

授業改善を導くミドルリーダーの育成

～「総合的な学習の時間」を手掛かりとして

*佐藤 恭子・*本 園 愛 実

Developing Middle Leaders Who Can Improve Teaching
- Period for Integrated Studies As a Clue

SATO Kyoko and HONZU Manami

要 旨

学力の向上は教育政策の重要課題であり、この観点からみた場合、「総合的な学習の時間」は、学校の成果や学力とはテストの得点で測定されるものだけではないということを広く提示するという重要な役割を担っている。しかし、外形的な存在を超えて「総合的な学習の時間」が機能していくには課題が多く、その解決には「探究の過程」の質の向上が重要となる。「探究の過程」で養われる資質・能力を生涯に渡り学び続ける土台と考えた場合、生活世界の広がりとともに「問い」を深化させていくことが導かれる。これらの実現には、授業改善を牽引するミドルリーダーの存在が欠かせない。

こうした捉え方を基に、A校での実践では、学校グランドデザインを出発点とし、学校教育目標の具現化の視点から「総合的な学習の時間」の授業改善に取り組むことを試みた。全体計画、年間指導計画の作成、そして日々の授業改善と、教育活動の充実と改善に資するためには、管理職のリーダーシップの下、ミドルリーダーが実務的な中心となり、学び続ける教職員集団となっていくことが求められる。

Key words : カリキュラム・マネジメント、人材育成、生活世界、探究学習、探究の過程

はじめに

学力の向上は、教育政策の根幹に関わる重要課題である。カリキュラム、教員、入試など様々な領域の教育政策とその下に展開される諸施策の在り方に影響を及ぼしている。この観点からみた場合、今日、「総合的な学習の時間」は、学校の成果や学力とはテストの得点で測定されるものだけではないということを広く提示するという重要な役割を担っている。

しかし、外形的な存在を超えて「総合的な学習の時間」が機能し、それに象徴される、自律的な学校経営が展開されているかといえば、課題は多い。2018年のOECDによる日本の教育政策レビューでは、「総合的な学習の時間」の土台である全人教育 (holistic

education) を称賛しつつも、入試対応型の学力の育成が私費に大きく依拠し、デュアルシステムとなっていることが憂慮されている。「総合的な学習の時間」の意義として掲げられている「探究の過程」についても、時間と方法において現場での戸惑いがある。

2016年改訂の新学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」の下、学校づくりと同義のものとして、カリキュラム・マネジメントが定義された。言うまでもなく、その中心的な学びの場は、「総合的な学習の時間」である。「探究の過程」が実現していくためには、カリキュラム・マネジメントの中で授業改善が組織的に行われていく必要がある。その際には教育課程の編成・実施・評価・改善に実際に関わる教員の指導力とリーダーシップが必須となってくる。その期待に応え

* 教職大学院

ることができるのが、実務を行うミドルリーダーたちである。

とはいえ、学校をとりまく今日的状況から、ミドルリーダーに求められる資質・能力はかつて以上のものとなっており、さらに学校の人的構成によっては校内OJTだけでミドルリーダーを育成することが難しくなっている。したがって、多くの教職大学院がミドルリーダー育成を掲げるようになってきている。ただし、学校における人材育成の機能は、今後も強化していかなければならないし、大学院における、相対的・俯瞰的に教育活動をみていく視点は、学校現場において子どもの事実と向き合い、よりよい結果に導いていこうとする現実を下支えするためのものでなければ意味をなさない。

こうした問題意識に立った場合、ミドルリーダーとして求められる像として、「総合的な学習の時間」が「社会に開かれた教育課程」の典型であるという認識を基に、計画・実施・評価・改善に関わり、それらを通じて当該校の学力向上と人材育成に寄与する、を描くことができる。こうした学校づくりの主要部分のための知識とスキルを身につけるということは、教職大学院においても追求すべき重要なテーマである。

管見ではミドルリーダーの学校づくりに関わる資質・能力向上を「総合的な学習の時間」に凝縮させて論じた先行研究は見当たらない。「総合的な学習の時間」においては、創設期の平成10年代には歴史的な分析や課題認識を論じた研究が盛んであったが、その後は指導の在り方についての実践研究が主流になっている。本稿では、学校づくりの在り方を論ずる教育経営研究の視点からカリキュラム・マネジメントについて確認し、「探究の過程」の実現に向けた授業改善ならびに人材育成に関わるミドルリーダーの役割と取組について検討したい。

I 教育経営研究の視点からみた「総合的な学習の時間」

1. 教育経営研究とカリキュラム・マネジメントの結合

教育経営研究の主要テーマの一つに学校づくりがあり、教育基本法が定める教育の目的と目標の実現に向け、組織的活動の基礎的単位である学校が対象化されている。他方、同じく教育基本法の下であっても、

学校づくりについては、命令の発動に代表される学校管理という視点もある。しかしながら、経営という捉え方に立つなら、成員の全員参加・参画と自律が理念的に上位におかれ、命令の最小化が目指されることになる。

全員参加・参画と自律は、2017年改訂の新学習指導要領における、カリキュラム・マネジメントの定義にも織り込まれている。すなわち、カリキュラム・マネジメントの「三つの側面」として、子供の資質・能力の育成を第一義とした教科横断的な視点により、学校教育目標の実現のためのPDCA マネジメントサイクルの中で展開されるものであること、内外のリソースを活用し、教職員全員で取り組むものがあることなどが明示されている。

政策形成として見れば、教育経営研究とカリキュラム・マネジメントを結合させたのは、中央教育審議会教育課程部会の教育課程企画特別部会であり、そこでの主要アクターの一人は天笠茂であった。天笠は、学校経営の中心的な問いにカリキュラムの展開を置くことの有用性を主張してきた(天笠2011、2013)。学校経営とは、学校教育目標達成のために、人的物的資源を有機化し、効率とともに効果をあげていく動態的な営みである。その動態的な営みこそがカリキュラム・マネジメントである。

2. 「探究の過程」の質向上に向けて

学校教育活動の多様な成果を国内外に示すという点においても「総合的な学習の時間」は重要である。しかし、当の子供たちの成長に真に貢献するものでなければ、成果とはみなされなくなっていく。それを左右するのは「探究の過程」の質である。

OECDによる日本の教育政策レビュー(2018)は、全人教育(holistic education)を基盤として問題解決型学習(problem based learning)が展開されていることを高く評価している。一方でそれらが入試対応型学力とかい離してきたことを見抜いている。2017年改訂の学習指導要領が指示する「主体的・対話的で深い学び」による学習成果は、大学入試に接合していくことが計画され、その行程表も公表されている。とはいえ、入試を超え、生涯にわたり学び成長していくことに「総合的な学習の時間」で培われた資質・能力がどのように結びつくのか、そのような意味での社会的有用性が

広く認知されていかなければ、平成10年代の学力低下論拡大の二の舞になる。

国立教育政策研究所による学力・学習状況調査の分析では、「総合的な学習の時間」への取組は学力向上と相関することが示され、さらに令和元年度の分析では、「表現に至る探究の過程を意識した指導をしている学校は9割となっている」とされている。文科省が示す『総合的な学習の時間 解説』（以下、『解説』（2018）では、児童生徒の資質・能力を起点とすることや、そのための授業改善の視点が詳細に解説されている。

そうした動きを踏まえつつ、「探究の過程」を人間の思考の動的過程として学際的に捉えた場合、教育方法学研究者である田端健人の言及は示唆に富む。田端は現象学に属する哲学者たちの探究を基に、質的研究の「問い」には、「見せかけの問い」「情報収集のための問い」「既知の項から未知の項を割り出す問い」「哲学の問い」があり、とりわけ「哲学の問い」は、当事者を傍観者にさせないと言う（田端2011）。「総合的な学習の時間」の目標の一つである「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」という生涯学習の視点は、こうした理論と一体であるとも捉えることができる。

世界システムという点からの捉え方も可能である。ハーバマスが示す「システムによる生活世界の植民地化」は、産業社会が進展するにつれ、さらにその適用度を増す警告である。ハーバマスの視座は冷戦にあったが、その後においても私たちは高度な専門分業化、AI化の進行とともに、自律を喪失しやすい世界に生きている。そのことは無意識のレベルにも及ぶ。自律を喪失していても、そのことに気づく認識そのものをもたず、社会や組織に包接されているかいないかの二元論で判断し、包接されていないと感じるやそれに関わる、「排除しやすい」部分の攻撃に走る。「生活世界の植民地化」から派生する行為は、大学を含め様々な組織でも続いている。自分をとりまく、文化・社会やそれらが織りなす見えない意味空間の生成や構成について考える姿勢を子供たちに奨励することは、現在の大人たちができなかったことを次世代では実現してほしいと託すことでもある。

その際には、生活空間を拡大させていく視点から、「問い」を展開していくことが考えられる。生きてい

るという自己の身体への認識から始まり、生活している自分、生活をともにしている家族、学校生活をともに送っている学級や学年、生活の基盤がある地域、地域が属する市町村や県および国、それらを取り巻く諸外国、といった順次性を念頭に「問い」をいざなっていけば、「問い」の広がりや土台に常に「生きている自分」があることになり、質を深めていくことができる。その結果として、教育の専門家以外にも理解しやすい、体系的のあるカリキュラムにもなる。

抽象度が増していくなかで、「生きている自分」という土台に立ち返るには、「体験—考察」といった身体的経験と、個人として考えること、集団の中で協同的に考察すること、といった知的経験を組み込んでいくことも重要である。むしろ、体験と考察の重要性は『解説』においても示され、関係者にとっては当たり前のことである。しかし、ハーバマスの「生活世界の植民地化」を手掛かりとすると、身体的認識を含め、自分が属する生活世界に「問い」を通して非植民地であろうとすることは、生涯に渡り学び、考えていく姿勢の土台となっていくと捉えることが可能なのである。

3. ミドルリーダー＝授業改善のファシリテーター

全員の参加・参画と自律を促しつつ、「探究の過程」の質をあげようとする際のキーパーソンはミドルリーダーである。学校教育目標の達成のために「総合的な学習の時間」を明確に位置付けカリキュラム・マネジメントとして展開していけるかどうかは、校長の組織マネジメントに関する資質・能力による。校長のリーダーシップの重要性は『解説』はもとより実践モデル等でも種々示されてきた。しかし、実務を展開していく際の伴走者が必要である。すなわち、授業改善の視点をもちファシリテーターとなることのできるミドルリーダーは、「総合的な学習の時間」が機能していくために欠かせない。

「総合的な学習の時間」において授業改善の視点が重要であることは『解説』でも力説され、「主体的・対話的深い学び」のための授業改善について六つの留意点（これまでの実践の積み重ねを大事にする、授業方法や技術の改善に固執しない、通常の活動の質向上を主眼にする、単元や題材などのまとまりの中で考える、各教科の見方・考え方を大事にする、基礎的事項に課

題がある場合はその習得を優先する)まで記されている。

研修会などで中学校の教員から、進路選択関係の規定の行事と活動が変更しがたい状況となっているところに、どうやって、「探究の過程」の質をあげていけばいいのか、と質問を受けることがある。このことはOECDが指摘する入試対応型学力とのかい離に関連する問題でもあるが、生活世界の中で「問い」を広げ深め、自己と一体化させていくことにより、動機付けが高まるとともに、活動間の関連性が明確になり、編成・実施・評価・改善の過程が有機化されていくと考える。このような一連のカリキュラム・マネジメントの過程を効果的・効率的に進めることは、実務者でなければできない。

授業を改善していくという視点とその下で行われる実務は、他の教員にとって見本となり、資質向上を促す。成員の資質向上を第一義とするリーダーシップをサーバント・リーダーシップという。資質・能力向上の動機付けを高めるために、成員を信頼し裁量を与え、自律を促すリーダーシップは、近年、災害発生時などの瞬時の適切な判断が求められる時にも威力を発揮するとされ、注目されるようになった。学校のリーダーたちに求められるリーダーシップである。筆者の経験からも、優れた学校づくりに成功している校長たちは、ミドルリーダーに恵まれ、また、ミドルリーダーにカリキュラム・マネジメントを任せ、そのことによって意図的にミドルリーダーを育成していた。校長とミドルリーダーのサーバント・リーダーシップによって、組織全員が参加し参画する教育活動なのか否か、「探究の過程」の質が高いか否か、が決まる。

Ⅱ A小学校におけるミドルリーダーとしての実践

1. A小学校の学校教育目標とリーダーシップ

事例校は、北上川西部に広がる田園地帯にある。学区内には初代城主を鎌倉時代に遡る城址や、地域の重要な基幹交通であった鉄道の始発駅跡があるなど、歴史と伝統ある地域であり、A校も創立146年を迎えた。商店等が地域の賑わいの中心を担っていたが、現在は空き家も目立つようになってきており、児童数は10年前の約6割となった。

地域や家庭は学校に対しての理解があり、多くの

協力を得て教育活動を進めているが、学校支援者の固定化と高齢化が否めない部分も見られる。地域の戸数の減少と共に核家族が増え始めていることも影響してか、基本的な生活習慣の形成と表現力育成、良いと思うことを進んで行う姿を増やすことを課題としている。

そのような状況を受け、東日本大震災直後の平成24年度から学校教育目標を「志高く、未来を切り拓く子供の育成」とし、教育活動を進めている。平成26年には宮城県内で2校目となる学校運営協議会の設置校となり、「コミュニティ・スクール」として「地域と共にある学校」づくりを目指してきた。

教職員の年代層については、事例校においても初任者層・若手層が年々増えてきている。単学級の学校でありながら毎年初任者を迎えているが、校内研究を中心とした研修に励み、教職員集団としての組織力向上に努めている。

今年度は学校グランドデザインの重点の一つに、地域との「共育」「協育」に向けた環境づくりの充実を掲げている。これは、平成29年公示の小学校学習指導要領(以下、新学習指導要領)に示された「社会に開かれた教育課程」の実現を念頭に置いたものと捉えることができる。学校を取り巻く状況の適切な把握と、児童がこれから生きる時代を見据えた校長のリーダーシップがあり、よりよい学校づくりに邁進しているところである。

【学校教育目標】

「志高く、未来を切り拓く子供の育成」

【めざす児童像】

- かしこい子
 - ・自分の考えをもち、表現する子供
 - ・進んで課題解決に取り組む子供
 - ・よく考え、創意工夫する子供
- やさしい子
 - ・相手の気持ちを考え、やさしくする子供
 - ・互いのよさや違いを認め、尊重する子供
 - ・正しい価値観をもって行動する子供
- たくましい子
 - ・健康に関心をもち、進んで体を鍛える子供
 - ・安全な生活を心掛け、命を大切にすること
 - ・好奇心をもち、何事も最後までやり遂げる子供

【めざす教師像】

- 子供を愛し、教育への使命感と実践力のある教職員

- 学校課題の解決に向け、真摯に取り組む教職員
- 絶えず研鑽に励み、計画性、柔軟性、協調性を備えた教職員

【めざす学校像】

- 安全、安心で豊かな人間性や社会性を育み、かかわりやつながりを大切にする学校
- 児童の夢を大切に、一人一人に光を当て、粘り強く指導する学校
- 先見性と一貫性があり、児童・保護者・地域から信頼される学校

2. 授業改善の柱を位置付ける

(1) 本校の教育課程の見直し

一「社会に開かれた教育課程」の視点から

新学習指導要領には、「社会に開かれた教育課程」の実現を通して、児童に資質・能力を育成していくことの重要性が記されている。そのために必要となるのが、「学習内容をどのように学ぶのか」「どのような資質・能力を身に付けられるのか」という二つの視点からの「教育課程の明確化」である。新学習指導要領で

は、各学校の教育目標と総合的な学習の時間(以下、「総合」)の目標の関連が重視されていることから、本校の場合、「社会に開かれた教育課程」の編成の要の一つが「総合」の在り方である可能性が示唆された。

そこで、事例校のA小学校グランドデザインと「総合」全体計画の関連が十分か、教科横断的な学びの様相が見えるかどうかを省察するために、単元配列表(図1)と「総合」全体計画を用いた。

すると、「総合」と各教科等の学習との内容の観点からの関連の不明確さが明らかになった。それは、「総合」の全体計画、特に探究課題(平成20年告示の学習指導要領では「学習課題」)の設定に再検討の余地があることを示すものと捉えられた(表1)。

単元配列は、主に「分散型」「年間継続型」「集中型」「並列型」「複合型」があるとされている。事例校の単元配列は、単元ごとに取り扱われるテーマが異なる「分散型」に当たるが、学校教育目標達成に向けて「主体性の育成」を重点の一つに掲げていることから、「年間継続型」の計画に変更し、児童が十分に試行錯誤できる計画の保障が必要であるように思われた。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	時数	
体育	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
音楽	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
図工	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
算数	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
理科	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
外国語	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
道徳	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
総合	1/2 成人気まじり		1/2 成人気まじり		1/2 成人気まじり		1/2 成人気まじり		1/2 成人気まじり		1/2 成人気まじり			
社会	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	
国語	1. 準備運動 2. 基本動作 3. 持久力 4. 持久力 5. 持久力	6. 持久力 7. 持久力 8. 持久力	9. 持久力 10. 持久力 11. 持久力	12. 持久力 13. 持久力 14. 持久力	15. 持久力 16. 持久力 17. 持久力	18. 持久力 19. 持久力 20. 持久力	21. 持久力 22. 持久力 23. 持久力	24. 持久力 25. 持久力 26. 持久力	27. 持久力 28. 持久力 29. 持久力	30. 持久力 31. 持久力 32. 持久力	33. 持久力 34. 持久力 35. 持久力	36. 持久力 37. 持久力 38. 持久力	39. 持久力 40. 持久力 41. 持久力	

図1 単元配列表(第4学年)

(2) 本校の「総合」の省察

次に、「総合」の学習過程の三つの特質である「探究的な見方・考え方を働かせる」「横断的・総合的な学習を行う」「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」という視点から、事例校の「総合」全体計画が学校教育目標の具現化に資する計画となっているか省察した。その結果、表2に示した通り、全体計画の新たな構想の視点を得た。

(3) 「探究的な学習」の特徴の整理

① 「調べ学習」と「探究的な学習」の対比

新学習指導要領には、「探究的な学習とは、物事の本質を探ってみ極めようとする一連の知的営み」「事実に知識は、探究の過程が繰り返され、連続していく中で、何度も活用され発揮されていくことで、構造化され生きて働く概念的な知識へと高まっていく」と記されている。また、「総合」全体計画において、「対象についての概念」を明示することについて検討していく重要性についても述べられている。

この記述は、いわゆる「調べ学習」と「探究的な学習」の大きな差異を表していると思えられる。

デューイは「われわれはそれぞれの現時において、それぞれ現在の経験の十分な意味を引き出すことによって、未来において同じことをするための準備をしているのである」（デューイ、2004）と述べているが、これは、教育とは、ある事柄を調べるだけであるとか、体験を積ませるだけということのみに留まるものではないことを示しているのではないだろうか。

また、文部科学省で推進している「国際バカロレア」においても「探究」が重視されている。同省によってまとめられた「国際バカロレア（IB）の教育とは？」では、「意味のある学習内容」の一つとして「概念学習」をあげ、「概念は国や文化の境界にとらわれるものではありません」と示されている。このことから、探究学習を進める上では、「〇〇『を』学ぶ」というより、「〇

〇『で』学ぶ」という意識が大切となるとも言えよう。

このことを踏まえ、概念化を可能にする「総合」の学びを作り上げていくためには、新学習指導要領で指摘されているとおり、「探究のプロセスの中でも『整理・分析』、『まとめ・表現』に対する取組が十分ではない」という点の改善が欠かせないと考えられる。

② 「探究的な学習」と「主体的・対話的で深い学び」と「概念化」の関係

まず、「主体的な学び」の視点と概念化の関係について考えたい。

新学習指導要領において、「こうした学習過程（探究的な学習の過程）の中で児童が主体的に学んでいく上では、課題設定と振り返りが重要となる」と指摘されている。

課題設定においては、「実社会や実生活の問題を取り上げる」「学習に見通しを明らかにし、学習活動のゴールとそこに至るまでの道筋を鮮明に描くことができるような学習活動の設定」が手立てとして挙げられている。

表2 事例校の「総合」全体計画の省察

新学習指導要領に示された視点	計画の省察と新たな構想の視点
探究的な見方・考え方を働かせる	学年のテーマが貫かれておらず、各学年とも内容が異なる3つの単元で構成されているため、調べ学習に留まる傾向があり、探究の過程を繰り返すことは困難。 探究の過程を繰り返すことができるよう、現在より大きくくりのテーマ設定を。
横断的・総合的な学習を行う	防災、環境、福祉、キャリア等、内容重視の全体計画で、「知識及び技能」が「対象についての概念」にまで高まっていないことがあり、結果的に「学びに向かう力・人間性等」が十分に育成されていない。 教育目標を踏まえて育成したい資質・能力に注目し、単元構成を考える必要あり。
よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく	本校は人・もの・ことに恵まれている地域にあり、現在のテーマの中には探究課題として適切なものも多くある。 ここから資質・能力を育成するのにより適切テーマを精選し、今までの実践を生かしながら、探究の過程を十分に経ることを保障する全体計画を作成したい。

表1 事例校の平成29年度までの学習課題

	1学期	2学期	3学期
3年	防災	地域産業（農業）	福祉
4年	防災	自然環境	自分の生き方
5年	自然	地域産業（農業）	防災
6年	防災	歴史・自然	地域の偉人 自分の生き方

一方、振り返りについては、「文字言語によってまとめること」の重要性について強調されており、これは「学習活動を振り返り、体験したことと収集した情報や既存の知識と関連させ、自分の考えとして整理する深い理解につながっていく」と示されている。

このことから、実社会から学びが始まり、児童の中で新しい考えとして整理したり、内省したりする活動を経ることにより、児童の学びに主体性が生まれ、実社会における具体的内容だけにとどまらない概念が形成されることにつながるものと考えられる。

次に、「対話的な学び」が行われる価値と、概念化の関係を見てみたい。

新学習指導要領には、対話することには複数の価値があると記されている。「他者への説明による情報としての知識や技能の構造化」「他者からの多様な情報収集」「他者とともに新たな知を創造する場の構築と課題解決に向けた行動化への期待」の三点であるが、共通している言葉は、「構造」「構築」という「概念化」と関連するものである。

その際の有効な手立てとして、「可視化」が挙げられている。授業のどの場面で、どのように可視化していくかを検討することは、概念化の一助となると考えられる。

最後に、「深い学び」と概念化の関係について考えたい。

ここにおいては、「探究的な学習の過程を一層重視し、これまで以上に学習過程の質的向上を目指すこと」が求められると述べられている。その過程において、「『知識及び技能』は関連付けられて概念化し、『思考・判断・表現力等』は活用場面と結び付いて汎用的なものとなり、多様な文脈で使えるものとなる」というように、概念化とは「汎用性の高いアイデアを生み出すこと」と言えるのではないだろうか。

③ 「体験活動」の重視

平成20年の改訂の際、体験活動の重視が打ち出されたが、新学習指導要領にも、「探究課題の特質や、育成したい資質・能力を見通して、直接的な体験を探究的な学習の過程に位置付ける必要がある」と記されている。

また、「設定した探究課題に迫り、課題の解決につながる体験活動」「児童が主体的に取り組むことのできる体験活動」であることが、体験活動を「探究的な学習の過程に適切に位置付ける」上で欠かせない要件

であるという。

先に述べた、「主体的・対話的で深い学び」の視点と合わせて考えると、体験活動の充実は、児童の主体的に学びに向かう姿を醸成し、協働的な学びを促し、既存の知識と共に整理される深い学びの実現に資するであろう。また、個別性の高いトピックのみの学習にとどまらず、汎用性の高いアイデアの獲得を可能とすることとなり、未知の状況に対応できる「学びに向かう力、人間性等」の涵養につながることを期待できると思われる。

以上、「『社会に開かれた教育課程』の実現」「『総合』の特質を生かした計画の立案」「概念化を意識した『探究的な学習』の構想」を授業改善の柱として位置付け、「総合」全体計画と年間指導計画の協働的な改編に取り組み、さらに、ミドルリーダーの授業実践を試案として、学校教育目標の具現化としての授業改善を進めていくこととした。

3. 授業改善の実際

(1) 既存の計画の強みを生かした「総合的な学習の時間」の構想－学校教育目標を意識して

① 「全体計画」の見直し

前述のように、「総合」の目標は各校の学校教育目標を踏まえて自校化されるものであるため、教育課程編成において重要な役割を担うものである。「志高く、未来を切り拓く子供の育成」という学校教育目標と、その目標が設定された背景を踏まえ、事例校の「総合」の目標を以下のように自校化した。

探究的な見方・考え方を働かせ、地域の環境や文化に関わる総合的な学習を行うことを通して、疑問を大切にしたり、試行錯誤したりする過程を大切にしながら課題を解決し、自己の生き方を考えることができるようになるために、以下の資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 地域の環境や文化に関わる探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付けるとともに、地域の特徴やよさに気づき、それらは地域を大切に思う人々の努力によって大切に守られてきたことに気付く。
- (2) 地域の環境や文化の中から見いだした問いを大切に、様々な手段で情報を集め、その情報の違いやつながりを意識して考え、伝える相手を意識してまとめ・表現する力を身に付ける。
- (3) 地域の環境や文化に関わる探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、地域のよさをさらに生かすための行動の仕方を考え、進んで社会に参画しようとする態度を養う。

かにする、言い換えれば児童の中での新たな価値観の創造である「概念化」につなげる大まかな道筋を整理することができた。

ウェビング、単元デザイン図の作成を経て、年間指導計画の作成に入ったが、ここでは、「単元名や学習活動だけでなく、育成を目指す資質・能力が記され、それらが相互に関連することが示されれば、それぞれの学習活動は一層充実し、資質・能力が確かに育成される」という新学習指導要領における記述の実現を目指し、枠組みを工夫した(図5)。

探究の学習の過程を反復することにより育成される資質・能力は、先に計画した「総合」全体計画に示したものと整合性を持たせ、年度末に育成したい力からバックワードで指導計画に書き入れていくようにした。学習活動ありきではなく、育成したい資質・能力を明確にし、そのための学習活動を考えることで、単に表の上での資質・能力と学習活動の併記にとどまらず、社会に開かれた教育課程としての明確化を目指した。

また、他教科等の関連においては、従前は関連する

学習の単元・題材名や教材名が記されていた点を、新学習指導要領の領域や内容と共に資質・能力を示し、関連性をより明確にして指導に当たることができるようにした。

この紙面上の図5では示すことができていないが、「総合」で育成したい資質・能力と他教科で育成した資質・能力の関連性と共に、それが探究の過程上のどの段階で重点をおいて育成されるについても色分けをして整理している。その結果、探究の過程の初めの段階では、情報収集や整理・分析に伴って他教科等で育成された知識及び技能が関連することが多いが、探究の過程が進むに連れ、思考・判断・表現力等が結び付き、学びの深まりと共に、学びに向かう力・人間性等の高まりが期待されることも見えてきた。

同様の手順で3～6年生の年間指導計画を新たなものとした。なお、3・4年生については、探究の過程を3サイクル、6年生については4サイクル設定し、児童の思考を大切にしながらも、4年間の学びとして計画的に資質・能力の育成を図ることができるように留意した。

5年 総合的な学習の時間(しのめタイム)年間指導計画モデル 【探究課題：産業を大切に生活している人々のくらし】 目安：週2時間×4週=月8時間 ※「学びに向かう力・人間性等」については、「知識・技能、思考力・判断力・表現力等と切り離して育てられるものではない」ので、ここには明記していない。

時期(月)	4・5	6	7	8・9	10	11	12	1	2・3
単元	お米レストランプロジェクト				「農業館」の秘密をまとめよう		「農業館」応援プロジェクト		
小単元	Try!パケッ箱		お米がごちそう大変身!		Welcome!お米レストラン		「農業館」の秘密をまとめよう		お米のよさを伝えよう
知識及び技能(対象についての概念)	豊米市の人々は産業を大切に思い、生産し続けてきたこと(持続可能性)、また時代の要請に合わせて、様々な工夫がなされてきていること(創造性)に気付く。				豊米市では、地形や環境を生かしてたくさん種類の米を育ててきたこと、また、米は、様々な調理法を取り入れられる可能性をもった食材であることに気付く。		愛媛県は、地産地消の拡大を目指して様々な工夫に取り組み、豊米市の産業の発展に努めていることに気付く。		自分たちの考えと、「農業館」の方の考えを合わせて、お米のよさが伝わるパンフレットを作るための計画を考える。
課題設定 育成される資質・能力	複数の品種の米の食べ比べをし、普段食べている品種、給食で食べている品種に興味をもつ。パケッ箱の種類の計画を立てる。		「そもそも『炊く』とは?」という問いを特定する。		稲の世話をしたり、地域の方々と一緒に稲刈りをしたりする。また、収穫した米を使って、新しい米料理を開発する計画を立てる。		米の消費量増加に取り組んでいる人々にインタビューしたり、米粉調理を体験したりして、課題をもつ。また、解決の方法について計画を立てる。		自分たちの考えと、「農業館」の方の考えを合わせて、お米のよさが伝わるパンフレットを作るための計画を考える。
	単純な問題状況の中からの課題発見と設定				複雑な問題状況の中からの課題発見と設定				
	解決方法や手順の選択、見直しを繰り返しながらの計画立案				解決方法や手順の再評価・見直しをもった計画立案(プログラムの思考)				
	米の品種、消費量等について調査する。		「炊く」調理法について、情報を収集する。また、袋の内部の水分量の変化についてメモする。		米を使った料理について、インタビュー等に必要な情報を収集する。		「農業館」の米の売り上げや客層について、適切な方法を選択し、調査する。また、数値を整理しやすい方法を選択し、メモする。		パンフレット作成のためにさらに必要な情報を適切な手段を用いて収集する。それを内容別・断片的に分類する。
情報収集 育成される資質・能力	情報収集手段の選択				情報収集手段の情報の観点からの選択				
	必要な情報の表の形式での収集				必要な情報の流れのない収集種類ごとにとまとめた情報整理				
整理・分析 育成される資質・能力	米の消費量の変化と米の品種の多様化の連関性について整理する。		表にまとめた数値を、変化が見やすいグラフを選択して整理する。		調理法に着目して、類似の観点から分類する。また、調理の手順について整理する。		考えを整理するのに最適なグラフを選択し、米の品種別売り上げと客層の相関関係を見出す。		4月からの学びを整理し、関係性を整理したりするために適切な思考ツールを選択し、学びを再構成して(対象についての概念)を整理する。
	問題状況における事実や関係の把握と理解				問題状況における事実の把握と因果等での可視化(プログラミング的思考)				
まとめ・振り返り 育成される資質・能力	調べたことを基に、これから学んでいきたいことを共有する。		袋の中の水分量を調査し、再度評価して、「米を『炊く』以外の調理法に興味をもつ。		収穫した米を材料として、開発した米料理を試作する。学習活動を振り返る。		「農業館」の方のパフレット経営のプレゼンテーションを行うための発表について考え、実践し、設置の承諾を得る。また、助言をいただく。		相手を納得するための流れの計画に合わせた話し方の発表・学習の進め方の振り返り・物事や自分自身の深い気づき

学校行事等	運動会	志望川合宿	学習発表会	はばたきの会	
等	知・集団行動による達成感	思・互いを認め合いながらの協働	知・集団と個の関係	知・自分ができることの意味決定	
国語			話すこと・聞くこと	書くこと	
社会	食料生産	食料生産	書くこと	話すこと	
算数	内容 能力	4年・折れ線グラフ	内容 能力	知・伝えたいことを明確にした書き方	思・資料活用を通じた自分の意見の表現の工夫
	内容 能力	4年・水の温度	内容 能力	工芸生産	情報化
理科	内容 能力	植物の成長	内容 能力	知・図表やグラフなどを用いた自分の考えの書き表し方	思・産業の発展のための情報の有効活用
	内容 能力	知・植物の成長と日光・肥料の関係の実感を持った理解	内容 能力	知・適切なグラフの選択と数値の整理	知・データの特徴や傾向に着目した考察
家庭	内容 能力	食生活	内容 能力	知・グラフの特徴を生かした使い方	
	内容 能力	知・伝統的な食文化についての理解	内容 能力	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解
道徳	内容 能力	食生活	内容 能力	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解
	内容 能力	知・米の調理の仕方	内容 能力	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解
音楽・図工・体育・外国語	内容 能力	食生活	内容 能力	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解
	内容 能力	知・伝統的な食文化についての理解	内容 能力	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解	知・水と金魚の温まり方の違いの実感を持った理解

図5 5年生「産業(米)」を「年間継続型」で構成した年間指導計画

(2) 探究の過程を軸とした「総合」の授業改善

ここにおいても、5年生「産業を大切にしている人々の暮らし」の実践を例に挙げ、どのような視点から探究の過程の充実に取り組んだのかについて述べる。

① 意味付けを明確にした体験活動の設定

単元デザインの段階で柱となる体験活動を三つ設定したが、それを補完する役割の体験活動も年間指導計画に位置付け、それぞれに意味付けを明確にして活動を行った。

【追究意欲を高める】 米の食べ比べ体験(5月末)

5年生の「総合」のスタートであり、課題設定の段階で今後の追究意欲を高める目的で、この体験を位置付けた。2台の炊飯器で「つや姫」「ササニシキ」を炊飯し、米の銘柄を児童に伏せて提示した。なお、この米は、5年生の後半の学習で関わりを予定している、地域の協同組合立の農産物直売所で販売されている、同一生産者が生産したものである。米の銘柄をこの二



図6 同じ米か、異なる米なのか、五感を働かせる



図7 熟達者と共に、体験を日常に引き寄せる

つとしたのは、児童が普段、家庭で食べている米は「ひとめぼれ」である割合が高いことが予想されることに加えて、給食で利用されている銘柄でもあることから、「米の多様性」に目を向けさせるための一つのきっかけとしたいと考えたためである。

「このご飯は、同じ米を炊いたものだろうか」という指導者の発問に対して、五感を働かせて二つのご飯を夢中になって比較する姿が見られた(図6)。「粒の形」「香り」「味」「ねばり」等の観点を自ら持ち、グループの友達と話し合うことを通して、「米は何種類あるのだろうか」「なぜ、何種類も米があるのか」といった問いが出された。

この体験を入口として、次時には、児童一人ひとりの問いを書き出す活動に取り組んだが、この食べ比べ体験で高めた意欲を継続し、集中して一人ひとりの問いを見出すことができた。(詳細は、後述する。)

【体験を日常に引き寄せる】

バケツ稲の植え付け体験(5月末)

事例校では、学区内の方から協力をいただき、学校から徒歩で10分弱の水田で、田植え・稲刈りを体験している。しかし、この二度の体験活動以外では、頻繁に水田に足を運ぶことが難しく、体験を生かして学びを作り上げることが課題となっていた。

そこで、今年度から5年生の「総合」において、バケツ稲栽培に取り組むことにした。学校田で起きていることを身近な状況で観察できるような環境を整え、「観察の日常化」を図ることを意図した。

地域のJA青年部の方々に指導していただき、「ひとめぼれ」の苗を植え付けた。5年社会科では、稲作の過程についても学ぶことから、社会科に身に付けた知識を、実感を伴ったものにする機会でもあった(図7)。事例校は稲作地帯にあるものの、アンケート調査の結果、学校以外で稲作に触れる機会がない児童も少なくなく、体験を体験で終わらせずに、生きた知識として再構築することが重要な課題である。

また、青年部の方々との出会いは、実際に水田で稲作を行っている熟達者として、児童の稲作に対する興味を高めた部分が大きかった。単に、「米」を作ることの追究したいのではなく、自分たちが追究したいのは「おいしい米を作る」ということであると、課題の焦点化が図られた。

バケツ稲栽培の活動は、9月まで継続する予定であ

を目指すという意図を確かに持ち、児童の学ぶ意欲と共に、新しい知を構築する楽しさを味わわせていくことを大切にしたいと考える。

【思考の収束を図り、課題を焦点化する】

KJ法（5月末）

これは、先に述べた「米の食べ比べ体験」の後に設定した活動である。付箋紙に個別に考えた課題を書き出した後、班毎にグルーピングを行った。可視化された友達の問いを理解し、自分の問いと比較しながら、課題の焦点化を図ることを狙いとした。

児童にとっては、KJ法を用いて思考の整理に取り組む初めての機会であったが、グルーピングの意味をすぐに理解し、可視化された友達と考えと自分の考えを比較しながら取り組むことができた(図11)。今回は、項目同士の関係性を考え、表現するところまでは指導が至らなかった。物事の関係性を捉えさせる指導については、今後の課題としたい。

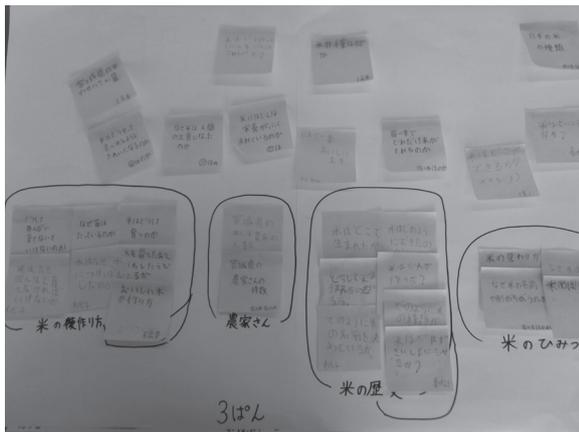


図11 収束的な思考で、問いの共通性に気付く

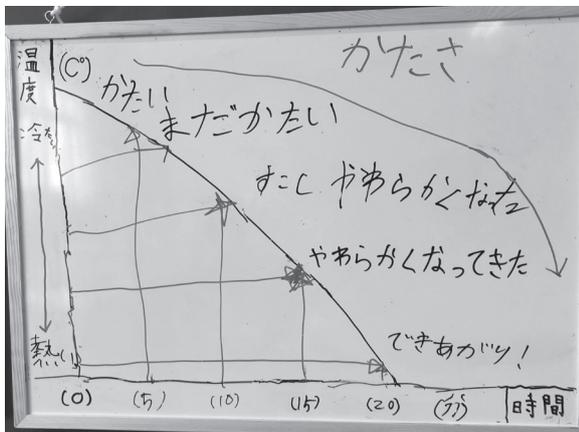


図12 グラフ化し、不明確な部分を明らかにする

【不明確な点を明らかにし、探究への意欲につなげる】

グラフ化、クラゲチャート、表（6月末）

この活動は、先に述べた「ガラス鍋での炊飯体験」の振り返りとして位置付けた。「米を炊くときに変化したことは何か」を板書で整理し、その変化をグラフ化することを通して、米の様子を観察したことを共有させた。

このグラフ化では、算数科の資質としてグラフ作成の技能の習熟を目指すというより、伴って変わる複数の事象を可視化し、児童同士の会話から「炊く」という調理法の特徴を明らかにしたり、今回、十分に観察できなかった点を確認・共有したりすることを目的とした。図12を作成したグループは、水の温度、米の硬さ、時間を関連付けてグラフ化する中で、米の固さについて正確に調べられなかったことに気付き、「もう1回、観察をしたい」「硬さはスプーンを二つ重ねて使えば調べられる」という探究への意欲を示した。そのグルー

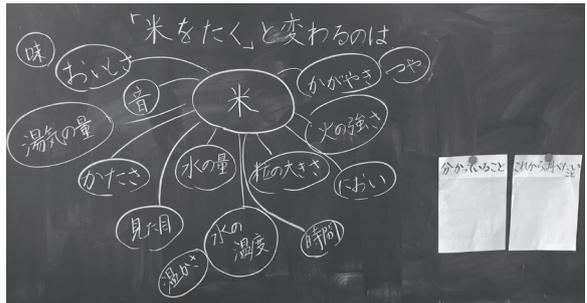


図13 クラゲチャートと表で新たな観察の視点を設定する

図14 表で比較し、問いについて確認する

プの提案した再観察に、ほかのグループも、自分たちのグループが何を分かって、何をこれから調べたいのかを整理したいという流れとなった。これまでの学びを整理するために用いたのが、図13と図14の「考えるための技法」である。

図13のように炊飯における変化を出し合ったが、観察直後に確認し合ったときよりも、多様な視点が出された。このクラゲチャートを基に、グループで「分かっていること」「これから調べたいこと」に分けて整理した。この段階で、児童個々の探究の方向性に差異が出てきており、今までと同じグループでは追究ができないという状況があることも明らかとなり、グループを再編成し、観察に取り組ませることにした。

この事例から、情報を可視化したり、整理したりすることにより、児童のメタ認知を促すことにつながり、主体的に対象物と関わり、自分の知らない部分を明らかにしたいという意欲を高めることができる可能性を実感した。

③ 教科横断的な視点を生かして

【学校行事と教科で育成した資質・能力と関連させる】

6月には、野外合宿で行われた野外炊飯と家庭科「食べて元気！ご飯とみそ汁」の学習との関連を図った学習活動を展開した。合宿で行った飯ごうを用いた炊飯では、薪を燃やして加熱し、指導者の指示の下、火加減を行った。また、飯ごうの中は見ることができないため、木の棒を飯ごうの蓋の部分に付け、音で中の様子を判断するという体験もした。

この野外炊飯体験を出発点とし、ガラス鍋を用いて米の変化に着目する活動に至った経緯は先に述べた

が、この活動は、教科学習を越えて、探究への意欲を高める学習となった。4年理科「水の温度」との関連では、「鍋の中の水は沸騰していたから、蒸発して水がなくなったのではないか」「汁の中にご飯を入れると米が汁を吸いこんで膨らむのを見たことがある。同じことが鍋の中で起きたのではないか」など、既習事項や生活体験と結び付けて考えようとする「知識が生活とつながる学び」の様相が見られた。このように、一見当たり前のことに立ち止まって考える様子が学級の中で徐々に増えてきている。

また、野外合宿前の運動会で育成された「集団行動による達成感」、野外合宿において育成された「互いに認め合いながら協働する力」を「総合」の時間においても生かす姿が多く見られるようになってきている。

児童から次のような振り返りが聞かれた。

「友達と話合うことが楽しい。(グラフ化が終わっていないから、) 休み時間でもやりたい。」
 → 友達の異なる意見を前向きに捉え、共有する労力を厭わない姿
 「もう一度、ご飯を炊いて、今度は(米の)硬さを調べたい。」
 → 繰り返し、対象物(米)と関わろうとし、自分なりの課題を見つけている姿
 (上記の意見を受けて、)「(米の)硬さは、スプーンを使ってこうしたら(重ねて見せて)調べられそう。」
 → 友達の提案を受け、追究の方法を自分事として考え、提案している姿(図15)

協働的な活動を通して他者の考えに感化され、自分の問いや考えを深めるといふ、「学びに向かう力、人間性等」の育ちにつながる芽生えと捉えられる。

「主体的な姿」という学校教育目標の重点の達成に向け、小さな変化ではあるが、主体性の感じられる児童の表現が増え始めていることは、探究の過程において育成される資質・能力の高まりが「問いの深まり」へとつながり、1年間の学習の総体として「学校教育目標で目指す姿」に近づき始めた兆しであるように感じている(図16)。

今後の大きな課題として、児童の協働的な学びと、個々の問いの深まりの両立に指導者がどう働き掛けていくかというものがある。常に、「協働」と「個」という一見相反する関係性を、指導者が児童の学びの状況に合わせて適宜調整し、意欲を高めて学習に臨める環境設定を保障したい。

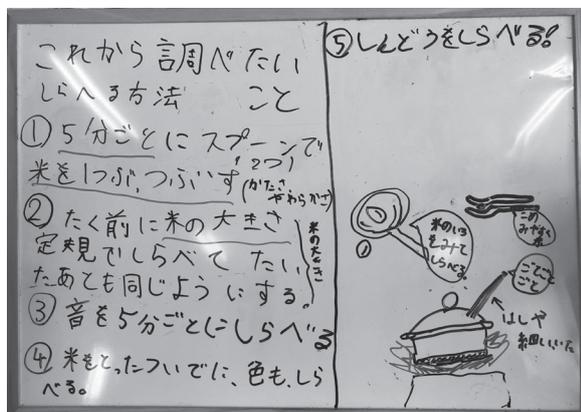


図15 グループでの可視化を通して、よりよいものにする

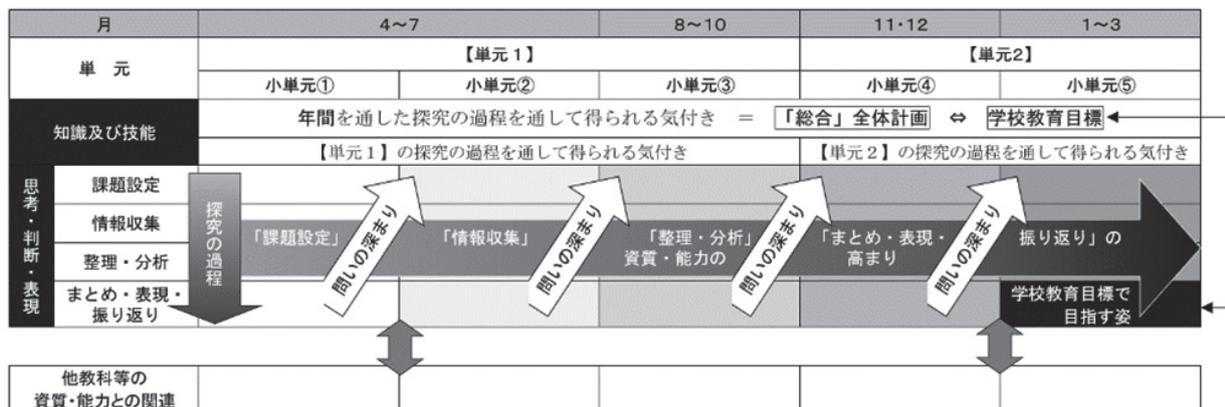


図16 学校教育目標の具現化と探究の過程の連関

おわりに—実践を通じた成果と今後の展望

「総合」の計画の見直しに始まり、まだ数か月の取組ではあるが、探究の過程を軸とした「総合」の授業改善に向かう教職員の様子から、現時点での成果と今後の展望をまとめたい。

(1) 協働による計画・立案

今回の「総合」全体計画と年間指導計画の大幅な見直しの機会が、学校教育目標の達成に向けて教職員がビジョンを共有する一つの場となったことが成果である。ミドルリーダーである教務主任や「総合」主任が中心となり、新しい学びを作り上げる期待について語られることが多かったが、「探究の過程」を充実させていくにあたり、不安や疑問も含めた率直な話し合いが可能となったことは、教職員集団としての同僚性が土台となってこそのものであったと感じる。

殊に、今回の計画の見直しは、1年間の学びが異なる内容の組み合わせからなる「分散型」と言われる形から、育成したい資質・能力を見通した実践を目指した「年間継続型」に変更するという大きな変化を伴うものであったため、「探究の過程を経る」ということに対する抵抗感があって当然の状況であったが、中堅層の学級担任もミドルリーダーの一員として若手・初任者層を勇気付けたことは、「学び続ける教職員集団」となるためには授業実践の計画段階から協働的に取り組むことの重要性を示すものであった。

(2) 授業改善による人材育成

職員会議において管理職層から毎回語られた、学

校教育目標の重点である「『主体的に行動する』『積極的に表現する』子供の育成を目指す」というビジョンは、ミドル層にとって常に授業改善の大きな指針となった。一時一時的授業における理論的な分析ももちろん大切にされなければならないが、教師自身が教材研究を通して感性を磨くことも重要であることも繰り返し伝えられてきたことは、大きな視点を見失わずに、教育活動と子供の成長を長期的な視点で捉えていくことの意義につながるものであろう。

ミドル層からは、「児童が自ら課題を追究したくなる仕掛け」「子供自身の言葉で、納得するまで質問し合い、『答えを積み重ねる』こと」「国語科との横断的な学び」「『考えるための技法』の指導」「話し合いの必然性の担保」「既習事項を児童が主体的に生かすような場面設定の工夫」の重要性・有用性等、初任者層と比較し、教育活動全体という大きな視点から授業について語られた。これは、前述のとおり、管理職の求める視点と一致するものである。管理職のリーダーシップがミドル層に遷移しているとも捉えられるのである。また、見直した全体計画に基づき「総合」の取組を進めているため、新しい「内外リソースの活用」を同時進行で構築している。教務主任と連携した学年部主任が、積極的に新たな学びを作り上げたり、他教科等で身に付けた資質・能力と「総合」の関連付けを図ったりする姿は、初任者・若手層の「学びのモデル」としての意義もあると思われた。

初任者層からは、「子供の発言や気付きを大切に授業を展開していきたい」という今後の実践意欲が示されている。また、若手層がミドル層に交じり、「総合」の学びについて語り合う場も見られた。それは、

ミドル層の「総合」の学びを作り上げる姿勢が刺激となっていると思われる。ミドル層が児童に例示する教材を見せながら、共に「児童が主体的に学びに向かう授業構想」について話せる環境は、日常レベルで学校教育目標の具現化を図る場としての鍵を握っていると言える。

(3) 学び続ける教職員集団を目指して

以上のことから、「社会に開かれた教育課程」の実現を通じた学校教育目標の具現化に資するためには、管理職層のリーダーシップに加え、ミドルリーダーの日々の実践を通して、授業実践を学校教育目標との連関から考えていくという視点を、初任者・若手層と共有していくことが求められると考えられる。図17における三つの円の重複部分が大きいほど、教職員集団がビジョンを共有した授業改善を実現していることになり、学校教育目標の具現化に組織的に取り組むことができている状態となる。

また、R-PDCA サイクルを生かす観点からも、ミドルリーダーの役割は小さくないものであると思われる。教務主任、学年主任といったミドルリーダーこそが、実態把握の最前線に位置していると言えるからである。実態把握のずれは計画にもずれを引き起こし、結果として学校教育目標の実現に近づくことは困難な状況となると考えられる。評価の段階で実践を修正することは可能であるが、過大なずれは、時として学校に対する信頼を失わせる状況を引き起こす可能性がある。実態把握の正確性は、地域、家庭、学校の教育的ニーズとの適合につながり、「社会に開かれた教育課程」を実質的なものとするであろう。

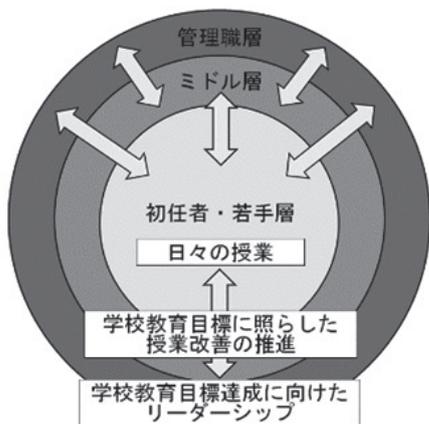


図17 学校教育目標の具現化と各層の意識の関わり

しかし、事例校においては、今年度の日々の授業実践を振り返り、単元計画の修正、年間指導計画の修正、そして全体計画の修正を経て、学校教育目標の実現に向かう R-PDCA サイクルを組織として更にブラッシュアップしていくことが必要な段階である。

そのための大きな原動力となるのは、児童の成長を教職員が実感し、共有することであると、本実践から改めて感じている。日々の授業改善から始まるよりよい教育課程の実現のためには、管理職のリーダーシップの下、ミドルリーダーが実務の中心となり教育活動の充実・改善を図り続けること、言い換えれば、教職員集団こそが探究を惜しまないという職員室における文化の醸成が求められている。

謝辞

本稿の作成にあたり、菊祐二郎氏（登米市立石森小学校校長）、北村統氏（登米市立石森小学校前校長）から宮城教育大学教職大学院の活動についてご理解をいただき多大なるご協力を賜わった。記して御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 天笠茂 (2011) 『学力を創るカリキュラム経営』ぎょうせい
- 天笠茂 (2013) 『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい
- 天笠茂 (2018) 『教育課程経営』日本教育経営学会『教育経営ハンドブック』学文社
- 石堂豊 (2017) 「問いと思考を生み出す授業づくり」『平成29年度改訂小学校教育課程実践講座 総合的な学習の時間』ぎょうせい
- 大野英子・本図愛実 (2018) 「『安心・安全と成功を導く学校』モデルによる高等学校経営の分析」『宮城教育大学紀要』52, pp.321-327
- ロバート・グリーンリーフ／野津智子 (2016) 『サーバントであれー奉仕して導く、リーダーの生き方』英治出版
- 合田哲雄 (2019) 『学習指導要領の読み方・活かし方-学習指導要領を「使いこなす」ための8章』、教育開発研究所
- ピーター・M・センゲ他／リヒテルズ直子訳 (2014) 『学習する学校：子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版
- 高木展郎 (2016) 「変わる学力、変える授業。」三省堂
- 田端健人 (2011) 「質的研究における「問い」について：「問いの現象学」を手がかり」『宮城教育大学紀要』46, pp.185-192
- 田村学、黒上晴夫 (2014) 「考えるってこういうことか！『思考ツール』の授業」『教育技術MOOK』小学館
- 田村学 (2018) 『深い学び』東洋館出版社

- ジョン・デューイ／市村尚久訳 (2004) 『経験と教育』講談社
- ユルゲン・ハーバマス／細谷貞夫訳 (1973) 『公共性の構造転換』
未来社
- ジェームス・ハンター／高山祥子 (2012) 『サーバント・リーダー
「権力」ではない。「権威」を求めよ』海と月社
- 本園愛実 (2018) 「深い学びのための教職大学院のカリキュラム・
マネジメント」『学校教育研究』23、pp.134-140
- 宮腰英一 (1989) 「独自科目としての『知識の理論』」『国際的学
力の探究』創友社、pp.75-90
- 宮本真也 (1994) 「ハーバマスの生活世界論」『年報人間科学』15、
大阪大学、pp.321-327/143-162
- 盛岡市立杜陵小学校 (2018) 「研究紀要」
- 文部科学省 (2016) 「今、求められる力を高める総合的な学習の
時間の展開 (小学校編)」教育出版
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説
総則編」東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説
総合的な学習の時間編」東洋館出版社
- 文部科学省 I B 教育推進コンソーシアム「国際バカロレア (I
B) の教育とは？」[https://www.ibo.org/globalassets/
digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-jp.pdf](https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-jp.pdf)
(2019年9月26日最終確認)
- 矢ノ浦勝之 (2018) 「全国先進小学校実践レポート学習指導要領
レポート『カリキュラム・マネジメント』の進め方」『教
育技術MOOK』小学館
- OECD (2018) *Education Policy in Japan Building Bridges Towards
2030*

(令和元年9月27日受理)