

個人と社会のウェルビーイングを目指す「社会に開かれた教育課程」の展望 - 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実に向けた対話とつながり -

茂野 賢治 *1

Prospects for an "educational curriculum open to society" that aims for the well-being of individuals and society: Dialogue and connections aimed at enriching "individual optimal learning" and "collaborative learning"

Kenji SHIGENO *1

Abstract

The purpose of this research is to focus on collaboration between schools and society regarding the curriculum, in order to realize the central idea of the current curriculum guidelines, "curriculum that is open to society." The aim is to explore and propose the ideal form of "curriculum". As a result of consideration of previous research and case studies, an analysis perspective of curriculum and curriculum management transmitted from society and a curriculum management style for sharing this perspective were proposed. Furthermore, collaboration regarding the curriculum suggests the existence of dialogue and connections between various stakeholders to enhance children's "individually optimal learning" and "collaborative learning."

1. はじめに 目的と背景

(1) 目的

本稿は、現行学習指導要領の中心理念である「社会に開かれた教育課程」のあり方を探ることが目的である。そして、「社会に開かれた教育課程」の具現化を図る学校と社会の連携に焦点を当て、そのあり方を提案していきたい。なお、本稿で述べる社会とは、子どもたちの住む地域や家庭を含むものとして本稿では論じていく。

(2) 社会に開かれた教育課程

2017 年より順次告示された現行の学習指導要領の特徴の一つとして「社会に開かれた教育課程」がある。学習指導要領によれば、「社会に開かれた教育課程」とは、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、連携しながら、未来社会の担い手である子どもたちが新しい時代を創造していくために必要な「資質・能力」を育成しようとする教育課程である(文部科学省, 2018a¹⁾, p2; 2018b²⁾, p2; 2019³⁾, p1)。(以後、中学校、高等学校の学習指導要領における記載が小学校と同様の場合、小学校学習指導要領における記載のみを引用する。)

つまり、「社会に開かれた教育課程」とは、教育課程というツールを通して学校と社会とのより強い「信頼関係」とより実り豊かな「互恵性」に立脚して、子どもたちにとってのよりよい学習機会・学習環境の実現を目指すものと解することができる。

そこで、本稿では「社会に開かれた教育課程」の目標である「よりよい社会を創る」ため、その具現化が学校教育のみならず広く社会と共有を図ることから、学校教育だけにとどまらない広義に捉えた概念である社会教育・家庭教育をも含むカリキュラム⁴⁾として教育課程を捉え、学校と社会とのカリキュラムについての連携を論じていく。

2. 「社会に開かれた教育課程」におけるカリキュラム連携の視点

(1) 社会と学校とのカリキュラムの連携

現行の学習指導要領には、新たに「前文」が置かれ、そこには「社会に開かれた教育課程」の語が新たに登場している(文部科学省, 2017)⁵⁾。「社会に開かれた教育課程」に関する記載を前文から要約すると、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創り出すという理念を学校と社会が共有し、学校と社会をつなぐ子どものより良い成長に帰する媒体としての教育課程の実現」と解することができる。また、この前文にはカリキュラムを学校と社会が連携し、その実施や評価、改善のカリキュラムマネジメントの視点も存在するといえる。

「社会に開かれた教育課程」の具現化のためには、学校教育と社会教育の双方が寄り添うカリキュラムの編成と実施及びそのマネジメントを対象にした研究がさらに必要であるといえる。学校と社会のつながりのあるカリキュ

*1 一般社団法人横浜すばいす 教員研修・調査研究担当理事 東京工芸大学工学部教職課程 教授
2023 年 9 月 20 日 受理

ラムとはどのようなカリキュラムなのか。また、その実施から評価改善に至るプロセスを誰がどのようにマネジメントを主体的に行なっていくのが望ましいのかなど実践を踏まえた研究を進めていくことが重要だと考えられる。

「社会に開かれた教育課程」とその背景となる考え方は、いずれも学校教育のあり方を規定する性質があるといえる。現代では、より良い学校教育の実現を学校教育の中心となる教育課程の実施について、社会と一緒にやっていくことを学校から地域や保護者の人々をお願いしていく形で実現されている。最近では、児童生徒が地域の商店やスーパーに出向き、「キャリア教育」の一環として学校の教育課程が実施されていく光景などは、「社会に開かれた教育課程」の意図する具現化といえるだろう。このキャリア教育の例は、「教育課程」という学校教育のツールを中核に置く家庭教育も含めた社会教育との連携を通した子どもの将来に渡る自己実現と社会の活性化(個人と社会のウェルビーイング)を図る学校から発信する取組といえる。

学校は教育課程編成の主体であり(文部科学省, 2018a,p2⁶⁾)、自校の教育課程に沿った子どもの学びに対してその実施についても、直接的にイニシアティブを取っていく役割がある。一方で、「社会に開かれた教育課程」の目標である「よりよい社会を創る」ことについては、現在実際の社会で活躍をしている人々とその目的や目標を実現させるため、取組及びその評価改善など社会の側からの積極的なアプローチも必要になるといえる。地域社会における目標を創ることやその目標が、学校の教育目標と融合し、地域社会の課題の解決やそのための取組など学校と共有することで、「社会に開かれた教育課程」が実現され、子どもは将来必要となる資質能力を身につけることができるといえる。

このような社会から発信するカリキュラムと取組について、北村・茂野・岸田・米盛(2022)⁷⁾は、社会教育から始まる家庭教育・学校教育とのカリキュラムの連携は、社会教育の位置付けを再構築させる可能性があることを、ある子どもの放課後支援の事例をもとに指摘している。その指摘とは、社会教育から始まるカリキュラムの連携は、社会教育として位置づく「子どもの放課後支援」の持つ意義の一つである家庭教育(子どもと保護者のふれあいによる学び)のサポートを直接的に可能にし、かつ社会教育による学びで身につけた資質能力を土台にして、子どもたちは、自身の通う学校教育(教育課程における学び)にその力を発揮させるというのである。

そして、社会教育・家庭教育・学校教育のカリキュラムの連携において重要な視点として、社会教育である放課後の「場」を強調する。「場」には、学校教育と家庭教育をつなぐ、昔、自然発生的に存在した放課後に社会教育の位置付けと役割が見出せるという。すなわち、社会教育は、学校教育ではできない自然体験や職業体験を補完する役割だけではないことと家庭教育もまた、宿題や塾に通い学校教育に遅れを子どもがとらないようにするためにあるのではないことを指摘している。つまり、家庭教育を含めた

社会教育で培った力を学校教育に発揮させることを可能にする社会教育の位置付けと役割と「場」が見出せるというのである。そして、社会から発信するカリキュラムの連携には「放課後」が文字通り、課(学校)から解放された(放たれた)後の「場」と解釈できてしまうような学校教育を中心に、社会教育と家庭教育が学校教育に従属するように取り込まれてきた、これまでの学校教育・家庭教育・社会教育の連携や協働といった三者間の教育におけるカリキュラム連携の「逆転の発想」があると指摘するのである。つまり、その発想には家庭教育を補完し、学校教育の土台をつくる社会教育の位置付けが可能となるカリキュラムの連携があることを指摘している(図1)。北村ら(2022)の指摘に従えば、「社会に開かれた教育課程」の具現化には、社会や家庭における学びをカリキュラムとして学校の教育課程につなげる発想が必要になるといえる。

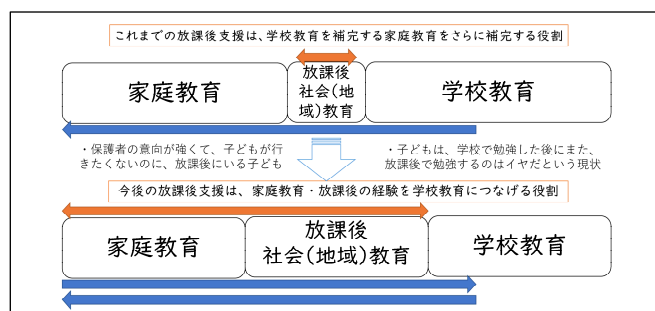


図1: 家庭教育・社会教育・学校教育におけるカリキュラム連携における「逆転の発想」のイメージ

出典:「横浜すばいす」HPより、筆者が一部修正

(2) カリキュラムを連携させるつなぎ役の媒体

上述した「社会に開かれた教育課程」の具現化のためカリキュラム連携について学校と社会をつなげることに關して、示唆的な団体として「一般社団法人横浜すばいす(以後、横浜すばいすと表す)」がある。「社会に開かれた教育課程」の実現のために学校と社会をつなぐこと、子どもも大人も社会もウェルビーイングを目指す理念・考え方・実践が横浜すばいすには存在する。

学校と社会をつなげることの示唆する具体的な点は、社会からの発信として放課後の支援プログラムの取組が、カリキュラムとして位置づき、学校教育で求められている「個別最適な学び」と「協働的な学び」につながっていく側面を備えている点である。また、実施方法が子どもと支援者双方のウェルビーイングを求めている点である。

まず本節では、横浜すばいすの行っている様々な人や組織などの仲介の理念を紹介する。「横浜すばいす」(<http://y-spice.com/aboutus.html>)とは、その目指すところをHPの文章から要約すると、横浜すばいすの目指している目的は、子どもにかかわる多彩で素敵な人材や企業等を「つなぐこと」といえる。子どもの健全育成に寄与することを理念とし、学校の教職員、指導者及び保護者等の素敵な放課後プログラムに関わる指導者も共に育つ「共育」の機会を提供し、指導者養成と育成及び活用、並びにそれぞれの教育手

法を持つ機関や団体間のコーディネートを行うことといえる。また、「横浜すばいす」の中心的な活動である「子どもの放課後支援」の目指すところを簡潔にまとめると、子ども、学校の先生、保護者、学校、財などを「つなぐこと」といえる。子どもたちの放課後、学校の先生たちの放課後、多くの大人たちの放課後の「つなぐ場」をコーディネートすることによって、「社会全体で子どもを育てる」機運を高め、「それぞれの人と社会のウェルビーイングを目指すこと」を目的としているといえる(図2)。

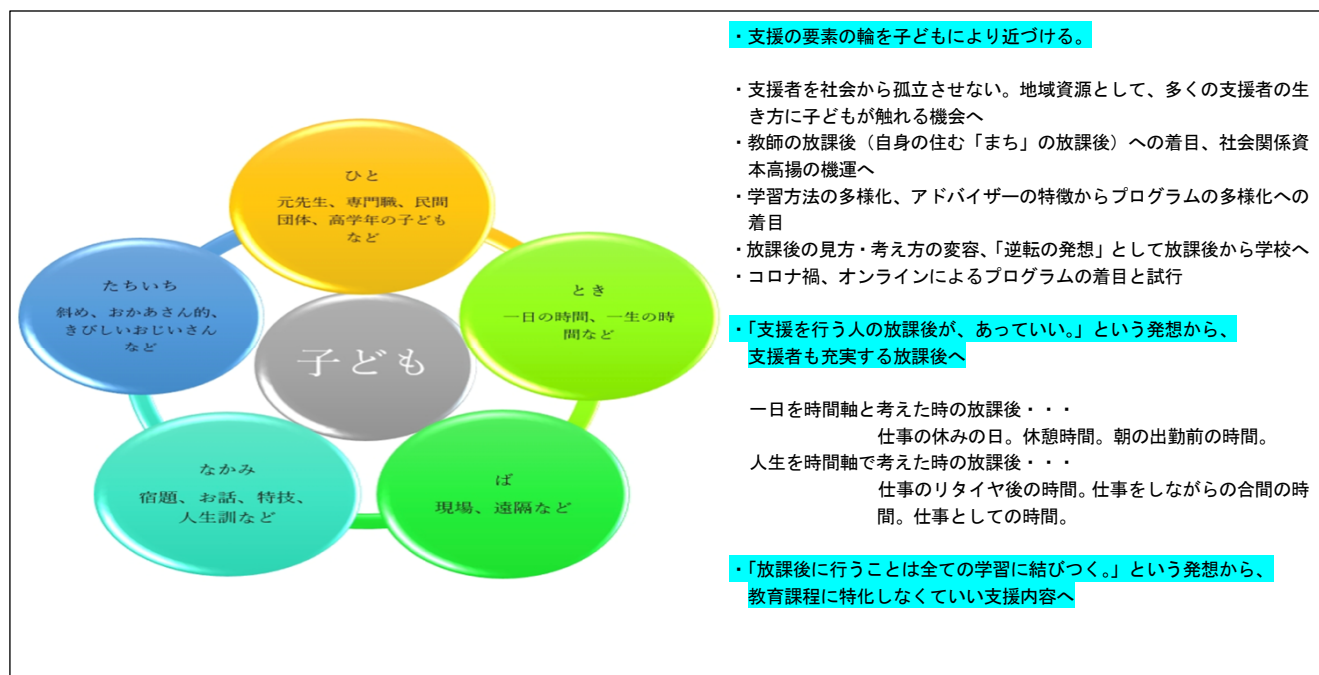


図2:「横浜すばいす」における「子どもの放課後支援」の中心となる考え方

出典：横浜すばいす

HP(http://y-spice.com/projects_afterschool_history.html)より

次に、社会教育として「子どもの放課後支援」を行なっている実践主体としての横浜すばいすの側面を紹介する。本項で紹介する横浜すばいすにおける子どもの放課後支援のプログラムの特徴は、社会から発信する学校と社会をつなぐカリキュラムに特徴があるといえる。子どもの興味のあるプログラムを子どもの放課後支援の各団体が子どものニーズを鑑みてプログラムを選択する「個別最適学」を確保できる仕組みがある。また、子どもの放課後支援の支援員(アドバイザーと以後表す)によってプログラムを実施する際、子どもたちが教えあったり、他の子どもの作品や考え方を自身の学びにおける知識や技能、考え方や表現、意欲や関心に取り入れたりする「協働的な学び」を子どもたちが体験できるようにプログラムが考案されている。

そのプログラムは、学校教育の整頓された教育課程に結びつくような学問として広い学びを行うことになるので、子どもにとって放課後の体験や活動の学びを学校教育における学問として整理された知識や技能につなげられる

ことができる。また、その学び方は学校教育のように整理された学年、学級の集団によるところはなく、教師からの指導と評価を受けることもない。小学校区という枠組みは存在するが、自然発生的に集まった集団であることから様々な人に対する接し方、自身の立ち位置などを偶然の出会いの人々と学ぶ環境が存在している。つまり昔、無意図的にあった放課後の体験や活動が学びの動機付けになったり、経験知識として学校の整頓された教育課程に持ち込むことができたり、放課後において発生する年齢の異なる

集団でのコミュニケーションの取り方など非認知能力を学校教育に還元していたことが再現される可能性が、3章にて紹介する放課後のプログラム及びその実践には存在するのである。

この点が、放課後のプログラムにおいての社会と家庭と学校を結ぶ積極的な意味として、カリキュラムの一貫性を見出すことができる可能性である。放課後の学びは、学校教育の宿題の下請けをするだけの単なる学びではなく、また放課後の学びだけに閉じてしまうだけではない。放課後の学びは、学校での学問として整理された教育課程につながったり、逆に学校で得た知識や技能を確かめたり、思考したことを確認できるのである。子どもの学びをさらに広げ深める可能性が放課後の学びには存在するといえる。

また、それぞれのプログラムはそれぞれのアドバイザーが得意なことを実施するのでアドバイザーにとっては自身の得意なことを子どもに披露し、自己有用感が得られる。子どもたちにとっては、学校教育ではあまり触れることのできないプログラムを子ども自身の興味によって学べるので学びへの意欲が喚起される。

そして、地域のアドバイザーの得意とすることを子どもへの支援に発揮する場の設定を行政組織が介するので、各小学校区の子どものニーズとアドバイザーの得意とする支援が容易にマッチングできる。その結果、子どもの

放課後の支援に対して意欲を持ち、自己有用感を抱く地域のアドバイザーが増員されている。

このように行政組織を介した子どもの放課後の学びをつくることで、放課後プログラムの実施は地域にいる子どもたちと大人たち双方の WIN-WIN の関係を構築しているといえる。つまり、各小学校区の子どもたちにとっては、次章で後述する自分たちの希望に沿った多様なプログラムを安定的に確保できる利点がある。支援する大人であるアドバイザーにとっては、自身の得意なプログラムを各小学校区のニーズに沿って行う場が容易に得られ、かつ子どもへの支援によってアドバイザーの自己有用感も得られている。この放課後には、子どもと支援する大人双方にとっての WIN-WIN の関係構築が見出せる。

3. 横浜すばいすのプログラムの紹介(一例)

本章では紙幅の関係上、横浜すばいすの実践しているある放課後支援のプログラムの一例を紹介する。このプログラムは学校教育において目指されている「個別最適な学び」と「協働的な学び」をアドバイザーが学校とのカリキュラムの連携に配慮しつつ、開発したプログラムである。また、アドバイザーが得意な内容をプログラムとすることで、子どももアドバイザーも双方のウェルビーイングを実現することが目指されている。

ワクワク図工教室

今までに実施した中から、簡単に楽しく作ることができる人気の題材を選びました。
1～6の中から3つ選んで申し込んでください。

<p>1</p> <p style="text-align: center;">フライング・カンガ</p>  <p>紙コップで作る飛行体です。輪ゴムを使って飛ばすと、不思議な飛び方をします。 材料 紙コップ、輪ゴム、マスキング(セロ)テープ 製作時間 30分</p>	<p>2</p> <p style="text-align: center;">円で絵を描く</p>  <p>画用紙に円形の厚紙を使って○を描きます。描いているうちに絵に見えてきたり、素敵な模様に見えてきたり…。 材料 画用紙、円形の型紙、色鉛筆・カラーペンなど 製作時間 30分～1時間</p>
<p>3</p> <p style="text-align: center;">☆星形トレイ</p>  <p>A4サイズの紙を折っていくと、星形のトレイに変身。少し難しいですが、1年生でもなんとかが作ります。 材料 A4の紙、定規(15cm～30cm)、マジック 製作時間 30分～1時間</p>	<p>4</p> <p style="text-align: center;">竹とんぼ・コマ</p>  <p>身近なもので竹とんぼとコマを作ります。簡単にできて楽しく遊べます。 材料 工作用紙、竹串、ボンド、カラーペン 製作時間 30分</p>
<p>5</p> <p style="text-align: center;">カスタム紙飛行機</p>  <p>画用紙のパーツを折ってホチキスで留めて飛行機を作ります。飛ばして遊んだ後、自分の好きな形や色にカスタムします。 材料 厚手の画用紙のパーツ、クリップ、ハサミ、ホチキス、カラーペン 製作時間 30分～1時間</p>	<p>6</p> <p style="text-align: center;">クリスマスリース</p>  <p>色紙を折ったパーツを組み合わせてリースを作ったら、リボンやスパンコールで飾りつけします。 材料 折り紙、リボンテープ、スパンコール、マスキングテープ、ボンド、ホチキス 製作時間 1時間～1時間30分</p>

図 3: 「ワクワク図工教室」にて実施する題材の一部
出典:横浜すばいす開発プログラムの紹介より

左下の「ワクワク図工教室」の学びの流れを説明する。まず、子どもは自身の興味や関心に合わせ題材を自由に選択する(図 3)。材料も規格されたものを一律に、アドバイザーが用意するのではなく、子どもが色や材料等を選ぶようにしている。作品を完成後、例えば、5「カスタム紙飛行機」の場合では、実際に皆で紙飛行機大会と表して、子どもは、自身の作成した紙飛行機を飛ばし対空時間と飛距離などを競う。大会後、子どもたちはそれぞれの飛行機の改良点を考え、他の仲間から対空時間を伸ばすには飛行機の何を改良する必要があるのかなどのアドバイスを受けて、さらには切り口など型紙を切るなどが難しい下級生の作業を上級生が手伝うなど、子ども同士が教えあい、支え合う機会を作るなどの環境が設定されている。

このようなプログラムを社会教育に位置づく放課後支援による社会から発信するカリキュラムとして行うことで、現在の学校の教育課程で求められている「個別最適な学び」と「協働的な学び」の双方が放課後の学びにおいても具現化され、社会と学校をつなぐ一貫したカリキュラムとしての役割が期待されると考える。

4. 「社会に開かれた教育課程」のカリキュラムマネジメント

「社会に開かれた教育課程」の目標である「よりよい社会を創る」その具現化のため、社会から発信するカリキュラムの連携とそのカリキュラムをつなぐ媒体や役割の必要性は上述した。一方、その目標の具現化のためには、単にカリキュラムの連携や連携のための媒体を用意するだけではなく、カリキュラムの改善や新たなカリキュラムの創造も必要になると考える。そこで、本章では「社会に開かれた教育課程」のカリキュラムマネジメント及びカリキュラムマネジメント推進のための学校と社会の連携について論じていく。

(1) 「社会に開かれた教育課程」のカリキュラムマネジメント分析の視点

文部科学省では、「社会に開かれた教育課程」の目標である「よりよい社会を創る」ため、カリキュラムマネジメントの重要性を示している。特に、変化の激しいこれからの時代を見据えて、子どもたちに必要な資質能力をしっかりと身に付けることができるよう、学校の教育目標や目指す子ども像などを地域社会と共有しながら連携を進めることの重要性を指摘している(文部科学省, 2020)⁸⁾。これらの指摘に従うと、カリキュラムマネジメントの目的は、子どもを含めた地域の人々と地域社会のウェルビーイングの実現であり、カリキュラムマネジメントはその実現のため、学校・地域・家庭が連携するための手段といえそうである。

そして、この目的を果たすためには、カリキュラムマネジメントにおける分析の視点が必要であると考えられる。地域社会全体とそこに集う人々のウェルビーイングを目指すためには、学校や地域が単独でカリキュラムをマネジメン

トすることはできないだろう。また、学校、地域、家庭それぞれコミュニティにおいて何が必要で、どのような教育を施し、どういった結果から次に何を行うかといったカリキュラムのマネジメントは単純な構造にあるのではない。学校と家庭を含めた地域全体での目標や取組に対するカリキュラムのマネジメントそのものについて、それぞれの立場やそれぞれの立場を生かし、統合した分析の視点が必要になると考えるからである。

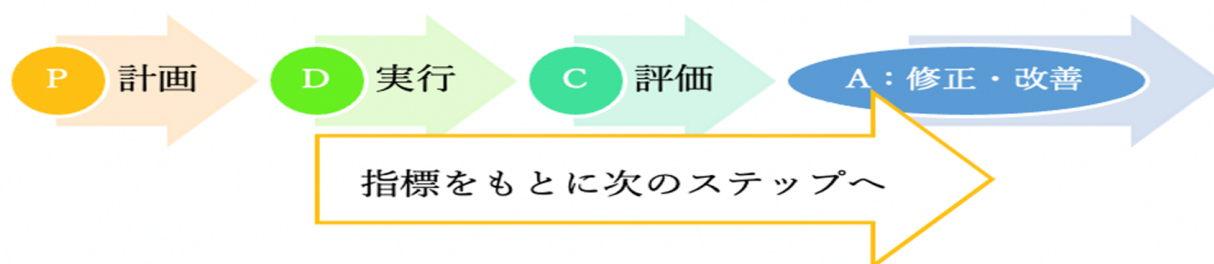
ところで、本稿では、上述したように学校の教育計画＝「教育課程」をより広義に捉えた意味として「カリキュラム」の言葉を使用している。根津(2019)⁹⁾は、2017年から移行が始まった今回の学習指導要領において「教育課程」ではなく「カリキュラム」という言葉が出たことについて驚きと同時に「カリキュラム」は上述した教育課程を広義に捉えたものとして、文部科学省においても認識していること及び、学習指導要領における「カリキュラムマネジメント」についても、「教育課程」ではなく「カリキュラム」としての「マネジメント」を学習指導要領は捉えていることを指摘している。そして、教育課程をより広義に捉えた意味としてのカリキュラムをマネジメントする行為そのものを分析していく視点とそれら分析についても学校・家庭・社会における様々な関係者が連携していくことが必要であることを根津(2019)も指摘している。つまり、このような広義に捉えたカリキュラムについて、カリキュラムマネジメントの分析の視点から学校教育の計画だけではないカリキュラムをどのように方向付けすると良いのかを共有し、学校の教育目標を含めた地域の目標の設定と合わせたカリキュラムの構築及びその分析と連携が必要になることを根津(2019)は指摘しているのである。

(2) 教育課程のカリキュラムマネジメント分析における連携の視点

前節では、「社会に開かれた教育課程」の実践においてカリキュラムマネジメントの分析とその分析の連携は重要な視点であることを述べた。本節では、カリキュラムマネジメント分析における具体的な連携のあり方を述べていく。カリキュラムマネジメント分析におけるその連携のあり方は、学校教育だけではない社会教育、家庭教育をも含めたカリキュラムのマネジメントをトータルに分析していこうとするものと考えられる。また、カリキュラムを分析するという視点は、社会教育・家庭教育・学校教育それぞれの領域から分析を行なっていこうとするものでもある。したがって、教育課程という学校教育のマネジメントツールである「教育課程」を「社会に開かれた教育課程」のマネジメントとして扱っていく場合、学校からの発信としてのカリキュラム連携にとどまらない。社会からの発信としてのカリキュラム連携も視野に入れたカリキュラムマネジメントの分析の視点も必要となる。

すなわち、カリキュラムマネジメント分析における連携の視点とは、学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」を「社会と一緒に拓くカリキュラム」として、そのカリキュラムをマネジメントしていく際の分析の共有のあり方といえよう。そこで、本節ではカリキュラムマネジメントの様式を工程管理型から開発調整型へ転換することを提案したい(図 4-1 から図 4-2 への移行)。それは、今後のカリキュラムを考えていく際、例えば学校教育におけるカリキュラムを編成していくといった教科・領域のコンテンツ(内容)をどのように子どもに迎らせるかを考えることではなく、むしろどのような コンピテンシー(資質能力)

従来型のカリキュラムマネジメントの様式



☆カリキュラムの修正・改善のため、評価を一つの指標
(メジャーメント)としてマネジメントを行なっていく方法

図 4-1 : 従来型のカリキュラム マネジメント・・・☆工程管理型☆



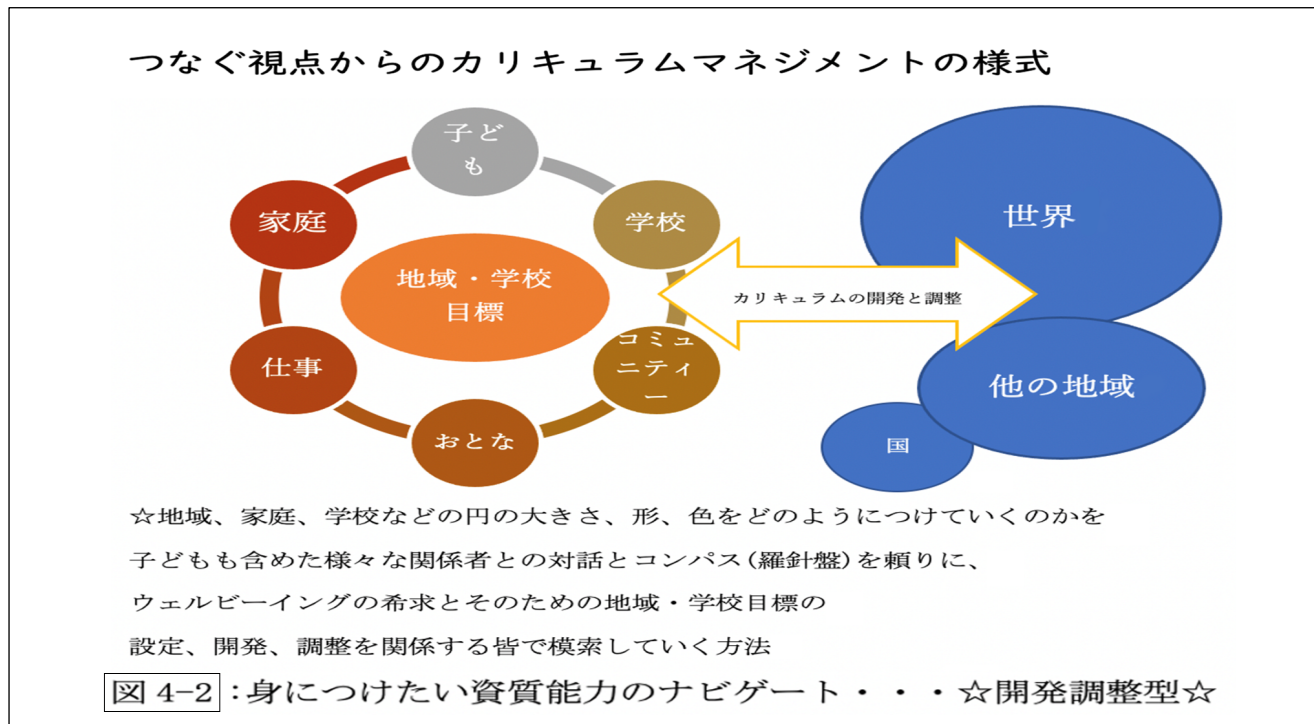


図 4-1 から図 4-2 へ:カリキュラムマネジメント分析視点と分析共有の様式の変容イメージ
出典:茂野, 他(2024, 印刷中)より、筆者が加筆修正

が子どもに身につくかを想像・創造していく営みをカリキュラムマネジメントの分析の視点として持つことである。そして、その連携として学校と社会のみならず様々な関係者がカリキュラムマネジメントの分析のために連携を図っていく視点である。つまり、カリキュラムを編成、実施、評価、改善するといったルーチン・ワークとしての行為のみならず、カリキュラム開発と調整の熟議自体が様々な関係者によってすでにマネジメントの指向性を有しているという前提に立ったカリキュラムマネジメントの分析とその共有である(茂野, 他 2024, 印刷中)¹⁰⁾。

したがって、カリキュラムをマネジメントする(あえて「マネジメント」の言葉を使用すると)とは、マネジメントという一連の工程を辿りながら改善を行なっていくという工程管理型の発想によるものというより、むしろマネジメントの指向性を有する、「カリキュラムの分析の視点を様々な関係者が共有していくこと」であり、カリキュラムを開発(development)もしくは子どもが所属する地域の中にある家庭と学校を含めた地域、そして地域というコミュニティなどにおいてカリキュラムを調整(adjust)していくことが真の意味でのカリキュラムマネジメントの分析の連携といえよう。この連携には、カリキュラムマネジメントをめぐる効率の良いコミュニケーションから子どもの将来に思いを馳せる関係者間の対話への移行も存在するといえる。また、対話による熟議にはカリキュラムを地域の中にある学校の中の子どもの、よりよいカリキュラムを提供する醍醐味や楽しさが存在するといえる(図 4-2)。

5. おわりに 展望にかえて

本稿では、「社会に開かれた教育課程」の具現化を図るためのカリキュラムについて学校と社会との連携に焦点を当て、そのあり方を検討してきた。本稿の最後にまとめとして、学校と社会の連携におけるカリキュラムの目標の共有について考えていきたい。

「社会に開かれた教育課程」の目標である「よりよい社会を創る」ことについて、重要な一つの視点として「地域還元」が挙げられるであろう。学校関係者が、学校周辺の地域との連携を一生涯続けていくという状況はまれである。しかし、ある地域で生まれ育った子どもやその保護者は、一生涯付き合うことになる可能性のある地域である。子どもを含めた地域住民は長期的な地域のウェルビーイングを求めるそのような目標を希求するであろう。その目標の共有の一つが地域還元としての人材育成と考える。学校教育目標を含めた地域目標の共有は、将来を担う子どもの人材育成を図り、同時に支援する地域の大人のつながりを深め、自立した地域社会の活性化が図られ、地域の創生が期待できるといえよう。

岸田・円福寺・工藤・米盛・茂野(2023)¹¹⁾は、学校の「教育課程」に子どもの育ちを還元することだけではなく、子どもの育ちを地域に還元することで家庭と学校を含めた地域で育てられた子どもとその育ちがゆくゆくは家庭や学校に還元されることを指摘する。これは、地域還元を目標に育てられた子どもが、再び地域の人材としてより継続的に活躍するような循環を見出ししていく目標の共有における学校と地域との連携と協働の必要性の指摘である。

現代日本の教育において、学校・家庭・地域の連携が叫

ばれ、制度や仕組みが整えられて久しい。連携の仕組みとして学校を中心とするカリキュラム連携のための制度や仕組み、その運用は散見される。「小中一貫カリキュラム」「幼保小連携スタートカリキュラム」などは、学校の「教育課程」へ還元する異校種間カリキュラムの連携を象徴する例であろう。一方、本稿で示した社会から発信する学校と地域との連携したカリキュラムについては発展途上であろう。ましてやそういったカリキュラム連携と分析視点について地域から発信するということは、さらにまれであろう。

いずれにしても、個人と社会のウェルビーイングを目指し、持続可能な未来に託すといった視点は欠かせない。「社会に開かれた教育課程」を単なるお題目としないためにも、学校と社会との連携の実践を見据えた研究の積み重ねが今後ますます必要になるであろう。

謝辞・付記

本稿で取り上げた団体および関係各所、関係する方々には原稿の確認をお願いし、各種の掲載と発表の許諾をいただいています。この紙面をお借りしまして、ご協力いただきました関係各所の皆様に、厚く御礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省(2018a)「小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 総則編」東洋館出版社
- 2) 文部科学省(2018b)「中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 総則編」東山書房
- 3) 文部科学省(2019)「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 解説 総則編」東洋館出版社
- 4) 根津朋実(2019)「最新教育キーワード 155 のキーワードで押さえる教育」時事通信社, pp.54-55
- 5) 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf(閲覧日 2023 年 7 月 2 日)
- 6) 文部科学省(2018a) 前掲書
- 7) 北村克久・茂野賢治・岸田修成・米盛司 (2022)「ウェルビーイングを目指す放課後の学校教育と家庭教育をつなぐ社会教育の位置づけ-子どもの放課後支援から見える体験活動が育む異世代の学び合いから-」東京工芸大学工学部紀要. 人文・社会編, 東京工芸大学工学部, Vol.45, No.2, pp.31-35
- 8) 文部科学省(2020)「カリキュラムマネジメント」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/fieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_02.pdf(閲覧日 2023 年 7 月 2 日)
- 9) 根津朋実(2019) 前掲書
- 10) 茂野賢治, 他(2024, 印刷中)「教育課程論と学校」星槎大学出版
- 11) 岸田修成・円福寺春雄・工藤祥子・米盛司・茂野賢治(2023)「社会教育と家庭教育との連携による教育課程におけるウェルビーイングを目指すエージェンシー発揮の可能性-

ある中学生の体験活動と「総合的な学習の時間」との学びのつながりの考察から-」東京工芸大学工学部紀要. 人文・社会編, 東京工芸大学工学部, Vol.46, No.2, pp.1-8