

これからの教科外活動の理論と実践：
21世紀型カリキュラム改革をめざして

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-02-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 梅澤, 収 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024656

これからの教科外活動の理論と実践

～21世紀型カリキュラム改革をめざして～

梅澤 収*

Theory and Practice on the Specialized Activities and Comprehensive Learning
～ Changing for the 21century Curriculum ～
Osamu UMEZAWA

Abstract

This paper is the theory and practice on the specialized activities and comprehensive Learning for Changing for the 21century Curriculum. First of all, in the overall picture of educational reform, I will clarify the characteristics of the next course of study (2017 edition) and clarify changes in the way of school and teachers for modern type learning. Next, we will examine how to practice comprehensive educational reform at the school site, "Building a lesson design framework for new education", which was obtained from the results of the environmental education model program incorporating the viewpoint of ESD. In addition, we will examine the theory and practice framework of "special activities", "comprehensive learning time", and related "special subject morality". Through the above discussion, in practicing the 21st century type of learning ("new education") in the above-mentioned large context ("paradigm shift of education"), I would like to propose that having "diversified and multi-level reform power", so called "holistic reform power", ESD will become the "guiding thread".

キーワード：特別活動 特別の教科道徳 総合的な学習の時間 ESD カリキュラム改革

はじめに

AI (Artificial Intelligence: 人工知能) とグローバル化が本格化する未来社会において、次世代の子どもたちが「より良き生」(well-being) を「生きる力」(zest for living) を身に付けるために学校教育を条件整備していくことは、日本だけではなく世界共通の課題となっている。それは、2000年から実施されている OECD の国際的な学習到達度調査(PISA)以降は国際学力競争の性格を帯びながらより顕著となっている。本論考では、そのような課題に対応する「21世紀型の学び」のために、学校改革を、また教師の育成支援の改革をどのように行っていくかという課題意識を強く持ちながら、特に特別活動と総合的

な学習の時間、特別の教科道徳の実践の在りを考察する。まず、教育改革の全体像の中で、次期学習指導要領(2017年版)の特徴を整理するとともに、21世紀型学びのための学校や教師の在り方・現代的な役割の変化を明示する。次に、学校現場で総合的な教育改革にどのように実践的に取り組んでいくか、ESDの視点を取り入れた環境教育モデルプログラムの成果から得られた「新しい教育のための授業デザインの構築枠組み」を紹介する。そのうえで、これからの「特別活動」、「総合的な学習の時間」の理論と実践の枠組み、また関連して「特別の教科道徳」を検討する。以上の考察を通して、上記の文脈の中で、21世紀型の学びを実践していくうえで、「多様で複層的な改革力」(ホリスティックな改革力)を持つESD¹が、「導きの糸」となることを示し、ESDを軸として学校・教師の改革に取り組んでいくことを提唱したい²。

* 梅澤 収 静岡大学教育学部・学校教育講座
初等学習開発学専攻兼教育実践学専修

1. 教育改革の全体像～21世紀型学びへの転換～

2017年3月末に改訂告示された次期学習指導要領（以下、2017年版のように表記する）は、幼稚園教育要領と小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領である³。2017年版幼稚園教育要領は、保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領とともに調整された改訂が行われ、2018年度から全面实施される⁴。2017年版は小学校については2020年度から、中学校については2021年度からそれぞれ完全実施される。また、2018年度から実施する移行措置⁵によれば、総則、総合的な学習の時間、特別活動については、「教科書の対応を要するものではない」ので、2018年度から新学習指導要領で実施されることになっている。

なお、高等学校学習指導要領の改訂は、2018年3月予定となっており⁶、実施は2022年度に1年次、2023年度に2年次まで、2014年度に3年次まで年次進行で実施することが予定されている。

今回の教育課程改革の第1の特徴は、これらの改革と合わせて、高大接続システム改革や大学での学び方改革が予定されており⁷、幼児教育から義務教育だけでなく、さらに高等学校から大学教育までを見据えた教育制度全般の一体的改革として構想していることである。この点、総則「第2教育課程の編成」においても「教育課程の編成に当たっては、…学校段階等間の接続を図るものとする」（4学校段階等間の接続）を盛り込んでいる。

第2の特徴は、従来の学力観に代えて、OECDの「コンピテンシー（competency）」の概念と「キー・コンピテンシー」の定義を参照にして、新学力観を再構築していることである⁸。既にこの観点から2007年の学校教育法の改定（第30条2項）による「（新）学力の3要素」が規定され、2008年版にも盛り込まれていた。今回の2017年版では、①「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」と新学力の3要素を再構成・整理した上で、①目標・内容（何を学ぶか）、②学習・指導方法（どのように学ぶか）、③学習評価（どう評価するか）を一体的に見直して教育活動を実施することを求めている⁹。学力の3要素の枠組みで、育成すべき資質・能力¹⁰や確かな学力を

捉え、「社会に開かれた教育課程」、「カリキュラム・マネジメント」、「主体的・対話的で深い学び」によって学習・教育指導等の授業実践に取り組んでいくこと、そしてこの取り組みの過程をPDCA（Plan:計画, Do:実施, Check:評価, Action:改善）のサイクルで検証し改善することを提案している。図表1に示した資料が参考となる。

【図表1】中央教育審議会答申（2016）補足資料6頁



第3の特徴は、上記の学びの転換を行うために、学校・教師の在り方や現代的役割の再検討とともに、地域・学校関係の再構築（地方創生）を含んで一体的に改革するという視点である¹¹。学校経営では「チーム学校」の条件整備が進められており、教師の育成・支援では2017年4月から養成・研修の新しい教員育成支援の制度が充足している¹²。その後、直近では文部科学省は「教員の働き方改革」に取り組んでいる¹³。さらに、地域学校協働本部やコミュニティー・スクール（学校運営協議会による学校運営方式）等の地域・学校の連携・協働の改革も同時に進行している。

2. これからの学校と教師の役割

以上のように、21世紀型学びのために、「教育システムのパラダイム転換」をめざす総合的かつ一体的な教育改革が明確に志向されている。それでは、21世紀型学びのための学校や教師の在り方・現代的な役割とは、いかなるものであろうか。

そのことは、「子ども主体の学びをデザインし支援する学校・教師」であり、次世代の子どもたちの側から見るならば、「社会に開かれた学び」や「主体的・対話的で深い学び」を、学校・教師・地域等の連携・協働による支援を得て行っていくことであろう。

Monica et al, (2016)は、学習者の「深い学び」(Deeper Learning)のために必要な「学習指導法」の5つポイントを次のように整理している¹⁴。

- ①学習者として生徒をエンパワーメントする (力をつける)
- ②知識を適切に文脈化する (contextualize)
- ③学びを実世界の経験と関連付ける
- ④学校を超えて学びを展開する
- ⑤学びの経験をカスタマイズ (customize: 注文に応じる) して生徒を励ます。
- ⑥学びを高めるために積極的にテクノロジーを組み入れる

さらに, Monica et al, (2016)は, 教師の新しい役割の特徴を次の5点に整理している。

- ①学びのストラテジスト (strategist: 戦略家)
- ②学びのデザイナー (設計者)
- ③ファシリテーター (促進者, 推進者)
- ④ネットワークャー (ネットワーク構築者)
- ⑤コーチ, カウンセラー又はメンター

以上を要約すれば, 21世紀型の学びとは, 「知識を適切に文脈化する」「学びを実世界の経験と関連付ける」ことが重要であり, そのための「教師の新しい役割」は, 学びの「ストラテジスト」「設計者」や「ファシリテーター」「ネットワーク構築者」等であるということになる¹⁵。

このことを, ESDの視点を取り入れた環境教育モデルプログラム(以下, 「モデルプログラム」)に関する報告書(2014年)を参考にして明示しておこう。同報告書によれば, 図表2のように「新しい教育のありかたへ」として, これまで(旧)の教師主導の「知識伝達型」の学びから, 学習者主体の「探求創出表現型」の新しい学びへの転換として整理している。具体的には, 旧の学びが, 「過去の知識から学ぶ」「知識の伝達」「細分化した知の学び」であるのに対して, 新の学びは, 「知の創造(知の構成)」「統合した知の学び」「問題解決型の学び」「参加型の学び」「協働・共創・協同学習(集団の学び)」であり, 教師の役割は「インテグリエーター」「ファシリテーター」「コーディネーター」と提示している。

さらに, この図表の優れた点は, ESDの視点を入れた環境教育の実践事例から, 6つの構成概念(多様性・相互性・有限性・公平性・連携性・責任性)と7

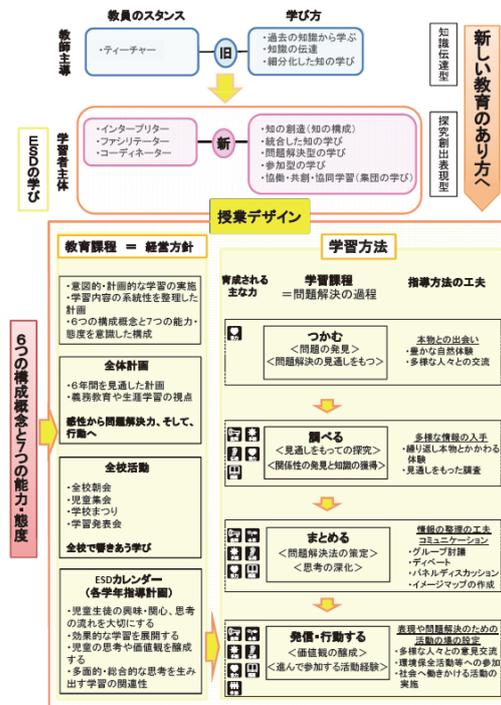
つの態度・能力(批判・未来・多面・伝達・協力・関連・参加)に基づいて, 新しい教育のための「授業デザイン」の構築枠組みを提示していることである¹⁶。

その枠組みは, 「教育課程=経営方針」と「学習方法」の2つからなっている。

「教育課程=経営方針」は, 「意図的・計画的な学習の実施」「学習内容の系統性を整理した計画」「6つの構成概念と7つの能力・態度を意識した構成」の3点を重視して, 「全体計画」(感性から問題解決力, そして, 行動へ), 「全校活動」(全校で響きあう学び), 「ESDカレンダー」(各学年指導計画)の3要素で構成される。特に, 注目されるのが「ESDカレンダー」の位置づけであり, 「児童生徒の興味・関心, 思考の流れを大切に」「効果的な学習を展開する」「児童の思考や価値観を醸成する」「多面的・総合的な思考を生み出す学習の関連性」の4つを作成のポイントに挙げている。

「学習方法」は, 「育成される主能力」「学習課程(過程: 筆者注) = 問題解決の過程」「指導方法の工夫」の3つを柱にしている。このうち「学習過程」につい

【図表2】



いては, 「つかむ<問題の発見>・問題解決の見通しをもつ」「調べる<見通しをもった探究・関係性の発見

と知識の獲得」 「まとめる<問題解決法の策定・思考の深化>」 「発信・行動する<価値観の醸成・進んで参加する活動経験>」 の4段階を設定し、それに対応させて「育成される主な力」と「指導方法の工夫」を配置している。

「指導方法の工夫」を見てみよう。「つかむ」段階では、「本物との出会い」をコンセプトにして「豊かな自然体験」「多様な人々との交流」の2点を重視、「調べる」段階では、「多様な情報の入手」をコンセプトにして「繰り返し本物とかかわる体験」「見通しをもった調査」の2点を挙げる。「まとめる」の段階では、「情報の整理の工夫」「コミュニケーション」をコンセプトにして「グループ討議」「ディベート」「パネルディスカッション」「イメージマップの作成」の4点を例示、「発信する・行動する」段階では、「表現や問題解決のための活動の場の設定」をコンセプトにして「多様な人々との意見交流」「環境保全活動等への参加」「社会へ働きかける活動の実施」の3点を挙げている。

以上のような「新しい教育のための授業デザインの構築枠組み」は、次期学習指導要領が目指す教育の方向性を実践していく有益な指針となるものである。要約すれば、学力の3要素の枠組みで、育成すべき資質・資質や確かな学力を捉え、「社会に開かれた教育課程」、「カリキュラム・マネジメント」、「主体的・対話的で深い学び」によって教育課程を企画構想し、学習・教育指導等の授業実践に取り組んでいく枠組みとなるものである。今後は、この枠組みを実践的に検証して、改善していくことが大切となるが、ESDの視点を取り入れた環境教育モデルプログラムの取組みの成果としてこの枠組みが作成されたことが貴重であり、そのことはESDが「多様で複層的な改革力」（ホリスティックな改革力）を持ち、教育改革の潜在力を秘めていることを示している¹⁷。

3. 教育課程における教科外活動の位置づけと実践の方向性

明治期以降、近代学校制度においては諸「教科」を分立させ学習内容を構成してきたが、運動会・音楽会・文化祭や部活動等、また班活動や係活動等や全校集会等の「教科外の活動」も重要な教育活動となっていた。1947年3月に学習指導要領（試案）が発表

され、教育基本法と学校教育法が公布・施行されたが、法律上の用語としては「教科に関する事項は監督庁がこれを定める」（旧学校教育法20条）が長く用語として使用され、1999年地方分権一括法によりこれまで「当分の間」の監督庁であったものが「文部（科学）大臣」と明記され、2007年学校教育法改正で「教科に関する事項」に代えて「教育課程に関する事項」となった。2017年現在では、「小学校の教育課程に関する事項は、第29条及び第30条の規定に従い、文部科学大臣が定める。」（33条）となっている。この法制上の歴史の変遷の理解は、国家の「教育内容」への関与の在り方（学習指導要領の法的性格の問題等、学校制度的基準か教育内容の大綱的基準か等）、各学校が持つ教育課程編成権を活かしてどのように教育活動を行っていくのか、その区別と関連付けを明確に捉え自覚していくことでもある。そのうえで、各学校が創造的に教育課程をデザインし、教育実践を行っていくことが重要となる。

さて、「教科」とは、「人類が蓄積してきた科学や芸術などの文化的遺産の学問分野領域に基づいて、教育的価値や子どもの発達段階といった観点から選択し配列した」学習内容のこと¹⁸である。教科（課程）を中心にこんにちの学校教育が行われていることは確かであるが、教科外活動といわれる「特別活動」、特設「道徳の時間」（1958年版）、「総合的な学習の時間」（1998年版）が導入される中で、「教科課程と教科外活動」を含む概念として「教育課程」が使用されていることに注目したい。というのは、学校において21世紀型のカリキュラム改革を実践していくには、教育課程＝「教科課程と教科外活動」の関係構造を総体として理解し、カリキュラムのデザインを考え、創造していく視点が求められるからである。通例、教科とは、「学校で児童・生徒に教授すべき教育内容のまとまり、単位」であるが、本来教科とは、「科学、技術、芸術などの人類の文化遺産を、教育的観点から、学年発達を考慮して、教育内容として体系的に編成したもの」であり、「教科の区分や編成は、それぞれの国の学校の歴史や政治的、社会的条件を反映している¹⁹」という捉え方が大事である。「ネットの知」が氾濫する現代社会において、「知」のあり方が根本から問われており、現代社会を生きていく子どもたちが、学校教育でどのような知識をどのように身につけるのか、

そして、どのような力を身につけるかの観点から教育実践に取り組むことである。学校教育においても、そのような「知」の在り方が根本から問われているのである。

これまでの学校教育は、各教科（課程）を中心にデザインされ、授業の単位時間を基礎に年間の標準（授業）時間数を法定しているが、ESD 実践の事例を想定すると見えてくるのは、教育課程＝「教科課程と教科外活動」の関係構造を総体として理解し、カリキュラム・デザインしていく方向性である。2017年版が、学力の3要素の枠組みで、「育成すべき資質・資質や確かな学力」を各教科や教科外活動で明確にするとともに「社会に開かれた教育課程」をキャッチ・コピーにして「カリキュラム・マネジメント」、「教科等の見方・考え方（本質論）」「各教科と教科外活動の関連性」を強調しているのも、教育課程の関係構造を総体として理解し、カリキュラム・デザインをすることを求めていることを意味していると言ってよいだろう。

ただし、教育課程法制上では次期学習指導要領においても大部分を「教科」の時間枠で占めて教科外活動の時間の比重は低いままであるのも確かであるので、学校において「社会に開かれた教育課程」の観点から教育実践で工夫していくことが求められる²⁰。

(1) 特別活動

特別活動は、その活動内容が「学級活動」「児童会（生徒会）」「クラブ活動」「学校行事」等で構成され、長い間「教科外活動」の典型となってきた。また、教科以外の多くの教育活動を含むものという基本的性格は現在も変わっていない。例えば、生活指導（生活ノート）や学習指導（宿題等）、読書活動、給食指導、基本的習慣の育成・清掃指導等に加えて、最近ではキャリア教育、食育や健康・安全教育等も入った²¹。

特別活動の原型は、1947年版「学習指導要領（試案）」における「自由研究」という教科であるといわれている²²。自由研究は、通常の教科で学習したことを有機的に発展させて学ぶ時間として想定されたが、1951年版で廃止され、小学校では「教科以外の活動」に、中学校では「特別教育活動」に再編された²³。1958年版では、特別教育活動（「生徒活動」「学級指導」）と「学校行事」が分かれていたが、1968（69）年版で「特別活動」に統合されて、1977年版、1989年版、2008年

版、2017年版も続いている。

2008年版と今回の2017年版の小学校学習指導要領における特別活動の「目標」を比較検討してみよう。2008年度版では、「望ましい集団活動を通して…態度を育てる」という表現からも分かるように、教師の指導上の観点からの「目標」という性格が強く、その文脈で「自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことを「目標」としている。明らかに教師主導（教師目線）の「特別活動」と言ってよいだろう。

2017年版では、特別活動の見方・考え方（集団や社会の形成者としての見方・考え方）と育成すべき能力・資質の3つの観点（人間関係形成・社会参画・自己実現）から、学習者主体の「目標」として再構成している。特別活動の「内容」は、「学級活動」「児童会（生徒会）」「クラブ活動」「学校行事」で構成され変更はないが、活動内容ごとの「目標」も学習者主体で設定されたことが、大きな転換である。

【2008年版】特別活動の目標

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う。

【2017年版】特別活動の目標

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。【人間関係形成】
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。【社会参画】
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

【自己実現】

なお、中学校については 1998 年版から「クラブ活動」は削除されている。中学校・高校のクラブ活動については、1989 年版までは、特別活動の内容として週 1 回行う「クラブ活動」（必修クラブ）が位置付けられていたが、この改定で中学・高校ともに、「クラブ活動」の時間を授業に組み込まなくても、部活動で代替できることになった（「部活動代替措置」）。2008 年版でクラブ活動が廃止された背景としては、従前の部活動代替制度によって部活動が盛んになってきたことや、地域の青少年団体やスポーツクラブなどに参加する生徒が増えてきたことが挙げられている。一方、「部活動」については、「教育課程外」＝「学校の教育活動に含まれるが教育課程には含まれないもの」という曖昧な位置づけに変更はないが、2008 年版で総則の「配慮事項」として規定された^{2,4}。中学校において、教育課程外でありながら土日を含めて教育活動に大きな位置を占めている「部活動」をどのように改革・改善していくかは、過労死ラインと批判を受けている「教師の働き方改革」の重要課題となっている。

(2) 総合的な学習の時間

1989 年版で小学校 1・2 学年に生活科を週 3 時間導入していたが、総合的な学習の時間は、1998 年版（高等学校は 1999 年版）学習指導要領から、「横断的・総合的な学習や児童（生徒）の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動」として、小・中学校及び高等学校に導入された教育課程である。導入時は「第 1 章総則」の中に「第 3 総合的な学習の時間の取扱い」の規定（高校では総則第 4 款）を置いたが、2008 年版から「第 5 章」（高校では第 4 章）として独立させた。なお、改定予定の高校 2018 年版では、「総合的な探究の時間」と名称変更する。

学習活動の内容の例示については、「学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行う」ことになっており、その名称は学校ごとに定める。

小学校では、導入時は 3 学年以上で週 3 時間であったが、その後 2008 年版で「(小学校) 外国語活動」が

【1998 年版】第 3 総合的な学習の時間の取扱い

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
 - (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
 - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- 3 各学校においては、2 に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。

【2008 年版】第 5 章 目標

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

【2017 年版】第 5 章 目標

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

5・6 学年に週 1 時間導入された時に週 2 時間とな

った。2017年版では、開始時期を3・4学年にして「外国語活動」を週1時間導入し、5・6学年では「(小学校)外国語」が週2時間導入されるが、これらの3学年以上の週1時間の授業時数の増加分は、週当たり授業時数を1コマ増(28→29)を想定している。

中学校では、導入時には「選択教科」の授業時数との関係で、最低70時間～100(第1学年)(第2学年:105,第3学年:130)であったが、2008年版で選択教科の時間が規定外となったために、各学年週2時間(年間70時間)となった。

さて、2008(2009)年版では、「思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものとして、「総合的な学習の時間」の性格に、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習」に加え「探究的な学習や協同的な学習」が明示された。

2017年版では、これまでの成果と課題を検討し、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成」を学力の3要素の枠組みで規定した²⁵。

今回の特筆すべき第1の点は、総合的な学習の時間の特質を次のように整理したことである。すなわち、「探究の過程において、各教科等の見方・考え方を総合的(・統一的)に活用し、広範(かつ複雑)な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の(複雑な)文脈や自己の(在り方)生き方と関連付けて問い続けることにある」とし、さらに「総合的な学習の時間において各教科等の特質に応じて育まれた『見方・考え方』を総合的に活用して探究的な学習を行うことにより、各教科等の『見方・考え方』と総合的な学習の時間の『見方・考え方』が相互に関連し合いながら確かなものになっていく²⁶。ここには、教育課程＝「教科課程と教科外活動」の関係構造を総体として理解し、カリキュラムのデザインを考え、創造していく視点が示されている。

特筆すべき第2の点は、2016年12月中教審答申において、「(持続可能な社会という視点) 持続可能な開発のための教育(ESD)は、次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」と言明し、次のように解説したことである。

・(求められる)資質・能力として「多様性」「相互性」

「有限性」「公平性」「連携性」「責任性」といった概念の理解、「批判的に考える力」「未来像を予測して計画を立てる力」「多面的・総合的に考える力」などの力は、総合的な学習の時間で探究的に学習する中で、より確かな力としていくことになる。

・持続可能な社会の担い手として必要とされる資質・能力を育成するには、どのようなテーマを学習課題とするか(「だけでなく」か?筆者注)ではなく、必要とされる資質・能力を育むことを意識した学習を展開することが重要である。各学校がESDの視点からの教科横断的な学習を一層充実していくに当たり、総合的な学習の時間が中心的な役割を果たしていくことが期待される(2016年12月中教審答申:240頁)。

2017年版学習指導要領には前文が初めて置かれ、「持続可能な社会の創り手」の表現が登場するが、学校・教師が、次世代の者たちに、環境・社会・人間の3つの視点から「サステナブル Sustainable」な方向性を考え行動していくための学びを実践していくことが求められる。

(3) 特別の教科道徳

戦後の新教育においては、戦前教育の反省から筆頭教科「修身科」は置かれず、道徳教育は新設された社会科を中心として学校教育活動全体を通じて行うことを原則としたが、1958年版で道徳教育を「補充・深化・統合する」ための時間として、小・中学校の教育課程の一領域として週1時間の「道徳の時間」を特設した。それは、教科ではなく「教科外活動」(「教育課程領域」と説明された。文部省は、教師向けの指導資料を作成・配布し、道徳教育推進校(協同推進校)を指定し、地区別及び都道府県別の校長・教頭指導者養成講座を行ってきたが、特設「道徳の時間」は、その導入が紛糾し反対論も根強かったこともあって、学校現場では時間割にはあるものの、学級担任教師の裁量に任せられその取り組みは形骸化した状態であった。1989年版では、小・中学校の道徳教育の内容項目を「主として自分自身に関すること」「主として他の人とのかかわりに関すること」「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4つの視点から再構成した。2002年に「心のノート」、その全面改訂版「私たちの道徳」の作成・配布を行う一方、2008年

版では道徳の時間が道徳教育の「要」（かなめ）であること、「道徳教育推進教師」を置くことを規定した。

「道徳の教科化」（特別の教科道徳：道徳科）は、2015年「小・中学校学習指導要領の一部改訂」によるもので、小学校は2018年度、中学校は2019年度で全面実施される。「考え議論する道徳²⁷」を目指し、検定教科書を作成し使用するが、評価については、「学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」ことになった²⁸。このように、その道徳教育の歴史、特に特設「道徳の時間」からの教科化の経緯から「特別の教科道徳」と位置づけているが、「道徳科」と表記することになった。

【2008年版】 道徳教育の目標

道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。

道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。

【2017年版】 第3章 特別の教科道徳の目標

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

おわりに

以上、「21世紀型の学び」のために、学校を、また教師の育成支援をどのように行っていくかという課題意識を強く持ちながら、特に特別活動と総合的な学習の時間、特別の教科道徳を考察してきた。この論考は、国立教員養成系学部の改革に積極的に関わり、愛知教育大学・静岡大学との共同大学院博士課程・共同教科開発学専攻設置²⁹（2012年4月）の取組み、その

後静岡県内にESD・国際化コンソーシアム³⁰（2016年から3年間）の取組みを行う中で、これからの学校・教師の役割を実践的に明確にする観点からまとめたものである。学校教育を通じて「新しい学び」を創出する教育実践等に関する教育研究をダイナミックに行うこと、現代社会の全体状況に開かれた理論と実践研究をめざし、決して既存の教科を前提とした「閉じた系」とならないようにすることが必要である。

「教科開発の原理と方法の構築」に関する教育研究を行うことによって、「開かれた知の精神」（open knowledge mind）と「開かれた知の体系」（open knowledge system）を志向した教育研究及び教育実践を蓄積していく。これによって、「理論と実践を総合的に俯瞰する力」や、「多領域にわたり学校・地域をコーディネートする力」が身に付いていく。大学の専門知も教員養成教育を媒介として学校教育に接合していく回路を創ること、そしてそれを可能とする知の方法論（知の技法）を理論的かつ実践的に究明していくことであろう。

この視点は、情報学・メディア論による「知とは何か」の最新の研究成果を踏まえて、より理論化する必要がある（西垣通『集合知とは何か』2013年、中公新書）。「知」の基本特性は、一人称（主観的）であるが、二人称（対話）によってより共通化されたものとなり、それが社会的制度的に位置づけられて「三人称」の知となるという。教師は、この知の本質とプロセスに立脚して、学校において、次世代の子どもたちが学校教育でどのような体験³¹をし、知・徳・体（健康）の観点からバランスのよい「知識と能力（コンピテンシー）」をどのように獲得していくのか、教師は、その獲得のためにどのような構想力のある教育実践を行っていくか、そのことが今後期待される。

なお、教科と教科外活動を総合的にデザインした21世紀型学びのための学校・教師改革の具体的検討及び学校現場におけるESD現状及び改革の取組みについては今後を期したい。

参考文献

- ・磯島秀樹（2014）「特別活動のあり方についての一考察」プール学院大学研究紀要第55号2014年153-167頁
- ・後藤田洋介・中澤静男（2016）『『持続可能な社会』

- くり』の構成概念と ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度に関する一考察—実践事例の抽出検討による考察— 奈良教育大学紀要 第 65 巻 第 1 号 (人文・社会) 2016 169-181 頁
- ・環境省 (2014) 「ESD 環境教育モデルプログラムガイドブック②」持続可能な地域づくりを担う人材育成事業全国事務局, 2014 年 7 月
- ・白尾裕志 (2016) 「『自由研究』の廃止過程の検証と木宮乾峰の『教育課程』概念:木宮乾峰における『教科課程』から『教育課程』への変化」琉球大学教育学部紀要第 88 集 205-216 頁, 2016 年
- ・西垣通『集合知とは何か』2013 年, 中公新書
- ・日本 ESD 学会 (2017.4. 設立) <http://jsesd.xsrv.jp/>
- ・日本ユネスコ国内委員会「ESD (Education for Sustainable Development)」
- ・堀真一郎 (2009) 『自由学校的设计—きのくに子ども』

- もの村の生活と学習』黎明書房 (増補版) 2009 年
- ・無藤隆 (2017) 「今後の幼児教育とは」2017 年 1 月
- ・文部科学省国際統括官付/日本ユネスコ国内委員会 (2016) 「ESD 推進の手引 (初版)」2016 年 3 月
- ・日本ユネスコ国内委員会教育小委員会 (2017) 「持続可能な開発のための教育 (ESD) の更なる推進に向けて～学校等で ESD を実践されている皆様へ」(メッセージ)
- ・文部科学省「高大接続改革について」サイト
- ・文部科学省「新学習指導要領と解説」サイト
- ・文部科学省「新学習指導要領の移行措置について」
- ・文部科学省「学校における働き方改革特別部会」
- ・中央教育審議会答申 (2016)
- ・山崎準二編『教育課程』学文社, 2009 年
- ・Monica R. Martinez, Dennis R. McGrath, Elizabeth Foster (2016), *How Deeper Learning Can Create a New Vision for Teaching* NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future)

¹ ‘Education for Sustainable Development’ を略称して「ESD」と呼んでおり、正式訳は「持続可能な開発のための教育」であるが、日本ユネスコ国内委員会は、「持続可能な社会の担い手を育む教育」としている。同委員会によれば ESD とは、「貧困・人権・平和・開発等の現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む (think globally, act locally) ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動」と解説している。

² 「ESD 推進の手引 (初版)」(2016)、「持続可能な開発のための教育 (ESD) の更なる推進に向けて」(メッセージ) (2017) も有益な実践指針である。

³ 2017 年版の新学習指導要領と解説については、文部科学省のサイト参照。特別支援学校は、高等部以外は 2017 年 4 月に改訂された。

⁴ 2018 年度実施版の「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、「幼稚園教育要領」の対照表 (比較) について下記参照。

http://ikujii-oiku.net/educare_wp/staffblog/1777.html

⁵ 小学校及び中学校の次期学習指導要領の移行措置については、文部科学省のサイト参照。

⁶ 高等学校学習指導要領の改訂の方向性については、中央教育審議会答申 (2016) を参照。

⁷ 2017 年度中学校 3 年生が高校 2 年生 (2019 年度) の時に「高校生のための学びの基礎診断」が導入され、高校 3 年生 (2020 年度) の年明け 1 月予定 (2021 年 1 月) で、現在のセンター試験に代えて「大学入学共通テスト」が実施されることとなった。これら 2 つのテストは、現在小学校 5 年生が、高校 2 年 (2023 年度)、高校 3 年 (2024 年度の年明け 2025 年 1 月) に、それまでの成果を検証しながら次期学習指導要領版で実施される予定。

⁸ OECD によれば、「コンピテンシー (能力)」とは、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求 (課題) に対応することができる力」と規定し、「キー・コンピテンシー」とは、「…コンピテンシーの中で、特に、1 人生の成功や社会の発展にとって有益、2 さまざまな文脈の中でも重要な要求 (課題) に対応するために必要、3 特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの」と定義し、「個人の能力開発に十分な投資を行うことが社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上にとって唯一の戦略」であるとしている。文部科学省「OECD における『キー・コンピテンシー』について (未定稿)」を参照のこと。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chu_kyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm

⁹ 日本では 2006 年 12 月教育基本法の全面改定を受けた 2007 年学校教育法改定 (30 条 2 項) において、既にこの観点から「(新) 学力の 3 要素」が規定された。「(新) 学力の 3 要素」とは、①基礎的な知識・技能の習得、②これらを活用して課題解決を図る思考力、判断力、表現力その他の能力の育成、③主体的に学習に取り組む態度であるが、2008 年版学習指導要領に盛り込まれた。

¹⁰ 幼児教育において保育内容は 5 領域 (健康・人間関係・環境・言葉・表現) であるが、2017 年版では、育成すべき資質・能力の観点から次の「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」が示され、幼児教育と小学校教育との接続を指摘した。

①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤ 社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量・図形、文字等への関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、

⑩豊かな感性と表現。無藤（2017）参照。

¹¹2015年12月の3つの中央教育審議会答申をふまえて、「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～（通称「馳プラン」）が、2016年1月25日に出されている。

¹²都道府県教育委員会等が、大学等と協同して教員育成協議会を設置し、国の大綱的な指針に基づいて教員育成指標や研修計画の策定し実施すること、大学等は育成指標をふまえ「養成する教員像」を明確化して「教職キャリアに応じた資質・能力」の育成支援を行う、という新しい枠組みである。

¹³文部科学大臣の中央教育審議会への諮問（2017.6.22）を受け、初等中等教育分科会に「学校における働き方改革特別部会」が設置（2017年7月）された。同年8月には「緊急提言」を行っており、同年12月に答申がなされる予定。文部科学省「学校における働き方改革特別部会」を参照。

¹⁴ Monica et al, (2016) p.5

¹⁵ Monica et al, (2016) p.9

¹⁶持続可能な地域づくりを担う人材育成事業全国事務局（環境省）（2014）。このガイドブックは、ESDの取組の促進を目的として、2010年度より環境省が進めている「+ESDプロジェクト」の成果物である。

<https://www.p-esd.go.jp/topics.html>

¹⁷‘ホリスティック’（holistic）とは、「全体的」「総合性」の意味で、ESDのGAP（Global Action Plan:2015-2019）の「優先行動5分野」の第2「機関包括型（組織全体）アプローチ」の意味で用いている。なお、ESDが育成する資質・能力の検討について、後藤田洋介・中澤静男（2016）参照。また、日本ESD学会が2017年4月創設された。

¹⁸山崎準二（2009）10頁

¹⁹「教科 school subject」ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典より。

²⁰子どもの体験学習と自己決定を軸としたユニークな教育で知られる自由学校「きのくに子どもの村学園」の「プロジェクト活動」がある。堀（2009）参照。他に静岡大学教育学部附属浜松小学校の教育課程「統合と生活創造」、長野県の伊那小学校の「総合学習」等が先進事例として注目される。

²¹特別活動において「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」の規定がある。「国旗及び国歌に関する法律」（1999年）等との関連でその指導が課題となっている。

²²特別活動改訂の基礎資料として、「教育課程部会特別活動ワーキンググループ」（2015.11.25）資料9が参考となる。

²³磯島秀樹（2014）や白尾裕志（2016）参照。白尾（2016）は、自由研究の廃止の検証分析から、内容面・方法面の工夫を明確に意図してこそ可能となる「教科の学習の発展」は、教科の枠内で行われることとなったために、知識を総合化するための単元学習なり、時間の設定がない状況となったので、「教科の学習の発展」という実践展開の可能性を狭めていったと指摘している。この指摘は、1998年版で総合

的な学習の時間が新設されたことの歴史的意義と役割を明示しているだけでなく、これからの教育課程改革を実践していく上で示唆に富むものである。すなわち、こんにちの課題は、総合的な性格をもつ「経験」を、「教科の知識に適応させる場」としてではなく、「知識からの総合的な相互関係の構築」の方向に教育課程を転換していくことである。

²⁴ 次のように規定している。

「(13) 生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること。その際、地域や学校の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行うようにすること」（下線筆者）。

²⁵ 「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ審議まとめ」2016.8.26

²⁶ 同上10-11頁

²⁷ 「答えが一つではない課題に子供たちが道徳的に向き合い、考え、議論する」道徳教育への転換により児童生徒の道徳性を育む。「教育課程部会・考える道徳への転換に向けたワーキンググループ」

（2016.5.27）資料4 21頁。

²⁸ 同上20頁

²⁹ <http://subdev.ed.shizuoka.ac.jp/>において、設置趣旨や概要・特色等が参照できる。

³⁰ <http://esd-fuji.jp/>において、コンソーシアムの組織や活動内容等が参照できる。

³¹ 学校教育法31条に体験活動に関する次の規定が盛り込まれたのは2001年であった。「小学校においては、前条各号に掲げる目標の達成に資するよう、教育指導を行うに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めるものとする。この場合において、社会教育関係団体その他の関係団体及び関係機関との連携に十分配慮しなければならない。（第49条、第62条で中、高に準用）」

文部科学省は、「体験活動の意義」の解説において、「本稿における体験活動とは、教科学習においてその指導目標達成の手段として行われる、例えば観察、実験等の類のものではなく、自然教室や臨海学校のように、それ自体、目標や指導計画、指導体制、全体の評価計画などを持つまとまりのある教育活動を意味するものである」と指摘している。つまり、「教科学習の指導目標達成の手段」の体験ではなく、自然教室や臨海学校のように、「それ自体、目標や指導計画、指導体制、全体の評価計画などを持つまとまりのある教育活動」と捉えている。この視点は、学校とは異質な生活体験そのものが子どもの生活に色濃くあった時代に比べ生活体験そのものが乏しく薄弱になっている現在にあっては、学校がどのような諸体験を教育課程に組み込みながら、「知識・技能」を習得・活用・探究していくのかという課題を浮かび上がらせている。