

奨励研究報告書

カリキュラムマネジメントに資する教科シラバスの開発
—平成 29・30 年版学習指導要領における高校国語を中心として—

札幌国際大学人文学部 准教授 大村勅夫

キーワード：カリキュラム・マネジメント 授業開き 逆向き設計 経験学習 資質・能力配当表

1 はじめに

学習指導要領が改訂された。平成 29・30 年学習指導要領（以下、29 年版とする）である。ここにおいて、大きなキーワードが 2 つある。「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」である。「主体的・対話的で深い学び」に関しては、アクティブ・ラーニングとも関わり、特に高校現場においては授業への大きな変化ととらえられ、その実践や研究が絶え間なく、行われているが、そのことについては稿を別にする。本研究は「カリキュラム・マネジメント」についての考察であり、提案である。

「カリキュラム・マネジメント」は、29 年版の総則において次のように述べられている。

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して、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

である。すなわち、カリキュラム・マネジメントとは、「教育活動の質の向上を図っていくこと」であるが、その方法として①(ア)児童等の実態を把握する、(イ)教育の内容を組み立てる、②(ア)教育課程の実施状況を評価する、(イ)教育課程を改善する、③(ア)人的物的な体制を確保する、(イ)その体制を改善する、などというものである。また、質の向上を図る条件があり、④(ア)組織的に、(イ)計画的に、というものである。これら①～④を為して、あるいは、①～④を踏まえて、教育活動の質の向上を図ることがカリキュラム・マネジメントである。

カリキュラム・マネジメントについては、今まさに研究と実践が有機的になされている。各研究者による定義もここにあげる。田村学(2019)は「学校の教育課程をデザインし編成するとともに、その実施、評価、改善に向けて組織を管理し運営すること。」とし、換言して「カリキュラムをデザインすることと、組織をマネジメントすることとを結び付け、一体で組織的に行うこと」とする。田村知子(2011)は「各学校が、学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、

継続的かつ発展的な、課題解決の営み」とする。これを踏まえ、田村知子(2014)は「カリキュラムを主たる手段として、学校の課題を解決し、教育目標を達成する営み」「可能な限り、適切かつ効果的なカリキュラムを創造し、実施し、それを維持および改善していく営み」とする。いずれにせよ、カリキュラム・マネジメントは学校現場における喫緊の課題としてあげられた上で定義されている。ただし、その主たる担当は曖昧な表現をされている。例えば、「各学校が」とあるが、この「学校」とはどこまでを指すのだろうか。管理職を含めた教職員ということだろうか。児童生徒をも含めたものだろうか。地域はどのような関わりをもつのだろうか。そして、教職員だとしても、そこに課題はないのだろうか。特に、各教員は具体的にカリキュラム・マネジメントにおいて何が出来るのだろうか。本研究では、まず、カリキュラム・マネジメントの各定義における行為、すなわち、述語、および、その主たる担当、すなわち、主語、そしてそれを規定する述語に注目して研究を進めていく。

2 問題の所在

中教審答申や学習指導要領においてカリキュラム・マネジメントはどのように定義されているだろうか。まず、答申をもとに確認する。

2003年答申の「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」において「5 教育課程及び指導の充実・改善のための教育環境の整備等」の中で「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営(カリキュラム・マネジメント)に関

する能力を養うこと」とされている。ここにおいて、述語は「開発する」「経営する」となるだろう。また、その主語ははっきりしている。「校長や教員等」である。つまり、カリキュラム・マネジメントとは「校長や教員等」が「教育課程の開発・経営する」こととなるだろう。主語と述語はそれぞれ2種類ある。ただし、前者と前者、後者と後者が組み合わされている表現ではない。すなわち、「教員等」が「教育課程」を「経営する」、というのはややむつかしさがあるからだ。とすれば、前者の主語が両方の述語にかかり、かつ、両方の主語が後者の述語にかかっているととらえるのだろう。すなわち、「校長」は「教育課程を開発・経営し」、「教員等」は「教育課程を開発する」ということだろう。繰り返すが、職員会議が校長の補助機関である以上、教員等が経営を為すということにはむつかしさがある。これは中教審答申の中で最も古いカリキュラム・マネジメントの定義である。

以降の中教審のうち、新しい学習指導要領に関わる答申におけるカリキュラム・マネジメントを確認する。

2016年答申の「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」において「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」」の中で「各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設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。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。」

とされている。ここでの述語は「編成する」「実施する」「評価する」「改善する」である。PDCA サイクルがそのまま為されている述語である。この主語は「各学校」と考えられる。ただし、この主述を組み合わせるのもややむづかしい。学校がPDCAを為すというのは簡単な表現ではあるが、学校には異なる立場がいるからである。先の答申に倣うならば、「校長」と「教員等」である。さらには「教員等」にも様々がある。「教務主任」もいれば、「初任者」もいる。例えば、「初任者」が「編成」や「評価」を担うのだろうか。「編成」とは「校長」以外に出来ることなのだろうか。「実施」したものを「評価」するのは学校内の者だけでよいのであったか。カリキュラム・マネジメントをしっかりと為すためには、これらのことを整然とする必要がある。そうでなければ、学校における全ての者が全てのことを行わなければならないとなり、それは単なる過重である。

2016年答申は、先に出された2015年答申に「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」も踏まえながら、カリキュラム・マネジメントの3つの側面が述べられている。2015年答申はいわゆる「チーム学校」が述べられてのものである。

- ① 各教科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 教育の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。

①および②は、先にあげた2016年答申の定義をより具体化したものと言えよう。すなわち、何を指して「編成」するか、何を材料に「編成」するか、などである。先に倣い、いずれも主語は「校長」と「教員等」であると考えられる。あるいは、2015年答申を大きく踏まえているので、主語は「チーム学校」となるだろう。ただし、③の主語については「教員等」はあたらない。ここは、「校長」ないし「設置者」という主語となると考えられる。人的資源の大枠とは「教員等」であり、それに関わる権限を持つからである。

ここまでにおいて、カリキュラム・マネジメントを行うのは、その定義等から、まず、「校長」であり、次に、「校長」および「教員等」であることがわかった。また、「教員等」の「等」には、「チーム学校」における例えば、心理や福祉等の専門スタッフが考えられる。

学習指導要領を再検討したい。29年版におけるカリキュラム・マネジメントの定義を再掲する。

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して、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

すなわち、「教育活動の質の向上を図」るために、「組織的かつ計画的に」行うのであるが、「組織的に」からはやはり「校長」が主語となると考えられ、「計画的に」からは「校長」と「教員等」が主語と考えられる。

先にあげたように、「教育活動の質の向上」の方法として、①(ア)児童等の実態を把握する、(イ)教育の内容を組み立てる、②(ア)教育課程の実施状況を評価する、(イ)教育課程を改善する、③(ア)人的物的な体制を確保する、(イ)その体制を改善する、が考えられるが、2016年答申に倣い、このうち、①②の主語は「校長」と「教員等」であり、③の主語は「校長」であろう。これは2016年度答申等の3つの側面に合致するものと考えてよいだろう。

ところで、この「教員等」のうち、特に「教員」はどのような教員が想定されているのだろうか。2015年答申においては、「チーム学校」に向けて「学校のマネジメント機能の強化」が述べられるが、そのために「管理職の適材確保」「主幹教諭制度の充実」「事務体制の強化」があげられる。2016年答申においては、「全ての教職員で創り上げる各学校の特色」と小見出しがつけられ、そこにカリキュラム・マネジメントを為す者が述べられる。まず、「管理職のみならず全ての教職員が「カリキュラム・マネジメント」の必要性を理解し、日々の授業等についても、教育課程全体の中での位置付けを意識しながら取

り組む必要がある。」とされる。次に、「カリキュラム・マネジメント」は、全ての教職員が参加することによって、学校の特色を創り上げていく営みである。」とされる。続けて、「管理職や教務主任のみならず、生徒指導主事や進路指導主事なども含めた全ての教職員が」という主語が明示される。29年版においても、「校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」とされる。これらから、カリキュラム・マネジメントを為す「教員」は、全教員であることがわかるが、同時に、「主幹教諭」や「分掌リーダー」を念頭に考えられていることがとらえられる。このことは、本図愛実(2020)が、仙台市立小学校の実践事例を取り上げ、該当校におけるいじめ対策担当教諭兼生徒指導主任である教員の単元計画を紹介し、「ミドルリーダーとしての重要な役割」「こうした優れた取り組みをミドルリーダーが展開」と述べていることから、カリキュラム・マネジメントを為すためには、教員における分掌リーダーやミドルリーダーの意味が大きいことがとらえられよう。

ただし、ここにいささかの疑問が生じる。それは、「ミドルリーダー」は各校にいるのか、ということである。換言すれば、「若手」や「初任者」ばかりの学校があるのだ、ということである。そういった学校では、教員はカリキュラム・マネジメントをどう為せばよいのだろうか。

稿者の生活する北海道のある高校には、勤務する教諭14人中11人が初任者であり、かつ、残りの3人も2校目である学校があ

る(2020.2月当時)。このような学校において、すなわち、経験等が圧倒的に少ない若手教員・初任者教員にとって、例えば「教科横断的な視点で」カリキュラム・マネジメントを為すなどまでを求めるといことは大きな過重と言えるのではないだろうか。このような学校は北海道では特段珍しいものではなく、いわゆる僻地における小学校や中学校を含めて、小中高いずれにも散見されている。

そこで、本研究では、そういった若手教員初任者教員、中でも、高校における若手教員・初任者教員(以下、若手教員と略す)がカリキュラム・マネジメントを為すために、まずは何が出来るのか、あるいは、何から取り組むべきかを考える。すなわち、この研究は、より実際的な研究であり、より実際的な提案でもある。

カリキュラム・マネジメントにおいて、校長を除いた教員等がすべきことを整理する。それは、①(ア)児童等の実態を把握する、(イ)教育の内容を組み立てる、②(ア)教育課程の実施状況を評価する、(イ)教育課程を改善する、である。このうち、若手教員に期待するのは過重と考えられるのが②(ア)および(イ)である。②(ア)については、この教育課程の実施状況の評価が相対的なものだとすれば、例えば、自校や自生徒以外の比較する対象をとらえることが甚だむつかしいだろう。自校の過去の生徒との比較と考えても、そのための余裕や視点を持つことの困難さは大いに考えられる。絶対的評価だとすれば、その学校の独自性や特殊性を鑑みきれないことになり得る。高校は、普通科や総合学科を初めとして、各校が対照的独自性を打ち出そうとしていることが前提にある以上、

その独自性の把握自体をしなければならない。それもまた、目の生徒や授業に全力で取り組むことから始まっている若手にとって、これも無理があるだろう。②(イ)については、教育課程編成・改善ということであり、それは評価の後に為されるべきものである。評価について困難がある以上、これもまた厳しいと言える。

そこで、若手教員がまず取り組むことが出来るのは①(ア)および(イ)となる。①(ア)については、生徒実態の把握のための様々なやり方があるだろう。例えば、定期テストや質問紙調査などでも行うことが出来るだろう。高校入試や普段の授業内外からの見とりによるものも考えられよう。とはいえ、これは若手教員のみならず、全教員がこれまでも当然のように行っているものであろう。これは改善ではなく確認のものといえるかもしれない。①(イ)については、それは学校全体の年間計画であり、それは学校教育目標を鑑みたものであろう。この学校全体を俯瞰したものは、教員等においては、もちろん全教員が為すべきではあるが、ミドルリーダーを中心としたものとなるだろう。若手教員にとっては過重なものとする。彼らにとっての第一歩としては、担任業務および教科業務である。学級経営を中心として生徒指導や進路指導をどう為していくか。教科で育むべき資質・能力のために、どのようにアプローチしていくか。ただし、繰り返しになるが、地方においては、教科担当が1人しかいないような学校もある。そういった学校における若手教員の赴任当初は、前任者の組み立てた年間指導計画・単元計画等を単に踏襲するばかりの場合もあるだろうが、それが何年も続けられるわけではない。

すなわち、生徒自体が異なるからである。若手教員もまた、特に自身の担当する教科内容の組み立てをしなければならない。つまり、①(イ)は、ミドルリーダーの不在においても為さねばならない喫緊の課題と言える。本研究では、この①(イ)教育の内容を組み立てること、中でも教科における指導計画を、教員等に取り組むことの出来るカリキュラム・マネジメントの端緒とする。つまり、本研究は、カリキュラム・マネジメントの端緒として教科年間指導計画における単元構成から始めることを提言するものである。中でも、年間の当初に行う授業をどのように実施するかを提言するものである。

3 方法

本研究においては、年間の当初に行う授業を「授業開き」とする。そして、その「授業開き」を単元化、すなわち「授業開き」の時間を含んだ単元をデザインする。それを実践したものを考察する。

「授業開き」はそれほど目新しいものではない。全国で多くの教員が、1年間のオリエンテーションとして、学習者同士の距離を縮めるものとして、教員が学習者を知るための手掛かりとして、など様々なねらいで実施されている、年度当初の工夫の時間である。本研究では、「授業開き」をカリキュラム・マネジメントの端緒として活用することを提案している。このことは管見の限りでは他になく、教育学的価値があると考ええる。

本研究に先立ち、北海道内の公立高校(中等教育学校を除く)の国語教員にアンケートを実施した(回答数175名)。国語教員に限定した理由は、29年版において、その改

められたものが圧倒的に大きいものが教科国語だからである。

初めの質問は次のとおりである。

「授業開き」とは、どのようなものとお考えですか。(複数回答可)

- ア 1年間のガイダンス・オリエンテーション
- イ 3年間のガイダンス・オリエンテーション
- ウ カリキュラム・マネジメントの1つ
- エ その他

この質問への回答状況は次のようなものであった。

ア 168 イ 37 ウ 21 エ 10

である。

ここからは、高校国語が、各校においておよそ年次ごとに科目履修が異なっていることなどからアが圧倒的に選択されたものと考えられる。ただし、ウ、すなわち、カリキュラム・マネジメントに関する感覚や意識としてほぼとらえられていないことがわかった。

ところで、先述したように、カリキュラム・マネジメントはPDCAサイクルを回すことを前提としている。ここにおけるP、すなわち、Planは学習者と教員とが共有するものであり、共有することではないだろうか。換言するならば、例えば、シラバスの存在とはそれである。1年間や3年間を見通したオリエンテーションとはつまり、カリ

キュラム・マネジメントの一環であると言えるはずである。

次のような質問もした。

「授業開き」を単元として、つまり、「目的・ねらい」「評価」を取り入れた複数コマでの展開として実施していますか。

ア はい イ いいえ
ウ その他

この質問への回答状況は次のようになった。

ア 20 イ 150 ウ 5

である。

このイの回答理由の大半が「授業開きに単元は必要ないと考えるため」であった。また、その「授業開き」の内容の多くが「授業のきまりを示す」「教科・科目のねらいを示す」「評価の方法の提示」「授業の受け方の提示」「シラバス内容の確認」などであった。すなわち、授業規律に関することの提示と、教科・科目に関することの提示である。

「授業開き」におけるこれらの内容はいささかも不思議ではなく、1年間や3年間の教科目標到達に向け、授業のねらいや授業規律等に関しての提示を行い、生徒たちに今後の見通しを持たせることは極めて重要なことである。ただし、本研究では、それらの授業のねらい等を高校国語単元の一部として提示する「授業開き単元」を提案するものである。

「授業開き単元」は、授業のねらいの提示や授業規律の提示などを、単元の目標や活

動の一部として取り入れながら展開する単元である。ねらいや規律を単に訓示するのではなく、それらを単元という積極的経験を通して獲得することを促すものである。このことは、コルブ他(2019)による経験学習サイクルをもとに考案している。

コルブ他(2019)は、「経験こそが学びの入り口」とする。これは、「授業開き単元」の重要な背景である。つまり、その科目における学びを切り開くために、その科目の当初単元という積極的経験を用いるのである。また、「すでに知っていると思こんでいることこそが、学びにとっては一番の障壁となる」とする。高校国語は、小中国語のスパイラルである。小中国語での学びをより高度にしていく学び直しのスパイラルである。そのため、一見すると、既に学び得終わった力の学習を単に再度行っているだけだと誤解されてしまう。コルブ他(2019)は「新たな経験なくしては、真の意味で学ぶことは出来ません」とする。つまり、既知との誤解を解消するためには新たな経験となる単元経験が有効なのである。そして、その経験を活用して学ぶプロセスが経験学習サイクルである。経験学習サイクルは、「経験する」「検討する」「考察する」「行動する」の4つのステップ、あるいは、「具体的な経験をする」「内省的な検討をする」「抽象的な思考をする」「積極的な行動をする」の4つのステップからなる学習プロセスである。これは例えば、教科国語における「話すこと」単元の学習であれば、学習者に言語活動として話すことを実際にさせ、その活動について上手くいったかどうかやどんな事実があったかを振り返らせ、それらをもとに「話す」能力を高めるにはどのようなことが重要かを

認知させ、それを踏まえた「話す」行為を改めてさせる、といったものである。この経験学習サイクルを基軸にした「授業開き単元」をデザインする。

この「授業開き単元」を北海道各地の高校国語教師と共同でデザインした。その1つは、「自己紹介」を扱った「授業開き単元」である。これは、全国各地から入学した高校1年生に自己紹介を活動させ、単元として扱うことで自己開示・他者意識をより強化し、高校3年間に対する教師の願いについて提示・理解を図ったものである。3年間、クラス替えがない学校における切実な国語力を訴えかけた単元である。

もう1つは、「校歌」を扱った授業開き単元である。これは、高校2・3年次を対象としたものである。2・3年次において、それまでに学習・育成された力を活用し、既出のテキストを当初と異なった視点や高度な視点などから読み返すことで、学びやねらいの再確認をうながすことを図る。既出のテキストの中でも、入学以来何度も歌い、身近なものとなっている校歌を活用し、見つめ直す言語活動を用いた単元である。

本研究では上記以外の1つが実践されたものを取り上げて記載し、考察する。

4 デザイン単元実践の実際

本単元は、北海道の町立霧多布高校の佐々木裕美教諭と共同でデザインしたものであり、佐々木教諭が実践したものである。佐々木教諭は2校目かつ7年目の教諭である。初任者層であり、若手の高校国語教員である。以下の(1)～(8)は佐々木教諭による実践事例報告である。

(1)学習者の実態と単元設定のねらい

本校は入学者のほとんどが町内生である。特徴として、彼らは、本校進学時に初めて同学年に複数クラスがある環境で過ごすことがあげられる。つまり、高校入学と同時に新たな環境の中で授業の内外を過ごすことになる。これはもちろん、教科国語の授業においてもそうである。

本単元の学習者は本校の2年生2クラス35名である。学習者たちは、2年生進級時に人生初めてのクラス替えを経験することになり、毎年、新しい人間関係の形成や環境の変化に悩む者がいる。その解消に向けて大切なのは、自己表現と他者理解にあると考えている。

そこで、2年次国語科目の現代文におけるこの1年間のメッセージとして、自己表現と他者理解をねらいとした「授業開き単元」を設定した。自己表現と他者理解とは、国語の究極の目標でもあると考える。また、6月の総合的な学習の時間に予定されるインターンシップもあり、2年進級時には喫緊の課題でもある。

本単元の言語活動として自由詩の創作を取り入れることを考えた。創作による自己表現をすることと、その詩の他者との共有で他者理解のきっかけとすることを図るのである。詩は短い文章である。中でも、詳しい条件を設けずに取り組める自由詩は、自己表現が苦手な生徒も、自分の好きな言葉を並べたり、短い言葉をつなげたりすることで、自分を気軽に表現することも可能である。さらに、その詩を共有する中で「なぜこの言葉を取り入れたのか」「どのようなテーマがあるのか」など相手に説明することで、コミュニケーションをとるきっかけと

なり、それは他者理解のきっかけにもなる。

本単元は、教科書掲載の「竹」を軸に、自由詩創作に「視点移動」の観点を取り入れるという一定の条件の中で創作させることにした。新たな視点を手に入れることで、自己表現への困難な思いを払拭出来るのではないか、また、それを他者と共有し他者に評価されることで、表現への自信を得ることが出来るのではないかと考える。そして、同条件の中で他者がどのように考え表現するのか、という関心が、他者理解のきっかけにもなると考える。これらのことをもとに「授業開き単元」をデザインした。

(2) 単元の目標 現代文B (2単位)

- ・視点移動を意識して表現しようとしている (関心・意欲・態度)
- ・読み取った情報をもとに視点移動を意識して表現している (書く能力)
- ・視点移動の効果を理解している (知識・理解)

(3) 教材

ア 詩6編

- ・萩原朔太郎「竹」(大修館書店『精選現代文B』)
- ・原田直友「かぼちゃのつるが」
- ・野口雨情「シャボン玉」
- ・新谷彰久「鶴が渡る」
- ・牟礼慶子「見えない季節」
- ・入沢康夫「未確認飛行物体」

イ 写真8種

(4) 言語活動

主たる言語活動は、写真をもとに詩を創作することである。

1枚の写真を自由詩創作の条件に取り入れることで、学習者に写真から得られる視覚的情報を把握させるだけでなく、その情報を「視点移動」の1つの起点として、自分の中で情報を再構築させ、前後の物語を考えさせることが出来る。これは、情報媒体の表現の特色を理解するきっかけとなる。また、ペアで自由詩創作を行うことで、同じ写真でも見る人間によって着目する視覚的情報が異なること、自分と他者の視点の違いを知ることが出来、他者理解のきっかけともなる。

(5) 単元計画 3時間

第1次:提示された詩を1編ずつ、ペアで①どのように視点が移動しているか、②それによってどのような印象を受けるか話し合い、発表する。

第2次:萩原朔太郎「竹」の第1連3～7行目を白抜きにしたプリント、5行の選択肢を元に、ペアで話し合い、5行を並べかえて詩を完成させ、発表する。

第3次:ペアでお題となる写真から読み取った情報をもとに、視点移動を意識した自由詩を創作する。

(6) 評価の観点・方法

毎次のワークシートにより「関心・意欲・態度」の評価を行った。また、第2次では視点移動の効果を理解しているか、「竹」の空白5行をどのような考えをもって並べかえたかという説明について「知識・理解」を評価した。第3次では創作した自由詩について

て、視点移動を意識した表現をしているかの「書く能力」の評価を行った。

(7) 学習指導の実際

初めてのクラス替え後、国語の授業では自己紹介の活動を用いず、3時間をとおして同じ男女のペアで授業を行った。

第1次は教員が詩を1編ずつ提示し、ペアで①どのように視点が移動しているか、②それによってどのような印象を受けるか、話し合わせ、ペアごとに①②について全体に発表させた。

最初に、「かぼちゃのつるが」を例題として視点移動を提示・教示し、続いて「シャボン玉」、「鶴が渡る」、「見えない季節」、「未確認飛行物体」の順に行った。ペアで協力して正解を導き出そうと積極的に話し合う様子や視点移動していく先を実際に指差しながら話し合う様子が見られた。後半の「見えない季節」「未確認飛行物体」が内容的に難しいようであったが、普段から内容読解が苦手な者も、「視点移動」をヒントに一生懸命取り組む様子も見られた。

第2次では第1次で学んだ「視点移動」をふまえ、「竹」の第1連3～7行目を白抜きにしたプリント、および、その抜いた5行をバラバラにした選択肢を用いた。それらをもとに、ペアで話し合わせ、5行の選択肢それぞれをどう並べかえるのが適切かを考えさせて詩を完成させた後、黒板に並べかえたものを貼らせて、ペアごとに全体に発表した。北海道ではなじみのない「竹」や読み方すらもわからない「繊毛」などに学習者たちが戸惑う場面もあった。ただし、例えば、「繊毛」について教師側から解説を入れると、「根が少しずつ細くなっている」「逆に地

上に向かってのびているんだ」という発言が見られ、第2連との関係性や、どのように並べかえればより効果的な表現になるかなど、互いの考えを出し合っていた。さらに、どのような役割分担をすればより効果的な発表になるか、と課題についてのみだけでなく、取り組みに対してより発展的な話し合いをするペアもあった。

第3次ではペアでお題となる写真から読み取った情報をもとに、視点移動を意識した自由詩を創作した。自由詩を創作するにあたり教師側が示した条件は①お題の写真をもとに創作する、②「視点移動」を意識する、③構成は二連以上にする、の3点である。創作方法は自由とした。すると、各ペアがそれぞれの方法で考えをまとめていく様子が見られた。絵コンテのように絵を描いて展開を考えるペア、連想ゲームのように単語をつないでいきながら展開を考えるペア、それぞれで詩を考えた後一つにまとめようとするペアなどである。

特に、①「自分の好きな言葉」から連想する生徒、②事前に学習した「竹」をもとに繰り返し表現を意識する生徒、③擬音語・擬態語などの語感、リズムを重要視する生徒、など、「詩」を創作するための方法だけでなく、どこにポイントを置けばより効果的な表現になるか、つまり、要点をしぼって話し合う様子が印象的であった。

①のお題写真は「青空の一本道」である。手前から奥への視点移動がうながされる写真である。創作の際に、「のぼる」の表記を「登る」と「上る」のどちらにするか悩んでいたが、「長い坂道を力強くのぼっていく様子」を表現したいと考え、話し合いの末、「登る」の方がより力強さを伝えることが

出来る」と結論づけるなどしながら創作していたペアがあった。

②のお題写真は「富士山と花畑」である。下から上へなどの視点移動がうながされる写真である。「竹」にある「生え」の繰り返し表現が「視点を移動させるだけでなく、視野を拡げていく効果がある」と解釈したペアが、自身たちの創作した詩の第1連では「咲く」、第2連では「大きい」を繰り返すことで、詩に横と縦の拡がりを持たせていた。

③のお題写真は「函館の坂道」である。坂の上から下へなどの視点移動がうながされる写真である。あるペアは詩を音読した時のリズム感が楽しい詩や読みやすい詩を考え、ペアで擬音語・擬態語の表現をかえては音読を繰り返していた。

(8) 成果と課題

ア 成果

自由詩創作に、「視点移動」の観点を取り入れるという一定の条件の中で創作させることで、自己表現への難しさの思いをいくらかでも払拭出来るのではないかというねらいのとおり、学習者は自分の好きな言葉、擬音語・擬態語、リズム、語感など、各自のこだわりをもって詩を創作し、自己表現することが出来ていた。また、自分の考えを相手に積極的に伝え、創作に取り組んでいた様子もとらえることが出来る。自分のこだわりをペアと共有し、肯定してもらうことで自信となり、学習者は自己表現に感じる難しさを軽減出来たようである。そして、他者を通し、新たな刺激を受けることで、「表現」が変わること、多面的に変化することを面白いと感じ、より良いものを創作しよう

と話し合いが活性化している様子も見られた。

後日、この単元の振り返りアンケートを行ったところ、次のようになった。

Q1 「詩～視点移動とは～」の授業は楽しかったですか？

1.はい	2.どちらかと言え ば、はい	3.どちらかと言え ば、いいえ	4.いいえ
38.2%	55.9%	5.9%	0.0%

Q2 Q1で1～2の番号に○をつけた人に質問です。

特に楽しかったのは何ですか？番号に○をつけてください。また、それを選んだ理由も書いてください。

1	2	3
1時間目 「視点移動」について考える授業	2時間目 「竹」を並べかえる授業	3時間目 「視点移動」を意識した自由詩を創作する授業
41.2%	14.7%	44.1%

【1の選択理由】

- ・詩の視点の移動について想像したことがなかったので、いつもと違うことに気付けたから。
- ・想像出来たから。動きがわかったから。
- ・自分と違う目線の出来事がたのしか

った。

- ・ 作品によって視点移動の仕方が異なってくるので、これはどう移動しているのかを考えるのが楽しかったからです。
- ・ 他の人に意見で、そういう視点もあるんだなど、思えるから。
- ・ 自由に、想像を豊かにして考えるのが楽しかったから。
- ・ 詩を読む時に視点移動を意識して読んだことがなかったので、新鮮で楽しかったし、面白かった。

【3の選択理由】

- ・ 自由に詩をつくって楽しかったから。
- ・ 自由に考えついたことを詩として書いたり、他の人が作った詩を聞くのが楽しかった。
- ・ けっこう詩が上手く出来たから。
- ・ 得意でもあったので、自分で考えるということがとても楽しかったです。
- ・ おもしろい詩がいろいろ出たから。
- ・ 詩一つ一つが、一人一人違っておもしろかった。
- ・ 自由に考えて書くのが楽しかった。
- ・ 自分の視点とクラスメイトの視点を合わせた詩を考えるのが楽しかった。クラスメイトのことを知れて良かった。
- ・ 自分なりに好きな詩を作ることが出来て、初めての経験で面白かったから。
- ・ 自由なのがわりと難しく、作るのも大変だったけど、協力して文を作るのが楽しかった。
- ・ ペアの人と考えながら創作するのが

楽しかったです。

Q1の結果より、9割以上の生徒がこの単元での活動を「楽しい」と感じていることがわかった。また、Q2の結果より、生徒が「楽しい」と感じた授業は第1次と第3次に大きく分かれることがわかった。

第3次の授業は、第1次の授業よりも約3ポイント高く、学習者が最も楽しいと感じた時間であることがわかる。また、選択理由を見ると、それと比例するように、生徒自身の取組みへの満足度も高い授業だったようである。第1・2次で取り組んだ「視点移動」の学習をもとに、自分ならば写真をもとにどのような視点移動をし、物語を展開していくかを考えていくことが面白かったようである。

学習者は、視点移動という条件の設定により、写真から読み取った情報をもとに、上下左右に自由に視点を移動させる想像をし、様々な展開を考えることが出来たようである。また、どのようにアウトプットすればよいかを考えていく中で、他者と共有し、自分の表現に他者からの感想をもらうことで、より表現することの楽しさを実感出来たようである。自己表現を苦手とする生徒にとって、他者から自分の表現を肯定されることは、とても重要なことである。そこから自信を得ることにより、続いて自分が相手を肯定することが出来るようになる。また、相手を肯定することは他者意識に注目し、客観性を身につけるきっかけになる。自己表現と他者認識について学習者が成長したものととらえられるだろう。

まず、今回の授業は「授業開き」単元である。1年間のスタートとして、自己表現と他者理解をねらいとして設定していることから、学習者が常に複数で取り組む状況になるよう教師側からの配慮が必要である。本単元では、3時間を通して同じ男女のペアでの取組みを設定したが、ペアの相手が欠席し、1人で取り組む状況となるペアが何組か発生し、学習者が苦勞する場面があった。お題となる写真及び「視点移動」という条件を設定することで、自己表現の一助となり、多くの生徒が自由詩の創作に積極的に取り組むことが出来た。だが、おそらくその積極性が見られたことには、成果の部分でも述べたとおり、他者から自分の表現を肯定される環境とそこから生まれる創作の楽しさそのものが大きく影響している。

また、今回はクラス内の全ペアが違う写真を使用して創作を行ったが、同じ写真を使用して創作するグループを複数設定し、その詩を共有・相互評価させることで、自己表現の幅が広がり、他者理解を深化させることも出来るのではないだろうか。

5 小考

佐々木実践を考察する。

この実践は、現代文B科目のねらいとして自己表現・他者理解があることを提示したものであり、そのために、詩解釈における視点移動という観点の学びの単元を用いたものである。「授業開き単元」である。

ここでは、大きく2つの経験学習サイクルがとらえられる。まず1つは、「視点移動」という表現方法の把握」「視点移動の効果の検討」「視点移動をメタ認知するための確認」「視点移動を踏まえた詩の実作」という4

つのステップである。すなわち、第1次において「経験」「検討」、第2次において「考察」、第3次において「行動」が為されている。視点移動がなされている詩を実際に解釈する経験から始まり、創作という行動へとサイクルしていくのである。このサイクルが円滑に機能していたことは、振り返りアンケート回答に繰り返し見られる「楽しかった」という言葉以上に、「学習者の実態」に述べられている、視点移動を踏まえた各創作そのものを学習者が為していたことからはっきりととらえられる。つまり、「視点移動」を学習する本単元により、「視点移動」の観点を持っていなかった学習者が「視点移動」を踏まえた詩を創作出来るようになったということである。

もう1つの経験学習サイクルは、「学習者相互での詩内容の解釈」「自他の対象に対する観点の相違の把握」「自他の視点の異同という観点と自他の協働による表現への自信の認識」「他者とその視点移動を意識した自己を表現した創作」という4つのステップである。すなわち、第1・2次において「経験」「検討」、第2・3次において「考察」「行動」が為されている。「視点移動」という観点から詩内容を自他相互に解釈する経験から始まり、該当詩への自他の観点の相違を知り、物事への自他の異同の存在とその異なる他者との協働による自信の向上が為され、それらをもとに他者を意識した自己表現を為すことが出来たというサイクルである。これらは、詩の実作ももとより、振り返りアンケート回答の「ペアの人と考えながら創作するのが楽しかった」「詩一つ一つが、一人一人違って面白かった」などといったものからもはっきりととらえられるだろう。

そして、佐々木教諭は本単元の実践から1年近く経ったあと、すなわち、学年終わりの学習者たちに「この1年間の国語でどんなことが大切だと獲得できたか」とアンケートしている(31/35名)。そこには以下のような内容があった。

- ・自分の力で相手に伝えること
- ・自分の思いを文字で書くことが大切
- ・自分の思いを言葉にする能力
- ・自分の思ったことを書ける能力
- ・相手に伝わるように説明できること
- ・他の人のことをきちんと考えて行動する
- ・相手の気持ちをくみとって考えるのも大事なこと
- ・人の気持ちが分かるようになった
- ・色々な視点から物事を見ること

などである。ここでは異口同音に、自己表現と他者理解に関することが書かれている。もちろん、これは、本単元のみによるものではないだろうが、本単元のねらいが1年間を通して学習者に認識されていたことがとらえられるだろう。

6 小括

本研究ではまず、カリキュラム・マネジメントについて、その内容を細分化し、それぞれの担当者について述べた。カリキュラム・マネジメントは、学校の全教職員で実施すべきものだが、特に、初任者・若手の教師にも全てのことが出来るわけではない。そこで、初任者・若手の教師のまずやるべきこととして、担当教科の年間計画作成を提案した。中でも特に、教科・科目の1年間・3年

間のねらいを色濃く反映させて提示し、学習者に明確に認識させるために、経験学習サイクルを活かした「授業開き単元」を提案した。そして、それを高校国語教師と共同してデザインし、実践してもらい、それを考察した。その「授業開き単元」は、視点移動の学び、および、他者理解・自己表現の育成において成果をあげたととらえられる。つまり、カリキュラム・マネジメントの端緒としての「授業開き単元」は功を収めたと言えるだろう。

ただし、課題もある。まず、教科の年間指導計画そのものはまだ作成しきれていないことである。「授業開き単元」は、あくまでもその端緒に過ぎず、それ単独ではカリキュラム・マネジメントのごく一部に過ぎない。「授業開き単元」から開かれていく年間計画全体を組んでいかなければならない。

そこで、次節においては、「授業開き単元」を起点とし、年間計画としてのシラバス再構築を図っていく。

7 問題の所在の追考

シラバス再構築の観点から、カリキュラム・マネジメントの問題について再考する。国立教育政策研究所では、学習指導要領に基づく教育課程の円滑な実施のために、全国各地の学校を指定校として研究をする「教育課程研究指定校事業」を行っている。カリキュラム・マネジメントについても行っている。令和2年度では、カリキュラム・マネジメントについて継続研究を行っている高校が北海道・青森県・広島県に1校ずつある。これは2年間での実施であり、つまり、2年度には各校での取り組みの成果がすでに中間報告されており、それが国立教

育政策研究所や各校のHPに掲載されている。先にも述べたようにカリキュラム・マネジメントは教職員全体でなすべきものである。これは中教審答申などから明らかである。もちろん、その際に、管理職のなすべき部分は大きいですが、カリキュラム・マネジメントはトップダウンによって全てをなすのではなく、ボトムアップも図るべきものといえる。そうすることが、中教審答申における「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を養うこと」をまさに現すこととなるだろう。この視点で、先ほどの3校での指定校事業中間報告を見てみる。

A校では、「プロジェクト・チーム（教科主任会）が中心となって各教科の取組を行い」とある。また、それと並行したチームを組織し、総合的な学習の時間について研究しており、それは「全ての分掌から、また学年から2名ずつ選び、教務主任・学年主任は、指導的立場で所属する」とある。そして、これらの「研究を推進する中核的な存在として主幹教諭」が「実践推進リーダー」を担っている。つまり、教科および総合的な学習の時間それぞれを研究する各チームを組織し、それらを統括するリーダーがいる、という体制である。トップダウンを取らず、多くの教師の参画によりカリキュラム・マネジメントをなそうとしている研究といえるだろう。

B校では、研究体制としてまず「研究実施委員会」を設置している。これは「外部委員及び教員で構成」となっている。また、「国際理解教育推進委員会」も設置し、教員で構成している。そして、「全員ワークショップ」

を全教員で構成している。全教員での共通理解を図ろうとしているほか、外部からもメンバーが委員化している。学校の拡張や充実を図りながらのカリキュラム・マネジメント研究といえるだろう。

C校では、この研究に係る「小委員会」を設置した以外は、既存の教育課程委員会を中心に実施している。その上で、教育委員会や外部関係機関との連携等を密にしている。これらをもとに独自の学習プログラムを作成・実施を図っている。なお、教育課程委員会は「校内の教科主任等で構成」であり、教務部・進路指導部・各年次・各教科で組織されている。

3校とも、非常に意欲的に研究を実施している様子がうかがえる。そして、多くの教員がカリキュラム・マネジメントに取り組む組織体制であることがとらえられる。ただし、ボトムアップがなされていただろうか。各チームのメンバーは何らかの主任が務めるのだから、当て職的かもしれない。では、その主任等はどうやって決められているのだろうか。校長による命課だとしたらそれはボトムアップ的なものには当たらないだろうし、命課ではないとしてもこの組織のメンバーが当て職的メンバーであるならばやはり教職員全体的なものというのにはむつかしいだろう。また、例えば、「全員ワークショップ」や「校内研修」の内容をみると、「共有」「共通理解」との文言が並ぶ。C校では「調査官による講演」とある。この「調査官」とは文部科学省の教科調査官である。また、校内研修等の主催が主任等のミドルリーダーであったとして、それはいわゆるミドルトップダウンである。外部からのインプットや横並びの共有は起こっている

るが、ボトムアップはなされているとはとらえられない。これらのことから、カリキュラム・マネジメントが「校長や教員等」によりなされているというには不十分といえるのではないだろうか。誤解を恐れずにいえば、管理職等のトップダウンばかりが推進力になっている、マネジメントの主体は管理職である、という状況になっており、それは改訂学習指導要領のねらいが不十分な実施となっているといえるのではないだろうか。

ただし、それはこの3校に問題があるとはいえないだろう。町支他（2020）におけるアンケート結果によれば、カリキュラム・マネジメントの推進者は管理職が中心であるとの回答が4割近く、かつ、中心的な推進者が誰なのかが明確になっているという認識するものが少ない、と述べられている。姫野他（2020）は、カリキュラム・マネジメントの3つの側面をとらえながら次のように述べている。

この3つの側面には、学校の教育目標達成に向けてカリキュラムをデザインする側面と、デザインされたカリキュラムを評価・改善する側面が含まれているものの、カリキュラム・マネジメントの概念そのものは明確に示されていない。また、カリキュラム・マネジメントと関連が深く、これまで用いられてきた「教育課程編成」という用語と何が同じで何が違うのか等が不明確であり、「カリキュラム・マネジメント」の概念が理解しにくいものとなっていた。

すなわち、カリキュラム・マネジメントとは何であるのか、ということに誤解があり兼ねないのである。特に「教育課程編成」との異同が誤解されてしまうだろう。このことにより、上記の3校などが管理職などのリーダー発信でのカリキュラム・マネジメント、トップダウンでのカリキュラム・マネジメントに偏ってしまっている現状にあると考える。管理職によるトップダウン・カリキュラム・マネジメントのみであるならば、それはこれまでの「教育課程編成」との差はないだろう。管理職からのトップダウンによるものに教師からのボトムアップによるものが加わり、それらが総合されていくことこそがカリキュラム・マネジメントの成功といえるのではないか。本研究は、ボトムアップからのカリキュラム・マネジメント、つまり、管理職・主任以外の教員によるカリキュラム・マネジメントを図る具体的方法について考察することを目的とする。

8 追研究の方法

ボトムアップからのカリキュラム・マネジメントを図る。つまり、管理職やミドルリーダーではない教員発信のカリキュラム・マネジメントをなそうとすることである。例えば、若手教師や初任者によってなされるのである。拙稿で述べたように、カリキュラム・マネジメントはPDCAサイクルを回すことを前提としている。では、若手教師にもPlanできるものはあるだろうか。若手教師ばかりで構成されている高校がある現状、なくてはならない。それは、担当教科・科目におけるものであり、そのシラバス作成である。先には、その端緒として、授業開き単位について実践のもと考察した。本

研究はその発展として、シラバス作成を考察する。

シラバス作成にあたっては「「逆向き設計」論」を援用する。奥村他(2020)では、「「逆向き設計」論とは「カリキュラム設計論」であると述べる。その「「逆向き設計」論」を提起したウィギンズ／マクタイ(2012)は「カリキュラムは、特定の結果を達成するために最も効果的な方法を配置するものでなければならない」と述べる。そして、そのカリキュラムは「求められている学習から逆向きに遡って導き出されたもの」が最良だと述べる。この「逆向き設計」とは、次の3つの段階で設計するものである。1. 求められている結果を明確にする 2. 承認できる証拠を決定する 3. 学習経験と指導を計画する である。この「逆向き」については、田村学(2017)等で述べる「グランド・デザイン→単元計画」に適用できるであろう。つまり、教師がその勤務校においてカリキュラム・マネジメントを考える際、プランニングする際、必ず考慮に入れなければならないのが学校教育目標等であり、「グランド・デザイン」と同義に扱うことができよう。これが「求められている結果」である。次に、「承認できる証拠」とは、各教科・科目等におけるねらいの達成状況である。「グランド・デザイン」が各教科・科目等でどれくらい達成されたかを測るのである。そして、シラバスが「学習経験と指導の計画」である。「グランド・デザイン」の達成に向けて各教科・科目等でどのように景赤くするかである。つまり、「グランド・デザイン」＝学校教育目標等というゴールの企図を確認するところから始めねばならない。その上で、各教科・科目等のねらいを考え、それ

を達成する計画を立てていかねばならない。ウィギンズ／マクタイが述べる「特定の結果」とはすなわち各学校の教育目標である。学校には環境や使命などに応じてそれぞれの異なった目標がある。とすれば、各教科・科目等もまたその計画を異にしなければならないだろう。全ての学校で同一の計画により全ての学校の教育目標が達成されると考えるのは楽観的に過ぎる。学校に応じた目標、そして、それに応じた評価・計画。目標から始めるマネジメント。これが「逆向き設計」を用いた各学校内における最大のカリキュラム・マネジメントといえよう。

とはいえ、新たな「グランド・デザイン」が構築されるのを待つのであれば、それはトップダウンを待つだけのものになるだろう。そうではなく、今ある「グランド・デザイン」をもとにカリキュラム・マネジメントをなしていくことも肝要であろう。それもカリキュラム・マネジメントであり、管理職等以外からのカリキュラム・マネジメントである。場合によっては、「グランド・デザイン」構築を要望する積極的なカリキュラム・マネジメントともいえるだろう。

そこで、教諭による学校教育目標等の検討をする。すなわち、学校教育目標等達成に向けて、各教科・科目ではどのようなことができるかを、管理職や教務主任等ではなく、教諭が検討するのである。これは、学校教育目標等の再確認・分析といえるかもしれない。本校の学校教育目標等はどのようなものであるか。学習者の実態と併せて見とらえた学校教育目標等のニュアンスはどのようなものか。そして、その達成に重点的に寄与できる各教科・科目の指導事項はどのようなものか。これらのことについて先ず実

施する。

次に、学習者の実態と現行シラバスの分析をする。実態と計画は乖離していないか。計画はどのように配置されているか。難易度などはどうなっているか。などといった現状の分析である。ただし、その際の視座として学校教育目標等との連関がある。

そして、該当教科・科目等における資質・能力とその育成指導法を検討する。特に、各資質・能力を系統的に分析・考察する。本研究においては、ここを最大に重視する。その資質・能力はどのようなものか。どのような順序によって育んでいくか。そのための単元・学習材はどのようなものか。それぞれの資質・能力単元の配列はどうあるべきか。などといった教科・科目等の分析である。教科・科目等の再確認といってもよい。これは、学校教育目標等や学習者の実態と大きく連関すべきだろう。特に、いわゆる「学習材を教える」から「学習材で教える」への転換でもある。

以上が、学校教育目標等の分析→学習者の実態の把握→各教科等の育むべき資質・能力の分析→その系統的単元の検討、といった「逆向き設計」を経て教科・科目等シラバスを作成するという、教師からのボトムアップ・カリキュラム・マネジメントである。これが本研究での提案である。各教師によるカリキュラム・マネジメントの具体的提案である。この提案について、学校現場で共同研究し、実践してもらった。次節において、その内容を記載する。

9 シラバス再構築の実際

先に述べたボトムアップ・カリキュラム・マネジメントについて、学校現場の教師と

共同研究した。共同研究者は、北海道霧多布高等学校 佐々木裕美教諭と島加奈教諭である。2人は共に国語科教師であり、現任校が2校目かつ赴任して以来4年未満である、若手教師である。そこで、対象とする教科は国語、科目は必修科目である国語総合とした。すなわち、国語総合シラバスの再構築に向けての試みである。

前節で述べた手順、すなわち、学校教育目標等の分析→学習者の実態の把握→各教科等の育むべき資質・能力の分析→その系統的単元の検討、といった手順で実施した。この手順に進むにあたり、当初の国語総合シラバスを載せる。図1である。なお、本研究では、この当初シラバスの様式の改善も考慮している。その意味で、シラバス再構築としている。

第1ステップとして実施したのが、この当初シラバスを踏まえて、学校教育目標等の分析である。勤務校の学校教育目標等を再確認し、それらと教科・科目の位置づけを考案することとした。ただし、佐々木・島教諭は、学校教育目標がやや抽象的なため、学校教育目標そのものを分析せず、その具体としてあげられているととらえられる「育成を目指す資質・能力」「重点目標」という項について分析している。

「育成を目指す資質・能力」については、教科国語が担うことができるものはどれであるかを分析し、「重点目標」については、教科国語における各資質・能力の育成によりどの「重点目標」が達成されるかを以下のように分析した。

教科国語が担う「育成を目指す資質・能力」

A(1)何事にも主体的に粘り強く
取り組む力。

B(3)生命を大切にするとともに、
地域を理解し、郷土への誇りと
愛着を持つ姿勢。

教科国語における資質・能力達成する
「重点目標」

A(1)わかる喜びを味わう授業を
実践し、主体的に学習に取り組
む生徒を育てる。

= 「読む」「書く」能力の育成

B(4)地域との密接な連携のも
と、町民に信頼され、地域に貢献
する生徒を育てる。

= 「話す・聞く」能力の育成

その上で、当初シラバスにおける各単元
を、A(1)達成のための単元・B(4)達
成のための単元・双方達成のための単元に
弁別した(図2)。

第2ステップでは、学習者の実態の把握
をおこなった。その際に、教科国語において
育成する資質・能力の視座を用いて実態把
握することとした。すなわち、「話す・聞く」
「書く」「読む」の各資質・能力についての
学習者の実態検討である。佐々木・島教諭相
互による話し合いの結果を一覧とした(図
3)。

第3ステップでは、教科国語において育
成する資質・能力についての分析と検討を
おこなった。この際、学習教育目標等および
学習者の実態を踏まえることを重視した。
また、分析した各資質・能力をどのように配

分野	十分・不十分	根拠
読む	×	(1)自己理解、自己分析に乏しい。語彙力の欠如を感じる場面が多い。(全学年) (2)模擬試験・特に公務員試験における「人文」の正答率がとても低い。(新3年生) (3)新1年生の状況(先日の入試の採点より) ①設問指示を無視して回答している生徒が多い。 ⇒2つ指示のある記述問題は1つの指示しか回答していない等 ②古典の回答率が低く、正答率は壊滅的。
書く	△	(1)レポートや作文など、自分の考えを述べる部分については○。意欲も見られる。 (2)小論文のように論理的に文章を組み立てることについては×。 (最初と最後で主張が真逆であることもしばしば…)
聞く	△(○寄り)	(1)一斉説明で作業等を理解できず、聞き返す生徒が3分の1超える。 (2)学習状況調査では「聞く」に関する項目の得点は悪くない。(平均以上)
話す	○	(1)ペア・グループワークは能動的に取り組むことができる。 (2)人前で話すことも苦にしない生徒が多い。

優先すべきもの	語彙力の定着	★語彙力がある程度構築した上で、読む訓練を行うことができることが理想であり、これによって今ある良さを伸ばす(「聞く」力の向上、「話す」能力の発展等)ことで最終的に学校教育目標の「高い知性」に結びつくのでは、という結論です。
重視すべきもの	読む訓練	

図3 資質・能力の検討

列して育成するかを検討した。田村学(2017)は「単元配列表」の作成について述べるが、本研究も当初は、単元の配置やリンクについて考案した。ただし、この「単元」という語では該当学習材を単に扱ったものと誤解されることもある。このことは、「「やまなし」単元」などのように、学習材タイトルを用いた単元名のものも散見されることからとらえられる。この場合、例えばその本文内容の理解そのものが目的と誤解されかねないだろう。そこで、本研究では、資質・能力配列を先に設け、そののちに単元を配置することとした。すなわち、単元の実施や内容の理解が先にあるのではなく、資質・能力の育成を図ることにより強くクローズアップするためである。その上で単元名を併記する。本研究では、そうした「資質・能力配列表」を提案する。このステップで分析・検討の上、作成・改善・構築したものが図4で

ある。

第4ステップでは、この再構築したシラバスにおける単元の内容や方法の具体的検討と実践後の再検討を考案していた。しかし、時間の都合上、そこまでは進まなかった。このステップについては、今後の継続研究とする。

10 小考

前節において、シラバス再構築に向けて3つのステップを経ておこなったことを述べた。もちろん、そこまでには、大村・佐々木・島による入念な考察・検討などが再三再四おこなわれている。

当初シラバスは、多くの高校に見られるものと似たものであった。教科・科目の目標達成にのみに終始したものであり、例えば「学習項目・単元」の欄などは学習材そのものが列記されていた。シラバスの内容や様

シラバス会議録①

シラバス第1案 (2021年1月28日現在)

A「読む」能力の段階	学習のポイント
①主語を読み取ることができる。	5W1Hに分解して文章を理解できる指導を行う。
②指示語を読み取ることができる。	前後の文章に注目して繋がりを理解できる指導を行う。
③接続詞に注目して読むことができる。	接続詞の特性を理解し、先の文章を見通す(予測する)ことができる指導を行う。
④展開をとらえることができる。	意味段落に分けることができる指導を行う。
⑤客観的に心情を読み取ることができる。(小説、詩歌) 客観的に筆者の意見を読み取ることができる。(評論)	▶登場人物の言動に注目し読むことができる指導を行う。 ▶①キーワード(キーセンテンス)を見つけることができる指導を行う。 ②具体/抽象を読み分けることができる指導を行う。

B「書く」能力の段階	学習のポイント
①本や文章を読みながらメモを取ることができる。	表記を正確に書き取る(写し取る)指導を行う。
②接続詞を使って文章をつなぐことができる。	接続詞の特性を理解することができる指導を行う。
③体験や自分の気持ちなどを文章に書くことができる。	状況や感情を適切に表現する指導を行う。(例:絵日記)
④その場面にふさわしい言葉で文章を書くことができる。	敬語、文法等を理解し、書くことができる指導を行う。(例:はがき、手紙)
⑤本やインターネットなどから情報を収集して、文章を書くことができる。	複数の情報をまとめて文章にする指導を行う。(例:レポート)
⑥他者の意見を批評(批判・反論)することができる。	自分の立場を明確にし、他者の意見と比較して意見をまとめる指導を行う。
⑦文章を要約することができる。	文章のキーワード(キーセンテンス)を抜き出してまとめる指導を行う。
⑧小論文を書くことができる。	テーマ、字数制限に沿って書くことができる指導を行う。

図4—1 資質・能力配列表(読む・書く)

式などからは学校教育目標等や学習者の実態を踏まえたものとはとらえられない。ただし、「実施状況・反省」の欄があり、計画そのものを不断に見直そうという姿勢が見られるものであった。

第1ステップでは、学校教育目標等を検討した。先に述べたように、当初シラバスと学校教育目標等の関連が希薄なため、「「逆向き」設計」についてから説明していった。そして、学校教育目標等と教科の目標をリンクすることを示した。学校教育目標等の分析の後、当初シラバスの各単元の弁別をしたが、ここにおいて意味を持つのは、A・B・A+Bのいずれにも当てはまらない単元である。それは複数あった。特に、古典分野の学習単元であった。いわゆる「古典のための古典」になっている可能性がある。学校教育目標等と異なったベクトルにある可能性がある。そういった検討もなされるだろう。いずれにせよ、学校教育目標等からの「逆向き」なシラバス構築という一貫した基本的姿勢が、かつ、カリキュラムの設計への関与という認識が、分析・検討により意識されたものととらえられる。

第2ステップでは、学習者の実態をとらえることをおこなったが、「読む能力」についての不十分さが高校入試の結果などから確認された。反対に、「話す能力」について

は小中学校などの指導結果もあり、及第と考えられている。同時に、この「話す能力」を伸長させるためにも「読む能力」の育成が喫緊の課題と考えられる。ところで、この際、「語彙力の育成」というテーマも見つかった。紙幅の都合上、ここでは割愛するが、今後の研究テーマの1つとしたい。

第3ステップでは、第1・2ステップを踏まえ、教科国語における資質・能力を系統的に分析・検討したが、ここではいくつもの課題が見つかった。まず、資質・能力育成の偏りである。次に、1つの単元の中での資質・能力の複数育成である。偏りについては、「読む能力」育成へと偏ることは、先に把握した学習者実態から自然なことかもしれない。ただし、例えば、授業開き単元はその「読む能力」育成を図るものではない。少数派である「話す・聞く能力」を高めようというものである。「この1年間（3年間）はこのように学習する」と学習者に対し強く認識させることができる授業開き単元において「このような実態なので、このように偏るのだ」と知らせるのではなく、扱うのが相対的に少数の能力に関する単元を用いるのは些かちぐはぐでもある。また、資質・能力の複数育成についても、課題である「読む能力」の育成に向けて他の能力も同時に育成

シラバス会議録①

C「話す・聞く」能力の段階	学習のポイント
①聞いた内容をメモすることができる。(他者に伝えることができる)	話の内容を正しく聞き取り、伝言することができる指導を行う。
②聞いた内容を分析(分解)し、話の構成を理解することができる。	話の要点や情報を整理することができる指導を行う。
③話し手の気持ちを考えることができる。	内容や表情、声色などの様々な要素から気持ちを汲み取る指導を行う。
④自分の考えを他者に論理的に話すことができる。	聞き手に伝わる話の構成を組み立てて話すことができる指導を行う。
⑤聞き手に配慮して話すことができる。	場面や目的に応じた表現を用いて話すことができる指導を行う。
⑥話し手に質問することができる。	話の内容(情報)を分析、整理して質問することができる指導を行う。
⑦話し合いができる。	ディベートや討論ができるよう指導する。

図4—2 資質・能力配列表(話す聞く)

しようとするのは、学習者にとっても指導者にとっても大きな負担であろう。例えば、「羅生門」を用いたの單元である。ここでは「読む」「話す」「聞く」など複数を育成しようと考えられている。学習も指導も散漫になる可能性が十分にある。より専念の状態をつくるのがより有効と考えられよう。

これらのことを踏まえ、資質・能力の系統的段階を分析した。かつ、その具体を「学習

のポイント」として表した。その結果としては、以下のいくつかの課題を除いては、学習者の実態をとらえながらの着実な分析ができています。いくつかの課題とは、(1)「読む」「話す・聞く」における飛躍、(2)「読む」と「書く」の混同、などである。

これらを改善し、資質・能力をベースに、段階・順序・学習材などを併せて一覧表としたのが図5である。古典における「読む」の偏りはあるものの、バランスの取れたもの

第2案

能力の段階			学習材	現代文 105時間
A 話す・聞く	B 書く	C 読む		
①、②			授業開き単元「自己紹介」	
③、④			随想「挑戦」	
		①、②	小説「夢十夜」	
		③、④	評論「水の東西」	
	①		俳句	
		⑤、⑥	小説「友よ」	
	②		夏季休業中課題「作文」	
	②、③		詩「一つのメルヘン」他	
		④、⑤	小説「鏡」	
	④		短歌	
④、⑤			スピーチ①	
	⑤		評論「空気を読む」	
		⑤、⑥	小説「羅生門」	
	⑥		評論「方言コスプレ」	
	⑥、⑦		冬季休業中課題「作文」	
		⑥、⑦	評論「自然と人間の関係をとおして考える」	
⑤、⑥			スピーチ②	
	4	7	6	

能力の段階			学習材	古典 35時間
A 話す・聞く	B 書く	C 読む		
		①	古文入門	
		①、②	古文「ねずみの婿とり」	
		①、②	古文「稚児のそら寝」	
		②、③	古文「絵仏師良秀」	
		①	漢文入門	
		①、②	漢文「故事成語」	
		②、③	漢文「臥薪嘗胆」	
		③、④	漢文「唐代の詩」	
		③、④	古文「徒然草」	
		④、⑤	古文「伊勢物語」	
		⑤、⑥	古文「平家物語」	
		⑤、⑥	漢文	
	0	0	12	

図5 資質・能力配列表（学習材相応）

となっている。そして、この配列表をもとに作成したのが、図6である。当初シラバスを改善し、再構築したシラバスである。当初と比較すると、学習項目・単元の欄が移動し、そこに「能力の段階」欄が新設されている。つまり、資質・能力ベース、かつ、資質・能力配列でのシラバスへと再構築されている。教科国語のねらいが一目でわかるものへと再構築されていることがわかる。共同研究の成果といえよう。

この共同研究を経て、佐々木・島教諭にコメントをもらった。以下のとおりである。

〔佐々木教諭〕

今日までの取り組みをとおして私が出たものは、学習材＝生徒の能力を育成するた

めのアイテム、という意識である。

教員になったばかりの頃は、学習材の内容をいかにして生徒に理解させるか、という視点にとらわれていた。例えば、芥川龍之介の『羅生門』の「時代背景はどのような視覚資料を用いれば理解しやすいか」「下人は物語の最後になぜあのような行動を取ったのか」、などである。もちろん、後者の間については、下人の行動を迫うことで、小説における登場人物の心情変化に注目させることができる。だが、私自身が「下人」という登場人物にとらわれていたため、心情変化という視点に立った小説の読み方まで昇華させることができなかった。

しかし、令和元年度末から今年度にかけて、学校教育目標に照らし合わせた、教科と

令和？年度

教科年間指導計画

教科	教科	教科	教科
科目	国語	学習目標	評価の観点・評価の基準
学年	高校1年生		評価の方法
単元	4 (現代文:3, 古典:1)		
教科担任	〔現代文〕佐々木 裕典 〔古典〕島 加奈		
教科書	〔精選 国語総合 新訂版〕 〔大塚版〕		
準教科書	〔入試頻出漢字＋現代文重要語彙 TOP2500 三訂版〕 〔いろいろな書〕		

月	週	能力の段階	学習のポイント	学習項目・単元
4	1	現①②	共通の期間の学習の進捗を立てる	前期中間考査
	2	現③④		
	3	現③④		現:「羅生門」の学習 古:古典入門
	4	現③④		
5	5	現①② 古①②	現:文章読解の基礎学習 古:文法の基本事項・品詞の学習	現:小説「夢十夜」 古:古文「むすぶの禰取り」
	6	現①② 古①②	現:文章読解の基礎学習 古:文法の基本事項・品詞の学習	現:評論「水の東西」 古:古文「むすぶの禰取り」
	7	現②④ 古①②		
	8	現②④ 古①②		
前期中間考査				
6	10	現①	現:文章読解(漢文)の学習 古:文法・句法の基礎学習	現:「夢十夜」 古:古文「漢文のむすぶ」
	11	現①		
	12	現①		
	13	現①		
7	14	現②③ 古②③	現:文章読解(小説)の学習 古:寓意(動詞)の学習	現:小説「水よ」 古:古文「平治物語」 現:小説「夢十夜」
	15	現②③ 古②③		
	16	現②③ 古②③		
	17	現②③ 古②③		
8	18	現②	現:文章読解(小説)の学習 古:寓意(動詞)の学習	現:文章読解(漢文)の学習 古:文法・句法の基礎学習
	19	現②		
	20	現②③ 古①	現:文章読解(詩)の学習 古:文法・句法の基礎学習	現:詩「一つのメルヘン」 古:古文「夢十夜」
	21	現②③ 古①		
前期期末考査				
9	23			
	24		現:文章読解(漢字・熟語・人物の心情等)の学習 古:文法・句法の基礎学習	現:小説「羅生門」 古:漢文「漢文のむすぶ」
	25			
	26			

月	週	能力の段階	学習のポイント	学習項目・単元
10	27	現④	現:文章読解(漢文)の学習 古:寓意(動詞)の学習	現:「羅生門」 古:漢文「漢文のむすぶ」
	28	現④		
	29	現④	現:「羅生門」の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:「羅生門」 古:漢文「漢文のむすぶ」
	30	現④		
11	31	現⑤	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	32	現⑤		
	33	現⑤	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	34	現⑤		
後期中間考査				
12	36	現⑤	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	37	現⑤		
	38	現⑤	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	39	現⑤		
1	40	現⑥	現:資料を読み取る(レポート)の学習 古:寓意(動詞)と動詞の復習	現:資料を読み取る(レポート)の学習 古:寓意(動詞)と動詞の復習
	41	現⑥		
	42	現⑥	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	43	現⑥		
2	44	現⑥	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	45	現⑥		
	46	現⑥	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:文章読解(漢文)の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」
	47	現⑥		
学年末考査				
3	49			
	50	現⑥	現:「羅生門」の学習 古:漢文「漢文のむすぶ」	現:「羅生門」 古:漢文「漢文のむすぶ」
	51	現⑥		
	52	現⑥		

図6 再構築されたシラバス

して生徒の能力を段階的に育成していくための教科年間指導計画(以下、指導計画)を、単元同士の関係性や単元の難易度、単元の文章量等に細かく注目・配置した上で作成し、それをこの1年間運用した結果、効果的な授業を行うことができた。特に、単元の難易度と文章量を比例させるかたちで、前期末以降に配置した『羅生門』や『鏡』は、例年の生徒たちに比べて、生徒たちの授業時の発言やワークシートの記述が多く、その内容を見ても、深い読み取りができていたことがうかがえる。

さらに、私自身が、令和2年度のはじめに各単元でどのような取り組みを行うか明確にしていたことで、常に単元同士の繋がりを意識し、生徒と共に以前の学習内容を定期的に振り返りながら授業を行うことができたことも、大きな効果があった。新しい単元が始まるたび、「この単元ではこの学習をとおして、このような力を身に付けて欲しい」と生徒へも明確化することで、生徒対自身もそのゴールに向かって主体的に取り組むことができていたと思う。

これらの取り組みをとおし、学習材はあくまでアイテムであり、そのアイテムを使って生徒の能力をどのように育成していくかが大切である、とあらためて実感することができた。次年度以降は、学習指導要領にある能力に照らし合わせ、各能力を段階的に育成していくための指導計画を作成し、運用していく。今後も、新たな取り組みをとおし、生徒たちと共に、自分自身もさらに成長していければと思う。

〔島教諭〕

今回シラバスを作成するにあたり、学校教育目標を丁寧にひも解く作業から始めた。

学校が目指す教育の方向性を考えていくと、国語において「こういう能力がまだ足りない(身に付けさせたい)」「この能力は昨年度より身につけている」などの現状が見えるようになった。またこの作業の過程で、生徒一人ひとりの顔を浮かべながら「育てたい生徒像」を改めて見直すことで、毎年共通の課題(長い文章を書けない、など)と、単年度の課題(漢字が書けない、他者に気持ちを伝えることが苦手、など)を、学年ごとの生徒の傾向と共に発見することができた。また同時に、本校の生徒の強み(スピーチやプレゼンテーション能力の高さ、など)を再認識することもできた。

次に、その課題を解決し科目と連動させるために、国語総合(1年:4単位)で「話す・聞く」「書く」「読む」の能力を育成する、「能力の段階」を検討した。この作業において、「一人で行う能力(一方的)」から「他者がいることを前提とした能力(双方向的)」、更に「三者性を必要とする能力」へと段階を経る必要性がある、という新たな視点に気づくことができた。この作業が最も大変であったものの、「どの段階でどのような能力が身につけていると次に進みやすくなるか」という視点で科目を見直しながら、本校生徒の理解の道筋を見つけることができたことが大きな収穫であった。

また、この「能力の段階」を踏まえて学習材と組み合わせる作業は、「今まで実施していた順番よりも効果的な順番があるのではないか」「この時期にこの学習材は適当」など、学習材の順番を新たに検討する機会にもなった。

今後は、国語科内の各科目とも連動させ、3年間かけて生徒の能力をどう伸ばしてい

くかを検討していくことが課題である。

これらのコメントから、いくつかのことに注目したい。まず、2人とも「繋がり」や「順番」「連動」といった「配列」について言及していることである。単元同士・能力と学習材・学校教育目標等と教科、といったように様々な意図的な配列について考案しようとしていたことがわかる。つまり、教科を考える教育課程の感覚から様々な連関するカリキュラムの発想へと変化し、それを推進しようとするマネジメントの思考をなそうとしている姿ととらえられよう。まさに、管理職等以外からのカリキュラム・マネジメントの萌芽なのではないだろうか。

次に、佐々木教諭の学習材への意識の変化を述べていることである。すなわち、「学習材を教える」から「学習材で教える」への転換である。学校教育目標からの「逆向き」設計により、教科そのものおよびその指導への反省が佐々木教諭に生まれた。そして、洗練がなされていったと考える。これは本研究の目的ではない、副次的な成果だろうか。そうではなく、カリキュラム・マネジメントにおけるPDCAサイクルが動き出した実態であろう。つまり、カリキュラム・マネジメントそのものが主体的になされ始めた証左といえよう。

そして、島教諭の「3年間かけて」と述べていることである。本研究では必履修科目である国語総合のシラバスを対象とした。当該校ではそれは1年次の履修科目である。島教諭はそこから3年間の視座へと拡張している。科目の達成にとどまらず、3年間の能力の伸長へと認識が変化した。これもつまり、カリキュラム・マネジメントの主体的

な意識の端緒と考えられるだろう。

11 まとめ

本研究では、管理職以外の教員からのカリキュラム・マネジメントを図るものとして、授業開き単元の構築およびシラバスの再構築を実践しそれを考察した。結論としては、授業開き単元構築はカリキュラム・マネジメントシラバスの端緒となり、シラバス再構築によりカリキュラム・マネジメントの姿勢・認識が管理職以外の教員からも萌芽した。教師それぞれがカリキュラム・マネジメントに主体的に関われることがとらえられた。カリキュラム・マネジメントは、校長および教員等でなされるものであり、なすことができるのである。

ただし、課題はいくつもある。まず、シラバス再構築に向けての系統的単元の検討である。すなわち、系統的単元の配置はしたもの、実施はなされておらず、不十分な検討となっていることである。次に、単科目シラバスにとどまったことである。3年間を見通した教科シラバスにしたい。そのためにも、科目シラバスと教科シラバスとを別個に作成することを考える必要がある。そして、ボトムアップに向けての再構築シラバスの学校全体への提起である。もちろん、学校文化などがあり、それは簡単なものではないが、カリキュラム・マネジメントがよりよくなされるためにも、挑戦したいものである。最後に、「資質・能力配列表」の様式案の作成である。これについては、「表」と述べながらも、しっかりした様式を提示していない。他教科等との連関をなすためにも喫緊の作成をしていく。以上のように、課題は山積しているが、それらは継続して研

究を続けていく。

次に、小中校の学びの接続を考えた「授業開き」をしなければならないことである。本研究における実践は、2年次のものであったため、中学校との接続についての考察は、複数クラスになったこと・初めてのクラス分けであること以外はあまりない。ただし、これが1年次における「授業開き単元」であるならば、大いに考えなければならないことである。もちろん、中学校ならば小学校との接続を考えた「授業開き」を、小学校ならば低学年・中学年・高学年との接続を考えた単元が必要をなるだろう。これらのことは今後の研究において述べていきたい。

《参考文献》

- 大村勅夫・佐々木裕美 (2020) 「カリキュラム・マネジメントに資する単元の考察ー高校国語を中心にー」『教師・教育実践研究 第3号』札幌国際大学
- 奥村好美・西岡加名恵編著 (2020) 『「逆引き設計」実践ガイドブック』日本標準
- 梶輝行(2018)『高校カリキュラム・マネジメントの基本』学事出版
- 加藤幸次(2017)『カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方』黎明書房
- グラント・ウィギンズ／ジェイ・マクタイ著 西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準
- ジョン・デューイ著 市村尚久訳(2004)『経験と教育』講談社
- 高橋純編著(2019)『教育方法とカリキュラム・マネジメント』学文社
- デイヴィッド・コルブ／ケイ・ピーターソン著 中野眞由美訳(2019)『最強の経験学習』辰巳出版
- 田中耕司他(2017)『資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメント』日本標準
- 田村知子(2011)『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい
- 田村知子(2014)『カリキュラム・マネジメントー学力向上へのアクションプランー』日本標準
- 田村知子他(2019)『カリキュラムマネジメントハンドブック』ぎょうせい
- 田村学(2017)『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社
- 田村学(2019)『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂
- 町支大祐・中田正弘・坂田哲人・荒巻恵子 (2020) 「カリキュラム・マネジメントに関する教員の意識調査」『帝京大学大学院教職研究科年報 11』帝京大学大学院教職研究科
- 坂内智之他(2016)『学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版
- 姫野完治・水上丈実・梅本宏之・橋本忠和 (2020) 「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメントを中核とした教職大学院の授業開発」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻
- 本図愛実(2020)「重なり合うカリキュラム・マネジメントと学校評価」『月刊教職研修』2020.2月号 教育開発研究所
- 町田守弘他編著(2018)『高等学校国語科新科目編成とこれからの授業づくり』東洋館出版社
- 松尾睦(2007)『経験からの学習』同文館出版
- 松尾睦(2019)『部下の強みを引き出す経験学習リーダーシップ』ダイヤモンド社