

学習指導要領に基づく授業づくりの課題

－ 現行及び次期学習指導要領の比較 －

村山 功

Issues of Lesson Planning based on the Guidelines for the Course of Study:

Comparison of Current versus Next Guidelines for the Course of Study

Isao Murayama

Abstract

New guidelines for the course of study was announced in 2017. How will the issues of lesson planning change in the current guidelines and next guidelines for the course of study? In this paper, I try to answer this question depending on the reports of the Central Education Council.

The issues of lesson planning in the current guidelines for the course of study is improvement of language activities in each subject for nurturing thinking, judgment, and expressing ability, etc. necessary for utilizing knowledge and/or skills. This requirement comes from the content-based characteristic of the current guidelines. However, the next guidelines' competency-based characteristic poses more complicated issues. It requires not only to nurture competences by active learning but also to connect multiple competences by curriculum management. The difficulty of lesson planning will surely increase in next decade.

キーワード：学習指導要領、教育課程、授業づくり、資質・能力、生きる力

問題設定

平成 28 年 12 月 21 日に、中央教育審議会から『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』が出され（中央教育審議会，2016）、次期学習指導要領が平成 29 年 3 月 31 日に告示された（文部科学省，2017）。これにより、幼稚園・小学校・中学校は平成 30 年度から移行期間に入り、小学校は平成 32 年度、中学校は 33 年度から、全面実施となる。各学校ではこの移行期間中に自校で実施している授業を、現行学習指導要領に基づくものから次期学習指導要領に基づくものへと変えていく必要がある。

それでは、現行学習指導要領と次期学習指導要領では、求められる授業はどう変わるのだろうか。本稿の目的は、中央教育審議会の答申などに依拠しながら、学習指導要領の改訂による授業づくりの課題の変化について明らかにすることである。

1. 学習指導要領と学力観の変遷

1.1 学習指導要領の変遷

戦後の学習指導要領の変遷を、文部科学省では以下のようにまとめている（文部科学省，2011a）。

○昭和 33～35 年改訂

教育課程の基準としての性格の明確化

○昭和 43～45 年改訂

教育内容の一層の向上（教育内容の現代化）

○昭和 52～53 年改訂

ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化

○平成元年度改訂

社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成

○平成 10～11 年度改訂

基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成

○平成 20～21 年度改訂

「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランス

ここでは、学習指導要領の大改訂が、昭和 33～35 年改訂と平成元年度改訂の二回しか行われていないことを確認したい。

昭和 33～35 年改訂の学習指導要領は、法的拘束性を持ったことに加えて、戦後新教育とは大きく異なり系統主義を採用した点が重要である（文部科学省，2007）。この時期は、戦後復興と先進国へのキャッチアップが国家的な課題であり、そのために先進国という既にあるお手本を効率よく学ぶことに主眼が置かれていた。教育内容の現代化（昭和 43～45 年改訂）や学習負担の適正化（昭和 52～53 年改訂）は、その枠組みの中での修正に過ぎない。

その後、先進国へのキャッチアップが実現されたことにより、国家的な課題はトップグループを維持することへと変わり、お手本のない状態で未来を切り開いていくことが求められるようになった。その結果、従

来のお手本を効率よく学ぶやりかたは通用しなくなったとして、平成元年度の「新しい学力観」へと移行した。

1.2 新しい学力観以降の変遷

ここで求められた新しい学力が、後に「生きる力」（中央教育審議会、1996）、あるいはその中の「確かな学力」（文部科学省、2012）と呼ばれるものとなった。

問題は、その具体的な内容である。系統主義の時代には、教科の系統性という基準があり、それは実質的には知識・技能の体系性であった。しかし、生きる力については、明確な基準がない。そのため、学習指導要領の改訂ごとに様々な方法でその具体化が図られることとなった。まず、その変遷を概観する。

1.2.1 観点別評価

平成元年度改訂の学習指導要領では新しい学力観が提唱されたが、それと前後して指導要録の改訂が行われている。昭和 55 年の指導要録改訂において観点別学習状況の評価が取り入れられ、「関心・態度」が評価の対象となった。また、学習指導要領改訂後の平成 3 年の指導要録改訂では四観点の順序が変わり、知識・理解がほとんどの教科で最後の項目になり、「関心・態度」は「関心・意欲・態度」に改められ最初の項目となった（岩崎、2007）。

昭和 62 年 12 月 24 日の教育課程審議会答申で、「日常の学習指導の過程における評価については、知識理解面の評価に偏ることなく、児童生徒の興味・関心等の側面を一層重視し、学習意欲の向上に役立つようにするとともに、これを指導方法の改善に生かすようにする必要がある」（教育課程審議会、1987）と書かれているように、「この指導要録の改訂は、『新学力観』に基づいて、試験の成績だけでなく、意欲や判断力、表現力なども加味して、学力を捉えるというものであった」（西村、2009）。このように、平成元年度改訂の学習指導要領改訂（新しい学力観）とその前後の指導要録改訂（観点別学習状況の評価）とは、系統主義における知識・技能だけが学力ではないという点で密接に関連している。

1.2.2 生きる力

これに続く平成 10～11 年度の学習指導要領改訂では「生きる力」という言葉が用いられ、以下のようにそれを育成するための手立てが設けられた。

平成元年の学習指導要領改訂の趣旨をさらに発展させ、変化の激しい次の時代を担う子どもたちに必要な力は「生きる力」であるとした上で、その「生きる力」をはぐくむために、教育内容の厳選と授業時数の削減、総合的な学習の時間の創設、中学校における選択教科の授業時数の増加などを行った。（文部科学省、2007）

生きる力という言葉で何を意味するかについては、それに先立つ平成 10 年 7 月 29 日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（教育課程審議会、1998）において、前文で以下のようにまとめられている。

- ・いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- ・自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性
- ・たくましく生きるための健康や体力

また、その指導方法について、「自ら学び、自ら考える力などの〔生きる力〕を育成する教育へとその基調を転換していくためには〔ゆとり〕のある教育課程を編成することが不可欠」とした平成 10 年の教育課程審議会答申（教育課程審議会、1998）では、指導方法という項目において、

教師は、児童生徒と共に学び考え、児童生徒の問題解決を助けていくという姿勢に立つことが重要である。また、児童生徒の発達段階等を考慮し、一人一人の興味・関心を生かした指導や、学習内容の理解や習熟の程度に応じ、弾力的に学習集団を編成したり、学級編成を弾力的に行うなど、個に応じた指導の工夫改善を一層進める必要がある。

と、授業改善の方向が示されている。当然のことであるが、ゆとりは目的ではなく、生きる力を育む指導のための環境づくりという位置づけであった。

1.2.3 低学力問題による学習指導要領の一部改正

しかし、平成 13 年に、PISA2000 の結果が公表されたことにより、「同年 12 月、経済協力開発機構（OECD）による学習到達度調査（PISA2000）の結果により、日本は家庭学習の時間が参加国中最低であること、読解力が平均並であることなどの課題が明らかとなった。1 か月後の 14 年 1 月、遠山文科相は緊急アピール『学びのすすめ』を発表し、初めて『確かな学力』という表現を用い、学習指導要領は最低基準であると明言した上、発展的学習や学習習慣の確立等を促した。」（戸田、2009; p.68）

続いて、「ところが新学習指導要領実施 1 年後の平成 15 年 5 月、中教審に教育課程及び指導の充実等について諮問し、10 月の答申を受け、12 月には学習指導要領を一部改正した。学習指導要領の基準性を明確化し、学習指導要領に明示していない内容を教えることを奨励し、習熟度別指導、標準授業時数を上回る授業時間の確保など、全面実施後 1 年にして事実上学力重視に軌道修正することとなった。」（戸田、2009; p.68）

このように、PISA 調査の結果をはじめとする学力

の低下が問題視されることで、ほぼ 10 年に一度改訂されている学習指導要領が、途中で部分改訂されるに至った。これは、トップグループを維持するという国家的な課題が、この学習指導要領のもとでは実現できないことによる。こうした経緯を踏まえて、現行学習指導要領が作られることになる。

1.3 学校教育法の改正と現行学習指導要領

現行学習指導要領の改訂に先立って、平成 18 年に教育基本法が改正され、続く平成 19 年に学校教育法が一部改正された。この一連の改正において、教育の目標が示し直された。

学校教育法第二十一条では、「義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第五条第二項に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」として、十項目の目標を示している。また、第三十条において、「小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」とされ、第二項においては、「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と、学力の重要な要素が具体的に示されている。

表記は多少異なるものの、これはそのまま学習指導要領にも引き継がれ、以下の三つの学力要素を育むことが示された。

- ・基礎的・基本的な知識及び技能の習得
- ・これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力
- ・主体的に学習に取り組む態度

現行学習指導要領とそこでの授業づくりの課題について検討するためには、これらの学力の三要素の中の新たな要素である、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」に注目する必要がある。

2. 現行学習指導要領における授業づくりの課題

2.1 現行学習指導要領の目標

現行学習指導要領のための答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（中央教育審議会、2008）では、21 世紀の社会を新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動の基盤として重要性を増す「知識基盤社会」と呼び、そこでは「基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である」（中央教育審議会、2008: 8）とした。

p.12 の脚注に、PISA 調査の説明として、

Programme for International Student Assessment の略。「生徒の学習到達度調査」と訳される。OECD（経済協力開発機構）が実施。高等学校 1 年生を対象に、知識や技能等を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価する調査。（中央教育審議会、2008: 12）

とあるように、学校教育法第三十条第二項の「これら（習得した知識・技能）を活用して課題を解決する」という表現は、PISA 調査の影響によるものである。

その上で、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な能力を、思考力・判断力・表現力等と規定している。この表し方は、他の学力要素と比較して冗長である。「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」の前半は、この学力要素のパフォーマンス表現（何ができるか）、後半はそのコンピテンス表現（何を持っているか）である。つまり、同じ内容をパフォーマンス表現とコンピテンス表現で繰り返しているために、冗長な表現となっているのである。これは、たとえば新しい学力観を「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観」（文部省、1996）とするように、これまで学校教育を語る上で重要な概念として思考力・判断力・表現力に言及しており、それとの接続を図ったものであろう。

2.2 思考力・判断力・表現力等を育む手段

次の問題は、この二つ目の学力をどう育てるかである。これについて、平成 20 年度の答申（中央教育審議会、2008）では、これまでの課題の一つとして、

現行学習指導要領は、各教科等で得た知識や技能等が学習や生活において生かされ総合的に働くように、体験的な学習や問題解決的な学習を重視する総合的な学習の時間を創設したが、学校教育全体で思考力・判断力・表現力等を育成するための各教科と総合的な学習の時間との適切な役割分担と連携が必ずしも十分に図れていないことである。（中央教育審議会、2008: 18）

と述べている。つまり、教科で習得した知識・技能を活用するためには、教科と総合的な学習の時間でそれぞれ分担すべき役割を果たしつつ、連携を語る必要があるということである。このことは、その続きに、

すなわち、本来、教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをま

とめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させることが意図された。これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではないが、知識・技能を活用する学習活動やこれらの成果を踏まえた探究活動を通して、思考力・判断力・表現力等がはぐくまれる。(中央教育審議会, 2008: 18)

と書かれている通りである。

ここでは、思考力・判断力・表現力等を育む手段として、各教科における知識・技能を活用する学習活動と、総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究学習という二つの学習活動が挙げられている。しかし、各学校で重点的に取り組まれたのは、教科における知識・技能の活用の方であった。これは、「これまで総合的な学習の時間でやられることが期待されていた教科の知識・技能を活用する学習活動を各教科の中でも充実すること」(中央教育審議会, 2008: 35)により、総合的な学習の時間の授業時数が削減され、比重が一層低下したからである¹⁾。さらにその背景として、「教科で習得した知識・技能の活用」という目標が、教科ベースあるいはコンテンツ・ベースだという事実がある。このことが、現行学習指導要領と次期学習指導要領において授業づくりの課題が変化する大きな原因となっている。

2.3 言語活動の充実

中央教育審議会の答申では、「知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、例えば、以下のような学習活動が重要であると考えた。」(中央教育審議会, 2008: 25)として以下の六つの活動が示され、それぞれに教科での学習活動が例示されている。

- ①体験から感じ取ったことを表現する
- ②事実を正確に理解し伝達する
- ③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④情報を分析・評価し、論述する
- ⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

これらの学習活動の基盤となるのは言語である。これらの学習活動は「すべての教科で取り込まれるべきものであり、そのことによって子どもたちの言語に関する能力は高められ、思考力・判断力・表現力等の育成が効果的に図られる。」(p.26)。これが言語活動の充実である。

中央教育審議会の答申の「7. 教育内容に関する主な改善事項」において、「第一は、各教科等における言語活動の充実である。5. (4) で述べたとおり、子

もたちの思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、レポートの作成や論述といった知識・技能を活用する学習活動を各教科で行い、言語の能力を高める必要がある。」(中央教育審議会, 2008: 52)と書かれているように、言語活動の充実が現行学習指導要領で示された最も重要な改善事項である。しかも、前項で述べたのと同様に、ここでもまた教科がベースとなっている。

2.4 授業づくりの課題

以上より、現行学習指導要領における授業づくりの中心的な課題は、

- ・知識・技能の活用に必要な思考力・判断力・表現力等を育成するための、各教科における言語活動の充実

である。これを実現するための方策として、国語科においては「単元を貫く言語活動」(水戸部他, 2012)が提唱され、『言語活動の充実に関する指導事例集』の小学校版(文部科学省, 2011b)・中学校版(文部科学省, 2011c)に記載されたこともあり、日本各地の学校での取り組みに大きな影響を与えた²⁾。

3. 次期学習指導要領における授業づくりの課題

3.1 次期学習指導要領の構造

文部科学大臣から中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(文部科学省, 2014)において、審議の中心として以下の三点が示されている。

- ①教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方
 - ②育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容の見直し
 - ③学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策
- ここで挙げられた三点が、そのまま中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(中央教育審議会, 2016)を経て、次期学習指導要領へと反映されている。ここでは、まず上記①から論じる。

3.1.1 教育目標としての資質・能力

生きる力の中核が、現行学習指導要領においては「習得と活用」であるのに対し、次期学習指導要領においては「資質・能力」となる。これは、現行学習指導要領よりも将来の不確実性を大きく見積もり、それへの柔軟な対応を重視したことになる。

資質・能力は以下の三つの柱として提案されている。

- ①何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知

識・技能」の習得)

②理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)

③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)

これを現行学習指導要領と比較したとき、注意すべき変更点がある。

第一に、①の「知識・技能」の前に「生きて働く」と書かれている。これは「個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくこと」(中央教育審議会, 2016: 29)を意味しており、現行学習指導要領における習得と活用の両方を含んでいる。つまり、現在の学習の三要素のうちの二つが一つにまとめられている。第二に、②の「思考力・判断力・表現力等」の前に「未知の状況にも対応できる」が加えられている。現行学習指導要領における思考力・判断力・表現力等は、知識・技能を活用して課題を解決するために必要なものであり、習得済みの知識・技能を活用すれば解決できることを暗に含んでいる。しかし、次期学習指導要領においては、思考・判断・表現の過程には以下の三つが含まれている(中央教育審議会, 2016: 28)。

- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

これは、現行学習指導要領における習得した知識・技能の活用と比較して、かなり異質で、かつ高次の要求となっている。

また、現行学習指導要領公示以降の議論とも異なる部分がある。国立教育政策研究所では平成 21~25 年度にプロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」を実施している。その平成 24 年度における研究成果をまとめた報告書「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」(国立教育政策研究所, 2013)において、21 世紀型学力を提案している。それは「『思考力』、『基礎力』、『実践力』から構成される」(p.83)のものであり、「基礎力が思考力を支え、思考力の向かう先を実践力がガイドすることを示すために三円で」(p.84)描かれている。

三重の円の階層構造から三本柱に変更された理由は、

これらが相互に関係し合いながら育成されるものだからである。階層構造のままだと、基礎的な階層から順序よくという考え方に基づいて、まず知識・技能からという従来型の教育に戻ってしまうおそれがあり、それを防ぐのが目的である。そのため、今回の答申では、資質・能力に基づく学習のモデルも提示している。これは次のアクティブ・ラーニングで説明する。

3.1.2 指導方法としてのアクティブ・ラーニング

指導方法は目標に準拠している。アクティブ・ラーニングは、資質・能力という教育目標に対する指導方法である。アクティブ・ラーニング自体が目標ではないことは大前提である。

指導方法を示すアクティブ・ラーニングという言葉は、「主体的・対話的で深い学び」に置き換えられたが、これが授業改善の視点とされていることに注意する必要がある。児童生徒の学習の評価は、目標準拠型の評価である観点別学習状況に基づいて行われる。児童生徒が主体的・対話的で深い学びを行ったかどうかは、授業の評価であって児童生徒の評価ではない。

指導方法が教育目標に準拠しているということは、その指導方法によって教育目標が達成されるということである。これを保障するために、資質・能力が育つ学習過程のモデルが考えられている。これは「第7章どのように学ぶか」では明確に示されていないが、たとえば教科等に関する第2部第2章の国語の記述に見いだすことができる。

これらの一連の学習過程を実施する上では、別添 2-1 に整理された資質・能力の三つの柱のうち「学びに向かう力・人間性等」が大きな原動力となる。「学びに向かう力・人間性等」で挙げられている態度等が基盤となって、自ら次の学習活動に向かおうとする意識が生まれ、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」の育成が図られる。また、これらの過程を意識的に行うことを通じて、より一層「学びに向かう力・人間性等」が生まれ、次の学習活動に向かう意欲が更に高まるなどの正の循環が見込まれる。(中央教育審議会, 2016: 127)

この学習モデルが、資質・能力を教育目標とすることを正当化しており、その意味では「主体的・対話的で深い学び」よりも重要な意味を持っている。言い換えれば、「主体的・対話的で深い学び」はこの学習過程を実現する授業のための指針である。なお、この学習モデルについては那須(2017)による解説がある。

3.1.3 評価対象としての観点別学習状況

評価もまた目標準拠であり、次期学習指導要領では資質・能力の評価となる。現行学習指導要領では観点別学習状況が学力の三要素と対応づけて整理されたが、これは次期学習指導要領でも同じである。

観点別学習状況の評価方法が示されれば、それに基づいて評価を実施する必要がある。現行学習指導要領に関しては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が平成 22 年に「児童生徒の学習評価の在り方について」という報告の中で、新たに設けた「思考・判断・表現」という観点について、

「思考・判断・表現」として、従来の「思考・判断」に「表現」を加えて示した趣旨は、この観点に係る学習評価を言語活動を中心とした表現に係る活動や児童生徒の作品等と一体的に行うことを明確にするものである。このため、この観点を評価するに当たっては、単に文章、表や図に整理して記録するという表面的な現象を評価するものではなく、例えば、自ら取り組む課題を多面的に考察しているか、観察・実験の分析や解釈を通じ規則性を見いだしているかなど、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等を通じて評価するものであることに留意する必要がある。(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2010)

と説明している。これに従って学習評価を行うためには、授業において「基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等」で表現させる場面がなければならない。

このように、評価によっても授業の在り方が規定されることになる。今回の中央教育審議会の答申においても、「主体的に学習に取り組む態度」については、「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら」(中央教育審議会, 2016: 62) とあるため、授業の中にこのような場面を作っていく必要がある。次期学習指導要領に関しては、教育評価の部分がまだ十分に具体化されていないため、今後情報が追加提供されると思われるが、これによって授業づくりの課題が更に明確になると期待される。

3.2 教科と教育課程編成

ここまで、資質・能力を育む学習指導と評価について述べてきた。そこでの資質・能力は生きる力の中核概念として、特定の教科に限定されない汎用的、領域一般的なものとして論じられてきた。これは、答申のこの部分が「全ての資質・能力に共通し、その資質・能力を高めていくために重要となる要素とは何かを明らか」(中央教育審議会, 2016: 28) にする目的であったからである。

しかし、育成を目指す資質・能力について論じた最

初の部分で、

育成を目指す資質・能力の具体例については、様々な提案がなされており、社会の変化とともにその数は増えていく傾向にある。国内外の幅広い学術研究の成果や教育実践の蓄積を踏まえ、そうした数多くの資質・能力についての考え方を分析してみると、以下のように大別できる。

- 例えば国語力、数学力などのように、伝統的な教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる力としての在り方について論じているもの。
- 例えば言語能力や情報活用能力などのように、教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される力について論じているもの。
- 例えば安全で安心な社会づくりのために必要な力や、自然環境の有限性の中で持続可能な社会をつくるための力などのように、今後の社会の在り方を踏まえて、子供たちが現代的な諸課題に対応できるようになるために必要な力の在り方について論じているもの。(中央教育審議会, 2016: 27)

と書かれているように、具体的な資質・能力は「教科」、「教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」に大別され、答申の中で個別に論じられている。

つまり、ここまで論じてきた資質・能力に共通した授業づくりに加え、大別された資質・能力に応じた授業づくりも検討する必要がある。本稿では、授業時数の大半を占める教科の授業づくりに焦点を絞って、論じることとする。これに関わるのが、中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(文部科学省, 2014) において審議の中心として示された②と③であり、答申における教科等の特質に応じた見方・考え方とカリキュラム・マネジメントである。

このように、次期学習指導要領における授業づくりの課題は、3.1 で論じたどの資質・能力にも共通する「主体的・対話的で深い学び」という授業のスタイルだけではない。最も時数の多い教科の授業を考えた場合、教科ごとの資質・能力の育成に加え、情報活用能力などの教科等を越えた資質・能力の育成と、現代的な諸課題に対応する資質・能力の育成を、計画的に織り込んでいかなければならない。以下では、教科ごとの資質・能力と現代的な諸課題に対応する資質・能力の育成に関わる、教科等の特質に応じた見方・考え方とカリキュラム・マネジメントについて、授業づくりに関わる部分に限定して論じる。

3.2.1 教科等の特質に応じた見方・考え方

以下に示すとおり、教科においても教育目標を資質・能力の三つの柱で考える必要がある。

資質・能力の三つの柱に照らしてみると、教科等における学習は、知識・技能のみならず、それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等を、それぞれの教科等の文脈に応じて、内容的に関連が深く子供たちの学習対象としやすい内容事項と関連付けながら育むという、重要な役割を有している。(中央教育審議会, 2016: 32)

この教科における資質・能力の三つの柱によって支えられるのが、教科の特質に応じた「見方・考え方」である。これが各教科を学ぶ本質的な意義の中核を成し、教科の教育と社会をつなげることとなる。

「見方・考え方」は、単に教科の学習を通して身につけられるものではなく、

既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた「見方・考え方」が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。(中央教育審議会, 2016: 52)

というように、3.1.2 で触れた学習過程の中で働き、育っていくものである。そういう意味では、教科の学習過程においては、資質・能力と見方・考え方とは一体化して考えた方がよいだろう。

3.2.2 カリキュラム・マネジメント

こうした教科の学習は教科の中で閉じたものではなく、他の教科等との関係を考えていかなければならない。「教科等の枠を越えて全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」には、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力、他者と協働する力、学習を見通し振り返る力、などが挙げられている (p.35 脚注)。こうした能力は、プログラミング教育を除けば、それを育成するための枠が用意されるのではなく、教科等の学習の中での育成が求められている。

また、現代的な諸課題に対応する資質・能力としては、

- ・健康・安全・食に関する力
- ・主権者として求められる力
- ・新たな価値を生み出す豊かな創造性
- ・グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他

者と協働しながら目標に向かって挑戦する力

- ・地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に生かす力
- ・自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力
- ・豊かなスポーツライフを実現する力

が示されている (中央教育審議会, 2016: 41)。これらの育成についても、そのための枠は用意されず、「これらを教科等横断的な視点で育むことができるよう、教科等間相互の連携を図っていくことが重要」(中央教育審議会, 2016: 42) だとされている。このように、教科の授業においては、教科の中に学習の基盤となる資質・能力を抱えると同時に、教科の外の他の教科との関係において現代的な諸課題に対応する資質・能力の一端を担っていくことになる。

カリキュラム・マネジメントは、こうした学習を可能とする学校環境の整備も含めて行わなければならないが、授業づくりという観点では、上記二つの資質・能力の育成を視野に入れ、「教科等や課題の分野を越えて共通する資質・能力の三つの柱を、新しい教育課程を支える重要な骨組みとしながら、教科等と教育課程全体のつながりや、教育課程と資質・能力の関係を見直して明確に」(中央教育審議会, 2016: 32) する必要がある。

以上の部分は、現行学習指導要領における教科横断的な総合的な学習の時間の位置づけと共通する部分もあるが、求められる比重は大きくなっており、その意味ではやはり大きな変化だと捉えるべきであろう。

3.3 次期学習指導要領における授業づくりの課題

以上より、現行学習指導要領における授業づくりの課題は、どの授業にも共通する

- ・資質・能力の三つの柱を育てるための、主体的・対話的で深い学びの実現

に加えて、教科の授業においては、

- ・教科ごとの資質・能力、あるいは教科の特質に応じた見方・考え方の育成
- ・教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力の育成
- ・教科横断的な教育課程の中での現代的な諸課題に対応する資質・能力の育成

となり、簡潔に表現することができた現行学習指導要領における授業づくりの課題とは大きく異なっている。このことは、次期学習指導要領のもとでの授業づくりがきわめて困難なることを意味している。

この課題に対処するためには、まず現行学習指導要領の求める各教科における言語活動の充実を確実に達成しなければならない。次に、中央教育審議会の答申に目を通し、その目指すところを理解する必要がある。そのすべてを一挙に実現するのは不可能なので、教科の授業に焦点化し、教科の資質・能力を意識して正の

循環を生じる学習過程の試行に集中すべきである。言語能力や情報活用能力などのような学習の基盤となる力や、現代的な諸課題に対応する教科横断的なカリキュラムについては、当面はできるところから手をつけるだけでよいだろう。

4. おわりに

現行及び次期学習指導要領改訂に対する中央教育審議会答申を比較すると、含まれている要素には共通点がかなり多い。しかし、現行学習指導要領の「習得と活用」という知識・技能を中心とした枠組みと、次期学習指導要領の「資質・能力」を中心とした枠組みの違いにより、これらの要素の関係性や重点には大きな違いが見られた。

今回の中央教育審議会の進め方が従来とは異なり、教科等別の部会を立ち上げる前に教育課程企画特別部会で検討作業を進めたことから、答申の理論的な整合性・緊密性が高まり、精緻化されたものとなった(那須, 2017)。このことは、学習指導要領の適切な理解がより難しくなったということであり、授業づくりの課題を正しく理解し学習指導要領の求める授業を実施することが困難になったということである。各教育委員会・各学校はこの課題を正しく理解し、授業改善に取り組む必要があり、大学も様々な方法でそれを支援する必要があるだろう。

注

- 1 それ以前の学習指導要領において、小学校の総合的な学習の時間の標準授業時数は 430 時間である。これを上回るのは、国語、算数、体育の 3 教科しかない。現行学習指導要領では、小学校の総合的な学習の時間の標準授業時数は 280 時間となり、社会、理科、音楽、図画工作がこれを上回った。
- 2 平成 27 年 11 月に文部科学省が開催した全国指導主事連絡協議会において、「いわゆる『単元を貫く言語活動』の取り扱いについて」と題する文書が配布され、「今後、文部科学省が各教育委員会等に指導・助言等を行う際には、『単元を貫く言語活動』という用語及びそれに関連した『入れ子構造』『A B ワンセット方式』等の用語を使用しないこと」となった。(ぶんけい社『教育の小径』, No.93 の囲み記事「国語科と言語活動」参照)

引用文献

- 中央教育審議会 (1996). 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) .
- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申) .
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善

及び必要な方策等について (答申) .

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2010). 児童生徒の学習評価の在り方について (報告) .
- 岩崎保之 (2007). 指導要録における情意に関する評価の変遷, 現代社会文化研究, No.40, p.297-314.
- 国立教育政策研究所 (2013). 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則. 教育課程審議会 (1987). 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (答申) .
- 教育課程審議会 (1998). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申) .
- 水戸部・笠井・村山・杉田・直山・澤井 (2012). 教科調査官が語るこれからの授業 -言語活動を生かし「思考力・判断力・表現力」を育む授業とは、図書文化.
- 文部科学省 (2007). 教育課程部会におけるこれまでの審議の概要 (検討素案) .
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/002.htm [確認: 2017 年 9 月 15 日]
- 文部科学省 (2011a). 学習指導要領の変遷.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/fieldfile/2011/04/14/1303377_1_1.pdf [確認: 2017 年 9 月 15 日]
- 文部科学省 (2011b). 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】 .
- 文部科学省 (2011c). 言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】 .
- 文部科学省 (2012). 確かな学力の向上のための 2002 アピール「学びのすすめ」 .
- 文部科学省 (2014). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問) .
- 文部科学省 (2017). 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示, 小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について.
- 文部省編 (1996). 我が国の文教施策 (平成 8 年度): 生涯学習社会の課題と展望-進む多様化と高度化-, 大蔵省印刷局.
- 那須正裕 (2017). 資質・能力と学びのメカニズム, 東洋館出版社.
- 西村和雄 (2009). 新学力観と観点別評価 -いかにして導入されたか, Journal of Quality Education, 2, 1-31.
- 戸田浩史 (2009). 「ゆとり教育」見直しと学習指導要領の在り方, 立法と調査, 295, 65-74.