

自ら学ぶ子どもの育成を図る教育課程の創造と課題 —学校改革をめざした教育課程の編成と実施を例に—

1. はじめに

「カリキュラム・マネジメント」(以下カリマネ) や「主体的・対話的で深い学び」を強調した新学習指導要領は完全実施を目前にしているが、果たしてカリマネは各校に定着していくのだろうか。本稿は、筆者が学校経営や教育行政に長くたずさわって得た学校の実情・実態と経験が発する問題意識を出発点にしている。

2 学校教育目標の具現化をめざすカリキュラム・マネジメント

(1) 学校教育目標と教室の実践

田村はカリマネについて「カリキュラムを主たる手段として学校の課題を解決し、教育目標を達成していく営み」と解説し、学校経営と教育課程の編成、実施全体を広く視野に置いた概念」(注1)と述べているが、当然すぎて当然で、カリキュラムを手段にしなければ、何を手段にして教育目標に迫るのか、筆者には分からぬ。

今回の改訂の新しみの一つは、教育課程をカリキュラムとした点にある。従来も教育課程は学校教育目標(以下「学校目標」)の具現化をめざして編成され実施されていたはずであるが、その実施によって学校目標の具現化をなしたえた学校がどれほどあるのだろうか。また、田村は学校経営と教室の実践が乖離しているとも指摘(注2)しているが、それは授業実践が学校としての目標実現に寄与していないという指摘だと筆者は理解している。

カリキュラムは子どもの学習や経験の総体だと安彦は述べる(注3)。そうだとすると、隠れたカリキュラム(注4)も存在するのだから、計画どおりに指導したとしても、意図したとおりに子どもが学んだり経験したりするとは限らない。計画内容が子どもによって学ばれていかなければ、カリキュラムにはなり得ず、マネジメントしようがないのである。

(2) 子どもが学ぶ授業が前提だが

述べてきたようなロジックに「主体的・対話的で深い学び」は位置付く。このフレーズの主語は子どもであるから、子どもが学ぶ授業であることが重要であり前提なのである。

アクティブ・ラーニングの先取りと言われ、告示以来3年が経過した道徳科であっても、道徳的価値に向き合い、多面的多角的に考え、深く自分を見つめる授業にはいまだ出会ったことがない。教師牽引の授業が殆どなのである。

3 学校課題の克服をめざした中学校の実践

ここで、学校課題を解決し、学校目標の達成に迫った、2001年・2002年当時のK中の実践を「カリマネ」を視座にして分析してみる。即ち、授業実践の積み重ねや教育課程編成の改善によって、学校目標実現に迫った事例として、であり、同時にその実践が「カリマネ」による学校経営に示唆を与えると考えるからである。

同校の実践から得た示唆は下記の6点である。

1つは、学校課題も地域や教職員の願いも教育方針も込められた学校目標の設定である。学校目標として、切実感があり、リアリティがあり、標(しるべ)として機能していることである。そうでなければ学校目標以下の下位目標の体系は作り得ない。下位目標の立案者である全教職員が受け止められないからである。(注5)

同校の学校目標は「自ら学び自ら考える生徒」。これは「生きる力の育成」ではない。(資料1)生徒指導上の課題を背景に、自ら学び自ら考える生徒の育成が、抱える学校課題を解決していくという確信と方針を示していたのである。

2つは、学校目標と授業づくりとの間に自校ならではの論理が確立していることである。

このような授業を、全教職員で実践していくば、子どもが変容し、めざす子ども像に近づくという見通しである。俯瞰シート(資料2)を活

用した授業の特色即ち授業づくりのテーマと学校目標等とつながりの検証は参考になる。ちなみに筆者が指導した講座でも、このシートを記述させてみたが、ペンは止まったままで動かない。要するに学校目標等と授業実践とのつながりが見いだせないばかりか、自校の各教室の授業実践を把握していなかったのである。

同校の授業づくりは、「『どの子にも』学びの喜びを」ということで、自己評価を軸に学びの成立を画し、「自ら学ぶ」生徒の育成を指導の眼目に据えていた。同校の自己評価は段階評価を探っていない。子ども自身に評価規準が確立していなければ段階評価などできるはずがないからで、K中の自己評価は、子どもによる個人内評価というべきものであった。

例えば、社会科では、振り返りで「自分の考えを変えた友達の意見」を書かせている(資料3)。ここに焦点を当てた振り返りで、問いかから解決に至る理解の筋道が確認でき、学習内容の定着が図られることになった。加えて、このことで初めから終末に至る変容(成長)を認識し、さらに交流場面で自分に影響を与えた他者の意見を認識することで、他者をかけがえのない存在として意識できるようにもなったのである。汐見のいう「正されていく」喜びと謙虚さの獲得であるが(注6)、それは同校の研究仮説にある「他との共生」の具体でもあった。(資料4)

3つは、中学校における定期テストの改善である。同校の授業が「自ら学ぶ子ども」の志向性を持っているとすれば、定期テストのあり方に改善の目が向かうのは自然である。定期テストは自己評価に資するものかどうか。同校のテスト改善は、テスト結果を自らの学習の自己評価資料になるように工夫した点にある。くだす評価から生かす評価への転換である。

定期テストをステージテストに改め、テスト範囲における目標(習得すべき事項)と出題との相関表「自己分析シート」(資料5)を作成し、テスト結果に基づいて、目標の実現状況を可視化させた(注7)。その上で、教育課程上に「自ら

学びの時間」(注8)を設定して、一斉に「講座」を開設。生徒自らがねらいをもって講座を選択して学べる時間を創設したのである。

4つは、取りだし指導である。我が国の教育課程は課程主義を加味した年齢主義で編成されている。指導要録に数多のCがあろうが、評定全てが1であろうが、新年度になれば新しい教科書で新しい指導内容で新授業が始まる。

「分かる」ことの前提には既存の知識があり、それなくして「分かる」ことはない(注9)。未習事項を学びとるには、「もと」が必要で、それなくしては、学習事項は宇宙語に等しく、「分かる」「正されていく」喜びなど味わえるはずがないのである。「わかんね、つまんね、役にたたねー。」という学びの逃避行を生み出す土壤がここに隠れている。

同校は、学年相応の教材水準より学びの成立を優先させた。その子の半知半解レベルにまで教材内容をレベルダウンさせて特別指導を実施。それを組織化したのである。法令上は問題がないわけではない。だが、教室で、置き去りにされている子にも手をさしのべる、「どの子にも」という学校の姿勢は、「信頼」を醸成し、学びを楽しむ子どもを育て、学力も向上させた。(注10)

5つは、同校に赴任してきた未経験講師が直面した年間指導計画作成の困難さへの対応である。この対応は後年になった。市全体で分担してモデルを作成。各校はそのモデルのデータを下敷きにして年間指導計画作成が容易になるよう環境作りを地域で施したことである。

6つは、指導法である。紙面の関係で略すが、「自らの判断」に返す指導改善であった。(注11)

4 まとめに代えて

以上、カリマネが用語で終わらず、学校経営に有効に働くようにという視点で、K中の実践から抽出したのが上記の6点である。カリマネ実践に立ちはだかる壁である。提案に代えさせていただきたい。(注、参考文献等は当日)