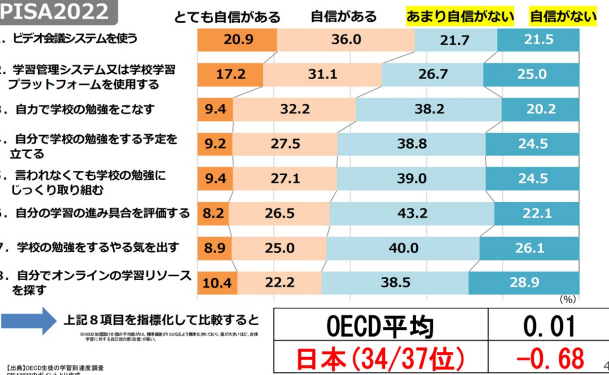
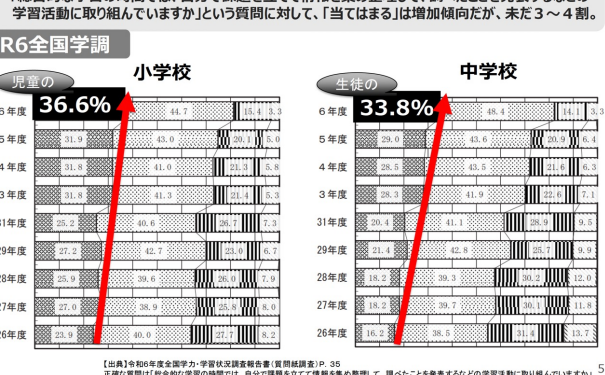


学校教育を取り巻くさまざまな課題

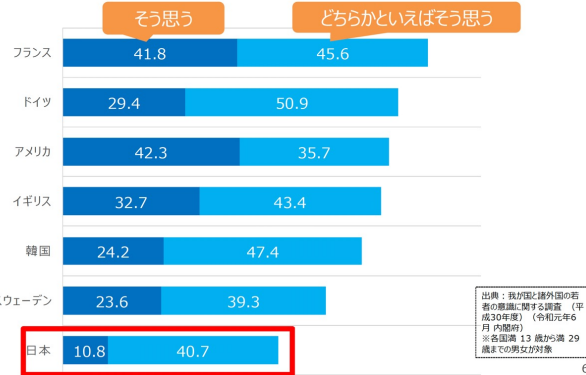
再び休校になった場合、自律的に学ぶ自信がない生徒が多い



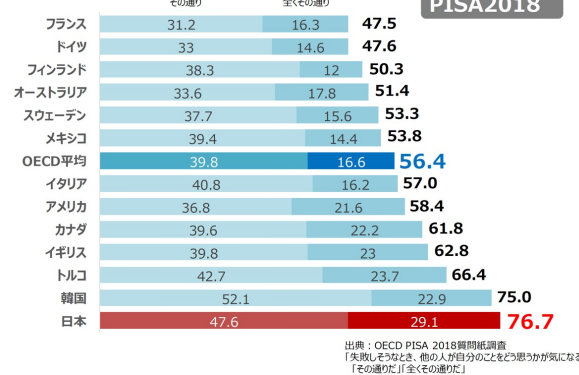
自分で課題を立てて情報を集めたり発表する学習の状況



うまくいかわからないことにも意欲的に取り組む割合が諸外国より低い



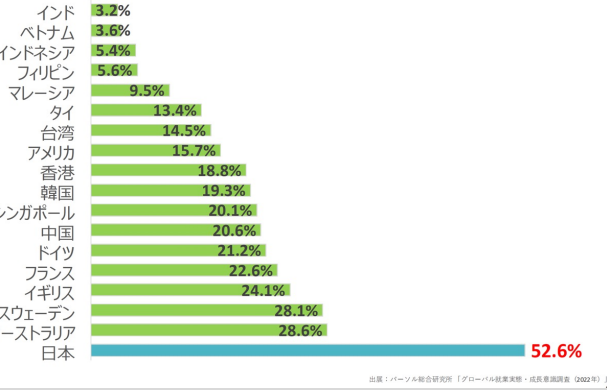
失敗を恐れる生徒が多い



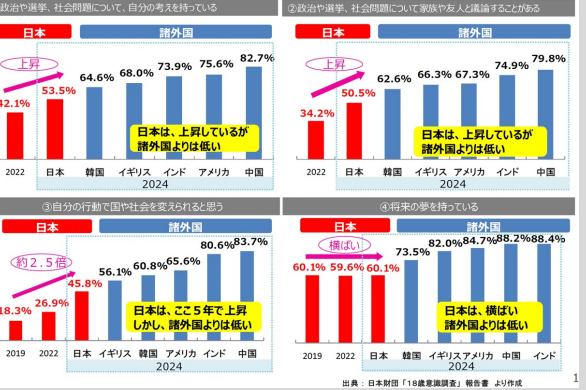
「自分の考え」を書くことが苦手



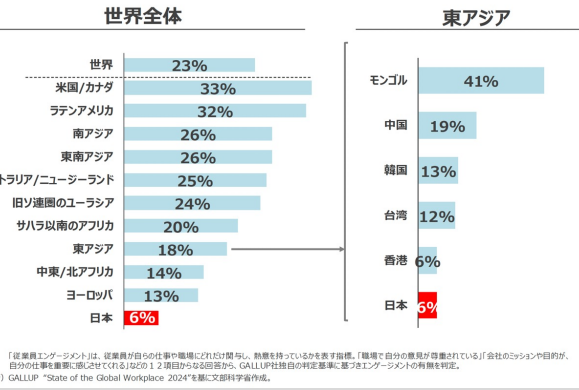
社会人になってからも自己研鑽・自己啓発を行わない人の割合が高い



社会に対する若者の意識が諸外国に比べて低い



日本企業の従業員エンゲージメントは、世界最低水準



教室の中の多様性

小学校・35人学級の多様性

特異な才能のある子供

0.8人
(2.3%)

発達障害の可能性のある子供

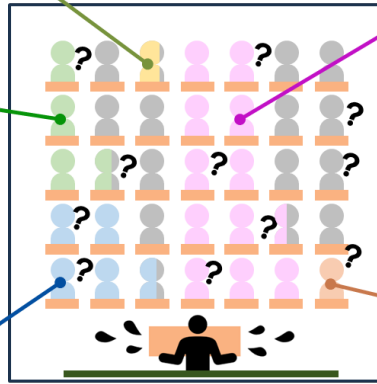
3.6人
(10.4%)

不登校

0.6人
(1.7%)

不登校傾向

4.1人
(11.8%)



家にある本の冊数が少なく学力の低い傾向が見られる子供

11.5人
(32.9%)

日本語を家であまり話さない子供

1.0人
(2.9%)

【出典】内閣府 総合科学技術・イノベーション会議『Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ』をベースに更新
発達障害の可能性のある子供：「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（令和4年12月）」
不登校：「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」 不登校傾向：日本財団「不登校傾向にある子どもの実態調査（2018年12月）」
特異な才能のある子供：日本には定義がないため、IQ130以上を仮定し、知能指数のベルカーブの正規分布を元に算出。子供の吹き出しは、文部科学省 特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議アンケートを参考に編集。（内閣府） その他：「令和5年度 全国学力・学習状況調査」

中学校・40人学級の多様性

特異な才能のある子供

0.9人
(2.3%)

発達障害の可能性のある子供

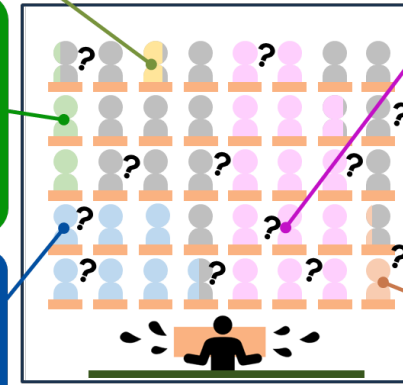
2.2人
(5.6%)

不登校

2.4人
(6.0%)

不登校傾向

4.1人
(10.2%)



家にある本の冊数が少なく学力の低い傾向が見られる子供

13.9人
(34.8%)

日本語を家であまり話さない子供

1.3人
(3.2%)

「これまで通り」で「誰一人取り残さない」は可能か？

【出典】内閣府 総合科学技術・イノベーション会議『Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ』をベースに更新

発達障害の可能性のある子供：「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（令和4年12月）」

不登校：「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」 不登校傾向：日本財団「不登校傾向にある子どもの実態調査（2018年12月）」

特異な才能のある子供：日本には定義がないため、IQ130以上を仮定し、知能指数のベルカーブの正規分布を元に算出。子供の吹き出しは、文部科学省 特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議アンケートを参考に編集。（内閣府） その他：「令和5年度 全国学力・学習状況調査」

各学校段階を通した教育のイメージ

平成28年6月1日 教育課程
部会 高等学校部会 資料3

【高等学校】

⇒主に生涯にわたる社会生活やより主体的な社会参画、その後の専門的な学習のために必要となる資質・能力

- 知識・技能
- 思考力・判断力・表現力等
- 学びに向かう力、人間性

【中学校】

⇒主に生涯にわたる社会生活の基盤となる資質・能力

- 知識・技能
- 思考力・判断力・表現力等
- 学びに向かう力、人間性

【小学校】

⇒主に日常生活から身近な社会生活を送るにあたり必要となる資質・能力

- 知識・技能
- 思考力・判断力・表現力等
- 学びに向かう力、人間性

【幼児教育】

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

健康な心と体

自立心

協同性

道徳性・規範意識の芽生え

社会生活との関わり

思考力の芽生え

自然との関わり・生命尊重

数量・図形、文字等への関心・感覚

言葉による伝え合い

豊かな感性と表現

- 「義務教育を終える段階で身に付けておくべき力は何か」、「18歳の段階で身に付けておくべき力は何か」という観点から、初等中等教育の出口のところで身に付けておくべき力を明確にしながら、幼・小・中・高の教育を、縦のつながりの見通しを持って系統的に組織していくことが重要（「論点整理」より）
- これを踏まえ、小・中・高については、育成すべき資質・能力の三つの柱（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性」）に沿って、各学校段階で育成すべき資質・能力を明確化することとしてはどうか。
- その上で、学習指導要領・総則において、各学校段階の教育を通じて育成すべき資質・能力として示すこととしてはどうか。
- なお、幼児教育については、三つの柱に沿って資質・能力の育成を行うが、遊びを通しての総合的な指導の中で一体的に育まれるため、5歳児修了時までには育ってほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として整理している。

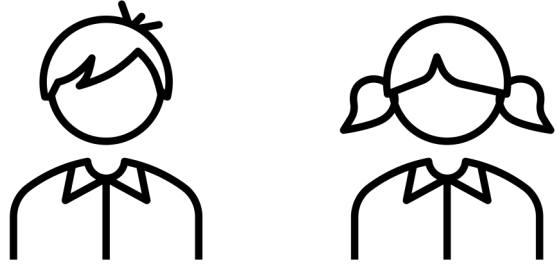
指導計画作成上の配慮事項

(4)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。

社会系教科における配慮の例

- 地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難な場合には、読み取りやすくするために、地図等の情報を拡大したり、見る範囲を限定したりして、掲載されている情報を精選し、**視点を明確にする**などの配慮をする。
- また、社会的事象等に興味・関心がもてない場合には、その社会的事象等の意味を理解しやすくするため、**社会の動きと身近な生活がつながっていることを実感できるように**、特別活動などとの関連付けなどを通して、**実際の体験を取り入れ**、学習の順序を分かりやすく説明し、安心して学習できるようにするなどの配慮をする。
- さらに、学習過程における動機付けの場面において学習上の課題を見いだすことが難しい場合には、社会的事象等を読み取りやすくするために、**写真などの資料や発問を工夫すること**、また、方向付けの場面において、予想を立てることが困難な場合には、見通しがもてるようヒントになる事実をカード等に整理して示し、**学習順序を考えられるようにすること**、そして、情報収集や考察、まとめの場面において、どの観点で考えるのか難しい場合には、ヒントが記入されている**ワークシートを作成すること**などの配慮をする。

改善の視点としての「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」



主体的・対話的で
深い学びの実現

授業改善

学びを人生や社会に生かそうとする
学びに向かう力・人間性等の涵養

生きて働く
知識・技能の習得

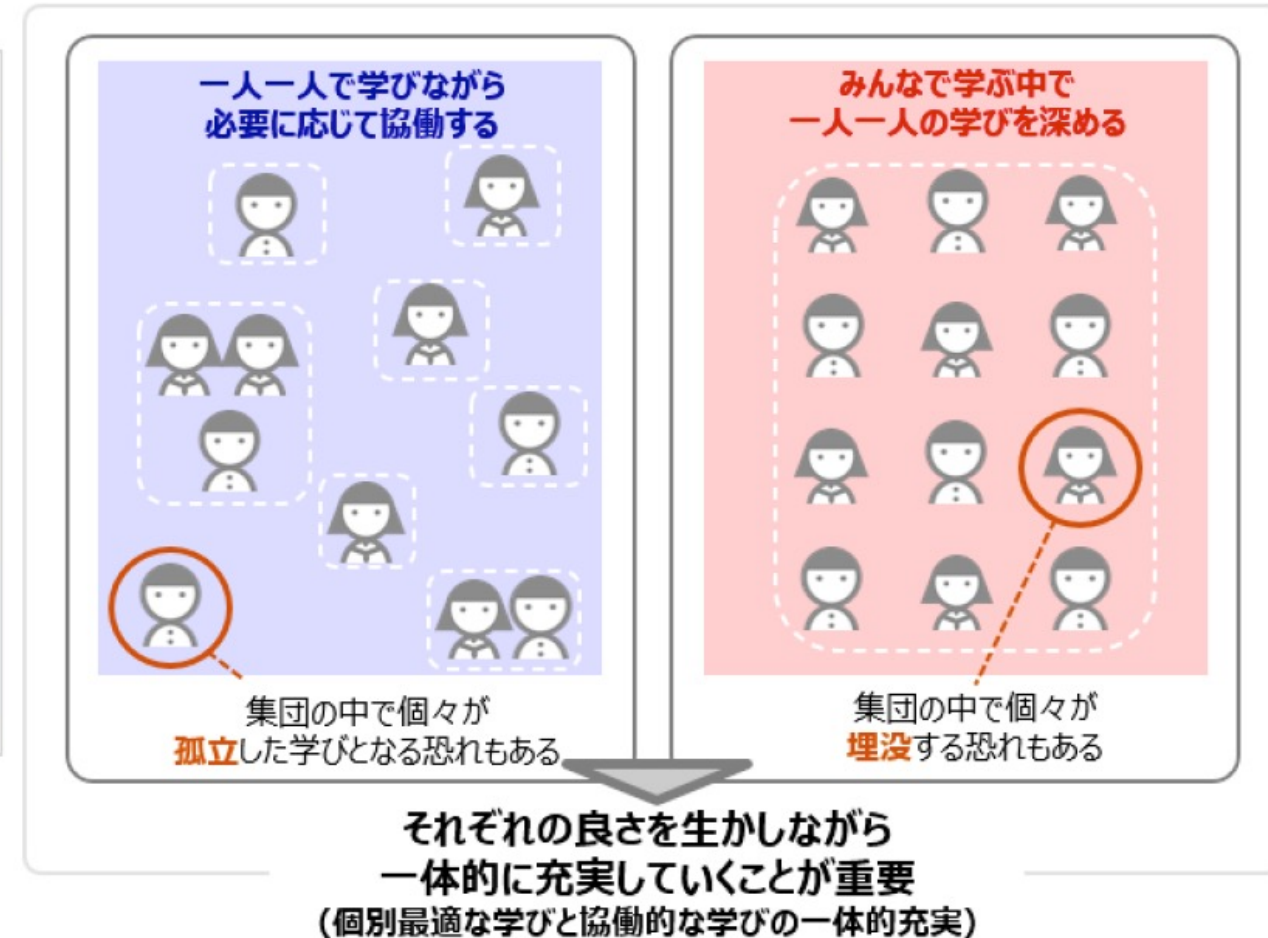
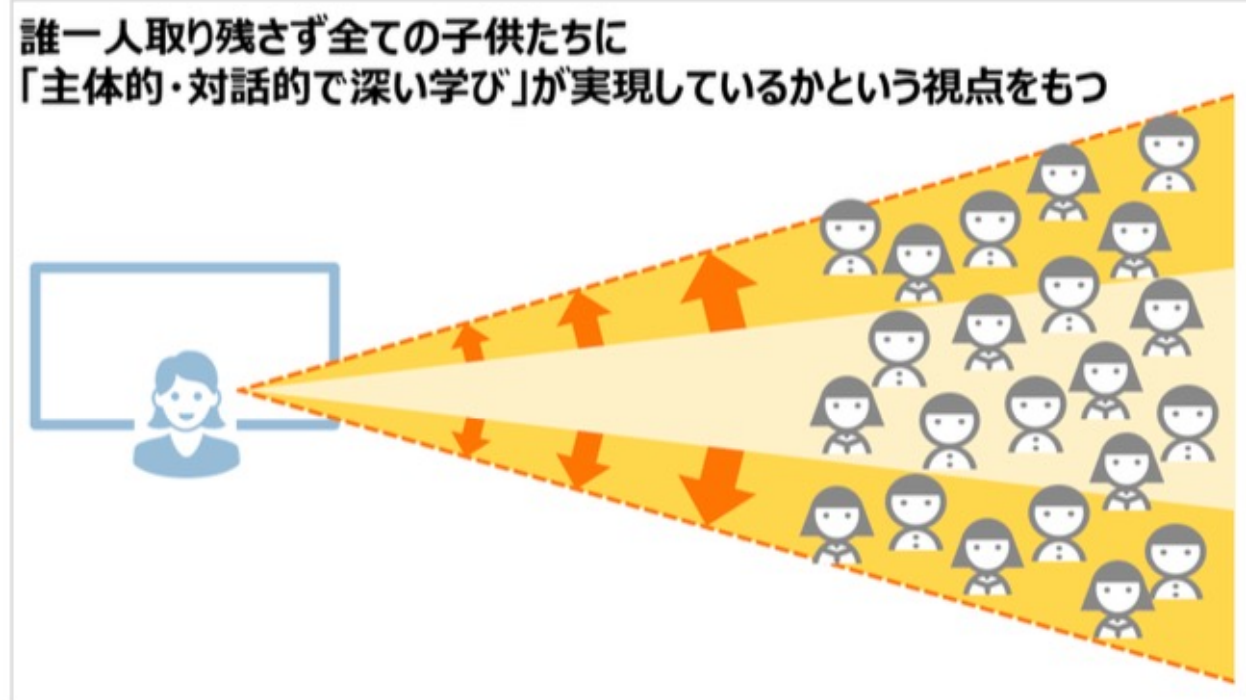
未知の状況にも対応できる
思考力・判断力・表現力等の育成

これからの社会を生きる
資質・能力を育む

多様な子供を誰一人取り残さない視点

個別最適な学びと協働的な学び
一体的な充実

改善の視点としての「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」



図は、「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』より

<https://mext-curriculum-gov.note.jp/m/m3b4a6bc792d6>



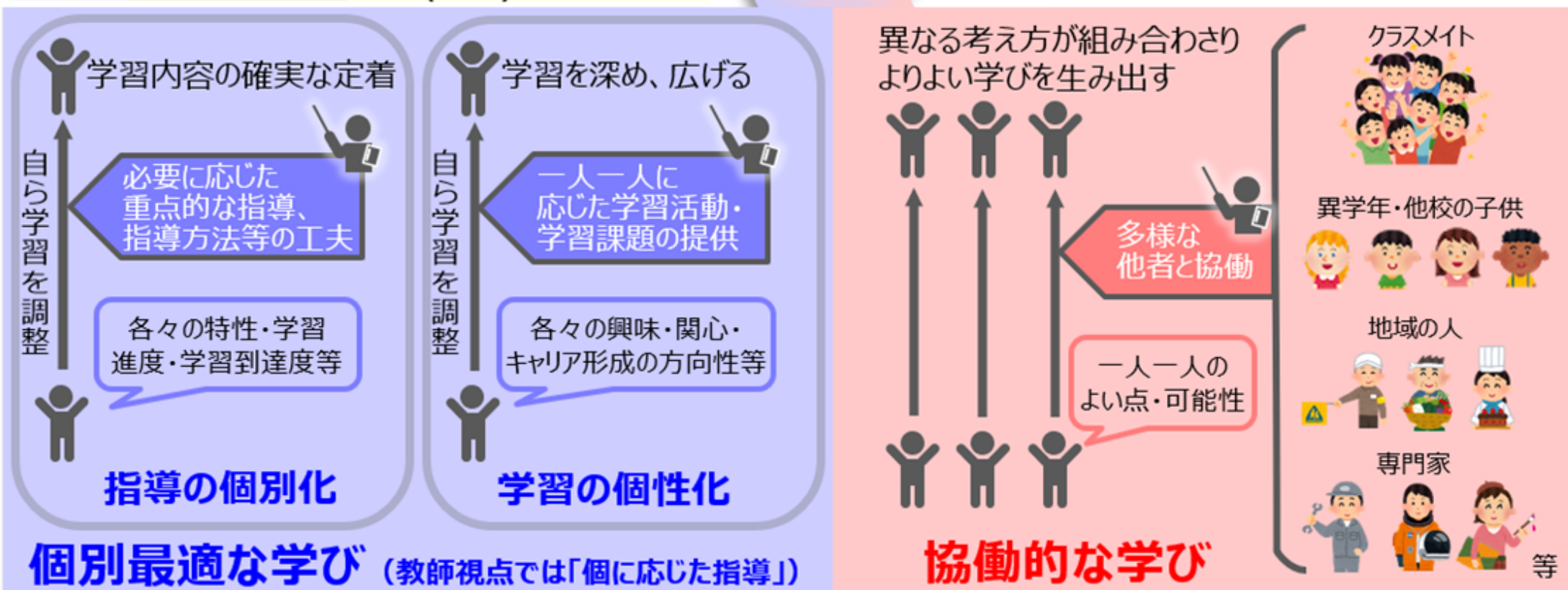
改善の視点としての「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」

主体的・対話的で深い学び

学習指導要領 総則 第4 児童(生徒)の発達の支援

一体的に
充実

授業外の
学習の改善

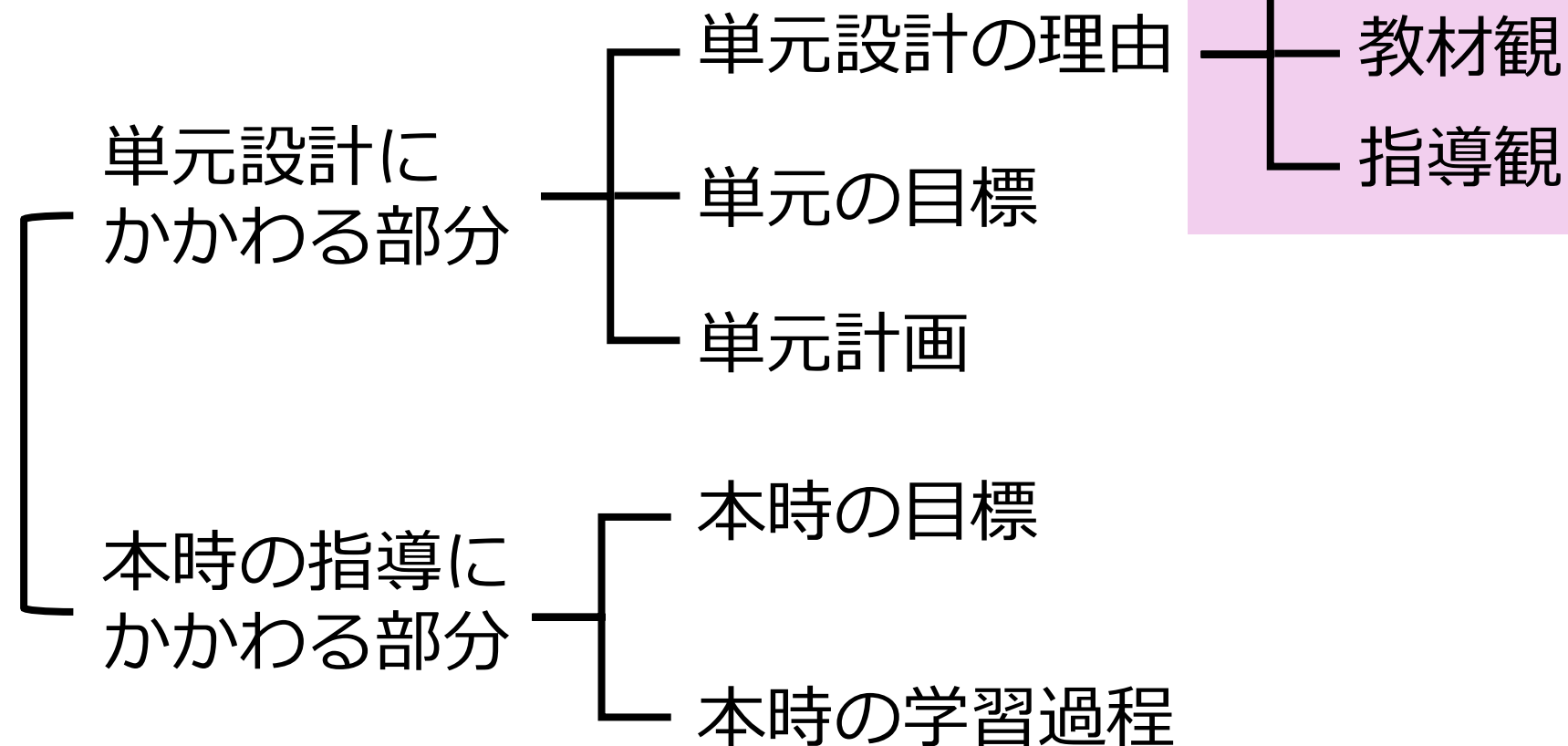


修得主義 ・個々人の学習状況に応じて学習内容を提供 ・一定の期間における個々人の学習の状況・成果を重視
の考え方を生かす

履修主義 ・集団に対して共通に教育を行う ・一定の期間の中で個々人の多様な成長を包含
の考え方を生かす

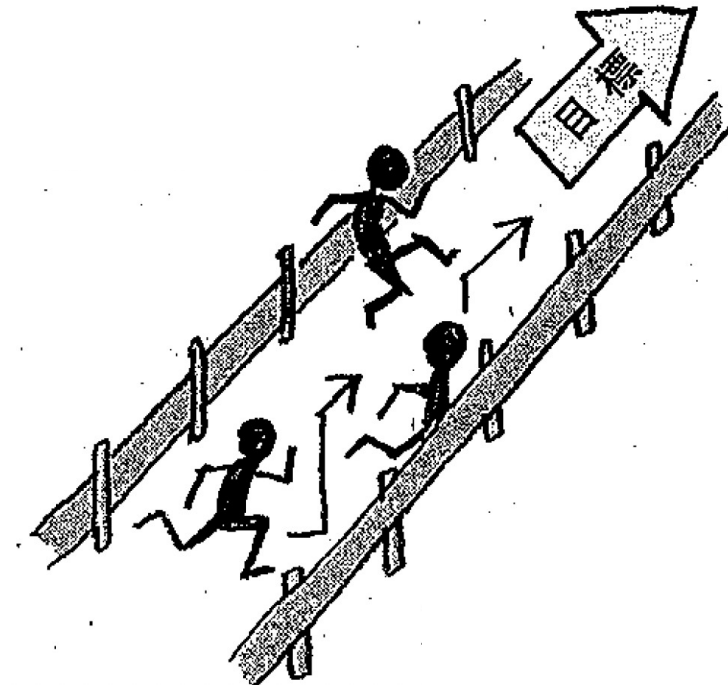
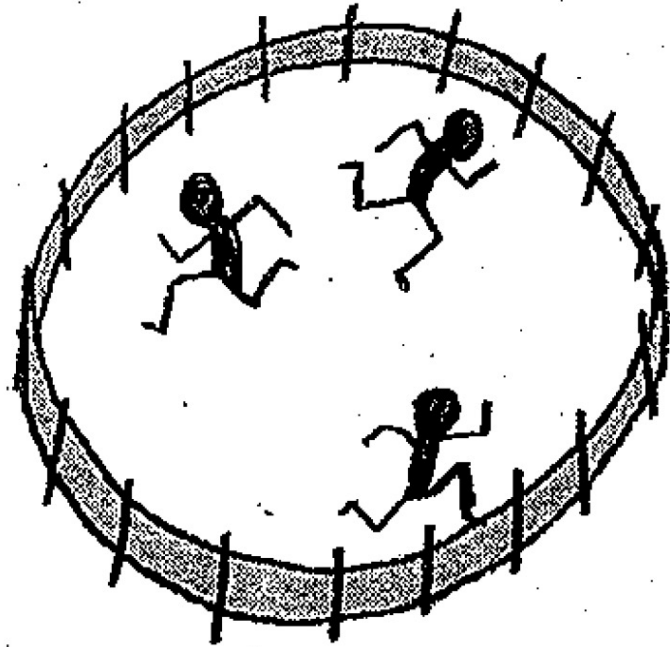
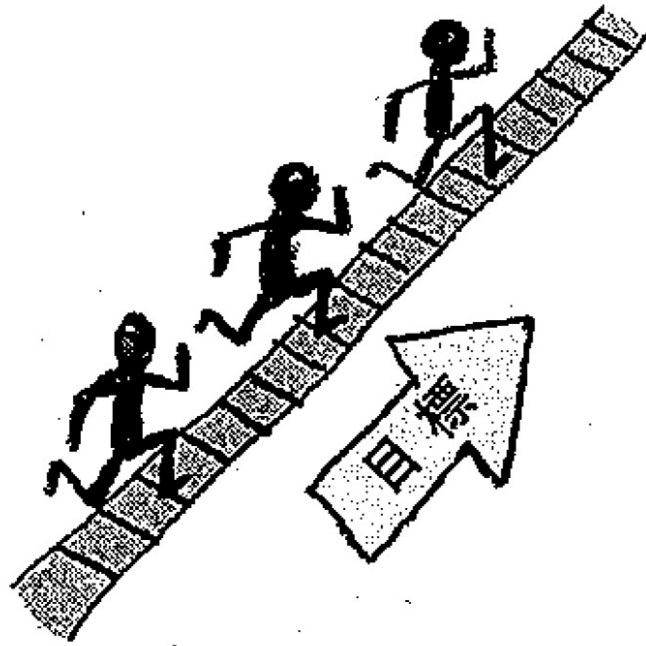
学習指導案／指導と評価の計画の作成に当たって

学習指導案とは、子供の発達段階やそれまでの社会科学習の成果と課題を踏まえた上で、教師が**教材研究の成果に基づいて**学習目標、学習内容、学習方法を設定し、単元や本時の構想を具体化して示したもの＜授業の設計図＞



主体的、対話的で深い学びの授業改善を考える①

教育の三つの方法



線路型

放牧型

ガードレール型

教育目標

明確

不明確

明確

子どもの
自由度

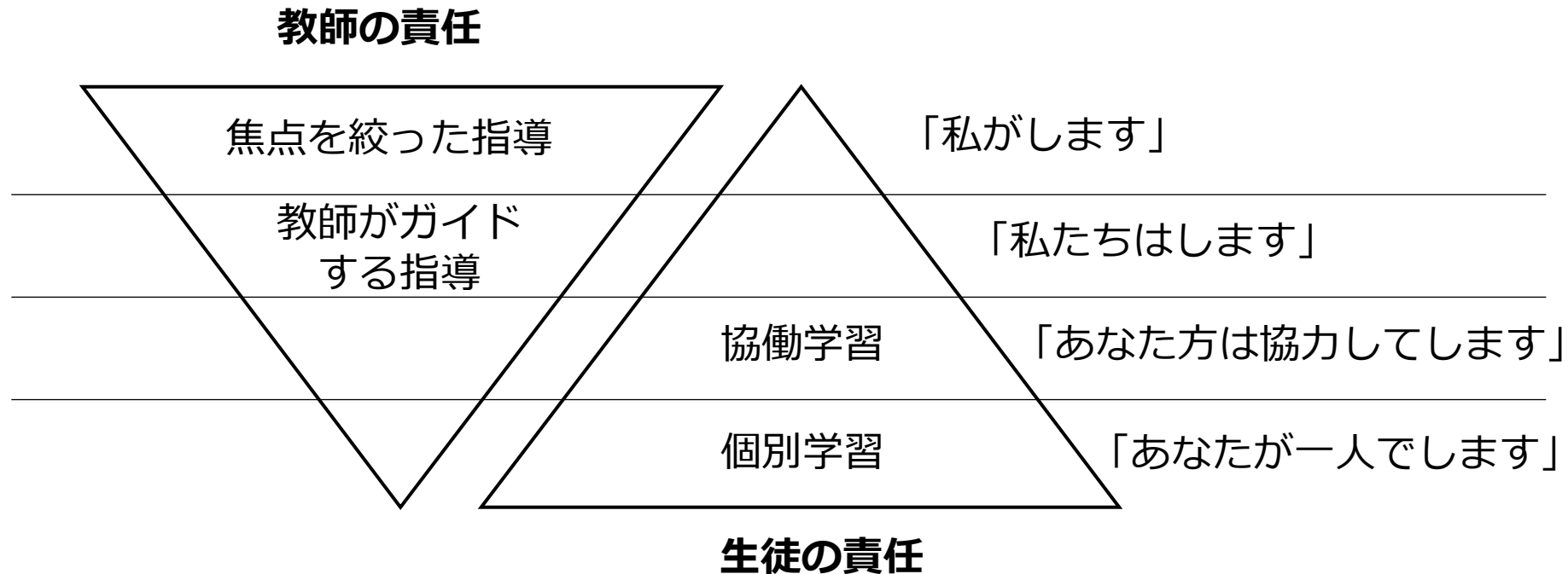
教師の側で決められた通
りに活動

勝手気ままに活動

教師が決めた枠組みの中
で活発に活動

主体的、対話的で深い学びの授業改善を考える②

責任の移行モデル（フィッシャー&フレイ、2017）



深い学びをつくり出すために大切かつ必要なことは、生徒たちが新しい内容を学ぶときに、図の4つの段階すべてを経験することとなります。（pp.9-10）

出典：ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フィッシャー（2017）

『「学びの責任」は誰にあるのかー「責任の移行モデル」で授業が変わるー』新評論

主体的、対話的で深い学びの授業改善を考える③

探究型学習（マーシャル&フレンチ、2024）



構造化された探究	「決定者」としての教師：「私が、目的地とそこにたどり着くまでのルートを決めます」
導かれた探究	「戦略的なファシリテーター」としての教師：「ルートをつくるとともに、生徒の声を聞き、探究の様子を観察します。また、その道のりにおいて何かを決定する際には生徒がそれに関われるようにします」
オープンな探究	メンターとしての教師：「私の役割は、どこへ向かうのか、そしてそこへどのようにしてたどり着くべきかを生徒に尋ねることです。また、その道のりにおいては、生徒に問いを投げかけ、アドバイスを提供します」

社会科、地理歴史科、公民科における探究的な学びの基本原則

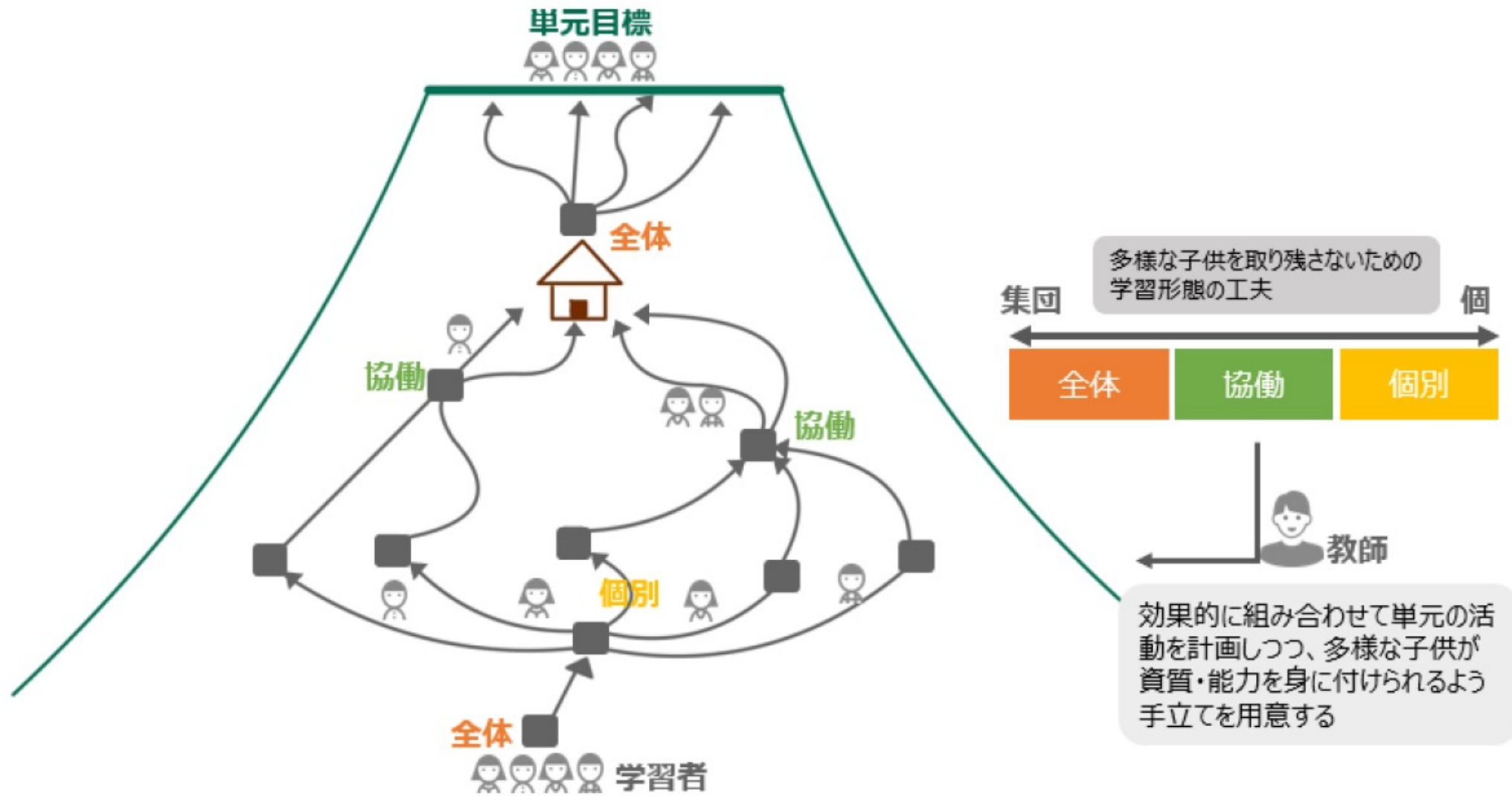
探究とは「**意味のある問いに対して結論を導き出すために証拠を用いていくこと**」（バートン&レヴスティク）

原田（2022）は、**探究としての社会科の基本原則**を次の3点に整理

- ①探究は問いに始まる
- ②探究は仮説（予想、見通し）によって結論を導く
- ③探究は証拠（諸資料）に基づいて仮説を検証する

（ ）内は空が補足

「個別」「協働」「全体」の効果的な組み合わせによる単元の計画づくり



図は、「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』より

<https://mext-curriculum-gov.note.jp/m/m3b4a6bc792d6>

