

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」に関する審議の状況について

- 平成 26 年 中央教育審議会総会（第 95 回）
11 月 20 日 「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
- 12 月 4 日 教育課程部会（第 90 回・第 7 期第 7 回）
・教育課程企画特別部会の設置を決定
- 平成 27 年 教育課程企画特別部会（第 1 回）
1 月 29 日 ・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
（諮問理由等の説明、討議）
- 2 月 4 日 教育課程企画特別部会（第 2 回）
・これからの時代に求められる教育目標・内容、学習・指導方法、評価の在り方に関するヒアリング
①「総合的な学習の時間におけるアクティブ・ラーニング」（小川聖子委員・埼玉県行田市立東小学校長）
②「主体的・協働的に学ぶ学校づくりへの挑戦」（平川理恵委員・横浜市立市ヶ尾中学校長）
③「小・中 9 年間を見通した言語活動の充実について」（樋口郁代・渋谷区立渋谷本町学園統括校長）
④「これからの社会を切り開いていく資質・能力を育む教育課程の編成について」（加藤誠雄・上越市立大手町小学校長、松岡貴徳研究主任）
⑤「知識構成型ジグソー法を用いた協調学習の授業づくり」（清水雅己委員・埼玉県教育庁指導主事、三宅なほみ委員・東京大学教授）
- 2 月 25 日 教育課程部会（第 91 回・第 8 期第 1 回）
・諸手続等
- 3 月 11 日 教育課程企画特別部会（第 3 回）
・これからの時代に求められる教育目標・内容、学習・指導方法、評価等の在り方について（報告及びヒアリング）
【報告】OECD との政策対話について（鈴木寛・文部科学大臣補佐官）
【ヒアリング】
①ESD・ユネスコスクールの取組（見上一幸・国立大学法人宮城教育大学長）
②OECD 東北スクールの取組とその教育効果（三浦浩喜委員）
③国際バカロレアプログラムとアクティブ・ラーニング（渡瀬恵一委員）
④広島県における「学びの変革」に向けたチャレンジについて（下崎邦明・広島県教育委員会教育長）

3月26日 教育課程企画特別部会（第4回）
・これからの時代に求められる教育目標・内容、学習・指導方法、評価等の在り方について（関係する研究成果の報告及び自由討議）

4月15日 教育課程企画特別部会（第5回）
・初等中等教育の教育課程全体を通じた観点から改革が必要な事項について（意見交換）

4月20日 教育課程部会（第92回・第8期第2回）

- ・以降は、教育課程企画特別部会を月2回程度のペースで開催し、夏までに論点整理（仮称）をとりまとめ
- ・秋以降、各学校種、教科等別の専門部会において、論点整理を踏まえた検討
- ・審議のまとめを経て、平成28年度中に中央教育審議会として答申をいただく予定

教育課程企画特別部会（第1回、平成27年1月29日） における主な意見

1. 社会の変化への対応とそのために必要な資質・能力

（社会の質的变化に対応する教育改革の必要性）

- 阪神・淡路、東日本の2つの震災を経て、公共心や絆^{きずな}、人の生き方に対する評価が高まってきた一方、日本社会全体として、町内会や商店街、業界団体や組合などに入らないなどの傾向が見られる。道徳教育を充実したり、他者との関わりが重要であると言いながら、実際には自己中心的な人間が育っていないかなど、教育を全般的に見直す機会としたい。
- 「個の強さ」という点で世界と違いがある。均質的で予定調和的な社会という点は日本のよさではあるが、世界に対して自分の意見を主張していく力が必要。ずうずうしく自分の意見を言っていかなければ通用しない。
- 人口減少社会への対応を真正面から取り上げる必要がある。若い世代は子育てや介護を「リスク」と考えているが、自己の生き方を人や世界との関わりの中で考える必要があり、学校教育も、結婚し次世代を育てることを社会全体で応援するという課題と真剣に向き合うものでなければならない。
- 社会の変化の「スピード感」に乗っていけるかどうかで格差が生じている。加速的に世界が動いていく中で、何が重要かを識別し、主体的に判断する力、社会を形成し世論に関わっていく自覚や能力を高めていくことが必要。

（求められる資質・能力）

<言語に関する力>

- 国語の重視が思考力、表現力の育成につながる。自覚的に母語を学び確かなものにしていくことでしか、外国語を実際に使えるものとして修得できない。国語教育と英語教育は「思考形成」というところでつながっており、相互的に捉えていく視点が必要。
- 様々な出来事や情報を自ら瞬時に受け止め、自分で判断していくことが市民性の基礎になっていくのではないかと。英語教育でも、実際にアクティブに外国語の中で自らの思考を形成していく訓練や、それを可能とする環境、動機付けの重要性を強調していくべき。
- 日本語はもちろん重要だが、早くから外国語に慣れ親しむことで有利となることもある。外国語を幼児期に理屈抜きで身に付けることによって、英語的な物の考え方の修得と結びつくのではないかと。

<歴史と伝統文化>

- グローバル化のためには日本文化を学ぶ必要がある。経済力が強くても海外では尊敬されない。自国の文化を語れる力を持っていることが非常に大切。
- 日本文化を表現していくために、日本の歴史的な過程を語り合える能力や姿勢を訓練すべき。歴史教育の充足とカリキュラムの再編成が必要。
- 日本史と世界史を選択することで、世界における日本の歴史などのつながりが理解できなくなっている。
- 古代から順に学ぶことで近現代史まで学び切れていない問題がある。近現代の歴史的な過程を知ることによって、国家や一市民として何をを目指すのか、自分がどのような立場にあるのかについて議論ができる。
- 現行学習指導要領では「歴史的思考力の育成」が重視されているが、いまだ暗記中心の教科書であるというイメージを突破できていない。生徒自身が歴史を学ぶことの動機付けも弱い。
- 大学入試への対応のため、1950年代に比べ教科書の歴史用語が3倍に増えている。高校の歴史教育改革と大学入試改革はセットで進めなければならない。

<特別支援教育、スポーツ等>

- 特別支援教育の対象となる子供たちが倍増する中で、障害の有無で特別支援学校か通常の学校かと分ける二極的な考え方には限界がある。障害種別の指導はもちろん大事だが、通常学級内にいる教育的ニーズのある児童生徒のことを踏まえれば、教師の教育観のパラダイムシフト、そこに基づく組織経営や指導法、評価の多様性の導入は必至。さらに、行動面や社会性、言語技術など将来の自立と社会参加を踏まえれば、障害診断の有無に関係なく個々の教育的ニーズに応じたトレーニングを受けられる学びの場の設置が必要。
- スポーツは「すること」だけでなく「見ること」の要素もあり、世界を見ることで自分自身のこと、他者との関わりを学ぶことにつながるものである。
- オリンピック・パラリンピック開催の2020年がゴールではなく出発点となり、新たなスポーツ文化が生まれるような改訂としたい。
- 親が子にどれだけ関心を持つかによって、勉強ができる子は運動もできる、勉強ができない子は運動もできないという二極化が起きている。
- 中学女子の3割は1日10分も運動していないという調査結果が出ており、これで健康寿命が維持できるか心配。基礎的な健康コントロールを教えることが学校体育の役目であり、教養としての体育という側面が重要。
- 経済が成長すればするほど、学校で教える基礎・基本と社会で役立つ内容や人材との隔たり

が大きくなる。専門高校でも教育そのものが大きく変わらなければならない時期。

- 今後の社会変動や社会変容を踏まえれば、規範教育をより充実していくことが必要だ。規範教育とは単にルールを守ることを教えるだけでなく、言語、生活、感情、行動、倫理や道徳、ルールなどを含めて様々な要素をセルフコントロールすることが含まれる。
- 生得的要因や環境的要因などが重なって不適応を起こす子供たちには「自己肯定感がないこと」、「学ぶべきときに学べていないという未学習・不足学習・誤学習が逸脱行動につながる」など、共通点が幾つもある。動的リスク要因を少しでも軽減させ、保護要因を充実させて最終的にレジリエンシー（社会を生き抜く力）をつけさせることが逸脱から回復させ、将来の社会不適応を予防する。こういったエビデンスのある犯罪学理論を教育課程の検討時に参考にしていくことが、いじめや不登校、ひきこもりや、あるいは反社会的行動の予防だけでなく社会貢献できる子供たちを育てることにつながるのではないか。

2. 教育現場と社会・世界とのつながり

- 子供たちが主体的に学ぶ環境を作るためには、「開かれた学校」と「キャリア教育」が鍵となると考えている。キャリア教育は職業教育ではなく、子供たちに100年の人生を前向きに捉えさせるために、各教科の中で様々な外部の方の話を伺うなどの取組を進めている。
- 外部人材を活用した出前授業や、校内の図書館を活用した調べ学習、地域の小中学校の教員で「9年間で身に付けたい力」についての研修を夏休みに行ったことなどが、指導と評価の一体化につながっている。外の「風」を教室に入れ、授業と世の中とを結びつけることで、現場は変わっていきける。
- 社会との連携により外の風を教室に入れることで意欲を高めることが大事。
- 震災後の大槌町や女川町におけるプロジェクト型学習に取り組んでいる。高校の先生の多くは、生徒を外の世界に出すことをリスクと感じている。先生方が安心して外部と手をつなぎ、子供を社会でのチャレンジに送り出せるような機会を創出することで、課題を解決していく力を育めるようにすべきではないか。
- 高校生に地域と向き合う機会を持たせることが、街に対する当事者意識と感謝の養成につながっている。卒業後地域を離れる生徒の多い普通科進学校にこそそういった機会が必要である。身の回りの困難さを学校教育がチャンスに変えていくことに使えるとよい。
- 学校と地域社会、学校間、教科間、学校種間などのつながりや絆きずなを持った教育課程としたい。
- OECD と連携して子供たちを復興の担い手として育てる国際プロジェクトを進める中で、子供たちは他地域の生徒との交流、自地域の未来に対する議論と活動、他学年・異世代との交流、地域社会との交流を通じて成長したと感じており、「アクティブ・ラーニング」や新しい学校を考える上で参考になる。

- 社会人の教育現場への参加についても、元気で意欲のあるOB社員が増えており、こうした人材を組織的に参画できる仕組みができると企業側としてもやりがいがある。
- 入試改革の議論は高校の学習内容を社会と接続した学びに変えていくきっかけになるのではないかとの希望を持っている。

3. 発達段階や成長過程という縦軸のつながり

- 幼児教育の質を高めることと、幼と小のカリキュラムのつながり方が重要。幼と小の教育課程の考え方やその編成にはそれぞれ尊重すべき違いがあり、発達段階に応じつつ、一貫していくことが重要。内容の「前倒し」ではなく「積み上げ」になるような形で議論していきたい。
- 幼児教育は主体的な活動である遊びを通じて総合的に指導する。課題は幼児がそこで何を身に付けたかを見極める教師の目。小学校の学びにつながるものとして、幼児期に身に付けるべき力を伝えられるような教育課程の在り方を考えたい。
- 年齢差を気にせずに議論ができるのが普通の社会であるが、小学校の6～12歳は発達段階が目まぐるしく、どこに視点を置くかが難しい。「小学校」という大きなくくりだけではなく、幼小や小中などの校種間の接続・連携も含め、細やかに見て議論したい。

4. 学習指導要領の構造における学習活動の示し方

- 学習指導要領改訂に向けて、部活動や会議等で多忙な学校現場が更に忙しくなる懸念や、「アクティブ・ラーニング」の充実に伴う指導の変化への不安もあるが、日本の子供たちのためになるものであり、取り組む必要性は高い。
- 諮問の趣旨にある「主体的・協働的な学び」は総合的な学習の時間で大切にしてきた学びであり、これを各教科の学びに広げていくことで、骨太な学力向上につながるのではないか。
- 夢を持つ子供の割合が諸外国に比べて低いという調査結果もあり、「アクティブ・ラーニング」は「テクニク」ではなく「学ぶ意欲」につながるようにすべき。
- 学習指導要領の構造として、「何を知っているか」という「内容の計画」とどまらず、「それを使って何ができるようになるか」まで示すこととするならば、昭和33年の学習指導要領告示以降、これまでにない斬新で大きな変化と言える。もし「指導方法」を学習指導要領で示すことに踏み込むならば、単なる手練手管やテクニクにならないよう、どう示すのかはしっかりと議論したい。その前提として、「なぜこれを学ぶべきなのか」「なぜその方法が妥当なのか」を考えることが必要。
- 教科の目標—学年目標—内容という構造は、「内容を学んでいけば知識を使いより良く生きていける」という人間観や学習観に立つものだが、心理学や学習科学においては、学習のメカニズムとして、「知識の習得」と「それを活用して問題を解決すること」には隔たりがあることが分かってきた。欧米でも、こうした学習のメカニズムに関する心理学や学習科学の知見を共通

の基盤としてカリキュラムの研究開発が行われている。「指導方法」を学習理論に基づく「原理」として検討し、資質・能力の育成や学ぶ意味の形成に貢献するようなカリキュラムへの知識の組み込み方を議論したい。

- 「考える力」を生得的なものと捉えるか、教えるべきものと捉えるかによって扱い方が変わってくる。
- 「アクティブ・ラーニング」がどう実践され、どう評価され、どうしていきたいのかを議論すべき。学習者として自立していくために必要な教育課程の議論ができるとうい。
- 思考するためのスキルをある程度学習指導要領に入れて教えていくべき。方法に振り回されないよう、示し方に注意が必要であるが、「分類する」「比較する」などのスキルを学ぶことにより、質の高い学びが実現する。国際バカロレアのカリキュラムも参考になるのではないか。
- 埼玉県として協調学習に5年間取り組んできたが、協力校が大幅に増えており、手応えを感じている教員が多いのではないか。今回の諮問が追い風となり、学校もやる気になっている。
- 子供だけでなく授業者自身もどれだけ「アクティブ・ラーニング」に意義を見いだせるかが重要。「何を子供に動機付けさせ、どこを目指すのか」という意識を持つだけで変わる。方法論に走らず教員の自律性を発揮できるようなものとしたい。
- 紙の教科書をそのままタブレット化するのではなく、考え方自体を根本から捉え直して双方向（インタラクティブ）なものとし、10年ごとと言わずに新しいものにどんどん変えていくべき。

5. 評価の問題

- 内容だけでなくどのような力を身に付けるか、資質・能力にまで踏み込んだ諮問内容については大賛成であるが、学んだことを社会でどう生かすかや、資質・能力の評価ということはこれまでの学習指導要領でも触れられてきたが、そこまで学校現場は追い付いていない。学校現場でのこれまでの財産を壊さず、発展的統合の形で示せるとよい。
- 自己肯定感を高めるためには評価の在り方が重要。10歳くらいまでに大きな壁があり、それまでに自己肯定感を持てるかどうか重要である。評価を「教師から与えられるもの」ではなく、評価規準（基準）を作るところから子供自身が関わる自己評価など「自ら獲得していきけるもの」にする必要がある。
- 学制公布から終戦まで約70年、そこから更に70年という節目において、学力だけでなく「子供たちをどう育成していくか」という観点から評価観を転換していく中で学習指導要領改訂ができればよい。

教育課程企画特別部会（第4回、平成27年3月26日） における主な意見

1. 新しい学習指導要領の在り方について

- 今回検討している教育目的、手法と評価の一貫性については、今までの学習指導要領とは大きく異なり、枠組みが広がってきていると感じる。加えて、子供自身の気持ちやニーズが抜け落ちないようにしなければならない。学ぶペースや学び方について、子供たち自身に合ったものを選び取りたいというニーズに応えるような、価値観の転換を伴うパラダイムシフトが必要ではないか。
- 子供の意欲の問題や、教育方法の改善が難しいという話もあるが、もう一つ戻すと、そもそも子供というのがどんな存在でどんな能力を持っているのか、学びに対してどんな方向性を生まれながらにして持っているかということ。子供はもともと学びたがっているし、成長しようとしているし、学んだり思考したりする能力の芽は持っていて、その能力を洗練させるという仕事をすればいい、あるいは顕在化するという仕事をすればいいだけだという場所に立てば、方法の工夫も、コンピテンシーの議論も全く変わってくる。人間の学びというのはどういうものかとか、人間にとって知識とはどういうものかということを出発点にして、だから僕らは何を教えようか、どんな教科書にしようかという、そういう方向に教育政策の基調を変えられるのかどうなのかということを含めて、学習指導要領の構造を検討していく必要がある。
- 学習指導要領を底支えするのは、人は本来どういう学ぶ力というのを持って生まれてくるのかということ。その中で、放っておいても何とかなるものではない学ぶ力の中に、対話をしながら自分の考えを変えていくことがある。対話をしながら相手の主張を取り込んで、そして自分の考えの、自分が作った答えの適用範囲を広げていくというたぐいの力は、人は本来こういう力を持っているのだということにすら気づきにくい力の1つ。人がどう学ぶものなのかというところから始めて、学校の中で放っておいても伸びるかもしれないけれども、意識的に増やしていった方が、学校というシステムが機能的に社会の中で果たす役割を果たせるのだ、そういう構造を持たせていけるといいのではないか。
- 日本の学習指導要領だと、生徒に何々させるというふうに、生徒が目的語になっていると思うが、外国では、生徒が何々できるようになるというような形で、生徒が主語になっている。今回のようなアクティブ・ラーニングを促進するのであれば、生徒が主語になるような学習指導要領の記述が検討されてもいいのではないか。
- 知識と活用力と学習意欲の関係をそれぞれの学校がどのように関係付けていくのかということが大事。知識も身に付いたら楽しいし、楽しい、おもしろいと思うから生徒はやるわけだと思ふ。どうしたらおもしろくなるのかという観点を、新しい学習指導要領に入れて、教室の中の子供たちが生き生きできるようにということを常に考えながら、理論的にもしっかり深めていかないといけないし、研究の内容も活用していかないといけない。それを踏まえて、教科書

の内容をどう変えていくのか。あるいは指導事例というけど、なぜそういう事例があるのかということが十分に理解されないままでは、事例に溺れてしまう。現場でどんなふうに動いていくのかというのを考えないといけない。作ったけれども、また次回の中教審で、前回の学習指導要領はこういう点が足りなかったということを繰り返すだけで終わってしまうというのは、余りにももったいない。

- 諸外国の例については、ただこれらにキャッチアップするということではなく、それを超えるようなものにしていかないとけない。「生きる力」をどう伸ばし、どう成功する力が出せるかというゴール設定が重要。

2. 育成すべき資質・能力等について

- 育成すべき資質・能力に関しては、学校教育法が規定する学力の三要素（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）を議論の出発点としながら、主体的に学ぶ情意（自己肯定感等を確保するという受動的的情意性、「学びに向かう力」といった能動的的情意性）や協同性、認知面と情意面を統合するメタ認知などに拡張して考えていくことが必要。知識面、思考面が車の両輪だとすると、それを進めるところのエンジンが情意面であり、それらをコントロールし、適切な方向に進めるようにしていくのがメタ認知である。
- 学習指導要領自体が目指す資質・能力を、どういうモデルとして考えるか。個々のパーツとして身に付けていくというよりは、立方体的にイメージして、一面は知識理解、側面は技能・能力、天井の面はタイトルとか価値、そういう立方体を膨らませて人間が大きく成長していくように考えるのがいいのではないか。
- 知識については、個別の知識をばらばらに獲得するのではなく、それがネットワーク化され、中心的な考えとともにしっかり構造化され、活用されるよう、考える力を伸ばすことが重要。
- まず出口を見ることが大事。ハーバード大学のカリキュラムモデルにあるように、知識があるだけでは不十分で、知識を活用しながら自立し社会参加し社会貢献するための社会性や情報を吟味分析したり問題解決したりといったスキルが養われているのか、さらにグローバル社会やインクルーシブ社会を踏まえれば、さまざまな背景を持つ人たちと公平公正に付き合えるのか、ルールや倫理を守りながら協働していけるのかなどの力が問われる。全ての子どもに対して、義務教育修了時ならその段階で求められるレベルのそういった力が、高校終了時ならその段階で求められるレベルの力がちゃんと身につけているのか、しっかりチェックし担保することが大事。実際、社会不適応を起こす人たちを取材していると、学歴はあるが知識そのものが足りないもしくは誤学習している、あるいは、学歴も知識もあるが社会性や問題解決能力などのスキルが弱い、さらには協働する、他者と共に生きるなどといった概念そのものが育っていないなどといったケースが少なくない。
- 土台となるベーシックスキル、すなわち読み書き計算や推論、あるいは粗大運動や協調運動、巧緻性、基礎体力など、本来の教科が持っているべきところをまず徹底指導するということも、是非忘れないでいただきたい。また、社会が変動し変容するからこそ、ますます規範意識、すなわち道徳や倫理、法、マナー等を守り、良心を育て他者の痛みがわかるというものが問われ

てくる。規範意識を意識的にしっかりと教えていくということ、クロスカリキュラムでやっていくということも大事。

- 一番難しいのは、意欲、態度というのがどうやって高められるかというところ。学習意欲や態度の向上の方法について議論する必要があるのではないか。
- 多様性という観点からは、英語だけでなく、中国語などほかの言語も大事。また、プログラミングについても、言語の中で広く考えてほしい。

3. 育成すべき資質・能力と学習指導要領等の構造について

- これまでの学習指導要領は、学問的な体系に沿って教科ごとには体系化されているが、それぞれの教科を通じて、あるいは教科横断的に、どういう力を育てるのかという、個々の内容を越えた目指すべき力について議論がなされてきたものの、そうした観点の構造化ということからいうと、日本の学習指導要領はまだ十分ではないのではないか。前回改訂においては、是非1つだけでもと取り組んだのが言語力であるが、そのほかにもいろいろな資質・能力があり、これらについて教科間で連携しながら学習指導要領を作っていこうというのが、今回の改訂の方向性であると捉えている。
- コンピテンシーと呼んでいるものの中には2つの層があると考えている。一つには、あまり教科内容に依存しないような情意的なものや、対人関係的なもの、あるいは論理的な思考というものでも、あまり教科に依存しないものがあり、こうした能力は、まさにアクティブ・ラーニングのような方法の改革をもって身に付けていくことが必要であり、内容については余り変えなくても達成される。一方で、教科の本質と呼ばれているもの、その教科ならではのものの見方・考え方や、ビッグアイデアや本質的な問いということを足場にしつつ、その教科以外の領域に適用するために1つの工夫をしなければならないというものがある。これについては内容的な改革を含み、教科の本質として身に付けたものを、当該教科が対象とするもの以外に適用するような学びの広げ方が求められ、意図的・計画的にカリキュラムを組む観点から教科を再編成するというようなことが考えられると思う。つまり、コンピテンシーの中に、教科領域に余り依存しないものと、教科領域に依存するものがあり、それを見据えた内容の吟味が必要。
- コンピテンシーをまず上のレベルで整理して、各教科におろしてブレークダウンするというやり方より、むしろ各教科の本質を上げてそれがコンピテンシーになるという筋道も考えるならば、むしろ各教科の中でもう一度、教科の本質とは何か、その教科ならではの物の見方、考え方、その教科の当該対象を超えても適用できるようなビッグアイデアや本質的な問いというのは何かということ、むしろ各教科でしっかり整理し、それを全部並べて、その間の統合や関連付けや体系化を図っていく中で、かえってコンピテンシーの様相というのは見えてくるのではないか。コンピテンシーと言っている層と、教科の本質と言っている層と、各教科のコンテンツ、この3つが整合することがとても大事で、各教科がしっかりコンテンツを教え、教科の本質を全うしつつ、全体としてコンピテンシーが実現されるような学習指導要領の構造を生み出すということが大事。
- 学習指導要領全体の構造といったとき、一つには、総則から特活に至るまでの教科等の構成

と、目標の明示から内容の取り扱いといった構成をいかに発展させ深めていくかということがある。もう一つは、学習指導要領とともに、解説書や指導事例集も、学習指導要領の趣旨や方法を広めていこうという意味で組み立てられた、ある意味で歴史的な所産であり、それらを含めた全体の姿の中で、アクティブ・ラーニングなどの指導方法や事例と、基本的な方向性や資質・能力などをつなげながら全体をどう整えるかが問われているのではないか。

- 言語力を含めて、数式や図式など表現は多様にあり、多様な表現で物事を表すこと自体に意味がある。また、その表現に関して人と人、教師と生徒、生徒と生徒が対話するところに意味があり、対話を通して思考を深めていく。その対話過程を促すことの重要性に踏み込むとともに、対話を通して物事を多面的に理解していくということが重要。1つの正答にいかにより上手に至らせるかということではなく、物事の多面的で深い理解に至らせるため、表現と対話が重要。
- 現場の先生には、子供たちに本当にどんな力をつけるかというのを自分で再構成できる力が必要になっている。ただ、全ての先生がそこまでできる余裕はないので、モデルと展開例のようなものが、一定程度必要なのではないか。学習指導要領を構造化するとき、小学校と中学校ではこういうステージを経て、こういう段階でこういうように伸ばしていくんですよというモデル図がないと、先生方は、小学校5年生ではこういうことを教えればいだけですよというところでとどまってしまうと、6年生につながる、あるいは中学校につながるができないのではないか。
- 豊かな授業を行っている学級は何が違うのかということ、子供たちが最終的にこの教科で学ぶ意味というのは何かということ、先生方と一緒に考えているということ。学習指導要領の内容の目標にとどまらず、先生方が子供たちの活動から資質・能力を取り上げて、きちんと評価する。そういうことを繰り返して、長いスパンで子供と一緒に先生が探し出すというような姿勢で行われている。学習指導要領の中で、その教科がなぜ存在するのかということ、子供のサイドの言葉で少し例示があると、先生方も子供の活動を拾い上げるすべになるのではないか。
- 学習指導要領を考えると、資質・能力や内容をボトムアップ的なプロセスで積み上げていくのは正当なやり方であるが、一方では、国として、出口のところで具体的にこういうことができることが、学習指導要領に沿って学んできたことの結果であるという終着点をもう少し明確にすることができないか。例えば今回の英語の問題にしても、学習指導要領には既に4技能を統合的に、総合的に教えましょうと書いてあるにもかかわらず、複数の技能を統合して解かなければならないような問題を出すと全然できない。そうした力が出口のところの評価ではかられているかどうか。高校卒業時点で、例えば自分の意見をはっきり言えるようになるかとか、ディベート、ディスカッション、ネゴシエーションができるようになるだろうかということ想像した上で、そこに到達するまでの学習過程の中で、どのような能力をどの段階で具体的に育成していけばいいのかという考え方を入れていく必要がある。下からいってしまうと、それをどうやって評価するんですかということになる。
- 資質・能力の育成に向けて、教科等の内容と学習活動をつなぐという構造化の観点は、かなり有効だと考える。一方で、内容と資質を押さえることにより、学習活動が固定化された、ある形のものでしか成立しないということにならないよう、各学校で創意工夫が行えるようにし

なければならない。

- 学習活動については、細かく決めるよりは自由度を上げ、発達の特徴を踏まえるという、学習のスタイルの違いがあるのだということをしっかり書き込んでおくことが必要。発達的な課題や環境要因的な課題を踏まえれば、一つのやり方で全ての子どもが理解し修得できる方法などない。一つの指導方法に限定してしまうと、またしてもそこから漏れてしまい、落ちこぼされてしまう子供たちが必ず出てくるということを強調したい。
- 一つは、方法と内容との関係、あるいはその区別が必要であるということ。それからもう一つは、教科ごとの問題と、教科に共通する、つまり教育の場で共通するもの、議論を大きく分けるとこれらの4つの要素があるのではないかと考える。
- 学習指導要領は最低基準であるので、もっと発展的な能力や、探究の力を植えるような、より高いレベルの力をつけていくことを許すような構造を作っていくべきではないか。

4. 評価の在り方について

- 現在行われている「目標に準拠した評価」というのは、ある意味日本独自の評価方法であり、学習指導要領の内容や事項に合わせた評価ができるシステム。それを先生方が具体的に自分の授業に合わせたときに、きちんと評価できているか。学校教育法第30条第2項に規定した学力に変わってきているにもかかわらず、特に高校では、いまだにペーパーテストを中心にしながら評価が行われている。評価の観点と資質・能力を、今回の指導要領では全ての教科の中できちんと位置付けて、何を評価すべきかを明確にしていくことが必要。
- 評価の観点としては、知識・技能、思考・判断・表現、それから態度や情意的な力という、まさに学力の重要な要素である3観点が分かりやすい。今は4観点で目標準拠評価が行われているが、この3観点というのは、学校教育法との間で整合性がとれている。3点目の態度や情意的な力については、現行でも関心・意欲・態度は、他の観点に関わる重要な要素であるというふうにしきりと書いてあり、他の観点との関係の中で評価をすべきということになっているにもかかわらず、単なる辞書的な意味の関心・意欲・態度だという誤解がかなり広まっている。その点を是正するためにも、この3つの観点を明記することによって、目標と一体化する評価が行われ、それをどのようににはかっていくのかということになると、指導と評価の一体化というところになる。
- 評価を出口として考えるだけでは十分ではないのかもしれない。つまり、出口のところで備わっているべきものだけを教育の内容にしてよいのかということも、問題意識として持っている必要もあるかもしれない。

5. 学習指導要領等の理念を実現する方策等について

- 学習指導要領にいろいろ盛り込んだとしても、結局現場においてきたときには教員の資質や能力が重要。アクティブ・ラーニングをするのであれば、教員養成や、それに伴う時間の確保が必須。現状では、教材研究の時間すらなく、部活動や生徒指導に追われる状況。

- 学習内容に密着したリフレクティブな長い構造の授業で、常に今やっていることの意味は何かを問い直させ、その中で子供たちの資質・能力を捉えられる教員の目を養えるよう、学校の中での研究体制の在り方という意味でも、カリキュラム・マネジメントという考え方は非常に重要。
- 取材をしていると、学校指導要領に書かれている本質が理解されず指導されていない、事例などが示されていたらそれだけをやれば十分と思っているというような現場に遭遇することが多々あり、学習指導要領と実際の教育現場に乖離があることを実感する。その結果、学校間格差、教師間格差が広がり、子どもたちが不利益を被る。先の指導要領改訂時に行われたという言語活動の議論のように、メタ認知にしても社会性や問題解決能力、クリティカルシンキングなどにしても、それぞれの教科のなかでどのように身につけさせていくか、教科の枠を越えた柔軟な話し合いが必要。
- カリキュラム・マネジメントをどう各学校で行っていくのかということが重要。幼稚園教育要領においては育てるべきことが示されているが、具体的な活動や方法については、各園で実態に即した多様な形で作り出していくということを重要視している。今育てるべきことは何かということを見極めていくということが、教師の資質として非常に求められる。各学校において教師の話し合いや研修、教材研究等を十分保証していくということが非常に重要。それが各先生に求めるというよりは、それをカリキュラム・マネジメントとして位置付けながら、各学校の教育力をつけ、それが先生たちの資質・能力を向上していくということにつなげていくことが大事。方法というのは、アクティブ・ラーニングは子供の実態から編み出していくということがあるので、そのときに何が大事なのか、どういう視点から考えるのかということを考えられる先生が大事。
- カリキュラム・マネジメントを学習指導要領の書き方と連動させ、国としては学習指導要領や解説書にある程度まで書いて、それから先は各学校におけるカリキュラム・マネジメントの中で具体化を図ってもらうようにすることが大事になる。
- 新しい学習指導要領にのっとったカリキュラムを現場の先生方が描くには、リソースとして先生方に教科書と指導要領だけ与えるのではなく、活用できるリソースを明示する必要がある。また、先生だけがこの指導要領を見て学習デザインをするのではなく、何がしかのサポートをしてくれる外部人材を巻き込みながら授業デザインができるのか、いまはない仕組みではあるが、学校内にバッファ人材を配置して事務コストを徹底的になくすなども検討するようなことも、指導要領外のところで検討すべきではないか。また指導要領の中にそれすらも明記することも検討に入れられないか。先生が生徒にとって最善のクリエイティブさを持ち、一人ひとりの生徒のニーズにあわせた授業運営をするには、「先生が何をすべきか」だけではなく「何をしなくていいか」を同時に議論しなければ、指導要領が机上の空論になる。
- 教員が忙しい中で、ICTをうまく活用して負担を少なくすることも併せて考えていくことが必要。ICTを教えるだけではなく、ツールとして使っていくことが重要。
- 現場としては、関心、意欲、態度を育むことが難しいが、学校と社会のつながりを重視した

ことをやっていくということがスイッチになると思っている。例えばキャリア教育の推進や、コミュニティスクール、あるいは言語活動の充実、体験活動の充実、こうしたことを全部やってみて総体的によくなっていくというのが学校であり、開かれた学校になるということが、子供たちも興味、関心を高めるキーポイントになってくる。思い切ってやってみようという教育委員会からの後ろ楯というところも一番の鍵になる。

- 今回、学習指導方法の在り方について議論するというのであれば、最も影響を受けるものは、教材あるいは教科書の在り方ではないか。いろいろなことを教えるためにアクティブ・ラーニングをしようと思えば、検定教科書1冊のみをまるごと使って行うという授業はあり得ないと思うわけで、そういう意味では、教科書制度と学習指導要領の関係について展望を持った議論が必要。
- 教員と生徒との対話が成り立つクラスでは非常に教育効果があるというのは、教育の本質。成功した事例をよく見て本当に参考になるような事例集をきっちりと組み上げ、子供たちに要求するだけでなく、それを私たちがどう伝えるべきなのかということまで踏み込んだ体系ができれば、次回の改訂はすばらしいものになる。
- 前回盛り込まれた言語力の育成については、かなり現場が動いたと思うが、その理由は、総則だけではなく、各教科の内容の取扱いにもそれぞれの教科の特性に応じた指導を書き入れた点にある。言語力を含めた必須能力の様々な面を重視するということであれば、教科ごとにその具体的な特質に応じた書き方で書き入れる必要がある。併せて、総則についても、箇条書き的ではなくもう少し構造的に示すという工夫が必要ではないか。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
教育課程企画特別部会 委員名簿

(敬称略・五十音順)

(◎：主査、○：主査代理)

- | | | | |
|---|---------|-------|-------------------------------|
| ○ | 天 笠 | 茂 | 千葉大学教育学部教授 |
| | 荒 瀬 | 克 己 | 大谷大学文学部教授 |
| | 池 野 | 範 男 | 広島大学大学院教育学研究科教授 |
| | 市 川 | 伸 一 | 東京大学大学院教育学研究科教授 |
| | 今 村 | 久 美 | 認定特定非営利活動法人カタリバ代表理事 |
| | 上 田 | 正 仁 | 東京大学大学院理学系研究科教授 |
| | 小 川 | 聖 子 | 行田市立南河原小学校長 |
| | 門 川 | 大 作 | 京都市長 |
| | 神 長 | 美津子 | 國學院大學人間開発学部教授 |
| | ロバート | キャンベル | 東京大学大学院総合文化研究科教授 |
| | 齋藤ウイリアム | 浩幸 | 株式会社インテカー代表取締役社長 |
| | 品 川 | 裕 香 | 教育ジャーナリスト |
| | 清 水 | 雅 己 | 埼玉県立川越工業高等学校長 |
| | 高 木 | 展 郎 | 横浜国立大学教育人間科学部教授 |
| | 奈 須 | 正 裕 | 上智大学総合人間科学部教授 |
| ◎ | 羽 入 | 佐和子 | お茶の水女子大学前学長、国立研究開発法人理化学研究所理事 |
| | 平 川 | 理 恵 | 横浜市立中川西中学校長 |
| | 廣 田 | 康 人 | 三菱商事株式会社代表取締役常務執行役員 |
| | 牧 田 | 秀 昭 | 福井県教育研究所調査研究部長 |
| | 松 川 | 禮 子 | 岐阜県教育委員会教育長 |
| | 三 浦 | 浩 喜 | 国立大学法人福島大学理事・副学長（学務担当） |
| | 三 宅 | なほみ | 東京大学大学総合教育研究センター特任教授 |
| | 山 口 | 香 | 筑波大学体育系准教授 |
| | 山 脇 | 晴 子 | 日本経済新聞社常務執行役員大阪本社副代表兼大阪本社代表室長 |
| | 油 井 | 大三郎 | 東京女子大学現代教養学部特任教授 |
| | 吉 田 | 研 作 | 上智大学特任教授（言語教育研究センター長） |
| | 渡 瀬 | 恵 一 | 玉川学園学園教学部長 |

(27名)

(教育課程部会長)

無 藤 隆 白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究科長

第8期中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会委員名簿

(敬称略・五十音順)

(委員)

	生 重	幸 恵	特定非営利法人スクール・アドバイス・ネットワーク 理事長
	尾 上	浩 一	公益社団法人日本 PTA 全国協議会会長
	篠 原	文 也	政治解説者、ジャーナリスト
副部会長	田 中	庸 恵	市川市教育委員会教育長
	田 邊	陽 子	日本大学法学部准教授
	羽 入	佐和子	お茶の水女子大学前学長、国立研究開発法人理化学研究所理事
	福 田	純 子	練馬区立光が丘春の風小学校
部会長	無 藤	隆	白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究科長
	米 田	進	秋田県教育委員会教育長

(臨時委員)

	天 笠	茂	千葉大学教育学部教授
	荒 瀬	克 己	大谷大学文学部教授
	安 藤	壽 子	お茶の水女子大学特任教授
	市 川	伸 一	東京大学大学院教育学研究科教授
	大 島	ま り	東京大学大学院情報学環、生産技術研究所教授
	神 長	美津子	國學院大學人間開発学部教授
	銭 谷	眞 美	東京国立博物館長
	高 木	展 郎	横浜国立大学教育人間科学部教授
	土 井	眞 一	京都大学大学院法学研究科教授
	奈 須	正 裕	上智大学総合人間科学部教授
	廣 田	康 人	三菱商事株式会社代表取締役常務執行役員
	堀 竹	充	新宿区立早稲田小学校前校長
	松 岡	敬 明	十文字学園女子大学人間生活学部教授
	松 本	茂	立教大学経営学部国際経営学科教授
	宮 本	久 也	東京都立西高等学校長
	吉 田	晋	富士見ヶ丘中学校高等学校長
	若 江	眞 紀	株式会社キャリアリンク代表取締役

(26名)