

溝上慎一の教育論(動画チャンネル) No400
(新著の紹介)

『カリキュラム・オーナーシップ—教育課程改革 の設計図』 石井英真先生 (京都大学教育学研究科教授)

溝上 慎一 Shinichi Mizokami, Ph.D.

学校法人桐蔭学園 理事長
桐蔭横浜大学 教授

<https://smizok.com/>
E-mail mizokami@toin.ac.jp

【プロフィール】 1970年生まれ。大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業、1996年京都大学助手、講師、准教授、2014年教授を経て2018年に桐蔭学園へ。桐蔭横浜大学学長(2020-2021年)。京都大学博士(教育学)。

*詳しくはスライド最後をご覧ください

※本動画チャンネルは溝上が個人的に作成・提供するものです。

※公益財団法人電通育英会の研究委託を受けて行われています。

※本動画では字幕を付けていませんので、必要な方は「設定」で「字幕オン」にしてご利用ください。

(ご紹介)

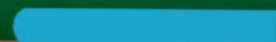


石井 英真
いしい てるまさ

京都大学大学院教育学研究科教授

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。博士（教育学）。日本学術振興会特別研究員（PD）、京都大学大学院教育学研究科 助教、神戸松蔭女子学院大学 専任講師、京都大学大学院教育学研究科 准教授を経て、2026年4月より現職。

- ・ 専門は教育方法学（学力研究）＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究（教育的価値論）
- ・ 授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間（教育技術論）
- ・ 専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み（学校改革実践）



No149

新著の紹介(コーナー)

新著『授業が変わる学習評価深化論

観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」』

石井英真先生(京都大学教育学研究科准教授)

観
点
別
評
価
を
正
し
く
理
解
し
、
う
ま
く
使
っ
て
ほ
し
い
!



No274

新著の紹介



教育DX × 個別最適な学びの光と影

石井英真先生

(京都大学大学院教育学研究科 准教授)

溝上慎一の教育論「動画チャンネル」(基本的に毎週水・土に配信しています)



石井英真(著)『カリキュラム・オーナーシップー教育課程改革の設計図』』教育開発研究所(2026年1月刊行)

- 第1章 教育課程を問うとはどういうことか
- 第2章 カリキュラムに関する最新の知見とその源流にあるものとは
- 第3章 資質・能力ベースのカリキュラムを目指すとはどういうことか?
- 第4章 観点別評価をどう捉えるか?
- 第5章 学びの変革をどう捉えるか?
- 第6章 探究的な学びをどう捉えるか?
- 第7章 カリキュラム・マネジメントをどう捉えるか?
- 第8章 教育「変革」政策で問われた日本の公教育のあたり前
- 第9章 次期学習指導要領改訂の論点と展望

それではご覧ください

5359年3月7日(土)

溝上慎一の教育論 動画チャンネル

『カリキュラム・オーナーシップ —教育課程改革の設計図』の概要

石井英真 (京都大学)

自己紹介

専門は教育方法学(学力研究)＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究(教育的価値論)

授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間(教育技術論)

専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み(学校改革実践)

【主な著書】

- 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。
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2020年。
- 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。
- 石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年。
- 石井英真監修・太田洋子・山下貴志編著『中学校「荒れ」克服10の戦略—本丸は授業改革にあった!』学事出版、2015年。
- 石井英真編『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業』日本標準、2017年。
- 石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師を育てる』日本標準、2017年。
- 石井英真編『授業改善8つのアクション』東洋館出版社、2018年。
- 石井英真編『小学校 新教科書ここが変わった 算数』日本標準、2020年。
- 石井英真編著『流行に踊る日本の教育』東洋館出版社、2021年。
- 石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価(小学校編・中学校編)』図書文化、2021年。
- 石井英真・河田祥司『徹底対談・GIGAの中で教育の本質を語る』日本標準、2022年。
- 石井英真編著『高等学校 真正(ホンモノ)の学び 授業の深み』学事出版、2022年。
- 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。
- 石井英真『教育「変革」の時代の羅針盤』教育出版、2024年。
- 石井英真『カリキュラム・オーナーシップ』教育開発研究所、2026年。
- 石井英真『今求められる学力と学び』放送大学教育振興会、2026年。
- 石井英真編『「地味にいい学校」に学ぶ実践のオーナーシップの育み方』日本標準、2026年 など

現代アメリカにおける
学力形成論の展開 **再増補版**

スタンダードに基づくカリキュラムの設計

Development of theories on educational objectives and assessment in the United States
Designing standards-based curriculum

石井 英真

授業づくりの
深め方

「よい授業」をデザインするための5つのツボ

石井英真 著

Goal Task Structure Arts/Technology Assessment

未来の学校

ポスト・コロナの公教育のリデザイン

教育機能や保護機能等において「大きな学校」を追求すること。公共性と公平性の実現のためにふんばること。要諦と不信の連鎖から挑戦と信頼の連鎖へ――

苦境に立ってきた**公立学校**こそ、**「眠れる獅子」**の
ような**可能性**を
秘めている! (本書より)

石井英真

授業の匠たちが提案するこれからの授業

石井英真 監修

高等学校
ほんものの
真正の学び
の深み

中学校・高等学校

授業が変わる
学習評価

石井 英真

深化論

観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」

煩わしいだけの学習評価じゃもったいない
知識の暗記・再生を超えて、
現実の文脈で「生きて働く学力」を育成するために

図書文化

教育「**変革**」の
時代の
羅針盤

「教育DX×個別最適な学び」の光と影

石井 英真 著

流行に踊る

石井英真、渡辺貴裕、藤本和久、川地聖孝、山内晃一、赤木和重、杉田浩崇、大村拓也、石井英真

本当に大切なことは、私たちの足元にある!

教育改革の言葉に踊らされず、
安易な批判や復古趣味に陥ることなく、
未来志向で
地に足のついた
教育の心づ
真の力を再考する!

日本の教育

GIGAスクールのなかで

教育の
本質を問う

子ども主題の学びと現場主題の改革へ

1人1台端末の先に見える教育の姿とは?
教育界をリードする二人が
熱く語り尽くした780分!!

石井英真 河田祥司

高等学校
探究的な学び
実践事例集

次の一手への道しるべ

松下桂代・石井英真・奥村好美・石田智敏 編著

多様な23校を
掲載!

「地味にいい学校」
に学ぶ実践の
オーナーシップの育み方

教師が育ち、授業改革に取り組む公立小・中学校の学校づくり

石井英真 編著

管理職、研究主任、
ベテラン&若手教員、教育委員会……
みんなが自分事として参画したくなる、
小・中学校 14 のストーリーと学校づくりの方法論

日本標準

高等学校
「学びの変革」
広島県の挑戦

探究を核とした
学校・教委・研究者協働の実践記録

田村知子・石井英真 [監修]

カリキュラム・
オーナーシップ

教育課程改革の
設計図

石井英真

The Open University of Japan

今求められる学力と学び

石井英真 監修

放送大学

内容の概要

本書では、現場のエージェンシーの発揮やオーナーシップの回復を促すことを目的に、教育変革やカリキュラム改革に翻弄されるのではなくその本質をつかみ、カリキュラム・マネジメントの先に各学校や教師がカリキュラム・メイキングを遂行していくための知見をまとめていきたいと思えます。特に本書では、2017年版学習指導要領の根っこにある問題意識やエッセンスとなる発想を再確認し、現状をふまえてどうつかみ直していけばよいのか。その先に、2017年版学習指導要領の熟成と、その積み残しの課題への取り組みをどう進めていけばよいのか、次期学習指導要領への展望を示します。

目次

- 第一部 教育課程を問うためのリテラシー
- 第二部 資質・能力ベースの学習指導要領の原点の再確認とその趣旨のつかみ直し
- 第三部 2017年版学習指導要領の「熟成」－質と公正と実行可能性の同時追求へ

【第1部 教育課程を問うためのリテラシー】

第1章 教育課程を問うとはどういうことか

1. 「教育課程」とは何か
2. 教育課程の中身を決める軸とは

第2章 カリキュラムに関する最新の知見とその源流にあるものとは

1. 目標と評価を軸とするカリキュラムづくりの理論化
2. 子どもの学びや経験からのカリキュラム研究の問い直し
3. 行動主義の問い直しと認知心理学の展開
4. ポスト・ブルームのカリキュラム設計論・評価論の展開

表. ポスト・ブルームのカリキュラム設計論・評価論の模索(1989年以降に顕在化)(出典:石井 2025,35頁)

	ブルーム理論	ポスト・ブルームのカリキュラム設計論・評価論
目標分類の枠組み	ブルーム・タキソノミー	改訂版タキソノミー、新しいタキソノミー、知識の構造
目標・評価関係と評価観	行動目標に基づく評価、集団準拠評価と規準準拠評価の区別	パフォーマンス評価(真正の評価)、ドメイン準拠評価とスタンダード準拠評価の区別
評価の機能	診断的評価、形成的評価、総括的評価の区別	学習の評価、学習のための評価、学習としての評価の区別
評価を生かした教育方法	マスタリー・ラーニングによる授業開発	逆向き設計によるカリキュラム設計

表. 行動目標に基づく評価とパフォーマンス評価の違い(出典:石井2015、59頁)

	行動目標に基づく評価	パフォーマンス評価
学力の質的レベル	知識・技能の習得(事実的知識の記憶／個別的スキルの実行) 機械的な作業	知識・技能の総合的な活用力の育成(見方・考え方に基づいて概念やプロセスを総合する) 思考を伴う実践
ブルームの目標分類学のレベル	知識、理解、適用	分析・総合・評価
学習活動のタイプ	ドリルによる要素的学習(プログラム学習志向) 要素から全体への積み上げとして展開し、「正解」が存在するような学習	ゲームによる全体論的学習(プロジェクト学習志向) 素朴な全体から洗練された全体へと螺旋的に展開し、「最適解」や「納得解」のみ存在するような学習
評価基準の設定の方法	個別の内容の習得の有無(知っているか知っていないか、できるかできないか)を点検する 習得目標・項目点検評価	理解の深さや能力の熟達化の程度(どの程度の深さか、どの程度の上手さか)を判断する 熟達目標・水準判断評価
学習観	行動主義	構成主義

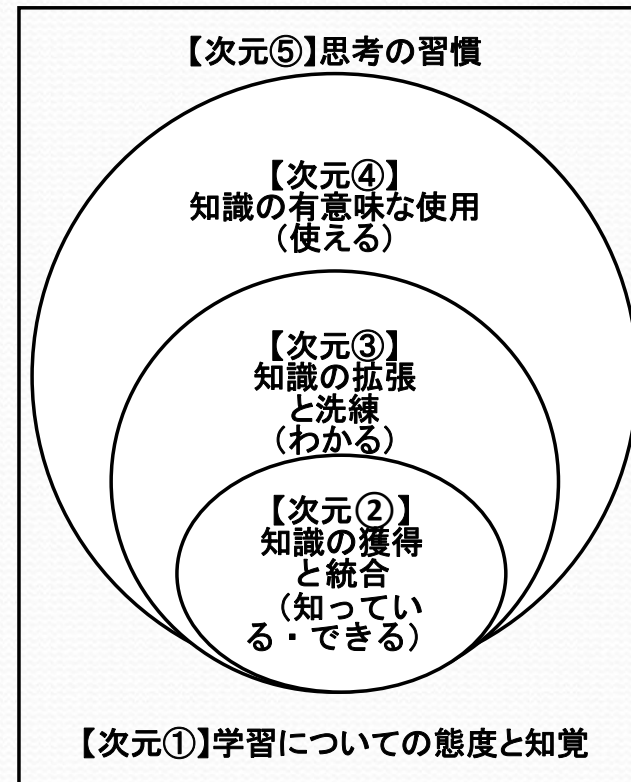
図. 教育目標設定の枠組みに見る学力の質的レベル

知識次元	認知過程次元					
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 適用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A. 事実に知識	■	■	■	■	■	■
B. 概念的知識	■	■	■	■	■	■
C. 手続的知識	■	■	■	■	■	■
D. メタ認知的知識	■	■	■	■	■	■

① アンダーソンらの「改訂版タキソノミー (Revised Bloom's Taxonomy)」の枠組み

事実に知識 Knowledge	個別的スキル Skills
転移可能な概念	複合的プロセス
原理と一般化 Understanding	

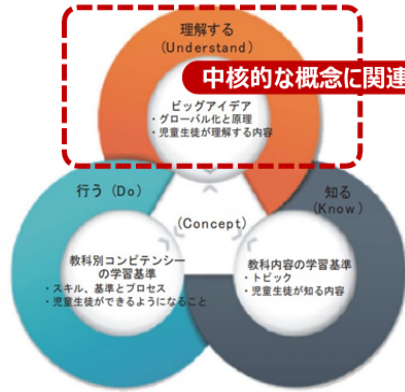
③ ウィギンズらの「知識の構造」の枠組み



② マルザーノの「学習の次元 (Dimensions of Learning)」の枠組み

教科の中核的な概念等による構造化事例（1/5）

- 各教科の重要な概念や原理等を示す「ビッグアイデア（Big Ideas）」を各教科、1学年ごとに位置付けている。
- ビッグアイデアと並べて教科別コンピテンシーや教科内容の学習基準を示している。



教育課程の基準で用いられている「KUD」*1モデル

✓ **中核的な概念に関連するもの** : **ビッグアイデア (Big ideas)**

- 教科ごとに設定され、1学年ごとに示されている
- 各教科で児童生徒が学年修了時まで理解する重要な概念や原理を指す

✓ **その他教育課程の基準の中に示されている要素と中核的な概念との関係**

中核的な概念に相当するビッグアイデアと併せて、教科内容の学習基準、教科別コンピテンシーの2つの要素も体系的に示されている。2要素の詳細は以下の通り。

- 教科内容の学習基準 (Content Learning Standards) : Know「児童生徒が知ること」として、各学年の必要不可欠なトピックと知識の具体的内容を示す
- 教科別コンピテンシー (Curricular Competency, Learning Standards) : Do「児童生徒ができるようになること」として、教科に特化したコア・コンピテンシーに関連する内容を示す

◆ 教科学習（算数）の教育課程の基準における「KUD」モデル*1を用いたコンピテンシーの構造化例

小学校1年生の算数の教科学習において理解することが期待される重要な概念や原理「ビッグアイデア」を各教科及び各学年の教育課程の基準の上部に示している

教科別コンピテンシー (Curricular Competency, Learning Standards) として、教科に特化したコア・コンピテンシーに関連する内容を示す

- ビッグアイデア、教科別コンピテンシーに対応する教科内容の学習基準が記載されている
- 名前、日付、式などの特定の事実情報ではなく、教科内の知識を整理するために使用される重要な概念、原則、理論や、専門的知識を理解するための鍵となる概念、原則、理論を含む

※ 1 : 「Know-Understand-Do」の3要素からなる教育課程の基準のモデルを指す
(出典) Building Student Success - B.C. Curriculumより仮訳

教科: 算数		小学校 学年1	
ビッグアイデア			
20までの数字は10と1に分解できる数量を表す	具体的、図式的、象徴的にモデル化できる10までの数字による定し算と引き算を行い計算能力を養う	パターン内における繰り返し要素は識別できる	物体と立体は記述、測定、比較できる属性を持つ
学習基準			
教科別コンピテンシー		教科内容	
児童には以下を実践することが求められます。 推論と分析 <ul style="list-style-type: none"> 推論を利用して探索し、つながりをつくる 適正に見積もる 数量を理解するための増減戦略と能力を養う テラロナーを利用して数学を探索する 文脈化された経験の中で算数をモデル化する 理解と解決 <ul style="list-style-type: none"> 遊び、探求、問題解決を通して数学的理解を養い、実証し、応用する 数学的概念を探索するために視覚化する 問題解決に取り組むために複数の戦略を開発し利用する 先住民のコミュニティ、地域のコミュニティ、そして他の文化に関連する場所、物語、文化的遺産、視点に関連した問題解決の経験に取り組む コミュニケーションと表現 <ul style="list-style-type: none"> 様々な方法で数学的思考を伝える 数学的結論や言語を利用して数学的な議論に貢献する 数学的なアイデアや決定を説明し正当化する 具体的な形、図形、記号の形で数学的なアイデアを表現する 		児童には以下を知ることが求められます。 <ul style="list-style-type: none"> 20までの数の概念 10のつくり方 20までの加減と減算 (演算とプロセスの理解) 複数の要素と属性を持つ繰り返しパターン 具体的かつ言葉で量や量を20に変化する 番号と不等号の意味 非標準単位 (非一様及び一様) による測定 2Dの図形と3Dの立体の比較 1対1の対応を利用した具体的なグラフ 比較言語を用いた生活になじみのある確率 金融リテラシー - 硬貨の価値と通貨交換 	

教育課程部会 教育課程企画特別部会(第3回)配布資料「論点資料補足資料(学習指導要領関連記述、諸外国の事例等)」より

「概念」の入れ子構造によるメタ化、抽象化、越境的思考(ボーダー クロッシング)の重要性

表. 教科の概念の例 (出典: H. L. Erickson, *Concept-based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998, p.55. マクロコンセプトには下線を引いた。)

科学	社会	文学
<u>順序</u>	紛争／協同	時間
<u>組織</u>	パターン	空間
<u>個体数</u>	人口	<u>相互作用</u>
<u>システム</u>	<u>システム</u>	<u>変化</u>
<u>変化</u>	<u>変化／連続性</u>	信念／価値
進化	文化	動機づけ
サイクル	進化	紛争／協同
<u>相互作用</u>	文明	知覚
エネルギー／物質	人口移動／移民	<u>パターン</u>
平衡	<u>相互依存</u>	<u>システム</u>

教科に固有の概念を「マイクロ概念 (microconcepts)」、教科を超えた包括的な概念を「マクロ概念 (macroconcepts)」と名づける。

マイクロ概念は理解の深さを促す。これに対して、マクロ概念は教科を超えた理解の広がりや統合を促すものであって、学際的で総合的なカリキュラムを組織化する際の基盤となる。たとえば、「システムは相互依存的である」というマクロ概念が、科学や数学などの各教科においては、「有機体は変化する環境に適応する」や「自然数、分数、小数を含む有理数は、標準的な表記法や科学的な表記法の同じ形式で表現される」といったマイクロ概念として具体化されるというように、マクロ概念とマイクロ概念は入れ子構造をなしている。(石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂、2020年)

表. 評価を指導に生かすとはどういうことか

(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、66頁。)

アプローチ	目的	準拠点	主な評価者	評価規準の位置づけ
学習の評価 (<u>assessment of learning</u>)	成績認定、卒業、進学などに関する判定(評定)	他の学習者や、学校・教師が設定した目標	教師	採点基準(妥当性、信頼性、実行可能性を担保すべく、限定的かつシンプルに考える。)
学習のための評価 (<u>assessment for learning</u>)	教師の教育活動に関する意思決定のための情報収集、それに基づく指導改善	学校・教師が設定した目標	教師	実践指針(同僚との間で指導の長期的な見通しを共有できるように、客観的な評価には必ずしもこだわらず、指導上の有効性や同僚との共有可能性を重視する。)
学習としての評価 (<u>assessment as learning</u>)	学習者による自己の学習のモニターおよび、自己修正・自己調整(メタ認知)	学習者個人が設定した目標や、学校・教師が設定した目標	学習者	自己評価のものさし(学習活動に内在する「善さ」(卓越性の判断規準)の中身を、教師と学習者が共有し、双方の「鑑識眼」(見る目)を鍛える。)

※振り返りを促す前に、子どもが自分の学習の舵取りができる力を育てる上で何をあらかじめ共有すべきかを考える。「学びの舞台」があってこそ見通しが生まれ段取りを立てる必然性が生じる。

【第2部 資質・能力ベースの学習指導要領の原点の再確認とその趣旨のつかみ直し】

第3章 資質・能力ベースのカリキュラムを目指すとはどういうことか？

- ーコンテンツフリー化に陥ることなく世の中ベースの内容論の問い直しにつなぐ
 1. コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革の世界的展開
 2. コンテンツ・フリー化に向かう「資質・能力」論
 3. 資質・能力ベースのカリキュラム改革をプラスに転ずるために

※溝上慎一の教育論 『教育「変革」の時代の羅針盤』の回を参照

第4章 観点別評価をどう捉えるか？

- ー主体性重視のプロセス評価よりも、タスクの充実による「学びの舞台」づくりを
 1. 観点別評価と「指導と評価の一体化」の捉え方を見直す
 2. 3観点の学力観の解像度を高める
 3. 「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価をどう考えるか

※溝上慎一の教育論 『中学校・高等学校 学習評価深化論』の回を参照

コンピテンシー・ベースの趣旨の再確認

《コンピテンシーベースの改革の原点》

- ・ 後期近代、ポスト近代、ハイ・モダニティとも形容される現代社会の要請、特に産業界からの人材育成要求を受けて、「コンピテンシー（competency）」（職業上の実力や人生における成功を予測する能力）の育成を重視する傾向（コンピテンシー・ベースの教育改革）が世界的に展開。
- ・ コンピテンシー・ベースの改革は、1990年代に顕在化する産業構造と労働市場の変化を受けたカリキュラム改造運動と見ることができる。

（例）1990年代の米国のスタンダード運動は、職業教育からキャリア教育（「大学や仕事へのレディネス」の育成）への転回など、知識経済下で汎用的能力を志向するコンピテンシー・ベースの改革への芽を内包。2000年代以降、OECDは、DeSeCoプロジェクトを展開し「キー・コンピテンシー」の枠組みを提起。様々な国や機関により、21世紀型スキルの枠組みも次々と提示された。

《現行学習指導要領の受け止めと課題》

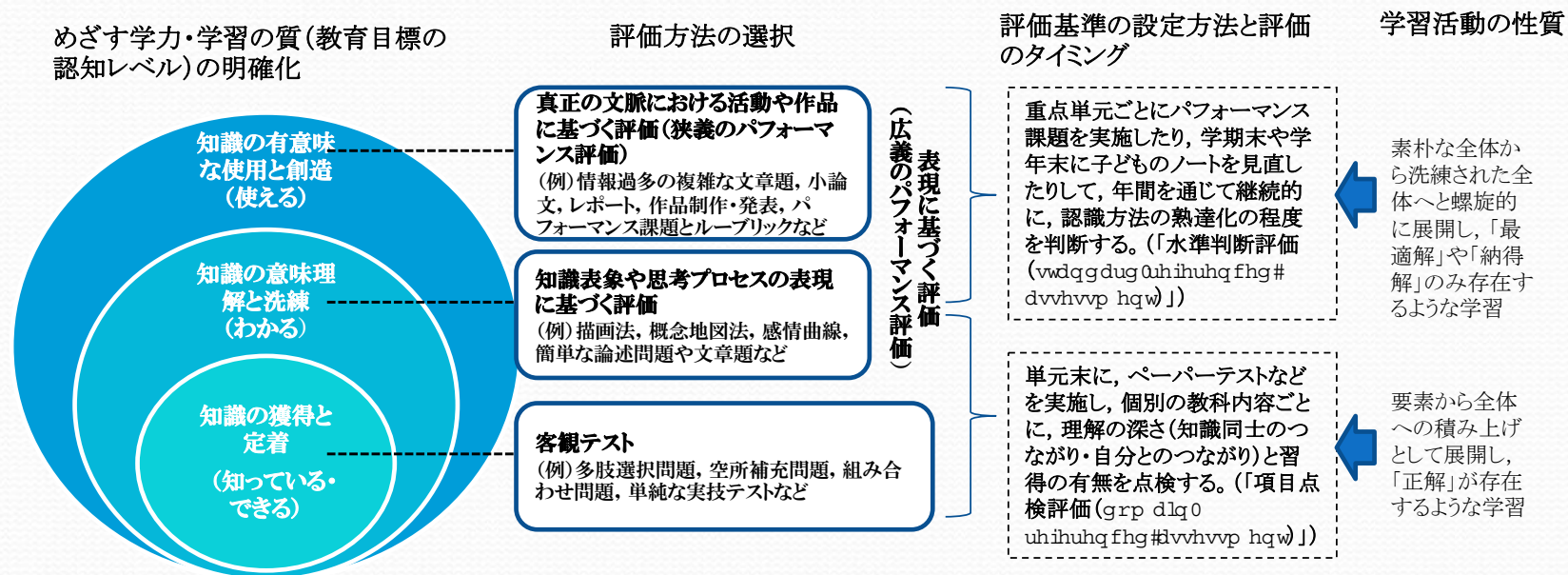
- ・ 内容だけでなくという意識、学習者主体といった意識は高まっているが、その具体化において形式的対応になっていないか（コンピテンシー・ベースはコンテンツ・フリーではない）。
- ・ カリキュラム・マネジメントも、「総合的な学習（探究）の時間」等の充実や個別の教科課程経営になるのではなく、学校教育目標（人材・市民・人物像を見据えた、めざす子どもの姿）に向けた教育課程経営として充実させていくことが重要。
- ・ 学びの先に人間的成長を実現するものとして、各教科、教科外を含め、それぞれの特質を生かした教育課程全体での成長保障のカリキュラム改革としての趣旨を再確認することが必要。その中で教科観が問い直される。

表. コンピテンシー・ベースのカリキュラムの危険性と可能性 (石井2015、10頁に加筆・修正。)

改革の三つの志向性	危惧する点	可能性として展開すべき点
学校での学びの社会的有用性を高めていく志向性	社会的有用性を高めていくことが、経済界からの要請に応え、「国際競争を勝ち抜く人材」や「労働者として生き抜く力」の育成に矮小化され、早期からの社会適応(個人の社会化)を子どもたちに強いることにつながりかねない。	内容項目を列挙する形での教育課程の枠組み、および、各学問分野・文化領域の論理が過度に重視され、レリバンズや総合性を欠いて分立している各教科の内容を、現代社会をよりよく生きていく上で何を学ぶ必要があるのか(市民的教養)という観点から問い直していく機会となりうる。
全人教育・全面発達への志向性	「〇〇力」という言葉を介して教育に無限責任を呼び込みかねない。全人格や日常的な振る舞いのすべてが評定のまなざしにさらされかねない。	「学力向上⇒教科の授業改善」という図式に限定された人々の視野を広げ、教科と教科外、さらには学校外の学びの場も視野に入れて、子どもの学習環境をトータルに構想する機会としても位置づけうる。
学びの活動性・協働性・自律性を重視する志向性	カリキュラム上に明示された教科横断的な汎用的スキルが一人歩きすることで、活動主義や形式主義に陥る。特に、思考スキルの直接的指導が強調され、しかもそれが評価の観点とも連動するようになると、授業過程での思考が硬直化・パターン化し、思考する必然性や内容に即して学び深めることの意味が軽視される。	認識方法面(プロセス)から目標や教科の本質を捉えることで、「一時間でこの内容をこの程度までは必ず習得させないと」という認識内容面の学問的厳密性の要求(教科を学ぶこと・正解を学ぶこと)をゆるめ、学習者主体の試行錯誤を含んだ思考やコミュニケーション(教科すること・最適解をつくること)を許容することができやすくなる。

※「資質・能力」は、レントゲン写真のようなものであって、そのもとになった社会像や人間像を明らかにしないと、カリキュラムの内容や系統は明らかにならない。逆に、骨格のみを示すものなので、内容や活動による肉付けの仕方に幅が生まれる。

学力・学習の質と評価方法との対応関係



(出典:石井英真「学力向上」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、5345年。)

「考える力を育てるかどうか」という問い方ではなく、「どのレベルの考える力を育てるのか」という発想で考えていかねばならない。特に、内容の習得をめざす中での思考力と、学んだことをつなぎあわせて文脈に対応して使われる思考力とのレベルの違いを認識しておく必要がある。

c. f. ブルームの目標分類学における、「適用(application)」（特定の解法を適用すればうまく解決できる課題）と「総合(synthesis)」（論文を書いたり、企画書をまとめたりと、これを使えばうまくいくという明確な解法のない課題に対して、学んだ知識を総動員して取りまねばならない課題）という「問題解決」のレベルの違い。

表.「主体性」のタキソミー(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 2023, 57頁)

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)	自分事への問いの深化
		問いの生成
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)
	表面的参加	受身(外発的動機づけ)

出口の情意



入口の情意

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2020 b 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.「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」とを一体的に評価する方向へ(石井2023、55頁。)

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
授業態度寄り(平常点的な主体性)	定期考査	定期考査、ワークシート	出席、ノート、提出物
学習への取り組みと変容(学び方的な主体性)	定期考査・単元テスト	定期考査、パフォーマンス課題	学びの振り返りとプレポスト比較(一枚ポートフォリオ的)
パフォーマンス課題での試行錯誤(試行錯誤・工夫的な主体性)	定期考査・単元テスト	定期考査・パフォーマンス課題 (課題に対する思考の質:(例)作成された文章の論理構成や説得力) (単元内容に即した問いと思考:(例)「島原の乱の真相は何だったのか?」)	パフォーマンス課題・課題への取り組みの振り返り (課題への向き合い方:(例)表現や論述において工夫した点やこだわった点の振り返り) (学びの意味に関わるメタな問いと思考:(例)「宗教が弾圧を受ける条件は何か?」)
パフォーマンス課題からの学び超え(課題発見的・探究的な主体性)	定期考査・単元テスト	定期考査・パフォーマンス課題	パフォーマンス課題からの発展的な問いや学びの意味に関するレポート(学びんだことを生かそうとする、自分事として捉えようとする、新たに問いを立てようとする)

※ 下に行くほど、より出口の情意を対象とするものとなっている。

【第2部 資質・能力ベースの学習指導要領の原点の再確認とその趣旨のつかみ直し】

第5章 学びの変革をどう捉えるか？

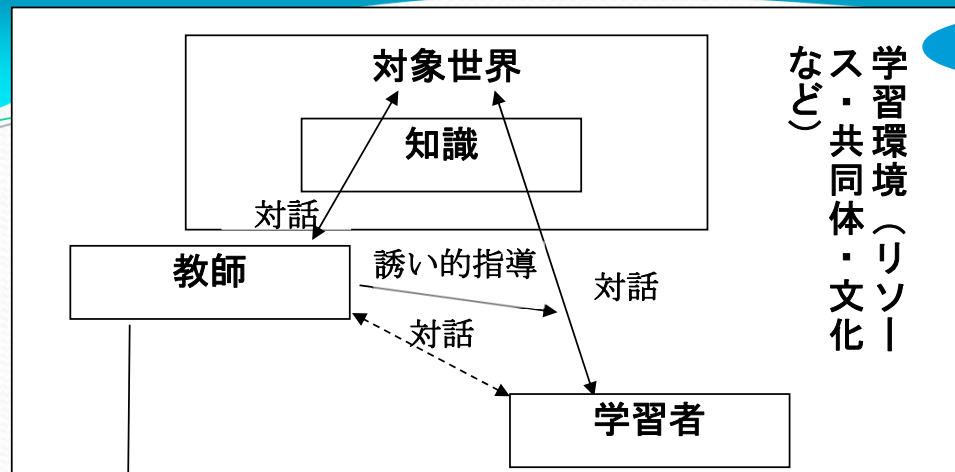
－放任や形式主義に陥らずに子どもが世界と出会い直し、社会のつくり手として育つ学びへ

1. 学びの変革の軸の再確認－共同注視関係による子どもと世界の出会い直し
2. 「学びの舞台」を軸に知とスキルを結集するヤマ場をつくり単元を設計する

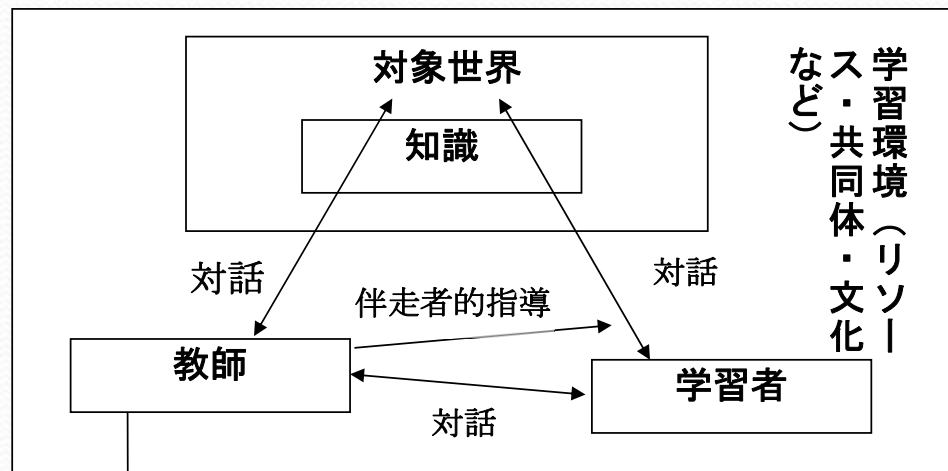
第6章 探究的な学びをどう捉えるか？

－サイクルを回すことよりも生き方・あり方の見つめ直しを

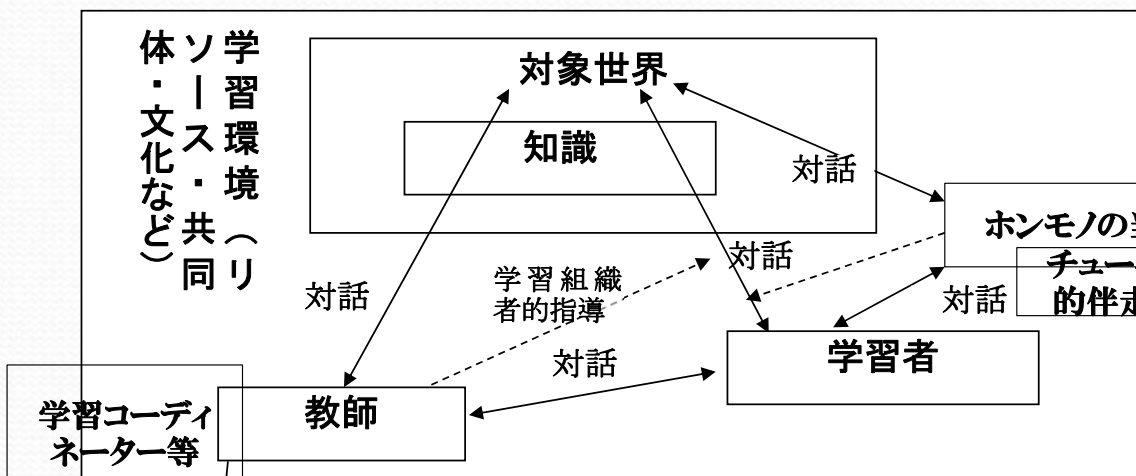
1. 「探究的な学び」を目指すとはどういうことか
2. 探究的な学びの類型
3. 「真正の学び」で学校からの「学び超え」と社会への「飛び出し」を促す
4. 探究的な学びの推進は教科学習の充実とどう関係するか



共同注視



共同責任



学び超え

図. 「真正の学び」における「共同注視」関係の展開と「学び超え」の構造（筆者作成）

「探究」の現在地をどう見るか？

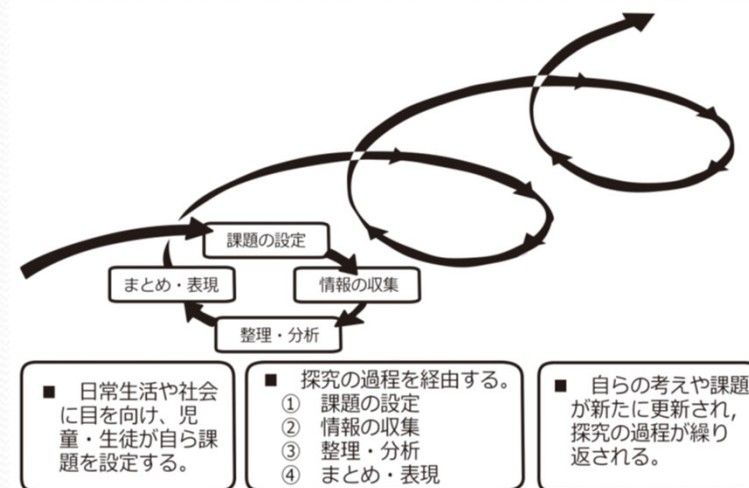
総合や課題研究における「探究」について、カリキュラムの一つの核として位置付けられている学校とそうでない学校との二極化傾向、および、地域創生型探究と学問研究型探究への二極化の傾向（都市部で研究大学が近くにあると前者、山間部や離島などにおいては後者が盛ん）もありつつ、多様化している。

「探究」のサイクルを回すこと等、これをやっておけばよいと、学び方や成果発表の形を整えることになってはいないか。

高校では、総合型選抜との連結で「探究」の部活化・甲子園化（ハイパー文化部化）が進み、青天井で高度化し、高校生活が多忙化してはいないか。



「探究」のルーツと教育的価値、中高においては、真の進路指導（キャリア教育）と市民形成といった青年期教育としての意味を再確認する必要性。



経験主義の教育と探究的な学び

- そもそも探究的な学びを追求するとはどういうことかを考える上で、系統主義(科学的知識をはじめとする文化遺産の系統的な教授を重視する、教科カリキュラム志向)と経験主義(子どもの興味・関心や生活経験から出発しその再構成を重視する、横断的・総合的カリキュラム志向)の振り子による教育改革の展開を念頭において考えてみるとよい。
- 1998年版の学習指導要領における「総合的な学習の時間」の創設とともに重視されることとなった「探究」的な学びの背景には、教科縦割りで子どもの興味・関心と乖離した伝統的カリキュラムに対し、その問題点の克服を目指した国内外の教師たちによる総合学習の実践の蓄積があり、子ども中心の教育や生活教育といった、経験主義の実践に向かうベクトルを内包している。

探究的な学びの特徴

- 総合学習、あるいは探究的な学びの特徴は、あるテーマを軸に、長期的で持続的な追究を、問題解決的な学習や体験的な学習を交えて、子どもたちが主体となって進める点にある。こうした学習を通して、子ども自らが課題を見つけ追究し続けていく力や、唯一絶対の正解のない現代社会の問題に対する、自分を賭けた最上の判断（「見識」）を育てていくわけである（奈須1999）。
- 単元の構成について、系統主義では、内容を軸に組織化され、目標達成に向けたクローズドなものになりやすいが、経験主義では、問いや主題を軸に組織化され、課題発見的・目標生成的でオープンエンドなものとなりやすい。探究的な学びは、経験主義における、問いや主題を軸にする単元構成や学びの様式に注目するものと言える。

「探究」概念の日本的文脈

- 「探究 (inquiry)」という言葉は、経験主義の代表的理論家であるデューイ (Dewey, J.) の哲学に由来するもので、戦後新教育期の日本においては、「探究」という言葉よりも「生活単元学習」や「問題解決学習」といった言葉で、新設された社会科を舞台に横断的・総合的な学習の取り組みがなされた。「総合的な学習の時間」の創設は、経験主義の初期社会科の理念を再評価するものであり、問題解決学習等の言葉に代えて「探究」という言葉が使われていることは、デューイ・ルネサンス的な意味を持っている。
- 「inquiry」という言葉自体は、1960年代の学問中心カリキュラムの展開以降、探究の方法の学びを重視する科学教育の文脈で主に使われるようになり、日本でも「総合的な学習の時間」創設以前に「探究」をキーワードに論文等を検索してみると理科教育のものが並ぶ。そして、現在の日本でいう「探究的な学び」に相当するものは、諸外国では、PBL (project-based learning) といった言葉で表現されることが多い。

探究的な学びの多様性を捉える視点

- カリキュラム上の立場の違いは、おおよそ学問、学習者、社会のトリレンマの構造で議論されてきた。このトリレンマの構造を眼鏡にすると、高校の総合や課題研究における探究的な学びのカリキュラムを類型化することもできる。
- SSH校のように、大学等と連携した学術研究を軸とする文化部に近いものもあれば(学問の要請)、地域創生や社会問題の解決を軸とする市民活動・特別活動的なものもあるし、狭義の職業キャリア教育的なスキル学習を重視するものもある(社会の要請)。しかし、教科発展型でも特別活動型でもない「総合的な探究の時間」に固有の学びという点では、研究体験、社会体験、スキル訓練に止まらず、自己の生き方・あり方を見つめ、総合知や自分事に関心事やテーマを深めていくこと、広い意味でのキャリア教育的な性格が重視されることになる(学習者の要請)。
- 都市部で研究大学が近くにあると学問研究型が、山間部や離島に学校があると地域創生型の探究が盛んになりやすい傾向にある。中学校などでは、職場体験や製品開発や地域課題の解決等を軸にした、狭義のキャリア教育型の探究に取り組むことも多いだろう。専門高校や専門学科において、大学・専門機関や地域等と連携することで、学問性や専門性を高める形で、専門職業型の探究も盛んである。

様々な探究の在り方と探究のプロセスについて (イメージ)

補足イメージ4

総合の目標や内容は学校が定めるとされている中、様々な探究の在り方について、これまで国が示すことはしてきていないが、
 ①総合の創設から約30年が経過し、実践が蓄積されてきていること、②テーマの偏りやデジタル学習基盤の活用による質の向上が指摘されていること、③探究の態様によって想定されるプロセスが異なり、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」だけでは十分に捉えられないとの指摘があること等を踏まえ、**学校の指導計画の立案や児童生徒の探究の参考とするため、様々な探究の在り方を参考資料等の形で示してはどうか。** ※子供の興味・関心に基づく(内側から外側に広がっていく)ことが前提であり、「型にはめる」といった探究につながらないよう留意。また探究が硬直化しないよう、外部との連携の在り方についても今後検討。

令和7年12月26日 教育課程部会
 総合的な学習・探究の時間 ワーキンググループ資料より

Ex) 地域の課題解決
 Cf) Problem Based Learning/
 Project Based Learning

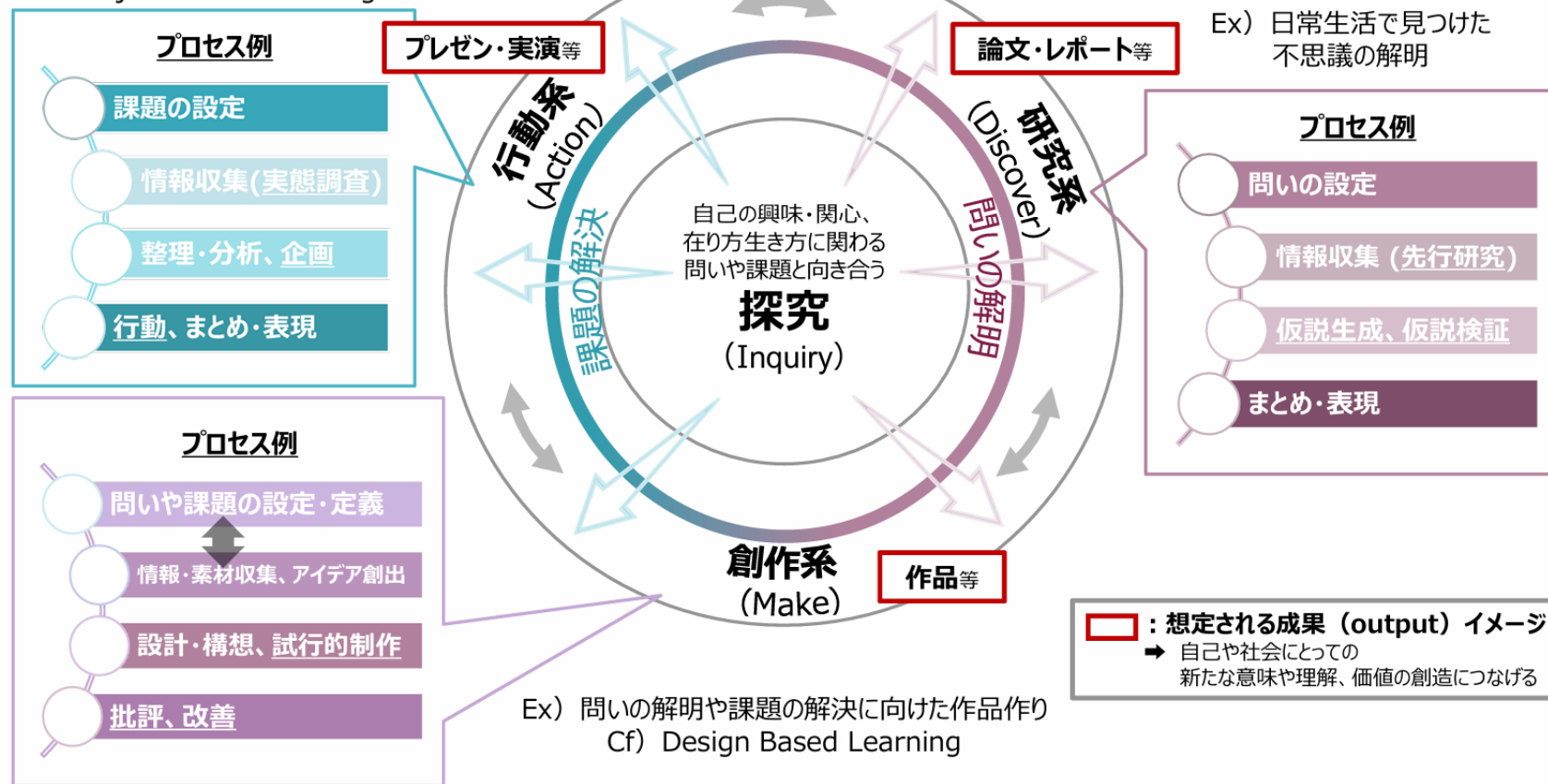


表.学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み(出典:石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。)

		資質・能力の要素(目標の柱)			
能力・学習活動の階層レベル(カリキュラムの構造)		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)	事実的知識、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
	知識の有意味な使用と創造(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、
	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	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.「真正の学び」を創る視点(石井 2022。)

①成長目標ベース(自立(人間的成長)への志向性):

「単元の「ねらい」の先に、目の前の子どもたちの人間的成長への「ねがい」をみ
すえているか？」

学校教育目標の意識

②パースペクティブ変容(教養(鳥瞰的視野)への志向性):

「子どもたちの生活世界に戻り自己のあり方を問う学びか？」

切実で自分事のテーマ設定の工夫や横断的・総合的な活動による深く重い学
びへ(視座が上がり、視野が広がる「突き抜け」経験)

③エージェンシーの育成(自治(民主的関係)への志向性):

「子どもが正答や教師を忖度する関係を超えて、リアルな世界や問題と向かい
合えているか？」

子どもが教師や学校を学び超え、ホンモノとともに歩みだす(学校学習からの卒業
・自走)

教科において「探究」を追求するとは？

- 探究サイクルやAARサイクル等を回すという形式的対応だと、教科学習の特別活動化と教科の学びの中身の空洞化につながる。
- 探究的な学びのサイクルは、子どもたちの追初心や学びの必然性や切実性があるからこそ駆動するもの。「探究」的な学びの追究とは、内容単元より主題単元的に考えていくということであり、生徒主体での問いと答えの間の長い思考を実現していくことである。
- 教科学習における探究的な学びの追求という場合、問いや課題を子どもたちから引き出すという形にこだわる以上に、子どもが自ずと思考したくなる必然性や有意味性の追求(教材研究や学習環境のデザイン)や、社会・生活とのつながりから各教科の本質や価値を問い直すことが大事。
- 子ども自身が自分事の問題について息の長い探究を行う機会は、各教科で形式的に追究するよりも、総合的な学習(探究)の時間や課題研究等を含んだカリキュラム全体で保障していくことが有効である。

「探究」を核とする学校づくり

- 青年期の課題に応え、なりたい自分やキャリア意識や学習意欲が高まったり、社会・世界に積極的に働きかけて手応えを得る感覚を経験したりすることで、教科の学びへの目的意識や積極性や思考の粘り等にプラスの影響が生まれる。視座が上がればそれが認識や学力も引き上げる。
- 成長保障に向けた教育課程経営として、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革やカリキュラム・マネジメントの原点を再確認する。
- 「探究」の「出島」としての意味の再確認（通常の学びとは別様な学びの中身と空間と関係性の中で、教師の学習観・教育観のアンラーンが起こり、教科等の在り方が自ずと問い直される）。
- 授業と部活の分断状態の焼き直しにならないために。教科の本質の問い直しと学びの変革への展望をもった授業改善の充実を。

【第2部 資質・能力ベースの学習指導要領の原点の再確認とその趣旨のつかみ直し】

第7章 カリキュラム・マネジメントをどう捉えるか？

—表づくりに陥らず、成長目標に向けた教育課程経営と
ビジョン・ドリブンの内発的な学校改革へ

1. カリキュラム・マネジメントをどう捉えるか
2. エビデンス・ベースと目的合理的な経営をホリスティックなアプローチにつなげる
3. 子どもの姿でカリキュラムを語り動的に構築していく——ナラティブ・ベースのカリキュラム評価
4. 成長目標に向けた教育課程経営で学校文化をつくる
5. ビジョン・ドリブンと授業研究でマネジメントの軸をつくる
6. 共同注視関係で子どもの姿で勝負できる学校をつくる

個別の取り組みを学校改善と子どもたちのまるごとの育ちにつなげるために

- ・ビジョンの対話的共有と教師たちが本業で協働し対話する場づくりの両輪によって、教師たちが目の前のすべての子どもたちの学びにチームとして責任を引き受け、協働で授業改善に取り組むシステムと文化の構築につなげる。
 - ・主体的・対話的で深い学び、学習評価、ICT活用など、外からの改革への対応を、教科に横串を通し、教科内外の教師の実践共有・交流や協働につなぐ。
 - ・温度差への対応は、学校内の分断線を見極め、改革への不安に寄り添いつつ、若手とベテランの双方を生かす。教員は教わるのは苦手だが教えるのは好き。
 - ・リレーション(協働文化)、パフォーマンス(学びと成長)、イノベーション(挑戦する風土)について、学校を見直す。
- 「地味にいい学校」とは、明日行きたいと思える、子どもの姿で勝負できる、語りたいたいものが生まれる学校
- ・資質・能力等の大元にある、めざす子ども像に始まりめざす子ども像にまで戻る(子どもの姿でビジョンを対話的に共有する)
 - ・子ども、保護者、地域の評判を味方につける(スクールカラーへ)。

表. 目標・評価関係のレイヤーの違い (石井2022、110頁)

カリキュラム評価	政策レベル	学習指導要領、自治体等のロジックモデル	理念提示・枠組み設定・条件整備と政策評価	量的・質的エビデンスに基づく熟議と検証
	学校レベル	学校教育目標(組織のビジョンとミッション:ねがい)	理念の対話的・探究的共有と学校文化の形成	第三者評価としてのゴール・フリー評価
学習評価	教室レベル	教育課程の学年・年間目標(ねらい)	成長保障と成長評価	ポートフォリオ等によるナラティブと個性的記述
		教科課程の単元目標・授業目標(ねらい)	学力保障と学習評価	テストとタスクによる目標準拠評価
	学習者レベル	学習目標(めあて)	善さの共有・鑑識眼形成・自己調整と学び超え	評価規準・基準の共有やメタ認知・学習方略を意識した振り返り・自己評価

図. 教育目標の階層性と機能の違い (出典: 石井2022、111頁。)

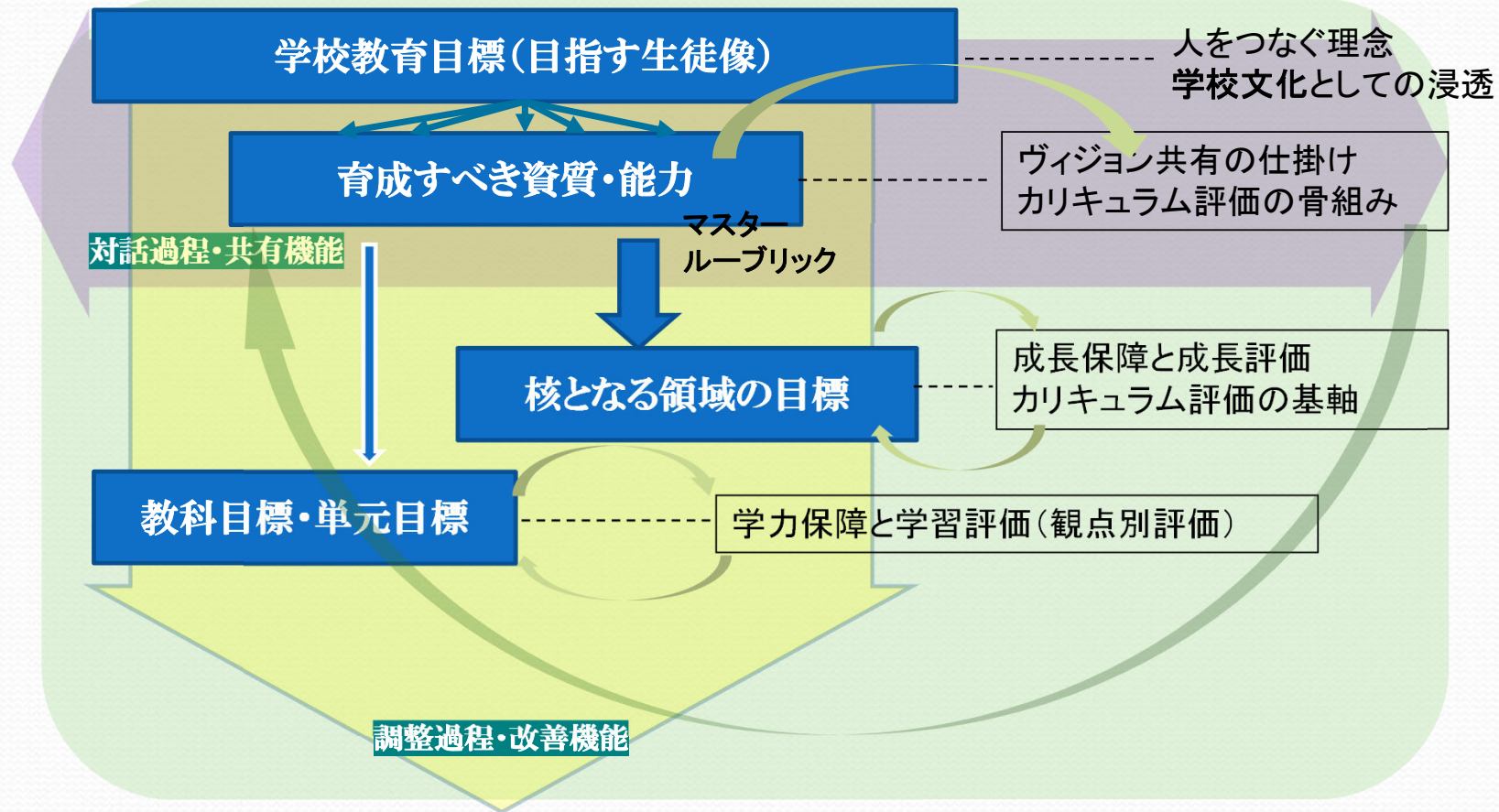
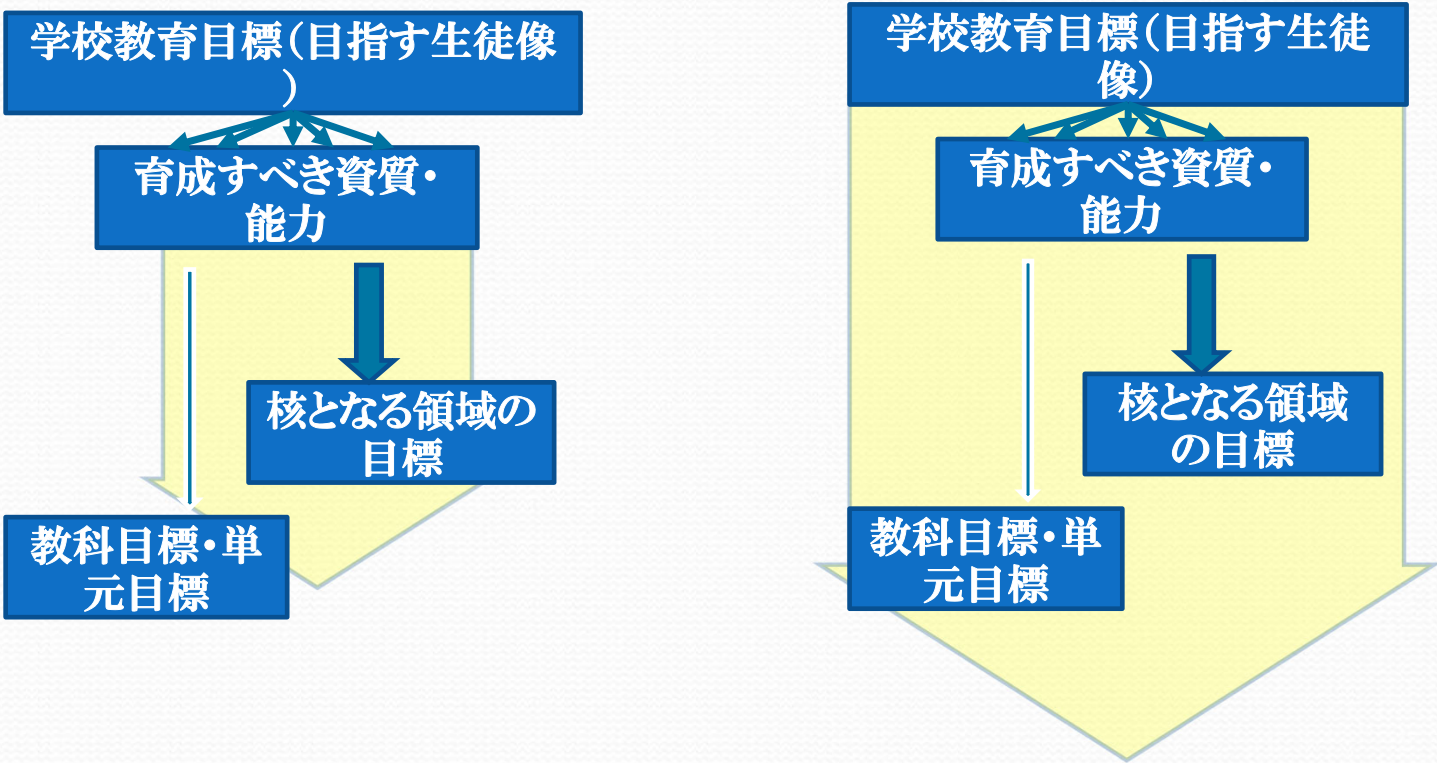


図. 目標・方法のアライメント(整合性) ≠ 目標のブレイクダウン (最終的なゴールを見失わないように) (筆者作成)



【第3部 2017年版学習指導要領の「熟成」】

第8章 教育「変革」政策で問われた日本の公教育の当たり前

1. GIGAスクール構想による「多層的な教室」の出現
2. 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が投げかけた課題
3. 修得主義で問われる学校の役割

※溝上慎一の教育論『教育「変革」の時代の羅針盤』の回を参照

第9章 次期学習指導要領改訂の論点と展望

1. 次期学習指導要領改訂に向けた議論の基本的な方向性
2. 目標・内容の重点化・構造化の必要性
3. 「知の構造」で中核的な概念・方略を見極める
4. 中核的な概念・方略を明確化するとはどういうことか
5. 今こそ求められる真の知性と言葉の力
6. 使うことで教師が育つ学習指導要領へ

その改革は何問題への対応なのか？

- 現行学習指導要領と生きて働かない学力問題
- 令和答申と学校の生きづらさ問題(通常学級の特別支援学級化、浮きこぼれ問題、同調圧力と「友達地獄」状況等)
- 持続可能性(教職のブラック化問題と脱丸抱えと余裕の創出)と包摂性(不登校問題と多様性に寛容で応答的であること)の観点からの学校のシステムのあり方を柔軟化しつつ、学びの質を貧弱化させないためには？→ゆるくて深い学び(例:「個別最適」を学習形態としてよりもカリキュラム・マネジメントの次元で受け止め「個別最適な時間」を生かす、単元の大きな課題や問いを多様な道筋と柔軟な空間で深める真正で包摂的な学び、ICTも活用しつつ総合的な言語活動としてアウトプットし評価にもつなげる)

GIGAスクール構想の可能性と注意点

ICTを文具としてとけ込ませること、アナログとデジタルを自在にスイッチしながら活動や学習の生産性を高めたり、できることの幅を拡張したりすること(一人ひとりの多様なニーズに応え持ち味を生かす)、多層的な学習・生活空間をよりよく生きること(知的で文化的でパブリックなデジタル生活)、それらの先に、子どもの学習・生活環境が再構成され、真に自由で自立した個を育てる学びと対話的で共生的な空間が生まれること(ラーニング・エコシステムの構築)が重要。

↑子ども主語の学びは、自由に各自で、子ども任せでというわけではなく、教室の協働性(学級づくり)や教師による足場かけや見極めやゆさぶり(授業づくり)の上に成立する。

深い学びにとって、デジタル化、自由さ(快適さ)、情報量の多さや情報処理の速さが逆に働くこともあり、アナログの強み、認知的負荷(外界から受ける抵抗)、焦点化と中断を意識することが重要。

ICTの学習方法面の工夫にとどまらず、「DX」という社会観・世界観を見せていくような、真正の学びとの接続を。

3. 3本の政策と実現に向けたロードマップ

【政策1】子供の特性を重視した学びの「時間」と「空間」の多様化＜目指すイメージ①＞

すべての子供たちの可能性を最大限引き出すことを目指し、子供の認知の特性を踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図り、「そろえる」教育から「伸ばす」教育へ転換し、子供一人ひとりの多様な幸せ(well-being)を実現するとともに、一つの学校がすべての分野・機能を担う構造から、協働する体制を構築し、デジタル技術も最大限活用しながら、社会や民間の専門性やリソースを活用する組織(教育DX)への転換を目指す。これを実現するためには、皆同じことを一斉にやり、皆と同じことができることを評価してきたこれまでの教育に対する社会全体の価値観を変えていくことも必要となる。

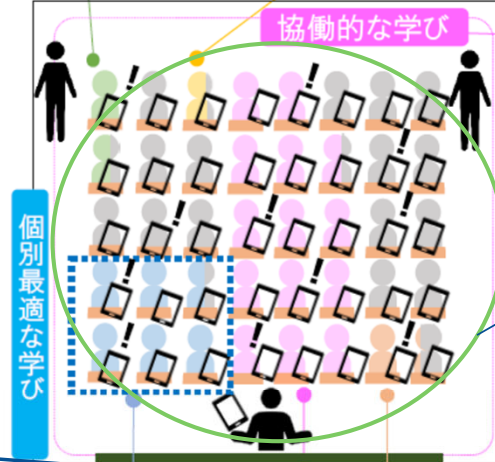
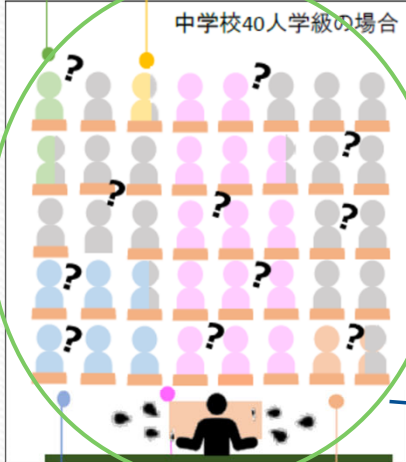
子供たちが多様化する中で紙ベースの一斉授業は限界

発達障害の可能性のある子供

特異な才能のある子供

2017年改訂により資質・能力重視の教育課程へと転換

多様な子供たちに対してICTも活用し個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実



不登校・不登校傾向

日本語を家であまり話さない子供

家にある本の冊数が少なく学力の低い傾向が見られる子供
※語彙や読解力の低下は重要な教育課題

※子供の数の考え方・定義等については、スライド10の出典と同様。

※限られたリソースの中、個別最適な学び・協働的な学びを追求している学校や教師も沢山いるが、現リソースでは一般的に限界があることを想定して図式化

不登校・不登校傾向

日本語を家であまり話さない子供

特別なカリキュラム組み、ICTも活用しながら、日本語習得と同時に学びを進めることができる

家にある本の冊数が少なく学力の低い傾向が見られる子供
タブレット等の活用により自分のペースで着実に自分の理解に応じて学びを進めることができる

恒常的にハイフレックスでは学習効果に乏しいことも考慮に入れておくべき。

教員数を充実させ、クラスサイズを小さくすることが重要だろう(「学級」の共生的再構築を含んで)。

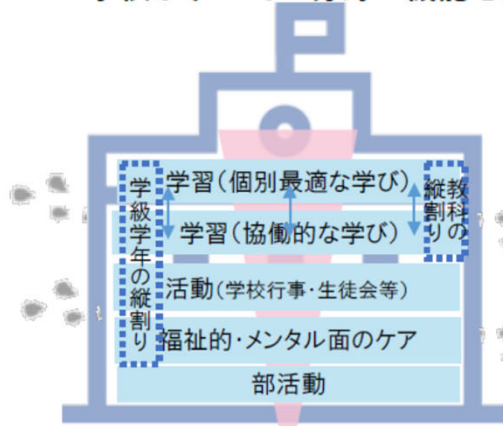
内閣府 総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI) 教育・人材育成ワーキンググループ「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」(2022年6月2日)

3. 3本の政策と実現に向けたロードマップ

【政策1】子供の特性を重視した学びの「時間」と「空間」の多様化＜目指すイメージ②＞

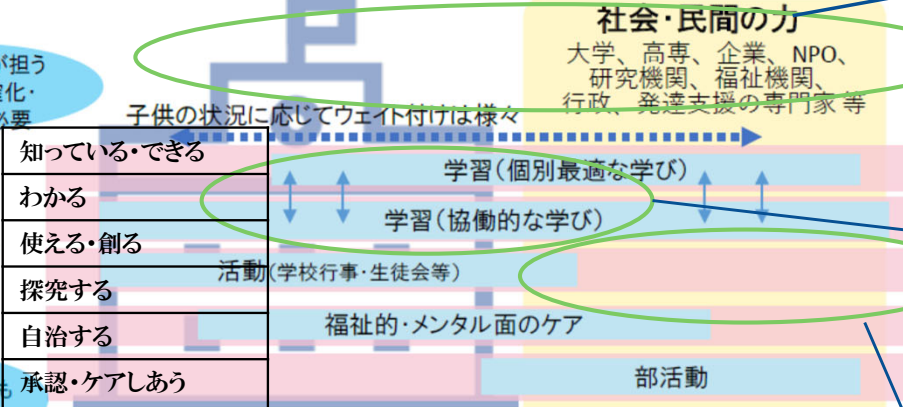
一つの学校がすべての分野・機能を担う状態

分野や機能ごとの多層構造・協働体制、様々なリソースを活用



学校・教師が担う業務の明確化・適正化が必要

社会の理解も不可欠



- 学級という集団の中で質の高い一斉授業を行うことにより、体系的なカリキュラムの実施や対話や協働を重視した学びが可能。
- 学校の責任のもと、教科指導、特別活動、部活動などを通して全人的教育を行い、福祉的機能も担う
- △ 手続き的・形式的な公正やルールが重視され、過度の同調性や画一性をもたらすことも
- △ 子供たちの認知の特性や関心に応じた個性の高い教育を実現するためには、時間や人材などのリソースが不十分

- △ 学び方が時間的・空間的にも多様化すると、学びの体系的な教育の機能が弱くなる可能性
→ 様々なリソースを活用するための学校の機能を強化した上、スタディログ等により子供の学びを教師が把握し伴走するとともに、協働的な学びの場を確保する必要
- △ 学びや活動などの実施主体や責任の所在が不明確になる可能性
→ 学び全体はスタディログ等で学校が把握・支援するとともに、活動ごとの責任の所在や情報の管理主体の明確化が必要
- ICTも活用し、自分のペースで学びを調整したり、学校外のリソースを活かした学びを進めたりすることが可能
- 多様な教職員集団や様々な学校外のアクターが関わることで、子供の認知の特性・関心に応じた教育の展開が可能

- △サービスの硬直化
- △ユーザーの選択肢の少なさ
- 責任の所在の明確さによる安定・安全性供給



アプリ開発者	アプリ
メーカー	OS
メーカー	ハードウェア
サービス会社	課金認証
通信キャリア	通信回線

- ユーザーによる最適化
- 専門化で質の向上
- △責任の所在の不明確さ

(出典)総務省 情報通信白書(平成24年度版)を参考に内閣府で作成

デマンドサイドからの改革で学校や教員への投資は？教育の質と公共性の担保は？

個別最適な学びと協働的な学びの、学びの質における境目はどこか？

学校の本務は学習権保障であり、そこ(特に知性の教育)が空洞化しないよう注意が必要。

塾や習い事といった学びの場以上に、社会教育の場の充実が重要。

内閣府 総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI) 教育・人材育成ワーキンググループ 「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」 (2022年6月2日)

現行学習指導要領の熟成へ

- 資質・能力ベースとは、将来の社会や生活で生きて働く学力と学びを保障すること(レディネスの観点からの学力と学びの問い直し)。それはコンテンツ・フリーを意味しない(現代社会の求めからの内容・教科観の問い直し)。
- カリキュラム・マネジメントとは、一人前(目指す子ども像としての学校教育目標)を育てる観点からの、成長目標に向けた教育課程経営である。
- 主体的・対話的で深い学びとは、授業づくりの不易の再確認である(共同注視の三角形、学力の三層、目標(子どもの姿)に始まり目標(子どもの姿)に戻る)。
- 「何を学ぶか」に切り込み、単元単位で重点化されたビッグアイデア(よりメタな大きな目標内容)を軸に展開する、深さ志向のカリキュラムと授業を実現する(less is more(少なく厳選された内容を深く学ぶことで、結果としてより多くを学べる)の実装)。
- 学校づくりや授業づくりにおける現場のオーナーシップの回復があつてこそ、真に学習者の側の学びのオーナーシップにもつながる。
- 持続可能性(教職のブラック化問題、脱丸抱え、余裕の創出、歯抜け状況の常態化)と包摂性(不登校問題、多様性に寛容で応答的であること)の観点から学校のシステムのあり方を柔軟化しつつ、学びの質を貧弱化させないためには？
 - ゆるくて深い学び(例:「個別最適」を学習形態としてよりもカリキュラム・マネジメントの次元で受け止め「個別最適な時間」を生かす、単元の大きな課題や問いを多様な道筋と柔軟な空間で深める真正で包摂的な学び、ICTも活用しつつ総合的な言語活動としてアウトプットし評価にもつなげる、それに取り組むことで自ずと日常的な教師としての力量形成につながり、観のレベルのアンラーンの機会が埋め込まれるような上達論のある教育施策)

1 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

- 生成AIが発展する状況の下、知識の概念としての習得や深い意味理解を促し、学ぶ意味や社会とのつながりが重要となる中、そうした授業改善に直結する学習指導要領とするための方策（特に、各教科等の中核的な概念等を中心に、目標・内容を一層構造化）
- 目標・内容の記載に表形式等を活用すること、学校種間・教科等間の関係を俯瞰しやすくすることのほか、デジタル技術を活用した工夫の在り方
- 重要な理念の関係性の整理（「主体的・対話的で深い学び」、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」、「学習の基盤となる資質・能力」等）
- デジタル学習基盤の活用を前提とした、資質・能力をよりよく育成するための各教科等の示し方
- 学習改善・授業改善に効果的な評価の観点や頻度、形成的・総括的評価の在り方（特に、「主体的に学習に取り組む態度」をはじめ観点別学習状況の把握をより豊かな評価につなげるための改善）

3 各教科等やその目標・内容の在り方

- 小中高等学校を通じた情報活用能力の抜本的向上を図る方策（生成AI等に関わる教育内容の充実、情報モラルやメディアリテラシーの育成強化を含む）
- 質の高い探究的な学びを実現するための「総合的な学習の時間」、「総合的な探究の時間」の改善の在り方（情報活用能力の育成との一体的な充実等を含む）
- 高等教育段階でデジタル・理数分野への学部転換等の取組が進む中での、初等中等教育段階における文理横断・文理融合の観点からの改善の在り方
- 生成AIの活用を含めた今後の外国語教育の在り方や、手軽に質の高い翻訳も可能となる中での外国語を学ぶ意義についての考え方
- 教育基本法、学校教育法等に加え、こども基本法の趣旨も踏まえた主体的に社会参画するための教育の改善の在り方
- 多くの教科・科目の構成の改善が行われた高等学校教育について、その一層の定着を図るとともに、職業教育を含めた今後の改善の在り方
- 特別支援学級や通級指導に係る特別の教育課程、自立活動の充実等を含む、障害のある子供の教育的ニーズに応じた特別支援教育の在り方
- 幼児教育と小学校教育との円滑な接続の改善の在り方、設置者や施設類型を問わず、幼児教育の質の向上を図る共通の方策

2 多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方

- 興味・関心や能力・特性に応じて子供が学びを自己調整し、教材や方法を選択できる学習環境デザインの重要性、デジタル学習基盤を前提とした新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性の在り方
- 教師に「余白」を生み、教育の質の向上に資する可能性も含めた、子供たちの可能性が輝く柔軟な教育課程編成の促進の在り方（各種特例校制度等を活用しやすくすること、標準授業時数に係る柔軟性、学習内容の学年区分に係る弾力性、単位授業時間や年間の最低授業週数の示し方）
- 高等学校の生徒の多様性に応える柔軟な教育課程の実現のための、全日制・定時制・通信制を含めた諸制度の改善の在り方
- 不登校児童生徒や特定分野に特異な才能のある児童生徒など、各学校が編成する一つの教育課程では対応が難しい子供を包摂するシステムの構築に向けた教育課程上の特例等の在り方

4 教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合うことを含む、学習指導要領の趣旨の着実な実現のための方策

- 教育課程の実施に伴う過度な負担や負担感が生じにくい在り方（学習指導要領や解説、教科書、入学者選抜、教師用指導書を含む）
- 現在以上に増加させないことを前提とした年間の標準総授業時数の在り方、教育課程の実施に伴う負担に留意した上での、現代的な諸課題を踏まえた様々な教育の充実の在り方
- 新たな学びにふさわしい教科書の内容や分量、デジタル教科書の在り方
- 情報技術など変化の激しい分野において、教師の負担軽減を図りつつ最新の教育内容を扱うことを可能とするための方策
- 各学校での柔軟な教育課程編成を促進し、多様な取組の展開に資する、教育委員会への支援強化、指導主事等の資質・能力の向上の在り方
- コミュニティ・スクールを含む地域や家庭との連携・協働を促進しつつ、過度な負担を生じさせずにカリキュラム・マネジメントを実質化する方策
- 学習指導要領の趣旨・内容について、保護者をはじめ社会全体と共有するとともに、学校種を超えて一人一人の教師に浸透を促す方法の在り方

「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）」（2024年12月25日）

目次

本特別部会においては、令和6年12月の文部科学大臣による諮問を受け、初等中等教育分科会や教育課程部会への報告を交えつつ、教育課程の枠組みに関する事項や教科横断的な事項を中心として審議を行ってきた。今般、11回にわたる検討の結果を暫定的に取りまとめ、今後の本特別部会における更なる検討の深化や各WG等での検討の前提として整理した。

第一章 次期学習指導要領に向けた基本的な考え方 … P2	第四章 情報活用能力の抜本的向上と 質の高い探究的な学びの実現 … P47
第二章 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 … P7	(1) 情報活用能力の抜本的向上 … P48
(1) 中核的な概念等を活用した一層の構造化・ 表形式化・デジタル化 … P8	(2) 質の高い探究的な学びの実現 … P55
(2) 「学びに向かう力、人間性等」の再整理 … P15	第五章 「余白」の創出を通じた教育の質の向上の在り方 … P62
(3) 「見方・考え方」の再整理 … P19	第六章 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方 … P70
(4) デジタル学習基盤を前提とした学びの在り方 … P22	第七章 その他諮問で提起された事項の在り方 … P79
学習指導要領と「個別最適な学びと協働的な学び」 の関係の在り方	(1) カリキュラム・マネジメントの在り方 … P80
第三章 多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方 … P25	(2) 高等学校入学者選抜 … P82
(1) 検討の前提（児童生徒の実態と現行制度の枠組み）… P26	(3) 産業教育 … P84
(2) 義務教育段階（「調整授業時数制度」の創設等）… P30	(4) 特別支援教育 … P90
(3) 高等学校段階における教育課程の柔軟化 … P35	(5) 幼児教育 … P96
(4) 個別の児童生徒に係る教育課程の編成・実施 … P42	(6) 子供のより主体的な社会参画に関わる教育の改善 … P100
の仕組み	第八章 今後の検討スケジュールや検討の在り方等 … P104
	審議経過 … P107

※本論点整理において「学習指導要領」という際、第一章～第二章においては「幼稚園教育要領」を含む

次期学習指導要領に向けた検討の基盤となる考え方

～あらゆる方策を活用し、三位一体で具現化～

令和7年9月19日
特別部会
教育課程企画特別部会
第1章 p.5より抜粋

① 深い学びの実装 (Excellence)

主体的・対話的で

主に第2,3,4,6章
(生きて働く「確かな知識」の習得、資質・能力育成の具体化・深化、「好き」を育み「得意」を伸ばす、情報活用能力の抜本的向上、個別最適な学び・協働的な学び等)

② 多様性の包摂 (Equity)

主に第3,7章
(調整授業時数制度、裁量的な時間、個別の児童生徒に係る教育課程の仕組み、デジタル学習基盤を活用した学習環境デザイン、個別最適な学び・協働的な学び等)

③ 実現可能性の確保 (Feasibility)

主に第5,7章
(授業時数の適正化・平準化、教科書の精選・構造化、裁量的な時間など様々な方策による教師・子供双方の「余白」の創出、カリキュラム・マネジメント等)

学びをデザインする高度専門職としての教師 デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備
「裁量的な時間」をはじめ柔軟な教育課程による余白 総合的な勤務環境整備

多様な子供たちの「深い学び」を確かなものに

生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、
自らの人生を舵取りすることができる 民主的で持続可能な社会の創り手 をみんなで育む

・多面的・多角的に考えるといった形で思考の質がより高次になっても、内容面（知識のタイプ）が個別的な事実等であったならば、思考の必然性は生まれない。

・学習指導要領の目標・内容を、よりメタで一般的・概括的な内容である、概念・方略、見方・考え方（原理・方法論）により焦点化することで、タテの系統性を明確化し、より複合的・総合的な使えるレベルの思考を重視する。

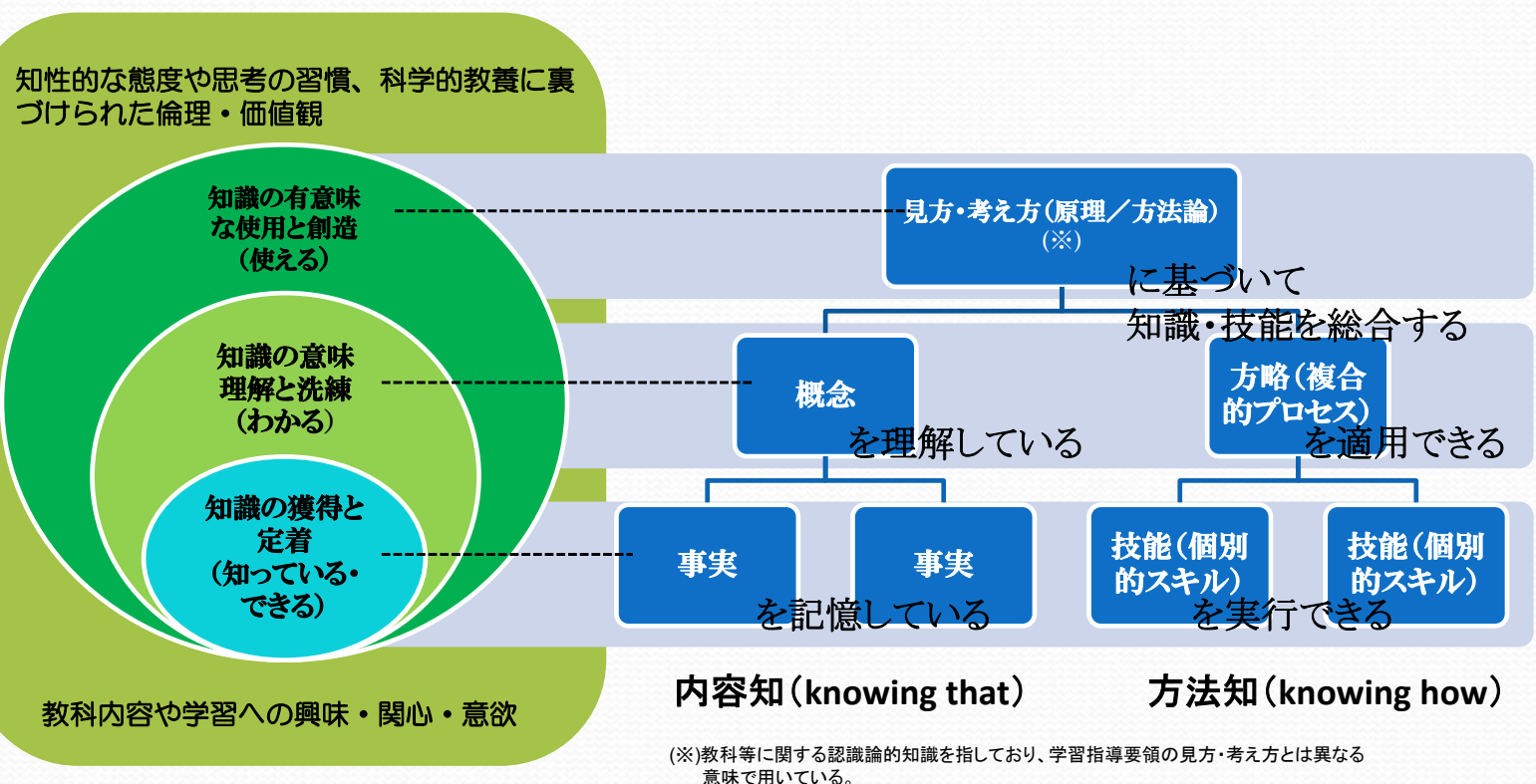


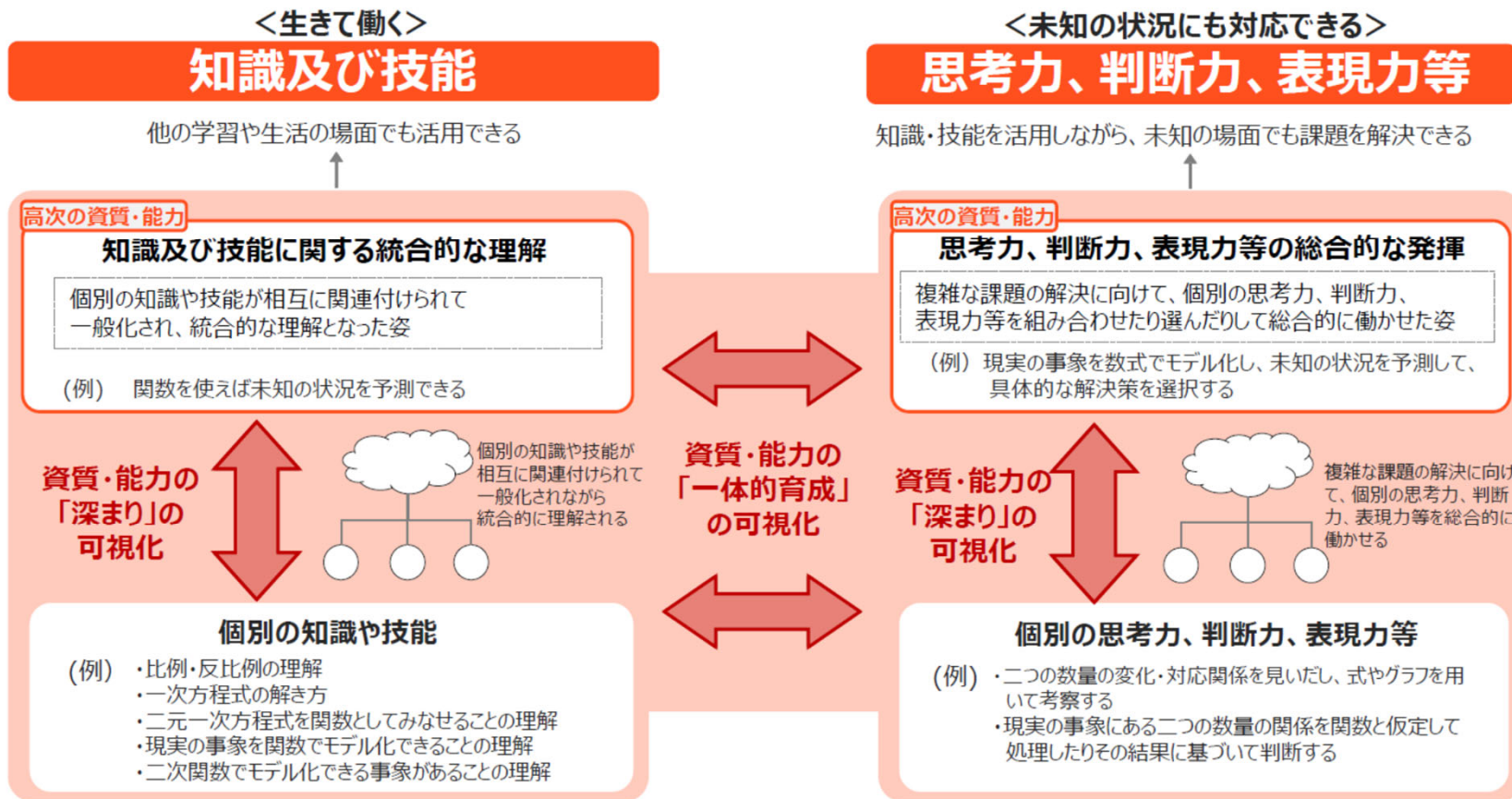
図. 学力・学習の質的レベルと「知の構造」(出典:石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。)を一部修正

「概念」といったメタな目標・内容に着目することの意味と「概念をつかむ」ということの意味

- メタな内容を意識することで、一般と特殊の関係で、内容の幹がはっきりする(系統化)。そして、個別的なトピックや事項に視野が限定されることなく、大きな問いやダイナミックな活動を組めるし、多様なアプローチを許容しやすくなる(大胆な実践の許容)。
- 学校におけるカリキュラムの編成や子どもの学習において、多様性を前提としつつ共通性を担保するときに「概念」やビックアイデアは力を発揮する。(例: SDGsという概念を提起することにより、持続可能な開発に向けた共通理念やポイントを示しつつ実践の多様性を担保する)
- 幹がはっきりすれば、そこに時間をかけて深く学ぶことがしやすくなる (less is more)。一般化や転移が促されて、教科書・教材にあるようなレベルの用語、事例、資料といった個別的な知識や題材は軽く扱える内容が増える。
- 概念やビックアイデアとは本の「目次」のようなもの。それ自体を教えても全体や意味を理解できるわけではなく、それを補助線にして本文を読んで肉付けすることが重要。個別のトピックや出来事を具体例のように扱い、「要は同じことだ」と共通性に気づき、一般化していくことで概念の意味は理解される。また、その肉付けの仕方によって、理解の程度に厚み(深さの程度の違い)が、そして、ゴールへの到達性に幅(アプローチの多様性)が生まれる。

「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」の可視化による「深い学び」の具現化

- 知識の理解も、それが生きて働くように深く学ぶことが重要。思考力、判断力、表現力等も、社会や生活で直面する未知の状況でも課題解決に繋げていけるよう「質」を高めることが重要（資質・能力の「深まり」）
 - ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しいし、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解と技能の確かな定着は難しい（資質・能力の「一体的育成」）
- ➡こうした「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」を学習指導要領上で可視化することにより、資質・能力の関係性の理解や、それらを一体的に育成するための教師の単元づくりを助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくする



授業と学びのデザインに直結するシンプルで理解しやすい学習指導要領

- ・平易かつ端的に、重要な事柄を中心に内容を構造化し、単元づくりのポイントや教科の本質に迫る問い・探究課題などをイメージしやすく、日々の授業づくりや教師の力量形成に直結
- ・幹となる部分(育成したい資質・能力の方向性)は明確で直感的に掴みやすい一方、学びや授業をデザインする方法には自由度がある

一時間の授業でいろいろ複雑に考えすぎないように、○○な学びは増やさず、現行学習指導要領のキーワード間の関係性を分かりやすく整理していく必要がある。

各教科等における重要で中核的な概念や方略(永続的な理解等、入試等のと、断片的な知識・技能が一定程度失われても残るもの)である「ビッグアイデア」を中心にして、各教科の目標・内容を大ぐくりにして構造化し、メタな目標に重点化する。

例)「ゴール型」「ネット型」といった体育のカリキュラム、算数・数学の内容に関する数学的考え方、社会科や理科のカリキュラムをタテに貫く概念。これらを意識すると授業が柔らかくダイナミックになる。教科の専門性を積み上げた教師はメタに目標を意識している。→教科書を教える授業(やり方網羅主義)から教科書で教える、教科書を資料にして学ぶ授業へ

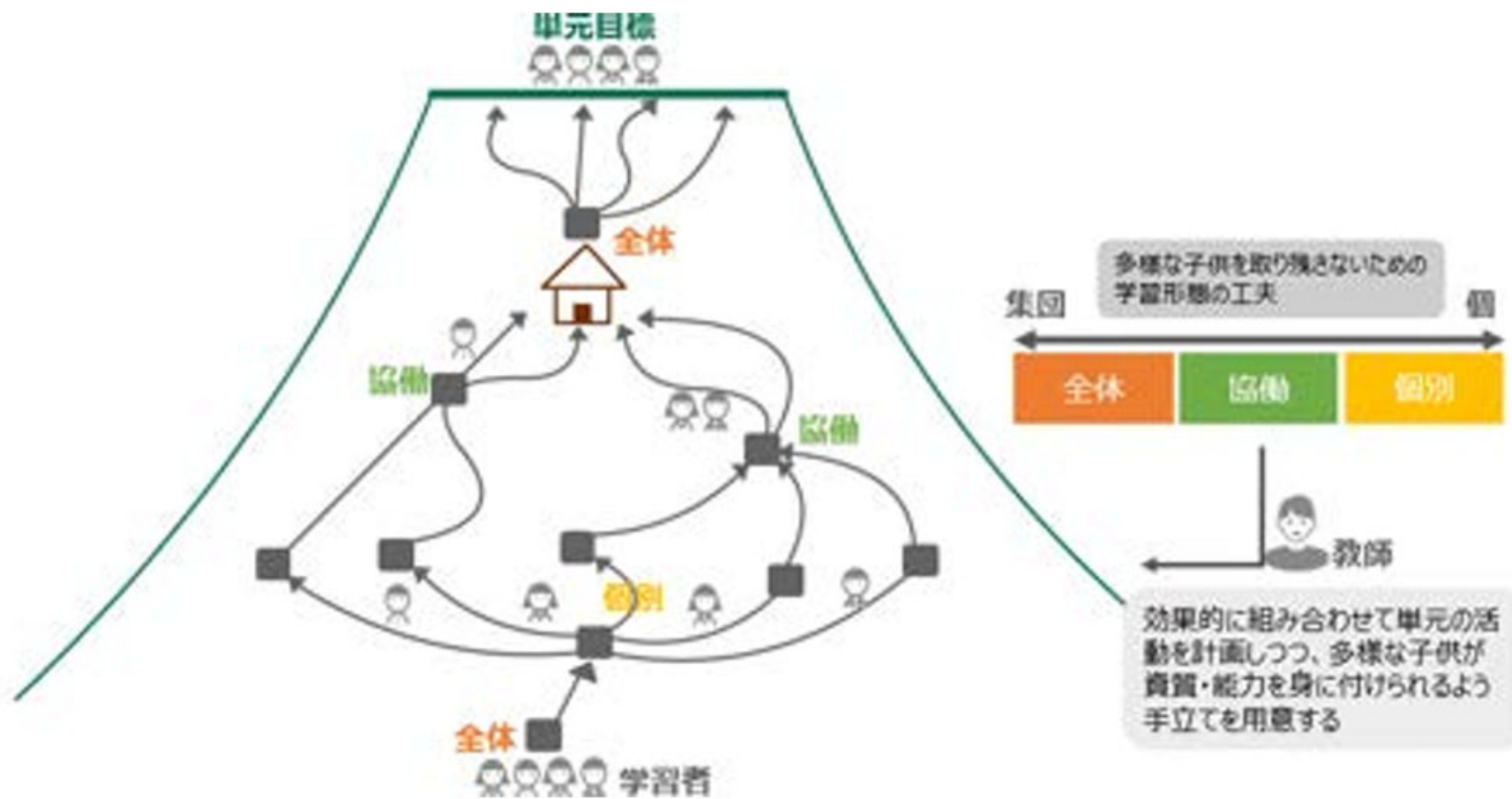
内容知優先の教科は概念ベース(ビッグアイデア)で、方法知優先の教科は方略ベース(プロセス・スタンダード)で、メタな大きな内容や本質的な問いを指し示すようにする。小学校は内容理解を深めるべくタテ系統を見やすく、中・高は統合的・横断的な学びにつなげるべくより大きな内容と問いにシフトする。

授業と学びのデザインに直結するシンプルで理解しやすい学習指導要領

- ・平易かつ端的に、重要な事柄を中心に内容を構造化し、単元づくりのポイントや教科の本質に迫る問い・探究課題などをイメージしやすく、日々の授業づくりや教師の力量形成に直結
- ・幹となる部分(育成したい資質・能力の方向性)は明確で直感的に掴みやすい一方、学びや授業をデザインする方法には自由度がある

【「単元」という長い実践スパンで授業を構想しやすい書き方】

- ・社会につながり様々なトピックに応用可能な(転移可能な)概念・方略を身につけるためには、**じっくりと学ぶ時間と問いと答えの間の長い思考プロセス**が必要。そのため、1コマ1コマの授業ではなく**「単元」という長い実践スパンで、社会につながる「真正(ホンモノ)の課題」にじっくりと取り組むような授業をデザイン**することが重要で、こうした観点から使いやすい学習指導要領と教科書を構想する。そのためにも、学習指導要領に記載された**「ビッグアイデア」**や本質的な問いを中核に据え、それらを通じて単元づくりを行いやすくなるような記述を模索する。
- ・目標・内容をよりメタな概念・方略中心で記載し、学習指導要領を参照しながら単元づくりを行いやすくなる形にすることで、教師がより授業づくりの自由度を実感しながら、本質的な問いや論点について自然と思考し問答し追究する学びを生み出し、**教師としての成長につながる経験を積み上げられる**ようなフォーマットにしていくことが重要。
- ・これらにより、子どもひとりひとりが学ぶ意味や社会とのつながりを肌で感じながら、中核的な内容について深く学ぶことができるとともに(単元目標や領域目標の意識化)、**「登る山は一緒でも登り方は色々である」**ことが明確となり、**多様な子どもの包摂性を高める**ことに繋げていく。



「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」のためのサポートマガジン『みるみる』（2025年4月）

教育課程の実施に伴う過度な負担感が生じにくい仕組みを整える

- ・ 学習指導要領において内容知はビッグアイデアと本質的な問いを中核に構造化、方法知はプロセス・スタンダードと熟達度を示す長期的ルーブリックを中核に構造化していくことで、**単元展開の軸となる内容と育成すべき資質・能力を明確化し、教科書に記載の事実に知識を全て教えなくてはならないという網羅主義を緩和していく。**また、こうした学習指導要領のあり方が、教科書を大きな問い・論点・タスクを中心としたスリムなものに変えていくとともに、入試のあり方に影響を及ぼし、全体として負担感が生じにくい教育課程のあり方を実現していくことも展望する。
- ・ 大量の内容を一方向的に教え込むのではなく、**「真正の課題」を通して、中核的な概念を掘り下げて質的に深く学ぶ(永続的理解)ことで、量的にも多くを学べる“Less is more”の考え方を重視し、それが実質的に実現できるよう全体の仕組みを整えていく。**(知識の価値を軽視したり、時数も内容も削減して、教育課程を貧しくする方向と解すべきではなく、深さ志向へシフトしていくという意味。)
- ・ 現場のカリキュラム開発能力を支援する伴走者を増やすべく、各自治体の指導主事機能を強化することも重要だろう。