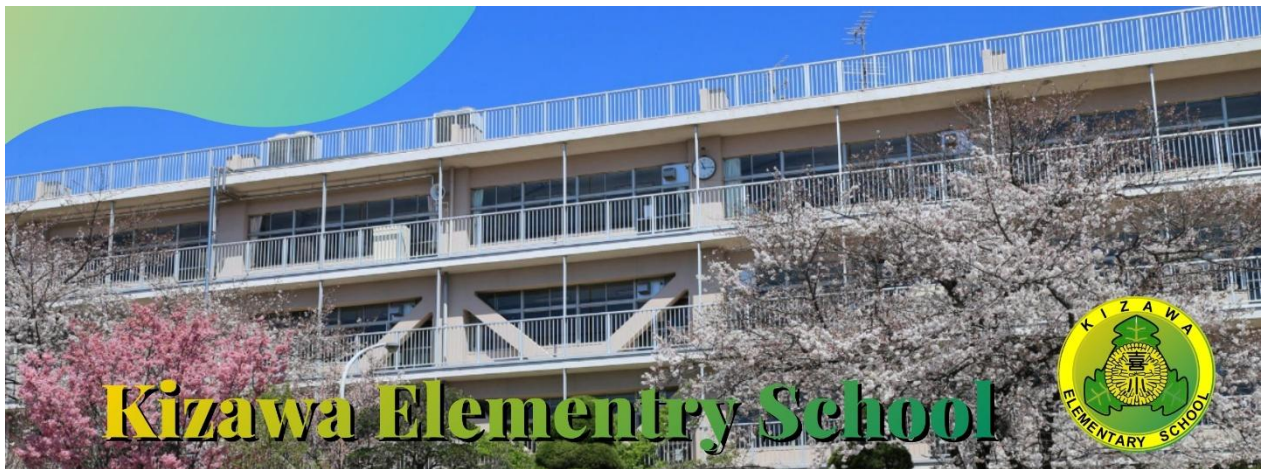


令和 8 年度

学校経営方針

その 1 授業づくり

～令和 7 年度教育活動の深化と学びの質的転換～



はじめに なぜ今、学校は変わるのか

社会は急速に変化しています。

人口減少の進行、生成 AI の普及、多様な価値観の共存など、子供たちが生きる 20 年後、30 年後の社会は、これまでの延長線上にはない不確実性を伴う社会となることが予想されます。

このような社会において求められるのは、与えられた課題を正確に処理する力だけではありません。自ら問いを立て、多様な他者と協働しながら、よりよい解を創り出していく力です。

学校教育は今、「何をどれだけ教えたか」から「子供がどのように学び、どのように生きていく力を身に付けたか」へと転換点を迎えています。

本校は、「私は何をしに学校へ？」という問いを出発点とし、学ぶ意味を自覚しながら、主体的に人生と社会に関わる人を育てる学校づくりを進めていきます。

第 1 章 本校教育の理念と目指す姿

「私は何をしに学校へ？」という問いを通して、児童一人一人が「私が私になる」成長を実現することを本校教育の理念としています。本校の教育の根幹は、「私は何をしに学校へ？」という問いにあります。

学校とは、知識を得る場所であると同時に、自分のよさや可能性を知り、他者と関わりながらよりよい社会を創る力を育む場です。本校は、全ての児童が持続可能な社会の創り手となることを目指し、次の姿を育成します。

- ・自分の考えをもち行動できる子供
- ・多様な他者を尊重できる子供
- ・学び続けることに喜びを見いだす子供
- ・社会と自分を結び付けて考えられる子供

また、一人一人の多様な Well-being の実現を学校経営の中心に据え、誰一人取り残されない学校づくりを推進します。

理念は掲げるものではなく、日々の判断基準として機能するものです。

1 本校教育の目的

学校は、知識の習得のみを目的とする場ではなく、児童一人一人が

- ・自分で考え
- ・他者と協働し
- ・よりよい社会を創る主体として成長する場です。

本校は、教育基本法及び学習指導要領の理念に基づき、「私が私になる」教育の実現を学校経営の根幹に据えています。

児童が自らの可能性を理解し、自分の人生を主体的に選択・形成できる力を育成することを最終的な目的としています。

① パーパス【学校の存在意義】

自らの人生を舵取りすることができる民主的で持続可能な社会の創り手を育成する

- ・自分のよさや可能性を認識する
- ・あらゆる他者を価値のある存在として尊重する
- ・多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越える
- ・豊かな人生を切り拓く

② ビジョン【学校教育目標・目指す学校像】

【学校教育目標】

- ・夢と希望をもち、よりよい社会づくりに向け行動する児童の育成（4月）
- ・夢をもつ ・自分で考える ・みんなと学級・学校をつくる （5月以降）

【目指す学校像】

- ・一人一人の多様な Well-being を実現する
- ・すべての子供と大人が「私は何をしに学校へ？」に答えることができる学校
- ・「学びが楽しい100%」「学校生活が楽しい100%」を目指す

③ ミッション【パーパス実現のために行うこと】

3つの大切を身につける

＜自分から考え行動する＞

＜自分もみんなも大切に作る＞

＜あきらめないでやりきる＞

児童の当事者性と主体性を育成する。

④ バリュー【喜沢小学校の価値観・行動基準】

誰一人取り残されない弾力的な教育課程を編成、実施

- ・教科の本質を捉えた授業改善で主体的・対話的で深い学びの推進
→非同期の学び・ICTの文具的活用・PBL

子供の主体性・社会性を育むPBS

→学校全体・学級・個人で取り組む『ポジティブ行動支援』

- ・多層型支援の構築（データを生かしたABC行動分析と最適な支援）
→RTIミーティング（1層支援）・サポートミーティング（2層・3層支援）
- ・7つの習慣（リーダー・イン・ミー）

2 学校改革の歩み

本校では、これまで「全ての児童が Well-being を実感できる学校」を目指し、応用行動分析学にもとづくポジティブ行動支援を柱として教育活動を推進してきました。この取組の一層の充実を図るため、令和6年度から、学力観・授業観の共有を行い、非同期の学びの導入と多層型支援システムの充実に取り組んできました。

その結果、

- ・学習への主体的参加の増加
- ・学校生活満足度の向上
- ・行動面の安定

などの成果が見られました。

一方で、

- ・実践のばらつき
- ・評価方法の共通理解
- ・学習成立の見取り

といった課題も明らかとなりました。

令和8年度は改革を「実践」から「定着」へ進める段階と位置付けます。

3 令和7年度教育活動の成果と課題

令和7年度は、次年度に予定する教育課程改革に向けた準備・転換の年度として位置付け、授業観及び学習観の見直しを中心に学校全体で授業改善に取り組みました。

本校ではこれまで、「個別最適な学び」の実現を目指し実践を進めてきましたが、令和6年度前半までの段階では、

- ・個別最適な学び = 自由進度学習
- ・自分のペースで進めること自体が主体性

として理解される傾向が見られました。

その結果、一部の授業においては、

- ・活動は活発であるが学びが浅い
- ・対話が目的化する
- ・教科の本質的理解に十分迫れていない

という課題が明らかとなりました。

この状況を踏まえ、令和7年度は教師自身が学び直す年度と位置付け、非同期の学び（理解の成立時期は児童によって異なるという前提）への理解を深めながら、授業改善を進めました。

特に重視したのは、次の視点です。

①教科の本質を基盤とした授業づくり

各教科において、何を覚えるかではなく、何が分かるようになるのか、どのような見方・考え方が育つのかを問い直し、高次の資質・能力を意識した授業設計へ転換を図りました。

これにより、

- ・思考過程を重視する授業
- ・問いを中心に据えた学習展開
- ・単元全体で理解を形成する指導

が徐々に共有され始めました。

②「主体的・対話的で深い学び」の再定義

主体的な学びを「好きなことを自由に進めること」ではなく、学習課題に対して自ら意味を見出し、他者との関わりを通して理解を更新していく過程として再定義しました。

対話もまた、発言量ではなく、

- ・考えの変容
- ・根拠の明確化
- ・視点の拡張

を伴うものへ質的転換を目指しました。

その結果、授業における「活動中心」から「理解中心」への意識変化が見られるようになりました。

③「誰一人取り残されない」の理解の深化

従来、「取り残されない」とは主に学習に困難を抱える児童への支援として理解される傾向がありました。

しかし、授業改善を進める中で、

- ・学習内容を早く理解し、待つ時間が長くなる児童
- ・学びへの挑戦機会を失い、退屈を感じる児童

もまた学びから取り残され得る存在であることが教職員間で共有されました。

「誰一人取り残されない」とは、全ての児童が学びの意味を感じ続けられる授業を実現することであるという認識へと発展しました。

学びが非同期的に成立するという理解は、従来の同一時間・同一進度を前提とした時間構造では十分に保障できないことを意味します。

④未来の教育を見通した教育課程改革

これらの成果を基盤として、令和8年度から次の取組を開始します。

- ・午前40分午前5時間授業制の導入
- ・裁量的な時間の設定
- ・「読解の種」の実施

これらは制度改革そのものを目的とするものではなく、非同期的に進む学びを前提とした教育課程の実現を目的としています。

令和8年度は取組を「実践」から「定着」へ進める段階と位置付けます。

4 令和8年度の経営ビジョン

令和8年度は次の段階を目指します。

年度	フェーズ
令和7年度	構造改革
令和8年度	学びの質の転換
令和9年度	自律的学習文化の形成

本年度の重点は、「誰一人取り残されない深い学び」の日常化です。

5 教師の専門性の深化

学びの主語が子供になることは、教師の役割が小さくなることを意味していません。むしろ、より高度な専門性が求められることを意味しています。

教師は知識を伝達する存在から、学習環境を設計し、学習成立を支援する高度専門職へと役割を進化させていきます。

重要なのは、「教えるか、任せるか」という二項対立ではなく、全ての児童が学びに参加できる条件を整えるということです。

そして、理解が児童ごとに異なる時間と過程で成立することを前提とした学習観である非同期の学びを実現するため、本校では、教師を「学習デザイナー」「伴走者」と位置付け、授業改善と校内研修を一体的に進めていきます。

本取組をとおして、キャリア段階に応じて教職員一人一人が専門性を高めることができるよう段階的に進めていきます。

第2章 教育課程編成の基本方針

1 教育課程企画特別部会「論点整理」との関係

中央教育審議会教育課程企画特別部会では、次期学習指導要領に向けて、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実、多様な子供を包摂する教育課程、資質・能力ベースの教育、学習評価の改善、教育課程の弾力化などが論点として示されています。これらは、従来の一斉・同時・同内容の学びから、学習者主体の学びへの転換を意味します。

本校の取組は独自の試みではなく、国が示す教育改革の方向性を学校現場で具体化する実践です。

教育改革の目的は方法の変更ではなく、全ての児童の学習成立を保障する

ことです。

本校ではこれを以下のように具体化します。

論点整理	喜沢小学校実践
学習者主体	単元主義授業
個別最適な学び	裁量の時間
協働的な学び	対話型授業
学びの調整	振り返り活動

2 単元（題材）主義への本格移行

従来の本時主義は

- ・ 1 時間完結
- ・ 教師主導
- ・ 同一進度

でした。

本校は単元（題材）主義へ転換します。

単元主義の特徴は

- ・ 単元全体で理解を形成
- ・ 学び直し可能
- ・ 思考過程重視
- ・ 多様な到達経路

です。

これにより、理解の個人差を前提とした授業を実現します。

そのために、教科の学習について P B L の考え方（問いを中心に学習を構成する視点）を参考にした授業づくりを行います。

3 40分授業制の教育的意義

40分授業は時間短縮ではありません。午前中を40分授業とすることで集中を維持し、創出された時間を活用して午後に60分の裁量的な学習時間を設定します。

目的は

- ・ 集中持続時間への適合
- ・ 学習テンポ改善
- ・ 思考活動時間の確保

です。

これにより、

- ・ 深く考える時間
- ・ 協働的に探究する時間

・学び直しや発展の時間

を確保します。

「短い入力 → 長い思考」という学習構造へ転換します。

第3章 学習指導の重点

1 学力保障の考え方

本校の取組は、児童の学力向上を前提としています。

学力は授業時間の長さによって決まるものではありません。学習が成立した時間の質によって形成されるものです。従来の一斉授業では、同じ時間を過ごしていても、理解の程度には個人差が生じていました。

本校の教育改革は、学習成立の度合いを高めることを目的とします。40分授業と裁量の時間の組合せにより、理解して進む学習を実現し、結果として学力の確かな定着を目指します。

時間を減らす改革ではなく、学びを成立させる改革です。

2 授業改善の柱

本校の授業改善は次の三つを柱とします。

① 学びの改革

単元全体を見通した学習設計を行い、非同期の学びを取り入れることで、児童一人一人に必要な学習時間を保障します。

② 支援の改革

R T I ミーティングにもとづく多層型支援とP B Sを組み合わせ、通常の授業の中で多様な児童を支えます。

③ 評価の改革

評価を学習の終点ではなく改善の起点とし、振り返りを通して自己調整しながら学習する力を育成します。

授業・支援・評価は分離するものではなく、一体として機能するものです。

3 資質・能力の育成

本校では、学力を次の三層で捉えています。

(1) 土台となる力

土台とは、学力の基礎体力、学校ではこれからも大切にすることです。

大量の知識を知っている、早く正確にできることではなく、生きて働く知識、使える知識を身に付けます。

① 言葉と数の基礎（思考の材料）

- ・ 文の意味をとらえる
- ・ 数量、順序、大きさを感じ取る

- ・生活を通して得た言葉、学習を通して得た言葉を使える など

②注意を向け続ける力（集中力ではなく持続と切り替え）

- ・話を最後まで聞く
- ・途中で投げ出さずに取り組む
- ・今していることに戻ってこられる など

③試行錯誤を受け止める力（考えることをやめない力）

- ・まちがえてもやり直せる
- ・すぐ正解がでなくても続ける
- ・「失敗＝だめ」にならない感覚 など

④まねる・支えを借りる力（自立の前提となる依存の力）

- ・友達や大人のやり方を見て学ぶ
- ・ヒントを手がかりに進める
- ・完全な自立は求めない など

（２）考えを広げ深める力

計算ができて、「なぜそうなるのか」「別のやり方は」「それぞれの考え方はどう違うのか」を考えないと、学力の伸びが止まります。

文章の意味がわかるだけでなく、文章を読んで自分の考えをもつことが大切です。

①比べる力（視点を増やす力）

- ・同じところ、違うところを見つける
- ・2つ以上の考え方を並べてみる
- ・「どちらがよいか」よりも「どちらがうか」 など

②つなげる力（知識を使える形にする力）

- ・前に学んだことと結びつける
- ・自分の経験と関連付ける
- ・算数や国語などの学習と生活をまたいで考える など

③理由を考える力（説明できるのではなく根拠をもつ力）

- ・「なぜそう思ったか」を言葉にする
- ・完全でなくても筋を立てようとする など

④見直す力（思考の柔軟性）

- ・他の考えを聞いて考え直す
- ・「さっきの考えを変えてもいい」と思える
- ・間違いを修正できる など

⑤言葉にして外に出す力（深め合いの入口）

- ・図・式・文・話し言葉で表す
- ・途中の考えを表現してもよいと思える（完成していないとだめと思わない） など

(3) 判断して行動する力

「どれがいい？」と聞かれたときに、理由を言って選べることができたり、友達の考えを聞いて考えを変えてもよいと思えたりすることです。

判断力をつける、社会問題の解決策を考えるのではなく、判断して行動する経験を積むこと、何を大切にするかを選び、その選択を引き受けられるようにしていくことが大切です。

① 複数の選択肢を意識する力（白黒思考からの脱却）

- ・やり方はひとつではないとわかる
- ・それぞれに良さと弱さがあると気づく など

② 判断の基準をもつ力（知識ではなく価値）

- ・「何を一番大切にするか」を考える（安全・公平・効率・気持ち・将来など）
- ・自分なりの物差しで選ぶ など

③ 結果を引き受ける意識（自己決定の核）

- ・選んだ結果には責任が伴うことを知る
- ・うまくいかなかった時に学び直す など

④ 他者や社会との関係を考慮する力（民主的判断の基礎）

- ・自分だけでなく他人への影響を考える
- ・立場の違いを想像する など

4 誰一人取り残されない授業

理解速度の差は能力差ではなく学習条件差です。

そのため、

- ・裁量時間での再学習
- ・小集団支援
- ・多様な表現方法

など児童一人一人が学びやすい学習環境づくりに取り組みます。

5 読解力向上の取組

「読解の種」を全学年で実施します。

目的は、

- ・語彙力形成
- ・思考の土台づくり
- ・学力格差予防

であり、評価対象ではなく、学びの基礎体力づくりとして位置付けます。

第4章 学習評価の改善

1 評価改善の目的

本校における学習評価の改善は、評価の負担軽減を目的とするものではありません。児童一人一人の学習の成立状況をより適切に把握し、指導改善につなげることを目的として、評価の在り方を見直すものです。

これまでの評価は、一定時点における到達状況の確認に重点が置かれやすく、学習の過程や理解の形成過程を十分に捉えきれない側面がありました。

本校では評価を、学習結果を判定するためのものから、児童の学びを成立させるための手がかりとして位置付け直し、日常の授業改善と一体となった評価の実現を目指します。

2 評価観の転換

本校では、学びが児童ごとに異なる過程と時間を経て成立するという前提に立ち、評価観の転換を図ります。

従来のように、同一時点での到達のみを基準とする評価では、学習の途中にある理解や思考の変化を十分に捉えることができません。

評価とは、児童の発言、記述、対話、課題への向き合い方など、多様な学習事実を通して理解の状態を見取り、次の指導へ生かす教師の専門的判断です。

本校では、この実践的判断力を「評価勘」と捉え、教育データを活用する力とあわせて教師の専門性の中核として育成していきます。

評価は記録そのものを目的とするものではなく、児童の理解の状態を把握し、指導方法や学習支援を調整するために行うものです。

3 評価の2層構造

(1) 学習を支える評価

授業においては、毎時間、児童の学習状況を継続的に見取ります。

- ・ 発言内容
- ・ ノートや記述
- ・ 対話の様子
- ・ 思考の過程
- ・ 振り返り

などを通して理解の状況を把握し、必要に応じて支援や指導方法を調整します。

これらは学習を成立させるための評価であり、必ずしも全てを記録として残すことを目的としません。

(2) 学習を総合的に判断する評価

単元のまとまりの中で、児童の理解の変容や資質・能力の育成状況を総合的に判断します。

単元評価は、毎時間の学習状況の把握を行わないことを意味するものではありません。日常的な見取りを基盤として、学習の過程全体を踏まえて判断するものです。

4 評価方法の改善

(1) 単元（題材）評価の充実

評価の中心を毎時間ごとの到達確認から単元全体での理解形成の把握へと移行します。

単元のはじめ・途中・終末における児童の考えの変化や説明の質の向上を重視し、学習の成果を総合的に捉えます。

(2) 形成的評価の活用

授業中の学習事実を形成的評価として活用し、理解の状況に応じた支援を行います。

評価は記録量の多さではなく、指導改善への活用を重視します。

(3) 思考力・判断力・表現力等の評価

思考力・判断力・表現力等の評価は、正答の有無のみで判断するものではありません。

- ・説明の過程
- ・根拠の示し方
- ・他者との対話による考えの変容
- ・学習の振り返り

など複数の学習事実を総合して判断するものです。

(4) 自己評価と振り返りの充実

児童が自らの学びを振り返る活動を重視し、学習内容だけでなく学び方の変化を自覚できるようにします。

これにより自己調整的に学ぶ力の育成を図ります。

5 評価改善の進め方

評価観の転換を学校全体で進めるため、校内研修において評価の視点や見取りの在り方を共有します。

- ・単元設計に基づく授業研究
- ・授業後の対話的振り返り
- ・学習事実に基づく協議

を通して評価の共通理解を形成し、評価のばらつきを防ぎます。

評価は固定化された基準として運用するものではなく、実践を通して改善し続けるものとします。

6 教師の具体行動

評価改善を日常の授業に定着させるため、教師は次の点を意識して実践します。

- ・毎時間、児童の理解の状態を問いや対話を通して見取ること
 - ・見取った情報をもとに、次の指導や支援を柔軟に調整すること
 - ・単元全体を見通し、学習の変容を総合的に判断すること
- これらを通して、評価と指導が一体となった授業づくりを推進します。

第5章 組織運営と教師の学び

学校改革は個人の努力ではなく組織として進める必要があります。

校内研修では、P B Sは学習成立を支える基盤として継続し、授業公開、対話的振り返り、データにもとづく改善を重視した教師同士が学び合う文化を形成していきます。

また、スクールワイドP B Sに7つの習慣の考え方を加えることで、児童の自主性、主体性、社会性を育成し、望ましい人間関係を児童と教職員が当事者意識をもって築く文化を形成していきます。

学校観、児童観、授業観、指導観など、共通言語を持つことで、学校全体の教育の質を高めていきます。

第6章 学習環境及び安全管理

本校では、児童の学びが安心して成立するためには、安全で整った学習環境が基盤となると考えます。

学校施設及び設備は単なる管理対象ではなく、児童の主体的な学びを支える教育資源として位置付け、計画的な環境整備に努めます。

1 安全・安心な教育環境の整備

日常的な施設点検及び安全確認を行い、事故の未然防止に努めるとともに、災害時及び緊急時における対応体制を整備します。児童が安心して学習に集中できる環境づくりを学校経営の基盤とします。

2 学習環境の改善

教育課程改革に対応し、多様な学習形態に対応できる教室環境協働的学習を支える空間づくり ICT 機器の適切な活用環境の整備を進めます。

3 学校・地域と連携した環境維持

地域及び保護者と連携し、学校施設の適切な管理と安全な利用を推進します。

第7章 学校評価と改善

学校経営は継続的改善の過程です。

学力のみならず、学びに向かう姿勢、学校生活満足度、Well-being など多面的な指標を用いて評価を行います。

本指標は序列化や数値比較を目的とするものではなく、教育改善の方向性を共有するために用いるものです。

また、成果指標は新たな調査を実施するものではなく、既存の教育活動の中で日常的に得られる情報を活用し、学習の変化の傾向を把握することを目的とします。数値の精密な比較ではなく、教育改善の方向性を共有するための指標として活用し、評価結果を次年度の教育課程改善へ確実につなげていきます。

学校経営として改革の進捗を適切に把握し、改善を継続するため、次の視点から成果を検証します。

① 学習成立の指標

- ・ 授業における学習参加の状況
- ・ 自己評価における「分かった」「できた」の実感
- ・ 学習内容を説明できる児童の増加

② 学びに向かう力の指標

- ・ 学習への主体的参加
- ・ 振り返り記述の質的变化
- ・ 学習課題への粘り強さ

③ 包摂性（誰一人取り残されない）の指標

- ・ 学習困難児童の参加率向上
- ・ 早期理解児童の学習満足度
- ・ 授業中の待機時間の減少

④ 教師の専門性の指標

- ・ 単元設計に基づく授業実施率
- ・ 授業後対話の実施状況
- ・ 教師の授業観変容に関する自己評価

本校は、これらを単年度評価ではなく継続的改善の指標として活用し、教育課程の不断の見直しを行います。

終章 目指す学校文化

最終的に目指すのは、改革が特別な取組ではなく学校文化として根付いた状態です。

子供も教師も保護者も、「私は何をしに学校へ？」という問いに自分の言葉で答えられる学校。

学ぶことが未来への希望につながる学校を創り続けていきます。