

各教科の目標・内容の示し方について

上智大学 奈須正裕

0. ここでの議論の全体に関わる論点

○現状の分析と課題認識

- ・ 現行学習指導要領の理念や資質・能力を基盤とした学力論等については、研究者からも学校現場からも支持されており、引き続きさらなる充実に注力することが重要。
- ・ 一方で、学習指導要領の目指す学びが現場で定着しているか、子供の多様性に対して「個に応じた指導」が十分に実現できているかについては様々な課題がある。
- ・ ICT という新たな学習基盤を得て、この状況にどうアプローチできるのか、全ての子供の資質・能力の育成を支える公正な教育をどのように実現できるのか。

○学校現場の創意工夫を生み出す裁量確保

- ・ 多様な子供の学習権・発達権を十全に保障していくには、学校現場の創意工夫を生み出す裁量の確保が重要。学習指導要領を細かく書けば書くほど、質の担保につながる可能性がある一方、裁量の余地は狭まる。
- ・ 現状でも学習指導要領に基づき一定の裁量は認められてはいるが、学校現場の創意工夫による公正な教育を実現していくために、さらなる裁量の拡大は可能か。具体的に、どうすべきか。学習指導要領の記述の形式や具体的な記述内容について、改めて検討していくことが望まれる。（例えば、「各学年の目標」「内容の取扱」など）
- ・ その際、単に「内容の削減」をすれば良いという短絡的な議論とならないよう留意。
- ・ また、議論の前提として、学習指導要領そのものの記述等のみならず、教科書作成の実際と検定への影響、教科書を網羅的に教えないといけないという使用義務の捉えの実態などについて改めて確認・共有し、全体として学校現場が求める創意工夫が可能となるように考えていくべきではないか。

1. 一人一台端末という学習基盤（デジタル学習基盤）を前提とした学びのあり方

○デジタル学習基盤とは何か

- ・ デジタル学習基盤にはどのような構成要素があり、従来の学習基盤（アナログ学習基盤？）との比較において、どのようなアドバンテージ、どのような可能性の拡充があるのかを、まずはしっかりと整理し、共有する必要がある（デジタル学習基盤特別委員会などでも、未だ行えてはいない）。
- ・ アナログという言葉が指し示すものについても、明確化が必要。少なくとも、アナログ＝紙 ではない。

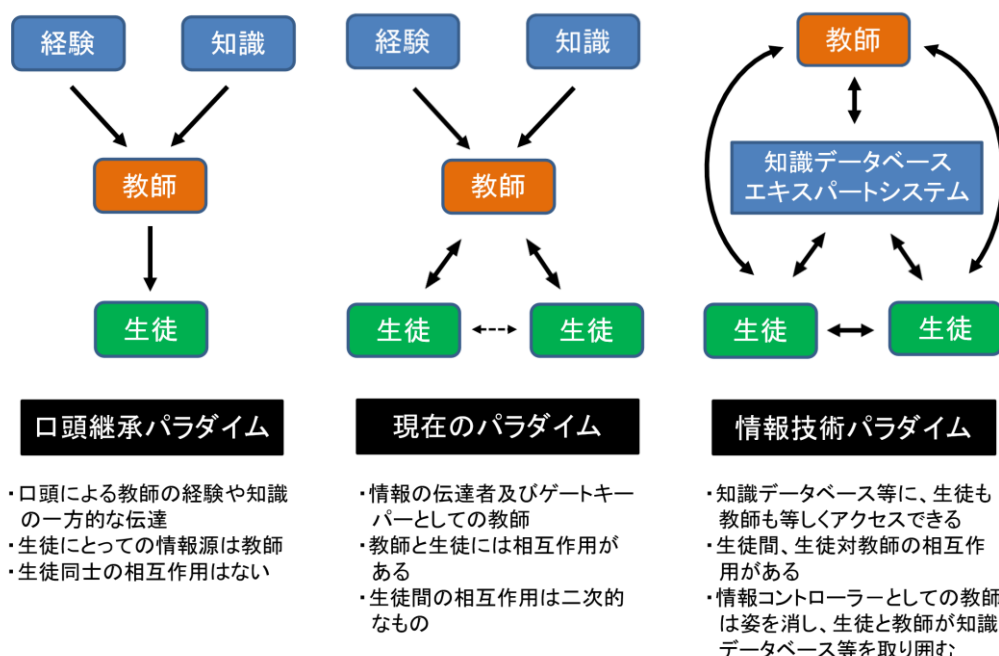
○デジタル学習基盤は、学校教育のパラダイム・シフトを可能にする

- ・ 教育以外の一般的な議論と同様、従来の枠組みの中でデジタルを使う、アナログをデジタルに置き換えるというアプローチではおよそ奏功しない。

- ・パラダイム・シフトとしては、たとえば Robert Branson が 1990 年に提唱したモデル (情報技術パラダイム) などが参考になる。
- ・「情報技術パラダイム」は「知識データベース、エキスパートシステム」(今日の一人一台端末に相当) を、アナログも含めた学習環境全般と考えることで、幼児教育が主要な教育方法としてきた「環境を通して行う教育」のモデルにもなる。つまり、デジタルに限らない、一般的な原理として見ることができるし、そうすることで、デジタル学習基盤を巡る議論をよりユニバーサルなものにすることができる。

○「令和答申」との関係

- ・「正解の暗記 (正解主義)」「同調圧力」といった問題を克服し、全ての子供を「自立した学習者」へと育て上げるには「情報技術パラダイム」への移行が望まれる。
- ・「情報技術パラダイム」それ自体はデジタルに限ったものではないが、デジタルの登場により、実現可能性が大いに高まった。



学校教育の過去・現在・未来のモデル (Branson, 1990)

Robert K. Branson 1990 Issues in the Design of Schooling : Changing the Paradigm.
Educational Technology, Vol.30, No.4, 7-10.

○なぜ、従来の学校では子供は自立的に学ばなかったのか

- ・小学校で教える知識さえも、多くは偏在し、アクセスは容易ではなく高価だった。
- ・したがって、知識は教師が準備し、教室に持ち込むのが合理的だった。
- ・その結果、教師から教わらないと学ばない時代が長く続いた。
- ・そこから、子供は教えないと学ぼうとしない、学ばないという「神話」が生まれた。
- ・一人一台端末と高速大容量ネットワーク環境→学習基盤の変化により、「情報技術パラダイム」⇔「環境を通して行う教育」へのパラダイム・シフトが可能になった。
- ・これを進めることで、令和答申が目指す「自立した学習者」の実現可能性が高まる。

○学習指導要領において、教育方法に関わる記述をどう扱うか

- ・デジタル学習基盤に限らず、教育方法に関する記述をどうするかは難問。
- ・詳しく具体的に書くことにより、方向性を確かなものにできる。
- ・その反面、「これをやらなければいけない」「これさえすればよい」となり、現場の自律性・創造性が減殺される。仮に方向性は実現できても、深い納得を伴った実践にならず、結果的に十分な効果が見込めない危険性がある。また、地域によっては特定の実践が否定・排斥される危険性が生じかねない。
- ・基本的な考え方と留意点のみを示すのは安全。ただ、何らかの具体がないと、現場はイメージを豊かにすることは難しい。
- ・そのため、従来は指導資料等を作成してきたが、効果は上がっているか。検証が必要。
- ・一般的に教育方法は、テクノロジーの進歩や普及等により変化する。デジタルを巡っては、これが非常に短期的、大規模に、また予測不可能な状況で生じる可能性が高い。細かく具体的に書けば書くほど、10年に一回の学習指導要領改訂で対応できるのか、陳腐化しないのか、という問題が深刻になる。指導資料とした場合でも、深刻さの度合いはやや軽減されるが、問題自体は同様に存在すると思われる。
- ・とりわけ、生成 AI を巡る状況の取り扱いは難問。先に出した「ガイドライン」は「暫定的」としているが、その扱いを今後どうするかも考える必要がある。

○領域固有性はあるか

- ・一般的に教育方法には、教科等の領域に依存しない汎用的な側面と、領域の特質に依存して変動する側面がある。たとえば、内容中心の教科（例：社会）に比べ、方法中心の教科（例：外国語・体育）や内容と方法が密接に結びついた教科（例：数学・理科）などは、想定される活動（教育方法）についても学習指導要領において一定の記載が必要と考えられてきた。このように、教育方法に関する記述が必要か、また分量が適切かについては各教科等により異なる可能性がある。したがって、教育内容に関する記述と教育方法に関する記述を総体として見た時に、現場の自律性・創造性を減殺することとなっていないかという視点で検討する必要があるのではないか。
- ・同様に、デジタル学習基盤についても、領域固有性があるならば、教科等ごとにデジタル学習基盤の活用のポイントを示すことが自然であり、望ましいが、そうすることで、教科等ごとに分断され、原理的理解を伴わない手順化をもたらす危険性も危惧される。

○クラウド・ベースという思想

- ・デジタル学習基盤の基本的な考え方として、上記のパラダイム・シフトと並んで重要なものが、ファイル・ベースからクラウド・ベースへ移行であり、知的生産に関する基本的な発想を大きく転換するものとしてとらえることが重要。
- ・同じ行為が「カンニング」ではなく「他者参照」となるなど、従来の学校における学習や知識、学力や評価等に関する見方を根本から変革することが求められる。こういったことへの理解を、どのように浸透させていくか、戦略が必要。

2. 個に応じた指導の観点からの対応

○小学校を例に、歴史的に振り返ると・・・

- ・平成元年版 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項
2の(4) 各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童の実態等に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。
- ・平成10年版 総則 第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項
2の(4) 各教科等の指導に当たっては、児童が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を設けるなど工夫すること。
2の(5) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。
- ・平成20年版 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項
2の(5)・・・10年版の第5の2の(4)と同文
2の(6)・・・10年版の第5の2の(5)と同文

○現行学習指導要領における記述

- ・総則 第3の1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
(6) 児童が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、児童の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。
- ・総則 第4の1 児童の発達を支える指導の充実
(4) 児童が、基礎的・基本的な知識及び技能の習得も含め、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童や学校の実態に応じ、個別学習やグループ別学習、繰り返し学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補足的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保することなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ること。その際、第3の1の(3)に示す情報手段や教材・教具の活用を図ること。

○現在の記述の改善の視点

- ・子供自身が様々な教材にアクセスできる一人一台端末の普及といった教育環境の変化を踏まえ、令和答申で打ち出した「個別最適な学び」という表現と、「個に応じた指導」という文言の使い分けをどうするか。上記のとおり、教師の営みである「指導」から、子供の営みである「学習」へと、表現がゆるやかに変化していることも踏まえ、今後どうしていくべきか。
- ・こうした視点から見た場合、現在の総則の第4の「個に応じた指導」は、教師の指導の視点から記載がなされているが、この間の様々な教育方法の開発や実践の展開状況、また子供自身が自らに最適な学びを自己調整しながら主体的に生み出していくことを大切にするという視点も踏まえ、学習指導要領における示し方や具体例の取り上げ方について検討していくべきではないか。

○すでに存在する様々な特例制度の柔軟化の可能性

- 子供たちの多様性に応じるべく、個に応じた指導をカリキュラムレベルで展開するためには、教育課程編成における裁量の拡大が基底的な要因として非常に重要。
- その方途の一つとして、すでに存在する様々な特例制度の柔軟化を検討してはどうか。具体的には、義務教育学校の特例制度（学年縛りの弾力化、学年間入れ替えの許容）、教育課程特例校制度（各教科の内容を全て取り扱いつつ組み替え）、時数特例校制度（授業時間の教科間割り振りの変更）などが考えられる。
- 学年ごとの細かな内容配当については、この学年でできない子は劣っている、問題ありと見なされる、逆に、これ以上先へは行かせないなど、学習指導要領が子供の発達を社会的に規定しているという批判もある。北欧などでは、このことが今できることが、この子の長期的な発達や幸せにとってどんな意味があるかを検討し、それを基盤に個別的な判断がなされるのが一般的。
- 一方、学年の縛りを解除することは、飛び級なども含めた「早修」(acceleration)をどう扱うかの問題につながる。我が国の個に応じた指導の実践的な伝統としては、学年や単元を超えず、その学習内容の範囲内で「活用」や「探究」により学びを深める「拡充」(enrichment)を基本としてきた。
- 特例制度の柔軟化によりもたらされる時数や学年等の自由度を、当初意図されたのとは異なる、あるいは反する目的や学力論で使われる危険性をどう考えるか。過度に恐れて縛りをかけて画一性を招くのは好ましくないが、実際にそういった動向はどの程度の規模で生じるのか、どのような手立てで防げるのかを併せて考えていく必要がある。
- 特例制度を柔軟化した場合、その運用の主体はどこか。基本的には学校でよいと思うが、教育委員会はどう関わるのか。あるいは、学校の主体性とは無関係に運用された場合、実践の質の低下や混乱が生じる危険性があるが、どう考えるか。
- 主要な概念など、本当に感得させるべきものさえ実現できれば、そのために用いる個々の指導事項やその取り扱いについては細かく規定しないなどとすることで、現行の時数や学年配当を大幅に弾力化しなくても十分かもしれない。時数や学年などの形式的な問題と、内容の記述に関する問題は相互作用的であり、個に応じた指導などを十全・闊達に実現できるだけの学校における裁量の拡大という観点から、総合的に検討されることが重要。

○授業時数や単位授業時間の取り扱い

- 授業時数は総時数と各教科等の時数の双方について、学校現場等の判断による柔軟性を高めていくことのメリット・デメリットをどのように考えるか。（上記の特例制度の柔軟化と関連。その意味でも、特例制度の成果の検証が大切）
- 附属学校の特特殊性にも留意する必要があるが、福岡教育大学附属福岡小学校の研究開発学校としての成果などでは、教科等によって削減可能な時数の割合に大きな違いが認められたことや、現行の時数から一定の時数を削減しても子供たちの学習や学力に懸念が生じなかったことが報告されている。現行の各教科等の時数の柔軟性のあり方については、こうした研究開発学校の成果等も踏まえて検討していく必要があるのではないかと。

- ・学校現場における指導のあり方に強い影響力をもつものとして、教科書の存在がある。教科書は時数一杯で作成されることが多く、発展や選択など、時数が配当されていないページもある。教科書における発展的内容の分量等が当初意図した成果（個々の児童生徒の理解に応じた指導の充実、児童生徒の学ぶ意欲の向上、児童生徒の自学自習に資するなど）が得られているかどうかを確認の上、そのあり方を問い直す必要もあるのではないか。
- ・単位授業時間は、すでに総則において「各教科等のそれぞれの授業の1単位時間は、各学校において、各教科等の年間授業時数を確保しつつ、児童の発達段階及び各教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定めること」（小学校）となっており、45分や50分に固定されていない。例えば目黒区の小学校など研究開発学校制度の中で40分授業を行い、生み出された時間で学校独自の取組を行い成果を挙げているなど、単位授業時間の柔軟な運用が行われている例もある。ただ、学校教育法施行規則における別表第1は45分、50分を単位授業時間と見なした場合の時数を示しており、その影響には大きなものがある。単位授業時間や授業時数の示し方については、教育課程編成における学校現場の創意工夫を引き出す観点から、改善の余地があるのではないか。

○結果的に学びに要した時間に個人差が生じることをどう考えるか

- ・個に応じた指導を展開していくと、ある単元の学びにおいて、目標をクリアするのに一人一人の子供が要する時間に一定の差が生じることがよくある。その差は1年間で見るとかなりの分量になる場合もあり、特定の個人については、別表第1の時数を下回ることも生じている可能性がある。「習得主義」的に見れば、許容されると思われるが、厳密な時数管理からすれば、問題視する向きもあるかもしれない。
- ・同様の現象は「合科的・関連的な指導」でも、一定程度生じている。「合科的・関連的な指導」では、それぞれを別に指導した場合に必要な時数を合算した時数で運用することが認められているが、実際に個々の子供が、合科的・関連的に構成された単元の中でそれぞれの教科を学ぶのに要する時数は必ずしも同じではないし、当初見込んだ時数とも対応はしない。このように現状でも実現可能な部分もかなりあるが、より明示的に認めていく必要はあるか。

○個に応じた指導の充実を図っても、なお包摂できない子供の多様性

- ・現状において学校が懸命な取組を進めてもなお、十分に包摂できない状態にある子供は存在している。不登校の子供を対象とした「学びの多様化学校」など、様々な取組が展開されており、さらなる拡充が望まれる。
- ・一方で、こういった取組が進行することが、思わぬ副作用を生みかねない可能性への目配せも必要であろう。たとえば、通常の学校における通常の業務範囲において対応が叶わなかった子供については、学校以外の居場所や教育機関に委ねればよい、といった安易な風潮が拡大することは、学校における多様性への対応の充実とは逆の方向に向かう力となりかねない。その意味で、「学びの多様化学校」などの位置付けを中長期的にどう考えるかが大切である。

- ・実践事例的には、個に応じた指導や、子供の参画など子供が存分に活躍できる学校づくりにより、不登校ゼロなど、全ての子供の包摂に成功した事例もある。つまり、現状において包摂できない子供は、子供の側に回復不可能な問題があるのか、まだまだ方途はあるのか、そういった議論なり見極めが重要である。とは言え、無限定に学校なり教師に努力を求めるのは「働き方改革」などとの関連からも慎重になるべきであり、悩ましい問題である。