

2024 教育課程研究協議会提出レポート

総則・特活意見発表

長野県教育文化会議

I. はじめに—1947年「学習指導要領（試案）」序論

II. 高等学校新学習指導要領について

1. 前文にかかわって

2. 総則にかかわって

- (1) 従来の学習指導要領が教育内容ベースであったものから「資質・能力」ベースへと改編。
- (2) 学校教育法の「学力の三要素」は、学力の全体構造の視点を欠いている。
- (3) 学力は、法律で権力的に規定することにはなじまないものである。
- (4) 学習の質の改善は、学習内容の精選と連動が必要。
- (5) 文科省の教育条件の改善。

3. 「主体的・対話的で深い学び」と私たちの教育実践の課題

4. 道徳教育

III. 教文会議の共通教養論と統一的高校像の追求

1. 共通教養

2. 自前の教育課程づくり

IV. 学校づくりの5つの課題

ア. 生徒が生き生き学べる「授業づくり」の課題

イ. 生徒の学びの場としての「集団づくり」の課題

ウ. 同僚性を育む「職場づくり」の課題

○職場の同僚性を育み、教職員が学び合って成長できる「職場づくり」をすすめます。

○私たちの「学校評価」・「教職員評価」に主体的にとりくみ、学校の教育力向上に寄与する「職場づくり」をすすめます。

○研修の成果を職場全体の財産とします。

○押しつけの「教育改革」によって生み出される管理的、相互監視的、競争的な関係に陥らないような同僚関係のあり方を追求します。

エ. 参加と共同の「学校づくり」の課題

○三者協議会等のとりくみに学び、生徒を中心に、保護者、教職員、地域に開かれた参加と共同の「学

校づくり」をすすめます。

○教科学習と自治的・自主的活動が「主権者市民としての共通教養」を育み、社会参加に結びつけた「学校づくり（教育課程づくり）」をすすめます。

○学校の教育活動全体計画としての自前の教育課程づくりを「学校づくり」の課題とします。

オ．学校の存在基盤としての「地域づくり」の課題

○積極的に地域に関わり、地域の人々とつながり合い、学校の存在基盤である「地域づくり」に参加します。

○「地域おこし」や環境・平和・福祉活動など様々な地域の課題・地域活動から学び、「学校づくり」に生かします。

V．観点別学習評価に関する課題

観点別評価には課題があり、無批判な活用は生徒と教職員の間に問題を引き起こすことが危惧されます。また観点別評価が評定に換算され生徒の進路における公的な資料として使用されることにおいて、生徒や保護者に対して透明性を確保する必要があります。

観点別評価に関わる基本的な認識として、評価者（教職員）と被評価者（生徒）の関係において、「教員を管理者や利害関係の優位者の立場と評価項目の内容・方法に馴化させ、教育観と子ども観を変えていくことと同時に、子どもを被管理者や利害関係の弱者の立場へと、また評価項目の内容・方法の受容・内面化をさせ、全体として学校観と社会観を変えていこうとするもの（変質させるもの）」と捉える必要があります。評価を介して教員と生徒は「利害関係者の関係に組み替えられると同時に、管理者・被管理者の関係に組み替えられてしまった」¹との指摘を心に留めるべきだと言えます。学習評価が生徒の成長に寄与するのではなく、生徒の資質さらには学習に対する態度の在り方を画一化し人格形成がゆがめられることになることは避けられなければなりません。

1．観点別学習評価の課題と視点

（１）「資質・能力」論において、「暗黙裡に最も重要視」するのは教科内容を媒介しない「態度」です。

二つの観点、「知識・技能」「思考・判断・表現」と切り離して、「学習態度」の達成目標を生徒に明示し、学力達成度の１指標として評定に加算することは、一方的に「望ましいと定めた振る舞いや心構え」を生徒に押しつけることになります。態度主義の学力観に問題があります。

（２）「態度」評価は、人格と直接に結び付いた価値意識や思想、関心の多様性、政治的な立場など個性的で自由な発達を尊重する教育を妨げ、生徒の人格への干渉、統制、管理の授業や評価となりえます。

（３）性向や人間性といった情意領域については、価値規範、道徳的価値に係るものはプライベートな性格が強いため、全人評価による価値観や生き方の押しつけにつながる恐れがあります。

（４）「主体的に学習に取り組む態度」の評価イメージの評価軸の値が明示されていません。評価者の主観による評価になり、これで客観性を担保することは不可能です。観点別評価と総合評定という評価制度に内在する構造的な問題があります。

（５）「妥当性」は担保されるのか。「主体的に学習に取り組む態度」を評価の対象とすることはできず、評価の妥当性は確保されないと考えます。

（６）「信頼性」は担保されるのか。「評価者間信頼性」（評価者が異なっても同じ採点が行われるの

¹ 武者一弘「観点別評価討議資料に関する意見」（2021.6）

か)と「評価者内信頼性」(同じ評価者が一人の子どもを何度か評価しても同じ採点になるのか)を担保することは可能なのでしょうか。教科基準が教職員ごとに異なることをどのように解消するのか不明確です。

(7) 公正性は担保されるのでしょうか。

評価対象となる生徒の家庭の経済資本、文化資本、教育資源の格差がある中で、「主体的に学習に取り組む態度」等の評価の公正性を担保することはできません。

(8) 評価が学習指導、生徒指導的な機能を果たしてきました。今回の評価方法の導入により、やる気をアピールし、器用にふるまう生徒が良い成績を取ることが考えられ、保護者は、観点別評価やそれを基にした総合評定に不透明性や不公平感を感じ、学校に不信を抱く問題が生じる可能性があります。

(9) 2001 年学習指導要領以降、「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」が採用された。学校では、評価が主観的にならないようにするため、目標にどの程度達しているかを示す材料・資料集めに追われ、「評価疲れ」の状況が生まれている。三観点区分にそって生徒の応答や作業に対する評価チェックをしながらの授業となり評価の肥大化が授業指導を困難にすることが心配されます。

(10) 観点別評価、先にありきで、評価結果を導き出すためのパフォーマンス課題が教科ごとに実施される逆転現象が起きます。パフォーマンス課題は筆記による、エッセイ、小論文、歴史新聞、観察記録、実験レポート、物語、脚本、詩、曲、絵画、また実演による朗読、口頭発表、プレゼンテーション、グループでの話し合い、演劇、ダンス、曲の演奏、彫刻、スポーツの試合などが用意されることになります。ポートフォリオ評価により長期的に学習活動等の見取りが行われますが、一層の教育活動の多忙化を招くことになることが危惧されます。

(11) 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2019 年 1 月)で、分析評価と総合評定にかかわって、「CCA」「AAC」といったばらつきが基本的には出ないとしているが、根拠に論理性がありません。具体的な評価、評定付けの手順について現場の裁量としているが、論理的に理解できない評価方法を現場任せにすることは無責任です。

(12) 目標として掲げ形成的に評価しても、評定(成績付け)するべきではありません。生徒が息苦しさを感じる評価に成長を促す意味はないと考えます。

(13) 評価は、生徒をエンカレッジ(励まし・元気づけ・自信づけ)し、動機や意欲を高める働きかけをするべきで、この評価は形成的評価の中で行われる大切な教育活動です。しかし観点別評価では、学習態度を独立した 1 つの観点として評価、評定するため、生徒は学習態度の指標、目標を演じる態度主義に向かい、目指すべき意欲や動機を高めることができ辛くなることが危惧されます。形成的評価における評価を評定(成績付け)とは切り離すべきだと考えます。

2. 観点別評価アンケートから

教文会議では、観点別評価アンケートを 2022 年 6 月に実施した。以下に一部を掲載し現状を概観します。

1. 3 観点目の「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法はどのようにしているか

1. 授業態度、授業中の活動、取り組みの様子、実習態度
2. 提出物、小テスト、課題、レポート、プリント、ノート、振り返りシート、自己評価シート、家庭学習割合、定期考査
3. 演習、実習、パフォーマンステスト、ペアグループワーク、プレゼン、
4. 出席状況
5. 基本は B 評価

主体的に学習に取り組む態度評価については、主観を伴うため困難があります。評価基準の明確化は、客観的で公平、公正な評価を行う上で必要です。また生徒に対しても評価がブラックボックス化されることを避けるために基準の明確化が必要です。態度評価に客観性を持たせることは可能か評価方法を検討する必要があります。

2. 観点別評価についての課題、困難

1. 成績、評価業務の煩雑さと負担増。
2. 生徒の内面評価の困難さ。
3. 評価の公平性、客観性の課題。教科担当者間の評価基準の統一の課題。
4. 大学入試等進路におけるデータ活用の困難さ。
5. 評価方法の説明の困難さ。生徒、保護者への説明の困難さ。
6. 10段階評点、5段階評定とABC換算作成の困難さ。
7. 評価実施を目的とする授業内容の切り替えの課題。
8. 3観点の割合の課題。教科ごとの特殊性、単元ごとの内容による割合の課題。
9. 観点別評価統一基準の作成するための教職員間の検討の時間と理解の問題。

上記は観点別評価の課題、困難点の記述回答の概要です。2022年度導入以来、依然として観点別評価に係る煩雑さ、評価の客観性、公平性の担保などの課題があります。評価実施時の教職員間の基準の統一の困難点、また評価結果の活用については、大学入試等で困難であるとする回答や、評価方法が先行し、授業を評価方法に合わせて変更するといった逆転現象が起きているとの指摘もあります。観点別評価により学校現場が困難な状況にあることを認識し、評価の客観性、公平性、公正性、信頼性を保障するためにはどのように評価基準を構築するか、学校現場で教科を担当する教職員の裁量に任し、一律の規制等を課することがないようにすることが必要だと考えます。

VI. 「探究的な学び」、「総合的な探究の時間」について

主権者教育を基礎とした実践展開を

主権者教育を授業、教育活動の基礎として実践することは、真理と平和を求める人の育成や深い学びに必要です。そして主権者教育のカリキュラムとして「子どもの権利条約」と「こども基本法」に関する教職員の学習と授業の構築が必要です。人権への配慮が不十分だと人権を侵すような行為、すなわち虐待や体罰、いじめが起きる。すべての子どもは生まれながらにして人権を持った存在であるという、学校の在り方を人権の視点から述べた指摘がなされてきました。

「子どもの権利条約」では「あらゆる段階の学校カリキュラムに条約および人権一般の学習を編入する」とされており、実施の検討がなされるべきです。現在、学校では生徒参加を重視した教育活動が取り組まれていますが、生徒の自主性、主体性の涵養、民主的人格の形成を教育目標としています。

「子どもの権利条約」に対する国内法と位置付けられた「こども基本法」が、2022年に成立し、2023年4月から施行されました。「こども基本法」は憲法と「子どもの権利条約」の4つの原則、①差別の禁止（差別のないこと）、②子どもの最善の利益（子どもにとって最もよいこと）、③生命、生存及び発達に対する権利（命を守られ成長できること）、④子どもの意見の尊重（意見を表明し参加できること）を取り入れています。

「こども基本法」第2条で「こども施策」を規定しており、個人の尊重、基本的人権の保障、適切な養育、福祉にかかわる権利の保障、教育を受ける権利、意見表明、社会的活動への参画など6つの基本理念

に基づき行われなければならないとしています。施策実施においては国と地方自治体に責務があるとしています。6つの基本理念は、現在の生徒や若者と直接関係する問題である、戦争と平和、若者の自殺、いじめ、ジェンダー平等、性的マイノリティー、競争と格差社会、貧困とヤングケアラーなどに直結していると言えます。

「子どもの権利条約」、「こども基本法」の学習、教材化など体系的な教育課程編成を検討し、学校における教育実践での具体化や研究を進める必要があります。

〈参考文献〉

『教育課程の自主編成』（長野県高等学校教育文化会議・1991年）

『21世紀の学校づくりのために』（長野県高等学校教文会議・2000年）

『すべての高校生に～人生と生活を築き上げる知識と技能を、明日の社会と世界につながる学びを』（第一次案）（長野県高等学校教文会議・2006）

『すべての高校生に確かな学びを保障する 自前の教育課程づくり・学校づくりのために』（第2次討議資料）（長野県高等学校教文会議・2009）

「高等学校学習指導要領批判討議資料『よむ前に、読む』総則編」（長野県教文会議・2019）

『理論・実践編① 資質・能力の育成と新しい学習評価』（田中耕治編集、ぎょうせい、2020）

「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、2019）

「観点別評価アンケート」（長野県教育文化会議、2022.7.8）

『危機の時代に立ち向かう「共同」の教育』（佐貫浩、旬報社、2023）

社会科意見発表

長野県社会科教育研究会

1. 学習指導要領について

新学習指導要領となり3年が経過し、全学年が新課程となった。学習指導要領では、情報化グローバル化社会を担う人材育成を掲げ、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つからなる資質・能力（「生きる力」）を、偏りなく育成することが目指されている。この実現のため、観点別評価を導入し、授業指導の改善と生徒の学習意欲の向上を図ることが求められている。地歴公民では必修3科目（「地理総合」「歴史総合」「公共」）が新設され、何を理解し何ができるか、知識をどう使うか、どのように社会と世界に関わるのかを重視した学習が目指されている。こうした学習は「主体的・対話的で深い学びの実現」によって目指すことができるとし、アクティブラーニングが有効な手段とされている。

しかし、協働によるペアワークやグループ学習・対話・議論など参加型授業の実施にあたっては、授業時間数の確保が必要であるが、必修の新科目は2単位が標準とされ、2単位科目として教育課程を編成している場合が多い。参加型授業を取り入れていく中で、基本的な知識や概念をきちんと学ぶ時間が不足することとなれば、正しく社会を見て判断し考える力は育たない。地歴公民の各科目において、基本的な重要語句として考えられているものは数百から数千語以上あり内容も多岐に亘る。基本的な知識や理解がない中で、話し合い等の学習が行われる場合、外国籍や多様な生徒がいる中で、差別的で排外的な発言や内容が取り上げられていく場面も想定され、対応が難しい状況が懸念される。また、知識理解が不足する場合、多角的多面的な視点に立って物事を見ていくことは困難である。

また、公民科においては、18歳選挙・18歳成人となる中で、「公民としての資質・能力」の育成を目標とし、教育基本法及び学校教育法に規定されている「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」と密接に関連するものとして提言されている。つまり、ここで目指されているのは、社会の一員としての役割を担うことへの自覚や国家や社会に貢献できる能力や才能の育成であり、グローバル化し予測不可能な社会の中を逞しく生き抜く人材の育成が期待されている。特に「公共」では、「国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育むこと」が求められており、「社会に参画する主体として自立することや他者と協働してよりよい社会を形成することなどについて考察する必修科目として…こうした科目の性格を明確にした指導が求められる」としている。また、内容は「A 公共の扉」「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」に分類され、指導上の配慮事項として、「内容のA,B及びCについては、この順序で扱うもの」として、指導内容の順序が示され、「A 公共の扉」の内容を踏まえて科目全体の内容を学習するように気を付けることとある。

何のために学び、何を考えるのか、何を大切に思うのか、学ぶことや考えることは、価値観や人生観など個人の人格形成に大きく関わることである。「主体的で対話的な深い学び」の指導の下で、これがないとできない、こうあらねばならない、こう生きなければならないという一方的な価値観の押し付けがあってはならない。ユネスコ学習宣言では、学習権を「読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利」とし「学習活動は、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体」に変えていくものであるとしている。学ぶことや考えることを通して形成される価値観や人生観は、一人の人間が自分らしく生きるための方向性を見定めていく大事な指針である。もしこれが、他から誘導され望まない方向に向かっていくことになれば、人は生きることの意義を失い、主体的に生きる平和で民主的な国家及び社

会の有為な形成者となることはできない。

2. 観点別評価について

(1) 「態度評価」の相対的強化と問題点

新学習指導要領の目標達成を目指して、高校で新たに導入された観点別評価であるが、以前の学習指導要領4観点のうち「関心・意欲・態度」が新学習指導要領では「主体的に学習に取り組む態度」と態度がより強調されることとなり、また、現行版の「資料活用の技能」と「知識・理解」が統合されて新学習指導要領の「知識・技能」となったため、相対的に「態度」の評価が全体に占める割合が高くなっている。

公表されている評価規準策定のための試案には「CCA」タイプが想定されていないが、学習障害等の特性により一生懸命学習したが結果に結びつかない生徒の姿を評価することに結びついていないものであり、多種多様な生徒の現状に適切な基準となっているのか疑念を抱かざるを得ない。また、国立教育研究所から出された「指導と評価の一体化のための学習指導資料高等学校公民」には、「態度」評価は

「学ぼうとしているのかどうかという意志的な側面を評価する」とあるが、教員がその姿を見落とせば評価されないものであり、こうした評価のためには1対1の指導か授業の録画によるものでなければ不可能である。実際に、一人の教員が担当する生徒数が100人以上になる場合があるが、こうした「態度」評価は不可能である。

また「態度」評価は、評価方法の問題だけでなく、生徒の人格形成にも悪影響があるのではないかと考えられる。「A」評価をもらうために生徒が教師の顔色を窺うような事態となれば、人格の完成を目指すものではなくなってしまう。特に公民科の「公共」「倫理」が高校での「道德教育の中核的な指導の場面」と位置付けられているため、中学校での道德と違って、「公共」「倫理」は学習科目として評価することが求められている。評価のために生徒が教師の意向に合わせて意見を述べるのであれば、価値観や思想の押し付けとなる危険性がある。18歳選挙・18歳成人に対応した科目である「公共」において、思想・良心の自由、表現の自由、個人の尊厳について学ぶことと乖離する学習が行われるのであれば、平和で民主的な国家の形成者としての資質を育成することはできない。

(2) 観点別評価の問題点

観点ごとにABCの三段階で評価することになっているが、評価規準は学校ごとで作成するものになっている。3年前に初めて行った1学期の学習評価では、評価規準と、その習得状況を示す指標である評価基準の作成に翻弄され、実際に評価するにあたって、それぞれの観点の評価を出すことに時間がかかり、予想された通りに難しい状況があった。今年度は全学年で実施されているが、果たして公正で説明責任が果たせる評価となり得ているのであろうか。

目標に準拠した評価（絶対評価）を行うためには、学習目標や評価方法を明確にしなければ、公平で客観的な評価になり得ない。また「指導と評価の一体化」においては、何を、どのように評価するのか、各单元ごとに計画を立てることが求められている。そして3観点の評価なので、指導計画は「知識・技能」「思考・判断・表現力等」「学びに向かう力」それぞれの観点での目標・評価について、計画されなければならない。公平で客観的な評価のために、どのような学習内容を設定し、どう評価するのか。また、指導計画を見直し改善につなげるためには、反省をふまえて指導計画の見直しを、いつ、どのような方法で行うのかが必要となる。

しかし、PDCAサイクルが実現できている学校現場がどのくらいあるのだろうか。また、評価は、各教科の学習内容によって判断基準に差が出ることは当然であり、生徒の実態に即した評価となっていなければ学習意欲を図ることはできないし、授業改善にはつながらない。観点別評価が調査書に記載されず

従来の評定で学習の記録が示されるのであれば、観点別評価の基準は必要となるのか。現場では、評価方法に翻弄され、評価のための授業を強いられ、ますます多忙化し、生徒と向き合う時間は削がれ、教師も生徒も改善と成果を求められ、互いに疲弊し息苦しいものになってきていないだろうか。私たち教員が矜持を持ち、生徒の人格完成のために、生徒一人一人と向き合って教育実践・評価していくためには、適切な定数配置と少人数学級の実現、十分な教育条件の整備が必要性であることを切実に訴える。

3. ICT 活用について

コロナ禍において、ICT 活用の掛け声とともに、一人一台端末が学校や教職員、家庭や保護者の準備が整わないにもかかわらず推し進められ、普通に登校できるようになっても、タブレットの活用は一層強く求められるようになった。確かに、新技術は学びの可能性を広げるものとして、有用な方向性を目指して活用されるべき側面もある。社会科においては、各種データベースや GIS の活用など、社会的事象や事柄について深く学べる手段となり得る。しかし、タブレットを学校で買わせることによって、社会全体のデジタル化を加速させることができるとする安易な上からの押し付けによって、DX（デジタルトランスフォーメーション）に対応した職員配置の整備もないまま実施されており、現場のニーズに合わないものとなっている。また、新しいシステムやアプリが導入される度に操作方法やセキュリティなどの研修や対応に追われ、多忙に拍車がかかり、便利で効率的な業務に改善されていくための負担も大きい。

必要なのは現場から ICT 活用を作り上げていくことであり、特に社会科では、ICT そのものを社会のあり方や人権を結び付けて教材として扱う視点も重要であり、技術と人間の関係について考えさせる授業を目指すことができる。「個別最適な学び」における学習履歴の記録、一生涯評価がのこるデジタル・タトゥー、こうした個人データを管理・監視する社会が到来する危険性について、社会科での大事な人権学習の一つとして位置付けていくことが大事である。

（参考資料）

- ・『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』
- ・『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』
- ・『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』
- ・『1 学習指導要領の「基準性」の一層の明確化』文部科学省
- ・松尾智明『現代社会の課題とこれからの公民教育の考え方・進め方：見方・考え方の育成に着目して』（法政大学教職課程年報 15(臨増):2017 年度 p.28-37)
- ・『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 高等学校公民』国立教育研究所
- ・『ユネスコ学習権宣言』ユネスコ