

「生きる力」を育成する「主体的・対話的で深い学び」および「カリキュラム・マネジメント」に関する考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 一之瀬, 敦幾 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00024946">https://doi.org/10.14945/00024946</a>

## 【論文】

# 「生きる力」を育成する「主体的・対話的で深い学び」 および「カリキュラム・マネジメント」に関する考察

一之瀬 敦 幾

常葉大学 (健康プロデュース学部)

## 要約

新学習指導要領の実施に向けた取り組みが始められている。今回の改訂は、生徒の資質・能力として「何ができるようになるか」の育成を求め、教師に「教える専門家」に加え「学びの専門家」であることを要求している。そのために、「主体的・対話的で深い学び」および「カリキュラム・マネジメント」の実施が必要となる。しかし多くの刊行物で概念的な説明はなされているが、教育活動を行う上での具体的な指針は示されておらず実施に向けて課題を残している。

そこで、本研究では指針を作成する際の理論的枠組みについて検討した。「主体的・対話的で深い学び」については、コルトハーゲンが提唱したALACT・3段階モデルを援用して、「主体的・対話的」な学びの過程および「深い学び」の2類型を示した。「カリキュラム・マネジメント」については、学校教育目標を実現させるために、エンゲストロームの「活動システム理論」を援用して活動の関係性、影響について、可視化を行い、「カリキュラム・マネジメント」活動の把握を容易にする方法を示した。

## キーワード

生きる力、学習指導要領、主体的・対話的で深い学び、カリキュラム・マネジメント、活動システム理論

## 1 本研究の背景

新学習指導要領の実施に向けて準備が進んでいる。今回の改訂は、知識基盤社会、情報化・グローバル化の進展に対応すべく、21世紀の教育にかかわるこれまでの多くの議論を踏まえて検討が行われた。平成8年(1996年)に中央教育審議会1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で示された「変化の激しい21世紀に対応するためには『生きる力』の育成が必要である」との方針を受け継ぎ、「生きる力」としての21世紀に求められる資質・能力の育成に向けてこれまでの多くの議論の成果として新学習指導要領が作成されている。

今回の学習指導要領改訂について考えてみると、これまでの学習指導要領の中において「生きる力」を中心に21世紀に対応する力の育成の必要性が語られてきた。その中で現学習指導要領は、能力として「思考力・判断力・表現力」の育成に重点を置き、その方法として言語活動を重視し、求められる能力の伸長を図ろうとしている。このような流れの中で、今回の改訂では、検討段階において21世紀における能力についての議論を詳細に活発に重ね最終目標とする資質・能力を定め、さらにその資質・能力の育成に関する方法等についても言及されてい

る。現行までの学習指導要領は、教える内容の提示を主としていると捉えられていたが、今改訂においては、教える内容はもちろんのこと、学習活動の結果としての資質・能力に重点が置かれている。学習活動においては「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」により「何ができるようになるか」の観点が強調されている。また「どのように学ぶか」の具体的方法については、「主体的・対話的で深い学び」の視点も示されている。そして、目指す資質・能力の育成についてその具体的な実施は学校、教員が当該校において作成する「カリキュラム・マネジメント」により実現するとされている。これらの一連の流れは、教育活動においての、学校経営活動に、そして教員の教育活動に、教育の専門家としての「自律性」を求めているものと捉えてよい。つまり、今後の教育活動において、教師は学習指導要領による学習内容の教授者に留まらず、社会問題に積極的に取り組む人材の育成を学習活動をとおして自律的に実践していくことが強く求められているといえる。

## 2 本研究の目的と方法

今回の学習指導要領の改訂においては、今後求められる資質・能力についての詳細な検討とその実現のための

教育方法「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニングの視点)が注目されている。資質・能力に関しては、平成27年8月26日に出された教育課程企画特別部会による「論点整理」、平成28年12月21日に出された中央教育審議会答申「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の改善及び必要な方策等について」(以後、答申と記す)などで検討がなされ、アクティブ・ラーニングについては文部科学省等による定義に始まり、その他のアクティブ・ラーニングについての議論<sup>(注1)</sup>や実践例<sup>(注2)</sup>についても多くの著書が刊行されている。今回の改訂においては、学習活動を通じて求められる資質・能力の育成を目指す学校教育の改善・充実に資する「カリキュラム・マネジメント」の重要性が取り上げられ、答申においても多くの頁が割かれている。

今後、各学校では新学習指導要領に基づき、資質・能力を育成するための教育実践を行っていかねばならない。新学習指導要領が求める資質・能力育成とそれを実現するための、「主体的・対話的で深い学び」を用いる方向性や「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の3視点については答申等で述べられている。しかし、その視点がどのように資質・能力に結びつくかの過程について述べられておらず、またこれに関する研究、著書は管見の限り見当たらない。資質・能力に至る過程が不明瞭では、授業を実践していく上での授業計画の指針の作成も不明確になってしまう。また、新学習指導要領におけるもう一つの重要な要素である「カリキュラム・マネジメント」については答申の中で、「各学校が制定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる」と説明され組織的、協働的に取り組む必要性が述べられている。しかし、組織としての取組、協働としてどのような組織構成でどのような関係性を持って実践していくのか等の教育課程を実践する上での指針は示されていない。これでは組織的で効果的な連携が図れない。このように、学習指導要領の理念、概念は明確に示されているが、それを学校現場において教育活動を実践していく上での指針や関係性が明確ではないという課題が残されている。

そこで本研究では、これらの指針を作成する際の理論的枠組みを提案することを目的とする。具体的には学習指導要領の改訂の重要な3つのポイント①育成を目指す資質・能力の明確化、②「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進、③各学校におけるカリキュラム・マネジメントを実践していくための学校での取組について取り扱う。前述の①②の資質・能力の育成については、学習者と外部との対話を含めた学習の過程を扱ったコルトハーヘンの「ALACTモデル・3段階モ

デル」を、教育課程実現のための「カリキュラム・マネジメント」については、個々の活動を連携して組織的な活動への拡張を取り扱ったエンゲストロームの「活動システム理論」を援用しながら、前述の3点について検討を行い、新学習指導要領を学校現場で実践していく指針を考える上での理論的枠組みを示す。これにより学校経営活動、教員の教育活動を自律的に行うための「カリキュラム・マネジメント」を効果的に実践することが可能となる。なお本研究で「カリキュラム・マネジメント」は主に学習活動について扱う。

また、探究的な教育活動を行い自立的な生徒の育成を学校目標としているA高等学校の取組について、本研究で得られた知見を適応し、実践されている教育活動の工夫や課題について考察する。

### 3 新学習指導要領の内容

はじめに新学習指導要領で述べられている、①目指す資質・能力の育成を含めた改訂の方向性、②主体的・対話的で深い学び、③カリキュラム・マネジメントについて整理しておく。

#### (1) 目指す資質・能力の育成を含めた改訂の方向性

21世紀を生きる児童生徒に必要とされる資質・能力について議論されてきた。2030年の社会と子供たちの未来を念頭に置き、予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となるための学校教育として、従前からの「生きる力」の理念の具現化を図る教育課程の実現を目指し改訂が行われた。

資質・能力として「何ができるようになるか」、そのために「何を学ぶか」、その方法として「どのように学ぶか」を連携させて資質・能力を育成する。また、資質・能力に相当する「何ができるか」の内容として「生きて働く知識・技能の習得」、「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」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」と定めており、これらの3つは関連付けられている。そして教育活動により資質・能力を育成する教育環境を「社会に開かれた教育課程」と捉えており、「カリキュラム・マネジメント」によりこれらを実現するとした。

教育課程については、「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」<sup>(1)</sup>と示されている。

また、答申では学びの観点として以下のような転換を

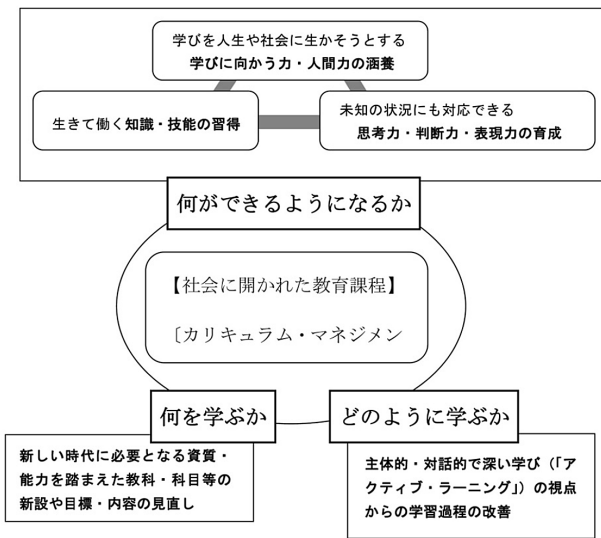


図1 学習指導要領改訂の方向性 (答申資料より筆者改)

促している。「現行の学習指導要領については、(中略)全体としてはなお、各教科等において『教員が何を教えるか』という観点を中心に組み立てられており、そのことが、教科等の縦割りを越えた指導改善の工夫や、指導の目的を『何を知っているか』にとどまらず『何ができるようになるか』にまで発展させることを妨げているのではないかと指摘もあるところである」<sup>(2)</sup>。つまり、教師には「教える専門家」に加え、子どもの視点に立った「学びの専門家」としての視点が要求されている。求められる資質・能力を「何ができるようになるのか」(育成をめざす資質・能力)の観点で整理し、その育成のために「何を学ぶのか」(内容)、その内容を「どのように学ぶか」(方法)を計画的に実践し、「何が身についたか」を評価で見取り、さらに改善を図っていくことが大切である。つまり「何ができるようになるのか」というめざす資質・能力の策定に始まり、内容の選定を行い、方法により実践し、その効果を検証し改善に結びつけることがカリキュラム・マネジメントに求められている。これらの関係を図1に示す。

次に資質・能力の育成のための方法としての「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」について詳細に見ていく。

## (2) 「主体的・対話的で深い学び」についての検討

答申では、「主体的・対話的で深い学び」と3つが対になって多くの箇所に記載されている。これらの箇所を中心にみていく。

「第1部学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の中の「第4章学習指導要領等の枠組みの改善と『社会に開かれた教育課程』」における「第2項学習指導要領等の方向性」の「第3節『主体的・対話的で深い学び』の実現(『アクティブ・ラーニング』の視点)」では、学習指導要領等の方向性の中での学びの質を高めるための方法

として「アクティブ・ラーニング」の必要性が記載されている。

そして、具体的には「第7章のように学ぶか—各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実—」の「第2項『主体的・対話的で深い学び』」を実現することの意義に詳細に記述がなされている。「主体的・対話的で深い学び」の実現として「特定の指導方法のことも、学校教育における意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである」<sup>(3)</sup>と定義している。このためには以下の視点に立った授業改善を行うことにより、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることがうたわれている。順に「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の3視点を見ていく。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことが目指され、各教科の「見方・考え方」を軸としながら教科の特徴を生かし、これによる資質・能力の育成を図るものとしている。

## (3) 「カリキュラム・マネジメント」についての検討

答申の中で「カリキュラム・マネジメント」は、主に「第4章学習指導要領等の枠組みの改善と『社会に開かれた教育課程』」の第2項「教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す『カリキュラム・マネジメント』の実現」に記載されており次のように述べられている。

答申の中で「カリキュラム・マネジメント」は、「教育課程としての学校教育の目的や目標を達成するために、各学校が子供の発達や地域に応じて各学校が主体となり総合的に組織した学校の教育計画を実施・評価し改善していくこと」としている。その教育課程は、社会に開かれたものであり、家庭・地域と連携・協働しながら実施し、不断の見直しを図ることで「カリキュラム・マ

ネジメント」のスムーズな運用の実現を求めている。この実現のために、以下の3つの側面を示している。

- ①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。

さらにこれら3点の実現のために、次の3つの留意点を記載している。①「全ての教職員で作り上げる各学校の特色」として、全職員が「カリキュラム・マネジメント」の必要性を理解し、日々の授業等に取り組むことが求められている。②「資質・能力の育成を目指した教育課程編成と教科等間のつながり」として、これからの時代に求められる資質・能力を育むためには、教科横断的な視点に立った学習が重要であり教科等の内容を「カリキュラム・マネジメント」を通じて決めていくことが求められている。③「学校評価との関係」では、学校評価と「カリキュラム・マネジメント」の関係について述べられている。学校評価は、各学校が自らの教育活動等について、目指すべき目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価し改善していく取組である。この達成に向けた取組について「カリキュラム・マネジメント」が関連してくる。

#### 4 新学習指導要領の実施へ向けての指針

新学習指導要領の方向性と重要な要素である「自主的・対話的で深い学び」と、それを実現するための「カリキュラム・マネジメント」について見てきた。各学校で実践していくための指針について以下で検討・考察を行う。

##### (1) 主体的・対話的で深い学び

各学校で実践するための指針を考える上で「主体的・対話的で深い学び」の3要素の関連性および能力向上に繋がる過程を明らかにすることが重要である。これら3要素を含み、それらの過程について扱っているコルトハーヘンが提唱したALACTモデル・3段階モデルを援用して指針を考えていく。まず図2にALACTモデル<sup>(4)</sup>を示して説明を行う。このモデルは、コルプの経験学習のモデルにコルトハーヘンが経験から学ぶときのプロセス、省察的観察と抽象的概念化について検討を加え提唱された。ALACTモデルでは、学びのプロセスを5つの局面に分けた。それらは、①行為 (Action)、②行為の振り返り (Looking back on the action)、③本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、④

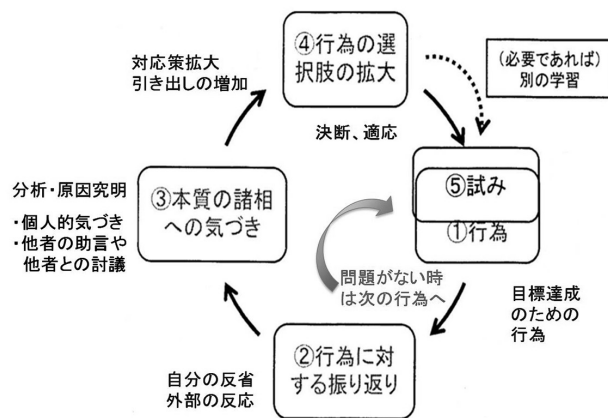


図2 ALACTモデル (文献4、54頁、筆者改)

行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)、⑤試行 (Trial) である。⑤の試行は、その行為自体が新しい行為であるので、サイクルの新しい循環の出発点となる。このようにサイクルを回しながら多くの経験から学びとっていく。その中で③本質の諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大において他者との対話、検討を行うことにより解決策を作り出していく。

また、コルトハーヘンはALACTモデルを機能させて学びがどのように身についていくかを検討した結果、ALACTモデルを包含する学びの3段階のプロセス (学びの3段階モデル<sup>(5)</sup>) を提唱した。ALACT・3段階モデルを図3に示す。その時点までの自分自身のゲシュタルトが形成されており、ある状況において過去の類似する経験をもとに、あるまとまったニーズ、考え、感情、価値観、意味づけと活動の傾向を生み出す。つまり、ゲシュタルトとは、ある状況の中にある特定のその人のニーズを満たすような現実に意味を持つ特徴によって引き起こされる状態である。新しい状況に出会った際に基本的にゲシュタルトにより過去の経験を活かし対応する。しかし、ゲシュタルトでは解決のできない問題の発生や好奇心から、自分自身の内にあるゲシュタルトを改めて考え直そうとする。このとき自分のゲシュタルトの特徴のいくつかを認識し、自分のゲシュタルトの中の諸概念と概念同士の関係性をまとめて、新たな枠組みを作る。この行為をコルトハーヘンは、スキーマ化と表現している。スキーマ化のプロセスでゲシュタルトはより深く省察され、ゲシュタルトの中のより多くの要素と要素間の関係性が構築される。つまりコルトハーヘンによれば、具体的な経験に対するゲシュタルトでの行為について省察を行うことでスキーマが形成され、それは新たに要素間でのネットワークができることである。ここで「深い学び」が行われる。さらにこのスキーマに対してメタ的な省察、理論化が行われ新たな理論が構築される3段階の行為が学びのプロセスであるとしている。さらに、コルトハーヘンは、スキーマ、理論の段階の格下げ

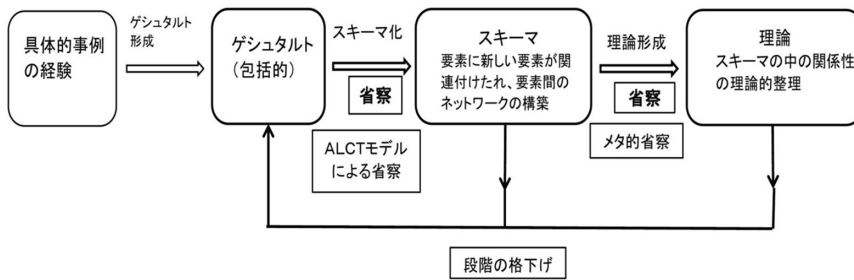


図3 ALACT・3段階モデル (参考文献4、216頁、筆者改)

(フィードバック) が起こり、それぞれが学び手の新たなゲシュタルトとして変容することが学びであるとしている。これがもう一つの「深い学び」と考えられる。このモデルのプロセスに照らし合わせ、授業を計画、実行することが「深い学び」を実現する方法であると考えられる。

さらに、ALACT・3段階モデルをもとに、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」について詳しく検討し、これらを実現するためにどのような指針をもち授業に向かえばよいかを考えていく。

#### ア 主体的な学び

答申には、「①学ぶことに興味や関心を持つ、②自己のキャリア形成の方向性と関連付ける、③見通しを持って粘り強く取り組む、④自己の学習活動を振り返る」の4要素があげられている。①は「学ぶことに興味や関心を持つ」では、興味や関心を持つ対象は「学び」である事を明確にしている。「子ども中心主義」の生徒が興味のあるものを学ぶことではなく「学ぶ」という行為に興味や関心を持つことである。つまり与えられた学習課題の解決に対し興味関心を持ち学ぶとする主体性と捉えることが重要である。そうすると、与える学習課題をいかに主体である学習者が興味関心をもつような授業をするかということが求められる。②の自己のキャリア形成の方向性と関連づける、④の自己の学習活動を振り返るからは、さらに強く「自己」との関連性が読み取れる。②は「自己」は現在どのような方向を向いているのか、どのような状態であるのかという課題に向かう前の「自己」の状態を明らかにすることを求めている。④は、自己の学習を学習後に振り返ることを求めており「自己」をしっかり見極めることを重要視している。このように「自己」を自覚することとは、学習者が「当事者」になることである。課題に対して自分事として捉え「自分なら」どのような考えや行動を取るかを考えることである。生徒(自己)が主役になり問題解決者となることである。課題解決のためには、課題と自分との距離をよく自覚する事である。そのためには、まず自分を振り返り「現在の自分」を自覚する。自分の持っている知識は何であるかを確認する。そして、課題を分析し、課題解決のために必要なもの、課題の本質に気づくことが大切である。また、課題を解決するためには要素③で述べられている

ように、見通しを立てられないと効果的に取り組めないことを示していると考えられる。もし、「対話的」な支援や情報によっても、課題と自分との差が大きく、見通しや取り組むための方略が見つからない場合には、教師が課題のレベルを下げて適切な距離を取るようにすることも必要となるであろう。

ここで重要なのは、課題と自分との距離をしっかりと確認することである。また、課題解決のためのエネルギーは葛藤より生まれ<sup>(6)</sup>、この葛藤を乗り越えるために、もし課題解決に対する知識がなければ、課題解決に必要な基礎的な知識を獲得する所から始めなければならないことは明らかである。また、要素④は課題を解決することによって変化した自分を学習活動の場面を通して振り返り確認することである。これは、次の学びのための自分自身を確認し知るために必要であり曖昧にしてはならない。この振り返りにより、課題を解決するための方略が見つかり、その方略こそが「何ができるようになったか」に相当する資質・能力を獲得したことになる。

また「主体的」というと、自分の意思で行動していればよいと解釈されがちであるが、ここでの「主体的」は、自己のみでなく、課題との関係が大事であり、その関係から生じる葛藤をうまく解消することが「学び」であるので、自己の意識の中に課題との関係性の認識があるかということが大切になる。

#### イ 対話的な学び

答申では、対話的な学びについては、「①子供どうしの協働を手掛かりに考える、②教職員や地域の人との対話を手掛かりに考える、③先哲の考え方を手掛かりに考える、④上記を通して、自己の考えを広げ深める」の4要素をあげている。つまり、他者との相互作用により自己の考えを広げ深めることを示している。活動を伴う協働的な学びだけを示すのではなく、「先哲の考え方」のような書物との対話も含まれている。これは必ずしも活動として見える形の取組でなくても良いことを示している。つまり、個人の考えのみではなく他者との関わりが自己の学びを支援することになる。「対話的」な方法としての①～③に示された方法はアクティブ・ラーニングの手法として多くが考案されており課題解決のために適した方法を選択すればよい。

このことは、ALACTモデルの④の行為の選択の拡大での他者との対話、検討に相当する。このことにより、次の深い学びにつながっていく。

#### ウ 深い学び

答申では、深い学びについては、「①各教科の特質に応じた『見方・考え方』を働かせる、②知識を相互に関

連づけてより深く理解する、③情報を精査して考えを形成する、④問題を見出して解決策を考える、⑤思いや考えを基に創造したりすることに向かう」の5要素をあげている。

「深い学び」は、新学習指導要領の目指す資質・能力の育成につながる学びであり、それを実現するために「主体的」「対話的」な要素が必要となる。「主体的」「対話的」を実現する一つの方法としては、要素①の「各教科の特質に応じた『見方・考え方』」があげられる。教科ごとの特質により各教科の授業における課題にも特質が現れる。また各教科の特質を踏まえて、「主体的な学び」についての課題の種類・特質も異なり、「対話的」に取り組む手段も異なる。これらにより「深い学び」に結びつくと考えられる。また、要素③④「情報を精査し考えを形成する、問題を見出して解決策を考える」は課題分析に相当しALACTモデルの③本質的な諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大に相当すると考えられる。そして、要素②「知識を相互に関連づけてより深く理解する」は、図3に示すALACT・3段階モデルの新たなスキーマの獲得に相当すると考えられる。また、要素⑤「思いや考えを基に創造したりすることに向かう」は、ALACT・3段階モデルのメタ認知により獲得される「理論」の部分をも含んだ、スキーマの拡大という「深い学び」とさらにメタ的な見方により獲得された「理論」により実現できる「深い学び」と考えられる。「深く学ぶ」についても、「スキーマ」の拡大、「理論」化という、2つの「深い学び」があると考えられる。答申や先行研究でも、ALACT・3段階モデルにおける「深い学び」の構造化については触れてはいない。従前から言われている汎用性のある学びは、メタ的な過程をへた「理論」化された「深い学び」と考えられる。これは、汎用能力を付けるためには、メタ的な省察を行うことが必要であることを示唆するものである。

(2) カリキュラム・マネジメント

新学習指導要領では資質・能力として「何を学ぶか」から「何ができるようになるか」への転換を求め「カリキュラム・マネジメント」については、前述のとおり「①教科等横断的な視点を加え、教育内容を組織的に配列していくこと、②教育課程の改善のためにPDCAサイクルを確立すること、③地域等の外部の資源も効果的に組み合わせること、④すべての教職員で取り組むこと、⑤学校評価と関連させること」の5点を指摘している。

このような学習指導要領の変化について、走井洋一<sup>(7)</sup>は、新学習指導要領は、カテゴリー型カリキュラムからシステム型カリキュラムへの転換であると指摘している。これまでの学習指導要領は、「何を学ぶ」かを主とした目的としているので教科ごとに分かれたカテゴリーとして形成されたカテゴリー型カリキュラムが定着した

と考えられる。しかし技術が進展し情報化、国際化社会が進み不確実・不確定な時代となり、今後求められる資質・能力を検討していく中で、従来の学校教育が主に行っていた「何を学ぶ」かに加えて、問題解決力などの「何ができるようになるか」への転換を行い、問題解決やどう生きるのかを考えなければならない時代となった。そのために知識・技能を記憶、定着させることにとどまらず、問題発見・解決のプロセス、多様な考えをもとに集団としての考えを形成したり、意味や価値を創造していくことが求められている。つまり、主体的に学習に取り組むなど学びに向かう力や自己の感情や行動を制御する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（メタ認知）が求められるようになった。従来のカリキュラム・マネジメントについては、高野桂一<sup>(8)</sup>が示すように、①教育課程の教科の内容の系列と②それを支える経営系列として捉えていた。さらにこれからはこれら2つの枠組みを系統的につなげたカリキュラムの作成が求められる。評価制度を利用して常に改善を図っていかねばならない。それでは、求められているシステム型カリキュラムを運用していく場合の指針としては、どのような方法が考えられるであろうか。

「カリキュラム・マネジメント」には、生徒に対して資質・能力の向上のために、学校教育目標実現を目指し、その実現のための手段を用い全員が協働して当たるシステム的な活動が求められている。このような活動の関係性を図に示し教員全員が理解しやすくすることが、システム型カリキュラムの運用に有効であるとする。

そこで、本研究では、活動主体の変容目的に対しての働きかけを行うものと手段との関係を図示できるエンゲストロームが提唱する「活動システム理論」<sup>(9)</sup>を採用することにする。これにより新学習指導要領が目指す資質・能力を育成するための関係性を明確にして運用指針をわかりやすくできる。

次に簡単に「活動システム理論」について述べる。エンゲストロームは、主体(個人やチーム)から対象(目的・動機)に人工物(ツールや記号、コンセプトやテクノロジー)に媒介された「活動システム」モデルを図4のよ

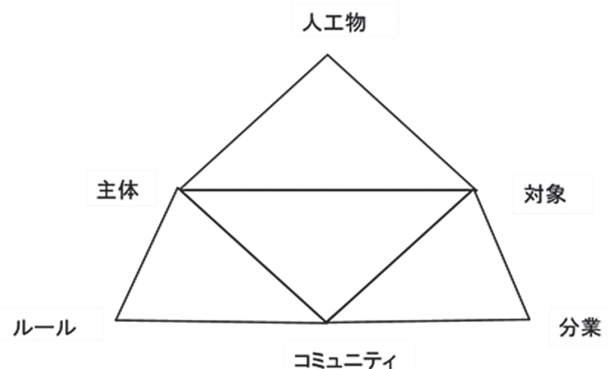


図4 活動システムのモデル (文献9、83頁、筆者改)

うに提案した。このモデルは、個人を単位にした図式ではなく、人間の協働的・実践的な「活動」を表現するものである。活動システムの基本は、「主体」、「対象」、「コミュニティ」の間で作られ逆三角形である。その他「媒介する人工物」、「ルール」、「分業」を加えた6つの要素の間の関係について見ていく。上部の小三角形は、「主体」とその諸行為の「対象」との関係が「人工物」により媒介されている。「主体」が「対象」に働きかけるとき、それを媒介とする道具や手段となるのが「人工物」である。活動は何らかの物質的な道具や資源、テクノロジー、言葉、コンセプト、アイデア、モデル、ビジョン、理論などを手段とし、そのような「人工物」に媒介されて実現する。

図4の左下の小三角形の頂点は「ルール」である。「ルール」は社会的な規則、規範、慣習として、「主体」と「コミュニティ」との関係を媒介する。それは、活動システムの内部で、諸個人の行為や相互関係を制約するものである。「コミュニティ」は活動システムに参加している諸個人のグループであり、「対象」を共有化しているグループであり「対象」により決められてくる。右下の小三角形の頂点にある「分業」は、活動システム内の知識や課題や作業の分配のことである。「コミュニティ」のメンバーと共有された「対象」との関係を媒介しており、「対象」に働きかけるメンバーの間での協働が構築される。「活動システム理論」を援用することにより、教育現場での「何に対して」、「誰が」、「どのような枠組みの中で」、「どのようにして」、「協働しながら」活動をしているかが明示することができ、組織としての活動全体を把握することに有効である。

ところで、学校の教育活動は、学校目標を設定して、その達成を目指している。現在、その活動をPDCAサイクルを回して改善に資する営みとして、「学校評価制度」と「教員評価制度」が行われている。「学校評価制度」は学校運営の改善を目的とし、「教員評価制度」は教員の資質・能力の向上を目的としており、目的は異なるが、各学校の教育目標を出発点とする点は共通である。評価対象が学校全体の活動か教員個人の活動かの違いである。このことは学校全体の活動、教員個人の活動を見る点では「カリキュラム・マネジメント」を把握するのに適している。また2つの制度は全国のほとんどの学校で導入されている。この観点から本研究では教育活動を階層的に検討する際に、2つの評価活動の視点から検討することが、学校現場では取組やすいと考え、両制度に「活動システム理論」を援用することにより「カリキュラム・マネジメント」の運用指針を明らかにすることができる。さらに、「授業評価」を行っている学校も多く、授業実践についても検討を行うこととした。この3つにより、学校での教育活動全体のカバーが可能となる。そ

れでは、第1に「学校評価制度」の活動システム、第2に「教員評価制度」の活動システム、第3に「授業評価」の活動システムについて、エンゲストロームの「活動システム理論」を援用しながら「カリキュラム・マネジメント」を実践する指針を考察していくことにする。

#### ア 学校評価制度の活動システム

学校評価制度は、学校の教育目標を達成するために、中期計画、年次計画を立案し、該当年度の取組に対してPDCAサイクルを回し改善を行っていくものである。図5に「活動システム理論」を適用したシステム図を考える。今後検討する3つの評価に対応する活動システム図の「主体」は「生徒」と統一して考えていく。また「対象」はそれぞれの評価における目標であり、それはそれぞれの評価における「育てたい生徒像」の実現であるため「対象」も「育てたい生徒像」で統一することにした。新学習指導要領では、学びによる「生徒」の「資質・能力」の伸長を狙いとしているので、「主体」を生徒、「対象」をそれぞれの評価における「育てたい生徒像」とした。「活動システム理論」では、「主体」と「対象」との間に「人工物」という媒介（方法）を、そして「主体」に対して活動する媒介として「コミュニティ」を考えている。学校評価の場合は、「人工物」は、「目標項目の実施」(手段)であり、「コミュニティ」は、教員集団である。「ルール」は、学習指導要領と考え、生徒と教師との関わりを決めていく枠組みを作っている。「分業」は、教員集団の「分掌」、学習面では「各教科」および「地域」と考えた。ところで従来の「活動システム理論」における三角形の組み合わせに、本研究では、「生徒（主体）」と「目標項目の実施（人工物）」の間に「実態分析」を加えて考える。「主体」に対して働きかけをする「人工物」との間には、双方の特性の分析が行われることにより「人工物」が決定されてくると考えたからである。これにより、活動システムの全体のつながりが見やすくなったと考える。さらに、「対象（育てたい生徒像）」と「人工物（目標項目の実施）」の間に「有効度調査」を加える。「対象物」と媒介としての「人工物」との間には働きかけがありそれを調査することにより省察が行えると考えたからである。

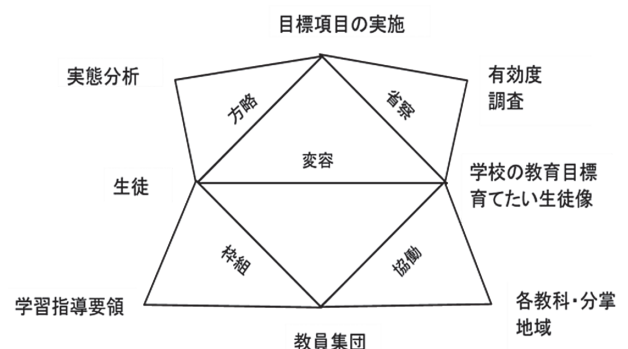


図5 学校評価制度の活動システム図



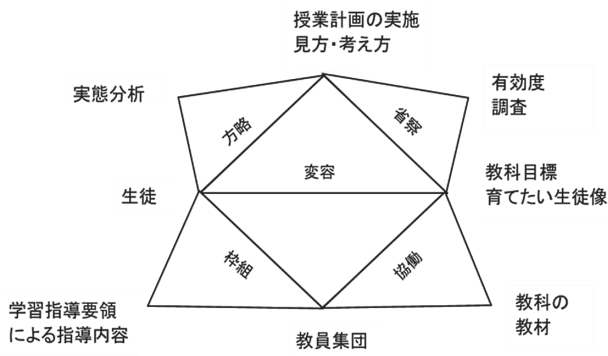


図6 教員評価制度の活動システム図

それぞれの関係についても考え三角形の辺に関係を示す言葉を記入した。

学校評価制度における活動システム図は、学校目標とする生徒像の育成のために、学習指導要領に従い生徒の実態を分析とそれまでの有効度調査の省察から目標項目の実施を教員集団が協働して行い、その結果を有効度調査により省察をする関係を示している。これにより学校評価の一連の流れと関係性を明確に示すことができた。

### イ 教員評価制度の活動システム

次に、教員評価制度における、活動システムの三角形を図6に示す。「主体」は「生徒」である。対象は「教科の目標」である。これは、教科を通じて「育てたい生徒像」であり、それらの集合体が、最終的には学校目標としての生徒像につながる。「ルール」としての学習指導要領の教科の指導内容の枠組みに従い、生徒の実態を分析とそれまでの有効度調査の省察から、「人工物」である「授業計画の実施」を行う。その際にそれぞれの教科の「見方・考え方」を活用した授業実践を行う。その実践の主体は「コミュニティ」にあたる教師集団であり、この場合は各教科の教員である。教科における「育てたい生徒像」には多様な資質・能力があるので、教科内での教材の特徴により育成する。これらの取組の「有効度調査」により省察を行い改善に生かす。

### ウ 授業評価の活動システム

次に、授業評価における活動システムの三角形を図7に示す。「主体」は「生徒」である。「対象」は「1時間の授業の目標」である。これは、授業を通じて「育てたい生徒像」であり、それらの集合体が教科で「育てたい生徒像」であり、さらにその集合体は最終的には学校目標としての生徒像につながる。「ルール」としての授業項目の枠組みに従い、生徒の反応を見ながらそれまでの有効度調査の省察から、「人工物」である「授業の実施」を行う。その際にそこで用いる授業の実施方法は、「主体的・対話的で深い学び」につながる方法を用いることになる。その実践は「コミュニティ」にあたる教科担当教師が行う。授業における「育てたい生徒像」には多様な資質・能力があるので、授業時の課題を的確に選択し

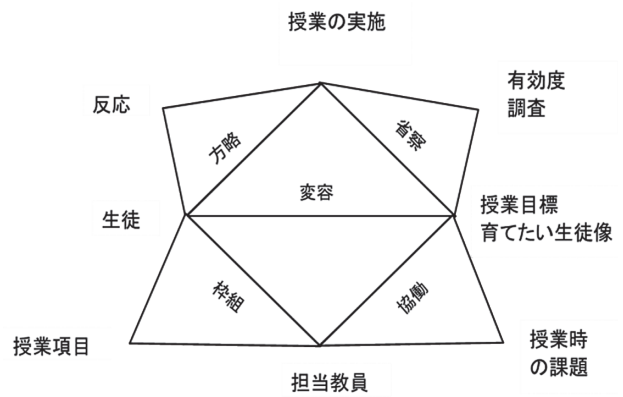


図7 授業評価の活動システム図

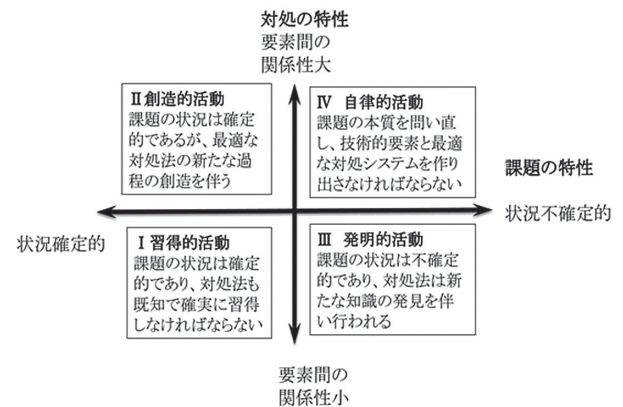


図8 課題の特性、対処の特性による4類型(文献10、105頁)

ながら行う必要がある。この課題は、図8に示す4類型に分類<sup>(10)</sup>され、育てたい資質・能力により使い分けられることが考えられる。これらの取組の「有効度調査」により省察を行い改善に生かす。

### エ カリキュラム・マネジメントへの適用

教育目標を実現するための、3つの階層での活動システムを検討してきた。「活動システム理論」を援用することにより、それぞれの評価レベルでの関係性が整理でき、活動に及ぼす影響についても把握しやすくなった。学校全体の「カリキュラム・マネジメント」として、3つの評価をつなぐものは、それぞれの評価における「対象」としての「育てたい生徒像」である。学校評価における、その学校が目標とする「育てたい生徒像」を、教員評価では、担当する教科の「育てたい生徒像」に還元し、さらに授業評価では、実施する授業における「育てたい生徒像」を検討する。これにより、学校教育目標を達成する場合の活動をそれぞれのレベルでシステム的に見られるようになった。3つの活動システムの「育てたい生徒像」に照らし合わせ、教科横断的な授業の展開や分掌間の協力を行うことができる。その場合の活動の基準が活動システムとして共有されているので協働が行いやすい。これら一連の行為が「カリキュラム・マネジメント」といえる。

## 5 A高校<sup>(注3)</sup>の探究的教育活動における取組

新学習指導要領は、資質・能力の3本柱「生きて働く知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力の育成」、「学びに向かう力・人間力の涵養」をねらいとしている。「主体的・対話的で深い学び」の方法と「カリキュラム・マネジメント」により教科横断的な学び、地域を含めた学校全体での取り組みを行い、各教科の深い学び、探究的な取り組みにより資質・能力を育成しようとしている。また探究的な学びによりさらに各教科の深い学びが実現できる。そこで、「探究能力を軸にした教育力向上と評価改善」に組織的に取り組んでいるA高校の教育活動に本研究で考察してきた知見を適応して、実践されている教育活動の工夫、課題などについて見ていく。

A高校について簡単に説明する。A高校は、学校目標を「自立する18歳の育成」と定め、探究学習を通して生徒の自立的な力を育成することをめざしている。探究学習は週に2時間、1年生、2年生が行っている。高校に入学してから、探究学習として、第1段階では、探究の「型」を学ぶ、第2段階では探究の「術」を身に付ける、第3段階では、「探究の道を知る」として、個人研究に取り組み、中間まとめとしてポスター発表を行い、最終的には論文としてまとめている。また、A高校の卒業生の進路先は難関と言われている大学への進学者も多数いる。知識量に重点が置かれている傾向の大学入学試験に対して、探究的な学習と進学実績の両立が教育上の課題になっている。現在までの高校教育、特に進学を念頭においた教育活動は、知識詰め込み型になりやすい。今回改訂の新学習指導要領では、求める資質能力は、「何を知っているか」から、「何ができるようになるか」に変わっており、そのためには、探究でのプロセスである「主体的・対話的で深い学び」の方法を用いることが示され、またその実現のための「カリキュラム・マネジメント」が求められている。このことから、A高校が目指し、実践してきた教育活動を、研究大会での取組紹介、SSHとしてのポスター発表、指導案等を通して見ていくことにする。

A高校の教育課程を「カリキュラム・マネジメント」の観点から見ていく。同校で工夫されている点は、俯瞰的な視点から学校運営を行っている点である。第1に学校として探究学習を開始した19年前から「カリキュラム・マネジメント」を念頭に活動してきた。教育目標の「自立する18歳の育成」を実現するために教育内容、方法を試行錯誤し、その方法の1つが、総合的な学習の時間としての「探究基礎」科目の設置と運用である。ここで身に付けた探究能力を軸に、他の科目の学習も行っている。目標を実現するために何を行うべきかという演繹的・俯瞰的な「カリキュラム・マネジメント」の姿勢は、校長の「『目標からの評価』という観点でPDCAサイク

ルを回そうとし続けた」との言葉からもうかがえる。一般的に目標を項目に分け実施するので、評価は目標全体というよりも、その項目に留まり、項目ごとの評価になりがちである。俯瞰的に上位の目標から教育活動を運営評価する姿勢が見える。本研究では評価制度を利用して階層的な繋がりとしてとらえた。工夫の第2と考えられるのは、学校組織の分掌の中に「統括室」を設けていることである。このメンバーは学年主任や分掌の長の経験者であり、学年団・分掌を常に支援している。常に双方向のやり取りが行える体制である。一般的に高校には「運営委員会」「部長会」など分掌の長や学年主任が出席して開かれる会議があるが、職員会議への前打ち合わせの色合いが強く、学年団、分掌への積極的なサポートの点では弱い。また、A高校では、お互いを支えていくために会議を多く開いている。多忙化が懸念されるが共通理解を図るためには欠かせないことである。そのための方策としてA高校では教員一人一人の役割分担を制限している。多くの学校で教員は、学年(担任)、分掌を兼務しているがA高校では兼務させずどちらかに専念させている。このように業務を絞ることで会議が開きやすくなり授業の空き時間に設定する工夫をしている。本研究の「学校評価制度の活動システム」における「協働」を行う一つの有効な方法と考えられる。

しかし校長は現在の課題も2点指摘していた。第1に、育成すべき能力を要素に還元すると、取組は深化しやすいが、教育活動全体の中での位置づけが不明瞭になる危険性がある。第2に、教員の入れ替わりに対してOJTで対応することは有意義だが、教育活動の全体の関連を考える視点やそれぞれの取組の意図を共有することが難しい点である。これらの課題の対応を「組織的」に行うために2つの対応をしている。第1に、日々の授業や取組の実施に、メタ的な視点を共有する工夫・努力をする。第2に、メタ的な視点を取り入れざるを得ないような仕掛け・システムを作るのである。つまり、教育活動を行う場合にどうしても現象に対して局所的な見方になり俯瞰することが欠落してしまうということである。この問題は、多くの場面で起こりうることである。教育目標という大きな目標を達成するためには内容を細分化し実践していくことが多く、見方が狭くなることにより起こりやすい現象である。学習活動面での取り組みとして、今年度より指導案に、3年間の目標を入れるなどして、1時間の授業計画において、全体を意識する形式を取り入れた。学習指導案の構成は、①教科の目標、②三年間の学習計画、③授業該当学年の年間計画、④本時の指導案となっている。大きな目標から本時までが記載されている。大きな目標から細かく目標を記載してあり、大きな目標の意識にはよいが、目標の記載項目が「学ぶこと」「行うこと」にとどまっており、能力を焦点とした「育てた

い生徒像」の表現になりきれていない部分も見受けられる。ここで、本研究で提案した3つの評価制度の階層的な意味を意識して、項目を羅列的に記載するのではなく、階層ごとに、育てたい能力を明確にして、目標と変容した生徒の姿を省察していくことが有効と考える。

次に、「主体的・対話的で深い学び」の観点では、探究学習について、基礎のスキルを学び、方法論を学び、テーマを策定し研究をまとめる方法は探究能力の形成に役立っている。中間でポスター発表を行い現状の整理と他者からの意見をもらい、さらにそれを生かし論文を作成ができてきていることは、19年間の積み重ねにより実現できていると考えられる。探究の場面でALACTモデルを何回も回して「深い学び」が実現されている。しかし現在でも「生徒の能力の伸長の評価は難しい」と担当教諭から話しがあつた。「何を知っているか」から「何ができるようになったか」を評価すること、つまり評価の転換の難しさを示していると考えられる。

## 6 まとめと今後の課題

新学習指導要領の実施に向けた取り組みが始められている。今回の改訂は教師に「学びの専門家」であることを追加要求し、生徒の資質・能力として「何ができるようになるか」の育成を求めている。その実現には、「主体的・対話的で深い学び」および「カリキュラム・マネジメント」の実施が必要となる。しかし、これらについて、新学習指導要領を実施する上での概念的な説明はなされているが、学校での教育活動における指針は示されていない。

そこで、本研究では指針を作成する際の理論的枠組みについて検討した。「主体的・対話的で深い学び」については、コルトハーヘンが提唱したALACT・3段階モデルを援用して、「主体的・対話的」な学びの過程および「深い学び」については2類型を示せた。

「カリキュラム・マネジメント」については、学校目標を実現させるために、3層の活動システムを考案した。その3層は学校で実施されている評価制度に対応させた、学校評価の活動システム、教員評価の活動システム、授業評価の活動システムとした。これらの3つの評価の活動システムの構成として、エンゲストロームの「活動システム理論」を援用して、「カリキュラム・マネジメント」活動の関係、影響について「可視化」を行った。学校目標の育てたい生徒像を、3つの活動システムに当てはめることにより「カリキュラム・マネジメント」活動の把握がしやすくなったと考えられる。

今後の課題として、「何を知っているか」から「何ができるようになるか」を評価する評価の転換が新学習指導要領で求められている。「何ができるようになるか」は生徒のリテラシーの変容を問うことになる。またその

評価を生かすためには、リテラシーの変容と教育活動との関係を明らかにすることが求められる。このように、リテラシーの評価と指導の一体化を追求するために、本研究で得られた理論的枠組みを活かし、探究的な教育活動を実践している教育現場での実践結果を参考にさらに研究を進めたい。

## 〈引用・参考文献〉

- (1) 中学校学習指導要領 (平成29年3月31日公示), 文部科学省, 2017, 2頁
- (2) 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), 中央教育審議会, 2016, 20頁
- (3) 同上書, 49頁
- (4) Korthagen, J.Kessels, B.Koster, B.Lagerwerf, T.Wubbels, Linking Practice and Theory, Lawrence Erlbaum Associates = 武田信子監訳, 教師教育学: 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ, 学文社, 2010, 35~61頁
- (5) 同上書, 213~227頁
- (6) ヴィゴツキー著, 柴田義松, 宮坂瑤子訳, 教育心理学講義, 新読書社, 2016, 42~43頁
- (7) 走井洋一, カテゴリー型カリキュラムからシステム型カリキュラムへの転換, 教員養成教育推進室年報 (3), 2017, 22~30頁
- (8) 高野桂一, 教育課程経営の理論と実際, 教育開発研究所, 1989, 31~96頁
- (9) 山住勝広, 活動理論と教育実践の創造, 関西大学出版部, 2010, 67~142頁
- (10) 一之瀬敦幾, 201世紀に求められる「生きる力」の育成に関する一考察, 教科開発学論集 (5), 2017, 101~111

## 〈注〉

- (注1) 2012年中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて」, 溝上慎一 (2014), 「アクティブラーニングと授業学習パラダイムの転換」など
- (注2) 例えば, 小林昭文他, アクティブラーニング実践, 産業能率大学出版部, 2015
- (注3) A高校では, 各学年はクラス定員を40名として, 普通科2クラス, 人間探究科と自然探究科を合わせて4クラスの計6クラスで構成されている。科目「探究基礎」は学年全員が行っている。

【連絡先 一之瀬 敦幾  
E-mail: ichinose@hm.tokoha-u.ac.jp】

# A Consideration of “Subjective, Interactive, and Deep Learning” and “Curriculum Management” for Encouraging “Zest for Life”

Atsuki Ichinose

*Tokoha University (Health Promotional Sciences)*

## ABSTRACT

New course of study is announced and preparations to implementation have started. An aim of this course of study is a encouragement of literacies “What can be done” of student. It requires to do “Subjective, Interactive, and Deep Learning” and “Curriculum Management”. New course of study is explaining those concepts, but it doesn’t demonstrate guideline for teaching practices.

Then, this paper contributes guidelines for teaching practices. “Subjective, Interactive, and Deep Learning” is examined using “ALACT 3grades model” made by Korthagen. The examination disclose the process of interactive learning and two types of deep learning. “Curriculum Management” is examined using “Activity Theory” made by Engeström. “Activity Theory” used the chart of triangles is able to show the relation among elements of educational activity. We can do “Curriculum Management” easier by using the charts.

## Keywords

Zest for Life, Course of Study, Subjective, Interactive, and Deep Learning, Curriculum Management, Activity Theory