

〈研究ノート〉

次期学習指導要領の新機軸とそれを支える学習理論

田原 宏 人

2016年8月26日に開催された中央教育審議会教育課程部会において、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)」が了承された。今後、年内には本答申、年度内には学習指導要領改訂というスケジュールである。改訂後は、1年の周知期間、教科書の作成・検定・採択等の一連の手続きを経て、小学校は2020年度、中学校は2021年度からそれぞれ全面实施、高等学校は2022年度から学年進行で実施の運びとなるが、正式実施へと移行する前に、小中学校では2018年度から、行動学校では2019年度から一部が先行実施される。

10年おきにおこなわれる改訂時には、毎度のことながら、従来にない「新しさ」が謳われ、そのスペックの向上、新機軸の導入が喧伝されるのが常ではあるけれども、今次の改訂はいわばフルモデルチェンジであると強調されており、たしかに一見すると、あながち誇大広告でもなさそうだ。そこで、以下、3つの観点を設け、私なりに、今次改訂の特徴をとらえてみようと思う。第一は、学習指導要領なる文書のステータスにかかわり、第二は、それが設定する人材育成目標とそのため想定する教育についてのビジョンにかかわり、第三は、それらを下支えするとみなされている学習についての事実上の標準理論にかかわる。

1. 教育内容行政から国政としての教育へ

文部科学省内で作成され、文部科学大臣名で官報に告示される学習指導要領は、教科書執筆ならびに検定のガイドラインとして、また各学校で教育課程を編成するさいの基準として実効性を有してきたことは周知の通りである。文部科学省をはじめとする教育行政機関が実行主体である教育行政については、その作用域に応じて、教育内容行政と教育条件整備行政と呼び分けるのが通例であり、とりわけこの前者にかんしては、アカデミズムおよび教育現場において相容れない争いが展開されてきたが、ここでは触れない。教育課程

行政と教科書行政を取り仕切る学習指導要領の取り扱いが教育内容行政を代表するものであるという前提については、いずれの陣営も共有しているという点を確認しておきたい。そのうえで、今次の改訂が、依然としてこの前提の枠内にあるのかを検討してみたい。

まず、これまでの経過を押さえておく。上に教育課程部会で「審議のまとめ」が了承されたと書いたが、その各論部は各教科等の専門部会で議論されたものであり、それらの専門部会が発足する前には、各論が踏まえるべき総論部分がまとめられている。その総論部分を議論したのが教育課程企画特別部会（以下、特別部会）であり、さらに、それに先立って、特別部会の議論の前提となるアドホックな専門機関「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（以下、検討会）が2012年12月に設置されている。この設置とともに学習指導要領の改訂作業が実質的に開始されたといえてよい。この検討会の論点整理を受けて、その方向性に沿った内容で、2014年11月に文部科学大臣の諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」がなされている。逆ではない。

さて、諮問を受けるかたちで設置された特別部会の第1回の会合の公開されている記録に、A委員による次のような発言が残されている。

今回の大臣諮問を見て、私はとてもショックを受けました。教育課程は、教育内容に関する計画ですので、「何を教え、何を学ぶか」ということを中心に議論するべきだろうと思いますし、今ほどの議論の中にもそれが中心的な課題であったと思うのですけれども、今回はそれにとどまらないのだと。「何ができるようになるか」、「資質・能力」という言葉で提起されていますけれども……

また、そのためには「何を学ぶか」に加えて「どのように学ぶか」、「アクティブ・ラーニング」という教育の方法にまで踏み込んだ議論が必要ではないかという、これにも私はかなりショックを受けました。

「ショックを受けた」A委員は、実は、先立つ検討会の委員でもあり、自身を含めて検討会の委員は9名はいずれも教育内容・方法研究の第一人者であった。しかも、諮問の前提となった検討会の論点整理にはすでに次のようにあった。

今後、学習指導要領を、

- (1) 「児童生徒に育成すべき資質・能力」を明確化した上で、
- (2) そのために各教科等でどのような教育目標・内容を扱うべきか、

- (3) また、資質・能力の育成の状況を適切に把握し、指導の改善を図るための学習評価はどうあるべきか、
といった視点から見直すことが必要。

だから、A委員がショックを受けるはずはないのである。A委員は、非専門家を含む特別部会の活動開始にあたって、議論の方向を指し示すために、あえて教育的演出を施し、自ら演じたのであろうか。しかしながら、教育的演出は、ネット用語のいわゆる自演乙と紙一重であり、その効果のほどはどうであったのか。ちなみに、「自演乙」とは、ピクシブ百科事典によれば、「主に自分の作品に人から見て凄い、感動した！可愛い（なにこれかわいい、勝てる気がしない、混ぜるな自然、どうしてこうなった）」といった評価タグを自分で付けた場合に付けられてしまうタグのことをいう。ともあれ、学習指導要領の作り手側の基本コンセプトがこの発言に明示されているのは間違いない。教育内容からの逸脱の徴候に留意しておきたい。

基本コンセプトは具体的にどのように実を結んだのか。「審議のまとめ」は、学習指導要領の総則の「抜本的な改善」のイメージを示している。

現行の総則は、「第1 教育課程編成の一般方針」「第2 内容の取り扱いにかんする共通事項」「第3 授業時数の取り扱い」「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の4項目構成で、全5ページ程度である。

それにたいして「改訂イメージ」が次のように示されており、これを見るかぎり、既定方針通りに肉付けがなされていくようだ。

前文

⇒「社会に開かれた教育課程」の実現など、改訂が目指す理念

第1 小学校教育の基本【何ができるようになるか】

⇒教育基本法等に示された教育の目的・目標の達成に向けた教育課程の意義、「生きる力」の理念に基づく知・徳・体の総合的な育成、育成を目指す資質・能力、「カリキュラム・マネジメント」の実現

第2 教育課程の編成【何を学ぶか】

⇒資質・能力を含めた学校教育目標に基づく教育課程の編成、学校段階間の接続、横断的に育成を目指す資質・能力、授業時数等の共通事項 など

第3 教育課程の実施と学習評価【どのように学ぶか、何が身に付いたか】

⇒「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニングの視点）による資質・

能力の育成，言語活動の充実など重要となる学習活動 など

第4 児童の発達を踏まえた指導【子供の発達をどのように支援するか】

⇒ 学級経営，生徒指導，キャリア教育の充実 など

特別支援教育，日本語指導など特別な配慮必要とする児童への指導

第5 学習活動の充実のための学校運営上の留意事項【実施するために何が必要か】

⇒ 学校の指導体制の充実，家庭・地域との連携・協働

第6 道徳教育推進上の配慮事項

⇒ 全体計画の作成，道徳教育推進教師，指導内容の重点化 など

別表 各教科等の見方・考え方の一覧

評価についての議論は，従来は，学習指導要領改定後に，指導要録改訂の作業の一環としておこなわれていたが，第3項目にアクティブ・ラーニングとともに組み込まれることになった。「資質・能力を効果的に育成するためには，教育目標・内容と学習評価とを一体的に検討することが重要である」（審議のまとめ）との考え方によるものである。「資質・能力」（後述）は目的の実体にはかならないので，ここに，目的，目標・内容，方法と評価が学習指導要領に書き込まれることになった。さらに，審議のまとめは，条件整備行政にも言及する。学習指導要領を「実現するための条件整備が必要であることは言うまでもない」からである。

以上の動向が，教育行政の作用域の拡張をあらわしているのは疑いない。問題はそのことをどう評価するかである。内的事項・外的事項区分論はまだ命脈を保っているのだろうか，それとも同論はすでにその歴史的使命を終えているのだろうか。もし後者であるとするならば，かつて，教育アカデミズムと教育裁判運動のなかで，国家（教育行政）は教育の中身に口出しすべからずという論調が支配的であった当時，「国政としての教育」を正面から問題提起した論者がいたことは改めて想起するに値しよう。

五十嵐頭は「教育裁判と日本の教育」という1973年に公刊された論説において，教育は「国政の事柄でもある」と明言している。あるいは，もっと口調を強めて，「教育という全国民の関心や要求の充足を保障する上から，国政次元に教育が位置づけられる」のは「必然」であるとも述べている。こうした基本認識にもとづいて，彼は，教育基本法の趣旨についても独自の見解を展開する。

教育基本法の趣旨は，……国政としての教育の解消をいうのではなく，戦前の国政としての教育にたいする批判をふくんで，国政としての教育を確認し，その国民に由る

この方法原則を示していることにもとめられるであろう。教育の民主的発展は、国政としての教育を迂廻することはできない。(五十嵐:7)

この引用から明らかなように、五十嵐の論述において「国政としての教育」は両義的である。より正確には、一方で歴史的・社会的事実を記述する場面において、他方でその実現を目指すべき規範もしくは制度構想に向けての方法原則を主張する場面において用いられている。後者における「国民に由ることの方法原則」とは、国政の「権威」の源泉であり、日本国憲法の前文にある「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであつて、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する」という一文から引かれている。憲法と教育との関係は、第26条を中心に、人権論の文脈で論じられることを常とするが、五十嵐は「国政」(government: 統治)の文脈で語る必然性と必要性を指摘したのである。

今次の学習指導要領改訂における狭義的教育課程行政からの多方面における逸脱、学習指導要領を「実現するための条件整備」の要請は、五十嵐の意味において「必然」である。国民由来の「権威」を備えているかどうかはさておき、そのことが一目瞭然となった。いわば「国政としての教育」の愚直なまでに明け透けな可視化が、今次改訂の特徴の一つとして挙げられよう。

2. 知識の体系から能力の体系へ

次期改訂の基本構造を簡略に示すと概ね次のようになる。

表1

目標・内容	方法	評価
育成を目指す資質・能力		

目標・内容、方法、評価はすべて「育成すべき資質・能力」へと収斂する、あるいは逆に、「育成すべき資質・能力」からそれに相応しい特定の目標・内容、

方法、評価が導出される、すなわち中心は「資質・能力」に置かれているというところが要点である。では、この一見何の変哲もない図式が、歴代の学習指導要領と見比べたときにいかなる位置づけにあるのか、いかなる意味で発展であり新機軸であるのか。このことについては、現行指導要領にキーワード「言語活動の充実」を書き入れた立役者であり、今次の改訂舞台においては実質的なディレクターの役回りを担っている合田哲雄教育課程課長が、公式の改訂作業がスタートする前の時点で、すでに明瞭に語っている。短い論説(合田 2014)のなかから飛び飛びに引用する。

「言語活動の充実」は……知識の体系である学習指導要領を能力の体系へと進化させることを志向して提起された。

学力低下論争や PISA ショックによりが教育に対する不信が頂点に達する中での平成 20 年の学習指導要領改訂の課程において、問われ続けたこの問い（成熟社会にあって、学校教育において育むべき能力は？）に対する一つの答えとして、「言語活動の充実」が提起されるに至った……

「ゆとり」か「詰め込み」か、という二元論を超えて、知識を活用して課題を解決するための思考力といった汎用的能力の育成が学校教育のゴールであることが法律（学校教育法）上明確になった。

PISA 調査は、キーコンピテンシーという能力体系の中で義務教育終了段階の生徒の論理的・批判的思考力や判断力を測定する仕組みであり、OECD は次代を担う子どもたちの汎用的能力のレベルが成熟社会における最大の成長資本と位置づけているからこそ PISA 調査をスタートさせたのだという事実は、習得すべき知識の体系である学習指導要領を能力の体系へと進化させる必要性の認識を広く関係者間で共有させた。平成 24 年末から「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」を設置し、次の改訂を見据え、発達の段階に応じて言語活動を高度化させるという切り口で能力の体系化を志向した現行学習指導要領をさらに能力の体系へと進化させるための具体的な議論を重ねている。

整理すると、「知識の体系から能力の体系へ」という転換により、「ゆとり」か「詰め込み」かというわが国特有の二元論的膠着状態を解消し、グローバル化・知識基盤社会化に対応する「資質・能力」を備えた人材を育成する。その実現に向けた教育政策立案のための「エビデンス」は OECD が実施する PISA (Programme for International Student Assessment) 等によって供給される。以上のことについて関係者間の合意は調達済みである。最後の点について付け加えると、雑誌『総合教育技術』2015 年 10 月号に象徴的な写真が載っている。「アクティブ・ラーニングと学校教育の未来」という座談会に出席した三氏が揃ってカメラに向かって微笑んでいる写真である。合田哲雄課長、旧民主党政権で文部科学副大臣を務め、今も文部大臣補佐官の肩書きをもつ鈴木寛慶応義塾大学教授、日本教育学会の前会長で教育アカデミズムのみならず教育現場にも大きな影響力をもつ佐藤学学習院大学教授の三氏である。キャプションには、「座談会終了後の 3 者の表情からも、一定のコンセンサスに基づいた建設的議論だったことがうかがえる」とある。少なくとも活字になっているやりとりを読むかぎりは、当たっている。

さて、問題は「資質・能力」である。PISA や、わが国の全国学力テストの B 問題が測定しようとしているものがこれに相当するといわれるが、それをどうとらえ、どう向き合えばよいのだろうか。これについては、松下佳代 (2014) が行き届いた説明と分析を与えてくれる。

OECD-PISA が「グローバルな教育アカウンタビリティ・レジーム」の「旋回軸」として世界中を席卷していること併呑しつつあることを憂慮し批判する動向は、研究面でも実践面でも少なくない (たとえば、OECD の Andreas Schleicher 教育次長との直接交渉を試みる Heinz-Dieter Meyer らを中心とする動きなど)。松下は、それらとは一線を画し、PISA が、「教育指標としての規範性を強め、国家間の比較と政策借用を通じて教育改革を促す道具になっている」事態を描き出したうえで、PISA リテラシーを「グローバルな機能的リテラシー」とみなす観点を提出する。リテラシーの概念史のなかに位置づけることによって得られた PISA リテラシーの特性と、その評価、今後に向けての提言が簡潔にまとめられている部分のみを抜き出しておく。

(PISA リテラシーの展開は = 引用者) 仕事のためのリテラシーと経済効果への貢献度の強調という点において、1960 年代以降の人的資源開発政策の中で変質していった機能的リテラシーの歩みと類似していることが明らかになる。そこには、文化的リテラシーが重視する、読み書きの背景知識となる特定の文化の知識や、批判的リテラシーが重視する、対象世界をどんな言葉や知識によって意味づけるかをめぐるポリティクスという視点が欠落している。こうして、PISA リテラシーは、〈内容知識やポリティクスの視点を捨象し、グローバルに共通すると仮想された機能的リテラシー〉という性格をもつことが浮きぼりになった。ナショナルなレベルでの教育内容の編成にあたっては、捨象されたこれらの部分を取り戻し、能力と知識の関係を再編成する必要がある。(松下 2014: 159)

松下によれば、「PISA リテラシーを飼いならす」という論文タイトルの意図は、PISA の限界を踏まえたとうえで、「その影響をコントロール可能なものにする」というところにある。以下、松下の論文では明示的に触れられていない三つの論点について補足的に論じておきたい。

第一は、「機能的」という接頭辞についてである。「内容知識やポリティクスを捨象」するということは、機能的リテラシーの欠陥ではなく、むしろ本性に由来するとみなすことができる。機能的リテラシー研究の先駆的業績を残した Levine (1982) は、機能的リテ

ラシーが、開豁なリベラル・ヒューマニズムと狭隘な職業的アプローチとの間で「シーソー」のように「融通無碍」に揺れ動く様を描き出している。機能主義的社会学に出自を有する機能的リテラシーは、「内的な意味や解釈」を問わず、そうすることによって社会的均衡を維持することに寄与するという意味で、「遂行的」なのである (Burgess and Hamilton: 7-8)。同様のことが PISA リテラシーにも言えよう。もっとも、そこでの均衡は静的というよりは動的といったほうがよいのかもしれないが。

機能的リテラシーをめぐる生じたこうした事態は、教育の在り方を考えるさいに通底する基本的な問題の所在を示唆している。前原健二は、「学校制度の機能を社会の必要に応じた選別・配分機能と、個人の必要に応じた成長発達の支援機能の二つの軸において捉える見方に従うならば、学校制度の多様化をめぐる議論は何よりもまずこれらの二つの軸に対する独特の意味づけを争うことになる」(前原: 341) と述べている。この問題設定の内部にとどまるとするならば、取り組まれ解明されるべきは、どういう理由でどちらを優先するかという問いではなく、何が「シーソー」の傾きを決定するのかという問いであろう。

第二は、測定の問題、具体的には、説明責任 (アカウントビリティ) や「事実証拠に基づくこと」(エビデンス・ベースト) の重要性が強調されるときに自覚されるべき落とし穴、ある種のイデオロギ的の負荷にかかわる問題である。「測定を話題にするときにはいつものことだが、悪魔は細部に宿る」(Labree 2)。Gert J. J. Biesta (2010) によれば、悪魔は二匹 (?) いる。

まずひとつめは、いわゆる “is-ought problem” である。「何が為されるべきかにかんする意思決定をおこなうさいに、事実に関する情報を利用することはいつでも当を得たものであるけれども、何が為されるべきかは何か起こっているかということからは決して論理的には [導き出され] えない」。したがって、「教育の方向性にかんしてなにごとかを言いたければ、われわれはつねに、事実に関する情報を、何が望ましいとみなされるかということにかんする見解で補完する必要がある。いいかえれば、われわれは、データと証拠を [評価] する必要がある、このゆえに……われわれは「価値」に携わる必要がある」ということになる (Biesta 2010: 12)。

Biesta が指摘するふたつめは、ひとつめと関連するが、測定の妥当性の問題である。ここでいう妥当性は、測定論において信頼性と対で要請されるテクニカルな妥当性とは異なる。Gert J. J. Biesta は「規範的妥当性」の問題だという。それは次のような問いと関係している。

われわれは実際のところ、われわれが価値あるとみなしているものを測定しているのか、それとも測定しやすいものを測定しているにすぎず、したがってまた、結局のところ、測定する（ことができる）ものを価値あるとみなしているだけなのか、という問い。教育におけるパフォーマンスの文化の勃興 — この文化においては、手段が目的それ自体となり、そのせいで、質の目標や指標が質それ自体と取り違えられるようになる — は、測定アプローチの主要な駆動装置であり、そこにおいては規範的な妥当性がテクニカルな妥当性によって置き換えられつつある。(Biesta 2010: 13)

パフォーマンスは、Stephen J. Ball が練り上げた分析用語である。彼によれば、「パフォーマンスのテクノロジーは、人を惑わすような体裁をとりつつ、客観的でありハイパー合理的であるものとして現われている」が、その中心的な機能は、「複雑な社会的プロセスや出来事を、単純な数字や判断のカテゴリーへと翻訳すること」にある (Ball: 144)。PISA をアカウントビリティ・システムとして分析した David Labaree (2004) も、教育目標の縮退が進行していることを指摘している。とするならば、今後待たれるのは、その複雑性に見合ったかたちでの教育の目的論であろう。

補足の第三は、Levine が指摘しているように、機能的リテラシーが、Fred Hirsch のいう位置財 (positional good) としての特徴を備えているという点である。すなわち、労働市場においてであれ、自尊感情の涵養においてであれ、それに有効なリテラシーが普及すれば、そのリテラシーの価値は逆に低下し、より高水準のリテラシーが求められるようになる。これを Levine はリテラシーの「インフレーション」と呼んでいる。

学校やリテラシー・プログラムが、もっと効果的になり、生徒たちがこれらのスキルを身につけるようになるにつれて、それに応じて、受け入れ可能性の閾値は上昇していく。……なるほど、親身になったレヴェンタな指導によって、諸個人は、自らが必要とし、欲しいと思うさまざまなコンピテンスを身につけることができる。しかしながら、特別のあるいはより優れたリテラシー・スキルありと認証されている人々が存在するかぎり、コンピテンスの乏しい人々は差別にあいやすい地位にとどまる。公式の機能性ベンチマークを替えようとも、この状況に影響を与えることはできない。(Levine: 259-260)

3. 構成主義的転回

本節では、学習指導要領が棹さしている学習についての理論的潮流について論じる。

教職課程の担当教員に「学習の理論といわれたら何を思い浮かべる？」と尋ねたら、おそらく、○○さんの□□説とか△△主義といった答えが返ってくるだろう。しかしながら、岩波テキストボックスの1冊として1996年に刊行された佐藤学『教育方法学』の「学習の理論」のセクションには「(社会的)構成主義」しか出てこない。いささか奇異な感じがする。その直前のセクションをみてみよう。「学習の再定義」となっている。そこでは、刊行時(前世紀末)において、「21世紀の教育の基本的な方向を示唆する」と評される「学習改革」が論じられており、関連して学習心理学における「パラダイム転換」が紹介されている。それを受けた「学習の理論」セクションで「21世紀の教育の基本的な方向を示唆する」学習の理論が選抜されて論じられるのは当然か、と合点が行く。それが「(社会的)構成主義」である。ちなみに、社会的構成主義の理論家として登場するのは、デューイ、ヴィゴツキー、レイヴとヴェンガーである(佐藤1996:66-72)。

この社会的構成主義的が今日、斯界における事実上の標準理論となっているということは、教育アカデミズムのみならず、長らく「学習」に固執してきた文部科学省や教育委員会、学校現場、そして教育産業にすらも、「学び」という言葉があふれていることがそれを傍証している。「学習」から「学び」へという主張は、佐藤の研究から導かれる理論的成果であるとともに、実践的な戦略として選ばとられたものでもあった。

「学び」という言葉は、学校教育における「学習」のイメージを、受動的で静的な活動から、目的的で力動的な活動へと転換することを暗示しているだけでなく、その「模倣=ミメシス」的な性格と共同体的で社会的な性格を再評価する可能性を含んでおり、さらには、認識と倫理の関連を正統化して「学習」を再定義する可能性を秘めている。
.....

「学び」という言葉の含意する目的的で活動的な性格、共同体的で社会的な性格、および、知性的で倫理的な性格は、戦後の教育学と教育実践に大きな影響を及ぼしたデューイとヴィゴツキーの学習理論に含まれていた特徴であった。(佐藤1995:52-53)

もうひとつ、社会的構成主義のサインとなる標語がある。「教え」から「学び」へ、である。佐藤学が中心メンバーのひとりであった雑誌『ひと』の1994年2月号は、『「教え」から「学び」への転換』という特集を組んでいる。learning 翻訳の言葉選びよりは、むしろこ

ちらのほうが構成主義の特徴をよくあらわしている。以下、『「学び」の認知科学事典』(2010)の大島律子・大島純の執筆部分からパッチワークする。

「学習研究の進展とともに、構成主義(constructivism)を踏まえた社会的構成主義(social constructivism)的な授業設計のアプローチが注目を浴びるようになった」。構成主義とは、「学習者の周りの事象と学習者がすでに有している知識との間のインタラクションを通じて、学習者の知識が再構成されることが学びであるという考え方」であり、社会的構成主義とは、「学びの構成主義において、他者との相互交渉がその中心的な構成要素として加味された考え方」指し、「構成主義の考え方に基づき、さらにその過程で用いられるさまざまな道具やかかわり合う他者とのやり取りを重要視した考え方」である。「このような学習理論の変化に伴い、授業設計ということばは学習環境デザインということばに定義し直され、教師の役割は学習者の自己学習を制御する「学習活動の監督」から、学習者が差異的に学ぶことのできる環境を制御する「学習の支援者」へと変化した。そこでは、学習者が知の探求者として自ら問題を見つけ出し主体的に解決を試みたり、理解しようとしたりすることを重視している」(大島・大島:483-484)。

今次学習指導要領改訂の目玉であるアクティブ・ラーニングが、このような考え方に基礎を置いているということについては容易に理解されよう。もっとも、それがどの程度浸透しているかについては疑問なしとしない。昨年から今年にかけて、少なくとも教育関連学会で、アクティブ・ラーニングをテーマにシンポジウムが開催されたが、そのほとんどが、限られた専門家による紹介と解説にとどまっている一方、書店に所狭しと積まれている現役教師向けの関連書籍は、「使える」かどうかによって売れ行きが左右されるという、いつもの光景が繰り返されようとしている。

以下、背景理論としての構成主義についての理解を深めるために、構成主義の内部および外部からの批判作業を紹介する。

先に紹介したように、構成主義は基本的には学習の、あるいは意味形成の理論である。Virginia Richardson (2003)によれば、「構成主義は学習の理論であって、教授の理論ではないがゆえに、有効な構成主義的な教授理論の要素は知られていない」(1629)。この現状認識のもと、彼女は、構成主義的な教授理論あるいはペダゴジー研究の相対的な立ち後れ、および実践の蓄積の相対的な薄さを指摘し、独自に、構成主義的なペダゴジーのための課題を析出している。

なお、Richardson は、構成主義的ペダゴジーの研究傾向を概観して、社会的構成主義にたいする心理学的構成主義の優位という、興味深い指摘もおこなっている。いずれの構成主義も、意味なり知識なりは能動的に構成されるという仮定に立っているが、心理学的

構成主義が、個人の内部で意味が構成されるメカニズムに焦点を合わせるのにたいして、社会的構成主義のほうは、それらの構造や認識論的枠組みが埋め込まれている経済的・社会的・政治的諸力の内部で、いかに知識が形成されていくのかということに着目する（注1）。もちろん、心理学的なアプローチにも、集団や対話による学びを分析の俎上に載せたり、あるいは状況論的認知論などのように環境や他者や文脈を重視したりする動向もみられるが、「心理学的構成主義の社会的アスペクトは、焦点の合わせ方、コンセプション、あるいは分析のレベルにおいて、社会的構成主義と等価ではない」(Richardson: 1625)とされる。

同じころ、Richard E. Mayer (2004) は、認知心理学の立場から、構成主義的教授法に関してひとつの疑問を呈している。彼が問題にしているのは、「学習者は認知的に能動的 (active) であるという構成主義的学習理論は、学習者は、その行動において能動的であるという構成主義的教授理論に翻訳される」という考え方である。彼はこれを「構成主義教授の誤謬」と名づける。彼は自らの議論の枠組みとして次のようなマトリクスを提示する。

表 2

		認知における能動性	
		低い	高い
行動における能動性	低い		
	高い		

構成主義的教授の誤謬は右下の区画だけを支持する。すなわち、「構成主義的学習を達成する唯一の方途は、能動的な教授方法によるものである」とする。それにたいして、「多種多様な教授方法が

構成主義的学習を導きうる」という Mayer の仮説は右下に加えて、右上を含む。松下佳代 (2015) も、同様の図を利用して、「ディープ・アクティブラーニング」を説明している。「審議のまとめ」が「アクティブ・ラーニング」をやや背景に置き、「主体的・対話的で深い学び」を前面に押し出しているのは、こうした動向と無縁ではない。

外部からの批判に移ろう。再び、Biesta (2010, 2012, 2013) の主張を取りあげる。彼によれば、構成主義が教授の終焉をもたらしており、また、教育目的論の縮退をももたらししている。これらを語るさいのキーワードのひとつが彼の造語「学習一元化 (仮)」(lernification) である。それは「教育の言語を、学習の観点から教育にかんして語るだけの言語で置き換える傾向」を指している。「学びの言語は、目的にかかわる諸問題を — そして内容と関係性にかかわる諸問題もまた — しっかりと把握することを格別に困難にしまう」(Biesta 2010: 5)。「教えから学びへ」は、学習一元化のひとつのあらわれであり、「教授が必然的に何を伴うのか、教師とは何ものなのかといったことにかんする共通認識を根本的に変えてしまった」。教授とは今や「学習環境を創造し、生徒の学びをファ

シリテートしたり、サポートしたり、足場掛けしたりする」ことである。構成主義は、「教師には教えるべき何かがあり、生徒には教師から学ぶべき何かがあるという考え方に見切りをつけてしまっているように見える」(Biesta 2013: 451)。Biestaにとって決定的に重要なのは、目的(何のために学ぶのか)と内容(何を学ぶのか)と関係性(誰から学ぶのか)である。学びの言語は、そうした方向性を明確に語るには「まったく助けにならないだけでなく、教育的な学習の方向性にかんする意思決定過程をほとんど見えない、手の届かないものにしてしまう」と。その意味で、学びの言語は、「現実に進行していることを見えない、手の届かないものにしてしまうイデオロギー」である、と Biesta は言う (Biesta 2012: 38)。「見えなくなる」ということは「存在しない」ということではないであろう。

しかしながら、Biestaの意図をひとまず措くとするならば、目的や内容や関係性を「見る」ことはさほど難しくない。というよりは、それらは曝されている。構成主義的な学習理論と機を一にして斯界を席卷している21世紀型の汎用的能力(学習指導要領で「育成を目指す資質・能力」として名指されているもの)は、地球上のどこにいてもよく見える。また、「個々の生徒が、興味を抱く主題における深い理解と、将来の学びにおいて助けとなる心の習慣とを発達させることに焦点を合わせることを目標としつつ、構成主義的な学習理論を基礎にした、学級環境、活動、方法」(Richardson: 1627)にかんする理論や実践の報告は日々蓄積されつつある。もっとも、そこにおける教師は環境の設計管理責任者(アーキテクト)あるいは彼/彼女自身が学習環境であるかもしれない、Biestaが重視する「being taught by」が「learning from」によって篡奪されてしまっているかもしれないが(Biesta 2013)、いずれにしてもそのようなものとして教師-生徒「関係性」もまったく秘密ではない。付言すれば、「人々は自分が知っていることを活用することによって新たな理解を学びとる」、あるいは「あらゆる学習は先行する経験からの転移を含んでいる」(Bransford et al.: 68)のであるから、学習の外部が学習過程を左右することは構成主義的学習理論にとって自明の前提である。これが教師への注文を限りなく膨らませるということは容易に推測されうる。

外部の視点から事態を描きつくしてしまうような態度をあえてとらないとするならば、おそらく、教育言説のなかで語られる構成主義的な学習観それ自体に照準すべきなのだろう。以下、Basil Bernsteinの研究を参照しようと思う。具体的には、彼のいう「教育装置(pedagogic device)が提供する教育言説(pedagogic discourse)に固有な文法」(Bernstein: 28)のなかでそれが演じている役割について短く論じてみたい。この文法には三つのルールがある。分配ルール、再文脈化ルール、評価ルールの三つである。ここでは、さしあたり、中間に位置する再文脈化に着目する(以下、引用はBernstein: 31-34より)。

教育言説とは「さまざまな種類のスキルとそれらの相互関係の言説」(教授言説 instructional discourse)と「社会秩序の言説」(規整言説 regulative discourse)を「埋め込んだルール」である。教育言説は「それによって他の(諸)言説が領有され、その選択的な伝達と獲得のために互いに特定の関係を取り結ぶための原理である。教育言説は諸言説の流通と再秩序化の原理である。この意味でそれは、言説というよりはむしろ原理である」。たとえば、言説生産活動としての物理学はこの装置によって「学校の物理学」という「想像上の物理学」へと「移行」する。この移行は「再文脈化」と名づけられている。つまり、「教育言説は再文脈化原理によって構築される。この原理はそれ自身の秩序を構成するために他の諸言説を選択的に充当し、再配置し、再焦点化し、関係づけるものである。この意味で、教育言説はそれが再文脈化するどんな諸言説によってもアイデンティファイされない」。かくして、教育言説は「専門的な教育事項を選択し創出する」。予想されるように、Bernstein によれば「基本的なのは、規整言説が支配的な言説であるという点である」。規整言説は「教授言説それ自身の内的秩序をも提供する」。すなわち、規整言説は選択をおこなうのみならず、物理学と他の教科との関係や期待される修得率なども規整言説によって決まる。この意味では、「規整言説が教授言説の内的秩序をも提供する」。つまり、知識やスキルの教授と価値教育が別々におこなわれるわけではない。「言説は一つである」。さらに、本説の主題にとって重要な指摘であるが、再文脈化原理は、「何 (the what) だけでなく、どのように (the how) という教授の理論をも選択する。いずれも規整言説の要素である」。

構成主義的な学習観が再文脈化されている例をひとつ示そう。教職課程の学生なら誰も知っている「教育目標の分類学(タキソノミー)」というものがある。整序された多様な知識次元と同じく整序された認知過程次元を組み合わせることで教育目標の類型を明確に示そうという試みである。近年、しばしば目にするタキソノミーを次に示す(石井英真 94 ページの「表 3-4 「改訂版タキソノミー」による教育目標の分類」を借用)。

表 3

知識次元	認知過程次元					
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 適用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A. 事実に知識	目標 (1)					
B. 概念的知識		目標 (2)				
C. 手続的知識			目標 (3)			
D. メタ認知的知識						

このマトリックスから、「(1)「事実に知識の記憶」、(2)「概念的知識の理解」、(3)「手

統的知識の適用」, (2) さまざまなタイプの知識の複合体に支えられた「高次の認知過程」というおおよそ4つの目標類型が考えられ, そして「目標の種類に応じてそれに適した指導や評価の方法のタイプが異なってくる」(石井: 94)。指導計画・カリキュラム設計の手法として近年脚光を浴びている「逆向き設計」論も, この種の能力の階層構造, あるいは知の階層構造を基本前提にしている。「逆向き」と呼ばれるのは, 「通常, 指導を行った後で考えられがちな評価方法を指導の前に考えておくため, また単元末・学年末・卒業時・卒業後といった最終的な結果から遡って教育を設計する」からである(西岡: 145)。言い換えれば, もっとも高次のレベルの能力や知識がまず想定され, そこから下流に向けて目標が細分化され, それらの目標に応じて評価方法が選択・実施されるということである。したがって, このような構造をもつ教育言説を構築する者にとってもっとも重要なのは, 「原理や一般化」についての「永続的な理解」を身につけているかどうかを判別する問い, 「包括的な『本質的な問い』」と呼ばれる最高次の問いを設定することである(西岡: 146-147)。

ここには, 教授言説が埋め込まれる規整言説としての構成主義的な学習理論の姿が浮き彫りになっている。Bernsteinの理路に沿うならば, 「包括的な『本質的な問い』」は, その出自となる言説生産活動である認知心理学もしくは認知科学一般のどこを探しても出てこないであろうが, そのことは, 規整言説としての当該理論それ自体も再文脈化されているということを証していよう。あるいはまた, 再文脈化の帰結として選択的に用いられている「本質的」という言葉遣いに, 構成主義からの逸脱の徴候を見てとることができるかもしれない。そのさいに実際におこなわれている作業は, 「知る(できる)必要がある」ことと「知る(できる)必要がない」こととの弁別である。「逆向き設計」論という教育言説は, 原理上, 後者の系列に位置するすべてを「学び」の世界から排除する。加えて指摘するなら, あたかも定言命法的に「知る(できる)べき」ことが存在するのよう描かれている。仮にそうでないとするならば, いかなる条件が附加されているのか。「もし〇〇ならば, 知っておく(できる)べきこと」とは何か。さらに, 排除されるほうに着目するならば, 「知る(できる)必要がない」こととは別に, あるいはその下位区分として「知らない(できない)でいる必要がある」ことが存在しうるかもしれない。

以上, 個人的な観測を述べてきた。学習指導要領が, その意図どおりに現実化することはこれまでもなかったし, このたびの改訂もまたそうなることはないであろうが, ここで菲薄な考察を加えた諸論点がいかなる展開を見せるのかは, それでもなお, それ自体として注目に値しよう。

【注】

- (1) 社会的構成主義の「社会的」の含意については、前掲の『「学び」の認知科学事典』より範囲が広い、あるいはオーダーが異なるように思われる。Richardson におけるこの2タイプの区別は、Phillips (2000) によるものである。『「学び」の認知科学事典』における「社会的構成主義」の解説は、むしろ Richardson のいう「心理学的構成主義の社会的アスペクト」に近い。心理学的構成主義と社会的構成主義の比較について、中村恵子 (2007) を参照。

【文献】

- Ball, Stephen J. (2003), "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity", *Journal of Education Policy*, Vol.18, 215-228. In S. J. Ball, *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, Routledge, 143-156.
- Bernstein, Basil (2000), *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*, Revised Edition, Rowman & Littlefield Publishers. バジル・バーンステイン『〈教育〉の社会学理論』久富善之ほか訳, 法政大学出版社, 2000 (初版の翻訳).
- Biesta, Gert J. J. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge.
- (2012), "Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher" *Phenomenology & Practice*, Vol.6, No.2, 35-49.
- (2013), "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'", *Studies in Philosophy of Education*, Vol.32, 449-461.
- Bransford, Jon D., Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking, eds. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*, National Academy Press.
- Burgess, Amy and Mary Hamilton (2011), "Back to the Future? Functional Literacy and the New Skills Agenda", Discussion Paper, Lancaster Literacy Research Center, http://eprints.lancs.ac.uk/66608/1/Functional_Literacy_Discussion_Paper_AB_MH.pdf
- 合田哲雄 (2014), 「言語活動の充実とは何か」『指導と評価』2014年2月号, 6-8.
- 合田哲雄・佐藤学・鈴木寛 (2015), 「特別座談会 アクティブ・ラーニングと学校教育の未来」『総合教育技術』2015年10月号, 10-15.
- Hirsch, Fred (1977), *Social limits to growth*, Routledge & Kegan Paul. フレッド・ハーシュ『成長の社会的限界』都留重人監訳, 日本経済評論社, 1980.
- 五十嵐顕 (1973), 「教育裁判と日本の教育」『季刊教育法』第10号, 4-13.
- 石井英真 (2015), 「教育目標と評価」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門 — 人を育てる評価のために —』有斐閣, 79-111.
- Labaree, David F. (2014), "Let's Measure What No One Teaches: PISA, NCLB, and the Shrinking Aims of Education", *Teachers College Record*, Vol.116 (090303), 1-14.
- Levine, Kenneth (1982), Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. *Harvard Educational Review*, Vol.52, 249-66.
- 前原健二 (2013), 「ドイツにおける中等学校制度再編の多様化の論理」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』64, 341-350.
- 松下佳代 (2014), 「PISA リテラシーを飼いならす — グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容」『教育学研究』第81巻, 150-162.
- (2015), 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発センター編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 1-27.

- Mayer, Richard E. (2004), "Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction", *American Psychologist*, Vol.59, 14-19.
- Meyer, Heinz-Dieter (2014a), "The OECD as Pivot of the Emerging Global Educational Accountability Regime: How Accountable are the Accountants?", *Teachers College Record*, Vol.116, No.9, 1-20, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17543.
- (2014b), "Imagining PISA's Policy Futures: A Postscript and Some Extensions to the Open Letter to Andreas Schleicher", *Policy Futures in Education*, Vol.12, 883-892.
- 中村恵子 (2007), 「構成主義における学びの理論 — 心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して—」『新潟青陵大学紀要』第7号, 167-176.
- 西岡加名恵 (2015), 「教育実践の改善」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門 — 人を育てる評価のために —』有斐閣, 143-167.
- 大島律子・大島純 (2010), 「テクノロジーの利用による学びの支援」佐伯胖監修・渡辺信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, 481-494.
- Phillips, Denis Charles (2000), "An Opinionated Account of Constructivist Landscape", In D. C. Phillips (ed.), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*, University of Chicago Press, 1-16.
- Richardson, Virginia (2003), "Constructivist Pedagogy", *Teachers College Record*, Vol.105, 1623-1640.
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会, 49-91.
- (1996) 『教育方法学』岩波書店.