

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（5回）議事録

1. 日 時 平成28年3月8日（火）10時30分～12時30分
2. 場 所 文部科学省 東館15階 15F特別会議室
3. 議 題 (1) 生活科において育成すべき資質・能力について
(2) 総合的な学習の時間における探究のプロセスと資質・能力について

【野田主査代理】

定刻となりましたので、ただいまより、中教審初等中等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の第5回を開催いたします。どうぞよろしくお願ひいたします。

本日は、恩田委員、鹿毛委員、徳山委員、南郷委員、森委員が御欠席となっております。主査合わせて6名御欠席ですが、活発な御議論をよろしくお願ひいたします。それでは、配付資料の確認を、事務局よりお願ひいたします。

【栗林教育課程課第一係長】

本日は、議事次第に掲載してありますとおり、資料の1から9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、事務局にお申し付けください。

【野田主査代理】

本日は、「(1) 生活科において育成すべき資質・能力について」、「(2) 総合的な学習時間における探究のプロセスと資質・能力について」という議事で進めてまいりたいと思ひます。議事に入ります前に、2月24日の総則・評価特別部会において議論された「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の関係」、「学習評価の改善のポイント」の2点につきまして、本ワーキングにも関係する内容ですので、事務局より説明をお願ひします。

また、併せまして、本ワーキング以外の教科等別ワーキンググループ、特に幼児教育部会や高等学校の数学・理科にわたる探究的科目の在り方に関する特別チームの議論の状況についても、御説明を頂きます。

【大杉教育課程企画室長】

それでは、資料の8と9を、お手元にお出しいただければと思ひます。

前回の終わり間際に、少し駆け足で、各教科等別ワーキングの状況を御紹介させていた

できました。その中から、今日の御議論、あるいは全体の御議論に少し関係のある、幼児教育の部分と、数理探究という科目について高校で議論が進んでおりますので、御紹介をさせていただきたいと思えます。

まず、資料9を御覧いただけますでしょうか。資料9は全体を束ねておりますけれども、特に今回は、32ページからの幼児教育部会の議論を紹介させていただきます。

35ページ、幼児教育部会において、3つの柱に沿った議論がされていることは、既に御紹介させていただいたとおりでございます。生活科につきましても、これと歩調を合わせる御議論を頂いておりますが、今回、さらに、昨日の議論の中で、40ページ目の文章の後に、「幼児教育における学びの過程のイメージ」が、裏表で出されたところでございます。

幼児教育における学びの過程のイメージで、アクティブ・ラーニングの3つの要素、深い学び、対話的な学び、主体的な学びが、幼児教育の特性に照らして、どのようなものとして考えられるかで、上に遊びのプロセス例とございますけれども、これはあくまで例示ですが、幼児教育の特性ということ、学校種を超えて共有していくためには、こういう例示を出しながら、その中で、深い学び、対話的な学び、主体的な学びが、どのように深まっているのかを共有していく必要があるのではないかと、お出しいただいたものです。

それぞれ、深い学びの中では、なぜ・どうして・どうなるのかなという試行錯誤、気付き・発見の喜び、それから、予想・予測・比較、分類・確認、規則性・法則性・関連性等の発見と活用などが、生活や遊びの中で、こういった学びが実現されていること。あるいは、対話的な学びという中で、他者との協同、あるいは外界との相互作用を通じて、伝え合ったり、葛藤をしたり、折り合ったり、自分と向かい合ったり、あるいは、話し合い、目的の共有、協力といったことが、実現されているのではないかとということ。また、主体的な学びの中で、安定感・安心感の中で、好奇心を発揮したり、探究心を発揮したりすることが、幼児教育においては重要ではないかということでございます。

また、それらが、幼児教育の環境として行う教育という中で、実現されているということでございます。

次のページめくっていただきますと、5歳児の段階ですので、5歳児にふさわしい学びのイメージになっております。ポップコーンパーティをしようと、その中で、例えば、話し合ったり、準備をしたり、身支度をしたり、調理をしたり、年少児を招待したり、片付けたりという中で、先ほどの深い学び、対話的な学び、主体的な学びにつながる、どのような要素が実現されているのかを、図示したものでございます。

昨日の議論の中では、ここの例示が1つになっていることが、これは、子供によって、例えば、準備の段階で、数への実感ということに向かう子供もいれば、飾りを作ってみたい、メニューを作ってみたいとか、子供たちの関心というのは、いろいろなものに向かっていることも、多元的に表せる図にした方がいいのではないかという御意見も頂いたところですので、そうしたことも踏まえながら、今後、修正をされる予定の資料でございます。

続きまして、また飛んで、高校の話になります。高等学校の数学・理科にわたる探究的科目で、82ページをお開きいただければと思います。

論点整理あるいは諮問の段階からでございますけれども、数学と理科の知識を総合的に活用して主体的な探究活動を行う新たな選択科目ということ、今回考えていくことになってございます。

これは、現在の、SSHの様々な取組をベースにししながら、その共通的な構造を、科目としてしっかりとお示しすること。それが、高大接続という文脈の中でも、しっかりと生きていくようにすることということで、議論がなされているところでございます。その中では、数学的なものの見方・考え方と、科学的なもの見方・考え方を総合させながら、創造性に向かう科目の在り方を議論されております。

具体的には、84ページ目以降の基本原則でございます。教科・科目の枠にとらわれない総合性。数学的なものの見方・考え方や科学的なもの見方・考え方を、柔軟な発想で活用したり、組み合わせたりしていくという融合性。探究的な学習を行うという手だて。そして、新たな価値を創造に向けて粘り強く挑戦する力の基礎を養うという挑戦性やアイデアの創発でございます。

総合的な学習の時間との対比で考えてみますと、丸1や丸3については、恐らく共通の部分であろうということであります。一方で、数理探究につきましては、数学的なもの見方と科学的なもの見方の融合ということを重視すること。また、探究ということを通じて、新たな価値の創造に向かう力を養うことを重視するという、丸2と丸4の重点が、少し異なってくる。むしろ、総合で実現できないというわけではないですけれども、これを科目の構造に入れ込んでいくという違いが出てくるのではないかという議論を頂いているところです。

これを少し構造的に考えますと、下の「自由な発想で事象をとらえる」から「新たな価値の創造を経験」で、具体的に表したのが86ページ目です。

「数理探究（仮称）の構造について～資質・能力～」でございます。この中には、総合

と少し共通する部分もありますが、例えば、「研究倫理についての基本的な理解」が、しっかりと位置付けられるということや、真ん中の部分、科学的なものの見方・考え方や数学的なものの見方・考え方を活用したり、組み合わせるといったことが加わっていることや、右側の部分も、探究を行っていくために必要な倫理的な態度ということで、SSHの様々な実践を元に、このような資質・能力が想定されているところです。

86ページ目の下に、具体的にどのような学びを深めていくのかについて示しております。基礎段階と探究を深める段階ですが、基礎段階は、様々な探究プロセスの中で求められる資質・能力を、探究の手法や、立案の方法ということ、あらかじめ身に付けていくプロセス。研究倫理や生命倫理などについての必要な知識を身に付けることも含めて、探究の手法について学ぶというプロセス。そして、「探究を深める段階」は、それを生かしながら、さらに、みずから課題を設定して深めていくプロセスです。最終的には、様々な成果の発表につなげていくということでございます。

この中に、数学的なものの見方や、科学的なものの見方ということが出てきておりますが、それにつきましては、数学ワーキングの中で、例えば、91ページ目、92ページ目です。これは、数学の問題発見・解決のプロセスの中で、様々な問題を数理的に捉えたり、それを数学的な手法を使って解決していくこと。また、理科ワーキングにおきましては、97ページ目に、理科のものの見方・考え方が整理されておりますが、これらを融合的に使いながら探究を深めていく科目が数理探究であるという整理がなされつつありますので、御紹介させていただきました。

続きまして、資料8にお戻りいただければと思います。総則・評価特別部会における配布資料で、アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の関係、それから、学習評価の改善について、総則・評価特別部会でおまとめいただいておりますので、御紹介させていただきます。

1枚おめくりいただきますと、アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力でございます。これまでの議論をまとめたということ、こうした議論を踏まえつつ、現在行っているように、資質・能力の3つの柱、各教科の特性に応じて育まれる見方・考え方の明確化、学習プロセスの在り方、資質・能力や学習プロセス、指導内容の構造化について、引き続き御検討いただきたいということでございます。

アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の育成については、御承知のとおり、論点整理におきまして、深い学び、対話的な学び、主体的な学びの3つの視点に立って学びを

改善していくことが、子供たちの理解を深めるということ。そして、資質・能力を身に付けていくことにつながるということです。また、こうした理解や資質・能力の獲得が、長年課題とされております学習意欲の問題にもアプローチできるということでございます。

3つ目の丸でございますけれども、これは、論点整理でも、既に指摘されておりますが、型に着目したアクティブ・ラーニングの理解がされているのではないかという懸念。これは、特定の型の在り方ではなく、不断の授業改善の視点であることを留意すること。一方で、現場からは、やはり理念だけではなくて、具体的な実践例を求められているところであり、こうした実践例については、様々な課題や方法の種類を紹介することではなく、視点に基づいて、どのように授業を改善され、子供たちにどのような変容が見られるかという、授業改善に関する実践例の蓄積と普及がなされるべきではないかということです。

次のページに参りますけれども、こうした中で、様々な課題や方法は、1つの手段として、効果が検証され、不断に見直されていくべきものではないかということです。

次に、「深い学び」の視点」ということですが、対話的な学び、主体的な学びは、教科共通で理解しやすい視点であるのに対し、深い学びの具体的なイメージが湧きにくいことが指摘されております。これは、まさに、各ワーキングで議論を深めていただいている最中ですので、議論の最中であることも影響しておりますが、深い学びの視点の具体化を図ることが重要ではないか。

様々なワーキングの議論の中で、先ほども、科学的なものの見方・考え方がございましたが、教科等の特性に応じ育まれる「見方・考え方」が重要ではないかとの検討がされているところであること。こうした「見方・考え方」を、習得・活用・探究を見通した学習過程の中で働かせながら、思考・判断・表現し、さらに成長させながら、資質・能力を獲得していくことが、深い学びであると考えられるのではないかということです。

論点整理におきましても、深さを欠くアクティブ・ラーニングの事例による失敗事例も報告されているところなので、「深い学び」という視点が、極めて重要であること。先生方には、こうした深い学びを通じて、子供たちの内容的な理解に責任を持ち、指導内容を組み立てて、基本的な手法は先生が教えることも含めて、子供たちに関わっていくことが求められるところです。

「各教科等の特性に応じ育まれる「見方・考え方」」ですが、御承知のとおり、「見方・考え方」というのは、今回の新しい概念ではございません。社会的な見方、科学的な見方、独創的・総合的な見方といったことで、各教科においても、指導要領で触れられておりま

す。一方で、その内容が具体的に何かは、必ずしも説明されていないのが現状です。

3 ページ目でございます。「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す。これも、資質・能力との関係に照らせば、5 ページ目に、学びと資質・能力、概念的な知識の獲得、思考力・判断力・表現力の育成、情意・態度の育成とございますが、「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こと。「見方・考え方」を働かせながら、習得したり、習熟したりしていくことで、構造化された与えられた知識、技能の習熟・熟達につながるということ。また、「見方・考え方」の成長により、思考力・判断力・表現力は豊かなものになっていくこと。どのような「見方・考え方」を通じて、世界や社会に関わるかが、学びに向かう力や人間性の育成に、大きく作用しているということでもあります。

3 ページ目、2 つ目の丸でございます。子供たちが学習過程の中で、「見方・考え方」を成長させながら、資質・能力を獲得していけるような学びが、深い学びではないか。各教科等ならではの視点で事象を捉え、思考の枠組みを用いて、思考・判断を表現することなどを通じて、子供たちの「見方・考え方」が成長していくことが重要であること。その際、子供たち一人一人の「見方・考え方」の困難さを捉えて、支援していくという視点も重要であるということです。

3 ポツが、特に、本ワーキングとも関連してまいります、「教科横断的な……」というところです。各教科等の特性に応じ育まれる「見方・考え方」は、相互に影響し合いながら成長していくものであること。特に、総合的な学習の時間などにおいては、教科横断的な学びを通じて、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」を育てていくものであると考えられること。それにより、幅広い事象を捉えたり、1 つの事象を多面的・多角的に考えたり、現象の中の複雑な文脈の中で「見方・考え方」を活用できるようになるということです。併せて、各教科の「見方・考え方」も成長していくのではないかと整理を頂いており、これお踏まえいただければと存じます。

続きまして、評価についてです。18 ページ目の後に、学習評価、1 ページ目から振り直されているページでございます。「学習評価の改善に関する今後の検討の方向性」でございます。「目標に準拠した評価」を実質化していくために、以下のような方向性で、各教科等で御検討いただきたいということです。

観点別評価等も含めて整理を頂いておりますが、現在取り組んでいただいている、資質・能力の3つの柱に基づく構造化ということは、目標に準拠した評価を実現する観点からも重要であるということでもあります。また、先ほどの「見方・考え方」の明確化、指導内容を、3つの柱に基づき構造化していくこと。そして、その3つの柱、バラバラで育まれるということではございませんので、相互に関係し合いながら育成されることを、総則などで、しっかりと示していく方向性です。

観点別評価については、前回改訂時に、既に、学力の3要素と観点の整理がされております。その中で、観点別評価の実施率は高いこと、また、難しいと言われた思考・判断・表現の評価の在り方に関する様々な実践も進展しているということです。

一方で、資質・能力の育成に向けた指導と評価の一体化といった観点からは、実施率が高い一方で、改善の余地があるのではないかとということで、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、別添のイメージを踏まえながら、観点別評価の観点と、その趣旨を検討するということです。

別添というのが、5ページ目にございます。この3つ、知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度に沿った整理を、各教科等をお願いしているところです。

観点別評価につきましては、毎回の授業で全てを見取るのではなく、カリキュラム・マネジメントの考えの下、単元や題材を通じたまとまりの中で、しっかりと評価の場面も含めて、設計していただくことが重要であること。また、2ページ目に参りますけれども、各教科で御検討いただいている学習プロセスの在り方の中で、評価の観点との関係性も明確にしていく方向性であります。

また、「知識・技能」ですが、事実的な知識のみならず、構造化された概念的な知識の獲得に向かうこと、一定の手順に沿った技能のみならず、様々な状況で活用できる技能の習熟・熟達に向かうことが重要であるということです。

「思考・判断・表現」につきましては、見方・考え方をを用いた学習のプロセスの中で評価していくことが重要であるということです。また、発達の段階や学年段階ごとに、どのような思考・判断・評価が求められるのか、一足飛びに成長するものではないので、少し幅を持たせて、成長というものを考えていく必要があるということをございます。

また、「主体的に学習に取り組む態度」につきましては、これは、資質・能力の柱である、「学びに向かう力・人間性」との関係性を、ここで整理して頂いております。「学びに向かう力・人間性」には、「主体的に学習に取り組む態度」として、観点別評価を通じて

見取ることができる部分と、評定等になじまず、こうした評価で示しきれないことから、個人内評価として見取る部分もあるのではないかとということです。

そして、「主体的に学習に取り組む態度」につきましては、様々、挙手の回数やノートの取り方で形式的に評価されているのではないかと指摘もあります。そうではなく、子供たちが、学びに向かう意志という自己調整を行いながら、粘り強く資質・能力を獲得しようとしていたりしているかという、意志的な側面を捉えて評価することが重要であるということです。これは、現行の「関心・意欲・態度」も、本来は同じ趣旨ですが、こうした誤解が払拭しきれないという問題点が、長年指摘され、現在に至るところなので、ここで「関心・意欲・態度」を改めて主体的に学習に取り組む態度とするということです。こうした趣旨に沿った評価を行われる場面を、適切に設定していくことが重要であるということです。

また、観点別評価の観点、知識や技能、表現や、表現と技能の関係等、前回の改定で、少し整理しきれない教科もある部分がありますけれども、教科の特性に照らしながら、様々な趣旨を踏まえつつ、観点を明確にするようにとお願いしているところです。

指導要録につきましては、3ページ目にございますように、今後引き続き検討ということになっております。

また、指導要録に加えまして、子供一人一人が、自らの学習状況やキャリア形成を見通し振り返ることができるようにするためのキャリアノートのような、何らかの仕組みの在り方を検討していくことになっております。

こうした仕組みを活用しながら、子供たちが自己評価を行うことを、学習活動の1つとして位置付けることが重要ではないか。その際、教員が対話的に関わることで、対話的な自己評価を通じて、学習活動を深めていくことが重要であること。また、こうしたことも含めて、学びのポートフォリオや個々の学びの特性は、校種を超えて共有されるような仕組みも考えていくということをございまして、残された論点は、引き続き議論ということです。

【野田主査代理】

それでは、続きまして、残りました資料の1から7に基づきまして、田村視学官から説明いただきます。

【田村視学官】

まずは、お手元に、資料1、資料2、資料3を御用意ください。併せて、生活科に関し

ましては、生活科の学習指導要領解説、緑色のものですが、74ページに、現在の学習指導要領が記載されておりますので、そちらもわきに置いていただいて、参考にしていただければと思います。

では、まず、資料1から話をしていきたいと思います。

論点整理においては、3つの柱、これまでも御紹介してきたもので、資質・能力を整理することが考えられるとされています。以上、その3つの資質・能力の柱の視点から、生活科において育成すべき資質・能力をどのように捉えるべきか、また、資質・能力と生活科における学びのプロセスとの関係性を、理科や社会、幼児教育との見方や考え方との接続も踏まえ、どのように考えることができるかということで、資料を御用意しましたので、まずは、資料2を御覧ください。

資料2は、今ほど御紹介しました3つの柱について、左側は、「生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになるのか」で、具体的な活動や体験を通して獲得する、自分自身、社会事象、自然事象に関する個別的な気付き、あるいは、具体的な活動や体験を通して形成する、自分自身、社会事象、自然事象に関する関係的な気付き、そして、具体的な活動や体験を通して身に付ける習慣や技能などが考えられるのではないかということです。

思考力・判断力の、「生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなどを使って、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか」については、身体を通して関わり、対象に直接働き掛ける力。比較したり、分類したり、関連付けたり、視点を変えたりして対象を捉える力。試したり、工夫したり、予測したり、見通しを持ったりして創り出す力。伝えたり、交流したり、振り返ったりして表現する力などが考えられるのではないかと。そして、右側の、「どのような心情、意欲、態度などを育み、よりよい生活を営むか」については、身近な人々や地域に関わり、集団や社会の一員として適切に行動しようとする態度。身近な自然と関わり、自然を大切にしたり、遊びや生活を豊かにしたりしようとする態度。自分のよさや可能性を生かして、意欲と自信を持って生活しようとする態度ということで、主に、人や社会に関する事、自然に関する事、自分自身に関する事といったことが、現在の学習指導要領の、学年の目標とほぼ重なる形で整理をいたしております。

こちら、今度は、資料3を御覧いただきたいと思います。資料3は、生活科における学びのプロセス。先ほどの幼児教育の資料等と合わせる形で整理をしたものであります。

願いを持つ、活動体験をする、感じる・考える、表現・行為するのプロセスについては、低学年でありますので、当然一体的に行われるものであり、その中では、体験や表現が繰り返されると考えております。一番上が、先ほどの思考・判断・表現等に関する事、真ん中に、学びに向かう力・人間性等に関するもの、一番下に、個別の知識・技能等を書き込んでおりますが、真ん中の「学びに向かう力・人間性等」に関する情意・態度については、知識・技能を獲得したり、あるいは、思考力・判断力をよりよく発揮する際に、コントロールしたり、方向付けをする、あるいは、より安定的に持続するような情意や態度といったものを、主に社会との関わり、自然との関わり、自分自身といったことで、キーワードを整理して並べてあります。一番下の「個別の知識・技能」に関しては、先ほど御紹介した個別的な気づきが、より関係的なものになっていき、さらには、自分自身といったことの、より少しずつ向上していくところ、行動化されていく、構造化されていくところを示しております。一番下の「具体的な活動や体験を通して」は、習慣・運営・技能を、活動や体験を通して身に付けるということで、お示しをしております。

これらについての具体的なイメージを持てるものを、もう1枚、写真入りのスライドとして御用意をいたしております。およそ4つのプロセスの中で、子供たちが、どのように実際に対象と関わり、体験をしながら、感じ、考え、そして、表現、行為をする。その中で、期待するような思考力・判断力・表現力につながるもの、あるいは、先ほどの情意・態度につながるもの、そして、気づきの高まりといったものが、吹き出し等をごらんいただくと、イメージができるのではないかとということで、用意をさせていただきました。

続きまして、総合的な学習の時間に移らせていただきたいと思います。

今度は、お手元に、資料4と5と6を御用意いただきたいと思います。資料6に関しては、これまでの学習指導要領が比較して見やすいようにということで用意をしておりますので、まず4と5をお手元に御用意いただいて、5に関しましては、小学校、中学校、高等学校と整理をしておりますので、その中から取り出しながら、お話をしていきたいと思っております。

まず、資料4です。先ほどから話題になっております、3つの柱で整理したものがここでありまして、前回の御議論を踏まえまして、修正等を重ねたものです。

一番左側の個別の知識や技能に関しては、横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する知識及び概念、横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して獲得する技能、そして、高等学校においては、学ぶことの意義や価値の理解ということです。真ん中の思

考・判断・表現については、探究的な学習を通して身に付ける課題を解決する力として、課題設定、情報収集、思考判断、表現省察などの力として書いてあります。一番右側の、学びに向かう力・人間性としては、大きく3つ。実社会、実生活における課題に真摯に向き合い、適切な方法で主体的・協同的に解決しようとする態度。自分の特徴を生かし、異なる意見や考えを受け入れながら、当事者意識と責任感を持って計画的に取り組もうとする態度。自分の生活の改善を継続したり、課題の解決に向けて多様な社会活動に当事者意識を持って参画したりしようとする態度などが考えられるのではないかと、高等学校のものを事例として御紹介をしましたが、それぞれ同じような視点で、小・中・高等学校を並べてあることとなります。

こちらにつきまして、資料5を御覧いただきたいと思います。3枚、小・中・高で、それぞれの発達等を踏まえて、系統的に整理がされています。そこで、それぞれを御紹介していますと、時間も掛かりますので、1つ、先ほど高等学校を御紹介しましたので、小学校をごらんいただいて、全体の構造を御説明したいと思います。

先日の会議で、学習方法をまさに推進していく、一番上のところを推進したり、あるいは、そこを方向付け、コントロールし、あるいは、適切な方向に整理をするものとして、探究活動と自分自身、探究活動と他者や社会といったことがあることが、確認いただいたかと思しますので、それらを改善してきたものであります。

各プロセスで発揮させる力といったものを、上の赤い四角囲みの中に、それぞれ整理をしまして、小・中・高等学校、系統的に整理をしてあります。その下には、それをより適切に動かす、自分自身や、他者や社会ということで、3つほどの枠組で、このような情意や態度といったものが、先ほどの、より適切な探究のプロセスを方向付けたり、あるいは制御したり、より安定的に行ったりするものとして考えられるのではないかと、3つほど整理をさせていただきました。

そして、一番最後の下です。今度は赤で囲んでいないところですが、そのプロセスの進行に伴い、各学校が扱う課題に応じて、それぞれの学校で扱う課題は違うということですので、それに応じた事実に知識が、プロセスとともに、より概念化され、より構造化されたり、高度化されていくことを、矢印として記しているところでもあります。と同時に、それぞれのプロセスの中では、プロセスごとに、期待されるスキル、技能といったものがあると考えておまして、課題設定、情報収集、思考、あるいは表現といったスキルが、そこで育成されるであろう。その際、特に、思考に関するスキルが、全体のスキルの中では、

かなり中核的な役割を果たすであろう。しかも、それは、およそ学校種が上がるにしたがって、一人一人の子供たちによっては、自覚化され、脱文脈化された形の中で、より自在に活用できるものになることが期待できるのではないかといった形で整理をしているところでもあります。

【野田主査代理】

それでは、審議に入りたいと思います。まず、「生活において育成すべき資質・能力について」を取り上げて、議事を進めて参ります。

事務局からの論点の説明を踏まえて、各委員より、御質問及び御意見を頂きたいと思えます。まずは40分ほど、(1)の議事を進めてまいりたいと思います。

【村川委員】

生活科に関しては、1つは、質問にもなると思うのですが、もう1つは、意見です。

まず、後半からお話しますと、これは、総合的な学習の時間にも関連するのですけれども、前回、学習のプロセスで、もともとのプロセスの中には、学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に生かすという、「振り返り」という言葉、生活科も総合も、中には記述はされているのですが、プロセスとしては明示されていなかったと思うのですね。前回は、今のいろいろな学校現場に行っても、本当に、単元の最後に、きちんと振り返りの時間を入れている学校と、もともとそういうことがプロセスに書かれていないので、余り意識されていない学校があって、生活科にしろ、総合学習にしろ、そういう子供たちが対象としっかり関わって、最終的に、学びが、世界が自分の中でどう見えたり、自分自身が社会でどう関わっていくんだとか、今後、自分は、どうこう生きていくのかを、しっかり、いろいろな対象と関わった後に、もう一度自分に矢を向けると言いますか、そういうことがとても大事だし、そのことによって、最終的な学びがグッと締丸という経験が、私の中にあるのですが、このまとめの後に、振り返りというのを、プロセスの中の1つとして明示していく必要があるかというのが、まず1点です。

それから、幼稚園との関係でいきますと、12の姿、幼稚園卒園までに付けたい力というのがあって、幼稚園の卒園時に付いた子供たちの力は、いかに小学校の先生が見取って、それを伸ばしていくのかという意味で、重要なものかと考えていたのですが、今回出された生活科の学びのプロセスと、育成すべき資質・能力の関係の、資質・能力の部分に、これまで言われていた12の姿というものが、掲げられていないのですけれども、それは、何かお考えがあつてなのか。今後は、もう、12の姿、文科省としては扱わないかという

ものがあるのであれば、また、今後、私たちも議論していく上で、そういうことを意識しなければいけないのですけれども、ここに書かれていない根拠を、ちょっと教えていただきたいと思います。

【野田主査代理】

それでは、御質問からということで、幼児教育で育成すべき12の姿が、今回書かれていないけれども、理由といたしますか、ございますけれども、よろしいですか。

【大杉教育課程企画室長】

幼児教育の12の姿は、これから、再検討、再整理をしていくということでございますので、それを待ちながら、つないでいきたいと思います。ただ、個別に考えていきますと、3つの柱のどこかには、つなげられるという見込みを持って、整理をしているところであります。

生活科の役割としまして、12の姿を生かしながら、さらに、それを各教科等の特性に応じた学びにつなげていく役割がありますので、それをそのまま受け取るというより、さらに変容させていくという、媒介的なところがあるかと思っておりますので、その役割を踏まえながら、周りの議論も見ながら、整理させていただいているところです。

【野田主査代理】

もう1点ですけれども、振り返りの件、資料3で、プロセスが示されていて、振り返りの位置付けと言いますか、主体的な学びの中には、それは入っていますけれども、それはどうかということでございますが、この件につきまして、追加の御意見がございましたら、まず、皆さんいかがでしょうか。位置付けるべきではないかということですよ。

【服部委員】

実は、振り返りで、何か入れてくれたと気付きはしたのですけれども、ちょっと地味だという感じがしまして。

今、村川委員がおっしゃったことと、まさに同感で、プロセスとして明示することもそうですけれども、一人一人の学びを保証する、これは重要なプロセスだと思うのです。授業をいろいろ拝見していて、振り返りを省略しても、まとめる先生が結構いらっしゃるのですが、それよりも、本当にまとめなくてもいいから、それぞれ、各時間、必ず振り返りをやっている学級は、書く力も付いていますし、表現力も付いていますし、本当に、例えば困難校でもあっても、物すごい力を付けているというのが、今までの、私の限られた取材ではございますけれども、実感ですので、もっともっと目立つように書いた方がよろし

いのではないかと思います。

【村川委員】

1点だけ補足です。今回は、生活・総合だけではなくて、全ての各教科等で、アクティブ・ラーニングを推進しているわけで、アクティブ・ラーニングで最も大事なものは、最終的に、個人個人が、今日の授業で、どのような学びがあったのかということで、それを教科の目標と照らし合わせて、本時目標ですね、きちんと自分の言葉でまとめることが、各教科等でも行われている必要があるので、そういう意味でも、生活科と総合学習は、特にそうです、先進的な授業作りをこれまでやってきたので、是非とも入れるべきかと思っています。

【野田主査代理】

資料3の2段目ですか、「思いや願いを持つ」という矢印でプロセスが書かれていますけれども、一番最後、3段目に、「伝えたり、交流したり、振り返ったりして表現する」という、ここに「振り返り」は入っているのですけれども、ちょっと地味ではないか。上の、4段階ありますけれども、ここに「振り返り」を入れるのではないかという、お二人は、御意見ですね。

【小川委員】

今の振り返りということ、これまでも充実した実践をされている生活科の先生方は、非常に大切になさっていると思います。ただ、低学年後半の姿として、3年生につないでいくというところで、振り返りということが、非常に、子供たち自身も、自然にできるようになる時期と、それから、入学したての、伝えていることが振り返っていることと、混同していると言うのでしょうか、一緒になっている。つまり、このプロセスでいうと、表現することと行為することが、実は、一緒になされていて、その中から、私たち教師が、「今、この人はこういうことを伝えたいんだな」とか「今のこの表現の中には、彼のこういう振り返りがあるんだな」ということを見取っていくという、こちら側の作業というか、評価というか、指導力というか、そういったところが、非常に求められることではないかと思っています。

ただ、この4つの、一番上の大きな矢印に、「振り返り」と入ってしまうと、現場の教員は、非常にまじめですから、何が何でも振り返りという誤解が生じないとも限らないと思いますので、そういったところは、慎重に、子供たちの入学から2年生の出口までの間で、どう重点的にしていくかを考えていただきたいというのが、1点です。

もう1つですけれども、幼児教育の学びの過程のイメージということで、頂いた資料に

は、「対話的な学びの過程」というと、資料9の41ページに、「他者との協同や外界との相互作用を通じて」云々とあるのですけれども、先ほどの、12の視点というお話も出ましたが、幼児教育の中に、協同という視点が、確か入っていたと思うのですね。生活科も、協同的な学びをしていないかという、とても多様にやっていると思うのですが、生活科の中に、言葉として、「協同性」とか「協同」ということが、単語として出ていないですけれども、恐らく、それは、生活科が、自分との関わりを通して学ぶ評価ということを大事にしてきたからだとは思いますが、幼児教育から総合へつなげていく位置にある生活科の場合にも、協同性ということを、どこか明記してもいいのではないかと考えています。

【野田主査代理】

1点目は、あまり「振り返り」を大きいところに入れると、何が何でもということにながってしまって、要するに体験する時間が省略されるのではないかという御意見だったと思います。2つ目、この協同性についてですが、それは、例えば、どこに入れるということですか。この資料3の、どこかということですかね。

【小川委員】

そこまでは考えていない。

【野田主査代理】

資料3の中ほどの、探究心から始まってと。

【小川委員】

そうですね。幼児教育と同じようにしていく、幼児教育の、このペーパーと同じような階層でいうと、そうなるかもしれませんが、それについては。

【野田主査代理】

あるいは、資料2のどこかに、そういうものを入れる可能性はありますね。

【小川委員】

そうですね。それもあるかと思います。

【奈須委員】

今の振り返りのこと、とても大事だと思っています。リフレクティブであることが、中学生の学力ということでも大事だと思うのです。

ただ、振り返りは、今、小川委員が言ったように、位置付けてしまうと、形骸化する。かつて自己評価がはやったときに、自己評価をとにかく最後にやるのが形骸化して、全

然評価力が付かないこともあったので、どう出していくかだと思うのです。

ただ、もともと学びのプロセスの位置付けが、これは、あくまでも子供たちの学びがうまくいっているときにこういう姿が現れるという話であって、いつも思うのですけれども、これは、教授手続段階でも活動形態でもないことは、しつこいぐらい今後確認していく必要があるだろうなど。

これは、総合の探究のサイクルを出したときもそうだったのですけれども、今回、この幼児教育もそうですし、こちらもそうですけれども、これが何を意味するか。これは、教師の教授手続段階とか、学習形態を意味するものではなくて、学びがうまく進行しているときに、こういう姿が子供に現れるはずだというモデルだという話ですね。これは、デュエイの問題解決以来ずっとそうで、それが、ずっと形骸化してきた歴史があるので、今回も気を付けるという話だろうと、まず、1つ思います。その意味で、つまり、これは、子供に現れる機能だということですね。やることではなくて。こういう働きが現れていけばいいので、そういう意味では、先ほど小川委員が言われたように、表現という行為を指しているのだけれども、子供に振り返りという心理的な機能が生じているのもいいのではないかという話だろうと、まず思います。

2つ目ですけれども、このプロセスが、どのくらいのスパンでイメージされるのか。どうしても1単位時間で考えてしまいますけれども、これは、子供の問題解決とか探究のプロセスだとすれば、それは、1単位時間で必ずしも起こるとは限らなくて、もっと長くなる場合もあるし、もっと短くなる場合もあるわけで、その場合に、子供にとって意味のある問題解決活動として進めていけば、子供は、本当はうまくいったらどうかと振り返るはずですけれども、放っておいても。それを教師が促すということでしょうけれども。

それが、どのくらいのスパンで現れるが大事で、必ずしも1単位時間の最後に、振り返り活動を入れるという話では、全然ならないことも確認していく必要があるのか。このプロセス図自体には、1単位時間の場合が多いでしょうけれども、1単位時間とは限らないということの抑えも、非常に重要かと。これは、もう幼児教育でもそうだろうと思っています。

その上で、振り返りということ、教師が、意図的に、あるいは、一種の教授行為として、計画的に、組織的に組むこと、あるいは、カリキュラムを通して、発達の様子を見ながら、計画的に組むことによって、振り返りという行為が、自分たちの問題解決や探究をよりよくしていくのだということが、子供にとって自覚されて、より問題解決が洗練され

ることはあるのだろう。そういう意味で、ただ放っておけばいいという話ではなくて、振り返り活動を意味付けていく、位置付けていくのが、教師の意図的な関わりとしてあっていいだろうということを表すという意味で、どうするのが1つだろうと思います。

それを通して、先ほどスキルという話がありましたけれども、振り返りもやはり技能が必要で、どこを焦点化して、どのような方法で、どう振り返るのかというスキルが、極めて重要で、それを、一種の思考のスキルというか、それが振り返りの場合ですけれども、振り返りをより洗練された形で、より多面的に、多角的に、リフレクティブにやれるようになることは、指導を要するわけです。そういう意味では、どこかに位置付けた方がいいのだろうけれども、だから、それをここの表現する、行為すると同列に並べるのかどうかという話がありますけれども、そのようなことが大事かなと思って、伺っていました。

【野田主査代理】

まずこのモデル、これはうまく進行したときのモデルであると、この形で進むわけではない。それから、1時間単位ではなくて、もう少し柔軟に考える必要があるのではないかという御意見です。

確かに、いつもいつも、最後に振り返りカードが配られて、たいして振り返ることもないのに、振り返らなければならないみたいなきももありますので、もう少し、1単位時間ではないという部分。それから、ここは振り返る必要があると、子供が感じたときに、振り返りの活動に入ることが重要ではないかと、私も、日頃授業を見ていて思いました。

まず、質問です。資料2ですけれども、今まで、個別的な気付きは、気付きの質の高まりの中で、この学習指導要領の解説の中では、一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへという欄、気付きの質の高まりの例を出しているのですけれども、その一つ一つの気付きというのが、今回、論点整理の中に述べられた個別というのを活用して、「個別的な気付き」と表現されたのか。

それから、その下の「関係的な気付き」、これは、「関連付けられた気付き」と表現していたと思いますけれども、「個別的な」と表現をしたので、そこも少し修正して、「関係的な」とされたのか。

これは、まず1つ質問ですけれども、いかがでしょうか。

【田村視学官】

これまで、学習指導要領の解説の中では、気付きの質の高まりということで、およそ3つ示してきたわけです。

1つは、無自覚であるものが自覚化されること。もう1つは、一つ一つの気付きが関連付いていること。そして、3つ目は、対象に対する気付きから、自分自身に気付いていく。およそ、この3つを示してきたわけでありませう。

今回、ここにお示ししたのは、そういったことなども含みつつ、一つ一つの個別な気付きといったものが、そこに例えばと書いてありますけれども、学んでいくにしたがって、先ほどの資料3の下に、例えばですが、空間の中で様々なものがつながっているとか、そこには一定の決まりがあるのだといったものが、少し概念的なものの芽生えのようなものが見えてくる、あるいは、さらには対象のみではなくて、自分のことにも向かっていくということを書いていくところでありまして、その辺の言葉につきましても、また御議論いただければと思いますが、この矢印も、必ず、この1、2、3と、きれいに高まっていくことではなくて、状況によっては飛ばしていったり、前後したりはあるのではないかと。しかしながら、学習活動の一定の高まりによって、子供たちが気付くことも、質的に高まっていくことを、先ほどの深い学びの過程の議論等々も踏まえながら、整理をしたものと御理解いただいて、また御検討いただければと思います。

【野田主査代理】

もう1点ですけれども、資料2の上の段、赤字の部分ですが、この文言について、少し意見ということで述べたいと思います。

例えば、生活科の3つの自立に当てはめると、一番左の「個別の知識や技能の基礎」、ここは、生活の自立というところに、関わりが深いのか。だから、冒頭は、「生活の中で」という形でいいか。2つ目の、「思考力・判断力・表現力等の基礎」は、学習上の自立に深く関わるかと思しますので、幼児教育との関わりで、冒頭は「生活の中で」と書かれていますけれども、ここは、「主体的な学びを通して」の方が、学習上の自立という部分に関わる意味では合うのかと。それから、「学びに向かう力、人間性等」は、精神的な自立に関わる場所ですので、是非、「態度を育み」の次に、「夢」という言葉がいいのか分かりませんが、「夢や自信を持って、よりよい生活を営む」という、ちょっと精神的な自立に関わる部分を入れていただけるといいかと、そのような意見を持っています。これは、意見です。

【河合委員】

まず、先ほど、小川委員がおっしゃった、振り返りと表現が一体化しているのは、幼児教育ではすごく納得がいくというか、よく分かる話です。楽しかったら「楽しかった」と

言いたくなるのが幼児で、その中には、楽しかったということで、そのことが、また印象深く残っていくことが、よくあります。

それと、もう1つ、幼児教育で大切にしているのは、友達の気付いたことを聞いて、「ああ、そうだったよね」と共感するとか、「そんな考えもあったね」と感じることを、特に5歳児の後半では大切にしています。

ですから、そのあたりが、個人の振り返りと、最後の方に、「交流したり」というところに、そこは関わってくると思うのですが、他者の意見から正しい考えを生み出すような、芽生えでしょうか、そういうことを大事にしてきたところが、生活科の中でも、もう少し引き継がれていることを、明らかにできるといいと思っています。

それから、2つ目、協同性ということです。本当に、幼児期の後半には、協同的な遊びということで、遊びを通して育んでいきますので、是非入れていただきたいということです。幼児期には、協同性は、2つの側面から考えていまして、1つは、自分の力を十分に発揮する、誰かが面白そうなことについていくだけでは、協同的とは思っていないのですね。自分の力を発揮することと、その上で、他者、誰かと一緒に協力したり、工夫をしたり、困難を乗り越えたりを大事にしていく、2つの側面を協同性と捉えていますので、それから生活科の学びの中でも、きつとつながっているところがあるのではないかと思います。

それから、最後ですが、今、振り返りということで御議論があったのですけれども、確かに、今申し上げた、感想を言いたくなるという振り返りから、さっきおっしゃっていた3年生に向けての振り返りの間には、とてもたくさんのプロセスがあるように思うのです。振り返りが大切なので、発達に応じて、どのような振り返りが、子供たちの学びを深めるのかという視点から、具体的な子供の姿で共有できると、より分かりやすいのではないかなと思いました。

【野田主査代理】

先ほどの小川委員の意見に付け加えて、幼児教育から発展する協同性の部分が、あまり出ていないのではないかと御意見ですけれども、この件に関しまして、いかがでしょうか。例えば、具体的にここという、例えば、資料3の真ん中の「学ぶに向かう力・人間性等」の「主に自分自身」のところですか、このあたりに入れる可能性もあるのかと思いますけれども。

それから、次のページの、具体的な、子供の写真がたくさん入っているものがあるでは

ないですか。プロセスごとに説明がある、3つの例が書かれていますね。その中に、私は、ちょっと、協同だとか、比べるという部分が、少し薄いかという気はしています。だから、1列目も2列目も、かなり自分自身の追求で終わってしまっていて、最後のところで、「いろいろなお店があるんだな。似たお店のあることが」というところで、比べるという部分が入っていたり、その下の、皆で地図をまとめていくところで、少し協同性が垣間見えるかと思うのですが、もうちょっと1列目、2列目でも、協同だとか比べるという部分が入ってくると、よりよくなるのかという感想は持っております。いかがでしょうか。今の協同に関しまして、御意見がございましたら。

【服部委員】

1つ、協同について、質問です。協同性ということを議論する場合によく言われるのは、社会に出てから、1人で仕事をするのは、めったにないではないか。大体、企画書を出して、それでグループで仕事をする。そういう意味でも、協同ということを考えると、非常に考え方が整理しやすい。私は、全くそれは同感だと思う。

それと、もう1つの側面として、新しい価値観を生み出すプロセスというか、作業をする場合に、やはり協同した方が、新しいことを思い付きやすい。ブレインストーミングでもそうですし、「3人寄れば文殊の知恵」ということがあると思うのですが、ここで協同ということを、これは発達の段階によっても、その意味合いは違うと思うのですが、どのような視点で、皆さん、御覧になっているのかを、ちょっと確認しておきたいと思ひまして、ここで質問させていただきました。

【久野委員】

ちょっと違う意見ですが。今、ちょっと足し算になるか分かりませんが、例えば、対話的な学びということが今回出てきました。対話的な学びと協同的な学びの間のつながり、でも少し微妙な住み分けもあると思うのですが、今お話ししようと思ったのは、資料3の真ん中の「学びに向かう力・人間性等」についてです。今まで生活科では、社会との関わり、自然との関わり、自分自身と来ています。この中で、やはり勘違いが起きやすいのは、同じ学び手との協同的な学び、社会との関わりの中に、少し混在している例があるのかと思うときがあります。

他者といったときに、ともに学んでいる者との意見交換や協同的な場面も、社会的な学びの方に吸い寄せられていくときがあって、勘違いというか、不可分になっているところがあると思う。

それで、やはり「主に自分自身」というカテゴリーにで振り返りをしながら、自己肯定感を高めるといふところがありますけれども、やはり、他者とともにある、協同性、対話的な協同性を経て、他者理解といふところが、これが、もしかしたら対になるかと考えています。ちょっと話がずれてしまいましたが。

【野田主査代理】

資料3の真ん中ですね。なかなか、これは分けきれないですよ。特に、社会と自然との関わりのところは、どちらにも入る項目があつて、「主に」といふことで、探究心、自然のところに当然入ってくるわけで、きっと、「主に」といふのは、なかなか難しいですけれども、なかなか分けて分けられないと、私も思っています。最後のところもそう、今言われたところもそうですね。

例えば、地域への愛着だつて、自然との触れ合いによつて感じるこゝだつてあるわけですね。その辺、非常に、この分け方が苦勞されたと思ふのですけれども、分けるとなると、分けてしまうと、すごく微妙だと。創造性も、社会との関わりの中で創造性が出てくるこゝもあるわけで、すごく難しいといふ気がしました。

もう一度、服部委員の投げかけに戻します。協同性をどう捉えるかで、もし御意見が頂ければと思います。新しい価値を創り出す。生活科の中でも、当然、例えば、遊びを創り出すときに、いろいろな子供たちが、グループで意見を出し合つて、新しい遊び、ルールを創つて、遊びが深まっていくこゝもありますね。そういう部分が、生活科の中でも十分あるので、当然、そういう部分は、私はあると思ふのですけれども。

例えば、創造、創り出すといふ意味では、資料2の真ん中、思考・判断・表現の下から2つ目に、「創り出す力」とあります。ただ、これは、多分、1人の中でも判断できるし、今服部委員が言われたように、皆でこゝうこゝうをやりながら創り出すと判断できるし、どちらも取れるかと思ふのですけれども。

【村川委員】

もちろん、この資料3とは関係してくるのですけれども、既に生活科といふのは、私も、大学で生活科の授業を教へていて、いつも困るのは、内容構成の視点が、アからサまであり、小学校の先生以外はちょっと分かりにくいと思ふのですけれども、生活科の内容構成を考へるときの視点があつて、その後、具体的な学習活動や対象といふこゝで15個あつて、その後、内容の階層性といふこゝで全部で9つある。23ページの資料で話をしますと、上の3つと下の1つは、新しい資質・能力で言へば、3つ目の資質・能力に関係するこゝ

ろですね。特に、4から8が、新しい資質・能力の考え方でいくと、第1のものにほぼ相当するのかということで、真ん中に来る思考力云々は、23ページのように、もともと生活科の中でも意識はしてきましたけれども、今回の指導要領の改訂で、全教科等共通に述べられていることなので、新しく入ってくるのかという気はします。

特に何を言いたいかという、この際、この視点だとか内容だとか、対象だとか、そして、今回の資質・能力の3つの柱で、きちんと整理をしていかないと、また何か新しく、生活科の授業を作るための、教材を考えるための視点が入ってきたと、学校現場はさらに混乱すると考えられますので、これまでの内容や視点といったものと、どのように3つの新しい資質・能力の考え方を整理していくのか、そのあたりが重要かと思います。

【大杉教育課程企画室長】

はい、是非、そのようにしていきたいと思いますので、よろしくお願いいたします。

【野田主査代理】

20年の改訂で、視点もかなり整理しましたし、初めて学習対象・学習活動については出したのですね。さらに、全体構造も初めて出したところでございますけれども、この辺りの関係性、視学官、いかがでしょうか。

【田村視学官】

今、室長の話にあったとおりで、ある意味、生活科という教科が平成元年にできたときに、まさに、能力や態度を育成する時間だということで、現在の議論を先取りする形で展開してきた部分があったかと思います。そのような意味で、教科のこういった構造が明示されてきたわけですが、今回示された3つの柱との関係性を、今後整理することは、非常に重要ですので、また御意見を頂きながら、考えていきたいと思います。

【野田主査代理】

先ほど、資料2の、思考力・判断力・表現力のところです。これは、国語との関係は深まりますけれども、最後に付けてもいいのですが、「いかに聞くか」という部分ですね、協同性にもすごいつながるところですけども、そういった要素も入ってくると、先ほど、皆さんがやり取りしました協同性という部分も、ここに入ってくるかと。

先ほど、幼児教育を見ますと、その「聞く」という部分が入っておりましたので、それとも関連が深まるかとは思いました。

それでは、生活科、少し早いですけれども、多分、皆さん、総合的な学習の時間で意見がたくさん出るとお思いますので、議題2に入りたいと思います。

それでは、「総合的な学習の時間における探究のプロセスと資質・能力について」で、先ほど事務局から説明いただきました資料を基に、御意見、御質問等を頂きたいと思いません。

【村川委員】

では、2点ですけれども、先ほどの生活科に関しては、振り返りというのは、もうちょっとファジーな方がいいのかという声もあったのですが、私は、総合的な学習の時間に関しては、この3つ目の柱、学びに向かう力とか人間性、ここですね、自分たちが、環境なり、福祉なり、防災なり取り組んだことによって、自分自身がどう生きていくのか、あるいは、どう社会と関わっていくのかを、きちんと自分の言葉でまとめるということが重要となると思います。

僕も、いい総合的な学習の時間の実践をたくさん見てきたけれども、最後、教師が、「じゃあ、こういうことだね」と板書してまとめるのを見るのが多くて、そうではなくて、子供自身が、自分のこととして、最終的に捉える必要があるので、改めて言いますけれども、振り返りということを意識する、子供も意識するし、教師も意識するということで、プロセスの5つ目に入れていただきたいとが、特に総合的な学習の時間については、強く思っております。これが、1点ですね。

それから、資料4で言いますと、この「個別の知識や技能」の点に関して、前回に少し書き加えられてありがたいと思っているのですが、この中の「学ぶことの意義や価値の理解」が、高等学校にしか入っていないのです。

実は、私は、これまでもたくさんの総合的な学習の時間を見てきて、総合的な学習の時間を通して立ち直った学校だとか、学力を上げている学校の子供に、そのような調査をすると、総合的な学習の時間をやって教科を学ぶことで、意義がよく分かりましたと、総合的な学習の時間の頑張りが、今度教科に向いていって、学力が上がっていくわけです。

ですから、それは、小学校からあるので、是非とも「学ぶことの意義や価値の理解」は、小・中でも入れるべきかと思えます。むしろ、高等学校は、学ぶこと云々よりも、こういうように様々な学問だとか、教科というものの知識が、いかに社会の課題を解決する上で、役に立つのか、学ぶことの意義や価値の理解を超えた、もっとそういった学問や分野の存在価値、必然性、あるいはそういったものが、つながって初めて意味を成すんだというのが、中学校ぐらいから、今度、高等学校にかけて、子供たちの中で起きてくるという学びなので、向こうでは、小学校からこれを入れるんだけれども、ちょっと質的に書き分け

るということで、「学ぶことの意義・理解」は、是非とも小学校から入れていただきたいと思えます。

【野田主査代理】

2つ御意見ありました。まず、後の方からですけれども、「学ぶことの意義や理解」について、高校しか入っていないけれども小・中でも是非入れてほしいということ。

それから、次の資料5の、4つのプロセスがありますけれども、5つ目として、先ほど生活科でも御意見がありましたけれども、振り返るというプロセスを入れてはどうかという御意見ですけれども、いかがでしょうか。

【小林委員】

今の村川委員のお話と全く同感です。

私も、中学生を見ていて、やはり、総合的な学習の時間などで、非常にいい探究がなされるといいものだというのを、子供たちが実感をしているわけです。その中で、各教科で学んだことが活かされていったりすると、各教科の学ぶ意義も、総合的な学習の時間の中で理解される。小学校の総合的な時間の授業の様子を見ていても同じです。学校段階、発達段階で、使い分けは必要かと思いますが、是非入れていただければ、ありがたいと思えます。

それから、もう1つ同感ですが、振り返りですけれども、実際、中学校を見ていますと、活動が終わって、決められた枠の中に、何か感想を書いて終わっているところが、非常に多い感じがします。そのあたりを、振り返りのための省察ですとか、内省ですとか、そのへんは資質・能力に関わるかもしれませんが、徐々に高めていながら、自分の学習の振り返りをして、自分の成長ですとか学び方の、どういうことを学んだのか、次に生かせるのかを、じっくり考える意味で、大事にしていきたい過程かと思えます。

というのは、もう1つ意味があって、そのところを丁寧に扱うことによって、教員自身も、子供たちがどのようなことを学んでいるのか、途中で思いもよらなかったところに、子供が新たな気付き・発見をしていることもありますので、是非大事にしていきたいと思っています。

【野田主査代理】

まず1つ目、学ぶことの意義や価値については、村川委員と同様ですね。中学校、小学校でも入れてほしいという御意見でした。それから、振り返りの件、先ほど生活科でも出ましたけれども、資料5を見ますと、「まとめ・表現」の下に、「学習の仕方や進め方を振

り返り、学習や生活に生かそうとする」と、その項目ではあるのですけれども、ここでは弱いということですよ。上に入れないといけないという御意見だと思います。

それから、今、小林委員からは、子供の振り返りから、教師自身の指導と評価の一体化というのですか、そこにもつながるのではないかという御意見がありました。

【若江委員】

全く同じ意見でして、学ぶことの意義や価値のところは加えていただきたいですし、高校は、特に社会に対して自分たちが何かできるという実感を持たせることも重要ではないかと思っております。

もう1点が振り返りです。やはり、これも資料5の振り返りは確実に必要だと思っております。それは、最初でも説明いただいた、評価でも関わってくるのかと思うのですけれども、現状はいろいろ先生方は、授業の学びの振り返りはやったことの確認で、本来、評価というのは、新たな改善の視点をそこからどのように見つけ出していくかという、それ自身が、自己評価だったり、他者評価、総合評価を通じて、自分で新たな改善の糸口を見つけていく。

そのときの観点が、資料8でも示されていた、個別で示されていた、知識・技能については、自分にはまだ何が足りないだったりだとか、特に、思考・判断・表現のスキルは、このようなところは、まだ自分はできているけれども、ここがもう少しとか、自分自身での目標設定をしていくことが、非常に重要だと思いますので、必須能力を生かすという点において、振り返り、特に、評価についてということ、はっきりと明記するべきで、そのためには、先ほどから委員からのお話がありましたように、発達に応じた振り返りの定義と言うようなものが必要でしょうし、奈須委員からもお話がありましたように、今度は、評価についてのスキル、このへんは高校の先生が御専門と思いますので、またお聞かせいただきたいと思いますが、そういうことが必要で、例えば、資料5に、一番下の技能、課題設定のスキルから、ずっと表現のスキルがあって、もし振り返りが加わったとするならば、ここには「評価のスキル」みたいなことが入っていくことによって、教員が、評価に対する意識の持ち方をリセットできる機会にもなるのではないかと思います。

【野田主査代理】

まず、先ほど、学ぶことの意義や価値の理解のところ、多数の委員の方から、小・中にも入れた方がいいのではないかという御意見を頂きましたけれども、この高校だけに入れた意図は何か、事務局でありますでしょうか。

【大杉教育課程企画室長】

冒頭の視学官の説明でも少し脱文脈的ということをお願いさせていただきましたけれども、発達の段階を進むにしたがって、探究することの意義を、社会の中でということも含めてですが、いろいろな場面で活用できるようにする、あるいは、主体的に、そういった探究のサイクルを回せるようにすることの重要性が高まってくるということで、まずは、議論のきっかけとしてということでございますけれども、高校のところに入れさせていただいております。

一方で、小・中に入れることをちょっと躊躇しておりますのは、先ほど、小林先生から、中学校でもということ、安心した次第でございますけれども、発達の段階にしたがって、多分、探究そのものが楽しいとか、それに没頭していくことが大事な段階もあるのではないかと、是非小川先生の御意見もお聞きしたいと思っております。小学校、中学校にふさわしい学ぶことの意義や価値の理解というものが、どのようなものか、そして、高校でさらに社会との関係性ということを含めて深めていくには、どのような表現がよいのかを、是非御議論いただいきたいことが、1つでございます。

もう1つは、先ほど、数理探究の議論もございまして、今度、高校で、そういう数理探究という科目が出てきますと、多分、教科書が出てきて、教科書で割と探究のプロセスを、議論も含めて、一度、小・中で経験したものを、もう一度客観的に捉え直して、改めて知識的に学んで見直してみることも出てくるかということでもあります。

そうしますと、総合的な学習の時間、数理探究は、ある意味、総合的な学習の時間の弟分みたいなものでございまして、高校の中でも、そういった、1回、小・中で、探究の中で身に付けたものを、少し客観視して、もう一度、自分に足りないものを、もっとできるものを、しっかりとまた身に付けていくことも必要になってこようかと、そういったこともあって、入れさせていただいてございますので、是非、御議論を頂きたいと思っております。

【田村視学官】

今ほどの説明のとおりであります。もう1点付け加えるとすれば、高等学校の現在の総合的な学習の時間の目標の中には、自己の在り方、生き方ということで、在り方といった表記がされているところがあります。そういった意味で、より自分の在り方といったことなどを、より高次に考える意味で、位置付けることも考えられるのではないかと、こういったところに入れていっているところであります。

先ほどから御議論を頂いている、学ぶことの意味や価値がある、皆が一人一人生徒が実

感するといったことが、ひよっとしますと、知識や技能といったところに、今のような形で位置付けることが望ましいのか、あるいは、より態度的なものや情意的なものに入るといふことも、また同時に検討できること、視点としてはあるのではないかと感じているところです。

【野田主査代理】

発達の段階から考えて、客観的に学ぶことの意義や価値を理解する意味で、高等学校に入れた。特に、小学校では、もう少し探究に没頭する段階ではないかという。

【小川委員】

ほかにも幾つか意見があるのですけれども、まず、学ぶことの意義や価値の理解についてです。これが高等学校だけに入っていること、違和感なく、ここはスルーしていたのですけれども、それが、例えば、小学生であれば、どのようなことか、学びがいつか、地域や様々な対象と関わって、それなりの手ごたえを感じるとか、達成感とか充実感とか満足感とかといったことで、小学校の場合には、やってよかったとか、この単元は、このようにして地域を活性化できたとか、自分たちもこう変えることができたみたいところで、意義や価値を理解することがあると思いますが、それは、どちらかと言えば、私も、今、視学官からありましたように、情意的な面を大いに含んでいるのではないかと感じておりますし、そういったものを、すごく獲得してほしいと思っています。

ですから、これは、どこにどういう書きぶりであるかということもありますし、この小さいペーパーの中に落とし込めることではなければ、後々いろいろところで、詳しく解説をしていくことも含めて、検討をしていただきたいと思っています。

また、この同じ資料4の「学びに向かう力、人間性等」で、小・中・高で書きぶりが変えてありますが、中・高は、「主体的・協同的に」となっているところが、小学校は、「力を合わせて」となっております。「力を合わせて」というのは、子供向けの言葉のような気がしてしましますが、総合の目標の中には、もう主体的・協同的というのが示されているわけですから、ここだけ言葉が変わっていると、どうしたのかとってしまうのですが、小学校であっても、「主体的・協同的」で、十分いいのではないかと思います。

それと、もう1つ、3つ目になりますけれども、中・高では「参画」という言葉が使われていて、小学校の場合は、「参加」となっていますが、小学生なりの様々な地域へのアプローチだとかは、「参加」ではなく、「参画」している姿があると思っておりますし、そういう姿をこれからも求めていかなければいけないのかと思っておりますので、そういったとこ

ろを検討していただければと思います。

【野田主査代理】

はい。主に小学校の総合ということで、まず1つ目の、学ぶ価値と意義の理解については、「学びに向かう力、人間性等」の最後の項目あたりで、もう少し受けていったらどうかという御意見でした。それから、「協同」ということ、「参画」という言葉、小学校としても、これを入れるべきではないか。私も同意見です。

【松田委員】

前回欠席しましたので、もしかしたら議論がなされた後、この形になったのかもしれませんが、資料5の「探究のプロセス」で、これは印象の問題かもしれませんが、探究のプロセスが、どうも1話完結に見えてしまうところが非常に気になります。今回、最初に大杉室長からも話がありましたように、学びの深まりというのが、非常にキーワードになってくるかと思います。どこの教科でも探究的にしていくときに、ともすると教科は深まるけれども、総合的な学習の時間は、バックボーンがないので、深まらない探究をする印象を持っている方も多いのです。でも、私自身は、総合的な学習の時間こそが、深い探究をしていってほしいと思っています。

そのときに、課題の設定から収集、そして、整理・分析、まとめといった、この1回の形で表現していいのかが疑問で、この学びの繰り上がりというところで、それが振り返りによって、また次に伸びていくところで、幾つかの学びを経て、どんどん深まっていくことを表現した方が、資料5はよいのではないかと個人的には思いました。探究のプロセスには、やはり、深まり繰り上がりというところを、ちょっと主張したいと思いました。

【野田主査代理】

スパイラルが、ちょっと資料5では見えないということですね。

【松田委員】

あるのは分かるのですが、これだけ見てしまうと、ちょっと印象的に弱いと思います。

【奈須委員】

先ほどの、高校のところですが、ここは、多分、表現がよくないのだと思います。視学官が言われたような、高校に独自のコンテンツというイメージで上げるべきだと思います。つまり、学習を進めていく中で、子供たちが学ぶことの意義を実感することは、もちろんあるし、もともと総合ができたときに、そこをつないでいくという話は出ていますけれども、ここは、新たに高等学校の総合的な学習の時間に、独自のコンテンツとして、

これを提案していこうという話で入っているのだと思うのです。在り方ということ、実際にどう担保するかと、小・中学校で積み上げてきたものに、高校段階でどう深まるかを示されれば、高等学校で、残念ながら、何をするか不明瞭であるところもあると思うのですけれども、高校の先生方に対する訴求力のある、ある種のコンテンツをしっかりと打ち出していくことで、ここに独自のものとして位置付けているのだらうと思います。

「学ぶことの意義や価値の理解」という、従前から展開されてきた実感しておられるものを、どこかに入れる必要も併せてあると思いますけれども、それは、小川委員が言われたように、学びに向かう力に入れていってもいいかと思いますね。あるいは、独自のコンテンツではないと思うので、この文言、少し直してでも、独自のものとして、まず入れたらいいのではないかと、1つは思っているということです。

ただ、もう1つは、先ほど今回御報告のあった数理探究との関係ですけれども、やはり高等学校に関わって。先ほど御報告を伺う中で、数理探究はSSHを足場にとということで、SSHも多様だと思うのですけれども、どちらかと言えば、総合的な、でもやはり、学術研究、学術的な意味での科学研究をより本格的にやるのだと思います。物化生地、あるいは数学に分かれているところでは、本格的な、オーセンティックな科学研究、あるいは、そのプロセスが、全部、子供の手のうちで見通せる形になっていないのだらう、それは、やはりやるべきだということは、それはそのとおりで、それだらうと思うのですね。

それと、総合的な学習の時間は、かなり違っていて、総合的な科学探究を、数理探究をやろうとすれば、総合的な学習の時間は、生活の科学科であるとかということをやると、科学の使われる目的が違う。数理探究では、いわゆるwhatの問いですね。「これは何か」という問いに向かってなされるのに対して、総合は、howですね。いかに生活を改善していくか、どう生きていくかということに向けて、科学が使われる。科学の使われる筋道が、whatとhowで違うのだらうと思います。だから、それは、総合的に、カリキュラム内に位置付けられると思う。

もう1つ思ったのは、いわゆる欧米で最近やられるSTEMですね。Science, Technology, Engineering&Mathematicsですか。アメリカとかドイツで進んでいますけれども、いわゆる、科学から数学、それに対して、日本で言えば技術科などが関わるのですか、いわゆる科学だけではなくて、技術的な、テクノロジーやエンジニアリングとの関わりで入るといって、いわゆるSTEMエデュケーションのラインが、余り、今回、数理探究に入ってこないかと伺ったです。それは、全然構わないのですけれども、そうなると、STEM的な領域は、

一部は総合的な学習の時間でやっていてもいいのだろうし、あるいは、数理探究を拡張して、そういった領域に少し触れていただいてもいいのか、あるいは、日本の文教施策として、そこはやらないのかという話だろうと思うのです。

だから、可能性としては3つ、高等学校の総合的な探究というのは、あり得るのだと思うのです。純粋な科学探究を、かなり純化した形で本格的にやるのだと。それは、高等教育段階、僕らの大学段階の科学技術教育などをすごく支えて、産業振興に役立つと思いますし、一方で、主権者教育という意味であるとか、人間としてしっかり生き方を仕上げていく意味での高等学校の総合というのは、すごく意味があると思うのです。間に、STEM的なものも、可能性としてはあり得るのだろうけれども、そういったことをトータルに考えて、高等学校のそういう本格的な探究ということ、一方で科学学術的に、一方で生活者、主権者教育的に、あるいは、哲学的に、内省的に、どうやっていくかということ、トータルに含む中で、カリキュラム全体の構造を考える。その中で、総合が果たすべき役割を、下との関係で明示化していくことが、今回、このあたりの課題だろうと思って伺っておりました。

【野田主査代理】

特に、高校の、数理探究と総合との関わりということで、可能性を幾つか示していただきました。

【黒上委員】

3つほどあるので、なるべく簡単にですけれども。資料4の表の、一番左側の「個別の知識や技能」の「個別」とは、どこから来たかを、ちょっと振り返ってみると、要するに、これは、汎用的な資質・能力に対して、「個別な」というのがあるわけですね。

ということは、それは、イメージとしては、教科にユニークな知識・技能みたいな話だったと思うのだけれども、ここに持ってきたとき、ここに書いてあることは、具体的に言う、例えば、テーマについての、これは、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して」しか書いていなくて、何についての知識かが、分からないのです。

だから、そういう学習のテーマとかトピックについての知識・技能と入れる方が、どういう、要するに、総合的な学習の時間でやっていることは、実は、テーマとかについての知識をたくさん蓄えて、普通のイメージマップテストなど取ったら、莫大な数になるわけですね、知識の濃度が。そういうのを、大事だと僕は思うので、それを入れて、その中で、高等学校だったら、それが、例えば、「深い知識・技能」とかちょっと形容詞が付いてい

く感じにする方が、何をターゲットにするかが分かって、それと、その隣の「思考・判断・表現」との住み分けも付くのではないかという気がしました。

「思考・判断」の中にある、ポツで示されている例、ここで評価のスキルと入れるのは、僕は別に構わないと思うのだけれども、これは、ちょっと、グレードが、全部同じコピーしていますけれども、上に上がる方と、グレードが上がるというイメージが、何か作れないかと考えたのだけれども。

今、奈須さんの話から、例えば、高等学校だったら、科学的・学術的な思考・判断とか、もうちょっと入ってくると、小・中・高だったら、小と中をどう書き分けるかなどは、結構難しいと思いながら、まだきちんと考えていませんが、そうする方が、イメージがはっきり分かると思ったということです。

それから、先ほどの服部先生の、協同的とは何かということとの関係も、実はありまして、今度、「学びに向かう力」の中に、「異なる意見や考えを受け入れながら」と書いていて、僕自身は、要するに、協同的というのは、具体的に皆で一緒にすることではなくて、もともと持っていた個人のアイデアが、ほかの人のアイデアをもらうことによって、更新されたり、それによって新しい意見を創ったり、創造とおっしゃっていましたか、そういうことが担保されなければ協同とは言わないと思っているのですけれども、それが、異なる意見や考えを受け入れることの中に、どういう感じで含まれているかと思って、もう少し、これが、はっきり、そういうことが分かる表現になったらいい、受け入れるだけではなくて、それによって自分の考えが更新されていくことが、ここにうまく表現されるかと思ったということです。

【野田主査代理】

まず、個別という意味合いで、これだとかなり汎用的になってしまいますね、この表現は。もうちょっと個別というところを強調した方がいいのではないかという御意見です。それから、2つ目で、2段目ですか、もう少しグレードを付けた方がいいのではないか、特に高校ではというお話でした。最後は、考えの更新という視点を、是非協同的な学びの中で表現してほしいという御意見でした。関連していかがでしょうか。

【村川委員】

2点あるのですけれども、1つ目は、今の黒上委員と同感で、いわゆる総合での学習における個別の知識・技能は何かですけれども、確かに、個々の学校と関わっていて、健康のことだとか、食のことだとか、防災とか、本当に様々なテーマで総合的な学習の時間を

やりますが、多分、教科以上に深く学んでいるのは感じますね。

難しい言葉だけれども、それを、自分の言葉で他者に伝えるために、本当に吟味している中で、それぞれ自分が関わったテーマに関して、彼らは、将来、何かに出会ったときに、環境なり防災なり、真剣に取り組んだことが生かされるような、生かされるぐらいの学びをしていると感じますので、先ほど、黒上委員が言われたように、子供たちが関わった当面の課題に対しての深い知識を獲得する、結果として。獲得することが総合の目的ではないのだけれども、結果として、そういう知識の獲得につながっているので、表現はまだ難しいのですけれども、何らかの形で入れられたらいいかと思います。

逆に、中学校ぐらいで、本当に、体験でちょっと調べ学習の延長のような学びは、全然子供の中で根付かない知識になるので、そういうものを避けるためにも、そういう文言を入れていってもいいかというのが、1つです。

それから、数理探究に関して、これから、きちんと高等学校に位置付けられていくのは、とてもいいと思うのですが、ただ、これまでも、高等学校で、総合的な学習の時間の中で、こういうことを、1つの学校の売りとしてやってきたところの総合的な学習の時間はどうなるのかとか、あるいは、こういうものが位置付けられることによって、いわゆる既存の各教科の学びの中から、探究的な部分だとか、各教科の中でも、例えば、私が見に行った高等学校では、数学の先生や理科の先生、社会科の先生が、他の教科との関連を、自分の教科の中で、子供に関連付けて説明したりということを見ることがあるのですが、そういった各教科の中でも行われる探究的な、あるいは教科横断的なものが、全部こちらの中に入ってしまって、各教科も、探究的な学びになっていかなければいけないのに、そのあたりは骨抜きにならないのかという心配もあったりするのですが、いかがでしょうか。

【大杉教育課程企画室長】

今回、数理探究は、数学的なものの見方・考え方と、科学的なもの見方・考え方、教科はこうやって融合させるところを、しっかりテーマを考えながらやっていくことになると思います。一方で、数学的なものの見方・考え方、科学的なもの見方・考え方は、それぞれの教科で、問題解決的なプロセスを通じて、しっかりと育んでいくこととの、ある意味セットになるかと思いますが、教科の探究的な学びがない場所にされて、そこだけに押し込められることができない設計を、今、検討していただいているところです。

【村川委員】

そのときに、数理を使って探究していくときに、必ず、対象となる具体的な社会の間

題とかを扱ったりするわけでしょう。すると、数理だけではなくて、社会科的な知識だとかといったもの、例えば、道徳に関する事とか、高等学校は道徳がないのだけれども、そういった、もうちょっと、数学と理科を超えた教科との関連、あるいは、そういったものを問題解決に使っていくということは、もう、この数理探究からは、除外されているということですか。

【大杉教育課程企画室長】

ある意味、創造性に向かうということで、今回御議論いただいていますけれども、数理の力を活用しながら、社会的な問題を解決していくことの中では、社会的な視点と言いますか、問題を捉える視点は、大変重要になってまいります。

そういうところを全然使わずに取り組むことは、もともと、ほぼ考えられないことでございますので、そういう意味では、小学校・中学校で培ってきた社会的なものの見方、あるいは国語的な力、あるいは、美術的なイメージや形を捉える力というのは、総合的に使われてくることになろうかと思えますし、高校の共通している必修科目で育まれた、そういう力ももちろん関係してくる。

ただ、中心的なところは、今、SSHの、サイエンス探究でやっていただいている、その課題解決に、数理的な力を発揮して、課題解決をしていく。社会でやっている探究ではなくて、そのアプローチでやっていくことで、そこに光を当てたテーマ設定。ですから、課題設定ということの在り方も、重要になってこようと思えます。そういう意味では、どのような問いを立てるかも、そういう探究につながらない問いを幾つ立てても、学びが深まらないという意味では、今のSSHの取組では、その課題設定はどうあるべきかが、一番大きなポイントになっていることもありまして、そういったことを、例えば、大学の先生方でありますとか、いろいろな学術研究機関ですとか、そういうこととのつながりの中で深めていく科目にしていきたいと、そういう議論をしていただいている。

【合田教育課程課長】

担当課長として、是非、このグループの先生方をお願い申し上げたいのは、数理探究というのが、抽象的な議論の中で考えて、こういう科目が必要だと作ったわけではなくて、先ほど来お話がございましたように、スーパーサイエンススクールの15年に及ぶ蓄積と実績があって、それは、大変高い社会的な評価を得ている。教育の世界だけではなくて、社会的な評価を得ている。そのことをとらまえて、入学者選抜の改善も含めて、今回、数理探究という科目を創ってでも、ここに1つアクセントを置いたらどうかという御議論があっ

たということでございます。

したがって、仕分けについては、今、大杉が申し上げたとおりですけれども、是非、高等学校の総合的な学習の時間も、こういう社会的評価を得るために、どうしたらいいのかという観点から、ちょっと、住み分けの議論は、またやらせていただきますけれども、そういう御議論を頂ければありがたいと思っております。

【服部委員】

今、数理探究との住み分けの議論がございましたけれども、私は、学校仕事の住み分けについて、ちょっと一言だけ申したいと思えます。

先ほどから、例えば、高校にこれを入れるとか、あるいは、小学校段階でもこういう表現にしたらいいのではないかと議論がございましたけれども、育成すべき資質や能力の本質は、私は変わらないと理解しております、積み重ねであるという、ほかの委員の先生の発言もございましたけれども、そうであるならば、これは、もちろん段階ごとに、このようなことができるのは目標として示しつつも、方向性が、ある程度分かった方が、分かるように示した方が、よろしいのではないかと。

例えば、高校段階で、学術研究を本格的にできるようになることを、コンテンツとして入れるのは、非常に賛成でして、その上で、別に、それは高校でなくてはいけないわけで、中学でもやっていい、場合によっては、小学校でそういうことが起きるかもしれない。それを、例えば、小学校の先生、中学校の先生が、それをにらみながら、指導できる、あるいは環境を創れる示し方をした方が、よろしいのではないかと。

ましてや、今、小・中・高校の学習指導要領の一体的な見直しとやっている状況もありますし、先生方の指導も方向性が出てくるのではないかと。

なので、それぞれ、多分、例えば、資料4とかの書きぶりですと、読み込むのに随分時間が掛かったのですが、要するに、同じことが書いてあって、どこも、微妙に表現が違うのがあるわけですね。それを、方向性という形で示せば、より先生方に高みを目指すようになると思いますし。

これは、多分、議論のたたき台として、このように、学校種ごとに、セルの中に落とし込んだのだとは思いますが、議論のプロセスの中で、特に構造化というか、整理する意味で、もう一度、ちょっと見せ方を工夫していただけたらと思います。

【野田主査代理】

より高みを目指してということで、表現の方法を工夫してほしいという御意見でした。

【久野委員】

3点ほど申し上げます。

1つ目は、言葉のことで。先ほど、村川委員から出ていた、まとめ・表現の振り返り、これは重要だと思います。ただ、もう1つ付け加えるとなると、非常に、今、4つの段階で、一通りの頭の中に、スキームができていますので、むしろ、まとめ、表現、振り返りのような形で、この4つ目の枠の中に、重視する姿勢を示したらどうかというのが、私の考えです。なぜかという、まとめ、表現、振り返りというのは、資料4に、思考力・判断力・表現力と、真ん中のカラムの、それぞれ4つの中黒がありますけれども、表現省察の力という形で、ここの中で、表現上は、今、入っているということです。

2つ目の点ですけれども、この真ん中のカラムを、やはり小、中、高と積み上げていく、先ほど、合田課長からもありましたけれども、高等学校に向けて、これまで総合で言えば、どちらかと言うと、小学校が、非常に、ある意味で牽引力を持っていた。今までのいろいろな議論、先回の指導要領改訂の、指導要領解説の作成の過程もそうですけれども、まず、たくさんの優れた実践が生み出されている小学校ベースにイメージ作りをしてきた経過もありますが、やはり、ここから、中・高へ牽引力をシフトしていく必要もあるだろうと考えています。

その中で、先ほど御紹介があった数理探究の、これは資料9の86ページに御説明がありました。この86ページの下の「数理探究の構造について」で、階層構造、これは、当然高校の段階での、基礎の修得段階と、探究を深める段階と意図されていると思いますが、小学校で、今、いろいろもろもろ取り組んでいます。例えば、いろいろ単元の終わりに、私たちができることは何かと考えて、取組は実際に行うのですけれども、そのこととして、本当に、社会の大きな問題の解決が成り立つか。子供たちとしては、充実感を持って取り組んでいくわけですが、そういう意味で、小学校段階のものを、探究の経験、探究の基礎力のような位置付けにして、実際、もちろん社会と関わって、問題解決の取組を行うのですけれども、実際に、それを社会に波及させて、一定の効果を得るところまで、高校で持っていけないか。つまり、小学校の、今置かれているものを土台にして、中学校ではさらに大きな役割を持ち、高校では、きょうはいらっしゃいませんけれども、東北のOECD東北スクールのような、実際に働き掛ける取組、そうしながら、解決や実行の力を、実際に総合の中で強く前面に出していく段階が、ここで作れないかと思っています。

そういう意味で、ここで言う「思考力・判断力・表現力等」と、3つの柱の中の1つに

なっていますけれども、高校段階の総合での「思考力・判断力・表現力等」は、もっと総合的な、大きな実行力がある力につながっていく責任が、むしろあるのではないかと。

3点目です。先ほどから出てきた、隣の「個別の知識・技能」の、学ぶことの意義や価値の理解で、私は、先回、右側の態度の方に入れたらどうかという話をしたのですけれども、その後、ずっと、いろいろTOKのことも、また調べてきました。先ほど、数理探究も、教科書があると言われましたけれども、TOKも同じように教科書があつて、一定の概念的な理解が可能なものですね。そういう意味では、先回、奈須委員も言われましたけれども、ここにあることに意味があるという理解も、私は大事かと、今思っています。

というのは、高校の「個別の知識や技能」の括弧書きに、やはり概念というところがあります。このあたりが、やはり、TOKと近くなって、学びとは何か、なぜ学ぶのか、こういった問いに形を与える、狭くない知識として、一定の形を与えることも、重要ではないかと考えています。

このことは、先ほどありました、科学研究としての数理探究と、社会研究としての総合学習の、この位置が、ある意味の対称性を成すのではないかということが、1つ。

もう1つは、学ぶことの意義や価値の理解とともに、やはり、高等学校で、非常に多く扱われているキャリア教育の側面。このキャリア教育は、働くことの意義や価値の理解に対して、これは非常に高等学校が充実していますので、学ぶことの意義や価値の理解は、高等学校は多様な性格を持った学校がありますので、学ぶことの意義や理解を理解していく学校、中心な学校と、働くことの意義や理解を、これは別に分けてというわけではなくて、基本は両方をやっていくのですけれども、そこは、1つの対称性を成すのではないかと考えています。

【野田主査代理】

久野委員からは、プロセスのところ、まとめ・表現のところに付け加える、もう1つ付け加えるのではなくて、そこに含めてはという御意見でした。

もう時間も限られてきましたので、最後、奈須委員、御自身の発言に加えて、是非、前回の解説の中心になられた奈須委員ですので、さっきの振り返りをどうするかも含めて、御意見いただければと思います。

【奈須委員】

3つほどと思うのですけれども。

先ほど、黒上委員が言っていた、「個別の」というところですが。だから、教科の場合

は、これは、コンテンツを、指導要領上で細かく明確に示すから決まってくるのだけれども、総合は、学校で作ることになるので、これは決まってこない。だから、ただ通してやるのではなくて、テーマにという、要するに、テーマアプローチだと思うのです。それでいいかと思う。

逆に言えば、今回、内部編成ですね。総合の内部編成を、各学校でやるのだけれども、この時間が、教育課程上、内容論的にも持っていて、それを学校で果たしてほしいかというこのメッセージ性を出す必要があって、3つの課題という形で出してきましたけれども、そこをもっとカリキュラム的にきちんと詰めて、一種の内部編成の論理とか対処の手順を、解説レベルかもしれませんが、出す必要があるのだろうと。そうしてくれば、通して、あるいはテーマに即したという形で書いても、それは、各学校がきちんと作る。

つまり、何となく活動をやったら、結果的に身に付いてしまったというのは、だめですね。そうではなくて、身に付けるためにやるわけではないけれども、これが身に付くはずだとは、やはり狙っていく。つまり、内容領域なり、ある事象に対して見識を深め、そこから生き方を形成していくものは、やはりあるのだと、一定程度。自由度が高いにしても。その論理というか、内容編成の原理は示すのだろうと思います。それは、まず、ここに関わってあるのだろう。逆に言えば、だから、この書きっぷりは、ラフでいいだろうと思います。

2つ目ですけれども、今度、学校段階ごとの知恵が、余り出ていない。これも、自由度が高いが故だと思いますね。コンテンツが決まってくれば、これは決まってくるのだけれども、それが決まってこないからだということです。

現在、文言の工夫を、視学官でいろいろしていただいて、ニュアンスは伝わってくるわけですけれども、文言の書き分けをすればするほど、それは、もっと下でもできるのではないかと、これは変化がないのではないかとか言って、また、視学官は困るかと思うのですが。

逆に言えば、総合は、場合によっては、学校段階ごとの書き分けを、文言でするのではなくて、別のやり方をやる方法もあるかもしれない。むしろ、この一つ一つ、課題設定の力といったものに対して、もっとループリックに、小学校段階ではこういった姿が、中学校ではこういう姿がという、別の表し方も、あるいはあるのかもしれませんが。

つまり、コンテンツが示されれば、文言の書き分けができるけれども、コンテンツが共有されないのだから、文言の書き分けができないので、ただ、逆に、姿で書き分けること

はできるのではないかという気がしていて、この辺は、むしろ、黒上先生あたりに、また教わりたいと思うのですけれども。

この戦略でいくと、行き詰まりそうというか、逆に言うと、これは上にあるのだから、やってはいけないのではないかという話になりそうで、少し気を付けないといけない、何か表現の戦略を考えないといけないのではないかと考えています。

3つ目ですけれども、今、主査のことも含めてですが、資料5の上にある、課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現とは、先回の探究のプロセスの、4つのプロセスになっているわけです。これは、もう市民権を得てきて、いろいろ問題もありながらも、実際の質を上げていく、あるいは、総合的な学習の時間で打ち出したものが、教科等にも波及していて、探究ということがより分かりやすくなってきていることもあると思うので、この4つは大事にしたいと思いつつ、今回、3つの柱で再整理をしていく中で、例えば、思考・判断・表現に、この4つに対応しそうなものが並んでいるわけですが、そこは、課題設定、収集、分析、思考判断、表現省察となっていて、例えば、2番目に、「収集・分析」となっている、その分析というのは、その4つのプロセスでいうと「整理・分析」に対応するのであれば、ちょっと桁がずれてくる話になるのかもしれない。

あるいは、「まとめ・表現」と、4つのプロセスではなっているわけですが、この「思考・判断」の最後では「表現省察」となっていて、まさに、省察、振り返りが、学力論として明示されているわけですね。

そう考えると、ひょっとしたら「まとめ・表現」ではなくて、「省察・表現」でもいいのかと考えたり、「情報の収集」を「情報の収集・整理」として、「整理・分析」、例えば、「分析・判断」とかでもいいのかとか思ってしまうわけですね。

つまり、前回作って、市民権を得てきた、この「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」という枠組みと、今回の3つの柱に沿って考えていったときに、学力論的にこうではないかとして出てくるのが、ちょっと桁ずれを起こしている気もしないではなくて、「省察」ですね、「振り返り」をどこに入れるかも、そのこととの関わりがあるのか。でも、前回作って、うまくいっているものを変えるのも、しゃくな気がしますし、どうしようか。

でも、むしろ、学力論に沿って見直したときに、これは、子供の学びのプロセスと学力論というのは、ちょっと話が違うので、そろわなくてもいいとは言えるのですけれども、そろわないところが、なぜそろっていないのだと、絶対言い出す人たちはいて、混乱を招

くわけで、できるだけシンプルに、分かりやすくしたいことからすると、この2つの形態ですね、前回、だから、3つの柱がなかったから、このようなことを考えるまでもなかったのですけれども、新しい概念が入ってきて整合性を付けるとなると、必ずこの問題が起こるのですが、このプロセス自体の見直しとか、場合によっては、表現、僕は、5つにするよりは、ちょっと表現の修正で何とかなればと思っています。

ですから、前回は、私以上に、むしろ村川委員が中心だったと思いますけれども、この4つのプロセスについても、4段階にするのか、5段階にするのか、6段階にするのかみたいなのがずっとあって、あるいは、小・中・高、同じでいいのかという話もいっぱいあって、その後も、その課題の設定の前に、体験や活動がないとおかしいだろうとか、いろいろあるわけですがけれども、そのへんも、モデルですから、実態を、一定程度反映して、説明できると同時に、ハンドリングがいいことが大事なので、余り細かくし過ぎると、またハンドリングが悪くなるので、モデルとしての訴求性のあるものとして、ここに何を置くか。

ただ、今回、学力論として、3つの柱を対応させてみると、多少すわりが悪いところもある気もしていて、このへんはどうするかがあるかと思っています。

【村川委員】

確かに、4つのプロセスは、市民権を得ているのですけれども、ただ何度も言うように、意識して、単元の学びを自分事として捉える。今回、資質・能力の3つ目の、学びに向かう力・人間性、その中で、どのように社会、世界と関わり、よりよい人生を送るのが、今回入っていますので、そういう意味でも、改めて、5つ目として、何度も言いますけれども、やはり、この振り返るということを、きちんと子供にさせていくことが、今回の資質・能力の考え方にも合ってくるので、プラス1を足しても、今後また市民権を得ていくのかと考えております。しつこいようですが。

【野田主査代理】

特に、資料4と5は、これからの総合の根幹に関わるところで、たくさん御意見を頂きました。特に、5のプロセスについては、きょうは、まだ十分に検討できませんでしたので、再度時間を取っていただければと思います。それから、資料4ですけれども、この紙に、1枚の中にまとめるのは、本当に大変なことだろうと。例えば、「個別」のところも、例えばという書き方しか、なかなか書けないですね。そのような感想を持ちました。それから、真ん中も、各段階を付けるのはなかなか大変なので、先ほど奈須委員が言われたよ

うに、個別に取り出して、1つずつ整理することも必要だろうと、私も思います。最後、一番右の項目ですと、さっき黒上委員が言われたように、みずからの考えを更新するという文言、例えば、小学校ですと、自分らしさを発揮し、異なる意見や考えを受け入れながら、自分の考えを更新し、目標に向けてという部分も必要ではないかと思いました。

きょうは、実は、中村委員が見えませんでしたので、多分、中村委員は、生活科のところで、きっとたくさん御意見があったのではないかと思いますので、また、中村委員の御意見も聞いていただければと思います。

それでは、大変不慣れで、不手際がございましたけれども、ありがとうございました。

本日のワーキングを終了したいと思います。

— 了 —