

IV 多様で一貫性のある 総合的な学びのために

◆◇ 小学校・中学校学習指導要領 総合的な学習の時間（全文）（新旧対照） ◇◇

【新旧対照表】 小学校 ※____は中学校と異なる部分を示す。

平成 29 年 3 月告示	平成 20 年 3 月告示
<p>第 5 章 総合的な学習の時間</p> <p>第 1 目標</p> <p><u>探究的な見方・考え方を働かせ</u>、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、<u>課題に関わる概念を形成し</u>、<u>探究的な学習のよさを理解する</u>ようにする。</p> <p>(2) <u>実社会や実生活の中から問いを見いだし</u>、自分で課題を立て、情報を集め整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、<u>積極的に社会に参画しようとする態度を養う</u>。</p> <p>第 2 各学校において定める目標及び内容</p> <p>1 目標</p> <p>各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p> <p>2 内容</p> <p>各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。</p> <p><u>3 各学校において定める目標及び内容の取扱い</u></p> <p><u>各学校において定める目標及び内容の設定に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</u></p> <p>(1) 各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。</p> <p>(2) 各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること。</p> <p>(3) 各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会との関わりを重視すること。</p> <p>(4) 各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと。</p> <p>(5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、<u>国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題</u>、<u>地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題</u>、<u>児童の興味・関心に基づく課題</u>などを踏まえて設定すること。</p>	<p>第 5 章 総合的な学習の時間</p> <p>第 1 目標</p> <p>横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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とともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。</p> <p>第 2 各学校において定める目標及び内容</p> <p>1 目標</p> <p>各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p> <p>2 内容</p> <p>各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。</p>

(6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。

ア **知識及び技能**については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。

イ **思考力、判断力、表現力等**については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。

ウ **学びに向かう力・人間性等**については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関するものの両方の視点を踏まえること。

(7) 目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、**教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること**。

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の**主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること**。その際、児童や学校、地域の実態等に応じて、児童が**探究的な見方・考え方を働かせ**、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動を行うこと。

(2) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。

(3) 他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。

(2) 地域や学校、児童の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習、児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと。

(3) 第2の各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会とのかかわりを重視すること。

(4) 育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること。

(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、**地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域**や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと。

(6) 各教科、道徳、**外国語活動**及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
就学前

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
中学校

III
総合的な学び
実践編
特別支援

IV
資料編

- | | |
|---|--|
| <p>(4) 他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。</p> <p>(5) 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めること。</p> <p>(6) 障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。</p> <p>(7) 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、総合的な学習の時間の特徴に応じて適切な指導をすること。</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 第2の各学校において定める目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。</p> <p>(2) 探究的な学習の過程においては、他者と協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。その際、例えば、比較する、分類する、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにすること。</p> <p>(3) 探究的な学習の過程においては、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるよう工夫すること。その際、<u>コンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮すること。</u></p> <p>(4) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。</p> <p>(5) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、探究的な学習の過程に適切に位置付けること。</p> <p><u>(6) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ、全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと。</u></p> <p><u>(7) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。</u></p> <p><u>(8) 国際理解に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。</u></p> | <p>(7) 各教科、道徳、<u>外国語活動</u>及び特別活動の目標及び内容との違いに留意しつつ、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。</p> <p>(8) 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めること。</p> <p>(9) 第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、総合的な学習の時間の特徴に応じて適切な指導をすること。</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 第2の各学校において定める目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。</p> <p>(2) 問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協働して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。</p> <p>(3) 自然体験や<u>ボランティア活動</u>などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。</p> <p>(4) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付けること。</p> <p>(5) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと。</p> <p>(6) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。</p> <p><u>(7) 国際理解に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。</u></p> |
|---|--|



<p>(9) 情報に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、情報を収集・整理・発信したり、情報が日常生活や社会に与える影響を考えたりするなどの学習活動が行われるようにすること。<u>第1章総則の第3の1の(3)のイに掲げるプログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付けるための学習活動を行う場合には、プログラミングを体験することが、探究的な学習の過程に適切に位置付くようにすること。</u></p>	<p>(8) 情報に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、情報を収集・整理・発信したり、情報が日常生活や社会に与える影響を考えたりするなどの学習活動が行われるようにすること。</p>
---	--

- I
 小中一貫教育
 理論編
- II
 総合的な学習
 理論編
- III
 総合的な学習
 実践編
 就学前
- III
 総合的な学習
 実践編
 小学校
- III
 総合的な学習
 実践編
 中学校
- III
 総合的な学習
 実践編
 特別支援
- IV
 資料編

【新旧対照表】中学校 ※____は小学校と異なる部分を示す。

平成 29 年 3 月告示	平成 20 年 3 月告示
<p style="text-align: center;">第 5 章 総合的な学習の時間</p> <p>第 1 目標 探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、<u>課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解する</u>ようにする。</p> <p>(2) <u>実社会や実生活の中から問いを見いだし</u>、自分で課題を立て、情報を集め整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、<u>積極的に社会に参画しようとする態度を養う</u>。</p> <p>第 2 各学校において定める目標及び内容</p> <p>1 目標 各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p> <p>2 内容 各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。</p> <p><u>3 各学校において定める目標及び内容の取扱い</u></p> <p><u>各学校において定める目標及び内容の設定に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</u></p> <p>(1) 各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。</p> <p>(2) 各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること。</p> <p>(3) 各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会との関わりを重視すること。</p> <p>(4) 各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと。</p> <p>(5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、<u>国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題</u>などを踏まえて設定すること。</p>	<p style="text-align: center;">第 5 章 総合的な学習の時間</p> <p>第 1 目標 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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とともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。</p> <p>第 2 各学校において定める目標及び内容</p> <p>1 目標 各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p> <p>2 内容 各学校においては、第 1 の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。</p>



<p>(6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。</p> <p>ア <u>知識及び技能</u>については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。</p> <p>イ <u>思考力、判断力、表現力等</u>については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。</p> <p>ウ <u>学びに向かう力・人間性等</u>については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関するものの両方の視点を踏まえること。</p> <p>(7) 目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、<u>教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が生まれ、活用されるものとなるよう配慮すること</u>。</p> <p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の<u>主体的・対話的で深い学びの実現を図るよう</u>にすること。その際、生徒や学校、地域の実態等に応じて、生徒が<u>探究的な見方・考え方を働かせ</u>、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動を行うこと。</p> <p>(2) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。<u>その際、小学校における総合的な学習の時間の取組を踏まえること。</u></p>	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。<u>その際、小学校における総合的な学習の時間を踏まえること。</u></p> <p>(2) 地域や学校、生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習、生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと。</p> <p>(3) 第2の各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会とのかかわりを重視すること。</p> <p>(4) 育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること。</p> <p>(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、生徒の興味・関心に基づく課題についての学習活動、<u>地域や学校</u>の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと。</p>
--	--

I	小中一貫教育 理論編
II	総合的な学び 理論編
III	総合的な学び 実践編 就学前
III	総合的な学び 実践編 小学校
III	総合的な学び 実践編 中学校
III	総合的な学び 実践編 特別支援
IV	資料編

(3) 他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。

(4) 他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。

(5) 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めること。

(6) 障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

(7) 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、総合的な学習の時間の特質に応じて適切な指導をすること。

2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 第2の各学校において定める目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。

(2) 探究的な学習の過程においては、他者と協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。その際、例えば、比較する、分類する、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにすること。

(3) 探究的な学習の過程においては、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるよう工夫すること。その際、情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮すること。

(4) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。

(5) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、探究的な学習の過程に適切に位置付けること。

(6) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ、全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと。

(7) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。

(8) 職業や自己の将来に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすること。

(6) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

(7) 各教科、道徳及び特別活動の目標及び内容との違いに留意しつつ、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。

(8) 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めること。

(9) 第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、総合的な学習の時間の特質に応じて適切な指導をすること。

2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 第2の各学校において定める目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。

(2) 問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協働して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。

(3) 自然体験や職場体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。

(4) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付けること。

(5) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと。

(6) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。

(8) 職業や自己の将来に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすること。

◆◆ 小学校学習指導要領 生活科（全文）（新旧対照） ◆◆

【新旧対照表】

平成 29 年 3 月改訂	平成 20 年 3 月改訂
<p style="text-align: center;">第 2 章 第 5 節 生活</p> <p>第 1 目標</p> <p>具体的な活動や体験を通して、<u>身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていく</u>ための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 活動や体験の過程において、<u>自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ</u>、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、<u>表現することができるようにする</u>。</p> <p>(3) 身近な人々、社会及び自然に<u>自ら働きかけ</u>、意欲や自信をもって学んだり<u>生活を豊かにしたりしようとする態度</u>を養う。</p> <p>第 2 各学年の目標及び内容 〔第 1 学年及び第 2 学年〕</p> <p>1 目標</p> <p>(1) <u>学校</u>、家庭及び地域の生活に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりについて考えることができ、それらのよさやすばらしさ、自分との関わりに気づき、地域に愛着をもち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切な行動をしたりするようにする。</p> <p>(2) 身近な人々、社会及び自然と触れ合ったり関わったりすることを通して、それらを工夫したり楽しんだりことができ、<u>活動のよさや大切さに気づき</u>、自分たちの遊びや生活を<u>よりよくする</u>ようにする。</p> <p>(3) 自分自身を見つめることを通して、自分の生活や成長、身近な人々の支えについて考えることができ、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活するようにする。</p>	<p style="text-align: center;">第 2 章 第 5 節 生活</p> <p>第 1 目標</p> <p>具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。</p> <p>第 2 各学年の目標及び内容 〔第 1 学年及び第 2 学年〕</p> <p>1 目標</p> <p>(1) 自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心をもち、地域のよさに気づき、愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、安全で適切な行動ができるようにする。</p> <p>(2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然のすばらしさに気づき、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。</p> <p>(3) 身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活することができるようにする。</p> <p>(4) 身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの方法により表現し、考えることができるようにする。</p>

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

III 総合的な学び 実践編 就学前

III 総合的な学び 実践編 小学校

III 総合的な学び 実践編 中学校

III 総合的な学び 実践編 特別支援

IV 資料編

2 内容

1の資質・能力を育成するため、次の内容を指導する。

〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕

(1) 学校生活に関わる活動を通して、学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えることができ、学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かり、楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする。

(2) 家庭生活に関わる活動を通して、家庭における家族のことや自分でできることなどについて考えることができ、家庭での生活は互いに支え合っていることが分かり、自分の役割を積極的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする。

(3) 地域に関わる活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考えることができ、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、適切に接したり安全に生活したりしようとする。

〔身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容〕

(4) 公共物や公共施設を利用する活動を通して、それらのよさを感じたり働きを捉えたりすることができ、身の回りにはみんなを使うものがあることやそれらを支えている人々がいることなどが分かるとともに、それらを大切にし、安全に気を付けて正しく利用しようとする。

(5) 身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を通して、それらの違いや特徴を見付けることができ、自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わること気付くとともに、それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。

(6) 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする。

(7) 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。

(8) 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を通して、相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりすることができ、身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに、進んで触れ合い交流しようとする。

2 内容

(1) 学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、楽しく安心して遊びや生活ができるようにするとともに、通学路の様子やその安全を守っている人々などに関心をもち、安全な登下校ができるようにする。

(2) 家庭生活を支えている家族のことや自分でできることなどについて考え、自分の役割を積極的に果たすとともに、規則正しく健康に気を付けて生活することができるようにする。

(3) 自分たちの生活は地域で生活したり働いたりしている人々や様々な場所とかかわっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにする。

(4) 公共物や公共施設を利用し、身の回りにはみんなを使うものがあることやそれを支えている人々がいることなどが分かり、それらを大切にし、安全に気を付けて正しく利用することができるようにする。

(5) 身近な自然を観察したり、季節や地域の行事にかかわる活動を行ったりなどして、四季の変化や季節によって生活の様子が変わること気付き、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりできるようにする。

(6) 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりなどして、遊びや遊びに使う物を工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気付き、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。

(7) 動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもち、また、それらは生命をもっていることや成長していることに気付き、生き物への親しみをもち、大切にすることができるようにする。

(8) 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする。

<p>〔自分自身の生活や成長に関する内容〕</p> <p>(9) 自分自身の<u>生活や</u>成長を振り返る活動を通して、自分のことや支えてくれた人々について考えることができ、自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちを持ち、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活しようとする。</p> <p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の<u>主体的・対話的で深い学びの実現を図るように</u>すること。その際、児童が具体的な活動や体験を通して、<u>身近な生活に関わる見方・考え方を生かし</u>、自分と地域の人々、社会及び自然との関わりが具体的に把握できるような学習活動を行うこととし、校外での活動を積極的に取り入れること。</p> <p>(2) 児童の発達の段階や特性を踏まえ、2学年間を見通して学習活動を設定すること。</p> <p>(3) 第2の内容の(7)については、2学年間にわたって取り扱うものとし、動物や植物への関わり方が深まるよう継続的な飼育、栽培を行うようにすること。</p> <p>(4) 他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高め、低学年における教育全体の充実を図り、中学年以降の教育へ円滑に接続できるようにするとともに、<u>幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること</u>。特に、小学校入学当初においては、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすること。その際、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、<u>弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫</u>をすること。</p> <p><u>(5) 障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。</u></p> <p>(6) 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、生活科の特質に応じて適切な指導をすること。</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 地域の人々、社会及び自然を生かすとともに、それらを一体的に扱うよう学習活動を工夫すること。</p>	<p>(9) 自分自身の成長を振り返り、多くの人々の支えにより自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かり、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつとともに、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活することができるようにする。</p> <p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 自分と地域の人々、社会及び自然とのかかわりが具体的に把握できるような学習活動を行うこととし、校外での活動を積極的に取り入れること。</p> <p>(2) 第2の内容の(7)については、2学年にわたって取り扱うものとし、動物や植物へのかかわり方が深まるよう継続的な飼育、栽培を行うようにすること。</p> <p>(3) 国語科、音楽科、図画工作科など他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に、第1学年入学当初においては、生活科を中心とした合科的な指導を行うなどの工夫をすること。</p> <p>(4) 第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、生活科の特質に応じて適切な指導をすること。</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 地域の人々、社会及び自然を生かすとともに、それらを一体的に扱うよう学習活動を工夫すること。</p>
---	--

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

III 総合的な学び 実践編 就学前

III 総合的な学び 実践編 小学校

III 総合的な学び 実践編 中学校

III 総合的な学び 実践編 特別支援

IV 資料編

(2) 身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法により表現し、考えることができるようにすること。また、このように表現し、考えることを通して、気付きを確かなものとしたり、気付いたことを関連付けたりすることができるよう工夫すること。

(3) 具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため、見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること。

(4) 学習活動を行うに当たっては、コンピュータなどの情報機器について、その特質を踏まえ、児童の発達の段階や特性及び生活科の特質などに応じて適切に活用するようにすること。

(5) 具体的な活動や体験を行うに当たっては、身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること。

(6) 生活上必要な習慣や技能の指導については、人、社会、自然及び自分自身に関わる学習活動の展開に即して行うようにすること。

(2) 具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を工夫すること。

(3) 具体的な活動や体験を行うに当たっては、身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること。

(4) 生活上必要な習慣や技能の指導については、人、社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の展開に即して行うようにすること。

◆◆ 学習指導要領一般編（試案）（1951（昭和26）年改訂版）（抄） ◆◆

序論

各学校は、その地域の事情や、児童生徒の興味や能力や必要に応じて、それぞれの学校に最も適した学習指導の計画をもつべきである。学習指導要領は、学校における指導計画を適切ならしめるために、これにより示唆を与えようとする考えから編修されたものである。

学習指導要領は、どこまでも教師に対してよい示唆を与えようとするものであって、決してこれによって教育を画一的なものにしようとするものではない。教師は、学習指導要領を手びきとしながら、地域社会のいろいろな事情、その地域の児童や生徒の生活、あるいは学校の設備の状況などに照じて、それらに応じてどうしたら最も適切な教育を進めていくことができるかについて、創意を生かし、くふうを重ねることがたいせつである。

1. 学習指導要領の目的

学習指導要領は、児童や生徒の学習の指導にあたる教師を助けるために書かれた書物であって、教師が各学校において指導計画をたて、教育課程を展開する場合に、教師の手びきとして、教師の仕事を補助するものとして、役にたつものでなくてはならない。したがって学習指導要領の目的は、次のようなものであるといえる。

- (1) 教育は何を旨として行われるべきであるかを、教師に知らせるために、広い視野から注意深く考えられた教育の一般目標について教師に示唆を与えること。
- (2) 各教科の目標や学年の目標を、知識・理解・態度・習慣・技能・鑑賞・表現といったような学習の成果と関係して述べ、教師に指導の具体的な手がかりを示唆すること。
- (3) 教育の目標を実現するに最も適した学習内容や、その組織のしかたについて教師に示唆を与えること。
- (4) さまざまな学習経験の領域における指導に調和を保たせ、すべての方面につりあいのとれた統一ある教育が行われうるようにすること。
- (5) 自分が担当している学年の指導を孤立したものとして考えるべきでなく、それは前学年からの発展であり、次の学年へ続いて行くものであることを教師に知らせること。
- (6) 普通の児童や生徒であれば到達できると思われる学習内容を示し、当該の学年のうちに学習させておくのが適当であると思われることを示唆すること。
- (7) 教師が児童生徒の発達や、地域の差に応じて、適切な活動を選べるように教師に示唆を与えること。
- (8) 有効な指導の例を示すと同時に、教師が自分の創意やくふうを生かして指導するように教師を刺激すること。
- (9) 学習についての評価の方法を示唆し、教育目標に照して、児童や生徒が望ましい進歩を示しているかどうかの判断が正しくできるように教師を助けること。
- (10) 教師のためや、学習者のために利用し得られる参考図書や、その他のいろいろな資料を示唆し、さらに進んだ研究を促したり、よい指導が行われるようにすること。

2. 学習指導要領の使い方

学習指導要領は、学校が指導計画をたて、これを展開する際に参考にすべき重要な事項を示唆しようとするものである。したがって、指導計画の全部を示すものではないし、またそのとおりのことを詳細に実行することを求めているものでもない。教師は常に創意とくふうとをもって、地域の社会の事情や、児童生徒の興味・能力・必要に応じて、これを創造的に用いねばならない。

次に、学習指導要領を手びき書として、それぞれの学校の事情に応じて使っていく上において、注意すべき重要な点をいくつかあげてみよう。

- (1) 学習指導要領に示された教育の目標をじゅうぶん念頭におくとともに、その地域社会の殊特な事情、児童や生徒の特殊な必要を加味して、自分の学校の教育目標をつくること。

I
小中一貫教育
理論編II
総合的な学び
理論編III
総合的な学び
実践編
就学前III
総合的な学び
実践編
小学校III
総合的な学び
実践編
中学校III
総合的な学び
実践編
特別支援IV
資料編

- (2) 文部省で編修された学習指導要領に示された学習内容は、全国の学校が、その地域の差に応じて選択することを予想して書かれてあるから、都市・農村・山村・漁村の学校、あるいは、工業地帯・商業地帯・住宅街などにある学校は、それぞれの地域の事情に応ずるように学習内容の選択がなされることが望ましい。
- (3) 学習内容の範囲とその各学年への配列についてじゅうぶんな考慮を払うこと。学習活動の選択は教師に任されているが、学習内容の範囲とその各学年への配当をかってに変えると、学習の発展を乱す恐れがある。教師は常に学習指導要領を参考にして、学習の順序を誤らないようにしなければならない。
- (4) 学習指導要領に示された学習内容の各学年への配当をよく考える必要があるが、しかし、そのために児童や生徒の能力を無視した指導をすることは望ましくない。教師は児童や生徒の経験的背景や興味や能力を考え、さらに個人差に応じた活動をさせるようにくふうしなければならない。個人差を無視してどの児童生徒にも一律の活動を要求することは望ましくない。
- (5) 児童や生徒の知的な能力のみならず、鑑賞・態度・習慣などの望ましい教育目標も忘れないで、これらの目標に到達することのできる活動を適切に選択すること。
- (6) 学習指導要領は、児童や生徒の望ましい経験の全部を準備しているとはいえない。学校は、学習指導要領に書かれている以外に、教育目標に照して必要と思われる特殊な活動を広く取り入れてゆくように指導計画をつくることが望ましい。
- (7) 学校で用いる教科書は、学習指導要領を基準とし、それに準拠してつくられることになっている。しかし、教科書は著者の見解やページ数の制限のために、学校における必要な学習活動の全部を用意しているとは限らない。教師は、学習指導要領を参照し、かつ自己の経験に基く見解をも加え、さらに、いろいろな視覚・聴覚の材料をも補充して教科書の学習をいっそう豊富なものにする必要がある。

以上は、学習指導要領の使い方に対する簡単な示唆である。学校や地域の事情に応じてこれを用いること、児童や生徒の興味・必要・能力に適合して使用法を考えることなどは、学習指導要領の使い方の原則的なことであるといえる。これとともに、教師の教職的能力によって、学習指導要領の使い方は異なってくると思う。児童や生徒と同様に、教師にも経験や能力についての相違があることは事実である。すぐれた教師は、学習指導要領に示されたものよりもいっそうすぐれた指導をなすことが可能であろう。経験の少ない教師は、学習指導要領に示されたものの実行もじゅうぶんできないかも知れない。学習指導要領に示された指導法は、一般の教師に対する一つの示唆であって、個々の教師の創意やくふう、さらにすすんだ研究に制限を加えるものではない。できうならば、学習指導要領に示されたものよりも、いっそうすぐれた指導計画や指導法を教師が発展させることを希望したいのである。

3. この書の内容

文部省著作の改訂された学習指導要領は、各教科別に編修されている。そして小学校のものと、中学校のものととはそれぞれ別冊になっている。さらに、中等学校のもの、教科や科目によって、中学校と高等学校とを通じて一冊のもの、別冊に分れているものがある。本書は、これらのすべての学習指導要領の全体にわたって、総括的に取り扱う必要のある事柄について述べることになっている。だから本書は、各学校段階のすべての教科の学習指導要領に通ずる序論的な部分ということもできる。

すなわち、本書は次の事項について取り扱っている。

- (1) 教育の一般目標 教育目標を定める原理を述べ、一般目標の一覧表を掲げ、さらにこれらの一般目標が各段階の学校や、教科によってどのように実現され、分担されるべきであるかについて説明した。
- (2) 教育課程 各学校で望ましい指導計画をたてる場合の基礎となり、基準となるべき教育課程について、小学校・中学校・高等学校別に解説し、さらに、各教科の発展系統を明らかにした。
- (3) 学校における指導計画 文部省の学習指導要領を手びきとして、各学校はどのように指導計画をたてるべきであるか、学習経験の組織の方法、一年の計画、一週の計画、日々の計画のしかたなどについての示唆を与えた。
- (4) 教育課程の評価 教育課程を適切ならしめるために、これを評価する方法の示唆を与えた。
- (5) 学習指導法と評価 この問題はきわめて重要な問題であるが、すでにいくつかの手びき書に詳細に書かれており、かつこれからも出版されることになっているから、ここでは簡単に触れた。読者は、昭和22年度の学習指導要領一般編や、改訂された各教科の学習指導要領、「小学校社会科学習指導法」「小学校における学習の指導と評価」「中学校高等学校生徒指導の手びき」「中学校高等学校における一般学習指導法」その他今後文部省から出版されるこの種の手びき書をじゅうぶん読んで、ここに書かれていないことを補う必要がある。

I 教育の目標

教育においては、教育の目標を考えることなしに、解決される問題はないといえる。ことに教育課程は、児童や生徒たちが望ましい成長発達を遂げるために必要な諸経験をかれらに提供しようとする全体的計画であるから、教育課程を論ずるにあたっては、まず始めに教育の目標をしっかりとらねばならない。それゆえ、小学校・中学校・高等学校の教育課程の問題を一般的な立場で取り扱おうとする本書においても、教育の目標についての考察から始めねばならない。

1. 教育の目標を定める原理

教育は、児童・生徒の成長発達を助成する営みである。したがって教育目標は、児童・生徒の個人的、社会的必要をよく考えて定められねばならない。この必要は、次の三つの点から考えてみることができる。

第一は、児童・生徒が、生物として本来もっている必要である。たとえば、人間が飢えたときには食物を求める。疲労したときには休息を求める。よく休んだ後には活動を求める。眠いときには眠りを求める。寒ければ暖かさを求める。性的な目ざめが起れば異性を求める。その他人間が生命を維持してゆく上に充足されねばならないいろいろな必要がある。これらの必要を満たそうとするとところに人間の活動が生れる。児童・生徒は、これらの生理的な必要を社会的に望ましいしかたで、どのようにして満たしたらよいかを学ばねばならない。この必要は、生物としての人間の分析から発見されるものであって、あらゆる形態の社会に通ずる基本的な必要であるといえる。

第二は、発達過程における児童・生徒が、その発達に応じて必要とすると考えられる必要である。いいかえれば、児童・生徒みずからが潜在的にもっている必要である。児童・生徒は、全体として人格的に発達しつつあり、そこにいろいろな必要が考えられるが、今かりに、身体的、知的、社会的、情緒的の四つの方面に分けて、これらの必要を考えてみると、およそ次のような必要が考えられる。身体的発達の事実から生ずる必要としては、栄養や運動、適当な休息、身体の清潔、病気や危険に対する保護などが考えられ、知的な発達の事実から生ずる必要としては、各領域にわたる広い深い経験や知的な活動が考えられ、社会的発達の事実から生ずる必要としては、自己を確立するとか、友だち仲間に加わるとか、学校や地域社会の生活、さらに大きくは一般社会生活が有効に営めるとかいった社会的な発達のための助力を必要とする。情緒的発達の事実から生ずる必要としては、美的な経験や安定感・成功感などが与えられることの必要が考えられる。もちろん、ここに分けて述べたこと以外に、人格として円満な発達をし、健全な力強い、気持のよい人間となるためのいろいろな助力を必要としているといえる。そして、これらの必要の発見は、児童心理学や青年心理学の研究および、教師が直接に児童や生徒を観察して、かれらを理解することによってなされるであろう。

第三は、児童・生徒は現在および将来の民主的な社会の構成員として、民主的な社会のいろいろな価値や、それを實現する方法を学ぶ必要がある、という場合の必要である。たとえば、児童・生徒は、自己および他人の権利と個性を重んじるとともに、個人に自由が保証されている社会にのみ価値の高い文化が創造されるという考えをもち、それを創造する能力を発達させる必要があるとか、あるいは、自国の伝統と現状について正しい理解をもつとともに、世界平和のために、国際的協調のたいせつなことを理解する必要があるとか、あるいは、民主的原理によって問題を創造的に解決することを最善と考え、そのような実行をすることの必要があるとか、生活上の問題を処理したり、生活を豊かにしたりする技能を身につける必要があるとか、自己や社会の健康を増進するための知識や技能を習得したり、勤労を愛好する態度を養う必要があるとか、といったもろもろの必要が考えられる。これらの必要の発見は、日本国憲法・教育基本法・学校教育法、その他の法規の研究や、さらに現在の社会の動向や問題の考察、社会発達の史的な見通しなどによって得られるであろう。

最後に述べた児童・生徒の必要は、児童・生徒は、現在および将来の社会の構成員として、知識や技能、あるいは行動のしかたにおいてまだ未熟であり、欠けているから、未熟なものを発達させ、欠けているものを満たして行くべきであると成人が考えるものと一致するから、時に社会の必要とも呼ばれている。しかし、社会の必要という場合、児童・生徒の立場を忘れて、狭い視野からこれを強調する場合は、教育的に望ましくないいわゆる社会的要求を児童・生徒に強制するといったことも起る。社会の必要ということばを用いる場合も、われわれは、常に教育的にこれを考えていく用意を忘れてはならないのである。

また、児童・生徒の必要の一つとして、児童・生徒の興味や、その時々欲求や願望を考える人もある。これも教育の目標を考える場合にわれわれが参考とすることはできるが、しかし、これは主として実際指導の場面において、教材の選択や、学習指導法を考える場合にじゅうぶん考慮すべき事柄であると思う。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
就学前

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
中学校

III
総合的な学び
実践編
特別支援

IV
資料編

さて、以上三つに分けた必要の分析から生れる教育の目標には、理想として追求せられるような遠大なものから、日々到達すべききわめて身近なものまで、各種の段階のものが含まれることになる。今これを一般化して、国民一般の教育についての具体的な目標を次に考えてみよう。

2. 教育の一般目標

前に述べたように、教育の目標は、児童・生徒の必要の分析に基づいて定められる。いわゆる社会理想も、これを目ざして児童・生徒が努力すべきものであるから、われわれは、これを児童・生徒の必要のうちに含めて考えてきた。この考えは、いわゆる社会の必要といわれるものも、これを児童・生徒の必要のうちに収めとり、これを一体的に考えて行こうとするものである。なぜならば、個人の望ましい成長発達には、社会の維持改善をもたらすものであり、また、社会の維持発展のためには個人の望ましい成長発達をはからねばならないからである。だから、教育の目標は、児童・生徒の行動や考え方の変化によって、社会の必要が充足され、それによって社会目的が到達されるような方式で考えられねばならない。

これがために、まずわれわれは、個人生活の充実、個人能力の最大限の発展を考えねばならない。そしてその個人が家庭生活や、社会生活を営み、さらにそこにおいて経済生活・職業生活に従事するのであるから、これらの生活領域における民主的生活の価値や方法に対して、深い理解と、問題を処理する能力の発展とを期さなくてはならない。

- (1) まず、児童・生徒の成長発達にとって必要なことは、健康であって、生活に必要な基本的な知識・理解・態度・技能を身につけ、社会的に望ましい行為ができることである。時にこの場合たいせつなことは、不断に真理を探究し、正義を実現しようとする態度、絶えず生活の改善に必要な問題を発見して、自主的に、これを解決していかうとする態度である。学習経験を有効にし、問題や環境を処理する能力を増進するために必要な基礎的な能力のじゅうぶんな発達や、芸術的関心の助長や、健全な娯楽を営むに必要な技能も、個人の円満な発達のためにたいせつな事からである。
- (2) 次に、児童・生徒が集団生活に処して、生活上の問題を解決し、処理し、生活を向上させていく上に必要な資質が求められてくる。集団生活としては、学校や、家庭生活、近隣や郷土の生活、国家生活、国際生活などの面がある。これらの生活領域において、児童・生徒にとっての必要は、社会の制度、組織についての理解、問題を処理することのできるさまざまな能力、お互に個人の価値を認めあい尊重しあう態度などである。ことにわが国の現状からして、個性の尊重や道徳的行為の問題はたいせつである。もともと集団生活を営んでいる個人は、すべて他人をもって代えることのできない個性の持ち主であって、この意味で、個人は、自分の特性に誇りを持ち、自分の個性を最高度に発揮するように努力すべきである。しかし、また同時に他人の個性をも尊重して、お互に協力しあう家庭や社会の健全な発展に努力すべきである。また集団生活においては、その成員のすべてが、責任ある言動をなし、民主的な行動の基準を守ることによって、その秩序が保持され、その社会の発展も約束される。責任感の養成は、児童・生徒にとってきわめて重要なことである。
- (3) 経済生活や職業生活の維持発展およびその改善は、わが国の復興のために、最も重要な側面であるといえる。民主的社会における経済の機構および生産・流通・消費の過程における相互依存の理解、職業生活を営むにあたって、能率をあげるために必要なさまざまな能力などを、児童・生徒は身につける必要がある。特に、勤労愛好の精神をもって、仕事に身をうちこんで働く態度がたいせつである。勤労愛好の精神なくして、わが国の再建は不可能である。

以上、教育目標を、(1)個人生活、(2)家庭生活および社会生活、(3)経済生活および職業生活の三つの側面に分けて考えてみたのであるが、これをそれぞれの側面において、さらに詳細に考えてみると次のようになる。これらは、すべて、望ましい社会の構成員となるために、児童・生徒が常にそれを目ざして学習経験を積むべき事からである。

- (1) 個人生活〔省略〕
- (2) 家庭生活および社会生活〔省略〕
- (3) 経済生活および職業生活〔省略〕

以上の一般目標は、本書の編修委員会が立案し、さらに委員以外の多くの学者・校長・教師・指導主事・両親等の意見に基づいて訂正を加えてできあがったものである。この一般目標に基づいて、それに到達するための学習経験の計画がたてられることになる。

3. 小学校・中学校・高等学校の目標

以上の一般目標は、小学校から高等学校まで共通のものであり、中には、小学校の児童に関係の深いものもあり、また、中学校・高等学校において、特に重視しなければならないものもある。また、同一の目標であっても児童・生徒の身心の発達に応じて、その内容を深め、また高めていくべき性質のものである。したがって、この一般目標は、小・中・高の学校ごとにさらに具体化される必要があろう。

小・中・高の学校ごとの目標を定めるにあたっては、学校教育法に述べられてある学校ごとの目標を基にして考えていく必要がある。その際注意すべきことは、小学校は中学校の手段であり、中学校は高等学校の予備段階であるといった考えをもつてはならないということである。小・中・高の各学校は、児童・生徒の心身の発達からいって、それぞれの固有の目標をもっていることを忘れてはならない。そして、その固有な目標への到達が、自然に上級の学校へ進む基礎として役だつのである。

今、かような見地から、学校ごとの目標を定める着眼点を述べれば、およそ次のようである。

小学校の児童は、まだ心身の発達がじゅうぶんでないから、むずかしい論理や高い技能をこれに求めることはできない。ここでは、心身の発達に応じた初等普通教育が目ざされる。すなわち、普通の社会人に必要と考えられる知識・理解・態度・習慣・技能・鑑賞の初歩的なものを身につける段階であるといえる。したがって、小学校においては、日常生活に必要な国語を正しく理解したり、使用したりする場合の初歩的なもの、また生活上の諸問題を数量的に処理したり、科学的に観察したりする場合の初歩的な能力、生活を明るく豊かにする音楽や美術や文学にしても、また健康を増進するための習慣にしても、その初歩的なものが目標とされねばならない。この時期におけるこどもの生活経験は、家庭や近隣から始まって、郷土や国家に広がり、高学年においては、世界にまで拡大されてくるが、これらのさまざまな生活の領域において、生活を最も有効に営んだり、問題を解決し処理するために必要な初歩的な理解・態度・能力などが、児童の身につけるべきたいせつな事からして望まれる。

中学校は、義務教育終了の時期にあっている。国民一般の社会生活に必要な教育が行われる段階である。すなわち、小学校における教育目標をなおじゅうぶんに達成して、国家および社会の形成者として必要な資質が養われねばならない。職業についての基礎的な知識や技能、職業選択の能力などを身につけることが、この時期において新たに求められてくる。さらに学校内外における社会的活動に参加し、社会生活の能力を高めることもたいせつな目標とされる。

高等普通教育を行う高等学校においては、中学校における教育の成果を拡充発展させ、いっそう有為な国家社会の形成者の育成が目ざされている。生徒は社会生活に関する理解を一段と深め、社会における個人の役割をよく自覚し、自分の個性を最高度に発揮して、社会の進展に貢献しようとする態度を身につけねばならない。なお、この時期は、専門教育を行う時期でもある。生徒は個性に即した専門的知識・技能を修得し、また、職業についての理解を深め、その専門的な技能に習熟する必要がある。

4. 教科の目標

小学校・中学校・高等学校の各教科は、それぞれの学校段階に応じて、一般目標の到達を分担するものである。一般目標に到達するためには、各方面にわたる学習経験を組織し、計画的、組織的に学習せしめる必要がある。かような経験の組織が教科であるといえる。

今、一般目標が各教科によって、どのように分担されているかを考えてみると、およそ次のようにいえると思う。すなわち、主として、人間関係についての目標に到達するために社会科が、社会生活を円滑にするための言語活動に関する目標に到達するために国語が、物事や現象の科学的・数量的な観察処理の目標に到達するために理科や算数数学が、健康な生活に導く目標のために保健体育が、美的なしかもうるおいのある豊かな生活の目標に到達するために図画工作や、音楽や書道が、外国語の言語能力を養い、その外国語を通じて外国についての理解をうるために外国語が、経済的・職業的・家庭的経験の発展の目標に到達するために職業や家庭に関する教科が設けられている。

しかし、これは各教科の主要な点をとらえていったのであって、各教科の分担をこれだけに限定することはできない。各教科は、この主要な目標を中心として、その広がりをもっている。たとえば、国語は言語の表現と理解とを中心としながら文学を含み、うるおいのある豊かな生活の目標に連なる。理科は、科学的な観察処理を目標とするが、それはおのずから健康の保持増進にも関係する。社会科はさらに多くの目標と関係している。このことは、他のすべての教科についていえることである。だから、各教科は、一般目標に含まれるもろもろの経験の各領域を分担しながら、おのおの密接な関係を保って、全体としての教育目標への到達を目ざすものであるといえる。すべての経験は相連なり合っているものであるから、教科はこれを箱に入れたように分断することはできないのである。

各教科の目標については、それぞれの学習指導要領を参照されたい。そこには、類似した目標が見いだされるであろうが、それは、上に述べた理由からである。

教育の一般目標のすべてを教科の学習だけでじゅうぶんに到達することは困難である。それゆえ、学校は教科の学習以外に、小学校においてはクラブ活動や児童会などの時間を設け、中等学校においては、特別教育活動の時間を設け、児童・生徒に、個人的、社会的なさまざまな経験を豊かにする機会を提供する必要がある。これらの活動は、余暇利用についての目標、集団行動についての目標、その他身体的、社会的、情緒的発達に関する目標の到達に大いに貢献するであろう。民主教育の目標は、こうした教科以外の活動によって到達される部面がきわめて大きいのである。

II 教育課程

われわれは、前の章において、教育の一般目標について述べ、この目標に到達するために必要な教科の種類や教科以外の活動・特別教育活動について簡単に触れた。

もちろん、どのような教科を設けるのが適切であるかということについては、歴史的にも、種々な変遷があったし、現在もいろいろな議論が行われている。われわれは、現在の社会の目的や生徒の経験の発展についての心理学的研究や、学習の難易の程度などの点から考えて、さきあげたような教科が、現在のところ一応適当ではないかと考えているのである。

ともかく、教育の一般目標に達するためには多面的な内容をもった指導が必要であり、この内容をその性質によって分類し、いくつかのまとまりをつくったものが教科であるといえる。だから、各教科は、それぞれの内容や学習活動を通じて、教育の一般目標を達成するために、責任を分かち合っているものである。

しかし、教育の実際にとりかかろうとすると、これらの教科をただ児童や生徒にあてがいさえすればよいと考えることはできない。われわれは、児童や生徒の現実の生活やその発達を考えて、どの学年からどの教科を課するのが適当であるかを定めねばならない。そしてまた同一の教科であっても、その内容をどんなふうに学年を追って課するのが適当であるかという考慮も必要になる。また教科以外の教育的に有効な活動、あるいは特別教育活動も、児童や生徒の発達を考えて適切な選択が行われるようにしなければならない。このように児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを定め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年的に配当づけたものを教育課程といっている。

教育課程は、現在の社会目的に照して、児童や生徒をその可能の最大限にまで発達させるために、児童や生徒に提供せられる環境であり、また手段であるから、社会の変化や文化の発展につれて変るべきものである。このことは、また同時に、教育課程は、児童や生徒の必要に適合するために変るともいい換えるともできる。だから厳密に考えていけば、教育課程は、その地域の社会の生活の特性により、その地域における児童や生徒の特性によって、それぞれ異なるといえるものである。教育がその地域の社会に適切なものとなるには、どうしてもそうならなくてはならないはずである。だから、教育課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を考え、その地域の児童や生徒の生活を考えて、これを定めるべきであるといえる。

しかし、そうはいつでも、わが国の各地域で、教育の目標がさして異なるということもないし、また児童や生徒の生活やその発達過程も全然異なるともいえないから、わが国の教育として一応各学校が参考とすべき教育課程を示唆することはできる。ことに、どういう教科を課するかということについては、教育の骨組をなすものとして、その基準を示す必要がある。学校は、このような教育の大きな骨組を参考とし、基準として、自分の学校のある地域や、その地域の児童や生徒の生活を考えて指導計画をつくるならば、学校の計画を適切なものとするのが容易である。

このような意味において文部省では教育課程について調査審議する委員会を設け、この委員会の研究に基づいて、小学校・中学校・高等学校別に、指導されるべき教科の種類とその指導のために必要と考えられる一年間の総指導時数および特別教育活動の時間の例を、1から3までに述べるようにつくり、学校の参考に資することにした。

1. 小学校の教科と時間配当

教育についての考え方の進歩とともに、小学校の教科の取扱い方やそれについての考え方は以前と異なっている。さらに地域社会の必要やこどもの必要を考えて、教育課程をつくるべきであるという原則からいえば、各教科に全国一律の一定した動かしがたい時間を定めることは困難である。したがって下記の教科の表においては、教科を四つの大きな経験領域、すなわち、主として学習の技能を発達させるに必要な教科(国語・算数)、主として社会や自然についての問題解決の経験を発達させる教科(社会科・理科)、主として創造的表現活動を発達させる教科(音楽・図画工作・家庭)、主として健康の保持増進を助ける教科(体育科)に分ち、それぞれの四つの領域に対して、ほぼ適切と考えられる時間を全体の時間に対する比率をもって示した。この教科に対する時間配当表は、およその目安をつけるためにつくられたものであって、これを各学校が忠実に守ることを要求するものではない。これは各学校がそれぞれの事情に応じて、よくつりあいのとれたよい時間配当表をつくるための参考資料に過ぎない。

教科についての時間配当の例〔省略〕

教科	学年	1, 2	3, 4	5, 6
国語		45%~40%	45%~40%	40%~35%
算数				
社会		20%~30%	25%~35%	25%~35%
理科				
音楽		20%~15%	20%~15%	25%~20% ¹
図画工作				
家庭				
体育		15%	15%	15%

備考

- (a) この表は教科の指導に必要な時間の比率だけを示しているが、学校はここに掲げられた教科以外に教育的に有効な活動を行う時間を設けることがのぞましい。
- (b) 教科と教科以外の活動を指導するに必要な一年間の総時数は、基準として次のように定められる。
- | | |
|-------------|---------|
| 第1学年および第2学年 | 870時間 |
| 第3学年および第4学年 | 970時間 |
| 第5学年および第6学年 | 1,050時間 |

次に、ここに示された「教科とその時間配当表」についての教師の理解を助けるために、いくつかの注意すべき点をあげてみると、およそ次のとおりである。

(1) 教科内容について

- (a) この表では、教科を四つのグループに分けてあるが、同じグループに集められた教科は、それを統合して扱うことを必ずしも意味しない。いくつかの教科の領域を統合して扱うかどうかは、学校の事情によって決定せられるべきことである。
- (b) 毛筆習字について〔省略〕
- (c) 家庭科について〔省略〕
- (d) 道德教育について〔省略〕
- (e) 健康教育について〔省略〕

(2) 自由研究の時間に代って、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて

ここに示された「教科とその時間配当表」には従来あった自由研究がなくなっている。昭和22年度に発行された学習指導要領一般編には、自由研究の時間の用い方として、(1)個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習、(2)クラブ組織による活動、(3)当番の仕事や、学級要員としての仕事をあげている。これらの活動は、すべて教育的に価値あるものであり、今後も続けられるべきであろうが、そのうち、自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなりなまでに各教科の学習の時間内にその目

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
就学前

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
中学校

III
総合的な学び
実践編
特別支援

IV
資料編

的を果すことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。

他方、特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである。

このように考えてくると、自由研究というよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括するほうが適当である。そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである。

教科以外の活動としては、どのようなものを選び、どのくらいの時間をそれにあてるかは、学校長や教師や児童がその必要に応じて定めるべきことである。しかしながら、ここに一例を示すならば、次のような諸活動を考えることができる。

- (a) 民主的組織のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動
- (i) 児童会(従来自治会といわれたもの)〔省略〕 (ii) 児童の種々な委員会〔省略〕
- (iii) 児童集会〔省略〕 (iv) 奉仕活動〔省略〕
- (b) 学級を単位としての活動
- (i) 学級会〔省略〕 (ii) いろいろな委員会〔省略〕 (iii) クラブ活動〔省略〕
- (3) 時間数および一日の指導計画について〔省略〕

2. 中学校の教科と時間配当

中学校の教科および特別教育活動とその時間配当については、昭和24年5月および12月、さらに昭和26年4月に改正せられた。それは次の表のとおりである。

学年		1	2	3
必修教科	国語	175～280	175～280	140～210
	社会	140～210	140～280	175～315
	数学	140～175	105～175	105～175
	理科	105～175	140～175	140～175
	音楽	70～105	70～105	70～105
	図画工作	70～105	70～105	70～105
	保健体育	105～175	105～175	105～175
	職業・家庭	105～140	105～140	105～140
小計		910～1015	910～1015	910～1015
選択教科	外国語	140～210	140～210	140～210
	職業・家庭	105～140	105～140	105～140
	その他の教科	35～210	35～210	35～210
特別教育活動		70～175	70～175	70～175

備考

- (a) 本表の時間数は1年間の最低および最高を示し、1単位時間を50分として表わしたものである。ただしこれには教室を移動する時間は含まれていない。
- (b) 教室移動および休息に要する時間は10分以内にとどめるのが望ましい。ただし昼食のための休息は、50分までのばすことができる。これらの時間はこの表に計算されていない。

- (c) 必修教科についての年・学期・月・週および日の指導計画は最低 910 時間、最高 1015 時間の範囲内で計画されなければならない。
- (d) 1 年間の最低総時数を 1015 時間とする。この最低時数で授業をする学校では必修教科の時数は、年間のその最低時数たる 910 時間にすることが望ましい。
- (e) これまでの習字は国語の中に、日本史は社会の中に含まれている。その運営は各学校の生徒の必要に応じて適宜計画されるものとする。

この改正された時間配当表で昭和 22 年度の学習指導要領一般編と異なる点、および特に注意すべきことをあげてみると、次のようである。

- (1) 教科について
 - (a) 必修教科と選択教科〔省略〕 (b) 習字と日本史〔省略〕 (c) 保健体育科〔省略〕
 - (d) 職業・家庭科〔省略〕 (e) その他の教科〔省略〕 (f) 道徳教育について〔省略〕
- (2) 時間数について〔省略〕
 - (a) 各教科の時間数〔省略〕 (b) 1 年間の総時数〔省略〕

(3) 特別教育活動

(a) 特別教育活動の設けられた理由

従来選択教科の時間のうちに、自由研究があったが、昭和 24 年中学校の教育課程が改善されたとき、自由研究という名称は廃止され、新たに特別教育活動が設けられた。特別教育活動は、従来教科外活動とか、課外活動とかいわれた活動を含むが、しかし、それと同一のものと考えすることはできない。ここに特別教育活動というのは、正課の外にあって、正課の次にくるもの、あるいは、正課に対する景品のようなものと考えてはならない。さきにも述べたように、教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与するこれらの活動をさして特別教育活動と呼ぶのである。したがって、これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動なのである。

教科の学習においても、「なすことによつて学ぶ」という原則は、きわめて重要であり、実際にそれが行われねばならないが、特に特別教育活動はこの原則を強く貫くものである。特別教育活動は、生徒たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されねばならない。もちろん、教師の指導も大いに必要ではあるが、それはいつも最小限度にとどめるべきである。このような種類の活動によつて、生徒はみずから民主的生活の方法を学ぶことができ、公民としての資質を高めることができるのである。

(b) 特別教育活動の領域

特別教育活動の領域は、広範囲にわたっているが、ホームルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会はその主要なものといえることができる。

ホームルーム 学校社会が改善され、生徒の幸福がもたらされるためには、小さな単位の集団生活がまずよいものにならねばならない。ホームルームは、大きな学校生活を構成する一つの単位として、すなわち、「学校における家庭」として、まず生徒を楽しい生活のふんい気のなかにおき、生徒のもつ諸問題を取り上げて、その解決に助力し、生徒の個人的、社会的な成長発達を助成したり、職業選択の指導を行ったりするところである。ホームルームにおける生活目標は、いろいろ考えることができるが、次のものはそのおもなものといえよう。

- 個人としての成長を望みながら、団体として啓発し合い、さらに、成長発達の指導を受ける機会をもつこと。
- 人格尊重の理想を行為に生かし、責任や義務をじゅうぶんに果し、また当然の権利はこれを主張する習慣と態度を養うこと。
- よい社会生活に必要なあらゆる基礎的な訓練の場をもつこと。

このようなホームルームの生活目標は、これを大きくすると、学校という社会生活の目標ともなるであろう。また、ホームルームの目標をじゅうぶん達成するためには、学校全体の生活の改善が必要になるであろう。

ホームルームの時間は、さきにあげた表の特別教育活動の時間のなかに含まれている。この時間は、1 週間あたり少なくとも 1 単位時間以上実施するのがよい。固定したへやをもったそれぞれのホームルームにひとりひとりの教師が責任をもち、組織的研究的に計画を実行することが望ましい。

- I 小中一貫教育理論編
- II 総合的な学び理論編
- III 総合的な学び実践編
就学前
- III 総合的な学び実践編
小学校
- III 総合的な学び実践編
中学校
- III 総合的な学び実践編
特別支援
- IV 資料編

生徒会 生徒会は、生徒を学校活動に参加させ、りっぱな公民となるための経験を生徒に与えるためにつくられるものである。生徒は、生徒会の活動によって、民主主義の原理を理解することができ、奉仕の精神や協同の精神を養い、さらに団体生活に必要な道徳を向上させることができるのである。生徒会は、全校の生徒が会員となるのであって、学校に籍をおくものは、そのまま皆会員となって、会員の権利と義務および責任をもつことになるのである。

この生徒会は、生徒自治会と呼ばれることがあるが、生徒自治会というときは学校長の権限から離れて独自の権限があるかのように誤解されるから、このことばを避けて生徒会と呼ぶほうがよいと思われる。この生徒会は、一般的にいうと学校長から、学校をよくする事がらのうちで、生徒に任せ与えられた責任および権利の範囲内において、生徒のできる種々な事ごら进行处理する機関である。

生徒会が活動するためには、生徒代表から組織されている生徒評議会やそのなかに設けられるいくつかの委員会が必要である。生徒評議会やこれらの委員会は、いろいろな規則をつくったり、これを実行する仕事を受け持つのである。全生徒は、これらの評議会や委員会を通じて、学校生活を改善するためのいろいろな問題の解決に参加するのである。このような会で正当に決定された事ごらは、校長や教師たちと協力して実行さるべきである。生徒の意見は、校長および教師たちの承認を得てはじめて有力となる。学校内外の社会に対し、学校に関する責任は、おもに校長および教師たちの負うところであるからである。

クラブ活動 全生徒が参加して、自発的に活動するものの一つにクラブ活動がある。クラブ活動は、教室における正規の教科の学習と並んで、ホームルームの活動、生徒会の活動、図書館の利用とともに、生徒の学校生活のうちで重要な役割を果すべき分野である。中学校の生徒になれば運動能力も発達し、級友間に強い友情も感ずるようになり、また、団体生活に関心をもち、喜びを感ずるようになる。したがって、この時代の生徒は、クラブをつくっているいろいろな活動に従事することに適している。クラブ活動は当然生徒の団体意識を高め、やがてはそれが社会意識となり、よい公民としての資質を養うことになる。また、秩序を維持し、責任を遂行し、自己の権利を主張し、いっそう進歩的な社会をつくる能力を養うこともできる。

次に、クラブをつくる場合に、特に注意すべき点をあげてみよう。

- (i) 生徒の関心・興味・希望・能力をよく調べて、それに基づいてクラブを組織する。
- (ii) クラブは生徒の必要・関心に適合するようにつくられるべきで、教師の一方的な机上計画に従うべきではない。
- (iii) 生徒は強制されてはいけない。生徒がクラブ活動の中心である。したがって、クラブ組織については、生徒評議会の会議でじゅうぶん討議され、審議されるべきである。教師は指導者となって働いてもよいが、生徒の意見を重んじなければならない。
- (iv) 生徒の余暇の活用は、クラブ活動の重要な目標の一つであるから、このことについての注意を怠ってはならない。
- (v) クラブ活動の多くは、季節に関係があるから、ある季節だけつくられるクラブもいくつかあってよい。

生徒集会 全校生徒が一堂に会合して、いろいろな発表や討議・懇談などをする機会をもつことは楽しい有意義なことである。しかも顧問の教師の適当な指導のもとに、生徒がみずから企画し、司会することによって、上級生も下級生も、進んで語り合い、発表し合うことは、生徒の個性の成長を促すとともに、よい校風をかもし出させる上にも、たいせつなことである。中等学校では週に一度(場合によっては隔週に)この集会を開催することが一般に望ましい。もし、この生徒集会が適当に計画され、実施されるとすれば、次のような目的を達することができる。

- 一貫した学校精神に触れる機会が与えられる。
- 学校の気風をつくり、世論を発達させることができる。
- 校風を高め、りっぱな伝統を築きあげることができる。
- 芸術・音楽・演劇などの鑑賞力を養うことができる。
- 生徒にとって、自分の意見や考えを発表する機会が与えられる。
- 学校のいろいろのできごとを解決する機会が与えられる。

以上は、生徒集会で達することのできる目的の一部である。

生徒会は、生徒集会のプログラムの計画にあたって、重大な責任をもつわけであるから、生徒評議会が生徒集会委員会をつくって、生徒集会の実行にあたらせるのが普通である。もちろん、生徒集会の計画は、校長や教師の承認とその指導のもとに行われるべきものである。

3. 高等学校の教科と時間配当および単位数〔省略〕

4. 各教科の発展的系統

各教科はそれぞれ一般目標の到達について責任を分かち合い、全体として児童生徒のつりあいのとれた円満な発達に寄与するものである。このことについては、すでに述べたところである。この節の目的は、各教科は、どんな内容を持ち、そしてその内容は学習者の発達とともにどのように発展するかということをはっきりと明らかにすること、いい換えれば、児童・生徒の学習経験の発展の全体的な見とおしを与えることにある。この学習経験の全体的な発展の見とおしは、教師が自己の担当する学年の児童や生徒の経験の発展段階をおおづかみに知り、適切な指導計画をたてる助けとなるであろう。

- (1) 国語科〔省略〕 (2) 社会科〔省略〕 (3) 算数、数学科〔省略〕 (4) 理科〔省略〕
 (5) 音楽科〔省略〕 (6) 図画工作科〔省略〕 (7) 体育、保健体育科〔省略〕
 (8) 家庭ならびに職業に関する教科〔省略〕 (9) 外国語(英語)〔省略〕

III 学校における教育課程の構成

1. 教育課程とは何を意味しているか

前章で述べたことは、文部省が学校に示唆する教育課程のわく組についての概要である。すなわち、各地方や学校でそれぞれの教育課程を構成していくときに、その手がかりとなる大まかなわく組を示したものである。そして小学校および中等学校の各教科の指導内容や指導法については、別に出版される各教科の学習指導要領に詳細に示されている。これらはまた学校において教科内容や学習活動を選択する場合に、その手がかりとなるものであり、教師に有益な示唆を与えるものである。

本書には、各教科とその時間配当が示されている。これは、各地域や各学校で具体的な指導計画をたてる際の参考となるものであるが、単にそれだけでは教育課程そのものについての叙述はじゅうぶんでない。本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または、諸活動の全体を意味している。これらの諸経験は、児童・生徒と教師との間の相互作用、さらに詳しくいえば、教科書とか教具や設備というような物的なものを媒介として、児童・生徒と教師との間における相互作用から生じる。これらの相互のはたらきかけあいによつて、児童・生徒は、有益な経験を積み教育的に成長発達するのである。しかも、児童・生徒は一定の地域社会に生活し、かつ、それぞれの異なった必要や興味をもっている。それゆえ、児童・生徒の教育課程は、地域社会の必要、より広い一般社会の必要、およびその社会の構造、教育に対する世論、自然的な環境、児童・生徒の能力・必要・態度、その他多くの要素によって影響されるのである。これらのいろいろな要素が考え合わされて、教育課程は個々の学校、あるいは個々の学級において具体的に展開、されることになる。いわゆる学習指導要領は、この意味における教育課程を構成する場合の最も重要な資料であり、基本的な示唆を与える指導書であるといえる。

このように考えてみると、教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られるといえる。教師は、校長の指導のもとに、教育長、指導主事、種々な教科の専門家、児童心理や青年心理の専門家、評価の専門家、さらに両親や地域社会の人々に直接間接に援助されて、児童・生徒とともに学校における実際的な教育課程をつくらなければならないのである。

学校における教育課程の構成が適切であり、教室内外における児童・生徒の学習が効果的に行われるときに、それはよい教育課程といわれるのである。学習指導要領がいかに改善されても、学校における実践が改善されなければ、真の意味における教育課程の改善とはならない、逆に、たとえ、学習指導要領がふじゅうぶんなものであっても、有能な教師はすぐれた教育課程をつくりうるであろうし、それがひいては、学習指導要領の改善を促す機縁ともなるであろう。

次に、教師が教育課程を構成していく際に、留意しなければならない点を考えてみよう。

2. 教育課程はどのように構成すべきであるか

学校における教育は、児童や生徒の行動や考え方を一定の目標に向かって変化発展させていくところに成りたつといえる。したがって教育課程の構成に当っては、まず目標をはっきりとらせることが必要となる。次に、目標を達成するに有効な教育内容や学習活動を選択し、児童・生徒の経験の発展をはからねばならない。これによって児童・生

徒の経験は、目標に向かって再構成されることになる。したがって教育課程の構成に当たっては、(1)目標の設定、(2)学習経験の構成ということがたいせつな仕事となる。しかも、この二つの要素は機能的に相互に密接に関係し合っているのである。

(1) 目標の設定

I.に掲げた教育の一般目標は、憲法・教育基本法・学校教育法などに示された教育の目的および目標のもつ意味を解釈し、その内容を明らかにするとともに、広く教育的見地に立って、わが国の児童・生徒の必要を考慮してつくりだされたものである。校長や教師は、まずこの一般目標をじゅうぶん理解し、正しく解釈していく必要がある。

次に一般目標への到達は、各教科によって分担されることになるから、それは各教科のそれぞれの目標として具体化されることになる。したがって、各教科の学習指導要領に掲げられた教科の目標や学年の目標、さらに単元や題材の目標をもじゅうぶんに理解し、目標がどのように発展的、系統的に実現されようとしているかを知る必要がある。

しかし、学習指導要領の一般編や、各教科の学習指導要領に示されている一般目標は、文部省が、委員会を構成して、わが国の教育の全般の動向を考えて作ったものである。したがって、個々の学校には、そのままの形では適応しにくいものがあるかも知れないから、個々の学校はその学校や地域社会のいろいろな状況に照し合わせて、さらに、これらの目標をその学校の教育に適するように修正を加えてゆかねばならない。すなわち、各学校においては、学習指導要領に掲げられた目標をじゅうぶんに理解するとともに、これをさらに検討し、いろいろな方法を用いて児童・生徒の必要、社会の必要をとらえて、それぞれの学校の教育目標を具体的につくる必要があるのである。

この目的のために用いられる方法としては、いろいろな方法が考えられ、決して固定した一つの方法だけがあるわけではない。しかし、一応次のような手続を考えてみることができる。児童・生徒の必要、社会の必要を適切にとらえるために、たとえば、種々の文献による調査研究・質問紙法・活動分析法・面接や質問による調査研究・観察、さらにもろもろの記録の参照などを行うことがそれである。また、いろいろな領域の専門家や両親・教師・一般社会人等からなる目標設定のための委員会を設けて、意見をきき、それをまとめることもよい方法であろう。

このような方法でととのえられた結果をもとにして、教育の目標を設定していくわけであるが、調査や会議の結果がそのまま目標となるわけではない。それは目標設定のための一つの資料であると考えべきである。したがって、それらの資料をじゅうぶん批判、検討して、広い高い見地から目標を定めることが必要となる。

ここに注意すべきことは、健全な教育の目標は、社会の必要と児童・生徒の必要とを対立させて、そのうちの、どちらか一方から考える局所的な立場からは、決定されないということである。社会的な必要と児童・生徒の必要とは、一見相矛盾するようにも見えるが、この書のIですでに考えたように、児童・生徒の必要のうちに社会的必要をとり入れていくことができる。ことに、単元の目標は、学習者に身近なものであるべきであるから、児童・生徒の必要・関心・能力がよく考えられており、児童・生徒の実際の経験活動のうちに、社会の必要が実現されるように定むべきであろう。

(2) 児童・生徒の学習経験の構成

(a) 望ましい経験の性格

教育課程の構成について、次に考えられなければならないことは、どのようにして児童・生徒の学習経験を構成していくかということとである。このことは教育目標を達成するのに有効な学習経験を、発展的、系統的に組織していくことを意味している。したがって、児童・生徒に望ましい学習経験を発展させていくための組織をつくること、教育課程の構成であるといえる。次に、教育課程を構成していくときの経験の意味について、少し述べておこう。

過去においていろいろな経験をもった児童・生徒が、かれらにとって新奇なある状況に当面したり、あるいは問題にぶつかったとき、環境に対して緊張した態度をとり、活動的な交渉を行う。児童・生徒は、自己の当面する環境を切り開くために、また問題を解決するために、いろいろな活動を行うようになる。すなわち、既往の知識・経験を生かし、さらに、他の知識を求めたりすることによって、環境に働きかけることになる。このような環境との相互の働きかけあいによって、他の知識は自分のものとなり、新たな経験が、自己の主体の中に再構成され、児童・生徒は成長発達していくといえることができる。したがって、教育課程は、このような経験の再構成を有効にさせるように、学習経験を組織することでなければならない。その意味で、教育課程の構成において問題となってくる経験は、単なる児童・生徒の既往の経験ではなく、児童・生徒の発達段階に即して、かれらの現在もっている経験を発展させ、それを豊かにするのに役だつようなものでなければならない。

したがって、望ましい経験とは、無数の経験の中で、児童・生徒の発達を促し、教育の目標を達成するのに有効なもので、かれらの発達段階に即した、可能的なものをいうのである。

(b) 学習経験の領域

教育課程を構成するに当って、教師は、児童・生徒の成長発達を促し、教育の目標を達成するような望ましい学習経験を用意しなければならないが、それにはさまざまな種類の経験が考えられる。次に示されてあるものは、そのような学習経験の領域を考えるに当って、一つの手がかりとなろう。

(i) 学習を進める上に必要な技能を用いたり、発展させたりする経験

学校は、読むこと、書くこと、話すこと、聞くこと、観察すること、数えること、計算すること、物をつくること、問題を分析すること、推理することなどの技能を学習する機会を用意すべきである。しかもこれらの技能は、それを用いる必要のある状況に直面した場合に、最もよく習得されるものであるから、それを用いる必要のある状況をこどもに提供することがたいせつである。

すべての児童・生徒は、これらの技能を用いることを必要としており、ある者は、他の者以上にこれらの技能を用いる必要があるし、また、用いることもできる。これらの技能が高度に発達すればするほど、各個人は、豊かな知識を習得し、生活の問題についての理解を深めることができ、民主社会の一員としての責任を果す可能性が大きくなる。

(ii) 集団生活における問題解決の経験

民主社会のりっぱな公民としての資質を発展させるためには、学校は児童生徒が、自主的に集団生活の問題を解決していくような機会を用意する必要がある。児童生徒は、このような問題解決の機会が、豊かに与えられることによって、公民としての必要な理解・態度・技能を身につけていくことができるからである。

民主主義の理想を実現していこうとするわれわれの社会生活においては、まず何よりも成員のひとりひとりが個性的な自覚に基いて、創造的に問題を解決していこうとする積極的な態度をもつことが必要とされる。それとともに、さまざまな複雑な問題も、成員相互の協力によって解決していくことができるという確信をもつことが必要とされる。われわれの民主社会においてたいせつな個人や集団の幸福が実現されるかどうかは、このような成員のひとりひとりの個性的な自覚に基いた、相互の協力ができようかどうかにかかっているといえる。

したがって、児童・生徒が社会——家庭・学校・地域社会・国家・世界——の有能な一員として、行動しうするためには、個人や集団生活の問題を解決する経験が、豊かに学校で与えられねばならない。

(iii) 物的、自然的な環境についての理解を深める経験

われわれの経済的、社会的、政治的な生活に、科学の発達は、大きな影響をもたらしている。だから、人間が、自然や物的環境にどのように依存しているかの理解や、人的自然的資源を保存し、開発し、利用する知識や技能を発展させる科学的な経験は、きわめて重要である。

(iv) 創造的な表現の経験

学校は、児童・生徒に美術・音楽・文芸・リズム活動などを通して、自分の考えや感情を表現するゆたかな機会を与えるべきである。児童・生徒は、自己の思想や感情を表現し、他人に伝達する方法を学び、また表現されたものを鑑賞し利用するようにならなくてはならない。精神的及び身体的な健康は、このような創造的な表現活動を通して、達成されるものである。

言語をとおして自己の思想や感情を表現するような創作的な文学活動や、他人の書いた文学を読むということは、すべての児童・生徒の成長、発達に欠くことのできない経験である。自然の美を求め、理解し、それを楽しむというような機会もまた、学校経験の中に含まれなくてはならない。広い範囲の戸外の経験は、児童・生徒が、自己の周囲の世界に親しみを持ち、その美を鑑賞するのに役立つ。また、ものを作ったり、組たてたりする技能をも、児童生徒の必要に応じて発展させるようにすることもたいせつである。

(v) 健康な生活についての経験

学校はすべての児童・生徒の健康な心身の発達をはかり、またそれを守るために、よい健康と安全の習慣を身につけさせる適切な機会を用意しなければならない。そしてよく調和のとれた心身の成長発達をはかるために、すべての児童・生徒に健康と安全についてのさまざまな知識や技能を習得させる必要がある。これらの経験は、個人的、集団的ないくつかの運動についての技能の習得および個人の健康についての初歩的な事ながら、その実践から徐々に始められて、やがて広く地域社会や、国家などにおける健康や安全の問題を改善していくような事ながらその実践にまでひろがっていくことが望ましい。

(vi) 職業的な経験

児童・生徒がその発達の段階に応じて、学習の一環として実生活に役だつ仕事の経験を積むことは、きわめてたいせつな意義をもつものである。こういう経験によって、学習は実生活に即して進められるようになり、また、日常生活や職業生活に必要な知識・技能や態度が得られる。また、このような経験は啓発的経験としての重要な意義をもつものであって、生徒はこの経験を通じて将来の家庭生活・職業生活に対する関心を高めるとともに自己の個

性や環境について反省し、その特徴を発見する機会を得て、職業を選択する能力が養われるのである。したがって、このような経験が得られるように用意することは、学校のもつ基本的な責任の一つである。

このような職業的な経験は、学校内だけでなく、生徒の家庭や家庭農業で行ういわゆるホームプロジェクト(家庭実習)、あるいは工場・事業場で行う現場実習などにおいてもなされるであろう。職業的な経験は、児童や生徒の発達段階によって違い、初めは日常生活に必要な知識・技能や態度の養成が重視され、その後、職業に関する啓発的経験の重要性が加わり、しだいに、特殊的、専門的な学習の重要性が認められるようになってくる。

啓発的経験は、地域社会の必要や学校の事情、生徒の事情によっておのずから特色をもつことになるであろうが、社会におけるさまざまな職業の中から、生徒の能力や関心に応じた職業の分野を見いだそうとするものであるから、できるだけ広い経験を用意する必要がある。

高等学校においては、生徒が将来の進路をほぼ決定し、それに応じた職業課程を選んで入学するのであるから、その必要を充足するような専門的な経験をさせる必要がある。

(c) 学習経験の組織

いま述べた経験の諸領域を、どのようにして児童・生徒に身につけさせていくかの具体的な教育計画が、次に考えられなければならない。すなわち、具体的な学習のいくつかの道筋を設けて、発展させるべき経験の組織を作らなければならない。その組織の方法としてはいろいろあるが、その有効な方法の一つに、教科による組織のしかたがある。言い換えれば、いくつかの教科を設けることによって、前に考えたような諸領域の望ましい経験が、全体として、児童・生徒によって達成されるように計画していくことである。

本来、右の望ましい諸領域の経験を、児童・生徒のうちに発展させていくためには、それぞれの領域の経験の特性に応じた適切な学習内容が児童・生徒に与えられる必要がある。しかも、その与えられる学習内容は、有効適切なものであると同時に、発展的、系統的に整理され、組織されたものでなければならない。**教科とはもともとこのような目的のために、それぞれの教材の特性に応じて分類され、発展的、系統的にまとめられたものといってもよい。しかも各教科の学習内容、すなわち経験内容を総合して、全体としてみるときは、先の諸領域の望ましい学習経験を含むことができる。**したがって、具体的な学習の道筋を組織するに当っては、本書の前章で示しているような教科による組織のしかたも有効な一つの方法であるといえる。教師は、具体的に学習経験を組織するに当っては、本書や各教科の学習指導要領に示された学習内容をじゅうぶんに検討して、よく理解する必要がある。もちろん、学校や地域の社会の必要や、また児童・生徒の発達やその必要などを教育的な見地から検討し、さらに学習内容の性質をじゅうぶん考慮することによって教科の組織がえを行ったり、教科の統合をはかって広い領域の学習の道筋を設けたりすることも可能である。たとえば小学校、ことに低学年においては、児童はまだ分化した学習に進むほど発達していないから、その発達から考えて、こうしたやり方が望ましいであろう。また、逆に高等学校におけるように、生徒がじゅうぶん発達した場合には、一つの教科の内容を分割して独立の学習の道筋を設けることもできるのである。

元来、このような学習経験の組織のしかたには、いろいろな型があり、それぞれの型には、その根底に、それをささえる教育課程についての教師の原理的な考え方がある。したがって、教師としては、一方において、いろいろな教育課程の型のもつ特性についてじゅうぶん研究しておく必要がある。同時に、教育課程をささえる現実的な要因をもじゅうぶん考慮しなければならない。

一般的にいって、教育課程を具体的に構成していくときに考慮しなくてはならない点は、次のようなものである。

- (i) 教科による組織のしかたであっても、**教育課程は、全体として児童・生徒の望ましい経験の発展を旨とするものである**から、教科間の連関をじゅうぶんに考慮し、学習内容の重複を避け、有効で能率的な組織ができるように計画しなければならない。
- (ii) **児童・生徒は、その発達段階によって、その能力・関心・欲求などに相違が見られ、また著しい個人差があるから、与えられる経験内容も、それらに応じて用意されることが望ましい。**小学校の低学年などでは、教科の区別にあまり強くとらわれることなく、むしろ内容の関連ある教科は、融合して広い範囲の学習内容を準備するほうが実際には効果的であるといえる。また中学校では、教科を必修と選択に分け、高等学校では、単位制を採用するというような方法によって、発達段階や個人差に応じた弾力性ある組織のしかたをすることが必要であろう。
- (iii) **学校の環境・校舎・教室の施設・教具などの物的な環境は、児童・生徒の学習活動を推進するのに大きな役割を果している。**したがって、学習経験を組織する条件として、じゅうぶんにこの点を考慮していく必要がある。また、児童・生徒の経験の発展に強く影響するものに、**学校のふんい気や、組織などの人的な環境がある。**これは、教師や社会の人々の誠意とくふうによって、容易に改善されていくものであることを忘れてはならない。

- (iv) 学習指導の計画をたて、それに基づいて、児童・生徒の学習活動の指導をするものは、個々の教師である。したがって、教師の教育観、児童・生徒の理解の深さ、教育についての学識と指導の経験、指導の技術、計画力、指導力など、教師のもつ資質は、教育課程のいかんを決定する大きな要因となっている。どのような種類の教育課程であれ、それを現実に生かしていくことができるか否かは、教師その人の資質にかかっているとみえる。それゆえ教師は不断の研究、努力によって、今日の困難や障害を、一步一步取り除いてゆき、望ましい教育課程の実践ができるようにしなければならない。
- (v) 最後に考えねばならないことは、地域社会の人々の教育に対する理解や関心である。どのような教育計画をたてるにしても、地域社会の人々の教育についての関心度や理解度をじゅうぶんに考慮することなしには、有効な計画をたてることはできない。どんな教育課程を実施するにしても、地域の人々の積極的な助力なしには、決して予期する成果をあげることはできない。

進歩した教育課程を実施するほど、地域社会の人々の協力が必要である。

以上は、教育課程を構成するに当たっての最も重要な仕事である。学習経験の組織のしかたについて、学校や教師が、考慮しなくてはならない諸点を述べた。これら以外にも、考えられるべき問題があろう。しかし、要は、これらの計画が、教師と、児童・生徒が動的に結びつき合う実践の場において、検証され、かつ、改善されていくことがたいせつである。よい教育課程の計画や実施は、決して一朝にしてでき上がるものではなく、実践の絶えない検証を経て、一步一步時日をかけて、築き上げられていくものであることをじゅうぶんに考えておくべきである。

(d) 単元による学習経験の組織

児童・生徒は、それぞれの発達段階に即して、みずからの必要や関心や能力などに基いた欲求や問題をもっている。そしてそれらの欲求をみだし、問題を解決するためにさまざまな企てや活動を行っている。それらの活動が、じゅうぶん意味をもち、満足に行われたときに、かれらの生活経験は内部から有機的に発展していったことができる。

したがって、児童・生徒のこれらの活動がうまく行われ、教育目標に向かって生活経験が再組織されるように、適切な指導が行われることが必要とされる。単元による学習指導とは、このような目的に沿って、新しく取り上げられてきた方法である。**単元学習とは、先に述べたような児童・生徒のさまざまな必要、関心、目的、問題などのうち、教育的に見て価値のある典型的なものをとらえ、それによって一連の活動を営ませ、生活経験が、目標に向かって高まるように指導していくことである。**したがって単元とは、次のように言い換えることができる。

児童・生徒は問題を発見すると、その問題を解決しようとして、参考書を調べたり、現場を見学したり、実物を観察したり、他人の話を聞いたりして、その解決に努力する。またその結果は図表化される場合もあり、討議して批評し合う場合もある。さらには、その研究の結果が報告書にまとめられ、時には学校新聞に掲載されることもある。このようにして、児童・生徒たちは、いろいろにくふうをして問題を解決するようになるが、その解決の課程の中でさまざまな事柄についての理解を深め、態度を身につけ、能力を練る。そして児童が問題を解決する過程はおのずから一つのまとまりをもつようになる。そこで一般に単元とは児童・生徒の当面している問題を中心にして、その解決に必要な価値ある学習活動のまとまりであり、系列であるといえることができる。

しかし、単元ということばは、わが国の過去の教育において用られなかったわけではない。単元ということばが従来意味していたものは、系統的に配列された教材の一区分であって、たとえば、教科書の第1課、第2課というようなまとまりを示すのが普通であった。従来のこのような単元を、教材単元と呼ぶならば、現在、われわれの呼ぶ単元は、経験単元と称することができよう。前者が、学習すべき事項に重点をおいているとすれば、後者は、学習者の経験の成長を重んじ、その総合的な発展を旨としているといえることができる。しかし、もちろんこれは、一般的な分類のしかたであって、実際には、教材単元と経験単元の中間に位置し、そのいずれとも区別しがたいような単元も多く見られる。ともかく右に述べたところをもとにして、現在広く用いられている単元学習の特質を次にまとめてしるしてみよう。

- (i) 教師によって、一方的に課せられる課題の学習ではなくて、児童・生徒の必要・関心・目的・問題などに基いた意味ある問題解決の学習である。したがって目的が意識され、生き生きした学習である。
- (ii) 教師と、児童・生徒との協力によって計画がたてられるような弾力性をもった学習である。
- (iii) 単元の目標を達成するためには、単に教師の話を聞き、教科書を読むというだけでなく、必要な資料を集めたり、それをもとにして討議したり、まとめたり、批評しあったり、その結果をいろいろに表現したりするような多様な学習活動が行われる。
- (iv) 単元学習によって、単に、目標に照して、価値ある理解が深められるだけでなく、望ましい態度が身につけら

I	小中一貫教育 理論編
II	総合的な学び 理論編
III	総合的な学び 実践編 就学前
III	総合的な学び 実践編 小学校
III	総合的な学び 実践編 中学校
III	総合的な学び 実践編 特別支援
IV	資料編

れる能力が練られる。

このような単元学習は、その特質から、当然広い範囲の学習内容がおのずから含まれるようになり、伝統的な狭い範囲の教科のわくを踏みこえていくようになる。しかし、すべての学習が単元によって指導されうるとはいえない。学習内容によって、単元組織に適するものと、そうでないもののあることを知らねばならない。

(e) 単元の作り方

右に述べたように単元による学習においては、従来と異なって、児童・生徒の関心・欲求・問題などが重視され、それらが学習の計画において大きな役割を果たしていることが指摘される。このような学習に伴う一つの不安は、学習の過程において、あまりにも、児童・生徒の関心や欲求が重視されやすいので、指導が散漫となり、徹底しないということである。このような不安があればこそ、単元の作り方、あるいは単元の計画ということが、非常にたいせつな問題となってくるのである。

単元の学習によって指導の目標が達成されるためには、学習指導に先立って教師は、事前の計画をじゅうぶんにたてておく必要がある。事前の計画として教師のなすべきこととしては、おおよそ次のようなことである。

- (i) 単元の学習によって、どのような重要な社会や自然についての諸概念を、児童・生徒に理解させるべきかについて、あらかじめ考えること。すなわち、単元の指導の目標をはっきりさせておくこと。
- (ii) 単元の主題に関連して、児童・生徒は、どのような関心や、欲求や、問題をもっているかについて予備的な調査を行ない、それをはっきりとらておくこと。
- (iii) それに従って、児童・生徒のどのような欲求や問題をとりえて、その単元の学習に導いていくかという導入の方法についての計画をたてること。
- (iv) 単元の学習がどのような順序で展開していくかについて予想する。すなわち、学習活動が展開していくおもな筋道を考えておくこと。それとともに有効な学習の指導法について、あらかじめ考えておくこと。
- (v) 学習活動の展開に伴って、必要になってくるさまざまな資料や見学場所や学習に利用しうる施設、その他参考になるものを、調査し用意しておくこと。
- (vi) 学習活動の評価の方法や、その機会を考えておくこと。

このような事前の計画をじゅうぶんとたてた上で指導に望まなくてはならない。

さて、このような単元の計画は、個々の教師が、その地域や学校の実情、自分の担任する児童や生徒の関心・欲求・問題・能力などを考慮に入れて具体的にたてていくべきものである。しかし、すべての教師が、独力で単元をその根底から作っていくということは、きわめて困難なしごとである。したがって計画が適切にたてられないために、往々にして、児童・生徒のうちに実現されなければならない重要な概念や理解も、皮相にとどまって、その根底に入り得ないということが考えられる。

そこに、個々の教師が、よく検討された豊富な単元の計画をたてるのに役だつ手がかりとなるものが必要となってくる。このような教師の単元計画の仕事を助けるものとして、文部省や教育委員会で著作する学習指導要領、一定の地区で、教師や校長が協力して作る単元の基底や資料単元が役だつであろう。資料単元は、多くの教師や、校長、指導主事、その他教育についての有識者などの協力によって、単元指導を実施した経験を生かして作られるものである。個々の教師は、これらから有力な示唆を得ながら、しかもこれらにとらわれることなく、自分の受け持つ児童・生徒に最も適した単元を作らなくてはならない。

それでは、教師は、単元を作るときに、どのような点を考慮に入れるべきであろうか。その基準を次に考えてみよう。

- (i) 単元は、いろいろな児童・生徒の断片的な経験の寄せ集めではなく、それ自体として、動的な構造をもっていること、すなわち全体性をもったものであること。
- (ii) 児童・生徒を、学習の展開につれて、社会や自然の中でもっとも根本的であり、かつ重要な諸部面に、広く入りこませ、これとじゅうぶん接触させるものであること。そのためには、学習のための時間がじゅうぶん与えられていること、児童・生徒の理解能力に適した学習経験が用意されていることなどが考えられる。
- (iii) 単元の目標が明確にとらえられていること。すなわち、単元の学習によって、どのような望ましい知識・理解・態度・習慣・技能・鑑賞が、児童・生徒の身につけられるべきかがはっきりと考えられていること。
- (iv) 児童・生徒が、みずから、自主的に、目的をたて、計画し、実施し、その結果を評価するというような一連の活動—問題解決の活動—を常に促進するものであること。
- (v) 児童・生徒が、学習活動の諸場面で、建設的に協力していくことによって、みずから問題を解決していくことができるように、民主的なふんい気がじゅうぶんつくりられていること。

- (vi) 得た理解や知識をいっそう明らかにし、かつ深めていくために、個人的あるいは集団的な各種の表現活動の機会が多く用意されていること。
- (vii) 多極多様な個人差を考慮して、多彩な学習活動が用意されていること。

3. 年間計画と週計画

教育課程は、児童生徒のもつ望ましい諸経験の連続的な過程を示すものである。学習指導の計画をたてる場合には、この連続的な過程を大きく三つの側面に分けることができる。一つは、1年あるいはそれ以上にわたる長期の指導計画であって、これを年間計画と呼ぶことができる。次には、数週間または2～3か月にわたる学習活動の計画であって、単元の計画あるいは一つの題材についての指導計画がこれに当る。そして、これらの指導計画は、日々あるいは、1週間を単位としてのさらに細分された指導計画を必要としてくる。

これらの指導計画の三つの部分は、それぞれの特色をもってはいるが、しかしおのおのが切り離され孤立したものではなく、互に関連をもち、全体として児童生徒の経験の発展を期すものである。

全体としての指導計画の三つの部分のうち、単元の計画については、すでに述べたから、ここでは、

- (1) 長期の学習計画
- (2) 月次計画及び週計画

について述べることにする。〔省略〕

IV 教育課程の評価

- 1. 教育課程の評価はなぜ必要か〔省略〕
- 2. 教育課程の評価は誰が行なうか〔省略〕
- 3. 評価の着眼点〔省略〕
 - (a) 教育的な成果から行なう評価〔省略〕
 - (b) 実験研究によって行なう評価〔省略〕
 - (c) 外部的な要素による影響の分析〔省略〕
 - (i) 地域社会の人々の影響〔省略〕
 - (ii) 入学考査〔省略〕
 - (iii) 地域社会の伝統〔省略〕
 - (iv) 地域社会の職業的な経験〔省略〕
 - (v) 教育課程の進歩を促す好ましい外部的要素〔省略〕
 - (d) 地域社会に与える影響から見た評価〔省略〕
 - (e) 指導法からみた評価〔省略〕
 - (f) 教育課程の改善を行うに至った導因およびそれに用いた方法の評価〔省略〕

V 学習指導法と学習成果の評価

〔省略〕

- 1. 教育課程と学習指導法〔省略〕
- 2. 学習の指導を効果的に行うには、どんな問題を研究すべきであるか〔省略〕
- 3. 学習成果の評価〔省略〕

—終—

◆◇ 生き方を学ぶ教育活動の手引き（杉並区立済美教育センター、平成25年3月31日） ◇◇

平成25年度から全小・中学校全学年において、生活科・総合的な学習の時間を中核に、各教科等との関連の中で実施される「生き方を学ぶ教育活動」は、杉並区教育ビジョン2012に示された「目指す人間像」における「育みたい力」の育成のために設置される教育活動です。この活動は、社会と「かかわり」をもつ体験活動や貢献活動、調査研究活動（調べ学習）等を結び付けた探究的学習として実施します。学習の終末では、自らの生き方を考え、深めさせる学習活動を実施しています。以下は、杉並区立小・中学校の教育課程編成の核となる本教育活動の手引きです。



学習指導要領 「生きる力」の育成
「生き方を学ぶ教育活動」のねらい
 ● 地域を基盤とし、繰り返し地域とかかわり、つながる活動を通して、児童・生徒が、地域に親しみ、地域への愛着を高め、地域の実態や課題を探究的に学び、創造的、協同的に地域の課題の解決に取り組む態度を育む。
 ● 地域の中で生きる自分自身を振り返り、持続可能な社会の構築に向けて、これからの生活や自らの生き方について考えることのできる児童・生徒を育成する。

I 小中一貫教育 理論編
 II 総合的な学び 理論編
 III 総合的な学び 実践編 就学前
 III 総合的な学び 実践編 小学校
 III 総合的な学び 実践編 中学校
 III 総合的な学び 実践編 特別支援
 IV 資料編

生き方を学ぶ教育活動

1 本活動の趣旨

- 生活科、総合的な学習の時間を中核に「生き方を学ぶ教育活動」を実施することで、義務教育9年間を通して一貫性のある教育（小中一貫教育）をより充実させ、杉並区教育ビジョン2012の目指す人間像や育みたい力に迫る。なお、区立小・中学校の連携校において、生活科・総合的な学習の時間の指導計画「生き方を学ぶ教育活動指導計画」を構成する。

2 本活動のねらい

- 地域を基盤とし、繰り返し地域とかわり、つながる活動を通して、児童・生徒が、地域に親しみ、地域への愛着を高め、地域の実態や課題を探究的に学び、創造的、協同的に地域の課題の解決に取り組む態度を育む。
- 地域の中で生きる自分自身を振り返り、持続可能な社会の構築に向けて、これからの生活や自らの生き方について考えることのできる児童・生徒を育成する。

3 教育課程上の位置付け

- 原則として、生活科・総合的な学習の時間に位置付けて実施する。

4 「生き方を学ぶ教育活動指導計画」作成上の留意点

- 生活科・総合的な学習の時間の全体計画、年間指導計画に適切に反映させ、意図的、計画的に実施する。
- 全ての学年において、地域を基盤とし、地域とかわり、つながる活動を実施する。
- 小学校第6学年、中学校第3学年においては、地域の課題を見付け、その課題解決に向けて取り組む社会貢献活動を実施する。
- 小学校での学習と中学校での学習が「系統性」「連続性」をもって結び付くよう、総合的な学習の時間において育む資質や能力、評価の観点等について、連携校内の小・中学校の教員が「協働」し、十分に協議して設定する。

小中一貫教育で力を高める総合的な学習の時間へ！

課題の改善

小(中)学校学習指導要領 第5(2)章
 ※総合的な学習の時間 第1 目標
 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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とともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。
 ※()内は中学校学習指導要領における項目

《総合的な学習の時間の課題》

- 1 総合的な学習の時間の趣旨・理念が十分に達成されていない・学校種間の差がある。
- 2 小学校と中学校で同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる。
- 3 学校によっては、ねらいや子どもたちに身に付けさせたい力、評価の観点が明確になっていない状況がある。
- 4 総合的な学習の時間に補充教室のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われていたり、学校行事の準備などと混同された実践が行われていたりしている例が見られる。〈平成20年1月中央教育審議会答申より〉

更なる充実



義務教育9年間を通して「自己の生き方」を考えることができるように、総合的な学習の時間を軸とし、各教科等で「系統性」「連続性」「協働」を踏まえて、具体化を図ります。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学習
理論編

III
総合的な学習
実践編
就学前

III
総合的な学習
実践編
小学校

III
総合的な学習
実践編
中学校

III
総合的な学習
実践編
特別支援

IV
資料編

小学校 社会貢献活動例

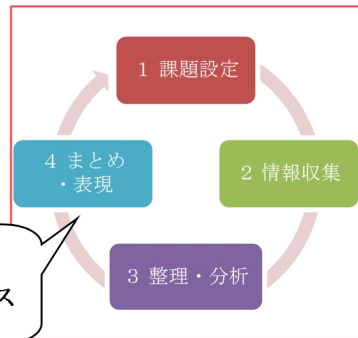
＜「自分たちの高円寺阿波おどり」 杉並区立杉並第八小学校＞

1 課題設定

ゲストティーチャーからの期待（手紙）で課題設定



探究的な学習プロセス



2 情報収集

フィリップボードを使って町の人から情報収集



3 整理・分析

各教科等で既習の技能（グラフ等）を使って整理・分析



学区にある「東京高円寺阿波おどり」を学習対象にして第5学年から第6学年にかけて取り組みました。ゴミの問題に身近で切実な課題意識をもっていた子どもたちは、振興協会の方をゲストティーチャーとして招き、その熱い思いや生き様を感じて、自分たちでできることを考え出しました。実際に町に出て情報を収集する中で、当日の活動が具体化しました。振興協会へのプレゼンを経て、実際にボランティア活動をするに至りました。

4 まとめ・表現

阿波おどり当日、実際にゴミ袋を配ったり、ゴミ拾いをしたりして活動



中学校 社会貢献活動例

＜「共生社会に向けて」 杉並区立中瀬中学校＞

1 課題設定

障害や福祉への興味・関心を高めるための調べ学習から課題の設定



3 整理・分析

交流体験後、振り返りシートに感想や気付いたことを記入し情報の整理・分析

2 情報収集

ボランティアや知的障害者の方々との交流活動を通じた情報収集



4 まとめ・表現

地域にある福祉施設との交流活動やボランティア活動の実施

スペシャルオリンピックスを題材にした活動は、障害者への理解を深め、多様性を尊重できる豊かな心を育み、誰もが共存できる地域社会に貢献する力を養うことを目的としています。「共生」をテーマとしたプログラム（ボランティアファミリー、アスリート本人の体験談、公益財団法人スペシャルオリンピックス日本名誉会長の講演、スポーツ、英会話、楽器、合唱での交流）を通して共生社会の大切さを学んだ成果を、地域にある福祉施設との交流や様々なボランティア活動につなげていきます。

【生き方を学ぶ教育活動指導計画】の作成上の留意点

平成 25 年度 生き方を学ぶ教育活動指導計画

1 生き方を学ぶ教育活動で育む資質・能力（持続可能な社会を実現するために必要な資質・能力）

2 指導計画

杉並区立 中学校

学年	単元名	時数	主な学習活動
中学校 第 3 学年			
中学校 第 2 学年			
中学校 第 1 学年			

杉並区立 小学校

学年	単元名	時数	主な学習活動
小学校 第 6 学年			
小学校 第 5 学年			
小学校 第 4 学年			
小学校 第 3 学年			
小学校 第 2 学年			
小学校 第 1 学年			

本連携校の「生き方を学ぶ教育活動」の特色

【生き方を学ぶ教育活動で育む資質・能力】は、以下のことを踏まえて、小中連携校で協議の上、設定します。

- 学習指導要領「総合的な学習の時間」の目標
- これまで各学校において総合的な学習の時間において育んできた力
- 杉並区教育ビジョン 2012 における「育みたい力」
- ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度

【主な学習活動】には、地域を基盤とした体験活動（小学校第 6 学年、中学校第 3 学年においては、社会貢献活動）を実施することが分かるように記述します。

【本連携校の「生き方を学ぶ教育活動」の特色】には、地域の教育資源（人的な支援、商店街や福祉施設等の活用など）や、小中一貫教育の顕著な取組等について記述します。

Q 「生き方を学ぶ教育活動」における

杉並区小中一貫教育の取組視点「①系統性」「②連続性」「③協働」とは？

A1 教育目標・内容の「①系統性」

「生き方を学ぶ教育活動」においては、それぞれの校種や学年で育む資質・能力を設定し、それらの間に明確な順序立てをしていくことで、教育目標・内容の「系統性」の理解が深まります。

A2 教育方法の「②連続性」

例えば、小学校でも中学校でも「地域清掃活動」などの体験活動を実施する場合、教育目標・内容の系統性に応じた明確な順序立てをし、上の校種や学年の方がより質の高い活動が展開できるようにしていくことで、教育方法の「連続性」が確保されていきます。

A3 異校種の「③協働」

教育の効果をより高めるために、小学校と中学校の「同じ」や「違い」を系統性・連続性を踏まえて理解し、異校種で「協働」する（各々を生かし合う）ことが求められます。

平成 25 年 3 月 31 日発行

【平成 24 年度生き方を学ぶ教育活動検討委員会】

杉並第三小学校 校長 横山 彰 和泉中学校 校長 由井 良昌
 杉並第四小学校 副校長 今宮 直樹 井荻中学校 副校長 和田 栄治
 杉並第八小学校 主幹教諭 畝尾 宏明 中瀬中学校 主幹教諭 山口 直美
 事務局 済美教育センター統括指導主事 飯塚 善行 指導主事 大島 晃

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
就学前

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
中学校

III
総合的な学び
実践編
特別支援

IV
資料編

◆◆ 杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」の設計 ◆◆

平成 28 年度杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」報告書（平成 28 年 11 月）抜粋

1 調査の設計に係る基本的な考え方

(1) 調査の目的

ア（調査の内容）全ての子どもに、義務教育期間を通じ、よりよい人生を切り拓く基盤となる学力を確実に身に付けさせる観点から、杉並区立学校児童・生徒の①基礎的・基本的な知識及び技能の習得状況及び、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・表現力その他能力の育成状況並びに、③生活・学習状況、意識を把握する。

イ（結果の活用）調査結果は、教育に関する継続的な検証改善サイクルの一環として、①児童・生徒が自らの学習状況を振り返り、次の学習の糧とすること、②教師が自らの指導・評価の状況を省察し、特定の内容でのつまずき、学び残しの解消を重点とした指導・評価の改善を図ること、③教育行政が教育施策の成果と課題を検証し、学校の実情により応じた施策展開を図ること等に活用する。

(2) 調査の対象・方式、内容

ア 対象・方式

対象	方式
小学校第 3・4 学年児童、中学校第 1 学年生徒	悉皆
小学校第 5・6 学年児童、中学校第 2・3 学年生徒	各学校の希望利用

※ 特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級在籍の児童・生徒のうち、①下学年の内容などに代替して指導を受けている場合、②知的障がいである児童・生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科の内容の指導を受けている場合は、対象としないことを原則とする。

イ 内容

名称	内容
特定の課題に対する調査 (教科等に関する調査)	国語科、算数・数学科、理科、外国語 ・学習指導要領に準拠した上で、①当該教科等における調査実施の前学年の目標・内容(事項)を出題趣旨とし、②日常的な学習活動に即す出題内容及び回答形式、並びに採点規準による設問から構成 ※各教科の 1 単位時間に位置付けて実施
意識・実態調査 (学習・生活についてのアンケート)	学習・生活についてのアンケート ・①自らの道を拓く【自己効力感(自由の感度)】、共に生きる【他者への／からの受容(相互承認の感度)】【集会的(社会)効力感(相互触発の感度)】等の自己意識や【生活習慣】等の生活実態、②【学び方】【学びの個別化／協同化／課題探究化】【各教科等学習活動】【ICT の利活用】等の学習状況の諸側面を観点とした設問から構成 ※学級活動の 1 単位時間等に位置付けて実施

(3) 学習指導要領に準拠した【系統性】の理解に基づく【連続性】を確保した設問

ア 出題趣旨の決定と設問レベルの設定

各設問について、当該教科等の義務教育9年間を通した目標・内容(事項)の【系統性】及び学習評価の観点に基づき、出題の趣旨を決定する。

基礎CとBとして設定される設問は100%の(準)通過率を目標とする、つまり、全児童・生徒に確実に習得させる「基礎的・基本的な知識及び技能」を出題趣旨とする。活用AやSは、全児童・生徒により一層の育成を目指す「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・表現力その他能力」を出題趣旨とする。

設問レベル		出題趣旨		全設問に占める割合
活用	活用S	調査実施の 前学年の	自ら活用する能力	35%程度
	活用A		思考力・判断力・表現力	
基礎	基礎B	目標・内容 (事項)	主として基礎的・基本的な技能	65%程度
	基礎C		主として基礎的・基本的な知識	

イ 出題内容及び回答形式、採点規準の設定

出題趣旨とレベルを踏まえ、学習指導要領の目標・内容(事項)を系統的に実現する【連続性】を確保した言語活動、観察・調査活動、算数・数学的活動や問題解決活動、コミュニケーション活動によっておのずと(準)通過できる設問となるよう、出題内容及び回答形式、採点規準を設定する。

〔設問の例〕中学校第2学年外国語「聞いた話の要点をメモする」設問

- 出題趣旨：エ 書くこと(ウ) 聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどすること。【外国語理解の能力】
- 設問レベル：活用S(「自ら活用できる」状況で(準)通過できる設問)
- 出題内容：(リスニング)これから、スピーチをします。その後、三つの質問をします。スピーチ文と質問は通して読み、もう1度繰り返して読みます。〔中略〕放送を聞きながら、メモ欄に必要なメモを英語で書きなさい。
- 回答形式：記述
- 採点規準：複合条件(設定複数の条件のうち、満たした条件数で(準)通過を評価)
- 学習指導要領を実現するための学習指導(コミュニケーション活動)の展開例：

学習活動	○指導事項 ☆指導上の留意点	学習活動に即した具体的な 評価規準【観点】(方法・材料)
3 空港でのアナウンスを聞き、 搭乗に必要なことを英語でメモする。 〔以下はメモの視点例〕 ・ゲート ・搭乗の開始時刻 ・出発時刻 等	○聞いたことについて(英語で)メモをとること。 ☆スベリングミスにこだわらず、文の流れに乗ってメモをとるように促す。	・うまく書けないところがあっても、聞いたことを英語でメモし続けようとしている。 【コミュニケーションへの 関心・意欲・態度】 ・聞いたことを英語でメモしている。【外国語理解の能力】 (観察・メモ)

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
就学前

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
中学校

III
総合的な学び
実践編
特別支援

IV
資料編

2 調査結果に基づく学習状況の評定と結果の取扱い・活用

(1) 学習指導要領に準拠した設問レベルに基づく学習状況の評定

調査結果は、平均正答率やその標準偏差、度数分布、設問ごとの(準)通過率といった基本統計量を算出するとともに、下表の考え方に則り、調査実施の前学年の学習状況を、学習指導要領（目標）に準拠して5段階に評価（評定）する（以下「学習状況の評定」若しくは「学力段階」という。）。これは、「測定結果の10%程度は誤差」という紙面を用いた学力測定的一般性質（限界）を踏まえ、尺度設計を「連続」から「段階」へと転換し、学力・学習状況を「段階評価」しようとする取組である。

目標に準拠した段階評価の導入により、①義務教育段階の学習指導における到達水準を具体的な設問を通して一定程度明らかにできる、②調査結果と実際の学力・学習状況の対応関係に対するアカウンタビリティが向上するといった効果が期待でき、③集団や個に応じた改善方策がより一層明確になる。さらに、④取組の成果や課題を、他集団との比較や競争、すなわち集団に準拠した相対評価によらず目標（学習指導要領）に準拠して絶対的に評価・検証でき、これによって本調査は、「杉並区教育ビジョン 2012」が志向する「共創」のためのコミュニケーションツールとなる。

	活用 S の設問群を(おおむね)通過	R5
	活用 A の設問群を(おおむね)通過	R4
最低限の到達目標⇒	基礎 B の設問群を(おおむね)通過	R3
	基礎 C の設問群を(おおむね)通過	R2
	基礎 C の設問群を(おおむね)通過できない	R1

(2) 各学習状況の評定の趣旨

学習指導要領の実現状況を意味する5段階の学習状況の評定（学力段階）の趣旨は、小学校段階での3段階の評定に即し概括した場合と合わせ、以下のとおりである。

“R3”は、「最低限の到達目標（水準）」と換言できる。R3の評定基準の算出には基礎CとBの設問を用いており、C・Bの設問は、義務教育9年間で全児童・生徒に確実に習得させる「基礎的・基本的な知識及び技能」を出題趣旨とするからである。

状況段階	評定の趣旨		3段階評定に概括した場合
R5	調査実施の前学年の目標・内容（事項）	発展的な力が身に付いている	3
R4		十分定着がみられる	
R3		おおむね定着がみられる(最低限の到達目標)	2
R2		特定の内容でつまづきがある	1
R1		学び残しが多い	

(3) 結果の取扱いと活用

ア 結果の取扱い

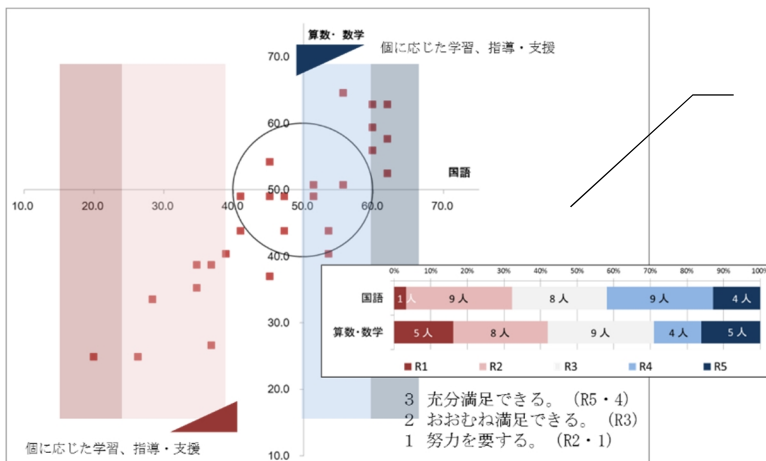
調査結果は、実施教科等が限られていることや、児童・生徒の自己評価によるものであることなどから、あくまで、学力・学習状況の一部分を紙面によって測定したものと捉える必要がある。例えば、連続尺度上の1点（正答率や通過率の1%）の差は、必ずしも、実質的な児童・生徒や学習集団の学力差とイコールではない。

イ 結果の活用

結果の活用に当たっては、上述を踏まえ、本調査の主たる役割を「学力・学習状況を目標に準拠しおおまかに分類する」と捉える必要がある。それゆえ最も重視すべき指標は学習状況の評定（学力段階）であり、その結果はさらに、日常的な観点別学習状況をはじめ多様な教育情報と併用することが望ましい。付言すると、本調査において正答率は、学力・学習状況を段階評価するための材料であり、連続尺度を前提し正答率そのものを代表指標にする学力調査とは、根本的に設計が異なる。

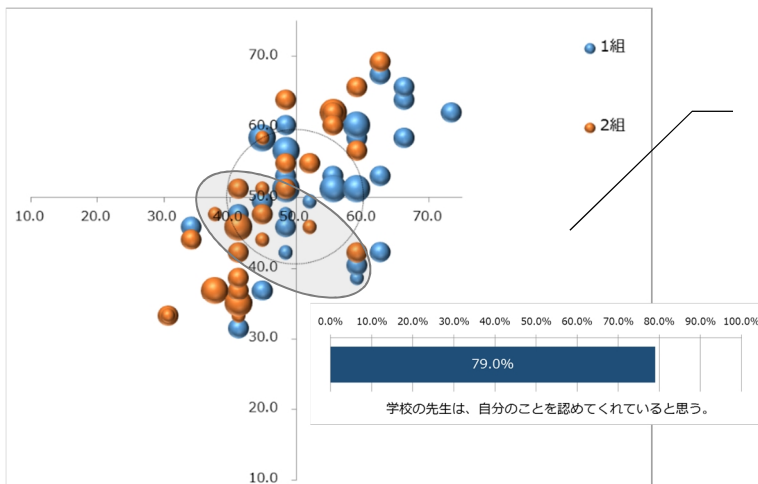
また、調査結果を散布図に重ね、個や集団に応じた指導に役立てるとともに、学年や校種を超えた【協働】の基盤として実態共有等に活用することが重要である。

〔学力段階と学力分布：調査結果に基づいた学力段階と散布図を重ね合せた例〕



○よりよい学習や指導の構想に当たっては、「個」と「集団」両者の実態に応じることが重要である。
 ○左図は、集団と個の実態を直観的に把握する処理の工夫である。
 ◎ねらいと実態に応じ、多様な手だてを組合せながら、「全ての児童・生徒に」を目指していく。

〔クロスバブルチャート：学力分布と意識・実態調査の回答を重ね合せた例〕



○左図は、「学校の先生は自分のことを認めてくれていると思う」項目に対し、肯定的に回答しているほどバブルサイズが大きくなるように処理したものである。
 ○直観的・視覚的に、「中下位の層段階」に否定的回答をしている個が分布している様子が分かる。意図的な指名や支援が必要である。
 ※済美教育センターは、全教員が、校務PC上で、自校や自学級の結果を動的にクロスバブルチャートに処理できる環境を提供

I 小中一貫教育 理論編
 II 総合的な学び 理論編
 III 総合的な学び 実践編 小学校
 III 総合的な学び 実践編 中学校
 III 総合的な学び 実践編 特別支援
 IV 資料編

3 調査の概要

(1) 調査期間〔省略〕

(2) 調査対象・実施の児童・生徒、学校数〔省略〕

(3) 各調査の設問数

ア 特定の課題に対する（教科等に関する調査）

①国語科〔省略〕 ②算数・数学科〔省略〕 ③理科〔省略〕 ④外国語〔省略〕

イ 意識・実態調査（学習・生活についてのアンケート）

①自己意識・生活実態

領域	観点	設問数
自己意識	学校生活の充実度	2
	自己効力感(自由の感度)	7
	他者への受容(相互承認の感度①)	3
	他者からの受容(相互承認の感度②)	4
	自己の受容(自己承認の感度)(自己肯定感)	3
	内発的な学習意欲	4
	時間的展望	3
	道徳的実践力	4
	生命尊重体験	3
	国際社会への関心・関わり	3
	今住んでいる地域への関心・関わり	4
生活実態	集合的(社会)効力感 (相互承認(触発)の感度③)	3 ※全て複数領域に該当する設問
	基本的な生活習慣	4
生活実態	規律ある学校生活	4
	計	48

②学習状況、部活動への所属状況

学習状況	情報を収集し活用する能力	2
	学習方略一般(学び方)	6
	協働学習(学びの協同化)	4
	個別学習(学びの個別化)	7
	総合的な学習の時間(学びの課題探究化)	2
	読書冊数	1
	学習時間	4 (平日/休日、自己/塾・家庭教師等)
	言語活動(国語科)	8 ※中学校第1学年まで 9 ※中学校第2・3学年
	算数・数学的活動(算数・数学科)	8
	問題解決活動(理科)	8
	コミュニケーション活動(外国語)	1 ※小第6学年、中第1学年 10 ※中学校第2・3学年



	ICT利活用(情報モラル含む)	5
	部活動への所属状況	1 ※中学校第2・3学年のみ
	計	47～59

③ 「杉並区教育ビジョン2012」が掲げる「目指す人間像」「育みたい力」と

自己意識・生活実態領域の観点の関連

杉並区教育ビジョン2012		意識・実態調査	
目指す人間像	育みたい力	自己意識・生活実態領域の観点	
自らの道を開く人 夢に向かい、志をもって	1 自分のもち味を見付け、自ら学び、考え、判断し、行動する力	内発的な学習意欲(4) 時間的展望(3)	学校生活の充実度(2)
	2 変化の時代を捉え、たくしく生きる心と体の力	☆自己効力感(7) (自由の感度) ☆自己の受容(3) (自己承認の感度)(自己肯定感)	
	5 持続可能な社会を目指し、次代を共に支えていく力	基本的な生活習慣(4) 規律ある学校生活(4) 国際社会への関心・関わり(3) 今住んでいる地域への関心・関わり(4) ☆集合的(社会)効力感(3) (相互承認(触発)の感度③)	
地域・社会・自然と共に生きる人 「かかわり」を大切にし、	3 豊かな感性をもち、感動を分かち合う力	生命尊重体験(3)	
	4 他者の存在を認め、多様な関係を結ぶ力	☆他者への受容(3) (相互承認の感度①) ☆他者からの受容(4) (相互承認の感度②) 道徳的実践力(4)	

※ () 内の数値は、各領域に含まれる質問項目数を示す。

※☆__は、各目指す人間像・育みたい力において中核となる概念を示す。

- I 小中一貫教育理論編
- II 総合的な学び理論編
- III 総合的な学び実践編 小学校
- III 総合的な学び実践編 中学校
- III 総合的な学び実践編 特別支援
- IV 資料編

◆◆ Expectance for ESP Project in OECD Policy Forum (December 2013) ◆◆

2013年12月、杉並区教育委員会 井出 隆安 教育長は、ブラジル・リオデジャネイロで開催された OECD Policy Forum に出席されました。私たちが「学力」と呼ぶ「認知能力 (Cognitive Skills)」、そして「社会・情動的能力 (Social and Emotional Skills)」又は「非認知能力 (Non-Cognitive Skills)」は、どのように個人や社会に貢献するのか。それが本フォーラムの主題です。

以下は、本会の配布資料の日本語版です。我が国の公教育史の構造を取り出ししながら、よい社会や公教育の在り方を踏まえ、本プロジェクトへの期待を述べられています。

Policy Forum on 'Skills for Wellbeing and Social Progress'

Marina Palace Hotel, Rio de Janeiro, Brazil Wednesday, 4 December 2013

Roundtable discussion 2: Measurement challenges Policy-player's perspective 1

Expectance for CERI's ESP Project

Historical Structure and Its Meaning on Compulsory Education in Japan

IDE Takayama

Superintendent Suginami City Board of Education, Tokyo, Japan

日本の教育は、今、(再びの) 転換期にある。2000年代の度重なる政治の混乱、社会と経済は大きく揺れ動き、教育もその影響を免れ得なかった。

ESP プロジェクトに期待することを述べるに当たって、私は、スキルの観点から日本の義務教育史を振り返ってみようと思う。誰かの格言 (eg.クルティウス・ルフス、ヘーゲル) にあるように、「歴史は繰り返す」。しかし史実を一つ一つ確認していくなら、議論には無限の時間を要す。だから私は、少々粗い議論になることを覚悟のうえで、歴史のたまかな構造とその変化の意味を取り出してみようと思う。私の主張は三つあり、全てここから導かれるものだ。時間が限られているから、先に要点を言ってしまう。

■Points Will History Repeat Itself and Swing Back ?

✓ Points

Will History Repeat Itself and Swing Back ?

- Social and Emotional Skills (Non-Cognitive Skills), ICT Equipment and Teacher's Labor
- Trends Following, Swing-Back and Essential Theory
- Value of Public Education for Individuals and Society

1 番目は、社会的・情動的技能 (非認知スキル) と ICT 機器、教師の労働について。

社会的・情動的技能 (非認知スキル) の育成と ICT の利活用は、今、日本の教育の主要なトレンドであると言っていい。両者は密接に関連し、今後の教師の労働を質・量ともに大きく変化させる契機になると捉えている。ただし、これがよい変化になるかは分からない。私の直観では五分五分といったところだ。

2 番目は、トレンドの後追いと揺り戻し、本質論について。

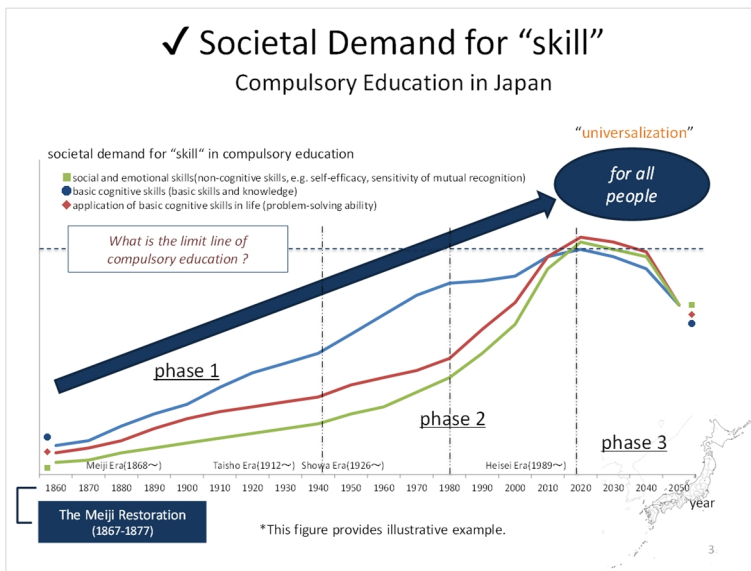
これも誰かの格言 (eg.アリストテレス、孔子) だが、「中庸を知る」というのがある。しかし、歴史はそううまく進まない。時々のトレンドを追い、行き過ぎ、かつてのトレンドに逆戻りしたりする。揺り戻しだ。先の社会

的・情動的スキル（非認知スキル）と ICT、実は真新しい議論ではない。後者はインターネット環境の発展と個人端末の普及によって新たな局面を迎えていると考えられるが、前者は幾度となく形を変えて繰り返されてきた議論だ。トレンドの後追いや揺り戻しを乗り越えるために、哲学的な意味を含めた本質的な議論が必要である。

3 番目は、個人と社会にとっての公教育の価値について。

公教育をめぐる伝統的な議論に、「公と私の対立」がある。ある者は、国家発展のために、優秀な者を早期少数選抜して資源を集中配分し、グローバル人材（エリート）を育てよと言う。別のある者は、個人の幸せのために、全ての人に資源を均等配分し、最低限の生活スキルを身に付けさせることが必要だと言う。無数のバリエーションがあるが、根はみな同じだ。そして両者は対立する。いつも後味が悪い。しかし、答えは簡単だ。というより、そもそも「問いの建て方」が間違っている。公教育は「私」（個人）と「公」（社会）のためにあり、両者は支え合っている。「私」を「自国」、「公」を「世界・他の国々」と置き換えても同じことが言える。私の結論はこの先にあり、それは本フォーラムの主題である社会的・情動的スキル（非認知スキル）と密接に関係する。

■ Societal Demand for “Skill” Compulsory Education in Japan



この図は、スキルを三つに分け、その育成に対する社会的要請の変化を表してみたものだ。あらかじめ断っておくと、厳密に統計解析をした結果を示しているわけではない。

なお、認知スキルを基礎と応用に分類していること、日本の市民革命とも言える「明治維新」から現在までを振り返りつつ、先30年は予測であることにも注意してほしい。

さて、歴史の構造とその変化の意味。最初にこれを一言でまとめるなら、「全ての人のために」ということになる。「普遍化」、すなわち時間や場所、人の違いを超

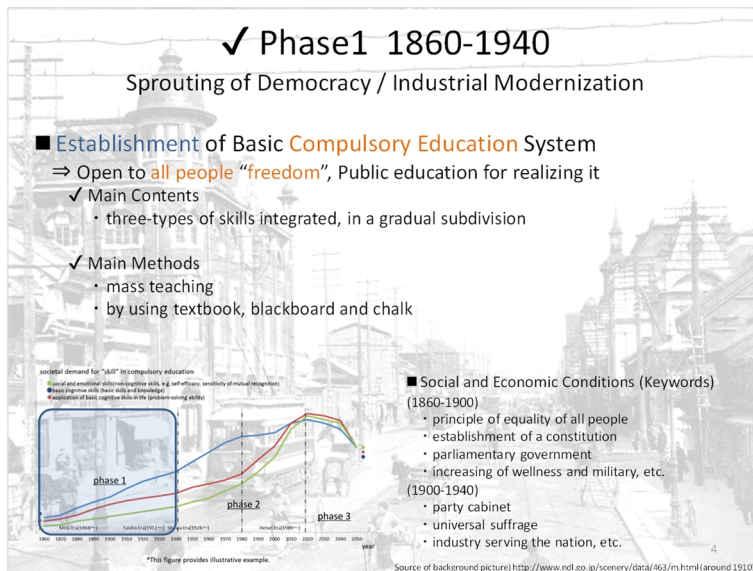
えて——「公」と「私」の間で様々な揺り戻しがあったにせよ、大局としてみれば——教育が行き渡っていくプロセスである。スキル育成への要請は、普遍化の進展に伴い質・量ともに高まっていく。

私の考えからすると、とりわけここ20年余、公教育に対する社会的要請は高まるばかりだった。その背景には、政治、社会、経済の停滞があった。日本の公教育、とりわけ義務教育制度は、今、一つの限界線に達しつつあるように思う。ここに至る過程をPhase1と2の前半で説明する。これに続くPhase2の後半と3が本論となる。時間の制限から、Phase1と2の前半は触れる程度にとどめることを許してほしい。自国の状況と比較することで、とりわけ停滞期に関する内容で参考になる点があれば幸いだ。

■ Phase1 1860–1940 Sprouting of Democracy / Industrial Modernization

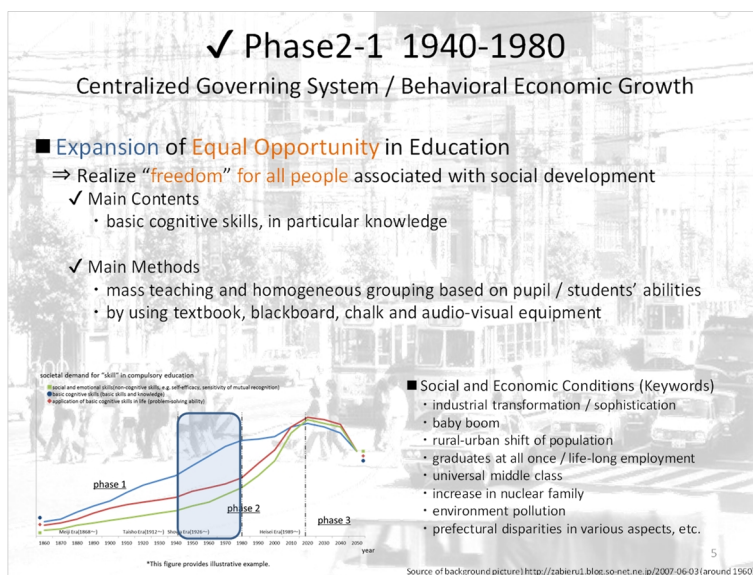
Phase1は、「民主主義の萌芽と産業の近代化」と名付けた。

スライドの右下には、社会と経済の状況をキーワードで示してある。人々は、1000年以上続いた伝統的・封建的な身分制度から開放され、社会の福祉に反しない限りにおいて自由になった。しかしそれは、法＝理念上のことである。この理念の実現・実質化に義務教育の存立根拠がある。日本で義務教育制度が創始されたのは、一般に1886年と捉えられている。



認知スキル)への揺り戻しと言えるだろう。教育方法でも同じだ。ペスタロッチの影響から児童生徒の自立活動を尊重する方法が一時トレンドになったが、一斉指導に代わることはなかった。細かく見ていけば、こういったことの繰り返しだ。

■Phase2-1 1940-1980 Centralized Governing System / Behavioral Economic Growth



Phase2-1は、「中央集権的な統治機構と高度経済成長」と名付けた。

このPhaseにおいては、民主主義の一定の成熟を意味する中央集権的な統治機構が確立し、高度経済成長によって「国民総中流」（国民一億総中流）と呼ばれる時代へと向かう。現在日本は停滞期にあるから、この時代を「貧しかったが、活気に溢れたよき時代」と振り返ること（人）も多いように思う。

この時代のスキルは、内容面において「知識偏重」と揶揄されることが多い。一方、「標準テストに強いアジア型生徒」の育成は、この時代の成果とも言える。1958

年には、戦後の経済復興のために科学技術立国を目指す一方、知識偏重への抑止として教育課程に「道徳」が新設される。ついさっき、どこかで聞いたような話だ。方法論としては、第二次世界大戦後、デューイを中心とした「新教育運動」の影響から「経験カリキュラム」が盛り上がりを見せた。しかし、結局は基礎的なスキルを重視した一斉指導が主流となった。全国民に基礎的なスキルを身に付けさせる必要があり、効率性が追究されたからだ。社会発展に伴って義務教育制度は機会均等を拡大し、「大衆教育社会」と呼ばれる時代が来る。

■Phase2-2 1980-2010 Stagnation of Big Government and Economic Growth

Phase2-2は「停滞、大きな政府と経済成長」と名付けた。本論となるここからは少し詳しく説明していこう。

中央集権的な統治機構を設立し、経済を発展させ、教育を行き渡らせていく。3者の相互作用によって社会は発展していく。しかし、「終わりなき成長」「達成されるべき究極目的」といった概念は、70年代以降、とりわ

✓ Phase2-2 1980-2010

Stagnation of Big Government and Economic Growth

■ Rise of Neoliberalism and its application to Public Education Reform

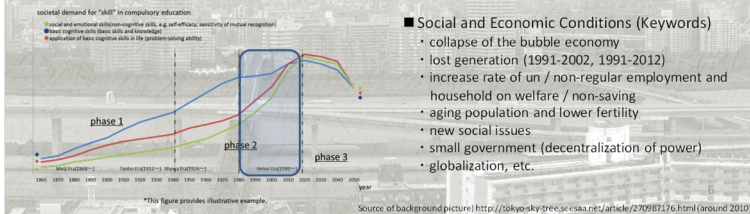
⇒ Renouncing the goal of compulsory education “for all people” in some aspects

✓ Main Contents

- application of basic cognitive skills in life (problem-solving ability)
- social and emotional skills (e.g. intrinsic motivation for learning, self-affirmation)

✓ Main Methods

- individual-oriented teaching and comprehensive learning
- by using textbook, blackboard, chalk, audio-visual equipment and ICT equipment



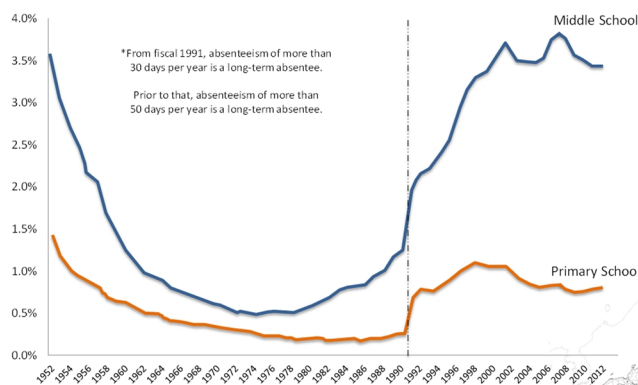
を「弾力化」し、地域の実情に応じた「個性」的で「多様」な取組を進める方が「全ての人に」という目的に合うからだ。この意味において、2000年の「地方分権改革」は肯定し得る。

スキルについてはどうだろう。Phase2-1の知識偏重による「詰め込み教育」や「受験戦争」からの揺り戻しにより、教育の内容を精選し、時間を削減することがトレンドになった。左下の図においても、基礎的な認知スキルに対する要請度合いの上昇に歯止めを掛けてある。認知スキルでは「応用」、社会的・情動的スキル（非認知スキル）では「内発的な学習意欲」や「自己肯定感」に関心が集まった。これは「新しい学力観」と呼ばれた。方法論としては、学級規模や教員数に関する条件改善に伴い「個に応じた指導」が、また、知識や技能の細分化への反動から「合科的な学習」が盛り上がりを見せた。こうした動きは80年代から90年代に起こったものであり、社会や経済の状況変化と密接に関連している。

「貧困からの脱出」は、学習への動機づけとして大きな役割を果たす。しかし、社会・経済の発展によって文化的な最低限の生活を営む条件が広く国民に保障された状況では、同じように学校に通い、画一的で基礎的な知識や技能（基礎的な認知スキル）を学習することの価値が低下する。Phase2-2において学習意欲や合科的な学習に関心を集めるようになるのはこのためだ。また、最低限の生活条件の保障は、人々の生き方を多様化する条件となる。しかし多様な生き方は、その受け皿となる社会の状況がなければ実現しない。受け皿とはつまり「他者＝社会からの承認」であり、子どもたちにとってその欠如は自己肯定感の低下問題となって顕在化する。具体的な現象としては「引きこもり」や「不登校」の増加だ。

Changes in Percentage of Long-Term Absentees

Primary and Middle School in Japan, fiscal 1952-2012



Note: Percentage of long-term absentees in the total enrollment.
 Source) Fiscal 1952-59 data from "The Public Primary and Middle School Absenteeism Pupil / Student Survey",
 Fiscal 1960-2012 data from "The School Basic Survey", The Ministry of Education (, Science and Culture).

け90年代のポストモダンの到来によって終わりを告げる。「ロスト・ジェネレーション」(失われた10年・20年)である。この状況を乗り越えるべく、政治、経済、教育に関する様々な改革が矢継ぎ早に為されていった。改革を下支えしたのは「新自由主義」、すなわち「個性化」「多様化」「弾力化」、「選択と自己責任」「自由競争」といったキーワードである。

この時代の公教育改革は、幾つかの側面
 で、「全ての人に」という目的を放棄した
 時代であったように思う。無論私は、新自由主義の全てを否定するつもりはない。教育の機会均等がある程度実現された状況では、政府主導による画一的な教育の在り方

は、政府主導による画一的な教育の在り方

参考として、「長期欠席者率の推移」を巻末に添付した(Changes in Percentage of Long-Term Absentees Primary and Secondary School in Japan, 1952-2012)。この率は50年代頃から下降するが、70年代中頃から再び上昇する。下降の背景には社会や経済の発展に伴う貧困や病気からの脱出、再上昇の背景には学習意欲や自己肯定感に関連した問題があると考えるのが妥当だろう。もちろん、教育機会の多様化、すなわち代替の教育環境を主体的に選択する児童生徒又は家庭・保護者が増加した可能性を考えることもできる。いずれにせよこうした状況では、「個性伸長」を目標とする教育の内容や方法の

I
 小中一貫教育
 理論編

II
 総合的な学び
 理論編

III
 総合的な学び
 実践編
 全体・系統

III
 総合的な学び
 実践編
 小学校

III
 総合的な学び
 実践編
 接続・導入

III
 総合的な学び
 実践編
 中学校

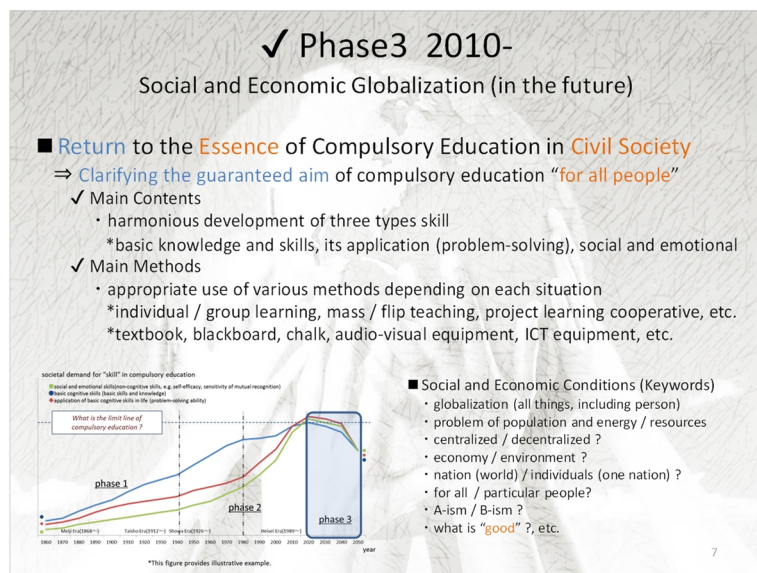
IV
 資料編

個性化・多様化は半ば必然であったとすることができる。

しかし、結局揺り戻しが起こる。契機となったのは2000年のPISAだった。いわゆる「PISAショック」だ。「揺り戻し」というキーワードから考えれば、PISAの結果がどんなものであったか、それがどう受け止められたか、また、その後の改革の舵がどう切られたかは想像に易いと思う。Phase2-2の左下の図にこのことを象徴しておいた。各スキルに対する社会的要請の高まりをみて取れると思う。

この局面を総括するに当たって、もう一つ付け加えておきたい。停滞期の改革を下支えした新自由主義は、無視できない「格差」拡大の危険性を孕んでいる。「格差によって生じるエネルギー」をドライバとした選択と自己責任・自由競争によって現状を打破する改革を推進し、「トリクルダウン」によって将来的に全国民・子どもの生活条件が改善するといった可能性を考えることはできる。それくらい日本の公教育制度は——頑健さの一方——、社会状況等の変化に自ら対応していこうという動機づけを内発しない、硬直した状態にあったとも言える。しかしトリクルダウンはあくまで「仮説」であるし、「ゼロサムゲーム」の中で敗者的立場となった状況を想像してみてもどうか。あえて結論しないが、新自由主義の可能性と危険性は改めて議論される必要があることを強調しておきたい。

■Phase3 2010- Social and Economic Globalization (in the future)



さて、そして現在。1国内での社会・経済・教育の停滞は、その乗り越えの契機をより広範な機会に求めるようになる。「グローバルイゼーション」である。人、物、金、情報。あらゆるものがこれまでの境界を飛び超えていく。日本では今、「TPP」(Trans-Pacific Strategic Economic Partnership Agreement、環太平洋戦略的経済連携協定)が関心の一つだ。このことをはじめとし、様々な政策論争が盛り上がりを見せている。しかし、二項対立の議論に終始している感は否めない。

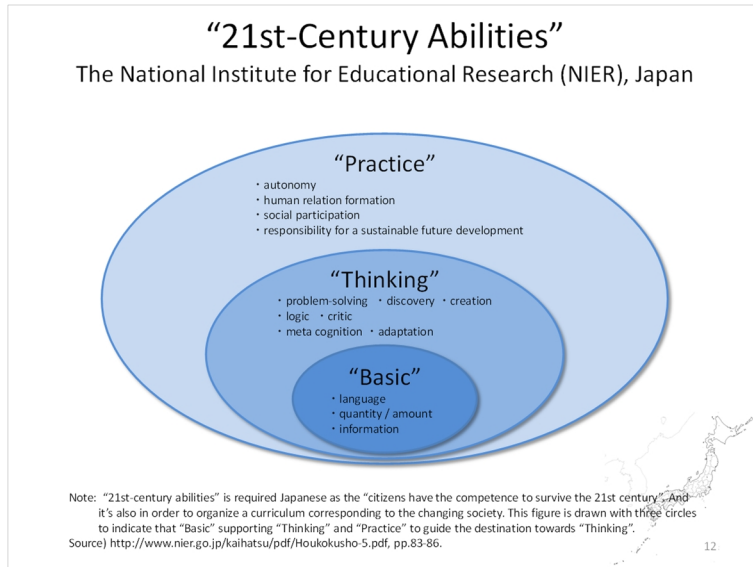
ここからは、未来への予測、ESPプロジェクトへの期待を込めた私の提案として聞いてほしい。

このPhaseになると、義務教育への要請は、社会と経済の停滞の克服、またグローバルイゼーションへの対応のために過大となる。国家戦略としてのグローバル人材の育成。政治、社会、経済の様々な局面において国際競争に「勝ち残る」という関心にに基づき、必要なスキルを早期から教育せよとの要請だ。「〇〇力」といった言葉が無数に溢れるようになる。日本における小学校からの外国語教育の開始はこの典型例だろう。教師に求められる専門性は当然広く深くなり、労働は恐らく質・量ともに限界線に達する。

念のため、言っておきたいことがある。義務教育史のおおまかな構造を取り出してみれば、OECD加盟国の平均を下回る部分が多いとはいえ、教員数をはじめとする教育条件は一貫して改善してきている。現在、経済の停滞と新自由主義の影響もあり、公的支出削減のために教員数を減らしたい財務行政と、教育条件の更なる改善のために教員数を増加させたい教育行政との政策論争は続いている。この議論がどこに行き着くかは分からない。しかし、ここで議論すべき必要があるのはもっと本質的・根本的なことだ。すなわち、市民社会における義務教育が「全ての人のために」とあるという前提を受け入れる限りにおいて、全ての人に保証すべきスキルとは何か、そしてそれはどの程度かという議論である。この観点を置き去りにして「国際競争に勝ち残る」という関心のみから議論を開始し、且つそれを全ての人に保証しようとするなら、義務教育制度と教師の労働に対する要請は時間の経過に伴い増加し続ける。何もグローバルエリートのみが必要ないということではない。そうした機会を望む個や公の要請、例えば経済成長に応える制度設計も極めて重要である。しかし、現在の議論の仕方によ

って改革が続く限り、子ども一人当たりの教員数が今以上に改善したとしても、教師の精神や身体の疲弊は大きな問題であり続けるだろう。

私は、こうした状況を踏まえ、現在の日本の教育の主要なトレンドである社会的・情動的スキル（非認知スキル）の育成と ICT の利活用に大きな可能性を見ている。今後、インターネット環境の整備と個人端末の普及により、とりわけ基礎的な知識や技能は、その習得の機会を個別化・多様化することが可能になる。優良なオンライン学習コンテンツも日進月歩の状況だ。学校では、内容としては基礎的な認知スキルの応用と社会的・情動的スキル（非認知スキル）の育成、方法論としてはプロジェクト型の協同学習が（再び）トレンドになるかもしれない。すなわち、学びの「個別化」「協同化」「課題探究化」だ。



事実、現在日本では、次期の「学習指導要領」の改訂に向け、スキルとその育成のための方法論について様々な議論が為されている。一つ例を紹介すると、日本の国立教育政策研究所が提案する「21世紀型能力」がある。この提案で最も重視されているのは「実践力」、つまり「自律的活動力」「人間関係形成能力」「社会参画力」「持続可能な未来づくりへの責任」である。スキルが教科に細分化・専門分化され知識偏重と揶揄された時代や、基礎をある意味置き去りにして活用を重視した時代と比較すれば、思考力を中核に据えつつ、基礎力と思考力を包括する実践力を重視する提案に異論はない。

しかし、ここまでに振り返った義務教育史を踏まえれば、21世紀型能力が言うところの実践力は認知スキルの応用、あるいは応用と社会的・情動的スキル（非認知スキル）のかけ合せの能力として分類することができるし、その実現のための主たる方法論もまた、デューイ来のプロジェクト型且つ協同を形態とした学習に定めることができる。そして、私たちは、近い将来、基礎的な知識・技能の確実な習得や個別学習の時間確保が問題視される Phase の到来を予想できるはずだ。真価が問われるのはこの時である。

もう、揺り戻しの歴史を繰り返すことはやめよう。もちろん、時々トレンドを追うことが必要ないとは言っていない。要はバランス・中庸だ。バランス・中庸は、自然科学的な実証的方法論では明らかにすることができない。明らかにできるのは「状況」である。状況が明らかになったとき、私たちはそれを「よい教育や社会の姿」に照らして解釈する必要に迫られる。では、よい教育や社会の姿とはどのようなものか。これを明らかにできるのは価値論を本領とする哲学である。社会的・情動的スキル（非認知スキル）と ICT への関心の高まりは、哲学と科学の相補完により、およそ社会問題の全てを引き受けざるを得なかった Phase を乗り越え、「義務教育段階において、全ての子どもに保証すべきスキルとは何か、それはどの程度か」を明らかにし、そこから公教育制度を再構築していく契機にできるはずだ。左下の図で三つのスキルのバランスが取られ、社会的要請が低くなる予測をしているのはこのためである。決して義務教育制度がその価値を減じるということではなく、例えば家庭・地域と学校の適切な役割分担、スキルやその習得・育成のための方法論のバランスへの配慮が為されることを期待してのものだ。これに伴い、義務教育学校と教師の労働も、質・量ともにより方向に変化していくだろう。

以下には、杉並区教育委員会が実施した調査を下に、スキルについて幾つかデータを掲載しておいた。

I
小中一貫教育
理論編II
総合的な学び
理論編III
総合的な学び
実践編
全体・系統III
総合的な学び
実践編
小学校III
総合的な学び
実践編
接続・導入III
総合的な学び
実践編
中学校IV
資料編

Self-efficacy (to Realize Freedom) Core Factor of Social and Emotional Skills

✓ Self-efficacy (to Realize Freedom)
Core Factor of Social and Emotional Skills

Figure 1.1 Percentage of cognitive skills rank in Sugunami city school in fiscal 2013

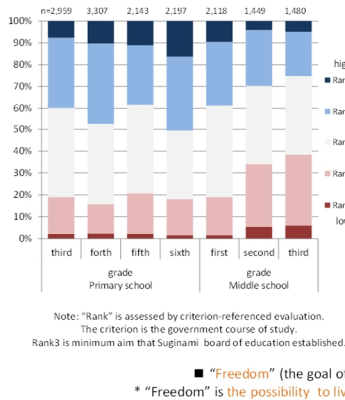
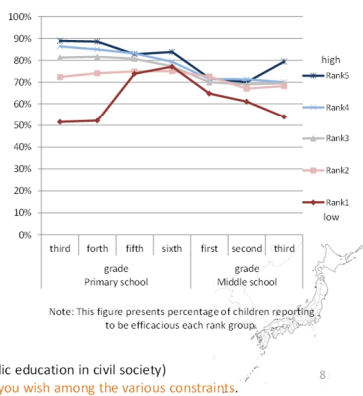


Figure 1.2 Cross tabulation of cognitive skills ranks and self-reported self-efficacy status



1 番目は、認知スキルと自己効力感 (Self-efficacy) に関するものだ。

まず、自己効力感を中核要因とする理由について。バンデューラに祖を見る自己効力感は、様々な先行研究により、ある一時点の学力よりも将来的な成功や生活の質に対して説明力が高いことが例証されている。私が自己効力感を上げる理由はもう一つある。自己効力感が、市民社会の根本理念の一つである「自由」に直結する概念だからである。

自由とは、様々な制約はあれ、望むように生きることができるという可能性を意味する。自己効力感とは、この可能性を自ら実

現できるという信念・確信とすることができる。これは提案だからよく検討してほしいのだが、自己効力感を中核要因の一つに据えてその他の要因との関連を分析してみたらと思う。

Sensitivity of Mutual Recognition (of Freedom) Core Factor of Social and Emotional Skills

✓ Sensitivity of Mutual Recognition (of Freedom)
Core Factor of Social and Emotional Skills

Figure 2.1 Pass diagram of the relation between Intrinsic motivation for learning and recognition to / from others

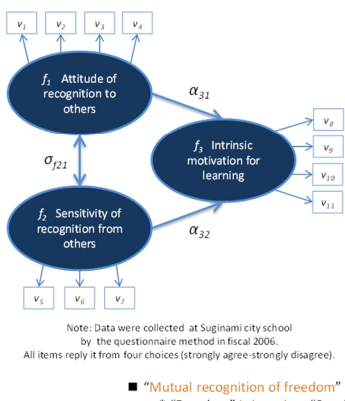
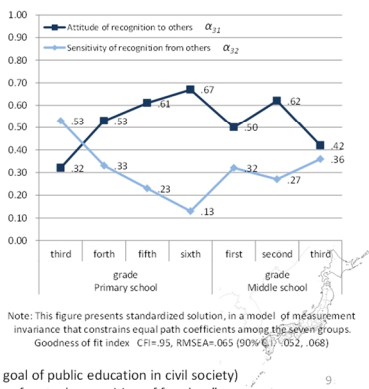


Figure 2.2 Model result by Structural Equation Modeling (multiple group analysis)



2 番目は、「他者を承認しようとする態度」と「他者から承認されているという感度」が「内発的な学習意欲」とどんな関係にあるかについて分析したものだ。それなりに興味深い結果だ。

市民社会のもう一つの根本理念。それは「自由の相互承認」である。人は、それがどのような生き方であれ、自らの望むように生きたいという自由への欲望をもっている。だからこそ人々は、財のみでなく命までも奪い合う戦争・闘争を繰り返してきた。全ての戦争・闘争を調停する覇権=超越権力が打ち立てられ世が平定しても、人々に自由が実現しなければ、再び戦争・闘争状態に陥った。しかし人々は、近代に

至ってようやく自覚する。人間が自由への欲望をもっている限り、それを互いに承認することでしか世は平定しない。言い換えるなら、普遍的に暴力を排し、言論によって約束を交わし、互いが、全ての人々が自由である社会を「よい」としたということだ。今日私たちが、「誰もが自由で対等な社会の一員」というメンバーシップを心の奥底にもっているのは、まさしくこのような根本理念に基づく市民社会に生まれ、(義務)教育を受ける機会を保障されているからだ。

それゆえ、市民社会における公教育の目的・本質は、私=個人の自由と、公=社会における自由の相互承認を、全ての人に対し、教養を与えることで実現することに定位できる。自由とその相互承認は、不可分に支え合う関係にある。言い換えれば、自由の相互承認は個々人の自由を実現するための条件であり、相互承認の感度を基盤として全ての人に自由を実現していくことが、「よい」社会や教育の条件である。

自己効力感と相互承認の感度は、こうした市民社会の根本理念から導かれる要因である。

Conclusion To Realize Universalization for a Better future in relation to Society and Education

✓ Conclusion

To Realize **Universalization** for a Better Future
in relation to Society and Education

- **The Limit Line of Compulsory Education Can be**
 - historical structure and its meaning of compulsory education
 - social and economic conditions
 - societal demand for “skill” in compulsory education
- **Return to the Essence of Compulsory Education**
 - clarifying the guaranteed aim of compulsory education for all people
 - harmonious development of three types-skill
 - appropriate use of various methods depending on each situation
- **Core Factor of Social and Emotional Skills in Civil Society**
 - self-efficacy (to realize freedom)
 - sensitivity of mutual recognition (of freedom)
 - the goal of public education in civil society

10

さて、ここまでを踏まえ、私の結論を述べたい。まず確認しておく、私が言いたかったことは三つだ。

一つ、社会や経済の停滞後、社会的要請の増大から義務教育制度、学校と教師の労働が質・量ともに限界線に達する可能性があること。

二つ、その時こそ、トレンドの後追い、歴史の揺り戻しを乗り越え、市民社会における公教育の本質を見つめ直す必要があること。

三つ、市民社会における公教育の目的・本質は、私＝個人の自由、公＝社会にお

ける自由の相互承認を、全ての人に、教養を与えることで実現することにある。自由とその相互承認は、市民社会の根本原理である。それゆえ社会的・情動的スキル（非認知スキル）の中核要因は、市民社会の根本原理に直結する自己効力感と相互承認の感度に定位できるのではないか（提案）。

まとめよう。有史以降、人類は、社会構想のための原理を三つしかもっていない。一つ、「闘争」。二つ、「覇権＝超越権力」。三つ、「相互承認」。闘争と覇権の揺り戻しは、農耕牧畜・定住が始まった1万2000年前からついこの間まで、いや今も続いていると言った方がいいだろう。闘争は、財の希少性と相互不信によって起こる。今の世界の状況はどうだろう。闘争？ 覇権？ 相互承認？ いずれにせよ私は、自分に残された時間で、戦争や紛争が地球からなくなるところを見られるだろうか。それは武力によるものだけではない。経済、そう、マネーによるものもだ。

かつてキリストは、「自分を愛するように、汝、隣人を愛せよ」と言った。一方ニーチェは、「愛せない場合は、通り過ぎよ」と言った。しかしながら私たちは、愛せなくとも、通り過ぎたとしても、「同じ人間として相互に承認する」ことができる。身体や精神の自由、その基礎となる財を奪わず、共に生きることができる。その中で人は、自らの道を拓くことができるし、社会をより豊かにしていくことができる。国単位で考えても同じだ。このことは、近・現代社会の最大の発明であったと確信している。

だから私は、社会的・情動的スキル（非認知スキル）への関心の高まりが、トレンドの後追いと揺り戻しではなく、1国内では実現しつつある市民社会の根本理念を、自国と他の国々・世界との関係性において実現していく契機になることを願っている。ESP プロジェクトを通じて OECD とその加盟国、このフォーラムに参加している者が協力すればそれには貢献できるはずだ。私はこの考えを、使い古された言葉かもしれないが、「ユニバーサル化」という言葉でまとめたい。それが意味するのは、グローバリゼーションの先にある、世界の福祉に反しない限り誰もが自由で対等である社会の姿だ。グローバリゼーションは、世界の全ての人に福祉を実現していこうとする、すなわちユニバーサル化をめがける限りにおいて「よい」と判断し得る。そう言ってもいい。

ご清聴ありがとう。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

本論は、我が国の公教育の歴史を大きくくりで振り返ると、認知能力と社会・情動的能力（非認知能力）に関する議論が、幾重にも位相を変え繰り返されてきたことが分かるとしています。また、「（経済的な）国際競争に勝ち残る」という関心のみから議論を始め、加速するグローバル化に対応するための資質や能力の全ての子どもに保障しようとするなら、教師の労働は限界線に達するかもしれないと指摘しています。

こうした現状認識に立ち、本論では、昨今の「オープンエデュケーション」を支える ICT、本フォーラムの主題である社会・情動的能力への関心の高まりを、「一過性のトレンド」や「歴史の揺り戻し」とせず、社会や公教育の本質を見直す機会にしたいと述べられています。同時に、社会や公教育のより質高い実現の契機にしていく必要があると主張されています。その実現に際しては、あらゆる境界を超えたユニバーサライゼーションの観点が必要不可欠であるというのが本論の結論です。『すぎなみ9年カリキュラム——外国語教育理論編』（平成26年3月）に記す「グローバル化の正当性は、ユニバーサライゼーションによって基礎付けられる」との論は、ここに端を發します。

今、我が国の教育は、大きな展開を迎えようとしています。様々な議論が様々な機会を通じて盛り上がりを見せています。私たちはこの議論を、どうしたら建設的でよいものにしていくことができるのでしょうか。本論は、そのための底板となる考え方——自由とその相互承認——を示唆するものと位置付けることができます。

本書『すぎなみ9年カリキュラム——総合的な学び編』は、実のところ本稿に端を發しており、前『すぎなみ9年カリキュラム——外国語教育編』を継承発展するものです。前書の「世代、言語や文化を超える学び」は、本書の「あらゆる境界を超える学び」となり、ユニバーサライゼーション＝公共の普遍的な福祉の実現を目指そうとしています。