

# 現行学習指導要領の趣旨を再確認しつつ、その徹底と充実を図るために

- 基本的な方向性や骨組みは変えない（改革の熟成）。働き方改革や条件整備の進展を期待しつつ、Less is more の実現と「単元」という実践空間の意識化に向けて教育内容の重点化を進める。
- 概念ベース（メタで概括的な概念や本質的な問いを明示することで、個別的なトピックや概念を統合的に扱えるようにする）による内容の整理と単元目標や領域目標の意識化（「見方・考え方」に続き、各教科の本質を問う作業を促しつつ、教科書の目次の章立ての大きくくり化へ）。コンピテンシー・ベースは、コンテンツフリーではなく、各教科の内容レベルで、横断性やレリバンスの観点から新たなコアを立ち上げる。
- コンピテンシー・ベース（社会に開かれた真正な学びを実現すべく、知識・技能を総合的に使いこなすタスクを重視する）による学びの質の充実（知識か主体性かの二項対立を超えて思考に光を当て、学びの「入口」や基盤に降りていくよりも、学びを生かし「出口」の社会・世界に向かうベクトルを励ます）。

- 生成型AIのインパクトの中で、**人間らしい感性的知性や知性的感性**をこそ大事にする（情報処理モデルを超える「わざ」モデル（経験・生活知・暗黙知の十分なすそ野を伴った知識・科学知・形式知）で学習観を捉え、断片的なデータや科学知に解消されない**全体知・総合知としての「教養」**を志向する）。
- 学力観の再確認（学問中心と子ども中心の二項対立ではなく、保守的な基礎知識重視でも進歩的な主体性重視でもなく、教育課程としては**社会志向の思考・判断・表現重視**の方向性を強くする。習得・活用・探究、主体的に学習に取り組む態度、見方・考え方等の概念の整理）。
- **マインドセット（内面的態度）よりパースペクティブ（世界認識）**に力点を置いて、「何を知るか」という内容の刷新にも踏み込む必要がある（学びの主体性ではなく社会を創る主体を育てるためにも、PISAリテラシーが提起した教育内容のレリバンスの実装を、**「世間」（空気）よりも「世の中」**を）。
- **教育内容の重点化**の実現（学習指導要領と解説・資料集、教科書とネット上の多様なリソースとの役割分担）。「探究」概念で、内容項目・学校の授業・テスト（内容・習得・測定：内容単元で決められた道を行く）から**概念・学校内外の学習活動・タスク（主題・探究・表現：主題単元でそれぞれの道を行く）**への単元設計の力点のシフトを促す（サイクルを回すことの自己目的化ではなく）。「主体的・対話的で深い学び」において自ずと「個別最適な学び」が組み込まれ、複線化された学びが交差し対話する機会として「協働的な学び」も位置づけられる。知識習得は精度・難度を緩和。

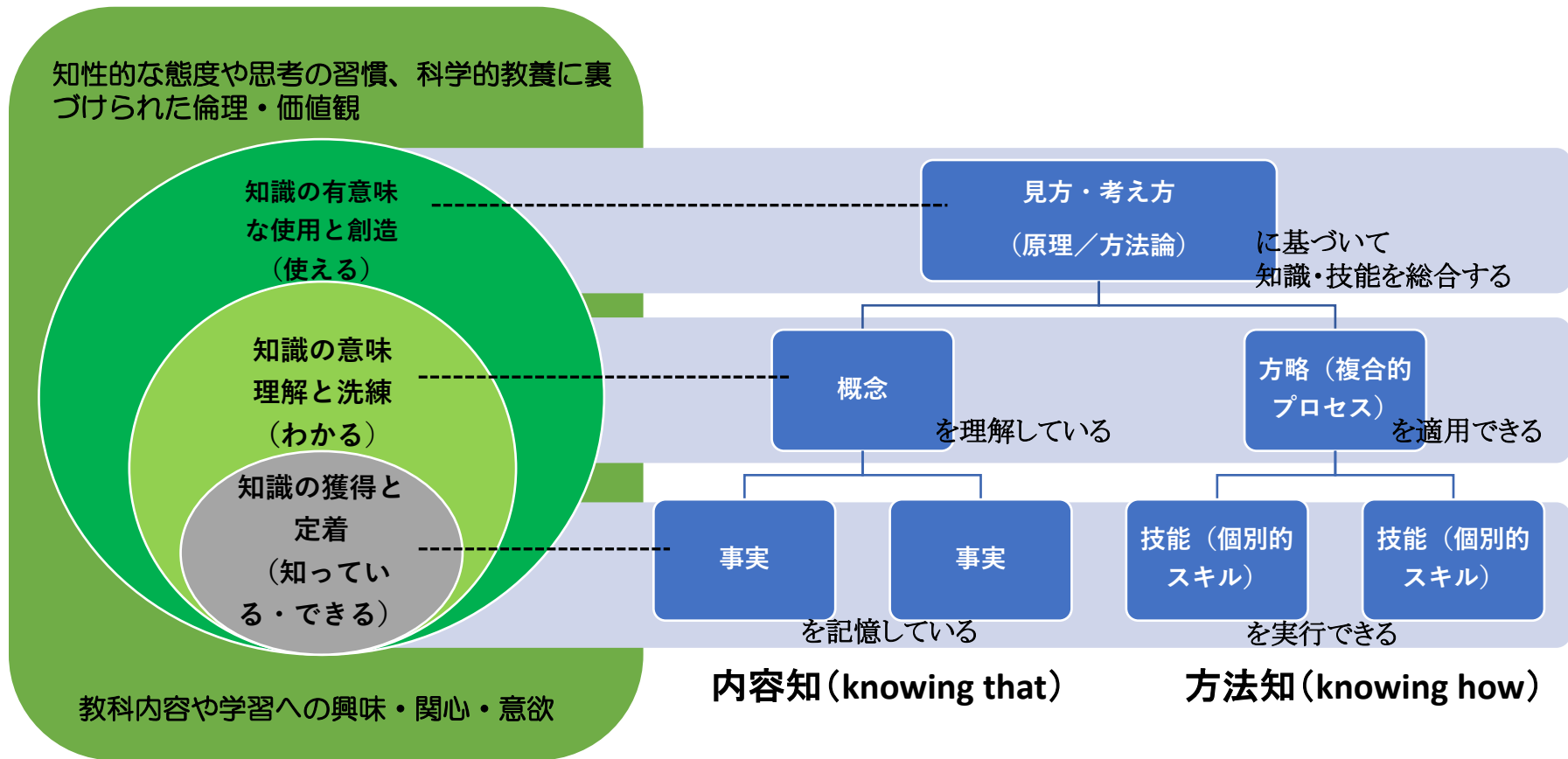


図1. 学力・学習の質的レベルと「知の構造」(出典:石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。)

表.学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み(出典:石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。)

能力・学習活動の階層レベル(カリキュラムの構造)		資質・能力の要素(目標の柱)			
		知識	スキル	情意(関心・意欲・態度・人格特性)	
			認知的スキル	社会的スキル	
教科等の枠づけの中での学習	知識の獲得と定着(知っている・できる)	事実に知識、技能(個別的スキル)	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練(わかる)	概念的知識、方略(複合的プロセス)	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意な使用と創造(使える)	見方・考え方(原理と一般化、方法論)を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発(批判的思考や創造的思考が深く関わる)	プロジェクトベースの対話(コミュニケーション)と協働	活動の社会的レリバンズに即した内発的動機、教科観・教科学習観(知的性向・態度)
学習の枠づけ自体を学習者が決定・再構成する学習	自律的な課題設定と探究(メタ認知システム)	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		自己の思い・生活意欲(切実性)に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成、
	社会関係の自治的組織化と再構成(行為システム)	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり(チームワーク)、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自治的組織化と再構成	社会的責任や倫理意識に根差した社会的動機、道徳的価値観・立場性の確立

※太字部分は、それぞれの能力・学習活動のレベルにおいて、カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素。

※認知的・社会的スキルの中身については、学校ごとに具体化すべきであり、学習指導要領等で示す場合も参考資料とすべきだろう。情意領域については、評定の対象というより、形成的評価やカリキュラム評価の対象とすべきであろう。

表. 「主体性」のタキソノミー（学びへの関与と所有権の拡大のグラデーション）（筆者作成）

出口の情意



入口の情意

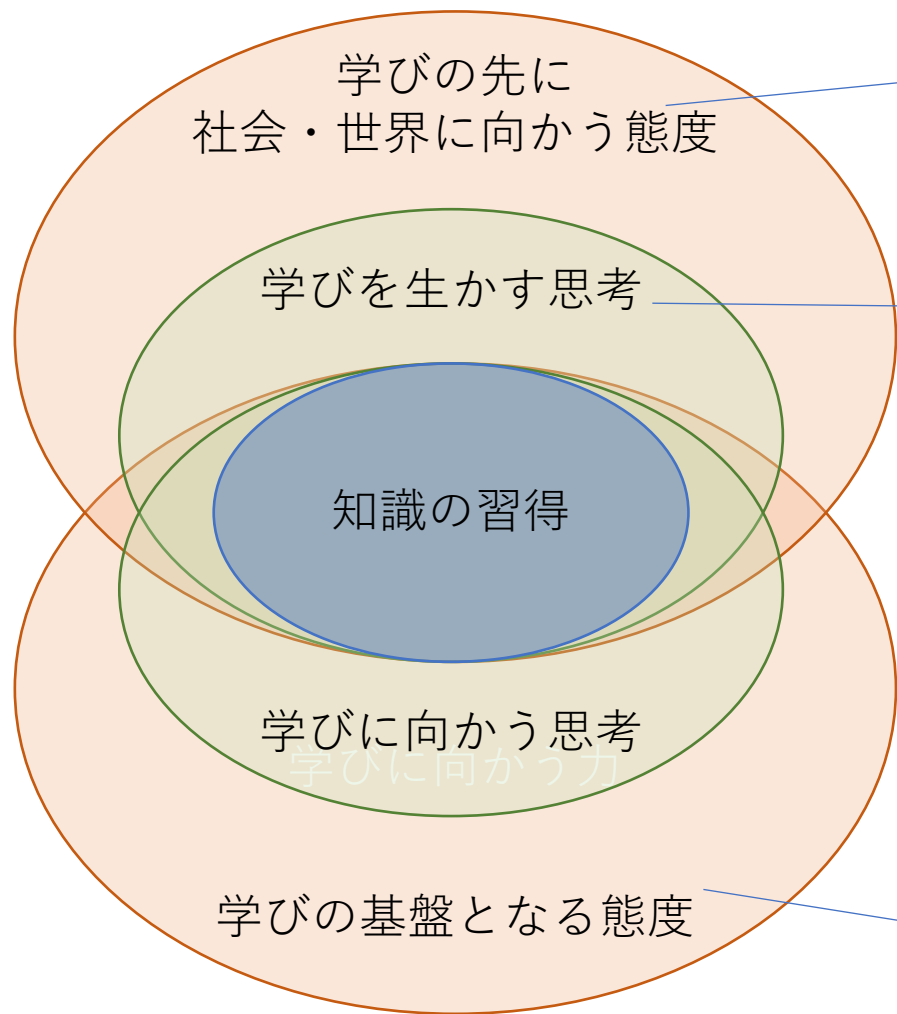
特別活動

総合学習

教科学習

特別活動	自治（変革人：エージェンシー）	社会関係を創りかえる
		対象世界を創りかえる
総合学習	人間的成熟（なりたい自分：アイデンティティ）	軸（思想）の形成
		視座の高まり
総合学習	自律（探究人：こだわり）	自分事の問題の深化
		問題の生成
教科学習	学び超え（生涯学習者・独立的学習者）	思考の習慣（知的性向）
		関心の広がり
教科学習	学習態度（自己調整学習者・知的な初心者）	方略的工夫
		試行錯誤
教科学習	関心・意欲	積極性（内発的動機づけ）
教科学習	表面的参加	受身（外発的動機づけ）

OECD EDUCATION2030の  
ラーニングコンパス

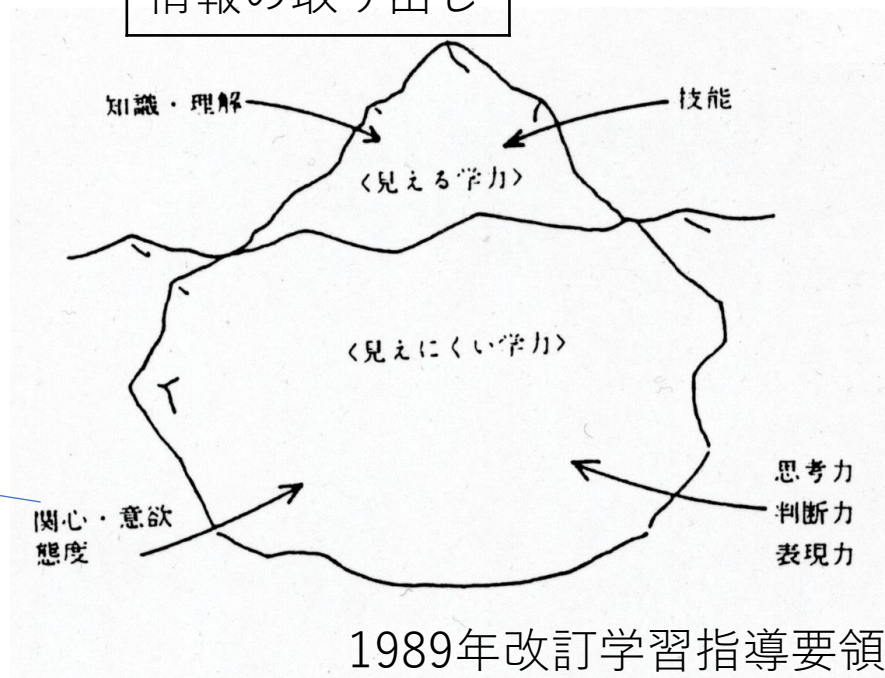


**エージェンシー**（知性・熟慮を伴った自律性）

OECDの**キー・コンピテンシー**、1998年改訂学習指導要領以来の「生きる力」

熟考・評価
解釈
情報の取り出し

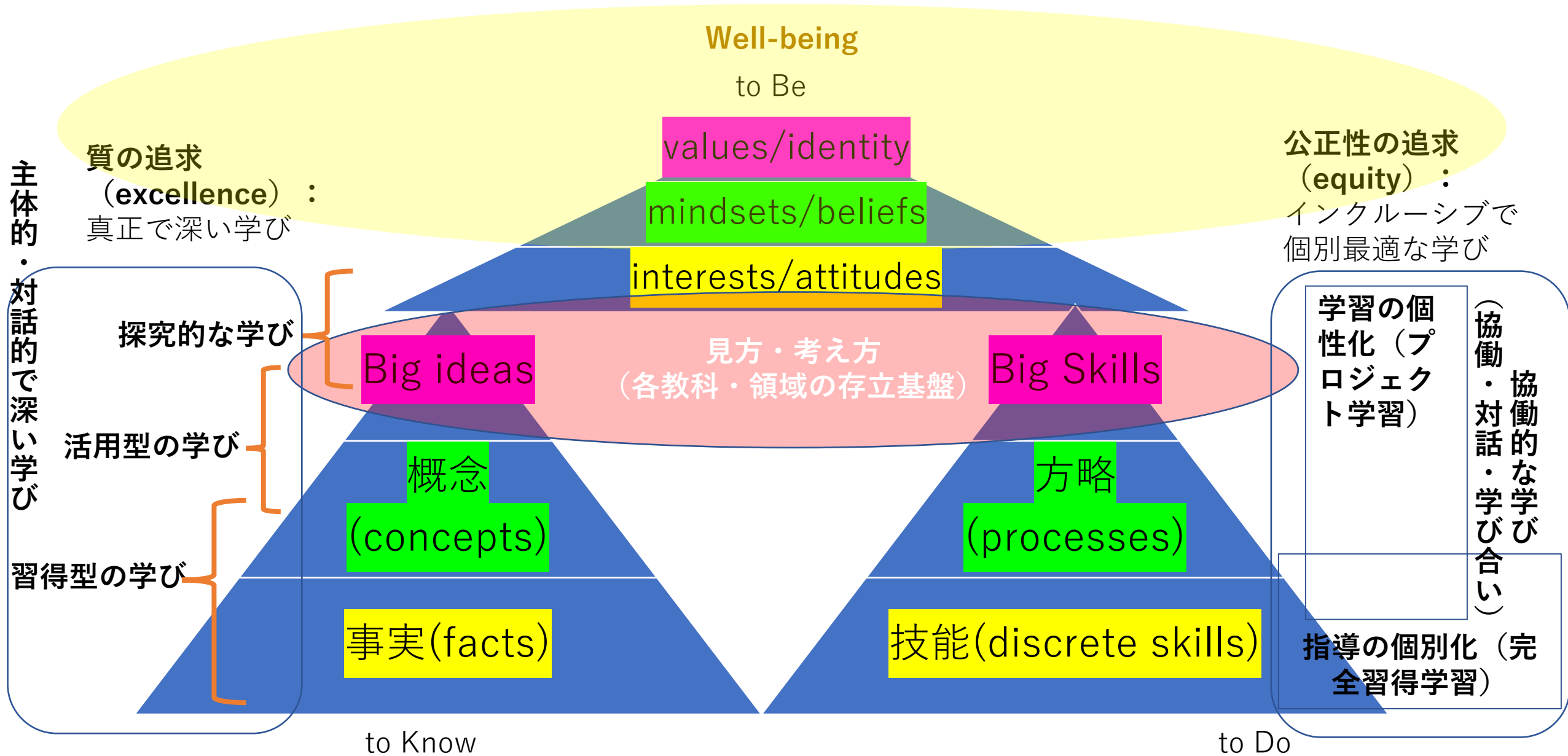
**PISAリテラシー**



1989年改訂学習指導要領における「新しい学力観」の氷山モデル

図. 歴史の針を30年前に戻さず、発展的に進めるために

# KDBモデルによる資質・能力の三つの柱の精緻化



# 新学習指導要領の確実な定着と成熟に向けた実施上の課題

・ **コンピテンシー・ベースの趣旨の再確認**（内容だけでなく・・・という意識、学習者主体といった意識は高まっていると思うが、その具体化において形式的対応になっていないか。カリマネも、「総合的な学習（探究）の時間」等の充実や個別の教科課程経営になるのではなく、**学校教育目標（めざす子どもの姿）に向けた教育課程経営**として充実させていくことが重要。学びの先に人間的成長を実現するものとして、**成長保障のカリキュラム改革**としての趣旨を再確認することの必要性。）

・ **Less is more への取り組みの進展**（コンピテンシー・ベースはコンテンツフリーではなく、教科の学びの質の問い直しが重要。コンピテンシー・ベースは、**活動主義（小学校）**でも**網羅主義（中高）**でもなく、**深さ志向の「概念ベース」**への教科カリキュラムの転換を伴う。それは、**Less is more**（重点化された内容や主題をじっくりと深めることでより多くを学べる）という考え方の実装である。教科の学びについては、子どもの学びにおいて問いと答えの間が長くなることが重要で、一時間単位ではなく**単元単位**で考えていくことが重要。また、活動的・協働的に深めつつも、ちゃんと知識・技能の裏付けを伴って思考力や主体性が育っているかを保障するために、**パフォーマンス課題等の「豊かなタスク」**を軸に**単元を設計**することが重要。部活や行事などがそうであるように、**学びの舞台やヤマ場**として、試合的なパフォーマンス課題があるからこそ、学習者に委ねる自由度が生まれ、プロジェクト的に自主トレや自主ゼミ的に個別最適で協働的な学びも自ずと促される。）

・ **豊かなカリキュラムを展開するための客観的な条件整備**（進歩的な教育には**リソース**が不可欠。特に自由度の高いカリキュラムは、教員の研修等以前に、**教員の余裕や待遇の改善**なくしては実現しない。）

・ **令和答申**については、新たな「○○な学び」を学習形態レベルで云々するのではなく、新学習指導要領が示しめざす学びや資質・能力の育成を担う**システムや体制の整備と再編**（誰が、どこで等）のレベルで考えていくことが重要だろう。