

## 第Ⅱ部 我が国及び各国の教育課程の特徴

## 第2章 我が国の教育課程

### 2-1 我が国の教育制度の概要

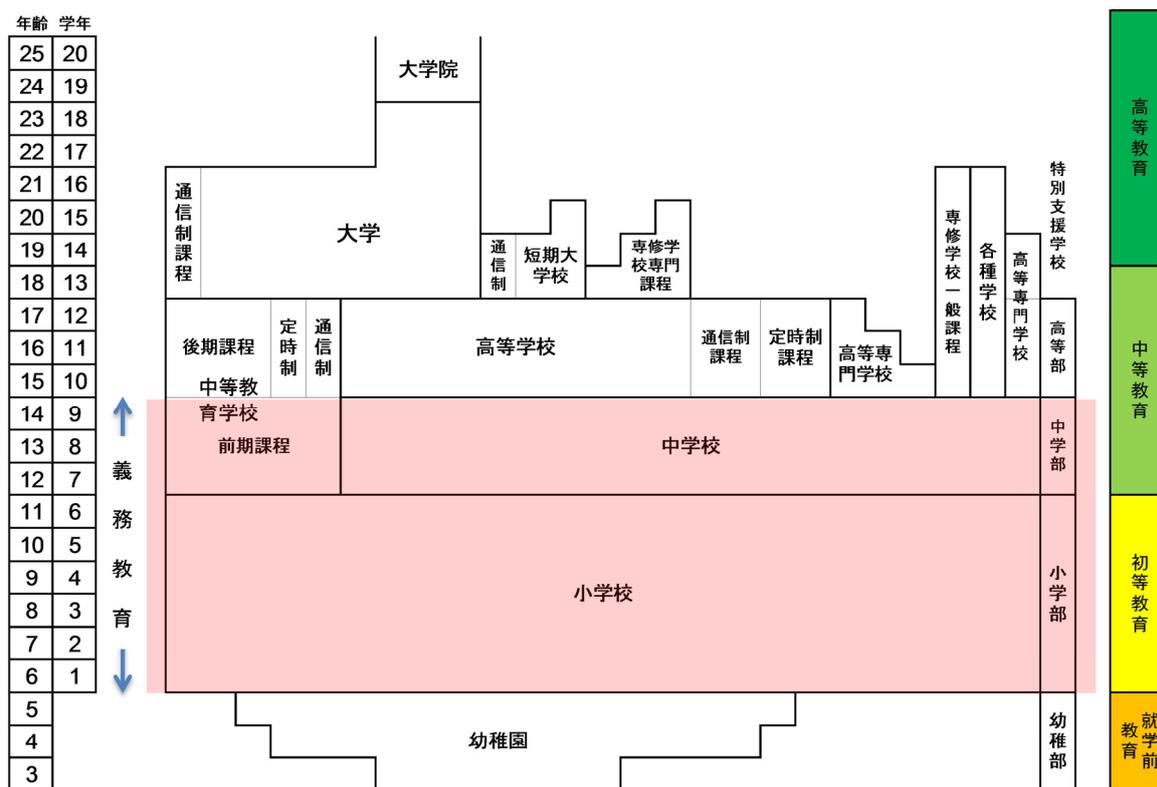
我が国の教育制度は、戦前の複線型（分岐型）から、戦後アメリカの影響を受けた教育改革により、単線型に転換した。現在まで続くこの体系は一般に「6-3 制」と言われるが、これは単に義務教育年限を従来の6年から9年に延長しただけでなく、初等教育学校（小学校）と中等教育学校（中学校）が単線型として接続したことを意味している。なお、基本は単線型とは言うものの、高等専門学校（1961年）や中等教育学校（1998年）の制度化に伴って多様化が図られている。

小学校は「義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的」として設置される学校であり、国、地方公共団体、学校法人が設置できる。小学校への入学は4月1日時点において満6歳に達している児童の入学が認められている。中学校は「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的」として、国民として必要な資質の育成、職業についての基礎的な知識、技能や勤労の尊重、進路選択能力の育成、社会的活動による感情の統御と公正な判断力の育成を目的としている。

9年間の義務教育終了後、引き続き学習を希望する生徒に対しては高等学校が準備されている。ただし、これに加え、高等専門学校前期課程、中等教育学校後期課程、専修学校（高等課程—高等専修学校）、各種学校という多様な機会が設定されている。また、高等学校自体も90%を超える進学率を踏まえて、これまでの「全日制一定時制」「普通課程—職業課程」という枠組みでは進学者の多様性に対応できず、総合学科や単位制高等学校の設置も行われるようになった。また、1999年より中等教育学校が設置され、ここでは3年の前期課程（中学校に相当）と3年の後期課程（高等学校に相当）の教育が統合して実施されている。

高等教育を行うのは主として大学である。学校教育法においては、大学は短期大学及び大学院を含むものとされている。大学は一般に4年、短期大学は2年である。これまで我が国の大学は、国立、公立、私立（学校法人立）の3形態があり、その法的性格も明確に識別されていたが、国の行財政改革において、2004年4月より全ての国立大学がその設置形態を変え、国立大学法人の下に設置されるようになった。この結果、教職員は公務員ではなくなり、その会計制度も企業会計制度となるなど、私立に近い経営管理がなされるようになった。

こうした小・中・高・大学以外に、就学前教育機関として幼稚園がある。幼稚園は「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的」とし、3歳児から5歳児を対象にしている。我が国の場合、学校の設置は国、地方公共団体、学校法人のみに認められているが、幼稚園に関してはそれ以外に宗教法人や個人についても認められている。また、幼稚園と同じく就学前の子どもを対象とした保育所があるが、これは厚生労働省が所管する福祉施設とされ、対象も乳児から小学校以前の子どもが対象とされている。



出典：文部科学省『文部科学統計要覧』（平成 24 年度版）

我が国の学校系統図

2008 年 3 月に幼稚園、小学校、中学校の学習指導要領が改訂され、また 2009 年 3 月には高等学校の学習指導要領も改訂された。改訂経緯を見ると、1998 年の「生きる力」を求める学習指導要領改訂前後から改訂の基本理念が「ゆとり教育」であることへの批判が激しく展開され、これに応えるために中央教育審議会は 2003 年に「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」を答申した。その結果、同年 12 月に学習指導要領の一部改正が行われた。さらに、中央教育審議会は概ね 10 年毎の定期的な改訂に向けて、2005 年 10 月に「新しい時代の義務教育を創造する」を答申した。2006 年 12 月の教育基本法改正と 2007 年 6 月の学校教育法の改正を経て、中央教育審議会は、同年 11 月に「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の改善について」を最終答申した。これを受けて、戦後 7 回目の改訂が行われることになった。

近年の学力低下批判は「ゆとり世代」という言葉が造語されるまでに大きなものとなったが、中央教育審議会は 1998 年導入の「総合的な学習の時間」の意義をむしろ高く評価して存置する方針を採用した。同審議会は 2007 年 11 月に「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」において、従来の学習指導要領の理念について、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっている」と肯定しただけでなく、経済協力開発機構（Organization for Economic Cooperation and Development: OECD）が提案した「キー・コンピテンシー」の考え方を先取りしていたとも述べている。

（調査チーム）

## 2-2 我が国の教育課程 はじめに

グローバル化の進展や知識基盤社会の到来等を背景として、内閣府による「人間力」(2003)、厚生労働省による「就職基礎能力」(2004)、経済産業省による「社会人基礎力」(2006)、文部科学省による「学士力」(2008)等、諸省庁で資質・能力の育成が大きな課題となってきた。

教育課程においても、「自己教育力」(1983)、「新しい学力観」(1989)、「生きる力」(1998、2008)等、世界的にみても早い時期に資質・能力目標が導入されてきた。また、これからの変化の激しい社会において必要となる資質・能力の育成をめぐるには、「生活科」(1989)、「総合的な学習の時間」(1998)等教育内容が新設されたり、「言語活動の充実」(2008)などその育成のための手立てが示されたりしてきた。

ここでは、2008年に改訂された学習指導要領を中心に、日本の教育課程における「能力やスキル」について検討したい。

## 2-3 重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容

現行の学習指導要領では、「生きる力」という資質・能力をはぐくむことがめざされている。本節では、教育の目的・目標と教育課程の全体像について概説した上で、育成しようとしている「生きる力」の概念について検討する。

### 2-3-1 教育の目的・目標と教育課程の全体像

学校教育の目的や目標は、すべての教育法規の基本法となる教育基本法に規定されている。教育基本法は、社会が大きく変化し、困難な諸課題に直面するようになるなかで、新しい時代の教育理念を明確にするため、平成18年12月におよそ60年ぶりに改正された。新しい教育基本法においては、「人格の完成」や「個人の尊厳」などのこれまで掲げられてきた普遍的な理念を継承しつつ、これからの未来を切り拓いていくために、以下のような日本人の育成を目指すことが明確にされた<sup>1</sup>。

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>① 知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間</li><li>② 公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民</li><li>③ 我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人</li></ol> |
|---|

教育基本法の理念に基づき、学校教育法が定められるが、同法もまた教育基本法の改正を受けて、平成19年6月に一部改正された。学校教育法では、新たに義務教育の目的が第21条として規定されることになった。

教育課程については、学校教育法施行規則第25条において、文部科学大臣が別に公示する学習指導要領によることが規定されている。学習指導要領は、学校が編成する教育課程の大綱的な基準を示すもので、これまで概ね10年間に1度の割合で改訂されている。学習指導要領は、国が一定の教育水準を確保するために、教育基本法第2条(教育の目標)や学校教育法第21条(教育の目標)などの規定を踏まえて定めるもので、教育の機会均等を保障することを意図している。

<sup>1</sup> 教育基本法研究会編(2007)、p.3。

学習指導要領をもとに、教育委員会は、教育課程など学校の管理運営の基本事項について規則を設定する。これらの教育法規を踏まえ、各学校は、地域や学校あるいは児童生徒の実態に応じて、特色ある教育課程を編成して、それをもとに教育活動を進めることになる。今回の改訂では、小学校学習指導要領は平成 23 年 4 月 1 日からの施行で、中学校学習指導要領は平成 24 年 4 月 1 日からの施行である。

さて、今回の学習指導要領改訂を特徴づけるポイントの一つとして、「生きる力」の育成が学校教育の目標として再確認されたことが挙げられる。中央教育審議会答申「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」（平成 20 年 1 月 17 日）では、「生きる力」の育成は、改正教育基本法や学校教育法の一部改正に示されている教育の基本理念を示したものであり、改訂にあたってはその理念の共有がますます必要であると指摘されている。

### 2-3-2 育成しようとしている能力目標としての「生きる力」

「生きる力」という用語が最初に使われたのは、中央教育審議会答申「21 世紀を展望した教育の在り方について」（平成 8 年 7 月 19 日）である。この答申では、これからの変化の激しい社会を見据えて、学校の目指すべき教育の姿として、「[生きる力] の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換」を図ることが提言され、「生きる力」が前学習指導要領を支える基本的な考え方となった。「生きる力」は、以下のように定義されている。

.....変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら学び、自ら考え、主体的に行動し、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の豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」である...

出典：中教審答申（平成 8 年 7 月 19 日）

改正教育基本法や学校教育法の一部改正では、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の三つの構成要素が示されたが、そこで明確にされた教育の基本理念は前学習指導要領がめざしている「生きる力」の育成であるとされる。

今回の学習指導要領改訂では、「生きる力」の育成が、学校教育の目標として再確認されることになった。中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）においては、1990 年代半ば以降に顕著となった社会の構造的な変化としての「知識基盤社会（knowledge-based society）」のなかで、「生きる力」の共有がますます必要になってきたことが指摘されている。ここで知識基盤社会とは、知識が社会のあらゆる領域で重要になる社会をいう。同答申では、「生きる力」について次のように定義をしている。

.....変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい時代を担う子どもたちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力が「生きる力」である.....

出典：中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）

「生きる力」をはぐくむにあたっての重要な要素の例として、中央教育審議会教育課程部会では次のように内容を整理している。

## 「生きる力」をはぐくむ重要な要素例

- ・ 自分に関すること (例) 自己理解 (自尊・自己肯定)、自己責任 (自律・自制)、健康増進、意思決定、将来設計
- ・ 自己と他者との関係 (例) 協調性・責任感、感性・表現、人間関係形成
- ・ 自己と自然との関係 (例) 生命尊重、自然・環境理解
- ・ 個人と社会との関係 (例) 責任・権利・勤労、社会・文化理解、言語・情報活用、知識・技術活用、課題発見・解決

出典：中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）

「生きる力」の育成にあたっては、上述のような他者、社会、自然、環境とのかかわりのなかで、知的活動、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である言語活動、あるいは、体験活動の充実を図っていくことが重要であると考えられている。同答申では、このような社会において必要とされる力を明確にし、そこから教育のあり方を考える「生きる力」は、OECD のキー・コンピテンシーの考え方を先取りしたものであるという認識が示されている。

### 2-4 教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠

ここでは、教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景として「知識基盤社会」について言及した後、「能力やスキル」の根拠として、新しい教育基本法及び学校教育法の一部改正における「生きる力」の位置付けについて検討したい。

#### 2-4-1 「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景

学習指導要領の背景には、私たちがグローバル化する「知識基盤社会」に生きているという社会認識がある。すなわち、中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）によれば、21 世紀は、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」知識基盤社会の時代であるとしている。こうした知識を基盤とする社会の特質には、次のようなものがあるという。

#### 「知識基盤社会」の特質

- ① 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む
- ② 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる
- ③ 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる
- ④ 性別や年齢を問わず参画することが促進される

出典：中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）

知識基盤社会はまた、グローバル化が進み、不確実性が增大する社会でもある。ボーダレスな社会のなかで、技術革新は繰り返され、知識や人材は国境を越えて移動する。新しい知識の創造は、パラダイムの転換を伴

うことも多く、新たな状況の下では既存の知識はもはや通用しない。このような知識基盤社会においては、あらゆる領域や分野で知識が重要な価値をもち、めまぐるしく移り変わるなかで、そうした変化に耐えうる幅広い知識、柔軟で高度な思考力や判断力が求められることになる。

今回の学習指導要領においては、このような変化の激しい知識基盤社会のなかで求められる今日的な能力として、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」の重要性が再確認され、学校教育の目標として再び位置付けられたのである。

## 2-4-2 「能力やスキル」の根拠

改正教育基本法（平成 18 年 12 月）、及び、それに伴う学校教育法の一部改正（平成 19 年 6 月）によって、「生きる力」の理念は、法的に位置付けられることになった。改正教育基本法では、教育の目的（第 1 条）で「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」と定めている。その目的を実現するために重要と考えられる事柄を示した教育の目標（第 2 条）では、知・徳・体の育成（第 1 号）、個人の自立（第 2 号）、他者と社会とのかかわり（第 3 号）、自然と環境とのかかわり（第 4 号）、伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人（第 5 号）について具体的に規定している。

さらに、学校教育法の一部改正では、義務教育の目標が新たに示されるとともに、小・中・高等学校においては、「……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、とくに意を用いなければならない。（第 30 条第 2 項、第 49 条、第 62 条）」と規定している。このように、教育法規において学力の概念が規定され、①基礎的・基本的な知識・技能、②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・表現力等、③学習意欲が、3 つの構成要素として明確にされたのである。

これらの改正について中教審答申（平成 20 年 1 月 17 日）では、「改正教育基本法及び学校教育法の一部改正によって明確に示された教育理念は、現行学習指導要領が重視している「生きる力」の育成にほかならない。」と位置付けている。この学校教育の目標は「生きる力」の育成にあるという基本的な考え方は、現行の学習指導要領の改訂に引き継がれることになる。

## 2-5 「能力やスキル」の位置付け

「生きる力」が教育課程全体のなかでどのように位置付くのか、また、今回の学習指導要領の改訂によって、とくに各教科等を横断して提言されているアプローチにはどのようなものがあるのかを本節では検討する。

### 2-5-1 教育課程全体での位置

「生きる力」は、自ら学び自ら考えるなどの学校教育で育成すべき目標として位置付けられていことから、すべての教科や領域を通して育成することが目指されることになる。そこで、学校の教育課程を編成する各教科の編成と授業時数について整理しておきたい。

教育課程を編成する各教科等の編成や授業時数は、学校教育法施行規則により規定されている。今回の学習指導要領の改訂に伴って改正された学校教育法施行規則第 50 条により、小学校の教育課程は、「外国語活動」が新たに追加され、9 教科、道徳、新設の外国語活動、特別活動、及び、総合的な学習の時間から編成されることになった。一方、中学校の教育課程についてはとくに変更はなく、学校教育法施行規則第 72 条により、9 教科、道徳、特別活動、及び、総合的な学習の時間で編成するものとされている。

また、授業時数については、今回改訂された学校教育法施行規則（第 51 条〔小学校〕、第 73 条〔中学校〕）に基づき、確かな学力をはぐくむために時数が増加された。小学校については、全体の授業時数を学年ごとにみても、1 年生で 68 単位時間（週 2 コマ）、2 年生で 70 単位時間（週 2 コマ）、3 から 6 年生で 35 単位時間（週 1 コマ）の増加となっている。また、中学校については、全体の授業時数としては、各年生で 35 単位時間（週 1 コマ）の増加となっている。

以上のように、小学校については、各教科、道徳、新設の外国語活動、特別活動、及び、総合的な学習の時間から構成される教育課程、中学校については、各教科、道徳、特別活動、及び、総合的な学習の時間から構成される教育課程の全体を通して、設定されている授業時数のなかで「生きる力」を培うことが求められているのである。

表1 小学校における各教科等の授業時数(学校教育法施行規則の一部改正)

区 分		第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
各教科の授業時数	国語	306	315	245	245	175	175
	社会			70	90	100	105
	算数	136	175	175	175	175	175
	理科			90	105	105	105
	生活	102	105				
	音楽	68	70	60	60	50	50
	図画工作	68	70	60	60	50	50
	家庭					60	55
	体育	102	105	105	105	90	90
道徳の授業時数		34	35	35	35	35	35
外国語活動の授業時数						35	35
総合的な学習の時間の授業時数				70	70	70	70
特別活動の授業時数		34	35	35	35	35	35
総授業時数		850	910	945	980	980	980

表2 中学校における各教科の授業時数(学校教育法施行規則の一部改正)

区 分		第1学年	第2学年	第3学年
各教科の授業時数	国語	140	140	105
	社会	105	105	140
	数学	140	105	140
	理科	105	140	140
	音楽	45	35	35
	美術	45	35	35
	保健体育	105	105	105
	技術・家庭	70	70	35
	外国語	140	140	140
道徳の授業時数		35	35	35
総合的な学習の時間の授業時数		50	70	70
特別活動の授業時数		35	35	35
総授業時数		1015	1015	1015

## 2-5-2 各教科等との関連

「生きる力」は、学校教育で育成が目指される目標ということがいえる。それは、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」によって支えられるものであり、学力の構成要素である①基礎的・基本的な知識・技能、②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・表現力等、③学習意欲、を培うことを通して育成されるものである。

「生きる力」をはぐくむにあたって、各教科等を横断して提言されているアプローチには、例えば、以下のものがある。

まず、中教審答申（平成20年1月17日）では、学習活動の類型が「習得・活用・探究」として示されている。すなわち、「……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……」としている。すなわち、各教科では、基礎的・基本的な知識・技能の「習得」、及び、それぞれの教科の知識・技能の「活用」が進められ、一方、総合的な学習の時間では、教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動を行う「探究」として展開されることになる。また、これらの学習活動は独立したものではなく、相互に関連し合うことが重要であるとされている。

また、言語に関する能力は、総則に示された汎用的能力とそれを育てる学習の基盤となるため、各教科等で言語活動を充実させることが推奨されている。各教科等においては、知識・技能の活用を通じた思考力・判断力・表現力等の育成のための手立ての中核として、国語科で培った能力を基礎に、言語活動を指導計画に位置付け、授業の構成や進め方を改善することが提言されている。

さらに、体験的な学習、問題解決的な学習、自主的、自発的な学習が奨励されている。新学習指導要領の総則では、「各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」とあり、児童生徒の主体性を重視した学習が重要であると指摘している。

その他、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、「基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動」「言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境」「学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動」「学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会」といった記述もみられる。

## 2-6 教科の存立基盤と「能力やスキル」との関係

各教科等と目標・内容、及び、各教科等と学習過程に関して、能力を育成するための学習指導要領等にみられる特徴的な記述について本節では検討する。

### 2-6-1 教科等と目標・内容

学習指導要領では、各教科等の「目標」のなかに、「見方・考え方」まで含めると、育てたい能力が記述されている場合が多い。さらにそれに基づいた学年段階別の能力目標を明示している教科等もある。ただし、記述の仕方の内容や程度については、教科等によって大きな違いがある。

小学校を中心にみていくと、例えば、社会科では、「公民的資質の基礎を養う」ことを教科の目標に掲げているが、ここで公民的資質とは、『解説』によれば「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を含む」とされている。また、各学年の目標は「理解に関する目標」、「態度に関する目標」、「能力に関する目標」で構成されており、思考力や表現力に関する具体的な目標が学年段階ごとに示されている。

理科では、「問題解決の能力」や「科学的な見方や考え方を養う」ことを教科の目標として位置付けている。さらに、各学年の目標では、第3学年で「比較」、第4学年で「関係付け」、第5学年で「条件制御」、第6学年で「多面的思考」などの具体的な能力が挙げられている。

総合的な学習の時間では、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」ことが目標に示されている。

その他の教科でも、「国語を適切に表現し正確に表現する能力」（国語）、「見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力」（算数）、「音楽活動の基礎的な能力」（音楽）、「造形的な創造活動の基礎的な能力」（図画工作）、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎」（体育）等、それぞれの教科に固有の資質・能力の育成が目標に示されている。

## 2-6-2 教科等と学習過程

教科等によっては、資質・能力を育くむことを目指した「学習過程」を工夫して示す記述もみられる。総則をみると、学習過程に関連する内容については、「見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動」、「問題解決的な学習」、「課題や活動を選択」等がみられる。これらの総則に示された学習活動は、各教科等の『解説』や『評価規準』のなかに反映されている。

また、各教科等の目標の記述において、「〈A（内容）〉について、〈B（活動）〉を通して（学習し）、〈C（資質や能力）〉を育てる（～できるようにする）」という形式が複数の教科で見られる。ABCの順序や表記の仕方は異なるが、資質・能力を育てる学習の過程がイメージしやすくなるような形式になっている。

いくつかの教科等をみると、例えば、国語では、「学習過程の明確化」が今回の改訂の趣旨の一つとなっている。「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」ごとに、小学校から高校までの能力の系統表が作成されている。また、各学年の内容については、指導事項の記述が学習過程を明確に示すように構成されており、これに従って授業が構想できるようになっている。

生活では、具体的な活動や体験を通して気づいたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえる等の多様な学習活動を工夫することが配慮事項として示されている。

社会では、『評価規準』において学習過程がわかるように工夫されている。設定例として、「学習問題」を考え、「予想し」、必要な「情報を集めて読み取り」、調べたことを「比較・関連・総合し」、事象の「特色を理解する」、「適切に表現する」等の形で学習過程が示されている。

体育では、自分のめあてを持って活動を工夫し、自己評価する等のように、『評価規準』で学習過程が示されている。

総合的な学習の時間では、各教科等における基礎的基本的な知識・技能の定着やそれらを活用した学習活動を前提として、①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現という一連の学習過程が構想されている。これらの過程をスパイラル的に発展させていくことで、問題解決的な活動を発展的に繰り返す探究的な学習を実現し、求められる能力を養うことが期待されている。

その他、各教科等においては、「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、思考力・判断力・表現力等を育成するための主体的な学習や課題を解決する学習、言語活動の充実等が挙げられている。

## 2-7 「能力やスキル」を育成するための方法

「資質やスキル」を育成している具体的な実践事例として、本節では新潟大学教育学部附属新潟小学校と新宿区立大久保小学校を紹介したい。

### 2-7-1 新潟大学教育学部附属新潟小学校の実践例

資質・能力の育成を目指した教育課程の実践研究として、新潟大学教育学部附属新潟小学校を取り上げたい<sup>2</sup>。同小学校では、「創造的思考力」を育てたい能力の目標として設定し、各教科・領域においてその目標の実現に向けた授業づくりに関する実践研究を進めている。同小学校では、2000（平成12）年より、「学習スキル」を活用した研究実践の蓄積をもっており、こうした研究成果を踏まえて、子どもたちの思考を促す具体的な方法をもつ授業づくりに取り組んでいる。

附属新潟小学校において、創造的思考とは、何もないところから新しい知識を生み出すといった思考ではない。既にある知識に「意味づける」、「関係づける」といった学習者の働きかけがあれば、新たに知識が創造されたと捉える。同小学校では、このような創造的思考力の育成を促すために、各教科・領域で子どもたちの思考を育てる方法として、「思考のこぼれ」に着目している。表3のように、「思考の

表3 思考の方法とことば（新潟大学教育学部附属新潟小学校）

思考の方法	思考のことば
○仮定する	「もし～ならば、～となる」
○推量する	「～は、○○になっている。だから、～は△△なのではないか」
○比較する	「○○と△△を比較して、その違いから～がわかる」
○視点（立場）、あるいは観点を 変える	「もし～の観点（視点・角度・理論・立場）から見たら、どうなるだろうか」
○共通の基準で見る	「～にあてはめると～になる」
○関係付ける	「○○と△△がどのように関係しているか」「～の原因として、どんなことが考えられるだろうか」
○帰納的に見る	「A, B, Cから、～のきまりがいろいろ」
○類推する	「～でうまくいったので、～でも、うまくいくであろう」
○演繹的に見る	「～のきまりからDが説明できる」
○拡張する	「では、～の場合はどうなるだろうか」「他にもっとよいやり方はないかな」
○焦点化する	「まずできるだけたくさん可能なものを挙げて、その中から、一番よいものを選んでみよう」
○逆発想する	「もし～でなく、その逆（反対）であったらどうなるだろうか」
○再分類・再編成する	「他の基準で分類したらどうなるだろうか」「構成要素は何であるか、もう一度見直してみよう」
○加減する	「～の時は、何を使ったら、よいか」「もし～がなかったとしたら、どうなるだろうか」
○変換する	「大きさ（長さ・重さ・体積・傾きなど）が変わったら、どうなるかな」
○具象化する	「図を書いて考えてみてはどうか」
○連想する	「～と似たものにどんなものがあるだろうか」

（出典）新潟大学教育学部附属新潟小学校（2013）、p.6 をもとに作成。

<sup>2</sup> 国立教育政策研究所（2013）、pp. 77-80。

方法」と「思考のことば」を対応させて整理し、授業づくりに生かしている。

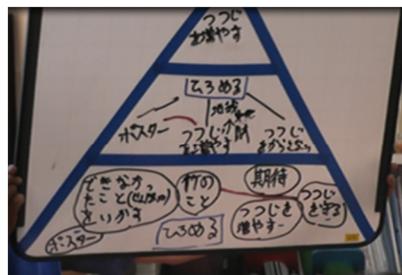
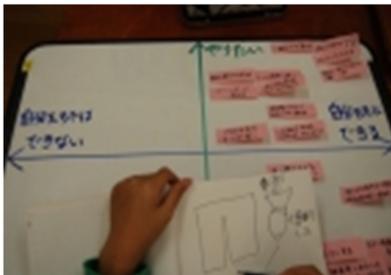
以上のように、附属新潟小学校では、各教科・領域において、「思考のことば」を積極的に活用して、思考の方法を子どもに意識化させる授業づくりが進められている。今回の学習指導要領では、「言語活動の充実」が提言されているが、同小学校の実践研究は、思考力を育てる具体的な方法として、思考を促す「ことば」に着目して授業づくりを行っている点が興味深い。

## 2-7-2 新宿区立大久保小学校の実践例

資質・能力の育成を目指した実践研究として、新宿区立大久保小学校を取り上げる。大久保小学校は、児童の4分の3が外国人につながりを持つという。日本語に課題をもつ子どもたちが多かったため、長い間、「(日本語の)習得」に力をいれていたが、現在では、総合的な学習の時間を中心に、「探究」を中心にした学びへの転換を図ったという。

大久保小学校の探究的な学習には、例えば、以下のような特徴がみられる。「〈A.内容〉について、〈B.活動〉を通して学習し、〈C.資質や能力〉を育てる」という形式から考えてみると、大久保小学校は、内容、活動、資質や能力をうまく結びつけた授業を展開している。課題を工夫するとともに、思考ツールを活用した活動を取り入れ、思考を促す工夫を取り入れている。

また、見通しと振り返りを授業において意識的に行っており、既有知識との結びつけや意欲の喚起を図るとともに、授業の最後に一人ひとりの書く時間を十分に取り入れる試みがみられる。



大久保小学校の授業風景<sup>3</sup>

授業のなかでは、活発な意見交換が行われていたが、参加している子どもの声には、以下のようなものがあった<sup>4</sup>。

児童1「そっちの意見も聞くけどちゃんと自分の意見も伝えてここが違うからこうだと思うというのを説明する」  
児童2「けんかとかじゃなくて、まずお互いの意見をよく聞きそこから話し合いで、自分がもしも(相手の)意見で何か気づいたらそこから関連してまた新しいアイデアを出す」  
児童3「意見をぶつけ合うことによって自分の学びにもなるし、その意見がつながっていったり関連して深くしてゆくというのが一つの私たちの考えで、私の考えではありません」

<sup>3</sup> 2013年4月30日に新宿区立大久保小学校で授業の観察を実施した。

<sup>4</sup> これらの発言は、当日に参観していたカナダ人記者からの質問に答えたものである。

このような授業実践を通して、一人一人が自分の意見を持ち、友達と話し合いながら、新しい考えに至るといった子どもの姿がみられるようになっている。探究を中心とした学びは、意味のある文脈における言語活動として日本語を使う経験を提供することにもなり、外国につながるのある児童の日本語能力や学力の向上にも貢献しているという。

## 2-8 まとめ

日本の教育課程は、「生きる力」（1998 2008）を育むことをめざして構想されており、資質・能力目標の導入の時期は世界的にみても早いものであった。また、その資質・能力の実現に向けては、「総合的な学習の時間」（1998）が新設されたり、「言語活動の充実」（2008）が推進されたりするなど、具体的な手立ても提案されてきた。

残された課題としては、資質・能力の育成をさらに促すために、例えば、「生きる力」を具体的に示す構成要素の設定、資質・能力の構造の明確化、資質・能力の系統表の作成、資質・能力の各教科への埋め込み（関連づけ）、学習過程の明確化、具体的な手立てや術の提示、活動で育てたい能力と評価規準の関連づけ等が考えられる。

（松尾 知明）

### 【参考文献】

国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 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』、2013 年。

教育基本法研究会編『逐条解説 教育基本法』第一法規、2007 年。

中央教育審議会答申「21 世紀を展望した教育の在り方について」（平成 8 年 7 月 19 日）。

中央教育審議会答申「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」（平成 20 年 1 月 17 日）。

新潟大学教育学部附属新潟小学校『研究紀要第 70 集 創造的思考力を高める授業』、2013 年。