

特集：アクティブ・ラーニング
～主体的・協働的な学びを求めて～
資質・能力の育成をめざすカリキュラム・マネジメントの課題

浅野 信彦
(文教大学教育学部)

Problems in Curriculum Management to Develop
Student Competencies

ASANO NOBUHIKO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

教育課程企画特別部会「論点整理」および「次期学習指導要領に向けた審議のまとめ（素案）」において、「アクティブ・ラーニング」と一体的に提唱されている「カリキュラム・マネジメント」に焦点をあて、各学校で子どもたちに資質・能力を育成するための課題を検討する。まずは「社会に開かれた教育課程」、「カリキュラム・マネジメント」および「アクティブ・ラーニング」のそれぞれについて、その意味するところを解説する。次に、「総合的な学習の時間」を中核としたカリキュラム・マネジメントについて検討し、最後に、各学校で子どもたちの資質・能力を育成するための課題を述べる。

1. はじめに

本稿の目的は、中央教育審議会・教育課程企画特別部会「論点整理」（2015年8月、以下「論点整理」と記す）および「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）」（2016年8月、以下「審議のまとめ」と記す）において、「アクティブ・ラーニング」と一体的に提唱されている「カリキュラム・マネジメント」に焦点をあて、各学校で子どもたちに資質・能力を育成するための課題を検討することにある。

カリキュラム・マネジメントとは「各学校において、教育目標を達成するため、子どもの学びの実態を把握しながら、教育課程編成を含む教育活動全体をマネジメントすること」である¹⁾。

この定義が示すように、カリキュラム・マネジメントの主体は「各学校」である。そのめざすところは、各学校の総合的な教育計画

である教育課程と実際の子どもの学びを結びつけ、教育目標の実現を図ることである。そのために、各学校のもつ「ヒト」「モノ」「カネ」等の経営資源の配分を見直したり、地域の人々や学校外の専門機関との協働を推進したりする。つまり、学校の組織的な取組がこれまで以上に重要になる。学校経営の実質化が求められているのである。

ところで、そもそも学校教育目標とは何か。このことが明確にならなければ、カリキュラム・マネジメントを推進することは不可能である。しかし、学校現場においてその捉え方は一様ではない。学校要覧などを見ると、校長室の額などに掲げられている校訓のようなものをもって学校教育目標と記している場合が少なくない。あるいは「豊かな心」「考える力」「健やかな体」などの抽象的なフレーズを何年も変えずに用いつづけている学校も珍しくない。

従来、学校教育においては、個々の教師の授業技術や指導力向上の必要性が強調されることはあっても、あらゆる教育実践の集積としての教育活動全体を通じて実現すべき学校の姿が明確ではない傾向があった。また、各学校で子どもたちに育成すべき資質・能力が具体的な子どもの姿として教師集団に共有され、それを意識した授業づくりが組織的に行われてきたとも言い難い。

すなわち、これまでの学校教育では、各学校が編成する教育課程と実際の子どもの学びを結びつけて検討する視野を欠いたまま、個々の教師が「自己流」で授業を実践し、子どもたちが「何を身に付けたか」についても、学校の教育目標に照らして問い直されることがなかった、ということである。

言うまでもなく、「学習指導要領」は各学校における教育課程編成の基準である。教育課程が子どもの学びに結びついていないということは、教育行政の中核である学習指導要領が各学校の教育実践の文脈では十分に機能していないことを意味する。

次期学習指導要領に向けた議論の中で、授業改善の視点として「アクティブ・ラーニング」が提起されているため、授業方法の変革が求められているという受け止めが学校現場に広がっている。しかし、より重要なテーマは「学習指導要領の在り方」であり、「社会に開かれた教育課程」を実現するための方策である。

以下、まず「論点整理」と「審議のまとめ」の記述をもとに、「社会に開かれた教育課程」、「カリキュラム・マネジメント」および「アクティブ・ラーニング」のそれぞれについて、その意味するところを解説する。次に、先行実践と目される「総合的な学習の時間」を中核としたカリキュラム・マネジメントについて検討する。最後に、各学校で子どもたちの資質・能力を育成するための課題を述べる。

2. 社会に開かれた教育課程

教育課程企画特別部会「論点整理」（2015年8月）に続き、「審議のまとめ」（2016年8月）が発表された。この冒頭部分には、学習指導要領に求められる「新たな役割」として、以下のような記述がある²⁾。

これからの学習指導要領等は、学校教育を通じて子供たちが身に付けるべき資質・能力や学ぶべき内容、学び方の見通しを示す「学びの地図」として、教科等や学校段階を越えて教育関係者間が共有したり、子供自身が学びの意義を自覚する手がかりを見出したり、家庭や地域、社会の関係者が幅広く活用できるものになることが求められる。

また、人生を主体的に切り拓く「学び」の意義として、

未来に向かって成長しようとしている子供たちが、学びに関して持っている潜在的な力を、教育を通じて洗練させ、教員自らもその力を発揮し、教室や社会で生き生きと活躍できるようにするために、学習指導要領等の在り方を検討していかなければならない。

とも述べられている³⁾。

子どもたちが「学び」に関して潜在的に持っている力を発揮させるには、各学校が「社会に開かれた教育課程」を実現していくことが求められる。学習指導要領はその実現に資するものでなければならない。

これまで、教育課程編成の主体は「各学校」とされてきた。しかし、各学校で編成した教育課程と実際の子どもの学びを結びつけて、教育目標を再検討したり、授業研究を組織的に推進したり、教育計画に修正を加えたりする作業が日常的に行われている学校は極めて少数にとどまっていると言わざるをえない。多くの学校では、教育課程は実際の子どもの学びとの接点を欠き、学校から教育委員会に提出するための行政文書（書類）としてのみ扱われてきた。

これに対して、「審議のまとめ」は、「子供

たちの学校生活の核となる教育課程について、その役割を捉え直していくことが必要である」と述べ、さらに、学校が「教育課程を介して社会や世界との接点を持つことが、これからの時代においてより一層重要となる」とする。そのために教育課程に求められる役割を「社会に開かれた教育課程」という表現を用いて以下のように整理している⁹⁾。

- ①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育ていくこと。
- ③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

学習指導要領は、学校教育法に基づき国が定める教育課程の基準である。これまで、各学校は法令や学習指導要領、地域の実態、子どもたちの発達の状況などを考慮し、さらに教科別の「学習指導要領解説」を踏まえ、教育課程を編成してきた。

しかし、今後「社会に開かれた教育課程」の実現をめざすには、教育課程は従来のような行政文書にとどまってはならない。学校教育を通じて子どもたちにどのような資質や能力を育成するのか、そのために何をどう学ばせるのかを、広い視野から不断に捉え直していくことが不可欠である。

各学校は「教育課程を通じて子供たちにどのような力を育むのか」という教育目標を明確にする¹⁰⁾ことや、学習指導要領等に基づく様々な教育活動を通して「子供たちが何を身に付

けるのか」を明確に示す必要がある。そのため、まずは子どもの視点に立って、教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるのか」という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある⁹⁾。

そもそも、各学校で教育目標を明確化することは、教育課程編成において不可欠の作業のはずである。しかし、多くの学校では、校訓や抽象的なキャッチフレーズと教育目標が同一視され、教育課程編成に際してそれに自覚的な検討を加えることはほとんどなかった。また、現行学習指導要領においても、「総合的な学習の時間」では教科横断的視点から子どもたちに育成すべき資質・能力を示すことが求められている。しかし、その趣旨が十分に生かされていないのが実情である。

この意味で、「論点整理」や「審議のまとめ」で用いられている「社会に開かれた教育課程」という表現は、学校教育と社会とのつながりを強調することによって、学校関係者に対して、本来あるべき学校教育の姿を提起しているものと捉えることができるだろう。

3. カリキュラム・マネジメント

「社会に開かれた教育課程」の理念を実現するため、各学校が「カリキュラム・マネジメント」を通じて、以下の①～⑥に関わる事項を組み立て、家庭・地域と連携・協働しながら実施し、「子供たちの姿を踏まえながら不断の見直しを図る」ことが求められている⁹⁾。

- ①「何ができるようになるか」（教育目標と育成すべき資質・能力の明確化）
- ②「何を学ぶか」（各教科等を学ぶ意義と教科横断的な視点を踏まえた教育課程の編成）
- ③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④「子供の発達をどのように支援するか」（学習活動の基盤作り、キャリア教育、特別な配慮を必要とする児童への指導等）
- ⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）

⑥「実施するために何が必要か」（家庭・地域との連携・協働、チーム学校等）

さらに、次期学習指導要領に向けたこれらの議論は、各学校が学習指導要領等を手がかりに、カリキュラム・マネジメントを実現し、学校教育を改善・充実させていく好循環をめざしている。

1970年代から、一部の教育学者は「教育課程経営」という用語をもちいて、「各学校で教育課程を編成、実施、評価するために必要な人的、物的、財的、教育技術のおよび組織運営的諸条件の整備活動」の必要性を論じてきた⁷⁾。教育課程経営を「カリキュラムマネジメント」と言い換えたのは中留武昭である⁸⁾。中留は「カリキュラムマネジメントとは、各教科の単元の教育内容のマネジメント（運営）のみではなく、それを含めて、学校全体のトータルなカリキュラムを、教育目標の達成に向けて動かしていく（機能させていく）ことに他ならない」と述べている。さらに「はじめに教科ありきではなく、はじめにあるのはわが校でどのような生徒（資質・能力）を育てていくのか、共通理解を前提にした教育の理念（価値）でもある教育目標なのである。この点では、カリキュラムマネジメント（カリキュラムづくり）とは端的には、教育目標の具現化と言ってもよい」と主張している⁹⁾。

「審議のまとめ」の中でも、カリキュラム・マネジメントに関わる事項の①に「教育目標と育成すべき資質・能力の明確化」がおかれている。カリキュラム・マネジメントの考え方がこの10年余でそれなりに受容され、一定の実践の蓄積がなされてきたことがうかがえる。

1998改訂の学習指導要領で創設された「総合的な学習の時間」によって、各学校はカリキュラムづくりの経験値を少しずつ高めてきた。こうした努力の積み重ねが下地になって、現在、カリキュラム・マネジメントを

ぐる活発な議論が展開している。

今回の「論点整理」と「審議のまとめ」はカリキュラム・マネジメントを以下の三つの側面から捉えている。

- ①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の実情等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

このうち、従来は②の側面からカリキュラム・マネジメントが重視されてきたと述べている。確かに、2008年の中教審答申や学習指導要領改訂では②の側面に焦点があてられていた。しかし、中留が提唱した「カリキュラムマネジメント」は本来①②③を含む概念であった。上記の「三つの側面」の指摘によって、このことが改めて確認されたと見るべきであろう。

カリキュラム・マネジメントの充実を図るため、各学校では「育成すべき資質能力」を明確化することが求められている。カリキュラム・マネジメントとは、教育課程編成を学校経営の中核に位置づけ、学校の組織体制や教育実践を改善していくための視点である。したがって、「育成すべき資質・能力」は学校における教育課程編成の手続きの中で明確化されなければならない。国がこれを一律に定めるべきではない。しかし一方で、学習指導要領には各学校で編成する教育課程の国家基準としての役割がある。こうした学習指導要領の性格を踏まえ、「審議のまとめ」では「育成すべき資質・能力」の大枠の考え方を次のように示している。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生

きて働く「知識・技能」の習得)」

- ②「理解していること・できることをどう使うか（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「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（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」の涵養）」

①②③のそれぞれに詳細な説明が付されているが、ここでは割愛する。

この「資質・能力の三つの柱」によって、教科等と教育課程全体の関係や、教育課程にもとづく教育活動と資質・能力の育成の間をつなぐことが、次期学習指導要領に向けての課題とされている。

4. アクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングに関する議論は、2012年8月の中央教育審議会答申「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へ—」に次のように示されたところから始まっている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

この答申は、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義し、それによって「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」としている。大学教育において提唱

されたアクティブ・ラーニングは、学生の主体的な学びを促すための「教授・学習方法」の変革という側面だけでなく、個々の学問分野を越えて「汎用的能力」の育成を図るという意味合いをもっていた。

初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングは、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」の中で「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」として言及されたのが始まりである。

諮問文は、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」の例として、OECDが提唱するキー・コンピテンシーの育成や論理的思考力や表現力、探究心等を備えた人間育成をめざす国際バカロレアのカリキュラム、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）などの取組を挙げ、これらの共通点を「知識の伝達にとどまらず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育」としている。これを踏まえ、子どもたちが「自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすること」が重要であると述べ、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視する観点から、アクティブ・ラーニングに言及している。

次期学習指導要領に向けてアクティブ・ラーニングが脚光を浴びている背景には、「汎用的能力」を重視する大学教育改革や、キー・コンピテンシーなどに代表されるように資質・能力ベースのカリキュラムに移行しつつある世界的な教育改革の潮流がある。

初等中等教育では「汎用的能力」ではなく「育成すべき資質・能力」という表現が用いられている理由は、「汎用」という言葉によって学習スキルの獲得のみが教科内容とは独立に扱われる事態を危惧したためと思われる。「論点整理」と「審議のまとめ」では、育成すべき資質・能力について、「各教科等を学ぶ

意義」を明確にするとともに「教科等を越えた」視点からも検討する必要があるとされている。

アクティブ・ラーニングは、従来なかった新しい授業の型や方法を普及させるために提唱されたものではない。これからの社会を生きていく子どもたちに求められる資質・能力を育成するため、学びの質や深まりを重視して授業改善を進めるための視点にすぎない。実際に授業改善に取り組むのは個々の教師である。つまり、教師自身がアクティブ・ラーニングの視点から自らの授業の型や方法を問い直すことが求められている。

アクティブ・ラーニングは授業の方法というよりは、各学校で教師が子どもの「学び」の視点に立って組織的に授業改善を進めていくための視点である。「審議のまとめ」においても、「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」は授業改善や組織運営の改善など、学校の全体的な改善を行うための鍵となる重要な二つの概念であるとされている。「アクティブ・ラーニングの視点」とは、子どもたちが「どのように学ぶか」に着目する授業改善の視点である¹⁰⁾。

各学校は「カリキュラム・マネジメント」を通じて、子供たちが「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を組み立てていくことが求められるが、このうち、「どのように学ぶか」の鍵となるのが、アクティブ・ラーニングの視点、すなわち、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現するかという、学習・指導改善のための視点である。

アクティブ・ラーニングの視点とは、子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現するかという、学習・指導改善の視点であるとされている。「主体的・対話的で深い学び」を言い換えると「世の中をどのような視点で捉え、どのような枠組で考えたいのか」という、物事に対する見方・考え方を

身に付けて深く理解したり、多様な人との対話で考えを広げたり、学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけたりにしていくという学び¹¹⁾の過程である。これは特定の指導方法のことで、教育活動における教師の意図性を否定することでもなく、教師が子どもたちに求められる資質・能力を育むためにはどのような学びが必要かを絶えず間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことができるようにするための視点である。具体的には次の3点に整理されている¹²⁾。

- ①習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせながら、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。
- ②子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを深め広げる「対話的な学び」が実現できているか。
- ③学ぶことによって興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

教師は、単元や題材のまとまりの中で、子どもたちの学習過程がこれら三つを満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

先述したとおり、2014年の諮問では、アクティブ・ラーニングは「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明されていたが、「論点整理」(2015年)および「審議のまとめ」(2016年)では、上記のように「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」との整理がなされた。

この定義の変更は、次のようなことを意味していると考えられる。

まず、「主体的な学び」を実現するにあたっ

て、「育成すべき資質・能力」との関係を考えてみると、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」が想起される。「学びに向かう力」には、自己の感情や行動を統制する能力や自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」にかかわる能力が含まれる。また、「人間性」には多様な他者と協働する力、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさなどの資質が含まれる¹³⁾。こうした資質・能力は、子どもたちが受け身ではなく主体的に学ぶことを通じて育まれる。

しかし、ここでいう「主体的」は、子どもたちの興味・関心や欲求をそのまま授業でとりあげ、思うままに自由に学ぶことを認めることではない。単に興味があるというだけでなく、その課題を追究することが社会や自分自身にとってどんな意味があるのかを常に問い返し、子ども一人ひとりが自らの学びを意味づけ、新たな学びを創り上げていくことである。

「主体的な学び」をこのように捉えると、それが「協働的」になる場合もあれば、そうならない場合もあると考えられる。むしろ「協働的」という言葉はグループ学習をイメージさせ、特定の学習形態を推奨しているとの誤解を招きかねない。そこで、新たな定義では「対話的な学び」という表現に変更され、子ども同士の対話、教師や地域の人々との対話を通じて「思考を広げ深めていくこと」が強調されるようになった。

「深い学び」については、「新しい知識や技能を習得したり、それを実際に活用して、問題解決に向けた探究活動を行ったりする」中で、子どもたちの資質・能力が「総合的に活用・発揮される場面が設定されることが重要」であるとの説明が付されている¹⁴⁾。現行学習指導要領で重視されている「習得・活用・探究」による学習過程の考え方が継承されているように見える。しかし、これにとどまら

ず、「深い学び」の別の側面として、子どもたちが各教科等の特質に応じた「見方・考え方」、すなわち「物事を捉える視点」や「思考の枠組」を鍛え、これを活用して「世の中の様々な物事を理解し思考し、よりよい社会や自らの人生を創り」¹⁵⁾出すという学びの姿を描き出している。

「深い学び」は、従来から重視されているように、教科で習得した知識・技能を課題解決の過程で活用する探究的な学びの充実を図ることを一面では意味する。ただし、単に知識・技能を活用する力を育成するにとどまらず、子どもたちが探究的に学ぶ過程で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」が捉え直され、社会との関わりや自らの生き方という大きな視野から教科等を学ぶ意義を子どもたちが実感できるような学びがイメージされている。

5. 「総合的な学習の時間」とカリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントについては、現行学習指導要領の改訂方針を示した2008年の中教審答申においても言及されていた¹⁶⁾。しかし、教育課程行政による重点指導事例の提示や教育条件の整備、教育課程編成・実施に関する現場主義の重視、成果の適切な評価・改善などの面でのPDCAサイクルの確立に重点がおかれていた。学校に対しては「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うカリキュラム・マネジメントを確立することが求められる」と触れるにとどまっていた。

一方、現行の「学習指導要領解説・総合的な学習の時間編」（2008年）には、以下のようない記述が見られる¹⁷⁾。

各学校においては、この時間（総合的な学習の時間）の指導計画を踏まえ、意図的・計画的な指導に努めるとともに、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、具体的

な学習活動や指導方法、学校全体の指導体制、評価の在り方、学年間・学校段階間の連携等について、学校として自己点検・自己評価を行うことが大切である。(中略)そして、その結果を次年度の全体計画や年間指導計画、具体的な学習活動に反映させるなど、計画、実施、評価、改善というカリキュラム・マネジメントのサイクルを着実にを行うことが重要である。(下線は筆者による)

このように、2008年中教審答申と学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメントへの言及は、教育課程行政のPDCAサイクルと、各学校の「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントに重点がおかれていた。

これと「論点整理」(2015年)や「審議のまとめ」(2016年)における言及とを比較すると、カリキュラム・マネジメントの主体が教育行政レベルから各学校のレベルへと移行していることがうかがえる。

2008年改訂学習指導要領でも「総合的な学習の時間」においては各学校レベルのカリキュラム・マネジメントが求められていた。現在は、この考え方を教育課程全体に拡張することが提唱されていると見ることができる。

すなわち、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、各教科等の内容の関連づけや、教科横断的な視点で目標の達成に必要な教育内容を組織的に配列すること、教育内容と教育活動に必要な人的・物的資源を地域等の外部を含めて活用することなどが求められているのである。

教育課程全体を視野に入れた学校全体としての取組を進めるため、管理職のみならず全ての教職員がカリキュラム・マネジメントの必要性を理解することが必要である。そのうえで、日々の授業に教育課程全体を意識しながら取り組むこと、校内研修を通じて年間指導計画等の在り方を研究すること、さらには、保護者や地域の人々を巻き込んだカリキュラ

ム・マネジメントの体制を確立することなどが望まれる。

とはいえ、学校現場でのカリキュラム・マネジメントの実態を見ると、多くの課題を抱えていると言わざるをえない。

「総合的な学習の時間」の導入を契機にカリキュラム・マネジメントが進んだ学校もあるが、その言葉すら聞いたことがないという教師も少なくない。まずは、各学校で「総合的な学習の時間」の目標や内容、学習活動の実態を点検し、育てようとする資質や能力が明確になっているかどうかを確認しておきたい。次に、それと各教科等の学習内容の関連づけをどう図ればより効果が上がるのかを、教科の枠をこえて議論したい。

つまり、子どもたちの資質・能力を育成するため、各学校で「総合的な学習の時間」の内容や教育課程上の位置づけを点検し、それを梃にしてカリキュラム・マネジメントのPDCAサイクルを確立する必要がある。

ところで、これまで繰り返し述べてきたように「アクティブ・ラーニング」は、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の三つの視点に立って各教科等の学習全体を改善することを求めている。とくに「深い学び」の視点にもとづく授業改善のイメージを具体化することが「教科等の本質的な意義」の明確化につながる。

「深い学び」とは、各教科等の内容理解を深めながら、子ども自身が学ぶことの意義や社会との関係を実感するような学びである。こうした学びのイメージは各教科の特性に応じて具体化される必要がある。例えば、現行学習指導要領の社会科では「社会的な見方や考え方」が重視されている。ここに、社会科における「深い学び」のイメージを具体化する手がかりがあると思われる。

子どもたちは社会的な事象を追究する過程で「社会的な見方や考え方」を深めていく。この学習過程でどのような資質・能力が発揮

されているのか。それを教師自身が深く捉え直すことは、教科等の本質的な意義を捉え直すことにつながる。

教科等の本質的な意義を押さえつつ、教科等の枠を越えて共通に行う学習活動をも重視し、これらを基盤にして、現代的な諸課題に応じて子どもたちに求められる資質・能力を育てていくこと。これこそが、これからの社会との関わりで学校教育に期待されている役割である。

6. 資質・能力の育成をめざすカリキュラム・マネジメントの課題 ～PDCAからCAPDへの発想転換～

「カリキュラム・マネジメント」は、教師自身が子どもの学びの視点に立つことから出発する。「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」という視点から教師に自らの授業の型や方法を問い直すことを迫る。このように、子どもの「学び」をカリキュラム・マネジメントの出発点とする発想から、PDCAをCAPD（Check・Action・Plan・Do；評価・点検－改善－計画－実施）と言い換えるべきであると筆者は考える。

そこで、「カリキュラム」と「教育課程」の概念の違いを明確にし、それを踏まえて「PDCAサイクルからCAPDサイクルへ」の発想転換の必要性を主張する。

カリキュラムの語源はラテン語の「クレレ」（currere）であり、古代ローマで行われていた戦車レースの「走路」を意味していた。これが拡張され、「人生の来歴」をも意味するようになった。英語のcurriculum vitaeは「履歴書」という意味である。カリキュラムが意味するところの本質は「学びの履歴」あるいは「学びの経験の総体」である。学校教育においてカリキュラムに注目することの意義は、子どもたちが実際に経験している内容、すなわち「学びの実態」に教師の目を向けさせることである。

一方、教育課程は文書化された教育計画を意味し、記述された教育目標や内容、および指導計画をさす。

長い間、中教審答申や学習指導要領などの行政文書では、もっぱら教育課程という用語が使われてきた。

近年、行政文書にもカリキュラム・マネジメントという言葉が登場し、「論点整理」「審議のまとめ」ではその重要性がこれまで以上に強調されている。子どもたちの「学びの実態」から教育課程を捉え直す視点が求められている。

カリキュラムに関わる教師の仕事の重心を「書類作成」から「子どもの学びを深く捉える」ことに移行させるためにも、「PDCAサイクルからCAPDサイクルへ」の発想転換が必要であると考えている。

注

- 1) 文教大学ペスタロッジ祭「シンポジウム・主体的・協働的な学習のこれまでとこれから」（2016年1月9日）において筆者が提案した定義である。
- 2) 教育課程企画特別部会（中央教育審議会教育課程部会）『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）（総論部分）』2016年8月、1頁。
- 3) 同上4頁。
- 4) 同上5頁。
- 5) 教育課程企画特別部会（中央教育審議会教育課程部会）『論点整理』2015年8月、7頁。
- 6) 教育課程企画特別部会（中央教育審議会教育課程部会）『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）（総論部分）』2016年8月、14頁。
- 7) 小泉祥一「教育課程・カリキュラムの経営研究」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、2014年、138-141頁を参照のこと。

- 8) 中留武昭・田村知子『カリキュラム・マネジメントが学校を変える』学事出版、2014年。なお、中留は「カリキュラムマネジメント」と表記しており、単語のつなぎ目に「・」を挿入していない。そのため、本論文においても中留の著書からの引用は「カリキュラムマネジメント」と表記している。
- 9) 同上10-11頁。
- 10) 前掲『審議のまとめ（素案）』37頁。
- 11) 同上。
- 12) 同上39頁。
- 13) 同上21頁。
- 14) 同上39頁。
- 15) 同上25頁。
- 16) 中央教育審議会『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（答申）』2008年1月。
- 17) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年、東洋館出版社、22頁。