

教育委員会・学校管理職が 抱える課題解決のために

—「主体的・対話的で深い学び」の実践促進に向けて—





教育委員会・学校管理職が 抱える課題解決のために

－「主体的・対話的で深い学び」の実践促進に向けて－

著者

野崎 大輔

シンガル・サヒル

福和 大翔

齋藤 遥希

雑賀 光

小澤 唯子

寺尾 結衣

目次

はじめに	1
日本における「主体的・対話的で深い学び」の実践状況	2
教育委員会および学校管理職が抱える課題と解決策	5
A. 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた目指すべき姿の策定	7
課題の特定と深掘り	7
課題へのアプローチ・事例	11
課題解決策の更なる実践促進に向けて	12
B. 教員の巻き込みと授業実践の推進	14
課題の特定と深掘り	14
課題へのアプローチ・事例: インフルエンスマodel活用	18
課題解決策の更なる実践促進に向けて	22
おわりに	24
付録 1. 「主体的・対話的で深い学び」(文部科学省)	25

はじめに

マッキンゼー・アンド・カンパニー・ジャパン(以下、マッキンゼー)は、社会貢献活動の一環として、2022年より日本の学校教育の「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して様々な取り組みを行っている。その活動報告を兼ねて、これまでに、このテーマに関する2つの白書を発行している¹。

グローバル化および技術革新が加速的に進む中、日本社会の将来を担う子どもたちは、このような社会を生きるために必要な問題解決力や他者との協働力といった「生きる力」を獲得することが求められている。2017年に改訂された小中学校の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」(「付録1」参照)の重要性が明示された。それ以降、学校教員はこのような学びを実現するための授業や生徒指導を行うことが期待されている。しかし、パンデミック後に実施されたPISA2022の調査結果²をみると、日本の児童は主体的な学びを含む自律学習に対する自己効力感(自信)が他のOECD加盟国と比べて低く、同時に、教員が思考力育成のための指導手法を実践する頻度も低いことが明らかになった³。教員による指導体制が社会の期待に必ずしも応えられていない状況が浮き彫りとなっているのである。

このような状況を踏まえ、マッキンゼーは「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業づくりの基礎力構築を支援してきた。2022年度以降、全国14の自治体において問題解決・協働スキルに関する教員研修を実施し、2023年度には横浜市において「主体的・対話的で深い学び」を促進する授業設計ツール(リーフレット)の作成支援まで踏み込んできた。このような取り組みを通じて、我々は教員のスキル向上に向けた一定の成果を確認することができた。しかし、3年間にわたって教員へのインタビューや面談を重ねて実情を把握してきた結果、教員の能力開発のみでは「主体的・対話的で深い学び」の授業内での促進を加速させるのは困難であり、教育現場の方向性の決定に大きな影響を与える教育委員会および学校管理職(校長、副校長、教頭)が抱える構造的な課題をひも解く必要があることも認識した。

本稿では、グローバルコンサルティングファームとしてマッキンゼーが培った組織変革のノウハウや国際的な教育分野における知見、更に過去3年間の教員研修で得た教員および教育委員会の声を反映し、教育委員会および学校管理職の課題を特定および解決するために取り得るアクションの具体例を紹介したい。

本稿を通じて、産学官が一体となり、学校現場での「主体的・対話的で深い学び」の実践に向けて、更なる取り組みを推進するきっかけとなることを期待する。

¹ マッキンゼー「学校現場での『主体的・対話的で深い学び』の実践を加速させるために」(2024年2月)
<https://www.mckinsey.com/jp/~media/mckinsey/locations/asia/japan/our%20insights/interactive-and-deep-learning.pdf>
マッキンゼー「児童生徒の『主体的・対話的で深い学び』の更なる質向上に向けて」(2023年3月)
<https://www.mckinsey.com/jp/~media/mckinsey/locations/asia/japan/our%20insights/proactive%20and%20interactive%20and%20deep%20learning%20for%20further%20quality%20improvement/2023-march-article-pdf.pdf>

² PISA調査とは、義務教育修了段階の15歳の生徒が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを測ることを目的とした調査。PISA2022では、81カ国・地域から約69万人が参加。日本からは、全国の高等学校、中等教育学校後期課程、高等専門学校の1年生のうち、国際的な規定に基づき抽出された183校(学科)、約6,000人が参加(2022年6月から8月に実施)
文部科学省「OECD生徒の学習到達度調査 PISA2022のポイント」
https://www.mext.go.jp/content/20240312-mxt_kokusai-000020406_3.pdf

³ 文部科学省「OECD生徒の学習到達度調査 PISA2022のポイント」
https://www.mext.go.jp/content/20240312-mxt_kokusai-000020406_3.pdf

日本における「主体的・対話的で深い学び」の実践状況

グローバル化および技術革新が加速する中、現役世代そして将来を担う世代に対して新たな社会的要請が生じつつある。今後、企業や地域のコミュニティ、また社会に貢献し得る人材となるためには、論理的思考に基づき問題解決するための「高度な認知スキル」、他者との協働を促す「社会情動的スキル」、技術革新のメリットを最大限に享受するための「技術的スキル」などのスキルがより重要性が増すと考えられており、教育の場面においてもこういったスキルを習得する必要がある⁴。

文部科学省からも、予測困難な時代においても自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、判断して行動し、それぞれに思い描く幸せを実現するため、子どもの「生きる力」を育む必要性が強調されており⁵、それを実現するために「主体的・対話的で深い学び」が授業改善の視点として学習指導要領に示されている。

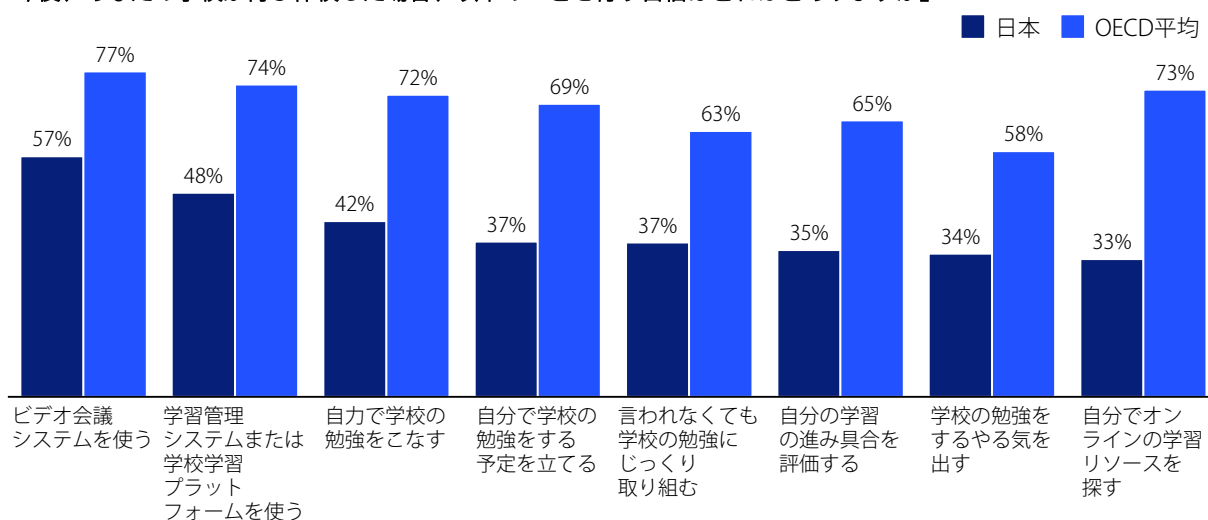
しかしながら、パンデミック後に実施されたPISA2022の結果(2023年12月公表)、「学校が再び休校した場合、主体的な学びにつながる各手法を行う自信はどの程度あるか」という自律学習への自己効力感を問う質問において、日本の生徒の回答スコアはOECD平均以下であった⁶(図表1)。

図表1

PISA2022において、自律学習に自己効力感を持つ日本の生徒の割合は、全項目でOECD平均よりも低い結果となった

PISA2022 生徒質問調査 自律学習を行う自信;%(「とても自信がある」、「自信がある」と答えた割合)

「今後、あなたの学校が再び休校した場合、以下のことを行う自信はどれほどありますか」



資料: OECD 「PISA2022 Results (Volume II)」を基に、マッキンゼーが作成。数値は小数点以下を四捨五入している
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html

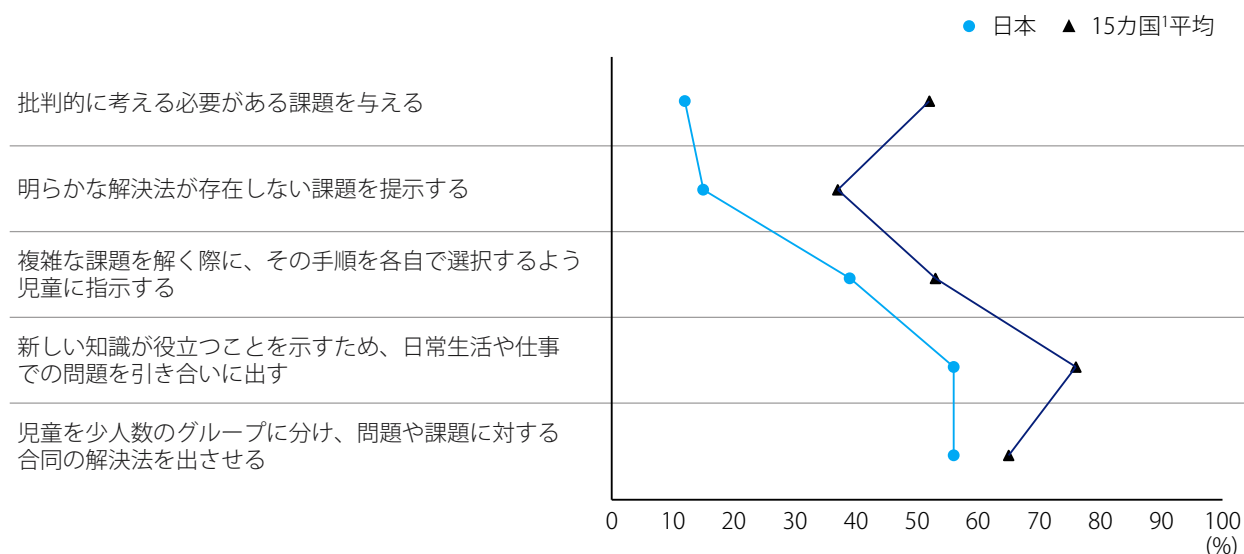
⁴ マッキンゼー・グローバル・インスティテュート(MGI) "Skill Shift: Automation And The Future Of The Workforce" (2018年)
<https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce>

⁵ 文部科学省「平成29・30・31年改訂学習指導要領の趣旨・内容を分かりやすく紹介」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm

⁶ 文部科学省「OECD生徒の学習到達度調査 PISA2022のポイント」
https://www.mext.go.jp/content/20240312-mxt_kokusai-000020406_3.pdf

図表2

授業で「主体的・対話的で深い学び」につながる以下の指導手法を「よく使う」「いつも使う」と回答した小学校教員の割合



注: マッキンゼー「児童生徒の『主体的・対話的で深い学び』の更なる質向上に向けて」(2023年3月)からの再掲
1. TALIS2018レポートの小学校調査参加国

資料: TALIS 2018、マッキンゼー分析

この背景について、同じくOECDが2018年に実施したTALIS(国際教員指導環境調査)の調査結果を分析すると、学校現場において「主体的・対話的で深い学び」を促進する授業設計・実践が不十分である可能性がみとれる。本調査によれば「主体的・対話的で深い学び」につながる各指導手法を「よく使う」「いつも使う」と回答した小学校教員の割合は、全項目で調査参加国の平均値を下回っている(図表2)。

このように、新学習指導要領として「主体的・対話的で深い学び」が継続的にうたわれているものの、最新の実態調査を見ると、教員の授業実践の推進には改善余地があることが示唆されている。令和3年度の文部科学省中央教育審議会の答申においても、「『自ら課題を見つけ、それを解決する力』を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある」とされ、「主体的・対話的で深い学び」の着実な実施を重要視している⁷。

教員の授業実践、教育の“現場”について、マッキンゼーはこれまでも教員研修の形で支援を行っており、それぞれの教員の方々により有意義な授業を実践されようとする熱意には、毎回の研修で驚かされてきた。今回は、焦点を少し変えて、教育現場以外の領域においても、「主体的・対話的で深い学び」を加速するための、より構造的な施策提案の可能性があるのでないかと考えた。本白書では、授業実践を行う教員に対して影響力があり、学校改革・授業改善の推進者となる教育委員会および学校管理職にフォーカスし、教育システムにおけるこの層が抱える課題を解決し、学校・教育委員会が一体となって「主体的・対話的で深い学び」の授業実践を促進できるよう、取り得るアクションの具体例を提示する。

⁷ 文部科学省 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf



教育委員会および学校管理職 が抱える課題と解決策

本稿は「主体的・対話的で深い学び」の授業実践のためのスキルだけでなく、俯瞰的な視点で教育行政も含めた構造的な課題をひも解くことを目的とするため、「主体的・対話的で深い学び」が学習指導要領で提示されてから、授業内で実践されるまでのプロセスに沿って課題の特定を試みる。文部科学省は、地方主権型地域教育行政の実現に向けて、教育行政の業務を自治体教育委員会や学校管理職(校長、副校長、教頭)に委任している⁸。文部科学省が教育委員会に求める役割は「教育行政における重要事項や基本方針を決定し、それに基づいて教育長が具体的な事務を執行」⁹すること、そして実際に教育長下で具体的な業務を行う教育委員会事務局(指導主事)の職務は、「学校の営む教育活動自体の適正・活発な進行を促進するため、校長および教員に助言と指導を与える」¹⁰こととしている。学校管理職への期待役割としては、「学校ビジョン構築」、更にその実行に向けた「環境づくり」「人材育成」「外部折衝」などが挙げられている¹¹。

これらを基に、「主体的・対話的で深い学び」の実現における教育委員会および学校管理職の役割を、学校や地域での課題特定およびその解決に向けた「A.『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた目指すべき姿の策定」、更にそれを実行するため、学校・教員の巻き込み、教育活動の推進などを通じた「B. 教員の巻き込みと授業実践の推進」の大きく2つの段階に分類した(図表3)。そして、これらについて複数の教育委員会へのヒアリング(以下、教育委員会へのヒアリング)¹²を行ったところ、それぞれの段階において、以下のような改善余地があるとの認識に至った。

⁸ 文部科学省「地域主権型地方教育行政の実現に向けて」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo1/gijiroku/_jcsFiles/afieldfile/2013/12/05/1341480_04.pdf
文部科学省「教育委員会制度について」https://www.mext.go.jp/a_menu/chihou/05071301.htm
東京都教育委員会「学校管理職育成指針」https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/personnel/training/files/development_policy/kanriskyokuikusei.pdf

⁹ 文部科学省「教育委員会制度について」https://www.mext.go.jp/a_menu/chihou/05071301.htm

¹⁰ 文部科学省「指導主事等の配置状況について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo1/003/gijiroku/attach/1421329.htm

¹¹ 文部科学省「学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的考え方」https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoikujinzai01-000017240_2.pdf

¹² 2024年7月から10月にかけて、5自治体(横浜市教育委員会、名古屋市教育委員会、大阪市教育委員会、三鷹市教育委員会、さいたま市教育委員会)の指導主事、元教育長および外部アドバイザーを含む、元職員・現職員へのヒアリングおよび書面インタビューを実施

図表3

「主体的・対話的で深い学び」の実行プロセスにおいて、文科省は方針の提示にとどまり、目標の具体化や実行方法の決定は各自治体・学校が主導することを期待している

文部科学省が意図する学習指導要領の実践プロセス

アクター	役割	実施事項			
		方針を提示	具体的内容を定義	実行方法を決定・提示	実行
文部科学省	<ul style="list-style-type: none"> 日本の教育における方針の提示 ナショナルミニマムの担保 	<ul style="list-style-type: none"> 教育振興基本計画の策定 学習指導要領の改訂 			
教育委員会	<ul style="list-style-type: none"> 都道府県 <ul style="list-style-type: none"> 都道府県内の格差是正 広域実施が必要な教育事業の意思決定・実行 市区町村 <ul style="list-style-type: none"> 教育事業の意思決定・実行 	<ul style="list-style-type: none"> 各地域に応じた方針の策定 	<ul style="list-style-type: none"> 自治体での目標およびKPIの設定 	<ul style="list-style-type: none"> 資料・説明会等で教員伝達 実行方針の決定・支援 研修実施 補助教材作成 	
学校(管理職・教員)	児童・生徒への授業実施		<ul style="list-style-type: none"> 自治体目標に沿った学校目標の設定 	<ul style="list-style-type: none"> 授業準備 校内研修実施 	<ul style="list-style-type: none"> 授業実施

A. 目指すべき姿の策定

B. 教員の授業実践促進

資料: 文部科学省、自治体・専門家ヒアリング

A. 「主体的・対話的で深い学び」 の実現に向けた目指すべき姿 の策定

自治体内の教員全員がよりよい授業の設計・実践を行うための一助として、指導主事を中心とした教育委員会が、①教員が目指すべき授業像、②学校・自治体が目指すべき子ども像を策定することが望ましい。①は、教員がどのような授業像を目指すべきかを示すもので、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の指針として、自治体発行のリーフレットなどの方針説明資料や研修資料に反映させる。②は、自治体レベルでは教育大綱や教育振興基本計画など、学校の場合は学校経営方針などに反映させ、「主体的・対話的で深い学び」を通して目指すべき子どもの姿を表すものとなる。授業設計・実践は教員個人に委ねられているため、必ずしも自治体内の教員全員が自治体の子ども像・教育像を参考にしているわけではないが、インタビューを行った教育委員会の中には、「熟達した教員ほど、(目指すべき授業像を示した)リーフレットや、学校・自治体が目指すべきビジョン、教育振興基本計画を参考に、それに沿った授業設計ができているかを意識している」という声もあり、自治体が目指すべき姿を明確に策定することが、よりよい授業設計のサポートにつながるという。

この①および②の策定にあたり、どのような改善余地があるのか、またそのボトルネックおよびその解決に向けたアプローチを明らかにするため、教育委員会へのヒアリングを行い、文部科学省や各自治体の公開資料を調査した。その結果、①の過程において教員が目指すべき授業像を言語化すること、そして②において学校・自治体が目指すべき子ども像を測るKPI(達成状況を計測するための指標)を設定すること、に改善余地があることが明らかになった。

課題の特定と深掘り

(1) 教員が目指すべき授業像の言語化

授業実践は教員に委ねられる中で、「主体的・対話的で深い学び」という共通の目標へ向かって授業内容を改善するためには、指導主事らが中心となって目指すべき授業像を定義し、伝達することが重要である。実際に、横浜市など、指導主事が教員の伴走支援や授業改善指針を示したリーフレットなどを発行して目指すべき授業像を示すことで、「主体的・対話的で深い学び」を推進している自治体が存在する¹³。

この点に関する教育委員会へのヒアリングの結果、指導主事によっては授業視察や独立行政法人教職員支援機構(以下、NITS)などの研修を通じて「主体的・対話的で深い学び」に向けた「よい授業」のイメージはつかめているものの、それを言語化し、より多くの教員に対して伝達していくための媒体(資料や研修内容)やコミュニケーションに落とし込むことに苦慮していることが分かった。

¹³ マッキンゼー「学校現場での『主体的・対話的で深い学び』の実践を加速させるために」(2024年2月)
https://www.mckinsey.com/jp/~/_media/mckinsey/locations/asia/japan/our%20insights/interactive-and-deep-learning.pdf

多くの場合、「よい授業」といわれる授業事例は授業スキルが高い教員に依存しており、経験や知見が体系的に集約・整理されていない。したがって、指導主事がこのような授業を視察し、どのような要素があれば「主体的・対話的で深い学び」が実践できている「よい授業」であるのかを分析し、他の学校にも共有することが求められるが、属人化している「よい授業」の分析・要素理解は必ずしも容易ではない。実際に、昨年度にマッキンゼーが「よい授業」の分析・要素分解を支援した横浜市の指導主事は、「(マッキンゼーと協働して)授業を構成する要素には階層や粒度があり、階層ごとに構造化された資料として整理・分析する方法を初めて理解できた」と述べ、目指すべき授業像の言語化は難易度が高いと語っていた。そうした中でも、支援をした横浜市のように、目指すべき授業像の言語化に時間および人的資源を投下し、「よい授業」の言語化、更には教育振興基本計画などの目標への反映、リーフレット作成、研修資料への反映を行っている自治体も存在する(図表4)。一方、前述の通り言語化の難易度が高いことから、時間・人的資源を割けずに目指すべき授業像の言語化および教員への伝達ができないケースが多いようである。

図表4 横浜市 授業改善リーフレット



(2) 学校・自治体が目指すべき子ども像を測るKPIの設定

教員の目指すべき授業に加えて、授業実践を通じて目指すべき子ども像も学校・自治体が定義する必要がある。これは、自治体レベルでは教育振興基本計画や教育大綱、学校レベルでは各学校の学校経営方針などで示されている方針である。さらに、その達成状況を計測するKPIについても教育委員会や学校が定義する。こうした目標は教員全員が必ずしも日々の授業方針として参照するわけではないが、学校全体の運営方針に影響を与えるという組織変革の観点で重要である。

特に、KPIは目標達成状況の測定やトラッキングにおいて肝要なものである。例えば、民間企業が営業で売上げ向上を目指す際には、「売上高1億円達成」などの結果指標を設定し、さらに、結果に至るまでのプロセス指標を逆算して設計して、「年間訪問件数を1,000件増加」「契約単価を平均10%増加」といった各施策にひもづくKPIを設定しているケースが多い。各施策がどの程度達成されているか、またこれらの施策の積み重ねで最終的にどの程度の結果が達成されようとしているかを測定・トラッキングするのが一般的である。

教育現場でも、目指すべき子ども像の達成状況を測り、各取り組みの結果としてどのように子どもの学習効果に寄与しているかを可視化するため、KPIを設定することが有効であると考えられる。一般的に、学校現場では全国学力・学習状況調査からの指標や数値目標でトラッキングをしたり、ペーパーテストに基づく学力指標を中心に「主体的・対話的で深い学び」の成果を計測する自治体も多いが、「主体的・対話的で深い学び」そのものについての指標が必ずしも活用されているわけではない。また、PISAなどのテストでは、「主体的・対話的で深い学び」の学習成果である思考力を一定程度計測できるものの、その結果は学力にも左右され得るため、純粋に「主体的・対話的で深い学び」の効果のみを計測することは困難である。

そこで、「主体的・対話的で深い学び」の経験を尋ねるため、全国学力・学習状況調査の児童質問紙などが活用されている。この調査は学力・学習状況にかかわる包括的な調査であることから「主体的・対話的で深い学び」に関する質問数も限定されてしまっているため、独自の質問紙などを活用して「主体的・対話的で深い学び」に関する進捗を深く捉える取り組みを行っている自治体もある。例えば、「主体的・対話的で深い学び」を主軸に学校変革を推進している名古屋市では、その学習効果を測定するため、一部パイロット校にて子どもの意識・実態調査のための「ScTN質問紙¹⁴」を活用している。教員は、自身の授業が子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」につながっているかを確認し、子どもたちのニーズにあった授業へと改善することで、子ども・クラスに最適化された形で授業や校務分掌を行うことを目指している¹⁵。実際に、ScTN質問紙の結果を基に、学校として伸ばしたい子どもの力を校内研修に位置付け、計画立てて指導改善を図る取り組みが行われている¹⁶。

一方で、このような「主体的・対話的で深い学び」の学習効果を深く計測するためのKPI設定を行っていない自治体も多数存在する。KPIが未設定であったり、設定はされているものの、ペーパーテストの点数のみで学習効果が測られたりしており、「主体的・対話的で深い学び」の効果を適切に測る指標が確立されていないケースが存在するのが実態である。政令指定都市20自治体の教育振興基本計画をサンプル分析したところ、いずれの自治体でも「主体的・対話的で深い学び」の推進目標は明文化されていた。ところが、KPIについては3自治体で未策定、また2自治体は全国学力・学習状況調査などのペーパーテストの点数のみをKPIとして設定、更に2自治体では教員の授業改善研修への参加率など、子どもの学習効果以外の指標がKPIとして設定されていた¹⁷。このように、自治体間でKPI設定状況には差分があるのが現状である。

¹⁴ 一般社団法人 School Transformation Networking (ScTN) が提供・管理する、児童生徒の自己評価を回答方式とした「主体的・対話的で深い学び」のための意識・実態調査 <https://sctn.jp/>; <https://sctn.jp/questionnaire>

¹⁵ 一般社団法人 School Transformation Networking (ScTN) <https://sctn.jp/>

¹⁶ 教育委員会へのヒアリング

¹⁷ 各政令指定都市の教育振興基本計画を参照

現行の全国学力・学習状況調査などでも一定の学習効果測定はできるが、学校現場はそれでは限定的だと捉えている。本年までにマッキンゼーが教員研修を提供した自治体に対し、学校管理職向けのサーベイを実施したところ、56%の学校管理職が、「主体的・対話的で深い学び」の実践を阻害する上位5課題のうちの1つに、「現状の学力調査では主体的・対話的で深い学びの効果が測定できず、子どもの学習効果につながっているか分からない」という点を挙げている¹⁸。

その要因として、上述の通り、全国学力・学習状況調査やペーパーテストのみでは「主体的・対話的で深い学び」の学習効果測定が限定的であり、学びの経験を測るため一般的に活用される全国学力・学習状況調査などの質問紙では、「主体的・対話的で深い学び」の学習経験のみを深く計測することが困難であるため、指導主事らはKPI設定に苦慮している状況が見えてきた。教育委員会へのヒアリングでは、「特に思考・判断や学びに向かう力については学力調査のみで効果が測れるものではないため、普通の授業でペーパーテスト以外の形で子どもの様子をうかがうしかなく、定量化が難しい」との声が聞かれた。

また、前述の名古屋市におけるScTN質問紙の開発者は、その開発に至った背景として、「社会的・情動的スキル(従来の非認知的スキル)のように、学校や教室における児童生徒の多様化もあってこれまで以上に重要視されている資質・能力でも、その育成状況を体系的に、とりわけ本質的・原理的に把握するための調査がないという課題があった」と述べ、確立された調査方法が存在しないことに言及している¹⁹。

教育現場でも、目指すべき子ども像の達成状況を測り、各取り組みの結果としてどのように子どもの学習効果に寄与しているかを可視化するため、KPIを設定することが有効である

¹⁸ 2024年8～9月にオンラインにて実施。対象は、横浜市、名古屋市、堺市、三鷹市、戸田市、芦屋市の公立小中学校に所属するすべての学校管理職(校長、教頭)。84件の回答を収集

¹⁹ 一般社団法人School Transformation Networking (ScTN) <https://sctn.jp/questionnaire>

課題へのアプローチ・事例

上記に挙げた課題の解決に向けた取り組み例として、以下のようなアプローチ・事例を紹介する。

まず、目指すべき授業像策定については本来、「よい授業」が自治体によって大きな差があるべきではないということを踏まえると、各自治体が個別に、この難しいと認識されている言語化に取り組むべきではないと考える。自治体単位で工数(ある作業を完了させるまでに必要な人数と時間を表す指標)を確保してこの言語化の作業を一から行うのは非効率で、規模の小さい自治体は大きな負担を強いられる。自治体間で連携を加速し、率先して言語化ができていない自治体が研修資料やリーフレットなどを横展開し、各自治体でそれらをカスタマイズすることで業務が効率化され、工数不足によって言語化が進まないという状況を回避できると考えられる。

また、学校・自治体目標に関するKPIの事例を収集・把握する上でも、他自治体等との連携が有効である。ゼロベースではなく、目標策定が進んでいる自治体の事例を基に、自身の自治体の課題や文脈に合わせて適応することで、より少ない工数でKPIの策定が可能となるためである。例えば、横浜市では「主体的・対話的で深い学び」を推進している広島市、名古屋市、加賀市などの自治体と連携し、自治体目標・施策の情報共有や視察を行い、横浜市の施策立案などにも生かしており、結果として目指すべき姿の策定が効率化したとのことである²⁰。また、目指すべき授業・子ども像については、NITSが「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の質的改善により、実現したい子どもの姿をピクトグラム²¹でイメージ化しており、これらを参考にした目標策定も可能である²²。

さらに、自治体・学校が目指すべき教育・子ども像のKPI設定に関しては、ペーパーテストなどの子どもの学習効果を測る指標に加え、その背景となる「主体的・対話的で深い学び」の経験について生徒質問紙などを通じて計測することで、子どもが真に「主体的・対話的で深い学び」を実践できているかを可視化することが重要である。全国学力・学習状況調査の児童質問紙などにも類似の質問項目は存在するが質問数が限定的であるため、「主体的・対話的で深い学び」により焦点を置いた質問紙の実施、さらに、教員がその結果を授業改善に生かせる仕組み作りも「主体的・対話的で深い学び」の授業実践の加速につながる。

例えば前述の名古屋市におけるScTN質問票の導入(2024年度より一部パイロット校にて導入)は、「主体的・対話的で深い学び」の学習効果測定の先進事例といえよう。「授業では、『授業を進めるのは、先生ではなくて、自分だ』と思いながら学んでいる」など、最大79の質問項目を通じて子どもの学習効果を測っており、結果は大項目別に5点満点で数値化され、定量的に測定できる仕組みとなっている。質問紙自体は無料であり、効果測定に際しては、アドバイザーとして同質問票の開発者である熊本大学の苫野一徳准教授と協働している。同市の場合、ScTN質問紙の結果に対する目標値は置いてはおらず、各子どもや学級の変化をスコアで可視化することで、どのような技能が習得・未習得であるか、またそれを踏まえて子どもの「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて教員がどのように授業改善すべきかなどについて検討している。その結果、学校・学級単位での課題特定、それを反映した校内研修の実施を通じて授業改善がなされている²³。

²⁰ 横浜市教育委員会(教育委員会事務局教育課程推進室および教職員育成課)へのヒアリング

²¹ NITS「ピクトグラム一覧」<https://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/pictogram.html>

²² NITS「アクティブ・ラーニング授業実践事例(200事例)」<https://www.nits.go.jp/service/activeLearning/achievement/jirei/>

²³ 教育委員会へのヒアリング

課題解決策の更なる実践促進に向けて

目指すべき姿を定義する際の課題を解決するため、教育行政の各関係者に対して、更に以下のようなアクションを提言したい。

文部科学省:

- 教員が目指すべき授業像を設定する方法、および学校・自治体が目指すべき教育像やKPIを設定する方法に関する事例集を作成・配布
- NITSのピクトグラムのような、「よい授業」の要素を理解するためのツールを紹介・周知を徹底

教育委員会 教育長・指導主事:

- 他自治体や外部アドバイザーと連携して事例を収集し、各自治体の課題に照らし合わせて目指すべき授業像および目指すべき教育・子どもの姿を定義。これらを言語化し、教員に伝達
- 他自治体のKPIを調査した結果に基づいて、それぞれ適切なKPIを採用し、達成目標となる子どもの学習効果指標、およびプロセス目標となる教員や教育委員会の取り組み状況の指標を設定
- 指導主事の働き方改革・効率化により「よりよい授業」を言語化し、目標策定に割く時間を増加。指導主事は、教員向け研修の実施や校務支援といった活動が多く、結果、よい授業の言語化に使える時間が限られてしまっている現状もある
- 目指すべき姿の言語化および現場普及という一時的なプロジェクトとして、外部人材の登用も可能。予算を確保したうえで、目標策定に関する業務に充てられる人材を一時的に増加させる

コラム: 小規模自治体における目標策定と発信

人口10万人以下の小規模自治体である石川県加賀市でも、「主体的・対話的で深い学び」に向けた学校改革を推進し、目標策定やその発信にも注力している。

ここでは教育長に加え、指導主事とは別に登用された3名の外部人材がプロジェクトマネージャーとして変革を推進している。彼らが市内教員らと通算2,000回以上の1on1を実施し、現場の課題意識を反映した教育振興基本計画を共同で策定した。1on1では、「子どもが学び手として育つために何をすべきか」というテーマで教員との対話を行い、授業設計を伴走しながら支援している。当初この伴走支援は希望する職員とのみ実施されたが、数校での実践から始まり、現在では市内全校で導入されるようになった。各教員の目指したい授業像をヒアリングして共に授業を設計し、伴走支援を受けた教員が校内でノウハウを他の教員へ共有することで、学校内での先生方のスキル構築にも寄与し、子ども中心の授業へと授業観の転換が進んでいる¹。さらに、ベテラン教諭を始めとした学校変革の軸となる教員に対しては、教員間での1on1などの学び合いを推進しており、各校の変革における旗振り役となるよう働きかけている。

¹ Hatch Edu 加賀から「子ども主体の学び」の実現を目指す【小林湧さんインタビュー】 <https://hatchedu.org/article/230904/>



B. 教員の巻き込みと授業実践の推進

教育委員会および学校管理職は、「主体的・対話的で深い学び」を子どもに届けるために、目指すべき姿を策定した上で教員の授業実践を促進する必要がある。自治体・学校の教員が一体となった授業変革を行うためには、教員の「Will (やる気)/Skill (能力)」を高めること、更にもそのような授業実践を組織として推進するオペレーションを構築することが肝要となる。ここでは、各要素について、①教員の行動変容を下支えするマインドセット、②組織的に変革を推進・継続させるためのオペレーション、そして③授業実践に必要な教員のスキル、の3項目に関する改善点を論じる。

課題の特定と深掘り

①教員の行動変容を下支えするマインドセット

まず、教員が自治体や学校の目標を理解し、その達成に向けて「主体的・対話的で深い学び」を授業内で実践する意思を持つことが重要である。文部科学省の論点整理の中でも、「主体的・対話的で深い学び」の推進に向けて以下のような点を重視しており、教員のマインドセットを変革することの重要性をうたっている²⁴。

- － 「教師にとっての学び手としての子ども観や、一斉指導を維持するためのこれまでの学習規律の概念を発展させること」
- － 「授業改善の意識や取り組みが組織として根付いていること」

一方、本活動で教員向けに実施したサーベイ(以下、教員へのサーベイ)²⁵において、すべてのレイヤーの教員があるべきマインドセットを持っていないことが明らかになった。「主体的・対話的で深い学び」の実践状況について尋ねた項目について、勤続21年以上のベテラン教員の中で「(『主体的・対話的で深い学び』を)特に意識せず、実践もしていない」と回答した割合は、勤続20年以下の層と比べて約2.5倍となっている。

このような状況について、教育委員会へのヒアリングからは、「ベテラン教員は従来の指導手法に自信があり、新たな指導手法に抵抗があることが多い」といった声が聞かれた。一方で、自治体の指導主事からは「主幹教諭を始めとするベテラン教員は学校変革を推進するキーマンであり、彼らが動かないと若手教員の新たな取り組みが進まないこともある。旗振り役となるベテランが変われば、若手も動きやすくなる」という意見も聞かれることから、学校全体で「主体的・対話的で深い学び」を推進するには、ベテラン教員がより積極的に「主体的・対話的で深い学び」の実践を推進するよう働きかけることが重要と考える。

②組織的に変革を推進・継続させるためのオペレーション

さらに、教員が「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた授業設計をするための、仕組みやプロセスなどのオペレーション強化も重要である。「主体的・対話的で深い学び」に向けて授業を改善するには、授業設計のための時間を十分に確保する必要がある。教科書などの教材

²⁴ 文部科学省「義務教育の在り方ワーキンググループ 論点整理」
https://www.mext.go.jp/content/20231228-mxt_syoto02-000033384_1.5.pdf

²⁵ 2024年8～9月にオンラインにて実施。対象は、横浜市、名古屋市、堺市、三鷹市、戸田市、芦屋市の公立小中学校に所属するすべての学校教員(管理職除く)。299件の回答を収集

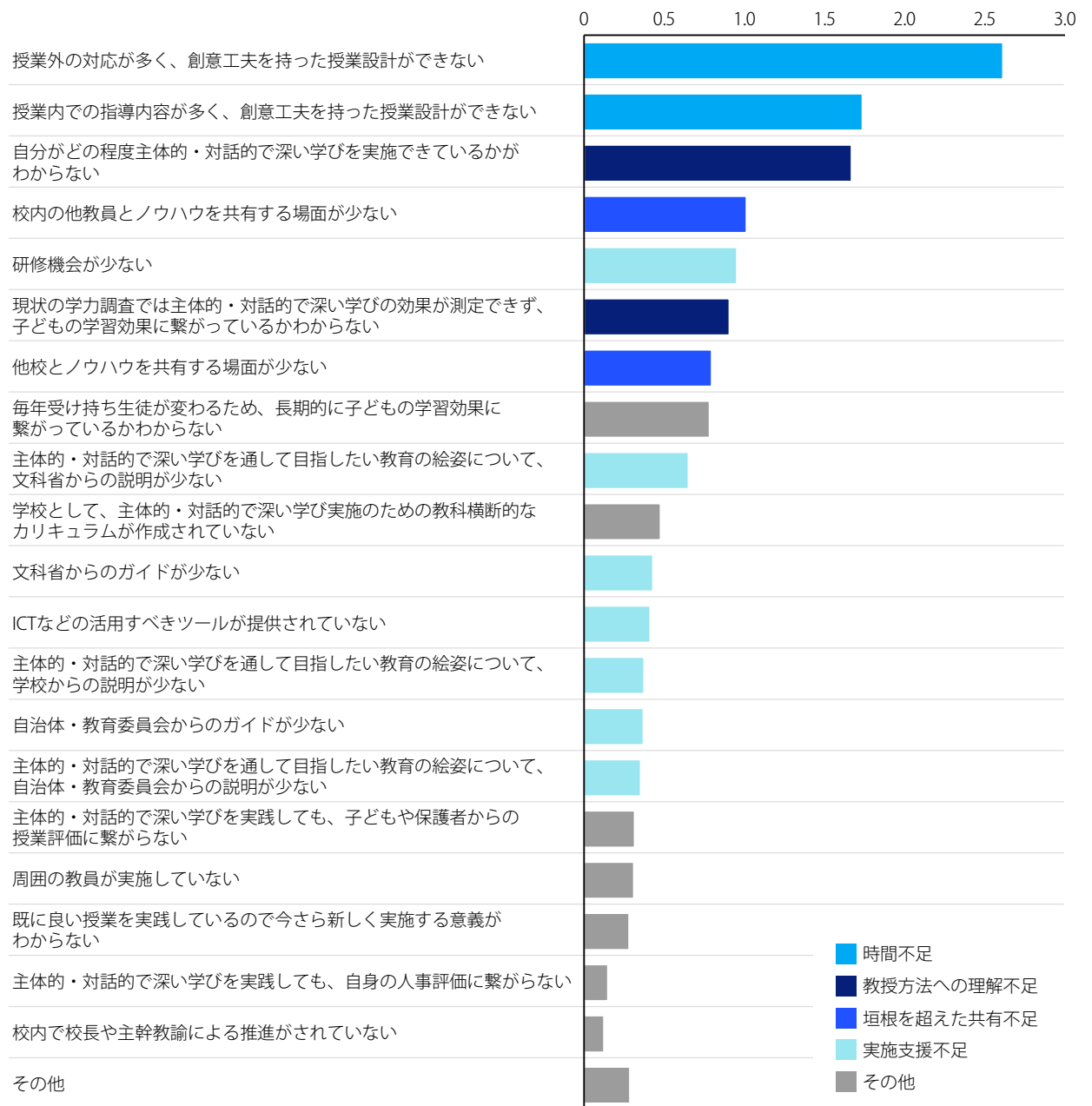
に沿って教員が一方向的に講義をするのではなく、子どもたちが自ら学べるような工夫(グループワークなど)を取り入れる必要があり、従来の講義型授業よりも授業設計に時間を要する。

しかし、この点について、教員へのサーベイでは「主体的・対話的で深い学び」の実践を阻害する課題として、「授業外の対応が多く、創意工夫を持った授業設計ができない」が、最も多くの回答を集めた(図表5)。このサーベイはマッキンゼーの教員研修に参加した自治体の教員を対象としたもので、「主体的・対話的で深い学び」の実践を阻害すると想定される課題を20種類設定し、各教員が直面している課題の上位1~5位を尋ねたものである。カテゴリ順に、時間不足、教授方法への理解不足、垣根を超えた共有不足といった課題があげられている。

図表5

教員へのサーベイにおいて「主体的・対話的で深い学び」の実践を阻害する課題・障壁として、時間不足とノウハウ共有不足が上位に挙げられている

教員へのサーベイ「主体的・対話的で深い学び」の実践を阻害する課題・障壁;スコア¹

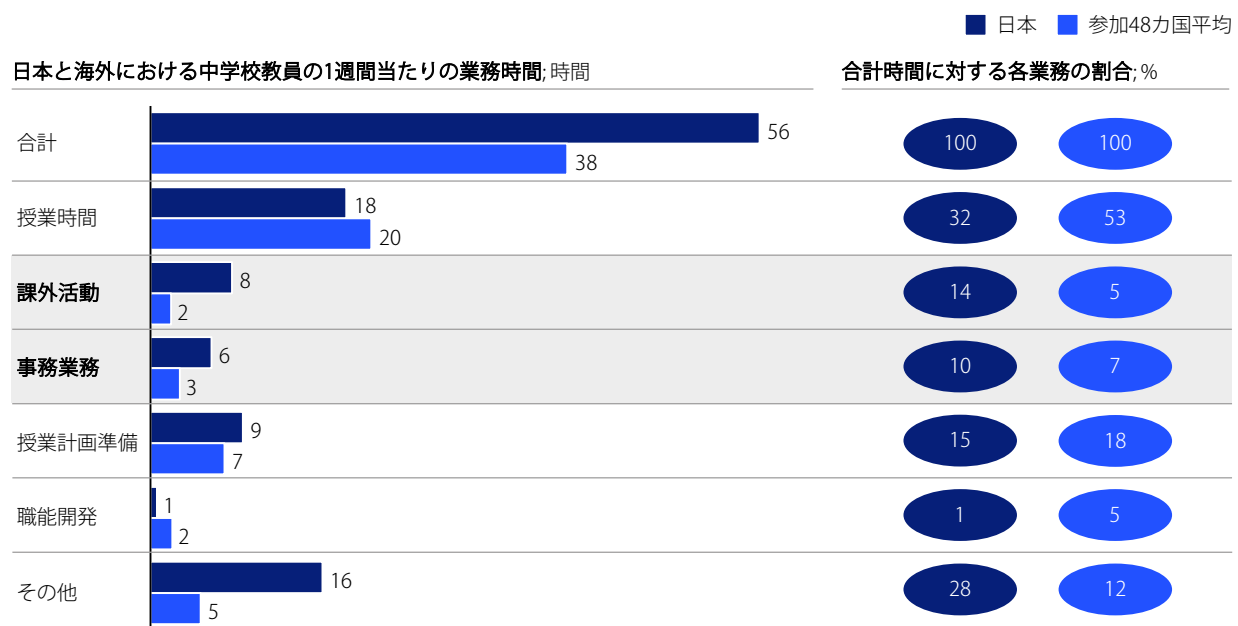


1. 「『主体的・対話的で深い学び(アクティブラーニング)』の実践を妨げる要因として、何を課題・障壁だとお考えですか。(上位1~5位をご回答ください)」という質問への回答結果をスコア化; 1位=5点, 2位=4点, 3位=3点, 4位=2点, 5位=1点として、回答を加重平均

資料: マッキンゼー分析(教員へのサーベイ; n=284)

図表6

日本の教員は授業外対応が多く、授業計画・準備に割り当てられる時間の比率が低い



資料: 文部科学省「我が国の教員の現状と課題 - TALIS 2018結果より -」を基に、マッキンゼーが作成

この背景として、日本の小中学校教員は授業外の対応時間(課外活動や事務業務など)が多く、授業設計に十分な時間を割けない実情がある。TALIS 2018の結果からOECD加盟国と比較すると、日本では教員の授業外の対応時間が多く、授業計画準備にかかる時間の比率が低いことが分かる²⁶(図表6)。

③授業実践に必要な教員のスキル

教員のマインドセットや実行を支えるオペレーションに加え、授業実践のためには、教員が「主体的・対話的で深い学び」の指導手法を身につけることも重要である。スキル構築に向けて、近年では自治体主導の「主体的・対話的で深い学び」に関する研修が増加傾向にある。中堅教諭等資質向上研修として「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)を主題にした研修履修を必修としている教育委員会の割合は、2018年度に64.4%であったが、2022年度には70.9%にまで上昇した(小中学校平均)²⁷。

同時に、文部科学省は教員同士の学び合いによるスキル向上も重視している。文部科学省の論点整理の中では、「主体的・対話的で深い学び」のためのICT活用について、「研修に加えて、教師同士の学び合いを通じ、教師のICT活用指導力を向上させることが重要ではないか」と課題提起されている²⁸。しかし、このように教員間で好事例を共有する取り組みは、すべての学校・自治体で進んでいるわけではない。上述の通り、現場教員には垣根を超えたノウハウ共有不足が課題として認識されている(図表5)。特に、自治体間での取り組みに関して、韓国では国家規模で好事例を共有するために、教員が自由に授業案の事例を投稿・閲覧可能なプラットフォームが構築されている(詳細後述)。一方、日本ではそういった取り組みがなく、好事例が全国で偏在している。教育委員会へのヒアリングでは、「小規模自治体では学校・教員数が少なく、好事例が限定的であるため、参考にできる事例が少ない」との課題が聞かれた。

²⁶ 文部科学省「我が国の教員の現状と課題 - TALIS2018結果より -」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199_1.pdf

²⁷ 文部科学省「各年度における教員研修の実施状況調査結果 中堅教諭等資質向上研修(2018年度) https://www.mext.go.jp/content/20200121-mxt_kyoikujinzai01-100002375_2.pdf (2022年度) https://www.mext.go.jp/content/20240206-mxt_kyoikujinzai01-100002375_2.pdf

²⁸ 文部科学省「義務教育の在り方ワーキンググループ 論点整理」(下線は著者による)
https://www.mext.go.jp/content/20231228-mxt_syoto02-000033384_1.5.pdf

このように自治体間での教員の学び合いにおいて、国・都道府県内における「主体的・対話的で深い学び」に関する深度の差異を解消するために、自治体間の共有が十分に推進されていないことが課題なのではと我々は考えている。教育委員会へのヒアリングでは、「自治体同士の連携には予算などの限界があり、国レベルでの好事例共有を文部科学省が進めるべき」との声も聴かれた。

一方で、校内の教員間で学び合いが十分に行われていない現状については、校長を始めとする学校管理職の推進力が不十分であることも課題と考えられる。一般的に、学校管理職は教員間の校内研修をけん引し、学校変革を進める核となる存在である。文部科学省の答申でも、教員の学び合いを推進する上で「学校管理職がリーダーシップを発揮して、そうした機会の設定を進めることが重要」として、学校管理職の役割に期待を示している²⁹。また、校内での事例共有を推進している自治体からは、「最終的に学校の方針や風土は校長が決定する。自治体が優秀な旗振り役の教員を育成・配置した学校でも、それを後押ししたり他の教員を巻き込んだりする校長の動きがないと、取り組みがうまくいかない」として、校長の役割の重要性を示唆する声が聴かれる。

ところが、国立教育政策研究所(NIER)による調査結果によると、校長に必要な37項目の資質・能力に対する自己効力感のうち、「アクティブ・ラーニングの視点の授業改善を進める力」について「とても/ある程度身に付けている」と回答した割合は37項目中35位となっている。このことから、取り組みの核となるべき校長の推進力が不足、そしてこのスキルに対して「苦手意識」をも抱えている可能性があり、結果、他の教員を巻き込んだ学校全体の変化が起こりにくくなっているとも考えられる³⁰。

関連するデータとして、2018年のTALIS(OECD国際教員指導環境調査)³¹の結果からは、日本では校長に対するマネジメント能力や学校経営・運営に特化した育成が不十分であることが確認できる。TALIS調査において示された、過去1年以内に参加した研修形態について、日本では「教員、校長や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議・講義」が92.4%で最多となっている³²一方、「リーダーシップに関するコースやセミナー」や「対面/オンラインでのコースやセミナー」はいずれも参加国平均以下の水準となっている³³。このように、学校運営や他の教員をけん引していく際に求められるリーダーシップやマネジメントスキル構築について、グループディスカッションなどを伴う相互作用的な研修を行う機会が不足していることが、「主体的・対話的で深い学び」を含めた校長の推進力不足に繋がっていると考えられる。

教員の「Will (やる気)/Skill (能力)」を高めること、更にそのような授業実践を組織として推進するオペレーションを構築することが肝要

²⁹ 文部科学省『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申) https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf

³⁰ 国立教育政策研究所「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書」https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/kyosyoku-1-8_a.pdf

³¹ 文部科学省「TALIS(OECD国際教員指導環境調査)とは」https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm

³² 教育委員会月報2021年8月号「校長の養成および研修の今日的課題 国際比較調査を踏まえて」https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_syoto01-000017693_4.pdf

³³ OECD(2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

ここまで、教員の授業実践促進における改善余地を探ってきた結果、ボトルネックとしてそれぞれ以下のような点が明らかとなった。

①教員の行動変容を下支えするマインドセット:

新たな取り組みに抵抗のあるベテラン教員を中心に、すべての教員を巻き込むことができず、学校変革を効果的に進められない

②組織的に変革を推進・継続させるためのオペレーション:

教員の授業外対応が多く、「主体的・対話的で深い学び」のための授業設計に割り当てられる時間の比率が低い

③授業実践に必要な教員のスキル:

学校管理職のマネジメントスキル不足、および国・都道府県主導での学校・自治体間の連携不足により、自治体間や学校内外の教員間で好事例が十分に伝達・共有されていない

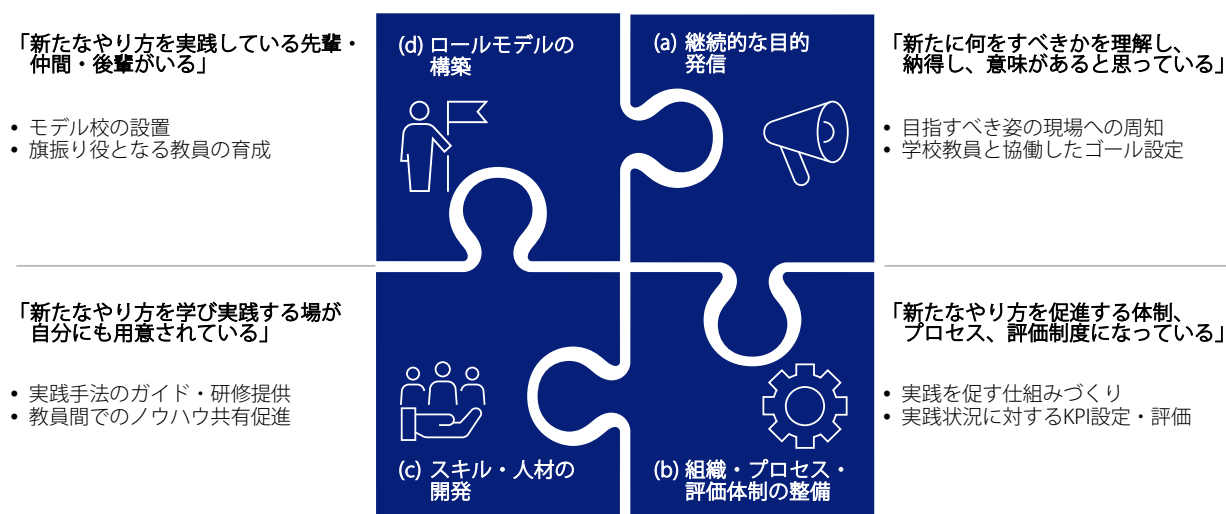
課題へのアプローチ・事例: インフルエンスモデル活用

多くの教員を巻き込んで授業実践を促進するため、他者のマインドセット・行動変容を促す考え方である「インフルエンスモデル」を活用することを提案したい(図表7)。これは、マッキンゼーがあらゆる組織の変革の際に下地として用いるアプローチで、下図のような4つの働きかけを通じて、組織の変革に向けた個々人の考え方や行動の変化を促すものである。

図表7

マインドセット・行動変容のためのフレームワーク: インフルエンスモデル

教育現場におけるインフルエンスモデルの実践例



資料: マッキンゼー

まず、「(a) 継続的な目的発信」を行い、変革が必要である理由や目指すべき方向性について、共通意識を醸成する。次に、行動変容を実現しやすい環境を作り、変革を定着・継続させるための「(b) 組織・プロセス・評価体制の整備」が重要となる。さらに、行動変容へのマインドセットに加えて、実行に必要なスキルの獲得をサポートする学びの場を提供する(「(c) スキル・人材の開発」)。また、スキルも獲得しているが実行まであと一歩が踏み出せない教員に対しては、ロールモデルとなる教員を見せることで「あの人も実践しているなら自分もやってみよう」という意欲を醸成し、行動変容を促す(「(d) ロールモデルの構築」)。

教員の授業実践を促進することにおいて浮き彫りとなった、前述の3つのボトルネックを解決する方法としても、インフルエンスモデルによる働きかけが有効である。まず、①マインドセット変革については、「(a) 継続的な目的発信」および「(d) ロールモデルの構築」が特に有効である。学校や自治体としての目標を教員に浸透させ、共通の目的意識を醸成すると同時に、現場レベルで自らが目指すべき姿となり変革を旗振りするロールモデルとなる教員を特定することで、教員それぞれの納得感を醸成し、変革への主体的な巻き込みを促進することができる。さらに、②スキル構築のためには、「(d) ロールモデルの構築」および「(c) スキル・人材の開発」を通して、教員間の学び合いを促すことができる。研修などによるスキル構築に加えて、授業の好事例を実践・共有するロールモデルを特定することで、他教員がそれを参考に授業方法を改善するなどスキル向上が期待できる。最後に、③オペレーション構築では、「(c) スキル・人材の開発」を通じて学校管理職が現場の教員間の連携や学びあいを加速したり、「(b) 組織・プロセス・評価体制の整備」として、業務プロセスの見直しによる業務改善によって、授業設計時間を確保できる。

このように、自治体・学校をあげた教育現場の変革においても、「インフルエンスモデル」を活用して教員に働きかけることで教員の行動変容を起こすことが期待され、授業実践の推進における3つの課題にもアプローチできる。特に、①マインドセット変革と②スキル構築の課題について、実際にインフルエンスモデルによる働きかけを通じて、学校教員の行動変容に寄与した事例をいくつか紹介する。

まず、日本と同様に「主体的・対話的で深い学び」、すなわちアクティブ・ラーニングを推進している韓国とシンガポールでは、以下のような取り組みを実施している。

韓国の例:

アクティブ・ラーニングを促進するために2025年から始まる「AI デジタル教科書」の導入に先立ち、2024年で1万人、2026年までに3.4万人の「教室革命 先導教師」の育成を国家の教育部が掲げている。2024年度には、有志の教員を対象に計40回以上の研修を実施し、デジタルを活用した探求型授業の設計方法などの習得を加速(「(c) スキル・人材の開発」)。先導教師は研修後、校内でのコーチングや学生・教師両者への実践戦略策定を担うことで、ロールモデルの役割も果たしている³⁴(「(a) 継続的な目的発信」、「(d) ロールモデルの構築」)。実際に、ソウル市主催のデジタル教育関連イベントでは、先導教師として研修を受けた講師がAIツールを活用した授業策定に関する講義を提供し、ノウハウの伝達が進んでいる³⁵。

さらに、国家規模で教員の学び合いを通じたスキル・人材の開発も進んでいる。2023年以降、教育部が「一緒に学校」プラットフォームを立上げ、学生・親・教員のオンライン交流を促進している。開設初期より7,000人以上の加入者を擁する同プラットフォームでは、2024年に「授業の森」機能として、全国の教員が授業案や教材の好事例アップロード・閲覧が可能な仕組みが構築され、教員間の学び合いが全国的に実践されている³⁶(「(b) 組織・プロセス・評価体制の整備」)。

³⁴ 明日新聞「教室革命 導く先導教師 3.4万人養成へ」<https://m.naeil.com/news/read/514652> (韓国語のみ)

³⁵ 東亜日報「授業革新 率いる現職教師たち デジタル研修受けて AI 活用法を共有」(韓国語のみ) <https://www.donga.com/news/Society/article/all/20240822/126626843/2>

³⁶ 韓国教育新聞「一緒に学校」に「授業の森」サービスオープン <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=102522> (韓国語のみ)

シンガポールの例:

シンガポールでは、国立教育研究所によって各ステージ・キャリアトラックにおける義務研修が実施される。すべての研修は国家によって提供されるため、「21世紀に必要なスキル獲得」という国家の教育目標に沿って、子どもの思考力を育成するためのカリキュラム作成の方法などを伝達している³⁷（「(a) 継続的な目的発信」）。その結果、シンガポールでは子どもの思考力育成が進み、PISA2022では子どもの思考力・創造力を測るクリエイティブ・シンキング³⁸のスコアで世界1位を達成した。

また、目的発信やスキル・人材の開発の一環として、着任3年以内の新任教員に対しては、学校内で中堅以上の教員によるメンタリングプログラムが実施され、上記のような研修を通じて取得した指導手法やマインドセットが教員間で共有されている³⁹（「(c) スキル・人材の開発」、「(d) ロールモデルの構築」）。

さらに、教員の学び合いの強化のため、2009年以降、校内での教員の相互学習コミュニティである「Professional Learning Communities (以下、PLC)」を教育省が重視し、勤務時間中にも教員がPLCに参加する時間を設けている。これは、アクティブ・ラーニングの実践に向けた教員同士の模擬授業や、データに基づく授業課題の特定とアプローチの検討などを通じて、教員間で学び合う取り組みである。初期には数校のモデル校からスタートしたこの取り組みは、現在では国内全校にて導入されている。また、2010年には、「Academy of Singapore Teachers」が新設され、各校におけるPLC間のネットワークを構築している。また、上級教員向け研修においても、「Learning Community」に関するスキル養成項目があり、研修を通じてPLCの重要性や、コミュニティにおけるリーダーとしての役割を伝達することで、他の教員に学び合いを推進するよう働きかけている⁴⁰（「(b) 組織・プロセス・評価体制の整備」）。

一方で、日本でも以下のような自治体単位での事例が存在する。例えば、政令指定都市における2019年および2024年の全国学力・学習状況調査の児童質問紙の結果を見ると、「主体的・対話的で深い学び」につながる授業内での実践について、さいたま市は継続的に高い水準を維持し、大阪市は政令指定都市の中で最大の成長率を記録している(図表8)⁴¹。この2つの自治体では、インフルエンスモデルを一部活用して、「主体的・対話的で深い学び」の授業内実践を促進する取り組みを行っており(詳細は後述)、その結果として「主体的・対話的で深い学び」の授業内実践で高いスコアを記録したことが確認できる。

自治体・学校をあげた教育現場の変革においても、「インフルエンスモデル」を活用して教員に働きかけることで教員の行動変容を起こすことが期待される

³⁷ Nanyang Technological University National Institute of Education (NIE) <https://www.ntu.edu.sg/nie> (英語のみ)

³⁸ PISA2022では「独創的・効果的な解決策、ナレッジの発展、インパクトのある表現につながるアイデアの創出・評価・改善に生産的に取り組む能力」と定義

³⁹ Academy of Singapore Teachers <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/> (英語のみ)

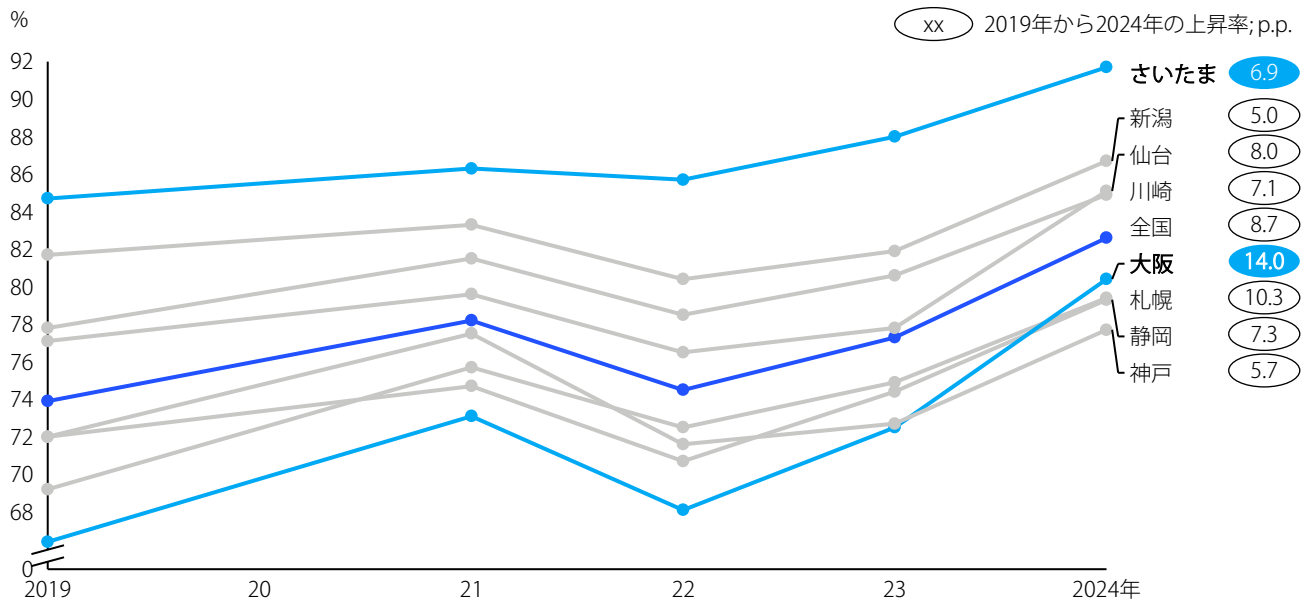
⁴⁰ Academy of Singapore Teachers <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/> (英語のみ)

⁴¹ 国立教育政策研究所「令和6年度 全国学力・学習状況調査 報告書・調査結果資料」
<https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/index.html>
統計局 2023年家計調査 <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00200561>

図表8

2019年から2024年にかけて、全国学力・学習状況調査 児童質問紙の「主体的・対話的で深い学び」の実践状況は、さいたま市が高水準を維持、大阪市が向上した

「主体的・対話的で深い学び」に関する授業内の取り組みについて、「していた」「よくしていた」と答えた割合の平均¹⁾；2019-2024年²⁾ (政令指定都市のうち、2024年時点のスコアの上位/下位各4自治体および全国平均)、%



1. 各年の児童質問紙において「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」に関する項目として定められている全項目の回答率平均
2. 2020年は国立教育政策研究所より調査結果が公開されていないため、データには反映されていない

資料: 国立教育政策研究所

さいたま市の例:

『「主体的・対話的で深い学び」を実現するためにICTを活用したアクティブ・ラーニングの推進』を掲げ、学校変革を推進した⁴²⁾。各校で主体的・対話的で深い学びの実践を自走化するため、ICT導入およびマインドセット変革の旗振りをする「エバンジェリスト」を募り、若手を中心とした有志の教員を選抜。全校計800名のエバンジェリストらは、ICT導入に抵抗があるベテラン教員に対し、「自らがICT実践法を教授する代わりに、ベテランからは授業方法の教えを請う」と相互に学び合う形でベテランを巻き込んで授業変革を起こし、校内でのコミュニケーションや教員間研修を行うことで、教員の巻き込みに成功した⁴³⁾ (「(a) 継続的な目的発信」)。

さらに、学校変革の核となる校長に対しても目的発信を強化した。学区別の小グループで各校の校長と年間4~5回ずつ意見交換を行い、「主体的・対話的で深い学び」の重要性や、その実践に向けたICT活用を含め、何を指すべきか・何に取り組むべきかの意思統一を図った。その結果、エバンジェリストとも協働した学校内研修の実施や、「主体的・対話的で深い学び」の観点から授業改善を図る指標である「学びの指標」の活用などが全校で進んでいる⁴⁴⁾。

また、スキル・人材の開発として、教育委員会が市内における「主体的・対話的で深い学び」の実践事例を広めるため、大手民間IT企業出身者をプロジェクトマネージャーとして登用し、好事例共有のためのオンラインプラットフォームを構築した。市内全教員がアクセスを持ち、好事例のアップロード・閲覧が可能であるため、教員同士で自発的に学び合う場が醸成されている⁴⁵⁾ (「(c) スキル・人材の開発」)。

⁴²⁾ さいたま市教育委員会「GIGAスクールさいたまモデル」実現に向けて https://www.city.saitama.lg.jp/003/002/008/009/003/p074199_d/fil/kishahappyoukaisiryō.pdf

⁴³⁾ さいたま市教育委員会「教育委員会会議録(定例会) 令和3年6月17日開催」https://www.city.saitama.lg.jp/003/002/008/kyoiku-kaigiroku/p080973_d/fil/6kaigiroku.pdf

⁴⁴⁾ 教育委員会へのヒアリング

⁴⁵⁾ 同上

加えて、教員の授業改善への動機づけのため、優秀教職員表彰制度を通して「主体的・対話的で深い学び」を始めとする授業方法や取り組みを推進している教職員を毎年表彰している（「(b) 組織・プロセス・評価体制の整備」）。さらに、2010年からは、優秀教職員による模擬授業を「授業の達人大公開」として公開することで、教員間でロールモデルを構築している⁴⁶（「(d) ロールモデルの構築」）。

大阪市の例:

2016年度より「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すため、実践事例や研究推進委員の紹介や感想をまとめた授業実践事例集を作成し、市内教員向けのオンラインデータベースに掲載し、各校へ活用するよう周知している⁴⁷（「(a) 継続的な目的発信」）。さらに、2022年度からの学力向上支援チーム事業では、授業スキルが高く経験の長い教員による、授業づくり支援が行われている。

同事業では、指導主事やスクールアドバイザー（学校マネジメントや授業指導に長けた元管理職・教員）から構成される「支援チーム」が、市内全小中学校409校を対象に月3回程度の学校訪問を行っている⁴⁸。彼らは「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のための指導助言、教育担当指導主事を中心としたカリキュラム・マネジメントの実現に向けた支援など、「主体的・対話的で深い学び」の授業実践をサポートしている（「(c) スキル・人材の開発」）。取り組み初期では一部学校のみで導入されていたが、現在は市内の全小中学校に支援チームが派遣されており、教員の「主体的・対話的で深い学び」に向けた指導力向上は、前述の全国学力・学習状況調査の生徒質問紙スコア向上に貢献しているといえる。

同事業では、若手教員の授業力向上にも重点を置いており、若手教員育成に向けての支援、授業改善のための校内研修の計画・立案・実施への支援や、校内研修主担者への支援などを通じ、若手育成のための組織的な体制づくりを支援している（「(b) 組織・プロセス・評価体制の整備」、「(d) ロールモデルの構築」）。

課題解決策の更なる実践促進に向けて

ここまでインフルエンスモデルを活用した事例を見てきたが、それらに基づいて、取り得るアクションをいくつか紹介する。

(a) 継続的な目的発信

教育委員会 指導主事

- ベテラン教員を中心に教員と1on1を実施し、自治体目標への理解を醸成。各教員と1対1の対話を通じ、授業観や課題意識をヒアリング。それに対して「主体的・対話的で深い学び」をどのように授業内で実践可能か、議論相手となる。さらに、学校変革の核となる教員に対しては、若手教員へのメンタリングやノウハウ共有を行うように働きかける
- 学校要請に応じ、教員の課題ヒアリングを通じ、学校別の目標策定をサポート

学校管理職

- 教員を巻き込んだゴールを設定。全教員との対話を通じて、現場の課題感を反映した学校目標を策定することで、目標への腹落ち感を醸成
- 学校として1on1の時間を設け、教員間でのコーチング/メンタリングを実施することを促進
- 管理職のサポーター役となる中堅・若手の旗振り役の指名と、彼らの目的発信ストーリー作成支援

⁴⁶ さいたま市立教育研究所 <https://www.saitama-city.ed.jp/kenshu/tatuzin.html>

⁴⁷ 教育委員会への書面インタビュー

⁴⁸ 大阪市 学力向上支援チーム事業 <https://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000561000.html>

(b) 組織・プロセス・評価体制の整備

教育委員会、学校管理職

- － 文部科学省提供の事例集をもとにした業務改善の実施(ITツールの活用など)およびそのための財源・人材確保
- － 教員と協働し、現状の業務時間整理と効率化のための打ち手を決定し、実行
- － 子どもたちが「主体的・対話的で深い学び」を達成している授業づくりや、それに向けた授業改善の取り組みをしている教員を表彰するなどの評価制度を導入

文部科学省

- － 教員の働き方改革の更なる推進(教員勤務状況調査の実施・結果発信、事例集の提供)

(c) スキル・人材の開発

(校内共有)

文部科学省

- － 学校管理職に対し新学習指導要領のポイントや、文部科学省としての課題意識・論点を伝達し、学校での取り組みを推進するため、NITSや自治体研修を促進
- － 学校での旗振り役となる校長に対して、就任前から長期的にリーダーシップ、マネジメントスキルを構築し、教員間の学び合いを始めとする取り組みや、組織全体を動かした改革を主体的に推進できるよう働きかける

教育委員会 指導主事

- － 学校での取り組みを推進するための管理職向け研修を実施し、管理職のマネジメントスキルを醸成。同時に、主幹教諭・教務主任などのミドルリーダーとなる教員にも、リーダーシップ、マネジメントスキルを身に付ける育成プログラムを構築、教員間での変革を主導できる人材になるよう支援

(自治体間共有)

文部科学省

- － 私立・国立を含め、自治体の垣根を超えた研究会を主催
- － 私立・国立を含め、全国的な事例集を提供
- － 全国の教員が投稿・閲覧可能な好事例共有、コミュニケーションプラットフォームを構築

教育委員会 教育長・政策担当

- － 自治体間での好事例共有を推進するため、他自治体の教育長と連携
- － 各自自治体内で開催されている教科別研究会同士の交流会を実施

(d) ロールモデルの構築

教育委員会 指導主事

- － モデル校、モデル教師の特定。新規施策を数校で試験導入し、成功事例を打ち立て発信することで、取り組み実施に対し抵抗のある教員からの理解を醸成し、取り組みを自治体で拡大(モチベーションの高い管理職・教員が多い学校で実施すると、成功事例を作りやすい)
- － 旗振り役となる教員の育成。スーパーティーチャーなどの制度を導入して、学校変革の旗振り役となる教員を任命。選抜・希望教員向けに自治体外の好事例視察や、新規取り組みのための研修を実施し、校外で自身の取り組み事例や視察・研修事例を幅広く共有し、ベテラン含めた他教員へコーチング/メンタリングをするよう促進。また、旗振り役教員へのメンタリング/コーチング研修の実施

学校管理職

- － 旗振り役となる教員の育成。旗振り役教員と連携し、校内研修や学習会の実施をサポート

おわりに

ここまで、「主体的・対話的で深い学び」を実現する上での、教育委員会および学校管理職が抱える課題について論じ、マッキンゼーが培った組織変革のノウハウや国際的な教育分野における知見、更に過去3年間の教員研修で得た教員および教育委員会の声を基に、教育行政の各関係者が取り得るアクション例を述べてきた。

目指すべき姿の策定および教員の授業実践促進において、各関係者が本稿で提案したような取り組みを実行することで教育委員会および学校管理職の課題解決が図られ、「主体的・対話的で深い学び」の実現が推進されることを期待する。また、従来からも「モデル校」といった取り組みが実施されてきたことを踏まえると、変革を加速するために必要となる要素は、「形」だけではなく、それを動かすための学校管理職、教員のリーダーシップであり、教員個人が持つスキルや熱意を超えて、組織として効果的な施策を効率的に実施していくマネジメントが重要であると考え。その意味において、教育委員会、学校管理職の方々の奮起と、教育現場の改革をリードされていくにあたって、更なるご活躍を我々は期待している。

マッキンゼーは、「主体的・対話的で深い学び」の授業が幅広く実践されるよう、今後も教員の問題解決および協働スキル向上に向けた支援や調査報告を通じて、より多くの子どもたちの思考力育成に貢献していく所存である。

予測困難で不安定な社会の中で、私たち日本の子どもたちが主体性をもって学び、問題解決能力を始めとした新たなスキルを身に付けていくために、本稿が教育現場における改革の一助となれば幸いである。

付録1.「主体的・対話的で深い学び」(文部科学省)⁴⁹

1. 主体的な学び: 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こと
2. 対話的な学び: 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深めること
3. 深い学び: 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、問題を見いだ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こと

⁴⁹ 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

本稿の調査は他のマッキンゼーの調査と同様に、我々の見解を反映して独自に実施したものであり、いかなる政府、他機関、企業、団体からの委託を受けたものではない。

執筆者

執筆者は、マッキンゼー・アンド・カンパニー・ジャパンの所属で、**野崎大輔**はシニアパートナー、**サヒル・シンガル**はパートナー、**福和 大翔**、**齋藤 遥希**はエンゲージメントマネジャー、**雑賀 光**はアソシエイト、**小澤 唯子**、**寺尾 結衣**はビジネスアナリストである。

謝辞

本稿の執筆にあたっては、横浜市教育委員会、名古屋市教育委員会、大阪市教育委員会、三鷹市教育委員会、元さいたま市教育長 細田 真由美氏、教育専門家の小林 湧氏、甚上 直子氏、高橋 一也氏、出島 誠之氏より多大なる協力を得た。執筆者一同より、ここに感謝の意を表する。



Copyright © McKinsey & Company
Designed by Visual Graphics Team Japan

www.mckinsey.com

 @McKinsey
 @McKinsey