

平成28年度 教育改革の総合的推進に関する調査研究
～国際的な視点から見た日本の教育に関する調査研究～
調査報告書

平成29年3月
株式会社ベネッセコーポレーション

目次

第1章	調査概要	2
1.1.	調査研究の目的	2
1.2.	調査研究の概要	2
1.3.	本報告書の構成	2
	エグゼクティブ・サマリー	3
第2章	日本の教育システムと国の概況	7
2.1.	国の概況	7
2.2.	教育機関	7
2.3.	教育と社会	9
2.4.	教育システムの目標	10
2.5.	教育システムのガバナンス	11
2.6.	教育システムの資金	12
2.7.	現在進行中の教育改革	12
第3章	日本の教育課程	13
3.1.	日本の教育課程の概要	13
3.2.	評価とモニタリング	15
3.3.	教育システムのパフォーマンス	18
3.4.	現在進行中の教育改革とその実行について	20
	各学校等における創意工夫を生かした取組事例	23
3.5.	多様な児童生徒に応じた教育	27
3.6.	就学前教育へのアクセス [23]	28
第4章	未来に向けた学校教育の強化	33
4.1.	日本の教育の強みと課題	33
4.2.	学習指導要領の実施プロセスとそのモニタリングについて	36
	各学校等における取組事例	38
4.3.	学校の労働力	40
4.4.	学校での教育実践	43
4.5.	生徒と学校の評価制度	44
4.6.	最近の政策変更・改革	45
第5章	地域社会と学校のパートナーシップについて	48
5.1.	本テーマの背景について	48
5.2.	これまでの地域と学校の連携についての整理	49
5.3.	日本における地域と学校の連携・協働の展望	51
	学校支援地域本部と学校運営協議会の効果的な連携事例（東京都杉並区）「杉並第一小学校 学校支援本部」	53
	過疎地域における学校と地域の連携事例：高校魅力化プロジェクト	54
第6章	高等教育機関における学び直し	55
6.1.	日本の高等教育機関における職業教育の必要性	55
6.2.	日本の高等教育機関における社会人の学び直し施策の強みと弱み	57
6.3.	高等教育にかかるコスト	59
第7章	OECD Education 2030 と日本の教育改革が目指す方向性の比較	63
7.1.	Education 2030 と日本の教育改革について	63
7.2.	対談：Education 2030 と次期学習指導要領の「類似点」と「相違点」について	63
第8章	結論	67
	参考文献	69

第1章. 調査概要

1.1. 調査研究の目的

1. 本調査研究は、平成30年度から開始する第3期教育振興基本計画（以下「第3期計画」という。）の策定に向けた検討に資することを目的として、各教育段階を横断するテーマについて、国際的な視点から見た我が国の教育の「強み」と「弱み」について調査・分析するものである。

1.2. 調査研究の概要

2. 経済協力開発機構（以下「OECD」という。）では、OECD Future of Education and Skills: Education 2030 事業（以下、「OECD Education 2030」という。）において、グローバル化、デジタル化、気候変動や移民問題などの時代の変化に対応した教育モデルの開発事業に取り組んでおり、日本国は「新たな教育モデル 2030 に関する日本・OECD 共同イニシアティブ・プロジェクト」（以下、「日本・OECD 共同イニシアティブ・プロジェクト」という。）を通じて OECD Education 2030 に貢献することとしている。この日本・OECD 共同イニシアティブ・プロジェクトの一環として、就学前教育段階から高等教育段階（職業教育・生涯学習なども含む）における我が国の教育の「強み」と「弱み」について国際的な視点から分析したレビューを OECD が作成することとなっている。第3期教育振興基本計画の策定に当たっては、国際的な視点を踏まえ検討することとしており、OECD のレビューにあわせ、我が国の教育の「強み」と「弱み」について調査分析を行う。

3. 調査分析にあたっては、以下の4つのトピックについて文献調査を行い、日本の教育政策を概観したうえでその強みと弱みを分析し、OECD へ共有した。

- 日本の教育課程
- 未来に向けた学校教育の強化
- 地域社会と学校のパートナーシップ
- 高等教育機関における学び直し

4. 上記の内容に加え、最終報告書を作成する段階で、上記のトピックに関連する日本全国の学校における実践事例を収集し、掲載した。また、東京大学教授であり OECD 日本イノベーション教育ネットワーク研究統括である秋田喜代美氏と白水始氏に対談していただき、OECD Education 2030 と日本の教育改革が目指す方向性を比較し、その共通点と相違点を探った。

1.3. 本報告書の構成

5. 本報告書では、まずエグゼクティブ・サマリーで第2章以降の内容を簡潔にまとめている。その後、第2章で日本の教育システムと国の概況を述べ、その後第3章から第6章において、上述した4つのトピックそれぞれについて関連する日本の教育改革を概観し、その強みと弱みを分析している。

6. 第7章では、東京大学の秋田喜代美氏と白水始氏の対談により、OECD Education 2030 と日本の教育改革が目指す方向性を比較し、その共通点と相違点を探っている。

7. 第8章では「まとめ・結論」として、本調査研究の内容を整理し結論を述べ、さらに巻末には参考文献を掲載している。

エグゼクティブ・サマリー

日本の教育システムと国の概況

8. 日本の人口は2014年の調査では1億2708万3千人であり、8年連続で自然減少している。年齢構成については、年少人口（0-14歳）の割合は12.8%である。また生産年齢人口（15歳から64歳）の割合は61.3%となり、低下を続けている。さらに、65歳以上人口の割合は26.0%となり、少子高齢化が年々進んでいる。
9. 日本の学校系統は学校教育法で定められている。学校教育法における「学校」とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学、高等専門学校を指す。このうち6歳から15歳までに通学する小学校と中学校は義務教育である。
10. 教育基本法によれば、日本の教育システムの使命は、「人格の完成」や「個人の尊厳」などの普遍的な理念を継承することに加えて、「知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した個人」「公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民」「我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人」を育成することである。この実現のため、第二期教育振興基本計画において、「社会を生き抜く力の養成」「未来への飛躍を実現する人材の養成」「学びのセーフティネットの構築」「絆づくりと活力あるコミュニティの形成」という4つの基本的方針を策定した。
11. 日本の教育支出について、諸外国と比較して次のような特徴がある。GDPのうち初等中等教育及び高等教育以外の中等後教育に対する公私支出に充てられているのはOECD平均では3.9%であるのに対して、日本では2.9%である。
12. 全サービスへの一般政府総支出に占める公財政教育支出の割合は、比較的低い。2011年における公財政教育支出（全教育段階）は全体の9.1%（OECD平均は12.9%）に過ぎない。これはOECD加盟国中2番目に低い。

日本の教育課程

13. 教育課程については、子供たちが全国どこにいても一定水準の教育を受けられるようにするために、国は、各学校が教育課程を編成する際の基準として学習指導要領を定めている。学習指導要領は、約10年ごとに文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会の議論を踏まえて改訂されている。教育委員会は、教育課程など学校の管理運営の基本的事項について規則を制定している。各学校においては、教育基本法及び学校教育法等に定められた目標を実現するために、子供達の実態に応じ、学習指導要領に基づき編成する。指導方法、評価方法等については、教員に裁量がある。
14. 日本では、義務教育課程の生徒の学力や学習状況把握のため、全国の小中学校向けに「全国学力・学習状況調査」を行っている。直近の調査は2016年に行われ、適切な根拠に基づいて説明することなどに課題が見られた。また、下位県の成績が全国平均に近づく傾向が見られ、学力の底上げが図られている。
15. 高等学校は義務教育範囲外だが、高等学校への進学率は現在では約99%に達しており、国民的な教育機関となっている。また、2015年度の全国の国公私立の高等学校における中途退学者数は約4万9,000人、在籍者に占める中途退学者の割合（中退率）は1.4%となっており、中退率は減少している。

16. 義務教育課程以前の教育機関には、幼稚園、保育園、認定こども園がある。このいずれかの機関への4歳以上の幼児の在園率はほぼ100%である。幼児教育機関に対する教育支出として、日本は、全幼児教育に対する総支出に占める公的財源が44%となっており、OECD加盟国の中では2番目に低い割合となっている。

17. 高等教育機関への進学率については、2015年度には大学・短期大学合わせて56.5%、高等専門学校、専門学校を含めれば79.8%となっている。一方で少子化の進行が続いている現状においては、学ぶ意欲と能力を持つ全ての若者に高等教育の機会を開くとともに、社会人の学び直しなど生涯学習の場としての機能の充実や、留学生の受入れの推進、大学院教育の充実なども含めて、一層多様で質の高い大学教育の機会の充実に努めていくことが重要となる。

18. 情報化やグローバル化など急激な社会的変化の中でも、未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に備えることのできる学校教育を実現するために、学習指導要領の改訂と、高大接続改革（高等教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的な改革）など、教育改革が進行中である。

19. また近年、日本語指導が必要な児童生徒や、障害のある児童生徒が年々増加傾向にある。そのような子どもたちの一人ひとりの資質・能力を伸ばしていくために、日本語の能力の測定方法や指導内容の在り方の検討や、障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組み（インクルーシブ教育システム）の構築が進められている。

未来に向けた学校教育の強化

20. 日本の学校教育では、教員が学習指導、生徒指導、部活動指導等を一体的に行い、「生きる力」（確かな学力、豊かな人間性、健やかな体）をバランスよく育む全人的な教育を行っている。また、日本の学校教育は、教員の質の高さに支えられているところが大きい。それを支えている一つが、校内研修である。日本では、授業研究（Lesson Study）が以前から活発に行われており、教員同士で指導案や授業の構成、指導技術に関する話し合いに力を入れる文化が根付いている。

21. 一方で、社会全体がグローバル化の進展、生産年齢人口の減少などにより急速に変化するとともに、格差の再生産・固定化、社会のつながりの希薄化といった課題に直面する中、これらの社会的変化が学校にも影響を及ぼし、学校の抱える課題も複雑化・困難化してきている。また、日本の教員の業務時間は世界でも最長レベルであるという課題もある。

22. 前述のとおり、日本の学習指導要領は、約10年ごとに改訂されている。学習指導要領に基づいた、各学校における教育課程の編成から実施、改善のために、国立教育政策研究所による学習指導要領実施状況調査が行われている。また各教育委員会においては、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する事項の指導・助言を行う指導主事が配置されている。

23. 児童生徒に対する教育相談をサポートするために、児童生徒の心の問題に対処するスクールカウンセラーや、児童生徒を取り巻く環境の問題に対処するスクールソーシャルワーカーの各学校への配置が現在進められている。

24. 教職大学院は、学校の現場で指導実践の経験を積んだ教員が、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた「スクールリーダー（中核的中堅教員）」となるために進学する大学院である。また習熟度別・少人数授業は、日本では1990年代から定着してきた仕組みであり、2013年度の全国学力・学習状況調査によると、小学校では約5割、中学校では約4割の学校において、習熟度別・少人数指導を行っていた。また、この質問紙調査結果と学力調査の結果を分析した調査研究では、算数について、教育効果の高い小学校は、教育効果の低い小学校に比べ、習熟度別の少人数による指導を行うに当たって、1つの学級を2つ以上の学習集団に分けたという特徴を有していることが分かった。

25. 学校では様々な形で、生徒の学力を測定し、評価している。評価方法については、評価に当たっての観点や配慮すべき事項について、国が示しているが、教員に裁量がある。また学校は教職員による自己評価を行う義務と、保護者、地域住民等の学校関係者による学校関係者評価を行う努力義務を負っており、文部科学省はこれらの評価のためのガイドラインを公表している。

26. 学校教育体制に関する近年の改革に関連した動きとして、中央教育審議会が2015年12月に答申した「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」がある。この答申では、学校教育の質的充実に対する社会的要請の高まりへの対応とともに、学校を取り巻く複雑化・多様化した課題への対応のため、今後のあるべき姿としての「チーム学校」が求められており、その実現のための改善方策について提言されている。

27. また、上記答申以外にも中央教育審議会は2015年12月に「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」を答申した。この答申では、「教員は学校で育つ」との考えの下で養成・採用・研修の一体的改革を進め、教員の学びを支援していくことを基本方針としている。

地域社会と学校のパートナーシップについて

28. 我が国は、現在、世界で最も急激な少子化・高齢化の中にある。日本全体として、人口減少を克服し、地方創生を成し遂げるため、人口・経済・地域社会の課題に一体的に取り組み、またそのために国民一人一人がより主体的に活動できる社会を作り出していくことが求められている。この目標のために、地域社会と学校が連携・協働して児童生徒の成長を支援する仕組みとして、コミュニティ・スクールと地域学校協働本部が整備されつつある。

29. コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）は、学校と地域住民や保護者等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる「地域とともにある学校」に転換するための仕組みである。この制度を導入することにより、地域の声を学校運営に生かし、地域ならではの創意や工夫を生かした特色ある学校づくりを進めていくことができる。

30. 「地域学校協働本部」とは、従来の学校支援地域本部等の地域と学校の連携体制を基盤として、より多くのより幅広い層の地域住民、団体等が参画し、緩やかなネットワークを形成することにより、地域学校協働活動を推進する体制である。

31. それぞれの地域や学校における実情や特色を踏まえつつ、コミュニティ・スクールと地域学校協働

本部が相互に補完し高め合う存在として、車輪の両輪となって相乗効果を発揮していくことが重要となる。

高等教育機関における学び直し

32. 諸外国とは異なり、職業志向を明確にした高等教育機関を大学体系の一部に位置付けたり、職業志向を明確にした学士課程を創設したりする制度は、我が国においては導入されていない。しかし、急速な経済社会の変化に応じて職業の在り方が様変わりしている中で、生涯を通して社会で活躍していくためには、学校卒業までに身に付けた能力だけでは不十分であり、社会に出た後も学び続けることにより、新たに必要とされる知識や技術を身に付けていくことが求められる。

33. 社員に対する OFF-JT 費用の支出が多い企業の方が生産性が高い傾向がみられるが、企業が正社員に課す教育訓練として、OFF-JT は社員の時間的余裕のなさなどから広まっていないのが現状である。一方で大学側は、学びやすい環境の整備として、履修証明制度や昼夜開講制、長期履修生、遠隔授業の制度化等を行ってきたが、大学、大学院の正規課程への社会人入学者数は、横ばいの状態が続いている。

34. 高等教育にかかるコストは、大学 4 年間の学費の合計では、国立大学約 259 万円、私立大学約 545 万円である。教育支出の公財政負担割合は、OECD 加盟国中、韓国に次いで 2 番目の低さである。また、高等教育への在学者一人あたりの年間公財政支出は、日本は OECD 加盟国平均より 3000 ドル近く少ない。

35. 大学生の 2.6 人に 1 人が、独立行政法人日本学生支援機構の奨学金を利用している。学生の収入に占める奨学金の割合は年々増加している。また、学生の収入自体が減少傾向にあり、奨学金の重要度が更に高まっている。

OECD Education 2030 と日本の教育改革の比較

36. 次期学習指導要領は、OECD Education 2030 における議論等も踏まえながら、議論が進められている。Education 2030 の中心的なテーマは、今の子どもたちが大人になる 2030 年を見据え、育成を目指す資質・能力を議論し、キーコンピテンシーとして定義することである。今回、東京大学の秋田喜代美教授と白水始教授に、Education 2030 と日本の教育改革についての対談を行っていただいた。

37. 対談では、Education 2030 が掲げる「ラーニングコンパス」が示すコンピテンシーを発揮しながら学ぶことで知識・理解が深まっていくという考え方は、日本の学習指導要領で整理されている資質・能力の三つの柱と類似しているといった指摘がなされた。また、日本の強みである、資質・能力が発揮される学習環境は、そのデザイン原則を見つけて世界へ発信する価値があること、教育実践の成果を測定して分析するという Education 2030 の姿勢は、日本も学ぶべきであるといった指摘もなされた。

第2章. 日本の教育システムと国の概況

2.1. 国の概況

38. 世界は、グローバル化や情報通信技術の進展に伴い、人・モノ・金・情報や様々な文化・価値観が国境を越えて流動化するなど、変化が激しく先行きが不透明な社会に移行している。新興国の台頭をはじめとしてグローバルな経済成長が進む中であって、我が国は 1990 年代のバブル崩壊以降、約 20 年もの間、経済の停滞に瀕してきたが、アベノミクスの取組の下、穏やかな回復傾向がみられる。有効求人倍率は 24 年ぶりの高水準となり、雇用・所得環境は改善し、企業収益も高い水準にある。さらに 2015 年度は、名目 GDP、実質 GDP、GDP デフレーターが 18 年ぶりにそろって前年比プラスとなった。

39. 国立社会保障・人口問題研究所の予測では、2060 年には、我が国の人口は 2010 年比約 3 割減の約 9 千万人まで減少し、そのうちの約 4 割が 65 歳以上の高齢者となることが予想されている。このような急激な少子化・高齢化の進展により、生産年齢人口の減少、我が国経済の規模の縮小、税収の減少、社会保障費の拡大などが懸念される。このような状況の中で、経済社会の活力を維持・向上させていくためには、一人一人の生産性の向上が不可欠であり、その実現は根本において教育の力にかかっている。

40. また、従来の工業中心の時代から、情報・知識が成長を支える時代に入り、近い将来には、IoT (Internet of Things) や人工知能の進化等により、現在人間が行っている様々な仕事が機械により代替されると予想されるなど、その変化はますます加速している。このような情報化時代においては、人間にとって、コンピュータや機械で置き換えることのできない志、創造性、感性等が一層重要になる。

41. さらに、急速な経済社会の変化に応じて、職業の在り方が様変わりしている中で、生涯を通して社会で活躍していくためには、学校卒業までに身に付けた能力だけでは不十分であり、一人一人が仕事以外の時間をいかし、社会に出た後も学び続けることで、更にチャンス・可能性を拡大できるようにすることが重要である。

42. このような、時代を迎える中で、経済社会の活力を維持・向上し、我が国の持続的な成長・発展につなげるとともに、一人一人が豊かな人生を送り、安心して暮らせる社会を実現するために教育の果たす役割は大きく、教育の在り方も一層の進化を遂げなければならない。

43. 近年の教育改革の概況については、2006 年に約 60 年ぶりに教育基本法が改正され [1]、「人格の完成」や「個人の尊厳」など、これまでの教育基本法に掲げられてきた普遍的な理念は大切にしつつ、新しい時代の教育の基本理念が明示されている。また、教育基本法改正に合わせて、教育三法（「学校教育法」「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」「教育職員免許法及び教育公務員特例法」）が改正された [1]。さらに、平成 18 年の教育基本法の改正に伴い、新たに教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び構ずべき施策その他必要な事項について、政府が基本的な計画を定めるよう規定され、平成 20 年 7 月に初めての教育振興基本計画が策定された。現在、平成 25 年 6 月に策定された第 2 期教育振興基本計画の 4 年目に当たり、第 2 期計画に基づき、様々な教育の取組を実施している。現在、次期教育振興基本計画（平成 30 年度から）の検討のため、28 年 4 月 18 日に開催された中央教育審議会において、「第 3 期教育振興基本計画の策定について」を諮問し、新たな教育や教育政策の在り方について議論を開始している。

2.2. 教育機関

44. 法的な枠組みとしての学校系統は学校教育法で定められている。学校教育法における「学校」とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学、高等専門学校

校を指す。また、学校教育法では「学校」となっていない教育施設で、「職業若しくは实际生活に必要な能力を育成し、または教養の向上を図ること」を目的として、組織的な教育を行っているものは「専修学校」と定義され、そのうち専門課程を置くものを特に「専門学校」という。「学校」「専修学校」ともに日本の教育制度においては重要な役割を果たしている。

45. 日本の学校系統は、図1のとおりである。また、日本の教育機関の種類と数は、表1のとおりである。

図1：日本の学校系統図（[2]より）

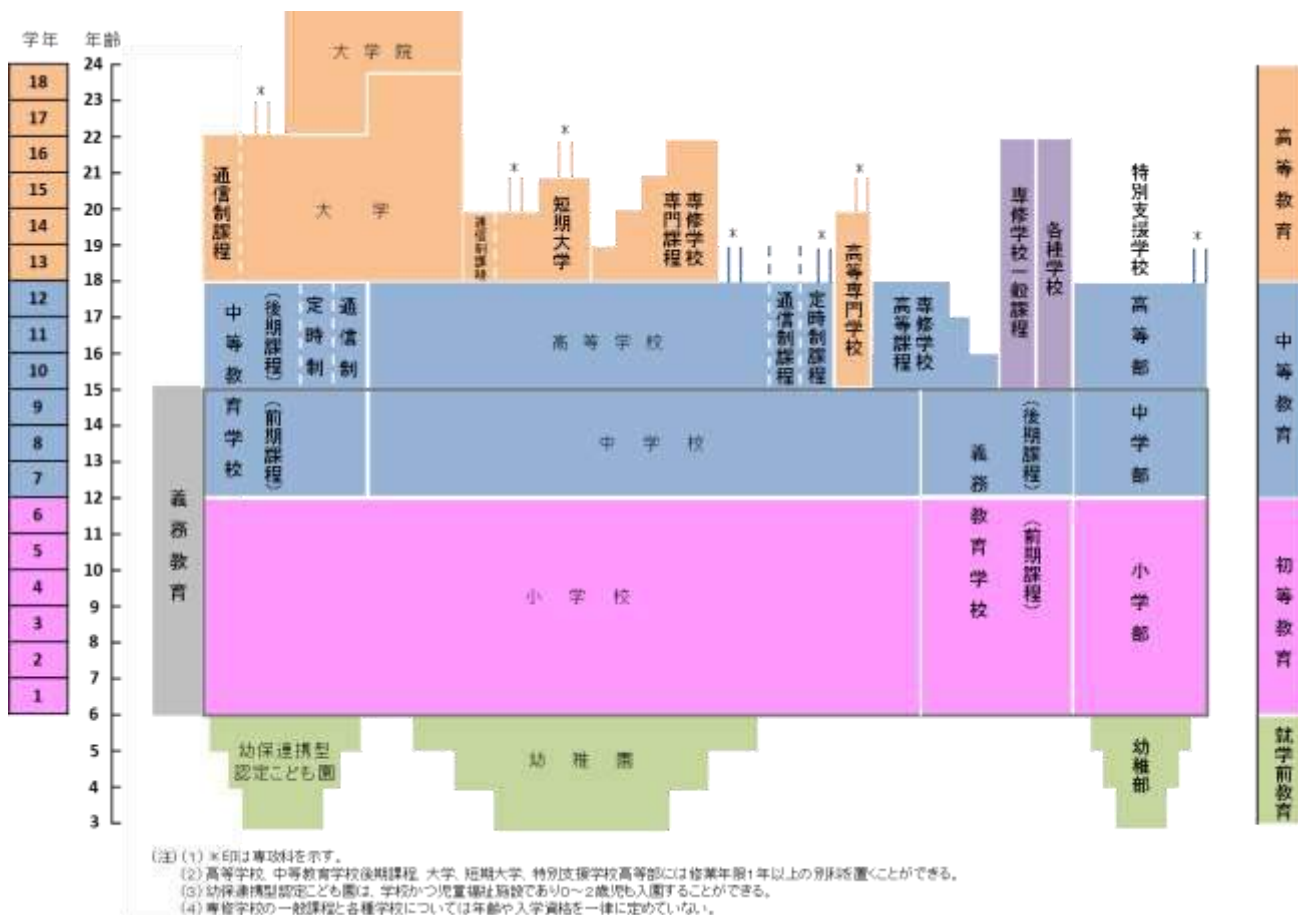


表1：日本の各教育機関の修業年限、在学年齢、学校数、学生数、教員数（[3]より）

教育段階	学校種名	設置者別	修業年限 (年)	通常の在学 年齢(歳)	学校数 (校)	児童・生徒・ 学生数 (千人)	本務教員 数(人)
就学前	幼稚園	国公	-	3~5	4,763	270.2	23,704
		私			8,142	1,287.3	87,355
	保育所	公 (営)	-	0~5	9,528	799.5	116,862
		私 (営)			14,548	1,385.7	203,334
初等	小学校	国公	6	6~11	20,630	6,522.5	411,586
		私			222	77.5	4,889
中等	中学校	国公	3	12~14	9,780	3,258.5	238,710
		私			777	245.8	15,122
	高等学校	国公	3~4	15~17	3,643	2,295.0	174,938
		私			1,320	1,039.0	60,368
	中等教育学校	国公	6	12~17	34	23.6	1,734
		私			17	7.9	698
高等	大学	国公	4~6	18~21	178	576.2	77,265
		私			603	1,975.8	103,614
	短期大学	公	2~3	18~19	18	7.1	517
		私			334	124.2	7,921
	高等専門学校	国公	5	15~19	54	52.3	4,192
		私			3	2.1	152
	大学院	国公	2~5	22~	163	166.4	61,504
		私			460	84.6	43,760
特別支援	特別支援 教育学校	国公	小学部 6年 中学部 3年 高等部 3年	3~17	1,082	134.8	78,981
		私			14	0.8	299
その他	専修学校	国公	1~	専門課程 18~ 高等課程 15~ 一般課程 制限なし	205	26.7	2,955
		私			3,001	632.7	37,819
	各種学校	国公	原則1年以上、た だし3か月以上1 年未満も可	制限なし	8	0.6	47
		私			1,268	121.2	8,776

2.3. 教育と社会

46. 2014年度の全国消費実態調査[4]によると、2人以上の世帯の支出のうち、教育費の支出は4.6%である。また、2009年度の文部科学白書では、子ども二人が私立大学に通っている場合、勤労世帯の平均可処分所得の2分の1超を教育費が占めることが推計されている。このように、家庭の支出の大きな割

合が教育費に投資されている。

47. 内閣府「教育・生涯学習に関する世論調査 [5]」によると、「地域にある学校を支援する活動に参加したいと思うか」という質問に対して、「参加したい」とする者の割合が 55.0%、「参加したくない」とする者の割合が 42.3%となっている。このように、教育活動に時間を投資したいと思う親のほうがやや多いといえる。また同調査によると、教育についてのニュースや話題に関心がある者のうち、関心のあるトピックは「いじめ・暴力行為などへの対応や、不登校の児童生徒への支援」(69.0%)、「道徳教育など豊かな心の育成」(54.7%)、「学力(知識・技能のほか、思考力や主体的な学習態度などを含む)の向上」(52.4%)、「家庭での教育やしつけ」(51.3%)の順となっていた(複数回答)。このことから、世論は、学力のみに限らず、態度・価値観も含めた幅広い事柄に興味があり、また学校教育のみならず家庭教育への関心が共有されていることが伺える。

48. 日本における教師の給与について平成 27 年 4 月 1 日地方公務員給与実態調査結果 [6]によれば、教育公務員のうち、小・中学校(幼稚園)教育職の給与月額合計の平均は 391,170 円であり、高等(特別支援・専修・各種)学校教員の 409,854 円である。これは、厚生労働省によれば、大卒男性の平均月収が 402,500 円であり、大卒女性の平均月収が 287,800 円であることと比較すれば、男性のなかでは平均的、女性のなかでは高い部類に入る。ただし、高卒男性の平均月収が 288,200 円であり、高卒女性の平均月収が 207,700 円であることに鑑みると、男女ともに社会全体のなかでは地位の高い職業であるといえる。

2.4. 教育システムの目標

49. 日本国憲法によれば、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」(第 26 条)と規定されており、教育システムの目的は、なによりも「教育を受ける権利」を保障するものである。

50. 改正教育基本法によれば、日本の教育の目的は、「人格の完成」や「個人の尊厳」などの普遍的な理念を継承することに加えて、「知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した個人」「公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民」「我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人」を育成することである。

51. 第二期教育振興基本計画によれば、教育政策の最大の目的は、「教育の機会均等」及び「教育水準の維持向上」を図ることである。ただし、その具体的内実については、社会の状況に対応して柔軟に変更していくことが必要である。第二期計画においては、具体的内実として、「自立」「協働」「創造」の達成を目標とし、4 つの基本的方針を策定した。その 4 つの方針とは、「社会を生き抜く力の養成」「未来への飛躍を実現する人材の養成」「学びのセーフティネットの構築」「絆づくりと活力あるコミュニティの形成」である。

52. また、第二期教育振興基本計画によれば、教育システムの各段階の目的は次のように整理することができる。以下の整理を踏まえると、就学前教育から、小学校・中学校までは自立のための基礎を培うものとして共通の目的を持っているものの、高等学校そして高等教育以降については、学び手の興味関心や能力適性に応じて、多様な教育を整備していくこと、そして生涯学習政策においても、個人によって異なる教育を行うことで、個人の潜在能力を最大限伸ばしていくことが、教育システムの目的である。

- 「小学校就学前教育段階は、生涯にわたる人格形成及び義務教育の基礎を培う意義を有する。」
- 「義務教育段階は、個々人の能力を伸ばしつつ、社会的自立の基礎、国家・社会の形成者としての基本的資質を養うことを目的としている。」

- 「高等学校教育段階は、義務教育とは異なり個人の意欲・能力等に応じて進学が選択されるものであり、入学時点及び卒業時点における個々の生徒の能力・適性・進路等に応じて高等学校の在り方が多様化している。」
- 「高等教育段階については、社会の高度化や、成熟社会への移行に伴う社会経済構造の変化により、世界的な教育研究拠点機能や幅広い職業人養成、地域活性化への貢献など、高等教育機関に求められる役割は一層多様化している。」
- 生涯学習については「グローバル化の進展などにより、社会の変化が激しく、多様化が一層進行する状況を踏まえれば、生涯を通じて一人一人の潜在能力を最大限伸ばしていくことが必要である。」という認識が示されている。

2.5. 教育システムのガバナンス

53. 教育に関する事務に関しては、国と地方自治体の間で次のような役割分担がなされ、システムが構築されている。すなわち、国はナショナルスタンダードとして明確な戦略目標を示し、国は制度の枠組みの制定、各種基準の設定、基盤整備等を行うことにより、全国的な教育水準の維持向上を図る役割を担っている。一方で、教育の実施については地方公共団体が施策の実施主体となって行う。ただし、市町村等の規模に鑑みて、市町村が役割を十分に果たすことが困難である場合には、国や都道府県が一部補完的役割を担うことも含め、必要な支援を行う。

54. 現在、国が果たしている役割を大まかに整理すると、以下のようになる [7]。

- 基本的な枠組みの制定（学校教育法による学校教育制度の制定、生涯学習振興法による生涯学習推進体制の整備など）
- 全国的な基準の設定等（高等学校や幼稚園など各種の設置基準の設定、教育課程の基準の設定、教員免許の基準の設定など）
- 地方公共団体における条件整備のための支援（市町村立小・中学校の教職員給与の国庫負担、私学助成など）
- 事業の適正な実施のための支援措置等（指導・助言・援助、教職員の研修の実施・支援など）
- 教育条件整備に関する支援（全国データの収集・分析・発信、施設整備への国庫補助など）
- 大学の設置認可、財政支援等
- 教育振興に向けた社会全体への旗振り（各関係者間のネットワークの構築や社会全体への普及啓発など）

55. 現在、都道府県が果たしている役割の概略は、下記のとおりである [7]。

- 県域にわたる基準の設定（市町村立学校に係る組織編制、教育課程・教材の取り扱い等に関する基準など）
- 広域的な処理が必要な事業の実施及び施設等機関の管理等（高等学校等の設置管理、公立高等学校の通学区域の設定、市町村立義務教育諸学校等の教職員給与等の負担など）
- 市町村における事業の実施及び施設等機関の適正な管理運営のための支援措置等（指導・助言・援助、市町村立学校への指導主事の派遣など）

56. 現在、市町村が果たしている役割は以下のようにまとめられる。

- 学校等の設置管理
- 教育事業の実施（学校運営の支援等）

57. 第二次教育振興基本計画 [8]のなかで、教育システムのガバナンスについて、これからの展望が示されている。そこでは「全国的な教育の機会均等や教育水準の維持向上」を前提としながら、「各地域において異なる実情やニーズに応じて最適に対応をする」ことを目的として、「教育現場における主体性」を引き出すことが重要であると指摘されている。そのために、国はこれまで推進してきた権限委譲をさらに進め、特に、地域コミュニティとの協働関係を重視し、地方の創意工夫を促すための環境整備を図ることを目的として教育政策がされる計画となっている。

2.6. 教育システムの資金

58. 日本における国家予算のうち、教育関連の予算は約4%に当たる（平成28年度一般会計歳出（96兆7,218億円）、文教関係費（4兆651億円））。

59. 『OECD 図表でみる教育 2014 年度版』によると、日本の教育支出について、諸外国と比較して次のような特徴がある [9]。

- 日本における在学者一人当たりの教育支出（公財政支出と私費負担の合計）は、OECD 加盟国中比較的高い。2011 年における、初等教育から高等教育までの在学者一人当たりの年間教育支出額は10,646 米ドルであり、これは OECD 平均の9,487 米ドルよりやや高い。
- 教育機関への公財政支出は、2008 年から約6%増加しているものの、GDP に対する教育支出総額の比は小さく、OECD 平均では GDP のうち初等中等教育及び高等教育以外の中等後教育に対する公私支出に充てられているのは3.9%であるのに対して、日本では2.9%である。
- 全サービスへの一般政府総支出に占める公財政教育支出の割合は、比較的低い。2011 年における公財政教育支出（全教育段階）は全体のわずか9.1%（OECD 平均は12.9%）に過ぎない。これは OECD 加盟国中2番目に小さく、1995 年の水準よりもわずかに低い。

60. 家庭からの教育費支出について、「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015 [10]」（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究）に基づいて詳しくみると、「1 人あたりの教育費（授業料を除く）」は、同一学校のなかでは学年が上がるほど高くなり、かつ、学校段階が変わるときに低くなる傾向にある。最も教育費が高いのは中3生である。また、世帯年収が高いほど教育費は高い傾向にあり、とくに世帯年収による差が大きい学年は小6生と高3生である。それゆえ、「中学受験や大学受験にかかる教育費が世帯年収によって異なっている可能性」が示唆される。

61. 家庭の教育費負担を軽減するために段階に応じて様々な政策を行っている。幼稚園では、無償化に向けた段階的措置をとっており、小学校・中学校は授業料・教科書ともに無料であるほか、就学援助も行っている。高等学校段階では、「高等学校等就学支援金制度」があり、年収約910万円未満の世帯の生徒に対して、授業料の支援を行っている。また、「高校生等奨学給付金」では、生活保護受給世帯及び非課税世帯の生徒に対して、授業料以外の教育費を支援している。

2.7. 現在進行中の教育改革

62. 日本では内閣総理大臣が開催する教育再生実行会議や、文部科学省の中に設置されている中央教育審議会やその下に設置されている各分科会などにおいて、教育改革の方向性などを議論している。現在、学習指導要領の改訂、高大接続改革などの議論が行われている。詳細については、第3章第3.4節で触れる。

第3章. 日本の教育課程

3.1. 日本の教育課程の概要

3.1.1. 日本の学習指導要領

63. 教育課程については、各学校において、教育基本法及び学校教育法等に定められた目標を実現するために、子供達の実態に応じ、学習指導要領に基づき編成することとなっており、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動について、それらの目標やねらいを実現するように、教育の内容を学年段階に応じ授業時数との関連において総合的に組織する。国が定める学習指導要領には、子供たちが全国どこにいても一定水準の教育を受けられるようにするために、各学校が教育課程を編成する際の基準として定めているものである。学習指導要領は、約10年ごとに文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会の議論を踏まえて改訂されている。また、学習指導要領の総則及び各教科、道徳、特別活動について、学校種ごとに学習指導要領等の趣旨と内容を解説した学習指導要領解説も文部科学省によって発行されている [11]。

64. 教育目標は、関連する法令等を踏まえ、各学校が地域や子供の実態に応じて定めるものである。学習指導要領では、総則において各教科等にわたる通則的事項を示すとともに、各教科等特有の目標や各学年の目標が示されている。学習指導要領は学校種ごとに規定されているが、総則の1段目に記載されている教育目標の記述は共通しており、以下の様なものである。

「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の心身の発達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」

65. 教科の指導時間については、学校教育法施行規則において定められた各教科等の年間の標準授業時数を踏まえ、各学校において授業時数を具体的に定めており、地域や学校及び生徒の実態を考慮しつつ、各教科等や学習活動の特性等に応じて、適切に授業を計画することができる。小学校、中学校、高等学校の教科構成と標準授業時数を表2から表4に示す。

表2：小学校の教科構成と学年ごとの授業時数（[12]より）

区分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	
各教科の授業時数	国語	306	315	245	245	175	175
	社会			70	90	100	105
	算数	136	175	175	175	175	175
	理科			90	105	105	105
	生活	102	105				
	音楽	68	70	60	60	50	50
	図画工作	68	70	60	60	50	50
	家庭					60	55
体育	102	105	105	105	90	90	
道徳の授業時数	34	35	35	35	35	35	
外国語活動の授業時数					35	35	
総合的な学習の時間の授業時数			70	70	70	70	
特別活動の授業時数	34	35	35	35	35	35	
総授業時数	850	910	945	980	980	980	

表3：中学校の教科構成と学年ごとの授業時数（[13]より）

区分	第1学年	第2学年	第3学年	
各教科の授業時数	国語	140	140	105
	社会	105	105	140
	数学	140	105	140
	理科	105	140	140
	音楽	45	35	35
	美術	45	35	35
	保健体育	105	105	105
	技術・家庭	70	70	35
	外国語	140	140	140
	道徳の授業時数	35	35	35
総合的な学習の時間の授業時数	50	70	70	
特別活動の授業時数	35	35	35	
総授業時数	1015	1015	1015	

表4：高等学校の教科構成と標準単位数*、必修修科目**（[14]より）

教科	科目	標準単位数	必修修科目	
国語	国語総合	4	○2単位まで減可	
	国語表現	3		
	現代文A	2		
	現代文B	2		
	古典A	4		
	古典B	4		
地理歴史	世界史A	2	┌ ○	
	世界史B	4	└	
	日本史A	2	┌ ○	
	日本史B	4	└	
	地理A	2	┌	
	地理B	4	└	
公民	現代社会	2		
	倫理	2	「現代社会」又は「倫理」・「政治・経済」	
	政治・経済	2		
数学	数学Ⅰ	3	○2単位まで減可	
	数学Ⅱ	4		
	数学Ⅲ	5		
	数学A	2		
	数学B	2		
理科	科学活用	2		
	科学と人間生活	2		
	物理基礎	2	「科学と人間生活」を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目	
	物理	4		
	化学基礎	2		
	化学	4		
	生物基礎	2		
	生物	4		
	地学基礎	2		
	地学	4		
	理科課題研究	1		
保健体育	体育	7~8		○
	保健	2		○
芸術	音楽Ⅰ	2	┌ ○	
	音楽Ⅱ	2		
	音楽Ⅲ	2		
	美術Ⅰ	2		
	美術Ⅱ	2		
	美術Ⅲ	2		
	工芸Ⅰ	2		
	工芸Ⅱ	2		
	工芸Ⅲ	2		
	書道Ⅰ	2		
書道Ⅱ	2			
書道Ⅲ	2			
外国語	コミュニケーション英語基礎	2	○2単位まで減可	
	コミュニケーション英語Ⅰ	3		
	コミュニケーション英語Ⅱ	4		
	コミュニケーション英語Ⅲ	4		
	英語表現Ⅰ	2		
家庭	英語表現Ⅱ	4		
	英語会話	2		
	家庭基礎	2	┌ ○	
家庭総合	4			
生活デザイン	4			
情報	社会と情報	2	┌ ○	
	情報の科学	2		
総合的な学習の時間			3~6	○2単位まで減可

* 高等学校における1単位は、50分×35回の授業時数に相当する。

** ○の付いた科目が必修修科目である。複数の科目に1つの○がついている科目は、その中から履修する科目を選択する選択必修修科目である。それ以外は選択科目である。

66. 学習指導要領は、全国的な教育の機会均等や教育水準の維持・向上のための大綱的な基準であり、各教科等の目標や指導の項目等についての最低基準を定めている。学習指導要領を踏まえて民間発行者が作成した教科書を用いて、各学校が、子供の実態を踏まえ、指導内容の詳細を定めて指導している。

67. 指導方法については、教員に裁量がある。新しい社会を創っていくことができる資質・能力を子供達に育むために、教員自身が習得・活用・探究という学びの過程全体を見渡し、個々の内容事項を指導することによって育まれる資質・能力を認識しながら、子供達の変化を踏まえつつ自らの指導方法を不断に改善していくことが求められる。学習指導要領では、総則及び、各教科等に設けられた「指導計画の作成と内容の取扱い」という項目で、言語活動や体験的な学習等の様々な学習活動や、見通し及び振り返りを行うこと等、指導にあたり配慮すべき事項を定めている。

68. 評価方法については、教員に裁量がある。評価に当たっての観点や配慮すべき事項については、下記の通り定めがある。評価の観点については、現在、学校教育法第30条2項が定める学校教育において重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）を踏まえて再整理され、現在、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の四つの観点が設定されているところである。観点別学習状況の評価については、3段階で評価する。評定については、観点別の学習状況の評価をもとに、総括的な学習状況を示すため、5段階（小学校は3段階。小学校低学年は行わない）の評定を行う。観点別学習状況の評価、評定ともに、目標に準拠した評価を行うこととしている。

69. 高等学校の学科は、普通教育を主とする普通学科、専門教育を主とする専門学科、幅広い選択教科の中から生徒が自ら選択して学び、普通教育及び専門教育を総合的に施す総合学科の3種類があり、生徒自らが学科を選択する。多様化が進む生徒の興味・関心、能力・適性、進路等に対応するため、各学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じて、特色ある教育課程を編成している。選択必修科目と選択科目は各学校が開講する科目を設定することができ、生徒は開講されている科目から、卒業に必要な単位数や大学受験のために必要な科目を考慮して、履修する科目を決定している。

70. この学習指導要領については、現在改訂の議論が中央教育審議会において進められている。詳しくは第3.4節を参照のこと。

3.1.2. 総合的な学習の時間について

71. 小学校から高等学校まで、「総合的な学習の時間」という教科などの枠を越えた横断的・総合的な学習かつ探究的な学習を行うための時間が設定されている。この時間は、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとしている。実際に授業で扱う内容は各学校において設定することとされており、各学校では、設定した課題について、自然体験や就業体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れながら、探究的な学習を行っている。

3.2. 評価とモニタリング

72. モニタリングについては、各教育委員会において、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する事項の指導・助言を行う指導主事が配置されている。指導主事は、教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある

者であり、多くの場合、学校の教員が任用されている。

73. ただし、各学校には、カリキュラム・マネジメントの確立が求められており、教育内容の質の向上に向けて、子供達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 サイクルを実施している。このような観点からは、基本的には、各学校が自らの教育課程の主たるモニターといえる。

74. また、学習指導要領の改訂にあたっては、教育課程への評価を以下のような方法等で活用している。

- 各学校において、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルが実践されており、それらの蓄積を踏まえて、学習指導要領の改訂に関する議論がなされる。
- 教育課程の改善に資する実証的資料を得るため、学習指導要領等現行の教育課程の基準によらない教育課程の編成実施を認め、新しい教育課程、指導方法について研究開発を行う「研究開発学校制度」を利用した学校の取組等、様々な現場の取組を参考としている。
- 国立教育政策研究所においては、学習指導要領実施状況調査を行い、子供の学力の現状について把握・分析を行ってきた。平成 20 年（2008 年）の学習指導要領改訂にあたっては、小・中学校について平成 5～7 年度（1993～1995 年度）、平成 13 年度（2001 年度）、平成 15 年度（2003 年度）に実施した調査結果を参考にしている。また、高等学校については、平成 17 年度（2005 年度）に実施した調査結果を参考にしている。
- また、2003 年及び 2006 年に実施された OECD の PISA 調査や、2003 年及び 2007 年に実施された国際教育到達度評価学会（IEA）の TIMSS 調査といった国際的な学力調査の結果も、子供たちの学力の現状を把握するうえで参考にしている。
- さらに、平成 19 年（2007 年）以降、小学校 6 年生及び中学校 3 年生を対象に、文部科学省の全国学力・学習状況調査が毎年実施されているが、その結果も学習指導要領の改訂にあたり参考としている。
- このほか、子供たちの学力の現状や課題等を把握するうえで、文部科学省をはじめとする各府省庁による調査結果や、民間の機関による調査結果など各種資料を参考にしている。

3.2.1. 全国学力・学習状況調査の概要

75. 我が国では、義務教育課程の生徒の学力や学習状況把握のため、全国の小中学校向けに「全国学力・学習状況調査」を行っている。調査の目的は以下のとおりである [15]。

- 義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析することによって、国・教育委員会における教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る。
- 学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。
- そのような取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する。

76. 調査の対象は、全国の小学校第 6 学年、中学校第 3 学年の児童生徒であり、表 5 に示すように、平成 28 年度調査では、小学校で 97.4%、中学校で 94.1%の学校が集計対象となっている。

表5：平成28年度全国学力・学習状況調査の調査対象及び集計対象児童生徒・学校数

	小学校				中学校			
	児童数		学校数		生徒数		学校数	
	調査対象児童数 ^{※1}	調査当日に実施した児童数 ^{※2}	調査対象学校数	調査当日に実施した学校数	調査対象生徒数 ^{※1}	調査当日に実施した生徒数 ^{※2}	調査対象学校数	調査当日に実施した学校数
公立	1,066,011人	1,021,910人	19,752校	19,335校 (97.9%)	1,063,674人	996,578人	9,685校	9,464校 (97.7%)
国立	7,134人	6,911人	75校	74校 (98.7%)	10,864人	10,171人	80校	77校 (96.3%)
私立	12,743人	6,136人	222校	113校 (50.9%)	81,128人	31,380人	761校	365校 (48.0%)
合計	1,085,888人	1,034,957人	20,049校	19,522校 (97.4%)	1,155,666人	1,038,129人	10,526校	9,906校 (94.1%)

※1 調査対象児童生徒数について、公立・国立は、調査実施前に学校から申告された児童生徒数、私立は、平成27年度学校基本調査による。調査当日までの転出入等により増減の可能性がある。

※2 調査を実施した児童生徒数は、回収した解答用紙が最も多かった教科の解答用紙の枚数で算出。

※3 本年4月に発生した熊本地震による影響により、熊本県並びに宮崎県及び大分県の一部の小中学校において、調査当日の調査実施を見送った。

3.2.2. 全国学力・学習状況調査の結果

77. 出題内容は、教科の知識と活用に関する力を問う「教科に関する調査（国語、算数・数学。理科は3年に1度）」、児童生徒に対する学習習慣・生活習慣に関する「児童生徒質問紙調査」、及び児童生徒の所属する学校に対する学習環境等に関する「学校質問紙調査」で構成されている。調査問題は、学習指導要領に基づき、児童生徒が十分に身に付け、活用できるようにしておくべきと考えられるものを、各領域等からバランスよく出題しているほか、過去の調査結果で指摘されていた課題についての改善状況を把握する観点からの問題も出題されている。平成28年度の結果からは、中学校数学の空間における直線と直線の位置関係の理解、多角形の外角の和の性質の理解など、一部の問題において、改善の傾向が見られた一方で、主として「活用」に関する力について問う問題において、各教科を通じ、適切な根拠に基づいて説明することなどに課題が見られた[15]。なお、表6は、各教科の平均正答率である。

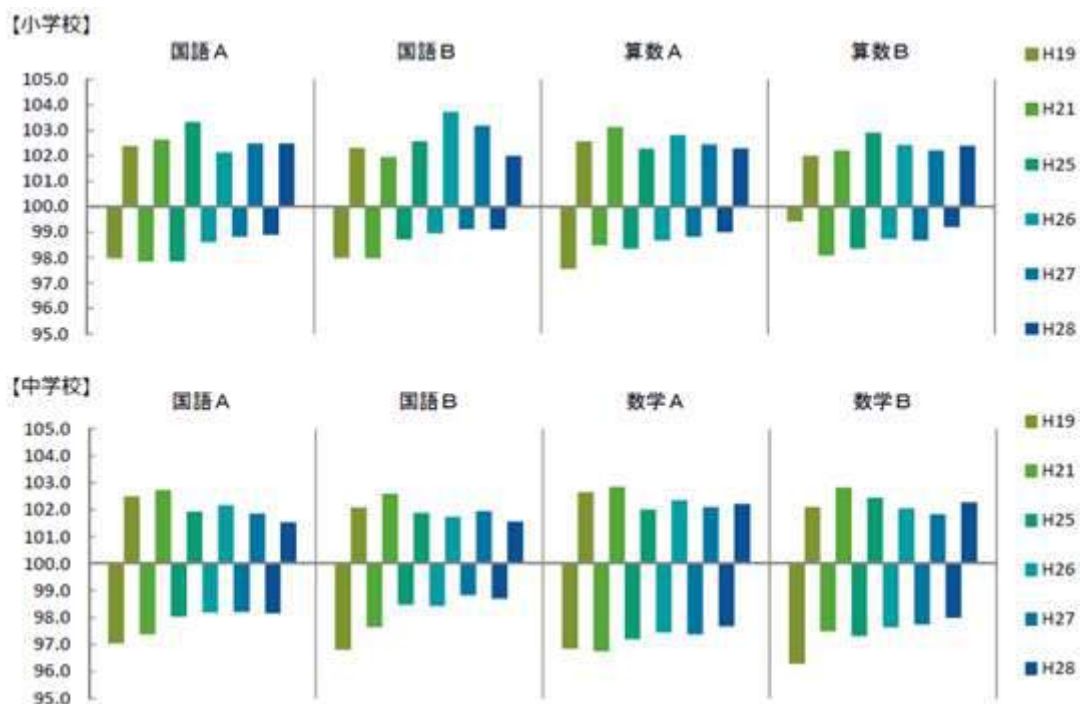
表6：全国（国公私）の平均正答率・数

	小学校				中学校			
	国語 A	国語 B	算数 A	算数 B	国語 A	国語 B	数学 A	数学 B
2016年度	73.0%	58.0%	77.8%	47.4%	76.0%	67.1%	62.8%	44.8%
(参考値)								
2015年度	9.8/14問	5.9/9問	12.4/16問	5.9/13問	25.1/33問	6.0/9問	22.6/36問	6.7/15問

3.2.3. 全国学力・学習状況調査における都道府県の状況

78. 平均正答数の上位県と下位県の平均を全国平均との差で見た場合、平成28年度調査においては、小学校では1問、中学校では1～2問の範囲内であり、都道府県単位では、学力面においてほとんど差が見られない。また、図2に示すように国語、算数・数学については、下位県の成績が全国平均に近づく傾向が見られ、学力の底上げが図られている[15]。

図 2：全国と都道府県の平均正答数の差の推移



※2007, 2009, 2013, 2014, 2015, 2016 年度で、平均正答数（公立）が高い 3 都道府県と低い 3 都道府県の標準化得点を算出（標準化得点が同値の場合は、それら都道府県全ての標準化得点の平均を算出）。各グラフの上段が平均正答率の高い 3 都道府県の標準化得点、下段が平均正答率の低い 3 都道府県の標準化得点の推移である。

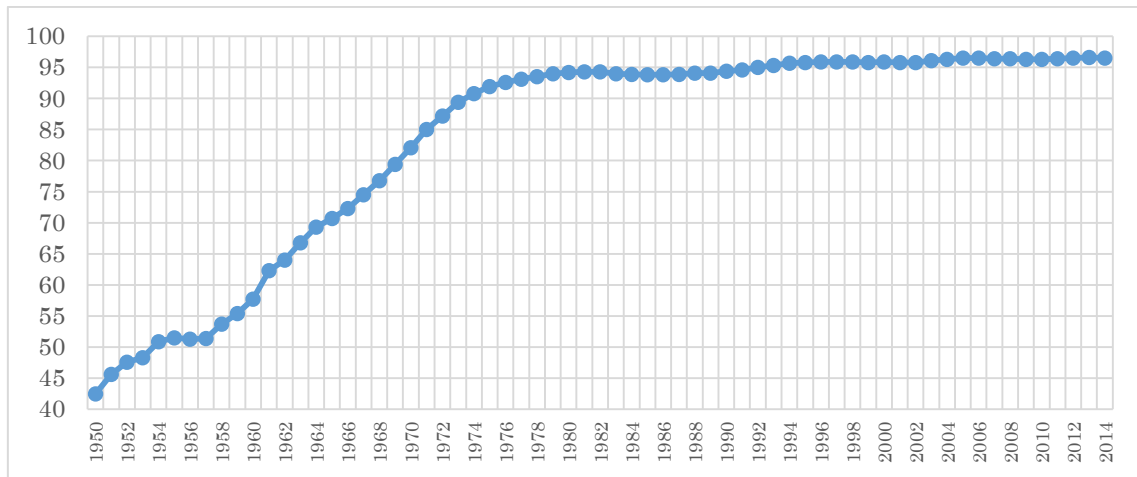
※標準化得点…各年度の調査は問題が異なることから、平均正答率による単純な比較ができないため、年度間の相対的な比較をすることが可能となるよう、各年度の調査の全国(公立)の平均正答数がそれぞれ 100 となるように標準化した得点。

3.3. 教育システムのパフォーマンス

3.3.1. 高等学校への進学率と退学率

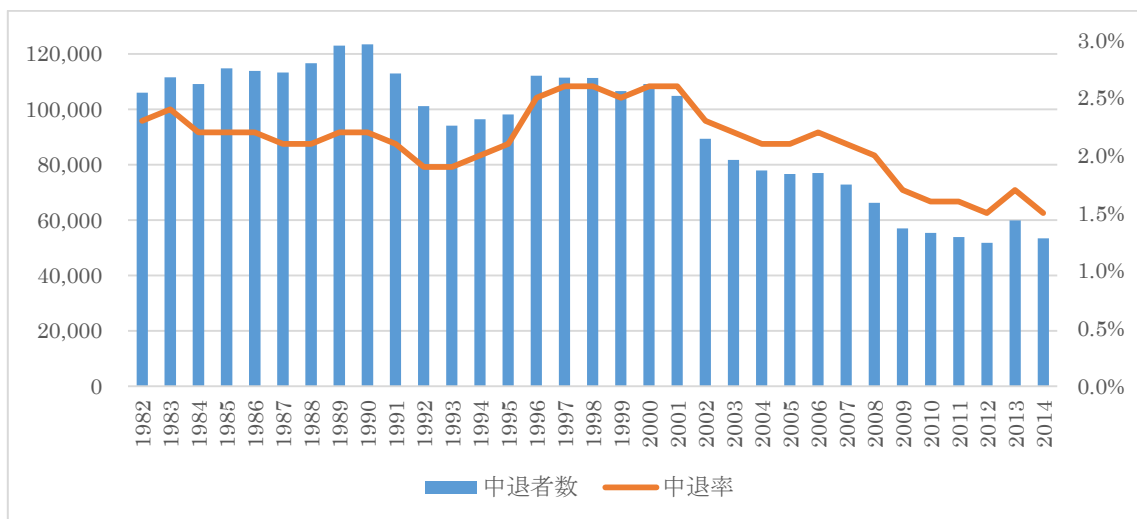
79. 新制高等学校発足当初（昭和 23 年）に約 42%であった高等学校進学率は、現在では約 99%（通信制を含める）に達しており、高等学校は国民的な教育機関となっている（図 3）。高等学校進学率の上昇に伴い、生徒の能力・適性、興味・関心、進路などが多様化しており、生徒一人一人の個性を伸ばす高等学校教育が求められている。一方、高等学校の生徒数は、最も多かった平成元年の約 560 万人から 27 年度には約 330 万人に減少しており、高等学校の適正配置・適正規模の在り方が課題となっているため、各学校においてそれぞれの特色を生かして創意工夫に富んだ魅力ある学校づくりが進められている。しかし、現在の高等学校教育については、生徒の幅広い学習ニーズに柔軟に応えることが可能となった一方、その実態が多様化する中で、高等学校というものを一くりにすることが次第に難しくなっている状況がある [16]。

図3：高等学校等への進学率（[17]より）



80. また、平成27年度の全国の国公私立の高等学校における中途退学者数は約4万9,000人、在籍者に占める中途退学者の割合（中退率）は1.4%となっており、中退率は減少している（図4）。文部科学省では、学校における教育相談体制の充実を図るため、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の配置を拡充しているほか、学校段階からの切れ目のない就労等支援のため、地域若者サポートステーション等の関係機関と学校との連携を促進している[18]。

図4：高等学校における中途退学者数及び中途退学率の推移

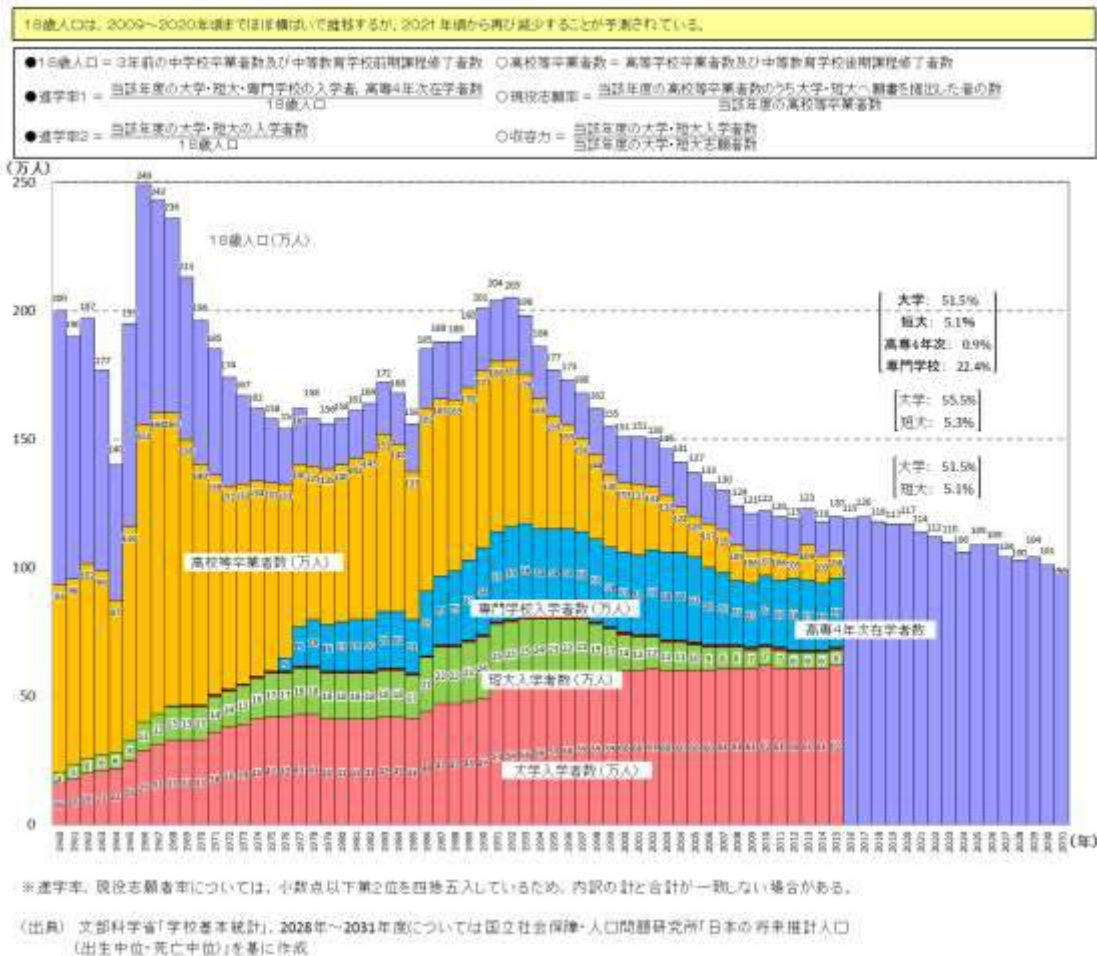


3.3.2. 高等教育への進学率

81. 大学をはじめとする高等教育機関に関しては、大学・短期大学への進学率が昭和50年代から平成2年頃までほぼ横ばいだった期間を経て上昇し、27年度には大学・短期大学合わせて56.5%、高等専門学校、専門学校を含めれば79.8%となっている（図5）。一方、我が国の大学進学者の多くを占める18歳人口は、平成4年度の約205万人をピークに減少し、20年度頃に一旦減少傾向が止まったが、33年度頃から再び減少することが予想されている（図5）。このような状況を踏まえ、学ぶ意欲と能力を持つ全ての若者に高等教育の機会を開くとともに、社会人の学び直しなど生涯学習の場としての機能の充実や、留学生の受入れの推進、大学院教育の充実なども含めて、一層多様で質の高い大学教育の機会の充実に努めていくことが重要である[19]。

図5：高等教育機関への進学率の推移

図表2-5-2 18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移



3.4. 現在進行中の教育改革とその実行について

82. 教育改革がめざすのは、子供たちに、情報化やグローバル化など急激な社会的変化の中でも、未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に備えることのできる学校教育を実現することである。

83. “よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指していく。次期学習指導要領では社会において自立的に生きるために必要な「生きる力」の理念を具体化し、教育課程がその育成にどうつながるのかを分かりやすく示すことを重視している。そのために次期改訂では、これまでの改訂の中心であった「何を学ぶか」という指導内容の見直しにとどまらず、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」までを見据えて学習指導要領等を改善することとしている。

84. 前述のとおり、教育課程は、各学校において、教育基本法及び学校教育法等に定められた目標を実現するために、子供達の実態に応じ、学習指導要領に基づき編成することとなっている。教育課程を軸に各学校の特色づくりや学校経営の改善が促し、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実に資するよう、以下の6つの軸に沿って必要な事項を整理していくこととしている。各教科等においては、育成を目指す資質・能力を明確にし、教育目標や教育内容を再整理するとともに、各学校における指導

上の創意工夫の参考となる、各教科等の特質に応じた学びの過程の考え方も併せて示すこととしている。

表 7 次期学習指導要領改訂における再整理のための 6 つの軸

何ができるようになるか
何を学ぶか
どのように学ぶか
子供一人一人の発達をどのように支援するか
何が身に付いたか
実施するために何が必要か

85. 学校教育法第 30 条第 2 項が定める学校教育において重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）等を議論の出発点としながら、学習する子供の視点に立ち、育成を目指す資質・能力の要素について議論を重ねてきた成果を、以下の資質・能力の三つの柱として整理した。この資質・能力の三つの柱は、2030 年に向けた教育の在り方に関する OECD における理念的枠組みや、昨年 5 月に開催された G7 倉敷教育大臣会合における共同宣言に盛り込まれるなど、国際的にも共有されているところである。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

86. この資質・能力の三つの柱は、各教科等において育む資質・能力や、教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の全てに共通する要素である。教科等と教育課程全体の関係や、教育課程に基づく教育と資質・能力の育成の間をつなぎ、求められる資質・能力を確実に育むことができるよう、育成を目指す資質・能力はこの三つの柱で整理するとともに、教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図ることとする。

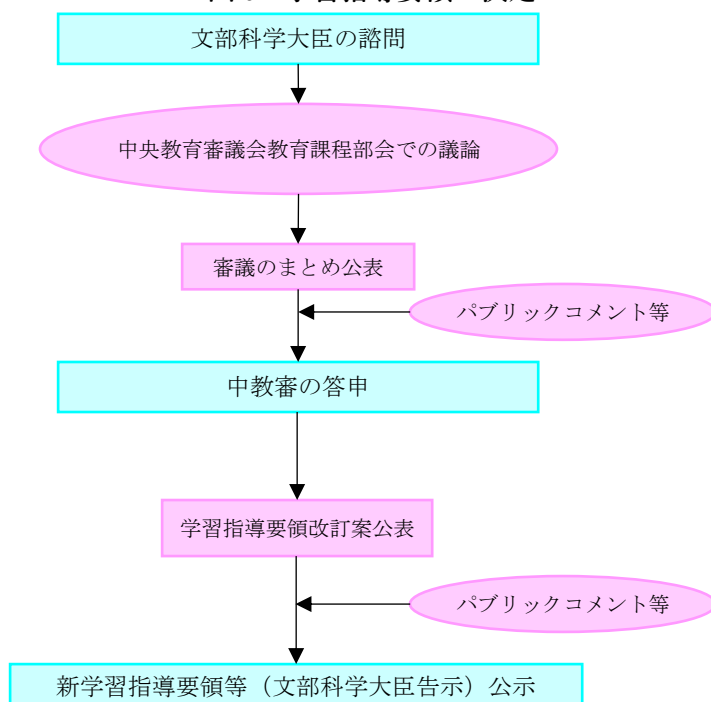
87. 高大接続改革（高等教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的な改革）も学習指導要領の改訂とあわせて進行している。変化の激しい現代では、新たな価値を創造できる力が重要であり、これらの力の基盤となる「学力の 3 要素」（①十分な知識・技能、②それらを基盤として答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力、そして③これの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度であり、これらは、学校教育法第 30 条第 2 項で規定されている「学力の 3 要素」について、社会で自立して活動していくために必要な力という観点から捉え直したもの。）について、社会で自立して活動していくために必要な力という観点から捉え直したもの。）について確実に育み、多面的に評価していくため、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜全体の在り方を転換していくことが不可欠である。そのため、文部科学省は高大接続システム改革会議を設置し、最終報告を取りまとめた。（2016 年 3 月）この内容を踏まえ、改革の着実な実現に向け、検討・準備グループ等を設置し、当面の検討課題（二つの新テストの「実施方針」、個別大学の入学者選抜の在り方の見直しに係る新たなルールの策定等）について検討を進めている。

88. 日本が教育改革を推進するのは、近年のグローバル化や情報化の急速な進展、人工知能やロボットなどの技術革新により、日本が質的な豊かさが成長を支える成熟社会へと移行しているからである。成

熟社会において私たち人間に求められるのは、定められた手続を効率的にこなしていくにとどまらず、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、他者と一緒に生き、主体的に判断し、新たな価値を生み出していくことである。そこで、これからの時代に求められる資質・能力を学校教育で育成できるように教育改革を推進している。

89. 日本の学習指導要領は、以下のプロセスで決定される。前回改訂時のスケジュールをふまえると、2016年度内に小学校及び中学校、2017年度内に高等学校の学習指導要領の改訂その後、周知・徹底を経て、幼稚園は2018年度に実施予定。また、教科書の作成および検定・採択等を経て、小学校は2020年度、中学校は2021年度から全面実施、高等学校は2022年度から年次進行により実施の予定である。

図6：学習指導要領の決定プロセス



各学校等における創意工夫を生かした取組事例

1. 東京学芸大学 次世代教育推進機構：次世代対応型教育モデルの研究開発

東京学芸大学 次世代教育推進機構は、2015年に「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」プロジェクトを立ち上げ、OECD、文部科学省、東京学芸大学、東京大学と連携して、これからの社会で求められる資質・能力を育むための新たな教育モデルの開発を進めている。これまで小中学校を対象に各教科等でどのようなスキル及び態度・価値の育成が意識されているかの調査や、授業のビデオ撮影・分析による教員が想定したスキル及び態度・価値が育成につながっていたかの効果検証を行った。対象とする教育課程は、「国語」「算数・数学」「理科」「社会科」「音楽」「図工・美術」「保健・体育」「家庭科」「技術」「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」の12教科である。教科の活動、教科の枠組みを超えた活動（例：総合的な学習の時間や特別活動）における資質・能力育成の比較検討を行うことで、各教科の教育と教科横断的な教育を通じて、教育課程全体としていかにしてスキルや態度・価値が総合的に育成されているかを考察している。

なお、本研究では教科教育を専門とする大学教員へのアンケート調査により、各教科等で育成可能な汎用的スキル、態度・価値を抽出し、7つの汎用的スキル、8つの態度・価値に整理している。汎用的スキルは、①批判的思考力、②問題解決力、③協働する力、④伝える力、⑤先を見通す力、⑥感性・表現・創造の力、⑦メタ認知力である。また、態度・価値は、①愛する心、②他者に関する受容・共感・敬意、③協力し合う心、④より良い社会への意識、⑤好奇心・探究心、⑥正しくあろうとする心、⑦困難を乗り越える力、⑧向上心である。

2. 奈良女子大学附属中等教育学校：生徒が授業の学習デザインを見抜くメタ認知能力の育成

奈良女子大学附属中等教育学校の国語科の授業では、しばしば「授業者がこの学習活動をつくった意図は何か？」という問いが生徒へ投げかけられる。

この問いかけがなされるのは、「高度化複雑化した社会でしなやかに生きる力」や「定まった解のない課題に果敢に取り組む態度」、「問いを見つけて解決していく態度と力」などのキーコンピテンシーを生徒たちが身に付け学びや仕事に生かしていけるようになってほしいと国語科教員が願っているからである。これらのキーコンピテンシーを身に付けるためには、自分や他者のマインドセットをメタ認知する態度が必要だと考えられている。なぜなら、メタ認知する態度がなければ、自分がどんな考え方や捉え方のスキームに囲まれているのかわからず、課題の発見も新たなスキームすなわち価値の創造もできないからだ。

その訓練のためには、生徒たちに最も身近で、日常向き合っている授業のスキームをメタ認知させることが簡単で何度もできるため、奈良女子大学附属中等教育学校では、生徒が授業の学習デザインを見抜くメタ認知能力育成が試みられている。

3. 玉川学園：生涯学ぶためのスキルを育成する「学びの技」プログラム

玉川学園では中学校3年生を対象に、「学びの技」という探究的な学習プログラムを総合的な学習の時間（2単位）を用いて全70時間の学習プログラムとして実施している。これからの時代に求められる学習スキル育成を目的として、学び方を学ぶための授業として、2008年度に開設された。授業名が示すとおり、すべての学びのベースとなるスキルを培うことを目的とした教科横断型の授業である。

課題の設定の仕方から始まり、情報の収集および情報の取捨選択、情報のまとめ方、論理的な考え方、発表の仕方、著作権を踏まえた引用の仕方、参考文献のまとめ方を学び、最終的には3,000文字以上の論文を提出する。

生徒は自分の興味関心に応じて、一人ひとり異なるテーマを設定する。どのような情報を集め、選択し、組み合わせれば自分の主張を支える根拠となるのか、生徒は判断の仕方を具体的に学び、さらに論理的に考えるとはどういうことなのか、思考の仕方について学ぶ。全生徒が発表するポスターセッションと論文執筆では、聞き手や読み手に、どうすれば自分の考えたことを伝えることができるのか、表現の仕方を学ぶ。こうした取り組みにより、生涯学ぶためのラーニングスキルの育成を目指している。

4. かえつ有明高等学校：思考力・判断力・表現力を育成する授業「プロジェクト科」

かえつ有明高等学校では、2015年度に高校入試を実施し、学ぶことの楽しさを追究する新クラスを始動させた。このクラスで特に大切にしているのは、生徒それぞれが個性を発揮しながら、様々な方向に可能性を広げる環境を用意することである。

その象徴的な授業が「プロジェクト科」である。1年時はワークショップ型の授業で、考えたことを様々な方法で表現する。例えば、文具メーカーと協力し、世界に一つしかない消しゴム作りに取り組んだ。まず消しゴムを使用する様子を徹底的に観察し、どういう場面で、どのような使い方をしているのかを分析する。その結果を共有してから、消しゴムを切ったり削ったりつなげたりして、より使いやすい消しゴムを作って発表し合い、最後に気づいたことや学んだことを振り返った。2年時はプロジェクト型の授業で、生徒たちが自分たちの興味・関心に基づいたプロジェクトを立ち上げて活動する。活動は学内に止まらない。大学の教授に直接アポを取って話を聞きにいたり、近隣地域の食のイベントに参加したりと多岐に渡る。活動の過程で、どのチームも思い通りにいかないジレンマに遭遇する。それを乗り越えようと試行錯誤を繰り返すことで、実践的な思考力・表現力・判断力を育んでいる。

5. 広尾学園高等学校 医進・サイエンスコース：研究活動

広尾学園高等学校の医進・サイエンスコースでは、数学や理科などの研究分野チームに別れて研究活動を行っている。そこでは成果を出すことよりも自身の興味関心に基づいたテーマ設定を大切にしており、生徒自ら「世界の誰も知らないこと」を研究テーマとして設定する。最新かつ正しい情報を得る必要があるため、インターネットを用いて原著論文を検索して情報を収集する。自身で研究テーマを設定するまでに、数十報の論文を読む生徒や1年以上時間をかける生徒もいる。

また、全チームが集まって月1回行う進捗報告会、年度末の研究成果報告会では、各分野の知識や技術、価値観が共有され、分野を越えた視点を得ることができる。最近では研究の成果も出始め、学会の一般枠でポスターや口頭発表する生徒も出てきている。

こうした活動の中で、生徒は大学進学を強く志望するようになり、科研費の額や論文数、教授陣などにも注目しながら志望校を選択していくようになっていく。コース専属の教員12名が1クラスに強く関わっているため、進路指導は担任1人ではなくチームで行っている。

6. 和歌山県立日高高等学校：アジア高校生フォーラムの開催を通じたグローバルコンピテンシーの育成

和歌山県立日高高等学校は、2014年度に創立100周年事業として、日本を含む17か国・地域の高校生が集う「アジア高校生フォーラム」を開催した。

同フォーラムでは、環境、文化・観光、防災の3つのテーマごとの分科会をつくり、各国の生徒がプレゼンテーションや意見交換をすべて英語で行った。2015年度からは和歌山県が主催となって開催されており、毎年多くの高校生が異文化の同世代との交流や対話を通じて、多様性や協働性を学ぶ機会となっている。[70]

7. 福井県立若狭高等学校：生徒の学びに向かう力を育む探究学習

福井県立若狭高校では、2016年度よりすべての生徒が3か年を通じた探究活動に取り組んでいる。

若狭高校が探究学習の時間で特に大切にしているのは、生徒が自ら問いを作る力を育むことと、問いを作ることが面白いと生徒が感じることである。そのために、生徒が内面に秘めている興味・関心を、さまざまな人との出会いの中で引き出し、結びつけながら、自分のテーマに迫れるように、学外からさまざまな社会人を招き、生徒が興味を持った人から話を聞く機会を複数回用意している。また、学習を進めていく中で教員にも分からないことがあれば、地域の企業や役場の方に話を聞きに行くなど、地域と学校が一体となって探究学習に取り組む体制が取られている。

1年次の夏休みには、生徒たちは自身が関心を持つ地域の課題について調べ、各自1枚、ポスターをつくって発表する。内容を端的に伝えるキャッチコピーを考え、さらに自分で撮った写真なども資料にしながらかポスターを作ることで、相手に主張を伝える力も育んでいる。[70]

8. 福島県立ふたば未来学園高等学校、広島県の「学びの変革」実践校：先進的な学びを 実践するフラッグシップ校

福島県立ふたば未来学園高等学校は、「原子力災害からの復興」をテーマに、地域課題の解決と地域再生の実践に各学年で取り組んでいる。1年生では原子力災害をテーマに演劇をつくる授業に全員が取り組み、解決が難しい問題を多角的な角度から考えて表現し、2年生では地域で課題解決の実践に取り組んでいる。また、全教員が議論しながら「生徒に育てたい力」をまとめたルーブリックを全教師の検討のもとに設定し、学校全体で授業の展開や学習評価を検討するなど、カリキュラム・マネジメントにも力を入れている。[70]

また、広島県では、「学びの変革」を先導的に実践する学校（仮称。中高一貫校）を設置し、平成31年度に開校を予定している。この学校では、離島に全寮制、全校生徒の2割が留学生という環境の中で、グローバルな視野と地域に根ざした心の双方を育み、多様な人々と協働して課題を発見・解決する力を培うとしている。[71]

このように、新しい学びを学校全体で実践する、いわばフラッグシップ校を立ち上げる動きも広がってきている。

なお、和歌山県立日高高等学校、福井県立若狭高等学校、福島県立ふたば未来学園高等学校はOECD日本イノベーション教育ネットワークにコアクラスターとして所属しており、国際協働プロジェクト学習に取り組んでいる。

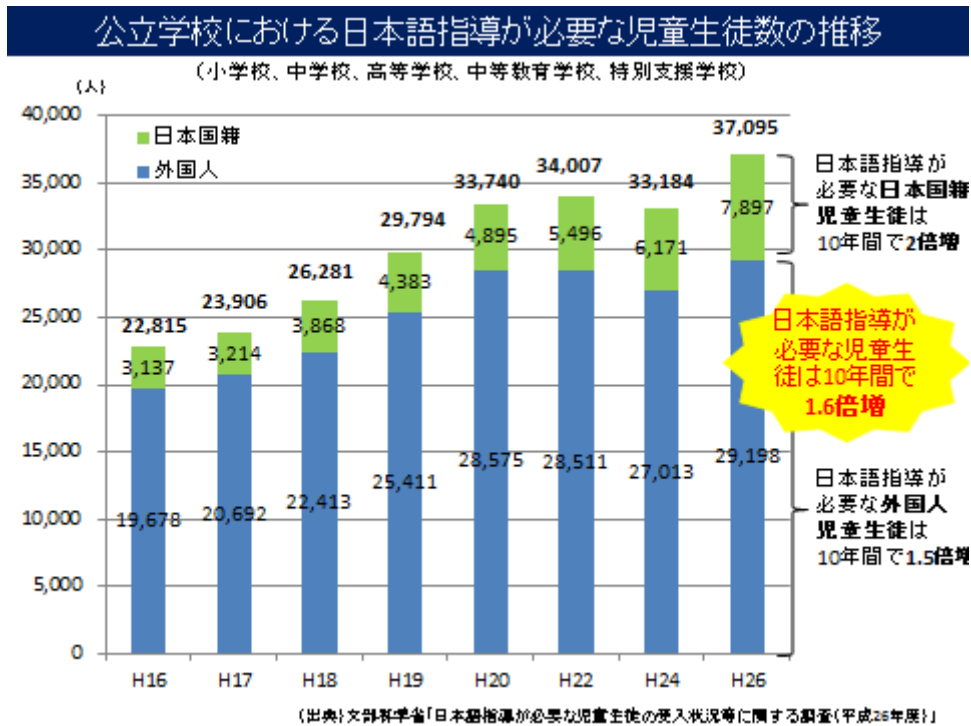
3.5. 多様な児童生徒に応じた教育

3.5.1. 外国人児童生徒を対象にした政策

90. 近年、外国籍の児童生徒や、両親のいずれかが外国籍である等の外国につながる児童生徒（以下「外国人児童生徒等」という。）のうち、公立学校等に在籍する日本語指導が必要な児童生徒が年々増加傾向にあり（図 7）、その母語や日本語の能力も多様化している状況にある。そのような子どもたちの一人ひとりの資質・能力を伸ばしていくためには、学校における学習や生活の基盤となる日本語の能力に応じた支援を充実させ、学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにしていく必要がある。現行の学習指導要領では、「海外から帰国した児童（生徒）などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなど適切な指導を行うこと」とされており、日本語の能力の測定方法や指導内容の在り方など、各学校における指導の充実を支える仕組みも整えられてきているところである。

91. 2014年からは、日本語の能力に応じて、特別の指導を行う必要がある場合には、通級による指導を行うことができるよう「特別の教育課程」が制度化された。児童生徒の状況に応じて、在籍学級における支援と通級による指導の双方を充実させていくことが必要である [20]。

図 7：公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数の推移（[21]より）



3.5.2. インクルーシブ教育システムの構築

92. 少子化傾向にある中で支援が必要な児童生徒は増加しており（図 8）、特別支援教育が一層重要となっている。特別支援教育の重要課題は、一人ひとりに応じた指導や支援に加え、障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組み（インクルーシブ教育システム）を構築することである。

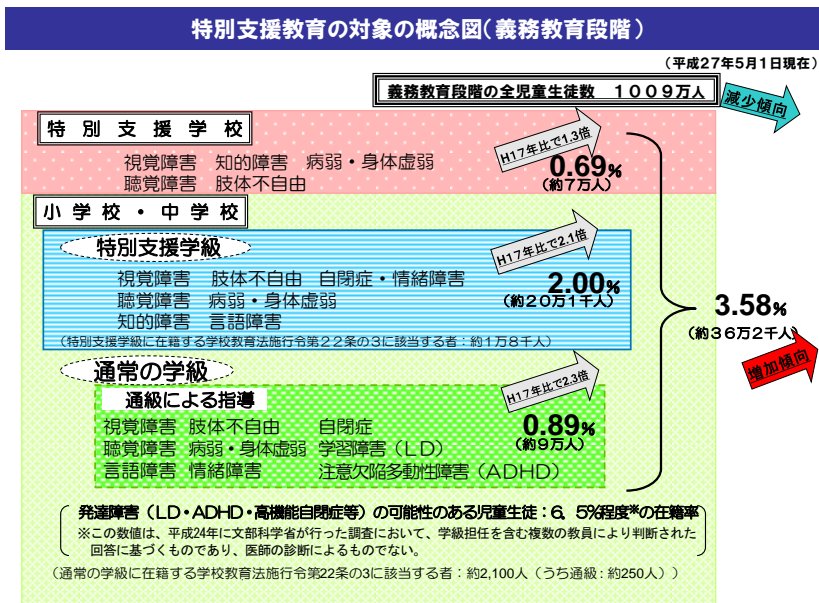
93. インクルーシブ教育システムの構築を推進していく際には、小・中学校と特別支援学校との間での柔軟な転学や、中学校から特別支援学校高等部への進学などの可能性も含め、教育課程の連続性を十分に考慮し、子供の障害の状態や発達の段階に応じた組織的・継続的継続的に行われるよう、「個別の教

育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し、指導や支援をしていくことが必要である。さらに、平成30年度から制度化される高等学校における通級による指導については、単位認定の在り方など制度の実施にあたり必要な事項を示すことが必要である。そのためには、特別支援教育に関する教育課程の枠組みを、全ての教職員が理解できるよう、学習指導要領の総則において、通級による指導や特別支援学級における教育課程編成の基本的な考え方を示していくことが求められる。

94. また、幼・小・中・高等学校の通常の学級においても、発達障害を含む障害のある子供が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導や支援ができるよう、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例を具体的に示していくことが必要である。

95. また学校の教育課程上としての学習活動にとどまらず、地域社会との交流の中で、障害のある子供たちが地域社会の構成員であることをお互いが学ぶという、地域社会の中での交流及び共同学習の推進を図る必要がある。その際、2020年東京オリンピック・パラリンピック競技大会を契機とする「心のバリアフリー」の推進の動向も踏まえ、全ての人々が、障害等の有無にかかわらず、多様性を尊重する態度を育成できるようにすることが求められる。[20]

図8：支援が必要な児童生徒の増加（[22]より）



3.6. 就学前教育へのアクセス [23]

3.6.1. 就学前段階の在園率と公財政支出割合

96. 義務教育課程以前の教育機関である幼稚園は、満3歳から小学校就学前までの幼児であれば、誰でも入園することができる学校であり、我が国の幼児教育の中核としての役割を担っている。また、保育を主な目的とした保育園(0歳から小学校就学前までの乳幼児が対象)や、幼稚園と保育園の性質を併せ持った認定こども園も存在する。幼稚園、保育園、認定こども園のいずれかに在園する3歳から6歳の割合はOECD各国平均を上回っており、特に4歳以上の幼児の在園率は、4歳が96%、5歳が96%であり、非常に高い在園率となっている(図9)。一方で日本の就学前教育に対する総支出に占める公的財源の割合は44%となっている。OECDの各国平均は83%となっており、OECD加盟国の中では、オーストラリアの42%に次いで、2番目に低い割合となっている(図10)。

図9：就学前教育機関への在園率（5歳児の在園率でソート。[24]より）

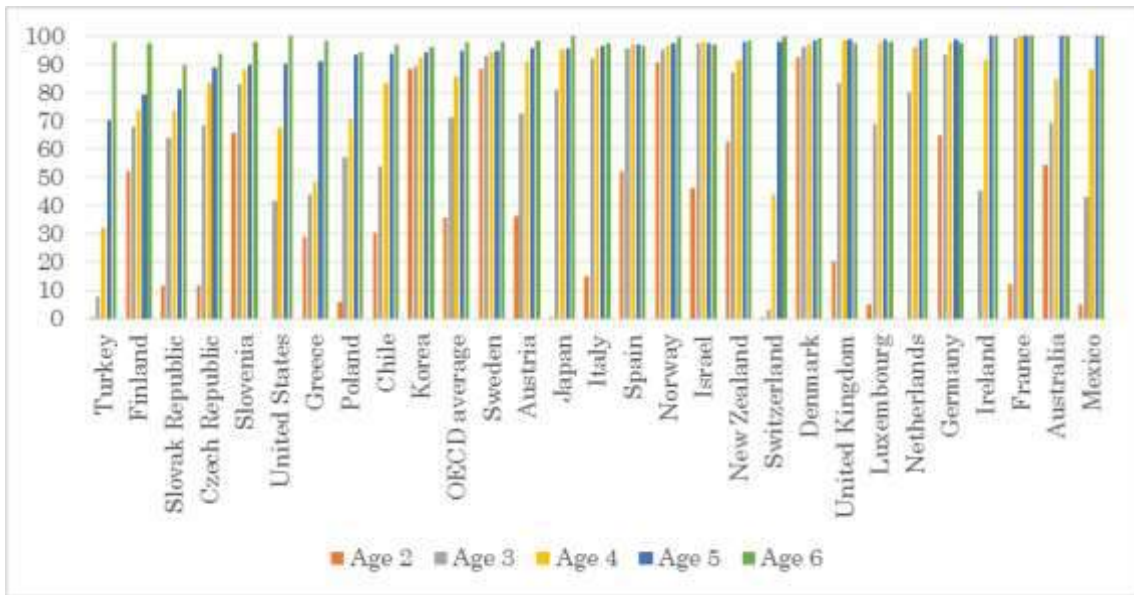
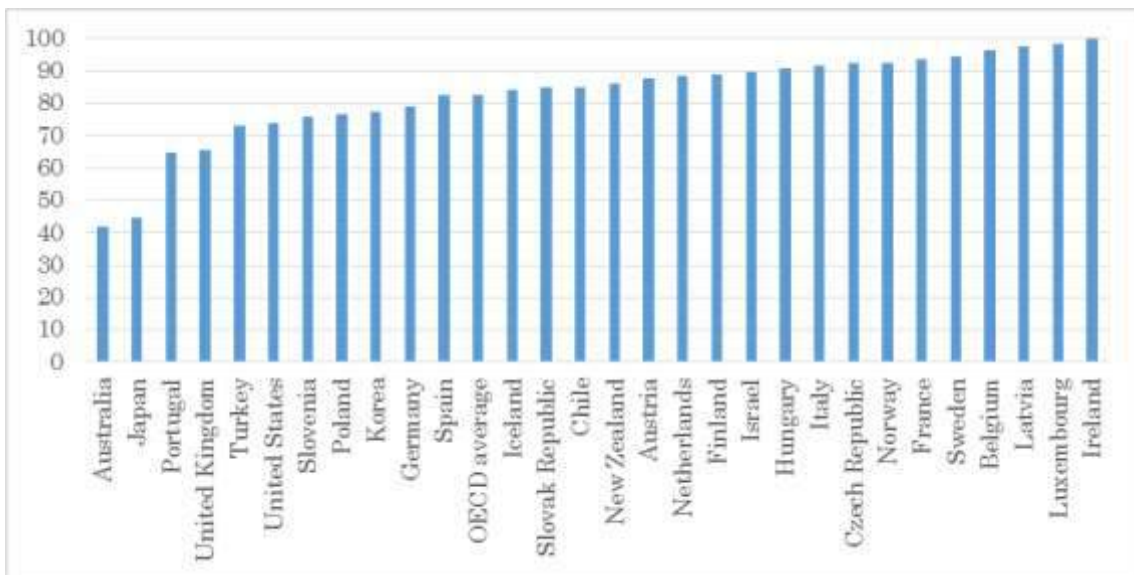


図10：就学前教育にかかる総支出における公財政支出割合の国際比較（[24]より）



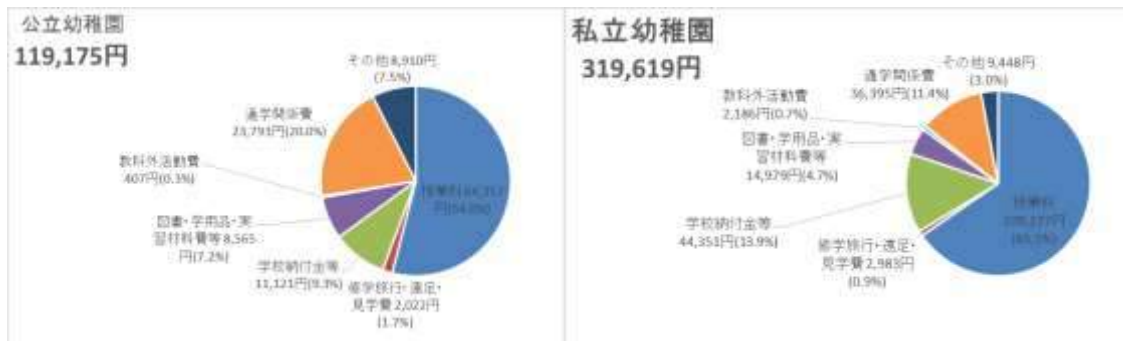
3.6.2. 就学前教育機関にかかる費用

97. 保護者が学校教育及び学校外活動のために支出した経費は表8の通りである。また、幼稚園の「学校教育費」は公立幼稚園よりも私立幼稚園の方が高額となっており、その多くを授業料が占めている（図11）。

表8：子どもの学習費（[25]より）

区分	幼稚園					
	公立			私立		
	a 平均値（円）	b 標準誤差（円）	b/a （%）	a 平均値（円）	b 標準誤差（円）	b/a （%）
学習費総額	222,264	4,494	2.02	498,008	11,532	2.32
学校教育費	119,175	3,240	2.72	319,619	9,650	3.02
学校給食費	19,382	1,176	6.07	36,836	1,473	4.00
学校外活動費	83,707	2,332	2.79	141,553	6,051	4.27

図11：学校種別にみた学校教育費の内訳（[26]より）



- ※1「学校納付金等」とは、入学金、検定料、私立学校における施設整備資金、学級費、PTA会費等であり、統計表の「学級・児童会・生徒会費」「PTA会費」「その他学校納付金」「寄附金」の計である。
- ※2「図書・学用品・実習材料費」とは、授業のために購入した図書、文房具類、体育用品及び実験・実習のための材料費等の購入費であり、統計表の「教科書費・教科書以外の図書費」「学用品・実験実習材料費」の計である。
- ※3「教科外活動費」とは、クラブ活動、学芸会・運動会・芸術鑑賞会、臨海・林間学校等のために家計が支出した経費である。
- ※4「通学関係費」とは、通学のための交通費、制服及びランドセル等の通学用品の購入費であり、統計表の「通学費」「制服」「通学用品費」の計である。

98. 日本は就学前教育在園率が高く、多くの子供が幼児教育を受けている。一方、就学前教育機関に対する公的支出の割合が低く、日本の高い在園率は、主に家計によって支えられている。なお、日本国内における調査においては、理想の子供数を持たない最大の理由は、子育てや教育にお金がかかり過ぎることであることが示されており（図12）、また子育てにかかる経済的な負担として大きいと思われるものは1位から4位を教育費が占めている（図13）。教育政策としてのみならず少子化対策としても教育費負担の軽減が課題となっている。

図 12：理想の子供数を持たない理由（[27]より）

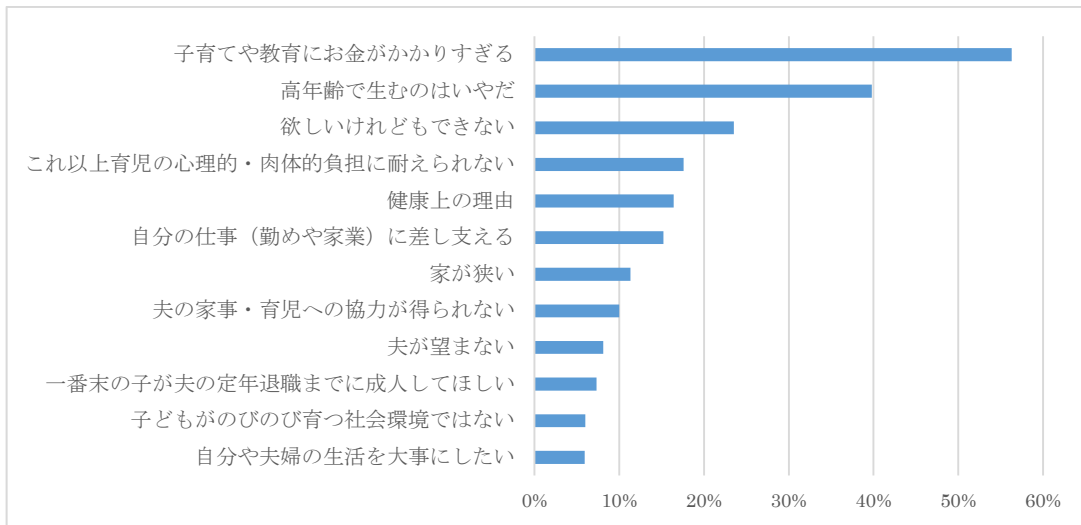
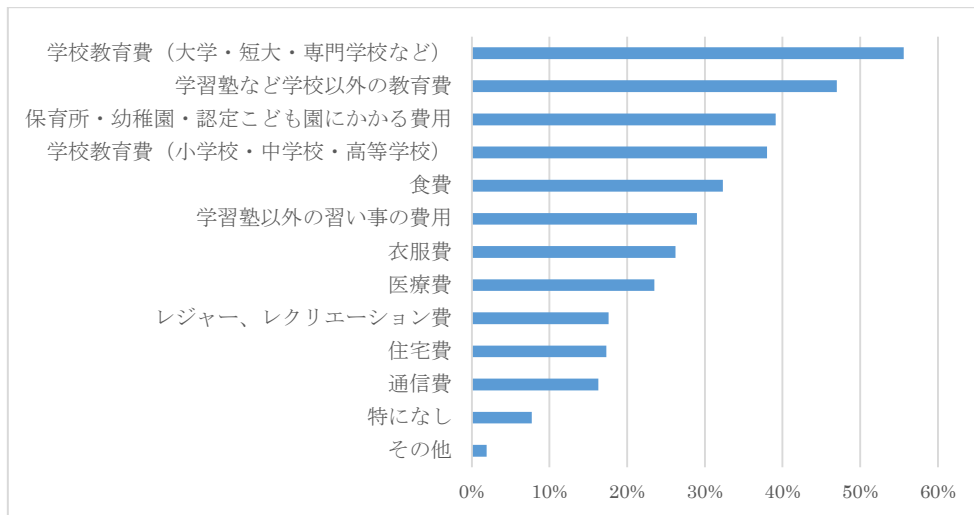


図 13：子育てにかかる経済的な負担として大きいと思われるもの（[28]より）



3.6.3. 公的支援制度

99. 幼稚園に通う園児の保護者の経済的負担の軽減を目的として、家庭の経済状況に応じ保育料（入園料を含む。）を軽減する「就園奨励費事業」を実施している地方公共団体に対して、幼稚園就園奨励費補助金によりその所要経費の一部を国庫補助している（表9）。

表9：低所得世帯の保護者負担軽減（[29]より）

(階層区分)	所要額 15 億円 うち、文部科学省予算計上分 12 億円	
	(27 年度補助単価) (年額)	(保護者負担額) (年額)
【私立】 第Ⅰ階層： 生活保護世帯	308,000 円（前年度同額） ※26 年度に保護者負担月額 6,600 円を無償化	0 円
第Ⅱ階層： 市町村民税非課税世帯 (市町村民税所得割非課税世帯を含む) (年収約 270 万円まで)	272,000 円 (72,800 円増) ※保護者負担額を月額 9,100 円から月額 3,000 円に引き下げ	36,000 円 (3,000 円/月)
第Ⅲ階層： 市町村民税所得割課税額 (77,100 円以下)世帯 (年収約 360 万円まで)	115,200 円（前年度同額）	192,800 円
第Ⅳ階層： 市町村民税所得割課税額 (211,200 円以下)世帯 (年収約 680 万円まで)	62,200 円（前年度同額）	245,800 円
※ 金額は、第 1 子の場合の補助単価（年額） ※ 補助限度額は保育料の全国平均単価（私立）：308,000 円 ※ 市町村民税所得割課税（補助基準額）及び年収は、夫婦（片働き）と子供 2 人世帯の場合の金額であり、年収はおおまかな目安。		

3.6.4. 就学前教育に対する支援の充実

100. 幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、すべての子供に質の高い幼児教育を保障するため、幼児教育の無償化に向けた取組を段階的に実施し、毎年その範囲を拡大している。その結果、平成 28 年度には、

- ①生活保護世帯や、ひとり親世帯の市町村民税非課税世帯は、全ての子供が無償。
 - ②ひとり親世帯の低所得世帯（年収約 360 万円未満相当世帯）は、第 1 子が半額、第 2 子以降は無償。
 - ③ひとり親でない低所得世帯は、第 2 子は半額、第 3 子以降は無償。
- を実現した。

101. 核家族化の進展や地域のつながりの希薄化、共働き家庭の増加、兄弟姉妹の数の減少など、子育て過程や子供の育ちをめぐる環境が大きく変化していることを踏まえ、幼児期の学校教育・保育、地域の子育て支援を総合的に推進するため、平成 24 年 8 月、子ども・子育て関連三法が成立し、27 年 4 月から子ども・子育て支援新制度が施行された。

102. 子ども・子育て支援新制度では、全ての子供に質の高い教育・保育を提供するために、幼稚園、保育所、認定こども園を通じた共通の給付である「施設型給付」を創設し、施設の類型や規模にかかわらず、安定した経営が可能となるよう財政支援を行っている。また、消費税率 10%への引上げにより確保する約 7,000 億円を含め、追加の恒久財源を確保し、幼児期の学校教育・保育、地域の子育て支援について質・量の両面を図ることとしている。

第4章. 未来に向けた学校教育の強化

4.1. 日本の教育の強みと課題

4.1.1. 全人的 (holistic) な学び

103. 学校教育はいずれの国においても重要な社会システムであるが、日本と諸外国の学校の在り方は大きく異なる。諸外国では、教員の業務が主に授業に特化しているのに対し、日本では、教員が教科指導、生徒指導、部活動指導等を一体的に行い、「生きる力」(確かな学力、豊かな人間性、健やかな体)をバランスよく育む全人的な教育を行っている。

104. 例えば、諸外国では教員以外のスタッフが面倒を見たり担当したりする給食や教室の掃除などは、日本では教員の監督のもと児童生徒とともに行われる。その他にも遠足や委員会活動など、様々な学校行事が教員の主導のもと行われることで、学校が児童生徒の徳育を担っている。また放課後のスポーツ活動は、諸外国では地域のスポーツクラブなど学校以外の団体が担っていることが多いが、日本では学校の中で部活動という形で実施されることが一般的である。その他にも、日本では通学路の安全確保に教員が参画することも多い。こうした「日本型学校教育」は、国際的にも高く評価されている。

4.1.2. 教員の学び合い

105. 日本の学校教育は、教員の質の高さに支えられているところが大きい。それを支えている一つが、校内研修である。日本では、教員が同僚とお互いの授業を見学し意見交換・検討し合うことで、その改善を図っていく授業研究 (Lesson Study) が以前から活発に行われている。そのため、教員同士で指導案や授業の構成、指導技術に関する話し合いに力を入れる文化が根付いている。実際、OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) によると、日本の中学校教員のうち「他の教員の授業を見学し、感想を述べる」という項目に対して「行っていない」と回答した教員は6.1%のみであった [30]。これは韓国の5.5%とともに、他の参加国に比べて極めて低い割合 (参加国平均は 44.7%) であり、日本の教員は他者の授業から学び、自身の授業改善に活かそうとする意欲が非常に高いことが分かる。また、1999年に米国で出版された『The Teaching Gap』で「日本の授業の質の高さの秘訣は授業研究にある」 [31]と紹介されて以来、日本の授業研究の文化は世界でも高く評価されており、2007年には授業研究に関する研究と実践を促進するため、世界授業研究学会 (WALS: World Association of Lesson Studies) が設立され、現在では世界50カ国以上で授業研究が実践されている。

106. また、現職の教員が通う教職大学院が核となり、教職大学院がある地域の教育力向上を推進していることも大きな特長である。例えば福井大学教職大学院では、現職教員でもある大学院生や、大学の教員が各学校に所属する教員と協働してその学校の課題を解決したり、校内研修を実施したりすることで、教職大学院に通う教員だけでなく、地域の学校や教員全体の教育力を向上させる仕組みを構築している。また、公開実践研究集会「実践研究福井ラウンドテーブル」を年2回開催し、それぞれの学校での研究と実践を、学校を超え、地域を超えて交流し共有している [32]。

107. さらに近年、ICTの教育への活用が盛んとなり、ウェブを介して教員の知見の伝達を行う取り組みが広がっている。宮城県教育委員会では、県内の小中学校の教員による授業実践を録画し、ウェブサイトで配信する「授業の技」という取り組みを行っており、また埼玉県教育委員会では、優秀な教員と県教育委員会が協力して「優れた授業」のモデルを提示し、その普及を通して若手教員の意識啓発と指導力向上を図る「学びの道場」事業を展開している [33]。また、学校支援クラウドサービスである Classi には、「Classi Lab」と呼ばれる授業案や教材を投稿・検索・閲覧できるサービスが導入された。いずれ

の事例も、ベテラン教員の大量退職と新人教員の大量採用に伴い、学校内での授業見学、授業研究が行いづらくなっているという課題を解決するためのものである。

108. 社会全体がグローバル化の進展、生産年齢人口の減少などにより急速に変化するとともに、格差の再生産・固定化、社会のつながりの希薄化といった課題に直面する中、これらの社会的変化が学校にも影響を及ぼし、学校の抱える課題も複雑化・困難化してきている。具体的には、以下の4点が挙げられる。

- 特別支援教育の対象となる義務教育段階の児童生徒数は約360,000人に上り [34]、そのうち小・中学校の通常の学級に在籍しながら障害の状態に応じた特別の指導（通級による指導）を受けている児童生徒は、10年間で2.3倍に増加している [35]が、これらに必要な教員は十分に措置されていない。
- 在留外国人の増加や定住化などを反映し、日本語指導が必要な外国人児童生徒等は約73,000人に上り、このうちの約2割が日本語指導を受けることができていない [36]。
- 児童生徒の学力に家庭状況等の社会経済的背景が影響を与える一方で、経済的援助を受ける困窮家庭が、1995年度には16人に1人の割合だったのに対し、2013年度には6人に1人の割合にまで急増している [37]。さらに、日本の子供の貧困率は年々悪化し、2013年の調査では16.3%に達している [38]。
- いじめ、児童生徒の暴力行為、不登校、児童虐待など、児童生徒を取り巻く諸課題は複雑化・多様化している。なお、2015年度に発生したいじめ重大事態は313件、同年度の小中学校の不登校児童生徒数は約12.6万人、小学校の暴力行為発生件数は約1.7万件（国が調査を開始した1997年度の約12倍）となっている [39]。

4.1.3. 教員の課題

109. 授業研究などの研修が盛んに行われている一方で、上記のような様々な教育現場の課題への対応に追われ、日本の教員は極めて多忙な状況にあり、教員数の確保が必要である。実際、日本の教員の業務時間は世界でも最長レベルである。国公立教育機関の教員の総勤務時間はOECD加盟国平均を年間約300時間上回っている（図14）。また、OECD国際教員指導環境調査（TALIS）によると、日本の中学校教員の業務時間は参加国平均よりも週あたり15時間以上多いが、授業にあてる時間は参加国平均よりも少ない。一方で一般事務業務や課外活動（部活動）の指導に使った時間が参加国平均よりも大幅に多く、授業以外の時間で教員が多忙になっている実態が明らかになっている（表10）。

図 14：教員の勤務時間数（単位：時間）（[24]より）

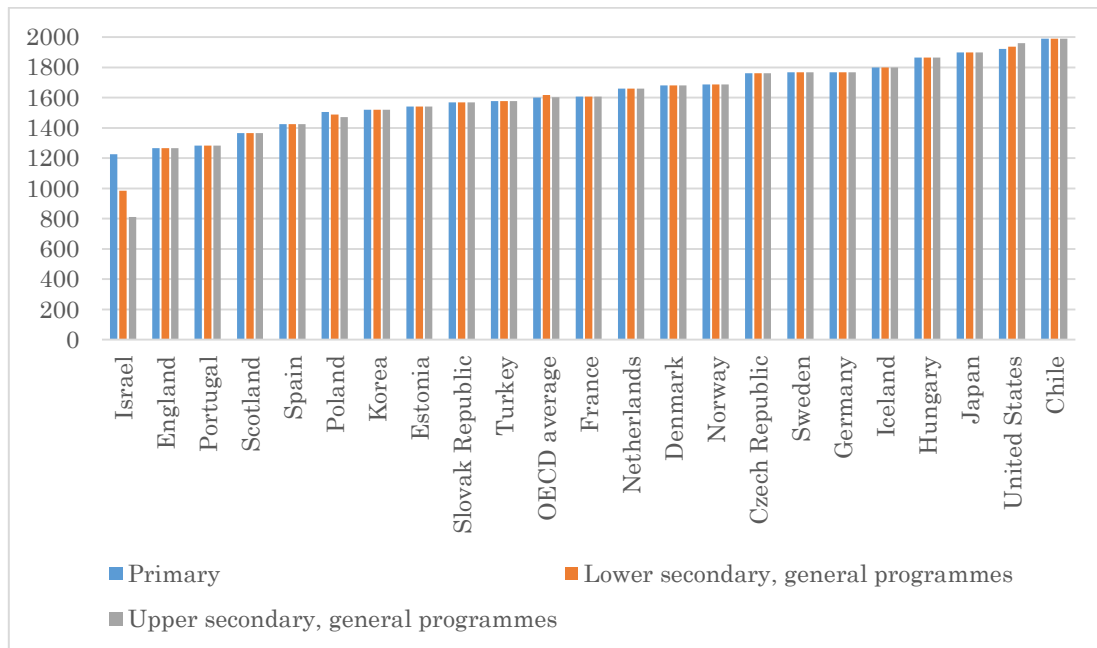
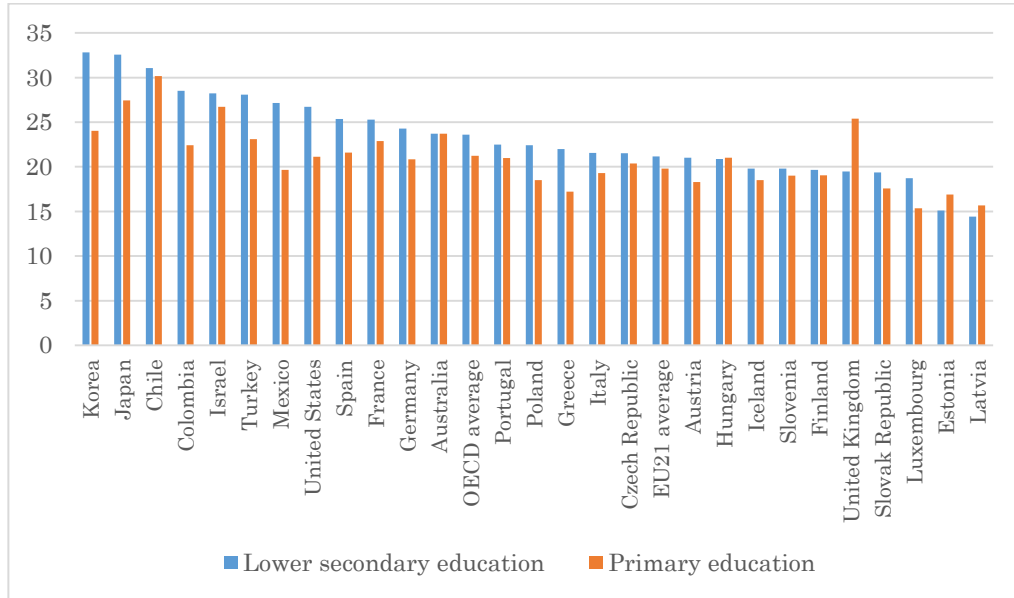


表 10：中学校教員の一週間の業務時間とその内訳（単位：時間）（[30]より）

	日本	参加国平均
仕事時間の合計	53.9	38.3
指導（授業）に使った時間	17.7	19.3
学校内外で個人で行う授業の計画や準備に使った時間	8.7	7.1
学校内での同僚との共同作業や話し合いに使った時間	3.9	2.9
生徒の課題の採点や添削に使った時間	4.6	4.9
生徒に対する教育相談（生徒の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導を含む）に使った時間	2.7	2.2
学校運営業務への参画に使った時間	3.0	1.6
一般事務業務（教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む）に使った時間	5.5	2.9
保護者との連絡や連携に使った時間	1.3	1.6
課外活動の指導（例：放課後のスポーツ活動や文化活動）に使った時間	7.7	2.1
その他の業務に使った時間	2.9	2.0

110. また、近年の教員の大量退職・大量採用の影響等により、かつてのような先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承が困難になりつつあるという課題や、小学校と中学校の平均学級規模はいずれもOECD加盟国のなかで最大規模の国の一つであり、教員1人が受け持つ児童生徒の人数が多い（図15）という課題もある。

図15：教育段階別平均学級規模（単位：人）（[24]より）



4.2. 学習指導要領の実施プロセスとそのモニタリングについて

4.2.1. 実施プロセス

111. 第2章第2.1節で概説した学習指導要領は、約10年毎に改訂されている。2008年に改訂された現行の学習指導要領は、以下の図16のようなスケジュールで実施が進められた。

112. 2008年に改訂の内容が告示され、その1年間は文部科学省による周知・徹底の期間とされた（高等学校のみ2009年）。その後の2、3年間で総則等と数学・理科が先行実施された。告示から全面実施までの期間は小学校が3年、中学校が4年、高等学校が5年間である。教科書を発行している各出版社は、全面実施までの期間に改訂された学習指導要領に対応した教科書を制作し、文部科学省による検定を通過し、各地域や学校によって採択を受けて、児童生徒へ教科書を届ける。

図16：現行の学習指導要領の実施スケジュール（[40]より）

	2008年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度
幼稚園	告示と周知・徹底	全面実施開始				
小学校	告示と周知・徹底	総則等と算数・理科の先行実施開始		全面実施開始		
中学校	告示と周知・徹底		総則等と数学・理科の先行実施開始		全面実施開始	
高等学校		告示と周知・徹底	総則等の先行実施開始		数学・理科の年次進行での先行実施開始	年次進行での全教科実施開始

4.2.2. モニタリング

113. 各学校には、カリキュラム・マネジメントの確立が求められており、教育内容の質の向上に向けて、子供達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サイクルを実施している。

114. 各学校におけるPDCAサイクルの実施に資するため、国立教育政策研究所による学習指導要領実施状況調査が行われている。この調査では、学習指導要領の改善事項を中心に、各教科の目標や内容に照らした児童の学習の実現状況についてペーパーテスト及び質問調査を実施している。また、文部科学省においては、学校教育に関する政策の企画・立案のため、すべての小・中・高等学校を対象に、2年に一度、教育課程の編成・実施状況調査を実施している。国立教育政策研究所のウェブサイトでその結果が公表されている [41]。

115. 各教育委員会においては、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する事項の指導・助言を行う指導主事が配置されている。指導主事は、教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある者であり、多くの場合、学校の教員が任用されている。

各学校等における取組事例

松江市内三校教科・進路指導協議会

島根県松江市では、市を代表する公立普通科高校3校が中心となり、市内にある公立・私立の全中学校との中高連携事業「松江市内三校教科・進路指導協議会」を推進している。この取り組みは2009年から現在まで継続して行われており、参加校を増やしながら発展し続けている。

〈取り組み〉

高校で実施されているアセスメントの結果を基に、3校に進学した生徒の現状や課題を中学校側に知ってもらうとともに、中学校の取り組みを高校側が把握することで、中・高のスムーズな接続を目指している。

また協議会では、大学入試改革など国や県が進める学力向上に関する施策についても共有することで、中高の連携だけでなく高大、小中の連携にも目を向けるようにしている。

〈成果〉

アセスメントの結果から見る事ができる学力と学習習慣の関係から、松江市内の高校1年生には「学習習慣はつきつつあるが、成績が伸び悩んでいる生徒」や「成績はよいが、学習習慣がついていない生徒」が多い傾向が見られた。こうした傾向を中学校と共有することで、中学校段階からの指導の改善に活かしている。

また参加校の1つである松江東高校では、教科単位での中高連携も進んでいる。英語のディベートの授業に中学校教師がアドバイザーとして参加したり、高校入学前に取り組む数学の教材を中高共同で作成しようとしたりしている。

今後は中高の間で問題意識を共有するだけにとどまらず、地域で育てたい人材像といった目標を共有していきたいとしている。

図 17：学力と学習習慣のバランスによる生徒の傾向の分類（[69]より）



*1： 学習習慣の到達度は、(株)ベネッセコーポレーションのアセスメント「スタディーサポート」に含まれる「学習状況リサーチ」の質問項目で学力と相関の高い項目を点数化し、S1～D3に分類した。

北海道釧路工業高等学校

北海道釧路工業高等学校では、私語が多いなど授業を受ける態度に問題がある生徒や、学力不足から就職試験で不合格になる生徒が目立つなど、生徒の学習面での課題が深刻化していた。そのため2016年度の1年生から、学校全体で基礎・基本の定着に力を入れ始めた。

〈取り組み〉

学校全体での取り組みとするため、事前に校内の検討委員会で学校の課題と目指す方向性を議論し、「釧路工業高校・学習の『基礎・基本』」として「言葉を使う力」「数字を扱う力」「やり抜く力」の3つの力の育成に注力すると全教員の承認のもと決定した。

「基礎・基本」の定着のために新たに始めた取り組みのひとつが、毎朝10分間の「釧工タイム」だ。国語、数学、英語の3教科について「マナトレ」と呼ばれる教材を使って、1日1教科、プリント1枚に取り組む。どの教科も各級がプリント10枚で構成されているため、1教科の1つの級を10日間（2週間）で終えることになる。また、アセスメントとして「進路マップ 基礎力診断テスト」を1年間に2回実施することで、「基礎・基本」の定着に向けた一連の取り組みによる生徒の学力や学習習慣の定着度を客観的に測っている。さらに、第1回のテストで好成績を修めた生徒が、同テストの事前学習教材に取り組んでいたことをクラス通信で紹介するなど、よい取り組みが他の生徒にも伝播する工夫を行っている。

〈成果〉

学校全体でこうした共通の取り組みを行うことで、それぞれの教員が行った工夫を他の教員が取り入れやすくなり、学校全体で生徒の学習意欲・学習習慣の向上が起きている。

4.3. 学校の労働力

4.3.1. 教員に関する統計と採用プロセス、研修制度

116. 日本では3年毎に学校の教員構成などを明らかにするために学校教員統計調査が行われている。この調査の最新版である2013年の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教員数、管理職数（校長、副校長、教頭）、およびその男女別の人数を表11にまとめた。また、平均年齢の推移を表12にまとめた。

表11：日本の教員数およびその男女別の人数（[42]より）

区分	2013年度		
	計	男	女
幼稚園	106,124	7,830	98,294
小学校	384,956	147,019	237,937
うち校長	20,442	16,630	3,812
うち副校長	2,153	1,578	575
うち教頭	18,979	14,884	4,095
中学校	233,986	136,269	97,717
うち校長	9,560	8,992	568
うち副校長	1,227	1,102	125
うち教頭	9,697	8,875	822
高等学校	226,733	158,598	68,135
うち校長	4,971	4,627	344
うち副校長	1,457	1,308	149
うち教頭	6,521	6,006	515

表12：日本の教員の平均年齢の推移（[42]より）

区分	幼稚園	小学校	中学校	高等学校
2004年度	34.6	44.1	42.9	44.3
2007年度	35.0	44.4	43.8	45.1
2010年度	35.5	44.3	44.0	45.4
2013年度	35.9	44.0	43.9	45.3

117. 学校事務職員については、2014年度に行われた学校基本調査で、公立小学校に21,469人、公立中学校に11,116人配置されていることが分かっている。公立小学校、中学校ともに、1校あたり1人程度しか配置されていない[34]。

118. 次に、教員および管理職の募集・採用プロセスや研修制度について説明する。教員になるためには、教員免許状の取得と教員採用試験への合格の2つが必要となる。教員免許状を取得するためには、取得したい免許状に対応した教職課程のある大学・短期大学等に入学し、法令で定められた科目の単位を修得して卒業した後、各都道府県教育委員会に教員免許状の授与申請を行うことが必要である。教員採用試験については、公立学校であれば都道府県や政令指定都市の教育委員会が実施する教員採用選考試験に合格し採用されること、国立・私立学校であれば学校を設置する法人等が行う採用試験等に合格し採用されることになる。

119. 2015年に日本全国で実施された公立学校教員採用選考試験は、受験者総数174,976人、採用者総数32,244人であり、競争率は5.4倍であった（表13）。

表 13：公立学校教員採用試験の志願者数、受験者数、採用者数（[43]より）

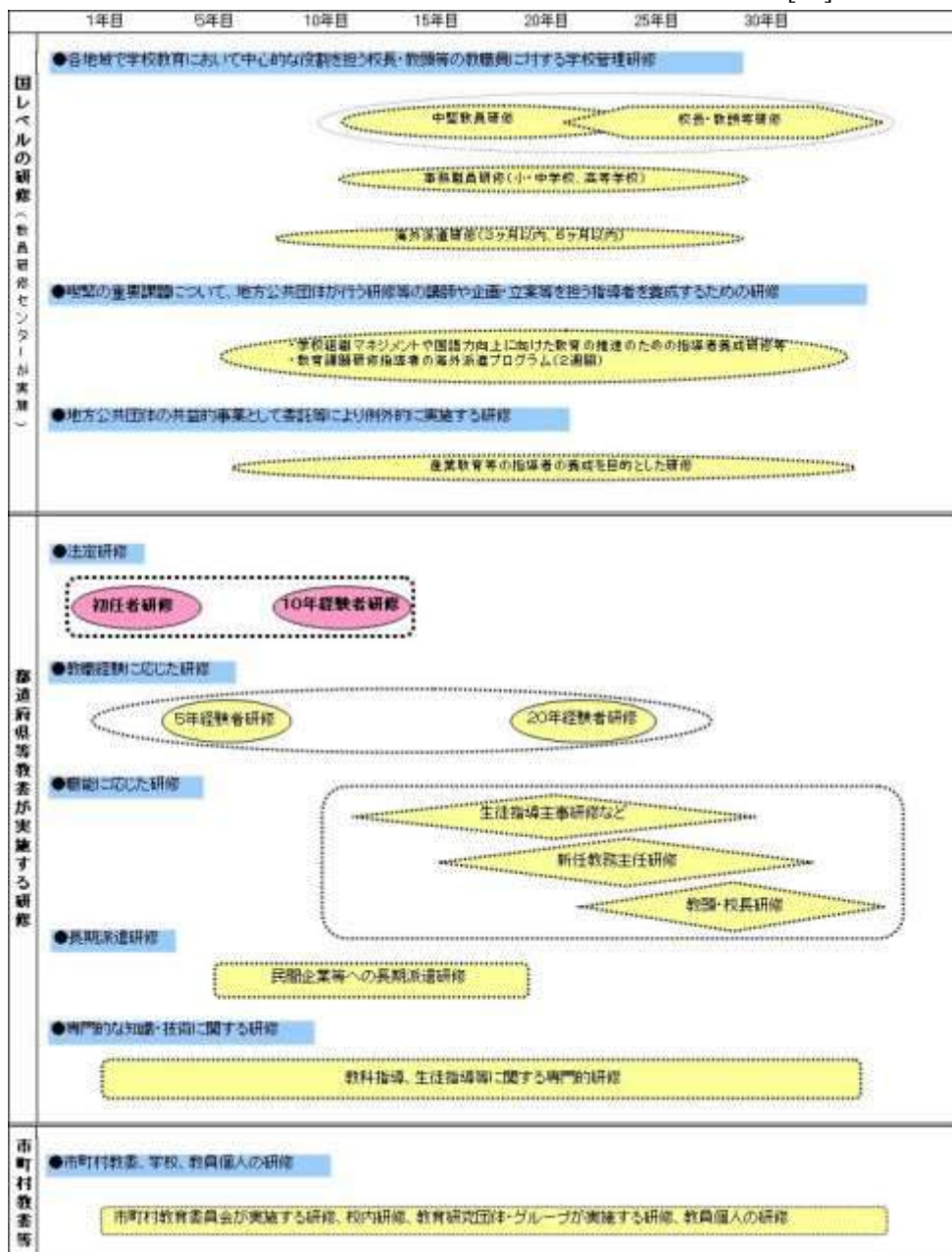
区分	志願者数	受験者数		採用者数		競争率 (倍率)
			女性（内数）		女性（内数）	
小学校	60,765	55,834	30,036	14,355	8,794	3.9
中学校	67,134	60,320	24,894	8,411	3,787	7.2
高等学校	40,588	36,384	11,966	5,037	1,840	7.2
特別支援学校	11,839	11,004	6,432	2,924	1,877	3.8
養護学校	10,844	9,783	9,699	1,338	1,334	7.3
栄養教諭	1,943	1,651	1,556	179	176	9.2
計	193,113	174,976	84,583	32,244	17,808	5.4

120. 教員および学校管理職の質を保証するため、国、都道府県教育委員会、市町村教育委員会の各レベルで様々な教員研修プログラムを実施している。このうち、教員採用初年度に受講する初任者研修と、在職期間が10年に達した者が受講する10年経験者研修は法律で定められた研修で、その概要は以下の様なものである。

- 初任者研修：新規採用された教員に対して、採用の日から1年間、実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知見を得させるため、学級や教科・科目を担当しながらの実践的研修（初任者研修）を行う。
- 10年経験者研修：個々の教員の能力、適性等に応じた研修を実施することにより、教科指導、生徒指導等、指導力の向上や得意分野づくりを促すことをねらいとする。

121. その他にも国、都道府県教育委員会、市町村教育委員会の各レベルで様々な教員研修が行われており、教員の資質能力の向上に寄与している（表14）。

表 14：国、教育委員会レベルで行われている日本の教員研修（[44]より）



4.3.2. 教育相談をサポートするスタッフ

122. 児童生徒に対する教育相談をサポートするために、例えば、スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの各学校への配置が現在進められている。

123. いじめ、不登校などの児童生徒の問題行動等への対応に当たっては、学校におけるカウンセリング等の教育相談機能を充実させることが必要であるとの認識のもと、1995年度から学校へスクールカウンセラーの配置が始まった。スクールカウンセラーは、児童生徒の悩みや不安を受け止め、児童生徒の心のケアや、教職員・保護者等への助言・援助などを行う。スクールカウンセラーという資格があるわけではなく、大半が臨床心理士の資格所有者である。他に精神科医や心理学を専門とする大学教授等がスクールカウンセラーになる場合もある。

124. スクールソーシャルワーカーは、いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など生徒指導上の課題に対

応するため、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童生徒の置かれた様々な環境に働き掛けて支援を行う。スクールカウンセラーが児童生徒の心の問題に対処するのに対し、スクールソーシャルワーカーは児童生徒を取り巻く環境の問題に対処することを目的とする。スクールソーシャルワーカーも専門の資格があるわけではなく、社会福祉士や精神保健福祉士など、福祉に関する専門的な資格の所有者や学校等での活動実績から専門的な知識や技術を有する者が支援を行う。

125. また、東日本大震災の被災地域等における、被災した幼児児童生徒・教職員等の心のケアや、教職員・保護者等への助言・援助、学校教育活動の復興支援、福祉関係機関との連携調整等様々な課題に対応するため、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを派遣する「緊急スクールカウンセラー等派遣事業」を実施し、被災した幼児児童生徒等が安心して学校生活を送ることができるよう支援体制を整備するための経費を計上している。（平成 28 年度からは「緊急スクールカウンセラー等活用事業」として実施。）

126. スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーともに、近年は文部科学省の事業で全国の学校への配置拡大が図られている。2016 年度の文部科学省予算では、「スクールカウンセラー等活用事業」で全公立小中学校の大半に当たる 25,500 校へスクールカウンセラーを配置するための経費が計上されている。また「スクールソーシャルワーカー活用事業」では、3,047 人のスクールソーシャルワーカーが小学校、中学校、高等学校へ配置するための経費が計上されている。日本政府は 2019 年度までに、スクールカウンセラーを全公立小中学校 27,500 校へ配置することと、スクールソーシャルワーカーを全中学校区に合計約 10,000 人配置することを目標として掲げている [45]。

4.4. 学校での教育実践

127. 第 4.1 節で言及したとおり、日本では授業研究が活発に行われており、その取組は国外でも高く評価されている。授業研究は、児童生徒へ行う実際の授業を見合うだけではなく、同僚の教員を生徒に見立てた模擬授業形式、議題を設定して複数名の教員で討議しあうワークショップ形式といった形式でも日本全国で広く行われている。

128. また日本では、学校の現場で指導実践の経験を積んだ教員が、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた「スクールリーダー（中核的中堅教員）」となるために教職大学院に進学し、教職修士号を取得することができる。教職大学院の標準修了年限は 2 年間だが、現職の教員が主な対象であることから、1 年間や 3 年間での履修が可能なコースが開設されている大学院もある。日本国内には現在 45 の教職大学院が存在する。第 3.1 節で紹介した福井大学教職大学院のように、教職大学院は学校や教員の能力を向上させる優れた仕組みであるが、通学するための費用などに課題が残る。都道府県教育委員会による派遣実習制度によって公立学校から派遣されれば、在学中の給与は保証され、地域によっては学費も支給されるが、この制度で派遣される教員数は非常に限られているため、多くの学生は在学中無給で、学費も自己負担して通っている。

129. 児童生徒の学力の多様化などを背景に、日本では 1990 年代から習熟度別・少人数学習が定着してきた。公立小中学校における習熟度別・少人数の授業は、複数クラスを解体してグループを編成するのが一般的であり、日本政府は教職員定数の改善により、これらの取組の環境整備を進めてきた。2013 年度の全国学力・学習状況調査によると、小学校では約 5 割、中学校では約 4 割の学校において、習熟度別・少人数指導を行っていた [46]。また、この質問紙調査結果と学力調査の結果を分析した調査研究では、算数について、教育効果の高い小学校は、教育効果の低い小学校に比べ、習熟度別の少人数による

指導を行うに当たって、1つの学級を2つ以上の学習集団に分けたという特徴を有していることが分かった [47]。

4.5. 生徒と学校の評価制度

4.5.1. 生徒の評価

130. 学校では様々な形で、生徒の学力を測定し、評価している。評価方法については、教員に裁量がある。評価に当たっての観点や配慮すべき事項については、下記の通り定めがある。

131. 評価の観点については、現在、学校教育法第30条2項が定める学校教育において重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）を踏まえて再整理され、現在、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の四つの観点が設定されているところである。

132. 観点別学習状況の評価については、3段階で評価する。評定については、観点別の学習状況の評価をもとに、総括的な学習状況を示すため、5段階（小学校は3段階。小学校低学年は行わない）の評定を行う。観点別学習状況の評価、評定ともに、目標に準拠した評価を行うこととしている。

133. 今回の学習指導要領改訂においては、全ての教科等において、教育目標や内容を、資質・能力の三つの柱に基づき再整理することとしており、これに合わせて、評価の観点についても小・中・高等学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3つの観点到整理する。これは、資質・能力の育成を目指して「目標に準拠した評価」を実質化するための取組でもある。

134. 国が主導して行う児童生徒の学力測定事業として、全国学力・学習状況調査がある。これについては、第3章第3.2節で詳しく述べている。OECDのPISAにも参加しており、その結果を学習指導要領の改訂など、国の教育政策策定に活用している。

135. また、特に高等学校においては、民間企業が提供する各教科のアセスメントが、全国の約90%の学校で活用されている。これらの結果を、学校は生徒の現状把握や指導内容の定着度の確認に利用し、指導方法や進度、内容などの改善に役立てている。また近年、これら教科のアセスメントや、英語の4技能（Reading、Writing、Listening、Speaking）を測定するアセスメントを自治体単位で導入し、地域全体の学力向上を図る取り組みが増加している。例えば、福井県では2016年に県内の中学3年生全員に対して、生徒の英語力、英語学習に対する意欲の向上を図るためにGTEC（Global Test of English Communication）もしくは英検（実用英語技能検定）を受検させた。客観的にスピーキングテストを実施することで、英語4技能の習得に配慮した使える英語力の育成を図るとともに、その達成状況を具体的に検証することで今後の授業改善に生かすとしている [48]。またその他にも、神奈川県や神奈川県横須賀市、滋賀県草津市、石川県七尾市・中能登町、岡山県和気町などでも同様に、自治体が主導して英語4技能アセスメントを実施している（表15）。

表 15：英語 4 技能検定を実施している自治体

自治体	対象	悉皆受験/ 希望者受験	実施年度
神奈川県	高校 1 年生～高校 3 年生	悉皆	2016 年度
神奈川県横須賀市	中学 2 年生	希望者	2016 年度
滋賀県草津市	中学 1 年生～中学 3 年生	悉皆	2016 年度
福井県	中学 3 年生	悉皆	2016 年度
石川県七尾市	中学生・高校生	悉皆	2012 年度～ ※英語 4 技能化は 2016 年度から
石川県中能登町	中学 2 年生	悉皆	2016 年度
岡山県和気町	中学生	悉皆	2017 年度～

4.5.2. 学校の評価

136. 学校の裁量が拡大し、自主性・自律性が高まる上で、その教育活動等の成果を検証し、必要な支援・改善を行うことにより、児童生徒がより良い教育活動等を享受できるよう学校運営の改善と発展を目指し、教育の水準の向上と保証を図ることが重要である。また、学校運営の質に対する保護者等の関心が高まる中で、学校が適切に説明責任を果たすとともに、学校の状況に関する共通理解を持つことにより相互の連携協力の促進が図られることが期待される。これらのことから、学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校及び設置者等が学校運営の改善を図ること、及び、評価結果等を広く保護者等に公表していくことが求められる。

137. 法令上、各学校（幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校）は教職員による自己評価を行うことが義務付けられており、また保護者、地域住民等の学校関係者により構成された評価委員会等が、自己評価の結果について評価する学校関係者評価を行うことが努力義務となっている。

138. 文部科学省は、学校評価を実施する際の指針となる学校評価ガイドラインを公表し、各評価方法のポイントなどを解説している [49]。

4.6. 最近の政策変更・改革

4.6.1. 学校の指導体制の充実

139. 学校教育体制に関する近年の改革に関連した動きとして、中央教育審議会が 2015 年 12 月に答申した「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 [50]」がある。この答申では、学校教育の質的充実に対する社会的要請の高まりへの対応とともに、学校を取り巻く複雑化・多様化した課題への対応のため、今後のあるべき姿としての「チーム学校」が求められており、その実現のための改善方策について提言されている。具体的には、以下の 3 つの改善方策が求められるとしている。

- (1) 専門性に基づくチーム体制の構築
- (2) 学校のマネジメント機能の強化
- (3) 教員一人一人が力を発揮できる環境の整備

140. 「(1) 専門性に基づくチーム体制の構築」については、教員が学校や子供たちの実態を踏まえ、学習指導や生徒指導等に取り組むことができるようにするため、教職員定数の拡充や指導教員の配置促進といった指導体制の充実を行うことが提言されている。加えて、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、部活動指導員などの教員以外の専門スタッフについて、学校の職員として法令に位置

付け、職務内容等を明確化すること等により、質の確保と配置の充実を進めることとしている。

141. 「(2) 学校のマネジメント機能の強化」については、専門性に基づく「チーム学校」を機能させるため、教職大学院等への派遣や主幹教諭等を経験させることによる管理職の計画的な養成や、管理職の補佐体制を充実させるため、加配措置の拡充による主幹教諭の配置の促進などを通じて、マネジメント体制を強化することが提言されている。また学校の事務機能の強化の観点から、事務職員について、管理職を補佐して学校運営に関わる職として、学校教育法上の職務規定を見直すことが提言されている。これらの改革によって校長のリーダーシップ機能を強化し、これまで以上に学校のマネジメント体制を強化することが目指されている。

142. 「(3) 教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」については、教職員がそれぞれの力を発揮し、伸ばしていくことができるようにするため、人事評価の結果を任用・給与などの処遇や研修に適切に反映させることによる人材育成の推進や、教職員が健康を維持して教育に携わることができるよう、教職員のメンタルヘルス対策を推進することによる業務改善等の取組を進める。さらに、学校の指導方法の改善等を支援するため、小規模市町村において専門的な指導・助言を行う指導主事の配置を充実させたり、弁護士等による不当な要望等への「問題解決支援チーム」を教育委員会が設置したりすることへの支援を行うことにより、教育委員会等による学校への支援の充実がうたわれている。

4.6.2. 教員育成コミュニティの構築

143. 上記の答申以外にも、中央教育審議会は2015年12月に「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて [51]」を答申した。この答申では、「教員は学校で育つ」との考えの下で養成・採用・研修の一体的改革を進め、教員の学びを支援していくことを基本方針としている。具体的には教員育成指標や教員研修計画の策定及び教育委員会と大学等が連携して行う協議会の整備等による校長及び教員の資質の向上を図るための新たな体制の構築などがあげられる。

144. この方針の実現のため、これからの時代の教員に求められる資質能力として、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等といった不易のものに加えて、以下のような資質能力や姿勢も必要とされるとしている。

- 自律的に学ぶ姿勢
- 時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力
- 情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力
- これからの時代に生きる子供たちをどう育成すべきかについての目標を組織として共有し、その育成のために確固たる信念をもって取り組んでいく姿勢

145. また、こうした答申内容を実現するために、これらの資質能力を備えた教員を育成するための教員養成・採用・研修の一体的な改革のため、現在は研修にのみ関与している独立行政法人教員研修センターの機能を強化し、研修ネットワークの構築や調査・分析・研究開発を担う全国的な拠点の整備について検討する。

146. 養成段階では、新たな課題（英語、道徳、ICT、特別支援教育）やアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等に対応できるよう教職課程の内容を精選・重点化し、教職課程への学校インターンシップの導入を計画している。

147. 採用段階では、現在は各都道府県教育委員会が作成している教員採用選考試験について、国が共通

問題の作成に関する検討に着手したり、特別免許状の授与基準を見直し、多様な人材が教育現場で指導できるように整備したところである。特別免許状の授与対象者は、英語で数学や物理などを指導できる外国籍の教員経験者や大学教授などを想定している。

148. 研修段階では、これまでの 10 年経験者研修を廃止して、新たな研修制度を設ける。中堅教員の不足が懸念されていることから、経験年数にとらわれずにミドルリーダーを育成するという目的を明確化する。また、初任者研修についても、指導教員（メンター）が学校に常駐する「メンター方式」に加え、指導力の高い教員が担任する学級に初任者を副担任にする「ジョブ・シャドウイング」を取り入れる。これにより、複数のメンターと若手教員とが研修チームを組織し、効果的な研修が期待できるとしている。

149. なお、本答申を踏まえた「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が 2016 年 11 月 18 日に成立した。

第5章. 地域社会と学校のパートナーシップについて

5.1. 本テーマの背景について

5.1.1. 少子高齢化社会における地域コミュニティの重要性

150. 我が国は、現在、世界で最も急激な少子化・高齢化の中にあり、2030年には65歳以上の割合は総人口の3分の1に達する。その結果、生産年齢人口は総人口の約58%にまで減少すると予測されている。日本全体として、人口減少を克服し、地方創生を成し遂げるため、人口・経済・地域社会の課題に一体的に取り組み、またそのために国民一人一人がより主体的に活動できる社会を作り出していくことが求められている。

5.1.2. 地域社会・家庭を巡る状況の変化

151. 第二次世界大戦以後、日本は高度経済成長期に突入し、一時はGDP世界第二位の経済大国へと変化を遂げ、敗戦からの復興を果たした。しかしその過程で都市化や過疎化の進行、家族形態の変容、価値観やライフスタイルの多様化を背景に地域社会のつながりや支え合いの希薄化によって地域社会や家庭の教育力の低下が指摘されている。

5.1.3. 子供たちの規範意識に関する課題

152. 地域社会や家庭を巡る問題が深刻化している中、多様な価値観を持った人々との交流や体験の減少を背景として、子供たちの規範意識や社会性、自尊感情が低いといった課題や、生活習慣の乱れによる学習意欲や体力・気力の低下の課題も指摘されている [52]。

5.1.4. 学校が抱える課題の複雑化・困難化等の状況

153. 学校における状況に目を転じると、いじめや暴力行為などの問題行動の発生、不登校児童生徒数、特別支援学級・特別支援学校に在籍する児童生徒数、日本語指導が必要な外国人児童生徒数等の数の増加など、多様な児童生徒への対応が必要となるなど学校が抱える課題は、教員だけで対応することが質的な面でも量的な面でも困難化している。また今後、技術革新が進展していく中でこれからの時代を生き抜く力を育成するために子供たちが自ら課題を発見し、解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習の充実など、授業革新や学校改革も不断に図っていくことが求められている。このような中、中学校などの教員を対象としたOECD国際教員指導環境調査(TALIS)において、日本の教員は課外活動の指導や事務作業に多くの時間を費やし、調査参加国中で勤務時間が最も長いという結果が出るなど、教員の勤務負担の軽減が課題となっている [30]。

5.1.5. 学習指導要領の改訂

154. 基本的な方向性として、社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことが求められるとしている。これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。このような「社会に開かれた教育課程」としては、次の点が重要になる。

- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。

- ② これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

155. このような状況を踏まえ、今後、学校は、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、地域との連携・協働を一層進めていくとともに、地域においては、子供たちの成長を支える活動により主体的に参画していくことが求められる。

5.2. これまでの地域と学校の連携についての整理

5.2.1. 日本の教育政策における地域と学校の連携の位置づけ

156. 学校と地域の連携については、一連の制度改正が下記のように実施されている。2002年度から、学習指導要領下で生涯学習の基礎となる「生きる力」の育成が必要とされ、2004年、「地域子ども教室推進事業（地域教育力再生プラン）」を開始し、地域の大人の教育力を活かし、子供たちの放課後や週末における体験活動や地域住民との交流活動の支援が推進されてきた。その後、2007年より文部科学省と厚生労働省の連携により、「放課後子どもプラン」が推進され、放課後や週末などの子供たちの安心・安全な居場所を設け、すべての子供たちに学習や体験・交流活動等の機会を提供する「放課後子供教室」の取組が推進されてきた。2008年には教育基本法が改正され、学校・家庭及び地域住民等の相互の連携協力について規定が創設された。それを踏まえ社会教育法が改正され、地域が学校と連携するための活動体としての「学校支援地域本部」が推進されてきた。2013年には、第2期教育振興基本計画（2012年6月閣議決定）において、各種の取組を全国の小・中学校区に構築することを目標とするなど、地域における学校との連携・協働に関する事項が政策体系に位置付けられた。その後、地域の人材や企業・団体・大学等と連携した土曜日の教育活動、さらに経済的な理由や家庭の事情により、家庭での学習が困難で、学習習慣が十分に身につけていない中学生・高校生等への学習支援を、大学生や教員OB、NPOなど地域住民の協力により学習支援を実施する事業として「地域未来塾」の取組が推進されている。

157. 社会構造の変化に応じて、地域住民や保護者等から、学校教育に対する多様かつ高度な要請や、開かれた学校運営を求める声が寄せられるようになってきていること等を背景とし、2004年に地方教育行政の組織及び運営に関する法律が改正され、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）が導入された。

5.2.2. コミュニティ・スクールの現状と成果

158. コミュニティ・スクールには法令上、次の3つの機能があるが、学校運営の方向を協議し、支援につなげるという構造を取ることで、学校運営に関する基本方針を踏まえた教育支援活動を展開する取組が広がっている。

- 校長の作成する学校運営の基本方針を承認すること。
- 教育委員会または校長に対して、学校運営に関する意見を述べるができること。
- 教育委員会に対して、教職員の任用に関する意見を述べるができること。

159. 2016年4月現在、全国2,806校（294教育委員会）がコミュニティ・スクールに指定されており、幼稚園109園、小学校1,819校、中学校835校、高等学校25校、義務教育学校7校、特別支援学校11校と、小中学校を中心に指定校の数は増加してきている [53]。第2期教育振興基本計画においては、コミ

ユニティ・スクールを全公立学校の1割に拡大することを成果指標と定め、設置の促進を図ってきた。

160. コミュニティ・スクールは、地域でどのような子供たちを育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体となって子供たちを育てる学校運営を可能とするとともに、教育委員会から任命された保護者や地域住民などが、一定の権限と責任を持って学校運営に参画することから、地域の声を学校運営に生かし、地域ならではの創意や工夫を生かした特色ある学校づくりに成果を取めている。2015年の文部科学省の調査によると、約85%のコミュニティ・スクールの校長が「特色ある学校づくりが進んだ」と回答している。

161. その他、コミュニティ・スクールを導入することの主なメリットとして

- 学校運営協議会や熟議等を通して、子供たちがどのような課題を抱えているか、地域でどのような子供を育てていくのか、何を実現していくのかという「目標・ビジョン」を共有できること
- 「校長が作成する学校運営の基本方針の承認」を通して、学校や子供たちが抱える課題に対して関係者がみな当事者意識を持ち、役割分担をもって連携・協働による取組ができること
- 校長や特定の教職員の異動があっても、学校運営協議会によって地域との連携・協働体制がそのまま継続できる持続可能な仕組みであること

などが挙げられる。

5.2.3. 学校支援地域本部の現状と成果

162. 2016年度、地域が学校と連携・協働して行う様々な活動としては、学校支援活動を行う学校支援地域本部が、公立小・中学校のうち約10,000校で実施されている。また放課後等に地域住民等の参画により、子供たちに学習支援や様々な体験活動の機会を提供する放課後子供教室が公立小学校で約16,000教室実施されている。地域の人材・企業等の協力を得て行われる土曜日の教育支援活動は、公立小・中・高等学校のうち約10,000校で実施されている。学校支援地域本部については、取組が始まって10年以上が経過しており、その顕著な成果としては、例えば登下校の見守り、花壇整備といった、地域住民にとっても比較的参画しやすい学校支援活動を通じて、地域の大人たちが、学校という場で子供たちに寄り添い、成長を支える「最初の一步」となる活動として定着してきていることが挙げられる。地域によっては、その後、より多くのボランティアの参画を得て、より組織的な取組へと発展しながら、活動の充実につながってきているところもある。

163. また、こうした様々な活動への長期の参画を経て、その間に構築した学校との信頼関係や、地域における人的ネットワークを活用して、特定の取組に参画するボランティアの一員から、学校を核とした地域活動の企画、連絡調整、人員配置等の調整を行うコーディネーター役を務めるに至るケースも次第に増えてきている。

164. また、コーディネーター等の企画調整により、学校支援活動を各学校だけでなく、幼稚園と小学校、小学校と中学校が連携・協働して中学校区全体の活動とすることで、幼稚園・小学校の連携、小学校・中学校の連携も進展してきている事例もある。これらのそれぞれにおける活動や、その活動の長期にわたる蓄積等を通じて、参画するボランティアやコーディネーターに、地域の高齢者や子育て経験者をはじめとする一層多様な人材の参画が得られるようになってきた地域もあり、子供たちに多様性のある豊かな学習や体験活動を行う取組が全国各地で広まりつつある。また、こうした取組が始まる以前から、公民館等の社会教育施設により、長年にわたり社会教育活動を通じた地域の活性化のための諸活動が進められてきており、このような活動が、地域における学校支援活動等の円滑なスタートや、その後の速

やかな定着につながっている。このような公民館等の社会教育施設による活動は、現在においても、地域の実情に応じた地域と学校の連携・協働の場の一つとして機能している。

165. 2015年の文部科学省調査によると、学校支援、土曜日及び放課後の教育活動等の事業に参画した地域住民の数は延べ809万人（対前年度比約100万人増）であり、当該活動に参画する地域住民の数は年々増加している。また、2016年の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査によると、「保護者や地域住民の学校支援ボランティア活動は学校の教育水準の向上に効果があると思う」と回答した学校は9割以上である。さらに、2016年に国立教育政策研究所が実施した調査によると、「学校支援地域本部の事業に参加してみて、子供たちが地域住民と交流することにより、様々な体験や経験の場が増え、コミュニケーション能力の向上につながった」と回答した学校は約89%、「地域への理解・関心が深まった」と回答した学校は約90%、「本部事業を通じて、地域住民が学校を支援することにより、地域の教育力が向上し、地域の活性化につながった」と回答した学校は約70%であった。こうした調査結果によると、学校支援地域本部などの地域と学校が連携・協働した取組が、子供、学校、地域それぞれに対して様々な効果を与えていると言える。

5.3. 日本における地域と学校の連携・協働の展望

166. 2015年12月、中央教育審議会において、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」がとりまとめられた。この答申では、全ての公立学校がコミュニティ・スクールを目指すべきであり、教育委員会が積極的にコミュニティ・スクールの設置促進に努めていくよう制度的位置付けの検討について提言されている。

167. また、今後の地域における学校との協働体制の在り方について、地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支え、地域を創生する「地域学校協働活動」を推進すること、そのために従来の学校支援地域本部等の地域と学校の連携・協働体制を基盤に、新たな体制として「地域学校協働本部」を全国に整備すること等が提言されている。

5.3.1. コミュニティ・スクールについて

168. これからのコミュニティ・スクールについては、基本的な方向性として、以下に挙げる制度的見直しが検討されている。

- 「学校支援に関する協議」を行い、学校と地域住民等との連携・協力を促進していくこと
- 機能の一つである「教職員の任用に関する意見の申出」に関して、柔軟な運用を確保すること
- 校長のリーダーシップの観点から、委員の任命に校長の意見を反映する仕組みとすること
- 学校間の密接な連携を図る観点から、複数校について一つの学校運営協議会を設置できる仕組みとすること
- 学校内において地域との連携の推進の中核を担う地域連携担当教職員を法令上明確化すること

文部科学省では、コミュニティ・スクールを全国的に推進するために、2016年度予算で1.6億円を計上している。

5.3.2. 地域学校協働本部について

169. 「地域学校協働本部」とは、従来の学校支援地域本部等の地域と学校の連携体制を基盤として、より多くのより幅広い層の地域住民、団体等が参画し、緩やかなネットワークを形成することにより、地域学校協働活動を推進する体制である。地域学校協働本部が地域に設置されることで、従来は別々にコ

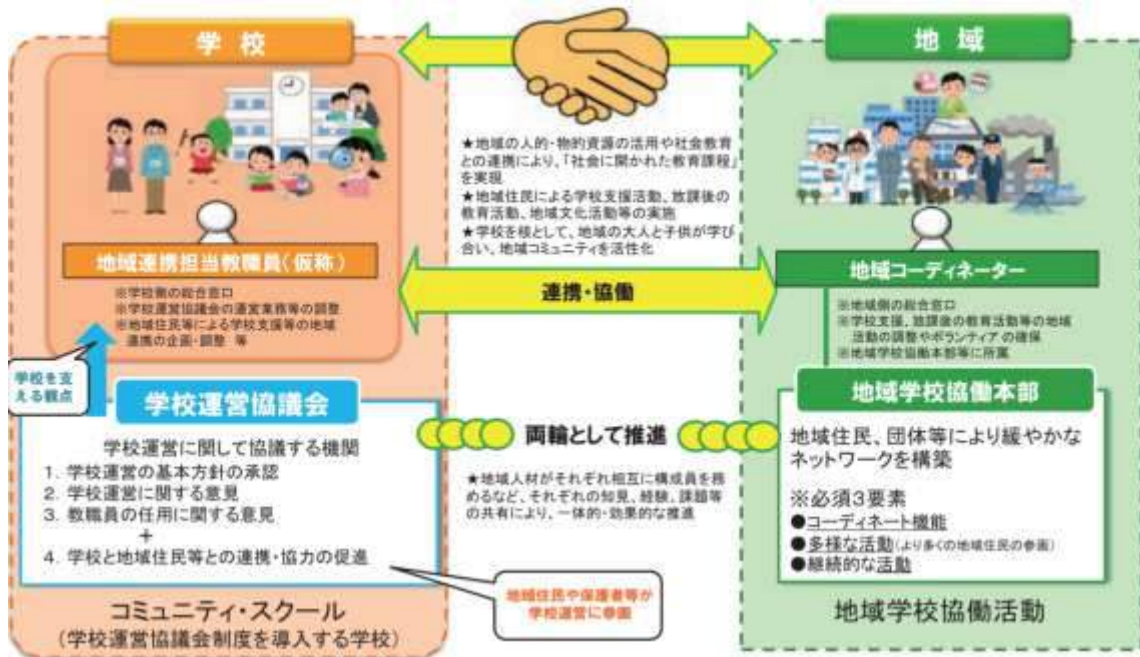
ーディネートされていた登下校の見守りや土曜日の教育活動、放課後子供教室といった地域住民の学校への支援活動が、地域学校協働本部によって総合的にコーディネートされるようになる。これによって、個々の活動が総合化・ネットワーク化するとともに、地域住民による学校への支援という従来の活動のあり方が、地域と学校が連携・協働する活動へと発展することが期待されている。

170. 地域学校協働本部においては、放課後子供教室、土曜日の教育活動、家庭教育支援活動、地域社会における地域活動等、様々な地域学校協働活動の推進が想定されるが、具体的な活動の内容は、個々の地域学校協働本部に一任されている。従来からある仕組みである学校支援地域本部などの体制がすでにあるかどうかなどの各地域の状況に応じた活動の実施や体制の整備が求められている。

171. 地域学校協働本部を整備し、地域学校協働活動を推進していくためには、コーディネート機能を強化することが不可欠であり、地域住民等と学校との連絡調整などを行う「地域コーディネーター」の配置、人材の育成・確保、持続可能な体制づくりを推進していくことが重要となる。都道府県・市町村のそれぞれの地域において幅広く地域学校協働活動を推進していくためには、地域の実情に応じて、地域コーディネーター間の連絡調整、地域コーディネーターへの助言・指導、未実施地域における地域学校協働活動の推進等を行う「統括コーディネーター」を委嘱・配置するといったことも重要な方策となる。

172. 文部科学省は、従来からの学校支援地域本部等を基盤とする地域学校協働本部の全国的な整備を進め、地域学校協働活動を推進するため「地域学校協働活動推進事業」として、2016年度予算を63億円計上している。本事業は市町村の教育委員会が主体となって実施するものであり、国、都道府県、市町村がそれぞれ3分の1を財政負担し、コーディネーターの配置促進や研修の実施、地域学校協働活動を行う者への謝金等、必要な経費を支払うことを可能としている。なお、本事業は「学校を核とした地域力強化プラン」という包括的な事業のメニューのひとつであり、学校を核とした地域力強化のための仕組みづくりや地域の活性化につながる様々な施策を地域の特色に応じて組み合わせて実施することができる。

図 18：学校と地域の効果的な連携・協働と推進体制（[54]より）



学校支援地域本部と学校運営協議会の効果的な連携事例（東京都杉並区）「杉並第一小学校 学校支援本部」

<目的>

杉並第一小学校を支援するために設置された地域の人たちの学校応援団。学校・地域・保護者が一体となって多様な学校支援活動や放課後支援活動を行う仕組みを構築している。コーディネーターが学校支援本部の多様な活動を企画・調整し、地域と学校をつなぐ重要な役割を果たしている。

<設立経緯>

- ・2002年度：「学校教育コーディネーター」が区内に4名設置
- ・2004年度：「すぎっ子くらぶ」を立ち上げ
- ・2007年度：学校支援本部を設置
- ・2008年度：学校運営協議会を設置

<主な活動>

- ・朝先生

毎週2日、授業開始前の職員朝会をしている時間に、各クラス地域の方に入っていただき、百人一首や計算チャレンジの指導を行う。年間延べ1000名以上の地域の方の協力を得ている。活動終了後には、朝先生が日誌を作成し、児童の様子を先生と共有することで、多面的な児童理解に寄与している。児童の約90%が「朝先生がいてよかった」と回答し、心の支えとしている児童が多くいる結果となっている。

- ・すぎっ子くらぶ

自由遊びによる子供たちの成長を基本理念とし、放課後毎日実施。児童約200名が登録し、一日平均100名程度の児童が利用。卒業生やその保護者、地域の方がスタッフで運営。

- ・杉一共育<ともいく>シンポジウム

保護者・教師・地域が同じテーブルを囲み、夢を語り合う場をもちたいという願いから、学校運営協議会の主催により開催。同じ意識のもと地域が一丸となって学校を支える体制づくりを推進している。

<今後の展望・課題>

今後、地域が学校で得た経験を活かして、まちづくりを進めていく。また、近隣の学校支援本部と人材、施設等を含めた多角的な視点から連携・協働し個別の活動から「総合化・ネットワーク化」することで取組の工夫や課題解決に繋げていけるよう、情報共有や自主的な研修会を開催していく。

過疎地域における学校と地域の連携事例：高校魅力化プロジェクト

近年、過疎化により統廃合や専門科消滅の危機に陥った高校において、特色ある教育を提供することで全国から入学者を集めることに成功した高校が複数生まれつつある。

こうした高校の取り組みは『高校魅力化プロジェクト』と呼ばれ、現在全国で約 15 の自治体に取り組んでいる。これまで、都道府県立の高校に市町村が大きく関わることは少なかったが、『高校魅力化プロジェクト』を実施している地域では、高校の存続はその地域そのものの存続につながるという意識が広がり、地域住民や企業が積極的に高校と連携し、特色ある教育を実施している。

〈島根県立隠岐島前高等学校〉

隠岐島前高校は 2007 年に高校魅力化を創り出した初の事例である。地域と連携した取り組みとして、以下のようなものがある。

- 「夢探究」：1～2 年次に地域の様々な人を講師として招きながら、チームでの課題解決に取り組む地域に根ざしたキャリア教育。
- 「夢ゼミ」：公立塾である隠岐國学習センターで実施されている PBL（プロジェクトベースドラーニング）型授業。1 年次は学年全員で 1 冊の雑誌を作るプロジェクト、2 年次は少人数のテーマ別ゼミ活動、3 年次は個人での探究を行う。
- 「ヒトツナギ部」：島前地域で暮らす魅力的な人やそのつながりが観光資源になりうるのでは、という発想から立案された部活動。2009 年に実施された第一回観光甲子園で文部科学大臣賞を受賞した取り組みが発展したものであり、島民との交流を通じて島前地域を知ってもらおう観光プランを実施している。

〈沖縄県立久米島高等学校〉

久米島高校は 2009 年に園芸科の廃科問題が持ち上がったことから、高校魅力化に取り組み始めた。以下のような地域との連携の取り組みがある。

- 「まちづくりプロジェクト」：2、3 年生が地域の企業や施設へのインターンシップを通じて地域の課題を学び、その解決策を考える授業。
- 「地域学」：町内の各分野（農業、漁業、観光、医療など）の専門家を講師に招き、見学や実習を通じて久米島についてより広く学ぶ。

いずれの地域でも、学校の魅力化と同時に地域産業の振興や新事業の立ち上げにも力を入れており、高校の活性化が地域全体の活性化へとつながっている。例えば、隠岐島前高校のある海士町では隠岐牛という新ブランドの立ち上げや養殖した岩牡蠣のブランド化に成功しており、また久米島高校のある久米島では、海洋深層水を汲み上げて、化粧品の開発、エビや海ぶどうの養殖などに活用したりする新事業が誕生している。

第6章. 高等教育機関における学び直し

6.1. 日本の高等教育機関における職業教育の必要性

6.1.1. 生涯に渡る職業教育の必要性の背景

173. 日本は、世界に類を見ない速さで少子・高齢化が進行しており、生産年齢人口は、今後減少していくことが確実となっている。とりわけ、地方においては、若年世代の流出と東京圏への一極集中により、地域経済の縮小や深刻な人手不足がすでに現実化している。同時に様々な産業は世界の市場と直接つながり、グローバル化への対応は、都市・地方の別を問わず、多くの企業にとって喫緊の課題となっている。

174. 企業等においては、日本型雇用（新卒一括採用・終身雇用など）にも変容が生じており、企業内教育訓練の機会も減少傾向にある。従来、実践的な職業知識・技能の育成は主として企業等の役割と考え、学校教育でも大学等で何を学んだかはあまり重視しない傾向が強かったが、そうした考え方にも変化が表れてきている。そのため、これからの教育の在り方については、2つの側面から考えることが必要である。

175. 一つは、急速な経済社会の変化に応じて、職業の在り方が様変わりしている中で、生涯を通して社会で活躍していくためには、学校卒業までに身に付けた能力だけでは不十分であり、社会に出た後も、学び続けることにより、新たに必要とされる知識や技術を身に付けていくことが不断に求められる。

176. もう一つは、働き方の多様化により、フルタイム労働以外の柔軟な雇用形態が増え、また、仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の進展もあいまって、労働時間の短縮も見込まれる中で、これからは、一人一人が仕事以外の時間をいかに創造的、生産的に過ごすかということが、それぞれの幸せや生きがいにとって重要性を増してくる。そうした時間をいかし、更にチャンス・可能性を拡大できるようにすることが重要であり、そのための学びの機会を、いかに社会全体で提供できるかが大きな意味を持っている。

177. このように考えると、今後、社会に出た後も、誰もが学び続けることができ、その成果を社会でいかし、何歳になっても夢と志のために挑戦することや、一人一人が自己充実感を持って幸福に生きていくことができる社会を実現することが極めて重要である。これまでのような「教育→労働→（育児→家庭）→老後」といった人生を前提とした教育の在り方は根本的に改める必要がある。

6.1.2. 過去から現在へ、どのような職業教育が高等教育機関によって提供されてきたか

178. 戦後の学校制度は、いわゆる 6・3・3・4 制の単線型の体系に整備され、高等教育に関しては、現在、大学・短期大学、高等専門学校及び専門学校の各高等教育機関が担い、これら高等教育機関へ進学する者の割合は、全体で約 8 割に達している。多くの若者にとって、高等教育は、社会に出る直前の最後の教育段階となっており、学校から社会・職業への移行を見据えた職業教育・キャリア教育の機会を適切に与えていくことが、より一層重要となってくる。下記に、我が国の高等教育段階の職業教育に関する制度的経緯を示す。

<大学・短期大学>

179. 大学教育は、幅広い教養の教育と、学術研究の成果に基づく専門教育により行うものとされ、職業人養成もその中で行われている。

180. 大学では、従前より、企業等でジェネラリストとして指導的役割を期待される人材や、最新の科学等の学問に基盤を置く技術・専門能力の担い手となる人材の養成において、中心的な役割を果たしてき

ており、引き続き、その機能に対する期待が大きい。

181. 短期大学における職業教育も、教養教育の基礎に立ち、理論的背景を持った分析的・批判的見地からのものとして行われるという特徴があり、特に、地域産業の担い手となる職業人材の養成等に貢献している。

<高等専門学校>

182. 高等専門学校は、職業に必要な能力の育成を目的とし、中学校卒業後からの5年一貫過程により、一般教育及び専門教育を行うという制度的特徴を有し、理論的な基礎の上に立って実験・実習等の体験重視型の専門教育を実施することで幅広い分野で活躍できる実践的・創造的な技術者を育成しており、高い評価を得ている。

<専門学校>

183. 専門学校では、より自由度の高い制度特性を活かし、産業界のニーズを即応する多様な職業人材養成を行っており、実習・実技等の充実により、技能を要する職種の育成に強みを有している。

184. 戦後の新制大学制度への移行後も、高等教育段階における職業教育の制度的受け皿の整備が一定程度図られたが、その後の実態として、大学、短期大学、高等専門学校及び専門学校の各機関のうち、拡大する高等教育進学者の最も大きい受け皿となっているのは、大学である（2015年度現在、大学への進学率は51.5%まで上昇している一方、短期大学、高等専門学校（4年次）及び専門学校への進学率は、それぞれ5.1%、0.9%及び22.4%となっている）。

185. このような中、大学等における職業教育・キャリア教育の充実のため、2011年に大学・短期大学設置基準が改正され、大学・短期大学で社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制整備を図ることが義務付けられたほか、2015年度に、大学等における社会人や企業等のニーズに応じた実践的・専門的なプログラムを「職業実践力育成プログラム」として文部科学大臣が認定する制度が創設されている。専門学校に関しては、2013年度に、より実践的な職業教育の質の確保に組織的に取り組む専門課程を文部科学大臣が「職業実践専門課程」として認定する制度が創設されている。

186. 一方、大学進学率上昇と高等教育の量的拡大に伴い、大学教育が担う機能も多様化してきており、従来、主に専門学校が担ってきたような、技能の習得を担う専門資格職養成等を行う大学等も増えてきている。例えば、単位認定を行う授業科目として実施されているインターンシップ（特定の資格取得に関係するものを除く。）に参加した経験のある学生の割合は、大学で2.6%、短期大学で4.4%である。そのうち、その実施期間が3週間未満であった者の割合は、大学生で87.2%、短期大学生で89.6%を占めている [55]。制度上はあくまで幅広い教養教育と学術に基づく専門教育として行うものが、大学教育であるとされているが、実態として、大学・短期大学は、学問研究の成果に基づく知識や思考法等を教授するだけでなく、職業上の実技能力を反復的・体験的に習得させる等の指導までを多く行うようになっている。

6.1.3. 職業教育に対する社会全体の認識に関する課題と対応

187. 諸外国とは異なり、職業志向を明確にした高等教育機関を大学体系の一部に位置付けたり、職業志向を明確にした学士課程を創設したりする制度は、我が国においては導入されていない。

188. その背景には、我が国では、社会全体を通じ職業教育に対する認識が不足しており、ともすれば、普通教育より職業教育が、学問の教育より職業技能の教育が一段低く見られ、大学（特に選抜性の高い大学）に進学すること自体を評価する社会的風潮がある。

189. 日本の従来の雇用慣行は、①大学新卒者を一括して採用したり（いわゆる新卒一括採用）、②企業

内で従業員の職務内容を限定し特定の職務で専門性を高めるというよりも様々な職務に従事させたり（いわゆるメンバーシップ型雇用）、③企業内での教育訓練を重視したりするなどの特徴を有し、このため、社会人が企業外で職業教育を受ける機会が相対的に少なかったことなどが言われている。

190. これまでも初等中等教育におけるキャリア教育の充実や進路指導の改善などを通じ、職業的自立に向け、適切な進路を選び取る力を身につける取組が進められているが、上述の風潮はいまだ根深く存在している。その背景には、職業についての専門性という概念が固定的で柔軟性を欠くものとして捉えがちなことや、「ある時点での専門分野・職業分野の選択は、その後の進路を制限することになる」と考え、これを忌避していとす意識があるとも指摘されている。

191. こうした意識への対応も視野に入れつつ、卓越した技能等を磨いて職業生活を営むことを目指すスペシャリスト志向の若者、専門職業人としての自立とキャリア発展に将来を見出した若者等にとって魅力ある進学先となる、実践的な職業教育に最適化したより工夫された仕組みを創設し、その社会的評価を高めていくことが求められる。

6.2. 日本の高等教育機関における社会人の学び直し施策の強みと弱み

6.2.1. 労働者への教育の供給と参加について（誰が労働者への教育を提供しているか?）

192. そういった中、産業構造の急速な変化、職業の高度化等の進展を受け、知識・技能を改めて学校で学び直したり、専門性をより高めたりすることの重要性は、より一層増している。

193. 企業内における労働者の職業能力開発については、2015年度の「能力開発基本調査[56]」によると、企業が正社員に対する重視する教育訓練について、OJTを重視する又はそれに近いとする企業は74.0%、OFF-JTを重視する又はそれに近いとする企業は25.2%となっている。

194. 正社員のOFF-JTの教育訓練機関としては、自社が75.0%と最も高く、次いで民間教育訓練機関が46.0%と高いが、高等専門学校、大学・大学院は1.9%、専修学校、各種学校は1.2%と低くなっている。労働政策研究・研修機構の調査では、従業員の大学・大学院・専修学校等の受講に対し、業務命令又は支援がある企業の割合は、約23%となっている。また、受講を支援した企業における受講者の人事管理上の扱いとして、配転や異動にあたって配慮するのが32.3%、昇進・昇格にあたって配慮するのが25.7%に対し、特に何も対応していないのが31.6%となっている。

195. また、企業としての生涯学習の対応では、OFF-JT費用の支出の多い企業のほうが、生産性が高い傾向がみられることから、今後、生産年齢人口が減少する中で労働者一人当たりの生産性を高めるために企業は積極的にOFF-JT等の教育訓練を実践していくことが求められる。

196. しかし現状では、正規雇用者が長時間働く傾向がある中で、労働者に研修を受けさせる時間がないことも問題である。内閣府が実施した「企業意識調査」をみると、企業が20～59歳の正規雇用者に対しOFF-JTを活用できない理由として、「OFF-JTをもっと活用したいと考えているが、受けさせたい社員にOFF-JT参加の時間的余裕がない」と回答する企業が約25%存在している。

197. また、自己啓発を行った労働者は正社員で42.7%となっており、その内訳は、ラジオ、テレビ、専門書、インターネット等による自学・自習が48.2%と高くなっており、高等専門学校、大学、大学院の講座の受講が1.3%、専修学校、各種学校の講座の受講は2.4%となっている。

198. 独立行政法人労働政策研究・研修機構が従業員1000人以上の企業36社に対して2015年に行った調査[57]によると、36社のうち23社がこれまでに従業員を大学・大学院に派遣した実績があると答えた。また、調査時点で大学・大学院に在籍している従業員数は平均して5.7人で、過去5年間の延べ人数は

平均 18.9 人であった。従業員のキャリア形成のための支援制度は多くの企業で整備されているが、大学・大学院などの授業料等の費用を援助する制度を設けている企業は 36 社中 8 社であった。また、企業から大学・大学院に従業員を派遣する制度を設けている企業は 36 社中 22 社で、この 22 社中、大学・大学院の修了に従業員への何らかの処遇に反映させている企業は 7 社のみであった。処遇の内容は、専攻や本人希望に基づく部門・業務への配属や報奨一時金を支給するといったものがあるが、昇進や昇給を約束している企業はなかった。

6.2.2. ここ 10 年で行われてきた大きな変更・政策上の課題

199. 大学等では、学びやすい環境の整備として、履修証明制度や昼夜開講制、長期履修生、遠隔授業の制度化等を行ってきた。また、人材ニーズに対応したカリキュラムの充実として、企業等との密接な連携により、最新の実務の知識等を身につけられるよう教育課程を編成し、より実践的な職業教育の質の確保に組織的に取り組む専修学校の専門課程を文部科学大臣が「職業実践専門課程」として認定する取組や、大学等における社会人や企業等のニーズに応じた実践的・専門的なプログラムを「職業実践力育成プログラム」(BP)として文部科学大臣が認定する取組を行っている。さらに、社会人の学び直しを主要な機能として位置付けた実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化について、2019 年度の開学に向け、学校教育法の改正に関する検討等、所要の制度上の措置を講ずることを行っている。そして、経済的支援の充実として、奨学金制度の弾力的運用の実施や教育訓練給付金制度(厚生労働省)との連携を行っている。以上のような取組により、大学等における社会人学生の受け入れを推進してきた。

200. 大学等が地域住民等を対象として行う公開講座の数は増加しており、「開かれた大学づくりに関する調査」[58]によると、2014 年度の公開講座開設大学数は 707 (2012 年度: 666、1992 年度: 339) となっている。

201. また、大学における長期履修制度を利用した受講者数の推移については、増加しており、6 年間(2008 年~2014 年)で 2 倍以上になっている。

202. 放送大学においては、ほとんどの放送授業がネット配信されるとともに、双方向性を持ったオンライン授業を実施している。さらに、国境を越えて世界の大学の講座を配信する MOOC (大規模公開オンライン講座)が拡大している。2013 年度の「高等教育機関等における ICT の利活用に関する調査研究[59]」によると、Coursera や edX 等、様々な MOOC 機関が創設されている。なお、日本においても、一般社団法人日本オープンオンライン教育推進協議会(JMOOC)が開設され、2016 年 10 月時点において登録者数は 26 万人に上る。これらの取組により、どこでもタブレット端末やスマートフォンを利用して学習することも可能になる等、教室で講座を受けるという従来の人々の学習スタイルは多様化しつつある。

203. しかしながら、大学、大学院の正規課程への社会人入学者数は、横ばいであり、短期大学、専修学校の正規課程への社会人入学者数は、減少傾向である。また、世界の水準に比較して大学等における社会人の受け入れはいまだ低調である。25 歳以上の大学入学者の割合は、OECD 各国平均が約 18%であるのに対し、我が国の大学(4 年制)の社会人学生比率は約 2%であり、各国中最低の水準にあるが、そもそも日本においては、留学生を除く高等教育初回卒業率の割合が、OECD 各国平均(45%)に比べ 68%と高くなっている。

204. 2015 年度の教育・生涯学習に関する世論調査[60]によると、就職・転職のために学び直したい人が学びやすくするための取組として、「学費の負担などに対する経済的な支援」、「就職や資格取得などに

役立つ社会人向けプログラムの拡充」、「土日祝日や夜間における授業の拡大」、「学び直しに関する情報を得る機会の拡充」と回答した者の割合が高く上位になっている。したがって、学び直しを進めるためには「経済的支援の充実」、「役立つプログラムの拡充」、「働きながら学べる教育機会」、「情報を得る機会の充実」が課題として挙げられる。

205. また、過去 1 年間に生涯学習をしたことがある人に、その理由について尋ねたところ、「その学習が好きであったり、人生を豊かにしたりするため」と回答する人の割合は全体的に減少する一方で、「仕事や就職の上で生かしている」や「現在の仕事や将来の職業・転職などに役立てるため」と回答した人の割合が一部の世代で増加するなど、学習した成果を仕事など職業のために生かすことへのニーズが高まっている。実際、オンライン学習プラットフォームの UdeMy では、学習者数が多い動画はプログラミングスキルや MBA などのビジネススキル習得といった、社会人のスキルアップを目的とした内容が多くを占めている（表 16）。また、同じくオンライン学習プラットフォームの Schoo は「Web 業界で働くためのオンライン動画学習サービス」だが、登録者数は 25 万人を超えており、Web 業界への関心を持つ社会人が多数いることが伺える [61]。

表 16：UdeMy における学習者数が多い動画（[62]より）

講座名	内容	累計学習者数
実践 Python データサイエンス	プログラミング、データ解析スキル習得	6,300 人
未経験からプロの Web デザイナーになる！ 400 レッスン以上の完全マスターコース	ウェブデザインスキル習得	3,890 人
TOEIC 専門学校レッスン	英語スキル習得	1,526 人
米国 MBA 教授が教える：起業から IPO まで MBA のすべて	ビジネススキル習得	1,059 人

※日本語で提供されているコンテンツのみを掲載

6.3. 高等教育にかかるコスト

6.3.1. 高等教育の授業料について

206. 幼稚園から大学卒業までにかかる平均的な教育費（下宿費、住居費等は除く）は、すべて国公立だと約 800 万円、すべて私立だと約 2,300 万円かかる。高等教育段階における学費については、大学 4 年間の学費の合計をみると、国立大学約 259 万円、公立大学約 267 万円私立大学約 545 万円かかる（表 17）。

表 17：幼稚園から大学卒業までの学習費総額（[63]、[64]より作成）

区分	学習費等(※)総額					合計
	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学	
高校まで公立、大学のみ国立	¥634,881	¥1,924,383	¥1,444,824	¥1,226,823	¥2,590,800	¥7,821,711
全て公立	¥634,881	¥1,924,383	¥1,444,824	¥1,226,823	¥2,665,200	¥7,896,111
幼稚園および大学は私立、他は公立	¥1,492,823	¥1,924,383	¥1,444,824	¥1,226,823	¥5,446,400	¥11,535,253
小学校および中学校は公立、他は私立	¥1,492,823	¥1,924,383	¥1,444,824	¥2,973,792	¥5,446,400	¥13,282,222
小学校だけ公立	¥1,492,823	¥1,924,383	¥4,017,303	¥2,973,792	¥5,446,400	¥15,854,701
全て私立	¥1,492,823	¥9,215,345	¥4,017,303	¥2,973,792	¥5,446,400	¥23,145,663

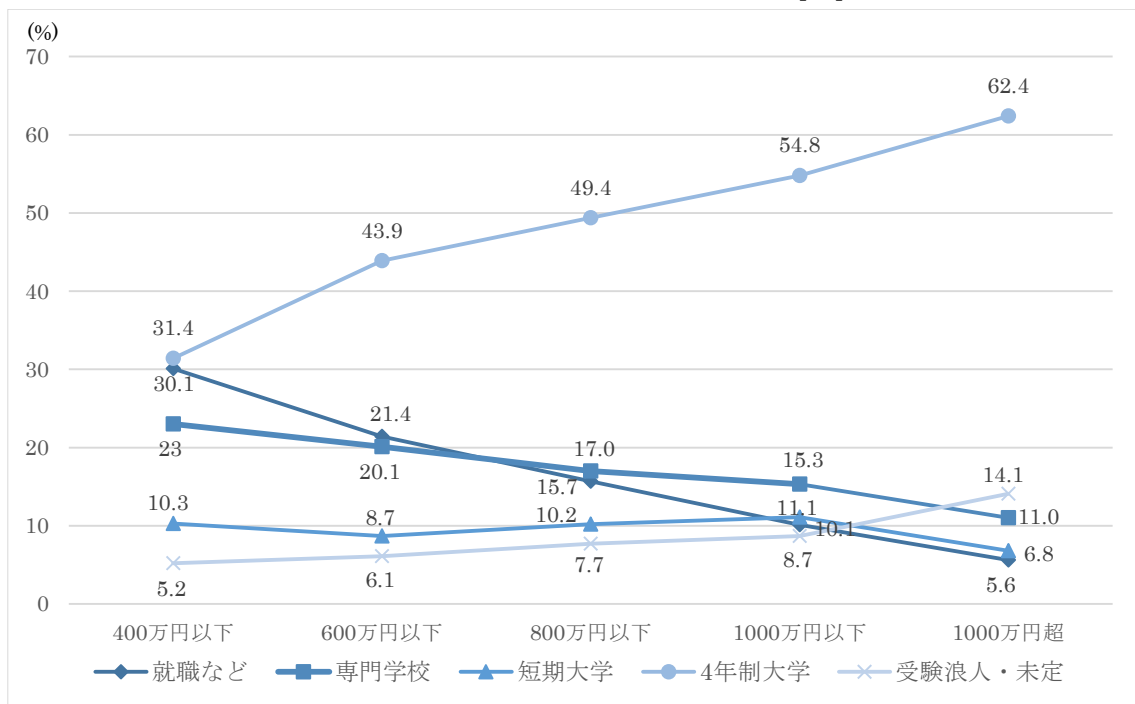
※幼稚園～高等学校：学校教育費、学校給食費及び学校外活動費の合計

大学：授業料、その他の学校納付金、修学費、課外活動費、通学費の合計（学費）

6.3.2. 公的な奨学金制度について

207. 世帯年収に応じて大学等への進学率に差が生じており、両親の年収が高くなるほど、4年生大学に進学する割合が増加する傾向にある（図 19）。

図 19：高校卒業後の予定進路（両親年収別。[65]より）



注 1) 日本全国から無作為に選ばれた高校 3 年生 4,000 人とその保護者 4,000 人が調査対象。

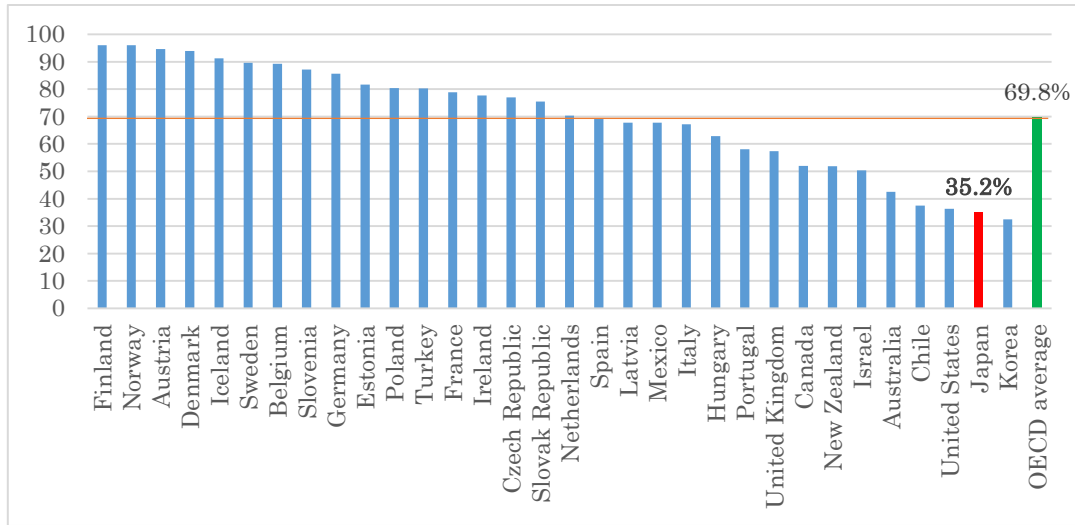
注 2) 両親年収は、父母それぞれの税込年収に中央値を割り当て（例：「500～700 万円未満」なら 600 万円）、合計したもの。

注 3) 無回答を除く。「就職など」には就職進学、アルバイト、海外の大学・学校、家事手伝い、家事手伝い・主婦、その他を含む。専門学校には各種学校を含む。

208. 教育支出の公財政負担割合をみると、OECD 加盟国平均が約 70%である中、日本の割合は約 35%と、韓国に次いで 2 番目の低さである（図 20）。また、高等教育への在学者一人あたりの年間公財政支出を見ても、日本が 6855 ドルに対して OECD 平均が 9719 ドルで、日本は平均より 3000 ドル近く少ない

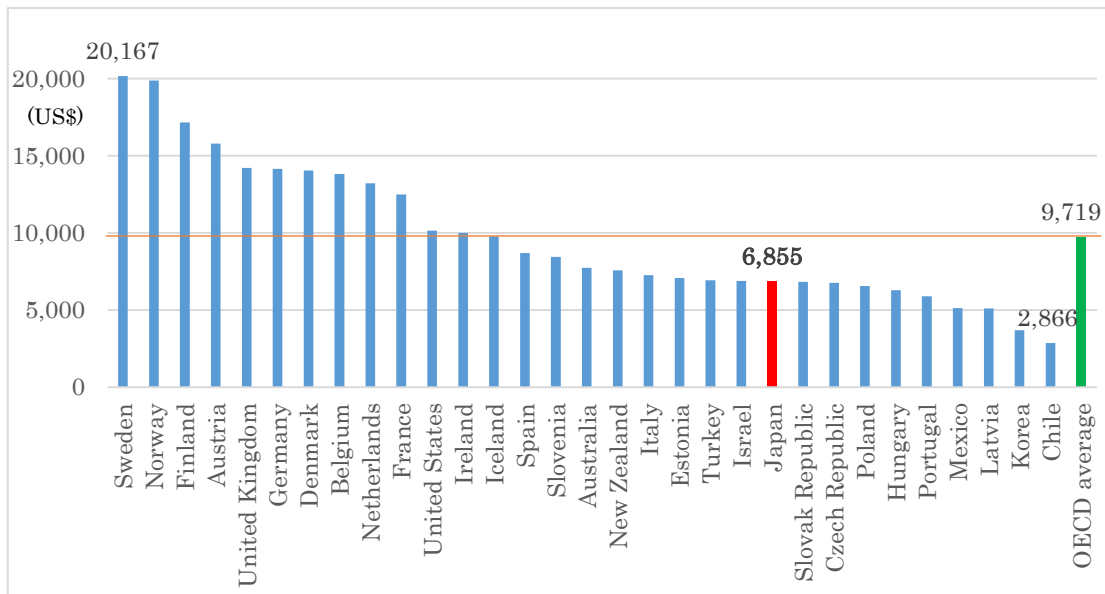
(図 21)。

図 20：高等教育の教育費の公財政負担割合（2013 年、[66]より）



※OECD 加盟国のうち、ギリシャ、ルクセンブルグ、スイスを除く

図 21：高等教育機関への在学者一人あたりの年間公財政教育支出額（2013 年、[66]より）



※OECD 加盟国のうち、カナダ、ギリシャ、ルクセンブルグ、スイスを除く

209. 大学生の 2.6 人に 1 人が、独立行政法人日本学生支援機構の奨学金を利用している [67]。平均給与が年々減少する一方で、「授業料」及び「入学料」は国立大学、私立大学とも高止まりしていること、家庭からの給付は年々減少していることなどから、学生の収入に占める「奨学金」の割合が増加している。また、学生の収入自体が減少傾向にあり、「奨学金」の重要度が更に高まっている。

6.3.3. ここ 10 年で行われた大きな変更：無利子奨学金の充実、所得連動返還型奨学金制度の導入、給付型奨学金の創設に向けた取組

210. 近年、有利子奨学金から無利子奨学金への流れを加速させている。10 年前に比べ無利子奨学金の貸与者数は約 1.5 倍になっている。さらに、2017 年度進学者から、卒業後の所得に応じて返還月額が変動

する「所得連動返還型奨学金」を導入し、低所得時の返還負担を軽減することとしている。

211. 高等教育への進学に係る費用については、所得の多寡にかかわらず相当の額が必要とされるため、低所得世帯ほど所得に対する進学費用の割合が高く、その経済的負担が重くのしかかっている。こうしたなかで、意欲と能力があるにもかかわらず、経済的事情により進学を断念せざる得ない者が存在する状況となっている。経済的な事情で進学を諦めざるをえない子供たちに希望を与えるため、「給付型奨学金制度」の創設に向けた検討チームを設置し、具体的な制度設計の議論を始めている。経済的に厳しい家庭の子供達が進学するに当たっては、進学費用のために多額の奨学金貸与を受けるといった過度な負担を負うことがないようにすることが重要である。また、教育的な観点及び働く者の理解を得るとの観点から、進学に向けた学生等の努力を促す仕組みとすることが望まれる。このため、「奨学」（ニードベース）の考え方を基本としつつ、学生等の努力を促す観点から「育英」（メリットベース）の考え方も取り入れた制度とすることが考えられる。

第7章. OECD Education 2030 と日本の教育改革が目指す方向性の比較

7.1. Education 2030 と日本の教育改革について

212. 第3章 3.4節で概説した日本の次期学習指導要領は、OECD Education 2030 が示す方向性等も踏まえながら議論が進められている。Education 2030 は PISA 調査の理論的な背景となった DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations; 1997-2003) の後継プロジェクトの側面を持つ。また、東日本大震災後に復興支援としてアンヘル・グリア OECD 事務総長の賛同も受けて実施された OECD 東北スクール・プロジェクトから学び、さらに発展的に展開させている。

213. 2015年、OECD が Education 2030 を発足させた狙いは、デジタル化やグローバル化などを背景に社会の高度化・複雑化が進み、環境問題や安全保障などの地球規模な社会問題が提起される中で、変化する時代、社会において求められる資質・能力を明らかにすることである。これからの時代は、めまぐるしく変化し (Volatile)、不確実であり (Uncertain)、課題が複合化し (Complex)、解決策が不明瞭である (Ambiguous)、以上の頭文字を取った「VUCA な時代」と称され、人々が生涯を通して学び続け、問題を解決していくような、個人および社会のあり方が模索されている。Education 2030 では、こうした視点から、これからの社会を担う子供たちに育成を目指す資質・能力が議論されている。

214. その中心的なテーマは、今の子どもたちが大人になる 2030 年を見据え、育てたい資質・能力を議論し、キーコンピテンシーとして定義することだ。さらに、測定可能な範囲を明らかにしてアセスメントを開発するとともに、その育成方法や評価方法も検討されている。

215. 日本では、2000 年前後から教育改革が進み、「総合的な学習の時間」の新設や「生きる力」の提唱などに見られるように、生活や社会の中で活かせる学力の育成を目指してきた。前回の学習指導要領改訂においても、この流れは引き継がれている。そして次期学習指導要領において志向されている「主体的・対話的で深い学び」の実現は、これまでの教育改革の延長上に位置付けられる。一方で、前述したように世界的な社会の変化を受け、次期学習指導要領の検討においては、Education 2030 の提示するビジョンも踏まえられており、国際的な議論と軌を一にした教育改革が進められている。

7.2. 対談：Education 2030 と次期学習指導要領の「類似点」と「相違点」について

話者プロフィール

秋田 喜代美

東京大学大学院教育学研究科 教授

白水 始

東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構長、高大接続研究開発センター 教授

世界的な潮流から見た日本の教育改革の位置付け

秋田 次期学習指導要領は、Education2030 のフレームワークからも多分に影響を受けていますから、その目指すところは重なる部分が少なくありません。育てたい資質・能力は、各国の事情によって価値付けや重みづけは異なるものの概ね共通していますし、「コンテンツ」と「コンピテンシー」統合型のカリキュラム編成へと重点が移行する点も似ています。先進諸国においては「何を育てるか」はほぼ同じ

方向性ですが、「どう育てるか」が各国のカリキュラムの方針や実施施策によって異なると捉えられるでしょう。

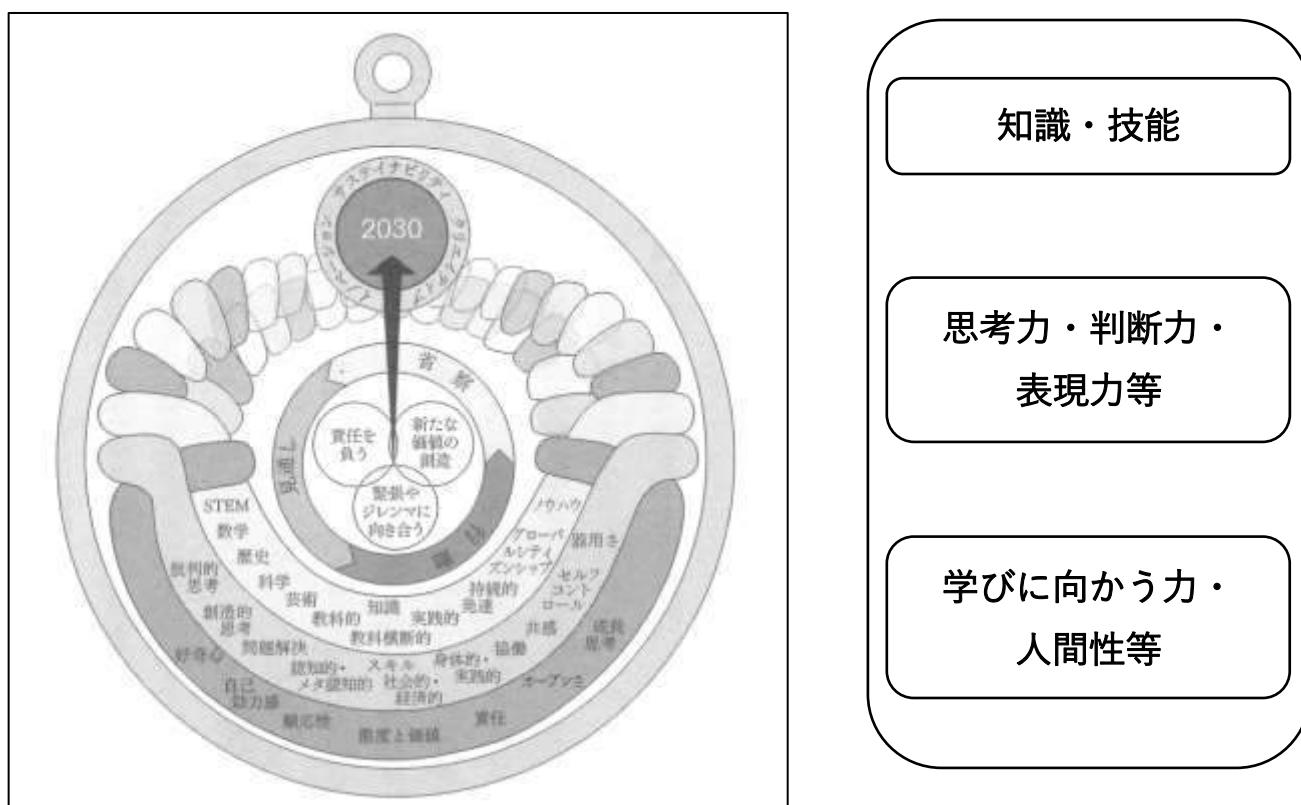
白水 AIの進化やグローバル化の進展など、いわば外圧が日本の教育にも影響を与えつつありますが、ヨーロッパの移民問題などのシリアスな情勢と比べると、まだまだ温度差があると感じます。Education 2030は、「ラーニングコンパス」として Knowledge、Skills、Attitudes & Values の3つが一体的に高まっていくことを説明しています。コンピテンシーを発揮しながら学ぶと、同時に知識・理解が深まっていくといった考え方です。この考え方は、学習指導要領が示す資質・能力の三つの柱と類似しています。

秋田 ラーニングコンパスでは同様に、Reflection（省察）、Anticipation（見通し）、Action（行動）の3つのラーニングサイクルを通し、2030年に求められる資質・能力が育つことを示しています。

Anticipationは、予期するという意味では、ExpectationやProspectionと似ていますが、ワクワクとした期待感や意欲といった情動的な感覚を伴っていることがポイントです。こうした考え方は、次期学習指導要領にも通底していますので、ぜひ日本の先生方にもこのサイクルを大切にしていきたいと思いません。

白水 ラーニングサイクルで興味深いのは、ラーニングコンパスの図の説明では最初にReflectionが置かれていることです。アクションやイベントを終えたら、まず十分に振り返ることで、良質なAnticipationやActionにつながっていくというメッセージなのでしょう。

図 22：OECD Education 2030 草稿段階でのラーニングコンパスの概念枠組み（[68]より。左図）と日本の「資質・能力の三つの柱」（右図）



秋田 もともと OECD は理論や統計を重視し、一方で日本は実践を大事にする傾向がありましたが、Education2030 は実践に基づく議論が進められていることにも注目しています。Education2030 の始まりとして、東日本大震災後に復興支援として実施された OECD 東北スクール・プロジェクトとのつながりを考えると、実践を取り込もうとする動きが強いのは当然と言えるかもしれません。そもそも日本は今回の PISA のスコアにも表れているように、理数系を中心に実践の質が高いのは誇るべき点です。これまでに蓄積されてきた実践を俯瞰して、良質な事例を世界に発信できるのは日本の大きな強みと言えるでしょう。

白水 一方で、具体的な実践と抽象的な人はいかに学ぶかの理論とを結び付けることは、日本の課題です。もっとも、それは世界全体が直面している問題でもあります。今後は、優れた実践を理論化して普及させることをより強く意識できるとよいでしょう。

秋田 Education 2030 と次期学習指導要領の共通点として、これらが共に Implementation（カリキュラムを実行すること、実装すること）が課題であることも強調したい点です。これは、教師などの現場に携わる者がカリキュラム実施の主体となり、どう実行するか、実現させるかを考えない限り、実効性を持たないという意味です。現場の先生方は受身にならず、アイデアを持って実践してほしいと願っています。

白水 確かに、それは世界の同根の課題と言えます。学習指導要領は大綱的な表現ですし、OECD が How を具体的に示さないのも、現場に主体性を求める方針の表れでしょう。

世界との違いを意識して日本の強みを生かしていくために

秋田 Education 2030 は、ヨーロッパなどのアングロサクソン系の考え方がベースにあるため、資質・能力を個人内にあるものと捉えています。一方、日本は、周囲の文脈や環境との相互作用によって資質・能力が形成されると考える傾向が強い点は対照的です。これまで日本の社会は Collectivism（集団主義）といわれ、欧米の Individualism（個人主義）と対比されてきました。そうした文脈では Collectivism は好ましくない意味で用いられることが多いのですが、半面として好ましい点があるのも事実です。例えば、終身雇用は Collectivism の一つの表れですが、多くの人が自分の属する企業に誇りを持って貢献し、新たな価値を作り上げることで日本の発展は支えられてきました。一人ひとりの生かし方をチームで考えていく仕組みが、学校や職場にもあったのです。これからは、人材育成に関しても、いかに個人を育てるかという Individualism に対し、我々はいかに人が育つ環境、ネットワークを整えるかという原則を導き出していくべきではないでしょうか。

白水 Collectivism には良し悪しがあり、優れた環境の中でサポートを受けて質の高い実績を残せることもあれば、その半面としてぬるま湯的なところもありますから、一人ひとりがシビアに頑張ろうとする意識を抑圧もします。一方で、どれだけ強い個人が集まってもコラボレーションのためには「場」が必要なわけで、その意味で Collectivism の重要性が失われることはありません。今後、日本の強みを生かしていくためには、資質・能力が引き出される「環境」、つまり、学習環境のデザイン原則を見つけて世界に発信することが大事でしょう。それは世界全体の知性を高めることへの貢献となります。例えば、仕事上のアウトプットが好ましくないからといって、個人を責めるのではなく、一人ひとりの資質・能力が発揮されやすい環境を考え直していくほうが、会社全体としての業績は上がるだろうという

考え方です。特に、実践をベースに日本の資質・能力の育成を助けてきた学習環境のデザイン原則を発信していくことで日本の強みが活かされるはずです。

秋田 そうですね。いかに組織的なネットワークを機能させて、そこでどのように知の交換や対話を行うことで、より新しく面白いものを生み出せるのか。そうした原則を発信していけると良いと思います。

白水 私が少し危険視しているのが、日本の社会がやみくもに Individualism に移行しようとすることです。Individualism と Collectivism の違いとして、前者は自覚化されているのに対し、後者は自覚化されていないケースが多いことが挙げられます。例えば、欧米では毎日のように子どもに“You are you!”と勇気付けるなどの手厚いサポートの結果、Individualism の社会で生きる力が育っている面があるのではないかと。そうしたサポートがないまま、日本が Individualism の社会に移行しようとするのは危険でしょう。もちろん、Individualism から学べることは少なくありません。各個人が自分の意見を強く持ち、発信し合うことがコラボレーションを面白くしますし、意見の違いは知的な興奮を生み出します。今後、日本においても個人を強くしていくことは欠かせず、それは日本の強みである環境の良さを強化することにもつながるでしょう。そのように Individualism から学びつつ、Collectivism の強みを発揮させていく考えを大切にしていきたいと思います。

秋田 Education2030 から日本が学べる点として、私からは、実践を振り返る視点を挙げたいと思います。測定できることは測定して分析するという Education2030 の態度は、日本との大きな違いです。もちろん、全てを数値化すれば良いとは思いませんが、従来、日本は教育実践の場での形成的なアセスメント等に関しては不十分な部分があり、それが教師の自覚的な反省や省察を浅いものにしてきた面は否定できないでしょう。そうした OECD の分析的な観点などの優れた点を取り込んで活用し、逆に日本の良さを発信してギブアンドテイクの関係を築くことで、教育改革がさらに進んでいくことを期待します。

第8章. 結論

216. このレポートでは、日本の教育システムの概要と、その強みと弱みについて述べてきた。

217. 日本の教育システムは、PISA 等の国際調査に見られるように高い学力を子供たちにつけさせることに成功している。また日本の学校・教員は教科の指導だけでなく全人的な教育を行うことで、「生きる力」を子供たちにつけさせようとしており、これは世界的に高く評価されている。また、日本の教育改革の方向性は、OECD Education 2030 の目指す方向性と一致しており、実践を重視する日本の教育政策は OECD Education 2030 にも影響を与えている。

218. 一方で、日本が今後もこのような高い教育成果を出し続けていくためには、以下の課題に取り組んでいく必要がある。

219. まず、日本の就学前教育に対する公財政支出割合は、国際的に見て極めて低いという問題点が挙げられる。子育てや教育にお金がかかりすぎることが、理想の子ども数を持たない理由の第 1 位であるというデータもあり、教育費の公財政支出割合を高めることが、教育政策としてのみならず少子化対策としても重要になってくる。

220. また、急速な経済社会の変化に応じて、職業の在り方が様変わりしている。生涯を通して社会で活躍していくためには、社会に出た後も学び続け、新たに必要とされる知識や技術を身に付けていくことが求められている。大学等では、社会人が学びやすい環境の整備を行ってきたが、大学、大学院の正規課程への社会人入学者数は、国際的に見て低い状態が続いており、社会人が学びやすい環境をさらに整備していくことが求められている。

221. 次に、社会全体の急速な変化が学校にも影響を及ぼし、学校の抱える課題も複雑化・困難化してきていることが挙げられる。例えば、特別支援教育の対象となる児童生徒数や日本語指導が必要な外国人児童生徒数等の数が増加していることや、日本の子供の貧困率が年々悪化していること、いじめ、児童生徒の暴力行為、不登校、児童虐待など、児童生徒を取り巻く諸課題が複雑化・多様化していることなどである。

222. また、これらの諸課題にまず対処すべき教員が、現状でも極めて多忙であるということが挙げられる。日本の教員は諸外国の教員と比べ、部活動や事務業務に多くの時間を割いている。授業以外の時間でも生徒と関わりを持つことで、日本の教育の強みである全人的な教育が実践されているが、今後前述したような学校の課題が複雑化・困難化していく状況では、現状のままの指導体制で、これまで同様の効果を上げていくことは困難になっている。

223. このような状況の中、中央教育審議会は「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」「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」といった各答申において、上記のような課題への対応策を提言している。具体的には、必要な教職員定数の拡充や、教職員と心理や福祉等の専門スタッフの配置の充実、学校のマネジメント機能の強化といった「チーム学校」の実現に必要な体制の整備や、教員育成指標や教員研修

計画の策定及び教育委員会と大学等が連携して行う協議会の整備等による校長及び教員の資質の向上を図るための新たな体制の構築、コミュニティ・スクールと地域学校協働本部による学校と地域との連携・協働体制の確立などである。これらの政策を実現させることで、上述した課題を解決し、日本の優れた教育を持続・発展させることが期待される。

参考文献

[1]	文部科学省, “教育三法の改正について” : http://www.mext.go.jp/a_menu/kaisei/index.htm .
[2]	OECD, 『PISA から見る、できる国・頑張る国 2——未来志向の教育を目指す:日本』, 明石書店, 2012.
[3]	文部科学省, “「諸外国の教育統計」平成 27 (2015) 年版” : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogaikoku/1366171.htm .
[4]	総務省統計局, “平成 26 年全国消費実態調査” : http://www.stat.go.jp/data/zensho/2014/pdf/gaiyo3.pdf .
[5]	内閣府大臣官房広報室, “教育・生涯学習に関する世論調査” : http://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-kyouiku/ .
[6]	総務省, “平成 27 年度 地方公務員給与の実態” : http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/kyuuyo/h27_kyuuyo_1.html .
[7]	文部科学省 中央教育審議会, “今後の地方教育行政の在り方について (中間報告)” : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309671.htm .
[8]	“教育振興基本計画” : http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf .
[9]	OECD, “図表でみる教育 2014 年版 カントリーノート:日本” : https://www.oecd.org/edu/Japan-EAG2014-Country-Note-japanese.pdf .
[10]	ベネッセ教育総合研究所, “「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015」” : http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4848 .
[11]	文部科学省, “学習指導要領 (解説) 等の位置付けについて” : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/05063002/003.htm .
[12]	文部科学省, “小学校学習指導要領” : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm .
[13]	文部科学省, “中学校学習指導要領” : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm .
[14]	文部科学省, “高等学校の各教科に共通する教科・科目及び標準単位数” : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1304427_004.pdf .
[15]	文部科学省, “平成 28 年度全国学力・学習状況調査の結果” : http://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/16summary.pdf .
[16]	文科省, “平成 27 年度 文部科学白書 第 2 部 第 4 章 初等中等教育の充実” : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201601/detail/1376704.htm .
[17]	文部科学省, “学校基本調査” : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm .
[18]	総務省統計局, “平成 27 年度 文部科学白書 第 2 部 第 4 章 初等中等教育の充実” : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201601/detail/1376704.htm .
[19]	文部科学省, “平成 27 年度 文部科学白書 第 2 部 第 5 章 高等教育の充実” : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201601/detail/1376713.htm .
[20]	“子供の日本語の能力に応じた支援の充実” : http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf .
[21]	文部科学省, “文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 26 年度)」” : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afiedfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf .
[22]	文部科学省, “インクルーシブ教育システム構築事業について” : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/06/16/1358945_02.pdf .
[23]	文部科学省, “幼児教育の振興” : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/index.htm .
[24]	OECD, 『図表で見る教育 OECD インディケータ (2015 年度版)』, 明石書店, 2015.
[25]	文部科学省, “子どもの学習費調査” : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa03/gakushuui/1268091.htm .
[26]	文部科学省, “平成 26 年度「子供の学習費調査」の結果について” : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa03/gakushuui/kekka/k_detail/_icsFiles/afiedfile/2015/12/24/1364721_1_1.pdf .
[27]	国立社会保障・人口問題研究所, “第 15 回出生動向基本調査 (結婚と出産に関する全国調査)” : http://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou15/doukou15_gaiyo.asp .
[28]	内閣府, “平成 24 年度「子ども・子育てビジョンに係る点検・評価のための指標調査」” : http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/cyousa24/shihyo/index_pdf.html .
[29]	文部科学省, “幼児教育の段階的無償化に向けた取組の推進” :

	http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afiedfile/2015/01/21/1336129_02.pdf .
[30]	国立教育政策研究所, 『教員環境の国際比較 (OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013 年調査結果報告書)』, 明石書店, 2014.
[31]	J. Stigler, J. Hiebert, “The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom”, Free Press, 1999.
[32]	福井大学, “福井大学大学院 教育学専攻科教職開発専攻 教職大学院” : http://www.fu-edu.net/ .
[33]	埼玉県教育委員会, “若手教員の授業力を高める「学びの道場」事業” : https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/wakate-manabi-dojo-top.html .
[34]	文部科学省, “学校基本調査－平成 26 年度（確定値）結果の概要－” : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1354124.htm .
[35]	文部科学省, “平成 27 年度通級による指導実施状況調査結果について” : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2016/07/07/1370505_03.pdf .
[36]	文部科学省, “「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 26 年度)」の結果について” : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afiedfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf .
[37]	文部科学省, “「平成 25 年度就学援助実施状況等調査」等の結果について” : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/1362524.htm .
[38]	厚生労働省, “平成 25 年 国民生活基礎調査の概況” : http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa13/ .
[39]	文部科学省, “平成 27 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（速報値）” : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afiedfile/2016/10/27/1378692_001.pdf .
[40]	文部科学省, “新学習指導要領 実施スケジュール（概要）” : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1234773_006.pdf .
[41]	国立教育政策研究所, “小学校学習指導要領実施状況調査” : http://www.nier.go.jp/kaiatsu/shido_h24/index.htm .
[42]	文部科学省, “学校教員統計調査-平成 25 年度（確定値）結果の概要-” : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1356144.htm .
[43]	文部科学省, “平成 27 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について” : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1366695.htm .
[44]	文部科学省, “教員研修の実施体系” : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244827.htm .
[45]	文部科学省, “文部科学省が所管する地方自治体向け補助金について” : http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg4/280826/shiryou1-1.pdf .
[46]	国立教育政策研究所, “平成 25 年度全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査” : https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/13-questionnaire.html .
[47]	文部科学省, “平成 26 年度追加分析報告書「効果的な指導方法に関する調査研究」” : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2015/08/24/1361056.pdf .
[48]	福井県, “報道発表資料：平成 28 年度中学生の外部検定試験の受検支援を実施します。” : http://www2.pref.fukui.jp/press/view.php?cod=db48f91475629909b1&ctg_cod=pctg1005 .
[49]	文部科学省, “学校評価ガイドライン” : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/06/13/1323515_02.pdf .
[50]	文部科学省, “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（答申）” : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm .
[51]	文部科学省, “これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～” : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm .
[52]	内閣府, “平成 26 年版 子ども・若者白書” : http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26gaiyou/tokushu.html .
[53]	文部科学省, 『コミュニティ・スクール 2016 地域とともにある学校づくりのために』, 2016.
[54]	文部科学省, “地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集” : http://manabi-mirai.mext.go.jp/assets/files/sankojirei.pdf .
[55]	文部科学省, “平成 26 年度大学等におけるインターンシップ実施状況について” : http://www.mext.go.jp/b_menu/internship/1368427.htm .
[56]	厚生労働省, “平成 27 年度 能力開発基本調査 調査結果の概要” : http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-27b.pdf .

[57]	独立行政法人労働政策研究・研修機構, “ビジネス・レーバー・モニター特別調査”: http://www.jil.go.jp/kokunai/blt/backnumber/2015/08/044-046.pdf .
[58]	文部科学省, “開かれた大学づくりに関する調査”: http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/1288601.htm .
[59]	文部科学省, “「高等教育機関等における I C T の利活用に関する調査研究」,” : http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347642.htm .
[60]	内閣府, “教育・生涯学習に関する世論調査”: http://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-kyouiku/ .
[61]	Schoo, “Web 業界で働くためのオンライン動画学習サービス - Schoo (スクー)”: https://schoo.jp/ .
[62]	“Udemy”: https://www.udemy.com/courses/ .
[63]	文部科学省, “平成 26 年度子供の学習費調査”: http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa03/gakushuui/kekka/k_detail/1364721.htm .
[64]	独立行政法人 日本学生支援機構, “平成 26 年度学生生活調査”: http://www.jasso.go.jp/about/statistics/gakusei_chosa/2014.html .
[65]	東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター, “高校生の進路追跡調査 第 1 次報告書,” 2007.
[66]	OECD, “Education at a Glance 2016 OECD Indicators”: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 .
[67]	独立行政法人 日本学生支援機構, “日本学生支援機構について,” : http://www.jasso.go.jp/about/ir/minkari/_icsFiles/afiedfile/2016/03/08/28minkari_ir.pdf .
[68]	秋田喜代美編, 『岩波講座 教育 変革への展望 5 学びとカリキュラム』, 岩波書店, 2017.
[69]	ベネッセ教育総合研究所, “『VIEW21』 高校版 2016 年度 2 月号”: http://berd.benesse.jp/magazine/kou/booklet/?id=5040 .
[70]	“OECD 日本イノベーション教育ネットワーク 教育実践レポート”: https://innovativeschools.jp/do-tank/practice-report/ .
[71]	“広島県教育委員会ホームページ”: https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/global-manabinoenkaku-actionplan/gl-school.html .

執筆者一覧

株式会社ベネッセコーポレーション

宮 和樹
尾坂 柚稀
神前 達哉
逆瀬川 愛貴子
伊達 翼
小村 俊平

協力

第3章「各学校等における創意工夫を生かした取組事例」、第4章「各学校等における取組事例」、第5章「過疎地域における学校と地域の連携事例：高校魅力化プロジェクト」については、株式会社ベネッセコーポレーションが各学校、団体の方々にヒアリングを行い、執筆を行いました。ここにご協力いただいた学校、団体のお名前を記載するとともに、感謝の意を表します。

- 東京学芸大学 次世代教育推進機構
 - 奈良女子大学附属中等教育学校
二田貴広先生
 - 玉川学園 登本洋子先生
 - かえつ有明高等学校 金井達亮先生
 - 広尾学園高等学校 吉江勝仁先生
 - 和歌山県立日高高等学校
 - 福井県立若狭高等学校
 - 福島県立ふたば未来学園高等学校
 - 広島県教育委員会
- 松江市内三校教科・進路指導協議会
 - 北海道釧路工業高等学校
 - 海士町役場
隠岐島前教育魅力化プロジェクト
 - 沖縄県立久米島高等学校
 - OECD 日本イノベーション教育ネットワーク（Japan Innovative Schools Network supported by OECD）
 - 東京大学 公共政策大学院 亀岡恭昂様

平成28年度 教育改革の総合的推進に関する調査研究
～国際的な視点から見た日本の教育に関する調査研究～
調査報告書

発行者 株式会社ベネッセコーポレーション
発行日 平成29年3月29日