

なぜからはじめる カリキュラム論



中原朋生・池田隆英・楠本恭之 編著

木下祥一・白石崇人・平松美由紀・光田尚美

山本孝司・龍崎 忠 共著



建帛社
KENPAKUSHA

はじめに

本書は「なぜから」シリーズの3冊目（既刊『なぜからはじめる保育原理』、『なぜからはじめる教育原理』）で、タイトルに「なぜから～」とあるのは、「問いに答える」「根拠を伝える」というコンセプトである。養成課程で使われるテキストの多くは、「こうあるべき」と価値に基づいて主張する「べき論」であるのに対して、本書は「現にそうある」と事実に基づいて記述する「ある論」を想定している。執筆・編集に携わる私たちが心掛けていることは、「内容を精査すること」「表現を簡潔にすること」であり、「オーソドクシー（定説）」だけでなく「アップデート（最新）」を反映することである。

これまでに刊行した「なぜから」シリーズでの2冊と異なる点がある。1点目は、各章が「バラバラ」ではなくある程度の「まとまり」を意識した「ユニット」になっていること。2点目は、原理や歴史を学ぶ「WHY型」（第1～9章）に加えて、指導の計画までを見通せる「HOW型」（第10～15章）となっていること。これらは、近年の「教職科目の共通開設」や「アクティブラーニング」の動向を反映したものとなっている。「ユニット」によって複数の章が関連付けられ、かつ「WHY型」と「HOW型」が連動している、ということである。「ユニット」と各章の対応関係は以下の通りで、「まとまり」として整理できる。

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1. 教育課程の原理 | 第1章 |
| 2. 教育課程の歴史 | 第2章・第3章／第4章・第5章 |
| 3. 教育課程の目標と内容・方法 | 第6章・第7章・第8章 |
| 4. 教育課程の管理 | 第9章・第10章 |
| 5. 教育課程の実践 | 第11章・第12章／第13章・第14章／第15章 |

さらに、「カリキュラム論」のテキストとしては稀有な特色が2つある。1つ目は、カリキュラムを構成している、学習の指導を行う「教育」の側面と、健康の指導を行う「管理」の側面、という2つの側面を視野に入れていることである。2つ目は、「対象理解に基づいた内容・方法から成る」という原理に沿いながら、対象理解として、「目の前の子どもの姿」だけでなく、人間を長い歴史の流れの中に位置付け、教育を時代や地域の中に位置付けていることである。指導を適切かつ十分に行うには、本書で概説しているような、多くの事項を踏まえる必要がある。

実際に指導を行う場面でも、原理（第1章）や展望（第15章）をもちながら、目の前にいる子どもたちの姿の理解（第6章）を起点に、教育の内容・方法（第7章・第8章）や管理の内容・方法（第9章・第10章）を考えるものである。しかし、こうした理解・内容・方法は、先達が行ってきた営み（第2章・第3章）、それに基づいた制度の成り立ち（第4章・第5章）を土台に築かれている。また、指導は、就学前保育（第11章・第12章）から就学後教育（第13章・第14章）までを見渡して初めて、子ども

の育ちの連続性を担保できる。

こうした学びは、学生の皆さんにとって、一見「役立つもの」には思えないかもしれない。しかし、どんなことも、私たちの「役立てかた」が重要である。本書を執筆・編集をした私たちは、就学前・就学後のどこかで、指導経験がある。「現場」に出ていくと、養成課程で学んだことは、「無駄なものはない」「むしろ足りない程」だと実感する。学びは私たちに開かれている。

2024年3月

編者一同

目 次

第1章 社会の中の教育課程 **なぜ学校で教育するのか？** 1

1. 「カリキュラム」という概念 1

- (1) 「カリキュラム」概念の語源と変遷……………1
- (2) 「無駄なもの」が全くない養成課程……………1
- (3) 「時間と空間の制約」と「広く深い学び」……………2

2. 「カリキュラム」を支えるもの 2

- (1) 「カリキュラム」を支える「生きる力」……………2
- (2) 「カリキュラム」を支える子どもの問い……………3
- (3) 「カリキュラム」を支える歴史・文化……………3

3. 公教育という制度 3

- (1) 政治・経済を両輪とする国家……………3
- (2) 教育・保育の職務の根拠……………4
- (3) 「教育」と「管理」から成る「カリキュラム」……………4

4. 指導・学習のフレームワーク 5

- (1) 目標を構成する「学びの要素」……………5
- (2) 実践課程としての「学びの地図」……………5
- (3) 計画としてのカリキュラムの基本構造……………6
- (4) 「学習の前提条件」となる「機能」……………7

5. 具体的展開に必要な発想 8

- (1) 「構成」という発想：複雑な「内的過程」……………8
- (2) 「曖昧」という発想：子どもの「コトバ」……………8
- (3) 「前提」という発想：子どものレディネス……………8
- (4) 「内容」という発想：スコープとシークエンス……………8
- (5) 「方法」という発想：関係の間にある媒介……………8
- (6) 「関連」という発想：指導の「タテ」と「ヨコ」……………9
- (7) 「複眼」という発想：バランスが難しい実践……………9
- (8) 「発問」という発想：「共有する」「回収する」……………9

6. 広く深い不断の学びへ 9

- (1) 生命としての「発生」と「適応」……………9
- (2) 人種・民族などの「集団」「属性」……………10
- (3) 実践は「二項対立」ではなく「多重記述」……………10
- (4) 日本国憲法に込められた「人間の能力観」……………10

第2章 欧米における教育課程の形成（1） **なぜ教育課程が生まれたのか？** 11

1. 古代の社会における学び 11
 - (1) 古代の学校における教育課程……………11
 - (2) ソクラテスの実践とその継承……………12
2. 中世前期ヨーロッパにおける学び 12
 - (1) キリスト教世界の形成と神学……………12
 - (2) 教会学校の教育課程とスコラ学……………13
 - (3) 修道院の教育と多様な学校の成立……………14
 - (4) 農村，都市，宮廷に生きる人々の学び……………15
3. 中世後期ヨーロッパにおける学び 16
 - (1) 人文主義者の教育思想……………16
 - (2) 宗教改革と教育……………17
 - (3) コメニウスの教育思想と『世界図絵』……………17

第3章 欧米における教育課程の形成（2） **なぜ公教育制度が整備されたのか？** 21

1. 市民社会の形成期の教育思想 21
 - (1) ロックの教育思想と習慣形成……………21
 - (2) ルソーの教育思想と「本性」……………22
2. 近代における教育の理論と実践 23
 - (1) ペスタロッチーの教育実践とメトード……………23
 - (2) ヘルバルトによる「一般教育学」……………24
 - (3) フレーベルの幼児教育思想と遊び……………25
3. 近代公教育制度の確立 26
 - (1) 革命期の教育思想とフランスの公教育……………26
 - (2) 産業革命の進展とイギリスの公教育……………26
 - (3) 国家統一の理想とドイツの公教育……………27
 - (4) アメリカの公教育とコモンスクールの展開……………28
4. 20世紀前半における教育の理論と実践 29
 - (1) 新教育運動とケイの教育思想……………29
 - (2) モンテッソーリの感覚教育……………30
 - (3) デューイの経験主義教育……………30

第4章 日本における教育課程の理念（戦前） **なぜ社会・国家のために教育するのか？** 33

1. 江戸期における教育課程 33

2. 明治以降から戦前日本の教育課程	34
(1) 学校教育目的の変遷	34
(2) 学校教育内容の変遷	37
(3) 学校教育方法の変遷	41
3. 戦前日本における教育課程の理念	42

第5章 日本における教育課程の理念（戦後） **なぜ学習指導要領に基づいて教育課程を編成するのか？** 45

1. 経験主義の学習指導要領	45
2. 系統主義の学習指導要領	47
(1) 系統主義への傾倒	47
(2) 系統主義からの離脱	48
3. 新しい学力観	49
(1) 個性を生かす教育と生きる力	49
(2) 多様化する学力観と教育課程	50
4. 学校教育における「学力の3要素」	51
(1) 資質・能力の登場	51
(2) なぜ学習指導要領に基づいて教育課程を編成するのか？	52
5. 就学前教育課程の理念	53

第6章 教育課程のための子ども理解 **なぜ教師は子ども一人ひとりに目を向けるのか？** 55

1. カリキュラムを「社会」に位置づける	55
(1) 子ども理解に基づく内容・方法	55
(2) 指導における理解（価値・事実）	56
2. 発達段階を踏まえて具体的に見る	57
3. 「障害／健常」という理解を超える	58
4. 「明確な基準」のわかりにくさ	62
5. 子ども理解を始める・深める・広げる	64

第7章 就学前保育の目標と内容・方法 **なぜ遊びを通して学ぶのか？** 67

1. 就学前保育の根拠の概要	67
(1) 就学前保育の根拠法令の階梯	67
(2) 就学前保育における「養護と教育の一体性」	69
(3) 就学前の「教育」についての答申の見解	69
2. 就学前保育の計画されたカリキュラム	70

(1) 「国レベル」の法的根拠	70
(2) 「園レベル」の法的根拠	70
(3) 「保育者レベル」の法的根拠	71
3. 指導案作成のコンテンツ	72
(1) 指導案を構成する様式・要素・展開	72
(2) 「保育内容」と「保育方法」の捉え方	73
4. 指導案作成のための準備	74
(1) 「活動＝内面＋行動」と「観点としての5領域」	74
(2) 要領・指針と研究における「遊び」	75
5. 要録の記入と就学先の決定	76
(1) 要録の記入—記入のポイントとパターン—	76
(2) 子どもの理解と援助の「フレームワーク」	77
(3) 就学指導の手続と責任	78

第8章 就学後教育の目標と内容・方法 **なぜ教科を通して学ぶのか？** 79

1. 就学後教育の目的と目標	79
(1) 法令に基づく目的と目標	79
2. 教科教育の成り立ちと背景	83
(1) 教科教育の成立—社会・学問・子ども—	83
(2) 現在の各教科と教科外活動の目標	85
3. 教育方法の変遷	88
(1) コンテンツからコンピテンシーへ	88
(2) 現行学習指導要領〔2017（平成29）年版〕における教育方法の方向性	89
(3) 目標に準拠した教科間連携	89

第9章 教育課程の根拠法令 **なぜ運動会を行うのか？** 91

1. 学校教育活動の根拠となる法令	91
(1) 小学校教育の根拠	92
(2) 小学校教育の内容	93
(3) 小学校教育の実施	94
2. 保育所における保育活動の根拠となる法令	96
(1) 保育所保育の根拠	96
(2) 保育所保育の内容	97
(3) 保育所保育の実施	98
(4) 保育所以外の児童福祉施設及び認定こども園の法的根拠	99

第10章 教育課程の管理運営 どうやって運動会を行うのか? 101

1. 小学校における管理の実際 101
 - (1) 運動会の計画と準備 101
 - (2) 運動会に必要な物的環境 102
 - (3) 運動会における安全管理 103
 - (4) 児童の参加 104
2. 保育所における管理の実際 106
 - (1) 食事計画の策定 106
 - (2) 食事の物的環境構成 108
 - (3) 食事の援助 109

第11章 遊びによる学びの実際（理解と計画） どうやって主体性を育てるのか? 111

1. 対象理解の観点と発達過程 111
2. 対象理解と保育者の関わりとの相互関連性 112
3. 対象理解に基づく指導計画の立案 113
 - (1) 告示・「教育課程・全体的な計画」・指導計画 113
 - (2) 長期指導計画 114
 - (3) 短期指導計画 116
- コラム 保育所での生活 120

第12章 遊びによる学びの実際（実践と評価） どうやって個に応じた保育をするのか? 121

1. 人的環境としての保育者 121
 - (1) 保育者の役割 121
 - (2) 保育者の援助 121
2. 保育における評価 126
 - (1) 対象理解に基づく評価 126
 - (2) 個人による評価 127
 - (3) 集団による評価（カンファレンス） 129
 - (4) 指導要録・保育要録 130

第13章 教科による学びの実際（指導計画と実践） どうやって主体的な学びを保障するのか? 133

1. 計画としてのカリキュラムの構造 133
 - (1) 教育課程の構造 133

(2) 教科による学びのための教育課程	134
2. 単元指導計画の作成	136
(1) 単元指導計画の要素	136
(2) 単元指導計画の実際	137
3. 主体的な学びを保障するための本時指導	140

第14章 教科による学びの実際（実践と評価） **どうやって成績をつけるのか？** 143

1. 評価とは何か	143
2. 具体的な指導場面に見る評価	145
(1) 教科の目標を踏まえた単元の目標設定	145
(2) 目標を踏まえた単元計画・本時計画	147
(3) 授業中における評価を踏まえた指導	148
3. 多様な評価の方法	149
(1) 活動を通じた評価	150
(2) 新しい評価方法	150
(3) 目的・目標に応じた評価方法の選択	151

第15章 教育課程の課題と可能性 **どうやって社会で生きていくのか？** 153

1. 特別な教育的ニーズのある子どもたちへの教育	153
(1) 障害者への教育	153
(2) 「性の多様性」と教育	154
2. チーム学校—学校における多様な専門人材による協働—	155
3. 教育機会の確保—学校以外の多様な学びの場での教育—	157
(1) 不登校児童生徒の支援	157
(2) 教育権保障という理念の実現	158
4. 教育のデジタル化—「新しい時代」を切り拓く学び—	159
(1) 新しい時代—予測困難な時代の教育—	159
(2) GIGA スクール構想—未来の教室—	160
(3) 「個別最適化」の実際—教育の個別化と協働化をどう両立するか—	161

第1章 社会の中の教育課程

本章は、全章の基本となる考え方を提示する。カリキュラム概念（第1節）、カリキュラムの基盤（第2節）、公教育の文脈・根拠・側面（第3節）、指導・学習のフレームワーク（第4節）、指導・学習の具体的な展開（第5節）、そして広く深い学びのための理解（第6節）を概説する。これらを通して、学校での教育が複雑な事象だとわかるだろう。

1. 「カリキュラム」という概念

（1）「カリキュラム」概念の語源と変遷

「カリキュラム」は、英語の「curriculum」をカタカナで表音したものであり、日本語では「課程」と訳されており、この英語の語源は、ラテン語の「curro（走る）」や「currere（走路）」としばしばいわれている^{*1}。しかし、「語源」というのは、「語を構成している最小の単位となる音の意味」ならば、正確には、これらの単語（語彙）に共通する「cur（流れ）」となる。

本書での「カリキュラム」は「教育・保育に関わる課程」を指す。辞典を見ると、狭義には「一定の教育目標に向けて組織・編成された教育内容の総体」、広義には「教育目標、教育内容、にとどまらず教材・教具、教授・学習活動、評価の方法その他学習者に与えられる学習経験の総体¹⁾」とされている。「カリキュラム」は、国家のレベルから校園のレベルまであり、日本国憲法、学校教育法や児童福祉法（法律）、施行令（政令）、施行規則（省令）、学習指導要領、及び幼稚園教育要領（以下、要領）や保育所保育指針（以下、指針）（告示）を根拠に活動が行われている。なお、「カリキュラム」を通時的に捉えれば、「計画→実施→結果」という段階（経過）を辿るもので、この「結果」には「達成された結果」だけでなく「意図せざる結果」も含まれる^{*2}。

（2）「無駄なもの」が全くない養成課程

指導を行うには、相応の資質・能力（素養）が必要である。教育職員免許状の取得には、「教育の基礎理論」「教育課程及び指導法」「生徒指導、教育相談及び進路指導等」「教育実習（あるいは養護実習）」が要件となる^{*3}。教職科目

^{*1} 正確には、「curro（走る）」と「culum」から成り、「curro」は主要な意味を構成する語幹、「culum」は名詞という品詞を作る接尾辞である。

^{*2} 「意図せざる結果」として学校は3つの機能をもつ。すなわち、① 成員として必要とされる規範を習得させる「社会化」、② 階層や性別などの属性や進路へと振り分ける「選別」、③ 当該社会のあり方を当然のものとみなす「正統化」である。

^{*3} 正式な用語（科目の区分）については、『教職課程認定申請の手引き』を参照されたい。なお、根拠法令は、学校教育法施行規則、教育職員免許法施行規則、教職課程認定基準などがあげられる。

* 4 英語教育の場合、教育職員免許状を得る課程は、教員養成系と英語英文系に大別できる。前者では英語学よりも教育学が充実しており、後者では教育学よりも英語学が充実している。しかし、実際の指導に当たっては、英語学と教育学の両方を参照する必要がある。

* 5 歴史や文化は、普段遣いの言葉だが、現実を単純化しているところがある。歴史は「一貫している全体」、文化は「統一されている全体」かのように思われる。しかし、実際には、歴史や文化は複雑かつ多元的である。

* 6 ポルトマン (Portmann, Adolf, 1897-1982) が発見した「他の高等哺乳動物と比べて、人間は生理的に早く生まれる」という事実を指す。人間には、生まれ落ちた環境に頼る「依存性」と、周囲からの影響を受けて学ぶ「可塑性」がある。

A. ポルトマン：人間はどこまで動物か―新しい人間像のために、岩波新書、1961。

* 7 「子どもそのものの姿」を捉えようと、1980年代以降、欧米では「子ども学」という学問があり、近年、日本でも関連の書籍が刊行されている。原田 彰・望月重信編著：子ども社会学への招待、ハーベスト社、

は、指導には必要不可欠であり、無駄なものは1つもないだけでなく、学校現場で勤務するようになれば、より広く深く学ばなければならない。

例えば、「英語の指導」を想定すると、「英語」は内容、「指導」は行為であるから、「英語の指導」には少なくとも2つの素養が必要となる。「英語」には「言語学」、「教授」には「教育学」の知見を身に付け、磨き続ける。言語・教育について、「人間にとっての意味は？」「どのように学ばれるのか？」との問いに「学問に基づく答え」がなければ、「英語の指導」は十分にできない*4。

(3)「時間と空間の制約」と「広く深い学び」

人間は、一定の時間と空間の中に生きている、という意味では限界がある。しかし、人間は、学ぶことによって時間と空間の制約を超えることもできる。「時間の制約」を超えるには過去の歴史から学ぶことができるし、「空間の制約」を超えるには他所の文化から学ぶことができる*5。「苦手」や「嫌い」などの表現を耳にすることがあるが、それでは教師として不十分なので、分野を超えて様々な学問に触れてほしい。

これは容易なことではない。人間は、この世に生まれ落ちて以降、身近な環境からの影響を受け、言葉を獲得して世界を腑分けし、様々な価値を身に付けていく。私たちは、余程の危機を感じない限り、そうした言葉と価値を信じて疑わない。「大人になる過程」としてはそれでもよいが、様々な言葉や価値を習得する子どもたちを前に、それでは困る。免許・資格の課程で、「最低限」ではあるが多くの科目を学ぶのは、こうしたことを想定している。

2.「カリキュラム」を支えるもの

(1)「カリキュラム」を支える「生きる力」

なぜ、新生児が生きていけるのか？ この問いへの答えは、動機などの意味づけではわからず、生物に関する学問の知見に求められる。それが「生理的早産」である*6。子どもの養育や指導を行う際、「大人から子どもへの働き掛け」を優先し、「結果としての子どもの成長・発達」をイメージするかもしれない。しかし、このイメージは「逆転した発想」にすぎず、子どもには「成長・発達する力」があり、養育や指導は「その力を借りている」だけである。養育や指導をする際、広義の「制度」を前提に「子どもに必要なこと」を与えるが、「子どもの生命にとって、本当に必要なのか？」と問う必要がある*7。

(2) 「カリキュラム」を支える子どもの問い

ある程度の成長・発達の後には、子どもたちは「問い」をもつようになる。子どもたちの周囲には「不思議なこと」がたくさんあり、観るもの聴くものが「問い」につながる。皆さんは、子どもたちの問いに対して、どのように応えるだろう。「わからない」「答えがない」と正直に応えることも大事だ。また、「なぜだろう」「考えてみて」と応えて促すことも大事だ。さらに、「これはどうかな?」「これもあるよ」と誘うことも大事だ。しかし、いずれにしても、子どもたちを前にする教師は、「知らない」というだけでは、頼りにならない。

ワーク1 以下のサイトを参考に文章の括弧内に適語を入れよう*⁸。

「世界三大発明」とは、(A)、活版印刷、(B)である。このうち、活版印刷は、(C)が発明した。この発明は、主に、ブドウ酒やオリーブの(D)の知識・技術と貨幣などの(E)の知識・技術がもとになっている。

出典)「印刷術について」

(https://www.ndl.go.jp/incunabula/chapter1/chapter1_01.html)



印刷所の光景

(3) カリキュラムを支える歴史・文化

「グーテンベルクの印刷術」は、現代社会に不可欠なメディアの画期となった*⁹。中世(6~17世紀頃)ヨーロッパでは、文字の読み書きは宗教家や知識人に独占されていたが、文字の共有は後の識字文化や宗教改革につながった*¹⁰。また、中世から近代に至る過程は、「大きな転換期」であった。政治の原理は権力集中から権力分散へ、社会関係の原理は属性原理から業績原理へ*¹¹、経済の原理は欲望の抑圧から欲望の解放へ、転換した*¹²。一方、宗教では、教義についての忠実な理解や解釈による討議、聖書における装飾文字や動植物の模写、薬理効果のある植物の保存や提供など、近代科学の原形が見られる。

3. 公教育という制度

(1) 政治・経済を両輪とする国家

中世では、教皇側の権力(教権)と国王側の権力(俗権)とが対抗・共存し

2012.

*⁸ 文化は「伝統」だけでも「発明」だけでも成立しない。既存の知識や技術を足場にして、新規の知識や技術が加えられる。この過程は、「真似」だけでなく「変更」でもある。

*⁹ グーテンベルク(Gutenberg, Johannes, 1398頃-1468)の生涯や業績はボラード『グーテンベルク』(偕成社, 1994)、メディア史での位置づけは富山英彦『メディア・リテラシーの社会史』(青弓社, 2005)、グーテンベルク「42行聖書」は、慶應義塾大学メディアセンターHPを参照してほしい。

*¹⁰ 従来、「版」を作れば内容を変更できなかったが、この印刷機は、「版」を組み替えて繰り返し印刷できた。これは、圧縮や鋳造の技術を活用しており、印刷された内容が媒介になり多くの人々に共有された。

*¹¹ 属性原理は、身分や地位などの属性を基準とする考え方。業績原理は、能力や実績などの業績を基準とする考え方。属性原理から業績原理へと転換しても、「上下」という意味では変わらなかった。

*¹² 中世から近代への移行の過程で、人間の欲望に対する評価が変化した。欲望は「抑圧されるべきもの」から「解放されるべきもの」へと変わった。ただし、欲望を解放させた結果、獲得されるものに格差が生じる。

*13 「自由主義」や「民主主義」を採用していない国家もある。オックスフォード大学の研究所は、スウェーデン「V-Dem 研究所」の政治体制の4類型に基づき、世界の国家・地域を分析している。

*14 「民衆の暴力」を防ぐため個人間で「争い合う手段の放棄」という約束（法令）と、「権力の暴走」を防ぐため権力者が「国民の意思の遵守」という約束（憲法）を掲げている。一方、法は一種の契約で、それが守られるには、その内容が人々に了解されていなければならない。

*15 「学校」とは、学校教育法第1条に規定された、いわゆる「1条校」である。なお、学校教育系統図は『学制百五十年史』（文部科学省）参照。

*16 国や自治体の施策について、大臣や首長が提示した議題を諮問、それに関する審議会などによる返答を答申という。学校教育に関する審議会として、教育課程審議会、臨時教育審議会、中央教育審議会などがあげられる。

ていた。しかし、近代には、神による支配から法による支配となり、両者が一定の距離を取る。また、自由主義（経済）と民主主義（政治）のシステムを採用した^{*13}。国家は、民衆の暴力・権力の暴走を防ぐ機構をもち、議会での合意形成と公費での権利保障を制度化した^{*14}。この権利には、「国家からの自由」である自由権と「国家による自由」である社会権がある。学校教育や児童福祉の専門職者は、免許・資格の範囲で、法令・施策に基づいて権利保障を行う^{*15}。

（2）教育・保育の職務の根拠

学校教育や児童福祉の専門職の根拠は、国レベルと校園レベルに分類できる（表1-1）。国レベルについては、日本国憲法をすべての根拠に置き、学校教育機関では、教育基本法、学校教育法、要領など、児童福祉施設では、社会福祉法、児童福祉法、指針がある。また、校園レベルについては、学校教育機関では、教育方針、教育目標、教育課程、指導計画、児童福祉施設では、保育方針、保育目標、全体的な計画、指導計画がある。法令は容易に修正・変更できないルールであるが、施策は社会の変化に応じる柔軟なルールである^{*16}。

（3）「教育」と「管理」から成る「カリキュラム」

学校教育における「カリキュラム」は、大別して2つの側面から成る。一般法に基づく「教育」の側面と、特別法に基づく「管理」の側面である。学校教育における一般法は学校教育法、特別法は特別に定められた関係法令を指す。

「教育」は子どもによる学習と教師による指導から成り（第7・8章）、「管理」

表1-1 学校教育・児童福祉の根拠

種 別	学校教育機関	児童福祉施設
国	憲法	日本国憲法
	法律	教育基本法
		社会福祉法
	学校教育法	児童福祉法
	政令	学校教育法施行令
	省令	児童福祉法施行規則
校園	告示	学習指導要領 幼稚園教育要領
	方針	保育方針
	目標	保育目標
	課程	全体的な計画
	指導	指導計画

注) 教育を充実させるために「教育振興基本計画」がある。これは教育基本法第17条に根拠をもつ。「教育振興基本計画」は、第1期、第2期、第3期と閣議決定を経て策定されており、現在の学校教育の基底を成す。

は子どもや教師への対人管理と施設・設備への対物管理から成る（第9・10章）。

「教育」には、就学前では「領域」、就学後は「教科」、あるいはこれらを合わせた「合科」の区分がある。また、「管理」では、学校保健、学校給食、学校安全から成る「学校健康教育」が行われる^{*17}。実施に当たって、「教育」は、学校教育法を根拠にして、「指導要領」に沿って行われ、「管理」は、学校保健安全法を根拠にして、「対処要領」に沿って行われる^{*18}。

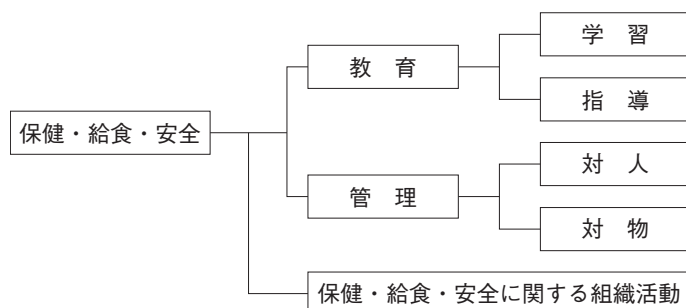


図1-1 学校健康教育の全体像

4. 指導・学習のフレームワーク

(1) 目標を構成する「学びの要素」

戦後日本の教育改革は、関係法令に基づき、答申・要領によって方向性が打ち出されてきた^{*19}。中央教育審議会（中教審）答申〔2016（平成28）年²⁾〕では、「主体的・対話的で深い学び」がめざされ、「学力」は「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という要素に整理された。この答申の特徴は、① 就学前保育と就学後教育による「育ちの連続性」を保障する「3本柱」、② 幼稚園教育、保育所保育、認定こども園の要領・指針の「幼児教育化」、③ 就学前保育の「5領域」と就学後教育の生活科との「共通化」、④ 就学前後の接続をスムーズにする就学前保育の「育ってほしい10の姿」、である^{*20}。「知識・技能」だけでなく、「思考・判断・表現」の力をつけ、これらを生かす「遂行・創造」の力を育成することが求められている。

(2) 実践過程としての「学びの地図」

中教審答申〔2016（平成28）年〕では、「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び」とともに、「学習指導要領等の枠組みの見直し」が提起された^{*21}。それが、「学びの地図」としての枠組

^{*17} 学校健康教育は、心身の健康の保持・増進（学校保健）、生命尊重と安全能力等の育成（学校安全）、望ましい食習慣の育成等（学校給食）から成り、それぞれが、独自の機能を担いつつ、相互に連携しながら行われる営みである（保健体育審議会答申，1997）。

^{*18} ただし、「指導要領」は文部科学省が定めているが、「対処要領」は校園単位で作成される。「対処要領」の内容は、いじめや暴力などの「問題」、負傷や死亡などの「事故」、窃盗や詐欺などの「事件」、健康や疾病などの「保健」、地震や災害などの「安全」、といった多岐にわたる。池田隆英「日本における『学校の安全・危機』言説の展開（2）―『対処要領』の分析による『側面』と『領域』の検討」、岡山県立大学教育研究紀要、4（1）、2020、4-26-4-36。

^{*19} 「経験主義」（科目の新設）（1951年）、「系統主義」「道徳の時間」（1958年）、「教育内容の現代化」（1968年）、「ゆとりの時間」（1977年）。「新しい学力観」「生きる力」（1989年）、「ゆとり教育」（1998年）、「脱ゆとり教育」（2008年）、「資質・能力観」「主体的・対話的で深い学び」（2017年）、「個別最適・協働的な学び」（2021年）である。水原克敏、他：学習指導要領は国民形成の設計図、東北大学出版会、2018。

*20 ラングラン (Lengrand, Paul, 1910-2003) は、人間の発達を「時間」(垂直)と「空間」(水平)に位置づけたが、近年の「育ちの連続性」も同様に位置づけられる。この意味で、就学前の「アブローチ・カリキュラム」と就学後の「スタート・カリキュラム」が連動するマネジメントは重要である。

*21 OECD (経済協力開発機構) の提言後、大手IT企業3社がATC21s (第5章, p.50参照) を立ち上げ、ユネスコを経由して、各国の教育政策に反映された。これが、「21世紀型スキル」や「コンピテンシー」である。その内実は、教員研修を入り口とした「新たな時代に必要 ICT スキルの向上」である。言語を「全体的な体系」と「遂行的な行為」に分けると、コンピテンシーは、後者に位置づく「言語遂行能力」で、高低などの価値を含まない。しかし、教育学や経営学などでは、効率や向上の志向性から「知識や技術を使いこなす高い能力」へと読み替えられた。なお、概念の対比は、コンテンツ (内容) とコンピテンシー (能力) ではなく、リテラシー (識字) とコンピテンシー (遂行) が適切である。なお、近年の教育改革におけるモデルは、図1-2から図1-3への転換として位置づけられる。

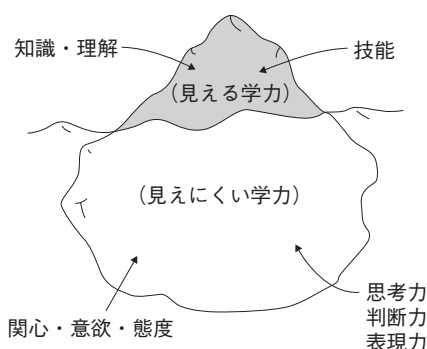


図1-2 新しい学力観

出典) 梶田毅一：教育における評価の理論 I 出典) 国立教育政策研究所：社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則, 2013, p.26

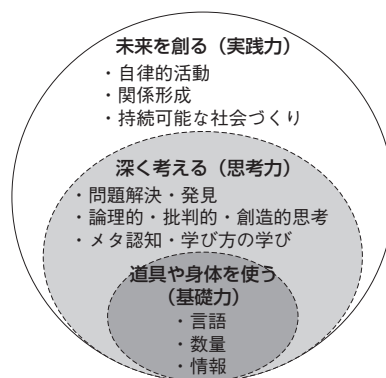


図1-3 21世紀型能力

みづくりと、各学校における「創意工夫の活性化」である³⁾。「学びの地図」は、指導の過程を見渡す・見通す「指導の具体的な枠組み」である。① 何ができるようになるか (育成を目指す資質・能力)、② 何を学ぶか (教科などを学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながり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 子供一人一人の発達をどのように支援するか (子供の発達を踏まえた指導)、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 (学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)、となっている。

(3) 計画としてのカリキュラムの基本構造

養成課程の要件の科目編成から、「指導」は、① 対象理解、② 教育目標、③ 教育内容、④ 教育方法、⑤ 教育評価、という5つの要素から成る (図1-4)。①は子どもの理解、②は指導の目指す方向性や到達点、③は指導する内容、④は指導する方法、⑤は指導後に行う評価である。子どもの理解に基づき、方向性や到達点を決め、指導・学び (遊びや学習) の内容・方法を実践し、目標を参照しながらその実践を評価する、という構造を成しているのである。

なお、就学前保育では、1つの活動に「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という保育内容の「領域」がすべて関連している。一方、就学後教育では、1つの活動に「国語」「算数」「社会」「理科」「体育」などの教育内容の「教科」が個別に対応している。就学前後で同じ「内容」という用語が用いられているが、発達の過程に応じて求められるものが異なるのである。