

タイトル	移行期における教育課程経営上の課題と課題解決の方策
著者	堂徳，将人
引用	北海商科大学論集，2(1)：26-39
発行日	2013-02

移行期における教育課程経営上の課題と課題解決の方策*

Curriculum Management Issues in Times of Transition of Course of Study

堂徳 将人 Masato Dohtoku

要旨

本稿は、2008年新学習指導要領の告示を受けて、各学校において進められている新教育課程への移行期の課題について、20年前と現在の調査の比較検討を通して分析するとともに、今後の課題解決に向けた取り組みについて考察したものである。分析の結果、移行期における課題は20年の歳月を経て本質的に不変であることを発見した。それは、社会の変化に対応して教育内容の拡充と質的改善への対応が求められる一方で、学校週5日制の段階的普及に伴う学習時間の縮小への対応が不可欠になっていることである。

こうした課題解決の方策としては、一つに各学校の教育課程経営に協働体制を構築することあり、二つに学校の教育目標の具現化であり、三つに横の統合をもたらすクロスカリキュラムの推進であり、四つに縦の統合をもたらす地域における校種間連携・接続の改善であることを示した。

キーワード：教育課程経営、協働、教育目標の具現化、クロスカリキュラム、縦横の統合

Abstract

The purpose of this paper is to analyze surveys of teachers which were made twenty years ago in 1992 and again in 2012, to consider measures required to resolve problems associated with the transition in course of study issued by the MESSC in 2008.

The condition is that problems regarding the transition in Course of Study have remained largely unchanged over the past twenty years.

The core the school curriculum needs both to expand the range of contents and to improve substance of the subjects taught in order to cope with changing times and to adapt to the reduced teaching available time, due to the establishment of the five-day school week.

In order to resolve these problems, firstly, schools need to move towards building collaborative relationships, secondly, they need to share the purpose and vision, thirdly, they need to promote moves towards an integrated curriculum incorporating cross-curriculum links, fourthly, there is a need for vertical integration to be established within the learning community.

Keywords; curriculum management, collaboration, share the purpose and vision, cross-curriculum, integration

1. はじめに

2013 年 4 月から高等学校においては、新教育課程への学年進行での移行が開始されるところであるが、各高等学校では教育課程経営の推進に当たり、移行期に特有の様々な課題に直面し、その解決を図ることが急務となっている。

この度の学習指導要領の改訂は、2006 年の改正教育基本法、2007 年の学校教育法の改正の内容を踏まえ、2008 年（高等学校は 2009 年）に告示されたものである。このことは、新学習指導要領総則に示された「改訂の基本方針の 7 つの柱」の先頭に「教育基本法等の教育関連法の改正を踏まえた改訂である」ことが述べられていることから明確である。学習指導要領の改訂は、ほぼ 10 年おきに実施されてきたので、今時改訂は、戦後 7 回目ということになるが、その間、教育基本法の改正は一度も行われなかったことに鑑みても、従来にない大改訂であると言える。改正教育基本法は、戦後 60 余年の歳月が経過する中で、情報化・国際化・少子高齢化・産業構造の変化や科学技術の進展など、社会の変化が急激に進行するとともに、教育では、規範意識の低下、基本的生活習慣の乱れ、学ぶ意欲の低下、家庭や地域の教育力の低下、学校におけるいじめ・不登校・校内暴力などの問題が顕在化する中において、教育の根本に立ち返り、未来に向け、新しい時代の教育理念を明示し、国民の共通理解の下で教育改革を進めることの必要性を背景としていた。こうした観点に基づく改正教育基本法は、人格の完成や個人の尊厳などの旧法の普遍的な理念を継承しつつ、今後の教育が我が国の未来を拓くため、「知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって学び続ける人間」「公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民」「我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人」の育成などを目指すものである。旧法との具体的な比較としては、改正教育基本法第 2 条に教育の目標が 1～5 号にわたって示されるとともに、条文数が 11 から 18 へと増加するなど、条文数と内容のそれぞれが拡充されたことなどがある。改正教育基本法の理念を受けて、学校教育法の第 30 条 2 項には「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」として、義務教育から高校教育までを通して、習得・活用・探求の学習活動を発達段階に応じて展開し、身に付けさせることを求めた。

新学習指導要領は、こうした法令改正を踏まえて改訂されたものであることから、その実施を契機として、各学校における教育内容が大きく改善・充実されることが期待されるところである。

こうした期待にもかかわらず、各校種・各学校における新教育課程への移行期の取り組みは、かならずしも活発に行われてはいないと指摘されているが、その原因や課題について考察した研究は教科・特別活動・道徳などのそれぞれの領域では行われているものの、教育課程経営全体を通しての研究は、全国的に見ても希有である。そこで、2008 年の改訂以降、既に移行期を迎えている 2011 年の小学校、2012 年の中学校、さらには、2013 年から移行期に入る高等学校での取り組みを教育課程経営のレベルからとらえ直し、学校全体が協力して移行を推進するための新たな視座を示すことが求められている。

以上のことから、移行期における教育課程経営の課題を考える前提として、20 年前と現在の教員の意識調査を通して、従前の改訂に伴う新教育課程への移行と今時改訂による移行上の課題に相違点や類似点があるかどうかを調査し、分析することが重要である。

また、その結果を踏まえ、新教育課程への円滑な移行を図るための教育課程経営の在り方の考察を通して、課題解決の方策を提示する。

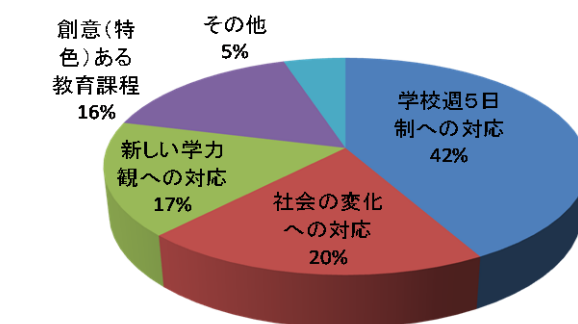
2. 移行期における教育課程経営上の課題

(1) 1990年代の移行期の課題

1987年臨時教育審議会の最終答申は、政治的駆け引きもあって教育基本法の改正は封印したものの、その後の教育政策に与えたインパクトの大きさから、まさに、第三の教育改革と呼ばれるに相応しいものであったと言える。1989年には中教審の答申を経て学習指導要領が改訂され告示された。89年告示の学習指導要領は、それまでの内容を大きく変革させるものであった。それは、臨教審が示した生涯学習社会への移行、社会の変化への対応、個性の重視などの観点から、それまでの受験競争の過熱や学歴社会への警鐘を基調として、新しい時代に生きる人間観や教育観、学力観などを踏まえた改訂であった。こうした大きな改訂を踏まえ、1994年には小中高等学校において新教育課程への移行が行われたが、その時期に各学校の教員はどのような課題意識をもっていたか、移行期に実施した調査結果の概要を示す。

図1は「1992～96(平成4～8)年度に北海道立教育研究所教育方法研修講座受講者から、1989(平成元年)年告示、1994(平成6)年実施の学習指導要領への移行期における新教育課程経営上の課題を提出してもらい、KJ法的手法による研究協議等をもとに結果をまとめたものである。」⁽¹⁾

図1 教育課程経営の課題(1992～96年度)



北海道立教育研究所教育方法研修講座受講者のKJ法的演習による課題分析(対象者数408名)

当時の課題の具体的な内容については、次のようになっている。

「学校5日制への対応」は、平成4～8年度までの毎年、小中高等学校の各校種において、一貫して最も多い課題となっている。具体的には、「学校週5日制に対応して、授業時数の確保や内容の精選・厳選を進め、家庭や地域社会との連携を推進する中で、肥大化した学校教育の内容を見直す」など、学校教育のスリム化に向けて教育内容をいかに精選し縮小するかの課題(以下「縮小」と記す)である。

「社会の変化への対応」は、国際理解・環境・情報教育等、社会の変化に対応する新たな教育内容の導入」など、教育内容の拡大に向けての課題(以下「拡大」と記す)である。

「新しい学力観への対応」は、「自己教育力の育成、個性の重視と基礎・基本の徹底、体験的・問題解決的な学習を導く教育課程経営の改善・充実」など、教育内容や方法の質的改善に

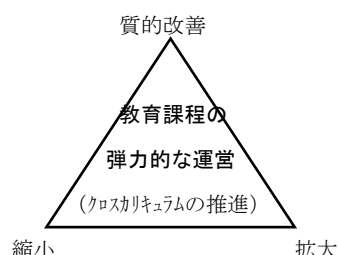
向けての課題（以下「質的改善」と記す）である。

「創意（特色）ある教育課程経営」は、「各学校の実態等に対応して、主体的・創造的な教育課程の編成・実施を図る」など、教育課程編成の多様化と実施における弾力化に向けての課題（以下「弾力的運営」と記す）である。

これらのことから、平成元年告示の学習指導要領への移行上の課題を解決するためには、図2に示す教育内容の「縮小」と「拡大」という一見矛盾する2つの要請を両立させるとともに、教育内容の「質的改善」を図ることが求められていた。

「縮小」と「拡大」と「質的改善」という3つの要請を同時に解決することは、各学校にとって困難な課題（トリレンマ）となった。

図2 課題解決の視点



これらの課題を同時に解決するためには、教育課程の「弾力的運営」が不可欠であり、後述するクロスカリキュラムをはじめとした種々の取り組みの必要性を強く認識したところである。

（2）2010年代の移行期の課題

その後、学習指導要領は1999（平成11）年の改訂を経て、この度の改訂に至るが、この間に新教育課程への移行期における教育課程経営上の課題がどのように変化したのかを考察するため、2009～11（平成21～23）年度にかけて道内の「小中高等学校教育関係者」^{（2）}から聞き取り又は記載様式により調査を実施した。次頁の図3は、その結果を集約したものである。

図3において回答された課題の具体的な内容については、次のようになっている。

「学習時間の確保」は、「学力低下の指摘に対応して、学力向上が求められる中、増大させた学習内容・部厚くなった教科書の記述等に対応した学習時間の確保を図る」など、学校における授業時数の確保や拡充をはじめ、家庭学習や地域における多様な学習と関連付けた学びの機会をどのように担保するかの課題である。

このことは、学校週5日制が1992年から月1回でスタートし、95年からは月2回、2002年からは完全実施へと拡大し定着する中で、内容の「精選から厳選へ」と向かった、いわゆる「ゆとり教育」の見直しへの対応としての課題でもある。その際、要領の「はどめ規定」の原則削除や「最低基準性化」が示されたこととの関わりが課題意識の要素となっている。

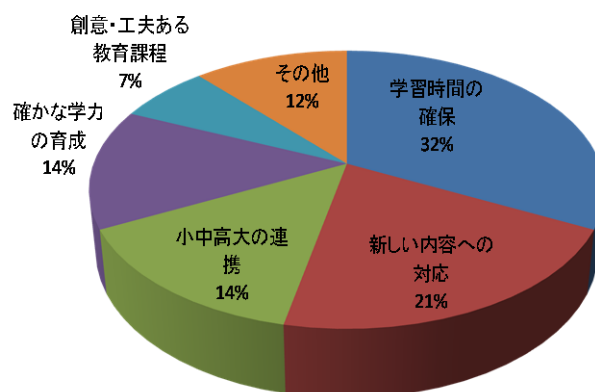
「新しい内容への対応」は、「言語活動・理数教育の充実、伝統や文化・道徳教育の充実など、要領の教育内容の主な改善事項として掲げられた内容をはじめとして、新たに掲げられたITCやキャリア教育の一層の充実を図る」など、グローバル化の進展に伴う知識基盤社会を生きるに必要な学習内容をいかに充実させるかの課題である。

「確かな学力の育成」は、前述の内容の充実とも関わって、「真に生きる力の育成を目指し、基礎・基本を確実に習得させ、学んだ内容を活用する力を培い、自ら主体的に探究すること」など、知識や技能の習得と思考力・判断力・表現力等のバランスのとれた育成を求めて、指導内容や方法の一層の改善を図るための課題である。

「創意・工夫ある教育課程経営」は、「地方分権や規制緩和などの進展を背景に各学校の裁

量権限の一層の拡大へ対応する」など、コミュニティスクールや地域教育経営の推進、各学校の教育課程経営の一層の弾力的な運営をいかに進めるかの課題である。

図3 教育課程経営上の課題(2009～11年度)



調査対象:小・中・高等学校校長・教頭・教諭(121名)
回答(課題)総数:(326項目)

以上の課題は、1992～96（平成 4～8）年度の調査結果としての「拡大」「縮小」「質的改善」の要請及び「弾力的運営」と軌を一にする。

「小中高大の連携」は、「平成 4～8 年度には課題としての認識は低く、課題として提起された数も少なかった」⁽³⁾ ため、その他の項目の内に集約した。しかし、この度（平成 21～23 年度）の調査では「確かな学力の育成」と並んで 3 番目に多い課題となった。具体的には、「小学校での英語の導入に伴う小中学校間での教科指導の交流を軸に、他の教科における協力教授の進展、高等学校では義務教育段階の学習内容の確実な定着を図る学習機会の設定等を契機とした地元小中学校との一層の協力、大学・専門学校等の高等教育機関との学校間連携や出前授業等を積極的に実施」など、小中学校間の緊密な連携はもとより、中等教育学校や中高一貫教育校の拡充、高大の連携・接続の在り方をめぐる議論が活発化する中で、児童生徒一人一人の発達に即したシーケンスに着目しつつ、学校種を越えたいわゆる縦のインテグレーション化をいかに推進するかの課題である。

（3）1989 改訂と 2008 改訂の比較考察 ～構造的に変わらない移行上の課題～

1992～96（平成 4～8）年度と 2009～11（平成 21～23）年度の調査結果から、教育課程経営上の課題の変化を比較すると、概ね次の①～⑤に集約される。

すなわち、図 1 と図 3 を比較することにより、平成 4～8 年度と平成 21～23 年度の移行期における教育課程経営上の課題として、以下の①～⑤を把握することができる。

- ①「学校週 5 日制」は定着したものの、学力向上等の要請から「学習時間の確保」が必要となっており、結果的として学校週 5 日制の導入によって縮減された学習時間の確保が教育課程経営上の最大の課題となっていること。
- ②「社会の変化への対応」は、21 世紀をまたいでグローバル化や情報社会が劇的に進展する

中で、国際競争力の向上も視野に入れながら、「新しい時代に必要な教育内容」の一層の導入や充実が課題となっていること。

③「学力の質」は、学力の諸要素を観点別に整理し、学習者の主体性を支援するだけでなく、真に生きる力を養う観点から、例えば、習得・活用・探求の学習過程を重視するなど、学びの一層の質的改善が課題となっていること。

④「創意ある教育課程経営」は、課題としての割合は減少しているものの、各学校の特色づくりの枠組みを越えて、家庭や地域との協働関係を構築する中で、創意・工夫を深めるという新たな段階へと進んでいること。

⑤「小・中・高・大の連携」は、中等教育学校の設置等の制度的な動向や学習者のニーズに対応するための多様な実践の積み重ねなどにより、21世紀をはさんで一層の充実が新たな課題として浮かび上がってきていること。

これらのことから、教育課程経営上の課題は、社会の一層の変化や時代の要請によって質的な変化をしているものの、15～20年の歳月を経て構造的には不変であると言える。すなわち、「学校は学校5日制下（縮小）において、学力向上を担保し、学習内容の充実や新たな内容の導入を図る（拡大）とともに、確かな学力を培う学びの質的な改善（質的改善）が要請されている」ということであり、それらの課題を同時に解決するため、「一層の創意・工夫ある教育課程経営（弾力的運営）が必要になっている」という点では、全く同様の課題を抱え続けているのである。

3. 移行期における教育課程経営上の課題解決の方策

（1）協働体制の構築を求めて

21世紀をまたいで15～20年にわたって変わらない「縮小」「拡大」「質的改善」の課題は、移行期における教育課程経営の改善に大きな障害となり続けている。その解決のためには、教育課程の一層の「弾力的運営」が不可欠になっている。

教育課程の一層の弾力化を図るためには、各学校の教職員が同じ目標に向かって協働体制を構築することが必要となるが、それぞれが、各教科・科目や分掌、学年・学級や部活動においてリーダーシップを発揮し、指導する立場にある教職員が協働体制を築くことは簡単なことではない。初等教育では学級王国と比喻されることもあり、中等教育の前期段階では既に教科セクトがはじまると指摘されている。特に、中等教育の後期段階に当たる高等学校の教員は、教科・科目のエキスパートであることが要求されることもあってか、自身の担当する教科・科目の枠組みの中に閉じこもり気味で、学校全体の教育目標や年度の重点などへの関心が低いと指摘されてきた。教育課程の弾力的運営が不可欠な状況において、協働体制を構築するためには、学校の教育目標を全教職員の総意により具現化するための具体的な方策を考察することが必要である。

（2）学校の教育目標の具現化の推進

こうした課題意識に立つて、ここでは、協働体制の構築に不可欠な教育目標の具現化方策を検証し、意図的・計画的に教育課程経営に位置付けるための方策について考察する。

1990年代の半ばに、筆者は北海道立教育研究所において「学校の教育目標の具現化」⁽⁴⁾をテーマに共同研究に当たったことがあるが、その結果、多くの学校において「学校の教育目標」

が長期にわたり変わっていなかったことを把握した。学校の教育目標には知・徳・体の調和のとれた育成などが掲げられている点において抽象性のみならず、普遍性を有することは理解できる。しかし、社会の変化が転換期の様相を呈する現代においては、社会観の変化に伴い、目指す人間観や教育観は変化することから、学校の教育目標が見直しをされて然るべきである。とりわけ、10年に1度の学習指導要領の改訂に合わせて見直しを行ったり再吟味してみることは学校の教育目標を意識化する意味でも必要である。

学校教育にも目標管理手法を導入し、教育活動の日常的な見直しと改善を標榜する今日において、まずは、学校の教育目標そのものの絶え間ない検討と教職員全体による共通理解・共通認識の醸成が不可欠であることを確認したいものである。その上に立って、学校の教育目標を具現化するため、どのように教育課程経営に位置付けるかということが課題となる。

次頁の図4は学校の教育目標を教育課程経営に位置付ける際の枠組みを示したものである。学校は、公教育の目的・目標の達成を目指して、学校教育法第2条に定める国、地方公共団体及び学校法人によって設置されている。

したがって、各学校は一定の独自性を担保されつつも、設置者からの管理を受けるとともに公教育の担い手として、憲法、教育基本法はもとより、学校教育法をはじめとする各種法令、学習指導要領などに基づいて教育目標を設定しなければならない。また、各学校は教育目標の設定に当たり、社会や時代の要請、教育の動向や今日的な教育課題などを踏まえるとともに、地域社会や保護者、児童生徒の思いや願い、学校の特色や実態などを考慮して、学校経営のビジョンを掲げ、学校の教育目標を検討することが重要である。

その上で策定（検討）された学校の教育目標に含意する価値を年度の重点目標や年度の課題などとして焦点化することが大切である。それは、学校の教育目標は「知・徳・体のバランスのとれた育成」など、企業等の目標等と比べて抽象度が高いという特色を有することに起因する。

そこで図4に示すように、一般的に学校の教育目標は、年度の重点目標として焦点化して位置づけられることになる。

例えば、A校では学校の教育目標に記される「知性を磨く」ということについて、改訂された学習指導要領の基本方針を踏まえ、本年度は特に「思考・判断・表現する力」に焦点化し、学校をあげて取り組むことにした。その際、年度の重点目標を具現化するために「教育課程の編成方針」が設定されることになる。A校においては、学校の教育目標のうちの「知性を磨く」の価値項目から本年度の重点目標として設定した「思考・判断・表現する力」を育成するために、昨年度の反省・評価から得た知見をもとに「教育課程の編成方針」を設定し、それを道標としながら各教科・科目、特別活動、総合的な学習の時間や道徳における指導計画を立て、実践し、反省・評価を通じて次年度の教育目標の検討に基づき、新しい教育課程の編成方針を策定するという教育課程における一連のマネジメントサイクル⁽⁵⁾を営むことになる。

こうした一連のマネジメントサイクルの営みにおいて、最も重要なことは、各学校が「自校の教育課題を解決するため」という視点を、教育目標の策定や吟味から教育課程の編成、実施、評価に至る全てのプロセスにおいて、一貫性を持って取り組むということである。学校の教育目標を具現化するための教育課程経営は、自校の「課題解決の視点」から導き出される「教育課程の編成方針」によって具体化され、教育課程の編成・実施・評価と改善の各段階を通して、一貫して実践化される道筋があってこそ成立するのである。

そのため、各学校においては、教育課程経営に生きて働く「教育課程の編成方針」の在り方について検証し、実践化していくことが必要であり、「教育課程の編成方針」の望ましい「設定」と「活用」の在り方について具体的な実践方策を立てることが肝要である。なぜならば、「設定」の在り方が教職員の共有の基盤となり、「活用」の有効な方策を確立することが日々の教育活動における実践化の鍵を握ると思惟するからである。

「設定」段階における課題は、次の三つに集約される。

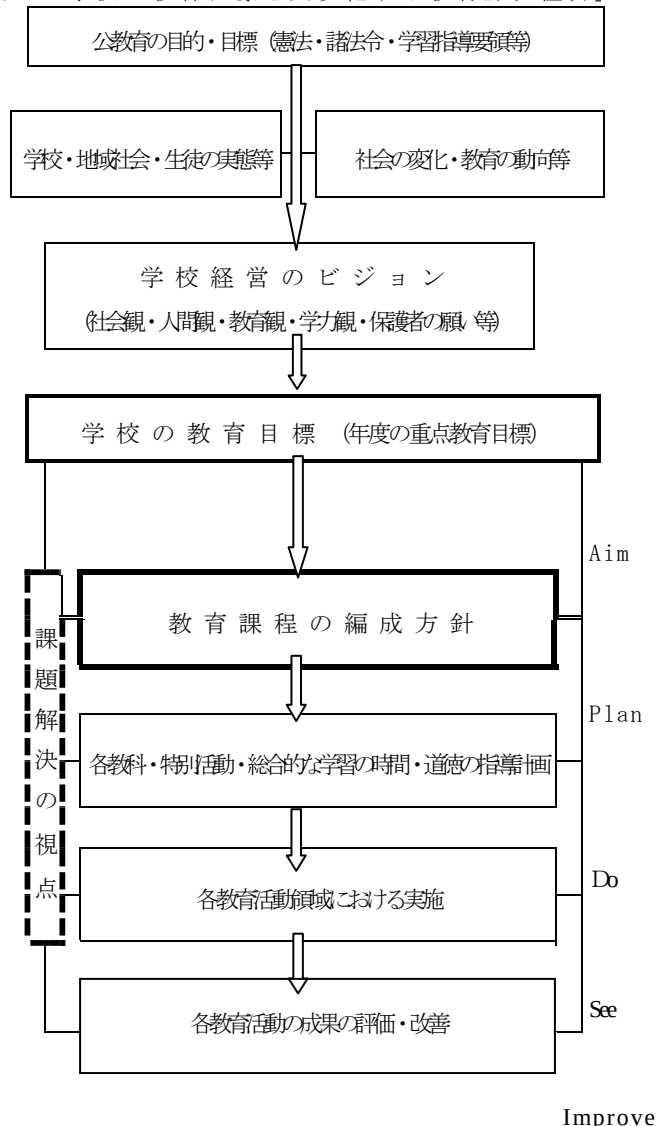
一つは、検討時間の少なさと、教育課程におけるマネジメントサイクルの形骸化の課題である。多くの学校において、教育課程の編成方針は年度末反省会議の開催に合わせて2月に検討される。これは、教育課程の編成方針が2月末を目途に教育課程表という報告様式に則って設置者の教育委員会へ報告する義務を負うことに起因する。ここに、教育課程の編成方針を検討する上での時間的な制約が生じる。

そのため、年度末の反省会議においては、一般的に教育課程の反省・評価とその改善にかかる検討時間の多くが、学校の教育目標や教育課程の編成方針といった学校全体に関わるような抽象的な内容に十分な時間を掛ける余裕がなく、教科・特別活動・総合的な学習の時間・道徳などの各領域における教育活動に向けられる傾向がある。それは、限られた時間を抽象論の検討に使うよりも、教科や特別活動などの各領域の教育活動という具体論の検討に使いたい、あるいは、使わなければならないという現実から生じるものであり、結果として、教育課程の編成方針の検討が疎かになる。

年度の反省評価が教育課程の編成方針の上位に位置する学校の教育目標にフィードバックされずに、下位に位置する教科等の各領域に向かうのでは、マネジメントサイクルは形骸化し、まさに「はいまわるPDCA」に陥ってしまうのである。

二つは、教育課程の編成方針を検討するための評価及び改善のための指標が明確化されていないという課題である。

図4 「学校の教育目標を具現化する教育課程経営」



近年はマネジメントサイクルの啓発と定着により、図4が示す学校の教育目標へのフィードバックは、学校内評価や学校評議員評価はもとより、多彩な学校外の評価などを基に広く行われるようになってきている。しかし、その際に評価の指標とされるのは、数値化しやすい項目に偏る傾向がある。

学校評価の指標として多くの学校で使われる項目には、例えば、いじめ・不登校・校内暴力・中途退学者数等の生徒指導に関わる数値や、就職・進学等の進路指導に係る数値、学校便りや学年通信等の学校の説明責任や情報公開状況などがある。もちろん、生徒の学習満足度や授業への取り組み状況などの意識等も数値化の対象にはなっている。しかし、学校の教育活動の中核は教育課程であると言われながらも、教育課程の評価が学校評価の指標の中核に位置しているとは言えない。

三つは、「大綱賛成と細案反対現象」という、組織が内外の多様な意見をまとめるときに起こる宿命とも言える課題である。

そもそも「教育課程の編成方針」は学校の教育目標（年度の重点目標）の具現化を目指して設定するものであることから、設定の趣旨が教育課程の編成、実施、評価、改善の各段階において首尾一貫していることが重要である。ところが、「学校においては、目標が一般的・抽象的であればあるほど意見の一致度が高く、逆に具体的になればなるほど、意見の一致度が低下するという特徴がある。」⁽⁶⁾との指摘がある。

教育課程の編成方針についても、大まかな検討段階では教職員の意見が一致されやすいが、より具体的な項目としてしぼっていく段階では、様々な考えの相違が現れてくる。学校の教育課題を解決する視点から教育課程の編成方針を立てるのであるが、解決の方策を具体化するに連れて分掌や委員会、学年や教科などの校内組織ごとにそれぞれが抱える教育課題は多様化する。

こうした校内組織間の見解の相違に加え、地域教育経営が求められる今日においては、地域や保護者の経営参画が重要であることから、これら学校組織以外からの意見を取り入れることも大切になってくる。このようなことから、多様な視点を取り入れて改善を図ろうとすればするほど、皮肉なことに学校の教育課題は拡散し、その結果として教育課程の編成方針の設定が困難となるのである。

以下、これら3つの課題の解決に向けての方策として、①～⑥を提示する。

○「検討時間の不足とマネジメントサイクルの形骸化」への対応

① 教育課程の評価を年度末に限定せず、年度途中において励行する。いわば、年に1度の評価から年に複数回の評価へ、ラージステップからスモールステップの評価への転換を図り、年度末評価に時間的ゆとりと検討の深化をもたらすことが大切である。

② 評価における反省点や改善点について、学校の教育目標の見直しや再吟味に立ち返って検討し、教育課程経営全体での具現化を目指すという観点を共有する。

○「編成方針検討のための評価や改善の指標が不明確」への対応

③ 評価の指標とすべき項目の再検討を組織的・計画的に実施するとともに、指標そのものの見直しと改善に努める。その際、指標の信憑性や妥当性について常に再検討する組織的な営みが大切である。

④ 評価の指標の中心に教育課程経営に関わる項目を置くとともに、安易に数値化しやすく、全国一律の調査としてのいじめ・不登校などの調査結果に偏重・依存した評価を改める。

その際、SBCDをはじめ、各学校が特色ある評価項目や指標の導入に努めることが肝要である。

○「大綱賛成と細案反対という傾向」への対応

⑤ 学校の教育目標を具現化するための教育課程の編成方針の設定であることの意義を共有する。その際、学校の教育課題の拡散を防ぐため、分掌や学年等の各校内組織毎の分析結果をまとめ、簡潔な資料として全教職員に示すとともに、地域や保護者、生徒からの評価結果をも参照することが大切である。

⑥ 学校内外から提起された多様な評価や改善事項等を焦点化するため、上述③・④に述べた指標等をもとに、教育課題を明確にする客観的な資料を作成して職員会議等において検討する。その際、副校長や教頭等の段階で検討結果をまとめることや、学校の教育意思を確かなものとする校長のリーダーシップの発揮が肝要である。

次に「活用段階」における課題は、教育課程の編成方針が教育課程の編成をはじめ、実施や評価に至までの各段階においてどのように活用されているかが判然としないという指摘への対応である。

こうした、実に奇妙とも言える指摘の主な要因には、教育課程の編成方針の活用方策の未成熟があるのではないと思われる。

教育課程の編成方針は、各学校が毎年その設置者である教育委員会に教育課程表の様式に添って報告する。そのため、教育課程の編成方針を設定するに当たっては、年度末反省評価会議などでの検討が行われるとともに、各学校が発行する学校要覧や教育計画等にも掲載されている。したがって、各学校の教職員は自校の編成方針を周知しているのであり、当然、それを意識した教育課程の編成はもとより、実施や評価の段階においても認識しているはずである。しかし、編成方針の周知と認識だけでは、真の活用には至らない。なぜなら、教育課程の編成方針の真の活用は、学校の教育目標を具現化するための教育課程経営上の方針として具体化され、教科・特別活動等の教育課程の全ての領域において、常に、毎時間の教育計画に意図的・計画的に位置づけられ、望ましい生徒の変容を目指して実践化されることにあるからである。

そのため、学校の教育目標と教科・特別活動・総合的な学習の時間・道徳の時間の各目標を教育課程の編成方針を指標として融合し、全ての教育活動の目標を再構築する地道な取り組みを進めることが極めて大切である。それは、全ての教職員が目標の融合という過程を通して、教育という創造的な営みとその本質に遡って見つめ直すことにある。各教職員は、教育目標の融合という過程を通して、教育の目標、内容、方法、評価など再検討することはもとより、何をねらいとして教え、何をどのように学ばせるのか、どこをどのように評価するのか、ということを確認にすることができるのである。

従来の学校教育、とりわけ高等学校教育においては、教科には各教科固有の目標があり、学習指導要領に定める目標に添って全国一律の学力を培うことが優先される傾向にあった。このことは、センター試験や就職試験への対応を余儀なくされる教科・科目の指導などの場面ではいたしかたないとも考えられがちであった。しかし、学校の教育目標を具現化するためには、教育課程の編成方針を指標として、教科等の目標と融合し、指導目標を再構築することが必要であり、その実践化の過程そのものが、違う教科・学年・分掌等に所属する教員間の協働意識を高揚させつつ、学校全体としての協働体制を構築して、移行期の教育課程経営を円滑に推進するためのメルクマールになると考えるのである。

(3) クロスカリキュラムの推進

教育目標の具現化に向かおうとする協働体制が構築されることで、各教科・科目担当者間の壁は低くなり、移行期に求められる「教育課程の弾力的運営」を一層進める土壌が培われる。そうした条件が整備されたとき、クロスカリキュラムは課題解決のために極めて有効な方策となる。

複数の教科などを横断的につなぐクロスカリキュラムは、横の統合を図る観点から、教育課程の「弾力的運営」を進める有力な方策として次の3つの意義を持つ。

一つは、「縮小」の課題に対応するため、かつては教育内容の精選が、学習指導要領が改訂される度に一貫して取り上げられてきた。これは、教育内容の量的拡大が続き、詰め込み教育が問題視され、さらには、学校週5日制の完全実施に向けて精選から厳選へと踏み込んで、いわゆる「ゆとり教育」路線を推進させてきたとも言われた。

しかし、今次改訂では、「脱ゆとり」と「学力向上」を基調としつつ、ともすれば「基礎・基本が大事」か「思考・判断が大事」かの二項対立的な議論に陥りがちだったことに鑑み、両者をバランスよく育んでいくことが改正された学校教育法第30条（学校教育の目標）からも明確になった。また、学習指導要領の最低基準化に伴い、各学校が創意・工夫して学習内容や時間を付加できることになった。

そのためには、今日も続く学校週5日制の完全実施下において、家庭や地域との連携、人的・財的な拡充はもとより、各学校が「新たな精選」を図ることが必要である。従来の精選は、各教科・特別活動・道徳などのそれぞれの系統性に基づく、いわば、縦のカリキュラムとして行われたために、同一内容の重複履修の問題を解決できなかった。クロスカリキュラムの有効性は、教科間等の精選の過程を通して横のカリキュラムとしての新たな精選に道を開くことである。

二つは、「拡大」の課題に対応するためには、今後益々変化が激しくなると予測される21世紀を逞しく生きる児童生徒を育成する観点から、時代の要請に応える新しい教育内容を充実させることが必要である。「総合的な学習の時間」では、その具体的な内容として、国際理解・情報・環境・福祉・健康や自己の在り方生き方・進路」についての学習などを例示している。それは、これらの内容が21世紀を生きる児童生徒に必要な不可欠であるとされながらも、従来の教科・科目等では十分に扱われてこなかったとの認識に基づいたものである。しかし、この度の改訂により「総合的な学習の時間」は縮減傾向にあり、また、時代の要請としての新しい教育内容は学校週5日制の完全実施による「縮小」の課題とも関わって、学校教育において期待通りには「拡大」してこなかった。クロスカリキュラムは、国際理解・情報・環境などの様々な主題をもとに、関連する教科・領域などの中から関連する内容を集めて再構築することができるので、総合的な時間の増設など、新たな時間を増加させなくても、こうした主題に関する学習内容を実質的に拡大させることを可能とさせる。

三つは、教育内容の「質的改善」に対応するためには、真に生きる力を培う確かな学力を育成する観点に立って、児童生徒の関心・意欲・態度などを基盤とした主体的な学びと、知識・技能・思考などの確実な定着を目指す学びとのバランスのとれた指導が必要になっている。クロスカリキュラムにおいては、各教科間等で重複する教育内容を精選することが可能であることから、そこで生み出した時間を体験的な学習や言語活動の充実を図るなどの多様な学習へと転用し、例えば、習得・活用・探求する場面を有効に設定するなど、豊かな学びの機会を与え

ることとなる。

以上のことから、移行期における「縮小・拡大・質的改善」の要請に応える教育課程の弾力的運営の方策として、「横の統合」をもたらすクロスカリキュラムの推進が有用であると言える。

（４）校種間連携・接続の改善

新教育課程への円滑な移行に向けて、「教育課程の弾力的運営」を図るためには、クロスカリキュラムによる「横の統合」に加え、校種間の連携や接続の改善を図る、いわゆる「縦の統合」の推進が期待される。

改正学校教育法（2007年）第30条第2項の規定を踏まえた2008年の学習指導要領改訂を契機として義務教育から高校教育にかけて「基礎的な知識・技能の習得とともにそれらを活用した学習活動や探求活動を発達の段階に応じて展開するため言語活動などが重視されるようになった」^{（7）} こうした習得・活用・探求の学習活動の中では、グローバル化や知識基盤社会を生きるに必要な学力として、基本的な知識・理解はもとより、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力や、主体的に学習に取り組んで自ら探求しようとする関心・意欲・態度、学んだ内容をまとめる技能などなど、様々な能力が発達段階に応じて身に付けられるべきものとされた。

これは、OECDが提唱するキーコンピテンシーと軌を一にするものであって、知識基盤社会を生きる子ども達に必要な能力として「社会的・文化的・技術的ツールを相互作用的に活用する力」「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」「自立的に行動する能力」の育成を、初等中等教育の各段階を通して培おうとするものである。

これらの能力は、大学教育が目指す能力と一致する。2012年中教審大学教育部会は、学士課程で身に付けられるべき能力として、「知識・理解」（文化・社会・自然等に関する知識の理解）、「汎用的能力」（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）、「態度・志向性」（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）、「総合的な学修体験と創造的思考力」（獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力）の4つをあげており、キーコンピテンシーを実際の知識基盤社会に社会人として自立するのに必要な能力を具体化したものである。しかし、現実には、小・中・高等学校で行われてきた習得・活用・探求の学習活動を通して育まれた能力が、上述した学士課程で身に付けられる能力に発展し、社会に出た後に生きて働く有為な能力の形成につながっているかという残念ながら、各種調査結果等から見ても「結びついている」とは言い難い状況がある。

こうした現状から、移行期に求められる校種間の連携や接続の改善の視点を二つ取り上げ、それらの課題解決の考察とする。

一つは、小・中・高連携教育における系統性の重視である。

学校教育法の改正（2007年）によって、中等教育学校が法的にも位置付けられ、中高一貫教育及び中高連携教育が推進されている。2011年には中等一貫教育校（中等教育学校・併設型・連携型）が420校に達した。また、小中連携校も急激に拡大している。

こうした連携・一貫校の増大には、小1プロブレム・中1ギャップ・高1クライシスと呼称される状況があると指摘されることから、連携や一貫校の推進は望ましい。

しかし、連携・一貫校のカリキュラム開発は未だに不十分であると指摘されている。とりわ

け、公立学校の場合には学校種毎に設置者が違う状況があつて、学校の教育目標の前提となる設置者の目標にも相違が見られることなどから、前述の教育課程経営の入り口に障害が生じていることがあげられる。

小中学校、中高等学校間における系統性のある指導体制の整備が緊要の課題となっている。少・中・高一貫教育の中で学ぶ子ども達のためのカリキュラム開発のための共通理解と協働体制を構築することが必要である。

二つは、高大連携と接続の改善である。

高大連携事業は、既に 1990 年代の大学の定員増と少子化による入学生の頭打ちなどを背景に、多くの高大間で行われてきた。その典型的な形態は、大学からの出前授業や高校からの大学見学、それらを介した教員や学生の人的交流、単位連携などである。しかし、その目的は大学側にとって学生募集を、高校側にとっては進路意識や学習意欲の涵養の他、大学進学率の向上を目指してきた面があったことは否めない。そのため、従来 of 高大連携から高大接続へと進化させるとともに、その内容の改善を図ることが必要である。その際、学力の質の保証を図る観点に立脚することが、学生を受け入れる側の大学にとっても、送り出す側の高校にとっても重要である。

高大接続の改善に向けては、文部科学省委託事業「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究委員会」（研究代表の佐々木隆生氏北星学園大学教授前北海道大学大学院特任教授）により、「高大接続テスト」の導入に関する提言が行われているところであるが、大学入試を高校のカリキュラムに基盤を置いたものへと改善することは高大接続にとって大きな意義を持つ。その際、「学習指導要領の改訂は、学校教育法の趣旨に基づく教育上の連続の観点からどのようにして高大接続を保証するかという観点を欠いていた」⁽⁸⁾との指摘は移行期における高大接続の在り方を考察する上で示唆に富む。

縦の統合がもたらす高大接続の改善は、高等学校にとっては、進学のための受験指導から知識基盤社会に必要な学力を保証する授業への転換をもたらし、大学等高等教育機関にとっては、自学のアドミッションポリシーや、学部・学科の特色等に応じて、例えば、小論文や面接などの試験を課したり、高校の調査書を活用するなどして、志望意欲の高い学生の確保につながるものである。

小・中・高・大の校種間の連携と接続が一層円滑なものとなるよう改善を図ることは、教育課程の弾力的運営に「縦の統合」をもたらし、一人一人の有為な学びの連続性を担保して、確かな学力を保証するとともに、移行期の課題解決に寄与するものである。

4. おわりに

移行期における教育課程経営の課題は、15～20 年にわたって本質的に変わらない。それだけトリレンマ（縮小、拡充、質的転換）の課題は大きく、その解決には困難なものがある。さらに、今後の我が国の教育動向からは、少子化や慢性的財政難が進むことが予見され、教育環境が一層厳しさを増すものとも考えられることから、人的・物的・財的な環境整備は一朝一夕には進まないであろう。

そのような中で新教育課程への円滑な移行を図り、有為な教育課程経営を推進するためには、各学校において協働体制を構築し、教育目標の具現化に向けて、縦横の統合を図るとともに、地域における教育力を結集して、課題解決に向かうことが大切である。

注

※ 本稿は拙著「公民教育の新展開」学事出版 2011 年 第 1 部第 3 章(52～74 頁)をもとに、加筆修正して著したものである。

(1) 堂徳将人「論文～クロスカリキュラムの推進に関する一考察」北海道教育 138 号 1997 年 46～50 頁

「図 4 のデータは、1992～96（平成 4～8）年度の 5 年間に、北海道立教育研究所の教育方法研修講座を受講した小中高等学校教諭（主に教務主任や研修部長等のミドルリーダーが受講）から教育課題を提出してもらい、KJ 法的手法によって構造化し、課題解決的な研究協議を実施した際に移行期における教育課程経営上の課題の内容が重複又は類似するものをまとめ、5 つの項目に集約した結果である。」「対象とした受講者総数は 408 名、回答数は学校の教育課題全体で 1,111、教育課程経営上の課題が 336 提出された。」

(2) 調査対象（回答者数）は、121 名。回答数は、326 の課題。調査は、2009～2011（平成 21～23）年度間に「移行期における教育課程経営上の課題についての聞き取り又はアンケート用紙への記載（課題 3 つまで記入してください）」のいずれかに回答いただいた課題について、類似又は重複するものをまとめ、6 つの項目に集約した結果である。対象は、筆者が教育実習生の指導を目的に実施している実習校訪問の際に一部実習校の校長・教頭・実習生担当指導教諭等からの聞き取り 23 校 25 名、筆者が顧問を務める北海道高等学校政治経済研究会（会長工藤慶明）・十勝教育経営研究会（会長堀光生）、事務局長を務める北海道高等学校教育経営研究会（会長辻敏裕）の会員等からの聞き取り・アンケート 82 校 96 名であり、内訳は高等学校 103 名・中学校 12 名・その他 6 名となっている。

(3) 「小中高大の連携」に係る課題数は、平成 4～8 年度間において 6 件にとどまった。主な内容は、「小中学校間の学習指導内容や方法の情報の交流、中高校の教育課程経営や学習指導内容に関する説明と相互理解、大学や高校入試の選抜方法の多様化の説明」など、ほとんどが情報連携の推進に関わるものであった。

(4) 堂徳将人「論文～教育目標の具現化に関する研究（共著）」北海道立教育研究所研究紀要第 125 号 1996 年 1～70 頁を参照

(5) 篠原清昭「スクールマネジメント」ミネルヴァ書房 2006 年（第 11 章 山崎保寿「教育課程経営」）177 頁

「典型的なマネジメントサイクルとして、P l a n（計画）→D o（実施）→C h e c k（評価）→A c t i o n（更新）の P D C A 論を基に多くの実践が行われている。その他に「A i m（目標）→P l a n（計画）→D o（実施）→S e e（評価）→I m p r o v e m e n t（改善）で示される A P D S I 論などがある」としている。図 4 では、反省・評価された内容を教育目標の段階にまで遡って反映することの大切さを現すため、A P D S I 論をイメージして作図した。

(6) 青木薫「教育経営学」福村出版 1990 年 51 頁より

(7) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会「審議のまとめ」2012 年 3 月、13 頁より

(8) 佐々木隆生「大学入試の終焉」北海道大学出版会 2012 年 2 月、196 頁より