

シンポジウム

小学校教育の特性を踏まえた資質・能力の評価

パネリスト

- 今関 豊一（元国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部・部長／現日本体育大学・教授）
本渡 葵（広島大学大学院教育学研究科・特任助教）
石井 信孝（広島大学附属三原小学校・主幹教諭）

司会

- 鈴木 由美子（広島大学大学院教育学研究科・教授）

実施日：平成 29 年 1 月 8 日（日）14：10－16：50

場所：広島大学大学院教育学研究科（東広島キャンパス）K 棟 102 号室

★司会者

皆さん、こんにちは。今日はお休みのところ、たくさんお集まりいただきまして本当にありがとうございます。今日のシンポジウムのテーマ「小学校教員の特性を踏まえた資質・能力の評価」の問題、皆さん方が大変高い関心を持っていらっしゃるということがこの参加者の数で分かりまして、私どもシンポジウムを主催する側としても大変ありがたいことというふうに思っています。今日は 3 人の先生方にシンポジストをお願いしていますが「小学校教員の特性を踏まえた」ということから「小学校教員の特性は何か」、あるいは「小学生に付ける資質・能力とは何か」。それから「これら进行评估するために教師に何が必要か」といった観点から皆さんと深く話し合ったり、考えたりしていきたいというふうに思っています。資質・能力を付けようということは、今も言われていますし、昨年（平成 28 年）12 月 21 日に出了ました中央教育審議会の答申においても述べられていることです。ただ、資質・能力を子どもたちに付けるためには、それが何かということと共に、どうやって教えるのか、先生の方の考え方とか力というのも必要になってまいりますので、そういう具体的なことまで含めて今日、話し合いができれば

なというふうに思っています。

シンポジウムの流れとしましては三人の先生方にそれぞれ 20 分の時間でご提案をいただきます。そのあと 3 人で相互に質問をしていただく時間としております。シンポジストの提案後、フロアの先生方同士でディスカッションをしていただく時間を取ろうと思っています。グループディスカッションのかたちです。そこに私ども、降りて行きましていろいろ皆さんのご意見等をお聞きしながら、そのディスカッションのあと全体討論をしようと思っています。そこでは全体に対してご質問いただき、全体で共有をしていきたいと思っています。そういうことですのでシンポジストの先生方のご発表になられるときにも、皆さん方もフロアでディスカッションをする話の内容を何にするか、どういうことを聞いてみようかということをお考えになりながら、一人ひとりが主体的にシンポジウムに参加していただけたらというふうに思います。提案の順番なのですが、先ほどちょっと打ち合わせをさせていただきまして、内容として本渡会員のほうから DeSeCo（デセコ：Definition and Selection for Competencies）を中心とした国際的な動きについてご提案をいただきます。2 番目に今関会員のほうから現在の日本の施策につい

てご提案をいただきます。3 番目に国際的な動向、それから日本の施策を受けるかたちで「今、では何ができるのか」具体的なご提案を、先進的に取り組んでおられる附属三原小学校の石井会員からご提案をいただきたいというふうに考えています。それでは本渡会員からご発表いただきたく思いますので、よろしくお願いします。取り立てて会員のお一人お一人を私のほうからご紹介しませんので、自己紹介というかたちで最初に簡単にそれぞれご紹介いただき、それからご発表いただきます。

★本渡

こんにちは、本渡です。よろしくお願いします。現在、広島大学大学院教育学研究科の特別支援教育学講座で特任助教をしております。スライドを中心に発表を行っていきたいと思います。私が何者かということで、これまでの研究なのですが、「すべての人に必要な生きる力」とは何か、またそれはどのように生きる力なのか、小さいときからずっと考えて生きてきました。なぜ、そんなことを考え始めたのかというのを話し出すと、2泊3日くらいかかるので割愛しますが、一番大きな出来事としては親よりも大好きだったおばあちゃんが自ら命を絶ったという出来事がありまして今に至っております。研究では、PISA（ピサ：Programme for International Student Assessment）調査の背景にあります DeSeCo のキー・コンピテンシーのリフレクティビティ（reflectivity）に着目しています。この reflectivity が、今回の答申の中の「資質・能力」とどうかかわってくるのかについてですが、私が考えている「すべての人に必要な生きる力」は、答申の中の「三つの資質・能力の柱」の「学びに向かう力・人間性等」にかかわってくるのではないかと考えています。これが今回の発表の前提となります。

では早速、問題設定です。先ほど触れた DeSeCo は「コンピテンシーの定義と選択」と訳されます。PISA 調査や、成人調査など、OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）が行う各種能力評価調査に用いるために、共通する能力概念を定義したものです。1997 年に発足して 2003 年に最終報告書を提出しています。この図が

DeSeCo のキー・コンピテンシーになります。真ん中にリフレクティビティとありますが、この図を皆さん、頭の片隅に入れておいていただければと思います。一方、こちらは年末に出された文科省（文部科学省）の答申です。DeSeCo のキー・コンピテンシーについては平成 20 年版学習指導要領の中でも触れられていますし、今回の答申の中でも触れられています。文科省が使っている図がこちらです。リフレクティビティはこの図では明記されておられません。おそらく、DeSeCo の最終報告書の要約にある図を持ってきたものかと思います。「この 3 つのキー・コンピテンシーの核心にあるものとして、『個人が深く考え、行動することの必要性』がある」と説明があります。これが、図では示されていませんが、リフレクティビティにあたる部分です。リフレクティビティは、日本語では「反省性・思慮深さ」と使われています。このリフレクティビティ、「反省性・思慮深さ」とはどんな力なのか、という謎が私の中に生まれてきました。つまり何なのかという謎が深まってきました。和訳本だけでは少し限界がありましたので、OECD が出している原著もあわせて精査しました。それで分かったことがあります。リフレクティビティは「斬新な進化発達論に基づく概念」であるということです。この進化発達論はキーガン（Kegan）の構造発達理論だということです。そして、DeSeCo が「目指すべきリフレクティビティのレベル」と指定しているのが、キーガンの構造発達理論のセルフ・オーサーシップ（self-authorship）の段階だと分かりました。ここまでを踏まえて、ここから先、リフレクティビティの理論的基盤であるキーガンの構造発達理論は何か、セルフ・オーサーシップとは何かを少しお話できればと思います。それを踏まえたうえで「資質・能力」の評価への示唆を得ることができるのではないかと考えています。

ここから、キーガンの構造発達理論とセルフ・オーサーシップについて見ていきます。向かって右側の男の人がロバート・キーガン（Robert Kegan）です。去年の 10 月に縁がありまして日本で会うことができました。今、私がおこなってい

る研究などについて話す機会を得ることができました。キーガンはハーバード大学の教育学大学院の教授です。主に成人学習、職業発達論について研究をされています。翻訳書が何冊か日本でも発売されています。成人を対象とした組織改革論の中で理論が用いられることが多いです。キーガンは、「自己」を「意味生成を行う心的機関」と捉えています。キーガンの構造発達理論にはピアジェ (Piaget) やエリクソン (Erikson), コールバーグ (Kohlberg) などの多くの理論が含まれます。これらの理論や領域を統合して、「個人の意味生成における認知・感情の発達の統合」を試み、「自己」の発達理論を展開しています。理論の中心概念として2つあります。1つ目は、「主体・客体均衡 (Balances of subject and object)」, 2つ目は、「自己編集能力 (“self-authoring” order of mental complexity)」(試訳) です。まず「主体・客体均衡」ですが、ここでの「主体」とは経験の意味づけや認識の根幹となるものです。いわゆるものの見方・考え方, その人の「観」をあらわしています。「客体」とは「客観的に思考できるもの」です。「自己」は、その「主体」と「客体」の均衡を変容することによって発達するというのが「主体・客体均衡」の考え方です。「観」が揺るがされて壊れ、再構築されることが繰り返され、「意味生成の心的機関」、つまり「自己」が発達していくというものです。この変容が生涯にわたって繰り返され、「自己」の生涯発達が起こるということです。

次に「自己編集能力」ですが、これは「経験などを振り返って意味づけるだけでは不十分であり、自分の人生を劇作家のように創造していく、自己編集していくことが必要だ」とのキーガンの考えに基づくものです。「自己編集」つまり、セルフ・オーサリング (self authoring) できる段階は DeSeCo が目指すリフレクティビティのレベルです。このセルフ・オーサリングができる段階は、セルフ・オーサーシップをもちえる段階です。セルフ・オーサーシップとは、「自分の人生を自分で紡ぎ出す力がある、紡ぎ出す感覚がある」、あるいは、紡いでいける人、試訳をあてました。つまり、個人のセルフ・オーサーシップを育てることは、個人のリフレク

ティビティを育てること、自分の人生を自分で紡ぎだせる人を育てることになります。

これがキーガンの構造発達段階を表す図です。図の下に行くにつれて複雑な構造になっていきます。セルフ・オーサーシップの段階は4段階目になります。この段階に達する成人は、全体の約3割というキーガンの調査結果があります。ここから各段階の概要について、齋藤信の論考に基づいてみていきます。段階を移行する際に生じる課題についても合わせてみていきます。今回は2段階目以降を中心に見ていきます。この2段階のところ、「自身の欲求、安心、願望に従属し、それらについて客観的に考えたり、他者の欲求について同時に考えたりすることができない。他者との関係性よりも、自己の欲求が満たされないことが重要課題」となります。この段階から次の段階に移行するときに生じる課題は、「他者との相互性、共感を考慮する能力が芽生え始めるけれども、前段階での「主体」である自己の欲求、関心と衝突し、この時期に混乱や葛藤を生じやすい」ということです。大体10代以降に当てはまると言われています。次に3段階目、青年期前期から中期です。「自己と他者の複数の視点について考えることができる。自己の欲求は、他者の欲求との関係、他者との関係への影響から考慮される。対人関係を壊すことが自己の心的メカニズムの均衡を崩すことになるため、感情表出や自己主張が難しくなり、対人関係に傷つきやすくなる場合がある」、これが3段階です。3段階から4段階への移行ですが、「心理的な独立がすすむ。他者の視点、共有された現実による自己定義と他者から独立した自己の視点による自己定義の間の葛藤が生じる」とあります。3段階から第4段階への移行が困難なものとなり、多くの成人がこの段階にとどまるということです。次に、4段階目、セルフ・オーサーシップの段階です。「対人関係を客体とすることで他者と共有された心的空間にありながらも自己を創出し、アイデンティティを確立していく。対人関係やそれに基づく自己の感情を客観的に思考している。しかし所属する集団の承認、社会的役割、規範、イデオロギーなど自己のシステムと、そこからつくり

出される思考、理論について客観的に思考できない」、これが4段階です。

では、これらの段階をどのように測定するのかですが、キーガンは測定方法も開発しています。サブジェクト・オブジェクト・インタビュー (Subject Object Interview : SOI) です。個人の発達段階を測定するためのテストです。実施の流れを説明します。まず調査対象者へ SOI カードを 10 枚程度提示します。そのカードには感情を表す言葉が書かれています「怒り」「不安」「悲しみ」「喜び」などです。そのカードに、それぞれの感情を表す言葉から想起される経験や出来事を、調査対象者が自由に記述します。なぜ、感情を表す言葉が書かれたカードを使い、あらかじめ自由に記述するかというと 2 つ理由があります。1 つは、それらの「感情」から想起される経験・出来事について語るときに、自己の主体・客体の均衡構造が示される点、もう 1 つは、面接の前に事前に書いておくことで調査対象者に語りやすさが生まれ、面接する側も面接を行いやすくなる点です。自由記述の後、対象者がどのカードを面接で使うかを選択したうえで、面接者による面接を実施します。段階の評価は、対象者が話す「内容」を起点として構造探索していきます。「内容」とは書かれた経験や、その感情について表面的に述べている部分です。「構造」とは話した「内容」、経験や出来事に対して何らかの感情、思考を生起させている部分です。対象者の認識の枠組みとなっている部分です。この「内容」と「構造」を区別する意識を持ちながら、構造探索をすることが調査者には求められます。この精緻(せいち)な評価を出すために、専門的な知識、経験、技術が求められます。この段階の評価は複数人で行いますが、時間もかかり、難しいと言われています。日本ではどうかと言いますと、キーガンの先ほどの SOI テストを日本語版に改編して実施する研究が、2008 年以降、蓄積されつつあります。日本の大学生を対象にした SOI の調査結果と海外の学生を対象にした SOI の調査結果にさほど差異はないということが分かっています。

ここからは、セルフ・オーサーシップをめぐる

教育の動向についてです。どのような教育がなされているのか、一つの例としてアメリカの大学教育を取り上げます。学生の成長理論を収めたハンドブック、2009 年のものですが、この第 10 章に「デベロップメント・オブ・セルフ・オーサーシップ (Development of Self-Authorship)」があり、キーガンの理論や SOI などが反映されています。また、キーガンのセルフ・オーサーシップの理論をバクスター (Baxter) が再解釈し、セルフ・オーサーシップまでのモデル化を行っています。「外部の手法を単に受容する」段階から、「何かしらの岐路」に立ち、セルフ・オーサーシップに至るというモデルです。バクスターによる、10 代後半から 50 代までの、数百人に及ぶ人々へのインタビュー調査から明らかになったということです。また、バクスターはセルフ・オーサーシップのための教育モデルを提案しています。そのひとつに、「ラーニング・パートナーシップ・モデル (Learning Partnerships Model)」があります。ここでは、「個人の内なる声を支援するような受容的な態度で学生に接することがまず大事だと言っています。誰が「学生に接する」のか、それは教師や大学職員、一緒に学ぶ学生などです。特に、大学の初年次教育ではこのような考え方をもとにしたカリキュラム、学生の生活支援、学習そのものを支援する環境・場の設定が必要だと言っています。

最後にここまで述べてきたことを踏まえてまとめます。セルフ・オーサーシップは、情意や態度等にかかわるものと考えます。そのため、セルフ・オーサーシップまでの道のり、キーガンの構造発達理論は、今回の答申「資質・能力の三つの柱」のうち、「学びに向かう力・人間性等」の長期的な評価指標になるのではと考えています。「何歳だから何段階であるべき」というものではありません。このような経路をたどって、人はセルフ・オーサーシップを獲得するという 1 つのモデルになると考えています。評価方法として、先ほどの SOI を学校でしてください、というようなことではありません。逆に、先生たちは、日ごろ SOI のようなことをしているのではないかと私は考えています。いわゆる「教師の SOI」ですね。先生方は、学習

者の声を聞き、日々の学習者の姿などから複合的にその子をとっていると言えます。学習者との日々のかかわり、学習者の言動、言葉と行動の差異、あといろいろなものですね。むしろ小学校教育の特性を十分に生かせるのではないかなと考えています。評価方法の一提案なのですが、今述べたように学習者の発言に耳を傾ける、「カンファレンス」というものを、高瀬裕人先生の論考から紹介します。「カンファレンス」とは、高瀬先生によると、「学習者の自らの責任をしっかりと果たしながら自己主導性を発揮できるようにいざなうものであり、指導と評価、学習と評価の一体化」です。この「カンファレンス」を軸としながら、多様な組み合わせで総合的、長期的にみとることができるのではないかと考えています。

展望ですが、具体的な評価方法の蓄積と共有ですね。一般化していくのではなくて、逆に具体的な方法を蓄積していった、それを共有していくのが好ましいのではと考えています。キーガン先生との10月の対談の中であったのですが、実はセルフ・オーサーシップを目指すことがゴールではなくて、その次の段階までいかないといけないと。つまり、自分がどのように自分の人生を生きているのか、自分が物事をどのように考えているのかを、さらに上の段階から俯瞰するところまでいかないといけないということです。ここを考えつつ義務教育、その下の保・幼も含めた、保幼小中高大、成人教育をつなぐ理論として、この理論を用いて教育をとらえ直していく、そして「資質・能力」とは何か、評価方法とは何かというものを、これからは引き続き考えていきたいというのが展望です。発表は以上です、ありがとうございました。

★司会者

ありがとうございました。最新の情報を提供していただいたように思います。DeSeCoというのはよく聞いていましたけれども、それをキーガン先生の理論に基づいて解釈していただいて、しかも最後のところでは具体的な評価方法を蓄積と共有という具体的な、私たちが考えられるような内容にして示していただいた発表だったというふうに思います。続きまして今関会員より現在の日本

の施策と言いますか、これも最新の情報になりますけれども、昨年末に出されました中央教育審議会の答申に基づきながら、今、必要とされる資質・能力とは何かということを、施策を中心にお話しただけというふうに思っています。勉強しなければならぬと思いながら、なかなか厚い資料を前に読めない事実というのがありますので、今日、こうやって目の前でご発表いただくということで大変、私たち勉強になるのではないかなと思っています。

★今関

皆さん、こんにちは。国立教育政策研究所の今関と申します。本日はこのような機会をいただきまして誠にありがとうございます。私の話ですが、今回ご依頼いただいたのが「小学校教育の特性を踏まえた資質・能力の評価」ということですので、そのつもりで中身をつくったつもりですが、私自身はもともと高等学校の保健体育の教員です。専門領域は体育科教育で特にやっております、ここ数年は小学校の体育の授業と保健の授業をつくりまして、それを現場で実践していただきデータを取らせていただいているというような研究を主にやっております。今日の話ですけれども国の施策を中心という主催者からのお話がありましたけれども、昨年の暮れに出ました中教審の答申で20年版の次の指導要領は今年の3月までには公表する、告示になるというスケジュールで動いています。解説の20年版の場合、同様に3月に出て9月の下旬になったのですけれども、今回は内容を変えないで資質・能力のほうに重点を当てて改訂するというアナウンスもあって、ひょっとすると指導要領が出て半年空けないで解説が出るかもしれません。キーワードとしては、資質・能力についてが最初で、2, 3, 4は評価のことですね、それから5は授業改善に向けて、これは詳細はないのですけれども思うところを述べたいと思います。

「資質・能力について」ですけれども、これは答申、あるいは審議のまとめのポイントにもよく示されておりますけれども三つあります。「生きて働く知識・技能の習得」それから「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」そ

して三つ目に「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」というのが言われております。これは今回、次の指導要領で出される柱になるものです。すべての教科・領域、この三つで改訂の方向性が示されていると思います。次のスライドは、先ほどご発表になりましたDeSeCo, それからEU, イギリス, オーストラリア, ニュージーランド, アメリカ, 特に北米ですけれども、そこを中心に教育改革の動向を調べたところ、一つのまとまりとしてはコンピテンシー、あるいはリテラシーのカテゴリーでまとめられるものが一つあるとするものです。もう一つが考える力、あるいは思考力、思考スキル、コミュニケーションを含んでいる北米もありますけれども、そういったまとまりが二つ目、三つ目に自己管理能力ですかシズンシップですね、あるいは人間関係力というようなものもありますが、そういったものを一つのまとまりとするような、おおよそ三つのまとまりがあるということが明らかになってきました。それらをくくってみますと、スキル、リテラシー系を基礎的リテラシー、それから思考力を中心としたものを認知スキル、それから対人関係などを中心としたものを社会スキルというカテゴリー分けが出来てきました。それを21世紀型能力という構造化したイメージをつくりまして中教審にも発表してきたところです。最終的にここの三層の21世紀型の能力をまとめたときには、一番下の基礎的なところを、基礎力と言っていたところを道具や身体を使うとしております、身体という言葉が入ったということです、説明として言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて世界を理解し、表現する力にしております。

身体というのは、身体そのものという部分と、情報を収集したり、発揮したりする中間になるもの、二通りのとらえ方があるよねということで、言語や数量、情報などの記号や、自らの身体を用いてとして世界を理解し、表現する力というようなところで落ち着いたというのがこのモデルです。それは基礎の部分で、大事なのはこの真ん中の部分で「深く考える」「思考力を中心として、それを支える基礎力、伸ばしていく未来をつくる実践力

という説明をしてきております。一時、このモデルが出たときに、次の指導要領はこれで国は行くのではないかみたいな受け止め方がされたのですが、そうではありませんので冒頭の三つの、資質・能力の三つの力が次の指導要領の柱になっているととらえていただければと思います。

このスライドは先ほどもこの図と学力3要素と生きる力の整理、こちらが先ほど出たかたちの違うものですが同じものです。要するに次の指導要領は何ができるようになるのか、何を学ぶのか、どのように学ぶかが三つの視点で考えられているということです。資質・能力はここまでのところでとらえられているわけですが、実は評価のところも基本的に学習指導要領の目指す資質・能力という視点で評価が考えられていまして、現在のところ、評価の観点、4観点のところは3観点に変わるといのは分かっております。一つは「知識・技能」、ちょっと一覧にしてなくてすみません、二つ目が「思考・判断・表現」、それから三つ目が「主体的に学習に取り組む態度」、ここですね、主体的に学習に取り組む態度、特にこの三つの観点になるというのは分かっています。従来、知識・理解というカテゴリーがあったわけですが、この理解という言葉が評価の観点には入っておりません。これまでの説明の中で従来、理解として整理されてきた内容も含まれるという注釈があります。思考・判断・表現はちょっと後回しにします。主体的に取り組む態度も評価の観点から変わった部分ですが「関心・意欲・態度」としていたものを学びに向かう力、人間性等に示された資質・能力には感性や思いやりなど幅広いものが含まれるが、これらは観点別学習状況の評価になじむものではない、感性・思いやり等については観点別学習状況の評価の対象外としているのですね、切り離しています。ただし、これは指導と評価をするなどという意味ではなくて、示しきれない児童・生徒の一人一人のよい点や可能性、進歩の状況、これは日々の教育活動や総合所見等を通じて積極的に子どもに伝えることが重要であるとしておりまして、要録上は指導上参考となる諸事項というのがあろうと思うのですが、そこに児童・生徒の一人一人の

よい点や可能性、進歩の状況、いわゆる個人内評価についてはそちらで引き取ると読めるように書いてあります。変更された3観点は目標に準拠した評価を維持していくということも、ほかのページには書かれているわけです。「思考・判断・表現」はどのようにとらえるかですが、これはちょっと今の答申の話から少しさかのぼるわけですが、現場サイドで見えますと、この「思考力」という「力」が付いたものと付かないもの「思考・判断・表現」という言い方と「思考力・判断力・表現力」という言い方があって非常に混乱をしているなど、正直、思います。これは私の整理ですけれども「力」が付いたものはそれぞれの能力が発揮された状態を力を付けてとらえたらどうか、測定可能なものということになりますけれども、測定されたもの、それを「力」と付けて考えたらどうかと、測定しきれない、あるいは「力」の付かないものというのは学習過程の状態だとらえてはどうかと個人的には思っています。

では思考力の育成を目指す授業って一体どういう授業なのかと考えています。課題としては「思考・判断」の評価が難しい、現行制度においても観点四つあるうちの「思考・判断」の評価が難しい。それから観点別にとらえると言っておきながら、観点別にとらえきれていない。例えば私は体育なので体育の例で申し上げると、体育のボール運動でゲームをしていて、小学生ですね、ボール運動のゲームをしていて、ゲーム中にパスが非常に上手な子どもがいたときに、その子は瞬時のパスを出して、そのときに瞬時の思考・判断をしているのだからよいパスが何本通ったかをもって思考・判断しているとみなすという評価は結構、現場ではあります。これは中学校、高等学校でも同じなのですね、あまり変わらないと思います「それはマズイでしょう」と私は言っているのですが、観点別ということは観点ごとに子どもの資質・能力をとらえて、その観点で指導をし、評価で引き取るというやり方は必要だろうと、みなし評価は避けてくださいと言っています。それから「思考・判断・表現」と、実はこれ名詞で読んでしまうとこの中黒が連なったものという意味合いで使われ

ることが多いので、これが連なっているというふうに読まれてしまうのはちょっとマズイわけで、実は中教審の文章をよく読みますと「思考・判断したことを表現する」と言っているのですね、「を」が入っているのですね、ということは記号で示すならば「思考」中黒「判断」じつはこれカンマなのですね、切れていると思います。ですが昨年の答申を見ても「思考・判断・表現」と並べて書いたり、思考・判断したことを表現すると書いていたりするところもあり、これちょっと現場は混乱するなど正直思っています。これが実は課題1の難しいという基になったものです。次の、中教審の資料では、現場の先生方は評価の観点をどのように受け止めているかという調査があります。中教審の資料になっています。小学校、中学校、高等学校全部調べているのですが、ほぼ共通に、若干、小学校は違うのですけれども中学校、高校は思考・判断の評価がうまくいってないと現場の先生方が答えています。小学校の先生は「関心・意欲・態度」が一番うまく行っていないと言っていますが、大体、中学と変わらないくらいうまくいってないと小学校の先生もおっしゃっているということで、これはなぜかなと思っていたわけです。私が思い至ったのは、なぜ難しいのかと、現場の先生がおっしゃっているのかと考えるに、多分「思考・判断」が何なのか分からない、考えるとか工夫するまでは言えるのだけれども、その先に、ではどういう姿なのというところが多分うまく説明できないのではないかなと、あるいは授業がうまくつぐれないのではないかなというのが私の考えているところです。二つ目の「観点別にとらえる」部分については、このスライドは現行版でつくっていますけれども、観点というのは面にとらえたときに、例えば子どもの右側から見たときに知識・理解の姿、左側から見たときに思考・判断の姿、背面から見たときに関心・意欲・態度の姿、正面から見たときに、例えば、運動の技能というようなとらえ方はできるのではないかな、そして私は資質・能力をとらえるときにそれぞれの観点をとらえる特徴的な動詞でとらえてはどうかと考えています。例えば、「知識・理解」ならば言うとか書き

出すですね、これは記憶したものを再現するというレベルと思いますが「理解」となると具体例を挙げて説明するといったものがあるのではないかと。「思考・判断」は先ほど考える、工夫するにとどまって、その先になかなか行かないのではないかとこの言い方をしましたけれども、それをさらに「見つける」と「選ぶ」という動詞で授業をつくったり、子どもの姿を引き取ろうと、みとりをしようしたりするように授業がつくられ、学習カードがつくられ、評価規準がつくられてくるならば、かなり見えてくるのではないかというふうに考えております。

次のスライドは、配布していません。あくまでも私の想定です。「知識・技能」は分けました。知識と技能というのはあまりにも異質なものが一緒になっていて、これは同時にとらえるのは無理だろうと私は考えていて、また「知識」は独立させて反対側に知識・技術を身に付けた状態、それが発揮されているものと考えれば技能でできるとしていますけれども、それを両方から挟むように見ていったらどうかな、それからうしろは「態度」は一緒です。それから正面のほうに判断「思考・判断」を持ってきましたけれども「見つける」と「選ぶ」これは知識と技能をつなぐものとしてはこの思考・判断と態度というのは非常に重要になるのではないかなと思って、こんな位置関係にしました。知識と技能を分けたもう一つの理由は資質・能力に焦点があたると活動のほうに授業の指導の重点がいったって、何を学んでいるのか、何を教えているのか非常にあいまいになりがちだと私は考えています。それもあって「知識」と「技能」を分けています。それで思考・判断したことを表現することですね。もう一つ評価を考えると大きな課題になると考えているものとして「主体的・対話的で深い学び」というものがあります。今日は、すみません、主体的・対話的はちょっと端折って省略します「深い学び」のみ取り上げますけれども、例えば色で付けたこの黄色の部分で、これ動詞で読んでいっているのですが、この中で、では深い学びにつながるような動詞に該当するものは何かを見ていきますと、「見出す」「解決する」「形成す

る」「表す」「構想」「創造する」「向かう」「習得する」「活用する」というような動詞が並んでいるわけですが、この中でどれが深い学びにつながって、どれが活動になりそうなのか、あるいはどれにも入れなさそうなのかというのを読み分けなければならない、そのうえで授業をつくっていかなければならないという課題があると思います。私が思うところは「見出す」「構想」「創造する」「活用する」「探キユウする」くらいかなと思います。「探キユウ」はこれ「キユウ」は究めると求めるがあると思うのですが、求めるのは態度のほうだと思うのです。その辺のところを、ではどの辺りで現場が合意して授業をつくっていくのが課題になると思います。授業を考えるとときに「主体的・対話的で深い学び」という過程を言われていますけれども、ではどこの時間を指して言っているのか、45分といういわゆる授業時間内なのか、授業時間を飛び出した時間なのかは、あるいは学校も飛び出した地域も含んだ、あるいは卒業後も含んだ広がりなのかという、どこをとらえるのかによって相当変わってくる、あるいは授業がかみ合わなくなったりする、それには今後、気を付けなければならないなと思っています。

最後のスライドは、「授業改善に寄せて」ということで、評価については、これは今まで言われていたことですが、パフォーマンス評価やルーブリック (rubric)、あるいはポートフォリオ (portfolio)、そういったものが評価方法としては注目されることになるだろうと思います。これは京都大学の西岡先生が資質・能力の勉強会で提示していただいた資料です。それからこちら、最後のスライドになります。ルーブリックの例ですけれども、ルーブリックも現行制度の中で評価規準があり、その評価規準を用いて最終的に評定を定める際に使われる判断基準に使われているケースがあると思いますが、それにしても指導と評価は内容と資質・能力の動詞の組み合わせというふうに私は考えていますので、内容はやさしくて資質・能力が発達段階でいうと初期のものの組み合わせもあれば、内容が複雑で抽象的で難しくて資質・能力がやさしいもの、あるいは難しいもの、そういったもの

の組み合わせでおそらくループリックがつくれ、それを基に授業が行われて評価で引き取っていくということになると思います。このループリックをどう現場でつくっていくのか、この例は5段階になっていますけれども、何も5段階にしなければいけないというルールありませんし、4段階のものもあります。それをどの段階で示すのかというのも一つありますし、特徴としてとらえるときに内容と資質・能力をとらえる動詞として観点別にそれが評価の判断基準がつかれるかどうかというところが今後の課題になるだろうと思います。ただそれを次の改訂ではやっていかなければならないのだろうと考えております。最後は課題ばかりになってしまいましたけれども、以上で発表を終わります。

★司会者

どうもありがとうございました。ホットな話題として中央教育審議会の答申ができる過程のことを含めながらご説明いただき、最後は現場で今後何が課題になっていくだろうかという現場視点も含めたかたちでご提案いただけたというふうに思います。とても興味深い内容だったというふうに思います。最初の DeSeCo など国際的な観点、それから国が進めようとしているもの、現場として今後、必要とされるような課題が出されたかと思っています。では次に、広島大学附属三原小学校の石井会員からご提案をいただきます。広島大学附属三原小学校では、文部科学省研究開発学校指定校として、「なりたい自分になる力」の育成を求めてカリキュラム開発を進めておられるところですので、そういう現場のところから具体的な取り組みについてご提案いただこうと思います。よろしくお願いします。

★石井

はい。では失礼します、広島大学附属三原小学校の石井と申します。昨年はそちらに座ってお話を聞いていたのですが、まさかここに座るとは思っていませんでした。また今回、発表させていただく内容は、たくさんの広大の先生方のご指導のもとに行っており、その先生方がいらっしゃる前で発表するプレッシャーがあります。この冬休みの

間は、この発表に向けて心身ともに疲れていたのですけれども今日やっと解放されそうかなと思っています。よろしくお願い致します。小学校に勤務してまして、今、主幹という立場です。研究教科は生活科です。担任ではなくて専科で生活科を担当しております。教科の特性というか、小学校は担任がベースかなと思いながら行っております。では今日、お手元に2種類の資料を用意させていただきます。A4のこの縦のものと、それからスライドを印刷したものを用意させてもらっています。全部を説明するつもりはありませんので、ポイントをお話ししながら、もしもう少しここを知りたいというのがありましたら資料を読んでいただきたいなと思います。では座って失礼致します。

この発表のお話をいただき、何を一番お伝えすればよいかと思っていた時にちょうど鈴木由美子先生にお会いする機会がありました。その時にお話を伺い、教職員、先生方の見取る力、そこが大切なのではないかとおっしゃっておられ、そのことについて意識しながら考えてみました。今日、お話をさせていただくのは本校が今、研究開発学校として取り組んでいることをベースにどんなことを行っているか、どんな目標を立てて、どんな評価を行っているということについてお話をさせていただきます。「見取る力をつけるには」ということを最後に持ってきたのですけれども、先生方の資料の39ページをパッとめくっていただいたらと思います。今回、プレゼンのスライドをつくりながら、最初は本校の評価の取り組みの成果と課題とかを載せようかなと思ったのですけれども、それよりは「教職員の見取る力について」お話ししようと考え直しました。今回の発表に向けて、本校の職員の日々の取り組みについて見つめ直した際に、「ポイントはこれかな」と思ったことがありました。先に結論を述べてお話ししようと思っています。括弧（スライド39）に何が入るか、ちょっと想像してみてもらってよろしいですか。結局、教材研究だなというところに戻ってきてまして、最初の括弧は「ユーザー」ではなく、「メーカー」の視点です。なぜこんなことを思ったかといいます

と、今、研究開発を受けています。以前も受けていまして、それに取り組んでいた際に、文科省から出されている指導要領の単なるユーザーではなく、メーカー、つくる側の立場で考えていくことが大切だと考えたからです。では、研究開発学校ではない他の学校はどうかという話になりますが、実際はそのような取り組みをされていると思います。それは、総合的な学習の時間の取り組みですね。どんな力を育んでいくかという目標を立て、そのための内容や方法を考えて実践されていると思います。その視点で、他の教科等も見ていくことが必要だと思います。では、次の括弧です。「広く」、そして「深く」かなと思います。その深くは、焦点化していくことです。このあとお話しせらるうのは、小学校の取り組みなのですが、本校は幼小中一貫の学校ですので、その幼小中の12年間の中で、それぞれの学年で何を行っていくかということを考えています。そういう意味でもやはり広く考えて、さらに該当の学年で何を行えばよいかという、焦点化していくことが大切ではないかと思っています。実践していく時に、実際、指導案を書く時には各教科の3観点、4観点の目標やその時間の目標を書きますよね。でも、全部の観点を見取れるかといったら無理ですよね。では何をしているかという、その1時間で特にこの力を付けたいのだとか、単元全体でどんな力を付けたいのだということで縦のつながりや、横のつながりを見ていって、焦点化しているなと思いました。見取るためには目標をより具体的にしていくことが大切だと思っています。というのが結論です。では概要についてお話をさせていただきます。

本校は、文科省の研究開発学校の指定を受けて研究・実践を行っています。その概要についてお話しします。現在の研究開発は平成24年から始めています。研究を始める際に子どもたちや職員のアンケートを取りました。子どもたちの実態の中に、子どもたちは人の役に立つことをしたいとか、将来の夢があるのだというふうに答えています。しかし、普段の学習の際に、自分の将来と関連付けることは十分にはできてないという実態が

ありました。また、自己肯定感があまり高くなくて、ストレスマネジメントも十分ではない。そして、第5学年以降、自己意識が否定的になってくるという面もありました。それからこれからの世の中のことを考えていく中で、社会的に自立する子どもたちになっていってほしい、ただ単に与えられたことをやるのではなくて、自分がどんな人間になりたいのか、そのために自分はどうすべきかという自己開発ができることも大切したいと考えました。これらのことを実現していくために、現行のものだけではなく、新たなものに取り組んでいこうということで、本校では「希望」と書いて「のぞみ」と読むのですけれども、その時間にその中心的な活動をしようという考えで行ってきています。実践を通して、子ども自身が自分の生き方やあり方を考える時間です。それを行っていくことで社会的に自立できる子どもたち、そのために必要な資質や能力、それだけではなくて態度や価値観も育みたいという考えで取り組んできています。めざす子ども像（スライド5）としてここに挙げていますけれども、有為なというところに鍵括弧を付けていますけれども「自分がなりたい自分」といっても、それがわがまま勝手では困りますよね、世のため、人のため、社会に役立つ子どもたちになってほしいという願いを持って、取り組んでいるところです。ではそのための資質や能力とか価値観は何だろうと考えて取り組んでまいりました。ここに「人間関係形成・社会形成能力」「キャリアプランニング能力」「課題対応能力」と三つの柱を挙げています。大きく三つのキーワードなのですが、その中身に関しては研究を何年か行っていく中で大分そぎ落としてきて、大分すっきりさせてきているところです。これらを通教科的能力ととらえて、先ほど申しました「希望（のぞみ）」の時間だけでなく、保育や教科の場面でも育成を図る取り組みを行っています。スライドの8ページですけれども、これが今の本校での教育課程全体を示しています。この辺りの説明はちょっと端折ります。研究・実践を進めていこうとすると幼小中の職員が目標を共有しなければいけませんね。となるとここは「広く」なのですけれども、目標

構造（スライド9）を設定しました。それぞれの学年区分、先ほどの表（スライド8）で言いますと、ここは左の下の方に幼稚園から中学校まで「入門期」「幼小接続期」「中間期」「小中接続」「最終期」という区分を設けまして、それぞれの学年区分毎のゴールとして、先ほどの通教科的能力の三つに関してめざす姿を挙げております。この辺はドンドン端折ります。今年度はカリキュラムをすっきりさせること。そして、評価については子どもたちが自己開発に向かう評価をもっと具体化できないかという取り組みを行っています。単元と単元のつながり、同一学年内だけでなく他学年とのつながりを考え直したりしています。それから12年間の中で1年生はどういう位置なのだろうかとか、年長さんはどういう時期なのかと、それぞれの時期での特徴をとらえた上でその単元で子どもたちに力を付けたいという取り組みを行ってきています。

はい、ここからが評価です。評価は教師が見取ることあるのですけれども、子どもたち自身がなりた自分に向けて自分がどうなったらよいかということ考え・実践していくことができるようにするためには、どうしたらいいかということで、取り組んでいます。それで「希望（のぞみ）」では、特に1枚物のポートフォリオ、OPPを使っています。これは後で紹介させていただきます。活動をしているときの姿、それから文章表現された際の見取りのループリックがその次とその次（スライド14・15）に載っています。これらによって職員全体で共通の見通しを持つことができます。こんな小さい字を見ると嫌な気持ちになるので、これは配布資料に載っていますので後でまた気になったら読んでください。こういう概観ですよ、大きくこんな柱をつくっていますというお話です。では先ほどのOPPAで、ピコ太郎のと似ているのですけれどもちょっと違います。ワン・ページ・ポートフォリオ・アセスメント（One Page Portfolio Assessment）です。1枚物のポートフォリオ・OPPを用いた評価です。1枚物のポートフォリオは、OPPと読んでいます。そのOPPを使っている子どもたちの様子を見ると、1枚物なので全体

を見渡すことができ、子どもたちは達成感を得やすくなっているそうです。また、子どもが自分を振り返る一つのきっかけにもなっています。OPPを使う際には、子ども同士がお互いにポートフォリオを見合う時間をとり、「自分はこんなところがいいのだ」とか、「私は友達に認めてもらっている」とか、自己評価・他者評価に活用しています。

ではここから実践事例に移ってまいります。これもまた縦のところになりますけれども、今度は1年生についてです。幼小の接続期です。本年度は先ほどの通教科能力のうちの、特に課題対応能力の育成にどの学年も取り組んでいます。これから紹介する1年生は幼小接続期ですので、今、赤で囲んでいる辺り（スライド17. 幼小接続期における課題対応能力育成の重点…教師や友達にアドバイスをもらいながら、目標を決めて、自分にできることを継続して行うことができる。）を中心に取り組んでいこうという考えで実践しました。夏休みになるまでの実践です。入学して間もないころは、上級生にいろんなことを手伝ってもらっていました。幼稚園、保育所の大きな組さん、年長児として様々なことを行っていたのに、それらができない状況になってしまって、子どもにとってはかわいそうな状態なのです。本当はやる力があるのだけれどもなかなかできない状況だったので「では自分たちで出来ることは何かな」と投げかけ話し合いました。そして、出来ることを見つけていき子どもたちが役目を考えて、いろんなことを行っていました。普段の生活場面でもあることなのですが、「希望（のぞみ）」の授業を設定することで、それを自分たちで考えて話し合うことができました。だから自分の役割を「あなたは当番だからやりなさい」ではなくて、「何のためにどんなことを行うか」「どんな人になりたいか」といったことを考えたり話し合ったりしました。特活（特別活動）でも大切にされていることですが、特活の時間だけでは不十分だと思います。「希望（のぞみ）」では続けて取り組むことができました。例えば次のようなことがありました。1年生はまだ夏前なので文章を書くことができませんのでチェック表で簡単にチェックをしていき、自分がこんな

ことはできている、あんなことはできてないとか確かめる時間を取りました。それと「希望（のぞみ）」の時間等でいろいろ作業をしている時にビデオを置いておきまして、自分で振り返りを語るということを試みました。なかなか慣れてないと言いつらいのですけれども、担任がビデオを見て「あ、この子はこんなことを考えている」と見取って、その子どもに状況を聞いてクラスにまた投げ返していくということを行いました。この子の場合（スライド21）、「最初はすごくいろいろと頑張って伸び伸びできて成長したのですけれども、でも最近はあまり出来てないのでちょっと残念です。」と言っていました。このことをきっかけに、クラスで話し合っていこうと投げかけたそうです。実は、クラスみんなが仕事を頑張るようになったので、自分の仕事を友達に取られてしまい、自分があまり仕事をするのができなくなったのが残念だということでした。そして、クラスで話し合い、クラスみんなで頑張ることも必要だねという話になり、さらにいろいろなことに取り組んでいきました。

今度は6年生の修学旅行の取り組みです。2泊3日で京都の方に行っているのですけれども、本校の特徴として、班別に自分たちでどこへ行って何をするかを考えるという活動が中に組み込まれています。ただ単に引っ付いて行く修学旅行ではなくて自分たちで考えていくという修学旅行です。この単元でも先ほどもお話をしましたOPPAに取り組みました（スライドNo.23）。課題対応能力にかかわって個人の目標と集団での目標を子どもたち自身、6年生自身が設定をしていきました。それを設定するために、7年生でのめざす姿や、この単元でのキーワード（目標、計画・修正、挑戦、最後まで）を提示しました。実際に授業を行う中で毎時間の振り返りを子どもが家に帰って、これは主に宿題にしたそうです。家でしっかり考えて来て、教師がコメントを書き込み意味づけたりアドバイスをしたりしました。また途中には、他の人のOPPを見る時間を取って他者評価をすることによって友達から「こういうところを頑張ってるね」という評価をしてもらいました。単元が終わった

後にも、何がどうなって自分が成長したと思うかということ子どもたちに書かせていきました。

次は、三つの教科について話をさせてください。教科には、もともと教科の目標がありますよね。ですので、本校が挙げている通教科的能力との関連をまず明確にし、次にそれぞれの単元でどのように具体化するかということを行ってきました。もう一つの資料の9ページ、10ページに、それについての保育・教科で育む資質・能力と通教科的能力の関連が載っています。それから各教科で幼稚園のときからのそれぞれの段階で育みたい力を設定していきました。これも先ほどの「希望（のぞみ）」と同じように大きく全体の中で何をどうつなげたいかの、縦の系統をしっかりと見て行きました。これは算数の6年生の事例です。算数の6年生は先ほどの修学旅行の事例と同じ学級担任なのですけれども、先ほど申しましたOPPAを取り組んでいきました。今回、事例をまとめるためにスライドをつくる時に「あ、やはりそれぞれの先生の願いがしっかりあるから評価ができるのだな」と思いました。この先生の願いは子ども自身が数学的な見方や考え方についてしっかりその有効性を実感して、それを子ども自身が活用できるようになってほしいということです。この願いのもとに授業を構成されていました。OPPAは先ほどとよく似ています。違うのは、教科は時間が限られており、なりたい自分に関する目標設定の時間が十分には取れないことです。この算数の単元では目標のところは教師の方から提示したということでした。それぞれの時間に振り返りを行い、学習で学んだこと、数学的な見方・考え方について、自分自身の学びについて振り返りを行いました。

では今度は、体育にかかわってです。これも6年生です。これはまだこのあと年が明けてハンドボールでその球技にかかわる最後の単元をされるそうです。それに向けての前段階の単元ですので、やはり「広く」どういう力を付けたいのか、そのためにこの時期には何をするかと考えて授業がつくられています。この先生の願いは、子ども自身一人一人がチームに必要とされているとか、自分が意思決定をしていくことでゲームに参加できた

ことが楽しいということを実感できるようにするということでした。アルティメットというのは、バスケットボールとアメリカンフットボールを合わせた様な競技で、フライングディスク（いわゆるフリスビー）を用います。ですので滞空時間が長く、だから空間に着目することがしやすいということとこれを組み合わせたそうです。最初にアルティメットの動画を見て、子どもたちの気づきを交流しました。そして、子どもたちはバスケットやサッカー等、経験したことをつなぎ合わせながら「では、こういう目標が立てられそうだと学級全体で話し合い目標を共有していききました。それがスライドの33にある子どもたちと教師が設定したレベルになっています。この先生の授業の場合、OPPではなくて体育ノートというかたちで子どもたちは思考判断にかかる振り返りを行いました。ですのでこの場合は、体育の活動場面ではなく、ノートを用いて評価をし、そこから見つかったことを次の時間に生かしていくというかたちで行いました。そこ（スライド34）に載せているのがノートにかかわるループリックです。子どもたちが書いた内容は、どんな意図で自分が動いたのか、そしてそれからその動きがどうなったのか、では次の時間はどうしたいかということを書きました。その事例が次です。（スライド35）これは3対2のゲームを行ったときに左のこの辺り、ちょっと赤で囲んでいるのですけれども空いたスペースに入ることが書いてあります。2回目の3対2のゲームになると、今度はチームで連携をして空間をつくる、敵を引き付けておくということが書かれていますので、空間の視点を子どもたちがちゃんと持っています。しかも見つけるだけではなくて空間をつくっていく、さらに言うと単なる空間だけでなく、走りながらディスクをもらうということで、今度はタイミングにも着目できていました。これらの気づきを次の時間にフィードバックしていききました。

最後は生活科にかかわってです。生活科のもののづくりって結構楽しいんですよ。でもどんな力を付けたらいいのだというのは曖昧なところがあるので、自分なりに整理して行ってきました。子ども

たちが思い・願いの実現に向けていろんなことを試す、どんな時にどうなったかという見方や考え方を育みたいと思って取り組みました。そのためにどうしたかというと、ループリックと似ているのですけれども、ここ（スライド37）に示すようなマトリクスを作成しました。「しっかり考えなさい」と言っても何をどう考えていいかわかりませんね。試行錯誤でも、這い回っても困りますので、どのように子どもたちが考えてほしいかということで、働きかけと結果、何をどうすればどうなったかということに着目してほしい、さらに言うと何をどうするとどうなって、これをこうするとこうなってという働きかけを変えれば結果も変わってくるので、そこも比較してほしいと思いました。ここの表（スライド37）でいくとレベル3をめざして実践したということです。そのためにはいきなり先生が「こんなことをしなさい」というのは困りますので、それにつながるものが見つかる素材を先に取り組んでいます。これは（スライド38）俵ころがしと呼ばれるコロコロ転がるおもちゃなのですけれども、見た目が同じでも動きが違うものが作れます。子どもたちは何をどうしたらそうなったのかということに興味・関心を抱きます。実際に作ると、「木の玉1個だったら回って、鉛1個のときも回る」とか、「でも2個だったら回らない」とか子どもたちの方から因果関係に着目した発言が出てきます。それをもとに、ではこういう見方でやっていこうねというかたちで授業を進めていきました。こちらが振り返りのワークシート（スライド39）なのですけれども、例えば「鉛を1個入れてジャンプすると高さが低くなって、着地をするとコロコロ回るけれども、着地の時間が長くなりました」とか、ちゃんとその結果に着目しています。次には複数の働きと比較する子も出てきました。このように共通の種類のおもちゃを作る中で、子どもたちから因果関係に着目できるようにしておいて、次は自分の好きなおもちゃを選んで遊ぶ活動の中でもその視点でものごとを見ていくというかたちで行っていききました、

はい。すごく早口でたくさん喋ったのですけれども、まとめです。その1時間の授業を見るだけ

ではダメで、やはり「広く」単元全体を見たり、学年のつながりを見たりしていき、その時期に解決すべきこと・育むべきことは何かを見つけておく。そして、具体的に見ていくためには何を見ていけばいいのかというところを考察し焦点化していくことが、結局は評価につながるのではないかと思います。どうもありがとうございました。

★司会者

お三人の先生方、ありがとうございました。フロアの皆さんもお聞きになっていて、三人の提案に関連性があるということにお気づきになったかなと思います。本渡先生がご発表になられました「自分で開発していくような評価の仕方」というのが、最後の「なりたい自分になる力」に関係しているのかなと思いました。また、今関会員からご発表いただきました「思考と思考力」「プロセスと結果」、そういうのがOPPAなど子どもたちのポートフォリオの工夫などによって出来るのではないかといったことが、現場の方からのご意見として見られたというふうに思いました。ここでちょっとだけ時間を取らせていただいて、シンポジスト同士で質疑をさせていただいて重なりと言いますか、お互いに関連していたところ、ここが違うなと思ったところなどを交流する時間を取らせていただきたいと思います。先生方、お願いいたします。

★石井

では失礼します。本渡先生に質問なのですが、先ほど私が話をさせていただきましたOPPAですとか、体育ノートが先生のおっしゃっている長期的に見ていく学習、カンファレンスにあたるものなのかどうなのかということを教えてください。もう一つ、4段階っておっしゃったのですけれどもゼロと5が、ではどんなものなのかなとちょっと気になったので、どこかで教えてください。

★司会者

本渡先生、どうぞ。

★本渡

ありがとうございます。1つ目ですね、OPPAの振り返りや、自己評価活動、今、お話をお聞きしながら、あ、いいなと思っていました。2つ目

ですね、ゼロ段階と5段階ですが、5段階は先ほど最後にお話しましたセルフ・オーサーシップの次の段階、セルフ・トランスフォーメーション(Self-transformation)という段階があって、自分で自分の人生を描くことができ、生きていくことができている自分を俯瞰的に見て、さらにその生き方を変容していくような、何かそのような力が5段階です。ゼロ段階は、キーガンの理論がエリクソンやピアジェなどの理論を統合しているので、未分化の自己というか、衝動的な段階とも言います。ありがとうございます。引き続き質問していいですか。

★司会者

はい、どうぞ。

★本渡

質問返しですみませんが、OPPAの自己評価活動自体を子どもたちはどういうふうにとらえているのかなというのを、先生が感じていることで構いませんので聞かせてください。

★石井

はい。私自身は実践してはいないのですけれども、1年生はまだ難しいのですが、2年生以上で特に「希望(のぞみ)」の時間には取り組んでいます。6年生の担任にこのことで尋ねたことがあります。子どもたちは達成感を感じているとのことでした。1枚の用紙の空欄がだんだん埋まってきているし、自分の振り返りをしていって何がどう変わっているか、先生や友達から肯定的な評価が返ってきていますので、やはり自分の変容を見取ることができて、達成感を得ていると言っておりました。

★司会者

ありがとうございました。ほか、ご質問等ありましたら。はい、お願いします。

★今関

すみません。二人の先生にそれぞれお尋ねしたいのですが、本渡先生の説明の中で「主体・客体均衡」の話があったと思います。その中で自己の発達、自己の主体と客体の均衡の変容によるというスライドがあったと思うのですが、そのことは例えば小学校段階の45分の授業の中で、何て言うか、授業展開で取り上げることが可能なの

かどうかが一点目、もし可能であるとするならば、先生のご存知の範囲で結構なのですが例えばどんなやり方というか、どんな事情の展開にするとその自己の主体・客体の均衡の変容というのが分からされそうなのか、その二点を教えていただきたいと思います。石井先生のほうには、これ国大法（国立大学法人）の附属ということで、ほかのいわゆる公立学校とは条件が違うとは思いますが、通教科能力的なループリックのポートフォリオ評価をされているわけですが、ポートフォリオ以外の、いわゆるその他の、その他のというか、ほかの教科の、いわゆる教科の評価についてはどういうふうにこういう、ループリック形式のものに作成しているのでしょうか、すみません、ちょっと資料をまだ読み切っていないのですが。その辺、もしありましたら例を幾つかお願いします。

★司会者

本渡先生、いかがですか。

★本渡

ありがとうございます。「主体・客体均衡」の変容なのですが、その人が持っている「観」が揺さぶられて壊れるというのはそうそう簡単にはいかないと思うのです。でも、どのタイミングでその子の「観」が揺さぶられて壊れるかというのは事前に分からないので、45分の授業の中で起こるかもしれないし、起こらないかもしれないということしか、今はお答えできません。小さな積み重ねで、変容に向けたものを補っておくことはできるのではないかなと思っています。具体的にどうかというと、教師の揺さぶり発問であったり、ほかの子どもたちの発言や指摘であったり、やっぱり他者の存在に尽きるのかなというふうに考えています。

★司会者

ありがとうございます、では石井先生、お願いします。

★石井

はい、追加します。教科には通教科的能力の視点もあるのですが、もともとの教科の目標がありますよね。それに則っての評価もあります。通教科的能力の視点は、「希望（のぞみ）」ほど各

教科が統一しているわけではないのですが、それぞれの系統をもっています。今日は具体的な資料がないのですが、例えば持ち前の資料でいくと16ページに横の版で体育のボールゲーム、ボール遊び等で育みたい力と通教科的能力との関連に関しての系統表があります。これを基にそれぞれの学年の各単元を実施する際に具体的な単元目標やループリックを作成し、実践しています。先ほどの体育ノートですと体育ノートにかかわってのループリックを作成しているということですね。生活科の場合ですが、それと同じ資料で17ページ、18ページに載せていますが、ループリックとはちょっと違うかもしれませんが、粘り強く試行錯誤してほしいのだけれども、では何を具体的にすることが、子どもたちがそうになっていくかというのを明らかにする必要があります。この場合だと因果関係に子どもが着目して活動しているかどうか、活動している子どもの言葉や振り返りの言葉を手掛かりに、子どもたちがどんなことをどのように考えているかを見取るといふかたちを行っています。ですので全部の教科を同じかたちでやっているわけではないです。それぞれの教科で設定をしている状態です。

★司会者

ありがとうございます。三人の先生方にそれぞれ口を開いていただいたということで、前半のシンポジストからの提案というのはここでひと段落と致しまして、これから10分間休憩を取らせていただきたいと思います。またこちらにお戻りください、よろしくお願いします。

《休憩中》

★司会者

最初のところでお約束しましたように、この初めのところの10分くらいはフロアの皆さん同士が意見交流する時間を取りたいと思います。シンポジストの先生方がフロアを歩かれますので、そこで質問があればその場でしていただいて構いません。皆さんが話し合っていってほしい内容を踏まえながら次の全体討論につなげていきたいです。大体4時を目途に、皆さん方の中で二人、三人のペアを組んで、そこで質問とか話し合いを

していただければと思います。では今から10分くらい、4時まで時間を取りますのでどうぞ始めてください。ではシンポジストの先生方、中に入って一緒にお話をなさってください。

《フロア討論中》

★司会者

大体4時になりましたので、ここから全体討論に切り替えていこうと思います。シンポジストの先生、前にお戻りください。フロアの皆さんの方でもいろいろと議論になったかなと思います。それについて、三人の先生方にご質問いただくというかたちで全体討論を進めようと思います。フロアの皆さんの方からご意見出していただきながら、フロアとシンポジストが一对一ではなくて全体を巻き込んだ話し合いにしていきたいと思いますのでよろしくお願いします。ではフロアのほうから質問を取ろうと思いますので、ご質問ある方、挙手のうえ所属と名前を言っていただいてご質問、お願いします。グループの中で出たような意見、質問でも構いません。主体的にやりましょう。はい、どうぞ、所属とお名前をお願い致します。

★広島大学大学院教育学研究科教員

ありがとうございます。とても具体的で刺激的で包括的な提案なので頭が付いていかないですけれども、広島大学の●●と申します、専門は体育科教育でございます。体育だけでもないのですが、いわゆる思考とか表現とかいうことだと、教科の研究をしていますもので、今、求められているものというのは通教科的な力だというふうに言われるのですが、例えば石井先生が具体的なことを出していただいている資料の13ページの算数の単元指導計画の「育みたい見方、考え方」この「見方、考え方」という用語は私、嫌いでして、これは「思考」じゃないのかなと思うのですが、多分、思考と学習内容を引っ付けるために「見方、考え方」というのを何かつくったのだらうなというふうに思っているのですが、ここを見ますと、例えば単位とか関数というのは算数独自のものなので、僕たちの教科にはないだろうなと思うのですが、帰納とか類推とか演繹（えんえき）とか統合というのは認識的な教科だとどこの教科もやっ

ていること、だから共通ですね。教科の場合ですね、教科の内容等を引っぱがして、この一般的な通教科的な能力をみとめることは、私は無理ではないかなという気がしてしまっていて、何か対象があって学習するからその能力を働かせるわけで、それを引っぱがして、例えば体育でAちゃんとBちゃんの前転を見ていて比較していますよね、比較的な能力が付いている、確かに比較しています、でもそれが理科で生物のものをみて比較しているときと同じかと言われると「うーん」と思うのです。というようなことを考えているのですけれども、そういう通教科的な汎用的能力をみとめるということと、各教科の中でその学習内容が十分習得されたり活用されているということを見とるときに、なかなか難しいというか、各教科の文脈では、私、個人的私的見解では一般的な通教科的なものというのはみとれないのではないかなという、そういうふうには考えないと先生方も指導計画の作成とか単元計画の中のみとりが何かとてもややこしくなるのではないかなと思っているのですが、主に今関先生と石井先生へのご質問ですね、本渡さんのお話はもう一つだけちょっと付け加えて聞かせていただいていいですか。いわゆる価値観の問題を言われているので、とても刺激的なお話だったのですが、私は価値観の問題というのはみとりという問題では当然、先生方は子どもたちが何を考えて、どんな価値観を持っているかとみとっていると思うのですけれども、これが観点別学習状況評価に入りますと、評定との関係が多分、問題になってくると思うのですけれども、そういう非常に子どもたちの価値観で人生が変わっていくようなものの見方について、多分、文部科学省はそんなのは評定しないでいいと思うのですけれども、何か外的にそういうものを成績的に証明するというような行為が許されるものかどうか、知見では許されないと思っているのですけれども、その辺をちょっとご感想をいただければ、直接先生の研究されているキーガンさんのことを例に出すというわけでもないのですけれどもよろしくお願いします。

★司会者

では最初の通教科的に身に付くであろうとされる能力と、教科で付ける能力というのは同じに考えていいのかどうかということについて今関先生と石井先生からお願いします。そのあと価値観、生き方というのかかわることについての評価は評定として可能なのかどうか、それはご見解で構わないということですね。では今関先生、石井先生、どちらからでも結構ですのでお願いします。

★今関

はい、●●先生のご指摘の部分で私が考えるのは、通教科的な一般的なものと教科は共通のものには多分ならないと思います。●●先生がおっしゃったように対象があって発揮される能力の部分というのは私もとらえておりまして、本日の配布資料とはしなかったスライドで説明した中に資質・能力に焦点が当たると内容が欠落しがちになるということを書いたのです。気をつけておきたいことは、体育で体育の身体活動はしているけれども、体育の何を学んでいるか分からないということが起こってくるということです。従ってこれは通教科的に育てる、いわゆる一般的な能力、資質・能力と各教科で育てる資質・能力は、教科固有のもので考えていったほうがいいと考えています。指導の方法論とか、比るとか話し合うというようにところだけを取り出せば共通の部分は出てくると思います。問題はその中身が違うわけですよ、これ対象が違えば比べるものが変わりますので、そうとらえていくのがよいのではないかなと考えております。

★司会者

では石井先生、お願いします。

★石井

はい。まだ自分の中で整理できてないのですが、内容と切り離すことはまず無理かなというのはそう思います。さっき先生がおっしゃった体育での比較とほかの理科とか、ほかでも比較はしますよね。でも、何だろう、ではそういう比較するというのは、先生は見方が嫌いとおっしゃったのですけれども、そういう見方が育まれてないかという、育むことができる場面があるし、意

識的に取り組むことが必要だと思います。教師側もただ単に教科の内容の、例えば算数だったらこの計算ができるようになることをねらうのか、どのようにものごとを見ているから今回できたのかというところに視点を持って授業を行うのでは、そこで学んでいる子どもたちの育ちは変わるのだろうかと思っています。私はその後者の方のものごとの見方、考え方を子ども自身が自覚をしていき、子ども自身がそれを使えるようになってほしいなという願いを持っています。先生がご質問されていた一般的な資質・能力の評価というものと、そこでねらっている資質・能力の見方、考え方というか、がイコールか、イコールではないと思うのですけれども、そこに見取れるのは教師側が設定しているその教科、その内容、その時間での思考というか、見方、考え方も評価できるだろうなと思います。そういう積み重ねがいろんなところで大切なのかなと思います。その一般的な能力の評価ということはよく分かりません。

★司会者

では本渡先生、お願いします。

★本渡

はい、ありがとうございます。価値観というか、「観」というか、人間性の部分、その子のことに関して観点別評価は適さないので、評定はしない、観点別評価に用いるような評定の仕方はしなくてもいいというふうに答申にはありますが、それでもみとってはいるので、はい。それぞれ適した形でみましょうというようなことが答申には書いてあったような気がします。成績をそれでつけるのか、それは許されるのかということなのですが、許されないと思います。キーガン先生がなぜあのテストを使って測定するのかということ、その人がどこでつまづいているのかをみとって、どのような支援をすればいいのかをみとるための測定であって、その人がこの段階だからダメだということ、そういう方法で使われてはいないということは、付け加えさせていただきます。

★司会者

ありがとうございます。教科の問題もありまして、通教科でつける一般の部分が有るのか無い

のか、これも大きな問題だと思いますが、それをまた評価をするといったときに、私は今言われた価値観だけの問題だけではなく、知識も評価できるのかと問う必要もあるのではと思います。今ここに教科のご専門の先生方もおられると思いますので、そういう意見を出し合ってみてもよいと思います。本当に評価、人を評価するというのは難しいことなのですけれども、今、本渡先生が言われたように支援なのだと、評価というのは区別することではなくて支援なのだというふうに考えるとすれば新たな視点があるのかなと思いました。それにかかわってのご質問ご意見ありましたら出していただければと思います。もちろんまったく違う質問でも構いません。どうぞ遠慮なく、先ほど皆さん、議論されていることをご質問いただければと思います。はい、お願いします。

★広島県小学校教員

本渡先生にご質問です。先生の面接の分について「あ、面白いな」と思って見させていただいたのですが、学校現場で働いていて4段階から5段階、自分を俯瞰するということがどうしても難しく、どんな手立てを取ればいいのかということ具体的をキーガン先生が成人に決めた1例で構いませんので、どんなつまずきがあり、それに対してどんな支援をしたらどうなったということが、もしあれば教えてください。

★司会者

本渡先生、いかがでしょうか。

★本渡

ありがとうございます。4段階から5段階、成人の方にどういう支援をしたのかという具体的な例については、すみません、私もよくまだ精査できていないのですが。一つの例として自分が何にとらわれているのかを本人が気づくような手立て、自分の意識下にないところで自分が何にとらわれているのかを、その人が分かるようにするための支援を提供しているというのは明らかなのですが。具体的な方法というのは、私が不勉強なもので、今この場でお伝えすることができません、申し訳ございません。

★司会者

俯瞰するというのはメタ認知とは違うのですか。すみません、私が質問しました。

★広島県小学校教員

そこを知りたいと思っています。

★司会者

では続けてお願いします。

★広島県小学校教員

はい、どういう手立てをして、それを小学校に生かしていきたいと思っているのですけれども、その場の設定だったり、言葉かけだったりで子どもが最初にあった「になりたい自分になる」何か近づけることになるのだと思うのですが、なかなかできてないのが自分の実態です。

★司会者

今年は酉年で鳥の目を持ちましょうとあちこちで言われています。それは俯瞰することなのだというのは簡単だけれども、なかなかできない実態がありますよね。それは年齢の問題なのか、4から5というのは成人なのか、それとも小学校の低学年では低学年なりの見方、中学年なら中学年なりの見方があって超えていくのかみたいなことを知りたいということですので、本渡先生へのご質問でしたが、二人の先生でも何かお答えいただけるような気もしてきました。今関先生、石井先生、何かコメントありましたらお願い致します。メタ認知の育成みたいなことでよろしいですか。

★広島県小学校教員

アクティブ・ラーニングの深い学びにつなげていくうちに、そこを知りたいと思います。

★司会者

はい、分かりました。深い学びですね、主体的・対話的で深い学びという、その「深い学び」というのは何かといったときに、今までの学びと違うとしたら俯瞰的な何かとかメタ認知とかがあるのではないかと、そういう「深い学び」って何なのだろうみたいなところもちょっと疑問であるというようなことでいいのですか。

★広島県小学校教員

そうですね。

★司会者

では今関先生、お願いします。

★今関

私もこれだというものは持ち合わせていないのですが、小学校低学年、小学校1年生に体育の授業をやってもらって取り組んでいる授業の中には、6時間単元のうち4時間目に思考・判断の授業というのを位置づけています。そこでは1年生に振り返りの時間を取ってあって、そこでは必ずずっと文字で、例えば「ボールを取るにはどこにいるか」というような問いを出して、ゲームの運動で自分の立っている場所を丸で印を付けさせたり、そこに立つ理由を書かせたりということはやっています。俯瞰するというのはどの程度なのか、「鳥の目、蟻の目」という例えもありますけれども、大空高く舞っている鳥は山の大きさとか、川の位置とか地形がよく見えますけれども、山に生えている木の一本一本や根元の葉っぱの下は見えない、けれども地表を歩く蟻にとっては山の大きさは分からないけれども葉っぱの下がどうなっているかはよく分かるという、こういうのが例えであると思うのですが、その両方を学習できるとするのではなくて先ずは経験させる、両方が見えるようなことを経験させるというのが一つあるのかなと思います。その小学校1年生に書かせるという部分は授業をつくって現場の先生にお願いしたら非常に抵抗があって、いろいろディスカッションして研修しながら実施まで持っていけたのです。それでもやっぱり実践して分かったことは低学年でも結構書けるというのが分かったのです、それによってその後、どうなっていくかはまだまだ先の話で結果は出てないのですけれども、そういうものも一つあるのかなと思います。

★司会者

単元の中でどこかに組み入れて行くというふうなイメージですね、それでまた展開していくということですね。石井先生、いかがですか。

★石井

はい。生活科の事例なのですけれども、生活科は1・2年生、低学年ですよ。この時期の子どもたちは、瞬間、その瞬間を一生懸命生きています

ので、自己を振り返るというのは難しいですけれども、文字が書けるようになってくると大分変わってくるなと思っています。また、以前授業をしている時に参観していた学級担任の先生が、子どもに思い・願いをしっかり抱かせていくと、子どもは常々活動しながら振り返りを行っていると話してくれました。それは上の学年でもその時間の目標とか学習課題が個人のものに、各自のものになっていたら自ら振り返るだろうと思っています。生活科の場合、最初は何か遊びみたいにやっていて、そのうち真の問題が出てきてというかたちで大体やっているのですけれども、単元の途中で、長い単元だと子どもに「ねえ、ねえ、みんな、どんな力が付いてきたと思う？」と聞いたことがあります。それまで自分が種をまいてはいます。例えば、「失敗は成功のもと」とか「いろいろ試してみようね」とか、友達同士でかかわっている行動に対して肯定的な評価をしていますから、道はつくっているのです。そうではありますが、子どもたちから、働きかけと結果に着目しているということや、友達と協力して取り組めるようになったりしたという発言がありました。「ではそんなことも振り返りのカードに書いてね」と授業の中で話してきました。なぜそんなことをしたかということ、子どもたちが最初意識もしてないのに、振り返りになって、突然教師から観点を示して書きなさいというのは何か失礼だなとか申し訳ないという思いがあって、「ではこういう点も気を付けていこうね」と、子どもたちと教師側で共有をしていきました。その観点を低学年は明確にしないと、何となく振り返りましょうでは振り返りが難しいだろうなと思いました。

それと単元の終わりに教師側がよくアンケートを取るのですよね、ここからは課題なのですけれども子どもたちに「その単元でどんな力が付きましたか」という質問もあったりして、いろいろ書いてくれているのですけれどもそれをフィードバックが難しいです。もし時間が取れたとしたならば、例えばその子に「何でこういう力が付いたと思う？」とかいう交流ができれば、どんなことをやったからこういう力が付いたかというのを、

お互いに交流ができるのかなと思います。それはまだしたことはないのですけれども、でもそういう方法もあるのかなと思いました。

★司会者

よろしいですか、はい。それではこのほか何かご質問、ご意見ありましたらお願いします。はい、どうぞ。

★広島大学大学院生

ありがとうございました。初等カリキュラム開発の大学院のM2の●●です。二つ感想なのですが、大変、今日は勉強になったのですけれども一つ危惧（きぐ）しているのが、私も現場の小学校の教員なのですが、いわゆる汎用性の高いスキルというのが一般と国研（国立教育政策研究所）とか、21世紀スキルみたいなもので出てきて、今ちょっと現場でもこういう動きがあるというのを危惧しているのが一つは丸々スタンダード化をするというようなものを急に教育委員会がどこもつくり始めていて、それを悪いことではないのですけれども、方法学会のシンポジウムにも今年それがテーマになっていましたけれども、もう一つ同じようなものが出てきているのが思考ツールという汎用性の高い思考ツール、例えばベン図もそうですし、フィッシュボーン図とかいろんなのが今飛ぶように売れているのですけれども、それもこの汎用性の高いスキルの一つの手立てとして、手法として規定はしてなくて、現場にそういうのを下りてきたときに教育委員会とか校長先生が今度それを使うことを目的化してしまうので、例えばICTが下りてきたときもそうですね、しよせん道具だよと思えばいいのに「45分のうちに何分、あなたの授業はパソコンを使っていた」ということが評価になってしまうという、そういうふう現場に下りてくることを僕は非常にこの資質・能力で、この汎用性の高いスキルが現場に下りてきたときにそうなるはいかんということ、毎回、毎回、そういうふう現場を振られてしまうということを危惧しています。これは質問なのですが、僕、発表を聞いていて、ここ数年、自分でもちょっと授業がうるさくなるようなことがあって、やっぱり現場の小学校とかに行って「分

かった」ということを常に問いたがる「みんな、分かった？ 今日の授業、分かった？」ということを知り、子どもたちも分かったがるので、やっぱり「分かる」ということがすごく指標になるのですけれども、今日、石井先生の発表を聞いていて、やっぱりもう一つ「分かった」だけではなくて「何ができるようになったの？」というような聞き方もその授業の最後のリフレクション（reflection）で子どもたちに聞いていって、それも「何ができるようになったの？」というプラスアルファに「それはなぜできるようになったの？」とか「どういう学びができるようになることにつながったの？」というような問いかけとか、リフレクションをやっぱり書かせたり、言わせたりすることが自分の実践には足りなかったのではないかなと思ったのです。でもそのためにはどんな手立てをしなければいけないかなと思って、二つ思ったのが、今、三原でやり始めているのは多分こういうことなのではないかなと思ったのが、課題対応力というのがあるのですけれども、でもやっぱりこだわらなければいけないのは解決しなければいかんという課題の質の高さと、もう一つは何か目指す児童像みたいなものが、子どもがこうなりたいとか、こうありたいというようなものが子どもの中にきちんと設けるような手立てがいるのではないかな、だから例えば異学年交流みたいなものが非常に有効な手立てになるような気もしているのですね、これからの授業というのは。三原小学校というのはそういうような何か取り組みを、試みとか何かまた試算になるようなことがあれば是非教えていただきたいなと思っています。

★司会者

附属三原小学校の取り組みについては課題対応力に関してでいいですか。課題の質の高さとか、そのための手立てみたいなことでいいのですかね。確かにご指摘通りで、こういう汎用性の高いスキルはツール化して「5分使いましょう」とか「10分話し合いがあれば十分だ」とかいうふうになりがちですね。そういうことに対して先生方のご意見をお尋ねしたいなというふうに思います。すぐそうなりがちだというのは多分、皆さん方もそ

ういうふうに思っていて、そうならないで本来的な目的である子どもたちの成長とか資質・能力を付けていくということのための方法論として、うまく使うにはどうしたらいいのだろうか、どういう考え方があったらいいのだろうかということをお尋ねしたいように思います。石井先生からでもよろしいですか。

★石井

はい。課題対応力って、何だろう、めざす姿のあたりのお話でよろしいですかね。課題対応力にかかわっては、やはり取り組むことの質が高くないと子どもたちのベースになってこないと思います。そこは大切にしているところです。先生が手法で、例えば異学年交流でめざす姿のところをとおっしゃった活動は、結構以前から取り組んでいることです。今日はお話をする時間がなかったのですが、以前は人と人とのかかわりをテーマに要所、要所で取り組んできました。20年くらい前からその辺りの取り組みを継続しています。幼稚園の年長と4年生の1年間通しての交流活動を行い、その子たちが小学校へ上がってきて縦割り班の中に位置づいたりだとか、先ほど鈴木由美子先生のお話があった年長児と1年生の一緒に授業であったりとか、3・4年生と一緒に平和について考えたりとか、いろいろな取り組みをしています。今回の6年生の修学旅行でも7年生のこういう姿があるのだよと目標設定をしておいて、では自分たちは今どうしようとか、そういうふうな取り組みも行っていますので、子どもたちは学校園の中で一緒に過ごしているお兄さん、お姉さんが憧れの存在となっているのかなと思います。本校では、委員会活動は6年生が行っていますが、冬休みが明けてから引き継ぎの時期に入ります。その際、5・6年生がともに活動する中でただ単に活動内容を引き継ぐだけでなく、どういう思いで取り組んできたかという引き継ぎも行えるように配慮しています。このような取り組みが、日々の生活の中でのめざす姿を感得させることにつながるのではないかと思います。最初の課題対応能力にかかわってはうまくお答えできなくてすみませんでした。

★司会者

では本渡先生、お願いします。

★本渡

あれですか、何とかスタンダード。

★司会者

そうです。例えば先生が今回、言われたキーガン先生のあの4段階がいいと、相手をほめようみたいな動きが出てきたときにどうなのだということなのですね。「この4段階を使ったらいいですよ」、ということになるのか、「いやこれはあくまで方法論なのですよ」「目的はここですよ」と説明して、現場で目的を理解していただいて使ってもらいかみたいなことですね。

★本渡

そうですね、はい。丸々スタンダード化とか思考ツールというのはやりががあったりするのは、もう皆さん、ご存知だと思いますが、一番、振り回されるのは現場の先生であって、さらに振り回されるのは子どもたちなので、誰のための教育なのかというのをもう一度考えてもらうのがいいんじゃないかなと思います。私の先ほど示した段階図も、これが絶対だから、これに当てはめて評価したほうがいいですよ、とは全然言えません。「目指すべき姿はセルフ・オーサーシップを持った子どもを育てたい、その経路としてこういうモデルがありますよ」、という提案でしかないのですが、それを取りあげて先生方と一緒に考えていきながらというのが一番いいのではないかなと思っています。

★司会者

分かりました。方法論には目的がありますよということですね。今関先生、お願いします。

★今関

私が行きついているのは授業づくりだと思っています。現場の先生がどうやって授業をつくるのか、失礼な言い方をすれば方法論がそのまま使われるというのは現場の先生が方法論でつくろうとしているからだろうと、そこは乗り越えたい。それを乗り越えるためにはということで私が、ここ数年取り組んでいるのは、45分なり、50分の授業、体育の授業がほとんどですが授業をつくるに

しても、一体この時間で何を教えるかという議論をしょっちゅうやります。秋の11月に公開授業を行っている小学校に昨年从那小学校に入って年間5回くらい足を運んでいます。昨年は毎回そうでした、何か修正したのをいただいて事前に読んでおいて検討会に行くわけですがけれども、行っても冒頭には「先生、何をやりたいのですか?」「活動は分かるけれど、これで45分経ったら子どもたちは何を学んだと言ってくれるの?」できたか以前に、何を学んだって言ってくれるのですか、と。体育の場合、偶然でできてしまうことがありますから、ではその子は何を学んだのだと、経験させればいいのかというとういう議論をします。私はその授業づくりのときに45分なり50分で一体何を教師はこの子たちに、すべての子どもにですよ、何を教えようとしているのか、それが学習内容だと私は思います。それを文字、形式知の文字として記述できるかどうか、これが難しいです、難しいですがやってくださいと言っています。そして、次に出てくるのがツール、これを学ぶのに使えとうな道具って、教材って何ですか、方法って何ですかとうことを言います。そのようにつくっていても最後の最後のほうにいて「いや、先生、これ学習カードに書いたことを、みんなに発表して広めるって必要ではないですか」といった質問が出されてきます。そのとうなときは、みたいな「ちょっと待って、それってこの時間でやっているの」といった問い返します。このとうな状態が普通ではないかなと思います。ですから先ほどご発言になったように今回の資質・能力が議論が始まって、どうもその方針になったとうのがあったときに、私も現場が方法論に振り回されるとうのは非常に危惧しております。言語活動がいい例なのですね、現場の先生から聞いている話ですと、やはり口が動いているとう言語活動しているって思ってしまう、違うでしようとう、それってその口が動く、発言している中身が問題で、何を発言しているのかに関心を持たない授業っていうのはあり得ないでしよう、そんなので思考・判断しているなんて言わないでしようとう議論を相当やって、では子どもの口から発言が出るとうにな

るために何をその前にやっておかないといけないか、話し合いをさせるのだけれども、話し合いの記録が残る練習をしようとか、ホワイトボードで、B5版くらいのマグネットのものを購入して、ホワイトボードペンで書いたものが残るとうなかたちで話し合いの過程が子どもの記録で残るとうなかたちで最後のまとめに使えるとうな仕立てをしてくれた学校もあります。ここの辺りも含めて内容がはっきりしたときに、それが学ぶことができる、例えば思考・判断が活動として引き起こされるとうな方法論って何なのか、それがより現れるとうなものかフィッシュブーンなのか、そうでないのか、話し合いなのかとうなところを授業づくりをやっていくしかないのではないかと思っています。

★司会者

ありがとうございました。いろいろな試行錯誤が始まるのかなとうふうなことも思いました。今、三人の先生方に言っていたとうなことを留意しながら、子どもたちの資質・能力の育成と、それを促進するとうな評価ができていったらいいなとうふうに思いました。では大分、時間も押してまいりましたので、ここから三人の先生方に最後に感想やご意見を簡単に述べていただいてまとめていこうかと思っています。石井先生からでよろしいですか。一人大体3分くらいとうふうにお願いしていますので、日ごろのことも含めても構いませんので、今日の感想を入れてお話しただければと思います。

★石井

はい、では失礼します。今回のシンポジウムの題とはちょっと外れてしまうかもしれないのですが、今日、朝から自由研究発表もずっと聞かせてもらって、やはりかういう会に参加して刺激をもらうのはいいなと思って、今、座っています。来るまでは「ああ、朝、早いな」とか「ゆっくりしたいな」と思っていたましたが、様々な発表を聞き、「おお」と思って「あ、こんな見方があるのだ」とか「自分の教科だったら、これ使えそうだな」とか、そういう刺激をもらうのがすごく楽しいなと思いました。それで今ずっとお話を伺っていて、評価

についてですけれども、やはり指導に生かす評価でない子どもたちが伸びないですね。他の学校の指導案を見ると単元計画に評価計画があってパラパラパラッといろんな20枚とかあって、すごい無理だろうとか思っていて、何かそれをするとか評価のための評価になってしまうので、やはり指導に生きる評価になっていかないといけないなと思っています。今日、このシンポジウムでも先生方のお話を伺って、新たな視点でものごとを見ていくということ、それは自分自身も何かそう、子どもたち自身もそうであってほしいなと思っています。となるとその資質・能力もなのですが、それをどう使っているかという学び方を子どもたちがどれだけ意識できるかということも、さっきの俯瞰ではないですけれども、そういうところも大切にしていくなことが必要かなというふうに今、思っています。まとまりがないですけれども、どうもありがとうございました。

★司会者

ありがとうございました。では本渡先生、お願いします。

★本渡

はい、ありがとうございました。本当、抽象的な話ばかりで、先ほどフロアを回っていたときも具体はどんなのだという意見もたくさんいただいて、今日、泣きます。ありがとうございます。キーガン先生の構造発達理論、私が惹かれる部分はDeSeCoと関連もあるということに加えて、「認知と感情の社会化」、感情の発達を合わせて論じているところがとても大事だなと思っています。答申を過去のものまでさかのぼってみても、やっぱり感情の部分は評価しにくいということもあると思うのですが、明記されていないので、ここはしつこく私は言い続けていこうかなというふうに、今日、意を新たにしました。今後の課題なのですが、具体的にというところと、あとはアメリカで進んでいる大学の教育ですね、そこでの評価についてももう少しみていきたいというのと、先ほど質問をいただいたことにお答えできなかったのも、また持ち帰って勉強したいと思います。ありがとうございました。

★司会者

今関先生、お願いします。

★今関

今日はありがとうございました、とても勉強になりました。今日、午前中の発表もそうだったのですが、聞かせていただいて、私は体育科教育なのですが、体育科教育以外の国語科の発表も聞かせていただきましたけれども「あ、これ似たようなストーリーで授業を考えている」というのが感じられて、「あ、これちょっと参考にさせていただこう」というようなことがあって、とても勉強になりました。先ほど出ていた話題というか質問の中で答えてないところがありました、そこに触れながらまとめの話とさせていただきたいと思います。小学校の先生は「分かった?」と聞いたがる、聞きたがるという話があったと思うのですが、これはよくあります。私が授業づくりをお願いしている学校さんに行って、始まりのころの授業を見させていただくとやっぱり、体育の授業でも「今日、できるようになった人?」とか、知識を中心にした授業だったりしたら「何? 分かった?」「分かったことがある人、発表して」というような授業がほとんどだったのですね。その学校が私、通いながら先生方をお願いしたのは、先生方に「何が分かったという質問をするのは止めましょう」と言ったところ、「え?」って言われて「いや、先生方が聞きたいことを、子どもがしてくれるような授業をつくりませんか?」ということから始まったのです。教師が一番言いたいことは子どもに言わせましょうと、これは教師からすれば分かり切ったことではあったとしても、連れて行く事柄であるならば、それはそれでその考えなり、意見なりが最低出てくるような授業をつくりましょうと、それから教師が考えていることだけで終わってはそれはもったいないので、教師の予想を超えるような学びがあってそれが発表されるような、そんな授業ができるといいですねという話をして、ここ数年やってきているところです。二つ目、木原先生の問いでもあるのですが資質・能力がどの教科でも身に付けることができるという話になってきたときに、どういう話が次に出てく

るか、私の予想ですが、例えば比べるということが資質・能力で中心の内容として位置付いたとして、数学で比べるという学習をしたのだから体育で比べるってできるよねって話なのです、体育をやらなくても、そういう話になりかねない、ということは体育はいらないという話になるのです。体育の場合は学校の授業の体育と地域のスポーツとありますので、これも同じなのです。学校の体育でやっていることが地域でやっていることと同じだとみなされたら、体育の授業はいらないよねという話になりかねないのです。教科等横断という文脈で語られるところの怖いところがそこだと思います。小学校の先生方は全教科担当されているので、あまり一つの教科がなくなるというのは気にされないような印象を私は持っています。しかし、これは重要な問題で、小学校の教科の枠組みが変わるということは中学、高校も枠組みは変わるということになります。これは逆もあります。体育で比べるのが十分できるのだったら、今度は算数の比べるは、いらないよねと言われたときに算数の人はどうするかな、算数の授業はどうするかなのです。全部一緒です、国語でも理科もすべてそうです、そういうことが実は資質・能力とか教科等横断という文脈で教育改革が行われ進んでいくと起こってくる。内容が欠落しがちになると、私はサラッとやってしまいましたけれども、それがしっかりと教育課程とか教育実践として行われるようにするには領域固有性、教科の役割を教科で何を、ほかの教科では学ぶことのできない内容はここにあるのですということを宣言できるかどうか非常に大きい、授業づくりで学習内容をはっきりとって申し上げたのはそこです。それが行き過ぎますと縄張り争いになりますので、それは避けたい、役割分業だと思います。それぞれの教科、領域の特色があり、内容があるわけだから、それはそれでその時間できっちりとやりましょうと、その先につないで生活とか授業以外とかに広げるのは、それはそれで広げるところに向いている時間でやりましょうと、特活とか総合になると思うのですけれども、あるいは教育課程外の時間もあるかもしれません。そういうところの役割

分業をつくらなければならない、カリキュラムマネジメントというのは多分そういうところになっていくと思います、やらなければいけないことがいっぱいあって、能力が何かとか、それぞれの領域、時間で何を、何をもって内容面の何を指しているのかということと、どういう方法でということを決めていかなければいけないし、特に内容は領域ごとに変えていかなければいけない、能力は共通しているものもあるかもしれない、共通して表現するものもあるかもしれない、それらが、では明確には決め切れないかもしれないけれども、要は授業時間内には行える、この授業が終わった次の時間とか、次の週とかには特活でこういうものを入れるとか、学級活動でこういうものを入れるというようなカリキュラムのつくり方を今後、求められてくるような気がします。それらについてはまだまだかたちも分からないような状況でありますけれども、私も今日、たくさん勉強させていただきましたので、私自身の今後の研究に生かしていけたらと思います、どうもありがとうございました。

★司会者

どうもありがとうございました。それでは最後、司会者のほうでまとめさせていただこうと思います。私は2006年にWCCI（世界教育課程・教育方法学会）に参加して発表したときに、ちょっと衝撃を受けました。それは何かと言いますと、世界の教育は思考力とか論理力の育成に変わっていき、授業においても子どもに付ける力が重視されていました。ですが日本において私たちは、いつも知識の集積を考えているのですね。ある発表があったときに、授業のあとどう評価するのかという話題になったのですけれども、私たち日本人は何問解けたかで見るとのですね。75%解けていればいいというふうな見方をするのです。諸外国の方に聞いてみたら、今回の授業では思考力は付いたけれども、論理力は付かなかった。だから次の授業では論理力を付けることによって総合的な力にしていくというふうな全体的な見方だったり、子どもに付く力、付ける力というような見方だったりしたのですね。これはいけない、日本は世界

から取り残されると思ひまして、コンピテンシーについてずっと勉強してきました。それから10年くらい経ちましたけれども、本日の議論をお聞きしていて、そういうときがやっと来たのだなというのが自分としての実感です。

そういう実感はあるのですけれども、ではどう変えるのかというときに、変わらなければいけないのは子どもではなくて先生だと私は思っています。身に付けたものは、なかなか無くならないのです。変わるのは本当に難しい。そういう人たちに習ってきているので、若い人も変わるのが難しいです。子どもが生きる世界はどんどん変わっていきます。もちろん人間として生きるべき力がありますし、変わらず人間として育てていく部分もありますけれども、世の中が変わっている、世界が変わっていくときに、子どもたちに必要とされる力というのも変わっていくと思います。それを柔軟にとらえて先生のほうが変わっていく、そこが今回のこの変革にとって重要ではないかなと思っています。文部科学省がこういう答申を出したから、学習指導要領を出したから変わるというのではなくて、グローバルな世界を生きる子どもたちがこの社会の中の一員として生き生きと活躍する、そのために私たちが付ける力を考えて、その力を付けていくための内容、方法というものを考えていくということが大事だと思っています。

私は今日、最後にこういう言葉で締めますので、とって始めたシンポジウムなのですからけれども、その言葉は、「世の中に名馬はたくさんいるけれど

も、名伯楽は少ない」ということです。世の中に名馬と言われる馬はたくさんいても、それが名馬とわかる人は少ないということです。子どもたちはたくさん能力を持ち、たくさん資質を持ち、それぞれ何らかの使命を持って生まれています。その子どもが何らかの使命を持っていたとしても、それに気づく先生がいなかったら伸ばしてやれないのです。ですので先生のほうも広く世の中とか文化とか芸術とか勉強し、その子その子が持っているその子らしさというものを十分出してやって、資質・能力を向上させていけるような広い評価の視点、人間的な評価の視点を持つことが大事だと思っています。

本日ここにご参加くださいました先生方はこのわずかな時間にせよ学ばれて、きっと名伯楽として世の中で活躍して下さることと思いますので、資質・能力ある子どもたち、生き生きとした子どもたちをぜひ育て、「学校に来てよかった」「お友達と出会ってよかった」「この先生に会ってよかった」と思える時間、日々というものをつくっていただきたいというふうに思います。

終わりにになりましたが、ご多用の中シンポジウムのためにご準備いただいて登壇していただきました三人の先生方に、盛大な拍手をお願いしたいと思います。そしてフロアの皆さまにも、ご協力いただきましたことに対して拍手をしたいと思います。それではこれでシンポジウムを終わらせていただきます。

—了—