

〔特集1〕

資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性

石井英真
(京都大学)

1. 資質・能力ベースのカリキュラム改革の展開
2. 資質・能力ベースのカリキュラム改革をプラスに転ずる視点
3. 資質・能力ベースの改革におけるカリキュラム研究の課題

1. 資質・能力ベースのカリキュラム改革の展開

本稿では、日本における「資質・能力」（コンピテンシー）ベースのカリキュラムに向けた改革の動向、およびその危険性と可能性について整理する。その上で、資質・能力ベースのカリキュラム改革をプラスに転ずる視点を示しつつ、カリキュラム研究の理論的課題について論じたい。

現在、学習指導要領で内容のみならず、教科横断的な汎用的スキルなどの資質・能力も明確化し、系統立てて指導したり評価したりしていくこと、大学に進学したり職場や社会に出たりしたときに実際にうまく学んでいける力（能力面での準備性）を問うような入試や高大接続システムの構築といった具合に、教育課程編成とその評価において、資質・能力ベースの方にシフトする動きが本格的に進もうとしている。こうした動きは、社会の変化に伴う学校教育への能力要求の変化という構造変容を背景としている。グローバル化や知識基盤社会化などの進行する現代社会（ポスト近代社会）においては、生活者、労働者、市民として、他者と協働しながら正解のない問題に対応する力や、生涯にわたって学び続ける力など、高度な知的・社会的能力が必要とされている。それに伴い、学校教育に対しても、知識を習得させるだけでは不十分で、知識を使いこなしたり創造したりする力を育成すべきとの社会的要求が高まっている。社会が求める「実力」との関係で、学校の役割を、学校で育てる「学力」の中身を問い直すことが求められているのである。

コンピテンシーや資質・能力を重視する改革については、表に示したような危険性と同時に可能性も見出すことができる。しかし実際には、資質・能力ベースへのカリキュラム改革に関しては、PISA ショックへの対応が、「言語活動の充実」という授業方法レベルの取り組みに収斂していったように、教育課程論・教育内容論レベルでの問い直しがなされないままに、「いかに教えるのか」という授業方法レベルで形式的に対応がなされることが危惧される。すなわち、汎用的スキルなどの形式的な資質・能力が直接的にカリキュラム上で付加されること、「アクティブ・ラーニング」など、授業の進め方や授業を語る言葉がより直接的に制度的に規定されること、さらには、内容の指導に外在的に追加された認知的・社会的スキルの短期スパンでの指導と評価により実践が煩雑化・形式化することが危惧されるのである。

日本においては「何を教えるのか」というレベルが学習指導要領で規定されてきたこともあり、研究者や教師による（教育計画としての）カリキュラムの研究の蓄積が十分ではない。そして、1980年代の「教育技術の法則化運動」や1990年代の「新しい学力観」や「学び」論の展開を経由することで、技術主義的・心理主義的傾向を強める形で、カリキュラム研究の空洞化が進み、それが上記の傾向を後押しし

ているように思われる。

2. 資質・能力ベースのカリキュラム改革をプラスに転ずる視点

では、前述のような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。筆者は、以下の三つの視点が重要だと考える（石井, 2015a）。

一つ目は、資質・能力を構成するカテゴリーよりも、それを導き出すもとなった、めざす人間像や社会の中での活動のイメージに注目するということである。「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どう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、社会像や人間像を検討することこそが重要である。「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。

二つ目は、学校でできること、すべきことに限定して、学校が保障すべき「学力」の内実を考えつつ、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である。現代社会で必要とされる全体的

表. 資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性（石井, 2015a, p.10に加筆。）

改革の三つの志向性	危惧する点	可能性として展開すべき点
学校での学びの社会的有用性を高めていく志向性	社会的有用性を高めていくことが、経済界からの要請に応え、「国際競争を勝ち抜く人材」や「労働者として生き抜く力」を育てることに矮小化され、早期からの社会適応（個人の社会化）を子どもたちに強いることにつながりかねない。	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、レリバンスや総合性を欠いて分立している各教科の内容を、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なりうる。
全人教育・全面发展への志向性	「〇〇力」という言葉を介して教育に無限責任を呼び込みかねない。全人格や日常的な振る舞いのすべてが評定のまなざしにさらされかねない。	「学力向上⇒教科の授業改善」という図式に限定された人々の視野を広げ、教科と教科外、さらには学校外の学びの場も視野に入れて、子どもの学習環境をトータルに構想する機会としても位置づけうる。
学びの活動性・協働性・自律性を重視する志向性	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が一人歩きすることで、活動主義や形式主義に陥る。特に、思考スキルの直接的指導が強調され、しかもそれが評価の観点とも連動するようになると、授業過程での思考が硬直化・パターン化し、思考する必然性や内容に即して学び深めることの意味が軽視される。	認識方法面（プロセス）から目標や教科の本質を捉えることで、「一時間でこの内容をこの程度までは必ず習得させないと」という認識内容面の学問的厳密性の要求（教科を学ぶこと・正解を学ぶこと）をゆるめ、学習者主体の試行錯誤を含んだ思考やコミュニケーション（教科すること・最適解をつくること）を許容しやすくなる。

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：子ども会で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。

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、教科学習も含め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や、教師と子どもとのやりとりが論理的であるかどうかが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が、さらには教師たちも追求することで、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）。

三つ目は、思考スキルや社会的スキルといった資質・能力の直接的指導よりも、思考しコミュニケーションする活動が自ずと生じる課題設定や場づくりを優先するということである。現代社会が求める高次な認知的・社会的能力の育成については、総合学習とも関連付けながら、特に中等教育においては「レリバンス（relevance）」（学ぶ意義や有効性）をより意識し、「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）を軸に、教科学習のあり方を問い直していくことが求められる。ただし、知識を活用したり創造したりする力は、そうした一般的な能力があると仮定し、その形式を訓練することによっては育たない。それは、学習者の実力が試される、思考しコミュニケーションする必然性のある文脈において、協働的で深い学習（「真正の学習」）に取り組む中でこそ育てられる。そして、「真正の学習」を通して、その分野の内容知識や思考力、さらには、その分野の本質（より善い活動）を追求しようとする態度は、一体のものとして育ってゆく。汎用的な資質・能力の育成は、汎用的スキルの実体化とその直接的指導としてよりも、知の総合化による「一般教育（general education）」の追求という形で遂行される必要があるだろう。

3. 資質・能力ベースの改革におけるカリキュラム研究の課題

上述の三つの視点をふまえつつ、生存競争（生き抜くこと）でも豊かさの制限なき追求でもなく、子どもたちが生き方の幅を広げ「よく生きること（well-being）」をめざして、資質・能力ベースのカリキュラム改革を、市民的教養と全面発達と真正の学習の実現の方向に導く上で、カリキュラム（教育課程）研究に固有の下記のような論点を深めていく必要がある。一つ目は、めざす社会像・人間像の検討を、誰が、どのような手順と倫理で進め、カリキュラムの公共性をどう担保するかという論点である。二つ目は、資質・能力の要求を受け止めるカリキュラムを、どのような構造とロジックで組織化するかという論点である。三つ目は、教育課程の国家基準において、何をどこまで規定するのか、何をどこからは規定すべきでないのかという論点である。ここでは一つ目の論点に絞って、カリキュラム研究の課題について論じたい。なお、二つ目の論点については、石井（2015a）において、能力・学習活動の階層性を明らかにするとともに、それぞれの階層レベルごとに主に関連する知識、スキル、情意（資質・能力の三要素）の例を挙げ、教科学習、総合学習、教科外活動も含めた学校カリキュラム全体で育成すべき資質・能力の内実を整理した。

一つ目の論点は、労働者として何が必要か（経済的要請）、市民として何が必要か（政治的要請）といった、社会や生活からの能力要求に対し、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それらの諸要求を調整し、「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とまとめられる。学校が育成すべきは、グローバル人材か、地球市民か、賢い生活者か、民主主義の担い手か。それはすべての子どもたちに求めるべきものなのか、そして、それらの社会像や人間像の間に矛盾はないのか。そもそも社会で求められる生き方や学び方の様式を、そのまま学校教育で追求すべきものとすべきなのか。学校は、個人を社会化する場所か、社会をよりよく生きる個を育てる場所か。子ども期にしかできないこと、すべきこととは何なのか。これらの問いを構造化する教育的決定の論理を構築していく上で、下記のようなカリキュラム研究の遺産にそのヒントを見いだすことができる。

学校に寄せられる諸要求を調整する道筋について、「タイラー原理（Tyler rationale）」が提起した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（Tyler, 1949）。タイラー（R. W. Tyler）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といっためざす社会像、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、目標選択で考慮すべき視点と意思決定の道筋を整理している。だが、タイラー原理では、各学校や教師の自律性を尊重する観点から、教育的・政治的立場において中立性が志向されており、これらの諸要求間の対立を調整する具体的な論理を提示するには至っていない。

これに対して、城丸章夫（1978）は、教育内容選択を政治的過程として捉え、諸要求間の力関係がどのように調整されて、「政治的なものの非政治的なものへの転化」としての教育的決定がなされるかを論

じている。すなわち、教育内容の決定は本質的に政治的な決定であるが、人類普遍の道徳と人格、真理としての科学と文化などの問題に移しかえられ、その教育内容が国民に共通に必要な、普遍的価値を持つつかといった非政治的な地平で合意が図られるというわけである。そして、真理・真実が多数決で決定できないように、また、議会が国民の思想・信条を議決することができないように、教育的決定では、多数決原理ではなく、住民による何らかの合意が必要とされる。

学力要求の教育課程化という教育的決定をなしうる現代の「賢人」として、城丸は、大企業の経営者、官僚、政治家、各分野の専門家、組織化された国民を挙げている。それぞれの「賢人」はそれぞれに視野の狭さや偏りなどの弱点を持つ。その中で最大の発言力を持つ「賢人」は、大企業の経営者とされる。彼らは、産業を広く支配しており、専門家に調査を依頼したりもしながら、どこでどんな人間が必要かを知っており、教育に対して注文を出す知と力を持っている。だが、そうした大企業の経営者も、働く者を上から眺めていて、働く当人の立場から眺めることができず、企業の利害を優先させがちという弱点を持つ。これに対して国民は、そのほとんどが勤労者であり、働く者の立場からどんな能力が必要かを知っている。ゆえに、誰もが通う公教育の教育内容の決定においては、大企業の経営者を中心に決定された内容は、住民の声に根ざさない限り実質的に受け入れられていかないし、より妥当な教育的決定のためには、民主主義の基本の原則に立ち戻って、国民の良識が組織化される必要があるとされる（教育内容の民主的統制）。また城丸は、社会的必要を科学的に解明しようとした活動分析法を、民主的で、より教育にふさわしいくぐり抜け方を保障できるように検討し直す作業の必要性を挙げている。

子安潤（2006）は、城丸が提起した教育的決定における合意の可能性の条件を、民主主義の原則と真理に従うという原則として整理し、それを現代的に発展させる視点として、国民概念が排除してきた少数者を切り捨てない合意形成の仕組みの必要性、科学・文化を鵜呑みにせずその政治性を検証していく必要性を提起している。それは、教育的決定を政治的な決定としてより民主的なものにする問題提起ではあるが、一方で、教育的決定をまさに教育的に妥当なものとする視点についても明らかにされる必要があるだろう。

この点について深めていく上で、戦後日本の学力論の蓄積、特に中内敏夫の学力論を教育的決定の論理として発展させていくことが重要だと思われる。中内（1967）は、「学力のモデルは、自分たちのしごとを、ああでありたい、こうしたいという教師の主観的な願望にしたがって構成すべきものではなく、その客観的に演じている役割と性格にしたがって構成すべきもの」（87頁）と述べる。そして中内（1976）は、人間形成一般とは異なる学校教育の特殊性と制約をふまえて、「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のである（勝田守一（1970）の言う創造的社会統制）。

こうした中内の学力論は、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変化を念頭に置いて、石井（2010）では、学力の中身に関する限界設定の規準として、①公共性、②指導可能性、③評価可能性、④教育資源の確保可能性を挙げるとともに、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）」学習による知とスキルの洗練（文化的実践への参加）を単位に学力論を構想することを提起した。また石井（2015b）では、知的・社会的能力のカテゴリーを設定する際、想定する学習活動の具体像を明確化し、その構造と階層性に即して組織化するという条件を示した。

世界的に展開するコンピテンシー・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。そこでは、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（スキル訓練と教化の系）。これに対して、子どもたちの精神機能の発達やアイデンティティ形成といった観点からそうした社会の要求をふるいにかけ、文化遺産の獲得や文化的実践を介して「実力」形成を間接的に展望することが重要である。こうして、人間としての個を育てる文化的学び（教養）を内に含んで、より高次の形で社会への参加につながる学びが保障されることで、社会に適応し生き抜くだけでなく、その中で自分らしさを守り、生き方の幅を広げ、社会をよりよく生きていく力が育まれていくのである（一般教育と創造的社会統制の系）。

〈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.
- 石井英真 2006. 「学校文化をどう創るか」田中耕治編『「教職研修」6月号増刊・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—ポスト近代社会における学力の論じ方」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか』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—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—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂.
- 勝田守一 1970. 『教育と教育学』岩波書店.
- 子安潤 2006. 『反・教育入門—教育課程のアンラーン』白澤社.
- 中内敏夫 1967. 「学力のモデルをどうつくるか（中）」『教育』Vol.17, No.9.
- 中内敏夫 1976. 『増補・学力と評価の理論』国土社.
- 城丸章夫 1978. 『やさしい教育学（上）』あゆみ出版.
- Tyler, R. W., 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago Press.

Risks and Potential of Competency-based Curriculum

Terumasa ISHII
(Kyoto University)

In this paper, I first outline the development of competency-based curriculum reform in Japan and summarize both its perceived problems as well as its potential. Next, I raise the following three points aimed at encouraging a positive direction in competency-based curriculum reform.

1) Rather than focusing on categories which conceptualize elements of competencies, concentrate instead on the specific and holistic image of a person with competencies.

2) While making clear the elements and structure of academic abilities that schools should secure within the limits of what they can do and what they should do, consider how the elements of academic abilities are taught and nurtured in the school curriculum as a whole.

3) Give priority to task creation and context setting that naturally give rise to thinking and communication activities, rather than to direct instruction on competencies, such as thinking skills and social skills.

In order to realize the positive potentiality of competency-based curriculum reform, it is necessary to make clear the logic behind educational decisions in curriculum research. In this study, having reviewed the theories of R. W. Tyler, Fumio Shiromaru, and Toshio Nakauchi, I draw an outline of the processes in which the various demands on schools from society are reconciled and the contents of common culture are decided upon. This is done from the point of view of the public nature of school education and the historical and institutional constraints upon it.

The reform of competency-based education, which is progressing globally, can be seen as the contemporary form of the social functional procedure and the activity analysis procedure. In the reform of competency-based education, while there is debate on the demands from within society such as the influences from the business world and those from democratic civil society, abstract agreement on such conflicts of values is reached at the level of formal abilities. In addition, there are attempts to include the abilities demanded by the adult world directly into the curriculums of schools (skills training and indoctrination). Nevertheless, concerning the development of children's mental functions and identity formation, it is important to sift through these types of societal demands and to anticipate the development of such competencies through the acquisition of culture and through cultural practices. Therefore, it is important to include cultural learning (cultivation) that promotes the growth of the individual as a human being and to secure learning connected to participation in society. By doing so it becomes possible to nurture the capability to not just conform to and survive in society, but to maintain a sense of one's place in society, expand the horizons in the way one lives, and to live better in society (general education and creative social control).