

1 研究・実践の概要

1) 研究主題設定の背景・理由

ア) 生徒の課題の解決

- ①真面目であるが主体性に乏しく妥協的な生徒が多い（校訓「進取・努力・創造」と乖離）。
- ②人間関係は安定しているが自己効力感や自己有用感が薄く進取の姿勢に欠ける生徒が多い。
- ③暗記や決められた範囲の学習は積極的に取り組むが思考力・応用力が必要な課題には消極的

イ) 本校の教育課題の解決

- ①地区二番手の進学校として認知されているが、進学実績がここ数年伸び悩んでいる。
- ②今後予想される高校入学者の減少に対して特色ある学校づくりが必要である。

ウ) 国の教育改革への対応

- ①平成27年8月中央教育審議会（「中教審」）「論点整理」（「アクティブ・ラーニング」）
- ②平成28年8月「審議のまとめ」（「主体的・対話的で深い学び」）
- ③平成28年12月中教審答申（幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について）
- ④平成30年3月高等学校学習指導要領告示

エ) 入試改革への対応

- ①大学入学共通テストへの転換。
（2020年度、思考力・判断力・表現力重視、記述問題導入、英語4技能検定活用）。
- ②推薦入試（学校推薦型選抜）、AO入試（総合型選抜）の拡充。

2) アクティブ・ラーニング（以下AL）¹を通して目指す生徒像

- ①自分の言葉を通し、積極的に周りに関わることができる生徒
- ②自分の可能性を信じ、一歩前へ踏み出すことができる生徒
- ③協働の力を通し、地域に誇りをもち幅広く活躍できる生徒

3) 研究・実践の経緯

平成27年度

「アクティブラーニングを核とした教育課程づくり」実践・研究開始

- ①教育課程全般でアクティブラーニングを実践する必要がある。
- ②教育課程とは教科、HR、総合的な学習の時間、特別活動を含む学校の教育活動全般を指す。
- ③成果だけでなく試行錯誤を経て教師と生徒が新しい実践を積んで創造する過程も重視する。
- ④実践・研究内容

授業等実践、校内職員研修会、AL交流通信発行、先進校視察、校外研修会参加、報告書発行

平成28年度（研究指定1年目）

岐阜県教育委員会「魅力ある高校づくり推進事業 一次期学習指導要領を見据えたカリキュラム開発事業」の研究指定（3年間）開始 ～主に文系3教科（国語・地歴公民・英語）のカリキュラム開発と問題作成～（大学入学者選抜の改革を踏まえ、一人一人の知識・技能や思考力・判断力・表現力等の能力を伸ばすためのカリキュラムとそれらを問う問題を開発する。）

「アクティブ・ラーニングを核とした教育課程づくり」～アクティブ・ラーニングの理論と実践

研修会・研究会	校内職員研修会（①7/29 柞磨昭孝広島県立祇園北高校校長、②9/27 鈴木建生産業能率大教授、③11/29 溝上慎一京都大学教授）、 校外研修会への参加、A L通信の発行、 11/11、1/13「魅力ある高校づくり推進事業」指定事業4校合同研究会
県外先進校視察	6/27-28 岩手県立盛岡第三高等学校、11/7-8 鳥取県立倉吉東高等学校
県内学校視察	6/21 恵那高等学校、9/13 各務野高等学校
研究授業	6/13-7/1 前期公開授業週間、 7/7 学校支援訪問（国語、地公、数学、理科、英語）、 10/31-11/11 後期公開授業週間、 1/13 4校合同研究会（国語、地公、英語）
生徒像明確化	職員アンケート、保護者意見分析より「目指す生徒像」を明確化、校内掲示
報告書	3/20 発行

平成29年度（研究指定2年目）

研究副題：「アクティブ・ラーニング型授業の深化と評価の研究」

- ①A L型授業を生徒の深い学びや学力の向上に繋げる。
- ②点数化できない生徒の主体的な学びの姿勢を評価する。

研修会・研究会	校内研修会（①6/7 石井英真京都大学准教授、②9/25 森朋子関西大学教授、 ③11/28 松原和之コアネット教育総合研究所所長）、 校外研修会への参加、A L通信の発行、 10/24 研究協力校4校合同研究会、 12/1 高校総合学力調査分析報告会（各務原西高校）
県外先進校視察	6/29-6/30 宮城県仙台第三高等学校、11/1-11/2 鳥取県立鳥取西高等学校
研究授業	6/12-6/30 前期公開授業週間、 10/30-11/17 後期公開授業週間 2/1 A L連絡協議会（国語、地公、英語）
問題研究・作成	「思考力・判断力・表現力」を等問題の研究、定期考査作成 岐阜県版「大学入学共通テスト」の作成
評価方法の研究	教科ルーブリック作成：国語、地公、数学、理科、保体、英語、家庭、情報
生徒像の修正	生徒アンケートにより「目指す生徒像」の見直しを実施。校内掲示。
報告書	3/20 発行

平成30年度（研究指定3年目）

研究副題：「アクティブ・ラーニング型授業の確立とルーブリック評価の実践」

- ①A L型授業を改善し、深い学びの実現を図る。
（逆向き設計による授業デザインの作成、問いの構造化等）
- ②A Lアンケートや高校総合学力調査結果の分析による生徒の実態把握と変容確認に努める。
- ③「思考力・判断力・表現力」を問う問題の研究を推進し授業改善や学力向上に繋げる。
- ④教科・特別活動におけるルーブリック評価の活用を拡充する。

研修会・研究会	校内研修会 ①11/5 A L研究会（森朋子関西大学教授、学校支援課）、 ②11/28 高校総合学力調査分析会（ベネッセコーポレーション 凌文恵氏）、 校外研修会への参加、A L通信の発行
県外先進校視察	6/26-6/27 広島県立祇園北高等学校
研究授業	6/18-7/6 前期公開授業週間、10/29-11/16 後期公開授業週間 9/21-11/15 研究授業（国語、地公、数学、理科、保体、英語）、 11/5 A L研究会（国語、地公、英語）
問題研究・作成	「思考力・判断力・表現力」を問う問題の研究、定期考査作成
評価方法の研究	教科ルーブリックの活用

4) 成果と課題

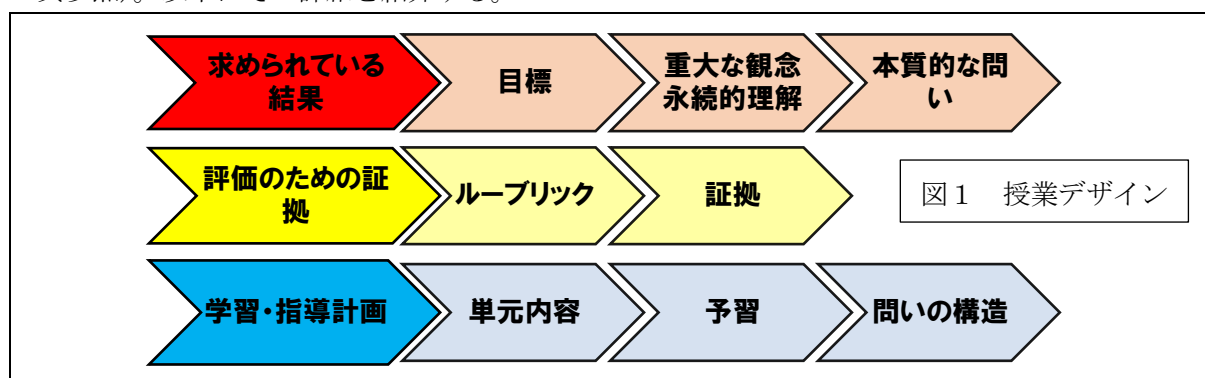
この3年間（4年間）の研究・実践を振り返り、以下の2つの観点から成果と課題について総括する。なお平成27～29年度の成果と課題については上記及び各年度の研究報告書を参照されたい。

ア 「授業デザイン」の開発 ～「学びの質」の向上に向けた取組～

「主体的・対話的で深い学び」の中でも、「対話的な学び」は生徒達にも受け入れられ実践が進んだが、「深い学び」ⁱⁱの実践に課題があることが指摘され、研究・実践が「学びの方法」に偏り「学びの質」の保証が疎かであることが明確となった。さらに、その結果として学力が伸び悩むというジレンマが生じた。そこで、これまでに学びの質の保証に向けて様々な取組が試行された。

特に、平成29年度より本格化した「問題の開発」（岐阜県版「大学入学共通テスト」作成、定期考査へのA L問題の組入れ）と「評価の研究」（ルーブリックの開発）はその代表といえる。確かに、これらは研究者の指導や県内の協力校の協力を得ながら全教科で進められ、職員の意識を高めることや一定の成果物を作成することに繋がった。しかし、それらの全体像の中での機能的な位置づけが不十分であったために、ルーブリックの活用が進まなかったり、問題の質が低下したり解答率・正解率が停滞したりするなどの問題が発生し、深い学びの実現には繋がらなかった。

そこで今年度は目標設定、評価、授業計画を一体化した「逆向き設計」ⁱⁱⁱによる「授業デザイン」の開発を行うことで各取組を機能的に結びつけることを試みた。なお、その際に「問いの構造化」を重点化し、深い学びに繋がる「本質的な問い」の研究を行った。また、これらの仮説は9月～11月に実施した9人の教員の研究授業で実践・検証を行った（各授業実践については各教科、研究会の頁参照）。以下にその詳細を紹介する。

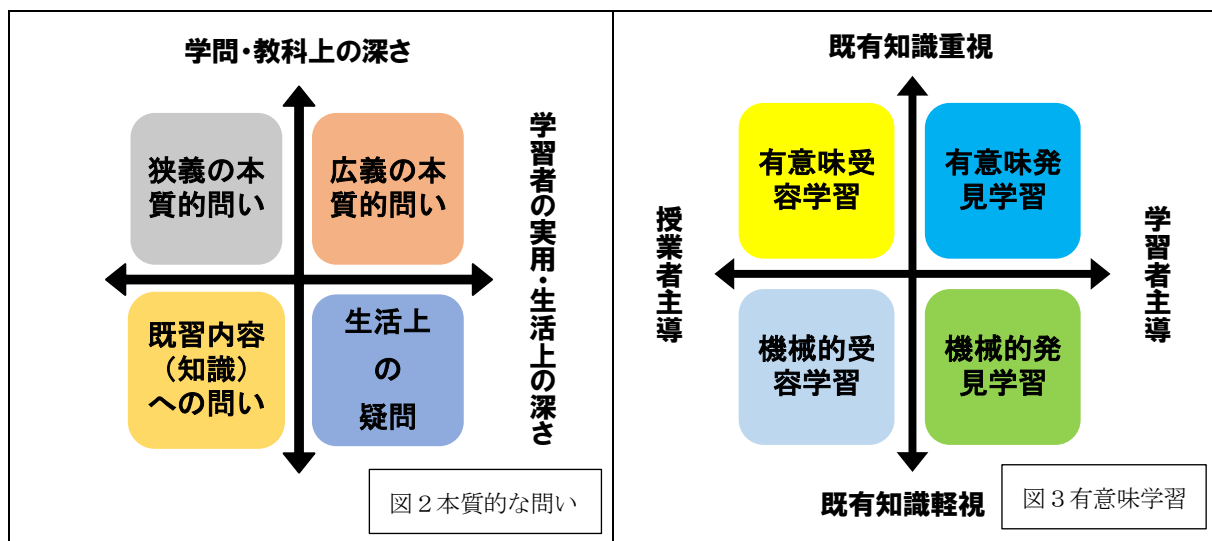


そもそも、この取組は「学習は問いから始まる」、「問いの質が学習の質を方向付ける」という仮説から始まった。この仮説を精緻化するためこの分野の先進校である広島県立祇園北高校を視察し、多くの示唆や成果物を得た^{iv}。しかし、問いの中心となる「本質的な問い」は作成が難しく試行錯誤が続いた。そこで、「逆向き設計」の視点から以下の三段階からなる「授業デザイン」（図1）を開発した。第1段階「求められる結果」では、「本質的な問い」をそれにより理解されることを目指す「重大な観念」と学習の「目標」から明らかにした。第2段階「評価のための証拠」では、こうした「求められている結果」から「評価するための証拠」を明確にし「ルーブリック」で表現した。そして最後に第3段階「学習計画」では、「テーマ」、「予習」、「問いの構造」の三点から整理した。

「本質的な問い」^vとは、学習内容が「学問的な本質」に関わりかつ「学習者にとってどう関わるか」という実践的な知に導く問いである（図2）。これらは容易に答えることができないけれど、学習者にとって学習成果を今後の学習や生き方に活用できるようにするための本質的な視点でもある。この問いが明らかにすることを目指す学習内容が「重大な観念」^{vi}に相当する。「授業デザイン」ではこの観念を最初に明確にしようというのである。したがって、この重大な観念は学問分野からのみ抽出される概念ではない。学習者の必要性や理解からの視点と学問上の重要性からの視点が重なった分野で見出される観念と言える。このため、学習者の視点に立った分析が不可欠となる。

そこで、注目したのが「有意味学習」^{vii}であった。周知の通り、有意味学習はドリルや暗記偏重の「機械的学習」の対極にあり、学習者の既有知識と関連付けられた学習を指すとされている。学習者の不完全で未整理な知識を、彼らの力で主体的・対話的に構成して、完全に整理された知識に近づけていけるように教師が支える学習とされている（図3）。

とりわけ、学習者の理解に関して見ると、学問上の重大な概念はその抽象性や反常識性が見られたり膨大な既習知識が必要であったりすることから学習者の理解が十分に進まないことが多い。一方、学習者の側にも既存の知識や概念（「素朴概念」、「誤概念」^{viii}）があり新しい学習内容の理解を妨げてしまうことがある。また、本校の生徒の中には「分かったふり」をすることが上手い者も多くいて、指導者が「理解された」と勘違いしてしまうケースも多く見られる。このように「誤概念」や「誤解」、「不十分な理解」などに着目して、学習者の理解状況を正確に把握しそれを授業に活用することが学習の効果を最大限に上げる最善の方法と考えられる。したがって、「本質的な問い」や「重大な観念」もこうした「誤概念」や「誤解」、「不十分な理解」に焦点化することで深い学びに関わる問いや観念を見出しやすくなると考えられる。先述した9人の教員の研究授業での「本質的な問い」はこのようにして生み出された問いである。



こうして「本質的な問い」、「重大な観念」、「目標」が明らかになると、次にそれを評価する方法が必要となる。授業デザインでは「評価するための証拠」を列挙すると同時に、ルーブリックで資質・能力を分類し表現した。

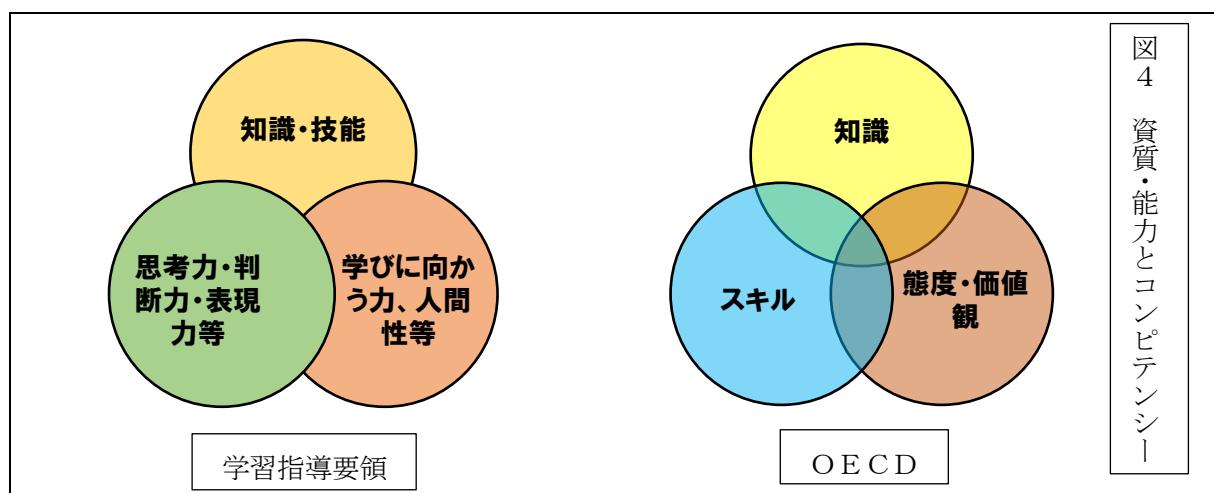
ルーブリックで評価する「資質・能力」は学習指導要領で規定された「資質・能力の3つの柱」（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）であることは言うまでもない。しかし、「技能」と「思考力・判断力・表現力等」の間には共通項が多く、OECDの「コンピテンシー」のようにそれらをまとめて「スキル」として分類した方が良いという見方もある^{ix}（図4）。また、「学びに向かう力、人間性等」は評価の対象とするのは難しく、学校教育法に規定された「主体的に学習に取り組む態度」の方が分かりやすいという考えもある^x。

そこで、今回はモデルとして「知識」、「スキル」、「資質」の3つの観点にまとめ、それぞれの規準・基準づくりを目指すこととした。もちろん教科・科目によってはこの3観点がうまく当て嵌まらないものもあるため、あくまでもモデルとしての提示に留めた。

このモデルに従ったルーブリックの作成過程で、やはり「資質」の観点に関する評価が難しいことが確認された。そこで、「資質」を「主体的に学習に取り組む態度」とし、「授業での学習をその後の学習にどの程度繋げようとするか」という観点で評価することとした。具体的には、以下の2つの方法で検討・作成し、表現は「できる」ではなく、「する」という姿勢・態度を表すものとした。

まず、授業の最後や振り返りシートで授業内容に関する「質問」を考えさせその質を評価するという方法である。生徒の質問を中心に授業をデザインする試みが内外で研究・実施されているが^{xi}、ここでは「主体的に学習に取り組む態度」を判定するための指標とするという仮説を立てた。具体的には後述の日本史Bのルーブリックにあるように、「問いが立てられない」や「既習内容をただ再確認するだけ」の「学習への受け身的な関与を伺わせる問い」は低い評価となる。一方、「一人称の質問」など学習内容を自分のこととして捉えようとする問いや視点を変え「If(Not)、Why、How」で始まるような「学習への構成的・批判的関与を伺わせる問い」は高く評価することができるとした。

次に、既習内容を他の事例で応用する、または「学習の転移」^{xii}を期待させるような言動を評価する方法である。例えば、後述する国語総合のルーブリックにあるように、課題への取組姿勢を判定指標とすることを試みた。具体的には、故事成語を原典の文脈・背景や使われる状況に遡って適切な使用法かを判断して使用するという学習内容を、他の故事成語で応用するという自主課題に対して、「どのように取り組んだか」に着目して「探索」「予測」「調査」などの観点から評価した。



こうした過程を経て最後に「授業計画」の段階に進んだ。ここでは、この項の冒頭にも言及した「問いの構造化」を改めて組み直した（図5）。

最初に模範とした祇園北高校では、「本質的な問い」、「洞察を深める問い」、「思考を拓げる（展開の）問い」、「導入の問い」に分け、ICEモデルに従って、知識を問う定義、選択などの問い（Ideas）、知識の繋がりを問う因果・根拠、相関・関連の問い（Connections）、自己や現実との関連や本質など学習の発展を問う応用、推測の問い（Extensions）に分類することで問いの構造化を図っている。

しかし、ICEモデルの導入には職員の理解が十分に進んでいないことから、ICEモデルの発想を活用しつつ、「本質的な問い」を支える問いの構成を以下のように「導入」、「思考拡散」、「思考焦点化」、「思考深化」とした^{xiii}。「思考拡散」、「思考焦点化」は知識の横方向の確認を目指し、「思考深化」は知識の縦方向の活用を目指した。なお、これらの問いの順序や省略は科目や内容に応じて柔軟に活用するとしたが、発想の転換や洞察を図る「思考深化の問い」については「本質的な問い」に直結するものとして必須とした。

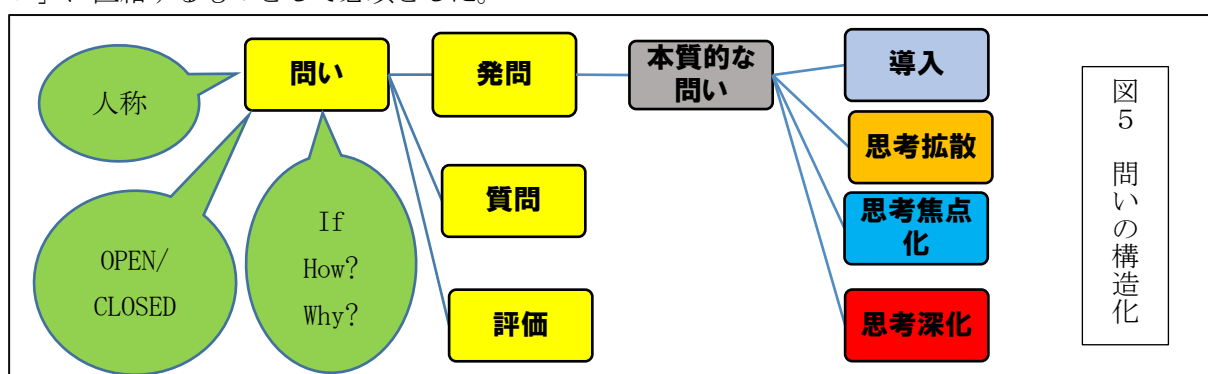


図5 問いの構造化

「授業デザイン」の開発は今年度開始した取組であり、その成果を問うには時期尚早であるが、今のところ少しずつ成果が見え始めている。例えば、指導者側にとって、学習指導案が作りやすくなったこと、学習指導の狙いや流れが明確化したために授業全体の深まりを生みだしやすくなったこと、同様に実際の授業での生徒の反応に応じた柔軟な対応がとりやすくなったことなどが、実践者から聞かれている。また、「授業デザイン」を活用することで授業の計画・修正や振り返りについて他の教員との協働や協議がしやすくなったことも成果の1つとして指摘できる。外部からの研究授業参観者からも好評でテンプレートを提供した。

ただし、授業デザインに基づいて授業実施した結果、以下のような改良の必要性が見えてきた。これらは後述する「カリキュラム・マネジメント」にも大きく関わる課題であると考えられる。

- ①第1段階の「求められる結果」と学習指導要領や教育目標、教育課程との整合性を図ること。
- ②「教科横断的な視点」を取り入れ「資質・能力」の育成に活かせる問いや内容を工夫すること。
- ③「真正の学習」とするために生徒の実用的・生活的な視点から問いや内容を工夫すること。
- ④第2段階の「評価のための証拠」では依然、ルーブリックの活用が課題である。
- ⑤第3段階の「学習指導計画」では予習や既習事項から生徒の理解状況を明確化しきれていない。
- ⑥学習内容が多すぎて時間内に完了することが難しいケースが多かった。問いや内容の精選が必要。
- ⑦「構成主義的学習観」に立って、生徒が「発見していく」プロセスを保証すること。
- ⑧「内化」と「外化」のバランスを適切な比率に整え生徒の理解の徹底や習熟を図ること。

なお、一連の取組が目指す「学力の伸長」や「学習の転移」については、この取組を継続し職員の中で普及・定着することで判断すべきであるし、問題分析・開発など他の取組と併せて総合的な取組に昇華することが必要と考える。

イ カリキュラム・マネジメントへの転換 ～ALの効果を最大化するための課題～

中教審は「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」という3つの視点を強調しながら、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すための「カリキュラム・マネジメント」（以下「CM」）の重要性を説いている。ALとCMは今改革の車の両輪とされている。

中教審はCMの3つの側面を以下のように具体的に規定する^{xiv}。

- ①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ②教育内容の質の向上に向けて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に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

こうした記述から、本研究・実践のテーマである「アクティブ・ラーニングを核とした教育課程づくり」は、ALの研究・実践であると同時に、最終的にはCMの研究・実践を目指すものでなければならないことが分かる^{xv}。また、本研究・実践の目的・目標・意義を問うと同時に教師個人レベルの授業改善に終始させないためには、CMのフィルターが不可欠であるということも読み取れる。

しかし残念ながら、本研究・実践はここにまでは至っていないのが現状である。以下に上記の3つの観点をもとに現状と展望を概観する。

まず、学校教育目標との整合性についてである。本校には、学校教育目標に関係する指標として、以下のように、「教育目標」、「教育方針」、「校訓」、「スローガン」がある。これ以外に、本研究・実践の中で設定された「ALを通して目指す生徒像」があり、指標の重層化や抽象性が見られる。

<p>【教育目標】 高校生活のあらゆる場において、ひたむきに自己の可能性を追求できる、視野の広い、心豊かな青年を育成する。</p>
<p>【教育方針】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 一人一人の文武両立を目指し、知・徳・体の調和のとれた生徒の育成 2 進取の気概にみち、克己心に富む生徒の育成 3 自己教育力を高め、自己実現を目指す生徒の育成 4 自ら目標を立て、最後までやり抜く姿勢を保つ生徒の育成 5 豊かな情操と人間性に富んだ生徒の育成 6 人とのつながりを大切にし、コミュニケーション能力や協調性をもった生徒の育成
<p>【校訓】 進取・努力・創造</p>
<p>【スローガン】 一人一人の文武両立、さわやか挨拶多治高生</p>
<p>【アクティブ・ラーニングを通して目指す生徒像】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①自分の言葉を通し、積極的に周りに関わることができる生徒 ②自分の可能性を信じ、一歩前へ踏み出すことができる生徒 ③協働の力を通し、地域に誇りをもち幅広く活躍できる生徒

これらの中で最も教員・生徒に浸透しているのは、「校訓」と「スローガン」である。これらは行事や学校発行の文書などで言及されることが多く認知度が高い。一方、「ALを通して目指す生徒像」は各教室や廊下など様々な箇所に掲載されているので存在は認知しているものの、内容の認識

や浸透は今一つである。さらに、「教育目標」や「教育方針」に至っては生徒はもちろん教員の認識度は非常に低いと言わざるを得ない状況にある。

これらの問題を解決して教育目標をCMに適切に位置づけ機能させるためには、まず、諸目標の改廃を含めた現状分析に基づく見直しが必要である。次に、教育目標から「教育課程を通して育成すべき資質・能力」を導出し、教員・生徒に普及して授業デザインや特別活動のデザインに落とし込めるような簡素化した表現にまとめ上げることが望まれる。その上で、これらの資質・能力が教科・特別活動等のどの分野、どの学年で育成するのかなどについての検討をしなければならない。

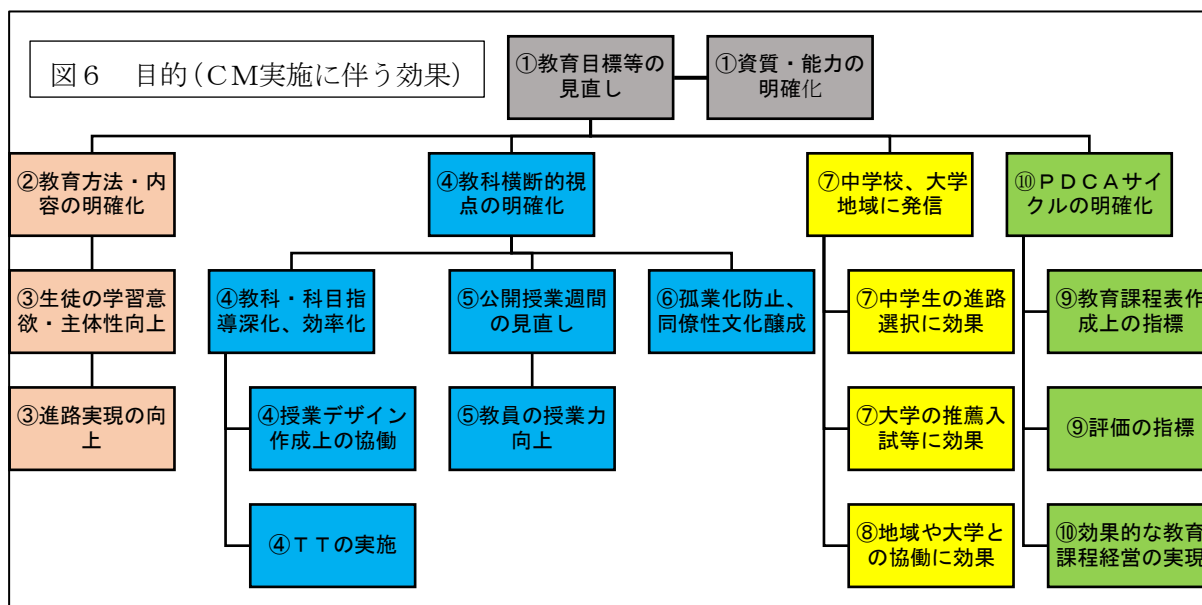
そこで、重視しなければならないのが「教科横断的視点」である。各資質・能力の育成を教科・科目・学年ごとに同定することで、資質・能力の育成に偏りが無いか等について知り、改めてその是正を図ることができる。また、内容上重複したり、関連付けられる単元や授業を見つけ出したりすることによって、教科横断型のTTや授業デザイン作成の際の協働が可能になる^{xvi}。もちろん、こうした協働が「孤業化」を防ぎ、教員の力量向上や同僚性促進に繋がると同時に、生徒の学習意欲向上や学力向上に繋がるといった「正の連鎖」の生成になることは言うまでもない。

次に、教育課程のPDCAサイクルによる運用についてである。これまでの本校の教育課程経営の行程を振り返ってみると、P（計画）の過程では目標等について年度当初に確認はするものの変更が加えられることはまずない。さらに、各教科や特別活動の年間指導計画についても教科等での協議が不十分なまま前年度の踏襲がなされるケースが多い。また、年度当初に作成しなければならない各教員の教育活動に関する「人事評価表」もこれら上位の目標や計画に即したものはなりにくい。こうしたことから、D（実施）は教員個人の力量と姿勢に左右されることとなり、授業担当者による取組の差違が顕著となる。

一方、C（評価）については例年12月に実施している保護者・生徒向けアンケートと学期末ごとに行う授業評価や各教科の年間指導計画の評価が核となる。また、そうした証拠に基づいて年度末に各分掌等で行われる「自己評価」^{xvii}や教員個人の「人事評価表」による評価はCMに大きく関係する。しかし、これらもPDCAのサイクルの中で十分に機能しているとは言えない状況にある。このため、A（修正）は各分掌や学年で協議した事項を「カリキュラム委員会」や「行事検討委員会」などで検討するものの、検討基準が曖昧で労力をかける割に実りが少ない結果となってしまう。

このように本校のCM実施上の課題は、①学校の教育目標等の重層化・抽象性・現状からの乖離、②教科横断的視点の遅滞、③PDCAサイクルの停滞の3点に集約できる。こうしたことから、CMを実施した場合の効用・効果について改めて纏めてみると、以下ようになる（図6）。

- ① 教員・生徒・保護者に現実的で分かりやすい教育目標に変更し、資質・能力を明確化できる。
- ② 資質・能力に応じて教育方法・内容を精査して、教員の力量に依存しない指導が実現できる。
- ③ 資質・能力や育成方法の明確化により、生徒の学習意欲・主体性増進や進路実現向上に繋がる。
- ④ 教科横断的視点を明確にすることで、各教科・科目指導の深化や効率化を図ることができる。
- ⑤ 公開授業週間の在り方を見直し、授業力向上のための研究授業を実施することができる。
- ⑥ 教員の孤業化を防止し同僚性の文化を醸成できる。
- ⑦ 中学生（中学校）、大学、地域に本校の教育の特徴を効果的にアピールすることができる。
- ⑧ 地域や大学等との協働を効果的に教育課程に組み込めるようになる。
- ⑨ 教育課程表作成や評価の際の指標とすることができる。
- ⑩ PDCAサイクルを明確にすることで社会や生徒の変化に対応する教育課程経営が行える。



それではこうした課題にどのように対応すれば良いのであろうか。そこで注目にしたのが、田村知子氏の開発した「カリキュラムマネジメント・モデル」である^{xviii}。氏は「CMの全体像を把握し、各要素とそのつながりを俯瞰的に分析することにより、目前の数値や課題からいったん距離を置き、比較的小さな力で大きな効果を得やすいレバレッジ・ポイントを冷静に」探ることができるとする。

氏は「各要素」を、ア. 教育目標の具体化、イ. カリキュラムのPDCA、ウ. 組織構造、エ. 学校文化、オ. リーダー、カ. 家庭・地域社会等、キ. 教育課程行政の7項目に分類する。これらを構造化したモデル図を元にした分析シートを活用して、①構造的に整理する、②強みの成果と弱みの課題を見つける、③②の要因を探る、④強みを生かし、成果を伸ばす方策を考える、⑤弱みを補い課題を克服する方策を考えるといった作業を、それぞれの項目とその関係性において検討することを推奨している。このモデルの優れた所を以下の4点から説明する。

まず、PDCAをCから始めるとしているところである。氏は「目標と評価が連動するべき」とし、「Cとそれを踏まえた改善策策定(A)及び計画(P)を連続的に実施したほうが、評価結果が計画に反映されやすい」としてCAPの連動を強調する。こうした指摘は、PDCAサイクルの煩雑さを改善し即効性のある対応が図ることから現場にあった実践的なアプローチであると判断する。

次に、強みや弱みなどを抽出しやすくするための、チェックリストが準備されている点である。しかも、管理職用と一般教員用の二種類が準備されており両者の相関関係やズレも確認できる。

さらに、上記したように、全体を俯瞰して要素間の比較や関係性から、レバレッジポイントを抽出しやすくなっている点である。各要素を検討・検証するだけでは見えてこない構造的な問題点を見つけ出せるのは効果的であると考えられる。

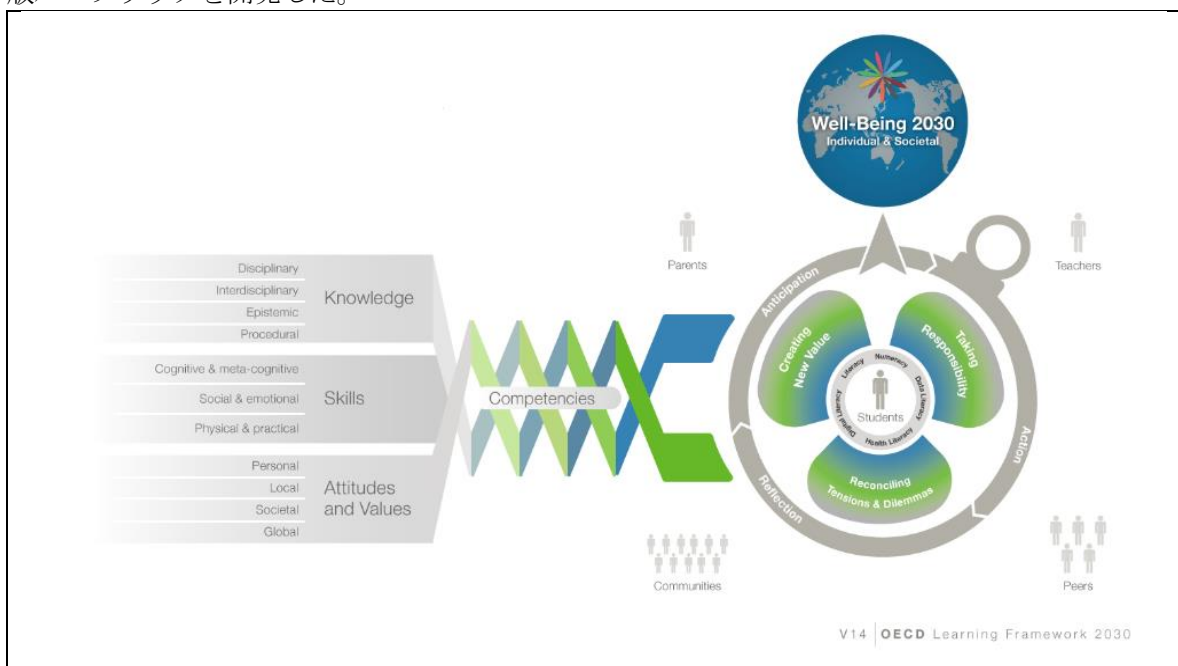
最後に、氏はこうした作業を職員研修会など職員全員の協働で実施する重要性を説いている。上記した本モデルの仕様はこうした協働を前提としてデザインされたものと解釈できる。リーダーや意識の高い一部の教員による実践では、いくら質の高いものができたとしても定着や効果的運用は期待できない。大切なのは全体像をいかに個々の教員の実践に落とし込んでいけるかである。

今教育改革の本丸は高校教育と言われている。就中、高校に「協働」を核とした「同僚性」を根付かせ、資質・能力ベースの教育課程経営を定着することが問われている。特定の教師の力量に依存するALから脱却を図るためCMを導入することがALの成否を分けると言っても過言ではない。

(文責：教頭)

- ⁱ 本研究・実践ではALを溝上慎一氏の定義に倣い「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014, 7 頁）とする。なお、表記は研究者が「アクティブラーニング」と表記することが多いのに対して、文部科学省は「アクティブ・ラーニング」と表記する。平成27年度を除き本研究・実践では後者を採用する。後述する「カリキュラムマネジメント」と「カリキュラム・マネジメント」の違いも同様とする。
- ⁱⁱ 松下佳代氏は「深さ」の系譜として、少なくとも「深い学習」「深い理解」「深い関与」が挙げられるとし、「ディープ・アクティブラーニング」（以下「DAL」）を「内化」と「外化」の両面の能動性を重視した学習と位置づけている（松下佳代ほか編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 2015, 24 頁）。また溝上氏は「ディープラーニング」だけでは十分に引き出せない活動があるとしてDALの必然性を説いている（同書 44-48 頁）
- ⁱⁱⁱ Gウィギンズ/Jマクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準 2012（以下「U b D」）を参照した。「授業デザイン」もこの著書に紹介された内容やテンプレートをベースに加工した。この著書の優れた所は、「理解」の概念の徹底した分析に基づき知の構造を明確にし、①求められる結果を明らかにし、②承認できる証拠を決定する、③学習経験と指導を計画するという三段階でカリキュラム設計を提唱している所である。松下氏も同書で指摘された「双子の過ち」（網羅主義と活動主義）に言及しながら、この理解概念をDALの理論的基盤と位置づける（前掲書 17 頁）。また、石井英真氏は「U b Dはパフォーマンス評価を軸としたスタンダードに基づく単元設計の方策を具体的に提案している」と解説する（石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開 増補版』東信堂 2015, 249 頁）。
- ^{iv} 祇園北高校では柞磨昭孝校長の指導のもと、広島県の推進する「学びの変革」アクションプランの一翼を担うパイロット校の1つとして、生徒の主体的学びの促進と教員の資質・能力の向上を目指すプロジェクトを実施してきた。具体的には「ICEモデル」を実践し、その指導のための「問いの構造化」、「授業デザイン」を独自開発している。視察では授業参観だけでなく、管理職や前実践推進リーダーの榎野裕子教諭との面談から本研究・実践にとって有意義な示唆や成果物をいただいた（詳細は第4部 10 学校訪問及び柞磨昭孝『ICEモデルで拓く主体的な学び』東信堂 2017 を参照）。なお、ICEモデルについては、Sヤング/Rウィルソン、土持ゲーリー法一監訳『「主体的学び」につなげる評価と学習方法』東信堂 2013 を参照されたい。ICEモデルは、「逆向き設計」、「本質的な問い」、「ルーブリック」などでU b Dと共通する部分が多い。
- ^v U b Dでは「本質的な問い」を「教科やカリキュラムの中心にあり、教科の探究と看破を促進する問い。したがって、本質的な問いは単一の明白な答えをもたらしたりはせず、思慮深く知識に富む人々が意見を異にするかもしれないような、様々なもともらしい応答を生み出すものである。本質的な問いの範囲については、包括的であったり、トピックごと（単元特有）であったりしうる」とする（同書 409 頁）。石井英真氏はこうした状況を「問いの入れ子構造」と表現し、「これらの問いへの答えを探ることで、既存の教科内容において着目されにくい概括的な知識のレベル、すなわち、領域や教科の枠を超えた認識の深まりがカリキュラム上に位置づけられることになる」と解説する（石井、前掲書, 238 頁）。
- ^{vi} U b Dでは「重大な観念」を「カリキュラム、指導、評価の焦点として役立つような、核となる概念、原理、理論およびプロセス。（中略）重要で永続的（中略）特定の範囲を超えて転移可能（中略）理解を構築する材料（中略）それらがなければバラバラであったような知識の点をつなぐことを可能にする意味のあるパターンとして考えられうる」としている（同書, 396 頁）。
- ^{vii} 「有意味学習」はDオースベルが提唱した理論である。本研究・実践では西林克彦『間違いだらけの学習論』新曜社 1994、奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社 2017 及び「新学習指導要領と授業づくり」『内外教育』、森敏昭/中條和光『認知心理学キーワード』有斐閣双書 2005 などを参照した。有意味学習では主導が授業者であるか学習者であるかは大きな問題とはならない。大切なのは既有知識をどう活用したかであるとされている。本校でも多くの授業では前時の復習や小テストが実施されているものの、この過程や結果を新しい学習に十分に活かし切れていない。振り返りの機会とはなっているものの、単位認定や授業導入の材料として使われることが多く、学習者と授業者が理解の誤りや曖昧さ、不十分さを確認して理解を深め

- るための証拠として次の学習や授業で活用されることは少ない。このため、小テストは機械的な暗記やドリル学習となっていて、知識の定着や応用に繋がるような深い学習にはなっていない。
- viii 「誤概念」は認知心理学や教育学の様々な著書で取り上げられている。「ホーキンスは、科学の学習を一貫して妨げる原因となる誤った思考の存在を見出し、それを「重大な障壁」とよんだ。他の人は同じアイデアに対して、代替概念、代替枠組み、直観理論または素朴理論や素朴信念など異なる用語を使用した。その中でも誤概念という用語が、広く用いられるようになった」とされる（RKソーヤー編森敏昭ほか監訳『学習科学ハンドブック第二版』第1巻北大路書房2018, 80頁）。U b Dにおいても、「素朴概念」を構成主義的学習観の中で位置づけ、それらを見逃してしまうことを「専門家の盲点」と表現する。また、「重大な観念はめったに明白ではない。（中略）しばしば直観に反するものである」として、「生徒が誤解しそうなことについて注意深く留意することは、設計のプロセスにおいて中心に位置づくようになる。なぜなら、重大な観念は単に言って聞かせたり読んだりするだけだけでは把握されえないものであり、最初に出合ったときには誤解されがちなものだ」として、「重大な観念」や「本質的な問い」の設定に「誤概念」や「誤解」を正確に把握し位置づけることの大切さを何度も説いている（前掲書, 89-90頁）。なお、本研究・実践では「誤概念」から「誤解」「不十分な理解」を幅広く「誤解」として一括して位置づけている。
- ix OECD (DeSeCo) は「コンピテンシー」を「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求に対応することができる力」とし、その中で「キー・コンピテンシー」に関わる「3つのカテゴリー」を「①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）」とまとめた。しかし、時代の変化や活用のしやすさなどの課題から見直しを図り、2018年2月に「Education2030」を公開した（下図）。ここでは「知識」「スキル」（認知的・メタ認知的スキル、社会的・情動的スキル、身体的・実践的スキル）「態度・価値」からなるコンピテンシー（図左）に加えて、「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマを克服する力」「責任ある行動をとる力」を加え、「学びの羅針盤」として位置づけ（図右下）個人と社会の「幸福」（図右上）を目指すとした。大阪の高槻中学校・高等学校では中教審の「資質・能力の3つの柱」では長期的ルーブリックの作成の過程で「技能」と「思考力・判断力・表現力」を分けることが難しいなどとして、「資質・能力の3つの柱」に替え、上記のOECDの3つのコンピテンシーのうち「知識」と「スキル」を残し、「キー・コンピテンシー」の3つのカテゴリーを10の「資質」に分類してその上位に位置づけることで修正版ルーブリックを開発した。



- x 中教審は『学びに向かう力・人間性』には『主体的に学習に取り組む態度』として観点別評価を通じて見取ることができる部分と、観点別評価や評定になじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価を通じて見取る部分がある」とし、指導要録の様式の改善に当たって、「評価の観点としては学校教育法に示された『主体的に学習に取り組む態度』として設定し、感性や思いやり等については観点別学習状況の評価の対象外とする必要がある」としている。
- xi 例えば、DロススタインとRサンタナは生徒の「質問づくり」を核とした授業を実践・推奨している（ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ『たった一つを変えるだけ』新評論 2015）。著者は教師の「発問」から生徒の「質問」への転換が重要であるとし、それにつれて教師の役割も大きく変化すると主張する。さらに、学習の振り返りがメタ認知思考を高め自律的学習者の育成に繋がるとして、「質問することを学んだ生徒たちが民主主義をより良く機能させる」と説いている（同書 282 頁）。文中で引用されたFペーコンの「多くを問う者は、多くを学び、多くを保持する」という名言はこの取組の特徴を象徴的に表す言葉といえる。土本ゲーリー法一氏はこの著書の評価・紹介しつつ、「本書は、リベラルアーツの土壌を持ったアメリカ人を対象に書かれた啓蒙書である。すなわち、『質問する』土壌が備わっていることを前提としたものである」として、日本への応用がどこまで進むかは未知数であるとする（土持ゲーリー法一『社会で通用する持続可能なアクティブラーニング』東信堂 2017, 145 頁）。確かに、アメリカの学校では生徒が常に「質問する」姿勢を持って授業に臨んでいるのに対して、日本では小学校ではそうした姿勢は見られるものの上級学校に進むにつれて受け身の姿勢が顕著になってくる。しかし、高等学校でもそうした取組は試みられており、例えば、京華中学・高等学校の山田道行教諭は世界史の授業で生徒の考える多様で重層的な「問い」を援助する取組を実践している（「未来のマナビフェス」2018 ポスターセッション）。また、祇園北高校の柘磨校長も著書の中で「知識は単に取り込まれるのではなく、能動的に構成されるものといえる。問いを立てることの大きなねらいは『知識を、問いの結果としての知識に変えていく』ということである」として生徒の質問の意義を重視している（前掲書 16 頁）。
- xii 「学習の転移」は「深い学び」にとって最も重要な視点であると考えている。中教審は「資質・能力の3つの柱」を①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く『知識・技能』の習得)」、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成)」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養)」と位置づけている。こうした定義から「学習の転移」は①②に関わる指標と考えられる。しかし、③があるから「学習の転移」がおこるとも考えられる。こうした観点から、本研究・実践ではルーブリックの資質に「学習の転移」を位置づけてみた。なお、「学習の転移」についてはU b Dや前述の「有意味学習」に関する著作の他、米国学術研究推進会議編著森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える』北大路書房 2002 を参照にした。「学習の転移」を検討するためには、U b Dは「理解」の正確な理解の必要性を、『授業を変える』は「先行学習の質と量」、「複数の文脈」、「学習の評価方法」、「負の転移」を考慮しなければならないことを説いており参考になった。
- xiii 寺田佳孝・中井俊樹・中島英博「大学教育における発問の活用可能性の探究」『名古屋高等教育研究』18, 2018 は日本の小中学校での発問研究と北米の大学の教授学習センターの発問ガイドを対象に、先行研究の整理・分析している。本研究・実践はそこで紹介された有田和正氏の種類（有田和正『社会科発問の定石化』明治図書 1988）を参考に問いの構造化を図った。
- xiv 学習指導要領ではこの3つの側面をもとにCMを定義している（同第1款5）。
- xv 中教審は「資質・能力」の育成を第一義とした「コンピテンシー・ベース」のカリキュラムの重要性を説いている。ALとCMはその点で共通根を持っている。石井英真『中教審『答申』を読み解く』日本標準 2017 参照。
- xvi 教科横断的な視点は学習内容をより「真正な文脈・学習」に近づけ、「学びの総合」として「使える学力」の育成に繋がる。石井英真『今求められる学力と学びとは』日本標準 2015 参照。
- xvii 年度当初に作成・公表した「教育指導の重点」「学校経営計画（高等学校版マニフェスト）」（この中に学校教育目標、スローガン、校訓、各分掌の目標が含まれている）、「生徒及び保護者のアンケート」、「学校関係者評価」を踏まえて年度末に学校の教育実践を自己評価する。
- xviii 田村知子他編著『カリキュラムマネジメントハンドブック』ぎょうせい 2016, 36-55 頁参照。