

2026年3月8日(日)

教科教育学コンソーシアム第6回シンポジウム

@広島大学

ビッグアイデアを問うことの先に見据えておくべきこと

—教科教育学研究への期待—

石井英真 (京都大学)

自己紹介

- 専門は教育方法学（学力研究）＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究（教育的価値論）
- 授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間（教育技術論）
- 専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み（学校改革実践）

【主な著書】

- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2020年。
- 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。
- 石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年。
- 石井英真監修・太田洋子・山下貴志編著『中学校「荒れ」克服10の戦略—本丸は授業改革にあった！』学事出版、2015年。
- 石井英真編『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業』日本標準、2017年。
- 石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師を育てる』日本標準、2017年。
- 石井英真編『授業改善8つのアクション』東洋館出版社、2018年。
- 石井英真編『小学校 新教科書ここが変わった 算数』日本標準、2020年。
- 石井英真編著『流行に踊る日本の教育』東洋館出版社、2021年。
- 石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価（小学校編・中学校編）』図書文化、2021年。
- 石井英真・河田祥司『徹底対談・GIGAの中で教育の本質を語る』日本標準、2022年。
- 石井英真編著『高等学校 真正（ホンモノ）の学び 授業の深み』学事出版、2022年。
- 石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年。
- 石井英真『教育「変革」の時代の羅針盤』教育出版、2024年。
- 石井英真『カリキュラム・オーナーシップ』教育開発研究所、2026年。
- 石井英真『今求められる学力と学び』放送大学教育振興会、2026年。
- 石井英真編『「地味にいい学校」に学ぶ実践のオーナーシップの育み方』日本標準、2026年 など

現代アメリカにおける 学力形成論の展開 **再増補版**

スタンダードに基づくカリキュラムの設計

Development of theories on educational objectives and assessment in the United States:
Designing standards-based curriculum

石井 英真

授業づくりの 深め方

「よい授業」をデザインするための5つのツボ

石井英真 著

GAU Task Structure Arts&Technology Assessment

未来の学校

ポスト・コロナの公教育のリデザイン

教育機能や保護機能等において「大きな学校」を追求すること。公共性と公平性の実現のためにふんばること。委縮と不信の連鎖から挑戦と信頼の連鎖へ——

苦境に立ってきた**公立学校**こそ、**「眠れる獅子」**のような**可能性**を秘めている！(本書より)

石井英真 著

高等学校 ほんものの 授業の深み

授業の匠たちが提案するこれからの授業

石井英真 編著

中学校・高等学校

授業が変わる 学習評価

石井 英真

深化論

観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」

得意なだけの学習評価じゃもったいない
知識の暗記・再生を超えて、
現実の文脈で「生きて働く学力」を育成するために

図書文化

教育「変革」の 時代の 羅針盤

「教育DX×個別最適な学び」の光と影

石井 英真 著

流行に踊る

本当に大切なことは、私たちの足元にある！

日本の教育

改革を煽動する言葉に踊らされず、
安易な批判や復古趣味に陥ることなく、
未来志向で地に足のついた教育の
真の力を再考する！

石井英真 著

GIGAスクールのなかで 教育の本質を問う

子ども主題の学びと現場主題の改革へ

1人1台端末の先に見える教育の姿とは？
教育界をリードする二人が熱く語り尽くした780分!!

石井英真 著 河田祥司 著

高等学校 探究的な学び 実践事例集

次の一手への道しるべ

松下佳代・石井英真・奥村好美・石田智敬 編著

京都大学
教育方法学研究室
が調査した
多様な23校を
掲載！

「地味にいい学校」 に学ぶ実践の オーナーシップの育み方

教師が育ち、授業改革に取り組む公立小・中学校の学校づくり

石井英真 編著

学校の土壌を
育み出す！

管理職、研究主任、
ベテラン&若手教員、教育委員会……
みんなが自分事として参画したくなる、
小・中学校14のストーリーと学校づくりの方法論

日本標準

高等学校 「学びの変革」 広島県の挑戦

探究を核とした
学校・教委・研究者協働の実践記録

田村知子・石井英真 [編著]

放送大学

カリキュラム・ オーナーシップ

教育課程改革の
設計図

石井英真

The Open University of Japan

今求められる学力と学び

石井英真 著

放送大学

1 質の高い、深い学びを実現し、分かりやすく使いやすい学習指導要領の在り方

- 生成AIが発展する状況の下、知識の概念としての習得や深い意味理解を促し、学ぶ意味や社会とのつながりが重要となる中、そうした授業改善に直結する学習指導要領とするための方策（特に、各教科等の中核的な概念等を中心に、目標・内容を一層構造化）
- 目標・内容の記載に表形式等を活用すること、学校種間・教科等間の関係を俯瞰しやすくすることのほか、デジタル技術を活用した工夫の在り方
- 重要な理念の関係性の整理（「主体的・対話的で深い学び」、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」、「学習の基盤となる資質・能力」等）
- デジタル学習基盤の活用を前提とした、資質・能力をよりよく育成するための各教科等の示し方
- 学習改善・授業改善に効果的な評価の観点や頻度、形成的・総括的評価の在り方（特に、「主体的に学習に取り組む態度」をはじめ観点別学習状況の把握をより豊かな評価につなげるための改善）

3 各教科等やその目標・内容の在り方

- 小中高等学校を通じた情報活用能力の抜本的向上を図る方策（生成AI等に関わる教育内容の充実、情報モラルやメディアリテラシーの育成強化を含む）
- 質の高い探究的な学びを実現するための「総合的な学習の時間」、「総合的な探究の時間」の改善の在り方（情報活用能力の育成との一体的な充実等を含む）
- 高等教育段階でデジタル・理数分野への学部転換等の取組が進む中での、初等中等教育段階における文理横断・文理融合の観点からの改善の在り方
- 生成AIの活用を含めた今後の外国語教育の在り方や、手軽に質の高い翻訳も可能となる中での外国語を学ぶ意義についての考え方
- 教育基本法、学校教育法等に加え、こども基本法の趣旨も踏まえた主体的に社会参画するための教育の改善の在り方
- 多くの教科・科目の構成の改善が行われた高等学校教育について、その一層の定着を図るとともに、職業教育を含めた今後の改善の在り方
- 特別支援学級や通級指導に係る特別の教育課程、自立活動の充実等を含む、障害のある子供の教育的ニーズに応じた特別支援教育の在り方
- 幼児教育と小学校教育との円滑な接続の改善の在り方、設置者や施設類型を問わず、幼児教育の質の向上を図る共通の方策

2 多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方

- 興味・関心や能力・特性に応じて子供が学びを自己調整し、教材や方法を選択できる学習環境デザインの重要性、デジタル学習基盤を前提とした新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性の在り方
- 教師に「余白」を生み、教育の質の向上に資する可能性も含めた、子供たちの可能性が輝く柔軟な教育課程編成の促進の在り方（各種特例校制度等を活用しやすくすること、標準授業時数に係る柔軟性、学習内容の学年区分に係る弾力性、単位授業時間や年間の最低授業週数の示し方）
- 高等学校の生徒の多様性に応える柔軟な教育課程の実現のための、全日制・定時制・通信制を含めた諸制度の改善の在り方
- 不登校児童生徒や特定分野に特異な才能のある児童生徒など、各学校が編成する一つの教育課程では対応が難しい子供を包摂するシステムの構築に向けた教育課程上の特例等の在り方

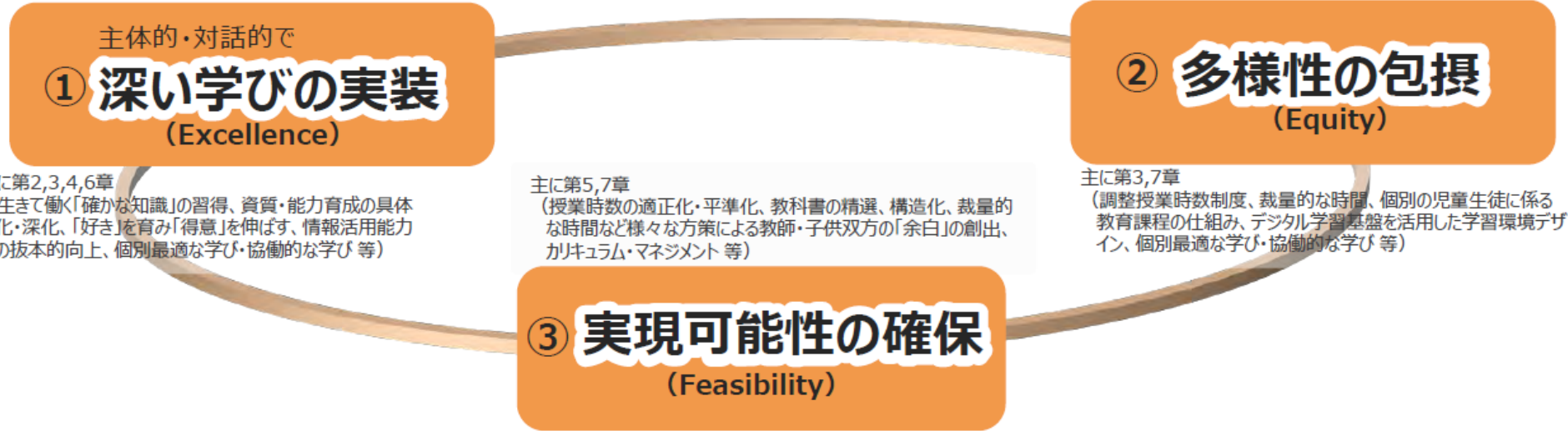
4 教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合うことを含む、学習指導要領の趣旨の着実な実現のための方策

- 教育課程の実施に伴う過度な負担や負担感が生じにくい在り方（学習指導要領や解説、教科書、入学者選抜、教師用指導書を含む）
- 現在以上に増加させないことを前提とした年間の標準総授業時数の在り方、教育課程の実施に伴う負担に留意した上での、現代的な諸課題を踏まえた様々な教育の充実の在り方
- 新たな学びにふさわしい教科書の内容や分量、デジタル教科書の在り方
- 情報技術など変化の激しい分野において、教師の負担軽減を図りつつ最新の教育内容を扱うことを可能とするための方策
- 各学校での柔軟な教育課程編成を促進し、多様な取組の展開に資する、教育委員会への支援強化、指導主事等の資質・能力の向上の在り方
- コミュニティ・スクールを含む地域や家庭との連携・協働を促進しつつ、過度な負担を生じさせずにカリキュラム・マネジメントを実質化する方策
- 学習指導要領の趣旨・内容について、保護者をはじめ社会全体と共有するとともに、学校種を超えて一人一人の教師に浸透を促す方法の在り方

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（2024年12月25日）

次期学習指導要領に向けた検討の基盤となる考え方

～あらゆる方策を活用し、三位一体で具現化～



学びをデザインする高度専門職としての教師 デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備
「裁量的な時間」をはじめ柔軟な教育課程による余白 総合的な勤務環境整備

多様な子供たちの「深い学び」を確かなものに

生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、
自らの人生を舵取りすることができる 民主的で持続可能な社会の創り手 をみんなで育む

現行学習指導要領の熟成へ

- 資質・能力ベースとは、将来の社会や生活で生きて働く学力と学びを保障すること（レディネスの観点からの学力と学びの問い直し）。それはコンテンツ・フリーを意味しない（現代社会の求めからの内容・教科観の問い直し）。
- カリキュラム・マネジメントとは、一人前（目指す子ども像としての学校教育目標）を育てる観点からの、成長目標に向けた教育課程経営である。
- 主体的・対話的で深い学びとは、授業づくりの不易の再確認である（共同注視の三角形、学力の三層、目標（子どもの姿）に始まり目標（子どもの姿）に戻る）。
- 「何を学ぶか」に切り込み、単元単位で重点化されたビッグアイデア（よりメタな大きな目標内容）を軸に展開する、深さ志向のカリキュラムと授業を実現する（less is more（少なく厳選された内容を深く学ぶことで、結果としてより多くを学べる）の実装）。
- 学校づくりや授業づくりにおける現場のオーナーシップの回復があつてこそ、真に学習者の側の学びのオーナーシップにもつながる。
- 持続可能性（教職のブラック化問題、脱丸抱え、余裕の創出、歯抜け状況の常態化）と包摂性（不登校問題、多様性に寛容で応答的であること）の観点から学校のシステムのあり方を柔軟化しつつ、学びの質を貧弱化させないためには？

→ゆるくて深い学び（例：「個別最適」を学習形態としてよりもカリキュラム・マネジメントの次元で受け止め「個別最適な時間」を生かす、単元の大きな課題や問いを多様な道筋と柔軟な空間で深める真正で包摂的な学び、ICTも活用しつつ総合的な言語活動としてアウトプットし評価にもつなげる、それに取り組むことで自ずと日常的な教師としての力量形成につながり、観のレベルのアンラーンの機会が埋め込まれるような上達論のある教育施策）

コンピテンシー・ベースの趣旨の再確認

《コンピテンシーベースの改革の原点》

- ・ 後期近代、ポスト近代、ハイ・モダニティとも形容される現代社会の要請、特に産業界からの人材育成要求を受けて、「**コンピテンシー（competency）**」（**職業上の実力や人生における成功を予測する能力**）の育成を重視する傾向（コンピテンシー・ベースの教育改革）が世界的に展開。
- ・ コンピテンシー・ベースの改革は、1990年代に顕在化する産業構造と労働市場の変化を受けたカリキュラム改造運動と見ることができる。

（例）1990年代の米国のスタンダード運動は、職業教育からキャリア教育（「**大学や仕事へのレディネス**」の育成）への転回など、知識経済下で汎用的能力を志向するコンピテンシー・ベースの改革への芽を内包。2000年代以降、OECDは、DeSeCoプロジェクトを展開し「**キー・コンピテンシー**」の枠組みを提起。様々な国や機関により、21世紀型スキルの枠組みも次々と提示された。

《現行学習指導要領の受け止めと課題》

- ・ 内容だけでなく**という意識、学習者主体といった意識は高まっているが、その具体化において形式的対応になっていないか（コンピテンシー・ベースはコンテンツ・フリーではない）**。
- ・ カリキュラム・マネジメントも、「**総合的な学習（探究）の時間**」等の充実や個別の教科課程経営になるのではなく、**学校教育目標（人材・市民・人物像を見据えた、めざす子どもの姿）に向けた教育課程経営**として充実させていくことが**重要**。
- ・ 学びの先に人間的成長を実現するものとして、**各教科、教科外**を含め、**それぞれの特質を生かした教育課程全体**での**成長保障のカリキュラム改革**としての趣旨を再確認することが必要。**その中で教科観が問い直される。**

教育「変革」の時代に問われる教科教育の存在意義

- 個別最適な学び、修得主義、ICTと教育データ利活用、働き方改革、カリキュラムオーバーロードの解決、これらが機械的・行動主義的学習観と結びつき、スマート化、効率化の文脈で実装されると、教科教育はAI等で代替可能な、目標項目の系列をクリアしていく検定試験的カリキュラムに矮小化されかねない。そして、知識の習得と思考力の育成を、情報獲得とスキル形成として二元的に捉える見方を背景に、教科学習は時間短縮の対象とされる。
- 学校の内と外での学力観・学習観のギャップの拡大。教育制度において実装される構成主義的学習観、一方で、機械的で行動主義的なものへと単純化していく市井の学力観・学習観。

今求められる各教科のあり方（観）をどの
のように捉えているか？

「見方・考え方」をどう捉えるか①

- 「見方・考え方」とは、各教科に固有の現実（問題）把握の枠組み（眼鏡となる原理：見方）と対象世界（自然や社会やテキストなど）との対話の様式（学び方や問題解決の方法論：考え方）と捉えられる。

c.f. 学問・教科の本質の内容的側面としての「実体的構造 (substantive structure)」と方法的側面としての「構文的構造 (syntactical structure)」(シュワブ (J. J. Schwab))。一般的な教育用語として「ビッグ・アイデア」や「ビッグ・スキル」といった言葉で語られるようになる。

- 学習指導要領において、「見方・考え方」は、質の高い学びの過程を生み出す手段でありかつその結果でもあるとされている。

→ 「見方・考え方であるもの」なのか、「見方・考え方になるもの」なのかという問い（「見方・考え方」の二側面）。

c.f. ウィギンズ理論にも二側面が読み取れる（永続的理解の定義において、「生徒が『内面化』し細かい知識の大部分を忘れてしまった後も残ってほしいと教師が願う重大な観念 (big idea)、すなわち重要な理解」とあり、客体的に規定することと、その学ばれ方として規定することが入り混じっている。）

「見方・考え方」をどう捉えるか②

- 「見方・考え方」は、学習活動のプロセスが本質を外していないか、深まりにつながるどうかを判断する手がかりと考えることができる。「見方・考え方」は、どの活動を子どもに委ねるか、深まりにつながっているかを判断するポイントとして、また、そのプロセスが自ずと生起する必然性のある課題を設計する留意点として捉えられ、その意味で質の高い学びの過程を生み出す手段である。
- 「見方・考え方」が質の高い学びの過程の結果であるという点をふまえれば、知識や概念が「見方」として学ばれ、スキルや態度がその人のものの「考え方」や思考の習慣となる（たとえば、科学的精神の涵養のように、各教科の「本質的な問い」を問うことが習慣化・態度化する）ような、生き方にまで響く教科の学びが追求されうる。そうして、まさにその教科を学ぶ意義に関する問いが浮かび上がってくる。

「ビッグアイデア」であることの基準

- 「原理と一般化 (principles and generalizations)」を軸にした「永続的な理解 (enduring understanding)」とは、「生徒が『内面化』し細かい知識の大部分を忘れてしまった後も残ってほしいと教師が願う重大な観念 (big idea)、すなわち重要な理解」を意味する (G. Wiggins and J. McTighe, *Understanding by Design*, Alexandria, VA: ASCD, 1998, p.10.)。このような、理解するに値する知識は、教室を超えて価値が認められる永続的なものであり、学問の中核に位置し、看破することを求め、そして、子どもたちを引き付けるものである。
- エリクソンは、「概念 (concept)」を、①広くて抽象的である、②一語か二語で表現できる、③広く応用できる、④どの年齢になっても発達し続ける、⑤共通の属性を有する異なった例によって表現される、といった特徴を持つものとして規定している (H. L. Erickson, *Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum and Instruction*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995, p.72.)。

「概念」の入れ子構造によるメタ化、抽象化、越境的思考 (ボーダークロッシング)の重要性

表. 教科の概念の例 (出典: H. L. Erickson, *Concept-based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998, p.55. マクロコンセプトには下線を引いた。)

科学	社会	文学
順序	紛争／協同	時間
組織	パターン	空間
個体数	人口	<u>相互作用</u>
<u>システム</u>	<u>システム</u>	<u>変化</u>
<u>変化</u>	<u>変化／連続性</u>	信念／価値
進化	文化	動機づけ
サイクル	進化	紛争／協同
<u>相互作用</u>	文明	知覚
エネルギー／物質	人口移動／移民	<u>パターン</u>
平衡	<u>相互依存</u>	<u>システム</u>

教科に固有の概念を「マイクロ概念 (microconcepts)」、教科を超えた包括的な概念を「マクロ概念 (macroconcepts)」と名づける。

マイクロ概念は理解の深さを促す。これに対して、マクロ概念は教科を超えた理解の広がりや統合を促すものであって、学際的で総合的なカリキュラムを組織化する際の基盤となる。たとえば、「システムは相互依存的である」というマクロ概念が、科学や数学などの各教科においては、「有機体は変化する環境に適応する」や「自然数、分数、小数を含む有理数は、標準的な表記法や科学的な表記法の同じ形式で表現される」といったマイクロ概念として具体化されるというように、マクロ概念とマイクロ概念は入れ子構造をなしている。

(石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂、2020年)

「教科内容の現代化」の二つの系譜への着目

- 諸外国のカリキュラム開発に触発された「外からの現代化」
= 概念理解とスキル育成、認知形成と情意形成の多元論への志向性。転移概念への還元など、学習の構造の心理主義的説明。
(広岡亮蔵の学力モデル)
 - 民間教育研究団体を中心に展開した「内からの現代化」
= 認識の習熟による非連続的一元論。生活における科学の再審を含んだ、生活と科学の往還・結合による学問と文化の大衆化・民主化という社会的過程としての説明。(中内敏夫の学力モデル)
- ↑ 概念形成と転移でも汎用的スキル指導でもなく、逆に、道具的な能力ではない価値や資質の積極的追求でもない、認識することと生きることとを架橋する論理。

学問・芸術・文化と教育は別物なのか①

- 勝田守一は、科学的成果（基本的観念やカテゴリーや法則）を覚えることではなく、それを用いて現実生活の問題を捉えることが「認識」だと説き、「科学は、人類の組織された活動の成果であると同時に、認識の過程としての活動である」と述べた。実在の認識として科学を捉えることで、科学と生活のつながりが子どもの認識にとって本質的であることが導かれるとともに、さらには、認識活動としての科学研究と教科教育の同質性ゆえ、子どもの認識において、科学と生活の関係を問い、科学そのもののあり方をも問い直す、いわば教室からの文化創造のベクトルの潜在的可能性が示唆されていた（『勝田守一著作集4 人間形成と教育』国土社、1972年、p.201）。
- 「科学と教育の結合」とは、教育向けに科学を再構成して学校的な知識を構成することというよりは、それ自体一つの科学の大系（「最も高い教育的価値をそなえた科学の大系」）として、教科の系統を創出する試みであった（二杉孝司「教科内容の系統」柴田義松編『教育課程編成の創意と工夫（原理編）』学習研究社、1980年、97頁）。

学問・芸術・文化と教育は別物なのか②

- エンゲストローム (Y. Engestrom) の「胚細胞 (germ cell)」モデルは、複雑な現象をそのルーツに関連づけ、複雑さを増していくシステムをそのルーツから再構築するものである。すなわち、歴史的、発生的な分析を通して、問題となっているシステムの機能的原理がもともとはどのように形づくられ、考案され、発展してきたのかをたどることで、本質的な内容を析出する。たとえば、石油精製の構造と機能を説明するために、石油精製もまた蒸留の原理から生まれたものだということをふまえて、家庭蒸留精製と石油精製とに共通する「胚細胞」として蒸留の原理で説明する (Y. エンゲストローム (松下佳代・三輪建二監訳) 『変革を生む研修のデザイン』鳳書房、2010年)。
- 教科とは、学問・文化の巨視的発生過程を子どもの微視的な発達過程・学習過程との適合性から吟味することで、どの歴史的段階のどの学問・文化が教育的価値が高いかを吟味し、「胚細胞」として組織化した知の体系と考えることもできる。

ビッグアイデアといった形式的な精選・
構造化の論理に解消されない、本質的な
内容選択の方法論とは？

「概念」といったメタな目標・内容に着目することの意味と「概念をつかむ」ということの意味

- メタな内容を意識することで、一般と特殊の関係で、内容の幹がはっきりする（系統化）。そして、個別的なトピックや事項に視野が限定されることなく、大きな問いやダイナミックな活動を組めるし、多様なアプローチを許容しやすくなる（大胆な実践の許容）。
- 学校におけるカリキュラムの編成や子どもの学習において、多様性を前提としつつ共通性を担保するときに「概念」やビックアイデアは力を発揮する。（例：SDGsという概念を提起することにより、持続可能な開発に向けた共通理念やポイントを示しつつ実践の多様性を担保する）
- 幹がはっきりすれば、そこに時間をかけて深く学ぶことがしやすくなる（less is more）。一般化や転移が促されて、教科書・教材にあるようなレベルの用語、事例、資料といった個別的な知識や題材は軽く扱える内容が増える。
- 概念やビックアイデアとは本の「目次」のようなもの。それ自体を教えても全体や意味を理解できるわけではなく、それを補助線にして本文を読んで肉付けすることが重要。個別のトピックや出来事を具体例のように扱い、「要は同じことだ」と共通性に気づき、一般化していくことで概念の意味は理解される。また、その肉付けの仕方によって、理解の程度に厚み（深さの程度の違い）が、そして、ゴールへの到達性に幅（アプローチの多様性）が生まれる。

・多面的・多角的に考えるとといった形で思考の質がより高次になっても、内容面（知識のタイプ）が個別的な事実等であったならば、思考の必然性は生まれない。

・学習指導要領の目標・内容を、よりメタで一般的・概括的な内容である、概念・方略、見方・考え方（原理・方法論）により焦点化することで、タテの系統性を明確化し、より複合的・総合的な使えるレベルの思考を重視する。

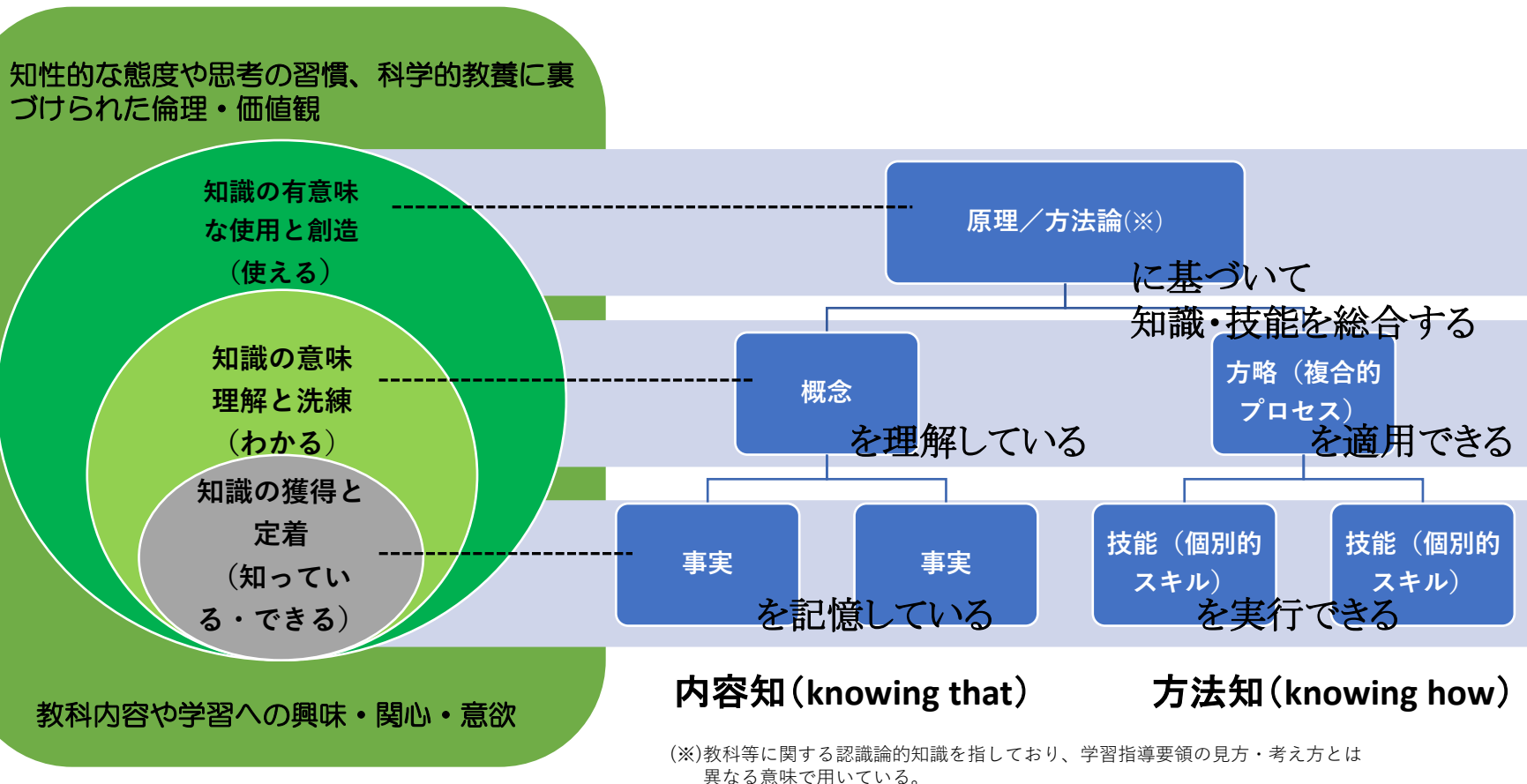
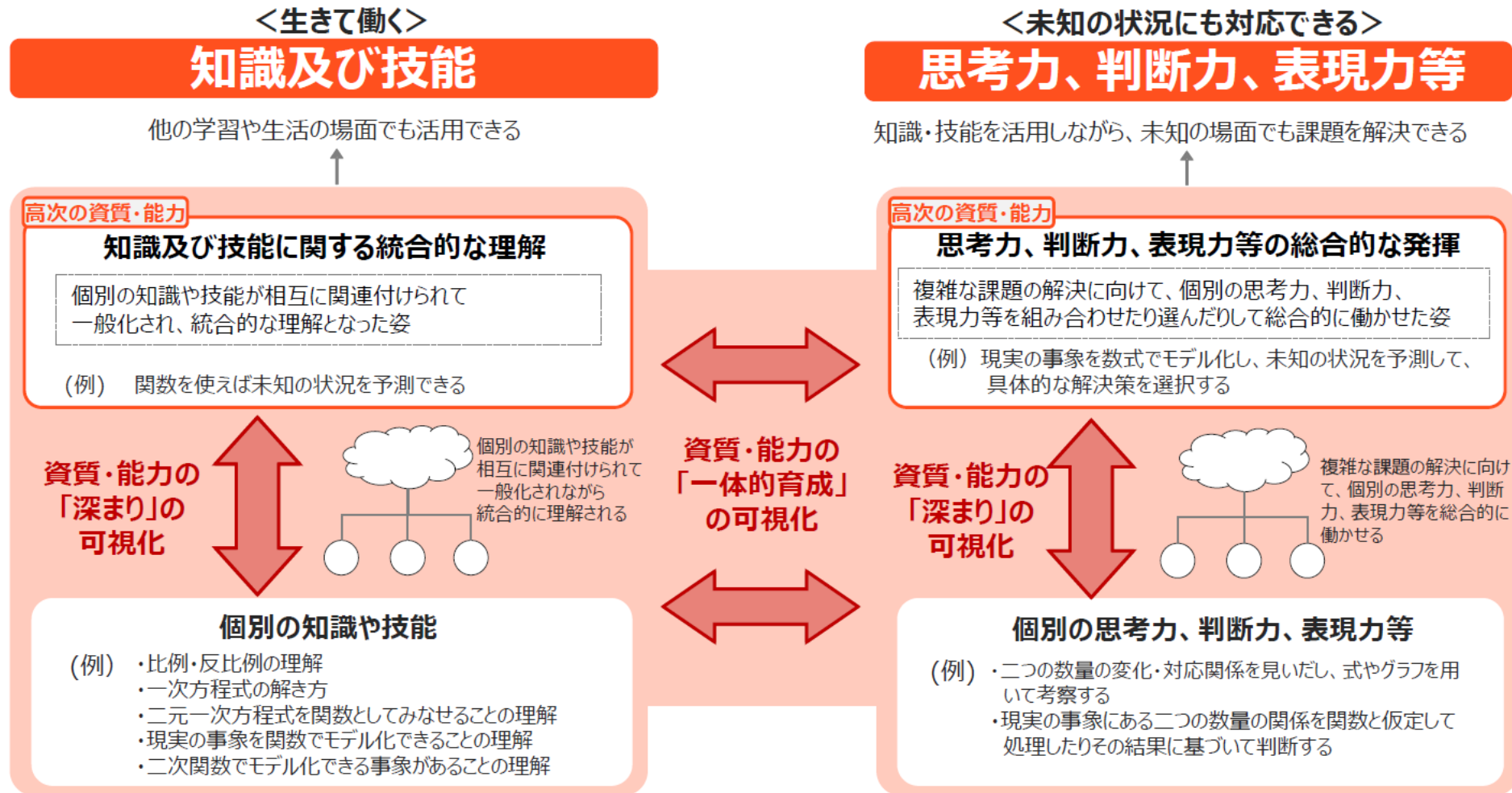


図1. 学力・学習の質的レベルと「知の構造」(出典:石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。)を一部修正

「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」の可視化による「深い学び」の具現化

- 知識の理解も、それが生きて働くように深く学ぶことが重要。思考力、判断力、表現力等も、社会や生活で直面する未知の状況でも課題解決に繋げていけるよう「質」を高めることが重要（資質・能力の「深まり」）
 - ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しいし、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解と技能の確かな定着は難しい（資質・能力の「一体的育成」）
- ⇒こうした「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」を学習指導要領上で可視化することにより、資質・能力の関係性の理解や、それらを一体的に育成するための教師の単元づくりを助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくする

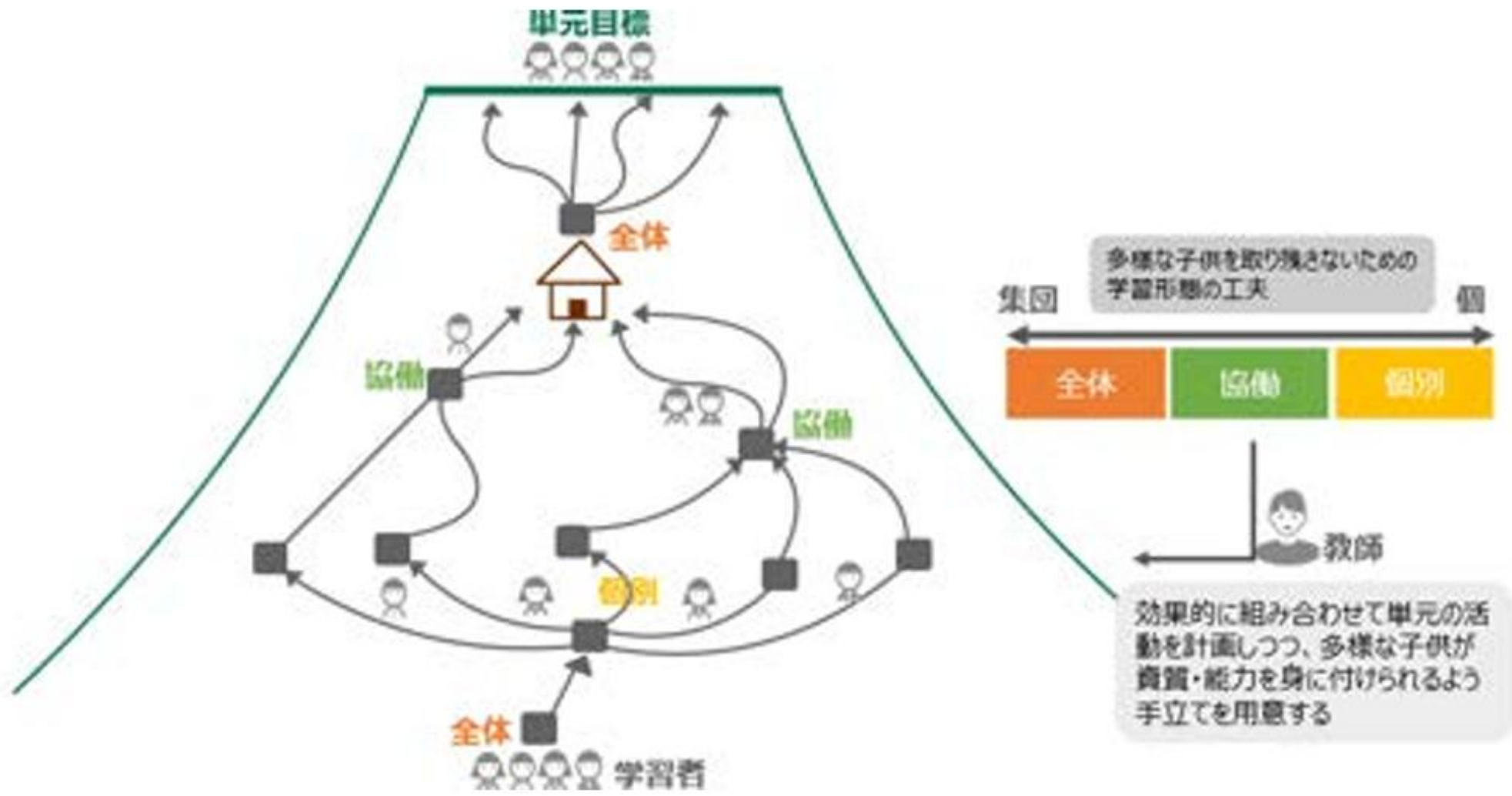


授業と学びのデザインに直結するシンプルで理解しやすい学習指導要領

- ・平易かつ端的に、重要な事柄を中心に内容を構造化し、単元づくりのポイントや教科の本質に迫る問い・探究課題などをイメージしやすく、日々の授業づくりや教師の力量形成に直結
- ・幹となる部分（育成したい資質・能力の方向性）は明確で直感的に掴みやすい一方、学びや授業をデザインする方法には自由度がある

【「単元」という長い実践スパンで授業を構想しやすい書き方】

- ・社会につながり様々なトピックに応用可能な（転移可能な）概念・方略を身につけるためには、じっくりと学ぶ時間と問いと答えの間の長い思考プロセスが必要。そのため、1コマ1コマの授業ではなく「単元」という長い実践スパンで、社会につながる「真正（ホンモノ）の課題」にじっくりと取り組むような授業をデザインすることが重要で、こうした観点から使いやすい学習指導要領と教科書を構想する。そのためにも、学習指導要領に記載された「ビッグアイデア」や本質的な問いを中核に据え、それらを通じて単元づくりを行いやすくなるような記述を模索する。
- ・目標・内容をよりメタな概念・方略中心に記載し、学習指導要領を参照しながら単元づくりを行いやすくなる形にすることで、教師がより授業づくりの自由度を実感しながら、本質的な問いや論点について自然と思考し問答し追究する学びを生み出し、教師としての成長につながる経験を積み上げられるようなフォーマットにしていくことが重要。
- ・これらにより、子どもひとりひとりが学ぶ意味や社会とのつながりを肌で感じながら、中核的な内容について深く学ぶことができるとともに（単元目標や領域目標の意識化）、「登る山は一緒でも登り方は色々である」ことが明確となり、多様な子どもの包摂性を高めることに繋げていく。



「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」のためのサポートマガジン『みるみる』（2025年4月）

各教科において多様性の包摂という観点からどう目標・内容を選択・整理・記述するのか？内容はどう具体的に減らせるか？

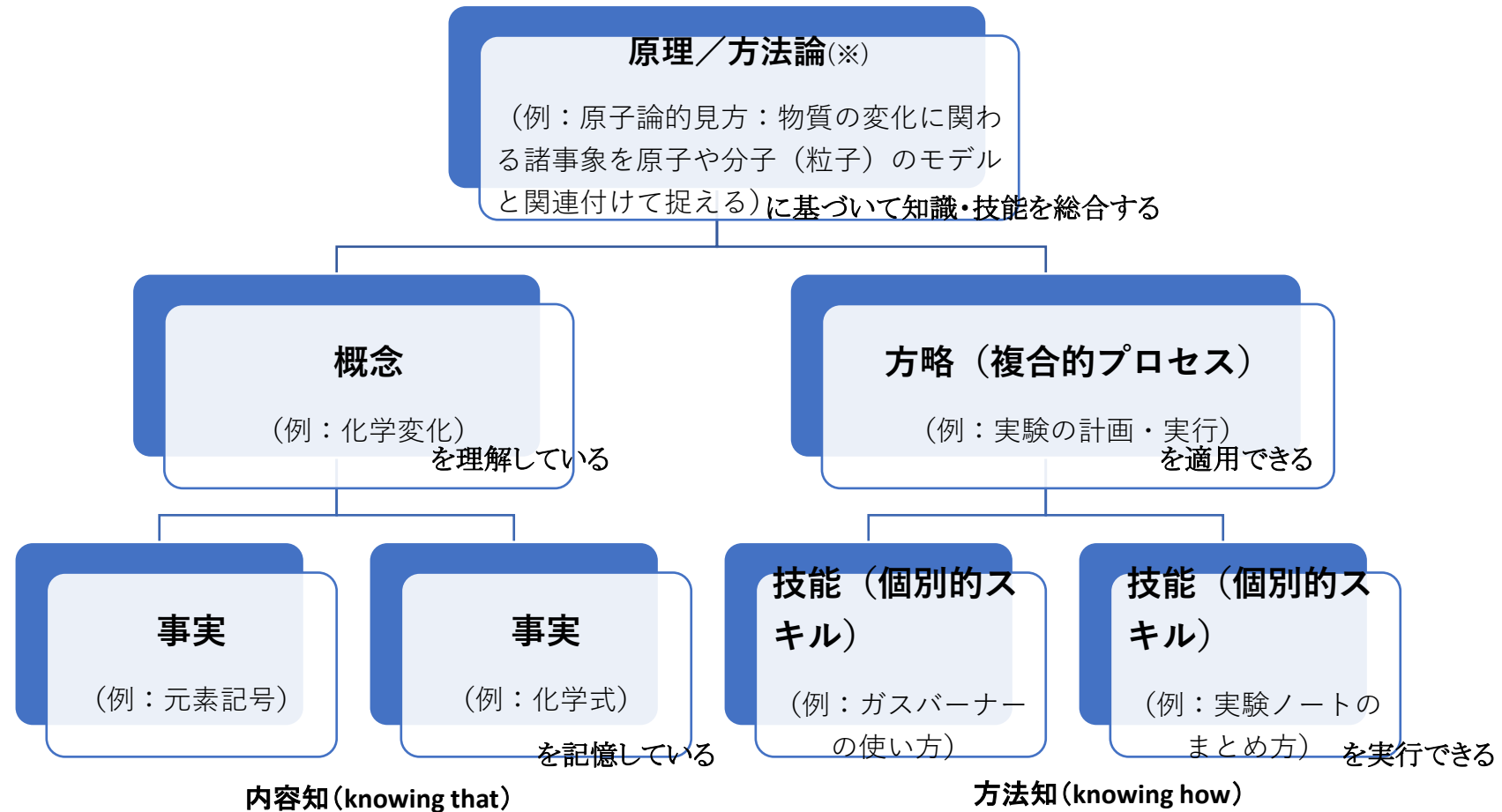


図2. 「知の構造」を用いた教科内容の構造化
 (出典：西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也2013『教職実践演習ワークブック』（ミネルヴァ書房）の西岡作成の図に筆者が加筆・修正した。)

(※)教科等に関する認識論的知識を指しており、学習指導要領の見方・考え方とは異なる意味で用いている。

各国におけるカリキュラム・スタンダード例 (ビッグアイデアで整理したもの)

ブリティッシュコロンビア州 (カナダ)
教科内容の焦点化が行われ、学習分野における理解の中心となる内容を記述したビッグアイデア (専門的知識を理解するための鍵となる概念、原則、理論等) に沿って整理された。(2016年)

韓国
「核心アイデア」を新たに設定して内容体系の枠組みの全面的な見直しを実施。「内容要素」を「知識・理解」「過程・技能」「価値・態度」の3カテゴリーで再構築し、教科固有の思考や探究過程を明示し、核心アイデアを中心に内容要素を関連づけることで、「深みがある学習」の実現を目指している。(2022年)



核心アイデア	内容要素			
	初等学校		中学校	
	3・4年生	5・6年生	1~3年生	
人間が居住するのに有利な条件は空間的に不均等に分布し、これにより地域間の紛争が発生する。 調和をなし、生きていこうとする人間の信念及び活動は地球環境の持続可能性を可能にする。 人類は共同の繁栄と共存のために地域的レベルから地球的レベルまで多様な空間的スケールで相互協力及び連帯が必要である。		・地球村の葛藤事例	・地域の統合と分離 ・地域不均衡 ・分断と接境地域	
	・私達が住むところの環境 ・住みやすい環境と生活の質	・地球村を脅かす問題	・地域開発と環境問題 ・地域問題の解決 ・持続可能な都市 ・グローバル環境 이슈ー及び持続可能な発展	
		・均衡的な国土発展 ・分断と平和の場所	・韓半島の平和と統一国土の未来像	
	・児童の観点で住みやすい環境の条件を列挙する ・均衡的な国土の発展のための方法を探索する ・地球村を脅かす問題解決のための努力を調査する		・多様な利害関係及び価値をめぐる問題に対する自分及び相手の意見を批判的に検討し、合理的にコミュニケーションをとる ・地理的問題解決方法と実践方法を模索する	
	・私達が住むところの環境に対する感受性 ・生活の質と関連がある環境に対する関心 ・国土の美しさと生態的環境に対する認識 ・人類共通問題に対する関心		・特定地域に対する自身の認識と観点に対する反省的省察 ・多様な価値、観点と意見について理解し尊重する開かれた心 ・韓半島の平和と統一に関する関心と平和の感受性 ・地理的問題解決のための地理的想像力 ・環境問題の深刻さの認識及び持続可能な未来のための生態感受性 ・地域、国家、世界レベルから地域問題の解決及び持続可能な発展のために参画し実践する態度	

◎京都府立園部高等学校 英語科の目標・評価基準(2024年4月26日の有識者会議の西岡氏の資料より)

あなたは園部高校を訪れている外国からのお客さんに日本のことや暮らしを紹介することになりました。下にあるような内容を適宜選んで自由に英語で書いてください。その際、あなた自身の経験や感じたことなどを書いて、できるだけ具体的になるようにしてください。

わたしからのお奨め観光スポットやもの・私の住む町・市・私の家族・趣味・好きなこと・学校生活・週末の過ごし方など

(京都府立園部高等学校における実践。ただし、課題文を一部修正した。西岡加名恵・永井正人・前野正博・田中容子・京都府立園部高等学校・附属中学校編著『パフォーマンス評価で生徒の「資質・能力」を育てる』学事出版、2017年、p.56)

- ・「ゲーム(試合)」しながら「ドリル(基礎練習)」が付随的に組み込まれる・吸い上げられる(基礎を固めきってから応用・活用という段階論ではない)という学びのイメージをベースにおいて考える。
- ・ドリル的D0(ゲームの質を高める視点で個別に点検)ではなく、ゲーム的D0(実践的思考で全体的な水準を判断)を軸に構造化する。

京都府立園部高等学校 英語5年間Assessment Grid

2025年度版

		一般コース高校1年		一般コース高校2年		一般コース高校3年	
一年間にめざす学力性		一般コース高校1年		一般コース高校2年		一般コース高校3年	
		普通科SA・京都国際科1年		普通科SA・京都国際科2年		普通科SA・京都国際科3年	
		普通科SB1年		普通科SB2年		普通科SB3年	
理解	Reading	身近な話題が分かる。よく読むことができる。	高度な文章が読まれたり、自分の生活の広さや興味のある部分から必要な情報が読み取れる。	本文の主題および目的意識を捉え、内容を要約することができる。また、多様な視点からの意見(書評・学習・科挙・読書・社会)の文章を捉えながら読む。	英文構造を理解し、構文知識を駆使して読み取ることができる。構文知識を駆使して読み取ることができる。構文知識を駆使して読み取ることができる。	英訳や和訳が読める。自分の興味のある分野の専門用語を含む文章が読める。英字新聞や英訳サイトを参考に読むことができる。	時事を捉えて専門的な論議が読める。英字新聞や英訳サイトを参考に読むことができる。
	Listening	授業で英語が聞ける。聞き取ることができる。	自分の母国語や英語の発音やアクセントについて、人がよく話しているのを聞き取ることができる。また、多様な発音やアクセントを聞き取ることができる。	学習したテーマに関する音声を聞き取ることができる。また、そのテーマに関する音声を聞き取ることができる。	学習したテーマに関する音声を聞き取ることができる。また、そのテーマに関する音声を聞き取ることができる。	ゆっくりはっきり読まれる。テレビの番組やニュースのポイントを聞き取ることができる。	ゆっくりはっきり読まれる。テレビの番組やニュースのポイントを聞き取ることができる。
表現	Writing	アルファベットで自分の名前が書ける。簡単な文章が書ける。	文法的な間違いを省きつつも、簡単な日記などを書くことができる。既習の語彙を使って文章を書くことができる。	学習したテーマ及び自分の興味のあることについて簡単な感想や意見を書くことができる。	簡単な文章の構文や表現について、自分の意見や感想を書くことができる。構文知識や文法知識を駆使して書くことができる。	構文のある構文の分野に関して、理由や説明などを加えて書くことができる。構文知識や文法知識を駆使して書くことができる。	構文のある構文の分野に関して、理由や説明などを加えて書くことができる。構文知識や文法知識を駆使して書くことができる。
	Oral Communication	自分の名前を言える。簡単な文章が書ける。	簡単な文章を聞いて自己紹介や簡単な文章が書ける。	自分の町、知っている人々のことを簡単に紹介することができる。	文をいくつか読解的に組み合わせる。構文知識や文法知識を駆使して書くことができる。	自分の好みや意見を理由をつけて述べる。構文知識や文法知識を駆使して書くことができる。	自分の興味のある分野の構文知識や文法知識を駆使して書くことができる。

		1	2	3	4	5	6
知識	Reading	本文の音に慣れる。発音されたひとつながりの本文の音に慣れる。	本文の構造的な成り立ちを理解する(主語のがたまりの位置に注意)。読み取れる。	主語と述語という概念を理解する。	構文知識	構文知識	構文知識
	Writing	名詞・代名詞・人称の概念を理解する。(3単語を知る)	特殊な文の形を知る(命令文・There+be構文の文)	疑問文と否定文の構造を知る(Do/Does/Didの活用)	疑問文の意味とその使い方を理解する。	目的文と位置詞の区別を理解する。	SV+名詞、SV+名詞+名詞、SV+名詞+形容詞の形がわかる意味を理解してこれらの構造を捉える。
知識	Listening	main and last, 近接疑問のmainの使い方を理解する。	構文知識全般	構文知識全般	構文知識全般	構文知識全般	構文知識全般
	Oral Communication	構文を知る(一般疑問・疑問文)(疑問形・否定形)(過去分詞形)(不定詞構文)	不定詞を理解し、捉える。	多様な動詞構文(動詞+不定形)	動詞の意味と捉え方を理解する。	動詞の意味と捉え方を理解する。	動詞の意味と捉え方を理解する。

社会をともに創る力を育てるカリキュラムへ

「真正の課題 (authentic task) 」において統合される

ビッグアイデア (問いの例示を含む)

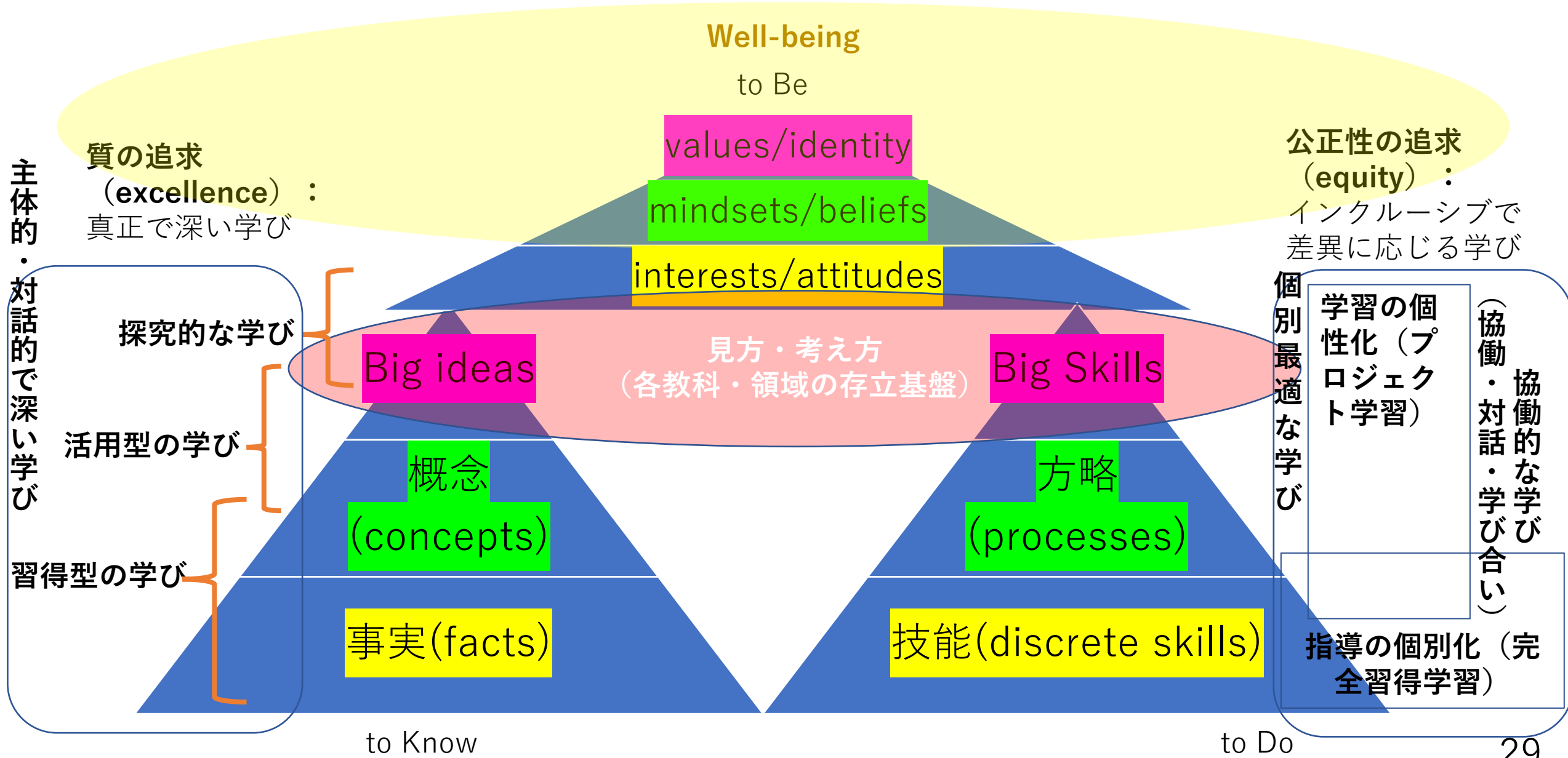
(教科固有の) プロセス・スタンダード (探究の方法論)

(Essential Understanding/ Processes)

基礎的知識・技能 (Basic Knowledge)

単元に即した思考・判断・表現 (Skills)

KDBモデルによる資質・能力の三つの柱のバージョンアップ



表形式による構造化パターン① (並列パターン)

資質・能力の一体的育成の可視化

(1) 項目名		
	知識及び技能に関する統合的な理解 この内容のまとまりを通じて獲得して欲しい統合的な理解等を示す (検討項目④で詳細を検討)	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮 この内容のまとまりにおける知識及び技能を活用しつつ、思考力、判断力、表現力等を総合的に発揮して複雑な課題を解決できる力を示す (検討項目④で詳細を検討)
○学年相当	(小見出し) ・ ・ (小見出し) ・ ・ (検討項目⑤で詳細を検討)	(小見出し) ・ ・ (小見出し) ・ ・ (検討項目⑤で詳細を検討)
○学年相当	(小見出し) ・ ・ (小見出し) ・ ・	知識及び技能に対応する思考力、判断力、表現力等が共通する場合など、分けて示す必要がない場合は、可能な限り繰り返しを避け、セルを統合して示すなど簡素な示し方となるよう工夫する。
○学年相当	(小見出し) ・ ・ (小見出し) ・ ・	
(内容の取扱い)		

想定する指導学年を明示する場合は、「○学年相当」という形で示す。(示さない場合や、複数学年毎に示す場合、単学年毎に示す場合など柔軟に対応)

資質・能力の深まりの可視化

表形式による構造化パターン② (並行パターン)

資質・能力の深まりの可視化

		○学年相当	○学年相当	○学年相当
思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮 知識・技能を活用しつつ、思考力・判断力・表現力等を総合的に発揮して複雑な課題を解決できる力を示す (検討項目④で詳細を検討)	(1) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
	(2) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
	(3) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
	(4) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
知識及び技能に関する統合的な理解 この内容のまとまりを通じて獲得して欲しい統合的な理解等を示す (検討項目④で詳細を検討)	(1) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
	(2) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
	(3) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
	(4) 項目名	(小見出し)	(小見出し)	(小見出し)
(内容の取扱い)				

想定する指導学年を明示する場合は、「○学年相当」という形で示す。(示さない場合や、複数学年毎に示す場合、単学年毎に示す場合など柔軟に対応)

下に示す知識及び技能を活用しながら、左に示す複雑な課題の解決をする上で必要な要素となる思考力、判断力、表現力等を示す。
(検討項目⑤で詳細を検討)

左に示す統合的な理解を獲得し、上に示す思考・判断・表現を豊かにするために必要となる知識及び技能を示す
(検討項目⑤で詳細を検討)

学年相当に分けて示す必要がない場合は、可能な限り繰り返しを避け、セルを統合して示すなど簡素な示し方となるよう工夫する。

資質・能力の一体的育成の可視化

※表の読み方を示す柱書きや、見出しや各項目の番号の示し方等の平仄については告示の検討に際して技術的に検討

授業と学びのデザインに直結するシンプルで理解しやすい学習指導要領

- ・平易かつ端的に、重要な事柄を中心に内容を構造化し、単元づくりのポイントや教科の本質に迫る問い・探究課題などをイメージしやすく、日々の授業づくりや教師の力量形成に直結
- ・幹となる部分（育成したい資質・能力の方向性）は明確で直感的に掴みやすい一方、学びや授業をデザインする方法には自由度がある

・ 一時間の授業でいろいろな複雑に考えすぎないように、○○な学びは増やさず、現行学習指導要領のキーワード間の関係性を分かりやすく整理していく必要がある。

・ 各教科等における重要で中核的な概念や方略（永続的な理解等、入試等のもと、断片的な知識・技能が一定程度失われても残るもの）である「ビッグアイデア」を中心に、各教科の目標・内容を大ぐくりにして構造化し、メタな目標に重点化する。

例）「ゴール型」「ネット型」といった体育のカリキュラム、算数・数学の内容に関する数学的思考方、社会科や理科のカリキュラムをタテに貫く概念。これらを意識すると授業が柔らかくダイナミックになる。教科の専門性を積み上げた教師はメタに目標を意識している。→教科書を教える授業（やり方網羅主義）から教科書で教える、教科書を資料にして学ぶ授業へ

・ 内容知優勢の教科は概念ベース（ビッグアイデア）で、方法知優勢の教科は方略ベース（プロセス・スタンダード）で、メタな大きな内容や本質的な問いを指し示すようにする。小学校は内容理解を深めるべくタテ系統を見やすく、中・高は統合的・横断的な学びにつなげるべくより大きな内容と問いにシフトする。

ビッグアイデアという切り口について、知識の類型という点などから、教科特性の違いをどう考えるか？小学校と中高といった学校階梯の違いをどう考えるか？

次期学習指導要領と授業づくりの課題

- 「教科書を教える（こなす）」から「教科書で教え学ぶ」へ、さらに、「教科書を資料にして学び合う授業」へ（教科内容（目標・内容）と教材（素材・活動）の区別）
- 授業づくり・授業準備の手元が変わる（デジタル学習指導要領による授業準備DX）
- 今求められる教科等の目標・内容の提案（教科の観の問い直し）
- 現行学習指導要領の熟成という方向性（主と従をたがえない）

教科書を大胆にどう構想するのか？深めつつ一定の網羅性や思考や知識の密度（知的厳密性）を担保するようなしかけは？

お伺いしたい問い

- 今求められる各教科のあり方（観）をどのように捉えているか？
- ビッグアイデアといった形式的な精選・構造化の論理に解消されない、本質的な内容選択の方法論とは？内容はどう具体的に減らせる？
- 各教科において多様性の包摂という観点からどう目標・内容を選択・整理・記述するのか？
- ビッグアイデアという切り口について、知識の類型という点などから、教科特性の違いをどう考えるか？小学校と中高といった学校階梯の違いをどう考えるか？
- 教科書を大胆にどう構想するのか？深めつつ一定の網羅性や思考や知識の密度（知的厳密性）を担保するようなしかけは？