

これからの社会は 人材教育に何を期待するのか？ ～どうする新課程 教科・探究・評価～

報 告 書

東京／自由が丘開催

開催日： 2023年 8月 6日(日)

会場： 産業能率大学 自由が丘キャンパス

主催： 産業能率大学

後援： 東京都教育委員会 神奈川県教育委員会 埼玉県教育委員会
千葉県教育委員会

静岡開催

開催日： 2023年 8月19日(土)

会場： 静岡雙葉中学校・高等学校

主催： 産業能率大学

後援： 静岡県教育委員会 静岡市教育委員会 山梨県教育委員会
神奈川県教育委員会

共催： Learning Design Community

はじめに

本報告書は、2023 年 8 月 6 日（日）開催キャリア教育推進フォーラム（東京/自由が丘）および 8 月 19 日（土）開催授業力向上フォーラム（静岡）での講演セッションをまとめたものです。

他の多くのセミナーやイベントが対面で開催され始めたこともあり、今年度のフォーラムは、当初より対面を主とし、オンラインでの配信も視野に計画しました。準備が進行するなか、静岡会場は静岡雙葉中学校・高等学校の借用が決まり、自由が丘開催含め、ハイブリッド開催とするかが焦点となりました。

当初はハイブリッド開催を考えていましたが、本学のフォーラムが 17 年間もの長きに渡り、開催できたのは、参加者のネットワークづくりへの貢献だと考えるに至りました。多くの地域で生まれた授業改革勉強会の礎を作れたと評価いただくこともありました。

そこで、今年度は敢えて原点に立ち返り、両会場とも対面のみで開催とし、懇親会も含め、コロナ禍前の状態で実施することとしました。結果として、両会場で 250 名を超える参加者を集めることができ、懇親会も大盛況となりました。ご参加いただいた先生方には、この場をお借りして御礼申し上げます。

また、今年度のテーマ設定は、実は大変苦勞しました。急拡大した授業での ICT の活用、探究学習の推進、観点別とした授業評価のあり方など現場のニーズは多岐に渡っていたからです。振り返ると少し欲張りなプログラムでありましたが、講師の先生方は、趣旨等ご理解下さり、本当に良いフォーラムとしてくださいました。心より感謝申し上げます。

本報告書では、石井英真先生（自由が丘開催）、溝上慎一先生（静岡開催）の講演全容、赤土豪一氏、小宮山利恵子氏（自由が丘開催）そして渡邊久暢先生（静岡開催）のサマリーにて構成しています。本報告書が少しでも理解の深堀、振り返り等のお役に立てば幸いに存じます。

フォーラムも来年度で 18 年目となります。今年度実施したような対面のみとするか、もしくはハイブリッド開催とするか、またテーマはどうするかなど検討すべき事柄は多岐に渡ります。多くの先生方と検討を重ね、現場で生徒さんと日々向き合う先生方にとって、貢献できるフォーラムを次年度も企画したいと考えております。

今回、静岡開催にあたり、静岡雙葉中学校・高等学校を借用できたのは、木村剛先生のご尽力の賜物です。会場から懇親会の手配まで本当にありがとうございました。また、快く会場を提供くださいました静岡雙葉中学校・高等学校 校長土屋枯野先生、学校関係者の皆様、厚く御礼申し上げます。

また、フォーラム開催にご協力、ご支援くださいました先生方、本当にありがとうございました。また、自由が丘あるいは静岡でご登壇くださいました先生方、心より御礼申し上げます。そして会場にお集まりいただいた先生方、感謝の言葉もございません。誠にありがとうございました。

本報告書が教育改革の一助となることを祈念し、これからも教育現場に寄り添えるフォーラムとなるよう努力して参ります。

産業能率大学 入試企画部長
林 巧 樹

第16回 キャリア教育推進フォーラム

学習評価の本質を考察する

～指導と評価の一体化について具体を考える～

自由が丘
8/6
(日)

新学習指導要領での高校教育も2年目となり、旧指導要領との切り替わり時期となっています。教科内容もさることながら、大きく変わったのは総合的な探究の時間の導入と観点別評価に代表される指導と評価の一体化にあると思います。

今回のフォーラムでは、あらためて探究の本質や意義を考えるとともに学習評価の本質的意義について考察したいと考えます。

また、授業研究会では、新課程と同期するように始まったICT活用、新課程での教材研究、評価のあり方について、全国各地で活躍する先生方に講師をお願いし、参加者の皆さまと一緒に研究したいと思います。令和4年度文部科学大臣優秀教職員表彰を受賞された3名の先生方にも講師をお願いしています。

そして、授業研究としては初の試みになりますが、探究学習の先駆的高校である堀川高校の卒業生が、その経験と成長について語るセッションも用意しています。

開催概要

日程 2023年8月6日(日)

時間 12時25分～18時10分

会場 産業能率大学 自由が丘キャンパス

定員 150名

参加費 2,000円

※意見交換会(任意参加) 18:15～20:15 参加費:2,000円

主催 産業能率大学

後援 東京都教育委員会 神奈川県教育委員会
千葉県教育委員会 埼玉県教育委員会



申込はコチラ▶

＜プログラム＞

セッション1 (12:30～14:10)

特別講演「AI時代、これから必要な学びと失敗について」

小宮山 利恵子 先生 株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長 / 国立大学法人 東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授

特別講演「半径5mからはじまる世界」

赤土 豪一 先生 株式会社リクルート キャリアガイダンス編集長 / 国立大学法人 東京学芸大学客員准教授

セッション2「授業研究会」(授業+振り返り)※1時限・2時限より1講座ずつ選択

1時限目(14:25～15:30)

- | | | |
|----------|---|----------|
| A | ICT活用(化学)
広島城北中学校・高等学校 | 飯盛 聡士 先生 |
| B | 日本史
青森県立青森高等学校 | 金子 勇太 先生 |
| C | 国語
和洋国府台女子中学校高等学校 | 河口 竜行 先生 |
| D | 数学
長野県松本深志高等学校 | 中村 克 先生 |
| E | 探究による自己の変化と成長
株式会社進研アド
京都市立堀川高等学校卒業生 | 坂上 莖一郎 氏 |

2時限目(15:40～16:45)

- | | | |
|----------|---|-----------|
| A | 生物
熊本県立熊本北高等学校 | 溝上 広樹 先生 |
| B | 公共
北海道深川西高等学校 | 樋口 知久 先生 |
| C | ICT活用(歴史総合)
昭和女子大学附属昭和中学校・高等学校 | 勝間田 秀紀 先生 |
| D | 数学
熊本県立第二高等学校 | 豊田 拓也 先生 |
| E | 探究によるキャリア開発と学びの進化
株式会社進研アド
京都市立堀川高等学校卒業生 | 坂上 莖一郎 氏 |

セッション3 (17:00～18:00)

特別講演「学習評価の本質と観点別評価の生かし方～探究的な学びの充実へ～」

石井 英真 先生 京都大学 大学院教育学研究科 准教授

【意見交換会】(18:15～20:15)※任意参加

授業者・講演者・参加者相互のネットワークづくり

小宮山 利恵子先生 株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長 / 国立大学法人 東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授

1977年東京生まれ。早稲田大学大学院修了後、衆議院、ベネッセ等を経てリクルートにて2015年より現職。経団連EdTech戦略検討会座長。他に、東京工業大学リーダーシップ教育院、ANA、熊本県八代市等のアドバイザーを兼務。テクノロジー / AI、五感を使った教育、アントレプレナーシップ教育の領域を中心に国内外問わず幅広く活動。著書に『教育 AI が変える 21 世紀の学び』（共訳、北大路出版、2020 年）、『レア力で生きる「競争のない世界」を楽しむための学びの習慣』（KADOKAWA、2019 年）、『新時代の学び戦略』（共著、産経新聞出版、2019 年）など。国内 A 級（四輪）、AOW、喇酒師。

赤土 豪一先生 株式会社リクルート「キャリアガイダンス」編集長 / 国立大学法人 東京学芸大学客員 准教授

1984 年大阪生まれ。早稲田大学大学院商学研究科ビジネス専攻（MBA）修了。新卒でベネッセコーポレーションへ入社。マーケティング・教材開発へ従事。その後、リクルートへ転職。「スタディサプリ」の高校生向けキャリア教育プログラムの開発に従事。2021 年 4 月より、教員向けキャリア教育専門誌「キャリアガイダンス」編集長へ就任。加えて、教育領域における Research & Development 組織を担当。2022 年 4 月より、東京学芸大学客員准教授として、公教育を革新する「未来の学校みんなで創ろう。プロジェクト」に携わる。

飯盛 聡士先生 広島城北中学校・高等学校 教諭

教員歴 19 年目。教員着任前は一般企業で塗料の開発職に従事。現在は学年主任や ICT 係として「支える人を支える」ことに尽力。「今しかできないことを・ここでしかできないことを」をスローガンとして、コロナ禍前は知識構成型ジグソー法をはじめとした AI 型授業を、コロナ禍中は ICT 機器を用いたオンライン授業を展開。自称「学校一ケブルが似合う男」。

金子 勇太先生 青森県立青森高等学校 教諭

教員歴 23 年。以前はいかにわかりやすく教えるか、知識を覚えさせるかということに主眼を置いたチョーク & トークの日本史の授業を追っていた。しかし、自分の指導が生徒を「自律」ではなく、「受け身」の学習姿勢にしていることに気づき、AI の導入を試みる。「指導と評価の一体化」を効果的に実現する授業とは何かを常に考え、歴史授業のデザインに奮闘している。

河口 竜行先生 和洋国府台女子中学校高等学校 主幹教諭 兼 新教育研究部長

桐蔭学園教諭、個人指導塾「河口塾」主宰を経て 98 年より昨年度まで渋谷教育学園渋谷中学高等学校教諭、今年度より現職。また現在、産業能率大学経営学部兼任講師・認定 NPO「JSBN」運営メンバー・「コーチングバンク」登録コーチ。学びの主体である生徒・学生が、自分の頭で考え自分の意志で行動することのできる自立した存在になることを目指した、「対話型授業」を実践している。日本教育新聞社&ナガセ主催「夏の教育セミナー」をはじめ、教員・保護者向けの研修講師の活動も行っている。授業レポート掲載:「アクティブラーニング実践Ⅰ」産業能率大学出版部・「アクティブラーニングに導く KP 法実践」みくに出版・「えんたくん革命」みくに出版 共編著: シリーズ「学びとピーニング」既刊 1・2 巻 りょうゆう出版

中村 克先生 長野県松本深志高等学校 教諭

教員 14 年目の数学科教諭。数学の授業を通じて高校生がつけるべき力とは何かを日々考えている。他教科でつけている力を把握するために、生徒と一緒に大学入学共通テストを受け、数学の授業でつけようとしている思考力や判断力は他教科とそこまで大きく変わらないことを実感した。その経験を踏まえ、生徒は数学だけでなく他教科の授業も受けているということを念頭におきながら、日々の数学の授業をどうするべきかと考えている。

坂上 菖一郎氏 ベネッセグループ 株式会社進研アド／京都市立堀川高等学校 卒業生

京都市立堀川高等学校卒業、京都大学文学部卒、大学院文学研究科修了を経て、株式会社進研アド（現職）。大学在学中から教育分野に領域を定め、教員免許も取得のうえ、高校生の進路選択をサポートする経験を得るため現職へ。前向きな進路選択、国語の学習活動の実現のために考えを広げ深める日々です。

溝上 広樹先生 熊本県立熊本北高等学校 指導教諭

教員歴 15 年目で、現任校は 7 年目。大学院では、植物学、昆虫学、生態学、生化学など複数の観点から昆虫と植物の関係性について研究を行い、博士号（理学）取得している。10 年前にアクティブラーニング型授業研究会くまもとを立ち上げ（代表）、学びの仲間とともに日々授業研究を行っている。この成果は、授業づくりに反映させるとともに、各種論文や国際会議、研修等で発表している。校内では SSH 研究部長として、校内の探究活動を推進している。指導教諭として、他校の授業改革や探究活動推進をサポートしている。

樋口 知久先生 北海道深川西高等学校 進路指導部長

教員歴 30 年 本校で 4 校目。現任校は 1 学年 2 ～ 3 クラスの小規模校のために地歴公民科全般を担当しながら、進路指導部長、総合的な探究の時間の全体を見渡す役目など様々な役割を担っています。また、本校には国公立大学進学から就職まで幅広い学力層の生徒が通っています。その中で自然かつ能動的に学習へと誘う問い作りに特に力を入れ、創意工夫を続けながら公共的な空間に生きる人間としての資質向上を目指しています。2014 年 6 月に前任校での道外校視察で AI 型授業に出会ってから 9 年が経ち、ようやく授業者＝ファシリテーターという視点の授業にたどり着きました。

勝間田 秀紀先生 昭和女子大学附属昭和中学校・高等学校 教諭

教員歴 14 年目（現任校では 12 年目）。現任校では教育研究主任として SGH の企画委員長、地域との協働による高等学校教育改革推進事業指定校の実行委員長を歴任し、地域探究プログラムの開発と校内の探究活動の推進にあたる。生徒の「本質」を探っていくことができる力を育てるべく、AI 型授業を日々模索中。その中で探究的な学びを進める思考ツールや生徒の学びを即時的に把握できる授業ツールに興味を持ち、文系脳のため緩徐ではあるがツールの開発に励んでいる。

豊田 拓也先生 熊本県立第二高等学校 SSH 探究部 SSH 班

教職 23 年目。SSH 指定第 5 期を迎える現任校では SSH 探究部に所属。前任校では、授業改革プロジェクトリーダー・進路指導主事を歴任し、令和 2・3 年度には国立教育政策研究所教育課程指定校事業（数学）の研究主任として、主に観点別評価の研究実践を行い全国の先生方に研究成果を発信。昨年度は、探究活動の改革・ICT 活用の推進・単位制独自の教育課程編成を所管する教育研究部長を務める。また、高知県や島根県で学習評価に関する職員研修も実施。オープンでフラットな学びの場として「アクティブラーニング型授業研究会くまもと」（通称 AI くまもと）の運営メンバーとして学習会の企画・運営も行っている。産能大教育フォーラム（熊本・福岡・愛媛）で代表の溝上氏と共にワークショップを開催した。

石井 英真先生 京都大学 大学院教育学研究科 准教授

日米のカリキュラム研究、授業研究の蓄積に学びながら、学校で育成すべき資質・能力の中身をどう構造化・モデル化し、それらを実質的に実現しうるカリキュラム、授業、評価をトータルにどうデザインしていけばよいのかを考えている。小・中・高の教育現場の先生方と一緒に、授業づくりや学校改革にも取り組んでいる。日本教育方法学会常任理事、日本カリキュラム学会理事、文部科学省「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」委員。『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』（図書文化）など著書多数。

アクティブフォーラム in 静岡 授業力向上フォーラム

静岡
8/19
(土)

これからの社会は人材教育に何を期待するのか？
～どうする新課程 教科・探究・評価～

アクティブフォーラム静岡は、静岡雙葉高等学校の施設をお借りし、講演セッション、授業研究セッションにて開催します。講演セッションでは、子どもたちが生きる社会では必須となる、主体性や探究力をどのように身につけるのか、高校に求められるものは何かについて、3人の有識者から講演いただきます。長く本学のフォーラムで登壇いただいた溝上先生も、桐蔭学園に移られてから初めて講演くださいます。

また、授業研究セッションでは、Learning Design Community とコラボし、新課程での教科や探究、あるいは ICT 化への取り組みについて皆さまと一緒に考察したいと思います。

終了後には別会場にて講師を囲んだ懇親会も予定していますので、皆さまの積極的なご参加をお待ちしております。

開催概要

日程 2023 年 8 月 19 日 (土)
時間 12 時 50 分～ 18 時
会場 静岡雙葉中学校・高等学校
定員 120 名
参加費 2,000 円

主催 産業能率大学
共催 Learning Design Community
後援 静岡県教育委員会 静岡市教育委員会
山梨県教育委員会 神奈川県教育委員会

※意見交換会（任意参加）参加費：4,000 円
19 時頃より静岡駅近辺にて開催、参加人数によって 5,000 円程度に変更する場合があります。

申込はコチラ▶



< プログラム > ※各時間帯に 1 講座ずつ選択

	講演セッション	授業研究ワークショップセッション	
		A教室	B教室
Session1 13:00～14:30	AI 時代の社会、人材、教育～VUCA 時代に必要な学びと能力～ 小宮山 利恵子 先生 株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長 国立大学法人東京学芸大学大学院 教育学研究科 准教授	どうする国語の新課程 板書に立ち返って考える対話的授業のあり方～構造的板書の手法から ICT と併用まで～ 黒瀬 直美 先生 広島城北中学校・高等学校	学習過程を意識した授業づくりを体験しよう～数学を例として～ 大村 勝久 先生 静岡県立浜松北高等学校 酒井 淳平 先生 立命館宇治中学校・高等学校
Session2 14:40～16:10	我がこととしての問いを、協創的に深めることができる学校づくり～「競争を通して人材育成する機関」ではない学校を～ 渡邊 久暢 先生 福井県教育庁高校教育課参事（高校改革）	どうする地学！～ICT を活用した授業デザインのアイデア～ 木村 剛 先生 静岡雙葉中学校・高等学校	生徒はどのように学ぶのか～歴史科目の授業デザインを考える～ 美那川 雄一 先生 静岡県立小山高等学校
Session3 16:20～17:50	高大接続・トランジションを実現する主体的・探究的に学ぶ力～進む DX をにらんで 溝上 慎一 先生 学校法人桐蔭学園 理事長 桐蔭横浜大学 教授	ICT× 探究 ～どうする『探究』理想と現実!? ♥～ 鈴木 映司 先生 静岡県立沼津東高等学校	進路多様校での探究学習導入のステップ 西山 正三 先生 宮崎県立宮崎東高等学校（定時制）

株式会社リクルート スタディサプリ教育
AI 研究所 所長 / 国立大学法人
東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授

■ 小宮山 利恵子先生

1977 年東京生まれ。早稲田大学大学院修了後、衆議院、ベネッセ等を経てリクルートにて 2015 年より現職。経団連 EdTech 戦略検討会座長。他に、東京工業大学リーダーシップ教育院、ANA、熊本県八代市等のアドバイザーを兼務。テクノロジー / AI、五感を使った教育、アントレプレナーシップ教育の領域を中心に国内外問わず幅広く活動。著書に『教育 AI が変える 21 世紀の学び』（共訳、北大路出版、2020 年）、『レア力で生きる「競争のない世界」を楽しむための学びの習慣』（KADOKAWA、2019 年）、『新時代の学び戦略』（共著、産経新聞出版、2019 年）など。国内 A 級（四輪）、AOW、喇酒師。

福井県教育庁高校教育課参事
（高校改革）

■ 渡邊 久暢先生

母校である若狭高校に初任で着任。藤島高校、福井県の指導主事などを経て 2015 年から 2020 年まで再び若狭高校に。2014 年～2017 年まで京都橘大学の非常勤講師も務めた。2021 年から 2 年間、藤島高校にて教頭を務めた後、2023 年 4 月より福井県教育庁高校教育課参事（高校改革）として、福井県立学校の魅力化増進、特に探究的な学びを中心としたカリキュラム構築を支援・伴走している。探究的な学習に関する学会・研究会には、多く招聘されてきた。2023 年 11 月 26 日教育目標・評価学会「高大接続の課題を教育目標・評価論の観点から検討する」にも指定討論者として登壇予定。

学校法人桐蔭学園 理事長
桐蔭横浜大学 教授

■ 溝上 慎一先生

大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業、京都大学助手、講師、准教授、教授を経て、2019 年学校法人桐蔭学園理事長。桐蔭横浜大学学長（2020-2021）。京都大学博士（教育学）日本青年心理学会理事、大学教育学会理事、文部科学省高等教育局スキーム D（座長）、文部科学省総合教育政策局・日本学術振興会リカレント教育推進事業委員会（委員長）、電通育英会大学生調査アドバイザー。日本青年心理学会学会賞受賞。

広島城北中学校・高等学校 教諭

■ 黒瀬 直美先生

商業科、普通科、定時制、総合学科、国立大学付属中高一貫校、私立中高一貫校と様々な実態の学校を歴任。その都度、生徒の興味・関心を喚起する授業のあり方を模索してきた。2001 年から 2011 年まで月刊国語教育（東京法令出版）で自身の実践の日々を綴ったエッセイを連載した。課題発見解決学習のカリキュラムマネジメント推進委員となり、校内の授業改善のリーダー役を務めたり、総合的な探究の時間の授業デザインに取り組んだり、ICT を活用した国語科の取り組みについても発信を行っている。3 年前より、「今日も明日も授業道オンライン交流会」というオンライン研修会を隔月で開催し、全国の国語科の先生との交流を通して、様々な学んでいる。

静岡県立浜松北高等学校 教諭

■ 大村 勝久先生

「公立進学校での数学授業に取り組む静かなアクティブラーナー」「みんな」「考える」「話し合う」を基本とした「考える授業」は生徒に好評。3 年生には入試問題への試行錯誤を語り合うゼミ、1 年生には順列組合せを身近な運動会で活用などの工夫。受験対策の正解到達より思考力につながる目標創出で思考力育成を目指し、問いの立て方、ファシリテーションの技を磨いている。現在も修行の身です。よろしくお願いします。

立命館宇治中学校・高等学校 教諭
（数学科・キャリア教育部長）

■ 酒井 淳平先生

2008 年度より立命館宇治中高でキャリア教育部の立ち上げを行う。2018 年度より学年主任・研究主任として、文科省より研究開発学校（2018 年度）、WWL（2019 年度～）の指定を受けて総合的な探究の時間のカリキュラム作りや授業実践を中心となって進めてきた。2021 年度からはキャリア教育部長として、キャリア教育や探究の統括をしている。数学の授業も探究的なものにしようと試行錯誤中。高校数学の教科書（啓林館・新編）著者。近著に「高等学校 新学習指導要領 数学の授業づくり（明治図書）」「探究的な学びデザイン（明治図書）」

静岡雙葉中学校・高等学校 教諭

■ 木村 剛先生

23 年間、横浜市立高校、神奈川県立高校に勤務。工業・定時制・普通科・総合学科など様々な校種を経て 2021 年から現職。神奈川県立学校野外研究会理事。少林寺拳法六段。『学ぶキミが引き出す物理基礎』（企画 / 執筆協力、ラーンズ）、『アクティブラーニングに導く KP 法実践』（分担執筆、みくに出版）『シリーズ 学びとビーイング』（編著、りょうゆう出版）

静岡県立小山高等学校 教諭

■ 美那川 雄一先生

Learning Design Community メンバー。静岡県の私立高校教諭を経て、静岡県公立高校教諭。地歴公民。「歴史総合」「世界史探究」教科用図書・教師用指導書執筆者。評価規準、評価方法等の工夫改善に関する調査研究協力者。文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校地理歴史』令和 3 年、東洋館出版社（共著）

静岡県立沼津東高等学校 教諭
（地理）学年主任

■ 鈴木 映司先生

キャリア教育を柱に、授業改革、ICT などさまざまな取り組みを行ってきた。日本キャリア教育学会研究推進委員・キャリア・ガイダンスカウンセラー、「日本学術会議小委員会委員」・文部科学省（国研）・厚生労働省などの協力者委員・ロイノート認定 TEACHER 等。IAEVG キャリア教育世界大会・協同教育学会（IASCE）台北大会発表。2015 年 Learning Design Community を結成、現場を軸足に活動を行っている。

宮崎県立宮崎東高等学校
定時制課程夜間部 教諭

■ 西山 正三先生

全国初の公立の中高一貫校である“宮崎県立五ヶ瀬中等教育学校”で研究調査部主任と SGH 事務局長として探究学習（課題研究）に取り組む。その後、2019 年度より宮崎東高校定時制夜間部で「総合的な探究の時間」を牽引。生徒も変容し、教員の協力体制も構築する。専門は化学だが、蛇紋岩の研究（地学）やウメノキゴケの研究（生物・化学）などの指導も行っている。また、小学校、中学校、高校、中等教育学校全ての教員経験がある。右記書籍等での取り組みが紹介されている。『アクティブラーニング実践Ⅱ』（産業能率大学出版部）、『人はもともとアクティブ・ラーナー』（北大路書房）『CareerGuidance』vol.403 および vol.415 など多数。

講演者プロフィール（敬省略）

■小宮山 利恵子

株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長

国立大学法人 東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授

1977 年東京生まれ。早稲田大学大学院修了後、衆議院、ベネッセ等を経てリクルートにて 2015 年より現職。経団連 EdTech 戦略検討会座長。他に、東京工業大学リーダーシップ教育院、ANA、熊本県八代市等のアドバイザーを兼務。テクノロジー/AI、五感を使った教育、アントレプレナーシップ教育の領域を中心に国内外問わず幅広く活動。著書に『教育 AI が変える 21 世紀の学び』（共訳、北大路出版、2020 年）、『レア力で生きる競争のない世界』を楽しむための学びの習慣』（KADOKAWA、2019 年）、『新時代の学び戦略』（共著、産経新聞出版、2019 年）など。国内 A 級(四輪)、AOW、利き酒師。

■赤土 豪一

株式会社リクルート「キャリアガイダンス」編集長

国立大学法人 東京学芸大学 客員准教授

1984 年大阪生まれ。早稲田大学大学院商学研究科ビジネス専攻（MBA）修了。新卒でベネッセコーポレーションへ入社。マーケティング・教材開発へ従事。その後、リクルートへ転職。「スタディサプリ」の高校生向けキャリア教育プログラムの開発に従事。2021 年 4 月より、教員向けキャリア教育専門誌「キャリアガイダンス」編集長へ就任。加えて、教育領域における Research & Development 組織を担当。2022 年 4 月より、東京学芸大学客員准教授として、公教育を変革する「未来の学校みんなで創ろう。プロジェクト」に携わる。

■石井 英真

京都大学 大学院教育学研究科 准教授

日米のカリキュラム研究、授業研究の蓄積に学びながら、学校で育成すべき資質・能力の中身をどう構造化・モデル化し、それらを実質的に実現しうるカリキュラム、授業、評価をトータルにどうデザインしていけばよいのかを考えている。小・中・高の教育現場の先生方と一緒に、授業づくりや学校改革にも取り組んでいる。

日本教育方法学会常任理事、日本カリキュラム学会理事、文部科学省「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」委員。『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』（図書文化）など著書多数。

■渡邊 久暢

福井県教育庁 高校教育課参事(高校改革)

福井大学 客員准教授

母校である若狭高校に初任で着任。藤島高校、福井県の指導主事などを経て 2015 年から 2020 年まで再び若狭高校に。2014 年～ 2017 年まで京都橘大学の非常勤講師も務めた。2021 年から 2 年間、藤島高校にて教頭を務めた後、2023 年 4 月より福井県教育庁高校教育課参事（高校改革）として、福井県立学校の魅力化増進、特に探究的な学びを中心としたカリキュラム構築を支援・伴走している。探究的な学習に関する学会・研究会には、多く招聘されてきた。『深い理解のために 高等学校 観点別評価入門』など共著書多数

■溝上 慎一

学校法人桐蔭学園 理事長 ／ 桐蔭横浜大学 教授

大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業、京都大学助手、講師、准教授、教授を経て、2019 年学校法人桐蔭学園理事長。桐蔭横浜大学学長（2020-2021）。京都大学博士（教育学）日本青年心理学会理事、大学教育学会理事、文部科学省高等教育局スキーム D（座長）、文部科学省総合教育政策局・日本学術振興会リカレント教育推進事業委員会（委員長）、電通育英会大学生調査アドバイザー。日本青年心理学会学会賞受賞。

もくじ

AI 時代、これから必要な学びと失敗の重要性について・・・・・・・・・・ 1 0 P
株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長／
東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授 小宮山 利恵子

半径 5m から始まる世界・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 4 P
株式会社リクルート キャリアガイダンス編集長/東京学芸大学 客員准教授 赤土 豪一

学習評価の本質と観点別評価の生かし方～探究的な学びの充実へ～・・・・・・・・ 2 4 P
京都大学 大学院教育学研究科 准教授 石井 英真

生徒も教師も我がこととしての問いを、協創的に深めることができる学校づくり
～「競争を通して人材育成する機関」ではなく、人格育成する学校を～・・・・・・・・ 5 4 P
福井県教育庁 高校教育課参事 渡邊 久暢

高大接続・トランジションを実現する主体性と探究力
～進む教育の DX をにらんで～・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 0 P
学校法人 桐蔭学園 理事長／桐蔭横浜大学 教授 溝上 慎一

【特別講演（要約）】

株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長

東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授

小宮山 利恵子 先生

AI 時代、これから必要な学びと
失敗の重要性について

- ・ 世界の動き
- ・ これからの学び
- ・ 効果的な失敗/一歩踏み出すということ
- ・ 自分の価値（信用）を高める 5 つのステップ

AI 時代、これから必要な学びと失敗の重要性について

株式会社リクルート スタディサプリ教育 AI 研究所 所長

東京学芸大学大学院教育学研究科 准教授

小宮山 利恵子

■世界の動き

コロナ禍を経て、急速に日本の ICT 教育は発展しつつあります。世界では、さらにその先の波が来ています。例えばアメリカでは 2024 年までに、大学入学共通テストもコンピュータベースで完全に受験できるように。ICT の発展と教育は、ますます切り離せなくなってきました。

現在は第 3 次 AI ブームと言われています。例えば海外では、店員に代わり AI が作動し、店外に商品を持ち出すだけで自動会計ができるスーパーマーケット「Amazon Go」の台頭など、私たちの生活のあらゆる場面で AI が活用されるようになり、経済への影響度も高まってきました。あるレポートによれば、仕事の 2/3 が AI による自動化の影響を受け、3 億人の仕事が自動化されると予測されています。教師という仕事の今後についてもよくご質問をいただきます。私は、無くなることは決してなく、ただ役割が変わっていく可能性はあると感じています。たとえば、学びへの動機づけや、探究学習での問いかけなど、創造力や共感力を要する場面においての役割がさらに重要になっていくように思います。

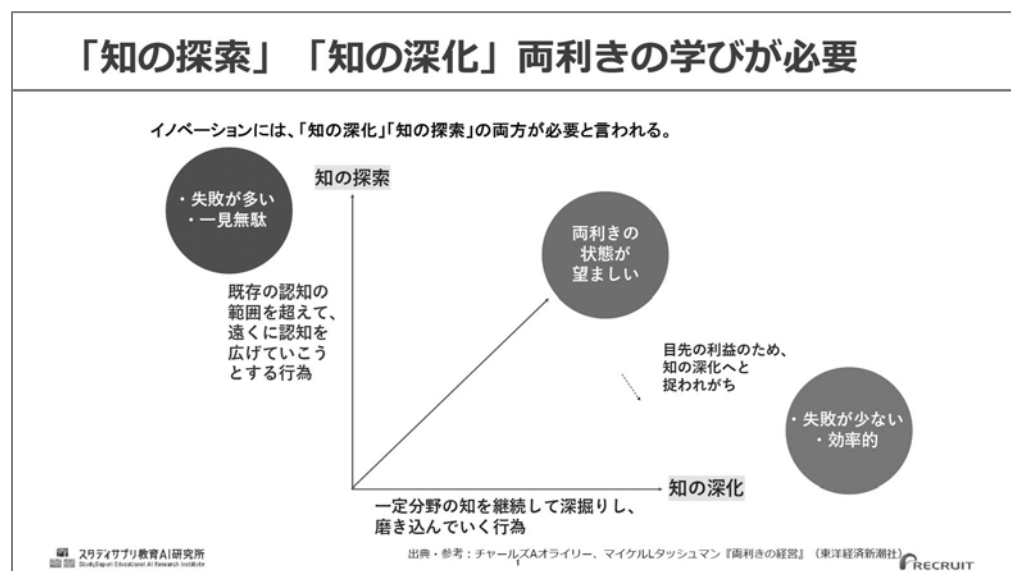
ChatGPT の動向にも触れたいと思います。今、教育現場でも大きな課題や懸念事項になっていると思います。MBA の試験に合格できたり、司法試験を上位 10% で受かるようになったりと、話題に事欠きません。この流れを受け、省庁や大学なども、それぞれに ChatGPT に対する見解を出し始めています。例えば東京大学は、ChatGPT の使用を許可していますが、自分で検証する必要性も同時に発信されています。教育の世界に AI が入ってきた際に必要になる重要になる能力として、私は次の 4 つと考えます。①「問いを立てる力」②「その問いを言語化して、AI とコミュニケーションできる力」③「返ってきた答えを評価できる力」、④「返ってきた選択肢の中から、自分で意思決定を行って実践できる力」。AI をどう使いこなせるかが要となります。

■これからの学び

平均寿命が伸びて健康的に 70 歳、80 歳まで働ける一方で、企業の平均寿命は 23 年前後とされています。終身雇用の時代が終わり、ますます「働く」に変化が生まれることを示していると考えます。また、2011 年に小学校に入学した子どもたちの 65% が、現在は存在しない職につくという予測も。だからこそ、これからの学びの在り方も見つめ直す必要を感じます。

「知」には一定分野の知を継続して深掘りし、磨き込んでいく行為としての「知の深化」というベクトルと、既存の認知の範囲を超えて遠くに認知を広げていこうとする「知の探索」というベクトルがあると私は考えています。これまでの学びは、多くが「失敗が少なく効率的」な在り方

が基本とされていたのではないのでしょうか。「知の深化」のベクトルが中心の学び。しかし、これからは「知の深化」に加え、「知の探索」という異なる 2 つのベクトルが重要になってきます。「知の探索」は既存の認知の範囲を超えて遠くに認知を広げていこうとする行為です。学校現場に置き換えると、探究学習やアントレプレナーシップ教育に近いイメージです。一見無駄が多い、失敗も多い。けれども、誰もが生涯学ぶことが大切になってくるこの時代に、この要素を掛け合わせた学び方が重要になってくるのではないかと考えます。



■効果的な失敗/一歩踏み出すということ

未来予測は不可能。「この大学に入れば大丈夫」「この会社に入れば大丈夫」といった明確な地図も無くなりつつある。だからこそこれからは、自分のコンパスを持ち、動きながら考える必要があると考えます。動くからこそ、見えるものや分かることがたくさんあります。完璧に考え抜けることはなく、ある程度考えたら試してみる。実際に動くと、当然失敗をすることが多く出てきますが、この失敗にこそ学ぶ必要があります。「失敗することを否定的にとらえない。物事に挑戦し、失敗による実感を元にした使える知見、知恵を獲得する姿勢」がとても大切です。

失敗について、1つ有名な実験をご紹介します。陶芸クラスの実験です。1クラスの生徒たちを2つのグループに分けて、グループ①には作品を量で評価すると伝え、グループ②には作品を質で評価する、クオリティで評価すると伝えました。どちらのグループから、最も質の良い作品が生まれたと思われますか。答えは、量で評価するとなったグループ①から、最も質が良い作品が上がりました。1時間の制限時間の中で、グループ①は最初から粘土をいじりました。対してグループ②は「最も良い作品とは何か」を50分間考え、最後の10分間だけ手を動かしました。この実験は、「質から質は生まれない」という示唆に富んでいるように思います。量からしか質は生まれない。だからこそ、失敗を自分の糧にしながらとにかく踏み出していくことが大切です。

■自分の価値（信用）を高める5つのステップ

変化が激しく、ルールが移り変わりつつある社会だからこそ、子供たちのみならず、私たち大人

も学び続けることがより大切になっていきます。総務省の調査によると、日本の社会人は1日平均6分しか勉強していないというデータもあり、毎日30分の習慣だけでも大きな差になっていきます。終身雇用のない、ジョブ型やプロジェクト型の仕事形態が主流になる時代に、「自分の価値（信用）を高めるステップ」として、私は次の5つを定義しています。

Step1: 自分を棚卸しする

次のような問いで自分に向き合うことで、自分の棚卸しを行なってみてください。「自分は何が好きなのか？何が得意なのか？」「自分の仕事はどこまでテクノロジー、AIに代替されるか？」「自分のこれまでの人生はどのようなものだったか？」「自分の資質は何か？」。節目ごとに言葉にしておくことで、後から繋がってくる可能性がたくさんあります。

Step2: 人材における自分のポジションを確認する

プロジェクトの成功には、「起承転結」それぞれの人材が必要だと言われています。「起」は0から1を仕掛ける人、「承」は0~1をN倍化する構造をデザインする人、「転」は0~1をN倍化する過程で効率化やリスクを最小化する人、「結」は仕組みをきっちりオペレーションする人です。これに優劣はありません。何かプロジェクトがうまくいってないときには、どれかが欠けている可能性がある。例えばこのように「起承転結」に置き換えてみると、自分のポジションを把握しやすくなります。みなさんはどこに当てはまりそうですか。

Step3: オンラインで学ぶ

私たちの「スタディサプリ」も多くの社会人の方々にも活用いただけていますが、他にも国内外問わず大学が公式にリリースしている教材など、質の高いコンテンツはオンラインにたくさん存在しています。中には修了書が発行されるものもあるため、うまくそれらのコンテンツを活用されることを普段からお勧めしています。

Step4: 足で稼ぐ

行動量+インプット量=思考の解像度の高さ

ネット上の情報の掛け合わせのみだと、誰でも真似できるアイデアしか生み出すことができません。大切なのは、自分の足で情報を稼ぐこと。自分の足を用いて、五感を使って得た情報が、差別化を行うためには非常に重要になります。

Step5: 発信する

発信をすることで、次のようなメリットを得ることができます。「発信すると情報が集まる」「自分を知ってもらわないと話にならない」「自分はどの経済圏に需要があるか確認できる」「自分自身が知らない好きや得意が分かるかもしれない」。

ご紹介したステップの中から、まずは1つでも今日から試していただくと幸いです。

【特別講演】

株式会社リクルート キャリアガイダンス編集長

東京学芸大学 客員准教授

赤土 豪一 先生

半径 5m から始まる世界

- 1 はじめに
- 2 半径 5 メートルの気づき
- 3 コンフォートゾーンとラーニングゾーン
- 4 まとめに委えて

半径 5m から始まる世界

**株式会社リクルート キャリアガイダンス編集長／東京学芸大学 客員准教授
赤土 豪一**

1 はじめに

皆さん初めまして。よろしくお願いします。40 分程私からお話させていただきたいと思います。小宮山さんから、世界的な動きといったところからお話をいただいたのですが、私はどちらかというと半径 5 メートルというか、目の前のところからどう学んでいくかみたいなどころのお話をしたいと思っています。

リクルートではこれまで一貫してキャリア教育の教材製作に携わり、2021 年 4 月から『キャリアガイダンス』の編集長を務めております。

『キャリアガイダンス』は創刊から 50 年以上経っている高校の先生向けのキャリア教育専門誌です。年間 4 回、全国 5407 校の高校にお届けしているため（2023 年 10 月現在）、お目に書かれていると嬉しく存じます。



栄えあるこちらのフォーラムでお話しさせていただくので、私からは、産業能率大学さんが大切にされている『視点をつくる』というお言葉に関連して、本日はお話をさせていただきたいと思います。

2 半径 5 メートルの気づき

初めに、最近印象に残ったお話をいたします。九州の大学生のお話です。彼は高校生の時代に、修学旅行で京都に行きました。そこで、今後の人生を位置付ける一生の出会いをしてしまったの

です。それは、「なぜ京都の街中には電柱がないんだ」という問い。本来であればこれからチームで銀閣寺に行こうとしていたところ、彼は一人で市役所に向かいました。職員の方がとても優しく、地下に埋める技術について教えてくださったそうです。その後彼の中で、「地元でももっとこの技術をうまく使うことができないか」「海外ではどうなっているのだろう」と問いが膨らんでいったそうです。

このエピソードが象徴的なのですが、今日お話させていただきたいキーワードは、「半径 5 メートルからはじまる世界」です。皆さんには釈迦に説法かもしれませんが、気づきというものは半径 5 メートル、つまり心理的や物理的に近いものから始まると感じておりまして、今日はこの辺りをお話できたらなと思っております。

まずは、普段高校生向けに行なっている講演から、みなさんに半径 5m から始まった発見についてご紹介したいと思います。

・子供向けデザインが施された MRI

MRI と言えば真っ白で無機質なものが多い中で、海外を中心に子供向けに可愛くデザインされたものが存在します。真っ白い通常のものだと子供が怖がってしまって、検査に遅れが出ることも。そこで MRI をかっこいい乗り物に見立て、子供たちがワクワクするデザインを付与することで、一気に問題を解決してしまいました。過去色々な人が体験してきたであろう MRI を、このデザインを仕掛けた本人にとっては見逃すことのできないものだったのでしょうか。別に自分がやらなくてもいいけど、でも気になってしょうがない、といった感じでしょうか。

・安否確認機能のついた電子ポット

みなさんが電気メーカーに就職したとして、ポットの担当になった場合、どうされますか？ポットの機能は、お湯を沸かせて、保温ができることでおそらくほぼ満たすことができている、これ以上の機能や価値を生み出すのはちょっと難易度が高そうに見えるかもしれません。実際に家電量販店のポットコーナーに足を運ぶと、同じ機能・同じ価格帯のものが多く並んでいます。しかし少し以前のお話しですが、安否確認機能のついた電子ポットが発売され大いに話題になりました。開発された方が、ポットを「ユーザーとの毎日の接点」と捉え、もっとできる課題解決があるのでは？と考え直したそうです。誰にも見える機会があったものの、誰も見えなかった課題を、その方は発見されたということになります。

・釧路こども遊学館（科学館）



ここは北海道の釧路にある科学館なのですが、1 階フロアのほとんどが砂場です。普通であれば 1 階の入口から科学館「らしい」ものにしたいくなる気持ちを抑え、大いに意図をもって砂場を設計したと思われます。では、どんな課題発見をもとに、ここに砂場が作られたのでしょうか。この写真は私が現地に行った時に撮影したものでして、答えを確認したわけでもないため、正解は分かりません。ただ、いつも高校生たちとこれを議論すると、おもしろい角度の答えがたくさん出てきます。例えば、「暑さ対策として屋内の砂場を作ったのかもしれない」「屋内であれば動物の糞尿の害を防げるから」「親からすると安全に遊ばせながら、ちょっとした息抜きができる場なのかもしれない」などです。ただ唯一、たとえば東京ではほぼ出ない回答があります。それは、「雪が積もっても、砂場で年中遊べるように」です。ちなみ北海道や東北などでこの問題を出すと、すぐにこの答えは出現します。雪の回答が導ける導くことができないというお話ではなく、身近な気づきというものは、自分の経験や知識に大いに左右されるものだ、いつもこの問題と向き合うたびに痛感させられます。

さまざまな事例をお出ししましたが、つまるところ、視点は普段の自分から作られるということでしょうか。周りは関係なく、自分は気になって仕方がないこと、自分はとてもドキドキすること、その視点こそ自分らしさなのかもしれません。ただ一方で、知識や経験に大いに左右されていることも事実。目に入っている目に見えていないことはたくさんある。だからこそ、小宮山さんの講演の中でもありましたが、気になったことをちょっと試してみることで、自分の視点を広げたり深めたりすることが大切と考えます。特に、解決よりも発見が求められるこれからの時代、ますますこの要素は重要になるのではないのでしょうか。

半径5mに気づきの種は転がっている。

自分だけの密かなドキドキを

「ちょっとやってみること」が

自分を理解する

一番の方法なのかもしれない

ありがたいことに、様々な人にインタビューをさせていただく機会を頂戴します。せっかくなので、その方々に発見のきっかけ、つまりその方にとっての半径 5m を伺ってみましたので、ご紹介させていただきます。

・デザイン性のある医療用品（白衣など）を手がけるビジネスマン

きっかけ→同窓会に出席。旧友が医者になっており、「かつこいい白衣がない」と漏らす。もともとアパレルやデザインが好きなので、自分ならなんとかできるかもしれないと感じた。

・排泄予測デバイスを手がけるビジネスマン

きっかけ→自身が20代に漏らしてしまったこと。もう誰も漏らすことのない社会を創りたいと本気で思った。

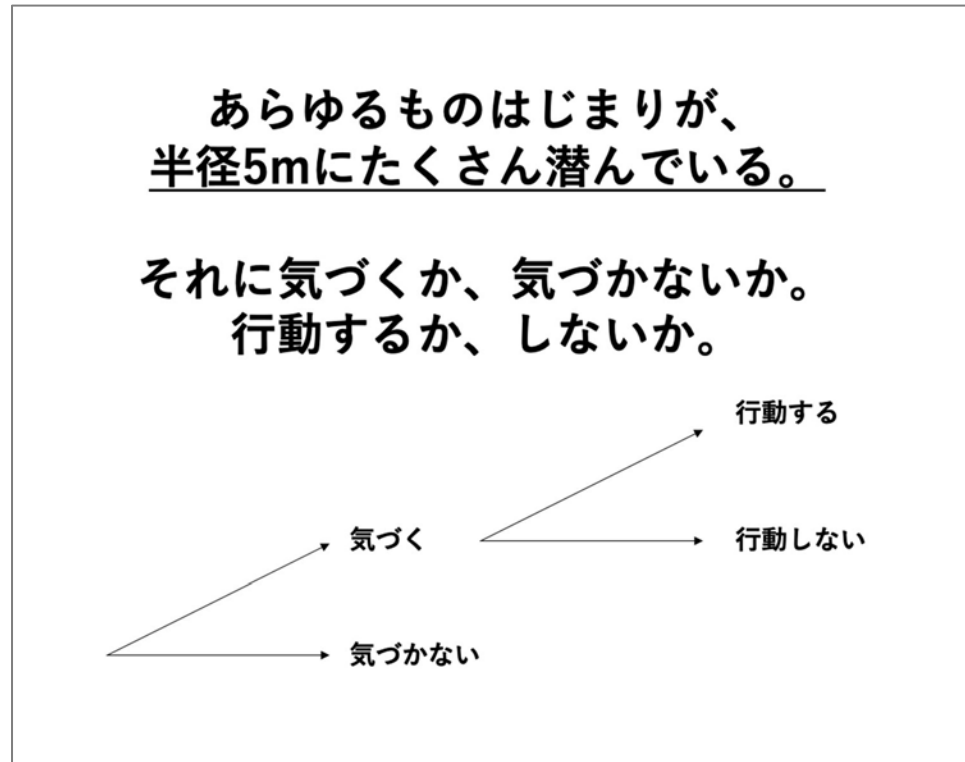
・デジタルにアナログの良さを掛け合わせたコンピューターを生み出す研究者

きっかけ→博物館でみた宮沢賢治の手書きの作文用紙。なぐり書き、シミなどから賢治の痕跡を確認でき、文庫本の文字よりもはるかに情報量が多いと感じたこと。アナログの良さをもっと活かすことができないかと感じた。

・悩み事を書いたカルテを送ると、アンサーになりそうな本を1万円分選書してくれる本屋

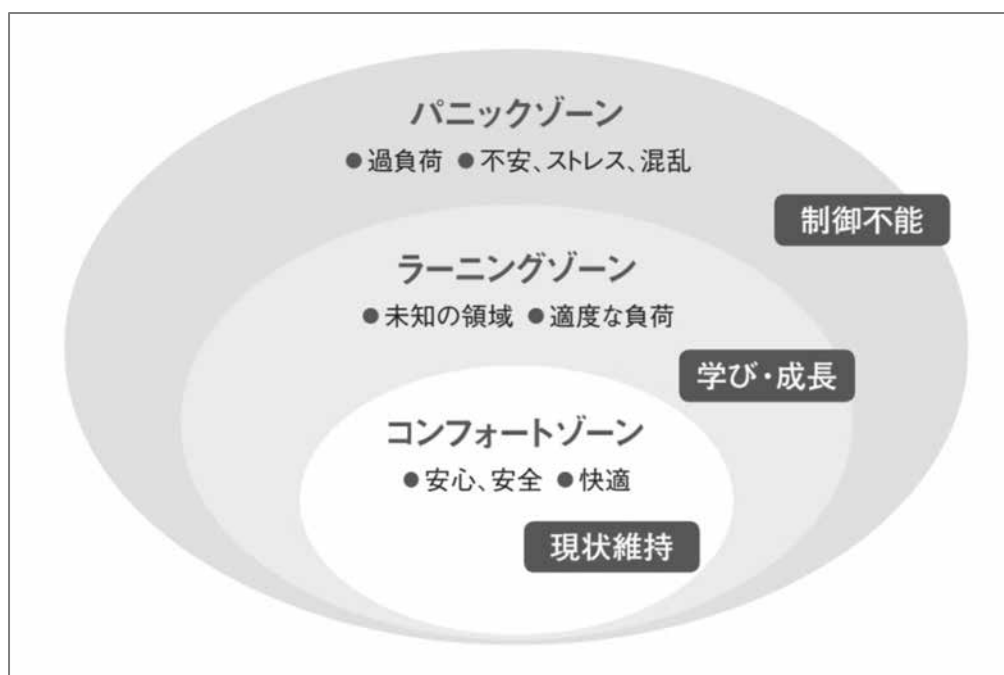
きっかけ→先輩から「1万円分俺のために本を選んでほしい」と言われたこと。親から引き継いだものの赤字続きだった本屋に、光が差した。

ここで注目いただきたいのは、この方々のきっかけは意外にも身近なところからの気づきであるということです。同窓会に行く、漏らす、博物館に行く、人とからお願いごとをされる。すべて、私たちの身にも起こりうることです。しかし、そこに自分なりの視点や発見が重なりあうことで、自分でも予想していなかったくらいに遠いところまで行けるのかもしれません。先ほどの繰り返しになってはしまいますが、やはり自分が少しでもピンときたものを大切にしながら、まずはやってみることが大切そうです。



3 コンフォートゾーンとラーニングゾーン

ミシガン大学ビジネススクールのノエル・M・ティシー教授が提唱した「コンフォートゾーン」というコンセプトがあります。下図のように、コンフォートゾーン・ラーニングゾーン・パニックゾーンの3つゾーンで構成されています。



普段私たちは、コンフォートゾーンに居るそうです。いつもの思考やいつもの行動。たとえば、いつものコンビニでいつものお茶を買う、いつも同じ時間の同じ車両の電車に乗るなどです。いろいろ考えることができるので楽なのですが、その分このゾーンにおいて学びは少ないと言われています。一方で、一番外側のパニックゾーンは、ストレスが強すぎることで学びになりづらいそうです。一番学びや成長につながりやすいのは、真ん中のラーニングゾーン。目安としては、ドキドキやモヤモヤするような場面。例えばいま私は大勢の人の前でお話することにドキドキしており、まさにこのゾーンと言えそうです。半歩自分のこれまでの経験を活かしながら、半歩挑戦するようなイメージでしょうか。

先ほどまでお話してきた半径 5m の発見。自分が見えないものの中に、本当はたくさんの発見が隠れている旨を申し上げました。では、なぜ見えないのか？そのトリックが、この図で解説できると私は考えています。半径 5m はつまるところコンフォートゾーン。楽ちんな分、あまり思考を深めることをしづらくなり、見えるものがどうしても限られてきてしまうのではないのでしょうか。だからこそ、このコンフォートゾーンでいかに自分らしく気づき、ラーニングゾーンへと踏み込むことで自分の学びへと変えていけるか。先ほどまでのお話は、このように変換することができそうです。

私たち編集部でも、どうこれらのアプローチを具体化していくことができそうか、過去に取り組みや実験したのがありますため、ここからはいくつかご紹介をさせていただきます。

①コンフォートゾーンで気づきを増やす | 気づきのためのワークショップ

一般社団法人みつかる+わかる代表理事の市川力さんに企画をいただいて、「Feel 度 Walk」というワークショップを実施いたしました。手順としては以下の通りです。

- ・自分が気になったことを、とにかく写真に撮る（30 分間）

- ・その中から1枚選び、絵に描いてみる
- ・周りの人々に発表を行う

いつもと異なる授業の様子にはじめは戸惑う高校生たちでしたが、少しずつワーク自体を楽しむようになり、「水路にメダルが落ちていた。なぜ?」「下駄箱の錆はなぜ人によってこんなに模様が異なるのだろう」「よくよく見たら校庭にみたことのない植物が生えていた」など、自分なりのおもしろい気になりをたくさん拾ってきてくれました。市川さん曰く、これらはすべて「気づきのための筋トレになる」とのこと。いかにコンフォートゾーンの中で見えるものを増やすことができるかというチャレンジのように私には感じました。

※詳細はこちらをご覧ください

キャリアガイダンス vol.444 特集「体験から学ぶ」



https://souken.shingakunet.com/secondary/special/CG444/PDF_cg444_toku_up.pdf

②ラーニングゾーンへ踏み出す | 毎週「ちょっとやってみた」チャレンジ

高校生たち 40 名ほどにオンラインで集ってもらい、1つのチャレンジをしてもらいました。それは、毎週何か自分なりに「ちょっとやってみる」宣言をして、実際に「ちょっとやってみる」こと。それを1ヶ月間続けます。手順としては以下の通りです。

- ・高校生たちにオリエンテーションを行う
- ・毎週 WEB フォームに、何をちょっとやってみるかを書き込んでもらう
- ・やってみてどうだったか?次は何をちょっとやってみるか?繰り返していく

どんな小さな挑戦でも良いのです。例えば実際に、「朝いつもよりちょっと早く起きてギリギリの電車に乗る生活を脱出する」「ずっと仲良くしたいと思っていたクラスの子に話しかけてみる」など、微笑ましいチャレンジがたくさん生まれました。「参加してくれた高校生たち3名に、取り組み終了3ヶ月後に「取り組んだこと、覚えている?」とインタビューしてみたところ、覚えているどころか大きな良いインパクトを残していました。高校生たちの言葉を借りると、「ちょっとやってみることで、いままで気づけなかったことに気づいた」「ちょっとやってみるから派生してまたちょっとやってみることができた」「目標や夢って遠いものと思っていたけど、ちょっとやってみただけで景色が変わるのだと知った」とのことです。中にはまだ自分なりに継続している子もいました。

③コンフォートからラーニングゾーンへ | 高校生 Ring

「高校生 Ring」は、リクルートが手がけるアントレプレナーシッププログラムで、実施3年目の

2023 年度は約 2.5 万人の高校生に参加いただいています。このプログラムではワークブック等を用いて、身近な気づきからビジネスプランに変えていけるような設計を行なっています。手順の一部としては以下の通りです。

- ・身近な不（不満・不平等・不安など不のつく言葉）を見つける
- ・発見した不を、どうすれば解決できるかを考えていく
- ・提供価値やターゲットなどビジネスプランへと落とし込む

例えば昨年度は、以下のようなプランが発表されました。

「自分はバトミントンをやりたい。けど付近の中学には部活がない。そうだ、三重県の祖母の家からバトミントン部がある中学に通うことにしよう！自分みたいに困っている人が他にもいるんじゃないか。」

「自分は水泳が好きだ。でもコロナ禍ではプールに行けない。

そうだ、家で泳げたらいいんだ！そしたらお年寄りたちの健康にもいいはず！」

「私は前髪が整わないと 1 日ブルー。美容室でサクッと治せたらいいのに。

そしたら特に女性の人たちに喜ばれるかも。」

共通しているのは、どれも半径 5m からの身近な発見であるにも関わらず、最終的には自分以外の人を巻き込むプランへと磨き込まれていることです。コンフォートの外に踏み出すことで、今まで自分が知らなかった世界とつながり、学びに変わっていく瞬間を目撃することができました。

※詳細はこちらをご覧ください

アントレプレナーシッププログラム「高校生 Ring」



<https://www.recruit.co.jp/entrepreneurship/>

4 まとめに変えて

身の周りから自分がワクワクする発見を増やし、その発見を元に行動することで学びに変える。そして詰まるところ、その学びをもとに「自分はどう在りたいか」に変えていく。変化が激しく、正解がない社会と言われているからこそ、この力が今後さらに必要になってくるように感じています。例えるなら、サーフィンに近いのかもしれませんが。毎回同じではない波を、落ちながらも乗り越えることで力をつけ、自分の行きたい方向へと進む力を手にしていく。イメージで大変恐縮なのですが、直線型といわれたこれまでのキャリアのあり方に対し、私は最近このように感じるものがとても多いのです。

本当に最後に、1つ映像をご覧いただきたいと思います。「身の周りから自分がワクワクする発見を増やし、その発見を元に行動することで学びに変える。」ことを卒業を迎える高校生たちにどうしても伝えたいと思い、昨年度1つのメッセージフィルムを作成しました。こちらのフィルムをもって最後のまとめに変えさせていただけますと幸いです。ご清聴いただきまして、ありがとうございました。

※詳細はこちらをご覧ください

卒業する君へ「現在地点」



<https://www.youtube.com/watch?v=Ql-Xi-ZaLT8>

【特別講演】

京都大学 大学院教育学研究科 准教授

石井 英真 先生

学習評価の本質と観点別評価の生かし方
～探究的な学びの充実へ～

- 1 はじめに
- 2 見取り、評価、評定の違い
 - ①見取り——「見える」と「見る」は大違い
 - ②評価——形成的評価は直感でもいい、総括的評価は細かく全員
- 3 学習評価改革
 - ①「一体改革」と「一貫改革」
 - ②「観点別評価」と「指導と評価の一体化」の課題
 - ③「観点別評価」と「指導と評価の一体化」の意味とは
- 4 評価観の転換の必要性
- 5 情意領域について

学習評価の本質と観点別評価の生かし方

～探究的な学びの充実へ～

京都大学 大学院教育学研究科 准教授

石井 英真

1 はじめに

皆さんこんにちは。 紹介いただきました京都大学の石井英真です。よろしくお願いします。
では、今から 1 時間ほどおつき合いいただければと思います。

授業を考えると、「授業とは学びへの導入である」という言葉があります。それこそ、主体性とか、探究ということが言われる中においては、これはとても、重要だと思うんです。

何のために授業するかと言えば、要は、休み時間とか、学校外の過ごし方が変わる。これが、授業をすることの意味です。要は、授業することによって、新しく物事を知ったら、世界が広がるわけです。新しいものに興味を持つかもしれません。それこそ国語で言えば、素朴な言語生活を、いかに知的でパブリックな言語生活にしていくかということになります。

受験とか、そういったものの関係で言いましても、教科書は自分 1 人では読めません。だから授業をするわけです。教科書は概念の集合体なので、読めへんわけですね。今どきは特に、「問題を解く」ということが先行しすぎて、教科書を読めていないんじゃないかなと思ったりします。ただ、「教科書を読んでいますか？」というところで、算数・数学とかでもそうですけど、教科書が読めない云々というのは、硬い文章が読めなくなっているということの裏返しだと思います。それで言いますと、授業とは「学びへの導入」ということですね。

だから、一人で自習できるじゃないけど、教科書が読める、さらに言うと生活を見たときに、世界が広がるというようなところですね。ま、そんなことで言いますと、こういうふうにお話したところで、こんな講演ひとつ聞いたところで、実践がよくなるわけではありません。

しかし、そこから触発されて、それこそこうやって対面で学んでいるわけですから、この後の懇親会とかもそうですけども、そこで参加者同士で繋がって、そこで、新しい学びが生まれてくるといいなと思っています。それぐらいのものとして思っていたいただければなと思います。

最初の方は自己紹介のスライド（スライド 2）になりますけども、私の専門は『教育方法学』と言いまして、何のために何を教え、学ぶのか。そしてどう評価するのか。といったことについて研究してきました。キーワードは「学力」で、学校で育成すべき、かつ、育成できる資質・能力って何なのか。結局「学校って何?」、みたいなことをひたすら考えているというところがあります。これだけでも、いつもは授業づくりとか、あるいは個別最適は云々とかなんやかんやと話すわけですが、まあ今日は、「評価」ということで限られた時間でもありますので。

(スライド 2)

自己紹介

- 専門は教育方法学(学力研究)＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究(教育的価値論)
- 授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間(教育技術論)
- 専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み(学校改革実践)

【主な著書】

- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2020年。
- 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。
- 石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年。
- 石井英真監修・太田洋子・山下貴志編著『中学校「荒れ」克服10の戦略—本丸は授業改革にあった！』学事出版、2015年。
- 石井英真編『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業』日本標準、2017年。
- 石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師を育てる』日本標準、2017年。
- 石井英真編『授業改善8つのアクション』東洋館出版社、2018年。
- 石井英真・熊本大学教育学部附属小学校『粘り強くともに学ぶ子どもを育てる』明治図書、2020年。
- 石井英真『教師に求められる学びとは—教師による教師の成長のための実践研究』大阪府教育センター『高等学校における校内授業実践研究進め方ガイドブック』2020年。(http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/pdf/kounaijyugyoujissenkennkyuu_ver_3_r2.pdf)
- 石井英真監修・長瀬拓也・秋山貴俊編『ゼロから学べるオンライン学習』明治図書、2020年。
- 石井英真編『小学校 新教科書ここが変わった 算数』日本標準、2020年。
- 石井英真編著『流行に踊る日本の教育』東洋館出版社、2021年。
- 石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価(小学校編・中学校編)』図書文化、2021年。
- 石井英真・河田祥司『徹底対談・GIGAの中で教育の本質を語る』日本標準、2022年。
- 石井英真編著『高等学校 真正(ホンモノ)の学び 授業の深み』学事出版、2022年。
- 石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年 など

もうひとつ言えば、私はお医者さんで言えば、専門医であると同時に町医者でありたいと思ってやってきました。「何が違うか」ですね、専門医と町医者。専門医であれば、自分の専門はここまでですということと終わりですけど、町医者となりますと、目の前の状況に合わせて出す理論を変える。足りなければ自分が勉強する、ということとやってきました。それで、このコロナ禍の中でもさまざまにやってきましたよということでスライド3をあげています。

ちなみに1番の専門は何かと言いますと、あの左端の『現代アメリカにおける学力形成論の展開』というものですが、私の1番コアは、タキソノミーの研究です(スライド3)。

「目標分類学」、これまともにやっている人間は、私ぐらいしかいませんけどね。最近、なんかザビエルの思考コード(回答者の知識レベルと思考レベルの両方の傾向がわかる問い方)とかいうのがありますが、それが改訂版タキソノミーに基づいていますというわけですが、その改訂版タキソノミー(2001年)を紹介ではありませんが、日本で最初に検討しました。

(スライド3)



それこそ最近の概念型カリキュラムといったものも、最初に多分、検討しているのは私です。メタ認知、自己調整なども、あんなに言われる前も、大体、そのときに改訂版タキソノミーに入っているのを検討していました。パフォーマンス評価、ルーブリック、逆向き設計、思考スキルもそうですが、ひと通り、実はこのなかで検討しています。

なぜかという、日本でなんか最近の流行りものとか、新しいとか言ってるのは、今から 30 年前ぐらい、1980 年代終わりぐらいに、アメリカでたくさん出てきたカリキュラム設計の理論みたいなものが世界に広がって、周り回って日本に、という感じです。それで、あの時期にたくさん出てきたもののルーツとかお互いの関係みたいなものを整理したというのが私の学位論文です。だから割と固めのものです。ペラペラめくっていただきますと、「あ、このキーワード、なんか最近流行りだね」みたいなことは大体一通り網羅していたりします。

そして、現場に行ってやっているのは、授業づくりを軸にした学校改善です。だから、メインで授業改善みたいなことでやってきました。それで、授業づくりの暗黙知みたいなものを言葉にしたのが『授業づくりの深め方』。教師は言葉と身体で勝負しますよね。説明、発問、指示、助言。これのポイントはどこか。「身体」というのはわかりますか。こうやって、言葉だけでなく、語らないこと、目線のやり方ひとつ。それこそ、教育実習生と比べたらわかりますけど、先生って立った瞬間から先生ですよね。でも、教育実習生っていうのは、立った瞬間はどこの兄ちゃん姉ちゃんかな、っていう感じで、どっかなんかプレゼンしてるように見えるわけです。先生とは立ち姿が全然違うみたいな。だから、この教師としての成長っていったときに、この身体の動きとか、そういったものがとても重要です。教材研究も校内研修も板書もノートも、どういうふうにかえるのかっていうところを、全部盛りでまとめた『授業づくりの深め方』とか、あるいは、コロナの中でどうしたらいいのみたいなことで、『未来の学校』というようなことを考えてみました。

高校に関して言うと、事例をまとめたりもしてきましたけれども、評価に関しては、この『学習評価深化論』で事例を交えて展開しているので、また興味があれば見ていただけたらと思います。中学校の各教科に至ってはさまざまな、単元プランじゃないですけど、評価のいろんな事例も出していますので、参考にいただければと思います。

ということで、さまざまやっておりますけども、私は欲張りですが、節操がないとは思っていません。基本は「学習権保障は手放さない」ということで、やってきたところがあります。やはり学校の本業は学びを保障すること、授業でしょと。だから、最近その辺がおろそかになっていませんか。というか、なんかもう学習面は外注したいんじゃないの、っていうような動きもあるかのように思っております、その辺に対して、いろいろと警鐘を鳴らしているところがあります。

2 見取り、評価、評定の違い

①見取り——「見える」と「見る」は大違い

今日は、評価の話ということで、結論はこんなところですよ（スライド4）。
（スライド4）

学習評価改革を進めていく上での羅針盤

- ・形成的評価と総括的評価を区別し評価材料を集める場面を重点化する（「指導の評価化」に陥らない）。
- ・評価は授業の鏡、観点別評価を「学びの舞台」づくりにつなげる（「テスト7割、平常点3割」の再構築）。
- ・「主体的に学習に取り組む態度」は「出口の情意」（試行錯誤、工夫、問いの生成・展開）として捉え、「思考・判断・表現」の充実を本丸にする（情意の評定を管理の道具にして学校を息苦しくしない）。
- ・「間主観性」から評価（改善）・評定（説明責任）の在り方を見直す（事例をもとに子どもの見る眼を育て、評価結果への納得感をつくる）。

1 時間の中で話しますが、でも、1 番下の「間主観性」とか、納得の評価は、軽くなると思いますけど、基本的には次の3つです。

- ・「形成的評価と総括的評価を区別し、評価材料を集める場面を重点化する（指導の評価化に陥らない）」
- ・「評価は授業の鏡です。観点別評価を学びの舞台づくりにつなげる」
- ・「主体的に学習に取り組む態度は出口の情意と考えて、何より観点別評価の本丸は、思考・判断・表現です」

つまり目くらましにあわないように、という話です。攻め方を間違うと、しんどいですよって話です。結論はそれだけなんです、ではお話ししていこうと思います。

評価、評価と言いますが、先生方は、評価はなんだと思いますか？

ここにあげた「評価、評定、見取り」で、高校の先生方の中で言うと、この「見取り」っていう言葉は、ほんの 3 年ほど前やったら、「なんですかそれは」って話だったんですが、最近は、特にここにお集まりの先生方は、見取りっていう言葉はよく聞くと思うんですね。要は、この 3 つの関係です。それぞれどんなもので、お互いどんな関係かということですけども、これ、どのように説明しますか。せっかくグループになっているので、グループごとにちょっと話しをしてみてください。「評価、評定、見取り」、それぞれの関係で。どう説明しますか。はい、どうぞ。

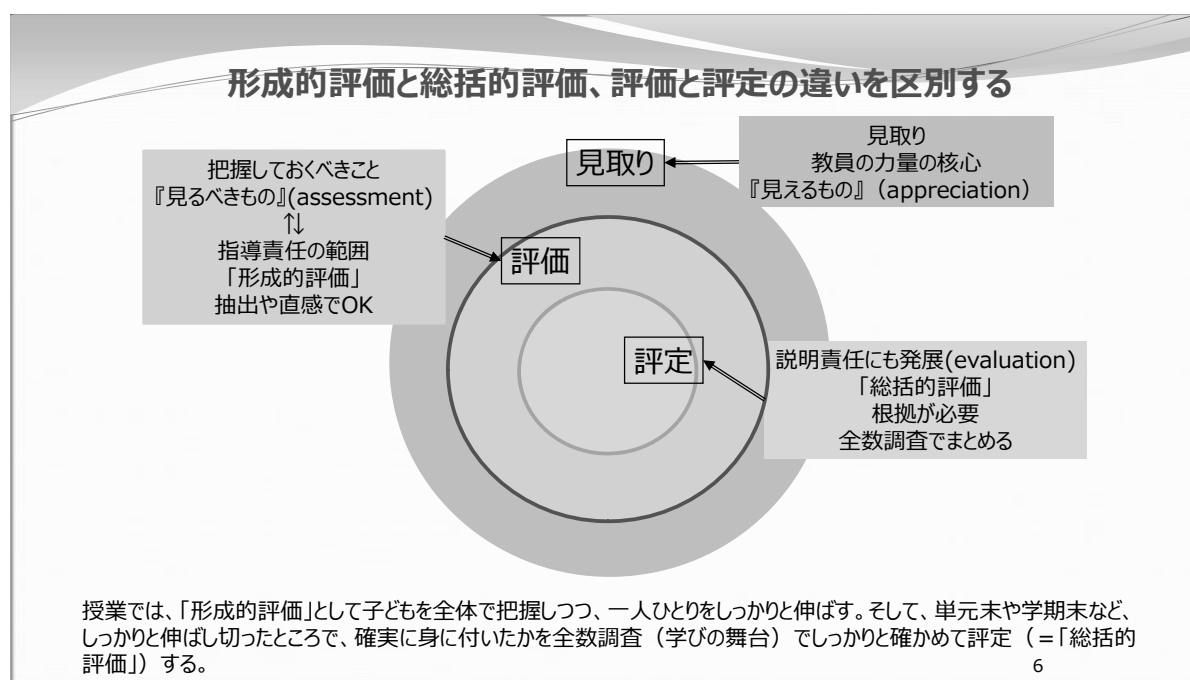
<会場 グループで相談>

はい、どうでしょうか。「評価、評定、見取り」は、ざっくりとこんな感じかなっていうふうに、頭の中にイメージをつくってもらったらよいと思います。この 3 つの関係は、実は次のスライド 6 にネタバレみたいに書いてあります。でも、ネタバレみたいに書いてあるけど、これ見ても説明するのはまた別の話ですよ、そういうことです。よく小学校とかでも、教科書を閉じときましようとか言うんですけど、まあ、閉じてなくたって、読めてないですから、みたいなことはあったりしますね。読めども読めずなんですね。

はい。ざっくりとこんな感じかなっていうふうに考えています（スライド 6）。

多分、先生方のイメージも結構近いんじゃないかなと思います。要は、これは見取りが 1 番広くて、その一部を評価し、その一部を評定に使うという話です。

（スライド 6）



では、この見取りと評価は何が違うかということですが、ひとことで言いますと、見取りとは「見えるもの」、それから評価とは「見るべきもの」と言うことができると思います。

「見える」と「見る」は違います。なんか京大の先生が難しいこと言うんと違うか、と思われるかもしれませんが、そんなことはございません。で、「見える」と「見る」とでは大違い。さらに言うと、そんな難しいことではございません。

次のスライド 7 に書いていますけど、「見える」ってことは、教師にとって、とっても大事なんですね。もっと言うと、専門職一般に、「見える」とは必要です。

(スライド 7)

教師にとって「見える」ということの意味

- 子ども目線で教育活動を構想し、子どもの学びを想像する力こそ、教師の力量の核心。
- 目標は評価と一体、板書はノートやワークシートと一体、指導言は子どもの動きと一体。
- 子どもの思考や生の声を対話的に可視化し、そこから学びつづけることが重要。
- 子どもの変容や成長を感じるとき、教師はその仕事に手ごたえを感じ、徒労感とは違う働き甲斐につながる。
- 評価の子ども理解としての側面を通じて、子どもたちのことがもっと好きになる、何を考えているのか、その思考をもっと知りたくなるようになれば一番。

最近、教師や学校とかを題材にしたドラマが少なくなり、ひたすらもう医療系が多いですね。それがいろんな世相を表しているような気がします。医療系のドラマを見ていたら、ここにレントゲン写真がありまして、お医者さんとか、あるいは看護師さんとか、いろんな人がそれを見ながら、ああでもないこうでもないとかって話し合っている。ケースカンファレンスですね。あれは何をやっているかわかりますか。レントゲン写真を一緒に見て何を話しているのか。あれは、要は「見えてるか見えてないか」っていうことをお互いに共有し合っているわけです。わかりますか？ プロとアマでは何が違うか。見えてるものが違うんです。だから、経験の浅いお医者さんは、それこそ目につくところばかり見えちゃう。だけど、ベテランは些細な兆候を見逃さないわけです。これは先生方も一緒ですね。

先生方と言うところのケースカンファレンスは何かと言うと、これは例えば研究授業をやったときの、事後の協議会ってあるじゃないですか。あれケースカンファレンスですよ。「授業見え

てんの、見えてないの」っていうことをお互いに確かめ合っているわけです。

それこそ、経験があるベテランの先生とかやったら、授業を見た後に何を言うのか。「あの子のつぶやきよかったよね」とかって、つぶやきをキャッチしたりするんです。でも若い先生はどうですか、「つぶやきってなんですか?」。多分そのレベルが違います。「見えども見えず」なんです、結局。だから、その事後の協議会とかは、あれは何かと言ったらケースカンファレンスですから、そこで試されているのは誰か言うたら、授業者じゃないです。授業を検討している人間が試される場です。そういう意識が重要ですね。「授業者を論評して終わりじゃなくて、授業からいかに学ぶのか」、これがポイント。それって、お医者さんも弁護士とかもそうでしょ。ケースから学ぶわけだから。ケースから判断を学んでいく、これが教師の力量の核心ですね。

それこそ経験の浅い先生とかだと、つまずいている子を見たら、そのつまずいている子の個別指導に全集中で、その一方で、周りが「できたできた」になっていても、それがキャッチできてない。その結果ちょっとざわつく。でも、ベテランの先生はどうかと言ったら、半身でしんどい子を見て、もう半身で周りを絶対感じてる。だから、そろそろできてきたなということを感じたら、すかさず、「次これやるときや」って指示出すでしょ。だから、この「見える」っていうことは、そういった感受性みたいな感知する力です。

これが磨かれていくことが教師としての成長。もっと言うと教師の成長って、何が見えるようになるのかというと、これは子どもが見えるようになることです。リフレクションやらなんやらといろいろに言われますけども、つまるところ、子どもが見えてなんぼです。

それって、授業中に何をキャッチするかということもそうですし、授業をつくる段階においてベテランの先生だったらわかりますね。指導案を見たときに「あ、この発問とか、この指示やったらこうは動かん」「案の定ここでつまったな」となるのは、これは見えてる。要するに、事前の段階において、子どもがイメージできるかどうか、この教材ではどこでつまずきそうか、っていうことが予想できるか。これが教師としての成長です。

そう考えると、子どもが見えるということは、教師の力量の核心なんです。オンラインにしたって、子どもが見えているかどうか、これ次第ですよ。子どもの手元が見えていますか。ちゃんと想像できていますか。提示してるんやったら手元を見ないと。大体実習生とか見てたらそうです。板書計画を立てて、板書はうまいことやんやけども、ワークシートとかノートの辺り、何を残すかってところをあんま考えてない。その辺がちぐはぐ。だから授業としてはいまいちになっちゃう。そういうふうには、やっぱり子どもの姿をイメージする、それが大事だなということですね。見えるってことは、そう考えると、教師としての力量そのものなんですね。それで、この見取りっていうのは、この見えるってことに関係する。

評価っていうことで言うと、一方においては、なんか成績づけのイメージが強いから、やりたかねえな、という感じになるんですが、その一方で、なんか評価って大事な気がするというのは、子どもの理解に関係するから、ということになります。それこそ、授業をしながら、いろんなものをキャッチしながら、先生方が応答的にコミュニケーションして授業をやるということですね。でもね、まあよくあると思うんですが、やっぱり見れども見えずというところもございます。グループ活動とかを熱心にやっていると、さぞかしテストもいいんだろうと思ったら、あれあれ、

こんなはずやなかったということありますね。特に個人の中で何が起きているのか、何が残っているのかというところはやっぱり見きれないということです。

もっと言うと、学校教育ってのは、見えてるだけではなくて、見るべきものがございますね。では見るべきものは何かと言ったら、それは結局目標です。

②評価——形成的評価は抽出でも直観でもいい、総括的評価は全員を客観的に

目標に掲げたものについては全ての子どもたちにちゃんと保障していく、残していく責任が先生と学校にはあります。だから、目標に掲げたものについてはちゃんと全ての子どもたちに残していく、育てていく。そのために結果にコミットするということが大事なんです。ここで意識するのが評価です。見るべきものがあって結果にコミットする。そのときに考えるのが評価ということ。

結果にコミットするんだったら、こういうことになるわけです。授業とか単元やって、最後にテストをやって、「お前ら平均点悪かったな」とか言って、それで、「もっと頑張れよ」。これでは後のまつり。途中段階で確かめなかったら、結果にコミットできませんよね。これが、いわゆる形成的評価というやつです。結果にコミットするって言ったときに、料理で考えたらいいいですね。それこそ味見もせず、いきなりお客さんにスープを出すような人はいませんよね。ちゃんと味見をした上で、それで最終的にこれでオッケーと思って出す。味見の段階が形成的評価で、最終的にお客さんに出して判定される段階、これが総括的評価と考えることができるということです。

この「形成的評価と総括的評価」って、先生方の教職課程の授業とかでも勉強したと思うんですけども、これを使いこなす、使い倒すことによって、働き方改革に繋がるわけです。わかりますか。先生方、評価というと全数調査、全員を、一人ひとりを細かく、しかも客観的な証拠が必要と思い込んでいませんか。評価というと、全員に対してちゃんと調査して、かつ証拠が必要というふうに思っていないですか。そんなことはございません。

それこそ形成的評価であれば直観でもオッケー、抽出でもオッケーということです。味見の段階で全部食べないでしょ。ここがポイント。それで総括的評価の段階で初めて全数調査が必要ですよってことになります。ここをごっちゃにしているから、評価の話をすればするほど、しんどくなるんです。例えばノートとか、あるいは振り返りとか、そういったものを見るときも形成的評価としてやってんのかな、総括的評価としてやってんのかな。この辺をちゃんと自覚的に区別することが大事です。これをごっちゃにすると大変です。

形成的評価としてであれば、いろんなコメントカードとかを見て、ペラペラッとめくって、「あ、なんか次これ使えそう」とかね、それぐらいでいいですよ。気楽なもん。だけど、総括的評価に使おうって思ったら大変ですね。このノートの記述は、AかなBかなCかな。そんなことを毎回毎回やっていたら大変です。形成的評価ならば力を伸ばすことに全集中。別に記録とか要りませんね。それこそ全数調査必要なし、この辺のメリハリっていったものをちゃんとやって

いくことが大事ですね。

最終的に、伸ばすことに全集中して、それで伸ばしきったところで、総括評価にかけるので、そこは全数調査でやる。全数調査したものについては、つまり総括評価したものについては、対外的に証明することに使われます。これが評定ですね。で、そのときに初めて証拠が必要ということになります。この辺りがなんかごっちゃになっていませんか、ということです。

だから、評価とひとことで言っても見取りと評価と評定、この辺の、どういう文脈で使っているのかということをはっきりさせないと、議論が噛み合わないということになります。

もうひとつ言えば、この評価に関しては、まず概念規定が曖昧なんです。だから、ごちゃごちゃになる。だから、まずそこから始める。さらに言うと評定っていう言葉も、曖昧なことがあるんです。たまにこういうことを言う人がいますね。「観点別評価か形成的評価で、5、4、3、2、1をつける。あれが評定で総括的評価だ」と言う人がいるんですが、それ間違いですよ。観点別でA、B、Cをつけた時点で評定してるんです。正確に言うなら観点別のA、B、Cは分析評定です。5、4、3、2、1つけてるのは総合評定。日本は分析評定やって総合評定をつけるというまどろっこしいシステムをとっているわけですね。この辺をごっちゃにすると、えらくややこしいということになりますね。だから、指導要録改訂の議論の途中で出てきた「評定」をなくすといった記事とかを見ていたら、その辺ごっちゃになっているのが多かったことに気づきませんか。そこは、ちゃんと区分けしてみないと何のことだかわからなくなりますね。だから、まずこの評価、評定、見取りの関係、ここをしっかりと抑えておくということが大事です。

それを踏まえた上で、今回の学習評価改革のポイントについて、お話ししていこうと思います。

3 学習評価改革

①「一体改革」と「一貫改革」

この間、観点別評価、3 観点というようなところで、高校ではいろいろとどうしたものかなと思っているのではないのでしょうか。

これの背景は何かと言ったら、もうご存じのように、新しい学習指導要領が出てきたから。この間の学習指導要領改訂の動きは、基本的にはここに（スライド 8）書きましたが「一体改革」であり「一貫改革」です。

(スライド 8)

学習評価改革のポイント

○観点別評価の徹底と再構成

=資質・能力ベースの改革の評価レベルでの整合性の確保(一体改革と一貫改革の徹底)

- ・高校への観点別評価の導入
- ・資質・能力の三つの柱に対応した観点の再構成

○評価観の転換に向けて

=判定ベースからコミュニケーション・ベースへ

- ・評価のフィードバック・改善機能の強調
- ・分析評定重視に向けて
- ・マトリックスを示すことよりも教師の評価実践を導くことへ

2

「一体改革」は何かと言ったら、カリキュラム、授業、評価。入試もそうですね、一体のものとして変えていきましょう。そして「一貫改革」と言うのは、幼稚園、小中高大、これを一貫させましょうというところです。基本的にこの間そういう流れでできています。

そうしますと、一体改革ってことで言うと、「資質・能力の三つの柱」っていうことで目標を明確化して書き分けたんだから、評価の観点も3観点で、ということです。さらに、義務教育段階でやっていた観点別評価を高校でも行う、一貫改革で、ということです。そうすると、それこそ高校の先生方が一番変化が激しいわけですね。

だから、高校で観点別評価ですよ、3観点でということになっていろいろとお困りのことも多いと思うんです。

②「観点別評価」と「指導と評価の一体化」の課題

この学習評価について、今から4年か5年ほど前、ある学校の先生と話していて、こんなことを言われました。「先生、こんな観点別評価なんかやったらね、授業どころやなくなるよ」と。

私は、その時点で半分ぐらいそうかなと思いました。なんでかと言うと、そこで、この観点別評価やったら授業どころやなくなるよ、っていうことで、想定されている観点別評価に問題ありだからです。多くの場合、そこで想定されているものっていうのは、ここ(スライド 9)に書きましたが、これまで小中学校でやってきた観点別評価ですよ。そこに学びすぎると大変です。それこそ、これまでの小中学校の観点別評価はどんなんやったのか。最近だいぶマシになりまし

たけども、下手すれば、毎時間、授業のプロセス、例えば、個人の自力解決とか、あるいはペアとかグループでやっているときの、その授業のプロセス、そこを丁寧に観察するのは結構です。しかし、それだけじゃなくて記録に残す。プロセス・観察・記録評価ということになってはいませんでしたか。そしたら、これは授業をやったか、評価、評定してんだかわかんないという話です。

(スライド 9)

「観点別評価」と「指導と評価の一体化」の課題

- これまでの小・中学校の観点別評価は、ややもすれば毎時間の授業の過程で、教師の丁寧な観察により思考・判断・表現や関心・意欲・態度の表れを見取り記録に残す評価として捉えられがちである。しかし、そのような形での観点別評価は、評価の問題を授業過程での子ども理解一般(見取り)と混同することで、評価対象を無限定に広げることにつながり、それゆえに、授業において教師は常に評価のためのデータ取りや学習状況の点検に追われることになりかねない(「指導の評価化」という問題)。

9

それこそ今の観点別評価の元になるものっていうのは、今から 30 年前ぐらいに関心・意欲・態度重視の新しい学力観と一緒に入ってきました。その当時どんなだったかというと、毎時間、個人の学習の様子を、それこそ闇魔帳みたいに、名簿表、あるいは座席表に、A とか B とか C とか、なんか記録を取っていたという姿も結構あります。これやったら、ほんま授業やってんのか記録を取っていたのかわかりませんね。それが、だんだん単元ぐらいで、緩やかにしていきましようよっていう形で、小中学校の運用が緩やかになった。そこを高校で同じことを、30 年間の努力みたいなもんをもう 1 回するんですか、ということです。

だから、この小中学校の観点別評価から学びすぎない。そこから学ぶと、プロセス・観察・記録評価、といったものは、「指導と評価の一体化」というよりも、「指導の評価化・評定化」になってしまう危険性がある。

それこそ、英語とかで、こうやって問いかけたら、結構話せるようになってきた。そしたら、今度はこういうふうに、ちょっとイレギュラーな問いかけ方したらどうかなって、応答的にコミュニケーションしながら、力を測りながら、次の手を即座に打っていく。これをいちいち、「ほんまに力がついたの？証拠は？」とかっていうことを言われたらどうですか。授業どころじゃなくなりますね。

簡単に言うと、指導の評価化・評定化ってそういうことです。自転車に乗れてる人がいちいち、

「なんで乗れてるの？証拠は？」なんてこと言われたら、滑らかに乗れないじゃないですか。それに当たることがあると違いますか。それは先ほども言いましたけども、要は、形成的評価と総括評価、この辺をごっちゃにしているからです。

形成的評価やったら、力を伸ばすことに全集中でオッケーなわけですからね。そこを評価っていう言葉で言っちゃうから、だから、なんか記録取らないかんっていう変な脅迫観念にかられてしまう。この辺り、指導の評価化にならへんようにということを、まず注意しておくことが必要だと思います。

では、どこを見たらいいのか。小中学校を見すぎたらあかんということで言うと、どこに学んだらいいのか、ということになりますが、これについては、そんな不安に思うことないですよ。案外足元にあります。何かと言いますと、大学の緩い感じのシラバスに乗っかっている評価を考えてください。

大学の緩い感じとは。かつてどんな感じでしたか。ちょっと隣近所と話してもらえますか。かつての大学のシラバスに乗っかっている評価ってどんなでした？

<会場 グループで相談>

どんなんかと言ったらこんなと違いますか。大学の、「緩い」と言うのがポイントです。最近、大学も非常に細かく細かくなっているでしょ。だから「緩い」がポイントです。緩い感じって何かというと、「ペーパーテスト 4 割、レポート 6 割、以上」でしょ（笑）。これは観点別評価になっているのがわかりますか。まずペーパーテスト、これ知識・技能ね。で、レポートは思考・判断・表現。これでいいんです。なぜなら私はタキソノミーの研究をやってますって言いましたが、観点別評価って、元々タキソノミーとかその辺にルーツがあるんです。そして、日本に入ったものって大抵ややこしくしがちなんです。元々のルーツに戻って考えたら、そんな風にシンプルなものなんです、実は。

そう考えると、私が見ていて、元々の趣旨に合うものは何かと言ったら、「ペーパーテスト 4 割とレポート 6 割」、これちょうどいいという感じです。もうそれで十分。ペーパーテストはやっぱり知識でしょ。で、レポートも、例えば「形成的評価と総括評価の区別について論じなさい」みたいな設定だったら、純粋に認知的なところを聞いているから、思考・判断・表現でオッケー。でも例えば、「15 回の授業をやりました。それで興味を持った内容について追加で調べてまとめなさい」となったならば、その子なりのこだわりもちょっと見えますから、思考・判断・表現だけでなく、態度観点も合わせてみようかな、と考えるのは、そんなに無茶な話ではないと思います。それくらいで全くオッケー。間違っても毎時間毎時間、細かなチェックなんてことは、ほぼないわけです。途中段階で形成的にポイントごとに確かめることはあるし、コメントシートとかカードとかも書かせます。でもそれって形成的評価やから、大体ペラペラって見て、「あ、次はここ改善しよ」こんだけで終わり、という話です。それぐらいがちょうどいい、というところですね。ちなみに、なんで大学のその評価っていったものが、「ペーパーテスト 4 割、レポート 6 割」みたいな形になっとなるかということですが、これは、大学の教員はね、授業改革はもっとやった方がええと思います。だけど、目標だけは一丁前なんです。つまり、レクチャーして、内容を再現するだけやったら、ちょっと物足りない、論じてほしいなと思うわけ。だからペー

パーテストだけやなくて、レポートもってなるわけです。

元々、タキソノミーがそうであるように、暗記再生型の学力以上のものを、ちゃんと育てようと思ったならば、学力の質に応じて、問いかけ方を工夫したり評価の方法も多様にしたりしないといけないですね。これだけの話なんです。観点別評価ね。だから、そういった原点にちゃんと戻って考えていくことが重要だと思います。

ちなみに、大学の授業の話をしたついでに言います。私自身の、授業と評価に関わる苦い思い出がありまして、それについて少しお話ししようと思います。

いま、私はこういう形で、限られた時間でもありますので、結構まとまってこうやって一方通行で話しています。でも授業はこれでも割とアクティブなんです。90 分の授業とかやったらね、課題把握、自力解決、それからグループで、全体で、何人かをいくつかのグループをピックアップして、それらをつないで、ちゃんとまとめをするという形でやります。だから正味のところ私がめっちゃ話すのは、そうやね、最後の 30 分というところ、割と活動や議論が入ります。そういう形ではあるんです。ですが、今から 10 年前ぐらい、教職課程をとっている学生も多かったのでは、200 人とかそれ超えて、複数科目担当して、残したいというか、やっぱりこの項目も聞いといた方がええなということで、総括的評価はテスト形式にしたんです。テストと言っても穴埋めとかよりもまとまった論述なども入れて問題はさまざまに工夫しました。

私はいつも「テストの感想どうぞ」って、学生に感想を書いてもらうんですが、そこにひと書いてあったんですよ。なかなか鋭いことが。

さあ、私はなんて書かれたのでしょうか？私はこれでも一応授業は、そこそこアクティブなんです。なんですけども、その時はペーパーテスト形式にしたんです。もちろん、穴埋め問題だけではなく、いろいろと工夫しています。準レポートのような論述問題とかもたくさん入れています。それでも、ペーパーテスト形式だったんです。ほんなら私は「テストの感想をどうぞ」のところに、何と書かれたのでしょうか。またこれも、軽く隣近所の人と話をどうぞ。

<会場 グループで相談>

実は重要なことを書かれたんです。では、なんて書かれていたか。それはひと言、こう書いてありました。

「先生、この評価は先生の授業と合っていません」（会場 どよめき ほお〜！）

そうだね。まあ、書いた人に、ちゃんと追加で尋ねることはできませんでしたが、まあ、後の祭りでした、ほんまに。で、それで言うと、「授業で結構議論もやった。そやったら、レポートとかでがつつり論じさせたらどうですか」という提案かなと思います。まあまあ、その方が楽やって思ったのかもしれませんがね。でも核心は突いていると思う。

それこそ先生方、主体的で対話的で深い学びに向けて授業改善されているのであれば、当然、本当にそれで子どもたちが育ってるんやったら、生徒の側から出てくるかもしれませんね。「先生、この評価やったら授業と合ってへんよ。フェアじゃない。自分たちがちゃんと育ってるっていうのを評価しろ」と言ってくるのかもしれませんが。まあ、ちょっと鬱陶しいかもしれませんが、大したもんやと思います。そう言われたら、もうぐうの音も出ない。

③「観点別評価」と「指導と評価の一体化」の意味とは

それこそ、よく3観点の割合の問題とかを聞かれることがあります。1対1対1とかね、あるいは2対2対1とか、あるいはもう思考・判断・表現観点がついたら自動的に態度観点がつきますよ、とかさまざまな運用の仕方があると思います。でも、この問題は筋論からしたら、どうなるかわかりますか。一斉だからといって一方通行とは限りませんが、ほんまに一斉で一方通行で、プリント穴埋めみたい授業をずっとしてるんだったら、どうぞ知識・技能の観点で8割をつけたらどうですか、って話です。だって無い袖は振れないんですもの。

でも、さすがにそれを言ったら先生方は、「いやいやいや、ちょっとそれ極端じゃないか」と。で、さらに言うと、「いや、考える力は育っているよ」ってなる。もっと言うと、いや、やっぱり現状からもちろん変えていきたいという気持ちもあるかもしれません。そしたら「どんな授業を目指すんですか」「そのときの観点の割合ってどういうふうにあるべきですか」と議論を組み立てていくということが重要なと思います。ここを無理くりやろうとするから、この3観点の運用っていうのはとてもややこしいというところですね。

授業改善で、子どもの姿がちゃんと育ったものがあるんやったら、それを可視化するだけですからね。評価っていうのは、ひとことで言うと「子どもの姿で勝負できますか」ということです。育っているものがあるんだったら、ちゃんと可視化してあげたらいい。でも、無い袖は振れません。だからまさに、評価というのは授業の鏡です。そういうことで、考えていかれるといいかなと思います。これが観点別評価ということです。

さらに、もうひとつ言いますと「指導と評価の一体化」という言葉があります。これも、私からすると、無理やり感がいっぱい言葉ですね（スライド10）。

指導したら評価しなくてはいけない。でも、そんなもんですか？実際に授業の実態から見れば、例えば今日の1時間、これを身につけさせたい、この力をつけさせたいという目標を明確化して願いや狙いを持って子どもたちに働きかけたなら、次はどう思いますか？うまくいったかどうか確かめたいと思いませんか？

目標を明確化して、なんか手だてを打って子どもたちに働きかけたんやったら、自ずと評価はついてきてるんですよ。これ、実は形成的。だから、形成的評価っていうのは手法とは違います。目標を明確化して子どもたちに働きかけたなら確かめようって思うでしょ。実践の中に埋め込まれているわけです。それを自覚するかどうかということが必要。だから、指導と評価の一体化の前に考えるべきは、目標と評価は一体です。つまるところ、評価の問題というのは、ほぼほぼ目標の問題です。

(スライド 10)

「観点別評価」と「指導と評価の一体化」の意味とは

- テストで評定して終わりという選別・選抜のための評価ではなく、より教育的な評価にしていくために。
- テストで測りやすい暗記再生の学力だけではなく、目標としてめざした、理解し考える力や学び続ける力なども評価の対象としたい。→幅広い学力の質を見る観点別評価
- 教育活動の最後に評定して終わりでは、改善につながらない。診断的評価、形成的評価など、育ち具合を折に触れて確かめ、改善につなげていきたい。→指導と評価の一体化
- ねがい・ねらいをもって目的意識的に子どもたちに働きかけたならば、自ずと評価はついてくる。逆に、目標が出口の子どもの姿でイメージできていないことが、深い学びや探究的な学びの評価が難しいということの核心にある。「指導と評価の一体化」の前に「目標と評価の一体化」を。

例えば、探究的な学びの評価は難しいって言われますけども、これは何かと言ったら、結局のところ、探究が深まるっている生徒の姿がイメージできてないからです。で、目標って何かと言ったら、要は出口。授業の出口、あるいは単元の出口。どんな子どもに育ててほしいかな、どんな反応があったらいいかなと、出口の子どもの姿をイメージする。これが目標を明確化することです。

それこそ、中高の授業を見て最近思うことです。「この 1 時間で何を学んだ？」って生徒に聞いたら、なんて答えるか。結構怪しいのと違いますか。何を学んだのか。また、その意識もあやしい。生徒に、「何の授業やった？」って聞いたときに「何の授業とかよくわからん」。だから、最近よく目当てを掲げたりしますけど、あれは、子どもの側から見えているもの、活動の目的とか。これに対して、教師の側でどういうふうに育てたいのかってことが狙いですね。目当てであっても狙いなしになっていませんか。

教師の側で、この 1 時間の授業の出口で生徒にこうなっていってほしいっていう狙いを持っていますか。子どもの姿を描けていますか。1 時間の授業の中で、「何を学んだのか」っていうときにどう答えてほしいか、あるいは子どもたちのいろんな発言を繋いで、どんなまとめをしたいのか、どんな発言が出てきたらいいのか、みたいなことをイメージするということです。だから、そういう形で、子どもの姿で目標が明確化できていれば、形成的評価は自然とついてくる。逆に、出口の子どものイメージがなければ、いくら机間指導してもお散歩になります。

でもちゃんと、「ここつまずきそうだから、こういうふうにもっていきたい」「こういう姿を見たい」と思ってやったなら、ぱっと見て、大体オッケー、ここつまずいているから次はこうし

ようっていうのがすぐに出てくる、ということです。だから、つまるところ、指導と評価の一体化の前に、目標と評価は一体。子どもの姿で出口のゴールイメージをもつということが大事になってくる。

このような感じで、この「観点別評価」と、「指導と評価の一体化」の捉え方についてお話ししました。

4 評価観の転換の必要性

改めて、注意点です。もう何度も繰り返し出てきてますけども、この観点別評価とか指導と評価の一体化っていうことをやっていくときには、総括的評価と形成的評価、これを区別することが重要です。「今やってるのは、形成的評価ですか、総括的評価ですか」、みたいなことのメリハリです（スライド 11）。

（スライド 11）

評価観の転換の必要性

- いかに客観的に測定・評定するかのみにとらわれがちな判定ベースの評価から、いかに子どもを伸ばすかを第一に考えるコミュニケーション（対話）ベースの評価への評価観の転換。
- 総括的評価（最終的な学習成果の判定（評定）のための評価）と形成的評価（指導を改善し子どもを伸ばすために行われる評価）を区別することで、評価に関わる負担を軽減することができるとともに、もともと授業の中で無自覚に行われてきた子どもの学習状況の把握場面を形成的評価として意識することは、授業改善に直結するだろう。学習ログを管理の手段ではなく、指導や学習の改善につなげるためにも両者を区別する。
- 教室において、形成的評価として生かす、子どもの学びが可視化される豊かなコミュニケーションが展開されることが重要となる。そして、豊かな授業（練習）と貧弱な評価（見せ場）という現状も転換していく。プロセス評価よりも学びの舞台づくりを。

それで言いますと、国立教育政策研究所の評価資料と違ってありますけども、先生方はこの評価の規準・基準とかいったものに大体注目するんですが、今回はこの単元プランの示し方みたいなものをよく見るといいです。これ、教科によって示し方が結構違うんです。

かつ、他教科を見てください。他教科の中身ではなく示し方です。示し方を見たら参考になります。自分の教科はこうでなきゃいかんと思わないことです。それぞれの教科ごとにいろいろと工夫していると思って、あ、これ使えるやんと思ったら、自分の教科とか学校で取りいれたらいい、ということです。1 番潔いのは外国語。中学校外国語を見たら 1 番潔いです（スライド 12）。

(スライド 12)

時間	場面・場面説明(大要)	教	学	活	動	評価
1	■新単元の導入を促す。 ■教科書の対話文を読み、引継ぎなどしながら考えたりとや感じたことなど伝え合う。 ①絵は1冊の物語です。 ②教科書の対話文を読み、読みながら内容に関する自分の考えや感想を述べていく。(4分30秒) ③各組で取りわけてある教科書の対話文の対話の音読練習と表現を解説する。 ④各組が取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒)					●新単元の導入を促す。 ●教科書の対話文を読み、引継ぎなどしながら考えたりとや感じたことなど伝え合う。 ①絵は1冊の物語です。 ②教科書の対話文を読み、読みながら内容に関する自分の考えや感想を述べていく。(4分30秒) ③各組で取りわけてある教科書の対話文の対話の音読練習と表現を解説する。 ④各組が取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒)
2	■「According to Andrew A.」(アダム) ①西沢、朝霞文の対話文に際して、引継ぎながら考えや感想などを述べていく。(4分30秒) ②「アダム」で讀した内容の整理と自分の考えを述べる。 ③朝霞文を読み、引継ぎなどしながら考え、考えたことや感じたことなど伝え合う。 ④受け身を使った対話文の教科書本文と対話文の対話文を読み、引継ぎながら、考えたことや感じたことなど受け身を使った表現で述べていく。(4分30秒) ⑤西沢、朝霞文の対話文に際して、引継ぎながら考えや感想などを述べていく。(4分30秒) ⑥「アダム」で讀した内容の整理と自分の考えを述べる。 ■教科書の対話文(「第1話」朝霞文と「第2話」朝霞文)を読み、引継ぎながら、考えたことや感じたことなど受け身を使った表現で述べていく。(4分30秒)					●「According to Andrew A.」(アダム) ①西沢、朝霞文の対話文に際して、引継ぎながら考えや感想などを述べていく。(4分30秒) ②「アダム」で讀した内容の整理と自分の考えを述べる。 ③朝霞文を読み、引継ぎなどしながら考え、考えたことや感じたことなど伝え合う。 ④受け身を使った対話文の教科書本文と対話文の対話文を読み、引継ぎながら、考えたことや感じたことなど受け身を使った表現で述べていく。(4分30秒) ⑤西沢、朝霞文の対話文に際して、引継ぎながら考えや感想などを述べていく。(4分30秒) ⑥「アダム」で讀した内容の整理と自分の考えを述べる。 ■教科書の対話文(「第1話」朝霞文と「第2話」朝霞文)を読み、引継ぎながら、考えたことや感じたことなど受け身を使った表現で述べていく。(4分30秒)
3	■教科書の対話文(「第1話」朝霞文と「第2話」朝霞文)を読み、引継ぎながら、考えたことや感じたことなど受け身を使った表現で述べていく。(4分30秒) ①朝霞文と朝霞文を読み、読みながら内容に関する自分の考えや感想を述べていく。(4分30秒) ②朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の対話文(「朝霞文」)の音読練習と表現を解説する。 ③朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ④朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑤朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑥朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒)					●教科書の対話文(「第1話」朝霞文と「第2話」朝霞文)を読み、引継ぎながら、考えたことや感じたことなど受け身を使った表現で述べていく。(4分30秒) ①朝霞文と朝霞文を読み、読みながら内容に関する自分の考えや感想を述べていく。(4分30秒) ②朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の対話文(「朝霞文」)の音読練習と表現を解説する。 ③朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ④朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑤朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑥朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒)
4	①朝霞文と朝霞文を読み、読みながら内容に関する自分の考えや感想を述べていく。(4分30秒) ②朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の対話文(「朝霞文」)の音読練習と表現を解説する。 ③朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ④朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑤朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑥朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒)					①朝霞文と朝霞文を読み、読みながら内容に関する自分の考えや感想を述べていく。(4分30秒) ②朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の対話文(「朝霞文」)の音読練習と表現を解説する。 ③朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ④朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑤朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒) ⑥朝霞文で取りわけてある教科書の対話文の音読練習。(4分30秒)

なぜかと言ったら、単元プランで毎時間にそんな観点別評価を張りつけていません。そんなのは形成的評価で、3 観点、トータルに見るのは当たり前やん。

伸ばしきった上で、例えば文法であるとか、読解みたいなものはペーパーテストで見えますね。それでも、話す聞くじゃないですけど、4 機能統合みたいなものは、これはやらせてみないとわからない。これがいわゆるパフォーマンス評価です。本物の場面でやらせてみて評価するというのが、パフォーマンス評価。だから、基本はテストとタスクで見るという話です。

先ほど、オープニングのお話で、ハイテックハイでは、文化祭で評価と言っていましたけど、あれ、パフォーマンス評価です。オーセンティックアセスメント、真正の評価。パフォーマンス評価の一番元というのは何かって言うと exhibition、発表会だからです。総合もそうでしょ、基本、学びの舞台で披露するわけですから、自分の学びを。それが元々パフォーマンス評価の原点。だから、別にそんな演じるとかでなくて、1 番そこが見せ場になるよと。自分の実力が一番試される場面をどう設定するかっていうことです。英語なら、テストだけやなくて、タスクで見るという形。さらに言うと、この 1 時間は肝の 1 時間で、自分の力を、単元のそれまでの時間で学んだことを結構発揮して活動しますと。それなら、その場面は、肝の 1 時間で力が測れる、力が試されるから、そこは意識的に思考の痕跡っていうか、足跡残してみてもいいんじゃないやありませんかっていうことです。そういう形で伸ばした上でテストとタスク。あるいは、一単元の中で、ここは肝の 1 時間ということを決め打ちして、そこでは意識的に総括的評価の材料として残す、というふうなメリハリが重要なと思います。だから、単元単位で、これ授業改善と一緒にすけども、

単元というスパンでデザインすることが大事です。

その流れで言いますと、例えば社会科なら（スライド 13）、この黒丸のところが形成的評価で、白丸は総括的評価ですと区別する。これが、通常、全部が白丸みたいになっているから、メリハリがつかないんです。ちょっとしたことだけで結構大きいところです。これ、メリハリがなかったら、結局、評価っていうか、全部、全数調査とかっていうので、ややこしいということです。メリハリをつけましょうという話です。このような感じで、単元の計画をどんな形で考えていくのかということが、ひとつのポイントです。

（スライド 13）

時間	内容	評価	備考
1	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
2	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
3	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
4	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
5	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
6	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
7	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
8	●教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ①自分の考えを伝え合う。 ②教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ③教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ④教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。 ⑤教科書の対話文を読み、登場する自分と似た考えや考え方の違いを伝え合う。	形成的評価	
後日	パフォーマンステスト	総括的評価	事例「B」参照

評価すれども記録せず

国立教育政策研究所『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 中学校外国語2020年 50-51頁。

ではここでちょっとまた戻りまして、形成的評価と総括的評価を区別して、単元というスパンでメリハリをつける。もうひとつ言いますと、さっきパフォーマンス評価のことを言いました。それは、元々はオーセンティックアセスメントって考え方です。本物の状況で評価する、本物の実力を評価するということです。オーセンティックラーニングは、本物の学び、真正の学びということです。

これは何かと言ったら、学校って結構うそ臭すぎる。学校でやっていることが、結局現実世界と文脈が違いすぎて、本物に繋がってこないということです。その学校の嘘くささ、学校くささみたいなものをいかに無くしていくかということが、これがオーセンティックな学びです。今日分科会で提案されていた学習課題とか、学習活動とか、模擬授業とかを見てたら、結構ありますよね。「あ、これってなんか大学に繋がりそうな、そういう活動だな」みたいなものが。そのように、その学校の先、出口の先。研究活動、あるいは社会での実践、そこに繋がるような活動を描いて、それによって学校の学びを本物にしていくということが重要です。

だから、学校の外側の本物と学校でやっていることを比べて考えましょうというのがオーセンティックって発想なんですけれども、それで言いますと学校の外側の本物って、どこで評価されていますか。例えばプロのアスリート、どこで評価されますか。ちょっと話し合ってもらっていいですか。プロのアスリートはどこで評価されますか？ はい、どうぞ。ちょっと話してください。

<会場 グループで相談>

プロのアスリートはどこで評価されるかという、これは試合で評価されます。テストなんかされません、試合で評価されます。そして、試合ってどうなっているかという、これは結構派手なんですね。見せ場やし。そして日々の練習は地味です。だから、地味な練習、派手な評価というのが、これが実は世の中の当たり前です。割とそうでしょ、モデルもそうです、ウォーキングとか、あれは舞台で評価される。実は評価っていうのは、現実世界においては、大人の世の中においては学びの舞台だったりするわけです。そこで伸びる。

だけど、学校がどうなってるかと言いますと、小学校とか特にそうなんです、豊かな授業といって、深く、「なぜ」を掘り下げていくような、みんなで学びあうような授業をしとるんやけど、最終的な総括評価みたいな業者テスト。豊かな授業・しょぼい評価になっていませんか。そうすると、結局のところ授業の中では深い学びあいと言っているけれども、結局、テストは先生の口(くち)以上にモノを言います。だから、授業改善が評価の改善まで行かないといかん。豊かな授業をするんだったら、それこそさっきの話ですが、この評価は先生の授業と合っていませんと言われへん程度に、やはりちゃんと実力が発揮される舞台といったものを考えてほしい。それが、定期テストだとかになっていませんか、そういったものがちゃんとこの子らの実力を試す舞台になっていますかと。

問題のつくり方もそうです。テスト問題だけでは、やはり見えないものがありますね。そういったものについては、パフォーマンス課題みたいな形で、タスクでみる、というふうに考えたらどうでしょうか、ということです。

もうひとつ言いますと、テストをしたらなんか伸びる云々といったことがありますけど、これは何かと言うと、結局のところ試合とか舞台は、部活とかを考えたらいいいと思いますが、これは節目になっているんです、実は。学びの節目になっているという意味です。

だから、強い部活をつくらうと思ったらいいんです。観点別評価の単元設計のやり方っていうのは、強い部活をつくるためにはどうしたらいいですか、って話です。

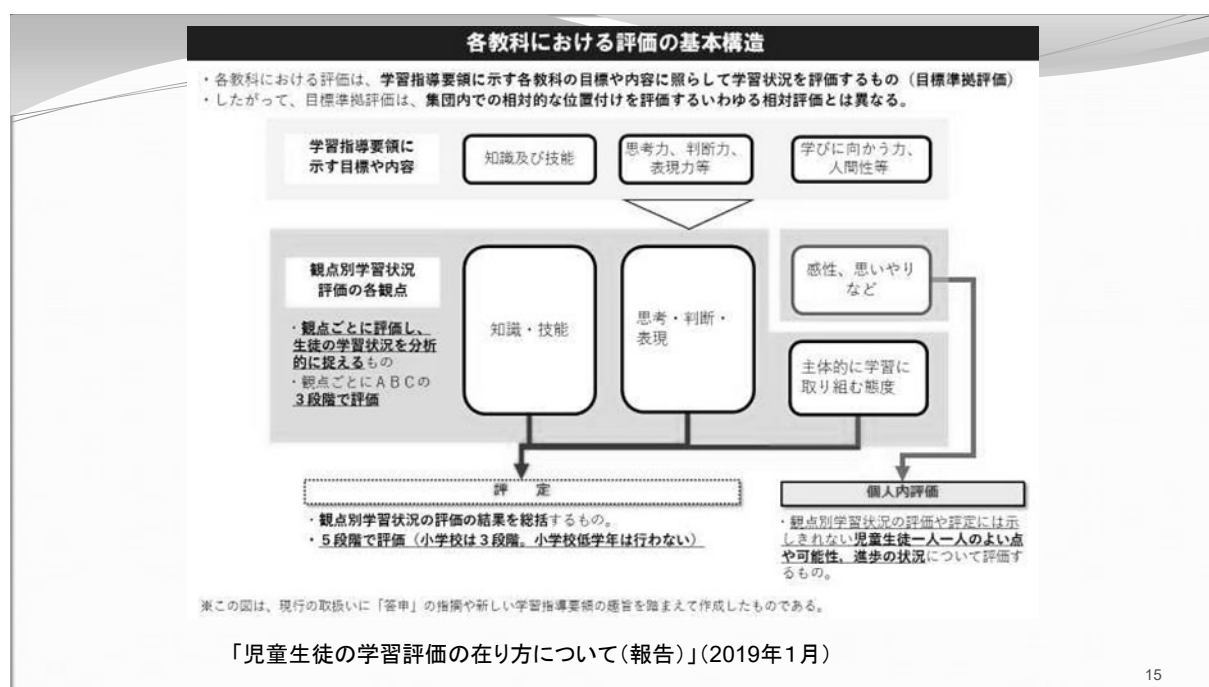
それは何かと言ったら、強い部活をつくらうと思ったら、ほどよくいいタイミングで大きめの大会を設定します。そしてそこに向けて力を発揮するわけです。節目が大事。実は学校って節目づくりが結構あるんです。部活もそうだけど、いわゆる特活、行事のタイミングって基本節目でしょ。だから長期で伸ばしていけるのが学校のメリットです。節目づくりは重要です。

だから学びの舞台で節目をつくる。今までの定期テストとか、実はあれも節目になっているけれど、ちゃんとした舞台になっているのかな、という話です。その節目のところで、しょぼい評価になっていませんか、ということです。だから、改めて学びの舞台を整え直すということが、これが観点別評価のポイントかなと思います。

5 情意領域について

そのときに、この「学びの舞台の設計図」というのが、いわゆる観点ということになるわけですが、この3観点については冒頭に言いましたように、資質・能力の三つの柱と基本は一体にしたいということだけでも、1か所だけ一体化したようにはなってはいませんですね（スライド15）。「学びに向かう力、人間性等」、ここの部分についてはちょっと観点が違うんです。

（スライド15）



15

これは何かということですが、いわゆる学びに向かう力とか人間性というのは、最近では、非認知的能力とか社会情動的スキルとかって言いますが、いわゆる情意領域というものです。感情、意思、情意。この情意領域の評価、評定に関してはこういう原則がございます。目標として掲げて目指すのは結構。だから育てるのもいいでしょう。だから形成的評価ぐらいだったらいい。しかし、5、4、3、2、1とか、A、B、Cとかって成績づけをするのには馴染まんよ、と。それは、できるかどうかの問題以前に、するべきではないっていう議論が割とあります。なぜかというと、結局、人格査定になりがちだからなんです。

それこそ「テストはいいけど、言うこと聞かへん」とか、あるいは「やる気ないからお前Cな」とかっていうのは、これは脅しの手段ですからね。で、それこそ人間性にA、B、Cをつけますなんてことは、これは人格査定です。さて、先生方はどうですか？今日のこの場は評価・評定する場じゃないですけども、真面目に手を上げるとか、なんか手を動かしてとか、そういう姿があ

ったら A ですとかって言うこと言われたら、そしたら、それは嫌だなんて思うかもしれませんね。だから、それで言いますと、この情意領域を伸ばすのは結構だから、形成的評価ぐらいだったらいいと思うんですけども、A、B、C をつけたりするっていうことは、これはよほど慎重にしないといけないということになります。だから、人間性みたいなことは、さすがにこれは人格査定になるから、感性・思いやりみたいなものは個人内評価。特に良かったら認めていきましょうと。

一方で、学びに向かう力も、これも、A、B、C をつけるんじゃないくて、行動の記録欄みたいに、特に良かったら、丸にしていこうとか、いろんな議論もあったんです。

だけど、いろいろとやって検討した結果、最終的に、この A、B、C をつける形で残ってしまったというところがあります。でも、そのときに、この態度観点といったものが、子どもを脅す手段みたいなものにならないために、どうしていったらいいのかということです。その時の、ひとつの留意点ということで、入口の情意と、出口の情意を、ちょっと区別してみたらどうですか、ということです（スライド 16）。

（スライド 16）

表. 情意の諸相と育成の方法論（出典：石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のデザイン』日本標準、2020年。）

	情意の中身	育成方法
入口の情意	真面目さや積極性としての授業態度、興味・関心・意欲、一般的な学習方略（勉強法的な学び方）（例：勉強への粘り強さ：努力と忍耐）	授業の工夫による喚起の対象、継続的な訓練と習慣化の対象（学習の前提条件）
出口の情意	知的な試行錯誤や工夫の過程に見られる、教科の見方・考え方を働かせながら思考しようとする態度、深く認識した結果生じる視座や価値や行動の変容（例：教科への粘り強さ：熟慮と批判性・やりたいことの拡大）	教科の意識的・系統的な指導によって、内容を伴って伸ばさせていく対象（教科の目標：ねらい）
	問題解決を成功に導く思考の習慣、キャリアイメージの拡大・深化、市民としての社会的責任の意識・倫理・価値観など、人間的な成長・成熟に関わる価値や行動の変容、思想（軸）の形成（例：人生における粘り強さ：志やしぶとさ・社会性を伴ったなりたい自分の拡大）	学校生活のあらゆる場面で追求し続け、文化化によってじわじわと個人の中に育まれ根付いていくヴィジョン（学校教育目標：ねがい）

※観点別評価（目標に準拠した分析評定）の対象とすべきは、教科に即した「出口の情意」であり、パフォーマンス課題等の問いと答えの間の長い評価課題により、「思考・判断・表現」とセットで評価することが有効である。

※マクロな学校経営については、価値追求的に、ミクロな単元・授業改善については、目標達成的に考える。学校教育目標としてのヴィジョン（ねがい）は学校の構成員を結びつけてつながりや文化を創出することに、教科目標や観点別評価の観点（ねらい）は学習成果を保障することにつながるものである。

これは何かというと、入口の情意というのは、授業とか、探究の、入口の食いつきみたいなものの。これに、A、B、C をつけるとなると、結局「お前は、なんか授業態度悪いから C だな」、とかって言うのは、これは管理の手段ですよ。それこそ授業の食いつきみたいなものって、これは半分ぐらい先生の責任と違うんですか。だからそれに A、B、C をつけますよって言ったら、ほんなら、つまらん授業でも聞けよって話になっちゃうんです。もちろんどんな授業でも聞いてほしいし、学ぶ力を育てたい、でもそれを、A、B、C をつけて、それで無理やりさせるという

のは、ちょっと話が違う。育たないでしょ、結局。やる気の偽装になります。それはいかん。でも一方で、態度は入口だけじゃなくて、教科とか、そういったものを学んだ先に出てくるものもあるのです。それこそ数学を学んでいったりすると、発展的に考える、正三角形で成立したならこれは二等辺三角形だったらどうかとか、一般三角形だったらどうか、のように新しく問いが生まれてくる。

あるいは、最近「プレバト!!」っていう番組で、出演者の芸能人がつくる俳句とかを、先生がちょっと直したらものすごく変わるんです、ああいうのを見ていたら、言葉ってやはり選びぬくことが大事なんだと。学んだ先に言葉を選び抜くようになるというのは、国語を通してやはり育てたい態度みたいなものですね。日々、言葉の使い方を考える。あるいは社会科なら、多面的・多角的に考えていく、そういう見方・考え方があります。ああいうのを習慣化した状態。それこそ江戸時代はいい時代だったと言った時に、確かに「戦がないからいい時代だ」と考えるだけではなくて、「いや、一般の民衆からしたらどうやったかな」と考えたら、そんなにはよくないかな、というふうに気づくかもしれません。

このように学んだ先に出てくる態度の変容みたいなことがあります。教科を学んだ先に生まれてくる態度の変容みたいなものがあるわけです。(スライド 16)

さらに言うと、もっと究極の出口っていうのは、カリキュラム全体、学校生活全体を通して、人生の粘りみたいなものが育まれてきます。

これは別に教科で追求するようなものもございません。だから、そういう形で、同じく主体性とか情意と言っても、結構レベルの違いがある。それで、今回の態度観点で A、B、C で評定するとすれば、この真ん中の辺りの出口の情意、特に教科に即して育ってくるようなものにフォーカスすることが重要かと思います。今、言ったようなものは、思考・判断・表現とほぼセットで育ってく。

思考・判断・表現を育てるような、その問いと答えの間が長いような、そういった課題に取り組ませる中で、合わせて情意領域、この粘り強さとか自己調整みたいなものも見えていけないかという話です。これのイメージは、例えば図工もそうですし、先生方は課題研究とか、総合的な探究の時間もされていると思うので、そっちで考えてみるといいかもしれません。総合的な探究の時間で言うと、最終的なレポートとか発表を、良いか悪いかだけでは見ませんよね。例えば最終的な発表としては、成果としてはそこまで出来が上がりなかった。だから、このレポートとかの出来っていうことで能力面で言うと、これは C をつけるしかない。しかし、そこで、これがなんでそうなったかと言うたら、その子なりに、テーマにこだわったから、だからそうなった。この粘りみたいなものは、次に繋がる伸びしろだからこれは認めたい。でも、認知観点からするとそこは見れない。だから、態度観点で見えていく。

それこそ、探究的な学びと言う時に、活動の成功が学びの成功とは言えませんよね。だから、堀川高校もそうですけど、結局、最終的な発表、レポート、ポスターだけでなく、どこでつまづいたか、どういう苦労があったのかっていう苦労話とか、そういったものも大事にするわけです。そこにこそ本当の意味で、その子が実際に課題に向き合ったかどうかということが見えてくる。

まずそういう形で、思考・判断・表現を試す課題をやる、そのプロセスみたいなもので合わせて態度を見ていく。そうしたら、子どもたちに結構ゆだねることが多くなりますから、それで、先生は割といろいろと見えたりしますよね。さらに、それで、子どもたちなりに、こういったところで頑張っているという、自己申告として振り返りを添える。そうすると、先生が見たものプラス自己申告が加わってくるから、まあまあ、お互いに納得の評価になります。客観的な評価というよりも、納得の評価が重要ですね。お互いに納得していたら問題なしです。このように考えていくといいと思います。そしたら、思考・判断・表現にのっけていく。

その時に、粘り強さと自己調整ってありますけども、これも部活で考えたらいいです。それこそ最近ハポコンだけでは十分じゃないんです。やっぱり量もそうやけど、質も必要。時間をかけているけれども、その分、質はどうですか、ということ言えば、粘り強さっていうのは試行錯誤、量です。そして自己調整っていうのは質ですが、「工夫がありますか?」、ということです。

だから、粘り強さと自己調整は簡単に言うと、知的な試行錯誤と工夫、こう考えていくと、もうちょっとわかりやすいと思います。そういったものは、まさに、最終的なタスクに向けて、何かに向けてやっていくというときに、現れやすいもんじゃないですかということです。あと 5 分ほどなんで、ぼちぼち終わりにしていきます。

ちなみに主体性も、ひとことで言いますといろんなグラデーションがあります（スライド 17）。表面的参加、関心がある、積極性みたいなものは、学びへの関与やオーナーシップの度が違うし。それで、学んだ先に学び超えが起きたり。総合学習で、問われるのは自律。さらに言うと、エージェンシーというのは、自分のルールとか、コミュニティを変えていくっていうのが、これは自治の問題。主体性ってひとことで言っても、いろいろとグラデーションがありますね、となります。

(スライド 17)

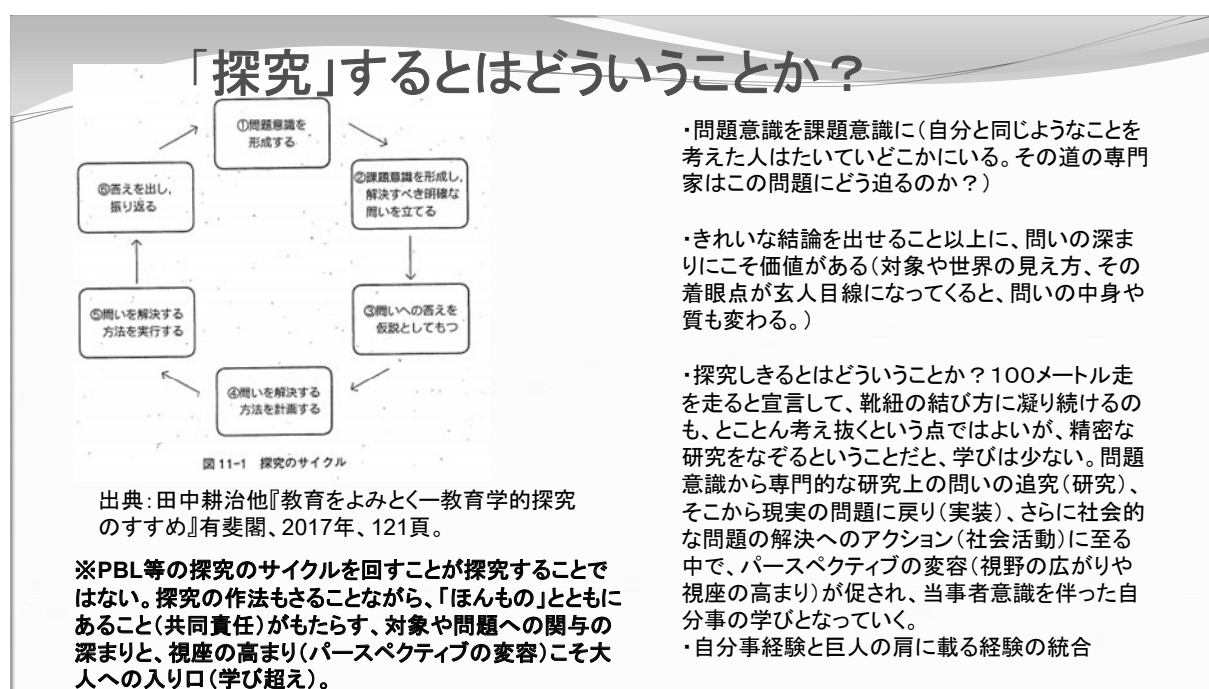
表.「主体性」のタキソミー(学びへの関与と所有権の拡大のグラデーション)(筆者作成)

特別活動	自治(変革人:エージェンシー)	社会関係を創りかえる	出口の情意 ↑↓ 入口の情意
		対象世界を創りかえる	
総合学習	人間的成熟(なりたい自分:アイデンティティ)	軸(思想)の形成	
		視座の高まり	
教科学習	自律(探究人:こだわり)	自分事の問いの深化	
		問いの生成	
	学び超え(生涯学習者・独立的学習者)	思考の習慣(知的性向)	
		関心の広がり	
	学習態度(自己調整学習者・知的な初心者)	方略的工夫	
		試行錯誤	
	関心・意欲	積極性(内発的動機づけ)	
	表面的参加	受身(外発的動機づけ)	

そういったものも意識しながら、「主体的に」と言ったときに教科だけで抱え込まない。さまざまなカリキュラム全体で考えましょうといったことを書いています。

だから「探究するとはどういうことか」(スライド 18)に書きましたが、簡単に言うと、探究することは、問いの中身や質が変わることですね。なぜなら、学んだ先には見えているもの、風景が変わるからです。だから、よく入口のところで授業の食いつきとかっていうので、主体性とか、問いを立てたりみたいなことを言いがちですが、ほんま言うたら、学んだ先に本当の主体性とか、問いが生まれる。学んだ先に生まれてくる問いとか、主体性の変容、そういったところでしっかり見ていくことが、重要だということです。ま、この辺は参考程度に。

(スライド 18)



そしてここにあげているのは家庭科の例です(スライド 19～22)。先ほど言ってきたようなことで、例えば単元で組むときのイメージとして、本当にシンプルな例になりますけども、「小学校家庭科 できるよ、家庭の仕事」。学んだことを活かして、自分にできる家庭の仕事について考えを提案するといった、一種のパフォーマンス課題的なものを軸にして展開しますってことです。課題設定をし、解決の方法を考え、それでお互いに話し合い、さらに改善プランを考えていくといった、そういうシンプルな展開です。

そのときに、スライド 21 のように、例えばこの矢印は形成的評価で、星印はいわゆる記録に残すような形で総括的評価。単元の計画にメリハリがつきます。最終的に、思考・判断・表現と主体性といったものを、この 1 つの課題で合わせて見る。「家庭の仕事、どういうふうに自分はお手伝いできるかな」についての、その課題へ提案の質で、思考・判断・表現を見ていく。お互いに交流した先に、さらに自分で練り直してどんなプランをつくっていくか。生活に対する意欲や態度が、さらに高まったかどうかについて、この辺を主体性としてみていく。このような形で考えているという課題です。

本日の資料の最後の方には高校の事例もいくつかあげていますので、見ていただけたらと思います。

(スライド 19)

小学校 家庭科

題材名

「できるよ、家庭の仕事」 Aー(2)、(4)

題材目標

学んだことを生かして自分にできる家庭の仕事について日常生活から問題を見出し、課題を設定し、様々な解決方法を考えて、実践した結果を評価・改善し、考えたことを表現するなどして、課題を解決する力を身に付ける。

岸田蘭子先生作成資料より

(スライド 20)

題材の学習計画

第1次①自分にできる家庭の仕事について考える。課題設定

(これまでの学習で学んだことや家庭で行っている仕事について振り返りできるようになったことを発表する)

②家庭の仕事についてタブレットし調べ自分の家庭にあった方法を考える 課題解決の方法を考える

第2次③実践してきたことについて自己評価し、中間の振り返りをする。

保護者のコメントをもとにして改善方法を考える。評価・改善

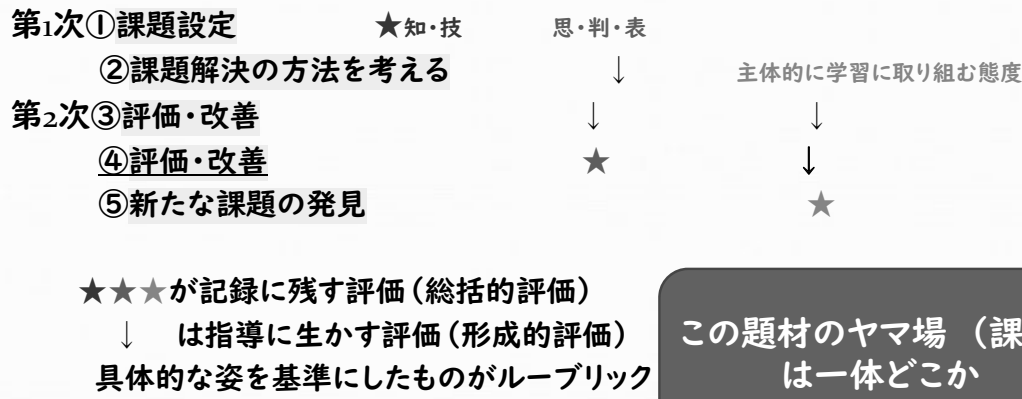
④自分の実践を発表し、友達とアドバイスし合い改善方法を考える。

⑤実践した結果を評価・改善し新たな課題を見つけ次の実践に取り組む。新たな課題の発見

岸田蘭子先生作成資料より

(スライド 21)

題材計画と評価計画(場面・方法)の必要性



岸田蘭子先生作成資料より

(スライド 22)

本時のルーブリック(ポイント表と予備的ルーブリック)

できるよ、家庭の仕事			
	★★★	★★	★
思考・判断・表現	複数の課題を見出し、それらの解決する方法を具体的にわかりやすく書くことができた。	複数の課題を見出し、それらの課題を解決する方法を書くことができた。	課題を見出し、課題を解決する方法を書くことができた。
主体性	これからの仕事をずっと続けていくためにどうしたら良いのか。友だちの意見を聴くなどして、今後の生活を改善したり、生活を工夫し、家庭で実践しようとしている。	友だちの意見を聴くなどして、今後の生活を改善したり、生活を工夫し、家庭で実践しようとしている。	生活をよりよくしようと、実践をふり返り、今後の生活を改善しようとしている。

友だちからのアドバイスを受けて、次の実践で意識したいこと	友だちからどんなアドバイスを受けて、取り入れようと思ったのか。	
	A: 自分はいつも「バスマジックリン」を使い、洗剤をかけた後に力を入れてこすっていたけれど、○○さんからのアドバイスで、洗剤にはたくさんの種類があり、浴室の床のぬめりを取るには、アルカリ性の洗剤を用いることが効果的であること知ったので、次のときには、アルカリ性の洗剤を使って掃除をし、効果があらば続けていきたいと思っています。	
	B: ○○さんからのアドバイスで、洗剤には中性以外にもアルカリ性などがあることを知ったので、次の実践のときには、それも使って掃除をしてみたいと思います。	
	C: 洗剤にはたくさんの種類があることを知った。(友だちの意見やアドバイスから改善方法が考えられていない。)	

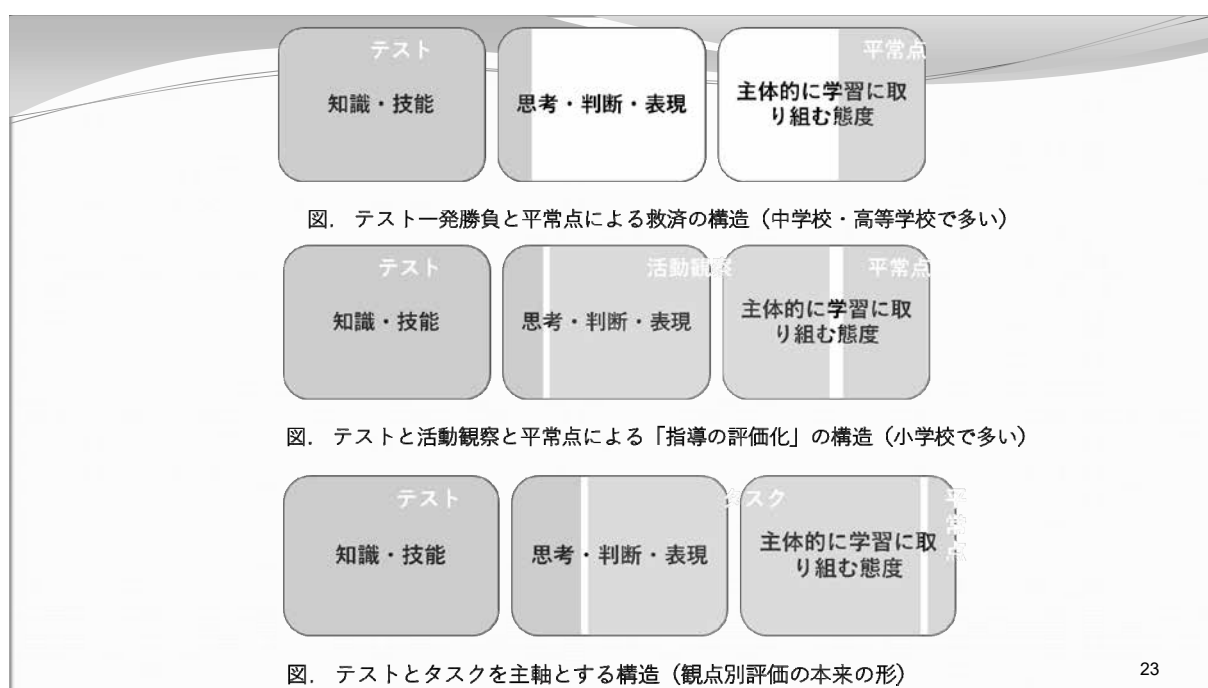
最後にこれだけ言って終わりにしたいと思いますけども、このたびは観点別評価ということで説明してきたわけですが、観点別評価以前はテストだけだったっていうのは、それは正確ではないわけです。 実はテストと平常点の構造じゃなかったんですか、ということです。(スライド 23)

テストだけでなく、日々がんばって頑張っている子はちょっと救いたって気持ちを必ず持っていたと思います。その現状において観点別評価が入ってくると何が起こるかという、この平常点が広がってくるということです。これまで実は思考・判断・表現の部分が綺麗に空白になってきていて、ここをどういうふうに埋めていくかっていう問題かなと思います。

そこを、平常点的なものを拡張していくとなるとしんどい。小学校的な形で活動観察みたいなものになったら、指導の評価化の問題になるから、タスクで受ける。だから、パフォーマンス課題とかもそうですけども、思考・判断・表現を試すような課題をつくっていきこう、そして、そこでしっかり思考・判断・表現を見ていきこうってなってくると、態度観点の捉え方、評価の仕方のバリエーションが広がります。

現状追認で言うとスライド 24 の 1 番上です。まず定期テスト、それからちょっとワークシートで補足して、あとは出席、ノート提出物みたいなこと。テストと平常点の関係で捉える。でもそうじゃなくて、スライド 24 表の中央部分の、この思考・判断・表現を問うような課題ができたりすると、もうちょっと態度観点の捉え方のバリエーションが広がりますよね。

(スライド 23)



ビフォーアフターみたいな形で、1 枚ポートフォリオみたいなものとセットにすることで、まとまった課題ですから、最初に書いた作品、それからその後、その伸び具合みたいなものとか、そういったものを振り返る（スライド 24）。

あるいは、ひとつの課題について、その出来具合、作成された文章自体の論理構成や説得力は、思考・判断・表現で捉えて、そこで、こだわった点などについては向かい方みたいなものを態度観点で捉える。あるいは、この課題をやった先にさらに発展的に探究的に考えたいことであると

か、そういったものは、課題学習的なレポートみたいなもので伸ばす。

こういった形で、パフォーマンス課題的なものとか、思考・判断・表現を試すような課題を充実させていくことによって、態度観点を捉えるためのバリエーションが広がってきます。これらのように、各学校においていろんなやり方があると思うんです。そこを模索していかれるといいと思います。以上で私の話は終わらせていただきます。どうもご清聴ありがとうございました。

(スライド 24)

表.「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」とを一体的に評価する方向へ

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
授業態度寄り(平常点的な主体性)	定期考査	定期考査、ワークシート	出席、ノート、提出物
学習への取り組みと変容(学び方的な主体性)	定期考査・単元テスト	定期考査、パフォーマンス課題	学びの振り返りとプレポスト比較(一枚ポートフォリオ的)
パフォーマンス課題での試行錯誤(試行錯誤・工夫的な主体性)	定期考査・単元テスト	定期考査・パフォーマンス課題 (課題に対する思考の質:(例)作成された文章の論理構成や説得力) (単元内容に即した問いと思考:(例)「島原の乱の真相は何だったのか?」)	パフォーマンス課題・課題への取り組みの振り返り (課題への向き合い方:(例)表現や論述において工夫した点やこだわった点の振り返り) (学びの意味に関わるメタな問いと思考:(例)「宗教が弾圧を受ける条件は何か?」)
パフォーマンス課題からの学び超え(課題発見的・探究的な主体性)	定期考査・単元テスト	定期考査・パフォーマンス課題	パフォーマンス課題からの発展的な問いや学びの意味に関するレポート(学びんだことを生かそうとする、自分事として捉えようとする、新たに問いを立てようとする)

※ 下に行くほど、より出口の情意を対象とするものとなっている。

(終わり)

【講演レポート】

福井県教育庁 高校教育課参事

渡邊 久暢 先生

(生徒も教師も) 我がこととしての問いを、
協創的に深めることができる学校づくり
～「競争を通して人材育成する機関」ではなく、
人格育成する学校を～

(生徒も教師も) 我がこととしての問いを、協創的に深めることができる学校づくり
～「競争を通して人材育成する機関」ではなく、人格育成する学校を～(レポート)

福井県教育庁 高校教育課参事 渡邊 久暢

■教師の側も問いを持ち学び続けることの意味

以下は、筆者(※)が聞いて理解した渡邊先生の講演のレポートです。

講演の冒頭で渡邊先生は、タイトルを事前に予告されたものから変更したと明かします。

『(生徒も教師も) 我がこととしての問いを、協創的に深めることができる学校づくり～「競争を通して人材育成する機関」ではなく、人格育成する学校を～』の(生徒も教師も)が新たに付け加えられた部分です。

そして、その理由を次のように話します。

『(生徒も教師も)』という意味は、我々教師も自分で『問い』を持っているはずで、それを教員同士でお互いに深め合っていけるような学校になるといいと思っています」

教師の側も「問い」を持ち、かつ探究を通じて教師自身も学ぶことが重要だというのは、とても大切な示唆が含まれていると筆者は感じました。

筆者が好きな言葉に「学ぶことをやめたら、教えることもやめなければならない」というのがあります。サッカーフランス代表の元監督ロジェ・ルメールさんの言葉です。これは教える側が学び続けることの大切さ、不可欠性を説いています。そして「問い」とは、学び続けているからこそ持ちうるものに他なりません。何気ないことであるかのように語られた冒頭のタイトル変更は、渡邊先生の教育観そのものに根差したものではないかと思いつつ受け止めました。

渡邊先生は、そこから続けて令和6年5月に閣議決定された教育振興基本計画に触れていきます。そこでは①「グローバル化する社会の持続的な発展に向けて学び続ける人材の育成」、②「誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会の実現に向けた教育の推進」が打ち出されていますが、渡邊先生は「私は②に注目しています。高校生は抱えている困難がそれぞれに違い十把一絡げにはできません。その日本社会に根差したウェルビーイングの向上とは何でしょうか。それは、少なくとも自分だけの幸せとは違う、わたしたちが共につくりあうもの。そして効率性や経済性の物差しに代わるもの。高校で生徒と教師がどうウェルビーイングをつくり合えるのか」と話を進めます。

■どう評価するかを決めないと実践はできない

次に渡邊先生が触れるのが、評価のあり方です。

なぜ評価が重要かと言えば、「どう評価するか」で実践、この場合は授業のやり方が変わってくるからです。

「たとえば『知識』だけを評価するならペーパーテストでいいわけですが、プレゼン力を測るなら実際にプレゼンをさせて評価するしかありません。しかし、国語や社会等では『ペーパーテス

トありき』になっていて実際の授業とずれていることが多い印象です。評価をどうするかは教員間の合意ができていないと、実践はできないはずなんです」と投げかけ、「かつての勤務校では昨年、1年生の現代の国語の最初にエッセイを書かせたい→50分の授業ではとても書かせられない→レポートにしよう→中間試験はなしにしよう」と決めてから、実践に移りました」と実例を紹介します。

評価というと、実践の後に考えればいいことのように思われがちですが、授業プランを練る段階では順番が逆で、「どのように評価するか」から授業内容を決める必要があることがよく分かります。

さらに言えば、評価方法を決める前に生徒が何を身につけるかという教育目標が先んじる必要があるわけで、目標の決定→評価方法の決定→授業方法の決定となれば、いわゆる「逆向き設計」になることは、多くの先生方がご承知の通りです。

■〇〇能力の育成はあっても主体＝人格の育成が欠けていないか？

講演は、「評価」から「主体性＝人格の形成」へとつながっていきます。

このところは、とても重要なことなので、筆者なりに補足も加えつつレポートします。

目標→評価→授業実践というように逆向き設計していくことが必要だとして、では何を目標とするのか、ということが一番の問題です。

多くの場合、「この授業では『〇〇能力』を身につけることが目標だ」というように設定されます。〇〇には様々なものが入るでしょう。「プレゼンテーション」「コミュニケーション」といった具体的なものから、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学びに向かう力」といった観点別評価・学力の三要素的な内容も想定されます。

もちろんこうした能力の育成は重要な目標なわけですが、そこで忘れてならないことがあると渡邊先生は言います。

「目の前の生徒をよく見て、何を目標にし、何を評価すべきかを協創的に考えることが必要です」そしてそれが、主体性＝人格の形成だと指摘するのです。

このことを考えていく上で、安彦忠彦先生の『「コンピテンシーベース」を超える授業づくり』が示唆に富んでいると渡邊先生は紹介します。

コンピテンシーベースとはどういうことでしょうか。

実は今、「コンテンツベースからコンピテンシーベースへの転換」ということが言われています。教えることの内容（コンテンツ）を中心とした教育から、そのコンテンツを通してどのような能力を育成するのを中心とした教育への転換ということです。しかし、その新しい流れであるコンピテンシーベースの教育だけでは危ういし、決定的なことが不足している、というのがこの本における安彦先生の主張です。

渡邊先生の解説と問いかけを聞きましょう。

「〇〇能力が必要と言われますが、国民主権の自由民主主義である以上、主体たる資質＝人格が育たなければいけないということです。〇〇能力が必要だとなって、そのために〇〇教育を行っても、それで能力がつくのか、またついたとしてもその能力を行使できる人間になれているのか

という問いです。つまり、コンピテンシーベースの教育には〇〇能力ばかりで、主体的人格の育成の観点が無い。主体性を育てなければいけないということが、能力＝学力面での意欲に切り縮められているということです」

「人格とは、『個性と自由を認められて、主体性と自律性をもって生きる権利を持ち、人間として平等に尊重されるべき、手段視されない自立的性格』です。そして人格の形成は一人ではできず、協働的にしかできないのです。子どもたちに『未来の主権者として、現在の国家社会を対象化し、吟味にかけられる能力』と『自己決定の自由』を与えるために教育するのです。果たして我々は子どもたちに自己決定の自由を与えているのでしょうか？」

「現在の観点別評価になって、『自主性・主体性』が『学習意欲』に切り縮められていませんか？主体性が手段化され、点数化される状況もあります。能力をいかに優れたものに育てても、主体がしっかりと育っても宝の持ち腐れです。学校で人格形成をしっかりとやっていくべきです」

どうでしょうか。コンピテンシーベースの新しい教育が主張される中で、見落とされていることが見えてくるのではないのでしょうか。

■個人内評価が生徒を育て、自己評価が自覚を成熟させる

では、どうしたら主体性＝人格は形成できるのか。そこで渡邊先生が提案するのが、個人内評価です。

どうして個人内評価が、主体性＝人格の形成につながるのでしょうか。

「今、高校の現場では、観点別評価を入れるだけでいっぱいになっています。私の提案は子どもたちをよく見て個人内評価をしましょう、ということです。頑張って以前よりも大きく向上した子は相対評価や絶対評価の面で他の子よりも低くてもそれを形成的に評価する、それが人格形成につながっていくはずで、目に見えないところを見ていく。それが教師がやるべきことです」

「個人内評価には①縦断的個人内評価、②横断的個人内評価、③自分づくりとしての個人内評価に整理できます。①の縦断的や②の横断的は普通に部活などでは先生方やっていることですし、小学校の先生は普通にやっています。が、高校での正課となると先生方は個人内評価することを忘れていませんか」

「そして特に取り上げたいのが③自分づくりとしての個人内評価です。①②は主として他者からの評価ですが、③は自己評価です。子どもが自身の紆余曲折の歩みを確かめる、問題意識を熟成するための評価だということです」

では、なぜ自己評価が重要なのでしょうか。

「『教育では自己評価でなくてはならない。なぜなら教育は自分がスバラシクナッタという自覚を子どもに持たせる仕事だから』という小学校理科の庄司和晃先生の言葉を渡邊先生は紹介します。2019年度改訂版指導要録には「学びに向かう力、人間性」は評価・評定はしないということになっていますが、個人内評価はしっかり行って、生徒個々人をしっかり見て励まし、次の授業の糧にしていけること、加えて主体性＝人格の形成につなげていくことが大切だと、渡邊先生は言うのです。

■生徒が立てる「問い」の中に自己が表現されている

このような主体性＝人格の形成にとって、探究等で行われる「問い立て」が重要な意味を持つと渡邊先生は言います。

かつて渡邊先生が担当した高校の国語の授業は、夏目漱石の『ころ』を題材に、生徒一人ひとりに論文を書かせることを目標として行われていました。その授業では、こんなことが、起こっています。

その授業の中で、渡邊先生は生徒に「なぜ『私』は危篤の父を捨て、先生のもとに走ったのか」という発問をすると、ある生徒はこのように考えます。「私」は先生の手紙を読んで即座に先生のもとに走ったわけではなく、父の容態を聞いている。つまり「私」は葛藤している。それは二人の存在はどちらもかけがえのないものだったからだ。それなのに、「なぜ、先生のもとに行ったのか」と。つまりその生徒は、このように渡邊先生からの「問い」を自分なりに組み替えているのです。

「自分なりの『問い』を作る中で、『自分がなぜそこが気になるのか』ということを通じて、自分のことが分かっていくのです」と渡邊先生は指摘します。

この授業では、『ころ』という作品に対して生徒たちは実に様々な読み方をするそうです。そして、それは、そこに個々の生徒の興味のあり方があるからだと言います。

「そのことを我々は生徒に自己認識させていくことが大切なのです。そこから、なぜ私は英語が好きなんだろう、数学が苦手なんだろう、というような自己認識を育て、自己形成を促していくのです」

「例えば、日本史探究で問いを立てたとします。生徒によってそれぞれ時代性、人物像、階層と様々なフォーカスするところが違います。そこに、実は『自分』が表現されていて、『あ、自分はこんなことに興味関心があったのか』と気づくのです」

それが主体性＝人格を形成することにつながるのだと強調して講演を終えました。

この最後のところを筆者なりに咀嚼して、このレポートを終えたいと思います。

渡邊先生の授業は、いわゆる「教え込む」という授業スタイルとは対極にあります。教え込みは教師の頭の中の知識を生徒の頭の中にコピーするようなイメージで、教育を捉えているからこそ行われます。

しかし、実際に生徒が深く学び深く理解するということは、こうした在り方とは異なって、授業での新しい知識や経験を生徒がすでに持っている（既有的）知識と突き合わせ、それまで持っていた世界像をその都度、頭の中で再構成、再編集することで自分なりの理解に至ります。そして、新しい世界像へと再構成・再編集していくプロセスでは当然、ゆらぎ＝モヤモヤも生じます。モヤモヤするのは、新しい世界像の再構築・再編集の過程で考え続けているからこそです。

そして、同じことを学んでも理解は生徒の数だけあることになります。それは、生徒の既有的知識がそれぞれに異なっているからに他なりません。そして、自分なりの理解、自分なりの世界像を構築していくことが、人格＝主体性の形成につながるのだとしたら、そうした自分なりの理解、自分なりの世界像の構築へといざなうような授業こそが求められることになります。

筆者は、これまでに何度か渡邊先生の模擬授業を受けたことがありますが、いつもモヤモヤした

まま授業が終わります。授業ではすっきりとした結論が得られなくて、いつまでもモヤモヤと考え続けることになるのです。しかし、それこそが渡邊先生の狙いだと、今回の講演で気づくことになります。それこそが、国語の授業の事例紹介の中で生徒たちが独自の問い立てに至った根拠の一つでもあるからです。

※筆者：教育ジャーナリスト友野伸一郎、本報告書の編集を担当

【特別講演】

学校法人 桐蔭学園 理事長、桐蔭横浜大学 教授

溝上 慎一 先生

高大接続・トランジションを実現する主体性と探究力
～進む教育の DX をにらんで～

はじめに

- 1 イン트로ダクション（復習）
- 2 すべてを教えてくれない現代の学校教育 ～求められる主体的・探究的な学び～
 - ①前近代の学校の役割
 - ②近代の学校の役割
 - ③トランジションが機能不全に陥り始めた現代
- 3 探究的な学習の進め方

高大接続・トランジションを実現する主体性と探究力

～進む教育の DX をにらんで～

学校法人 桐蔭学園 理事長、桐蔭横浜大学 教授

溝上 慎一

はじめに

溝上です。皆さん、どうぞよろしくお願いいたします。今日はこういうタイトルで新しい話をしたいと思います。基本的には、これまでのアクティブラーニング（以下 AL）だったり、「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」、学習パラダイムですね。ここら辺を復習と言いますか、基礎としながら、やはり向かっている先のキーワードは、私はもう最後、主体性と探究力だと思っています。

今日、小宮山先生と渡邊先生からお話を聞いていて、もう皆さん、どういうお立場でお話しても、結局はここに来るという大体共通した見方みたいなものがある、というのを聞いていました。DXの話は今日はそんなに深くはしませんけれども、AIとか、ギガスクールとかオンラインとか、たくさん話がありますよね。そういう中で、本日出ていないと思うテーマはメタバースです。これ、あまり進んでいませんけれども、ただ、開発の方はかなり進んでるので、まさに、ChatGPTとかも合わせて、どっかで着火したら、これはすごい大変な話になってくると思います。きっとChatGPTよりももっと大変なことになると思います。つまり私たちが、仮想空間でリアルな生活を始めるっていう、そういうことがあるときに、私たちはオンラインとか対面でも、まだそれに、身体性っていうのを媒介しながらやり取りしますが、メタバース空間なんてもう、アバターがわかりやすいんですけど、自らの身体を消しますので、何を言ったって、何をやったって、いいわけで、そういうのが、どういうふうに人の発達に影響を及ぼすのかなっていうのは、私は一方でとても関心を持って進んでいます。これは今日お話しいたしませんけども。

（スライド1）

本日の内容

- ① イントロダクション（復習）
- ② すべてを教えてくれない現代の学校教育
ー求められる主体的・探究的な学びー
- ③ 探究的な学習の進め方

イントロダクションは復習なので、簡単にいきます（スライド1）。それから、今日、新しいこととして皆さんにお伝えしたいのは、新著からですが、本日、小宮山先生も渡邊先生も実はいろんな形で同じことをおっしゃっていらしたんだけど、ナントカ教育とかですね。例えば探究とか、本はあまり出ていませんが、データサイエンスとか、最近のSSHがらみですね。こういうことがずっと増えてく中で、私は、もう学校教育っていうのは、なんでしょうね、私はトランジションということをやってきましたけれども、それは、社会が変わるとそれに必要な学校の改革・改善というのがあると。そのためには、生徒・学生主体にしていかなきゃいけない。ALも必要だ、探究も必要だと、こういう形をずっと進めてきたわけです、10年やってきました。で、そういうのが、この現代社会の変化に、生徒・学生たちを、力強く送り出していくことを目指して学校は変らなきゃいけないっていう話をしていたわけですけども、もうこの10年、そういうのを取り組みながら、なんか行き着いた先をちょっと見ているのは、もう学校教育は、いくらやっても次々新しいのが出てくるし、今みたいなものは基礎にはなりますけれども、学校が全てをいろいろと教えきってというか、伝えきって、そして送り出すっていうことは多分できない。それは、近代社会をつくってきた、その大人と子どもの間に立ってきた学校教育の社会的機能、言ってみたら限界を認めることなんですね。じゃあそのときに学校って何なんだっていう話をちょっとしたい。それでも、最後求められてくるのは、主体性と探究だろう、こういう話です。

1 イントロダクション（復習）

私はただ対話型で研修とか授業をやればよいとは思っていませんで、文部科学省的に言えばやっぱり資質・能力ですね、力をつけるためのワークだから、なんかぐちゃぐちゃ喋って、やらない人もいるし、適当にやっている人もいる。これじゃあ何のためにやっているのかわからないので、やらないよりはもちろんマシなんですけれども。そういうことを確認するイントロダクションにしたいと思います。

今は、矢継ぎ早にどんどん、上塗りする形で新しいものが出てきますし、ナントカの学びも、もう限界ですね。私たちの理解を超えています。そういう中で、とてもシンプルに確認したいと思っております。そういうものをワークしたいと。ちょっとおつき合ください。

まずはこういう感じからいきましょうか。3人ぐらいが本当はいいんですけど。ここでは、皆さんは生徒の立場になってください。教師の方は現場に帰ってからぜひやってみてほしいです。そういうのをしっかり確認する時間にしたいので、まずは2人ですね。この2人でやりますと顔を向け合って、私に顔を見せてください、お願いします。場合によっては移動してもかまいません。いいですか、2人でやっていきますから、3人のところはうまいことやってください、そして1人になってないことだけ、確認したい。1人の方はいますか。ありがとうございます。本当だったら、例えばこれが大学であったり、高校だったら、私だったら毎回、席替えをしてやりま

す。

やっぱり基本は、社会の構図・縮図にしたいんです。高校ではお互いによく知った人の関係が3年間ありますが、でも大学になると、まあ専門が5年生となってきたらだいぶ違いますけど、基本的にはあんまりお互い知らない人がいつも横にいて、席替えをしたらもう一度も話したこと

聞いて、そしてバックグラウンドとか、関心とか、いろいろと理解の違う、そういう人たちが、自分の思うことを聞いてくれて「あ、そうだ」とか、「違うんじゃないか」と。こういうことがやはり社会の中でとても求められていて、そういう構図を今ここに作りたい。

ちょっと順序もありますので、まずはウォームアップですね。たかだかこんなことですが、これを授業の最初に入れる、入れないでもものすごい違いがあります。いきなり、さあ皆さん主体的学びを始めましょう、と言ったってそんなんやるわけないです。気持ちをつくっていく時間というのを、ほんのちょっとだけ入れていく。朝の会で「1分スピーチ」というのをやって1日をつくるんですね。そういうことを皆さんがちょっと確認する時間をください。皆さん、資料はありますか。資料で今どこやっているかっていうのを見てください。この画面にタイマーを出します。1人1分でやります。

①あなたの「名前」「高校(大学ほか)」「教科」等。何でもいいです、自己紹介。

②あなたの好きな食べ物は何かですか。あなたの好きなこと、住んでいる所、10個とか、20個とかいっぱいレパートリーがあるんですけど、好きな食べ物とか。何でもいいです。

ではちょっと順番を決めましょう、2人のところで、前から見て左の人、手をあげていただけますか。皆さんから前を見て左側の人。ちょっと手を上げていただけますか。すいません、しっかりあげてください。あの、あげてください。こういう感じですね。すいません。あの、あげてください。あげてください。あげない人がいますね。いやこれは皆さんに言っているんじゃないくて、はい、ありがとうございます。生徒・学生が絶対手をあげないことってありますよね。で、そこを見逃すっていうことが、やっぱり授業を、インタラク션을やっぱりうまく成り立たせていかないことになると思います。

この会場は70~80人ぐらいですか、大学で授業やるとしたら、これは結構小さいと思います。だから、私とかやったら、100人、150人になったら、やっぱりこう、手を上げる最初のところは、教室のここらへんまで位置を動いて、学生に「そこ」とかなんとかうるさく言います。これを入れる、入れないで、「あ、なんか見られてる」って感じありますよね。学生とか生徒から。その感覚がお互いつくれなかったら、いくらインタラク션을つくってもですね、本気にはならないし、力がつきません。だから、力をつけるための時間にしたい、ということです。

では、今手をあげた方が1番目です。で、手をあげてない方が2番目。3人の方のところは、すいません、ちょっと上手いこと2、3と決めてください。では、順序の1番、2番といきます、1人1分で合計2分間です。もう1つのルールは、1分間、話者というか喋る人はずっと喋るんです。そして、相手の人はふんふんと頷きながら聞いていてください。1分経ったら、途中で「交代」って言います。1分経ったら交代です。元気よくお願いします。自分のウォームアップですから。喋ったら元気よくなった、ってことありません？ 元気よく喋って元気よくやるぞという気持ちを持ってください。はい、お願いします。

<会場 2分間 互いに自己紹介の時間>

いろいろとやり方はありますが、私はエクセルの乱数の関数を使っていますので、これで当たりたいと思います。本日の参加者の皆さんには、1~40番までの番号札をお渡ししています。だから、誰かが当たるというものです。はい、18番の方いらっしゃいますか。ありがとうございます。じゃあ立って、マイクがありますので、私と会場の皆さんに向かって、お名前、所属、好きな食べ物、あの、差し支えない範囲で教えてください。これは生徒にも必ず言ってください。自己回

避しすぎて、後でトラウマ化していく生徒もいます。差し支えない範囲でお願いします。ポイントは、私に向けて話すだけでなく、皆さんへ向かって話すという意識が重要です。はい、お願いします。

—京都の公立高校で教員をしている〇〇〇と申します、よろしくお願いいたします。

教科はなんですか？

—国語を。

じゃあ、好きな食べ物はなんでしょう。

—えっと、鰻が好きです。この後食べに行きたいです。

その心は？

—えっ？

いや、それじゃあ1分間話しがもたない。

—いや特には。ここが静岡だからです。

先生が、鰻が好きな理由をもうちょっと教えてください。

—なんですかね、困ってきました。本当に当たる（指名される）んですね、すごいドキドキしてきました。どんな鰻やといわれても。

いやどんな鰻やなくてその心は？

—一心と言われると？ ん〜。

はいわかりました、皆さん拍手をお願いします。

皆さんの個人個人の力量をあげるとかそういう話ではなくて、これは学校に持って帰ってほしいですね。学校だったら、マイクが多分使えません。大学だったらマイク回しますけども、高校だったら無いと思います。で、生徒がマイクなしで話すときの、教師の立つ位置というのがあると思います。多くの先生は多分、発表をする生徒のすぐ近くに立って話を聞くとします。そうすると生徒役の皆さんは、先生のほうを向いて話すので、クラス全体（聞き手）を全然意識しません。話者の声も大きくなりません。ほとんど後ろの人とか、端の人は聞こえないまま、なんかここだけでやり取りして、「面白かったですね、皆さん拍手」で、何も聞こえてないんだけど、拍手だけをする。これは全然勉強にならないですね。だから、私だったら、発表をする生徒からは離れた位置、ここに向かって話したらクラス全体に聞こえるような位置に立ちます。これを全ての授業に、あるいは毎回ちょっとでいいから、生徒たちに徹底的に話させていたら、それは話す力がついていきます。

で、1分間、これ京都大学の学生にやらせても、最初の1、2回は皆さんなかなかできません、1分もたない。ま、「鰻」って言って、10秒ぐらいで止まりますよね。で、あとはずっと黙っていると。その1分をずっと話し続けるためには、なんで鰻なのか。鰻以外にいろいろあるはずなんですけど、今の気持ちとかなんかを、いろいろとお話をつくっていったら、1分はすぐ過ぎますね。で、こういうふうになんかを繋げていくことで話ができて、それが難しい話になれば、論点とか根拠とか、そういう話なんですけど、ぼくらはウォームアップなので、まあ、簡単な話でやっています。じゃあ、もうひとつ方もやりたいと思います。2番の方。はい、お願いします。いいじゃないですか。ちょっとバシッと見せていただきましょう。では、まずお名前、ご職業。

―茨城県の私立高校で教員をしている〇〇〇と申します。。

はい、ありがとうございます。はい。好きな食べものはなんですか？

―えーと、カツカレーです。

はい。その心は？

―その心は、そもそも自分、カレーとトンカツというのがとても大好きで、大人になってからも東京都内にありますカレーとトンカツの100名店をいろいろ回っているということもあります。で、子どもの頃からそれが好きなんですけど、その2つが合わさっているっていうものが本当に心ときめいているってことで、今は、美味しいカツカレーを探しておりますが、なかなか見つからないというのが現状です。

ありがとうございます。拍手を。今の話がロングにできたポイントは、やっぱり経験に話を持っていったからです。生徒・学生も、話があまり難しすぎて、形式推論しないといけない場合は仕方がないですけど、大体こういうふうに、クイズとかを当てるときには、生徒・学生には今まで考えたこととか、日常で何かが繋がっているとか、だいたいこういう問いを出していきます。自分が今まで思ったこととか、経験したことを話していったら、もう1分とか2分はすぐですね。もちろん、書いてもすぐにできる。じゃあ条件を加えて次のウォームアップにいきます。

これを（スライド2）、必ず私は生徒・学生に伝えます。スライド2の右写真は高校生のグループです。

（スライド2）

資質・能力を育てるAL

- お互いの顔・目を見る
- スマイル
- 適度にうなづく

- 個―協働―個の学習サイクル
（書く）（話す）（書く）

- メモを取る



皆さんはだいたいできています。だけど、生徒・学生のときは言っていけないとできない。まずお互いに目を見て、ちゃんと顔合わせていくことができない、下を向いて話す感じなどもあるし、ボソボソと言っていたら、暗くなるだけじゃないですか。お互いに結局スマイルと頷くことが大事。嘘でもいいから頷く。頷いていたらなんか、なるほどって思ってきますよ。喋ってる方も「あ、聞いてくれてるな」と思って、どんどんいろいろ思いが浮かんでいく。だから、ただワークをやれば思考力がつくなんてことはありません。ちゃんと力がついて、ちゃんと考えるワー

ループワークとかペアワークを自分たちでやっぱり意識して、つくっていく。

私たちはもちろん授業者ですので、雰囲気っていうか、そういう生徒たちが一緒に頑張れるような雰囲気はもちろんつくるようにします。でもやっぱりお互いが、ここはお互いが努力しないという時間になりません。私は、この「お互いが」って話を生徒に必ずしますので、皆さんもやっていただけるといいと思います。

スライド3は大学の最近の写真です。1つだけ授業を持っていて、大きい方、セミナーって言うんですか、ハワイでやっているものもあるんですけども、これは授業の方です。右下は40人ぐらいで、3人でこうやっていつも先ほど言った席替えをされていて、左は100人ぐらいいますが、これも席替えをした後の様子です。ここの会場もそうですが、グループワークとかもおおよそしにくい配置。なんて言うんですかね、講義型って言うんですか。だけど、私は、トランジションっていう立場、看板を出しているので社会に出て研修とかいろんなセミナーがあって、こういう会場でグループワークをします。だから、学校で全てが可動式で、机とか動かして、ALをできるような部屋とか、そういうとこじゃないとは思っていません。どこでもやったらいいと思っています。イメージをつくっていただきたいです。

(スライド3)



じゃあ、もう1ついきましょう、ちょっと真面目なのに入りますけれども、もう1つ条を件加えます。合計5分でいきます。

③「今日、どのようなことを期待して参加されていますか」。これについてお伺いします。

最初の2分間は個の時間です。いきなり、なんか思い浮かばないことをお互いに話すんじゃなくて、ちゃんと書いて、それを見ながら、その後の3分をシェアするということです。じゃあ、時間は5分間まとめていきます。最初の2分は、1人で考えて書いてください。で、次に3分間でシェアしていただきます。じゃあ、合計でこれから5分間やりますね。まずは2分間、最初は1人でやってください。お願いします。もういいかなと書き終えている人は、もう1つ書いてみてください。2つでも3つでも、この2分間で書けるだけ書いてください。

<会場 2 分間 書きだしの時間>

はい、ではここから 3 分間シェアしてください。あの、先の司会の方は、「どう？ どうですか？」って聞いてあげる形でお伺いしていただいて、そして全員が話す。はい、お願いします。元気よくお話ししてください。

<会場 3 分間 シェアの時間>

はい、では 20 番の方、じゃあ立ってください。そしたらまず、お名前と所属などから始めてください。

—はい、教育業界に勤めている〇〇〇と申します。

ありがとうございます。今日はどのようなことを期待して参加されましたか。

—探究学習というキーワードについて、社会人になっても同じような問いとずっと向き合い続けるなと最近自分の生活の中で感じていました。。

そうですね。はい。

—なので、その探究学習での学びと、今の自分の仕事と重ねたときの繋がりというか、ヒントに気付けられるといいなと思いながら参加させていただいてます

はい、ありがとうございます。皆さん拍手してあげてください。ではまた仕事でいろいろと学校を支援してください。では、もうひと方をお願いします。12 番の方、まずお名前からどうぞ。

—はい、〇〇〇〇〇〇と申します。

本日はどのようなことを期待していますか？

—まず、私は、今日の報告書を書くという、仕事がベースにあるんですけども、個人的な問題意識としては、実際に 6 人の講師の人たちの話から、やっぱり最先端の問題意識を知っていくというのがあります。それから、もう 1 つは、旧知の人たちも結構多いので、その方たちの、現在の取り組みとか、問題意識等々、交流を通じて刺激を受けたいということがあります。

はい、ありがとうございます、皆さん拍手をお願いします。まず、皆さんに確認したいのは、この 2 分間、どういうふうな感じで書いていたかっていうことですね。皆さんは結構、2 分間、ずっとこう何か書いてもらえるかと思います。でも生徒だったら、まず書かない人がいますね。他方で、1 個書いたけど単語レベルを書くだけで、もうぼうっとして何もしていない、こういう生徒たちが出ないように、ポイントを伝えたり、あるいはこうやって書くっていうことを促していくっていうのは、こういう AL 型授業をつくっていくときの 1 つのポイントだと思います。で、先ほど言ったように、話すときの、笑顔とか、あるいは頷くとか、ま、そういったところで、元気よくインタラクションができるようになるっていうことが大事です。他方で、やはり内容が大事ですから、こういう問いに対して、やっぱり書き出せていかないと議論ができないですね。だから、書き出せていけると思う問いを出しているはずなんで、いろんなレベルがありますけれども、書けないことはやってないはずで、やっぱり、ここはしっかり書いていくということを、生徒たち・学生たちに促していく。

次がポイントですが、2 分間っていうのはそこそこ長いんですよ、でも皆さんはそういう時間を考え続けていられると思います。で、1 個書いたら 2 個、2 個書いたら 3 個と、もう時間の限り、なんでもいいからもうとにかく違うことを書けっていうことを、毎回毎回、あるいはもう定

期的に、ずっとやっていたら書けるようになります。うちの桐蔭横浜大学の学生でも、最初はできないけれども、これをずっと毎週やっていたらできるようになります。だから、それはやっぱり私たちが書けると思って生徒・学生に根気よく言っていくかどうかですね。そして、その書いていこうと思う気持ちを掘り起こしていくっていう関係をつくっていくっていうのは、やはり授業では大事だと思います。

今のところで皆さんに確認したいのは、まず、説明したいのは「個―協働―個」の学習サイクルを回していくことです(スライド4)。「書く―話す―書く」に置き換えましたが、いきなり、「話す」って言っても話せないです。やっぱり、書いて、そして話して、そしてそれをまた、再度リフレクションしていくとか、教科の授業だったら、覚えなさいといけない行動とか考え方を、覚えていくという、そういうふうにして個に戻していく。「個―協働―個」っていうのは、AL活動を入れていく上での、もう本当に「活動あっても学び無し」とはならないための必須のポイントですね。

(スライド4)

資質・能力を育てるAL

- お互いの顔・目を見る
- スマイル
- 適度にうなづく

- 個―協働―個の学習サイクル
(書く) (話す) (書く)
- メモを取る



この後もう少し復習を入れますけれども、皆さん、私の話をメモをしながら聞くっていうことをしてください。ちょっと先に流れを見せておくと、こうやっていくつかのスライドをお見せして次のグループワークを入れます。「主体的・対話的で深い学び(アクティブラーニング)は、学校で取り組んでいますか?」。この問いを皆さん共通でグループワークをします。そこで1分だけ書く時間を取って、2分間シェアします。で、ここで何かくるぞと思って、なんかメモを取りながらやってください。

では話を戻します。ワークをするときに、書く、話す、っていうことがありますよね。他方で、授業者も話をします。そのときに、生徒・学生が、ぼうっと聞いて、なんか面白くない授業だったというのは最悪で、何を受け取るか、自分は何が大事だと思うか、もう、なんか思ったら書いていってノートと、レジュメの余白が真っ黒になるくらいに書くっていうことを、ぜひ促してみてください。ポイントは全部同じで、「頭の中で、ちょっとでも何か?」と思うことを言葉にしてください」というトレーニングです。冒頭で言いましたけれども、いま、どんどんどんどん、この

タイプの学びとか主体性とか、粘り強さとか、こういうことがどんどんと上積みされていますので、もうわけがわからない状態になっていますね。

それはそうなんだけれども、私が、ここを復習としている理由でもあるんですけど、こうやって生徒・学生主体の学習パラダイムを転換していく中で、ここら辺をどの授業でも、そして、教科でもやっていたら、大体のものは大体できるようになります。私はそう思います。難しい話もありますけれども、いま言ってきた、ちゃんと笑顔で頷いて、そして書いていく、2つ書けたら3つ書く。そして、私はこれから話をしますけど、それをメモする。そしてそれを見ながら議論する。こういうことができていったら、大体のことはできるようになると思います。だから、ここを確認してほしい時間です。

じゃあ、イントロダクションですね。ここはもうずっと同じスライドを使ってまして、私の話は何回か聞かれている方もたくさんいらっしゃると思いますので、「またあれか」となるかもしれませんが、「またあれか」を確認してくれたらいいと思います。

なんで学校教育はこんなに改革とか改善を、矢継ぎ早にしなければいけないのかというのは、社会が変化しているからです（スライド5）。

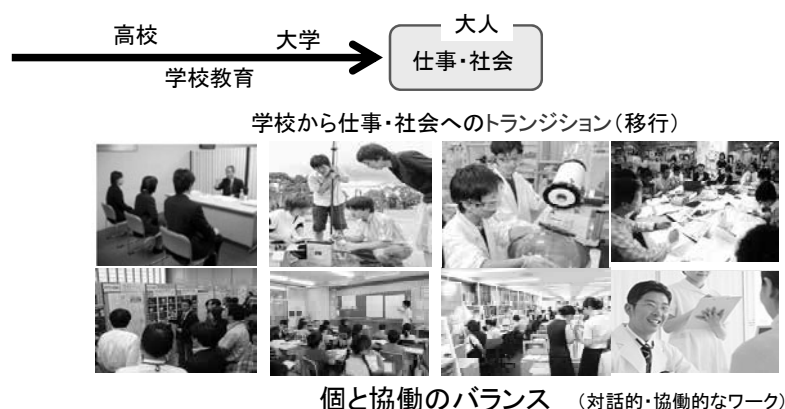
これは、次のパート2のところでお話していくように、近代社会というのは、学校っていうのが、何も勉強大好きな人のために確立していったわけでもないし、そこで楽しく勉強することが学校の目的ではなくて、それは後の話です。まずは、やはり社会と繋いでいくための仕事とか、あるいは社会人・大人になるための必要な基礎的な知識・技能を授けていく。それをより高度に発展させていく中で、送り出していくっていうことですね。

そういうことを、学校教育、近代社会としてつくってきたわけですから、社会が非常に変化していったら、私たちのこれまでの伝統的な学習観では十分でなければ、改善するのは、社会の中で、学校っていうものがちゃんと社会的構造・機能を持っているからです。これはもう、私たちが近代社会でやってきた、日本では明治以降ずっと歩を進めてきた中で、まあ当然と言えば当然です。ここを疑ったら、「学校って何？」っていう話になってしまいます。

(スライド5)

学校教育の社会的機能の見直し

- 雇用構造の変化（正規・非正規雇用、日本的雇用の衰退、一般化する離転職など）
- 情報化・グローバル化
- 人工知能（AI）、第4次産業革命、Society 5.0
- 予測困難な変化の激しい、問題解決の社会



特にこれまで学校で、例えば個人の知識とか、個人でいろいろなことができる、例えば、地理だったら、地図のいろいろが読み取れるとか、実験の手続きがわかる、こういうのは技能と言いますね、個別教科での技能と言います。で、私たちがコンピテンシーとか課題の取り組みとか、大きく言っているのは、汎用的と言っているわけで、個別技能から、汎用的に広げていっているものに適用できる技能っていうのを、資質・能力を育てないといけないのが、今日なんですけれども、でも基本的には、まずこの知識・理論っていうのを結構注力して、近代社会では学校というものをつくってきた。

他方で小学校とか一部の中学校とかでは、班学習とか、グループワークはあったけれども、別にそれは資質・能力を育てるためのグループワークだったわけではなく、「1人で考えてもわからないことは、みんなで考えようね」、大体こういう感じでやってきたわけですね。

ところが、いま、資質・能力が前面に出ていますので、「1人で考えて、わからないのをみんなですべて」というのももちろんあるんだけど、そのグループワークとかペアワークが、将来に向けての力をつけるような時間にもならないといけないっていうのが、いま非常に難しくなっているんですね。だから、そういう意味では、新指導要領の改訂ってなったときに、小学校は「いやいや、私たちはグループワークを昔からやっていました」となりましたけれども、確かにやっているんだけど、資質・能力を身につけるようなグループワークはやっていない。

実際、いろいろな小学校に見学に行ってみると、すごく話している子もいるけれども、全然話してなくて、聞いているだけの子もたくさんいる。児童の前で先生が、練り上げ式とか、発問ベースの講義とかって、日本は結構世界で注目されている、力のある授業って言われているものなんですけれども、いろいろと発問して、生徒・子どもたちが、「はい、はい」と言って、それを、考えを言葉に変えていく。本当にすごい授業だと、授業が始まって、黒板に左から子どもたちの発

言をずっとこれを書き留めていって、45分とか50分が終わるときに、右端に、その子どもたちの発言だけで、先生がその1時間に教えたかったことがここにちゃんとまとまっていると。

これはもう本当にすごい誘導ですけれども、日本の本当に世界に誇る、発問ベースに特化した授業形式ですね。でも、そういう授業でも手をあげてない子もいっぱいいます。手をあげているのはほんのちょっとですね。だから、そういう意味では、知識・技能を身につけていくという、近代社会からずっと命題としてきたことを、なかなかいい感じで進めていきましたけれども、資質・能力を育てる授業としては不十分。そういうところで、先ほど言ったような、一人ひとりがグループワークとかで発表するときのその目線とか声の大きさとか、一体誰に向かって話しているのかとか、そういうことを、やっぱりちょっとずつでいいから子どもたちに教えてあげて、一生懸命に人に伝えるような、内容は拙くてもいいから、一生懸命に話をするような子どもを育てる。で、そのために一生懸命考えて書き出すような、そういう子どもたちの日々をつくってやりたい。こういうのを目指して、学校から仕事・社会、このトランジションの移行っていうことをずっとやってきたわけです（スライド5）。

スライド6は大学です。私が京都にいたときの写真ですけれども、これは100人ぐらいの規模で最初に全部席が埋まっていた。ところが、私はこういう感じで席替えをする。なんか、3人でお互いが話しているかがチェックされる云々で、まあ、いわゆる消えていく人たちがいるわけですね。この消えていく人たちが他の授業とかで頑張っているんだったら、私はこの写真を皆さんに見せないんですが、でも大学ではIRと言われるデータベースの取り組みがもう自由に進んでいて、こういうふうに逃げる人は他のところでも逃げているし、むしろこういう授業は取らない。こういうこともわかってきている。

（スライド6）



ということは、高校の間に、まあ非常にやりにくい側面も高校はあるんだけど、そういうところでしっかり取り組んだ人たちはここでも頑張ってるし、そこで頑張らなかった人たちは、大学に行っても、やっぱり私たちは彼らをどっかで掴み切れずに、すり抜けられてしまう。まあ、就職はできるかもしれないけど、その就職した先の職場では、もしかしたらご迷惑をかけている

とか、どっかに飛ばされているのかもしれない。わかんないですね、ここから先はわからないです。わからないけれども、私たちはここにちゃんと残っていくような生徒たちを、高校、大学、社会につなげて育てていきたい。

もちろん、こういうのが高校で通用していくようになったら、いや、入ってきたときからとか中学校からとか、もう小学校中学校からこういう子たちだったんです、みたいな話が出てくるので、トランジションっていうのが、だんだん小学校に降りていきますね。それで、新学習指導要領です。今はそこだけでとどまらず、幼稚園、幼児教育にも、下がりましたので、昨年、中間報告が出ましたけれども、幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会ですね。

幼保小の幼児教育部会に私はいましたけれども、幼稚園の幼児教育の話に終わってしまったらいけない。この5歳でどう育て、小学校1年生、2年生につなげるかっていう話を、18歳まで見据えて聞いてほしい、という形で私は、私はずっと幼児教育の取り組みを18歳までを見ながら、聞いてきました。大体、非認知能力なんて、幼児教育から出てきた言葉ですね。あれはいきなり、間の児童期、青年期を吹っ飛ばして、成人に影響を及ぼす形で、経済教育改革から出てきたもので、そういう、間を埋めるものってなかなかない、っていうところにいま取り組みが進んでいることがあります。

そこで、ALですね（スライド7）。もともと大学で始まったものですがけれども、それが言葉は「主体的・対話的で深い学び」となりましたがけれども高校以下にも繋がっていく、資質・能力っていうのを前面に出して、そして皆さんお馴染みのこの構図に最後仕上がっていく（スライド8）。言葉はなんでもいいけれども、ただ一方通行で先生が話してそれをわかった、テストをやっている、だけでは十分ではない。ま、ここだけ抑えればいいです。

（スライド7）

アクティブラーニング型授業

講義＋アクティブラーニング（書く・話す・発表する等の「外化」）

大
学



+



中
学・
高
校



+



Readings 清上慎一の教育論 <http://smizok.net/education/>

・(理論)「大学教育におけるアクティブラーニングとは」

・(理論)「初等中等教育における主体的・対話的で深い学びーアクティブ・ラーニングの視点」

(スライド8)

新学習指導要領
主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）



Readings 清上慎一教育論 <http://smizok.net/education/>
(理論) 初等中等教育における主体的・対話的で深い学び—アクティブ・ラーニングの視点

では、次は先ほど言ったグループワークです。まず1分間、皆さんが書きだす時間をとって、次にシェアする2分間があって合計3分でいきます。1分間ですが、さっき言ったように1分の中だけでも、2つ書くぞと、3つ書くぞとちょっと自分を奮い立たせて、この1分間と2分間を使ってください。

はい、合計3分間でいきます。よろしくお願いします。1分間、まず個の書きだす時間です。はい。

<会場 1分間 個の時間>

では、これからシェアしてください。

<会場 2分間 シェアの時間>

はい、時間です、ありがとうございました。ではお2人にお伺いします。じゃあ、24番。24番いらっしゃいますか。はい、お名前と所属、まず教えてください。

—よろしく願いいたします。神奈川県私立高校で教員をしている〇〇〇です。

はい、ありがとうございます。あの、どうですか。やれてますか。

—学校として取り組んでいます。なんです、まあ、なかには差異があるかなというふうに思っています。ただ、なんかこう、逃げられないというのが大方の感じかなと。なれ親しんだ、トークとチョークとジョークでやれば1番いいわけですけど。

ただ、取り組んでいく中で、いろいろと新しいことをやっていきますから、それぞれの事例みたいなのが出てきて、新たな発見とかがあって。おそらくベテランの先生あんまり好きじゃないのかなと思っているんですけど、意外とワクワク楽しそうにやっていたりとか、「あ、先生が考えるとそういうふうになるんですね」とかっていうような発見もあって、非常にこう、刺激的な部分もありつつ、学校全体で取り組んでいるかなって思っています。

ありがとうございます。はい、皆さん拍手を。とにかくやっていくってことですね。はい。そ

したら、次は14番。じゃあ、お名前と所属を教えてください。私と皆さんに情報をお願いします。

—静岡県の公立高校で教員をしている〇〇〇です。

どうですか。やれてますか。

—今年転職したばかりなんですけれども、もちろん逃れられないので、学校としてやってる感はあるんですが、やっぱりこう内実はどうなのかな。取り組まない先生を発見してしまったりとか、廊下から見て、ちょっと「う〜ん」というのとかはあって。「隣と話してください」と言って、先生は何もしてなくて、黒板を向いているっていうのはちょいちょい目にしたり、ICTは結構推進しているんですけど、ICTで何をしてるかっていう方が問題かなっていうふうにちょっと思って、使うことで満足していないかなっていうのが気になっています。大切なのは中身です。

皆さんありがとうございました。私は静岡県に結構関わってきたので非常によくわかります。

2 全てを教えてくれない現代の学校教育 ～求められる主体的・探究的な学び～

①前近代の学校の役割

2つめのパートで今日の新しいところをお伝えしていきます。後でまたこのシェアがありますので、皆さんも「後でシェアがあるぞ」と思って、メモを取りながら聞いてください。ここはもう少し抽象度上がります、皆さん、すいません。私も短い時間の中で、細かく説明できませんので、わかる範囲で受け取ってください。

まず、先ほど冒頭で申し上げている、私たちの近代社会の終わりというか、見方を変えればもう破綻して、次のフェーズに。でも、それを表現する言葉はまだありませんけれども、こういう近代社会の進展っていうのを、社会学や政治学では結構議論されていて、皆さん、ちょっとご年配の方なんかは、60年代、70年代のポストモダンという近代が終わった後の、ポストとは後の意味ですが、ポストモダニズムの話があって、でも「終わっていない、でもまだ近代は続いている」、という形で、例えば有名な人ではギデンズとかベックとかの後期近代論があって、レイトモダン論という議論があって、ま、ここら辺は、もう本当、知の巨人の人たちが世界中で議論していて、あまり私も踏み込みたくない、あの、変な議論はしたくない。ただ、彼らの議論の中で、教育はあまり出てこないんです。だから、教育、学校教育の視点から見たときに、その近代が、どういうふうに見えるかっていうのは、実はそんなに議論はありません。

私はここら辺を前提にしながら、これまでの近代のあゆみの中で、学校が一体どういう役割を果たしてきたかは説明できるので、そこをお話したいと思っています。

まず近代の話の前に、前近代について話します（スライド9）。日本で言ったら江戸時代、あるいは明治初期です、こういうふうにして、近代の学校がつくられていくという手前に、私たちの、例えば知識とか、先ほどあげた基礎的な知識・技能を、どういうふうに人は学んで大人になっていったのか、ここを抑える必要があります。

それは、こういうふうに説明されます。生まれたコミュニティ、社会に帰属する形で、ライフを構築する。つまり、ある程度閉じられたコミュニティの中か、そういう地域社会の中で、いわゆるその先行世代、生身の大人たち、あそこのおっちゃんたち、おじちゃんたち、偉い人たち、

そういう、その地域を支える大人たちが、若い人たち・後続の世代に、直接、知識技能の伝承をしていた。いわゆる知識・技能の継承といわれますが、ここが多分前近代の結構大きな図式になっています。

(スライド9)

知識・技能の社会的な世代継承

① 前近代（明治期以前）

- ・生まれたコミュニティ・社会に帰属する形でライフを構築
- ・身近な先行世代から知識・技能を世代継承

(ちなみに)

- ・大人になるとは、身近な大人の価値観や生き方を疑うことなく、彼らのような大人になることを意味していた

②近代の学校の役割

皆さん、近代というと産業革命と言われますが、まあ産業革命だけではありませんが、技術革新があり、それに伴って、いろんなサイエンスですね。「知」が非常にこう爆発していく。で、それが人々の、単なる技術とか仕事だけではなくて、暮らし、あるいは、その暮らしの中で出てくる社会的な制度、システム、そういうものもどんどん変わっていく。だから私たちは、近代社会になっていく中で、国が、例えば行政単位が決まってくる、学校から病院からいろいろですね、国がいわゆる国民国家の視座のもとでいろんなものを制度システム化していくってことは、近代社会の、本当に簡単にまとめたときの1つのポイントですね。だから皆さん、本当に面白いと思いませんか。

人生長寿で福祉がナントカで人々がどこかであわてて死んだらそれは国のせいだとか、自治体のせいだとか。なかには「そんなこと知らねえよ」って思うときはありませんか。で、そういうのが全部社会制度の問題として取り上げられて、どこかしらの責任を、その人たちに、その当事者が事故したとかなんか悪いことした人に全然関係のない、でも制度システム上のそのポジションとして責任を問わないといけないという仕組みになっている。

これは近代の中で国民国家という概念ですね。つまり、自分たちが、国家として支えるところの、国民、その人たちの衣食住を含めて、その安全、安心、そしてその経済的また福祉的發展を図っていくことが国を富ませていくとかですね、そういうのが近代初期の発想ですね。だからそういう意味では、国が、あるいは政府が、自分たちの領域内の国民をいろんな意味で守り育てていくっていう発想になっているのは、近代社会のひとつの特徴ですね。

そういうふうになってくると、この村とか、閉じられた地域の中で、そこで必要とされる、その地域固有の知識とか技能を伝承するだけでは、この村は発展しないですね。どんどん、この村以外のところで、新しい技術、新しい知識、考え方がどんどん、どんどん生まれていって、それを取り込むことで、人々の生産とか、社会活動が、どんどん発展しないといけない。けれども、その村の中の閉じた先行世代から後続世代の知識伝承って言っている間は、これが成り立たないんです。そこで、国がひろってつくり始めたのが学校です。だから、近代学校というわけですね。だから、私は今の学校教育が、国の社会的機能だと言って、社会的機能というものをずっと言ってきましたけども、それはこういう視座に基づいた話です。

わかりやすく言ったら、これまで身近な先行世代が、その直接村人たちが子どもたちに教えていたものを、国が全国の学校を整備して、それを標準化する形で、子どもたちに大切な知識、技能の伝承をしていく（スライド10）。

（スライド10）

② 近代（明治期～昭和期）

- ・身近な先行世代、生まれたコミュニティ・社会から離脱
- ・国が組織化した学校教育を通して、脱文脈化された知識・技能を社会的に世代継承

（ちなみに）

- ・「私とは何者か」を模索するアイデンティティ形成が始まる。言い換えれば、どのようなコミュニティ・社会に所属して大人になるか、ライフを構築するかの模索でもあった

学校っていうものを通して、その村とか地域で起こっていない、脱文脈化って言い方しますよね。つまり、その村とか地域で全く聞いたことのない、それは学んでも一体何のことかわからない、どこに繋がるのかわからない。こういうのって、明治とか大正、昭和初期には結構ありましたよね。村の人たちが「何で学ぶんだ」、「いやうちの子は農家の跡継ぎだからそんなのを学んでもしょうがない」、大体こういう話が出てくると、脱文脈化だっていうけれど、そんなの学んでも役に立たない。学校に行くことない。でも学んで役に立つようなことは、もう最初から教えてるわけで、何に繋がるかはわからないけれども、世の中の知識の、あるいは技術の、技能の発展を、学校が標準化して、全国の子どもたちに一律教えていく。これを国として責任をもって送り込む形で、学校教育をつくってきた、こういうのが近代のいわゆる成熟期に向かったときの動機だったわけです。

で、私たちの、学校教育がいま非常に難しくなっているのは、私たちはもう、知識・技能の獲得と言いますか、何かを学んで賢くなるということだけで学校教育を語れなくなっています。学校教育はそういうものを基礎としながら、入り口としながらも、外部の問題につき合っていかな

なければならない。これは学校ではキャリアと呼んだりしますけれども、子どもたち・生徒・学生がこういうことを学んでどんな大人になっていくのか、どんな仕事をして、どういう社会人になって、将来何をしていくのか、そういうことを扱っていかないと、学んでいる意味を見つけていきにくい、そういう現代フェーズです。

しかも厄介なことに、人生 100 年時代の話が出てきて、人生 60 年ぐらいで終わる中でずっとつくられてきた近代の学校教育体系が、人はどうも 100 年、100 歳ぐらいまで生きるぞと、こんな話になってきている。ちなみに、1960 年代ぐらい、70 年に入るぐらいが、近代社会のひとつの完成期です。近代学校教育の成熟期、完成期とよく言われていますけど、あの時期の男性の平均寿命は何歳か知っていますか。65 歳ぐらいです。で、1960 年になったときに、女性はもう 5、6 年高いんですけども、男性は、1960 年の平均寿命 58 歳です。そんなところ向かってつくってきた学校なんです。だから 100 年まで生きる中で、今は人生で 3 回大学に行くという話が進んでいますけれども、私たちって、高校から大学へトラジションとかって言っているのは、まだまだ第 1 フェーズであって、そのあと、あと 2 回あることなんて話は考えてないじゃないですか。でも、高等教育の中ではこれを考えなきゃいけないと思います。しかも、いま日本社会がどんどんシュリンクして、どうなるんだっていうのも悪い話ばかりですよ。

でも、そういう中で活路を見い出したい。世の中的に言ったら多分 3 回大学に入るような時代をつくる、そういう社会をつくらないといけない。間に合うか。大学はもうどんどん倒れるばかりの状態、新しく生んだものを育てていく余裕がないです。さあ、わかんないですよ。でも、いずれにしても、そういう国民国家、国家経営、国家の中での社会的機能ということをもって、学校は、こういう知識・技能の伝達っていうことを標準化しながら担ってきた。ここはまず押さえておきたい。で、いま申し上げましたように、学校は知識・技能を伝達すれば、まあなんか勝手に大人になってくれる。最初はそうだったんですけども、だんだんその知識・技能を学んだ先にどんな仕事とか、どんな大人になっていくか、社会とのチューニングが求められるようになってきますね。

だから、キャリア教育っていうのは、中学から高校の進路指導という形で最初出てきたのは 1958 年の学習指導要領ですが、まったく無風でした。出てきたけど響かない。「なんで高校に進学するの？」みたいな。だから 60 年代、高校に行かない人たちがたくさんいたわけで、それでもまあなんとか仕事があったわけですね。それがだんだん皆が高校に行って、70 年代は 90 パーセントの人が高校に行くようになり、大学が 1970 年代で大体 35 パーセントぐらい、いわゆる大衆化です。それでもですね、「なんで高校に進学するのか」「なんで大学に行くんだ」とか、そういう意識調査っていうのが 60 年代、70 年代に結構ありますけども、やっぱり今と同じで、なんでなのかあまり明確な答えがない、出てこないんです。「皆が行くから、この時代行っとかないといけない」、そんな話ばかりです。

1958 年の学習指導要領改訂で、そういう指導、今でいうキャリア教育ですね、進路指導とか、進学指導とか。当時はちょっと言葉が揺れていましたけども職業指導、進学指導っていうのが合体して、最後は進路指導になるんですが、それは 70 年代以降のことです。それでも全然、意識が高まらないので、70 年代、80 年代の政府は、文部科学省はいろんなところで「生き方教育」というのを連呼するんです。生き方っていうのをちゃんと考えて進学をしないといけないし、学校で学ぶっていうことを考えなきゃいけない。こういうことを中教審にガンガン言うんだけど、全

然それは響かないんです。80年代になってきてから、いまの個別最適の令和の答申に繋がるような「個性」が出てきますが、でもこれも響かないんです。それで、結局は2000年ぐらいまで待たないと響くようになっていかないんですね。ここから先は皆さんの現在につながる話です。

学校教育って単なる知識・技能を習得していけばオッケー。教科を学んで深く考えてなんかわかった感じになったらオッケー。そうはならないです。ここは難しい。習得だけで議論できる学校教育だったら簡単なんだけど、それはライフの話になってるから、いま伸びている。このライフの問題につき合える、私たち、この教職員・大人ですね。そこが十分についていけない、私たち自身がわからない。ライフのことがわからない。

そこで、そういうライフに関わるところを、ちょっと、前近代・近代で補足します（スライド9、10）。前近代は村社会ですから、だいたいの人はその村で育ち、その村で死んでいった。その地域を越えて、いろいろと仕事を外に求めることもなかったし、「なんかあそこではこうなっている」とか、いろいろそういう話はあっても、それで、そんなに村の生活の仕事が変わるわけではない。非常に緩やかなスピードで変化があったと、よく言われています。

そういう時代の、大人になるっていうことは、アイデンティティ研究から言わせれば早期完了となります。アイデンティティとは、このあとの近代のエリクソン（Erik H Erikson）が60年代ですね、50年代から60年代にかけて、「私とは何者か」という探究ですね。これを学術的な自己定義と言いますが、セルフディフィニションですね。自分で「こういう人になりたい、こういう仕事をしたい」という役割を自分でいろいろと考えて、何を学ぶとか、高校・大学に行くとか、そういうことをしていかなないとこの社会ではやっていけないよっていう話が出てきて、それがアイデンティティ形成とかアイデンティティ発達なんですけれども、そういうのがこう世の中に出てくるようになったのが、60年代、70年代ぐらいですね。で、そういうときにアイデンティティを、自分で見つけていくのがアイデンティティ発生ですけれども、あるいはアイデンティティ確立とも言いますが、じゃあ、その前近代はアイデンティティの視点から見たらどうなりますか。

自分がこうなりたいっていうのを見つける人はとても不適應です。だからそれは親とかあるいは近親者が「いや、大人になるとはこういうことだ。この村で生きていくっていうのは、こういうことだ」。だいたい大人の姿は、もう身近な人たちの姿をもってモデルになっている。自分で「こんなになりたい」と、ちょっとでも思ったらもう大変な人生になってしまう。だから、そういう意味では、早期完了と学術的に言われるんですけど、はやばやと自分はこういう大人になるというのを、完了して見つけてしまって、ただただそれに当てはまる形で、身近にいる大人たちのようになっていく。これが適応した前近代の大人になるモデルだったわけですね。

ところが、近代になってくると（スライド10）、社会の近代化のポイントのひとつに個人化があります。つまり、いろんな人々の個人の選択を認めていく、つくっていく、そういう社会に近代は進んでいくんです。

だから学校教育っていうのは、先ほど申し上げましたように、標準化した知識・技能の伝達を、まずは表の機能にしていけますけれども、そういうものを通して「私は何者か」というこのアイデンティティ、自分とは何かを、職業から始まって、生き方、こういう感じで自分でつくっていくかといけない。そして、こういうのは前近代では、あまり認められていなくて、そういうのを私たちは職業選択とか、生き方の選択という形で選んでいる。そして、例えば居住、どこに

住むかとか、そういうこともそうですよね。村とか地域を離れることは、前近代では非常に大変なこと、それが経済的な問題とか、その人の将来のことを考えていけば、自由に移動ができる。こういう移動とか、居住の自由、こういうのも選択の自由。個人化が進んでいく中で、初期に認められた自由です。そしてこういうのは、今はまとめて自己選択ですね。選択していった先にリスクもあるので、「自己選択 自己責任」というセットで考えられています。

でもそういうのは、職業選択・生き方の選択っていうのが個人に委ねられるようになっていく近代社会の進展の中で、「私とは何者か」のアイデンティティ形成っていうのが出てきた、というように考えられるんです。

ところが、最近は、そのアイデンティティもあるんだけど、もう本当になんか選ぶものが多すぎる。職業・生き方だけじゃないし、例えば大学だって、近代化へ流れの中で、最初、小学校と大学をつくっている間に、中学校・高校と埋めていったんですけれども、でも一定程度、より高度に、より体系立てて、知識・機能を学んでいくような、そういう階層を学校教育、社会でつくってきました。これは、後で出てくる私の話ですが、いま本当に小学校から中学、高校、大学という形で高度化しているのか。いや、しています。しているけれど、その高度なものを学んだら、社会の中で高度な人材として、あるいは人物として、知識を持っている人としてやっていけるのか。いやいや、大学以外だっていっぱいあるじゃないですか。もう民間の研究なんてなかなかのものだし、行政だって、あるいはこれだけグローバル化社会の中で、日本の大学とか高校に関係なく、あっちこっちから次々と新しい考えと知識がやってきて。

別に、何々大学出たからって保証されないとか、保証される時代はではなくなっているとか、そういうことを考えていたら、アイデンティティは今もあるんだけど、もうその先は、ものすごい本当に、個人が、自分が納得するとか、自分の価値観で選ぶべきいろんなものを選び取って、人生のパーツをつくって、全体をつくるっていうことをしていかないと。なんか昔はよかったわけですよ、「仕事は何しようか」とか「生き方はこんなんがいい」。それぐらいで良かったのが、もう本当、例えばリンダ・グラットン (Lynda Gratton) は職業と結婚と、なんでしたっけ、人生の引退かな、3つの問題が大きく総崩れになっていて、一向に、それぞれ個人が自分の価値観をもとにパーツをいっぱい組み立てて、人生を組み立てていくと、ダダーッと書いていますけれども。

でも本当に職業選択と、生き方選択だけで済んでいた近代前世紀と違って、今はもう、一つひとつのパーツをつくっていかなきゃいけない。場合によってはジェンダーとか、今は選択できる。私たちはもういろんなものを選ぶ、選ばないとやっていけない。私はそれを、「個性化したライフ」と言っています。1つにまとめて。もう、個人化と個性化が進みに進みに進みまくってですね、何をやったからダメだと言われるようなことも、もう大体なくなってきた、まだある程度ありますが。そういうことの中で、自分でライフをつくれないうことが、このどこか現代社会の変化の中で、とてもリスクな状態になっている、ここに私たちの学校の難しさがあります。

ちょっと余計なことをひとつ加えると、アイデンティティって言ったら、60年代、70年代ですね、先ほど渡邊先生が言っていた「ウェルビーイング」。「ウェルビーイング」って単語は、昔のアイデンティティです。つまり自分でこう生きていきたいっていうのを見つけないといけないっていうのは、アイデンティティ研究やでべきなんですけど、今もそれはあるし、アイデンティティ研究者って世界にちゃんと一定程度います。

だけど、いまそこをこう言うことよりも、ライフが非常に個性化し、価値観がもうそれぞれで、結局、学校であろうと趣味であろうと仕事であろうと家族であろうと、いろんな人生のこんなイベント、活動場所があって、そこに自分はどういうときに幸せを感じたり、満足を感じたりするのか、自分で考えていかないと誰も与えてくれない。で、その究極な状況になったときにどうしても当てないといけない言葉が「ウェルビーイング」です。ウェルビーイングって、60年代、70年代も実はあるんです。だけどその時代にあまり出てこないんですよ。それはなぜかって言ったら、どっちかって言ったら、それよりも先に「自分は何者か」をつくって、アイデンティティが前に立ったわけです。ウェルビーイングが、いま私たちが世界でもうあちこち聞くぐらい広がっていくのは大体80年代以降ですね。だから、ちょうどここらへんの問題（スライド10）が一定程度ステージを終えて、次の、どんどんとその価値観が個性化していく中で、いろんなものの価値を、自分でパーツをつくらなきゃいけない。そして、どこにどう行ったら誰も文句は言われないけれども、自分で最後責任とらないと人生知らないよと言われる。だから、学校でもいろいろ先生の言うことを聞いて、これを学べと言われて学んで、いい子たちがですね、将来保証されるから、って。でも、全然合わないんですよ、だめですよ。

子どもたちが、馬鹿にならず、自分で、学んでいることに一定程度メタ認知できないといけない。だから、主体的な学びです。自己調整の粘り強さとかですね。場合によってはやりすぎなんだけれども、主体的な学びの説明の中にキャリアパスポートの話も出てくる。あれはやり過ぎだけれども、そういうことを入れないといけないほど、私たちはもう、責任を持って子どもたちに「これが大事だ」と言えない。基礎的なことは言えるけれども、その基礎が、最終最後で子どもたちの仕事とか人生に結実するかどうかはわからない、何も言えない。

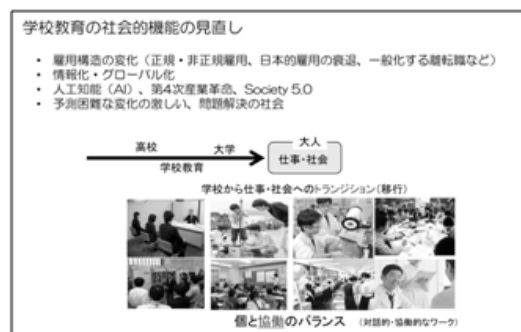
③トランジションが機能不全に陥り始めた現代

そういう中で、私たちは、なかなか難しい時代の学校教育の中に存在していますね。1つは何かっていうのは、「知識・技能」から「資質・能力」へ（スライド11）。これはいまの新学習指導要領の大きな流れですね。つまり、これまで特定の知識・技能を、継承・伝達していくことが、学校教育の基礎的な目的としていたものを、資質・能力の3つの柱というものを前面に出して、その一項のために追いやった。

(スライド 11)

③トランジションが機能不全に陥り始めた現代

- (1) 知識・技能から資質・能力へ
- (2) 探究的な学習が脇役から主役に近いところへ
- (3) 学校教員の専門的力量を超えた高度なカリキュラムが求められている
- (4) 新しい育成課題が学校教育の収容能力を軽く超えている
- (5) 「最先端」の知識・技能がオンライン上でさまざまに発信される現代社会



で、知識・技能の習得は、資質・能力ではありませんよ。ありませんけれども、そういうロジックを立てたんです。で、私たちは基礎的な知識・技能の習得はとても大事にしないといけないし、例えば、ChatGPTやAIがいろいろ言ったって、あれは大人の中の話で、子どもたちが小さい頃から、知識とか能力とか思考を育てていく過程で同じように考えて、あの話を適用していけるのかは、もうとても怪しいなって、思うときがあります。

すごくわかりやすい例で言うと、例えば、保護者とか外の人たちが、「小学校で、手でこういうことを書いたりするのとか、やめた方がいいですよ」とか「もう、大人たちは、そんなに手で書いたりしていません」と、こういうことを本当に大真面目で言われたことがあります。子どもたちが自分の手で書かなくなるときの、そのときの理解とか思考がどうなるんだ、って、すごく壮大な実験ですからね。私はこれ絶対だめなんですけれども、ただ、それを鵜呑みにして、「なんか上手くいくかもしれない」「もうどんどんこれからはICTの時代です」「出遅れていちゃいけない」「発破をかけないといけない」、という学校だってあるかもしれない。

こういういろんなものが今はぐちゃぐちゃってなっているんだけど、少なくとも資質・能力が前面に出ている。

問題は、資質・能力が前面に出ていることです。例えば高校の先生で、例えば中学校、小学校の先生でも資質・能力の専門家として教壇に立っている先生はいないです。つまり、教員免許で「資質・能力があなたは結構ありますよ、はい、オッケー、4か5やから学校にどうぞ行ってください」こういう免許っていうか免許の授与はしてないですね。あくまで皆さんはみんなで資質・能力を育てていきましょうって言うだけで、学校教育がいわゆる地域を詐称して、標準化して、そして社会に発展する知識・技能を村などの地域に変わって、国が責任を持って教えていくと、そうして大人に繋げていくんだと。こうやって進めてきた近代の100年は、いまは完全に崩れてしまったんです。私たち専門家は、資質・能力の専門家として子どもたちの前に立っていない。しかし、資質・能力は学習指導要領の前面に出てきている。さあ、この事実をどう受け止

めます？

2 つめは探究です。基礎的な教科の学習が大事だというのは、誰も否定しません。私もとても大事だと思っています。他方で、でも社会で勝負していくのは、多分探究なんです。で、それだけの探究を指導する、私たちに専門家は誰もいない。

しかも、3 つめのところで、私たちは探究を非常に質を高く進めようとするために、私たち教員だけで子どもたちの探究の学習の指導をやってはいない。大学人が限定授業にやってくる、あるいは地域の人たちの力を借りていろんな専門家、そういう人たちが学校で、あるいは子どもたちを連れて行って、修学旅行、研修旅行もそうですね、地域の力を借りて、そして子どもたちに社会の活動を学ばせて、私たちは学校教育のカリキュラムの中で、その教育が専門家として子どもたちをしっかりと教えるということが、一部になっている。一部というか、大きくはまだ残ってるけれども、私たちだけでやることはできない。特に高校は、ここまでやっていいのかという高度なことを、わからないけども、でも、もう完全にその高校のカリキュラムだったり高校の先生たちが持っている能力を超えた取り組みが、持てはやされたり、みんなそこに来たりして、言ってみたらですね、もうなんでもありなんだけど、なんか自分たちで、例えばこれはこういうところに繋がります、高校はここまで、そういうことを天井をつくらない、もう青天井ですね。

4 つめ、新しい育成課題が学校教育の収容能力を軽く超えている。これはもう何々教育みたいなのをしたいんじゃないですか。例えば「命の教育」とか「主権者教育」とか、最近でた「プログラミング教育」とか「データサイエンス」とかそういうのもあるし、SDGs とか、言い出したらきりがありませんよ。

そして、そういうものが学校に全部求められるってわけじゃないけれども、学校に求められている。私たちは、もうただでさえカリキュラムがパンクしていて、どんどん大学とか外に追い出していく中で、新しく生まれてくるこの何々教育に対応できない。対応できないっていうことをどういうふうに捉えるかっていうことが問題ですね。だから、大人になるのに本当に必要だったら拾わないといけない。それは多分ギガスクールみたいなものですか。ギガスクールは拾いましたね。あ、でもあれは国際的な流れがなかったら拾わなかったかもしれない。

で、そういう拾うモノもあるんだけど、ほとんど拾えていない。で、そういうときには、いわゆる大人につなげていくための社会的機能、一体どこに行ったんだと。もう私たちはこれからもっともっと出てきます。どんどん対応できなくなっていく。さあ、学校って何なんだ。そういうところですね。

5 つめ、先ほどちょっと言いましたけれども、最先端の知識・技能っていうのがオンライン上で凄まじく発信される現代社会になっている。私たちは、最先端、高度な知識っていうのは、大学とか大学院と思っていませんか。もちろん、世の中の知が高まってきて、大学・大学院は高度な知識・技術を持っています。だけどそれだけじゃないです。

例えば、コロナの中で出てきた専門家たちには、大学人もいます。大学以外の行政とか民間とか世界のいろんな専門家がたくさんいて、この人たちが私たちの日常のライフを、結構見ている。すごいと如実に露呈したわけです。となると、その大学の先生じゃなくてもいいんじゃないかって話が結構あった。だから、民間とコラボして知力を上げていたりしています。私たちは高校生を学生に、上にあげていって「ここで学んだのは高度で、社会に出たらさらに高度な専門家としてやっていける」、決して大学はそんなふうにはなってない。小宮山先生の話で言ったら、資料

がありましたけど、大学がある専門性を非常に発揮できる領域っていうのは、医者とか弁護士とかエンジニアとかの専門職だと。そういうふうに、「大学だからこそ」みたいな専門職の高度化っていうのはあるけど、でも多くは、ここはかなり崩れているとか、揺れていると私は思います。

しかも、オンライン上で出てる先ほど言ったペーパーですが、行政とか民間とか、そしてあの YouTube でも、一般の人たちがいろんなものを発信して、知識提供。玉石混淆だけといっぱいありますよね。なんでそうなったのかって言ったら、やっぱり、いまは知識・技能って呼ばれるものは、決して職業とか、人生で金を稼ぐために必要だというような意味での仕事、社会の知識・理論だけではなくて、普通に趣味とか家庭とか、そういうライフ、非常に広く言ってライフのいろんなものが仕事につながるし、人生の価値をつくって、それを YouTube ではもう趣味から、投資から、なんかコンピューターにこんな使い方があるとか、発信されまくっている。そんな中で一体大学って何なんでしょう。よく思います。

さあ、ちょっと皆さんに、まず 1 分間差し上げて、2 分間シェアをしたいと思います。合計 3 分間でいきますのでお願いします。はい、個人でまず 1 分でまとめてください。ちょっとキーワードだけでいいですから。ここは感想とかコメントの時間、なんでもいいです。思ったことをね。

<会場 1 分間 個の時間>

はい。じゃあ、シェアしてください。お願いします。

<会場 2 分間 シェアの時間>

はい、ありがとうございます。拍手しましょう。じゃあ、ちょっと時間が押していますので、お 1 人だけに伺います。40 番の方、いらっしゃいますか。学生だったら追いかけるんですが。では 13 番の方。ではお名前と所属をお願いします。皆さん拍手をしましょう。

—教育業界に勤めている〇〇〇と申します。

いかがですか、10 年トランジション調査をしてきて。責任者ですね（拍手）

—常々、思っているのは、高校の先生方の校務分掌として進路指導っていうものがあるんですけど、あれって今から成り立つんですかね。進路指導、それが、思ったことのひとつです。

2 つめは、もし生徒が YouTuber になりたいと言ったときに、先生、高校の先生方はどういうふうに指導されるんだろうかというのを知りたいです。

3 つめは、このウェルビーイングっていうのは今後のキーワードになるって私も思ってるんですけど、各教科の先生が自分の教科の知識体系を中心にしてウェルビーイングを語るときに、どういうふうに繋げていかれるのかなと、この 3 つぐらいを私は考えました。

ありがとうございました、拍手をお願いします。一つひとつに答えたいんですけど、もう時間が 6、7 分ぐらいなので、あと 3 分でまとめて終了にします。個人でまた聞いてくだされば、質問に答えます。

3 探究的な学習の進め方

私の結論はこうです。冒頭でも言いましたように、このトランジション調査では、高校生、大学生、社会人、10年間かけて、そしてやっぱりどういう人が力をつけてきたとか、どういうふうに学校が変わっていかないといけないか。やっぱりこう、アクティブラーナーで、ちゃんと他者に関わっていけるとか、あるいは将来をちゃんと考えて、日常の努力とかそういうことができる、いろんな人に関わって将来を考えると、もう大体なんかこう、最初に考えてたようなことが一気に出てきた。そういう結果が見えてきた。ここで学校が変わっていけば社会に繋がれると、ずっと思ってきたんです。ところが、このコロナ禍はまた別ですが、オンラインとか、AIとかがこんなに出てきて、そして、令和の個別最適とか出てきて、もうなんかぐちゃぐちゃですね。そういう中で、どうもALとかキャリアとか探究をやるだけでは、生徒、学生を、力強く社会に送り出すことができないかと、それだけでは。でも、逆説的に見ますが、でも私たちができるのはそこだけじゃないか、そういうふうな見方もできます。

冒頭からお見せしてきたような、例えばちょっとした時間でのペアワーク、グループワークっていうのは、相手の顔を見て頷く、スマイル、そしてメモを取る。自分の頭の中にあるものを片っ端から書く。ここら辺をやっていたら、意外と基礎を育てられます。むしろ、こういうところをしっかりと扱うのが学校じゃないか。これはどちらかと言うと、主体的な学びの領域です。どんなものにも関わって、そして他者にもいろんな意味で積極的に関わって世界を広げていく。こういう意味での主体性っていうのを私たちは学校で育てていくことができる。

それが、私は大事だと思っていて、人には、日常のおしゃべりレベルの経験世界、日常世界ですね、それと、非常に体系だった抽象的な概念世界と、大きく2つあるんです。日常の経験世界では、概念とか、そういう抽象度の高い知識はなかなか使われません。例えば、環境だとかエネルギーとか人のライフとか、そんなじゃないですか日常には。だから、クラブで一生懸命頑張っても、友達といっぱい議論してお喋りしても、そんな話にはなかなかならない。そういう話を間に立てて議論したり考えさせたりするのは、やっぱり授業、教科なんです。私はここに学校教育のひとつの、最後の着地点を見えています。

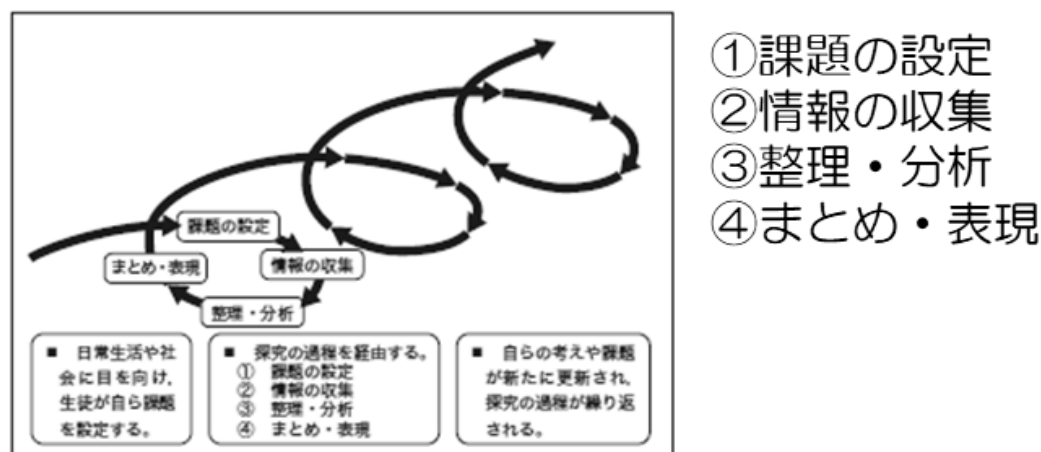
他方で、そうやって基礎的な力を、書いたり話したりっていうことだけでやっていける時代でもない、社会でもない。そこに出てくるのはやっぱり探究ですね。新しいものに向かって、自分でも、問いとか課題をとにかくいっぱい立てて、その解決に向かってっていくような人たち。だから、探究のポイントを書いたんですけど、スライド12の右上文字を見てリテラシーと思った。これ間違えてないんですよ。

高校が大学と劇的に違って、探究を深く進めていくときに、大事なのはここだと思います。①の「課題の設定」です。なんか先生も、「みんなでこの地域のこういう問題考えよう」とか与えてもいいんだけど、理想は、子どもたちの身近な生活世界から彼らが何を知りたいか。もうワクワクして、あるいは気になって仕方がないっていうことを、ちゃんとデータを取って、人に根拠を持って話せることが大事です。ここらへんは②や③になってくるわけだけど、でも先生がなんか最初からこれについて考えましようとか、ネットで調べるとなんかこんなものもありますとかそんな誘導じゃなくて、確かにそういう作業は入るんだけど、そんなんじゃないかって、もっと本当に、自分が気になることを徹底的に追求していく1年、2年っていう探究を高校でやってほし

いな、と思います。

(スライド 12)

①「探究のプロセス」の徹底



(出典) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説－総合的な探究の時間編』(2018年7月)

そして、最近、データサイエンスとかそういうのが入ってきて、SSH がちょっとう、違う方向に行っちゃってるなっていう感じもすごく受けています。大学の、なんていうのかな、なんか大学でやることを高校でやるっていうのはやめてほしいんです。大学に行ったら、固定の世界なんです。大学っていうのは、研究とはこういうもん、探究って言わないけれども、こういうふうにはリサーチとかをしていくという、ちゃんと型があるんです。大学の先生が指導すると、大体「なんでもいい」にはならないんです。「これどうやってデータ取るの」、「そんなデータは取れないからこの件はダメ」だとか、あるいは「それは研究ではない」とか「一般性が足りない」とか。だから、「なんでこのお堀のところに緑がこんだけあるんですか」「いや、それは何の問いになるのか」と、いろいろといちゃもんがいっぱいついて、なんか出来上がったもんがすごいしょぼんとした標準化されたものになる。

でも、研究ってそういうことなんです。私、これ否定的には言ってないです。でも高校生だったらいいじゃないですか。このお堀についてずっと探究しても、で、それがどこに繋がるかは今はわからないけれども、でも、本人がすごく気になって調べたなら。大学の先生は高校に、変な探究はやめてくれっていう人もいます。その人たちのイメージしてるのは、大体固定的なんです。上から下に「研究、こうあるべし」なんです。だから、私なんかでも、心理学で本当に専門のいい生徒を育てていくときは、例えば論文を8本読んでこいとか、そこから面白かったやつを5本選んで、それがどのように研究されているのかを、ちゃんと照らして、そして統計的な技法を教えて、そしてそれにテーマを載せる形で、なんか新しいユニークな新規性のある研究をしましょう、大体こういう感じで、その自分の経験から出てくる、大体経験の7割、それはもう全ての分野において言えることです。でも、そういうのを高校生にやらせないでほしいんです。素朴でも

いいから問いのところを大事にしてほしい。そう思います。

主体性の話をしましたよね。探究で、自分の生活世界、これを文部科学省はちゃんと言いますよ、総合的な探究の時間のところで。「身近な生活世界から問いを立てて」と言いますよ、ちゃんと。私は大賛成です。そのために高校の探究をこんだけ推進してきたんです。それで、もう一回言いますが、本当にあの大学以降でやるような研究リサーチとしての、あのプロジェクトのリサーチっていうのは、大学に入ったら、ここらへん（スライド12の右上文字）ができていたら、もういつでもすぐできます。

でも、「課題の設定」ができなかったら、いつまでも「問い」は与えられるものとか、なんかワクワクするような問いが出てこない学生になります。だから私は高校生の間は、高校生らしいね、「もうなんで俺はモテないのか」とか、そんなのあります。いや、それを続けていっても何になるのかなって思いますよ、だけど気になるのはそこなんでしょ。いいじゃないですか。じゃあ、そこから、なんでモテないかは君の個人のことだけど、そこから、どうやってそれを多くの人たちが共有できる課題にしていくか、それをどういう社会的な課題にしていくかとか、ステップを踏んで課題を練っていくんです。その技術は、高校の先生に多分求められると思います。

何年かやっていたら「また出てきた、あのあかんのな」とかあるじゃないですか。私たち、そういうケースをちょっといま研究を重ねています。だから、そういうふうに個人的すぎるテーマをどうやってちょっと一般的なものにしていくか。そして、あまりにも壮大なもの、例えば宇宙の成り立ちとか。そういうのを、もうちょっと扱えるものにしていくか。ここだけ学んでいけば大体のものは扱えます。それでいい。

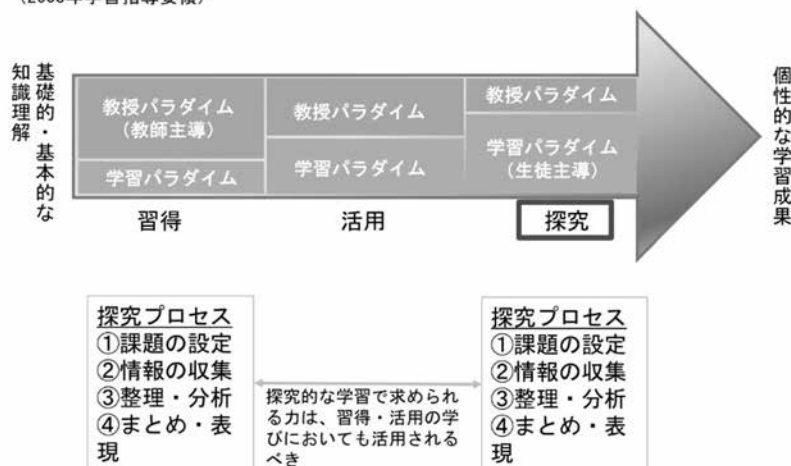
全然、論文、雑誌、サインス雑誌、それはいらない。そういうのをやりたい人は、カリキュラムの中で探究をやるんじゃないくて、課外でいろんなコンクールとかでどうぞ、もう勝手にやってください。あの、私はそれでいいと思います。桐蔭学園も総合的な探究の時間は2単位しかやっていません。1年に1単位だけです。週1回。で、修学旅行で3単位としてるけれども、それだけです。で、もっとやりたい人は、アフタースクールって、課外でいろいろと大学に繋がり、SDGsとか国際なんか。大体桐蔭学園は、アフタースクールを通して80人ぐらいは毎年賞を取っているんです。だけど、1000人ぐらいは、2単位で終わっています。だけど、いいじゃないですか。そこから出てくる主体性、探究性っていうのをすごく大事にして、誘っています。でも、まあ、残念ながら80、100人ぐらいしかいないけれども、でも最低これだけ（スライド12の右上文字）は学ばせます。

あとは、もう皆さんがずっと続けてきたことです。結局、探究っていうのは、すごく学習パラダイムのウエイトが高い（スライド13）取り組みです。でも、やっぱり教授パラダイムがありますね。先生が教えることはありますよ。例えばなんか問いを立てていくプロセスとか、データをどうやって集めるのか、プレゼンはどうやってするのか、やはり教える部分って、2割、3割ありますね。でもそれ以外の7割は生徒にあげてほしい。

(スライド 13)

習得・活用・探究と連動させて

(2008年学習指導要領)



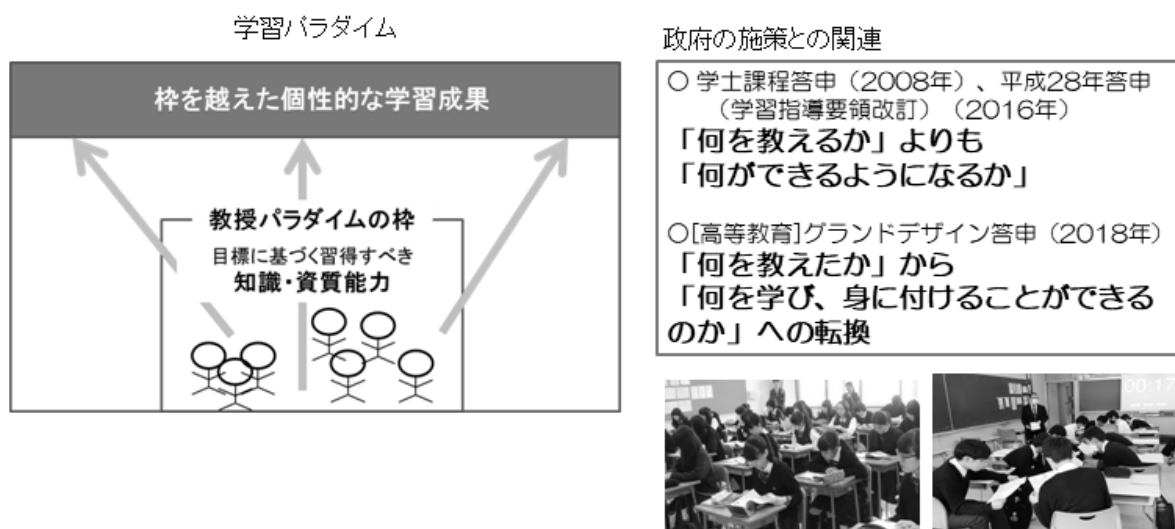
Readings 清上慎一の教育論 <http://smizok.net/education/>
 ・ (理論) 教授パラダイムから学習パラダイムへ
 ・ (用語集) 習得・活用・探究

教科も、探究をこれだけやっているんだから切り分けるんじゃなくて、サイクルしてね。私は、文部科学省のこの言葉がすごくいいと思います。「習得・活用・探究」。活用で学んだことを習得の授業でやはり問いを立てる、与えられた問題を解くだけの生徒じゃなくて、さっき言ったメモを取る中で、やっぱり疑問がいっぱい出てきますよ。そういうのを習得でやってほしいし、それをもっともっと自覚的にやるのに、探究をやってほしい。こういった「習得・活用・探究」のひとつとして探究を仕上げていく。これが多分、「やっぱり主体性・探究ですよ」って言ったって、習得の各教科がとっても大事なんだと、大事な基礎なんだ、という根拠になるからです。

人は、世の中でこの問題はこうに考えるという基礎的な知識・理解をどこかで基盤にしながら、いろんな自由な思考をするんであって、全てが自由だったらもうぐちゃぐちゃですよ。そういうのにすごく強い人いますけれども、ほとんどの人はできません。ほとんどの人は、9割くらいは、世のなかは大体こういうふうに考えるっていうのを習得の部分でベースとして学びながら、ちょっと目指していくんですね。そのときのイメージは、私はこれです (スライド 14)。学習パラダイムっていうのは、教授パラダイムを基礎にしながら飛び出していくことです。学習パラダイムの提唱者のジョン・タグ (John Tagg) 先生はおっしゃっていました。この2つは連動していくと。私は、ここは学校教育の最後のよりどころかと思っています。

(スライド 14)

②教授パラダイムから学習パラダイムへの転換



最後です。もう時間がないので終わりますけれども、こういう社会だから、主体的・対話的・深い学び、AL、キャリア、探究がベースとなりながら、究極には主体性とか探究性が最後のよりどころになってくる。オンラインとか、学校教育の扱っていない知識とか情報を取れるような生徒っていうのは、もう私たちの手の上では、動いてない、踊っていないです。もう私の知らないところにどんどん行っている。むしろ、そういうことが求められる時代だと思います。だから、私たち、学校の中で生徒を鳥かごの中におさめて「この中で元気よく飛べよ」なんて、もうそんな時代じゃない。鳥かごの中でも元気よく飛ばせないかっていうよりも、鳥かごを外して、「いやいや、自由に行ってちゃんと戻ってこいよ」と、それだけは言うておいてやらないと。

こういう話をした後に多くの人から返ってくるのは、「すごい格差があります」と。いや、そうです、もうそれは学習格差というか、それを個人差と呼ぶかはわかりません。だけど、例えばこれは文部科学省の言葉です。「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」（スライド 14 の右上）、これを学術的に「教授パラダイム」から「学習パラダイム」への転換と言っています。学習パラダイムを基礎に置いた時点で、学習の個人差がもう当然と認めたんですね。だから、生まれとかそういう経済的な問題で、スタートに立てない人たちに、どうして支援をしていくか。これはとても大事な問題です。だけど、みんなが同じ状態に頭を並べるなんてありえない。だいたい向かっているところもバラバラだし、何がいいのかもバラバラ。

だから、ウェルビーイングは最後にもってくる言葉。もう何がいいのかが、見えないときに本当に最後の言葉がウェルビーイング。もう well と being の継ぎ足し。そういうものなんです。

あれを、渡邊先生が、やっぱり幸せと呼ぶんだったら、その通りです。「幸せ」と訳すんだったら、「ハピネス」って呼んだらいいんですよ。ハピネスって呼ばないで、ウェルビーイングとちゃんと呼ぶ意味があるわけです。それを説ける学者は、日本にも世界的にもあんまりいない。

でもまあ、今日のテーマは、タイトルにある「主体性」と「探究力」。これを私たちは、「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」から、基礎から上げていく形で、最後は、私たちの鳥かごではないこの世界に飛び出せるような、そういう生徒を 1 人でも育てるような教育っていうのが、

私はこれからの姿じゃないかなと。あの、これはネガティブにも思っていますが、残念なこともあるけれども、やっぱりポジティブ。多分こういうふうになっているんだろうな。私たちも、いち学習者として、生徒たちと共に学ぶ。いろいろ私たちは上から目線を持っているのでそれは無理ですね。

それでは、講演を終わりたいと思います。どうもご清聴ありがとうございました。

(終わり)

第 16 回キャリア教育推進フォーラム 報告書

「これからの社会は人材教育に何を期待するのか？～どうする新課程 教科・探究・評価～」

東京／自由が丘開催 静岡開催

発行日 2023 年 11 月

発 行 産業能率大学 入試企画部 企画課

〒158-8630 東京都世田谷区等々力 6-39-15

TEL03-3704-0731 FAX03-3704-9766

<https://www.sanno.ac.jp>

(禁無断転載・転用・複写)
