

教科書にみる「令和の日本型学校教育」において 教員に求められる資質・能力としての 学習指導のあり方に関する一考察

下 村 勝 平¹⁾

1. はじめに

変化が激しく、予測の困難といわれる現代社会において教育への要請も日々変化し、教員はその変化に柔軟に対応していくことが求められる。また、学校教育の成否は、教員の力に大きく依存していることは言うまでもなく、教員の資質・能力の向上は常に議論されてきた。OECDによって2018年に行われたPISA調査では、日本の教育は国際的にも高く評価を受けていることが報告されている（文部科学省，2018）。一方で、教員の実態について厳しい指摘もある。佐藤（2015）は、「日本の教師の危機の本質は、教師教育（研修）の高度化と専門職化の著しい遅れにある（p.3）」と述べている。そういった意味では、我々のような教育学部に属する大学教員が、今後の教員養成課程においてどのような教員を養成し、現場に輩出できるかが重要となるであろう。このような問題意識に立つと、我々大学教員も教員に求められる資質や能力を明確にした上で、教育活動を展開していく必要がある。

コロナウイルス感染症が猛威を振るう渦中に示された中央教育審議会（2021）による答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」～全

ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」では、ICT機器の活用を軸とし、2020年代を通じて実現を目指す「令和の日本型学校教育」のあり方とそれを担う教員のあるべき姿として、以下のように示された。

「教師が技術の発達やニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律のかつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴奏者としての能力も備えている。（p.22）」

つまり、これまで日本で大切にされてきた、知・徳・体の調和の取れた育成という視点に加え、社会のめまぐるしい変化に対応できる柔軟性と学び続ける探究心、そして子どもの心に寄り添える人間性が必要であるという。令和の時代の学校教育において目指すべき教師の姿が示されたわけであるが、この後、中央教育審議会（2022）答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」で

¹⁾ 京都文教大学 こども教育学部

は、「令和の日本型学校教育」において教師に求められる資質・能力の柱として以下の5項目に再整理されている。

- ① 教職に必要な素養
- ② 学習指導
- ③ 生徒指導
- ④ 特別な配慮や支援を必要とする子供への対応
- ⑤ ICTや情報・教育データの利活用

教員に求められる資質・能力が整理されたことにより、明確に捉えた上での議論が可能となった。この内、④や⑤については、特別支援学級に在籍する子どもがここ数年のうちに激増していることやGIGAスクール構想にみるICT活用指導力が教員に当然のように求められることを考えると、まさに令和の時代において特に注目される資質・能力であると捉えられる。しかしながら、①や②、③などはいつの時代にも求められてきた普遍的な教員の資質・能力である。「教師は授業で勝負する」という言葉があるように、教員が学校で子どもと過ごす時間のうち最も大きな割合を占めるのは、授業である。

それでは、「令和の日本型学校教育」において、教員の資質・能力としての「学習指導」とは、具体的にどのようなものが目指されるべきなのであろうか。また、それが実践されるために教科書においてはどのような展開の工夫がなされているのであろうか。国の教育の方針に伴い内容が検討される教科書では、それらが反映されていることが考えられる。「令和の日本型学校教育」における教員の資質・能力や学習指導に関する研究に目を向けると、教員のファシリテーション能力のあり方を追究した研究(工藤, 2021)やSTEAM教育のあり方を検討した研究(大島, 2021)等はあるが、具体的に教科書を分析対象としながら、学習指導の変容を捉えようとする研究は見当たらない。2020年代を通じて実現を目指すわが国の教育のあり方を明確

にするためには、さまざまな角度からの検討が求められるであろう。

2. 研究の目的と方法

(1) 研究目的

以上を踏まえ、本稿では「令和の日本型学校教育」において、教員に求められる資質・能力の一つとされる学習指導をより明確に捉え、その実現に向けた教科書にみる構成の特徴を明らかにすることを目的とする。

(2) 研究方法

目的達成のために、まずは「令和の日本型学校教育」において求められている学習指導のあり方を明確にしていく。そのために、学習指導要領や中央教育審議会による答申などにおいて「令和の日本型学校教育」の学習指導について示された内容を整理し、特徴を捉える。筆者は主に小学校教員の養成に携わっていることから、本稿では研究対象を小学校教育に焦点を当てることとする。そして、捉えた特徴を視点としながら教科書を分析する。学習指導においては、当然、教科によって特性が異なり、さまざまな教科を検討すべきであることは念頭におきながらも、本稿では、まず筆者が専門とする算数・数学科教育を足がかりとする。そして、算数教科書を分析の対象として「令和の日本型学校教育」における学習指導の実現に向けた教科書の特徴をこれまでの教科書と比較しながら考察する。ただし、ここでは具体的な算数科の単元構成や指導内容の変遷を議論しようというわけではなく、あくまでこの時代に求められる資質・能力という観点から、教科書に見られる学習指導の特徴を捉えることを試みる。

3. 「令和の日本型学校教育」において求められる学習指導のあり方

(1) 現行の学習指導要領において目指される学習指導

令和の時代における学習指導のあり方を捉えるため、現行の学習指導要領やその背景、中央教育審議会による答申等を読み解いていく。いささか教科書的な内容にはなってしまうが、要点を改めて整理することで、現代に求められる学習指導のあり方を捉えるとともに、それを視点として現行教科書の分析に役立つものとなると考える。

中央教育審議会（2016）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及び必要な方策等について」において、現行の学習指導要領への改定に向けた方針が示され、小学校では、平成29（2017）年より学習指導要領が改定された。ここでは、各教科において「何を学ぶか（内容）」を大切にしながらも、それを用いて「何ができるようになるか（生きて働く力）」を重視するという考え方が強調されており、新しい時代に必要となる資質・能力の育成と学習指導の充実として以下の3つが柱として示された。

- ① 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ② 「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」の育成）」
- ③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」（文部科学省，2017）

これらは、全ての教科で育成すべきものであるとの考えから、全教科の評価の観点としても定められた。そして、それらを育成するために

「どのように学ぶか（方法）」として「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）」の視点からの学習過程の改善が示された。それらは、以下のように詳しく説明されている。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考え方を広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」の実現ができているか。（文部科学省，2017）

これらの視点で授業を工夫、改善することの必要性が示され、キーワードのように教育現場でも用いられるようになった。また、教科等の目標や内容を見渡し、学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）の育成のためには、教科横断的な学習の充実が必要となり、単元などの授業のまとまりの中で習得・活用・探究のバランスを工夫することが重要であり、それを学校や教員集団レベルでカリキュラムマネジメントすることの重要性が示された。

以上が主な改定の内容であり、特に強調されたのは「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」の内容と方法の充実によって、具体的に社会で活用できる力として「何ができるようになったか」を学習指導において意識することである。そし

て、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードが教育現場でも浸透し、これまでの「教員が何を教えるか」という発想から、子ども主体の授業への転換が行われた。これまでも小学校では、子どもの積極的な授業への参加や主体的な学びは行われてきた。しかし、ここではこれまでの学習の方法を大切にしながらも、より具体的に学びのあり方を示されたといえる。一方で、「活動あって学びなし」という言葉にあるように、活動の形骸化に陥ってしまうことがあることには留意されなければならない。つまり、子どもが活動的になるように、「とりあえず話し合いをさせる」という目的が曖昧なままにペアやグループ交流が行われている結果、にぎやかに取り組んでいるようで、そこで身につけるべき力が備わっていないということが往々にあるということである。このような状況も踏まえた上で、教員は「主体的・対話的で深い学び」を実現しなければならない。

(2) 中央教育審議会答申による「令和の日本型学校教育」

「令和の日本型学校教育」という言葉が、初めて公表されたのは、1. で示した令和3(2021)年1月26日の中央教育審議会答申においてである。この答申を皮切りとし、その後内容が修正や更新されながら「令和の日本型学校教育」に向けた実践が学校現場で行われている。

この「令和の日本型学校教育」について議論する上では、当時、新型コロナウイルス感染症が社会に混乱を招いた渦中にあったことを念頭におく必要がある。感染症の拡大防止のために全国的に休校措置がとられたことを受け、学習機会と学力の保障の重要性という学校の役割が再認識される。そして、「GIGA スクール構想」が加速し、一人一台端末の教育環境整備がめまぐるしいスピードで整えられ、それとともに教員

にもデジタルデバイスの活用力や情報活用能力が求められるようになった。つまり、「令和の日本型学校教育」において、教員の高いデジタルデバイスの活用能力は前提条件であり、これが全教員に求められることになったということである。そして、おそらく今後もこれは教員に必要な能力として位置づいていくことが考えられる。

また、「令和の日本型学校教育」における学習指導の特徴として最も強調されたともいえる内容が、「個別最適な学び」(指導の個別化と学習の個性化)と「協働的な学び」の実現である。「個別最適な学びにおいては、『主体的・対話的で深い学び』を実現し、学びの動機付けや幅広い資質・能力の育成に向けた効果的な取組を展開し、個々の家庭の経済事情等に左右されることなく、子どもたちに必要な力を育むことが重要である(中央教育審議会, 2021)」とされている。この個別最適な学びとは、「指導の個別化」と「学習の個性化」の2つの側面から成る。そして、中央教育審議会(2021)答申では、それぞれ以下のようにまとめられている。

「指導の個別化」

基礎的・基本的な知識・技能等を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するため、

- ・支援が必要な子供により重点的な指導を行うなどの効果的な指導を実現
- ・特性や学習進度等に応じ、指導方法・教材等の柔軟な提供・設定を行う

「学習の個性化」

基礎的・基本的な知識・技能等や情報活用能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、子供の興味関心等に応じ、一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう

調整する

以上より、「指導の個別化」については、支援を要する子どもが学習を行いやすい環境をつくり出すこと、「学習の個性化」については、子どもの興味・関心に応じた探究的な課題や能力別の課題等を準備し、選択できるような場をつくり出すことであると解釈できる。

それに対し、「協働的な学び」は、「『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要、集団の中で個が埋没してしまうことのないよう、一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出す（中央教育審議会、2021）」と示されている。各自の学びを交流することや、他者との関わりを通じてさまざまな個性や考え方があることを尊重するということであろう。

一見すると、個別最適であり、協働的であるという対立的な内容を調和的に実現するという矛盾を感じてしまうが、ここでは、「一斉授業か個別学習か」といった『二項対立』の陥穽に陥らず、教育の質向上のために、発達の段階や学習場面等により、どちらの良さも適切に組み合わせさせて生かしていく」ことの重要性が述べられている。つまり、一斉指導は行われないということではなく、学習場面に応じて、子どもが自身の興味に合わせて探究的に学習できる課題を設定することや、個別で指導する機会を教員が保障する必要があるとの解釈ができる。またここでは、これらの実現に不可欠なものとして ICT があるとされている。これまでの実践に ICT を効果的に活用することで、さまざまな子

どもや教育的ニーズに応え、教育の質の向上を目指さなければならない。

以上、限定的に学習指導の範囲で「令和の日本型学校教育」をみてきたわけであるが、少なくとも学習指導を行う上で教員に求められる資質・能力として、以下の3点が必要であることを特定できる。

- ① 主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業を構想する力
- ② 学習において個別最適と協働的な学びを調和的に実現する力
- ③ デジタルデバイスの活用力、情報活用能力といった ICT 活用力

当然、学習指導を行う上で教員に求められる資質・能力はこれに限らない。例えば、子どもの個性や特徴を理解の上で、授業を構想するという「子ども理解」といわれものや、アメリカの教育学者である Shulman（1987）が提唱した PCK（Pedagogical Contents of Knowledge）、いわゆる教授学的内容知識なども授業には必要不可欠である。しかしながら、子ども理解や PCK などはいつの時代においても必要な普遍的な要素であり、本稿では、「令和の日本型学校教育」において、新たに求められる要素として3点を浮かび上がらせた。

4. 現行教科書にみる特徴

3. で特定した3つの学習指導を行う上での資質・能力を視点とし、その実現が図られるような工夫が教科書において見られかについて、昨年度まで使用されていた教科書（現行学習指導要領対応）とその前に用いられていた教科書（旧学習指導要領対応）を比較的に分析する。内容は既に示した通り算数科の教科書を用いる（以降は区別のため、前者を「令和教科書」、後者を「平成教科書」と呼ぶ）。分析対象は、啓

林館の教科書とする（特に、6年生教科書を分析に用いている）。その理由としては、本学の位置する京都府は全府下で算数科は啓林館の教科書を採択していることにある。

(1) 「めあて」の提示

図1は「平成教科書」、図2は「令和教科書」の同じ内容が扱われているページである。「令和」では、「めあて」が示されていることがわかる。この例にみられるように、「令和教科書」では、「めあて」の提示が意識されるようになった。数としては、「平成教科書」では、「めあて」が36カ所で示されたのに対し、「令和教科書」では、91カ所で示されており明らかな増加がみられている。

この「めあて」の提示の意図としては、子どもに学習の目的や内容を明確にした上で取り組

ませるとあることが考えられる。これによって、子ども自身に問題意識を持たせることへと繋がり、子どもの主体的な学びへと結びつけやすくなっている。

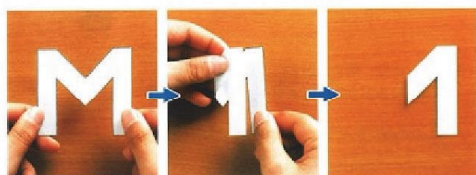
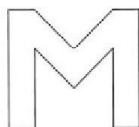
(2) ふきだしによる気づきの提示

図2をみると、図1に比べ、子どものイラストとともにふきだしが描かれ、次の問題意識が提示されていることがわかる。このように、「令和教科書」においては、子どもに気づかせたい考え方や疑問などをふきだしによって示されている場面がとても増加している。数にすると、「平成教科書」では、105個に対し、「令和教科書」では、263個となっている。この量の増加には、明らかな意図が感じられる。ふきだしにして表示されることにより、授業において子どものつ

1 線対称

1

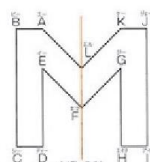
右のようなMの形は、2つに折ってぴったり重なる形です。
289ページの図形を切り取り、2つに折って確かめてみましょう。



1本の直線を折り目にして折ったとき、折り目の両側がぴったり重なる図形は、**線対称**または**直線について対称**であるといいます。
また、その折り目にした直線を**対称の軸**といいます。

2

右の図形で、対称の軸で折り重ねたとき、重なる点や線について調べましょう。



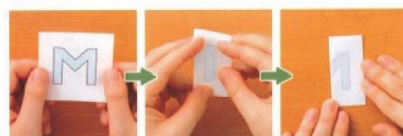
⑦ 点Aと重なる点、直線BCと重なる直線はどれですか。

図1. 「平成教科書」 わくわく算数 6、p.12

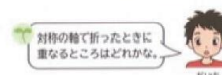
1 線対称

1

右のようなMの形は、2つに折ってぴったり重なる形です。
293ページの図形を2つに折って重なることを確かめてみましょう。



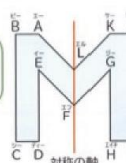
1本の直線を折り目にして折ったとき、折り目の両側がぴったり重なる図形は、**線対称**であるといいます。
また、その折り目にした直線を、**対称の軸**といいます。



めあて 対称の軸で折ったときに重なる点、線、角について調べよう。

2

右の図形を対称の軸で折り重ねたとき、重なる点、線、角について調べましょう。



⑦ 点Aと重なる点、直線BCと重なる直線、角Bと重なる角はどれですか。

図2. 「令和教科書」 わくわく算数 6、p.14

ぶやきとして自然な流れで思考させる展開をつくり出している。また、敢えて子どものイラストとともに描かれることにより、授業を受ける子どもに対して考え方の例を示しているだけでなく、授業者である教員にとっても子どもから出させたい考え方として授業を構成する際の参考になることが考えられる。このふきだしに関しては、多いところでは、1つの場面で4つ続けて子どもの考え方が例示されている場面もある。教員が問題意識や疑問を投げかけるのではなく、子どもの言葉として描かれていることによって、子どもたちが主体的かつ対話的に学習展開できる役割を担っている。

(3) QRコードの追加

「令和教科書」からは、ページの隅などにQRコードが追加され、そこから教材の内容に合わせてデジタルコンテンツにアクセスできるようになっている。これは、教科書内50ヶ所に設けられていた。このQRコード内のデジタルコンテンツの内容としては、まず計算等の問題演習の追加がある。例えば、「分数のかけ算」の内容では、紙面での教科書にある問題だけでなく、さらに多くの問題を解くことができるように問題演習ページが用意されている。さらには、新しい単元に入る前には、本単元で必要となるこれまでの学習内容の確認ができるような問題演習ページも用意されている。これによって、紙面だけでは扱いきれない問題を用意することができ、また個人の学習進度に合わせて問題演習に取り組むことが可能となる。

他の内容には、資料の補充がある。例えば「対象な図形」の単元では、線対称や点対象な図形として都道府県のマークが6つ紙面に例示されているが、デジタルコンテンツ内では、日本全国の都道府県について知ることができる。つまり、より多くの資料に触れることが可能となる。

これによって、子どもが個人の興味関心によってさらに調べることができたり、教員も展開に合わせてより多くの資料を提示しながら学習を深めたりすることができる。

また、デジタルコンテンツには動画も用意されている。例えば、「比例と反比例」の内容では、時間の経過とともに水槽の水のかさが比例的に増加する様子を見ることができる。これによって、内容を可視化し、動的に捉えることができる。問題場面のイメージを明確にできることや考え方を理解させる上で効果を発揮することが考えられる。これは、特にデジタルならではの強みであり、うまく活用することで、学習効率を上げることが期待できる。

以上のように、「平成教科書」には見られなかったQRコードを活用することによるデジタルコンテンツが追加され、紙面教科書外で多くの内容が充足されている。ICTを用いたデジタルコンテンツであるがゆえに、内容を無限に充足することができ、子どもへの個別の対応が可能となることや、学習理解を図る上でも活用できる。子どもがICTを使うことを前提とした令和の時代における変更点であり、教科書の歴史においても大きな転換点といえるであろう。

5. おわりに

本稿では、変化が激しく、予測の困難な時代において改めて教員に求められる資質・能力とは何かという問いから出発し、中でも教員と子どもが最も関わる機会であり教員の仕事の中心ともいえる学習指導について「令和の日本型学校教育」における特徴を考察した。現行の学習指導要領やそれに向けた答申を概観することから、「令和の日本型学校教育」における学習指導について、これまでの資質・能力に加え、教員に求められる新たな資質・能力として、「主

体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業を構想する力」、「学習において個別最適と協働的な学びを調和的に実現する力」、「デジタルデバイスの活用力、情報活用能力といった ICT 活用力」の3点を特定した。

そして、特定した資質・能力を視点としながら、現行の学習指導要領に応じて作成された教科書と前回の学習指導要領に応じて作成された教科書の構成を比較的に捉えることで、令和の時代の教科書において工夫されている点について、算数科という限定的な内容ではあるものの「めあての提示」、「ふきだしによる気づきの提示」、「QR コードの追加」の3点を具体的に指摘した。「めあて」が多く学習場面で提示されることにより、学習内容の明確化だけではなく目的意識を与えることができるという点において、子どもが学習に向かう主体性を持たせやすくなるということが考えられる。「ふきだし」が多く提示されることにより、子ども自身の問いを大切にすることやそれを教員と子どももしくは子ども同士で意見を交わすことの重要性が暗示されている。そして、「QR コードによるデジタルコンテンツの追加」によって、内容の充足にとどまらず、個人の興味や進度による学習選択を可能にするという点において個別最適な学びへ向けた方法としても活用することが可能となる。以上のように教科書においても、「令和の日本型学校教育」の実現に向けて工夫が施されている。ここで重要となるのは、やはり、「令和の日本型学校教育」において重要な資質・能力は何かを教員自身が自覚し、これらをいかに活用しながら学習指導を構想できるかである。このような視点をまずは教員を養成する我々大学教員が自覚し、教育を展開することが必要となろう。しかしながら、本稿で明らかにした内容は分析対象が限定的であり、その中での考察を述べたにすぎない。今後は分析の対象を教科・

学年ともに広く捉える必要がある。

引用・参考文献

- 中央教育審議会 (2016) 「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及び必要な方策等について (答申)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf (2024-7-5 最終確認)
- 中央教育審議会 (2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2024-7-5 最終確認)
- 中央教育審議会答申 (2022) 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」
https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf (2014-7-5 最終確認)
- 工藤亘 (2021) 令和の日本型学校教育に求められる教師のファシリテーション能力についての一考察－学校教育でのファシリテーション・サイクルを目指して－. 玉川大学教師教育リサーチセンター年報, 11, 97-108.
- 大島まり (2021) 「令和の日本型学校教育」における STEAM 教育のあり方 教科横断的な学習と探究学習の循環する学び. 第 80 回日本教育学会研究発表要項, 243-244.
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイナー. 岩波書店.
- 清水静海ほか 58 名 (2015) わくわく算数 6. 新興出版社啓林館.
- 清水静海ほか 123 名 (2019) わくわく算数 6. 新興出版社啓林館.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching. Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説総則編.

日本文教出版.

文部科学省（2018）OECD 生徒の学習到達度調査 2018

年調査（PISA2018）のポイント.

https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf（2024-7-5 最終確認）