

「カタカナ語教育学と数学教育の現況」の資料

以下の『カタカナ語教育学と文科省支配』は、東京地区数学教育協議会の「東数協ニュース」に三回にわたり連載したものです。

小島 順

カタカナ語教育学 と文科省支配

(1) 2016年10月

世の中さわがしい

「アクティブ・ラーニング」で世の中がさわがしい。その騒ぎは数教協の中にも侵入している。2016年の数教協全国研究大会のAMIサロンの資料を見ると、

「「アクティブ・ラーニング」と教材・教具」(和田 博) …… [1]

「「アクティブ・ラーニング」について」(野崎 昭弘) …… [2]

があり、さらに

「コンピテンシー(資質・能力)と数学教育」(伊禮 三之) …… [3]

がある。これは表題にはないが、

「アクティブ・ラーニング」によって形成される「コンピテンシー」

がテーマである。育成すべき資質・能力が「コンピテンシー」、正しい学習・指導方法が「アクティブ・ラーニング」ということらしい。恐ろしい世の中だ。

誤解のないように言うが、これは[1], [2], [3]を批判する文章ではない。これらを批判するならこの私の文章もカタカナ語をちりばめていて同罪ということになる。

アクティブ・ラーニング

文科省・中教審の資料は [1], [3] に紹介されているが、これはネットから取れる。

「質的転換」(新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて --- 生涯学び続

け、主体的に考える力を育成する大学 --- , 2012) ……[4]

にあるアクティブ・ラーニングの「官製定義」は

「教員による一方的な講義形式の教育と異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学修法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内のグループ学習、ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」

ネット上の

変わる高校教育 (第7回 アクティブラーニング) Kei-Net ……[5]

には、石井英真氏の論考がある。現行指導要領「確かな学力」の「知識技能の活用」がコンピテンシーに「言語活動の充実」がアクティブ・ラーニングに、キーワードが変わりそうだと、ということだ。そういえばその昔は「ゆとり教育」があり、「新しい学力観」や「生きる力」があった。

中教審・教育課程部会 教育課程企画特別部会 第1回配布資料 ……[6]

「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」諮問の概要 どのように学ぶか 課題
の発見：解決に向けた主体的・協働的な学び（「アクティブ・ラーニング」）
ここでも中心に位置すべき、体系的学問の習得が排除されている感じ。

教育課程部会 教育課程企画特別部会（第20回） 平成28年6月 配布資料 ……[7]

次期指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ補足資料。数学III が 5単位から3単位へ。
「主体的・対話的で深い学び」＝「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習課程の改善。
育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容について。

汎用的スキル（コンピテンシー）

教科等の本質に関わるもの

教科等に固有の知識や固有スキル

ここでも教科の学習を排除したものがコンピテンシー。

メリトクラシー、ハイパー・メリトクラシー

「コンピテンシー(資質・能力)と数学教育」(伊禮 三之)はメリトクラシーとハイパー・メリトクラシーの対比から始まっている。ここでは、meritocracy, hyper-meritocracyをメリトクラシー、ハイパー・メリトクラシーと誤記されている。

この対比は本田 由紀（教育社会学，東大教授）の概念である。

「多元化する能力と日本社会」（本田由紀，2005年，NTT出版） ……[8]

メリトクラシーは業績主義と訳されるが，社会における人材の選別・地位配分の原理の一つで，「メリット＝能力」によって人々が選別され社会的地位が配分される社会編成原理である。

本田によれば，近代社会は基礎学力で選別されるメリトクラシーの社会であり，現代社会は「生きる力」で選別されるハイパー・メリトクラシーの社会である。現代の支配的潮流は，強欲な多国籍企業が支配する新自由主義とグローバル化である。それにマッチする選別のシステム，地位配分のシステムがハイパー・メリトクラシー（超・業績主義）というわけである。

そして，現代では選抜において要求される業績の内容が「ポスト近代型能力」で，本田は当時の文科省のキャッチフレーズ「生きる力」に相当するものとしている（[8]の p.22）。現在はキャッチコピーの「生きる力は」は「コンピテンシー」に引き継がれたわけである。

本田はハイパー・メリトクラシーの苛烈さが人々にとって重圧となることに強い危惧を抱き，その支配を食い止める方策を講じる必要がある，と述べている。それはハイパー・メリトクラシーが第一に個人の尊厳という点で，第二に社会的不平等という点で，大きな問題をはらむからである（[8]のp.31）。肥大するハイパー・メリトクラシー言説を批判できる対抗的言説の提示（[8]のp.35）としてこの本[8]は書かれている。「まえがき」では「「理屈」以前の生理的嫌悪感，さまざまな得体の知れない「〇〇力」によって，自分をいじられたり測られたりしたくない感覚」を述べている。私もそれに共感する。

日本の支配勢力と文科省は逆にこの潮流に乗ろうとしている。この騒ぎは教育学者の出番を増やすので，教育学ムラはそれに乗る。

一般の教育界の人々の間では本田のような批判的精神が希薄で，「数教協」もその例外ではない。文科省と精神的に一体化し，我々は「ゆとり教育」を先取りしていた，「生きる力」を先取りしていた，「確かな学力」を先取りしていた，という捉え方が多く見られた。今は，我々の実践は昔から「アクティブ・ラーニング」であった，「アクティブ・ラーニング」は我々の実践の文科省による後追いである，という言い方に変わっている。その言い方は危険である，と私は思う。「官製アクティブ・ラーニング」に対抗する構えを構築すべきだ。

なぜカタカナ語か

カタカタ語の乱用は避けるべきである。

active learning は普通の用語としては単に「活動的な学習」である。学習は人間の活動の一つであるから，活動的でない学習など考えられない。

しかし，これは教育学者村のスラングである。彼らの Active Learning には「主体的な学習」などという条件があり，数学の本を読み，その例題を解くことなどはアクティブでないらしい。このような，学習の基本的部分である，体系的学問の受容・吸収を否定する要素が Active Learning にはある。

教育学者は active learning という何の変哲もない言語に特別な意味づけをして、自分のトレードマーク（商標）とする。それを掲げることで彼（彼女）自身のコンピテンシーを主張し、教育学村のなかで、メリトクラシー原理に基づく選別のなかで、自らの地位を確保しなければならない。

コンピテンシーというカタカナ語の乱用については別の問題もある。広辞苑や現代国語大辞典という二つの辞書にはコンピテンシーという単語はなかった。コンピテンスは広辞苑にあった。compete という英語があり、これは競争する、張り合うを意味する。その名詞形として competition（コンペティション、競争、コンペ）があり、competence（コンペテンス、能力、力量、適性、権限、資格など）がある。

私の感覚としては、どうしても competence には人と地位を争う排他的な競争の意味合いがある。compete の名詞形であることから、それは避けられない。だから、教育の議論の中で学力を competency という（競争を出自とする）言葉で捉えることに私は反対である。実際、[3]の「コンピテンシー(資質・能力)と数学教育」(伊禮 三之)で紹介されているように、competency は企業経営における「人材マネジメント」の用語であり、やはり選別のニュアンスが強い。

資質・能力ならそう呼べばよく、カタカナ語を使う必要はない。それがぴったりこないなら、新しい漢語を工夫すべきである。昔の人はそれをした（明治初期など）。我々はその恩恵を受けている。我々は日本人だけでない。日本製漢語は中国にも大きな影響を与えた。

「OECD DeSeCo のキー・コンピテンシー」というのも[3]に多出する。ネットで調べると、DeSeCo は

Definition and Selection of Competencies

の略だそうである。

「コンピテンシーの定義をし、カギとなるコンピテンシーのリストを作る」

という目的の、OECD 内のプロジェクトが DeSeCo であり、このプロジェクトが選んだカギとなるコンピテンシー（複数形）のリストが表記のものである。Definition and Selection of Competencies を出さず DeSeCo を訳（わけ）も分からずに覚えさせるのは日本の悪い習慣の表れである。

コンピテンシーというカタカナにも疑問がある。コンペテンシーとすべきである。competency の pe に対応して「ピ」とされた音の母音は、IPA（発音記号）では曖昧母音（schwa, シュワー, e の半回転）、あるいは、スモールキャピタル I であり、決して i（小文字）ではない。つまり鋭い（tense）「イ」ではない。（昔の日本の英語辞書の発音記号は IPA でないまがいのものだった。いまは少なくとも大人の辞書では改善されつつある。）コンピテンスという発音はかなり耳障りで、「コンペティション」を「コンピティション」と発音されるときと同様の不快感がある。

（2） 2017年2月

アクティブ・ラーニングとは

連載の（1）を書いたとき、アクティブ・ラーニングの「官製定義」として紹介したのは、大学教育を対象としたもので、「大学教育の質的転換」（2012年）と呼ばれる文書からだった。

初等中等教育については、遅れて、指導要領改訂に向けての2014年の「諮問」に「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的に学ぶ学習」（いわゆるアクティブ・ラーニング）が出現した（短い文章のなかに4回も）。

これに対する中教審の答申「学習指導要領の改訂」が2016年12月21日に公表された。そこでは「諮問」とは文言が変わり

「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）となっている。これが連載（1）の後の動きである。

中教審・文科省の全国一律の政策が教育に及ぼす影響は極めて大きい。まず日本の教育学者の言説を先に考察する。

教育学者の言説

アクティブ・ラーニングも例にもれず、アメリカからの輸入品である。Bonwell & Eison(1991)の定義：

anything that “involves students in doing things and thinking about the things they are doing” が知られている。

「学生に何事かを行わせる、そして、行っている事柄について考えさせる。そのようなあらゆる活動」。ここで、「あらゆる活動」とは、大学の教室での教師の教育活動 (instructional activity) の中で言っている。

溝上慎一氏 (京都大学 高等教育研究開発推進センター教授) の「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」(東信堂, 2014) [溝上1]では「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」と訳している。do は他動詞で、その行為 (活動) の対象 (the things) についての思考だから、「活動についての思考」という訳し方では正しく文意が伝わらない。例えば、doing mathematics の場合、数学のテーマについての思考 (あるテーマに取り組んで結果を出す作業の中での、そのテーマに関する思考) である。その思考の深さは様々である。概念的な理解が欠けたままでも、例題を見ながらの計算はできるが、この段階での頭の働きはまだ浅い。友人のレポートの完全なコピペを提出するのも一つの能動的活動だが、思考の裏付けがない (頭が全く働いていない) のでダメ、のようなことである。しかし、アクティブラーニングの推進論者にとってはコピペという汎用スキルは、数学固有の discipline の獲得よりは高度の能力なのだろう。

日本に輸入された active learning は、文科省・中教審では中黒入りのアクティブ・ラーニングとなった (大学教育、初等中等教育ともに)。しかし、それには教育学の中の導入が先行している。代表的なものとして、溝上慎一氏の“学術的な定義”とされるものがある。こちらは中黒なしのアクティブラーニングである ([溝上1]のいたるところ、溝上慎一「アクティブラーニングとアクティブ・ラーニングの違い、なぜカタカナか？」2017/01/12 [溝上2], 溝上慎一「初等中等教育における主体的・対話的で深い学び -- アクティブ・ラーニングの視点」2017/01/12 [溝上3])。

それはいつも四角の枠に囲まれて、呪文のように大事に扱われている。以下の通りである。

「一方向的な知識伝達型講義を聴くという (受動的) 学習を乗り越える意味でのあらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」

[溝上1], [溝上3] などでは、

「active learning を日本語に訳するなら「能動的学習」、「積極的学習」、「主体的学習」のどれでもよく、これらをまとめて「能動的学習」と呼ぶことにする。active learning の訳語は能動的学習でいい」としながら、カタカナ語でアクティブラーニングとするのは「これもこだわってきた点であり」、「新奇性を打ち出したいからである」と書いている。「アクティブラーニング」は「アクティブなラーニングではない」と無茶なことも書いている。

「私のこの企画は成功した」、「アクティブラーニングの推進の勢いにただただ驚くばかりの状況である」

と自賛している。この「驚くばかりの状況」は事実らしい。私の居住地から遠くない、京王線・若葉台駅近くのコーチャンフォー (Coach & Four) という書店に行って驚いた。「アクティブラーニング」の名がついた書棚が4つ (計24段) もあり、その他に教育関係の教科別の棚にも「アクティブラーニング」を書名に入れた本が山のようにあった。事態はここまで進んでいる！

しかし溝上氏によれば、

「なぜこうも、アクティブラーニング、アクティブラーニングと叫ばれるのか、みな、よくわからなくなっている。」そうだ。

[溝上1] の定義は学術的定義であり、「専門家以外は、理解できる範囲で読めば、それでいい」のだが、「勉強を深くすることなく安易な理解へと流され、教育現場は混乱し、この学習論への批判にも向かっていった。残念な展開であった」という。そして、答申(16年12月)の「主体的・対話的で深い学び」の書き方は、この「教育現場の混乱と (現場からの) 批判への対応の結果」と推察される、と溝上氏は言っている。

せっかく立派な学術的定義を与えてあげたのに、教育現場が「深い学び」をしないので、残念な展開になった、と言っている。私はそうは思わない。この「定義」そのものが「学術的」の名に値しない。日常的なレベルで、日本語の文章としてもおかしい。次回以降に、この「定義」を検討する。「一方的な知識伝達に受動的」であるのは良くない、ということだから、批判的検討は当然のことである。「勉強を深くする」ほど「定義」のいい加減さは明らかになる。

アクティブラーニングの破綻

私の周囲の友人たちは、このようなアクティブラーニングに嫌悪感をもち、その「推進の勢い」に強い怒りを感じている。この人たちは、まともな授業観をもち、ずっと昔から一回ごとの授業に創意工夫をこらして取り組み、質の高い、深く楽しい授業を作ってきた。「一方向的な知識伝達型の・・・」というみずぼらしい類型に分類され、それから外れることで何事も OK という幼稚な提案をされて不快なのは当然である。私自身は、在職中の自分の授業を振り返って、反省する点が多いという経歴なので、はじめの内、素晴らしい授業を日々作っている人たちの怒りの感情の受け止め方が鈍かったように思う。

溝上氏自身の以下の言葉からもAL（以後、アクティブラーニングをALと略記する）の破綻は必然であるように見える：

「ALは、基本的に、学習の形態を問うものであって、学習内容の理解を問うものではない」（溝上1] p104）。

「大学教員はあれだけ知識を伝えることにこだわっていたはずなのに、ALを導入するようになって、そのこだわりが極端に落ちた」

と彼自身が言う。

「内容より形態に関心が向けられるのだから、内容的に薄っぺらい授業になるのは当然である」とも言う（p.105）。

佐藤学氏も「アクティブ・ラーニング」の危険性について指摘している。以下は「諮問」の段階の時期の発言の一つである(2015/01/10, ネット上にある)。

「向こう10年間は、日本の授業改革は「主体的で協同的な学び」を中心に動いていく。この「主体性」というのはクセモノ。子どもの主体性を尊重した教育で良い教育なんてないです。空回りしていることがいっぱいある。（アクティブ・ラーニングの）危険性とは、やたら活動だけして何もなし。ただ活動しているだけ。あるいは話し合いばかりしている。そういう学習が広がる可能性がある。ますます子どもたちは学習が嫌になっていく。何をやっているかわからないという日々を過ごすことになりかねません。」

[溝上1]の「定義」の前半の文章がALの定義であり、これを満たすだけの学習（著者のいう構図A）は、「深い学び」という要素を概念としては全く含んでいない。（日本の大学の現状ではまだ構図Aの段階にあるので）「我々は、一方で、ALを説きながら、他方で学習への深いアプローチを説かねばならない。アクティブであり、ディープであるような学習を」と言っている。単なる「アクティブラーニング」は破綻したということだ。このような「アクティブラーニング」は撤回したほうがよい。

松下佳代氏(京都大学 高等教育研究開発推進センター 教授)は、ALが必ずしも期待した効果を上げていないこと、そればかりか期待と相反する結果も招いていることを指摘している。「AL型授業が普及するほど学生の受け身の姿勢がつよまる皮肉な結果」にもふれている。松下氏は「ディープ・アクティブラーニング --- 大学授業を深化させるために」(勁草書房, 2015, p.262)において、ALに「深さの軸」を交差させるという趣旨でDALつまり「ディープ・アクティブラーニング」を提唱している。文科省・中教審の「主体的・対話的で深い学び」は、行きがかり上、カッコ内に「アクティブラーニング」という文言を残しているが、この内容がすでに溝上流のALからは離れてDALに近づいていることに注目したい（後の回で議論する）。

溝上氏の本の題名の後半「教授学習パラダイムの転換」とは「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」のことである。「教えから学びへ」とも言っている。「教え」を脱却して「学び」へ移行することを呼びかけている。我々にとって重要な事はこのような浅薄な二元論からの脱却である。

これに関連して、とりあえず、佐藤学氏の「学びの快楽」(1999年, 世織書房, p.29)からの言葉を引用しておきたい。

「教師たちは、学びを「自主性」や「主体性」という標語で能動性において語りがちだが、学びはむしろ「聴く」あるいは「受け入れる」という受動性に基盤を置く行為である。学びの活動性を強調したデュイも、「聴く」という受動的行為こそがコミュニケーションの最大の要件であることを主張していた。」

(3) 2017年8月

この連載の(2)を2月初めの号に載せた直後の2017年2月4日に、数教協「全国研究集会」@和光小学校(世田谷区)があり、会場で(2)のコピーを配り、さらに「(2)の書き残し」と題した4ページほど

のペーパーも配った。このときの議論から連載(3)を始めることもできたし、「(2)の書き残し」を連載(3)に生かすこともできたが、それを離れて新しく書き始めている。この「全国研究集会」は時期的に、以下で扱う「学習指導要領」の公表の前であり、加計学園をめぐる文科省(の一部)と首相官邸の闘争が表沙汰になる前であった。8月初旬の今、状況や私の感じ方はすこし変化した。

文科省を中心とする動き

文科省中心の動きとしては、文科大臣による(小・中・高の教育指導要領を主な対象とする)中教審への諮問(2014年)に対する「中教審からの答申」(2016年12月26日)に発表された。「諮問」では、「アクティブ・ラーニング」が

「主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)

として唐突に現れ、短い「諮問」の中で「今後の「アクティブ・ラーニング」の具体的な在り方」、「アクティブ・ラーニング」等のプロセスで表れる子供達の学習成果」、「「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法」などと「諮問」の中で反復されていた。アクティブ・ラーニングという特定の学習・指導の方法・型があり、これまでの教育方法をそれに取り替える、という調子である。

中教審の答申

これに対し「中教審答申」の方では、

「主体的・対話的で深い学び」(「アクティブ・ラーニング」の視点)

という表現に変わり、全体として抑制的である。

答申の「概要」には

「アクティブ・ラーニング」は「特定の指導方法のことでなくてもなければ、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。」(意図性とは教師と子どもとの関係における教師の側の能動性)

「教員が「教えることにしっかりと関わり」、・・・絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。」

と書いている。これらの指摘は妥当である。

学習指導要領

文科省自体の「学習指導要領」は2017年3月31日に、戸谷一夫事務次官の名で発表された。小学校の分(2020年度から実施)と中学校の分(2021年度から実施)である。ここでは「アクティブ・ラーニング」という”新規の特定の指導の型”を提案する文言が完全に消えた。括弧の中での言及も含めてすべて消えた。これは評価できる点である。代わりにあるのは、「どのように学ぶか」についての

知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」の実現

という”一般的な指針”に過ぎない。「要領」から一部を引用する。「浮き足立つ必要はない」と言っている。

「我が国のこれまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善の活性化により、児童生徒の知識の理解の質の向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育てていくことが重要であること。そのため、小・中学校においては、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないなどと浮き足立つ必要はなく、これまでの教育実践の蓄積をしっかりと引き継ぎ、子供たちの実態や教科等の学習内容等に応じた指導の工夫改善を図ること」

「アクティブ・ラーニング」が消えた

中教審答申(2016/12/26)においても、「第7章 どのように学ぶか」において、「アクティブ・ラーニング」の弊害について様々な指摘がされていた。いくつかを引用すると：

「学習活動を子供の自主性だけに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の授業の型にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れ」、

「ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態を招きかねないのではないかとの危惧」、

「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗例も報告されており、「深い学び」の視点は極めて重要である」などと指摘している。

あまりにひどい溝上式「アクティブラーニング」を取り繕う対策として「ディープ・アクティブラーニング」が提唱されていた。「中教審答申」のいう「アクティブ・ラーニングの視点」には後者の影響が感じられる（その分、まともなのだ）。しかし、「アクティブラーニング」が「指導要領」から消えたのなら、それに越したことはなく、取り繕い対策としての「ディープ・アクティブラーニング」などは必要なくなった。お疲れ様でした、と言いたい。

教育市場にも変化がある。連載(2)で、近隣の書店で「アクティブラーニング」の棚が4つもある！と書いたが、今では2つに減っている。それより目立つのは「教育雑誌」の平積みコーナーである。ほとんどすべての表紙に「アクティブラーニング」が踊っている時期があったが、今ではほぼ完全に消えた。

文科省を褒めていいのだろうか、というためらいもあるが、連載の(2)で紹介した溝上慎一氏の「アクティブラーニング」と比べるかぎり、格段にまっとうでバランスのとれた教育観が「答申」と「指導要領」にはある。

「推進」する側の教育学者の反応

溝上氏のウェブサイトの記事

(講話)現場の改革に繋げよ！—学習指導要領改訂(案)に対するコメント(v3, 2017年7月5日更新)を読んだ。そこでは

「主体的・対話的で深い学びが説かれ、「アクティブ・ラーニング」が記載から外れたことは誠に残念である」

「「主体的・対話的で深い学び」が前面に立つのでは、この改革ではもっとも訴えなければならない**講義一辺倒の授業を脱却する**、あるいは**チョーク&トーク一辺倒の授業を脱却する**というメッセージ性が弱い。」(強調は溝上氏)

と書かれている。「講義一辺倒の授業を脱却することが最大の出発点」というだけの、浅薄で知性に欠けた二元論が歴然としている。

溝上氏は中教審答申の後に(2017/12前後)、すでにつぎのように言っていた。

「(答申の文章が)「深くて、主体的・対話的な学び」となっておらず、「主体的・対話的で深い学び」となっていることに大きな意味がある」(それほど溝上氏は「深い」を嫌がっている)、

「“深い学び”を加えたこと(により起こりうる)負のインパクトは、深い学びが先に来て、主体的・対話的な学びが後回しになること」、

「“主体的・対話的”と“深い学び”の順序が逆転するようでは、「今回の改定の苦労は、高校のチョーク&トークを主とした講義一辺倒の授業を変えられないという意味で、水の泡と化する」、

「ALの多くの論者が第一義としてきた「講義一辺倒の授業の脱脚」が(今回の答申では)明示されていない。このことを第一義としてALが主唱していたことを今一度確認してほしい」

以上のように、溝上氏は文科省の「学習指導要領」に大いに不満なのだが、自分が外されたとは認めたくないようだ。彼は「主体的・対話的で深い学び」の背後には「アクティブ・ラーニング」の用語があると言い、「主体的・・・」を「アクティブ・ラーニング」として受け止めよう、と呼びかけている。

教育学者と受験産業の連携

こう考えると、表題の後半「文科省支配」が適切だったか、と気になる。

「アクティブ・ラーニング」の経緯を観察するとき、大学の一部の「教育学者」と合わせて、河合塾やベネッセのような受験産業大手(そのシンクタンク)がもう一方の推進勢力である。両者は生き残りをかけて相互に利用しあい、連携して行動している。「アクティブラーニング」は双方にとって大事な商品であり、そのキャッチコピーなのである(全く異質な、尊敬できる教育学者も多数いる。そのことは強調しておきたい)。

例えば東京大学の「大学総合研究センター」と河合塾グループの「日本教育イノベーションセンター」は

“「高校におけるアクティブラーニング型授業」を推進する共同プロジェクト”

なるものを立ち上げた。京都大学では、河合塾教育研究開発本部と溝上氏グループとの連携ぶりを溝上氏自身が詳しく語っている。

もう一つの中教審答申「高大接続の実現に向けた高校、大学、入試の一体的改革（2014年）」は、「入試対策としてのアクティブラーニング」という新商品を受験産業に提供した形となった（早く対応しないと大変なことになる、というおどしの言葉が氾濫している）。

このように見ると、文科省が主導して教育を「改革」（括弧つき「改革」は多くの場合、教育を劣化あるいは破壊している！）するというより、文科省は「改革」（の名による破壊）に抵抗している側面がある。

日本の支配権力と文科省

文科省への負の影響として上に指摘したのは受験産業と一群の「教育学者」の連携であった。しかし、日本では財・政・官が連合する支配権力が強固であり、大きな立場から教育を見なければならぬ。

春以来、国家戦略特区と加計学園をめぐる首相官邸（内閣府を含む）と文部官僚の一部（特に前川喜平・前次官）の闘いに接して、私たちが対峙しているのは「文科省支配」よりは「官邸支配」であることも痛感した。文科省（大臣）の下にある中教審の他に、安倍首相が作った官邸直属の「教育再生実行会議」が2012年より続いていて、これは安倍が自ら取り仕切る、日本会議系の勢力が主導する会議である。発足時のメンバーは安倍首相、菅官房長官、下村文科大臣兼教育再生大臣という札付き3人の他に、八木秀次、加戸守之などの安倍ブレーンで構成されていた。八木は安倍の極右仲間として著名であり「日本教育再生機構」の理事長、彼らが育鵬社から出している歴史・公民の高校教科書は、私が住む神奈川県で2016年度のシェアが共に38.7%となっている（横浜100%）。加戸は元愛媛県知事で、加計学園・獣医学部の今治市誘致事件で一躍有名人となった（座長は早稲田大総長の鎌田薫、副座長は三菱重工の佃和夫）。

「教育再生実行会議、2015/05/14、第7次提言」の中でも、「アクティブ・ラーニングの推進」が提言されていた。

国家主義的な戦前復帰と新自由主義・親米グローバリズムが安倍の「再生」には奇妙に混在している。文科省はその中であって、我々から見てこの負の圧力に抵抗してくれている、という側面もある。今この連載の表題を決めるのであれば、「文科省支配」は入れなかつたらう。

ついでながら、この連載がおそらく直接のきっかけとなって、近数協の夏季研究集会（後で全国中学校集会と合わせて、と聴いた）での講演（8月26日）の依頼があり、題目を「カタカナ語教育学と数学教育の現況」とした。

これからの課題

「数学教育の現況」を的確に把握するためには、“正しく解釈された”「主体的・対話的で深い学び」が、（数学教育にたずさわる）我々自身に要求される。数学教育の理念・哲学と科学の諸潮流を批判的に検証し、自分自身のそれを構築する作業が要求される。「数教協」の我々にとっては、そのことは昔の遠山啓の志を受け継ぐことである、と同時に彼の理論を見直すことでもある。「（先人を含めての）他との真摯な対話」は学びの本質である。教育学者を含めての他分野の人々との声にも耳を傾け、我々の「数学教育」を前進させよう。機会があれば、またこの「東数協ニュース」で続きを書かせてもらいたい。

(早稲田大学名誉教授)

