

論 文

「自らの学びの力」を育成する授業づくりのあり方 —「目標と指導と評価の一体化」による教育方法からの考察—

Ideal way of class-making that promotes "power of own learning"

—Consideration from the view point of educational method by "integration of objectives, guidance, and evaluation"—

加藤 明*¹

要約：「自らの学びの力」（学習の自立）は、学校教育にとっての理念、ねがいである。

この理念、ねがいを実現するための授業づくりのあり方について、考察をおこなった。

「自らの学びの力」の育成がうまくいかない理由の第一は、その実現をねらいとして掲げての授業づくりがなされていないこと。目標として明確に掲げ、そのための効果的な指導を積み重ねてきた結果の確かめが評価である。このような「目標と指導と評価の一体化」にたつての授業づくりがおこなわれていないことに、さらに目標として「自らの学びの力」の育成を掲げたときに、教科や領域の単元の目標の実現との関係をどうとらえるのか、日々の教科や領域の指導とかけ離れた形で「自らの学びの力」の育成を考えても効果のないことになる。この解決策として、単元のねらいの実現を図りながら、単元の指導を積み重ねての教科の目標、ねがいともいふべき「自らの学びの力」の育成をめざしてきた生活科の単元展開のあり方の考察を中心に、「自らの学びの力」の構成要素を観点としての目標の分析から始める授業づくりのあり方について、カリキュラム構成原理の見直しや、保育、生活科、総合的な学習と続く「自らの学びの力」を直接的なねらいとするカリキュラムの連続性のあり方も含めて考察した。

Key Words：自らの学びの力 学習の自立 目標と指導と評価の一体化 生活科 総合的な学習

1. 結果に責任を負う教育実践のために

—指導と評価の一体化から、目標と指導と評価の一体化へ—

「指導と評価の一体化」とは、指導の成果を確かめるために評価を機能させ、その結果成果が不十分なら教え直しやその後の指導の軌道修正をおこない、終了時には目指した目標の実現を図るといった、指導と評価を切り離さず一体化してとらえ、評価を形成的に機能させながら指導を展開する教育方法である。

これは、児童、生徒さらには学生が、指導者が期待したほど分かっていない、できていないという前提に立って、指導の成果を途中、途中で確かめながら指導を展開するための「コーチとしての評価」の機能のさせ方であり、学期末や年度末に通知表や指導要録等で評定をおこなう「審判としての評価」、総括的評価とは異なる機能を有するものである。

通常、教科の指導においては、「関心・意欲・態度」「思

考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点のバランスのとれた学力を実現するのが、学校教育のコンセンサスである。¹⁾

しかしながら、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」の観点からの成果が上がっていないことは、国際的な調査も含め各種の学力調査の結果常に指摘されるところであり、悉皆でおこなわれている全国学力・学習状況調査の問題が、Aの知識・技能を問う問題だけでなく、Bの思考力、判断力、表現力等の活用を問う問題も加えて構成されていることから明らかである。

それでは、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」の観点からの成果が上がらない理由、上げるための方策とはどのようなものであろうか。

成果が上がらない第一の理由は、これらの観点からの成果を上げることが指導の目標として明確に掲げられなまま、指導が展開されている実践が少なくないこと、教科書の紙面構成に示された展開をなぞるだけの指導は、これに該当するものである。

次に、成果を上げるための方策も含めてあらためて考察すると、次の4点が挙げられる。

2015年1月7日受付／2015年1月22日受理

*¹ Akira KATOU
関西福祉大学

ア、少なくとも単元の内容に即して、実現すべき「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」の観点からの目標について具体的に洗い出し、指導の目標として明確に掲げること。その上でそれらの目標を実現するための効果的な指導を、単元単位で見通しを立て、1時間、1時間の指導を成果を確かめながら臨機応変に展開すること。

イ、本来、統合され、まとまった総合的な活動である学習活動を、便宜的、分析的に捉えようとするのが観点別学習状況評価の観点である。したがって各観点間の目標は、分離独立したものではなく、相互に関連し合っているものである。

「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」の観点からの目標の実現に当たっては、

「知識・理解」「技能」等の他の観点からの目標との関係を論理的に明らかにし、各目標間の系列を踏まえた上で単元の指導計画を立てるようにすること。

ウ、「関心・意欲・態度」といった情意領域の目標の実現にあたっては、導入時の「ゆさぶり」において学習する目的を学習者の内に置くことだけで満足せず、展開にしたがって評価を形成的に機能させて他の観点からの成果を上げ、その裏付けによって「関心・意欲・態度」の高まりを図ること。さらに、終了後も続けてみたいこと、深めたり、広げたりしてみたいことについての呼びかけをおこない、終了後の情意のさらなる高まりをめざし、終了後の「自らの学び」を奨励すること。

エ、「思考・判断・表現」といった能力にかかわる高度の認知領域の目標の実現にあたっては、各教科の特性を踏まえ、その教科において育てるべき思考力を明らかにした上で、単元の内容に即してどのような思考力を育てるべきか、育てることが可能であるかを明確にし、「知識・理解」「技能」等の他の観点との関連を考慮して単元の指導計画に位置づけて、指導にあたること。さらに、学んだ思考力の活用、定着のために適切な適用題や発展問題等を準備して指導にあたること。

以上の考察から、「指導と評価の一体化」によって「成果は上がっていますか」という問いに、成果の確かめによって応えつつ指導を展開することは重要であり、それは『学校や教師は指導の説明責任だけでなく、指導の結果責任も問われていることを前提としつつ、評価の観点

並びにそれぞれの評価の考え方、設定する評価規準、評価方法及び評価時期について、今回の学習指導要領改定の基本的な考え方を踏まえ・・・』と、中央教育審議会答申にも示されたところである。²⁾

しかしながら、ここで『説明責任にとどまらず、結果責任も問われている』に示された『結果責任』とは、どのような内容であり、どのような結果としての子どもの育ちに姿に責任を負わねばならないのであろうか。

「学習指導要領」で、教科において問われる結果責任とは教科の目標に示された内容の実現に対する責任であり、それは「指導要録」に示された観点別学習状況評価のバランスのとれた学力でもあり、さらに「学校教育法」「学習指導要領」の総則に示された「学力の3要素」とも言い換えることができる。³⁾

具体的には「知識・理解」「技能」といった到達目標に属する目標にとどまらず、「思考・判断・表現」や「関心・意欲・態度」といった向上目標（方向目標）に属する目標の成果も併せてバランスのとれた学力の実現を目指さなければならないのであり、そのためには「成果は上がっていますか」の問いに応えながらの「指導と評価の一体化」の展開では不十分であり、さらに「その成果で十分ですか」の問いに応えなければならない。教科の指導において観点別目標のバランスのとれた目標の実現を目指すなら、授業づくり上、まず第一にやらねばならないことは、指導に入る前、即ち授業設計において観点別に、目標に対して目配りをしておくことである。このような目標をめざして指導を進めていき成果を上げてその成果を確かめること、換言すれば、目標の目配り、検討、吟味によって設定された目標の実現をめざして効果的な指導が展開され、その成果を確かめるのが評価である。つまり、「指導と評価の一体化」から「目標と指導と評価の一体化」の考え方に立つ授業づくりへの転換が求められるのである。

ただ、ここでの「結果責任」は教科における観点別にバランスの取れた学力の実現にとどまるものではない。総則で示されたところの「生きる力」、即ち習得・活用・探究のバランスの取れた「確かな学力」という知と、豊かな心という徳、健やかな身体という体、これらの調和のとれた育ち「生きる力」をめざすことも忘れてはならない。さらに、学習指導要領にとどまらず、教育基本法や学校教育法、教育に対する人々や社会の願いを具体化した「一人前的人格的にも調和の取れた自立した人間」という育ちの姿の実現に対する結果責任も忘れてはなら

ない。「自らの学びの力」の育成は、このような育ち姿の実現にとって中核、本質をなすものである。

以下、前述した「目標と指導と評価の一体化」の考え方に立って、「自らの学びの力」の育成する授業づくりについて考察していく。

2. 目標からとらえた「自らの学びの力」

「自らの学びの力」は、学習指導要領では「総則」に示された、次の記述にその根拠を見いだすことができる。

『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はぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。』

これは学校教育法にも示されたいわゆる「学力の3要素」であり、学力論の論争に教育行政側から示された見解であるが、この記述のなかの『主体的に学習に取り組む態度』が「自らの学びの力」の中核を形成するところである。

しかしながら、学習指導要領や学校教育法の記述に根拠を求めるまでもなく、「自らの学びの力」の育成は教育の最終目標として歴史的にも確認されてきたところである。

サミュエル・スマイルズ『自助論』のなかの『天は自ら助ける者を助く』(Heaven helps those who help themselves.)をはじめとして、OECDの発展途上国の援助の方針でもあり、教育方法の格言でもある「釣った魚を与えるより、釣り方を教えよ」なども、「自らの学びの力」を言い換えたものといえる。⁴⁾

「自らの学びの力」は以上のように、教育にとっては最重要目標であるにもかかわらず、学校教育においては重要性の認識と実現への積極的な取り組みの積み重ねがまだまだ弱いという現状が存在する。

その理由としては、学校教育の教育課程の大部分が教科の学習であり、その教科の学習とは文化、文化財の伝達、習得、創造をねらいとするものであるが、現実には文化の創造までには至らず、文化の伝達、習得で終わっていることが挙げられる。

それを補って「自らの学びの力」をストレートに育てようとするのが「保育」「生活科」「総合的な学習の時間」である。保育は幼児の自発性に基づく遊びを軸とする総合活動である。生活科は、遊びを取り除いた総合活動であり、体験や活動を軸に展開する中で、学習の自立の基

礎づくりをめざす教科である。総合的な学習の時間は、学習者が社会に出るまでに、考えさせたい課題や体験させたい活動などに取り組む中で、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を養うといった学習の自立づくりを目標とする領域である。保育、生活科、総合的な学習は、自発性から主体性へと目標のレベルを高めながら、目標と方法、内容、さらに評価の自立の力を身に付けさせることによって「自らの学びの力」を育てようとする教育課程の軸を構成するものといえる。「自らの学びの力」即ち「学習の自立」であるが、それは目標、方法、内容、評価の4つの自立と、それを推進しようとする関心・意欲・態度といった情意の5つを構成要素とするものであると考えられる。⁵⁾

目標の自立とは、やってみたいことや、やらねばならないことを見つけ、目標が自分の内にあることであり、方法の自立とは見つけた目標や課題を実現したり、解決する方法を自分なりに見つけて取り組めることである。内容の自立とは、取り組んだり、解決したことについて振り返り、自分で総括することであり、何が分かったのか、何がこれからの課題なのかを自分でまとめることでもある。評価の自立とは、自己評価のことであるが、目標に即して、客観的なデータや他人の目も寄り添わせながらメタ認知によって評価することであるが、最終的には前向きで形成的な評価をすることが大切である。以上の4つの能力に、推進力、行動力、実行力としての情意が統合されて、自らの学びの力が育成されるのであるが、この推進力の情意については、「1. 結果に責任を負う教育実践のために」でも次のように述べたところである。

『ウ、「関心・意欲・態度」といった情意領域の目標の実現にあたっては、導入時の「ゆさぶり」において学習する目的を学習者の内に置くことだけで満足せず、展開にしたがって評価を形成的に機能させて他の観点からの成果を上げ、その裏付けによって「関心・意欲・態度」の高まりを図ること。さらに、終了後にも続けてみたいこと、深めたり、広げたりしてみたいことについての呼びかけをおこない、終了後の情意のさらなる高まりをめざし、終了後の「自らの学び」を奨励すること。』

以上のような5つの要素から構成される「自らの学びの力」「学習の自立」を、ストレートに実現するための教育課程は、幼稚園、保育園の「保育」、小学校の「生活科」「総合的な学習の時間」、中学校、高等学校の「総

合的な学習の時間」を軸とするものであるが、当然のことながら、このような「自らの学びの力」「学習の自立」は、カリキュラムの連続性によって育てるだけでなく、教科や道徳、特別活動等の教科、領域の時間等の成果とも併せ、教育課程の成果全体を統合してその実現をめざすものでなければならない。

さらに、「自らの学びの力」「学習の自立」について、目標、方法、内容、評価の4つの自立と推進力、実行力の情意について、それらの下位概念としての構成要素をあげると次のようになる。⁶⁾

自立の観点	構成要素	補足説明等
推進する原動力	関心・意欲・態度を基盤とした行動力、実行力	自信を根底とし失敗や遠回りもよしとしてアプローチする力
目標における自立	自発性からの「めあてレベルの課題発見力」	やってみたいことを見つける力
	活動をふくらませていく力	やってみたいことや、やらなければならないことを見つける力
	主体性からの「自らの課題発見力」	終了後も続けてみたいことや、自分なりに広げたり、深めたりする思いやこだわりを見つける力
方法における自立	企画力、構想力	プランを企画したり、実現のための見通しを立てたりする力
	情報収集力、それを活用しての多面的、総合的な考察力、判断力を含む情報活用力	各教科で養われるものの見方、考え方との連携が重要である
	情報発信力	自分の考えや思いを相手に向かって発信する力。「コミュニケーションの力」「まとめ、表現する力」と密接に関連するものである。
	コミュニケーションの力	まわりの人々とかかわり、思いを伝えたり、受けとったりして交流する力。国語の力と密接に関連するものである。
	コラボレーションの力	協力し、力を合わせて目標を実現する協働力

	教科で学んだ見方や考え方、その方法としての技能、スキルを積極的に、効果的に活用していく力	総合知の活用とそれを身に付けていく力
	評価を形成的に機能させる力	失敗や遠回りを次に生かしていく力
内容における自立	まとめ、表現する力	調べて明らかになったことや、振り返って意味づけたことなどをまとめ、表現する力。各教科で学んだ力との連携が重要である。
	学び合う力（交流する力）	成果を交流しあって、確かめや広がり、深まりを生み出し、共に高まり合う力
	意味づける力	活動を振り返り、自分や文化、世界、人間全体にとっての意味づけができる力
評価における自立	目標実現に向かうための自己評価の力	目標及びその実現に向かう取り組み方の適切性について自己評価する力
	自分自身の向上、成長に対する自己評価の力	自分自身の向上、成長について向上、成長だけでなく、これから伸ばさなければならぬところ等についてもとらえる力
	自分自身のあり方についての自己評価の力	知的誠実さ、判断保留の態度等の科学的な態度や人間関係のあり方等を含め、今の自分のあり方、これからの自分のあり方、生き方を自己評価する力

「自らの学びの力」を育成する授業づくりにとって何よりも重要なことは、その育成を指導の目標として明確に掲げること。そして、その目標の実現を図るための見通しを、カリキュラムを貫くレベルで立てること。これは、「生活科」「総合的な学習の時間」等のそれぞれの教科、領域内における入り口から出口までのカリキュラムにとどまらず、幼児期の「保育」から、児童期の「生活科」「総合的な学習の時間」中学校、高等学校の「総合的な学習の時間」、さらには大学における「一般教育」「専門教育」までを貫いて「自らの学びの力を育てる」見通しを立てること。その見通しに基づいて、各校種の教科や

領域等の単元を最小単位として年間計画を立て、実践を積み重ねることである。

当然、評価については「自らの学びの力」の実現のために設定した系統的な目標を評価からとらえ直して設定される評価規準に基づき、まず単元計画の評価、次に各教科、領域等のカリキュラムの評価、さらに教科、領域を間く一連のカリキュラムの評価の順でおこない、指導の改善、単元単位の授業づくりの改善、カリキュラムの改善、一連のカリキュラムの連続性の改善をおこなうことになる。

3. 授業づくりからとらえた「自らの学びの力」

授業づくりとは、次のような作業手順を踏んでおこなわれるべきものである。⁷⁾

- ア、教材研究
- イ、指導計画の作成
- ウ、指導の展開
- エ、授業評価・授業改善

以下、この作業手順に基づいて「自らの学びの力」の授業づくりのあり方、留意点について考察していく。

ア、教材研究から

通常、教科の指導においては「教材研究」とは、指導する教科内容のカリキュラム上の位置づけや教科の特性の理解の上に立って、教科内容を明らかにする「単元観（教材観）」と、明らかにした「単元観」からとらえた目の前の児童、生徒の実態や、単元の学習を進めるにあ

たってのレディネスのチェックなどを明らかにした「児童観（生徒観）」に基づき、指導展開の方針を決定した「指導観」の3要素から成り立っている。

当然のことながら「自らの学びの力」を育成するための授業づくりにおいても、この作業は不可欠であるが、「自らの学びの力」を育成するための特別な学習内容といったものが存在するのではなく、教科の内容や総合的な学習の内容に即して、能力としての「自らの学びの力」を育成することになる。

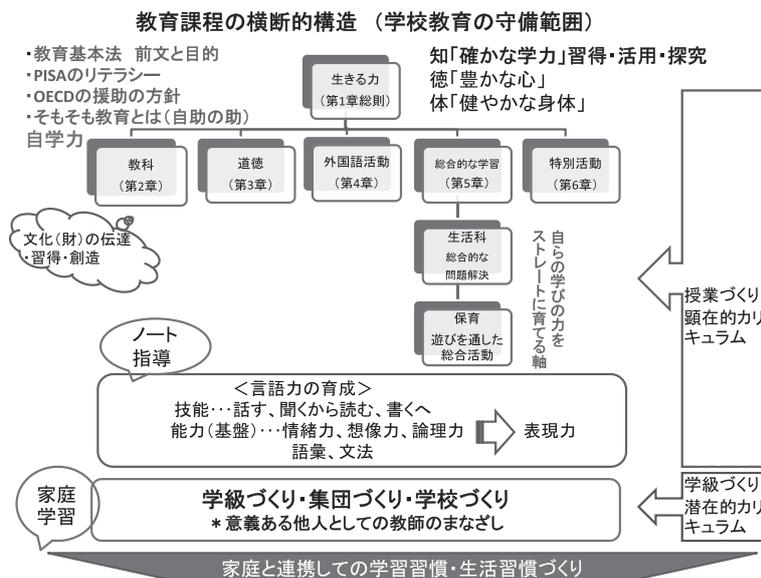
もちろん生活科や総合的な学習の時間においては、学習課題そのものがやってみみたいことや、やらなければならないことを見つけさせるためというねらいがあり、その意味でこれらのカリキュラムそのものが「自分さがしの旅」のカリキュラムと位置づけることができる。

能力としての「自らの学びの力」を育成するためには、教材研究の視点に加え、前述した目標、方法、内容、評価の4つの自立と、それを推進しようとする関心・意欲・態度といった情意の5つの「学習の自立」を構成する要素を視点として分析し、児童・生徒のこれらの観点からの実態も踏まえた上で「指導観」として、展開の指導指針を立てなければならない。

イ、指導計画の作成から

授業の単位は小学校なら45分、中学校は50分であり、この単位時間内で導入から展開、まとめまでのひとまとまりの学習がおこなわれることになる。

ただ、例えば自力解決の力をつけようとするれば、その



<図1 教育課程の横断的構造と、自らの学びの力を育てる軸>

ために十分な時間を確保しなければならないし、その上で交流によって思考を活性化すれば当然、その後のまとめや振り返り、適用題の時間はなくなることになる。

このようなことをなくすために必要なことは、1時間単位での本時中心主義の指導から脱却し、単元を単元に授業計画を作成することであり、これは教科書の紙面構成から脱却し、単元の目標の洗い出しから、各観点からの目標の構造化、精選化、系列化をもとに学習活動を肉付けし、単元指導計画を再構築することである。このような作業は、2次元のマトリックスを用いて縦軸に単元の内容、横軸に観点別学習状況評価の各観点を設け、内容に即して各観点からの目標を洗い出す「目標分析」の作業から始められる。⁸⁾

<表1 教科の授業づくりのための目標分析>

	関心・意欲・ 態度	思考力・ 判断力	表現・処理 (技能)	知識・理解	体 験
小単元(1)					
小単元(2)					

「自らの学びの力」の育成のためには、まずそのことを目標として掲げ、続く指導に転化するよう内容に即して、目標を具体的に明確化しておかねばならない。目標が明確に設定されると、それを実現するために指導計画及び1時間ごとの効果的な指導の見通しが立ち、指導の展開場面において設定した評価規準に基づいて成果の確かめ、評価が可能になり、その確かめに応じて臨機応変な指導が展開されることになるからである。

その要となる作業が、目標の具体化、明確化であるが、これには「ア、教材研究から」で述べたように、目標、方法、内容、評価の4つの自立と、それを推進しようとする関心・意欲・態度といった情意の5つの「学習の自立」の構成要素から、次のように学習内容に即して目標を洗い出す「目標分析」が効果的な作業となる。

<表2 自らの学びの力を育成する授業づくりのための目標分析>

	関心・意欲・ 態度	目標の自立	方法の自立	内容の自立
小単元(1)				
小単元(2)				

このような目標分析の作業に基づき、1時間という枠にこだわらず、例えば「方法の自立」において「失敗や遠回りも含めて思う存分取り組ませる」といった目標が導き出された場合は、作業時間をたっぷり確保すること

になる。それでも時間内に解決できない場合は家庭学習でという形をとることになるが、作業をおこなう目的が自分自身の心の内にあるところが「自らの学びの力」の育成につながる場所である。空欄は、学習者の実態に合わせて、適切な観点を設定するためのものであり、例えば「学び方」などの観点、能力を設定して、目標として明確化して指導にあたり、その成果を確かめるために評価がおこなわれることになる。

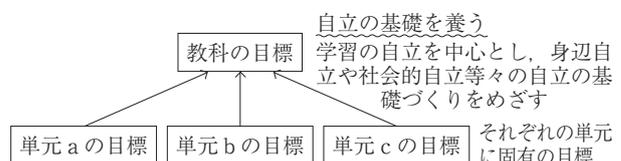
「自らの学びの力」については、関心・意欲・態度等の情意領域の目標や、思考力等の高次の認知的な目標と同様に、短期間で育成されるものではないので、1時間、1時間を大切にしながらも、それにこだわり過ぎず、一人ひとりの学習者の成果を取り上げてほめて返したり、課題を指摘してその克服を励ましながら指導を展開することになる。その際、参考にすべきものは、生活科の指導展開のプロセスである。

ウ、指導の展開から

生活科は、学習指導要領によると、自立の基礎を養うことを目標とする教科である。⁹⁾

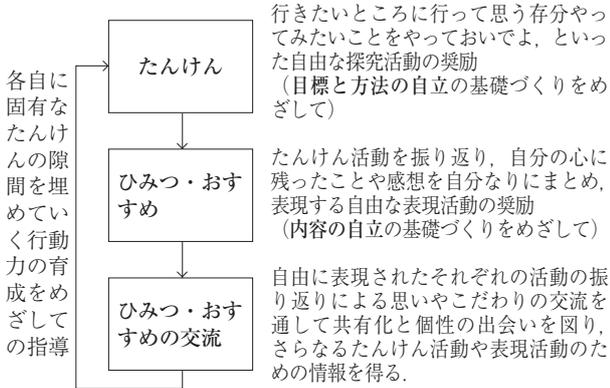
ここでいう自立の基礎とは、学校教育の教育課程において展開される教科であることから、必要に応じて生活自立（身辺自立）、社会的自立、精神的自立等の基礎を含みながらも、その中心は学習の自立の基礎におくべきものと考えられる。

したがって生活科の2年間のカリキュラム、実践の積み重ねによって、学習の自立の基礎が育っていないなら、当然のことながら生活科の指導としては不十分と評価されることになる。しかしながら、教育実践の場では、その教科の目標が実現できていないことが少なくない。その理由は、これまで述べてきたように、指導の目標が単元に固有の「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」に限られ、学習の自立の基礎を養うという目標が単元の指導の展開において欠落していること、さらに単元を貫いての2年間のカリキュラムの目標として設定されていないことと考えられる。目標に掲げ、その実現をめざして効果的な指導を積み重ねてこなかったことについて成果を期待することは意味のないことであり、目標と指導と評価は一体化しなければならないのである。



<図2 生活科の目標設定のあり方>

生活科で大切にされてきた次のような単元展開は、「自らの学びの力」の育成にあたって効果的なものである。それは生活科を自由な探究活動と表現活動を軸に展開する教科と位置づけ、「たんけん」「ひみつ・おすすめ」「交流」さらに「たんけん」と発展していく単元展開によって、学びの自立の基礎づくりの実現をめざすものである。¹⁰⁾



＜図3 学びの自立の基礎づくりをめざす生活科の単元展開＞

このような生活科の単元展開と、従前の教科の展開を比較してみると次のようになる。

生活科の「たんけん」活動に対して、従前の教科においては指導者が先頭に立っての「めぐり」活動がおこなわれることが少なくない。それはどの子にもここまではといった平等主義、完全主義が強く「行きたいところに行き、やってみてみたいことを思う存分やっておいで」では、文化の伝達、習得、創造の力をめざす教科の学習としては学力が保障できないと考えられるからである。生活科は平成元年の学習指導要領の告示によってできた低学年の理科、社会科を廃止しての新教科であり、活動や体験を軸にして展開することもあって、知識の隙間ができる可能性がある。特に「たんけん」という活動形態をとれば、なおさらその可能性は高くなる。一人ひとりが思い思いに行きたいところに行き、やりたいことをしてくるからである。しかしながら、その隙間を敢えてよしとして、その隙間を自らの学びで埋めていく学習主体の育成を目指す、これが生活科という教科の本質なのであり、そのための方法が、前述した「たんけん」から始まり、「ひみつ・おすすめ」、その「交流」そしてさらなる「たんけん」へと広がる単元展開なのである。

生活科では、体験や活動を振り返って自分なりに重要であると思ったことを表現する「ひみつ・おすすめ」という活動が奨励される。これは従前の教科においては、教師が前に出たの黒板によるまとめに当たるものである。教師によるまとめでは、大切なことの共有化、一般

化は図られるが、自分の考えたことや感じたことを遠慮なく表現することが少なくなり、大切なことは外の権威が決定するということになりがちである。それを生活科では「あなたが町たんけんで見つけたひみつは何?」「おすすめはどこ?」と聞くことによって「誰が何と言おうと私が見つけた大発見はこれ」と判断の基準を自分の内に置く子どもを育てることをめざすのである。

「たんけん」活動で目標と方法の自立の基礎を、「ひみつ・おすすめ」活動で内容の自立の基礎の育成をめざすのである。当然のことながら、従前の教科より指導の力量は問われることになる。「たんけん」活動においては、「めぐり」活動で教師が行かせたかった所と、子どもの行きたいところの摺り合わせをどう図るかということ。「ひみつ・おすすめ」による体験を振り返っての経験化では一人一人の気付きが異なるわけであり、これをカバーするために交流によって大事なことの共有化を図るわけであるが、そのような知の協働作業ともいべき交流をどのように実現すればよいか。さらに終わってからも広げてみたい、深めてみたい、続けてみたいといった情意の高まりと、そのための学び方をどのように身に付けさせるか等の従前の教科以上の指導力が問われることになる。

このような指導の難しさは、「自らの学びの力」を育成する指導の難しさであり、これまで取り組みが活性化しなかったことや、成果が上がらなかった主要な理由であると考えられる。

そのなかでも、やってみてみたいことや、やらねばならないことを見つけるという「目標の自立」は特に難しく、キャリア教育、職業教育の最重要課題でもあると考えられる。

「自らの学びの力」を育成することを目標とする「総合的な学習の時間」においては、学習指導要領に、その目標が次のように示されている。¹¹⁾

『第1 目標

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。』(下線は筆者による)

ここに示された「自ら課題を見付け」について、これを方法概念と狭くとらえ、学習者が自ら課題を見付けな

ければ、つまり、自分でやりたいと言ひ出さなければ活動を始めてはいけなとする誤ったとらえ方があった。

しかしながら、これに対しての『子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか』といった中央教育審議会の苦言もさることながら、学習指導要領の表現から論理的に考えても、誤ったとらえ方といえる。前述したように、学習指導要領では、目標として「自ら課題を見付け」る力、目標の自立が示されているのであり、これは方法概念はなく、目標として位置づけられた目標概念であるということである。このような「自ら課題を見付け」る力を、小学校の3年から高等学校卒業までの10年間で育てていこうとするものなのである。¹²⁾

エ、評価の展開から

「自らの学びの力」を育てるにあたり、評価は重要な位置を占めるものである。ここでの評価とは当然のことながら、自己評価のことである。

やってみたいことや、やらねばならないことを見つけ、自分なりのアプローチでその解決に取り組み、振り返って学んだことやこれからの課題について総括する、その振り返りの活動が評価であり、その振り返り方や結果の受け止め方を身に付けさせることが大切である。

このような自己評価の力を身に付けさせるための留意点は、次の3点であると考えられる。

- ① 目標をもとに、実現の度合いやこれからの課題を振り返るにあたり、目標そのものが自分にとって実現を目指すものと学習者が位置づけていること。つまり、目標そのものが自分の内にあること。
- ② 独りよがりの評価ではなく、客観的なデータや他人の目を寄り添わせての評価であり、メタ認知的に自分を見る視点を備えていること。
- ③ 評価の結果がどのようなものであれ、前向きで健康的、形成的にとらえる視点を備えていること。一時的ではなく、継続的に長いスパンでとらえられること。

以上のような留意点のもとに、次のような内容について、評価をおこなわせることが大切である。

- ・目標実現に向かうための取り組み方の適切について
- ・自分自身の向上、成長について、さらにこれから伸ばさなければならない点について
- ・人間関係や、今の自分、これからの自分、生き方等も含めた自分自身のあり方について

自己評価の能力を育てるための指導としては、目標を評価からとらえ直した評価規準を設定し、それをもとに自己評価をおこない、自分で自分の成長や向上を獲得していくことを奨励すること。何よりもその手応えを味わわせることが重要である。

ただ、目標の裏返しとしての評価規準を設定し、それに基づいて評価をおこなうことは評価がシャープになる反面、評価規準にない観点からの振り返りは弱くなるというデメリットが生じる。

それを補うためには、評価規準を設けず、レポートや自由記述等の振り返りも併用しての評価活動が効果的である。

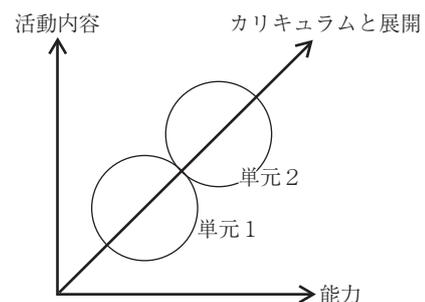
さらに、目標についても、「かなりがんばらなければできないこと」「少しがんばればできること」「がんばらなくてもできるようになったこと」等に分類し、継続的な努力を続けながら、目標の実現を促進していく方法も効果的である。

4. 今後の課題と展望

今後の課題と展望としては、生活科が大切にしてきた「学びの自立の基礎を養う」ための「たんけん→ひみつ・おすすめ→交流→たんけん」といった単元展開の本質を、他教科や他領域で活用し、自らの学びの力の効果的な育成を実現することがあげられる。もちろん、これ以外の単元展開も考えられる。

どちらにしても、どのような展開をとるにせよ、問われるのは、指導の結果として「自らの学びの力」が果たしたのか、どうかである。

このような結果を実現するためには、これまで述べてきたように、自らの学びの力、即ち、学習の自立の実現のための構成要素としての能力を系統的に分析し、活動内容に即して目標として明確化し、効果的な指導を積み重ねていかねばならない。このような指導を積み重ねるためのカリキュラム構成は、当然のことながら、これま



<図4 「自らの学びの力」を育成するカリキュラムの構成原理>

でのようなスコープ(内容領域)とシーケンス(順序性)を構成原理とするのではなく、活動内容と育てたい能力を構成原理とするものでなければならないのである。

注

- 1), 3) 学校教育法(第三十条)及び学習指導要領の総則においては、学力について、基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得、これらを活用して問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、主体的に学習に取り組む態度等と規定している。いわゆる「学力の3要素」であるが、これを踏まえて、各教科の特性に応じて文章化して示したものが学習指導要領の各教科の目標であり、これを評価からとらえ直したものが指導要録の各教科の観点別学習状況評価の観点「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」である。
- 2) 「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の改善について」中央教育審議会 平成20年1月
- 4) 『Self-Help』(1858,日本国内では『自助論』として知られる。) サミュエル・スマイルズ(1812～1904)
- 5) 「自らの学びの力」の育成を、推進の原動力としての行動力、実行力の基になる情意、目標、方法、内容、評価における自立という5つの要素からとらえることについては、『総合的な学習の基礎・基本—評価規準による自立への挑戦—』(加藤明著, 明治図書2002)を参照
- 6) 同上 pp. 77～80
- 7) 教師の資質向上のために求められるコンピテンシーとしての実践研究力、授業づくりの能力を、教材研究力、授業設計力、授業展開力、授業評価力・改善力、学級経営力等からとらえることについては『プロ教師のコンピテンシー—次世代型評価と活用—』(加藤明著, 明治図書2008)を参照
- 8) 目標分析から単元指導計画までの形成的評価を活用しての授業づくりについては『改訂 実践教育評価事典』(梶田叡一, 加藤明監修・著 文溪堂2010) pp. 32～64を参照
- 9) 学習指導要領(文部科学省 平成20年3月)において、教科「生活」の目標については次のように示されている。
『具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。』
- 10) 体験を軸に自由な探求活動と表現活動をふくらませて展開していきながら、学習の自立の基礎づくりという教科としての目標の実現を図る生活科のあり方については、次の文

献を参照されたい。

『評価から見た生活科の指導』(加藤明著, 国土社1994)

『生活科で育つ子どもたち—生活科の考え方と授業づくり—』(加藤明著, 国土社1991)

『生活科 授業の設計と展開』(梶田叡一・加藤明編, 国土社1989)

11) 学習指導要領(文部科学省 平成20年3月)による

12) このような誤ったとらえ方に対し、中央教育審議会答申『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の改善について』(2008年1月17日)では、『…子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか(中略)。「自ら学び自ら考える力を育成する」という学校教育にとっての大きな理念は、日々の授業において、教師が子どもたちに教えることを抑制するよう求めるものではなく、教えて考えさせる指導を徹底し、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図ることが重要なことは言うまでもない。』と異例の苦言を呈したのである。

参考・引用文献

- ① 梶田叡一・加藤明編著『「改訂 実践教育評価事典」』(文溪堂 2010)
- ② 加藤明著『プロ教師のコンピテンシー—次世代型評価と活用—』(明治図書2008)
- ③ 加藤明著『評価規準づくりの基礎・基本—学力と成長を保障する教育方法—』(明治図書2003)
- ④ 加藤明著『総合的な学習の基礎・基本—評価規準による自立への挑戦—』(明治図書2002)
- ⑤ 加藤明著『評価から見た生活科の指導』(国土社1994)
- ⑥ 加藤明著『生活科で育つ子どもたち—生活科の考え方と授業づくり—』(国土社 1991)
- ⑦ 梶田叡一・加藤明編『生活科 授業の設計と展開』(国土社1989)