溝上慎一の教育論（動画チャンネル） No422

直前対談

いよいよ明日（8/31）次期学習指導要領に向けた最終審議「好きを育み得意を伸ばす」と「自己調整学習」との関係をどう見るか？ 石井英真先生（京都大学教授）と対談

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）

No420

「好き」を育み「得意」を伸ばす＋自己調整学習・方略との関係

好きでなくても学習を価値付けるために



それではご覧ください

2026年8月30日（日）

溝上慎一の教育論　動画チャンネル

「好き」を育み「得意」を伸ばす＋自己調整学習・方略との関係をめぐって

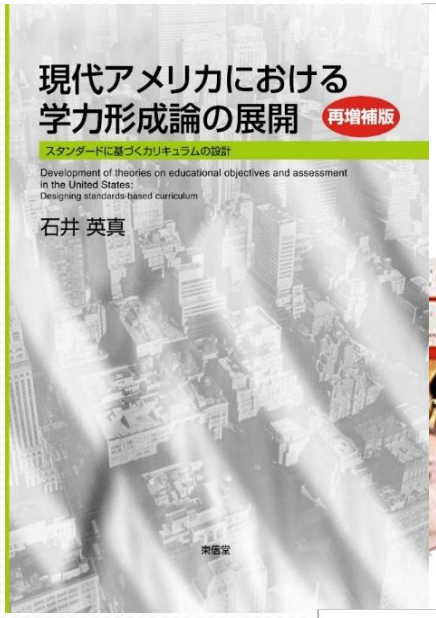
石井英真　（京都大学）

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**

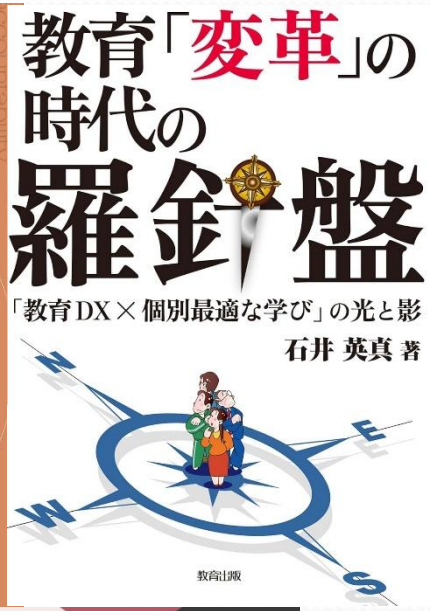

現代アメリカにおける
学力形成論の展開
再増補版
スタンダードに基づくカリキュラムの設計
Development of theories on educational objectives and assessment in the United States: Designing standards-based curriculum
石井 英真
東信堂


Goal
Task
Structure
Art&Technology
Assessment
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
ミネルヴァ書房


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。萎縮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
日本標準

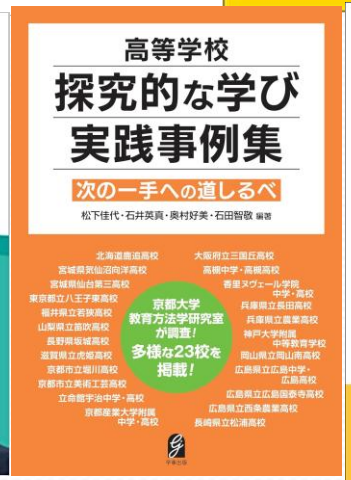

高等学校
真正の学び、授業の深み
――授業の匠たちが提案するこれからの授業
石井 英真 編著

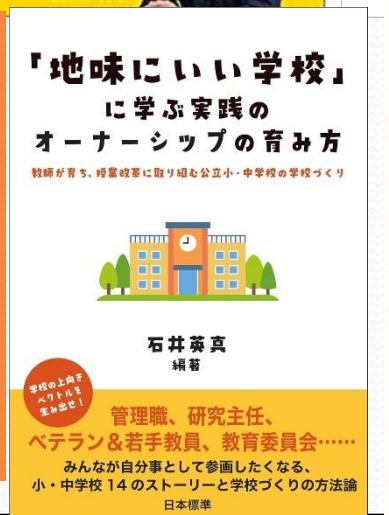

中学校・高等学校
授業が変わる
学習評価
石井 英真
深化論
観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」
煩わしいだけの学習評価じゃもったいない
知識の暗記・再生を超えて、
現実の文脈で「生きて働く学力」を育成するために
図書文化


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
教育出版


流行に踊る
日本の教育
本当に大切なことは、私たちの足元にある！
改革を扇動する言葉に踊らされず、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もつ真の力を再考する！
東洋館出版社


GIGAスクールのなかで
「教育の本質を問う」
子ども主語の学びと現場主語の改革へ
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
日本標準


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
京都大学
教育方法学研究室
が調査！
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 [編著]


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
放送大学

教科の学習で好きと得意を伸ばすとは

- 教科の学習で好きと得意を伸ばすという時に、学び方などの選択を促せばよいというニュアンスが強調されると、共通性・協働性の追求を断念して複線化・選択がまずありきの自由進度学習が強調されかねない。まずは教科の学びは、好きや得意の幅を広げることが重要で、その先に個性化されるという点をまず押さえておく必要がある（食わず嫌いにならずに、興味・関心を耕し、世界を広げることの大事さ）。
- 教科の授業は、仕掛けて待つこと、導入においては、課題設定の名の下に大きな問いを立てることよりも、触発して小さな「？（はてな）」を喚起することが重要。教科における本当の問いや主体性は授業の出口において試される。
- 触発されたり広がったりした「〇〇したい」が、総合的な学習の時間や裁量的な時間等でより解放され、展開され、突き詰められて、「もっとやりたい」と、気持ちが強くなっていくし、その問いやテーマに興味・関心がある「私」に気づき、自分なりの世界観や自己意識の育ちにもつながっていく。壁打ちなくしては自己にも気づけない。

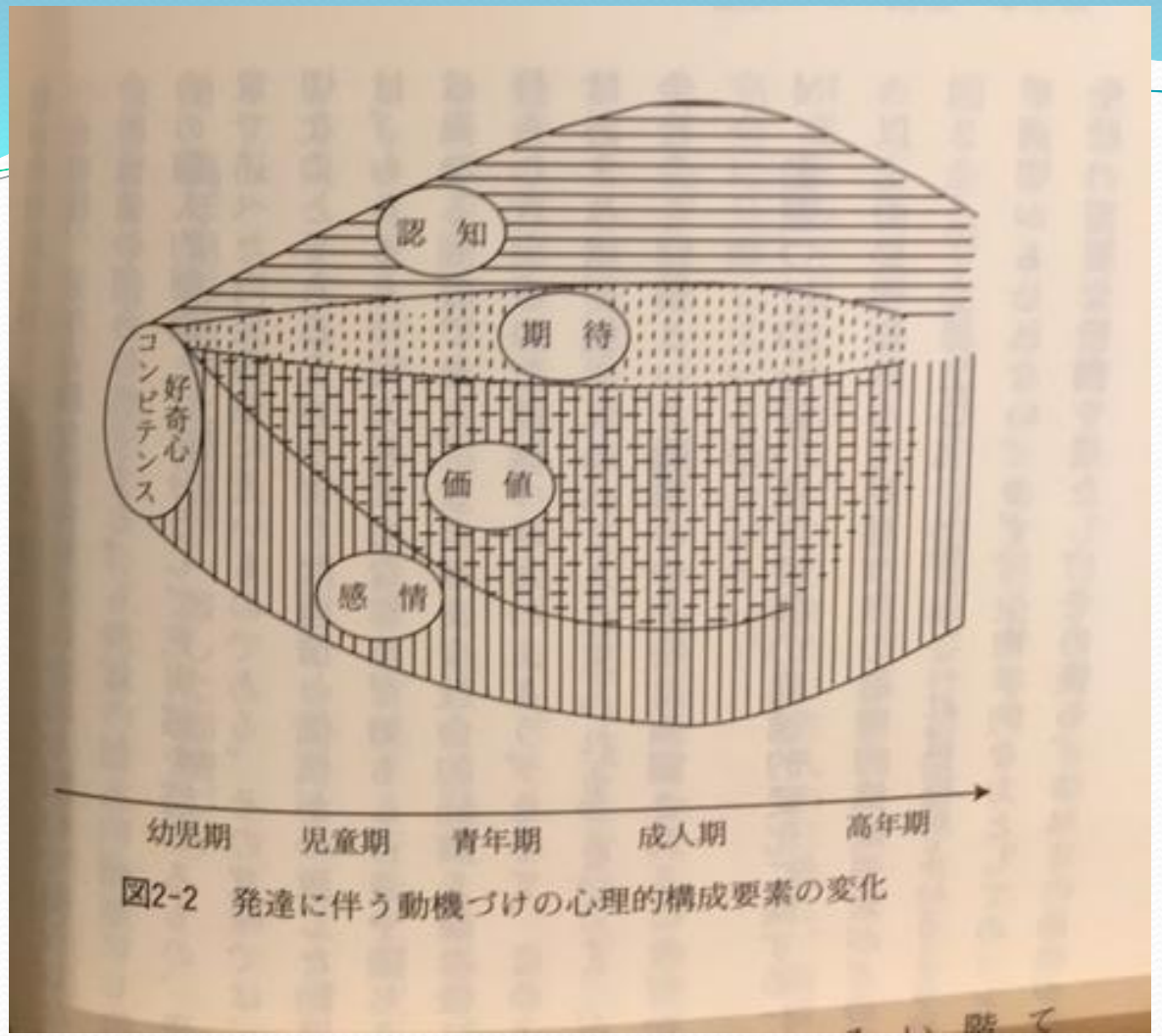


図2-2　発達に伴う動機づけの心理的構成要素の変化

（出典：速水敏彦『自己形成の心理―自律的動機づけ』金子書房、1998年、66頁。）

「これまでの教育の世界では、特におもしろく楽しい授業を工夫して内発的動機づけを高めることが大切だと考えられてきた。それ自体に異論はない。しかし、問題は、そのおもしろさ、楽しさが単に課題の表面的な性質に付随したものか、あるいはその場の雰囲気によるのか、それとも個人の内面の考え方や感じ方に滲み込んだものなのか、ということである」（113頁）

「教育場面は、課題提示だけが学習者に対して機械的に行われる場ではない。通常、教室には同じように学ぶ仲間がおり、教室は教師を通して教授がなされる社会的場なのである。・・・多くの教師たちはそのような働きかけを通して、子どもたち自身が自ら学習するようになることをめざしているといえよう。教室での相互作用によって、子どもの側に内発的動機づけが形成されることを意図した働きかけが多いのである。・・・科学のすばらしさや重要性、あるいはサッカーの魅力は経験や教えてくれる人との社会的相互作用を通して形成されていくものなのである。つまり、内発的動機づけは、先験的に存在するものというよりも、経験的に形成されるものであることを忘れてはならない」（115－116頁）

自己調整学習のもともとの射程

- もともとのジマーマンらの自己調整学習論（成人の学習論で言われる自己主導学習とはニュアンスが異なる）は、子ども中心主義や遊び論と親和的な内発的動機づけとの関係がないとはいえないが、メタ認知的知識（学習方略）と認知的動機づけ論（達成動機）とを統合した、勉強法的な側面（「知的な初心者」の延長線上）が強いものである。たとえば、対象への価値を意識的に見出したり、更なる動機につながるような原因帰属等のマインドセットを持つようにしたりと、課題があってそれをやり遂げたい、あるいはやり遂げねばならないという文脈において、試され育っていくものである。動機づけを説明する三要素（欲求、認知、感情）からすると、達成動機は、成長欲求につながる心理的欲求をベースにしつつも、認知に拠りがちではあり、社会的相互作用への注目も弱くなりがち。
- ちなみに、好きなもの同士に限定されることなく、どこでも何を使っても誰とでも学ぼうと思えば学べること、あるいは、1を聞いて10を知る能動的な受信の力こそが、本当の意味で学び取る力のある人であろう。

（表２）「改訂版」によるメタ認知的知識の分類

（出典：「改訂版」pp.55-60をもとに筆者作成。カテゴリーの順番は論述の順序に対応しており、表中の数字は分類の便のために筆者がつけたものである。また表中の例は上の該当部分に示されているものに依拠している。）

カテゴリー	例
1.「方略についての知識（strategic knowledge）」　：　学習、思考、問題解決のための一般的な方略についての知識。	
1－1. 認知過程一般、特に記憶や理解といった知識習得過程で使用される一般的学習方略についての知識	情報のリハーサルは情報を保持するための一つの方法だという知識。
1－2. 認知過程を制御するのに便利なメタ認知的方略についての知識	自己テストや自問のような認知過程を理解・監視する方略についての知識。
1－3. 問題解決や思考のための一般的方略についての知識	明確に定義されていない問題を解くための発見的方法としての手段－目的分析についての知識。
2.「文脈と条件についての適切な知識を含む、認知的課題に関する知識（knowledge about cognitive tasks，including appropriate contextual and conditional knowledge）」　：　認知的課題についての知識。	
2－1. 課題の要求するものや目的についての知識	再生課題は再認課題よりも難しいという知識。
2－2. 特定の方略をいつどのような条件の下で使うべきかについての知識（「条件についての知識（conditional knowledge）」）	既有知識が直接使えないような目新しい問題に出くわした時は、一般的な問題解決のための発見的方法が有効であるという知識。
2－3. 文化・社会的状況や因習的規範と方略の使用とを結びつける知識	特定の教師が行うテストのタイプに関する知識。
3.「自己に関する知識（self - knowledge）」　：　自分自身の認知や情意の様態に関する知識。	
3－1.　自分自身の認知についての知識	
3－1－1. 認知や学習における自分の長所と短所についての知識	随筆を書くのは苦手だが批評は得意であるという知識。
3－1－2. 自分の持っている知識の広さと深さについての知識	自分自身の知識レベルについての知識。
3－1－3. ある状況における自分の思考法や用いる方略の傾向性についての知識	自分がある状況では特定の方略に頼る傾向があるという知識。
3－2.　自分自身の動機についての信念（motivational beliefs）	
3－2－1. 課題を遂行する自己の能力についての判断である、自己効力感についての信念	特定の課題を遂行するための自分の能力についての知識。
3－2－2. 課題を遂行する目的や理由についての信念	ある課題を遂行する際に自分が抱いている目的についての知識。
3－2－3. 課題への個人的興味や自分にとっての課題の重要度や価値についての信念	課題への個人的興味や課題の利用価値に関する自己の判断についての知識。

「『初版出版以降の学習に関する理論や研究の一つの特徴は，生徒が自分自身の知識や思考に対してより意識的になりそれに 村して責任を持つようにすることの強調』であって，メタ認知という概念は，そうした近年の心 理学研究の象徴的存在である。このような学習における学習者自身の役割を重視する立場として，『自己調整学習（self－regulatedleaming）』の研究を挙げることができる。『改訂版』は，この自己 調整学習の研究から多くを学んでいる」（214頁）

「『改訂版』の潜在的カリキュラムへの着目をふまえれば，学習観や教室文化の変革を視 野に入れて，方略の指導を考えていくことの必要性が見えてくる。たとえば，深い理解や学習の 自己調整を実現するための学習方略を教えようとしても，子どもが機械的な暗記として学習を捉 えていたり，教える内容が多すぎて授業中にじっくり考える時間がなかったりすると，そうした 方略は子どもに根づいていかない。すなわち，方略の指導は，教室文化の変革や教科内容の再編 成など，マクロな構造を変えていくことと切り離さずに考えていく必要があるのである」（217頁）

（石井英真「メタ認知を教育目標としてどう設定するか―『改訂版タキソノミー』の検討を中心に―」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号、2003年より）

「認知的動機づけ理論の成果をふまえながら、『改訂版』の執筆者の一人であるピントリッチ（P. R. Pintrich）は、『動機についての信念』が認知的方略の選択や学習への没入に与える影響を実証的に研究している。そして、次のようにその成果をまとめている。『肯定的な動機についての信念をもつ生徒、つまり、自分がある課題を成し遂げられると信じている（効力期待）、学習が自分の統制下にあると信じている（結果期待）、学習や習得を志向して課題に接近している（学習目標）、そして、課題の内容に興味をもち価値を見出している（価値）生徒は、それらの信念をもっていない生徒よりも、より深くより自己調整的なし方で学習に従事するようになるだろう』（括弧内筆者）。このように、肯定的な『動機についての信念』は、学習に向けるエネルギー量や方略の選択を媒介として、学習への没入の程度や課題の処理水準に影響し、最終的に目標達成の質を規定していくのである」

P. R. Pintrich and B. Schrauben, “Students’ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks” in D. Schunk and J. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (Erlbaum,1992), p.172.

（石井英真「アメリカにおける『改訂版タキソノミー』の検討―情意領域の教育目標化の課題を中心に―」『教育目標・評価学会紀要』第12号、2002年より）

論者による自己調整学習の捉え方の違い

- 子どもは知的好奇心に富む有能な学び手と捉える、ホワイト的なコンピテンス論、遊び論の延長線上に、興味・関心重視の文脈で捉える者。もともとのジマーマンの自己調整学習の含意に近いところで、習得的な学びも含めたより勉強法的なものとして、学習心理学、認知心理学的文脈で捉える者。
- 溝上先生は、客体優勢から主体優勢への中間的な段階として、学習方略優位の認知的な調整学習というよりも、「自己」調整学習であることの意味を重視し、青年期心理学、自己意識の心理学の文脈で、GRITにもつながるものとして捉えているように思われる。
- 自己形成に関わって、ヴィゴツキーが科学的概念の体系的な教授の先に思想が形成され自己意識の形成につながると述べていたように、また、戦後学力論争において態度主義をめぐる議論があるように、石井は、個の確立において、認識形成と深く結びついた軸の形成を重視している。また、文化的実践への参加論等、世界からの呼びかけへの応答として主体性や能動性が形作られていくという具合に、受動性の意味に力点を置くので、教科学習等で認識形成により世界を広げることを重視するものである。

ヴィゴツキーの発達論からの示唆①（

中村和夫『ヴィゴ-ツキー心理学』新読書社、2004年を参照。）

- 「発達の最近接領域」

  ＝子どもがある課題を独力で解決できる知能の発達水準と、大人の指導の下や自分より能力のある仲間との共同でならば解決できる知能の発達水準とのへだたりを指し、やがては独力での解決が可能になる知的発達の領域（「次に続く発達の領域」）を示している。

  学校教育での、子どもの科学的概念の発達に対する科学的知識の教授の主導性を示すもの。

- 「心理間機能から心理内機能へ」という見方

  ＝子どもの文化的発達においては、あらゆる機能は舞台に二度登場する。最初に社会的平面（人々の間）で、のちに心理的平面（子どもの内部）で。

  ※共同体に埋め込まれた社会的な存在としての子ども（人間）

ヴィゴツキーの発達論からの示唆②

- 学齢期は教授の最適な時期であり、科学的知識の体系の教授により、科学的概念（総体としての科学的概念体系）の発達が始まり、生活的概念と科学的概念との統一が課題となる。

  そして、コトバ主義ではない、生活的概念と結びついた真の科学的概念の発達により、子どもの心理機能全体が再編成され、心理過程における自覚性と随意性の発達がもたらされる。

- 言葉は思考と結びつき、思考を支配するようになる（言語的思考の発達： 外言→自己中心的言語→内言）

- 言語的思考における「複合的思考」から「概念的思考」への発達（階層性や体系性の有無）。

  ↑真の「概念的思考」が可能になるのは9歳くらいから。

- 科学的概念に媒介された内言による概念的思考の発達は、自覚的で反省的な内面（自己意識）の成立と深化をもたらす。

  ↑内言の意味世界の充実と思春期の人格発達との関係。

精神発達のすじみちと主導的活動

（坂元忠芳『子どもの能力と学力』青木書店、1976年、127頁。）

0歳～3ヶ月	栄養摂取・反射活動
3ヶ月～1歳数ヶ月	直接的感情交流活動
1歳数ヶ月～3歳	感覚-運動・言語活動
3歳～6歳	役割遊び活動（自我意識の確立）
6歳～9歳	具体的思考活動と結びついた系統的学習活動
9歳～12歳	一致した目的の達成をめざした自主的・集団的活動
12歳～15歳	抽象的・法則的思考活動と結びついた系統的学習活動
15歳～18歳	青年期に固有の感情・意識に支えられた恋愛・友情・社会的活動
18歳～	職業準備のための理論的・実践的・系統的学習活動

※　認識-操作の系の発達と意欲-感情の系の発達が、それぞれの時期を交互に主導しながら、次の段階を準備し、発達の節目を形成していくという見方。

認知と情意の関係のパターンの違い

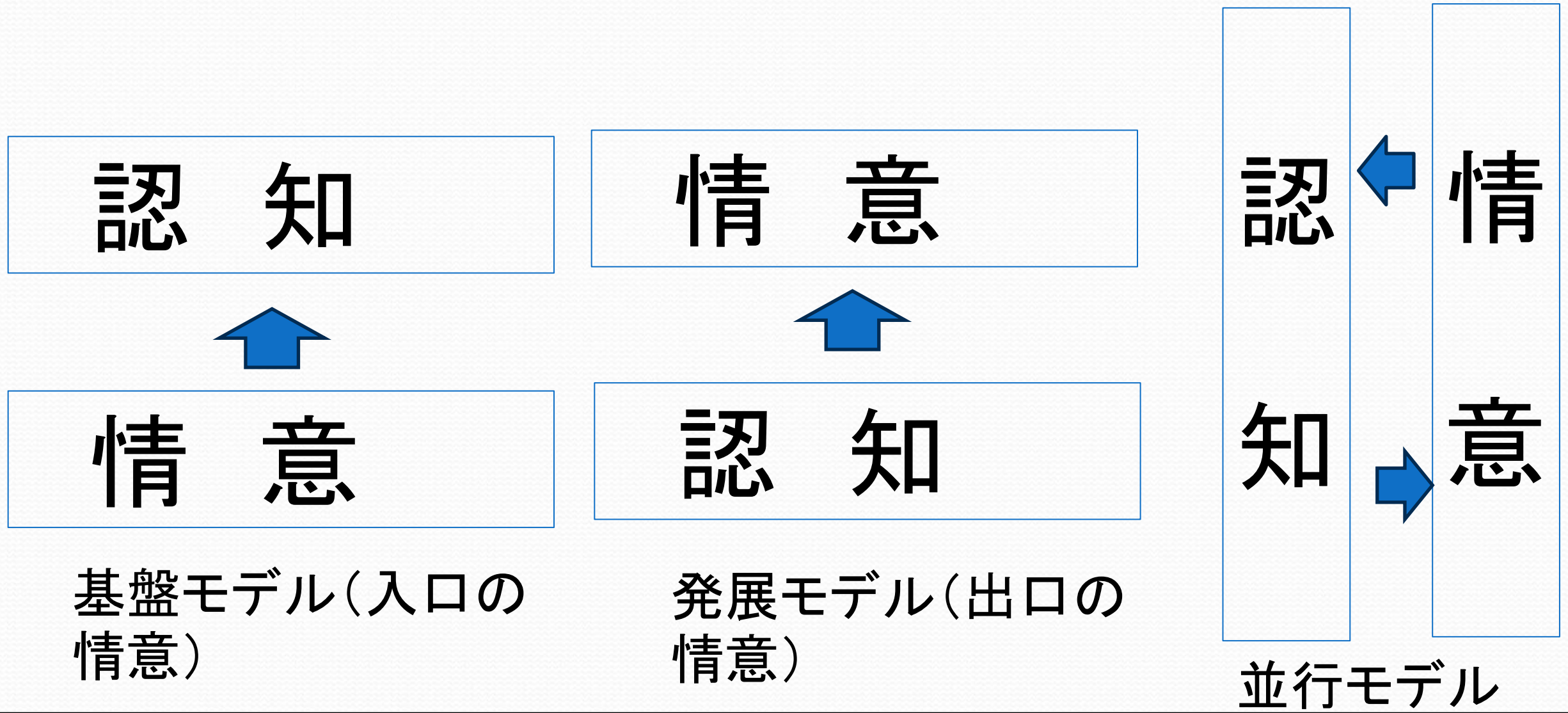


表２．学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み
（出典：石井、2015 に、主体性の三層との対応関係を加筆。）

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 認知的スキル	スキル 社会的スキル	情意（関心・意欲・態度・人格特性）
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、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）	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	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

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。
※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.「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 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
	自律（探究人：こだわり）	自分事の問いの深化
		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
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
	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2020ｂ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げるものである。

学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ

【現行の記述】

小学校学習指導要領総則解説（抜粋）

児童が「**どのように社会や世界と関わり，よりよい人生を送るか**」に関わる「**学びに向かう力，人間性等**」は，**他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素**である。

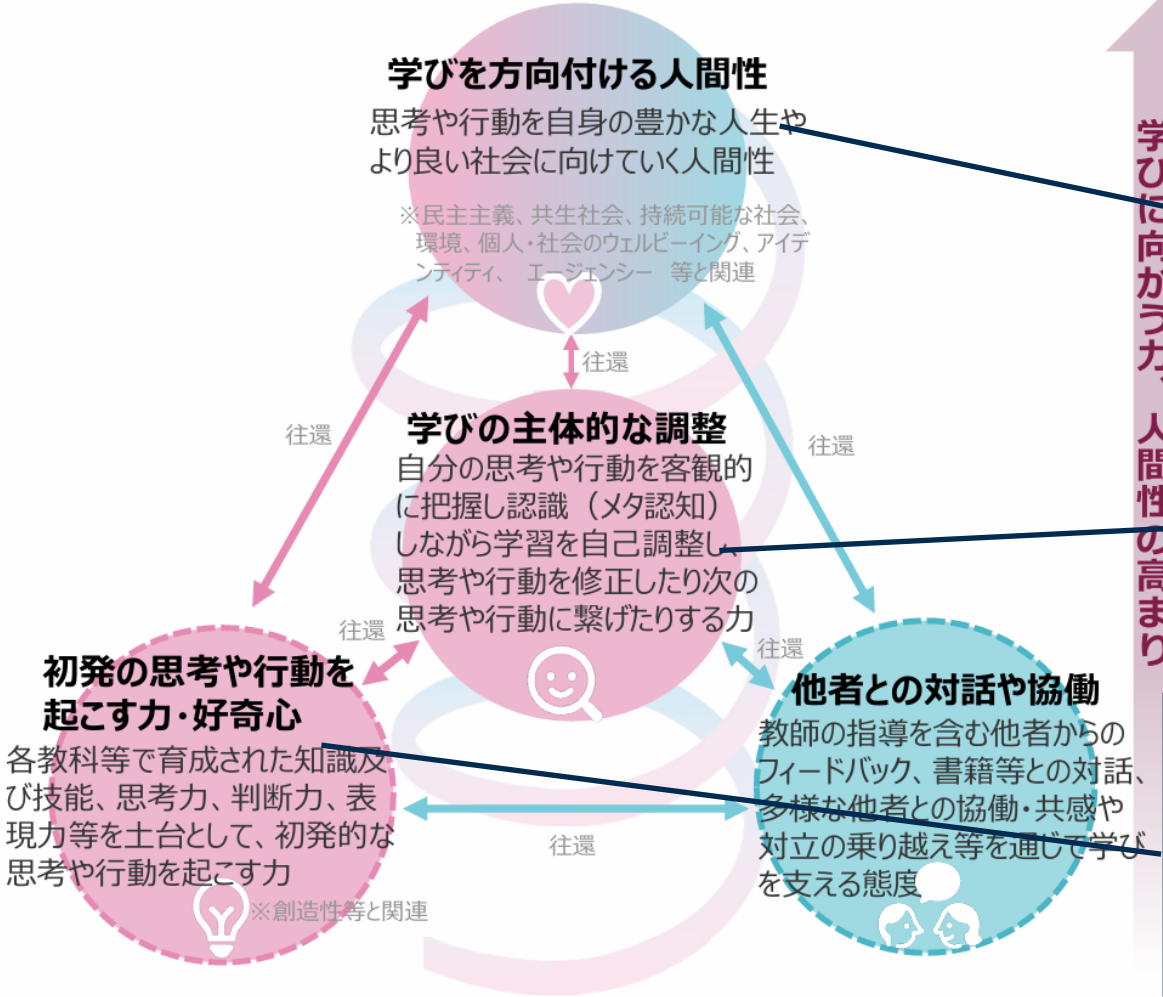
（中略）

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには，**主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や，自己の感情や行動を統制する力，よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは，自分の思考や行動を主体的に学習に取り組む態度も含めた学び客観的に把握し認識する，いわゆる「メタ認知」に関わる力を含む**ものである。こうした力は，社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり，直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。

また，**多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力，持続可能な社会づくりに向けた態度，リーダーシップやチームワーク，感性，優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。**

【今後の整理イメージ】

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



- 承認し面白がる（こだわり、らしさ）
- 見つめ掘り下げ広げる（やりたいこと、志、自己の生き方・あり方）
- 豊かにする（人間性、思想）
- 一皮むける（パースペクティブ）
- 個（主体・軸）を育てる

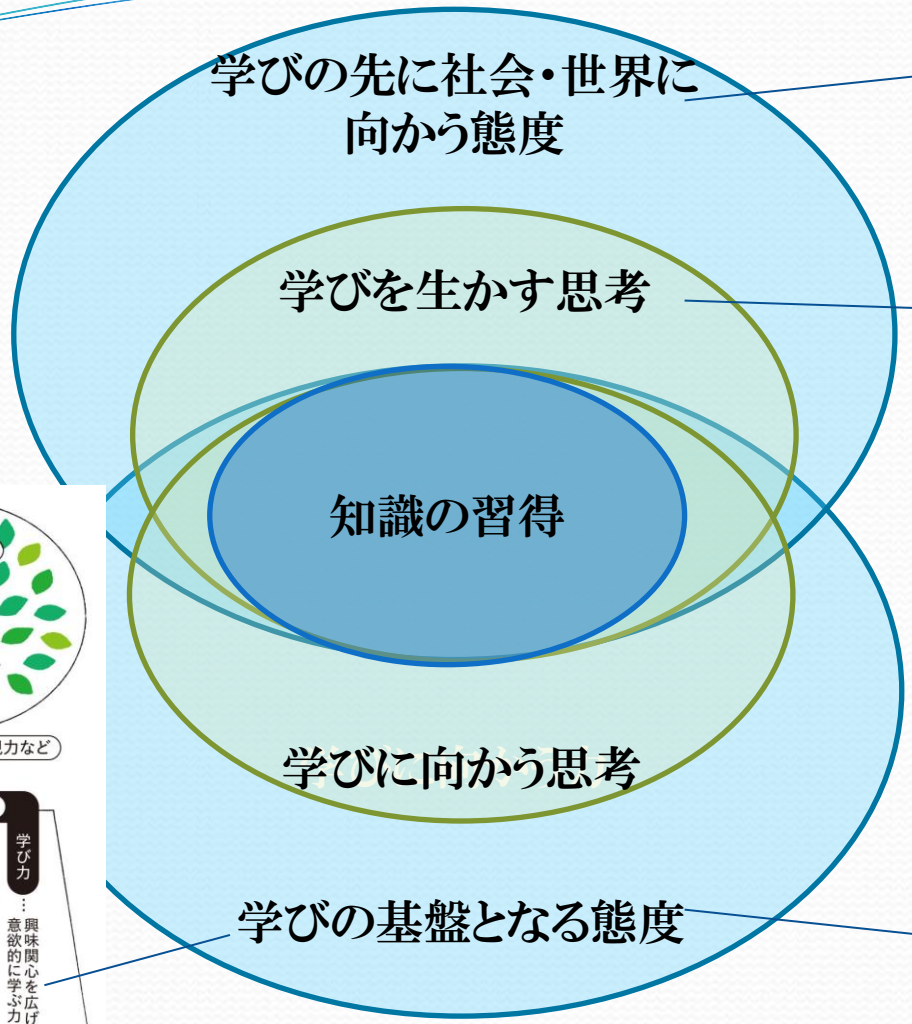
- 問いと答えの間を長くする
- ゆだね任せきり見守る
- もっとやりたいという状態をつくる
- 繰り返し育て鍛える（粘り強さ、自己調整力、学び方）
- じわじわと習慣化する（教科の見方・考え方や問い心）

- 触発しくすぐる（対象への新たな興味・もやもや）
- 解放し面白がる（自分のもともともっている興味・関心・こだわり）
- 育ったものが生きる（前向きさや開拓された関心・好奇心や問い心）

※「初発の思考や行動を起こす力」と、「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」との往還を通じ、粘り強く継続的に思考・行動する経験が繰り返され、「学びに向かう力、人間性等」が育まれる

教育課程部会　教育課程企画特別部会「論点整理（素案）」より（四角囲みで主体性のそれぞれの局面での指導のポイントを筆者が追記した。）

OECD EDUCATION2030のラーニングコンパス

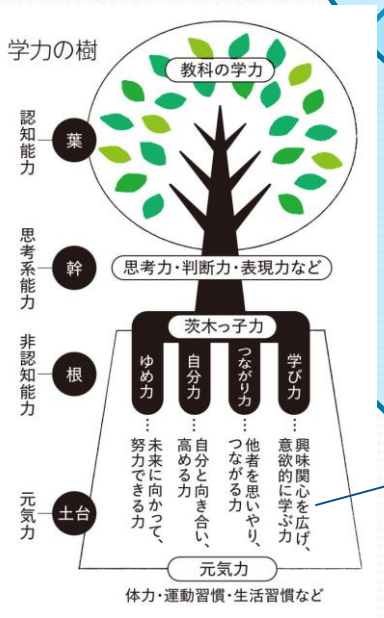


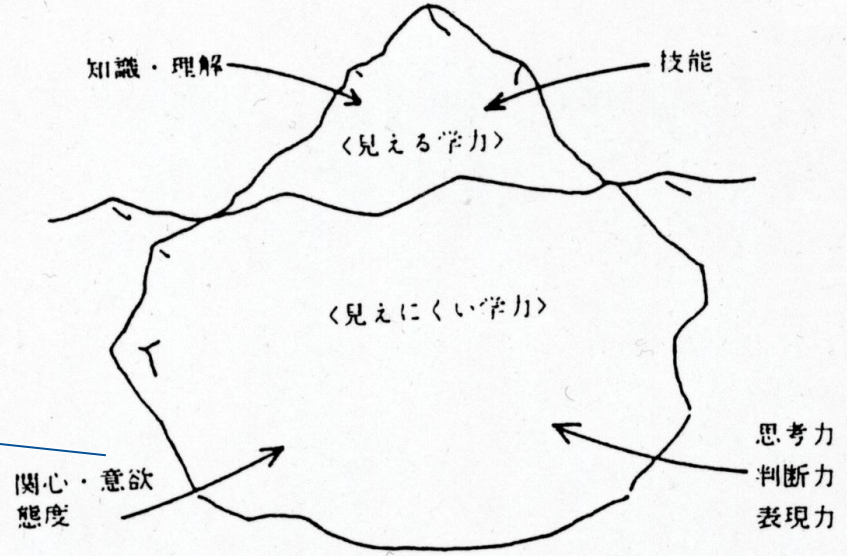
エージェンシー（知性・熟慮を伴った自律性）

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