

日本個性化教育学会

第9回大会 大会要項

個性化教育から見たアクティブ・ラーニング

期日：2016年8月20日（土）～21日（日）

会場：上智大学2号館4階

日本個性化教育学会

Japan Society of Education for Individual Development

日本個性化教育学会第9回大会（東京大会）プログラム

第1日目 8月20日（土） 2号館4階

- ◆ 9:30～ 9:45・・・・・・開会行事（2-401教室）
- ◆ 9:45～11:00・・・・・・講演（2-401教室）
「資質・能力の育成とアクティブ・ラーニング」奈須正裕（上智大学）
- ◆ 11:15～12:30・・・・・・講演（2-401教室）
「小学校英語教育の今後の可能性」藤田 保（上智大学）
- ◆ 12:30～13:30・・・・・・昼食 ※全国理事会（2-1415c）
- ◆ 13:30～16:45・・・・・・分科会A・分科会B・自由研究発表
【分科会A】「4技能をバランス良く育てる英語教育I」（2-402教室）
コーディネータ：加藤幸次（本会会長）
プレゼンター：伊藤静香（帝京平成大学）・Will Simpson（明海大学）
【分科会B】「資質・能力の育成を目指したカリキュラムと授業の創造」（2-403教室）
コーディネータ：浅沼 茂（東京学芸大学）・澤田 稔（上智大学）
実践報告：「算数科における資質・能力の育成を目指した授業の創造」
浦郷 淳（佐賀大学附属小学校）
「中学校における「グローバルシティズンシップ教育」の可能性
松倉紗野香（上尾市立東中学校）
「グローバル・シティズンシップ科における学習観の検討」
伊藤慎悟（上智大学大学院）・廣瀬英子（上智大学）
【自由研究発表】（1件につき発表20分+討論10分）（2-404教室）
コーディネータ：谷口育史（近大姫路大学）
1）「国語科における書く能力の評価に関する研究
ーモデレーション法による評価研修を手がかりにー」香田健治（関西福祉科学大学）
2）「個人史を題材としたモラルジレンマ授業の開発と実践」竹村直紀（上智大学大学院）
3）「日本とイランにおける青年期女性 子育て観の比較研究」
小山貴博（東京YMCA社会体育保育専門学校）・野村昂平（星城大学）
4）「学校教育（特別活動）と地域の連携・協働を目指した参画型ボランティア活動
～10年間の取り組みと成果からの考察～」藤原靖浩（大阪市立大学）
5）「一人ひとりが活動を深めていく総合的な学習時間の展開
～「わたしは神戸観光大使」の実践から」人見修一（神戸市立美野丘小学校）
- ◆ 17:30～19:30・・・・・・懇親会（上智紀尾井坂ビル）

第2日目 8月21日(日) 2号館4階

◆ 9:00~12:00 分科会C・分科会D

【分科会C】「4技能をバランス良く育てる英語教育Ⅱ」(2-402教室)

コーディネータ: 加藤幸次(本会会長)

プレゼンテーター: 伊藤静香(帝京平成大学)・Will Simpson(明海大学)

【分科会D】「幼保小連携と生活科・総合を核としたカリキュラムの創造」(2-403教室)

コーディネータ: 鈴木正敏(兵庫教育大学)

実践報告: 「幼保小連携と生活科・総合的な学習の時間を核としたカリキュラムの創造」

鈴木美佐緒(仙台市立広瀬小学校)

「子どもが手応えを感じられるカリキュラムを創る」

寶來生志子(横浜市子ども青少年局)

◆ 12:00~13:00 昼食

◆ 13:00~16:00 シンポジウム(2-401教室)

「子どもの事実で授業を創るーカリキュラム・マネジメントを超えて」

コーディネータ: 奈須正裕(上智大学)

シンポジスト: 浅沼 茂(東京学芸大学)

加藤幸次(本会会長)

野村ゆかり(高知市立潮江南小学校)

宮川啓一(岐阜聖徳学園大学)

◆ 16:00~16:30 会務総会(2-401教室)

◆ 16:30~16:45 閉会行事(2-401教室)

【講演】 資質・能力の育成とアクティブ・ラーニング

奈須正裕（上智大学）

1. 教育に関する主要な問いの転換

コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへという動きは、教育に関する問いを「何を知っているか」から「どのような問題解決を現に成し遂げるか」へと転換する。もちろん、そこでもなお領域固有知識はカリキュラムの中核を成すが、それは自在に活用の効く知識として習得される必要がある。さらに、知識を問題解決に効果的に活用する思考力・判断力・表現力などの汎用的認知スキル、粘り強く問題解決に取り組む意欲や感情の自己調整能力、直面する対人的困難を乗り越える社会スキルといった非認知的能力の十全な育成が組織的に目指されることになるだろう。

2. 「育成する」のではなく「顕在化を支援する」あるいは「洗練を促す」

コンピテンシー概念には、そもそも2つの意味合いが込められていた。それは、まずもって環境内の人・もの・ことに能動的に関わろうとする生得的な動機づけ的エネルギー要因であり、さらにそこから生まれるひと・もの・ことと効果的に関わるという関係的で認知的な能力である。

そこでは、「知る」とは単に名前を知っているとか概念を獲得することではなく、対象の特質に応じた適切な「関わり」が現に「できる」こと、さらに個別具体的対象について「知る」ことを通して汎用性のある「関わり方」が感得され、洗練されていくことが含意されていた。

就学前の子どもの学びはコンピテンシーの拡充や洗練そのものであり、学校を離れた後の問題解決や学びもまた同様であろう。つまり、現状では学校に在籍する期間のみがコンテンツ・ベースな学びを中心としているのであり、もし学校教育もまたコンピテンシー・ベースで計画・実施されたなら、人間はその誕生から臨終の時まで一貫して1つの学びのみを突き通せばよいことになる。

しかも、コンピテンシーの萌芽自体はすべての子どもが生得的に所有しているのであるから、「コンピテンシーを育成する」といった表現すら適切ではなく、「コンピテンシーの顕在化を支援する」「コンピテンシーの拡充・洗練を促すべく学習環境を整える」と言うべきなのかもしれない。

3. コンピテンシーのさらなる拡充・洗練の手段としてのアクティブ・ラーニング

すると、幼小接続のあり方も小学校への馴致ではなく、幼児期までの育ちを拠点とし、それを子ども自身が拡充・洗練するのを促し支えるものへと転換していかざるを得ないだろう。

また、授業づくりの基本戦略も、子どもにとって意味のある問いを出発点とし、その主体的で協働的な解決を目指した活動を通して、深い納得を伴うものとして領域固有知識を獲得すると共に、その教科ならではの見方・考え方や中核的な概念との多彩な出合いを繰り返すことで、子どもたちのコンピテンシーのさらなる拡充・洗練を図るようなものとなっていくに違いない。

アクティブ・ラーニングとは、このような教育方法的あり方を概括的に表現したものである。したがってアクティブ・ラーニングは、そこで展開される学習活動が形態や手順や道具立てにおいていかにアクティブかではなく、それがどのような筋道においてコンピテンシーの拡充や洗練に資するかという点を中心に、その妥当性が議論されるべきなのである。

【講演】

小学校英語教育の今後の方向性

藤田 保（上智大学言語教育研究センター）

1. 背景

20世紀から21世に変わり、社会で求められる人材の質も大きく変わってきた。20世紀は大量生産の時代で、車や電化製品などを生産ラインで次々と作っては世界中に売ることが経済の基盤であり、その時代には、工場の生産ラインで働くために迅速かつ正確に言われた通りに製品を一日中組み立てる能力が求められ、そのような社会に出て行く準備として、意識されていたか否かは別として、学校教育現場でも、同じような問題を何度も素早く正確に解く訓練がドリルなどを使って行われてきた。ところが21世紀になると、そのような作業の多くはコンピュータに制御されたロボットによって取って代われ、人間に求められるのは、言われた通りの作業をこなすことではなく、どのような作業をコンピュータやロボットにさせるのかを考えることのできる創造性や、複雑に入り組んだ問題に対し円滑にコミュニケーションを取りながら協働して取り組むことのできる能力などに重点が移ってきた。

このような社会的背景の変化に伴い、OECD（経済協力開発機構）がこれからの時代に学校で身につけるべき力として提案したのが「21世紀型スキル（21st Century Skills）」である。そこでは、創造性や批判的思考などの「思考法方法」、コミュニケーションやチームワークなどの「働く方法」、情報リテラシーなどの「働くためのツール」、そして責任感や市民意識など「世界の中で生きる」の4つの領域が含まれている。（グリフィン他 2014）つまり、単に人に言われたことをするのではなく、必要な情報を取捨選択しながら自分で考え、その考えを周りの人々と協働しながら実行していくことのできる人材を育てていく必要が生じてきたのである。

2. 新学習指導要領が求めているもの

この21世紀型スキルとして求められている資質は、文部科学省（2015c）が学習指導要領を通じて育成しようとしている「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学習意欲」の三つの資質・能力ともまさに合致するものである。そして、それを外国語（英語）という教科を通じて身につけさせるにあたっては、例えば、聞いたり読んだりした内容について話し合ったり、その話し合いの内容をまとめて書いたりするなど、技能を統合的に活用する活動を行いながら、生徒たちが自ら課題を発見し、主体的・協働的に探究し、英語で考えや気持ちを互いに伝え合うような英語教育を行うことが求められることになる。これは、従来の「知識をつける」教育から「知識を活用する」教育へと、言い換えれば「教え込む（＝唯一の正解を求める）」教育から「引き出す（＝創意工夫・自由な発想に委ねる）」教育へと、質的に転換することを意味している。

一人ひとりの子どもたちが知識を活用して自分なりの意見や考えを表明できるようになるためには「待つ」という姿勢が大切になる。多少時間がかかっても考える時間、判断する時間をしっかりと与えて性急に答えを求めない、というのは教員にとっては存外に困難なことである。しかし、効率を求めるがために「こう言いなさい、ああ言いなさい」と指示を出してしまうと、子どもたちは自分の頭で考えることを放棄し、常に教員の指示を待つようになる。現状で自分の考えを表明す

ることが難しいと考える子どもたちが多いからこそ、これからは毎回の授業で繰り返し「考える練習」を行うことが不可欠になる。

また、外国語活動においては、英語による表現力が不十分なために言いたいことがしっかりと書けない、という生徒も出てくるであろう。しかし、言おうとする気持ち（＝「積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲」）を何よりも重視して、「書けないから書かない」ではなく「不確かでも書いてみる」ように仕向ける必要がある。生徒の発話の中で、語句のレベルで日本語が混じっていても（“I like *suika*.” など）それに対し、“Oh, you like watermelon. That’s nice. They are sweet, aren’t they?” のようなやり取り（いわゆる「リキャスト」）を通じて自然な形で助け船を出すことにより、コミュニケーションを阻害せずに話を続けることが可能になる。

同様に、文法や発音についても、多少あやふやな部分があっても最初から正確さを求めるよりも「まずは言えることを言う」ことを大切に、生徒の発話を促すことが肝要である。言語習得においては、母語ですら数えきれないほどの間違いを繰り返しながら覚えていく。「覚えてから使う」のではなく「使いながら覚える」という態度で話し慣れていくにしたがって、次第に正確さに対しても注意が向くような余裕ができる。このような活動を通じて「何を知っているか」という知識のレベルに留まらず、「知っていることをどう使うのか」という思考や表現のレベルの力を培うことができる。

そして、「どこまで自分でできて、どこから先はできないのか」を生徒自身が明確に把握し「…が足りないから、もっと～を頑張ろう」のように自らの学習に対する客観的な判断を下すことができるようにすることも必要である。これはすなわち「自律的学習者 (autonomous learner)」を育てることに他ならず、そのためには「CAN-DOリスト」を上手く活用しながら、教員が一方向的に生徒を評価するのではなく、それぞれの生徒が自分の学習の進捗を日常的に振り返る習慣をつけるようにすることも不可欠である。

上述のような「どう言うか」よりも「何を言うか」を重視し、「思考力・判断力・表現力」を養成する英語教育を行うためには、考える糧を与えるために「科目横断型学習」を取り入れる必要がある。子どもたちにとって身近な生活や学校で学んでいるさまざまな教科内容を利用することで、様々な問題について真剣に考え、各自の考えを伝えあうことで、より深いコミュニケーションが生まれる。

3. おわりに

グローバル化が進行し、その是非は別として、誰もが世界とは無関係ではいられなくなった時代に、自ら考え、意見を交換し、行動できる子どもを育てていくことの必要性については論を待たない。入学者選抜（入試）の改革も進み、試験で求められる能力も従来とは質的に変化してくるはずである。今後教科となる「小学校英語」は、かつての英語学習のような文法や語彙の知識の丸暗記を目指したのも、あるいは浅薄な会話力の習得を目指したのもなく、他教科での学習の成果と相まって思考を深め、他者と協働し、他者に共感できる人材の育成に寄与するものになることが必要である。そのためにも、教員自身が従来型の英語教育観から脱却することも肝要である。

【参考文献】

- 「英語 4 技能試験情報サイト」 <http://4skills.eiken.or.jp>
- P. グリフィン、B. マクゴー、E. ケア（編）三宅なほみ他（訳）、2014 年、『21 世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』、北大路書房
- 大学英語教育学会（監）小嶋英夫、廣森友人、尾関 直子（編）、2010 年、『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習（英語教育学大系）』、大修館書店
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会「英語教育の抜本的強化のイメージ」（平成 27 年 8 月 5 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360750_2-2.pdf
- 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個性研究グループ（編）、2006 年、『第二言語学習と個性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』、春風社
- 文部科学省、2011 年、『現行学習指導要領・生きる力』（平成 23 年 1 月）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/
- 文部科学省、2013 年、『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』文部科学省（平成 25 年 12 月 13 日）
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省、2014 年 a、『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』（平成 26 年 9 月 26 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm
- 文部科学省、2014 年 b、『英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会』（平成 26 年 12 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/index.htm
- 文部科学省、2015 年 a、『中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会（第 7 期 教育課程部会 教育課程企画特別部会（第 7 期） 議事要旨・議事録・配付資料』（平成 27 年 1 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm
- 文部科学省、2015 年 b、『教育課程企画特別部会 資料 2 教育課程企画特別部会論点整理(案) 補足資料』（平成 27 年 8 月 20 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/21/1361102_2_1.pdf
- 文部科学省、2015 年 c、『教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）』（平成 27 年 8 月 26 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 文部科学省、2015 年 d、『高大接続システム改革会議「中間まとめ」の公表について』（平成 27 年 9 月 15 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1362096.htm
- 文部科学省、2015 年 e、『「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」で評価すべき能力と記述式問題イメージ例【たたき台】』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/12/22/1365554_06_1.pdf

【分科会 A】 4 技能をバランス良く育てる英語教育 I

コーディネーター：加藤幸次（本会会長）
プレゼンター：伊藤静香（帝京平成大学）
Will Simpson（明海大学）

この分科会では、2020年を目指して行われようとしている「小学校の英語教育」について、2つの方向から考えることにする。

第1日目は、英語教育をどのように行うべきかという実践について、現在、実践上、大きな問題となっている「学級担任とALTのチームティーティング」に焦点を当てて考えることとする。

第2日目は、実践を取り囲んでいる諸問題について、より広い視野から考えることとする。

1. 分科会 A 小学校の英語指導における工夫：「学級担任とALTのチームティーティング」

- 1) 単元指導計画 (Unit Plan) について (伊藤)
- 2) 本時の指導案 (Lesson Plan □/□) について (伊藤)
- 3) 本時の指導案に基づく「モデル・ティーチング」(Model Teaching)
学級担任：(伊藤)、ALT (Simpson) による実践事例
- 4) 質疑・応答 (Question and Answer Session)
司会 (加藤)
 - ・本時の指導について感想 (伊藤、Simpson)
 - ・フロアーからの質問・コメント

2. 分科会 C 小学校の英語教育をめぐる諸問題：「英語の早期化・教科化」

- 1) トーク・セッション (Talk Session)
 - ・ My experience of the teaching English in China and Japan (Simpson)
 - ・ 小学校の英語教育をめぐる教師の意識調査をベースに (伊藤)
 - ・ 『ここが知りたい！小学校の英語指導50の疑問』の構成をめぐって (加藤)
- 2) 質疑・応答 (Question and Answer Session)
司会 (加藤)
 - ・ フロアーからの質問・コメント
- 3) まとめ

【分科会B】 資質・能力の育成を目指したカリキュラムと授業の創造

コーディネータ：浅沼茂(東京学芸大学)

澤田 稔(上智大学)

実践報告：浦郷 淳(佐賀大学教育学部附属小学校)

松倉紗野香(埼玉県上尾市立東中学校)

伊藤慎悟(上智大学大学院)・廣瀬英子(上智大学)

分科会Bの趣旨

次期改訂学習指導要領における最も目立ったキーワードとして「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」をあげることができるが、これらは「コンピテンシー・ベースの教育」への転換に伴って注目を集めることになった概念であり、その意味で、それらが、何よりもまず、より「汎用性が高いと考えられる資質・能力(コンピテンシー)」の育成をこそ目指す取組であるということを忘れてはならないだろう。しかし、このような汎用性の高い資質・能力として、どのような資質・能力に重点を置いたどのような具体的なカリキュラム・教育方法をデザインできるのか、また、そうした実践的取組を学習者としての子どもたちがどのように捉えているのかという点に関しては、必ずしも豊富な知見を私たちが手に入れているとは言えないのが現状であると言ってよいだろう。

そこで、本分科会では、一つの中学校で新たな教科として立ち上げられ、学校全体で実践された「グローバルシティズンシップ教育」と、小学校6年生の算数における分数の割り算に関する問題解決的な学習という、非常に対照的な教科に関する報告に基づいて、今後の具体的な実践開発の可能性を検討するとともに、前者に関しては、その新たな教科の学習を経験した生徒たちが、従来の教科とは異なる学習観を手に入れることになったのかどうかを定量的に分析した結果を踏まえて、汎用性の高い資質・能力の育成に資する教育に関する考察を深めたい。

算数科における資質・能力の育成を目指した授業の創造

～どのように「問い」・「問い返す」かに焦点をあてて～

浦郷 淳（佐賀大学教育学部附属小学校）

1. どのような「問い」を創るのか

「問い」には、教師が「問う」ことと、児童が持つ「問い」があろう。ここでは、児童が自分の中の「問い」を創り更新していくかが要点であるという立場から、論を進めていきたい。

児童には、問題を見た時に「どうなるのかな？」という「問い」を持たせたい。「問い」を持つ手立ては幾つもあるが、その1つは、未習であっても既習内容の知識を用いて解けるような問題を提示することではないか。例として、6年生の分数の割り算の導入で具体的な児童の姿をもとに考えてみよう。次のような問題を提示する。すると、児童はどのような答えを出すだろうか。

$\square \div \frac{1}{4}$ の答えが整数になりました。 \square の中にはどんな数が入りますか。

\square の中に入る数は、いくつもある。まず、かけ算のイメージがある子は、 \square の中に整数を入れる（授業を行った学級では「4」と答える児童が見られた）。しかし、それでは説明が難しい。逆数を使って説明しようとするも、まだ習っていないため、うまく伝わらないのである。1じゃないの？というようなことを言う子もいる。次に、「同じ数で割れば1になる」という知識を持っている子が、 \square の中に同じ分数を入れる。そこでは分数の割り算を行ってはいいるが、演算の思考としては「同じ数で割れば1」という考えに基づいている。さらに、 \square の中に0を入れる子もいる。「0も整数である」ということ。そして、わられる数には0を入れることができること。これらの知識を持って成り立つ式である。他にも、 \square に1を入れる児童もいた。この数字が出された場面では、1を入れた児童の発言をきっかけに、1を $4/4$ に置き換えられること。それをもとに $1/4$ が4つあるということを根拠に、答えを導き出す児童たちの姿があった。

この問題では、「逆数をかける」という単線的な知識に向かうのではなく、様々に出される数に「どうなるのかな？」という「問い」を児童は持ち続けていた。そのような「問い」が持てるような提示が、まずは必要であろう。

2. どのような「問い返し」を行うのか

しかし、面白い「問い」を児童が持てたとしても、そこから、教師がいかに「問い返すか」が今度は肝要となる。児童の発言をそのまま教師がオウム返しするようなことではなく、児童の発言を他の児童の発言によって広げていく、不足する部分に気づくように「問い返す」ことが求められる。児童の言葉は曖昧な部分も多い。その曖昧な部分を教師が聞き取り、気づくように、さらには、児童の「問い」が連続するように、「問い返し」を行っていく必要がある。

以上のような「問い」と「問い返し」を出発点として、算数科で求める資質や能力の育成を目指していくことができないだろうか。

中学校における「グローバルシティズンシップ教育」の可能性

～研究開発学校における新教科設立の取組から～

松倉紗野香（埼玉県上尾市立東中学校）

1. はじめに

本校は昨年度（平成27年度）から文部科学省より「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」を設立し全校で中学校の教育課程における「シティズンシップ教育」のあり方を教材開発・評価研究・教員研修の観点から研究している。

配当時間：年間 1年生 50時間 2・3年生 70時間

（「総合的な学習の時間」を本科に充てる）

*昨年度：全学年年間35時間

学習形態：教師を「ファシリテーター」とした参加型学習

学習内容：まちづくり 学校づくり 開発 環境 紛争 平和 人権 教育 ジェンダー
多文化共生 難民 貧困 国際協力 等

評価：学習した内容を踏まえ、ワークシート等やグループ活動のまとめからポートフォリオ評価を行い、文章記述で行う

2. 研究の目的

本研究は、持続可能な社会の担い手を育むため、生徒一人ひとりの社会参画意識の向上とグローバルシティズンとしての資質・能力の育成を図ることを目的として、①18歳選挙権実施に向けた社会参画意識の向上②持続可能な社会づくりの担い手を育成③多様な他者と協働できる力の習得の3つを柱として研究・実践を重ねている。

3. 昨年度の取組から

①教材開発・授業実践

例<難民問題を考えよう>

戦争に追われ、平和に暮らしていた家を離れるときに何を持って逃げるのか、ロールプレイを通して体験した。一つのグループを一つの家族として、話し合いを進めた。日常の暮らしから「難民」になる過程に触れながら、国際社会が抱える難民を巡る課題について気づき、考えることができた。



②評価研究

目指す生徒像や、単元のねらいを明確にして活動やプレゼンテーション時における「ルーブリック」を作成し、評価を行っている。

③教員研修

「グローバルシティズンシップ科」を進めるためには教員研修を欠かすことができない。本校ではグローバルシティズンシップに関わる教員研修を3つ（課題研修・プレ授業・外部講師による研修）に分け、実施している。

グローバル・シティズンシップ科における学習観の検討

伊藤慎悟（上智大学大学院）・廣瀬英子（上智大学）

1. 問題と目的

児童・生徒の「学習とはどのようなものか」という認識は学習観と呼ばれ、学習目標や動機づけ等と並び学習者の学習行動を支える重要な認知的な要因の一つとされている。

今後、資質・能力の育成を目指した授業が目指され、いわゆる“アクティブ・ラーニング”である新しい授業が創造される中で、生徒の授業に対する学習観は変わるのであるだろうか。本研究では、中学校で初の試みである GCE（グローバル・シティズンシップ・エデュケーション）を行っている埼玉県上尾市立東中学校に着目し、GCE の授業に対しての学習観と既存の教科に対しての学習観を比較することで、以下の 2 つの仮説を検討する。

仮説 1：もし、児童・生徒が個々の教科に対して異なる学習観を持っているのであれば、既存の教科相互のいずれの間において、学習観に差が見られると考えられる。

仮説 2：もし、児童・生徒が GCE に対してのみ異なる学習観を持っているのであれば、既存の教科間では学習観に差が見られず、既存の教科と GCE の学習観の間に差が見られると考えられる。

2. 方法

調査対象・調査時期：埼玉県上尾市立東中学校の 1-3 年生の生徒を対象に、2016 年 3 月の HR 中に各担任教師の指示に従って実施された。

調査項目：GCE と各教科にそれぞれに対する学習観を 8 項目からなる学習観尺度を用いて測定した。学習観尺度は、授業で習った事を色々な事と関連付けて理解し覚えることを重視する「習得因子」と、実際に行動したり他者の意見を聞いたりすることでより深く多様に学ぶことを重視する「協同因子」の 2 つの下位尺度から構成されていた。各教科はクラスごとに、英語、国語、数学、社会のいずれかを設定した。

3. 結果と考察

欠損や不備のあるものを除いた 354 名を分析対象とし、GCE と各教科にそれぞれに対して学習観尺度の下位尺度ごとに平均値を算出し、活用得点と協同得点とした。

仮説 1 の検討：各教科の学習観尺度の各下位尺度について、教科（英語/国語/数学/社会）を参加者間要因とする 1 元配置の分散分析を行った結果、習得得点と（ $F(3, 350) = 0.99, p = .399$ ）、協同得点ともに（ $F(3, 350) = 0.53, p = .984$ ）有意ではなかった。

仮説 2 の検討：GCE と各教科の学習観尺度の下位尺度について、授業形態（GCE/教科）を参加者内要因、教科（英語/国語/数学/社会）を参加者間要因とする 2×4 の混合配置の分散分析を行ったところ、習得得点と協同得点ともに、授業形態の主効果のみが有意であった（習得： $F(1, 350) = 22.67, p < .001$ ；協同： $F(1, 350) = 21.58, p < .001$ ）。このことから、仮説 2 が支持され、資質・能力の育成を目指した授業を行うことで、生徒は従来の授業とは異なる学習観を持つと考えられる。

【自由研究発表】

コーディネータ：谷口育史（近大姫路大学）

- 1) 「国語科における書く能力の評価に関する研究
ーモデレーション法による評価研修を手がかりにー」
香田健治（関西福祉科学大学）
- 2) 「個人史を題材としたモラルジレンマ授業の開発と実践」
竹村直紀（上智大学大学院）
- 3) 「日本とイランにおける青年期女性 子育て観の比較研究」
小山貴博（東京YMCA社会体育保育専門学校）・野村昂平（星城大学）
- 4) 「学校教育（特別活動）と地域の連携・協働を目指した参画型ボランティア活動
～10年間の取り組みと成果からの考察～」
藤原靖浩（大阪市立大学）
- 5) 「一人ひとりが活動を深めていく総合的な学習時間の展開
～「わたしは神戸観光大使」の実践から」
人見修一（神戸市立美野丘小学校）

※研究発表1件につき発表20分+討論10分

国語科における書く能力の評価に関する研究

－モデレーション法による評価研修を手がかりに－

香田健治 (関西福祉科学大学)

1. 問題の所在と研究目的

周知のように、中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理におけるキーワードは、アクティブ・ラーニングである。このアクティブ・ラーニングの重要点は、主体的・対話的で深い学びである。すなわち、第1に、子どもが学習活動に見通しをもつとともに、自己の学習を振り返り、主体的に学習を継続すること。第2に、子どもが他者と協働的・対話的な関わりを通して、自己の見方・考え方を広げたり深めたりすること。第3に、子どもが知識や技能を習得したり、それを活用して、問題解決のための活動を行ったりして深く学ぶことである。

今後、アクティブ・ラーニングが実施され、レポートや新聞などの作品、プレゼンテーションや口頭発表、実演などを評価することとなる。つまり、知識・技能を活用し、問題解決や課題解決を通して評価するパフォーマンス評価が必要視されるのである。

しかしながら、それらをどのように評価し、学習指導の改善に活かすかについては、教師個々に任されているのが現状といえよう。すなわち、学習評価の信頼性が課題であるといえるのである。

そこで、本研究では、国語科における子どもの作品について、モデレーション法を用いた研修を実施し、「書く能力」の評価についての教師間の差異を明らかにすることを目的とする。

2. 研究対象と方法

本研究では、第4学年の国語科「動いて 考えて また動く」における子ども作品であるリーフレットをモデレーション法の手順(図1)で評価研修を実施した。

- ① 予め、数個の観点を用いて児童生徒の作品を少なくとも3人が評価資料を読み、0～5点で採点し、その特徴を記述する。
(5. 素晴らしい、4. 良い、3. 普通、2. あと一歩、1. 努力が必要、0. 記述なし)
- ② それぞれの観点について各評価資料の採点と特徴について交流する。
- ③ それぞれの観点について協議し、構成要素を抽出する。
- ④ ルーブリックを作成し、各レベルにおける指導の手立てについて検討する。

図1 モデレーション法の手順

3. 総括と今後の課題

「総括と今後の課題」の詳細については、本学会発表当日に報告する。

〔参考文献〕

- 1) 香田健治・佐藤真「ルーブリック開発のためのグループ・モデレーションの方法に関する研究－『総合的な学習』におけるポートフォリオ評価を中心として－」『学校教育研究・第21号』日本学校教育学会、2006年、192頁～204頁。
- 2) 香田健治・佐藤真「グループ・モデレーション法による評価研修の実践的な意義－生活科におけるルーブリック設定を通して－」『せいかつか&そうごう・第14号』日本生活科・総合的学習教育学会、2007年、86頁～93頁。

個人史を題材としたモラルジレンマ授業の開発と実践

竹村直記（上智大学大学院）

1. モラルジレンマ授業について

これまで日本においてモラルジレンマ教材を用いた道德の授業実践は、荒木紀幸によって開発されてきた。それに対して近年、荒木の方法は子どもの個人内対話が重視されており、個人間対話の大切さが顧みられていないとの批判が浅沼茂によって行われた。では、現在このように盛んに議論されるモラルジレンマ授業とはどのような授業なのか。

モラルジレンマ授業の特徴は、価値葛藤の場面を扱うこと、そして子どもに道德の内容ではなく、判断力を教える点にある。それは、これまでの道德の授業にはまず教えるべき内容があること、そして子どもの学習は、その内容を理解することであったことと比べ大きく異なっている。1つの教材を検討してその違いを明確化する。「リレー選手になれなかったけど」という教材がある。主人公は運動会のクラス対抗のリレー選手になるために努力していた。しかし、選考レースでライバルに敗れ挫折した。落ち込む主人公に、友達が応援団のリーダーになるように頼みに来る。主人公は始め悔しさを協力する気にはなれない。その後、友達の説得に応じることにする。運動会が終わった時、友人より感謝の気持ちを伝えられた主人公は晴れ晴れとした気持ちになる。

この教材で、従来の道德の授業では次のように発問を設定する。例えば「どうして主人公は応援団のリーダーを引き受けたのか」や、「友人はどうして主人公に応援団のリーダーを頼んだのか」である。学ぶ内容は主人公が友人の自分を励まそうとする気持ちに応えたこと、友人は主人公がやりがいを失い落ち込んでいるのをみて励まそうとしたことなどである。一方、モラルジレンマ授業では発問は「あなたなら応援団のリーダーを引き受けますか」になる。子どもは、リレー選手になることができなかつた悔しい私、励ましてくれる友人に反発する惨めな私、ライバルの気持ちを斟酌する私などを内面に、あるいは友達の発話の中より発見する。そして、このように複数の、場合によっては分裂した私を引き受けて考えることを求める。モラルジレンマ授業は価値葛藤の場面を構築し、子どもに判断を求めるものとなっている。子どもは、悩む私を知り、あるいはさらけ出し、クラスの友達もまた悩んでいることを了解した上で、判断の理由を決める。

2. 本発表の目的と概要

本研究の目的は、個人史を題材としたモラルジレンマ授業の開発と実践の方略を明らかにすることである。これまでモラルジレンマ授業は、あらかじめ用意された題材を使用するという方法で紹介されてきている。しかし、その方法には課題がある。それは、用意された題材が必ずしも子どもにとって切実な問題とはならないことである。上に例を挙げたように、モラルジレンマ題材を用いた授業はその過程に自己反省の過程を含むものであるため、題材の切実性が道德的判断の質に影響を与えるのである。モラルジレンマ題材の子どもに対する切実性が最大化する場合は、子どもの経験を教材化する場合である。つまり、子どもの個人史から題材が抽出される場合である。しかし、経験を価値葛藤の形式へと再構成することは容易ではないことが予想される。そこで本発表では、個人史を題材化するまでの過程を分析し、そこに含まれる困難と、個人史を扱う利点を明らかにすることを試みる。それによって、個人史を題材としたモラルジレンマ開発の過程を方法化することを目指す。研究の第1段階として本発表は、教師による教材開発の過程を扱う。

日本とイランにおける青年期女性 子育て観の比較検討

-子どもを取り巻く環境に着目して-

小山貴博（東京 YMCA 社会体育保育専門学校専任講師）

野村昂平（星城大学学修支援課）

1. 目的

本発表の目的は、日本とイランの青年期女性の子育て観について、比較検討および類型化を実施し、日本とイランの子育てにおける環境面での現状と課題について明らかにすることである。

子育てを取り巻く日本の状況は、昨今の経済事情から、結婚、出産後も就業せざるを得ない女性が増えており、都市部を中心に待機児童問題が生じ、保育所および保育士の整備が課題となっている。また保育所に入所できない場合、無認可保育所に子どもを預けるか、仕事を辞め、女性自ら子育てをするという状況である。このように、女性一人ひとりの双肩に、子育ての負担がかかっていることが、日本の子育てを取り巻く状況といえよう。

他方イランは、2002 年度より都市部における高等教育進学者数の増加に伴い、女性の社会進出も目立ちはじめた。

就労後、結婚および妊娠を遂げた場合、就労する女性を支えるのは、家族および親戚縁者をはじめとした社会関係資本である。イランでは、女性の子育てについて行政の支援が行き届いているとは言い難いものの、一定の機能を果たしている。

2. 方法

本発表では、インタビューを中心とした半構造的質的調査方法を採用し、日本とイランにおける青年期女性が有する子育て観を明らかにするとともに、両国における子育ての現状と課題について考察を行う。青年期女性は、未婚であれ既婚であれ、子育てを将来的にスタートさせる段階にある。また子どもがいる女性の場合でも、乳幼児である場合が多く、子育てが始まったばかりである。本発表では、こうした青年期女性に焦点を当てることで、両国の子育てを取り巻く状況を環境面から客観的に捉えることを目指す。

3. 結論

日本とイランの青年期女性が有する子育て観を比較検討した結果、日本は、“理念重視型”、イランは、“方法重視型”に類型化された。これより文化的社会的状況から、日本に比べ、イランの青年期女性は子育てを現実的なものとして捉える傾向にあることが窺える。これは、文化的社会的状況が子育てのスタートラインにある青年期女性の子育て観に、少なからず影響を与えているといえる。

学校教育（特別活動）と地域の連携・協働を目指した参画型ボランティア活動 ～10年間の取り組みと成果からの考察～

藤原靖浩（大阪市立大学特任講師）

1. 問題と目的

2013年に閣議決定された第2期教育振興基本計画に基づき、2016年現在まで学校教育現場では、社会で生き抜く力の養成、未来への飛躍を実現する人材の養成、学びのセーフティネットの構築、絆づくりと活力あるコミュニティの形成という4つの基本的な方向性に基づいたさまざまな取り組みを実践してきた。しかしながら、4人に1人が高齢者という急激な少子高齢化、グローバル化や情報化の進展による見通し困難な社会など、未だ教育における課題は山積している状態にある。2015年に出された『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）』でも、子どもの規範意識の低下や学校が抱える課題の複雑化や困難化が指摘され、「社会に開かれた教育課程」として学校と地域の連携・協働の必要性が改めて強調されている。そこで、発表の目的は、学校と地域の連携という教育の大きな課題への取り組みとして、子どもたちが学校教育（特別活動）で育んださまざまな資質・能力を発揮し、地域活動に参画する「参画型ボランティア活動」について、事例を踏まえた効果の検証を行うこと、そして、活動を共にしてきた子どもたちの人間的な成長、社会的な資質や能力の成長について考察する。

2. 参画型ボランティア活動～10年間の取り組み～

これまでも複数回に渡って、発表者は兵庫県神戸市北区において実践されてきた参画型ボランティア活動の事例を取り上げ、アンケート調査や聞き取り調査などによって、その効果を検証してきた。その中で、子どもたちが育んできた資質や能力、地域への愛着や地域とのつながりを深めていく姿などを明らかにしてきた。本発表では、それらの活動を10年間に渡って継続した結果として、中学1年時から高等学校、大学へと進学してからも活動に参画しつづけてきた子どもたちについて取り上げる。なお、事例の詳細については当日に発表を行う。

3. 結果と考察

今後、地域からの学校改革・地域創生が叫ばれる中、コミュニティ・スクールなど、地域のニーズにあった学校づくりが今後より一層加速していくことが予想される。そのような中で、既存の学校と地域の連携・協働の体制では、両者がお互いに十分な機能をはっきできない場面が生じると考えられる。

本発表では、地域が学校の子どもの「受け皿」となって、子どもたちの活躍の場を創出する「参画型ボランティア活動」の実践を取り上げ、10年間の実践の中で成長してきた子どもの姿を基に考察する。そして、その結果、子どもたちが地域に関わる中でどのような学びを深めてきたのか、さらにどのような資質や能力を見につけてきたのかを少しでも明らかにすることができることを目指している。

このような長期間にわたる実践の記録を分析することは、今後の学校と地域の連携・協働の在り方を模索する上で、1つの事例となることが期待できる。

一人ひとりが活動を深めていく総合的な学習時間の展開

「わたしは神戸観光大使」の実践から

人見修一(神戸市立美野丘小学校)

1. はじめに

神戸市には、「神戸港」「神戸空港」「震災復興」の大きな問題と、「少子高齢化」など、今日的な問題が数多く存在する。また、これからの時代を担う基幹産業として、「美しい自然にふれあう観光」があげられている。加えて追究の方法は、昨年同様一人ひとりがテーマをもち、それぞれに追究していくこととした。

2. 課題設定の経過

昨年は、神戸空港の現状を関空と比べ、存続にかかわる条件の見直しと空港の更なる活性化を目指し、「神戸観光ツアー」を一人ひとり開発した。4月に「三宮に多くの観光客が来ている」という情報から、観光として実態を調べてみたいと考えようになった。そこで、三宮近辺で実際に調べることができる観光地として、「旧居留地」・「南京町」・「北野異人館」の3か所を取り上げた。

3. 学習の流れ (全 40 時間)

- ①美野丘の七不思議 8 時間
- ②神戸観光大使になろう 14 時間
 - ㊦ 開港の歴史を調べよう (4 時間)
 - ㊧ 神戸市の観光地を調べよう (10 時間) 5 月・6 月
- ③ わたしは神戸観光大使 18 時間
 - ㊦ 観光大使として働いてみよう (15 時間) 9 月・10 月
神戸市観光振興局観光コンベンション課の係長と学習
 - ㊧ 観光大使を伝えよう (3 時間) 4 年生に
PRのDVDは、居留地のホームページにアップされた。

4. 子供の変容

子ども自身が感じた自分の変容。

- ①会う人と、自分からすすんで話ができるようになった。(22 人)
- ②授業中の発言が少し増えた。(13 人)
- ③何でも挑戦するようになってきた。(9 人)
- ④友だちに優しく話ができるようになった。(8 人)

5. おわりに

今回の「神戸観光大使」では、多くの社会事象と直接出会い、社会のしくみや人々の生き方と出会うことができた。何より、大人の、気配りと、優しさに支えられた活動であった。係長からは、この学習はこれからの生き方に繋がるとエールをいただいた。振り返りカードに書かれる子供の感想には、大人への感謝の言葉と、神戸市民としての誇りを謳う言葉が書き込まれていた。



【分科会C】 4 技能をバランス良く育てる英語教育Ⅱ

コーディネーター：加藤幸次（本会会長）
プレゼンター：伊藤静香（帝京平成大学）
Will Simpson（明海大学）

この分科会では、2020年を目指して行われようとしている「小学校の英語教育」について、2つの方向から考えることにする。

第1日目は、英語教育をどのように行うべきかという実践について、現在、実践上、大きな問題となっている「学級担任とALTのチームティーティング」に焦点を当てて考えることとする。

第2日目は、実践を取り囲んでいる諸問題について、より広い視野から考えることとする。

1. 分科会A 小学校の英語指導における工夫：「学級担任とALTのチームティーティング」

- 1) 単元指導計画 (Unit Plan) について (伊藤)
- 2) 本時の指導案 (Lesson Plan □/□) について (伊藤)
- 3) 本時の指導案に基づく「モデル・ティーチング」(Model Teaching)
学級担任：(伊藤)、ALT (Simpson) による実践事例
- 4) 質疑・応答 (Question and Answer Session)
司会 (加藤)
 - ・本時の指導について感想 (伊藤、Simpson)
 - ・フロアーからの質問・コメント

2. 分科会C 小学校の英語教育をめぐる諸問題：「英語の早期化・教科化」

- 1) トーク・セッション (Talk Session)
 - ・ My experience of the teaching English in China and Japan (Simpson)
 - ・ 小学校の英語教育をめぐる教師の意識調査をベースに (伊藤)
 - ・ 『ここが知りたい！小学校の英語指導50の疑問』の構成をめぐって (加藤)
- 2) 質疑・応答 (Question and Answer Session)
司会 (加藤)
 - ・ フロアーからの質問・コメント
- 3) まとめ

【分科会D】 幼保小連携と生活科・総合を核としたカリキュラムの創造

コーディネータ：鈴木正敏（兵庫教育大学）

実践報告：鈴木美佐緒（仙台市立広瀬小学校）

寶來生志子（横浜市子ども青少年局）

1. 学習指導要領・幼稚園教育要領の改訂と幼保小連携

このたび、学習指導要領と幼稚園教育要領が改訂の準備にかかっている。そこで議論されているのが、教育目標・内容、学習・指導方法、評価等を一体として捉えることである。特に、方法に関しては「アクティブ・ラーニング」が重視されており、生活科・総合などが学習の改革の先端となりうる存在であるといえる。また、今回の改訂では、幼児教育から小学校にかけて「学びに向かう力」を育てることで、生涯学び続けるような姿勢を培うことをねらいとしている。幼児期に行われている「遊びを通しての総合的な指導」が、小学校以上の「個別の知識や技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」にどうつながるかを、今後どう具体化していくのかが中心的な課題となっている。

こうした力は、すでに幼児期、あるいは乳児期にその芽生えが見られるものであり、小学校に入ってからゼロスタートではない。乳幼児期に萌芽をもつ子どもたちの「学びに向かう力」をつなげていくためには、それぞれの園と学校がお互いに意識をもち、連続性をもったものとして子どもの学びを捉えなくてはならない。この縦のつながりを創り上げるために、1園1校の単位で積み上げられた実践を深く理解するとともに、その知見をさらに横へとつなげていくための手だてが必要となる。

2. 幼保小連携の実践とアプローチ・スタートカリキュラムの実際

そこで本分科会では、仙台市の愛子幼稚園と広瀬小学校の実践をもとに、カリキュラムの縦のつながり、子ども同士のつながり、教師同士のつながり、さらに保護者同士のつながりを模索した事例を、鈴木美佐緒先生からご報告いただく。ここから、幼保小連携の実践をどのように進めるべきかについて考えていきたい。

また、スタートカリキュラムの好例として、自分の学習活動に対する充実感、達成感、自己有能感、一体感などといった心情を大切にしながら子どもの主体的な学びを進めた事例を寶來生志子先生よりご報告いただく。小学校段階で、主体的で総合的な遊びを通じた学びを経験した子どもたちをどのように受け止め、一人ひとりの心もちや意欲に寄り添いながら、どのように学習活動を構成していくべきかについて議論したい。お二人の提案を踏まえ、参加者とともにこれからの新しい学びのあり方について探っていけたらと考える。

幼保小連携と生活科・総合的な学習の時間を核としたカリキュラムの創造

～愛子幼稚園と広瀬小学校の連携～

鈴木美佐緒（仙台市立広瀬小学校）

今日、核家族や少子化などが進行する中で、人と関わる力を養うことの大切さが一層求められている。幼稚園・保育所と小学校の交流活動は、異年齢の子供の関わりを通して、人と関わる力を培うことができるという点で大変価値のあるものである。

また、幼保小交流は、園児にとって自分の近い未来を見通すことになり、児童にとっては、かつての自分自身を振り返る場となる。園児と児童が互いに関わることにより、自分の成長を見つめることができるようになる。

小学校において、児童が幼保小交流を進める際は、幼稚園での遊びを通して学んだことを先行経験とし、その教育の成果が小学校以降の生活や学習に生かされるようにしていくことが大切である。そのためには、幼児期から児童期への発達の連続性や、学びの連続性を確保していくことが重要である。



1 幼保小のカリキュラムをつなぐ

- ① 幼保小が共同でカリキュラムを作成 ②他教科との関連を踏まえる

2 幼保小の子供と子供をつなぐ

- ① 相互のねらいを確認 ②交流後の振り返りから次の活動内容を検討

3 幼保小の教師と教師をつなぐ

- ① 保育や授業を互いに参観 ②園児と児童の交流活動 ③事例を持ち寄り話し合い

4 幼保小の保護者と保護者をつなぐ

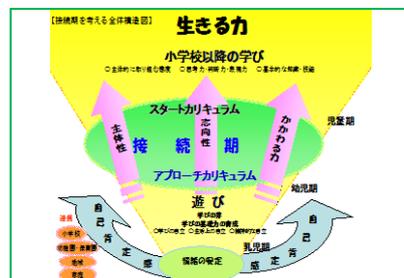
子どもが手応えを感じられるカリキュラムを創る ～幼保小連携で育ちと学びをつなげて～

寶來生志子（横浜市こども青少年局）

1. ゼロからのスタートじゃない！スタートカリキュラム

乳幼児期の子どもは、楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいる。遊びを中心として、頭も心も体も動かして、様々な対象と直接かかわりながら、まさにアクティブに学んでいるのである。

入学当初のスタートカリキュラムにおいて、乳幼児期からの育ちや学びを生かす活動や環境を意図的に構成することで、子どもは安心して、自信や意欲をもって自己発揮できるようになると考えた。「小学校1年生は、ゼロからのスタートではない」という、子どもを取り巻く大人の「発想の転換」が鍵であるといえる。そして、「子どもは、学ぶ意欲と学ぶ力をもった有能な学び手である」という肯定的な子ども観を幼保小の先生方で共有することが、幼保小連携の大切な視点であると考えた。



2. 一人ひとりの思いや願いを実現していく学習過程を大切にしたい実践報告



(1) 生活科を中核としたスタートカリキュラム

「大岡小はてな？びっくり！ぼうけんたい！！」

- ①一人ひとりが認められる場を大切にする
- ②わくわく感を大切にする
- ③人とのかかわりをたくさんもてる環境を構成する

(2) 「音のはてな？びっくり！音がくたい！！」

- ①目の前の子どもの実態を受け止め、単元を立ち上げる
- ②本物から学ぶ
- ③ホットなうちの振り返りで、感情の交流を重視する



3. 手応えが「学びに向かう力」を育成していく

価値ある体験を通して気づき生まれ、自分の学習活動に対する充実感、達成感、自己有能感、一体感などの手応えをつかむ。そのことが子どもの安定的で持続的な「学びに向かう力」を育成していく。このような手応えを感じられるカリキュラムを創るためには、耕しや種まきの時間が必要である。それは、生活の中の子どもの言葉から活動を立ち上げたり、子どもの気持ちに寄り添って教師が働きかけたりしながら、子どもの疑問や驚きを「見つけたい」「解決したい」「やってみよう」などの思いにつないでいく営みである。教師自身が育てたい子ども像と資質・能力、教科等のねらいをしっかりと見極め、常にアンテナを高くして、子どもの言葉に耳を傾けることを続けていきたい。

【シンポジウム】

「子どもの事実で授業を創るーカリキュラム・マネジメントを超えて」

コーディネータ：奈須正裕（上智大学）

シンポジスト：浅沼 茂（東京学芸大学）

加藤幸次（本会会長）

野村ゆかり（高知市立潮江南小学校）

宮川啓一（岐阜聖徳学園大学）

1. カリキュラムに「横串」を通す

次期学習指導要領において、カリキュラム・マネジメントはアクティブ・ラーニングと並ぶキーワードとして、早くから位置づけられてきた。

カリキュラム・マネジメントという言葉から多くの学校と教師がイメージするのは、いわゆるPDC Aサイクルの適切且つ迅速な循環により、ナショナル・カリキュラムとしての学習指導要領を足場に各学校が自律的・創造的に編成した教育課程（スクール・カリキュラム）を、目的合理的・効率的に実現すべく、その学校が有する様々なリソースを効果的・戦略的に配分・運用することであろう。

もちろん、今回も引き続き、この側面は重要視されてはいる。しかし、それと併せて、教科横断的な視点のなおいっそうの重視と日常化を、カリキュラム・マネジメントという言葉によって強調し、実現しようとの意図が濃厚である。それは、前回改訂において「言語活動」をすべての教科で推進するというアプローチにより、カリキュラムに「横串」を通そうという流れの延長線上にあるものと解釈しうる。諸般の事情により、前回は「言語活動」に留まらざるを得なかった「横串」を、さらに広範なものとして明確且つ構造的に通していこうとの動きが、今回、カリキュラム・マネジメントのもう1つの側面として提起されているのである。

2. 子どもの視点に立つ

このような動きは、今後の学校におけるカリキュラムと授業にどのような影響を与えるのか。各教科の内部論理や指導する教師の都合ではなく、「子どもの視点に立つ」ことを明言し大胆な改革を推し進めている次期学習指導要領ではあるが、「横串」が真に「子どもの視点に立つ」ことに貢献するには、その鍵を握るカリキュラム・マネジメントは、どのような質の営みとして日々の学校の中で展開される必要があるのか。

シンポジウムでは、この問題について、理論と実践の両面を有機的・構造的につなぎつつ、可能な限り多層的で闊達自在な議論がなされることを目指したい。なぜなら、そのような思考と対話の戦略こそが、カリキュラム・マネジメントという概念が抱え込みがちな硬直化から学校と教師を解き放ち、まだ見ぬ豊かな可能性や当初の計画に縛られない教育の創造へと私たちを導いてくれるのではないかと期待するからである。

子どもの事実で授業をつくるーカリキュラム・マネジメントを超えて

加藤幸次（本会会長）

6月21日に出された『取りまとめに向けた論点』は昨年8月5日に出された『論点整理（たたき台）』と大きく変わっていないように見える。次期学習指導要領は「これからの時代に求められる資質・能力の育成」をめざし、そのために「学校教育の改善・充実の好循環を生み出す『カリキュラム・マネジメント』の実現」を図るといふ。したがって、このカリキュラム・マネジメントという概念は次期学習指導要領における中心概念であり、牽引車の役割を担うと述べている。「総則」はこの概念の解説になるという。より詳しくは、総則は①何ができるようになるか（教育目標）②何を学ぶか（教育課程の編成）③どのように学ぶか（学習指導）④何が身についたか（学習評価）⑤子供の発達をどのように支援するか（基盤づくり）⑥実施するために何が必要か（チーム学校）の視点より記述されるという。この6つの視点を整理しなおすと、①は文科省によって従来どおり学習指導要領の中で規定されるであろう。各学校は、学習指導要領に規定された①をうけて、②「学校の教育課程」③「年間・単元指導計画」および「指導案の策定と実施」④「学習評価」を行うことになる。明らかに、⑤と⑥は各学校の②、③、④の教育活動のための条件整備である。ここでは、「カリキュラム・マネジメント」について次の2つ観点から考えてみる。

1. 「学校の教育課程」の編成と実践

「教育目標」から始まる教育課程の構成原理は従来の在り方と全く変わらない。あえて言っておけば、学習指導要領の②、③、④への書き込みが“分厚くなり”すぎると、各学校に期待されている②「学校の教育課程」編成の自由度が“薄い”ものになりかねない。次期学習指導要領の中心概念であるカリキュラム・マネジメントは、まずは、②、すなわち、各学校の教育課程の編成に始まる。ここでの焦点は『社会に開かれた教育課程』であり、『各教科等を学ぶ意義と教科等横断的な視点を踏まえた教育課程の編成』にある。各学校が「資質・能力の育成」という目標をどのように解釈して、特色ある教育課程を編成できるかが、大きなポイントになる。次に、③、学習指導（授業）は子供たちの『主体的・対話的な深い学び』をめざす「アクティブ・ラーニング」を重視したものでなくてはならない、という点である。当然、④の学習評価は「主体的・対話的な深い学び」が成立していたかどうかという点からなされるべきである。

2. 教育課程改善の「システム」と実施

UNESCOは②、③、④を「意図」、「実践」、「達成」カリキュラムと峻別してとらえ、これらの間のズレに着目している。カリキュラム・マネジメントが目指す学校の教育課程の改善システム、すなわち、PDCAサイクルは②、③、④の間に生じるズレを契機にして、生じたズレを埋めつつ、一貫性を高めていくプロセスにかかわる「マネジメント」と考えられる。したがって、地域社会の支援を受けつつ、学校内に革新的な研究推進体制を整えることが、極めて重要になってくる。「チーム学校」という概念は新しいティーム・ティーティング体制と言ってよく、小学校では学年ティーム、中学校では教科ティームを組んで特色ある学校の教育課程を編成するところから始まる。

これまでの実践のふりかえり カリキュラム・マネジメントの視点から

野村ゆかり（高知市立潮江南小学校）

1. これまでの実践をふりかえって … 10年サイクルのモラトリアムと転機

教職経験10年目には自らの授業スタイルに疑問をもち、主体的な学び手を育てることを目的とした研究会に所属した。20年目には、高知県教育センターの長期研修生となり、「子どもたちを生きさせたことばの使い手に（国語科総合単元学習）」をテーマに学び、その後、小学校学習指導要領改訂に伴い創設された「総合的な学習の時間」の完全実施前から研究に取り組み、地域を題材とする問題解決的な単元づくりの実践を行う中で、マネジメントの考え方に興味をもつようになった。30年目には、再度高知県教育センター長期研修生として国立教育政策研究所に派遣され、組織マネジメントを学ぶ機会を得た。

2. 組織マネジメントを学ぶ前と学んだ後

組織マネジメントを学ぶ前の第四小では、総合的な学習と教科・道徳・特別活動等との関連を図り、知のネットワーク化が図られるような学習のプランを立ててきた。地域の資源を活用し、教材化することは、0からのスタートではあるが、たった一つのひと・もの・こととの出会いからどんどん広がっていき、机上でプランを立てた時以上に発展していく醍醐味を味わった。龍馬という題材の強みもあり、官と民が協力し合った数々のイベントも行い、成功体験を味わってきた。ところが、だんだん自分自身には充実感はあるものの、学校全体の取り組みにならず、どうすれば取り組みが一過性に終わらず、あとに続くのだろうとさんざん悩み、組織マネジメントについて学び始めた。組織マネジメントを学んでから、問題は自分自身の思考・行動様式にあることに気づいた。また、実現に至る見通しをもって方略を練ってこなかったことに気づいた。自分自身が子どもの活動レベルで「〇〇しよう」というゴールイメージや子どもの学習計画のレベルのストーリーはあっても、行動することによってなにがどう変化するのかの予測や問題解決への見通しをもたず、結果オーライ的に「ただ一生懸命がんばります」と行動するのみであった。また、その単元が子どもたちに小学校6年間の総体として何を準備するのかという系統性をもって検討されていないこと、学習指導要領などの学びの基準からどうかという視点が弱かったことに気づいた。つまり、この活動を行うことで子どもたちにどういう力がつき、結果として学校教育目標を達成できるという、見通しをもって方略を練られていなかったのである。今後は、カリキュラム・マネジメントを学校経営の営みの中核に位置づけていこうと考えた。

3. 1期（第四小）・2期（横内小）・3期（潮江南小）の実践をカリキュラム・マネジメントの視点からみてみると

まず、3期ともに共通しているのは、テーマは『坂本龍馬』（観光）『食育』『防災』と異なるものの、子どもとともに学び、地域の人・もの・金・情報を知っていった過程である。相違点は、組織マネジメントを学んで展開した2期の『食育』からは、環境と人（チーム）づくりの両面に配慮するようになり、3期の『防災』は、学校・家庭・地域の課題でもあり、防災キャンプや今年2月に開催された「むすび塾」を契機として、現在潮江地区全体に拡がりをみせている。また、職として

も、自分の関心をテーマに担任や研究主任としてできる範囲が限られていた1期から、2期の後半からは主幹教諭となり、学校経営・運営に参画し、各種プロジェクトを担ったり、リエゾン教員として旭地区の小中連携にかかわったりした。3期では教頭となり、自分のテーマではなく、地域のテーマ、潮江地区全体に変わっていき、現在に至っている。

教育現場の文化的土壌

—母性原理的教育観の壁をどう越えるか—

宮川啓一（岐阜聖徳学園大学）

1. 問題の所在

先の学習指導要領（平成14年度から実施）は、現場にその精神・理念を根付かせないままに終熄してしまった。それと同時に、もはや多くの教育現場（特に中学校）では「生きる力」の文言は職員室のゴミ箱の中に捨て去られてしまっている。今回の学習指導要領でも「生きる力」の理念は変わらないと、文科省の文字は躍っているが、現場は相も変わらぬ旧来からの文化的土壌に埋没している。

その背景にあるのは、母性原理的教育観である。画一性・同一性・同質性を原理とする母性原理的教育観の基では、個の学びや活動を看取る視点が欠如している。これは結果として、コンピテンシー・ベースの教育観、経験主義的・構成主義的な学習観の育ちにくい文化土壌となっている。その他を列挙すると

- ・学校文化の中で徒弟的に育つ教師—足並み文化に埋没
- ・確かなスクールリーダーの不在—アクティブ・ラーニングの矮小化と目的化
- ・学力エリートでよい子だった若い教師—コンテンツ・ベースの研究や研修に腐心
- ・現場の文化の壁に埋もれてしまう志

等が問題として現場には所在する。

2. 育てたい資質・能力から授業をつくる

学校文化を越え、個性的で創造的な実践を生み出すためには、父性原理的な教育観を現場に育てることが必要である。そのためには、学習や活動場面だけでなく、行事や活動場面の原理、生徒指導観も含めた全ての学校生活をコンピテンシー・ベース（父性原理）でトータルにデザインすることである。特に個の自立や主体的活動を前面に押し出した行事は教師には見えやすく手応えも得やすい。

また、教科学習においても、コンテンツ・ベースの教科観から抜け出すためには、教科の側からではなく、育てたい資質・能力（コンピテンシー）の側から教科の有用性に迫ること、そのためのカリキュラムを教師自らの手で創りあげることである。つまりは、カリキュラム・ユーザーから脱却し、カリキュラム・メーカーに全ての教師になることを意味する。なぜなら、真の意味で教師が変わるには

- ・子どもの学びの事実から、自らの手で新しい学びを組織したとき
- ・手探りの中から学ばせるものを確信したとき
- ・その学びによって感動を共有し、子どもの成長を実感したとき
- ・その実感と手応えによって、新たな学びを組織したとき

（成田幸夫の「教師が変わるとき」より）

上記のサイクルを自ら仕掛けることによってしかないからである。

実は、これらは教師の意識改革に他ならない。先の学習指導要領のときと同じ轍は踏みたくないと心より願うものである。

