

汎用的な能力を培う「プリズムカリキュラム」の開発的研究：

公立学校で導入可能な自治体裁量プログラムの開発モデルの提案

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学学術院教育学領域 公開日: 2021-01-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 武井, 敦史, 小岱, 和代, 吉澤, 勝治, 後藤, 綾子, ロドリゲス, 麻衣 サーベドラ, 野村, 智子, 松本, 真美子, 山口, 純 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027832

汎用的な能力を培う「プリズムカリキュラム」の開発的研究 —公立学校で導入可能な自治体裁量プログラムの開発モデルの提案—¹

In Search of New Frameworks of Curriculum Design: An action research on the
Development of “Prism-Curriculum”

武井敦史¹、小岱和代²、吉澤勝治³、後藤綾子⁴、
サーベドラ・ロドリゲス・麻衣⁵、野村智子⁶、松本真美子⁷、山口純⁸

Atsushi TAKEI, Kazuyo KONUTA, Katsuji YOSHIZAWA, Ayako GOTOU,
Mai Saavedra RODRIGUEZ, Tomoko NOMURA, Mamiko MATSUMOTO, Jun YAMAGUCHI

（令和2年11月30日受理）

ABSTRACT

The purpose of this study is to propose frameworks of “Prism-Curriculum” to cope with new demands of education and to examine its theoretical contribution towards the study of curriculum development. The Prism-Curriculum, to be carried out by groups of schools, is a packaged project study characterized by the following 7 points: ①effective and total contribution to enhance student competencies, ②more appropriate methods of evaluation using important and globally recognized competency indicators ③long term reduction in teacher workloads, ④softening the influence of organizational climate change, including personnel movement, ⑤devices to clarify participant roles and responsibilities, ⑥chances to have “external effects” including increased community life, and ⑦ sustainable assessment and development of the program.

It is suggested that the application of the Prism-Curriculum framework in local municipalities (board of education), or groups of schools can accelerate a shift towards the new paradigm of public education in public schools.

¹ 学校教育系列

² 学校教育系列

³ 学校教育系列

⁴ 静岡市立蒲原西小学校

⁵ 静岡県立藤枝西高等学校

⁶ 牧之原市立勝間田小学校

⁷ 浜松市立丸塚中学校

⁸ 小山町立成美小学校

1. はじめに 一本研究の目的と構成

本報告の目的は今後必要とされる汎用的な能力への統合的・効果的対応を念頭に置き、現在の学校環境と教育課程の基準の枠内で自治体裁量により導入可能であり、自律的発展性をもつ教育プログラム（「プリズムカリキュラム」）を提案し、カリキュラム開発モデルとしての可能性を理論的に検討することである。

グローバル社会の変動を踏まえた教育ニーズに関する議論を背景に汎用的な能力²への注目が高まっている。後述のように汎用的な能力に対応した教育のあり方は様々な観点から論じられてきたが、通常の公立学校においてはその対応はままならないのが現状である。現在の通常の公立学校は、経営資源の深刻な制約下にあり、学校単位での自律的なカリキュラムを持続的に開発していくだけの組織的余力に乏しいからである。学校の置かれた環境的制約条件とカリキュラム改革の必要条件の双方を視野に入れたカリキュラム開発の仕組みが今日必要とされているのではないか。

こうした問題意識を念頭に、本研究が開発を試みるのは現在の公立学校環境下でも計画・導入が可能であり、かつ持続的に発展させていくことのできるカリキュラムデザインのプラットフォームである。本研究の開発チームは上記の特徴を持つパッケージ化された教育プログラムを「プリズムカリキュラム」と命名し、その開発を進めてきた³。

プリズムカリキュラムの特徴は汎用的な能力伸長のニーズに応えるのみならず、多忙化軽減への対応、「社会に開かれた教育課程」の実現、自治体や地域の特色の反映等、公教育に期待されるニーズに統合的に対応できる点にある。プリズムカリキュラムの開発・導入により期待されるメリットは次の7点にまとめられる。

- 1) 児童生徒の関心を高め汎用的な能力の伸長に統合的・効果的に貢献できる
- 2) 伸長を図ろうとする能力の評価が可能であり、これらと学習指導要領をはじめとする他の能力指標との対応関係を提示することができる
- 3) プログラムの推進を通して、地域の教育資源等を効果的に学校教育活動の中に取り込み、長期的な学校負担の軽減を見込むことができる
- 4) プログラムに組織間連携のもとで発展していくメカニズムが組み込まれることで、担当者の交代を含む学校の環境変動の影響を軽減することができる
- 5) 活動に關係する様々な立場の参画者の活動目標・役割・責任の範囲を明確化できる
- 6) 学校間及び学校-地域間の相補的連携を深め、様々な外部効果の発揮が期待できる
- 7) 以上の各観点の進捗度や効果性についてアセスメントが可能であり、持続的にプログラムを発展拡大させていくことができる

本稿は、上記の特徴をもつカリキュラムデザインのプラットフォームを理論的・実践的に開発しその他成果を検証するという長期的研究課題を念頭に、その第一段階としてプリズムカリキュラムの概念枠組みを先行研究との関係で定義し、その活用事例を提案した上で、その可能性を検討するものである⁴。

本研究の構成及び具体的課題は次に示すとおりである。

- (1) 先行研究と学校の現状に関する検討を踏まえ、汎用的な能力に対応するカリキュラムの実践的開発課題を整理する（2節）
- (2) (1)に対応するためのデザインデバイスとしての「プリズムカリキュラム」モデルを提案し、その特徴を概念化する（3節）

- (3) 自治体または学校群等を想定してテーマを設定し、活動に必要な時間数とその教科等への割り当て、「プリズムカリキュラム」の3つの事例を構想する（4節）
- (4) プリズムカリキュラムにおける学習評価について、4節で考案した3つのプログラムを参照して事例的に検討する（5節）
- (5) プリズムカリキュラムの運用と評価及び改善方略について4節で考案した3つのプログラムを参照して事例的に検討する（6節）
- (6) プリズムカリキュラムの発展可能性について、自治体のカリキュラム改善課題を念頭に検討する（7節）
- (7) 以上を踏まえ、「プリズムカリキュラム」の学術的意義についてまとめる（8節）

2. 本研究の先行研究と学校の現状に関する検討

(1) 各国の資質・能力について

情報化やグローバル化、テクノロジーの飛躍的進化が社会の在り方を大きく変え、サイバースペースと現実空間が高度に融合する「Society5.0」と呼ばれる新たな時代の到来が議論されている。そして予測困難で急激に変化づける社会を生きることになるであろう子供たちの教育において強調されているのは、様々な変化に積極的に向き合い他者と協働して課題を解決していく力や、情報を再構成して新たな価値につなげる力といった、より基礎的で汎用的な力であると考えられている。

こうした、より基礎的で汎用的な力の必要性は「コンピテンシー」というキーワードを中心とし論じられてきた。西岡(2016, pp. 35-38)は世界中で同時代的に「資質・能力」論が登場してきた背景について次の3点を指摘している。すなわち、第一に知識基盤社会への転換したことを踏まえての経済的要請、第二にグローバル化や環境問題の深刻化など、近代国家の政治的枠組みだけでは解決できないような諸課題に対応するための社会的・政治的要請、第三に認知科学・学習諸科学の発展により、人が効果的に学習を進めて生涯にわたり有能性を発揮できる可能性を拡大するものとしての資質・能力が強調されるようになったことである。

このように世界中で学力を捉える観点が汎用的なものに移行してきた結果、学力を構造的に捉える新たな指標が必要となってきた。例えば、汎用的な能力に関する代表的な指標として活用されることの多いDeSeCo⁵ではグローバル社会を生涯学び続ける社会と捉え、その基盤となる資質・能力を「キー・コンピテンシー」として構造化している。同指標はOECDの国際学力調査(PISA)の背景となり、これが周知のように日本や諸外国の学校教育にも大きな影響を与えている。

このDeSeCoの後継プロジェクトとして、世界中の多様なステークホルダーの『共通語』となることを期して策定された「ラーニングフレームワーク2030」は、Well-Being(幸福)を高め、より豊かに生きるために、現代の生徒たちが成長して世界を切り拓いていくために必要な資質・能力を提案している⁶。

また、大手IT企業や大学等で形成される研究グループによるプロジェクトにより提案された「21世紀型スキル」⁷は、デジタル化されたネットワークの中で協調的に問題解決する社会を前提にICTリテラシーを軸とした資質・能力を育成する面が強い。

さて、これら新しい社会に対応する資質・能力は日本では「生きる力」という目標概念を軸に議論されてきた。平成8年の中央教育審議会答申(「21世紀を展望した我が国の教育の在り

方について」において育成したい資質・能力が「生きる力」と命名されて以来、学習指導要領は「生きる力」の定義とその育成手段を中心的に、新時代の教育ニーズへの対応が図られてきている。この、「生きる力」の定義をめぐって展開されてきた議論は、コンピテンシーを基軸に学力の捉え直しを図る世界的動向とほぼ符合している⁸といえよう。

このように今後のグローバル社会の変化を前提として、学力の再定義を行いつつあるという点では日本も他の先進諸国と軌を一にしているものの、日本においては、この議論を学習指導要領⁹の改訂という枠組みの中で行ってきたところにその特徴がある。

ただし、学習指導要領に沿って教育を計画実施するというかたちをもって、グローバル社会の未来を見据えた教育のニーズに応えるものとなりうるかについては検討を要する。新学習指導要領の謳う能力の育成が、実際の教育場面においていかに具体化されうるものであるのか、汎用的能力育成にむけた多様なアプローチも視野に收めつつ検討する必要があるためである。この点について今一步踏み込んで考えてみよう。

（2）日本の教育政策における汎用的な能力育成の手立てとその課題

これから時代に求められる汎用的な能力は、日本ではどのような手段によって育成されるものと考えられているのであろうか。平成29年版学習指導要領においては、その中核的手段として「カリキュラム・マネジメント」が強調され次のように説明されている。

「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じて、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」¹⁰

すなわち、

- ① 教科横断的な視点で教育の内容を組織的に配列すること
- ② 教育課程の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

の3点を各学校において実現していくことが、カリキュラム・マネジメントの骨子であり、カリキュラムの全体計画¹¹を学校単位で策定することによって対応するというアプローチがその中心的な手段であるとされている。

しかしながら、このカリキュラム・マネジメントを学校単位で実現していくことは容易ではない¹²。そこには次に挙げる5つの側面において、現在の学校の有する教育資源に制約があるからである。

第一に「時間」である。OECD加盟国による質問紙調査（TALIS2018）によると、日本の中学校とともに一週間当たりの仕事時間の合計は参加国中最長であるという結果がでている。加えて英語教育、プログラミング教育など新しい分野が導入され、教員はさらに多忙になっている。地域連携が推進されているものの、地域と連絡や打合せを行う等の時間がなく、効果的に地域の教育資源を活用できないことがある。また、「総合的な学習の時間」は年間50～70時間程度であり、他の多くの活動の兼ね合いで時間的制約は大きい。

第二に「ヒト」についてである。学校の多忙や「教員の働き方改革」が叫ばれる一方で、教

員数や支援員数の大幅増は期待できない。教頭や主幹教諭、教務主任といった他の業務がすでに多い人が、地域連携を担っていることが多く、地域の人材を有効に生かせていない現状もある。また、管理職の異動等によって方向性が変わることもあるだろう。

第三に「モノ」である。古いモノに引きずられかたちで、学校には古いカリキュラム、古い組織体制などが長く残っていることが多く、新しいモノは入ってきにくい。ICT や情報環境などが整っていないことも課題である。施設設備の制約により学習の幅が広がらず社会変化の対応速度に格差が生じることは 2020 年の新型コロナウイルス感染拡大への対応においても大きな問題として顕在化した。

第四に「カネ」である。2016 年の OECD 調査結果によると、初等・中等教育の公的支出が GDP に占める割合が 2.9% と参加国の中でも極めて低い。学校裁量により活用できる予算が極めて限定されていることも、教育活動の選択肢の制約につながる可能性がある。

第五に「情報」である。学校には学校外の情報が入りにくいという側面がある。地域の人材や資源についての情報が少なく、逆に地域住民が学校のことを知らないことが多い。また、政策や民間組織・企業等の有する教育資源やノウハウについても学校で日常的に把握できる内容には限界がある。

管見によれば単元配列表等による教科横断的授業計画を策定する学校は増えているものの、その実施は、中学校や高等学校では教科横断的な授業計画が困難であったり、小学校では担任の力量任せになっていたりといった現状があり¹³、少ない学校資源の中でカリキュラム・マネジメントを行うことは容易ではない。

(3) 汎用的な能力育成の手立てとしてのプロジェクト型の学習と「総合的な学習の時間」

一方で諸外国における汎用的な能力育成に向けたアプローチは、カリキュラム・マネジメントのような包括的計画によるものよりも、プロジェクト型の学習がその主要な手立てとして強調されている場合が少なくない。

国立教育政策研究所(2016, p16) はプロジェクト型の学習について「子供が他者と関わりながら自分で考えて理解を深め、次に学びたいことを見付けるなど、資質・能力を重視した教育において、教科等の内容の学習も一層進むこと」が示唆されるとされ、その有効性を指摘している。

プロジェクト型の学習を強調する動きは、国内においても珍しくはない。例えば構成主義の視点から学習の在り方を捉え直そうとする井庭(2019, p. 6)は「これまで以上に求められるのは、他者とともに生きながら、新しい発想で新たな価値を生み出し、それを他の人と享受するという力であるように思われる」と述べ、これからのは者と協働して創造する「創造社会」では、教員は児童生徒と一緒に問題に挑戦し、一緒につくることに取り組む仲間、「ジェネレーター」としての役割を果たしつつ、何かを協働して「創る」というプロセスから学習する重要性を強調している（筆者要約）。

また、石井(2016, p18)は、「ポスト近代社会においては、プロジェクト型の協働的問題解決と知識創造、ネットワークや集団の構築と自律的運営、論争的社会問題に関する意思決定と社会参加といった活動、そして、それらを確かな科学的認識と市民的教養の裏付けの上に、また、ICT 等のツールも柔軟に活用しながら実行していく能力への要求が高まっている」と述べている。これらのようにプロジェクト型の学習が、汎用的な能力を高める手段として世界中で重要な

視されていることがうかがわれる。

周知のように日本において「総合的な学習の時間」が導入された背景には、こうしたプロジェクト型の学習に代表されるような教科横断的な視点で「生きる力」をより効果的に育成するという狙いがあった。「総合的な学習の時間」は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を凝らして特色ある教育活動を展開し、資質・能力を高めることを理念に掲げながらこれまで推進されており、近年ではOECDをはじめ国際的にも高く評価されている¹⁴。

しかしながら、この取組が多くの学校で十分な成果を挙げているかは疑わしい。国研のプロジェクト研究調査研究報告書(2020)¹⁵では、「総合的な学習の時間」が毎年同じ「内容」を繰り返すケースが多くルーチン化しており、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必要性があるとまとめている(筆者要約)。この「総合的な学習の時間」の形骸化については中央教育審議会の議論においても指摘されている¹⁶。

以上のように、汎用的な能力の育成に向けた手立てについてはプロジェクト型の学習を中心に一定の議論が重ねられてきており、このことは施策にも反映されているものの、現在の学校においてはこれらを十分に実現していくだけの資源は整備されていない。こうした状況でカリキュラムのマネジメントを強調すれば、さらなる形骸化を招くおそれがある。こうした錯綜の背景には、学校の制約条件を踏まえた上で、実現可能な手立てを学校教育の構造の中にどう組み込むか、という視点が欠落しているためであると筆者は考える。

本研究はこうした問題意識に立脚し、現在の学校の置かれた条件下で導入可能であり、かつ持続的に維持・発展させていくことの可能なプロジェクト型のカリキュラムの可能性を模索するものである。

課題解決の糸口は地域社会の持つ教育資源を学校に組織的に取り込んでいくところにあると考える。「カリキュラム・マネジメントを通じて地域のマネジメント力の向上を図り、「学校からの指示がなくても、地域が自主的・主体的に学校の教育活動に協力する」体制づくりを強調する山崎(2018, p14)の提案をさらに一步推し進め、地域住民等の参画のもと、自治体や地域の「ヒト」と協働しながら「情報」を共有し、様々な教科を取り込みながら学校教育活動を再組織化することでより多くの「時間」を生み出し、これにより「社会に開かれた教育課程」を同時に実現するのである。

3. 「プリズムカリキュラム」の構想

(1) プリズムカリキュラムのイメージ

「プリズムカリキュラム」とは、現在の学校環境と教育課程の基準の枠内で自治体裁量により導入することが想定されるパッケージ化された教育プログラムの呼称であり、以下で述べるように、その導入により汎用的な能力の伸長に統合的・効果的に対応するとともに、地域の教育資源を学校教育の中に効果的に取り入れることで学校の教育負担の分散に寄与することを企図して筆者等のチームで開発してきたものである。

プリズムカリキュラムは、この枠組みの下で創造されるプログラム自体の目的・内容において独自性を主張するものではない。特定の活動目的を体験的に追求するプロセスを通してより広汎な学力を培うというプリズムカリキュラムの背景にある学習の基本モチーフは、デューイの経験主義学習やキルパトリックのプロジェクトメソッド、日本では戦後のコアカリキュラム運動や近年の「総合的な学習の時間」をめぐる議論においても繰り返し論じられてきた。

プリズムカリキュラムの価値は、プログラムの目的・内容の点にあるのではなく、デザインデバイスとしての有用性にある。それは、現代日本の学校の置かれた文脈において、汎用的な能力を培うために効果的なプログラムを組織的に開発し、効果的に運営していくこうとする際に活用しうる学校改善の道具である。

プリズムカリキュラムの基本的枠組みをイメージ化すると下図1のようになる。

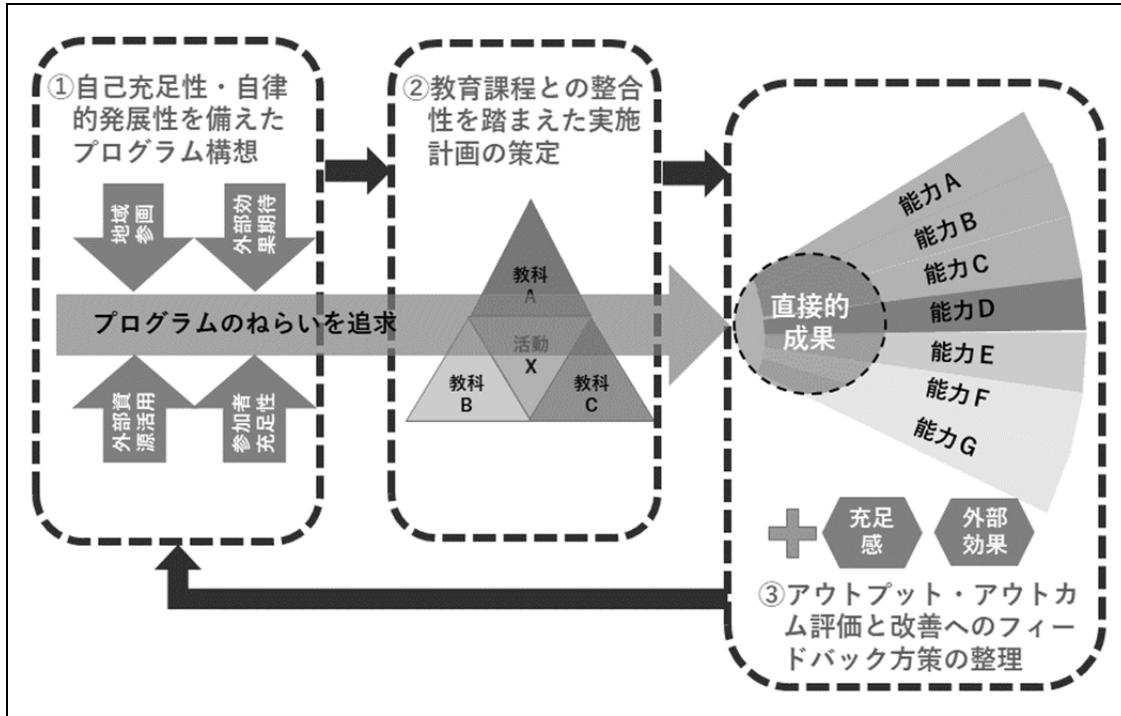


図1 プリズムカリキュラムのイメージ

プリズムカリキュラムは①自己充足性・自律的発展性を備えたプログラム構想、②教育課程との整合性を踏まえた実施計画の策定、③アウトプット・アウトカム評価と改善へのフィードバック方策の整理、の3つのコンポーネント（それぞれ図の点線で囲った部分）で構成される。以下各コンポーネントに則してその仕組みを説明する。

(2) プリズムカリキュラムを構成する三つのコンポーネント

プリズムカリキュラムを構成する第一のコンポーネントは「①自己充足性・自律的発展性を備えたプログラム構想」である¹⁷。先述のように、汎用的な能力の伸長は各教科の中で断片的に対応関係が整理されるだけでは十分な効果が期待できないが、他方で学校の現場には独自の学習プログラムを開発・導入・発展させるだけのゆとりがない場合が多い。

そこで次項で述べるようなシートを活用し活動目的を追求する中で充足感を高めつつ、その活動自体が自律的に活性化していく仕組みを備えた汎用的な能力プログラムを設定し、そこに地域の人々が参画する仕組みを工夫することが考えられる。この条件が満たされれば参画者も充足感を得ることができ、地域活性化などの外部効果も期待できことが多いはずである。

プリズムカリキュラムを構成する第二のコンポーネントは「②教育課程との整合性を踏まえた実施計画の策定」である。構想されるプログラムは内容的にも教科横断的性格が強いことが想定されるが、現行の学習指導要領の枠組みを前提として一定規模のプロジェクト型の学習を推進しようとすると、単一教科内のみでは活動に必要な時間数を捻出することは難しいであ

ろう。また、「総合的な学習の時間」は創設当初は教科横断的な性格を強く有していたが、現在では他の多くの活動に時数が割り当てられている場合が多い。こうした理解に立つとき、プリズムカリキュラムの計画化においては合科的指導等の枠組みを活用し、プログラムを教科横断的に組織化することが自然であり、また、その方が多くの教員の参画を得やすいであろう。

このための手段として、プリズムカリキュラムのプログラム全体を分節化してユニット化し、各ユニットの活動内容との関係で教科や活動等の時数を配分していくことが考えられる。こうすることで学校の授業時数増を抑えてカリキュラムを具体化することができる。各教科等の単元目標に整合的にプログラムの内容を構成し、プログラムの活動記録から各教科等の評価に必要な資料も収集することも可能となる。

プリズムカリキュラムを構成する第三のコンポーネントは「③アウトプット・アウトカム評価とフィードバック方策の整理」である。プリズムカリキュラムに限らず、学校にプロジェクト型の学習の導入を検討する際に課題となるのが児童生徒の学習評価である。後述のようにプロジェクト型の学習はその活動の中に様々な能力の発揮・伸長の機会が含まれているものの、客観的指標でこれを測定することが困難であるという課題を抱えているためである。児童生徒の学力の伸長を測ることが難しければ、アカウンタビリティの要求に応えることが困難になるばかりか、組織的に実践の課題を共有して改善に活かすプロセスも阻害される可能性がある。

この課題を解決する手段としてループリックの活用が提案されており、プロジェクト型の学習のより妥当な手段としては妥当性のあるものと考えられるが、しばしば学校が直面する問題は、汎用的な能力の構成や表現の方法が複数あり、カリキュラム評価の問い合わせとの関係を整理することが難しいことである。

そこで次の図2に示すように実施計画を策定する際には各ユニットを構成する、より本質的な問い合わせとの関係で、評価物を収集し、これに準じるかたちでそこに関係する能力を定義化する。その上で、これらの総体と他の能力指標との対応関係を一覧表として整理するのである。

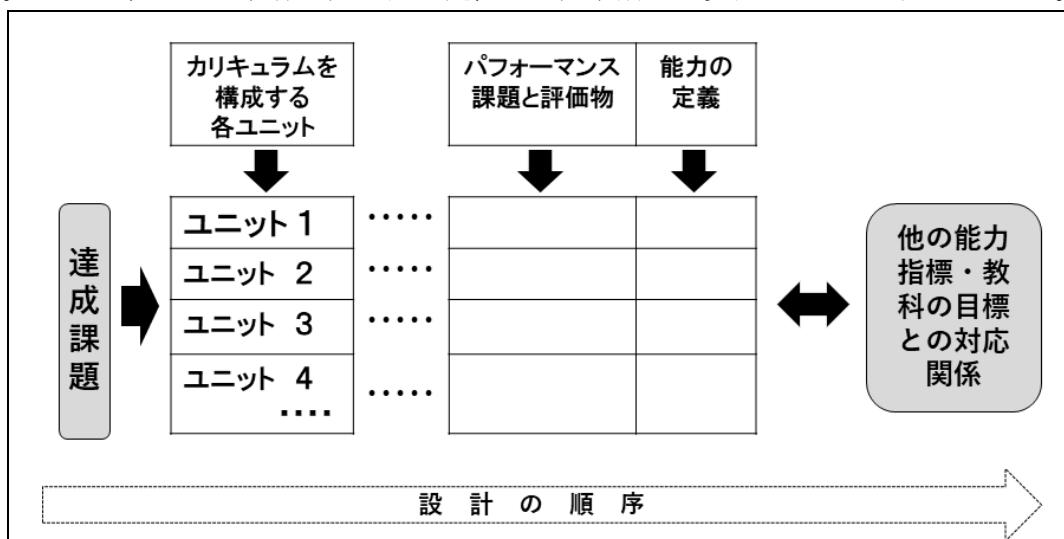


図2 プリズムカリキュラムの学習・評価枠組

このように学習の意義を整理しておけば、一つの活動でいくつもの多様な表現・内容の目標に対応するという困難からは一定程度免れることができる。その上で年度の区切り等定期的に、この対応関係をチェックしておけば、各教科や指導要領等の目標構造との関係を整合的に説明することができる（評価方法の具体については5節で詳述する）。

(3) プリズムカリキュラムのマネジメントについて

教育上の効果の高いカリキュラムであっても、教員にさらなる大きな負担を強いるものであったり、活動を繰り返す中で徐々に形骸化されていくことが見込まれるようなものであったりするならば、活動の質を持続的に維持・発展させていくことは難しい。

こうしたプリズムカリキュラムの導入と持続的発展のためのマネジメント・ツールとして考案したのが、図3に示すプリズムカリキュラム・バランスシートである。このシートは経営分析に使用する「バランスシート」の考え方方にヒントを得て、カリキュラムのマネジメントサイクルをより適切に稼働させるために工夫したものである。

図3に示しているように、プリズムカリキュラム・バランスシートは3つのセクションにより構成されている。すなわち、第一にカリキュラムに必要な教員やその他地域住民等の支援者の活動量（図の左上の地域・学校それぞれの追加・読替・削減活動に関する6つの欄）、第二に活動の成果（図の右側のアウトプット・アウトカム・外部効果・学習の発展性に関する4つの欄）、第三に活動の継続・発展の加速要因（図の右下の活動の発展性と自己充足性）である。

シートの記載は時間等の具体的な数値で書き込むこともできれば、それが困難な場合には記述になることも想定している（シートの具体的な活用については第6節で詳述する）。こうしたツールを活用しながら、常に費用対効果を点検しつつ、継続的・組織的にプログラムの改善ができるよう枠づけられていることが、プリズムカリキュラムのマネジメントにおける特徴である。

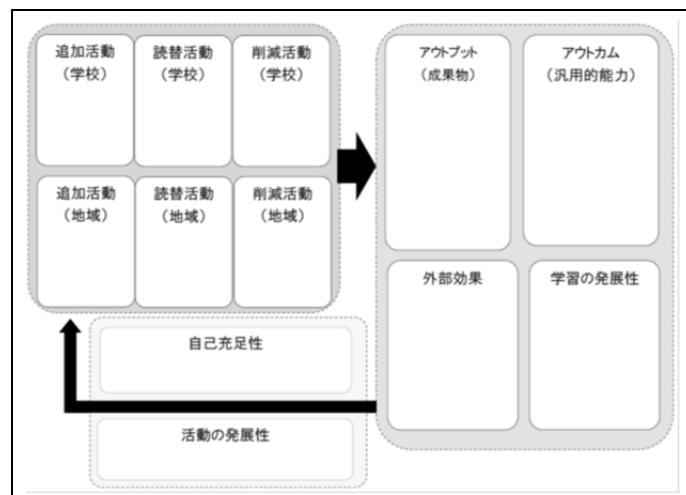


図3 プリズムカリキュラム・バランスシート

4. プリズムカリキュラムの事例案

(1) 事例 I 学校菜園を活用した料理創造プログラム: 「アースランチ創作」

1) プログラム構想の背景・着眼点¹⁸

「アースランチ創作」は、各学校が一つのチームとしてランチメニューの開発を競うプログラムである。メニューの開発に当たってはコンセプトを創った上で、米、小麦粉、塩、味噌、醤油、砂糖、酢、油以外は、自校の校庭で生産した食材と地域の校区で採集した食材のみを用いたメニューを開発するプログラムである。最終的にはフェスティバル等の市民が集う場（以下フェスタ）で自らの発案を基に料理を制作し、料理名やアピールポイントをプレゼンで表現した上で、コンペ形式でその努力の成果を確認する課題発見型のプロジェクト型の学習である。

本事例の活動の舞台として想定されるA市は人口約45000人の自治体である。多くの学校は単学級の小規模校であるが、自然豊かな場所に立地され、学校菜園を保有している。子供は地元で育て、未来の街づくりを担う人材を育成したいという希望を持っており、学校と地域の結

びつきは強い。今後の学校環境を視野に入れた時、各地域で培ってきた学校と地域の相互関係を生かした教育の基盤に立ち、各地域が力を合わせ子供のために新しい教育環境を整えていくことが求められる。

そこで、児童が地域課題を自身の問題と捉え、自ら行動を起こす力を身に付け、将来学校再編があっても、学校アイデンティティを残していくような発展性に期待して、本プログラムの開発・提案を行った。

2) 各活動ユニットの構成

ユニット①では、食を題材に身近な資源を新たな視点で見つめ直し、想像力を膨らませることの楽しさやアイデアの出し方を学ぶ。目の前にある資源を新たな視点で見直し、組み合わせを模索することを通して、フェスタで披露する料理のアイデアを出し合い「再発見し、活用する力」を育成することがねらいである。

ユニット②では、実際にアースランチの試作品を創り、自分たちの発想のどこに問題点があるのかを見出す。その上で、地域の大人など経験者のアドバイスを聞き、自分たちに足りないものを取り入れ企画を作っていく。「試行錯誤しながら企画を作り上げる力」を高め、外部人材から多様な生き方に触れる機会を得る。

ユニット③では、アースランチの試作品から料理に必要な食材の分量や、それらをどのように入手するか、その構想を練る。そして、食材調達のために栽培活動を企画し、必要に応じて他学年や地域にも依頼することで、目的を達成するための「計画を策定する力」を身に付ける。

ユニット④からは、朝の始業前や休み時間など、授業以外の時間を活用し児童の主体的な栽培活動を開始する。自分が育てている食材を食べることを通して、身体と地域環境との関係に着目し、いのちや食育、ESDとも関連を持たせた指導を行うことで、「相互依存性を理解する力」を身に付ける。教員の児童への言葉掛けや観察などを通して、形成的評価が生きるユニットである。

ユニット⑤では、地域や学校の思いを乗せたアースランチのネーミングを考え、フェスタの来場者的心を動かすプレゼン内容を考える。ここではプレゼンの仕方を学び、「言葉を用いて表現する力」を高めていく。

ユニット⑥では、フェスタ当日の人の動き、料理の提供やプレゼンの仕方をシミュレーションすることで、「物事を整理して段取りする力」を身に付ける。

ユニット⑦は、フェスタ当日となり、自分たちで創った一品料理とプレゼンで、「自分の思いを実現する力」として、外部に発信する。それと共に、同じ近隣の学校で創った料理に触発されながら、自分たちが住む市の特徴や良さを改めて実感していく。

ユニット⑧では、これまでの活動を通して自分の成長を振り返り、ゼロからモノを創作するプロセスを未来に生かすことができるよう意識付ける。「経験を振り返り改善に生かす力」をキャリア教育として意義付ける総まとめのユニットである。

各ユニットの指導と評価の枠組みは下表1の「ユニット構成表」に示す通りである。

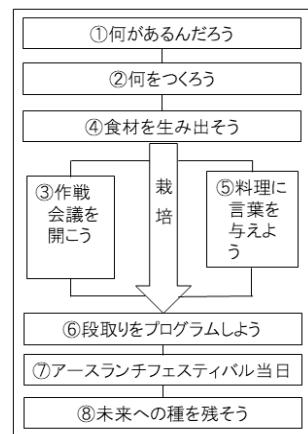


図4 事例I 活動ユニット図

表1 事例I ユニット構成表

目標	アースランチ ~地域のよさをアピールできる、その学校ならではの創作一品料理を完成させよう!~				
	ユニット (時間数)	付けたい力	評価方法	ループリック	関連 教科
				A(Bに加えて)	B
1 何があるんだろう? (8~9)	再発見し、活用する力	・アイデア検討ワークシート ・概念図ワークシート	・いくつか組み合わせようとしている	・身近な資源からアイデアを見出そうとしている。	総合 家庭科
2 何をつくろう? (4~6)	試行錯誤しながら、企画を作り上げる力	Try&Error ワークシート	・学校や地域の特色を盛り込んだ独創性のある料理を考えている。	・問題の解決に協力して取り組みなら、実現可能な料理を考えている。	家庭科 総合
3 作戦会議を開こう (2~3)	計画を策定する力	・観察 ・メニュー、栽培計画	・趣旨を理解した他学年の協力を得ようとしている。	・必要食材の栽培計画を立てる。	算数 国語
4 食材を生み出そう (5)	相互依存性を理解する力	・食材の栽培記録写真 ・観察	・食材として大切に育てようとしている。	・食材の世話をしている。	総合
5 料理に言葉を与える (4)	言葉を用いて表現する力	・プレゼン資料 ・観察	・人の心を動かすことのできる伝え方を考えている。	・料理の概要を説明するプレゼンを作成している。	国語
6 段取りをプログラムしよう (4)	物事を整理して段取りする力	・観察 ・作業工程表	・当日の全体の動きについて考えている。	・自分の役割を認識し、当日の動きを計画的に考えている。	家庭科 学活 国語
7 アースランチフェスティバル当日 (5)	自分の思いを実現する力	・観察 ・感想、反省	・自分たちが創った料理をアピールしようとしている	・一人ひとり責任を持ち、協力して店を運営している。	総合
8 未来への種を残そう (5~9)	経験を振り返り改善に生かす力	・感想、反省、来年度への申し送り ・概念図ワークシート	・学習を自分や地域の将来像とつなげて考えている。	・学習の意義と問題点を適切に捉えている。	総合 国語 道徳

(小学校高学年対象プログラム ☆総合的な学習の時間:15~16 時間程度、他教科:23~31 時間程度)

3) 期待される外部効果

本プログラムにより期待される外部効果は、以下の4点にまとめられる。

第一に、キャリア教育への発展性である。本プログラムは、「地域」をベースにしたキャリア教育プログラムの一例として開発を行ってきた。しかし、「社会の仕組み」をベースにしたプログラムに対応させてみても、「商品の販売方法」や「お金の流通」などといったプロジェクト型の学習へと発展させていくことも可能である。

第二に、地域の教育コミュニティの発展である。学校の菜園管理がコミュニティ・スクールの活動の一環となり、そこに地域住民が活動参画していくことで地域住民の学校教育への参加意識を高め、地域と学校の関係を深めていく契機となることが期待される。

第三に、町ぐるみの協働による環境意識啓発への効果である。「アースランチ創作」プログラムは、SDGs や ESD との関連の発展性を持っており、市政の環境配慮アピールとしての効果を期待でき、市内の協賛企業も集めやすくなってくる。教育活動への貢献を考えながら、どのように参画していけばよいかわからない企業は少なくない。このような取組を通して、商品開発の手法や、食材の栽培方法、プレゼンテーションの技術など、企業の有するノウハウを学校教育に提供してもらうことで、「社会に開かれた教育課程」の実現が期待される。

第四に、学校間の取組の有効性である。特に単学級の小学校では、1 つの学年のカリキュラ

ム・マネジメントを教員一人で行わなければならないのが通例である。しかし、学校間でカリキュラムを共有すれば、学校独自がカリキュラム開発を行う負担が軽減され「教員の働き方改革」にもつながっていく。

子どもたちは、この「アースランチ創作」プログラムを通して、様々な汎用的な能力を育成し、「起郷家=郷に学び、将来を見通し、自ら行動を起こす」(A市キャリア教育の理念)の理念を実現していく。一方、自分たちの地域の学校のあり方が変わり、それまでの地域に学校の配置が困難になったとしても、学校菜園土地活用により、学校跡地が未来志向の地域コミュニティの場として持続可能になることを期待している。

(2) 事例Ⅱ：リサイクル資源を活用した遊具創作プログラム：「ECOランドを作ろう！」

1) プログラム構想の背景・着眼点

本プログラムは、小学校1年生と6年生のペア活動を念頭に「小学校4年生とこども園年中児」または「小学校5年生とこども園年長児」での活動を想定している。リサイクル資源を活用し、園児を喜ばせる遊具を創作する活動を通して、持続可能な社会の創り手としての自覚を促し、自らのキャリアや将来設計を、社会の持続的発展とつなげて考えることができるようになることをねらう。

本事例の舞台として想定されるB町は、人口約18000人の小規模自治体である。幼児教育園はすべて教育委員会が管轄しており、2020年度からは保育園と幼稚園が再編されすべての園がこども園化された。B町教育委員会のグランドデザインには、「地域に根差したこども園・小学校・中学校における一貫した教育の推進」を掲げられている。

小学校5校、中学校3校のすべてが1学年1～2学級の小規模校だが、教育に対して保護者や地域住民が協力的で、人的・物的支援を行っているという地域性がある。小学校4年生以上に一人1台のタブレットパソコンが導入され、ICT環境も整ってきてているが、一方で学齢期の児童生徒の人口減少に伴う環境変化によって、学校種間の連携を基軸とした新たな公教育のあり方が模索されている。

こうした規模やリソース等は学校段階等間の接続等にも取り組みやすいと考えられるため、具体的な幼小連携の取組の1つとして、ECOランド（リサイクル資源を活用した遊具創作プログラム）を構想した。

2) 各活動ユニットの構成

ユニット①では、C県地球温暖化防止活動推進センターが主催する地球温暖化防止に取り組むプログラムに参加して課題意識を高め、「リサイクル資源を別のものに活用できないか」と、創作活動への方向性を示すことで、「身近な問題を自分ごととして捉える力」を育てる。

ユニット②では、「こども園の園児を喜ばせるためには?」という視点を示し目的意識を明確化する。児童自身が園児だった頃を思い出したり、こども園に実際に訪問して園児と遊んだりすることで、どんな遊具が喜ばれるのか、リサイクル資源からどんな遊具を創ることができるのか想像し企画していく活動を通して、「再

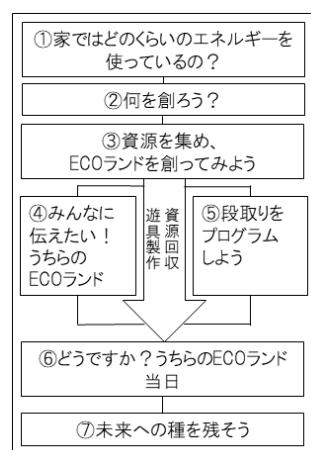


図5 事例II活動ユニット図

う。こども園と小学校等の施設間の物理的な距離があるため頻繁に交流することが難しいが、テレビ会議システム等を活用することで補っていく。

ユニット③では、リサイクル資源を集めるためのチラシを作って他学年や保護者、地域住民に協力を呼びかけた上で、集めた資源を使って遊具を創作する。資源が思うように集まらなかったり、イメージした遊具が創れなかつたり問題も生まれてくることが想定されるが、こうした課題を乗り越えていく過程を通して「イメージを形にする力」をねらう。

ユニット④では、創った遊具の名前を考えたり、魅力を伝えるためのプレゼンを作成したりする。「言葉を用いて表現する力」をねらい、行事に来場する保護者や地域住民、他学年、こども園の園児に自分たちの創った遊具の魅力を伝えるためにどうしたらよいか、国語の教材を生かした活動を展開する。

ユニット⑤では、学校まつりや幼小交流会の当日の役割分担等を行うことで「物事を整理して段取りする力」を高めていく。行事当日の自分の動きだけではなく、仲間の動きや来場者である園児のことを考えて計画していくことが期待される。

ユニット⑥では学校まつりや幼小交流会当日の活動である。そこでは、創作した遊具の良さをプレゼンによって来場者に伝えたり、園児の様子を見て反応を確かめたりすることで「自分の思いを実現する力」をねらう。既存の町の生涯学習イベント内に各校の最優秀作品を集めたブースを設け、他校の児童の頑張りや作品の良さを共有していくことで、小規模小学校の横の連携（児童同士、教員同士）にも生きてくる。

ユニット⑦では、これまでの活動を振り返る。創作する楽しさや苦労だけではなく、持続可能な社会へ参画する一員として「経験を振り返り改善に生かす力」を高める。

3) 期待される外部効果

本プログラムにより期待される外部効果は、以下の3点にまとめられる。

第一に、幼小接続・連携の具体的な取組となることである。児童にとっては、異年齢交流の場が生まれることは、少子高齢化が進み、人と関わる機会が減っている現在においては価値のある体験になる。またこのことにより、小学校入学後に縦割り活動のペアとなることが想定される年長児童と5年生児童とが知り合うことができ、その後の関係形成が容易になることが期待できる。教員にとっても、それぞれの園・学校の保育・教育の様子を知る機会となり、相互理解が進むチャンスとなる。

第二に、学校間の取組の有効性である。小規模自治体の小学校では単学級が多いため、教員一人で学年のカリキュラム・マネジメントに取り組む状況は避けられない。しかし、学校間でプログラムを共有すれば、学校独自でカリキュラム開発を行う負担を軽減でき、学校間で同じ課題を念頭に切磋琢磨を行うことで教員の力量向上にもつながっていく。

第三に、国連が定めたSDGs達成のための環境教育の1つの取り組みになることで、町の魅力化につながると考えられる。また、今後導入されるコミュニティ・スクールの活動の1つとして位置づけていくことも将来的には考えられる。

各ユニットの指導と評価の枠組みは下表2の「ユニット構成表」に示す通りである。

表2 事例Ⅱ ユニット構成表

学習名	ECO ランドを作ろう！～リサイクル資源を生かして、園児を喜ばせる遊具を作ろう～					関連教科
	ユニット (時間数)	付けたい力	評価方法	ループリック		
目標				A(Bに加えて)	B	
1 家ではどのくらいのエネルギーを使っていいの？(3)	身近な問題を自分ごととして捉える力	・C 県地球温暖化防止活動推進センター教材	・自分の行動に結びつけて、何ができるか考えようとしている。	・エネルギーやごみの問題を自分ごととして考えている。	社会	
2 何を創ろう？—作品候補のアイデアー(6)	再発見し、活用する力	・アイデア検討ワークシート ・概念図ワークシート	・見出したアイデアをいくつか組み合わせようとしている。	・幼児の視点に立ち、身近なりサイクル資源からアイデアを見出そうとしている。		
3 資源を集め、ECO ランドを創ってみよう(9)	イメージを形にする力	・ポスター、チラシ ・創作したECO ランド	・自分たちの独自のアイデアを加えている。	・他学年や保護者等にリサイクル資源回収を呼び掛けて、ECO ランドを完成させている。	図工	
4 みんなに伝えたい！うちらの ECO ランド(6)	言葉を用いて表現する力	・プレゼン資料	・インパクトのある演出やプレゼンを作成している。	・プレゼンを作成している。	国語	
5 段取りをプログラムしよう(7)	物事を整理して段取りする力	・観察 ・作業工程表	・全体の動きを見通し、よりよい行事になるよう、アイデアを出している。	・自分の役割を把握し、準備をしている。	特別活動	
6 どうですか？うちらの ECO ランド(6)	自分の思いを表現する力	・観察 ・振り返りカード	・全体の動きを見ながら、臨機応変な対応をしている。	・自分の役割を果たして、遊具のよさを伝えようとしている。	特別活動	
7 未来への種を残そう(3)	経験を振り返り改善に生かす力	・感想、反省 ・概念図ワークシート	・持続可能な社会のつくり手として、これから的生活を改善しようとしている。	・リサイクル資源を活用することの価値を感じている。		

(小学5年生対象プログラム ☆総合的な学習の時間:20 時間程度、他教科:20 時間程度)

(3) 事例Ⅲ 言語創作を活用した防災教育プログラム:「命を守るシミュレーション」¹⁹

1) プログラム構想の背景・着眼点

防災教育は、日本全国どの地域でも喫緊の課題となっており、それぞれの地域に於いて防災センターなどの設備が充実しつつある。しかし、学校現場に目を向けて見れば、学校の多忙化の問題やその他の教育的課題も山積しており、大災害の周期が長いことを理由に防災訓練が前年度踏襲になっている学校が少なくない。大災害後には発生日時の前後等で、定期的に、語り部の活動など防災活動が重視され、一時的な盛り上がりを見せるものの、地域ごとに防災の課題の実情が異なるため、自分ごととはなりにくい側面がある。また、地域ごとに課題が違うことが、異動を伴う教員にとって防災教育が定着しにくい一因でもあると考えられる。

「命を守るシミュレーション」の学習は、特定の自治体での導入を想定しない、より汎用性の高い中学校対象のプログラムとして構想したものである。本プログラムは防災に関する基礎的・基本的事項を授業での既習事項と関連付けたり、地域の外部団体の講座と連携したりして理解し、思考力・判断力を高め、働くことによって、災害の際、適切な意志決定ができるようになる力を育むプログラムとなっている。各地域の防災センターと連携することで、最新の防災情報を得ることができ、また、「命を守るシミュレーション」の中では、自分自身を中心として考えるため、防災教育を自分ごととして捉えることができる。

2) 各活動ユニットの構成

「命を守るシミュレーション」のプログラムは、7つのユニットから構成されている。中学2年生が学習に取り組むことを想定し、総合的な学習の時間を中心に、教科横断的に防災について学べるように設定されている。災害が起こった際の自分の行動が最適なものとなるように、身の回りのリソースから情報をを集め、それらを整理、分析することで、多面的・多角的観点から自分の防災について見直し、同じ場所、同じ震度で起きた地震からの命を守る行動パターンを2パターン以上シミュレーションするプロジェクト型の学習である。

ユニット①では、過去の地震を比較し、地域や地震の特徴、自分の置かれている状況で、助かり方が大きく変わることに気付かせる。それと同時に、社会の変化にも目を向け、過去の事例を自分たちへどう生かすのかという意識を育てる。その中で「過去の事例分析から、現状を省察する力」の育成をねらう。

ユニット②では、自治体で出している防災ノート等の身近な資料の情報を基に、防災訓練で熟知しているはずの教室からグラウンドまでの避難についてのシミュレーションをし、文章にする活動を行う。ここでは「物事を省察し、問題解決、意思決定する力」をねらう。状況を考え、自分の頭で考えて避難することの大切さを認識するとともに、このプログラムの見通しを持たせる。

ユニット③では、「命を守るシミュレーション」を書くための材料を集め準備をし、「事態を冷静に省察し、物事を見通す力」の育成をねらう。防災に必要な知識とは何かを自分で考えることで、身近な課題を解決しようとする意識を高め、学び方を知ることができる。

ユニット④では、実際に情報を集める。教科や道徳科での学習を防災へと意識付けると同時に、協働して防災の意識を高める感覚を養うため、地域の防災センターの講座への参加や、防災訓練、救命救急講習会への参加、コミュニティ・スクールの協力も求める。その中で、「人間関係を構築して情報を集め、知識や情報を統合する力」の育成をねらう。

ユニット⑤では、「命を守るシミュレーション」を創作する。自分と自分の家族を中心にし、自分や自分の家族が普段活動している場所からどう避難すればいいのか、自分ごととして考えさせる中で「言葉を用いて自分の考えを整理し、表現する力」の育成をする。季節を変えたり、避難途中で起こる様々な可能性を考えたりするなど複数の状況を想定し、そこで起こりえる出来事を文章にする。2パターン以上のシミュレーションを考えさせることで、冷静に判断し、最後まで生き延びようとする気持ちを育てると同時に、嫌なものからも目をそらさない態度を培う。

ユニット⑥では、自分の書いた「命を守るシミュレーション」を多くの人に知らせる。中学校区の小学校の児童や地域住民等とワークショップを開き、グループごとに「命を守るシミュレーション」をもとにしたミニ劇を披露し、見せ合うことなどを通し、様々な防災の在り方があること、自分に合った防災の考えがいかに大切かを伝える。その中で、「相手の意見を聞きながら、自分の考えを的確に伝える力」の育成をねらう。

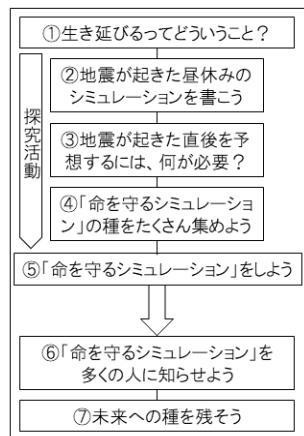


図6 事例Ⅲ活動ユニット図

ユニット⑦では、活動を振り返り、「経験を振り返り改善に生かす力」をねらう。また、活動と実際の備えを照らし合わせ、自分の家の防災の見直しや地域の防災の意識の高まりにつながることを期待する。

各ユニットの指導と評価の枠組みは下表3の「ユニット構成表」に示す通りである。

表3 事例Ⅲユニット構成表

学習名	命を守るシミュレーション～南海トラフ地震を生き延びろ！～					
	目標	ユニット (時間数)	付けたい力	評価方法	ループリンク	関連教科
命を守るシミュレーション～南海トラフ地震を生き延びろ！～					A(Bに加えて)	
1	生き延びるってどうい うこと？ (2)	過去の事例 分析から、現 状を省察す る力	・過去からの学 びワークシート	・生き延びるために は、自分に合った手立て が必要だと気付く。	・生き延びるために は、複数の手立て があることに気付く。	総合
2	地震が起きた昼休み の「命を守るシミュレ ーション」を書こう (2)	物事を省察し、問題 解決、意思決定する 力	・明日の昼休み ワークシート	・防災ノートの情報と自 分の行動のパターン を関連付けて逃げる 方法が書ける。	・自治体の防災ノート の情報を使い、グラ ンドに逃げる方法が 書ける。	総合 国語
3	地震が起きた直後を 予想するには何が必 要？ (2)	事態を冷静 に省察し、物 事を見通す 力	・「命を守るシミュ レーション」の種 本	・生き延びるために必 要な情報を整理する ことができる。	・生き延びるために 必要な情報を複数 思いつくことができ る。	総合
4	「命を守るシミュレー ーション」の種をたくさん 集めよう (5)	人間関係を 構築して情 報を集め、 知識や情報 を統合する 力	・「命を守るシミュ レーション」の種 本	・集めた情報を自分に 関連付けて整理する ことができる。	・複数の手段を用い て情報を集めこと ができる。	理科 社会 道徳 学活+α
5	「命を守るシミュレー ーション」をしよう (3)	言葉を用い て自分の考 えを整理し、 表現する力	・「命を守るシミュ レーション」	・周りの人との関わりの 様子を「命を守るシミ ュレーション」の中に入 れることができる。	・自分が助かる行動 を中心に多くの可能 性を考えて2バタ ーン以上の「命を守 るシミュレーション」を 書くことができる。	国語
6	「命を守るシミュレー ーション」を多くの人に 知らせよう (4)	相手の意見 を聞きなが ら、自分の考 えを的確に 伝える力	・思いシート ・感想シート	・聞いてもらった人の感 想から自分の「命を守 るシミュレーション」の 更なる課題を見つけ ることができる。	・自分の防災への思 いを聞く人に説明す ることができる。	総合
7	未来への種を残そう (3)	経験を振り返 り改善に生か す力	・振り返りワークシ ート	・防災の現実を回りの 人との協働の中でどう していきたいかを書く ことができる。	・自分に関連付けて 防災の現実を振り 返ることができる。	総合 学活

(中学生対象プログラム ☆総合的な学習の時間:7時間程度、他教科:9時間程度)

3) 期待される外部効果

本プログラムで期待される外部効果は、以下の3点にまとめられる。

第一に、地域の安心を生むということである。地域と連携して、防災教育に取り組むことで、地域全体の防災力が高まることが期待される。

第二に、教員の負担軽減である。防災センターの講座などを利用することで、地域ごとに異なる防災の知識を生徒に無理なく教えることができる。また、防災センターにしてみれば、生徒や地域からのフィードバックにより、より魅力的な講座、展示に発展させることができる。

第三には、生徒が自分の家族を中心に避難を考えた際、近所に住む高齢者や障害者、外国人

など、避難弱者への意識が向くことである。自助を考える中で、自然と共に助についても考えられると期待できる。

生徒はこれまで、守られる立場としての防災訓練を行ってくることが多かったが、これからは、自分自身はもちろん、家族、地域を守る手であるという自覚が生まれることを期待したい。また、行政やNPO法人の防災の良い活動が、学校、地域と結びつき、プログラムを組むことで、相乗効果や地域の一体感を生み、地域の防災意識の高まりを生むきっかけになると考えられる。

5. プリズムカリキュラムにおける学習評価の基本的な考え方

第3節で述べたように、プロジェクト型の学習を導入する際に課題となるのが児童生徒の学習評価である。プリズムカリキュラムの学習アセスメントおよび評価は、以下に示す5つの視点から特徴づけることができる。

第一に、各プログラムの実施を通して付けるべき学力について「汎用的な能力指標対応表」を活用して、プログラムで付けるべき力量と自治体の示す教育目標、学習指導要領の他、国内外の様々な学力指標との関連を整理することである。学校においては、学校教育目標や自治体の教育理念等、参酌すべき様々な目的が日々掲げられており、それらの整理に労力を要するのみならず、悪くすれば学習のねらいを見えにくくさせる可能性がある。

次の表4に示すのは、事例1に関してA市のキャリア教育の枠組、および代表的な能力指標との対応関係を整理した対応表作成した対応表である。このように様々な能力指標とプログラム全体を通して付けたい力とそのために各ユニットで付けていく力を最初に整理し、一覧表にしておくことで、活動中はその目標のみを念頭において進めていくことができる。

表4 汎用的な能力指標対応表（事例1）

	A市 起郷家教育	学習指導要領	ATC21S プロジェクト 21世紀型スキル(2010)	DeSeCo キーコンピテンシー (2003)	OECD ラーニング フレームワーク 2030
	1. 他人への働きかけ⑦ 2. 他者理解④ 3. コミュニケーション⑨ 4. チームビルディング⑯ 5. 自己理解④ 6. 主体性⑥ 7. 判断力⑨ 8. レジリエンス② 9. 情報の理解・選択・処理④ 10. 課題発見③ 11. 計画立案④ 12. 実行力⑨ 13. 学ぶこと・働くことの意義や役割の理解④ 14. 多様性の理解⑦ 15. 将来設計⑦	1. 知識・技能⑦ 2. 思考力・判断力・表現力等① 3. 学びに向かう力・人間性等⑨	1. 思考方法 (1)創造力とパーセッション⑦ (2)批判的思考・問題解決・意思決定④ (3)学びの学習・メタ認知⑨ 2. 仕事方法 (4)コミュニケーション⑨ (5)コラボレーション⑨ 3. 仕事ツール (6)情報リテラシー⑨ (7)情報通信技術 ICT に関するリテラシー⑨ 4. 社会生活スキル (8)地図と国際社会での市民性⑨ (9)人生とキャリア設計⑨ (10)個人と社会における責任③	1. 相互作用的に道具を用いる 1A. 言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる能力⑨ 1B. 知識や情報を相互作用的に用いる能力⑨ 1C. 技術を相互作用的に用いる能力⑨ 2. 異質な集団で交流する 2A. 他人といふ側面を作る能力⑨ 2B. 協力・チームで働く能力⑨ 2C. 争いを処理し、解決する能力⑨ 3. 自律的に活動する 3A. 大きな環境の中で活動する能力⑨ 3B. 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力⑨ 3C. 自らの権利・利害、限界やニーズを表明する能力⑨	1. 新たな価値を創造する力⑦ 2. 対立やジレンマを克服する力④ 3. 責任ある行動をとる力⑦
①再発見し、活用する力	②③	④⑤	⑥⑦	⑧⑨	⑩
②企画を創り上げる力	③④	⑤⑥	⑦⑧	⑨	⑩
③計画を策定する力	④⑤	⑥⑦	⑧⑨	⑩	⑪
④相互依存性を理解する力	⑤⑥⑦	⑧⑨	⑩	⑪	⑫
⑤言葉を用いて表現する力	⑥	⑦	⑧⑨	⑩⑪	⑫
⑥物事を整理して段取りする力	⑦⑧	⑨	⑩⑪	⑫	⑬
⑦自分の思いを実現する力	⑧	⑨⑩	⑪	⑫	⑬
⑧経験を振り返り、改善に生かす力	⑨⑩⑪	⑫⑬	⑭⑮	⑯⑰	⑱

第二に、プログラム全体を通して達成を目指すパフォーマンス課題を設定して、活動全体のアウトプット評価を行うことである。石井(2015, p60)は、「パフォーマンス課題への学習者の取り組みには多様性や幅が生じるため、教師による質的で専門的な判断に頼らざるをえない」ことを指摘し、「パフォーマンス評価では、主観的な評価にならないよう、『ループリック(rubric)』と呼ばれる、パフォーマンスの質(熟達度)を評価する評価基準表を用いることが必要」としている。また田中(2020)はループリック評価を行う必要性について、「思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度など、ペーパーテストでは評価しにくい資質・能力を、評価するのに役立つ」と述べている。プリズムカリキュラムの評価においてもループリック評価が妥当であると考えられる。

第三に、上記のパフォーマンス課題を前提に各ユニットにおいてループリックを活用して形成的評価を行い、児童生徒にフィードバックしていくことである。そのための基準としての活用を想定して策定するのが先述の「ユニット構成表」(表1、表2、表3参照)である。「ユニット構成表」には、どの場面でどのように評価するのかも明示されている。教員による観察記録に加え、ワークシートや記録写真、資料などを蓄積したポートフォリオ、自己評価の状況を記した振り返りシート、ポスターやプレゼン資料などの制作物等、多様な評価方法を取り入れ、児童生徒の学習状況を的確に把握することが必要だととらえている。指導と評価の一体化が重視されているが評価を適切に行うことで指導が変わり、児童生徒一人一人の成長につながると考えられる。また、ユニットごとに形成的評価を行うことで、児童生徒の思考の流れに沿ってその後の展開を柔軟に修正し、授業改善を行うことが可能となる。同時にループリックの作成及び点検を参画する教員間で共同で行い、各ユニットにおける付けたい力と学習活動・ループリックの整合性、妥当性等について複数で話し合うことで、学習評価の信頼性や妥当性も一定程度は担保される。

第四に、原則としてユニットごとに児童生徒は自身で自己評価を行うことである。文部科学省(2019)は「学習評価の方針を事前に児童生徒と共有する場面を必要に応じて設けることは、学習評価の妥当性や信頼性を高めるとともに、児童生徒自身に学習の見通しをもたせる上で重要である」とし、「子どもたちにもわかりやすい様式で公開されなくてはならない」ハート(2012, p166)という指摘もある。プリズムカリキュラムにおいても、ワークシートや振り返りシートなどを活用し、ユニットごとのループリックに基づいて児童生徒自身が自らの学びを客観的にとらえて評価し、次につなげる動機付けともなるようにしている。

第五に、児童生徒がどのような力を身に付けることができたかについて、児童生徒の省察によってその変容を総括的にアセスメントすることができることである。本稿で紹介した3つのプログラム例はどれも最終的には「未来への種を残そう」をテーマにしている。「経験を振り返り改善に生かす力」を身に付けることで、このカリキュラムだけに通用する力ではなく、今後の様々な場面で生きて働く汎用的な力となり、自己の生き方を考え未来につなげていくことができるよう発展性を持たせている。

以上のようにプリズムカリキュラムにおいてもプロジェクト型の学習における課題が完全に払拭されているわけではないが、以上に述べた様々な工夫を講じることによって、相対的に学習の進捗と児童の力量形成を適正に評価し、混乱が少ないかたちで学力の向上を図ることが可能であると考えられる。

6. プログラム評価と改善方策

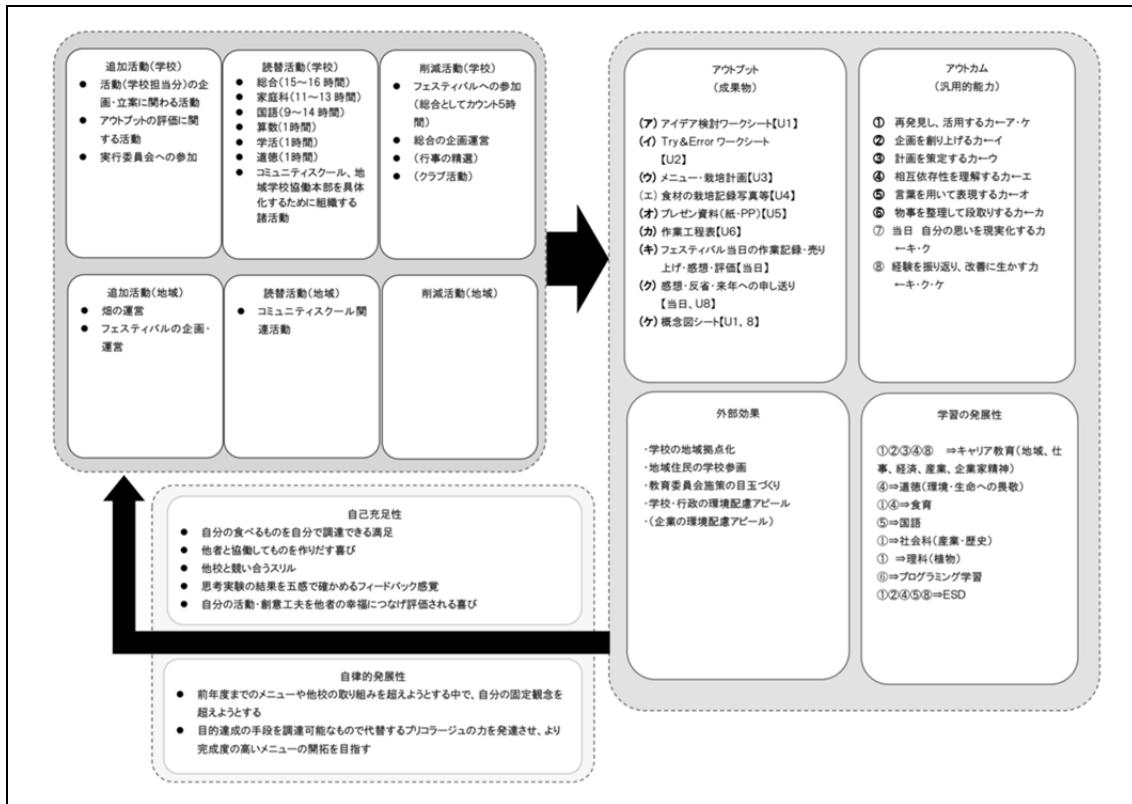
(1) 学力伸長に関する評価と改善

プリズムカリキュラムの考え方を用いたプログラムでは、学力のアセスメントはユニット構成表を基準に行われる。そしてこのため、定義化した能力と各教科や学習指導要領等の目標構造との対応関係を確認しながら、ユニット構成表が適切に構成されているかについては定期的に点検していく必要がある。

すなわち、各ユニットのねらいと学習活動が一致していたか、ループリックの設定は適切であったか、児童生徒が各ユニットで付けたい力を付けることができたか等、教員全体でカリキュラム自体の評価を年度末等の時期に定期的に行うことが必要である。また、それと同時に、児童生徒のパフォーマンス評価を教員間で共有し、付いた力や児童生徒の変容などをもとに、定義化した能力の妥当性を年度末に評価し次年度に向けて修正していくことで、地域関係者と連携しながらより妥当な評価を行うことができると考えている。

今回本研究で開発したモデルカリキュラムや汎用的な能力指標対応表（表4）を必要に応じて各学校で修正を加えつつ活用していくことで、教員の負担は軽減され、児童生徒の学力伸長に対する効果を高めていくことができると考えられる。

(2) プログラムの費用対効果に関する評価と改善



他のカリキュラム同様、プリズムカリキュラムを自律発展的で持続可能なカリキュラムにしていくためには、各年度末等、定期的にカリキュラムの見直しを行っていく必要がある。この作業は3節でふれた「カリキュラム・バランスシート」をそこに関係する中核的な教員で再検討するかたちで進められることが想定される。カリキュラム・バランスシートの記載例は上図

7に示すとおりである。

各プログラムの活動が児童生徒に対する学習の総合的な成果に見合うものであるのか、地域住民等学校関係者の支援に係る負担とそこから得られる効果のバランスはとれているのか等、バランスシートをもとに検討することで、次年度に向けて改善していく必要がある。

シートを活用したプログラムの分析の方法について次にその概略を示そう。

第一に図8のX欄とY欄の比較により、当該プログラム全体の総合的な費用対効果を分析することができる。X欄に挙げられたプログラムを運営するのに必要な負担全体とY欄に記述された学習の総合的な成果を対比させて、費用対効果を高めるとともに、これが不十分であれば活動全体を見直すか廃止するかして、再編成を検討する必要がある。

第二に図9のS欄とT欄の比較により、学校教員の負担の増減を分析することができる。従来からの多忙に加えて働き方改革に対応しなければならない多くの学校において、学校の業務削減は喫緊の課題である。こうした学校にあっては、たとえ児童生徒の学習にとって効果的な活動であっても、S欄がT欄に比べて内容的に大きく、教員に対して大幅な追加負担を伴う活動であれば、その導入自体が困難と考えるべきであろう。T欄がS欄よりも大きく、教科の時間の読み替えや行事等の精選により、従来の活動を削減していく方向性が考えられるならば、その活動の導入は学校の業務改善に効果的に作用することが考えられる。

第三に図10のU欄とV欄の比較により、地域住民等学校関係者の支援に係る負担とそこから得られる効果のバランスを考えられる。今後「社会に開かれた教育課程」の実現や、コミュニティ・スクール、地域学校協働本部の設置等により地域の学校参画が施策的に促進されていくことが考えられる。その際、教員や児童生徒のみならず、地域住民にとって

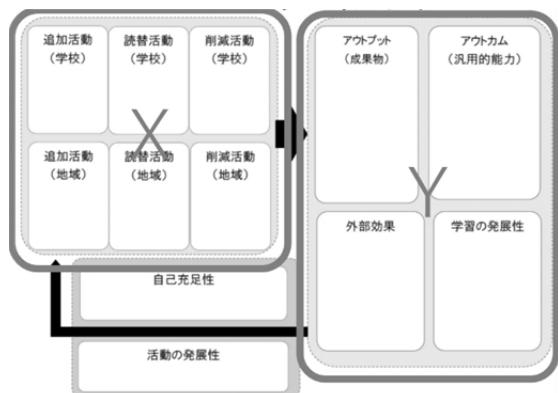


図8 総合的費用対効果

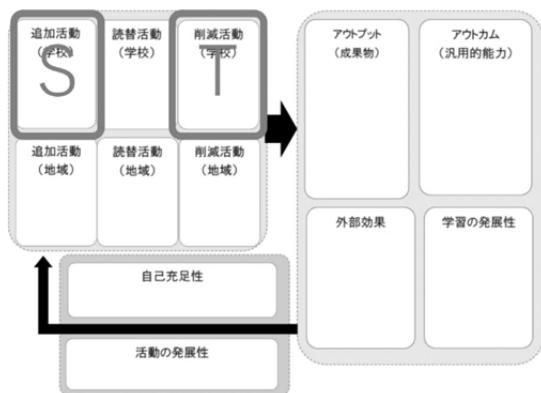


図9 学校業務負担への影響

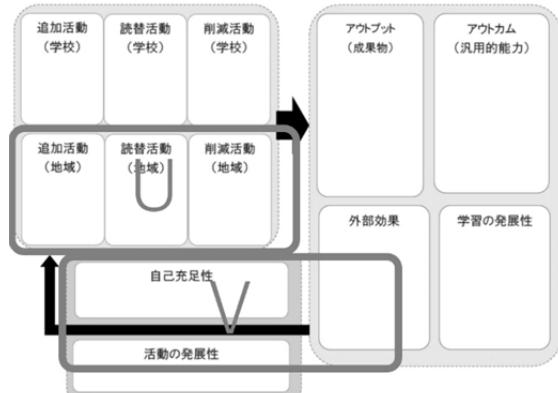


図10 学校外参画者の満足

も充足感のある、互恵的な関係が創られないと、地域関係者を持続的に巻き込んでいくことは難しい。すなわち、U欄に記載された負担と、V欄に記載された地域の活動と活動それ自身の面白さなどの自己充足感や活動の外部効果や発展性の内、地域住民に關係の強い内容とを比較したときに、後者がより大きくなることが、カリキュラムの持続にとって必要となる。

以上のように、プリズムカリキュラムのマネジメントでは、学習指導要領を基に展開される教科等の学習に比して、そこから得られる児童生徒の発達・学習上の効果や、活動に関係してくる教員や支援者の関係が複雑になることが想定されるため、これを一覧化して計画策定時やカリキュラム評価の時期等、定期的にその効果性を確認し必要に応じて修正する仕組みを整備しておく必要があるであろう。

7. 自治体のカリキュラム改善課題とプリズムカリキュラム

(1) 働き方改革とプリズムカリキュラム

本研究の事例にかぎらず、プロジェクト型のカリキュラムで課題となるのは、児童生徒の評価やカリキュラム自体への評価に費やす時間や労力である。各学校でこれらのカリキュラムを開発し、汎用的な能力を測定するルーブリックや評価方法を考えることは、学校の人的資源や多忙化の状況からして相応の労力を要する。

プリズムカリキュラムの構造は、児童生徒が予測困難な時代において教科等で育成した資質・能力を総動員しながら主体的に課題に向き合い、解決していく資質・能力を地域と共に育成する方法をユニットで示し、活動ユニット毎に、児童生徒一人一人に付けたい力とその評価方法や評価基準を示した指導計画及び評価枠組みが一体的に示されている。

しかし、学校現場の視点からすればプロジェクト型の学習プログラムを導入することはたやすいことではない。プロジェクト型の学習プログラムを独自に開発・導入・発展させることの必要性は感じつつも時間的な観点から、またそれを担う人的資源の面からも、その実現には多くの課題がある。加えて、プログラムを継続的に改善することはさらに負担増となろう。

この点からも、自治体単位または複数校からなる学校群で取り組むメリットが前面に出る。プログラムを一校のみで開発する場合、カリキュラムの開発に係るコストを一校の教員だけで負担する必要があるのに対して、複数校で取り組めばそこにかかる教員の数に反比例するかたちで負担を軽減することができる。

また、複数校で取り組むことで教員の異動等による影響も軽減することが期待される。複数校で取り組めば、他校から赴任する教員もカリキュラムの内実を知っている確率が高まり、カリキュラムの仕組みや考え方を受け継ぐことが容易となり、形骸化を防止することもできる。

加えて、教員の力量向上の点でもメリットがある。事例Ⅰのように学校間で切磋琢磨する仕組みを取り入れたり、事例Ⅱのように学校種間で協働する仕組みを取り入れたりすることで、教員間のコミュニケーションが生まれると同時に、改善や修正を重ねることで教員側も専門性を高めていくことが容易となる。

もっとも、自治体単位のカリキュラム開発を手放しに期待することはできない。押田ら(2012)は自治体単位で教育課程を編制した教育課程特例校の実態を調べ「教職員の負担感が生まれている場合」や「国の定めた枠組みの中で限定的とならざるを得ない状況」を指摘する。また自治体独自のカリキュラムについて、導入時には「学校全体で指導計画や評価基準の策定などに取り組んでいる」ものの「実施後には担当分掌の役割が大きくなる」(梅澤ら 2013)といった多忙の問題も指摘されている。

こうした課題に対応するためには、地域や学校の特性を生かしたプロジェクトを設定し、地域住民が参画して地域教育資源を活用すると同時に、参画者も充足感を得ることができ、地域活性化などの外部効果を期待するなど、持続的にカリキュラムが活性化できるようにその設計

を工夫することが重要である。

そのためには、カリキュラムの策定やプロジェクトを持続的推進のためのリーダーシップが必要となる。露口（2005）が、市町村教育委員会は教育課程の編成・実施において、「各学校からの相談を受けること、学習指導要領のねらい達成のための諸資源を調達すること、学習指導要領のねらいの達成を社会教育の展開をも射程に含みながら地域一体となって推進することを役割としている」と示唆するように、教育委員会による「社会に開かれた教育課程」行政の視点からの支援はカリキュラムを持続的に維持・発展させるための重要な要素となる。

（2）学校の小規模化への対応と地域社会の活性化への可能性

中央教育審議会「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）」（2015）では、「地域と学校がパートナーとして、共に子供たちを育て、そのことを通じて共にこれから地域を創るという理念に立つことである。『支援』を超えて、目的を共有し長期的な双方向性のある展望を持った『連携・協働』に向かうことを目指す」とされ「支援」から「連携・協働」、「個別の活動」から「総合化・ネットワーク化」へ学校と地域の連携・協働の今後の方向性等について提言された。その根底には、今後の社会変化に伴い学校と地域はパートナーとして相互に連携・協働していく必要があり、そのことを通じ、社会総がかりでの教育の実現を図る必要があるという認識がある。

同答申の中でも学校と地域を繋ぐ中核的組織として強調されているのが、学校運営協議会を設置するコミュニティ・スクールである。2018年6月に閣議決定された国の第三期教育振興基本計画において、2022年度までにすべての公立学校への導入が見込まれているコミュニティ・スクールは今後その存在感を強めていくことが予想される。

今後、コミュニティ・スクール化が推進され地域の教育的資源、人材や産業、地理的特性などを加味したカリキュラム・マネジメントを展開するためには、地域全体を見据えた組織的・継続的・発展的な学校教育活動になるような支援が必要であり、市町村教育委員会が自治体単位の課題解決として対応する可能性が拡大している。

さらに、社会教育法の一部改正（2017）を踏まえれば、市町村教育委員会は、地域住民等が学校と協働して行う「地域学校協働活動」の機会を提供する事業を実施するに当たり、地域住民等の積極的な参加を得て当該「地域学校協働活動」が学校との適切な連携の下に円滑かつ効果的に実施されるよう、地域住民等と学校との連携協力体制の整備、「地域学校協働活動」に関する普及啓発その他の必要な措置を講ずるものとされている。今まで以上に、市町村教育委員会は特性、地域性、独自性などを加味した地域社会の活性化に貢献することが期待されているのである。

コミュニティ・スクールも、導入当初は学校単位の経営支援の仕組みとしての活用が主であったが、現在では複数校に一つの学校運営協議会を設置することが可能²⁰となり、学校単位の課題から自治体単位の課題解決へと位置付けがシフトしつつある自治体もある。

こうした、自治体の課題を念頭に置くとき、学校群で取り組むことのできるプリズムカリキュラムの活用は有効である。プログラムへの参画を通じて、衰弱してきたと言われる地域のコミュニケーションや教育の力を活性化し、人々が地域に根ざして連携し、学校・家庭・地域社会間の分担と協力によって子供たちを教育していくという視点が共有され、地域社会の活性化に寄与する可能性が高まると考えられる。

8. 本研究の成果と課題

本研究は、汎用的な資質・能力の育成を目指し、児童生徒が新たな価値や見方を生み出す学習活動としてパッケージ化を図り、学校・地域・自治体等の協働により取り組むことを構想したプログラムの開発を試みたものである。

「プリズムカリキュラム」の成果は、次の三点にまとめることができる。

第一に、これから社会が求める汎用的な能力を踏まえた上で、児童生徒や地域の実態、自治体の教育施策とも擦り合わせながら整理し、教育プログラムとして統合的に対応する可能性を示したことである。今後の社会で必要とされる学習のあり方については2節で述べたように一定の議論の積み重ねがされてきており、また一方で「社会に開かれた教育課程」やコミュニティ・スクールの理念に見られるように地域コミュニティを公教育の実質的主体として位置づける方向性も強調されてきた。しかしながら、これらの両者をどのようにして統合化し、教育のかたちとして結実させるかについてはこれまで研究の蓄積がほとんどなく、その大部分が個々の学校の創意工夫に委ねられてきた。そして周知のように学校現場にはこれを精緻に計画し実現するだけのゆとりがない。

本研究では、かつて教育特区や教育課程特例校等、「地域の特色づくり」の観点から追求されてきた自治体裁量プログラムを、働き方改革や学びの構造転換が求められる公教育の今日的文脈から再定義した上で、その可能性を「プリズムカリキュラム」というかたちで提示した。

第二に、プロジェクト型の学習や探究的学習に不可欠なコンポーネントをミックスし、カリキュラムを総合的、効率的にデザインするためのフレームワークとツールを提案したことである。プロジェクト型の学習や探究的学習では、テーマの設定や学習材・方法の吟味等、学習活動の設定が決定的に大切である。そのため、質の高いカリキュラムデザインには高度な専門性と多くの時間が必要とされる。というのもそこには、資質・能力の育成に効果的な学習活動、教科横断的な視点、地域資源の活用、学習評価やカリキュラム評価といった、質的な異なる課題への対応が複雑に絡まりながら介在してくるからである。

本研究で提案したプリズムカリキュラムのモデルや「カリキュラム・バランスシート」「汎用的な能力対応表」等のツールは、多様な教育活動のテーマに援用することが可能であり、上述の様々な視点をデザインデバイスの中に組み込むことで、課題を整理し複雑さを縮減することに役立つはずである。

第三に4節で提示した三つの事例からは、このプリズムカリキュラムを道具として様々な現代的課題に対応しうる可能性があることを示唆したことである。キャリア教育、防災教育、幼小一貫教育、環境教育、食育等、現代的教育課題の多くは、すぐれて領域横断的な特徴を有しており、それゆえ教科を中心とする既成の学校カリキュラムや教員組織の枠組内だけでは対応が容易ではない。こうした取組はこれまで様々なかたちで学校教育の中に取り込まれてきたものの、いわば学校カリキュラムにおいて外延的に位置付けられる場合が多く、それゆえ教員の能動的参画や持続的発展可能性の点で課題があった。

本研究で紹介した3つの事例は上記諸課題に対し、学校カリキュラムに中核的に位置づけられるプロジェクト型の学習としての対応可能性を示唆するものであり、また地域コミュニティの活性化や防災対応力の強化、学校間連携の推進や教員の力量向上など、様々な外部効果を同時に期待することができる。

本研究の今後の課題は次の三点である。

第一にプリズムカリキュラムの実践的有用性を検証することである。本研究は主にモデルの提案と研究上の位置づけに焦点を当てたため、それが実際に学校教育の枠組の中で本当に実践可能なものであるのか、また児童生徒の教育ニーズにどの程度応えうるものなのかについては検討が及んでいない。この点については今後、事例で挙げた三つのプログラムを核に検討し、公表することが予定されている。

第二にモデルの援用可能性の検討である。本研究においてはカリキュラムの在り方について例示するにとどまっており、これらがどの程度の可変性や援用可能性または発展性を持つかは検討されていない。この課題に応えるためにはプリズムカリキュラムの発想を広く公開した上で長期的・多角的にその影響や可能性を探る必要があろう。

第三に第二の課題と関係してカリキュラム導入期にかかる労力である。今回紹介した事例は教職大学院における一定の学習に立脚し相応の時間をかけて計画化したものであるが、人的資源に乏しい地域の環境においては学校、自治体、地域関係者の共通理解を基盤に各校の実状に応じた計画策定をしていくこと自体に相当のエネルギーを要することが予想される。他のカリキュラムと同様、一定の実践の蓄積の後には時間コストは抑えられ、効果は拡大させていくことも期待されるが、カリキュラム導入にかかるノウハウの検討も今後の課題とされる。

注

1 本稿の執筆分担は1節、3節武井、2節サーベドラ、4節（1）野村、（2）山口、（3）松本、5節、6節後藤、7節吉澤、8節小岱である。研究の遂行および内容の検討は執筆者全員で行った。

2 グローバル社会の変容に対応する力量や能力（コンピテンシー）には様々なカテゴリー化や呼称が用いられているが、本研究ではこれらを総称して「汎用的な能力」と呼ぶ。

3 本稿の8名の筆者によって構成される研究チームでは、学校現場での実践的活用を前提にカリキュラムの開発を行ってきているが、本稿では紙数の関係からその理論的側面に焦点化して検討するものである。尚、本研究は科学研究費補助金助成研究「人口減少地域における「場としてのコミュニティ」を核とする地域教育改革の開発的研究」（武井敦史研究代表 基盤研究（C））と連動して実施されている。

4 本稿の第4節で紹介している3つの事例は学校関係者等に対するインタビュー等の調査を踏まえ、学校カリキュラムへの導入が模索されているが、それについては他稿を期すものとする。

5 ‘Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations’ の略。OECD（経済協力開発機構）が組織したプロジェクト。国際化と高度情報化的進行とともに多様性が増した複雑な社会に適合することが要求される能力概念「コンピテンシー」を、国際的、学際的かつ政策指向的に研究することを目的としている。

6 浅原（2019, p23）はラーニングフレームワーク 2030について、「未来志向の学習のためのものであり、不確実で急速に変化する世界に生きる学習者たちを志向させ、また、彼らを自分たちが望む未来へ進むことを助けるものであると整理され」「世界中の多様なステークホルダーが協働して作成したもの」であり、「広く理解を得るために『共通語』となることが期待されること、そしてグローバルに知られる必要があるとともに、ローカルではその個々の状況にあてはめて考えられるもの」と述べている。

7 ‘Assessment and Teaching of 21st Century Skills’ の邦訳。2009年よりスタートし、大手IT企業や大学等の60組織が協働して21世紀に必要なスキルを定義し、その教育・評価方法を開発した国際プロジェクト

ト

8 吉富（2016, pp. 4-5）は、「『キー・コンピテンシー』や米国で提唱されている『21世紀型スキル』も、『生きる力』の育成と同様に、これから時代に求められる資質・能力の育成を重視して教育の在り方を改善しようとする考え方」と記述している。

9 学習指導要領は全国の文部科学省が定める教育課程の基準として学校教育の水準を確保するところに主目的があり、教育計画策定の際の「枠組み」としての性格が強いものとなっている。

10 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 p.5 他の学校種についても同様。

11 この点に関して田村（2019, p39）は、「三つの資質・能力を育成するためには、『主体的・対話的で深い学び』の視点による授業改善が必要となってきます。（中略）知識と知識がつながる『深い学び』を実現するためには、授業改善はもちろん、単元計画や年間指導計画、全体計画などのカリキュラムをデザインし、マネジメントする」必要性について述べ全体計画の重要性を強調している。

12 天笠（2017）は「学校へのヒト、モノ、カネをはじめとする時間・情報など経営資源の投入と運用の在り方を問う必要がある」と述べている。

13 その点に関し国立教育政策研究所のプロジェクト研究調査研究報告書（2020）では、「（カリキュラム・マネジメントを充実させるための課題に対し）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（省略）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」（p31）と述べられている。

14 PISA2012 調査報告では、「PISA の良い成績を生み出しただけでなく児童生徒の学校への帰属意識や学習姿勢の顕著な改善という結果を生み出した」と記されている。

15 国立教育政策研究所のプロジェクト研究調査研究報告書（2020）では、各学校における『総合的な学習の時間』のカリキュラムについて、「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」（p152）とまとめている。

16 中央教育審議会の資料（教育課程部会（第 107 回）配付資料）では「総合的な学習の時間の課題」として次の 4 点が指摘されている。

総合的な学習の時間と各教科等との関連が不十分な学校がある。

学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある。指導方法が個々の教師任せになったり、学校全体を取り組む体制が整っていない。

探究のプロセスの中で「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が不十分。発表したり発信したりする取組が不十分である。

社会に開かれた教育課程の実現に向け、実社会・実生活にかかる課題をより積極的に取り扱うことが必要。

17 第 7 節で後述するとおり、カリキュラムの策定にかかる計画に人的コストが必要となり、またプロジェクトを持続的に推進していくに当たっては学校間の切磋琢磨やノウハウの共有が必要なことから、カリキュラムの持続的な維持・発展については自治体単位か学校群等の、一定以上の組織規模は必要となることが想定される。

-
- 18 本プログラムはA市のキャリア教育の一環として構想したプログラムである。A市の公立学校数は、小学校が9校（そのうち組合立が1校）、中学校が3校（そのうち組合立が1校）である（2020年4月現在）。A市では、少子化、校舎の老朽化が進む中、2030年度の学校再編を見据えた長期的視野に立ち、魅力ある教育環境のあり方として、その具体的な方策が、「キャリア教育」を軸とした小中一貫教育、コミュニティ・スクールを構想している。
- 19 生徒のナラティブを活用した防災教育については大木氏らの実践（大木聖子、永松冬青、所里紗子、山本真帆『『防災小説』の理論的考察－高知県土佐清水市立清水中学校における防災教育－』日本地球惑星科学連合2018年大会報告資料）を挙げることができる。本事例は大木氏らの着想もリソースの一つとして参考しつつ、プリズムカリキュラムのフレームワークを基盤に教科横断的汎用的な能力対応プログラムとして考案したものである。尚、大木氏らの実践の子細は不明であるため「防災小説」の文言は用いないこととした。
- 20 平成29年4月から施行された「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の6第1項」及び「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の6第1項ただし書きに規定する二以上の学校の運営に関し相互に密接や連携を図る必要がある場合を定める省令」（平成29年文部科学省令第23号）による。

参考文献

- ・浅原寛子「2030年、子どもたちに求められるコンピテンシーとは～OECD・Education2030プロジェクトの進捗状況～」『教育展望』7・8月合併号、教育調査研究所、2019年
- ・天笠茂「次期学習指導要領改訂にむけたカリキュラム改革の方向性—その提案内容は何を意図しているかー」『学校経営研究』第42巻、2017年、p8
- ・石井英真『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、2015年
- ・井庭崇（編）『クリエイティブ・ラーニング 創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会、2019年
- ・梅澤希恵、町支大祐、木場裕紀、讚井康智、仲田康一「自治体独自カリキュラムの実施に対する校長・教員の認識 教育課程特例行への質問紙調査から」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、2013年
- ・OECD（編）日本-カントリーノート—国業で見る教育：OECDインディケータ2016年版
- ・押田貴久、仲田康一、大桃敏行「自治体独自カリキュラム開発 教育課程特例校に焦点を当てて」『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター年報』2012年、pp.96-107
- ・国立教育政策研究所（編）『資質・能力 理論編』東洋館出版社、2016年
- ・国立教育政策研究所「TALIS2018 報告書—学び続ける教員と校長—の要約
(<https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/index.html>、2020/9/18確認)
- ・国立教育政策研究所「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」令和元年度プロジェクト研究調査研究報告書 学校における教育課程編成の実証的研究報告書1、2020年
- ・ダイアン・ハート著・田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房、2012年
- ・田中博之「学習評価のマネジメントをどう進めるか」『総合教育技術』5月号、小学館、2020年、p46

- ・田村学『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂、2019年
- ・露口健司「教育課程の編成・実施における指導行政の実態」中留武昭編著『カリキュラムマネジメントの定着過程』教育開発研究所、2005年、pp. 44-55
- ・西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計 パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化、2016年
- ・文部科学省「教育課程部会（107回）配付資料 資料2-1「総合的な学習の時間の成果と課題について」平成30年10月1日
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf、2020/9/18確認)
- ・文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録・の改善等について（通知）」平成31年3月29日
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm
- ・山崎保寿（編）『「社会に開かれた教育課程」を実現する教育環境』静岡学術出版、2018年
- ・吉富芳正「資質・能力の育成を実現するカリキュラムマネジメント」田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編著『カリキュラムマネジメント ハンドブック』ぎょうせい、2016年