

松 山 大 学 論 集  
第 30 卷 第 6 号 抜 刷  
2 0 1 9 年 2 月 発 行

「子どものため」の教育改革  
—— 教育課程と地域との連携に着目して ——

作 田 良 三  
井 上 浩 二

# 「子どものため」の教育改革

—— 教育課程と地域との連携に着目して ——

作 田 良 三  
井 上 浩 二

## I 教育改革と教師

さまざまな教育問題の解決の手立てとして、学校教育制度や教育課程が矢継ぎ早に組みなおされている。平成元年以降の教育課程を大きくふりかえてみると、学校週5日制への移行が図られることで授業時数が縮減され、生活科が新しい教科として誕生している。さらに1998・99年の学習指導要領の改訂においては、21世紀の新たな学校教育を志向して、ゆとり教育へとシフトし、完全週5日制、および「総合的な学習の時間」の新設が注目された。このように、新しい学力観に立ち、「生きる力」の育成が求められつつ、言語活動の充実によって、知識・技能だけでなく、思考力・判断力・表現力等をバランスよく育成することも強調されてきた。

また、教育制度や組織にかかわっては、総合学科や単位制高校をはじめ、中等教育学校や義務教育学校なども創設されており、民間人校長の登用や学校評議員制なども展開されている。学校・教育の多様化が図られると同時に、開かれた学校運営が要求されている。学校・教育の多様化と並行して、少子化による「客集め」競争や通学区制の緩和など、教育の「市場化」が進行している。

こうして目まぐるしくつづく教育改革において、常に注目されるのは学校教育の主たる担い手である教師である。教師には多種多様な期待が寄せられ、数多くの能力が求められている一方で、教師の能力低下や多忙化が問題視されて

いる。と同時に、校長のリーダーシップのもと教職員が連携し合い、チームとして学校を運営していくことも求められている。

教育改革をつき動かしているのは、現状の学校や教師に向けられた、一般的な認識・批判である。とりわけ後述するように、「子どものため」という反論しがたい美辞麗句のもと、学校や教師がどうあるべきかが模索され、教育課程の編成にかんして「校長のリーダーシップ」、「特色ある教育活動」、「チーム学校」、「家庭・地域との連携」といったキーワードを交え語られている。

本稿では、まず、戦後日本におけるこれまでの教育課程編成について、学習指導要領の変遷に沿って整理し、その学習指導要領改訂にみられる当時の学校教育観、とりわけ地域との連携に関する捉え方を吟味する。そのうえで、近年際立つ「子どものため」の教育改革においてどのような対応が迫られているのかを、地域との連携にかかわる側面に重点を置きながら、教師や子どもを取り巻く今日的な状況、ならびに教師改革にかかわる施策を辿りながら、検討するものである。

## Ⅱ 戦後日本の教育課程編成（1980年代まで）

戦後日本の教育課程は、「カリキュラムは単に認容された一体の知識だけではなく、学習者の肉体的および精神的活動をも加えて構成されているものである。それには個々の生徒の異なる学習体験および能力の相違が考慮されるのである。それ故にそれは教師をふくめた協力活動によって作成され、生徒の経験を活用しその独創力を発揮させなくてはならないのである。」（「米国教育使節団報告書」（要旨）より）と、戦前の中央集権的な教育課程編成の批判からスタートしている。

この方向性にしがたい、1947年の学習指導要領（試案）では、小学校の教科課程において戦前から次のような変更点が挙げられている。

1. 従来の修身・公民・地理・歴史がなくなって、新しく社会科が設けられたこと。
2. 家庭科が、新しい名まえとともに、内容を異にして加えられていること。
3. 自由研究の時間が設けられたこと。

このうち社会科が、田中編（2009）で「戦後の花形科目」だと言われるように、当時の経験主義教育をけん引していた。「子どもが生活のなかで出合う問題や興味関心などに基づいて学習が展開する経験主義教育の原理を徹底し」、「子どもの生活経験を系統的に組織することが重視」（田中編 2009, 187 頁）されるなかで、新教科である社会科が中心的役割を担っていたのである。

そもそも学習指導要領は、日本全国の学校教育に一定の水準を求めるものであり、そこには子ども個人の学習や学力を担保する役割が一方にある。またその一方、国民の教育水準を向上させ、国際競争力に耐えうる人材を育成し、国力の引き上げを図るという役割も担うものである。たとえば、戦後の経験主義教育は、子どもの体験や興味関心を重視し、一人ひとりの能力の違いに配慮していた点で、「子どものため」を思っの教育を推進していたとも読み取れる。だが、敗戦後の民主主義国家の形成を企図した制度設計・課程編成という当時の状況を考慮するに、むしろ「子どものため」よりも「民主主義国家の形成のため」というねらいが上位にくるととらえられうる。

その後、1958 年の学習指導要領改訂を機に系統主義教育に転換していくが、この改訂について、2016 年 12 月に出された中央教育審議会（以下、中教審）答申のなかでは「工業化という共通の社会的目標に向けて、教育を含めた様々な社会システムを構想し構築していくことが求められる中で行われた」ととらえられている。この当時の背景には子ども個々人の「基礎学力の低下」に対する懸念があり、この「基礎学力の低下」はたしかに子ども本人にかかわる重大事だが、日本と時を同じくして、ソ連のスプートニク号打ち上げ成功を機

に、戦後日本の教育に大きな影響を及ぼしたJ. デューイの経験主義教育がアメリカでも批判にさらされたように、国民の生活を守る国家として、工業化という社会的目標に向けて、国民の教育、学校教育課程の編成が議論されてきたといえるだろう。

その後、1977・78年の改訂では、国力を担う人材の育成を志向する大きな流れが継続する一方、「落ちこぼれ」などの顕在化する教育問題に対して、個々人の学習を蔑ろにしない手立ても講じられた。グループ・ディダクティカ編(2000)では、80年代半ば以降、向山洋一氏らによる「教育技術の法則化」、藤岡信勝氏らによる「授業づくりネットワーク」といった、新たなタイプの民間研が勃興し、「授業づくり」論が台頭したと指摘している。「法則化」の是非はさておき、「落ちこぼれ」や学校の荒れといった当時の子どもの現状にあって、ミクロレベルでの授業改善が求められたのは、一定の必然性を伴うものであったと捉えられる。

### Ⅲ 1990年代以降の教育課程編成

1989年の改訂では、臨時教育審議会（以下、臨教審）の答申を反映するかたちで、「自己教育力」の育成に向けて学力観の転換が促され、1991年より「指導要録」においても「関心・意欲・態度」「志向・判断」「技能・表現」「知識・理解」という4つの観点別に行うこととなった。また、小学校低学年において「生活科」が新設され、高校「社会科」が「地理歴史科」と「公民科」に再編されている。そのほか、臨教審答申の一つの柱である「個性重視の教育」を受け、義務教育段階である中学校で教科によっては習熟度別指導が奨励されるなど、個性重視の名のもと、能力に応じた教育が推進されていった。

さらに1998・99年改訂では学校完全週5日制となり、その導入に際して家庭・学校・地域の役割や連携がますます強調された。また、学校教育活動全体で「生きる力」を育成することが求められ、「総合的な学習の時間」が新設される

など、各学校の特色づくりも積極的に許容され、弾力化がすすんだといえよう。2008年の改訂では、PISAなどの国際学力調査結果を受け、「生きる力」の知的側面である「確かな学力」の向上を推し進めるべく、授業時数・授業内容の増加とともに「言語活動の充実」などが図られた。

本項では、こうした一連の新保守主義的教育改革のなかで、教師に求められている資質能力について概観しておきたい。とりわけ1990年代以降、四半世紀にわたってキーワードに据えられる「実践的指導力」についてである。

1987年教育職員養成審議会答申（以下、教養審答申）のなかで、「教師としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり」、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの」と述べられている。すなわち、養成・採用・現職研修の各段階に応じて能力の形成が図られる必要があるという。

1999年教養審答申では、これらの各段階の役割を図示しているが、そのなかで養成段階を「教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』（採用当初から学級や強化を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を身に付けさせる過程」と位置付けている。また、同答申には「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった能力がいつの時代にも教員に求められる資質能力である」と、「実践的指導力」が不可欠であることも指摘しており、こうした実践的指導力の必要性は、1987年教養審答申にもすでに確認できる。

この「実践的指導力」というワードは、教師としての資質能力として、反論しづらい装いをまとっている。「実践的指導力」のない教師を望む人はいないだろう。しかしかといって、この「実践的指導力」が具体的にどのような能力を指すかは明らかではない。池田・小林・宮城（2011）は、2010年設置の「教員の資質向上 特別部会」の議事録を読み解くことで、この特別部会の議論上

でさえも、教員の資質能力や「実践的指導力」について「総花的な印象がぬぐえない議論が散見され」「議論は空転しがち」だったと指摘している。そのほか先行研究でいえば、たとえば土井（2002）は、教育実習を通して学生が身につけなければならない実践的指導力の基礎として、①子どもに寄り添う「人間力」、②子どもの学びを引き出す「教材開発力」、③子どもと教材を結んで学びを成立させる「授業組織力」の三つを挙げている。また石原（2011）は、実践的指導力が「採用当初から…著しい支障が生じること」がない点に着目し、新任教師が困難に感じる要素を調べ、学習指導力、社会性、人間関係、生徒指導力という4因子を抽出している。このように、「実践的指導力」の具体的な構成能力は一致を見ない。

本田（2005）は、「基礎学力」などのように、努力量によって向上可能な、共通尺度で比較できる「近代型能力」とは異なり、「個別具体的な場面場面で何をなしえたかによってのみ表面化」し、「その保持を主張する上で『近代型能力』と比べて多大な労力を要し、なおかつ不透明であるという特徴をもっている」能力として「ポスト近代型能力」を提示している。教師に求められている「実践的指導力」は「ポスト近代型能力」といえるかもしれない。

とはいえ、前述の「教員の資質向上 特別部会」では、「欧米諸国などでは一般的に専門職基準があった上で、免許法が存在するにもかかわらず、『教職全体の専門職基準』が存在しないことを問題視する委員の発言があり（池田・小林・宮城 2011 32-33 頁）、これは今日の専門職基準策定の流れをつくっている。兵庫教育大学の研究グループ（たとえば、別惣ら 2012、別惣・渡邊編 2012）においては、大学卒業時の学生が習得すべき能力（教員養成スタンダード）の開発をすすめている。

しかもこうした動きは教員養成段階にのみ求められているわけではない。たとえば、文部科学省に設置された『英語教育の在り方に関する有識者会議』での提言をうけて開始された「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」では、①小学校教員及び中・高等学校の英語担当教員の英語力・指導力

向上に向けた大学の教職課程におけるコア・カリキュラムを含めたモデル・プログラムの開発・検証、②小・中・高等学校の現職教員を対象とした教員研修プログラムの開発・検証を行い、それら成果の活用・普及を図ることが目指された（東京学芸大学 2016, 2017）。

このように、実際の学校現場に資する「実践的指導力」、しかも一定のスタンダードを満たした能力を、養成・採用・研修をつうじて習得させることが要請されている。

#### Ⅳ 「子どものため」の三つの論点

教師は「指導力」を有する必要がある。しかもそれは「実践的」なものではない。ならば「実践的」なる「指導力」を身に付けるためには、実践経験の機会を量的に確保し、かつ質的に充実させる必要がある。養成段階における「教職実践演習」の新設や学校ボランティアなども、こうした流れに位置づくるものである。

では、この「実践的指導力」はなぜ必要なのか。何のために必要なのだろうか。この問いに詳細に答えようとする、子どもを取り巻く社会や現状について、また子どもに求められている能力等について論じたい。その現状をふまえて必要な能力を身に付けさせるため、ということになるだろう。端的に言うならば「子どものため」である。

荻谷（2002）は、絶え間ない教育改革について、現実の教育に対する否定的なイメージ（画一的な教育内容における個性の埋没、学歴社会の弊害など）が強烈であればあるほど、そのコントラストとして、「子どものため」を思う教育言説が魅惑的に心をつかむと指摘し、実態の把握による教育の見方・とらえ方の検証が必要だという。このなかで荻谷が挙げた論点は、学習内容の精選、学習意欲の向上、教師の実践に委ねられた教育改革の成否の3点であり、授業や学習の側面に焦点づけている。学校完全週5日制や「総合的な学習の時間」の



創設による、当時の学力への注目度の高さがうかがいしれる。

なお、その後の2008・09年改訂の学習指導要領では、知識基盤社会やグローバル社会のなかで、確かな学力の定着やコンピテンシー型学力の育成が取り上げられている。また、2017年改訂の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立ち、理数教育や道德教育、体験活動を充実させ、各学校でカリキュラム・マネジメントを確立することが要請されている。こうした近年の教育改革の背景にどのような現状理解が潜んでいるのかは一つの研究課題であろう。

ただ、こうした教育改革には異なる側面で「子どものため」の理想が背後にある。学習や学力について論じた荻谷(2002)は、当時の教育改革が求めた「子どものため」の教育を、「個性尊重を標榜する『子ども中心主義』の教育」(荻谷 2002 140 頁)ととらえている。本稿では、次のような3点を挙げたいと考える。

### (1) 子ども理解

一つは「子ども理解を前提とする教育」である。授業に関して言えば、授業前に、子ども一人ひとりの学習理解度や興味関心の所在を理解したうえで、授業を構成しようというものである。そのほか、いじめや不登校の問題に対する手立てとして、子どもに寄り添うことが重視され、スクールカウンセラーの配置やスクールソーシャルワーカーの養成が進められたことも、一人ひとりの抱えた問題の理解に努め、個々に即した支援やかかわりが必要というものである。

教育課程編成にあたっては、たとえば「中学校学習指導要領」には「生徒の心身の発達の段階や特性及び学校や地域の実態を十分考慮」することが求められている。発達の段階に応じて多様化する課題に対して、各中学校ではこれまでも生徒指導主事、進路指導主事等の校務分掌を担当する教員を中心に、生徒一人一人の発達をきめ細かに支える熱心な取組が展開されてきたところである

(東洋館出版社編集部編 2017)。だが、「特別な配慮を必要とする生徒への指導」として、障害のある生徒や日本語の習得に困難のある生徒、不登校生徒への配慮などについて新たに言及されており、多様な生徒に対応するために、指導方法の工夫や教師間の連携などが求められている。

## (2) 子どもの環境整備

二つ目は「子どもの学習環境・生活環境を整えた教育」に関してである。少子化という外部要因はあるものの、学校統廃合もからんで、児童生徒の学習・発達上最適な学校規模や学級規模について議論も見られた(山崎 2014)。不登校の問題等からすると、「子どもの居場所」というとらえ方から、養護教諭との連携や空き教室の活用なども検討されている。また、学校・教師への不信から学校の閉鎖性が問題視され、風通しの良い「地域に開かれた学校づくり」が求められた。たとえば、学校評議員制度や学校運営協議会の設置などが挙げられよう。

### ① 学校評議員

学校評議員は、中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」(1998年9月)をふまえ、2000年1月の学校教育法施行規則の改正によって導入され、同年4月から施行されている。学校教育法施行規則には、次のように規定されている。

#### 学校教育法施行規則

第49条 小学校には、設置者の定めるところにより、学校評議員を置くことができる。

2 学校評議員は、校長の求めに応じ、学校運営に関し意見を述べることができる。

3 学校評議員は、当該小学校の職員以外の者で教育に関する理解及び識見を有するもののうちから、校長の推薦により、当該小学校の設置者が

委嘱する。

校長が学校運営を計画実施するにあたって、保護者や地域住民等の意見を聞き、協力を得ながら進めていくために、校長の推薦を受けた有識者がそうした意見を把握し、校長の求めに応じて意見を述べることができるのである。

## ② 学校運営協議会

学校運営協議会は、2004年、中教審答申「今後の学校の管理運営の在り方について」等をふまえ、地域の住民や保護者のニーズを学校運営により一層的に反映させる仕組みを導入するため、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」を一部改正し、同年施行されている。

その後、2015年12月の中教審答申「新しい時代の教育と地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」をふまえて次のように改正され、2017年4月より施行されている。

第47条の6 教育委員会は、教育委員会規則で定めるところにより、その所管に属する学校ごとに、当該学校の運営及び当該運営への必要な支援に関して協議する機関として、学校運営協議会を置くように努めなければならない。(略)

- 3 対象学校の校長は、前項の委員の任命に関する意見を教育委員会に申し出ることができる。
- 4 対象学校の校長は、当該対象学校の運営に関して、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し、当該対象学校の学校運営協議会の承認を得なければならない。
- 5 学校運営協議会は、前項に規定する基本的な方針に基づく対象学校の運営及び当該運営への必要な支援に関し、対象学校の所在する地域の住民、対象学校に在籍する生徒、児童又は幼児の保護者その他の関係者の理解を深めるとともに、対象学校とこれらの者との連携及び協力の推進

に資するため、対象学校の運営及び当該運営への必要な支援に関する協議の結果に関する情報を積極的に提供するように努めるものとする。

6 学校運営協議会は、対象学校の運営に関する事項（次項に規定する事項を除く。）について、教育委員会又は校長に対して、意見を述べることができる。

7 学校運営協議会は、対象学校の職員の採用その他の任用に関して教育委員会規則で定める事項について、当該職員の任命権者に対して意見を述べることができる。（以下略）

この規定にあるように、学校運営協議会は、校長が示す学校運営の基本的な方針について承認する権限があり、学校運営について教育委員会又は校長に対して意見を述べるができる。また、改正後から、学校運営協議会の設置が「置くことができる」という任意設置から「置くように努めなければならない」と努力義務化されている。また、教職員の任用に関して意見を述べるができる範囲が、教育委員会規則で定める事項に限定されている。

こうした「学校評議員」や「学校運営協議会」は学校運営に関する協働であるが、教育活動に関しても地域の協力を得ることが求められている。2017年の改訂では、その告示にあたって「教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を超えた交流の機会を設けること」が通知されている。教育課程の編成や教育活動の実施において、「地域との連携・協働」は「地域の実態をふまえること」とセットで学校現場に要請されているといえよう。

### (3) 子どもの安全

三つ目は「子どもの安全を優先する教育」である。1958年に制定された学校保健法は、2008年に学校保健及び学校安全に係る国等の責務を明らかにす

るため、「学校保健安全法」へと名称変更された。

感染症の予防に関しては改正前から明記されていたが、学校保健安全法第19条には「校長は、感染症にかかっている、かかっている疑いがあり、又はかかるおそれのある児童生徒等があるときは、政令で定めるところにより、出席を停止させることができる。」と出席停止について、同法第20条には「学校の設置者は、感染症の予防上必要があるときは、臨時に、学校の全部又は一部の休業を行うことができる。」と臨時休業について定められている。

また、出席停止については、学校教育法第35条に次のように規定されている。

市町村の教育委員会は、次に掲げる行為の一又は二以上を繰り返し行う等性行不良であつて他の児童の教育に妨げがあると認める児童があるときは、その保護者に対して、児童の出席停止を命ずることができる。

- 一 他の児童に傷害、心身の苦痛又は財産上の損失を与える行為
- 二 職員に傷害又は心身の苦痛を与える行為
- 三 施設又は設備を損壊する行為
- 四 授業その他の教育活動の実施を妨げる行為

このように、感染症予防という安全面の観点から、また児童の教育を受ける権利を保障するという観点から、子どもは庇護されてきた。さらに、阪神・淡路大震災や東日本大震災をうけ、大規模な災害に対する意識が高まっている。特別活動の「健康安全・体育的行事」には、「心身の健全な発達や健康の保持増進、事件や事故、災害等から身を守る安全な行動や規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、責任感や連帯感の涵養、体力の向上などに資する」（「中学校学習指導要領」（2017年改訂））ため、「健康診断、薬物乱用防止指導、防犯指導、交通安全指導、避難訓練や防災訓練、健康・安全や学校給食に関する意識や実践意欲を高める行事」などが含まれている（「中学校学習指

導要領解説」(2017年改訂))。また、教科指導においても、都道府県や自衛隊等国の機関による災害対応(小:社会)、自然災害に関する内容(小中:理科)を扱うことが同学習指導要領の中で示されている。こうした防災や健康安全のほか、いじめや児童虐待なども、子どもの生命・安全をまもるうえで看過できないものである。

学校安全に関しては、たとえば石毛(2002)のように、その意義や目的に即して指導内容や課題が検討されてきた。そのなかで、安全指導の原理として次の5つが示されている。すなわち、「一回性の原理(一回の事故でも致命傷になりうる)」、「自己統制の原理(安全な行動には自己抑制が必要である)」、「危険予測の原理(予測能力の育成が重要である)」、「地域性の原理(地域の特性や実態に応じた実践が必要である)」、「基本的生活習慣の原理(安全な行動の仕方は基本的生活習慣そのものである)」の5点である。そのほか、交通安全教育や災害安全教育などの「安全教育」だけでなく、学校事故例も挙げながら「学校管理」の人的管理・物的管理の重要性が示されている。文部科学省の通知等をみても、「学校安全緊急アピールー子どもの安全を守るためにー」(平成16年1月)、「学校における転落事故等の防止について」(22ス学健第1号平成22年4月15日)、「熱中症事故等の防止について(依頼)」(26ス学健第6号平成26年5月19日)等が出されるなど、常に注意喚起がなされている。

2012年3月に出された中教審答申「学校安全の推進に関する計画の策定について」においては、大きく以下の3点が掲げられている。すなわち、①「学校における安全教育」、②「学校における安全管理」、③より実証的な学校安全施策の推進、の三つである。

①については、保健体育等の授業時間をはじめ、関連する教科等で体系的かつ計画的にできるよう時間数を確保し、地域との連携をさらに図ってより効果的に体験的な学習を行うことが必要であると指摘する。②については、学校設備の定期点検や不審者等の侵入防止対策のほか、保護者や地域のボランティアの協力のもと、事件・事故災害の起こりにくい環境を構築していくよう努める

ことが求められている。③については、国内外の取組も含め、事故データを学校事故防止対策に活用できるよう整理・分析することが要求されている。

学校保健安全法第26～30条には、児童生徒等の安全の確保を図るために、様々な取組が推進されている。学校においては、学校安全計画の策定・実施、危険等発生時対処要領（危機管理マニュアル）の作成及びその職員に対する周知、訓練の実施が義務づけられ、さらに地域の関係機関等との連携を図ることが努力義務とされた。

## V 「子どものため」の主な取り組み

本項では、前項に示した教育改革の特徴をふまえ、各学校における教育課程編成について、2017年3月改訂の「中学校学習指導要領」をもとに、主に「カリキュラム・マネジメント」と「地域との連携・協働」について整理し、考察を加えることとする。

### (1) 2017年3月の学習指導要領改訂の基本的な考え方

文部科学省は、2017年の改訂の基本的な考え方として次の3点を挙げている（『中学校学習指導要領解説』2017年より）。

- ①教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を活かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること。
- ②知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成すること。

- ③先行する特別教科化など道德教育の充実や体験活動の重視，体育・健康に関する指導の充実により，豊かな心や健やかな体を育成すること。

## (2) カリキュラム・マネジメント

この基本的な考え方にあるように，「社会に開かれた教育課程」を重視することが求められているわけだが，奈須（2017）は，「社会に開かれた教育課程」にかかわって，教育学における学校教育と社会の関係の二つの考え方を示している。ひとつは，その時代の社会が要請する人材を過不足なく適切に供給できるよう，社会の変化に遅れることなく，しっかりと付いていくのが学校教育の任務であるという社会的効率主義，社会適応主義であり，もうひとつは，教え・育てた子どもたちが次世代の社会を主体として創出するという筋道を介して，学校教育は社会の変化を先導して生み出すという社会改造主義，社会改良主義である。学習指導要領をふりかえると，2016年12月の中教審答申で1958年改訂が「工業化という共通の社会的目標に向けて，教育を含めた様々な社会システムを構想し構築していくことが求められる中で行われた」と位置づけられるように，従来，学校教育と社会の関係は前者のとらえ方が主流であった。だが今回の改訂では，そうした社会の変化に従属的に追随する教育ではなく後者のような関係が反映されるようになったのである（奈須 2017 112-113 頁）。

次世代の社会を主体として創出する子どもの育成に向けて，総則の中には「カリキュラム・マネジメントの充実」が次のように掲げられている。

各学校においては，生徒や学校，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等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。)に努めるものとする。

このカリキュラム・マネジメントについて、同解説では①「生徒や学校、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」という三つの側面から整理されている。また、『中学校学習指導要領』付録6には、カリキュラム・マネジメントの参考例として、「郷土や地域」や「環境」や「防災」などの現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容がいくつか提示されている。

中教審答申(2016年12月)では、「カリキュラム・マネジメント」というのは、「全ての教職員が参加することによって、学校の特色を創り上げていく営み」であり、「全ての教職員が、教育課程を軸に自らや学校の役割に関する認識を共有し、それぞれの校務分掌の意義を子供たちの資質・能力の育成という観点から捉え直すことにもつながる」と期待されている。

総合的な学習の時間に注目すると、「学習指導要領に定められた目標を踏まえて各学校が教科横断的に目標を定めることが、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵となる」という。その理由として、教科横断的に学ぶ総合的な学習の時間において、各教科等の「見方・考え方」を働かせることによって、「見方・考え方」は多様な文脈で使えるようになり、また、学年間・学校段階間といった「縦」のつながりにおいても期待される役割が大きく、総合的な学習の時間においてどのような目標、内容の学習を行うかということがひとつの軸となる、と述べられている(中教審答申 2016年12月)。

また、「カリキュラム・マネジメント」を通じて、教科等の相互の関連付けや横断を図り、必要な教育内容を組織的に配列し、各教科等の内容と教育課程全体とを往還させるとともに人材や予算、時間、情報、教育内容といった必要な資源を再配分すること、教育課程を軸に、教育活動や学校経営の不断の見直

しを図っていくために、子どもたちの姿や地域の現状等を把握できる調査結果や各種データ等を蓄積することも同答申で求められている。

### (3) 地域との連携・協働

星（2011）は、学校安全のため、先駆的な学校での取り組みと地域での取り組みを取り上げている。このなかで、子どもたちの安全を守る視点として、学校内を「点：学校」、登下校中を「線：通学路」、いったん帰宅後を「面：地域社会」と大別して考察している。

まず、学校（点）での先進的な取り組みとして挙げられた4つの事例に共通するのは、ガードマンの配置であったが、無論それに終始するものではない。来訪者名簿の記入や「危機管理マニュアル」の作成だけで満足せずに、その効果的な運用を探り、防犯機器の整備や訓練を徹底させることが重要である。通学路（線）については、学校・保護者・地域の連携が必須としたうえで、学校が地域連携のリーダーとして「目に見える形で」積極的な姿勢をみせること、そうすることで、学校教職員すべてがまち全体から信頼を得ていること等を挙げ、地域社会（面）に関しては核家族化や社会環境の変化をふまえ、「人の目が何よりの防犯」の意識のもといま一度地域社会で取り組むことの重要性を訴えている。

2012年3月の中教審答申「学校安全の推進に関する計画の策定について」で「より実証的な学校安全施策の推進」が求められたと先述したが、このなかで「科学的な根拠に基づいた施策」や「実証的な取組」というワードが出現している。このように、学校安全に関する科学的な根拠（エビデンス）を重視しようとする動きについて、いわば新しい「学校安全」観が登場した大きな変革だと内田（2015）は指摘する。しかしそのうえで、「エビデンス・ベースドの気運が高まりつつあるなかで危惧されるのはエビデンスの無批判な受容である。教育学では、数量的なデータの扱いが専門的に検討されてこなかった分、ひとたびエビデンスが意義あるものと価値づけされたときに、エビデンスの中身が

批判されることなく導入されてしまうのではないだろうか」と警鐘を鳴らしている（内田 2015 279 頁）。

## Ⅵ ま と め

「子どものため」を標榜して教育改革が進められている。それは荏谷（2002）のいう「個性尊重」ととどまらず、「次世代の社会創出の主体」となる子どものためであり、それは安全教育における訓練の実施等にも具体的な工夫が求められるに至っている。「主体的・対話的で深い学び」については本稿で焦点づけしなかったが、これは今回の改訂のキーワードであり、そこには子どもの主体性を尊重し、知の主体化を目指すための授業が要請されているといえよう。また、子どもの安全を守る観点を例に挙げても、学校安全計画の策定・実施や職員への周知等が義務づけられているように、PDCA サイクルや「チームとしての学校」を意識して取り組むことが重要視されている。

さらに、学校運営に関して校長のリーダーシップや地域との連携が求められ、学校教育全体にわたってカリキュラム・マネジメントに努め、特色のある「開かれた教育課程」を重視するよう要請されている。これは、学校だけが子どもたちの教育の責任を抱え込むのではなく地域全体で引き受けようというものであり、多忙化する教員の負担軽減策としても後押しし、たしかに反論しにくいものである。とりわけ防災などの学校安全に関しては、各地域の実情もふまえ、リスクマネジメントが欠かせないところである。だが、新自由主義的な教育改革の流れのなかで、「開かれた教育課程」のもとあらゆる側面で学校や地域に責任が課されることにより、地域と学校で軋轢や疲弊が生じるのではないか、という懸念は払しょくしきれない。少子化や過疎化あるいは地域産業の停滞といったさまざまな地域の問題（とりわけ地方の問題）が、教育の問題とオーバーラップしてこれまで以上に地域・学校の双方にのしかかってくるのである。

また、中教審答申（2016年12月）や田村（2017）が指摘するように、そうした教育課程の編成にあたっては総合的な学習の時間が重要な位置づけにある。総合的な学習の時間がスタートした1998年改訂の学習指導要領には、「総合的な学習の時間」は「自ら学び考える力などの『生きる力』を育むことを目指す」という特徴を有することが示されている。水原（2010）の言うように、児童生徒の「興味・関心等に基づく学習」が原則で、課題設定・解決能力の育成、学習方法の習得、主体性の確立のほか、「各教科等でそれぞれ身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになる」こと（総合化）が期待されるものである（水原 2010 214-215頁）。

「カリキュラム・マネジメント」の中核を担う「総合的な学習の時間」の特徴をみるに、横断的・総合的な学習をとおして知の主体化を図ることが、いま「主体的・対話的で深い学び」とともに強調されている。学習主体の子どもを顧みないまま、教育の内容・方法の充実を図ろうとすると、たしかに徒労に終わるだろう。ミクロレベルの授業研究において、「子どもにとって」最善の授業を模索することはたしかに重要であることに間違いはない。ただそれと同時に、子どもにおもねる事態を招く恐れについて自省しながら、改善する必要性もある。他方マクロレベルにあっては、「教師の実践的指導力」という抽象的なワードのみならず、「子どものため」という抗しがたいワードに振り回されずに学校教育を問う姿勢が必須である。

しかも、「カリキュラム・マネジメント」や地域との連携を含め、教育課程を見直すための資料として各種調査データを収集すること、そうしたエビデンスをもとに教育内容を検討することが目指されている。その際、調査データがどのように収集・分析されたものなのか、マスコミ報道のインパクトを無批判に受け止めていないか等、留意することが肝要である。とりわけ、「子どものため」という枠組みによって思考停止をすることなく、教育問題及び教育改革の動向を読み解くことが重要である。

## 参 考 文 献

- 別惣淳二・鈴木篤・龍輪飛鳥・渡邊隆信・大関達也・藤原賢二「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究－大学卒業時における『教員としての最小限必要な資質能力』の同定と構造化－」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学論集』第13巻, 2012年, 25-35頁。
- 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証－学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社, 2012年。
- 中央教育審議会「今後の学校の管理運営の在り方について（答申）」2004年3月。
- 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」2006年11月。
- 中央教育審議会「学校安全の推進に関する計画の策定について（答申）」2012年3月。
- 中央教育審議会「新しい時代の教育と地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」2015年12月。
- 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及び必要な方策等について（答申）」2016年12月。
- 土井進「教育実習による学生の成長」日本教師教育学会編『教師をめざす』学文社, 2002年。
- グループ・ディダクティカ『学びのためのカリキュラム論』勁草書房, 2000年。
- 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会－ハイパーメリトクラシー化のなかで－』NTT出版, 2005年。
- 星幸広「学校内外の安全確保に関する内容」千葉大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育の最新事情』福村出版, 2009年, 140-155頁。
- 池田雅則・小林正泰・宮城哲「教育実習に関わる制度、政策の分析－2000年代以降における動向を中心に－」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要第37号』, 2011年, 21-38頁。
- 石毛昭治『学校安全の研究』文化書房博文社, 2002年。
- 石原陽子「教師の『実践的指導力』育成に関する考察－新任教師の属性に着目して－」『ブール学院大学研究紀要』第51号, 2011年, 203-216頁。
- 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書, 2002年。
- 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」1987年12月。
- 教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」1999年12月。
- 水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書－その能力観と人間像の歴史的変遷－』東北大学出版会, 2010年。
- 文部科学省『中学校学習指導要領』2017年。
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説』2017年。
- 文部科学省サイト「米国教育使節団報告書」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317998.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317998.htm)

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社，2017年。

田村学『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社，2017年。

田中統治編『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房，2009年。

東京学芸大学 文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」  
平成 27・28 年度報告書，2016 年・2017 年。

<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/index.html>

東洋館出版社編集部編『中学校学習指導要領ポイント総整理』東洋館出版社，2017年。

内田良「教育実践におけるエビデンスの功と罪」『教育学研究』82（2），2015年，277-286  
頁。

山崎博敏編著『学級規模と指導方法の社会学－実態と教育効果－』有信堂，2014年。