

学習指導要領の次期改訂の 方向性を理解するポイント

京都大学大学院 教育学研究科 准教授
石井英真^{てる まさ}

中央教育審議会（以下、中教審）の教育課程企画特別部会では現在、学習指導要領の次期改訂に向けた審議が進められている。主な審議事項の1つとして、「質の高い、深い学びを実現し、分かりやすく使いやすい学習指導要領の在り方」が挙げられているが、その中の、本特集のテーマにも関連する論点である「学習指導要領の一層の構造化」について、同部会委員でもある石井英真・京都大学大学院教育学研究科准教授が解説する。



※石井准教授のプロフィールはP.5に掲載。

Point

1

資質・能力を一体的に育む授業を
一層構想できるように目標・内容を示す

中核的な概念等を使い深めながら
資質・能力を育成する

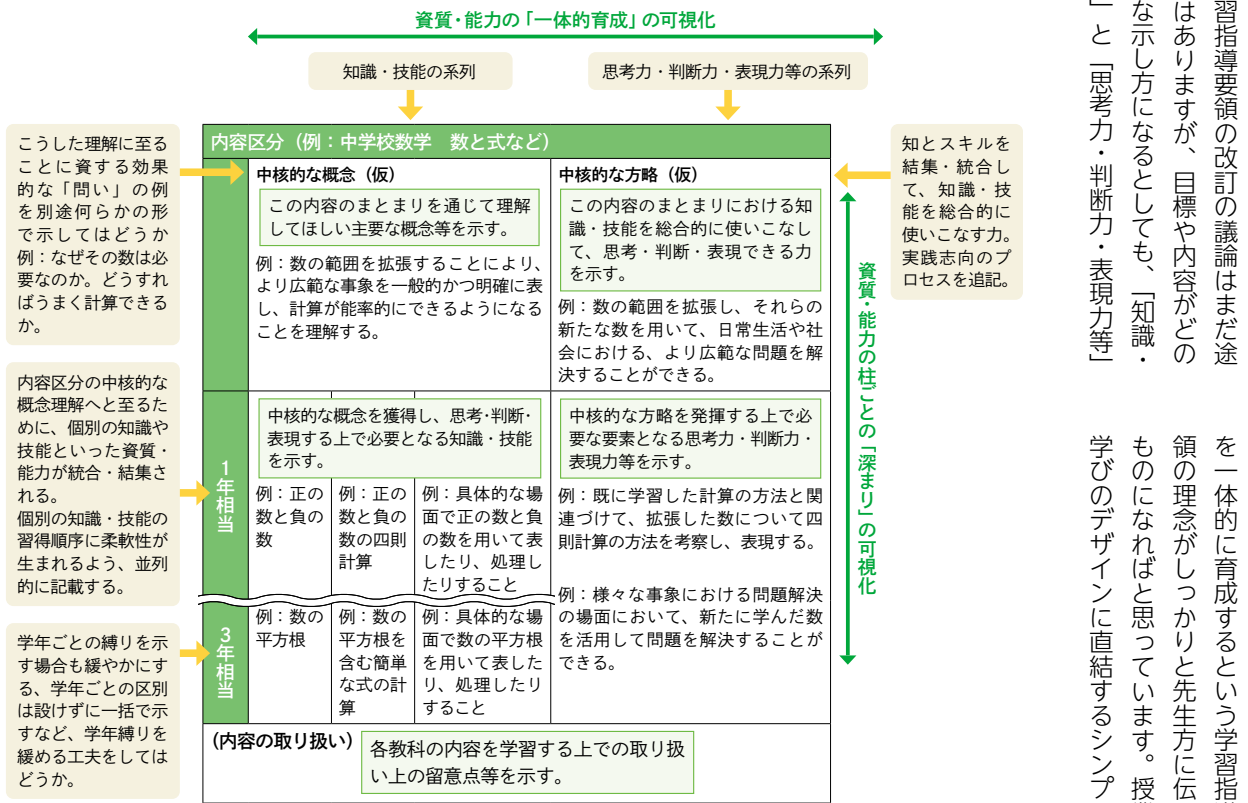
現場の先生方から、現行の学習指導要領の理念には共感しつつも、「情報量が多く、複雑」「学びに関する言葉が複数あり、その関係性などがよく分からない」といった声も聞かれます。そのため、さらなる授業改善が進みやすいように、「○○な学び」といったキーワードを増やさず、学習指導要領の目標・内容の構造化を一層図る必要があると考えています。

具体的には、資質・能力の柱である「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するような授業を、先生方がより一層構想できるように、目標・内容の構造をシンプルに示せないか、中教審で議論しています。内容のまとまりを通じて身につけてほしい中核的な概念等を軸とした知識・技能と、内容のまとまりにおける知識・技能を総合的に使いこなして思考・判断・表現できる力は、それぞれ個別に

身につけるものではありません。中核的な概念等を使って問題の解決に取り組むような授業の中で、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に、より深く育んでいくイメージを先生方が持ちやすくすることは、学習指導要領の次期改訂に向けた議論のテーマとして重要だと考えています。

中核的な概念等を中心にした質の高い、深い学びの実現に寄与するような「分かりやすく使いやすい学習指導要領」として、私は中教審の教育課程企画特別部会で2つの試案を示しました。図1はその1つで、内容知のタテの体系性を優先して学習指導要領の構造化を試みたものです。数学や理科、地理歴史・公民科など、内容の体系的性が強く、内容のまとまりごとに学習活動を網羅的に学ぶのではなく、中核的な概念等の理解をらせん的に深め、生きて働く知識・技能が身につく授業づくりを支援することを目指して本試案を作成しました。

図1 学習指導要領の構造化 石井試案①



※石井准教授の提供資料と取材を基に編集部で作成。

学習指導要領の改訂の議論はまだ途上ではありますが、目標や内容がどのような示し方になるとしても、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」

を一体的に育成するという学習指導要領の理念がしっかりと先生方に伝わるものになればと思っています。授業や学びのデザインに直結するシンプルで

Point 2

「学びに向かう力、人間性等」をより具体的にイメージできるように

児童・生徒の課題を踏まえ、4つの要素で整理

資質・能力の3つの柱の1つである「学びに向かう力、人間性等」についても、より分かりやすく整理・構造化するための検討を進めています。現行の学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」に対しては、抽象的で理解が難しいことなどが指摘されています。また、「学びに向かう力、人間性等」に対応した学習評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」について、それらを評価・評定することの難しさや望ましさについて議論がなされています。

理解しやすい学習指導要領が実現することで、深めどころに時間をかけたり、学習指導要領を教師と生徒が一緒に眺めながら、学習のポイントを確認しつつ、中核的な概念等の大きなゴールを見据えて、個別の知識・技能について

は自分に合った多様な道筋で学習を進められたりするようになるかもしれません。そうした授業づくりや学びのオーナーシップを高める学習指導要領という視点でも、今後の改訂の議論に注目していただきたいと思います。

そこで、これまでの様々な調査から見てきた、児童・生徒の課題の1つとして考えられる「まず考えよう」として、行動してみよう」と「学びに向かう力、人間性等」の起点と位置づけ、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」「学びを方向づける人間性」の4つの要素が今後の整理イメージ(素案)として公開されました(P.22図2)。

「学びに向かう力、人間性等」の今後の整理イメージ(素案)は、学びや活動を「対象」「他者」「自己」の3軸の対話の中で営まれるものとして捉えると分かりやすいでしょう。教科書を

読んだり、他者と協働して考えたり、考えたことについて自己と対話したりと、学びという行為には対象、他者、自己との対話があり、いわゆる非認知的能力というのは、他者と自己との対話に主にかかわるものです。そして、自己との対話にかかわる粘り強さや自己調整の力は、対象や他者との対話も含むダイナミックな相互作用において発揮されるものなのです。そのように、「学びに向かう力、人間性等」が生徒の姿とともに、より具体的に捉えられるようにしていこうとしています。

「学びに向かう力、人間性等」が捉えやすくなったとしても、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」を始めとする4つの要素については、各教科・科目で個別に評価・評定する必要はないと私は考えています。人の内面の成長の形やペースはそれぞれですから、教師が目標として意識するだけで十分で、学習評価における総合的評価の対象にはしなくてよいのではないのでしょうか。

一方で、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」などは、1つの教科・科目の中だけではなく、「総合的な探究の時間」なども含む学校におけるすべての学びで見取り、育てていくものと私は考えています。そのため、生

徒一人ひとりについて、「学びに向かう力、人間性等」を4つの要素の視点で評価・評定する必要はないけれども、自校の生徒集団の傾向として把握し、教育課程の見直しや、カリキュラム評価の材料とすることはあってもよいと思います。

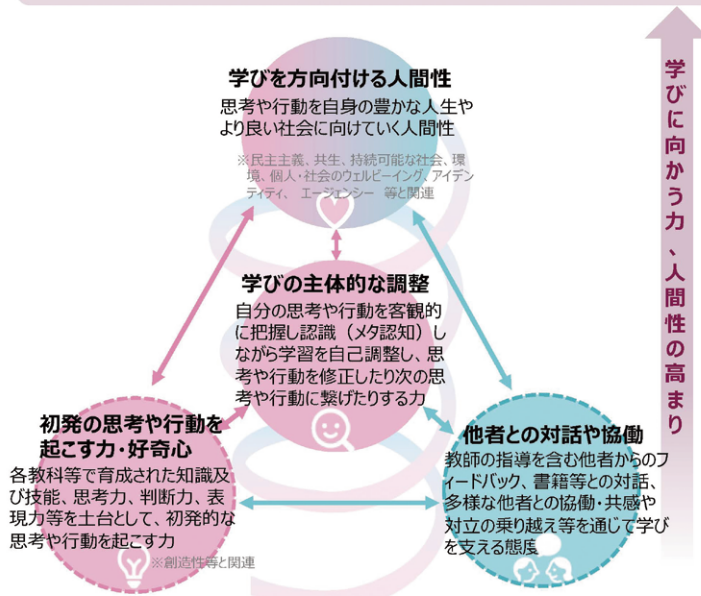
教科学習で端緒をつかみ、探究学習でとことん没入する

「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」を起点とする4つの要素で整理した「学びに向かう力、人間性等」を育成する上で重要なのは、何事かに凝る経験、「没入体験」を生徒に保障していくことだと思います。対象に没入することによって問いと答えの距離も長くなり、そこで様々な考えや人などとお会いすることで変化・成長します。生徒が自分にとってよき学びの対象とお会い、没入していけるような機会や環境をつくるのが教師に求められます。

教科学習は、日常生活の事象に疑問を抱いたり、興味・関心を持つたりする端緒になります。教科学習の中でも探究学習において深めたいテーマや課題との出会いが生まれ得るのであって、引っかけりやモヤモヤがたくさん

図2 学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ(素案)

変化が激しい不確実な社会の中で、学びを通じて自分の人生を舵取りし、社会の中で多様な他者とともに生きる力を育む



生まれてくるような授業が求められているとも言えるでしょう。そして、その中の引っかけりやモヤモヤに探究学習で向き合い、没入していけば、教科学習から探究学習をも経由して、生徒の中で問いと答えの距離が長くなり、生きて働く学力が育まれます。

探究学習では、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現のサイクルを回すことが重要だとされています。ですが、サイクルをなぞることだけに陥らないためにも、没入体験が探究のプロセスの中にあることが大切だと思っています。探究学習の中で、「このまま放っておけない」「もっと考えたい」と生徒が没入すれば、サイクルはおのずと回り出しますし、「なぜ私はいこんなに夢中になるのか」と、自身について考えるようになり、それが生徒の進路にもつながっていくからです。

※中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点資料④「学習指導要領の構造化を進めるに当たっての諸論点」から抜粋して掲載。

本特集を振り返って

「教科学習」「探究学習」「進路学習」を
一体的に捉えて推進する教育活動が一層重要に

本特集のテーマの「中核的な概念」にも関連する論点である「学習指導要領の一層の構造化」について中央教育審議会の教育課程企画特別部会で議論された際、あるデータが示されました。それは、「1/2と1/3のどちらが大きいか」を答える問題の正答率が小学5年生でも50%を下回ったというもので、同データの提供者の今井むつみ委員は「多くの子どもたちが、分数や小数の概念的な理解ができていない」と指摘されていました(*)。そのデータに衝撃を受けつつも、私も小学生時代、同様の状況にあったため、共感に似た気持ちを抱きました。具体的には、割合の単元で学習する「もとにする量を“1”とする」ということがどうしても理解できず、特に文章題にはことごとくつまずきました。しかし、数学の学習を進める中で割合の概念が身につくと、それまで分からなかった割合に関連する問題が一気に解けるように。まさに私の中での学力の壁を突破した瞬間でした。



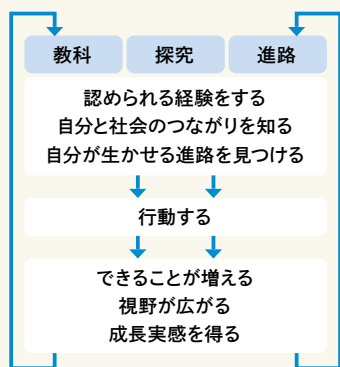
VIEWnext 編集部
統括責任者
柏木 崇

では、そうした中核的な概念をなぜ身につけられたのか。それは、実践事例に登場した3人の先生方も共通しておっしゃっていたように、中核的な概念は教えられるだけでは身につくものだからだと考えます。そのため、指導計画の作成や授業設計の際には、「生徒が中核的な概念を使うような場面を設定する」ことが今後一層教師に求められると思われます。そしてその具体的なポイントの1つが、京都大学の石井英真准教授が挙げられていた「答えまでの距離が長い問いを設定する」ことです。

さらに石井准教授は、教科の授業でのそうした問いをきっかけに、生徒の中にもっと深めたいテーマや課題が生まれ、それが探究学習につながるもおっしゃっていました。そのような探究学習であれば生徒は没入し、やがて「なぜ私はこのテーマにこんなに夢中になるのか」と自分自身について考えるようになり、将来の進路にもつながっていきます。

以上のように考えると、これからの教育活動は、「教科学習」と「探究学習」、そして「進路学習」を一体的に捉えて進めることが一層重要になると考えられます。そこで教師に求められるのは、石井准教授が指摘

図3 教育活動の好循環



されていたように、生徒のちょっとした疑問や好奇心を肯定的に受け止め、生徒とともに面白いことです。そうして認められた経験が生徒に初発の行動を起こさせ、その結果、できることが増えたり、視野が広がったりする中で成長実感を得られ、それが次の行動につながるという好循環が生まれるのではないのでしょうか(図3)。

没入体験へと生徒を誘う
教師のかかわりとは？

探究学習で「もっと考えたい」と没入した時は、生徒が自分自身を見つめるチャンスです。実際、探究学習に力を入れている高校では、「なぜこのテーマに関心があるのか」「このテーマに関心がある君は何者なのか」といっ

たことを生徒に問いかけることを大切にしています。それこそ、高校で探究学習に取り組む意義だと私は思います。教科学習等で見つけた引っかかりやモヤモヤに、探究学習でとことん没入し、そして「なぜ私は……」と自分に向き合う。教科学習と探究学習を経ている、生徒は自分の人生に向き合っているのです。

生徒が没入体験を味わえるよう、現場の先生方にはぜひ、生徒のちょっとした疑問、好奇心を面白がってもらえたらと思います。大人から見たらささいなことであっても、生徒が引っかかりやモヤモヤに出合ったことを肯定的に受け止め、「確かにそれは面白いね」などと声をかければ、生徒は「先生は自分のことを見てくれている」と安心

もすると思います。そうして探究学習に没入して、その生徒なりに視野が広がったり、何かを乗り越えた達成感を味わえたりすれば、前向きにこれからの自分のあり方や生き方について考えることができ、教科学習にも意欲的に取り組めるでしょう。そうした生徒の変容は、学びに向かう力や人間性等の高まりそのものではないでしょうか。

* 2025年2月17日 中央教育審議会教育課程企画特別部会資料1-1。