

学校における教育課程編成の実証的研究

報告書 1

研究開発学校における
カリキュラム・マネジメントの実践

令和2（2020）年3月

研究代表者 笹井 弘之

（国立教育政策研究所 教育課程研究センター長）

はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「学校における教育課程編成の実証的研究」（平成 29～令和 3 年度）における研究成果のうち、研究開発学校における実践研究の成果について、カリキュラム・マネジメントの取組に注目して取りまとめたものである。

新学習指導要領（平成 29・30 年告示）は、その「前文」において、「社会に開かれた教育課程の実現」を理念に掲げ、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」ことを目指している。

その理念の実現に向けて、学校における教育課程編成の柱となるのが、「カリキュラム・マネジメント」である。カリキュラム・マネジメントとは、各学校が、子供や学校、地域の実態を適切に把握し、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」、「教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと」、「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと」などを通して、組織的・計画的に学校の教育活動の質的向上を図ることである。各学校には、これらの取組を通して、児童生徒や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学校の特色を生かした創意工夫ある教育課程を実現し、一人一人の子供たちにこれからの社会を生きるための資質・能力を育むことが求められている。

本研究では、このカリキュラム・マネジメントを各学校において充実していくための課題や方策について、文部科学省指定の研究開発学校における実践事例を参照して検討を進めた。研究開発学校では、それぞれの研究課題に向けて組織的・計画的な取組が展開されているため、それらの先進的な取組は、今後、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実方策を検討する上で、貴重な手掛かりとなろう。また、本研究所では、これまでも、研究開発学校における研究成果を収集し、教育課程の基準の改訂に資する資料として取りまとめてきた。本研究においてこの取組を継続することで、今後の教育課程編成の在り方や改善に向けた方策、選択肢を検討する上での実証的な基礎資料を提供できると期待している。

本報告書が、我が国における教育課程の基準の在り方を検討するための参考資料として活用されることを願うとともに、本研究の推進に御協力を頂いた方々に心から感謝申し上げたい。

令和 2 年 3 月

研究代表者

国立教育政策研究所教育課程研究センター長

笹井 弘之

研 究 組 織

(令和2年3月 現在)

【研究代表者】

笹井 弘之 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長 (平成31年4月から)
加藤 弘樹 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長
(平成29年4月から平成30年3月まで)
小松 悌厚 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長
(平成30年4月から平成31年3月まで)

【研究副代表者】

猿田 祐嗣 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部長

【企画運営委員】

石崎 宏明 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (平成31年4月から)
井上 示恩 国立教育政策研究所 研究企画開発部長
(平成29年4月から平成31年3月まで)
清水 正樹 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 研究開発副部長
(平成29年4月から)

【国内実践研究班 本報告書執筆者 (五十音順)】

井出 幸輔 信州大学教育学部附属松本小学校 教諭
荻原 拓 信州大学教育学部附属松本中学校 教諭
岸 政継 東川町立東川小学校 校長
木下 慶之 福井市森田中学校 教諭
(元福井大学教育学部附属義務教育学校 後期課程 教諭)
後藤 良秀 ベネッセ教育総合研究所 顧問 (前町田市立鶴川第二小学校長)
齋藤 淳 国立大学法人福岡教育大学附属福岡小学校 教諭
坂田 秀一 熊本大学教育学部附属中学校 教諭
島田 裕美子 福井大学教育学部附属義務教育学校 後期課程 教諭
神野 伸二 東川町立東川小学校 教諭
野々山 康弘 京都教育大学附属京都小中学校 中高等部 教諭
藤原 達矢 兵庫教育大学附属小学校 教諭
松倉 紗野香 埼玉県上尾市立大石中学校 教諭 (前埼玉県上尾市立東中学校教諭)
三浦 寿史 熊本大学教育学部附属中学校 教諭
宮下 哲 信州大学教育学部附属松本中学校 副校長
柳本 一休 福井大学教育学部附属義務教育学校 後期課程 教諭
柳 博恵 福井大学教育学部附属義務教育学校 後期課程 教諭

【所内委員】

藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 副部長
大塚 尚子	国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官
梅澤 希恵	国立教育政策研究所 国際研究・協力部 研究員
長田 徹	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
菊池 英慈	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
渋谷 一典	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
銀島 文	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総合研究官
小田 沙織	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 研究官

(平成 29 年 4 月から平成 30 年 9 月まで)

五島 政一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
萩原 康仁	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
巽 好一郎	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 研究員

(平成 30 年 9 月から)

【所外委員 (国内実践研究班)】

天笠 茂	千葉大学 特任教授
勝野 頼彦	文部科学省科学技術・学術政策局政策課長 (国立教育政策研究所フェロー)
(平成 29 年 4 月から平成 30 年 3 月まで)	
角屋 重樹	日本体育大学 教授 (国立教育政策研究所フェロー)
(平成 29 年 4 月から平成 30 年 3 月まで)	
倉見 昇一	兵庫教育大学 教授 (国立教育政策研究所フェロー) (平成 30 年 4 月から)
白水 始	東京大学 教授 (客員研究員)
高口 努	独立行政法人国立青少年教育振興機構 理事
田村 知子	大阪教育大学 教授
淵上 孝	文部科学省高等教育局国立大学法人支援課長 (国立教育政策研究所フェロー)
(平成 29 年 4 月から平成 30 年 3 月まで)	
吉富 芳正	明星大学 教授 (国立教育政策研究所フェロー)

【事務局】

福本 徹	国立教育政策研究所 生涯学習政策研究部 総括研究官
高井 修	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
二井 正浩	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
西野 真由美	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
松原 憲治	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
泉澤 潤一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 主任研究官

目 次

第1章	本報告書の位置付け	1
第2章	研究開発における実践研究調査	
1	調査の概要	5
2	調査結果の概要	6
3	調査から得られた示唆	29
第3章	カリキュラム・マネジメントの実践事例	33
1	北海道東川町立東川小学校	34
2	東京都町田市立鶴川第二小学校	40
3	兵庫教育大学附属小学校	55
4	国立大学法人福岡教育大学附属小学校	65
5	信州大学教育学部附属松本学校園	75
6	福井大学教育学部附属義務教育学校	85
7	京都教育大学附属京都小中学校	97
8	埼玉県上尾市立東中学校	105
9	熊本大学教育学部附属中学校	120
10	鳥取県立岩美高等学校	131
	実践事例一覧表	139
第4章	学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実に向けて	143
参考資料		
	研究開発学校研究課題一覧	155

第1章 本報告書の位置付け

1. 本報告書の目的

本研究の目的は、学習指導要領の理念として示された「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して実施されている各学校における様々な実践研究の成果を分析することを通して、各学校における教育課程編成の現状や改善に向けた課題、更に学校支援の方策について実証的に検証し、教育課程の基準の改善に向けた方策や選択肢の検討に必要なエビデンスを提供することである。

その取組の一つとして、本報告書では、文部科学省の指定事業である研究開発学校における実践研究に注目し、それらの研究成果をカリキュラム・マネジメントの取組に焦点を当てて整理することによって、資質・能力の育成に向けた教育課程編成を実現するための課題や必要な施策を検討することを目的とする。

研究開発学校制度は、教育行政の施策立案に役立てることを目的として、昭和51(1976)年に文部省(当時)に創設された制度である。研究開発学校では、「現行の教育課程の基準によらない教育課程の編成実施を認め、その実践研究を通して、新しい教育課程・指導方法について研究開発を行う」(文部科学省 Website「研究開発学校制度」より https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/01_doc/0101.htm)とされている。その研究成果は、教育課程の改善に必要な施策を検討するための実証的資料(Evidence)として位置付けられ、これまでも生活科や総合的な学習の時間、小学校における英語学習の導入等に係る検討に活用されてきた。

国立教育政策研究所では、これまでも、教育課程の改善の方向性を検討するための実証的データのの一つとして、研究開発学校の研究成果の分析に取り組んできた。直近では、プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」(平成21年度～平成25年度)において、将来の教育課程編成の原理や内容、方法等に関する示唆を得ることを目的として、研究開発学校における研究成果の事例分析を実施し、その成果を報告書にとりまとめた(教育課程の編成に関する基礎的研究報告書3『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程－研究開発事例分析等からの示唆－』平成24年3月)。この研究では、今後の教育課程において育成が求められる資質・能力について、大きく、「思考力・判断力・表現力等」と「道徳性、社会性、キャリア発達等」の人間性に関わる資質・能力の視点で、研究開発学校において、どのような資質・能力が育成されているか、その育成に向けてどのようなカリキュラム開発を行ったかに焦点を当てて分析した。これら研究開発学校の成果は、今後の学校教育で育成を目指す資質・能力の三つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)に関する中央教育審議会の検討に反映され、2017年告示版学習指導要領に結実している。

本プロジェクト研究「学校における教育課程編成の実証的研究」(平成29年度～令和3年度)は、次期学習指導要領改訂に向けた検討に資する基礎的資料を収集することを目的としている。研究開発学校における研究成果の分析は、この課題に応える上で必要なプロ

セスの一つに位置付けられる。また、新しい教育課程の研究を行っている研究開発学校の研究成果を継続的に収集し、その研究動向や成果を総合的に分析することは、教育課程の基準についてエビデンスに基づく検討が求められる本研究所として意義ある取組である。

本プロジェクト研究において研究開発学校の成果を分析する上で、特に注目したのは、研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの取組である。

カリキュラム・マネジメントは、「社会に開かれた教育課程」という学習指導要領の理念を実現するための柱の一つとして、2017年告示版学習指導要領総則に新たに盛り込まれた。「総則」は、カリキュラム・マネジメントについて、その三側面に注目して次のように示している。

各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。

「小学校学習指導要領」 第1章【総則】 第1の4

上に挙げられている三つの側面は、それぞれ、①教科等横断的なカリキュラム・デザイン、②PDCAサイクルを通した教育課程やその下での教育活動の検証・改善、③学校内外のリソース活用、を指しており、それらは、各学校で育成を目指す資質・能力を育むことを目的とした組織的・計画的な取組と位置付けられる。

さらに「総則」では、このカリキュラム・マネジメントを、校長の方針の下に全教職員が連携して行うとともに、学校評価と関連づけて行うよう、次のように示している。

各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めるものとする。また、各学校が行う学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や学校運営の中核となることを踏まえ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする。

「小学校学習指導要領」 第1章【総則】 第5の1のア

研究開発学校の目的は、教育課程の基準の改善に資することであり、カリキュラム・マネジメント自体が研究目的ではない。しかしながら、新たな教育課程の編成・実施を行うため、研究開発学校では、学校の教職員全体での組織的・計画的取り組みを可能にする体制作りが求められる。また、研究期間において、計画から実践、見直しまでのPDCAサイクルを自覚的に実践することになる。これらの点において、研究開発学校では、研究実践の質の向上に向けたカリキュラム・マネジメントの充実が必然的に求められる。したがって、研究開発学校の成果を支えている実践は、学校におけるカリキュラム・マネジメントの実際と充実のための課題を分析するための貴重な実証的データとなりうるといえよう。

もちろん、研究開発学校には、研究開発に向けた準備や体制づくりを研究期間以前から進めてきた学校もあり、国立大学附属学校のように人的・物的条件に恵まれた環境下の学校も多いため、その成果や課題を直ちに一般の学校に適用することはできない。しかし、そうした条件の違いを考慮に入れた上で、一般の学校で活用できる取組や取組の充実に必要な支援方策を抽出することは可能であろう。そこで、とりまとめに当たっては、各学校の研究内容ではなく、それぞれの実践研究を可能にするシステムに注目し、共通にみられる取組や課題となっている事柄を取り出し、一般の学校における実践を視野に入れて、充実したい取組や支援方策について検討することとした。

2. 本報告書の概要

本研究の経緯と本報告書の内容を簡単に紹介する。

研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの取組を分析するため、本研究では、まず、前回実施した研究開発学校の事例分析（平成 24 年度）以降に指定された研究開発学校における実践研究のリストを作成し、各学校が刊行した事業報告書や研究紀要から、近年の研究の傾向を分析した。対象とした研究開発学校は、参考資料として巻末に一覧表で掲載している。

次に、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの取組をより詳しく検討するため、平成 30 年度に研究開発学校の指定を受けている学校に対し、研究の実践状況に関する質問紙調査を実施した。この調査結果は、第 2 章にとりまとめた。

この調査で回答のあった学校の回答傾向を分析し、カリキュラム・マネジメントに関して注目したい取組がみられた学校や、PDCA サイクルの一つであるカリキュラム評価に積極的に取り組んでいることがうかがえる回答のあった学校を選出し、実践研究を実施していくためのカリキュラム・マネジメントの実際について、自校の取組を分析していただいた。各学校の報告は、第 3 章に掲載した。また、各校の取組を一覧できるように、研究課題や育成を目指す資質・能力、カリキュラム・マネジメントの様々な取組などの項目を設定して比較表を作成した。

以上の結果を踏まえ、国内実践検討班による検討を進め、学校におけるカリキュラム・マネジメントを充実するために鍵となる取組や支援の在り方を抽出した（第 4 章）。

研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントは、文部科学省の事業という特例の環境で実施されている。そのため、研究開発学校において有効であったとされる取組や実践であっても、それらを直ちに一般の学校で実施するよう求めることはできない。そこで、本報告書では、研究開発学校における取組を一般の学校のモデルとして提起するのではなく、むしろ、カリキュラム・マネジメントの最も先進的な実践事例として扱い、そこで見られた有効な取組を一般の学校で実現するにはどのような課題があるか、また、先進的な事例においても実施困難な点や障壁はどこにあるか、という視点で、事例分析を行った。したがって、本報告書は、現行の教育課程の基準によらず、学校独自で教育課程を開発するという、一般の学校における通常の教育活動よりも大きな、学校独自のカリキュラム開発という課題に取り組んだ各学校におけるカリキュラム・マネジメントの実施状況を分析

することを通して、今後、一般の学校にカリキュラム・マネジメントを普及していく上で、とくに充実すべき取組や各学校に必要な支援方策について検討するための課題を整理することを主眼として取りまとめたものである。

本報告書は、今後の教育課程の基準の編成の在り方を検討するための一次資料の整理という位置付けであり、その分析で得られた成果や課題から、本プロジェクトにおける今後の研究の方向性が示唆された。本プロジェクト研究では、これらの課題の具体的な検討を進め、最終報告書を取りまとめる予定である。

3. 研究経過

本研究で実施した活動は以下の通りである。

【研究会】

カリキュラム・マネジメントの研究動向や実践上の課題について、本プロジェクト研究フェロー・所外委員からの報告を踏まえて検討を行った。

- ・平成 29 年 11 月 15 日 吉富芳正（明星大学 教授）
- ・平成 30 年 10 月 19 日 田村知子（大阪教育大学 教授）
- ・平成 30 年 11 月 8 日 天笠茂（千葉大学 特任教授）

【研究開発学校質問紙調査】

- ・平成 30 年 12 月 学校質問紙調査票送付
- ・平成 31 年 1 月 調査票回収

【研究開発学校実践事例検討会】

研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの取組について、学校からの報告を踏まえて検討を行った。

- 第 1 回 平成 31 年 3 月 14 日
- 第 2 回 平成 31 年 3 月 18 日
- 第 3 回 平成 31 年 3 月 28 日
- 第 4 回 平成 31 年 6 月 1 日
- 第 5 回 平成 31 年 6 月 8 日

【研究開発学校・教育センター等訪問調査】

平成30年	7月13日	新潟県立教育センター
	10月29日	広島大学教育学部附属三原学校園
	12月 2日	広島大学教育学部附属三原学校園
平成31年	3月26日	信州大学教育学部附属松本中学校
	4月26日	上尾市立上尾東中学校
令和元年	6月15日	神戸大学教育学部附属小学校

第2章 研究開発学校における実践研究調査

1. 調査の概要

本章では、平成30年度に実施した、研究開発学校における実践研究とカリキュラム・マネジメントに関する質問紙調査の結果を報告する。

研究開発学校では、教育課程の基準の改善等に資するための実証的資料を得る目的で、現行の教育課程の基準によらない特別の教育課程の編成・実施が認められている。研究開発学校は、研究開発の募集課題に即した具体的な研究課題を設定して、一定期間（原則として4年間）研究に従事することとなる。この募集課題については、その都度、課題例が文部科学省より示されてきた（開発課題例に該当する課題のみが採択されるわけではない）。例えば、平成30年度の募集に当たって示された募集課題は、下記の通りである。

1. 教科等を超えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力を重視した教育課程の編成等による新たな教科等の枠組みの構築や教科等の再編，教育目標・内容，指導方法及び評価の在り方に関する研究開発
2. 現代的な諸課題を踏まえて求められる資質・能力を育むための新たな教科等の設置や教科等の再編，教育目標・内容，指導方法及び評価の在り方に関する研究開発
3. 育成を目指す資質・能力との関連を重視した各教科等の内容の特質・構成・系統・指導方法及び評価の在り方に関する教育課程の研究開発
4. 発達の段階に応じた，学校段階間の連携による一体的な教育課程編成及び実施，指導方法並びに評価の在り方に関する研究開発
5. 障害のある子供たちの多様な教育的ニーズに対応できる学びの場を充実するための特別支援教育の教育課程の編成及び実施，指導方法並びに評価の在り方に関する研究開発

募集課題の1～3では、育成を目指す「資質・能力」の視点が盛り込まれており、子供たちに育みたい力や目標の実現に向けて身に付けさせる能力を意識した研究課題の設定が求められている。研究開発学校における実践研究では、育成を目指す資質・能力を明らかにして、教育課程を編成、実施し、改善していくカリキュラム・マネジメントの取組が要請されることとなる。そこで、本調査では、平成30年度に研究開発を実施している研究開発学校に対して、研究実践の実際について、主としてカリキュラム・マネジメントの三側面に焦点をあてた質問紙調査を実施し、カリキュラム・マネジメントの取組の実態や課題を明らかにすることとした。

調査は、平成30年12月に実施した。質問紙調査票は、平成30年度に研究開発学校の指定を受けている学校（39校：高等学校における単独教科に係る研究開発学校を除く）に送付し、31校から回答を得た。内訳は表1に示す通りである。なお、同一の研究課題を複数の学校種の協同で実施している場合があるが、これらの学校にも個別に質問紙を送付した。

表 2-1 調査実施校の内訳

学校種	調査対象校	回答校
幼稚園	2	2
小学校	18	12
学校園（幼稚園・小学校・中学校）	1	1
義務教育学校・小中学校	2	2
中学校	12	11
中等教育学校	1	0
中学校・高等学校	1	1
高等学校	2	2
合計	39	31

2. 調査結果の概要

(1) 育成を目指す資質・能力について

回答のあった全ての学校において、「育成を目指す資質・能力」が設定されている。

表 2-2 には、回答で挙げられた資質・能力を、学習指導要領で示された育成を目指す資質・能力の三つの柱に従って分類した。なお、この分類は便宜的なものであり、例えば、「創造力」（創造的思考・価値創造）のように、複数の柱に関わる資質・能力もみられる。

なお、今回の調査では、「知識」に関する内容を資質・能力として挙げた学校は少なかった。三つの柱が提起されたのは、中央教育審議会答申（平成 28 [2016] 年 12 月）であるが、今回調査した学校の研究開始年度は、平成 25～26 年度であった。そのため、研究開始当時の計画において、育成を目指す「資質・能力」を「知識」と区別して設定した学校もあったのではないかとみられる。そこで以下の分類では、三つの柱のうち、「思考力・判断力・表現力等」と「学びに向かう力・人間性等」に関する資質・能力を示すことにする。

表 2-2 各研究開発学校が設定した「育成を目指す資質・能力」（抜粋）

思考・判断・表現等	学びに向かう力・人間性等	
	自己自身に関する	他者・社会・環境に関わる
【特に思考・判断に関するもの】 批判的思考力 論理的思考力 論理的批判的思考力 つなぐ力 知識と関連付けながら深く分析する力 論理・発想（解のない問題等に対して自分なりの納得解を見いだす力） 複眼的に思考する力（多面的・多角的な見方をして、概念を豊かにしていく力）	【主体性】 主体性 主体的実践力 自ら学ぼうとする姿勢 自律的活動に関する力 自分・人間関係…自分らしさを大切にし、他者も同様に大切に思い、自分の行動に責任をもつこと 【自己調整に関するもの】 自己コントロール力	人・もの・ことに関わろうとする態度 ヒューマンスキル 人間味あふれる豊かな感覚 【他者】 人間関係形成 コミュニケーション力 コラボレーション力 相手の思いに気付く 合意形成力 対話・協働 人間形成力（主体性・協調性）

<p>数理的な処理をもとに情報を選択・分析する力 情報統合力</p> <p>【問題発見・解決に関するもの】 課題探求力 数理的な処理を必要とする課題を見付け、見通しを持つ力 ・課題を設定する力 ・問題発見・解決力 ・課題対応力 ・代替思考力 ・発想力 ・構想力 数理的な根拠や生活経験をもとに意思決定する力 価値選択をして解決方法を導き出す力</p> <p>【創造性に関するもの】 創造性 創造力 創造的思考力 企画創造力 自ら課題を設定し、調査・追究する過程で自分の獲得した知をつないだり組み合わせたりしながら概念を発展させ、新たな知を創造する創造性 創造的に問題を解決する力 イノベーションスキル 未来を創造する力</p> <p>【特に表現に関わるもの】 楽しいことやうれしいことを表現できる 伝達・発信 ・自ら発信する力 ・問いを明らかにするための情報活用力。相手に伝え説得できるプレゼンテーション力 自己表現力 数理的な根拠をもとに主張する力 創造・表現…相手の思いを探り、相手が納得できるように自分の意志を表現すること 多様な表現方法によって発信する力（他者の視点に立ち、自分たちの表現を柔軟に創造していく力）</p>	<p>レジリエンス（粘り強く取り組む力） 粘り強く挑戦する力</p> <p>【学び方・省察】 自分の学び方や在り方を深く内省し、自分のよさや課題も肯定的に受けとめ、これからの志を明らかにしていく向上性</p> <p>自己省察能力（探究の過程を振り返り、自分の実践や変容を実感することができる能力）</p> <p>学び続ける力 持続可能な社会を形成していくために、生涯にわたり自律的かつ協働的に学ぶ能力</p> <p>メタ認知力 適応的学習力（メタ認知を働かせながら、教科で学んだ知識・技能、学び方や汎用的能力を使って自らの目標の実現を進めていく力）</p>	<p>「聴きあう」こと、異なりを前提とした対話、他者への寛容 他者とともに協働的に学ぶ力 他者と協力しながら課題に対して最善解を導き探究的に学ぶ力（協働性） 相互に交流する</p> <p>【集団・社会】 社会参画力（性） 社会的実践力 社会形成力 市民性 地域とつながる力 リーダーシップ チームワーク マネジメントスキル 協働性 社会的機能と科学の活用…多くの人によって社会が形成され、よりよい社会にするために参画・貢献しようとする 社会を創る力 社会を担う力</p> <p>【文化】 多文化共生力 個と社会の影響と理解（人の多様性が自然・文化・歴史などの影響で生まれることを知り、その背景の理解を大切にすること） 地球共有・共生（地球市民の意識を持ち、多様な問題についてグローバルな視野で物事を考えることの大切さを知り、多文化共生を目指していくこと） 異文化間対応力 アイデンティティをもち、異なる文化や価値観をもつ他者との共生を創る 多様な価値を理解し対話する力 多文化理解力</p> <p>【自然】 自然の面白さを感じられる</p> <p>【価値創造・創出】 新たな価値を創造し、協働的主体性をもってコミュニティを築く力 価値の創出と受容・評価 協働による創造力 共創力</p>
--	--	---

(2) 研究開発課題の設定と学校内での共有について

1) 主題設定の理由

研究開発学校では、研究主題を設定して、その主題に基づいて具体的な目標を設定する。これらの研究主題はどのように設定されているのか、またその設定に関わって、子供や学校、地域の現状把握や課題の分析がどのようになされているかについても尋ねた。

今日の学校には、様々な教育上の課題や社会の変化に伴う現代的な諸課題への対応が要請されている。研究課題設定に際して学校が参照しているのは、中央教育審議会答申、OECD等の国際機関からの発信、現代社会の諸問題、地域社会の特色・要請や課題、子供の実態、これまでの研究の継続性・発展性などであった。多くの学校がこれら複数の情報を参照して学校の研究課題を決定していた。また、OECDの“Education 2030”に盛り込まれた「変革を起こす力」など、変革や創造、「解が見えない課題」への取組を意識する学校も多くみられた。これらに加えて、公立学校では、国や世界の動向に加え、地域の特色や地域の課題が意識されている。

生徒の実態を踏まえた課題設定では、受け身、受動的、非認知能力の育成が十分ではないなどの実態の指摘や全国学力・学習状況調査の分析を活用した課題設定があった。

2) 学校（児童生徒）や地域の実態把握

最も多く実施されていたのは、学校の児童生徒への意識・実態調査、保護者へのアンケート（学校評価）などの調査である。生徒の関心事を明らかにするための生徒へのアンケートをその後の指導に生かすことで、生徒自身のやりたいことへの気付きにもつながったという報告もあった。新教科等を設置した学校では、その教科に対する感想などを求める質問紙調査のほか、卒業生への調査（高校で中学での新教科の経験をふりかえり評価してもらう質問紙調査）を実施する事例もみられた。

学校内だけでなく、地域への意識調査も行われている。授業に参加していただいた地域の方への調査のほか、対象を広げて、授業参観・公開日や文化祭、学習発表会等での来校者へのアンケート調査、「地域開放参観日を設け、地域からの声を聴く体制を整えている」という報告もあった。「地域住民へのインタビューにより地域の暮らしや未来への夢を集め、その背景にある地域の課題を分析した」との回答もあった。

また、全国学力・学習状況調査、都道府県等の自治体で実施されている学力調査の結果分析も活用されている。

その他に活用されている調査では、「生徒の認知的な発達の段階の調査（SRT）」、「自己調整学習の理論に基づく動機づけ調査」、「ハイパーQ U検査」、「大学と連携したパネル調査」などが挙げられている。

その他の活動では、他の学校の視察・見学、「県内幼稚園や保育園、認定こども園の園長や主任、研究主任ごとに研究委員会を開催」のように、横のつながりで検討する検討会も実施されている。異なる学校種（幼小中相互）の保育・授業参観、合同での職員会議などが挙げられている。

地域の実態把握については、幼稚園では地域の遊び場マップの作成、総合的な学習の時間の単元開発を目的として、実地調査を行ったり、地域の自然物のマップを作成したりする取組がみられた。自治体の教育委員会が人材バンクを作成している事例もあった。

3) 研究課題について教職員の共通理解を図る取組

研究課題や育成を目指す資質・能力について、学校の教職員間の共通理解をどのように図っているのかを尋ねた。

「月2回の研究会、夏休みの集中的な研究会を行った。年に数回の授業研究会、校内研修会を行って、共通理解を図った。また、ワーキンググループをつくり、議論を深めることができた」との回答にみられるように、校内での定期的な研究会・研修会や授業公開は、回答のあった全ての学校で実施されており、研究課題によっては学校種を越えた合同研究会も実施されている。それらの中でも特色のある取組や、その他によく実施されている取組として、下記が挙げられている。

※以下に引用する研究開発学校からの回答は、質問紙の各設問に対する各学校の回答をそのまま（ないし抜粋して）掲載しているが、一部の回答については、趣旨を変えない範囲で表現や表記を変更したり、注釈（*）を入れたりした箇所がある。また、学校名は省略するとともに、学校が開発した新教科等の名称は示さず「新教科」と記載している。なお、「カリキュラム・マネジメント」については、「カリキュラムマネジメント」と表記する研究もあることから、各学校の回答に記載されているままの表記とした。

○研修の持ち方について

- ・幼小中合同研究会（ビデオ鑑賞と小グループによるディスカッション）
- ・新領域で見られた生徒の姿（記録写真、動画、ワークシート等）の振り返り視聴
- ・事務職員を含む合同会議を月一回開催
- ・年度当初に全体研究会、その後は、幼小中12年間を4つに区分して研究推進を行う。
- ・研究推進委員会が中心となって、カリキュラム案を作成し、研究会で検討。
- ・目指す資質・能力をワークショップ形式で協議
- ・現代の社会における問題や将来的に起こると考えられる問題について、またそのような社会において子どもたちにどのような力が求められるかについて、ブレインストーミングを行い、情報の共有、集約を行った。
- ・研究部通信の発行
- ・職員へのアンケート実施

○大学教員等による研修会

- ・連携協力の大学教員との教材開発
- ・研究の中心となって指導した大学教授を中心に研究課題についての講義を受け、それに基づいて協議しながら教職員の共通理解を深めた。
- ・外部講師による研修会

- ・教育委員会事務局の指導主事を招き、ワークショップ形式で校内研修会を実施
- ・新しい知見を得るために、大学教授に外国での教育方法について講義してもらったり、企業における教育システムを調べたり講義を受けたりして学んだ。

○他の学校視察

- ・先進校視察，派遣された教職員による伝達講習
- ・他校の研究授業参観及び研究協議への参加

○外部研究会参加

- ・IB（*国際バカロレア）のワークショップへの参加
- ・地域の教育研究所主催の全体会（年４回）への参加

(3) カリキュラムに関する研修

上でみたように、研究開発学校では、授業研究会や校内研修が活発に実施されている。それらの研修会では、授業公開や校内での研究授業に基づく学習指導に関する検討会が一般的だが、そうした取組に加えて、カリキュラムに関する検討、たとえば、単元構成や年間指導計画・全体計画の見直しなどが、どのように実施されているかを尋ねた。

○カリキュラム編成に関する検討

カリキュラム編成に関する検討について、回答のあった学校では、以下にみるように、中核となるチーム（研究主任・研究推進委員会等）を構成して枠組みを作成し、校内で共有していくという手続きがとられている。

- ・研究主任，教務主任を中心としてカリキュラム（年間指導計画，単元構成を含む）作成をしている。全職員では，それを確認する研究会を行っている。
- ・１年目には理論作りを中心に行った。研究推進委員会が理論的な部分を作り，枠を作成し，他の教員が学年部や分科会をベースにして，単元を開発する取り組みをした。
- ・カリキュラム編成や開発については，研究主任・研究推進委員長と教務主任，管理職を中心としたカリマネチームで検討して整理した。他の教職員には，それぞれの校務分掌で関与する内容について参加させた。
- ・カリキュラム・マネジメントについては，校長より全教職員に説明した。また，地域の７つの小学校で管理職，教務主任，研究主任でカリマネ研究会を設置して，新しい教育課程の理解とカリキュラム・マネジメントによる教育課程編成に取り組んだ。

また，研究開発学校では，新たな領域のための時数確保や教科間の学習内容の融合を行うため，各教科等に共通の学習内容を検討する取組が積極的に実施されている。

- ・校内研修において，教科融合できる学習内容を精査し，年間指導計画の見直しと変更を行った。
- ・学習課題のレベル（Lv.１～５）を設定し，単元計画書作成の際に，各教科（Lv.１～２）⇔新教科（Lv.３～４）⇔総合学習（Lv.５）の課題のつながりや広がりを検討した。
- ・新教科の実施に向けて，各学年の指導時間を獲得するために，教科・領域等の内容の

洗い出しを行った。教科・領域等の時数削減については、合科的・関連的指導ができる内容を中心に行うことを視点として進めた。

○年間指導計画等の見直し

複数の学校が、以下の回答でみられるように、授業や単元実施の成果を共有・話し合っ
て修正していく取組を実施している。

- ・カリキュラムや指導計画の改善・更新に関わるカンファレンスの実施（具体的な子供の姿の事例を検討）
- ・幼小中合同教員会において、クロスセッション（校種や教科を超え、立場の違う者がグループを編成し、協議すること）を行った。幼小接続、小低高接続、小中接続を様々な視点や立場で語り合うことで、カリキュラム編成の要素が見えてきた。
- ・学年1本の研究授業を行う中で、単元全体を見通した目標の充実、つながりのある単元構成になるよう話し合いをしながら、見直しを行っている。
- ・校内研修にて年間指導計画の見直し等について、事例を提示して確認・連絡を行った。
- ・学年1本の研究授業を行う中で、単元全体を見通した目標の充実、つながりのある単元構成になるよう話し合いをしながら、見直しを行っている。
- ・各生徒の探究の状況によっては、途中で年間計画を見直す必要がある。たとえば、探究課題の追究の時間が十分でなかったため、年1回、1日中探究する日を設けていたが、年2回に変更し、探究の時間を十分にするようにして校外の大学や専門機関、専門店などに複数回訪問できるようにした。検討は主に毎週水曜日の研究集会で行っている。
- ・校内研修にて年間指導計画の見直し等について、事例を提示して確認・連絡を行った。
- ・担任：単元構成・年間計画を検討し実施 → 実施後に修正し記録
 - ↓ ※探究的な学習を可能とする学習素材や学習プロセスとなっているか
 - ↓ ※時数や実施時期に無理がないか など
- 校内：校内全体として確認・修正 ※系統性・整合性、必要性・妥当性など
- 町：学校間で単元構成・年間計画を検討中 → 学習素材の共有化を図れるか？
 - 異校種間で単元構成・年間計画を検討中※系統性・整合性
- ・当校は学年ではなく、クラスカリキュラムなので、実践しながら修正した点をカリキュラム表に記述していき、その都度改善を図っていった。
- ・グループにわかれ、それまでの様々な実践を出し合い、特に有効であったものは何か情報交換し合ったり、段階的にバランスよく3年間のカリキュラムを編成するプランを検討し合ったりする場を多く設けたことは大変有効であった。
- ・前年度の成果や課題を生徒・教師・保護者の自己評価により振り返り、その声を生かして課題の改善方策を検討する。
- ・年に3度の教員座談会や生徒アンケート、運営指導委員会等のカリキュラム評価の後、すぐにカリキュラム修正に関わる研究集会を行ってきた。

○外部の研修を生かす取組

カリキュラム編成について、外部の研修に参加して校内の取組に生かすという回答もあった。具体的には、下の回答にあるように、IB（国際バカロレア）の指定校となっている学校の IB のワークショップへの参加で、カリキュラム編成の考え方や意義について有意義な学びがあったと評価されている。

- ・教員の何名かを IB のワークショップ（研修会）に参加させている。ここで、教科横断的な学習のカリキュラム編成について、UOI（Unites of inquire:探究の単位）という教科横断的な学習が有り、そこには教科横断を促す 6 つのテーマがあって、そこで系統的・計画的に行うことを学んだ。また、IB ではセントラルアイディアと呼ばれ、学習での中心となる教科横断的な概念があって、それを考えながら学習を進めることの有効性も学んだ。

(4) 教職員の協働を実現する上で有効な活動

カリキュラム・マネジメントは、学校の全教職員の協働で取り組むことが求められている。そこで、研究開発学校における研究実践において、教職員の協働を実現するために有効だったと評価されている活動を挙げてもらった。上の質問で挙げられた授業研究会・研修会や教職員による懇談会などで話し合いや交流の場を持つことの意義を評価する回答が多かった。研究開発に従事しているため、一般の学校に比べ、校内の授業参観や振り返りの場はとくに意識して設定されている様子がうかがえた。そのための時間確保の工夫や作業の省略化に関する回答は少なかったが、ファイルの共有やメール・「通信」の発行などにより、研究会・会議以外での場での情報共有の工夫がみられた。以下では、校内研究会における工夫と、その他の工夫に分けて示す。

○校内研究会における工夫

- ・週 1 回の校内研究会議を実施し、常に研究内容の共通理解を図るとともに、各教科の指導案検討などを行った。『スキル』という共通の具体的な視点をもつことで、教科の枠にとらわれず意見を出しやすくなり、協働を実現する上で有効だった。
- ・具体的な子供の姿の事例を検討するカンファレンスは、様々な見方や考え方をザックバランに出し合い、協働を実現する上で有効だった。
- ・異校種（小学校や中学校）の先生方と共に幼稚園の子どもの遊ぶ姿を見て、資質・能力や学びという観点で話し合ったこと。
- ・幼小中相互の保育・授業参観による、園児・児童・生徒の実態把握と相互理解
- ・複数教科グループによる公開授業・授業検討
- ・年度当初に、研究の方向性を確認した後、実際に研究を進める中で出てきた疑問を、各校種、各学年区分の中で話し合い、その内容を全体研究部会の中で、出し合い、全員で疑問点も含めて考えていくことを、丁寧に行っていったことが、最終的に教職員の研究に対する方向性を同じ方向に導くことができたと考える。また、直接会議を開くことができない場合でも、メールでの確認を行うなど、全教職員が情報、状況を確

話し合えるようにした。

- ・領域部と学年部の往還的なカリキュラムづくり
- ・子どものよい姿を引き出せた（資質・能力を育てられた）実践もあったが、うまくいかなかった実践もあった。授業後に協議会等で検討することで、うまくいった部分だけでなく、思うように行かなかった部分についても振り返ることができ、理解が進んでいったと思われる。
- ・校内研において発言をひきだすため、ソフト「CLICA」の活用（より多くの意見を発言と同時に、モニターにも映し出す）

○研究会以外の場で

- ・日常の中で各教室を行き来し、異年齢活動を行うことで保育者間の連携が密になり、共通理解、意思疎通が深まり、年齢に合った援助を行う。
- ・お互いの授業を見合うことや、全員で集まる研究会以外の場での打ち合わせが重要な意味をもったと振り返る。他教科の授業を多くの教員で見合うことで様々な視点からの気づきがあった。
- ・教職員の役割は、生徒の少人数グループによるプロジェクト学習を全員で手分けしてファシリテートすることとした。それにより、教員同士の報告・連絡・相談が継続的且つ活発に行われるようになった。

○学年団などの小グループ体制

- ・低・中・高学年それぞれを2学年のブロックで構成し、それぞれにブロック主任(加配教員)を配置した。また、学年の実践は必ず共通の実践とし、若手教員がOJTで学べるようにした。
- ・新教科コミュニケーション・デザイン科の授業開発については、学年単位で取り組み、ボトムアップ的に行っていった。学年単位で取り組むことで、道徳・特別活動と関連づけるなど教科クロスの内容にすることができた。生徒の状況を見ながら教員が協働する上で大変有効であったと思われる。
- ・7クラスを8名の先生で担当することで、1名の教員がローテーションで授業見学ができる体制にした。
- ・少人数グループの教職員座談会
- ・ワーキンググループ（小集団：学年別）による単元開発
- ・一学年に複数学級ある強みを生かし、授業実施前から児童の実態把握や題材研究を協働的に行い、授業を行った際には情報交換を行い、各学級の授業改善を行った。
- ・教職員全員の意見を吸い上げながら検討し、新領域を創り上げていかなければならない。しかし、検討会などでは一部の教員の意見だけでまとまってしまう場合がある。そうならないように、議題に対して意見を出し合う場面では、全体で話し合う前に、3人の小グループで協議し合い、必ず個々のグループが意見を持った上で全体での話し合いにつなげるようにしている。また、必要に応じてホワイトボードやプレゼンテ

ーションの活用などもすぐにはできるような環境にしている。

○情報共有の工夫

- ・新教科の指導案を綴じるファイルを全教員に配布し、各学年保管するファイルをつくって情報を常に共有するようにした。
- ・研究集会後の研究部通信の発行

○時間の確保

- ・毎週水曜日の放課後を研究日に設定し、毎週確実に 2～3 時間程度は研究開発に向き合える時間を確保した。
- ・アイデアを付箋を用いて残すようにすることで、集まってアイデアを出し合う時間を削減した。

(5) 外部講師の活用

研究開発学校では、研究推進に当たって、外部の有識者を含む運営指導委員会を組織することとなっている。一般の学校に比べ、外部の支援を受けやすい体制となっているといえよう。こうした体制も含め、学校外の機関（教育委員会等）や外部講師等から受けた、有効な支援について尋ねた。

回答では、運営指導委員会や外部講師を挙げる学校が多かった。以下では、特に具体的な支援内容に言及されている回答を挙げる。

○大学等外部講師

- ・運営指導委員会から、生徒のアビリティの発揮をみとるパフォーマンステストの実施方法やその内容について、指導・助言を受けた。
- ・大学の先生より授業や保育を観ていただき、子どもの姿を通して、「学び」や「資質・能力」、研究内容などについて指導していただいた。
- ・外部講師と研究主任が懇談し、12 年間を通して資質・能力をどのように育んでいくのかを論理的に考えることができた。
- ・大学教授と共同研究を進めていく中で、WT（ワーキングチーム）を結成し、各校園、領域、教科で研究会を開催した。授業に至るまでの教材研究、教材開発に関わってもらうことで、授業後のリフレクションの支えとなった。
- ・大学の運営指導委員の先生方からは、研究の目的、方向性について、学習指導要領と本学校園の研究の関係性やカリキュラムマネジメントの具体的な活用法など客観的な観点から、ご示唆を頂き、頂いた内容をより吟味していくことで、研究を具体的に推進することができた。
- ・年に 2～3 回研究主題にそった活動ができているか、保護者のかかわりは適切か等、様々な視点からアドバイスをいただき保育を行う。
- ・園内の公開保育に幼児教育相談派遣に来てもらい、アドバイスを受ける。

- ・運営指導委員の先生からは、具体的に社会人講師とのつながりを作っていただいた。
- ・研究授業やその後のふりかえりを行い、運営指導委員の大学の先生方の御指導を受けたことで、開発研究として取り組まなくてはならないことは何か、どのような視点を持って実践していくべきか、評価をどのように行っていくとよいか、など、多くの示唆を得ることができた。
- ・新教科のために、様々な外部団体の講師による授業を行ったことで、新たな視点を得ることができた。
- ・大学と連携して本研究と ICT 活用に関する内容について支援してもらった。機器のレンタルや大学院生などの指導補助員の活用が効果的であった。
- ・形成的評価についての講義
- ・「本質的な問い」や「パフォーマンス課題」「ルーブリック」について教えていただき、大変参考になった。
- ・仮説の効果検証が、自画自賛になることを避け、学術的担保を持たせるための助言や効果検証方法についての共同研究。大学の先生による指導はもちろん、教育関連業者に受験したテスト分析を一部お願いする予定である。また大学院生の研究に協力することで、本校の取り組みの研究としての位置づけを強化する。
- ・実際に授業を見ていただいてから運営指導委員会を開催することで、意見交流が活発になった。
- ・全校生徒を異学年 3 人の小集団に分けて探究させているため、探究課題が 120 種類も存在する。しかも、生徒の興味関心に応じて設定しているため、課題の分野が広範囲にわたっている。そのため、教員だけのかかわりだけでは対応しきれない。したがって、生徒の探究課題の追究には、学校外の専門機関や大学、専門店などの協力が不可欠である。生徒が訪問できる機会を年 2 回に広げたため、充実した探究ができるようになった。また、相手方も生徒の探究内容に興味を示し、学習日に学校に訪問してくれるなどつながりが深まり、ありがたい支援をもらっている。
- ・アンケートの処理への協力
- ・各教科の資質・能力について、5 件法でアンケートを行い、因子分析を実施した。それに基づき表出された資質・能力を手掛かりに授業づくりをしている。

○教育委員会

- ・「〇〇について詳しく知りたい」「学習活動を□□のように進めたい」と教育委員会に相談した時に、学びに必要とする人材や関係機関の紹介や場の設定（提供）の支援。
- ・これまで教育委員会主導で行われてきた学習を学校主導で行うよう変更したが、外部講師との連絡調整や物品の借用手配など、引き続き教育委員会が全面的に協力してくださった。
- ・教育委員会から課題解決に係る専門的知識のある講師の派遣をして頂いたこと。（社会教育主事・企画財政課職員）

○ICT 環境

- ・全校生徒が一人1台のタブレット端末を持参して活用できる環境を生かし、グローバル人材育成科の学びの蓄積に、デジタルポートフォリオを運用した。その際、ロイロノート・スクールよりアプリの使用について、モデル校として支援を受けた。

○地域

- ・コミュニケーション力、コラボレーション力を育成する場として、地元の商店街に生徒の活動を受け入れる支援を受けた。
- ・地元市役所とタイアップすることで、様々な取り組みにおいて協力をいただくことができた。

○外部機関への参加

- ・IB（*国際バカロレア）のPYP（*初等教育プログラム）ワークショップへの参加
- ・OECD 日本イノベーション教育ネットワークへの参画により、全国や海外の実践者と交流することができ、様々な事例を紹介していただいた。また教員だけでなく、子どもたちも活動（生徒国際イノベーションフォーラム 2017 など）へ参加することができ、これからの実践の展望を子どもたちとも共有することができた。

(6) 評価の取組

1) 資質・能力の評価

①評価の観点

研究開発学校のほとんどで、育成を目指す資質・能力が挙げられており、評価の観点は、それらの資質・能力をさらに細分化したり、それらの資質・能力が生かされた子供の姿を具体的に描いて共有したり、といった方法で、評価の観点が共有されている。

- ・3つの資質・能力を更に細分化し12の資質・能力として示して評価の観点としている。
- ・ローカル、グローバル、コミュニケーションの要素において3観点（知識・技能）（思考力・判断力・表現力）（人間性）の評価を記述式を行う。

②評価の方法

回答のあった多くの学校が記述式の評価を実施している。一部の学校では、観点別に作成したルブリックに基づいて、到達度をグレードで評価（ABC）している。

評価方法には、客観テストを用いる学校と、自己評価を中心とする学校がある。

ア. テストの活用

（ア）全国学力・学習状況調査の活用

全国学力・学習状況調査の調査問題で、育成を目指す資質・能力に関連の深い項目に注目する学校、「知識・技能の習得をみるA問題の結果を分析し、経年変化に基づいて評価」する例が報告されている。

(イ) 外部テスト

教科によっては、外部のテストや検定が活用されている。具体的には、「NRT や CRT 等の標準化テスト」、「英検・TOEIC 等」、「『算数検定』(日本数学検定協会)や『算数・数学の自由研究』(理数教育研究所)」などが挙げられている。活用に当たっては、一時点の成績だけでなく経年変化に着目する、応募状況などで関心・意欲・態度を評価する、といった活用がみられた。

イ. 教師の見取り・観察

- ・学びのプロセスや三つの資質・能力を軸として、子どもの活動の観察で評価
- ・地域との交流の場における児童・生徒の表現活動を通じて、生徒の自己肯定感や更なる活動への意欲の高まりを質的に評価
- ・幼小中の職員が同じ視点で子供の育ちを見ていく中で、『3つの力』を発揮する良さを捉えられるようになってきた。視点をもって子供達を観られるようになったことで、『3つの力』をより発揮できるような学習計画を立てている。

以下は、教師の見取りからの評価である。

- ・失敗を怖がらない態度

短い間隔で何度も活動を重ねることにより、トライ＆エラーの機会が増えるということが本活動の特色の一つでもある。失敗を次へのヒントと捉え、恐れずにより良いものをつくり出そうとする姿が見受けられてきた。

- ・価値観を認め合い、協働的に学ぼうとする態度

小グループでの思考が多く設定されていることにより、互いに意見を発散的に出し合う場面が出てくる。その中で互いの価値観を共有し、認め合う風土が醸成されるのである。さらに、価値観を共有して活動に取り組むことによって、協働的に物事を進めていこうとする姿が見受けられてきた。プロジェクト学習では、相手の意見をしっかりと解釈し、積極的に他者の意見を受け容れようとする姿勢が感じられる。

- ・見通しをもって活動に取り組む態度

活動をスムーズに進めていくためには「いま自分たちは、活動のゴールに向けて何をしています、今後何をすればよいか」ということを考える必要が生じてくる。サイクルを繰り返す中で子供たちは見通しをもって活動を進める姿が見受けられてきた。とくに、高学年では、教師から期日を設定すると、そこに向けて段階的に活動を進めていこうとする姿が見られた。

- ・主体的に学習内容にかかわろうとする姿

学習時間だけでなく、休み時間や休日を利用して、調べ学習やインタビューを行っている子供たちの様子が見られた。インターネットを用いた調べ学習もやみくもに調べる様子が減り、目的をもって、インターネット、図書を効果的に使おうとする様子も見られた。

ウ. アンケート調査（子供・教師・保護者）

育成を目指す資質・能力に関わるアンケート項目を設計し、子どもや保護者に調査を行って変容を評価する事例があった。

- ・理数・技術教育、外国語教育の互恵的な充実による関心・意欲・態度の高まりについては、子ども／教員／保護者に対するアンケート調査で経年変化に基づいて評価
- ・生徒、保護者、教員へのアンケート（上記の3つの資質・能力について、観点別に）
- ・自己調整学習の理論に基づいたアンケート
- ・キーワードマッピングによる思考の変容調査
- ・因子分析で抽出した思考力3項目、主体性7項目、協調性6項目について、5段階質問紙法及びその理由を記述させる方法で、年3回（4月当初・新教科実施中・実施後）調査した。

エ．振り返り活動の充実・ポートフォリオ評価

「学習の過程では、地域と自分との関わりについての気づきや思いについて記述する場面を設けている」など、振り返り活動を充実している学校は多い。子供によるポートフォリオ作成も多く、多くの学校で活用されていた。これらの活動によって集積した資料については、それらを教師が読み解く学校と子供の自己評価に活用する学校、それらを併用する学校がある。

（ア）教師による活用

- ・子どもたちの長期的な探究を実践記録に表し、探究のプロセスの中で培われていく資質・能力を見出していく。さらにそれらを実践レポートとしてまとめ、同僚と読み合いながら、カリキュラムを見直し、再構築していく。資質・能力とカリキュラムにおける実践との照らし合わせを行っている
- ・单元ごとの個々の記録（記述、作品、発言、発表など）を蓄積し、そこで見られる変化から、想定した育ちや想定を上回る育ちも見られてきている。一方で、それらが確かな資質・能力というには、より長期的な視点でその子の育ちを見ていく必要がある。
- ・小中学生には OPPA（ワン・ページ・ポートフォリオ・アセスメント）を活用し、活動の前、中、後による子どもの姿の変容を見取るようにしている。また、それを使って評価を行っていくために、研究のために設けている学年区分ごとの、成長した具体の姿のとらえを表にまとめたり、ルーブリックを作成（予定、今後作成）したりすることで、具体的な姿の変容を見取ることができるようにしている。
- ・児童の学びのプロセスや成長過程をみとめるためのポートフォリオ。
- ・児童、生徒の振り返りの内容をもとにして変容したことを評価している。
- ・3観点（知・理、思・判・表、人間性）を設定し、毎時間の振り返りを行って評価の蓄積を行っている。
- ・生徒が使用する、毎時間の積み重ねの学習シートに、担当教師のコメントを記入したものを学期末面談で説明している
- ・形成的評価として児童生徒のポートフォリオと振り返りを活用し、具体的な児童生徒

の学びの姿や学びの積み重ねを元に、学期末に児童・生徒と教師が総括的評価としての所見等を記入した資料を通知表に附記し、保護者と共有する実践を行った。

- ・長期的な探究の節目節目で、プロジェクトの計画表や振り返りレポートなどを記述させたものを集積したポートフォリオを定期的に点検、形成的評価を行っている。
(例：主体的に取り組めていたか、他者と協働して取り組めていたか、自己の取り組みを真摯に振り返り、自己の成長や新たな課題を明らかにすることができていたか等)
- ・評価については、4つの手段「小集団の編成」「探究課題の設定」「探究課題の追究」「自己の内省化」それぞれにおいて、具体的な評価の視点を設け、培いたい資質・能力が身に付けられているかどうかを生徒の記録(探究日記)、成果物(レポート、制作物等)、活動中のビデオ・音声記録、生徒・保護者へのアンケート調査結果などの資料から分析を試みる。

(イ) 子供の自己評価で活用

- ・各单元ごとに、「振り返りシート」を用い、アンケートや自己評価を行う。
- ・学年の発達段階に応じて分かりやすい言葉で示した12の資質・能力に沿って児童自らが毎時間の学びを確認できるための振り返りシート。
- ・授業での取り組みを記録する所定用紙を準備し、授業の終末には振り返る時間を設けて学習感想を記すようにした。指導者が児童の成長を見取る資料としたり、過去に学んだ関連単元のポートフォリオを見て今の児童自身が成長を客観視したりできる資料として蓄積している。
- ・教師は、生徒の探究活動のプロセスに沿った評価計画を立てて指導記録をとっている。生徒は、毎時間の自己評価と振り返りを繰り返し行っている。
- ・毎時間の活動で感じたことや考えたこと、実験方法や記録データなどは、必ず記録に残させる。そのために全員に探究日記を持たせて活用させる。また、探究活動の節目には、記録を元に自らの活動を振り返り、文章表現させる。そして、自己の内省化を促すために、振り返りを書かせるだけでなく、活動の折々で学習における自分について語り合う場の充実も図る。これは「ナラティブ・アプローチ」という理論を取り入れた手法であり、自分の活動を時系列で語っていくことで自己の変容が見えてくる。

オ. 自己評価

自己評価は、子供の学習活動であり、そのまま教師による評価にはできないが、多くの学校で、自己評価活動が取り入れられており、教師による評価に生かす取組も見られた。

- ・学習活動に対してどの程度アビリティを発揮することができたかという視点で、ステージごとに作成したループリックを活用し、生徒による自己評価を行った。ループリックには、共通で設定されているA目標よりも高次のS目標を生徒が自ら設定している。ステージの終末で、それまでに蓄積した学びや活動の振り返り(ポートフォリオ)を基に、最終的な自己評価を行った。教師からは数値による評価は行わず生徒の学習状況やアビリティの発揮状況について、ポートフォリオから継続的に把握し、アビリ

ティを視点として文章記述による評価をステージごとに行った。

- ・地域の抱える課題を解決するために、中学校の各教科・領域における学びを総合的に活用できたかどうかを生徒自身が評価
- ・児童自らが学びの到達状況を確認でき、より客観的な評価を行うためのルーブリック。
- ・ルーブリック作成 生徒による「ふり返り」の視点としても活用している。
- ・小学校 1・2 年生においては毎時間シートを用いて観点ごとに簡単なチェック表を用いた自己評価を行った。3 年生以上においては、4 つの力を主な評価の観点としたルーブリックを活用した。具体的な児童の姿をもとにした学習到達度（評価基準）を「評価の観点」と「尺度（A,B,C）」からなる表に示した。評価表を用いて、学習のはじめに指導者と児童で到達目標を共有した。その上で、毎時間児童は自己評価を行い、指導者は形成的な評価で児童の学習状況を価値付け、学習の終末に全体を評価した。ルーブリックは、題材の「導入」「途中」「終末」と大きく 3 つの場面に分けて活用した。それぞれの場面で児童の自己評価等を入れ、資質・能力の伸びにつなぐ形成的な評価を行った。

（参考）学習評価の手順とルーブリック開発の取組の一例（回答より抜粋）

○学習評価は、主に以下の手順で行うことにした。		
ア. 教科の目標、領域・学年の目標から勘案し、指導内容を設定する。		
イ. 指導事項に沿った年間の指導計画を作成する。		
ウ. 年間指導計画から、単元の授業で育成する指導事項を焦点化し、学習指導案を作る。		
エ. 授業の中での生徒の姿を想定し、評価に用いる課題、評価基準を設定する。		
オ. 上記エに沿って評価資料を選定し、評価を実施する。		
○主な評価材は以下の通りである。		
	主に学習の過程をみとる資料	学習の結果をみとる資料
基礎	ワークシート（過程がみえるもの）、観察、対話等	「ワザカード」、作品、小テスト等
活用	ワークシート（変容がみえるもの）、観察、対話等	自己評価用紙、表現活動の成果等
○学んだスキルやツール等の自覚化を促す評価カード「ワザカード」の開発と使用		
学習したスキルやツール等を「ワザ」と呼ぶ。これを「こんな時に」「こんなワザを使うと」、 「こんな効果がある」、「こんなことにも活用できそう」と視覚的・説明的にまとめ記録する評価カード（「ワザカード」）を開発した。		
授業で身に付けた知識・技能等の習得状況の高まりをみとる際、視点を定めた上で、どの項目のどのような言葉・図等を拾うかを決めてみていくことで評価しやすくなる。		
○ルーブリックの開発		
表現活動について、多くの授業で転用できる汎用ルーブリック（論理・発想、対話・協働、伝達・発信）を開発した。具体的な運用に当たっては、指導の重点とする領域にしばって焦点化したり、本ルーブリックの基準を授業の文脈に落とし込んで具体化したりして改めて評定し、様々		

な評価材を組み合わせせて評価していく。

2) カリキュラムの評価

開発した教育課程や新教科の成果について尋ねた。最も多く活用されていたのは、児童生徒や保護者に対するアンケート調査であった。また、カリキュラム評価については「検討中」とする回答も複数あった。

○児童生徒対象のパフォーマンステストやアンケート

- ・全国学力・学習状況調査の結果分析している。

○アンケート調査

- ・保護者に対して各領域の家庭学習について尺度評定と、その理由に関する自由記述

○協議

- ・定期的に、ワーキングチームを開き、大学教授、領域担当教員、小・中学校教員が集まり、子供たちの学びの姿から、カリキュラム再構築と評価を行っている。
- ・学年ごとの年間指導計画に無理や無駄がなかったか、検討会を開いて確認した。
- ・教員座談会

○学外からの評価

- ・幼小中共通のテーマでの公開研究会の同一日開催（隔年開催）し、学外の教育学研究者による評価をする。
- ・幼小中一貫教育運営指導委員会を設置し、幼小中一貫教育の教育課程／指導・評価の進捗状況进行评估する。
- ・運営指導委員会や地域住民、保護者などによる外部評価
- ・公開授業及び研究協議会における、参加者や外部講師などからの外部評価

(7) カリキュラム・マネジメントと授業改善のつながり

目指す資質・能力や授業改善の視点、子供の育ちについての共通認識を持つことで、各教科や個々の授業の改善につながったとする回答が多かった。また、これらの活動が、教師の指導力向上や校内の研究環境の向上につながったとする声もあった。

○校内での視点の共有や意識化が各教科の授業にも生きた事例

- ・既存の各教科でも、アビリティの育成（「スキル」の向上）を視点とした授業改善を行い、実践研究を行った。共通の視点をもつことで、他教科の指導方法や他教員の指導手法を自らの教科の指導にも生かすことができ、授業改善につながった。
- ・資質・能力や学びのプロセスなどを視点に、カンファレンスを通して様々な角度から子どもたちをとらえたことが、日々の保育や指導計画の改善や子どもの育ちを捉えることに生かされ、この視点が意識化されることによって日々の保育の質が向上した。
- ・これまでは意識していなかったが、各教科の実践を資質・能力で並べてみたところ、類似するようになるところと、その教科独自の部分が見えてきた。次年度からはそれらの

特徴を生かすことができよう配置し直し、評価しながらよりよいカリキュラムの形を模索することができた。

- ・育成を目指す資質・能力や、各教科の見方・考え方を働かせることを意識したカリキュラムを作成したことで、教科等横断的な授業改善が図られるようになってきた。
- ・自己調整学習の理論に基づいたカリキュラムの作成と授業づくりと教材開発、カリキュラム・マネジメントを実現することにより、日々の授業実践が充実すると考えている。特に、「主体的・対話的で深い学び」については、カリキュラム・マネジメントにより各教科について一層研鑽を積むことにつながり、それにつながる授業実践が行えていると考えている。
- ・「授業－反省」→「単元の目標及び計画の見直し」→「授業－反省」・・・が校内研の中で行われてきた。その中で、単元を貫く課題や児童の意識の流れをより大切にした授業作りがなされてきた。
- ・研究開発に係るカリキュラム・マネジメントは今のところ実現できていないが、主体的、対話的で深い学びの実現を目標とした授業改善に取り組む職場の雰囲気は醸成されつつある。また、教科横断的な国際理解教育をテーマにした授業づくりができた。
- ・お互いの教員が教科の壁を越え、それぞれの教科の本質を理解することで、今まで以上に自分の教科指導を振り返り、よりよい指導方法の確立に役立てることができたと感じる。
- ・各教科との横断的な扱いについて、更に強く意識した単元計画の組立を考えるようになった。
- ・新教科では各教科・領域で培った力が、他教科・領域よりも不可欠な要素となってくる部分が大きく、必要とする各教科・領域での力（知識・技能、思考力・判断力）を、各学年で身につけさせることの重要性を実感した。活動の一部分を取り上げただけでも、多くの力を必要とする。国語科の「話すこと・聞くこと」領域指導のあり方や、「読むこと」領域における教科書中心からの指導の工夫、算数科においては生活に振り返り・生かす指導の手立てなどの授業改善や、国語科の年間指導計画（単元配列）等を見直しが図られた。

○子供の育ちを共有することによる授業改善

- ・小学校低学年における新設領域（ことば・かがく・くらし・ひょうげん）においては、既存の教科枠をはずすことにより、子供の思いや願いに合わせた柔軟な学びが保障されるようになった。一人の子供を12年間かけて育てていくのだという視点から、幼小中のつながりを意識して、学習内容と共に、その子にあった学習プロセスや学習方法に重点を置くようになってきた。小学校高学年における教科化においては、「意図的・計画的な学習指導と柔軟に子供の問いに応じるという指導のバランス」「子供理解から始まる学習指導に、教科の見方・考え方を意識した学習指導」を教師が意識するようになってきた。
- ・教科横断の授業作りをする際に、内容ではなく、教科横断的なテーマで価値観（育て

たい普遍的価値）を育てていくことで、授業を流していくという手法を用います。これは IB（*国際バカロレア）の PYP（*初等教育プログラム）で行われているものです。この展開は、これまでの日本の教育・授業では、あまりとられてこなかった教育的手法であり、まだ十分な効果の確証は得られていませんが、よい児童の姿もみられることから、その有効性を少しずつ感じられていることは成果です。

- ・カリキュラム・マネジメントを通して何をねらっていくのかを明確にしていく必要がある。本校の新領域では、「真の探究活動の実現」と「今後の自立的な学びにつながる自己の内省化」。これらは、日々の教科学習においても活かされており、探究的な活動場面を作って基本的な資質・能力を培ったり、振り返りの場면을充実させ、「ナラティブ・アプローチ」の手法を用いて学んだことを自己につなげる仕掛けを位置づけたりといった授業改善の工夫が見られている。
- ・園内で公開保育を通して、個々の発達の捉えについても課題が見え、学年別の姿について検討を行うことができた。
- ・当校のクラスカリキュラム制により、一人一人が教育課程や教育活動に関心を持ち、深く関わっていることから、職員一人一人がカリキュラム・マネジメントを行っていると言っても過言ではない。
- ・授業のねらいの中に研究課題のキーワードを入れ、意識的に授業を行った。
- ・他教科でも、研究開発で求める生徒の姿を意識した授業展開をするようになった。
- ・生徒会行事など、研究開発のテーマに沿って統廃合し、配列しようという動きが出てきた。
- ・平素は各教科にわかれて指導している学年教員が、同一の教育課程に基づいて授業を実践し、それを相互見学することで、授業をより客観的に比較検証することができるようになった。その結果が、既存教科の授業実践にも正の影響を及ぼしている。
- ・育てたい資質能力を明確にしたことで、各教科がどのように関わるのか、関われるのかということがわかりやすくなった。しかし形にするのはこれからである。
- ・定期的な教員座談会と研究総論の共通理解により、授業づくりの重点を共有するとともに、授業で見られる生徒の姿（よさ）を教員全員で共有した。これにより、さらに新領域の授業づくりの共通理解を図ることができた。

○学年間の「つながり」や「引継ぎ」の意識

- ・以前は教育課程レベルでの質の高い通常の授業に対する意識が薄い面があった。そのため、研究授業には多くの準備などを行うがそれ以外の単元では質が著しく劣っていたり、不十分だったりすることもあった。しかし、カリキュラムを実施可能なものにしていくために、一つ一つの授業に対する職員の意識が高まった。そのことには毎年新しいものをつくるだけでなく、よい授業を次年度により形で引き継ごうとする意識の変革が授業改善につながったものと考えられる。
- ・教科学習の授業づくりにおいても「主題-探究-表現型」のプロジェクト型学習に挑戦することができる。子どもたちを主体に置いた長期的な単元展開のデザインに全教員

が挑戦することができるようになった。

○児童生徒の学びの意識の変化

- ・授業前後の児童生徒アンケートや振り返りシートを通じて実態把握を行い、各单元ごとで内容を工夫して提示することができた。その結果、興味をもって活動に取り組む児童生徒が増えてきた。
- ・授業公開に向けての事前検討会では、既習事項の発展性と、発達段階に即した学習素材という点で課題がみられた。单元構成を全面的に見直した上で授業を進め、児童は興味関心を持って主体的に学習することができた。
- ・生徒の少人数グループによるプロジェクト学習は、物事を多面的・多角的に考えたり互いの思いや考えをよりよく理解したりするための言語活動の質的向上に役に立っている。また、6W2Hによるフレームワーク思考を柱にした課題解決学習を行った結果、生徒には目的意識と相手意識を大切にしたい現実的な学びの習慣が身につくようになった。

○地域人材を授業に活用

- ・人材バンクや各種学校での人材情報を交流することで、カリキュラムに組み入れやすくなり、見通しをもって効果的に人材活用が進んでいる。町立日本語学校の留学生との交流学习は、本校児童の学習のみならず、留学生にとっての学びの場となっており、互いのコミュニケーション力向上に役立っている。

○教師の指導力向上

- ・教員への効果として、地域創造学の特色や独自性を見出し、目指す資質・能力に向けた学びのデザインに熱心に取り組む姿が見られるようになった。
- ・教員への質問紙調査の結果から
 - －今まで以上に学年や異なる教科間で連携するようになった。
 - －学年単位で新教科のカリキュラムを相談したり、研究会などを通して全体で検討し合うなど、教員自身が課題を発見したり追究することができた。
 - －教科の授業の広がり、深まりが出てきた。同教科の先生とCD科をきっかけとして教科の本質を見つめ、共通理解ができるようになった。
 - －目的達成ばかりではない様々な場面に生徒の学びの価値を置くことができるようになったことで、教科の目標達成度が深まった。
 - －従来の「総合的な学習の時間」ではなく新教科を置いたことで、一つ一つのプログラムのねらいやステップを意識することができるようになった。例えば新入生オリエンテーションを、従来は単に学校生活のオリエンテーションとしてやっていたが、新教科としての意識を持つことによって、その後の学習や活動につながる力を身につける時間として考えることができるようになった。
- ・新教科の授業作りの際に、ルーブリックを活用することの有効性やコンピテンシーベースで授業を創ることの感覚は、教員の能力向上として成果がでてきている。

- ・教師が、自身の教科に対する見方が大きく変わった。これは、学習課題のレベルの設定や、ふり返りの視点を定めたことの効果が大きいように感じる。
- ・目標の実現に向け、児童の実態を捉え、研究課題に沿った具体的方策の検討、実践と検証、そして改善といったPDCAサイクルによる取組を進めていった結果、教材開発や実態把握、学び合い、評価、児童理解に関する指導力が向上したという教師の実感が高まった。
- ・全教職員が、それぞれの意見を出しやすい環境をつくることを心がけたことにより、3年次以降の研究推進の充実につながり、ダイナミックな実践が可能となった。
- ・質を維持または向上させるために、教科をまたいでの融合を行った。そうすることで、実質的に量を減らすことができ、授業に向き合う時間が増えた。

(8) 一般の学校にカリキュラム・マネジメントを普及・定着していくための課題

研究開発学校の教員らの多くは、指定校ではない一般の公立学校での勤務経験を有している。その立場から、研究開発学校における研究実践と比較して、各学校にカリキュラム・マネジメントを普及・定着させていくためにはどんな課題があるかについて、自由記述で尋ねた。

回答では、一般の学校において共通理解やカリキュラム実施にかかわる時間・労力の確保を課題として挙げる学校が多かった。また、アドバイザーなどの支援スタッフの重要性も指摘されている。

共通理解の重要性はこれまでの質問への回答でも指摘されてきた。教科の壁、学校種の違いなどカリキュラム・マネジメントの実践に必要な「つながり」の構築には、時間や労力の問題もあって課題が強く意識されている。さらに、より基本的な課題として、カリキュラム・マネジメントに学校として取り組んでいく上で、教員らにカリキュラム・マネジメントの必要性が十分に認識されていないという指摘もみられた。

以下では、各学校からの自由記述の内容を主要な課題に分類・整理して示す。

○「カリキュラム・マネジメント」の意義・必要性について

- ・職員一人一人が学校運営や共同研究に関心を高める必要がある。「カリマネは、管理職やミドルリーダーでやればいい」といった意識を払拭しなければならない。
- ・学習指導要領の捉え方。これまで学習指導要領の内容を柔軟に捉えようとする視点すらなく、ひたすら忠実に行っていくことが使命だと考えていた。本学校園での研究を通して、学校の独自性を出していけることに面白さを感じている。
- ・公立幼稚園では、「カリキュラム」と「指導計画」の違いが分からない方がいるという実態があり、その改善を各職員が分担し、それを一つにまとめるという実態がある。園の目標をみんなで共通理解し、その方向に向かってみんなで考え合う営みをどのように進めていくのかモデルが必要であり、本園がそうなれるとよい。
- ・カリキュラム・マネジメントの必要性を、低学年の領域における緩やかな学びの中から改めて感じている。子供の学びを限定することなく、広く多面的に捉えていく中で、

子供が学びに向かう力が養われているように感じている”

- ・カリキュラム・マネジメントの必要性が実は現場では理解されていないこと。特に高校に限ったことかもしれないが、国公立〇人（*大学への合格者数）などの進学実績の目標は共有されやすいのに対して、学校教育目標は忘れられがちである。学校教育目標があつてこそそのカリキュラム・マネジメントであると考えてるので、意識されないものの取り組みが進むわけがないように思う。その背景には評価の難しさがあると思う。国公立〇人という評価は大変わかりやすい。

○組織体制・時間確保について

- ・カリキュラム・マネジメントを推進する組織編成。
- ・カリキュラム・マネジメントを行う上での人的配置。
- ・校長の理解が不十分であり、いまだに教育課程の編成を教務主任にのみ頼り切って、全教職員が協働した取組はできていない。
- ・カリキュラム・マネジメントを進めていく上では、研究の中心となるリーダーの存在がとても重要になると思われます。そういった力量、見通しをもったリーダーの育成が課題になると思われます。
- ・教員の人事異動などで、取り組みの継続性が担保されにくいのではないかとと思われる。中核になっている先生が異動になると、取り組みの温度が低下するのではないかと。
- ・本校のような小規模校にとっては、教師の数が少ない中で、通常業務と並行してカリキュラム・マネジメントを進める必要があるため、教員の勤務が著しく強化されてしまう。
- ・教科横断型のカリキュラムは、継続性が課題となります。そのため、教員への負担感が大きいことも課題であると思われます。
- ・研究開発終了後に学習指導要領に基づいた時数に合わせることから、単元等の組み直しも見通した計画が必要になる。
- ・教育課程の有効性を評価するために当校で行った２種類のパフォーマンステストは有効であるものの、実施、採点、分析に多くの時間と労力が必要であった。特に、全職員が同じ評価規準で採点に当たるために、共通理解のために研修の時間を設けたり、同時に採点を行うなどの工夫も行ったりしたことも、時間を費やした原因である。
- ・日々のことに追われて、ゆっくりと相談する時間を確保することが大変難しい。
- ・研究のための時間の確保。特に教員間での共通理解を作る場の設定が重要と思われたが、時間的に難しかった。
- ・若手教員が増え、また外国語教育の指導内容、授業時間数も増える中、教科等の授業力を身に付けさせることが精一杯であり、資質・能力の育成に取り組む余裕はない。
- ・各単元の振り返り→日々の授業づくりに追われてしまう。
- ・生徒指導や部活動などで毎日忙しい中、実践計画を立てて共通理解を図る校内研修などの時間の確保が、とても重要な点であるが課題でもある。
- ・カリキュラム・マネジメントをする時間の生み出しが急務である。しかしながら、昨

年は、学習内容のみのカリキュラム・マネジメントに偏りがちであった。本年は、資質・能力ベースで、カリキュラム・マネジメントを進めていくことが大切である。

- ・カリキュラム編成や開発に関する検討や指導方法等について話し合う場には多くの時間が割かれ、そこに負担感が生まれがちであったことも事実であった。児童の学びの充実と教師の負担感とのバランスも課題の一つであるとする。

○育成を目指す資質・能力について

- ・実現可能な到達目標の設定。
- ・資質・能力ベースでの目標の解釈と、その視点からの子ども、教師、授業の見取りについて課題があると考えます。一般校においては、資質・能力を自分なりに捉えようと学ぶほどの余裕はなく、これまで通りの知識及び技能を中心とした授業づくり、評価が繰り返されることが懸念されます。また、そのような勉強をされて、自分なりに目標を解釈されていたとしても、十分に自らのあるいは校内の実践をふり返る余裕はなく、見取る目を成長させる語り合いが十分になされないままに方法知のみが優先されていくことが課題であると感じます。
- ・教科学習の中で、様々な資質・能力を育むことが求められる結果、授業の本質が曖昧になる。目的と手段が混在しないようにするためには、教科学習では教科でこそ育成すべき資質・能力のみ重点をあてて授業をつくる方がよい。
- ・どのような姿が見られることを目指しているのかを、単元レベル、授業レベルで考えることが大切である。常に生徒の姿を中心として、研究を進めていくべき。
- ・カリキュラム研究の根幹である「どのような生徒を育てたいか」「どのような資質・能力をここで育てるのか」を見失うことなく実践を積み重ね、生徒の成長を教師も生徒自身も実感できるまで迫ること。「自己の内省化」まで追究すると生徒は自律的に学び続けようとする。そこまで踏み込んだカリキュラム・マネジメントの覚悟をもって行うことができるのか。

○学校における共通理解の実現について

- ・各教科の学習内容や各教科で育む資質・能力等について、全職員が共通理解すること。
- ・最も重要なのは共通理解である。そのためには担当者による明確な提案と具体的な取組のイメージづくりが必要である。
- ・全教員の実践意欲のベクトルを同じ方向に向けるとともに、いかに高めていくか。
- ・実践の展望をどのようにして子どもたちの活動を支援する教員の中で共有していくことができるか。
- ・職員構成が替わる中で、研究課題や内容等について共通理解のもと実践を進めるためには、研究体制や研修内容の工夫が必要である。
- ・研究開発学校として目指す資質・能力を検討するところから研究に着手することが出来たが、一般の学校でそこからやるのは難しいのではないかと考える。汎用性のある資質・能力を意識し、自律的な学習者を育てる学び方はどうあればよいかを学習指導の

根幹に据えてカリキュラム・マネジメントに取り組むことが有効なのではないかと考える。

- ・柔軟的なカリキュラム編成，特に教科横断の視点については，本校公開研究会などの事後アンケートなどから公立校などでも興味が高いことが明らかとなっている。一方で，教科の横断性を重視するためには，学校全体で取り組む必要がある。特に中学校は教科担任制であり，時間割などの工夫が必要である。これを実施するためには，年度当初に見通しをもつことが必要であり，さらには1年で完成するものではないのではないかと考える。研究開発も4年間計画だが，時間をかけて実施していく必要があるのではないかと考える。
- ・子どものひとつの活動が，どのような姿に育っているのかについて更に共通理解できるように話し合いの場を多くしていくことが課題。
- ・いつでも交流できる環境を整え，保育者がどのようにかかわっていくかが課題
- ・日頃から教科の垣根をこえて話し合う習慣があったことが，今回の研究開発に大変有効であったとあらためて感じた。また，積極的に外部講師のお話を伺うことで，自分たちの取り組みを客観化できた。
- ・他教科のカリキュラムや実践をどう把握していくか。

○学校種や教科を超えた「つながり」について

- ・全町での指定を受けたので，幼・小・中・高という発達段階の相違を前提とした接続が難しい。また，中，高においては，教科の専門性からどうしても一部の教科を中心とした研究開発となりやすい。
- ・幼保一元化施設の本園は，長短の保育時間，生活リズムの違い，園児数の多さから短時間の子どもが異年齢交流する機会が少なかったり，3歳以上児と3歳未満児で交流する機会が少ない。
- ・特に中学校，高校では教科の独自性が打ち出されるため，その教科の壁をどのように越えていくか。教科独自な部分ではなく，どの教科の学習でも生きて働く，資質・能力を意識することでうまく研究を進めることができるのではないかと感じた。また，教科問わずお互いの授業を見合う機会を多く設けることができると良い。
- ・高等学校との連携は，教育課程も大きく違うので，かなり難しい。
- ・校内研究が単独の教科に依存しているために，教科等横断的に資質・能力を育成する授業実践が難しい。

○評価について

- ・適切な評価方法の検討。
- ・カリキュラム・マネジメントの評価方法。
- ・小学校と中学校の転入学等の壁によって生じる学習内容の切断。
- ・教育課程を評価するために設定したパフォーマンステストであったが，その結果を生徒と共有しなかった。資質・能力の捉えを教員間だけでなく，生徒ともすり合わせて

いくことに課題が残った。

○研究開発学校（モデル校）の役割について

- ・本校の教育課程における考え方で、新教育課程の中でも、そのまま反映できることを伝え、公立校でも実施可能なように説明をすることが必要である。そのために、モデルとなる授業を本校の職員が実践して見せたり、テキストや教具を共有化して追試可能な状態にしたりすることが重要であると考える。

○外部支援について

- ・地域との協働には、学校と地域を結ぶコーディネーターの役割をする人材が必要。
- ・大学附属小学校や先進的な研究を推進する学校であるならば、それ相応の人材が確保されており、また、それ相応の体制が既にある。本校独自で研究を進めるならば、どの学校でも推進できる内容としてそれなりに形にすることはできると思われる。しかし、今回は町として研究することになっている。どのように足並みをそろえるか、どこから各校の取り組みか、何をどのように公開していくのかコーディネートする存在がないのが最大の課題である。
- ・アンケートの効果的な実施方法やその分析など専門外の課題に取り組むためのスキルが不足していた。アドバイザーが欲しかった。
- ・本校のような小規模であり地方にある学校にとっては、他校における先進事例を視察する予算的な制限が強く、実質として行えない。

3. 調査から得られた示唆

研究開発学校への調査から得られた示唆をまとめよう。

研究開発学校では、育成を目指す資質・能力を目標に明確に盛り込み、教育内容を教科等横断的に見直し、校内での研修体制を整備して組織的・計画的な実践を確立し、地域資源や外部講師を活用するなどして、カリキュラム・マネジメントの三側面に関わって幅広くカリキュラム開発に取り組んでいる様子がうかがえた。なかでも、カリキュラム・マネジメントを授業改善に生かす事例で挙げられていたように、教職員の共通理解が研究実践に果たす役割が大きいとする回答が多くみられた。研究課題によっては、直接的に教科等横断的な取組がみえにくい学校もみられたが、研究開発を充実するためのカリキュラム・マネジメントの取組が、学校の様々な教育活動や教師らを「つなぐ」意義をもっていることが示唆される。

また、研究開発の実施上、教育委員会との協力や外部委員で構成される運営指導委員会を組織することが定められていることもあって、効果的な取組として外部講師の活用を挙げる学校が多くみられた。外部講師の専門的知識の活用は、校内での教員の共通理解を深めたり、意見交流を活発にしたりする上でも有効だったようである。このような外部からの支援の充実は、一般の学校とは大きく異なる研究開発学校の特徴である。このような効果的な支援を一般の学校でどのように実現していくかを考えていく必要があるだろう。

反面、複数の学校が課題を指摘し、実践に苦慮していたのは、「評価」である。

資質・能力の評価については、先進的な評価理論を取り入れたり、アンケート調査を活用したりしながら、育成を目指す資質・能力に関して独自の観点を設定する工夫がみられ、教師による評価は、それらを活用して子供の成長を見取る記述式の評価が中心となっている。多くの学校が「振り返り活動」を重視しており、そこでの子供自身の「自己評価」の意義に言及する学校が目立った。

他方、カリキュラムの評価については、資質・能力の評価に比べて言及が少なかった。カリキュラム評価は、PDCA のサイクルを充実する上で欠かせない役割を担っているが、その評価手法については、複数の学校が課題を指摘し、「検討中」とする回答も見られた。

もとより、研究開発学校では、研究実践の事業評価を年度ごとに文部科学省に提出することとなっており、その際の評価の観点も示されている（文部省 教育研究開発企画評価協力者会議「研究開発学校における評価」1977 年）。ここで挙げられた評価の観点について、同会議では、「ここで列挙した諸観点は、研究成果の評価のみでなく、研究の計画・方法等

の評価の観点を含むものであり、特に研究の初めの時期に当たって留意してほしい事項を中心にしてある。各研究開発学校が、研究開発を進めるに当たって、自校に即した評価を行う場合のチェックリストの参考例として活用し、研究開発の成果をあげることができるよう期待するものである。」とされ、研究成果の「総括的評価」だけでなく、研究当初や研究の途上においても活用されるものであると示されている。しかし、調査結果を見る限り、年度途中でのカリキュラム評価をその後の指導やカリキュラムの見直しに活用する「形成的評価」に意識的に取り組んでいる学校はみられなかった。多くの学校において、カリキュラム評価は、年度末や指定期間終了時の「総括的評価」として実施するものとみなされているのではないと思われる。

カリキュラム評価を「形成的評価」として実施するのが困難な理由の一つは、カリキュラム評価の評価手法として、「アンケート調査」や「外部評価」が主たる評価活動としてあげられていることも影響しているだろう。これらの評価手法は、その実施自体が時間的・物理的コストのかかるものであるため、年度末など、時期を定めて実施することにならざるをえないという事情が考えられる。

その中で、一部の学校では、「定期的に、ワーキングチームを開き、カリキュラム再構築と評価を行っている」として、検討会などを活用して、カリキュラムの見直しを実施しているという回答があった。カリキュラムの PDCA を年度内に複数回実施していくためには、このような「形成的評価」を可能にする体制づくりが鍵となるだろう。

ここまで確認してきたように、研究開発学校への質問紙調査の結果を踏まえると、各学校におけるカリキュラム・マネジメントを充実するための課題として次の点が指摘できる。

- ・ 学校で育成を目指す資質・能力の共有
- ・ カリキュラム・マネジメントの意義に関する共通理解
- ・ 教科等横断的なつながりの実現
- ・ PDCA を実現するためのカリキュラムの形成的評価

・外部支援を充実する体制

これらの課題は、いずれも、学校で行われている様々な取組を「つなぐ」ことの困難さを示唆している。学校種を超えた連携や地域との連携・協働も含めて、カリキュラム・マネジメントは、様々な実践を「つなぐ」取組であり、そのいずれの側面においても、「つなぐ」ためには、組織的・計画的な実践を実現しなければならないという課題がある。

さらに、これらの課題について学校の取組を充実しようとすれば、それによって、ますます時間の確保を困難にし、教員の負担の増大となってしまうことが大きな課題である。カリキュラム・マネジメントの充実に必要な時間や労力を確保する体制づくりに加え、カリキュラム・マネジメントを、教員の日々の授業づくりを支え、それによって全体としての負担軽減につながるものにしていくことが求められる。

そこで、これらの課題に対する方策を具体的に検討するため、回答のあった研究開発学校を中心に、上で課題として挙げた、教職員間の意識の共有や教科等横断的な取組、学校種間の連携など、様々な「つなぐ」取組に工夫が見られる学校を選出した。そして、それらの学校の実践を支える様々な工夫について、各学校の担当者に、カリキュラム・マネジメントの充実という視点で分析、報告していただき、それらの実践事例をもとに、課題に応える方策を検討することにした。

第3章 カリキュラム・マネジメントの実践事例

研究開発学校への質問紙調査から、研究開発学校では、教育課程の開発に向けて、カリキュラム・マネジメントの三側面に関わる実践がそれぞれの研究課題に対応して実施されていることがわかった。そこで、これらの学校から、特に一般の学校でも参照できる取組を実施していると思われる学校について、カリキュラム・マネジメントの実際に焦点をあてて報告いただき、取組を通して得られた成果や一般の学校での普及に向けて課題と思われる事柄について検討していただくこととした。

報告は、研究開発学校9校に依頼した。なお、平成30年度に研究指定を受けた高等学校には、高等学校単独で学校の組織的取組が求められる研究課題に該当する学校がなく、小・中学校を含む地域指定を受けた高等学校、若しくは、中・高等学校としての研究指定校だけであった。そこで、高等学校における学校全体での組織的な取組についても検討を加える目的で、過去に研究開発学校の指定を受けた高等学校1校に、当時の成果を踏まえた現在の取組についてインタビューを行った記録を加えた。

10校の学校種は、小学校4校、小中学校（義務教育学校含む）3校、中学校2校、高等学校1校である。学校名は以下の通りである。

- 1 北海道東川町立東川小学校
- 2 東京都町田市立鶴川第二小学校
- 3 兵庫教育大学附属小学校
- 4 国立大学法人福岡教育大学附属小学校
- 5 信州大学教育学部附属松本学校園
- 6 福井大学教育学部附属義務教育学校
- 7 京都教育大学附属京都小中学校
- 8 埼玉県上尾市立東中学校
- 9 熊本大学教育学部附属中学校
- 10 鳥取県立岩美高等学校

各学校の実践報告は、上の「10 鳥取県立岩美高等学校」を除き、各学校で研究開発に携わった教員が担当し、次の項目に従って自校の実践を整理して報告している。鳥取県立岩美高等学校については、この整理によらず、研究成果と現在の取組について報告した。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割
2. カリキュラム・マネジメントの取組
3. カリキュラム・マネジメントと授業改善
4. カリキュラムの評価
5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果
6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

1 北海道東川町立東川小学校 外 6 校（園）

ー地域の特色を生かし、校種を越えた交流で資質・能力を育むカリキュラム・マネジメントー

北海道のほぼ中央に位置する東川町は、大雪山連峰「旭岳」の麓で、雄大な自然景観に恵まれ、豊かな水と肥沃な大地の恵みとともに生活できる地域である。写真甲子園開催地の「写真の町」として、また、日本初の公立日本語学校を開校するなど数多くの留学生を受け入れる「国際交流の町」として全国的に注目を浴びている。

本町は、平成 29 年度より研究開発学校に指定され、幼小中高（幼稚園、小学校 4 校、中学校、高等学校）にわたる国際教育を中核とした教育課程の研究を進めている。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) 本町で育成を目指す資質・能力とその背景

本町では、研究主題「ふるさと東川を愛する心情を高め、人間尊重の精神を基調とする国際性を養い、国際社会に通用するコミュニケーション能力の育成」のもと、自国や地域の文化・伝統への理解を深めるとともに、異なる習慣や文化をもった人々とともに生きていくために（多文化共生）新教科『グローブ（Globe）』を創設し、初等中等教育段階におけるグローバル化に対応した教育環境づくりを柱とした教育課程に取り組んでいる。

具体的には、次の 3 点の研究を行っている。

- ① 新教科『グローブ(Globe)』の創設と指導内容、指導方法及び評価方法の在り方
- ② 幼、小、中、高における国際教育や英語教育（コミュニケーション能力）の接続の在り方
- ③ 外国語に慣れ親しみ、異文化理解を深めるための地域人材（15 か国の JET スタッフ、9 か国の日本語学校留学生）の有効的な活用の在り方

特に、③「外国語に慣れ親しみ、異文化理解を深めるための地域人材（12 か国の JET スタッフ、10 か国の日本語学校留学生）の有効的な活用の在り方」に関わることを中心にカリキュラム・マネジメントの実践と工夫に取り組んでいる。

(2) 本町でカリキュラム・マネジメントをどうとらえているか

本町には、5 名の ALT（Assistant Language Teacher 外国語指導助手）による外国語活動や外国語の授業、3 名の SEA（Sports Exchange Advisor スポーツ国際交流員）による体育や少年団活動及び部活動（クロスカントリー、野球、バレーボール）、8 名の CIR（Coordinator for International Relations 国際交流員）によるイベント参加や国際交流活動、さらには留学生との交流など、JET プログラム（The Japan Exchange and Teacher Program）スタッフ 19 名や日本語学校留学生による国際教育推進により、ネイティブ・スピーカーに接する態度や外国語を使う力が育ちつつある。

このように恵まれた環境の中で、自国の文化や伝統への理解を深めるとともに、異なる習慣や文化をもった人々とともに生きていく子供を育成できると考え、外部人材の活用を中心にカリキュラム編成を進めた。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) カリキュラム充実のための取組

① 幼・小・中・高の連携

本町の研究開発は、幼・小・中・高にわたるカリキュラム編成を中心として進めている。したがって、カリキュラム作成から校種ごとに起きる問題・課題などを解決するべく「ミニ Globe 会議」を毎月行っている。



ミニ Globe 会議には各校の研究開発担当が集まり、カリキュラムの進捗状況を交流したり検討課題を話し合い共通理解したことを各校へ発信したりしている。1 年をかけて作成したカリキュラムだが、実践してみると場の設定や単元の流れなど学習内容に不備が見られ、修正・改善をしながら実践している。小・中のつながりにおいて、中学校で世界の水問題を扱う際に、小学校での学習内容を把握していないと効率よい学習過程とならないことがあり、互いのカリキュラムの系統性の共通理解を図る取組を進めている。

本町では、グループウェア「サイボウズ」を活用して、情報共有や情報発信を活発に行っているが、やはり、定例の会議において直接顔を合わせ、互いの現状を把握したり実践から生まれた課題を解決したりすることが、全町で組織的に取り組むことにつながっている。

しかし、校種が違ふとカリキュラムの実践は、共通理解が難しく、議論を重ねてもそれぞれの主張があり、幼・小・中・高にわたる教育課程作成が進まないことも多かった。

② コーディネーターによるマネジメント

研究開発担当者が中心に常駐 ALT や外部講師のスケジュール管理を行っている。しかし、豊富な外部人材を計画的にそして効果的に活用するためには、各学校をつなぐ存在が必要である。それが教育委員会の JET プログラムコーディネーターである。コーディネーターは、各校のニーズに合わせ、各部署にいる外部講師の派遣を調整し、円滑に運営している。

Globe 授業を充実させるために授業者、研究開発担当者、コーディネーター、外部講師による打合せを行い、より具体的に授業づくりを行っている。授業後は、研究開発担当者とコーディネーターにより関係機関との振り返りを図るとともに、今後に向けた修正・改善を行っている。さらに、年度末には「ALT との年間を通した振り返り」や「各関係機関との成果・課題の振り返り」など、次年度に向けて研究開発に携わってきた外部人材と関係機関から評価をもらっている。



【JET プログラムメンバー】

(2) 目的に応じた外部人材の活用

- ◇ 地域の方々 ～東川や日本のよさを知る、又は再確認することができる。
- ◇ 日本語学校 ～英語（簡単な日常会話）や日本語を通して、異文化交流ができる。
- ◇ CIR ～主に日本語を通して、異文化交流ができる。
- ◇ ALT, SEA ～英語を通して、異文化交流ができる。

※ここでいう文化とは、…言語、ジェスチャー、遊び、食べ物、日常生活、気候、建物（実践した中から）など

①地域の人材～東川町や日本のよさを知る（又は、再確認することができる）。

小学校第4学年では、日本の遊びについて地域人材を活用した。けん玉、こま、あやとりなど、昔から日本で 馴染みのある遊びを地域の方に教えてもらうことで、日本の遊びのよさを体感することができた。

②日本語学校の留学生～英語（簡単な日常会話）や日本語による異文化交流

中学校第1学年は「日本文化を伝えよう～世界から見た日本～」というテーマのもと、中学生と留学生が「日本文化」について意見交流をした。交流後も、お互いの国の文化の違いを話したり、日本や東川の良いところを聞いたりしていた。お互いに考えを理解しようとする姿勢が見られ、国際交流を図ることができた。



③JETプログラムスタッフの有効活用

Globe の授業では、必ず ALT が入り、英語の例示、チャンツなど、主に発音の指導を行う他に、異文化交流の際にも有効活用することができた。

小学校第5学年では、東川のお祭りを紹介する際に自分たちで調べ、英語で作成した東川のお祭りポスターを ALT・SEA・CIR に英語で伝えることができた。学習した英語を使って挨拶し、簡単な質問もすることができた。さらに、母国のお祭りも紹介してもらい、自分たちの住んでいるお祭りとの共通点や相違点を比較することを通して、互いのよさに気付くことができた。

中学校第2学年では「ユニバーサルデザイン商品について、そのよさと自分の考えを英語で発表しよう。」という目標のもと、英語での発表に挑戦する際に、外国の福祉について ALT や CIR に紹介してもらい、日本と他国の福祉について考える機会をもつことができた。最後に様々な人が「支え合う社会」を実現するために、「自分と違う状況の人の立場に立って、物事を考える」など真剣に考えることができ、今後、学んだことを生活に生かしていくきっかけとなった。

④その他

中学校や高等学校では、様々な国の人々との交流を盛んに行っており、今年度（令和元年度）は中学校でフィンランドやタイの人々と、高等学校でロシアやタイの人々と交流を行った。文化の違いを理解したり、それぞれの国で抱えている諸問題に触れたりすることができた。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1) 学習内容における場の設定と必然性【小学校】



【2年生 Globe 3要素構成図】

カリキュラムは主に、単元の終末において、具体的な場面設定を意識した単元計画を作成しているので、外国語を使ってコミュニケーションを図る必然性が生まれる単元構成となっている。こうすることによって、やり取りに関する抵抗感を徐々に取り除くとともに、地域や自国の再認識と様々な国の知識の獲得を図ることができた。

小学校第2学年は、前単元で日本語学校の留学生と外国の遊びを教えてもらいながら交流した。そこで、今回はもう一度交流する場面を設定し、「今度は日本の遊びを一緒にしたい」、「好きなことだけでなくできることを伝えたい」という必然性が生まれるように単元を構成した。2年生自身がいろいろな人と関わることで、だれに対しても分け隔てなく接する子供に近付くことをねらい、本単元を構成した。

(2) 様々な交流【小・高の連携】

昨年度（平成30年度）は、第6学年Globeにおいて、相手により伝わる英語表現の方法を学ぶ際、自分だけでは気付けなかったことが、高校生のアドバイスにより、効果的であることに気付くことができた。また、高校生にとっても小学生に伝えるために言葉を選び、相手にとって必要なことを考えながら活動する態度が見られた。

今年度（令和元年度）は、2度の交流を実施した。11月に実施した授業では、高校生が動物を取り巻く環境の悪化について簡単な英語で小学生に発表した。高校生は、小学生でもわかるような英語表現を考えたり、非言語コミュニケーションを駆使したりしようすることで伝える工夫をした。小学生は、高校生の英語から内容を聞き取り、環境問題について考える契機となった。2月に行った交流では、高校生に中学校生活でしてきたこと、将来の夢をスピーチしてもらい、6年生の将来の夢についてのスピーチのモデルとした。また、中学校生活について日本語で質問し、中学校への不安を解消した。授業後、6年生の「中学校が楽しみになった」という感想が多く見られた。

こうした他校種の子供が目的をもち相互に活動したことは、発達の段階におけるコミュニケーション能力を高める上での動機付けとなる、価値のある学習となった。

4. カリキュラムの評価

実践が始まったころは、様々な国の人たちとの交流において、自分から接することに抵抗を感じる子供が多かったが、人材活用をできるだけ多く実施したことで、様々な国や地域の人たちと触れ合うことに抵抗が少なくなってきた。様々な国の人々をゲストティーチャーとして迎え入れたことは、活動に対する目的意識が明確となり、より主体的な活動につながった。さらに、地域の題材や世界の文化に触れる活動を多く取り入れ、自分と世界とのつながりを意識させるように展開させたことにより、以下のような振り返りができる児童・生徒が生まれた。

- 世界には様々な人や文化があるけれど、どこでも共通の仕事があり、その仕事を目指すのは「他国の人」ではなく、みんな同じ「人」なのだとわかった。
- 日本にはたくさんの職業があって、外国とは違う職業がある。それが日本の文化でよいと思う。交流するたびに、たくさんの職業の名前が出てきて、意外な職業になりたいたい人が多かった。

【小学第6学年の振り返りシート】

- ロシア人との交流を通して国際社会の多様性を知る機会となった。
- タイ人との交流を通して国際社会の多様性を知る機会となった。
- 町内に一定以上長く滞在しているALTの視線から、東川町の魅力を再発見した。
- 隣町にある旭川インターナショナルスクール（就学前児童）と異世代交流学习を通して、自らの役割を自覚させる機会となった。
- 町内小学校第6学年に英語表現について教える活動を通して、相手に配慮する態度を養うことができた。

【高校生の振り返りシート】

今後、徐々に増えていくように実践を継続していく。

先にも述べたが、この研究開発は全町で実施している。しかしながら全校種で行っていることに難しさがあるせいか、教職員間及び校種間でも共通理解において温度差を感じる。

特に中学校・高等学校では、時数の大半を外国語（英語）科のため、英語教諭が中心になって指導していることで、他教科教諭は「英語科ではないものが口や手を出せるものでもなく、どうすればいいものか。」と二の足を踏んでいる方も少なくないということがわかった。今後は、他教科・他領域にわたる国際教育の充実もねらっていく必要がある。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

本町は、自然豊かで国際色に恵まれた環境におかれているものの、有効に活用したり、効果的に場の設定をしたりすることができていない実態があったが、各学校・教育委員会・各関係機関との連携を密に取り、外部人材を効果的に活用したことで、外見が違う他国の方との接し方に抵抗感がなくなってきた。これは、他地域においても効果的である。ALTは、単一市町村のみではなく、他市町村にもネットワークをもっている。一町に一名のALTだとしても、他市町村に働きかけることで多数のALTを外部講師として招くことができ、

国際教育の充実を図ることができると思う。

また、それぞれの国際教育活動の有機的なつながりや、学校間での連携、小学校における外国語活動と中学校の外国語科の接続など、外国語教育における幼・小・中・高における連携が十分ではない実態があったが、各校種が一堂に集まる「Globe 会議」をきっかけに議論を重ねていくことで、互いの学校の特徴を理解してきている。今後は、Globe 会議だけでなく、各校へ広がっていくことを期待したい。

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

外部との渉外、事前の打合せ、事後の反省及び改善案の作成など、外部人材活用に関わる担当教諭が重要な役割を占めている。また、外部人材との橋渡しとして、教育委員会のコーディネーターも欠かせない存在である。各担任及び教科担当者は、授業に専念すべきであり、外部人材を円滑に活用できる環境を整備するには、担当者が必要不可欠である。現在、研究開発の指定を受け、加配教諭が担当者として進めていることにより、外部人材を円滑に活用できる環境にある。しかし、指定期間が終わり、加配教諭の配置がなくなると主幹教諭又は教務主任に役割が任されることで、業務多忙により煩雑になる懸念がある。

充実した体制には、人材は不可欠である。カリキュラム・マネジメントの充実のためには、現在の体制より教諭を増員することで、各学校の教育活動の質を向上させることができると思う。

本町では、幼・小・中・高にわたる教育課程の研究開発を行っており、各校の担当者と定期的に集まり、研究に関わる共通理解を図るとともに、各校における国際教育を軸にした教育課程の充実を目指している。しかし、校種をつなぐ取組について難しさを痛感している。

全教科指導と教科担任制による小・中の連携については、外国語、特に、英語表現を洗い出し、9年間の系統表（コミュニケーション要素）を作成した。これにより、互いの学習内容の概要がわかり、発達段階における身に付けるべき学習を効果的に進めることができる。しかし、小学校は英語を楽しみながら学習することを重要視し、中学校では、正確に英語を身に付けることを重要視している点において大きな違いがある。

クラスルームイングリッシュを統一したり、中学校で学習する英語表現をたくさん経験させたりしたことが必ずしも正確に読み、正しく書くことにはつながらない。

義務教育と高等学校をつなぐ中・高の連携では、東川中学校から東川高校への進学率が10%に満たない現実から、英語表現の系統性ではなく、自分の地域及び日本と様々な国のつながりを題材としたGlobeの系統表（ローカル要素・グローバル要素）を作成した。しかし、校種間の系統性は余り意識されていなかった。そこで、ローカル・グローバルに関わる系統性を確立するとともに、中学校から高等学校へのつながりを意識した指導を行いたい。

このように課題は山積しているが、東川町の児童・生徒がふるさと東川や自国の文化や伝統への理解を深めるとともに、異なる習慣や文化をもった人々とともに生きていく子供を育てるために、これからも試行錯誤しながら改善に努めていく。

（神野伸二）

2 東京都町田市立鶴川第二小学校

ー「思考のすべ」で教科等横断的に 21 世紀スキルを育むカリキュラム・マネジメントー

本校は、1964 年に開校し、55 周年を迎える高台の住宅街にある学校である。合唱団を中心に「歌声の響く学校」、芝生化の校庭、校地内のビオトープや林などでの自然豊かな学びにも特徴がある。

学校教育目標「生き生きした子ども 自分で学ぶ、みんなで学ぶ 自分を大切にする、みんなを大切に」は、自分のよさや可能性を認識し、他者と協働しながら学び、人間性等を涵養して、豊かで力強く生きる児童の育成を掲げている。この実現のため、平成 24 年度より思考力育成の研究を始め、国立教育政策研究所教育課程研究指定校で「思考のすべ」、平成 27 年度より 4 年間文部科学省研究開発学校で「21 世紀スキル科（以下、スキル科という。）」の研究開発に取り組み、思考力と人間形成力の育成を目指した教科等横断的なカリキュラム・マネジメントを推進してきた。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

本研究に取り組む前の子供たちの学力状況は、基礎的な知識・理解は全国や東京都の平均と比べて高い傾向であったが、思考・判断・表現といった活用力に課題がみられていた。また、教員の授業は教師主導であり、子供の主体的な学びのための授業改革が必要な状況であった。

そこで、国立教育政策研究所が提案した「21 世紀型能力」の 思考力にある論理的思考力に着目して、図 1 のイメージ

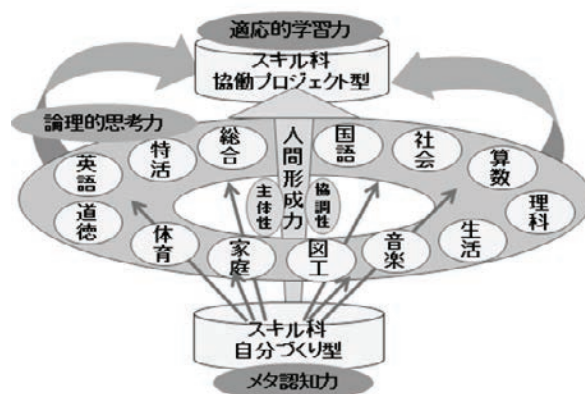


図1 カリキュラム・マネジメントのイメージ図

図に示した教科等を横断的につなげて思考力を育成する「思考のすべ」という学び方を開発し、教員の授業力の向上に取り組んだ。

3 年間の取組で学力調査の結果から子供の思考力の伸びが見られるようになり、教員の授業力も幾分改善されてきたが、やはり教師主導での「思考のすべ」を活用した授業となっており、子供主体の授業改革までには至らなかった。同時に学力調査の結果では、思考力が伸びた割には知識・理解の結果に余り変化がないという課題が浮き彫りになった。

この課題解決のためには、子供が自分自身をメタ認知する力を身に付け、学習の中でその力を働かせて学ぶことができるようになれば、より主体的な学びとなると考え、スキル科の開発に取り組むことになった。図 1 のイメージ図の下部のスキル科自分づくり型と上部のスキル科協働プロジェクト型の部分であり、スキル科自分づくり型で育成したメタ認知力を教科等やスキル科協働プロジェクト型でその力を働かせること、同時に人間形成力としての主体性・協調性を教科等横断的に育成していくことを目指して、カリキュラム・マネジメントを行ってきた。

(1) 育成を目指す資質・能力

①「思考のすべ」による教科等横断的な思考力の育成

「思考のすべ」（比較・分類・関連付け・見通し・振り返りの 5 つの思考スキルを、板書

にマークマグネット，ノートにマークシール，掲示板に話型を示すなどの思考ツールを使って学ぶ方法)を用いて教科等の学習指導過程に位置付け，論理的思考力及びメタ認知力を教科等横断的に育成する。8年目の取組で，異動してきた教員にも受け継がれ，子供たちの学び方として定着している。

②スキル科による教科等横断的な思考力・人間形成力の育成

表1に示したように，スキル科自分づくり型でメタ認知力と主体性を，スキル科協働プロジェクト型では，子供が自らの目標を実現する学習活動を構成し，自分づくり型や教科等で身に付けたメタ認知力を働かせながら，知識・技能，学び方及び汎用的能力を教科等横断的に活用して，適応的学習力及び人間形成力としての主体性・協調性を身に付けることを目指している。

4年間の研究開発学校での取組を終えた本年度は5年目となり，標準的な教育課程となったため，スキル科の内容を生活科や総合的な学習の時間に取り入れて継続して取り組んでいる。

表1 「思考のすべ」及び「21世紀スキル科」で育成を目指す資質・能力とその獲得方法

教科 資質・能力		「思考のすべ」	「21世紀スキル科」	
		教科等	自分づくり型	協働プロジェクト型
21世紀型能力	基礎力	知識・技能，学び方	学び方（モニタリング・プランニング）	
	思考力 実践力	論理的思考力・メタ認知力 （教科等の学習過程で比較・分類・関連付けして論理的に考える力，見通し・振り返りをしてメタ認知する力）	メタ認知力 （自分や他者との学びを見直し振り返って，自分の考えや行為を自らモニタリングして捉え，次へのプランニングをする力）	適応的学習力 （メタ認知力を働かせながら教科等で学んだ知識・技能，学び方や汎用的能力を使って自らの目標を実現する学習を進めていく力）
	人間形成力	主体性・協調性	主体性・（協調性）	主体性・協調性
資質・能力の獲得方法		論理的思考力及びメタ認知力は，教科内容に依存しながら育成し，教科等横断的に「思考のすべ」を活用させながら獲得する。	メタ認知力は，トピック内容や目標設定評価の活動（特別活動や総合的な学習の時間）を通して獲得する。また，メタ認知力の獲得とともに，主体性が育成される。	適応的学習力及び主体性・協調性は，自分自身や他者に関わりながら子供が主体的・協働的に目標を実現する学習を通して獲得する。
（21世紀スキル科の目標） 自分自身への見方・考え方を働かせ，自分自身や他者に関わりながら主体的・協働的に目標を実現する活動を通して，次の通り資質・能力を育成することを目指す。 (1) 自分をメタ認知する技能を身に付けるとともに，自分自身への理解を深める。 (2) 自分や他者との学びを見直し振り返って，自分の考えや行為を自らモニタリングして捉え，次へのプランニングをするメタ認知力を養うとともに，メタ認知力を働かせながら知識・技能，学び方及び汎用的能力を使って目標の実現を進めていく適応的学習力を養う。 (3) 自分のよさを生かし，目的意識をもって最後まで粘り強く取り組む主体性を養うとともに，他者のよさを認め，相手意識をもって協働できる協調性を養う。				

(2) 研究を支えるカリキュラム・マネジメントの取組

「思考のすべ」やスキル科を通して教科等横断的に資質・能力を育成するために，次のような点を重視したカリキュラム・マネジメントを行ってきた。

①(組織)研究活動のPDCAサイクル化，研究組織の弾力的な構成による研究推進

研究当初は，研究推進委員会をコアメンバーで構成して研究理論や研究の方向性を明ら

かにし、研究が軌道に乗ったところで研究推進委員会に学年、教科などの他のメンバーを追加して取り組むようにした。理論を実践で具現化するために、研究組織は固定化せずに、教科ごとの分科会、学び方パターンごとの分科会、学年ごとの分科会など、求める開発内容に応じて毎年編成し直し、理論と実践をPDCAサイクル化して研究開発した。

②(時間と環境)研究日と研究朝会の設定、研究室やスキル科室等の設置

毎週あるいは隔週ごとの水曜日午後に研究日として設定し、理論や実践について検討する時間(午後2～3時間)を確保した。この減じた分の授業時数は、特別時程や土曜日授業を行って確保した。

また、隔週水曜日に10分程度の研究朝会を行って、推進委員会からの理論提案や分科会からの研究の進捗状況、実践報告などを報告し、できるだけ日常的に情報交換し、参考にできるようにした。

さらに、教員用に研究室を常設し、研究関連書籍や研究資料の資料活用、会議などができやすいようにした。児童用には、スキル科室を設置し、ミーティングルームのようなテーブル、いすなどを配置したり、タブレット端末などのICT機器を常設したりして、子供が主体的に活用しやすい特別教室を整備するなど学びの環境を工夫した。

③(授業実践)OJT体制を工夫した授業研究・研究授業・公開授業

授業研究(全教員年2回)・研究授業(学年1回)・公開授業(保護者対象年3回)を通して、一人一人の教員の授業力を磨く。その際、学年ごとや教科ごとの共通実践を徹底し、経験の浅い教員がしっかりと学べるようにOJT体制を工夫して実践した。

④(自己申告)研究への取組をPDCAサイクル化した自己申告

教員一人一人が研究に取り組む目標を立て、具体化して実践、評価、改善のPDCAサイクルの自己申告をさせ、自らの授業力や研究活動に対する成長を実感することで、教員としての自信を積み重ね、モチベーションを抱かせるようにした。各自が前向きに研究に当たるには、研究ゴールを共有した上で、学年や教科というチームが互いに認め合い、助け合い支え合って共同研究できていることを意識することが必要である。この意識をもつことで学校は力強い研究集団となっていく。

⑤(働き方)ライフワークバランスをとり、教育の創造を実感できる研究開発

自分たちが新しい学びを創出できると考えている教員は少なく、日々の業務の中で、目の前にある教科書をいかに分かりやすく教えるかということに意識が向いている。教育は伝承と創造であり、なかでも創造する喜びを教員に実感させることが重要である。当初は、校長が仕掛けるトップダウンで始まるが、教員が創るボトムアップに移行させるように導く必要がある。つまり、研究への取組をオペレーター型からクリエイター型の仕事に転換させるかである。クリエイターとなった教員集団は研究活動にとどまらず、学校の教育活動全般に創造していく姿に変えていくことができる。なお、管理職は、教員の状況を見極めて、ライフワークバランスを適切に保てるようにすることが必要である。

⑥(外部人材や関係諸機関との連携)社会につなげる研究開発

学校教育関係者だけでなく多様な分野の人材(企業等)から社会で必要な資質・能力について学び、学校教育と社会とのつながりを理解し、教育の創造に生かす。また、大学、教育財団、民間教育機関等との協力や共同研究を行って連携し、研究開発を進める。

⑦ (保護者・地域の理解と連携)保護者・地域に^{ひら}かれた研究開発

公開授業等で保護者・地域の方に研究説明し、視点をもって授業参観した感想や意見をもらう。また、授業への協力や参画を積極的に行う。広報活動を積極的に進め、保護者・地域の方に教育を^{ひら}く。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) 「思考のすべ」による教科等横断的な取組

①教科等において論理的思考力を育成する工夫

ア) 教科等横断的な学び方

いずれの教科でも子供が自らの課題を解決したり、目標を実現したりする学習指導過程を構想し、比較・分類・関連付け・振り返り・見通しの5つの「思考のすべ」の手立てをプロセスに位置付ける。(図2)

イ) 授業における考える場の焦点化

授業において子供が思考する場を焦点化して、5つの手立てごとに示したマークマグネットを板書に貼り、考える視点を明らかにする。(図3)

ウ) 言語の整理

授業中の子供の発言やノートの記述の中から、比較・分類・関連付けしたときに用いた言葉(話型)を教室内に掲示して活用を促したり(図4)、ノート等にマークシールを貼って考えを顕在化させたり、自らの考えをメタ認知したりする。(図5)

また、授業だけでなく、各学年での取組状況や学び方を知ることができるように「思考のすべ」を活用したワークシートや作品を廊下の掲示板に掲示して共有化できるように工夫する。(図6)

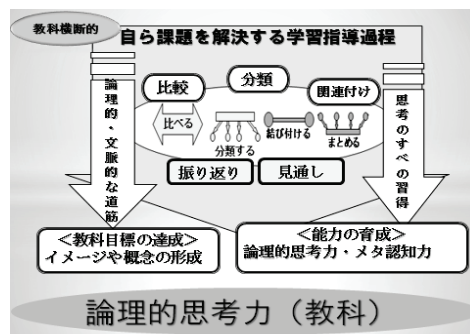


図2「思考のすべ」の学び方

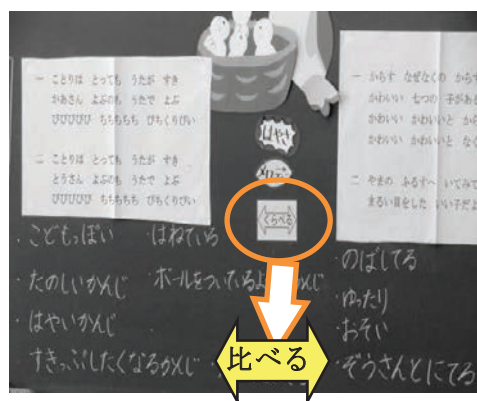


図3 マークマグネットの活用

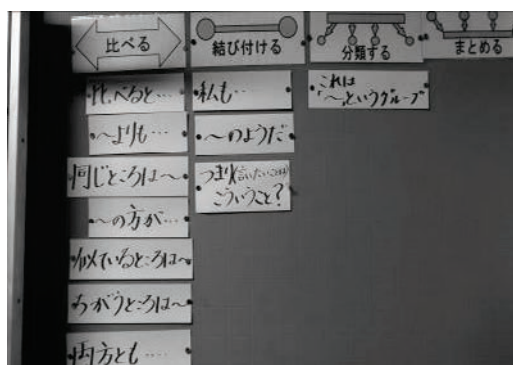


図4 言語の掲示

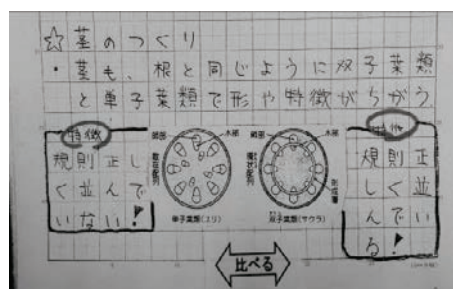


図5 ノートシール



図6 廊下への掲示例

②教科等においてメタ認知力を働かせる工夫

教科等の学習指導過程に「振り返り」と「見通し」を位置付け、子供がスキル科自分づくり型で育成したメタ認知力を働かせる学び方を身に付けるように工夫する。

表 2 教科等におけるメタ認知力育成の手立てと育成

メタ認知力育成の視点		振り返り（モニタリング）	見通し（プランニング）
目的		<ul style="list-style-type: none"> ・学んだことや自分の学習状況を確認める。 ・次の学習につなげる。 ・自分の成長を確認める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見通しをもって学習を進める。
手立て		<ul style="list-style-type: none"> ・学級の実態や学習内容に応じて「振り返りの視点」を掲示し、目的に応じた対象で行う。 ・ノートに記述させたり、チェックシートやチャート表を使ってチェックしたり、マークシールをノートに貼ったりするなど、場や発達に応じた方法で行う。 ・自分づくり型で身に付けた方法（ICT活用を含む）で行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・附箋やカードを使って順番を入れ変えるなど、操作をしながら順番を考え、目的に応じた計画が立てられるようにする。 ・学習計画を掲示しておくことで、確認しながら見通しをもって学習を進められるようにする。 ・エデュスクラム等の計画を立てる際に有効なツールを指導し、子供が目的に応じて活用できるようにする。
育成すべき姿	1 年・2 年 特別支援学級	<ul style="list-style-type: none"> ・獲得した知識・技能，学び方の自覚 ・自分の考えの変化や成長の自覚 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題や目標が分かっている。 ・課題を解決するために解決方法の<u>順序</u>を決めている。
	3 年・4 年		<ul style="list-style-type: none"> ・課題や目標を見いだしている。 ・課題を解決するために、既習事項や経験と関連付けて、必要な解決方法を出し合い、<u>選択</u>している。
	5 年・6 年		<ul style="list-style-type: none"> ・課題や目標を見いだしている。 ・課題を解決するために、解決方法を考え、計画の<u>妥当性</u>を吟味し、修正をしている。

(2) スキル科による教科等横断的な取組

①自分づくり型の内容

自分づくり型は、子供自らが「なりたい自分を見付ける時間」と位置付け、メタ認知するためのモニタリングとプランニングの手法を学ぶトピックタイプと、そのメタ認知の手法を使って行事（特別活動）や総合的な学習の時間などの学習を PDCA サイクルして学ぶ目標設定評価タイプがある。目標設定評価タイプでは、思考力・主体性・協調性の観点で目標を設定し、その達成状況を自らモニタリングして評価し、改善して次につなげるプランニングを行わせている。

この学習内容を次ページの表 3 に例示した第 6 学年のように構成しており、同様に第 1 学年 11 時間，第 2 学年・特別支援学級 12 時間，第 3 学年以上 14 時間を計画している。

表3 第6学年自分づくり型(トピックタイプ、目標設定評価タイプ)

1 学期	2 学期	3 学期
クラスで付けたい力を考える (1)	具体的な方法を考える 1 (プランニング)	☆鶴二祭の目標 (1/3) (プランニング)
自分で付けたい力を考える 自分を見つめる (アンケート A(1))	☆連合運動会の目標 (1/3)	☆鶴二祭の振り返り (1/3) (モニタリング)
自分を見つめる 1 (モニタリング)	☆連合運動会の振り返り (1/3)	☆付いた力の振り返り (1/3) (アンケート C(1/2))
なりたい自分像をもつ 1 (プランニング)	☆学習発表会の目標 (プランニング) (1/3)	自分を見つめる (成長) 1 (モニタリング)
モニタリングとプランニング の流れを知る 1 (モニタリング・プランニング)	☆学習発表会の振り返り (モニタリング) (1/3)	
具体的な方法を考える 1 (プランニング)	☆付いた力の振り返り (1/3) (アンケート B(1/2))	
☆運動会の目標 (1/3) (プランニング)	自分を見つめる (成長) 1 (モニタリング)	
☆運動会の振り返り (1/3) (モニタリング)		
☆林間学校の目標 (1/3) (プランニング)		
☆林間学校の振り返り (1/3) (モニタリング)		

※ ネット掛けがトピックタイプ、それ以外が目標設定評価タイプである。
 ※ スキル科自分づくり型の総時数は14時間で、トピックタイプが7時間、目標設定評価タイプが7時間である。(クラスで付けたい力を考える1時間、アンケートABC3回で2時間、15分間の短時間を12回で4時間とする(☆印))。

②協働プロジェクト型の単元構成と各学年の内容

協働プロジェクト型では、自分自身や他者と関わりながらこれまで学んだり経験したりした対象について、子供が主体的・協働的に目標を実現する学習を行い、その学習過程においてメタ認知力を働かせながら教科等で身に付けた知識・技能、学び方、汎用的能力を総合的に活用して、適応的学習力と主体性・協調性(人間形成力)を育成する。

なお、単元構成に当たっては、次のような視点で考え、各学年で授業実践している。

表4 協働プロジェクト型の単元構成の視点と各学年の内容

展開	単元構成の視点
単元前	<ul style="list-style-type: none"> ・学年初めにこの1年間で子供自身が付けたい力(思考力・主体性・協調性)を設定する。 ・この単元で付けたい力を焦点化して設定する。 ・目標を見付けるための事象に出会わせる。(当該学年で学習した教科等内容や経験した活動に関連させたり発展させたりしてできる事象とする)
見目標しをいもいっして計画する	<ul style="list-style-type: none"> ・目標を見いだす。 ・自分が活用したい力や伸ばしたい力(思考力・主体性・協調性)を明確に意識させる。(プランニング) ・子供一人一人が目標を設定して、計画を立てる。(解決・実現への見通しをもつ) ・教科等で身に付けた思考のすべ(比較・分類・関連付け・振り返り・見通し)を活用する。 ・途中で見直しや修正をする。(目標設定・計画と、自分で活用したい力・伸ばしたい力の両面で) ・振り返りをする。(目標設定・計画と自分の変容(思考力・主体性・協調性)の両面をモニタリングする)

活動する	<ul style="list-style-type: none"> ・目標の実現活動を進める。(情報の収集、共有、整理、分析など) ・教科等で身に付けた思考のすべ(比較・分類・関連付け・振り返り・見通し)を活用する。 ・途中で見直しや修正をする。(目標設定・計画と、自分で活用したい力・伸ばしたい力の両面で) ・振り返りをする。(目標設定・計画と自己の変容(思考力・主体性・協調性)の両面をモニタリングする) 						
活動繰り返す	<ul style="list-style-type: none"> ・追究したことについて、今後どのように展開するか話し合う。(これからの方向性を見通す) ・1回目の改善点を明らかにして、対象を変えて繰り返し追究する。(2回から3回程度の追究活動) ・教科等で身に付けた思考のすべを活用する。・途中で見直しや修正をする。 ・単元全体の振り返りをする。(目標設定・計画と自己の変容(思考力・主体性・協調性)の両面をモニタリングする) 						
学年 テーマ	(特支 23 時間) 野菜を育てて 食べよう	(1 年 23 時間) みんなの にこにこ 大きくせん	(2 年 23 時間) ひろがれ みんなの えがお	(3 年 36 時間) たんけん、発 見！わたした ちの鶴川	(4 年 36 時間) だれとでも よい関わり合い ができる自分	(5 年 36 時間) Let's make our community!	(6 年 36 時間) 私らしくあなたらしく ～MY LIFE PLANNING～

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1) 授業の実際

上述のように「思考のすべ」やスキル科において教科等横断的な視点でのカリキュラム・マネジメントに取り組んでいるが、具体的な例として第6学年スキル科「スキル科自分づくり型」の目標設定評価タイプの取組を示す。

自分づくり型では、表5のように4月当初に学級で「付けたい力」を思考力・主体性・協調性の3観点で立て、同時に子供一人一人の目標として設定する。次に表6(p.51)にある項目で「自己評価アンケート」をとり、学習前の能力の状況をメタ認知させる。行事や総合的な学習の時間等(自己実現しやすく、達成感を得やすい対象)の学習ごとに、付けたい力をより具体的に目標設定し、自分を見つめる(モニタリング)、ゴールを設定する(プランニング)、ゴールに近づくための計画を立てる(プランニング)、実行して評価する(モニタリング)のサイクルでメタ認知力を働かせながら回していく。また、11月の学習途中、3月の学習後に「自己評価アンケート」をとって能力をメタ認知させる。

表5 第6学年自分づくり型の年間計画

4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
付けたい力 自己評価アンケート	運動会	日光林間学校	連合運動会	学習発表会	自己評価アンケート	鶴二祭	卒業式	自己評価アンケート		

①目標設定から評価までを短期間で行い、サイクルをつかませる

4月に「1年生のお世話」をテーマに、図6のワークシートを用いて目標設定から評価までを行った。どの子供も1～2回、1年生のお世話を経験した後、①「今の自分は10点中何点か」を数値化(理由も記述)させ、②10点満点の状態(ゴール)はどんな状態なのかを考えさせ、③その状態に近づくためには

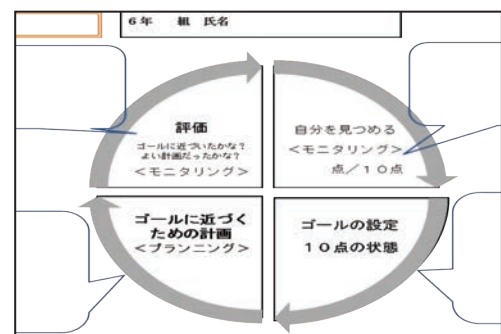


図6「1年生のお世話」ワークシート

47

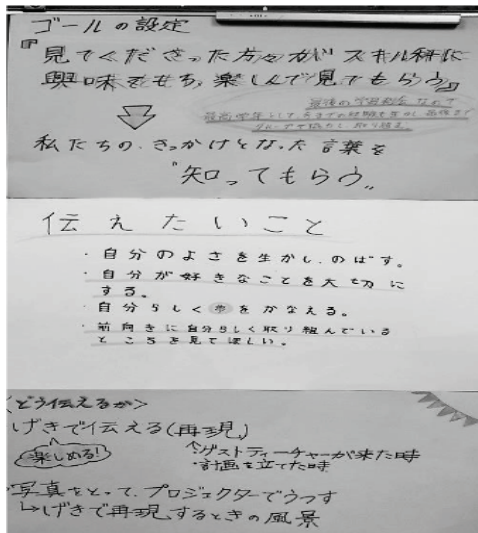


図 9「学習発表会」計画カード

学習発表会		を通して付けたい力
時(いつ)場(どこ)人(だれ)事(なに)方(方法)でプランを具体化しよう		
思	⑥	交流会がはかるとして学習は、それに合わせて振り返る機会がある
主	⑤	～5年生、保護者の方には、頑張ったこと、伝えたいことを、しっかり伝えたい。中には、いじめと関係がある
思考力	全校児童や保護者の前に発表できた流れは、伝えることが出来た。思った、私が思ったところは、少し面白かった。観客を盛り上げるためにも、笑いを取り入れていた。	
主体性	劇で、パシ演も出来た。前に出て何かを発表するのは好き。そのため、終わりの言葉も、パシ演も出来ていた。自分や友だち、言えたら、パシ演も、パシ演も、パシ演も。	

図 10「学習発表会」プラン(上)評価(下)ワークシート

これは、プランを立てる前に本番までの活動の流れ（計画，準備，練習の回数や日時）を示して子供に見通しをもたせた上で，活動グループごとに①ゴール設定（どんな学習発表会にしたいか）をしっかりとさせ，②伝えたいこと（どんな思いを伝えたいか），③伝え方（下級生や保護者，地域の方にどんな方法で伝えるか）を図9のようにカードにまとめて共有させてから，④具体的な活動計画を立てさせたことの成果だと考える。どのグループも計画を見直ししながら練習に取り組み，練習後には振り返り，自分たちのゴールや伝えたいことを確認しながら本番に向けて改善していくことができた。

このことは，図10のように子供はゴール設定，プラン，評価をつなげて考えることができるようになったことから，有効な手立てであったと考える。

④目標設定評価タイプは教科等横断的にメタ認知力を働かせて思考力と人間形成力を育成する

表6（p.51）の調査結果にあるように，多くの子供は，上述のように自ら付けたい力をより意識して，自分を見つめる，ゴールを設定する，ゴールに近付くための計画を立てる，実行して評価するといった目標設定評価タイプの学習を重ねていくことで，また，協働プロジェクト型での学習に取り組む中で，自らメタ認知力を働かせながら，思考力・主体性を高めていくことができてきた。

しかし，中には実際に行動に移すことができる具体的なプランを立てることが難しい子供もいる。年間を通して各行事や活動の見通しをもたせるとともに，トピックタイプと関連付けて具体的にプランニングをする視点（時・場所・人・場面・回数など）を与え，プランニングとモニタリングを繰り返させていくことで，自分に合った具体的なプランを立てられるようになって考えている。

(2) 教員の授業改善

①「思考のすべ」の指導法による授業改善

「思考のすべ」による授業は8年目となったが、毎年、転任してきたり新規採用されたりして初めて経験する教員もいる。当初は、戸惑いも見られるが、1学期ほどで徐々に指導法を身に付け、1年過ぎれば「思考のすべ」の指導法のよさを実感できるようになってくる。以下に教員の感想を例示する。

- ・筋道の立った授業構成、授業のねらいに到達させやすくなり、評価しやすくなった。
- ・教科の「内容」だけでなく、「能力」の育成に視点を置いた教材研究を行えた。
- ・思考の場が焦点化され、何をどのような方法で考え、見通し、振り返ればよいかが明確になった。
- ・教師主導ではなく、児童が主体的に考える展開が組み立てやすくなった。
- ・児童が自ら考えられるような仕掛けを意識して授業をつくることができた。

このように「思考のすべ」を取り入れた授業づくりを通して、また、子供たちの感想（考え方が分かる、話し合うことが楽しい、既習事項や生活経験と結び付けて考えられるようになった、ノートをまとめやすくなったなど）を得て、教員が自らの授業を改善できたことを実感することができている。

②スキル科の研究開発による授業改善

<スキル科自分づくり型における授業改善>

スキル科自分づくり型では、主にメタ認知力の育成を目指し、トピックタイプと目標設定評価タイプを実施し、授業改善に取り組んできた。

まず、トピックタイプでは、自分を見つめたり、成長を実感できるようにするモニタリング（原因分析や評価等）のやり方、なりたい自分を見つめたり、具体的な方法を考えたりして改善を目指すプランニング（目標設定、情報収集、選択、具体化等）のやり方を学習した。その手法には、カード、付箋、ビデオ、数値化、グラフ、ポートフォリオ等を活用した。これらは学年ごとに年間指導計画を立て、学習内容を考案して実施に当たり、指導方法や教材の改善が図られた。

次に、目標設定評価タイプでは、まず年度当初に学級全体で思考力、主体性及び協調性の観点で付けたい力を幾つか立てさせた。その際、アンケート調査も行い、自分が伸ばしたい力を明らかにして設定できるようにした。その後、行事等ごとに各自の付けたい力を具体化させ、その実現状況を子供自身に自己評価させ、更にそのことを次の行事の付けたい力につなげていく、という日常の教育活動をPDCAサイクルの教育活動に改善することができた。

<スキル科協働プロジェクト型における授業改善>

スキル科協働プロジェクト型では、子供自らが目標をもって目標実現し(1 度目)、付けたい力(思考力・主体性・協調性)の実現状況を自ら評価しながら、更に改善して再度の目標実現(2 度目や3 度目)するといったPDCAサイクルを繰り返していく学習である。この学習過程で、メタ認知力を働かせながら教科等で身に付けた知識・技能、学び方、汎用的能力を活用していくことを意識しながら、付けたい力の実現状況や向上を実感できる、とい

う主体的な学習を構築することができた。

このようなスキル科の研究開発による授業改善を通して、教員からは次のような感想が得られた。

- ・子供に身に付けさせたい力を明らかにしたことで、教師自身に目指す姿、目標が明確に見えてきた。
- ・「思考力」「主体性」「協調性」の視点が、スキル科以外でも子供に浸透し、生かせるようになった。
- ・授業の学習計画に子供のアイデアを生かせるようになった。
- ・「～しなさい」でなく「何をしたいのか」「それはゴールに結び付くのか」と問うようになった。
- ・他の教科でも子供にもっと任せて主体的に行動できるようにしようという視点をもつようになった。
- ・教科指導の中でも振り返りのさせ方が変わってきた。
- ・「自主性」と「論理的思考」をどの授業でも念頭に置いて進められるようになり、「人間形成」がとても大切と思うと、こちらの関わりをどうするかが見えてきた。

このようにスキル科の研究開発による授業改善を通して、目的を子供も教員も意識すること、思考力や人間形成力（主体性・協調性）の資質・能力を育成すること、子供主体の授業を構成すること、教科等で伸ばすべき資質・能力をしっかりと育成することなどの必要性を実感できた。

これらのことから、「思考のすべ」やスキル科による教科等横断的なカリキュラム・マネジメントに取り組んだことにより、教員の授業改善が図れたと考える。

4. カリキュラムの評価

(1) 「思考のすべ」による子供の変容と保護者の意識

この手法を取り入れて8年目となり、子供は入学から卒業まで「思考のすべ」を活用した授業を受けている。子供の感想には、「考え方が分かる、話し合うことが楽しい、既習事項や生活経験と結び付けて考えられるようになった、ノートをまとめやすくなった」などの効果をあげ、他教科との関連を見いだせるようになり、手立てを意識して考えるようになったり、生活したりする場面が増えていると実感している。

また、保護者は、「何を考えるかが明確になって学習が意欲的になった、単に解答を求めるのではなく友達と相談しながら考えたり互いの考えを交換したりし合う場面が多くあって幅広い学習姿勢が身に付いてきた」など、「思考のすべ」を活用した教科等横断的な取組について評価している。

(2) スキル科による子供の変容と保護者の意識

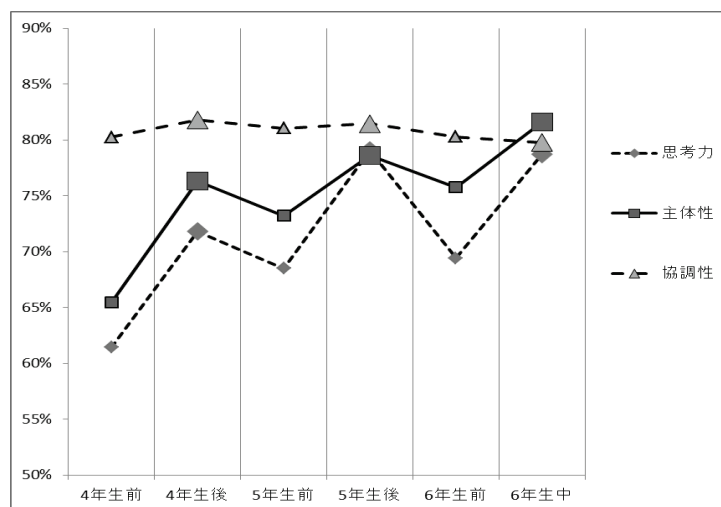
因子分析で抽出した思考力3項目、主体性7項目、協調性6項目について、5段階質問紙法（1 あてはまらない・2 あまりあてはまらない・3 どちらでもない・4 少しあてはまる・5 あてはまる）で、質問項目ごとに1～5点段階の平均点を求め、それを百分率で表して肯定率とした。

表 6 第 6 学年子供の学習前後の肯定率（3 年間）

(調査項目) ※例えば、平均点 3.5 は 70% の肯定率		4 年		5 年		6 年	
	質 問 項 目	前 H28.7	後 H29.3	前 H29.4	後 H30.2	前 H30.4	中 H30.11
思考力	①何かを始めるときは、計画を立てている。	61.1	74.2	75.5	80.4	71.6	81.5
	②今していることは、計画にそっているのか、考えながらやっている。	63.0	70.1	66.4	78.4	71.6	77.8
	③自分のやり方が目的にあっているのかどうか、途中で確認している。	60.2	71.1	63.6	78.4	65.1	76.9
主体性	①前向きに挑戦している。	72.2	83.5	78.9	82.5	78.9	88.0
	②自分のよさを伸ばしている。	63.0	78.4	79.1	84.5	73.4	82.4
	③自分の目標をもって、行動している。	68.5	84.5	82.7	87.6	74.3	81.5
	④人の意見を聞いたときに、自分ならどうするか考えている。	58.3	61.9	63.6	77.1	69.7	72.2
	⑤話し合いのときに、自分の考えを伝えている。	74.1	88.7	74.5	78.4	77.1	81.3
	⑥グループ活動では、自分の役割を果たしている。					75.2	86.1
	⑦「何かをするときは、自分で判断して行動している。	56.5	60.8	79.1	82.5	81.7	79.6
協調性	①人には、思いやりをもって接している。	79.6	80.4	84.5	82.5	82.6	81.5
	②誰とでも協力して、学習や活動をしている。	81.5	84.5	78.2	75.3	72.5	75.9
	③話を聞くとときには、相手が何を言いたいのか考えながら聞いている。	78.7	86.6	74.5	78.4	77.1	75.0
	④人に伝えるときに、分かりやすく説明しようとしている。	78.7	76.3	83.5	84.5	82.6	83.3
	⑤みんなで話し合うとより良い考えが生まれると思っている。	81.5	82.5	85.5	83.5	82.6	78.7
	⑥学校で学ぶことは、自分の成長に役に立つと考えている。	81.5	80.4	80.0	84.5	84.4	84.3

グラフ 1 は、平成 30 年度第 6 学年子供（111 名）を対象に第 4 学年よりの 3 年間の学習前後の思考力・主体性・協調性の各項目データを統合したグラフで、子供の自由記述も加味して考察してみる。

まず、思考力と主体性は学習前より後で肯定率が上がっていること、学習前の肯定率が前学年より高くなっていることが見取れる。このことから子供が付けたい力を自ら設定し、学習活動を通してメタ認知力を働かせながら目標実現を進めていくスキル科の学びは、活動を通して得られる達成感と相まって思考力と主体性が関わり合って向上していき、また一度高まった思考力と主体性は、一旦下がっても新たな活動を通して再び高まり、学年とともに向上していくことで、汎用的な資質・能力になっていくと考えられる。



(グラフ 1) 第 6 学年子供の資質・能力の変容（3 年間）

一方、協調性は、学習前後も8割程度の肯定率が3年間続き、大きな変化は見られず、思考力との関連も明らかではないが、肯定率の低い子供のアンケートに「複数で話すと意見がまとまらない。」「自分の意見が取り入れてもらえなかった。」などとあり、目標を共有した仲間と互いのよさを取り入れて考えを練り上げていくような経験や話合いの仕方についての理解が少ないことなどが原因と考えられる。自分たちの話合いの様子をモニタリングしたり、教科等の授業で話合いの仕方を学んだりすることも合わせて伸ばす必要がある。

子供の自由記述には、スキル科の学習効果について、自分自身への理解の深まり、思考力と人間形成力の育成、他教科の学びへの転用、将来に役立つことなどについて、効果を表現している。

また、保護者は、「ゴールを定め、何をすればいいか時間配分など少し計画的に物事を考えられるようになった、受け身だったタイプが自分発信の考え方が育ってきた、YES/NOでの結果を追うのではなく、子供たちがこれまで経験値、知識を基に『考える』ことを通じてロジカルに説明しようとする姿が素晴らしい」などといった記述がみられるとともに、学校評価アンケートでは授業効果について約95%の高い評価をしている。

(3) 教員の意識

教員が「思考のすべ」やスキル科を学習した子供の思考力や人間形成力等をどう捉えているかについて記述調査した。

教員の意識は、子供の思考力や人間形成力の育ちを実感しており、また、前項での述べた授業改善の視点も含めて、カリキュラムを高く評価し、現在も本研究を推進している。

思考力	<ul style="list-style-type: none"> ・目標や前回の自分の姿を意識して、モニタリング、プランニングでき、メタ認知力が身に付いてきている。 ・ゴールを設定して、それに向かってどんな計画を立てるのか、逆算して考えたり、今自分のしていることがゴールと結び付いているのか意識したりできる児童が増えてきたと思う。 ・振り返りに「～ができた」「考えが変わった」「よさに気付いた」がすぐ出るようになった。 ・どこまで自分自身を客観的にみられるのか不安だったが、繰り返せばそれなりの力が付くことが分かった。
人間形成力	<ul style="list-style-type: none"> ・何よりも児童が主体的に取り組む、全体的には「楽しい」と感じている。 ・「子供が学んだことを試せる、失敗できる」という原則がよい。思い切って任せられる。 ・やりたい気持ちと見通しが自然ともてる活動である。 ・どの学年も他者や地域を対象にした内容になる。相手意識を考えようとする児童が育っていくと考える。 ・友達のよいところを探す力が増してきた。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

本研究では、これからの子供に育成すべき「21 世紀型能力」の中核となる思考力(論理的思考力・メタ認知力・適応的学習力)や人間形成力(主体性・協調性)の育成を目指し、教科等横断的に「思考のすべ」を活用した授業を構成し、スキル科を設置して、教科等横断的に教育課程を編成し、授業における指導法及び評価方法の研究に取り組み、以下の成果や手応えがみられた。

①「思考のすべ」を教科等横断的に活用した効果

あらゆる教科に共通した指導法として「思考のすべ」を活用して教科等横断的にカリキュラム・マネジメントしたことで、教員は授業において教科の内容だけにとらわれることなく、教科共通の学び方として思考の視点と場を明確にした指導を身に付け、子供にとってもシャープで分かりやすい授業となった。その結果、子供の発言や話合いの力、ノート等への文章表現力も高まるとともに、教員にとっても子供の思考・判断・表現力を多様に見取ることができやすくなり、妥当な評価に結び付いてきた。

②スキル科自分づくり型での教科等横断的に学習活動に取り組んだ効果

自分づくり型の時間を設定し、トピックタイプでモニタリングとプランニングの手法を身に付ける学習を行ったこと、目標設定評価タイプで子供自らがなりたい自分の実現に向かって思考力及び人間形成力の観点で目標を立て、その実現状況を評価・改善する PDCA サイクルを回して行事や総合的な学習の時間等を教科等横断的にカリキュラム・マネジメントして取り組んだことで、メタ認知の手法が分かってメタ認知力とその働かせ方を身に付け、思考力や人間形成力の高まりが見られた。

③スキル科協働プロジェクト型での教科等横断的に資質・能力をつなげた効果

協働プロジェクト型の時間を設定し、メタ認知力を働かせながら教科等で学んだ知識・技能、学び方や汎用的能力を使って自らの目標を実現する学習を教科等横断的にカリキュラム・マネジメントして取り組んだことで、思考力及び人間形成力の育成に効果がみられた。

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

本校が、「思考のすべ」を8年間、また、スキル科を5年間の期間続けて教科等横断的なカリキュラム・マネジメントに取り組んできた経験から、各学校の取組を充実させるために課題を考えてみる。

①教育課程・研究をマネジメントする

学校では、教育課題の解決や時代の要請に応えるために2～3年単位で教科や研究テーマを変えて取り組み、教育課程・研究を進めているようである。しかし、その学校の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を分析して、これから生きるためにどのような資質・能力が必要かという視点で課題を見いだし、その解決のための教科等横断的なカリキュラム・マネジメントを構想することが必要である。このカリキュラム・マネジメントの取組は、日常の授業や教育活動と常に往還していくものであり、研究と日常の教育活動が遊離したり、教科等を相互に関連付けた内容の配列表を作成したりするだけに陥らないように配慮すべきである。

これらのためには、教育課程・研究を見直し、思い切ったスクラップ＆ビルドを行う必要もある。また、時間割の編成や弾力的な授業時間に応じた指導計画の工夫や教材の在り方、指導体制の確保や業務環境の整備等が必要となる。

② 教員の資質・能力を育成し、働き方をマネジメントする

校長がリーダーシップを発揮して、ゴールを明示して全ての教職員と共有する中で、一人一人の特性を生かして組織の中で主体的に活躍させ、協調して達成できるようにすることが必要である。

また、一人一人の取組では自己申告に位置付け、PDCA サイクル化してプロセスや成果を実感させ、自信を付け意欲を生み出すように導くことが肝要である。

さらに、若手教員、ミドルリーダーなどそれぞれの経験や立場に応じて、能力育成のために OJT 体制を機能させ、効果的に活用できるようにする。

一方で、研修時間の確保や環境整備などの研究や働く上での状況を行政とともに整え、ライフワークバランスを常に意識させた働き方ができるようにする。特に、効率的な仕事の仕方やタイムスケジュール管理する力を身に付けさせる必要がある。

③ 人材をマネジメントする

行政がチーム学校として専門家スタッフ、外部人材を確保し、教員の業務改善を図り、日常の授業や研究活動などに注力できる状況を整え、それを学校が効果的に運用する必要がある。

社会に開かれた教育課程の実現に向かっては、日常の教育活動においても可能な限り取り入れていくようにする。地域の人材はもちろんのこと、大学、教育財団、民間教育機関、企業など幅広く多様な視点から学べるように積極的に取り組んでいく。しかし、事前にしっかりと目的を共有し、十分な理解を図ることが肝要である。

④ 環境をマネジメントする

教科等横断的なカリキュラム・マネジメントを進めていく上で、教職員、子供、保護者、地域の方などが、どのような教科等が横断して資質・能力を育成しているのかを理解できたり感じたりすることのできる環境づくりが必要である。例えば、教室内、廊下の掲示板や壁面を利用した教科関連の掲示を工夫したり、特別教室の設置や構成、ICT 機器の配備などを行政と連携して整えたり、校庭や教材園、教材フィールド等を整備したりするなど、これまでの学校環境を見直し、教科等横断的な視点で環境をマネジメントすることが必要である。

⑤ 保護者・地域をマネジメントする

保護者や地域の方が授業や教育活動に参加したり支援したりしてもらうだけでなく、授業参観、保護者会等を見直し、保護者や地域の方が学校の教育内容を理解し、共有できるように工夫する。例えば、授業参観などの際には、授業前に校長等が学校の取り組んでいるカリキュラム・マネジメントについて説明し、その視点で参観したり参加したりしてもらい、その後意見をもらったり、保護者会の際に教科等横断的な学習の在り方を話題に考えてもらったりするなどである。学校教育を傍観するのではなく、参加意識をもって共有化できるようになってもらうことが必要である。

(後藤 良秀)

3 兵庫教育大学附属小学校

—社会に関わり、社会に学ぶプロジェクト学習を中心とした新領域「未来デザイン」—

本校は、昭和 55 年の開校以来、「人間として生きぬく力の育成」を学校教育目標に掲げ、一人一人の「意志を中核においた体・心・頭の調和的な人間形成」と、「強じんな意志をもって現代社会を生きぬくバイタリティーのある児童」の育成を目指してきた。この目標をこれからの時代に照らし、平成 29 年度より「社会の一員として新たな問題を創造的に解決する能力を育むデザイン思考教育を実践する新総合領域」として「未来デザイン」の研究開発に取り組んでいる。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

本校では、総合的な学習の時間に当たるものとして、本校の所在地“うれしの”にちなみ「うれしの総合」に取り組んできた。うれしの総合では、「うれしのミュージカルをつくろう」「学年総合」「感動の卒業式を創ろう」の主に 3 つの活動に取り組んできた。それらの活動を通して、「身体をひらく」こと、具体的には、“ひと、もの、ことに主体的に関わる姿勢”、“他者と支え合う姿勢”、“よりよいものを創り出そうとする姿勢”を育むことを目指してきた。

しかし、社会のグローバル化、人工知能の飛躍的な進化、価値の多様化など社会が急速に変化する中で、子供たちに身に付けさせるべき力も変化していくのではないかと考え、目標や内容の見直しを図った。そして、目指す資質・能力として「自ら新たなものを生み出していく（イノベーション）力」や「多様な意見を交流し合い、他者と協働しながら創造的に解決していく力」の二つの力を掲げ、生活科、総合的な学習の時間に「イノベーションを推進するアプローチとして『デザイン思考』を加えて、より拡充した新総合領域「未来デザイン」を構想した。「デザイン思考」とは、これまで進められてきた技術開発のようなテクノロジー中心の考え方に対して、消費者のニーズに基づいた人間中心の考え方で商品をつくろうとするものである。一般的には、思考のサイクルを速く回し、試して検証する場を何度も設定し、消費者の声を聴くことも大切にされている。また、Yes, and と Fail fast という二つのマインドセットを大切にすることで生まれる協働的な姿勢も重要な要素である。なお、本校では「デザイン思考」の 3 つの要素として、「着想、アイデア化、実現という思考のサイクル」、「左脳的アプローチと右脳的アプローチの行き来」「チームの協創」を挙げている。（詳細は「参考資料 1」参照）。

(1) 「自ら新たなものを生み出していく（イノベーション）力」

先述の通り、これからの時代は、価値がますます多様化していくだろう。これまでの時代はというと、より便利なもの、技術的に高いものが必要とされる Technology Centered（技術中心）の時代であった。しかし、現在は欲しいと思うもの、必要とされるものが一人一人違っている。つまり、消費者が買いたいというものが売れる Human Centered（人間中心）の時代になってきている。そこで、近年世界中で注目されてきたのが「デザイン思考」である。本校では、この「デザイン思考」を、イノベーションを推進するアプローチとし子供たちに育むことを目標の一つにしている。

(2)「多様な意見を交流し合い、他者と協働しながら創造的に解決していく力」

価値が多様化し、グローバル化が進展していったこれからの社会の中では、一人の力のみで解決できる範囲は小さく、協働することでこそ解決できる問題があると考えます。平成29年に告示された学習指導要領の中でも、総合的な学習の時間の目標として「探究的な学習に主体的・協働的に取り組む」ことが掲げられています。その中での協働は、他の子供との協働が中心として書かれているが、本校では共に活動する子供同士の協働だけでなく、他校園の子供や保護者、地域の方々との協働も大切にしている。例えば、プロジェクトチームの中で協働は、アイデアを出し合うことや役割分担などが挙げられるだろう。しかし、子供たちが将来生きていく社会ではそういった協働に加え、異年齢、異業種とアイデアを持ち寄ったり、業務を委託したりするようなより広い多様な立場を尊重し合った協働が求められる。それは、デザイン思考が、チームでの協創を大事にしていることや、思考のサイクルの中でレビュー（消費者や協力者からの意見）をもらうなど相手の思いを大切にしていることとつながっている。

本校では、「デザイン思考」を用いて、子供たちにこのような資質・能力を育むために、まずは教師が地域と協働的に授業づくりを行い、「デザイン思考」を用いて、カリキュラム・マネジメントに取り組んできた。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

本校が研究開発を進める新総合領域「未来デザイン」は、「うれしのプロジェクト」と「うれしの探究」の主として二つの活動を設定している。

「うれしのプロジェクト」は、学級又は連続する2学年でのグループで社会の課題を見付け解決していく活動を行い、特に協働性の伸長をねらっている（図1中の左下参照）。

「うれしの探究」は、子供一人一人が自分の興味・関心に対して継続的に向き合う時間を保障することで、対象に関わり、問いを見付ける力の伸長をねらっている。（図1中の右下参照）

本稿では、特に「うれしのプロジェクト」の取組について、地域資源の活用、研修等におけるカリキュラムの検討の視点から報告する。

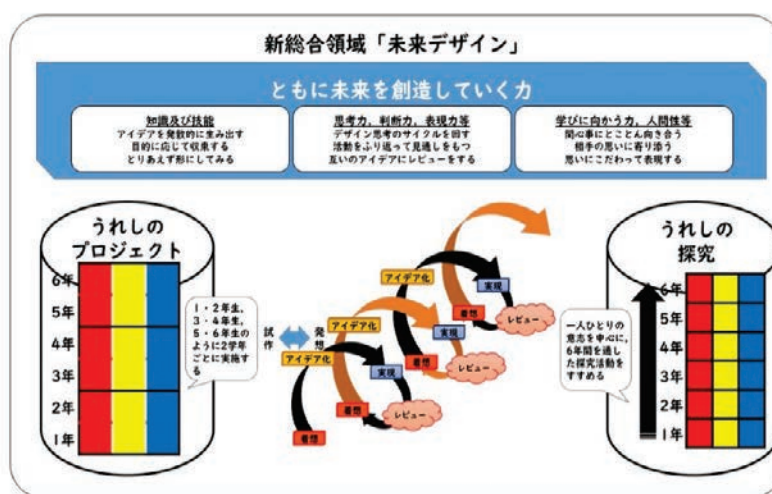


図1 「未来デザイン」概要図

目指す姿が明確に共有され、互いの授業が充実していった。

チーム研ではデザイン思考で大切にされているマインドセットである Yes, and と Fail fast を大切にした。Yes, and とは、他者のアイデアを否定することなく、そのアイデアにプラスアルファしていくことでアイデアを発散させていく考え方である。そして、Fail fast とは失敗を恐れることなく、とりあえずやってみようという気持ちである。失敗しないようにする方法からはこれまで通りのアイデアしか生まれない。また、教員の対話の中で目標は明確に共有するが、方法は個人に任せることを大切にしていた。例えば、同じ高学年の学習でも、ある教員は担当する子供たちに早めから協力してもらえそうな企業とのつながりを提示した。一方で、子供たちが企業とのつながりを必要とするまで待ち、自分たちで企業にコンタクトを取らせた教員もいた。前者の子供たちは実際に企業と共同して商品開発に至り、改善案の検討まで行うことができた。後者の子供たちは商品開発にまで至ることができなかったが、自分たちの身の回りには様々な仕事があり、いろいろな過程を経て商品が届いていることを実感していた。

新しいことをするからこそ失敗するし、そこから学ぶことがあると考えられている。このような考え方で検討をしていくからこそ、多様なアプローチの実践が同時に行われ、様々な気づきを得ることができたと考えている。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

「うれしのプロジェクト」とは、学校や地域、社会の課題を解決する中で、グループでの協働やデザイン思考を学ぶ活動である。学校や地域、社会の課題に対して子供たちが実感をもてるようにしたり、実社会と協働的に活動を進められるようにしたりするために、まずは教師と地域との協働が欠かせない。以下に1年次、2年次の実践をもとに報告する。

(1) 1年次高学年「附小っ子パンをつくろう」

1年次である平成29年度の高学年は、「附小っ子パンをつくろう」というテーマのもと、地域のパン屋さんと協働したプロジェクトを行った。デザイン思考では、問題解決の方法を着想するために、「消費者はどのようなものを求めているのか」「そのお店の願いは何か」など、人の思いを読み取ることから始める。そこで、まずパン屋さんとの打合せの中で、「新商品のアイデアが同じようなものになってしまって困っている。小学生ならではのアイデアを欲しい。」という店側の困り感を提示してもらうことにした。これを聞いた子供たちは、どんなアイデアでもいいんだ、面白いものを考えよう、と自由な発想を広げることができた。

その後も、つくったアイデアのシートを見てもらったり、試作品の試食会を学校で開き、直接意見を聞いていただいたり、と何度も子供たちと顔を合わせて、パン屋さんと子供たちが協働的にパン作りに取り組めるようにすることができた。その背景で、教師はこれからどのように学習を進めていきたいか、今の子供たちの思いや課題などをパン屋さんとも共有する打合せを重ねていた。その結果、はじめは学習に前向きになりきれなかった子供たちの中にも、自分たちのアイデアが形になる実感やなかなか売れない悔しさなどから、活動が進むにつれて夢中になっていく様子が見られた。

(2) 2 年次高学年「みんなの笑顔プロジェクト」

2 年次である平成 30 年度の高学年は「みんなの笑顔プロジェクト」というテーマで学習を行った。1 年次はパンづくりにテーマを絞ったことで実現しなかった一人一人の思いを大切にしようとしたことから、一人一人に対象とする相手を決めさせ、その人を幸せにするためにどのようなプロジェクトができるかと考えさせることから始めた。はじめはどのようなプロジェクトができるかと迷っていた子供たちに火をつけたのは、プレゼン大会という中間報告会であった。自分たちのプロジェクトを実現するために必要な企業や公的機関などの協力者（以下、パートナー）を学校に呼び、意見（以下、レビュー）をもらう場を設定した。全てのチームがパートナーを見付けることができたわけではないが、前年お世話になったパン屋さんをはじめ、市役所、寺院、商店街の呉服屋、介護施設など様々な業種の方から、一つ一つのプロジェクトの発表に様々な角度から現実的なレビューを頂いた。文房具の新商品のアイデアを考えていたチームは、販売価格や他の商品との重なりなどについてレビューをもらい、視点を増やすことができた。介護施設との交流を企画していたチームは、大きな賛同と、「掲示物をつくってほしい」という現状を踏まえた要望をレビューとしてもらい、実際の交流に向けて具体的な準備を進めることができた。このように、レビューを頂いたことで、アイデアに自信をもって進み始めたり、アイデアの具体性が足りないことに直面したりするなど、その後の活動が加速していった。

特に、介護施設との交流を企画したプロジェクトチームは、活動を進めるにつれて思いが高まっていく様子が見られた。はじめは、ある子供の「おじいちゃんが老人ホームで退屈だと言っている。何か楽しいイベントはできないか。」という言葉から始まった。活動が進む中で、もっと一緒にする人が欲しいと、友達を集め、施設でのイベントを企画した。実際に行ってみると、施設の利用者から歓迎を受け、また来てほしいという声をもらったことから子供たちの思いが加速していった。その後も、掲示物をつくったり、栄養バランスを考えた食事を考案したりするなどの活動を行った。

これら二つの実践から共通して言えることが二つある。一つは、人の思いに触れる瞬間が子供たちの思いを高めるということである。アイデアで困っている、来てくれてうれしい、という思いが、子供たちの次の活動へ向かう力を後押ししていた。一方、2 年次の実践の中でパートナーを最後まで見付けることができなかったチームもあった。そのチームは、最後まで活動を続け、一人一人その中で学びは感じているものの、活動の充実感を得ることはできなかったようであった。

もう一つは、成果が形になるということである。パンやイベントといったように、有形無形に関わらず形として成果が上げられたという実感は子供たちの充実感や自己有用感につながっていた。他方、パンづくりの中でも自分のアイデアが採用されなかった子供も当然いる。2 年次においても文房具開発を目標に取り組み、最終的にアイデアコンテストへの出品で終えてしまったチームもあった。これらの子供たちが不足感をもっていたのは事実だろう。

これらのことから、プロジェクト学習を進める上で、パートナーの存在やテーマの実現

可能性は大切な視点であることが考えられる。

4. カリキュラムの評価

本校では、未来デザインの研究の評価として、“どのような児童を育てたいか”“児童にどのような力を付けさせたいか”という視点でブレインストーミングを行い、子供たちが回答可能な尺度項目を作成した。ここでは、2年次である平成30年度に実施したアンケート結果からカリキュラムの評価を報告する。(アンケート項目は参考資料2を参照)

アンケート対象者は全校生485人であり、未来デザインのプロジェクト活動が始まる前の平成30年10月に1回目を実施し、平成31年2月に2回目を実施した。

それらについて、低・中・高学年ごとに、統計的な手法(因子分析)により分析した結果、低学年は3つの因子、中学年と高学年はそれぞれ5つの因子として、尺度項目がまとまることがわかった。また、それぞれの力が10月から2月にかけてどのように変化したかを統計的に分析比較(対応のあるt検定)した結果、図1から図3に示したようになった。それぞれの図の中において「 $p<0$ 」の記号が付されている力では、10月から2月にかけて統計的に明らかに向上したことを意味している。

低学年は、「①友だちと一緒に学ぶ力」と「③自己肯定感」において、効果があったといえる。①の力は“自分たちのアイデアをもっとよくしようと考えることができる”“相手の様子や顔からその人の気持ちを考えることができる”“友だちと話し合って活動したい”“他の人から感想をもらおうとよいアイデアが出る”といった項目のまとまりであり、未来デザインのプロジェクト学習を通して、友だちと一緒に学ぶよさや一緒だからこそできることがあるとより強く感じたようだ。低学年は、自分たちなりに取り組んだ遊びや工作を友だちや家族に見てもらい、レビューをもらっていた。低学年においても、他者の声に耳を傾けるという協働的な学びが位置付いたことがうかがえる。

中学年では、5つの力全てにおいて効果があったといえる。特に「⑤意欲・没頭」の変化が大きい。それは、中学年の活動はうれしの探究として子供たちが自分のやりたいことから活動を始め、好きなことをとことん追究することからスタートしていたからではないかと考える。また、個人での探究活動ののちそれらを組み合わせて、学校を盛り上げる企画を立てていった。その中で、相手に配慮しつつも自分の考えを出し(「④配慮しながら関わる力」)、仲間とのコミュニケーションを通して学ぶことのよさを感じる(「②コミュニケーションを通して学ぶ力」)ようになったのではないだろうか。さらに、「③自己有用感・肯定感」に効果があったことは、子供たちがプロジェクト活動を通して自分のやりたいことをしっかりと見つめ、自分に自信がもてるようになったことも示していよう。

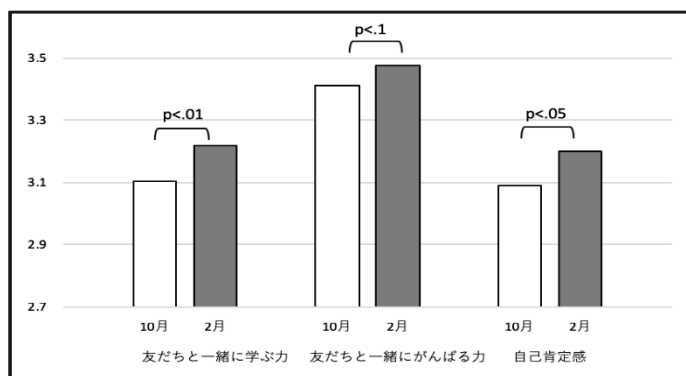


図4 アンケートの結果分析(低学年)

高学年では、「①収集した情報を俯瞰して思考する力」「④発散と収束」において、効果があったといえる。これらは、2年次の高学年の活動が、学年全体でプロジェクトを進めるのではなく、自分たちがしたいと思ったことをグループごとに進める形式をとったため、自分たちで情報を集めたり、チーム内で対話的に活動を進めたりすることができる環境にあったためであると考ええる。また、毎時間学習後に今日できたことと次にすべきことを振り返りとして記述させてい

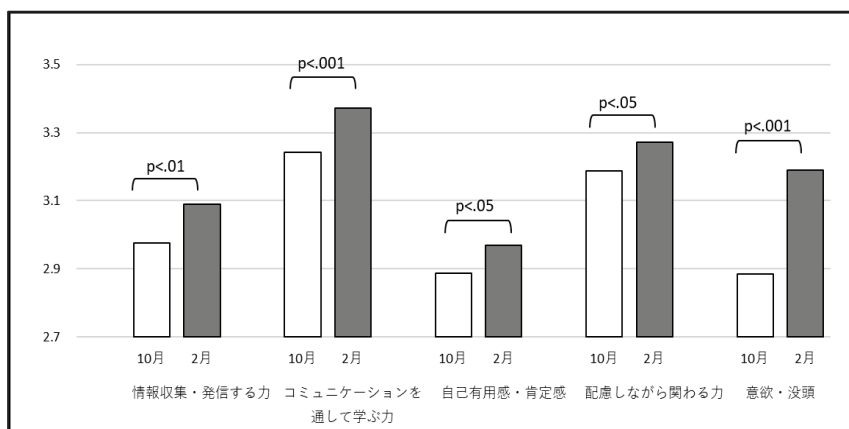


図5 アンケートの結果分析（中学年）

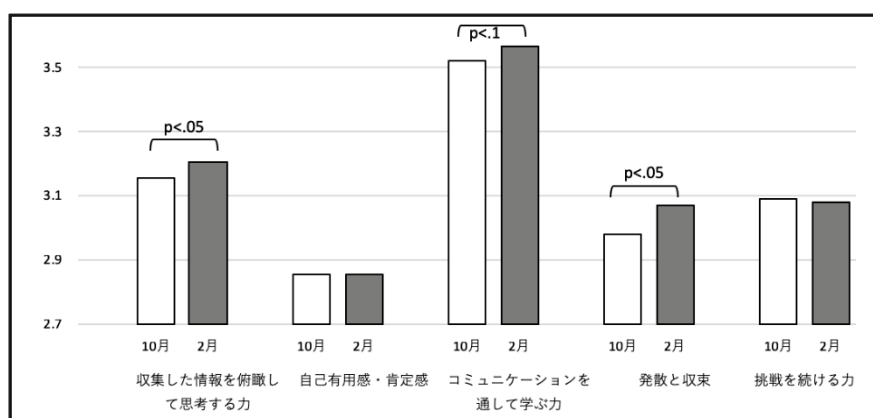


図6 アンケートの結果分析（高学年）

た。それらが、俯瞰して思考する力にもつながったのではないだろうか。

一方で「②自己有用感・肯定感」「⑤挑戦を続ける力」については、変化が余りない、あるいは下がっているという結果であった。各プロジェクトに分かれて行ったことで、パートナーを見付けることができなかったプロジェクトやパートナーはいても実際に目的を達成できないまま終えてしまったプロジェクトもある。自分たちが社会とつながった実感や目的を達成できたという気持ちをもてなければ、自己有用感や次の活動への意欲は湧いてこないだろう。プロジェクト活動をする上で、適切なタイミングで教師が支援をできるような体制づくりが必要である。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

本校には附属小学校特有の文化や伝統がある。それは、長年大切に継承されてきた教育観や方法知などである。前出の学校教育目標「人間として生きぬく力」にはじまり、研究テーマこそ変化してきたものの、学びの主体者である子供を中心に据えた授業づくりへの考え方は変わらずに受け継がれてきた。これは、これからも大切に引き継いでいきたい。

一方で、これも附属小学校特有の附属教員としての年数による縦の関係性もある。これは文化や伝統を継承する上で大切な要素ではあるかもしれない。しかし、それが変革を阻害していることも確かである。近年、本校での勤続年数が短期間化したことも影響してい

るが、この研究開発指定を受け、「未来デザイン」を実践する中で、教員の中にもデザイン思考が根付き始め、教員間のコミュニケーションが増加し、縦の関係性も緩やかなものになったように感じている。その結果、研究に関係する意見のやりとりがよりスムーズになったように感じている。

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

本校は、総合的な学習の時間、生活科の学習に、「デザイン思考」を取り入れることを提案してきた。デザイン思考を取り入れた2年間で子供たちが発散的にアイデアを出し合う姿や共感的に受け止めようとする姿が多くみられるようになってきた。また、教員集団での対話も同様にこれまでにとらわれずに対話ができるようになってきた。しかし、「デザイン思考」という言葉には明確な定義がなく、こんなときはこうするという方法論でもない。そのため、説明のみで伝えることが難しい。そのため、本校では何度も教員向けワークショップを開催し、教員間での共通理解を図ってきた。

本実践では、地域資源との連携を大切にしている。地域資源を活用し、人とのつながりの中で子供たちを育てていくことは、非常に有効であることは前述の通りである。しかし、地域で活躍されている方々とのやりとりをするためには、昼間の勤務されている時間に限られている。しかし、我々教員には、日々の授業があり、外部とのコンタクトを柔軟にとることに難しさも感じられる。この点で、明確な解決策は得られていないが、地域との関わりを継続していくことで、学校という敷居も下がり、連携も容易になっていくのではないだろうか。

また、地域の方々と連携をするためには双方の都合が一致しなければならない。しかし、一部の子供たちとの連携となると、その間他の子供はどのような学習をするのか、授業時間数という枠組みが障壁となってしまう。このような枠組みを乗り越えて、柔軟に連携を図っていけるような学校教育の在り方が求められる。

【参考文献】

- 兵庫教育大学附属学校教育研究会（1984）『生きる力を培う学校教育の創造』日本教育研究センター
- ティム・ブラウン（2014）『デザイン思考が世界を変える イノベーションを導く新しい考え方』（千葉敏生訳）早川書房
- 各務太郎（2018）『デザイン思考の先を行くもの ハーバード・デザインスクールが教える最先端の事業創造メソッド』クロスメディア・パブリック
- 兵庫教育大学附属小学校（2019）『平成30年度研究開発実施報告書（第二年次研究）』

（藤原達矢）

【参考資料１ 兵庫教育大学附属小学校におけるデザイン思考の捉え】

デザイン思考の要素として３点を設定した。

- (１) 着想、アイデア化、実現という思考のサイクル
- (２) 左脳的アプローチと右脳的アプローチの行き来
- (３) チームによる協創

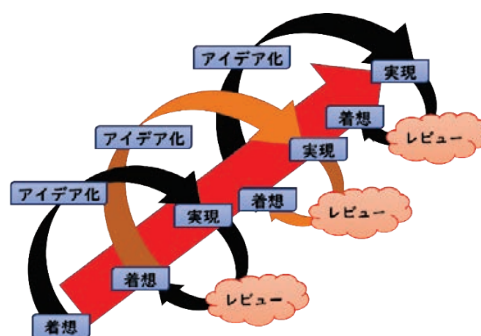
デザイン思考は、まず対象を観察することから始まる。観察の段階では、その対象としている人あるいは社会がどのようなニーズをもっているかを見出していく。そこから「着想」を得るのである。そして、そのニーズをどのように満たしていくのか発想を広げていく（「アイデア化」）。そして、ある程度実現可能なレベルまでアイデアを高めたところで、実際に対象に提示し（「実現」）、そこから得られるレビュー（他者の反応や意見）をもとに「着想」を得て、次の「アイデア化」

の段階へと進むことでアイデアを高めていくというサイクルの連続である。つまり、サイクルは１周で終わるのではなく、常によりよいものへと高まっていくスパイラルになっている。ただし、このサイクルは常に一方向へと進んでいくものではない。アイデア化へと進んだものの、その前の観察が本当に適切な着想を生んでいたのか、本当のニーズは別にあるのではないかと立ち戻ることもある。

また、アイデア化においては、「発想」と「試作」を何度も繰り返すことを大切にしている。「発想」とは、文字通りアイデアを出し合うことである。その過程では、一見ありえないような突飛なアイデアをも受け入れることで、今までになかったアイデアを生み出していくことが求められる。そして「試作」とは、それらのアイデアをとりあえず絵にしてみたり、模型をつくってみたりするなどして、触れたり、動かしたりできるような形にすることである。

二つ目の「左脳的アプローチと右脳的アプローチの行き来」は、この感性的で、直感的な思考と、論理的で、理性的な思考とを行き来することである。例えば、「収束」と「発散」、「分析」と「統合」、「抽象」と「具象」などである。この行き来をすることで、論理的な思考による問題解決では生み出せなかったであろうアイデアが生まれるのである。それは、AI 技術を用いても生み出せない、人間の強みそのものである。

しかし、このようなサイクルの連続や、二つの思考の行き来は一人だけでは、創造的な問題解決は難しいであろう。それは、一人一人に価値観や専門性、強みがあり、それらを重ね合わせたとき初めてイノベーションが起きるからである。そこで、大切にすべきは三つ目の「チームの協創」である。協創を生むために、Yes, and の考え方と、Fail Fast の意識とを大切にしている。Yes, and の考え方は、他者のアイデアに対して否定的に聞くのではなく、まずは受け入れて、そこからプラスアルファのアイデアを付け足していくという考え方である。そうすることで、アイデアが飛躍していくのである。また、Fail Fast の意識をもって取り組むことは、より多くの試作を重ねることになる。失敗を恐れていてはよりよいアイデアは生まれない。試作し、失敗をするからこそ、そこから学び、更によりよいアイデアへと高まっていくきっかけを見付けることができるだろう。



デザイン思考のサイクル

【参考資料 2 附小っ子アンケート】

中・高学年		低学年	
1	自分の得意なことや苦手なことを話すことができます	1	自分 ^{じぶん} のとくいなことやにがてなことがわかります
2	自分の力が誰かの役に立っていると思います	2	自分 ^{じぶん} の力 ^{ちから} がやくに 立 ^た ったことがあります
3	自分の力が何かの役に立っていると思います		
4	自分のことが好きです	3	自分 ^{じぶん} のことが好 ^す きです
5	自分にはよいところがあります	4	自分 ^{じぶん} にはよいところがあります
6	自分はクラスの中で大切な存在だと思っています		
7	学習しているときに、時間を忘れて何かに夢中になることがあります	5	学習 ^{がくしゅう} しているときに、もっとやりたいと 思 ^{おも} うことがあります
8	学習が終わっても、もっとやりたいと思って続けることができます	6	学習 ^{がくしゅう} が終わっても、もっとやりたいと 思 ^{おも} ってつづきすることができます
9	友だちと話し合って活動したいと思います	7	ともだちと 話 ^{はな} し 合 ^あ っ て 活 動 ^{かつどう} したいと 思 ^{おも} います
10	納得いくまで、あきらめずに取り組むことができます	8	さいごまで、あきらめずにがんばることができます
11	失敗をおそれずにやってみようと思います	9	しっぱいをこわがらずに、やってみようとおもいます
12	友だちの話を最後まで聞くことができます	10	ともだちの 話 ^{はなし} をさいごまで 聞 ^き くことができます
13	自分と違う考えでも「そういう考えもあるな」と思います	11	学習 ^{がくしゅう} のふりかえりで、自分 ^{じぶん} の 気 ^き 持 ^も ちつたえることができます
14	自分の行動のよい部分や悪い部分に気づくことができます	12	自分 ^{じぶん} がしたこと ^{こと} のよいところやわるいところに 気 ^き づくことができます
15	状況に合わせて計画を変更することができます		
16	目的に合わせて観察したり、インタビューをしたりして情報を集めることができます	13	知 ^し りたいことについて、本 ^{ほん} で 調 ^{しら} べたり、人 ^{ひと} に 聞 ^き いたりすることができます
17	目的に合わせて本やインターネットで調べることができます		
18	調べてまとめたことを他の人に伝えることができます		
19	グループで相談すると、一人で考えるよりもよい答えが出ると 思います	14	みんな ^{みんな} で 話 ^あ し 合 ^{ひたり} うと、一 ^{かんが} 人 ^{ひと} で 考 ^{かんが} えるよりもよいアイデアが 出 ^で ると 思 ^{おも} います
20	他の人から意見をもらうことで新しい考えが生まれると思いま す	15	ほか ^{ほか} の 人 ^{ひと} からかんそうをもらうと、もっとよいアイデアが 出 ^で る と 思 ^{おも} います
21	友だちが困っていたら助けることができます	16	ともだちがこまっていたら、たすけてあげることができます
22	自分が困ったとき、友だちに助けを求めることができます	17	自分 ^{じぶん} のこまっていることを、ともだちに 話 ^{はな} すことができます
23	友だちとテーマに合った話し合いをすることができます		
24	どんな人とでも話し合いをすることができます		
25	相手に合わせて言葉を使い分けすることができます		
26	相手の様子や表情から気持ちを読みとることができます	18	あいてのようすや 顔 ^{かお} から、その人 ^{ひと} の 気 ^き 持 ^も ちを 考 ^{かんが} えることが で きます
27	自分のアイデアをたくさん出すことができます	19	自分 ^{じぶん} のアイデアをたくさん 出 ^だ すことができます
28	いくつかの考えを元に、よりよい考えをつくることができます	20	いくつか ^{かんが} の 考 ^{かんが} えの中から、よりよい 考 ^{かんが} えをえらぶことができ ます
29	相手が喜ぶことを考えながら活動することができます	21	あいてがよろこぶことを 考 ^{かんが} えながら 活 動 ^{かつどう} することができます
30	次の学習で何をすればよいかわかります		
31	話し合いの中で、「これでよいのか」と考えることがあります		
32	自分たちのアイデアをよりよくしようと考えることができます	22	自分 ^{じぶん} たち ^{かんが} のアイデアをもっとよくしようと 考 ^{かんが} えることができま す
33	考えるとき、何かと比べるようにしています		

4 国立大学法人福岡教育大学附属福岡小学校

ー子供の文脈を中心とした人間重視（Human Base）の7領域カリキュラムの開発ー

国立大学法人福岡教育大学附属福岡小学校は明治8年開校以来、九州の初等教育の中心地として、3度の研究開発指定を受けてきた。平成27年度からは「未来社会を創造する主体」を目指し、「創造性」「協働性」「向上性」の3つの資質・能力をはぐくむため、全教科等を見直した。それが「にんげん」「くらし」「ことば」「すうがく」「かがく」「げいじゅつ」「けんこう」の7領域である。このようなカリキュラム全体を新たにする研究開発に取り組み、教科の内容精選を行い、授業時数削減も進めてきた。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) 本校で育成を目指す資質・能力とその背景

本校は生活科¹、総合的な学習の時間²の研究開発を通し、教育課程研究の中心となる育成すべき子供の姿を求めてきた。その中で、岸本（1998）の人間という視座から見たときに人間は3つの人間存在の原理をもつという考えを基に、人間教育の本質を追求してきた³。その上に立って、私たちは未来がいかに変わろうとも変わることのない3つの資質・能力が重要であると考えた。それは、自分の置かれている状況や周りの環境、文化や社会に関わらず、自己の資質・能力を最大限に発揮する、非認知能力を重視した「向上性」と「協働性」、質の高い知を創る認知能力を重視した「創造性」という3つの資質・能力である⁴。

【表1 未来社会を創造する資質・能力の概要】

資質・能力	概 要
「向上性」	自分の学び方や在り方を深く内省し、自分のよさや課題も肯定的に受けとめ、これからの志を明らかにしていく資質・能力
「協働性」	仲間や他者の考えに耳を傾け、自分と同じように尊重し、それらの人々とともに人や社会、自然のために力を合わせる資質・能力
「創造性」	自ら課題を設定し、調査・追究する過程で自分の獲得した知をつないだり組み合わせたりしながら概念を発展させ、新たな知を創造する資質・能力

(2) カリキュラム・マネジメントをどう捉えているか

カリキュラム・マネジメントの原理として次のような仮説を立て編成することとした。

原理1 子供の文脈を重視した内容の精選

子供の文脈を重視していく上で、社会の文脈と学問の文脈を取り入れることができるようにする。そうすることで、内容そのものの全体的な見直しを行う。

原理2 子供自らによる学びの選択

- ① 学びの複線化を行いながら、子供たちが選択したことを基に自己決定する機会を設ける。
- ② 朝のモジュールとして、子供の個性に合わせ、最適化させた学びを実現し、子供の実態に合った動的・静的な学習を行う。子供一人一人に合った学習を行う「たんれん」を位置付ける。4～6年生の子供たちの個性に応じた領域学習の発展的な学びを展開し子供たちの個性を生かして、自分の資質・能力を磨き伸ばしていくことができる「チャレンジ」を新設する。

原理 3 子供の自己内省と省察の重視

自己内省とは、自分自身が立てた目標設定に向けて自分がどこまで高まっているのかということを自分の学びの足跡を俯瞰したり、自分自身でたどって見たりすること。省察とは、自分自身を見たことからどのように自分の行い方や考え方に生かしていきたいのか思考することである。そのためには、①領域「にんげん」の「マイタイム」を中核にすること、②各領域での振り返りの日常化を重視する。

原理 4 内外リソースの活用と PDCA サイクル

学校内の組織は研究部を中心とした 4 チームで組織し、外部組織として運営指導委員会、共同研究会を組織する。それらを基にした授業改善を中軸に据えた PDCA サイクルによって原理 1, 2, 3 の是非を検証する。

(3) 本校のカリキュラム開発

新学習指導要領が平成 29 年に告示され、全面実施となった。安彦（2014）は今回の改訂の本丸は、内容重視（コンテンツ・ベース）から資質・能力重視（コンピテンシー・ベース）とし⁵、このことは、「知る」ことを通して、対象に対する「関わり方」が洗練されるということの意味しており、「どのような問題解決を実際に成し遂げることができるのか」を問うものとして取り上げている。これは今までの教育課程における「子供たちが社会的に成功し人間的に成長して、よりよい社会の創造者として寄与するためには多くの知識が必要」という形式陶冶に偏っていた反省ともいわれている。確かに「物事を知れば、知るほど使える」といえる部分はある。ただ現状は「いかに知ったのか」ということを考えることなく、知識及び技能があれば転移すると想定されて教育課程がつくられている。しかし、奈須（2014）は、転移はそう簡単に起こらないことを全国学力・学習状況調査から示している⁶。だからこそ、内容という知識及び技能のまとまりから、資質・能力へと重きを置いた教育課程編成が望まれている。このような背景から、新教育課程においても資質・能力が重視されているが、教科等を見直すことなく、維持したままの状態である。これでは、教科等の内容に依存したいわば知識重視（Knowledge Base）になってしまう。私たちが求める教育課程は子供の現実の文脈に沿った人間重視（Human Base）の学びが必要であり、それは教科等を横断する学び、若しくは、教科等の範囲を超える学びが必要とされ则认为している。これらのことから真のコンピテンシー・ベースを目指すためには、学びの文脈を子供中心に転換していく「子供の文脈」を重視していく必要があると考えている。子供の文脈を重視するとは、現代的課題に象徴される「社会の文脈」と学問体系から来る「学問の文脈」を大切にしながらも、子供の学びの欲求を原動力とする「子供の文脈」を中心に位置付けていくことである。そこで本校では、「にんげん」「くらし」「ことば」「すうがく」「かがく」「げいじゅつ」「けんこう」の 7 つの領域から成り立ち、「たんれん」、「チャレンジ」の時間によって教育課程を編成することにした⁷。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) 児童の実態把握の取組

① 全国学力・学習状況調査の研究開発前（H26）

研究開発以前の平成 26 年度全国学力・学習状況調査における本校児童の学力の実態は、国

語 A の平均正答率が 90.6%（全国平均 73.1%）、国語 B 平均正答率が 73.9%（全国平均 55.6%）、算数 A の平均正答率が 92.9%（全国平均 78.2%）、算数 B 平均正答率が 82.0%（全国平均 58.4%）である。この結果から、保護者の意識も高く、中学校への進学に際しての準備を行う児童も多いため、本校では全国平均よりもかなり正答率が高いことが分かる。また、同質問紙調査からは、平成 26 年度の時点では、子供たちは現代社会への関心の高さ、人や社会の役に立ちたいという貢献心、他者受容への意志をもっていることが明らかになった。しかし、どのように志をもって社会の中で生きていくのか明確でない子供がいることが分かった。また、いじめへの理解などに課題があることが明らかになった。

② 本校児童意識調査から

本校では平成 27 年度（研究開発学校 1 年次）から、本学大坪靖直教授の監修により、独自の児童質問紙調査を作成し、年 3 回継続して調査することにした（表 4）。

③ 本校保護者意識調査から

保護者質問紙調査についても平成 29 年度（研究開発学校 3 年次）から、児童質問紙調査と関連し作成したものを年 3 回実施することにした。

以上のことから、これから子供たちが生きていくために必要な資質・能力の向上させるためには、子供の文脈を重視した教育課程を変え、特に内容精選を行う必要がある。またこのような子供たちの意識を大切にしつつ、上記の課題に挙げられる、自己を振り返り、志を立てる力、他者とよりよく関わる力、地域社会へ参画し新たな価値を創造していく力などの非認知能力を育てていく必要があると考え、多様な人々と関わり解決を図るような領域の学習や、学びを自ら方向付け、実践していくような学びを行うようにした。

【表 4 本校児童意識調査項目】

観・動	観点等	低学年	中学年	高学年
協働性	【個人志向性—社会志向性PNV尺度より】	① じぶんではない ほかのひとのきもちをよく かんがえたいとおもう。	① 自分以外のほかの人の気持ちをよく考えたいと思う。	① 自分以外のほかの人の気持ちをよく考えたいと思う。
		② じぶんが だいたいとおもうことは ともだちや ほかのひととはんたいの かんがえでも いいたいとおもう。	② できるだけ友達にあわせるようにしている。	② できるだけ友達とあわせるようにしている。
		③ ともだちや ほかのひとたちのために やくに たつひとになりたいとおもう。	③ 自分が正しいと思うことは、まわりの人と反対の考えでも言いたいと思う。	③ 自分が正しいと思うことは、周りや反対でも主張したいと思う。
	【相互協働性—相互協働的自己感尺度より】	④ いつも じぶんの かんがえをもつようにしている。	④ まわりの人のために、やく立つ人になりたいと思う。	④ 周りの人のために役立つ人になりたいと思う。
		⑤ ともだちや ほかのひとから すかれることは じぶんにとって たいせつである。	⑤ いつも自分の意見をもつようにしている。	⑤ いつも自分の意見をもつようにしている。
		⑥ ともだちと はんたいの かんがえをもつ いいあいを したくないほうだ。	⑥ 人から好かれることは自分にとって大切である。	⑥ 人から好かれることは自分にとって大切である。
		⑦ ともだちと はんたいの かんがえに なったとき あいての かんがえを きいて そちらの かんがえに したいとおもう。	⑦ 友達と考えが対立することをさけるほうだ。	⑦ 友達と考えが対立することをさけるほうだ。
		⑧ このごろ じぶんが いったことや したことについて じぶんで おもいだしているとおもう。	⑧ 人と意見が対立したとき、相手の意見を受け入れたいと思う。	⑧ 人と意見が対立したとき、相手の意見を受け入れたいと思う。
		⑨ じぶんの よいところや なおしたいところや これから こうなりたいたいとおもうことなど じぶんの ことについて よく かんがえる。	⑨ 自分が言ったことやしたことについて、頭の中でいつも思い返していると思う。	⑨ 最近自分が言ったことやしたことについて頭の中でいつも思い返していると思う。
向上性	【Rumination-reflection Questionnaire 日本版より】	⑩ じぶんの よいところや なおしたいところや これから こうなりたいたいとおもうことなど じぶんの ことについて よく かんがえる。	⑩ 自分の成功や失敗を思い出すのは得意である。	⑩ 自分の成功や失敗を思い出すのは得意である。
		⑪ じぶんの よいところや なおしたいところや これから こうなりたいたいとおもうことなど じぶんの ことについて よく かんがえる。	⑪ 自分がなぜそのように行動するのかをよく考える。	⑪ 自分がなぜそのように行動するのかをよく考える。
創造性	【兵庫教育大学大学院 修士論文より】	⑫ じぶんの よいところや なおしたいところや これから こうなりたいたいとおもうことなど じぶんの ことについて よく かんがえる。	⑫ 自分がなぜそのように行動するのかをよく考える。	⑫ 自分がなぜそのように行動するのかをよく考える。
		⑬ 「なぜ？」「どうして？」とおもったことを じぶんで よく しらべる。	⑬ 自分が言ったことやしたことについて、頭の中でいつも思い返していると思う。	⑬ 「なぜ？」「どうして？」と思ったことをよく調べる。
		⑭ わずかしい ことでも ひとに きかずに まずは じぶんで がんばろうと する。	⑭ 自分がなぜそのように行動するのかをよく考える。	⑭ わずかしいことでも、人にたよらず、自分の力でやろうとする。
		⑮ しゃべっても あきらめないで 「どうして しゃべいたのかな」と かんがえる。	⑮ 失敗してもあきらめないで、なぜ、失敗したのか、その理由を考える。	⑮ 失敗してもあきらめないで、なぜ、失敗したのか、その原因を考える。
		⑯ わからない ことは わかるまで やる ほうだ。	⑯ 人が考えつかないことをよく思いつくほうだ。	⑯ 人が考えつかないことをよく思いつくほうだ。
		⑰ わからない ことは わかるまで やる ほうだ。	⑰ わからないことはわかるまでやるほうだ。	⑰ わからないことはわかるまでやるほうだ。

(2) 目標の共有や共通理解・領域横断の取組

本校の教育課程は二つの学習からできている。それはテーマ学習とトピック学習である。テーマ学習とは、子供たち自身でテーマを決め、数週間にわたって領域を横断する内容が関連した学びを展開していくことである。テーマ学習においては、子供の学びの文脈に沿って子供たち自身がテーマを設定し、領域を横断するようなダイナミックな学習の中で、振り返りを重視し、概念的理解を拡大していくことなどを大切にする。また、学習者は具体的な経験サイクルの中で学習し、学校内外のリソースを活用する。こうすることで、子供たちの学びの文脈に合った学習が展開される。このようにして、内容を関連させるテーマ学習を各学年において年間2,3回位置付ける。

トピック学習とは、領域で重視する資質・能力にダイレクトに働きかけ、各領域の資質・能力が関連した学びを実現することである。トピック学習では、特に各領域で何を大切にしていくのかということを具体化していく。具体的には「くらし」の学習で「協働性」を重視したトピックを構成するとすれば、同時期に「にんげん」では「向上性」を「げいじゅつ」では「創造性」を重視し、バランスよく3つの資質・能力が各領域で育っていくようにする。ここでは、各領域で重視した資質・能力が関連するようにする。このように資質・能力の関連を想定している。

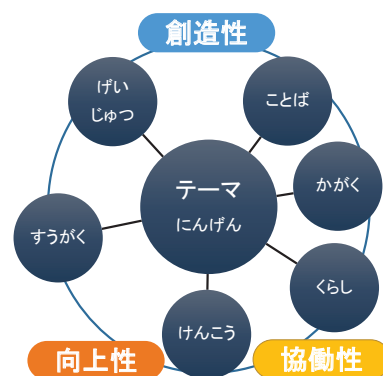


図1 テーマとトピック

(3) 研修等におけるカリキュラムの検討

チームでの活動と各部での活動とを往還しながら、子供の学びの質を高めることができるようにする。

ア) 研究部

全体研究構想を作成し、研究全体のマネジメントを行うとともに、領域部長会や学年主任会の総括を務めるとともに次のプロジェクトチームの長を担う。

【表5 プロジェクトチーム】

学習指導要領作成チーム	資質・能力の分析、内容の精選を進める。
領域年間指導計画作成チーム	内容精選を基に時数削減を進める。
学年年間指導計画作成チーム	領域の内容を基に関連領域を設定する。
評価作成チーム	質問紙作成・分析、客観テスト、学びの記述、通知簿等の素案を作成する。

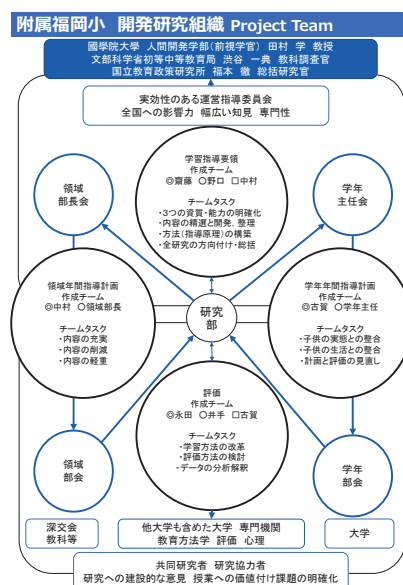


図2 学校内外の組織

イ) 領域部長会

各プロジェクトチームで出た方向性を基に、その全体的な方向性を共有し、各領域部の意見とのすり合わせを行い、内容の検討を協議していく。

ウ) 学年主任会

各プロジェクトチームで出た方向性を基に、子供の発達段階と実態を考慮して学年での意見のすり合わせを行い、資質・能力の検討を進めていく。

エ) 領域部会

主に領域における学習指導要領の作成を行い、その考え方を基に、領域年間指導計画、評価計画の作成を進めていく。領域における学びの具体的な姿を提案していくとともに、トピック学習の主体となる。

(4) 外部支援・地域の資源活用

ア) 運営指導委員会

本校研究に関わる國學院大學教授（前文部科学省初等中等教育局教育課程課視学官）田村 学氏を筆頭に、福岡教育大学及び福岡教育大学教職大学院、福岡県教育委員会、福岡市教育委員会から選出された委員から、本校研究についての指導を受ける。

イ) 共同研究会

福岡教育大学 教授（准教授）と本校職員 0B から組織され、学問的見地と教育実践による裏付けを基に、学びに向かう子供たちの姿について研究協力を頂く。ここでは実効性のある教育課程研究を進めたり、開発授業、評価分析をしたりして進めていく。

次のような研究組織を基に、開発研究を進めることで、実と理が融合した教育課程編成が可能になると考えている。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1) 「原理1 子供の文脈を重視した内容の精選」の視点から

最終年度は「子供の文脈を重視した探求の学び」を目指した。「探求の学び」とは、学習者自身の生活や社会のつながりや関わりといった文脈を重視した学びの中で、知を概念化し、自分の学習と生活の関わり価値に気付いたり、生き方に生かそうとしたりすることである。そうすることで、軽減できる事実に知識や個別のスキルを軽減していく。そのために、特に子供が本気で学びを行うための真正の課題や学習のための評価を大切にしたい。二つの授業事例を紹介したい。

第2学年領域「かがく」トピック「自分の思いを 形にしよう～プログラミングにちょうせん～」では、ブロックを組み合わせて形をつくるというブロック遊びから、モーターをつなぐことで車が動



図3 「かがく」の学びの様子

くプログラムの仕組みを生かしたものを組み立て、活用することができるよさに気付くことをねらいとした。ここでは、プログラミングにあきらめずに追究し続ける姿が見られた。具体的には、自分で考えたモーターカーの動きになるように、繰り返しコマンドを組み合わせてプログラムをつくる姿が見られた。また、動きが思いに合わないときにもコマンドを組み合せ、何度も粘り強く追究することができた。すなわち、低学年で求められる試行錯誤的な学びの中にプログラミングを取り入れ、子供の課題意識に即しながら因果関係を捉えさせた。現行理科の内容を低学年においても概念を理解させることができた。

第6学年領域「くらし」トピック「選挙で決めよう！未来へつながるまちづくり」では、これからの「まちづくり」を福岡市が設定しているプランを基に、人口減少、少子高齢化の社会に向けて、取組を進めている人に出会い、自分たちで優先順位を考えながらプランを提案し、有権者として未来社会を形成する一人としての考えをもととすることをねらいとした。ここでは、小学生の自分たちにも、社会を変える可能性があるという手応えを感じながら、他者と協働しながら、新たな価値を創造させるために、九大の箱崎キャンパス跡地を未来社会の課題を克服できるまちにどのようにすればよいか考え、それを福岡市に提案するようにした。ここでは福岡市が策定したまちづくりの基本構想や都市計画を参考にしながら、コンセプトに合うまちづくりを目指すことで、様々な政策がどのような手順で考えられているのか捉えることができた。また、意見交換を行ったり、プランの作成途中で市役所の方からそれぞれのグループにアドバイスをもらったりすることでプランを改善するために自分たちで必要な資料を集め、主体的に話し合う姿が見られた。このように現行の法制度、市の行政の仕組み、超高齢化社会に代表される社会的課題などを組み合わせ、多角的に施策を自分事として捉えることで概念的理解を図ることができた。



図4 「くらし」の学びの様子

(2) 「原理2 子供自らによる学びの選択」の視点から

どちらの学習も、学びを複線化し、子供が主体的に選択したことを自己決定する学びを展開した。2年領域「かがく」の学習では、コマンドの組合せ方の予想から、チームを分けたり、6年領域「くらし」の学習では、市長、市民、企業などの役割を選んだりして学びの選択を大切にした。

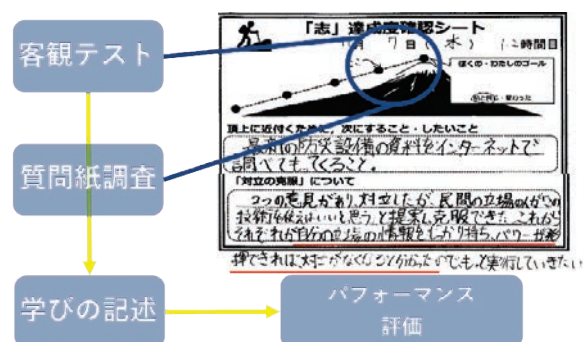


図5 「くらし」の学びの振り返り

(3) 「原理3 自己内省と省察」の視点から

どちらの学習も子供の振り返りを重視した。特にメタ認知が高まる第6学年においては、自分の目標設定を明確にしつつ、パフォーマンス

課題に向けての「学びの記述」を大切にした学習を行った。このような自己調整的な学びによって主体としての子供たちの姿につながっていったと考える。

(4) 「原理 4 内外リソースの活用」の視点から

このような授業改善を校内での検討だけでなく、大学、OB などの意見を取り入れつつ実践していった。2 年領域「かがく」の授業者は、「領域部長会、領域部会を定期的に設定したことで、共通理解を図りながら領域試案、授業改善の充実に努めることができた。」と述べ、チームを機能させた成果を述べていた。また、個人研究ではなく、大学を含めた領域というチームで研究するようになった。領域内で審議検討した結果を要項に反映し、共同研究会で、部で練ったもので十分に準備した上で授業に臨むことができたと述べていた。

(5) 課題から見えること

2 年領域「かがく」の授業者は、「不確定要素が出たところがあった。そこで条件制御を徹底的に行い、ねらいをしぼった（時間だけ動かして、速さコマンドは固定するなど）教具の準備を行っていく必要がある」とした。また、6 年領域「くらし」の授業者は、「グループとしてまちづくりを提案し、その中の一人が市長候補として学級内での選挙に出たが、実際の選挙での争点はまちづくりだけではないため、現実的な場面と乖離（かいり）してしまった。より現実的な場面に沿うような学習展開にする必要がある」とした。このように新たなカリキュラムで授業をつくり、それをカリキュラムの改善に生かしていきたいという意思を二人の授業者から感じることができる。その他の授業実践については、『平成 27～30 年度文部科学省研究開発学校指定 平成 30 年度研究開発実施報告書（第 4 年次）資料編』を参照されたい。

4. カリキュラムの評価

カリキュラムの評価については、①全国学力・学習状況調査（経年変化調査）、②児童質問紙による意識調査（単年調査、各項目 5 段階尺度）、③児童質問紙による意識調査（経年変化調査、各項目 5 段階尺度）、④保護者質問紙調査による意識調査（単年調査、各項目 5 段階尺度）、⑤年に 20～30 回程度で行う研究開発実証で行った。

(1) 全国学力・学習状況調査

人間重視の教育課程において、内容精選を行い、時数を削減しても、資質・能力が高まることでいわゆる「見える学力」が維持できるのか検証したところ、次のようなことが分かった。

研究開発最終年度の平成 30 年度全国学力・学習状況調査における本校児童の学力は次の通りであった。国語 A の平均正答率が 92%（全国平均正答率 70.9%）、国語 B 平均正答率が 75%（全国平均 54.8%）、算数 A の平均正答率が 88%（全国平均 63.7%）、算

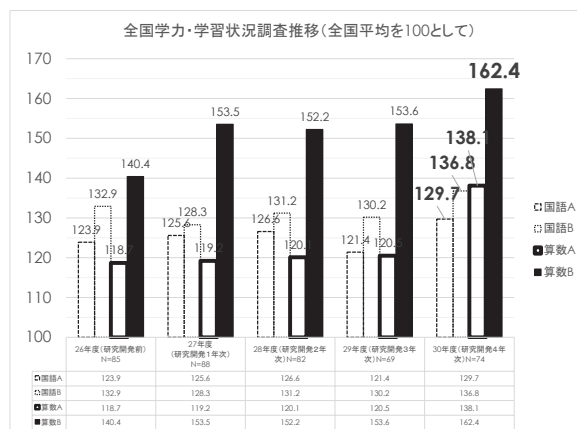


図 6 国語、算数の経年比較

数B平均正答率が84%（全国平均51.7%）であった。この結果から十分に本校児童は基礎的な学力を身に付けたことが分かる。また、特にB問題の向上が著しい。このことは、自分の出合った問題に対して粘り強く追究する学習や協働的に問題解決を図る活動、自分のよさや課題を分析する学習によって、当初望んでいた、学力の維持以上の向上という成果が現れたものであると考える。このことが、特に平均正答率が低かった国語B、算数Bの記述式の問題に対しての、全国比166.3ポイント、188.2ポイントという結果に表れている。平成30年度には、「将来の夢や目標を持っていますか」や「地域社会で起こっている問題や出来事に関心がありますか」や「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることはありますか」などの元々全国平均を上回っていた項目が更に高まっていることが分かった。このことから、7つの領域の中での子供の文脈を重視した学習の中で、学校を超える価値のある学びを実現したことが子供たちの意識調査の変容につながったと考える。

(2) 質問紙による意識調査（単年調査、各項目5段階尺度）

※ 実施時期：平成30年7月、11月、31年2月 ※ 対象：全学年児童（N=437）

※ 分析方法：学年平均を算出、7月と2月の差を比較

【表6 低・中・高学年の有意な変化】

資質・能力	項目（簡略）	1年7月	1年2月	差	2年7月	2年2月	差
向上性8 振り返り	振り返り	4.43	4.48	0.05	4.25	4.45	0.20
向上性9 内省	自分のこと	4.43	4.70	0.27	4.55	4.58	0.03
資質・能力	項目（簡略）	5年7月	5年2月	差	6年7月	6年2月	差
向上性9 振り返り	振り返り	4.04	4.18	0.13	4.01	4.05	0.03
向上性10 体験想起	成功や失敗	4.13	4.30	0.17	4.22	4.24	0.02
向上性11 行動分析	行動を考える	3.73	3.83	0.10	3.81	3.92	0.11

上記は、学年ごとにおいて、7月から2月にかけてよい方向での変容が見られた項目について取り出したものである。

(3) 質問紙による意識調査（経年変化調査、各項目5段階尺度）

※ 対象：30年度第6学年児童（N=75）

※ 分析方法：平成27年7月から平成31年2月までにおける同一項目の平均値を算出

以下は、平成27年7月から平成31年2月までの計12回の調査において、継続して数値が高い（平均値4.0以上）項目である。

【表7 30年度第6学年児童の有意な変化】

資質・能力	項目	平均値	昨年度との差
協働性	①自分以外の他の人の気持ちをよく考えたいと思う。	4.62	▲0.03
	④周りの人のために、役立つ人になりたいと思う。	4.63	▲0.02
	⑤いつも自分の意見をもつようにしている。	4.30	▲0.01
向上性	⑫自分のことについてよく考える。	4.21	0.03
創造性	⑬「なぜ？」「どうして？」と思ったことをよく調べる。	4.14	0.00
	⑭難しいことでも、人に頼らず、自分の力でやろうとする。	4.09	▲0.02
	⑮失敗してもあきらめず、なぜ失敗したのか理由を考える。	4.24	0.04
	⑰わからないことはわかるまでやるほうだ。	4.13	▲0.02

(4) 質問紙による意識調査（年度内変化調査、各項目5段階尺度）

※ 対象：30年度第6学年児童保護者（N=58）

※ 分析方法：平成30年7月から平成31年2月までにおける同一項目の平均値を算出

6 年児童保護者への記述式アンケートからは、創造性や協働性に関わるコメントが寄せられていた。以上のことから、次の二つのことを見いだすことができる。一つは、創造性と協働性の高まりを感じ「広い分野の勉強をするので子供の知識が深まり、親も楽しめる授業だった。」などの記述のように子供たちの資質・能力の高まりを感じてもらえる学び

になったことである。二つは、同質問調査から分かったように、保護者からの一定の納得感を得られたことである。それは、研究開発学校 4 年間の子供たちを見た 6 年生の保護者全員が本校の教育課程のよさと子供の伸びを感じたことから分かる。

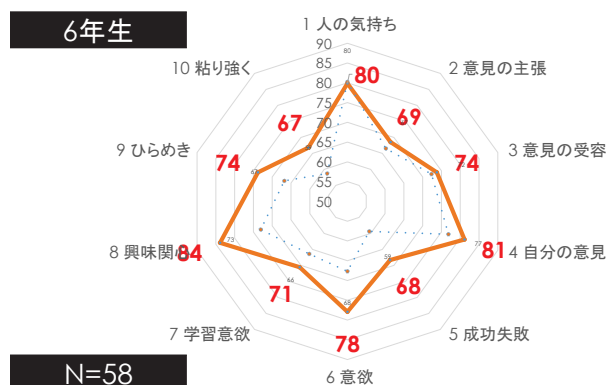


図 7 第 6 学年保護者の質問紙調査結果の変化

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

(1) 子供の文脈を重視した内容の精選，子供自らによる学びの選択，自己内省と省察から

子供の文脈を重視した内容の精選は子供の資質・能力を高め、学力も向上させるということである。7 領域からなる本校の学習指導要領試案では、新学習指導要領の内容を大胆に精選した。それは学問的には必要とされても子供にとって必要でないものは軽減できると考えたこと、教科ごとに異なる内容であっても、子供にとって重なりやダブリがある内容はいらないと判断したことからである。このようにして、内容を減らし、時数も大きく削減した。当初は心配されたことは「内容を減らし、時数を削減すると学力が落ちる」ということであった。それは教育界の通説になっている。しかし、そのようなことはなく、むしろ全国学力学習状況調査の結果は大きく向上した。教師目線から子供の目線に立ったカリキュラムは内容が精選され、子供の力が付く。また、それは個々に異なる特性を持つ子供たちが自己決定する機会を保障することで、自分に必要な学びを行い、充実感を高めることにもつながったと言える。そして個々に異なる学びを展開しているからこそ、評価の主体は教師でなく、子供になる。子供自身が自分の学びを客観視し、自己調整的な学びが行われることで、「やらされる」学びから、自ら「する」「できる」という主体的な学びに転化していったものと考えられる。このように、カリキュラム・マネジメントの原理 1～3 が複合的に結び付けられ、子供の主体の学びが子供の力を付けるという成果に至ったのではないかと考えている。

(2) 「原理 4 内外リソースの活用」の視点から

文部科学省研究開発学校指定を受けていることから、県内外の先生方からの御意見を頂いた上でカリキュラム改善を行うことができたことが最も成果として大きい。しかし、それ以上に学校全体が多機能チームとしてトップダウンから、ボトムアップへと変わってきたことも大きいと考える。誰もしたことがないことに挑戦しているからこそ、大学も OB も全力で支援し、カリキュラムから授業づくりまで専念することができたと言える。カリキュラム・マネジメントのためには、組織体制が非常に重要になる。

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

(1) 必要な条件整備

特に中学年期を境に、児童質問紙調査での有意な変化が見られにくかった。特に自己評価が厳しくなり数値が下がることを念頭に、これらの調査に代わる、非認知能力の高まりを可視化する新たな評価方法の開発や分析についての検討が必要である。

(2) 公立学校に必要な支援

カリキュラム・マネジメントの効果を子供の育ちという部分と、児童と教師の負担感の軽減という部分で提案する必要がある。文部科学省初等中等教育局によると「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査結果」では、小学校5年生の年間総授業時数平均が1061.0単位時間となり、標準時数995単位時間を大きく上回っていることが明らかになっている。うち、1086単位時間以上の年間総授業時数を計画している学校が25.7%も存在している。このため、夏季休業の短縮化、土曜授業などを行わざるを得ず、児童と教員への負担が増大している状況である。そこで、本校の内容精選の視点として打ち出した削減以外の「統合」と「移行」を公立学校で推進していけるようにしていきたい。例えば、1単位時間の授業が国語科、社会科、総合的な学習の時間の関連的な学びとして、それぞれ3単位時間分の内容が含まれているとすれば、内容を落とすことなく、時数削減を行うことができるのではないだろうか。このような方法論を公立学校に広めることで、子供たちだけでなく、教員の負担感の軽減に資すると考えている。また、本校研究内容の汎用性を高め、学習指導要領試案を基にした質の高い学びの原理を明らかにすることが必要である。このような内容精選はややもすると「ゆとり教育への回帰」や「学力低下論」を再燃しかねない。そこで、子供が主体となった質の高い学びをどのようにつくっていくのか、その方法論を分かりやすく提案することが必要と考えている。

(齋藤 淳)

<注>

¹ 福岡教育大学附属福岡小学校 (1991)『感動体験を中核とした「生活科」の授業づくり (学校の共同研究)』明治図書に詳細は示されている。

² 福岡教育大学附属福岡小学校 (1997)『新時代の授業を創る (21世紀の教科・領域への挑戦)』明治図書、に詳細は示されている。

³ 岸本晴雄・津田雅夫 (1993)『現代人間論への視座』法律文化社、pp.15-274「人間存在の原理については本著を基に構成されている。岸本は「文化存在としての人間、現実存在としての人間、意味存在としての人間」としている。」この考え方は、福岡教育大学附属福岡小学校 (2001)『研究紀要 No.32「豊かな人間の育成をめざす教育課程の創造～調和的に展開する教科領域・総合的な学習像の明確化～」』p.99、福岡教育大学附属福岡小学校 (2002)『研究紀要 No.33「豊かな人間の育成をめざす教育課程の創造～教科・総合の学びを連動するくふくおかプラン」の展開～」』p.98にあるように本校研究の土台となった。

⁴ 福岡教育大学附属福岡小学校 (2019)「平成27～30年度 文部科学省研究開発学校指定 平成30年度研究開発実施報告書 (第4年次)」pp.20-39に詳細は示されている。

⁵ 安彦忠彦 (2014)『コンピテンシー・ベースを超える授業づくり』図書文化、P32-44を参照。

⁶ 奈須正裕他 (2015)『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化、pp.8-15「第1章 コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質 なぜ今、コンピテンシー・ベースの教育なのか」を参照。

⁷ 上述 (2019)に詳細は示しているが、領域を設定するにあたって、以下のことを参考にした。

Finnish National Board of Education (2016)『National core curriculum for Basic Education 2014』、フィンランド教育庁、「(訳)2016年に新しいコア・カリキュラムと実施され、教育庁が全国の基準となるカリキュラムをつくり、地域の統一的基盤として提供している。カリキュラムは学校文化と学習プロセスの改善を目的とし、省略可能なものも含め、科目の更新も行われている。特に評価の多様性を重視している。」

文部科学省 (2016)『諸外国の教育動向 2015年版』、明石書店、及び国立政策教育研究所 (2013)「教育課程の編成に関する基礎研究 報告書4 諸外国における教育課程の基準-近年の動向を踏まえて-」、pp.2-5,14-17を基に諸外国のシンプルなカリキュラムを参考にできると考えた。

文部科学省 (2018)『幼稚園教育要領解説』、P133-135「第2章 ねらい及び内容 第1節 ねらい及び内容の考え方と領域の編成」を基に5領域のとのつながりを参考にした。

5 信州大学教育学部附属松本学校園

ー子供の「よさ」を足場に互いの実践に学び合いながら一枚岩を形成する営みー

本学校園は、附属幼稚園、小学校、中学校が同一敷地内に隣接しており、三校園が連携して、幼小中一貫教育についての実践研究を進めている。教職員が学校段階を超えて、共有できるビジョンを形成し、互いの教育実践に学び合う学校文化を耕してきたが、その枠組みや方略を明らかにしつつある。また、そうした取組が、子供たちの学習状況を改善したり働き方改革につながったりする可能性も示唆されてきている。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) 本校で育成する資質・能力をどう決定したか

○子供の「よさ」を生かし資質・能力を養うために、私たちがなすことを語り合う

一貫教育という、「指導内容の順序性や系統性をどうするか」が話題になる。もちろんそうしたことの検討は必要だが、私たちが共有ビジョンを形成する足場は常に、「子供の『よさ』を検討し続ける」ところにある。私たちはそれらを、「自己表現力」、「課題探究力」、「社会参画力」（以下「3つの力」）とし、子供を観る視点とするとともに、それらを窓口に育成を目指す資質・能力を明らかにしながら実践しようと努めている（図1）。



図1 子供のよさから見いだした資質・能力

校種を超えた教員が、同じ授業を参観して語り合ったり互いの実践を聞き合ったりする過程で、「観て、聴いて、感じたことを自分らしく表現する姿」や、「自分なりにこだわりのある問いや願いをもち、粘り強く働きかけ続け、物事の本質を見極めていく姿」や「多様な価値観をもつ他者と、共通の目的のために協働する姿」が、本学校園の子供に共通してみられることを共有してきた。

○「3つの力」を生かして資質・能力を養う

私たちは、「子供は幼稚園のときから『地球市民としての何らかの資質・能力』を備えている」と捉えている。その上で、「たくましく心豊かな地球市民」としての資質・能力を、「3つの力」を視座に把握し、実践の中で様々な資質・能力を巻き込みながら学び続けられるようにしつつ（図2）、更に「3つの力」でその時々の資質・能力

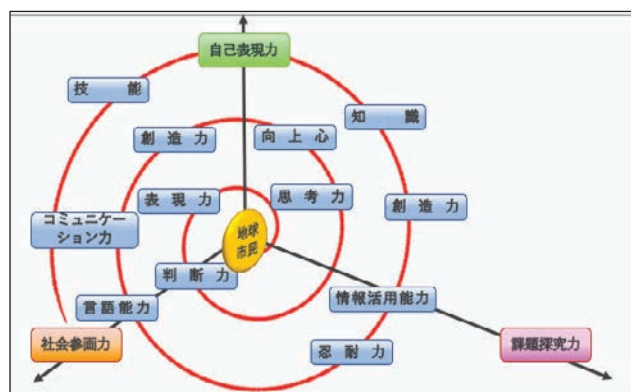


図2 「3つの力」と様々な資質・能力との関係

を継続的に捉えていくことにより、緩やかに育めるようにしようとしている。その学びの過程を「学びのプロセス」として、学校段階を超えて 12 年間を通じて子供の学びを支えようとしている。(図 3) そのように実践の方向や方法について、互いに共有できるビジョンを作り続ける営みの中で、養う資質・能力についての教師自身の認識が耕されてきている。

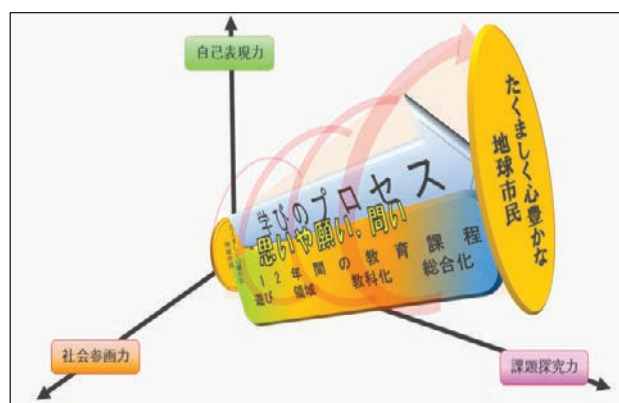


図 3 「学びのプロセス」のイメージ

(2) カリキュラム・マネジメントの重点 ～「実践→省察→再構成」の継続的な営み～

校種・教科を超えた共有ビジョンを形成し続けていく実践→省察→再構成のサイクルを、意図的、計画的に行い続けることが、本学校園のカリキュラム・マネジメントの中心的な取組である。カリキュラム・マネジメントの 3 つの視点のうち、「PDCA サイクルの充実」や「人的・物的資源の活用」は、教師集団が、自ら目指す方向や方法を協働で開発し共有できたと実感できないと効果は薄いと考えているため、互いに共有できるビジョンの形成を継続的に行うことを大事にしている。

取組の中で特に意識しているのは、「実践コミュニティ¹」の形成」と「各コミュニティの実践やビジョン等を繋ぐこと」である。その仕組みは、図 4 にあるように、各校では教科等の枠を超えて教員が互いの実践に学び合うグループ研究会等のコミュニティを形成し、それぞれのつながりが密になるようにしている。

各コミュニティでは、「子供の学びのよさと可能性」について「語りと傾聴」を繰り返し、合意形成を急がずに「共有ビジョンの形成」に努めている。それぞれのコミュニティをコーディネートする研究主任の学習を支えるために、各校の研究推進部会を設けるとともに、各校の研究推進メンバーが集まって研究主任会を行い、情報交換や学習を進めながら、意思を疎通させ見通しをもって研究推進ができるよう努めている。

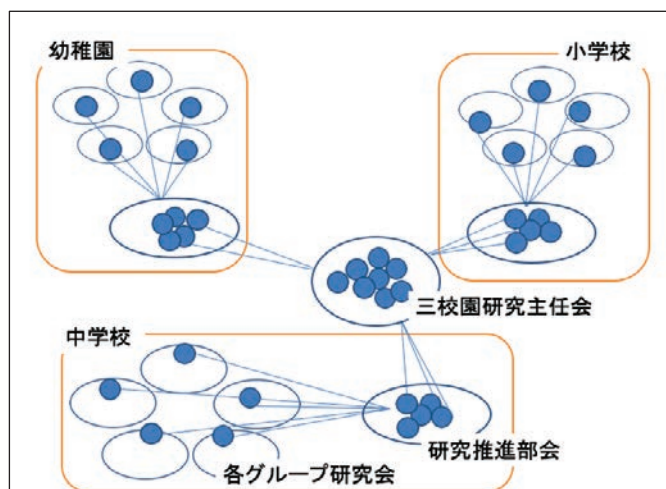


図 4 つながりあう実践コミュニティ

¹ 「実践コミュニティ」…E. ウェンガーと G. レイヴは、「どんな組織にも『人々がともに学ぶための単位』がある」という発見をもとに、「共通の専門スキルや、ある事業への熱意や献身によって非公式に結びついた人々の集まり」を実践コミュニティと名付けた。その理論に寄り、本稿では「目的のために自発的に集まり、共有ビジョンを形成したり、実践・省察・再構成をしたりしながら、互いを高め合っていく教員の集まり」と捉えている。その実践コミュニティを組織し、カリキュラム・マネジメントを行っている。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) 校種や教科等を超えた目標の共有や共通理解の実現

○教科や学年等の枠を超える実践コミュニティの形成

教職員個々の持ち味を生かしつつ「一枚岩」の教職員集団を形成し続けることで、個々の教師は教科や学年等の枠を超えて専門性を開発しつつ、協働して教育実践に向かうことができると考えている（図5）。

さらに、各コミュニティにおいて個々の教師のビジョンを共有ビジョンに育てる営みを進めつつ、それらを繋ぐ場を組織することで、「小学校における学級や中学校における教科等といった枠を超えて教師集団が共有ビジョンを形成する取組」「幼稚園や小学校や中学校などの学校段階を超えて共

有ビジョンを形成する取組」が実現するよう工夫している。そのようなカリキュラム・マネジメントを実現するときに主として留意しているのは以下の点である。

- (ア) 小グループの実践コミュニティにおいて、子供の学びの姿や可能性を語り合ったり論点を整理したりする
- (イ) 記録に基づき互いの実践の可能性を検討する定期的で計画的な会合を設定する
- (ウ) 他の実践コミュニティの取組に学び合うクロスセッションの場を設定する
- (エ) 各実践コミュニティをコーディネートするコーディネーターの学習の場を設定する

○各コミュニティの実践

各コミュニティでは、教材研究を協働で行ったり互いの授業を見合ったりしながら、できるだけ具体的な子供の学びの事実を根拠に教師一人一人が互いの実践を語り合い、傾聴し合う。そのことを通して、自身の取組の方向性や特徴を把握し、他者のものの見方や考え方、知識や技能等に学びながら、自身の専門性を開発しようと努めている。さらに、長期にわたるその取組を実践記録に書き記し、各実践をつないで省察していく（図6）。

○各コミュニティのビジョンをつなぎ大きなビジョンを形成する

研究主任会において各実践コミュニティの状況を共有しつつ、各コミュニティのコーディネートを行っているが、学校全体の共有ビジョンの形成の際に大切なのが、研究職員会である。

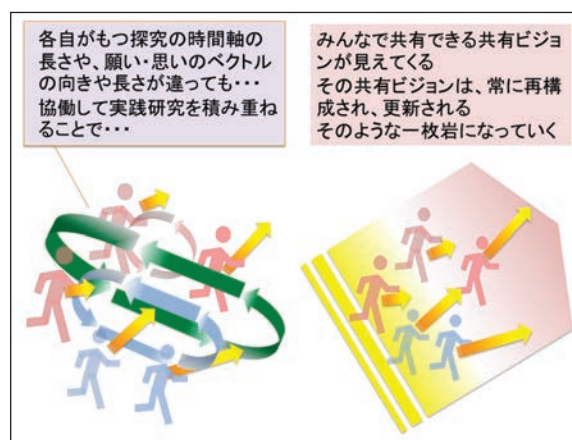


図5 緩やかに向かう「一枚岩」

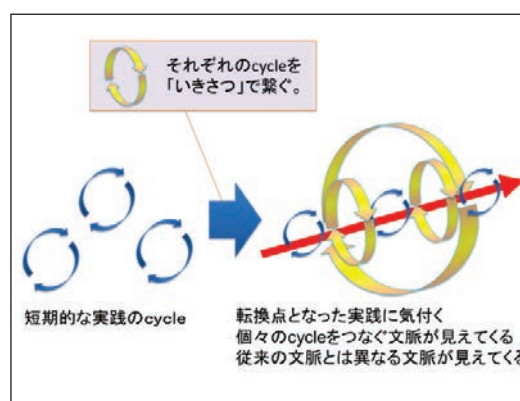


図6 それぞれの実践をつないで捉える

各グループのメンバーが他のグループのメンバーに対して、実践の方向や方法を語ったり授業づくりについて語ったりすることを通して、相互にビジョンを交流できるようにする。そうしたことを繰り返しながら、各コミュニティのビジョンを繋いで大きなビジョンを徐々に形成するようにしている。(図7)

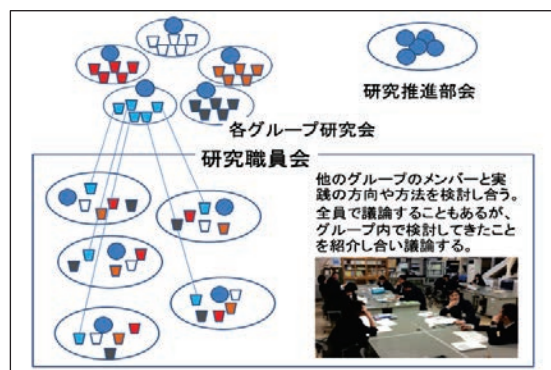


図7 コミュニティをつなぐ研究職員会

(2) 中学校：勤務時間内に協働で論点を整理する機会を設け、見通しをもって業務と研修が行えるようにする

中学校では、経験年数、教科、校務等の役割を超えた複数の研究グループを編成し、時間割に会合を位置付けている(図8)。また、各グループのコーディネーターとなる教員によって「研究部会」を構成し、各グループの実践、省察を中心とした研究を支え合っている。

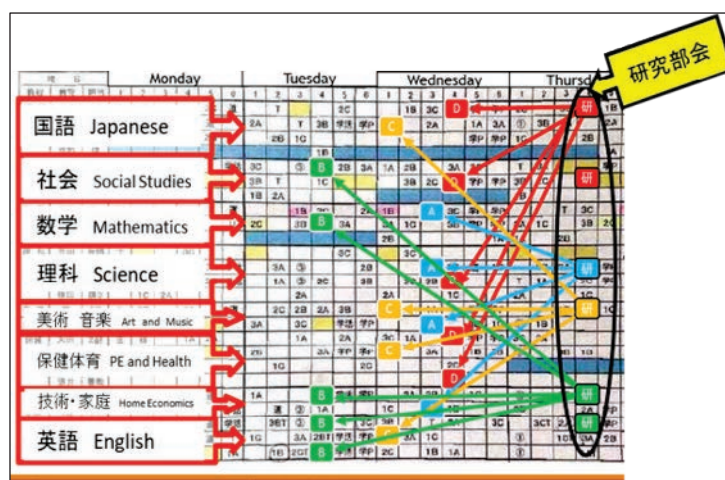


図8 会議の時間が位置付けられた時間割

中学校教員は、授業のないいわゆる「空き時間」で、授業準備や宿題のチェック、校務、研究等を行っている。そのため、時間割の中に会合を入れることは個人で使える時間を減らすことになり、個人の負担感は大きくなる。また、時間割作成の際の条件が多くなることも負担増と言える。しかし、グループ研究会や研究部会の時間を定期的に設けることで、共有できるビジョンを形成し見通しをもつことができるため、結果的に業務や研究を効率的に進めることができるようになってきている。

その際、コーディネーターを務める教員の学習が重要であることが見えてきている。以前グループ研究会を試行した際は、定期的に会合を設定したものの、議題や論点を明確にすることができず、「何となく集まった無駄な時間」という思いが教員内に広がってしまった。今回は、グループ研究会をコーディネートする教員の学習の場（研究部会）を充実させ、この仕組みの意味や目的を確認し随時改善しながら実施している。各コーディネーターは、研究部会での学習を踏まえて、部会運営の準備を行い、教員同士が語りやすい雰囲気をつくるよう心がけたり、各教員が最終的な方向を自己決定できるように、「～しなければならない」といった固定観念をほぐしたりしながら運営している。そのような取組を通して、下枠内のような意見が聞かれるようになっていく。

取組に対する教員の声

◇時間の設定

○話をすることは大事だとわかっていてもなかなかできないのが現実。時間割の中に会議時間が担保されたことで持続性が確保された。時間が限られることで、効率的に話し合いを行うという意識

が高まる。

○教員間の協働性が向上した実感があり、心細さがなくなり、前向きに実践に臨めた。それが子供のエネルギーにもつながった。

△空き時間が欲しいときには、正直空き時間にしたいと思ったこともあり、個人の時間をどう確保するかは課題です。

◇教科や経験年数等の枠を超える効果

○年齢、経験年数の混在は刺激的だった。他教科の視点を取り入れられる。

○経験年数が長い先生のアドバイスで見通しをもって進めやすくなった。学習カードの工夫、子供の姿を捉えることができた。

○若い世代の先生方からも、新たな見方や考え方が提案され刺激になった。

◇グループ研究の運営等

○合意形成を急がず、互いに子供の姿を語ったり不安や悩みを語ったり教材研究をするなど、参加者相互にとってプラスになる運営に心がけた。グループ研究で論点を整理するので、見通しをもって研究を進めることができる。

△研究部がより長い見通しをもつ意識が必要。これが難しい。公開研究会という目に見える目標がなくなった今、会の目的が不明確になり、雰囲気は緩くなることもある。先に方向性を共有した方が楽なこともあり、方針を示すことと語り傾聴したりすることについて検討が必要。

(3) 小学校：ICT活用による合意形成と会議の精選

小学校では校内 SNS (図 9) の利用により、会議の回数を削減した。双方向性を担保しながらも、スピーディーな意思決定を進めるとともに、子供の姿を語るなど、教員が本当に顔を合わせて話すべきことは何かを見いだしながら、会議を設定している。その結果、はっとさせられた子供の姿、日々の実践の中での戸惑い、手ごたえなどを、お互いに語り合い、傾聴し合う場を確保できるようになった。そこでは、形を整えたものを書いて出すのではなく、教師自身も漠然としているものを語っていく中で、徐々に形づくられ、長いスパンでの実践が少しずつ文章化されていく。それが、合同教員会やラウンドテーブルの中で語られていく中で整理され、教師の実践と再構成のサイクルの中で教師自身の更新につながっている。また、クラウドを活用し、校舎やネットワークを別にする三校園の情報共有を行っている。



図 9 連絡だけでなく「思い」も語る SNS

(4) 人的資源の活用

平成 28 年度より、幼小中教員の協働だけでなく、教育学部や教職大学院の教員が共同研究者として、教科・領域等ごとのワーキングチームに参加している。大学教員の専門的知見を生かすとともに、研究や実践の意味付けを行っている。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1) 中学校：教科や経験年数を超えたグループ研究で、授業づくりの幅を広げた A 教諭

4月に赴任したA教諭は、他教科を担当する教師と、授業を参観して意見交換したり共に授業づくりをしたりすることを通して、秋の声を聞くころには少しずつ自身の授業改善の方向性をつかんでいた。しかし、実際に授業づくりを進めると「どうしても前の形になってしまう」「慣れ親しんだ授業展開や支援から抜けられない」と悩んでいた。そんなときに行われたグループ研究会の様子が図10である。

他教科の教師もA教諭の思いを共有していたので、自身の実践について具体的に語りながら「やってごらんよ」と励ましつつ協働で教材研究を進めていた。その後行われた授業でA教諭は、ICTの効果的な活用、生徒が働かせている見方・考え方を数学的な表現に練り上げる支援といった自己課題を改善していった。(図11)

授業の後、グループの同僚とともに、自分がどのようにして課題を乗り越えたのか、そのことが生徒の学習状況にどう影響したのかなどを丁寧に省察したA教諭は、一連の授業づくりの経験を足場に、更に自身の授業改善の方向や方法を明らかにしていった。

(2) 小学校：「3つの力」を軸に、子供の「思いや願い、問い」をもとにした授業改善

6学年B教諭は線対称な図形をかくことができることを狙った授業を構想した。しかし、その授業の中で、S君の「つまらない」というつぶやきを聞き逃すことができなかった。S君のつまらなさは「マス目があると、マス目を数えていけばかけてしまう。」というものだった。単元当初から、「対称な図形の中にある中心のようなものを明らかにしたい」という願いをもっていたS君にとって、マス目を使って対称な図形をかくことは、「対称な図形の中にある中心の

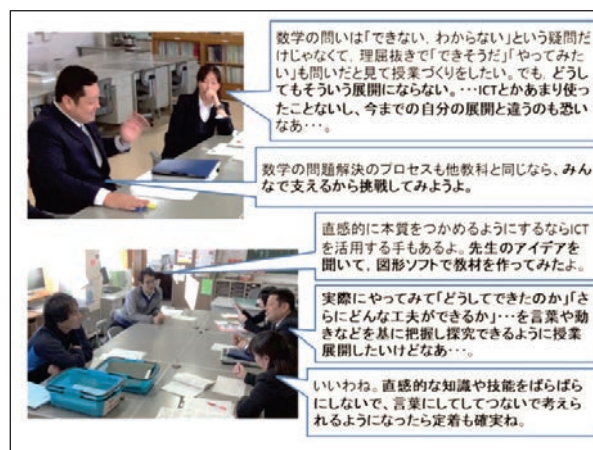


図10 様々な見方・考え方が通い合うグループ研究会

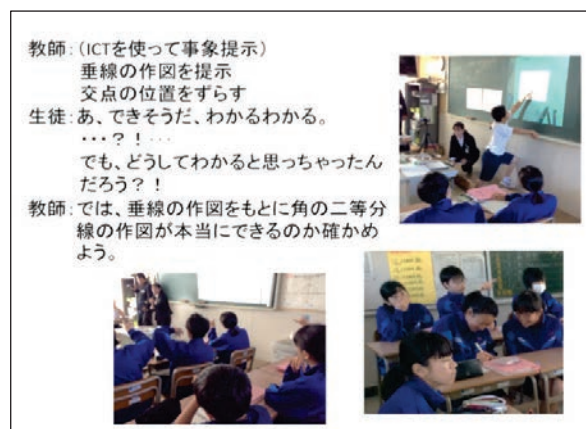


図11 ICT活用に挑戦したA教諭



図12 「3つの力」で子供を捉え直し、授業改善を進める

ようなものを追究したことにはならない」という不満の表れであることに、B教諭は気付かされた（図12上）。

B教諭は、S君の学びを真ん中にして、資質・能力の育成を考えたとき、本学校園の入り口である「3つの力」に立ち返って授業改善を考えた。S君の課題探究力が発揮されるような題材を考え、自己表現力が発揮され概念形成がなされていく授業展開を構想し、マス目の鉛直方向からあえてずらしたことで、対称な図形の性質の理解を深められるのではないかと考えた（図12下）。その結果、S君をはじめとする子供たちは、「対応する点同士を見ればいい。マス目は背景で見るのは図形」と確かめていくことができた。対称な図形の性質についての個別の知識をつなぎながら、図形の性質を統合的に考察し、より確かに対称な図形の概念形成につながる姿があった。

4. カリキュラムの評価

(1) 子供にとっての学び方のギャップとなっている要因を解消する

○「思いや願い、問い」に発する学習展開を支えるカリキュラムの効果

図13は本学校園の12年間のカリキュラムである。小学校高学年（10～12歳期）においては「もっと詳しく知りたい・できるようになりたいと願う子供」たちに対し、「教科の内容と子供の理解の仕方を意味付けする専門性を磨き、子供の「思いや願い、問い」と教科の目標として付ける力を明確にした単元展開」を先述のようなカリキュラム・マネジメントにより充実させようとしてきた。

そのことによる授業改善等の取組によって、児童が個々の知識を概念でつないで考えられるようになってきている（例えば3(2)の事例）。

○教師集団が共有ビジョンを形成し授業改善を行う効果

本学校園の場合、中学入学当初の学力分布には図14上のような傾向が見られる。この傾向は2年次になると徐々に解消（図14中）し、3年次には2コブの状況はほとんど見られなくなっていく（図14下）。その要因は様々に考えられるだろうが、実践コミュニティで密に互いの知見に学び合ったり、それをコーディネートして共有ビジョンを形成したりする取組によって、教師の意識や実践の足並みがそろくと、子供の学びにくさが解消し、学力の定着にも影響することが考えられる。

長野県内の実践でも、教師の意識がそろったり授業改善が進

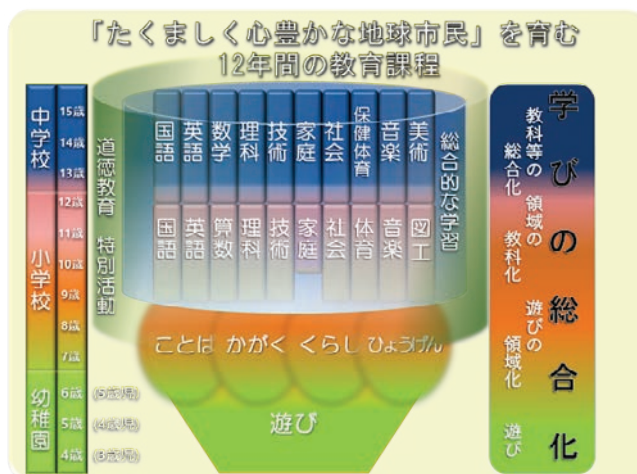


図13 本学校園の12年間の教育課程

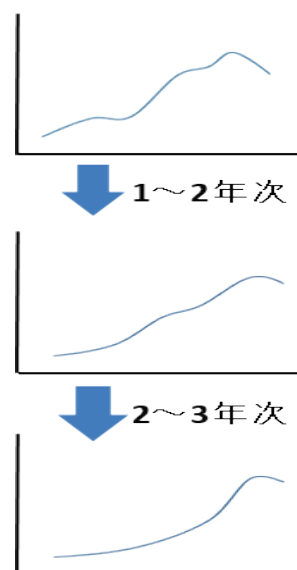


図14 定期テスト等の得点分布

んだりすると、子供の学力の分布に顕著な変化があることが報告されている。

子供にとって学び方のギャップの要因の一つに、学校段階や教科等における教師集団の教方のギャップがある。これを解消することが、子供の学習状況等の改善を促すと考える。

(2) 作成したカリキュラムによって子供の資質・能力はどう育まれているのか

先述のように実践研究を進めながら子供の資質・能力を養い、成果について手ごたえを得つつあり、それを評価する方法についての大枠を三校園の教員が共有しつつある。その一方で、子供たちの発達段階によっては同じ評価の手法ばかりではなく、学校間の独自性を担保しながら評価方法を研究している。その際、校種を超えたコミュニティで密に互いの知見に学び合ったり、共有ビジョンを形成したりする取組の中で検討が深まるよう工夫している。また、教育学部や教職大学院とのワーキングチームの開催によって、専門的知見を生かすとともに研究や実践の意味付けを行ってきている。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

(1) 子供の学びを踏まえた教員同士の語りと傾聴による共有ビジョンの形成とビジョンの共有の持続的な展開

本学校園では、およそ3～4年の周期で職員が入れ替わっていく。このことは、カリキュラム・マネジメントにおいて一つのビジョンを共有してPDCAサイクルを着実に展開するといった意味では弱さとも思われる。しかし、本学校園のカリキュラム・マネジメントは、先述の幼小中の職員が同じ視座から子供の育ちを観て教育実践を行う等のマネジメントによって、教職員個々の持ち味が生かされつつ「一枚岩」の教職員集団を形成することを目指している。また、共有ビジョンの形成も、個人同士の語らい・グループや領域等の研究会・学校段階・幼小中合同教員会…と重層的に関わりを持って日常的に行われている。

こうした枠組みによって、一人の子の12年間の教育に関わる職員はいないが、「同じ視点で子供の学びを観て実践を進めていく学校文化」や「資質・能力の育成の連続性を支え得る教師の専門性開発」「子供たちにとって段差の少ない学び方の維持」等の持続的な展開が期待できると考える。

(2) 本提案の他校の実践への波及

令和元年5月に行った公開研究会では、参加者から下枠内のような御意見を頂いた。

本提案の他校への実践の波及が期待できる。本提案を援用した取組をしている学校の様子について、今後取材していく予定である。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 幼小、小中より更に広い幼小中という3校の繋がりを作り上げたことがとてもすごいと思う。子供本来の姿は「幼」の頃から既に出ているのに、次のステップを見るあまり、教師の願う姿にさせているのではないかと思うこともある。子供の姿を幼小中の様々な段階の子供を見て語り合うことで知っていこうとする姿、自分も見習いたい。(県内研究所職員)・ 幼稚園、小学校、中学校12年間を通して学びの繋がりを考える。そこに、学びの本質があるように思います。幼稚園児の本気で遊びに夢中になる姿、それを大切にすること |
|--|

が、今までの教える側の主義で子供たちから奪ってきてしまったもの（子供が知りたい、できるようになりたい、人に伝えたい、誰かに話を聞きたいなど、学びの本質にある欲求）を育ていけると思います。それを大切にしたいときの中学生の姿は、今までの想像が付かないような姿で表れてくると思います。とても楽しみです。（県内小学校教員）

・便利な世の中になった今、幼稚園での遊び、経験を、ちゃんと小学校でつなげて行っていることで、生きていく力を付けていっていると思いました。（県内保育園保育士）

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

(1) 年間の取り組みを連動させ、研究推進のサイクルをつくる

本学校園は、附属学校園として「教育実習」「教育研究」「現職教育」の使命を果たすために、年間に数多くの研究授業や研究・研修会、各種業務を行っている。業務や会議の削減を進める一方で、「実践→省察→再構成」の視点から、計画されている様々な研究授業や研究会を連動させていくことにより、研究推進のサイクルを見直していく。

（図 15）

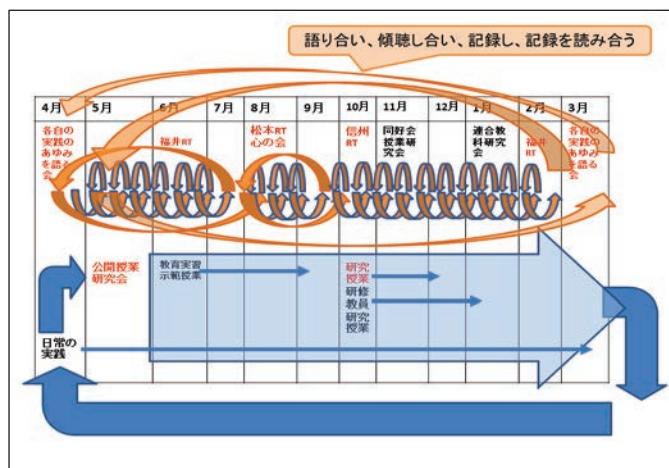


図 15 取組をつなぐ1年間の研究サイクル

(2) このカリキュラム・マネジメントに必要な条件整備や学校への支援

- ・時間割の中に会議の時間を設定し日常的な業務推進も可能にするだけの教員数の確保。
- ・各コミュニティ内及びコミュニティ同士で、子供の成長の様子を記録、蓄積、共有していくことや、校務、研究に関する情報共有、教職員間の連絡をスムーズにするために、ネットワークシステムや移動式端末（スマートフォン、タブレット）や、それら情報設備を管理・運用を専門に行う ICT 支援員の配置が必要である。
- ・小学校内で、低学年部会と高学年部会とそれぞれのコミュニティでの共有を図っている。6 時間授業や、学校行事との関係で高学年部会の設置が難しいことが多い。隔週土曜日での学校も含めた、業務時間の確保等の工夫が必要である。
- ・各実践コミュニティのコーディネーターとなる教員の力量を高めるために、研修や視察、学術的に支える専門家と関わる機会などを設ける必要がある。

【参考文献】

- ・ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』（柳沢晶一・三輪建二訳）鳳書房，2007 年
- ・ドナルド・A・ショーン『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』（柳沢晶一・村田晶子訳）鳳書房，2017 年
- ・エティエンヌ・ウエンガー『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—』（櫻井祐子・野中郁次郎・野村恭彦訳）翔泳社，2002 年

- ・ アンディ・ハーグリーブス『知識社会の学校と教師―不安定な時代における教育―』
（木村優・篠原岳司・秋田喜代美訳）金子書房，2015 年
- ・ 木村優・岸野麻衣編『授業研究―実践を変え，理論を革新する―』2019 年
- ・ 松木健一「学習活動を通して資質・能力を培うとは何をする事なのか―学習様式の
発達の構造から解き明かす―」信濃教育第 1580 号（信濃教育会）2018 年
- ・ 信州大学教育学部附属松本学校園研究部『附属松本学校園公開研究会紀要』2017 年
- ・ 信州大学教育学部附属松本学校園研究部『附属松本学校園公開研究会紀要』2019 年

（宮下 哲・荻原 拓・井出 幸輔）

6 福井大学教育学部附属義務教育学校

－ 9 か年を通して全教科・領域で取り組む協働探究カリキュラム－

本校では、教育目標を「未来を創る自己の確立」とし、自立（主体的に学び続ける）、協働（対話を通じて他者とともに新たな価値を生み出す）、貢献（民主社会の担い手として自覚を持って行動できる）という3つの資質を育成することを目指している。このため、「主題・探究・表現」型の授業づくりと9年間の協働探究カリキュラムの構築を進めており、前期と後期の9年間をつなぐプロジェクト型学習（社会創生プロジェクト）をはじめ、地域社会と関わりながら自律的に学ぶ力を育む取組が行われている。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) カリキュラムの核となる探究サイクル

（図1）に示したのは、本校の授業で、子供たちが協働探究を進めていくための探究サイクルである。「発意→構想→構築→遂行表現→省察」という探究サイクルをまわしながら学びを進めていくことによって、子供たちは、課題設定能力や粘り強く挑戦する力などの資質・能力を培っていく。

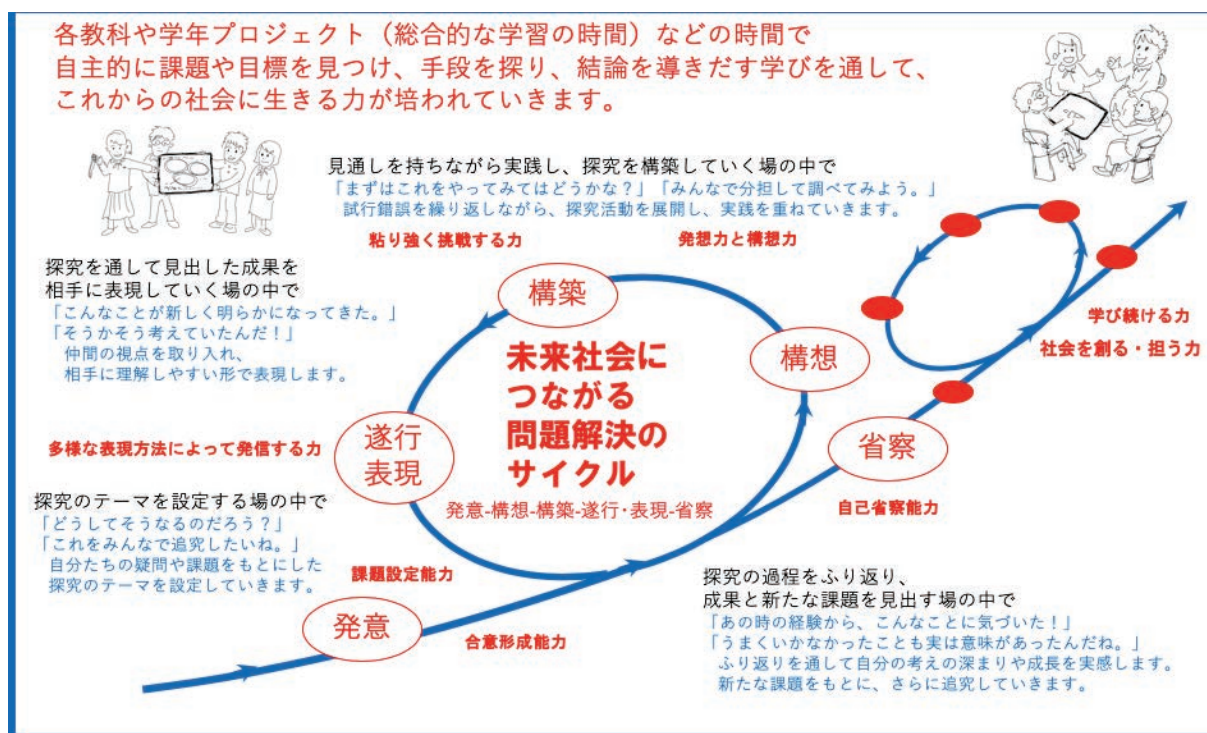


図1 本校の探究スタイル

(2) カリキュラムの連続性

始めから子供たちが「発意→構想→構築→遂行表現→省察」の探究サイクルを回せるわけではない。例えば3歳児は、思い付いたことをすぐ行動に表すので「発意と遂行表現」を中心に子供の学び（遊び）を捉えるといったように、子供たちの発達段階に応じた探究サイクルがあり、それらが連続的につながることで子供は成長していく。探究サイクルの変容によって子供たちがどのように資質・能力を身に付けていったか捉えることができる。

義務教育学校開校前は、小学校と中学校に分かれ6年や3年といったスパンでのカリキュラム開発を行っていた。義務教育学校開校後は、9年生で求める学びの姿を生み出すために、それまでの学年でどのような学びの姿が求められるのか、9年間を通したカリキュラムを考えるようになった。また、本校と附属幼稚園は実践の省察的研究を一緒に進めており、年少児からのカリキュラムのつながりを生み出すこともできる。

本校の特色は全教科、全領域で共通の探究サイクル（学びの枠組み）を共有しながら長期発達的かつ具体的な実践を元にカリキュラム開発を行っていることである。

(3) これからの社会に必要な力との関連～OECD 日本教育ネットワーク（ISN）との連携～

VUCA（Volatility 変動性・Uncertainty 不確実性・Complexity 複雑性・Ambiguity 曖昧性）時代と言われている現代社会では、21世紀の未来社会を切り拓いていくために必要な新たな学力が求められている。OECDは2030年の教育を議論し構想するプロジェクト「Education2030」を進め、より社会へと変革する力を培う学習の枠組みとして「OECDラーニング・コンパス 2030」（図2）を示し、カリキュラムの効果的な実施を可能とする共通原理の構築に取り組んでいる。「OECDラーニング・コンパス 2030」には、「A(after) A(action) R(review)サイクル」を回しながら、山頂の「well-being 2030」を目指して山を登り様々な資質・能力を身に付けていく子供たちが描かれている。OECDがラーニング・コンパスによって示す学習の枠組みと、（図1）に

The OECD Learning Compass 2030



図2 OECDのラーニング・コンパス 2030

示した「発意→構想→構築→遂行表現→省察」の探究サイクルが示す学習の枠組みは、構造的によく似ている。本校の学びの枠組みは、過去30年以上にわたって積み重ねてきた実践から生み出されたものである。実践を踏まえ、OECDが示す「Student Agency」や「Co Agency」など、これからの社会に必要な資質・能力を具体的な子供たちの学びの姿で表すことが本校の果たすべき役割である。実際、ISNの実践校として生徒と教師が共に実践を研究会で発信している。また、総合的な学習の時間である「学年プロジェクト」や「学び方を学ぶ数学科カリキュラム」について具体的な実践ビデオをISNのWeb（<https://innovativeschools.jp/study/recode/>）に公開している。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) 探究サイクル共有までの過程

（図1）に示した探究サイクルによる実践は、旧附属中を中心に進められてきた。旧附属小も「聴き合って学びを深める」など協働探究に関連する研究テーマを設定し実践を重ねてきた。それでも探究サイクルを全教員で共有することは容易ではない。「発意→構想→構築→遂行表現→省察」について、後期課程の教員が実践を基に説明するのだが、前期課

程の教員にとってはなかなか具体的な子供の姿と結び付かない。やはり授業づくりを共に行わなければ探究サイクルを共有することはできないのである。

(2) 教科会の設定

共に授業づくりを進めるために教科会を設定することになったが、設定する時間帯が問題となった。低学年の教員は空き時間が少なくなるので放課後の設定を望み、後期課程の教員は部活動があるので時間割内の設定を望んだ。初年度は放課後に設定し、部活動顧問が教科会に参加するときは、両課程から代わりの教員を付けることとした。しかし、実際には放課後に子供の指導や保護者対応などがあり、しばしば教科会が欠けることがあった。その結果、授業づくりを基にしたカリキュラム開発は余り進まなかった。

次年度は、時間割の中に教科会を設定した。前期課程では、1・2年、3・4年、5・6年ごとに学団という集団を形成し、校外学習などを行っていた。学団会議が時間割の中に設定されていたが、これを放課後に動かし、時間割の中に教科会を設定した。担任クラスの子供たちのことを中心に話す学団会議は、放課後にじっくり話すことが適し、全ての学年の子供たちのことを話す教科会は、時間割の中で50分という決められた時間の中で話すことが適していたようだ。

(3) 学年プロジェクト（総合的な学習の時間）をベースとした「社会創生プロジェクト・カリキュラム」のスタート

後期課程（旧中学校）では20年以上前から、「学年プロジェクト」と呼ばれるプロジェクト型学習に取り組んでいる。（図3）学年100数名が議論と対話を数か月重ね、3年間をかけて解明すべき探究テーマを設定し、校外調査活動や表現活動、交流活動を通して、協働探究していく。運営するのは学P実行委員と呼ばれる子供たちであり、教師はサポート、助言に徹する。テーマは学年の個性が表れ、「笑い」「テレビ」「スポーツ」「日本文化」「心理」「未来創作」など様々である。修学旅行などの学校行事もその一貫であり、あらゆる教育活動が結び付いている。

義務教育学校開校を機に、前期課程1年生からプロジェクト型学習に取り組み、現在9年かけた「社会創生プロジェクトカリキュラム」として、研究開発を行っている。

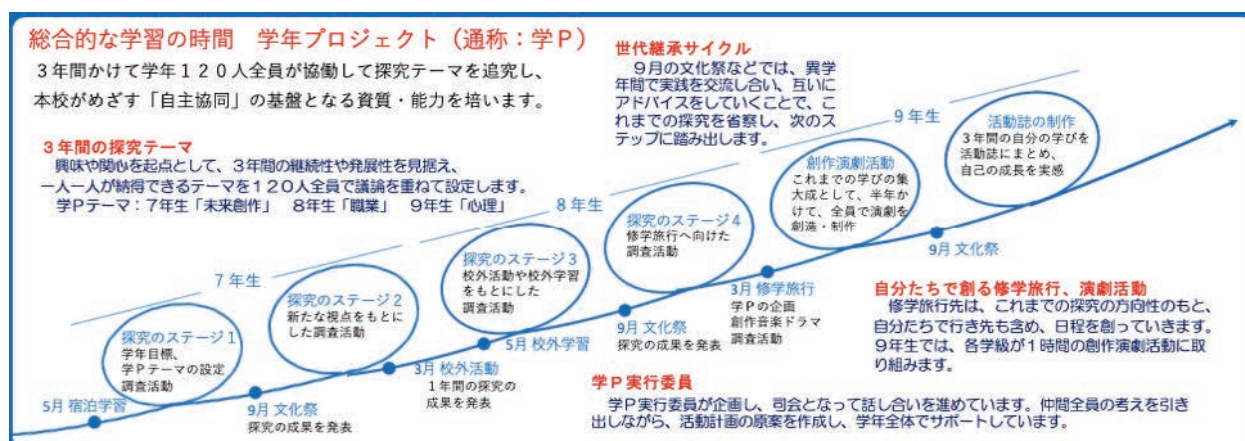


図3 学年プロジェクト（総合的な学習の時間）

(4)教科の学びと「社会創生プロジェクト」の学び

教科に比べて「社会創生プロジェクト」は、探究サイクルを共有しやすい。内容が異なっても、探究サイクル（学び方）がつながりやすいのである。また、学年という集団を複数の教員で担当して学習を進めるので、子供の姿を教員間で共有しやすかった。Phase 1 から Phase 4 へと共通の探究サイクルを継続することによって、それを回す力が培われていく。それぞれの Phase で教師がどのような関わり方をするのか、どこまで支援していくのか、子供の活動をどのように価値付けしフィードバックするのかについて、教師間で意見が交わされた。各教科の学びもこれと同じ構造をもつことによって探究サイクルを回す力が、更に強くなり、いろいろな場面で発揮され、子供の学びの姿を変容させていくのである。

しかし、「習得一活用」という学び方を中心に単元化されている内容では、子供たちが探究サイクルを回しながら学びを進められるように、既成の単元を捉え直し再構成する必要がある。これは、そうした学びの経験が少ない教師にとって、かなりの困難を伴う挑戦的な取組となる。

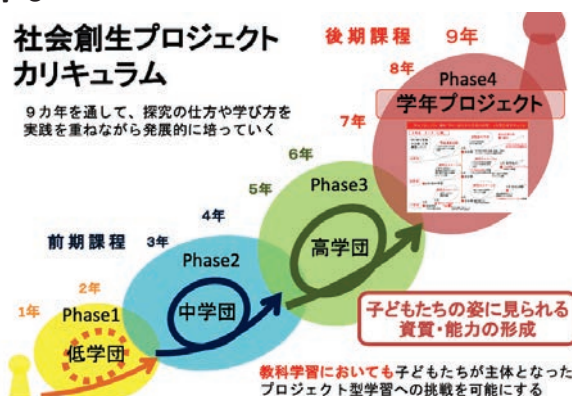


図 4 社会創生プロジェクト

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1)授業づくりの枠組み

(図 5) は探究サイクル「発意→構想→構築→遂行表現→省察」を元にした単元デザイン

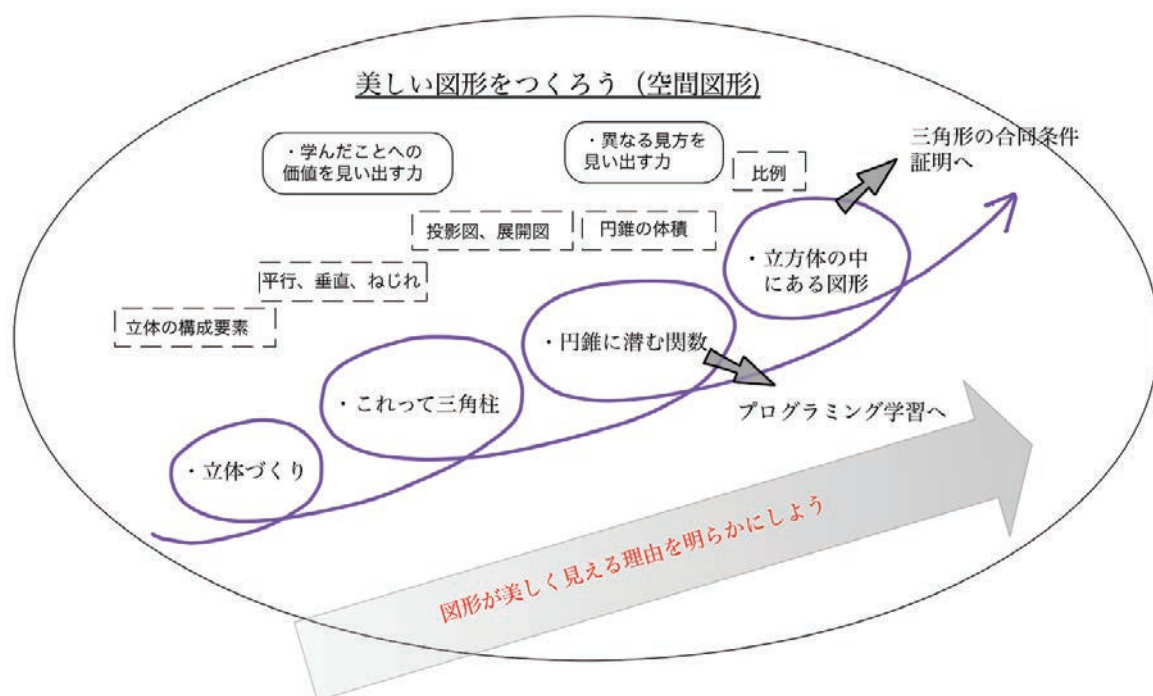


図 5 単元をデザインする枠組み

ンの枠組みを数学の実践を例に示したものである。スパイラルのつながりは、子供の学びのつながりを表している。子供たちは、その中に配置された題材から問いや課題を見付けだし、解決したり関連付けたりして、学びをつないでいく。右上がりのスパイラルは、学びの繰り上がりを示している。スパイラルに題材を記せば、子供たちの学びがつながり、繰り上がっているように見えるかもしれないが、実際の授業が必ずしもそうであるとは限らない。教師は授業を実践しながら、子供の様子から学びのつながりや、繰り上がりを実感する。もしそれが、(図6の①)に示すように確かなものであれば、何をもってつながり、繰り上がったのかを明確に示す必要がある。教師の思いと子供の実感が一致することが求められる。また(図6の②)に示すように、教師は学びをつないだつもりでも、子供の中でつながっておらず、何が繰り上がったのかははっきりしない場合もある。

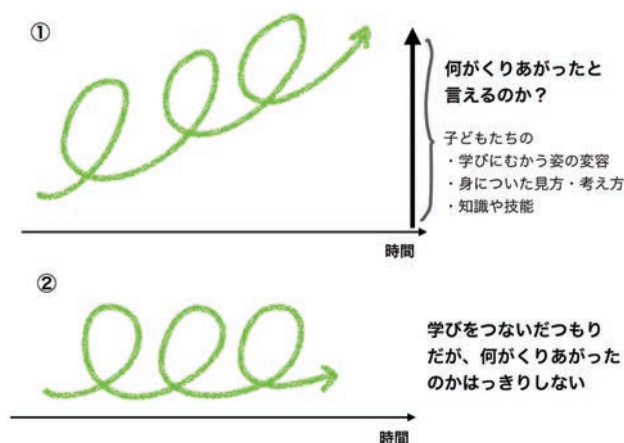


図6 学びのくりあがりについて

(2) 単元を貫く主題について

そこで、子供の学びを繰り上げていくために必要となるのが、(図5)に右上がりの矢印で示されている「単元を貫く主題」である。これについて次のようにまとめておく。

- ・子供たちが探究サイクルを回していくために必要な「単元を貫く見方や考え方」を生み出したり共有したりするための問いやテーマである。
- ・子供の中に備わっている直観や感覚、既得体験や既得事項を引き出し、結び付けていくものである。
- ・教師が教えて身に付くとは限らないし、子供たちだけで獲得できるとも限らない。教師と子供の協働により共有されていくものである。

(3) 数学の授業実践例

(図5)にある数学の実践の一部を紹介する。これは中1の空間図形の授業である。単



図7 立体づくり



図8 子供が表現した三角形



図9 子供が表現した球

元を貫く主題は「図形の美しさ」である。まず立体の構成要素である点や辺や面に注目して円すいや三角柱や球などの立体模型をつくっていく（図 7）。子供たちのつくった模型は歪んでいて美しくはない（図 8・9）。しかし、子供たちの立体に対する見方や考え方が表現されている。さらに、本来の美しい立体と子供たちのつくった模型とのずれが、「美しく作れなかった理由は？」という問いによって、探究サイクルを回していくのである。（図 8）の立体模型を見て「これは三角柱？」と問う。子供たちは側面のねじれに気付き、立体を二方向から見る見方や、空間での垂直や平行やねじれの位置関係の定義を生み出していく。また、「上の面（三角形）は平らなのか？」という新たな問いが生まれ、三角形は平面でも空間でも平らであること、平面は 3 点で決定することが発見される。

また、（図 9）の模型から面を重ねて立体をつくる見方が共有され、「円すいをつくる円の半径の変化に何か決まりがあるのではないか？」という問いが生み出される。子供たちは比例関係を発見し（図 10）、立面図にそれを示す。これを回転させることによって円すいの体積と円柱の体積の和に注目し、円柱の高さを小さくすれば両者の差は小さくなっていくと予想する。予想を確かめる過程でプログラミングへと学びが派生し、表計算ソフトを使って計算することで小数点以下まで値が近付いていくことに、子供たちは強い驚きを感じていた（図 11）。子供たちが探究してきた過程は積分を生み出す考え方そのものである。

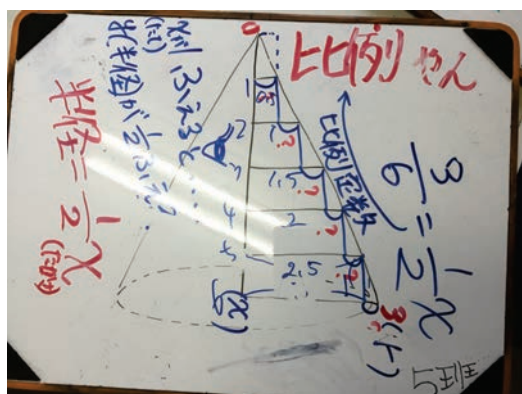


図 10 比例を発見

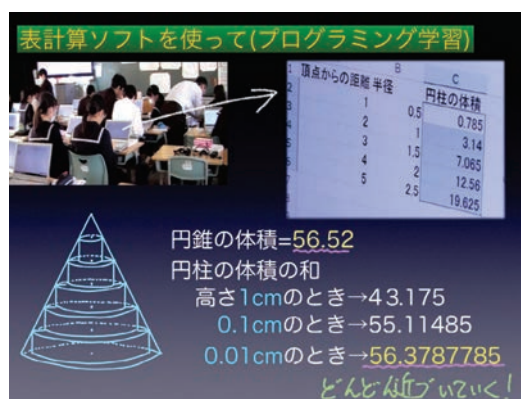


図 11 体積を比較

このように、「図形の美しさ」という主題から子供たちがいろいろな問いを生み出し、それを解決しながら数学（教科）を学んでいく。その過程で教師は適切に支援し、子供たちの問いや発見を価値付けしていく。子供の問いは主題によってつながっていくので、子供たちの学びも一時間ごとに区切れるのではなく、何時間にもわたるロングスパンのストーリー性のある学びになる。

(4) 学び方のつながりから見た授業改善 ～数学科と音楽科を例に～

数学科の学習内容は系統的に配列され、それらを順番に習得し活用していく単元構成となっている。（図 12）

（図 12）に示した「習得－活用サイクル」を中心とした単元構成を、（図 5）に示した「発意→構想→構築→遂行表現→省察」の探究サイクルを中心とした単元デザインへと再構成していくためには、教師が自身の授業観を大きく転換する必要がある。

単元計画			
次	時	内容	評価
一	1	【課題】 相似な図形とはどんな図形なのか。拡大図や縮図をかくて調べてみよう。	【知識・理解】 相似な図形の性質について理解している。
	2	【課題】 相似な条件はどんなだろう。合同条件と比べてみよう。	【数学的な見方や考え方】 相似な図形と合同な図形の関係を説明することができる。
	3	【課題】 2つの図形が相似な図形であることを証明しよう。	【数学的な技能】 2つの図形が相似なことを、筋道立てて順序良く説明することができる。
	4	【課題】 証明は相手意識。細部にこだわって証明の記述をしよう。	【数学的な技能】 数学的な表現を用いて、簡潔、明瞭に記述することができる。
	5	【活用課題】 ある手順通りに折れば、長方形の紙をぴったり三等分に折ることができる理由を説明しよう。	【数学的な見方や考え方】 相似な図形を利用して、線分の比が等しくなることを説明することができる。
狙いとする資質・能力の育成に関する学習活動			
①ー1 2つの輪ゴムを結んだ簡易パンタグラフを使って拡大図や縮図をかき、それらの辺の長さや角の大きさについて調べる			
②ー2 合同条件の辺の長さに関する部分に注目し、形は同じで大きさが違う図形の条件について考える。			
①ー3 2枚の正方形の折り紙を重ねてできる図形を観察して相似な図形を見だし、理由を明らかにして説明する。			
②ー3 長方形の紙を折り返したときにできる図形が、相似になることを多様な方法で証明する。			
③ー1 2枚の長方形の紙を使って、それを三等分に折る方法を確かめる。そして、なぜその方法でうまくいくのか数学の言葉を使って説明できるようにする。			

図 12 習得－活用サイクルの単元構成の例

数学の授業観の転換に音楽科の単元デザインは非常に参考になった。音楽科も数学科と同様の探究サイクルで単元をデザインしていく。本校音楽科では「音と音楽の違い」を単元を貫く主題としているが、主題のもつスパンが9年間と数学科よりも格段に長いのである。(図 13)

音楽科における子供の学びは、9 年間という時間の流れの中でダイナミックに展開されている。一つの題材での学びがその場限りで収束することなく、学級や学年を超えてより価値のあるものへとひろがり、ひいては学校文化として創造されている。同じ時期に同じ目的で取り組む題材を行うことによって、子供は比較鑑賞しながら自らの創作過程や表現方法を振り返り、次への学びへとつないでいく。半年や一年という長いスパンで探究してきた成果を発表し、相互評価する場として5年生から9年生が参加する音楽集会が位置付けられている。音楽集会も子供たちの手で運営され、学年の枠を超えた学びのつながりを子供たち自身が実感している。以下は音楽委員長の音楽集会後の全校生徒に語った言葉の一部である。

『皆さんの発表は、各学年ごと、各班ごとにそれぞれ違った魅力があり、とても素敵だなと感じました。それは、皆さんが今まで授業に真剣に取り組み、どうしたかもっとより良くなるんだろう、と試行錯誤しながら学びを深めてきたからだと思います。ですが、音楽集会は、自分たちの学びを発表するためだけに行う訳ではありません。

私は、この音楽集会は、ふだんの音楽で

9 年間を見通した学びの構想 ～春～

『音と音楽の違いは？』声による表現の可能性を探る

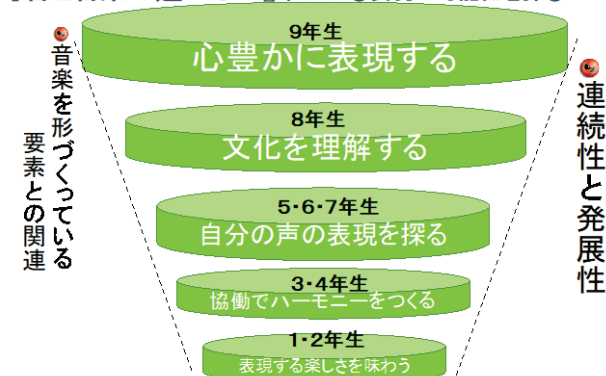


図 13 音楽科のカリキュラム構想

の学びを共有し、他学年との共通点を見付け、後輩は先輩から学び、先輩は後輩を育てる、それらのことをするために行うものだと思うし、それこそが附属の音楽文化を受け継ぐということだと思っています。皆さんも、発表をして終わりではなく、他の班や学年と比べてみて、こういうところ取り入れてみたいなあとか、ここはこうした方がよいなど振り返って、今後の活動に生かしてほしいと思います。』

子供自身が、音楽の授業の学年を超えたつながりや学びの意味、改善点などを省察し、他者にフィードバックできるのである。もちろんこれで終わりではなく、音楽の授業で各クラス個々の振り返りや意味付け、価値付けを教師が行う。音楽委員長の言葉は、他の子供たちの学びを次の探究サイクルにつなぎ、回していく力となる。

同じ探究サイクルを学年をまたいで継承することによって、子供たちが次第に自分たちの力で探究サイクルを回していく力を高めていく姿を目の当たりにすることは、数学科のカリキュラム開発にとっても参考になった。学年や領域を超えて、同じ学び方（見方・考え方）で探究サイクルを回していけないかと考えるようになったのである。その成果が図14に示す「6年から9年までの速さを共通の題材とした関数のカリキュラム」である。速さを題材とした同じ学び方を、学年をまたいでスパイラルに繰り返していくことは音楽科と同じである。3分の映像にまとめたものがISNのWebで公開されている。

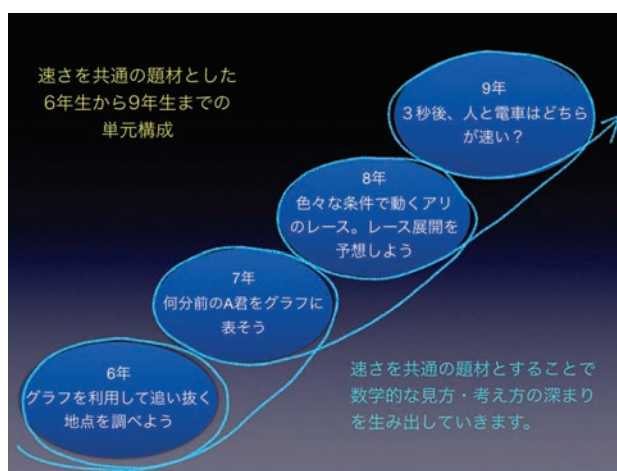


図14 共通の題材で学びを深める単元構成

音楽科と数学科のように、各教科の授業づくりやカリキュラム開発は相互に関連しながら進められている。これを支えているのが、異教科の教師数名で構成された部会である。後期課程では時間割の中に週1回部会の時間が設定されている。

このように、各教科が共通の探究サイクルを基に関連し合いながら授業づくりやカリキュラム開発を進めることで、子供たちの探究サイクルを回す力が更に高まり、いろいろな資質・能力を培っていくのである。

4. カリキュラムの評価

(1) 子供の変容を捉えるための枠組み

カリキュラムの評価は、授業を通して子供たちがどんな資質・能力を身に付けることができたのかによってなされる。本校で取り組んでいる探究サイクル「発意→構想→構築→遂行表現→省察」で培われる資質・能力を子供の変容から見取るための枠組みを（図15）に示す。この枠組みを使って、数学の実践（図5）における子供の変容を追ってみる。

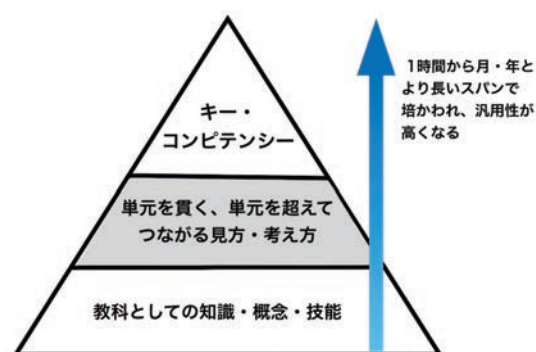


図15 子供の変容を捉える枠組み

ピラミッドの底辺部にあるのは「教科としての知識・概念・技能」である。(図5)では、「立体の構成要素」「平行, 垂直, ねじれ」など数学科としての知識・概念・技能が破線枠で囲んである。これらは, 1 時間単位のスパンで子供の学びの中に表れ, 獲得されていく。

ピラミッドの中央部にあるのは「単元を貫く, 単元を超えてつながる見方・考え方」である。(図5)で右上がりの矢印の中に示した「主題: 図形が美しく見える理由を明らかにしよう」から生み出される見方・考え方である。主題に関連付く“問い”や“呼びかけ”によって子供たちの学習対象に対する見方や考え方が引き出され, 共有され, 単元を通してつながっていく。

そして, 子供たちはそれぞれの見方・考え方を通して知識・概念・技能を獲得する。例えば立体づくりで「平面から立体を構成する」という見方・考え方が生み出された。これを共有する過程で, “円すいを作る半径の長さに一定の法則があるのではないか”という問いが生まれ, 解決の過程で子供たちは円すいの中に比例関係を見付け出した。更に比例のグラフが回転体の見方・考え方と結び付き, 子供たちに, 幾つかの円柱の和によって円すいの体積を求める方法を予測させた。円柱の体積の和を実際に計算する方法を見直すことで計算をプログラム化し, PC に計算させ円柱の体積の和が円すいの体積に限りなく近付いていくことを確かめた。

このように単元を貫く主題のもと, 探究サイクルがつながりロングスパンの学びが展開されると, 子供の数学や数学の学び方や他者への見方, 考え方に変容が見られるようになる。それをピラミッドの先端部分に「キー・コンピテンシー」として位置付ける。

(2) 子供たちの資質能力の評価 ～子供の語りの中に表れるキー・コンピテンシー～

キー・コンピテンシーは, 次のような子供の語りに表現される

『円すいの中に比例を発見したとき, ハッとさせられた。なぜならそのことを知るまでは, 立体と関数は全く関係のない2つの単元だと思っていたのに, このようなところで関係があると知り, とても衝撃を受けたからである。このことを知ってから, 全く関係のないように見える2つの単元でも, 何か関係があるのではないかと意識をするようになった。』

『立体の単元で, 今まで習ってきた平面だとか, 関数とか細かい計算とか, 文字式とか幾つかの単元が ^{つな}繋がりあって学んでいくのが数学だと感じた。この先, 自分たちがまだ気づいていない何かが結び付いてくるかもしれない。それが楽しみだ。』

(下線筆者)

子供たちにとって, 図形と関数は別々な単元であり, 立体づくりをしているときは, この2つが結び付くことなど予想していなかった。その後, 子供たちは, 「図形と関数を結び付けることによって新しい考えを生み出す価値」を実感した。そして, その後の授業でも子供たちに「同じ見方ができるのではないか」という学びの姿が見られるようになる。

このような子供の変容は, 何週間というロングスパンの学びの中で生み出され, 一旦子供に見られるよう

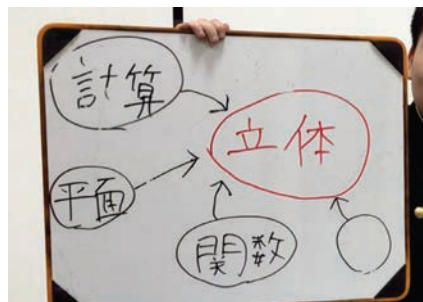


図 16 学びについて語る子供

になると簡単なことにはなくなる。週、月、年とより長いスパンで培われ、汎用性が高い力を「キー・コンピテンシー」としてピラミッドの先端部分に位置付ける。(図 5)では「学んだことの価値を見出す力」や「異なる2つのものを結び付け、新たな価値を見出す力」として実線枠で囲んである。こうした力こそが、これからの社会に求められる力である。もちろん教科の知識・概念・技能や見方・考え方は重要である。定期テスト等でこれらが身に付いたかどうかを測っている。しかし、ここでの“身に付いた”にどれほどの時間的スパンがあるのだろうか。解き方の記憶と検索の経験は時間とともに忘れ去れていく。教科の知識・概念・技能や見方・考え方は探究サイクルを回していく力の一部であって、その習得が学びの最終目的ではない。ロングスパンの協働探究を通して、子供たちが自分たちの学びについて何を語れるようになったのかを見取ることが「キー・コンピテンシー」の評価となっていく。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果や手応え

(1) カリキュラムオーバーロード問題の克服

「習得－活用サイクル」の授業づくりでは、(図 12)の単元計画にあるように、教科の系統性によって配列された内容に対し課題を設定し、その各々に培いたい資質・能力を対応させることになる。このように学習内容と資質能力をパッケージ化して系統時に配列するカリキュラムでは、教科の学習において、「キー・コンピテンシー(いろいろな場面に転移する子供の変容)」(図 15)を生み出すことは難しい。そこで、各教科の学びを対話的で深い学びへと転換することが求められている。「習得－探究サイクル」の枠組み中でこれを行おうとすると、一つ一つの課題に対して時間がかかるようになりカリキュラムオーバーロードを起こすことになる。さらに、「探究は総合ですればよい」となると、総合の授業にも多くの時間が必要となり、授業時間数はますます足りなくなる。

(2) 教科と総合における探究サイクルの相乗効果

「これまで全く関係がないと思っていた2つの事柄の間に、思いもしなかった関係を発見し、問題を解決していく力」はこれからの社会に必要な力と言える。総合の時間にこのような体験を子供たちにさせるためには、長い時間とプロセスが必要となり、その展開は一樣ではない。これに対し、数学では関数や図形などの領域を飛び越えて子供の学びが広がったとき、子供たちはこのような体験を得ることができる。つまり、教科は総合に比べて、計画的に意図的にこのような体験を経験させていくことができるのである。教科で得た学びの体験を内容の結び付きだけでなく、子供が発揮する資質・能力のつながりとして教科と総合の両方へと生かしていくことができる。例えば、総合の時間で探究のテーマ設定に悩んだとき、「この場面は国語でやった読みのテーマ設定の方法と似ている」といったつぶやきが子供たちから発せられる。

(3) カリキュラムを束ねるということ

数学科や音楽科のカリキュラムデザインにあるように、同じ学び方(見方・考え方)を、学年を超えてつないでいくことによって、子供たちはより深く学んでいけるようになる。つまり、全ての内容について深く探究しなくても、核となる単元を設定しその単元を深く

探究することによって、子供たちが「他もこれと同じ見方や考え方をすればよいのではないか」と臆することなく別な場面向かっていけるようになる。

そこで、主に習得や活用場面において反転学習が生きてくる。本校では理科で子供が互いに教師役を務める「リトル・ティチャー」という授業を行っている。カリキュラムオーバーロード問題を克服し、子供たちに対話的で深い学びを保障するためには、内容と資質・能力をパッケージ化して、細切れに系統立てていくカリキュラム開発から、核となる単元を設定

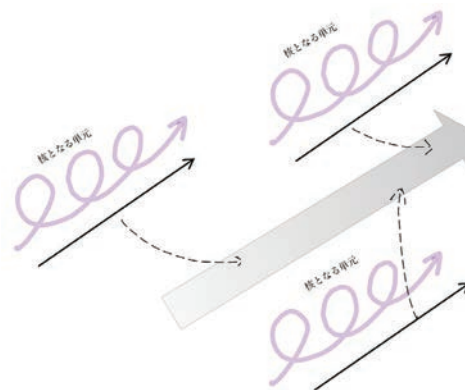


図 17 カリキュラムを束ねるイメージ

し、核となる同士をつなぎ束ねていくカリキュラム開発へと進んでいく必要がある。図 17 は後者のイメージを図に表現したものである。カリキュラムをつなぎ束ねることは、単元を貫く主題（図 17 中の矢印）をつなぎ束ねることである。「図形の美しさ」や「音と音楽の違い」といった主題は学年を超えてつながっている。また、この 2 つの主題は教科や総合の枠組みを超えてつながっていくことが考えられる。主題のつながりは、子供の変容のつながりを生み出していく。

6. カリキュラム・マネジメント実現に向けた課題

(1) 探究サイクルについて

これからの社会で求められる資質・能力が「習得→活用型」の学びだけでは育成が難しい。本校が長年研究している「発意→構想→構築→遂行・表現→省察」の探究サイクルによる協働探究学習は、これらの資質・能力の育成につながっていく。この探究サイクルは、実際の子供たちに応じて捉え直す必要がある。〇〇型といった授業の型ではない。AARサイクルなど別の探究サイクルもあり、使われている言葉も似ている。本校が大切にしている一つが「発意」である。どのように子供たちに探究の発意を起こさせるかを考えることに教師は頭を悩ませている。単元を貫く主題が発意を起こさせるのだが、始めから主題が明らかになっているとは限らない。それぞれの子供と教師に応じた探究サイクルの回し方を考えているのである。

(2) 教師の授業観の転換

カリキュラム開発で最初に直面する壁は、教師の授業観の転換である。教師自身が「習得→活用」の授業体験が多いので、子供の目線で探究サイクルを捉えることが難しい。異教科教員数名からなる研究部会、教科会、全校での教育実践研究会によって子供たちの見取りについて話し合ったり、長期にわたる実践記録の読み合いをしたりしている。やはり、協働探究の授業経験値が与える影響は大きい。互いの経験を語り合い共有できる教員のコミュニティ形成が欠かせない。教師の授業観の転換は子供たちの探究サイクルに直接結び付いていく。

(3)探究サイクルの継承について

本校の強みの一つに、共通の探究サイクルについて長年にわたり継続して研究していることが挙げられる。教員の異動があっても、探究サイクルが継承されなければならない。年間の研究会も探究サイクルの継承に多くの時間と労力が使われる。しかし、気を付けなければならないのは、探究サイクルに合わせた授業をすることが目的となってしまうことである。今日求められているのは、何のためにそのような授業をするのか、どんな子供たちを育てたいのかを明確にすることである。探究サイクルの継承に時間と労力がかかりすぎ、「何のために」という将来の研究への方向性をスクラップ&ビルドしながら見いだしていくことが不足していることが課題である。

(柳 博恵・島田 裕美子・柳本 一休・木下 慶之)

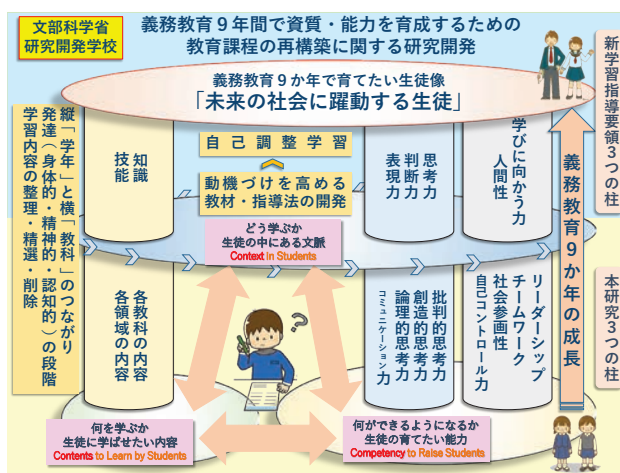
7 京都教育大学附属京都小中学校

義務教育9年間で資質・能力を育成するための教育課程の再構築に関する研究開発 ～縦（各学年）と横（各教科・各領域）のつながりを意識したカリキュラム再構築～

本校は平成29年度より義務教育学校へ移行し、本年度は文部科学省研究開発学校の指定2年目を迎え、義務教育9年間の学習内容の整理・精選（カリキュラム・マネジメント）を社会科や理科を中心に全教科で行い、資料1のように新学習指導要領を読み解き、学年と教科の枠を超えたカリキュラム提案に取り組んでいる。特に、新学習指導要領に盛り込まれたプログラミング的思考を前期課程に新設した技術・家庭科として、授業実践を進めている。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

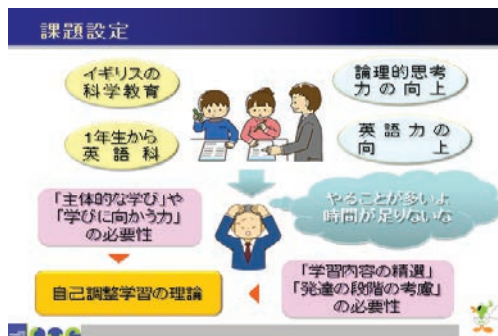
本校はこれまでに小中一貫校としてキャリア教育に力を注ぎ、思考力育成を基盤とした教育実践や小学校1年生から教科としての外国語（英語）教育に取り組んできた、この中で、資質・能力として論理的思考力やコミュニケーション力の向上が見られるようになった。しかし資料2のように、既存の学習内容に新たな学習内容を取り入れていたため、学習内容の増加や重複、生徒と教師の多忙感が感じられるようになっていた。



資料1 本校の研究の全体像

そこで、これまでの教育実践を土台に、資質・能力を効果的に育成するための義務教育9か年のカリキュラムを再構築することとした。特に小学校と中学校の枠を超えた9年間という大きな枠組みの中で、資質・能力を段階的で継続的に育てていけるように学習内容の整理・精選を行ったり、同時に教科間の学習内容の重複の解消なども行ったりしている。

このように学習内容の低学年への前倒しではなく、義務教育9か年のゆとりある学習内容のカリキュラム・マネジメントに取り組む中で、教科ごとに、特に重視すべき資質・能力や目指す生徒像の明確化に取り組んできた。この結果本校生徒の学習に対する意欲は全般的に高いことが明らかとなっているが、学年が高くなるに従い「自己効力感」は低下し、それとともに内発的動機づけも低下していく傾向が見られることも明らかとなっている。このため、「主体的に学びに向かう態度」の育成が必要と考えられる。この成果を社会の変化に対応できるものとするために、OECD“THE FUTURE OF EDUCATION AND



資料2 課題設定

SKILLS Education 2030”において「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として挙げられている、認知的スキルやメタ認知スキル” 批判的思考力，創造的思考力，ラーニング・トゥ・ラーン，自己調整，社会的及び情意的スキル（例えば，共感，自己効力感，協働性）を参考にした。そして資料3のように，各コンピテンシーについて発達の段階を考慮し，初等部，中等部，高等部のそれぞれの目指す生徒像として具体的に示した上で，カリキュラム・マネジメントに取り組むこととした。

資質・能力	目指す生徒像	初等部の生徒像	中等部の生徒像	高等部の生徒像
学びに向かう力・人間性等	・他者の意見を受け入れ、円滑に集団を導こうとする生徒（リーダーシップ）	・友達や仲間と協力して活動を行うようとしている。 ・困っている人がいないかを確認し、楽しく活動しようとしている。	・目的を達成するために見通しをもち、仲間の意見を開きながら行動しようとしている。 ・学習集団として意識を高められるような雰囲気をつくり、気持ちよく活動できる場づくりをしようとしている。 ・自分ができようことを考え、積極的に活動に参加しようとしている。	・チームの意識を高めるために、仲間の意見を開き入れ、適切な指示を出している。 ・構成員の個性を大切に、円滑な活動ができるようになっている。 ・リーダーの意思を考え、自分の役割を考え行動しようとしている。
	・課題や姿勢で周囲と協調して取り組もうとする生徒（チームワーク） ・様々な人や集団、社会と関わり、つながろうとする生徒（社会参画性）	・リーダーの指示を聞こうとしている。 ・ルールを守り、仲間と協力しようとしている。 ・身近なことに興味をもち、積極的に関わろうとしている。 ・班や当番活動などで、自分ができることをやろうとしている。	・仲間のために役に立とうとしている。 ・学習成果や結果から、振り返る視点を明らかにして自己評価しようとしている。 ・学校や学年、学友会に興味をもち、積極的に活動に参加しようとしている。 ・与えられた役割に責任をもって取り組もうとしている。	・目的達成のため、集団に貢献しようとしている。 ・学校や社会のさまざまな事柄に興味をもち、自ら参加し、行動しようとしている。 ・社会全体への効果も考え、社会的な活動に積極的に取り組み、社会に貢献しようとしている。 ・活動の過程を振り返り、具体的な課題や問題を把握し、次への活動につなげようとしている。 ・さまざまな視点から考え直し、新しい問いを立て、行動に移そうとしている。
思考力・判断力・表現力等	・物事を様々な角度から捉え、評価・判断することができる生徒（批判的思考力）	・物事を1つだけでなく、2つ以上の視点で読み取り捉えようとしている。 ・出たこと出来なかったことを振り返ろうとしている。 ・いくつかの方法の中で、自分に合った方法を考え、行動しようとしている。	・物事を複数の視点から捉え、評価・判断しようとしている。 ・学習成果や結果から、振り返る視点を明らかにして自己評価しようとしている。 ・自分評価をもとに、次への課題を導き出し行動しようとしている。	・物事を複数の視点から読み取り、日常生活や社会と関連づけて、評価、判断しようとしている。 ・常識や固定概念にとらわれず、新たな発想や着想を導出し、新しいものの見方や考えを導き出そうとしている。
	・新しいものの見方や考え方を導き出すことができる生徒（創造的思考力） ・事象を客観的に分析し、結果に至るまでの論理を、道筋を立てて説明できる生徒（論理的思考力） ・様々な考えや価値観をもった人とコミュニケーションをはかることができる生徒（コミュニケーション力）	・1つの事象から多くのものの見方や考え方を導き出そうとしている。 ・根拠となる情報を見つけ出し、それをもとに自分の意見を伝えようとしている。	・出し合った考えをもとに、それらを検討しながら、新しいものの見方や考えを導き出そうとしている。 ・複数の情報を取捨選択して、客観的なデータを提示しながら、自分の考えを説明しようとしている。	・常識や固定概念にとらわれず、新たな発想や着想を導出し、新しいものの見方や考えを導き出そうとしている。 ・さまざまな事象を整理して、相手の立場や状況を正確に判断し、客観的な根拠をもって説明しようとしている。

資料3 本校が提案する資質・能力と目指す生徒像

2. カリキュラム・マネジメントの実践

～縦と横のつながりから生まれる学びのゆとり～

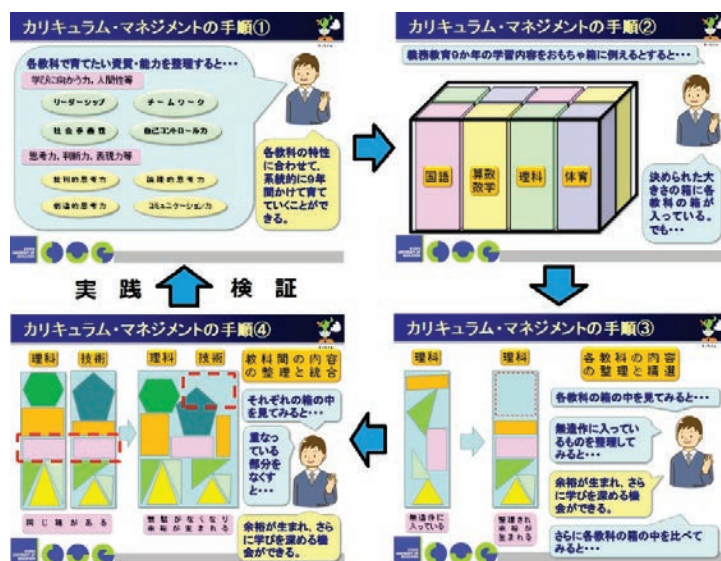
本校ではカリキュラム・マネジメントを、資料4のように4つの手順で進め、完成したカリキュラムを実践しながら検証を行い、修正を加えていくというサイクルを通して、常に生徒の実情に合ったカリキュラムになるように心がけている。

（1）「生徒の実態把握」

（手順①）

これまでの本校が取り組んできた研究成果を生かし、「ピアジェの発達の段階」や「チップ・ウッ드의成長のものさし」等を参考に、生徒の発達の段階を捉えるようにしている。

新学習指導要領で示されている3つの資質・能力のうち、知識及び技能等や思考力・判断力・表現力等については、これまでの本校の研究成果をもとに、生徒の発



資料4 カリキュラム・マネジメントの手順

容を追っていく取組を行っている。例えば論理的思考力について、個々の発達の段階を科学推論課題によって「前操作期、具体的操作期、移行期、形式的操作期」に対応させて客観的に捉えるようにしている。このように教師の経験や主観だけに偏らないようにして、生徒の実態把握の信頼性が高まるように心がけている。

また、特に生徒の内面として変化が捉えにくい学びに向かう力については、自己調整学習の理論に基づいた資料5のようなアンケート（5件法）を本校独自に作成し、1年生から9年生までの実態調査に生かしている。このアンケートについては、因子分析を行った上で有効性を確認した上で使用し、得られた結果を主体的な学びの原動力となる「自己効力感」、「内発的動機づけ」「同一化動機づけ」の観点で分析して、生徒の主体的な学びの状況を客観的に捉えられるようにした。

番号 質問内容

- 1 学校の学習内容を理解する自信がある。
- 2 学校の学習に取り組んでいく自信がある。
- 3 学校の学習は、得意なほうだと思う。
- 4 学校で知識を多く身につけることは大切だと思う。
- 5 解決するのが難しい出来事について、今まで知らなかったことが、わかるようになるのは楽しいと思う。
- 6 テレビやインターネット等で流れている情報について、学校の知識をもとに、一度、考え直してみることは大事なことだと思う。
- 7 解決するのが難しい出来事に関して、いろいろな疑問をもつことはおもしろいと思う。
- 8 解決するのが難しい出来事について、自分のふだんの生活に結びつけてみることは大事なことだと思う。
- 9 解決するのが難しい問題について、実際に確かめて、事実を知ることが楽しいと思う。
- 10 解決するのが難しい出来事について知ると、ふだんの生活の役に立つことが多いと思う。
- 11 解決するのが難しい問題について、いろいろと自分で詳しく調べてみたいと思う。
- 12 解決するのが難しい出来事について知った事実は、人に伝えることが重要だと思う。
- 13 解決するのが難しい問題について、実際に確かめて、いろいろと考えを深めることが楽しいと思う。
- 14 解決するのが難しい問題について、自分の言葉で説明できることが大切だと思う。
- 15 ある教科の知識や考え方を、他の教科の学習でも、積極的に活用したいと思う。
- 16 学校で学んだことは、物事が正しいか、誤っているかを判断するときに役に立つと思う。
- 17 学校で学んだ知識や考え方をもとに、人と意見交換をするのが楽しいと思う。
- 18 解決するのが難しい出来事について、実験で確かめてみることは、大事なことだと思う。
- 19 解決するのが難しい問題について、その証拠を考えながら、話し合うのがおもしろいと思う。
- 20 学校で学んだ知識をもとに、自分の周りのことについて、正しいか誤っているか、考えることは大切だと思う。

資料5 「主体的な学びを捉えるためのアンケート」

(2) 目標の共有や共通理解」(手順①)

まず「本校の育てたい生徒像」について共通理解した上で、その生徒を育てるために「必要な資質・能力」について検討した。ここでは各教科の特質に応じて、特に育てたい資質・能力を選定し、全教科・全領域を通じてバランスよく資質・能力が含まれるようにした。ここでは学校の特性や特徴を考慮し、これまでの研究成果を土台にして考えた。

次に義務教育9か年の学習内容の確認を行い、各教科で育てたい資質・能力を効果的に育てるための学習内容の配列を検討して各教科のシラバスの作成に取り組んだ。そして、各教科の学習内容の目標と評価について、育てたい資質・能力と照らし合わせてカリキュラムの作成に取り組んだ。各教科で作成したカリキュラムに基づいて教科指導を行い、教

科内と教科間で学習内容等の検証を行い、その都度必要に応じて修正を行っていくこととしている。

生徒に必要な資質・能力は、様々な社会的要因によって変化していくものであり、それに応じてカリキュラムも変化し続けなければならないものであると考える。したがって、その都度修正していくことはとても大切であるとする。

(3)「研究会におけるカリキュラムの検討」(手順②③④)

義務教育 9 か年の学習内容の検討を行うに当たって、膨大な学習内容を把握していくために、前期課程と後期課程の両領域の教員が各教科部会に所属できるようにした。その上で資料 6 のように、全教員がそれぞれの教科部会に分かれて、義務教育 9 か年の学習内容の洗い出しを行った。学習内容を付箋に書き出し、系統性のある学習内容に関しては同じ色にして、義務教育 9 か年の学習内容が視覚的に一目でわかるようにして、系統性の把握をしやすくしながら検討を行った。さらに、それぞれの学習内容が生徒の発達の段階や生徒の実態に合っているのか、前期課程領域と後期課程領域で学習内容がスムーズに連結されているか等の視点で検討し、各教科の縦の系統性について整理・精選を行った。



資料 6 研究会の様子

次に教科チーフを中心に教科間の連携を強化し、初年度は資料 7 のように各教科から中心となる視点を明確化した上で、教科間での学習内容の重複の有無の検討や教科間での役割分担の明確化などを行い、教科を超えた学習内容の整理・精選を行った。ここでは横のつながりとして学年部会単位で教科間の学習内容の把握を行い、教科を超えて共通して学べるか、学習時期や順番は適当かなどを検討した。特に技術・家庭科と英語科においては、初等部において新設した教科であり、新たな学習内容となるためそれぞれの教科だけではなく、

学年担当も協力して学習内容の検討を行った。この横のつながりによって教科横断的な学習内容の明確化、教科を超えた学習内容の連続性など、生徒の資質・能力を育成するカリキュラムの編成ができるのではないかと考える。



資料 7 各教科の明確化した中心となる視点

(4) 学内・外部支援の資源活用

各教科に本学の大学教員を連携協力者として本校教員とともに研究に取り組んでいる。各教科の学習内容の整理・精選に対して専門的な視点でアドバイスを受けて、教材開発や指導法の改善に取り組んだりして、各教科の特質を生かした理論に基づいた実践研究になるように取り組んでいる。カリキュラムの精選・整理に関して、現場の教員の主観だけでは足りない根拠となる部分を、大学教員の学術的な理論に基づいて分析することでカリキュラムの精選・整理の根拠が明確化できるという利点がある。



資料8 中学生サミットの様子

具体的な一例として、理科において大学教員と連携して、論理的思考の発達の段階を科学的に調査分析したり、発達の段階に合った教材開発を行ったりしている。

また、他大学の教員や各種団体と連携しながら、生徒の学びが生かされる場が保証されるように努めている。具体的な一例として、資料8のように中学生サミットやサイエンスアゴラに参加して、現代的な課題（エネルギー問題や震災）とどう向き合うかということを考える場を設けている。これによって、学びが机上の空論ではなく、実生活に即した学習内容となっていくように考慮している。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善（縦のつながりの一例）

発達の段階を考慮したカリキュラム・マネジメントによって、生徒の実態に合った学習課題の設定が可能となることで学びの階段に無理がなくなり、生徒の学びの連続性が保たれるようになった。例えば理科において、生徒の認知的な発達の段階を科学推論課題によって分析すると、具体的操作期（主に1～5年生）、移行期（主に5～7年生）、形式的操作期（主に7～9年生）となっていた。



資料9 理科の一例

そこで各学年の学習内容を発達の段階に合わせた課題設定にし、資料9のように各学年の学習内容について学年が進むにつれて学習課題が具体物から抽象物になるようにした。例えば5年「ふりこ」において、一般的な授業ではあらかじめ変数（振れ幅、長さ、おもさ）が全て与えられ、実験方法まで示され確認実験となっている。このため条件制御という論理的思考力の育成につながりにくい。したがって本校では、まず「変数とは何か」ということを具体物を使って「変数」を捉える授業を行い、その上でふりこの周期の違いを考えさせ、生徒から変数を示させ実験を計画させる資料10のような授業の流れにしている。資料中のCAとは認知促進の略であり、発達の段階を考慮して発達の段階が高まる（具体的操

作期→形式的操作期）ようにしていく手立てである。

これにより、生徒の主体的な学びが高まるだけでなく、学習課題に対する学び（ここでは論理的思考）が深まり、教材開発や指導法の改善につなげることができた。

4. カリキュラム・マネジメントの評価

カリキュラム・マネジメントの評価をする判断するには、資質・能力の変容を評価していく必要がある。この資質・能力を評価する方法として、主体的な学びに関しては自己調整学習の理論に基づいたアンケートを、思考力・表現力・判断力に関しては生徒の記述を基にしたキーワードマッピング法を、知識・技能に関してはペーパーテストをそれぞれ主に判断材料とした。主体的な学びの指標として、「自己効力感」「内発的動機づけ」「同一化的動機づけ」を挙げることにし、これらを資料5のアンケートによって調査・分析を行った。

後述の「横のつながり」として社会科と理科と技術科で行った授業について、5件法で行ったアンケートを行い分析すると、資料11のような結果が得られた。この結果から自律的動機づけ指標が高いことから、主体的な学びが高まっていることが予測できる。このことからアンケートによって、生徒の学びの高まりを確認できるとともに、カリキュラム・マネジメントを行った学習内容について、その妥当性を評価するための一指標として扱えるのではないかと考える。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果や手応え

教科間の連携によるカリキュラム・マネジメントにより、各教科で育てたい異なる資質・能力を総合的に生かして課題解決に取り組み、生徒の学びが深まっていく姿が見られた。

例えば資料12のように、理科（論理的思考力）、社会科（批判的思考力）、技術科（創造的思考力）において、学習課題を各教科の特質に応じた見方・考え方で捉えることで生徒の視点が多面的になったり、教科間の連携により物理的に学習時間の確保ができた。具体的には、各教科の学習内容（電力やエネルギー）に重なりがあるため、この単元を共

	CA授業の展開	通常授業の展開
導入	振り子の1往復する時間は何によって変わるのだろうか 2つの変数を同時に変えたふりこの1往復する時間を比較させる演示実験を行い、変数に着目させる。 ・「振れ幅」「おもりの重さ」「振り子の長さ」	・ふりが1往復するようすを観察し、変数に着目させる。 ・「振れ幅」「おもりの重さ」「振り子の長さ」
実験	振り子の1往復する時間は何によって変わるか調べる実験を考えよう 【条件制御に対する認知的葛藤】 実験回数（比べる変数の組み合わせ）を3回までとし、 班ごとに予想と実験計画を立てる。 ※条件制御が不十分であると、3回までの実験によって、ふりこの規則性を見出すことはできない。 【メタ認知・社会的構築】 他の班の実験計画を聞き、質問したり説明したりして、もう一度、実験計画を練り直す。 班ごとに実験を行い、実験の結果から、振り子の1往復する時間は何によって決まるのか考える。	実験1～3を順番に行う。 実験1 振り子の長さを変えた実験 実験2 おもりの重さを変えた実験 実験3 振れ幅を変えた実験 実験の結果から、振り子の1往復する時間は何によって決まるのか考える。
まとめ	自分たちの実験からいえることを発表しよう 班ごとに実験結果を発表する。 【メタ認知】 あと1回だけ実験をさせる。 ※条件制御が不十分であった部分を補う場を設け、条件制御に対するメタ認知を行う。 「長さだけが関係する」	班ごとに実験結果を発表する。 「長さだけが関係する」

資料10 授業の一例

各学年と全体の動機づけ尺度得点の平均値と人数

動機づけ	9年生	8年生	全 体
内発的動機づけ	3.20 (86)	3.40 (79)	3.30 (165)
同一化的動機づけ	3.33 (86)	3.57 (83)	3.45 (169)
取り入れ的動機づけ	2.03 (87)	2.13 (83)	2.08 (170)
外的動機づけ	1.67 (86)	1.83 (83)	1.75 (169)
自律的動機づけ指標	4.35 (84)	4.55 (78)	4.45 (162)

(注) 括弧内は人数を示す。

資料11 横のつながりの一例

通単元として課題を設定した。そして各教科の学びが重ならないように配列して役割分担をした。生徒の学びの継続性や実生活への汎用性も高まり、前述の資料 11 にあるように、各教科の学びが真の意味での深い学びにつながったといえる。



資料 12 横のつながりの一例

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

教科を超えた学習内容に関わる部分や小学校領域と中学校領域の学習内容に関わる部分の整理・精選において、教科の特質の違いや学び方の違い等、すり合わせの部分で課題が感じられる。また、資質・能力の評価について、信頼性・妥当性のある評価法が確立していないため、カリキュラム・マネジメントの成果を評価し、修正を加え、それを繰り返していく上で難しさが感じられる。

また、物理的な課題として、前期課程と後期課程を超えた学習内容の移動に関して、教科書の取得に難しさがあったり、新たな教材を自作しなければならないという点で負担が増えてしまったりという点である。これは校種や学年をまたいで無償の教科書を先取りという形で教科書の取得ができないという現実的な課題がある。このため義務教育学校の法令上の特例があるにも関わらずスムーズに活用できないため、その体制づくりが必要であると感じる。

(野ヶ山康弘)

【参考文献】

- 1) 文部科学省、教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 2) 文部科学省、「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」
- 3) 文部科学省、新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示）
- 4) 文部科学省、「小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）・総則・関係資料」
- 5) OECD（経済協力開発機構）、「THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS Education in 2030」
- 6) 伊藤崇達, 神藤貴昭, 「自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証」, 『日本教育工学雑誌』 27 巻 4 号収録, 2004
- 7) 文部科学省初等中等教育局教育課程課, 「OECD Education 2030 プロジェクトについて 教育とスキルの未来: Education 2030 【仮訳（案）】」, 中等教育資料 5 月号, 学事出版（2018）
- 8) 野ヶ山康弘, 岡田努, 「生徒の意欲を喚起する授業デザインの構築と検討 1 ～福島と共に学ぶ放射線教育～」, 日本科学教育学会年会発表論文集（2018）
- 9) 野ヶ山康弘, 谷口和成, 「粒子概念の系統的カリキュラムに関する検討」, 京都教育大学教育実践研

究紀要 17 号 p105-115 (2017)

- 10) 坂東舞, 野ヶ山康弘, 小西亜弥, 谷口和成, 「低学年における認知促進プログラムに関する研究 1 – 英国 C A S E プログラム『Let' s Think!』の実践 –」, 日本理科教育学会近畿支部大会 (2017)
- 11) 足立彰, 「中等教育における『造形あそび的活動』を起点とした授業展開の可能性について」, 日本美術教育学会学術研究大会三重大会 (2018)
- 12) 今西竜也, 他, 「英語教育における小中高の接続と連携」, 関西英語教育学会研究大会 (2015)
- 13) 今西竜也, 「小中一貫校におけるモジュール学習について～指導者および学習環境に配慮した教材の開発～」, 日本児童英語教育学会関西支部英語活動研究会 (2015)
- 14) 國原信太郎, 「『句会』を通して養う論理的批評力と思考力」, 京都教育大学国文学会誌 45 号 (2018)
- 15) 國原信太郎, 「伝統的な言語文化に親しむ生徒の育成を目指して」, 国語教育研究 1 月号 (2018)
- 16) 大坪 治彦, 奥山 茂樹, 「小中一貫教育における効果的な教育課程編成のあり方 : 義務教育学校制度創設との関係と鹿児島県における課題」, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要特別号 6 (2016)
- 17) 谷口和成, 上田綾希子, 野ヶ山康弘, 「科学推論課題 (SRTs) による児童・生徒の認知レベルの評価と課題」, 日本物理学会講演概要集 66 (1-2), 428, (2011)
- 18) 安彦忠彦編著 (2012), 「子どもの発達と脳科学～カリキュラム開発のために～」, 勁草書房
- 19) 安彦忠彦著 (2014), 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり～人格形成を見すえた能力育成をめざして～」』, 図書文化
- 20) 安彦忠彦編 (1985), 「新版カリキュラム研究入門」, 勁草書房
- 21) チップ・ウッド著, 「成長のものさし」, 図書文化
- 22) 平田豊誠, 小間翠, 野ヶ山康弘, 小川博士, 「電流概念と電気エネルギー概念の区別を実感できる電気回路モデルの開発と効果検証」, 日本理科教育学会全国大会 (2017)

8 埼玉県上尾市立東中学校

ー「グローバルシティズンシップ科」を中心としたカリキュラム・マネジメントの実践ー

上尾市立東中学校は、全校生徒 661 名、教職員 37 名（2018 年度）の比較的大規模な中学校である。本校は 2015 年度から 2018 年度の 4 年間、文部科学省より「研究開発学校」の指定を受け、新教科「グローバルシティズンシップ科」を設立し、中学校におけるシティズンシップ教育の在り方について全校で研究を推進してきた。

本校では、「総合的な学習の時間」を「グローバルシティズンシップ科」として置き換え、参加型学習の形態を用いて、教師がファシリテーターとなって授業を進めてきた。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) 本科を通して育成を目指す資質・能力の決定

本科を設立する際に、本科を通してどういった生徒の育成を目指すのか、を話し合い、目指す生徒像の設定を行った。

生徒像の設定に当たっては、本科の目的である①社会参画意識の向上②持続可能な社会の担い手の育成③多様な他者と協働できる力の習得を踏まえ、表 1 に示した 5 つを「目指す生徒像」とした。

表 1 「グローバルシティズンシップ科 目指す生徒像」

＜目指す生徒像＞

- 1 自らの考えや根拠のある意見を持って社会に参画できる生徒
- 2 多様な文化、習慣、考え方を尊重し、共に生きることができる生徒
- 3 自ら課題を見付け、物事を多面的に考えられる生徒
- 4 クリティカルな思考を身に付け、自ら進んで調査し発信することのできる生徒
- 5 一人の市民として、より良い社会づくりに協働して参画できる生徒

また、目指す生徒像を具現化するために、本科の学習において、どういった資質・能力が求められるか、を協議し、以下の 8 点をグローバルシティズンシップ科を通して育成を目指す資質・能力とした。

＜8 つの資質・能力＞

【社 会 参 画】一人の市民として社会をより良くしようとする活動に関わろうとする力

【多 文 化 共 生】多様な背景（宗教・言語・歴史等）を理解し、互いに尊重する力

【課題発見・設定】自らの課題に気づき、自分ごととして捉え、課題を設定する力

【批判的思考】物事の本質を捉え、多様な視点で事象を読み取ることができる力

【協 働】多様な他者と協力し合い、それぞれの良さを生かして課題解決に挑む力

【資料収集・活用】課題解決に向けた適切な資料を収集し、分析を加えて資料を活用する力

【発表・発信】調べた内容や自分の考えをまとめ、相手に伝わるように発信する力

【課題解決】課題解決に向けて必要な手順、過程を見いだすことができる力

(2)各教科ならではの学びとグローバルシティズンシップ科との関連付け

グローバルシティズンシップ科（以下、本科）では、表2のように学年ごとにカリキュラムを作成し、SDGs（持続可能な開発目標）を柱とした学習に取り組んできた。学習内容は、国際協力、環境問題等のグローバルな話題から学校づくりやまちづくりといった足元の話題まで多岐にわたっている。

本科の学習では、生徒自らが学習課題を設定し、課題解決に向けて学習を進めているため、それぞれのテーマによって使用する資料・文献は大きく異なる。そうしたことから、生徒も教師も本科の学習を通して教科の枠を超えて既存の知識を結び付けたり、新たな知識を習得したりして授業を進めてきた。

本科の学びをより豊かにするために、各教科の学びを体系的に示し、本科にどのように関連付けることができるのか、について明確にする必要が出てきた。そこで各教科において習得を目指す知識・技能や教科で得られる資質・能力について、その教科ならではの視点に基づいて本科との関連を示した。（表3）

その後、それぞれの教科の学びを活用し、それぞれが互いに連携し、学びを共有したり補完したりすることで、相乗効果を見出せるよう各教科で工夫を行った。

表2 2018年度 グローバルシティズンシップ科 カリキュラム

	1年生	2年生	3年生
1学期	世界の現状を知ろう (ワークショップ体験)	生き方・働き方を考えよう (職場体験学習×GCE)	SDGs フォトコンテスト (修学旅行×GCE)
	生徒総会に向けて (全校)		
2学期	SDGs を自分のことばで (SDGs 理解のための活動)	持続可能な社会の実現に向けて (校外学習×GCE)	上尾をプロデュース ・ 市政講座 ・ 政策評価
3学期	社会の中にある SDGs ・ 講演会 ・ SDGs の視点から見る職業	・ 関係機関訪問 ・ SDGs 達成に向けた提案 ・ レポート作成	・ まちづくりと SDGs ・ 政策提案

表3 各教科におけるグローバルシティズンシップ科との関連付け

国語	新聞の読み方・説明文の書き方等、文章を用いた表現方法について
社会	資料の読み取り方、探し方、歴史的・地理的・公民科で習得する知識について
数学	統計資料の作り方、統計資料の読み取り方について
理科	環境・エネルギーに関わる学習について 科学的なものの見方・考え方について
音楽	音楽作品を通した歴史、宗教的な見方・考え方について 世界の民族楽器・伝統音楽
美術	美術作品を通した歴史、宗教的な見方・考え方について
保健体育	スポーツを通じた国際協力、オリンピック・パラリンピック教育について
技術・家庭	コンピュートースキル、消費者教育に関わる関連事項について
外国語	海外の多様な文化について 英語を用いての資料の読み方、探し方について

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) 各教科の年間指導計画を用いた教科等横断の実現

①SDGs（持続可能な開発目標）を活用した事例

2017年度の校内研修において、年間指導計画とSDGsを関連付け、SDGsの項目から教科の学習内容をつなぎ、学年や教科を超えたカリキュラム・マネジメントに取り組んだ。

他教科の教科書、資料集、年間指導計画を見比べながら、SDGのゴールを組み合わせることで教員は教科が異なっても学習内容に同質性が見られることや、各教科どうして学びが学年や教科を超えてつながっていることに気付くことができた。日頃は教科の中だけで行いがちな教材研究の中ではあるが、他教科の視点を入れることで自分の専門教科と他教科との関連が明確になり、それぞれの教科における「学び」がどのように活用されていくのかを考えるきっかけとなった。

また、「それぞれの教科はSDGsの達成にどのように貢献できるのか」を考え、各教科の学びがSDGs達成に生かせるよう教科内で議論した内容を年間指導計画に書き入れられるようにした。こうしたことで、学習内容と17のゴールを関連付けるだけでなく、私たち教員も含めてSDGsの達成に向けてどのように社会課題と向き合う必要があるのかを考えることができた。

② 本科で育成したい資質・能力との関連付け

各学年の教科ごとに作成した年間指導計画に本科で育成したい8つの資質・能力を加え、本科だけでなく、それぞれの教科でも本科の資質・能力の育成を目指した授業づくりを試みた。表4は中学1年生の一覧表の抜粋である。

表4 年間指導計画と資質・能力の関連付け（抜粋）

1年生	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
GCE科	GCE オリエンテーション				SDGsと私たちの生活				SDGsと私たちの生活			
学習内容	ワークショップ体験(100人村 国際協力 水 食料問題)				SDGsを自分のことばで				社会課題とSDGs			
資質・能力	多文化共生 課題発見 課題解決				課題発見・設定 資料収集 協働 課題解決				資料収集 課題発見・設定 社会参画			
国語	自己紹介の内容を書き留める・調べる	「花曇りの向こう」適切な説明	「ダイコンは大きな根？」・スピーチ 情報の集め方	言葉を集めよう		「大人にならなかった弟たちに」	シカの「落ち穂拾い」	話題や方向を捉える	根拠を明確にする	「少年の日の思い出」	印象深く思いを伝えよう	振り返り
学習内容	情報の収集・分析	観点を立てて書く	必要な情報の読み取り方	日常生活を題材とした推薦文を書く		時代背景を捉え、生き方について考える	小資料の分析	話題や相手の反応を踏まえて話す	魅力を伝える文について意見を述べる	表現の特徴からとらえる。	新入生にメッセージを書く	学びをポスターにまとめ、意見交流する
資質・能力	資料収集	表現・発信	資料収集	表現・発信		社会参画	資料収集	社会参画	批判的思考	資料収集	課題発見・設定	表現・発信
数学	正負の数					文字の式・方程式と対応	平面図形			空間図形	資料の活用	
学習内容	正負数計算		正負の数の利用			文字式の計算 関数・比例・反比例				資料の傾向		
資質・能力	年間を通して→ 課題発見・設定、課題解決				表現・発信 協働				批判的思考			
理科	植物の世界	植物の世界	身のまわりの物質	身のまわりの物質	身のまわりの物質	光・音・力	光・音・力	光・音・力	光・音・力	大地の成り立ち	大地の成り立ち	
学習内容	花のつくり	根茎葉・光合成	植物のなかま	物質の区分	気体・水溶液	物質の状態変化	光の性質	音の性質	力のはたらき	火山活動と火成岩	地震と大地の変化	
資質・能力	資料収集・課題解決	資料収集・課題解決	課題発見・設定・課題解決	課題発見・設定・課題解決	課題発見・設定・課題解決				資料収集・課題解決	資料収集・課題解決	資料収集・課題解決	
社会	世界のすがた	世界の生活環境	古代文明	古代までの日本	古代までの日本	アジア州	ヨーロッパ州	アフリカ州	南北アメリカ州	オセアニア州	鎌倉時代	室町時代
学習内容	地球儀・世界地図	世界の気候帯と住居	四大文明のおこり	聖徳太子の政治	奈良・平安時代の生活	経済成長と変化	国の統合と変化	特定の生産品による生活	産業の発展と環境問題	アジアとの結びつき	武士の成長と	南北朝の動乱と戦国大名
資質・能力	表現・発信	多文化共生	協働	課題発見・設定	課題発見・設定	多文化共生・資料収集・表現・発信・協働・課題解決				課題発見・設定	協働	
英語	英単語・自己紹介	ALTの自己紹介	リサイクル活動	国際フードフェスティバル	ユキのイギリス旅行	ユキのイギリス旅行	イルカやシャチ	折り紙	人を紹介しよう	新年の訪問	マイクのアメリカ訪問	ばばーちゃんの話
学習内容	自己紹介をしよう	自分の好きなことを言えるようになろう	何をしたいのか、いづつあるのか聞ける	身近なものを紹介できるようにしよう	他の人がすることを言えるようにしよう	他の人がすることを言えるようにしよう	疑問詞を使って尋ねよう	できることを言えるようになろう	他者の紹介ができるようにしよう	電話での表現を使えるようにしよう	過去の事を言えるようにしよう	まとまった英文を読めるようにしよう
資質・能力	表現・発信	表現・発信	協働	多文化共生	課題発見・設定	課題発見・設定	資料収集	協働	表現・発信	表現・発信	社会参画	課題解決

例えば、1学期にグローバルシティズンシップ科では、ワークショップ体験を行い、その中で多文化共生、課題発見、課題解決について育成を目指した活動を実施する。国語科では、4月に行う学習内容の中で、新しいクラスの中で行う自己紹介の内容を書き留め、新しく出てきた語句の意味を調べ、相手に伝わりやすい内容で文章を記す活動を行う。この活動を通してグローバルシティズンシップ科で育成したい資質・能力の中で、特に「資料収集」に着目して授業を実施するよう心がける。

また、英語科では、国語科と同じように自己紹介を扱うが、簡単な英語を用いて自己紹介ができるように授業を進め、「表現・発信」の育成に着目する。

このようにそれぞれの教科の学習内容と本科の学習内容だけに着目するのではなく、それらの授業を通して、育成したい資質・能力に着目した授業づくりを進め、本科とそれぞれの教科が相互に連携し、関連付けられるようにした。

(2) 研修におけるカリキュラムの検討

①校内研修における取組

ア) 年度のはじめ

学期はじめの研修会では、最初に本科のねらいを確認すると同時に、それぞれの学年が1年を通してどのような資質・能力を育みたいのかについて話し合い、共有する時間を設けた。その上で、1年間の流れの確認を行い、どの単元にどのくらいの時間を必要とするのか、外部からの支援の有無、必要な資料等、教員が見通しが持てるようにした。

前年度の取組事例がある場合には、担当教員からの示唆を仰ぎ、学年を超えて事例を共有し、授業改善に向けたカリキュラム検討を行った。

イ) 学期の終わり・学年の終わり

各学期の終わりに全職員でカリキュラムの内容を振り返り、検討会を実施した。各学年で実施した単元内容や進め方、学年内での役割分担、外部との連携について学期を振り返って、それぞれが進捗状況を共有し、他学年からのアドバイスや実践事例を紹介してもらいながら、活動を振り返った。

また、次の学期の準備として、事前に単元の流れを確認して、生徒が行う活動を実際に実施しながら必要な教材・教具について検討を行った。

学年末の研修においては、1年間の活動を振り返ると同時に、次年度への引継ぎや参考となる資料・文献等についても共有を行っていた。活動を通して、学習の進みが困難だったところやそれらをどのように乗り越えたのか、について学年を超えて共有し、次年度に向けたカリキュラムの検討を実施した。

② 学年ごとのカリキュラム検討会の実施

月に1回の学年会の中で、本科について検討する時間を設け、研究主任がそれぞれの学年会に同席して検討会を実施した。

本科では、修学旅行、職場体験学習、校外学習等、それぞれの学年で設定されている行事の事前事後活動を含め、行事と連携したカリキュラムを作成している。そのため、学年ごとにカリキュラム作成について検討会を行い、事前事後学習、評価、外部連携等の項目ごとに調整を行った。

必要に応じて、授業の略案を作成し、授業の流れについて検討し、各担当やクラスの実

情に応じて進め方については工夫をして実施できるよう話合いの場を設けた。

カリキュラムを作成するに当たっては、それぞれの授業（単元）のねらいを明確にすることやどのような手法（ブレインストーミング、フォトランゲージなど）で活動を進めるのかを考え、授業が活動だけで終わらないよう工夫をした。

その際に教員はプレ授業を通して、多様な手法があることを認識していることが前提であり、この教材が次のどの単元、若しくはどの教科と関連があるのかを意識して作成することが求められる。

(3) 外部支援・地域の資源活用

カリキュラムを運営するにあって、地域資源を含め数多くの関係機関と連携して実践を行った。表5は、本科において外部との連携を実施した単元と主な連携先の一例である。

表5 2018年度 外部連携の取組

		1 年生	2 年生	3 年生
1 学期	単元		職場体験学習に向けて	上尾をプロデュース
	連携		職場体験学習体験先 地域にある事業所 (商店, 農家, 公共施設 など)	修学旅行訪問先での活動 (旅館・旅行会社など)
2 学期	単元		持続可能な社会の実現 に向けて	上尾をプロデュース
	連携		事前学習・校外学習訪問 先 (企業 官公庁 NGO 研究機関 大学など)	市政講座, 施設訪問 (市役所 地域の方 介護施設 商工会 警察 消防など)
3 学期	単元	社会の中にある SDGs	持続可能な社会の実現 に向けて	上尾をプロデュース
	連携	講演会 (企業 NGO 研究機関など)	事後学習 (企業 官公庁 NGO 研究機関 大学など)	提案・企画書提出 (市役所 商工会 警察 介護施設 消防など)

学校が社会との接点を持ち、生徒が多様な人々とつながるきっかけをつくり、豊かな学びを実現できるよう積極的に外部機関との連携を実施した。

本校では、連携づくりに当たっては、校内にコーディネーター役となる教師を置き、学校と外部機関をつなぐ役割を担った。校内ではコーディネーター役の教師が各学年主任や担当と調整しながら具体的な取組（生徒の訪問活動・講演会・ワークショップの実施等）を計画・実施する。

本校で実施している外部連携は、訪問するときだけ、講演会のときにだけ、といった限

られた時間や内容だけを「共有」するのではなく、できる限り単元全体の流れも含め事前事後活動（ワークショップ、ワークシート、生徒の感想等）を共有し、学校（学年・担当者等）と外部機関が協働できる仕組みを意識的に作り校内で持続可能な連携を意味している。外部連携を効果的に進めるためには、単元（学習テーマ）のねらいを相互で共有し、協力し合って活動を創ることが大切であることを学校側が認識した上で進めることが望ましい。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1) 各教科における授業の改善例

① ファシリテーションの手法を取り入れた授業改善

本科の授業では、主な授業形態は「参加型学習」を基本としてきた。一人一人の教員が「ファシリテーター」としての役を担い、共に考え、共に学びを作り、生徒が主体となれる仕組みを作れるようファシリテーション研修を実施してきた。

研修を通して得られた本科の中で扱うワークショップファシリテーションの手法（フォトランゲージ、ランキングなど）を各教科の中でも活用し、授業改善に役立てることができた。多様な手法を各教科等で活用し、授業形態が多様になることによって生徒の考えを引き出し、生徒が主体となる学びの実現に近付けることができたと考える。教員はファシリテーターとしてそれぞれの教科の授業において次のような工夫を行った。

ア) 生徒が主体となる授業の「場づくり」の工夫

それぞれの授業の中で、生徒が積極的に自分の考えを発言したり、記述したりすることができるよう「場づくり」をすることが求められた。

授業の中で、互いの意見を否定したり、批判したりするのではなく、共に考えを深め合える時間となるように教師は「ファシリテーター」として、アイスブレイクを行ったり、チームビルディングの考え方をを用いて、安心して授業に参加できる場を作る工夫を行った。

また、教科の授業においても「問い」を吟味し、「正解」だけを求めるのではなく、話し合ったり、調べたりすることで多様な意見を引き出すことを重視した。

イ) 深い学びにつながる「話し合い活動」の工夫

各教科の授業の中でも「話し合い活動」が積極的に行われている。

当初は「形だけの話し合い」（グループの形になっているだけ・生徒が何について話せば良いか目的が共有されていない 等）が見られることもあった。次第に、「話し合い活動の目的」（「何のために話し合うのか」「話し合うことで知りたいことは何か」など）を明確にして、教師も生徒も授業の中で「話し合うことの必然性」に気付けるようになってきた。

授業の中で、教師が「グローバルシティズンシップの授業では・・・」や「他の授業だと・・・」等、他教科や他学年の学びと関連付けて考えられるようなヒントを出すことで、既存の知識を生かした話し合い活動に発展することが見られた。また、話し合い活動の形態についても「ワールド・カフェ」の方式を用いるなどして工夫を行い、話し合い活動を通して、生徒が学習課題について「もっと知りたい」「もっと話したい（聞きたい）」という学びをつくることができた。

② 教科等横断の学習による授業改善（外国語科における授業改善）

本校で実践した授業の中では、それぞれの教科においてグローバルシティズンシップ科との関連を明確にした教科等横断に取り組んできた。

あわせて、外国語科では、社会科・国語科・理科・技術・家庭科等、数多くの教科と学習内容による連携、又は資質・能力による連携を図ってきた。その中から、中学3年生におけるリーディング教材を軸とした実践を改善の前後について比較して紹介する。

本単元では、戦時中の上野動物園の様子を描いた「かわいそうなぞう」を英語で読み、平和の尊さについて考える教材として従来も扱ってきた。しかし、これまでの学習では、英文を読み、既習事項の文法について解説を加えたり、本文の内容について英語で質問をしたり答えたりといった学習にとどまり、「平和」についてじっくりと考えたり、意見を交わす時間を取ることはなかった。

そこで、本単元の内容とグローバルシティズンシップ科で学習を積んできた内容を重ね合わせた実践を試みた。グローバルシティズンシップ科では、1年生のときにはワークショップ教材を通して戦争・紛争が与える子供への影響について考える場面や2年生のときに「平和」をテーマに学習を進めるクラスがあった。このように3年生になるまでに多くの生徒が「平和」について考える場面を経験しており、戦争がもたらす社会や教育への影響について触れていた。併せて社会科の学習では、3年生までに近現代史を終えており、二つの大戦については既に学んでいる。

こうした生徒の学習状況を踏まえ、2018年度に実施した本単元では、表6に示したように従来の授業実践とは異なった手法を主に3点取り入れて実践を行った。

一つ目に、単元を貫く「問い」を設けたことである。

国語の物語文の読解教材では、「単元を貫く問い」を設定し、その問いに迫る方法で授業を進めている。このことを参考に、本単元においても「問い」を立てて授業を進めた。単元の最終場面に「問い」に対してそれぞれの生徒がどのように感じたか、考えたことを気記述する場面を設けた。

二つ目に、教科等横断型の実践として、歴史・公民・理科（生物分野）・国語科での学習と本単元をつなげて単元を構成したことである。

当時の状況、人々の暮らし、他の動物園の様子、象のえさ、など物語を読む上で予備知識として必要となる情報について調べたり、話し合ったりする時間を設けて授業を進めた。

三つ目は、「多様な視点」を取り入れた授業づくりである。

歴史的な事象について年号や事実だけを確認するのではなく、そのときに東京で暮らす人々や上野動物園を訪れる人々の気持ちに思いを馳^はせて授業を進めることを心がけた。そこで、本文の中に出てくる登場人物、動物たちが当時、「どういった思いを持っていたのか」をセリフをつくって図1のように表現する活動を実施した。

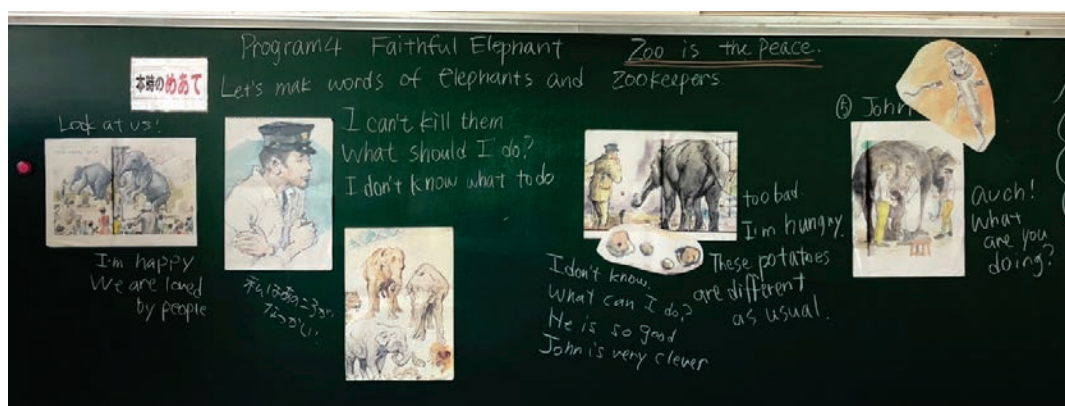


図1 生徒が考えた「セリフ」の一例

表6 外国語科における授業改善の例

題材名：Program 4 Faithful Elephants (Sunshine English Course3)

	授業改善前	授業改善後
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・既習の単語・文法を用いて物語文「かわいそうなぞう」を読み、平和への尊さについて考えることができる ・物語の内容について英語で質問したり、答えたりすることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・物語文「かわいそうなぞう」をとおり平和の尊さについて考え、当時の情景を踏まえて物語の内容を理解し、読むことができる ・物語に関係するイラストを用いて内容を英語で要約し、相手に伝えることができる
教材観	「かわいそうなぞう」をとおして当時の状況を踏まえて平和の尊さを改めて考えていきたい。また、長文に慣れ親しみ、まとまった英文が読めるよう読解力を育める工夫を行う。	第二次世界大戦当時の上野動物園の園長であった古賀氏は、戦後、「Zoo is the Peace」というメッセージを残している。ここに込められた意味について考えていきたい。 単元を貫く問いを「What is the meaning of Zoo is the Peace?」と設定する。
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・既習事項（語彙・文法）の確認 ・新出語句の確認 ・本文の内容理解・音読練習 ・本文の内容についてのQA 	<ul style="list-style-type: none"> ・本文内容の理解（語彙・文法の確認・音読） ・歴史的背景の理解 ・他の国や地域の動物園の様子の理解 ・登場人物の^{セリフ}台詞作成（グループ活動） →ピクチャートーク（英語で）の実施 ・「Zoo is the Peace」の意味を捉え、自分の考えを英語を用いたライティング活動
教科連携	<ul style="list-style-type: none"> ・社会科（歴史分野） 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会科（歴史分野・公民分野） ・理科（生物） ・国語科（戦争・平和をテーマとした物語文） ・グローバルシティズンシップ科

同じリーディング教材であっても、題材をどのように捉えて授業を進めていくかによって授業の内容が大きく変わってくる。

改善後の授業では、学習方法の中に CLIL(Content and Language Integrated Learning)を取り入れることを試みていることから、本文の内容理解だけにとどまることなく、他の教科領域の内容を踏まえた理解を示すことができた。また、他の単元についても、歴史や科学的なところに着目して興味関心を広げ、問いを深めることができ、教科等横断型の授業実践を展開することができた。本単元の学習において生徒たちは常に「Zoo is the Peace」が持つ意味について考え、社会科の資料集を用いて第二次世界大戦時の日本や世界の状況を調べたり、理科の資料集から象の生態について調べたりしていた。

単元の最後に、2018 年の上野動物園の様子を紹介し、大戦中の動物園の様子と比べながら、古賀氏が残した「Zoo is the Peace」の言葉の意味について感想を含めて記述した。

生徒の感想から（抜粋）

- ・動物園はみんなが楽しむ場所であって、愛されてる場所でもある。そういった場所であり続けるためには、社会全体が「平和」でなくてはいけないんだと思った。
- ・動物園は、動物を「処分」する場所であってはならない。たくさんの人が笑顔で楽しむ場所であってほしい、という願いを後世に伝えるために古賀さんは Zoo is the peace という言葉を残したのだと思う。
- ・「動物園は平和の象徴」という意味で、Zoo is the peace と古賀さんは言ったのだろうと思った。動物が元気に暮らせること、そこにたくさんの人が訪れることができることが「平和」なことなんだと思う。
- ・「かわいそうなぞう」のお話は知っていたけれど、象の気持ち、飼育員さんの気持ちを考えたら、とてもつらくなった授業だった。こんな「つらい経験」を味わうような社会をつくってはいけないと思った。
- ・歴史と結び付けて考えるのは大変だった。でもただ英文を読むよりもしっかり理解できたと思う。3 頭の象の声を聞いてみたい。

4. カリキュラムの評価

本校では、定期的に質問紙調査を実施し、生徒の変容を捉えられるようにしてきた。

質問紙調査は、「グローバルシティズンシップ意識」「社会参画意識」について答える調査、単元が終了した際の「振り返り」を兼ねた記述調査、本校を卒業する際に 3 年間の学びについて振り返る記述調査がある。

カリキュラムの評価に当たっては、卒業する際に実施した調査内容を用いて検証を行う。

(1) 生徒の自己評価から見る本カリキュラムの評価

2018 年度に実施した卒業前の質問紙調査の中から、以下の 2 点を用いて検証を行う。対象とする生徒は、本科を 3 年間学び、2019 年 3 月に卒業した生徒 233 名とする。なお、本調査は、2019 年 2 月に実施した。

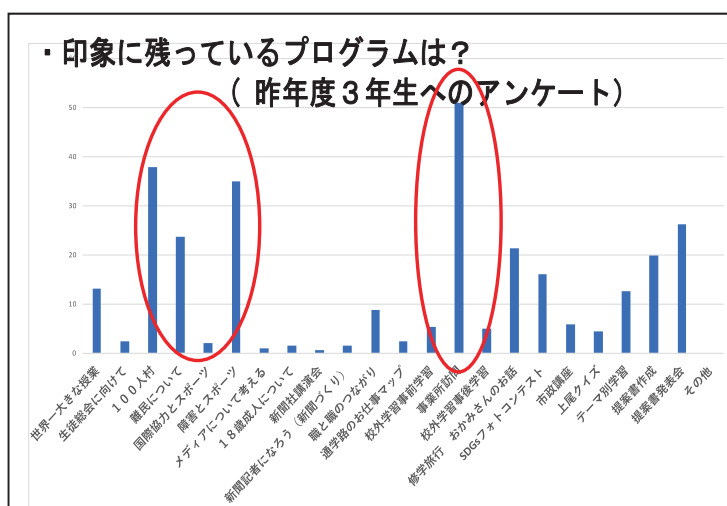
① 本科を通して印象に残っているプログラムについて（23 個の中から 3 つを選択）

質問紙調査の結果、印象に残ったプログラムの上位を占めたものは「体験」を伴うプログラム（「ワークショップ世界がもし 100 人の村だったら」「パラリンピック種目（ゴールボール）体験」「校外学習でのテーマ別訪問」）であった。

グローバルシティズンシップ科 振り返りアンケート

1. 3年間の学習を振り返り、印象に残っているプログラムを3つ選んでください

ア	「世界一大きな授業」(マラカさん・教育の大切さを考える)
イ	生徒総会に向けて クラスでの話し合い活動
ウ	世界がもし100人の村だったら ワークショップ
エ	難民について考える (もし自分が難民だったら・・・)
オ	国際協力とスポーツ (講演会)
カ	障害とスポーツ (ゴールボール体験)
キ	メディアについて考える (新聞読み比べ)
ク	18歳成人について考える 法務省へレポート送付
ケ	毎日新聞 講演会 (新聞ができるまで)
コ	新聞記者になろう (テーマ設定・記事作成・発表会)
サ	職場体験学習に向けて (職と職のつながり)
シ	職場体験学習に向けて (通学路にある職場マップ)
ス	校外学習に向けての事前学習 (クラステーマ、グループテーマについて調べ学習)
セ	校外学習での事業所 (省庁・NGO・企業等) 訪問
ソ	校外学習での事業所 (レポート作成、発表)
タ	修学旅行でのお楽しみからのお話
チ	修学旅行後 SDGsフォトコンテスト
ツ	上尾をプロデュース 市役所の方からのお話
テ	上尾タイズ作成・タイズ発表会
ト	上尾をプロデュース テーマ別学習 (政策提言・質問作成など)
ナ	上尾をプロデュース 提案書作成
ニ	上尾をプロデュース 最終提案 発表会
ヌ	その他:



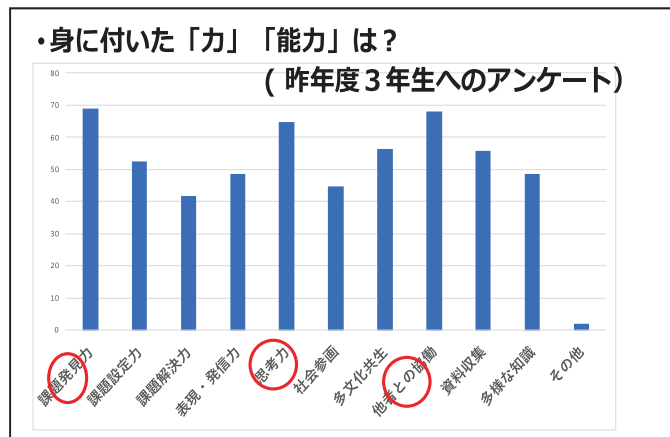
2年生に実施した事業所訪問(グループテーマ別に関連する企業、NGO、大学等への訪問)はおおよそ6割の生徒が選択をしていた。また「ワークショップ版 世界がもし100人の村だったら」は、1年生の5月に実施したにも関わらず、おおよそ4割の生徒が選択をしていた。3割以上の生徒が選択した「障害とスポーツ」では、北京パラリンピックに出場した選手をお招きし、パラリンピック種目であるゴールボールを体験した。

② 本科を通して得られた「力」や「能力」についての自己認識について (11個の中から複数選択式)

質問紙調査の結果、得られた「力」「能力」については、おおよそ半数の生徒が11個の選択肢のうちの6つを選択していた。その中で特に上位に上がったのは「課題発見力」「他者との協働」「思考力」であった。

4. グローバルシティズンシップ科を通して得られた「力」や「能力」はどのようなものでしょうか? 当てはまるものの記号に○をつけてください
(何個でも可・選択肢になければ、その他の欄に追加して書いてください)

ア	課題発見力 (社会の中の課題に気づく力)
イ	課題設定力 (気がついた課題に対して、自ら疑問を持って調べる力)
ウ	課題解決力 (課題を解決するための方法を考え、実行に移せる力)
エ	表現・発信力 (調べた内容をわかりやすく伝えることができる力)
オ	思考力 (賛成・反対意見・他国など多様な視点を用いて課題に向き合い考える力)
カ	社会参画 (一人の市民としてより良い社会に参加しようとする意識の向上)
キ	多文化理解 (多様な文化や社会背景を理解すること)
ク	他者との協働 (グループで協力しあい、活動できること)
ケ	資料収集 (調査するための資料を探して、手に入れること)
コ	多様な知識 (社会の出来事やニュース等の内容や背景等の知識)
サ	その他



③ グローバルシティズンシップ科のカリキュラム評価

本校では、本科で育みたい資質・能力として、「多文化共生」「社会参画」「課題発見・設定」「批判的思考力」「資料収集・活用」「表現・発信」「協働」「課題解決」の8点を示した。質問紙調査の結果から、本カリキュラムは、各学年で実施する「体験」を伴うプログラム

によって、実社会の課題を含めた本物の内容に触れることが生徒の印象に関連していることがわかった。

本校で実施している体験型のプログラムは、事前事後学習を含めた「体験」を進めている。与えられた課題の中で学びを進めるのではなく、課題を生徒自ら決定することから「自分ごと」として捉えた体験活動を実施していることによって、「課題発見力」を身に付けることができることが伺える。また、自ら設定した課題について、その解決に向けて、グループ内で協働し、問い続ける活動を進める中で「思考力」を身に付け、学校内だけでなく、ゲストティーチャーや、実際に社会課題の解決に向かい、活動をしている方々との交流を通して外部機関とも連携した「体験」を実施したことによって、本科で育みたい資質・能力を習得したことができた、と言えよう。

生徒の記述からは、他教科との連携や、外部機関との連携について振り返って記述をする生徒も見ることができた。

本科を3年間学習した生徒の中には、自らの学習を客観的に振り返り、言葉にする生徒も多く、「これからも学び続けたい」や「興味を持って調べていきたい」という今後の学習につなげて記述する生徒も多かった。3年間を見通したカリキュラムの実施と、教科等横断の実践による成果だと考えたい。

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

(1) 質問紙調査による生徒の変容

本校では、定期的に質問紙調査を実施し、生徒の変容を調査してきた。「生徒の変容」を測る調査として「グローバルシティズンシップ意識調査」と「社会参画意識調査」を実施した。これらの調査から、「社会参画意識調査」の結果を用いて生徒の変容を示す。

① 社会参画意識調査について

社会参画意識を測定するために10項目のアンケート調査を実施した。

本調査は、(財)日本青少年研究所が平成21年2月に実施した「中学生高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—」をもとに質問紙を作成した。

いずれも、「1:まったくそう思わない」から「4:とてもそう思う」までの4件法であった。

○自分の参加により社会を少しでも変えることができる (%)

	韓国	中国	アメリカ	日本	上尾東 (H30)	上尾東 (H29)	上尾東 (H28)	上尾東 (H27)
とてもそう思う	11.7	17.4	14.9	10.2	24.5	21.8	20.9	13.7
そう思う	54.8	40.9	39.3	27.1	44.3	45.0	43.3	48
あまりそう思わない	26.9	29.4	19.5	40.9	24.2	28.0	27.9	27.2
全くそう思わない	5.1	9.9	9.5	18.6	5.7	5.1	8.1	7.3

2009年2月(財)日本青少年研究「中学生高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—」より

○現状を変えようとするよりも、そのまま受け入れる方が良いと思う (％)

	韓国	中国	アメリカ	日本	上尾東 (H30)	上尾東 (H29)	上尾東 (H28)	上尾東 (H27)
とてもそう思う	10.6	14.0	25.4	18.6	9.6	7.6	10.3	6.5
そう思う	38.9	25.6	32.4	42.0	22.8	26.8	35.4	35
あまりそう思わない	39.5	33.9	17.1	29.2	50.5	51.3	43.6	45.9
全くそう思わない	10.8	25.1	10.6	8.7	15.8	14.1	10.6	8.0

2009 年 2 月 (財) 日本青少年研究「中学生高校生の生活と意識-日本・アメリカ・中国・韓国の比較-」より

③ 質問紙調査から見る生徒の変容について

毎年実施している「社会参画意識に関する調査」と 2009 年実施の日本・韓国・中国・アメリカの 4 か国実施のアンケート調査を比較すると本校は「自分の参加により社会を少しでも変えることができる」と思う生徒の割合が日本の平均よりも高く、「とてもそう思う」と「そう思う」を合わせると 60%を超えている。本校での実践を通して、社会との関わりを実感し、自分のできることや関わられることを見出した結果、「自らが参加することで社会を変えることができる」と答える生徒が多くなったと考えられる。

また、「現状を変えようとするよりも、そのまま受け入れる方が良いと思う」という質問に対して、本校は「とてもそう思う」「そう思う」と答える生徒の割合は 3 割程度で日本の平均のおよそ半数であった。つまり、本校の生徒は、「現状を変えようとするならば、そのまま受け入れるのではなく、反対意見や何かしらの代替案を示すことが大切である」と考えていることがうかがえる。自らが「おかしい」と思ったことに対して、声を上げることができる市民としての素地を育むことができた。

グローバルシティズンシップ科では、参加型学習の形態で生徒主体の授業実践を重ねてきたことから、自らの考え、意見をもってより良い社会づくりに向けて参画しようとする「社会参画」の資質・能力を育むことができたと言える。

(2) 教員の変容について

2019 年 (研究最終年度) 2 月に実施した教員アンケートでは、グローバルシティズンシップ科に取り組んだことで全体の 8 割の教員が「授業に変化があった」「自分の行動に変化があった」と回答している。

① 授業の変化について

「グローバルシティズンシップ科の実践を通して自身の授業にどのような変化があったのか」という問いに対して、以下のような記述があった。

- ・授業の中に「話し合い活動」をよく取り入れるようになったり、話し合うための「問い」づくりの工夫を行った。(理科)
- ・簡単に答えを出せる質問 (一問一答のような) ばかりするのではなく、生徒が「考える」時間を設けることが多くなった。準備をするための教材研究の幅が広がった。(外

国語科)

- ・自分の授業の進め方は一方的すぎるのでは？と思うようになり、ファシリテーションを意識し始めた（音楽科）
- ・教材とSDGsを結び付けて考えるようになった（国語科）
- ・他教科の実践を意識して自分の授業を進めるようになった（社会科）

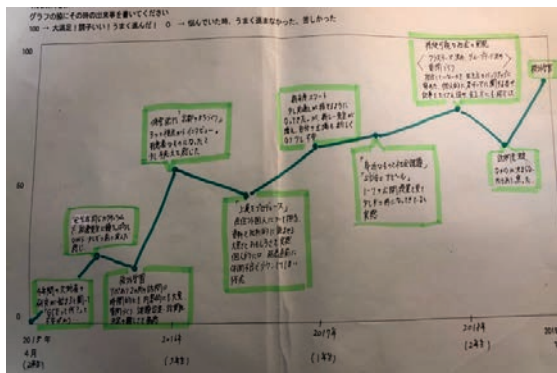
② 生活の変化について

「グローバルシティズンシップ科の実践を通して自身の生活にどのような変化があったのか」という問いに対して、以下のような記述があった。

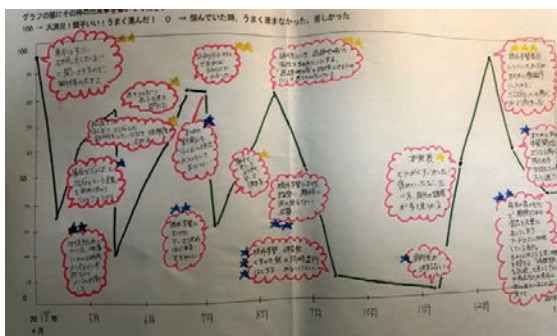
- ・家族で JICA 地球ひろばに行ったり、SDGs に関する学習を家でも進めたりするようになった。
- ・自ら進んで SDGs やエシカル等のことを知りたいと思って、調べたり講演を聞きに行ったりと今までの自分では「ありえない」変化があった。
- ・ニュースに興味を持って新聞や本を読んで、知見を広めようと思うようになった。
- ・今までは「何それ？」で終わっていたようなニュースを「少し知っているな・・・」という気持ちで考えたり、聞いたり、見たりするようになった。
- ・家の中で「食品ロス」について考え、ゴミを減らす工夫をするようになった。

③モチベーショングラフから見る教員の変容について

2019 年 1 月の教員研修の場で、これまでの研究について振り返るとともに、教員一人一人が本科にどのように向き合ってきたのか、気持ち（モチベーション）をグラフ化して描いてもらった。自分の気持ちを「100：大満足！調子がいい！うまく進んだ」「0：悩んでいた時、うまく進まなかった、苦しかった」に照らし合わせ、その時々でどのような出来事があったのかコメントを付けていただいた。



4 年間、本研究に携わった A 教諭は、研究がスタートした当初は授業の実践に当たって不安を抱えていたことがわかる。授業を実践する中で、生徒が好奇心を持って学ぶ様子や、学習内容が深まっていく様子を見て、気持ちも上がってきている。また教諭自らも学習テーマについて積極的に学んだり情報を集めたりして生徒の学びを支えていた。



研究最終年度の 4 月に異動してきた B 教諭は、研究に携われることに期待があった一方で、SDGs やファシリテーションといった初めて聞く言葉に戸惑いが隠せなかった。しかし、本校で研究に携わることで、自らの生活においても「持続可能な視点」で課題意識を持つようになったことがうかがえる。

モチベーショングラフには、一人一人の教員が本科にどのような気持ちや思いを持って取り組んできたかが正直な言葉で描かれていた。今までにない授業実践に戸惑いながらも、生徒の豊かな学びを実現するために、それぞれが教科や学年の枠を超えて協力し合い、議論を重ねていく様子が職員室の中では見ることができた。

こうした取組に対して、良いことだけでなく批判的なこと、不安なこと、負担感等について正直な言葉で書くことのできる教員組織を作れたことも一つの成果だと考える。

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

(1)「コーディネーター」としての教員の役割

生徒の質問紙調査に記された記述を読むと「他の学校でもグローバルのような授業を進めた方が良い」、「世界のことを知るなんて、関係ないと思っていたけれど、いまでは、どうしたらこういった問題を解決できるのか、自分ができることは何か、と考えるようになった」、「この授業をとおして、将来の夢ややりたい、と思うことができた。」など、本科のカリキュラムを通して生徒が大きく成長を遂げたことがうかがえる。

一方で、教員のモチベーショングラフからは、「教材準備の時間確保が難しい」「自分の準備不足によって授業が進まない」「他の行事、部活動との兼ね合いによる負担感が感じられる」等、限られた時間をどのように確保し、豊かな学びをつくるための工夫が求められることがわかる。そこで、こういった学びを支えるための「コーディネーター」としての教員の育成が必要であると考ええる。

本科での実践に当たっても「コーディネーター」役の教師が必要であり、本校では研究主任がコーディネーター役を担っていた。

カリキュラム・マネジメントの実現に向けて、研究の方向性を示し、学校全体の学習の流れを把握して研修を実施したり、外部との関係連携を進めたりする役割を担う教師の存在が重要視される。また、学校全体若しくは、教科横断の学びについて理解し、生徒と教師の双方の「学び」をコーディネートできる教師の存在が求められる。

今後、新学習指導要領で示されている「社会に開かれた教育課程」の実現に伴い、校内だけでなく地域、外部機関等の多様な方との連携をはかることが必要とされる。その窓口となるコーディネーター役と教師がいることが望ましい。

(2)教師の「学び」の時間確保

カリキュラム・マネジメントが「何のために」必要なのか、また PDCA サイクルがどのように進められているのかを把握し、今後の改善につなげるためにも学校全体で共通理解を図るためにも、年間を通して確保する必要がある。

本校では、職員室内に「グローバルシティズンシップ科掲示板」を作成し、授業に関わる書籍、イベント、研修、新聞記事等の紹介を行い、積極的に情報共有を行ってきた。「役にたちそう」と思った新聞等の記事やイベント案内は回覧を行い、それぞれの教員が自らの学びにつなげられる工夫を行うことや、教員研修に講師をお招きし、ワークショップ体験や、教育の今日的な課題についてお話を頂くなど、教員の学びの機会の確保に努めてきた。今度は、校内の研修にとどまることなく、教員の更なる資質・能力の向上を目指すとともに、外部連携の視点からも学外での研修を積極的に受講できるような環境（時間や費用も

含め)の確保がされることが望ましい。

(松倉紗野香)

【参考文献】

- 安彦忠彦(2014)『コンピテンシー・ベースを超える授業づくり』図書文化社
- 石川一喜・小貫仁編(2015)『教育ファシリテーターになろう』弘文堂
- 大友秀明・桐谷正信編(2016)『社会を創る市民の教育』東信堂
- 開発教育協会(2016)『ワークショップ版 世界がもし100人の村だったら』
- 開発教育協会(2016)『18歳選挙権と市民教育ハンドブック』
- 開発教育協会(2014)『日本と世界の水事情「水から広がる学び」アクティビティ20』
- 開発教育協会(2014)『援助する前に考えよう～参加型開発とPLAがわかる本』
- 開発教育協会(2014)『若者と学ぶESD・市民教育』
- 香取一昭・大川恒(2009)『ワールド・カフェをやろう』日経文庫
- 国立教育政策研究所(編)(2016)『資質・能力(理論編)』東洋館出版社
- 後藤芳文・伊藤史織・登本洋子(2014)『学びの技』玉川大学出版部
- 小宮輝之(2010)『物語 上野動物園の歴史』中央公論新社
- 笹島茂(2011)『CLIL 新しい発想の授業』三修社
- 佐藤真久編(2017)『SDGsと環境教育』学文社
- 田中治彦・三宅隆史編(2016)『SDGsと開発教育』学文社
- 田中治彦編(2018)『18歳成人社会ハンドブック』明石書店
- 田村学(2015)『授業を磨く』東洋館出版社
- 田村学・廣瀬志保編(2017)『探究を探究する』学事出版
- D. ロスステイン(2015)『たった一つを変えるだけ』新評論
- 奈須正裕(2017)『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 奈須正裕編(2014)『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』ぎょうせい
- 奈須正裕編(2015)『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化社
- 日本国際理解教育学会(2015)『国際理解教育ハンドブック』明石書店
- 日本国際理解教育事典(2012)『現代国際理解教育事典』明石書店
- 堀裕嗣(2013)『教室ファシリテーション10のアイテム 100のステップ』学事出版
- 堀公俊(2013)『ファシリテーション入門』日経文庫
- 堀公俊編(2007)『チーム・ビルディング 人と人を「つなぐ」技法』日本経済新聞出版社
- 文部科学省『学習指導要領』平成29年
- 文部科学省『学習指導要領解説(平成29年告示)総則編』
- UNESCO(2015) *Global Citizenship Education Topics and Learning Objectives.*

9 熊本大学教育学部附属中学校 ー教科等横断的に行う各教科の授業デザイナーー

本校は「互いに響き合う、心豊かな附中生」の学校教育目標のもと、平成24・25年度の2年間、国立教育政策研究所の研究指定校として「思考力・判断力・表現力等の育成」についての研究を行ってきた。思考力・判断力・表現力等の育成のために、学校全体としてどのような取組が有効か、教科間でどのような連携が行えるのか、目標に準拠した評価をどのように行ったらよいか等の実践研究を重ねてきた経緯がある。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) 本校が目指す資質・能力

Society 5.0の発表を受け、社会や学びが変わろうとしている。そのような中で人間にしかできないこととは何だろうか。お互いの価値観を正しく理解して幅広くかつ深く考え、互いを尊重しながら協力し、よりよい社会や幸せな人生を築き上げていく力、それこそが「未来を拓く力」と考えた。この「未来を拓く力」の中核となる汎用的な資質・能力を本校が考える「思考力」と設定した。本校は平成26年度から、この「思考力」を育成するための新教科「未来思考科」を位置付け、育成する「思考力」を下記の3つの要素からなる力と捉えている。

要素1 「論理的・批判的思考力」に関すること

① 比較・関連付けなど

- ア) 比較したり関連付けたりすることができる。
- イ) 組織的・体系的に考えることができる。

② 理由付けや判断力

- ア) 状況に適切な理由付けを行うことができる。
- イ) 情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断することができる。

要素2 「問題発見解決力・創造力」に関すること

① 問題発見解決力

- ア) 問いを発見することができる。
- イ) 問いを解決するプロセスをデザインし、実行することができる。

② 創造的思考力

- ア) ブレーンストーミングなどのアイデアを創造する広い手法を活用し、アイデアを開発し実施することができる。

③ 協働による創造力

- ア) 集団的なインプットとフィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら新しいアイデアを開発し実施することができる。

要素3 「メタ認知力」に関すること

① モニター力

- ア) 学習課題を解いている相手をモニターし、問題を見付けることができる。
- イ) 自分自身の課題をモニターし、問題を見付けることができる。
- ウ) 学習課題を遂行するプロセスをデザインすることができる。

② コントロール力

ア) 効果的な学習方法を自分自身で決めることができる。

イ) 学習の状況を調整することができる。

(2) 本校の考えるカリキュラム・マネジメントの役割（教科等横断的な学習）

各教科や総合的な学習の時間における教師と生徒による意識調査アンケート（記述を含む）結果より、課題として下記のようなものが挙がった。

①各教科での課題

ア) 生徒は、学習したことをどのように実生活や実社会で生かせばよいのか余りよく分かっていない。

イ) 教師の内容重視の授業が^{いま}未だ改善されていない。

ウ) 生徒は、各教科を学ぶ意義やよさを実感することが余りできていない。

②総合的な学習の時間での課題

ア) 生徒は、各教科で学んだことを、どのように関連付けて問題解決すればよいのか分からない。

イ) 生徒は、追究の仕方そのものや集団解決の仕方、思考の整理・分析の仕方をよく知らない。

ウ) 多くの中学校では、職場体験学習等の時間にあてられ、本来の目標が達成できていない。



図 1 各教科等の関わり

さらに、両者に共通点する課題点として、多くの教師や生徒は、各教科の学習がどのように総合的な学習の時間につながるのか、逆に、総合的な学習の時間の学習は各教科の学びからどのようにつながってきているのかを余り意識していないということである。

そこで、本校はその両方の歯車を円滑に回す役目を持つ新しい教科として未来思考科を誕生させた。各教科等に共通する汎用的な資質・能力、特に「思考力」の要素を洗い出し、未来思考科で強化し、各教科や総合的な学習の時間に還元する、つまり、両者を関連付けるというカリキュラムを開発した。

2. カリキュラム・マネジメントの実践

(1) 単元開発について

単元は一人の教師が自分の専門教科を中心に開発を行う。その際、後述の課題のレベル（広がり）を意識しながら専門教科の範囲を超えたパフォーマンス課題を設定することで、複数の教科の見方・考え方をを用いて課題解決に取り組むことになる。設定したパフォーマンス課題がどの教科のどんな見方・考え方をを用いるのか、どのような力につながっているのかを検討する際は、それぞれの専門教科の担任が確認する。このように単元開発を進めていく過程には既に教師のカリキュラム・マネジメント（教科等横断的）の考え方が生かされている。そして、複数の専門教科の担任が確認することでよりブラッシュアップされた課題となっていく。一つの単元を完成させるには、一人の教師の開発したパフォーマンス課題を複数の専門教科の担任で確認・検討し、学年で再検討し、校内研修での修正を経て実施となる。

(2) 各単元の実施と割当てについて

【表1】のように、1単元4時間取扱いを原則とし、前期・後期に区分し、1学年4クラスを一人の教師がローテーションで授業を行うこととした。ただし、第1学年は共通題材を年度初めに同時期に行い、前期の残りの単元は3時間取扱いとした。また、第3学年の共通題材も同時期に行うようにし8時間取扱いとした。全部で未来思考科は22単元である。

表 1 単元の全体配置

授業担当者	単元数	1週		2週		3週		4週		5週		6週		7週		8週		9週	10週		11週		12週		13週		14週		15週		16週		17週		18週		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
国語1年	1	1年予備																	振り 返り	1-1		1-2		1-3		1-4										振り 返り 調 査	
国語2年	1	2-2				2-3		2-4		2-1		2-1		2-2		2-3																					
国語3年	1	3-4				3-1		3-2		3-3		3-4		3-1		3-2																					
社会2年	1	2-1				2-2		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3																					
社会3年	1	3-2				3-3		3-4		3-1		3-2		3-3		3-4																					
数学1年	1	1年予備																			1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4				
数学2年	2	2-3				2-4		2-1		2-2		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3		2-4		2-1					
数学3年	1	3-1				3-2		3-3		3-4		3-1		3-2		3-3		3-4																			
理科1年	2	1年予備				1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4					
理科2年	1																				2-1		2-2		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3				
理科3年	1	3-3				3-4		3-1		3-2		3-3		3-4		3-1		3-2																			
音楽	2					1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4		3年(共通題材)																	
美術	2					1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		3年(共通題材)																	
体育1年	2	1年(共通題材)																		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3			
体育2年	2	1年(共通題材)																		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3		2-4		2-1		2-2			
技術	2					1-4		1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		3年(共通題材)																	
家庭	2	2-4				2-1		2-2		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3		3年(共通題材)																	
英語2年	2	1年(共通題材)																		2-4		2-1		2-2		2-3		2-4		2-1		2-2		2-3			
英語3年	2	1年(共通題材)																		3年(共通題材)																	

週2時間(例:水2と金5)

週2時間(例:水2と金5)

(3) 単元開発におけるメリット・デメリット

ア) 単元開発におけるメリット

単元開発を個人で行う際、専門教科を中心に課題を考えていく。一つの教科で閉じた課題ではなく、複数の教科を絡めた課題を設定することによってより真正の課題に近付くことができる。中心として考えた専門教科の見方・考え方が他教科のどのような見方・考え方とつながるのか、内容とつながるのかなどを検討し、複数の該当教科で検討することができる。こうすることでおのずと教科等横断的な課題を完成させることができる。

また、本来中学校の中では他教科の課題や指導に対して議論することが少なかった現状があるが、このような課題のつくり方をすることでおのずと教科間の連携や教科内容(教科同士の見方・考え方)についても議論することが増えた。このことが結局は自分の教科の特徴や教科特有とは何なのかということを改めて認識する機会となった。教科間での連携が密になることで教科間のつながりが強固になったり、学年間職員の交友関係まで良好になったりするという現状もある。

イ) 単元開発におけるデメリット

一つの単元開発に多大な時間を要する。教科間で連携をとるが、どうしてもかみ合わない単元もあり、不採用となる単元も多々ある。教科間でのつながりがうまくいっても、生

徒に提案する課題として、生徒が取り組みたくなるような課題、現実の社会とつながった課題となっているのかの不明瞭な課題も多々ある。今回1年間を通して22単元が最終的に採用している課題であるが、本来はこの2倍程度の課題の中から淘汰され現状に至っている。

3. カリキュラム・マネジメントと授業改善

(1) 学習課題レベルの設定

現実社会に関するテーマを題材として、各教科等の見方・考え方を統合して働かせる教科等横断的な視点に立った学習課題を設定してみた。本校では、【図2】のように学習課題のレベルを5段階に設定し、各教科では主にLv.1～2、未来思考科では主にLv.3～4、総合的な学習の時間・特別活動では主にLv.5を設定するようにした。また、Lv.1～4は教師が問題を提示し生徒に課題を発見させ、Lv.5では教師が資料（データ・実態）を提示し生徒に問題発見及び課題把握させるようにした。

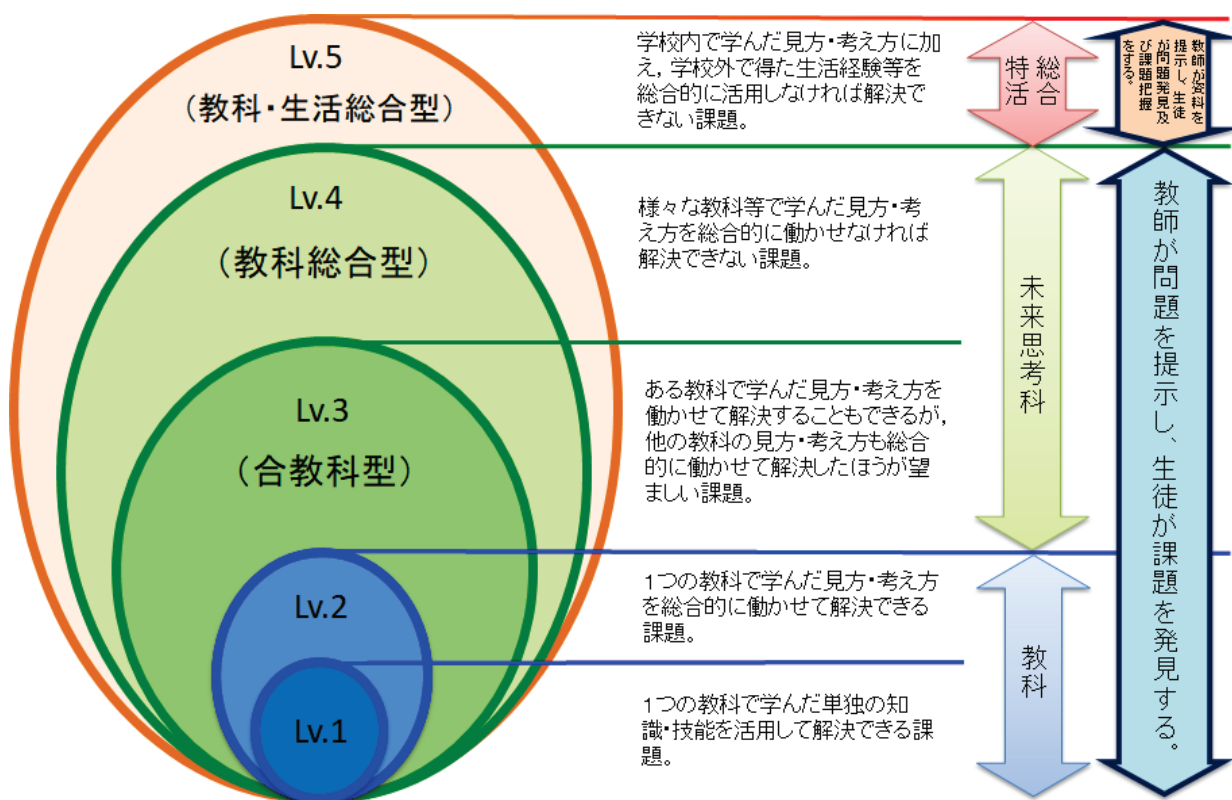


図2 学習課題のレベル

ただし、この課題レベルの設定によって、取り扱う教科等をはっきり線引きしたというわけではない。あくまでも、教師が未来思考科の授業課題を設計する際の一つの指標にしたものである。教科によっては、Lv.3～4までを取り扱う教科もある。

具体例として、【表2】は、第3学年の共通単元「創造的復興～あなたが描く未来予想図～」で扱う学習課題のレベルを、社会科を基盤にLv.1～5まで示した例である。この単元「創造的復興」で扱う学習課題を解決するために必要な資質・能力は、社会科以外にも

表 2 「創造的復興～あなたが描く未来予想図～」における課題のレベル

Lv. 5	震災の多い日本では、防災や復興のためにいろいろな対策を立てています。あなたが考える、「2030年の日本の防災対策」とはどのようなものか、学習成果発表会でプレゼンテーションしなさい。	各教科等 総合学習 特活
Lv. 4	熊本の創造的復興について、アピールする3分程度のスライドショーをコンセプトに沿ってプロデュースしなさい。	音楽・美術 社会・技術
Lv. 3	熊本の創造的復興に関して、適切な写真を選び、ポスターを制作しなさい。	社会 美術
Lv. 2	震災後の熊本県は、どのような計画で、どのような地方自治を行っているだろうか。	社会
Lv. 1	地方自治の仕組みとは何かを答えなさい。	

技術・家庭科、音楽科、美術科等で育成される。そのため、各教科を基盤にした課題のレベル分けが可能である。ここで重要なことは、教師が日常の授業の中で扱う学習課題が、どのような広がりを持つのか、どこからつながってきて、どこへつながっていくのかを常に明確に描いて授業づくりを行うことである。

このように学習課題のレベルを設定することによって、教師が、教科の枠を超えて学習課題がどのような広がりや意味を持つのかが見えてくるようになってきた。そうすることで生徒にとっては、Lv. 5 の課題を解決させるためには各教科等の見方・考え方や知識・技能といった力の必要性を実感することになる。そして教師もまた自分の教科で育成している力が世の中や現実社会のどのような課題解決につながる力になるのかを意識しながら授業デザインできるようになった。つまり、それぞれの教科の本質がより明確に見えるようになることが分かってきた。

(2) 「パフォーマンス課題」の具体的実践例

パフォーマンス課題とは、複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題（西岡, 2008）のことである。例えば、レポートやプレゼンテーションは典型的なパフォーマンス課題である。本校では、各教科等や未来思考科において西岡の提唱する「逆向き設計」論を参考に、「本質的な問い」や「永続的理解」に対応させてパフォーマンス課題を単元に位置付けている。次の【表 3～5】は、本校研究発表会で提案した国語科、美術科、英語科におけるパフォーマンス課題の例である。

これまでのことをまとめると、教師が学習課題の広がりやつながりを理解し、各教科の本質を問うようなパフォーマンス課題を適切に設定することによって、生徒に身に付けさせたい資質・能力を効果的に育成できると考える。そして、どのレベルまで身に付いたかを適切に評価し、後の指導につなげることが重要であろう。教師が抽象的な生徒の表現や成果物を適切に評価するためには、指導者側は事前に到達させたい基準を明確にすることが欠かせない。同じ成果物を見ても指導者によって評価がずれてしまったりは妥当性のある評価を生徒に返すこともできず、生徒に何を振り返らせればよいのかが曖昧になる。そのため同じ成果物を複数の指導者で確認し、到達させたい基準を明確に定義付けしてそれをルーブリックとして A・B・C といった段階として評価して生徒に返している。

表 3 美術科におけるパフォーマンス課題の例

単元名	仏像の鑑賞～知ると楽しい仏像の世界～
本質的な問い	様々な仏像において、造形的なよさや美しさはどこにあるだろう。
パフォーマンス課題	修学旅行で実際に見た仏像を1つ選択し、「すごいぞこの仏像」というテーマで具体的な例を示しながら、造形的なよさや美しさ、作者の意図、表現の工夫などについてまとめなさい。

表 4 国語科におけるパフォーマンス課題の例

単元名	考えをまとめる『スズメは本当に減っているか』
本質的な問い	みんなが納得するような説明的文章にするにはどうすればよいか。
パフォーマンス課題	「熊本の地下水は減少傾向で保全対策が必要だ」と主張し「水の作文コンクール」で全国入賞したあなたですが、審査員から講評で「科学的なデータがあれば更に説得力が増す」と助言をいただきました。あなたは科学的根拠としてどんなデータを使って「地下水の減少」を書き加えますか。

表 5 英語科におけるパフォーマンス課題の例

単元名	Unit 4 Homestay in the United States
本質的な問い	他国で生活する際に、英語を通して他者とよりよいコミュニケーションを図ったり、分かりやすく伝えたりするには、どのようにすればよいのだろう。
パフォーマンス課題	熊本市がカナダからの留学生を中学校で受け入れることになり、「留学生ガイドブック」を作成することになりました。「中学生の目線で留学生にアドバイスをしてほしい」ということで、熊本市の中学校にガイドブック作成の協力依頼がきました。あなたは（ ）について説明するページを担当します。熊本市は、留学生が日本の生活を理解し、日本人とよりよいコミュニケーションを図る手助けになるようなガイドブックの作成を希望されています。

4. カリキュラムの評価




本校では、「思考・判断・表現」を中心にした評価を、ICE モデル (Young and Wilson, 2013) を参考にした3つの観点「知る・できる」、「つなぐ」、「生かす」で行うことにした。ICE モデルとは、思考を量的な尺度ではなく、Ideas (考え)、Connection (つながり)、Extensions (応用・広がり) の3つの枠組みで思考を質的に評価する方法である。

I C Eモデル			
	Ideas (考え)	Connection (つながり)	Extensions (応用・広がり)
思考の質の段階	重要基本事項、基礎的な事実関係、語彙と定義詳細、基本的な概念等を理解できる。	基本概念と概念の間にある関係やつながりについて説明できる、または学んだことと既に知っていることの間にある関係やつながりについて説明できる。	新たに学んだことを本来の学習の場からは離れたところで新しい形で使う、または、「それにはどんな意味があるのか?」「自分が世界を見る見方にどう影響があるか?」というような仮説の質問に答える。

本校ではこの ICE モデルを参考に、次の「知る・できる」「つなぐ」「生かす」の 3 つの観点で「思考力」【表 6】のルーブリックを作成した。この表に示すように思考力を 3 つの観点のそれぞれで A・B・C という段階を検討し評価する。事前にルーブリックを作っておき実際に授業をして、生徒の成果物を評価してルーブリックを修正することもあれば、生徒の成果物を見てこちらの意図が伝わりにくいなどの現状などがあれば授業内の構成や発問の修正を行った。このようにして、一つ一つの単元や 1 時間 1 時間の授業をブラッシュアップしていった。基本は学年の職員で検討を行うと必然的にその学年の実態に合わせて発問や構成も変化した。そのため毎年同じ発問やワークシートを使いということではなく、その実態に合わせて前年度の実践と生徒の成果物をもとに実施する内容をブラッシュアップさせていったという単元もあった。

一方、この評価の 3 つの観点は、生徒にとって学習の振り返りの視点にも有効であると考え、授業（小単元末や単元末等）の振り返りにおいて、次のような問い方で振り返らせることにしている。振り返りについては、書かせることが目的ではなく、学んだことをいつもこの 3 つの視点で振り返らせる習慣を付けさせることが目的である。そのため未来思考科という学習だけではなく、本校の全教科で同じような視点も持たせて振り返らせる習慣づくりに取り組んだ。1 年生では「知る・できる」「つなぐ」「生かす」の枠を用意して視点ごとに書かせた。3 年生になると枠だけ用意しておけば生徒が必要に応じて「知る・できる」「つなぐ」「生かす」の視点から自分の学びを振り返ることができ、習慣付いている実態もうかがえた。

表 6 ICE モデルを参考にした「思考力」の観点

「思考力」の観点			
	知る・できる	つなぐ	生かす
評価の観点	<ul style="list-style-type: none"> ○各教科等で学んだこと（知識・技能や概念等）のより深い理解 ○各教科等では学んでいない新しい知識・技能や概念等 	<ul style="list-style-type: none"> ○各教科等で学んだこと同士のつながり ○未来思考科で学んだことと各教科等で学んだこととのつながり ○未来思考科や各教科等で学んだことと実生活とのつながり 	<ul style="list-style-type: none"> ○未来思考科や各教科等で学んだことをどのように実生活へ生かすことができるのかの理解 ○未来思考科で学んだことから新たに生まれてきた課題の認識
教師の問い方	<p>Q「学習した内容はどんなことでしたか。」</p> <p>内容を振り返る</p> 	<p>Q「以前学習した内容や考え方とのつながり（他教科とのつながり）は何でしたか。」</p> <p>つながりを振り返る</p> 	<p>Q「学習した内容や考え方を、実生活や実社会にどのように生かすことができますか。」</p> <p>Q「新たな課題は何かでできましたか。」</p> <p>生かし方を振り返る</p> 

5. カリキュラム・マネジメントで得られた成果

(1) 教職員の意識の変化

次に紹介するのは、研究開発学校に取り組んだ教師の意見である。

研究開発の年数を経るごとに自分自身もこの研究の意義がよくわかってきたと思います。それと同時に、素材選びの難しさも実感しています。教科の枠を超えること、自身のカリキュラム・マネジメントをより意識していこうと思いました。自分の教科だけ頑張るのではなく、他教科で育成される力との関連を考えることによって、自分が担当している教科の本質がより一層見えていくのだと思いました。学習課題のレベルを意識していくと、ある地点でつながりが見え始め、その瞬間が楽しいと感じました。

今まで我々中学校教師は、担当教科の範囲内だけで課題づくりが終始してしまいがちであった。しかし、この意見にあるように、教科の枠を超えた他教科の新たな解決の要素が加わることによって、教科の本質が見え始め、教師が単元の指導計画やパフォーマンス課題を作る際の大きな手助けとなるということが分かってきた。まさにこれが、新学習指導要領で重視されているカリキュラム・マネジメントであると実感している。

(2) 校内研究テーマへの反映

未来思考科を実践してきた結果、教科等横断的な視点に立って生徒が主体的に課題を解決していくためには、各教科特有の見方・考え方を各教科で確実に身に付けておく必要があることに気付かされた。

【図3】は、令和元年度の本校の研究テーマをまとめたものである。職員集団で研究テーマを検討する際、改めて教科の本質に迫る授業改善に取り組むことを確認した。

このこともカリキュラム・マネジメントの成果である。

さらに、生徒だけでなく、教師や保護者そして地域の方々も一体となり、共に学び合う場を共有することも視野に入れ項目に追加した。これは、研究を通して、日々の教育活動が、生徒の将来に向けて社会とつながっていることを意識し、保護者や地域の方々との連携した学びにつながることを実感したからである。具体的には、生徒が各教科等で学んだことを保護者や地域の方々に伝えたり、共に課題解決に向けて話し合ったりする場を設定するなど、学校教育に関わる全ての方々との学び合いを重視することを模索することである。これは、カリキュラム・マネジメントの側面である外部リソースの活用を実感したことになる。

(3) 総合的な学習への反映

生徒にとって、未来思考科を経験したことは、教科等横断的な視点から実生活や実社会



図 3 今年度の校内研修テーマ

の問題を解決していく楽しさにつながっている。そのことが、各教科を学ぶ意義や、各教科で学んだ見方・考え方を関連付けて課題を解決していく楽しさにつながり、主体的・対話的で深い学びの実現にもつながっている。

【図4】は、総合的な学習において、生徒自らが設定した課題に対するレポートである。この生徒は、未来思考科で防災について、先に紹介したLv.3～4の学習課題に取り組んだ経験から、自ら課題意識を持ち、合的な学習の時間において、「未来の防災」についてレポートしている。つまり、カリキュラム・マネジメントを意識した学習を続けていくことで、生徒自らが課題を設定することや、各教科で学んだ見方・考え方を働かせる総合的な学習に生かされるということを証明してくれた。

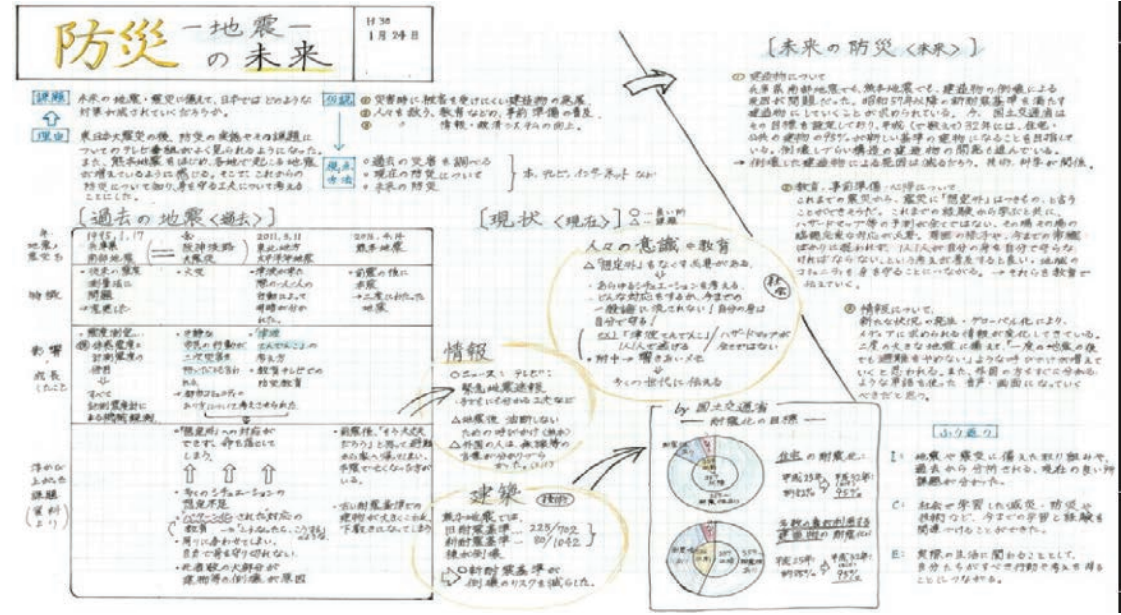


図4 総合的な学習のレポート

6. カリキュラム・マネジメントの充実に向けた課題

(1) 学校における条件整備

①学年職員の共通理解の場と時間の確保

各学校において学年単位で取り組んでいる、学年行事や人権教育、キャリア教育、性教育等の内容を各教科の目標を関連付けながら、新たな教材づくりを行う必要がある。その際、学年での共通理解を図るために頻繁に学年会を開く必要があった。本校では各学年の研究部員がコーディネート役を行ったが、持続可能な開発を進めていくためには各学年にカリキュラム・マネジメント推進委員を配置する必要がある。

②目標が似ている教科同士での授業研究会の実施

教科の壁を取り除くために、教科のグルーピングを行った。具体的には、正解を求めるために深く学ぶ教科（数学、理科）と最適解を求めて多面的・多角的に追究する教科（社会、技術・家庭）と技術力の向上を通して学ぶ喜びを実感していく教科（英語、音楽、美術、保健体育）の3つのグループに分けて、グループごとに教科等横断的な内容を扱う題材を開発するようにしたことは有意義であった。しかし、時間割調整の難しさから授業研

究会を確保する時間的余裕がなかった。

③研究開発学校同士での実践内容と課題（悩み）の共有

研究を進めていくと必ず壁に突き当たる。そのときの解決手段を、文献調査や研究協力者の先生方の意見を参考に校内研の中で検討してきたが、3年目以降は同じ研究開発学校との情報を共有する機会を増やすことで解決の糸口を見付けやすくなった。1年目から2・3年目の学校との交流を早めに進めておくことが必要であった。

④大学や研究機関との先行研究の共有

学校現場は0ベースで理論と実践を構築していく傾向にある。つまり教師としての感覚から実践を積み重ね、理論付けしていくことが多い。地元の大学や研究機関でこれまで行われてきた先行研究の分析から、地域の実情に合った研究を進めていく必要がある。

⑤生徒の成果物の蓄積

総合的な学習における生徒の成果物等を数年間蓄積していくことで、生徒の興味や疑問の傾向が見えてくる。また、先輩の成果物が後輩の課題につながることも期待できる。

(2) 学校に必要な支援

各学校にカリキュラム・マネジメント推進委員等の人員を配置していただきたい。職員がカリキュラム・マネジメントの意義には気付いている。今後は、どのように進めていけばよいのかという指針を示す存在が必要である。

また、標準授業時数に対する認識を全国で捉え直すことである。標準時数を確保することが大切ではなく、各教科の目標を達成することが大切であることを再確認したい。

【参考文献】

- 石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準ブックレット
- 土持ゲーリー法一（2014）「ICE ルーブリック—批判的思考力を伸ばす新たな取組—」『主体的学び 創刊号』 主体的学び研究所，東信堂
- Fostaty Young, S., & Wilson, R. J. (2013) 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで 実践される ICE モデル—』（土持ゲーリー法一監訳）東信堂

（坂田 秀一・三浦 寿史）

「思考力」の構成要素					観点	評価規準		
						A	B	B基準に未到達生徒への手立て
要素1	論理的・批判的思考力	(1)	比較・関連付けなど	・比較したり関連付けたりすることができる。 ・組織的・体系的に考えることができる。	知る・できる	比較・分類・関連付け等の〈10の考え方〉を使って思考を進化させ、簡潔明瞭に表現できる。	比較・分類・関連付け等の〈10の考え方〉の意味や目的を理解できる。	教室掲示の「思考のキーワード」を元に考え方のヒントを与える。
					つなぐ	比較する対象を自ら抽出し、それらの共通点や相違点を考え、そこから分かることを図や表を使って整理し分析することができる。	比較する対象の共通点や相違点考えることができる。	比較する対象や比較の視点を与える。
					生かす	複数の具体例から一般的にいえることを導き、そのことがいつもいえるかどうかを演繹(えんえき)的に説明することができる。	複数の具体例から一般的にいえることを導き、そのことがいつもいえるかどうかを考えることができる。	複数の具体例から規則性を見出させ、言葉で説明させる。
		(2)	理由付けや判断力	・状況に適切な理由付けを行うことができる。 ・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断することができる。	知る・できる	「主張」「根拠」「理由付け」を意識した思考及び表現ができる。また、判断の根拠を明らかにすることができる。	「主張」「根拠」「理由付け」の言葉の意味を理解できる。また、判断の根拠を明らかにする方法を考えることができる。	「主張」「根拠」「理由付け」の意味を説明し、簡単な具体例を元に演習を行う。
					つなぐ	論証や証明と関連付けて、「主張」「根拠」「理由付け」を使って、論の構造を明確にすることができる。	「主張」「根拠」「理由付け」を使って、論の構造を明確にすることができる。	三角ロジック等を使い、論の構造を視覚化させ、〈10の考え方〉を参考に理由付けを考えさせる。
					生かす	論を構造的に捉え、不足する部分を指摘したり、補ったりして筋道立った論に修正することができる。	論を構造的に捉え、不足する部分を指摘することができる。	その論が他者が納得するかどうかを考えさせ、納得させるための方法を検討させる。
要素2	問題発見解決力・創造力	(1)	問題発見解決力	・問いを発見することができる。 ・問いを解決するプロセスをデザインし、実行することができる。	知る・できる	アイデアを実行し、質がより高まるように評価・改善を繰り返すことができる。	PDCAの問題解決サイクルを理解することができる。	問題解決を他者と協力させながら実行させ、その過程を振り返らせ、自覚させる。
					つなぐ	既に学んだことと関連付けて新たな問いを発見し、様々な場面で問題解決することができる。	既に学んだことと関連付けて新たな問いを発見することができる。	既に学んだことはどのようなことだったのかを思い出させ、何かつながりがないかを考えさせる。
					生かす	問題解決サイクルに従った問題解決のプロセスを習得し、様々な場面で活用することができる。	問題解決のプロセスを活用する場面を理解している。	問題解決の具体例を挙げて、どのような手順で解決したのかを振り返らせる。
		(2)	創造的思考力	・アイデアを創造する広い手法を活用し、アイデアを開発し実施することができる。	知る・できる	ウェビングマップ等の思考ツールを利用して、自立的にアイデアを広げたり整理したりすることができる。	ウェビングマップ、ステップチャート、PMI等の思考ツールの意味や目的を理解できる。	ウェビングマップ、ステップチャート、PMI等の思考ツールの使い方や目的を考えさせる。
					つなぐ	思考ツールや各教科で学習した表・式・グラフを利用して、簡潔に問題を解決することができる。	思考ツールや各教科で学習した表・式・グラフを活用する場面が理解できる。	問題解決を円滑に行うためには、どのような思考ツールを使えば適切なのかを検討させ、選択させる。
					生かす	各教科や未来思考科で学習した思考ツールを使いこなし、様々な問題解決に利用することができる。	各教科や未来思考科で学習した思考ツールを使う場面を理解している。	思考ツールを使う場面を指定し、一度実行させて後、似たような場面で再度実行させる。
		(3)	協働による創造力	・集団的なインプットとフィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら新しいアイデアを開発し実施することができる。	知る・できる	思考ツールを利用して、協働的にアイデアを広げたり、優先順位を決定したりすることができる。	BS法やKJ法等の協働的にアイデアを広げる思考ツールの意味や目的を理解できる。	多様な考えを整理する方法には、どのようなツールがあったのかを思い出させる。
					つなぐ	集団の多様なアイデアを集約し、問題解決のために必要な要素は何かを考えることができる。	集団の多様なアイデアをどのような方法で集約すればよいかを理解できる。	集団の多様な考えを整理するためには、どのような思考ツールを使えば適切なのかを検討させ、選択させる。
					生かす	集団の最適解を導くための合意形成の手段を使って、議論を円滑に進めることができる。	集団の多様な考えを集約し、集団の最適解を導くための合意形成の手段を理解できる。	集団解決がうまくいかない原因を考えさせ、どのようにすればうまくいくのか意見を交流させる。
要素3	メタ認知力	(1)	モニター力 コントロール力	・学習課題を解いている相手をモニターし、問題を見つけることができる。 ・自分自身の課題をモニターし、問題を見つけることができる。 ・学習課題を遂行するプロセスをデザインすることができる。 ・効果的な学習方法を自分自身で決めることができる。 ・学習の状況を調整することができる。	知る・できる	3つの視点からの振り返りにおいて、自分の学習の状況と照らし合わせて、学習の意味を理解できる。	自らの現在の学習がどのような状況なのかを振り返り、今後どのようにすればよいのかを考えることができる。	3つの振り返りの視点を再確認し、1つずつ記入させる。
					つなぐ	各教科の学習の目的や系統性を理解し、概念同士を結びつけることができる。	学んだこと同士に関連付け、新たな概念を形成することができる。	学んだこと同士に関連がないかを検討させ、「つまり」や「要するに」などの言葉で表現させる。
					生かす	学んだことが他のどのような場面でどのように利用できるのかを考えたり、利用のよさを見出すことができる。	自らの成長のために、今後どの教科の学習をどのように工夫しなければならないのかを理解できる。	自分にとって、新たな課題は何なのかを箇条書で書かせる。

10 鳥取県立岩美高等学校

ー地域と協働で進める探究活動を中心としたカリキュラム・マネジメントー

鳥取県立岩美高等学校は、山陰海岸ジオパークを擁する中山間地帯にある普通科の高等学校で、三類型（進学、観光・スポーツ、福祉）で構成されている。平成 25 年度から 4 年間、研究開発学校の指定を受け、「高校生として地域に貢献する活動を通じて、将来の地域を支える人材を育成する」ことをテーマに、地域の教材化とキャリア教育を柱に研究開発に取り組んだ。研究開発学校指定終了後は、その成果を生かして、総合的な学習の時間における体験的な課題探究型学習を展開している。以下は、同校が作成した研究報告と令和元年度に実施した聞き取り調査に基づいた記録である。

1. 育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメントの役割

(1) 本校が目指す資質・能力

本校の校訓は、「誠実」、「協働」、「果敢」である。岩美高生としての誇りと自覚を持ち、何事にも「誠実」に対応でき、他者と「協働」して物事に取り組み、夢に向かって「果敢」に挑戦する人間の育成を掲げている。

卒業後の進路は、約 4 割が就職、6 割が大学・専門学校等への進学となっている（過去 5 年間の進路状況）。社会とつながり、社会に貢献する人材を育成したいという願いのもと、学校のミッションを、「郷土を愛し、鳥取県及び地域に貢献する人材を育成する」、「自らを信じ、他者を敬い、礼節を重んじる人間を育成する」として、キャリア教育と地域と連携した学校づくりに重点的に取り組んでいる。

キャリア教育には、平成 20 年頃から取り組んできた実績があり、そこに地域と密着して地域の課題解決に取り組む学習を取り入れ、両者を統合したカリキュラムとなっている。

(2) 研究開発学校指定時の取組

研究開発では、理科「科学と人間生活」に替えて、学校設定科目「ジオパーク」を設置し、地域の特性を生かした教材開発により、地域の抱える課題解決に取り組むことを通して、地域へ貢献する人材を育成する、地域に根差したカリキュラム開発に取り組んだ。

研究内容は、以下の通りである。

①学校設定科目「ジオパーク」の目標

- ・自分たちの活動成果を適切にまとめ、目的に応じて構成や展開を工夫してわかりやすく発表する能力を養う。
- ・自分たちの活動成果をもとに発見した、地域の一員としての自己のあり方、生き方を表現する能力を養う。
- ・類型ごとの地域に貢献する活動を後輩に対してPRし、岩美高生として後輩に活動をつなごうとする態度を育てる。

②主な学習活動・地域貢献活動

平成 29 年度（研究最終年度）の活動は以下のように実施された。

（ア）研究活動・地域貢献活動

平成 27 年度に実施した学校設定科目「ジオパーク 2」において編成したグループごとに、

平成 28 年 3 月に開催した「中間発表会」での指摘等を踏まえながら、8 月末まで活動を展開した。各グループの編成と具体的な活動内容は以下の通りである。

○進学類型

- ・いわみ音楽祭と田村虎蔵の世界：音楽祭 30 周年記念誌の編集，音楽祭の企画・運営
- ・道の駅「きなんせ岩美」の活性化：道の駅切符の商品化，PR キャラクターの考案等
- ・ジオランニング in IWAMI ：町内のランニングコースの開発，PR パンフレット・動画の作成・配布
- ・ジオラマ～岩美チョーラブ～：岩美町のジオラマの作成

○観光・スポーツ類型

- ・未知なる味を探して：うまいもん甲子園への出品（岩美の食材を用いた餃子）
- ・ご当地食材開発ラボ：うまいもん甲子園への出品（トルティーヤ）
- ・ジオ evolution ：ジオパークに関する新しいスポーツの提案
- ・ジオパーク広め隊：SNS による町内の名所や学校の活動の情報発信，岩美町役場での聞き取り調査，神戸大学附属中等教育学校との交流，岩美現代美術展の補助
- ・商品開発部～砂丘のパール～：らっきょうを用いた商品開発（チップス，ハンバーグ）

○福祉類型

- ・「岩美町 花いっぱい運動」の展開
- ・「岩美ジオカルタ大会」の開催
- ・岩美の恵みで“ものづくり”：岩美現代美術展に出展

（イ）浦富海岸一斉清掃

社会の一員としての意識を高めるとともに地域に貢献することを目的として，全校生徒の参加で，山陰海岸ジオパークに含まれる浦富海岸の清掃を行った。

（ウ）活動のまとめと発表準備・練習

8 月末から 11 月初旬まで「研究活動・地域貢献活動」の成果発表会の準備を行った。

（エ）クラス別発表会

（オ）成果発表会（11 月）

各クラスの代表(5 グループ) による口頭発表と全グループによるポスター発表。

（カ）成果発表会の反省等

成果発表会の記録の完成及び感想文の作成。

（キ）アンケート調査

成果発表会終了後，「キャリア教育アンケート」，「学習生活アンケート」，「心理測定尺度（情報活用の実践力尺度）」の調査を実施した。なお，「理科アンケート」については理科の授業で実施した。

（ク）活動の振り返り

グループごとに活動の反省，成果物作成，連携先への挨拶，地元中学校の生徒・教員への発表，学校ホームページでの活動の発信等を行った。

冬季休業中にジオパークに関する写真を 1 枚撮影し，タイトルを付けてコメントを書き，作品として仕上げるという課題に取り組んだ。授業では，6～7 名のグループ別に作品発表と意見交換を行った。また，各生徒の推す作品について投票を行い，上位のものを表彰した。最後に 3 年間の「ジオパーク 1・2・3」の学習を振り返る作文に取り組んだ。

③カリキュラムの評価

生徒に対して、キャリア教育を通して育成を目指す基礎的・汎用的能力に関するアンケート調査を実施し、「高等学校普通科におけるキャリア教育の実践と生徒の変容の相関関係に関する調査研究」(平成 26 年度文部科学省委託調査)の結果と比較して成果を分析した。さらに、情報活用の実践力について、「心理測定尺度」(高比良美詠子中部大学教授の開発による)を用いて調査した。これらの結果について学校では、全国平均を上回る傾向がみられ、情報活用能力の向上が確認できたと報告している。

また、教員調査では、「ジオパーク」の取組を通して生徒のキャリア発達を確認できたとする所見が多く聞かれた。生徒主体の学習指導を他教科の授業にも生かす傾向もみられるようになったという。

保護者や地域からの評価については、研究発表会の来場者へのアンケートを実施した。対象者が限定されるものの、「本校の地域に貢献する活動を通じて、将来の地域を支える人材を育成する取組が将来生徒・地域の役に立つと思うか」との問いには、全ての回答者が肯定的に回答している。

以下に、同校の『校誌 虹嶺』(平成 28 年度)に掲載されている「活動報告」から、本校の研究評価を抜粋する。

活動が進展するにしたがって、活動の方向性の転換や修正を求められる場面が多々生じたが、最終的に「地域の教材化」を進めることができた。ただ、一部のグループでは地域との連携の不足や類型の特色を生かしきれていない部分がみられた。それでもグループごとに生徒が協働しながら一つの目標に向かって活動を展開していくことは、生徒のキャリア発達を促す上で有効であったと考えられる。

「研究活動・地域貢献活動」の指導には人員の配置も重要であった。5名の担当教員が複数のグループを指導したが、それに加えて2名の学校魅力化コーディネーター(岩美町の「地域おこし協力隊」として採用され、本校で勤務している職員)や鳥取大学でキャリア教育を専攻している学生の支援も得た。特に学校魅力化コーディネーターは岩美町とのパイプを生かしながら様々な地域の素材を発掘しており、活動の充実に大きく寄与した。今後、活動のテーマの一部については平成28年度以降の入学生を対象として「総合的な学習の時間」で実施する地域課題解決学習(名称「イワッツ・ミッション」)においても継続し、発展させていく。

次に、生徒の状況を通して指導方法についての検討を試みる。平成27年9月の活動の開始当初は活動の意義を説かれても得心することができない者が多かった。活動に対して消極的な者も多く、活動から逃避する者すら見られた。いわゆる「やらされ感」が生徒を支配していた。このような生徒に対して5名の担当教員はそれぞれの個性を発揮しながら生徒の活動を指導した。例えば、準備段階では圧倒的な指導力をはたらかせながらも活動では生徒の主体性を重視した教員、生徒の様子を観察しながら丁寧に生徒の活動を支えた教員、学校魅力化コーディネーターや鳥取大学の学生の支援を活用した教員、関連分野の経験を生かしながら具体的な指導のもとに生徒を指導した教員等、指導の方法は多様であった。いずれにしても、この段階では教員が生徒を活動させていた。しかし、平成28年3月の中間発表会が一つの起点となり、生徒は自分のグ

ループの活動を自らのものであると認識し始めた。また、活動が進展することにより、生徒は地域に貢献できているという自己有用感や達成感を抱き、活動に対する意欲を高め、積極的、主体的に活動を実践するようになってきた。担当教員が方向性を示せば、あとは生徒が自身で考えて必要な活動を提案・企画し、実践するようになってきたのである。放課後や休日を返上して活動したグループもあった。この段階に至ると教員は活動の方針の提示と支援に徹することができ負担感も少なくなった。

このように良い雰囲気の中で活動を終え、成果発表会の準備・練習を行った。準備・練習には十分に時間を割いた。生徒は中間発表会の経験を生かしながら熱心に取り組んだ。プレ成果発表会では準備不足を露呈するグループや2年生の前で恥ずかしがってしまったグループ等もあったが、この反省をもとに本番に向けて更に準備を進めていった。

成果発表会ではどのグループも最高のパフォーマンスを見せた。活動の開始当初では考えられなかった積極性や主体性がみられた。下級生のみならず校外からの来場者の方にも物怖じすることなく堂々と発表していた姿は、まさに生徒の成長を確信させるものであった。(以上『平成28年度活動報告』より抜粋)。

2. 現在の取組

(1) 「総合的な学習の時間」への継承

研究開発学校の指定を受けて取り組んだ、地域を教材とする「研究活動・地域貢献活動」が、本校における地域と連携した教育活動のモデルとなり、その活動を継承する取組が「総合的な学習の時間」で展開されている。特に、地域と連携して問題解決に取り組むカリキュラムは、第1学年次の「ジオパーク学習」での地域を知る学習を踏まえて、第2学年を中心に「イワッツ・ミッション」の名称で実施されている。

取組を継続していくきっかけとなったのは、研究開発学校指定の終了時に実施した総括であったとのことである。この時の話合いで今後の方向を検討した際、活動において生徒たちに通常の授業ではみえにくい主体的な学びの姿が見られたことで学習のよさを実感した教員らが多く、「やり方がわかったので、継続していきたい」という声が上がったことが大きかったという。研究開発の中で、カリキュラム開発の「方法」が共有されてきたことが取組を継続していく上で重要であったことがわかる。

新たに設置された「イワッツ・ミッション」では、その目標を「地域と連携し、地域に貢献する活動を主体的に実践し、地域の諸課題を創造的に解決することにより、自らが将来の地域を支える存在であることの認識を深めるとともに、社会的・職業的自立に必要な能力や態度を育成する」と設定している。

さらに、新学習指導要領において、「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」となることを考慮して、イワッツ・ミッションでも、「探究」の要素を重視した改善が図られている。具体的には、発足当初は、各班がそれぞれのテーマを決定していたため、7つの並行したテーマで取り組んでいたが、各班共通の「課題テーマ」を地域の協力者が掲げ、生徒らがそれに関わるプロジェクトを考える形態に改善した。令和元年度は、「2030年のサステナブルな漁業」と「岩美の防災・災害支援」をテーマに掲げて取り組んでいる。いずれの班も地域の協力者を依頼し、第2学年の教職員が活動全般を監督している。

「イワッツ・ミッション」で育成を目指す資質・能力は、地域課題への取組とキャリア教育を統合した研究開発時の実践研究を継承し、地域と連携し地域に貢献する活動を通して、生徒のキャリア発達における「基礎的・汎用的能力」（「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」）を養うこと、と設定されている。この活動を通して本校生徒が地域からのミッションに応えることにより、結果として地域の活性化や地域における本校の存在価値を高めることも企図している。ただし、本校では、地域の活性化を活動の主たる目的としないことに留意しているという。結果として地域の活性化に結び付くことは喜ばしいが、この活動が高等学校の教育の一環として行われていることを常に念頭に置かねばならない、とのことである。

（２）「総合的な学習の時間」を軸とするカリキュラム・マネジメント

イワッツ・ミッションは、第２学年の活動であり、第２学年担当の教師を中心に活動の支援を行っている。学校では、指導に当たる教員らの不安や疑問を解消するため、活動に先だって、「打ち合せ会」を設定し、事前の説明を重視したとのことである。

活動の継続において、最も力となったのは、地域連携コーディネーターの存在であったとされている。コーディネーターは、岩美町教育委員会所属である。

イワッツ・ミッションの成果と課題について、同校の「活動報告」（『校誌 虹嶺』平成30年度）には、次の点が挙げられている。

①成果

イワッツ・ミッションにより、地域に密着した活動が展開され、実施に際して、岩美町など地域の人材や資源を活用できたことが大きな成果として挙げられている。生徒らは、活動を通して、地域の自然だけでなく、地域の様々な大人たちとの関わりを体験することができたという。

生徒らは、講師（地域の協力者）が地域の現状とともに提示した「課題テーマ」の下でプロジェクトを考えたが、「プロジェクトの決定に至るまでは各班で生みの苦しみがあった」（同活動報告より）という。しかし、「いざ活動の実践に至った段階では、生徒自身が生み出したプロジェクトであるからこそ、生徒たちは主体的・積極的に行動することができた。その結果、生徒と地域双方にとって、おおむね満足 of いく活動を展開することができ、生徒にとっては自己有用感を高めることにもつながった」と評価されている。

「イワッツ・ミッション」は第２学年の活動であり、その指導・推進は同学年の教師らが協力して実施している。そのための「打ち合わせ会」を設定し、教師らの不安や疑問を払拭して共通理解を得られるよう努めたことで、学年で協力して指導に取り組むことができた、とされている。

②課題

イワッツ・ミッションの課題として、同校は６点を挙げている。それらはいずれもカリキュラム・マネジメントの実施に関わる課題となっている。以下にその６点を挙げる。

○活動の成果（評価）について

生徒の変容（成長）を捉えるため、意識調査や自己評価を充実する必要がある。

○活動時数について

平成 30 年度は、前年度より活動時間を 1 時間増やしたが、活動量が多く、授業時間外の活動が必要な班がみられたという。活動の質を落とさずに、時数を調整した計画が必要である。

○活動内容について

「テーマ」を設定した学習であるため、今後も継続していくためには、地域の課題から新たにどのようなテーマを設定するかについて、地域の協力者との協議が必要である。またその際、教科における学習の成果や本校の類型（進学、観光・スポーツ、福祉）の特色を生かした内容となるよう検討が必要である。

○時間割編成と年間指導計画の工夫

活動が教科の授業や実習等の実施に影響を与えないよう、年度当初の時間割編成での十分な検討が必要である。

○活動の位置付けの整理

イワッツ・ミッションは第2学年の2学期に展開される活動だが、1 学期に時間を確保すれば、より充実した年間を通じた実践となりうるが、その時間を確保するのが困難である。また、2学期には、インターンシップや研修旅行など、学校行事や活動が集中している。これらの学校行事や活動を精選し、本校独自の「総合的な探究の時間」を創り上げる必要がある。

○連携体制の確立

イワッツ・ミッションの推進には、学校と地域をつなぐコーディネーターの存在が大きい。しかし、地域連携コーディネーターの中長期的な配置は保証されていない。今後、学校と地域をつなぐ架け橋となるコーディネーターの形態を模索し、地域との連携体制を確立しなければ、取組が先細りしていくと懸念される。

3. カリキュラム・マネジメントで得られた成果と課題

研究開発学校において実現していた学校の組織的・計画的なカリキュラム・マネジメントをどのように継承し、持続可能な教育実践にしていくか。研究開発終了後の鳥取県立岩美高等学校は、この課題に取り組み、第2 学年の「総合的な学習の時間」の活動を見直し、カリキュラム改善を続けている。

同校が今後の課題の一つに挙げた「活動の位置づけの整理」に向けた課題について、同校は次のように示している。「そのためには、育成すべき資質・能力を明確にし、各教科や特別活動等との関連を図りながら、本校の強みでもあるキャリア教育の視点で活動を整理し、なおかつ3 年間のストーリー性のあるカリキュラムを組むことが必要となる。そうすると、当然、分掌内の努力だけでは限界がある。全校的な議論が求められよう」（鳥取県立岩美高等学校, 2018, p. 81）。

この分析には、「総合的な学習の時間」の活動を単に第2学年だけの活動計画にとどまらせず、この活動を核として学校の特色ある教育活動として実践していくためには、学校主体のカリキュラム・マネジメントが要請されることが示されている。

本校の取組には、「総合的な学習の時間」を核とするカリキュラム開発を通して、〈育成を目指す資質・能力〉を明確にし、それを学校の教育目標や各教科、特別活動における学びと関連付けることによって、学校の教職員の協働を実現していくという、一般の学校に

おけるカリキュラム・マネジメントの目指す姿が示唆されているといえよう。

同校の教師らによれば、研究開発終了後、活動の継続を決定したのは、当時の学習活動が、生徒の将来に向けて社会とつながる学習として意識され、保護者や地域と連携した学びにつながった、という成果を実感したからだという。具体的には、生徒が各教科等で学んだことを保護者や地域の方々に伝えたり、共に課題解決に向けて話し合ったりする場面を設定するなど、学校教育に関わる全ての方々との学び合いを重視する活動の在り方を模索してきたことである。こうした活動が、同校が課題意識をもって取り組んできたキャリア教育の一環として教師らに意識されることによって、教師らの目標の共有につながると同時に、外部資源の活用の意義も実感されることになったとみられる。このように、今後の活動に向けた話し合いを持ったことが、実質的に教員らによるカリキュラム評価の場となり、PDCAの〈C〉（評価）から〈A〉（改善）への橋渡しが実現し、継続的な取組へつなぐことができたといえよう。

本校が挙げる今後の課題として最も注目したいのは、一連の活動において、学校と地域を結ぶコーディネーターの存在は、本校が研究開発後の実践を継続していくことができた大きな要因であり、また、それゆえに今後の課題でもあると認識されていることである。

カリキュラム・マネジメントに限らず、学校における教育実践の継続を困難にしているのは、学校の人事異動によって「ノウハウ」を熟知している人材が学校に残らないことである。本校においても、研究開発後は、ほとんどの教員が初めて活動に取り組むことになった。その際、大きな支えとなったのは、過去の実践の経緯を知っているコーディネーターの存在だったという。このコーディネーターは、岩美町が予算を計上して派遣されている。本校は地域に一つだけの高校であったため、地域から学校への充実した支援を得やすい環境にあったといえよう。

こうしたコーディネーターなどの存在を制度として確立することが、活動を持続可能な取組にしていくための学校支援の大きな柱となることが示唆されるだろう。

【参考資料】

- 鳥取県立岩美高等学校（2014）『平成 26 年度研究開発実施報告書』
- 鳥取県立岩美高等学校（2015）『平成 27 年度研究開発実施報告書』
- 鳥取県立岩美高等学校（2016）『平成 28 年度研究開発実施報告書』
- 鳥取県立岩美高等学校（2016）「本年度の活動報告」『校誌 虹嶺』（平成 28 年度）
- 鳥取県立岩美高等学校（2017）「本年度の活動報告」『校誌 虹嶺』（平成 29 年度）
- 鳥取県立岩美高等学校（2018）「本年度の活動報告」『校誌 虹嶺』（平成 30 年度）

【取材協力】

- | | |
|------------|----------|
| 鳥取県立岩美高等学校 | 山中洋介 校長 |
| | 岡田優 教頭 |
| | 村上千恵美 教頭 |
| | 三好徹 主幹教諭 |
| | 山根伸也 教諭 |

（文責：西野真由美）

研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメント 掲載事例 総括表

学校名 (報告書ページ)	北海道東川町立東川小学校 外6校（園） (34ページ)	東京都町田市立鶴川第二小学校 (40ページ)	兵庫教育大学附属小学校 (55ページ)	国立大学法人福岡教育大学附属福岡小学校 (65ページ)	信州大学教育学部附属松本学校園 (75ページ)
設置者	公立	公立	国立	国立	国立
学校種	小学校	小学校	小学校	小学校	幼稚園・小学校・中学校
学校教育目標	<div>(本文及び事前アンケートへの回答に、学校教育目標そのものの記載が見受けられないため、目標と資質・能力をまとめて記載)</div> <p>自国の歴史や文化、伝統に対する理解を深めるとともに、異文化を理解し、異なる文化や習慣をもつ人々と共に生きていく（多文化共生）力</p> <p>①自国や地域の文化や伝統に根ざした自己の確立 ②多様な文化を受容し、共生することのできる態度 ③文化の異なる人々との英語をツールとしたコミュニケーション能力</p>	学校教育目標「生き生きした子ども 自分で学ぶ、みんなで学ぶ 自分を大切にする、みんなを大切にする」（自分のよさや可能性を認識し、他者と協働しながら学び、人間性等を涵養して、豊かで力強く生きる児童の育成）	開校以来、「人間として生きぬく力の育成」を学校教育目標に掲げ、一人一人の「意志を中核においた、体・心・頭の調和的な人間形成」と「強じんな意志をもって現代社会を生きぬくバイタリティーのある児童」の育成を目指してきた。	<div>(本文及び事前アンケートへの回答に、学校教育目標そのものの記載が見受けられないため、目標と資質・能力をまとめて記載)</div> <p>未来がいかに変わろうとも変わることのない3つの資質・能力が重要であると考えた。</p> <p>・「向上性」自らの学び方や在り方を深く内省し、自分の良さも肯定的に受け止め、これからの志を明らかにしていく資質・能力</p> <p>・「協働性」仲間や他者の考えに耳を傾け、自分と同じように尊重し、それらの人々とともに人や社会、自然のために力を合わせる能力・資質</p> <p>・「創造性」自ら課題を設定し、調査・追究する過程で自分の獲得した知をつないだり組み合わせたりしながら概念を発展させ、新たな知を創造する資質・能力</p>	「たくましく心豊かな地球市民」
育成を目指す 資質・能力	研究主題「ふるさと東川を愛する心情を高め、人間尊重の精神を基調とする国際性を養い、国際社会に通用するコミュニケーション能力の育成」	基礎力（知識・技能、学び方）、思考力・実践力（論理的な学びのための授業改革が必要だった。 そこで、平成24年度より思考力の研究を始め「思考のすべ」や「21世紀スキル科」の研究開発に取り組んだ。	研究開発を進める新総合領域「未来デザイン」で育成を目指す2つの力 ・「自ら新たなものを生み出していく（イノベーション）力」 ・「多様な意見を交流し合い、他者と協働しながら創造的に解決していく力」		・本学校園の子供の「よさ」を分析し、それを資質・能力の要素に関連付けて「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」の『3つの力』とし、幼小中の教員が子供の学習状況を見るための視点とする。 ・『3つの力』を軸にして、様々な資質・能力の要素を巻き込みながら学べるようにし、資質・能力を総合的・有機的に育む。
カリキュラム 開発の視点	東川町はALT（外国語指導助手）、SEA（スポーツ国際交流員）、CIR（国際交流員）、留学生、地域の方々などによる活動が盛ん。このように恵まれた環境の中で、自国の文化や伝統への理解を深めるとともに、異なる習慣や文化を持った人々と共に生きていく子供を育成できると考え、外部人材の活用を中心にカリキュラム編成を進めた。	学力調査の結果に基づいて知識・理解、思考・判断・表現に課題を見出した。また、授業が教師主導であったため、子供の主体的な学びのための授業改革が必要だった。 そこで、平成24年度より思考力の研究を始め「思考のすべ」や「21世紀スキル科」の研究開発に取り組んだ。	ひと、もの、ことに主体的にかかわる姿勢、他者と支え合う姿勢、より良いものを創り出そうとする姿勢を育んできたが、グローバル化、人工知能の飛躍的な進化、価値の多様化など社会が急速に変化する中で、子供たちに身につけさせるべき力も変化していくのではないかと見直しを図った結果、生活科、総合的な学習の時間にイノベーションを推進するアプローチとして「デザイン思考」を加えて、より拡充した「未来デザイン」を構想した。	内容のまとまりから資質・能力へと重きを置いた教育課程編成が望まれる中、教科等の内容に依存した言わば知識重視（Knowledge base）にならないよう、現代的課題に象徴される「社会の文脈」と学問体系から来る「学問の文脈」を大切にしながら、「子供の文脈」を中心に位置付けた「人間重視（Human base）」の学びに転換した。	・全教員が、子供の『よさ』を検討し続け、その時々での資質・能力を継続的に捉えていくための場の設定や運営を工夫した。 ・幼小中12年間を通じて、学校段階を越えて子供の「思いや願い、問い」を基にした探究的な学習が展開できるようカリキュラム・マネジメントに取り組んだ。
カリキュラムの 特色	自国や地域の文化・伝統への理解を深めるとともに、異なる習慣や文化を持った人々と共に生きていくために（多文化共生）新教科「グローブ（Globe）」を創設	・「思考のすべ」による教科等横断的な取組 ・「21世紀スキル科」による教科等横断的な取組	「うれしのプロジェクト」 学級または連続する2学年でのグループで社会の課題を見つけ解決していく学習 「うれしの探究」子供一人一人が自分の興味関心に対して継続的に向き合う時間	・教育課程は、「にんげん」「くらし」「ことば」「すうがく」「かがく」「ぎじゅつ」「げいじゅつ」「けんこう」の7つの領域に「たんれん」「チャレンジ」を加えて編成 ・領域を横断するテーマ学習及び各領域で重視する資質・能力にダイレクトに働きかけるトピック学習	・中学校 教科や経験年数を越えたグループ研究で授業づくりの幅を広げた教諭 ・小学校 「3つの力」を軸に、子供の「思いや願い、問い」を基にした授業改善
学内での共有に 向けて	<div>(本校の取組は、その目的に即し、学内外の関係者が緊密に関わり合う点に特徴があるため、学内外をまとめて記載)</div> <p>・幼小中高にわたるカリキュラム編成を中心として進め、カリキュラム作成から校種ごとに問題・課題などを解決すべく各校の研究開発担当による「ミニGlobe会議」を毎月開催</p>	・研究当初は、研究推進委員会をコアメンバーで構成して研究理論や研究の方向性を明らかにし、研究が軌道に乗ったところで研究推進委員会に、学年、教科などほかのメンバーを追加 ・理論を実践で具現化するために、研究組織は固定化せずに、求める開発内容に応じて毎年編成し直し、理論と実践をPDCA化 ・水曜午後は研究日に設定して研究時間を確保するとともに、隔週水曜に10分程度の研究朝会を設定して実践報告や情報交換を行う。 ・授業実践では、学年毎や教科毎に共通研究実践を行い、経験の浅い教員が力を高められるようOJT体制を工夫した。	<div>(本校の取組は、その目的に即し、学内外の関係者が緊密に関わり合う点に特徴があるため、学内外をまとめて記載)</div> <p>・うれしのプロジェクトを2学年で行う時には、各担任と学年関係教員が集まり（チーム）、チームでカリキュラムを検討する場（チーム研）を実施 ・学習を進める中でどのようなデザイン思考のサイクル（着想、アイデア化、実現）を設定し、どのような姿を目指すのかを共有し、授業が充実。教師が地域と協働的に授業づくり ・プロジェクトを実現するために必要な企業や公的機関などの協力者（パン屋、市役所、寺院、商店街の呉服屋、介護施設など）と子供も教師も協働する。</p>	研究部の総括の下、4つのプロジェクトチーム（学習指導要領作成チーム、領域年間指導計画作成チーム、学年年間指導計画作成チーム、評価作成チーム）で出た方向性を基に、領域部長会や学年主任会等で全体的な方向性を共有し、すり合わせを行う。	・「実践コミュニティの形成」と「各コミュニティの実践やビジョン等をつなぐ」という取組。具体的には、教科等の枠を越えて教員が互いの実践に学び合うグループ研究会等のコミュニティ、各コミュニティをコーディネートする研究主任会、さらに学校全体の共有ビジョンの形成に貢献する研究職員会や幼小中合同教員会の設置。「合意形成を急がず」、「継続的に」ビジョンを形成していく。 ・時間割の中に会合を設定し、見通しをもって業務と研究を効率的に実施（中学校）、ICT活用による合意形成と会議の精選（小学校）
学内外の 資源活用					
カリキュラムの 評価	・児童・生徒、保護者、教職員アンケート ・児童生徒の振り返りシートの記述調査 ・民間の英語能力検査	・児童の感想や保護者による評価、教員に対する記述調査（思考のすべ） ・第6学年児童を対象とした思考力3項目、主体性7項目、協調性6項目について5段階質問紙法を実施（21世紀スキル科）	学校独自の児童アンケート	・全国学力・学習状況調査 ・学校独自の児童意識調査 ・学校独自の保護者意識調査	・実際の授業改善の取組の結果、個々の知識を概念でつないで考えられるようになった児童の姿を例として ・カリキュラム・マネジメントの成果について手応えを得つつあり、その評価方法について大枠を幼小中で共有しつつある。その一方、子供たちの発達段階に応じ、学校間の独自性を担保した評価方法も研究している。 ・全国学力・学習状況調査、定期テスト等の結果をもとに、正答数や得点の分布・誤答の状況などを把握して分析した。
ウェブサイト		http://www11.schoolweb.ne.jp/swas/index.php?id=1310193	https://www.hyogo-u.ac.jp/element/		https://www.shinshu-u.ac.jp/guidance/guide/matsumoto_attached/

（本表に関する注意点）

○各校の取組を横断的に見た結果、カリキュラム・マネジメントを分析する一つのまとめ方（横串の通し方）として、一覧化して提示した。

○各校の事例報告を中心としつつ、必要に応じて事前アンケート回答結果も参照しながら、情報を抜粋した。したがって、記載がない＝実際の取組がないということを意味しない。必ず事例報告等を併せて参照されたい。

研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメント 掲載事例 総括表（続き）

学校名 （報告書ページ）	福井大学教育学部附属義務教育学校 （85ページ）	京都教育大学付属京都小中学校 （97ページ）	埼玉県上尾市立東中学校 （105ページ）	熊本大学教育学部附属中学校 （120ページ）	9校の事例からの示唆（論点の提起）
設置者	国立	国立	公立	国立	国立の学校が多くを占める研究開発学校は、研究実践の期間の長さや、その継続性に特徴がある。カリキュラム・マネジメントは継続的な取組なので、それらの研究実践の経験やノウハウは、カリキュラム・マネジメントに取り組む公立の学校にとっても、示唆に富むと判断される。
学校種	義務教育学校	義務教育学校	中学校	中学校	小学校（前期課程）と中学校（後期課程）を比較すると、カリキュラム・マネジメントにおける共通課題、あるいは学校種別の課題を見出すヒントとなる。
学校教育目標	教育目標「未来を創る自己の確立」 目指す子ども像：（前期課程／後期課程） ○「自立」自ら学び、よりよく問題を解決する子／高い志を持って、主体的に学び続ける子　○「協働」つながりを大切に、高め合う子／対話を通じて、他者と共に新たな価値を生み出す子　○「貢献」集団の一員として、責任と自覚を持って行動できる子／民主社会の担い手としての自覚を持って行動できる子	義務教育9か年で育てたい生徒像 「未来の社会に躍動する生徒」 ・自ら学び、自ら考え、自律的に行動できる生徒 ・様々な考えや文化を受け入れ、他と共生し、協調して行動できる生徒 ・自他の個性を生かしつつ、目的を達成できるよう自ら実践できる生徒	教育目標　「志を持って学ぶ　たくましい心と体の東中生」 「グローバルシティズンシップ科」の目的である①社会参画意識の向上②持続可能な社会の担い手の育成③多様な他者と協働できる力の習得の達成を踏まえ、目指す生徒像を以下のように設定した。 1　自らの考えや根拠のある意見を持って社会に参画できる生徒 2　多様な文化、習慣、考え方を尊重し、共に生きることができる生徒 3　自ら課題を見つけ、物事を多面的に考えられる生徒 4　クリティカルな思考を身に付け、自ら進んで調査し発信することのできる生徒 5　一人の市民として、より良い社会づくりに協働して参画できる生徒	「互いに響き合う、心豊かな附中生」	これからカリキュラム・マネジメントに取り組む学校にとっては、いかに学校教育目標や目指す児童生徒像を明らかにし、それを資質・能力のレベルまで具体化できるかが大きな鍵を握る。 資質・能力の捉え方は、特定の研究主題や中核として一つの資質・能力に着目する、3本柱のように資質・能力を束ねて捉える、網羅的に資質・能力を設定する、などが見られる。 左記の9校の事例報告から浮かび上がってくる共通点は、「この方針が正解」という単純明快な結論ではなく、日常的に児童生徒の姿を教職員が語り合い、保護者、地域、専門家の力を得ながら、試行錯誤を重ねて学校全体で児童生徒の資質・能力の育成に取り組む姿、多様な「学校の在り方」そのものである。
育成を目指す 資質・能力	自立（主体的に学び続ける）、協働（対話を通じて他者と共に新たな価値を見出す）、貢献（民主社会の担い手として自覚を持って行動できる）という3つの資質を育成することを目指す。	教科ごとに、特に重視すべき資質や目指す生徒像の明確化に取り組んできた。本校が示す資質能力は、「リーダーシップ」、「チームワーク」、「社会参画性」、「自己コントロール能力」（以上、学びに向かう力、人間性等）、「批判的思考」、「創造的思考力」、「論理的思考力」、「コミュニケーション力」（以上、思考力、表現力、判断力等）の8つのコンピテンシー。各コンピテンシーについては、発達の段階を考慮し、初等部、中等部、高等部のそれぞれの目指す生徒像として具体的に示した。	【社会参画】一人の市民として社会をより良くしようとする活動に関わろうとする力 【多文化共生】多様な背景（宗教・言語・歴史等）を理解し、互いに尊重する力 【課題発見・設定】自らの課題に気づき、自分ごととして捉え、課題を設定する力 【批判的思考】物事の本質を捉え、多様な視点で事象を読み取ることができる力 【協働】多様な他者と協力し合い、それぞれの良さを生かして課題解決に挑む力 【資料収集・活用】課題解決に向けた適切な資料を収集し、分析を加えて資料を活用する力 【発表・発信】調べた内容や自分の考えをまとめ、相手に伝わるように発信する力 【課題解決】課題解決に向けて必要な手順、過程を見いだすことができる力	「未来を拓く力」の中核となる汎用的な資質・能力を「思考力」と設定	
カリキュラム 開発の視点	未来社会の課題解決のための教育実践研究校として、平成30年に、旧附属小学校と旧附属中学校が一つの学校（義務教育学校）となって開校し、9か年かけて子供たちを育てようと新たな学校づくりに挑み始めた。	これまでの教育実践を土台に、小学校中学校の枠を越えた9年間という大きな枠組みの中で、資質・能力を効果的に、段階的で継続的に育てていけるよう、カリキュラムを再構築した。	「総合的な学習の時間」を新教科「グローバルシティズンシップ科」として置き換え、中学校におけるシティズンシップ教育の在り方について全校で研究を推進した。	各教科や総合的な学習の時間における生徒や教師の課題を調査した結果、教師及び生徒とともに、各教科と総合的な学習の時間とのつながりをあまり意識していなかったため、両方を円滑に回す「未来思考科」を設け、特に「思考力」で両者を関連付けるカリキュラム・マネジメントに至った。	9校いずれもカリキュラム・マネジメントそれ自体が研究目的ではない。育成を目指す資質・能力の視点で子供の学びの姿や変容を捉えた結果、それに対応した教育課程の改善を検討・編成することになり、必然としてカリキュラム・マネジメントが充実している（ボトムアップの性格を有する）。
カリキュラムの 特色	・全教科、全領域で共通の探究サイクル（学びの枠組み）を共有しながら長期発達のかつ具体的な実践を基にカリキュラムを開発 ・後期課程で20年以上取り組んできた学年プロジェクト（総合的な学習の時間）をベースとして、9か年かけた新カリキュラム「社会創生プロジェクト・カリキュラム」を研究開発	「本校の育てたい生徒像」について共通理解→その生徒を育てるために「必要な資質・能力」について検討し、各教科の特質に応じて、特に育てたい資質・能力を選定し、全教科・全領域を通じてバランス良く資質・能力が含まれるようにした。 次に、各教科で育てたい資質・能力を効果的に育てるため義務教育9か年の学習内容を配列→各教科の学習内容の目標と評価について、育てたい資質・能力と照らし合わせてカリキュラムを作成 カリキュラムに基づいて教科指導を行い、教科内と教科間で学習内容等を検証→その都度必要に応じて修正	・「グローバルシティズンシップ科」は、学年ごとにカリキュラムを作成し、SDGs（持続可能な開発目標）を柱とした学習。 ・各教科での取組を体系的に示し、グローバルシティズンシップ科との関連を明確にした。グローバルシティズンシップ科ワークショップにおけるファシリテーター手法の活用や、教科等横断型の学習による授業改善を図った。	・教師が学習課題の広がりを意識できるよう、一つの指標として学習課題レベル（5段階）を設定 ・各教科の単元に、「逆向き設計」論を参考としたパフォーマンス課題を位置付け	各校のカリキュラム・マネジメントの重点は、教科や学年ごとに体系化する取組、特定の課題を設定した取組など、その方向性は多種多様である。 教科横断的な取組に関わることによって、教科特有の見方・考え方に改めて気付かされた、教科指導の改善につながったという声も多い。
学内での共有に 向けて	・「社会創生プロジェクト」では、学年という集団を複数の教員で担当するので子供の姿を教員間で共有しやすい。 ・時間割の中で50分という決められた時間の中に教科会を設定し共に授業づくりを行う。	・前期課程と後期課程の教員が所属する教科部会に分かれて、各教科の縦の系統性を整理した。 ・教科チーフを中心に教科間連携を強化し、教科を越えて学習内容を整理・精選し、単なる削除・整理ではなくスパイラルな学びになるようにした。 ・育てた資質・能力を活かす場を設定し、生徒の主体的な学びを高めている。	・コーディネーター役となる教師が、学校と外部機関をつなぐ役割を担った。 ・校内研修会（年度のはじめ、学期の終わり・学年の終わり）では、学年ごとにグローバルシティズンシップ科のねらいや育みたい資質・能力を確認した。 ・学年会に研究主任も参加してカリキュラム検討会を実施し、学年行事と連携したカリキュラムを作成。また、事前事後学習、評価、外部連携等を調整した。	・学年別のワーキンググループ（小集団）において単元開発 ・校内研における意見交換の活発化を図るため、ソフト「CLICA」を活用 ・中学校では他教科の課題や指導に対して議論することが少なかったが、単元開発にあたって、より真正な課題に近づけるよう、複数の教科を絡めた課題を設定することにより、自ずと教科間の連携や教科内容（教科同士の見方・考え方）について議論することが増えた。	学内では、学年別・教科別だけではなく、学年や教科を越えて共有を図る場を設けているケースが多く、プロジェクトを通じてつながる例も見られる。 また、対面の会合は真に必要なものに絞り、通常の連絡事項の共有等は、身近なICTツールを活用する工夫も見られる。 学内外の資源の活用に関しては、各校における育成を目指す資質・能力及びそれに即した取組に応じているので、そのネットワークの在り方も多種多様だが、それらのコーディネートを担う職員の役割が大きいという点では共通している。
学内外の 資源活用	福井大学教職大学院の取組の活用、OECDイノベーション教育ネットワークへの参画	京都教育大学の大学教員との連携、他大学の大学教員との共同研究、地方公共団体や財団、企業などの各種団体との連携	・商店、農家、公共施設、企業、官庁、NGO、研究機関、大学、市役所、商工会、介護施設、警察、消防など ・地域とも、限られた時間や内容を共有するのではなく、できる限り単元全体の流れも含め事前事後活動（ワークショップ、ワークシート、生徒の感想等）を共有	運営指導委員から、「本質的な問い」、「パフォーマンス課題」、「ルーブリック」について指導を受けた。	
カリキュラムの 評価	・授業を通して子供たちがどんな資質・能力を身に付けることができたのか（変容）によってなされる。 ・長期的な探究の節目節目に集積したポートフォリオ（児童生徒が作成）。 ・教師が、子供たちの長期的な探究を実践記録に表したり、実践レポートとしてまとめて読み合ったりする。	・カリキュラム・マネジメントの評価を判断するには、資質・能力について個だけでなく集団としての変容を評価していく必要がある。 ・知識・技能に関してはペーパーテスト、思考力・判断力・表現力に関してはキーワードマッピング法、主体的な学びに関してはアンケートによって、カリマネの効果の判断材料とし、さらなるカリマネにつなげる。	定期的な質問紙調査を実施し、生徒の変容を捉えられるようにしてきた。「グローバルシティズンシップ意識」「社会参画意識」について答える調査、単元が終了した際の「振り返り」を兼ねた記述調査、卒業する際に3年間の学びについて振り返る記述調査。研究最終年度に教師に対するアンケート調査も実施	・「知る・できる」「つなぐ」「生かす」の3つの観点で「思考力」のルーブリックを作成し、授業づくりやそのブラッシュアップに活用した。 ・上記の3つの観点は、生徒にとって学習の振り返りの視点にも有効。未来思考科だけではなく、全教科で同じような視点で振り返らせる学習づくりに取り組んだ。	育成を目指す資質・能力について、子供の学びの姿や変容を捉えようとする取組が多く、カリキュラム評価においても、児童生徒の資質・能力の評価が主たる評価資料となっている。その他、児童生徒の変容を見取る教師自身もまた手応えを感じ、変容しているという意見も見られる。
ウェブサイト	http://www.f-edu.u-fukui.ac.jp/~fuzoku-g/	https://www.fuzokukyoto.jp/	https://www.city.ageo.lg.jp/site/higashi-juniorhighschool/	http://www.kumamoto-fuchu.ed.jp/	

（本表に関する注意点）

○各校の取組を横断的に見た結果、カリキュラム・マネジメントを分析する一つのまとめ方（横串の通し方）として、一覧化して提示した。

○各校の事例報告を中心としつつ、必要に応じて事前アンケート回答結果も参照しながら、情報を抜粋した。したがって、記載がない＝実際の取組がないということを意味しない。必ず事例報告等を併せて参照されたい。

第4章 学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実に向けて

本報告書で取り上げた研究開発学校は、いずれもカリキュラム・マネジメントを研究主題として掲げていたわけではない。それぞれの研究課題に取り組む中で、実質的なカリキュラム・マネジメントが求められ、取組が充実していった事例である。これは、学校がカリキュラム・マネジメントに取り組む自然な姿であるといっていよう。

第3章に示した9校の実践報告は、各学校の研究実践を「カリキュラム・マネジメント」の視点で振り返ってまとめられている。これらの事例からは、学校がそれぞれの教育目標の実現や創意工夫ある教育課程を編成する際に、カリキュラム・マネジメントがどのような役割を果たしうるか、また、十分な役割を担うための課題は何か、など、カリキュラム・マネジメントの充実にとって重要と思われる考え方や取組、課題を読み取ることができる。

さて、学習指導要領総則には、カリキュラム・マネジメントの三つの側面（視点）が挙げられている。各学校の実践報告には、それぞれの学校が「カリキュラム・マネジメントをどう捉えているか」が示されている。そこに示されているように、研究実践に当たって、カリキュラム・マネジメントのどの面を重視するかは、学校によって異なる。何に重点を置くかは、各学校の教育目標や研究テーマに基づいて決定されている。また、今回の報告では、学校種（小学校・中学校・義務教育学校）により、重点の置き方に違いがみられた。

そこで、ここでは、それらの違いを超えて複数の学校が重視している取組や同じ学校種に共通にみられる取組に着目し、それらの取組をもとに、一般の学校でカリキュラム・マネジメントを充実していくために「鍵」となる取組や必要な方策を抽出してみよう。それらは研究開発学校の実践から複数の学校に共通な取組を抽出したものであって、それらを実践しなければカリキュラム・マネジメントが実現しない、というようなハードな原則を示したものではない。また、当然ながら、カリキュラム・マネジメントの充実に資する実践は、これらに限られるわけではない。以下の検討は、研究開発学校の実践をモデルとして、学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実方策を検討していくための手掛かりという位置付けである。

以上の制約の下ではあるが、ここでは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実への鍵として、次の7つの実践に注目したい。

- (1) 各学校の目標の下でカリキュラム・マネジメントの重点を捉える
- (2) 育てたい子供像と育成を目指す資質・能力を共有するプロセスを充実する
- (3) 子供について語りあう学校文化をはぐくむ
- (4) 学校内に複数のネットワークを組織して協働を実現する
- (5) 教科等横断的なつながりを教科等の学習指導に生かす
- (6) 学校を支援する地域のネットワークやコミュニティを構築する
- (7) 学校種による重点の違いを意識する

以下では、まず、これらの実践の意義を各学校の実践報告や質問紙調査の回答をもとに検討する。次に、それらを各学校で実現するための課題や必要な支援について検討する。

1. カリキュラム・マネジメントを実現する7つの鍵

(1) 各学校の目標の下でカリキュラム・マネジメントの重点を捉える

研究開発学校では、横断的な資質・能力の育成を目指して、各学年や各教科等でカリキュラム全体を見直し、再構築するという大きな課題に取り組む学校が複数みられた。他方、新教科を設置している学校では、こうした教育課程全体の編成ではなく、新教科で育成を目指す資質・能力の設定を軸として、それら資質・能力と各教科等との関連付けを図ることや、新教科での学び方を学校で共有し、各教科での授業改善に生かすことで学校内での共有が図られていた。また、地域の特色を生かした取組では、他教科等との関連よりも、地域人材の活用や地域の様々な活動との連携・協働が中心となっていた。

このように、研究主題や地域の特性によってカリキュラム・マネジメントの重点が異なっている。カリキュラム・マネジメントは、三側面で示されているが、それらの何に重点を置いて進めていくかについては、多様な捉えが可能であり、一くくりに捉えることはできないといえるだろう。これは、別言すれば、各学校には、それぞれの学校の実態や特徴に応じた、その学校独自のカリキュラム・マネジメントの重点化が可能であるということである。カリキュラム・マネジメントの定義から導かれる様々な取組をチェックリストで網羅的に実施しようとするよりも、各学校が自校の目標や課題を意識することによって、カリキュラム・マネジメントの重点を見定めることが、実質的なカリキュラム・マネジメントの充実につながりうると示唆されよう。

研究開発学校では、SWOT分析やKPT法などを活用して、自校の強みや弱み、課題を分析して、自校の特色や独自性を校内で共有する取組もみられた。カリキュラム・マネジメントに関するチェックリストは、このような自校の特徴や課題を分析する手法の一つとして校内研修などで活用することが望ましいといえよう。

(2) 育てたい子供像と育成を目指す資質・能力を共有するプロセスを充実する

各学校の実践には、「育てたい子供像」から育成を目指す資質・能力を決定するプロセスがあり、それを学校内で共有するための取組が行われている。この取組について、多くの学校の報告で、「育てたい子供像」を明確化して共有するための検討や協議の場をもつことの重要性が指摘されている。

学校の教育目標は、「知・徳・体」のそれぞれに関する一般的な表現が用いられていることが多く、抽象度が高い。そのため、この教育目標から、直接、具体的な学習活動を構想することは困難である。そこで、その教育目標の下で、今の子供たちを具体的にどう育てるかが「育てたい子供像」に当たる。そして、この「育てたい子供像」を実現するために育成を目指す資質・能力を更に具体化することで、教育目標を各教科等のカリキュラム開発につなぐための準備が整う。

この育てたい資質・能力が、社会的要因によって変化していることを複数の学校が指摘している。学校教育では、しばしば、「不易」と「流行」が語られることがある。学校の教育目標が「不易」に当たるとすれば、「育てたい資質・能力」には、時代の変化に応じて求められる「流行」に相当する資質・能力が含まれている。平成29・30年告示の学習指導要

領は、こうした社会の変化を背景に、主体性や多様な人々との協働に関わる資質・能力を盛り込んでいる。これらに加え、研究開発学校の研究では、「創造性（創造的思考力や価値の創造）」や「自己調整学習」や「メタ認知」が重視されているのが特徴である。「創造性」は、答えが一つではない現代の様々な諸課題に取り組む資質・能力を育てる上で中核となる力の一つであり、「自己調整学習」や「メタ認知」は、平成20・21年告示の学習指導要領以降、総則に盛り込まれている「見通し」や「振り返り」学習の充実のためにも求められるものである。一般の学校においても、それらの資質・能力を育成するカリキュラムや指導法の改善が求められることが示唆される。

育成を目指す資質・能力を学校として共有するための協議は、社会からの一般的な要請だけでなく、地域や子供の実態という各学校の特色を明らかにして共有することに役立つ。一連の話し合いを経ることによって、より抽象的・一般的な教育課題と、自校の地域や子供の特性、教師らの具体的・個別的な経験が結び付く。また、「育てたい子供像」を共有していく中で、学びを成立させる文脈を、社会の視点、教科の視点、地域や子供の視点などから多面的・多角的に捉え、検討していくことも可能となる。これらのプロセスの中で、地域の資源の特徴や「本校の子供たちにはこの資質・能力の育成を重視したい」という学校独自の課題意識が見えてくる。この体験が、この後、学校の目標実現に向けたカリキュラム・マネジメントを進めていく原動力となるとみられる。

(3) 子供について語りあう学校文化をはぐくむ

研究開発学校は、研究開発を目的とした独自の教育課程編成を行っているため、授業研究会やカリキュラムに関する検討会が一般の学校よりも多く実施されることになる。また、一人の教員が、グループや教科別の研究会、小中一貫校では学校段階別や合同の教員間など、複数の研究会に関わりながら実践が展開されていた。さらに、こうした特別の研究会・検討会だけでなく、「ふだんからよく話をしている」との記述が見られることに注目したい。「互いに話す場」を持てる対話や協議を大切にする学校文化がカリキュラム・マネジメントを進める上でも有効であると示唆される。

授業研究会の持ち方にも特徴がある。一般に、授業研究会というと、教師の指導法を中心に検討が進められるイメージがあるが、報告書では、子供の成長を見取り、子供について語り合う検討会の意義を複数の学校が強調している（信州大学教育学部附属松本学校園・福井大学教育学部附属義務教育学校・福岡教育大学附属福岡小学校）。なかには、子供の視点で授業を見直していくことがカリキュラム・マネジメントである、という指摘（福井大学教育学部附属義務教育学校）もみられた。

例えば、信州大学附属松本学校園では、「子供の『よさ』を検討し続ける」ことを共有ビジョンを形成する足場とすると位置付け、「子供の学びのよさと可能性」についての「語りと傾聴」を繰り返して「共有ビジョン」を形成しているという。子供の姿から出発する理由については、子供が元々持っているよさを発揮していくことで、様々な資質・能力が育まれる、また、子供の姿を語ることで、教員同士の相互理解も深まり、共通のビジョンの形成につながる、などが挙げられている。

これらの学校では、育てたい子供像や育成を目指す資質・能力の共有において、目の前の子供の姿から出発するという共通点があった。子供のよさを見出すために、学校種を越えた授業参観（幼稚園の遊びの参観）なども行われている。

このように子供を見る多様な教師の視点を出し合うことで、個々の教師のなかに、子供の成長や資質・能力を発揮している姿を捉える力量も育っていくと考えられる。資質・能力の成長や変容を捉えて指導に生かす形成的評価を充実することにもなる。

こうした多様で重層的な対話を多忙な学校で実現するには、様々な工夫が求められる。義務教育学校では、前年度に年間計画を作成して前期課程と後期課程の予定を合わせるなどの対応がなされていた。

研究開発学校では、研究課題の開始年度が校内で定期的な研究会を開催するきっかけとなり、これを起点として、PDCA サイクルを実施していくことができるが、一般の学校はそうではない。PDCA については、P すなわち、計画から始めるよりも、これまでの実践（D）をもとにして、C から始める CAPD のサイクルが有効であるという指摘もあることを生かし、研究会の実施などを通して PDCA のサイクルを循環させていくには、まず、学校の現状についての共通理解を持つ取組が有効と思われる。

(4) 学校内に複数のネットワークを組織して協働を実現する

学校の協働を実現し、全教職員でカリキュラム・マネジメントに取り組むための組織づくりは、全職員が参加する場を作るだけでは開催回数も限定されてしまうため、十分ではないようである。

研究開発学校では、縦（学年間・学校種間）のつながりや横（各教科等）のつながりを生み出すために、教職員で小グループを構成してグループ間をつなぐ取組が活用されている。小グループは、教科の特性や学年別など属性の似た教員同士で構成されたり、異教科や異学年で構成されたりと、学校によって様々な工夫がみられた。これらの小グループ（コミュニティ）をつなぐコーディネーターの役割の重要性は、いずれの学校でも強調されている。コーディネートに当たるのは、研究推進部や研究主任であった。

こうした、“ネットワークオブネットワークス（NNs）”を形成していくことが、カリキュラム・マネジメントを有効に機能させるための鍵になると示唆される。

信州大学教育学部附属松本学校園では、教職員が、教科別、学校段階ごと、幼小中合同教員会など、様々な組織に重層的に関わることで、多様な視点を持った教師集団の共有ビジョン形成が図られている。

校長のリーダーシップ、研究主任のリーダーシップが重要なことは言うまでもないが、実践の中核となっていた校長や教員が転任した後の体制づくりは、カリキュラム・マネジメントを持続可能にするために不可欠である。

(5) 教科等横断的なつながりを教科固有の学習指導に生かす

一つの新教科の開発を研究目的としている学校でも、その新教科と他の活動との関わりが意識されており、ほぼ全ての学校で、教科等横断的な学習（単元）の開発や学校行事と

の連携など、【横のつながり】を意識したカリキュラムの開発が行われている。

このような教科等横断的な取組は、とりわけ一般の学校では難しいとされる。研究開発学校では、横のつながりをどう実現しているのだろうか。

学校内で教科等のつながりを築く方法の一つではない。どのようなつながりを意識するかについて、実践報告では、教科等を越えて汎用的に育成を目指す資質・能力のつながり、内容のつながり、方法のつながり（教師によるファシリテーション、主体的・対話的な学びの視点からの授業改善、「思考のすべ」の活用など）のほか、グローバルシティズンシップのように共通の現代的課題を意識することが挙げられている。

教育課程の再構築を研究課題とする研究開発学校を除けば、各学校において全教科で汎用的な資質・能力を意識した取組を一足飛びに実現するのは難しいだろう。手掛かりとなるのは、新教科を設置した学校において行われている、新教科で育成する資質・能力と他教科等の関連を付けること、新教科で重視する学びのスタイルをもとに、各教科の指導法を見直す、といった取組である。一般の学校では、「総合的な学習の時間」（小・中学校）や「総合的な探究の時間」（高等学校）がその役割を担う。「総合的な学習（探究）の時間」で育てたい資質・能力を見直すことから始め、その成果を各教科と関連付ける取組が求められる。

特に、横断的な課題や資質・能力の育成を教科固有の課題や教科で育てる資質・能力と関連付ける取組が、教科の指導にも有意義であったという実践報告の指摘に注目したい。

例えば、「グローバルシティズンシップ科」の研究開発に取り組んだ上尾市立上尾東中学校は、同科で活用している参加型学習や生徒主体の授業づくりが、各教科の中でも活用され、教科の授業改善につながった、と報告する。また、熊本大学教育学部附属中学校では、各教科で働かせる見方・考え方を基盤（Lv.1～2）として、合教科型（Lv.3）、教科総合型（Lv.4）、教科・生活総合型（Lv.5）と、学習課題のレベルを発展させることによって、教科の学習と横断的な学習をつなぐ取組がなされている。それによって、「教師が日常の授業の中で扱う学習課題が、どのような広がりを持つのか、どこからつながってきて、どこへつながっていくのかを常に描いて授業づくりを行う」ことを実現しようとしている。このような発展的なつながりを描くことによって、教科固有の学習が現実世界のどのような課題解決につながる力になるかを意識した授業デザインが可能になったという。

また、他教科との関連を意識した学習課題を設定することによって、複数の教科担当で内容の検討を進められるだけでなく、各教科に固有の見方・考え方が一層意識されることになったとの指摘があった。

こうした取組の成果が報告される一方で、単元開発に多くの時間を要することも指摘されている。単元開発を充実するには、そのための時間確保が喫緊の課題となっている。

(6) 学校を支援する地域のネットワークやコミュニティを構築する

研究開発学校は、外部委員から成る運営指導委員会を組織して研究を推進することとなっている。この組織に属する委員らが専門家集団として、学校を支え、研究実践にアドバイスを与えていることが研究開発学校の強みとなっている。研究開発学校からは、これら

の委員からの支援が、研究の方向性の検討や実践の成果の分析、実践の価値付け等に大きな役割を果たし、「安心して」研究を進められる環境を実現できた、との声が上がっている。学校がカリキュラムを実践しながら見直していく PDCA サイクルを繰り返していくためには、専門家による支援が欠かせないことが示唆される。

全ての学校が専門的な研究支援を受けられるような体制は実現困難に見えるが、現在でも学校には、学校評議委員会という外部組織があり、また、自治体の教育委員会や教育センター、教育事務所等の指導主事による支援がある。各自治体がこれらの体制をもとに、学校に対するカリキュラム相談機能を充実することがカリキュラム・マネジメントの充実につながるといえよう。

(7) 学校種による重点の違いを意識する

研究開発学校の指定は、小学校や中学校それぞれ単独の指定から、小・中学校の連携、地域の指定、義務教育学校など学校種を超えた指定など様々である。実践報告からは、学校種の特徴によって、カリキュラム・マネジメントの重点や課題も異なることが読み取れる。

例えば、小学校では、学校としての共通性を意識したり、地域人材を活用したりして、学級の壁を越えるための工夫が求められるのに対し、中学校では教科担任制であることから、ふだんは接点の少ない各教科の学習の連携（横のつながり）を図ることや具体的な単元開発に重点が置かれている。また、そのためのローテーションを組むなど、人材配置の工夫も行われている。

小・中学校の9年間や幼小中12年間の一貫教育を行っている学校では、学びの「つながり」や連続性を意識し、子供の発達や実態に応じた学習課題を設定することがカリキュラム・マネジメントの重点となっている。このように学びをつなげ、系統性のある学習を実現することで、教師が、「同じ視点で子供の学びを観て実践を進めていく学校文化」（信州大学教育学部附属松本学校園）が形成され、子供たちの学びの発展を支えていると評価されている。

これらの学校種全てに共通するのは、学級や各教科に閉じた授業実践を乗り越えようとしていることである。どこにどのように「つながり」を求めるかは、学校種によって異なるとはいえ、カリキュラム・マネジメントが、つながりを創る実践となっていることが示されている。

2. カリキュラム・マネジメントを授業改善へつなぐ

上に挙げた7つの鍵を各学校において実現するためには、まず、そもそもカリキュラム・マネジメントを充実する意義とそれが教職員一人一人に求められる取組であることについての理解を進める必要がある。「カリキュラム・マネジメント」が管理職の仕事であるとか、余計な仕事で時間を取られてしまう、といった教員の意識を変えるには、カリキュラム・マネジメントが教育活動の質を高める組織的な取組であることを実感できるよう、カリキュラム・マネジメントを授業改善へ生かす取組が有効だろう。

そこで、ここでは、カリキュラム・マネジメントによって授業がどう変わりうるかについて、実践事例をもとに検討しよう。

一般の教員にとって、カリキュラム・マネジメントがなじみのない存在となってしまうのは、学校のカリキュラム全体の編成という俯瞰的な視点と日々の授業づくりとの間に乖離や断絶があるからである。実際には、PDCA を形式的に繰り返し実践していくためには、日々の授業からのフィードバックが欠かせないはずだが、PDCA のサイクルにおける〈C〉、すなわちカリキュラム評価自体が、年度末に総括的にのみ実施されていることが多く、カリキュラムと日々授業の結び付きが意識されにくい一因となっている。

また、教科等横断的な視点でのカリキュラム・マネジメントについては、例えば現代的な諸課題のように教科等横断的な取組が要請される課題に取り組んでいない限り、その必要性が認識されないばかりか、むしろ、教科本来の目標の実現から外れた学習とみなされることもありうる。

では、カリキュラム・マネジメント、例えば、9 年間の学習の発展や他教科等と関連など、様々な「つながり」を意識することによって、授業改善にどんな視点が生まれるのか。研究開発学校の事例から、例えば、次の三点を挙げることができる。

(1) 系統性からの授業改善

小・中学校の 9 年間や更に高等学校まで加えた 12 年間、一般の学校では小学校の 6 年間や中学校の 3 年間など、学校教育を通した成長の姿を見通した系統表は、子供の成長を可視化して各学校・学年段階で共有する点で意義が大きいことは多くの学校で実感されている。しかし、こうした系統表を授業改善にどう活用するかについては、有効な実践事例は多くない。研究開発学校においても、系統表を作っただけで終わってしまうといった悩みが聞かれた。

系統表や教科別の年間指導計画表などの作成により、つながりが見えることで授業改善につながった例として、京都教育大学附属義務教育学校の例がある。同校では、学びの連続性を意識して、各学年段階での学習内容の課題設定を見直したことによって、授業の導入における学習課題の設定を発達の段階に応じて取り組みやすいものに変えることができたという。

また、学習内容の系統的な配列に加え、「探究のサイクル」（福井大学教育学部附属義務教育学校）を全学年共通の学び方として意識することによって、このサイクルを中心とした単元構成や授業づくりを実現した事例もあった。

系統表の作成において、各教科や学年段階をつなぐ手掛かりとなるのは、内容や方法の関連だけでなく、何よりも学校が目標として設定した、育成を目指す資質・能力のつながりである。学校が共有した目標と目指す資質・能力のもとに、個々の教科の目標をつなげた系統表のもとで、各教科等における単元デザインを進めることで、単元の主題の改善、そして、単元を構成する個々の授業で育成する資質・能力明確化につなげることが可能となり、授業改善に結び付くと考えられる。

(2) 現代的な諸課題のつながりからの授業改善

現代的な諸課題（グローバルシティズンシップ、異文化理解、防災教育など）に対応した新教科等を開発した学校では、これらの現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力やそれらを育むための効果的な学習指導方法を学校で共有することで、他教科等における授業を改善したり、必要な場合には、他教科と共同で単元を開発したりする事例がみられた。

埼玉県上尾市立上尾東中学校では、新たに開発したグローバルシティズンシップ科で活用しているファシリテーションの手法を他教科の授業改善に役立てることができたという。また、課題の共通性を他教科の学習に見出すことで、教科においてもテーマのある学習を設定することができたという報告に見られるように、現代的な諸課題の視点から各教科の内容を見直すことで、教科の学び方の改善につながる可能性がある。

(3) 子供の学びの目線からの授業改善

系統表の作成によって、教師は、子供が学校教育全体を通して、あるいは、その学年の学び全体を通して、何を学んでいるかを知ることができる。この全体の中に、個々の授業を位置付けることで、教師は、学びの進展を子供の目線、子供の意識で捉えることができるようになったという報告を複数の学校が寄せている。

子供の目で学びを捉えることによって、授業づくりにおいても、子供自身が「見通し」を持って学び、学習を「振り返り」、次の課題を見いだせるようにする自己調整的な学びを反映することができるようになる。

これらの具体的な授業改善の視点だけでなく、多くの研究開発学校において、「他教科からの視点での助言が有効だった」という声が聞かれた。特に中学校では、他教科の授業を参観すること自体がまれであるが、育成を目指す資質・能力での共通性を図ることによって、他教科の授業を参観する見方がわかった、とする意見もあった。

このように、専門教科の異なる教員らが、同僚性を発揮して授業を見合ったり、協働で単元を開発したりする取組によって、自分の専門教科での指導改善に生かすことができた、という成果が多くの学校で認識されている。

3. カリキュラム・マネジメントの充実に向けて

ここまでの検討や考察を踏まえ、各学校におけるカリキュラム・マネジメントを充実し、学校における創意工夫ある教育課程編成を実現するために、今後、本研究で取り組むべき課題を整理する。

○対話する学校文化の構築に向けた事例研究

多くの学校が、「顔を合わせて話し合う」ことによって、共通理解や情報共有など、様々な成果があったと指摘している。その反面、協議の場をどう確保するかが課題である。各研究開発学校には、校内に複数のネットワークを組織するといった工夫がみられ、物理的

時間や負担の軽減に一定の効果があると期待できるが、一般の公立学校で取り組んでいくためには、さらなる工夫が必要となる。本研究で取り上げた研究開発学校では、公立学校における時間確保や学校内外の対話的ネットワークづくりに取り組んだ学校として、北海道東川町立東川小学校、東京都町田市立鶴川第二小学校、埼玉県上尾市立上尾東中学校の三校の報告があり、いずれの工夫も一般の公立学校における実施の在り方を検討する上で参照したい好事例である。また、国立大学附属学校における実践でも、地域のモデル校として成果を一般の学校に還元できるような工夫がなされていた。これらの事例を参照しつつ、さらに、一般の公立学校における課題把握を進め、本研究で確認した7つの鍵となる実践を定着するために必要な学校支援の在り方を検討する必要がある。

○教科等横断的な資質・能力と各教科で育成を目指す資質・能力の対応の整理

研究開発学校の実践から、教科を越えた学習課題づくりによって、各教科の固有性がより強く教員に意識されるようになった、という報告が得られた。しかし他方で、各教科には、それぞれの教科等で育成を目指す資質・能力があるため、教科間で連携した学習単元をそれぞれの教科でどう位置付けるのかについては、この学習をどの教科の配当時間として設定するかという時間配当の問題も含めて、検討する必要がある。

教科等横断的な視点に立った資質・能力は、学習指導要領では、主として、「学習の基盤となる資質・能力」（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力）と「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」（新たな価値を生み出す豊かな創造性、地域や社会における産業の役割を理解し、地域創生等に生かす力、自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力）として示されている。「学習の基盤となる資質・能力」については、各教科等の学習指導要領の内容・配慮事項等にある程度反映されており、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」については、小・中学校の「学習指導要領解説総則編」の付録において、主要な諸課題を取り上げ、育成を目指す資質・能力に関連する各教科等の主な内容を抜粋して示している。

今後は、これら「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の構造を分析して各教科等と関連付けて示すとともに、それらの資質・能力を育む学習単元の開発事例を検討して、各学校における取組を支援したい。

○中核となる「総合的な学習（探究）の時間」のカリキュラム開発

一般の学校で、現代的な諸課題の学習など、教科等横断的な取組を行う上で、「総合的な学習」（小・中学校）・「総合的な探究の時間」（高等学校）の果たす役割は大きく、各教科等の学習をつなぐ中核の一つとなることが期待される。しかし、新教科を開発している研究開発学校では、この新教科が各教科をつなぐ役割を担う存在として構想されている。その背景として、これまでの「総合的な学習の時間」が十分にその役割を果たしていないという指摘が各学校から挙げられていた。例えば、質問紙調査の回答には、次のような現状分析がみられた。

・子供は、「各教科で学んだことを実生活の課題とどう関連付けるか」や問題解決のた

- ・ 思考・分析や集団的意思決定がわからないため、それらに対応する必要がある。
- ・ メタ認知のためのプランニングやモニタリングの手法を学ぶ場が必要。
- ・ これまでの「総合」ではできなかった、イノベーション（自ら新たなものを生み出していく力）を育てる学習が必要。
- ・ 中学校では、総合の多くの時間が職場体験に割かれてしまう。
- ・ 教員に、教科と総合をつなぐ意識が希薄。

これらの回答から、各学校における「総合的な学習の時間」のカリキュラムが、毎年同じ「内容」に取り組むような形でルーチン化しており、その中で育成を目指す資質・能力が意識されなくなっている現状があること、それゆえに、この時間において、メタ認知やイノベーションなど、これからの社会に求められる資質・能力を育成する学習活動を新たに設定しづらくなっている、という状況が見て取れる。逆にいえば、「総合」のカリキュラムや「総合」と各教科との連携を、各学校で設定した育成を目指す資質・能力に合わせて見直していく取組が一般の学校にも求められる時期に来ている、といえるだろう。

今回の学習指導要領改訂（平成 29・30 年）で、「総合的な学習の時間」（小・中学校）「総合的な探究の時間」（高等学校）における「各学校において定める目標」については、「各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間（総合的な探究の時間）を通して育成を目指す資質・能力を示すこと」と示された（括弧内は高等学校）。また、目標や内容について、「他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること」も明示された。これらの位置付けによって、各学校が、「総合的な学習（探究）の時間」の在り方や自校の教育目標、他教科等との関連について、育成を目指す資質・能力の視点で見直す機会を設けることが期待されよう。このように、資質・能力の視点で「総合的な学習（探究）の時間」のカリキュラムを再構成することを各学校におけるカリキュラム・マネジメントの出発点とすることができるのではないか。

教科の学びを総合して課題に取り組むという、本来、「総合的な学習（探究）の時間」に求められてきた役割を発揮できるようにするには、各学校の実態や特色を生かしたカリキュラム開発が不可欠だが、ゼロから新しいカリキュラムを開発することは、研究開発学校でも困難な課題として意識されている。そこで、一般の学校で取り組むには、「課題」の共通性からアプローチするのがよいのではないかと考えられる。例えば、「グローバルシティズンシップ科」を軸として他教科との連携を進めていった上尾市立上尾東中学校の事例に見られるように、学習指導要領に盛り込まれた「現代的な諸課題」の学習をカリキュラム・マネジメントの目的の一つに位置付け、各学校にふさわしい課題を選んで取り組むことが、一つの方策になりうるのではないかと考えられる。その意味で、「現代的な諸課題」と重なりあう、SDGs（持続可能な開発目標）で示された多様な課題から、各学校の実態に応じた課題に注目して取り組む、といった選択肢の可能性についても検討していきたい。

○コーディネーターの位置付け

一般の学校に求められる支援として、質問紙調査や実践報告において多く指摘されたのは、カリキュラム・マネジメントの充実には、学校内外での様々なつながりの結節点とな

る中核的な存在や、学校と地域の「橋渡し」となる組織が必要となる、ということである。

学校の協働を実現するには、小グループによる継続的な研究とそれらをつなぐコーディネーターの配置が必要であり、地域人材の活用には、地域と学校をつなぐコーディネーターや外部機関が果たす役割が大きく、これらの制度的な充実が求められる。また、信州大学教育学部附属学校園では、ICT 支援員を配置して業務の簡素化に役立てている。教員の研究時間確保のために参照したい取組といえよう。

どのような人材支援が求められるかが学校によって異なることも、これらの支援を制度化する上での困難といえよう。各学校のカリキュラム・マネジメントの充実を支える支援事業の在り方について、今後は、各自治体の教育研究センター等と協力して検討を重ねていくことにしたい。

○育成を目指す資質・能力の評価

育成を目指す資質・能力を明確化した教育課程編成では、目指す資質・能力の変容を評価することが求められるが、研究開発学校の実施状況に鑑みて、それらについて信頼性・妥当性のある評価は、なお研究途上にあるといえるだろう。

研究開発学校における評価の取組には、「学びに向かう力」の評価として独自の評価を開発する方向と子供の自己評価を充実することで評価しようとする方向がある。このうち、自己評価の充実については、ほとんどの学校で取組が進められている。

自己評価の成果について、国立大学法人福岡教育大学附属福岡小学校は、次のように報告する。「それは個々に異なる特性を持つ子供たちが自己決定する機会を保障することで、自分に必要な学びを行い、充実感を高めることにもつながったと言える。そして個々に異なる学びを展開しているからこそ、評価の主体は教師でなく、子供になる。子供自身が自分の学びを客観視し、自己調整的な学びが行われることで、『やらされる』学びから、自ら『する』『できる』という主体的な学びに転化していったものと考える」。

自己評価の意義を指摘する学校は多かったが、同時に、それら個々の子供たちの自己評価をカリキュラム改善にどうフィードバックしていくかという課題も見えてきた。

育成を目指す資質・能力の評価は、個々の活動の意義を共有する上でも重要である。多様な評価に校内のワークショップなどで取り組むと、教員が活動の意義を実感できることにつながるとも指摘されている。

今後は、引き続き、資質・能力の評価に関する先進的な実践事例を参照しつつ、一般の学校でも定着しつつある子供による「自己評価活動」について、「自己調整学習」や「形成的评价」などの学習・評価論の成果を検討しつつ、教師による評価や後述するカリキュラム評価に生かす自己評価の活用について理論的検討を進める必要がある。

4. カリキュラム評価

最後に、特に本研究プロジェクトで取り組むべき重要な課題として、カリキュラム評価の在り方に関する検討を挙げておきたい。

カリキュラムの評価については、研究成果に関する事業評価を実施することとなってい

る研究開発学校においても、戸惑いの声が散見された。質問紙調査では、カリキュラム開発が充実しているとみられる学校からの回答でも、カリキュラムの評価については「これからの課題」と捉える傾向がみられ、評価のための手法や評価の在り方が十分に検討されていないということが明らかとなった。

研究開発学校では、いずれも年度当初に教育目標と教育活動に関する計画を策定しているが、この計画段階において、評価方法まで想定している学校は少なく、目標、実践、評価方法が一体的なサイクルとして捉えられていない傾向があった。質問紙調査では、「研究の初年度であるため」、評価を実施していないとする回答もあった。カリキュラム評価が年度末に行う「総括的评价」と位置付けられており、年度途中の評価を次の実践に生かしていく「形成的評価」として意識されていない現状が示唆される。カリキュラム・マネジメントの定着に向け、PDCAのサイクルを次のサイクルにつなぐ結節点でもあるカリキュラム評価を有効に機能させるためには、評価の設計や評価資料となる情報の収集方法、その分析手法などについて、理論的検討と実証的検証が求められるといえよう。

カリキュラム評価は、学校評価とも連動している。そのため、今回の学習指導要領は、各学校において「学校評価をカリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意する」（総則 第5の1のア）よう求めている。また、文部科学省が作成している「学校評価ガイドライン」（2016年改訂版）では、学校が自ら行う学校評価（自己評価）について、「校長のリーダーシップの下で、当該学校の全教職員が参加し、設定した目標や具体的計画等に照らして、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価を行う」として、全教職員が参加した組織的な取組と位置付けている。このように、学校評価は、学校の、組織としての教育活動やマネジメントの状況进行评估して、教職員等の気づきを喚起し、学校運営の改善を促すために行うものとされており、「形成的評価」の視点が求められているといえよう。この学校評価に関する指摘は、カリキュラム評価にも妥当する。前掲の「学校評価ガイドライン」には、「教育課程の評価」も例示されているが、学校評価をカリキュラム・マネジメントと関連付けた実践事例はまだ十分とはいえない。

従来、カリキュラム評価は、カリキュラムの実施主体である学校自身が、自ら評価の主体となる評価が中心であった。学校評価については、専門家による外部評価の活用から、一歩進んで、学校がその利害関係者とともに評価する協働的评价（collaborative evaluation）や参加型評価、さらに、評価活動への積極的な参画によって、評価主体である学校の力を高める「エンパワーメント評価」の活用が進められつつある。

今後のカリキュラム研究では、こうした新たな学校評価の考え方をカリキュラム評価に援用し、学校が自らの問題や課題を評価活動の実践を通して解決し、「チーム学校」としてカリキュラムを改善していく力を高めていく、カリキュラムのエンパワーメント評価のプロセスについて検討を進めることが求められよう。育成を目指す資質・能力の評価、カリキュラム評価、学校評価という、これまでの学校では別々に進められがちだった取組をつなぎ、これらの評価を相互に関連付けながらフィードバックして改善を図っていくカリキュラム・マネジメントの在り方を、理論研究と実践事例分析の両面から可視化して提起することを今後の課題として確認したい。

【参考資料】

研究開発学校の研究主題一覧

平成 18 年度以降に指定を受けた研究開発学校の研究課題は、以下に示す通りである。

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
1	茨城大学教育学部附属中学校	中	「社会（世界）の中で生きる自分」という考え方と自らの意志で社会をつくり上げていくという意欲と力を育むため、特別活動の在り方と、生徒個々の必要性に応じた学習カウンセリングの機能を働かせる教育課程と指導方法の研究開発	18	20
2	兵庫教育大学附属幼稚園	幼	幼児の健やかな心身の成長・発達を育むための保護者の保育力を高める「親育てプログラム」の開発とその評価システムの開発による、幼稚園の教育課程及び地域子育てのあり方についての研究開発	18	20
3	奈良女子大学附属幼稚園 外 2 校	幼小 中等 教育 学校	幼・小・中等教育 15 年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の研究開発	18	20
4	香川大学教育学部附属坂出中学校	中	生徒一人一人の発達や学びの状況に適応した教育課程を創造するため、中学校1年生から3年生を対象に各教科学習における異学年合同の発展的な学習（シャトル学習）を導入した場合の望ましい教育課程システム、学習内容、指導方法等に関する研究開発	18	20
5	仙台市立小松島小学校	小	障害のある児童一人一人の教育的ニーズに応えるための教育的支援を目指す教育課程と指導方法等の実践的な研究開発	18	20
6	横浜市立西中学校 外 9 校	小 中	国際化時代に必要な生きる力であるコミュニケーション能力を育むための、小中学校 9 年間を見通した英語教育の教育課程や指導方法及び評価方法の研究開発	18	20
7	上越市立大手町小学校	小	「人間力」の育成を目指した「ふれあい」、「総合学習」、及び「教科」の 3 領域編成による教育課程の研究開発	18	20
8	静岡県立土肥高等学校	高	生徒一人ひとりに応じた職業観・勤労観や社会への適応力を育むため、キャリア教育を重視した教育課程編成、指導方法及び特別支援教育についての研究開発	18	20
9	広島県安芸高田市立向原小学校	小	教科等を横断し「論理」について系統的計画的に学ぶ「論理科」を設定して、児童に「論理力」の向上を図る教育課程の研究開発	18	20
10	熊本県天草市立一町田小学校 外 1 校	小 中	脳科学的知見を取り入れ、新設教科による小・中学校 9 年間を見通した教育課程の編成、及び指導の在り方等に関する研究開発	18	20
11	千葉県暁星国際学園	小中	変化の激しい社会を生き抜く知識、技能、感性、体	18	20

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
	暁星国際小学校 外2校	高	力を育むために、学校の中に「校内学校」方式で全寮制の小・中・高等学校の異年齢集団による小さな「学びの共同体」を作る場合の小中高一貫の教育課程・指導方法・評価方法に関する研究開発		
12	山梨学院大学附属小学校	小	小学校低学年における「生きる力」を育成する「アントレプレナー教育」の実践的な研究開発	18	20
13	東京学芸大学附属世田谷中学校	中	国際社会で生きていくための基礎的な資質と能力を育むためのカリキュラム開発—英語科における授業集中型カリキュラム（英語科プロジェクト 6-3-3）実施による教育内容、指導方法の在り方に関する研究開発	18 延長	18
14	京都教育大学附属京都小学校 外1校	小 中	「9 年制義務教育学校」の設立に向けた小中学校 9 年一貫教育システムの確立に関する研究開発	18 延長	20
15	広島大学附属福山中学校 外1校	中 高	中等教育における科学を支える「リテラシー」の育成を核とする教育課程の開発	18 延長	20
16	広島大学附属三原幼稚園 外2校	幼 小 中	幼小中一貫の教育力を生かした社会のグローバル化・高度情報化・超少子化の進展に対応する国際コミュニケーション能力の育成を中心とした 21 世紀型学校カリキュラムの研究開発	18 延長	20
17	北海道鹿追高等学校 外7校	小 中 高	地域と一体となって取り組む連携型中高一貫教育を中心とした、小中高一貫教育の研究～国際理解教育、英語科・数学科における小中高連携した新たな教科等の研究～	18 延長	20
18	山形県立米沢工業高等学校	高	地域の要望に応える即戦力となる技術・技能を身につけた人材を育成するため、高校 3 年間に専攻科 2 年間の学習を加えた 5 年間の一貫教育の教育課程の開発と専攻科の教育内容の充実の研究～問題解決能力と創造的な発想力を持つ実践力のある工業技術者を育てる教育課程の開発研究～	18 延長	19
19	埼玉県春日部市立粕壁小学校 外1校	小 中	小学校に英語科を創設した場合の、系統性をもった小学校・中学校 9 か年の英語科教育課程の創造	18 延長	20
20	千葉県成田市立成田小学校 外1校	小 中	小・中学校 9 年間の英語科学習において、効果的に確かな英語の力を身につけるための教育課程・指導方法を明らかにする研究開発 （世界をひらく英語科学習～小・中の連携を通して実践的なコミュニケーション能力を高める～）	18 延長	20
21	岐阜県多治見市立笠原小学校 外1校	小 中	児童生徒の発達段階に応じた「英語によるコンテンツ・ベイスト・アプローチ（Content-based approach in English）の手法を取り入れた小中一貫した英語教育の時間の在り方」に関する研究開発	18 延長	20
22	大阪府河内長野市立西中学校 外2校	小 中	国際社会に生きる表現力豊かな子どもの育成をめざした小・中学校の 9 年間を見通した英語教育の教育課程・指導方法・評価に関する研究開発	18 延長	20

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
23	沖縄県那覇市立金城 小学校 外 52 校	小 中	児童・生徒の英語力によるコミュニケーション能力 の育成を目的とした教育課程の弾力的な編成方法、 指導方法、評価方法等の研究開発	18	20
24	新潟大学教育学部附 属新潟小学校 外 1 校	小 中	「学習スキルの時間」を新設した 9 カ年指導プログ ラムとしての教育課程と指導方法の研究開発	19	21
25	鳥取大学附属幼稚園	幼	幼児期の子供の遊びにおける「学び」を充実させる 教育環境の研究開発	19	21
26	埼玉県熊谷市立富士 見中学校	中	発達障害を含む障害のある生徒や学校生活に不適応 を示す生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育課 程の編成及び在り方に関する実践的な研究開発	19	21
27	南足柄市立北足柄小 学校 外 14 校園	幼 小 中	「夢と希望に向け、粘り強く自分の道を切り開く子 どもの育成」を目ざした、幼稚園・小学校・中学校 の一貫教育を推進する教育課程の開発	19	21
28	新潟市立鳥屋野中学 校 外 2 校	小 中	これからの社会を生きる上で必要な「人間力」を育 成するために、言語と体験を重視し、発達段階に即 した小・中学校 9 年間一貫教育課程の研究開発	19	21
29	新潟県三条市立下田 中学校 外 2 校	小 中	持続可能な社会に必要な「技術的活用能力（技術的 リテラシー）」「キャリア発達能力」「エネルギー・環 境活用能力」を育むため、小・中学校を一貫した新 教科「ものづくり科」の教育課程及び評価方法等の 研究開発	19	21
30	滋賀県高島市立高島 小学校 外 1 校	小 中	「自己実現を図り、よりよく生きようとする力」を 育成するため教科「未来学科（ゆめがっか）」を設 置し、地域や児童生徒の実態を踏まえ、体験的な学 習を核にした義務教育 9 年間の教育課程について の研究開発	19	21
31	京都市立塔南高等学 校	高	将来教師になるために必要な資質能力を高校段階 から育成することを目的に新たに設置する学科「教 育みらい科」の教育課程についての研究開発	19	21
32	大阪府東大阪市立意 岐部中学校 外 2 校	小 中	中学校卒業後も、自分の夢・生き方を創り続けるこ とができる子どもの育成をめざし、キャリア教育の 視点を活かした小中学校を一貫した新教科「夢づく り科（キャリア科）」を新設し、小中 9 年間の教育課 程およびその効果測定方法についての研究開発	19	21
33	大阪府松原市立松原 第七中学校 外 2 校	小 中	いじめや不登校の予防及び学校復帰支援を行うた めの小・中連携した教育課程とその指導方法・評価 及び学校・教職員・生徒集団のあり方について の研究開発	19	21
34	広島県立広島中学校	中	グローバル化時代に必要な「論理的な思考力・表現 力」を身に付けさせていくため、中高一貫教育校の 中学校段階に教科「ことば科」を新設した場合の教 育課程、指導方法及び評価方法並びに高等学校教 育課程との接続の在り方について の研究開発	19	21

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
35	沖縄県南城市立百名 小学校 外 13 校	小中	国際化時代に必要な積極的にコミュニケーションを 図ろうとする態度をはぐくむため、小中学校 9 年間 を見通した英語教育の効果的な指導方法及び指導内 容についての研究	19	21
36	学校法人聖ウルスラ 学院智知小学校 外 1 校	小中	「論理的な思考力・考える力」に基づく表現力（＝ 「読解力」）を育むため、「言語技術科」の教育課程 及び小・中 9 年間全教科における「読解力」の指導 についての研究開発	19	21
37	筑波大学附属久里浜 特別支援学校	特別 支援 学校	自閉症児のための教育課程の開発に関する研究会開 発Ⅱ—社会参加と自立を促す幼稚部、小学部一貫し た教育課程の編成—	19 延長	21
38	山口県立下関中等教 育学校	中等 教育 学校	中等教育学校の特性を生かし、確かな学力と豊かな 人間性を育むための一貫性、継続性のある効果的な 教育課程及び指導方法の研究開発	19 延長	21
39	千葉県 学校法人廣池 学園麗澤中学校 外 1 校	中 高	国際社会に対応する言語能力を育成するため、中学 校・高等学校に「言語技術科」を新設した場合の言 語技術教育の教育課程、指導方法及び評価方法につ いての研究開発	19 延長	21
40	お茶の水女子大学附 属小学校	小	小学校における「公共性」を育む「シティズンシッ プ教育」の内容・方法の研究開発	20	22
41	香川大学教育学部附 属高松中学校	中	これからの時代に求められる力を育てるための、総 合的な学習の教科化と必修教科の内容に見直しによ る教育課程の研究開発	20	22
42	福岡教育大学附属福 岡中学校	中	豊かに生きるためのリテラシー獲得をめざした教育 課程に関する研究開発	20	22
43	茨城県坂東市立岩井 中学校	中	特別な支援が必要な生徒に対して、一人一人の教育 的ニーズに応じた指導を行うための教育課程の編成 の在り方等に関する研究開発	20	22
44	千葉県立東金商業高 等学校	高	商業の専門高校におけるキャリア教育の在り方につ いて、特に地域社会と連携したキャリア教育を踏ま えた、学校目標達成のための、教育課程、指導方法、 評価方法についての研究開発	20	22
45	神奈川県立田奈高等 学校	高	高等学校において一人ひとりの教育的ニーズに対応 した指導のあり方に関する研究～高等学校における 「かながわの支援教育」の具体的展開～	20	22
46	京都府八幡市立小学 校 外 11 校	小 中	効率的で効果的な指導方法の研究開発～基盤技術の 定着とシティズンシップ教育の研究を通して～	20	22
47	大阪府箕輪市立止々 呂美小学校 外 1 校	小 中	国際社会の中でたくましく生きる子を育てるため に、ことばの力と論理的思考力をもとにした「コミュ ニケーションの力」と、地域での体験をもとに自分 を見つめ、生き方を考える「自己の確立を図る力」 を育むための小中一貫した教育課程及び指導方法の 研究開発	20	22

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
48	広島県廿日市市立宮島中学校 外1校	小 中	児童生徒の「生きる力」を育てるために、キャリア教育を基盤として、伝統や文化の理解や国際理解を中心に地域の特色を生かした計画的・組織的・継続的な教育活動を展開することによる義務教育9年間を見通した教育課程、指導方法の研究開発	20	22
49	大分市立荷上揚町小学校	小	児童の生活や教科等で学習したことがらを題材に、伝え合うことの楽しさや大切さが実感できる指導内容や指導方法に関する研究を深め、主として英語を用いてお互いがよりよく分かり合うためのコミュニケーション能力の素地を養う教育課程の研究開発	20	22
50	学校法人京急学園 京急幼稚園	幼	発達年齢に即した活動と教師のかかわりを探究し、幼稚園から小学校への円滑な移行を図るための教育課程に関する研究開発	20	22
51	熊本県宇土市立網田小学校 外1校	小 中	自立心と豊かな人間性をはぐくむため、児童生徒の発達段階に応じた小中学校の一貫した教育課程・指導方法に関する研究開発	20 延長	22
52	お茶の水女子大学附属中学校	中	生徒の主体的な研究活動に培う実践的な言語力・思考力・論理力を活用し、課題の追究・解決の力を育てる「自主研究」を中心とした教科・総合の統合型教育課程の研究開発	21	23
53	上越教育大学附属小学校	小	総合的な教育活動（総合単元活動、総合教科活動、心の活動）を中核とした教育活動の充実及び、「人間社会を生きる子ども」の育成を図る教育課程の研究開発	21	23
54	奈良女子大学附属小学校 外1校	幼 小中	幼小一貫教育において「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発	21	23
55	広島大学附属福山高等学校 外1校	中 高	クリティカルシンキングを育成する中等教育教育課程の開発	21	23
56	熊本大学教育学部附属小学校	小	音声や文章等を使って表現することを通して論理力を向上させるため、小学校段階に「論理科」を新設した場合の教育課程、指導方法及び評価方法並びに中学校教育課程との接続の在り方についての研究開発	21	23
57	鹿追町立鹿追小学校 外7校	小 中 高	環境問題の解決を目的とした地球市民の育成を図るための小中高連携した「地球学」教育プログラムの研究開発	21	23
58	仙台市立七北田小学校	小	社会の中で、よりよく生きる力を児童一人一人に育むために、地球と深くかかわり、働きかける「体験活動と学習」を重視した教科を創設する教育課程の研究開発	21	23
59	千葉県船橋市立若松小学校 外1校	小 中	小学校、中学校の9年間を通じて基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るため、学習内容の移行、統合を含めた児童生徒の心身の発達を踏まえた教育課程の研究開発—「児童生徒のコミュニケーション能	21	23

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
			力の育成や人間としての在り方生き方」教育の視点からの教育課程の再構築—		
60	新潟市立新潟小学校	小	自分自身を取り巻く社会環境・自然環境等に進んでアクセスし、適切にコミュニケーションを図ることのできる人間を育成するための、基礎的資質・技能を育てる教育課程、指導目標、指導内容、指導方法の研究開発	21	23
61	岐阜県高山市立東小学校	小	LD, ADHD 等を含め、特別な支援が必要な児童一人一人の教育的ニーズに応じた弾力的な教育課程の編成及び効果的な指導や支援、評価の在り方に関する研究開発	21	23
62	滋賀県立日野高等学校	高	学習上・生活上の困難のある生徒に対する、一人ひとりを大切にし、個々の教育的ニーズに対応した指導内容の在り方と障害理解に関する指導方法の研究開発	21	23
63	香川県琴平町立琴平中学校 外 3 校	小 中	郷土を愛し、まちづくりに主体的に参画できる子どもを地域と一体となって育てることをめざした研究開発	21	23
64	上越市立大手町小学校	小	道徳と特別活動を統合した「ふれあい」、生活科の理念を生かしつつ、全学年に総合的な学習の時間を拡大する「生活・総合学習」、国語・社会・算数・理科・音楽・図画工作・家庭・体育の「教科学習」の 3 領域編成による「人間力」の育成を目指した教育課程の研究開発を行う。（「人間力」をはぐくむ教育課程の創造）	21 延長	22
65	新潟大学教育学部附属長岡中学校 外 2 校	幼 小 中	「社会的な知性」を培うための幼・小・中一貫による協働型学習カリキュラムと「知」の循環型教育システムの研究開発	22	24
66	上越教育大学附属幼稚園	幼	幼稚園教育と小学校教育の接続期におけるリテラシーの基盤形成に向けた学習者の学び合い、支え合う協同体の育成を目指すカリキュラムと指導方法等の研究開発	22	24
67	上越教育大学附属中学校	中	「自立して学ぶ生徒」を育てる教育課程の研究開発	22	24
68	滋賀大学教育学部附属中学校	中	教科等ならびに総合的な学習の時間における言語活用能力の向上を図るための、教科横断型「情報の時間」開設を核とした教育課程の研究開発	22	24
69	神戸大学附属幼稚園	幼	幼稚園教育と小学校教育の接続期における円滑な接続のための新分野創設にむけたカリキュラムと指導方法等の研究開発	22	24
70	栃木県河内郡上三川町立本郷中学校 外 2 校	小 中	持続可能な社会の構築を目指し、考え、行動する児童・生徒の育成-創造的なものづくり活動を通して-	22	24

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
71	新潟市立新津第二中学校	中	発達障害等を含め、障害のある生徒や学校生活において特別な支援が必要な生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程の編成及び指導の在り方に関する実践的な研究開発	22	24
72	京都府立西乙訓高等学校	高	世界史必履修となっている高等学校地理歴史科の教育課程において、科目構成や履修形態を改め、教科の趣旨やねらいを踏まえた新しい必履修科目を設置し、その学習の内容と方法について研究開発を行う。	22	24
73	大阪府高槻市立第四中学校 外2校	小 中	『今の課題に向き合い、未来をよりよく生きる力を育てる』～連携型小中一貫教育による児童・生徒の発達の段階に応じた新領域の指導内容開発と指導方法の工夫に関する研究～	22	24
74	福岡県立東鷹高等学校	高	高等学校における特別な教育的ニーズに対応するための教育課程及び指導方法に関する研究開発	22	24
75	大分県安心院高等学校 外9校	小 中 高	世界基準の確かな学力を育成する小中高一貫した系統性のある教育課程の創造～読解力を基盤とした「リテラシー」の獲得～	22	24
76	京都教育大学附属桃山小学校	小	豊かな社会力の基本となる人と関わる力の育成を目指して、メディアを選択活用し、自分の思いや考えを伝え合うことができる力を向上させるための教育課程の研究開発	23	25
77	鳴門教育大学附属幼稚園	幼	幼児期から児童期にかけての子どもの発達や学びの連続性を科学的思考力の視点で捉え、接続期にふさわしい指導方法やカリキュラムを開発するなど、幼児期から児童期への円滑な接続を図るための教育課程等の開発	23	25
78	東京都立足立東高等学校	高	高等学校（普通科）において特別な教育的ニーズを有する生徒を含む全ての生徒が望ましい職業観や社会への適応力などキャリア形成に必要な知識・技能を身につける新領域「キャリアエンカレッジ」に関する研究開発	23	25
79	兵庫県立舞子高等学校 外3校	高	高校生に自立と共生の能力を兼ね備えた社会人の基礎となる力を培うため、教科「公共（仮称）」を創設し、道徳教育、就業体験を核にしたキャリア教育、その他今日的な課題に対応した教育（消費者教育や次世代の親学習等）を柱にした教育課程の研究開発を行う。	23	25
80	尾道市立中庄幼稚園	幼	幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続を図るため、言葉の育ちに視点をおいた接続期の始期・終期の設定に関わる研究を行うとともに、教育課程の連続性を明確化した教育課程及び指導方法及び適当な教材等の研究開発を行う。	23	25
81	直島町立直島小学校 外1校	小 中	国際化時代に必要とされるコミュニケーション能力と国際感覚を育むため、小学校第3～6学年に教科と	23	25

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
			して「外国語」を新設した場合の教育課程，指導及び評価方法並びに中学校教育課程との接続の在り方についての研究開発		
82	日本橋女学院高等学校	高	世界史必修となつてゐる高等学校地理歴史科の教育課程において，科目構成や履修形態を改め，教科の趣旨やねらいを踏まえた新しい必修科目を設置し，その学習の内容と方法について研究開発を行う。	23	25
83	香川大学教育学部附属高松中学校	中	これからの時代に求められる力を育てるための，総合的な学習の教科化と必修教科の内容の見直しによる教育課程の研究開発	23 延長	23
84	福岡教育大学附属福岡中学校	中	豊かに生きるためのリテラシー獲得をめざした教育課程に関する研究開発	23 延長	23
85	廿日市市立宮島小学校 外1校	小 中	児童生徒の「生きる力」を育てるために，キャリア教育を基盤として，伝統や文化の理解や国際理解を中心に地域の特色を生かした計画的・組織的・継続的な教育活動を展開することによる義務教育9年間を見通した教育課程，指導方法の研究開発	23 延長	23
86	広島大学附属三原中学校 外2校	幼 小 中	社会的自立の基礎となる資質・能力及び態度・価値観の体系的な育成のための，幼小中一貫の新領域による自己開発型教育の研究開発	24	26
87	福岡教育大学附属久留米小学校	小	各教科等の言語活動に生かすことのできる「情報編集力」の基礎を養うために，新教科「情報科」を新設し，指導内容や指導方法についての研究開発	24	26
88	深谷市立明戸小学校 外28校	小 中	郷土の偉人洪沢栄一翁の立志の精神を受け継ぎ，国際社会で求められる外国語能力を有し，世界に雄飛する人材育成並びに小中一貫教育のカリキュラムによる指導及び評価の研究開発	24	26
89	神奈川県立光陵高等学校	高	持続可能な循環型社会の構築に必要な，総合的な考察力と豊かな発想力，実践的読解力，多彩な表現力などの教養を身に付け，理論的思考力とコミュニケーション能力を育成するための教育課程等の研究開発	24	26
90	神奈川県立横浜修悠館高等学校	高	高等学校における特別な教育的ニーズを有する生徒の自立及び円滑な社会参加を可能とする教育課程の編成及び教科・科目の学習内容，指導方法及び評価方法の研究	24	26
91	上越市立大手町小学校	小	真の〈自立〉と〈共生〉を目指し，既存の教科・領域等の構成原理を踏まえつつ，これからの社会を切り拓いていく資質・能力の育成という視点から新たな教科・領域等の枠組を構築する。	24	26
92	多治見市立笠原小学校 外1校	小 中	国際化時代に必要なコミュニケーション能力をはぐくむため，小学校第1学年から外国語活動を実施した場合の教育課程，指導方法及び評価方法並びに中学校教育課程との円滑な接続の在り方についての研	24	26

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
			究開発		
93	愛知県立知立高等学校	高	「自らを高めること」と「社会に役立つこと」を基本的視点とした人間像の実現に向けて、学校設定教科「キャリアデザイン」を創設し、普通科における「キャリア教育」を教育課程にどう取り入れるかを研究開発する。	24	26
94	京都府精華町立山田荘小学校	小	21世紀型市民としての生きる力を育成するため、「人間力活動科」を新設し、知識基盤社会に必要な「論理的思考力を基盤とした人間関係力・セルフマネジメント力」を中核に、よりよく自己実現し、様々な人々と共生する資質の向上を図るための教育課程・指導方法の研究開発	24	26
95	広島大学附属福山高等学校 外1校	中高	持続可能な社会の構築をめざしてクリティカルシンキングを育成する、新教科「現代への視座」を柱にしたすべての教科で取り組む中等教育教育課程の研究開発	24	26
96	北海道鹿追高等学校 外7校	小中高	環境問題の解決を目指す地球市民の育成を図る「新地球学」における小中高が連携した教育課程の研究開発～小中高が12年間を見通した環境教育のための新教科「新地球学」の開設～	24	26
97	新潟市立新潟小学校	小	地域社会と一体となって「持続可能な社会の担い手」を育成するための、基礎的資質・技能を育てる教育課程、指導目標、指導内容、指導方法の研究開発	24	26
98	熊本大学教育学部附属小学校	小	音声や文章等を使って表現することを通して論理力を向上させるため、小学校段階に「論理科」を新設した場合の教育課程、指導方法及び評価方法並びに中学校教育課程との接続の在り方についての研究開発	24 延長	26
99	仙台市立七北田小学校	小	社会の中で、よりよく生きる力を児童一人一人に育むために、地域と深くかわり、働きかける「体験活動と学習」を重視した教科を創設する教育課程の研究開発	24 延長	26
100	北海道教育大学附属札幌小学校外7校	小中	国際社会において主体的に活躍できる英語のコミュニケーション能力を育成するため、小学校に新教科を導入し、4技能を総合的に育成するカリキュラムや指導方法及び評価方法、中学校との円滑な接続の在り方についての研究開発	25	28
101	神戸大学附属幼稚園 外2校	幼小	幼稚園と小学校の円滑な接続に資する、子どもの学びに着目した、幼児教育と小学校教育9年間を一体としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要領」の開発	25	28
102	広島大学附属東雲中学校	中	中学校特別支援学級における社会的・職業的自立を目指した、生活力を育成するためのカリキュラムの研究開発	25	28

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
103	香川大学教育学部附属高松小学校	小	豊かな人間性と創造性を育むために、道徳・特別活動・総合的な学習の時間を統合した新領域「創造活動」を創設し、多様な集団や価値観の中で、「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」に向けた教育課程に関する研究会開発	25	28
104	神戸大学附属中等教育学校	中等 教育 学校	グローバル人材育成に向けて、地理歴史科を再編成して「地理基礎」「歴史基礎」（必修科目）を設置し、中高一貫教育課程に位置付けながら、その学習内容と方法、評価について研究開発を行う。	25	28
105	北海道礼文高等学校外4校	高	離島の高校や小規模校の教育水準の維持向上を図るため、遠隔システムを活用した授業（以下、遠隔授業という。）を行う科目における、単位認定の在り方並びに生徒の学習ニーズに対応した選択科目数の拡充の進め方についての研究開発	25	28
106	宮城県仙台市立七郷小学校	小	東日本大震災の教訓や体験を基に、防災教育を中心とした安全教育を独立した領域として創設し、児童が生涯にわたって自助と共助の意識を持って行動していく防災対応力や、危険を予測し回避する力、安全な社会づくりに貢献する心等を育む教育課程の研究開発	25	28
107	久喜市立久喜小学校	小	科学技術立国日本の持続的な発展に貢献できる「科学技術に親しみ探究・創造する」児童の育成を目指し、科学的リテラシー等の活用を核とする「夢創造科」（科学技術コース）を新設した場合の教育課程、指導方法及び評価方法についての研究開発	25	28
108	東京都日野市立平山小学校	小	防災を中心とした安全教育に関連する指導内容を統合・追加・再編成して、未来へ生き抜く力の基盤となる基礎的・基本的な知識・技能を定着させるとともに、主体的・協働的・創造的に行動する態度を育成するための学び方の改革を図り、新たな教科等の枠組を構築する研究開発	25	28
109	和歌山県立桐蔭中学校・桐蔭高等学校	中高	中等教育と高等教育との円滑な接続を図るため、新教科「キャリア桐野葉」を創設し、発達の段階に応じたキャリア教育の系統的な教育課程、指導方法及び評価方法並びに中高の接続の在り方について研究開発を行う。	25	28
110	鳥取県立岩美高等学校	高	「高校生として地球に貢献する活動を通じて、将来の地域を支える人材を育成する」ことをテーマとし、地域の教材化と、それをもとにした普通科高校としてのキャリア教育の指導に関する研究開発	25	28
111	北広島町立芸北中学校・北広島町立芸北小学校	小 中	社会の中で自律して生きる力を育てるため、小学校から中学校までの9年間に「挑戦科」を新設した際の教育課程、系統的な指導方法についての研究	25	28
112	鳴門市林崎小学校・鳴	小	豊かな国際感覚を育み、コミュニケーションへの積	25	28

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
	門市里浦小学校・鳴門市第二中学校	中	極的な態度と確かな英語力の育成を目的とした、小・中学校の一貫した教育課程やカリキュラム、指導及び評価方法の在り方等に関する研究会開発		
113	山梨学院大学附属小学校	小	小学生の「科学的リテラシー」育成を目指した新教科「科学科」における、教育課程、指導方法及び評価方法の研究開発	25	28
114	新潟大学教育学部附属長岡中学校外2校	幼 小中	「社会的な知性」を培うための幼・小・中一貫教育による知の循環型教育システムの研究開発	25 延長	27
115	宮城教育大学附属中学校	中	高度情報化社会の充実に必要なデジタルスキルを活用して、新たな価値を創造できる実践力を育成する技術・情報科の創設を核とした教育課程の研究開発	26	29
116	上越教育大学附属小学校	小	社会の様々な課題に対して、主体的に関わり、他者と共によりよい解決を求めていく力を育むために、生活科や総合的な学習の時間との関連を図った「創造活動」と、各教科を実践的に学ぶ「実践教科活動」を創設した際の教育課程に関する研究開発	26	29
117	お茶の水女子大学附属中学校	中	図表や総合メディア表現を活用して発想や思考を深めたり効果的に表現・交流したりすることを系統的に学ぶ新教科（コミュニケーション・デザイン科）を設定し、課題発見・探究・解決を支える思考・判断・表現の力を高めていく教育課程の研究開発	26	29
118	岡山大学教育学部附属幼稚園	幼	幼稚園教育と小学校教育の接続を図るための幼児期に生活していくために必要な習慣や学びに向かう力との関連性の検討を含めた「考える力」の育成を重視する教育課程及び教育内容・指導方法の研究開発	26	29
119	広島大学附属小学校	小	ESD の実践・普及の拠点であるユネスコスクールとして、大学、地域のステークホルダーと連携し、国内外における交流を図りながら、グローバルに活躍するために求められる資質・能力を育み、国際的視野をもつグローバル人材の育成を図る。	26	29
120	熊本大学教育学部附属中学校	中	社会の変化に対応し未来を拓くために必要な「思考力」を育成するための新教科「未来思考科」を位置付けた教育課程、未来思考科の指導内容、指導方法及び評価方法についての研究開発	26	29
121	北海道有明高等学校	高	通信制課程の教育の質の向上を図るため、遠隔授業システムを活用した同時双方向の面接指導による対面式の面接指導の全部代替を実施した場合の単位認定の在り方並びに生徒の学習ニーズに対応した選択科目の在り方についての研究開発	26	29
122	武蔵村山市立第八小学校	小	日本人としての誇りをもって、国際社会で生き抜く実践力を育むため、道徳の時間を「徳育科（仮称）」として再編し、道徳の時間の指導内容に加えて、礼儀作法の実践的指導及び教材作成、評価の在り方に	26	29

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
			についての研究開発		
123	熊本県大津町立大津小学校	小	実生活(日常の事象)に生かすことのできる数学的・科学的な思考力・判断力・表現力等の育成を図るため、既存の「算数」の時間における習得内容を基盤に、実生活の場面に近い課題を設定する「生活数理」を特設した場合の教育課程、指導方法及び評価方法の在り方についての研究開発	26	29
124	お茶の水女子大学附属小学校	小	「道徳の時間」と他教科の関連を図り、教育課程全体で、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育む研究開発を行う。そのために、自明と思われる価値やことがらを、「対話」や「記述」などの多様な言語活動を通して問い直し考える新教科「てがつく」を創設する。	27	30
125	東京都立足立東高等学校	高	一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方を追求し、発達障害のある生徒に「自立活動」の視点をもって、キャリア教育、生徒指導・教育支援にあたる新領域「キャリア・カレッジ」の校内体制の確立を目指す。	26	26
126	上越教育大学附属中学校	中	高度情報社会、少子高齢社会、グローバル社会の時代に求められる資質・能力（アビリティ）をバランスよく総合的に身に付け、「持続可能な社会を創造し、自己を確立できる生徒」を育成する教育課程及び指導方法の研究開発	27	30
127	奈良女子大学附属小学校 外1校	幼小	幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発	27	30
128	香川大学教育学部附属高松中学校	中	これからの時代に必要な資質・能力「コミュニケーション能力」、「創造的思考力」を育成するための新領域「創造表現活動」を設置し、表現に関する教育の充実を目指した教育課程の研究開発	27	30
129	福岡教育大学附属福岡小学校	小	未来社会を創造する主体に必要な資質・能力を育成するため、人格形成と能力形成の調和を重視した教育活動を中核に据えた場合の新たな領域等の枠組みを構築する研究会開発	27	30
130	埼玉県上尾市立東中学校	中	グローバル化に対応する力を見に付け、持続可能な社会づくりの担い手を育成するために「グローバルシティズンシップ科」を設置し、中学校の教育課程におけるシティズンシップ教育の在り方に関する研究会開発	27	30
131	千葉県立四街道特別支援学校	特別支援学校	特別支援学校（病弱）高等部における、遠隔地の病院に入院中の生徒に対する ICT を活用した遠隔教育の在り方についての研究開発	27	30
132	町田市立鶴川第二小	小	「21世紀型能力」の中核となる思考力の育成を目指す	27	30

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
	学校		した新教科「21 世紀スキル科」を新設した場合の教育課程，指導方法及び評価方法に関する教育開発		
133	大分県立安心院高等学校 外 9 校	小 中 高	「国際的視野で地域を捉える力」，「地域の課題を国際的視野で解決する実践力」および「英語をツールとしたコミュニケーション力」をグローバル社会に生きる資質・能力とし，それらを育むために地域特有の文化・歴史・自然（農業）と国際社会の動向を教材として取り入れながら，村おこし・町おこし・国際交流や様々なボランティア活動の実践を学び，それらを軸として英語の学びやその他の教科の学びを生かせるよう関連づけをした「新教科」を設定し，その系統的な教育課程，指導方法，評価に関する研究を小中高 12 年間を通して行う。	27	30
134	広島大学附属三原中学校 外 2 校	幼 小 中	社会的自立の基礎となる資質・能力及び態度・価値観の体系的な育成のための，幼小中一貫の新領域を核とした自己開発型教育の研究開発	27 延長	29
135	北海道鹿追高等学校 外 8 校（園）	子 ど も 園 小 中 高	幼小中高 13 年間を見通した，グローバル社会に対応した新設教科「地球コミュニケーション」と「新地球学」のカリキュラム開発～21 世紀を生き抜く汎用的な資質や能力を持つ人材の育成～	27 延長	29
136	多治見市立笠原小学校 外 1 校	小 中	国際社会において必要とされるコミュニケーション能力を育成するため，小学校第 1 学年から英語科を開設した場合における，中学校の教育課程を含めた 9 年間を通じた系統的な教育課程，指導方法及び評価方法の在り方についての研究開発	27 延長	29
137	上越市立大手町小学校	小	真の〈自立〉と〈共生〉を目指す教育課程の創造	27 延長	28
138	東京大学教育学部附属中等教育学校	中等 教育 学校	「総合的な学習」と教科学習を，「市民性」「探究」「協働」の視点で見直し結びつけ，そこでの「ディープ・アクティブ・ラーニング」を可能にするカリキュラムの開発と，その指導・評価方法の研究	28	31
139	信州大学教育学部附属松本中学校 外 2 校園	幼 小 中	課題探究力・自己表現力・社会参画力を有するグローバルな人材としての「たくましく心豊かな地球市民」を育成する，幼小中 12 年間一貫の教育課程及び指導・評価の開発	28	31
140	大阪教育大学附属平野小学校	小	希望に満ち溢れた明るい未来を「想像」し，そのような未来の「創造」に向けて，探究的にアプローチできる資質・能力を備える子どもたちの育成に向けた新教科「未来そうぞう科」を核とする教育課程に関する研究開発	28	31
141	広島大学附属幼稚園	幼	持続可能な社会の担い手となるために，その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし，「自然とのつながり」と「人とのつながり」の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発	28	31

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
142	大阪府豊能郡豊能町 立東ときわ台小学校	小	小学校における障害のある児童のための障害の特性 に応じた教育内容、指導方法及び評価の在り方につ いての研究開発	28	31
143	兵庫県立須磨東高等 学校	高	法的思考力・判断力を社会人として求められる基礎 的な素養として、これを身に付けた人材育成を目指 す。本校では、法的思考力・判断力をより広義に捉 え、物事を多面的に捉える力、公正に判断する力、 法を活かして社会の調和を保ちながら暮らす力と位 置づける。これに向けて、公民科を再編成して「メ ディア研究」（必修科目）「リーガルマインド」（選 択科目）を設置するとともに「総合的な学習の時間」 の学習内容と指導方法、評価方法について研究開発 を行う。また、研究において、社会的な課題を発見 する活動、解決に向けた探究活動を行うことにより、 新設科目「公共」（仮称）の内容開発に資することも 視野に入れる。	28	31
144	私立文化学園大学杉 並高等学校	高	グローバル化時代に対抗できる人材の育成を目指 し、「言語技術」「科学リテラシー」「価値観」「智慧」 を育成するためのデュアル・カリキュラム導入によ る指導内容、学習方法、評価方法に関する研究開発	28	31
145	東京学芸大学附属大 泉小学校	小	グローバル化等による変転激しい社会の中で、自立 と共生に向けて豊かな未来を切り拓いて生きること ができる資質・能力を育成するため、現代的な諸課 題を探究的に学ぶ新たな教科を創設し、既存教科と の相互関連性をもたせて深い学びにする教育課程及 び評価方法に関する研究開発	29	32
146	新潟大学教育学部附 属長岡中学校 外 2 校 園	幼 小 中	知識や情報等を結び付け、多様な「生命」のつなが りを発展させたり、「生命」の基盤となる「安全」な 社会を実現したりする資質や能力をはぐくむため の、新領域「いのち」を中心とした各教科・領域横 断型の幼小中一貫カリキュラムの研究開発	29	32
147	兵庫教育大学附属小 学校	小	社会の一員として新たな問題を創造的に解決する能 力を育むデザイン思考教育を実践する新総合領域 「未来デザイン」の教育課程に関する研究開発	29	32
148	神戸大学附属中等教 育学校	中等 教育 学校	グローバル人材育成に向けて、地理歴史科を再編成 して「地理総合」「歴史総合」（必修科目）を設置 し、中高一貫教育課程に位置付けながら、その学習 内容と方法、評価について研究開発を行う。	29 延長	31
149	神戸大学附属幼稚園 外 1 校	幼 小	幼稚園と小学校の円滑な接続に資する、子どもの学 びに着目した、幼児教育と小学校教育 9 年間を一体 としてとらえた教育課程の大綱となる「初等教育要 領」の充実	29 延長	31
150	東川町立東川小学校 外 6 校園	幼 小	文化や価値観などの異なる人々とよりよい人間関係 を構築できる資質・能力を育成するための、初等中	29	32

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
		中高	等教育段階におけるグローバル化に対応した教育環境づくりを柱とした教育課程の研究開発		
151	北海道夕張高等学校 外 7 校	高	小規模校や離島の高校の教育水準の維持向上を図るため、全日制及び定時制課程高校におけるメディアを利用して行う遠隔授業の対面により行う授業時数を緩和した単位認定の在り方並びに指導方法についての研究会開発	29	32
152	住田町立世田米小学校 外 4 校	小中高	子どもたちに新しい時代を切り拓くために必要な資質・能力や心の豊かさを育成するため、小・中・高等学校の滑らかな教育の接続を活かして、新たに教科「地域創造学」を新設した場合の教育課程、指導方法及び評価方法等の在り方に関する研究開発	29	32
153	お茶の水女子大学附属幼稚園	幼	幼児の発達と学びの連続性を踏まえた幼稚園の教育課程（3 歳児～5 歳児）の編成及び保育の実際とその評価の在り方についての研究開発	30	33
154	福井大学教育学部附属義務教育学校	義務教育学校	長期的なプロジェクト型学習を義務教育 9 ヶ年で発展的に積み重ね、社会に意思をもって生き、自律的な学びができる子供を育てるために必要な資質・能力の研究開発	30	33
155	京都教育大学附属京都小中学校	小中	義務教育 9 年間で資質・能力を育成するための教育課程の再構築に関する研究開発 (1)義務教育 9 年間で育てるべき資質・能力の検討と改善 (2)発達の段階に応じた各教科における学習の目標と内容の検討及び再構築	30	33
156	広島大学附属三原中学校 外 2 校	幼小中	高度に競争的でグローバル化された多様性社会に適応するために求められる、3つの次元（横断的な知識・レジリエンス・躍動する感性）の基礎となる資質・能力を育成する幼小中一貫教育カリキュラムの研究開発	30	33
157	山口大学教育学部附属山口小学校	小	価値の創出と受容・評価をコアにした教科融合カリキュラムに関する研究開発～「創る科」の創設を通して～	30	33
158	香川大学教育学部附属坂出中学校	中	予測できない未来に対応して生き抜く能力を育てるため、生徒自らが主体的に課題を設定し、自らの力で解決し、自己の成長や可能性を実感していく異学年合同の「共創型探究学習（CAN）」を創設した場合の教育課程や系統的な支援の研究開発	30	33
159	上越市立大手町小学校	小	自分をつくり、未来を創る〈自立〉と〈共生〉を目指した 6 つの資質・能力を設定し、子供が資質・能力を統合して発揮する「探究」領域、論理的思考を重視した「論理」領域を中核に置いた教育課程の編成を提案する研究開発	30	33
160	立命館宇治中学校・高等学校	中高	カリキュラム構造創出を促す日本版コア科目「総合的な探究の時間」の研究開発～学びに向かう力や人間性等の涵養、および社会・世界と関わりよりよい	30	33

ID	学校名	校種	研究課題	開始 年度	終了 年度
			人生を送ろうとする「アクティブラーナー」を育成するために～		
161	東村山市立久米川東小学校	小	豊かなコミュニケーション能力の育成と児童の主体的な学びを目指し、内容言語統合型学習(CLIL:Content and Language Integrated Learning)を通し、外国語科・外国語活動と他教科等との連携を生かした指導法を明らかにする研究開発	31	令和 4
162	目黒区立中目黒小学校 外12校	小	学校教育法施行規則第51条に規定する一単位時間を40分とし、新学習指導要領に記されている学校教育法施行規則別表第1の授業時数を実施し、各教科等における適切な授業時数の在り方について研究開発する。	31	令和 4
163	お茶の水女子大学附属小学校	小	社会の変化と主体的に向き合う市民を育成するため、自ら学びを構想し、主体的に学ぶ新領域『てつがく創造活動』（仮称）を中核に捉え、「メタ認知スキル」や「社会情意的スキル」を育成する教育課程の研究開発を行う。	31	令和 4
164	東京学芸大学附属世田谷小学校	小	未来社会を創造的に生きる「学びを自分でデザインする子」を育成する、個に基づく「じぶん de ラボ」と、教科・学年を超えた協働的探求の「みんな de ラボ」の双方で駆動する教育課程及び学習環境デザインの研究開発。	31	令和 4
165	福岡教育大学附属福岡小学校	小	未来社会を創造する主体に必要な資質・能力を育成するため、人格形成と能力育成の調和を重視した教育活動を中核に捉えた場合の7つの新教科の枠組みを構築する研究開発。	31 延長	令和 4
166	大分県立安心院高等学校 外9校	小 中 高	異年齢集団での教育活動における児童生徒の主体的態度と解決する力の育成～「地球未来科」との教科横断的探究活動を通して～	31 延長	令和 4
167	町田市立町田第五小学校	小	算数科において、EdTechを活用して、児童一人一人の学習履歴データを蓄積・分析し、学習スペース、基礎的・基本的内容についての理解状況について、個別最適化された学習ができる教育課程と指導方法を開発する。	31	令和 4
168	福津市立上西郷小学校	小	自分をつくり、未来を創る〈自立〉と〈共生〉を目指した6つの資質・能力を設定し、子供が資質・能力を統合して発揮する「探究」領域、論理的思考を重視した「論理」領域を中核に置いた教育課程の編成を提案する研究開発	31	令和 4
169	幼保連携型認定こども園にしばる 外3園	幼	幼保連携型認定こども園における乳幼児期の学びや育ちの連続性を幼児期の終わりまでに育って欲しい姿の一つである「健康な心と体」の視点で捉えた教育課程の作成や、保育の質及び職員の資質向上に関する研究開発	31	令和 4

令和元年度 プロジェクト研究調査研究報告書

初等中等教育－039

学校における教育課程編成に関する実証的研究

報告書 1

研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践

令和2年（2020）3月 第1刷発行

研究代表者 笹井 弘之

（国立教育政策研究所 教育課程研究センター長）

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2
