

ばんけい

教育ほんといっしゅ
かわら版こ みち
教育の小径 No.138
2020 April
4月号

(一財)総合初等教育研究所参与

北 俊夫先生

今月のことば

非の打ち所がない

まったく欠点がなく、
完璧であることです。
非難されるところも
ないことをいいます。
「非」は欠点をいい、
「打つ」は印を付けると
いう意味です。

新学習指導要領 完全実施1年目

- 学習指導要領の「総則」には、教育課程編成の基本方針をはじめ、学校教育の考え方や各教科等に共通する授業改善のポイントが示されています。
- キーポイントは「社会に開かれた教育課程」「資質・能力」「見方・考え方」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」、それに「学習評価」です。

今月のヘリコプターの日
記念日 (4月15日)

ヘリコプターの原理を考案したとされる、イタリアの芸術家レオナルド・ダ・ヴィンチの誕生日にちなんで、全日本航空事業連合会が昭和61年(1986年)に制定しました。

課題意識をもって実施を

この4月から平成29年(2017年)3月に告示された新学習指導要領が完全実施されます。告示から3年が経っていますから、この間新学習指導要領の趣旨や授業の課題などについて研修を深めてきたことと思います。

ただ、「日ごろの授業や子どもの指導のことに時間をとられて、これからの学習指導要領のことまで気が回らない」という現実的な声も耳にしてきました。毎日の仕事に追われて、先のことを考える余裕がないという状況はよく理解できます。

この4月からは、教科書や社会科副読本などの教材も改訂されています。教科によっては、取り上げる指導内容が追加されています。教材や題材が改められていることもありますから、新たな教材研究が必要になります。

現在、教員の多忙化が課題になっています。研修や教材研究においても、これまでのやり方を見なおし、「分担と協働」の観点から、校内の研修体制を見なおすことも必要になります。すべてを個人の努力に委ねてしまうことは、働き方改革の趣旨に沿わないものになるでしょう。

新学習指導要領に関わる重要な課題

を抽出し、各教科等の授業改善、学校としての推進体制、教員の研修や教材研究の体制、保護者との連携・協力などの観点から検討し、再度確認することが大切です。教職員一人一人が4月からの教育活動に課題意識をもって取り組みたいものです。

私たちは、どうしても変わったところに関心が向きがちですが、あわせて変わっていないところを確認することが大切です。改訂されても変わっていないところは、その教科の本質であることが少なくありません。「不易と流行」は学習指導要領の読み取りにおいても重要な視点だと言えます。

新たに提起された指導方法を重視することは必要です。ただその前に、それらがなぜ求められているのかという背景や、それをとおして何を身につけるのかという目標や内容を明確に押さえておきます。曖昧なままにしておくと、指導方法を改善することが目的化してしまいます。

学習指導要領は「総則」と「各教科等」から構成されています。ややもすると関心のある教科等の学習指導要領にのみ目が行きがちですが、それだけでは十分ではありません。学習指導要領を「家」に例えると、各教科等は土台に立っている1本1本の「柱」に、総則はすべての柱を支えている「屋根」

に当たります。まずは「総則」をしっかり理解することが重要になります。各教科等の共通課題が示されている「総則」がこれまで以上に重要な役割もっています。今回の改訂では、「総則」の内容が大幅に変更されています。ここでは、新学習指導要領「総則」に示されている教育課題を6点抽出してポイントを解説します。

社会に開かれた教育課程

学習指導要領に前文が位置づけられたのは今回が初めてです。その前文に「社会に開かれた教育課程」を実現するという文言が示されました。

これまでも「地域に開かれた教育活動を展開する」とか「地域に開かれた学校をつくる」など、「地域に開かれた」というフレーズはたびたび使われてきました。「社会に開かれた教育課程」と「地域に開かれた教育活動」などとは同じでしょうか。それとも違った意味があるのでしょうか。

これまで学校の教育活動で「地域に開く」と言えば、地域の素材を教材化したり、人材の協力を得たりするなど、地域の教育資源を有効に活用することを意味していました。また、学校の教育活動に関する情報を地域に積極的に発信し、協力を得たり評価を受けたり

するなど、地域と一体になった学校づくりが行われてきました。

これらは、いずれも「いまの」教育活動をより充実させ、質を高めるための取り組みだと言えます。こうした空間的な意味の「社会に開く」取り組みはこれからも求められます。

いま一つ、「社会に開く」の意味を時間軸で捉える必要があります。いま教育している子どもたちは、すべてが将来社会人として育っていきます。

「将来を」見据えて、いま子どもたちをしっかりと育てることは学校教育の重要な役割です。これは学校が子どもの教育をとおして、よりよい社会を創ることに貢献するという意味です。

学校は、持続可能な社会の担い手を創る準備教育をする場と言われています。これからは、空間的、時間的な視点から学校教育の役割を捉え、「社会に開かれた教育課程」を編成して教育活動を展開していくことが求められます。「学校教育の役割とは何か」を改めて確認したいものです。

「資質・能力」に関する課題

学習指導要領の各教科等の目標や学年目標などには、子どもが身につける「資質・能力」が示されています。その要素は、「基礎的な知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つです。

「知識や技能」はそれぞれの教科等で身につける独自の内容があります。教科等の固有性が強く見られますが、「思考力、判断力、表現力等」の能力や「主体的に学習に取り組む態度」といった資質や能力は、基本的に教科等によって大きく異なることはありません。教科等間において共通性の強い資質・能力だと言えます。

「知識や技能」は「教える学力」とも言われています。指導の成果や結果が比較的短時間に表れ、数字で表すことができることに特色があります。わが国の教師は「教え上手」だと言われてきました。文部科学省が実施している学力調査（従来のA問題など）を見ると、「知識や技能」については毎回よい結果が出ています。これまでの指導の成果だと言えるでしょう。

一方、思考力、判断力、表現力などは課題を解決するために必要な能力だと言われています。これらは「育てる学力」ですから、教師がいかに分かりやすく教えても身につけることはできません。習得した知識や技能を活用し

て解く問題はどうか。学力調査（従来のB問題）などの結果を見ると、いまだ十分な状況ではないことが明らかになっています。どのような指導をすると、子どもたちに思考力、判断力、表現力などの能力が育っていくのでしょうか。

さらに、学習に問題意識をもって意欲的に取り組む態度や粘り強く取り組む態度は十分身につけているのでしょうか。これらの態度も教えて身につけることは不可能です。子どもがその気になって、自らの学習を調整しながら、自らの学習力を高めようとする意思がなければなりません。子どもたちの学習に対する意欲ややる気は、どのように指導すると育つのでしょうか。

わが国の学校教育においては、「思考力、判断力、表現力」や「主体的に学習に取り組む態度」といった「育てる学力」と言われる「資質・能力」を身につける手だて（指導方法）が未だ十分開発されていないのが現状ではないでしょうか。

年度初めに校内研究（研修）の主題を設定するとき、自校の子どもの実態も踏まえながら、「思考力、判断力、表現力を育てる指導方法の開発」「学習に主体的に取り組む子どもの育成」などをテーマに掲げて、実践研究に取り組んでみてはいかがでしょうか。

「見方・考え方」を働かせる

学習指導要領の各教科等の教科目標に共通して「見方・考え方を働かせ」という文言が位置づいています。「見方・考え方」の用語は、これまで社会科学や理科など一部の教科にのみ示されてきたものです。

教科目標の「見方・考え方」の前に冠として示されたワード（語句）は、社会科学が「社会的な」、算数科が「数学的な」、音楽科が「音楽的な」、図画工作科が「造形的な」、総合的な学習の時間は「探究的な」となっています。それに対して、国語科は「言葉による」、理科は「理科の」、生活科は「身近な生活に関わる」、家庭科は「生活の営みに係る」、体育科は「体育や保健の」、外国語科や外国語活動は「外国語によるコミュニケーションにおける」となっています。教科等間に必ずしも統一性は感じられません。

なぜ今回の学習指導要領で各教科にわたって「見方・考え方」が重要視されているのでしょうか。このことを考えるヒントは、「見方・考え方」をだ

れが働かせるのかを考えると、明らかになるのではないかと思います。

学習指導要領は各学校が教育課程を編成したり、各教科等の指導計画を作成したりする際に拠り所にするものです。学習指導要領は各学校や教師に対して示しているものですから、「働かせて」とは、教師に対して求めていると言えます。すなわち、学習指導要領に示された目標や内容を子どもたちに確実に実現させるために「見方・考え方を働かせる」ことを教師に求めていると受けとめることができます。その意味で「見方・考え方」は教師の「教え方」でもあると言えるでしょう。

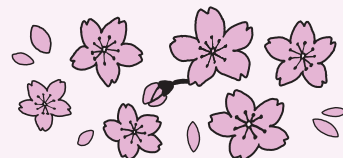
教師が「見方・考え方」を働かせながら授業を展開していくとき、教師はそれを子どもたちにも求めます。例えば「この資料を〇〇の観点から読み取りましょう」とか「AとBを比べて違いと共通点を見つけなさい」などと指導すると、子どもたちもそうした「見方・考え方」を働かせて学ぶようになります。このように、子どもたちにとっての「見方・考え方」は「学び方」であると言えます。

各教科等の授業で「見方・考え方」を働かせるには、各教科等の『解説』に示されている「見方・考え方」の内容を理解しておく必要があります。

私たちは日常生活において、例えば「不易と流行」「固有性と共通性」「概観して部分を見る」「分類・整理する」「先を見ていまを考える」など常に大切にしている「見方・考え方」があります。これらはさまざまな対象や課題をどう受けとめるか、それらにどう立ち向かい、充実した仕事をいかに間違いなく行っていくかなど、日常生活における課題解決の場で「見方・考え方」を働かせるということです。

このように考えると、教師にとっての「教え方」、子どもにとっての「学び方」である「見方・考え方」は、人として充実した人生を送っていくために必要な「生き方」の道具でもあると考えます。「見方・考え方」は一生モノと言えるでしょう。

私の考えている「見方・考え方」については、『「ものの見方・考え方」とは何か』（文溪堂、2018年）で詳細に論述していますので、参考にいただければ幸いです。



主体的・対話的で深い学びの実現

多くの学校で話題になっているテーマに、各教科等において「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業をいかにつくるかという課題があります。

目的を確認しないままに取り組むと「主体的・対話的で深い学び」を形として捉えてしまい、例えば「対話的な学び」を取り入れることが目的化してしまいます。

「主体的・対話的で深い学び」は当初アクティブ・ラーニングと言われました。これは単に学習活動をアクティブ（能動的）にすればよいということではありませんでした。子どもの学習活動だけでなく、子どもの頭と心のなかをアクティブにするという趣旨でした。「なすことによって学ぶ」という学びの原則を改めて確認したいものです。最終の目的は「なすこと」ではなく「学びを深めること」です。

主体的に学んでいるとは、子ども一人一人が問題意識をもって意欲的に問題解決に取り組んでいることです。すなわち、問題解決的な学習を充実させることによって、子どもの学びを深めていくことができます。知識や技能を一方的に教えたり伝達したりする授業では、学びに対する主体性は育たず、深い学びも期待できません。

また、教材や題材と対話しながら、友だちと協働的に学ぶこと、すなわち学び合い活動を取り入れることによって、一人一人の学びを深めていくことができます。特に友だちとの話し合い活動は思考や理解を深める重要な機会になります。こうした学び合いは、家庭などでは体験できない、学校ならではの学びでもあります。

いずれにおいても重要なことは、深い学びを実現することです。深い学びとは学びに深まりがあることです。問題解決的な学習に取り組む、友だちと対話的（協働的）な学習活動を展開することによって、深まりのある授業が実現していきます。こうした深い学びは、小学校においてけっして目新しいことではありません。これまでも心がけてきた指導方法です。

「深い学び」がどのように実現したかを判断することは、ある時点の学習状況を静的に捉えるだけではできません。学びの深まりは時間軸で動的に捉えるものだからです。そのためには、学習の終末において、わかったことや学べるようになったことを、学習の始

めの状況と比べさせます。

自らの学習の成果を時間軸で捉えることにより、成長の状況を意識し、学習に対する成就感を味わうことができますようになります。「深い学び」の実現は、学習状況の評価と一体に捉えることがポイントです。

カリキュラム・マネジメント

総則には、カリキュラム・マネジメントの視点として、①教育内容を教科等横断的な視点で組み立てること、②教育課程の実施状況を評価し改善を図ること、③人的、物的な体制を確立することの3点が示されています。

ここでは、まず①の視点を中心に課題を考えます。教科等の教育内容を横断的な視点で組み立てる場面は、教科横断的な教育課題を取り上げるときに考えることができます。

例えば、いま多くの学校で防災教育が課題になっています。防災について重点的に指導する時間は、各学校が課題を決めることができる総合的な学習の時間を除いてありません。

安全・防災教育に関する指導内容や教材、配慮事項は、社会科をはじめ、理科や家庭科、体育科（保健領域）、道徳科、特別活動などの学習指導要領に位置づけられています。これらをどう意識し、どう関連づけるか。カリキュラム・マネジメントの方策は各学校や教師に委ねられています。

教科横断的な教育課題には、安全・防災教育のほか、環境教育、食育、伝統文化教育などもあります。これらの課題を取り上げる際には、カリキュラムのマネジメント力が問われます。

かつて、環境教育などの教育課題が重視されたころ、クロス・カリキュラムを作成する取り組みが盛んに行われました。「総合的な学習」のカリキュラムを作成するとき、関連する教科等の内容や学習活動を関連づけたこともあります。こうした先進的な取り組みに学ぶこともできます。

いま一つ重視したい視点は③です。人的、物的な体制を確立することに関連して、校内の指導体制を充実させるためには、次のような課題に取り組むことが求められます。

各学校の校務分掌に教科等の各種主任が位置づけられています。これらの主任の役割は何か。その役割が十分に果たされているかなど、各学校で話題にしてはどうでしょうか。「名ばかり主任」を克服したいものです。

学習評価で重視したいこと

学習指導要領の改訂に伴って、学習評価の考え方や方法、指導要録の様式も改められました。「これからの学習評価の考え方・進め方」については、『教育の小径』（平成31年4月号、126号）で詳しく解説しました。ここでは、今後特に留意したいことについて3点述べることにします。

まず、これからの学習評価は、通知表や指導要録に記録することを重視した評価から、評価結果を子どもの学習や教師の指導に生かすことを重視した評価に転換することです。これまで通知表や指導要録に記載することを強く意識して、細かな評価規準を作成し、評価のために指導しているような授業も散見されました。学習評価の目的を確認し、これからは「子どもの学習と教師の指導の改善に生きる評価」を一層充実させる必要があります。

また、これまでは、学期や学年の終わりに通知表や個人面談などで伝えていましたが、これからは、評価結果をできるだけ日常的に子ども一人一人に返すようにします。子どもや保護者に伝える時期が重要なポイントになります。評価情報を日常的に子ども一人一人にフィードバックすると、子どもはそれをもとに自らの学習をよりよい方向に修正しようとしています。

次は、すべての教科に位置づけられた「思考・判断・表現」の観点の評価です。本観点の趣旨は、文部科学省の「通知」などによると、思考力、判断力、表現力などの能力が身についているかどうかを評価するものとしています。ともすると思考する、判断する、表現するといった活動を評価することで終わりがちですが、さらに思考力、判断力、表現力などの能力の育ち具合を評価する必要があります。これからは、思考力、判断力、表現力の育て方とともに、評価のあり方を研究することが喫緊の課題になっています。

さらに、「主体的に学習に取り組む態度」の観点の評価に関連する課題です。本観点は、自らの学習の方向を見定め、自己調整しながら問題解決に粘り強く取り組んでいるかを評価するものとされています。授業中の発言の回数や作品の提出状況など子どもの外見を評価するものではありません。本観点の評価に当たっては、単元や題材、学期末など長期的な視点に立って一人一人の成長を見届けます。

転校生への対応

学年や学期の初めや途中で転校してくる子どもがいます。こうした子どもには細心の対応が求められます。

転校生の多くは、新しい学校に不安な気持ちをもっています。保護者も同じです。まずは、事前に保護者を交えて面談し、学校要覧やこれまでの学級通信を渡して学校や学級の様子を話します。「この先生でよかった」と、安心してもらえるようにします。

転校生が新しい学校の環境に慣れるまでには、多くの場合、相当の時間とエネルギーを費やし、ストレスもかかります。教師はその子どもの言動や表情などを細かく観察し、小さな異変を見逃さないようにします。たとえば些細なことでも、保護者と連絡しあい、相談の機会を設けます。小さな変化の早期発見と早期対応がポイントです。

転校生を受け入れる周囲の子どもたちへの指導も欠かせません。学級の新しいメンバーとして温かく迎えることはもちろんのこと、困ったときには何でも相談に乗り、分からないことは何でも教えるよう指導します。近所に住んでいる子どもを「相談役」にお願いする方法もあります。

学級活動の時間に「転校生はどんな気持ちだろうか」をテーマに、転校生になったつもりで話し合いをするのもよいでしょう。また、学級としてできることを考えさせ、「○○さんを歓迎する会」といった行事を企画・実施するのもよいでしょう。

学級に温かく迎え入れ、居場所をつくとともに、学級や学年の一員として楽しく学校生活を送れるよう支援します。いじめや仲間外れなどの行為は決して起こらないようにします。

教育の動向

新指導要録「様式」の変更点

学習指導要領の改訂に伴って、児童（生徒）指導要録の「様式」も改善されます。指導要録は、文部科学省が示した「参考様式」をもとに、学校の設置者である教育委員会が域内で使用する指導要録の様式や記載の方法などを定めるようになっています。

「学籍に関する記録」をする様式1については変更点がありません。

「指導に関する記録」をする様式2には次のような変更点があります。

まず「各教科の学習の記録」については、評価の観点がすべての教科において「知識・技能」「思考・判断・表

現」「主体的に学習に取り組む態度」の3つに揃えられました。「外国語」の欄が新設され、5・6年で評定します。教科の評定欄は、これまで学年ごとに一括して記録する欄がありましたが、各教科の欄にそれぞれ位置づけられました。分割されていた「I 観点別学習状況」と「II 評定」の区別がなくなりました。

次に、3・4年の「外国語活動の記録」の欄が新設されました。これまで示されていた評価の観点はなくなり、教科と同様な観点を踏まえて、記述で評価します。

さらに、「特別の教科 道徳」の欄が正式に位置づけられました。ここでは、「学習状況及び道徳性に係る成長の様子」を記述で評価します。

北俊夫の「実践と研究」の足あと

6

「教室はまちがうところだ」

「教室はまちがうところだ」の詩を初めて目にしたのは昭和50年（1975年）3月19日付の「朝日新聞」です。次のような書き出しです。

みんながどしどし手をあげて
まちがった意見を言おうじゃないか
まちがった答えを言おうじゃないか
まちがうことをおそれちゃいけない
まちがうことをわらっちゃいけない
(以下略)(作者：蒔田晋治氏)

当時の学級の子どもたちは、教師の発問に対して自分の意見を表明することに自信がもてず、発言を躊躇する傾向がありました。自分の考えというより、教師の期待している答えを言わないといけないと思い込んでいる子どもも多くいました。そのため、話し合いが成立していなかったのです。

「この詩は授業づくりに使える」と直観した私は、次年度の4月にこれを模造紙（横3メートル、縦50センチメートルの大きさ）に書いて黒板の上部に掲示し、時々みんなで朗読しました。すると、みるみるうちに子どもたちの発言回数が増えていきました。それまで発言などしたことがなかった子どもも生き生きと自分の考えを発言するようになりました。ところが、一番困ったのはこの私でした。

発言がいつまでも続きますから、予定していたことが終わらなくなったのです。発言を制止すると「先生は『どしどし手をあげて』と言っているのになぜしゃべらせてくれないのか」と詰め寄る子どももいました。

私を何より悩ませたことは、間違った意見や答えを生かして授業を展開する力量が私になかったことです。

INFORMATION

大好評

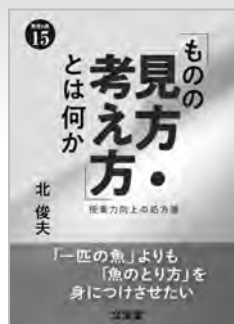
授業力向上の処方箋

「ものの見方・考え方」とは何か

著者 北 俊夫
定価 本体1,200円+税
発行 株式会社 文溪堂

A5判
96ページ

子どもに身につけさせたい、教師も身につけたい
「見方・考え方」を35の具体例で分かりやすく解説!



編集後記

目標を立てるとき、「(現状から)向上する・改善する・継続する・新しいことを創出する」など、タイプ別に立てると達成しやすくなるそうです。環境が変わっても新しい目標を立てて、一日一日を大切に過ごしたいと思います。(K記)

企画・編集：ぶんげい教育研究所
発行：株式会社文溪堂
発行日：2020年4月1日