

主体的・対話的で深い学びを促すカリキュラム・マネジメントの 実現に向けた基礎的考察

—カリキュラム概念の多義性に注目して—

本 山 敬 祐*

A Basic Study of Curriculum Management facilitating Active Learning
: Focusing on Equivocality of Curriculum.

Keisuke MOTOYAMA*

Key words : カリキュラム・マネジメント Curriculum Management
カリキュラム Curriculum
多義性 Equivocality

1. 課題設定

本稿の目的は2017年3月に告示された学習指導要領におけるキーワードの1つであるカリキュラム・マネジメントに注目し、カリキュラム概念の多義性を踏まえ学習者の主体的・対話的で深い学びを促進する学校づくりの前提条件を検討することである。

カリキュラム・マネジメントについて、当該分野の研究を先導してきた¹中留武昭は「学校の教育目標を実現するために、教育活動（カリキュラム）と条件整備活動（マネジメント）との対応関係を、組織体制と組織文化を媒介して、PDS（PDCA）サイクルによって、組織的、戦略的に動態化させる営み」と定義する（中留・曾我2015：18）。カリキュラム・マネジメントにおいてはとりわけ各教科・領域や教育内容と方法等の関連性ととも、教員同士の協働性が重要視されてきた。

学習指導要領の変遷において、カリキュラム・マネジメントの概念は総合的な学習の時間とともに導入された。教育課程の新たな領域として総合的な学習の時間が導入されたのを機に、各学校は

学校内外にある固有の資源を活用して教育目標を設定し、教科横断型で学年や学校種を超えうる学びをいかにデザインするかが問われ始めた。

2003年の学習指導要領の一部改正により学習指導要領が最低基準（ナショナルミニマム）として位置付けられ、各学校の裁量が拡大した。これを機に、特色ある学校づくりの一環として学校全体におけるカリキュラム・マネジメントの力量形成が求められ始めた。同年10月7日に出された中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」における「教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を養うことが極めて重要である」という一節は、政策文書におけるカリキュラム・マネジメントの初出であるとされている。2008年1月17日に出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では「各学校においては（中略：引用者）教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を充実させるといったカリキュラム・マネジメントを確立すること」が強調された。同年8月に刊行された『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』では総合的な学習の時間に

* 東北女子大学

対する不断の検証と改善を次年度の全体計画や年間指導計画へ反映させるなど、総合的な学習の時間を糸口とした学校全体のカリキュラム・マネジメントの重要性が指摘された。

その後2015年8月に示された中央教育審議会教育課程企画特別部会による「論点整理」を受けて2017年3月に告示された学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」の理念のもと子どもの主体的・対話的で深い学びを実現する観点から、学校教育全体にわたってカリキュラム・マネジメントの確立が求められている。

しかしながら、これまで各学校でのカリキュラム・マネジメントに対する認知度は低く、カリキュラム・マネジメントに対する理解と実践の普及が課題とされてきた。田村知子は「カリキュラムマネジメント・モデル」を開発し、指導主事やスクールリーダー層を対象とした研修を先導してきた。臼井智美らは「学校教育目標の達成に向けて点検・評価され続ける、動的な教育活動の総体」としてのカリキュラム観の育成と、勤務校の改善に向けて教員一人一人が果たすべき役割を自覚する当事者性の向上を目的とした研修プログラムを開発した。当初はミドル・リーダーを対象として研修プログラムが検討されていたが、「カリキュラムマネージャーの役割が特定の職位職階に限定されるものではなく、すべての教員に分与される形で、すべての教員に何らかの担うべき役割がある」(臼井・末松2011:45)との観点から、カリキュラム・マネジメントを学校全体に分散された機能と位置付けている。先の「論点整理」においても、管理職だけではなく全ての教員がカリキュラム・マネジメントに責任をもちその実施に必要な力を身に付ける必要があると指摘されている。

本稿においてもカリキュラム・マネジメントは管理職やミドル・リーダーに限らず全ての教員に求められるものであり、主体的・対話的で深い学びを促進するカリキュラム・マネジメントを実践するためには、各学校におけるカリキュラム観の再検討が重要であると考えられる。

しかしながら、カリキュラム・マネジメントと

いう用語の普及によって、教育課程とカリキュラムが混同され、カリキュラム・マネジメントについて議論する際にカリキュラム概念の多義性が捨象されてしまっている。カリキュラム・マネジメントに関する理論的な説明においても、カリキュラム概念の多義性が十分に反映されているとはいえない。吉富(2016)は教育課程とカリキュラム概念の差異を前提とし、教育課程よりも幅広い意味をもつカリキュラム概念を踏まえてカリキュラム・マネジメントを理解する必要があると述べているものの、教育課程とカリキュラムを区別することで得られる知見について具体的な言及は見られない。吉富(2016)が収録される田村ほか編(2016)では、子ども観やカリキュラム観を含む学校文化について言及されているが、その改善について十分に論じられているわけではない。

そこで本稿では、第2節において2017年3月に告示された学習指導要領および同解説におけるカリキュラム・マネジメントに関する記述の整理し、第3節でカリキュラム概念の多義性を再確認する。第4節ではカリキュラム概念の多義性と主体的・対話的で深い学びの実現に着目することで導かれる学習過程における主体性について、「主体的な学習活動」モデルと「主体的な学習者」モデルを試論的に設定し比較検討する。

2. 2017年告示の学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメントの位置づけ

2017年3月に告示された学習指導要領は、幼稚園から中学校卒業までで育む「生きる力」を①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の3点を柱とした資質・能力として具体化し、学校で育成すべき資質・能力の明確化と教育活動の充実が目指されている。

主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善の実現に向けては、「何を学ぶか」に加え「何ができるようになるか」、「どのように学ぶか」が明確化され各教科等の目標や内容が構成されている。

さらに、これからの時代に求められる教育を実現していくためには「よりよい学校教育を通して

よりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有する」(文部科学省2017b: 6) ことが求められている。このような理念のもと地域と学校が協働する「社会に開かれた教育課程」を実現するためには、教育課程の編成にあたって学校内外にある人的・物的資源の確保と調整が求められる。そして、地域と学校の協働による授業の実践と評価を通じて授業の質を高めるという好循環を生み出すために求められるのがカリキュラム・マネジメントである。

2017年3月改訂の小学校学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントについて次のように定義されている。

各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。) ²。

また、『小学校学習指導要領解説書 総則編』においては「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えて組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくもの」(文部科学省2017b: 119) とも表現されている。各学校においてカリキュラム・マネジメントを円滑に進めていくために、学習指導要領第1章の総則は教育課程の編成・実施・評価の流れにそって構成されている。

しかしながら、学習指導要領の改訂に伴いカリキュラム・マネジメントが重視される現実的な背景として、授業時数増加への対応に重きが置かれている点を指摘しなければならない。小学校においては学習指導要領の改訂に伴い3年生以上で授

業時間が単位時間で年間35時間増加する。また、6年間の総授業時間数が5,785時間となり、これは1977年改訂時の総授業時間数と同程度となる。ただし、1977年改訂時とは異なり多くの自治体で土曜日の授業が行われないことを考慮すれば³、今回の改訂による授業時間の増加は、教員のみならず子どもへの負担増加が危惧される⁴。

2017年2月14日に出された小学校におけるカリキュラム・マネジメントの在り方に関する検討会議による報告書では、学習指導要領の改訂に伴うカリキュラム・マネジメントにおける喫緊の課題が授業時間の確保と時間割編成であると論じられていることから、各学校における教育の質向上に資する時間割編成が望まれる一方で、授業時数の確保という現実的な課題への対応策としてカリキュラム・マネジメントが位置付けられている⁵。

また、学習指導要領の改訂に伴う授業時数増加を受け、移行措置として総合的な学習の時間の一部を教科学習に振り替えられることが示された⁶。教科横断的に身に付けるべき資質・能力を育成する教育課程の編成、実施、改善が学習指導要領改訂のねらいでありカリキュラム・マネジメントの要諦でありながら、新たに導入される教科等のために教科横断的な学習を主たる目的とする総合的な学習の時間が削られうる点に、学習指導要領改訂の矛盾が指摘されている⁷。

3. カリキュラム概念の多義性

教育課程行政におけるカリキュラム・マネジメントの普及に伴い、政策文書においてもカリキュラムという用語が定着してきた。上述の学習指導要領およびその解説における定義からは、カリキュラム・マネジメントが教育課程の改善を図るという点でカリキュラムと教育課程が互換的に用いられていると読むことができる。しかしながら、カリキュラムと教育課程は単純に読み替えられるものではなく、両者を区別して理解する必要があることは教育課程論の常識に属する。

小学校学習指導要領の解説において、教育課程は従来「学校教育の目的や目標を達成するために、

教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画」と定義されてきた。教育課程があくまで学校が策定する教育計画を指すのに対し、カリキュラムは「学習者が経験し学ぶことの総体」であり、学習者の視点から教授学習過程を見直すものである。IEA（国際教育到達度評価学会）による定義においても、カリキュラムは①政府が制度によって示す「意図したカリキュラム」、②教員が「意図したカリキュラム」を解釈し編成する「実施したカリキュラム」、③「実施したカリキュラム」を通じて学習者が経験し獲得した概念、手法、態度等の「達成したカリキュラム」と分類されており、学習者の経験が政府の示す学習指導要領や教員による実践と一致するとは限らない。

また、教育課程が顕在的カリキュラムであるのと対比的に提示される潜在的カリキュラム（隠れたカリキュラム）は、学習者が必ずしも教員の意図通りに学ぶとは限らず、逆に教員が意図していないことを学び取ってしまっているおそれがあることに光を当てる概念である。横藤・武藤（2014）は隠れたカリキュラムが無い教育実践は存在しないとす。教育実践における一例として、教員が「分かった人？」と一斉に挙手を求め子どもの手が挙がっていることに満足していると、学習内容が理解できていない子どもはますます疑問を表出しづらくなり、たとえ学習内容を理解していなくても教員を満足させるだけの振る舞いを身に付け本質的な問題解決から遠のいてしまうことがあるとする。また、このような教育実践による副作用に加え、組織的で一貫した指導の欠如自体が学校生活におけるルールの軽視といった隠れたカリキュラムとして子どもに学習されているとも指摘する。

学習指導要領で求められるカリキュラム・マネジメントがPDCAを通じた教育課程の改善とである限り、学習指導要領において用いられているカリキュラムという言葉はあくまで教育課程の言い換えとして限定的に理解すべきものであろう。もちろん、学習指導要領においても子どもの実態

や地域の実情を踏まえた教育課程の編成が謳われているものの、上述のカリキュラム概念の分類によって導かれる教員の意図を離れた子どもの学習過程や指導の副作用までは教育計画を見ているだけでは捉えようがない。

この点はとりわけカリキュラム・マネジメントと並び今回の学習指導要領改訂のキーワードである主体的・対話的で深い学びの実現に目を向ければ、学習者の経験の総体としてのカリキュラムや教員の指導による意図せざる結果に対してより一層配慮する必要がある⁸。本稿では主体的・対話的で深い学びのうち、とりわけ隠れたカリキュラムに関連する子どもの主体性に注目する。

4. 学習過程における子どもの主体性

子どもの主体性を学校における教育活動の中でいかに位置づけるかについては複数の見解がありうる。本稿では「主体的な学習活動」と「主体的な学習者」という2つのモデルを試論的に設定し、両者の違いを検討する。

「主体的な学習活動」モデルとは、学習指導要領が要請する授業改善の方向性と一致する。学習指導要領の改訂に携わった無藤隆は、生涯にわたって能動的に学び続けるために上述の資質・能力の3つの柱が相互に連動して高めあう学習過程そのものをアクティブな学びとして位置付ける。とりわけ主体的な学びについては「子ども自身が興味をもって積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返りまた先への見通しを立てて、子どもによる意味づけを可能にして、子ども自身が身についた資質・能力を自覚したり、共有したりできるようにする」（無藤2017:45）のを重視する。

この「主体的な学習活動」モデルからは主体的な学びを実現するために、子どもの関心を引く教材研究、子どもが自らの言葉で学びを振り返る言語活動、そして身に付けた資質・能力を活用する機会が相互に結び付く教育課程の編成が構想される。しかしながら、教員による様々な工夫を前提としながらも、教員の意図に沿って学ぶことがアクティブな学びにつながるという前提からは、子

どもは教員の想定した学習過程を教員の指示通りに学ぶことが期待され、その意図せざる結果として受け身な学習者を生み出しかねない。

一方で、学習過程における主体性について「主体的な学習者」を想定することができる。子どもの主体性を尊重するためには教員による教育課程の改善だけではなく、子ども観の転換までもが議論の対象となる。

藤江康彦はアクティブ・ラーニングの視点に基づく授業改善を行ってもうまくいかない場合、教員が子どもに考えさせない、選ばせない授業をしてきたことが原因になっていることがあるとし、「アクティブ・ラーナー」としての児童生徒観をもつ必要性を指摘する。藤江は「アクティブ・ラーナー」としての児童生徒観にもとづく授業改善のためのポイントとして、子どもが①本当の自分として学習に向かうことを保障する、②自分で選び、決める機会を保障する、③何を学ぼうとしているのかをとらえる、④何ができているのかをとらえる、⑤学ぶ道筋を理解するという5点を提示する(藤江2016:43)。

子どもの主体性を尊重し、子どもが自分で選び決定できる機会を学習活動において保障することは、各学校が編成する教育課程や教員の期待どおりに子どもが学ぶとは限らず、教育課程が常に修正を余儀なくされるおそれがある。それでも一人一人の主体性を尊重し子どもがどこに向かってどのように学んでいるのかを理解してその都度適切な支援を行うのが、このモデルにおける教員の役割として導かれる。

このように学習者の主体性に焦点を当てて学びの主体として子どもを位置付け直すことで、「主体的な学習活動」モデルが想定する緻密な教育課程の編成に収束されないカリキュラム観が構想される。現実的な方法の一例として、年間指導計画は大枠を作成し、その時々の子どもの姿に依拠して柔軟に修正できるようにしておくこともカリキュラム・マネジメントにおけるひとつのアプローチとなる(甫仮・杉田2017)。

もっとも、「主体的な学習活動」モデルと「主体

的な学習者」モデルが常に対立するとは限らない。後者が学校全体で明確に共有されることで子どもが主体となった授業づくり、学校づくりが実践されている例は既に存在する⁹。しかしながら、「主体的な学習者」観を学校全体で欠いている場合や教員間で児童生徒観にばらつきがある場合、指導の副作用によって本来目指すところの主体的・対話的で深い学びの実現は遠ざかりかねない。

ここで主体的・対話的で深い学びの実現に向けて日本の教員の授業実践や教育上の信念に関する特徴を理解するために、OECD国際教員指導環境調査(TALIS: Teaching and Learning International Survey)の結果を参照する。同調査は学校における学習環境と教員の勤務環境、指導観に焦点を当てて行われたものである。日本は2013年に実施された第2回調査に初めて参加した。回答したのは前期中等教育段階(中学校及び中等教育学校の前期課程)の教員と校長である。教科担任制を採用する前期中等教育段階の教員を対象とする調査結果から学級担任制を採用する小学校における実践を単純に比較できない点に留意を要するものの、日本の義務教育段階における教員の傾向として共通するところも少なくないだろう。

TALIS 2013によって明らかになった日本の教員の信念として、「生徒は、問題に対する解決策を自ら見いだすことで、最も効果的に学習する」という質問に対して94.0%が肯定的に回答し、生徒の主体的な学習の有用性を認めている(参加国平均83.2%)。しかしながら、具体的に「生徒が少人数のグループで、問題や課題に対する共同の解決策を考え出す」実践を取り入れているのが32.5%(同平均47.4%)、一人一人の学習過程を理解し個に応じた指導につながる「学習が困難な生徒、進度が速い生徒には、それぞれ異なる課題を与える」のが21.9%(同44.4%)、「生徒が課題に取り組む様子を観察し必要なフィードバックを即座に行う」教員の割合は参加国平均79.7%に対して日本は43.0%といずれも低調である。

また、「主体的な学習活動」モデルの基礎となる「新しい知識が役立つことを示すため、日常生活

や仕事での問題を引き合いに出す」実践を取り入れているのは50.9% (同68.4%) と肯定的な回答の割合は低い。これに対し、「個々の生徒にクラスメイトの前で質問に答えさせる」のが53.0%と参加国平均48.9%を上回っている。

一連の結果は世界的に見て大きな学級規模¹⁰で同一内容を同一学年の児童生徒に同時に学ばせる一斉授業が反映されているものと推察される。そのため、教員の信念に反して子どもの主体的な学習の実現に向けた取組みの不十分さを教員の力量不足によるものとは即断できないものの、子どもにとっては現在の日本の学校教育が「主体的な学習者」モデルに基づいて自分に合った学習方法で学び、個別の支援を受けられる環境にあると言いはない。それだけでなく、「主体的な学習活動」を実現するために有用とされる授業内容と日常生活との接続を試みる教員も半数に留まる。何よりも、多くの教員が主体的な学習の重要性を認識しているにもかかわらず生徒の主体的な学習参加の促進に関して自己効力感が著しく低いことが、学校において子どもを主体的な学習者として十分に位置づけられていないことを物語っている¹¹。

このような学習環境に対して授業時間数の増加と新たな教科・活動を各学校に求める学習指導要領が実施されようとしている。各学校や教員による主体的・対話的で深い学びの実現に向けた様々な創意工夫が行われることは前提としながらも、TALIS 2013で示された通り「主体的な学習者」として子どもを尊重しきれない環境におかれた教員の意図やリズムで主体性を強要され、教員が主体的・対話的で深い学びに向けた教育（と教員が認識している）授業についてこられない子どもは、学習の理解が得られないだけでなく、指導の副作用としていたずらに主体性がないと評価されかねない。

5. 結語

本稿は学習指導要領の改訂における重要なキーワードであるカリキュラム・マネジメントについて、教育課程とカリキュラムの差異を確認するこ

とで得られる学習者の経験としてのカリキュラムや教員の意図せざる結果としての隠れたカリキュラムに着目し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けたカリキュラム・マネジメントの前提条件について議論をした。基礎的な考察であることに留意しながらも、次の2点が指摘できる。

第1に、教育課程とカリキュラム概念の区別を通じて、教員がどれだけ念入りに準備をしても、学習者は教員の意図どおりに学ぶとは限らないという前提を受け入れることが重要である。隠れたカリキュラムとして子どもが各学校や教員の期待するところではない何かを学ぶのは不可避である。そして、学級担任や授業を行っている教員が自らの実践における隠れたカリキュラムによって子どもが何を学んでいるのかを自覚するのは容易ではない。これに対して横藤・武藤（2014）は、自身の授業を録音・撮影し自身の発言を聞き直したり文字起こししたりすることで、自分の癖に気づき改善する方法を提示している¹²。また、他の教員の授業を見学したり他の教員に見学してもらいフィードバックを受けたりすることも、教員の意図から離れた子どもの学習経験が可視化され、授業改善の契機となる。教育課程や授業計画等の顕在的カリキュラムにおけるカリキュラム・マネジメントだけでなく、隠れたカリキュラムの顕在化と改善においても教員の協働性が求められる。

第2に、カリキュラム概念の多義性を踏まえて主体的・対話的で深い学びの実現について検討した際、「主体的な学習活動」に重きを置くか「主体的な学習者」に重きを置くかによって、子ども観や教員に求められる役割が変わりうる。主体的な学びを促す学習活動に注力するばかりに、主体的な学習者の意思や人権が尊重されない事態は避けなければならない。これは授業づくりに限らず学校づくり全体に通じる。この点について平野朝久が端的に述べている。

比喩的に、教師主導型の活動を白色とし、教師と子どもによって創られる活動を赤色で表現するならば、学校での活動全体が白色のままその

一部のみを赤色にし、それを拡大していくのではなく、教科指導、学級経営、学校経営、生活指導の全体を少しずつ赤味を帯びさせていくのである。もちろん、部分的に赤味が強いところがあり、それによって教師も子どもも本来の教育（授業）のあり方を強く意識するのによいであろう。効果が表れるまでには時間がかかるであろうが、結局、こうした方法が一番確実で、早道のように思われる（平野2017：96-97）。

この一節が子どもを主体的な学習者として位置付けたうえで学校生活全体を改善していくカリキュラム・マネジメントの方向性を示している。

2018年度からの移行期を経て2020年度からの本格実施に至るまでに主体的・対話的で深い学びの実現に向けたカリキュラム・マネジメントを実施するために各学校で求められるのは、学校全体で主体性をもった学習者としての子ども観の共有と、その実現に向けて各学校や教員個人が暗に支持してきた子ども観に基づく隠れたカリキュラムの顕在化と改善である。「教師が子どもを受動的な学習者として見続け、子どもの求めを低次なものにおいてしか認めない限り、子どもはそれらに応じた姿しか示さないであろう」（平野2017：28）という指摘には十分に留意したい。

最後に、今後の課題として2点示す。

第1に、前期中等教育課程の教員を対象としたTALIS 2013で示された結果が、小学校の教員にも当てはまるかについて検証する必要がある。全国学力・学習状況調査における質問紙調査では教育課程の改善や指導方法に関する小学校と中学校の比較が行われているものの、教員の構成主義的指導観の解明に資する質問は行われていない。実践的には隠れたカリキュラムを顕在化する一歩目として、各学校においてTALIS 2013で用いられた質問項目を活用し、教員の信念や指導観を確認することも可能であると考えられる。

第2に、学習指導要領の改訂に伴い授業や学校の在り方に大きな変化が求められるなか、「主体的な学習者」モデルの精緻化とそれに基づく学校

づくりを促進するうえでいかなる組織的な学習が生じているのかについて、事例分析を通じて明らかにしていくことが課題となる。

注

¹ 国立国会図書館サーチ（NDL Search）における検索の結果、題目に「カリキュラムマネジメント」を含む文献の初出は、中留武昭（1998）『「総合的学習」のカリキュラムマネジメントに関する理論的・実証的考察：『総合学習』のカリキュラム開発を促進する経営的要因の抽出に関する研究』である（最終アクセス2017年11月13日）。

なお、中留武昭らをはじめとして教育政策文書においてカリキュラム・マネジメントが使用される以前からカリキュラム・マネジメントを追究してきた研究者らは「カリキュラムマネジメント」との表記にこだわりをみせている。本稿では引用を除き「カリキュラム・マネジメント」と表記するが、意図するところは同じである。

² 参考として、『幼稚園教育要領』におけるカリキュラム・マネジメントは以下のように定義されている（文部科学省2017c：6）。

各幼稚園においては、6に示す全体的な計画にも留意しながら、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ教育課程を編成すること、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上をはかっていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。

なお、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは教員が指導を行う際に考慮すべきものとして具体的には(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)「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、(9)「言葉による伝え合い」、(10)「豊かな感性と表現」を指す。

³ 2015年度計画として土曜日に教育課程内の学校教育活動（土曜授業）を実施している公立小学校は24.6%である。土曜授業を実施している学校においても、「年に3回以下（学期に1回程度）」と「年に4～10回（月1回程度）」が約95%を占める。

「平成27年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2016/03/11/1368193_02_1_1.pdf (最終アクセス2017年11月10日)。

⁴ 一部の自治体では授業時間数を確保するために夏季休業期間(夏休み)の短縮や土曜日授業の再開が検討されている(「夏休み 16日間程度に短縮検討 静岡・吉田の小中学校」(毎日新聞2017年7月18日))。

⁵ 小学校における授業時間数の増化への対応のみならず、保幼小の接続という観点からも時間割編成を検討する余地がある。この点について無藤隆は次のように述べている(無藤・神長・伊藤2017:106)。

今回、小学校学習指導要領の総則に時間割を弾力的にとり、短時間の学習などと示されているのは、いきなり四月から四五分ではなく、例えば三〇分とか、校庭で遊びたかったら、それを延ばして六〇分にしてもよいということを行っているわけです。そういう柔軟なやり方で、生活科を中心として合科的・関連的な指導にしてもよいことになっています。幼稚園等の方法を少し取り入れながら、一、二か月かけて小学校の授業らしいところにもっていくことができると思います(原文縦書き:注引用者)。

⁶ 文部科学省事務次官「小学校及び中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間中における学習指導等について(通知)」(2017年7月7日)。

⁷ 文部科学省初等中等教育局教育課程課「小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の改訂に伴う移行措置案に対する意見公募手続(パブリック・コメント)の結果について」。

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000161313> (最終アクセス2017年11月13日)。

⁸ 「達成されたカリキュラム」に配慮したカリキュラム・マネジメントや授業改善に対する考え方として、大橋明による次の発言が示唆に富む(無藤・田中・天笠・大橋・寺本・合田2017:74)。

ただ、これまでの研究授業というのと、その時間のことだけが検討の材料になっていたということが多かったかと思います。そうではなくて、これまで子供たちがどういう学びをし

てきているのか、その上に立って今日の授業がどうだったのかという、連続した視点を持たないと、授業改善に結び付いていけないと思います。特に子供が、学ぶ必要感とか必然性を感じているのかどうかというのが勝負になるところだと思います。そうすると、それより前に子供たちがどういう学習をしているのか、学習事項がどうだったのか、あるいはどういう経験をしていたのか。その上で、こういう授業を組み立てたという全体像をつかんで、その時間の授業を見ていく必要があると考えています。

⁹ その一例として、弘前大学教育学部附属小学校では、アクティブ・ラーニングの視点を生かした授業改善に取り組むにあたり、授業設計に先立ち「友達と関わりながら学ぶ子供」という目指す子どもの姿を設定し学校全体で共有している。同校の実践においてカリキュラム・マネジメントという用語が自覚的に用いられているわけではないものの、その実践は「主体的な学習者」モデルに基づくカリキュラム・マネジメントと通底する。

¹⁰ 2014年度時点の日本における小学校1クラス当たりの平均児童数は27名(OECD平均21名)、前期中等教育課程1クラス当たりの平均生徒数は32名(同平均23名)である。日本のクラスサイズは小学校・前期中等教育課程ともにOECD加盟国の中で最も大きい集団に属する。

「図表でみる教育(Education at a Glance) OECD インディケータ 2016年度版(カントリー・ノート:日本)」

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Japan.pdf> (最終アクセス2017年11月13日)。

¹¹ 「生徒の主体的学習参加の促進についての自己効用感」に関する各質問において、「非常に良くできている」「かなりできている」「ある程度できている」「まったくできていない」の中から「非常に良くできている」および「かなりできている」を選択した割合は次の通りである。

「生徒に勉強ができると自信を持たせる」(日本17.6%、参加国平均85.8%)、「生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする」(日本26.0%、参加国平均80.7%)、「勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする」(日本21.9%、参加国平均70.0%)、「生徒の批判的思考を促す」(日本15.6%、参加国平均80.3%)。

¹² 授業の聞き直しや文字起こしを含め、横藤・武藤(2014)は隠れたカリキュラムを改善・強化す

る方法として①切り取る、②比べる、③書く、④計画化する、⑤肯定するという5つの方法を提示している。

引用文献

- ・白井智美・末松裕基(2011)「カリキュラムマネジメントに関する教員研修プログラムの開発的研究」『大阪教育大学紀要(第IV部門)』第60巻第1号、33-48頁。
- ・国立教育政策研究所編(2014)『教員環境の国際比較—OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査結果報告書—』明石書店。
- ・田村知子ほか編(2016)『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい。
- ・津田正之・水戸部修治・笠井健一・直山木綿子・弘前大学教育学部附属小学校編著(2016)『共に学ぶ アクティブ・ラーニングの視点を生かした授業』東洋館出版社。
- ・中留武昭・曾我悦子(2015)『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦—総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあてて—』教育開発研究所。
- ・平野朝久(2017)『はじめに子どもありき—教育実践の基本—』東洋館出版社。
- ・藤江康彦(2016)「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業研究のあり方」寺本貴啓・後藤顕一・藤江康彦編著『「ダメ事例」から授業が変わる!小学校のアクティブ・ラーニング入門—資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び”—』文溪堂、42-49頁。
- ・甫仮直樹・杉田かおり(2017)「1年を通して『深い学び』をデザインする」田村学編著『カリキュラム・マネジメント入門—「深い学び」の授業デザイン。学びをつなぐ7つのミッション。—』54-71頁。
- ・無藤隆(2017)『新しい教育課程におけるアクティブな学びと教師力・学校力(教育の羅針盤5)』図書文化社。
- ・無藤隆・神長美津子・伊藤学司(2017)「幼児教育鼎談 新幼稚園教育要領を基盤とした今後の幼児教育の展望〔後半〕」『初等教育資料』2017年5月号(No.953)東洋館出版社、104-111頁。
- ・無藤隆・田中雅道・天笠茂・大橋明・寺本充・合田哲雄(2017)「3か月連続座談会 未来社会を拓く子供たちと新学習指導要領02 新学習指導要領で目指す『主体的・対話的で深い学び』の実現」『初等教育資料』2017年5月号(No.953)東洋館出版社、70-81頁。
- ・文部科学省(2017a)『小学校学習指導要領』。
- ・文部科学省(2017b)『小学校学習指導要領解説 総則編』。
- ・文部科学省(2017c)『幼稚園教育要領』。
- ・横藤雅人・武藤久慶(2014)『その指導、学級崩壊の原因です! 「かくれたカリキュラム」発見・改善ガイド』明治図書出版。
- ・吉富芳正(2016)「資質・能力の育成を実現するカリキュラムマネジメント—次の時代の教育になぜ不可欠なのか—」田村知子ほか編『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい、2-19頁。
- ・リヒテルズ直子・苦野一徳(2016)『公教育をイチから考えよう』日本評論社。