HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	持続可能で包容的な社会への学校教育の課題 ： 新学習指導要領実施を前に
著者	鈴木，敏正；SUZUKI，Toshimasa
引用	開発論集(99)：95-132
発行日	2017-03-17

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

開発論集　第99号　95-132(2017年３月)

持続可能で包容的な社会への学校教育の課題
―― 新学習指導要領実施を前に ――

鈴　木　敏　正*

目　次

はじめに ―― 本稿の課題 ――
Ⅰ　「教育の課程と方法」の視点
　1　課程と方法の統一的把握
　2　「教育課程」の理解をめぐって
　3　カリキュラムの批判から創造へ
Ⅱ　教育の計画化と「社会に開かれた教育課程」
　1　教育の計画化の背景
　2　「教育の課程と方法」の現段階的課題
　3　「社会に開かれた教育課程」への学習領域
Ⅲ　学力問題をめぐって
　1　21 世紀型学力
　2　誰のための学力か
Ⅳ　21 世紀型学習と ESD
　1　ユネスコ発の 21 世紀型学習
　2　ESD が求める教育
Ⅴ　21 世紀の教育・学習主体
　1　「教育の課程と方法」の基本課題
　2　教育主体の多様化と連携協力の課題
　3　学習主体の分化・分裂への対応
Ⅵ　教育の目的と「人格としての子ども」
　1　「人格の完成」と教育課程
　2　「人格としての子ども」と自己教育主体形成
Ⅶ　現代のカリキュラム原理
　1　４つの教育観とカリキュラム原理
　2　現代カリキュラムづくりの基本問題
Ⅷ　現代知の構造と自己教育主体形成
　1　カリキュラム編成の論理
　2　環境教育・自然エネルギー教育の場合
おわりに ―― 持続可能で包容的な地域づくりに向けて ――

はじめに ―― 本稿の課題 ――

本総合研究「北海道における発展方向の創出に関する基礎的研究」において筆者は，「北海道

*（すずき　としまさ）北海学園大学開発研究所客員研究員，北海道文教大学人間科学部教授

における発展方向」を「持続可能で包容的な地域づくり」と提起した。その発展方向の「創出」においてはグローカルな実践としての「持続可能で包容的な地域づくり教育 Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC」の展開が不可欠であり，とくに大学での取り組みが重要であることも指摘してきた。また，そのことを具体的にするために，東日本大震災からの復興実践といくつかの北海道の実践例を紹介してきた[1]。

しかし，そのほとんどは青年・成人の地域活動にかかわるものであった。従来よりも広義な活動を含んでいるとしても，基本的に社会教育･生涯学習にかかわる領域であった。もちろん，国際的に展開されてきた「持続可能な発展のための教育 Education for Sustainable Development, ESD」をふまえ，世代間連帯を重視してきたかぎりでは子ども・学校の教育を視野に入れたものではあったが，そのものの展開を考えたものではなかった。しかし，今後の北海道（と言わずに，日本，世界）の発展方向を考える際に，子ども・学校教育のあり方の検討が不可欠の課題であることは言うまでもないであろう。そこで，ここでは子ども・学校教育のあり方に焦点化して考えてみたい。

もちろん，限られた紙幅の中でその全面的検討をすることはできない。現政権は，安倍首相の私的諮問機関「教育再生実行会議」のリーダーシップのもと，「アベデュケーション」と呼ばれる多面的・包括的な新自由主義的教育改革を進めている。子ども・子育て新制度，いじめ・不登校問題対策，教育委員会制度改革，教科書検定強化，道徳の教科化，６・３・３制見直しと大学改革，社会教育の一般行政化・学校支援行政化などである。ここでは，これらのそれぞれとそれらの背後にあるものを考えるというよりも，今後の学校教育改革の基本的方向にかかわると考えられる「新学習指導要領」（2030 年度を目標年度とし，2017 年度から先行実施，2020 年度から本格実施）を取り上げてみたい。中央教育審議会教育課程特別委員会による「これまでの審議のまとめ」（2015 年 11 月）によれば，同要領は，「教育課程の基準」と考えられてきたこれまでのものとは異なり，「何を学ぶか」（学習内容）だけでなく，「どのように学ぶか」（学習方法），さらには「何ができるようになるか」（学習目標・成果）までを提示している。つまり，学校教育・学習の全体におよぶものと考えられるのである。

そこで本稿は，この新学習指導要領（以下，「新要領」）[2] をてがかりに，地域（北海道）における「発展方向の創出」にむけての基礎研究として，とくに「教育の課程と方法」の視点から今後の学校づくりのあり方を検討することにする。全体の構成については，Ⅰの３の末尾で述べる。

---

[1] 拙著『将来社会への学び ―― 3.11 後社会教育と ESD と『実践の学』――』筑波書房，2016，参照。
[2] 本稿脱稿時点（2016 年末）では中央教育審議会答申（12 月 21 日）は提出されたが，文科省による公式な新学習指導要領は公示されていない。

Ⅰ 「教育の課程と方法」の視点

1 課程と方法の統一的把握

学習指導要領は，2008 年改定から「教育課程」の「最低限の基準」とされている。戦後改革期には戦前からの「教科課程」という用語が使用されたが，1951 年要領から教科「自由研究」が廃止されると同時に，「教科以外の活動（小学校）」や「特別教育活動（中学校・高等学校）」などが位置付けられたことに伴い，より広く包括的な「教育課程」が公式に採用されることになった。そして，文部省（当時）が提示する要領は当初「試案」とされていたが，1958 年要領からは「教育課程の基準」とされてきた。そして，1998 年要領のいわゆる「ゆとり路線」が学力低下をもたらすという批判を受けて，ふたたび授業時間を増大させ，要領以上のことを教えることを可能にし，奨励するために，08 年要領は「最低限の基準」としたのである。

本稿では，こうした経過をたどってきた学習指導要領･教育課程の理解を前提にして，「新要領」の性格について批判的に検討する。そして，狭い意味での「教育内容」に限定された教育課程の理解を超えて，教育の「課程と方法」を統一的に捉えつつ，「持続可能で包容的な未来のための教育」への課題提起をしようとしている。そこで，「教育課程」そのものの理解に入る前に，「教育の課程と方法」を問う理由について述べておこう。

第 1 は，大学の教職課程では「教育課程」は主として教育内容にかかわるものとされ，これとは別に「教育の方法･技術」の科目があり，これまでは相互の関連が希薄だったことである。しかしながら，ほんらい教育実践は，一定の「教育目的」のもとでなされる「教育内容と教育方法の統一」である。適切な教育方法なしに教育内容は子どもに伝わらない。しかし，教育内容を無視した教育方法は単なる技術主義に堕す。教育方法なくして教育内容なし，教育内容なくして教育方法なしという関係がある。それゆえ，現場の教育実践に近づけば近づくほど，教育課程を具体化する教育方法が重要な意味をもってくる。他方で，教育方法は教育内容を含まざるを得ず，それゆえ教育方法学でもカリキュラム論は重要な位置付けが与えられてきた[3]。

第 2 は，今後の教育課程に大きくかかわる「新要領」では「何を学ぶか」（学習内容）だけでなく，「何ができるようになるか」（学習成果＝目標）が強調され，それを実現するために「どのように学ぶか」（学習方法）が重視されていることである。この結果，子どものどのような学習をどのように援助し組織化するかという教育方法が提示されているのである。ほんらい教育方法は実際に教育実践をする教師たちが協同しつつ，それぞれが自由に創意工夫して具体化すべきものである。果たして，1958 年以降「教育課程の基準」とされ，2008 年改訂では「最低基準」とされてきた「学習指導要領」で，具体的な学習方法まで規定することが好ましいことであるかどうかということは考えてみなければならないことである。しかし，教育行政的な「学習指導要領」の役割を離れて，現場の教育実践の立場から上述のように考えてみれば，学習内

[3] たとえば，日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社，2014。

容を学習方法とともに考えるようになることは必然のことであろう。

第3は，国際的な教育運動，とくにグローカル（グローバルにしてローカル）な「持続可能な発展（開発）のための教育（Education for Sustainable Development, ESD）」の成果と課題を考えるからである。地球環境についても人間社会についても「持続不可能性」が指摘されている21世紀に入って，国連がユネスコを中心にして開始したこの運動は，「ESDの10年（DESD, 2005-2014）」として展開され，現在「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）」という5カ年計画として取り組まれている。それは国連が提起している「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals, SDGs, 2016-2030）」の一環として位置付けられているが，その目標年次は「新要領」と同じ2030年である。DESDを提案し，その総括会議を開催した日本の政府とNGOとしてもこうした動向を無視できない。GAPではESDを「教育・学習の中核としての変革的教育 transformative education」（原則（d））としており，教育の目的・内容・方法・組織などの全体にわたって「持続可能な発展」の視点が貫かれなければならないとしている。

2 「教育課程」の理解をめぐって

以上のことを念頭においた上で，「教育課程」をどう理解するかということから始めよう。

「教育課程」は「カリキュラム curriculum」の日本語訳とされている。もともとラテン語の「走路」，一般に「人生の来歴」という意味で，それは今日でも「履歴書 curriculum vitae」という用語に生きている。教育の領域では，学校における教師と子どもの「教育経験の総体」と理解される。欧米におけるこうした経過をふまえて佐藤学はカリキュラムを，「教師が組織し子どもたちが体験している学びの経験（履歴）」と定義した。そして，「公的な枠組み」としてのカリキュラム＝教育課程と区別される，「教師の構想におけるカリキュラム」，「子どもの学習経験の総体としてのカリキュラム」，「子どもと教師の創造的な経験の手段と所産としてのカリキュラム」という3つの視点を提示している[4]。しかし佐藤も続けて言うように，今日の日本で「教育課程」という場合には，「学習指導要領（幼稚園の場合は「幼稚園教育要領」）」で公的に制度化されたものや，授業や学習に先立って定められた「プラン（計画）」として意識されている。「教育計画」としての教育課程の理解であると言えよう。

こうした日本における教育の歴史的・原理的研究をふまえて中内敏夫は，「教育の計画化の前提であり結果でもある子どもの教育的発達とその助成の，法則的で動的な過程」＝「教育過程」のうち，「指導目標をプログラム化された教師と子どもの活動として示したもの」が教育課程（curriculum）であり，「文化的諸価値とその伝達過程を子どもの発達段階と進路に即して構造

[4] 佐藤学『カリキュラムの批評 ―― 公共性の再構築へ ――』世織書房，1996，pp.4，32。なお，別著では教育方法学の一環としてカリキュラム論が位置付けられているが，同趣旨の定義・理解である。同『教育方法学』岩波書店，1996，Ⅶ。

化したもの」[5] であると定義し直している。一般に使用されているテキストでは，たとえば田中耕治は「子どもたちの成長と発達に必要な文化を組織した，全体的な計画とそれに基づく実践と評価を統合した営み」[6] であると定義している。

さらに山崎準二は，教育課程編成をするにあたっての研究課題として，①「教科」とその中身である「教科内容」のあり方，②「教材・教具」の工夫・開発，③教育課程を編成し，実際に運営し，その結果を評価し，さらに改善へと結びつけていくための組織や体制のあり方，を挙げている。その際に前提となっているのは，「学校が計画的・組織的に編成して課す教育内容」（狭義のカリキュラム）だけでなく「社会的人間形成の素材であり，無意図的・自然的教育の過程にも客観的に存在する」教育内容（広義のカリキュラム）＝「潜在的カリキュラム」である[7]。

最近の教職課程向けのテキストでも古川治らは，カリキュラムには（学習指導要領や各学校教育計画などのような）「顕在的カリキュラム」だけでなく，「潜在的（隠れた）カリキュラム」を含むことを重視している。実際の学校現場では，公式に計画された教育内容以外のことが，しばしば教師の主観的意図とも異なって学ばれていることに注目したものである。それゆえ彼らは，これまで潜在的カリキュラムについてはとくに学術研究の分野で注目されてきたが，それらの成果もふまえて学校現場で主流となっている「教育課程」の用語と概念，それらにかかわる営みを捉える必要があるとしている[8]。

このことを含めて，教育課程は「教育計画」の一環として位置付けられる。それは，狭い意味での計画段階にとどまらず，それにもとづく実践と評価，すなわち実践論的領域，カリキュラム論でいう「教師と子どもの学びの経験」の全体を含むようになってきていると言える。「国際教育到達度評価学会（IEA）」ではカリキュラム全体を「意図したカリキュラム」と「実施したカリキュラム」と「達成したカリキュラム」の３つに区別している。このことは，ほんらい教育計画論は教育実践論の一領域であることを考えれば当然のことであろう。

以上でみたように，日本で使用されてきた「教育課程」とその原語であるカリキュラムの理解の間にはズレも見られる。教育課程論としてみれば，国家レベルでの教育計画や学習指導要領と学校レベル，とくに個々の教師レベルでの教育課程には差異，というよりもしばしば対立関係がみられるということである。本田伊克は（実践者や研究者が考える）実現されるべき「可能態」としての教育課程と，現実の学校制度の中にみられる教育課程の間の矛盾を指摘している[9]。とくに日本では制度的な教育課程（その「基準」は「学習指導要領」）と実践的なカリキュラムの内容には，異なる論理が含まれるという状況をふまえて，実際の教育課程や教育課程づ

[5] 中内敏夫『教育学第１歩』岩波書店，1988，p.48。
[6] 田中耕治編『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房，2009，p.3。
[7] 山崎準二編『教育課程』学文社，2009，pp.24-5。
[8] 古川治・矢野裕俊・前迫孝憲編『教職をめざす人のための教育課程論』北大路書房，2015，p.5。
[9] 本田伊克「生を切り縮める社会に抗し，私たちのための科学と文化を」教育科学研究会編『学力と学校を問い直す』かもがわ出版，2014。

くりをどう理解するかが問われることになる。

以上をふまえて本稿では「教育課程」を，ひろく教育計画論の視点[10]から捉えつつ，具体的には実践現場で採用され，取り組まれているカリキュラムを視野に入れて考えていきたい。そこでは教育内容と教育方法の統一の視点が必要となるであろう。

3　カリキュラムの批判から創造へ

2で見たような教育課程の理解をふまえて，現に実施されているカリキュラムの批判的検討と求められている実践的展開方向が考えられなければならない。そのことは本稿全体で述べていくことになるので，ここではそれらに先立って，1970年代以降の英米を中心とした経験についてふれておきたい。

その契機は，高度経済成長期にあたる1960年代に英米で実施された各種教育調査である。それらによって明らかになったのは，戦後福祉国家とそれに照応する教育政策の展開によって教育格差が縮小したという一般的な理解に対して，階級・ジェンダー・エスニシティに代表される階層間格差は固定化され，むしろ学校教育をとおして強化されているということであった。もちろん，英米と日本ではカリキュラムの理解そのものからして差異があるが，こうした状況に対する理論的･実践的対応は，階層間格差が大きく拡大している21世紀の日本において，あらためてふまえられるべき経験であると言える[11]。

まず，既述の「潜在的カリキュラム」の影響が指摘された。とくにB. バーンスタインは，中流家庭の子どもと労働者階級の子どもが使用する言語コードの差異を指摘し，学校で使用される言語は前者の「精密コード」が中心となっているため後者の子どもたちは排除される傾向があると主張した。P. ウィリスは，こうした中で労働者階級の子どもたちに，反抗と従属の両側面をもつ独自の文化が形成されていることを指摘した。そこには，フランスのポスト構造主義的理論の影響もある。フランスでは学校教育が体制・階級関係の再生産の機能を果たしているという「再生産論」が展開されたが，その代表者とされるP. ブルデューは，これを学校文化と各階層の「文化資本」や「象徴資本」の差異・対立の問題として一般化した。L. アルチュセールはさらに学校を「国家のイデオロギー装置」と捉え，その教育そのもののあり方を問うた。これらに影響されながら，イギリスではM. ヤングやG ウィッティをはじめとする「新しい教育社会学」の研究者が，文化的・社会的関係（レリヴァンス）の視点からカリキュラムの性格を再検討した。それらは，労働党や各種教育運動・市民運動との関係をも問い直したり，あら

---

[10] 筆者の理解についてはさしあたって，拙著『教育学をひらく ―― 自己解放から教育自治へ ――』青木書店，2009，終章を参照されたい。

[11] いちいち文献はあげないが，関連文献とそれらの批判的総括については，G. ウィッティ『学校知識 カリキュラムの教育社会学 ―― イギリス教育制度改革についての批判的検討 ――』久冨義之ほか訳，2009（原著1985），明石書店，H. A. ジルー『変革的知識人としての教師 ―― 批判的教授法の学びに向けて ――』渡部竜也訳，春風社，2014（原著1988），などを参照。

たな連携を求めたりすることになった。

アメリカでは，S. ボールズと H. ギンタスが，学校教育と資本主義的生産関係が対応して階級関係を再生産するという「対応理論」を展開した。学校知および学校制度そのものの批判としては，I. イリッチなどによる「脱学校論」が主張された。それらをふまえつつ，教育現場からどのような実践を展開するかが問われたが，W. アップルは，国家的ヘゲモニーとそれに実質的に同調する「中立的教育技術」に対抗する「カウンター・ヘゲモニー」や「脱中心的統一性」の実践を提起した。同じく英語文化圏のオーストラリアでは，オルターナティヴな文化の創造やコミュニティ計画の一環としてのカリキュラム改革の提案がなされている。

以上のような経験をふまえて 21 世紀においては，知識基盤社会の下での教育改革が問われ，その一環としてのカリキュラム改革の提案と実践がなされつつある[12]。『知識と統制』(1970 年) によって「新しい教育社会学」による批判的カリキュラム論の始祖とされた M. F. D. ヤングも，その後①社会学と教育政策（とくに労働党政策の経験）の関係の再評価，②対象を公式・非公式を問わず，また場所を問わず，学習そのもの（「学習社会」）に広げること，③知識の生産と獲得が教育社会学の中心課題であり，(社会的構築主義のような) 相対主義に陥ってはならないことを強調しつつ，21 世紀の「未来のカリキュラム」を構築しなければならないとしていた[13]。また，A. グラムシのヘゲモニー論を適用した『イデオロギーとカリキュラム』(1978 年) 以来，アメリカにおける批判的カリュラム論のリーダーとも言われてきた M. アップルは，メディア・情報革命をも伴って支配的となってきた新保守主義的＝新自由主義的政策が推進する「公的知識」政策を，現場からの「知識社会学」とくに自らの実践のエスノグラフィー的研究によって再検討しつつ，民主主義教育の展開としてのカリキュラムを提起した[14]。

以上のような批判的カリキュラム論の経験から確認しておくべきこととして，以下の点をあげておく。それらは本稿のこれからの展開を示すものでもある。

第 1 に，学校内部あるいは教育の領域内のことだけでなく，歴史的・社会的・政策的条件をふまえた上で，教育固有の課題を考えることが必要だということである。21 世紀の今や，これらはグローバリゼーション時代の教育改革として，世界的規模に広がる改革の一環である[15]。こうした中で，日本の「新要領」では「社会に開かれた教育課程」が強調されているが，その意味についてはⅡで考える。その上で，21 世紀の教育課題をⅢおよびⅣで，日本での影響力が大きな OECD だけでなく，とくにユネスコの教育運動，中でも「持続可能な発展のための教育

[12] たとえば，A. ハーグリーブス『知識社会の学校と教師 —— 不安定な時代における教育 ——』木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳，金子書房，2015（原著 2003）。

[13] M. F. D. ヤング『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム —— 学習の批判理論に向けて ——』大田直子監訳，東京都立大学出版会，2002（原著 1998），日本語版への序文など参照。

[14] M. アップル『オフィシャル・ノレッジ批判 —— 保守復権の時代における民主主義教育 ——』野崎与志子ほか訳，東信堂，2007（原著 2000）。

[15] 田中耕治編『グローバル化時代の教育評価改革 —— 日本・アジア・欧米を結ぶ ——』日本標準，2016，大桃敏行ほか編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房，2007，など参照。

（ESD）」に即して提起する。

第2に，カリキュラム（＝教育課程）論における基本的論点は，「誰が，誰に対して，何のために」進めるカリキュラムであるかということである。この点，教育の主体・対象・目的にかかわるものとして，ⅤおよびⅥで具体的に検討する。

第3に，以上を念頭において，現代のカリキュラム原理を考えることである。現代知を再構成しつつ，未来に向けて実践的総括と展望を示すようなカリキュラム構成のあり方が問われることになる。ⅦおよびⅧで，これらについて提起してみよう。

全体として，これまでのカリキュラム批判論の多くはまさに批判に重点があり，具体的な教育現場におけるカリキュラム創造に必ずしもつながっていなかった。個々の既存カリキュラムや「学校知」の階級・階層的な所属や親近性を指摘し，それが資本主義的体制維持につながっているとして批判することは，旧来のカリキュラムの反省にとって大きな意義がある。しかし，学校知を乗り越えていくためには民衆知や生活知をも（それらの批判も含めて）位置付けなおし，フォーマルな学校教育だけでなく，ノンフォーマルやインフォーマルな教育・学習活動をも含めた全体の「学習の構造化」が求められる。そこでは，近現代を批判するポスト・モダンの諸理論を乗り越え，「構造と実践の矛盾的相互連関」に対応しつつ，あらたな時代を創造していくポスト・ポストモダンの理論と実践が問われていたはずである[16]。

以上のような構成によって本稿では，2020年度から本格実施予定の新学習指導要領（「新要領」）とのかかわりで「教育の課程と方法」のあり方を考えていくことにする。

Ⅱ　教育の計画化と「社会に開かれた教育課程」

1　教育の計画化の背景

目的意識的活動としての教育においては，ほんらい教育計画が不可欠である。しかしながら今日あらためて教育計画論的視点が求められ，地域レベルで「教育の計画化」が問われて，その一環としての教育課程づくりが必要となってきているのには，次のような背景がある。

第1に，直接的には2006年の教育基本法改定によって，政府による「教育振興基本計画」（第17条）が位置付けられたことである。「教育振興基本計画」は，現段階において教育計画としての教育課程を考える前提である。この国家的基本計画を斟酌しながら，自治体教育振興基本計画（とくに2015年改定実施の地方教育行政法に基づいて自治体首長が決定する「教育大綱」）そして各学校教育計画・社会教育計画などが推進されるようになってきているのである。

[16] ポスト・モダン的カリキュラム批判の特徴と問題点については，佐藤学『カリキュラムの批評』前出，Ⅰの5・6，ポスト・ポストモダンについては，拙著『エンパワーメントの教育学 —— ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン ——』北樹出版，1999。とくにアップルが依拠したグラムシ理論の教育学的再構成を含めた，教育計画論的アプローチについては，拙著『現代教育計画論への道程 —— 城戸構想から「新しい教育学」へ ——』大月書店，2008，も参照されたい。

第 2 に，世界で一番の債務を抱える日本政府の財政事情もあり，21 世紀に入って，市町村の「平成の大合併」を含む地方分権政策と行財政改革が進められ，地方自治（団体自治と住民自治）のあり方が問われるようになってきたことである。多様な「ステークホルダー（利害関係者）」の参画によって公的行政を進めるという「新公共経営（NPM）」の地域政策が進められている。こうした中で教育においても，とくに教育の課程と方法においては，地域と各学校に個性的な「カリキュラム・マネジメント」が必要とされてきているが，そこで求められているのは教育の世界における（子どもを含む）住民自治＝「教育自治」の創造である。「参画型社会における教育改革」の一環としての教育課程づくりが問われているのである。

第 3 に，地域問題の深刻化である。都市部でも見られる超少子・高齢化や農村部での急激な過疎化などにより地域コミュニティが崩壊しつつあり，これに対応すべく「地方創生」が現政権の重要政策として位置付けられている。それぞれの地域の現場からは，地域の持続的発展のための教育が求められ，「ふるさと学習」や「15 年一貫教育」，あるいは「地域学校協働本部事業」などをとおして，地域再生に向けた教育を計画的に推進することが課題となってきている。

最後に，グローバリゼーションのもとでの地球的問題群（代表的なものは環境問題と貧困・社会的排除問題）が深刻化し，地域・国家・地球レベルでの「持続不可能性」が指摘される中で，問題解決の担い手を計画的に育成することが喫緊の課題となってきたことである。それは教育の領域でも問われており，最近では教師と学校そのものの持続可能性のためのレジリエンス（復興•再生力）育成すら課題提起されている[17]。2030 年をめざしての「学習指導要領」では「持続可能な発展のための教育（ESD）」の視点も必要だとされているが，ESD はその視点を教育の全体に貫くことを求めている。かくして，「教育の課程と方法」における実質化が課題となってきているのである。

2　「教育の課程と方法」の現段階的課題

こうした中で「教育の課程と方法」の今日的なあり方を考える際にふまえておくべきことは，次の 4 つの点である。

第 1 に，「教育の課程と方法」を学校と子ども•教師の枠内に限定して考えるわけにはいかなくなってきているということである。学校の教育課程にもとづく教育以外の領域は，日本では社会教育として位置付けられてきたが，とくに「臨時教育審議会」（1984〜87 年）以来，学校教育と社会教育を含む生涯教育・生涯学習の視点を重視した教育政策が総合行政として進められてきた。そして 2006 年，大改定された新教育基本法では「生涯学習の理念」が位置付けられ，教育は「学校・家庭・地域住民等の相互の連携協力」（第 13 条）のもとで進めることが規定された。2007 年に改定された学校教育法では，義務教育の目標の最初に「学校内外における」社

[17] C. デー／Q. グー『教師と学校のレジリエンス ―― 子どもの学びを支えるチーム力 ――』小柳和喜雄・木原俊行監訳，北大路書房，2015（原著 2014）

会的活動や自然体験活動の促進が掲げられた（第 21 条）。

2030 年をめざす「新要領」では，「社会に開かれた教育課程」が大きなスローガンとなっている。単なる情報化社会を超えた「知識基盤社会」に対応するために，たとえば，小学校での「プログラミング教育」が必修化された。それらの背景には，塾をはじめとする民間事業者の学校教育での活用，基礎・基本はインターネットなどを利用して家庭で学び，学校では発展・応用学習をという「反転学習」の提起などの動向もある。

第 2 に，新教育基本法によって生まれた「教育振興基本計画」が教育政策推進の基本となってきていることである。現行「第 2 期教育振興基本計画」（2013-17 年度）は，「生涯学習社会の構築」を基本目的としている。上述のように，教育振興基本計画→地方自治体首長による「教育大綱」と「自治体教育振興計画」→学校教育（経営）計画という流れが方向付けられ，行政主導の教育計画の一環としての教育課程づくりがなされることになった。これに対して，各地域・学校からどう対応するかが問われている。

第 3 に，今日の教育課程について考えるためには日本だけでなくグローバリゼーションの影響を見逃すことができない。経済協力開発機構（OECD）が進める「生徒の学習到達度調査（PISA）」やその前提となっているキー・コンピテンシー論が日本の教育政策，具体的には「学習指導要領」や全国学力テストに大きな影響をもってきた。「第 2 期教育振興基本計画」の「基本的方向性」では，グローバル化の中で「社会を生き抜く力」を育成するために「国際的な学力調査でトップレベルに」なることと，「未来へ飛躍する人材」として「新たな価値を創造する人材，グローバル人材等」の育成が求められている。

第 4 に，日本の貧困化率（とくに子どもの貧困化率）が先進国最悪レベルとなり，社会格差拡大と排除型社会化が進展する中で教育課程のあり方が問われるようになってきていることである[18]。もはや，すべての子どもに共通の教育課程だけを考えて教育実践をするわけにはいかなくなった。貧困・社会的排除状態にある子どもにはそれに対応した教育活動が必要である。地球的環境問題という共通課題と同時に，貧困・社会的排除問題にも対応して，それらを同時に克服していくような「持続可能で包容的な（誰をも排除しない）社会」を目指す教育課程の創造が必要となってきている。

3 「社会に開かれた教育課程」への学習領域

以上のような状況を念頭において「社会に開かれた教育計画」とそれを具体化する「教育の課程と方法」が考えられなければならない。

---

[18] もちろん，貧困・社会的排除問題はグローバル化した社会全体の問題で，今日の主要政策課題でもあり，まずは生涯学習として取り組むべきテーマである。この点，くわしくは拙編著『排除型社会と生涯学習 —— 日英韓の基礎構造分析 ——』北海道大学出版会，2011，および鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習 —— 政策と実践の日英韓比較研究 ——』大月書店，2011，を参照されたい。

日本の教育基本法はその目的として「人格の完成」をめざし，「平和で民主的な国家及び社会の形成者」（第１条）としての資質を育成することを挙げている。「社会に開かれた教育課程」で問われているのは，上記のようなグローバルにしてローカルな課題に取り組むような資質と能力をもった市民の育成であり，それは消費者としてのあり方から地球市民としての役割にまで及ぶ。こうした中で「国家の形成者」＝公民育成のあり方が問われている。「新要領」の高校「公民」では主権者教育を担う必修科目「公共」が新設された（旧来の「現代社会」は廃止）。「地理歴史」では，18 世紀後半以降（近現代）の世界と日本の歴史を合わせて学ぶ必修科目「歴史総合」が新設され，地理は必修科目「地理総合」となる。

「第 2 期教育振興基本計画」で掲げられている「生涯学習社会の構築」のためには，子どもに留まらず大人も学びを必要とし，大人（親・教師・地域住民）と子どもの学び合いから，「世代間の公正」（環境問題から教育や年金の問題まで）を実現するための世代間連帯へと発展させるような生涯学習を視野に入れた教育課程が求められている。そうした学びの諸領域を示すならば，〈表－１〉のようになるであろう。

1987 年の「臨時教育審議会最終答申」以来，日本は生涯学習時代に入ったが，それは同時に超大国アメリカと多国籍企業・国際金融資本が主導する「グローバリゼーション」の時代であった。同じく 1987 年に報告された「環境と開発国際委員会報告」で提起された「持続可能な開発」は「地球サミット」（1992 年）で世界の共通認識となったが，「世代間および世代内の公正」を目指すものとして，グローバリゼーションのもたらした「双子の基本問題」とくに環境問題と貧困・社会的排除問題への対応を各国に求めた。各国とくに日本を含む先進諸国は近代にはじまり現代に至る近現代社会として，経済構造・市民社会・政治的国家の「グラムシ的 3 次元」から成る。日本においては 1970 年代以降，そうした現代社会的構成が明確なものとなったが，とくに 1990 年代以降のグローバリゼーション時代にはこれに「人間 —— 自然関係」を加えた「４次元構造」を視野に入れて考える必要がある。

近現代社会は（経済構造に規定された）市民社会と政治的国家への分裂を基本的特徴とする。したがって，諸個人は前者に所属する「市民」と後者に所属する「公民」に分裂する。「市民」は資本主義的市場経済のもとで「私的個人と社会的個人の矛盾」という基本的矛盾をもち，それは市場経済（商品・貨幣関係）が生活のあらゆる分野に浸透してくる過程で拡大してきた。「公民と市民の分裂」を克服しようとするためには公共性の形成が，「私的個人と社会的個人」

〈表－１〉「社会に開かれた教育課程」への学習領域

公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
現代的人権 （社会的協同）	連帯権 （意思連帯）	生存＝環境権 （生活共同・共生）	労働＝協業権 （生産共働）	分配＝参加権 （参加協同）	参画＝自治権 （地域響同）
〈学習領域〉	教養・文化	生活・環境	行動・協働	生産・分配	自治・政治
市民形成	消費者	生活者	労働者	社会参画者	社会形成者

（注）拙著『将来社会への学び』筑波書房，2016，p.191 の〈表終－１〉から一部抽出。

の矛盾に対応しようとすれば，広い意味での「協同性」の形成が必要である。かくして，現代社会の諸個人は「協同性の形成をとおした公共性」の形成を基本課題としている。出発点は，戦後世界体制の中で生まれた日本国憲法で確認された基本的人権，自由権と社会権をふまえた「第3世代の人権」としての「連帯権」にはじまる現代的人権である。それを展開し拡充していくのが，多様な「社会的協同」の実践である[19]。〈表－1〉に示したような，現代的人権とそれを実質化する社会的協同実践を展開することによってはじめて公民と市民の分裂を克服する方向も見えてくる。

以上のように現代社会を捉えるならば，今日における「市民」は消費者・生活者・労働者・社会参画者・社会形成者，それに照応する「公民」は主権者・受益者・職業人・国家公民・地球市民のそれぞれ5つの側面をもつものとして考えることができる。2030年を目標として，将来社会に求められている人間を育成しようとする「社会に開かれた教育課程」を考えようとするならば，今日の日本社会のこのような性格をふまえ，それらにおいて求められている「教養・文化，生活・環境，行動・協働，生産・分配，自治・政治」の5つの〈学習領域〉を視野に入れて検討しなければならないであろう。

文科省が作成した「次期学習指導要領改訂の方向性（案）」（2015年）では，「社会に開かれた教育課程」は「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し，社会と連携・協働しながら，未来の創り手となるために必要な資質・能力を育くむ」ことを目指すものとされている。主権者教育を担う必修科目「公共」が新設されたのもそれゆえである。大人も子どもも，両者を媒介する若者も，単なる消費者や生活者，そして労働者だけでなく，社会参画者そして社会形成者，さらには主権者＝「国家の形成者」そして地球市民となれるような教育の計画化が求められているのである。

日本では立ち遅れていた「市民性（シティズンシップ）教育」もようやくその推進の具体的動きが見えるようになってきた[20]。しかし，たとえば主権者教育を選挙制度の理解に，シティズンシップ教育を「政治的リテラシー」に限定するといったような，形式的な主権者教育・市民性教育にとどまらせようとするのでなければ，まずは〈表－1〉に示したような全体を視野に入れて「社会に開かれた教育課程」に取り組む必要があると言える。

もちろん，その具体化にあたっては，戦後の教育計画化の理論と実践を踏まえて[21]，地域の現場に即した教育課程づくり[22]が考えられなければならない。

---

[19] 以下〈表―1〉の理解については，表注の拙著のほか，現代生涯学習の理解にかかわる，拙著『生涯学習の教育学 ―― 学習ネットワーキングから地域生涯教育計画へ ――』北樹出版，2014，を参照されたい。

[20] たとえば，日本シティズンシップ教育フォーラム『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社，2015。

[21] さしあたって，拙著『現代教育計画論への道程 ―― 城戸構想から「新しい教育学」へ ――』大月書店，2008。

[22] たとえば，内山隆・玉井康之『実践　地域を探求する学習活動の方法 ―― 社会に開かれた教育課程を創る ――』東洋館出版社，2016。

Ⅲ　学力問題をめぐって

1　21 世紀型学力

ここで，21 世紀における「教育の課程と方法」にかかわる論議の中で最大の焦点となってきた学力問題を考えてみよう。

現行の教育課程の（最低）基準＝学習指導要領では「確かな学力」形成が重要課題とされている。1998 年学習指導要領にはじまる学力低下論争，詰め込みか「ゆとり」か，知識か「考える力」かといった論争に対する中央教育審議会と文科省の対応の結論である。「確かな学力」は「基礎･基本を身に付け，自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，より良く問題を解決する資質や能力」とされている。

しかし，基礎・基本の内容が明確ではなく，単に「主体的な学び」が主張されるならば，まさに技術主義に陥らざるをえない。「新要領」では「アクティブラーニング（能動的学習）」がとくに強調されているが，それ自体は教育方法にかかわるものである。それゆえ，学校現場では基礎・基本を身につけるためとして反復学習やドリル学習が重視されたり，とにかく参加型学習が重要だといって，形式的に体験学習や話し合いを進められたりといったことが流行のように広がった。

こうした事態に対して，あらためて「リテラシー（読解力あるいは言語能力）」や「コンピテンシー（遂行能力）」，そして「生きる力」を育成する「主体的･対話的な深い学び」（ディープ･アクティブラーニング）の必要性が強調されているのである。たとえば，比較的早くから「アクティブラーニング」を提唱してきた溝上慎一の監修で全 7 巻から成る「アクティブラーニング･シリーズ」が刊行されているが，「ハウツーを超えた理解」を目指した第 1 巻はアクティブラーニングの学習活動（あるいは授業方法）として，要である「協同学習」（グループ学習）にはじまり，ジグソー法，ケースメソッド，そして反転学習などを紹介している[23]。

アクティブラーニングはもともと大学教育改革の取り組みから始まったことであるが，最近では一巡して，大学の授業でもアクティブラーニングを全体的に推進するようになってきている。たとえば，教員向けの各種研修会(FD)などでは，文科省の指導により，シラバスに「アクティブラーニングを取り入れる」よう説明されている。その例としては，①グループ学習，問題解決学習，体験学習，調査学習，②ディスカッション，ディベート，学生によるプレゼンテーション，③理解度確認(確認テスト，ミニレポート，クリッカー等)，④レスポンスカードやコメントシートの使用，が挙げられている。これらは一つの授業科目で「少なくとも 1 回は」実施するように言われているが，これではアクティブラーニングは形骸化し，「ディープ･アクティブラーニング」も実現できないであろう。

学校におけるより深刻な問題は，学力低下が国際学力テスト（PISA）の順位低下として議論

[23] 安永悟・関田一彦・水野正朗編『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂，2016。

され，2007 年からは全国学力テストがはじまって，それらの順位競争が都府県や学校レベルで展開される中で「学力向上」が目指されてきたということである。そのために，テスト対策としての過去問題学習や反復学習，さらにはテスト実施における不正問題がマスコミでも問題にされ，およそ「確かな学力」形成とは反対の方向に向かう傾向があるということである。現場では「PISA 型学力」を各教科でどう具体化するかが課題とされ，それに対応するテキストが出版されたりしている[24]。

しかし，そこで問わるのは単なる授業方法を超えた学びの実質＝内容であろう。その問いを延長していけば，そもそも「学力」とは何かから議論しなければならないという状況にある。

一般に学力は「学校教育によって形成される学習能力」であるが，具体的には「目的としての学力」，「可能性としての学力」，「過程としての学力」，「結果としての学力」の 4 つの側面がある。これらのうち，テストで計測される学力はせいぜい「結果としての学力」，それも数値化される限りでの「学力」である。それが子ども自身のものでも，子どもたちが学習活動の結果を確認しあうものでもなく，他者に利用されるような，他者のための学力になれば，「学力の疎外」が生まれる。それはいまや，1950 年代から問題にされてきた「学力の剝落」問題や，「学力の商品化・物神化」[25] といった問題にとどまらない。テスト学力・受験学力の問題としてこれまでに指摘されてきたように，学習の結果だけでなく過程，可能性，目的にまで及び，全体として子どもの「学びからの逃避・脱落・排除」，先進国で最悪レベルの「学びへの意欲や意味の喪失」を生み出してきた。PISA が求める学力やそれに照応した「確かな学力」は，こうした問題への対応という側面がある。

しかし，日本での動向は 2008 年学習指導要領や全国学力テストが前提とした「PISA 型学力」の方向ともずれてきていると言える。PISA は「学習到達度」を調査するためのものである。それは旧来の「学力」ではなく数学的・読解的・科学的な理解（リテラシー）と問題解決能力から構成された。それらは，それまでの日本の受験主義的学力とは異なり，グローバリゼーションの中で求められている能力にふさわしいものであると理解されており，形成すべき学力の内容理解にかかわる。実際に，たとえば読解力や課題解決能力の不足や学習意欲・習慣の欠落等，日本の子どもの学習活動の問題点を明らかにした。

そこで当初は，PISA 調査でトップクラスだった諸国，たとえばフィンランドの教育が注目された。しかし，フィンランドは社会民主主義政権の経験が長く，歴史的・経済的・政策的前提条件や，それにもとづく教育条件が大きく異なる。少人数教育と弾力的カリキュラム，グループ学習やプロジェクト法による「協同の教育」，そして総合学習の徹底や横断的テーマ学習等，現場での教育実践における彼我の差異の大きさも明らかになっている[26]。日本の現状で，学習技

[24] たとえば，日本人間教育学会編『PISA 型学力を育てる』金子書房，2016。
[25] 中内敏夫『学力の社会科学』大月書店，2009，第 2 部第 7 章。同『学力とは何か』岩波新書，1983，も参照。
[26] たとえば，庄井良信・中嶋博編『フィンランドに学ぶ教育と学力』明石書店，2005。

術だけフィンランドをまねしようとしてもうまくはいかないであろう。

一方，フィンランドをはじめとする北欧社会民主主義諸国もまたEU統一市場における競争的環境のもとにあり，EUの政策では，リテラシーを超えた実際的競争力としてのコンピテンシー（遂行能力），さらには労働者としてのエンプロイアビリティ（被雇用能力）を重視してきた。こうした傾向をふまえて学校でのエンプロイアビリティ形成を主張する議論もあるが，批判的検討をぬきにして，競争力向上に都合のよい議論と仕組みだけが取り入れられる恐れもある。女性のワーク・ライフバランス問題や上述の若者の状況を考えても，学力をコンピテンシーやエンプロイアビリティに収斂することには大きな問題がある。

この点では，PISA調査ではフィンランドや日本を追いかけてきて追い越しつつある上海，香港，シンガポール，韓国などの東アジア諸国の「学力」の性格と抱えている問題も含めて，それらの諸国と統計的に有意差がない位置まで回復してきている日本（2012年調査で数学的リテラシー7位，読解力4位，科学的リテラー4位）のあり方を考えていく必要がある。他方で，先進的な教育組織や教育方法としてしばしば紹介される欧米諸国はせいぜい中程度（たとえば同じく，アメリカは36，24，28位，スウェーデンは38，36，38位）であることをみるならば，「国際比較」とその解釈のあり方そのものを再検討しなければならないであろう。

2　誰のための学力か

これまで「学力」については多くの議論がなされてきた。「低学力」論についても，戦前の大正自由主義教育，戦後の新教育，そして「ゆとり教育」など，子ども中心主義的な教育に対していつも投げかけられてきた批判である。ここでこれらの「学力論」のそれぞれについて議論する余裕はないが[27]，これまでの教育課程論においても，系統主義と子ども中心主義（経験主義）の統一が課題とされてきたように[28]，21世紀の学力論争においても，「知識も考える力も」という方向に落ち着き，それが現行および次期の学習指導要領における「確かな学力」に現れていると言える。

それは最近，教育方法論の立場からも主張されていることである。たとえば斎藤孝は，体系的にまとめられた知識を記憶し，再生できる力を基本とする「伝統的な学力」に対して，課題を解決するために必要な思考力・表現力・判断力を中心とした学力を「新しい学力」と整理した上で，前者が求めている基本的知識の習得を中心とする教育「内容」を，後者で求めている学びの「スタイル」で学習していく道を提起している。それは，これまでの日本における実践

[27] 代表的なものについては，さしあたって，山内乾史・原清治編『学力問題・ゆとり教育』日本図書センター，2006。

[28] たとえば柴田義松は戦後の教育課程改革の歴史を，①科学の体系―教科の系統―教材化―授業構造（「現代化」）と，②子ども研究―授業研究―教材づくり―教科研究（70年代以降）の2つの進め方にまとめ，これらは教育課程研究で「ともに必要なものであり，これらをどう統一的に進め。発展させていくかが今後の課題となる」としていた（柴田『教育課程 ―― カリキュラム入門 ――』有斐閣，2000，p.112）。

的蓄積をふまえつつ，農耕的学力と狩猟的学力を統合し，知情意体と知仁勇を統一する「総合的人間力」であり，真の問題解決能力＝「新しい学力」であると表現されている[29]。

こうした動向をふまえながら，ここでは「学力」を議論する際に大前提でありながら，しばしば忘れ去られてしまう「誰のための学力か」という点についてだけ触れておきたい。

21 世紀に政府が進めてきた学力向上政策は，グローバリゼーションのもとでの市場競争に打ち勝って行くためのものである。それは，国民の階級・階層的分裂を前提とした学力政策である。この間，社会格差の拡大・固定化を問題にする議論は「ピケティ（グローバルに広がる格差拡大を実証的に示したフランス人経済学者）現象」と呼ばれるほどに世界的な社会現象となっている。そして日本でも，日本経済団体連合会が 1995 年に提示した「一部の中枢的管理者，相当数の専門的技術者，多数の流動的労働者」という労働者階層区分が，21 世紀に入って現実のものとなってきたことは，流動的な非正規労働者が若者で半数を越えるようになっていることなどに示されていると言える。こうした中で「学力と階層」が問われ，地域調査を通した実態解明も行われてきた[30]。

こうしたことをふまえるならば，この間に政策的に提起されてきた「人間力」形成（「新しい時代を切り拓くたくましい日本人の育成」）は，中枢的管理者でグローバル人材である「エリート」層に求められる学力であったことがわかる。そのことは，「第 2 期教育振興基本計画」で「社会を生き抜く力」や「未来への飛躍を実現する人材」が強調されていることにも表れている。2008 年改訂の現行学習指導要領から，学習指導要領はそれまでの教育課程の「基準」から「最低基準」に変更されている。一方で「落ちこぼれ」となりかねない子どもへの対策，他方でのエリート養成への対応だと言える。

たとえば，2007 年からの 4 年間の全国学力テストでほとんどの教科が都道府県別 40 位台であった北海道では，「学力危機」が叫ばれるまでの問題となった[31]。これに対して北海道教育委員会は「北海道高等学校学力向上事業実施要項」（2013 年 3 月）で 3 つのモデルを設定して対応することとした。すなわち，アドバンス・モデル（A），コアアビリティ・モデル（C），ベーシック・モデル（B）の 3 区分であり，上記労働者 3 区分をふまえたミニチュア版であるとも言えよう。もちろん，A モデルの高校を卒業して「選抜性の高い大学」（旧帝大や有名私大など）に入学したとしても，エリート層になる者は限られているであろう。

こうした中で，「人間力」や「コンピテンシー」，あるいは「コミュニケーション力」など「人格まるごとの能力」としての学力を問うような「ハイパーメリトクラシー時代」には「柔軟な専門性」形成が重要だとする本田由紀の提起[32] などが注目されてきた。しかし，職業能力形成一

[29] 斎藤孝『新しい学力』岩波新書，2016，pp.1，83，208，210。
[30] たとえば，苅谷剛彦『学力と階層 —— 教育の綻びをどう修正するか ——』朝日新聞出版，2008，苅谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学 —— 調査が示す学力の変化と学習の課題 ——』岩波書店，2004。
[31] 読売新聞北海道支社編『学力危機北海道 —— 教育で地域を守れ ——』中西出版，2013。
[32] 本田由紀『多元化する『能力』と日本社会 —— ハイパー・メリトクラシーのなかで ——』NTT 出

般の重要性は理解できたとしても，それは事実上「相当数の専門的技術者」養成政策であり，それで今日問題にされている学力問題に対処できるかどうかは疑問だといわなければならない。たとえば若者の「生活自立から就労自立へ」が若者自立戦略等で取り組まれてきたが，そこで実際にもっとも必要になってきたのは「社会的自立」だという現実をみても，専門性形成＝就労自立路線は袋小路につきあたる危険性をもっていると言える。

いま教育が焦点をあわせるべきは，社会的被排除者となる可能性が高い「多数派の子ども」であり，とくに困難を抱えた子どもである。そこで求められているのは「競争の教育」ではなく，「人間として生きること」を基盤に「ともに生きること」を学ぶこと（後掲の〈表－2〉参照）を推進する「協同の教育」であり，個人の競争力としての「コミュニケーション能力」ではなく，ともに学び合い，育ち合うような学びを育てる教育実践である。それは，私的個人が所有するものとして理解されがちな「学力」理解を乗り越えていくことにもつながる。

「協同の教育」は，教育実践が当面する課題であると同時に，教育の基本形態として，相互承認を目的とする相互教育の展開である[33]。それは，子ども間に始まり，子どもと教師，教師間，保護者・地域住民間にも広がる実践となる。そのことは，「つながり」を深めようとする実践[34]の展開方向でもあり，相互教育を重視する学校づくりが「誰をも排除しない包容的な地域づくり」につながることを示していると言える。その教育課程は「社会に開かれた教育課程」として，〈表－1〉で示した学習領域全体にひろがっていくであろう。

以上のような意味で，支援を受けたり協同したりすることができる力を含めた「生きる力」を育てる実践は，当面する重要課題である。「生きる力」は，終戦後の復興過程で，受験主義的教育がもたらした諸問題（おちこぼれ，非行，校内暴力など）への対応が問題となった1970年代に，そして各時期の多くの教師と保護者・地域住民の日常的実践をとおして提起されてきたことである。そうした歴史や現場での実践に目を向けることによって，競争的な個人の「生き抜く力」（第2期教育振興基本計画がもっとも重視しているもの）を批判的に捉える「生きる力」を考えることができるであろう。

Ⅳ　21世紀型学習とESD

1　ユネスコ発の21世紀型学習

21世紀の学びについては，OECDが提起した，「知識基盤社会」に求められる21世紀型学習

版，2005，同『教育の職業的意義 —— 若者・学校・社会をつなぐ ——』ちくま新書，2009，同「カリキュラムの社会的意義」東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編『カリキュラム・イノベーション』東京大学出版会，2015。

[33] 拙著『新版　教育学をひらく —— 自己解放から教育自治へ ——』青木書店，2009，特に第3章4，第5章2を参照されたい。

[34] たとえば，露口健司編『「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学 —— 信頼関係を気づきやすい学校組織・施策とは ——』ミネルヴァ書房，2016。

や 21 世紀型スキル[35] の必要性が喧伝されている。学力にかかわる代表的なものは,「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクト（通称 DeSeCo）が提示したキー・コンピテンシー[36] である。それを受けて日本でも,「コンピテンシー・ベース」の授業改革への提起が数多くなされてきた[37]。しかし教育的課題を国際的に考える際には,先進国を中心とする経済開発に主要課題がある OECD だけでなく,まず国連とくに教育の領域に責任をもつユネスコが推進している教育活動に注目しなければならない。

国連 21 世紀教育国際委員会はその報告書『学習：秘められた宝』（1996 年）で，それまでの「知ること」,「なすこと」に加えて，21 世紀型の学習として「人間として生きること learning to be」と「ともに生きること learning to live together」を提起した。それは，ユネスコ国際成人教育会議「学習権宣言」（1985 年）で提起した「主体形成の教育」（学習活動は「なりゆきまかせの客体からみずからの歴史をつくる主体へ変えるもの」という基本理解に立つ）をふまえつつ，1990 年代の国連「人間開発計画」や「地球サミット」（1992 年）の成果と課題を睨みながら，21 世紀の子どもの学びのあり方を提示したものである。学習権宣言の「 6 つの学習権項目」と『学習：秘められた宝』の「学習 4 本柱」の関連は,〈表－ 2〉で示すことができる。

「新要領」では，まず「何ができるようになるか」（教育目標）を問うて，①生きて働く知識・技能の習得，②それらを活用する思考力・判断力・表現力等の育成，③人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養という， 3 つの新しい時代の「資質・能力」育成を基本的課題としている。それらはそれぞれ(1)知ることを学ぶ，(2)なすことを学ぶ，(3)人間として生きることを学ぶという視点に立ち返って，さらにこれらに(4)ともに生きることを学ぶの視点を加えて考えてみる必要があろう。

20 世紀型の学びとされている(1)では，単に知識・技能を獲得するだけでなく「学ぶことを学

〈表－ 2〉 学習 4 本柱（1996 年）と 6 つの学習権項目（1985 年）

	対象理解 (have)	活動論理 (do)	自己認識 (be)	相互理解 (communication)
6 つの学習権項目 (「学習権宣言」)	質問し熟慮する権利 あらゆる教育的資源に接する権利	構想し創造する権利	自分の世界を読み取り，歴史を綴る権利	読み書く権利 個人的・集団的技能を発展させる権利
学習 4 本柱(『学習：秘められた宝』	知ることを学ぶ	なすことを学ぶ	人間として生きることを学ぶ	ともに生きることを学ぶ

（注）くわしくは，拙著『新版　教育学をひらく』青木書店，2009，序章参照。

[35] OECD 教育研究革新センター編『21 世紀型学習のリーダーシップ』木下江美・布川あゆみ監訳，明石書店，2013（原著 2016），松尾知明『21 世紀型スキルと何か ―― competency に基づく教育改革の国際比較 ――』明石書店，2015，など。

[36] D. S ライチェン／L. H. サルガニク編『キー・コンピテンシー ―― 国際標準の学力をめざして ――』立田慶裕監訳，明石書店，2006（原著 2003）。

[37] たとえば，那須正裕編集代表『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる ―― コンピテンシー・ベイスの授業づくり ――』ぎょうせい，2014

ぶ」という探究的学習が重視されている。⑵では「構想し・創造する」という，ほんらい人間誰もが持っている特質を活かした学習が考えられている。これらをふまえた21世紀型学習として強調されている⑶と⑷については，その歴史的・社会的背景を含めて検討してみる必要がある。

⑶は，とくに深刻化する地球的環境問題（自然 —— 人間関係）をふまえて，人類と地球の「持続不可能性」が危惧されている21世紀の人間存在のあり方を問うものである。もう一つの⑷は，社会を分裂させかねないまでに深刻化した貧困・社会的排除問題（人間 —— 人間関係）に対応したものである。それは「排除型社会」と呼ばれるような社会のあり方だけでなく，学校におけるいじめ問題から国際的な宗教的・民族的・国家的対立まで，あらゆるレベルに広がっている。日本と東洋の思想では「ともに生きること to live together」を自然 —— 人間関係を含めて「共生」というから，⑶と⑷をあわせて「共生への学び」ということもできよう[38]。

2　ESDが求める教育

今日，これらの問題を解決して「持続可能で包容的な社会」を形成する担い手の育成，そのための教育活動の必要性が国際的な共通理解になってきている。Ⅰで述べたように，ユネスコが中心となって「持続可能な発展のための教育の10年（DESD，2005-2014）」が展開された。現在その後継としての「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）」，さらに2030年を目指した「持続可能な開発目標（SDGs）」が提起され，国連全体として「持続可能で他者を排除しない（多元的で包容的な）世界」の実現をめざしたキャンペーンを展開している。それらの成果と課題を踏まえて「持続可能で包容的な社会」を世界各地から具体的に創造していくような学び，すなわち「ともに世界をつくる学び」が求められている。上記「4本柱」にこれを加えて「学習5本柱」とし，どのように全体的・構造的に発展させていくかが，21世紀の共通課題になってきたと言えるのである。

SDGsと同じく2030年をめざす「新要領」は，このような国際的課題に応えるものでなければならない。中央教育審議会教育課程企画特別委員会「2030年の社会と子供たちの未来（論点整理）」（2015年11月）では，次期学習指導要領には「世界をリードする役割」があることが強調されている。ただし，そこで改革に向けての事例として挙げられているのは「OECDとの間で実施された政策対話」であり，先進国の間での競争においてリーダーシップをとることが想定されていている。教育学界全体でOECDが提起した「リテラシー（読解力）」や「コンピテンシー（遂行能力）」など「新しい能力」をめぐる議論も展開されてきた。

こうした中で松下佳代らが，①能力の全体性をどうとらえるか，②何（あるいは誰）のための能力かを分析視点としながら，〈新しい能力〉概念は「扱い方を間違えれば，容易に負の価値

[38] 最近の共生論としては，尾関周二『多元的共生社会が未来を開く』農林統計出版，2016，亀山純生・木村光伸編『共生社会　1 —— 共生社会とは何か ——』農林統計出版，2016，参照。

に転化」してしまう厄介な代物であるから，いかに「飼い馴らす」かが問われるとしていることは重要である[39]。しかし，「能力の全体性」をどう捉えるかと問えば，結局，本稿Ⅵで述べるような「人格としての子ども」の理解まで立ち戻らなければならないであろう。たとえば，DeSoCo プロジェクトが提起したキー・コンピテンシーはおおきく①相互作用的に道具を用いる，②異質な集団で交流する，③自律的に活動する，から構成されているが[40]，教育学的に見れば①は自己実現，②は相互承認，③は主体形成にかかわるものであり，これらを教育の基本形態の展開として吟味することによってはじめて「飼い馴らす」ことが可能となるであろう。

また，「誰のための能力か」については，社会階層格差の存在が共通認識になった今，「すべての個人にキー・コンピテンシーを保証しながら，多様性をどう確保するか」と，キー・コンピテンシー論を前提にした問題提起をしているだけで立ち入った検討はない。このテーマは現代の教育構造とかかわる政策や階級・階層動向[41]，そしてⅤでふれるような教育・学習主体の現状の検討をふまえて議論しなければならない。

あらためて，〈表－２〉に示したような，ユネスコが提起する学習の基本理解に立ち返って教育の課程と方法を考え直してみる必要がある。「第２期教育振興基本計画」ではグローバル人材の育成が重要課題とされ，2008 年学習指導要領では小学校５，６年生に「外国語（実際には英語）活動」が位置付けられ，「新要領」ではそれが「外国語科」という教科となり，「外国語活動」は３，４年生から開始される。しかし，内容を抜きにした英語教育だけではグローバル人材も育たないであろう。国連やユネスコで議論されている地球的問題群（個人や地域に関わると同時に地球大に広がるというグローバルかつローカルな諸問題）に立ち向かうための，多文化的かつ普遍的な教育の課程と方法のあり方を考えることが求められているのである。

ここでは，21 世紀におけるユネスコを中心とした教育運動として，とくに「持続可能な発展のための教育（ESD）」に注目する。ESD についてくわしくは別著[42] を参照いただくことにして，本稿にかかわる基本的なことだけを指摘しておこう。

第１に，ESD は教育本来の基本課題だということである。SD を提起した国連の「環境と開発」国際委員会（ブルントラント委員会）報告（1987 年）では，SD は「将来世代の利益を損なうことなく現代世代の必要を満たすこと」だと定義され，そのために「世代間および世代内の公正」を実現することが基本課題だとされている。「世代間公正」においては主として環境・資源問題，「世代内公正」においては格差・貧困・社会的排除問題への取り組みが意識されている。しかし，ほんらい「世代間および世代内の公正」は，自由・平等・友愛を理念とし，よりよい社会

[39] 松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか ―― 学力・リテラシー・コンピテンシー ――』ミネルヴァ書房，2010，pp.6，35，36（松下稿）。
[40] D. S ライチェン／L. H. サルガニク編『キー・コンピテンシー』前出，p.202。
[41] 筆者の理解については，さしあたって，拙著『新版　教育学をひらく』前出，序章および第４章，拙編『排除型社会と生涯学習 ―― 日英韓の基礎構造分析 ――』前出，などを参照されたい。
[42] 拙著『持続可能な発展の教育学 ―― 世界をつくる学び ――』東洋館出版社，2013

を建設するための担い手を育成しようとしてきた近代以降の教育の基本課題であった。つまり，ESD は教育本来のあり方，その 21 世紀的発展の方向を問うているのである。

第 2 に，もともと「持続可能な発展 (SD)」の考え方では，これまでの延長線上に将来のあり方を考えるという「フォアキャスティング」ではなく，現在が「持続不可能」な状態にあることを認識した上で，あるべき将来を考え，そこから当面する改革の課題を考えるという「バックキャスティング」の視点が重視されてきたということである。そうした中で重要課題とされてきた ESD (SD のための教育) は「教育計画論」的性格を強く持っていた。その内実を問うのが，ESD の教育課程（カリキュラム）である。

第 3 に，自然生態系と地球そのものの「持続不可能性」を克服しようとする ESD の教育内容の「全体的（ホリスティック）」な性格である。現在取り組まれている国連の「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム（GAP)」はその原則（ｅ）で，環境・経済・社会そして文化・政治を含む包括的で「全体的（holistic）な方法」をあげている。しかし，それはなんでもかんでも総花的に取り上げるということではない。SD を提起した地球サミット (1992 年) の際に，同時に生物多様性条約と気候変動枠組条約（通称は地球温暖化防止条約）が採択されている。前者の最大のキーワードはもちろん「多様性」であるが，後者のそれは「循環性」である。「持続性」を考える前提として「多様性」そして「循環性」の視点を加えて，「自然 —— 人間 —— 社会」の総体の持続可能性を検討することが求められてきたのである。

こうした経過をふまえて，「持続可能な発展 (SD)」と「持続可能な発展のための教育 (ESD)」の位置づけをしてみるならば〈表－ 3〉のようである。ここで「個性の相互承認」というのは，集団的に見れば文化的多様性とも言い換えることができ，「異質な他者」を受け入れ，互いに承認し合うことである。

SD は「持続的な経済成長」のことではない。巨大な津波と過酷な原発事故を伴う東日本大震災は「自然 —— 人間 —— 社会」の全体にわたって，〈表－ 3〉で示したような視点からの問い直しを求めている[43]。今日では表中にあるどの要素が欠けても，現在はもとより未来に向けて深刻な問題を引き起こさざるを得ないことが理解されてきている。課題解決のためには多面的視点が求められ，多様な人々の協同が必要となる。

第 4 に，ESD は「教育・学習の中核としての変革的教育 transformative education」(GAP

〈表－ 3〉 SD と ESD の位置

	自　然	人　間	社　会
循環性	再生可能性	生命・生活再生産	循環型社会
多様性	生物多様性	個性の相互承認	共生型社会
持続性	生態系保全	ESD	SD＝世代間・世代内公正

[43] くわしくは，拙著『将来社会への学び』前出，第 1 編。

原則（d））だとされていることである。それは「批判的思考，複雑なシステム理解，未来を想像する力，参加・協働型意思決定等の向上」（同（b））を目指す。これらは「新要領」が求める「生きる力」にも部分的に反映されていると言えるが，ESD はあくまで持続可能な未来，「世代間および世代内の公正」を実現する社会の創造に向けての教育のあり方として提起されていること念頭におく必要がある。〈表－3〉は，持続不可能な現状を「批判的思考」をもって理解し，「システム理解」を進め，「未来を想像する力」を育て，何に向けて「参加・協働型意思決定」をする必要があるのかを示していると言えるだろう。

もちろん，実際の政策や教育現場で理解されている ESD が，以上のような意味での ESD の教育学的理解を十分にふまえているとは必ずしも言えない。それゆえにこそ，教育学的視点からの吟味を必要とするのである。

V　21 世紀の教育・学習主体

1　「教育の課程と方法」の基本課題

現行学習指導要領（2008 年改訂）の基本理念は「生きる力」（確かな学力，豊かな心，健やかな体）を育むことである。しかし，21 世紀に入ってからの「ゆとり」か「詰め込み」かの論争を超えるとされた「確かな学力」が突出し，授業時間数・内容量増大の中での対応として，学力テスト対策やそのための反復学習が重視されるなど，「自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，より良く問題を解決する資質や能力」を育てる教育実践の展開は不十分であった。それでなくとも多忙な教師たちが，「健やかな体」や「豊かな心」（自らを律しつつ，他人と共に協調し，他人を思いやる心や感動する心など）を育てる教育実践に本腰を入れて取り組む余裕はなかったといえよう。

そのためであろう。次期学習指導要領に向けた中央教育審議会教育課程企画特別部会の審議の「まとめ（案）のポイント」（2016 年 8 月，以下，「ポイント」）における「改訂の基本方針」では，「社会において自立的に生きるために必要な『生きる力』を育むという理念のさらなる具体化を図る」とされている。そして新たな「3 つの柱」として，①知識・技能の習得，②思考力・判断力・表現力等の育成，③学びに向かう力・人間性の涵養が挙げられているのである。いわゆる「学力の 3 要素」（習得・活用・探求ないし態度）の再構成である。

もちろん，たとえば探求と態度の差異，それが「人間性の涵養」につながるのか，といった点など，基本方針についてもさらなる検討が必要なことがある。しかしながら，「生きる力」そのものは，1996 年中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方」にはじまり，98 年改訂の学習指導要領（「ゆとり路線」と評された）で強調されたものである。その後，猫の目のようにかわる教育行政によって振り回されてきた教育現場では，「3 つの柱」をどう具体化するかを考える前に，教育課程そのものの基本課題について考えることが切実なことになってきている。それは，「新要領」が目指す 2030 年の社会，あるいはその先の未来への教育を考え

る上でも必要なことであろう。

教育課程の基本課題は，まず「誰が，誰に対して，何のために」編成するものであるかを明確にすることである[44]。教育課程の主体，対象，目的にかかわることであると言える。それは今後の教育課程のあり方を考える上でも基本的なことである。今日，新しい時代に向けての教育課程の革新＝「カリキュラム・イノベーション」の必要性が強調されている。東京大学のグループはその基本的な視点として，①教育現場に近いところでのカリキュラムの決定，②自立的な学習者の育成，③社会的意義（レリバンス）を有する学力，の 3 つを挙げている[45]。それぞれ教育課程の主体，対象＝学習者，目的あるいは内容にかかわるテーマである。ここではまず，その背景となる基本課題から考えてみよう。

2　教育主体の多様化と連携協力の課題

まずに考えなければならないのは「誰が」カリキュラム編成をするのかということ，つまり「教育主体」の問題である。

戦後日本の教育主体をめぐっては「国家の教育権」と「国民の教育権」の対立を基本に，「親の教育権」と「教師の教育権」の関係理解などを加えて，多様な議論があった。しかし教育行政は，「学習指導要領」と「教科書検定」に示されるように，全体として国家主導で進められてきた。「学習指導要領」（幼稚園の場合は「幼稚園教育要領」）は，戦後改革の当初は教育課程づくりの「試案」であったが，1958 年改訂以降は「基準」となっている。「教育課程の基準」とされてきた学習指導要領の英訳は，Course of Study or Learning ではなく，Government Guideline for Teaching である。

しかしながら，学校現場で実際に教育を進める中心的主体は教師，家庭では親（保護者）であり，それぞれの地域に根ざした教科書や副読本づくりの努力も重ねられてきた。こうした経過は教育課程づくりの主体は誰かを考える際にもふまえておかなければならない。

II で見たように，2006 年教育基本法改定後の教育課程は 4 つのレベルで考えられる。(1)教育振興基本計画と学習指導要領にかかわる政府・文科省，(2)「教育大綱」と自治体教育計画にかかわる地方自治体・教育委員会，(3)学校経営計画にかかわる各学校，そして(4)実際に教育実践をする教師である。教育行政としては(1)から(4)へのトップダウンの流れが強まっている。こうした中でも，具体的な教育課程を「編成」するのは各学校であり（「学校教育法施行規則」），それを実践するのは教師たちである。教育実践をよりよいものにするための教育課程には，ほん

[44] 柴田義松は，教育課程の基本問題として(1)編成主体のあり方，(2)内容選定の基準や原理，(3)全体構造（カリキュラム編成の基本原理），(4)評価・改善に関する問題を挙げていた（柴田『教育課程』前出）。

[45] 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編『カリキュラム・イノベーション ―― 新しい学びの創造へ向けて ――』東京大学出版会，2015，p.5，小玉重夫稿。

らいボトムアップの流れが不可欠である。

加えて今日，教育は「学校，家庭，地域住民などの相互の連携協力」（新教育基本法第 13 条）によって進めるべきものとされ，それぞれの学校・地域での教育計画・教育課程づくりが重要な実践的課題となっている。子どもに対する教育については，きわめて多様な「ステークホルダー（利害関係者）」が入り組んだ状態にある。専門家としての教育職員や教育委員会•教育行政あるいは PTA だけでなく，NPO（民間非営利組織）や民間企業，そして「地域の教育力」にかかわる地域住民や関連教育団体などが関係している。それらの多くは規制緩和と民間活力利用を進める教育政策の結果でもある。もちろん，それぞれによって考える教育内容（「教育課程」）が異なるのであり，それらにどう対応するか，どう調整しながら「連携協力」するかが重要な実践的課題となっている。

ここでさらにふまえておくべきは，ほんらい子どもは「何のために何をどう学ぶか」に関わる存在であるということである。実際的にも，子どもの参加なしには学校での教育実践は実質的に成り立たないのである。学習の「意欲・関心・態度」などが問われるようになる基本的理由もそこにあるであろう。国連の「子どもの権利条約」（1989 年）は，「子どもに影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利」（第 12 条）を確認し，結社や集会の自由（第 15 条）も認めている。最近の 18 歳選挙権の実施を契機に，子どもを実質的な「主権者」とするという教育課題も提起されている。

戦後の社会教育では「すべての国民が自ら実際生活に即する文化的教養を高める」（社会教育法第 3 条）こととされ，子どもも「自己教育主体」である。その後のユネスコなどの国際的動向では，「自己決定学習 self-directed learning」（学習の目的・内容・方法に学習者自身がかかわっていくような学び）が重視され，「子どもの参画」[46] が注目されていく。これらは日本における自己教育活動の理解に相当すると言える。学校教育改革のためにしばしば「自己教育・相互教育」を本質とする社会教育の考え方や手法が採用されてきた。「新要領」で喧伝されている「アクティブ•ラーニング（能動的学習）」は大学教育の改革から始まった。これらをふまえるならば，カリキュラムづくりへの子どもの参画が今後の課題となるだろう。「自立的な学習者の育成」はその出発点である。

3　学習主体の分化・分裂への対応

「教育課程」は教育行政担当者や教職員にとっていかに重要なものであるとしても，最終的には子ども対してのものである。それゆえ，子どもをどうみるかによって教育課程のあり方も変わる。戦後の歴史的過程を通して「子ども観」は大きく変わり，それに伴って教育課程の理解も変化してきている。

---

[46] 本稿と関わる代表的なものとして，R. ハート『子どもの参画 —— コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際 ——』IPA 日本支部訳，萌文社，2000（原著 1997）。

戦後教育は何よりも「教育を受ける権利」（憲法第26条）を保障するためのものであった。しかし，子どもの固有の権利についての理解が広がっていくのにつれて，子どもをより能動的で主体的存在として捉えることが求められてきた。教育権は「学習権」として理解され，「参加型学習」が提起され，最近ではとくに「アクティブ・ラーニング」の重要性が強調されている。こうした実践の多くでは学習者の「ふりかえり」がなされている。ほんらい「評価」は当事者の自己評価を中心とすべきものであり，こうした流れからも，教師とともに子どもの教育課程編成への参加を位置付けることが必要となろう。もちろん，それらに伴って教育課程の内容も変化しなければならないし，現に変化しつつある。

既述の教育課程企画特別部会の前提は，進行中の新しい時代は「将来の変化を予測することが困難な時代」であるという時代認識である。グローバリゼーションの展開に伴って，われわれが抱えている諸課題が地球レベルの問題とつながり，多様化・複雑化・深刻化してきている。この結果，これまでの教育課程を支えていた「科学（自然科学や社会科学）」や哲学，ものの見方や考え方そのものの捉え直しが必要となってきてきた。課題解決のために，感性や身体化された知からはじまり，地域住民の生活や風土の中で継承されてきた「民衆知」や「実践知」の見直しもなされている。さらに情報化社会の中の子どもたちは，しばしば教師も知らないような多様な情報を多様な情報源から得ており，学校での教育実践はそれを前提にしてなされなければならなくなっている。

このように，従来の「知」とくに「学校知」が疑問にさらされている時代に，将来社会の担い手としての子どもをどう理解して，何を教育すればいいのであろうか。こうした中では教師自身も，子どもや保護者・地域住民とともに学習者であることが求められている。東日本大震災後，とりわけ不確定性と不確実性に支配されている日本がその状況にある。

より切迫した理由は，子どもたちの多層化と分裂である。グローバリゼーションの下，地域，国，世界のどのレベルでも，社会を分裂させかねないほどに社会格差が拡大している。若者の半数以上が「非正規労働者」（派遣，パートなど）となるような今日の日本の状況の中で，教育は何ができるのかが問われている。学校に通っている子どもの間でも格差拡大が見られ，学習活動と学力における二極化といった現象も指摘されている。それは国際学力テストにおける日本の順位低下の大きな要因でもあった。こうした中では，すべての子どもに一律に同じ教育課程を提供するというかたちでは教育実践が進展しない。学校では「習熟度別授業」や「補修授業」が必要とされてきた。不登校・ひきこもりなど，学校に通えない子どもも常態化している。学校教育に参加できない，あるいは参加することが困難な子どもたちに何を教育するかが大きな課題となっているのである。

Ⅵ　教育の目的と「人格としての子ども」

1　「人格の完成」と教育課程

以上のような今日的状況をふまえて，あらためて「何のために」，すなわち教育課程の目的について考え直してみる必要がある。

戦後における「教育の目的」は，一般的には「人格の完成」である。1947 年教育基本法では続けて，「平和的な国家及び社会の形成者として，真理と正義を愛し，個人の価値をたっとび，勤労と責任を重んじ，自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」（第 1 条）とされている。これこそ，教科と教科外の教育を通して追及されるべきもので，教育課程の目的でもある。

2006 年改定の新教育基本法では「真理と正義を愛し」から「自主的精神に充ちた」までが削除されたが，旧法の目的は今日でも，憲法をふまえた一貫したものとしてますます重要な実践的課題となっている。「新要領」の理念（「生きる力」）や，前倒し実施されている「特別の教科道徳」および新科目「公共」の在り方を「人格の完成」の視点から捉え直すことは基本課題である。その際の前提となるのが，「人格」としての子どもの理解であり，平和的（新法では「民主的」が加わる）な「国家および社会の形成者」の理解である。

まず「人格としての子ども」の理解から始めるならば，一人ひとりの子どもは，個性的で多様な能力・資質をもつかけがえのない存在であり，分割することができない「個人 individual」としての尊厳と「生命，自由および幸福追求権」（憲法第 13 条）を持った全体的存在であり，自律的な実践的主体＝「主体的人格」である。あらためて，人権をもつものとして社会的に承認された子ども＝「人格としての子ども」の全体構造を理解した上で，知・徳・体の調和的統一とされる「生きる力」（確かな学力，豊かな心，健やかな体）を育てるということの意味を考えてみる必要がある。

2　「人格としての子ども」と自己教育主体形成

現実の「人格としての子ども」は，〈表－ 4〉に示すような存在，関係，過程にあるものとして理解する必要がある。「人格の完成」は，2006 年教育基本法第 2 条のような道徳的徳目をかかげ，新指導要領のように道徳の教科化を進めることによって実現できるようなことではない。〈表－ 4〉の諸要素のいずれにも配慮し，それぞれを具体的状況の中で，学校内外の教育実践

〈表－ 4〉「人格としての子ども」とその展開構造

存在	関係	過程	諸個人	実践	仕事
自然的	人間―自然関係	自己実現	諸能力と環境	活動・労作	作品・生産物
社会的	人間―人間関係	相互承認	共生・連帯	協働・役割取得	分かち合い
意識的	自己関係	主体形成	自己知	実践知	対象知

をとおして創造的に展開する必要がある。

子どもは自然的かつ社会的かつ意識的存在である。さしあたって,「健やかな体」,「豊かな心」,「確かな学力」はそれぞれに対応しているものと考えられる。しかし，子どもはさらに広く，人間 —— 自然関係，人間 —— 人間関係，そして自己関係の中で生きている存在として理解される必要がある。今日の子どもの身体能力・健康問題から地球的環境問題まで，人間 —— 自然関係の捉え直しが求められている。学校でのいじめ・社会的排除問題から国際的文化・宗教対立や地域戦争まで，人間 —— 人間関係のあり方を問う課題は数え切れないほどである。こうした中で子どもたちは，自己実現（資質・能力の活動・労作（ワーク）による発揮，その作品・生産物を通しての自己確証）と相互承認（連帯＝意思協同から協働と役割取得，その成果の分かち合いを通しての相互理解）を繰り返しつつ，主体として形成されていってはじめて「生きる力」を獲得できるのである。人間的活動としての自己実現と相互承認は相互に不可分で，自己実現なくして相互承認なし，相互承認なくして自己実現なしという関係にある。

具体的な学習活動の援助・組織化としての教育実践では，子どもの自己知と対象知，そして両者を結びつける実践知の形成が基本課題となる[47]。「生きる力」を育てる「確かな学力」は，それらの活動をとおしてはじめて現実のものとなる。自分の力を発揮し，その作品や生産物をとおして自己を理解する機会がなければ，自己肯定感を得られないというだけでなく，自己喪失・自己破壊に陥る。異なる他者と相互に承認し合い，分かち合う機会が奪われれば，なんらかのコミュニケーション障害が生まれ，他者喪失や他者破壊に至る。日本の子どもは先進国の中でも特に自己肯定感が低く，国連の子どもの権利委員会からは，いじめ問題や競争的環境の中での孤立・自殺などの問題への対応が勧告されており，国内的にもそれらへの対策が重要課題と認識されてきている[48]。

自己実現を目的とする教育は「自己教育（狭義）」であり，相互承認を目的とする教育は「相互教育」である[49]。ともに不可分でありながら現実的には分裂したり対立したりすることもある自己教育と相互教育を具体的な教育実践（正確には協同教育実践）をとおして結びつけながら，子ども自身が「何のために，何を，どう学ぶか」すなわち学習の目的・内容・方法にかかわっていくような学習が「主体的な学習」＝自己決定学習 self-directed learning である。この自己決定学習の積み重ねによって，子どもたちが自らと自分たちの教育の主体となること＝「自己教育主体形成」こそ学校教育の基本目標であり，その活動を援助・組織化するのが教育専門職員としての教師の仕事だといえる。

ほんらい，学校教育をとおして子どもが自己教育主体となり，学校教師が不要となる状態で実際社会に出て行くことが学校教育の目的なのである。前掲「ポイント」では，学習指導要領

[47] この場合の「知」とは，認識と価値意識の統一としての「意識」であり，「暗黙知」を含む。
[48] たとえば，『国連子どもの権利委員会『第 3 回最終所見』の生かし方』子どもと教育・文化道民の会，2011。
[49] くわしくは，拙著『教育学をひらく』前出，第 2 章および第 3 章。

は「学びの地図」であり「教職員のみならず，子供自身が学びの意義を自覚する手掛かりとしたり，家庭・地域，民間企業等において幅広く活用したりできることを目指す」としている。アクティブ・ラーニングについては，これまで体験学習や話し合い・グループ学習などが機械的に進められる傾向があったため，「主体的･対話的で深い学び」が「学びの本質」として提起されている。「深い学び」「対話的学び」そして「主体的な学び」は，それぞれ自己教育（問題を自己の課題と理解する探究的な学び）･相互教育･自己教育主体形成の一定の側面を表現したものである。あらためて，〈表－４〉に立ち戻って考えてみることが必要であろう。

Ⅶ　現代のカリキュラム原理

１　４つの教育観とカリキュラム原理

それでは，これまで教育課程＝カリキュラムはどのような考え方で編成されきたのであろうか，３で見たことをふまえ，その基本的理解にしぼって見ておこう

近現代社会は政治的国家と市民社会の分離を基本的特徴とする。これに対応して教育基本法の目的にある「国家及び社会の形成者」は「国家の形成者」（国民＝国家公民）と「社会の形成者」（市民）に分裂し，しばしば対立する。それは，市民社会から生まれた市場経済と資本主義的経済の自立的展開，最近では国家の枠を超えた経済的グローバリゼーションの進展によっていっそう明確になった。そして同時に，私的所有のもとでの商品と貨幣を媒介にした社会的分業を意味する市場経済の発展は，「社会の形成者」における「私的個人」と「社会的個人」の矛盾を深刻化させる。諸個人の社会的相互依存関係が客観的にはグローバルに広がる一方で，生活のあらゆる領域，家庭生活にまで浸透する商品･貨幣関係とICT技術が私的個人化を現実化させると同時に，極端なまでの社会的・主観的なアトム化・孤立化を進めるからである。子どもにおけるそうした現象は，すでに多様なかたちで指摘されている。

こうした時代に対応する公民・市民形成の５つの側面，上記の基本矛盾を克服しようとする社会的協同実践とそれに対応する５つの学習領域については，すでに〈表－１〉で示した。ここでは，学校教育実践としての「社会に開かれた教育課程」に接近するためのカリキュラム原理のあり方を検討するために，近現代を代表する「４つの教育観」に立ち戻って考えてみよう。

教育の目的は「あらゆる機会に，あらゆる場所において実現」されなければならず，「実際生活に即し」つつ「文化の創造と発展に貢献する」ことが「方針」とされたが（1947年教育基本法第２条），「実際生活」や文化的環境が大きく変容していく中で教育目的をどう具体化するか，教育内容（教育課程）をどう編成するかが大きな課題となり，多様な教育観が生まれてきた。上記に対応して近現代の教育を見ていく基本視点（「教育観」）は，まず３つに分かれる。すなわち，教育を①個人の自由の発展のためと考える個人的自由主義，②社会を形成・維持するための活動だと考える社会的機能主義，③国家を発展させるためにその構成員（国家公民＝国民）の育成をする活動だという国家主義である。

〈表－5〉　近現代の4つの教育観とカリキュラム原理

教育の目的	人格理解	教育観	カリキュラム原理
世界平和・人類福祉	地球市民	世界主義	人類の文化遺産
国家の形成者	国家公民	国家主義	国家的要請
社会の形成者（市民）	社会的個人	社会機能主義	社会的必要
	私的個人	個人的自由主義	子ども中心主義

これら3つの教育観を超えて人類普遍の価値を強調する考え方もあった。そもそも「近代教育の父」と呼ばれたJ. A. コメニウスは17世紀半ばに「あらゆる人にあらゆること（人類共通の知識体系）を教える技法」を考え，近代教育は，公民と区別される「人間」の教育であり，公教育は教育（徳育）と区別された「知育」に限定された世俗主義を取るものだとされた[50]。大学で初めて教育学の講義をしたと言われるI. カントが18世紀末に「世界の永遠平和」を主張し，それが20世紀の国際連盟・国際連合の理念につながったことはよく知られている。

地球時代と呼ばれる第2次世界大戦後には，人類共通の文化としての学問（「真理と正義」），それを年齢段階に応じて教育する「普通教育」，中でも「科学」の成果を学校で教えることが一般化した。そして，グローバリゼーションが急速に進展した米ソ冷戦体制崩壊後の経過の中で，日本の教育基本法前文にある「世界の平和と人類の福祉」が切実な課題となり，それを実現する担い手＝「地球市民」の形成が求められてきた。これらに伴う教育観は，④世界主義（コスモポリタニズム）あるいは地球的普遍主義ということができる。

以上をまとめて，関連する「カリキュラム原理」を示すならば〈表－5〉のようである。

もちろん，これらの教育観とカリキュラム原理にはそれぞれに多様な亜種が存在するし，それらの関係，重点の置かれ方や組み合わせは時代とともに変化する。戦後日本の教育はおおきく，国家主義と個人的自由主義の対立を中心にして展開されてきたと言える。戦前の天皇主義的・軍国主義的教育がもたらした悲惨な結果への反省から，終戦後しばらくは国家主義が前面に出ることはなく，「個人の尊厳」にもとづく民主主義の教育が追求された。しかし，朝鮮戦争とその後の冷戦体制のもとで，いわゆる教育における「逆コース」の政策が進められ，国家的統制や道徳教育推進がなされてきた。これに対しては「国民の教育権」が主張され，国民教育・民間教育運動や教職員組合運動が展開されて，教育現場にあからさまに国家主義を導入することは抑えられてきた。

教育現場でのカリキュラム原理としては，「人類の文化遺産を，子どもの発達段階に照応して系統的に編成する」という理解（「系統主義」と呼ばれる）と，子どもの興味・関心や生活経験から出発して構成するという「子ども中心主義」の理解（「経験主義」と呼ばれる）を両極とし，両者が時計の振り子のように入れ替わりつつ主張されてきた。

[50] 堀尾輝久『現代教育の思想と構造 ―― 国民の教育権と教育の自由の確立のために ――』岩波書店，1971，p.13。

戦後直後は，子どもの経験から出発するアメリカ発の「新教育」を導入するところから始まったが，そうした理解にもとづく教育課程は子どもの学力低下をもたらすとして批判され，高度経済成長時代には，科学の成果を系統的に教育するような「現代化」が進められてきた。それは，経済成長に必要な科学技術の発展に対応する「現代化」として，国家政策としても推進されてきた。しかし，次々に進歩し多様化する科学技術に対応する教育課程は，受験主義的教育の激化もあって，子どもが受容する限界を超え，校内暴力や非行の増大となって現れる。1970年代には，あらためて子どもの「人格全体」をとらえて，「生きる力」を育てる「地域に根ざした教育」が民間教育運動の中から提起されるようになる。

「戦後教育の総決算」を掲げた臨時教育審議会（1984-87年）では，それまでの「画一的教育」が批判され，「個性化」や「自由化」が強調されるようになる。教育政策では子どもの関心・意欲・態度を重視する「新学力観」が打ち出され，中央教育審議会（教育課程審議会）では「自己教育力の育成」も提起される。その後のいわゆる「ゆとり路線」につながるものであるが，21世紀にはその揺り戻しが見られる。この間の学力論争，「知識」の詰め込みか子ども主体の「ゆとり」かといった議論は「系統主義」と「経験主義」の対立の表れだとも言える。

以上のように，子どもの現実も「人類の文化遺産」の理解も大きく変容する中で，対立しがちな「系統主義」と「経験主義」をどのように調整し，実践において創造的に統一していくかが，今日でも教育課程づくりの基本課題になっている。

2　現代カリキュラムづくりの基本問題

以上の経過においては社会的必要や国家的要請にどう対応していくかも問われており，現実のカリキュラムづくりにおいてはそのことも考慮されなければならない。

政策的に進められた「現代化」には，社会的必要に対応しようとする社会機能主義の教育観も含まれていた。それは高度経済成長を担う人材を養成するという「長期総合教育計画」によって推進された。臨時教育審議会の時期には，産業構造と生活様式の変容に対応した「職業能力の開発」や「生活技術の獲得」の重要性が強調された。20世紀末からは，若者の構造的失業や非正規労働者化，あるいは「ニート」や「社会的ひきこもり」の増大に対応して「キャリア教育」が重視され，最近では「職業大学」も設立されつつある。青年期教育では，学校から職業への移行，社会的自立を可能にするような教育のあり方が重要な課題となっている。

また，国旗・国歌法（1999年）や2006年教育基本法（「我が国と郷土を愛する」教育目標，教育振興基本計画など）に見られるように，国家主義の新たな展開もみられる。それは，グローバル化が進む中での国家間の競争に打ち勝とうとする「グローバル国家＝大国主義」の側面が強い。しかしグローバル化はまた，とくに多国籍企業・国際的金融資本の展開に見られるように，国家の力の相対化をもたらしている。地域から国家そして地球大に広がる「地球的問題群」をどう解決するかが問われ，それを担う「地球市民」の形成（「市民性 citizenship 教育」）が課題となっている。「地球的問題群」の多く（資源・環境問題，人権・貧困問題，戦争など）が，

人類と地球環境の「持続不可能性」につながると考えられるからである。そうした中でどのような「国のかたち」を作るか，その課題に取り組むことができるような「国家の形成者」を育成する教育（「主権者教育」）を創造していくかが重要課題となってきているのである。

以上のような経過において，これまで中心をなしてきた「系統主義」や「経験主義」のカリキュラム編成原理も変化を余儀なくされている。

「系統主義」が「人類の文化遺産を子どもの発達段階に応じて」という場合，前提として「子どもの発達段階」をどう捉えるかが問題となる。とくにこれまでの発達心理学に支配的であった普遍主義的あるいは個人主義的理解の問題が指摘され，それらを克服しつつ，実際の子どもたちの学びを理解しようとする研究が進められている[51]。他方で，「人類の文化遺産」そのものの理解が問われている。従来とくに学校で取り上げられてきた「人類共通の文化遺産」は欧米中心的なものであったが，グローバリゼーション＝欧米化がもたらす地球的問題群に対して，地域の内発的な発展におけるローカルな価値の重要性が明らかになってきた。世界の思想的・歴史的・社会的そして文化的・宗教的多様性をふまえた「人類の文化遺産」の理解（「多元的普遍主義」）が必要になっている。また，学校カリキュラムの基本となってきた近代以降の学問知に疑問が付され，とくに近代科学や近代思想こそが環境問題などを引き起こしてきたといったことが主張されて，学校文化そのものに対する批判もなされるようになってきた。21 世紀は知識基盤社会と言われるほどに知識の重要性が強調されてきたが，その「知」の内容自体を問い直しつつ未来を切り開く知のあり方，その学び方が問われてきたのである。

「経験主義」のカリキュラム原理は，中心となるべき子ども自体の変容に対応しなければならなくなってきている。今日における子どもの身体的・精神的な変容や「歪み」というだけではない。既述のように，社会格差が地域・国家・地球レベルで拡大し，貧困や社会的排除問題が深刻化して，学校でも子どもの二極化が進展した。こうした中で，学校での学びからの「離脱・逃走・拒否」をするような子どもが構造的に生み出されている。

社会の分裂と破綻にも行き着かざるをえないこうした動向の中で，一人ひとりの「生きる力」を育てつつ，持続可能で，誰をも排除しない（包容的な）社会づくりを進めるような「社会の形成者」，「地球市民」の育成が当面する基本課題となってきている。学校における「包容的ないし包摂的（インクルーシブ）教育」はもともと障害者教育の領域で提起されたものであるが，今や「落ちこぼれ」とされた子どもたちはもとより，子ども全員を念頭においた教育のあり方として考えられなければならない。教育はほんらい「排除（エクスクルージョン）」と対立するものであるからである。

以上のように，4 つの教育観にもとづくカリキュラム編成原理がせめぎあい，入り組んで展

[51] たとえば，佐藤公治『学びと教育の世界 —— 教育心理学の新しい展開 ——』あいり出版，2013，石黒広昭『子どもたちは教室で何を学ぶのか —— 教育実践論から学習実践論へ ——』東京大学出版会，2016。

開してきた。そして今日，それぞれの原理を支える基盤自体が変容し，ゆらいできている中で，「子どもの最善の利益」を考えた教育課程づくりをどのように進めるかが，当面する基本課題となっている。こうした中で，「持続可能で包容的な未来のための教育」の視点からの教育課程のあり方が求められているのである。

Ⅷ　現代知の構造と自己教育主体形成

1　カリキュラム編成の論理

以上のような現代カリキュラムをめぐる諸原理は，〈表－２〉で示したように，「人格」をどう理解するか，人格のどの側面を強調するかに対応している。しかし，現代社会の人格はそれらの全体である。原理的に分裂していてしばしば矛盾することになる人格の諸側面を，学習活動をとおしてどう統一的に展開するかがカリキュラム編成と教育実践の課題となるのである。そこであらためて，一人ひとりが個性的全体である「人格としての子ども」の理解（〈表－４〉）に立ち戻って考える必要が生まれてくる。

「人格としての子ども」はその存在と関係の３つの側面に規定された活動的過程にあり，自己実現と相互承認，両者を通した自分づくりと仲間づくりを繰り返しながら主体として形成されていく。その過程で学ばれるものが「対象知」，「実践知」，「自己知」である。カリキュラムを「学びの来歴」と捉える佐藤学は，それを①世界づくり＝対象的世界の構成（認知的・文化的実践），②仲間づくり＝対人関係の構成（社会的・政治的実践），および③自分さがし＝自己内関係の構成（倫理的・実存的実践）の三位一体として理解することを提起していたが[52]，それらは〈表－４〉の枠組みの中で位置付けることができよう。

21 世紀のカリキュラム編成として求められていることは，第１に，グローカルな時代に対応して，地球的学習課題と個人的学習課題を，身の回りや地域の学習課題と結びつけて編成することである。それは「系統主義的学習」と「経験主義的学習」を有機的に結びつけて，グローカルな社会的必要や国家的要請に教育の視点から対応していくことでもある。つまり，「有機的・構造的カリキュラム」の必要性である。文部科学省の「2030 年の社会と子どもたちの未来（論点整理）」（2015 年 11 月）では，次期学習指導要領に向けての課題として「教育課程の全体構造」を明らかにし，「学習指導要領を構造化」して，各学校が教育課程を編成できるようにすることを「大きな課題」としていた。「学習の３要素」といわれる知識の「獲得・応用・探求」は「探求」をとおして有機的なものとなり，新しい知の獲得・応用をとおして構造的なものとなると考えることができよう。個々の教科や単元の，一定の局面ではどれかが優先されることになるとしても，それは「有機的・構造的カリキュラム」の一環であると理解される必要がある。

[52] 佐藤学『カリキュラムの批評』前出，p.19。

このことは，第 2 に，カリキュラムは事前に固定化されたものではなく，実践過程において，教育実践との相互交渉をとおして発展するものであるという理解を必要とする。すなわち，事前に考えられたカリキュラムはあくまで「仮説」であって，ひとつの「実践展開の見通し」であること，実際のカリキュラムは実践過程をとおして形成されるものであることが理解されなければならない。つまり，「過程的カリキュラム」の理解である。このことはすべての教科について言えることであるが，子どもの主体的参加や対話的学習が問われる「アクティブ・ラーニング」においては，とりわけ重要なカリキュラム理解である。ましてや，教師もよく知らないことを子どもや支援者としての大人とともに学び合いながら進めることが必要となる「総合的学習」においては「過程的カリキュラム」の視点をぬきにして意味ある授業実践は成り立たない。

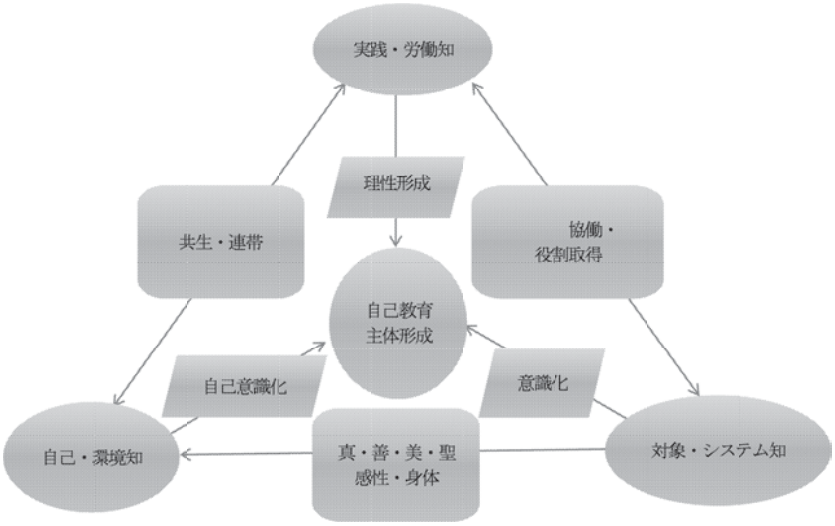
第 3 に，〈表－ 4 〉で意識的存在である子どもの展開構造として示した自己知・実践知・対象知は，21 世紀的課題をふまえて，自己・環境知，実践・労働知，対象・システム知として拡充する必要がある。それらが相互に関連し合い，その中でそれぞれが発展していき，それらを通して自己教育主体形成がなされるというカリキュラム理解である。

ここで「自己・環境知」というのは，自己を周りの自然的・社会的環境（環世界）の中で捉える知のことをいう。自己を環境と切り離して捉える近代的な主客二元論ではなく，自己と自然・社会との相互関係を理解するとことに，21 世紀に求められる「環境知」の独自性がある。ESD の推進において，個々の対象知だけでなく「複雑な（矛盾を内包した）システム」理解や「全体論的 holistic 把握」が求められていることについては既述した。人間と自然を媒介する労働の理解を前提にし，労働をとおして生まれた環境・対象・システムに働きかけ働きかけられる諸実践としての人間的活動を「参加型学習」をとおして理解することは，現代社会を批判的に捉え直し（「批判的思考」），将来社会を構想して（「想像し構想する力」），実際に創造していく「協働的・創造的思考」を育成するのに不可欠な基本課題となっている。

これらの関係を現代知の構造として捉え，子どもたちがそれらを獲得しつつ自己教育主体として形成されていく実践的構造を示すならば，〈図－ 1 〉にようになるであろう。

まわりの対象や環境的世界を直接的・全体的に捉えるのは，それぞれ固有な身体と精神をもった諸個人の「感性」（五感と第六感＝共通感覚）である。読み・書き・計算にはじまり，これまでの学校で優位な感覚は視覚であり，感性全体を発達させるような教育は立ち遅れていた。全体を捉えようとするのは普遍的な真・善・美あるいは聖であるとされ，これらを子どもの発達段階に即して教育するのが学校の役割とされた。とくに系統主義的教育においては「真」にかかわる「科学」の成果が重視された。しかし，科学がほんらい持っている探求的活動をぬきにして「成果」だけを知識として教えようとするといわゆる詰め込み主義になる。

そこに，「学びに向かう態度・力」が強調される理由がある。しかし，「態度」は強要できない。対象知を獲得することを子どもが自己と結びつけ，自分の課題として捉えることが必要となる。そのために，自分にとっての学び意味を考え，自分自身を理解しようとする「自己知」が求められる。しかし，自己理解は振り返りや自己反省だけで得られるものではない。「自己」



〈図－１〉　現代知の構造と自己教育主体形成

は自己表現，一般的に自己実現をとおして，そして同じ人間としての他者をとおした相互承認によってしか理解できない。〈表－４〉に見たように，自己実現のためには活動･労作による作品・生産物の創造が，相互承認のためには協働活動による分かち合いの実践が不可欠である。

それゆえ，学習活動を文化的･社会的実践として理解しようとする学習論[53]が生まれる。それらは，まさにほんらいの人間的活動である自己実現と相互承認として組織化されなければならない。教育学的視点からの「実践知」とは「自己実現と相互承認を統一した主体形成」の理解にほかならない。

学校では学ぶことが子どもの生活実践であり，学校は子どもと教職員の「実践共同体」である。そうした意味での学習を進める教育実践では，「実践･労働知」の理解が必要となる。それは，実際生活に連続的であり，学校の枠を超えた学習活動に広がる。「新要領」では，学校内外にわたる学習が提起され，「社会に開かれた教育課程」を求めている。実践知は，自己知と対象知を媒介し，それらを相互に豊かにしていく。

かくして，どこから始まるかには関係がなく，自己・環境知，実践・労働知，対象・システム知の相互豊穣的なサイクル（〈図－１〉）を創造していくような学習活動を援助し組織化していくことが教育実践の基本課題となるのである。

なお，田中昌弥はPISA学力などの批判的検討から，明示知・暗黙知を含めた動態的学力の理解として「経験知･物語知･分析知」という３つの学力モデルを提起しており[54]，注目される。

[53] 佐伯胖ほか編『学びへの誘い』東京大学出版会，1995。
[54] 田中昌弥「『求められる学力』とその陥穽 ―― 教育実践を足場に動態的『学力』把握へ ――」教育科学研究会編『学力と学校を問い直す』前出，p.143。

〈図－１〉とのはかわりでは，経験知は実践・労働知として発展させ，物語知は自己・環境知として，分析知は対象･システム知の中で展開可能と考えられるが，このような「学力モデル」の多様な提起との対話的活動によって〈図－１〉を理論的・実践的に充実させていくことが今後の課題となるであろう。

2　環境教育・自然エネルギー教育の場合

ここで現代的課題を示す事例として，旧来の学問や制度によって縦割り的に構成された教科的な知ではなく，「全体的（ホリスティック）な知」が求められている環境教育，とくに東日本大震災後の「持続可能な未来に向けた教育」として重要な自然エネギー教育を取り上げて[55]，21世紀的カリキュラム編成のあり方を考えてみよう。そこには，次のような４つの領域がある。

⑴ 「自然教育」の領域であり，①五感で自然をとらえる自然観察や自然体験学習。身の回りの自然エネルギーへの気づき，自然エネルギーによる発熱・発電の体験などが含まれる。②自然科学や社会科学の知見，最近ではサステナビリティ学など科学の成果（個々の対象知だけでなく「システム知」）の学習，科学的視点･態度を学ぶ学習。自然エネルギー循環とともに，人類のエネルギー利用の歴史から学ぶことも重要である。

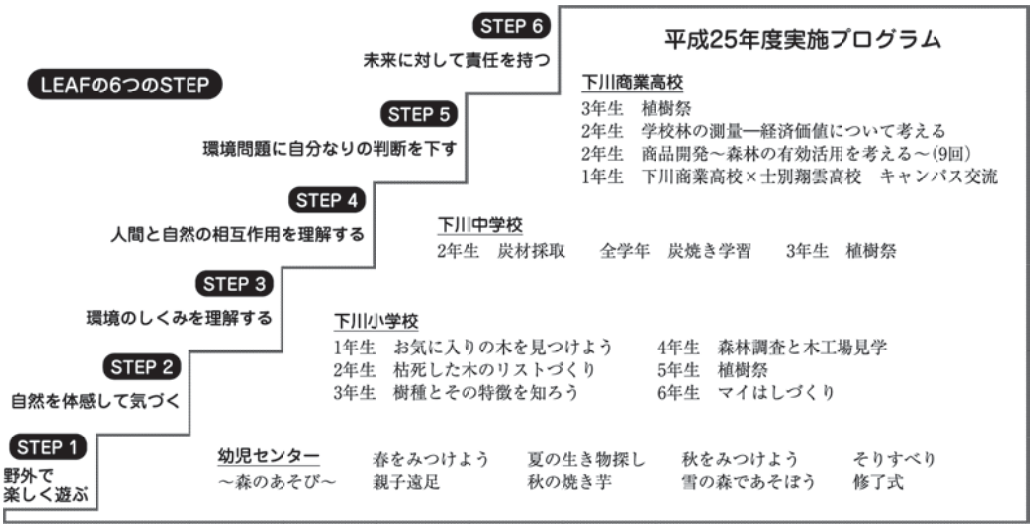
⑵ 「生活環境教育」の領域であり，①学習者の経験の振り返り，日常生活の反省的見直し，②自分史・生活史の中での捉え返し，③話し合い学習や学習ネットワーキングによる自己・他者理解学習。ここで，自然的・人間的環境世界との相互関係にある「自己知」の形成が重要な意味をもってくる。これらの学習活動には，現在のエネルギー利用による日常的な生活や行動の反省，なぜそうなっているのか，これから取り組むべきことは何かを考えること，リデュース・リユース・リサイクルの活動をしながらの生活見直しなどの学習が含まれる。

⑶ 「環境創造教育」の領域であり，①人間（地域住民）と自然環境の相互関係，風土や里地･里山･里海などのコモンズ（共通資産），あるいはバイオリージョン（生態域）の観察･調査学習，第１次産業の役割とあり方の学習，②環境保全の行動（NPO 活動など）をとおして学ぶ地域行動学習，③持続可能な地域づくりに取り組むことによって学ぶ協同学習，などが含まれる。これらの学習においては「実践・労働知」の形成が中心的課題になっている。地域での自然エネルギー開発にかかわる学びの多くはこの領域に含まれる。

⑷ 「環境教育主体形成」の領域であり，以上の学習の意味と意義を考えたり，地域環境教育計画や ESD 計画づくりへ参画したりして，自然エネルギー利用社会実現のために必要な学びを主体的に推進し，さらには他者の環境学習を援助・組織化していく実践者になることである。

〈図－１〉にもどるならば，⑴が対象・システム知にかかわる「意識化」，⑵が自己・環境知

[55] 詳しくは，環境教育については拙著『持続可能な発展の教育学』前出，自然エネルギー社会づくりについては拙著『将来社会への学び』前出，とくに第４章を参照されたい。



〈図－２〉　北海道下川町「15 年一貫森林環境教育」

（注）NPO「森の生活」2014 年度年次報告書より。LEAF とは「森林環境学習 Learning about Forests」プログラムのこと。

にかかわる「自己意識化」，(3)が実践・労働知にかかわる「理性形成」，そして(4)がそれらを統一する「自己教育主体形成」の事例といえるであろう。これら 4 つの領域の学び全体を，相互に豊かになるように組み立てていくのが教育実践の役割となる。もちろん，地域の条件や子どもの年齢段階などに応じて重点は変わる（究極的には一人ひとりの子どもに応じた実践が問われるであろう）。

たとえば，北海道の下川町は森林資源を活用した自然エネルギー利用 100％の町をめざしている。そこで展開されている学校種ごとの「15 年一貫森林環境教育」は，教育機関・行政・NPO 法人「森の生活」による協働のもと，幼児センターから商業高校まで，成長段階に合わせた目標を設定し，〈図－２〉のような考え方で，総合的学習の時間を利用して展開されている。具体的なプログラムは「森の生活」によって，北欧で開発されてきた森林学習（Learning about Forests）の手法を利用して企画運営されている。

幼稚園（幼児センター）では，「森の遊び」として，草木にふれること，昆虫やキノコ探し，新芽の味見など，五感を使って森を楽しむことを中心とした学習をしている。小学生になると観察による樹種の違いの理解，森林素材を利用した自己表現や，間伐・植樹による森林づくり体験をする。中学校では，町の木材加工の歴史を学んだ上での炭焼き，炭を利用した調理などの体験学習。高校（商業高校）では，森林の生産性や経済性についての測定・計算，多様な商品化と販売実習などである。図は 2013 年度の場合で，のべ 1,535 人の子どもに 29 のプログラムが提供された。

もちろん，環境教育が教科化されていない現状で，これらの学校教育としてのプログラムは

基本的に各学年・年1回に制限されているという限界をもつ。しかしながら，これらは一貫教育として積み上げ的に「タテ」に編成されていると同時に，各教科での学習を前提とし，森林環境教育が各教科の発展につながるという「ヨコ」のつながりも意識されている。そしてまた，各教科での発展が森林環境教育の新たな展開につながる。こうして森林環境教育の展開が学校カリキュラム全体の改革につながっていくことが期待されるのである。

おわりに ―― 持続可能で包容的な地域づくりに向けて ――

2016年12月21日，中央教育審議会が新学習指導要領を答申した。文科省はこれを受け，16年度中に小中学校の，17年度中に高等学校の新要領を公表し，20年度の小学校から順に全面実施する予定である。その内容は基本的に，本稿で取り上げてきたものと変わらない。

教育の目標・内容・方法・評価の全体にわたる新しい理念を打ち出した「新要領」は，すでに第2期教育基本計画（2003年）で示して以降の時代の転換をみつめ，2030年を目指したものであって，今日求められている学校教育改革につながる側面をも持っている。しかし，全体として「新自由主義＋新保守主義＝大国主義」の政策的イデオロギーが含まれているだけに，現場での解決が求められている教育困難をより深刻なものとするのではないかと危惧される。それ以前に，新しい教科や授業改革が，「脱ゆとり」路線として授業内容と授業時間を増大させた状態で，教員数の増加計画も改革にともなう書類仕事や部活動指導の負担軽減対策もなしに進められるならば，教員の多忙化は極限に達し，自由な研修活動や授業準備活動も保証されず，授業改革どころではなくなってくるであろう。

もちろん，「新要領」にもとづく改革が，教育格差・学習離れが進んでいる子どもたちにどう影響するかはそれ以上に重要な問題である。本稿で見てきたような「教育の課程と方法」における基本課題，「誰が，誰に対して，何のために」があらためて問われることになるであろう。しかしながら，こうしたことまで考えていかなければならない現状の中でも，各地の各学校では，多くの困難を乗り越えて，学校教育の新たな発展方向を創造すべく，さまざまな取り組みがなされてきた。本稿の性格上，具体的実践例については北海道下川町の場合に若干触れたにすぎないが，比較検討可能な同様な実践は道内各地で見ることができる。

たとえば，地域に根ざした学習としてもっとも一般的な取り組みは「ふるさと学習」であるが，代表的なものとして「地域を歩き，対面し，触れ，気づき，問い，調べ，発見するという筋道」を大切にした上ノ国小学校の実践をあげることができる[56]。社会教育施設（中央公民館・エコミュージアムセンター）を媒介にして，幼少中高の一環で「ふるさとを遊ぶ，知る，学ぶ，調べる，発信する」という学習活動を蓄積ししてきた中川町も重要な実践例である[57]。地域ぐる

[56] さしあたって，笹原克哉「学校の協働を紡ぐ教育課程 ―― 現場の気づきや問いを教育課程に ――」教育科学研究会『学力と学校を問い直す』前出。
[57] 拙著『現代教育計画論への道程』前出，第2章第7節。

みの子育て運動の中で，漁業協同組合と「子育て協議会」や教育行政などの支援のもと「産業教育」を展開して，後継者育成に実績をあげてきた宗谷中学校の実践も注目すべきである[58]。さらに，住民主体の「うらほろスタイル推進地域協議会」を中心に小中一貫コミュニティ・スクールや「ふるさと教育」などの活動をしてきた浦幌町では，地域の子どもが提案するものを大人たちが事業化をしたり，高校廃校に対して「高校生つながり事業」をしたりしてきたが[59]，最近では，そうした活動を通して育ってきた若者が地域で暮らしていけるような「若者しごと創造事業」を展開している。

これらは子ども・学校教育への創造的取り組みをとおした「北海道における発展方向の創出」にかかわる実践であると言える。全国的にみれば，再生可能エネルギーによる100％自給をめざして「地域環境権条例」（2013年）を制定し，公民館が中心となった「ふるさと学習」を媒介にして，世代間の持続可能性を追求する「地育力向上システム」を推進している飯田市のような事例もある[60]。飯田市と同じく環境モデル都市となった下川町の事例などは，こうした実践と対比して検討されるべきである。これらにおいては，上記のような諸実践例とあわせてさらに，21世紀の未来を創造するグローカルな実践＝「持続可能で包容的な地域づくり」として，相互の学び合いとネットワーク化が求められていると言えるだろう。

[58] 拙著『持続可能で包容的な社会のために ―― 3.11後の「地域をつくる学び」――』北樹出版，2012，第1章。

[59] 宮前耕史「現代『地域教育計画』としての『うらほろスタイルふるさとづくり計画』」北海道教育大学学校・地域教育研究支援センター『へき地教育研究』第69号，2014。

[60] 拙著『将来社会への学び』前出，第4章を参照されたい。