

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）

本報告では、個別最適化をはじめ、先端技術の活用をふまえた、一人一人を生かす履修システムのあり方について検討する上での論点を整理します。特に、現在、教育課程部会において議論されている履修主義と修得主義の問題を軸に、義務教育の制度構想について歴史的、原理的考察を行い、その将来ヴィジョンについても提起します。

結論めいたことを先に述べれば、「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」ということになろうかと思えます。

1. 教育課程の履修原理—履修主義と修得主義¹—

まず、履修主義と修得主義、および年齢主義と課程主義という概念の意味や背景にある教育的な立場性について、資料の1頁目の表にまとめました。詳しくは、表を見ていただければと思いますが、履修主義と修得主義とは、何をもちて当該の教育課程を履修したと判断するかという、履修原理に関わる概念です。履修原理と連動しますが、進級や卒業の要件に関わる進級原理について議論する際には、年齢主義と課程主義という概念が用いられます。

履修主義や年齢主義は、所定の教育課程を一定年限の間履修することを求めはしますが、履修の結果や成果は厳格には求められません。他方、修得主義や課程主義は、所定の課程を履修するだけでなく、目標に関して一定の成果を上げることが求められ、原級留置（留年）もあり得ます。

年齢主義は、学級など、共同体としての学校で生活し学ぶことを通した社会性・人格の形成等に着目するものであり、児童労働から子どもを保護した工場法を契機とするイギリスの義務教育制度に起源をもつとされます。そして、同じ年齢集団で、という縛りがあるだけで、目標・内容の縛りがゆるいので、子どものニーズや自発性に沿って目標やカリキュラムに柔軟性を持たせる余地があり、もともとは経験主義の教育と親和性がありました。

他方、課程主義は、知識・技能の確かな習得を重視するものであり、国家にとって有為な人材の育成や国民形成を目的としたドイツの義務教育制度に起源をもつとされます。そして、目標・内容の違いによって集団も編成され、構造化・系統化されたカリキュラムを必要とするために、もともとは系統主義の教育と親和性がありました。

しかし、後述するように、義務教育制度が確立してくると、年齢主義や課程主義と教育理念との関係はねじれてきます。年齢主義と課程主義のどちらに軸足を置くかの違いは依然として存在するにしても、同じ年齢集団で、同じ内容を一齐に学んでいくという形態が多く、多くの国で常態化し、教育水準もある程度均等に実現されてくることで、学校システムの画一性や硬直性に対して、教育を自由化していこうという動きが強くなってきています。

その結果、近年、課程主義は、学校の知識習得機能を効率化・スリム化し、その分、学校内外で体験的な学びを実現することに時間を割いたり、個性尊重の名の下に学級の枠を柔軟化したりすることをめざす、経験主義的な主張と結びつくようになっていきます。他方、そうした自由化が市場化と結び付き、学習のドリル化や個別化、学力格差拡大につながることへの危惧を背景に、年齢主義は、学校の共同体的側面や学力保障などの平等主義を重視する、系統主義的な主張と結びつくようになっていきます。

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²

ここで、履修主義・年齢主義と修得主義・課程主義をめぐる歴史的な展開を確認してみましょう。

(1) 義務教育制度の草創期

義務教育制度の草創期、日本でいうと、明治初年の1870年代から1880年代までは、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でした。そして、学校で教えられる内容も、読み書き計算など最低限のもので、産業化や国民国家形成の要請、すなわち、近代化を担う人材養成が目的として強く意識されていました。そのような状況の中で、学校は「等級制」であって、進級における徹底した課程主義がとられており、学級という集団も成立していませんでした。

(2) 義務教育制度の確立と大衆化

その後、義務教育制度が確立され大衆化していくにつれて、義務教育制度は等級制から現在のような学年学級制に移行していきます。日本でいうと、教育勅語の交付される1890年前後に成立していきました。就学率の上昇とともに多くの子どもたちが学校に包摂されるようになり、進級レベルごとの授業（等級）、一人の教員が同一の教室で異なる等級の子どもたちに授業を行う複式授業（合級）を経て、授業編成方式としての「学級」が成立し始めます。そして、それが学年制と結びついて、日本では20世紀初頭には、同一学年の子どもからなる現在のような学年別学級が一般化するようになりました（「学級」の誕生）。

学年学級制の成立は、学校の機能の拡大とパラレルに展開しました。教育が大衆化し学校制度が整えられる中で、カリキュラムの内容も拡張・体系化され、特に、日本においては、国家主義的な徳育重視の教育政策の展開が、等級制から学級制への転換を後押ししました。

また、日本では、ムラ社会に組み入れられていた子どもを学校に就学させるべく、行事などを通じて、村落共同体の習俗の延長線上に学校生活が形作られていったこともあり、日本の学校の共同体としての性格は強く、学級はその中軸を担ってきました。そこから、大正自由教育期には、もともと国家主義的教化や教育の効率化の手段として導入された学級を、子どもの生存権と学習権を保障する装置として、協働自治の社会関係づくりを学んだりする、教育的な人間形成の場として生かしていく発想も生まれました。

等級制による課程主義から学年学級制による年齢主義への移行は、等級制、およびそれと不可分の進級試験への批判も背景にありました。留年・ドロップアウトの多発、能力主

義的・選別的で、進級した子と落第した子が入り混じった不安定な児童集団の問題などがあり、年齢主義への移行は、「試験」から平常の成績の「考査」へという評価改革も伴っていました。また、20世紀初頭の米国では、一斉進級（課程主義と進級試験を前提とした学年制）と一斉授業に対する批判意識から、進歩主義教育運動と結びついた個別化・個性化改革（落第を減らすために一人一人の能力の個人差やニーズに応じて学習内容と進級水準を個別化し、また、子どもの自発性に由来する全人的で個性的なニーズに進級基準を求めもの）として、年齢主義が提起されたことは興味深い点です。

こうして、学年学級制と年齢主義が一般化していくと、「学年（grade）」は在学年数や年齢という意味を超えて、その年齢に相応の内容水準という課程主義的な意味も持つようになります。その結果、同じ年齢集団で、同じ内容を一斉に学んでいくことをめぐって、画一的・一斉授業に個別化・個性化を対置し批判する論調も生まれてくることになります。それと同時に、もともと能力主義的・選別主義的な意味合いの強い課程主義を、すべての子どもたちに一定水準の学力を確実に身につけさせていくという、平等主義と学力保障の理念の文脈に位置付けて解釈する考え方も生まれてくることになりました³。

（3）学校制度の量から質への重点移行

日本でいうと、高校進学率が90%を超え横這いになる1970年代半ばに始まり、2000年代になって、成熟社会や後期近代とも呼ばれる社会状況が顕在化してくるようになります。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・社会的要求が高まりつづけています。その結果、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してきました。また、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・質的な不満が高まっています。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するようになりました。

こうした状況の中で、「ひとりひとりに応じた教育」というスローガンが人々の心をつかむようになり、1990年代以降、自由化、多様化、個性化に向けた改革が、形を変えて繰り返されてきました。特に現在、学校の機能と役割は、資料の2頁目の表に示したように、「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」の両極に分断されつつあるように思います。市場化と多様性の包摂との間で、一見対立しているように見えて、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）とは親和的です。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す（学校の知育や全人教育からの撤退）。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ます。

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⁴

ここで、現在の履修主義・課程主義をめぐる議論と密接にかかわっている、教育の個別化・個性化について、基本的な論点やこれまでの議論の到達点を確認してきましょう。

(1) 教育の個別化・個性化をめぐる論点

まず二つのことを確認しておきたいと思います。

目標の個別化・個性化と方法の個別化・個性化との区別

一つは、目標の個別化・個性化と方法の個別化・個性化とを区別して論じるべきということです。個別化・個性化というと、自由進度学習（目標の個別化・個性化）を思い浮かべがちですが、そうやって目標自体を一人一人を変えてしまうと、格差の拡大が懸念されるところです。しかし、目標は共通にして、そこにいたる方法を一人一人の子どもに合わせたものにするとも考えられます（方法の個別化・個性化）。一人一人に応じた教育という場合、実際にはどのレベルでの個別化・個性化を求めているのかを丁寧に腑分けして議論することが肝要です。

教育の個別化と個性化との区別

もう一つは、資料の3頁目の表に整理したように、教育の個別化と個性化とは異なるという点です。教育の「個別化」とは、教育内容や学習進度や進級水準の能力に応じた多様化を指します。それは学習にかかる時間の差（量的差異）で個人差を捉え、能力別学級編成（同一性）、自由進度学習と結びつきがちです。また、知能や学業成績等の一元的尺度に基づいて量的に学習を進める、直線的なプログラム学習と目標準拠評価として具体化されます。そして、発展的学習は、先取り学習としての「早修（acceleration）」として実施されがちです。

一方、教育の「個性化」とは、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を指します。それは、興味・関心や学習スタイルなどの差（質的差異）として個人差を捉え、同年齢集団、異年齢集団等の多様な集団編成（複数性）、自由テーマ学習と結びつきがちです。また、多重知能や個性（持ち味や強み）等の多元的尺度に基づいて質的に深める、多面的なプロジェクト学習と個人内評価として具体化されます。そして、発展的学習は、習得した内容をより深く広く学び直す「拡充（enrichment）」として実施されがちです。

共通の目標の保障は容易に緩めないで、他方で、そこに至る方法は子ども一人一人に応じて個別化・個性化されるべきです。また、目標を共通化することは、目標の個別化とは両立しませんが、目標の個性化とは統合可能で、一定水準の目標（垂直的価値）の保障で見落とされがちな、目標実現の個性的様態（水平的価値）を質的に見取することは重要です。

教育の個別化・個性化をめぐる単純な二項対立に陥らないために

教育の個別化・個性化については、単純な二項対立に陥らないために、さらに以下のような論点を念頭において考えていく必要があるでしょう。

- ・ 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（能力に応じて個別に分けること？ 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？)

（２）教育の個別化・個性化に関する議論の到達点

上記の論点を念頭に置きながら、教育の個別化・個性化に関する議論の到達点を確認しておきましょう。

学力低下と習熟度別指導をめぐる論争からの教訓

まず、2000年代初頭の学力低下や習熟度別指導をめぐる論争を見直してみると、下記のような知見を確認することができます。

一つ目は、PISA2000において、質（quality）と平等（equality）の相補性が実証的に提起されたことです。平等主義的な教育政策を採ってきたフィンランドは、PISAの成績の国際順位が高だけでなく、学力低位層も少なく格差も小さかった。これに対して、三分岐システムを続けてきたドイツは、成績が振るわずPISAショックが起きた。ここから、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ことが示唆されました。

二つ目に、習熟度別指導をめぐる論争の中で、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が示されるとともに、協働的な学びの効果が強調されました⁵。トラッキングの問題点には、習熟度別指導の推進者も自覚的であり、少人数指導・習熟度別指導を導入する際の留意点として、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）とコンテクスト（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、といった点が示されました⁶。

上記のような、OECDのPISAの論調、および習熟度別指導への慎重論の背景には、学習科学の進展があります。そこでは、理解（understanding）に焦点化した真正（authentic）で協働的（collaborative）な学びの有効性が実証されてきました⁷。

個別化・個性化教育としての「才能教育」研究の到達点

また、個別化・個性化教育としての「才能教育（gifted and talented education）」の展開を見てみると、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を読み取ることができます⁸。

第一に、資料の4頁目の表のように、才能教育の提唱者は、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）との違いを明確にしようとしています⁹。

第二に、近年の個別化・個性化教育では、英才学級の設置や飛び級といった、システムレベルの処遇よりも、指導レベルの方法論の定式化に取り組みの重点がシフトしてきています。たとえば、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「学びの差違化（differentiation）」は、そうした動向を代表するものです¹⁰。

第三に、近年の才能教育においては、「早修」よりも「拡充」が重視され、それは、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という形で具体化されています。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が見て取れます。

(3) 日本における異学年交流の実践的取り組みの蓄積

教育の個性化と学年学級制の問い直しに関わって、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、日本における実験的で挑戦的な取り組みから学ぶことも重要でしょう。

たとえば、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」¹¹では、下級生が上級生に交じって背伸びするだけでなく、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意識的に大切にしている点が特徴的です。

また、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」¹²では、「学級創造」で個人課題の追求に取り組み、一人一人のこだわりと持ち味にふれるとともに、「縦割り創造」で異学年によるプロジェクト活動に取り組み、子ども会活動のようなナメの関係を保障することがめざされています。

先に先に学習を進める方向に行きがちな自由進度学習に対して、他者に教えたり、立ち止まって深めて学びのすそ野を広くしたりしていく「拡充」の発想、そして、学級以外にも異学年クラスという別のホームがあり、学級自体も一人一人のよさを認め合う個性化された空間となっている点など、個性と協働性の統一を考える上で示唆的です。

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－

一人一人を生かす履修システムを志向する近年の議論は、ビッグデータを活用した AI の進歩を背景にしています。特に、「個別最適化」がそれを実現する鍵として注目されています。今後、学校へのデジタルメディアの導入は加速度的に進むことが予想されますが、その際、下記の点には留意が必要です。

まず、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という点です。資料の 5 頁目の表のように、学力・学習の質的レベルを念頭に置いて考えてみると、同じタブレットを使うにしても、演習用のドリル代わりに使うのであれば、「知っている・できる」レベルの学力に止まりますが、ホンモノの他者や資料や場とつながり、対話、分析のツールとして用いるのであれば、真正の学習と「使える」レベルの学力の形成に寄与するでしょう。

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ります¹³。さらに、資料の 6 頁目の左の図に示したように、コンピュータが教える、あるいは、コンピュータが学習を方向付ける「AI 先生」よりも、子どもたちがコンピュータで学び合う、あるいは、子どもとコンピュータが学び合うような、より人間的で主体的な

デジタルメディアとの付き合い方が重要です。

スマホをはじめ、子どもたちはすでにデジタルメディアに囲まれた生活を生きています。子どもたちの日常生活でおなじみの、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す。

また、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ちます。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す。

5. 履修主義と修得主義の二項対立を超える展望

これまでの論述をふまえ、履修主義と修得主義の二項対立を超える展望について、以下のように考えます。そして、資料の8頁目の表に示すような、インクルーシブで真正な学びというヴィジョンを提起します。

(1) 履修主義と修得主義と学級制のゆくえ

まず、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）が妥当でしょう¹⁴。そして、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わけです。

また、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すること、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られてよいでしょう。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していく。そして、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わけです（学校共同体における複数性の重視）。社会的距離をとる経験を、孤立化ではなく、自分とは異なる他者の承認と対話・連帯へとつないでいくことが求められます。

他方、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）と有意味化（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ヴィジョンが求められます。

上記の提案は、「形式的平等主義」に対して、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）を、「徹底した年齢主義」に対して、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）を、そして、「学級王国」に対して、自由を自己責任（自ら治まる）ではなく自治（自ら治める）につなぎ、多様性を格差ではなく差異の承認につなぐこと（「異質な他者」との出会いと対話と協働）を対置するものです。

この提案の意味を掘り下げるために、まずは、人間の学びや成長の基本的な条件を、次

に、日本の学校の特殊性の根っこにあるものを確認しておきましょう。

（２）人間の学びや成長における共同体や文化の役割

発達心理学者のヴィゴツキーは、人間を社会的な存在として捉え、教育を最近接発達領域に働きかける集団的営みとして規定しました。すなわち、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、教育の意味を明確化したのです。

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す。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、差は開くことが予想されます。意欲・動機づけや意味理解など、見えにくい学力に課題を抱えがちな低位の子どもたちにとっては、他者とのつながりの中での支え合いや学び合いや少し学びの高見が見えるような教室文化が、学びのセーフティネットになっている点を忘れてはなりません。他方、上位の子どもたちも、進めるばかりで立ち止まらず、意味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でしょう。

文化や場が人を育てるのであって、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です。

「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ことを忘れてはなりません。「無駄」をなくすことにこだわるあまり「手間」をかけなくなってしまうのでしょうか。「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のです。

（３）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）的です。学級の閉鎖性や息苦しさに対して、寺子屋的な自学自習を理想化するなど、学びの自由化や主体化が対置されがちですが、実はこうした自学自習の文化は、日本の精神主義や非合理的努力主義という点で、タテ社会的な日本の同調主義と根っこの部分でつながっていたりもするのです。

日本的な同調主義と自力主義の産物のうち、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、あるいは、精神主義的な修養と結びついた勤勉さや卓越性などは、諸外国から評価されたりもしています。しかし、その強みは弱みと表裏一体です。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がちです。また、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ります。

日本の社会と日本の学校における、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だと思えます。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ことが重

要です。他者との公共的な議論や自分事の学びを通して、判断のよりどころとなる認識や軸の形成に資する「知育の協働化」と、自分とは異なる他者として互いの存在やその人らしさを認識し尊重し合う「徳育の個性化」を進めていくわけです。タテ社会日本の世間に準拠した行動に流れがちな同調主義、そして、めいめいの努力に依存する精神論に傾斜しがちな自力主義に対して、公共性と理性と多様性（他者性の認識）を重視しながら、空気を読んでも自分らしくいられるような力と関係性と場を構築していく視点が求められます。

（４）学校の機能と役割

以上の論述をふまえて、資料の８頁目の表のように、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をまとめました。それは、同調主義に縛られがちな伝統的な一斉授業でも、自力主義に陥りがちな個別化された自由な学びでもなく、個性と協働性を統一的に実現する、インクルーシブで真正な学びを志向するものです。

まずそれは、一斉に進むという形にとらわれ形骸化した履修主義でも、できる子は自分のペースで自由に進められないことも個性とする、目標の個別化としての修得主義でもありません。わかるようになりたいという子どもたちの願いに寄り添い、「どの子も見捨てない」学習権保障の思想の徹底として、修得主義を位置づけるものです。それは、目標準拠評価の趣旨の貫徹でもあります。

それは、個別に学習を効率化するのでなく、場や学習課題を共有するからこそ生まれる、学習者間の背伸びや模倣、他者の存在を感じることで生まれる社会的動機づけや学びの持続、教え合いや学び合いや支え合いなどを最大限に生かすものです。そうして、学習の質を追求しつつ多様な協働を生み出す、有意味で挑戦的な学習課題を軸にカリキュラムを構想します。その際、資料の６頁目の右の図のように、幹となる概念と、概念によって構造化される要素的な知識・技能とを区別することで、概念を中心に教科内容を精選・構造化し、膨大な数の細かな知識の断片ではなく、少ない基本概念を、真正の活動の中で繰り返し問い深めていくわけです。

精選された概念を軸に真正の活動を組織し、現実世界の問題を数学的なモデルで予測したり、英語でスピーチしたり、実験レポートをまとめたりするなど、単元内容は違っても類似の課題を繰り返す中で、その学びの深さや思考・判断・表現や態度の育ちを長期的にゆるやかに評価する。他方、個別の知識・技能については、真正の活動の中で使いこなしながら構造化し、習熟、定着を測ったり、直接的にわかるように教わったり、学び合ったりする経験を組織する。こうした回復指導や拡充による量的・質的に手厚い学び直しの機会を通して、理解を伴った習得を確実に保障していくわけです。個別の知識・技能の習得状況を、当該単元を超えて一人一人について、継続的に見守りサポートする際に、ICTを活用することは有効でしょう。

たとえば、小説のあらすじをつかみ、内容や文体等に着目して分析できることを目標にして、小説の書評を書くという共通課題を設定したとして、対象とする書物の厚みや難度や語彙が子どもによって違ってよいし、同じ空間でみんな同じ形態ではなく、一人で取り組んでもペアで取り組んでもグループで取り組んでもよいし、必ずしも机で学ばなくても教室を飛び出してもよいという具合に、概念や課題は共通化しつつも、扱う個別の知識・技能や学習スタイルには自由度を持たせ、学びを個性化することが工夫されてよいで

しょう。むしろ、真正の課題は、学校外の生活や仕事場や市民活動のつながりや空間を模写するものであり、学校的に規律化された一斉授業とは異なる場や関係性やルールを呼び込みうるし、そのように設計するとよいでしょう。

こうして、真正性の追求と学習の個性化とを結びつけていくことで、教室空間はよりインクルーシブなものとなっていくでしょう。教室にいるのがしんどいといった、隠れ不登校の子どもたちにとっても居心地のよい、保健室や「別室」（学校であって学校的でないケアの場）の良質の居場所感を、学校のセンターに持ってくることを試みるのです。履修主義を、学校の保護機能、安心・安全の保障の徹底として捉え、学級を多面化・柔軟化し、「みんなが輝く」インクルーシブな学校づくりへと展開させるわけです。

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ませんが、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）が重要です。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す（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」の仕事を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」を手放すべきではありません。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なのです。

¹ 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。

² 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。

³ 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）。

⁴ 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—一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。

⁵ 『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って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ります。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）。

⁶ 加藤、前掲書。

⁷ 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。

⁸ 「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）。

⁹ 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。

¹⁰ 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ー「違い」を力に変える学び方・教え方』北大路書房。

¹¹ 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。

¹² 橘慎二郎・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。

¹³ 「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）。

¹⁴ 『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って、年数主義的な修得主義と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）。