

対談

新学習指導要領のねらいを実現する 授業と評価とは

新学習指導要領は、今年度から移行措置期間に入りました。学習指導要領の改訂のねらいに即して授業や評価を考えていくことが求められています。梶田、加藤両先生にそのポイントをお話していただきました。



梶田 叡一

兵庫教育大学学長／中央教育審議会副会長
かじた えいち*1941年松江市生まれ。米子市で育つ。文学博士。京都大学文学部哲学科卒業。国立教育研究所主任研究官、大阪大学教授、京都大学教授、京都ノートルダム女子大学学長などを経て、現職。



加藤 明

京都ノートルダム女子大学教授／中央教育審議会専門委員
かとう あきら*1950年兵庫県明石市生まれ。大阪教育大学大学院修了。大阪教育大学附属池田小学校教諭、ノートルダム清心女子大学助教授を経て、現職。

1 今回の改訂の特徴は？

梶田 加藤先生は中央教育審議会の教育課程企画特別部会の委員として、今回の学習指導要領づくりの中核を担ってこられたわけですが、加藤先生の目からご覧になって、今回の学習指導要領の特徴は、いかがですか。現場の取り組みとの関連から感想をまずお話をください。

加藤 一番感じるのは、総則に書かれたことが、実際の授業レベルで実現できるような組み立てになったことです。新学習指導要領のねらいは、「確かな学力」を育成し、それを通して「生きる力」を養うことですが、その方法論まで示されています。

今までこのような大きなねらいは、お題目になりがちでしたが、今回の改訂では、実際に子どもたちの指導の中に実現しているものとしています。

梶田 今回の学習指導要領の改訂は、一人ひとりの子どもに力をつけさせるためのものでした。力をつけさせるためには現場で授業が変わらないといけません。そ

の辺りと結びつく要素を総則において示しています。

加藤 総則には、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を幅広くむととも、主体的に学習に取り組む態度を養い…」と示しています。

知性を軸に確かな学力を養い、それを習得、活用、探究と言いつけています。その習得、活用、探究が、そのまま授業づくりの方針になっています。

同時に全国学力学習状況調査の問題で、習得に関するものはA問題、活用に関するものはB問題としています。それが、「このような学力を身につけよう」という方向性をうまく示しているわけです。

梶田 「確かな学力」は2002年の遠山大臣の「学びのすすめ」のアピールの言い方を借りれば、知識、理解、技能もあり、思考力、表現力、判断力もあり、関心・意欲・態度もあるわけです。これは、いわば学力の構造論です。

しかし、今回の学習指導要領では、「確かな学力」を習得し活用、探究するという学力形成のために授業ではどのように取り組むべきかという論理を示したのです。その結果、「確かな学力」の中身は同じであるとしても、現場的には「確かな学力」を授業そのものと関連づけて考えられるようになったという面があるかもしれませんね。

加藤 習得が大切だということはわかっていますが、習得と活用を別々に考えてしまいがちです。活用すればするほど、習得は確かになります。そして、習得にしろも前に身につけたものを上手に活用しながらさらに新しいことを習得させる。そういった習得と活用の行き来が大切です。

梶田 今言われたことはとても大事ですね。習得から活用へといつことは、よく言われます。教えて考えさせるのは確かに大事ですが、考えさせた上で教えるとい



うこともあるわけですね。活用の力を考えて「ああそうだな、そのためにはこういうことを習得しなければいけない」という往復作用もあります。そうした点にも現場で気づいてほしいですね。

加藤 活用は今までの学習指導要録の観点でいうと、思考力や判断力や表現力に当たります。活用という言葉に言い換えることによって「こういう知識をこう活用してこう考えさせよう」、「こういう言葉をこう使わせて表現させよう」と、授業の具体的な像が見えやすくなったのではないのでしょうか。

梶田 活用を単純に考えるのではなく、活用にも何種類かのものがあり、非常に単純な活用から高次で複雑な活用までがあることに気づいてほしいのです。知識というと、小学6年生でもつ知識と1年生の知識と同じように思ったりしますが、例えば、1年生の算数は具体操作ですから、具体的なイメージと結びついていないと理解されません。ところが5・6年生になると、抽象的な概念や論理で理解が進み

ます。そこを習得、活用、探究で打ち出すわけです。「習得はこれだ」と割り切らずに、学年や教材、教科そのものの性格に即して考える必要があります。

2 「習得」と「活用」

加藤 そうですね。「習得は習得だけの授業だ」、「活用は活用だけの授業だ」と狭くとらえるのは危険だと思えます。

梶田 本時中心主義では困ります。単元中心で考える必要があります。例えば、15時間の単元で考えれば、習得も活用も探究もあるかもしれません。場合によつては習得も活用も何種類かのものが組み合われます。こういうことをふまえて、単元としての授業の流れを構想し、計画することが大切です。

加藤 別の言い方をすれば、活用は背伸びをする時間ですよ。

「本時中心主義ではなく、 単元中心で授業の流れを構想」

梶田 まさにそうです。90年代「子どもに寄り添って」、「子ども中心で」ということが、間違った形でとらえられました。

子どもがそのときもった思いやこだわりだけでやっていけばよいということになってしまいました。そのうなると、先生方も次のステップに向けて子どもを意欲づけるといふ働きかけをしませんでした。指

「知識を教えて習得・活用し、探究をトレーニング」



導でなくて支援だったわけです。

いつも背伸びではいけません。背伸びがなかったら子どもは伸びません。

加藤 子どもの主体性を尊重するあまり、指導をおろそかにしてきた

のではないかと意識です。

梶田 まさしくそうです。昨年1月の中教審答申にその反省が示されました。これは画期的なことです。

3 「探究」のとりえ方は？

加藤 習得・活用は、わかるのですが、探究はどう考えたらよいでしょうか。

梶田 学習指導要領では、直接には総合的な学習のところで書かれています。でも、全体に探究の精神は込められています。教育は、各教科とも背後に文

化体系を担い、そのポイントを伝えていくことを主たる目的としています。でも、その逆の動きも

必要なのです。生活科や総合的な学習の時間をつくったときのねらいがそうでした。ささやかでよいですから、新しい何かを子どもが追求・探究し、発見していくということですね。

加藤 ある知識を教えて習得させ、それを活用させる。そして、見通しをもって活用と習得の行ったり来たりを活性化して、血肉化するわけです。言い換えれば、探究のトレーニングでもありません。

探究は、教科の中でいうなら、いくつかの単元を隔てて活用する力、総合的な学習の時間でいえば、教科を超えて学んだことを活用するというイメージですよ。

梶田 いずれにしても探究も習得的な土台がないといけません。もともになるいろんなことを知っている

ます。
梶田 そうです。だから、国語だけでなく、といわれています。各教科なりというのには、2つ

あります。まず、ひとつは、それぞれの教科特有の言葉です。算数では少数や分数も出てきます。その概念もあります。教科独自のテクニカルチームです。もうひとつは、論理の組み立て

方が教科ごとに違うことです。例えば、国語で文章を読むとき、的確にどう読み取るかと、どうイメージを広げるかという2つの相反する学習方向があります。言葉の確かさと豊かさです。

しかし、算数では豊かさのほうをやったら困ります。言葉は的確に読み取る必要があります。理科もそうです。社会は若干イメージをふくらませることもあ

ないとできません。でも探究は、単なる活用ではありません。活用には結果が有効適切か、があります。探究では、編み出す可能性の広がりが勝負になります。正解と

いうのはないわけです。
加藤 それは総合的な学習の時間が一番適切でしょうか。

梶田 そうです。ですから総合的な学習のところに書き込んであるわけです。

加藤 まさに「探究的な活動を通して」と書いてありますね。これからは総合的な学習と教科をつなげて、年間計画やカリキュラムを立てることが課題になります。

梶田 総合的な学習は、面白ければよいというのは論外ですが、いろんな活動をやつて体験するということだけでは探究になりません。探究には、きわめて強い課題意識が必要です。

課題意識を形成する、こだわりのつくるために、教師はどういう投げかけをするか。どんな活動を仕組むのか。総合的な学習も原点に戻つて、その組み立て方をもう一度考えてみないとい

扱、言葉の働きの仕方に違いがあります。
「雪が解けたら春になる」。これは豊かな言葉の使い方としてはよいのですが、理科では前提がいりません。季節の変化ではよくても、三体変化では「雪が解けたら水になる」と言わなければいけません。教科によって、言葉の機能が違うのです。

加藤 そういう意味では、教材研究の守備範囲が広がったかと思えます。
算数でいうと、計算式は最初に出合う外国語と同じだと思

います。例えば3+4は7と教えます。でも、そのときに3は「おはじき3つ」「くまが3匹」「石が3つ」。3はその代表だ

ということを丁寧に教えることが大切です。教科の言葉の論理に先生が敏感になると、うんと指導がよくなると思いま

けません。

加藤 やりたいことがふくらむ。やりたいことが見えてくる。ふくらみがあるのが探究としてはよい授業なのだと思います。生活科も本来そうでしたよね。

梶田 総合的な学習も生活科もまさにその原点から出たわけですね。探究は放つておいて、子どもに任せておいてできるわけではあり

ません。
時間のかなりの部分は子どもが自分たちで活動しているけれど、先生が仕組む初めと先生がまとめる終わりがきちんとなければなりません。その初めと終わりのプロセスで活動が探究的に展開していくようにしなくては

4 考える力と言葉の力

加藤 探究したことを表現しようとする、どうしても言葉が必要になります。言葉だけでなく表や図も必要です。それを活用しようとする、計画的にそのような力をつけることを考えておかねばなりません。今回、言語力の育成を重視するひとつは

す。教材研究が大事ですね。
梶田 いろいろな研究がいわれませんが、最初に教材研究がないといけません。なぜかという、教える側の教師にとっては当たり前

であっても、子どもには当たり前でないことがあるからです。
さらに、教師も気づかないよう

な疑問や落とし穴、間違つた理解が、子どもにはあります。その

このためですね。

梶田 そうです。各教科で学ぶことは、言葉や記号や図や表で表現されます。的確な読解力がなければ、そのあとの学習はできません。まず、読解がインプットです。その上で、自分なりのこなしが始まります。そうした自分なりに構造変化させたものが自分の財産にもなります。また、他の人にもアウトプットとして伝わります。その意味では言葉をかなり機能的にとらえ、学習全体の土台にしていかなければいけません。この意味で、言葉の力が学習指導要領の一番の土台といわ

れているのです。

加藤 そうなると、大切なのは授業ですよ。教科としての単元のねらいをいつも視野において授業を進めていきますが、そのサプのねらいに言葉の力をつけさせることを考えておかなければなりません。そうなると、誰かが発言したものをもう少し論理的にしてやる、聞き方を上手にしてやる、という一般的な話したり聞いたりする力と、その教科なりの言語力も指導する必要があります





ことを頭においておかないと本当の指導はできません。

ど事前に考えてイメージをつくっておかないと本当の指導はできません。

5 目標と評価

加藤 授業を考えるに当たって、目標を最初に設定しないといけません。目標として、これからは教科の目標と内容に絡んだ言葉の力をどう育てるかを考えていく必要があります。そう言ったとき、今度は評価をどうするかということですが、活用力や言葉の力の評価について考えていかなければなりません。

「みんながここまでできた」というよりは「前に比べて言葉づかいが的確になってきた」、「使う用語

が正確になってきた」ということになり、なりの指導も難しいですが、評価はさらに難しいですね。

梶田 そのとおりです。評価は基準の設定によって、相対評価、目標準拠評価、個人内評価があります。

相対評価は、クラスの中でどの位置にいるかです。「わかっているほうか」、あるいは「わかっているほうか」ということです。そして「本当にこのことがわかっているか」というのが目標準拠評価です。さらに「この子なりに前のときと比べてこれだけわかってきた」というのが個人内評価です。

加藤 子どもを指導するうえで、それぞれ使い方がありますが、3つとも必要ですが、相対評価は教育的でないという風潮がありますね。

梶田 相対評価が悪いわけではありません。中学校では高校進学があります。進学は相対評価でしかありません。もっと言うと、医者になりたいといつて、全員が医者になれるわけではありません。目標準拠評価では社会的なキャリアはできないわけです。ある枠

の中で誰が一番近いか、ということろでいかなければいけないのです。

相対評価を否定さえすれば教育的によいということではありません。ただ、小学校ではまだ上のことを考えなくていいですから、目標準拠評価を中心に考えたらよいでしょう。

小学校では、個人内評価も大切ですね。「先週に比べてとてもよくわかってよかった」とか、「もっとできるはずだ」と思ったけれど、

「3つの原理の違う評価の働きを指導の中で使いこなすことが大切」

なぜ一歩も前に出ていないのかな」と声をかけることも大切です。

相対評価、目標準拠評価、個人内評価という3つの原理の違いがあつて、3つとも教育的意味が違います。目標準拠評価でも目標意識しなかったら深みも広がりありません。いずれもメリットもデメリットもあります。それをわかつたうえで、評価の働きを指導の中で使いこ

終わってしまいます。

そういうものを個人内評価との関連で問いただす必要があると思います。それが本当の「子どもに寄り添う」、「子ども中心」という意味になるでしょう。

加藤 寄り添いながら、声をかけて、それぞれの成長を促進していくかばなりません。一人ひとりを大切にというのはそういうことですね。

「あの子のいいところはこれ」、「あの子の課題はこれ」、「あの子には最近こんなことがあつて」といったようなことをクラス担任は言えますか、と問われているわけです。

梶田 「子どもは無限の可能性をもっている」といわれますが、問題は、その子なりの可能性をどう引き出すか、あるいは、引き出したかです。そのためには手立てが必要になります。それを抜きに「可能性をもっている」といって口にしてるのは、無責任な逃げです。本当に力をつける教育に転換するためには今回の学習指導要領の改訂があつた、ということも頭におかないといけません。

「子どもに寄り添いながら、成長を促進していくことが必要」

なすのが優れた先生です。

加藤 言葉の力は「読む」「書く」「話す」「聞く」の4つの力ですが、今回は「読む」「書く」の文字言語にシフトしたといえます。

それらの4つの力のもとには、豊かに思い浮かべる想像力や物事を論理的にみる理論力が必要ですが、それにまつわる語彙を豊かにしていくことが欠かせません。

教科によって受け持つ基盤が大きくなりますから、これから

の教材研究はふくらみがありますね。今までの狭いものではなくて、もっと創造的になってよいのではないのでしょうか。

梶田 そのとおりですね。国語の文学教材、理科の探究的な授業はイメージの広がり豊かなのでできません。今までの日本の教育は、収束思考中心でした。そうでないと受験では生き残れなかったわけです。それが日本の教育で弱いところです。

今回、全国学力学習状況調査でB問題を作ったのは、「探究的なものも大事ですよ」というメッセージを發したかったからです。

国語や算数で、ひとつの正解的な考え方だけでなく、論述ということ、いろいろな考えが出てきます。B問題は活用であるけれど、探究の色も出ている活用です。これは大事なことです。

加藤 「前はこうだったけれど、今度はこうだったね」ということを引つ張り出して褒めないとけないです。これができたら最高のだね」と励まさないといけないです。そうしたうえで活用と探究を対で考えるわけですね。

梶田 カルテやポートフォリオがあります。子どもが前に比べて、どこがどのように変わったかをとらえるために使わなければ意味がありません。子どもの変容をとらえることが大事です。



「前に比べてどこがどのように変わったか」。場合によっては「教師のどのような働きかけと関係がありそうか」、「授業のどのような出来事と関係があるか」までを読み取らないと、記録だけで

