

**育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と
評価の在り方に関する検討会
— 論点整理 —**

平成26年3月31日

<目次>

1. 検討に当たっての視点	1
2. 今後育成すべき資質・能力について	3
(1) 「資質」「能力」の概念整理	3
(2) 育成すべき資質・能力をめぐるこれまでの提言や議論等	3
① 法令上定められている教育の目的・目標	3
② 「生きる力」の理念	5
③ これまでに提言された様々な資質・能力	6
④ 諸外国におけるコンピテンシーに基づく教育改革の潮流	8
(3) 今後、初等中等教育段階において育成すべき資質・能力	10
3. 育成すべき資質・能力と教育目標・内容の関係について	19
(1) 平成20年の中教審答申の検討過程における成果と課題	19
(2) 資質・能力のより効果的な育成に向けた教育目標・内容の構造	21
4. 育成すべき資質・能力と学習評価の関係について	35
(1) 育成すべき資質・能力と学習評価	35
(2) 教育目標・内容の構造化と学習評価の対応	42
5. 指導方法の扱い等について	49
6. 学校全体としてのカリキュラム・マネジメントの促進と教員への支援等について	52
(1) カリキュラム・マネジメントの促進	52
(2) カリキュラム・マネジメントの促進を図るための教員への支援と環境整備	53

1. 検討に当たっての視点

- 我が国の将来を担う子供たちが、これからの時代に求められる力を確実に身に付け、それぞれの持つ可能性を最大限に伸ばすことができるようにするためには、初等中等教育における教育課程の在り方についても不断に改善する必要がある。
- そのためには、各学校の教育課程の基準となる学習指導要領において、児童生徒に育成すべき資質・能力と、それを育成するための手立てである教育目標・内容と評価の在り方等の関係などを明確に示すことが重要と考えられるが、実際にはそれが十分に実現できていない。
- 育成すべき資質・能力を中心とした教育課程の考え方については、これまでの中央教育審議会（以下「中教審」という。）の議論においても意識されているところであり、現行の学習指導要領にもその成果の一端が盛り込まれているものの、従来の学習指導要領は、全体として各教科等においてそれぞれ教えるべき内容に関する記述を中心としたものとなっている。
- このことが、各教科等で縦割りになりがちな状況の改善を妨げるとともに、今なお多くの学校において、学力についての認識が「何かを知っていること」ととどまりがちであり、知っていることを活用して「何かをできるようになること」にまで発展していないこと背景にもあるのではないかと懸念される。
- 今後、育成が求められる資質・能力を洗い出し、可視化するとともに、それらと各教科等における具体的な教育目標・内容との関係等について学習指導要領に示すことにより、各教員が学習指導要領や学校の教育課程全体のねらいを適切に理解・実践し、児童生徒に求められる資質・能力を日々の授業において計画的かつ効果的に育成することができるようにすることが求められる。
- また、学習評価の在り方については、従来は、学習指導要領の改訂を終えた後に検討を行うことが一般的であったが、資質・能力を効果的に育成するためには、教育目標・内容と学習評価とをセットにしてその在り方を検討することが重要と考えられる。
- 今後、育成すべき資質・能力に向け、各教科等の教育目標・内容と学習評価を一体的に捉えた上で、学習指導要領において、それらの関係がより明確化され、関係者に共有されるとともに、各学校の実際の教育課程編成に適切に反映されるようにする必要がある。
- このような観点から、本検討会では、国内外の動向や過去の検討の経緯等も踏まえながら、育成すべき資質・能力の全体像やその構造を明らかにした上で、それを実現

するための具体的な教育目標、指導内容などの教育課程と学習評価を一体的に捉え、今後の教育課程の在り方を改善するための方策について議論してきた。

- その議論はいまだ中途の段階にあるが、これまで、委員間で一定の合意が得られた内容を中心に、今般、一定のとりまとめを行うこととした。また、本文の内容に関連する意見のほか、委員の個別の意見や見解の異なる意見等についても、「主な意見」として枠囲みした中に掲載することとした。

本検討会の成果が、今後、教育課程の改善の検討を行う際の基礎的な資料等として活用されることを期待したい。

- なお、本検討会の審議は、現行学習指導要領の実施状況について、まだその効果が実証的に評価されていない段階のものであり、今後の検討に当たっては、国立教育政策研究所の学習指導要領実施状況調査等による実証的なデータを用いて更に議論を進める必要がある。

- また、教育課程の編成には、「子供の発達」の観点がかかせないが、この点については検討が不十分であったため、今後更に検討を進める中で、具体的に詰める必要がある。

- さらに、現在、国立教育政策研究所においても、「教育課程の編成に関する基礎的研究」として、「社会の変化の主な動向等に注目しつつ、今後求められる資質や能力を効果的に育成する観点から、将来の教育課程の編成に寄与する選択肢や基礎的な資料を得る」ことを目的とした研究が実施されているところであり、今後、文部科学省において、当該研究とも連携しつつ、更に検討を進めることが望まれる。

2. 今後育成すべき資質・能力について

(1) 「資質」「能力」の概念整理

- 「資質」「能力」について、例えば、教育基本法第5条第2項では、義務教育の目的として、「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。
- ここで、「資質」とは、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」(注)とされており、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている。
また、学習指導要領では、例えば、総合的な学習の時間の目標として、「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」こととされている。
- これらも踏まえ、本検討会では、「資質」と「能力」の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上「資質・能力」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを目指すこととした。

(2) 育成すべき資質・能力をめぐるこれまでの提言や議論等

① 法令上定められている教育の目的・目標

- 教育の目的は、教育基本法第1条において、「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」と規定されている。

【参照条文】教育基本法（平成十八年法律第二十号）（抄）

（教育の目的）

第一条 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れなければならない。

- また、教育の目標としては、平成18年の教育基本法改正により、「幅広い知識と教養」「豊かな情操と道徳心」「健やかな身体」「創造性」「自主及び自律の精神」「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」「伝統と文化を尊重する態度」を養うことなどが規定されている（第2条）。

(注) 田中壮一郎監修『逐条解説 改正教育基本法』第一法規株式会社、2007年、p.33参照。

【参照条文】教育基本法（平成十八年法律第百二十号）（抄）

（教育の目標）

第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

- この教育基本法改正を踏まえた平成19年の学校教育法改正により、義務教育の目標として、「自主、自律及び協同の精神」「規範意識」「公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」などが示されるとともに（第21条）、各学校段階の目的・目標規定が改正された。

また、高等学校の目標として、義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うことなどが規定された（第51条）。

【参照条文】学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）（抄）

第二十一条 義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第五条第二項に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 二 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。

- 六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 八 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図ること。
- 九 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 十 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。

第五十一条 高等学校における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。
- 二 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。
- 三 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。

- あわせて、学校教育法では、各学校における教育に当たっては、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の習得」「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、表現力等の育成」「主体的に学習に取り組む態度の養成」に特に意を用いなければならないことが定められた（第30条第2項）。これらは「学力の三要素」というべき重要性を持つものとして捉えられている。

【参照条文】学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）（抄）

第三十条 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- ② 前項の場合においては、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、特に意を用いなければならない。 ※中学校、高等学校にも読み替えて準用。

② 「生きる力」の理念

- 我が国では、初等中等教育の目指すべき理念として、学習指導要領に「生きる力」が掲げられている。平成8年の中教審答申（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）で提言されたもので、国際化や情報化の進展など、変化が激し

い時代にあつて、いかに社会が変化しようとする必要な資質や能力として位置付けられている。

具体的には、次のような内容で構成されている。

- ・ 基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとする、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、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
- ・ たくましく生きるための健康や体力

○ この「生きる力」の理念は、それ以前の、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成を重視する「新しい学力観に立つ教育」の考え方を発展させたものである。

○ 「生きる力」の理念については、上記①の教育基本法改正等を踏まえた平成20年の中教審答申（「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」）でも、その考え方は「知識基盤社会」の時代の中で一層重要になっているとして継承しており、「生きる力」を支える「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和のとれた育成を重視している。

このような考え方の下、平成20年及び平成21年の学習指導要領改訂が行われた。

○ なお、この平成20年の中教審答申の検討過程では、育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程の構造についても議論が行われたが、諸般の制約により全体としては十分な成果を得るには至らなかった（具体的には、3.（1）参照）。

○ そうした中、「総合的な学習の時間」については、平成20年の中教審答申を踏まえ、学習指導要領に定める目標の中に、「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」を育てることが明確になった。

さらに、育てようとする資質や能力及び態度の育成に当たっては、「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とされ、学習指導要領の解説において、この三つの視点ごとに想定される資質や能力及び態度の例が示されている。

③ これまで提言された様々な資質・能力

○ 上記②の「生きる力」の理念以外にも、これからの時代に求められる資質・能力については、様々な提言等がなされてきた。

（「基礎的・汎用的能力」）

- キャリア教育に関連して、社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行のための「基礎的・汎用的能力」が、平成23年の中教審答申（「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」）で提言され、具体的には、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の四つの能力が整理されている。

（「課題探求能力」）

- 大学については、平成10年の大学審議会答申（「21世紀の大学像と今後の改革方策について」）で、「課題探求能力」が「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」として提言されている。

（「学士力」）

- また、平成20年の中教審答申（「学士課程教育の構築に向けて」）で「学士力」が提言され、教養を身に付けた市民として行動できる能力が必要として、「知識、理解」「総合的な学習経験と創造的志向」「汎用的技能」「態度・志向性」に関する力が示されている。
- さらに、平成24年の中教審答申（「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」）では、予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」の重要な要素として、「認知的能力」「倫理的、社会的能力」「創造力と構想力」「教養、知識、経験」が示されている。

（「人間力」「社会人基礎力」）

- このほか、主に社会参画の観点から内閣府の人間力戦略研究会で「人間力」（平成15年）、産業人材の観点から経済産業省の社会人基礎力に関する研究会で「社会人基礎力」（平成18年）も提言されている。

（「自立・協働・創造に向けた一人一人の主体的な学び」）

- 第2期教育振興基本計画（平成25年6月14日閣議決定）の策定に当たっては、「変化の激しい社会にあって、個人の自立と活力ある社会の形成を実現するためには、どのような資質・能力が必要か」との検討がなされ、同計画では、「一人一人の自立した個人が多様な個性・能力を生かし、他者と協働しながら新たな価値を創造していくことができる柔軟な社会を目指していく」ため、「自立・協働・創造に向けた一人一人の主体的な学び」が大きなテーマとして掲げられている。

具体的には、教育行政の基本的な方向性について、

- ・ 「社会を生き抜く力の養成」として、多様で変化の激しい社会の中で個人の自立と協働を図るための主体的・能動的な力を養成していくこと、
- ・ 「未来への飛躍を実現する人材の養成」として、変化や新たな価値を主導・

創造し、社会の各分野を牽引^{けんいん}していく人材を養成していくこと、
など、四つの方向性が打ち出されている。

(高等学校教育の「コア」)

- 以上のほか、「初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ案（平成26年3月）」では、高等学校教育の「コア」とは何かについて議論した上で、「コア」を構成する資質・能力として、「社会・職業への円滑な移行に必要な力」や「市民性」が重要であるほか、これらを構成する一部ともなる「批判的に考える力」、「説明する力・議論する力」、「創造力」、「人間関係形成力」、「主体的行動力」、「自己理解・自己管理力」、「職業観・勤労観等」、「公共心」、「社会奉仕の精神」、「他者への思いやり」などや、「健康の保持増進のための実践力」なども、「コア」を構成するものとして位置付けることができるとされている。

(高大を通じて求められる力)

- 中教審高大接続特別部会では、「これからの時代に求められる力」として、「生涯を通じ不断に主体的に学び考える力、予想外の事態を自らの力で乗り越えることのできる力、グローバル化に対応し活力ある社会づくりに貢献することのできる力」（平成24年8月28日文部科学大臣諮問理由）などが議論されている。
- なお、高大接続特別部会及び高等学校教育部会では、教育再生実行会議第四次提言（平成25年10月31日）も踏まえ、「高大接続特別部会及び高等学校教育部会の検討課題に関する主な論点」（平成25年12月12日）として、次のような内容が示され、審議が行われている。
 - ・ これからの時代に求められる力を育成するため、基礎的・基本的な知識・技能のみならず汎用的能力の育成を高大を通じて目指していくことが必要。
そのためには、高等学校教育、大学教育、及びそれらをつなぐ大学入学者選抜において、一体的な方向性の下に改革を行うことが必要。
 - ・ 高校教育・大学教育、大学入学者選抜においては、基礎的・基本的な知識・技能に加え、思考力・判断力・表現力等を重視するとともに、課題解決能力やコミュニケーション能力などの総合的な能力を評価していくことが必要。
また、そのための適切な評価手法の開発を、関係者が協力しつつ進めていくことが必要。
- これからの時代に求められる資質・能力の検討に当たっては、上記のような提言や議論の動向も踏まえる必要がある。

④ 諸外国におけるコンピテンシーに基づく教育改革の潮流

- 昨今、世界各国において、今日的に育成すべき人材像をめぐって、断片化された知識や技能ではなく、人間の全体的な能力をコンピテンシーとして定義し、それをもとに目標を設定し、政策をデザインする動きが広がっている。

- 特に、OECDの「キー・コンピテンシー」の概念については、グローバル化と近代化により、多様化し、相互につながった世界において、人生の成功と正常に機能する社会のために必要な能力として定義されており、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）にも取り入れられ、大きな影響を与えている。

この「キー・コンピテンシー」の概念については、具体的には、次のような内容で構成されている。

- ・ 言語や知識、技術を相互作用的に活用する能力
- ・ 多様な集団による人間関係形成能力
- ・ 自律的に行動する能力
- ・ これらの核となる「思慮深く考える力」

- また、国際的に「21世紀型スキル」を定義し、評価の在り方を検討するプロジェクトが進められ、その成果は、PISA2015の問題にも一部取り込まれる見込みである。

このような動きを受け、各国においても21世紀に求められる資質・能力を定義し、それを基盤にしたナショナル・カリキュラムを開発する取組が活発となっている。

- これらの取組については、いずれも、
 - ・ 言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシー
 - ・ 思考力や学び方の学びを中心とする認知スキル
 - ・ 社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキル
 という大きく三つの資質・能力を育成しようとしている点が共通している(参考1)。

その際、特に、認知スキルや社会スキルは汎用的な能力、すなわち、教科等横断的に育成する資質・能力として重視されている(国立教育政策研究所の「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3月より)。

(参考1)

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会(第6回)
平成25年6月27日 配付資料
(国立教育政策研究所)

DeSeCo	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)		
キーコンピテンシー	キーコンピテンシー	キースキル と思考スキル	汎用的能力	キー コンピテンシー	21世紀スキル		
相互作用的 道具活用力	言語、記号の 活用	第1言語 外国語	コミュニケーション	リテラシー	言語・記号・テキスト を使用する能力	基礎的 リテラシー	
	知識や情報の 活用	数学と科学技術の コンピテンシ	数字の応用	ニューメジャー			
技術の活用	デジタル・ コンピテンシ	情報テクノ ロジー	ICT技術		情報リテラシー ICTリテラシー	認知スキル	
	反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)	学び方の 学習	思考スキル (問題解決) (協働する)	批判的・ 創造的思考力	思考力		創造とイノベーション 批判的思考と 問題解決 学び方の学習 コミュニケーション 協働
自律的 活動力	大きな展望 人生設計と個人 的プロジェクト 権利・利害・限界 や要求の表明	進取の精神 と起業精神		倫理的行動	自己管理力	キャリアと生活	社会スキル
	異なる集団 での交流力	社会的・市民的コン ピテンシー 文化的気遣いと表現	問題解決 協働する	個人的・ 社会的な能力 異文化間理解	他者との関わり 参加と貢献	個人的・社会的責任 シティズンシップ	

- なお、これらの資質・能力と教育課程との関連について、例えば、オーストラリアでは、大目標の資質・能力を下位の資質・能力に細分化して各教科等の内容に埋め込んでいる点が特徴的である。運用に当たっては、仮説的なものを一旦作り、それを幾つかのところで試行し、集約して改善していくというような、国の政策形成と学校とを往復させるシステムを採用している。
また、ニュージーランドにおいては、資質・能力と内容を国がそれぞれ提示し、その両者をつなぐのは学校や教師の役割とされている。
- 上記のような諸外国の取組についても、ねらいとする汎用的能力等の育成にどの程度つながっているのか、その成果や課題を更に検証し、今後の検討に役立てる必要がある。

(3) 今後、初等中等教育段階において育成すべき資質・能力

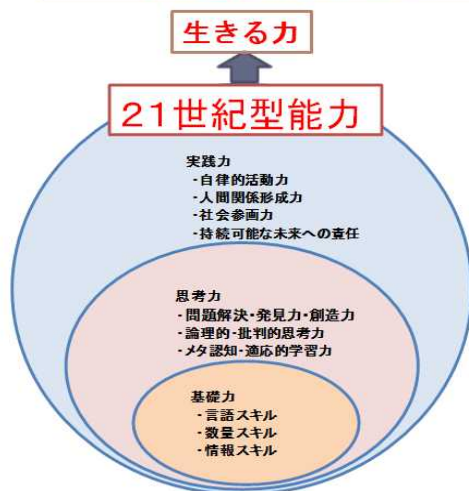
- 今後、育成すべき資質・能力の検討に当たり、まず留意すべきことは、教育基本法に定める教育の目的を踏まえれば、育成すべき資質・能力の上位には、常に個人一人一人の「人格の完成」が位置付けられなければならないということである。
あわせて、教育基本法に定める教育の目的の一つとして、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」の育成があることを踏まえ、自立した民主主義社会の担い手として求められる資質・能力の育成は、公教育の普遍的な使命であることに留意しつつ検討を行うことが必要である。
- このことを前提としつつ、今後育成すべき資質・能力について、本検討会において各委員や外部有識者から出された主な意見については、以下に「主な意見1」として示すとおりである。
- また、現在、国立教育政策研究所では、「社会の変化の主な動向等に着目しつつ、今後求められる資質や能力を効果的に育成する観点から、将来の教育課程の編成に寄与する選択肢や基礎的な資料を得る」ことを目的に、平成21年度から「教育課程の編成に関する基礎的研究」が実施されている。
平成24年度の報告書では、「思考力（例：問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力）」を中核として、それを支える「基礎力（言語スキル、数量スキル、情報スキル）」、その使い方を方向付ける「実践力（自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任）」という三層構造で構成される「21世紀型能力」を提案している（参考2）。

(参考2)

育成すべき資質・能力に関する教育目標・
内容と評価の在り方に関する検討会(第4回)
平成29年6月27日 紀伊半島
(国立教育政策研究所)

求められる資質・能力の枠組み試案

21世紀型能力:「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を**資質・能力として抽出し**、これまで日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえつつ、それらを「基礎」「思考」「実践」の観点で再構成した**日本型資質・能力の枠組み**である。



①**思考力**を中核とし、それを支える②**基礎力**と、使い方を方向づける③**実践力**の三層構造

- 1) 実践力が21世紀型能力、引いては生きる力に繋がることを示すために、円の最上に位置づけ
- 2) 3つの資質・能力を分離・段階的に捉えず、重層的に捉えるため、3つの円を重ねて表示(例:基礎力は思考力の支えとなるが、思考力育成に伴って基礎力が育成されることもある)
- 3) いかなる授業でも3つの資質・能力を意識して行うために、3つの円を重ねて表示

各能力の下位要素については、さらに検討を進めている

- これらも踏まえて、今後の社会の有様を想定しつつ、初等中等教育において育成すべき資質・能力の全体像や構造について、今後更に精査するとともに、こうした資質・能力と、各教科等の教育目標・内容との関係を整理していく必要がある。
- 検討に当たっては、児童生徒の発達の段階も踏まえながら、例えば、
 - ① 教科等に固有の資質・能力と、教科等の教育目標の更に基底にある汎用的な資質・能力について分析すること、
 - ② 現在、学力の三要素として捉えられている「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「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・表現力等」及び「主体的に学習に取り組む態度」に関し、これらを構成する具体的な資質・能力について分析すること、なども必要になると考えられる。
- その際、特に、グローバル化や情報通信技術の進展など今後の社会の変化も見据えながら、自立した人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力を育成する観点から求められる資質・能力について検討する必要がある。
具体的には、例えば、「主体性・自律性に関わる力」「対人関係能力」「他者と協働する力」「課題を解決し、新たな価値を主導・創造する力」「学びに向かう力(意欲・集中力・持続力等)」「情報活用能力」「グローバル化に対応する力(外国語によるコミュニケーション能力、日本と外国の伝統や文化に対する深い理解など)」などについて、今後求められる資質・能力として重視しつつ、検討する必要があると考えられる。

- さらに、環境問題の深刻さを考えると、地球環境問題等に関わる「持続可能な社会づくりに関わる実践力」「地球的視野・価値観」などについても、今後重要な資質・能力として検討する必要があると考えられる。
- また、我が国の児童生徒については、学習意欲や自立の意識に課題があることを踏まえ、単なる受け身の教育ではなく、主体性を持って学ぶ力を育てることが重要であり、リーダーシップや、企画力・創造力などのクリエイティブな能力、意欲や志を引き出す指導についても特に重視していく必要がある。
あわせて、人として他者と支え合ってより良く生きるための思いやりや優しさ、感性など豊かな人間性に関する普遍的な教育についても、重視する必要がある。
- さらに、芸術やスポーツの分野で育まれる資質・能力についても、そこで培われるものの見方や考え方等には他分野にも転移可能な汎用的なものもあると考えられるところであり、それらについても、育成すべき資質・能力の中にどのように位置付けるか、検討する必要があると考えられる。
- なお、これらの資質・能力の育成は、総体的に見れば、教育の目的を踏まえ、その目標を達成できるよう、人間のよさや可能性を最大限に発揮できるようにすることを目指して行うものである。これらの資質・能力の育成に当たっては、教育課程全体を貫いて人間としての在り方や生き方を追求する視点を重視する必要がある。

主な意見 1

【今後の社会の変化との関係】

(全般)

- 「育成すべき資質・能力」を構想するには、これからの社会の有様・在り方を思い描く必要がある。
 - ・ 知識基盤社会：知識経済、テクノロジーの発展
 - ・ グローバル化：グローバル－リージョナル－ナショナル－ローカルの多層性
 - ・ リスク化：進歩のもたらすリスクの管理の必要性
 - ・ 流動化：社会の流動化、個人の人生の流動化
- 今後の日本がどんな社会になっているか、を想定してみる必要がある。
 - ① 日本は先進国の一員としての役割と責任を負う。（「問題解決能力＝思考力」中心）
 - ② 知識基盤社会が進行し、高度情報化社会となる。（「情報活用能力・情報批判能力」）
 - ③ グローバル化社会が進行し、国境を越える諸課題が拡大する。（「国際的連携能力」）
 - ④ 地球環境問題・環境汚染問題に正面から対応する必要あり。（「地球的視野・価値観」）
 これらのうち、①～③は④に向けて、幅広く柔軟に、育成すべきもの。ESDを、地球環境問題を中核にして、教育目的の一つの焦点（人類の生存）に据え、主に「総合的な学習の時間」

を活用すべき。

①～③は従来の「能力開発型」教育でよいが、④は「能力制御型」教育とし、前者を後者の枠の中に入れて、吟味にかけ、方向付けるべき。

- 東日本大震災で感じたような危機感、環境問題など、世界の未来の厳しい状況を踏まえ、覚悟を持って、教育目標などを根本から改めなければならない。
- 地震や津波、原発事故、環境問題への対応などを考えると、人間が制御できないこともあり得るといった人間の限界も視野に置いて、育成すべき資質・能力や教育の方向性を検討することが大切ではないか。
- 21世紀前半は、機械との競争が加速することで、コンピュータに労働が代替し、労働市場に大きな影響があることが予想される。職種・企業の新旧交代が激化し、多くの人が生涯数度の転職を経験せざるを得ない。よって、生涯学習は必須となり、生涯学び続けることができる人材を初等中等教育でいかに育成するかが課題。
- コンピュータには、学んだことから何が重要なのかというパースペクティブを得ることが極めて難しいため、コンピュータにはできない能力としてパースペクティブのある人間を育てることが重要。

「教育固有の要請」と「社会や経済の要請」との関係

- 「教育」固有の観点を第一にするという、独自性を出すべき。「教育固有の要請」とは、「若い世代を、社会を形成し発展させる自立した主体者として育てること」（子供の未来を子供が自分で決められるように、大人の求めを越えていく自由と能力とを与えること＝出藍の誉れ）であり、「社会や経済の要請」（子供の未来を大人が決め、それに見合う人材に育てようとする）に答えることは、子供がそれを受け入れた上でなければ「教育」ではなく「訓練」にすぎない。
- 情報化、グローバル化といった動向は重要であるが、それらが過度に焦点化されることには注意が必要。

すなわち、発達と個人的必要性の視点から、「何歳頃の教育で必要なのか」「国民のどれだけ多くにとって必要なのか」を考慮し、特に義務教育段階では、内容を精選すべき。

ただし、その精選とは、レベルの低いことにとどめるという意味ではなく、従来の我が国の教育で不十分であり、早期からの育成が求められることについては、重点的に取り上げていくことが望まれる。
- 経済や産業の要請にただただ従属することには問題があるが、純粹に教育の論理で検討した結果、望ましいと考えられた資質・能力と、経済や産業が要請したものが一致することには特に問題があるとはいえないのではないか。

【育成すべき資質・能力の内容】

(全般)

- 「自ら学ぶ力」「確かな学力」「生きる力」「人間力」「キー・コンピテンシー」などの学力観や総合的な学習の時間の目標、キャリア教育の視点等が多様に溢れ、学校現場は混乱している。重なりも多い。改訂を契機に「育成すべき資質・能力」として整理を行うべきである。
- 資質・能力として今後重点的に育成することが望まれるものは、次のとおり。
 - ・ 教科学習：自己学習力、活用力、探究力、創造性、説明・発表力、討論力など
 - ・ 対人関係：感性、社会的スキルなど
 - ・ 社会生活：情報活用能力、キャリア意識、倫理観、社会参画力、社会的問題意識など
- 重要な汎用スキルやテーマを学習指導要領で例示することが必要。
 - ・ 汎用スキルの例（自律的な問題解決力、自己学習力、批判的思考力、コミュニケーション力、グループワーク、チームワークなど）
 - ・ 重要なテーマの例（人権、生、キャリア、市民性、平和、国際理解、異文化理解、環境、持続可能な発展、防災など）
- 21世紀型の学力に向けて、教科の目標の更に基底に教科共通の力を規定すべきである。言語力（表現力）、学びに向かう力（意欲・集中力・持続力等）、協同性など。
- 21世紀社会は、いろいろな意見を集めて答えを作り出す知性を求めている。自分の頭で考え、自分で判断した知識や、対話を通じてそれらを育て続けるスキルが必要。コミュニケーション能力、コラボレーション能力、イノベーション能力の育成を、生徒を主語にして考え直すことが求められる。
- 「自立に向けた力（自己決定力、自活力、自己教育力など）」を他の諸能力と同列に並べるのではなく、他の諸能力を、「自立に向けた力」を構成する必要不可欠な諸要素と位置付けるべき。
- 公教育全体としても「子供の自立」を目指すこととし、小学校では「自立の基礎」を、中学校では「自立の基礎」と「個性の探求」を、高校では「自立の準備」と「個性の伸長」を、それぞれ明確に追求すべき。
- 全学校段階で「学び方」「発表・伝達の仕方」「考え方」＝「自己教育力」を身に付けさせるべき。
- 義務教育段階における「学校から社会へ出る力」について、継続して検討する必要がある。
- 教育学の世界では、基礎学力を巡る議論の中で、従来から「基礎」を「専門性の基礎」と

「社会を生きていく上での基礎」の二つの意味で議論してきた。「大学までに必要な知識・技能は何か」という点だけでは一面的であり、「社会を生きていく上での基礎」という側面を補う必要がある。

(育成すべき資質・能力の具体的内容)

- 資質・能力育成の重要性を共有することが必要。正答のない困難な問題の解決が必要な時代に、思考力等の資質・能力の育成を強く意識した教育が不可欠との前提に立ち、柔軟な発想で検討することが必要。
- <新しい能力>で求められているような有能性を育成するためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得、これらを活用する思考力・判断力・表現力の育成が必要不可欠。全国学力・学習状況調査のB問題レベルにとどまらず、各教科でパフォーマンス課題（各学年1～3個程度）を取り入れていくことを積極的に検討すべき。

(「資質・能力」と「人格」の関係)

- まずは、教育基本法の目的・目標規定を押さえるべきである。特に「人格の完成」を欠かすことはできない。「資質・能力」の「資質」の方に強く関わる目的であることにも留意する必要がある。「人格」（道徳性・人間性・主体性）の方が全体であり、「能力」は「人格」の一部にすぎない。
- 子供たちを「日本の未来の主権者」と表現し、それにふさわしい資質・能力を提示することが望ましい。「学力」だけが良くなっても、「人格」が良くなければ社会的に通用しない。
- 「人格形成」と「学力形成」を分け、前者を全体、後者を部分として位置付け、前者は、学校外の教育の場との協働で推進するという原則を明示すべき。
- 「目標・内容」は、「資質」「能力」で表すが、特に「人格」（道徳性）は「資質」で表す。「学力」は「思考力」中心の「能力」で表すが、「内容」は欠くことはできない。しかし、「内容」は「大学まで必要な知識・技能は何か」という観点から、これまで以上に絞り込むべき。全体に「最低基準」であることを明記すべき。
- 教科横断的な思考力と教科固有の思考力とを分けながら、その上でつながりを考えることが必要。教科横断的な力に関しては、「学びに向かう力」（集中する力、根気強く取り組む力、協働する力など）が重要な柱。
- 正解が一つではなく、また想定外の問題に向き合わなければならない時代に入ってきているため、多面的で柔軟な思考力が求められるが、そのためには、結果よりも学習の過程を重視し、失敗を恐れ^{じん}ない持続的で強靱な思考力を育てる必要がある。
- 最優先で考えるべきことは、各教科における深い思考力の育成であり、これを進めていく

ことで、汎用スキルや教科横断のテーマ、メタ認知などは自然と身に付いてくると考える。

- かつての一般知能 (general intelligence) 的な見方ではなく、多重知能 (multiple intelligence) 的な見方に立脚するならば、対人関係能力も数的シンボル操作の能力と同等に価値のある知性であり、十分に教育可能。
- 学校教育は、人類が蓄えてきた協働的な知の在り方に参入することを助ける場であり、子供同士のグループの中の協働性だけではなく、人類全体との協働性についても考える必要がある。
- political literacyやcritical literacyなど、従来ややもすれば敬遠しがちであったものについても、積極的にその可能性を検討してはどうか。
- いわゆる市民生活に参加していくような、シティズンシップ教育のような思考が、ややもすると抜け落ちてしまう可能性もあって、そこは何らかの押さえをした方がよい。
- 学力の要素の中に「関心・意欲・態度」や動機付けを含めることは大事。ただ、振る舞おうと思えばそう振る舞える態度としての動機について、どう厳然と分けていくかが議論になる。
- 文化的な生活のために求められる能力として、理数系や言語に関するものだけでなく、芸術やスポーツに関するものも資質・能力として入れるべき。
- 美術や音楽で培われるものは、その分野だけでなく、そこで培われた物の見方や考え方、処理の様式や問題解決の戦略は、他にも転移や汎化する可能性がある。対象や領域を越えて精神機能が育つということを共通認識とすべき。

【資質・能力のモデル例について】

(資質・能力のモデルの分類等)

- 世界中で提案されてきた資質・能力のモデルには、少なくとも三つのタイプがある。これらのモデルを組み合わせることは可能だが、概念的な区別は必要。
 - ① 座標軸モデル：対象世界・他者・自己
(例) OECD-DeSeCo：キー・コンピテンシー、米国NRC
 - ② 階層モデル：認識と行為、基礎と応用など
(例) 経済産業省：社会人基礎力、
国立教育政策研究所：21世紀型能力
 - ③ 領域モデル：知・徳・体など
(例) 文部科学省：生きる力、ブルーム：教育目標の分類学
- 自分自身は、これからの社会を生きていくのに求められる能力は、「道具を介して対象世

界と対話し、異質な他者と関わり合い、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」と捉えている。

- 諸外国におけるコンピテンシー概念で教育課程を捉える動きを無視はできないが、絶対化せず、必要な修正を積極的に施す必要がある。「コンピテンシー」概念に基づく能力形成で終わらせず、それが最終的に何のために求められるのか、無目的ないし無批判に「活用力」さえあればよいのではないことを明確にする必要がある。

(キー・コンピテンシーの内容をめぐる評価)

- OECDのキー・コンピテンシーがモデルにしているのは、有能な職業人。文化的活動への参加や、社会形成的な関心・意欲・行動についても重視すべき。「生きる力」には、それらも入っていた。
- キー・コンピテンシーについては、必ずしも経済色とは言えない。シティズンシップ教育的なことも含め、かなり幅広い内容も含まれていると考える。
- キー・コンピテンシーには、「すべての個人にとって重要である」「すべての人の能力の開発に投資することに全面的にコミットしている」(ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニック編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年、p. 89) 等の提言がある。また、キー・コンピテンシーでは「個人ができる限りその可能性を実現できるようにする一方で、他人に敬意を払って、できる限り公正な社会を創り出すのに貢献すべきだということを意味する」(p. 205) とも述べ、社会貢献的な活動を奨励している。

(アメリカの大学の事例)

- 一般的な能力として何を目標とするかを考えるときに、思考力・判断力・表現力や主体的な学習態度に限定せず、もう少し広く考えてみてもよい。アメリカ大学・カレッジ協会のVALUEプロジェクトが示す15領域も参考になる。
(探究と分析/批判的思考/創造的思考/文章コミュニケーション/口頭コミュニケーション/読解/量的リテラシー/情報リテラシー/チームワーク/問題解決/市民参加/異文化知識・能力/倫理的推論/生涯学習の基礎とスキル/統合的学習)
- 思考力・判断力・表現力以外の能力として、アルヴァーノ・カレッジでは、コミュニケーション、分析、問題解決、社会的インタラクションに加え、意思決定における価値判断、グローバルな視野の発達、効果的な市民参加、美的な関わりの計八つの能力を掲げている。

(国立教育政策研究所の研究)

- 国立教育政策研究所の研究を発展させて《肉付け》していく必要。世界の動向を押さえ、人間全体を捉えることが必要。

- 国立教育政策研究所が出した21世紀型能力は、どうしても時代的要請が中心で、人間の全体的な能力や資質について、十分に配慮ができていない部分があるため、補正しておいた方がよい。

(個別の取組事例－検討会でのヒアリングより－)

- 「生きる力」がOECDの「キー・コンピテンシー」の先取りであることを踏まえ、「グローバル化する社会の中で、自立して、自分を活かせる人財」の育成に向けた七つの育てたい力（知識と技能、体力、情・意、自立する力、協働する力、よく考え活用する力、社会で自分を活かす力）をモデルで示したものがある。育成すべき能力を日本版のスキル戦略として示すことが必要としている。
- 独立行政法人国立高等専門学校機構では、技術者が備えるべき能力として、以下のとおり整理している。
 - ・ 分野共通で備えるべき基礎的能力：数学、自然科学、人文・社会科学、工学基礎
 - ・ 分野別の専門的能力：分野別の専門工学、分野別の工学実験・実習能力、
専門的能力の実質化
 - ・ 分野横断的能力：汎用的技能、態度・志向性（人間力）、
総合的な学習経験と創造的思考
- 医学教育では、学生が到達すべき能力として、倫理、患者への配慮、安全、コミュニケーション能力の育成を基本骨格とし、基礎医学や診療の基本、臨床実習など、学問体系・専門領域を超えた統合的な技能・態度・知識の育成を図っている。いろいろな症状や病態から何を考えるかという判断力が非常に大事だと考えられている。
- 「職業的レリバンスのある教育」の実証研究では、仕事の世界の現実を知り、それに対して<適応>と<抵抗>の両面から対処できる知識とスキルを身に付けることを目的とした教育内容を検討している。
 - ・ <適応>：仕事を遂行するために必要な分野別の知識とスキル、経済・社会全体の中での各分野の位置付けや変化に関する俯瞰的・現実的な認識
 - ・ <抵抗>：不当な働かせ方や労働条件、非効率的・不合理な仕事の進め方を是正してゆくための知識とスキル
- 新潟県上越市立大手町小学校では、研究開発学校として、これからの社会を切り拓いていく資質・能力を、探究力、コミュニケーション力、情報活用力、自律性、創造性、共生的な態度の六つに整理し、その基盤に、自らの考えや行動を振り返り、これからの自分の在り方を考える「内省的な思考」を位置付けている。
- 京都市立堀川高等学校では、課題探究型学習を通じて、普遍的な探究能力・態度（答えがない問いや解決したい問いにぶつかった際の解決方法を知ること）の育成を目指している。また、探究の手法を身に付けることを重視し、探究の過程において、仕事をする上で必要な力（PDCAサイクルや言語能力など）の育成や、各教科等での学習内容の関連・定着、学習の仕方の理解にもつなげている。

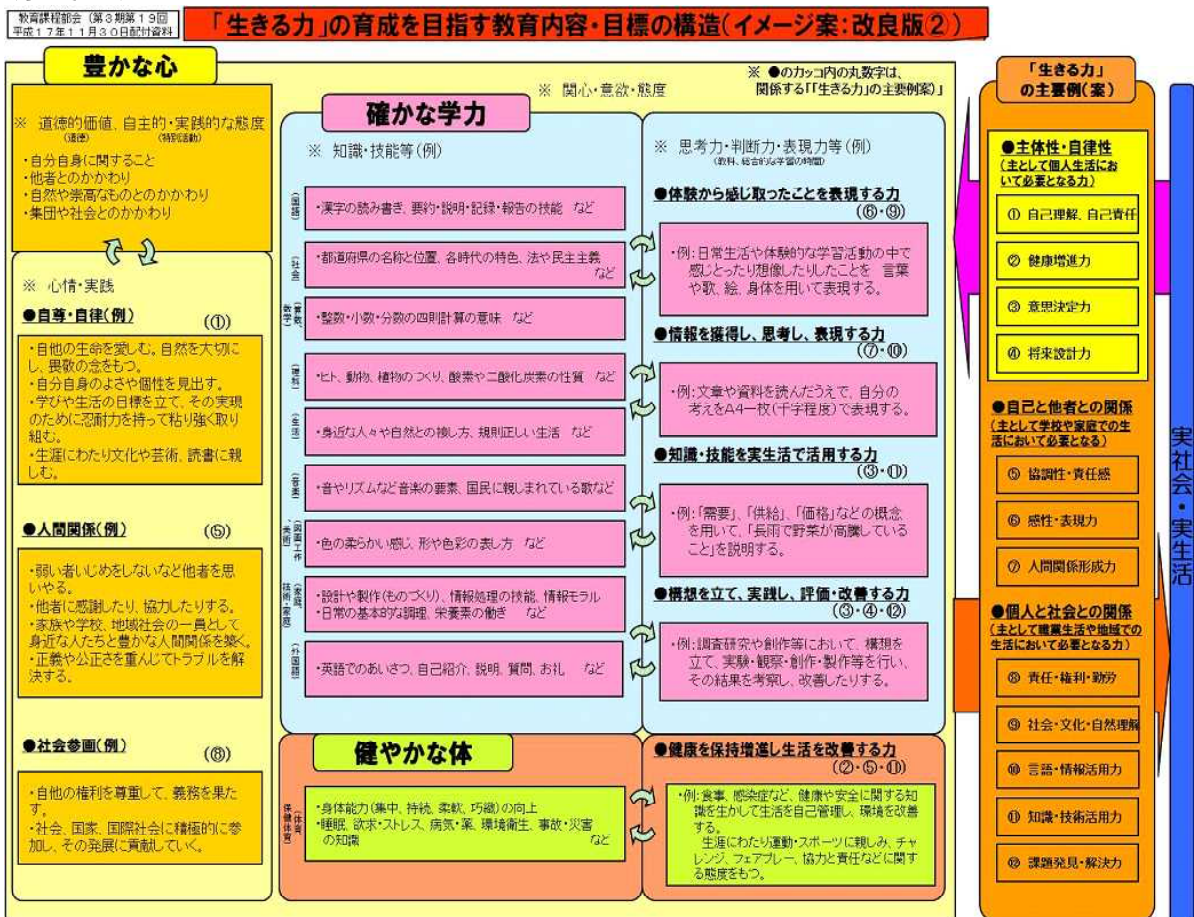
3. 育成すべき資質・能力と教育目標・内容の関係について

- 学習指導要領の示し方において、「育成すべき資質・能力」と、そのための具体的な教育目標・内容との関係については、現在の教えるべき内容を中心とした示し方にとどまらず、どのような資質・能力を育成するのかを踏まえた各教科等の教育目標に応じて、発達の段階を考慮しながら、内容を構造的に示す方向に改善することが必要と考えられる。

(1) 平成20年の中教審答申の検討過程における成果と課題

- 平成20年の中教審答申の検討過程においても、「生きる力」という学習指導要領の理念や目標を具体化するため、その手立てとして、目標や教育内容の構造をより明確にしていく必要があるとの観点から、『「生きる力」の育成を目指す教育内容・目標の構造(イメージ案:改良版②)』(参考3。以下単に「イメージ案」という。)をもとに、議論が行われた。

(参考3)



- その際、OECDのキー・コンピテンシーの例なども参考に、具体的にどのような力を育成すればよいか、また、目標や教育内容との関係をどのように整理すればよいか検討がなされた。

○ 具体的には、イメージ案では、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな身体」について、学校教育でどういう力を育成するのかを例示している。

一番右側の欄においては、どのような資質・能力が実社会・実生活で必要となるかという観点から、「生きる力」の主要例として、例えば、

- ・ 「主体性・自律性」として、自己理解・自己責任など
- ・ 「自分と他者との関係」として、協調性・責任感など
- ・ 「個人と社会との関係」として、責任・権利・勤労など

の資質・能力を示している。

その上で、各教科等において扱う知識・技能等と、教科等横断的に育成される汎用的能力の関係を、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の3分野について分析している。

○ これらの検討結果の成果については、例えば、次のとおり、平成20年の中教審答申にも一部反映されている。

- ・ 「生きる力」は、「その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キーコンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい」と整理している。
- ・ 「生きる力」を育むに当たっての重要な要素として、「自己に関すること」「自己と他者との関係」「自己と自然などとの関係」「個人と社会との関係」を整理した旨言及されている。
- ・ 思考力・判断力・表現力等を育むために重要な学習活動として、次のような六つの例が示され、これらの活動の基盤になるものとして言語を重視し、各教科等横断的に記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動の充実を図ることが示されている。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④ 情報を分析・評価し、論述する
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

○ 一方で、「生きる力」を構成する資質・能力の全体像やそれを育成するための教育目標・内容との関係などについては、当時、学問的な裏付けが十分なかったことなどもあり、明確な結論を得るには至らず、その結果、学習指導要領上も見えにくい形にとどまった点が課題となっている。

(2) 資質・能力のより効果的な育成に向けた教育目標・内容の構造

- 上記のような成果や課題も踏まえながら、今後更に教育目標・内容の構造の組み立て方や記述の仕方等を追究するとともに、本検討会の論点整理を踏まえた新たなモデルの構築を検討する必要がある。

そのための一つの方策として、育成すべき資質・能力を踏まえつつ、教育目標・内容を、例えば、以下の三つの視点を候補として捉え、構造的に整理していくことも考えられる。

ア) 教科等を横断する、認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの

- ① 認知的・社会的・情意的な汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、チームワークなどの主に認知や社会性に関わる能力や、意欲や情動制御などの主に情意に関わる能力などが考えられる。

- ② メタ認知（自己調整や内省・批判的思考等を可能にするもの）【補足1】

イ) 教科等の本質に関わるもの

具体的には、その教科等ならではのもの見方・考え方、処理や表現の方法など。例えば、各教科等における包括的な「本質的な問い」と、それに答える上で重要となる転移可能な概念やスキル、処理に関わる複雑なプロセス等の形で明確化することなどが考えられる。【補足2、参考4】

ウ) 教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの

- このうち、ア) の教科等を横断する汎用的なスキル等の重要性について、次期学習指導要領では、その基本的な認識を、総則などにおいて明確化することも検討すべきである。

- 今後求められる資質・能力を育成するためには、個々の教科等の教育目標の達成に必要な具体的な内容について、知識・技能を習得し、更にはそれを活用し、課題を探究していくという統合的な学習活動を特に重視する必要がある。特に、汎用的なスキルは、こうした学習活動の文脈の中で効果的に育成されるものと考えられる。【補足3、参考5】

- イ) の教科等の本質に関わるものについては、その内容を具体的に明確化するとともに、学習指導要領におけるその示し方についても検討する必要がある。

- また、ウ) のような教科等に固有の知識や個別スキルの習得も重要であるが、その際もそれを単独のものとして捉えるのではなく、教科等の本質や汎用的なスキル等とのつながりを意識しつつ扱うことが重要であることを明確化する必要がある。

- 今後の教育課程の在り方を考えるに当たっては、これらも念頭に、各教科等の教育目標・内容の構造を整理し、育成すべき資質・能力との関係を明確化していく必要がある。

【補足1】メタ認知 (metacognition) について

メタ認知とは自己の認知過程についての認知と知識を指す。自己の認知過程に対する意識的なコントロールcontrolとモニタリングmonitoring過程が関与する。

「メタ」とは、認知過程の水準よりも「上位」水準として、認知過程をモニターしコントロールすることを意味する。すなわち、メタ認知の機能は、目標や状況、自分の限られた処理資源に基づいて、プランニングを行ない、現在の認知活動の状態を評価しながら、認知活動を調整して効率的情報処理を行なうことである。

メタ認知の構成要素は二つに分かれる。第1は、自分の認知過程をモニタリングしコントロールするためのメタ認知的活動とそれを支える方略に関するスキルである。第2は、メタ認知的知識であり、(1) 方略の有効性、(2) 認知過程 (課題要求や学習材料など)、(3) 自己の認知能力や動機づけに関する知識、および(1)～(3)の相互作用に関する知識である。(後略) [楠見孝] (藤永保監修『最新心理学事典』平凡社、2013年、p. 707)

【補足2】教科等の本質について

○ 本質的な問い (essential questions) について

「本質的な問い」とは、次のようなものである。

- ・ 「私たちの人生を通して何度も起こる重要な」問い
- ・ 「学問における核となる観念と探究に対応している」問い
- ・ 「生徒たちに重要だが複雑な観念、知識、ノウハウを効果的に探究し意味を把握するのに助ける」ような問い
- ・ 「特定の学習者たち、また多様な組み合わせの学習者たちを最も良く惹きつける」ような問い

この「本質的な問い」には、包括的なものと単元ごとのものが「入れ子状」に存在していると考えられる。

子供自身が「本質的な問い」を探究する中で知識やスキルを活用しながら思考力・判断力・表現力等を発揮していくことを通じて、「永続的理解 (enduring understanding)」が身に付くことが期待できる (参考4)。

「永続的理解」とは、大人になって詳細の大半を忘れてしまった後でも身に付けておくべきような重要な理解 (文脈に応じて知識やスキルを洗練されたやり方で柔軟に使いこなす力) を意味している。

(本検討会 (第8回) における西岡加名恵委員説明資料、田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵著『新しい時代の教育課程 (第3版)』有斐閣、2011年、p. 189参照。)

○ 転移可能な概念 (transferable concepts) について

概念とは、事物や事象の本質をとらえる思考の形式である。概念は、複数の事物や事象から共通な特徴を取り出し、それらを包括的・概括的に捉えることによってつくられる（赤松明彦「概念」廣松渉ほか編著『岩波 哲学思想事典』岩波書店、1998年等を参照）。

転移とは、ある領域で学習した知識やスキルを、その領域とは異なる領域で活用することである（内田伸子『『学びの発達』佐伯胖監修、渡部信一編『『学び』の認知科学事典』大修館書店、2010年、p. 198を参照）。

転移可能な概念とは、当初学習したのとは異なる場面で活用することができるような概念を意味している（G・ウィギンズ/J・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年、p. 404等を参照）。例えば、目的・相手、政治・経済・文化、式・グラフ・関数、エネルギー・粒子など。

○ 複雑なプロセス（complex processes）について

複雑なプロセスとは、「意図している結果を達成するために用いられるスキルの組み合わせ」のことである（McTighe, J. & Wiggins, G., *Understanding by Design; Professional Development Workbook*, ASCD, 2004, p. 65）。例えば、説得力のある文章を書く、歴史的な因果関係を捉える、現実世界の問題を数学的に解決する、実験を計画する、など。

○ 具体的な事例について<理科の場合のイメージ>

理科の場合、例えば、「エネルギーとは何か。電気とは何か。どのような性質を持っているのか」「実験をどのように計画・実施・報告すればいいのか」という包括的な「本質的な問い」が考えられる。

小学校4年生の単元「電気の働き」であれば、「電流はどのように流れているのか」「そのことをどのように実験で確かめればいいのか」という、単元の「本質的な問い」が想定できる。

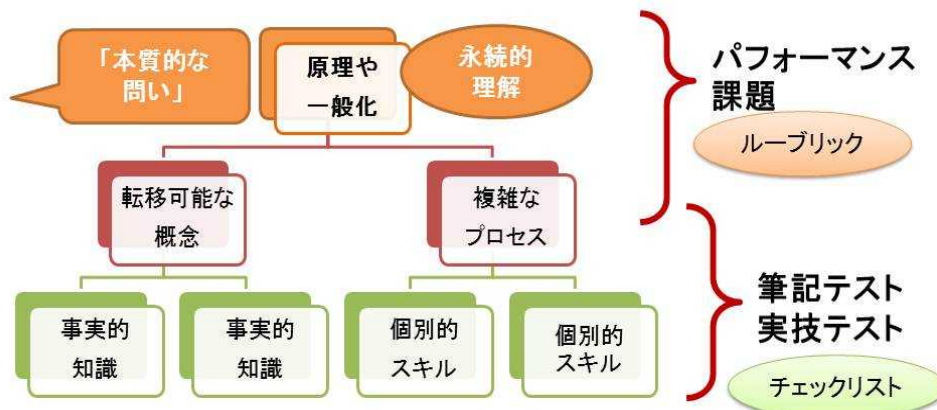
これらの「本質的な問い」に対応するには、事実に知識（例：乾電池、豆電球、モーター）や個別的スキル（例：検流計を使う。既定の表に書き込む）だけでなく、「転移可能な概念」（例：電流、回路、直列・並列）や、「複雑なプロセス」（例：実験を計画する。実験結果を記録し、規則性を見つける）が必要になる。「乾電池を用いた模型の電気自動車をできるだけ速く走らせるような仕組みを作り、その説明書を書いてみよう」といったパフォーマンス課題に取り組む中で、子供は「電気は回路の中を一方方向に流れており、1つの回路の中を流れる電流の大きさは変わらない。モーターを速く回すには、電池を直列につなぐと良い」、「電流は、モーターの回る向きや検流計の針の振れで確かめることができる」といった、この段階での「永続的理解」を身につけることができると期待される。

なお、目標設定において「転移可能な概念」や「複雑なプロセス」、「永続的理解」に位置付く内容は、学年や発達の段階によっても変化する。例えば、小学校4年生の段階でモーターは事実に知識に位置付くが、学校の段階が進むにつれ、電気を学ぶときにはむしろ「転移可能な概念」として扱われるようになっていくと考えられる。

(参考4)

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・
内容と評価の在り方に関する検討会(第8回)
平成25年8月30日配付資料
(西岡加名恵委員)

○「知の構造」



(McTighe, J. & Wiggins, G., *Understanding by Design: Professional Development Workbook*, ASCD, 2004, p.65の図や、Erickson, H.L., *Stirring the Head, Heart, and Soul*, 3rd Ed. Corwin Press, 2008, p.31の図をもとに西岡作成。G・ウィギンズ/J・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年も参照)

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・
内容と評価の在り方に関する検討会(第8回)
平成25年8月30日配付資料
(西岡加名恵委員)

◎「本質的な問い」の入れ子構造



(G・ウィギンズ/J・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年を踏まえて西岡作成。)

【補足3】「要素的・脱文脈的アプローチ」と「統合的・文脈的アプローチ」をめぐる議論について

- 資質・能力の形成には、大きく分けて「要素的・脱文脈的アプローチ」と「統合的・文脈的アプローチ」という二つのアプローチが存在する(参考5)。

(参考5)

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・
内容と評価の在り方に関する検討会(第2回)
平成25年1月21日 配付資料
(松下任代委員)

コンピテンシー(コンピテンス)の 2つのアプローチ

要素的・脱文脈的アプローチ	統合的・文脈的アプローチ
典型 …経営学のコンピテンシー概念	典型 …DeSeCoのコンピテンス、キー・コンピテンシー
要素的 …能力をいくつかの要素に分割した上で、特定の職務を表わすコンピテンシー・モデルを組み立てる	統合的 …ある特定の文脈における要求に対して、個人の内的属性を結集して応答する
脱文脈的 …能力を個人の内的属性とみなす	文脈的 …文脈によって変化する対象世界・道具や他者との相互作用を含む

生成・発達する人間を育てていく観点からは、資質・能力は、知識の習得・活用や探究・実践といった活動を通じて育成されるという、いわゆる「統合的・文脈的アプローチ」を念頭に置きながら分析を進めることが重要と考える。ただし、このアプローチを踏まえた上で、能力の特定の要素・部分を取り出して指導することを妨げるものではない。

- 平成20年の中教審答申において「車の両輪」という表現が用いられているように、習得とは必ずしも要素的なものだけではなく、基礎的・基礎的な知識・技能の習得が活用や探究の中で行われて、また習得に戻るといったサイクルが大事。「統合的・文脈的アプローチ」を重視しながらも、部分的には習得や要素的な学習活動が必要であるというように、両面に配慮した言い方をすべき。
- 「統合的・文脈的アプローチ」の方に引っ張りすぎると、思考力ばかり強調しているとの誤解を受けてしまう危惧がある。確かに、統合的アプローチは習得を強める効果があるが、発達の観点からは、特定の時期に脱文脈的な学習が必要なこともある。脱文脈的な学習を価値のないもののように位置付けるのではなく、部分的な重要性を示しておきたい。
- 領域固有の知識の学習と併せて、文脈的に学ぶことが重要ということであり、要素的な領域固有の知識と、統合的な資質・能力とを別々に学ぶというような相反関係ではない。資質・能力の育成と領域固有の知識の学習を分けて行うという誤解を避けるためにも、丁寧な説明が必要。

- なお、育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容の構造を考えるに当たっては、「教育課程全体で育成すべき一般的な資質・能力を設定し、それを各教科等の中で、教科等の特質に応じてどう選択し具体化するかを検討する」という手順と、「各教科等の中で重要な資質・能力(教科等別能力)を抽出し、その集積・結合・

再編を通じて、教育課程全体でどのような資質・能力を育成していくかを検討する」との手順がある。その両者について、相互の関係も含めて整理していくことが必要である。

- このほか、国際バカロレアでは、共通に扱うべき概念や学び方を設定した上で、カリキュラム上のどこで扱うかは各学校の裁量に委ねるといったカリキュラムづくりがなされており、参考にしうる点がないか分析することも考えられる。
- 今後、上記のほか、「主な意見2」に示した意見や諸外国における教育課程の構造等も参考としながら、具体的な構造の在り方を検討する必要がある。

主な意見2

【「生きる力」の育成を目指す教育内容・目標の構造（イメージ案：改良版②）（参考3）の評価について】

- イメージ案は、生きる力が漠然として分からないという批判に対する一つの回答として、今回の学習指導要領の土台になっていると位置付けている。これをたたき台として、更なるバージョンアップをしていくことが必要。
- イメージ案の中央の「確かな学力」の部分が学習指導要領の中核であり、「知識・技能等」と「思考力・判断力・表現力等」の二つの桁で、両者の関わり合いがうまく表現されているが、資質・能力の議論からすると、桁のかい離が大きすぎる。資質・能力の中には、表現の仕方や処理の仕方、問題解決において複数の様式があり、それらは各教科の特質に近いところで考えられるため、この間の桁をもう少し詰めていく必要がある。
- 中間のレベルに当たる「間の桁」について、より分かりやすい表現に置き換えることはできないか。例えば、「多重知能」などは、教科別ではない知能論であるが、脳の構造に見合う形で資質・能力を組み立てることで、中間的な表現ができる可能性がある。ただし、議論が転移論に似てくるため、転移について明確化できなければ、うまく表現できたとしても効果がなくなってしまう。
- 育成すべき資質・能力の候補は、イメージ案や国立教育政策研究所の報告の中にも出てきている。学習方略や学習観、メタ認知などの汎用性が高いものと、教科に固有なものがあるため、二つのレベルを区別して議論していく必要がある。

【育成すべき資質・能力と教育目標・内容との関係】

（全般）

- 育成すべき資質・能力と内容は、二者択一的な関係にはなく、両者の関係を考えることは、

結果的に学力の構造に関する議論を要請するため、例えば、次の4層で考えてはどうか。

- ① 領域固有の個別的知識・技能等、
- ② 教科の本質（その教科ならではのものの見方・考え方、処理や表現の方法等）、
- ③ 教科・領域を超えた汎用技能（generic skills）や意欲・態度等、
- ④ メタ認知

- 全体構成と関係性の明確化（全体と部分、部分と部分、統合的扱い）が大事。

現実の問題解決には人間が持てるもの全てを働かせて取り組むことから、重視すべき資質・能力も広い視野から整理し、それらが統合的に働くように育成することが必要。

資質・能力と内容、活動、教材との関係について十分検討し、「理念と教科をつなぐ」ことを具体的に考えることが必要。

- 教科体系の中での知識・技能のみならず、教科横断的な資質・能力や、社会生活を視野に入れた資質・能力の育成を図る必要がある。資質・能力と教科等のマトリクスを例にすれば、情報活用能力を育てる場合、各教科等の中に、どの学年でどういう内容・単元が対応し、こういう重点的な内容や活動をしましょうというイメージを考えることが必要。

- 「定義を明確にし、例を出して説明する」「関連する事象を構造的に把握して表現する」といった活動は、とてもジェネリックなもの。その意味で、ここで「資質・能力」というものは、教科・領域を超えて子供たちが身に付けるべきものであるとともに、具体的な教科の活動を通して身に付けるもの。

- 「資質・能力」のうち、能力や深い問いについては、「教科内容に根差した中核的な問い掛け」と言い換えられる。「教科」とは、「深い問いを中核として成り立つ知識」であり、その育成を目指すことが、学校教育で育てる能力の重要部分を占めることになる。

一方、「関心・意欲・態度」については、学校教育法に規定されている学力の「主体的に学ぶ態度」に関わるものであり、一般的な人格特性・価値観とは異なった「学びに向かう力」の問題といえる。これらは、教科横断的に捉えられ、総合的な学習の時間が重要なパートを担っている。

- 資質・能力の中には、汎用性が高く、明確な位置付けと繰り返しが必要になるものと、教科や領域や活動に固有なものが存在している。教科の本質に近いものを、繰り返しいろいろな文脈で使ってみる経験を通じて、知識ではなくスキルのレベルにしていくことが必要。

一方で、子供が学習を自力で進めていく生涯学習の視点や、受験の観点から、領域や活動に依存しない一般的な問題解決の戦略、学習の方略、学習観やメタ認知も重要。

さらに、自分の特性や自己の将来展望を持ち、学習内容を選択していくキャリア教育についても、領域依存とは異なるタイプであり、整理が必要。

- 資質・能力とは、具体的な問題解決の場面において活用されるものであり、それを支えているのが汎用的・構造的な知識や教科の本質。これを、単に教え込むのではなく、子供にと

って切実な課題を通じ、具体的文脈の中で繰り返し使うことで、概念を明示的に理解し、他の様々な文脈でも適用できるようになる。

- 日本の教育に関して、理想論が盛り込まれる傾向が強かったが、学校教育制度のアカウントナブルな範囲内で、確実に可能なことを保障していく必要がある。知識やスキルの習得を中心的な目標とし、それを踏まえ、学習者の主体的な行動と思考を喚起し、社会生活につながる段階性を考えるべき。

教育課程の設計においては、Discipline（教科・学問分野）、Subject（対象）だけでなく、Mode of Commitment（取り組み方）という三つの軸で立体的に構造化して考える必要がある。

- 学習指導要領における目標の示し方を構造的に整理することが必要。知っておけばいいレベルの目標と、児童生徒自身が身に付けて使いこなすことが求められる重要な目標とを分けて示すべき。世界的潮流に倣い、教える内容を示す「内容スタンダード」から、内容を身に付けた結果として、子供たちが到達する姿を示す「パフォーマンス・スタンダード」へと転換していくことが必要。

- 教育目標自体の捉え方を整理し、構造的に捉えることが大切。我が国の学校では、理念的で抽象度の高い学校の教育目標が掲げられているが、これと授業の目標との構造化がなされていない。「関心・意欲・態度」などの人間形成に関わるものは、学校教育目標の中に位置付けられており、指導内容と評価を一体的に捉えるためには、教育目標全体を構造的に整理していくことが必要。

- 知識は、具体的な場面でどう実行されるかというIf、Thenの関係を多様を持つことで力になっていく。多様な繰り返しと実践を可能にするためには、資質・能力と汎用的・構造的な知識、教科の本質との関係を整理するとともに、カリキュラムのレベルにおいても、教科の重大な観念や、個別の領域を超えた教科固有の内容について明示することが必要。資質・能力のレベル、カリキュラムレベル、実践レベルの関係を、きれいに構造化することが大事。

- 道具的なツール型スキルと統合されたソリューション型スキルを整理して、言葉が先行しているスキルを構造化し、測定可能な能力に落とし込んでいく必要があり、「生きる力」を測定可能な能力に分解してみる作業が必要。

その際、スキルと知識の関係については、知識をベースにスキルが身に付くのではなく、スキルと知識が連鎖していったり一体化していくモデルを考えていく必要がある。

- 知識は脳内の表現であり、スキルは脳内の表現を外界の活動につなぐもの。両者はつながっており、特徴は違うがいずれも必要なものである。スキルベースの考え方は、今回の学習指導要領改訂でもかなり入ってきており、今後一層重要になるのではないかと。

- 資質・能力は、知識の習得・活用や、探究・実践といった活動を通じて育成されるべきものであるため、そのみを別個に抽出してスキル化しない方がよい。

○ 個々のスキルやコンピテンシーを強調するにしても、それを個別にリスト化してトレーニングするような方向ではなく、内容を通して、それを活用したり探究したりするプロセスの中で統合的に育成すべき。

○ 能力だけを余りに強調すると、教科の内容を離れた新しい「〇〇能力トレーニング」で力を付けようとするようになるが、余りそれは有効ではないことが分かっている。結局は、内容を通して、その資質・能力を育てるということ。

一方、現場では、内容を教えることだけで終わってしまって、それを通して、こういう力を身に付けたいんだという意識が希薄なことがあるため、今回は資質・能力の視点を入れたいということ。

（各教科等の本質）

○ 資質・能力の次元分けそのものは必要だと思うが、教育内容としては道具的な知識・技能と理論的・概念的な知識・技能の二つに分けられると考える。各教科の中で、どの時期にどの内容を主に学習させるのか、主と副を分ける考え方を徹底してほしい。

○ 既に各教科が独自に育てている多様な「問題解決」に改めて注目し、これを位置付け直していくことが面白いのではないか。

各教科には「各教科の本質」として、既に鍛え上げているものの見方や考え方、処理の仕方、表現の様式がある。今回の学習指導要領でも「共通事項」という形で、教科内の領域を超えて均一化されているが、それと資質・能力をつなぐ桁の議論が必要。現状では、知識・技能は領域固有の個別的なものに、資質・能力は、過去に教育振興基本計画などで提起されたものも含めて割と大きな桁になり過ぎている。

○ 特定の資質・能力が特定の教科の特性や活動と強く関わることもある。こうした資質・能力については、領域特有のものとして身に付けるとともに、その活用においては、領域内だけでなく先々の社会生活やビジネス、世界経済や環境問題などを読み解く際にも使うため、「真ん中の領域」を置く必要がある。

○ コンピテンシーを育成する（学習指導要領で言えば、知識・技能を活用する思考力・判断力・表現力を身に付けさせる）という点においては、教科の本質を押さえて内容を整理する視点が重要だということは強調しておきたい。

○ 教科ならではのものの見方や考え方が、その教科の対象以外にも有用性や汎用性があるという思考が、イノベティブなことを考えていく際に大事。教科の可能性を外に広げ、教科の存立意義を強めることにもなる。

【「重大な観念」と「本質的な問い」】

- 教育課程全体あるいは各教科等を貫く「重大な観念」【補足4】や「本質的な問い」を明確化し、それらの決め方を明らかにするとともに、具体的な学習の場面で展開するための過程や方略などと併せて、例示することについて検討することも有意義と考えられる。

その際、各学校や教員にも、その趣旨・内容が理解され、効果的な取組につながるよう、具体的な用語の使い方や示し方を含め検討する必要がある。

【補足4】重大な観念 (big ideas) について

重大な観念とは、^{もろもろ}諸々の事実やスキルに意味を与え、関連付けて体系化するような概念(例：民主主義、エネルギー)やテーマ(例：「平和、共生」)、論点(例：大きな政府か小さな政府か、遺伝か環境か)、理論(例：進化論)、原理(例：アルキメデスの原理)、プロセス(例：科学的探究)、問い(例：「我々はどこから来て、どこへ行くのか」)などである。重大な観念は、カリキュラムや指導・評価の焦点として役立つ(G・ウィギンズ/J・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年参照)。

- 学習指導要領の各教科等の目標や内容等について、資質・能力の観点から抜本的に再編することを目指すよりも、まずは、各教科等の本質も踏まえながら、資質・能力の観点から明確化していくことを検討することが適当と考える。

なお、資質・能力の観点からの抜本的な再編の可能性については、これらの検討結果や取組状況等も踏まえながら、中長期的な課題として検討する必要があるものと考えられる。

- 教育課程全体(各教科等)を貫く重要な概念を明確にすることが必要(理念的なものや方法的なもの、人間・自然・地域づくり・国を超えた関係などへの着目、学校教育全体(教科等・学年・学校段階)、人の生涯や数世代を視野に入れる必要)。特に、人間ということに大事にすることが必要。

- 知識については、「重大な観念」とそれにつながる「本質的な問い」を明確化することが必要。

- 「重大な観念」には、重要な概念だけでなく、重要なスキルやプロセスも含まれている。「スキル」というと個別的なものと受け止められがちであるが、複雑な思考・判断・表現をする上では、複数のスキルを組み合わせて複雑なものを処理する戦略やプロセスが重要。このような概念やプロセスを総合し、本人が体系付けるために、「本質的な問い」が求められるという、構造的な整理が必要。

- 資質・能力の範囲の検討に当たり、「重大な観念」がキーになるのではないかと。現在の議論では、教科や教科外、特別活動など、それぞれ分離した形で人間性を捉えがちであるが、そもそも資質・能力は、全体を捉えようとするもの。教科外も含めた学校教育全体を通じて、子供たちがどう成長しているのかという視点から検討することが必要。

- 各学校レベルでの自由度を残しつつ、一定の豊かさを実現していけるような方策として、学習指導要領についても、体系的に整理し、使いやすいものに変えていく必要がある。「その教科ならではのものの見方・考え方、処理や表現の方法等」と、「重大な観念」が対応関係にある。
- 学習指導要領では、包括的な「本質的な問い」や「転移可能な概念」・「複雑なプロセス」を明示することが有効ではないか。そのほかは、学校現場での創意工夫に委ねるのが原則。ただし、学校現場での実践づくりを支援するため、パフォーマンス課題、「永続的理解」、ルーブリック、アンカー作品（児童・生徒のパフォーマンス事例）、効果的な指導方法などを参考資料として示すことが重要。改訂の前にかかなりの研究開発が必要。
- 学習指導要領上に包括的な「本質的な問い」や「転移可能な概念」・「複雑なプロセス」を示すことは「例示」としてはよいが、現在の「内容」の提示と同じにならないようにする必要がある。「問い」と「内容・事項」とは異なるため、「問い」自体を示してしまつては、実際の子供を前にして問いを立てる教員の工夫の度合いを狭める心配がある。その意味で、それはそれほど具体的でない抽象度の高い問いにする必要があり、具体例は「解説書」等にするべきである。「パフォーマンス課題」や「ルーブリック」等は子供と共有してもよいものであるから、教員に任せて子供とつくる場面が学校現場にあつてもよく、示すとしても「解説書」等に参考資料として例示するだけにとどめた方がよい。
- 「重大な観念」などの用語の概念が、意図している理論は何であるかは示した方がよいが、その示し方には工夫が必要であり、公に定まった理論のように受け止められないよう、脚注や資料の形で示した方がよい。

【国際バカロレアの取組】

- 国際バカロレア（IB）認定校では、グローバル社会に貢献していくために必要な知識やスキル、態度の育成を目標としている。これからの社会において、一つの学問領域からのアプローチでは解決し切れない問題や、学校で学んでいない事象を理解していくためには、活用の幅が広い重要概念を教えておくことが必要。
- 国際バカロレアのカリキュラムの作り方が参考になる。特に、テーマとして幾つか共通に扱わなければならないが、どこで扱うかは各学校の裁量に任されているという点。例えば、自分の生き方に関する教育やキャリア教育、公正で平和な社会づくり、自然や環境・防災問題など、三つくらいの柱を立て、それらをカリキュラムのどこかで扱うという整理をすればよいのではないか。
- 東京学芸大学附属国際中等教育学校では、「生徒に今後も長い期間、覚えておいてほしいことは何か」という観点から重要概念を設定している。単元の重要概念とは現実の生活に密着した概念であり、複数の教科の学習にも適用できるもの。相互作用のエリア（コミュニテ

イと奉仕、学習の姿勢、健康と社会教育、多様な環境、人間の創造性)の育成を促進し、更に学際的な学習へと発展するもの。

【学習指導要領の具体的な改善イメージ】

(資質・能力の観点の位置付け)

- 学習指導要領について、昭和33年以来用いている表し方が、基本的にコンテンツ・ベースを前提としているとすれば、その表し方、書式、用語自体を、コンピテンシー・ベースの観点も含めた今日的視点から見直してみてもどうか。
- 内容ベースから、例えば資質・能力ベースだとかコンピテンシー・ベースへという表現を使ってしまうと、もう内容は不要なのだとか誤解を与えかねないところの危険性を感じる。本検討会では、コンピテンシーを身に付けるために、どう内容を精選して整理していく必要があるのかを議論してきた点を明確にしておくことが必要。
- 現行の各教科等の目標・内容等について、資質・能力の観点から全面的に見直し、必要に応じてそれぞれを整理し、統廃合し、修正し、あるいは価値付け直したりする作業の中で、比較的穏当でかつ実用上十分に資質・能力を踏まえると同時に、内容との対応関係もしっかりと押さえられた教育課程の構造が見えてくるのではないか。
- 「育成すべき資質・能力」と「伝えるべき教育内容」を明示する必要がある、「育成すべき資質・能力」について義務教育段階と大学教育段階の整理を丁寧にしていくことが必要。あわせて、「伝えるべき教育内容」として、教育内容の差し替えや精選が必要。この両者の組み立て方と明示の仕方を議論することが必要。
- 学習指導要領の抽象性により、なかなか現場で具体的な目標や内容となるような資質・能力にはつながりにくい。各学校において、教員の教育課程を作る力量を高め、実質的な議論ができるようになるためにも、本検討会で行われているような議論が、教員の言葉でできるようなになるとよい。

(教科等の再編の可能性)

- 諸外国におけるコンピテンシー・ベースの教育課程においても、その枠組み自体は在来の教科等を用いている事例も多い。我が国において、教育課程を資質・能力を踏まえたものとする可能性を検討する場合にも、学習指導要領の枠組み自体は、まずは現行の各教科等の枠組みを維持して検討を進めることでよいのではないか。
- 大幅な方針転換(例えば教科再編)を図るよりも、むしろ各教科で「確かな学力」の育成という方針を堅持し、充実させるべき。
- 新教科を立てるのではなく、現在の教科目構成は残すが、教科内容を変えて、経験的な活

動を加味して、知識と体験とのバランスを取るべき。

- 資質・能力を基に教科の再編成を行うようなドラスチックな主張ではなく、一方で、現行の教科が存在し、内容に基づいた体系性もかなりあるとすると、これに資質・能力を対応付ける方向で行こうというのは、合意が得られたことではないか。
- 教科の在り方は、深めて議論できなかつたため、現行の教科を前提にするかどうかは、今後検討すべき課題として文言化すべき。このことを、各教科あるいは教育課程全体を通して議論するという課題提起をすることも大切ではないか。
- 現行の教科の枠組みを全く否定するものではないと少し書ければと思う。コンテンツとコンピテンシーとが対立で議論されていく危険性があり、現場では、コンピテンシー・ベースの教育課程の領域ができるような発想をしてしまうため、そうではないことを明確化する必要がある。一方、現行の教科を一切変えない前提で議論しているわけでもないとの確認があってもよい。
- ある程度、現行の教科を下敷きにしながら改善を図るという姿勢でいかないと、教科再編へ動き出すという噂が流れるのは避けたい。
- 大手町小学校では、研究開発学校として、六つの資質・能力の育成を目指し、既存の教科等を精選・関連・統合・削除し、「生活・総合」「数理」「ことば」「創造・表現」「健康」「ふれあい」の6領域と「学びの時間」による教育課程を編成・実施している。
カリキュラム・マネジメントの取組として、授業に見通しが持てるよう、4月に目指す子供の姿を設定し、その具現に向け、6領域を有効に機能させるために、1年間の活動を視覚的カリキュラム表に整理している。
- 汎用的スキルやメタ認知に関しては、次期学習指導要領において、例えば総則の中に入れるなどして、かなり大きな位置付けをすべきという点は、おおよそ合意はあったのではないか。
- カリキュラム・教育課程は重点的・動的なもの、そのように扱えるものになるようにつくり、知識や技能を万遍なく教えようとするつくり方は避けるべきである。
- 発達の観点を明らかにして、一定の発達の筋道を、暫定的枠組みとして決めるべき。特に5歳前後（言語技能）や9歳前後（抽象的思考）に見られる段階に十分に配慮するべき。
- 小学校中学年までは全て共通必修教科、小学校高学年から中学校までは、それに加えて「個性をさぐる」ための選択教科（履修原理：広く、浅く、短く、多く、軽く）、高校からは「個性を伸ばす」ための選択教科（履修原理：中学校までとは反対）を設定することを基本としてはどうか。

【「現代的課題」「〇〇教育」】

- いわゆる「現代的な課題」と各教科等との関係を再吟味する作業が必要。各教科の単元レベルを見たときに、現代的課題にどれほど対応しているのか。そもそも、教科は固有の継承すべき内容を持っており、必ずしも全ての現代的課題に対応する必要はないという立場や、内容の差し替えによって現代的課題にも比較的柔軟に対応できる立場など、各教科の特性によって様々な立場が考えられる。よって、そうした教科の論理と現代的課題について、丁寧な検討が必要。
- カリキュラム横断のテーマである〇〇教育に当たる部分に関しても、少し整理をする視点が必要。幾つも積み重なって過剰負担になっている現状もあるため、「自分自身について」「社会との関わりについて」「自然との関わりについて」という三つの柱で概括的に捉えて整理をすることが重要。
- 例えば、キャリア教育や防災教育など、横断的・総合的な課題に対応する教育についても、それらの目標や内容、教科等との関係は、学校の教育課程の基準である学習指導要領において一元的に整理する必要がある。

4. 育成すべき資質・能力と学習評価の関係について

(1) 育成すべき資質・能力と学習評価

- 現状では、教科内容を教えた結果について、育成されるべき資質・能力や、子供が成長した姿で語られておらず、教科学習の学力観や評価観、授業論と、育てたい人間像を示した学校の教育目標とがかい離してしまっている。これを資質・能力のレベルで議論し、教科の学習を通じて育てたい子供の姿を考えることによって、学校の教育目標と各教科の目標・評価を実質的に結び付けていく必要がある。
- そのためには、今後、育成すべき資質・能力を起点に教育課程を組み立てる場合、その評価の在り方をどのように改善するかについて検討する必要がある。
すなわち、求められる資質・能力を効果的に育成していくためには、各教科等の目標・内容を再吟味し、整理・構造化するとともに、評価の在り方についても、「何を知っているか」という評価にとどまらず、「知っていることを活用して何ができるか」を評価する在り方へと発展させていく必要がある。
- 具体的には、各教科等の目標・内容について、育成すべき資質・能力との関係を明確化し、関係者で共有することで、総体としての目標をイメージしやすくした上で、例えば、中学校の各教科等において、3年間かけて内容を教えながら、子供にどのような力を付けるのか、それをどのような方法で評価するのかということ、教員がトータルに考えることができるようにすることが重要である。このことにより、例えば、算数科や国語科で育てた力が、全体として育てたい力のどこに相当するのか、つながりも見えやすくなる。
- なお、その際、例えば、外国語科については、「学習により言語を使って何ができるようになるか」を具体化することやその示し方等について検討するなど、各教科等の特性も踏まえつつ、育成が求められる資質・能力と目標・内容、評価との関係を明示する方法等について、検討を行う必要があると考えられる。
- このような点を踏まえながら、(2)に示す新たな評価理論も踏まえつつ、効果的で実現可能性のある評価方法の確立に向けて、現行の学習評価の仕組みの改善について検討を行うことが必要である。【補足5】

【補足5】現行の学習評価の仕組みについて

- 現在、各教科の学習評価については、指導要録において、学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価と総括的に捉える評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することになっている。
観点別学習状況の観点としては、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及

び「知識・理解」に整理し、各教科の特性に応じて観点を示している。設置者においては、これに基づく適切な観点を設定する必要がある。

国レベルでは、国立教育政策研究所において、学習評価に関する参考となる資料や具体的な事例として、「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」を作成している。

- さらに、「評定」については、学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し記入するものであり、小学校では3段階、中学校では5段階に区別して評価を記入するものとされている。

この評定に当たっては、評定は各教科の学習の状況を総括的に評価するものであり、観点別学習状況に掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意するものとされている。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定めるものとされている。

きめの細かい学習指導の充実と児童生徒一人一人の学習内容の確実な定着を図るため、観点別学習状況の評価や評定に取り組むものである。

- また、評価については、総括的な評価だけでなく、形成的な評価の重要性を認識する必要があり、評価を生かして指導や教育課程の改善を図ることが重要である。

- 資質・能力の育成のためには、「何を知っているか」とどまらず、「何をできるようになったのか」を評価するために、実際に知識とスキルを活用する過程の質的な評価が必要になってきている。

- このことについて、現行の指導要録の評価では、各教科の評価を中心としたものとなっている。しかし、資質・能力は、総合的な学習の時間や道徳の時間、特別活動等を含めた学校教育活動全体で育成されるものであり、指導要録における評価全体の在り方について検討する必要がある。

その際、観点別学習状況の評価（特に「関心・意欲・態度」の評価）や評定の在り方についても改めて検討する必要がある。

また、「評定」について、形成的な評価としての機能を持たせるための方策などについて検討することも考えられる。

- さらに、汎用的なスキルや教科等の本質に関わる内容についての評価の方策の一つとして、パフォーマンス評価を重視する必要があると考えられ、そのためのパフォーマンス課題やルーブリック、ポートフォリオ評価などに関する検討を深めることも求められる。

主な意見 3

【評価の改善の方向】

- 何を教えるかを精選して整理・再構造化するということもあるが、その過程の中で、教えた知識がどのような質のものとして機能するかを目指すため、評価の在り方も、何を知っているかという評価から、どう機能するかの評価（例：パフォーマンス評価）に変えていくことが必要。
- クロス・カリキュラムで育成する汎用スキルやテーマを設定し、カリキュラム全体のレベルで育成・評価の対象にすることも考えられる。
- 評価方法の工夫が必要であるが、指導資料や参考資料集という形で例示し、最終的には各学校で方法や評価を選ぶ形とすべき。大事なのは、一人一人の先生方が方法や評価の問題を自分の事として捉え、授業改善を行っていくこと。
- 正解であるか、誤答であるかという「結果」は、ある一面を表しているだけであり、その過程で、うまくいかなかったこと、あるいは、努力して成し得たことなどが絡まっている状態が非常に大事である。それは、子供ごとに個性的なものであり、そうしたことを見てやれると子供は本当に伸びる。評価において「過程」をより重視していく必要がある。
- 学校現場では様々な評価方法が使い分けられている。ペーパーテストや日頃の様子を観察、ワークシートなど、目標や育むべき力に応じた様々な評価方法の使い分けが重要。
- 個々の授業のレベルと学校全体の営みのレベルとをどうつなげていくのが課題であり、その際の評価の在り方が大きな課題となってくる。
- 東京学芸大学附属国際中等教育学校では、現実の生活に密着した、また複数教科に適用できるものとして重要概念を設定している。また、上越市立大手町小学校では、子供自身が教科学習や総合学習、生活場面での学びを共通概念でつないで整理するための「学びの時間」を設定している。これはいわゆる「知の総合化」である。子供自身が様々な学びを資質・能力にかかわる共通概念で意味付けつなげる学習評価の手法に注目したい。

【「評価」と「評定」】

（「評価」と「評定」の関係）

- 評価を目的別に明確に区分すべき。まず、成績（順位）をつけるための評価か（評定）、活動改善のための評価か（評価）、の区別を明確にし、それによって、評価方法が異なることを教員に自覚させるべき。

- 評定については、そもそも評定が必要なのかという議論を再度丁寧に考えるべき。必要な場合は、どういう資料のもとでどういう目的のために使うのかを明確にする必要がある。
 評定を「学校の責任として一定の教育課程を履修したある結果の保障として見せるもの」とし、指導要録がそれに該当するとしても、子供や保護者にどうフィードバックしていくかは別の話。評価と評定を分けるとして、評価の多様かつ具体的な資料を極めて少数の評定に集約するというやり方や、その是非についてどう考えるか、丁寧な検討が必要。
- 「評定」の用語の使い方や受け取り方が委員によって異なっており、「評定」は、指導要録の「評定」欄を指すのか、「総括的な評価」を指すのか明確でない。
 「評定」については、事後の評価、結果の評価、総括的な評価、成績として児童生徒に示すものであって、当該児童生徒のその後の学習指導に生かす、下の学年の児童生徒の学習指導の改善に生かすことは重要。
- 「評価」と「評定」では中身が異なり、「評価」の方は活動の改善のために中身が出るはずだが、「評定」の方は基本的に順序付けや分類のために行うため、5段階などの数値や記号で位置を定めるだけであり、指導の改善に関する具体的な情報が入っていない。
 また、「事後の評価」「結果の評価」「総括的な評価」「成績」について、定義を明確にしておく必要がある。
- 「評定」や「総括的な評価」については、主として、「学校全体」「教育委員会レベル全体」「教育課程全体」の各々の見直しにおいて不可欠な情報。学年相当の基準をクリアした（いわば合格した）生徒の割合を示すことができるため、教育課程全体の有効性を示すことができ、翌年度や次の教育課程の改訂において、基本的な資料になる。
- 「評価」と「評定」の定義の問題と、「評定」がどういう機能を持つかというのは区別して論ずるべき。「総括的な評価」でも形成的な機能も意味も持つし、「評定」が教育改善、授業評価、カリキュラム評価、学校評価のために使われることがあってもよい。
 「評価」と「評定」の定義は一応区別しておいて、その「評定」がどういう機能を持つかということで議論した方がいい。
- 観点別評価が分析的評価で、評定が総括的な評価という区別の下、分析的評価をやって総括的な評価を出す方法に疑問がある。つまり、観点別に見て指導の改善を考えるために作った欄を評定の方につなげて持ってくるのは疑問。
- 指導要録の「評定」欄については、存続すべきかどうかも含めて検討が必要である。存続するのであれば、観点別評価を総括して「評定」欄を付けるのでなければ、観点別評価が形骸化すると考える。
- 「評価」と「評定」については、次の三つの要素が錯綜しているため、概念整理をする必要がある。

- ① 「いつするのか」については、学習の途中の形成的評価、その前の診断的評価、学習の最後の総括的な評価がある。
 - ② 「評価」と「評定」の関係については、記述式に細かく「評価」という大きな概念があって、その中で数値等で表現しているのが「評定」。
 - ③ 「どれぐらいの詳しさにするか」については、総括的な評価は単純化されたものだが、非常に詳しい総括的評価をする場合は、形成的な機能を持つこともあり得る。
- 5段階の「評定」は、具体的には指導改善にはほとんど役に立っていないが、最後の段階の「評定」に、もう少し形成的な機能を持たせるということであれば理解できる。

（「習得」「活用」「探究」との関係）

- 子供にどういった活用力が育ったのか評価することはよいが、それを育てるために媒介的に入れた活用型の学習の中身については、評定として点数を付ける必要はない。「探究型の学習へとつなぐ」という活用型の学習のねらいに対して、うまく活用力の資質の向上を図れているか、先生方の活動をチェックする意味での評価はすべき。評定をしてしまうと、子供のやる気をそいでしまう心配がある。
- 活用型の学習も含めて学校で保障すべき学力であることを示すべき。指導要録の「思考・判断・表現」の観点は、パフォーマンス課題などを通して評価すべきもの。成績付けにおいても、そうした課題による評価を、個別的な知識・技能の測定と同等あるいはそれ以上に重要なものとして政策的に位置付けなければ、ペーパーテストで測れるレベルの習得型学力にとどまってしまう。
- 習得、活用、探究にはそれぞれの価値がある。活用は「構造化された問題を教科の枠の中で使いこなす、解決していくことを通じて得られる力を育てていくもの」、探究は「教科の枠を超えて、構造化されていない問題にまで子供たちが向き合う活動を通じて学んでいくこと」とすると、活用においても、ルーブリックやパフォーマンス課題を用いた評価が重要になる。評定という形ではなく、個々の子供たちが学んだ知識をどう使いこなしているかを評価し、授業改善にも生かしていくことを考えるべき。

【観点別学習状況評価の取扱い】

（全般）

- 観点別学習状況の観点をどうするかという問題についても、ルーブリックの観点や基準とも関わるため、議論しておくことが必要。
- 観点別の評価は、教師が指導の反省に使ったり、子供に返したりするなど、幾つかの機能を持っている。ルーブリックやその他の評価資料と結び付けていくことを考えると、各観点数の数字自体ではなく、数字の下にある具体的な事実や子供の姿を見ることが大事。そのため、のくくりとして観点があるということを確認化することが重要であり、最終的に観点数は

問題ではない。

- 高等学校の専門教科については、全ての科目に4観点を当てはめるのは課題があると考えられる。

(関心・意欲・態度)

- カリキュラム評価のレベルで評価対象にすべきことと、学習の成果や学力として評価対象にすべきことを区別する必要がある。「関心・意欲・態度」や人格特性・価値観に関わる部分などは、カリキュラム評価のレベルで対象化する必要があるが、それを学力評価の中に埋め込むべきではない。

- 指導要録の観点別学習状況の観点は、「知識・技能の習得」「思考・判断・表現」の二つ、又は「知識の習得」「技能の習得」「思考・判断・表現」の三つにすべき。パフォーマンス課題では、思考力・判断力・表現力と関心・意欲・態度が一体となって発揮されるため、両者を区別して評価するのは不可能。

- 教科内容に即した関心・意欲・態度が、学校では一般的な学習態度と混乱されている例が大半。また、教科レベルでは、思考・判断・表現している姿と関心・意欲・態度が発揮されている姿とを現実的に分離することは無理ではないか。

一方で、教科横断的な学び方は、指導要録では行動の記録欄で評価すべきことであり、それを汎用スキルと捉えて、教科横断的に評価する可能性も示されてきている。教科横断的な部分と各教科内の部分とを分けしながら議論する必要がある。

- 「関心・意欲・態度」の評価について、少なくとも「態度」については目に見える。ある中学校では、教科ごとに当該教科の学習への臨み方、学び方などを細かく継続的にガイダンスし、効果を上げている。学校教育法第30条第2項に学力の三要素の一つとして、「主体的に学習に取り組む態度」が規定されており、資質・能力を重視する方向性からしても、例えば「学び方・学習意欲」などと観点の重点や名称は変えてもよいが、何らかの評価を行って学ぶ態度等を育てていくことは必要。

- 中学校で非常に緻密に学習のガイダンスをしている事例があり、教科ごとの目標、授業の展開、シラバス、評価、関心・意欲・態度や学び方に相当するものについて、教科ごとに非常に詳しくまとめて生徒に伝えている事例もある。したがって、こういう切り口を大事にしてみる窓口も消さず、慎重に議論してほしい。

- 関心や意欲は心の内側の問題で、測れない（測るべきではない）との意見があるが、態度や学び方という形になって表れたものを評価することは、あっていい。

その際、注意する必要があるのは、態度には「意欲的な態度（一生懸命何かをやろうとする）」と「行儀がいい」という二つの意味があるということ。関心・意欲・態度とつなげて考えるときには、前者の部分を確認しておいた方がよい。

学び方についても、よく学校では学習規律のことを言うが、心理学では学習方略とか学習方法のことを言うので注意が必要。

- 関心・意欲・態度については、態度により力点を置くことに賛成。それは、より安定した持続的で自発性の強い関わり方を、その教科に対して可能にしていくことが教育の目標の一つとして大事であるため。

もう一つは、そのことと測定の問題は切り離して考えるべき。関心・意欲・態度は、どう定義しようと曖昧さをかなり含むため、本人の処遇に関わる重大な決定に使われるほどの安定した信頼性の高い指標にすることは不可能。

このため、意思決定のどのような場面に使い得るかを整理した方がよい。

- 態度について、個人の信念や信条も態度として捉えられ、態度主義学力批判のように、学力として扱ったり測定すべきではないという意味もあった。もちろん、ここで想定する態度は、そういうものではない。

意欲とは、あることに関心を持って、それに接近しようとする傾向性のような意味がある。もう一つは、コンピテンシーの自己調整のスキルのように、長期的なパフォーマンス課題を自己調整しながらコントロールしていく、強いストレス下で自分の信じた行動を実行し続けることを意欲と呼んでいる。これは、よい学習の経験によって十分形成可能で、適切な評価対象や育成対象にする必要。

ただ、自己調整スキルは、かなりジェネリックなスキルであるため、各教科の関わりの中で見ていくべきなのか否か議論があるところ。

- 関心・意欲・態度は、基本的にはこれを維持すべき。とりわけ意欲の部分こそ、しっかりと位置付け、考え方を深めていくべき。

この意欲の掘り下げが、資質・能力の有様に非常に接近したり、重なり合ってくるため、実践的な立場や学術的な研究の面からどう迫っていくか、次の改訂時の大きな課題として位置付けていくべき。

- 意欲は、評定の対象にしてほしくないが、評価の対象としてはきちんと入れて、教員の指導改善に役立つ情報をフィードバックすることが必要。

- 狭い意味での学力とそれを支える認知スキルだけでなく、学び方、意欲、自己調整力といった非認知的スキルを教育することは可能。

ここ何年かの議論として、幼児教育から大学教育まで、似た概念で、しかも大事なものは、スキルベースであることと、それが教育可能であるということ。

関心・意欲・態度を全面的に言い換えできるかは別として、その点を積極的に取り入れる方向で検討してはどうか。

【教育目標、指導内容、学習評価を一体的に捉えた在り方】

- 「育成すべき資質・能力」⇒「教育目標と教育内容」⇒「指導方法及び留意点」⇒「評価の在り方」について一連のセットになるような学習指導要領の構成の仕方を検討することが必要。
- 各教科の学習評価は相応に存在しているが、総則レベルの評価という観点では手つかずの状況。一つの方策として、総則の在り方について、目標と評価との対の関係において見直していくことが必要。
- 高校入試や大学入試が、このような資質・能力重視の方向に重点移動しようとするに際して、この方向を妨げず、むしろ促進するような入試問題づくりや入試方法を、正面から考案・試行することを望みたい。

(2) 教育目標・内容の構造化と学習評価の対応

- 昨今、新しい学習評価の在り方については研究が進んできており、学習状況の把握の方法をテスト以外に広げようとする動きが出ている。例えば、「パフォーマンス評価」「ポートフォリオ評価」など様々な評価方法が開発されている。
- 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成22年3月24日中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）においても、
 - ・ 評価に関する情報を積極的に提供する具体的な方途として、総合的な学習の時間等において導入している例が見られるポートフォリオ等を活用してより丁寧な情報提供を行うこと、
 - ・ 評価規準や評価方法については、近年諸外国においても様々な研究や取組（「パフォーマンス評価」）が行われており、我が国においても参考となる評価規準や評価方法を紹介することや、我が国の教育課程に合った評価規準や評価方法を研究していくこと、
 などが示されている。
- 「パフォーマンス評価」とは、知識やスキルを使いこなす（活用・応用・総合する）ことを求めるような評価方法（問題や課題）であり、様々な学習活動の部分的な評価や実技の評価をするという単純なものから、レポートの作成や口頭発表等により評価するという複雑なものまでを含んでいる。また、筆記と実演を組み合わせたプロジェクトを通じて評価を行うことを指す場合もある。
- この「パフォーマンス評価」に当たって設定する「パフォーマンス課題」とは、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題であり、具体的には、論説文やレポート、展示物といった完成作品（プロダクト）や、スピーチやプレゼンテーション、協同での問題解決、実験の実施といった実演（狭義の

パフォーマンス) を評価する課題である。

この「パフォーマンス課題」は、高次の認知機能、対人関係能力、自律的な問題解決力を育成・評価するのにも適していると考えられている。

- 「ルーブリック」とは、この「パフォーマンス評価」に用いられるものであり、成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価基準表である。

その類型として、「特定課題のルーブリック」のほか、特定教科や特定のジャンルに対応するルーブリックもある。また、学年を越えて長期的な成長を描き出す「長期的ルーブリック」もある。

これらを用いれば、幅広い資質・能力について、客観的な尺度と照らし合わせて評価することや、それぞれの子供の伸びも捉えることが可能となるという考え方に基づいている。

- また、「ポートフォリオ評価」とは、児童生徒の学習の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したファイル等に集積し、そのファイル等を活用して児童生徒の学習状況を把握するとともに、児童生徒や保護者等に対し、その成長の過程や到達点、今後の課題等を示すものである。

ポートフォリオづくりに当たっては、例えば、集積した資料を定期的に編集したり、ポートフォリオを使いながら話し合う検討会を行ったりするなど、関係者間の評価をすり合わせたりすることが重要である。それにより、学習者が自らの学習の在り方について自己評価するとともに、教員も学習者の学習活動と自らの教育活動を評価することができる。

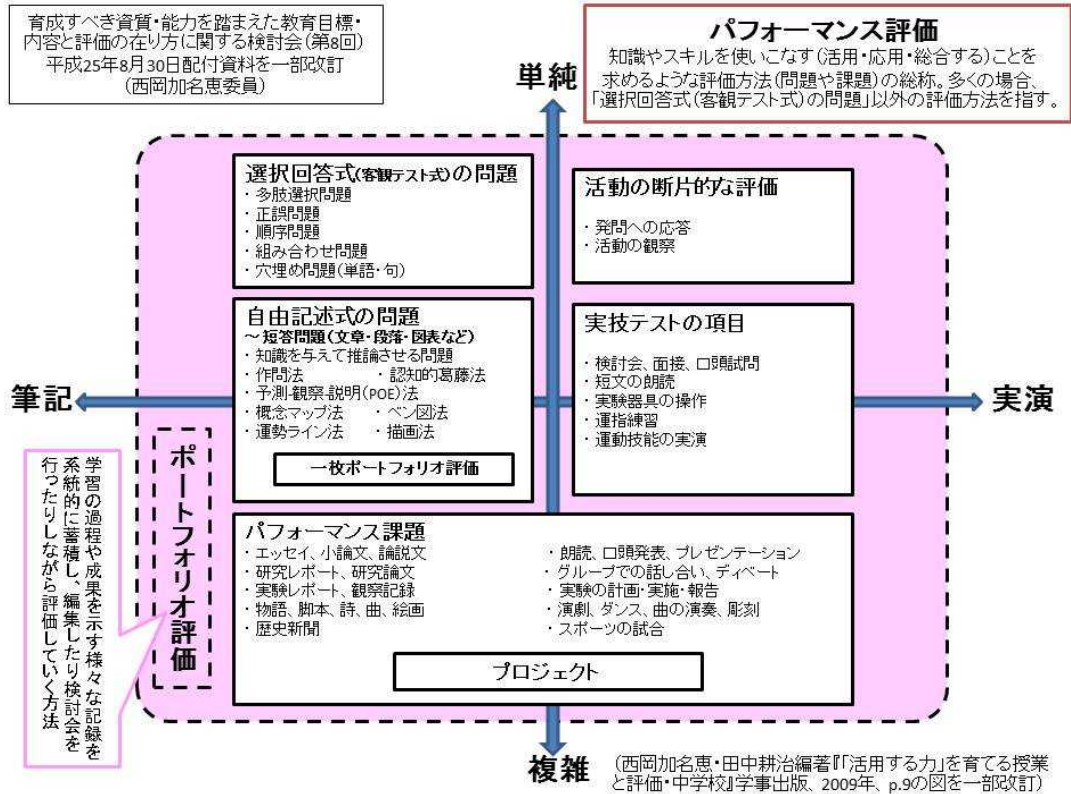
- なお、「パフォーマンス評価」「ルーブリック」「ポートフォリオ評価」については、往々にして評価負担が大きく、教員に高い評価能力を要求すること、また、事実に知識や個別のスキルの評価には適さない場合もあると指摘されていることなどにも留意する必要がある。

主な意見 4

【全般】

- 評価方法については、例えば、次の参考6に示したように様々なものが開発されている。

(参考6) 様々な評価方法



- 資質・能力の育成において統合的・文脈的アプローチをとる場合、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価を活用することが望ましい。単に「学習の評価」だけでなく、それ自体が学習経験として意味を持つという「学習としての評価」の働きがある。

ただし、そのような評価は、往々にして評価負担が大きく、教師に高い評価能力を要求する。また、事実的知識や個別のスキルの評価には適さない場合もある。

したがって、パフォーマンス評価と客観テストなど、異なる複数のタイプの評価を組み合わせる必要がある。その場合も、複数の評価の使用が、教師の評価疲れにつながらないように留意することが必要。

- 量的(数值的)評価でなく、質的評価を重視し、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、文章評価等を前面に出すべき。前者を副にし、補助的・二次的資料と位置付ける必要がある。IBコースの評価法に学ぶことも必要。

- パフォーマンス課題に取り組むと、その中に汎用スキルやテーマは必ず副次的に織り込まれてくる。それに対し、汎用スキル等について個別に独立させて扱う方法は、非効率で教育効果も低い。各教科でパフォーマンス課題に取り組みつつ、学校のカリキュラム全体で横

断するような目標を位置付けるようにすべき。この場合、重要な汎用スキルやテーマを具体的にカリキュラムのどこで扱うのかは、各学校の判断。

- カリキュラム全体のレベルで見たとき、どのように生徒たちに汎用スキルやテーマが学ばれているかを把握するため、ポートフォリオを活用することも考えられる。
- 学力の要素と評価方法の間には、ある程度の対応関係がある。したがって、評価したい学力に応じて、適切な評価方法を選ぶ必要がある。学力評価計画を立てる際には、様々な評価方法を組み合わせて用いることが重要。
この学力評価計画については、次の四つの視点から検討し、改善を図ることが重要。
 - ① カリキュラム適合性：カリキュラム全体で設定されている目標に評価が対応しているか。
 - ② 比較可能性：複数の評価者間で評価基準を共通理解し、同じ採点規則に従うことなどによって、評価の一貫性が確保されているか。
 - ③ 公正性：評価が公正なものになっているか。平等性や結果的妥当性は確保されているか。諸条件は明瞭か。評価基準などが公表され、承認を得ているか。
 - ④ 実行可能性：入手可能なリソースと時間の限度内で、評価対象としなくてはならない人数の子供たちを評価できるか。
- 教育課程に「パフォーマンス課題」を位置付けるためには、「知の構造」(p. 24の参考4参照)で言うところの原理や一般化についての「永続的理解」とそれに対応する「本質的な問い」を明確にすることが有効との考え方もある。こうした考え方は、3. で述べた教育課程の構造を検討する際にも参考になると考えられるところであり、今後更に議論を深めることが求められる。

【ルーブリック】

- 思考力のスタンダード評価を明確にし、ルーブリック（評価基準と見本）を明示することが必要。自己評価技能あるいは広く自己学習技能を生徒に教えることが必要。各学校ごとの総括的評価の共通化を図り、ルーブリックを共通化することが必要。
- ルーブリック等の児童生徒との共有化について、この教科を学ぶとどんな「本質的な問い」があり、どんな子供に育つのかを明示する必要がある。そして、それを学校全体で共有するとともに、子供や保護者との間で共有していくことも必要。これによって、本来一つの説明責任として提示されている学校教育目標と、各教科等の目標が結び付き、一体化したシステムとして整備される可能性が出てくる。
- 評価基準としては、ルーブリックとチェックリストを組み合わせる用いることが有効だと考えられる。

【「逆向き設計」】

- 教育課程や教育評価の理論として、教育課程や単元を設計する際、「逆向き設計」(backward design)の発想に立つべきとの考え方がある。
＜ウィギンズ (Grant Wiggins) とマクタイ (Jay McTighe) によって提案＞
これは、
 - ・ 求められる教育の結果(教育目標)を決め、
 - ・ その結果がもたらされたことを証明できる証拠(評価方法)を考える、
 - ・ その上で、そのような証拠が生み出されるような学習経験や教授方法を考えるというものである。
- 「逆向き設計」については、スクールカリキュラムや単元・授業のレベルは有効性が見えてくるが、学習指導要領のレベルの場合はどうなのか。ただ、学習指導要領の内容項目を教えたことにより、子供がどんな姿になり、どんな問題解決が可能になるかを描くという点では意味がある。
- 「逆向き設計」論自体は、ミクロな設計とマクロな設計の両方を視野に入れており、マクロな設計レベルには、いわゆるスタンダードの確定も含まれている。目標・内容・評価をワンセットで考えるという視点自体は、学習指導要領においても生かされるべき。
- 「逆向き設計」そのものに完全に同意しているわけではない。「教育目標」よりも、「その結果がもたらされたことを証明できる証拠」は非常に狭くなる。その証拠とは、別の証拠ということもあり、「逆向き設計」以外にも、目標、評価、学習経験や教授方法を連動させるやり方がある。
- 「逆向き設計」論については、目標に準拠した評価が導入されて10年以上たつにもかかわらず、形成的評価が機能していないという事実を踏まえた場合、一定生かせる部分がある。常に評価に追われながらも、それを改善に生かしていない状況を改善するためには、かなり参考になる理論だと思う。
一方で、対象が狭くなってしまう危険性もあるため、目標にとらわれない評価(ゴールフリー評価)のような視点もカリキュラム評価においては重要だと併記すれば、決して実害があるものではない。

【個別の理論－検討会のヒアリングより－】

- 学習成果の評価は、教育課程と密接に関わる範囲でのみなされることが必要。具体的には、「知識・スキルの習得」「調査・実験を遂行し結果を得る」「成果物・論文・発表」「実社会での取組・効果検証」の4段階に即して評価し、確認された学習成果を教育課程設計にフィードバックすべき。
一方、人格面(意欲・態度を含む)については、個人に対する評価ではなく、教育課程の有効性の検証にのみ用いるべき。

- 評価については、知識やツール型スキルは測定しやすいが、ソリューション型スキルは複雑で定義しにくいいため測定しにくい。形成的評価、ルーブリック、ポートフォリオなど目的に応じて多様な評価方法から選択することが必要。測定についての正しい理解が必要。

その際の課題としては、「スキルの評価が高いと、現実場面でも問題解決できるか」「人生の成功や幸福と相関するか」「どのように育成したら良いか」ということ。継続的な大規模調査によるエビデンスが必要であり、点在する調査の整理・統合と全体設計が求められる。

- 変革型「形成的」評価とは、一人一人異なる学習展開を前提に、ある時点での個人の学習過程について推測するものであり、「どのような形で進んでいて」「何が自覚できる形で到達されており」「次にどのような働きかけが有効か」を評価するもの（旧来型の全員同一ゴール達成型学習モデルでは、そのゴールに対して個人が今どこまで迫っているかを評価）。

21世紀型の資質・能力を持続的に発展させるには、学習過程をこれまでより短期間で継続的に評価して、次の学びを設計することが必要。

- 学習科学における「社会的構成主義」（知識は社会的に、人と人との関わりの中で構成され続ける、とする考え方）によれば、子供たちの潜在的な学習能力としての「建設的相互作用」を教室で引き起こす一つの型が、「知識構成型ジグソー法」（協調学習の一つの型）である。

具体的には、「解きたい問いを共有し」「各自がその問いを解くのに必要な部品を担当して、少しずつ違う考えをそれぞれ説明できるようにし」「説明を統合しながら答えをいろいろ探すと」「説明したり、聞いて理解したりの自然な交代が起き、一人一人の理解が促進される」というもの。

- このような新しい学びの評価軸は、次のとおり。

- ① 構築された成果の質が高いか（学習者本人にとって事後の質が事前より高いか）
- ② 可搬性：成果は portableか（学んだとき空間から「持ち出せ」るか）
- ③ 活用可能性：成果は dependableか（将来必要になったとき、その場に合わせて使えるか）
- ④ 持続発展性：成果は sustainableか（新しい問いを産むか、必要に応じて改訂可能か）

【個別の取組事例－検討会のヒアリングより－】

- 独立行政法人国立高等専門学校機構のモデルコアカリキュラム（試案）は、国立高専の全ての学生に到達させることを目標とする最低限の能力水準・修得内容である「コア（ミニマムスタンダード）」を示すとともに、より高度な社会的要請に応じて高専教育の一層の高度化を図るための指針となる「モデル」を提示するものである。

この中では、技術者が備えるべき能力（三つに大別、10分野）について、「知識・記憶」「理解」「適用」「分析」「評価」「創造」の六つの到達レベルとその内容を設定している。

ラーニングアウトカムの評価としては、テスト法の開発や、学生及び教員のポートフォリオの「見える化」に取り組んでいる。

- 医学教育のモデル・コア・カリキュラムは、学部段階の教育内容のガイドラインとして、全医学・歯学生在、臨床実習開始前と卒業時までには修得すべき必要最小限のコアとなる教育内容について、身に付けるべき具体的な知識・技能・態度を到達目標として提示しているものである。具体的な授業科目の設定、教育方法や履修順序等は各大学の裁量となっている。
また、全国の大学が共通で利用できる標準評価システム（共用試験）として、コンピュータを用いた客観試験のC B T（知識の統合的理解、問題解決能力、臨床推論等の評価）と、客観的臨床能力試験O S C E（態度・技能の評価）を開発・実施している。
- 上越市立大手町小学校では、評価システムについて、通知表（家庭連絡表）を見直し、「指導要録をもとにした観点別評価」に代えて、「育みたい力をもとにした資質・能力評価」に取り組んでいる。
- 東京学芸大学附属国際中等教育学校について、国際バカロレアのMYP（Middle Years Programme：中等教育プログラム）の取組における評価の観点の数は3～6、観点ごとの成績の満点は6～16となっており、科目によって異なる。また、テストなどの評価課題の満点は観点ごとの満点、学期末の科目の成績は7段階の評価となっている。
課題を生徒に説明するときなどに、評価の目安（ルーブリック）を配布・提示している。
- 京都市立堀川高等学校の「探究基礎」の評価の基準は、四つの観点（「興味・関心をもつ力」「課題を設定する力」「課題を解決する力」「他者に表現する力」）について、教員による観察、生徒のレポート、発表などをもとに、それぞれ3段階で評価し、最終的には記述式により評価している。また、今後の指導法開発や次年度以降の生徒・教員の参照資料とするため、探究活動の経過を記述させた体験記集を作成した。

5. 指導方法の扱い等について

- 現行の学習指導要領の総則では、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、言語活動、体験的な学習や問題解決的な学習、学習の見通しを立てたり振り返ったりする活動などが示されている。
これを踏まえ、各教科等の学習指導要領、同解説、評価規準においては、資質・能力、指導事項、学習活動に関わる「学習過程」が一部示されている。
- 本検討会では、今後の教育課程の在り方として、資質・能力の育成を目指すためにどのように教えるか、つまり、指導方法に関する更なる踏み込みについても検討すべきではないかとの意見があった。このことに関する本検討会での主な意見は「主な意見5」のとおりである。
- 具体的には、資質・能力の獲得につながる手立てとして、様々な実践事例等を踏まえ、国が多様な指導方法や指導形態を参考資料として例示すること、学校の主体性や創意工夫に留意しながら、学習指導要領の解説等に指導方法や関連資料等を盛り込み、各教員が活用できるようにすることも検討してはどうかとの提案がなされた。
- これらも踏まえ、例えば、学習の見通しを立てたり振り返ったりする活動との関連で言語活動をどのように位置付けるかなど、学習過程における学習活動間の関連や、資質・能力の育成や指導事項の確実な定着につながるような学習活動の在り方など、効果的な「学習過程」を明確化することについても今後検討すべきである。
- その他、指導方法と併せて、資質・能力を効果的に高めることができる教材の在り方についても研究が必要である。
- また、国立教育政策研究所や研究開発学校の研究成果や先進事例の成果等については、全国的な研究事例を整理して政策に生かすことができるよう、体制の確立や意識的な情報収集等が必要である。
- その際、国立教育政策研究所を中心に全国の教育関係者とのネットワークを作り、個別の指導手法や学習過程の有効性の検討を進め、エビデンスとして集積し、利用の促進を図ることなどについても検討を行うべきであると考えます。

主な意見5

【国が指導方法を示すことについて】

- 今後の教育課程政策が、何を教えるか（知識の量）にとどまらず、どのようなものとして

身に付く（知識の質）ことを望むか、あるいは、その知識を教えることを通して、どのような資質・能力の育成を目指すかをも問題としていかざるを得ないならば、それは各知識をどのように教えるか、つまり教育方法に関する何らかの踏み込みが必要。

もっとも、教育方法については現場の裁量が大幅に認められるべきであり、徹底して慎重であることが望まれるが、同時に教育方法を「野放し」としたままで資質・能力の育成を十全に実現することは極めて困難ではないか。

- 一般の学校に対しては、指導方法を一定程度例示していかないと、資質・能力の育成は成功しないと思う。学校を支援する市町村の教育委員会も、大多数は小さな市町村であるため、これを単独で支えることは難しい。国では、一度に大人数の関係者を長期間動員し、多くの情報を収集・活用して作業ができるため、果たせる役割があるのではないか。
- 各教科等の目標や内容、評価観点については国で明示すべきだが、指導方法や評価方法については各学校で考え、実施し、見直すべきである。特に、各教科教育には流派や流儀があり、国で具体を示すことは困難。
- 各学校の教育課程編成は形式的なものにとどまっており、今回の議論を学校現場に浸透させるためには、国において、各学校で授業のレベルに落として検討できるような指針や指導資料を作成し、行政研修や校内研修で実行してもらうことが大事。
- 資質・能力の獲得につながる手立てとして、国はむしろ多様な指導方法・指導形態・指導技術を、解説書に、具体的な授業例とともに例示するとよい。学習指導要領に示すことは、これまでの大綱化の流れを受けるならば、教員の創意工夫を狭めるので望ましくない。一つの指導方法だけで、全ての授業が済ませられるわけではなく、「教育目標」によって方法は異なることを意識させる必要がある。主な方法と副の方法の組合せなども、授業の目標次第で変わるはずである。指導方法は「指導過程」「学習過程」と不可分だが、これも学校現場で種々工夫できるように示す必要があり、一つの過程を絶対視させないよう留意しなければならない。

【学習過程等について】

- 各学校等で設けている学校の教育目標や目指すべき生徒像等の中には、「育成すべき資質・能力」を含んだものが掲げられているが、具体的な授業の中に、それらを達成する手立てがないため、目標と実際の授業とが遊離してしまっている。学校サイドで、学校レベルの目標を授業レベルまでつなぎ、授業の中でそれを見直していくというサイクルが機能していないのではないか。
- <対象世界・他者・自己の3軸を内包し、教科の特質を備えた活動>を中心に考え、そこに知識と資質・能力を埋めこみ、多様な問題・課題に取り組む中で、知識の理解を深め、資質・能力を高めていくことが重要。

これまでに行われてきた各教科での教授・学習活動を大きく変えるものではないが、教師も子供も、どんな能力がその活動の中に埋めこまれているかについて、これまでより自覚的であることが望まれる。それが、そうした能力を他の文脈の中でも使えるようになるための必要条件となる。その観点からすれば、指導の際に、資質・能力の育成を意識して、教師が「思考のことば」を用いることは有効。

- 教科・領域を超えた汎用的なスキルは各教科で取り組まれているが、意識化はされていない。これらをもう少し表に出して教える活動があってもよいのではないか。教育における目的の多重性について、先生方に意識していただくことで、いろいろなつながりが出てくるのではないか。
- 資質・能力、いわゆるスキルについては、基本的には子供が必要な場面で、主体的に繰り返し活用することによって身に付くものとする。具体的な学習活動の中に、子供がスキルを活用したくなる必然的な学びをどう仕組むかが課題。その上で、研究開発学校などの先進校から具体的な事例を抽出し、示していくことが大事。
- 思考力等の能力をより効果的に働かせて問題を適切に解決するためには、具体的操作を知り、意図的に使い慣れることが重要。各教科等を通じ、主な具体的操作を設定し、必要な場面でそれらを用いて問題を解決していく経験を用意することが必要である。その際、各教科等の指導内容との関わりを考慮し教材や指導方法を開発するとともに、教科等の枠組みにしばられない実際の社会生活を想定し各教科等間の関連を重視することが必要。
- 教師も実践において、表面的に異なる学習活動や領域が重大な観念のレベルでは共通していることを自覚し、これを明示的に教えていくことで、子供の気付きや問題解決がより鮮明なものになる。
- 最近の指導方法として小集団を活用するものが提案されているが、それだけが絶対ではなく、目的に応じて種々の指導方法を使い分けることが望ましい。その中にICTの利活用も含まれる。

6. 学校全体としてのカリキュラム・マネジメントの促進と教員への支援等について

(1) カリキュラム・マネジメントの促進

- 学習指導要領の構造を、育成すべき資質・能力を起点としたものに改めたとしても、それが、各学校の教育目標と明確な関係を持つ教育課程として編成され、各教員が理解し、適切に実践することなしには効果が上がらない。

育成すべき資質・能力を踏まえた授業をはじめ、一人一人の子供へのきめ細かな指導の実現も、学校の組織力に多くがかかっており、校長を中心に教育課程を核にしたマネジメントの確立が喫緊の課題となっている。

各学校においては、諸条件を適切に活用して、教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を実現するといったカリキュラム・マネジメントの確立が求められている。
- 平成20年の中教審答申（「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」）においても、効果的・効率的な指導のための諸方策の一環として、教育課程におけるPDCAサイクルの確立が提言され、次のような内容が盛り込まれている。
 - ・ 教育課程や指導についての評価とそれに基づく改善に向けた取組は、学校評価と十分な関連を図りながら行われることが重要であること。
 - ・ 学校評価等を通じて、学校や設置者がそれぞれの学校の教育の成果や課題を把握し、それを改善へとつなげることが求められること。
 - ・ 教育課程行政においてPDCAサイクルの確立が重要であり、各学校においては、教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を充実させるといったカリキュラム・マネジメントを確立することが求められること。
- さらに各学校においては、将来の予測や若者の問題等から必要とされる資質・能力と、目の前の子供たちの状況とを勘案した上で、学級担任制をとっている小学校においても、また、教科担任制をとっている中・高等学校においても、各教科等の枠を超えた授業づくりを目指していく必要がある。
- これらのことを踏まえ、資質・能力論と授業論をつなぐ上でも、各学校において教育課程を編成・実施・評価する力量を高め、カリキュラム・マネジメントを実践レベルにおいて実質化し、豊かなものにしていく必要がある。

特に、年間指導計画や単元、各授業は、学校の教育課程編成の中で位置付けられたものであることを一人一人の教員が自覚できるよう、学校内で共通理解を図り、学校の教育課程全体と年間指導計画や単元、各授業を往復させながら、定着・改善を図っていく必要がある。
- その際、学校における実際のカリキュラムの改善は、授業や単元といったマイクロ

な設計と、年間指導計画や学校の教育課程全体といったマクロな設計とを往復させながら進めていく必要がある。学校において実践と研究を一体的に行い、資質・能力を育成する教育の充実に努めることも求められる。

- また、育成すべき資質・能力については、既に各教科等の学習活動において育成されていることに教員が気付くことが重要であり、具体的な実践から、抽象的な資質・能力に結び付けるボトムアップの作業を丁寧に行う必要がある。
- いわゆる「現代的な課題」に対応した「〇〇教育」のような各教科等横断的なテーマについても、カリキュラム・マネジメントの視点に立ち、育成すべき資質・能力との関わりで、その内容を捉え直すことや、こうした課題の解決に各教科等がどのような役割を持ち、それがどのように教育課程に位置付けられているか、各教科等の間の相互関係はどのようにあるべきか等の観点から改めて捉え直すことが求められる。
- 学校運営の観点からは、これらカリキュラム・マネジメントに関わる取組について、学校評価と十分な関連を図りながら行われることが重要であり、学校評価等を通じて、各学校の成果や課題を把握し、改善につなげることが求められる。

(2) カリキュラム・マネジメントの促進を図るための教員への支援と環境整備

- 上記(1)のような取組に関し、一人一人の教員を支援するため、インターネット等による個々の教員への説明や資料送付などの情報提供についても充実を図る必要がある。

諸外国の中には、具体的な指導や子供たちの学習事例について、各学校の現状に応じて適用できる形でウェブ上に数多く公開している国もあり、教員がイメージ豊かに理解する方法として参考になるものと考えられる。
- また、国として、各学校のカリキュラム・マネジメントを促進するための資料の作成などを検討することが求められる。
- このほか、各学校において教育課程の編成・実施・評価のカリキュラム・マネジメントが適切になされるよう、教員の養成・研修や教育課程行政の中で、学校、教員、指導主事等の力量を高めていく必要がある。
- なお、以上のように各学校が教育課程を編成・実施・評価し、改善を図るための支援に当たっては、学校の設置者である市町村教育委員会等、国や都道府県の教育委員会、国立教育政策研究所、大学等の研究機関などが、それぞれの果たすべき役割を明確化して臨む必要がある。

平成24年12月4日
初等中等教育局長決定

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と
評価の在り方に関する検討会について

1. 設置趣旨

我が国の将来を担う子どもたちが、これからの時代に求められる力を確実に身に付け、それぞれの持つ可能性を最大限に伸ばすためには、初等中等教育において、育成すべき資質・能力を明確にするとともに、そのための手立てである教育目標・内容と評価の在り方をより明確にすることが求められる。

このような観点から、国内外の動向等も踏まえつつ、育成すべき資質・能力の構造を明らかにした上で、それを実現するための具体的な教育目標、指導内容などの教育課程と学習評価を一体的に捉え、その改善に向けての基礎的な資料等を得るための情報収集・意見交換等を行う。

2. 主な検討事項

- (1) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容の構造について
 - 各種の資質・能力概念の内容について
 - 教育目標・内容の構造の再構築の可能性や具体的なイメージについて
- (2) 教育目標、指導内容、学習評価を一体的に捉えた教育課程の在り方について
 - 最近の教育課程編成や教育評価の理論と実践について
 - 教育目標として示すべき内容、示し方、測定の方法について
 - 教育目標、指導内容、学習評価を一体的に捉えた在り方について
- (3) その他

3. 実施方法

別紙の委員の協力を得て、上記2. に掲げる事項について検討を行う。なお、必要に応じ、別紙委員以外の者にも協力を求めることができる。

4. 実施期間

平成24年12月13日から平成26年3月31日までとする。

5. その他

この検討会に関する庶務は、初等中等教育局教育課程課において行う。

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会
－委員名簿－

座長	安彦 忠彦	神奈川県大学特別招聘教授
	天笠 茂	千葉県大学教育学部教授
	市川 伸一	東京大学大学院教育学研究科教授
	奈須 正裕	上智大学総合人間科学部教授
	西岡加名恵	京都大学大学院教育学研究科准教授
	松下 佳代	京都大学高等教育研究開発推進センター教授
副座長	無藤 隆	白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究科長
	村川 雅弘	鳴門教育大学大学院学校教育研究科教授兼 基礎・臨床系教育部長
	吉富 芳正	明星大学教育学部教授

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会
－検討経緯－

- 24年12月13日 ・主な検討の視点等について
(第1回) ・「2(1) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容の構造について」全般的議論
- 25年 1月21日 ・<新しい能力>と学習評価の枠組み
(第2回) (松下佳代委員より発表)
・「2(2) 教育目標, 指導内容, 学習評価を一体的に捉えた教育課程の在り方について」全般的議論
- 2月12日 ・国立高専が育成する資質・能力と到達目標について
(第3回) (市坪誠・独立行政法人国立高等専門学校機構教授より発表)
・モデル・コア・カリキュラムとそれに準拠した共用試験について
(福田康一郎・社団法人医療系大学間共用試験実施評価機構副理事長より発表)
- 3月12日 ・社会的レリバンスの高い教育課程設計と評価の在り方について
(第4回) (本田由紀・東京大学大学院教育学研究科教授より発表)
・これからの社会で求められる人材、能力とその力の測定について
—国際アセスメントの能力観を通して考える—
(新井健一・ベネッセ教育研究開発センター長より発表)
- 5月20日 ・変革的な「形成的」評価の提案—個人個人の学習過程を評価して、次の授業展開につなげる評価はいかにして可能か
(第5回) (三宅なほみ・東京大学大学院教育学研究科教授より発表)
・比類なき技術革新時代の中で問われる学校教育の役割
(新井紀子・国立情報学研究所社会共有知研究センター長より発表)
・上田薫・元都留文科大学学長からのヒアリングについて

- 6月27日 ・教育課程の編成に関する基礎的研究
(第6回) (国立教育政策研究所より発表)
- 7月31日 ・真の〈自立〉と〈共生〉を目指す教育課程の創造
(第7回) (新潟県上越市立大手町小学校より発表)
- ・国際バカロレアMYPにおける教育目標・内容と評価
(東京学芸大学附属国際中等教育学校より発表)
- ・課題探究型学習でつけたい力・ついた力
(京都市立堀川高等学校より発表)
- 8月30日 ・育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在
(第8回) り方について
(各委員より発表及び意見交換)
- 10月7日 ・育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容の構造について
(第9回)
- 11月22日 ・教育目標、指導内容、学習評価を一体的に捉えた教育課程の在
(第10回) り方について
- ・教育課程の基準における資質・能力の示し方について
(国立教育政策研究所より発表)
- 26年 1月27日 ・これまでの議論を踏まえた論点整理(素案)について
(第11回)
- 2月25日 ・これまでの議論を踏まえた論点整理(案)について
(第12回)
- 3月17日 ・これまでの議論を踏まえた論点整理(案)について
(第13回)

