

総合的な学習の時間を核とするカリキュラム・マネジメントに関する事例研究

浅野 信彦 (文教大学教育学部)

Case Study on Curriculum Management Intended for Time for Comprehensive Learning as its Core

ASANO NOBUHIKO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

2017年3月に告示された小・中学校の新学習指導要領総則に「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」ことが明記された。しかし、これに関する議論や組織的な動きが活性化しているとは言いがたい。各学校で子供たちが様々な教科や領域を越えて現代的な諸課題に即して学びを深めていくことの意義や価値をどう捉え、それを「育成を目指す資質・能力」としてどのように整理し、学校の教育目標として具体化していくのかが問われている。本研究では、総合的な学習の時間を核としてカリキュラム・マネジメントの実践を積み重ねてきた研究校がこの問いに対してどのような知見を示しているのかを事例的に検討する。

1. はじめに

2017年3月に告示された小・中学校の新しい学習指導要領の総則に「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」ことが明記された。この学習指導要領の全面実施は2020年度（中学校は2021年度）からとされているが、移行期間中の教育課程は各学校で新しい総則を踏まえて編成・実施し、その趣旨の実現を図ることとされている。しかし、学校や地域によって温度差はあるものの、学校関係者の間で「子供たちにどのような資質や能力を身に付けさせるのか」「それを教育課程においてどのように具体化するのか」などの議論が活性化しているとは言い難い。カリキュラム・マネジメントには各学校の教職員間および学校と地域社会との協働関係を深める役割も期待されているから、こうした現状は、新学習指導要領が目指す「社会に開かれた教育課程」の実現をも難しくするのではないだろうか。

一方、新学習指導要領では、「資質・能力の3つの柱」にもとづき、各教科の目標の記述が大きく変更された。このことのインパクトが大きく、教育実践上の関心が教科ごとの「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」に集中していることも、カリキュラム・マネジメントに関する組織的な動きが停滞していることの一因であると思われる。

もちろん、教科ごとの授業改善の努力は重要である。しかし、それは、各学校の目指す資質・能力の育成に資するように行われなければならない。そのためには、教科等の意義を再確認しつつ、それらを相互に関連付ける教科等横断的な視点を持ち、教育課程編成につなげていこうとする学校の組織的な営みが不可欠である。つまり、カリキュラム・マネジメントと主体的・対話的で深い学びの視点は車の両輪であり、その両方を意識して授業改善を推進していくことが求められているのである。

このとき、子供たちが様々な教科や領域を越えて現代的な諸課題に即して学びを深めていくことの意義や価値をどう捉え、それを「育成を目指す資質・能力」としてどのように整理し、学校の教育目標として具体化していくのかが問われることになる。

実は、こうしたカリキュラム改革の方向性は、約20年前の総合的な学習の時間の創設に端を発するものである。当初は子供の体験や興味を重視した素朴な実践が多かったものの、試行錯誤が続く中で、一部の教育研究者が総合的な学習の時間を核として学校のカリキュラムをマネジメントすることの必要性を論じるようになった¹⁾。こうした議論といくつかの研究校での実践の積み重ねを経て、今日のカリキュラム・マネジメント論が形成された。これが新しい学習指導要領に影響を与えている面がある。

それでは、総合的な学習の時間を核としてカリキュラム・マネジメントの実践を積み重ねてきた研究校は、上記の問いに対してどのような知見を示しているのだろうか。

本研究は、今後、各学校でのカリキュラム・マネジメントへの組織的な動きを促すうえで、その手がかりを得ることを目的とする。そのため、「総合的な学習の時間を核とするカリキュラム・マネジメント」の先行実践の事例を検討する。

2. カリキュラム・マネジメントと総合的な学習の時間

まずは、新学習指導要領の中で、カリキュラム・マネジメントがどのように記述されているのかを確認しておこう。当該箇所である総則第1の4を以下に抜粋する。

第1 小学校教育の基本と教育課程の役割

4 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、①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横

断的な視点で組み立てていくこと、②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、③教育課程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。」に努めるものとする。（下線は筆者による）

下線①②③から、カリキュラム・マネジメントは3つの側面から定義されていることがわかる。このうち②③は一般的な組織マネジメントでも強調されるPDCAサイクルや資源活用の側面である。これに対して①は、カリキュラムという用語が本来的に意味するところの「学びの経験」という次元からこれを捉えようとするものである。学校は企業組織等とは異なり、子供の学びを導き将来社会で必要とされる資質・能力の育成を図ることをミッションとする。その達成をめざす学校組織のマネジメントは①の側面を欠いては成立しない。カリキュラム・マネジメントの眼目は、単なる組織運営の改善にとどまらず、子供の学びの質的充実を図る点にこそある。そのため「教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」が不可欠だと考えられているのである。

それでは、「教科横断的な視点」とはどのようなことを指しているのだろうか。これを記述している総則の箇所は、第2の2である。

第2 教育課程の編成

2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

(1) 各学校においては、児童の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・解決能力等の①学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生

かし、**教科等横断的な視点**から教育課程の編成を図るものとする。

(2) 各学校においては、児童や学校、地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等乗り越えて次代の社会を形成することに向けた②**現代的な諸課題**に対応して求められる**資質・能力**を、**教科等横断的な視点**で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。(下線と太字は筆者による)

新学習指導要領が各学校に明確化することを求めている「育成を目指す**資質・能力**」とは、下線①「**学習の基盤となる資質・能力**」と②「**現代的な諸課題**に対応して求められる**資質・能力**」の2つの要素からなっており、それぞれ異なる観点から「**教科等横断的な視点**」が強調されていることが読み取れる。①については「各教科の特質を生かし」という条件が付されているものの、「どの教科にも共通に必要なとされる**学習の基盤**」というニュアンスが込められている。「**学習の基盤となる資質・能力**」の育成に向けては、各教科の特質を失わない範囲で、教科等の枠を越えた共通の取組を行う(例えば、どの教科の授業でも少人数のグループ活動を取り入れるなど)ことや、特定の教科等で重点的に育成した**資質・能力**を他教科等でも活用してその汎用化を図る(例えば、国語科の授業で重点的に育成した言語能力を他教科の授業で「書く」「話す」「聴く」などのスキルとして活用し、言語能力の汎用化を図るなど)ことが想定されていると思われる。こうした**資質・能力**の育成に向けた取組は、教科別や個々の教師ごとに行うのではなく、年度当初から学校教育の全体計画である教育課程に位置づけ、学校全体で組織的かつ継続的に実施しなければ効果的ではない。必然的に「**教科等横断的な視点**で教育課程の編成を図る」ことが要請され

ることになる。

一方、②について、総則には「**現代的な諸課題**」の例示はなく、「**豊かな人生の実現**」や「**災害等乗り越えて次代の社会を形成する**」という方向性が示されているのみである。

ここで想起すべきは、新学習指導要領が、学校の教育活動全体を通じて習得された「生きて働く『**知識・技能**』」や「**未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』**」を「**どのような方向性で働かせていくか**」が重要であるとし、これを「**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**』**」と表現して強調していることである。

すなわち、②は、全ての学習の基盤となる汎用的スキルのようなものとは異なり、子供たちが生きている現代社会のリアルな問題に即して自ら課題を設定し、それを探究していく過程で育成される**資質・能力**であると考えられる。探究的な学習の過程では、一人ひとりが現実のテーマと向き合い、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を自らに問うことになる。課題に対して試行錯誤を繰り返し、粘り強く物事の本質に迫っていく。その過程で、様々な教科で習得された**知識・技能**や**思考力・判断力・表現力**等が相互に結びつき、より高次の能力へと統合されていく。こうした**資質・能力**を特定の教科の授業だけで育成することはできない。そこで、教師は、「**教科等横断的な視点**」からどのような**資質・能力**を育成していくのかを考え、「**各学校の特色を生かした教育課程**」を編成しなければならないのである。

なお、今回の改訂に先立ち2016年12月に発表された中央教育審議会答申には、「**健康・安全・食に関する力**」「**主権者として求められる力**」などの「**教科等横断的なテーマ**」の例が示されている²⁾。

総合的な学習の時間は、教科を越えた横断的・総合的な学習を行う領域である。具体的な探究課題を設定して、子供たちは学級の仲

間や地域の人々と協働しながら粘り強く課題と向き合い、学びを深めていく。こうした総合的な学習の時間が「各学校のカリキュラム・マネジメントの中核」³⁾に位置づけられることは必然であるといえよう。

学習指導要領の総則の第2の1には、各学校の教育課程編成において明確化する学校教育目標と各学校で設定する総合的な学習の時間の目標を関連付けるようにという旨の記述がある。教育課程においても、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力が学校教育全体で育成を目指す様々な資質・能力を束ねる「柱」となるような構造が想定されている。

3. 総合的な学習の時間と「探究」

各学校でカリキュラム・マネジメントを促す鍵は、これまで総合的な学習の時間でのような探究活動が行われ、子供たちにどのような資質・能力が育成されてきたのかを振り返ってみることである。これまでの実践を振り返る作業は、教師たちが自らの思いや経験を語り合うなかで子供の姿を捉え直し、理念や方向性を共有しながら、日々の教育実践を通して達成すべき学校教育目標を明確化していくことにつながる。

その前提として、学習指導要領第5章で総合的な学習の時間の目標を確認しておこう。

第1 目標

①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、②よりよく課題を解決し、③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。(下線は筆者による)

(1) (2) (3) はそれぞれ「資質・能力の3つの柱」のうちの「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に対応して整理されたものである。これら3つをぶら下げる形で冒頭に全体的な目標が述べられている。

まず、下線①の「探究的な見方・考え方」とは、探究的な学習の過程で各教科等における見方・考え方を総合的に働かせるとともに、特定の教科等の視点だけでは捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えることである。こうした教科等横断的な学びの特質を生かした見方・考え方を働かせて学ぶことを通して、下線②③のような「資質・能力」を育成することが目指される。下線②は「よりよく課題を解決する」ことのできる資質・能力、下線③は「自己の生き方を考えていく」ための資質・能力である。総合的な学習の時間では、これらが他の教科等で育成された様々な資質・能力と統合され、より高次の資質・能力として形成されなければならない。

特に「自己の生き方を考えていく」ことに関して、第2の3の(6)「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力について」のなかに「自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること」という記述がある。「他者や社会との関わり」とは、課題解決に向けた他者との協働や積極的な社会参画の態度を養うことである。「自分自身に関すること」とは「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むこと」を通して「学ぶことの意義を

自覚したり、自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたり、現在及び将来の自分の生き方につなげたりする内省的な考え方（Reflection）」のことである⁴⁾。

そもそも探究とは何か。20世紀初頭から今日に至るまで、カリキュラムや授業を子供たちの探究過程へと変革するための教授理論を提唱した教育学者は後を絶たない。歴史的には「経験主義か系統主義か」をめぐる論争が繰り返されてきたが、双方の立場から提唱された探究的な教授理論のほとんどは、ジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）の探究理論を何らかの形で継承している。

デューイは、近代科学の方法をもとに哲学の改造を目指し、その思想の中核として、現実の社会における問題の解決に向けた知的な思考の重要性を主張した人物である。彼は、科学的な探究を規範的なモデルとは見なさず、個人の生活経験に根ざした日常的な問題解決にまでさかのぼり、そこに働いている知的な「思考の方法」を抽出した⁵⁾。

我々が「不確定な状況」に直面したとき、状況を観察し、入手できる知識を参照し、それらに基づき仮説を設定し、実験的な行動（試行錯誤）を繰り返し、「確定した状況」をもたらそうとする知的な思考をはたかせる。これをデューイは「反省的思考」（reflective thinking）と呼ぶ。反省的思考とは、自らの行為の原因と結果を意識的に振り返り、自らの行為を意味付け、これに続く行為を方向付ける思考である。これによって日常の曖昧で不明確な経験が知性的な経験へと再構成される。探究の過程には絶えず反省的思考がはたらいっている。

デューイにとって探究とは社会的なものである。他の探究者と問題を共有し、対話し、喜びや苦しみを共感し合うなかで、一人ひとりの相互成長がもたらされるからである。社会的探究の過程で我々は様々な選択を繰り返す。探究の対象や課題を選択するだけでなく、

他者の多様な価値観に触れながら自らの価値観を選択したり、どのように対象に働きかけるかを選択したりする。このような選択は「どんな人間存在にもっとなりたかという発見の過程」であり、自己のアイデンティティの確立と深いかかわりがあるという⁶⁾。

デューイ思想の核心は、あらゆる探究は反省的思考を中核とする社会的探究であり、自己の生き方の発見にいたる過程でもあるという点にある。

このように「探究」を理解すると、従来の総合的な学習の時間の実践を振り返る際には、子供たちの学びの姿を長期にわたる社会的な自己探究の過程として捉え直す視点をもつことが不可欠であろう。

4. 「探究力」の育成を目指すカリキュラム・マネジメントの事例

(1) 上越市立大手町小学校の教育課程

上越市立大手町小学校は、1970年代から時代を先取りするカリキュラムの開発に取り組んできた。

2002年から3年間は「生活科」「総合的な学習の時間」の学びのよさを各教科や道徳および特別活動に生かし、「確かな学力」を育成する研究に取り組んだ。この研究により、従来の教科や領域の枠を越えて横断的に育まれる資質・能力を「問題解決能力」「情報活用能力」「内省的な思考力」「コミュニケーション能力」「共生的な態度」の「5つの能力」に整理した⁷⁾。これを引き継ぎ、2006年から5年間は「生活・総合学習」「ふれあい」「教科学習」の3領域からなる教育課程を編成した。2013年には、上記「5つの能力」を「探究力」「情報活用力」「コミュニケーション力」「創造性」「自律性」「共生的な態度」の「6つの資質・能力」に再整理し、これらの資質・能力の発揮を自らの在り方につなげる思考を「内省的な思考」とした⁸⁾。

