼び込む危険性をはらみ、教育に無限責任を負わせることにもなりかねない。さらに、資質・能力の重視が、アクティブで社会的であること等、特定の性向を強制したり、日々の振る舞いすべてを評価・評定の対象にしたりすることにつながるなら、学校生活に不自由さや息苦しさをもたらしかねない。

他方、コンピテンシー・ベースへのカリキュラム改革は、内容項目を列挙する形での教育課程の枠組み、および、各学問分野・文化領域の論理が過度に重視され、生きることとの関連性や総合性を欠いて分立している各教科の内容や形式を、現代社会をよりよく生きていく上で何を学ぶ必要があるのか（市民的教養）という観点から問い直していく機会とも取れる。また、「教科横断的」あるいは「汎用的」なものの育成については、蛸壺化した教科の壁の高さを低くするべく、既存の教科の枠やイメージを越えて、「知の総合化」を追求していくことと捉えることもできる。たとえば、教科書を教わる授業を超えて、複数教科の教科書を資料として学ぶ授業をめざしていくわけである。そして、「非認知的」なものの強調については、成果が目に見えやすい個人の認知的学力のみに限定されがちな視野を広げるべく、情動的な経験や他者との協働や試行錯誤を含んだ、ダイナミックで「統合的な学び」のプロセスを追求していくことと捉えることもできる。たとえば、目標達成に向けてストレートに淡々と進めていく授業を超えて、問いと答えの間が長くてドラマのようにヤマ場やゆさぶりや展開のある授業をめざしていくわけである。

では、こうした両義性を見据えながら資質・能力ベースのカリキュラム改革をプラスの方向で構想していくには、どのような点に留意していけばよいのか。三つの視点で考えて見よう。

2. 教育の目的・目標・内容に関する価値をめぐる議論の活性化へ

(1) コンピテンシー・ベースの教育における「資質」論の位置づけ

コンピテンシー・ベースの教育に関しては、社会からの要求が経済界からの要求に一元化され、教育という営みが、そうした要求に子どもたちを効率よく適応させていく社会化作用（職業スキル訓練と教化）に矮小化されることが危惧される。たとえば、安彦忠彦（2014）は、コンピテンシー・ベースの教育について、思想性を欠いて、機能的・技術的・手段的な性格のものに偏ってしまうことを危惧している。「能力（学力）」は、人間にとって部分的手段であって、より重要なのはそれを健全に生かせるか否かである。能力を生かす主体、つまり人格の形成こそが全体的目的となるべきだが、「資質・能力」重視といった時、「資質」に関する吟味が正当に位置づけられていない点に留意が必要だと言うのである。

安彦は、「国家・社会的要請を無視することはできませんが、国民主権を原理とする自由民主主義の憲法による以上、それを通して、『主体たる資質＝人格』が育たなくては困るわけです」（p.71）と述べ、公教育は、私教育と協働しながら、「子どもの自立」や「未来の日本の主権者としての主体形成」の責任を果たしていくことが重要だと説く。すなわち、国や社会のための道具となる「人材」を育成することではなく、国や社会を対象化し吟味する自由と能力を保障し、主権者としての「人格」（自立した個人）の形成を目的とする、近代公教育の理念を再確認し、そうした観点からコンピテンシー・ベースの改革を相対化すべしというわけである。

さらに、思想的・政治的な目的論、あるいは資質の中身の検討に関して安彦は、今後の社会が地球環境問題に正面から向き合い、人類の持続発展をめざすこと、そうした方向性の下で、コンピテ

ンシー・ベースの改革が位置づけられることが重要だと説く。すなわち、ESD（持続可能な開発のための教育）の追求と結びつけて、形成すべき人格・人間性のあり方を考えねばならないと、そして、人間中心の「能力（自己）開発型」の教育観（能力を「引き出す」教育）を脱却するとともに、能力開発をも相対化する「能力（自己）制御型」の教育観（人類の生存に「つなぐ」教育）へと重点移動していかなければならないと主張するわけである。

経済発展や効率性・利便性のみを至上価値としがちで、形式的で没価値的な能力概念が一人歩きし心理主義に陥りがちなコンピテンシー・ベースの改革に対して、教育の理念・目的や人間像に関する検討といった、価値に関わる議論を学校現場において展開していくことは重要だろう。また、安彦の言うように、「資質」固有の部分の吟味がおろそかになると、政治家等から道德教育軽視といった横槍を入れられるとの危惧も理解できる。しかし、公教育である学校において自立した個を育成する道筋、特に学力形成と人格形成との関係については、より慎重な議論が必要である。

安彦は、手段的部分である学力、能力と、思想的・道德的なものを中核とする人格とを明確に区別し、後者を重視している。しかし、公教育である学校教育で主に知育（教科の学力形成）を行い、道德教育は学校外の私教育とも協働して行うという論理は、学力と人格とを異根とした上で後者を強調するとき、学校で知育を学校外で徳育をとという機械的な分業論に陥りはしないか。あるいは、学力の外側に置かれた、価値観や道德性に関わる内容が、意識的・直接的に教育可能なものとして実体化し、それにより教科の系統や内容の学び深めのプロセスがゆがめられはしないか。

人間は、学習によって獲得された能力を文化として社会的に蓄積し、次の世代は、そうした文化を学習することで、人間らしく発達していく。系統的に組織化された文化遺産を学ぶこと自体、その過程が学び深めや再創造を伴うものであるなら、それは思想や人間性の基盤となる認識枠組み（見方・考え方）や世界観の形成につながり、日常的な行為に知性や思慮深さや見通しをもたらさるのである。人格論一般ではなく、文化的な学びを通して人格形成を間接的に展望する、学校教育に固有の人格形成へのアプローチ（徳育につながりうる豊かな知育）の可能性が追求される必要があるだろう。学校教育と、学校外での教育や人間形成との違いは、公教育と私教育の違いという点だけでなく、人間形成や世代継承の一形態としての近代教育の歴史的特殊性に即しても考えられねばならない。

(2) カリキュラム研究の言説空間の問い直し

コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革が、経済至上主義や新自由主義の席卷する既存の社会に適応的な社会像や人間像と結びつきやすいことに対して、社会改造主義や批判的教育学の立場から、環境保全・持続可能な開発、民主主義、公正といった価値を重視する社会、および、批判的な政治的市民の形成をめざすことの必要性が提起されてきた（澤田, 2017）。だが、こうした社会像や人間像といった教育目的論レベルで価値対立を顕在化させ、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革を問い直そうとする試みに対しては、下記のような限界も指摘できる。

コンピテンシー・ベースの改革は、社会機能法や活動分析法の現代的形態と見ることができる。ただ、20世紀初頭の社会的効率主義のカリキュラム改造運動においては、具体的な内容項目（指導すべき知識・技能）のレベルで、まさにカリキュラムの中身（スコープとシーケンス）が議論の対象となり、学問性と実用性、社会適応と社会改造といった価値対立が顕在化していた。

これに対して、現在のコンピテンシー・ベースの改革においては、経済界の要求を市民形成という観点で相対化するといった、社会の要求の内部で議論はなされても、その価値対立は抽象的な能

力概念によって形式的合意へと導かれ、大人社会で求められるとされる形式化された能力が無媒介に学校教育に持ち込まれることになっている。大学とキャリアへのレディネスにおいては、大学へのレディネス（学問的教育）とキャリアへのレディネス（職業教育）が、キー・コンピテンシーにおいては、雇用可能性（employability）と市民性（citizenship）が、抽象的な能力概念の導入により、汎用性の下に融合されるようになってきている。

こうした状況においては、資質・能力を構成するカテゴリーよりも、それを導き出すものになった、めざす人間像や社会の中での活動の具体に戻して議論していくことがまずは肝要である。「グローバル社会（社会の特徴）では、学び続ける力（一般的な心理特性）が求められる」といった説明をよく見かける。しかし、一般的な心理特性（抽象的な資質・能力のカテゴリー）のみに着目していても、そこからカリキュラム（どのような内容・テーマや学習経験を順序立てて組織すればよいのか）は明らかにならない。なぜなら、キー・コンピテンシーなどの資質・能力のカテゴリーは、目指す経済人や市民の具体的な姿から、大まかな骨格だけを抽象したレントゲン写真のようなものだからである。そこでは、社会像や人間像に関わる立場の違いが捨象され、最大公約数的な特徴が中性的で心理的な言葉で整理されている。

社会の特徴と一般的な心理特性（資質・能力）の間をつなぐ、社会像や人間像の検討こそが重要である。「〇〇力」一般を問うのではなく、現代社会や未来社会に関する議論の上に、そこで求められる具体的な文脈と活動様式を明らかにすること、そうした活動の中で、各教科の知の枠組み（見方）や思考法（考え方）がどう位置づいているのかを問うこと、そして、それをふまえて各教科の目標・内容を再考したり、教科横断的なテーマや活動を設定したりすることが必要であろう。

さらに、ビースタ（2010＝2016）が教育の学習化（learnification）という言葉で指摘しているように、教育の言語は学習の言語（個人主義的でプロセスに関わる言語）で置き換えられ、教育という営みの関係的な性格、および方向性や価値に関わる問いが消失してしまったかのように見える。教育の学習化は、エビデンス・ベースの教育や測定文化（規範的妥当性が技術的妥当性に置き換えられ測定が自己目的化する）や「行為遂行性（performativity）」の文化（手段が目的それ自体になり、質の達成目標とその尺度が質それ自体と取り違えられる文化）を下支えし、よい教育への規範的な問いを空洞化させている。そのような状況下で、今や学習科学（learning science）は、教育方法の効果に関わる手段的位置づけのみならず、規範論を欠いたまま、教育目的論レベルの議論を規定する言説にもなっており、その中性的で自然科学的で技術主義的な言説は、経済界の手法やレトリックを教育の領域に流入させる機能を果たしている（Taubman, 2009）。

特に、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革では、「学習」それ自体（効果的に効率的に学習を進めるための「学び方の学習」）が目的とされており、「アクティブ・ラーニングの評価」という言い回しに代表されるように、何のために何をという教育目的・目標・内容への意識は希薄化している。そして、新学習指導要領では、教科学習においても、主体的・協働的な学びであること自体が、「資質・能力」（特に非認知的能力）の育成という点から正当化されるといった具合に、教育内容論を経由せずして授業研究とカリキュラム研究が結びつくことで、「何を教えるのか」という問い（カリキュラム研究）が「いかに学ぶか」という問い（授業研究・学習研究）に解消され、空洞化しがちである。

このように、後期近代における「能力」概念や「学習」概念の隆盛の背景には、いわば新自由主義と進歩主義の邂逅（澤田, 2017）、あるいは、社会的効率主義と学習者中心主義の結合ともいえる言説状況があり、それが規範的な問いや教育的価値や教育的なるものの空洞化を進行させている。

他方、これを批判する社会改造主義においても、批判的思考力や市民性といった、スキルや性向の重要性は提起されても、批判性や自律的判断の基盤となる軸（枠組みや思想）を形づくる内容知識の位置づけについては、十分に議論されているとはいえない。グローバル資本主義と新自由主義に適応的な社会的効率主義のカリキュラム改革論も、それに批判的な社会改造主義のカリキュラム改革論も、教育内容論を欠落させている点において共通している。授業論や学習論とは相対的に独自の、教育課程論・教育計画論としてのカリキュラム研究を再評価すること、いわば社会改造主義と学問中心主義との対話を仕組みながら、教育内容論レベルで学問分野や基本概念に内在する価値対立を顕在化させ、教え学ぶ価値のある内容をめぐる議論を組織していくことが重要である。

3. 人材訓練に閉じず自立した個を育てるカリキュラムの構想へ

(1) 学校への能力要求に対する教育的フィルターの構築

学校教育で追求したい価値内容やそのベースにある社会像や人間像を議論した上で、学校教育に期待される役割と客観的に果たせる機能、いわば学校ですべきこと、できることに限定して、学校が保障すべき「学力」の内実を考え、それを学校カリキュラム全体でどう受け止めるかを考えるということが課題となる。諸外国において進行している、知的・社会的能力のカリキュラムレベルでの位置づけの肥大化は、社会システムや子どもたちの学習・生活環境の変化の中で、学校教育と人間形成一般、学校での学びと学校外の生活での学びの境界がゆらいでいることを背景にしている。

「教えること」による知育の場、という近代学校の役割規定が、「学び」の場一般という観点から、さらには、存在の承認とケアの場という観点から問い直されているのである。特に、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革は、知識経済下における産業界から学校への能力要求の高まりを背景にしており、人間の能力の無限の開発可能性という想定の下で、学力（学校でこそ育成すべきで育成可能な特殊な能力）を実力・能力一般へ解消する傾向にある。

こうした傾向に対して、学校教育の公共的性格とその歴史的・制度的制約に照らして社会から教育への諸要求を調整し、「共通 (common)」教養（平等文化や標準化を必ずしも意味しない）の輪郭を形作っていくための教育的決定のロジックを構築していくことが課題となる（石井, 2016）。たとえば、「タイラー原理 (Tyler rationale)」が示す教育目標の源泉とフィルターは、米国のカリキュラム研究の基本的な枠組みを典型的に示している。タイラー (Tyler, 1949) は、「教育目標の選択は学校に対して責任のある人々による熟慮された価値判断でなければならない」(p.4) と述べ、そのためには包括的な教育哲学とともに、意思決定のための理性的基礎として、調査や文献資料からの情報の活用が有効だと述べる。そして、教育目標に対する賢明で包括的な判断を導く上で、進歩主義者が重視してきた学習者についての研究（子どもの興味と欲求）、社会学者などが重視してきた学校外の現代生活の研究（健康、家族、娯楽、職業、宗教、消費、市民生活）、本質主義者が重視してきた教科専門家からの示唆（各教科に特有の一般教育的な機能、各教科の個人的・社会的有用性）という三つの源泉から選択された目標を、各学校のコミットする教育哲学（民主主義的価値か物質主義や成功主義か等よい生活・社会の性質、社会適応か社会改造か、社会階級や職業の違いに応じた分化か共通性・一般性の追求か）と学習心理学の知見（指導と学習の可能性、発達段階に即した目標配列の順序性）に照らしてふるいにかけるという形で、目標選択において考慮すべき視点とその意思決定の道筋を整理している。

また、先述のビースタは、教育の目的の議論のための枠組みを発展させる一つの方法は、教育シ

システムが実際に果たしている機能から出発することだと述べ、それを教育の資格化（知識、スキル、性向など、何かを有効にすることを可能にする性質や判断の形態を提供する）、社会化（特定の社会的、文化的、政治的秩序の一部となる）、主体化（既存の社会秩序から独立して個性化し主体となる）という三つの機能で概念化している。よい教育への問いは、それぞれに異なる根拠を要請し、潜在的に葛藤の可能性を含んだ、これら三つの機能について複合的に問うていくことなのである。特に、民主主義を目的とし、教育は人間の自由に関心をもつべきだとするビースタは、主体化があらゆる教育の本質的な構成要素であるべきだとしている。

さらに、戦後日本の学力論の蓄積、特に中内敏夫の学力論の知見は示唆的である。中内（1976）は、人間形成一般とは異なる学校教育の特殊性と歴史的制約をふまえて、「学力はモノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分である」（p.54）と、文化遺産の伝達の延長線上に形成される能力として学力を規定する。教育は、むき出しの社会のなかでは崩壊し、変形しかねない人間性の自己保存作用である。しかも、近代学校教育は、それを文化遺産（世界の法則的理解によってその変革を可能にするもの）の伝達という形式で成し遂げようとする。よって、近代学校教育で形成される特殊な能力としての学力は、「思考のなかにまえて描きとられた実力のうちの、カテゴリーと形象にのせて伝達し、測定されうる、その、社会化された部分」（p.58）という性格を持つ。

このように中内は、①共同体の維持のために子どもを社会化すること（教化）ではなく、社会で人間的に自由に幸福に生きていけるために、いわば学習権保障の観点から、子どもが社会的に自立する上で必要な能力や人間性の基盤を形成していくこと、②文化を介したコミュニケーションと切り離さずに能力形成を考えていくことという、社会の要求を教育課程化する際の教育的フィルターを提示している。社会から子どもを保護するだけでなく、そうした保護された場において、既存の社会にとらわれず時間をかけて自由に文化的価値と格闘しそれを内面化することによって、社会に規定されつつそれを創り変えうる個人や共同体が形成されていくというわけである（勝田守一（1970）の言う創造的社会統制）。

中内の学力論は、学校教育の機能と役割に関する客観的把握をふまえ、主に教科学習を想定しながらであるが、教育の限界規定（制約論）を含んだ教育的価値論を提起するものと言える。これを継承発展させる形で、現代社会における学校教育の客観的な役割と境界線のゆらぎを念頭に置いて考えるなら、社会の要求の教育課程化の二つ目の条件、すなわち、教育課程の基本単位については、教科内容の習得と認識の深化（文化遺産の伝達）を超えて、「教科する（do a subject）」学習における知とスキルの洗練（文化的実践への参加）へと拡張される必要があるだろう（石井, 2010）。実際、パフォーマンス評価論をはじめ、米国における 1980 年代以降の新しい教育目標・評価研究の展開は、ドリル（機械的な作業）ではなくゲーム（思考を伴う実践）、すなわち、「真正の学習（authentic learning）」（学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動）を単位にした目標・評価論を構想するものであり、上述のような学校教育の境界線と基本単位の変更に対応する、目標・評価関係、およびカリキュラム構造を提起するものと見ることができる（石井, 2017a）。客観的な真理として実体的な客体として捉えられがちな、科学・学問・文化を、歴史的に蓄積・洗練されてきた人間の知的な活動という点から、まさに文化的「実践」として捉え直し、実体的な内容でも形式的な能力でもなく、文化的実践という行為論の地平において、学問性と職業性、知性と民主主義、科学と生活とを統合すること（石井, 2017b）、そして、文化的実践そのものの知的洗練を通して、学びの文脈の具体性や豊かさを追求しつつもその文脈に閉じない汎用性のある学びを展望していくことが求められる。

また、真に社会化に回収されない主体化をどう考えるかという点についてはさらなる検討が必要である。中内もそうだが、一般に主体化という場合、理性的自律といった形で自由な個や人間性の中身を本質主義的に規定し、それを積極的に生み出そうとする営みを意味する。これに対して、ビースタにおいては、独自性としての個は、複数性と差異の世界の中に出現するものと捉えられており、主体化は、教えることが不可能で、合理的共同体の中断によってのみ発生する、予測されていない行為によってのみ生じるものとして捉えられている。ビースタの議論は、人間一般を対象にして主体化を論じている部分が大きく、発達的な視点をふまえて考えるなら、個の精神発達の基盤を形成すること（文化、特に体系化された知としての科学的概念を教わることで、行為における自覚性や随意性が増し、思想やアイデンティティが育つ座としての内面が形成される）を、学校教育が担う主体化の仕事の基軸とすべきだろう。その上で、個を形成する営みのプロセス（文化的実践）の行為としての性格について、ビースタの主体化論をふまえて考えていくことが必要だろう。

(2) 学校カリキュラムの全体像を構造化する論理

学習活動は何らかの形で対象世界・他者・自己の三つの軸での対話を含んでいる。そして、そうした対話を繰り返す結果、何らかの認識内容（知識）、認識方法（スキル）が個人において形成され身についていく。スキルは、対話の三つの軸（大きくは対象世界との認知的対話、他者・自己との社会的対話）に即して構造化できる。さらに、学習が行われている共同体の規範や文化に規定される形で、何らかの情意面での影響も受ける（石井, 2015b）。

教科内容の習得と認識の深化（文化遺産の伝達）が主たる目的である場合は、教科の認識内容が目標と評価の単位となるため、内容（事実・技能・概念）ベースのカリキュラムでも不都合は少ない。これに対し、より目的意識的で複合的な「真正の学習」を通じた知とスキルの洗練（文化的実践への参加）が主たる目的である場合は、課題追究の期間が長くなり、問いと答えの間が長くなるため、思考プロセス自体を意識的に育てていく必要性も生じてくる。こうして、文化的実践への参加へと教育課程の基本単位を拡張してはじめて、内容のみならず知的・社会的能力（教科固有の方法論や教科横断的な認知的・社会的スキル）もカリキュラム上で明確化する必要性が生じる。

さらに、日々の学校生活や行事といった教科外活動を通じての経験については、教師による知識やスキルの計画的指導というよりは、プログラム化できない全人格的な体験を通じて、自己の生き方・あり方に子どもたち自らが気づいていくという側面が強くなる。こうして、めざされる資質・能力や活動がよりメタで統合的なものになるほど、カリキュラムは内容ベースから能力ベースに、さらには人格特性ベースになり、目標と評価のあり方もより方向目標的で生成的なものとなる（石井, 2015a）。そして、知識とスキルと情意は、それぞれにその育成方法や育ちを確かめる方法やタイミングにおいて異なるアプローチ（例：知識理解は単元単位で、スキルの育ちは学期の節目で総括する）を要請しており、多層的な目標構造で学校カリキュラム全体を組織化する必要がある。

現代社会で必要とされる全体的な資質・能力は、学校だけで、ましてや教科学習だけで実現できるものではない。この点に関して、キー・コンピテンシーが示す協働や自律に関わる社会的能力の育成について、日本では教科外活動の中で取り組まれてきた蓄積があることをまず想起すべきである。教科外活動の実践の蓄積を、現代社会が求める人間像や資質・能力という観点から、また、学校外の地域の人間形成機能で弱まっている部分（例：子ども会の異年齢集団での自治や学び）を可能な範囲で補うという観点から検討し、その現代的なあり方を再考することが必要である。特に高校教育については、18歳選挙権が実現し市民性教育の充実が求められており、「一人前」（自立した

個人・主権者)を育成する観点から、進学準備教育に解消されない普通教育としての高等学校のヴィジョンを追求していくこと、そうした方向性で資質・能力ベースの改革を位置づけていくことが求められる。

また、カリキュラム全体を通じての汎用的な資質・能力の育成がめざされる中で、各学校の課題に即して汎用的スキルを明確化し、各教科の単元や授業のレベルでそれを目標として意識し、さらには評価の対象にもしていく動きがみられる。認知的な側面に限らず、全人教育の観点から目の前の子どもたちの課題を把握し、それを何らかの形で目的・目標として明確化し、カリキュラム全体で意識していくこと自体は、一定の有効性はあるだろう。ただその場合、汎用的スキルを直接的に指導する手立てを講じ、それを教科をクロスする指導事項として位置づけていくことは、教科指導において、トリプルスタンダード(①教科の知識・技能、②教科固有の思考力・判断力・表現力、③汎用的スキル)を追求することになり、授業の煩雑化や形式化をもたらしかねない。

汎用的な資質・能力を明確化する場合、教科をクロスする指導事項としてよりも、カリキュラム全体を覆うアンブレラ概念として、その学校がめざす理念や児童・生徒像を示す学校教育目標のレベルで位置づけることが有効だろう。たとえば、論理的に考えたり話したりすることに課題があるという子どもの実態から「論理的思考」という汎用的スキルを育てたいという場合、それは教科の単元や授業で何らかの直接的な手立てによって指導するものという以前に、日々の学校生活での子どもたち同士の、そして教師と子どもとのやりとりが論理的であるかどうか問われるべきだろう。その時、論理的であるかどうか問われているのは、子どもではなくむしろ教師の方かもしれない。批判的思考を育てたいなら、教師自身が教材研究などにおいて批判的に思考できているかどうかを問うてみることも必要である。学校教育目標として、めざす人間像(ヴィジョン)の一部として汎用的スキルを明確化するとともに、それを学校に集う子どもたち、さらには教師たちもが追求することで、ヴィジョンは学校文化のレベルで具体化されていくのである(石井, 2006)。

4. 形式主義に陥らない教科として本質的で中身のある学びへ

(1) 高次でありかつ深い学習の追求

文化的実践への参加を単位に単元や授業を構想することは、何を学ぶのかだけではなく、どのようなプロセスを通して、どのような教室文化や共同体の下で学ぶのかという、授業や学びの過程や文脈の質への問いをより顕在化させる。実際、学習指導要領改訂に向けた議論においては、「何を教えるか」だけでなく「どのように学ぶか」も重視され、アクティブ・ラーニング(Active Learning: AL)などがキーワードとして挙げられることにもなった。しかし、資質・能力の重視やALについては、教科内容の学び深めにつながらない態度主義や活動主義に陥ることや、カリキュラム上に明示された教科横断的な汎用的スキルの直接的な指導による授業の形式化が危惧される。

溝上慎一(2014)は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという学習」を受動的学習と定義し、そうではない学習としてALを推進する動き(構図A)から、乗り越えた先の「アクティブ」のポイントまで積極的に特定し「学生の学びと成長」を促そうとする動き(構図B)へとALをめぐる課題が移行していることを指摘している。そして、ALの質を高めるために、学習内容の理解や高次の認知機能を用いた活動をもたらす、戦略性の高いアクティブラーニング型授業を創造する必要性を説く。

また溝上の言う構図Bに関わって、松下佳代(2015)は、ウィギンズ(Wiggins, G.)らの言う「網

羅に焦点を合わせた指導」(外的活動だけでなく内的活動も不活発な学習)と「活動に焦点を合わせた指導」(外的活動は活発だが内的活動は不活発な学習)という「双子の過ち」に対し、それらがともに内的活動における能動性をなおざりにしている点を指摘する。そして、ディープ・アクティブラーニングという概念で、外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習の必要性を提起している。松下は、マルトン (Marton, F) らによる「学習への深いアプローチ (deep approach to learning)」という概念(「深い学習」)を軸に、「深い理解」(深い学習における知識の重要性)や「深い関与」(深い学習における情動的側面)にも注目しながら、学びの深さを捉えている。すなわち、学習対象の表層的で断片的な事実を暗記したり、学習課題を表面的にこなしたりする浅い学習でなく、認知過程の内化と外化を通じて、学習対象に関わる知識や経験を関連付け意味を構成するなど、深い認知的処理を施して、理解を深め、対象に没入していくというわけである。

上記のように、ALの質の追求という場合、より高次 (higher) な認知機能(知的操作)を用いる、すなわち、より知的・文化的で人間的な営みに関わる脳機能を働かせる活動を追求することと、学習対象への認知的・情動的により深い (deeper) 内的関与とそれがもたらすより深い理解、すなわち、学習主体の側の枠組みや問いの再構成による、世界の見え方や対象世界への関わり方の変容を追求することとがめざされているといえる。概念的知識の深い理解を追求することは、暗記や再生といった低次の知的操作を超えて、比較・分類や関連づけや構造化といったより高次の知的操作を要求するといった具合に、高次の思考を追求することと知識を創造し深い理解を追求することとは相互不可分で、重なる部分も多い。そして、教科の知識の構成と資質・能力の育成とを統合的に捉えることは、スキル主義に陥らない上で重要である。だが、認知的に高次の活動に取り組むことが必ずしも学びの深さを保障するものでない点には注意が必要である。

たとえば、地図上の二つの土地(定型でない複合図形)の広さを比べるようなより総合的な活動は、認知的には高次といえるが、複合的に思考しその問題を解決することで処理容量いっぱいになりがちで、そこから問題や対象の意味や前提を掘り下げる方向に思考は進みにくい。むしろ、台形の面積の求め方という、比較的シンプルな問題に多様な方法で迫り、図形上の操作と公式とを関連づけたり、他の図形の求積公式と統合的に捉えたりと、認知的にそれほど複合的でない一つの対象を掘り下げそこから発展的に考えていく方が、学び深める経験につながることもある。逆に、教科の基本概念一つ一つを深く学ぶだけでは、文脈において複数の概念を総合する高次の認知プロセスを経験し、生きて働く学力を形成することに届かない可能性がある。高次さと深さを統一するような学習をめざす必要があるのである。

さらに、深い学習は、学習対象を能動的に深く処理するだけでは、認知的には深くても自己の変容につながらない軽い学習になりがちである。この点に関わって、田中昌弥 (2017) は、「学習対象や環境から学習者が働き返されて変容するというパッシブな契機を軽視し、手持ちの枠組みや与えられた枠組みで情報処理を繰り返すだけのアクティブさに目を奪われている人の能力は包括的なものにはならないし、新しい知恵を生み出す能力も育たない」(p.70)と指摘している。自分の求めるもののみに視野や思考の幅が限定されがちなデジタル社会においては、たとえば、学習主体が自己の枠組みに添って、与えられた非連続型テキストから情報を取り出して編集・整理すること以上に、時代を超えて読み継がれ、読み手の経験や思考を試すような、良質の連続型テキスト(古典的著作など)と格闘するといった具合に、学習者の枠組みや思考が問い直されるような深くて重い学びの経験(わかったつもりでいた物事が違って見えてくること)が重要であろう。

(2) 「深い学び」と「見方・考え方」をどう捉えるか

ディープ・アクティブラーニングの提起も参照しながら、新学習指導要領では、主体的・対話的であるだけでなく、「深い学び」であることの重要性を提起している。2016年12月21日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、深い学びについて、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、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『深い学び』が実現できているか」(p.50)という形で定義している。この定義において、知識理解の深さに関わる部分と活動が認知的に高次であることに関わる部分とが混在していることがわかるだろう。そして、教科の本質に迫る深い学びを構想する鍵として提起されている「見方・考え方」という概念の意味も、高次さと深さを統一するという観点から捉えられる必要がある。

同答申では、「見方・考え方」について、「各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、各教科等で習得した概念（知識）を活用したり、身に付けた思考力を発揮させたりしながら、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」学びの過程の中で、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、物事を捉える視点や考え方も鍛えられていく」と述べている (p.33)。たとえば、数学的な見方・考え方であれば、「事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」といった具合である。

「見方・考え方」は、教科の内容知識と教科横断的な汎用スキルとをつなぐ、各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み（眼鏡となる原理：見方）と対象世界（自然や社会など）との対話の様式（学び方や問題解決の方法論：考え方）と捉えることができる。「見方・考え方」については、それを働かせた学びを通じて、資質・能力が育まれ、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになるともされており、「見方・考え方」は、質の高い学びの過程を生み出す手段でありかつその結果であるとも言える。

では、「見方・考え方」が、質の高い学びの過程を生み出す手段でありかつその結果であるとはどういうことなのだろうか。まず、学びの質を保証するには、何について、どのように学んでいるかという、内容とプロセスの両面において教科の本質を追求することが肝要である。「見方・考え方」は、プロセスが本質を外していないかどうかを判断する手がかりと考えることができる。「見方・考え方」は、どの活動を子どもに委ねるかを判断するポイントとして、また、そのプロセスが自ずと生起する必然性のある課題を設計する留意点として捉えられ、その意味で質の高い学びの過程を生み出す手段である。そして、新学習指導要領の各教科の「見方・考え方」では、「社会に開かれた教育課程」が意識されており、認知的に高次で総合的な活動の設計につながりうる。

次に、「見方・考え方」が質の高い学びの過程の結果であるという点をふまれば、知識や概念が「見方」として学ばれ、スキルや態度がその人のものの「考え方」や思考の習慣となるような、生き方にまで響く教科の学びが追求されねばならないという、まさに学びの深さへの問いが浮かび上がってくる。「見方・考え方」として示されたプロセスを盛り込んで学習活動を設計することで、認知的に高次で総合的な学びをデザインすることはできるだろう。しかし、そうした知識・技能を総合的に活用する活動が、「深い」学びを保障するわけではない。

たとえば、地元の強みを生かした新しい町おこしのアイデアを考えるような総合的な課題にただ取り組むだけでは、人口減少社会といった構造的な問題に関わる社会認識の深化につながるとは限らない。また、そうして認知的に高次な思考と知識構造の再構成としての理解の深化が促されたとしても、自己の生活やあり方と関わりのない他人事の問題解決になるなら、世の中を見る目や生き方を肥やしていく学びとなるのは難しい。そうした課題に取り組みつつ、たとえば、本音の部分で自分は将来地域とどのように関わるのかといった問いに向き合い、自分たちの提示したアイデアにリアリティや説得力があるのかを吟味してみるといった具合に、科学の知の生活世界への埋め戻しとそこでの問い直し（「もどり」）を含むことで、知識・技能を総合的に活用する学習は、高次さと深さを統一するような「真正の学習」になる。ここにおいて「見方・考え方」は、各学問・芸術・文化領域の内容やスキルや価値意識が学習者にこなされ内面に深く身についている状態といえ、学習者の学校外の生活や未来の社会生活の質を豊かにするものとなるのである。

さらに、そもそも教科の知的学習としてのクオリティを追求するという意味で「深い学び」を捉えるなら、深めるべき本質的な教科内容の精選・構造化こそが取り組まれねばならないが、新学習指導要領において、この部分は手つかずの状態といえる。先行き不透明な現代社会では、いかなる社会の変化にも対応しうる「資質・能力」を想定したくなるし、知識の重要性が指摘される時も、知識の中身そのものよりも、学習が促進されて新しい知が生まれること、いわば絶えざる知識創造のプロセスの方に重点が置かれている（国立教育政策研究所, 2016）。しかし、知識（データ）爆発の状況下で、しかも、必要な知識・情報はネット上で誰もがアクセスできるといった状況において、そうした大量の情報に埋もれず価値ある情報を選び出し、自分の視野の範囲を超えた知や情報との出会いを生み出すために、また、先述の学習主体が問い直される深くて重い学びを成立させるためにも、専門家コミュニティでの議論と検証を経た、あるいは論争過程の、世界認識の枠組みの核となりうる内容（議論の厚みのある良質の知識）をどう選択し、構造化するかといった点がむしろ問われている。

その際、科学それ自体が問題を生み出す源泉となっているリスク社会においては、科学性や真理性を内容選択の基準として無条件に掲げるのではなく、科学に問うことはできるが、科学（だけ）では答えることのできない「トランス・サイエンス」的問題群に着目することも重要である。ここでは、専門家の間で意見の分かれる論争的課題を単位に教育内容を構成するとともに、学説の複数性を明らかにする教材研究を遂行していくことが求められよう（子安, 2013）。また、専門分化した「科学」に対置されるところの、全体性や調和や鳥瞰的視野を重視する「(人文学的) 教養」も含めて、「文化」を学ぶことの人間形成上の意味（認識の能力と自己形成）からカリキュラムの全体性やヴィジョンを再検討することも必要だろう。

引用・参考文献

安彦忠彦 (2014) 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』 図書文化社.

Biesta, G. J. J. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, CO: Paradigm Publishers. (『よい教育とはなにかー倫理・政治・民主主義』 藤井啓之・玉木博章訳 (2016) 白澤社.)

石井英真 (2006) 「学校文化をどう創るか」 田中耕治編『カリキュラムをつくる教師の力量形成』 教育開発研究所.

石井英真 (2010) 「学力論議の現在ーポスト近代社会における学力の論じ方」 松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』 ミネルヴァ書房.

- 石井英真 (2015a) 『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』 日本標準.
- 石井英真 (2015b) 『増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』 東信堂.
- 石井英真 (2016) 「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』第 25 号.
- 石井英真 (2017a) 「学校改革とカリキュラム変革の系譜」『岩波講座 教育 第五巻 学びとカリキュラム』岩波書店.
- 石井英真 (2017b) 『『科学と教育の結合』論と系統学習論ー反知性主義への挑戦と真の知育の追求』田中耕治編『戦後日本教育方法論史 (上)』ミネルヴァ書房.
- 石井英真 (2017c) 『中教審「答申」を読み解く』日本標準.
- 勝田守一 (1970) 『教育と教育学』岩波書店.
- 国立教育政策研究所 (2016) 『資質・能力 (理論篇)』東洋館.
- 子安潤 (2013) 『リスク社会の授業づくり』白澤社.
- 松尾知明 (2015) 『21 世紀型スキルとは何か』明石書店.
- 松下佳代編著 (2010) 『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (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.
- 中内敏夫 (1976) 『増補・学力と評価の理論』国土社.
- 奈須正裕編 (2014) 『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』ぎょうせい.
- 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計ーパフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化.
- 澤田稔 (2017) 「批判的教育学とその今日的意義ー新学習指導要領批判への示唆」日本カリキュラム学会第 28 回大会、於岡山大学、当日配布資料.
- 田中昌弥 (2017) 「『アクティブ・ラーニング』後の教育をどう考えるか」『民主教育研究所年報 2016』第 17 号.
- Taubman, P. M. (2009) *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, New York: Routledge.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago Press.