1 附属四校園研究主題

自ら人生を描き、共に未来を創る学び手の育成

世界的な視野をもって未来を切り拓く人材の育成を目指し、今まで以上に本学附属四校園での共通理解を図り、一貫した教育を進めるために、令和 6 年度に群馬大学共同教育学部附属学校部が設置された。附属四校園の研究活動は、未来を見据え先進的な教育活動を積極的に開発する根幹である。そこで共通した目指す学び手像を附属四校園で共有し、より一貫性のある教育を展開することとした。次期学習指導要領の重要な柱として、自らの人生を舵取りすることや、民主的で持続可能な社会の創り手となることが示された。このことは、群馬県教育ビジョンや OECD （経済協力開発機構）のラーニング・コンパス 2030 でも強調されている理念と重なるものである。

そこで附属四校園では、子どもが自分の実現したい思いや願いから進む方向を定め、よりよい未来の実現に向けて、自己決定や自己調整を繰り返しながら行動できるようにすることが大切であると考えた。さらに、多様な他者との協働を通して、様々な価値観に触れたり、楽しさや達成感を感じたりすることがより豊かな学びにつながると考えた。

以上を踏まえ、附属四校園で目指す学び手像として「自ら人生を描き、共に未来を創る学び手」とすることとした。

2 附属中学校研究主題

実現したい未来に向けて責任をもって挑戦することができる生徒の育成

～エージェンシーを発揮し、振り返りをもとに自ら深める探究的な学び～

3 附属中学校研究主題設定の理由

3.1 主題設定に関わる近年の動向・学校教育に求められていること

2030 年代の未来には、より VUCA（予測困難で不確実、複雑で曖昧）な時代になると言われている。OECD は、そのような時代背景を踏まえて「OECD ラーニング・コンパス 2030」を発表している。OECD は、「ラーニング・コンパスは幅広い教育の目標を支え『私たちが実現したい未来』、すなわち個人及び集団としてのウェルビーイングの実現に進んでいくための方向性を示すものである」と述べている。また、中央教育審議会（2025）は、次期学習指導要領に向けた基本的な考え方の中で、「自らの人生を舵取りする力と民主的な社会の創り手」を育成する方向性を示している。これらのことから、これからの学校教育には、自己の生き方を考えながら個人の幸福な人生を目指すとともに、他者と協働しながらよりよい社会を創り出していく力を育成することが求められているといえる。これを踏まえ本研究では、生徒が目指すべきは「実現したい未来」であり、「実現したい未来」の構成要素は図 1 に示した個人の「幸福な人生」と多様な他者と協働して創る「よりよい社会」であるととらえた。



＜図 1　「実現したい未来」のイメージ＞

3.2 「実現したい未来」に向けて必要なこと

実現したい未来に向けて、OECD（2019）はラーニング・コンパスにおいて「エージェンシー」「変革をもたらすコンピテンシー」「AAR サイクル」等を示している。特に「エージェンシー」については、「ラーニング・コンパス」において中核的概念として扱われており、世界で統一された定義がないとしながらも、「誰かの行動の結果を受け止めることよりも、自分で行動することである」や「自分たちが実現したい未来を、自分で考えて目標を設定し、必要な変化を実現するために行動に移していくこと」と示されている。また、OECD の議論を踏まえて、白井（2020）は「エージェンシー」の概念には「責任」の意識が重視されていることを指摘している。ここで述べられた「責任」とは、自分たちが属する社会に向けたものと説明されており、具体的には、自分の目的や行動が「実現したい未来」に向けてどのように影響していくのかを考えたり振り返ったりすることと考えられる。さらに、田熊（2024）は、群馬県教育ビジョンの策定過程において、「エージェンシー」を一人一人の子どもたちが生まれつきもっている「より良くなろうと成長する力」であると述べている。これらのことから、「実現したい未来」に向けては、未来に対する「責任」の意識や生徒一人一人が自身の力を伸ばし、自ら行動を起こすことが必要だと考えた。

一方で、「責任」の意識や自ら行動を起こすだけでは、実現したい未来に到達することは難しい。OECD（2019）は「ラーニング・コンパス」において、「エージェンシー」は生徒が未来を形作るために必要な「コンピテンシー」を育成するための基盤となると述べている（※筆者訳）。つまり、「エージェンシー」を発揮するだけではなく、「実現したい未来」に向けて「コンピテンシー」も同時に身に付けなくてはならないと分かる。この「コンピテンシー」と類似した言葉として、文部科学省は「未来の創り手となるために必要な資質・能力」という言葉を用いており、日本の学校教育の中で重点を置き、育成を目指してきている。ここで奈須（2023）は、「学習指導要領等で用いられている「資質・能力」という言葉は、このコンピテンシーを訳出した行政用語であり、それが本来意味するところは、未知のものも含め人生の中で出会うあらゆる問題場面に対し、効果的で創造的で倫理的にも適切な問題解決をその人らしく実行できる有能さである」と述べており、「資質・能力」と「コンピテンシー」の関係に触れながら、「資質・能力」があらゆる問題場面に対して、問題解決できる力であると示している。さらに、中央教育審議会（2026）は、次期学習指導要領改定の第一の方向性として『資質・能力の育成に向けた「主体的・対話的で深い学びの実装」』を挙げている。つまり、「エージェンシー」の発揮を基盤として「資質・能力」を身に付け、あらゆる課題の解決に挑戦できるようにしていくことがこれからの日本の教育において必要だと分かる。

以上のことから、生徒が「実現したい未来」に向けて「責任」をもち、各教科等で身に付けた「資質・能力」を総動員してあらゆる課題に自ら挑戦する姿を目指し、研究主題を**「実現したい未来に向けて責任をもって挑戦することができる生徒の育成」**と設定し、**「エージェンシーの発揮」**を副主題に設定した。

なお**「エージェンシー」**の定義について、OECD（2019）は上記で示した内容に加え、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」であると述べている。また、群馬県教育委員会（2024）はエージェンシーを「人が誰しも生まれついて持っている自分と社会をより良くしようと願う意志、原動力」であると述べている。これらを踏まえて中学校教育における**「エージェンシー」**を、本研究では**「実現したい未来に向けて責任をもつことができているとき、発揮される『原動力』」**として捉えることとした。

4　本研究で目指す生徒像

本研究では、「実現したい未来に向けて責任をもって挑戦することができる生徒の育成」を目指す。また各教科等でも下記の通り「目指す生徒像」を設定し、生徒像の実現に向けて各教科等で手立てを講じた。

教　科	各教科等における「目指す生徒像」
国　語	『本質的な問い』を基に探究をデザインして、自分の考えを豊かに表現する生徒
社　会	平和で民主的な考えから、実現したい未来を切り拓く生徒
数　学	数学と実社会を結び付けて自ら探究し続ける生徒
理　科	自然の事物・現象から課題を設定し、自ら科学的に探究する生徒
音　楽	自身と社会と音楽の関係を探究し、自己を確立し続ける生徒
美　術	美術と社会の関わりについて探究し、新たな価値を創造することができる生徒
保健体育	運動やスポーツを多様な関わり方で楽しみ、心的エネルギーを獲得できる生徒
技術・家庭	生活や社会を見つめ、理想とする姿に向けて工夫し創造する生徒
英　語	よりよい人間関係を築くために表現方法や表現内容を試行錯誤し続ける生徒
道　徳	道徳的課題を自分事として捉え、自己のよりよい生き方を考え続ける生徒
未来創造科	社会と関わり合いながら探究し、『実現したい未来』を創造する生徒

5　本研究のこれまでの経過及び今年度の方向性

5.1　一年次の副主題設定の背景及び成果と課題

一年次の研究では、副主題を「エージェンシーを発揮し、AAR サイクルを回す探究的な学びを通して」と設定した。「AAR サイクル」とは、見通し・行動・振り返り（Anticipation－Action－Reflection）のサイクルのことであり、OECD の「ラーニング・コンパス」では、生徒に求められるコンピテンシー（資質・能力）を育んでいくために必要なプロセスとして捉えられている。また、生徒が生涯にわたってコンピテンシー（資質・能力）を獲得していくための学習方略、学習プロセスとしても位置付けられている。このような学習プロセスを通して、生徒が自ら探究的に学べるようにしていくことが、あらゆる課題に挑戦できる生徒の育成につながると考えた。一年次は「AAR サイクル」の「見通し（Anticipation）」に焦点を当て、生徒自らが課題を設定できるような手立てを各教科等で講じた。

一年次の研究の成果として、「自分は何を探究するのか」という課題を生徒自ら設定し、主体的に取組む姿が見られた。またアンケート調査では、図 2 のように「自分で国や社会を変えられると思う」という項目に「はい」と答えた生徒が増加した。この項目以外にも「学びが世界の自然環境の改善や景気の向上につながる」という項目に対して肯定的に答える生徒が増加した。つまり、自分たちの学びや行動が社会を変える要因になり得ると自覚できるようになったと考えられる。このことから育成を目指す「実現したい未来に向けて責任をもって挑戦することができる生徒」の姿が表出し始めたと捉えた。



＜図 2　質問紙調査の結果①＞

研究の課題として、「自分は責任がある社会の一員だと思う」という項目に対する肯定的な回答の数に変化がなく、社会における変化や課題を自分事として捉えられていない様子が見られたことが挙げられた。また、研究一年次は意識調査を主として分析を行ったが、二年次以降は「エージェンシー」

を発揮し、実現したい未来に対して責任をもって学ぶことが、資質・能力の育成にどのようにつながるかを分析していく必要があると考えた。

5.2　二年次の副主題及び成果と課題

二年次の研究では、副主題を「エージェンシーを発揮し、生徒自身がデザインした探究的な学びを通して」と設定した。「AAR サイクル」の「行動（Action）」に焦点を当て、生徒自身が探究的な学びをデザインできるように各教科等で単元全体を意識した手立てを講じた（図3）。



<図3　教師の支援と生徒のデザインのイメージ>

二年次の研究の成果として、生徒が自らの学習の現在地や次に取り組むべきことを意識し、見通しをもって学習を進める姿が見られた。また、次の活動や課題設定へとつなげようとする態度が向上している様子も見られた。さらに、生徒自身が「何を」「どのように」学ぶのかを選択し、課題の設定から解決までを自分事としてデザインする姿が多く見られた。このことから二年次の手立てにより「エージェンシー」を発揮する姿が一年次よりも多く見られるようになるとともに、各教科等の資質・能力の高まりを確認することができた。

課題としては、「AAR サイクル」の「振り返り（Reflection）」の過程において、生徒の記述内容が「できた」「できなかった」といった事実の確認にとどまりやすい傾向が見られた。自分の行動の結果が次の学びや日常生活にどのような影響を与えているかまで考えられず、自分自身が学びを通してどのような資質・能力が身に付いたかなどに意識が向いていない点が挙げられた。このような意識が不十分であるためなのか、生徒が身に付けたはずの資質・能力を発揮する場面が見られず、資質・能力の高まりには未だ課題があると考えた。そこで三年次には、生徒が自身の学びを振り返るとともに、生徒自ら資質・能力を発揮する場面を設定することで、更なる資質・能力の高まりにつながると考え、研究を継続した。

5.3　三年次の研究の方向性及び三年次の副主題

これまでの成果と課題を踏まえ、今年度の研究では AAR サイクルの「振り返り（Reflection）」[※1]に焦点を当て、その質をどのように高めていくかについて検討した。振り返りの際には、生徒が「実現したい未来」を見据えながら、自分自身にどのような資質・能力が身に付いたかを振り返り、その資質・能力を発揮しながら、自らの生活につなげていこうとすることが重要だと考えた。また、生徒が「自分にどのような力が身に付いたか」「自分は何ができるようになったのか」を自覚しながら学び続けることは、学校教育を離れ、予測困難な社会を生きる上で重要であり、本研究で目指す「実現したい未来に向けて責任をもって挑戦することができる生徒」につながると考えた。

研究一年次、二年次の手立てとして、「課題の設定」や「探究的な学びのデザイン」を生徒に委ねてきた。生徒が自身で進めてきた「課題の設定」や「探究的な学びのデザイン」を自ら評価し、これまでの学び（資質・能力や学び方等）を、どのように今の学習に生かしていくのかを繰り返し考えることで、生徒のエージェンシーがより一層高まり、それに伴ってコンピテンシー（資質・能力）が相乗的に高まると考えた。さらに、ここまでに向上してきたエージェンシーとコンピテンシー（資質・能力）を発揮しながら探究的な学びに取り組むことで、生徒の学びが深まり、資質・能力の更なる向上が期待できる。ここまでを踏まえ、三年次の研究の方向性及び三年次の副主題を**「エージェンシーを発揮し、振り返りをもとに自ら深める探究的な学び」**と設定した。

このような方向性を基に、未来創造科（総合的な学習の時間）や各教科等の授業を通して、どのような生徒が育成できたかを量的及び質的に分析を行っていく。

※1　Reflection は「省察」と訳されることも多いが、本研究では、参考文献である白井（2020）を参照し、「振り返り」として訳出する。

6　本研究における具体的な手立て

6.1　三年間の研究の手立て

本研究では、表 1 に示したように AAR サイクルの三つの過程に重点を当てながら三年間の研究を行ってきた。三年次の具体的な手立てについて検討した過程を次節で述べる。

〈表 1　三年間の研究計画と各年の手立て及び成果の測り方〉

重点とする AAR サイクルの各過程	各教科等における研究の具体的な手立て	研究成果の測り方	研究年次
Anticipation 見通し	（1）生徒が自ら課題を設定できるようにするための手立て （2）エージェンシーを発揮して AAR サイクルを回すための手立て	エージェンシーの発揮や高まりについての意識調査	一年次
Action 行動	（1）エージェンシーを発揮し、各教科等の本質に迫る学習過程の再検討 （2）生徒自身が探究的な学びをデザインするための手立て	エージェンシーの高まりにより、どのような資質・能力が育成されたかを分析	二年次（本年）
Reflection 振り返り	（1）振り返りから学びを深めるための単元構想・題材配列 （2）探究的な学びを深めるための振り返りの視点や学びをつなぐための手立て	エージェンシーと資質・能力が高め合い、どのような生徒を育成することができたかを分析	三年次（最終）

6.2　具体的な手立てに関わる先行研究調査

「振り返り」※2 について、白井（2020）はデューイの知見を基に「振り返りによって、自分自身や他者の行動を客観的評価することで、将来の行動の改善につなげていくことができるようになる。すなわち、将来の行動を自分でコントロールしたり、どういう方向に進むべきかといった感触を得ることができるようになるのである」と述べている。また、福本（2025）は Kolb が述べた「経験そのものが学びを保証するわけでなく、経験をどのように意味づけるかが学習を決定する」という言葉を受け、「振り返りとは学びの輪をつなぐ接合点であり、次の行動を方向づける役割を担っている」と述べている。これらのことから、実際の授業で行う「振り返り」には、次の学びを方向付け、学びのサイクルを回していけるような役割が必要だと分かる。「振り返り」に前述のような役割をもたせ、生徒の学びを深めるために次の 2 つの手立てを実践することとした。

※2　白井（2020）はドナルド・ショーンなどからの知見から、「行為についての振り返り」と「行為の中の振り返り」を区別すると述べている。「行為についての振り返り」とは、既に行った行動を事後的に振り返ることであり、「行為の中の振り返り」とは、行動している最中において、その場で振り返りを行うことであると説明している。このことから本研究では、「振り返り」とは授業の終末に形式的に文章記述を行うものだけでなく、生徒の活動や対話の最中にも行われるものとしてとらえる。

6.2.1　手立て(1)　振り返りから学びを深めるための単元構想・題材配列

福本（2025）は Kolb の経験学習理論を踏まえ「単に活動そのものを思い出すだけでなく、経験をいったん自分から切り離して眺め直し、『どのようなプロセスで学びが行われたのか』『なぜうまくいかなかったのか』『どの点を改善すればよいのか』といった問いを通して、経験の意味付けを行う。この過程を経ることで、経験は具体的な場面から離れ、一般化された学びへと変換される」と説明してい

る。本研究では、生徒が向上させてきたエージェンシーとコンピテンシー（資質・能力）を発揮しながら探究的な学びに取り組むことで、生徒の学びが深まり、資質・能力が更に向上することを期待している。これを踏まえ、生徒が振り返りをもとに一般化されたあらゆる学びを、発揮させながら探究的な学びを行うことが重要であると考えた。このためには、教師が計画的に単元構想・題材配列を行い、生徒の一般化されたあらゆる学び、エージェンシーとコンピテンシー（資質・能力）を発揮できるような環境や構造を整える必要がある。これらを踏まえ、二年次の手立てである「学習過程の工夫、単元構想」を、各教科等で身に付けた学びを振り返り、その学びを活かせるような形に改善することとした。このことから手立て(1)を「振り返りから学びを深めるための単元構想・題材配列」と設定し、各教科等で手立てを講じた。

6.2.2　手立て(2)　探究的な学びを深めるための振り返りの視点や学びをつなぐための手立て

福本（2025）は前述の通り「振り返りとは学びの輪をつなぐ接合点」と述べている。他にも福本は「生徒が自分の学習を省察するとき、「どこに注目して振り返ればよいのか」「何を基準に理解の程を判断するのか」といった視点が必要になるが、これらの視点はスキーマによって支えられている」と指摘している。これらを踏まえると、「振り返り」は学びのサイクルをつなぐものであり、振り返る際には、振り返りの視点等が必要だと分かる。以上の指摘を具体化し各教科等で実践していくために手立て(2)を「探究的な学びを深めるための振り返りの視点や学びをつなぐための手立て」と設定した。

6.3　各教科等の手立て

各教科等における目指す生徒像に迫るための具体的な手立てとして、今年度は「振り返りから学びを深めるための単元構想・題材配列」を手立て（1）として示し、「探究的な学びを深めるための振り返りの視点や学びをつなぐための手立て」を手立て（2）として設定した。各教科等の手立ては以下の通りである。なお未来創造科については主題に迫るための実践の取組を紹介させていただく。

教　科	生徒がエージェンシーを発揮し、振り返りをもとに探究的な学びを深めるための手立て
国　語	(1) 思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮を促す「発信の場」の充実 (2) 振り返りの質を高めながら「読むこと」の学びを構造化する「ことばイノベーションシート」
社　会	(1) 探究的な学びを充実させるための「習得型」、「探究型」の充実 (2) これまでの学びを振り返り、自身の探究的な学びに生かす「探究カード」
数　学	(1) 数学的な見方・考え方を働かせて、身に付けた資質・能力を発揮するためのつながりをもった単元構想 (2) 学びを深めるための振り返りシートの工夫
理　科	(1) 生徒が探究を通して身に付けた資質・能力を発揮できる単元計画の構想 (2) 「附属中 Science NAVI」の活用
音　楽	(1) 振り返りを次の学びへと接続する題材配列の工夫 (2) 音楽を形づくっている要素に基づく振り返りの実施
美　術	(1) 身に付いた力を言語化し、自己調整につなげる振り返りの設定 (2) 主題を更新しながら探究を深めるための「仮主題」の設定
保健体育	(1) 自己の課題解決と振り返りを往還させる OPP（One Page Portfolio）の活用 (2) 単元領域ごとの学びを蓄積し、次の学習へとつなぐ「学びボックス」の活用
技　術	(1) 共通の問題解決を通して技術の見方・考え方を働かせる題材構成の工夫 (2) 「理想とする姿」と学んだことのつながりを意識するための問い
家庭科	(1) 「家庭とつながる活動と実践」を組み入れた学習過程 (2) 生活の営みに係る見方・考え方を具体化した「4 Points for Daily Life 」の活用
英　語	(1) 単元間を接続し、学びをつなげ、深める「大単元」構想 (2) 既習の有効な表現方法と表現内容を生かす Transable への蓄積機能の活用
道　徳	(1) 複数の内容項目を関連付ける単元構想 (2) 学びをつなぎ、道徳的判断を問い直すスタディログ
	主題に迫るための具体的な取組
未来創造科	(1) 社会とつながる機会を充実させるための手立て (2) 各教科等で培った資質・能力を活用しながら、探究を進めるための手立て

8 本研究の成果

1 研究の成果

本研究では「実現したい未来に向けて責任をもって挑戦することができる生徒の育成」を目指した。研究主題の達成を測る指標として、全国学力・学習状況調査の生徒質問紙の内容のうち、エージェンシーが関わると考えられる項目の変化を分析した。分析対象としたのは、本研究の中核となる未来創造科を改変した年度である令和４年度と今年度の比較とした。結果を表２に示す。なお、令和４年度、令和８年度ともに第３学年を対象とした。

〈表２　エージェンシーに関わる調査項目の令和４年度と令和８年度の比較〉

肯定的回答の割合（%）

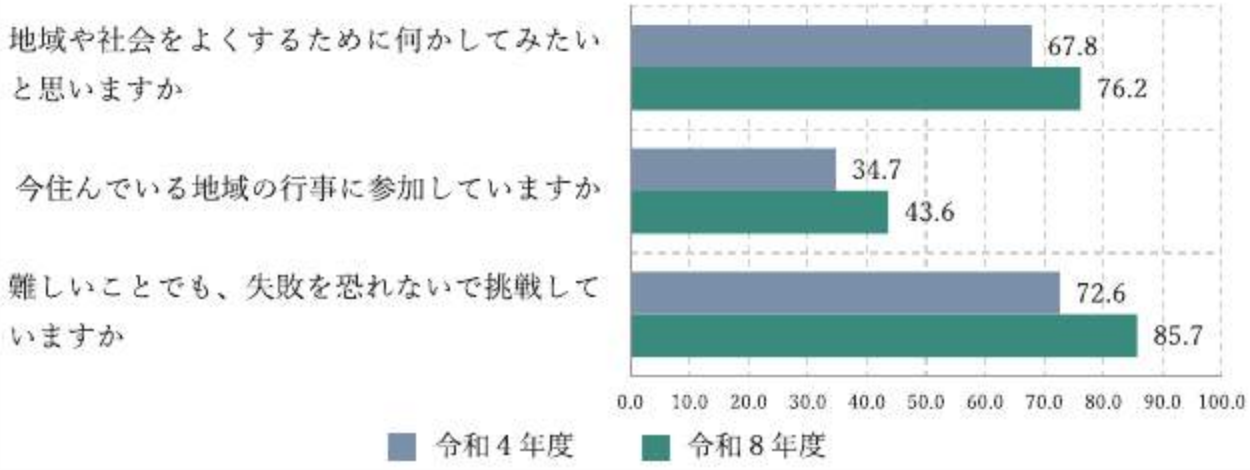
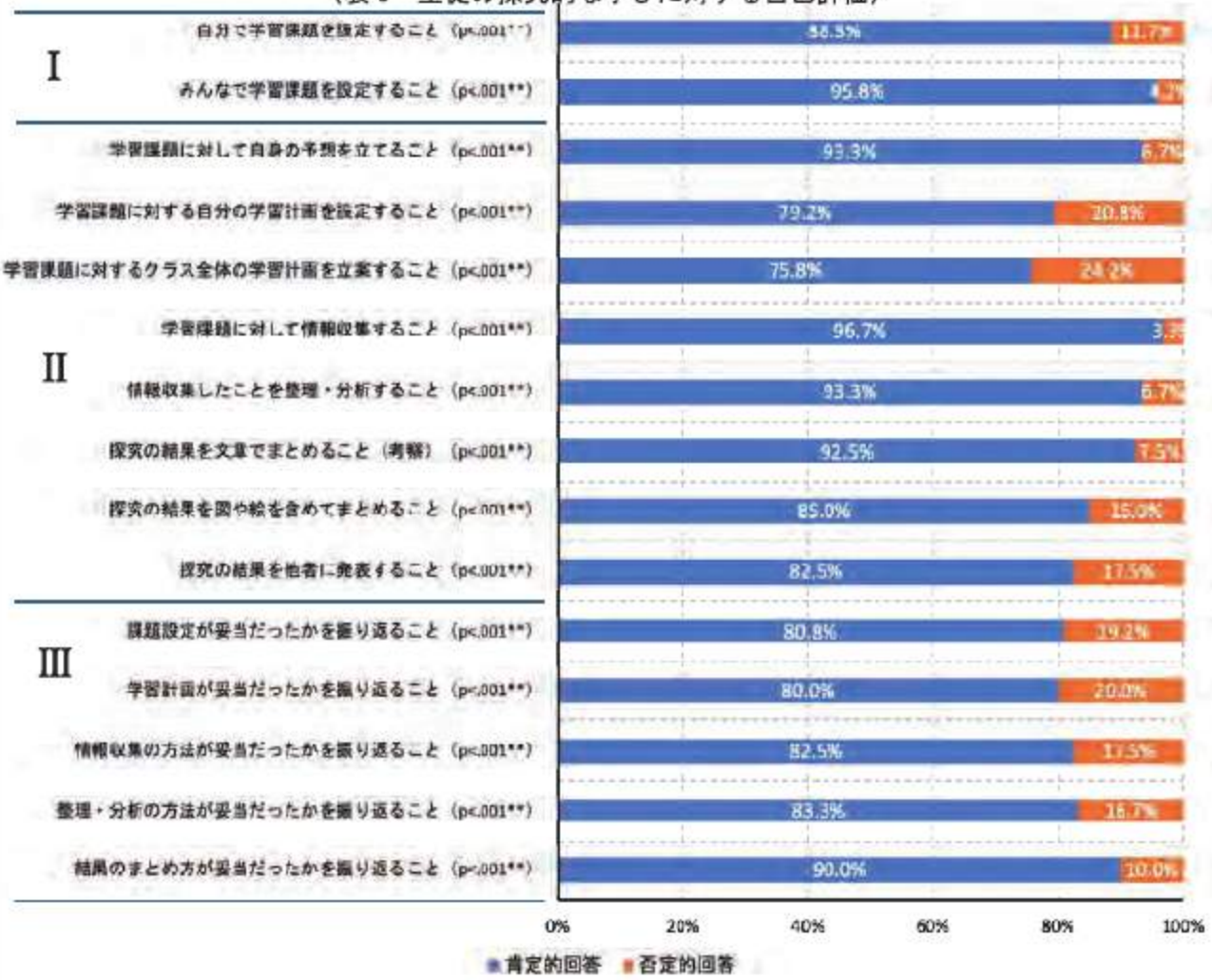


表２の結果から、令和４年度から令和８年度にかけて、地域や社会に対する関わりが増え、解決の難しい課題に対して挑戦していこうとする態度が向上したことが明らかになった。このことから、研究主題の達成を、地域や社会に対する意識や挑戦する態度という側面から見とることができた。

また、生徒の未来創造科における取組の様子を調査した。生徒たちは、自らの探究課題を深めるために、「誰に話を聞けば必要な情報を得られるか」「どのような場所に行けば実態を確かめられるか」を考え、学校外の人や機関に主体的に働きかけていた。例えば、ある生徒は「最新のデータが欲しかった」ために市役所へのインタビューを行い、別の生徒は「専門的な知識や、実際に経験している人でないと分からないこと」を聞くために、企業や専門家へ連絡を取っていた。このように、生徒たちは、市役所や県庁、企業、医師、管理栄養士、幼稚園、盲導犬協会、ボランティア団体などに対し、メールや電話、オンライン会議、訪問といった方法を自ら選択し、必要な情報や助言を得ようとしていた。さらに、生徒たちは情報を収集するだけでなく、ジムや飲食店、工場、避難所、幼稚園などへ実際に足を運び、自分の目で確かめたり、現場の人と関わったりしていた。「実際に行ってみた」「実際に食べに行った」といった記述からは、インターネット上の情報だけで判断するのではなく、現場で得た実感や気付きを探究に生かそうとする姿勢が読み取れる。また、前橋市のまちづくりに関する会議やワークショップ、公民館での交流に参加した生徒は、自らの探究について発表するだけでなく、地域の課題や将来像について、市役所職員や高校生、地域住民と意見を交わしていた。その経験を「自分の探究だけでは見えなかった視点を得ることができた」と振り返っており、他者との対話を通して、自らの見方や考えを広げていたことがうかがえる。

また、生徒の資質・能力が向上したかについて生徒の探究的な学びに対する自己評価と各教科等の実践から評価した。

〈表３　生徒の探究的な学びに対する自己評価〉



注１：肯定・否定が各 50%とする帰無仮説に対する両側二項検定。すべての項目で $p<.001$。
注２：Ⅰ，Ⅱ,Ⅲは研究の各年次での重点を示している。

表３の結果から、全ての項目において肯定的な回答が否定的な回答よりも有意に多かった。生徒は探究的な学びに対する自己評価が肯定的であり、資質・能力が身に付いていると生徒自身が評価している。しかし、表３の結果はあくまで自己評価であるため、実際に生徒の資質・能力がどのように育成、変容したかについては各教科等の実践研究を参照されたい。

最後に、表２、表３のアンケート結果、未来創造科における社会との関わる姿を関連付け、エージェンシーとコンピテンシーを相乗的な向上について、生徒の姿から考察する。生徒の姿として、未来創造科だけでなく、各教科の授業において、生徒が学習内容を教室の中だけのものとして捉えるのではなく、「この学びは社会のどのような場面とつながっているのか」「実際の社会ではどのようになっているのか」と、学習したことと身近な生活や社会の事象とを関連付けて考える様子が見られるようになった。また、教師から与えられた情報だけで理解しようとするのではなく、自ら必要な情報を求めたり、異なる立場から考えたり、学んだことを基に新たな問いを見いだしたりするなど、各教科における学び方にも変化が表れた。このような生徒の姿からも研究主題の達成に向かえたと考える。

9　本研究の課題と今後の展望

本研究では、生徒がエージェンシーとコンピテンシーを相乗的に向上させながら、生徒が学びを深め、資質・能力が更に向上することに期待した。この期待は概ね達成され、生徒は自らがもつ資質・能力を発揮しながら学びを深め、資質・能力をより一層向上させていた。しかし、課題としては生徒がもつ知識及び技能などの質によって、それらを発揮して臨む探究的な学びの質が大きく異なり、学びの深まりに差が出たことが挙げられる。この課題を改善し、生徒の学びの深まりや資質・能力の更なる向上を目指すためには、中央教育審議会（2026）が指摘する「統合的な理解」を前提としながら、それらを活用し「総合的に発揮」する場面が必要だと考える。知識がネットワーク化させた統合的な理解をすることで、探究的な学びに向けた基盤を確かなものとしたい。その後、それらの知識や個別の思考力、判断力、表現力等を発揮していくことで生徒の学びを更に深め、資質・能力の向上を目指したい。また、エージェンシーの発揮に関わる取組は継続し、生徒の学びと社会とのつながりについては今後も重点としていく。

今後も研鑽を積み、諸先生方のご指導、ご助言を賜りながら更に研究と実践を重ねていき、未来を創る生徒の育成を目指していきたい。

（櫻井　康之）

＜参考・引用文献＞

中央教育審議会（2024）『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）』.

中央教育審議会（2025）『論点整理』.

中央教育審議会（2026）『【資料 1-1】総則・評価特別部会取りまとめ（案）』.

群馬県教育委員会（2024）『群馬県教育ビジョン（群馬県第４期教育振興基本計画）』.

群馬県教育委員会（2024）『エージェンシーを発揮するための学びを推進するリーフレット』.

福本雅俊（2025）「効果的な振り返りを実現する決定的要素～心理学の知見から振り返りにおけるポイントを明らかにする～」,『学校経営レポート』,No21, p4-12.

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領解説（総則編・理科編・道徳編・総合的な学習の時間編）』　,東山書房.

文部科学省（2023）『教育振興基本計画』.

御手洗明・赤塚祐哉・井上志音（2023）『国際バカロレア教育に学ぶ授業改善』,北大路書房.

中山芳一（2023）『教師のための「非認知能力」の育て方』,明治図書出版.

奈須正裕（2023）『コンピテンシー・ベイスの教育と教科内容研究への期待』,日本教科内容学会誌,第９巻,第１号.

OECD（2019）『OECD Learning Compass Concept Notes』.

白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』,ミネルヴァ書房.

白井俊（2025）『世界の教育はどこに向かうのか』,中公新書.

田熊美保（2024）『群馬県教育ビジョン（群馬県第４期教育振興基本計画）』,p26.