

活動紹介書

# 児童生徒の「主体的・ 対話的で深い学び」の 更なる質向上に向けて

2023年3月





# 児童生徒の「主体的・ 対話的で深い学び」の 更なる質向上に向けて

## 著者

野崎大輔

堀井摩耶

シンガル・サヒル

沈和曦

大谷はんな

羽田海帆

甲斐翔子



# 目次

はじめに	1
不確実性の増す社会で成功するために必要なスキルとは	2
学校での「主体的・対話的で深い学び」に期待される役割	3
更なる教員の職能開発こそ成功の鍵	4
マッキンゼーとしての貢献可能性	6
「主体的・対話的で深い学び」の実現に必要な能力とは	8
成人教育の研究に基づく効果的なワークショップ	10
ビジネス界で求められる能力が教育の多様な場面で活用できる	13
より大きなインパクトを目指して	15

# はじめに

グローバル化および技術革新が加速度的に進む中、将来を担う子供たちはこれまで求められてきたスキルに加えて、新たなスキルを獲得することの重要性が世界中で叫ばれている。

新しいスキルの獲得に向けて、日本の学校教育においては2017年に小中学校の学習指導要領などの改訂が告示され、「主体的・対話的で深い学び」(「付録1」参照)の重要性が明示された。それ以降、学校教員は授業や生徒指導を通じて、そのような学びを実現できるよう支援する役割を担うことが期待されるようになった。

ところが、日本の教員は新しいスキル習得につながる指導手法の実践頻度が他のOECD加盟国に比べ少ないとの指摘があり、必ずしも社会の期待に応えられる指導体制が整っているとは言い難い状況にある。

マッキンゼー・アンド・カンパニー・ジャパンは、民間企業としてこのような状況の改善に貢献したいと考え、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて児童生徒側および教員側に必要な能力を分析したところ、我々が日々コンサルタントとしてクライアント企業に提供している能力開発と多くの類似点を見出した。そこで、社会貢献活動の一環として、日本の公立小中学校の教員に向けたワークショップをパイロット事業として実施することとなった。

マッキンゼーのパーパスは、世界に創造的かつ持続的な変化を生み出す後押しをすることであり、長期的にはクライアント企業、ひいては社会にとっての包括的な成果実現を目指している。我々は1954年よりCSR活動(社会的責任を果たす取り組み)に従事してから、これまで600以上の団体に対して222,000時間以上のプロボノ・プロジェクトを実施し、また社内活動などを通じて社会に貢献している。マッキンゼージャパンでは、数ある社会課題の中でも特に教育に関連するトピックへの関心が高く、社内でも実施した調査では社員の約7割が教育関連の社会貢献活動を行いたいと回答したのである。

本報告書では、今後児童生徒が必要となる新たなスキルを紹介し、日本の公立小中学校で実験的に実施した「主体的・対話的で深い学び」の質を高めることを目指した教員向けの職能開発ワークショップについて、その一連の活動を報告する。このワークショップでは、我々が今回定義した「主体的・対話的で深い学び」の実現に必要な教員の能力をマッキンゼーの問題解決手法に結び付け、教員に紹介した。この活動により、民間・教育業界が一体となり、より良い人材育成について共に考え、行動するきっかけとなることを期待する。

<sup>1</sup> 文部科学省「我が国の教員の現状と課題 —TALIS 2018結果より—」  
[https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/07/\\_icsFiles/afeldfile/2019/07/03/1418104\\_14.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/07/_icsFiles/afeldfile/2019/07/03/1418104_14.pdf)

# 不確実性の増す社会で成功するために必要なスキルとは

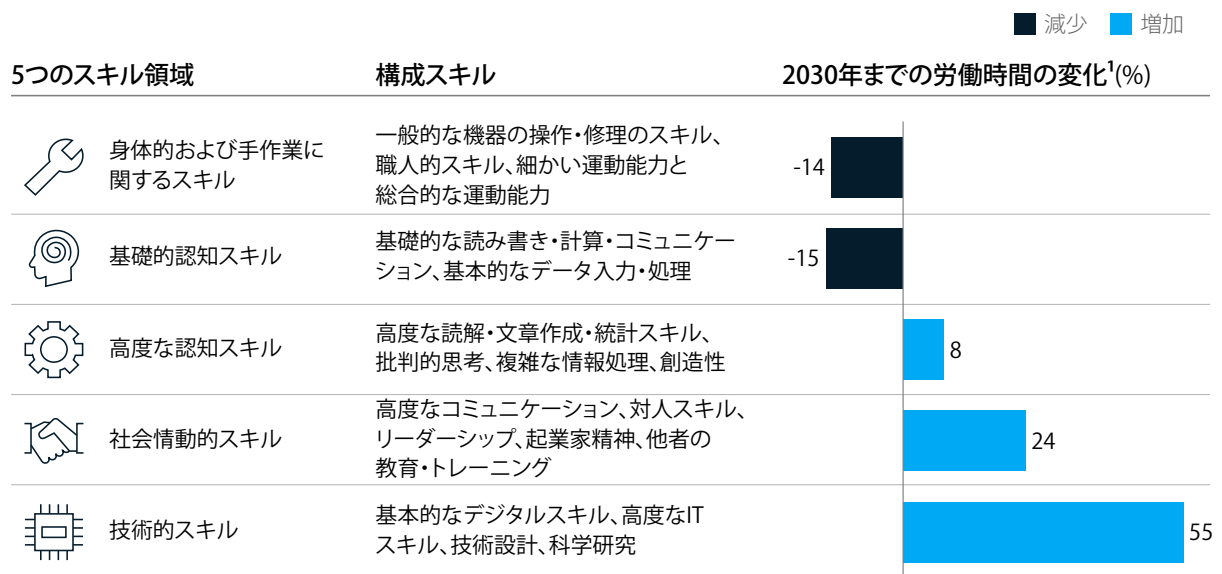
グローバル化および技術革新が加速する中、現役世代そして将来を担う世代に対して新たな社会的要請が生じつつある。企業や地域のコミュニティ、また社会に貢献し得る人材となるには、新たなスキルを身につけることが求められている。

とりわけ労働市場における変化として、単純作業・行程の自動化がより急速に進展するとみられる。マッキンゼーの研究<sup>2</sup>では、職業により自動化可能な割合は異なるものの、現存する職業のうちの60%は少なくとも業務時間の30%以上が将来的には自動化可能であると考えられている。技術の進展に伴う自動化が進む中、人々は価値を創出する業務により多くの時間を割くようになる。したがって、そのような業務に必要なスキルを獲得することが、社会で成功するための鍵となる。

今後、スキルとしては特に図表1に示す5つの領域に影響が及ぶとみられている。将来的に需要が高まっていくものは、論理的思考に基づき問題解決をするための「高度な認知スキル」、他者との協働を促す「社会情動的スキル<sup>3</sup>」、技術革新のメリットを最大限に享受するための「技術的スキル」である。他方で、身体的スキルや基礎的な認知スキルへのニーズは、今後減少していくことが予想される。

図表1

将来最も必要とされるスキルは、高度な認知スキル、社会情動的スキル、および技術的スキルに傾く



<sup>1</sup> 各作業に必要な主要スキルに基づく

資料: マッキンゼー・グローバル・インスティテュートによるワークフォース・スキル・モデル、マッキンゼー・グローバル・インスティテュートによる分析

<sup>2</sup> McKinsey Global Institutes "Skill Shift Automation And The Future Of The Workforce" (2018年) <https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/skill%20shift%20automation%20and%20the%20future%20of%20the%20workforce/mgi-skill-shift-automation-and-future-of-the-workforce-may-2018.pdf>

<sup>3</sup> 思考、感情、行動をコントロールする能力。共感性、自己効力感、責任感、協調性などを含む。OECD "Social and Emotional Skills" [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)

# 学校での「主体的・対話的で深い学び」に期待される役割

上述の今後社会で必要とされるスキルを身につける上で、学校教育はこれまですでに非常に重要な役割を果たしてきており、今後もその重要性は変わらない。加えて、学術的研究に基づけば、スキルの取得が早期であればあるほど、経済的なりターンが高くなるとされている<sup>4</sup>。こうした事実を鑑み、各国政府は児童生徒の「主体的・対話的で深い学び(アクティブラーニング)」を実現する指導手法を積極的に取り入れ、社会で必要となるスキルの変化に対応しようとしているのである。

「主体的・対話的で深い学び」とは、文部科学省の定義(付録1)を基に、本報告書では「児童生徒自身が学習プロセスに能動的あるいは体験的に関与すること」と定義する。その実現方法として、話し合い学習法(LTD)<sup>5</sup>、課題解決型学習(PBL)<sup>6</sup>、事例研究、サービスラーニング<sup>7</sup>、教科横断的な学習、ロールプレイなどが挙げられる。重要なのは、「主体的・対話的で深い学び」により育まれる行動特性は、児童生徒が将来必要とされる各スキルを自ら構築していくことを可能にする点である。例えば、課題解決型学習と事例研究は高度な認知スキルと関連性が高く、話し合い学習法やロールプレイは仲間との協調的な作業を通じて社会情動的スキルとの関連性が高いといえる。

日本では、文部科学省中央教育審議会に対し2014年に初等中等教育へのアクティブラーニングの活用に関する諮問が行われ<sup>8</sup>、それを踏まえて2017年に小中学校の学習指導要領などの改訂が告示された<sup>9</sup>。その中では、変化する社会の需要への対応に必要なスキルを取得できるよう、児童生徒に対して支援を行うことを推奨している。しかしながら、多くの公立小中学校では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた指導手法が十分に実践できていないというのが現状のようである。

**「主体的・対話的で深い学び」により育まれる行動特性は、児童生徒が将来必要とされる各スキルを自ら構築していくことを可能にする**

<sup>4</sup> James Heckman and Pedro Carneiro "Human Capital Policy" (2003年), [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w9495/w9495.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w9495/w9495.pdf)

<sup>5</sup> Learning Through Discussion

<sup>6</sup> Problem Based Learning

<sup>7</sup> 授業で習った理論をボランティア活動として地域社会で実践する学習

<sup>8</sup> 文部科学省「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)」2014年, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)

<sup>9</sup> 文部科学省「平成29・30・31年改訂学習指導要領(本文、解説)」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm)

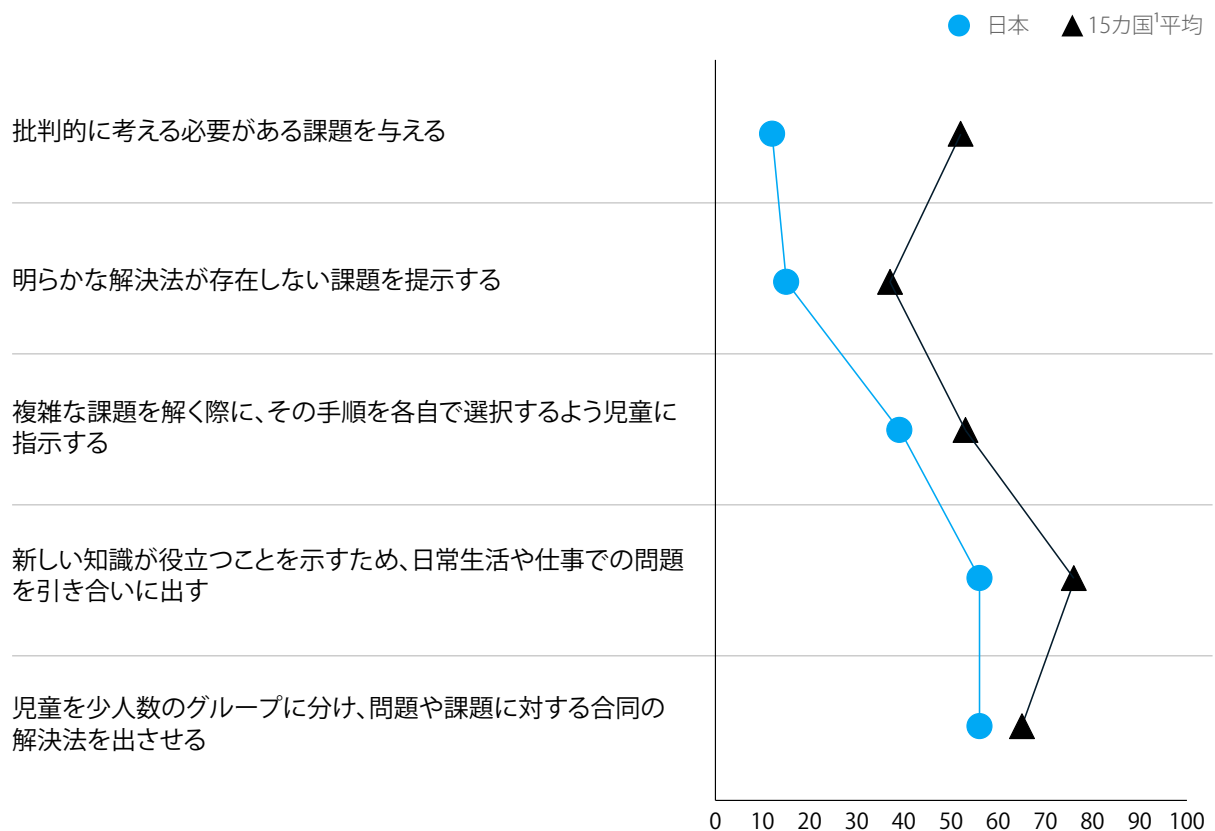
# 更なる教員の職能開発こそ 成功の鍵

「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を進めることで、児童生徒は社会変化に対応するスキルを身につけることができる。ただしその前提として、教員が授業でそのような学びを児童生徒に与えられる能力を十分に備え、かつ授業において実践できることが重要である。

しかしながら、OECDの実施する国際調査では、日本の教員は「主体的・対話的で深い学び」につながる指導手法の実践頻度が他のOECD加盟国と比べ少ないと指摘されているのである(図表2)。

図表2

授業で「主体的・対話的で深い学び」につながる以下の指導手法を「よく使う」「いつも使う」と回答した小学校教員の割合(%)



<sup>1</sup> TALIS2018レポートの小学校調査参加国  
資料: TALIS 2018、マッキンゼー分析



実際、教員への聞き取りを実施したところ、「新しい学習指導要領に沿って授業を実践してみたいが、どのように実践してよいのか分からない」、「新テンプレートに沿って授業を実施する教員もいるが、(教員自身が)研修などを受けておらず、生徒の新しいスキル習得につながっていないと思う」などの声が多く聞かれた。このことから、「主体的・対話的で深い学び」の視点から教育を実践することにつながるような、教員に対する職能開発のニーズが高まっていることがうかがえた。

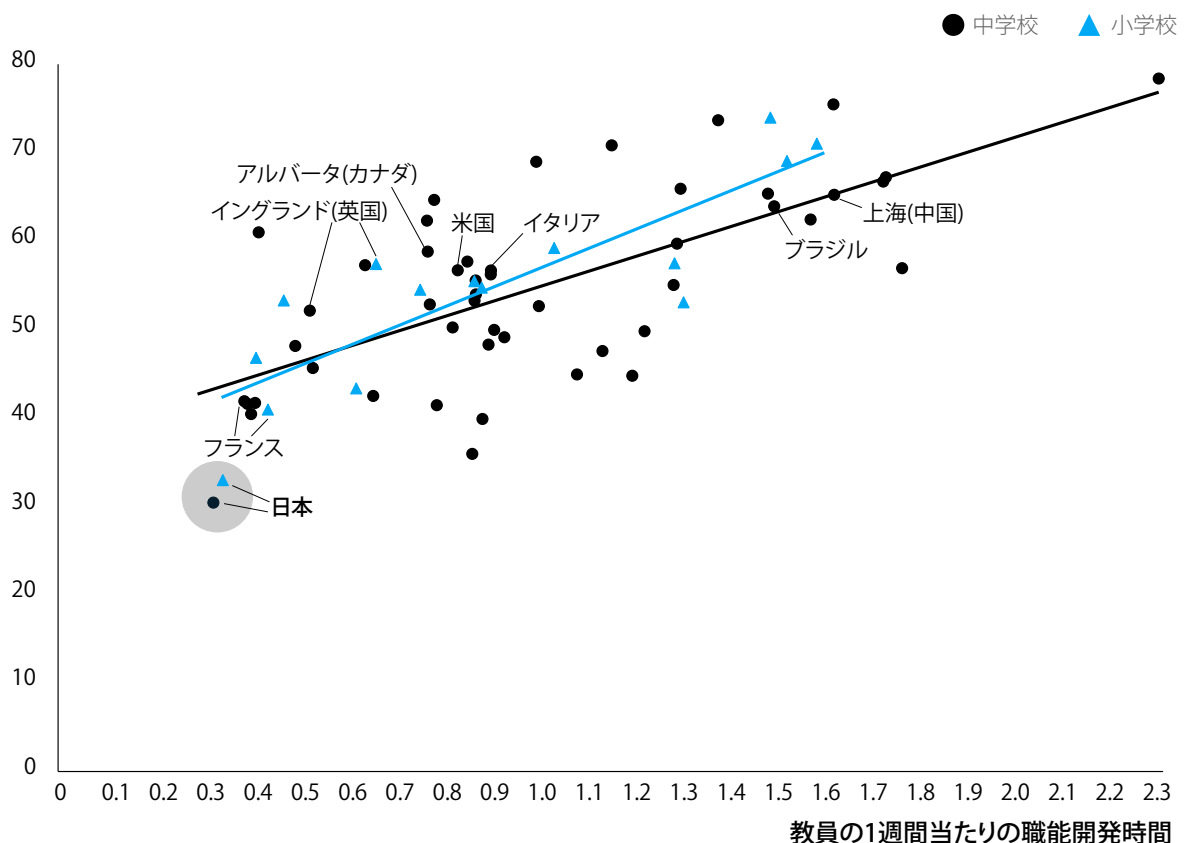
「主体的・対話的で深い学び」の実践頻度が少ない要因の一つとして、教員の職能開発を必要と感じる教員の割合が他国と比べて高い<sup>10)</sup>にもかかわらず、日本の小中学校教員は他国と比べ、職能開発の時間が少ないことが挙げられる。TALISの国際調査においても、教員の職能開発時間と「主体的・対話的で深い学び」の視点からの指導実践頻度との間には相関関係がみられる<sup>11)</sup>(図表3)。

このような事実から、「主体的・対話的で深い学び」の視点での指導実践につながる教員の職能開発機会を増やすことは、将来必要となるスキルを児童生徒に習得させる観点で有効かつ重要であると考えられる。今回、マッキンゼーはこの点に着目した。

図表3

### 世界の小・中学校教員の職能開発の時間と、「主体的・対話的で深い学び」につながる指導手法の導入にはゆるやかな相関がみられる

「主体的・対話的で深い学び」の指導手法を授業に取り入れていると回答した教員の割合 (%)



資料: TALIS 2018、マッキンゼー分析

<sup>10)</sup>文部科学省「我が国の教員の現状と課題—TALIS 2018結果より—」[https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2019/07/\\_icsFiles/afieldfile/2019/07/03/1418104\\_14.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2019/07/_icsFiles/afieldfile/2019/07/03/1418104_14.pdf)

<sup>11)</sup>実際には教員になるまでの教職課程(学習内容、学習期間)は国により異なるため、教員となった後で必要となる職能開発の時間は各国間で均等ではないが、本報告書では参考となる指標の一つとして捉えている

# マッキンゼーとしての貢献可能性

冒頭でも述べたように、マッキンゼーのパーパスは、世界に創造的かつ持続的な変化を生み出す後押しをすることであり、また、マッキンゼージャパンの社員は、社会課題の中でも特に教育関連のトピックに高い関心を抱いている。これらを踏まえ、マッキンゼージャパンとして、日本の子供たちの可能性を十二分に引き出し、地域社会への貢献を促し、そして、将来的には日本のみならず、世界のリーダーとなれるよう支援していきたいと考えている。

我々は成人教育に関する豊富な知見および実績を有し、教育業界に関しても深く理解している。成人教育に関しては、これまで世界各地で民間企業や政府だけでなく、公的機関、非営利組織(NPO含む)においても能力開発のプロジェクトを実施してきた。すでに約400の企業・団体に能力開発プログラムを提供し、高い満足度を達成している。教育業界との関わりとしては、英国やオランダなどで政府や教育当局と緊密に連携し、教育支援を行ってきた。オランダでは現地のカリキュラムに合わせた研修プログラムを教員へ提供している(次ページのコラム参照)。このプログラムに参加した学校の教員の85%が専門能力の向上および教育の質の改善を実感し、校長の95%が他校に本プログラムを推薦すると回答しており、こちらも高い満足度を獲得している。

マッキンゼーがこれまで蓄積してきた上記のような知見を活かすことで、日本の児童生徒が将来より価値を創出できる人材になることを後押しする、教員向けの職能開発を提供できるのではないかと考えた。そこで今回、マッキンゼージャパンの社会貢献活動の一環として、日本の公立小中学校で「主体的・対話的で深い学び」の質を高めることを目指し、教員の職能開発を目的としたワークショップを実施した。

## コラム: オランダにおける教育改革 (leerKRACHT 財団)

2012年当時、オランダの教育制度は一般的には優れているとの評価を維持していたものの、水面下では状況が悪化していた。PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) では、2003年から2012年にかけて数学、読解力、科学での世界順位が4位、9位、8位 (2003年) から11位、17位、10位 (2012年) に転落した。教員たち自身も、年々試験やカリキュラムが標準化され、自身の創造力が発揮できなくなっている状況に疲弊していた。そこでマッキンゼー・アムステルダムは民間有志と共に2012年に leerKRACHT 財団を設立し、教育の質向上に焦点を当てた学校向けのプログラムを開始した。2020年までの8年間で、本プログラムはオランダ国内900校に広がり、教員や校長から生徒の成績や学校文化に良い影響を与えていると評価されている。

leerKRACHT 財団が提供しているプログラムの最重要要素は、計16週間、1週間1回2〜3時間のワークショップである。プログラムを通して、教員同士での授業の立案、質向上についての議論、また、互いの授業を見学し、フィードバックし合う文化の定着を目指している。また、定期的に生徒と意見交換の場を設け、アプリを導入し、授業の質改善に向けた児童生徒からのフィードバックを取得する機会も提供している。更には、他校の教員や民間企業に在籍する社員と交流をする機会も設けている。

これまで参加した学校の教員の85%が専門能力の向上、教育の質の改善を実感している。教員からは「指導の質が大幅に向上した」「生徒が何を学びたいか分かるようになった」「leerKRACHTは、私たちがずっとやりたかったことを実現するフレームワークを与えてくれた」など、以前よりも教員が協力し合い、学校のビジョンを指導内容に反映させる習慣が根付いたという声が聞かれている。

ワークショップフィードバック



他校の教員とのディスカッション



生徒とのディスカッション



アプリで児童生徒からの  
フィードバックを取得



<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment; 国立研究政策研究所 <https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>

# 「主体的・対話的で深い学び」 の実現に必要な能力とは

日本で「主体的・対話的で深い学び」の実現を加速させるには、教員に必要な職能開発の機会を提供することが重要と考え、そのための取り組みの端緒として、今回はパイロット事業という位置づけで、教員の職能開発を目的としたワークショップを実施した。

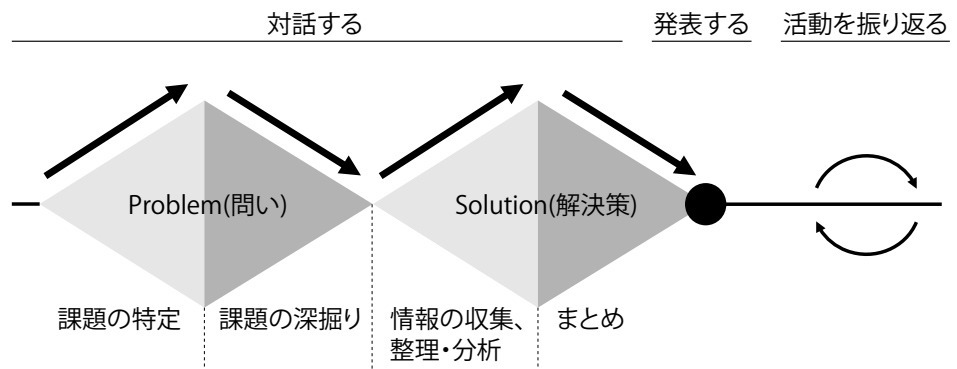
ワークショップの設計にあたり、教育業界の専門家や社内での議論を通じて、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」を整理してフレームワークとして提示した(図表4)。児童生徒は、他者(他の児童生徒、教員、周りの人々)との対話を通じて課題を特定・深掘りし、情報の収集や整理・分析を行い、まとめるという学びのプロセスを繰り返す。そして節目ごとに発表や振り返りを実施して、課題解決を繰り返していく。

このプロセスの質を高め、児童生徒のより良い学びを実現するには、教員自身が「問題解決の能力」と「他者と協働する能力」に熟達し、児童生徒の学びのプロセスに関与していくことが求められる。更に児童生徒に良い助言を行い学びを深めるために、「助言を与え、成長を促す能力」も求められる(図表4)。上記を踏まえ、ワークショップではこの3つの能力に関わる職能開発に焦点を当てたプログラムを実施した。

図表4

教室での「主体的・対話的で深い学び」の質を高めるには、教員自身が問題解決能力、協働能力、助言を与え成長を促す能力を備えることが求められる

児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」のプロセス



教員に求められる能力



問題解決の能力  
(課題の特定、課題の構造化、優先順位づけ、意味合い出し)



他者と協働する能力  
(ファシリテーション、プレゼンテーション)



助言を与え、成長を促す能力  
(フィードバック、コーチング)

- － **問題解決の能力**: 自ら問いを立て、課題を定義し、答えを導き出す能力。自身のアイデアや学習方針を効果的に展開し、答えが明確でない課題に対しても協力して意見をまとめていくことができる
- － **他者と協働する能力**: 複雑な課題に取り組むため、同僚や児童生徒の強みを引き出し共同で課題を解決する能力。グループディスカッションの進行、自身の主張や発表を効果的に行うことができる
- － **助言を与え、成長を促す能力**: どのような状況でも事実を評価して振り返り、考え得る解決策について前向きに議論する能力。児童生徒との関係に限らず、教員間でも建設的なフィードバックやコーチングができる

これらの教員が持つべき職能は、マッキンゼーが日々クライアント企業などに対して実施しているコーチングの中で、強化を図っている職能と類似点が多い。問題解決能力、他者と協働する能力、助言を与えてそれを成長に活かすことができる能力は、変革を成し遂げたり、成長を継続できたりする企業にも共通した能力でもある。したがって、今回のワークショップは「企業で求められている能力に必要なトレーニングは、教育の現場においても活かせる汎用性の高いものである」という仮説を検証する役割も担うことになったともいえる。

**企業で求められている能力に必要な  
トレーニングは、教育の現場においても  
活かせる汎用性の高いものである**

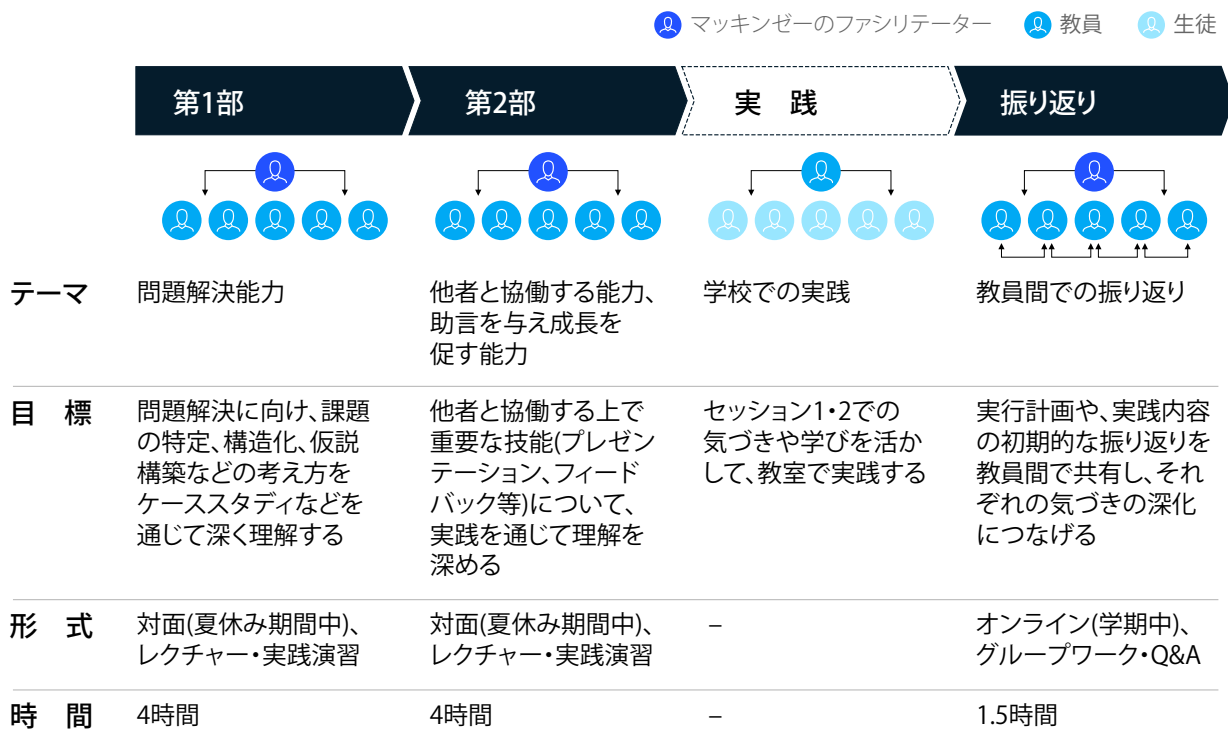


# 成人教育の研究に基づく 効果的なワークショップ

教員の職能開発を目的としたワークショップを実施するにあたり、マッキンゼーはこれまで企業と関わる中で蓄積してきた知見を活かしたプログラム構成を適用した。具体的には、対面型ワークショップを2回、オンライン形式での振り返りを1回という構成でワークショップを実施し、座学と実践を交えて教員の理解を促す形とした(図表5)。

本ワークショップでは、横浜市、三鷹市、鎌倉市の3自治体の教育委員会に賛同いただき、夏休みの期間を活用して各自治体から合計約40名の現役教員に参加いただいた。認知・非認知スキルの習得に最も効果的な時期は低年齢層であるという研究結果<sup>12</sup>を踏まえ、今回は公立小中学校に勤務する教員を主な対象とした。

図表5  
ワークショップの全体像



<sup>12</sup>James Heckman and Pedro Carneiro "Human Capital Policy" (2003年), [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w9495/w9495.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w9495/w9495.pdf)

ワークショップの第1部では授業の内外で応用可能な「問題解決の能力」に、第2部では「他者と協働する能力」「助言を与え、成長を促す能力」に焦点を当てた(図表6)。ワークショップ実施上の工夫としては、座学と実践演習を織り交ぜることを意識し、参加者の集中力の維持と知識定着の加速化を図った。また、2回のワークショップの後、夏休みが終わった約2週間後にオンライン上で振り返りを行い、教員間での実践事例共有を通じた学び合いの場を提供した。ここでは、ワークショップで学んだ内容をどのように学校現場で活用したか、今後どのように活用できそうか、などについて教員が話し合い、同時に学んだ内容についての疑問や更なる学びについての意見交換を行った。

ワークショップの様子






(講義)



(教員同士のグループワーク)

図表6

### 能力の分類とその定義

		定 義	
ワークショップ 第1部	問題解決の能力 	課題の特定	発生している問題に対処するための重要な課題は何かを適切に定義する
		課題の構造化	構造化を通じて問題についての理解を深め、可能な解決策を整理する
		優先順位づけと分析	最も重要な要素から適切な対処方法を検討し、選択する
		意味合い出しとアクション	解決策として重要な手段を講じ、適切な意味を導き出し、行動に移す
ワークショップ 第2部	他者と協働する能力 	ファシリテーション	参加者同士の相互理解を促進し、合意や意思決定へと導く
		プレゼンテーション	参加者の理解と共感を得るために、自分の意見や情報を伝える
	助言を与え成長を促す能力 	フィードバック	ある状況で個人がどのように行動したかを振り返って評価する
		コーチング	将来の状況に対処する方法について前向きな方法で話し合う



# ビジネス界で求められる能力 が教育の多様な場面で活用 できる

ワークショップに対する教員からの評価を得る過程で、当初期待していたとおり、ビジネスで必要とされている能力と、学校での「主体的・対話的で深い学び」の実現で必要となる教員の能力の方向性が類似していることが見えてきた。参加教員からは「無意識にやっていたことが定義づけられ、教えやすくなった」「現場では、まだまだ教えることに専念する先生が多いので、子供たちが自分たちで思考しながら課題に取り組んだり、教員が子供たちに思考を促す声かけを学んだりする必要があると思う」などの声が寄せられた。

研修後のアンケートでも参加者全員がワークショップに「満足」と答え、更にそのうち76%が「非常に満足」と回答した。「このワークショップを他の人に勧めたい」と回答した参加者も98%にのぼった。「全く新しい考え方、ステップに感動を覚えた」とのコメントも見受けられ、提供内容の親和性だけでなく、ある程度の新規性も感じられたため、このように高い満足度を獲得できたのではないかと考える。

今回のワークショップで学んだことで、授業でより「主体的・対話的で深い学び」を実現する指導手法を取り入れる自信も向上したことが示唆された。「主体的・対話的で深い学び」を促進するワークショップ実施後には「実践している/実践する予定」と回答した教員の割合が、ワークショップ実施前から飛躍的に上昇した(図表7)。実際に、夏休み終了後2週間以内に実施した振り返りセッションにおいても、複数名の教員から既に総合学習で身近な課題の設定、グループ活動の議論、探求学習をそれぞれ実施したという報告があった。特に、問題意識から学習を始める課題解決型学習(PBL)と、今回のワークショップの内容との親和性が高いと感じられていることがうかがえた。問題解決のフレームワークを授業の内容や進め方に適用しやすいと考えられたことで、「主体的・対話的で深い学び」の質向上につながるというイメージを持った参加者が多かったからではないかと推察する。

更に、今回ワークショップで取り上げた内容は、授業内だけでなく、生徒指導や学校運営、教員個人の働き方の効率化など、多様な面で活用し得るという評価も得られた。特に、多忙な教員の業務の効率化および教員間の連携・学び合いに、問題解決能力やファシリテーションのスキルを活用したいという声が多く聞かれた(「付録2、3」参照)。







# より大きなインパクトを 目指して

マッキンゼージャパンは、社会貢献活動の一環として、公立小中学校でのより良い「主体的・対話的で深い学び」を実現するために教員の職能開発を支援し、より多くの児童生徒が質の高い指導を受けられるよう、活動の輪を広げていきたいと考えている。我々の目標は、この活動をより大規模に展開し、子どもたちの将来に包括的かつ持続可能なインパクトを実現することである。

本活動はまだ開始したばかりの新しい取り組みであるが、今後、教員や学校のニーズに合わせてワークショップの内容や形式を調整し、段階的に展開していくことを予定している。今回のパイロット事業の結果を受け、次のステップは2030年までに自治体や教育専門家、民間企業などの幅広い関係者と連携して、この取り組みを拡大させていくことである。日本全国には約66万人<sup>13</sup>の小中学校教員が勤務している。一人でも多くの教員に対して本ワークショップを実施していくことで、日本の小中学校の児童生徒の学びをサポートしていきたい。

また、今回のワークショップの中で把握したより広範な学校改革のニーズについても理解を深め、課題解決の支援を図っていきたい。具体的には、教員の新しい働き方や学校運営のあり方などについて、情熱を持って取り組む自治体および教育関係者との議論を加速させていきたいと考えている。

---

<sup>13</sup>文部科学省 教員数 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337051.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337051.htm)

## 付録1.「主体的・対話的で深い学び」(文部科学省)<sup>14</sup>

1. 主体的な学び: 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、自己の学習活動を振り返って次につなげること
2. 対話的な学び: 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、自己の考えを広げ深めること
3. 深い学び: 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こと

## 付録2. ワークショップで学んだ内容の活用方法

ワークショップに参加した教員によると、ワークショップで取り上げた3つの能力である「問題解決の能力」「他者と協働する能力」「助言を与え、成長を促す能力」は、授業の内外で活用できることが分かった。

次ページに、児童生徒に指導を行う際の活用方法、職員会議などで教員同士で活用できる方法、タスク管理など自分の作業に活用できる方法について、寄せられた意見をまとめた。

## 付録3. 参加教員・教育委員会からのコメント

18ページ参照

<sup>14</sup>文部科学省「新しい学習指導要領の考え方 ―中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ―」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)

## 例示: ワークショップで得た学びを学校現場で活用する方法

### 問題解決の能力



#### 生徒向け (授業内、生徒指導など)

- 授業での生徒指導
  - 文章を作成する授業の内容を組み立てる (作文指導、新聞づくり)
  - 課題を構造化するツールを活用し、生徒の意見を整理する (道徳)
  - プロジェクトベースの学習で生徒自身が課題を見つけ、目標を設定し、行動計画を立てる (総合学習)
- 次に何をすべきかについて生徒の意思決定を促す生徒指導スキルとして活用(生徒指導)
  - 試験に向けての勉強計画
  - 課題の構造化に基づき生徒の進路について網羅的に取りうる行動を列挙する (進路指導)
- 課外活動の目標を設定する (生徒会活動、委員会活動、クラブ活動)
- 部屋を効果的に掃除できるように、優先順位を付けて人員を配置する



#### 他の教員向け (学校運営、職員会議など)

- 学校全体の課題を解決するために、課題を特定して仮説を立てる
- 教員会議を円滑に運営する
  - 不必要な議論を避けるために、問題を構造化する
  - 意見の合意が得られるように、何を議論しているのかを可視化する
- 優先順位の枠組みを活用し他の教員にタスクや役割を割り当てる
- 若手教員の困りごと解決のために課題の構造化を行う



#### 自分向け (タスクの管理・効率化)

- 優先順位を付けて日々のタスクを整理し、効率的に作業する
- 目先の課題ではなく課題の構造に基づき解決に取り組む
- 授業の課題を準備する (ねらいの設定、戦略的な授業設計)
  - 意味合い出しのための思考方法を用いて、数学、科学、地学の授業・課題を構造的に整理する
  - 授業開始前に授業の学習目標を明確に定義する
  - プロジェクトベースの学習を計画するにあたって授業の目的を明確化する (探求型学習・総合学習)
- 課題を構造化し、生徒の成績に関する可能な解決策を見つける

### 他者と協働する能力



- 授業
- グループでの話し合いを進める方法を生徒に教える (特別活動、全教科)
    - グループ発表のある授業で特に活用が見込める
  - メッセージの伝え方の枠組みや、情緒を増やす要素を意識した発表を向上させる方法を生徒に教える
    - 準備に十分な時間をかける
    - 単に読み上げるだけでなく、感情表現的な要素を取り入れる

- ファシリテーションのツールを使って、教員会議の前または会議中に明確な目標を設定する
- 会議、学校説明会でメッセージの伝え方の枠組みを使い発表の仕方を向上させる

### 助言を与え、成長を促す能力



- 生徒指導
- 生徒とのコミュニケーションを図るため、進路指導や部活動などの生徒指導で生徒の意見に積極的に耳を傾ける。フィードバックの枠組みに従い以下を行う
    - 互いの意見を共有するよう生徒に促す
    - 生徒に自分で選択させる
- 授業 (一般、総合の時間)
- 授業での生徒の考察力を向上させる
  - 自分の作業について考察できるように、自分が何をしたかを明確にし、生徒同士で共有する
  - 生徒の授業の様子をビデオや写真に撮り、改善点を気づかせる

- 教員間でフィードバックを与える
  - コーチングの枠組みに沿って若手教員に目標を決めさせ、モチベーションを高める
- 保護者と教員の会議で建設的な対話を行う

## 参加教員・教育委員会からのコメント

### 参加理由



- ・ マッキンゼーの考え方や問題意識を理解するため
- ・ 新しい社会のニーズに応え、民間企業との協働による教育スタイルを改善するため
- ・ 問題解決型プロジェクト授業への理解を深めるため
- ・ 授業におけるアクティブ・ラーニングの進め方について理解を深めるため

### 内容



- ・ 無意識にやっていたことがフレームワークで定義され、児童生徒たちに教えやすくなった
- ・ 全く新しい学びが多く、日常業務に活かせるものばかりだった
- ・ 教育現場での事例がわかりやすかった
- ・ ほとんどの教員は経営者になるために教員になったわけではないので、学校運営に関する研修は有益だった

### 形式



- ・ ワークショップの前に事前課題があった方が良い
- ・ 他の研修と異なり、実習やグループワークがあったことは貴重な経験であった
- ・ 他の教員の方と指導方法について話し合う機会があるのは有益だった

### 誰が参加すべきか



- ・ 学校の仕組みを改善するために、経営陣が参加すべき
- ・ 若手教員の育成に携わり、かつ会議の進行役であるミドルリーダーの教員が恩恵を受けられる
- ・ ベテラン教員は自分の経験とワークショップの内容を結びつけることができ、一方で、若手教員はワークショップ内容をどのように活用するかについて新鮮なアイデアを思いつくかもしれない

本報告書の調査は他のマッキンゼーの調査と同様に、我々の見解を反映して独自に実施したものであり、いかなる政府、他機関、企業、団体からの委託を受けたものではない。

#### 執筆者

執筆者は全員、マッキンゼージャパン・東京オフィス所属で、野崎 大輔、堀井摩耶はシニアパートナー、サヒルシンガルはパートナー、沈和曦はエンゲージメントマネジャー、大谷 はんなはアソシエイト、羽田 海帆、甲斐 翔子はビジネスアナリストである。

#### 謝辞

本報告書の執筆にあたっては、横浜市教育委員会、三鷹市教育委員会、鎌倉市教育委員会、教育専門家の甚上 直子氏、出島 誠之氏より多大なる協力を得た。執筆者一同より、ここに感謝の意を表す。





Copyright © McKinsey & Company  
Designed by Visual Graphics Team Japan

[www.mckinsey.com](http://www.mckinsey.com)

 @McKinsey

 @McKinsey

