

小・中学校における教育課程上の諸課題等について

令和4年7月29日（金） 戸田市教育委員会教育長 戸ヶ崎 勤

1. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善について

- 戸田市教育委員会では、これまでも埼玉県での学力調査で学力を特に伸ばしている教師に注目し、指導主事が授業を参観したり、インタビューを行ったりして、共通する効果的な指導方法を「アクティブラーニング指導用ルーブリック」としてまとめている。研究授業や学校訪問の際に、指導者や授業者、参観者もそのルーブリックに基づき、同じ視点で授業参観を行ったり、協議会で授業者の自己評価と他者評価の違いを明らかにしたり、評価の違いを議論したりしている。このように一定の尺度を設定した授業改善により、特に経験年数が浅い教師にとって、授業づくりの一助となっていると思われる。
- チョーク&トークの教師主導型授業は、小・中学校ともにほとんど見られなくなっている。小学校においては、PC 端末を文房具として活用し、子供が積極的に活動している様子がよく見られる。しかし、中学校では、ICT は使用しているが教師がよくしゃべり指示をする「教師主導型 ICT 授業」がまだまだ見られる。
- ICT の活用については、「戸田市版 SAMR モデル」を示し、ICT を教師の教具から子供の文房具となる活用を推進している。さらに、課題発見解決型学習である PBL の推進を通して、個別最適な学びや協働的な学びの一体的な充実を図るとともに、教師のマインドセットが子供を主語にした学びへと転換しつつある。
- 主体的な学びと対話的な学びは、ICT の利点を生かした深まりある取組が多く見られるようになってきた。空間と時間にとらわれずクラウド上に学びの足跡を記録したり、友だち同士はもちろんのこと、学級や学年、学校の枠を超えて多くの人と繋がったりして、従来の学びが拡張されてきている。こうした中、子供たちは「自ら調べる」「友達と考え（資料）を共有する」ことは当たり前になりつつあり、同時に学びのアウトプットも従来に比べると抵抗なく行えるようになってきている。
- 一方、学びが個別化していく中で、学びの進度の差が拡がり、教師によるマネジメントがより難しくなっている。いわゆるスローラーナーの子供を支えながら、他方でいわゆる吹きこぼれの子供の学びをもサポートすることの難しさについて学校現場での声が多くなってきている。端末活用により、スタディ・ログの収集が容易になる、周辺のデジタルコンテンツにより様々な課題解決に繋がる、など ICT を魔法の杖のように語る声も聞こえているが、新たな課題も生まれつつある。
- ただし、これまでも学びの進度の差が存在していた。これまでは、「教師が主語」の授業を続けていて、本来見えていなかった進度の差に気づかないふりか、差が出ないように進度の差を「圧縮」する授業をしていただけであったように思う。このような課題が生まれるのは「子供が主語」の授業により、「圧縮」されていた進度の差が「解凍」され、実際のものになっただけではないか。そもそも授業自体の在り方や進度の差の捉え方を検討していく必要があるのではないか。

- 学習指導要領改訂の背景の理解が進んでいるとはいいたいのが大きな課題である。子供たちを取り巻く社会構造の大きな変化を、教育者として自分事として捉え、目の前の子供たちの実態を踏まえ、社会構造の変化に向けてどのような力を育てるかといった根本にさかのぼった議論が校内研修等で必要である。
- 学びの主語が「子供」となった中、日々の授業では、“Less is more”を心掛けながら、教科の世界に没頭していく学びとともに、「答え探し」から「答えづくり」の学習の実践も推進していく必要がある。
- 「社会に開かれた教育課程」に立ち返って各学校の取組の幹となるものを作り出す必要がある。そのためにはまず、小・中学校学習指導要領の前文にある、「教育課程を通して、……社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」と記されている意味等を、教師自身が自らの実践に関連付けて語れるようにする必要がある。今一度、先般改訂された学習指導要領は、教師が「何を教えるか」そして子供が「何を知っているか」という従来の学習観を、「何ができるようになるのか」「何を学ぶか」「どのように学ぶのか」といった子供の視点に立ち、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進するものであることを意識する必要がある。
- 学習指導要領が求める「主体的・対話的で深い学び」とはどのような学びか、を中央教育審議会の答申、「学習指導要領解説」などや、これらを受けて解説したり、実践例を示したりしている書物等をもとに校内研修会で繰り返し学習する必要がある。
- ベテラン教師の中には、主体的な学びや対話的な学びの授業は、これまでも取り組んできたという意識が強い。しかし、本当にその本質に迫る授業になっていたのか、通り一遍の指導に陥っていなかったかなど、子供の学びの姿を指標にして自ら問い直して見る必要がある。
- 子供に育みたい力や求めている学びは、教師に求められている力や学びでもある。例えば、「学び」を「研修」に置き換えてみるとわかりやすい。「主体的・対話的で深い研修」、「個別最適な研修」と「協働的な研修」の一体的な充実など。教師や学校の主体性や、自分ごと化が求められている。
- 主体的・対話的で深い学びの実現のための授業改善は、プレゼンテーションやディベートといった新たな授業の型を変えること自体を目的としたものではなく、単元といった内容のまとまりの中で、目の前の子供たちの実態に応じて、どう授業を組み立てていくのかという戦略がまず大切である。また、「深い学び」の鍵となるのは、各教科等固有の「見方・考え方」であり、この「見方・考え方」こそ、その教科等の学びを行う理由であるという認識が必要である。また、授業研究などにおいて、指導主事は、1時間の授業のみに着目することなく、単元や題材といったまとまりを意識しながら指導・助言をしていく必要がある。
- 総合的な学習の時間における PBL 型の学びや探究的な学びは、一般的に小、中、高と上がるに従って、教師主導の予定調和的な授業が増え、探究的な学びの熱量や質が下がってくると指摘されている。本来は当然逆になるべきである。
- 教師があれこれと発問や指示、説明を繰り返しながら、子供たちを受身にさせたまま授業を主導しているかぎり、「主体的な学び」の実現は難しい。単に向かい合って一部の子供だけがボソボソ話しているという旧態依然とした形態では、根拠をもって批判的に論じ合い、相手への説得を図る「対話的な学び」の実現にはほど遠い。そもそも対話の前提ともいえる受容・共感や安心・信頼の関係性が弱い中で、いかに対話を求めても「対話的な学び」は成立しがたい。

- グループ学習が単なる発表し合い学習で終わっているなど、「活動あって学びなし」の授業が相変わらず散見される。協働的な学びの本質は、自身と違う考えや価値観に触れることで、自身の考えや価値観を補強したり修正したりすることにあるのであり、そのためには、聴き合い・深め合いが起きるための仕掛け（なぜ？ それって本当？これってどういうこと？といった子供たち同士での問いかけ）が必要である。こうした**伴奏者としての仕掛けとともに、深め合いの起きていないグループへの伴走者としての支援こそが教師の真髓が問われるのではないか。**学習問題が幾度となく子供たち自身の間で問い直され、多様な解釈との切磋琢磨を経て、再び学級の仲間に戻されていく授業を繰り返す中で、「深い学び」が形成されていくはずである。
- 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うに当たっては、小手先の指導法だけでなく、いかに教師が子供を「みる（見る・診る）」か、それに基づきどう声をかけ、思考を促したり、整理したり、助言をしたりするかのキャッチ&レスポンスが重要である。その意味では、いわゆる不易の教師の匠の技をいかに高めていくか、本市においては、その可視化に向けてチャレンジをしているところである。
- 各教科の単元の中に、自分の学ぶことについての「見通し」と学んだ後の「振り返り」の視点を取り入れていく必要がある。このことによって、子供にとって学ぶ意味や意義が明確になり、「学びに向かう力」つまり、もっと学ばなければいけないことが見えたり、学びたいという意欲が生まれてくるはずである。そうなれば、教師が導かなくても子供が独力で学べるようになることが期待できる。

2. 指導と評価の一体化について

- 市内の学校の中には、PBL 型の学びを充実させていく中で、子供たち自身が自己評価するルーブリックを使って自己評価や相互評価をしているところも出てきている。
- 上記で、「学びが個別化していく中で、学びの進度の差が拡がり、教師によるマネジメントがより難しくなっている」という課題を述べたが、学習結果の差によりマネジメントが難しいと感じているものと捉えられる。しかし、本来の教師の指導と評価の基本は、「児童生徒の認知プロセスを予想しながら、理解すること」である。端末活用によるスタディ・ログで収集したいことは、結果だけではなく、児童生徒の認知プロセスである。そのためにも、指導と評価の一体化をデジタル化により促進するためには、これまでも研究されてきた誤答分析の視点で、認知プロセスを把握しやすくすることが重要である。
- 評価というと、評定や総括的評価を思い浮かべる人が多いが、すべての子供に質の高い学びを保障し、また、そのために**不断の援業改善**を図っていくには、指導過程における評価（**形成的評価**）の**充実が不可欠**である。その指導過程における評価は、**インタラクティブでありコミュニケーションの中で実施されるべき**である。このことについては、中教審教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2019年1月21日）、p.14の3の(3)「評価の方針等の児童生徒との共有について」において次のように記載されている。「これまで、評価規準や評価方法等の評価の方針等について、必ずしも教師が十分に児童生徒等に伝えていない場合があることが指摘されている。しかしながら、どのような方針によって評価を行うのかを事前に示し、共有しておくことは、評価の妥当性・信頼性を高めるとともに、児童生徒に各教科等において身に付けるべき資質・能力の具体的なイメージをもたせる観点からも不可欠であるとともに児童生徒に自らの学習の見通しをもたせ自己の学習の調整を図るきっかけとなることも期待される。また、児童生徒に評価の結果をフィードバックする際にも、どのような方針によって評価したのかを改めて共有することも重要である。」このことについて、改めて教師一人一人が深く理解する必要がある。教師が「子供たちにどのような力がついたのか」を顧みずに「指導」にばかり目を向けてきたことが一因としてあるのではないだろうか。指導を行っていく際には、様々な評価を行いながら子供たちの具体的な姿を捉えていなければ、適切な指導・支援を行うことはできないはずである。今後は「学習カルテ」のような形で評価が一層インタラクティブに機能することが望ましいのではないかと。
- 昭和の時代から指摘され続けていることであるが、指導に生かす評価を充実させること（いわゆる指導と評価の一体化）が強く期待されていることや、目標に準拠した評価と併せて、子供たち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価することの重要性から、いわゆる個人内評価の工夫が大切であることを、改めて認識する必要がある。
- こちらも昭和の時代からの指摘であるが「**指導と評価の一体化**」については、**日々の授業の営みの中でも行われているとの認識が大切**である。例えば、「とてもいいね。その調子でがんばって」との声かけは、「とてもよい」という「評価」であるとともに、「その調子で続けて」という「指導」の意味が含まれている。このことは、一定の内容を一方向的に教え込み、最終的な結果のみで評定するというようなとらえ方や、「**比べる評価**」から脱却し「**育ちの評価**」への転換をするものである。その認識がまだまだ弱いように思われる。

- 目標に準拠した評価及び個人内評価が柱となる中で、集団に準拠した評価については、児童生徒の発達の段階などに配慮した上で、目的に応じて指導に生かすことが必要であることの認識も弱い。
- 従来から行われている多様な評価資料の収集方法（ペーパーテスト、観察法、作品法、レファレンスペーパー、質問紙法、自己評価・相互評価、ポートフォリオなど）のICT化ができないだろうか。最近では学校現場で評価についての研究を目にすることはめっきり少なくなっている。「多様な評価資料の収集」の拘りすぎは「指導の評価化」や「評価の目的化」を招きかねないので注意が必要であるが、ペーパーテストと観察だけの評価に陥ることを危惧している。令和3年の中央教育審議会答申のねらいは、わが国の学校教育の150年間に及ぶ蓄積を活かしつつ、ICTを活用することで「個に応じた指導」に加えて「指導と評価の一体化」がより深いレベルで実現できることを期待している。
- 一方で、評価の客観性を必要以上に求めて、授業に様々な点検作業などを持ち込むなどして、「指導を評価化」することのないように留意する必要がある。
- 授業を進めていると「見えてくるもの」がある。また、学校では意識的に「見るべきもの」がある。認定・選抜などのために「評価」情報の一部が用いられるのが「評定」である。「評価」という言葉で、この見取りや評価や評定が混在していることが、評価が煩雑化し、授業や学びの充実からむしろ遠ざかってしまう状況の背景にある。
- 評価観の趣旨の徹底（評価とは子供の成長に資するものである）
The teacher's priority should be to attempt to understand how the students are thinking rather than to get the students to understand how the teacher's thinking. (By Webb & Braires NCTM, 1993YB Chap. 3.)
「まずもって教師がしなければならないのは、教師がどのように考えているかを子供に理解させることではなく、むしろ、子供がどのように考えているかを理解しようとしなければならないということである。」
- 「指導してないことは評価できない」ということを念頭におくべきである。例えば、従来から情意面の評価は難しいといわれているが、情意面をどう指導しているかが問題となる。子供が「主体的に学習に取り組む態度」を積極的に示すよう授業改善されていなければその評価はできない。指導があつて評価がある。評価ができるように、また、しやすいように指導しているかなどを見直してみる必要がある。
- 「主体的に学習に取り組む態度」については、『指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料』でもページを割いて説明がされている。平成28年の中教審答申で、「主体的に学習に取り組む態度」では「粘り強さ」と「学習の調整」が新たな視点として示されたが、この2つの視点の具体的な子供の姿をイメージしづらいというのが実態である。この2つの視点を、各教科等の評価の観点の主旨に照らして評価することが求められているが、各教科等によって評価規準のフォーマットが違ったり、観点の捉えが統一されていなかったりすることもあり、学校現場としてはどのような姿をイメージして指導に当たればよいのかが曖昧になっている。
- 指導したことを振り返るとき、子供を見つめ抜くときに次の手立てが見えてくるものである。このことは、教師が日々、子供たちに語りかけることそのものであるといえる。励まし、助言、声かけも立派な評価である。改めて、校内研修などで評価の役割・機能について考えたい。

- 総括的な評価の信頼性・客観性を高めるためには、「評価する人、評価される人、それを利用する人が、互いにおおむね妥当であると判断できること」が信頼性の根拠として意味を持つことの理解が必要である。
- 評価の信頼性の確保にむけた研修として次のような内容が考えられる。
 - ・ 日々の評価の累積に使える補助簿等の作成とその活用についての研修
 - ・ 教科等の枠を越えた、評定への総括の仕方の共通理解を図る研修
 - ・ 評価の資料を集め、それをどのように分析していくかという研修
 - ・ 授業を通して、あの子はAかBかを複数の目で見取るような研修
 - ・ 教師の気づきをPCに入力し、効率的に記録や処理をする研修
 - ・ テスト問題のつくり方の研修など

3. カリキュラム・マネジメントについて

- カリキュラム・マネジメントを実質化させるための鍵は教職員集団の同僚性、いわゆる”Professional Learning Community”であると考えられるが、これを阻むのが教室の壁、教科の壁といった学校特有のサイロ化した仕組みである。これを打破するためには、学校管理職があえて隙や弱みを見せることにより、教職員同士がお互いの悩みを打ち明けられやすくなる心理的安全性を醸成し、教師同士が失敗から学び合えるような学校組織文化を作っていくことが前提になるのではないかと。
 - カリキュラム・マネジメントとは、各学校において、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと」をいい、次の3つの側面がある。
 - ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
 - ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
 - ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。
- このカリキュラム・マネジメントの概念は、「総合的な学習の時間」が導入される中で注目を集めるようになった。それが、先般改訂された学習指導要領では、資質・能力の育成を旨とした教育課程を実現する中核の課題として、カリキュラム・マネジメントの確立が位置づけられた。上記の3つの側面のうち、特に①を重視しながら、ヒト・モノ・カネ、時間・情報・教育内容をうまく組み合わせ、1時間1時間の授業が、目の前の子供たちにとって「生き時間」になるようにしていかなければならない。こういったことの理解がまだまだ学校現場に浸透していない。
- カリキュラム・マネジメントの日常化が授業改善を実現し教育の質を高めていくことになる。その意味でカリキュラム・マネジメントは管理職だけのものではなく、一人一人の教師がその一翼を担い、その責務を果たすことで質の高い教育を創り出し、よりよい学校づくり、学校文化の創造に繋がるということを認識しなければならない。
 - 各教科等が教育課程全体の中で、いかなる位置を占め、どのような役割を果たすかを、それぞれ教科等の立場から記したことは、教育課程全体をフィールドにした教科等横断的な取り組みを促進する観点からも、このたびの改訂の趣旨やねらうところを具体的に表したものとして注目すべきである。
 - 令和2年3月に新型コロナウイルス感染症対策としての全国一斉の学校の臨時休業が開始され、授業時数、教科書の前に「子供」ありきで、コロナ禍で授業時数、活動が制限される中、目の前の子供たちに必要な資質・能力をどのように育成していくか、という教育の本質に立ち返って、全国の教師は知恵を絞った。そのことをもう一度思い返すべきである。
 - 教育課程は「教育の内容を授業時数との関連において総合的に組織した教育計画」であり、授業時数との関連で内容を指導するために、教科書を読み解き、諸条件との関わりにおいて指導計画のありようを考える営みは、カリキュラム・マネジメントの営みそのものでもあることも理解してもらいたい。

- 古くて新しい課題として、「教科書を教えるのか」「教科書で教えるのか」との話があるが、改めて、授業時数ありき、教科書ありきではなく、目の前の子供に必要な資質・能力を育成すること、そのために地域や子供たちの実態に応じた教育課程の編成の重点を定め、各教科等の指導に軽重を付けた教育課程や授業を構想する、教師の力量を高める制度としての運用を期待したい。
- 併せて、教育課程編成の一義的な主体は各学校にあること、また学校が家庭や地域の存在なしには存在し得ないことを考慮すれば、教育課程の編成に当たって、家庭・地域との合意形成を図る仕組みは重要であること。加えて教育委員会の各学校の自走を支える役割も重要である。
- 社会に開かれた教育課程の観点からも、どのような人財や物財が地域に存在するのかについて学校は把握する必要があるが、どの程度把握でき連携できているのか。学校側が地域に対して閉鎖的な関わり方をしていると、地域からどうせ学校長を始め先生方は数年経てばいなくなるのだからといった状況に陥りかねない。教職員に「おらが地域の学校」のマインドが求められている。
- 学習指導要領では、教科等横断的な視点によるカリキュラム・マネジメントの充実が求められているが、現実には「充実」以前にまだまだ「定着」の段階である。その原因としては、教師が学習指導要領において社会に開かれている内容は何かを見つめていないので、「教科等横断」という方向に目が向いていない。特に中学校は教科担任制なのでその傾向が強い。自らの教科を掘り下げたり、他教科の教師などとのT.T.による授業など、その気になれば、すぐにでもできることはいくらでもある。
- その改善のために、各教科の社会的意味とか、前述したように、社会に開くということはどういうことかを教師がしっかり理解する必要がある。それを社会情勢などと関連させ実践することで、教科等横断的な学びからPBLやSTEAM教育へとスパイラルに高められていく。
- 一方で、教職員がカリキュラム・マネジメントを構想するような研修等の時間は、児童生徒の帰宅後であり、特に中学校は部活動もあることから、実際の勤務時間内での確保は容易ではない。また、昨今の働き方改革の流れを受け、現場の管理職は、時間外勤務月45時間以内、年360時間以内という時間の中で、新しい学びに関する変革のための取組を行う必要もある。
- 本市の小・中学校ではすでにお願しているが、教科を越えたカリキュラムを積み上げる「校内チームづくり」、さらに今後は、GIGA構想を生かした「学校の学びと家庭での学びをシームレスに繋ぐ」カリキュラム・マネジメント、協働的な学びと個別最適な学び、オンラインとオフラインなど、統合をキーワードとした「高次のカリキュラム・マネジメント」などについても今後は必要であろう。
- カリキュラム・マネジメントは管理職だけが行うものではなく、教師一人一人がカリキュラムデザイナーになる必要がある。管理職は、校内研修等で教師一人一人が自分事として納得解が得られるように指導していく必要がある。いま、日本中の教育界はICTで浮き足立っているように思えてならない。こういうときだからこそ「脚下照顧」という言葉のように、自らの足下をしっかりと見つめていく必要がある。
- 一方で管理職向けのカリキュラム・マネジメント研修も充実しなければならない。カリキュラム・マネジメントは全教師が行うとはいっても中心となるのは管理職である。それだけに、勉強している管理職とそうでない人との間に大きな差が生じてしまうのは明らかである。そのため、校長、教頭、主幹教諭等の管理職に対する、研修の時間と質を高めることが必要である。

- 学校評価をカリキュラム・マネジメントの重要項目と捉え、全教職員で PDCA（チェック）分析する時間を設け改善に努める必要がある。しかし、カリキュラム・マネジメントをするねらいを再確認し、共有されていないのが現状ではなからうか。
- 本市の学校では、単元一覧表を月ごとに整理し、どの単元と単元が関連しているのか、どのような資質・能力を育むことができるのか等について検討し、共有は図っている。しかし、大事なのはその後、どのようなカリキュラムが必要となり、どのように教科等横断的にマネジメントしていくことができるのかを検討することである。市内の学校においては、教科等横断的な学びを通して、学びを深めることができている実践も多く見られるようになってきた。例えば、国語の新聞や手紙、アンケート等を総合的な学習の時間において意図的に取り入れる学び直しや、算数の学習で学んだグラフを理科の単元のまとめの時間に活用する学び直しなど、教師がその必要性を実感し、当事者意識も育っている。
- **カリキュラム・マネジメントの3つの側面の実現に向けて、**
 - ① 教科等横断的な視点に立った教育課程を編成していく側面である。そのためにはまず、教職員がカリキュラム・マネジメントの重要性を理解し、日々の授業を教育課程との関係で捉えつつ進めていく必要がある。そうした共通理解のもとで、各教科等の学習とともに、教科等横断的な視点から、教科等や領域の間の繋がりや横断を図っていくことが大切である。特に、特別活動や総合的な学習の時間との関連において、各学校の特色ある学習活動を取り入れることも重要であろう。**目指す子供像の実現には、教育課程全体と各教科等の内容を往還させながら、効果的なカリキュラム・マネジメントを進めていくことが不可欠**であるといえる。
 - ② 実施した学びの効果をエビデンスに基づいて評価し、学びを不断に改善していく側面である。資質・能力が育成されたかどうかを知るには、具体的なデータに基づいた評価が必要となる。子供たちの姿や現状等を把握できる調査結果や各種データをもとに、教育課程の実施状況を定期的に把握しておくことが必要である。また、資質・能力目標を学校教育目標として具体化し、教育課程と学校経営を関連づけ、学校評価としてPDCA サイクルを回していくことも大切であろう。**資質・能力を育む学びを進展させるには、データに基づく評価システムを構築し、学びを不断に改善していく PDCA サイクルの確立が重要**となる。
 - ③ 管理職や教務主任のみならず全ての教職員が参画し、学校全体でカリキュラム・マネジメントを推進していく側面である。**資質・能力の育成に向けて、教育課程を軸に、チームとしての学校の視点から、学校の組織や経営の見直しを図ることが必要**である。

また、校内研修等を通じて高い効果を創出する組織に育てていくことも大切である。さらに、学びの経験を豊かにするには、家庭・地域とも育みたい子供像を共有して、連携・協働していくことが必要である。学校、ボランティア、地域、大学、専門家、行政、NPO、企業など内外の人材を繋いでいくことが求められる。資質・能力を効果的に育成するには、学びの経験を豊かにする条件整備と組織的な取組が欠かせない。

- 文科省として主体的・対話的で深い学びが全国の学校でどの程度実現されているかなど、学習指導要領の考え方がどの程度学校現場に浸透しているかといった進捗状況を把握すること重要である。その進捗状況が測れていないのに新たな改訂をしても、結果として学校現場との乖離は大きくなってしまふことを危惧している。文科省、都道府県教育委員会、基礎自治体の教育委員会、そして学校が講じるそれぞれの施策や活動をやりっぱなしではなく、脚下照顧の視点から着実に検証するための努力が一層必要ではないか。
- 「カリキュラム・マネジメント」の教育行政文書における初出は、平成 15 年の中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」とされ、平成 28 年の中央教育審議会答申において、具体的なイメージが示され、教育委員会及び学校での急務の対応課題として示された。20 年近い歴史があるにもかかわらず、正直なところ学校現場では遅遅として進んでいない。この原因究明を徹底的に行っていないと、新たな施策を打ち出しても、同じ轍を踏むことを危惧している。