

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（第6回）

1. 日 時 平成28年3月24日（木）10時30分～12時30分
2. 場 所 文部科学省 東館3階 3F1 特別会議室
3. 議 題 (1) 生活科の改善・充実について
(2) 総合的な学習の時間の改善・充実について

【見上主査】

皆様、おはようございます。定刻となりましたので、ただいまより、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループの第6回を開催いたします。どうぞよろしくお願いいたします。

本日は、小川委員、恩田委員、河合委員、南郷委員、森委員が御欠席と承っております。それでは、配付資料の確認を事務局よりお願いいたします。

【美濃教育課程課課長補佐】

失礼いたします。配付資料の確認をさせていただきます。

本日は、議事次第にも記載しておりますとおり、資料1から8までと、その他、机上に参考資料を配付させていただいております。不足等がございましたら、事務局までお申し付けいただきたいと思います。

【見上主査】

それでは、本日、議事に入る前に私の方から1点報告させていただきます。今月14日月曜日ですが、総則・評価特別部会の第6回が開催されまして、私の方で出席させていただき、本ワーキンググループの審議状況につきまして報告させていただきました。その概要を共有させていただきたいと存じます。

総則・評価特別部会では各ワーキンググループの横串を通してさらに検討を深めること、そしてともに作り上げることを目的といたしまして、第6回、これが3月14日ですが、それから第7回、4月4日、これが第2回になりますが、2回にわたって、各ワーキンググループの進捗状況の報告を行う場が設けられました。私の方は生活・総合の立場から3月14日に開催されました第6回の会議に出席させていただきました。全体的な進捗につきましては大杉室長の方から御報告いただきまして、私の方からは生活科については幼児期

との接続を踏まえ、スタート・カリキュラムの位置付けをしっかりとしていかなければならないこと。総合的な学習の時間については、カリキュラム、マネジメントの中核となること、このことや総合的・横断的意義の明確化などにつきまして論議を御紹介させていただきました。さらに本日も御意見を頂く予定でございますが、生活科や総合的な学習の時間の本質に根差した「見方・考え方」、これは一体何なのかということについて今後ワーキンググループにおいて明らかにしていきたい、そういった旨も申し添えたところでございます。

総則・評価特別部会の委員の方々からは何点か御意見がございました。一つは、総合的な学習の時間の資質・能力の三本柱の知識・技能のところに学ぶことの意義や方法の理解ということもあるのではないかという御指摘がありました。二つ目は、総合的な学習の時間の資質・能力の三本柱の思考力、判断力、表現力等は発達の段階によって書き分けることも考えられるのではないか。また、特に高等学校で総合的な学習の時間の受け止めが必ずしもよくない学校もあるので、趣旨や意義をしっかりと伝えていく必要があるといった御意見を頂きました。

また、他教科等のワーキンググループの報告もなされましたが、詳細な説明はこの場では割愛させていただきまして、その状況については本日お配りさせていただいておりますお手元の資料8に代えさせていただきますと思います。後ほど御確認ください。

なお、生活科・総合的な学習の時間は各教科等にまたがる内容も多く、その意義や役割、育成すべき資質・能力、本質に根差した「見方・考え方」を考える際には他のワーキンググループの審議状況も関わってくるものと考えます。その都度必要な情報などは事務局に準備をお願いいたしまして、資料を配付しているところではございますが、委員の方々にも他のワーキンググループの状況なども見据えつつ、さらに御意見を頂戴できればと思います。どうぞよろしく願いいたします。それでは、議事に戻ります。

本日は、生活科についてと総合的な学習の時間についての両方からですが、まず生活科については幼児教育と小学校教育の接続、これが1点。もう一点は生活科における学びのプロセス及び構造化、これが2番目ですね。それから、総合的な学習の時間につきましては総合的な学習の時間における育成すべき資質・能力、それから二つ目が総合的な学習の時間における「見方・考え方」、三つ目が学習指導要領における総合的な学習の時間の構造ということにつきまして議論を深めてまいりたいと存じます。

それでは、早速ですが、本日の論点につきまして事務局から説明をお願いします。

【田村視学官】

おはようございます。視学官の田村です。どうぞよろしく願いいたします。

まずお手元に資料に加えまして、次のものを出せるように御用意いただけますでしょうか。小学校学習指導要領解説生活編、高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編、高等学校の総合的な学習の時間の指導資料です。

資料1を御覧いただきたいと思います。今日御議論いただきたいことは今ほど見上主査からお話があったとおり、大きく五つということになります。資料1に書いてあるのですが、御議論いただく順番にということで資料1の順番を少し変えさせていただいて説明を進めていきたいと思います。

まず資料1の下であります生活科における学びのプロセス及び構造化について。これまで生活科においては学習指導要領解説において生活科の基本構造として内容構成の基本的な視点や学習対象、三つの自立などを示してきました。これらと現在行っている生活科で育成すべき資質・能力の三つの柱での整理との関係性をどのように捉え、構造化することが考えられるかということでもあります。

資料3と4を御用意いただきたいと思います。資料3につきましては、前回御議論いただきました生活科のおよその学びのプロセスといったものを踏まえて、資質・能力を整理した表であります。御覧いただいて分かるとおり、一番上が思考、判断、表現、そして、真ん中が学びに向かう力、人間性等の情緒や態度、そして、一番下のところに個別の知識・技能というふうな形で整理しております。前回御意見を頂いたように、人との関わり、あるいは他者とともに学んでいくという視点について御意見を頂きましたので、全体に人との関わりのところを増やし、思考力、判断力の一番上のまとまりのところの三つあります比較したり、分類したりの下のところの違いに気付いたり、よさを生かしたりして他者と関わり合うというのを、前回入っておりませんでした。今回、低学年の生活科の発達に合わせる形で入れさせていただいて、そういった中で子供同士がお互いの気付きの関係性を見出したりするという学習活動が行われるイメージを加えさせていただきました。ですので、この三つのところは、一番上が主に捉えること、そして、関わり合うこと、そして作り出すことという整理になっています。

あわせて振り返りについても御意見を頂いたところでありますが、一番右側のところに振り返ったりというふうなことが書かれておりますし、表現と振り返りが一体的に行われるというふうな御意見もありましたので、現在そのような整理になっております。なお、

先ほどの思考、判断、表現の真ん中のところに三つあります一番下です。試したり、見立てたりというふうなことで、前回工夫したりという言い方をしておりましたが、見立てたりというふうな低学年の特性が表れるような思考、判断、表現につながるような表現を入れさせていただいております。

御覧いただいた資料の裏の方を御覧いただければと思いますが、このプロセスに応じた形で、一番上は主に自然に気付く中で、徐々に自分自身の成長に気付いていく子供の姿を具体的な例として御紹介させていただいております。真ん中のところはおもちゃ作りなどを通しながら、実際の規則性などに気付くことを通して、自らの暮らしや生活を改善していくような意欲を持っている子供の姿を書かせていただいております。

一番下にはまち探検に出掛ける中で地域の良さや地域全体を空間的に捉えていくことができるような子供の姿を紹介させていただいております。先ほどの資料3の1枚目に戻りますと、そういったことが思考、判断、表現、そして学びに向かう力、人間性、あるいは個別の知識・技能の気付きの高まりなどと関連して御確認いただければと思います。

続きまして、資料4を御覧いただきたいと思っております。今ほどのものをもとに三つの柱に整理しているところではありますが、これまでの生活科で出てきた基本的な視点や具体的な視点といったものがあります。生活科の学習指導要領解説の13ページをお開きください。13ページのところにこれまで生活科では自立への基礎を養うということで、(5)のところに2段落目、3段落目ぐらいから学習上の自立と生活上の自立と精神的な自立というふうなことが大きな自立への基礎ということで示してきたわけでありまして、あるいはページを少しめくっていただきまして、19ページです。19ページのところに生活科の内容を構成するに当たっては、ちょうど真ん中ぐらいです。基本的な視点として自分と人や社会との関わり、自分と自然との関わり、自分自身、あるいはその次のところにその三つの基本的な視点をさらに詳しく示したものとして、アから始まって、次のページまで行きますと11個の具体的な視点といったものが示されているところでありまして、あるいは21ページを御覧ください。21ページのところに真ん中の辺りには生活科で行われる具体的な学習活動や学習対象ということで丸1から丸15まで、具体的に子供たちが関わる学習対象を御紹介しているところでありまして。

こういったものと先ほどの三つの柱の関係をまとめたものが資料4ということになります。もう一度資料4を御覧いただければと思いますが、左側に基本的な視点とそこに関わる具体的な視点を整理し、学習対象については主に子供たちが関わるものを先ほどの三つ

の視点との関係で入れております。そのように御覧いただきますと、横串を刺した形で、一番上が主に人や社会との関わりに関するものということで、個別の知識・技能に関しては社会事象に関する個別的な気付きや社会事象に関する関係的な気付き、あるいは一番右側に行きますと、学びに向かう力としては人々や社会に関わりといったことで整理がされています。

真ん中の自分と自然との関わりに関しては、個別の知識・技能に関しては自然事象に関するというふうなことで、個別的なもの、関係的なものが出ておまして、右側の態度、情緒に関することに関しては自然との関わりといったことが整理されています。

一番下の自分自身のことに関しましても同様の整理がされておまして、主に習慣や技能に関しては自分自身に関わることというふうな形で整理をし、一番右側の学びに向かう力のところも自分の良さや可能性というふうなことで、横につなげて御確認いただければいいのではないかとということでまとめをしました。

なお、三つの自立との関係につきましては、右側の方に出ているとおり、主に自分の良さや可能性というふうなことに関しては精神的な自立に関わってきており、人や社会、地域との関わり、あるいは自然との関わりに関しましては、これまで生活科でやってきた生活上や学習上の自立と主に関わりが深いのではないかとというふうな整理をしているところであります。これがまずは学びのプロセス、構造化に関するところであります。

続きまして、資料1の一つ目のところに戻りたいと思います。あちらこちらに行きまして、大変申し訳ありません。資料1の一つ目の、今日の御議論いただきたいことは、幼児教育と小学校教育の接続についてということです。論点整理においては、円滑な接続を図るスタート・カリキュラムの中核となる教科としての位置付けということで提言がされています。また、総則・評価部会の方では各教科の本質に根差した「見方・考え方」が示され、幼児期では生活全体を通じて総合的な指導を行う中で、物の「見方・考え方」が培われるとされています。幼児教育と小学校教育の接続を考えるに当たって、生活科を中核としたスタート・カリキュラムを通じて、各教科等の特質に応じた学びにつなげていく必要がある。その場合、単に内容における接続だけではなく、資質・能力でのつながり、あるいは物の「見方・考え方」のつながりを考えていく必要があるが、これについてはどうかということでありまして、資料8の方を御用意いただきたいと思います。厚みのある方の資料であります。資料8の8ページをお開きください。

前回、御説明させていただいているところではありますが、改めて確認していきたいと思

います。8ページが一番上のところからです。「見方・考え方」とは、様々な事象を捉える各教科等ならではの視点や、各教科等ならではの思考の枠組みであると考えられるということで、中黒三つが出ていますが、「見方・考え方」は知識・技能を構造化して身に付けていくために不可欠である。二つ目の中黒のところに参加すると、「見方・考え方」が成長することにより思考力、判断力、表現力が豊かなものになっていくということ。そして、三つ目の中黒は、学びに向かう力や人間性の育成にはどのような見方、考え方を通じて、社会や世界に関わるかという点が作用しているというふうなことが示されていて、このことがアクティブ・ラーニングの深い学びと関係が深いということでもあります。

8ページが一番最後の丸を御覧ください。後ほどの総合的な学習の時間とも関係がありますので、こちらの方も御説明したいと思いますが、特に総合的な学習の時間や特別活動といった教科以外の領域は、教科横断的な学びや実践的な集団活動を通じて、各教科において育まれた「見方・考え方」を総合、統合させながら、各領域の特性に応じた「見方・考え方」を育てていくものと考えられる。それにより社会や世界のより広範な事象を捉えて考えたり、一つの事象を多様な角度から捉えて考えたり、現実の中のより複雑な文脈の中で捉えて考えたりすることができるようになるというような説明がありまして、めくっていただいた10ページのところは今ほど御紹介してきたところのイメージが示されているということになります。

それを踏まえた上で、資料2の方を御覧いただきたいと思います。資料2に関しましては、一番下のところに遊びや生活の中で幼児期の特性に応じた「見方・考え方」を育むと。学びがあるということで、それを今度は一番上です。教科等の特質に応じた「見方・考え方」、資質・能力を育むとともに、教科横断的にそれらを総合・統合していく学びということで、点線囲みの中を御覧いただければと思いますが、生活科を中心としたスタート・カリキュラムの中で、合科的・関連的な指導も含め、子供の生活の流れの中で、幼児期の終わりまでに育った姿が発揮できるような工夫を行いながら、短時間学習なども含めた工夫を行うことにより、幼児期に総合的に育まれた「見方・考え方」、資質・能力を、徐々に各教科等の特質に応じた学びにつなげていく時期というふうな整理をしているところではありますが、こういった考え方でよいのかどうか、御検討いただければと思います。

めくっていただいた2枚目の方を御覧ください。同じ資料の2枚目ですが、そのことにつきまして、現在幼児期の学びにつきまして、これまでも示されてきた12の姿といったものが下のブルーのところでも示されていて、それぞれの幼児期の終わりまでに育ってほし

い姿、現在検討中ではありますが、こういったものが個別の教科等の中で特に関係の深いものを少し濃淡を示すような形にさせていただいてあります。

実際に今度小学校各教科の囲みの中を御覧いただきますと、そこにはおよそ各教科で考えられる「見方・考え方」といったものが整理されております。生活科のところも二重囲みの中に入っておりますが、こういった考え方でよいのかどうか、この辺のところも併せて御検討いただければというふうに考えております。

大変申し訳ありません。資料の方は1の方に戻りまして、今度は総合的な学習の時間の方について御説明をさせていただきたいというふうに思います。先ほどの資料1のめくっていただいた2枚目の方になります。総合的な学習の時間における育成すべき資質・能力についてということで、前回のワーキンググループにおいて、三つの柱に基づく整理を行ってきました。前回の議論も踏まえながら、資料5のように整理してきたわけですが、そのことについて御意見を頂ければと思います。

そこで、資料5とともに資料7の方も御用意いただきたいとします。総合的な学習の時間についてというふうなタイトルがあるものですが、その資料の一番最後のページをお開きください。探究のプロセスと育成すべき資質・能力の関係ということで、前回お配りした資料になります。まずはこちらの資料を簡単に御説明してというふうに思いますが、探究のプロセスと育成すべき資質・能力の関係ということで、小・中・高等学校に分けて記していますが、高等学校について、横には課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現という探究のプロセスをお示しし、上の方から学習方法、探究活動と自分自身、探究活動と他者や社会、そして、一番下に知識・技能ということで、大きく三つの整理がされています。一番上がおよそ三つの柱でいうところの思考、判断、表現に当たるものであり、真ん中が学びに向かう力、人間性に関わる態度や情緒に関わることであり、一番下が知識や技能に関わるものということで御確認がいただけるかと思えます。その上で、先ほどの資料5の方に戻っていただければと思います。

資料5の方では、前回御意見を頂く中で、あるいは先ほどの小学校部会の御意見等も今後受け止めながら御議論いただければと思いますが、前回のものから修正したところは、主に一番右側の学びに向かう力、人間性のところでありまして、これまでこのところを大きく言いますと三つぐらいの間に整理してきましたが、今回先ほどの資料7でいうところの学びに向かう力の真ん中のところ、主に自分自身に関するものを一つ、そして他者や社会との関わりに関するものを一つという形で整理しています。例えば高等学校を御覧

いただきますと、学びに向かう力、人間性としましては、主体的な探究活動の経験の蓄積を信念や自信、自己肯定感につなげ、さらに高次の課題に取り組もうとする態度を育てるということで、主に自分自身に関することで一まとめをし、次のところには協同的な探究活動の経験の蓄積を自己有用感や社会貢献の意識へとつなげ、よりよい社会の実現に努めようとする態度を育てるということで、主に他者や社会との関わりに関することに整理をし直しているところであります。

なお、同じように高等学校の知識や技能のところを御覧いただきますと、学ぶことの意義や価値の理解ということで、これまでも御議論いただいているところであります。小・中・高等学校に入れる必要もあるのではないかと、あるいはこういったことはむしろ学ぶことの実感等という意味では一番右側の情緒や態度に入れてもよいのではないかと御意見もあった中で、高等学校においては特に自己の在り方といったことを考えるというふうなこともあり、現在、今までのと同じような状況で示しているところでありますが、この辺の言葉につきましてより具体的なイメージ、あるいは表記等についても御意見を頂ければありがたいというふうに考えているところであります。

続きまして、大きく四つ目の今日の御議論いただきたいところであります。また資料1の方に戻っていただきますと、総合的な学習の時間における「見方・考え方」についてであります。総合的な学習の時間、総則・評価部会においては、育成すべき資質・能力の育成に当たっては「見方・考え方」が重要であるということで先ほど御説明したところであります。様々な事象を捉える各教科等ならではの視点や思考の枠組みがあるという考え方の下、総合的な学習の時間の本質に根差した「見方・考え方」はどのようなものであると考えることができるかということになります。先ほどの生活科のところには各教科の「見方・考え方」等も示しているところでありますし、あるいは各教科でこれまで議論されてきた「見方・考え方」を少し御紹介しますと、先ほどの厚みのある資料の8の方を御用意いただけますでしょうか。

ここに各教科の議論の様子などが出ておりますが、例えばまずは89ページをお開きください。89ページのところに表のような形の図式化されたものがあります。社会科で議論されているところでありますが、真ん中を御覧いただきますと、社会的事象の「見方・考え方」ということで、現代社会を捉える。あるいは地理的な、あるいは歴史的なというふうなことなどがそこに示されておまして、こういった議論がされているということであります。少しめくっていただきまして、109ページを御覧ください。理科でこれまで議論し

たことが整理され、まとまっているのが109ページ、そして110ページということになっていますが、109ページのところは各教科、理科の中では大きく四つの領域がありますが、例えばエネルギーのところでは量的・関係的、粒子のところでは質的・実体的、生命では多様性・共通性、地球では時間・空間というふうなものなどが示されているということになります。

さらに129ページを御覧ください。129ページのところには技術・家庭科、特に技術分野に関する「見方・考え方」が出ていているところであります。

このような形で各教科等の整理がされているところでありますが、先ほど見上主査からお話があったとおり、高等学校等のことも考えますと、前回御議論もいただいた数理探究といったもののイメージとの関係も出てくるかと思えます。今の資料の94ページをお開きください。94ページのところには数理探究としまして、数学的な物の「見方・考え方」、理科学的な物の「見方・考え方」といったものを活用していくイメージが出ていているところになっています。そういった意味では、総合的な学習の時間では一つは各教科の「見方・考え方」を総合・統合するということは恐らく考えられるのではないかと思えますが、それに加えて総合的な学習の時間にある本質的な、あるいは固有な「見方・考え方」といったものが、どのようなものが考えられるのかということについて、また今日御意見を頂ければありがたいなというふうに考えているところであります。

大変長くなって申し訳ありません。最後です。資料1の2枚目の一番最後ですが、学習指導要領における総合的な学習の時間の構造についてということです。総合的な学習の時間は、国が定める目標を踏まえ、各学校の目標や内容を定めること、また、資質・能力、態度を示すこととしていますが、本ワーキンググループにおけるこれまでの総合的な学習の時間において育むべき資質・能力や総合的な学習の時間の意義や役割に関する議論を踏まえれば、この構造についてどのように改善することが考えられるかということでもあります。

総合的な学習の時間の高等学校の解説の103ページをお開きいただけますでしょうか。こちらの方に総合的な学習の時間の学習指導要領が記載されているわけですが、御覧いただいて分かるとおり、第1に国が示す目標があり、第2に各学校において定める目標及び内容ということで、ほかの教科にはない形で各学校において目標を定める、各学校において内容を定めるというふうな形になっています。この目標をより具体的にしたものが第3の1の(4)に出ている育てようとする資質・能力、態度については、例えば学習方法、自分自身、他者や社会との関わりということが書かれていまして、こういった例示を現在示し

ているところであります。

あるいは、内容に関するものに関しては第3の1の(5)のところにありますように、学習活動については地域や学校の特色、生徒の特性等に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的、総合的な課題。生徒が興味、関心、進路に応じて設定した課題についての知識・技能の深化、総合化を図る学習活動。自己の在り方、生き方や進路について考察するなどといったものが、それぞれ小中高等学校の段階において示されているところであります。

現在このような構造になっているわけですが、これまでの議論を踏まえてその辺について御意見をということではありますが、さらに詳細なものにつきましては、先ほどの指導資料の78ページ、あるいは80ページ、81ページをお開きいただけますでしょうか。学習指導要領の先ほどの枠組みを踏まえて、78ページ、指導資料のところでは主に先ほどの資質・能力について、小・中・高等学校、三つの視点からといったものが示されておりまして、この示されているものを踏まえて、先ほどの総合的な学習の時間の扱った資料の一番後ろに載っていたものですが、整理をしているところでありますし、めくっていただいて、80ページ、81ページのところではどのような学習内容につながる学習課題や学習対象を扱うかというふうなことで、現在、指導資料の中では例示といったものが示されているという状況になっております。

大変長くなって申し訳ありませんでした。この後、御議論を活発にいただきますようお願いいたします。

【見上主査】

ありがとうございました。

ただいま生活科について御議論いただきたい点2点、それから、総合的な学習の時間についてということで3点、1から8までの資料にわたって御説明いただきました。

まず生活科についての議事を進めたいと思いますので、よろしく願いいたします。御議論いただきたい点の順序は逆になりますが、生活科について、まず生活科における学びのプロセス及び構造化といった点から御意見を頂きたいと思います。資料3と資料4が関係していると思いますが、これは前回の会議で提示させていただいた意見を反映させたものと伺っております。まずこちらについて御意見を頂きたいと思いますが、いかがでしょうか。

【鹿毛委員】

この資料3のまとめ方の一番上のところなんですけれども、当然下のアスタリスクの一体的に行われるということを強調され、例えば最初に思いや願いを持つというところが発点のように見られることが、実は今生活科の授業の質がなかなか高まらないのはそこで、例えば何をやりたいというふうに始まるんですね。何からやりたいと誰かが言って、だけど、ほかの子から出ない。やってみないと分からないことなただけど、最初にこれから始まるということが、私は個人的には問題だと思っていて、実は、こちら、資料4の方でも、例えば個別の知識や技能の基礎であるとか、それぞれ三つの柱がありますが、それは全て、関わりとか体験を通してというところが最初に頭に来ているんですね。ですから、この整理の仕方は、私は十分、その意図はよく理解するんですが、実際に思いや願いを持つということは、活動や体験の中から思いや願いを持つことが深まりにつながるということが、なかなか強調されないままに今までの既成の枠組みで単元計画、あるいは本時の展開がこういう形になっていることが個人的には問題だというふうに思っていて、当然、先生方はその下のアスタリスクのことで、そのことは表現されていると思うんですが、一番上のプロセスみたいに、段階のように、矢印になっていることがまず来ることが実は子供の学びの深まりを保証しないんじゃないかという意見を持っています。

【野田主査代理】

関連で。なかなかプロセスにするのは難しいなと思うんですけども、プロセスの下の思考力、判断力、表現力のところを見ると、対象に関心を持つ、体全体で対象と関わる、自ら対象に働き掛けるということがあるので、今鹿毛委員の言われたこと、流れにするとすごく難しいんですけども、ここを見るといきなり、はい、思いや願いを持ちなさいでなくて、対象と関わりながら思いや願いを持つということが表現されているのかなと私は考えます。

【鹿毛委員】

なるほどと思いましたけれども、ただ、対象に関心を持つというのは、これからどういうふうにイメージをされるかだと思うんですね。我々、多分授業を見たりしていれば、そうだなと分かるんだけど、いきなり対象に関心を持つというふうなことがどう理解されるかという、じゃ、まず関心を持つところから始めようというふうに理解されてしまったら、趣旨が伝わらないんじゃないかなと思いますし、プロセスで表現されることがとても多いんですけども、その枠組み自体が転換しない限り、例えば「見方・考え方」を養うとか、学びを深めるという今回の大きなテーマに迫り得るような枠組みは抜本的に

提示の仕方からちょっと変えた方がむしろ変わったなというイメージが出るんじゃないかなということも含めて発言させていただきました。

【奈須委員】

今のことに関係して1点ですが、資料8の51ページになりますかね。幼児教育との関係で、幼児教育部会の方でも遊びのプロセスの例なので少し違うんですけども、今検討中です。生活科とは対応関係、また大事になってくると思うので、ちょっと御確認いただければと思うんですけど、51ページのところに遊びのプロセス例というのが出てございまして、したい遊びの選択、友達との誘い合い、これが今の生活科で言うと思いや願いを持つところ、割と対応するのかなと。材料とか道具を選択して、没頭して、片付けと。幼稚園の方は具体的な活動で書いていて、生活科の方はもうちょっと子供の内面に起こることで書いてるのでちょっと違うんですけども、この辺りも一定の対応関係がまた付いていくことが大事なのかなと思います。

幼児教育と小学校の関係で言うと、幼児教育の場合は割と無自覚的にやっていく中で結果的に学んでいく。小学校になってくると、生活科は思い、願いなんですけども、先生が提示したものに対して、子供がどんな角度で関わっていけるかなというふうな思いや願いといたしますかね。全く何もない、真空状態で何か思いを持つというんじゃなくて、教師が出した環境であるとか、今日こんなことをやってみようという提案したものに対して、自分はこんな角度で関わったらおもしろいことができそうだとか、だったら自分はこういう友達とこんな活動をしてみたいなというふうな、つまり、意思的な活動の中で同じ思いや願いを持つといっても、幼児教育とは質が変わってくるんだろうということが大事かなと思っているんですね。つまり、これは鹿毛委員の御専門なんですけども、内発的動機付けというふうな、全く子供の内から出るものというよりは一定程度の条件や状況が与えられる中で、自分なりの納得のいく角度を見出すということすら学力だというふうな考えようかなというように小学校になってくると大事なのかなと思って、思いや願いということの内実をもっと豊かにしていくということがすごく大事なのかなと思って、今伺いました。

【村川委員】

資料3ですが、私も上に四つのプロセスを入れるのは厳しいかなという気持ちがあります。といいますのは、学びに向かう力というのは常に出てくるもので、また、思考力、判断力、表現力もこのプロセスと非常に関係が強いと思うんですね。この個別の知識、技能に関しても、矢印があるんですけども、例えば子供たちが学校を探検して、白い服を着

た人がいるよ、ああ、保健室にいつもいるね。これは個別の気付きですね。そういう人はこういうことをやってくれているんだという関係的な位置付けがあって、そして、こういうときにはそういう人にお世話になったらいいんだな。これがこういう流れでいけると思うんですが、例えば草花を育てたりするときは、草花との関係的な関わりの中で、いろいろな気付きがあって、そして、生き物ってこういうものだなということで、個別の気付きにいくんじゃないかと。あるいは草花を育てている中で自分がこんなふうに関わっているから草花はこんなふう成長するんだなというので自分自身の気付きもあるかなと考えたときに、活動や単位によって必ずしもこのプロセスでいかない。個別の知識・技能もそうですけれども、いかない場合があるので、余り一つのモデルとしてプロセスを出すのはどうかなという気持ちはあります。

【黒上委員】

例えば外国でよく見るのだと、四つの四角がそれぞれの普通のセルじゃなくて、はめていく、ジグソーみたいになって、四つ絡んでいるというような感じのこの四つのものが全部お互いに絡み合っているというような図を描けば、余りプロセスに見えない。だけど、四つのフェーズは何となく意識しなければならないというふうに見えるんだけど、そうすると、このスペースには入らないと思ったりしながら、それは活用の問題かなと思っていました。

もう一つは、異論があるかもしれないけど、子供の視点から見たプロセスになっているんですね。だけど、先生から見たときには思いや願いを持たせるとか、活動させるとか、考えさせるとか、あるいはそれを促すとか、そういうことなだけで、そういうことがあんまりこの図には見えてこない。もちろん、それは生活科の学びのプロセスになっているからそうなんだけど、どこかでそういう学びに責任を持つのは教師の仕掛けだというふうなことが分かるような形で見せると、鹿毛先生の御懸念は払拭されるんじゃないかなという感じがします。

【久野委員】

この表、表現の在り方、進め方はどうしても1枚にまとめると、何かが足りなくて、何かが多過ぎたりすることがあるので。ただ、今、この場の議論というんですかね。先ほどからずっと前半も御報告のありました他の分科会との対話というんですかね。この辺りのことも片方では視野に入れておかなきゃいけないのかなというふうに思っています。入り口のところの体験や経験から思いや願いを持つという部分と、前回もかなり集中的に議論

になりました最後の振り返りのところですね。ここの辺り、入り口と出口のところというのはプロセスも行きつ戻りつというのが生活・総合の核心でもありますけれども、この辺りをどう表現するかというときに、生活・総合の領域の中で掘り下げていったときには非常に中核的に大事な要素ですけれども、他の教科や学校種等と対話するときには何らか共通したイメージというのにも必要だろうと。どんどん週ごとに厚くなっていくと思うんですが、それを拝見していても、他の学校種や教科の中でも一定のプロセス的な分かり方、これを他の教科と対話しながら進めていくという今回の構造化という視点からいくと、やはり一定のこのグループの中だけで通用しないものに対して一定の共通理解を図るためのコンセンサスというんですかね。それは必要じゃないかなというふうに思っています。

そういう意味で、今この場で、このように特に生活の領域で入り口と出口のところをしっかりと議論していくことは一方ではとても大事なことですけれども、と同時に他の教科との構造化という意味での共通理解を図る働きというのは、特に生活科・総合のこの領域、教科領域だからこそ必要ではないかなというふうに思います。なので、ある種、プロセスの表現は共通化する部分と同時に、入り口と出口のところの生活科・総合的な学習の時間で特に強調しておきたいところを、スタンスを変えずに伝えていくことは大事です。恐らくそれは他の教科、領域でも同じことが起きるんだと思います。例えば理科でも入り口のところ、生活経験との対話のところは非常に大事になってくると思います。そういう意味で表し方については一定の考え方が必要ではないかなというふうに思っています。

【大杉教育課程企画室長】

途中で失礼いたします。先生から御指摘いただいた毎週分厚くなっていく資料8なんですけれども、少し今の御議論に関係するかなと思いましたので、芸術のプロセスを御紹介させていただきます。例えば資料8を御覧いただきますと、125ページがございまして、これが音楽における学習のプロセスのイメージになります。芸術はかなり試行錯誤しながら、ここにたどり着いたという図でございまして、125ページを見ていただきますと、右側が鑑賞領域ですね。左側が表現領域ですので、今の御議論の関係で言いますと、表現領域の関係を見ていただければと思うんですけれども、子供たちが音や音楽に出会うということをやまず大事にするということ。その中で、歌ったり、演奏したりしながら音楽のいろいろな要素に気付くということ。そして、左側の下の方なんですけれども、試行錯誤しながら、どのように音楽で表現するかについて思いや意図を持つということ。そして、それを生かして音楽表現をするということ。これは今の議論の中で、矢印は上から下ですけ

れども、下から上というのものもあるんじゃないかということで、矢印が加わったりというような議論の最中ですけれども、このような議論も少し参考になるかなと思っております。そして、戻って120ページを見ていただきますと、これは美術、図画工作、工芸なんですけれども、これは三つの発想や構想ということ、自分の表したいことを考えて見付けるといことと、左下の創造的な技能を生かして、とにかく作ってみるといようなことと、右下の鑑賞、良さを味わうということが、どこからスタートするというのは割と題材によって違うので、これを三つ置いて行き来するといようなイメージで作っているといようなことでもあります。

一方で、生活科につきましては総合的な学習の探究のプロセスにも将来的にはつながっていくといものでもありますので、少し他教科の様子と、総合へのつながりといことも考慮しながら検討していく必要があるかなと事務局としては考えているところです。

【若江委員】

今の杉室長の話にもあるんですが、生活と総合だからこそ、柔軟なプロセスといようなことが大切だと思ひまして、教師が何か提示したテーマに対して、通常は感じたりとかすることから始まったりもすると思ひますので、このプロセスを幾つか限定するのはいいと思ひますけど、どこからでも始まるとい、くるくると回っていくよな、そういう表現が必要で、一直線上でないといことが重要だと思ひますし、それは個別の知識・技能も、村川委員がおっしゃったよな、ここもどこから入ってもいいんだとい、それがあ意味総合的な学習の時間だとか、生活が持つ特徴といふに言えるのではないかなといふに感じました。

【服部委員】

大体言いたいことが待っている間に言い尽くされた感じがするんですけれども、2点。一つは逆の矢印があるとか、久野先生がおっしゃった行きつ戻りつがあると。その辺りを、多分ほかの教科でもそういうふうになっているといことは、全教科共通の枠組みとして、それを所与のものとしてそこからプラス生活・総合的な学習の時間は何が特徴なのか、強みなのかといところを考えていけばいいのかなと思ひました。

それから、どこがスタートでもいいといのは全く同感で、それこそスパイラルといことで今までやってきたと思ひますけれども、そのどこでタイミングをつかむのかといのは先生の力量次第で、そういうふう柔軟なスタンスでいると、低学年でも高学年でも小学校の場合はいうまくつながるのかなといふに思ひました。

【中村委員】

この美術のを見たら、はっきりこちらの生活科の方が分かりやすいんだというのがよく分かりましたが、でも、一番大事なことは、生活科というのは、子供が生活の中で気がついたり、ちょっと小さいけれども、思っていることをすくい取って、学びの場に差し出すという、そういうところだと思うので、生活の中でという、生活が横長のこれにないのがちょっと物足りないなと思います。今青森は、冬からやっとな春になった頃で、まだ冬の遊びをしている子と、ダンゴムシやナメクジを探して歩く子が混在しているんです。だから、子供は学習をスタートしているんですよ、生活科の。その辺りがこの中で読み取れば、皆さん、委員の先生方もおっしゃったとおり、どこから入ってもいいし、戻ってもいいし、でも、忘れてはいけないのは、理科や社会ではなく生活だということが伝わるものであればいいのではないかなと思いました。これがとても分かりいいなという、そういう意見です。

【見上主査】

ありがとうございました。これは幼児教育との接続ということにも関係してきますので、議論としては幼児教育と小学校の接続という問題について話題を移らせていただいて、そこでもまた御意見を頂ければと思います。幼児教育と小学校の接続について、先ほど事務局から論点の説明がございましたが、これを踏まえまして、資料2の整理についてどのように考えることができるかということについてまず御意見を頂きたいと思います。それから、資料2に示されている生活科における「見方・考え方」についてどのように捉えられるかということについても、併せて御意見を頂きたいと思います。どうぞよろしく願いいたします。

【鹿毛委員】

一つ思ったのは、個という発想なんですけど、一人一人の違いというものが非常に重要だと思うんですね。だから、適用ということを考えたときに、広い意味で適用ということを考えるということだと思うんですけども、そのときに個に依拠するであるとか、個の思いだとか、気づきだとか、そういうようなことをすごく大事にする教科でもあるわけで、そういう観点がどこかに文言の上で入っているかなと思ったら、ちょっと薄いかなという意見を持ちました。

【野田主査代理】

資料2の2枚目、スタート・カリキュラムのイメージ案ですけども、この図の見方とし

てまず幼児教育で育む12がありますね。ここがオレンジの破線で囲まれていて、そしてさらに、黒い破線で少し上まで行っていますよね。幼児教育で育む12のものが。この見方というか、どういうふうにこれを解釈すればいいんですか。

【大杉教育課程企画室長】

失礼いたします。黒い破線がまず教科の途中までということですがけれども、ここで教科を並べさせていただいたのは、小学校に入ってすぐ関わる教科であります。スタート・カリキュラム自体は1年生、学年全体ということでやられる学校もあるかもしれませんがけれども、必要に応じた学期段階までということもあるということで破線が教科の真ん中までになっているというのは、それを全て追うということではなくて、途中までということになります。

それから、オレンジの線は、オレンジの線の下部分は、幼児教育で育てほしい12の姿でありますけれども、これを小学校教育で受け止めて、それを伸ばしていくという観点であります。したがって、黒いグラデーションを、先ほど御説明させていただいたり、付けさせていただいたのは、主に教科につながっていくということでもありますけれども、それを幼児教育段階でこういうグラデーションを付けて育てるということではなくて、幼児教育段階でこれを総合的に育てていただいて、それを小学校で、子供たちの姿を受け止めて各教科につないでいくということ、そのもの自体がスタート・カリキュラムの役割であるということを表したいということなのでございますけれども、ただ、まだ分かりにくい図でございますので、今日たたいていただいて、修正していきたいというふうに思います。

【野田主査代理】

下のグラデーションは大変よく分かるなと思って見ていましたけれども、そうすると、黒の破線のところの部分がスタートカリキュラムと捉えればいいですね。はい、分かりました。

【村川委員】

私の方も資料を用意しましたので、それに基づいてスタート・カリキュラムについてコメントしたいなと思います。後から配られたものなんですが、スタート・カリキュラム完成例ということで、何らかの具体的なカリキュラムのイメージがあった方が分かりやすいかなということで作ってあります。これは小さくて分かりにくいんですが、後ろの方に色が付いているのは各教科で、生活科も色が付けてあります。ちょっと見にくいんですけど。

その後ろのイロハニと書いてあるのが幼児期の終わりまでに育ててほしい12の姿ということで、5月中旬ぐらいまでの全ての教科領域の中に12の姿が入っております。そういう意味ではちょうどつながっていく上で分かりやすいのかなと思っています。

資質・能力との関係で言いますと、左の方にピンクとグリーンとブルーがありますが、スタートブックのスタート・カリキュラムを作ろうの色に合わせてあります。私どもが考えていますのは、まず資質・能力で言いますと、第3の柱ですね。いわゆる幼稚園という世界から小学校という新しい世界に入っていく、そういう中で、子供たちは幼稚園で培った三つの資質・能力を生かしながら、学校という世界に入っていくながら、そして、徐々にその中で例えば数とか言葉とか、あるいは人との関わりだとか、ルールだとか、幼稚園で培った力を発揮しながら、新しい世界とつながって、そういう中で改めて数の概念とか、言葉の概念とか、あるいはルール、そういったものを教科として学んでいくという。徐々にブルーの部分ですね、分化されていくというふうに考えております。これがいわゆる学校のカリキュラム・マネジメントに当たるもので、こういったものをベースにもともと配られている週案というのがありますけれども、学級カリキュラムということで学校カリキュラムに基づいて学級カリキュラムが作られていくと。こういうようなものがスタート・カリキュラムなのじゃないかなということで資料を提案させていただきました。

【鹿毛委員】

今村川先生のお話を聞き、あるいは資料2の2枚目を見まして考えたことなんですけれども、最初の私の発言で一人一人という、個ということ、これは恐らく各教科と、他教科と違った特性があるなと改めて思ったんですね。気付きを大事にするといったときに、非常にユニークな発想があり、それが例えば教科の何か内容の基準で評価されるというよりも、むしろ生活とか、社会とか、自分自身の気付きということが非常に尊重される。そういう学習展開だというのが生活科ならではの固有性だと思うんですね。

だから、そこが物の「見方・考え方」といったときに、まずその子の見方、視点であるとか、視点の設定であるとか、考え方は結論の導き方の方法だと思うんですけれども、その二つについて、その子のユニークさということが基盤にあるということが1点。これは生活科の固有な点だなという。

もう1点は、恐らく今回、従来以上に合科・関連ということがスタート・カリキュラムで求められているし、カリキュラム・マネジメントに各学校取り組むということが進められていく折に、実はその観点が、その見方・考え方が、小学校1、2年生が、それが基盤と

なると、自分が表現したり、考えたりすることの良さとか、あるいは自己肯定感であるとか、有用感ということが出ていますけれども、その基盤を養うという意味で、生活科のみならず各教科もそのような視点が入ることによって、トータルの基盤として、これは教科とか何とかを超えた土台になっていくという位置付けができると思うんですね。そうすると、裏の2枚目の先ほど野田先生がおっしゃった点線の部分、ここで合科・関連が図られるということですが、それが逆に言うと、生活科の見方・考え方と各教科の見方、考え方がある種、クロスオーバーして、そこで一人一人の発言であるとか、思考であるとかが認められ、学びが深丸というようなことが、これは各教科もそうだし、生活科の目標に照らしてもそうだという相乗効果が期待されるということなんだと思うんですね。ですから、そういった意味で一人一人ということ、最初に発言させていただいた観点は、非常に生活科が主張しなきゃいけないポイントかなと改めて思いました。

【見上主査】

ありがとうございました。この図そのものについては特にそういうお考えの下で、こういうふうにした方がよりいいのではないかということで。ございませんか。

【鹿毛委員】

恐らくこれは前から言われていたことですよね。改めて再び強調するスタート・カリキュラムなんですね。そうしたときに、やはり戦略が必要だと思います。これをまたこういう形で出して、果たして低学年のカリキュラムが各学校で再編成されるかという。そこだと見せ方、それこそ先ほどの議題もそうでしたけれども、見せ方が勝負なところがありますので、これのままだと何となく、そうだよねというので終わっちゃって、では具体的に動き出すというか、カリキュラムを具体的に作り出すところの仕掛けがここで、この会議で求められているんじゃないかなという。具体的な提案はできないんですけども、恐らくこれだと受け止め方が、インパクトがまだ弱いかなという。むしろ各教科を超えることが大事なわけですから、生活科の立場というよりも、これはむしろ総則・評価部会の話し合いなのかもしれないけど、そちらとの連携がまさに求められるし、各教科とちょっと違うスタンスを生活科・総合はとらなきゃいけないんだと思うんですね。そのユニークさをどういうふうにここで表現するかということではあると思います。

【久野委員】

一つは、1ページ目、これは素人勉強で、確認すけれども、教科等の特性に応じた「見方・考え方」や資質・能力を育むということで、私の理解の中では資質・能力はこの三つ

の柱に基づくものと。その中で、教科の特性に応じた見方・考え方というのは思考、判断、表現のところの各個別の教科の側から見たときの教科での見方・考え方というふうになっていると理解しているんですが、並んで書かれたときに少しその辺の関係がぐらつく思いがします。教科、特性に応じた見方・考え方は資質・能力の中に含まれているような、今までの、関係はあれですけれども、そのところは捉えが自分の中で揺らいたというのが一つあります。

あわせて2ページ目のイメージ図のところですけども、スタート・カリキュラムの中での生活科の位置付けですね。中核的な教科としてということですけども、今この表現だと埋もれているというところが一つ心配されます。と同時に、他方では他教科を巻き込んでということも非常に大事な要素になってきますので、まだ全体を見ていませんが、先ほどの各教科のイメージ図の中にスタート・カリキュラムなりがどのように位置付けられているかということも少し検討も必要かなというふうに思います。決して生活科だけにお任せということではなくて、前回もお話ししました低学年カリキュラムという視点で教科横断的に、教科を巻き込んでということも大事だろうと思っています。

あわせて生活科が中核的であること、それから他教科を低学年ということと巻き込むということと同時に、スタート・カリキュラムの広がりをごとまで見るかということも大事な視点かなというふうに思っています。つまり、一番具体的にスタート・カリキュラムを学校におろして対話していくと、一番狭い範囲で言えば、入学期の適応指導のような範囲で、ゴールデンウィーク明けぐらいまでに収めてしまう。これをスタート・カリキュラムと捉える例。それから、1学期ぐらいを考える例。それから、1、2年生ぐらいもそうだとする例。いろいろスパンがあると思うんですけども、スタート・カリキュラムの提示された議論の中ではやはり幼児教育の学びから学校教育の学びへという転換があったというふうに記憶しています。つまり、幼児教育は自分から主体的に遊びの活動を行っていく中で自分で選びとって考えていく学び。それを小学校に入ると、小学校的な時間の流れの中で、教師に与えられた課題を自分のものに転換して、時間も場所もテーマもある種与えられるんですけども、自分のものとして主体的に選びとって進めていくという議論があったと思います。そういう意味では、小学校の低学年だけではなくて、小学校期だけでもなくて、中学校、高校に至る、学校教育全体に至る入学期、学校教育への入門期というんですかね。そういうふう考えたときにスタート・カリキュラムというのは決して低学年の先生だけの関心事ではないですし、小学校だけでもなくて、中高に至るまでの

土台を作る学び感の転換ですかね。そんなところまで含むというふうなことの視野を持ってスタート・カリキュラムをどう主張していくか。先ほど鹿毛委員が言われた生活・総合の主張すべきものというもののなかでいけば、決してスタート・カリキュラムのことは小学校部会だけの議論ではなくて、むしろ中学、高校部会の中でも採り上げていただきたい。あるいは何かに残しておいていただきたい議論かなというふうに思います。

【村川委員】

資料2の2ページ目で言いますと、12の姿というものに子供たちが支えられて、結局、幼稚園から、先ほど言いましたように、新しい小学校という世界に入って行って、そこで人、物、自然に触れていくわけですね。そのときに関わるときに幼稚園で培った12の力を中心に子供たちは関わっていくと思うんですね。そういう中でさっき言ったように、数とか、いろいろなもの、幼稚園で培ったものを活用するんだけど、でも、そういう活用していく中で、この時期は、合科関連と言っているけれども、未分化ゆえのものなので、結局、まだ算数とか国語というものは成立していないと思うんですね。ただ、数とか言葉というのがあって、幼稚園で培ったそういうものを使いながら、そういった小学校という世界を子供たちなりに関わって行って、そういう中で改めて、数の概念や子供の概念を教科として学んでいくという意味では、並列的に並べるんじゃなくて、12の姿が根っこのような形にあって、幹のような形にあって、それで生活科が花のような形でやって、大きな花びらのような形で教科があって、その教科に幼稚園から上がってきた生活科の学びが各教科により確かなものとして広がっていくような、そういうイメージかなと。根っこと幹とヒマワリのような、ヒマワリの真ん中の種の部分が生活科のような、花びらの部分が教科のようなイメージで捉えています。

【中村委員】

資料2の2枚目は、皆さんおっしゃるように、下の幼児教育の部分はとても分かります。それをいかにスタート・カリキュラムとして可視化させていくかというときに、これが全部横並びというところに違和感がある。順番、大きさ、場所。一番大事なことは、学びの担い手、主役は子どもであるという発想ですので、青森市内でもスタート・カリキュラムについて研究するときに、まず、ここの話題には合わないかもしれませんが、短時間で帰っていたという今までのスタート・カリキュラムの作りはやめようと。青森市内も何校も入学式の次の日から給食をスタートし、午後も勉強する。ですので、仲間作りとか、探検とか、国語、うちの学校の例で言うと、国語はまず巻末から勉強します。平仮名の一覧表

があって、これを見ると、字が書けるんだよというふうになっているので、ですので、このワーキングでも何回か話題になりましたが、親和性の強い国語と生活とか、一くくりとかできないかなというところを今感じました。単なる適応指導ではなく、学びの主演、学びのスタートがスタート・カリキュラムだということ、時数のとり方とか、組み方は学校ごとに任せられているということが分かる見せ方を各学校が工夫していきましょうというところが多分鹿毛先生がおっしゃったインパクトのあるところになるかと思いません。

【野田主査代理】

大体皆さんと同じ、特に今の中村委員とかなり似た意見ですけれども、この資料2の2枚目はかなり教科に引っ張られちゃっているなど。しかも、教科の、国語なら国語の中身が低学年だけのことじゃないような気がしまして、そうすると、教科から考えているので難しいと思いますけれども、低学年特有のものを入れていかないと合わないのかな。

それから、前も私発言したように、生活科と国語というのが一番近いので、その辺りあんまり教科に引っ張られてしまうと、返ってスタート・カリキュラムがつぶれてしまうんじゃないかな。私は村川先生がさっき言われたことがとても分かるんですけれども、村川先生が言われたことと、今日の村川先生の資料と私は合わないと思うんですね。今日の資料はもちろん教科ベースになっちゃっていますね。そこは違うんじゃないかと思うんですけれども、今の発言はすごくいいと思うけれども、この資料と言われたことと何かずれがあるようで、あまり教科色を出さない方がいい。だから、1週目、2週目と進んでいくに従って教科書が出てくるのはいいんですけれども、最初、私はかなり教科色を消したままとまりといいますかね。そういう形でスタート・カリキュラムがスタートした方が本来の姿じゃないかなというふうに感じています。

【村川委員】

今日配った資料は、どうしても学校現場、時数管理等もありますので、実際は生活科を中心とした大きな単元を組んでいると思うんですけれども、この部分はこういった教科につながっていくという意味で示させていただいています。先ほど花の例を示しましたがけれども、花に関しても真ん中の生活科と教科の花びらとは僕は矢印は双方向だと思うんですね。ですから、教科の力もある程度意識しながら生活科をやっていくんだけど、それがだんだん矢印がまた1方向に太くなっていく。だから、教科と生活科との関連は双方向で進んでいくんじゃないかなと思っています。

【若江委員】

ありがとうございます。以前にも申し上げたんですが、私はスタート・カリキュラムの存在を知ったとき、すごく衝撃を受けまして、これは生活科のみならず、総合的な学習の時間を充実させるためにはカリキュラム・マネジメントの在り方を先生方が知っていただくのにすごく重要なものだと思っております、それで、今日の資料の2枚目のところですが、ついつい私はこれを使って先生方に分かっていただきやすく、伝達者の気持ちで見ってしまうんですけども、下の段の12の要素が逆転していて、思考の芽生えが上にあって、そこから先ほど鹿毛委員が言われたように、個の考えだとかということがそこで芽生えてきて、それが初めてスタート・カリキュラムで醸成されながら、生活科がこの中の一つに入っているのではなくて、生活科がまたそこを増幅していくみたいな感じでこの図が少し上下が変わったりだとかして、そこにおっしゃっていた個の様子ですとか、自尊感情とかという、そこがあればそれが生活科でさらに充実して、その思いがまた各教科のところにもつながっていくんだということの説明は少ししやすいなというイメージを受けました。

【奈須委員】

先ほど来の議論をずっと聞いていたり、前、田村先生の方から出していただいた資料もあったんですが、生活科が真ん中に来て、周りに花びらのように教科になるというのは、ある意味ではかつてのコア・カリキュラムですね。構造的にはコア・カリキュラム的な構造になるということだと思うんですけども、それをコア・カリキュラムというと、また御批判があったり、誤解が生じるので、その言葉は避けた方がいいと思いますけれども、カリキュラム構成論的にはコア・カリキュラム的なものになるんだということ、ここで決断するかどうかというのは大分大事なことだろうと思っています。幼稚園は完全に総合的な活動の中で、これを分化しないでやるわけですね。もう少し上にいくと、完全に分化する。その間をつなぐんだから、一種緩やかなコア・カリキュラムになるんだろうと思うんですけど、そうしたときに幼稚園的な総合的な活動の中で全てを融合して育てるといものと、スタート・カリキュラムにおける緩やかなコア・カリキュラムというのが原理的に実践的にどういう違いがあるのかということをはっきりさせていかなきゃいけないですね。そうしないと単に幼稚園のまま連続してしまうし、あるいはコアカリキュラム的にやっていったものがどうやって各教科に分化していくのかということに関する、これも原理が必要で、原理から実際の手だてということに幾つかの工夫を提示することが必要で、発想としてはこれしかないと思うんですけども、幼稚園とスタート・カリキュラムの初期

の段階はどこが似てて、どこが違うのか。あるいはスタート・カリキュラムの終わりの方と完全に分化したものはどう違うのか。どういう原理なり、手だてによって移行していくのかということは、ここで議論するのかどうか分かりませんが、スタート・カリキュラムというのを現実に立案して動かしていくことの中では必要になってくるんだろうなと思います。

【大杉教育課程企画室長】

ありがとうございます。この表の工夫はまたさせていただきたいと思いますが、今日の資料8を御覧いただいても分かるように、現在全ての教科が小・中・高ではなくて、幼・小・中・高のつながりで資質・能力の図を考えているところでもあります。そうしますと、より各教科においても、そういったつながりを意識するという構造になってきているということと、生活科がスタート・カリキュラムにおいて中心的な役割を果たすということとをどのように整理していくか。それはスタート・カリキュラムの在り方を各学校の御判断に任せてより教科の中でいろいろな工夫をしながらということの色濃く残しながら、生活科なり、合科的な指導ということを考えていくのか、それとも全体的に合科的な指導ということを中核に据えながら徐々に移行していくのかという考え方というのは整理していかなければいけない。当然のことながら、このワーキングで御議論いただきますと、後者の方のいろいろなメリットということで御議論いただけるというふうに思っておりますけれども、そういったことを御議論いただいた上で、恐らく最終的には小学校部会の方でカリキュラム・マネジメント全体の中でのスタート・カリキュラムの位置付けということと併せて御議論いただくことになるかなと考えております。

【見上主査】

では、二つ目の議題であります総合的な学習の時間に移りたいと思います。初めに総合的な学習の時間における育成すべき資質・能力について資料5に基づいて御意見等頂きたいと存じます。

【小林委員】

資料5の高等学校、中学校、小学校というふうに並んでいますけれども、もしできたら高等学校の書かれている内容も中学校又は小学校にも位置付けてもいいのかなと思う点がございます。それは学びに向かう力、人間性のところで、高等学校のところで主体的な探究活動の経験の蓄積を信念や自信、自己有用感につなげという部分があります。この辺りが中学校も探究活動なんかをやりながら、あるいは様々な人との関わりの中で信念という

のは難しいかもしれませんが、自信やあるいは自己肯定感、有能感につながっているというような表れをずっと見てきております。

それからもう一つは、同じようにして協同的な探究活動の経験の蓄積を自己有用感や社会貢献の意識へとつなげという、今自己有用感については申し上げましたけれども、例えば私どものおります新潟県上越市ですと、各中学校が探究活動を繰り広げながら、地域と学び、3年生辺りで地域へ出掛けて行って、地域の貢献活動を行って、さらにそれが地域から認められて自己有能感につながっているという実践例は様々なところから報告されていますので、是非この点は中学校の方にも入れていただければありがたいと思います。

【鹿毛委員】

2点あるんですけれども、一つは資料5の思考力、判断力、表現力のところなんですけど、その内容は課題設定、情報収集、分析・まとめ、表現となっていて、思考のプロセスとしてのPDCAみたいな、そういう発想が、自己主張性学習とか、心理学で言うとそういうようなところからモデルが出ているんです。ところが、私はそれは限界があると思っていて、そもそも問題把握という段階がない限り、問題解決方向が間違っている、間違った方向でPDCAが回っちゃうんですね。そこが、実は、昨今、とても問われているんじゃないかなと私は個人的に思っていて、そのことと関連して、例えばOECDのキーコンピテンシーも三つの要素がいつも話題になりますが、実はその背景にあるリフレクティビティという精察力が背景になればあの三つは絵に描いたもちだという、そういうふうに表示していませんが、そういうことが実は言われているんですね。そのところが抜けていて、ここだけが取り入れられているという、これは前も言われていたじゃないかということにもなりますし、むしろそこで問題になるのは、そもそも問題がどこにあるのかという、問題の把握自体が問われている。一言で、例えばクリティカルシンキングという心理学では複合領域の研究領域ですけれども、そこで言われていることは、まず事実が何であるかというのを見極めること。さらにはそれを基に論理的に考察、考えていくことということが非常に重視されていて、研究も深まっているんですね。そうすると、クリティカルシンキングと問題把握力というのは非常に密接に関わりがあるということになります。ですから、何か変わらないと、今までもやられていたじゃないかということになっちゃうという見せ方の問題にも関わってくるというのが1点です。

もう一点は、多分次の議題とも関わるのかもしれませんが、この表と関連するので申し上げますのは、実は見方、考え方というのは今の話ととても関連して思っていて、そもそも問題

が何かということ把握するためには、見方が、例えば複眼的であったり、多角的、あるいは多面的に見る。つまり、見方というのは観点とか視点、今日分厚い資料を見ますと、各教科から出ている見方なるものというのは、恐らくそういう視点とか観点が示されていることが多いんですけども、それというのは、実は個別の知識・技能を学ぶことによって出てくるという構造を持っているんですね。ですから、知識・技能と思考力、判断力を結ぶものとして見方・考え方を捉えるということが恐らく今回非常に大きなポイントだし、そこがあることによって学びが深まるんですね。そうなりますと、見方と考え方はやっぱり中黒で結ばれていますが、今の段階では非常にあいまいなんですけど、それはちょっと整理する必要があるんですけどね。見方というのは、多分観点とか視点だとするとき、考え方というのは今まで言われているように、比較であるとか、あるいは帰納的な考え方、演繹的な考え方とか、要するに、それはどのように結論を導くかという思考法なんですけれども、それはかなり思考力によっているところなんです。それは思考力の一種なんです。そうすると、見方というのは、どちらかという知識・技能がなければ見方は出てこないし、特に知識ですね。なので、そこの関係という形で見方、考え方というのが整理できる。これは恐らく生活科・総合だけではないことを言っているんですけど、とりわけここに重点を置くという、見方、考え方をある種内容を超えて、特に総合は、提案しなきゃいけないということになりましたときに、恐らくそこがポイントで、見方、考え方というのは知識・技能と思考力、判断力、表現力をつなぐ何か、これ以上のことは私は分からないんですけども、そういう方向が見えてくるかなということが2点目です。

【村川委員】

資料5について、個別の知識や技能のところなんですけど、課題について横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する。ここまではいいんですけど、その後が弱いかなという気がするんですね。例えばその後に来るのは総合学習であればいろいろな教科とか、いろいろな体験的な知識をつなげて、具体的な問題を見ていくわけですから、例えば知識の前にこの言葉はみんな考えていったらいいと思うんですけど、観念的、相対的な知識とか、あるいは技能に関しても技能だけでは弱いのかなと。例えば実践的、応用的な技能。いわゆる総合的な学習で具体的な、社会的な問題などを扱って、いろいろな教科の知識や技能を使って、具体的な場面でそういうことが使えると。そういうものを育てるのが総合的な学習の時間なので、今言いましたように、知識の前には観念的、相対的な知識、技能の前には実践的な、応用的な技能というような、少し質の違う技能とか、知識をここに書

かないと、ちょっと弱いかなというふうに思いました。

【徳山委員】

資料5ですけれども、先ほども小林委員が言われましたけど、個別の知識や技能のところでも、高等学校に学ぶことの意義や価値の理解とありますけれども、これも小と中にも当然あるべきで、文言だけで整理していくのはとても難しいなと思ひまして、例えば高3とか、中3とか、小6の目指すべき姿をグレード表で明示していくとか、何か言葉だけではなかなか先生方理解がしにくいのかなというふうに、特に思考力、判断力、表現力等も全て文言が一緒なので、その辺の姿をどのように分かりやすく明示していったらいいのかなと。単にそれだけを示しているのかもしれないんですけれども、その辺の明示の仕方を学校で教員の先生方に理解してもらうときにある程度の目指すべき姿のゴールの姿がそれぞれあれば分かりやすいのかなと思ひました。

【大杉教育課程企画室長】

前回もこれが高等学校だけなのかという御議論をいただいて、小中と一方で高等学校ではもう少し自覚的にといいますか、内容として学んでいくということ。小中はむしろ探究をやる中で身に付けていくということ。ここにつきましては数理探究との関係もあって、もう少し内容的な学びとしてこれをしていくということの違いを、済みません、いろいろ議論をしておるんですけれども、なかなか答えが出ていないところでして、小中高を通じて大事なものであるということと、高校でそういった学びをするということの違いをどう表現したらいいかということのを是非お知恵を頂きたいということ。

それから、済みません。ついでに申し訳ないですけれども、「見方・考え方」の御議論、先ほどの議題のときも出ましたので、もう一度資料8の6ページ目からの前回も御紹介させていただいたんですけれども、ざっと振り返らせていただくとともに、済みません、これは修正なんですけれども、思考力、判断力、表現力のところだけに「見方・考え方」が入っていますけれども、全教科について、ここだけではないということが見えてきておりますので、真ん中の記載からは外すということで、済みません、修正が追いついておりませんでした。

資料8の6ページ目からアクティブ・ラーニングと深い学び、特にということで、前半は前回も紹介させていただきましたので飛ばさせていただきますが、7ページ目の下の部分であります。「見方・考え方」ということ、そして、8ページ目の上にございますように、「見方・考え方」、教科ならではの視点や思考の枠組みであるということとともに、思考

力、判断力、表現力のみならず、知識・技能を構造化して身に付けていくということでもありますとか、あるいは三つ目の社会、世界とどのように関わるかということにも大きく関わっているということで、これはむしろ三つの柱をつなぐものとして整理をさせていただきたいということでもあります。したがって、こういった観点から総合的な学習の時間の「見方・考え方」はどうあるべきかというような御議論をいただければというふうに思います。

【黒上委員】

ちょっと質問です。村川委員は先ほど観念的、相対的とおっしゃったんですけど、相対的というのは、知識が相対的であるというのはどういうイメージでしょうか。

【村川委員】

言葉自体は、まだ自分の中で練られていないんですけども、何々を通してというところまでは学び方じゃないですか。その後の知識は、多分教科で身に付ける知識と総合的な学習の時間で身に付ける知識は質的に違うんじゃないかということで、知識の前に何らかの言葉、総合的な学習の時間なんかで例えば環境問題を子供がやる時にはいろいろな教科の知識だとか、自分の体験をつなげて、そして物事を、そういう意味で相対的に捉えようとする。そういうような見方が子供の中に身に付いていくので、そういう意味で、相対的という言葉がいいかどうか分からないんですけども、そういうようなものがやはり前につくべきじゃないかというような意見を述べさせていただきました。

【黒上委員】

相対的に捉えようとするというふうには使えるし、相対的な価値観とかというふうな感じでは使うんだけど、知識そのものが相対的というのはちょっと理解しにくいというか、してもらえにくい感じがしなくもないなと思ったということが一つです。

もう一つあるのは、先ほど鹿毛委員がおっしゃったことは僕も非常によく分かるのですね。総合的な学習における固有の見方・考え方というのを考えていくと、ほかの教科にももちろんあるんだろうと思うんですけど、特に重要なのがいろいろな領域の知識とか、教科の知識、スキル、それを必要だと判断する判断力とか、適用して、自分の使える道具として身体化するとか、あるいは個性化するとか、そういうことが含まれてくるというのが結構重要ななと思っていて、それは多分メタ認知に関わる話なんだろうと思うんですね。そういうことが固有性という点では非常に重要で、それは教科の知識だけを学んでいるだけでは多分身に付かなくて、総合のような場面において使って失敗したり、使って成功したり

するという経験を通してメタ認知が進んでいくというようなことだと思っんですね。だから、そういうのがどこかで表現できたらいいなと、お話を聞いてて思いました。

【服部委員】

小・中・高ということを意識した場合、先ほど生活科の中で、例えば個別の知識や技能の中の説明で気付くという表現を使ってありまして、総合になるとこれが獲得というふうになるんですけども、私は共通して気付くでいいんじゃないかというふうに思います。というのは、気付くという行為自体に言語化するというので、ある程度抽象化されるという、そういうことが伴ってくるので、獲得という、単に与えられたものをばくっと食べるというよりは、より能動的になっていいんじゃないか、そういうふうに思います。できるだけ小・中・高と表現を統一して目指すところをはっきりさせるというのは見せ方という点でも必要だと思います。

では、発達の段階に応じてどう区別するかということになりますと、前々回にも議論があったと思いますけれども、例えばアウトプットでどのような高校では学術論文が書けるとか、そういうような具体例を示すことによって将来への道筋を示すということが可能ではないかと思っします。

それから、総合的な学習の時間特有の先ほど来議論になっているんですが、見方・考え方については分野を必ず超えると。例えば数理探究というのがありますけれども、数理探究的なことをやるに当たっては総合でやる場合には例えば文化を入れるとか、法律を入れるとか、そういふに必ず超えるということ意識した方がいいんじゃないかと。なぜそういうふうに思っしますかという、例えば原発の議論というと生々しくなりますけれども、専門家が出した結論に何で素人である裁判所が楯突くんだみたいな言い方をする報道機関もございまして、そうじゃなくて、それこそがこの前の震災、それから事故がもたらした我々の最大の教訓ではないかと。要するに、科学の分野を超えて決めなくちゃいけないこと、考えなくちゃいけないことがこれからどんどん増えるわけで、そういったものに、そこまで視野を広げると、それに対応した見方、考え方、学び方、現実への接し方というのは生活科の段階からやってできないことはないと思っしますし、そこまで早くやれば、将来的に非常にスムーズに進むのではないかというふうに思っします。

【奈須委員】

まず学ぶことの意義や価値の理解のところですけども、主査が先ほど御報告くださった総則・評価部会の方の議論の中で、市川伸一先生から出た話ですけども、この中で

例えば学ぶというのはそもそもどういうことか、知識というのは何か、あるいは学習するというのはどういうことかということに対して、もっと科学的に、あるいは客観的に、子供に内省するような機会、あるいはそれを通して、親学問でいうと心理学や学習科学、脳科学のような、学ぶということに関わる知識ですね。ある意味で科学的で実証的な知識ですけど、そういうことを高校生ぐらいならまとまった形で一応教える。それを通して、自分たちの学びを振り返り、今後の学びということ。そして、学びを考えるとということは、今後の人間の在り方を考えるということの基盤になるんじゃないかというふうな御意見があって、学ぶことの意義や価値の理解、バカロレアのTOKのようなイメージだという話が前から出ていますが、市川先生からもそんなふうに豊かにしていくことができるだろうし、そういう学びというのは高校生にとってとても大事なんじゃないかというようなお話があって、また、それは先ほど鹿毛委員がおっしゃった、省察ということに対しても有用なんじゃないかと。まさに高等学校というのはそういう時期なんじゃないかと。総合的な学習は一義的には現実社会の問題、生活の中の問題に対して体当たりで全力でぶつかっていくわけですが、そういった経験をずっと累積していく中で体当たりでぶつかってきたことが一体どういうことかということ一度内省し、見極め、より洗練されたものを生み出す基盤として学ぶことの意義や価値の理解ということが位置付ければいいのかというふうにはまず考えています。その意味で、これは一種の独立したコンテンツになるんだという感覚なんじゃないかなと思っています。

もう一つ、個別の知識や技能というのは、先ほど村川委員がおっしゃってくださった、知識の質は生活現実に立ち向かっていくわけですから、学問科学をやる教科とは一定程度の違いがあるので、何かの特質化はあってもいいかなと思いました。と同時に、ここの中で学びとられる知識や技能というのは、各学校でどんな領域、コンテンツを設定するかで変わってくるので、それによって変わってくるものだというのでこう書いていらっしゃるのかなというふうにも思っています。ここには、つまり、各学校が設定したそれぞれのコンテンツに対応したものが入っていくんだという理解がまず一番大事なのかなと思っています。ただ、それが生活問題を解決するわけですから、学問的な問題の知識とは様相が異なってくるんだろうという御指摘かなと、村川委員の御指摘はまず受け止めました。

黒上委員がおっしゃったことはすごく大事だと思います。つまり、各教科別の問題解決戦略とか、物の見方、考え方を学びとって、それで解決するわけですが、それをただ用いるだけではなくて、組み合わせたり、評価したりするということが総合で起こる。

その一種のメタ機能みたいなものですね。思考スキルのもう一段メタ化されたもの、複合化されたものだと思うんですけど、もっと実行制御的なものだと思うんですけど、それが思考力、判断力、表現力のところに現状入っているかどうかということかなと思います。

課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現のところでの課題を解決する力というふうになっていますけれども、その中に一つは思考スキル、これまで言われている個別の思考スキルに入るんだろうと思いますけれども、もう一つ思考スキルというものよりは、もう少しメタ認知的なというか、多分構造的な、黒上先生がおっしゃったようなものが入っているんだろうし、それが独自の総合ならではのものなのかなというふうにも思います。というのは、思考スキル自体は他教科の中でも一定程度やられているわけで、もちろんそれを総合の中でもう一度整理し、統合するということがあるんだという話は前から出てきて、特に中学校段階ぐらいからやりたいなということだろうし、それがさっきの高等学校段階での学ぶことの意義や価値の理解の足場になるんだと思いますけれども、さらにそういうメタ的な、あるいは複合的な、そういうことがよりクリエイティブにできるような着眼とか、発想がありますよね。そういったものを書き込んでいくとこれまでとは違う、総合ならではのもう一段高いものがあるって、総合ならではの資質・能力として特殊性を主張できるかなと思います。

ただ、もう一つ、メタ認知というようなことを言うと、メタ認知という概念そのものは、学びに向かう力、人間性の方に原則として入れようというのが全体の議論かと思っています。それは自分の問題解決過程、思考過程を自分で常時モニターしているかというふうな、いわゆるオンラインモニタリングであるとか、自分がどんな知識を持っていて、自分に何ができるかという自己認知、いわゆるメタナレッジ、メタ知識ですね。それは多分、この右側に入るだろうけれども、今黒上先生がおっしゃったメタ的な何か問題解決の気付きのようなものは真ん中でもいいのかなと思っています。何か一段高次化したものですね。それはすごくいいアイデアだなと思っていました。

もう一点ですけど、今日、資料7の方で、先ほど視学官の方から捕捉で御説明があった一番最後の3ページ、資料7の資料5ですけど、そう考えると、一番下のところ、これは前回出たものですけども、一番下の技能の欄に課題設定、情報収集、思考・表現の各個別スキルですね。いわゆる思考スキルと呼ばれる個別的なスキルがここに入んですけど、これはどうなんだろう、違うのかなと。つまり、このところが、今日の資料5で言うと、個別の知識や技能の技能だとすれば、課題設定、情報収集、思考・表現を回していくため

の個別的なスキルは真ん中のところの基盤になってよくて、つまり、個別の知識・技能に関するスキルというのは、あくまでも個別のコンテンツですね。例えば福祉に関わるとか、環境に関わるとかやっているときに、例えば福祉に関わる中で、障害を持っている人とどう関わるということが出来るか。車いすを反対側にして押すとか、視覚障害の方には驚かないように手を添えて介助するというふうなことが個別のスキルとしてあって、単なる個別にそれが出来るということではなくて、それを通して、相手を思いやった配慮のある関わりの方というより概念的な関係的な知識や技能も形成されてくるし、だったらまだ経験のない、別の障害を持っている方にはこういうふうに接すればいいんじゃないかということが発想できるというようなこともあるんだと思うんですね。これは個別のコンテンツに即したものとして考えたらいいのかなと。だから、資料7の一番最後の方の一番下のところは領域固有なスキルの方がいいのかなと思ったりして見ておりました。

【松田委員】

自分が高校の教員をしていたときに総合で一番大事にしていたことは何かという原点に戻ってみました。そのときにはこういう言葉を使っていたなど。自分のことが学びになるんだと。学びということは自分のことに直結しているんだということで、何か生活という言葉もとてもいいなと思うと。その一方で、先ほど黒上委員が身体化という言葉を使われたときにメタ認知という意味と同時に自分のことという捉え方というものも大事だったなということをしごく思い出しました。自分のことが学びになって、学びが自分のことにつながるからこそ、いろいろな分野、先ほど服部委員がおっしゃったように、いろいろな分野のことが必要で、それが個別にいるんじゃないで、自分という中で結び付いてくるのかなという感じがして、それがもしかしたら学びに向かう力とか、人間性とかともしごく関わってくるのかもしれませんが、実は、知識や技能、思考、判断、表現も全部自分のフィルターを通していうところで、総合とか、生活科もそうかなと思うんですが、しごくほかの教科とは違ったところで結び付いているものかなという感覚でおりました。

【久野委員】

前々から学ぶことの意義や価値の理解を自分なりに心掛けてきたんですけども、この項目は、上の二つとはちょっと性質が違うなというふうに思っていて、なので、ここを表現するときに何らかの区別をする必要があるだろうというふうに思っています。

あわせて先ほど小林委員からもありました、小中でもこういう観点は事実形成されているので、これももちろん大事な視点だと思います。ただ、その意味で、ここで今、小中

意識されているところは、一番右の学びに向かう力、人間性等のところ、ここの表現上のすみ分けも非常に点としては議論されたところでもありますけれども、実は、今小中というふうに言われている範囲というのは、そこの辺り、一番右の学びに向かう力、人間性等のところの範疇かなと思います。むしろ、ここで高等学校で個別の知識・技能のところに入れる視点としては、やはり総合的な学習の時間自体が先ほどから学校教育のスタート・カリキュラムのところでもお話ししましたけれども、出口に相当するものと考えて、ここで先ほど脳科学、学習科学、心理学ということもありましたが、横断的に学ぶことを総体として把握する。横串で各教科、領域を横断した整理をどこでやるんだというふうになったときに、総合的な学習の時間が一つ、この領域が役割を果たす、教育課程全体の体系化という意味でのキーストーンになるというんですかね。最後の重しになるような部分をここで表現できないかなというふうに思っています。

というのは、先ほど資料8の96ページに、数理探究の構造図がありまして、ここのところは1段、2段、具体的に書かれているというふうに思います。また、ここと総合的な学習の時間のいう高等学校の当該部分というのを、間をどういうふうに意味付けるかということころを考えるとということも含めて、ここのことは少し意識しながらも、ただ、高等学校の中で、教科横断的に捉えられる視点というのはやはり入れる必要があるんじゃないかな。そういう意味では、非常に大きな価値がここに置くことで意味が生まれるというふうに考えています。前回、キャリアと同様にいうふうに私の中でイメージがあったんですけども、むしろ、キャリアも非常に大事な高等学校段階でのものですが、より意味が大きくなってきたというふうに考えています。と同時に、今までの総合的な学習の時間が言っている、ある意味でのオープネスの部分ではなくて、ここで最後はある種クローズドというんですかね。知識、理解、技能として固定化ではないんですが、さらに高等教育や社会での生活に向けて開いていく総括的な知識として位置付ける役割が大きいのではないかな。それを通して高等学校の総合的な学習の時間の充実を図れるのではないかというふうに考えています。

【鹿毛委員】

改めて生活科、総合的な学習の時間ということの特殊性と意義というものが、もっと強調されるべきだと感じました。カリキュラム上ですね。それはやっぱり各教科と例えば生活科、総合的な学習の時間が価値的に上下とかということではなくて、役割が違うんだと思うんですね。それはどうしてかということ、幾つかそれはあると思うんですが、一つ大き

なのは、よく考えて振る舞うというか、そういうような問題解決をまずターゲットにしているということ。そこをもうちょっとブレイクダウンすると、問うということですね。問うということ学ぶんですね。そういうふうに考えたときに、今、この資料5とかで、それが伝わらないというか。むしろ、ここにあることのプロセスで考えると、課題を設定することよりも、課題の再設定が大事だし、課題の精緻化が大事なんですね。それが強調されてないということが本質的に問うということ問う領域なんだとしたら、そこが特出しされていないということが、具体的にはそういうことなんです。そういうふうに考えてみますと、今日、本当に勉強になったなと思うのは、今回の方向性というのは、見方・考え方というのがキーワードになっている。これが全課程を通してというところが今回のすごい目玉だなというのを改めて思ったし、その意義を感じたんですね。これは非常に荒唐無稽かもしれないけど、逆に言うと、総合的な学習の時間は見方・考え方をコアにして、そこを養うということの特出しするというか。というようにして、この三本の柱を、それこそ花びらじゃないけど、この三つを、前回、前々回に出たときに発言したと思うんですが、表の表示というのは先ほどの議論から出ているように、限界があると思うんですね。黒上委員がおっしゃったのはすごく分かって、パズルの、よくありますね。四つの色の違うのが、こういうふうにジグソーパズルで四つ並んでいるみたいな。どこが始まりでも、どこが終わりでもいいわけで、しかも、それは全て絡み合っているというのを表現するのは表では難しいんですね。

そういうふうに考えたときに、見方・考え方を培うということ前面に押し出すことで、今回、総合的な学習の時間がそこそターゲットするというのはすごく大きなメッセージになるし、それはカリキュラムのコアになるということになると思うんですね。それを中心に、先ほど大杉さんがおっしゃったように、先ほどの私の発言だと、学びに向かう力というところを強調しませんでしたけど、まさにそれが生きる資質とか態度ということを、それが安定的に機能することになるんですね。そうすると、見方、考え方というのは、個別の知識にも関わるし、思考力にも関わるし、人間性、生き方に関わるということで、かなりそれが中核になることで今回の逆に総合が果たすべき役割も明確になるのではないかと、ということが大きく申し上げたいことと同時に、そこで忘れちゃいけないことは、他教科は、教科にもよるんですけど、どちらかというと理性というか、数学とか、例えば美術とか、音楽とかを除くと理性的なところが多いと思います。ただ、生活科も含めてですけれども、総合的な学習の時間で抜けてはいけないのは、感性の部分だと思うんですね。共感

性であるとか、そこがない限りすぐれた知性は発揮できないということです。そういうふうに考えたときに、見方・考え方に感性的なものが含まれるというのは総合的な学習の時間ならではのであるので、それは特出しすべきポイントかなというふうに思いました。

【小林委員】

私、社会科の教員なので、さっきの分厚い資料の91ページを見てみました。これは社会科における学習プロセス例で、これは動機付けから始まって、方向付け、情報収集から最後、まとめをして振り返るという各段階を追っています。課題を設定するところから始まっているわけですが、考えてみると、この過程はよく総合的な学習の時間で行っている過程をそのまま踏んでいて、その中で、社会科の中でこういう課題追究が備わってくるというふうに思われます。こうした過程を踏まえながら、先ほど田村先生からお話があった、前のページに社会的な見方・考え方というのが表示されています。これは社会科でするので、社会科固有のコンテンツ、内容によって見えてくる見方・考え方だと思いますが、では、この考え方から言うと、総合的な学習の時間の見方・考え方の固有性というのは一体何なのかということとずっと悩んでおります。現行の指導要領からもしかしてキーワードになるのかなと思われる部分を拾い上げてみると、先ほどの課題設定とか情報収集、整理・分析、まとめ・表現というのもありますけれども、例えば自ら課題を見付けるとか、あるいは主体的に判断するとか、よりよく問題を解決するとか、あるいは自己の生き方、高等学校の場合には在り方まで含めますが、あるいは様々な知識や技能を相互に関連付ける、あるいは総合的に判断する、生活や学習に生かすというようなところが一つの特徴なのかなというふうに思うのですが、まだ悩み続けています。

【村川委員】

私、今長く総合的な学習の時間に関わってきて、小中高の子供たちにどういう力がついたかというのをたくさん聞いてきたんですが、彼らが言う言葉からどんなことが分かるかという、今言われている三つの資質・能力を子供たち自ら語ります。総合的な学習の時間でこういう力がついたんだと。ですから、ここで言われている三つの力、資質・能力が子供の中で自覚化されていく。そういうものが総合的な学習の時間の特徴かなというふうに思っています。

【見上主査】

最後に学習指導要領における総合的な学習の時間の構造ということに関して御議論いただきたいと思います。

【久野委員】

先ほどの学ぶことの意義や価値の理解というところからいきますと、高等学校の中での目標や内容のところはこの視点、この形態で出てくるべきことかなというふうに思います。小中、今までの経緯というんですかね。改訂のことからいくと、先回もお話ししましたが、小が牽引車になって、実践もある意味のフレキシビリティもある実践を作ってきましたけれども、次の改訂は高等学校レベルでの総合的な学習の時間の牽引性を期待したいという意味も含めまして、高等学校での総合の目標、あるいは内容のところには先ほどの議論が噛み合ってくるような、そういう方向は考えられないかなというふうに考えています。

【奈須委員】

基本的にはこの時間は学校に委ねるということで、ずっと発足以来来ているのでそれでいいと思うんですけれども、委ねられた学校の方が教育課程全体の中での総合的な学習の時間の位置が見えずにうまく設定できなかつたり、カリキュラムを作れなかつたり、運用できなかつたりしているということがあるんだろうと思います。各学校の自立性とか、創造性を減殺しない範囲で、この時間が教育課程上、どういう位置付け、学力論上の位置を持つのかということはこれまで以上に強く出した方が僕はいいいんじゃないかなと思っています。

前回指導要領でもかなり強く出したと思います。強く出したことに対する懸念も、私も含めてありましたけれども、もちろん誤解もあったし、一定の形骸化もあったと思いますけれども、質は上がってきているんだと思います。という判断を、20年指導要領でやったことをどう判断するかということが今大事だと思うんですけれども、私には少し強く、はっきり明確にメッセージを出したことによって質は上がってきているんだと思っています。この方向をもう一段進める必要があるかなと思っています。

というのは、総合は資質・能力の育成であるとか、生活と学校の自分の関わりであるとかということを経験まで強く主張してきましたけれども、今回は各教科全てが社会に開かれた教育課程という方向に行くんだと。つまり、暮らしと学びの関係ということをどの教科も見据えていくんだということでしょうし、資質・能力ということを考えていくんだということでしょうし、もっとプロセスで捉えていくんだということを経験もやっていると。そうなったときに、その辺りを総合の独自性として主張することは不可能だと思うんです。もちろんもう一段先に行く。それは先ほど黒上先生のあった話で、思考力といってもう一段先に行くんだという話はあるでしょう。何よりも総合的な学習の時間

はやっているコンテンツとか活動自体が子供にとってほぼ全て見通しがつくものですから、見通しがつくもの、文脈がとれるものの中では人間はより有能に働けるというのが80年代以降の心理学の多分一番大きな知見で、だから幼児もとても有能に動いているわけですが、そのような延長に総合というのはあるから、高校生でも中学生でも何で教科以上の力を発揮するんだということは文脈が全部とれるからだと思うんですね。

そのことはあるんだけど、逆に教科と対等に渡り合うためにはコンテンツを形成する独自の論理というのが必要で、前から出ていますけど、一つは暮らしだろう。もう一つは教科の横断だろう。もう一つは、今日久野委員から最後の出口、まとめ、集約ということがあるんじゃないかという話がありましたけど、学ぶ、生きる、考える、挑むというのはどういうことかということに対して、これまでの経験を全部総括し、自分なりの一つの決着をつけて、一定の人は高等教育に、一定の人は社会に出ていくということなんだろうと思いますけれども、そういった幼稚園から引き受けて、生活科、総合へとつなげていき、さらに先へとつなげていく、総合的な学習の時間、あるいは生活科の教育課程上の位置付けとか、意味とか、他教科との関係でのコンテンツの方向ですね、どちらかと言えば。あるいは領域編成の特殊性ですね。その辺のメッセージをより強く出してもいいんじゃないかなという気はしています。それがもはやそういうことをしたから、それを教え込むということになりはしないかという懸念は多分必要ない段階に来ているのではないかという、少し希望的な観測を抱いています。

【徳山委員】

先ほどもお話しありましたが、確かに総合的な学習の時間がだんだん個別の知識や技能とか、思考力、判断力、表現力等については意識的にやっていると思うんですが、今回、学びに向かう力、人間性等ということがきちっと入ってきたことによって、特に情意という言葉といいますか、それはとても大きいなと思っていて、情意面があるから態度にもつながっていくし、こういうことをきちっと、もっと学びに向かう力、人間性等に情意面を育てるようなところが明確に文字として現れてきたり、そうすることが先生たちも感動とか、発見とか、驚きとか、そういうものにもっと集中したような教材提示ができるのかなというふうに思っています。どうしても見方・考え方にはみんな結構力を入れてやってきたんですけど、それが情意面にもっと力を入れていくんだということに先生たちへのメッセージが発信されているのかなと今回は思っています。

【見上主査】

ありがとうございます。ほかには御意見ございませんでしょうか。大体出そろいましたでしょうか。それでは、本日の生活・総合的な学習の時間ワーキンググループを終了させていただきます。どうもありがとうございました。

— 了 —