

最新の教育動向と次期学習指導要領とその後の方向性

安彦 忠彦

はじめに

ここでは、最新の教育動向として、初等中等教育における学習指導要領の部分改訂を含む重要な教育施策の動向を中心に概観し、マクロに今後の方向性を把握しておくこととする。総じて、過去10年間は義務教育中心の改革だったが、大学改革への重点化以降、学制全体の改革へ重点が移っている。とくに自民党政権になって、「教育再生実行会議」に主導権が移り、改革のスピードが速くなっており、全体として議論がほとんど尽くされず、「中央教育審議会」(以下、中教審と略称)よりも自民党内部の「教育再生実行本部」でほとんど細かい点まで決められてしまい、既定路線での審議結果になるよう方向付けられている。まさに政治主導、さらには政党主導であると言ってよい。⁽¹⁾

そのため、「教育の政治的中立性」の問題がなおざりにされ、時の政治家の要請を直接に教育の中身に盛り込ませることができる方向に、さまざまな面で改革が進められている。その典型的な例が教育委員会法の改正である。教育内容の面では、経済界の要請を直接的に受けるとともに、国家主義的な要請を教科書に反映させたり、道徳教育や歴史教育などに、時の政府の意向を反映させることが求められたりしている。しかし、世界の動向はそれを越えて進んでいることを、少し全体的かつ要約的に見ておく必要がある。

1 最近の主な教育政策の動向

(1) 大学改革

① 大学入試の改革＝高大接続テスト等の検討

この方面の改革では、高校教育の質の確保・向上を目的として、まずその外部への証明を主たる目的としたテストの導入が図られている。民主党政権時代に議論が始まったが、安倍内閣の教育再生会議はこれを「達成度テスト」と名づけ、「基礎レベル」と「発展レベル」の2種類のテストを提言してきた。現在では、前者は「高校生のための学びの基礎診断」と名づけられ、「選抜」のためではなく、生徒自身が自らの学習の達成度を知り、他に対してそれを客観的に示すとともに、自分の学習を振り返り改善する基礎とするためのものである。個人レベルの希望者参加で、国語、数学、外国語、地理・歴史、理科といった「教科型」で、点数評価ではなく段階評価を採り、在学中に複数回受検できるものとする。後者は、本来「選抜」のためであり、「大学入学共通テスト」と名づけられ、現在の大学入試センター試験に該当するものである。やはり個人レベルの希望参加で、「教科横断型」か「総合型」の出題として、段階評価を採用し、在学中に複数回受検可能としているが、二つのテストを複数回受検できるものとしたため、高校側は強い難色を示しており、とくに後者は、事実上1回しか受検できない可能性が高い。2020年度実施とされているが、人生

の一大事ともいえるテストだけに、ミスのないように留意し、性急な導入実施は望ましくない。(2)

② グローバル化に対応した大学とその教育

現在までの安倍政権の高等教育政策は、毎年1%ずつ国立大学法人化した大学の運営交付金の予算を削減してきており、国による補助は私学に向けられ、旧国立大学は年々研究も教育も規模の縮小・レベルの低下に苦しんでいる。戦後の教育史の中でも、これまでで最も大学を冷遇し、研究者の養成・待遇を悪くさせ、優秀な研究者を育てようとしなかった保守政権であると言えるであろう。後世の歴史家によって、その責めが必ず指摘されるものと思われる。(3)

大学は現在、グローバルな競争の中で生き残りをかけた研究と教育を行わねばならない状態であり、そのグローバルな環境変化についていくこと、他の先進国並みに大学在学者数の対人口比率を高めること、競争と協同、多様性と標準性の調和を図ること、大学人の危機感の共有と実効ある改革の必要性、学内教職員の職能開発、公的及び自主的な質保証の仕組みの強化、基盤となる財政支援の強化などが言われているが、実際には、そのための条件整備に必要な、財政上の国などからの公的支出の割合は全く増えておらず(4)、自前での対応が求められているが、国や産業界の要請の達成を一層強く求められている。

(2) 初等中等教育の改革動向

① 部分的・個別的事項の改革：「土曜日授業の地方裁量による実施」を、2013年11月に決定し、2014年度から実施可能な状態に入って今に至っている。また「道徳の教科化」が話題となったが、2014年2月に中教審に諮問がなされ、「特別の教科 道徳」が、2018年度からの前倒し実施がめざされている。さらに「英語教育改革」が唱えられ、小学校3,4年の外国語活動を導入し、同5,6年で教科「外国語科」を導入することとし、2013年12月にその実施計画が公表されて、これも2020年の東京オリッピ

クに間に合わせられるよう、前倒しが図られて2018年度から先行実施の予定である。これにより、小学校教員の負担は全くの純増であり、人的物的条件整備の不十分なままの実施になる可能性は大きく、学校教育の成果としては必ずしも期待できない。(5)

② 幼・小中一貫・連携教育の推進：6-3制の見直しによる「平成の学制大改革」を標榜した自民党の政策で、筆者が現安倍政権の政策で唯一支持できる改革である。6-3の内部区分は、すでに学校教育法第21条で「9年間の義務教育」の目標が規定されたことで絶対のものではなく、4-3-2制などを可能とするものとなった。その種の区分を地方裁量により、保護者の学校選択の幅を広げられる方向で2016年度から制度化している。これまでの先行的な取組みでは、これにより「小1プロブレム」や「中1ギャップ」などの大きく話題となった問題が大幅に改善されているが、今後は少子化による人口減に伴い、学校の統廃合という財政上の理由により推進される可能性が高い。本来の教育論やカリキュラム上の問題だけでは、地方の教育行政は積極的に一貫教育を推進する動きにはない。(6)

③ 高校教育改革の動向：2011年11月に中教審・初等中等教育分科会の下に「高校教育部会」が初めて常設された。2014年まで28回に亘り、高校教育について正面から吟味検討を行ってきたが、2012年7月に「課題の整理と検討の視点」という中間報告をまとめた。翌8月から個別課題の検討に入ったが、12月には自民党政権となったため、2013年からの審議が中断・停滞したけれども、2014年6月に高校教育部会の答申を出して一区切りとした。

これを受けて中教審で審議を続けた結果、「達成度テスト」のうち、「発展レベル」の「大学入学共通テスト」については先述の通りであるが、「基礎レベル」のテストについては「高校生のための学びの基礎診断」という名称で具体化されるけれども、その中身については、「高

校教育のコア」は何かについて完全な合意ができず、検討は不十分なものに終わっていて、2016年12月の中教審答申では、ほぼ教科別でまず国語、数学、英語の3教科のテストとし、社会と理科を選択教科として出題する方向にある。こちらは「大学入学共通テスト」よりも1年早く2019年度から実施されるという。

また同答申では、高校の教育課程の名称・内容を大幅に改変し、全体として単位数は変えないが、「主体的・対話的で深い学び」となるような問題解決的な指導過程・指導方法（アクティブ・ラーニング）を主とする授業となるよう、多くの科目名称に「総合」や「探究」が付されている。⁽⁷⁾ 現行で不十分だった高校教育課程の今回の改変が、どれほど成功するかが焦点となろう。

（3）特別支援教育の充実

すでに数年前に中教審は「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」として「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（平成24年7月）を公表し、この方面の充実に向け動いていたが、2014年1月に国連の障害者権利条約がようやく日本でも批准され、「全ての障害者を、障害の無い者と同等に、普通教育の中で育てる方向」に向け、改革が始まった。この趣旨の実現のためには、一貫した柔軟な支援の仕組みの構築・増強が必要であると共に、普通教育の教職員の専門性意識の向上など、その関係者にこそ意識改革が強く求められる状況にあるが、行政の条件整備への動きは鈍い。

（4）教員養成制度の改革

（ア）4年＋アルファによる「（専門職）大学院修士レベル」ないしそれに相当するプログラムでの教員養成：6年通しではなく、4年＋1ないし2年をめどに、教職大学院をモデルの一つとして、大学や地方教育委員会などによる複数の養成プログラムをつくって養成を進めると共に、とくに文部科学省（以下、文科省と略称）は教員養成系大学院の「教職大学院」化を促進

する方策を展開しているが、他方で自民党政権は、大学院での養成よりも学部卒業者に対する「教師インターンシップ」制を唱えているので、現在の中央の政策ではこの両方が推進されているが、学部の教職課程の改善充実と称して、これまで以上に行政の意向に従順な「専門的技術者」としての力量のみを重視し、戦後「大学における」教員養成が目指した、幅広い教養と深い教科の専門的力は軽視される方向にある。ただ、この種の自民党の提言は実現が困難な状況もあり、今までのところどこまでこの方向で進むかはわからない。⁽⁸⁾

（イ）生涯に亘る力量形成システムの構築：平成24年7月の中教審・教員の資質能力向上特別部会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、教員の生涯にわたる力量形成を図るため、基礎免許状・一般免許状・専門免許状（いずれも仮称）の創設が唱えられたが、法改正を伴うので、すぐには実施されない状況にある。

ただし、自民党の意向を反映した、類似の新たなシステムの構築が提言されている。

（ウ）教員免許更新講習などの位置づけ：教員免許更新制は法律改正がない限り、当分現行通り講習が行われるが、先の答申で「適切な規模を確保すると共に、必修領域の内容充実、受講者のニーズに応じた内容設定等、講習の質を向上するなど、必要な見直しを行う」とされている。また、初任者研修と10年経験者研修の統合改善も考慮されているが、自民党政権に戻ったので講習は従来通りであり、統合の方向も不明である。

（5）教育委員会制度の改革

公教育に対して、首長の意向による改革が容易なように、教育長を首長の任命による者とし、教育委員会ではなく「総合教育会議」といったものを創設して、首長の一方的な要請を検討できる場を設けて、その政治的偏向を防ぐようにするとしているが、実際は首長の意向が通りやすいように組織することができるので、事実

上、首長や教育長次第である。

また、これによって、選挙ごとに政権や地方自治体の首長が変わると、教員は教えることが反対になる可能性もあり、教員も子どもも政治家の求める道具となることを強制されて、その政治を吟味批判できる自立した人格たることを認められなくなり、結果として、第二次世界大戦終了までの教育が戦後否定されたように、公教育への信頼が失われることとなろう。これを避けるには、学校現場で教員が、子どもに自力で最後の判断のできる自由を与える教育＝「自立」を遂げさせる教育を行うことである。

以上、5点にわたって、最近の教育動向を要約的に見てきたが、「公教育の政治的中立性」原則が守られなくなっていることは、歴史的に見ても由々しき問題であろう。最近でこそ、安倍首相自身の口からその種のイデオロギー的な言葉は出てこないが、その周辺にいる保守党の文教族は「教育勅語」の復活を求める、ほぼ復古主義的な考えに染まった人がほとんどで、彼らによって様々な問題発言や森友問題・加計問題などが引き起こされている。⁽⁹⁾

2 次期学習指導要領の学力観とその後の方向性

次に、「次期学習指導要領の学力観」について、その特質と方向性を要約的に見ておきたい。ただし、まだ現段階では小・中学校の学習指導要領が2017年3月に公示された段階で、高校については18年3月の公示とのことであるが、今回は従来以上に小・中・高の学校段階全体を統一した体裁・内容のものにしたいとの声が強。義務教育的発想を高校にまで及ぼして、大学までの学制全体を一貫させたいのであろう。

文科省は、2014年3月末に、1年余にわたる省内の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会」の審議結果を「論点整理」として公表した。

まず、現行学習指導要領の不十分な点は何か

といえば、それは、事務方の文科省においてすでに「学習指導要領を、教育内容中心のものから資質・能力中心のものへ変えられなかった」という反省にあったと言ってもよい。その観点から、筆者の解釈では、次の3つの改善点を念頭に議論が進められた。

- ① コンピテンシー（資質・能力）・ベースのものに徹底する。
- ② 教育心理学者が主体の検討会とする。
- ③ 学習指導要領の様式・構造を資質・能力中心のものに変える。

しかし、この検討会の座長をしていた筆者は、ここに欠けているのが、ESD（持続発展教育 Education for Sustainable Development）の重視とその「地球環境問題」への焦点化、であると考えていた。「論点整理」でも、この問題はもっと全面に出したかったものである。

（1）「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会」の基本的性格

まず、この検討会のメンバーについては、9人の委員のうち、少なくとも4人が教育心理学者であり、さらにそれに近い専門の学者が2人いて、まったく異なった専門の学者は3人しかいなかったことや、教科教育学者が一人もいなかった、ということがあった。そこで、主査である筆者は、これを補う意味で、ヒアリングの対象者として、教育社会学者、経済関係者、教科教育関係者を呼びたいと思ったが、教科教育学者については、かえって混乱させる可能性もあるのでやめることとした。けれども、この委員構成の偏りは、教育へのマクロな政治社会的な見方を弱めさせ、「資質・能力」の技術面の分析的作業に重点をおくような検討結果となり、それが中教審でも底流となった感がある。

（2）「論点整理」の概略と残された問題点

検討会では、今後の学習指導要領の構造・体裁について、「資質・能力」を主とし、「内容」を副とする記述に変える方向で、次の3点から見直すとした。

- 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 その育成状況を適切に把握し、指導の改善のための評価はどうあるべきか。

その検討の結果は、以下のようにまとめられている。

1) 育成すべき「資質・能力」ベースの学力観

諸外国の動向や国立教育政策研究所の「21世紀型能力」を踏まえつつ、新たに検討が必要であるとして、次のようにまとめている。

「自立した人格をもつ人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力の育成」

このような力の中身として、「主体性・自律性に関わる力」、「対人関係力」、「課題解決力」、「学びに向かう力」、「情報活用能力」、「グローバル化に対応する力」、「持続可能な社会づくりに関わる実践力」などが例示されている。

ここで議論されたことの一つで重要なことは、「資質・能力」という用語の使い分けと、この二つのうち、「能力」ばかりが取り上げられることであった。第一点の「資質・能力」については、これを一語として扱うのか、別個のものとして扱うのかという問題である。筆者はこの二つは辞書的に見て別物と考え、使い分けるべきではないかと思っていたが、意外に各委員からはそのような意見はなく、結局、従来から文科省が、行政用語として両者を区別せず、一括りにして使うか、「資質」の中に「能力」を含めて広義に使ってきたことを踏まえ、今回も、研究論文ではなく行政レベルの報告になるのだから、区別せず一括して使用することとした。ただ、やはりその上で「資質」と「能力」に測り方の違いはあるとして、中黒の点を入れることにしたのである。

筆者がこの点で不満だったのは、第二点の問題と関係するからであった。結局、国立教育政策研究所の「21世紀型能力」を見ても、「能力」ばかりが取り上げられ、教育基本法で教育の目

的とされる「人格の完成」という視点は視野になく、「人格」という「資質」に関わる部分が、その「能力」の中の一部としてしか論じられていなかったのである。国立教育政策研究所は、そのように「人格」的要素を「能力」の中に一元化するのは「コンピテンシー」論の特徴であり、それが新しい捉え方で長所である、との立場に立っていた。しかしそれでは、「能力」を支える「人格」的要素を含む「資質」しか取り上げられず、「能力」を抑制するような「人格的要素」は無視される危険があり、それでよいのか、という問題が残ったのである。どんなにコンピテンシー的「能力」があっても、その人が「人格」的に信用できないなどの「資質」面での問題があったら、社会的に通用するだろうか、と考えてほしかったのである。

公示された学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」づくりをうたっていた中教審答申の意を受けて、やはり「実社会・実生活に生きる力」重視の現行学習指導要領を継承し、そちらの思考力等を中心とする「問題解決力」が強調されていて、「自立した人格」という面は枕詞としての使用しかなく、具体的な内容にはほとんど反映されていない。

2) 「資質・能力」に対応した教育目標・内容について

現行学習指導要領もすでに「コンピテンシー」的能力観に立っているが、それが不徹底だったとの事務方の文科省の姿勢から、次期学習指導要領は、より一層明確に「コンピテンシー」重視の方向を取り、その上で「資質・能力」を主、「内容」を副とした形で再構造化しようとしている。まずOECD/DeSeCoによる「コンピテンシー」の性格づけを見ると、次のように規定されている。

「人生の成功と正常に機能する社会（持続可能な発展）のためにどのような能力が必要かという課題に対して、人が持つべき単なる知識や技能を超える能力群」

この規定を前提にして、次期学習指導要領で

は以下の能力が「三つの柱」として、全教科・領域で重視されることとなった。

- ① 生きて働く「知識・技能」の習得
- ② 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
- ③ 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」の涵養

この「三つの柱」については、検討会でも最後まで論議された三つの能力が踏まえられているが、結局、この「三つの柱」が図示されても、学校教育法第30条2項の、いわゆる「学力の三要素（基礎的な知識・技能、これらを活用して課題解決する思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度・意欲）とほとんど同じであると見なされたかのように扱われており、何ら特別の理論的構造化が行われたという印象がない。どこに「コンピテンシー」的性格が出ているのか、むしろいわゆる「学力の三要素」の法律用語を優先して議論を収めてしまった憾がある。しかも、この三つの要素を、小・中・高の全学校段階で実施しようとする「観点別学習状況」の評価の観点として、全教科で統一して使用するという。これは教科の特性を無視するいかにも官僚的な措置であると思わざるをえない。

なお、国立教育政策研究所の「基礎力」「思考力等」「実践力」の三層から成る、「21世紀型能力」モデルの提案は画期的なことで、同研究所が学習指導要領の改訂に関わって、5年以上の調査研究をもとに具体的な提言をしたことは従来なかったことであり、その意味でその提言は大切に扱われるべきものであった。ただ、このモデルの欠点は、「何のために」その「能力」を使うのかについては「人格＝主体」が決めるのであるにもかかわらず、この「人格」の育て方については何も触れていないことであった。⁽¹⁰⁾

もちろん、最終的な中教審答申の図中では、この「人格」的なものを、主体的な「学びに向かう力・人間性」として三つの柱の最上部において、他の二つがこれを支えるもののように描

いているが、それが明示されているとは言えず、むしろ指導法・指導形態の「主体的・対話的で深い学び」というアクティブ・ラーニングによって、その実現性が強調されているかのようなのである。この点のあいまい性も、次期以降の改訂を考えると、今後の検討の対象としなければならない重要問題である。

3) 「資質・能力」に対応した学習評価について

このような「コンピテンシー」的「資質・能力」の評価の基準は、これまでの「教えられたことをどれだけ身につけたか」「内容をどれだけ理解したか」から離れ、「その身に付けた知識・技能を使って何ができるか」へと変えられなければならない。つまり、現行の取組みに加えて、「実際に何ができるのか」の「パフォーマンス評価」を重視する方向に進むことになった。その際、「基礎・基本」のパフォーマンスとのバランスをとることが大切である。

ただ、この評価の問題点は、「コンピテンシー」が一面的に「言動レベル」に焦点を当て過ぎて、その背後にある思考過程が不問に付されるので、子どもを単なる「パフォーマンスする機械」のように扱う危険を指摘する声もある。この意味で、とくにこの評価法を「特別の教科道徳」に不用意に適用しようとすることには、十分な注意が必要である。

実際、「能力」についての評価・評定は、その精度に違いはあってもペーパー・テストで測れるものだが、「資質」については、上述のようにそのような評価法は使えない。面接や口述、作品や言動（パフォーマンス：身体表現・文章・演奏等）など、多様な方法で行うしかない。

4) その他

その他に重要な問題として議論されたのは、「内容」から「能力」へ重点を移す場合、「何かをできるようにする指導方法・指導形態」をも、学習指導要領に明記する必要があるのではないか、という問題である。

実際、今回の改訂では、学習指導要領の厚さ

が従来のもよりも1.5倍以上になり、かなり極め細かく具体的な指示が示されているので、筆者は「もはや大綱的基準ではない」と述べたが、これは過去の「大綱的基準だからよい」との最高裁判例を無視したものともいえる。現場での実現を強く求めた結果であると言ってよい。しかし従来、指導方法・指導形態は学校現場の教員の裁量に任せることが原則であったので、この変更は大きなものになると言えよう。筆者が座長をした検討会では、解説書に詳しく書くことでよいのではないかという声があったのだが、教員の世代交代の時期に当たっていたこともあって、このように方針転換をしたものである。しかし、これによって学校現場は教育の目的・目標はもとより、内容、方法、評価までもきめ細かく上から規定され、学校現場での自由裁量は大幅に減っている。これを歓迎する向きもあるが、それは短期的な観点から見れば理解できるとしても、長期的な観点から見れば、教師の力量向上はそれほど期待できず、その専門的力量的低下に応じて、社会的尊敬も得られなくなるものと推測される。

それにも関わらず、「資質・能力」育成が重視されるようになると、今まで以上に学校現場での教員の、教科等を越える創意工夫が求められるので、「カリキュラム・マネジメント」の強化・充実と教員の力量向上も求められる。これは働き方改革とも部分的に明らかに矛盾したものであり、何らかの大幅な条件整備等が、教員に対してなされない限り、その結果は今よりも一層悪くなることが容易に予想される。

おわりに

最後に3点、最近の教育動向と次期学習指導要領の学力観について、重要な論点を述べておきたい。第一点は、「公教育」の面ではESDにおける「持続可能な地球環境づくり」を「持続可能な社会づくり」に優先させて行うこと、したがって、次期学習指導要領の基調にはこの方

針を据えることが望まれるのである。その際、教育全般を近代以降の「能力（自己）開発型」のものから、現代的な「能力（自己）制御型」のものへ変えることと、「教育の政治的中立性」を尊重して、子どもを国家のために尽くすべき道具・手段と見るのではなく、その国家を対象化して吟味検討できる主体＝「自立した人格」として育てること、つまり「教化indotration」でなく「教育education」の固有性を尊重することである。昔から「出藍の誉れ」と言われてきた趣旨を実現してこそ、社会の望ましい発展が遂げられるからである。

第二点目は、将来は誰もが「社会人・職業人」として「一人前の大人＝市民」になることを若い世代に明確に意識づける教育を、保護者も教員も真剣に行うことである。これは子どもよりも「大人全体」の問題だと言わざるを得ない。「社会人・職業人」として一番大切なことは何かと学生に問うても、まず誰も答えられない。それは「社会的信用」だと言うと、初めて聞いたという様子を示す。これは「能力」ではなく「資質」の問題である。「一人前」の「自立した人間」は決して「能力」だけで済むものではない。「資質」や「人間性」を欠いた議論が多すぎる。

以上に加えて、第三点目として、OECD/PISAも改善の方向にある。2015年から開始された「Education 2030 Project」というものが精力的に進められ、これまでのPISAのコンピテンシー観が多くの批判を受けていた（鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育』岩波書店、2016年などを参照）ことを考慮して、子どもたちを社会的に有能な「人材」として客体的に見るのではなく、子どもたち各自が自らの「幸福Well-being」を求めて、より能動的に学習活動を展開する「主体」としての立場を重視し、「子どもの声や責任」など、その内発性を尊重する「子どもの行為主体性Student Agency」重視の方向を目指し始めている。（田熊、2016）これまでは「認知的Cognitive」な能力に注目してきたが、実は非認知的な「情動（操）的

Emotional」な部分が、認知的な能力の育成に大きな役割を果たしていることが明らかになってきたことに目を向け、とくに道徳教育や哲学・倫理教育、市民性の教育などの重要性を啓蒙していきたいとの動きがある。この方向自体は望ましいと筆者も考えているが、国によってはこれを国家主義や全体主義に引き寄せようとする契機とする危険性がないでもない。何事も一面化しないように、バランスある見方で、「未来の主権者たる子ども＝未来決定の自由をもつ子ども」を育てる教育を考えていく必要がある。

【注】

- (1) 「政治主導」は「官僚主導」批判から始まり、当初は望ましい方向だとされたが、現在ではそれは「政党主導」に変質しており、時の政権次第で望ましさを吟味しなければならない。自民党内の「教育再生実行本部」が詳細をも規定して案を示すので、「教育再生実行会議」ではほとんど議論ができない、との座長の声も聞いている。また文部科学行政の分野では、「政治主導」は元来決して手放して望ましいとはいえないことも付言しておきたい。
- (2) 複数回受検の場合の問題づくりと、1回限りの問題づくりとは、実は作り方が異なることに留意しなければならない。前者の場合は「到達度」を示せればよいので、高い方の得点を使えるが、後者の場合は「選抜性」が伴うので「落とすための問題づくり」にならざるをえない。この違いを考えない人が、評価の専門家でも多過ぎる。
- (3) 特に大学への支出は世界的に見ても34%で、OECD平均値の半分以下である。(日本経済新聞, 2017年9月12日付)
- (4) ここ10年ほどは、OECDの調査などで

も、日本の公教育への公的支出は2014年度の3.2%程度で推移しており、2006年以来加盟国中10年以上最低である。(日本経済新聞, 2017年9月13日付, 及び同紙2013年6月25日付)

- (5) 公教育の外的条件整備については、最近も幼児教育と高等教育以外には、政治家は誰も発言せず、「チーム学校」という名目で、教員以外の職員の人員を増やすなどといった方策で対応しようとしている。学級定数減などの議論がいつの間にか消えてしまったのは、政府も保護者も現状に満足しているということだろうか。公立学校が保護者から見放されているからだろうか。この状況はいずれ日本人に災厄を及ぼすことと思われる。
- (6) 筆者は、中学校のカリキュラム研究者として、長年6-3-3制改革を主張してきたが、それは子どもの成長発達の加速化と脳科学の成果から、4年プラス・マイナス1年といった学年で区切った方が適切であると主張してきた。(例：拙稿「小中一貫教育の構想-6-3-3制を見直す」本論集, 第34号, 2013年)しかし、2016年度に小・中一貫教育が制度化されたあとも、地方教育委員会の動きは鈍く、少子化・過疎化による学校の統廃合と結び付けられないと、ある程度増えているが、なかなか実行されない状況にある。
- (7) 例えば、「総合」は必修科目に、「探究」は選択科目に付されている場合が多く、「古典探究」、「地理総合」「地理探究」、「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」、「理数探究基礎」「理数探究」、「家庭総合」など。
- (8) 現在の文科省の教員養成改革は、一方で教育学系大学院の「教職大学院」化、他方で学部再編による国立大学教育学部の改組と教員養成の私学への移行、といった二刀流で進められているが、現政権は、何の理想ももたない「安上がり」で「すぐ使える教員」の養成にしか関心がなく、「教員の質の向上」と「教員に対する社会的尊敬の獲得」にはほとんど

思いをいたしていない。このような政治状況が続けば、いずれ国際学力調査などでの日本の順位は、確実に低下していくものと思われる。

- (9) 数年前は、安倍首相自身が、その周辺の若手議員の行過ぎた言動に、新聞で謝ったなどという報道もあったが（日本経済新聞、2013年7月3日朝刊など）、最近は森友問題であらわになった「教育勅語」の扱いなどで、首相周辺の人間が明治憲法下の天皇制国家体制への復古を求める人たちであることが明らかになるとともに、加計問題などでは、首相の個人的付き合いで大学学部設置が可能になったような印象を与えて、今だに80%近くの人がその疑問を解いていない。（2017年12月11日公表のNHK世論調査）首相自身や財務省の役人から、そのような役人の「忖度」を許すような言動を政治家がしたことに対して、ほとんど何の反省もないことに、道徳上は許せなくても、政治上はやむをえないと考えているのか、国会もジャーナリズムも怒りを示さない状況はおかしい。道義に拠って立たない政治は遠からず滅びる。
- (10) 拙著『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化、2016年参照。
- (11) 田熊美保「Education 2030 一解は日本の教育現場にこそ存在します」『Career Guidance』第412巻、2016年5月号