

1. 今日的教育状況における修得制と履修制について

日本の戦後の学校教育は、小学校と中学校における履修制により、多様性と多義性とを有する児童生徒を育成し、今日の日本を形成してきたと言えよう。それは、これまでの日本の学校教育の成果と考える。

義務教育の学校においては、地域の様々な児童生徒が、学校の教室で関わり合うことの中から、様々な資質・能力の育成を図ってきた。そこでは、単に学力としての学習のみならず、人との関わりの中での人間形成を図ることも行われてきている。

一方、いわゆる修得制は、全人的な教育を行う義務教育の段階において、児童生徒の資質・能力の育成には、不向きな面が多くある。修得制において育成すべき資質・能力の対象は、教科内容の習得と習熟に機能するものの、全人的な教育の面からは、難しさを有していると言えよう。

義務教育の段階においては、様々な児童生徒や教師との関わりの中に教育活動が機能するのであり、教育の内容を主に対象とする修得制は、この段階での児童生徒には、人格の陶冶や成長という側面からも、ふさわしいとは言えないと考える。

また、義務教育段階において、児童生徒は、多様な学びの内容と質とに出会うことが、一人一人の個の資質・能力の形成を図るためにも重要である。それは、多様な他者との出会いを自己との対話や他者の介在を通して自己形成を図る過程だからである。それゆえ、履修制には、自己形成を測る速度は問われないことになる。児童生徒の成長には、時間が掛かる内容も多くある。また、失敗を基にそれを修正することによる成長もある。さらに、一人一人の個によっても、成長のための時間の掛かり方は、多様になる。

一方、修得制には、一定のスパンの中での学習の到達と成果とが問われる。そこでの学習評価は、各教科等の学習内容を修得したかしていないかを唯一のスケールとして行い、また、それを行うことを目的としている。そこには、学習の過程における児童生徒の学びのプロセスは、認められずに結果のみが評価される。

一人一人の児童生徒には、それぞれの個性があり(当然、支援を要する児童生徒もそれぞれの個性と考える)その多様性(Diversity)を認識し認め合う中にこそ、学校での共生としての学びが意味あるものとなる。さらには、一人一人の個の感性や情緒の育成は、教室の中での他者の介在を伴って、初めて成立する過程でもある。

一方、修得制では、一定の価値を習得することやその習得の速度に同一性や同質性とが求められる。したがって、修得制では、その学習の過程をそろえることが求められる。そこには、多様性ではなく、個としての学習内容の到達点のみが問われる。したがって、集団としての学校教育で担う教育内容が問われることは少ない。

学校教育とは、本来、その対象とする教育の内容は、教科内容の修得と習熟のみではない。そこには、教育が求める様々な価値の育成を図ることが求められている。

日本の学校制度において、教育の機会均等を内容面から保障しているのが、教育課程の規準としての学習指導要領である。その教育課程には、各教科がその主たる位置にある。それゆえ、学校の授業においては、各教科の学習の内容を修得することのみが授業として

捉えがちではあるが、日々の教室での学習では、各教科等における知識・技能を履修する過程の中で、教科内容のみではない、人との関わりの中で育成される資質・能力の育成も図られていることを見逃すわけにはいかない。

さらに、履修制には、学業が苦手な児童生徒も進級ができるというメリットもある。同じ学齢で学校に入学した児童生徒が、時を同じくして卒業することも、大きな意味がある。そこには、学業不振の児童生徒も、劣等感を持つことなく、平等に卒業することができることは、重要である。また、そこには、地域としての学校の意味もある。児童生徒が成人し、地域を担うとき、それまでの学校教育の中に培われた人間関係等を含む成果が問われてくる。

日本の学校制度は、いわゆる勉強が得意な児童生徒のみを対象としているのではなく、社会生活を営む上での内容を、学校教育で行っている。それは、履修制の優れたところでもある。学習内容の理解度の早さや深さのみを対象とし、それを修得することが出来たか出来ないかではなく、理解度が遅かったり浅かったりする児童生徒も、学校という学びの中で協働して学ぶことにより、それぞれの違いや良さに気付くことも、学ぶことの意味がある。

OECD が「Education2030 Learning Framework」で Well-being 中の要素として示している、Creating new Values(新しい価値の創造)、Taking Responsibilities(責任ある行動)、Coping with Tensions & Differences (緊張や対立・ジレンマへの対処)は、各教科の学習を通じた義務教育の総体として育成を目指す資質・能力とも言えよう。

このような資質・能力は、修得制として教科内容の一定の学力の育成を図ることのみを対象化した授業では、育成することは難しい。なぜなら、多様性を有する様々な児童生徒が、学級の中での各教科等における学習の過程を通して関わり合う中でこそ、このような資質・能力が、機能するからである。

この多様性を有する教室は、資質・能力を異にする児童生徒が学ぶ環境としての、様々な資質・能力の児童生徒が教室を構成している履修制の教室が意味あるものとなる。

さらに、そこでの資質・能力を対象化して示すことは、一見、対象を目標として明示するものの、その学習を通して育成される資質・能力は、対象として明示した目標のみではない多様な資質・能力の育成も含まれることも、履修制では意味がある。

新学習指導要領でも重視されている児童生徒にインクルーシブな考え方の形成を図るには、多様な教育環境が重要となる。修得制による資質・能力の同質性を求めることは、教室における様々なものの見方や考え方を、一元化する危険性を有している。

石井英真先生の資料の「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」も、履修制と修得制とを二項対立を超える方向性を提案されている。このことは、学校がどのような資質・能力を育成を図るか、に焦点化されるとも言えよう。

技術革新が進み、Society5.0 の時代に向けて教育改革を行うに際し、これまでの日本の学校教育で育成を図ってきた資質・能力のパラダイムシフトを図らなければならない状況も生まれている。

また、昨今のコロナウイルスによる世界状況の変化は、今後、さまざま教育問題を包摂しつつ、教育そのものを大きく転換することになるかもしれない。それゆえ、次代の教育に求められる資質・能力の方向性を、今考えていかななくてはならない。そこでは、これま

で近代教育が求めてきた教育内容や戦後日本の教育で行われてきた教育の効率化という側面のみで、教育を語る時代ではなくなりつつあると考える。

児童生徒が成長するには、時間を有する。修得制では、ともすると、教育への効率を求めるあまり、教育に対する短期での成果を求めては、いないだろうか。

教育における成果は、量的に測定可能なものと、質的に測定が難しいものがある。近年、エビデンスを基に成果を求めることがあるが、総てをそれだけで包括することはできない。さらに、一人一人の個の成長を教育に求めるのならば、それは、一つの成果ではなく、多様性と多義性が含まれる。このように考えると、効率性や結果のみを対象とする成果主義としての修得制の教育には、限界があることが分かる。

これからの学校教育で、学力として育成されてきたものは、近代教育としての知識や技能の修得と習熟のみに焦点化し、経済中心となっている現代社会に直接的に機能する教育ではなく、一人一人の個として如何に生きるかという哲学を対象とした内容に機能する教育が求められる時代になるかもしれない。

これからの時代に求められる資質・能力を学校教育で育成するには、児童生徒が大人になったとき、さまざまな状況に対応する資質・能力を、学校教育でのさまざまな教科等の学びを通して、それぞれの児童生徒が個別的・個性的、かつ、多面的・多角的に身につけることにより、成果を生むのではないだろうか。総てに秀でていたり、優れている人間はいない。そこに、一人一人の児童生徒の個性が存在する。

履修制で育ったさまざま児童生徒が個性を生かし、それぞれの得意な分野において、その資質・能力を生かすことが重要となる。そこに学校での学びが生きてくる。さらに、そのそれぞれの得意分野を総体として協働することにより、多面的・多角的な資質・能力が生かされ、それが成果に結ぶことができると考える。

未来を見通すことの難しい現代において、グローバル化の中で日本がどのように世界の中で存在していくかは、これまで当たり前とされてきたさまざまな価値を再構築し、時代が求めるさまざまな価値の先取りを行うことのできる資質・能力に求められる。今日の日本の学校教育が担おうとしていることも、そこにある。

このような不確定性な近未来に向けて、そこに生きる児童生徒の育成は、多面的・多角的な価値を認めることの中からは、これからの時代が求める資質・能力の育成を図ることはできないと言えよう。学校教育における履修制は、学校教育の総てに有意性を求めるのではなく、その中から、それぞれの個にあった資質・能力の育成を図るため、得手・不得手を超えてさまざまな学びを、学びて自身が体験したり経験したりすることを通して、その育成を図ることが重要となる。

2. 修得制の問題点

修得制における資質・能力(学力)の育成は、一定の資質・能力を児童生徒が身につけることにより、進級の問題が関わってくる。修得制は、単位を修得するという資質・能力観に立ち、一定の資質・能力に到達しなければ、学年の修了や卒業認定がされない制度である。その場合、児童生徒は、原級留置となる。また、飛び級も導入される。

このような修得制を前提にして、修得制の問題点を、以下、指摘する。

(1) 原級留置(いわゆる落第)をした児童生徒は、劣等感にさいなまれ、一層自信を無

くす子が増えてしまうこともある。また、下級学年だった子とうまくコミュニケーションが取れず、自己表現の場を失うことも考えられる。

- (2) 周囲から否定されたという気持ちをもつ児童生徒が少なからず生まれ、それが不登校や少年非行の増加につながってしまうことも考えられる。
- (3) 修得制を徹底していくと、障害のある児童生徒や外国語を母語とする児童生徒は原級留置の可能性が高くなるであろう。当人に全く責任のないことであるし、また一概に能力の問題とも言い切れない。そうした事情を鑑みず、学習の成果だけで学年を決めたりすることは差別と言えるのではないか。
- (4) 飛び級の制度があれば、能力の高い児童生徒にとってはモチベーションにつながるかもしれないが、それがその子の将来にプラスに働くかという点で甚だ疑問である。当該学年の学習内容では物足りないというなら、自分なりに学んだり（現代はいくらでも方法がある）、趣味を楽しんだり（それが自分のキャリアにもなる）すればよいのではないか。その方が人間的な成長にもつながり、社会に出ても有為な人材になるのではないか。
- (5) グローバリズムの時代をより良く生きるためには、まず、多様な価値観の存在を知り、認めていくことが大切である。修得制ではともすると競争原理が働いたり、求める価値観が「成績」に一元化したりして、児童生徒の価値観を狭めてしまう可能性がある。多面的・多角的な見方・考え方を大切にするという現在の教育の方向とずれているし、そうした傾向はいじめを生みやすい土壌を作る恐れがあるのではないか。
- (6) 子供たちはやがて社会人になる。そして社会には様々な人がいる。だとしたら学校においてもさまざまな人と一緒に学ぶことが大切なのではないか。
- (7) 修得制を行うに当たっては、一人一人の児童生徒の特性を見極めるため、細やかで、かつ、慎重な評価を行わなければ、誤った評価により、児童生徒の未来を閉ざしてしまうことになる。また、その評価は、多面的・多角的なものでなくてはならない。そのような評価を行うためには、現行制度化の教員数や学級規模では限界があり、教員の数を多くしなければ実現は、難しい。
- (8) 指導力の不足している教員が、修得制における進級基準を満たすだけの教育を行うことができている場合、その不利益は児童生徒に負担させることにもなる。

3. 学校という機能

社会は、学校教育における資質・能力の高いといわれている者のみで構成されてはいない。「駕籠に乗る人担ぐ人。そのまた草鞋を作る人」と言われるように、一人一人の様々な個が、それぞれの立場から関わり合いながら形成されている。

そこにおける個には、どのような者が優れているか、また、何ができたら優れているか、ということの答えはないと考える。また、時代時代によって求める資質・能力も異なる。

今日、学校は、教育の機会均等を保障するため教育課程としての学習指導要領を規準として、さまざまな教科等を学ぶシステム(履修制)になっている。児童生徒は、この教育課程に沿って、得意とする科目だけでなく不得意とする科目まで、学んでいる。当初、不得意であっても、学ぶ過程の中で、それが変わる場合もあるし、その逆の場合もある。そこでは、結果としての学びだけではなく、学びの過程そのものも、学校での教育の対象として

いる。

学校には、様々な資質・能力を有する児童生徒が、日々の授業や学校生活を通して他者と関わりながら、自分自身をより良く高次に向けて学ぶ場である。したがって、そこでの教育は、集団で学びつつも個に回帰する。

このような多様な資質・能力を有する児童生徒が形成している学級では、総てにおいて優れている児童生徒は、ほとんどいない。「できる子」が「できない子」の痛みを知って教えてあげる。「できない子」が「できる子」にあこがれて頑張る。このような共生としての経験は社会に出ても役立つであろう。

学校で修得した資質・能力は、人としての資質・能力のごく一部であり、資質・能力は、生涯にわたって成長し続けるものでもある。児童生徒の成長期にある学校において、児童生徒の資質・能力をある一つのスケールによって決めつけることは、一人一人の個として児童生徒の未来を奪い、閉ざすことになりかねない。

学校は、未来を創る場であることの機能を確認したい。