

「学び方」の定型化から 解き放たれる

梅原利夫

うめはら としお
民主教育研究所代表運営委員
和光大学名誉教授
共編著：『民主主義教育のフロンティア』（旬報社、2021年）
同『小中一貫教育の実証的検証』（花伝社、2021年）

一 二二世紀、教育の構造変化

二一世紀の日本教育のこれまでの二〇年は、二〇〇六年の教育基本法の全面改正を典型として、性急かつ強力に、その基本構造を変えてきた期間である。

第一に、教育目標の細部に及ぶ法的規定が、学校目標や教科書記述にまで浸透してきた。その典型は、改正教育基本法第二条での「目標」列举である。それは五項目

の態度養成と二六細目にわたり拘束性が強い。基本法という大枠を逸脱した異常な規定である。

第二に、教育政策と行政分野に数値目標と点検のシステム化が導入され、細部にわたりその実施を強力に進行してきた。第一七条に、国家と地方公共団体による「教育振興基本計画」作成とその実施がうたわれ、五年ごとの計画達成を毎年の数値目標点検によって縛っていくシステムが浸透してきている。

第三に、生活・学習主体である子どもを主にグローバ

ル経済競争の人的素材と捉え、自己責任感を植え付け適応的に行動するような子ども観の浸透が進んだ。第六条二項にはじめて、子どもに学校生活上の規律と学習への意欲喚起を求める条項が入った。理念や目標は普遍的に示し、国家や地方公共団体はそれを実現していけるよう条件整備に徹するという一九四七年教育基本法の基本構造の枠組みが破壊された。

第四に、長時間過密労働で疲弊した教師へ、上からのスタンダード順守と相互点検で馴化させる、さらなる管理統制の強化が進んだ。「働き方改革」なる施策も、その表現とは裏腹に、タイムカードや夏・冬休み期間の数値あわせなどによる労働時間の形式的な順守傾向がつくられる一方で、過密労働やストレス過多の状況が蔓延し、操作された数字以外での実質的な残業が常態となっている。

二 「学び方」に至る縛りの強化

こうした流れのなかで、ついに学習と指導のあり方（本稿ではこれを「学び方」と言う）のレベルにまで、縛りの強化路線が押し寄せてきたのである。

第一に、学力の三要素を法律化したことである。二〇〇七年改正の学校教育法第三〇条二項に、「基礎的な知識及び技能」「思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」が示された。学力の法律化は、自由闊達であるべき学習と指導の道を息苦しくさせている。¹⁾

第二に、育てたいものを資質・能力に限定し、しかもそれを次の三本柱に規定したことである。中教審答申（二〇一六年十二月）では、「個別の知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が示された。もともとと資質・能力という用語そのものが、OECDなどでのコンピテンシー（competency）を意識した日本語訳の表現であるが、両者の語感はかなり開きがあり、とても同一のものとは受け止められない。

第三に、二〇一七年三月告示の小中学校学習指導要領で、「学び方」のキーワードとして「主体的・対話的で深い学び（本稿ではこれをAとする）」を規定し、さらに「探究的な学び（本稿ではこれをBとする）」を指定した。

第四に、EdTech研究会やGIGAスクール構想に追随した「個別最適な学びと協働的な学び（本稿ではこれをCとする）」を、新たに打ち出した。これが、「令