

2025年4月25日(金)

教育課程企画特別部会

@文部科学省

学習指導要領の構造化を進めるに当たっ ての視点

石井英真 (京都大学)

非認知的能力（社会情動的技能）をどう捉えるか？

「非認知的能力の定義、およびそれをどのような構成要素で捉えるかは必ずしも自明ではない。たとえば、OECD（2018）は、非認知的能力のうち、特に、社会経済的成功に関わり、測定可能性と成長可能性を持つものを、社会情動的技能と規定し、目標の達成（忍耐力、自己抑制、目標への情熱）、他者との協働（社交性、敬意、思いやり）、情動の制御（自尊心、楽観性、自信）の三つのカテゴリーで捉えている。だが、非認知的なものとは、文字通り、知識や思考やIQなどの認知的能力以外のものを意味し、情意（情動と意思）や社会的能力（コミュニケーションや協働やリーダーシップなど）に関わり、活動主体と対象世界（自然や社会や文化）との相互作用よりも、主体間の相互作用（他者との対話）や、主体の内部での自己内対話に関わるものと大きくは整理することができる。たとえば、「自分をコントロールする力」は、自己内対話を軸にした意志的なものと言える。そして、効率的に訓練可能なもの、正確に言えば訓練の効果を実証しやすいスキルに議論の視野が限定されがちな状況の下で、コミュニケーション能力や協働のように、社会関係に規定される側面が強い要素よりも、意志や情動といった、個人の努力や生理的機能への介入によって変化しやすい要素が注目される傾向が強まっていることが見えてくる。」（石井英真「非認知的能力の育て方を問うースキル訓練を超えてー」日本教材文化研究財団『研究紀要』第49号、2019年、16頁。）

表2. 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、2015 に、主体性の三層との対応関係を加筆。)

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	
教科学習	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	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)		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
		知識の有意義な使用と創造(使える)	見方・考え方(原理、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、美的表現(批判的思考や創造的思考が関わる)	活動の社会的レリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観(知的性向・態度・思考の習慣)
総合学習	学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・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
	特別活動	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主的組織化と再構成

主体性(I)

主体性(II)

主体性(III)

※社会的スキルと情意の欄でレベルの区分が点線になっているのは、知識や認知的スキルに比べてレベルごとの対応関係が緩やかであることを示している。
 ※網かけ部分は、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、評価の対象というより、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。
 ※右端に、溝上が提起する主体性の三層(I)課題依存型、(II)自己調整型、(III)人生型との対応関係を記している。学校内外での社会的活動や自治活動等で経験するような、自己の立場を社会との関係で位置づけたり、自らが所属する共同体や社会自体を創り変えたりする部分は、主体性(III)の自己像からはみ出す部分もあると考え、行為システムのすべてをカバーしない形で主体性(III)の矢印の範囲を示している。

表. 学びに向かう力・人間性等の育成場面のカリキュラム全体での構造化（出典：石井英真『未来の学校ーポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年に修正を加えた。）

	情意の中身	育成方法
入口の情意	真面目さや積極性としての授業態度、興味・関心・意欲、一般的な学習方略（勉強法的な学び方） （例：勉強に向かう主体性：努力と忍耐） motivation/attitude	授業の工夫による喚起の対象、継続的な訓練と習慣化の対象（学習の基盤となる資質・能力や前提条件）
出口の情意	知的な試行錯誤や工夫の過程に見られる、教科の見方・考え方を働かせながら思考しようとする態度、深く認識した結果生じる視座や価値や行動の変容 （例：教科に向かう主体性：熟慮と批判性、やりたいことの拡大、さらなる追究心） belief/disposition	教科の意識的・系統的な指導によって、内容を伴って伸長させていく対象（教科の目標：ねらい）
	問題解決を成功に導く思考の習慣、キャリアイメージの拡大・深化、市民としての社会的責任の意識・倫理・価値観など、人間的な成長・成熟に関わる価値や行動の変容、思想（軸）の形成（例：人生・世の中に向かう主体性：志やしぶとさ、社会性を伴ったなりたい自分の拡大） value/agency	学校生活のあらゆる場面で追求し続け、文化化によってじわじわと個人の中に育まれ根付いていくヴィジョン（学校教育目標：ねがい）

※観点別評価（目標に準拠した分析評定）の対象となりうるのは、教科に即した「出口の情意」であり、パフォーマンス課題等の問いと答えの間の長い評価課題により、「思考・判断・表現」とセットで評価することが有効。しかし、そもそも目標に掲げて形成的評価は行っても評定すべきではないという性格もあるため、観点としての位置づけについては検討が必要。

※マクロな学校経営については、価値追求的に、ミクロな単元・授業改善については、目標達成的に考える。学校教育目標としてのヴィジョン（ねがい）は学校の構成員を結びつけてつながりや文化を創出することに、教科目標や観点別評価の観点（ねらい）は学習成果を保障することにつながるものである。

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）

（出典：石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年）

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
教科学習	自律（探究人：こだわり）	自分事への問いの深化
		問いの生成
	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
	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
	関心・意欲	積極性（内発的動機づけ）
	表面的参加	受身（外発的動機づけ）

出口の情意



入口の情意

「見方・考え方」をどう捉えるか①

- 「見方・考え方」とは、各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み（**眼鏡となる原理：見方**）と対象世界（自然や社会やテキストなど）との対話の様式（**学び方や問題解決の方法論：考え方**）と捉えられる。

c.f. 学問・教科の本質の内容的側面としての「実体的構造 (substantive structure)」と方法的側面としての「構文的構造 (syntactical structure)」(シュワブ (J. J. Schwab))。一般的な教育用語として「**ビッグ・アイデア**」や「**ビッグ・スキル**」といった言葉で語られるようになる。

- 学習指導要領において、「見方・考え方」は、質の高い学びの過程を生み出す手段でありかつその結果でもあるとされている。

→ 「見方・考え方であるもの」なのか、**「見方・考え方になるもの」**なのかという問い（「見方・考え方」の二側面）。

c.f. ウィギンズ理論にも二側面が読み取れる（永続的理解の定義において、「生徒が『内面化』し細かい知識の大部分を忘れてしまった後も残ってほしいと教師が願う重大な観念 (big idea)、すなわち重要な理解」とあり、客体的に規定することと、その学ばれ方として規定することが入り混じっている。）

「見方・考え方」をどう捉えるか②

- 「見方・考え方」は、学習活動のプロセスが本質を外していないか、深まりにつながるどうかを判断する手がかりと考えることができる。「見方・考え方」は、どの活動を子どもに委ねるか、深まりにつながっているかを判断するポイントとして、また、そのプロセスが自ずと生起する必然性のある課題を設計する留意点として捉えられ、その意味で質の高い学びの過程を生み出す手段である。
- 「見方・考え方」が質の高い学びの過程の結果であるという点をふまえれば、知識や概念が「見方」として学ばれ、スキルや態度がその人のものの「考え方」や思考の習慣となる（たとえば、科学的精神の涵養のように、各教科の「本質的な問い」を問うことが習慣化・態度化する）ような、生き方にまで響く教科の学びが追求されうる。そうして、まさにその教科を学ぶ意義に関する問いが浮かび上がってくる。

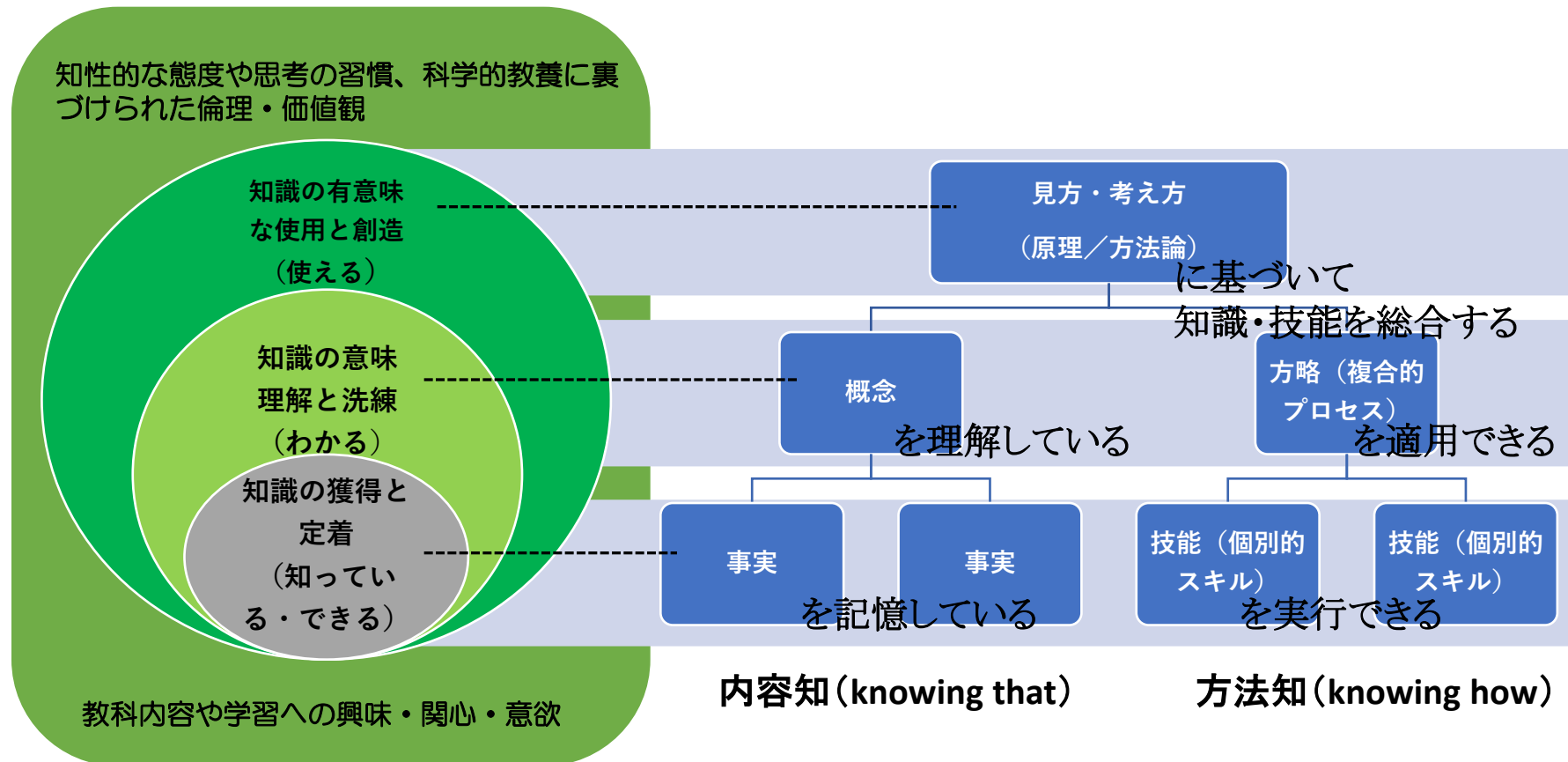


図1. 学力・学習の質的レベルと「知の構造」(出典:石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。)

KDBモデルによる資質・能力の三つの柱のバージョンアップ

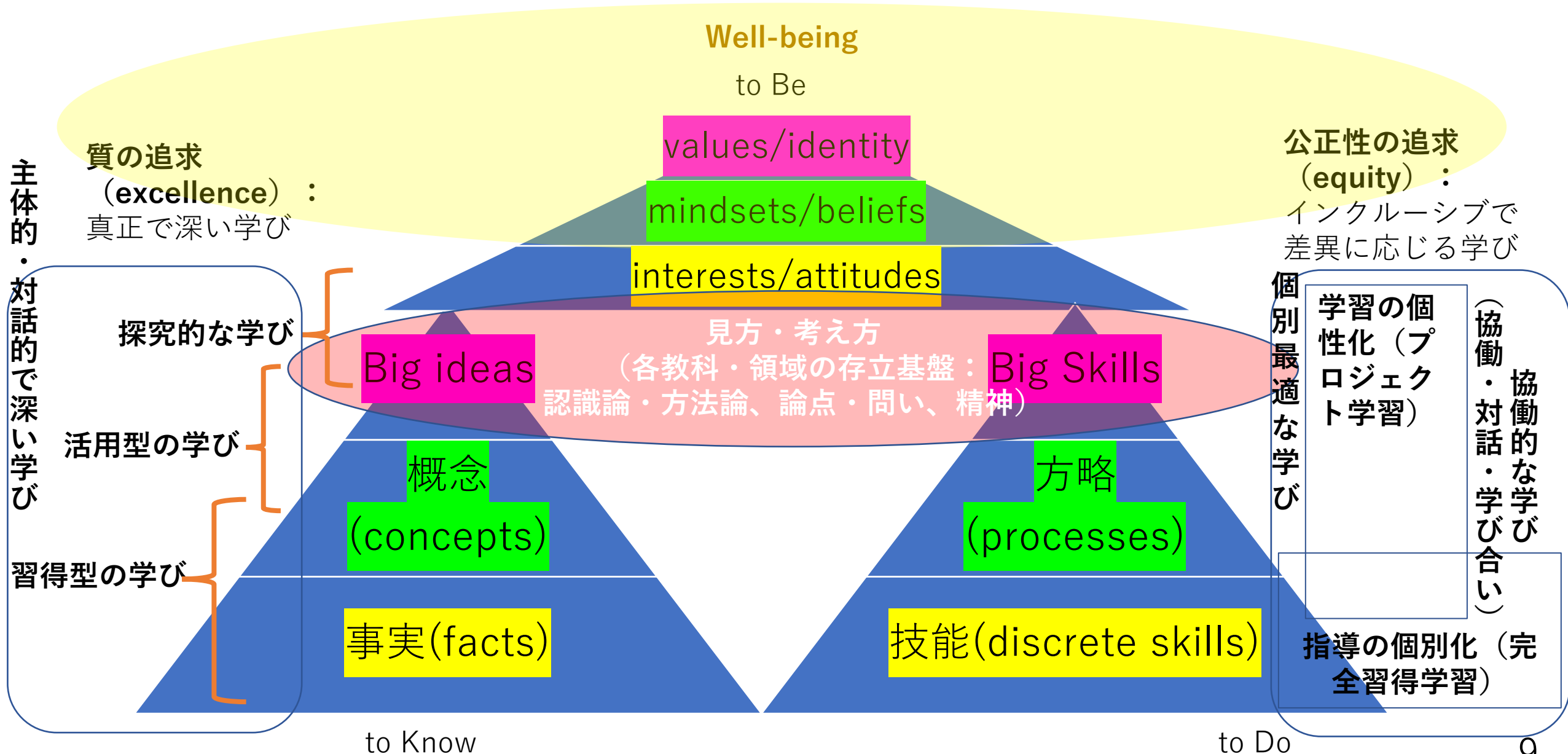
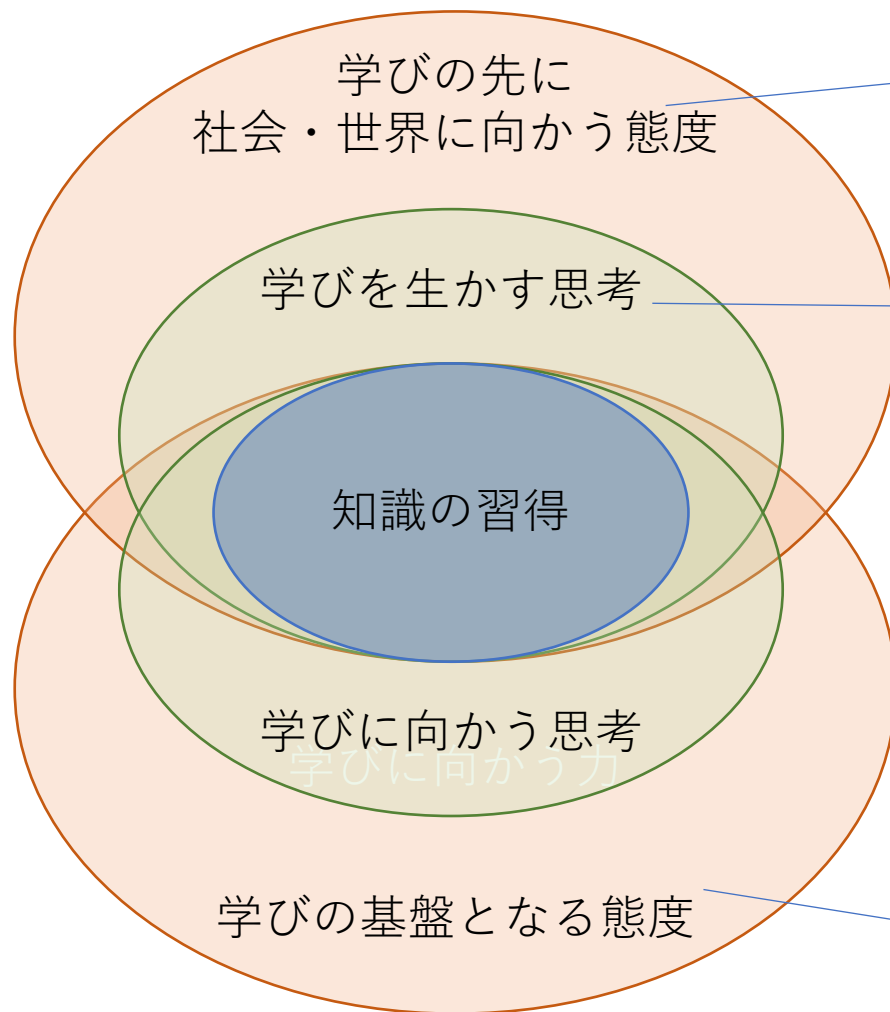


図. 歴史の針を30年前に戻さず、発展的に進めるために

(出典：石井英真『教育「変革」の時代の羅針盤』教育出版、2024年)

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）

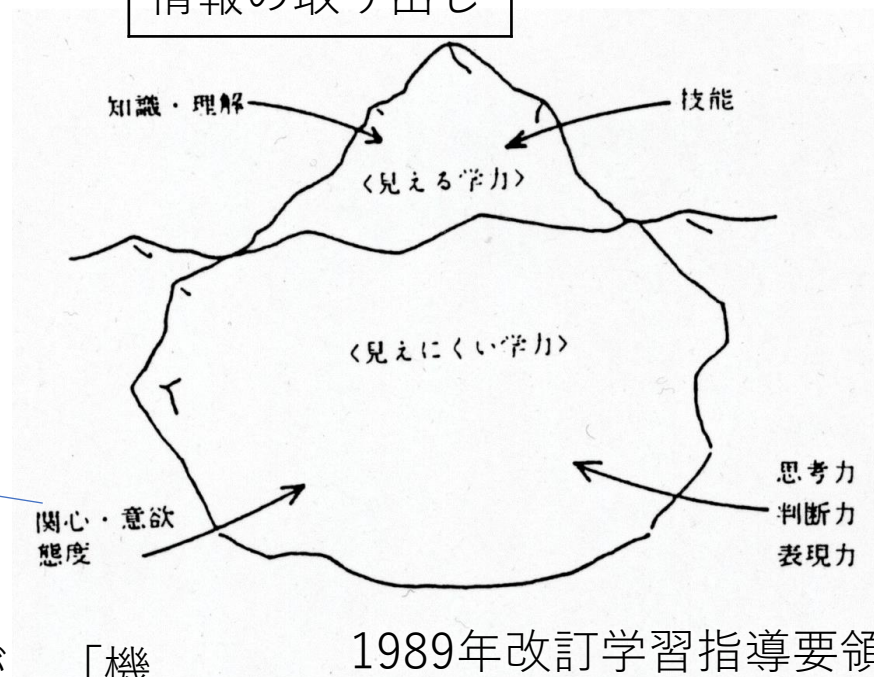
OECDの**キー・コンピテンシー**、1998年改訂学習指導要領以来の「生きる力」

熟考・評価

解釈

情報の取り出し

PISAリテラシー



※学習の基盤となる資質・能力は一部「領域」化もされるが、「機能」として、日常的な授業や学級経営等に埋め込まれるものだろう。

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