

教育課程部会「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」に対する全教の意見書

全日本教職員組合（全教）

はじめに

教育は、憲法と子どもの権利条約にもとづき、子どもたち一人ひとりの成長・発達を保障するため権利として保障されています。教育政策はこの学習権を保障する観点から立案されなければなりません。

今、日本の子どもたちが直面している諸困難を克服し、未来に向かってその成長・発達を支えるためには、学習指導要領を策定するにあたってこの立場を踏まえたものとするのが求められます。

1. 教育の目的は一人ひとりの「人格の完成」にある

教育の目的は、一人ひとりの「人格の完成」です。人格を完成させるのは、一人ひとりの子ども自身であり、大人や社会あるいは国が、「完成した」人格を規定し、その定められた人格の「枠」に一人ひとりの子どもをあてはまるように育て上げることはありません。

しかし、「次期学習指導要領に向けた審議のまとめ」（以下「審議のまとめ」）では、2030年の社会を「複雑で予測困難」な社会、グローバル化がいつそう進展する社会と描き、そうした「社会が求める人材像」に必要な「資質・能力」を育てることを教育の目的であるとしています。そうした観点から、子どもたちが獲得すべき「資質・能力」を規定し、そこへの到達をめざして教育課程、指導方法、評価を組み立てていくものとなっていますが、そもそもの出発点が逆転していると指摘せざるを得ません。

2. 学習指導要領のあり方について

① 大綱的基準であること

子どもたち一人ひとりの成長・発達を支えるという視点に立てば、何を、どう学ぶのかについても一人ひとりの子どもの実態に即したものとすることが求められます。1947年版の学習指導要領では、地域や学校の実情、児童の特性に応じて、「それぞれの現場でそれらの事情にぴったりの内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型とおりにやるのでは、かえって目的を達するに遠くなる」「生きた教師の働きが求められるのであって、型とおりにやるのなら教師は機械にすぎない」として「試案」との位置づけにしていたことは、教育の条理から導き出されたものと言えます。また、旭川学力テスト訴訟の最高裁判決においても「教育内容に対する右のごとき国家的介入についてはできるだけ抑制的であることが要請される」とし、「殊に個人の基本的自由を認め、その人格の独立を国政上尊重すべきものとしている憲法の下においては、子どもが自由かつ独立の人格として成長することを妨げるような国家的介入、例えば、誤った知識や一方的な観念を子どもに植えつけるような内容の教育を施すことを強制するようなことは、憲法、一三条の規定上からも許されない」としています。したがって、学習指導要領の策定においては、こうしたことを考慮することが求められます。しかし、今回の改訂にあたっては、内容のみならず、指導方法や評価のあり方までも事細かに言及しています。

「審議のまとめ」は「目の前の子供たちの現状を踏まえた具体的な目標の設定や指導の在り方について

て、学校や教員の裁量に基づく多様な創意工夫が前提とされているものであり、特定の目標や方法に画一化されるものではない」としています。であるならば、1958年の改訂以来、それまで試案としてきた学習指導要領のあり方を変え、官報告示することによって「法的拘束力」を強調し、学校現場や教職員に機械的な実施を押しつけてきたこれまでのあり方を根本的にあらためなければ、より硬直した指導が押しつけられることは想像に難くありません。

改訂にあたっては、文字通り大綱的基準として位置づけることがまず求められます。

② 「アクティブ・ラーニング」など指導方法を押しつけないこと

「審議のまとめ」は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する観点から「アクティブ・ラーニングの視点」を強調し、その視点に貫かれた指導方法でなければならないと受け取れるものとなっています。2015年8月の論点整理でも「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念」があるとの指摘があり、「審議のまとめ」においても「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善」にとどまらないとしています。先行して実施されている各地の実態では、「知識構成型ジグソー法」にもとづく研修が押しつけられていることや「教師が授業で説明しない方がいい」との一面的な理解が広がっていることなど、「論点整理」の時点での懸念が現実となっています。

また、例えば国語では「教育課程外の時間においても、全校一斉の読書活動」を例示するなど、事細かに記述していますが、これらも画一的な指導方法の押しつけにつながる懸念があります。

③ 評価方法を押しつけてはならない

評価については、学校教育法第30条2項に定める学力規程にもとづき、「主体的に学習に取り組む態度」については、「学習前の診断的評価のみで判断したり、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価したりするものではない」としています。その上で、「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる」としています。しかし、「意思的な側面」をとらえるとしていることは子どもの内面を評価することにつながり、内心の自由を冒す危険性があります。また、そもそも子どもの「意志的な側面」を評価することそのものが不可能です。

また、「論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組ませるパフォーマンス評価」など「多面的・多角的な評価を行っていくことが必要」としています。「多面的・多角的な評価」そのものは否定するものではありませんが、特定の評価方法や画一的なやり方が押しつけられれば、評価項目を細分化して数値化し、それらを積み上げるだけの形式的なものとなりかねません。さらに、評価者である教員の多忙化に拍車をかけ、子どもたちと向き合う時間を奪い、ひいては一人ひとりの子どもに寄り添った指導の妨げになることが懸念されます。評価についてもその方法を押しつけないことが重要です。

④ 教育課程編成は各学校でおこなうもの

「社会に開かれた教育課程」をキーワードとして、社会が要請する教育、そのための「資質・能力」、社会との連携の名による地域の人的・物的資源の活用などが提言されています。この視点には、子どもたちの実態からはじめるという観点が弱いもしくは抜け落ちています。学校を子どものためのものではなく、「社会」が求める人材としてどう子どもたちを育て上げるかという観点からの教育課程編成をめざすものです。教育課程は、学校教育の全体計画です。それは、子どもたちの成長・発達を支えるものであり、子どもたちの実態にそくして計画されなければならないのであり、社会が求める人材を育てるための計画であってはなりません。

⑤ 「カリキュラム・マネジメント」の名による押しつけがあってはならない

「カリキュラム・マネジメント」では、「校長又は園長」を中心としてとっていますが、学校長のリーダーシップが強調されるとともに、教科横断的な編成が強調され、教職員の自主性や創造性などが軽んじられる懸念があります。現場ではこの点についても、「教科指導の細部にわたって専門外である学校長が指示をしてくる」との指摘があります。学校の教育計画を組み立てること＝教育課程編成は、子どもや地域の実態に応じて、教育の専門家である教員一人ひとりが対等の立場から議論して策定することなしに、生きたものにはならないと考えます。

⑥ 真理・真実にもとづき、科学に裏打ちされたものであること

子どもたちには、その発達段階を踏まえ、科学的で系統的な教材の配置が必要です。しかし、小学校中学年から英語活動、高学年での教科化など、外国語（英語）教育のあり方、歴史を「近代化」「大衆化」「グローバル化」という視点から見ることなど、教育学やそれぞれの学問分野の蓄積をもとに、科学的に立証されてきたものの上で立って組み立てられていないのではないかと懸念があります。

子どもたちが自然や社会について、科学的な認識をもつことができるよう、子どもたちに提供される教材は、真理・真実にもとづくものであること、科学に裏打ちされたものであることが求められます。

⑦ 学校現場や教職員の自主性、教育の自由が保障されなければならないこと

子どもや地域の実態に応じて、教育活動を展開するためには、学校現場や教員一人ひとりに柔軟な対応が求められます。そして、そのためには、学校現場や教職員の自主性、教育の自由が保障されなければならないとします。日本政府も批准している教員の地位に関する勧告でも「61 教員は、職責の遂行にあたって学問の自由を享受するものとする。教員は、生徒に最も適した教具及び教授法を判断する資格を特に有しているので、教材の選択及び使用、教科書の選択並びに教育方法の適用にあたって、承認された計画のわく内で、かつ、教育当局の援助を得て、主要な役割が与えられるものとする」「62 教員及び教員団体は、新しい課程、教科書及び教具の開発に参加するものとする」「63 いかなる指導監督制度も、教員の職務の遂行に際して教員を鼓舞し、かつ、援助するように計画されるものとし、また、教員の自由、創意及び責任を減殺しないようなものとする」と規定しています。

真の意味で「主体的・対話的で深い学び」を実現し、子どもたちの成長・発達を支える評価を実施す

るためには、子どもたちとていねいに向き合うことができる条件を整えるとともに、学校現場や教職員の自主性、教育の自由を保障することが必要です。

⑧ 子どもたちの学びを支えるためには、条件整備こそが求められます

子どもたちが、主体的に学習に向き合い、知識・理解を深め、互いの働きかけや問いかけを通じて学びを深めること、そのために「子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様な質の高い学びを引き出すことを意図する」ことは重要です。しかし、それらを実現するためには、子どもたちが、ゆったりと自由な雰囲気の中で学べること、教職員が子どもたち一人ひとりにていねいに向き合える環境が不可欠です。そして、そのためにも過大な学校の解消、30人以下学級の実現、学校の施設・設備の改善、教育費負担の軽減・無償化、教職員配置の充実、教職員の長時間過密労働の解消など条件整備こそが求められています。

3. 個別の課題について

(1) 幼児教育について

- ・従来からの五領域に加え、「思考力の芽生え」「数量・図形、文字等への関心感覚」など、新たに教科的な内容を加えることは、子どもの発達段階を無視した教育の押しつけになる懸念がある。
- ・遊びを通じて、その後の学びや創造性が豊かになるのであって、幼稚園で小学校教育の先取りをすることは、かえって小学校以降の創造性や深い学びを奪うことになりかねない。

(2) 小学校について

- ・先行して小学校で英語を教科として実施しているところでは、英語嫌いが増えているなどの現場からの報告がある。
- ・早期の教育をあおる結果となり、塾通いを増やす結果となるなど子どもの発達上のさまざまな課題を生み出している。また、そのことが家庭の経済力等による格差にもつながっている。
- ・小学校段階では母語をしっかり身に付けることが重要であり、外国の文化に触れることなど発達段階にそくしたものにすべきである。
- ・小学校では中学年・高学年が時数増となるとともに、小3からの外国語活動によって学習が過密となり、子どもの学習負担が増える。
- ・教員免許を持たない小学校教員が多数の下で、英語を教科とすることは適切ではない。

(3) 中学校について

- ・中学校で英語のみの授業を基本とすることについて、子どもの実態にも合わないものであり、子どもたちの学びを貧しいものにしかねない。高校で実施されているところでも、結局、学習内容も浅く、深まりのないものとなっているとの意見も多数ある。中学校ではなおさらである。
- ・学校での試験や入試に外部試験を導入することは、教育内容を外からしぼるもので、子どもたちの実態にも合わないものとなる。ひいては、学校教育を否定するものになりかねない。

- ・部活動について、「学校教育活動の一環である」としたことは、自主的活動としての位置づけに反するものである。それは、子どもたちから自主性や自治的な能力を育む機会を奪うものとなりかねない。
*高校の項においても同様

(4) 高校について

- ・各教科の科目の再編は、それぞれの学問分野の成果の上に築かれてきた教科の系統性などを壊すのではないかとの懸念がある。真理・真実にもとづく科学的認識を形成するという視点を欠かないようにすべきである。
- ・社会科では、グローバル化する社会に「主体的に生きる」「国家及び社会の有為な形成者」「公民」など、権利の主体としての主権者ではなく、国や社会に役立つ「公民」の育成をめざすものとなっている。また、高校の歴史総合では、近現代を「近代化」「大衆化」「グローバル化」に着目して扱うとなっており、原始、古代、封建制、資本主義という歴史学における時代区分とも異なっている。科学的な歴史認識をはぐくむことができるか懸念される。

(5) 特別支援教育について

- ・すべての学校や学級に発達障害を含めた障害のある子どもたちが在籍することを前提とし、合理的配慮を意識して通常学級でも教育課程をつくるように求めているが、様々な課題を抱えた通常学級の中で、30人学級などの根本的な条件整備を進めない限り実現できることではない。
- ・本来、子ども個々の障害や発達に応じた教育活動が求められるのであって、キャリア教育・職業教育の充実、自立活動の強調などによって目に見える変化だけが求められ、結果的に機械的なマニュアルに基づく内容や指導となる懸念がある。

(7) プログラミング教育などICT教育について

条件整備もなく拙速に導入すること、子どもの発達段階を考慮せずにプログラミング教育を押しつけることは、かえって子どもの成長を阻害するものとなる可能性がある。

本文 5,856 字