

# 子ども子育て支援制度の課題と可能性 (3)

## —新学習指導要領にみる学校と教師の

### 「子ども観・像」の再定義との対比から—

- 西本裕輝 (琉球大学)
- 望月重信 (明治学院大学 (名))
- 馬居政幸 (馬居教育調査研究所)

#### はじめに

本発表は、「子ども子育て支援新制度の可能性と課題 (1) —認定こども園移行準備作業で顕在化した問題を手掛かりに—」(第22回大会報告)、「沖縄の子育て事情と子ども・子育て支援新制度への対応—学習指導要領改訂論議を視野に一」(第23回大会公開シンポジウム)に続く、協働研究の三度目の報告である。特に今年度は、実践化への準備が始まる新学習指導要領が求める教育課程と授業実践の再定義ともみなせる改訂内容の特性(馬居)と沖縄を事例として見えてきた「子ども子育て支援制度」への期待(西本)、そして両者を貫く資質・能力論と「子ども観・像」の課題と可能性(望月)について報告する。

#### 1. 沖縄の就学前教育のタイプによる学力達成の違い

沖縄は残念ながら子どもたちの学力が低い地域として知られている。そしてその原因の一つに、沖縄独自の課題とも言える「5歳児問題」があると考えられる。

沖縄の子どもたちは5歳になると、これまで通っていた保育園を辞めるなどして、公立幼稚園に一年だけ通うのが一般的で、半ば義務教育のような状況であり、就園率

は全体の約7割にも及ぶ。

そのこと自体は必ずしも悪い面ばかりではないが、問題は午後から行き場がなくなり、放任される状況があることである。幼稚園は基本的に午前中で終わるため、午後からは自宅に帰るしかなく、かといって親は在宅しているわけではなく仕事に出ていたりするので、5歳にして一人で留守番をする鍵っ子になってしまう場合も少なくない。虐待とも言える状況に陥ってしまう。

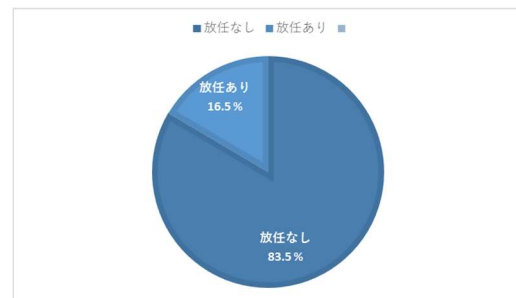


図1) 沖縄の公立幼稚園児の午後の過ごし方

図1は、2016年8月から10月にかけて、沖縄県内の国立大学に通う学生104名、県内の福祉系専門学校に通う学生90名、県内看護系専門学校に通う学生167名、計361名を対象とした質問紙調査の結果である。学生には5歳児の頃を回顧してもらい回答させた。公立幼稚園に通っていた者のうち、午後から行き場がなく一人もしくは子ども

だけで過ごしていた者「放任あり」が16.5%いたことがわかる。「放任なし」の率が83.5%と多くはなっているが、決して少なくない子どもがネグレクト、放任状態におかれていたことがわかる。

ここで期待されるのが、子育て新制度の中で推進されている「認定こども園」である。沖縄の公立幼稚園がこども園に移行すれば、5歳児問題も解消されると思われる。

当日はさらに詳細な分析結果を示し、沖縄の公立幼稚園が沖縄の学力を押し下げている可能性について考察する。

(西本裕輝)

## 2. 「新制度」との連続性から観る新学習指導要領の子ども観・像の再定義

本年(2017)3月、新学習指導要領が告示された。2015年8月「論点整理」、16年8月「審議のまとめ」、同12月「中教審答申」と公開されてきた改訂論議のフォローから日本の公教育を画する改訂と評価。

「新制度」が示唆する保育と教育の再定義の先にある公教育制度再構築に直結する課題と可能性を見出した。その理由を3点提示することから本報告の課題に結びたい。

その一つは、3歳からの幼児教育が学校教育の起点であることが、実践化の方法とともに学習指導要領に明記されたこと。

図2、3、4を見て欲しい。発表者が理解した学習指導要領改訂の主要点から教科の構造を図2、学びの過程を図3、制度の課題を図4に描いた。この3種の図の共通点は学習指導要領の守備範囲に幼児教育を含むこと。小学校のスタートカリキュラムは幼稚園・保育園・認定こども園などでのアプローチカリキュラムが目指す「10の姿」のバトンを受けることから始まる。

伝統的には「三つ子の魂」、近年は「三歳児神話」の根拠にされてきた一次的社会化(ことばの習得を代表に、生まれ育つ社会の人になるための基礎形成期)から学校教育が始まることを意味する。「育児の社

会化」(私の子→社会の子)と連動する「新制度」の理念(観)と実践(像)の共有化があって可能になる改訂内容である。

その二つは、相互の関連なく強いる教科の知と技を予測困難な時代を生き抜く資質・能力に再構築する論理と方法の提示。

論理は各教科の知識・技能を「～的見方・考え方」のフィルターによって資質・能力に再編し、近未来社会が要請する課題と問題の解決に応じて、教科と学年と学校種を超えて繋ぐ知の構造論である。方法は授業実践力(主体的・対話的で深い学び)と教育課程形成力(カリキュラム・マネジメント)に、学校の外の社会(ヒト、モノ、コト)との関係構築力(開かれた教育課程)を一体として提示したことである。

全ての子どもに共通理解を求める教科の学力向上(集団への一元的帰属重視)に代わり、一人ひとり異なる資質能力育成(集団との関係の多様・多元・可変性を組み込む個人化重視)を志向する改訂とみなす。

ただし、いずれも現在の学校現場(含む教育行政・保護者の常識)での理解と実践の難度は高い。希望はある。新学習指導要領実践化をサポートする制度改編が進行中であること。これが理由その3。

図4に示すように、図2の「10の姿」の位置に「新制度」の施策が並ぶ(3歳児からの幼児教育の準義務化+無償化への志向)。さらに公教育再構築の歩みが人口減少先進地域で始まっていることを示すのが小規模一貫校=9年制義務教育学校。その先の高校3年間を経ての18歳学力を計る新大学入試制度の対象は、知識の集積ではなく個々人の資質・能力。そのスタートが幼児教育の「10の姿」。いずれも、「新制度」と新学習指導要領に公教育制度再構築の課題と可能性を見出す理由である。

その実現(観)の可否と成否を分ける社会事象(像)と制度改編(観)について、指導要領実施期間(2020~30年)と同時

進行する 2030 年問題＝団塊世代後期高齢化(像) と出生数 3 割減に対峙(観) の諸相を手掛かりに、本報告の場で提示する。

(馬居政幸)

### 3. 新学習指導要領と教育システム論— 「資質・能力」と子ども観を探る

日本の戦後教育政策史のなかで今次の新学習指導要領は 1970 年代の安定成長期における改革の模索と 1990 年代以降の経済の低迷にあつて教育政策の混乱と国が向かうべき方向を明らかにしようとする動きの只中にあつて転回した。文部科学白書 2012 年版の「教育改革の道のり」を概観しその後を追ってみる。1984 年の臨教審、2006 年の教基法改正、2013 年 5 月の教育再生実行本部の「第 2 次提言」さらに 2014 年 11 月の下村博文文部科学大臣(当時)「次期学習指導要領改訂」に向けた諮問。この背景構造から今次の改訂のロジックが読み取れる。

これまでも教育政策で「資質・能力」の観点が入り入れられてきた。しかし 2030 年頃の日本社会を見据えその先に「豊かな社会」を築くために教育が果たすべき役割は何か焦点となった。その転回から近代公教育の『再生』『刷新』『新生』『改変』(コンテクストにより意味が異なる)に繋がるロジックが新学習指導要領に伏在していると考えた。第 2 次提言の「平成学制大改革の三つの提言(幼児教育無償化と義務教育早期化：六・三・三・四制の見直しと義務教育の充実化：後期中等教育の複雑化と高等教育との接続)(『連携』『構築』とは異なる)」、そして「中教審論点整理」(2015)、「次世代の学校・地域」創生プランの策定(2016)さらに第二期教育振興基本計画で唱道された「我が国を取り巻く危機的状況」などを吟味すれば従来の教育システムである「教育組織の『構成要素』」を解体して「開かれた教育課程」に象徴されるように「内的要素」

(空間と時間)の自立的相互依存関係を明視化したと読んでみた。

こうして改革の軌跡を追うなかで新学習指導要領が教育システムの再構築にいかに向かうのか向かわないのか、その良否を問うことも含めて厳密な検討が必要である。学校体系の構造は縦の系統性と横の段階性によって成り立つという共通認識がある。各学校段階間の縦のつながり(接続)関係と各学校間の横のつながり(統合)関係の多面的、横断的な交流は今まで図られてきた。今次改訂に見るカリキュラムマネジメントは接続と統合を超えて学校独自の「個性化」を表している一方で(これがまさに教育課程への国家介入の土壌になりかねないという指摘がある。いわば government から govern への可視・不可視の networking 化)「資質・能力」というジャーゴンを明示化して全ての教科と課題に落とし込む。「資質・能力」こそ「学びに向かう力人間性」の涵養をゴールとする。ここに新学習指導要領の子ども観を読み取る。子どもに目的知と方法知を求めめるのである。

国立教育政策研究所のプロジェクト研究のなかの「知識基盤社会における三つの教育理念に関わる関係性の変化」(2016)は子ども観形成(構築)の構図と読めなくはない。〈社会化・个性的発達・学問の系統性〉それぞれを一体的な相互依存関係(interdependent)と見ていたことが相対化される。社会化と个性的発達とは矛盾する項、系統か経験かなど。子ども観に「資質・能力」を組み込んで子どもの主体性(相互主体ではない)を保障する新たな教育システムの構築は可能か。この問いかけをすることが本発表のねらいである。

(望月重信)

