

カリキュラム・マネジメントは実践されるか —学校の小規模校化を視点に—

1. はじめに

カリキュラム・マネジメント(以下「カリマネ」)及び主体的、対話的で深い学び(以下「深い学び」)は新学習指導要領(以下指導要領)のキーワードと言ってよいであろう。だが、果たしてカリマネや深い学びは各校で実践されるのか。その論究を試みるのが本稿のねらいである。

2. カリマネと深い学び

もとより、学校は教育基本法が示す教育の目的及び目標のもとに学習指導要領(以下指導要領)を基準とした教育課程を編成し、授業をはじめとした教育活動により学校目標の具現化を目指している教育機関である。

各学校は、例えば「自ら考え自ら判断して行動できる生徒」というような資質能力の育成を標榜した学校教育目標(以下学校目標)を掲げているが、その実現は教育課程の編成と実施に依っている。そのことを確認すれば、「能力はそれを働かせる学習活動の中で育つ」という大杉のことば(注1)を借りるまでもなく、「深い学び」は子どもの能力を育むという点で、カリマネもまた、各教科等別に実践されている深い学びによる資質能力育成の進捗度合いを見極めながら、カリキュラムを動かして学校教育の実効化をめざす点で、共に否定しがたいものと評価できよう。さらに付言すれば、これらは学校が学校であるための基本的な営みで、カリマネが登場する以前から同様な取組はいずれの学校でも実践されてきたところである。カリマネが従前と異にするとするのは、田村が述べるように(注2)「カリキュラムを動かす」ことにある。動かすことで、カリキュラムを介した学校目標へのベクトルが強まり、経営と実践が一体化し、学校は目標遂行体としての姿をより鮮明にするであろう。加えて教育課程ならぬカリキュラムとしたことで、教育課程を編成し実施した結果や成果がよ

り問われるようになることも意味している(注3)。

3. カリマネに立ちはだかる壁

2で述べたように筆者はカリマネや深い学びについては極めて肯定的に受け止めている。それでは、それらが実践されていくかと言えば、それについては否定的で、以下において困難であると見通せざるを得ないのである。

(1) 学校の小規模校化 指導要領と乖離

学校の小規模校化への進展速度は想像以上で、指導要領が想定している学校規模と現実の学校との間に乖離が生じている。このことが大きい。

指導要領は各学校が編成する教育課程の基準である。基準であるからこそ標準的な学校(注4)を想定して策定されているはずである。

文科省が法的に適性としている学校規模は、小中ともに12学級から18学級(注5)。ところが、この規模以上の学校は少なくとも本県の公立小中学校においては辛うじて半数を占めるに過ぎない。例えばF市においては44校中21校が12学級未満で分校がこれに加わる。本市においても41校中19校がこれにあたり、さらに推計調査ではこの10年の間に3500人を超える児童生徒数減が見込まれており、今後小規模校は増え続けても減ることはない見込みである。

つまり、指導要領が想定する学校規模と現実の学校規模との乖離は、教育課程の現実味を削ぎ、その度合いをより強めているのである。

(2) 小規模校は教職員定数にも反映

カリマネについての解説には、「全教職員」「学校の運営組織」「各教職員がそれぞれの分担に応じ」というような記述が見える。(注6)

果たして、この記述は現実的か。例えば11学級の小学校では、校長、教頭、教諭で15人。教諭は13人。単学級の学校では教諭は小中ともに7人(注7)で、中学校では9教科をまかなえず複数教科を担当する教員が生じるということで

ある。解説からイメージできる学校と現実の学校とではかなりの乖離があることが窺い知れよう。上越市立大手町小が実践されたような各教科チームで6つの資質や能力を育てる(注8)等という実践が参考になる状況にはないのである。

(3) 困難な対話的な学び

深い学びの視点では、「対話的な学び」が壁となる。少ない児童数の中での狭い人間関係の固定化は、小規模校では古くから教育課題になっていたことである。筆者は、「対話的な学び」に今日的、将来的な意義を見いだしている。協働的な学習において多面的、多角的な考え方を身に付けていくことは多文化・異文化、共生時代を生きる子どもにとって必須の資質や能力だからである。協働の舞台に子どもをどう乗せていくか、それが小規模校における「深い学び」の課題なのであるが、自校だけでは克服できまい。

(4) 研修体制の課題

進展する小規模校化は、教職員の大量交替期とも重なっている。薄い中堅層に大量の若年層が低い採用倍率で入ってくる。このことは小規模校化ゆえに各校にいびつな年齢構成をもたらす(注9)、その構造は均一ではなく、まちまちで、教職員構成でモデルとすべき学校がなく、一般論では処せなくなっている。深い学びもカリマネも現状ではかなりの研修を要する内容だが、それ以前の状況にあるということである。

以上、課題を4点に絞ったが、深刻なのは指導要領が掲げる、「深い学び」の実践どころか、授業成立そのものが課題になる現実が目前にあることである(注10)。それ故に本県東部地区では教職員研修センターが相次いで設立され、若手研修充実に走っているのである。(注11)

カリマネも深い学びも登場したタイミングが余りに悪すぎる、筆者の感慨である。

4. 小規模校化における課題を克服する方策

小規模校リスクともいふべきことを申し上げてきたが、本発表はそれが本旨ではない。ならば、どうするか。筆者はカリマネや深い学びのideaを生かし、次のような方策を模索する。

(1) 学校を一つの学習集団と見立て、「対話的」な学習を可能にするために自校を超えたエリアを形成して、他校との協働学習の推進を図ることである。すでにWEBを活用した総合学習等における交流や学校行事における協働化は試みられている。教科書は地域共通であるから、教材をもとにした子どもの意見交流や授業ビデオによる交流も考えられよう。Webによる同時進行だって可能である。要は「対話的な学び」における他者を学校間に広げ求めることである。

(2) カリマネは基になる計画があつてこそ可能である。小規模校においても年間計画類は驚く程多い。教職員配置の少ない学校では一人の教員の能力を超えていると見る。本市では、かつて教科主任会が分担して原盤年間指導計画を作成。Pointは電子化である。計画原盤を各校において加除訂正してオリジナル化するのである。容易な創意工夫の環境作りで、各校は「計画」を実施して評価して積み上げていく。殆ど無に近かったものを有に変える方策と理解願いたい。

(3) (1)(2)を実践するには強力なリーダーが必要である。人事面において、伝統校や大規模校にいわゆる「大物」を配置する傾向を排し、小規模校エリアの核となる学校に実力者を配置し、エリアの学校間交流を図り、地域経営をさせることである(注12)。地教委の英断が求められよう。

(4) 自校がめざす方向性を規準にしつつも必然的に教育経営の軸足は学校目標から個人目標に移る。個に焦点をあてたカリマネを実践したい。

(5) 小規模校教員の力量形成をねらい教育課程理解を深めるための教員指導体制を地教委主導で構築していくことである。出向くのがよい。

(6) 過小規模校(小)においては複式の組み方を低中高学年と指導要領に準じたい。(注13)

5. まとめに代えて

マクロで見ていたらマイクロ(現実)は見えにくい。末端の学校が指導要領のIdeaを実現させて指導要領は存在したことになるのである。