

これからの時代の学校のカリキュラムと授業の在り方をめぐって  
 ～先端技術の活用等を踏まえた「ひとりひとりを生かす」履修システムを検討する視点～

石井英真（京都大学）

提案： 知育の協働化と徳育の個性化によって、「どの子も見捨てない、みんなが輝く学校」へ

1. 教育課程の履修原理—履修主義と修得主義—

		履修主義・年齢主義	修得主義・課程主義
履修原理		履修主義： 所定の教育課程を、その能力（または心身の状況）に応じて、一定年限の間、履修すればよい。	修得主義： 所定の課程を履修して、目標に関して一定の成果を上げることが求められる。
進級（卒業）原理		年数（年齢）主義（social promotion）： 卒業要件として一定年限の在学を要求し、grade は、「在学年数（学年）」を意味する。	課程主義（merit promotion）： 卒業要件として一定の課程の修了を要求し、grade は、「教材習得の段階（等級）」を意味する。原級留置（留年）もありうる。
学校の中心的な役割		社会性・人格の育成、全面発達（多元的価値）、保護（ケア）・社会的包摂機能 共同体としての生活集団を軸とした機関	知識・技能の獲得、知的発達（一元的価値）、能力向上・水準保障機能 機能的で学習集団を軸とした機関
カリキュラム論上の立場	義務教育制度 成立期	経験主義（子どものニーズに準拠）との親和性 方向目標と相対評価や個人内評価（構造化されていないカリキュラム） 同じ年齢集団で（個々の子どものニーズに合わせて異なる内容や進級基準もありうる）	系統主義（目標・内容に準拠）との親和性 到達目標と目標準拠評価（構造化されたカリキュラム） 同じ内容を（内容の習熟度に合わせて異なる年齢の子どもたちが集まることもありうる）
	現代	系統主義の学力保障と平等化の側面との親和性	経験主義の個性尊重と自由化の側面との親和性

## 2. 履修主義・年齢主義と修得主義・課程主義をめぐる歴史的展開（括弧内に対応する日本の年代を示している）

○義務教育制度の草創期（明治初年の1870年代から1880年代まで）：

就学率も低く、就学者の年齢も知識の獲得具合もさまざま。内容も読み書き計算など最低限。産業化や国民国家形成の要請（近代化を担う人材養成）の強さ。  
→等級制（学級の未成立、進級における徹底した課程主義）

○義務教育制度の確立と大衆化（教育勅語の交付される1890年前後に成立し、1970年代まで）：

多く子どもたちが学校に包摂されるようになり、学級制、学年制が整備されこれらが結びつく。カリキュラムの内容も拡張・体系化され、共同体としての学校の性格が強まる（「学級」の誕生）。国家主義的な徳育重視、他方で、子どもの生存権と学習権を保障する人権意識や教育的価値意識の芽生えも。

一斉進級（等級制を前提とした学年制）と一斉授業に対する批判の高まり。留年・ドロップアウトの多発、能力主義的多様性ゆえの児童集団の不安定化など、等級制や進級試験への批判の高まり。

→学年学級制（年齢主義の誕生、画一的斉授業と個別化・個性化との対立図式の成立、課程主義の学力保障論的解釈の出現<sup>3</sup>）

○学校制度の量から質への重点移行（1970年代末に始まり、2000年代になって顕在化）：

義務教育に加えて、高校教育や高等教育もマス化、ユニバーサル化する中で、一定水準の（学校歴とは異なる）学歴のみならず、より高くより良くより早くといった教育の質への私的・社会的要求が高まる。学校の制度枠組みとしては飽和した中で、学校外にも広がる教育熱に応える民間サービス（学校外の学びの場の学校化を伴う）も拡大し、経済格差や教育機会の差を背景に持った学力差が教室において拡大する。経済至上主義的価値観の拡大の中で、学校をサービス機関としてみる見方も一般化し、保護者の教育熱はバブルの様相を呈し、教育機会に関わる量的・質的な不満感が高まっている。他方、社会の多様化が進み、画一的・同調主義的な学校文化の抑圧的性格が顕在化している。

→「ひとりひとりに応じた教育」が重視され、自由化と平等性、多様化と共通性、個性化と協働性とのジレンマの中で、修得主義・課程主義と履修主義・年齢主義の新たな形の模索が求められている。

表. 学校像の現代的構図

人材養成機関としての学校（訓練的社会化）	学習権保障の場としての学校（教育的人間形成）	居場所としての学校（福祉的ケア）
平等に保障されるべき権利事項ではなくサービスとしての知識・技能の提供の個別最適化。	人権事項としての学力・学習（ケイパビリティ）の保障。教科学習を通じた人間的成長（訓育的教授）への志向性。	最低限度の生活と存在の承認と生存権に関わるセーフティーネット。
市場化された学校。	知性と公共性の誓としての学校。	多様性を包摂する学校。
学校の共同性は、社会的スキル育成の手段としてより即自化・機能化される。	文化的実践を軸にした学びと暮らしの共同体を志向し、知的学習における共同性や認識の深さを追求する。	学校の共同性は、学習との結びつきを解除されて居場所化される。

「人材養成機関（訓練的社会化）としての学校」と「居場所（福祉）としての学校」の分断。両者ともに、自由化志向の課程主義（共通目標の最低限の保障という平等意識の緩和と目標・成果の個別化・多様化）、および学級制の柔軟化（能力別や異年齢の編成に対する寛容さ）とは親和的である。また、両者ともに、学校の機能として、知的学習

における共同性や認識の深さの追求や、成長保障、発達保障につながる学習権保障への志向性を弱めがちである（学校の知育や全人教育からの撤退）。

### 3. 個別化・個性化をめぐる論点と学級制を考える上での視点<sup>4</sup>

	個別化	個性化
基本的な方向性	教育内容や学習進度や進級水準の能力に応じた多様化 「指導の個別化」（子どもの個性（適性）に応じて学習方法の最適化を図ることで、教科の学習内容の中で習得させたい知識・技能の確実な定着をめざす）	ひとりひとり（individual）の内的なニーズや自発性に応じた多様化 「学習の個性化」（子どもの興味・関心を生かしながら、教科の目標に迫るような思考・判断や認識を深めたり、社会の中で自己を活かせるような「生きる力」を高め、個性を育てたりしようとする）
個人差の捉え方	学習にかかる時間の差（量的差異）	興味・関心や学習スタイルなどの差（質的差異）
教育形態・システムレベル	既存の内容パッケージの量や水準の違い 能力別学級編成（同一性）、自由進度学習	その子に応じた内容自体の組み換え 同年齢集団、異年齢集団等の多様な集団編成（複数性）、自由テーマ学習
指導法レベル	学習進度や学習到達度に応じて個別指導を行う	その子に応じて教授法や学習活動や表現方法を工夫する
評価とカリキュラムのあり方	知能や学業成績等の一元的尺度 （量的に進める直線的）プログラム学習と目標準拠評価	多重知能や個性（持ち味や強み）等の多元的尺度 （質的に深める多面的な）プロジェクト学習と個人内評価
発展学習の形態	早修（acceleration）（より早く進む）	拡充（enrichment）（より広く深く学ぶ）

#### 【基本的な論点】

- ・目標の個別化・個性化と方法の個別化・個性化との区別（共通目標に向けて方法を個別化するのか？ 目標自体を個別化するのか？）
- ・個別化・個性化と協働性との関係（個別化すれば個性化したことになるのか？ 逆に協働の中でこそ個性が生きるのではないか？）
- ・集団での学ぶことの多様な形（画一的な一斉授業？ 学びをみんなで練り上げる授業？ グループでの協働的な学び？ 個別作業の協同化？）
- ・個に応じた指導の多様な形（能力に応じて個々人をわけること？ 同じ場でともに学べるようインクルーシブな場を作ること？）
- ・制度レベルと実践レベルとの区別（進級原理としては既存の年齢主義をベースに、履修原理として修得主義を強めることに止めるのか？ 進級基準にまで踏み込むのか？）

○PISA2000 が提起した質（quality）と平等（equality）の相補性の実証

＝国際順位も高く学力低位層も少なく格差も小さいフィンランド。三分岐システムを続けてきたドイツのPISA ショック。学力の底上げや平等性を追求しながら卓越性や質も担保される。

○能力別の学級編成や指導（トラッキング（tracking））の学力向上への効果の薄さと格差拡大への危惧。協働的な学びの効果への着目<sup>5</sup>。

○日本における少人数指導・習熟度別指導の推進者によって示された留意点<sup>6</sup>。

- ・用具教科に限定した習熟度別指導の運用

- ・ドリル学習（プリント学習）ベースの個別化による学校の塾化への危惧
- ・スキル（基礎）とコンテキスト（応用）の分離の誤り
- ・個別化・個性化の多様な形への自覚
- ・日本の教師たちの強みである「話し合い活動」や集団思考（学び合い、響き合い、練り上げ）を、学級集団にとらわれない形で生かす必要性

○学習科学による、理解（understanding）に焦点化した真正（authentic）で協働的（collaborative）な学びの有効性の提起<sup>7</sup>。

○才能教育（gifted and talented education）や個別化・個性化教育のインクルーシブ教育との接近、および、早修よりも拡充を重視する傾向<sup>8</sup>。

- ・教育の自由化・多様化（個性に応じた教育内容・方法の組み換え）と新自由主義（市場化による脱学校）とは異なる<sup>9</sup>。
- ・システムレベルから指導レベルの方法論の定式化へのシフト<sup>10</sup>。  
＝一人一人のレディネスや学習プロフィールに合わせて内容、学び方、成果の表現方法等を質的にカスタマイズすること：「学びの差違化（differentiation）」
- ・「拡充」における、多重知能理論、プロジェクト学習、ポートフォリオに基づく真正の評価の重視。  
＝学校ぐるみの拡充により全体が高まりつつ一人一人も生かされ高められていく、いわば学びの質の追求によるインクルーシブな学校づくりへの志向性。

○日本における異学年交流の実践的取り組みの蓄積

=異年齢集団を形成するなど(学年)学級以外の柔軟なつながりを形成する挑戦。

c. f. 香川大学教育学部附属坂出中学校の教科発展型の異学年合同授業「シャトル学習」<sup>11</sup>

↑ 上級生が下の学年に降りてその内容を違った方法で学び深める機会を含む。

香川大学教育学部附属高松小学校の教科外の諸領域を統合した「創造活動」<sup>12</sup>

↑ 「学級創造」で個人課題の追求(一人一人のこだわりと持ち味にふれる)、「縦割り創造」で異学年によるプロジェクト活動(子ども会活動のようなナナメの関係の保障)

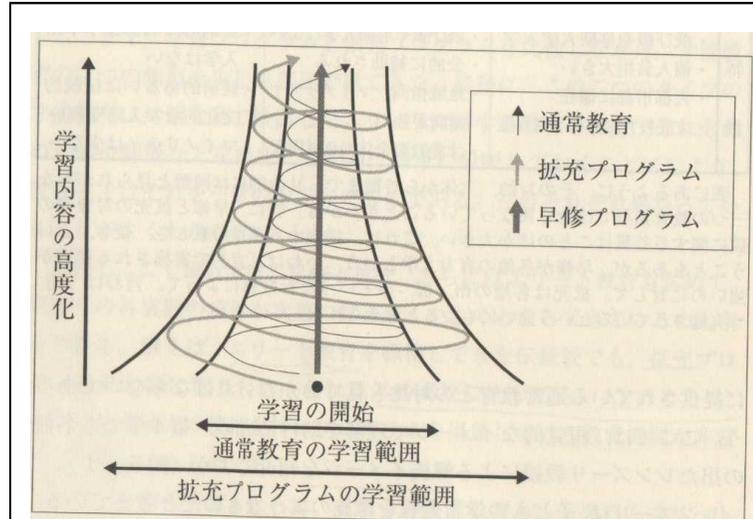


図. 才能教育と通常教育の螺旋イメージ(同右、84頁)

	早修(アクセラレーション)	拡充(エンリッチメント)	エリート教育
目的	・専門的能力の早期発見と早期開発 ・学校不適応者救済 ・有力大学経営戦略	・教育水準の全社会的向上 ・マイノリティの支援 ・教育地域格差解消	・社会的指導層の育成 ・上層階層文化の維持伝達
主体	・有力大学、非営利団体 ・個人、親、スポンサー企業	・州、郡、市、連邦 ・知事学校、マグネット校等	・プレップスクール ・有名カレッジ
選抜基準	・年齢集団の1%以下 ・非常に高いIQが基準だがあまり重視しない ・数学中心(含英語) ・SAT、ACT等早期受験	・年齢集団の10~30% ・IQ120~程度だが重視する ・全分野(含芸術等) ・教師、親、級友の推薦	・独自の試験や面接等による、時として主観的な選抜 ・家庭背景を重視
形態と方法	・サマー・スクール、課外クラス、大学の才能児プログラム ・既存の上級教材の早期提供、短期間習得	・プル・アウト、特別学校 ・深化した総合的カリキュラム、独自の教材	・全寮制による伝統的全人教育 ・外国語を重視した古典的教養カリキュラム
特徴	・飛び級や早期大学入学 ・個人負担大きい ・大都市部に偏在 ・才能教育全体の1割程度	・飛び級や早期入学しない ・公的に補助される ・地域指向、マイノリティ指向が強い ・才能教育全体の9割程度	・原則的に飛び級や早期入学はない ・経済的あるいは伝統的文化的な参入障壁高い ・マイノリティは少ない

表. 才能教育とエリート教育の対照表(岩永・松村、2010、83頁)

#### 4. テクノロジーの活用を考える上での

原理・原則—「個別最適化」への矮小化に陥らないために—

- ・最新テクノロジーで実装して、旧式の学習観に基づく教育(行動主義的で個人主義的で機械的なドリル学習)を展開することになっていないか?
  - ・仕事や作業の効率を上げるための便利さやスマートさを追求することよりも、教育的価値を高める上では、ホンモノの世界や研究や活動のように、より複合的で、割り切れなさやノイズを含んだ学習や活動にアクセスする機会を拡大する方向性で実装がなされる必要がある<sup>13</sup>。
- =消費社会的でプライベートなデジタル環境ではなく、職業人や専門家がアクセスしているような、子どもたちの日常生活ではふれる機会の少ない、知的で文化的でパブリックなデジタル環境をこそ学校において保障し、デジタルメディアとのより成熟した付き合い方を学ぶことが大切。

・オンライン授業、遠隔授業など、ICTの活用は、特に習得型の学びに関して、今まで手の届かなかった子どもたちに、何とか手を差し伸べられることにこそ利点があるし、非常時の備えとしてのインフラ的意味を持つ。知識学習のドリル化と引き換えに可能になる、学校教育の時間短縮・効率化の道具としたり、リソースの有無による格差の拡大につながったりすることのないよう注意が必要である。

**表. 学力・学習の質的レベルに対応した課題例、および適合的な教具とメディアの使用法**

	教具とメディアの使用法	国語	社会	数学	理科	英語
「知っている・できる」レベル	問題集とドリルプリント AIによる個別最適化学習のためのタブレット	漢字を読み書きする。 文章中の指示語の指す内容を答える。	歴史上の人名や出来事を答える。 地形図を読み取る。	図形の名称を答える。 計算問題を解く。	酸素、二酸化炭素などの化学記号を答える。 計器の目盛りを読む。	単語を読み書きする。 文法事項を覚える。 定型的なやり取りをする。
「わかる」レベル	教科書、黒板とノート、ホワイトボードとワークシート 電子化された教材パッケージ、電子黒板、ノートやホワイトボードやワークシートとしてのタブレット	論説文の段落同士の関係や主題を読み取る。 物語文の登場人物の心情をテキストの記述から想像する。	扇状地に果樹園が多い理由を説明する。 もし立法、行政、司法の三権が分立していなければ、どのような問題が起こるか予想する。	平行四辺形、台形、ひし形などの相互関係を図示する。 三平方の定理の適用問題を解き、その解き方を説明する。	燃えているろうそくを集気びんの中に入れると炎がどうなるか予想し、そこで起こっている変化を絵で説明する。	教科書の本文で書かれている内容を把握し訳す。 設定された場面で、定型的な表現などを使って簡単な会話をする。
「使える」レベル	史・資料、ホンモノの物や人や文献 情報収集・分析・表現やコミュニケーションのツールとしてのタブレット	特定の問題についての意見の異なる文章を読み比べ、それらをつまみながら自分の考えを論説文にまとめる。そして、それをグループで相互に検討し合う。	歴史上の出来事について、その経緯とさまざまな立場の声を紹介し、その意味を論評する歴史新聞を作成する。 ハンバーガー店の店長になったつもりで、駅前はどこに出店すべきかを考えて、企画書にまとめる。	ある年の年末ジャンボ宝くじの当せん金と、1千万本当たりの当せん本数をもとに、この宝くじの当せん金の期待値を求める。 教科書の問題の条件をいろいろと変えて発展的に問題をつくり、追究の過程と結果を数学新聞にまとめる。	クラスでバーベキューをするのに一斗缶をコンロにして火を起そうとしているが、うまく燃え続けられない。その理由を考えて、燃え続けるためにどうすればよいかを提案する。	まとまった英文を読んでポイントをつかみ、それに関する意見を英語で書いたり、クラスメートとディスカッションしたりする。 外国映画の一幕をグループで分担して演じ、発表会を行う。

※同じ機能が果たせるのであれば、より原初的な教具に戻して考えてみる。

テクノロジーを生かしたイノベーションというとき、効率性志向の既存の作業や生活のスマート化のみならず、教科の専門性と結び付けて学びの質を高めたり、社会的活動と結び付けてフラット化や民主化につなげたりする視点も重要だろう。

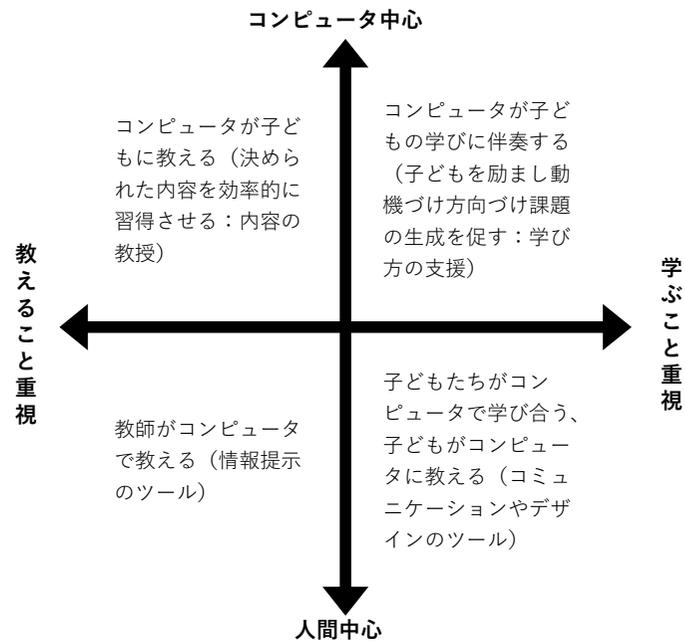


図. 授業と学びにおけるコンピュータの生かし方の類型 (石井英真 2020 『授業づくりの深め方』 ミネルヴァ書房。)

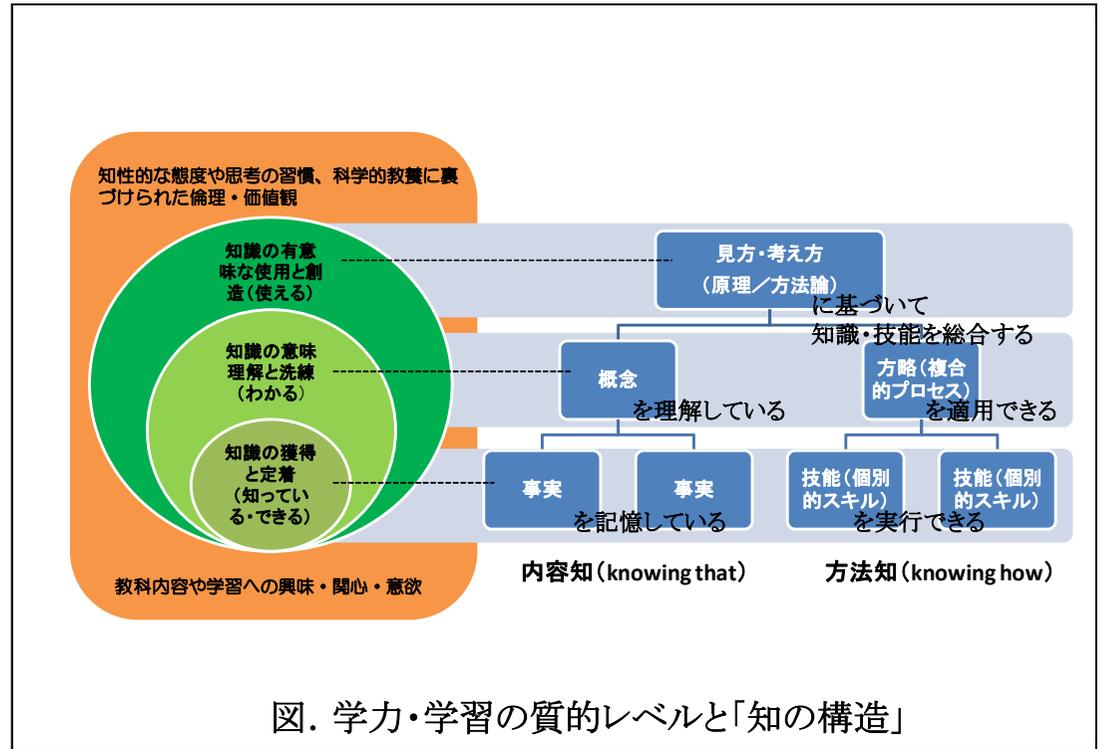


図. 学力・学習の質的レベルと「知の構造」

5. 履修主義と修得主義の二項対立を超える展望

○進級制度としては年齢主義（進級試験まではしない）、履修制度としては修得主義（目標準拠評価の趣旨を実質化しつつ、一定水準の学力、すなわち、文化的によりよく生きる（well-being）ための社会的共通資本の保障に向けた手立てを講じる）が妥当だろう<sup>14</sup>。制度レベルにおいては、学力保障（成長）と社会的包摂（ケア）の追求の両方を車の両輪として堅持していく。

学級制については、学年学級のあり方を問い直し、学級の構造を個性化志向のよりインクルーシブなものへと柔軟化し、教科外活動等において、持続的な縦割り集団の形成の可能性も考えてよいだろう。学級集団（ルール）から学習共同体（つながり）へ、そして知的生活空間（場の共有）へと、学校の共同性をソフト化する。複数の集団にそれぞれゆるやかに所属し、主な居場所を選べるようにする（学校共同体における複数性の重視）。

教授法については、個別化（孤立化）や機械化（ドリル化）ではなく、協働性の中で学びの個性化（個を育てる）と意味化（理解を深める）を追求すべく、真正の学びとインクルーシブな学びを統一的に実現していくようなビジョンが求められよう。

- ・形式的平等主義 ←公正性と個性化の追求による実質的平等（ひとりひとりの主観的・客観的ニーズに応えつつ互恵的な分かち合いへ）
- ・徹底した年齢主義 ←教科と教科外における異年齢集団の活用（タテ、ヨコ、ナナメの重層的な関係性、個とグループと一斉の同時進行も）
- ・学級王国 ←自由を自己責任ではなく自治につなぎ、多様性を格差ではなく差異の承認につなぐ（「異質な他者」との出会いと対話と協働）

○人間の学びや成長における共同体や文化の役割：

社会的な存在としての人間。教育とは最近接発達領域に働きかける集団的営み（ヴィゴツキー）。

＝一人ではできないけども他者の助けを借りながら挑戦することで達成できる伸びしろ（最近接発達領域）への働きかけとしての教育。

自由進度学習を志向する課程主義は、原級留置や仮進級等を考えなければ早修に傾斜しがちである。その結果、低位の子どもの学習環境は背伸びや学び合いがなくなり貧弱化し、差は開く。上位の子どもたちも、進めるばかりで立ち止まらず、理解や思考力の育成、社会性の涵養にはつながらず、視野の広がりや視座の高まりを期待できない。

文化や場が人を育てる。教材を介した教師と子どものコミュニケーションである授業は、他者とともに文化や社会と対話することを通して人を育てる営み。「場」や「間」といった合理化されていない一見無駄に見える「余白」、そして、そこに内在する未知やリスクが人を育てる。「無駄」をなくすことにこだわるあまり「手間」をかけなくなつてはいけない。「立ち止まり」と「回り道」こそ、未来社会に向けた伸び代を準備する。

○日本の学校と日本型教育システムの弱みと強み：

日本の教育は、学校生活面では集団主義（同調主義）的であり、同時に学習面では個人主義（自力主義）的である。

それは、すべての子どもたちに一定水準の教育を保障する平等性、全人教育志向、精神主義的な修養と結びついた勤勉さや卓越性など、諸外国から評価されている部分もある。しかし、その強みは弱みと表裏一体である。すなわち、日本の教育は、画一性ゆえに、個性や自由が抑圧され、いじめなどの集団の病理や生きづらさをもたらし、繰り返される「知育偏重」批判に見られるような、態度主義や教科の授業の軽視をもたらしがちで、非合理的な精神論や努力主義や詰め込み教育をもたらしがちでもある。

個の確立と異質な他者との対話を促すことの弱さ、および、理性的合理主義と民主主義的公共性の未成熟をふまえるなら、「個性化」を軸にした学校文化の組み換えは必要であろう。公共的な議論を通じた理性的な個の確立（立場の自己形成、人間的成長）をめざす学習集団や活動集団と、ありのままの個人の存在の承認（ケア）を含んだ生活空間の統一体として、学級や学校共同体を再構築する。徳育の個性化と知育の協働化こそが重要。社会と学校の公共性、すなわち、異質な他者（自立した個）同士の間で行われる対話の場の確立という課題に取り組むことが必要である。

○学校の機能と役割：

人材訓練なら、知識を道具的に学んで、教科や学校の外でプログラムに参加して自主性や社会性を訓練するというのもよいかもしれない。しかし、自立した個（人間性の根っこ）を育てるのであれば、自分の考えの軸や立場を形成するよう、ものごとの見方・考え方として、骨太の知識を理解しながら学ぶこと（ものごとがわかる教科学習）が重要である。さらに、プログラムなどの個別の経験をつなげて、ある程度強いつながりの中で、失敗やもやもやも引き受けながら何かをやり遂げて一皮むけていくような長期的な成長こそが重要であろう（成熟につながる教科・学校外活動）。

人材育成に解消されない、「人間形成」の仕事が学校が手放さないのであれば、学校や学習の「中断性」や「共同性」を手放すべきではない。結果を急ぎ、走り続けることを一度中断して、回り道したり、立ち止まって考えたりすること。そして、より自由に自立するために多様なつながりや依存先をつくっていくこと。これらは、子どもが人間的に学び成長する権利を実質化する上での基本要件である。

表. 履修主義と修得主義の二項対立を超える学びとカリキュラムのヴィジョン

伝統的な一斉授業（同調主義）	インクルーシブで真正な学び（個性と協働性）	個別化された自由な学び（自力主義）
履修主義の強調。	履修主義を弾力化して学習権保障の観点から修得主義を位置づける。	修得主義への一元化。
学習の画一化（標準化の中の共通性）。 みんなが同じ内容について同じように学習を進める、 平等主義的一斉学習。 目標の共通化と画一化。	学びの個性化と協同化（多面的個性）。 場や学習課題を同じくしながら個性を尊重する指導の個性化 (differentiation)。 目標の共通化と個性化。	学びの個別化（標準化の中の学習適性）。 能力別クラス編成、場を必ずしも共有しない自由進度 学習。 目標の個別化と序列化。
一斉学習と知識内容の系統カリキュラム。 学年の縛りと処遇の画一性。 カリキュラムの硬直的規制。	プロジェクト学習と概念のスパイラル・カリキュラム。 異学年で同じ概念を拡充的に学ぶことも可能。 カリキュラムの質的弾力化。	プログラム学習と行動目標の直線的系列。 無学年制は早修とのみ結びつく。 カリキュラムの量的規制緩和。
教えられなければ学べない。 子どもにゆだねたり待たったりできずに、一方的に教え てしまい、自ら学んでいく力や意欲を萎えさせる。吹き こぼれ問題と落ちこぼし問題を抱える。	授業とは学びへの導入である。 つまづきの根本は意味のつまづき、人が教えることでその飛躍 を埋めるために授業があり、わかることで一人で解いていける、 考えていける。	自習する力を前提としがちである。 その子に合わせてできるものを提示していると、吹き こぼれ問題は解決できても、できない子は底でつまり 差は開く。
同調圧力で画一化され個々人が尊重されない集団主義 的な関係性。 管理主義や排外主義と結びつきやすい。 学級経営や生活指導などにおける管理的役割を含んだ 公僕的教師。学校の閉鎖性。 学校の肥大化と閉鎖的な学校文化（教育臭さ）。	一人一人のかけがえのなさが尊重される共生空間と、異質性を 含んだ共同体的な関係性。 民主主義と社会的連帯につながりうる。 学習指導を軸に人の成長に関わる専門家としての教師の専門職 性の尊重。社会への参画と連帯に開かれた学校。 学校のシンプル化と人間臭い教育。	一元的な尺度で序列化される空間と、均質的で機能体 的な関係性。 競争主義や社会的分断と結びつきやすい。 学習指導における教師のチューター化。AI への代替 や民間への外注。 学校のスリム化とスマートな教育。

<sup>1</sup> 課程主義・修得主義と年齢主義・履修主義については、梅根悟 1956「義務教育制度の二つの形」（『教育史研究』第2号）、続有恒 1973『教育心理学の探求』（金子書房）、高倉翔 1977「義務性」（真野宮雄編『現代教育制度』第一法規出版）、田中耕治 2018「履修主義と修得主義」（同『よくわかる教育課程（第2版）』ミネルヴァ書房）を参照。

<sup>2</sup> 課程主義と年齢主義と学級制の歴史的展開については、佐藤秀夫 2005『教育の文化史2 学校の文化』（阿吽社）、宮本健市郎 2005『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』（東信堂）、木村元 2015『学校の戦後史』（岩波書店）を参照。

<sup>3</sup> もともと課程主義という概念自体は、国家主義的教育政策や一元的能力主義や競争主義と結びつくものと捉えられがちである。これに対して、続有恒は、「一定の水準以上の履修の成果を、できるだけ多くの者（願わくば全員）が示すようにする」ものとして、いわば、「課程主義+学力保障」という意味を込めて「修得主義」という概念を提起している（続、前掲書、229頁）。また、中内敏夫も、フランスにおける留年と学力補充学級の制度や、内容を習得しないままに進級させられることを問題視する発想などに、学習権保障の思想を見出している（中内敏夫 1983『学力とは何か』岩波書店）。

<sup>4</sup> 宮本、前掲書、佐藤学 2004『習熟度別指導の何が問題か』（岩波書店）、加藤幸次 2004『少人数指導 習熟度別指導——人ひとりの子どもをいかに伸ばすか——』（ヴィヴル）、岩永雅也・松村暢隆 2010『才能と教育—個性と才能の新たな地平へ—』（放送大学教育振興会）を参照。

<sup>5</sup> 「『習熟度（能力）別指導』は、①小学校では『上位』『中位』『下位』のどのグループでも有効性はなく、②中学校では『上位』グループにおいて適切な教育が行われた場合に限り有効性を主張する調査研究も存在しますが、③いずれの場合も学力格差は拡大し、④学校全体の学力向上にはつながらず、⑤階級や階層や人種間の学力格差の拡大と差別につながる。そのうえ『習熟度別指導』は、教育内容の段階的組織と学習集団の均質化により学びの経験を狭め、競争と失望を促進して歪んだ優越感と劣等感を助長します。さらに『習熟度（能力）別指導』は、教師の仕事を『責任』から『サービス』へと転換させ、教師の子どもの見方や能力の見方や教育の考え方におけるモラルの低下をまねき、学校教育における平等と民主主義を破壊し『学校の塾化』を促進します」（佐藤、前掲書、58頁）。

<sup>6</sup> 加藤、前掲書。

<sup>7</sup> ダーリング・ハモンド、L.（深見俊崇編訳）2017『パワフル・ラーニング』（北大路書房）などを参照。

<sup>8</sup> 「特定の才能のある少数の子どもを選抜して特別教育プログラムに入れるという、狭義の才能教育だけでなく、障害児まで含めたすべての子どもの比較的得意な面を通常学級で学習に活かすという、広義の才能教育が存在する」のであって、一部の子どもたちだけ（早修）でなく、すべての子どもたちの特性や強みを生かすこと（拡充）が、近年の才能教育では重視されている（岩永・松村、前掲書、21頁）。

<sup>9</sup> 教育の自由化・多様化と新自由主義に関わって、「脱学校（＝市場化）と、多様な能力（＝個性）に応じた多様な教育プログラムを用意することとは本来全く逆の方向性をもったムーブメントである。『教育改革』の中で現実起こったのは、前者のみ、つまり多様な教育的配慮から撤退して『学校が画一的に手を引く』ということだったのである」（同上、3頁）と、教育の内容・方法に関わる配慮や組み換えが試金石となることが示されている。

<sup>10</sup> トムリンソン、C. A.（山崎敬人他訳）2017『ようこそ、一人ひとりを生かす教室へ—「違い」を力に変える学び方・教え方』北大路書房。

<sup>11</sup> 香川大学教育学部附属坂出中学校 2009『学びの拡充をめざす異学年合同学習—個の伸長を促すシャトル学習の実践—』黎明書房。

<sup>12</sup> 橘真二郎・前場裕平 2019「分かち合い、共に活動や価値を創造する異年齢集団の歩み—壁やイレギュラーとの対峙の中で、自己の生き方・在り方を見つめ直す」『子ども発達臨床研究』第12号。

<sup>13</sup> 「電子黒板、タブレットといった機械が教師の指導や子どもの学習をどうスマートに便利にできるのかということ以上に、デジタルメディアが世界や社会や仕事や生活のあり様や人々の発想にもたらしている革命的な変化のリアル（可能性とリスクの両面）をどう子どもたちに経験させるか、まさに学校の学習の真正性の追求という観点から考えることで、テクノロジーの活用は、効率性、個別性、私事性と結びついた教育の機械化ではなく、学校の学習の文化性、共同性、公共性の再構築につながることもできるだろう。消費社会的でプライベートなデジタル環境ではなく、職業人や専門家がアクセスしているような、子どもたちの日常生活ではふれる機会の少ない、知的で文化的でパブリックなデジタル環境をこそ学校において保障し、デジタルメディアとのより成熟した付き合い方を学ぶことが大切である」（石井英真 2020「『未来の学校』をどう構想するか—『大きな学校』と『小さな学校』の狭間で—」『教育展望』717号、56頁）。

<sup>14</sup> 「『年数（年齢）主義』を維持しつつ（『飛び級』『落第』を基本的には認めないで）、その『学年』に属する児童・生徒に共通の『課程』の修得を求めるという、年数主義的な修得主義とでも呼称できるような原理こそが『科学と生活』や『学力とモラル』の統一的な形成にとって大切である」（田中耕治他『新しい時代の教育課程』有斐閣、2011年、166頁）。