

「学習のくくり」を通じた本質的な問いの最適解に  
迫る学習構想の提案（研究の概要）

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-09-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山下, 孝二, 黒柳, 幸夫, 柴田, 広祐, 野中, 勲 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010389">https://doi.org/10.14945/00010389</a>

# 「学習のくくり」を通じた 本質的な問いの最適解に迫る学習構想の提案

静岡大学教育学部附属浜松中学校

山下 孝二 黒柳 幸夫

(柴田 広祐 野中 勲) \*

## 【研究概要】

これからの時代に求められる資質・能力を育成する教育のあり方について研究を行った。平成28研究年度は、先行研究や本校の教育研究の成果を参考に、育成すべき資質・能力を分類し全体像をとらえる枠組みとして、タキソノミーを作成した。また、このタキソノミーにもとづき、本質的な問いとパフォーマンス課題を基軸とした教科カリキュラムや学校全体のカリキュラムを編成する基本的な枠組みを構築し、カリキュラム・モデルを提示した。さらに、平成29研究年度は、学習のくくりにおける学習構想の具体化を図り、授業実践のための手だてを提示した。

## 【目次】

- 1 はじめに
  - 1-1 社会の変化とこれからの教育のあり方
  - 1-2 本校の教育がめざすもの
  
- 2 研究目的
  - 2-1 育成すべき資質・能力をとらえる枠組みの構築
  - 2-2 資質・能力を育成するカリキュラム・モデルの開発と提示
  
- 3 カリキュラム・モデルの理論的背景
  - 3-1 育成すべき資質・能力のとらえ
    - (1) 希望の未来を拓く資質・能力
    - (2) タキソノミーについて
    - (3) 浜松中版タキソノミーの作成
    - (4) 浜松中版タキソノミーの基本的構造と機能
    - (5) 浜松中版タキソノミーにおける資質・能力の3つの領域と7つの要素
    - (6) 浜松中版タキソノミーにおける資質・能力と学習活動の階層レベル
  - 3-2 学校全体のカリキュラム編成の枠組み
  - 3-3 教科のカリキュラム編成の枠組み
  - 3-4 総合的な学習の時間と特別活動のカリキュラム編成の枠組み
  
- 4 資質・能力を育成するカリキュラム・モデルの提案
  - 4-1 「本質的な問い」としての「共通テーマ」の設定
  - 4-2 「共通テーマ」に対する「共通課題」と「追究課題」の設定
    - (1) 教科
    - (2) ライフタイム（総合的な学習の時間）
    - (3) 特別活動
  - 4-3 教科とライフタイムにおける学習の展開

---

\* 平成28年度執筆者

## 5 平成29年度までの実践内容

### 5-1 教科の学び

- (1) 先行オーガナイザーを与えるガイダンス
- (2) 主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）
- (3) 「最適解」に向かう振り返り（リフレクション）
- (4) 教科カリキュラムの構想

### 5-2 平成29年度までの取組の総括

## 6 成果と今後の展望

## 7 おわりに

## ○主要引用・参考文献

## 1 はじめに

### 1-1 社会の変化とこれからの教育のあり方

現在、グローバル化によって社会に多様性がもたらされ、それにともなう地域格差や難民問題、宗教的な対立等の様々な問題が発生している。また、持続可能な社会を構築していくために、資源やエネルギーの問題、環境問題等への対応が極めて重要となっている。さらに、急速な情報化や技術革新は、人間の生活を大きく変化させつつある。例えば、日本の野村総合研究所と、人工知能研究で知られるイギリスのオックスフォード大学のマイケル A. オズボーンらの研究チームは、「10～20年後に、日本の労働人口の約49%が就いている職業において、コンピュータに代替することが可能」と予想し、同時に「創造性や協調性が必要な業務は、代替可能性が低い」ことを示している<sup>1</sup>。

子どもたちが生きていく未来は、このように、だれもが納得できる「正解」のない解決困難な問題が山積し、変化が激しく確かな見通しをもつことが難しい時代である。このような大きな変容が予想されるこれからの社会では、誰もが納得する一つの「正解」を求めることが難しくなる。刻々と変化していく社会に対応し、その時々で多くの人々や社会全体、自然環境などに対して最もよいと考えられる「答え」を見いだしていくことが重要となる。つまり、自分なりの「最適解」を見いだしていくことが未来社会を生き抜いていく術となる。だからこそ、社会の問題や変化に対して受け身になるのではなく、よりよい未来を拓く担い手として、一人ひとりが主体的に生きていくことが重要となる。それは、「正解」のない問題に向き合う過程で、自らの可能性を最大限に発揮し、自己実現を図っていくことでもある。

子どもたちが、よりよい未来を拓く担い手となるためには、学校教育はどのようにあるべきか。それは、できるだけ多くの知識を身につけさせたり、解き方があらかじめ定められた問題を効率的に解かせたりするだけの教育ではない。子どもたちが、文化を学び、継承・発展させたり、よりよい社会を創造したりすることに対し、高い志と意欲をもち、自ら問いを立て、その解決をめざしていく教育である。そして、難しい時代を生き抜いていくための新たな価値を、他者ととともに創造するという、コンピュータには困難な人間ならではの力を高めていく教育である。目まぐるしく変化する時代の中で、そのような教育のあり方を追究し、カリキュラムとして具体化していくことが、差し迫った課題となっている。

このような中、本年3月に次期学習指導要領が公示された。これは、上述した問題が山積する変化の激しい時代への対応として、領域や対象を超えて機能する汎用性の高い資質・能力を軸に教育をデザインしようとする教育改革の世界的な潮流<sup>2</sup>に沿ったものである。平成33年度からの全面実施がなされる中学校の次期学習指導要領への対応として、今後、各中学校において教員研修や授業研究、教育課程の見直し作業などが行われていくと予想される。その際に参考となる事例として、次期学習指導要領に先駆けた教育モデルを開発・提示することは大きな意義をもつ。

### 1-2 本校の教育がめざすもの

本校の生徒たちには、問題が山積し、変化の激しい時代だからこそ、自分の力を最大限に生かす絶好のチャンスなのだととらえ、よりよい未来を拓いていくことができる人に成長してほしいと願っている。そこで、本校では、中学校3年間と卒業後の継続的な学びを通して、生徒が希望に満ちたよりよい未来を拓く担い手となってくれることを願い、その具体像を「**願う人間像**」(囲み1)として設定している。「願う人間像」として生徒に期待する姿は、自分の夢に向けて努力することや、文化を学び、継承・発展させること、そして、よりよい社会を創造すること自体に喜びや生きがいを見いだして生きていく姿である。決して、解決困難な問題に対して、常に責任感や義務感のみを背負い、顔をしかめながら生き

<sup>1</sup> 他にも、未来予想の研究で著名なアメリカのデューク大学のキャシー・デビッドソンが、「2011年に入学したアメリカの子どもの65%は、大学卒業時に今は存在していない職業に就くことになる」と予想した例などが挙げられる。これらの予想は、現在の世界的な教育改革の流れを後押しするものとなっている。

<sup>2</sup> 資質・能力のモデルの主なものとして、OECDのDeSeCoプロジェクトによる「キー・コンピテンシー」、アメリカを中心とした国際プロジェクトであるATC21Sによる「21世紀型スキル」などがある。これらの研究成果を参考に、現在、世界の多くの国や地域で育成すべき資質・能力を定義し、それを基盤としたナショナル・カリキュラムを開発する取組が進められている。

ていく姿ではない。

また、「願う人間像」に向けた、中学校段階でのあるべき姿を「めざす生徒像」(囲み2)として設定している。本校では、今日に至るまで、この「めざす生徒像」が具現化されるよう、教育研究にもとづいた実践が積み重ねられてきた。その結果、各教科の本質に迫る学びにおもしろさや魅力を感じ、自ら課題を設定し納得いくまで追究する姿がよく見られる。また、総合的な学習の時間においては、実社会の問題に目を向け、自らの追究すべき課題として取り組もうとする姿勢が育ってきている。さらに、生徒主体の学校行事の運営や、自主的なボランティア活動、よりよい学校生活の実現に向けた生徒会を中心とした自治的な取組など、自律的・自治的な活動が盛んになっている。

このように、教育研究にもとづいた充実した実践がなされ、着実な教育成果が得られつつある今、「めざす生徒像」の具現化を一層促進させるために、教育活動にさらなる工夫・改善を加えることが重要である。具体的には、育成すべき学力を、よりよい未来を拓いていくために必要な資質・能力として明確にとらえ、既存のカリキュラムや教育手法を再評価・再定義し、資質・能力育成の視点から再構築していくことである。

### 囲み1 願う人間像

#### 【願う人間像】

自己を成長させつつよりよい社会の実現のために

- 様々なひと・もの・ことに積極的にかかわろうとする人
- 互いを認め合い、力を合わせて行動していくことができる人
- 社会的意義のある新たな価値を創造していく人

### 囲み2 めざす生徒像

#### 【めざす生徒像】

自己の力を精一杯発揮して学ぶことに喜びや価値を実感し、様々な知識、技能、見方・考え方・感じ方などを伸ばしながら、今、そして未来の自己や他者、社会、自然をともによりよくしていこうとする生徒

## 2 研究目的

### 2-1 育成すべき資質・能力をとらえる枠組みの構築

教育改革の世界的な潮流を受け、日本では既存の教育を資質・能力を育成する視点から再構築しようとする動きが盛んになってきた。そして、育成すべき学力を資質・能力としてとらえる様々なモデルが提案されてきた<sup>3</sup>。しかし、その多くは、国や研究機関、また企業を中心とした民間の研究団体などからの提案であり、国や企業が求める人材像をもとに資質・能力をモデル化したものであるため、育成方法にまで踏み込んだものは少ない。学校現場での利用を前提とした資質・能力モデルは、カリキュラムのあり方と一体的に示される必要がある。

また、文部科学省から、資質・能力のモデルとして「育成を目指す資質・能力の三つの柱」(囲み34)、(図15)が示されている。さらに、平成29年3月31日に公示された次期学習指導要領では、「育成を目指す資質・能力の三つの柱」にもとづき、学校ごとに資質・能力を具体的に定めることが求められている。

そこで、本研究では、各校における資質・能力の具体化に資することを念頭に、次期学習指導要領に

<sup>3</sup> 主なものとして、国立教育政策研究所による「21世紀型能力」や、文部科学省の「育成すべき資質・能力をふまえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」による「三つの視点」などがある。

<sup>4</sup> 文部科学省「中学校学習指導要領解説 総則編」(平成29年7月公表)より引用。

<sup>5</sup> 中央教育審議会「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の改善及び必要な方策等について」(平成28年12月21日公表)より引用。

先駆け、各学校でも活用可能な「育成すべき資質・能力をとらえる枠組み」を構築することを目的とする。その際、資質・能力を育成するカリキュラムのあり方と一体となったモデルとなるよう配慮する。

### 図み3 文部科学省による「育成を目指す資質・能力の三つの柱」について

#### ① 知識及び技能が習得されるようにすること

資質・能力の育成は、生徒が「何を理解しているか、何ができるか」に関わる知識及び技能の質や量に支えられており、知識や技能なしに、思考や判断、表現等を深めることや、社会や世界と自己との多様な関わり方を見いだしていくことは難しい。一方で、社会や世界との関わりの中で学ぶことへの興味を高めたり、思考や判断、表現等を伴う学習活動を行ったりすることなしに、生徒が新たな知識や技能を得ようとしたり、知識や技能を確かなものとして習得したりしていくことも難しい。こうした知識及び技能と他の二つの柱との相互の関係を見通しながら、発達の段階に応じて、生徒が基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得できるようにしていくことが重要である。

知識については、生徒が学習の過程を通して個別の知識を学びながら、そうした新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識として習得されるようにしていくことが重要となる。また、芸術系教科における知識は、一人一人が感性などを働かせて様々なことを感じ取りながら考え、自分なりに理解し、表現したり鑑賞したりする喜びにつながるものであることが重要である。教科の特質に応じた学習過程を通して、知識が個別の感じ方や考え方等に応じ、生きて働く概念として習得されることや、新たな学習過程を経験することを通して更新されていくことが重要となる。

このように、知識の理解の質を高めることが今回の改訂においては重視されており、各教科等の指導に当たっては、学習に必要な個別の知識については、教師が生徒の学びへの興味を高めつつしっかりと教授するとともに、深い理解を伴う知識の習得につなげていくため、生徒がもつ知識を活用して思考することにより、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、知識を他の学習や生活の場面で活用できるようにしたりするための学習が必要となる。

こうした学習の過程はこれまでも重視され、習得・活用・探究という学びの過程の充実に向けた取組が進められている。今回の改訂においては、各教科等の特質を踏まえ、優れた実践に共通して見られる要素が第1章総則第3の1(1)の「主体的・対話的で深い学び」として示されている。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追っていく過程を通して個別の技能を身に付けながら、そうした新たな技能が既得の技能等と関連付けられ、他の学習や生活の場面でも活用できるように習熟・熟達した技能として習得されるようにしていくことが重要となるため、知識と同様に「主体的・対話的で深い学び」が必要となる。

今回の改訂においては、こうした知識及び技能に関する考え方は、確かな学力のみならず「生きる力」全体を支えるものであることから、各教科等において育成することを目指す「知識及び技能」とは何か、発達の段階に応じて学習指導要領において明確にされたところである。

#### ② 思考力、判断力、表現力等を育成すること

生徒が「理解していることやできることをどう使うか」に関わる「思考力、判断力、表現力等」は、社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいかを考えたりしたりするなどの力であり、変化が激しく予測困難な時代に向けてますますその重要性は高まっている。また、①において述べたように、「思考力、判断力、表現力等」を発揮することを通して、深い理解を伴う知識が習得され、それにより更に思考力、判断力、表現力等も高まるという相互の関係にあるものである。

学校教育法第30条第2項において、「思考力、判断力、表現力等」とは、「知識及び技能」を活用して課題を解決するために必要な力と規定されている。この「知識及び技能を活用して課題を解決する」という過程については、中央教育審議会答申が指摘するように、大きく分類して次の三つがあると考えられる。

- ・ 物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・ 精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・ 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

教育課程においては、これらの過程に必要な「思考力、判断力、表現力等」が、各教科等の特質に応じて育まれるようにするとともに、教科等横断的な視点に立って、それぞれの過程について、

例えば第1章総則第2の2(1)に示す言語能力、情報活用能力及び問題発見・解決能力、第1章総則第2の2(2)に示す現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を目指す中で育まれるようにすることが重要となる。

③ 学びに向かう力、人間性等を涵養すること

生徒が「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう力、人間性等」は、他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である。生徒の情意や態度等に関わるものであることから、他の二つの柱以上に、生徒や学校、地域の実態を踏まえて指導のねらいを設定していくことが重要となる。我が国の学校教育の特徴として、各教科等の指導を含めて学校の教育活動の全体を通して情意や態度等に関わる資質・能力を育ててきたことを挙げることができる。例えば、国語を尊重する態度(国語科)、科学的に探究しようとする態度(理科)、音楽を愛好する心情(音楽科)など、各教科等においてどういった態度を育むかということを意図して指導が行われ、それぞれ豊かな実践が重ねられている。

生徒一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。こうした力は、社会や生活の中で生徒が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。また、多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

こうした情意や態度等を育てていくためには、前述のような我が国の学校教育の豊かな実践を活かし、体験活動を含めて、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。教育課程の編成及び実施に当たっては、第1章総則第4に示す生徒の発達の支援に関する事項も踏まえながら、学習の場でもあり生活の場でもある学校において、生徒一人一人がその可能性を発揮することができるよう、教育活動の充実を図っていくことが必要である。

なお、学校教育法第30条第2項に規定される「主体的に学習に取り組む態度」や、第1章総則第1の2(1)に示す「多様な人々と協働」することなどは、「学びに向かう力、人間性等」に含まれる。資質・能力の三つの柱は、確かな学力のみならず、知・徳・体にわたる生きる力全体を捉えて整理していることから、より幅広い内容を示すものとなっているところである。

このように、今回の改訂は、日常の指導における創意工夫のために「何のために学ぶのか」という学習の意義を、我が国の学校教育の様々な実践の蓄積を踏まえて、学習指導要領において育成を目指す資質・能力として明示している。

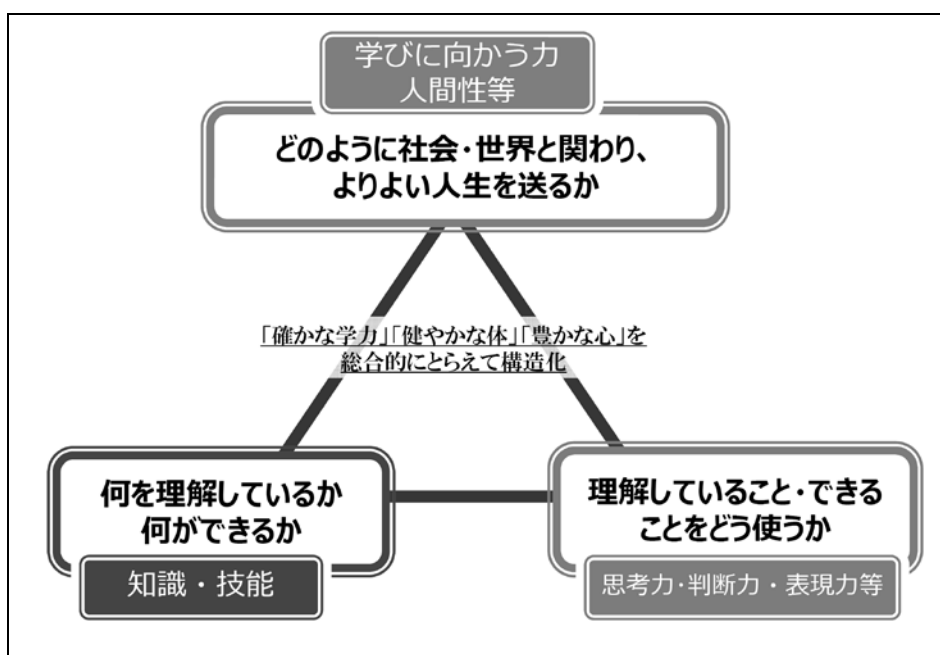


図1 文部科学省による「育成を目指す資質・能力の三つの柱」

## 2-2 資質・能力を育成するカリキュラム・モデルの開発と提示

資質・能力を育成するための教育方法は、育成すべき資質・能力と一体で取り扱われなければならない。それは、教育においては、まず目標が定められ、それに応じて教材・教具、指導・支援方法、指導計画などの教育方法が設定されるからである。また、育成すべき資質・能力は、特定の単元や教科だけで育成することができない全人的なものである。そのため、資質・能力の育成に向けた教育方法は、教科や学校全体のカリキュラムとして、中長期的な見通しをもって定められる必要がある。

しかし、資質・能力の育成に向けて注目を集めているアクティブ・ラーニング<sup>6</sup>でさえも、「アクティブ・ラーニング＝グループ学習や体験的な学習などの活動的な学習方法」として誤解されたり、目標とされる資質・能力との関係が不明確なまま実践されたりする事例が散見され、課題となっている。さらに、中長期的な見通しの下、どのような資質・能力をどのように育成していくかを一体的に示したモデルは少ない。

そこで、本研究では、各校におけるカリキュラムの編成に資することを念頭に、次期学習指導要領に先駆け、各学校でも活用可能な「カリキュラムの基本構造をとらえる枠組み」を構築するとともに、具体的なカリキュラム・モデルを提示することを目的とする。

## 3 カリキュラム・モデルの理論的背景

### 3-1 育成すべき資質・能力のとらえ

学校教育において育成すべき資質・能力の全体像をとらえるため、教育目標を分類する枠組みであるタキソノミーについて概観するとともに、石井（2015a, 2015b）および、本校研究「自己実現をめざす生徒の育成」（平成元～7研究年度）<sup>7</sup>を参考に、育成すべき資質・能力について「浜松中版タキソノミー」を作成した。

#### （1）希望の未来を拓く資質・能力

子どもたちが切り拓いていくべき未来は、変化の激しい時代だからこそ、だれもが自分の夢に向けて努力したり、よりよい社会を創ることをめざして活動したりすることに喜びや生きがいを見いだして生きていく未来である。決して、問題や変化に対して受け身となり、苦しさを耐え忍ぶ未来ではない。また、だれかが幸福をもたらしてくれることを待つだけの未来でもない。これは、玄田（2010）が示している「希望」に満ち溢れた未来である。玄田は、「希望」を『Hope is a Wish for Something to Come True by Action. すなわち、「行動によって何かを実現しようとする気持ち』とし、いつか事態が好転するのを待っているのではなく、自分の人生や社会をよりよいものに変えようとして自ら行動を起こすことの重要性を指摘している<sup>8</sup>。

本校では、子どもたちに、「希望に満ち溢れた未来」、つまり、「だれもが自己実現やよりよい社会の創造に向けて行動する未来」の担い手となってくれることを願っている。そこで、本研究において育成する資質・能力を「希望の未来を拓く資質・能力」と称し、その内実をタキソノミーにより具体化する。

#### （2）タキソノミーについて

タキソノミーとは、分類学や分類体系を意味する。教育目標のタキソノミーとしては、世界の教育に大きな影響を与えたB.S.ブルーム（1913-99）によるタキソノミー（以下「ブルーム・タキソノミー」）

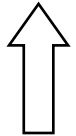
<sup>6</sup> 文部科学省は、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称としており、次期学習指導要領に向け、主体的・対話的で深い学びとして示している。

<sup>7</sup> 詳しくは、梶田叡一・静岡大学教育学部附属浜松中学校（1992）、『自己の生き方を探る授業の創造—価値観の形成とセミナー学習の提唱』、明治図書を参照。

<sup>8</sup> 詳しくは、玄田有史（2010）、『希望のつくり方』、岩波新書を参照。玄田は、東京大学教授であり、2005年度から2008年度まで、東京大学社会科学研究所によるプロジェクト「希望の社会学」の研究リーダーを務めた。専門は労働経済学。



が有名である。ブルームは、授業や教育評価、学力の到達基準を規定することを目的として、教育目標を分類・構造化し、教育目標の領域性や領域ごとの階層性の存在を明らかにした。具体的には、認知心理学の立場から、教育目標の全体を、「認知領域」、「情意領域」、「精神運動領域」の3つの領域に分類し、領域ごとに、最終の上位目標を達成する過程で下位の目標の系列があることを明らかにした(図2)。ブルームは、このタキソノミーをもとに「完全習得学習(マスタリー・ラーニング)」を提唱した。教育・授業目標への到達過程を評価する「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」も、この「完全習得学習」を実現するための評価機能である。これらの研究成果は、日本の教育にも大きな影響を与えた。その一方で、各領域はそれぞれ独立した原理によって階層化されているため、各階層における領域間の関係性については、明確にされていない。また、その後の認知心理学や学習科学などの研究成果から、認知領域に知識と認知能力が混在していることなどが指摘されている。そこで、近年、それらの問題点を改善するための新たなタキソノミーが複数提案されている<sup>9</sup>。

	高次 6.0	評 価 総 合 分 析 応 用 理 解 知 識	自然化 分節化 精密化(精確化) 巧妙化(操作) 模 倣	個性化 価値の組織化(人生哲学) 価値づけ(態度) 反応(興味) 受け入れ(注意)
	5.0			
	4.0			
	3.0			
	2.0			
低次 1.0				
領 域	認知領域	精神運動領域	情意領域	
階層化の原理	精神的操作の複雑化	神経系と筋肉系の間 の協応の達成	価値・態度の内面化	

※梶田叡一(1992),『教育評価[第2版補訂2版]』,有斐閣双書をもとに,本校で作成。精神運動領域については,ブルーム自身による決定的な枠組みはなく,他の研究者によりいくつかの提案がなされている。本図は,デイヴによる試案をもとにしている。

図2 ブルーム・タキソノミーの構造

### (3) 浜松中版タキソノミーの作成

石井(2015a, 2015b)は,ブルーム・タキソノミーや新しく提案された諸タキソノミーの研究をふまえ,学校のカリキュラム全体で育成すべき資質・能力を,表1のように整理している<sup>10</sup>(以下「石井・タキソノミー」)。本校では,この石井・タキソノミーが,認知心理学や学習科学などの知見からブルーム・タキソノミーの弱点を克服しつつ,資質・能力の全体像をとらえることができることに着目した。そして,これを参考に学校現場での実用性を考慮したアレンジ版として,「**浜松中版タキソノミー(希望の未来を拓く資質・能力)の全体像とカリキュラムの基本構造をとらえる枠組み**」(表2)を作成した。その際,石井・タキソノミーで設定されていない「精神運動領域」に関係する要素については,各教科において豊かに表現したり,技能を発揮したりする際に,身体を器用に動かす能力が不可欠であると考え,デイヴおよびシンプソンの試案<sup>11</sup>を参考に設定した。この点を含め,石井・タキソノミーからの主な変更点を以下にまとめる。また,石井・タキソノミーをもとに,表記方法について付記する。

<sup>9</sup> 主なものとして,アンダーソンらによる「改訂版タキソノミー」,マルザーノらによる「新しいタキソノミー」と「学習の次元」,ウィギンズらによる「知の構造」などが挙げられる。詳しくは,国立教育政策研究所(2013),『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』,国立教育政策研究所を参照。

<sup>10</sup> 詳しくは,石井英真(2015a),『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,pp.20-30.および石井英真(2015b),『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計[増補版]』,東信堂,pp.353-371.を参照。

<sup>11</sup> 詳しくは,石井英真(2015b),前掲書,p.399.および梶田叡一(1992),『教育評価[第2版補訂2版]』,有斐閣双書,pp.147-148.を参照。

**【石井・タキソノミーからの主な変更点】**

- ①「精神運動領域」に関係する要素については、動作そのものの自動化や正確性、身体の器用さなどに関係する力として、デイヴとシンプソンの試案を参考に「身体的スキル」を設定する。
- ②「知識」は、ウィギンズらの「知の構造<sup>12)</sup>」を参考に、「内容知」と「方法知」に分ける。
- ③「情意」は、学習に向かう心的な力や、学習の自己評価や自己調整に関係する力として、本校の教育研究による知見を参考に、「興味・関心」と「追究意欲」とする<sup>13)</sup>。
- ④次期学習指導要領における資質・能力の分類を見越して、文部科学省による「育成すべき資質・能力の三つの柱」との大まかな対応を示す。
- ⑤便宜的に、要素カテゴリーを[A]から[F]で、階層レベルを1から5で示す。
- ⑥学習指導案等での目標表記を想定し、平易な表現に改めるとともに、表の上下を反転させる。

**【表記方法について】**

※「社会的スキル」と「情意」の欄で階層レベルの区分が点線になっているのは、「知識」や「認知的スキル」、「身体的スキル」に比べて階層レベルごとの対応関係が緩やかであることを示している。

<sup>12)</sup> 詳しくは、西岡加名恵（2016）、『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』、図書文化社、pp.50-54.を参照。

<sup>13)</sup> 詳しくは、梶田叡一・静岡大学教育学部附属浜松中学校（1992）、前掲書、pp.28-34.を参照。

表1 学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み

能力・学習活動の階層レベル（カリキュラムの構造）		資質・能力の要素（目標の柱）			
		知識	スキル		情意（関心・意欲・態度・人格特性）
			認知的スキル	社会的スキル	
教科学習	知識の獲得と定着（知っている・できる）	事実に知識、技能（個別的技能）	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練（わかる）	概念的知識、方略（複合的プロセス）	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意義な使用と創造（使える）	見方・考え方（原理、方法論）を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発、美的表現（批判的思考や創造的思考が深く関わる）	プロジェクトベースの対話（コミュニケーション）と協働	活動の社会的レリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観（知的性向・態度）
総合学習	学習の枠づけ自体を学習者が決定・再構成する学習	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		自己の思い・生活意欲（切実性）に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成
	社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり（チームワーク）、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自治的組織化と再構成	社会的責任や倫理意識に根差した社会的動機、道徳的価値観・立場性の確立
特別活動					

※社会的スキルと情意の欄でレベルの区分が点線になっているのは、知識や認知的スキルに比べてレベルごとの対応関係が緩やかであることを示している。

※網かけ部分は、それぞれの能力・学習活動のレベルにおいて、カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素。

※認知的・社会的スキルの中身については、学校ごとに具体化すべきであり、学習指導要領等で示す場合も参考資料とすべきだろう。情意領域については、評定の対象というより、形成的評価やカリキュラム評価の対象とすべきであろう。

※石井英真（2015a）、『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』、日本標準、p.23より引用。

表2 浜松中版タキノミー（「希望の未来を拓く資質・能力」の全体像とカリキュラムの基本構造をとらえる枠組み）

		学校で育成する資質・能力の3つの領域と7つの要素										
学習活動	能力・学習活動の階層レベル (カリキュラムの構造)	知識		スキル			情意					
		A内容知	B方法知	C認知的スキル	D身体的スキル	E社会的スキル	F興味・関心	G追究意欲				
特活 総合 教科	学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習（探究）	5社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）	人と人とのかかわりや所属する共同体・文化についての自分なりの考え、共同体の運営や自治に関する自分なりの方法論		生活問題を解決する、イベント・企画を立案する、社会問題の解決へ関与したり参画したりする		目的の達成に向けて行動したり新たな動きを創出したりする	自主的に目的を共有するチームをつくりルールを定めたり分業したりする、チームをリードしたり運営したりする、対立の解消や合意形成をする		社会的責任や倫理意識にもとづいて行動しようとする	道徳的価値観や立場を確立する	
		4自律的な課題設定と探究（メタ認知システム）	教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像		自律的に課題設定し持続的に探究する、情報を収集・処理する、自己評価し自己調整する			プロジェクトの実行に向けてコミュニケーションしたり協働したりする				自己の思いや切実性にもとづいて行動しようとする
	教科等の枠づけの中での学習 (活用) (習得)	3知識の有意義な使用と創造（使える）	分野・領域固有の見方・考え方、教科固有の見方・考え方		問題の解決策を考案する、意思決定する、仮説を立て証明・実験・調査をする、新たな知識やものを創り出す、美的表現を追求する		状況に応じて動く	学び合ったり知識を共同構築したりする		学習内容の社会的意義や有用性に即して学習しようとする		学習の自己評価と自己調整を習慣化する
		2知識の意味理解と洗練（わかる）	概念的知識	方略（個別的技術が複合化されたプロセス）	解釈する、関連付ける、構造化する、比較・分類する、帰納的・演繹的に推論する			スムーズに動く		学習内容の価値に即して学習しようとする		
		1知識の獲得と定着（知っている・できる）	事実に基づく知識	個別的技術	記憶し再生する、機械的・自動的に実行する		模倣して動く		習得する達成感による自己効力感を味わう			
文部科学省による「三つの柱」との対応		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				

#### (4) 浜松中版タキノミーの基本的構造と機能

浜松中版タキノミーは、石井・タキノミーを参考に、下記の通り領域性と階層性を設定することにより、希望の未来を拓く資質・能力を分類する。具体的には、横軸に領域（知識領域、スキル領域、情意領域）を、縦軸に能力・学習活動の階層レベル（以下「階層レベル」）をとった2次元の表として表すことで、資質・能力を分類する。

- ・ ブルームやアンダーソン、マルザーノなどによる諸タキノミーの教育目標の分類や社会的構成主義<sup>14</sup>の学力観にもとづき、知識領域、スキル領域、情意領域の3つの領域に区分する。（※詳細は（5）参照）
- ・ マルザーノらの「行動のモデル」として示された思考のシステムと社会的構成主義の学力観にもとづき、階層レベル<sup>1</sup>から<sup>5</sup>に階層化する。（※詳細は（6）参照）

また、各階層レベルに対応する学習活動として、教科、総合的な学習の時間、特別活動を割り当て、縦軸に示す。

これにより、浜松中版タキノミーでは、希望の未来を拓く資質・能力の内実を具体化するとともに、資質・能力の全体像と、その育成に必要なとされるカリキュラムのあり方をとらえることができる。

#### (5) 浜松中版タキノミーにおける資質・能力の3つの領域と7つの要素

浜松中版タキノミーでは、学校で育成する資質・能力を大きく知識領域、スキル領域、情意領域の3つの領域に区分してとらえ、表の横軸に示している。領域ごとの資質・能力の具体例を表3に示す。

**知識領域**は、**A内容知**と**B方法知**の2つの要素によって構成される。各教科や特別活動などの各学習活動に特有の学習内容によって構成されるものであり、人間が創り上げてきた文化を基盤として成り立っている。人間に内在する能力とは区別され、個人によって習得され内化された後も、文字や記号、図式、創作物・制作物、一定の行動様式、口頭言語などにより外化し、他者に伝達したり、他者と共有したりすることができるものである。また、高次のレベルでは、価値観、思想・見識、自分なりの自治論など、主観的なものとなる。また、階層レベル<sup>1</sup>から<sup>3</sup>の知識は、ウィギンズらが開発したパフォーマンス課題を中心に据えたカリキュラム設計<sup>15</sup>において提起された「知の構造」の枠組みにもとづいて設定されている。

**スキル領域**は、人間に内在する汎用的能力のうち、学校教育で育成すべき能力として、**C認知的スキル**、**D身体的スキル**、**E社会的スキル**の3つの要素によって構成され、知識領域を構成している学習内容を習得する際や、それらを活用する際に用いられる。また、習得した学習内容を用いて課題を探究する際にも重要な能力でもある。さらに、人が生きていくあらゆる場面においても用いられるものであり、実社会の問題の解決に向けて活動したり、社会の変化に柔軟に対応したりする際の中核となる能力である。現在、このような汎用的能力を高めていくことが、子どもたちの将来や、よりよい未来のために重要であるとされている。この領域を構成する各スキルは、学習活動に用いられることによって高められていく。各スキルは、知識領域に設定されている方法知とは性質が異なることには注意が必要である。方法知が思考や行動の方法を示すのに対し、スキルは方法知を使用する際に使われる能力を示す。

<sup>14</sup> ヴィゴツキーの最近接領域説にならない、他者との交流によって知識が社会的に構成されていくとする考え方。ヴィゴツキーは、独力で問題解決が可能な水準と、独力では問題解決できない水準との間の領域を発達最近接領域として示した。独力で解決できない問題でも、周りの人間との社会的相互作用により自分自身でできる以上の力を発揮でき、次第に独力でも解決できるようになる。ヴィゴツキーはこのような社会的相互作用が、発達に大きく影響を与えているとしている。

<sup>15</sup> 詳しくは、G.ウィギンズ& J.マクタイ（西岡加名恵 訳）（2012）、『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』（G.Wiggins and J.McTighe（2005）、Understanding by Design, Expanded 2nd Edition）、日本標準を参照。

**情意領域**は、人間に内在する情意機能のうち、学習内容や学習活動に対する関心・意欲・態度として、**F興味・関心**と**G追究意欲**の2つの要素によって構成される。具体的には、学習に向かう心的な力や、学習の自己評価や自己調整に関係する力によって構成されている。一方で、情意領域には、価値観や感性等の人間性に相当するものは含まれていない。これらは、知識領域の階層レベル**4**に位置づけられるものである。

表3 知識・スキル・情意の各領域の資質・能力の具体例

	知識領域	スキル領域	情意領域
例1 算数	・面積 <b>[A]</b> 内容知 ・面積の求め方 <b>[B]</b> 方法知	・面積の概念を理解する際や面積を求める際に使われる思考力 <b>[C]</b> 認知的スキル	・面積についての学習に対する関心・意欲・態度 <b>[F]</b> 興味・関心, <b>[G]</b> 追究意欲
例2 保体	・体落とし <b>[A]</b> 内容知 ・体落としの仕方 <b>[B]</b> 方法知	・体落としとはどのような技なのか理解する際に使われる思考力 <b>[C]</b> 認知的スキル ・体落としをする際に使われる身体能力 <b>[D]</b> 身体的スキル ・体落としをペアで練習する際に使われるコミュニケーション力 <b>[E]</b> 社会的スキル	・体落としについての学習に対する関心・意欲・態度 <b>[F]</b> 興味・関心, <b>[G]</b> 追究意欲
例3 学活	・最上級生としてのふさわしい学級のあり方 <b>[A]</b> 内容知・ <b>[B]</b> 方法知	・学級生活について話し合い、問題解決をまとめる際に使われる思考力とコミュニケーション力 <b>[C]</b> 認知的スキル <b>[E]</b> 社会的スキル	・学級生活に対しての自己の思いに根差した話し合い活動に対する関心・意欲・態度 <b>[F]</b> 興味・関心, <b>[G]</b> 追究意欲 ・自己のあり方についての志を立てること <b>[G]</b> 追究意欲

### (6) 浜松中版タキノミーにおける資質・能力と学習活動の階層レベル

浜松中版タキノミーでは、資質・能力の3つの領域と学習活動に共通する階層尺度として**1**から**5**の階層レベルが設定されている。

階層レベル**1**から**4**は、マルザーノらの「新しいタキノミー」で用いられた「行動のモデル」にもとづいて設定されている(図3)。「行動のモデル」(図3のb.)では、人間が新しい課題に出会ったとき、どのように思考し、実際に行動を起こしていくのかを「自律システム」「メタ認知システム」「認知システム」の3つの思考システムとしてとらえている。具体的には、次のように3つのシステムが機能する。

はじめに、提示された新しい課題に対して、取り組むかどうかを決めるための「自律システム」が働く。課題が重要だと判断されたり、成功の可能性が高いと判断されたりしたとき、新しい課題に取り組む意欲がわく。新しい課題に取り組むことが決まると、次に「メタ認知システム」が発動する。この段階で、課題に対する目標であるゴールの設定とそれを達成するための方法が決定される。続いて、「認知システム」が発動し、必要な情報を効果的に処理することで、実際に課題が遂行される。

浜松中版タキノミーでは、上述の通り、資質・能力を人間の行動を引き起こす思考システムごとに区分することで、自分の人生や社会をよりよいものに変えようと行動するために必要な資質・能力を明確にとらえることができる。具体的には、「認知システム」に相当する階層レベル**1**から**3**に、人間が創り上げてきた文化を学び、継承したり発展させたりする上で必要とされる資質・能力を区分する。また、「自律システム」と「メタ認知システム」に相当する階層レベル

4に、意志決定したり、自己の生き方を探ったりする上で必要とされる資質・能力を区分する。

また、階層レベル5は、社会的構成主義にもとづき、階層レベル1から4までの資質・能力を生かし、実社会や学校生活における具体的な課題に他者とともに取り組む際に必要な資質・能力が区分されている。これは、社会で他者ととも生きていく上で必要とされる自治に関する資質・能力である。

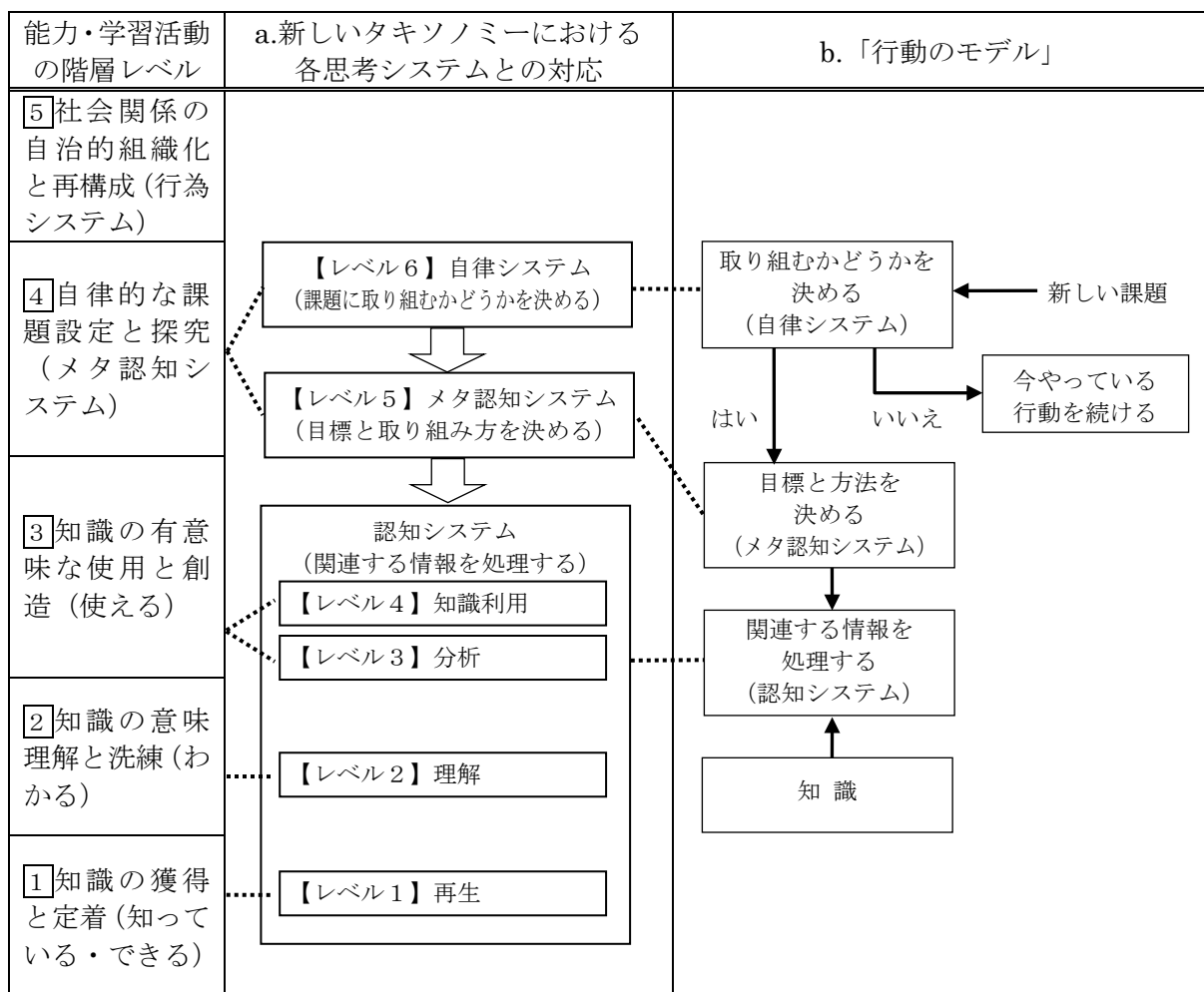


図3 浜松中版タキソノミーの能力・学習活動の階層レベルの構造

※石井英真(2015b),『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードにも基づくカリキュラムの設計 [増補版]』,東信堂, pp.135-191. pp.338-352.およびR. J.マルザーノ & J. S.ケンドール(黒上晴夫・泰山裕 訳)(2013),『教育目標をデザインする—授業設計のための新しい分類体系』(R.J.Marzano and J.S.Kendall (2007), The New Taxonomy of Educational Objectives, 2nd edition), 北大路書房, pp.10-15. pp.35-61.を参考に本校で作成。

### 3-2 学校全体のカリキュラム編成の枠組み

浜松中版タキソノミーをもとに、知識の習得と活用および探究を行うカリキュラムを編成することで、希望の未来を拓く資質・能力を育成する。具体的には、1から5の階層レベルに対応するカリキュラムとして、下記の通り編成する。

- ・ 教科を、主に知識の**習得**と**活用**を行う学習活動として位置づける。(階層レベル1から3)
- ・ 総合的な学習の時間と特別活動を、主に教科で身につけた知識やスキルを用いて、**探究**を行う学習活動として位置づける。(階層レベル4から5)

教科では、主に階層レベル1から3を中心とした資質・能力が育成されるが、それのみでは、

全人的な資質・能力を十分に育成することはできない。それは、教科の学習では、基本的に学習内容や学習課題の大枠を教師が設定するため、学習の枠づけを生徒たちが自律的・自治的に構成する機会が少なく、結果として自律や自治に必要な資質・能力を十分に育成することが難しいからである。そこで、総合的な学習の時間や特別活動などを、主に階層レベル④から⑤を中心とした自律や自治に関係する資質・能力を育成する学習活動として位置づける<sup>16</sup>。

また、教科や総合的な学習の時間における学習課題は、社会的構成主義の学習観<sup>17</sup>から、知識やスキルが実生活や実社会で生かされたり、科学的な法則の発見や、歴史上の真理の追究、文化の発展などを追体験するような、知の発見のおもしろさや創造のおもしろさにふれたりする課題とする。

このように、学校教育全体で習得と活用と探究を位置づけることにより、「希望の未来を拓く資質・能力」を、実生活や実社会における人の行動を引き起こし、生活上の具体的な課題に他者とともに取り組むために必要な学力として身につけさせることができる。

### 3-3 教科のカリキュラム編成の枠組み

浜松中版タキソノミーの知識領域の階層レベル①から③は、ウィギンズらによる「知の構造」を参考に構造化されている<sup>18</sup>。「知の構造」は、学習内容（知識）に着目して「パフォーマンス課題」を設定し、単元などの一定の学習内容（知識）のまとめり（以下「単元等」）の学習活動を構想することができる枠組みである。そこで、浜松中版タキソノミーをもとに、「パフォーマンス課題」を設定し、それに必要な学習内容（知識）を構造化することで教科カリキュラムを編成する。これにより、階層レベル①から③を中心とした資質・能力を育成することができる。

具体的には、まず、単元等において階層レベル③の分野・領域固有の見方・考え方（AB3）について生徒に問う、「本質的な問い<sup>19</sup>」（囲み4）を設定する。「本質的な問い」とは、教科や単元の本質を突く問いである。そして、「本質的な問い」の答えに迫る活動として、「パフォーマンス課題」（囲み5）を設定する。「パフォーマンス課題」は以下のように設定する。

- ・ 知識やスキルが実生活や実社会で総合的に活用される課題とする。
- ・ 科学的な法則の発見や、歴史上の真理の追究、文化の発展などを追体験するような、知の発見のおもしろさや創造のおもしろさにふれる課題とする。

次に、設定された「パフォーマンス課題」への取組を通して、最終的に分野・領域固有の見方・考え方（AB3）を育成することを念頭に置き、それに必要な階層レベル①や②の知識（A内容知とB方法知）を構造化して整理する（図4）。これにより、多くの知識を個別に習得する（いわゆる「詰め込み」学習）のではなく、各単元等の本質的な内容を精選し、それを深く学ぶ活動を組織する。

各単元等の学習を「パフォーマンス課題」を軸に組織することは、各分野・領域固有の知識の確実な習得を可能とするだけでなく、それらの転移をも可能とする。つまり、習得した知識を実生活において実用したり、他の教科や分野・領域で活用・応用したりすることである。これに加え、「本質的な問い」に対する答えを得るための「パフォーマンス課題」への取組では、1時間の授業や短い期間での育成が困難とされる汎用的能力（C認知的スキル、D身体的スキル、E社会的スキル）を、課題追究の過程で長い時間をかけて繰り返し用いることにより、着実に育成することができる。

<sup>16</sup> 基本的な考え方は、石井英真（2015a）、前掲書、pp.20-30.にもとづく。

<sup>17</sup> 学びは、「対象世界との対話」「他者との対話」「自己との対話」によって成り立っていると考える。この考えに沿えば、学ぶことは単なる模倣や練習ではなく、学び自体が文化の世界へ参加することを意味し、かつ文化的実践を遂行している人々との関係をつくり出しながら社会へ参加することを意味することになる。

<sup>18</sup> 基本的な考え方は、石井英真（2015a）、前掲書、pp.31-47.にもとづく。

<sup>19</sup> 詳しくは、G.ウィギンズ& J.マクタイ（西岡加名恵 訳）（2012）、前掲書、pp.127-152.を参照。



また、各教科の特性に応じて、「本質的な問い」をトピック、単元等、分野、教科全体などの各段階で設定し、入れ子構造とする（図5）ことで、「本質的な問い」を段階的に繰り返す教科カリキュラムを編成する。その際、「パフォーマンス課題」は必ずしもすべての「本質的な問い」に設定するものではない。各教科の特性に応じて、ある程度まとまった量の知識が内化・構造化され、実生活や実社会で総合的に活用される段階（概ね単元等や分野などに相当する）で設定する。このように、「パフォーマンス課題」を設定し「本質的な問い」を段階的に繰り返す教科カリキュラムにより、最終的に教科全体の「本質的な問い」に対する答えを導き出し、階層レベル<sup>3</sup>の各教科固有の見方・考え方（**AB3**）を育成する。

#### 囲み4 「本質的な問い」の特徴

- ① 分野・領域固有の見方・考え方や核となる内容について、学習者にとって切実性のある探究を引き起こす。
- ② 深い思考、活発な話し合い、持続する探究、新しい理解、多くの問いを生じさせる。
- ③ 簡単に正解を出すことができず、よく考えて根拠を示しながら説明したり、代替案を熟考したりする必要がある。
- ④ 学び得た分野・領域固有の見方・考え方、想定、既習内容について活発で継続的な再考を促す。
- ⑤ 学習と個人的な経験との意義深い関連づけを引き起こす。
- ⑥ 学習の過程で自然と繰り返され、他の状況や教科においても問われる。

※G. ウィギンズ& J. マクタイ（西岡加名恵 訳）（2012）、『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法―』（G.Wiggins and J.McTighe（2005）、Understanding by Design, Expanded 2nd Edition）、日本標準、pp.132-133.をもとに、浜松中版タキソノミーに合わせて本校で加筆・修正。

#### 囲み5 単元等における「本質的な問い」に対するパフォーマンス課題の例（社会科）

【単元等】日本の諸地域の特徴

【身につけるべき分野・領域固有の見方・考え方】（階層レベル<sup>3</sup>の知識）

地域の特色と問題は、地形や気候などの地理的条件に加え、歴史的な経緯により見られるものであり、現在もなお変化し続けているものである。

【本質的な問い】

各地域にはどのような特色と問題が見られるのか。また、その特色と問題はなぜ見られるのか。

【パフォーマンス課題】

- ・ 近代化の光と陰について、都市と農村の人口の推移や産業の変化に着目してレポートにまとめよう。
- ・ 身近な地域の近代以降の産業構造の変化から、今後の伝統産業の振興策を考え、市役所産業総務課へ提案しよう。

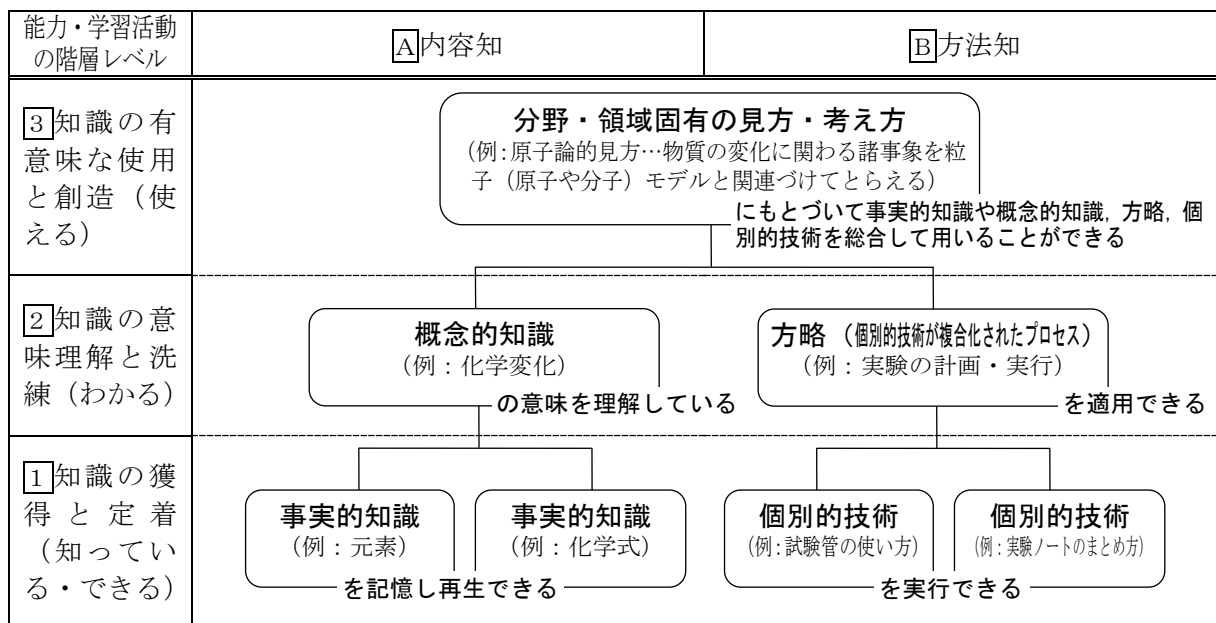


図4 単元等における「知の構造」を用いた学習内容の構造化と目標の表記

※石井英真（2015a），『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，p.33.図5をもとに，浜松中版タキノミーに合わせて本校で加筆・修正。

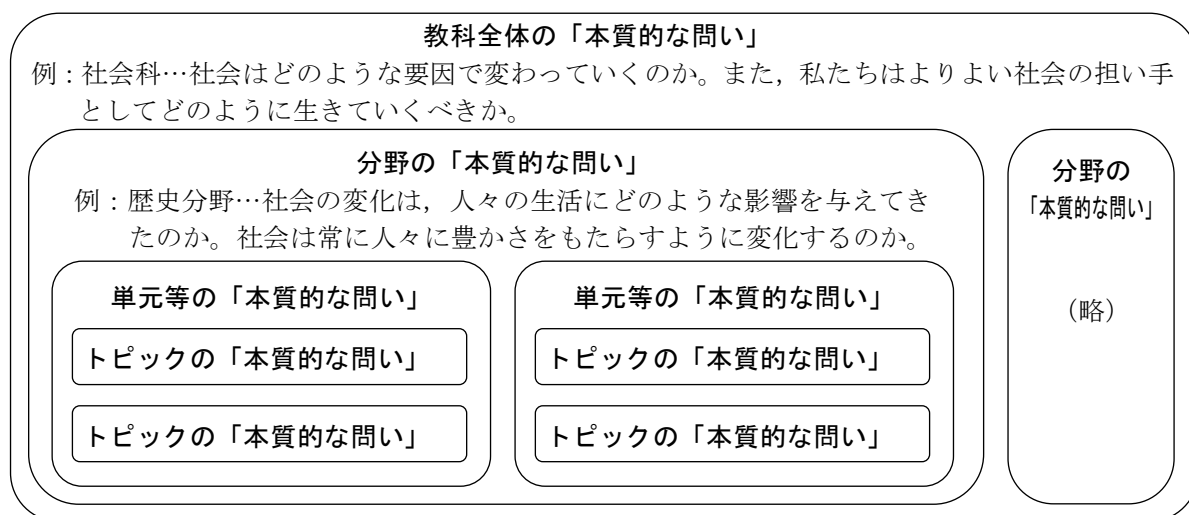


図5 教科における「本質的な問い」の入れ子構造

※石井英真（2015a），『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，p.35.図6をもとに，浜松中版タキノミーに合わせて本校で加筆・修正。

### 3-4 総合的な学習の時間と特別活動のカリキュラム編成の枠組み

教科の学習のみでは，学習内容や学習課題などを生徒たちが自律的・自治的に枠づけする機会が少ない。そのため，人の行動を引き起こす起点となる自律や自治に必要な資質・能力を十分に育成することが難しい。そこで，総合的な学習の時間や特別活動などを，主に階層レベル4から5を中心とした自律や自治に関する資質・能力を育成する探究的な学習活動として位置づける。具体的には，「シティズンシップ教育<sup>20</sup>」の考えに沿って学校や実社会の諸問題の解決に向けた「パフォーマンス課題」に取り組むものとし，総合的な学習の時間は階層レベル4の自

<sup>20</sup> シティズンシップは一般的に市民性と和訳される。市民性のとらえ方には多様な理解や解釈があるが，本校では，平成26・27年度研究「ともによりよい社会を創造しようとする市民性の育成」において，「自らを高め，他者と積極的にかかわり，よりよい社会をめざし，行動しようとする」と定義している。

律的な課題設定と探究（メタ認知システム）に関係する資質・能力を中心に、特別活動は階層レベル<sup>5</sup>の社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）に関係する資質・能力を中心に育成する<sup>21</sup>。

総合的な学習の時間では、「シティズンシップ教育」の手法である「サービス・ラーニング<sup>22</sup>」の考えに沿い、地域の人々とかかわりを通して、生徒が自己の思いや切実性にもとづき実社会の諸問題に取り組む「パフォーマンス課題」を設定する。そして、設定した「パフォーマンス課題」について、地域の人々や仲間と協同して探究活動を行う。これにより、**C4**認知的スキル、**D4**身体的スキル、**E4**社会的スキル、**F4**興味・関心に相当する資質・能力を育成する。また、探究活動を通して、志や自己の生き方に関する意識を形成し、自分なりの思想や見識、世界観や自己像を形成することができるようにする。これにより、**G4**追究意欲、**AB4**内容知・方法知に相当する資質・能力を育成する。

特別活動では、総合的な学習の時間と同様に「シティズンシップ教育」の考えに沿い、主に汎用的なスキルと情意をベースとしてカリキュラムを編成し、生徒が自律的・協同的に探究活動を行う。ただし、特別活動は、階層レベル<sup>5</sup>の社会関係の自治的組織化と再構成を主とした活動であるため、総合的な学習の時間と比較して、社会における自治を強調した探究活動とする。この場合の社会とは、実社会だけでなく、生徒が日常の多くの時間を過ごす学校生活を含む。それは、特別活動では自治を強調するがゆえに、生徒会活動などの中学生でもできる自治的活動の機会が多い学校生活が中心となるためである。実社会や学校生活における自律的・協同的・自治的な探究活動を通して、**C5**認知的スキル、**D5**身体的スキル、**E5**社会的スキル、**F5**興味・関心、**G5**追究意欲、**AB5**内容知・方法知に相当する資質・能力を育成する。

## 4 資質・能力を育成するカリキュラム・モデルの提案

本校のカリキュラムは、長年にわたる教育研究の成果を反映したものであり、課題の発見や解決、自己実現やよりよい文化・社会の創造などに向かう力を、学校教育全体を通して全人的に育成するものである。このカリキュラムを資質・能力の育成の視点から再評価するとともに、浜松中版タキソノミーにもとづいて再定義・再構築することで、各学校において参考となる**カリキュラム・モデル**として提案する。また、このカリキュラム・モデルは、今後、本校において各教科研究や学年ごとの総合的な学習の時間の研究を推進していく際の基準となるモデルでもある。

### 4-1 「本質的な問い」としての「共通テーマ」の設定

人間が長い歴史の中で創造してきた文化を、教育を通じて後世に伝承していくため、数学や理科、美術などの内容的なまとまりをもたせたものが教科である。本校では、教科の学びを通して、各教科の本質、つまり教科としてまとめられた文化の本質に迫るとともに、その過程で、自己の生き方・あり方へも目を向けさせることをめざしている。さらに、本校の総合的な学習の時間である**ライフタイム**や特別活動をも含めた学校全体の学びを通して、よりよい文化や社会を創造しようとする市民としての**自己の生き方・あり方**に迫ることをめざしている。換言すれば、本校の教育活動は、生徒に文化の本質や、文化や社会を創造してきた人間の本質について問うことを通して、生徒の全人的な成長を願うものである。

そこで、生徒に文化の本質や、文化や社会を創造してきた人間の本質について問う「本質的な問い」として、学びの「**共通テーマ**<sup>23</sup>」を設定・提示する。共通テーマは、教科内の学習内容（知

<sup>21</sup> 基本的な考え方は、石井英真（2015a）、前掲書、pp.20-30.にもとづく。

<sup>22</sup> 唐木は、サービス・ラーニングを「地域社会の課題解決を目指した社会活動（サービス活動）に積極的に子どもを関与させ、子どもの市民性（シティズンシップ）を発達させることをねらいとした一つの教育方法」としている。詳しくは、唐木清志（2008）、『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想』、東洋館出版社を参照。

<sup>23</sup> 本校において、平成9年度研究「社会的自己実現をめざす生徒の育成—2年次—」以降、学習活動における

識)のまとまりレベルから教育活動全体のレベルまで段階的に設定する(図6)。「本質的な問い」は、本来、教科の学習内容(知識)に着目して、浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>3</sup>の各教科固有の見方・考え方や、分野・領域固有の見方・考え方(AB3)に迫るためのものであるが、それを教科から特別活動までを含めた教育活動全体に適用することにより、全人的な人間形成のための学校全体のカリキュラムを編成する<sup>24</sup>。

教科カリキュラムは、学習指導要領や教科書に示された学習内容(知識)のまとまりや学習の順に依らず、各教科の文化的特性に応じて柔軟に編成する。具体的には、生徒に教科の本質や自己の生き方・あり方を問う視点から、「**学習のくくり**<sup>25</sup>」と称する学習内容(知識)のまとまりをつくり、3年間の教科カリキュラム<sup>26</sup>を編成する。各学習のくくりには、浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>3</sup>の分野・領域固有の見方・考え方や、階層レベル<sup>4</sup>の教科観、思想・見識、世界観と自己像などを問う共通テーマを設定する。この共通テーマに対する答え、つまり、階層レベル<sup>4</sup>の知識こそが、教科の学習における「**最適解**」であると考え。この「最適解」は、生徒個々によって異なるものであるが、教科の学びを生かしてどのようによりよい社会を創造していくか、という点では共通している。この階層レベル<sup>4</sup>の知識こそが、実社会において生きて働く「最適解」である。

また、ライフタイムでは、よりよい社会の実現に向けて、実社会の諸問題に取り組む学習活動を、学年ごとに「**調査・探究活動**」としてまとめ、3年間のカリキュラムを編成する。各調査・探究活動には、浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>4</sup>の思想・見識、世界観と自己像や、階層レベル<sup>5</sup>の人と人のかかわりや所属する共同体・文化についての自分なりの考えについて問う共通テーマを設定する。具体的には、よりよい文化や社会を創造しようとする市民に共通した生き方として、**自律・協同・社会参画**<sup>27</sup>を挙げ、それに沿った共通テーマを学年ごとに設定する。各調査・探究活動の共通テーマは、第1学年の「調査・探究活動1」では「自律」に、第2学年の「調査・探究活動2」では「協同」に、第3学年の「調査・探究活動3」では「社会参画」に重点を置いたものとする。この共通テーマに対する答え、つまり、階層レベル<sup>5</sup>の知識も実社会において生きて働く「最適解」である。

共通テーマとして示された問いは、思想や自己像、自分なりの自治論など、階層レベルが高くなればなるほどその抽象度は高くなり、生徒が自己の内面世界に繰り返し深く入り込んでいくことを必要とする。そこで、抽象度の高い問いに対しても確かな「最適解」を導き出せるよう、教科において階層レベル<sup>4</sup>までを、ライフタイムにおいて階層レベル<sup>4</sup>から<sup>5</sup>を、特別活動を含めた教育活動全体で階層レベル<sup>5</sup>までをといった具合に、共通テーマの階層レベルに“のりしろ”を設け、繰り返し深く思考する機会を確保する。

さらに、教科では、各学習のくくりの共通テーマを統合する「**教科の3年間の共通テーマ**」を設定する。ライフタイムでは、「調査・探究活動3」の共通テーマを「**ライフタイム3年間の共通テーマ**」とし、「調査・探究活動1」を「調査・探究活動2」が、「調査・探究活動2」を「調査・探究活動3」が包摂するよう各共通テーマを設定することで、抽象度の高い問いに対する答えを段階的に導き出せるようにする。また、特別活動を含めた教育活動全体では、階層レベル<sup>3</sup>

---

中長期的な問いや課題を示すものとして用いられてきた。本研究「希望の未来を拓く資質・能力の育成」において、「本質的な問い」として再定義する。

<sup>24</sup> 西岡は、ウィギンズらが提唱する「ミッションにもとづくカリキュラムの枠組み」として、学校全体の教育目標や教育目的が、各教科、各領域、各単元へ反映され、「本質的な問い」や「パフォーマンス課題」が段階的に設定されることを示している。本校の学校全体のカリキュラムの構造は、この枠組みに合致する。詳しくは、西岡加名恵(2016)、前掲書、pp.168-180を参照。

<sup>25</sup> 本校において、平成7年度研究「自己実現をめざす生徒の育成—自分なりの「生きる原理」を求めて—」以降、教科カリキュラムを編成する基本的枠組みとして用いられている。本研究「希望の未来を拓く資質・能力の育成」において、教科の本質に迫ることや教科の学びを通じた人間形成の視点からの見直しを図る。

<sup>26</sup> 各教科の学習指導案に記載された3年間の「学習のくくり」の構想図を参照。

<sup>27</sup> 本校の平成26・27年度研究「ともによりよい社会を創造しようとする市民性の育成」において、「市民」のあり方を自律し、協同し、社会参画するものとしてとらえている。ライフタイムにおける扱いは、基本的にこのとらえに沿うものである。

以上の問いを統合し、階層レベル<sup>5</sup>の共同体の運営や自治に関する自分なりの方法論を含めた自己の生き方・あり方を問う共通テーマを設定する。この教育活動全体に対する共通テーマである「**3年間の学びの共通テーマ**」に対する答えこそが、本校生徒が中学校卒業時に見いだすべき「最適解」である。

このように、各共通テーマを個別なものとして設定するのではなく、教育活動全体で統合的・包括的に設定し、入れ子構造とすることで、学校全体のカリキュラムを編成する。

学習活動	能力・学習活動の階層レベル (カリキュラムの構造)	知識		学びの共通テーマ (本質的な問い)			
		A内容知	B方法知				
<b>特活</b>          <b>総合</b>       <b>教科</b>	学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習(探究)	5 社会関係の自治的組織化と再構成(行為システム)	人と人とのかかわりや所属する共同体・文化についての自分なりの考え、共同体の運営や自治に関する自分なりの方法論	<b>3年間の学びの共通テーマ</b> かかわりあいとつながりの中で、今、そして未来をともにによりよく生きる自分とは  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <b>調査・探究活動1の共通テーマ</b>            社会を支えるとは         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <b>調査・探究活動2の共通テーマ</b>            社会においてともに認め合い支え合いながら生きるとは         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <b>ライフタイム3年間の共通テーマ(調査・探究活動3の共通テーマ)</b>            よりよい社会を創るとは         </div> <b>A教科の3年間の共通テーマ</b> (A教科を学ぶ意義とは) (A教科の学びを生かして、どう生きるべきか)			
		4 自律的な課題設定と探究(メタ認知システム)	教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> <b>共通テーマ</b>            学習のくりかえし a の         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> <b>共通テーマ</b>            学習のくりかえし b の         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> <b>共通テーマ</b>            学習のくりかえし c の         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> <b>共通テーマ</b>            学習のくりかえし d の         </div>		
	(活用)	3 知識の有意義な使用と創造(使える)	分野・領域固有の見方・考え方、教科固有の見方・考え方			<b>B教科</b>  (略)	
	(習得)	2 知識の意味理解と洗練(わかる)	概念的知識 方略(個別的技术が複合化されたプロセス)				<b>C教科</b>  (略)
	教科等の枠づけの中での学習	1 知識の獲得と定着(知っている・できる)	事实的知識 個別的技术				

図6 共通テーマと浜松中版タキソノミーの知識領域との関係

## 4-2 「共通テーマ」に対する「共通課題」と「追究課題」の設定

学習のくくりや調査・探究活動では、共通テーマに対するパフォーマンス課題を、「共通課題<sup>28)</sup>」として設定・提示する。共通課題は、以下のように設定する。

- ・ 知識やスキルが実生活や実社会で総合的に活用される課題とする。
- ・ 科学的な法則の発見や、歴史上の真理の追究、文化の発展などを追体験するような、知の発見のおもしろさや、創造のおもしろさにふれる課題とする。

各学習のくくりや各調査・探究活動では、設定された共通課題の追究を軸に学習活動を組織する。

### (1) 教科

例えば、理科の学習のくくりにおいて、浜松中版タキソノミーの[AB3]内容知・方法知に相当するエネルギーについての科学的な見方・考え方を問う共通テーマを設定したとする。これに対する共通課題の一例として、風力発電機(写真1)を用いて、エネルギーの多様な利用方法を考えることが挙げられる。エネルギーの利用について考えることは、地球環境やエネルギーに関する問題が深刻さを増している現代において、実生活や実社会と密接に関係するものである。生徒にとって、理科で習得した知識やスキルを総合的に用いて、自己の生活や社会のあり方を工夫・改善していくことにつながる課題である。また、課題を追究する過程で、様々な形態のエネルギーが相互に変換されることや、変換の前後でエネルギーの総量が保存されること、照明器具で熱が発生する事例のように実生活では利用目的外のエネルギーにも変換されていることなど、生徒にとって知の発見のおもしろさにふれる課題でもある。

この例のような浜松中版タキソノミーの階層レベル[3]以上の共通課題では、その取組として、様々な追究活動が考えられる。例えば、風力発電による電気エネルギーの蓄電手段として、コンデンサーや蓄電池を試すことが考えられる。また、蓄電した電気エネルギーを用いて携帯型音楽プレーヤーを鳴らしたり、おもちゃの電車を走らせたり、豆電球やLEDを光らせたりすることも考えられる。さらに、エネルギーの損失に着目してより効率のよい利用方法を検討することなども想定される。しかし、教科という限られた時間の中で、そのすべてに取り組むことは不可能である。そこで、共通課題をもとに個人やグループで「追究課題<sup>29)</sup>」を設定し、上述のような追究活動に取り組む。

また、追究課題に取り組むためには、エネルギーという用語や、エネルギーやエネルギー変換の概念などの[A1]から[A2]に相当する内容知と、実験器具の使い方、実験計画の立て方などの[B1]から[B2]に相当する方法知が不可欠である。そこで、これらの学習内容(知識)を習得するための学習活動を構想し、追究課題への取組と併せて学習のくくり全体の学習活動を組織する。

このように、共通課題の追究を軸とした知識の習得・活用・探究の過程を通して、多くの知識を個別に習得するのではなく、教科の本質的な学習内容(知識)を明確にし、それを深く学ぶ学習活動とする。また、この学習活動によって、階層レベル[4]の知識、つまり、実社会において生きて働く「最適解」を見いださせていく。さらに、その過程で、階層レベル[1]から[4]までのスキルや情意を段階的に育成していく。

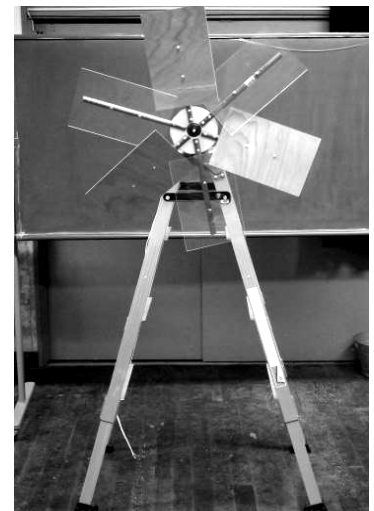


写真1 風力発電機の例

<sup>28)</sup> 本校において、平成9年度研究「社会的自己実現をめざす生徒の育成—2年次—」以降用いられてきた従来の「共通テーマ」は、学習活動における中長期的な問いや課題を示すものであった。本研究「希望の未来を拓く資質・能力の育成」においては、従来の「共通テーマ」の課題としての性質を「パフォーマンス課題」として再定義し、「共通課題」という名称で設定・提示する。

<sup>29)</sup> 本校においては、平成9年度研究「社会的自己実現をめざす生徒の育成—2年次—」以降、「個人テーマ」を設定し、個人での追究活動を重視してきた。本研究「希望の未来を拓く資質・能力の育成」においては、社会的構成主義の学習観にもとづき、追究活動を個人に限らないグループ等の多様な形態で行うことを想定している。そこで、追究活動における課題に対して「個人」の文言を用いず、「追究課題」という名称を充てる。

## (2) ライフタイム（総合的な学習の時間）

ライフタイムにおける共通課題は、浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>4</sup>以上の高次なものであることに加え、サービス・ラーニングの考えに沿って、地域の諸問題を教材として利用するものであるため、教科の学習のくくりにも増して様々な追究活動が考えられる。そこで、教科と同様に、共通課題をもとに個人やグループで追究課題を設定し、追究活動に取り組む。ライフタイムは、浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>4</sup>「自律的な課題設定と探究（メタ認知システム）」や階層レベル<sup>5</sup>「社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）」に相当する学習活動であるため、追究課題は、共通課題に対する生徒自身の思いや切実性、社会的責任や倫理意識にもとづいて生徒主体で設定させる。

第1学年の「調査・探究活動1」では、よりよい文化や社会を創造しようとする市民として、「自らの可能性を信じ、個性や能力を伸ばし、他者に依存せず、自分の考えをもち、能動的に活動する<sup>30</sup>」態度を育むことをねらいとする。そこで、共通テーマである「社会を支えるとは」に対して、「共通課題」として「身近な地域と他地域で社会を支えている人の思いや生き方を探ろう」を設定する。具体的な活動としては、浜松市を中心とした静岡県西部地域（以下「はままつ地域」）と長野県（以下「しなの地域」）を探究活動のフィールドとし、追究課題に応じてそれぞれの地域で活躍する人々や、地域の問題の解決に向けて活動している人々などを訪問する。そして、人々の思いや生き方に迫るための取材活動や体験活動などを行い、レポートとしてまとめる。この活動を通して、生徒は、それぞれの地域や日本が抱えている諸問題とその要因に気づくとともに、それに対してどのような取組がなされ、どのような成果が上がっているのか、また、残されている課題は何かを把握する。そして、学習活動でかかわった人々の姿から、自らの生活が多くの人々の支えによって成り立っていることに気づくとともに、自ら社会を支える存在になろうとする。

第2学年の「調査・探究活動2」では、「調査・探究活動1」の学びを発展させ、よりよい文化や社会を創造しようとする市民として、「一人ひとりの個性や違いを尊重し、生かし合いながら、共通の目標に向かう<sup>31</sup>」態度を育むことをねらいとする。そこで、共通テーマである「社会においてともに認めあい支えあいながら生きるとは」に対して、共通課題として「人々が社会を支えているしくみを探ろう」を設定する。具体的な活動としては、はままつ地域と米国ハワイ州のホノルル市を中心とした地域（以下「ハワイ」）を探究活動のフィールドとし、追究課題に応じてそれぞれの地域で活躍する人々や、地域の問題の解決に向けて活動している人々などを訪問する。そして、人々が社会を支えているしくみを探る取材活動や体験活動などを行い、レポートとしてまとめる。この活動を通して、生徒は、社会の諸問題に対して、人々が互いの存在を認め合い、支え合い、助け合って取り組んでいることを理解する。また、様々な「ひと・もの・こと」の相互のかかわりやつながりを利用し、人間だけでなく自然や文化、社会にとっての最適解を見いだすことが重要であると気づく。そして、学習活動を通じた多くの人々とのかかわりの中から、自らが社会を支える存在になるためのヒントを導き出す。

第3学年の「調査・探究活動3」では、「調査・探究活動2」までの学びを発展させ、よりよい文化や社会を創造しようとする市民として、「コミュニティの一員としての自覚をもち、コミュニティの課題に目を向け、よりよい社会をめざして行動する<sup>32</sup>」態度を育むことをねらいとする。そこで、共通テーマである「よりよい社会を創るとは」に対して、共通課題として「社会の一員として自分にできることを実践しよう」を設定する。具体的な活動としては、はままつ地域を探究活動のフィールドとし、地域で活躍する人々や、地域の問題の解決に向けて活動している人々などへの訪問を通して、自分にできそうなこと、自分がなすべきことを見だし、「追究課題」を設定する。そして、「調査・探究活動2」までの学習で気づいたことや見いだしたヒントなどをもとに、NPO法人やボランティア団体が行っている市民活動に参加するほか、取材や調査にもとづく政策の提案・広報活動、プロジェクトの企画・運

<sup>30</sup> 本校の平成26・27年度研究「ともによりよい社会を創造しようとする市民性の育成」における、「自律」の定義に沿うものである。

<sup>31</sup> 前掲研究の「協同」の定義に沿うものである。

<sup>32</sup> 前掲研究の「社会参画」の定義に沿うものである。



営などに取り組み、その取組と成果をレポートとしてまとめる。この「調査・探究活動3」は、**3年間の学びの共通テーマ**である「**かかわりあいとつながりの中で、今、そして未来をともによりよく生きる自分とは**」に大きく迫るものである。3年間のライフタイムの学びの集大成として、生徒はよりよい文化や社会を創造しようとする市民としての自己の生き方・あり方について深く考え、人生において生きて働く「最適解」を見いだしていく。

### (3) 特別活動

特別活動は、ライフタイムだけでは十分に担うことが難しい浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>5</sup>の「社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）」に重点を置いた活動とする。特別活動だけを対象とした共通課題の設定はないが、特別活動を含めた学校全体の学びを対象とした3年間の学びの共通テーマをもとに、学校生活を中心とした実生活をよりよいものにするに取り組ませる。主な活動は、生徒会活動やボランティア活動、学校行事などである。これらの活動に生徒が主体的に取り組み、自治的な活動が展開されるよう指導する。例えば、本来、生徒会活動は生徒の自治的な活動として運営されるべきであるが、学校によっては詳細な部分まで教師の立てた計画に沿って行われていることもある。

本校では、生徒の社会的責任や倫理意識にもとづいて、よりよい学校生活を創り上げていく活動として展開する。具体的には、本校生徒のあるべき姿を表現した合言葉として、先輩から後輩へと脈々と受け継がれている「より高きをめざせ 常に崇高であれ<sup>33</sup>」と「質素・清潔・品位<sup>34</sup>」を軸に、生徒会による自治的な活動が行われるよう指導する。その際、合言葉を“飾り物”としてしまうのではなく、本校生徒なりの社会的責任や倫理意識の基盤にできるよう、入学から卒業までの3年間を見通して指導していく。また、学校生活全般において生徒会活動を中心とした自治的な活動が展開されるよう、学年運営、学級指導、学校行事などの特別活動を有機的に連動させて指導していく。例えば、学校行事を行う場合、カリキュラム上の位置づけや年間計画などの教師が設定すべきことを除き、行事の中身などをできる限り生徒により組織された実行委員会が主体的に企画したり、練習や準備、当日の運営を生徒会の組織を基盤として自治的に行えるようにしたりする。また、学年の枠を越えた縦割り活動と生徒会活動や学校行事を結びつけることで、自然と上級生が下級生の手本となったり、上級生と下級生が互いに協力し合ったりすることができるようにする。さらに、学校内外のボランティア活動なども、いつでも有志の生徒により企画・実施できるように、生徒会活動だけでなくライフタイム等の学習とも連動させて指導していく。

このように、学校生活全般において生徒による自治的な活動の機会を幅広く設けることで、生徒が経験から得た実感をもとに**3年間の学びの共通テーマ**である「**かかわりあいとつながりの中で、今、そして未来をともによりよく生きる自分とは**」に迫っていけるようにする。そして、教科やライフタイム、特別活動などを含めた学校全体の学びを総括して振り返ることで、よりよい文化や社会を創造しようとする市民としての自己の生き方・あり方について、自分なりの答え、つまり、人生において生きて働く「最適解」を導き出せるようにする。

#### 4-3 教科とライフタイムにおける学習の展開

本校では、長年にわたる教育研究の成果にもとづき、教科の学習のくくりやライフタイムの調査・探究活動の流れを、「ガイダンス」「つかむ学習」「追究する学習」「つなげる学習」の4つの場面によって構成している<sup>35</sup>。本研究では、共通テーマにもとづいた共通課題への取組が効果的に機能するよう、この学習の流れを活用していく。具体的には、教科の「学習のくくり」において図7のように、また、ラ

<sup>33</sup> 今から20年程前に生徒会によって創りだされたもので、本校生徒の“こうありたい”という姿を表している。

<sup>34</sup> 昭和62年度に生活上の基本方針として打ち出されたもの。その後、先輩から後輩へと代々受け継がれ、学校生活に浸透している。

<sup>35</sup> 本校の平成8年度から13年度までの研究「社会的自己実現をめざす生徒の育成」において開発された「つかむ学習」「つくる学習」「つなぐ学習」をもとに、平成16年度研究「成長する場としての学校」をめざして「よりよい未来をつくる担い手となるために」において、「学習の流れ」として整えられた。

ライフタイムの調査・探究活動において図8のように、学習の流れを構成する。

さらに、学習のくりや調査・探究活動における4つの学習場面において、継続して主体的に取り組ませたり、他者や学習材との対話を通して、自己の考えを広げさせたり深めさせたりすることによって、深い理解をうながすといった学び（アクティブ・ラーニング）や学習内容を振り返ること（リフレクション）を重視する。これにより、自己の内面世界を見つめ、当該教科の「浜松中版タキノミー」における知識の階層レベル<sup>4</sup>である、教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像などを少しずつ見いださせる。

**ガイダンス**では、教科における学習において、先行オーガナイザー<sup>36</sup>として、包括的な学習内容や共通テーマ、共通課題に触れることによって、また、ライフタイムにおける学習において、中学校卒業時にめざす姿や共通テーマ、共通課題に触れることによって、生徒はその学習に取り組む意義や価値をおぼろげながらに理解する。そして、学習全体の見通しをもち、特にライフタイムについては、自己目標を設定する。

**つかむ学習**では、共通課題の追究に必要とされる基礎的・基本的な知識を確実に習得するとともに、その過程で、思考力、判断力、身体を器用に動かす能力、他者とコミュニケーションしたり協同したりする力などのスキルを高める。

**追究する学習**では、つかむ学習で身につけた知識やスキルを用いて共通課題の「追究活動」を行う。その際、共通課題をもとに個人の興味・関心に応じた課題を設定して取り組む。この課題を「追究課題」と呼ぶ。追究課題は、学習内容に応じて個人だけでなく、グループで取り組む場合もある。この追究活動を通して、共通テーマに対する自分なりの答えを導き出していく。

**つなげる学習**では、追究活動の成果を交流し、共通テーマに対する答えを幅広い視野から共有する。また、リフレクションとして、学習全体を振り返ることで、共通テーマに対する自分なりの考えを深め、最適解を見いだす。

このような資質・能力の育成に向けて学習が効果的に展開されるよう、共通テーマを視点とした「学習の振り返り」や、他者との意見交流によって考えを深める「交流活動」を重視し、学習の流れの中に組み込む。

---

<sup>36</sup> オースベルとロビンソン（Ausubel & Robinson, 1969）によれば、「学習情報に先立って提示される情報であり、学習情報よりも一般的で、抽象的で、かつ包括的な情報」と定義される。オースベルは、オーガナイザーは、後で与えるよりも、先行して与えた方が効果的であると報告している。先行オーガナイザーが与えられると、知識の総体としての認知構造が変化し、後からの学習で使えるものが先行して認知構造につけ加えられれば、後からの学習は容易になる。後からの学習を容易にするように、使えるものをあらかじめつけ加えて認知構造を変えるのが先行オーガナイザーの効果である。

学習の流れ	主な活動	学習構想の視点	能力・学習活動の階層レベル
ガイダンス	<p>《共通テーマと共通課題の理解》            学習内容の社会的意義や有用性、価値に対する意識をもち、共通テーマと共通課題について理解する。そして、学習の見通しをもつ。            ○先行オーガナイザーとしての共通テーマや共通課題の提示、学習材の工夫</p>	<p>○「主体的・対話的で深い学び」の視点にもとづいた学習構想            ○「気づきのメモ」や「振り返りの記述」の記入によるリフレクションのうながし</p>	主に3から4
つかむ学習	<p>共通課題の追究に必要とされる基礎的・基本的な知識（内容知・方法知）を習得する。特定の学習形態に限定されるものではないが、生徒が学習内容の社会的意義や有用性、価値に即して学習できるよう配慮する。</p>		主に1から3
追究する学習	<p>《追究課題の設定》            共通課題を受け、個人やグループで追究課題を設定するとともに、追究計画を立てる。            《追究活動》            つかむ学習で習得した知識（内容知・方法知）を用いて追究課題に対する具体的な取組を行う。問題の解決策の考案、意志決定、仮説を立てた証明・実験・調査、知識やものの創造、美的表現の追求などが考えられる。追究過程において、共通テーマに対する気づきや考えをさらに深めていく。            《交流活動》            追究途中の成果や追究の仕方について交流することで、追究活動に対する自己評価と自己調整を行い、追究活動を活性化させる。</p>		主に3から4
つなげる学習	<p>《交流活動》            追究活動の成果を交流することで、共通テーマに対する答えを幅広い視野から共有する。            《振り返りの記述》            共通テーマに対する最適解を文章としてまとめることで、明確化させ、内化させる。            《振り返りの記述の交流》            共通テーマに対する最適解を交流することで、自己の内面世界を見つめ、当学習のくくりの教科観・教科学習観、学習観、思想・見識、世界観と自己像などを見いだす。</p>		主に3から4

図7 「学習のくくり」における学習の流れ

※《》内の活動は、全教科で統一して行うものとする。

※《交流活動》は、「学習のくくり」の特性に応じて「追究する学習」か「つなげる学習」のどちらか一方とする場合がある。

※《振り返りの記述の交流》は、「学習のくくり」の特性に応じて行う場合と行わない場合とがある。

学習の流れ	主な活動	学習構想の視点	能力・学習活動の階層レベル
ガイダンス	<p>《共通テーマと共通課題の理解および自己目標の設定》 よりよい社会の実現に向けた自己の思いや切実性，社会的責任や倫理意識の存在に気づき，共通テーマと共通課題について理解する。また，活動の見通しをもち，自己目標を設定する。</p>	<p>○ 「振り返りの記述」の記入によるリフレクションのうながし</p> <p>○ 「主体的・対話的で深い学び」の視点にもとづいた学習構想</p>	主に 4から5
つかむ学習	<p>地域で活躍する人々や，地域の問題の解決に向けて活動している人々の生き方にふれることにより，社会が成り立っているしくみや，社会が抱えている多くの問題，その問題解決に向けた取組と成果などについて理解する。そして，よりよい社会の実現に向けた自己の思いや切実性，社会的責任や倫理意識を高める。特定の学習形態に限定されるものではないが，新聞やインターネットを用いた調べ学習にとどまらず，できる限り人々とのかかわりを通した学びとなるよう配慮する。具体的な活動としては，講師による講演を聴くことや，訪問活動，取材活動，体験活動などが考えられる。</p> <p>《交流活動》 つかむ学習で知り得た情報や気づきを交流することで，追究課題の設定に向けて視野を広げるとともに，よりよい社会の実現に向けた自己の思いや切実性，社会的責任や倫理意識をさらに高める。</p>		主に 3から5
追究する学習	<p>《追究課題の設定》 共通課題を受け，個人やグループで追究課題を設定するとともに，追究計画を立てる。</p> <p>《追究活動》 つかむ学習でかかわった人々の生き方を参考に，追究課題に対する具体的な取組を行う。訪問活動，取材活動，体験活動などが考えられるが，つかむ学習と比較し，より自律的，持続的な取組ができるよう配慮する。特に調査・探究活動3においては，社会の諸問題の解決に向けた，積極的な関与や参画ができるよう配慮する。</p> <p>《交流活動》 追究途中の成果や追究の仕方について交流することで，追究活動に対する自己評価と自己調整を行い，追究活動を活性化させる。</p>		主に 4から5
つなげる学習	<p>《交流活動》 追究活動の成果を交流することで，共通テーマに対する答えを幅広い視野から共有する。</p> <p>《振り返りの記述》 共通テーマに対する最適解を文章としてまとめることで，明確化させ，内化させる。</p> <p>《振り返りの記述の交流》 共通テーマに対する最適解を交流することで，自己の内面世界を見つめ，文化や社会に対する思想・見識，世界観と自己像，人々のかかわりやつながりおよび所属する地域社会や文化についての自分なりの考え，地域社会の運営や自治に関する自分なりの方法論を見いだす。</p>		主に 4から5

図8 「調査・探究活動」における学習の流れ

※《》内の活動は，各「調査・探究活動」で統一して行うものとする。

※《交流活動》は，「調査・探究活動」全般を通して設定する。

## 5 平成29年度までの実践内容

平成29研究年度までの取組では、まず、育成すべき資質・能力を浜松中版タキノミーでとらえた。そして、主に教科における学習において、学習のくくりを通して共通テーマに対する「最適解」に迫るための学習構想のあり方について、実践的研究を行った。

### 5-1 教科の学び

#### (1) 先行オーガナイザーを与えるガイダンス

ガイダンスでは、今後の学習内容をおぼろげながらに理解させたり、学習内容の社会的意義や有用性、教科固有の見方・考え方、価値に対する意識をもたせたりするために、先行オーガナイザーを生徒に与える。

ガイダンスにおいて、階層レベル<sup>3</sup>の知識である<sup>AB3</sup>に相当する先行オーガナイザーを与えることによって、当学習のくくりの<sup>A</sup>内容知と<sup>B</sup>方法知の階層レベル<sup>3</sup>の知識である分野・領域固有の見方・考え方、教科固有の見方・考え方にかかわる知識や概念を獲得する足がかりを作ることができる。つまり、学習のくくりの流れにおけるガイダンスで先行オーガナイザーを与え、学習内容の概要を理解させることによって、つかむ学習において、共通課題の追究に必要とされる基礎的・基本的な知識の習得がなされやすくなる。そこで、本研究において、ガイダンスで、先行オーガナイザーを与えるよう学習材を工夫し、生徒に学習のくくりの学習内容の概要を理解させる手だてを講じる。しかし、共通テーマに対する「最適解」を見いだすには、階層レベル<sup>3</sup>の知識を習得するのみでは不十分であると考え。そこで、学習のくくりの「最適解」に迫るために、学習のくくりの学習計画表を示し、今後の学習の見通しをもたせるとともに、共通テーマと共通課題を提示することで、階層レベル<sup>4</sup>に対する先行オーガナイザーを与える。これにより、階層レベル<sup>4</sup>の知識である教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像にかかわる知識や概念を獲得する足がかりを作る。このように、階層レベル<sup>4</sup>においても先行オーガナイザーは有効であると考え<sup>37</sup>。

先行オーガナイザーを与えるガイダンスの授業実践として、次の事例を示す。

#### ○学習のくくり「筋道を立てて自分の考えを論じよう」(国語科1年)

ガイダンスにおいて、アップルコンピュータ設立者の一人であるスティーブ・ジョブズ氏のスピーチを視聴させた。スティーブ・ジョブズ氏のスピーチは、アメリカのスタンフォード大学の卒業式で行われ、若者に対して自分の経験にもとづく生き方を語りかけており、多くの共感を呼ぶものである。さらに、自分の主張を「まずは」、「次に」、「最後に」という言葉を用いて筋道を立てて明確に述べているため、内容をつかみやすいものである。そこで、スピーチの構成や接続語のはたらきに注目して聞かせることによって、今後の学習内容が、階層レベル<sup>3</sup>の知識である教科固有の見方・考え方に相当する「物事を言葉で筋道立てて分かりやすく伝えるための論理展開や内容」であることを理解させた。そして、階層レベル<sup>4</sup>の知識である<sup>AB4</sup>に相当する、「筋道を立てて自分の考えを述べることの意義や価値」に対する先行オーガナイザーとして、視点を与えた上でスピーチを視聴させた。さらに、生徒が個々に感じ取ったスピーチの魅力について意見交換をすることで、筋道を立てて自分の考えを述べることの意義や価値についておぼろげながらに理解することができた。また、学習計画表(表4)や共通テーマ「筋

<sup>37</sup> オースベルらが提示した先行オーガナイザーは、本来浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>3</sup>の知識(AB3)に該当する情報を意図的に構造化するものである。それは、オースベルらが先行オーガナイザーを提案した1960年代は、知識を構造化され概念化したものととらえており、浜松中版タキノミーの階層レベル<sup>4</sup>の知識(AB4)を知識としてとらえていなかったからである。本研究では、階層レベル<sup>4</sup>の知識も構造化し概念化できるものととらえており、先行オーガナイザーを適用する。

道の通った文章の展開や内容とは何かをとらえてコミュニケーションすることの、意義や価値とは」と、それに対する共通課題「ポスターセッションを通して自分の考えを、筋道立てて論じよう」を示すことで、当学習のくくりの学習内容の概要を理解させるとともに、今後の学習の見通しをもたせた。この手だてを通して、自分の思いや考えを筋道を立てて述べることは、「聞く者に感動をを起こさせ、前向きに行動していこうとする気持ちを引き出すことができるから、自分も経験にもとづいて筋道を立てて話をしたい」などといった、階層レベル4の知識であるAB4にあたる、「筋道を立てて自分の考えを述べることの意義や価値」について学習を通して考えていくことを理解させた。

表4 学習のくくり「筋道を立てて自分の考えを論じよう」(国語科1年)学習計画表

筋道を立てて自分の考えを論じよう 年 組 番 氏 名

この学習のくくりで必ず  
筋道を立てて、授業で自分の考えを論じてきたり、他の者の考えを論じてきたりすることは、必要を論理し、その内容に付きま、また、そのように論理的に自分の考えを論じてきたり、より多くの人の理解を得、つたたり、自分自身の考えをよりよく述べることに関く

追及する学習	○筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	共通課題	筋道を通った文章の展開や内容は何かで明らかにして、コミュニケーションすることを、意義や価値とは。
		共通課題	筋道立てて自分の考えを論じてみる、筋道立てて論じよう。
追及課題		追及課題	
追及課題	○筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	基本的な知識 論理的 主張 論理 展開 研究動機 研究手順 (まご)かじ 観察 仮説 考察 キーワード 接続語 指示語	筋道立てて自分の考えを論じてみる、筋道立てて論じよう。

追及する学習	つながる学習	追及課題の整理理由
◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる
◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる
◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる	◎筋道の立て方 ●筋道立てて自分の考えを論じてみる

## (2) 主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）

学習のくくりを通して共通テーマに対する答えや「最適解」を見いだすことは、次期学習指導要領で示された主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）における「深い学び」であると考えられる。つまり、浜松中版タキノミーにおける階層レベル<sup>3</sup>の知識である、分野・領域固有の見方・考え方や各教科固有の見方・考え方を身につけたり、それらを活用して階層レベル<sup>4</sup>の知識である、教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像を見いだしたりする学びこそが「深い学び」であるとしてとらえている。この「深い学び」に向かうためには、「主体的な学び」や「対話的な学び」が効果的であると考えられる。

本校では従来、「めざす生徒像」の具現化に向け、教育研究にもとづいた実践が積み重ねられてきた。この実践はまさに「主体的・対話的で深い学び」である。本研究における「主体的・対話的で深い学び」（表5）を浜松中版タキノミーとの関係で以下のようにとらえている。

「主体的な学び」は、学習内容や学習活動に対して、内発的に動機づけられた学びである。主に浜松中版タキノミーにおける[A]内容知・[B]方法知や[C]認知的スキル、[F]興味・関心、[G]追究意欲の資質・能力の育成に効果的であると考えられる。「対話的な学び」は、仲間や実社会の人々とのかかわりを通じて、自己の考えを広げ深めたり学習内容の文化的背景に迫ったりする学びである。主に浜松中版タキノミーにおける[A]内容知・[B]方法知や[C]認知的スキル、[E]社会的スキルの資質・能力の育成に効果的であると考えられる。この主体的・対話的な学びによって導かれる「深い学び」つまり、共通テーマに対する答えや「最適解」を見いだす学びは、[A]内容知・[B]方法知や[C]認知的スキル、[D]身体的スキルの資質・能力の育成に効果的であると考えられる。

このように、本校における「主体的・対話的で深い学び」は、学習のくくりにおける共通テーマに対する「最適解」に迫る過程において、浜松中版タキノミーでとらえた資質・能力を育成するものである。したがって、本研究においては従来にも増して、「主体的・対話的で深い学び」を重視した実践を行う。

「主体的・対話的で深い学び」の授業実践として、次の2つの事例を示す。

表5 本研究における「主体的・対話的で深い学び」

主体的な学び	学習内容や学習活動に対して、内発的に動機づけられた学び
対話的な学び	仲間や実社会の人々とのかかわりを通じて、自己の考えを広げ深めたり学習内容の文化的背景に迫ったりする学び
深い学び	分野・領域固有の見方・考え方や各教科固有の見方・考え方を身につけたり、それらを活用して、教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像を見いだしたりする学び

### ○学習のくくり「論理・測定の拡張」（数学科3年）

当学習のくくりの共通テーマは「図形の性質を用いて解明・説明することの社会的必要性や意義、数学的な根拠をもとにした見方や考え方がもつ社会的な意味や働きのとらえ方とはどのようなものか」であった。図形の性質の幅を広げて、より深く一般化・体系化し、解明・説明することの社会的必要性や意義について問い直させていった。また、「相似」や「円」、「三平方の定理」などを単独でとらえるのではなく、学習材どうしのつながりを意識させるとともに、いろいろな図形へのひろがりや日常生活とのかかわりも追究させた。

つかむ学習では「対話的な学び」として、立体的に見える平面図形のしくみを、グループによる意見



交流を通して解明し、説明する学習を行った。意見交流により、より多くの視点から解明に向けての糸口をつかむ様子が見られた。生徒の記述からは、解明・説明するには多様な視点から事象を考察することが大切であることを実感している様子がうかがえた。その結果、階層レベル<sup>3</sup>の知識である、教科固有の見方・考え方である「相似な図形の性質や相似比の活用による、身の回りの問題の解決の仕方」について理解を深める「深い学び」をうながすことができた。この学びの過程において、浜松中版タキノミーにおける<sup>A</sup>内容知・<sup>B</sup>方法知や<sup>C</sup>認知的スキル、<sup>E</sup>社会的スキルの育成が図られたと考えている。

### ○学習のくくり「日本の美を伝え合おう」（美術科2年）

当学習のくくりでは、共通テーマ「日本の美とは何か」について追究させた。まず、個人で日本の美にはどんなものがあるのか思い浮かべるようにうながし、つかむ学習から、「日本の美とは何か」という問いに対する考えを深めさせていった。生徒からは、「線」、「シンプル」、「はかなさ」、「繊細さ」、「四季の美」、「自然の色」、「静かなる主張」など、様々な答えが出された。これらは生徒個々によって異なるものであるが、教科の学びを生かして日本の美をとらえている、という点では共通しており、つなげる学習で見いだす階層レベル<sup>4</sup>の知識でもある「最適解」につながるものであった。さらに、「対話的な学び」として生徒たちに各自の答えをもち寄せ、日本の美についての個々のとらえを語りあわせた。その結果、階層レベル<sup>3</sup>の知識である、教科固有の見方・考え方にあたる「日本の美がもっているよさや豊かさ、崇高さのとらえ方と活用の仕方」について理解を深めるといった、「深い学び」をうながすことができた。この学びの過程において、<sup>A</sup>内容知・<sup>B</sup>方法知や<sup>C</sup>認知的スキル、<sup>E</sup>社会的スキルの育成が図られたと考えている。



写真2 平面図形が立体的に見えるしくみを話しあう様子



写真3 日本の美について語りあう様子

### （3）「最適解」に向かう振り返り（リフレクション）

各学習のくくりの学びでは、「最適解」である当該教科の教科観・教科学習観、学習観、思想・見識、世界観と自己像などを少しずつ見いだすことをねらいとしている。そこで、学習のくくりにおいて、共通テーマに対する「最適解」に向かうために、学習の振り返りを行う。しかし、「最適解」は、抽象度が高く、生徒が自己の内面世界に繰り返し深く入り込んでいくことを必要とする。そこで、抽象度の高い問いに対しても確かな「最適解」を導き出せるよう、学習のくくりにおける学習の流れの中で、学習内容のまとめ（トピック）ごとに共通テーマに対してどのような思いや気づきを得たかをまとめる。具体的には、学習計画表の「気づきのメモ」を記入し、共通テーマに対する自己の気づきを重ねることで段階を追って共通テーマに対する自分なりの考えを深めていく。これにより、振り返りをするたびにこれまでの気づきのメモから自己の変容や成長を実感するとともに、つなげる学習において、共通テ

マに対する自分なりの「最適解」を見いだすことができる。

このような振り返りを本校過去研究の成果<sup>38</sup>をふまえ、「省察」の意味での「リフレクション<sup>39</sup>」とし、その役割を囲み6のように明確化した。実際の授業では、生徒がイメージしやすい用語として「振り返り」を用いる。その際、教師側が共通テーマにもとづいた振り返りの視点を明確に示すことで、生徒はこれまでの学びから社会的意義や有用性、価値に対する意識を高め、共通テーマに対する自分なりの考えを深める。

「最適解」に向かう振り返り（リフレクション）の実践として、次の事例を示す。

#### 囲み6 本研究におけるリフレクションの役割

既存の知識と新たな知識を結びつけ、より深い知識として再構成することで、共通テーマに対する自己の「最適解」を見いだしたり、学習経験の意味づけを図ったりすること。

#### ○学習のくくり「筋道を立てて自分の考えを論じよう」（国語科1年）

学習のまとめりごとに、これまでの自分の学びから共通テーマに対する自分なりの答えを見いださせ、気づきのメモに記入させていった。その際、教師からは「これまでの学習を通して、共通テーマに対して今、自分がどう思うのか書きなさい。」という言葉がけをした。生徒は学習計画表の前時までの気づきのメモを読み返し、共通テーマに対する自己の考えを深めたり、学習経験の意味づけを図ったりしている様子が見られた（囲み7）。囲み7の記述からは、下線部aのように、既存の知識と新たな知識を結びつけ、「それらをうまく活用しながら、相手にわかりやすくなるように全体の構成から細かい説明の順に伝える必要があった。」という新たな知識へと再構成している様子が見える。さらに、共通テーマに対する自己の「最適解」として、下線部b「相手に説明をする時は、相手のことを考えて相手分かる内容を言うことが正しい説明」を見いだしている。さらに、下線部c「相手とのコミュニケーションを効果的に取ることの大切さがわかった。」とあるように、自己の学習経験の意味づけも行っている。このように浜松中版タキソノミーの階層レベル4の知識であるAB4にまで至る記述は多数の生徒に見られた。

<sup>38</sup> リフレクションは、平成8年度から平成13年度研究「社会的自己実現をめざす生徒の育成」において、「学習と自己とのかかわりあい」及び「自己の学習過程における他者とのかかわりあい」を深めるために、学習行為として取り入れられた。

<sup>39</sup> ジャック・メジローは、リフレクションについて、「リフレクションには、省察の他、反省、振り返り、内省などの訳語が当てられることが多い。反省では過去への志向と批判性が強くでてしまいかねない、振り返りでは過去を顧みることが強調され、過去への志向性が残る。内省では、自分の内面を見つめることのみが重視されかねない。省察（リフレクション）とは、経験の意味づけを解釈し、意味づけを行う努力の内容とプロセスを、また、努力の想定を批判的に評価するプロセスである。」と述べている。詳しくは、ジャック・メジロー（金澤睦・三輪建二 監訳）（2012）、『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』、鳳書房を参照。

### 囲み7 気づきのメモ生徒記述



写真4 気づきのメモへの記入の様子

今まで筋道を立てた文章の構成や、接続語の役割について学んできたけれども、今回の「言葉だけで図やイラストを説明しよう」の学習では、<sup>a</sup>それらをうまく活用しながら、相手にわかりやすくなるように全体の構成から細かい説明の順に伝える必要があった。さらには、<sup>b</sup>相手に説明をする時は、相手のことを考えて相手分かる内容を言うことが正しい説明なのではないかと思った。今回の学習を通して、<sup>c</sup>相手とのコミュニケーションを効果的に取ることの大切さがわかった。

生徒N

#### (4) 教科カリキュラムの構想

各教科においては、共通テーマを設定し、その「最適解」に迫る学びの中で資質・能力の育成を図る。そこで、教科カリキュラムを学習のくくりにおける共通テーマの入れ子構造として見直し、3年間の学習で「最適解」に迫る枠組みを構造的にとらえることで、各学習のくくりの関係を明確にした。それによって、資質・能力を育成する枠組みを構造的にとらえることができた。その事例を図9に示す。

数学科 3年間の共通テーマ

数学の学びがもたらすよりよい見方や考え方とは

(上段：学習のくくり名，下段：学習のくくりの共通テーマ)

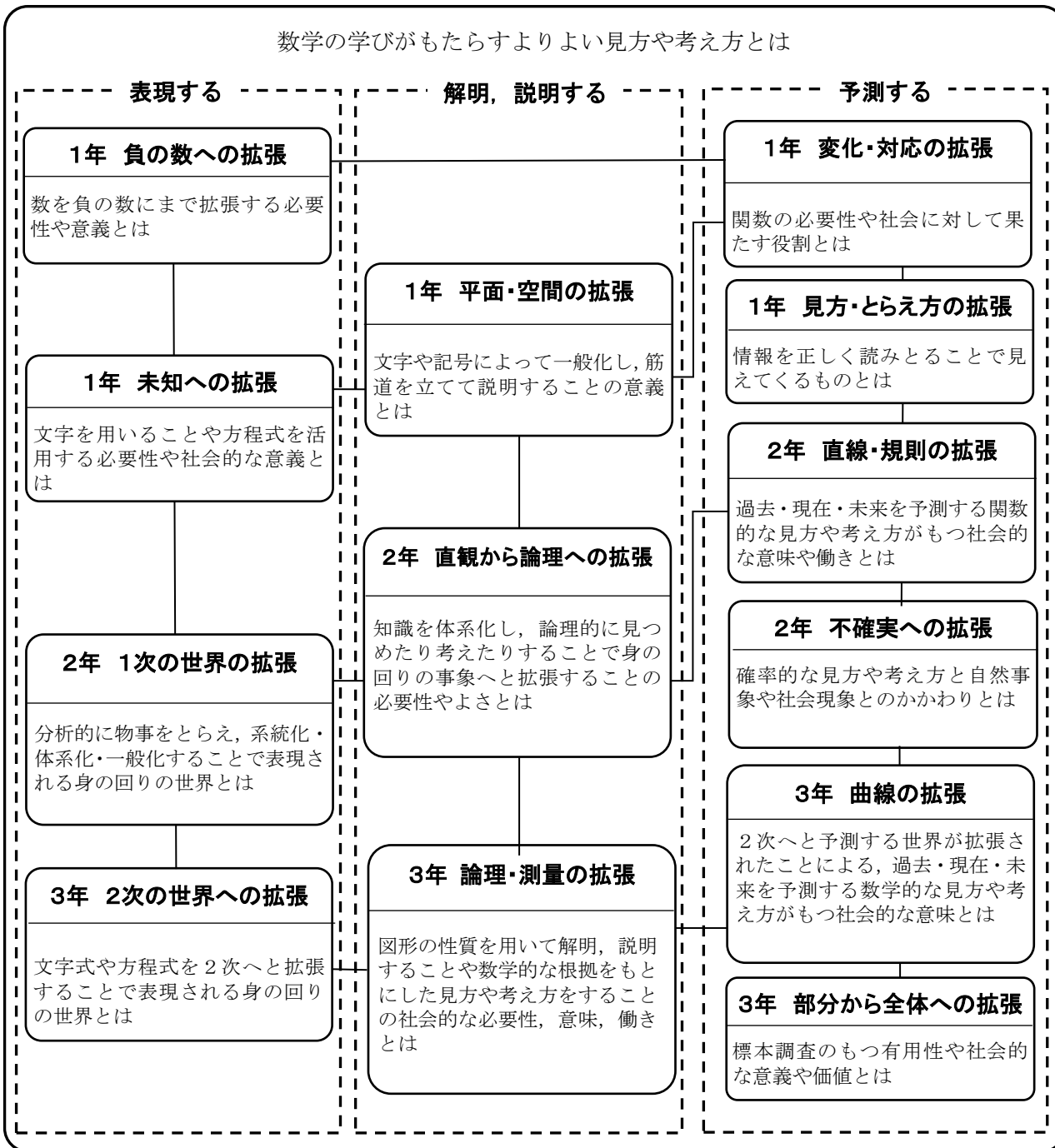


図9 数学科 共通テーマを軸とした教科カリキュラムの構想図

5-2 平成29研究年度までの取組の総括

平成29研究年度までの研究では，学習のくくりにおいて，共通テーマの「最適解」に迫る過程で，資質・能力を育成していく学習構想を，主体的・対話的で深い学びやリフレクションといった視点から具体化し，提示した。換言すると，学習のくくりにおいて，育成すべき資質・能力を浜松中版タキノミーをもとにとらえ，階層レベル<sup>4</sup>の知識である教科観や教科学習観に向かう学習について，学習構想

の視点を明確に示した。そして、その視点にもとづく資質・能力の育成のための実践事例を提示した。また、教科カリキュラムを共通テーマの入れ子構造として各教科で見直すことで、3年間の学習で生徒が「最適解」に迫る枠組みを「教科カリキュラム」の構想として提示した。さらに、気づきのメモから自己の変容や成長を実感させるために全教科で学習計画表の形式の統一を図った。その結果、生徒の学習計画表における気づきのメモからは、段階を追って共通テーマに対する「最適解」が明確になっていく様子がうかがえた。本年度までの取組では、検証に足る十分な実践に至っていないが、上述の視点をもとにした手だてが有効であるという実感を得ることができた。

## 6 成果と今後の展望

本研究では、次期学習指導要領に先駆け、各学校でも活用可能な「育成すべき資質・能力をとらえる枠組み」の構築と、各学校の参考となる「資質・能力を育成するカリキュラム・モデル」の開発・提示を最終的な目的とし、資質・能力の育成に効果的な学習方法の検討と実践を中心に研究を行った。

まず、認知心理学や学習科学の知見にもとづき開発・提案された新たな諸タキソノミーを参考として浜松中版タキソノミーを作成した。そして、それをもとにして、学習のくくりにおいて育成すべき資質・能力をとらえ、中長期的な視野に立った資質・能力の育成に効果的な学習の手だてを提案することができた。浜松中版タキソノミーは、資質・能力を育成するカリキュラムのあり方と一体となった学力モデルであり、中長期的な見通しのもと、どのような資質・能力をどのように育成していくかを一体的に示すものである。今後、各学校において次期学習指導要領に対応したカリキュラムを編成する際に、参考となる枠組みとしての利用が期待される。さらに、本研究年度の取組において、共通テーマ（本質的な問い）の「最適解」に迫る過程で資質・能力を育成していく学習構想を、主体的・対話的で深い学びやリフレクションといった視点から具体化し、提示することができた。

しかし、本研究年度は、このような視点をもとにした手だてが、資質・能力の育成に確かな効果をもたらすかどうかの詳細な検証にまでは至っておらず、今後に向けての課題となった。本研究年度の取組にもとづいた授業実践を今後も継続し、十分な実践をともなった検証をしていきたい。また、本研究において示した各教科における共通テーマ（本質的な問い）を軸とした教科カリキュラムの構想や学習のくくりにおける学習構想は十分な実践と実証をともなったものではない。さらに、総合的な学習の時間（ライフタイム）の学習構想についても、十分に研究がなされていない。今後は、平成33年度に予定されている次期中学校学習指導要領の全面実施に先駆け、残りの4年間において実証的な研究を行い、平成33研究年度に6年間の研究全体の成果発表をめざしていく（図10）。

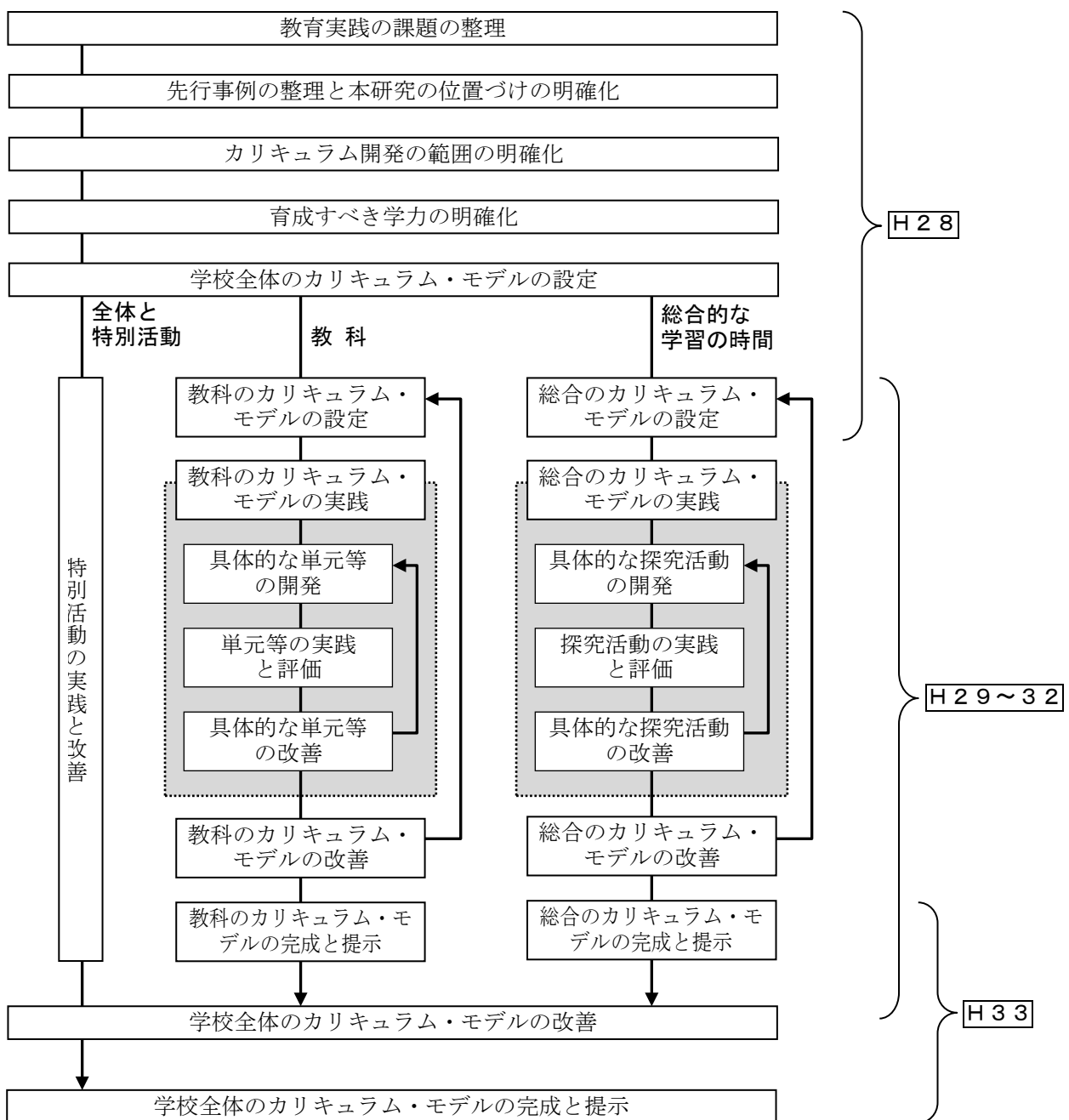


図 1 0 本研究の大まかな計画

## 7 おわりに

本研究は、社会の問題や変化に対して受け身になるのではなく、「正解」のない問題に向き合う過程で自らの可能性を最大限に発揮して、自己実現を図っていく子どもたちを、いかにして育てるのかを提案するものであった。換言すれば、本校が設定している「願う人間像」に向けた中学校でのあるべき姿である「めざす生徒像」の具現化を図るためのカリキュラム・モデルと各教科における具体的な実践方法を提案するものであった。次期学習指導要領の実施に向け、資質・能力を育成するためのカリキュラムを編成することは、本校を含めたすべての学校に求められている課題となっている。

今後も、国の拠点校として、また、地域のモデル校として、教育課題の解決や国の方策についての先進的な取組を推進していく所存である。

## 主要引用・参考文献

- ・ 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 (2015), 『次期学習指導要領を見据えた学習と評価—これから求められる資質・能力—』, ぎょうせい
- ・ 石井英真 (2015a), 『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
- ・ 石井英真 (2015b), 『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計 [増補版]』, 東信堂
- ・ 梶田叡一・静岡大学教育学部附属浜松中学校 (1984), 『自己学習能力の育成—授業の設計と展開』, 明治図書
- ・ 梶田叡一・静岡大学教育学部附属浜松中学校 (1992), 『自己の生き方を探る授業の創造—価値観の形成とセミナー学習の提唱』, 明治図書
- ・ 梶田叡一 (1992), 『教育評価 [第2版補訂2版]』, 有斐閣双書
- ・ 唐木清志 (2008), 『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想』, 東洋館出版
- ・ 唐木清志 (2010), 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』, 東信堂
- ・ 教育課程研究会 (2016), 『「アクティブ・ラーニング」を考える』, 東洋館出版
- ・ G. ウィギンズ& J. マクタイ (西岡加名恵 訳) (2012), 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆引き設計」の理論と方法—』 (G. Wiggins and J. McTighe (2005), Understanding by Design, Expanded 2nd Edition), 日本標準
- ・ 玄田有史 (2010), 『希望のつくり方』, 岩波新書
- ・ 国立教育政策研究所 (2013), 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』, 国立教育政策研究所
- ・ 国立教育政策研究所 (2014), 『資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理 (教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7)』, 国立教育政策研究所
- ・ 国立教育政策研究所 (2015), 『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』, 国立教育政策研究所
- ・ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (1995), 『学びへの誘い』, 東京大学出版会
- ・ 佐藤学 (2010), 『教育の方法』, 左右社
- ・ 静岡大学教育学部附属浜松中学校 (2001), 『互いに機能し合う教科と総合的な学習の時間』, 明治図書
- ・ 杉江修治 (2011), 『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』, ナカニシヤ出版
- ・ 高木展郎 (2015), 『変わる学力, 変える授業。—21世紀を生き抜く力とは』, 三省堂
- ・ 中央教育審議会 (2016), 「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 (答申)」, 文部科学省
- ・ 西岡加名恵 (2016), 『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』, 図書文化社
- ・ 西林克彦 (1994), 『間違いだらけの学習論—なぜ勉強が身につかないのか』, 新曜社
- ・ R. J. マルザーノ& J. S. ケンドール (黒上晴夫・泰山裕 訳) (2013), 『教育目標をデザインする—授業設計のための新しい分類体系』 (R. J. Marzano and J. S. Kendall (2007), The New Taxonomy of Educational Objectives, 2nd edition), 北大路書房