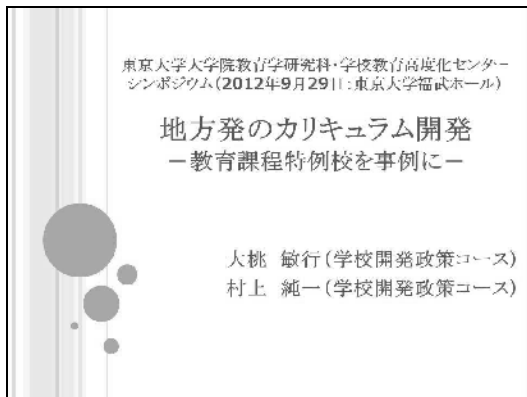


話題提供 1 「分権改革の視点から」
地方発のカリキュラム開発
—教育課程特例校を事例に—
 大桃 敏行・村上 純一
 (学校開発政策コース)



大桃 敏行(学校開発政策コース)
 村上 純一(学校開発政策コース)

(大桃) 「総括ユニット」の一つのパーツに行政班があります。OBも含めて、研究室のメンバーが共同で研究を進めてきました(図1)。

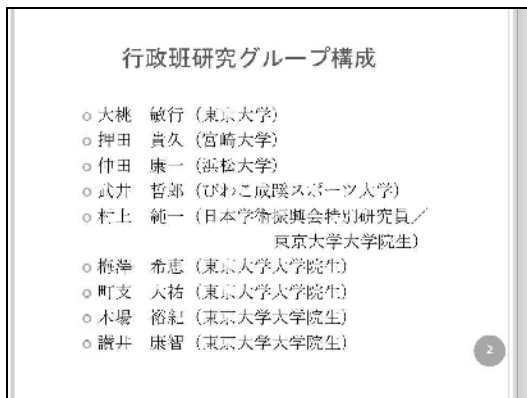


図 1

学会でも今年になってから 3 件ほど発表しており(図2)、本日はこうした発表に基づいた報告になります。

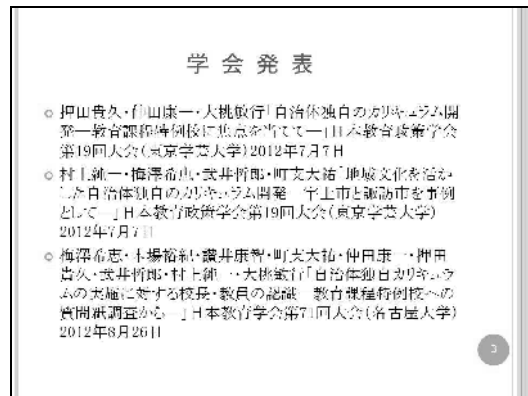


図 2

行政改革

一般に言われるように、1990 年代以降の改革は「分権改革」と「規制改革」の二つに分けられます(図3)。

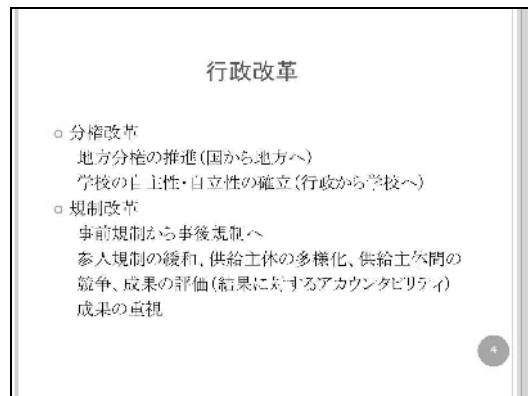


図 3

分権改革については、「国から地方へ」という地方分権の推進と、改革の標語としては「学校の自主性・自律性の確立」が言われましたが、「行政機関から学校へ」の二つの動きを含めて私たちは分権改革ととらえています。

もう一つは規制改革です。結論から言うと「事前規制から事後規制へ」になりますが、当初は規制緩和でいろいろな参入規制が緩和され、いろいろなプロバイダーが入ってきます。

学校教育について言えば、構造改革特区に限って、株式会社やNPOも学校の設置運営にあたることになりました。このように供給主体を多様化していき、主体間に競争原理を入れて、競争の中で高まっていくということが行政改革の一つの考え方としてあります。

教育の場合、供給主体の多様化はそれほど進みませんでした。主体間の競争で言うと、義務教育段階の公立学校で学校選択制が導入されたことで、公立学校間にこれまでよりも競争原理が入ってきました。

供給主体を多様化し、競争させるだけではなくうまくいかないかもしれない。そこで、出口をきちんと評価するのが「事前規制から事後規制へ」、いわゆる成果の評価です。それぞれの実施主体は、結果に対してアカウントビリティを負っています。成果の重視、教育について言えば、今までは国が定めたものをきちんと教えていく、つまり何を教えるかよりも、子どもたちが何を学び、何ができるようになったのかに力点が移っていくのです。これは行政改革の大きな流れを受けてのことになりますが、必ずしも行政改革の動きだけではなく、教育の中からの要求もこれと重なっていたと思います。

具体的には、集権的な制度の下で、北海道でも、東京でも、沖縄でも、どこにいても同じような教育を共通に受けられるように制度が構築されてきました。戦後から「地域に根差した教育」と言われてきましたが、実際、学校はある程度、地域から切り離され、新しい世界に羽ばたいていく窓のような役割を果たしてきました。そういう中で、普遍的で共通の教育が学校教育の大きな目的でしたが、実際に学校教育を通じて新しい世界に羽ばたいていくという物語自体が魅力を失っていく、あるいは、子どもたちが自分の生活から切り離された抽象的な学びに関心を持ってなくなっていく中で、中央集権的な課題解決の方法だけでは難しくなっ

てきました。

従って、個々の子どもたちの文脈に則した教育、あるいは教育の場により近いところでの意思決定やカリキュラム開発が求められ、それが分権改革の流れとクロスするところに、今日の教育改革があると思います。

教育課程特例校とは

私たちの共同研究は、教育課程特例校に焦点をあてています。図4は、「教育課程特例校の指定に係る申請手続等について」の文科省の説明です。学校教育法施行規則第55条の2は、簡単に言うと、地域の実態に照らして、より効果的な教育を実施するために必要があるならば、教育課程の編成や授業時数等を定めた規定によらず教育を行えることを定めた規定です。それに基づいて、教育課程特例校が設置されています。

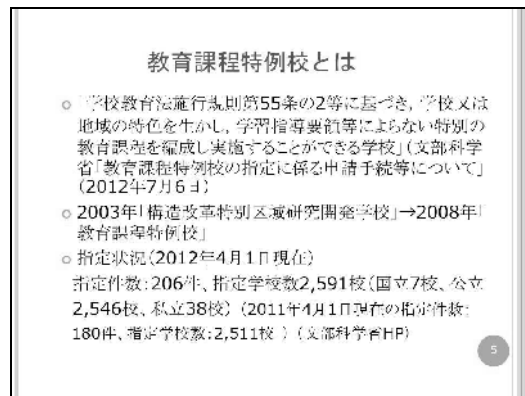


図4

2003年に構造改革特別区域研究開発学校でスタートし、2008年に教育課程特例校制度に変わりました。2012年4月1日の指定件数は206件、指定学校数が2591校（国立7、公立2546、私立38）です。昨年度の調査では、指定件数は180件、指定校は2511校だったので、昨年よりも今年は増えてきています。

明らかにしたいこと

私たちの研究の趣旨は、「地方発のカリキュラム開発：仕掛け人は誰か」「カリキュラム開発は実際どのように行われているか」「その内容はいかなるものか」「学校・教員はその実施にあたって行政のどのような支援を期待しているのか」「どのような成果や課題が認識されているのか」、そして「成果や課題の認識において教科の内容により違いがあるのか」といった点を明らかにすることです（図5）。

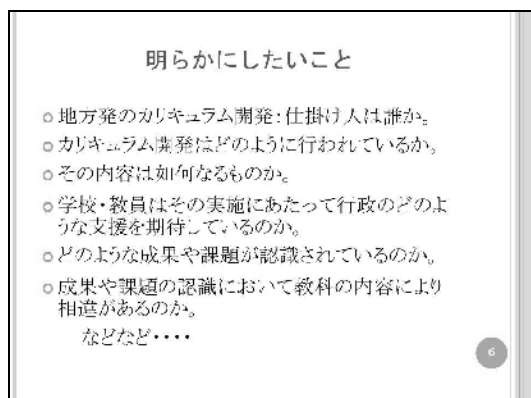


図5

研究の方法

私たちは訪問調査、教育委員会や学校への訪問調査を行い、聞き取りや資料収集、授業参観をしました。

2011年度、図6にある六つの自治体を訪問しました。世田谷区は教科「日本語」を立ち上げています。石川県金沢市は『『世界都市金沢』小中一貫英語教育』で、先進的な英語教育の取り組みを行っています。富山県高岡市は漆器等で有名ですが、その伝統産業を受けて「ものづくり・デザイン科」を立ち上げています。長野県諏訪市も、ものづくり系で「相手意識に立つものづくり科」があります。熊本県宇土市は「そろばんの時間」です。阿蘇山の近くにある熊本県産山村は、「うぶやま学」としていろいろな

内容に取り組んでいます。

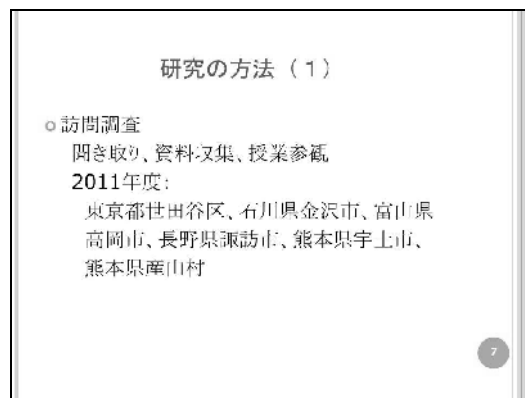


図6

それから、昨年度、教育課程特例校を実施している全教育委員会、学校、先生方に3種類の質問紙を作り、質問紙調査を行いました（図7）。教育委員会は、制度を実施しているところすべてを対象にしています。学校・教員は、実際に英語を教えているところが非常に多く、英語については10%の無作為抽出です。ただし、所管学校が2～9校の自治体は2校を抽出しています。英語教育以外は3分の2を無作為抽出しています。

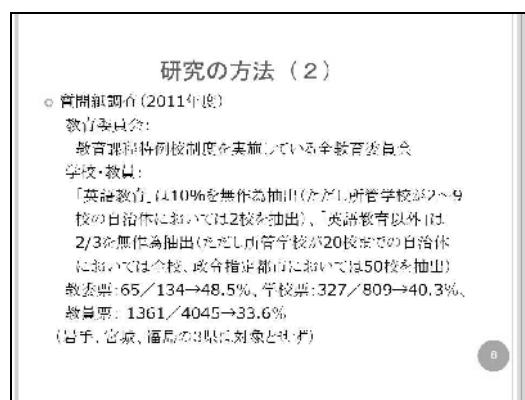


図7

回収率は、教委が48.5%、学校が40.3%、

教員が 33.6%です。震災の直後でしたので、岩手、宮城、福島の3県は対象から外して調査を行いました。

事例Ⅰ 世田谷区教科「日本語」

世田谷区では 2003 年、「美しい日本語を世田谷の学校から」という教育長の発案から、教科「日本語」の取り組みが始まりました(図8)。2004 年には「世田谷『日本語』教育特区」として認定され、それが教育課程特例に移っていません。

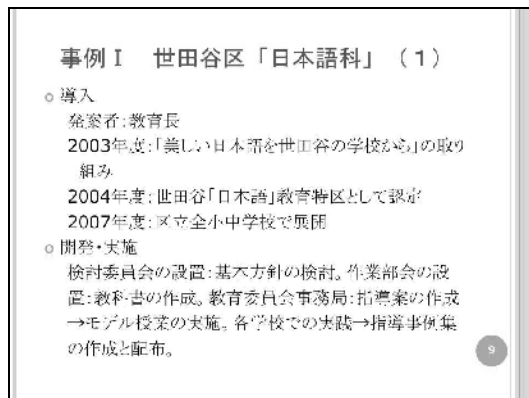


図8

開発・実施については、大学の先生、学識経験者、そのほかの外部委員、学校長などによる検討委員会で基本方針を検討し、作業部会で各教科の教科書等の編集にあたっています。それから、教育委員会事務局で指導案等を作り、モデル授業を実施します。そして、各学校で実践し、指導事例集を集めて、それを全体に配布するという方法です。

具体的には、「深く考える子どもを育てる」「自分を表現することができ、コミュニケーションができる子どもを育てる」「日本の文化を理解し大切にして、継承・発展させることのできる子どもを育てる」を目的として、三つの教科書を作っています(図9)。

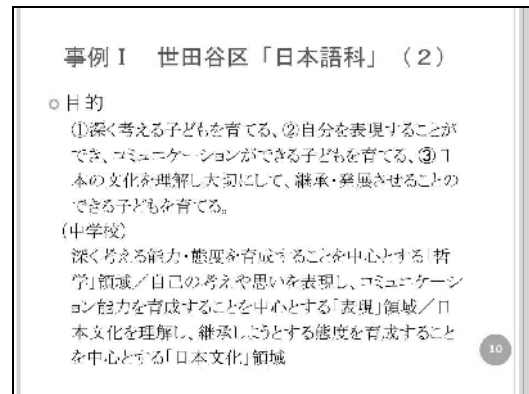


図9

中学段階では、深く考える能力・態度を育成することを中心とする「哲学」領域、自己の考えや思いを表現し、コミュニケーション能力を育成することを中心とする「表現」領域、日本文化を理解し、継承しようとする態度を育成することを中心とする「日本文化」領域を作りました。

授業時数は、小学校は週1時間で、1・2年生は生活科、3～6年は総合的な学習の時間を用いています(図10)。

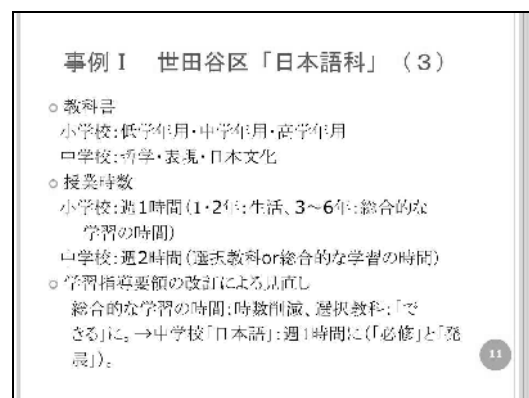


図10

中学校は週2時間で、選択教科と総合的な学習の時間を使います。組み合わせ方は各学校に任されていますが、先般の学習指導要領の改訂

により、総合的な学習の時間が大きく削減され、選択教科もこれまでと違い、「できる」という規定に変わりました。つまり、標準時間の外で行うことになった関係で、独自カリキュラムに充てる時間が減ったわけです。中学校では日本語を週1回に変え、1年生が哲学、2年生が表現、3年生が日本文化ということで、内容を「必修」と「発展」に分け、「必修」は全員がやり、「発展」は希望がある場合に総合的な学習の時間で学ぶことになりました。

図 11 は実際の小学校3・4年生の教科書の目次です。例えば、杜牧、李白、司馬光など漢詩が入っています。1・2年も漢詩が入っていたと思いますが、小学校からかなり高度な内容を入れています。

図 11

図 12 は中学校の哲学です。「日本の自然について考える」「生きることについて考える」「人のかかわりについて考える」「礼儀の心について考える」の項目に分けて行っています。

図 12

事例Ⅱ 産山村「うぶやま学」

産山村も教育長の発案です（図 13）。2007 年に二つの小学校を統合し、校舎はもともとあった中学校と併設されました。2006 年に小中一貫教育特区として認められ、2007 年から小中一貫教育を実施しています。

規模が小さいからこそできると思うのですが、教育委員会と学校をまたぐ産山村教育研究会を設置し、研究企画部（指導主事・校長・教頭）で基本的なことを決めます。それから、2 学期制（評価）・小中一貫教育デザイン評価部会、小中一貫教育・教育課程編成部会、小中一貫教育・指導方法開発部会などの部会を設けており、校長先生や先生方の職能成長にかかわっています。今回のカリキュラム開発は、小中一貫教育・教育課程編成部会で行われています。つまり、教育委員会と学校が一体となって行われているのです。

事例Ⅱ 産山村「うぶやま学」等（１）

- 導入
 - 発案者：教育長
 - 2007年度：小学校統合、校舎も中学校校舎と併設
 - 2006年度：産山村小中一貫教育特区として認定
 - 2007年度：小中一貫教育の実施
- 開発・実施
 - 産山村教育研究会：カリキュラムの開発・研修、研究会組織（2004年度）：会長（教育長）一研究企画部（指導主任・校長・教頭）一2学期制（評価）・小中一貫教育デザイン評価部会、小中一貫教育・教育課程編制部会、小中一貫教育・指導方法開発部会。

図 13

このカリキュラムには、「子どもたちに確かな学力をつける」をはじめ、四つの目的があります（図 14）。

事例Ⅱ 産山村「うぶやま学」等（２）

- 目的（ねらい）
 - ①子どもたちに確かな学力をつける、②郷土を愛する子どもを育てる、③小学校と中学校の境を越えて教育効果を上げる、④地域と学校との協力関係を深める学校融合を進め、学校教育の充実とともに地域の教育力を高める。
- （新カリキュラムの開発）
 - 「うぶやま学」：地域との連携や地域人材の活用を前記の体験を重視した学習／「ヒゴタイイングリッシュ」：英会話科と英語科／「チャレンジ学習」：基礎的・基本的な内容の学習と応用力の育成、うぶやま検定／や学外検定へのチャレンジ。

図 14

「うぶやま学」は、地域との連携を大事にした体験学習です。「ヒゴタイイングリッシュ」は、肥後の国の産山村が 1988 年から行ってきたタイとの国際交流を踏まえた英語教育です。「チャレンジ学習」は、基礎的・基本的な内容の学習を行い、「うぶやま検定」を取り入れて、基礎学力をつけさせます。このように、郷土、英語、基礎・基本の三つの柱でカリキュラムを実施しているのです。

実際の授業時間数としては、「うぶやま学」

が大体 1 コマで、小学校 5 年が多くなっています（図 15）。英語は小学校 6 年に先取りされています。中 1～中 3 は外国語として英語が入ってきます。「うぶやま学」や「チャレンジ学習」はもっと多くありましたが、学習指導要領の改訂で授業時数が減らされました。

事例Ⅱ 産山村「うぶやま学」等（３）

- 授業時数（2012年度）

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
総合学習	0	0	0	0	0	0	0	0	0
英語									
チャレンジ学習									

時数確保：生活、外国語活動、総合的な学習の時間、2学期制導入等による授業時数の生み出し、中学校：「うぶやま学」一総合的な学習の時間

- 学習指導要領の改訂による見直し
- 「うぶやま学」チャレンジ学習：授業時数の削減

図 15

図 16 は「うぶやま学」の学習計画です。小学 1 年生から中学 3 年生まで、それぞれテーマを設けています。

うぶやま学年間指導計画

学年	テーマ	全編活動	単元	学年の活動
小1	うぶやま学ぶ（うぶやま探検）	地域	自然	村に村ごころ・郷土の色がそよぐ（地域人材等）
小2				私の村探検・生き物多楽園・村の人々（地域人材等）
小3	うぶやま学ぶ（うぶやま探検）	人とくらし		うぶやまの歴史をたどろう（歴史調査） うぶやま生医食園をたどろう（園芸、園芸）
小4		川		玉来川調査
小5		子ども		（河川環境管理財団・環境センター）
小6	うぶやま学ぶ（うぶやま探検）	福 祉	子ども	草履と私たち （環境省自然環境局長官邸自然環境調査員）
中1		福 祉	社会	お年寄りを訪ねて （社会福祉協議会・ほっと館）
中2	うぶやま学ぶ（うぶやま探検）	産 業	社会	うぶやまの福祉 （社会福祉協議会・センターグループ）
中3	うぶやま学ぶ（うぶやま探検）	水 産	社会	産山で働く「産山と沖縄」 （各事業所）
				自分の道を探そう（保護者・卒業生） 生き方を見つめ、一流の卵をつくろう

（産山村教育委員会提供）

図 16

事例Ⅲ 諏訪市「相手意識に立つものづくり科」（村上） 長野県諏訪市の「相手意識に立つものづくり科」は、教育委員会の発案により導入

されました(図17)。諏訪といえば、昔は養蚕、今は精密機械と学んだ記憶のある方もいらっしゃると思いますが、その精密機械もだんだん下火になってきており、若者の機械工業離れを何とかしたいということで2002年度に地元の企業経営者から教育委員会に100万円ほどの寄付がありました。そのお金をどう使うかということで、教育委員会が中心となり「相手意識に立つものづくり科」につながる科目を動かし始めたのです。

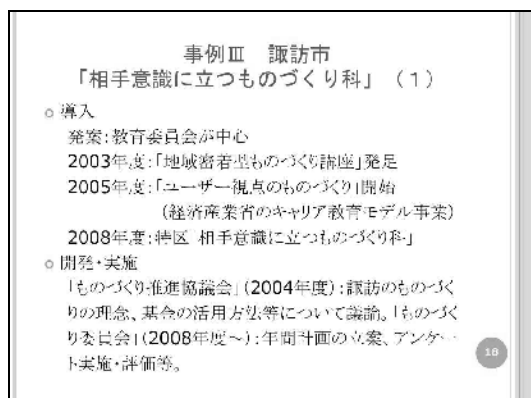


図 17

2003年度は100万円の寄付を基に「地域密着型ものづくり講座」を開設しました。これは小学5年生、中学2年生を中心に、講話を聞いたり、週2～3日職場体験をしたりするなど、単発的な取り組みとして始まりましたが、2004年度に今度は地元の企業から5000万円の寄付があり、年間を通した科目として動き始めました。

2005年度からは「ユーザー視点のものづくり」という科目が開始されます。これは経済産業省のキャリア教育モデル事業に応募して通ったもので、期間は3年間です。2008年度からは特区の取り組みとなり、「相手意識に立つものづくり科」と名前が変わりました。

この科目の開発・実施に当たり、2004年度に教育委員会が主導して「ものづくり推進協議

会」が設置されています。ここで、諏訪のものづくりの理念や5000万円の基金の活用方法が話し合われ、結果、基金を250万円ずつ20年間にわたって使っていくことが決まりました。

2008年度以降は教育委員会主導で「ものづくり委員会」が設置され、市内の全小学校、中学校の年間計画の立案や授業アンケートの実施、授業評価等を行っています。

この科目の目的について、教育委員会からこのような説明をいただいています(図18)。まず「地域の特性を生かしたものづくり学習」です。諏訪湖沿岸の精密機械工業と結び付いた、地域の特性を生かした学習ということで、諏訪の地域を理解し、郷土を愛する気持ちを身に付けさせるという狙いがあります。

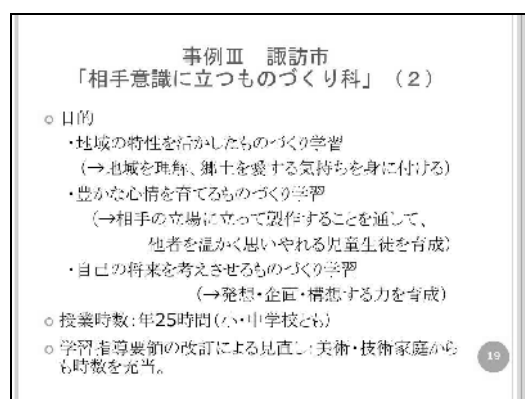


図 18

それから「豊かな心情を育てるものづくり学習」として、相手の立場に立って製作することを通じ、他者を温かく思いやれる児童・生徒を育成していきたいという狙いがあります。

また、これはもともとキャリア教育のモデル事業として応募したところから始まったものですが、「自己の将来を考えさせるものづくり学習」ということで、発想力・企画力も育成していきたいと考えられています。

授業時数は、小学校、中学校とも全学年、年

間 25 時間が設定されています。総合的な学習の時間から取っていましたが、学習指導要領の改訂による見直しに伴い、特に中学校は美術・技術家庭科からも時数が充たされています。

図 19 は小学校の 2011 年度以降の教育課程表です。一番右端が「相手意識に立つものづくり科」の時数ですが、「総合的な学習の時間」「図画工作」「生活」の括弧内の時間数がものづくり科に充てられています。

事例Ⅲ 諏訪市
「相手意識に立つものづくり科」(3)

小学校 教育課程表 (2011年度以降)

学年	総合的な学習の時間										図画工作										生活										相手意識に立つものづくり科
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2011年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2012年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2013年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2014年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2015年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

(諏訪市教育委員会提供) 20

図 19

中学校の教育課程表(図 20)も同様で、括弧の部分が「相手意識に立つものづくり科」に移っています。

事例Ⅲ 諏訪市
「相手意識に立つものづくり科」(4)

中学校 教育課程表 (2012年度以降)

学年	総合的な学習の時間										図画工作										生活										相手意識に立つものづくり科
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2012年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2013年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2014年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2015年度	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

(諏訪市教育委員会提供) 21

図 20

具体的な教科内容の例としては、小学校3年生では「家族のためのお箸づくり」、中学校1年生では「使う人、置く場所、見る人などを想定した、ガラス片の色や形を用いた室内インテリアづくり」など簡単な工業製品づくりが行われています(図 21)。

事例Ⅲ 諏訪市
「相手意識に立つものづくり科」(5)

○教科の内容

- ・「家族のためのお箸づくり」(小学校3年)、「使う人、置く場所、見る人などを想定した、ガラス片の色や形を用いた室内インテリアづくり」(中学校1年)など。
- ・独自のキット作成など、地元企業からの支援を受けて実施。(地元企業の協力を得るにあたっては、市の経済部商工課とも連携)
- ・保護者・地域住民へのPR機会として「ものづくり作品展」、「チャレンジショップ」などを開催。
- ・作品は「諏訪圏工業メッセ」にも出品。

22

図 21

実施に当たっては、独自のキット作成などで地元企業から支援を受けています。地元企業の協力を得るに当たっては、市の経済部商工課との連携が取られています。

児童・生徒が作った作品は、保護者・地域住民へのPR機会として市内の「ものづくり作品展」に展示したり、それを商品として売る「チャレンジショップ」などを設けたりしています。「チャレンジショップ」には生徒・児童の作品のみが出されていますが、企業も参加する工業の出品展「諏訪圏工業メッセ」にも学校のブースが設けており、そこにも作品を展示しています。

カリキュラム実施に当たって求められる支援

学校・教員はカリキュラムの実施に当たり、行政のどのような支援を期待しているか、どのような成果や課題が認識されているか、成果や課題の認識において教科の内容に相違があるかという点について、質問紙調査の結果から明

らかにしていきたいと思えます。

1点目の、学校・教員は教育課程特例校制度のカリキュラム実施に当たり、行政のどのような支援を期待しているかという点ですが、学校管理職の方は、「教職員の共通理解」「教職員に対する研修の機会」に肯定的な回答が目立ちました(図22)。一方、「指導主事による学校訪問」は、「とても必要としている」「ある程度必要としている」という回答は少なく、求めている度合いは比較的低いと言えます。

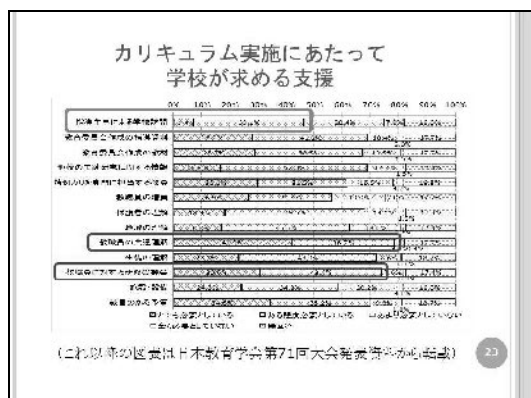


図 22

図 23 は教員への調査結果です。カリキュラム実施に当たり、実際に授業をする教員としてどのような支援を求めているかを尋ねたところ、肯定的な回答が多いものとして「専門教員の配置」「指導案の例示」「各学校の裁量拡大」があり、それには少し劣りますが、比較的目立つものとして「研修の増加」が挙げられます。一方、「研究指定校の増加」「指導主事による学校訪問」については、「とても当てはまる」「ある程度当てはまる」の合計が 25%程度で、教員もあまり求めていると思われず。

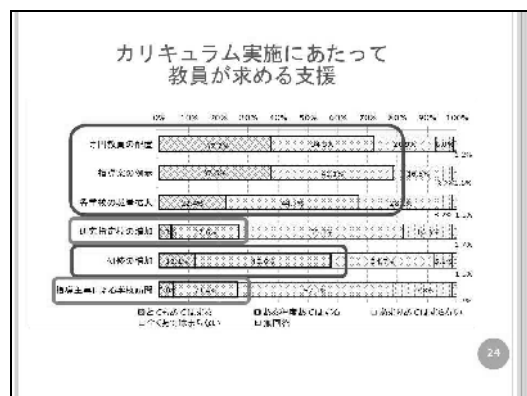


図 23

これらの結果から、カリキュラムの実施に当たり、教員は「指導案の例示」「専門教員の配置」「各学校の裁量拡大」「研修の増加」を求める傾向が見られます(図24)。一方、「研究指定校の増加」「指導主事による学校訪問」はあまり求めているようです。つまり、参考となる資料の提示や研修機会の充実、裁量の拡大を求めていると言えます。

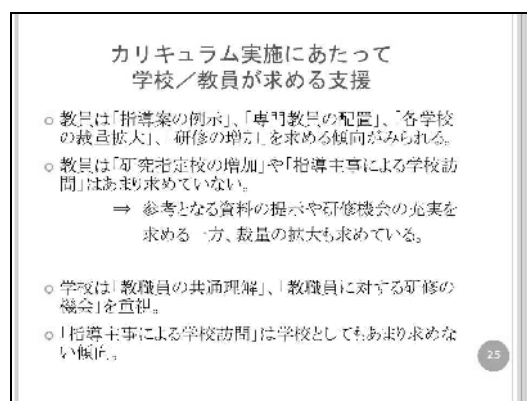


図 24

これに対し、学校側の質問紙調査の結果は、「教職員の共通理解」「教職員に対する研修の機会」を重視していることが分かります。

学校と教員に共通して、「指導主事による学校訪問」はあまり求めているという結果が出

ています。

カリキュラム実施による影響

次に、特例校でのカリキュラムの成果や、課題として何を認識しているかについて見ていきます。

カリキュラム実施による子どもへの影響について尋ねたところ、「子どもの個性が伸びた」「表現力が伸びた」「友達と協力する機会が増えた」「新たな活躍の場ができた」といった項目には、肯定的な回答が多くなっています（図25）。

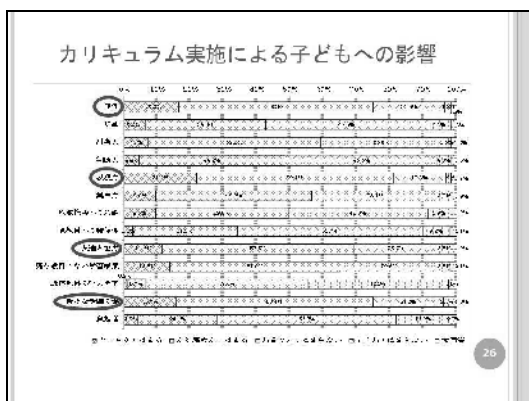


図 25

子どもへの影響に関しては、教科の内容で差異が見られます（図26）。英語や中国語などの外国語教育を内容として扱っているもの、世田谷の「日本語科」のように母国語を扱っているもの、それ以外のもの（キャリア・伝統・地域教育）の三つに分類してみると、「規範意識」や「友達と協力する機会が増えた」は言語教育では低い数字となっており、科目によってどのような力が伸ばせるかという先生方の意識に差が見られます。

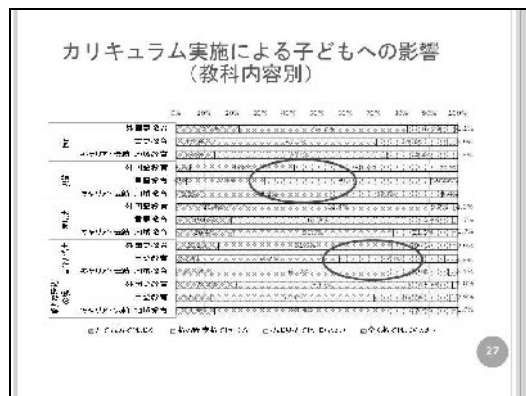


図 26

教員自身がどのような影響を感じているかを尋ねたところ、「多忙化」を挙げる方が多いのですが、その一方で「創意工夫をする機会が増えた」は半分以上が肯定的な回答で、「子どもを見る視点の多様化」に関しては、約4分の3が肯定的な回答でした（図27）。

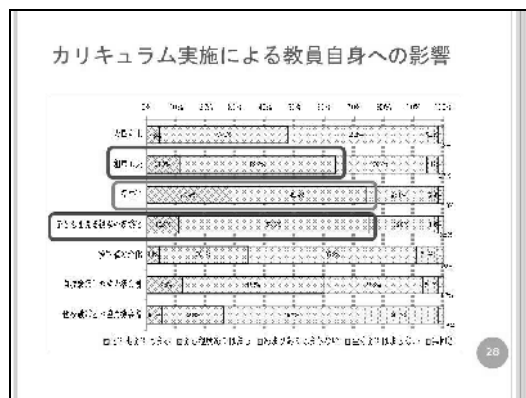


図 27

これに対し、学校にどのような影響が出ているかについては、肯定的な回答が少なくなっています（図28）。「学校独自の実践」は半分以上を超えています、そのほかは大体4割いけばよい方で、学校そのものへの影響はあまり出ていないと言えます。

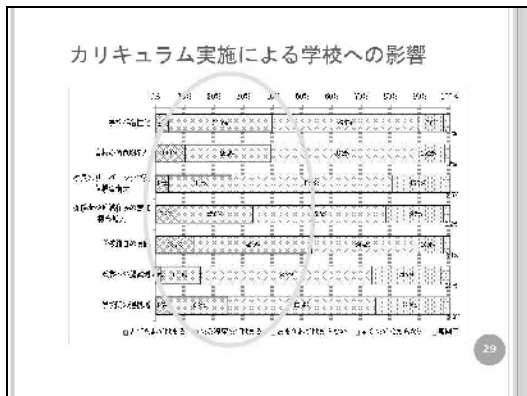


図 28

ただし、子どもへの影響と同様に科目を分類してみると、「自校の特色明確化」「保護者や地域住民の参加機会増大」「学校独自の実践」に関しては、「キャリア・伝統・地域教育」で高い数値が出ています（図 29）。

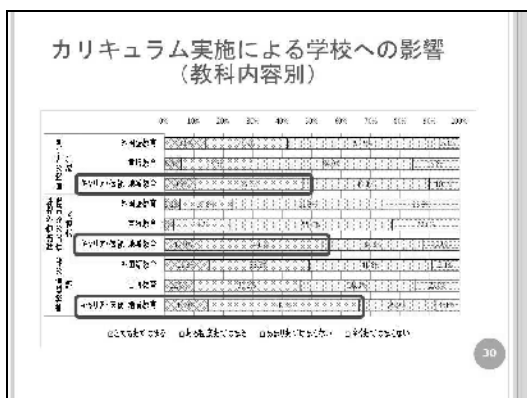


図 29

カリキュラム実施による影響・まとめ

これらの結果から、特例カリキュラムにより、子どもの個性や表現力・思考力の向上を教員は感じていることが分かります（図 30）。また、友達との協力の機会が増えた、今までとは違う活躍の場面が見られるようになったということについても、肯定的な回答が多く寄せられています。教科の内容により、教員が感じる影響

に差があることも明らかとなりました。

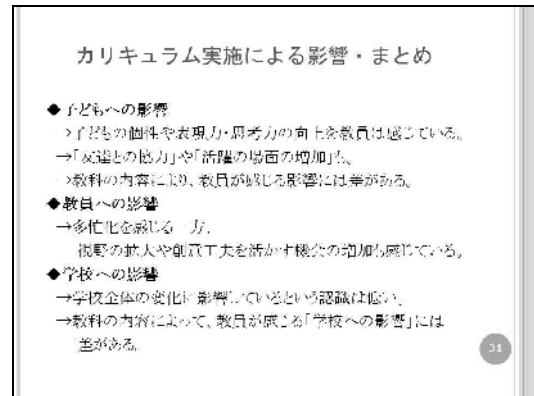


図 30

一方、教員自身への影響としては、新たなカリキュラムを導入することによる多忙化を感じている一方で、自身の視野の拡大や創意工夫を生かす機会の増加も感じているようです。

学校への影響では、学校全体がカリキュラムの導入により大きく変わったという認識までは持たれていないところが多いですが、教科の内容により影響に差があることも見られます。

（大桃） 今日、紹介した事例は、いずれも教育委員会、特に教育長の主導で展開されています。そこには地域性があり、世田谷のように財政規模もかなり大きく、近くに大学があり、人材がある場合、きちんとした教科書を作って大きなカリキュラムを立てていけます。

しかし、大きいところでしかできないかという、必ずしもそうではありません。熊本県産山の例は、小学校1校、中学校1校で、逆に小規模ゆえに教育委員会と学校がつながる形で研究会を設け、先生方の職能成長とカリキュラム開発を兼ねて新しいものを展開し、そこに魅力が見られるようです。

具体的な成果は、村上さんのデータで示しましたが、実際のアウトカムとしては、例えば英

語がどのくらい話せるようになったか、どれだけそろばんができるようになったかで見るとは、子どもたちの中で新しい活躍の場ができた、あるいは、先生同士の協働や教育実践の在り方を探求する契機になっていることです。もちろん多忙化などマイナス面もありますが、これらを契機に教育現場の近くでカリキュラム開発をすることの意味が見いだせるかと考えています。

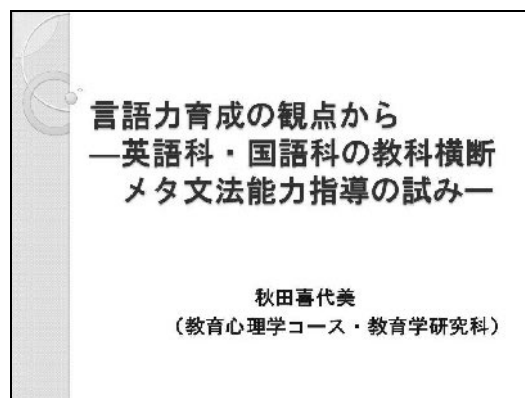
話題提供2「言語力育成の観点から」

英語科・国語科の教科横断

メタ文法能力指導の試み

秋田 喜代美

(教育心理学コース)



「言語力育成」チーム

ユニット2「基幹学習ユニット」は、いわゆる従来からの教科の学習の部分です。ユニットの中で、言語力、数理能力、学び方や探究のプロジェクトを組んでおり、その中で私が担当しているのは言語力の育成です。今日は言語力育成だけではなく、今回の研究を通して考えられることをお話ししたいと思います。

本研究は、図1のメンバーで行っています。大学の教員は共同研究を行う場合もありますが、どちらかというと個人の研究室で、指導している学生と一緒に進めることが多いです。今回は一つの挑戦として、教育心理学コースの私と、英語教育学がご専門で教育内容コースの斎藤先生、教職開発コースの藤江先生、それから総合文化の大学院生、教育学研究科の大学院生も含めて、学際的に共同で研究を行っています。