

# 澤田 稔さん(上智大学)の講演記録

静教組立教育研究所「未来の教育を考える会」では、これからの日本の教育の姿を考えるという研究をすすめています。



第2回未来の教育を考える会では、学習指導要領、教育課程等にお詳しい澤田稔さん(上智大学)に講演をお願いしました。

澤田さんは、学習指導要領について、私たちは実践の主体者として健全に批判しつつ、現場として何を考え、何を実践するかを熱く語ってくれました。特に、「ウェル・ビーイング」、「ゴールフリーの評価」というお話は、現場教職員にとって示唆に富んだ傾聴に値するものでした。ぜひ、お読みください。

## 演題「近年の学習指導要領の背景と課題」

「生きる力」って何？もう一度考えたい	1
学習指導要領の中心理念は生きる力、それっていいの？	4
アクティブラーニングは社会の変化への対応	6
1970年代を境にした、社会の変化とは？	7
1970年代を境にした、コミュニケーションの変化とは？	8
コンピテンシーベースの教育とコンテンツベースの教育	10
「ウェルビーイング」で教育を考える	12
目標標準の評価から「ゴールフリーの評価」へ	13

紹介に預かりいただきました澤田でございます。

静岡には縁がありまして2017年三島市で行われた教研集会でもお話をさせていただきました。今回も、縁あってお招きいただきました。

さて、次期学習指導要領の実施が目前に迫りました。学習指導要領は、これからの日本の教育の方向性や内容等を示すものですから、現場の先生方にとっては大きなことです。今日は、この学習指導要領について、私なりの解釈や問題点等をお話させていただき、何でこういう教育改革がすすんでいるのか、学習指導要領の改訂がこういう方向ですすめられているのかという、背景に関する理解の共有を先生方と一緒にできればなというところ

です。まず前半では、学習指導要領に基づいてすすんでいる教育改革の方向性を受けて、実際に現場でどうその方向や内容を捉える必要があるのかということについてです。

後半では、そういった批判的な視点というものの可能性として、どういう点があるのか。それは、実際具体的な、我々が学校現場で子どもたちと一緒に同じ時間を共有して授業をつくって行って、子どもと一緒に生活を過ごしていく上で、どんな具体策と結びつくのかを、私のほうで紹介し、終わりのほうではいろいろな角度から突っ込んでいただいて、理解を深められればというふうに思っております。

### **「生きる力」って何？もう一度考えたい**

まず、どういうところから話を始めたいか。近年の学習指導要領における一番中心的なキーワードは「生きる力」です。この言葉は、当たり前のように浸透してしまったんですけど、これが出てきたころから振り返りたいというのが、いろんな年齢層の先生方がここにもおられますので考えておきたいことです。当たり前になり過ぎると考えなくなりますから。「『生きる力』って何で？」と思わないで、もう「『生きる力』だよ」みたいな世界になっているわけです。「何で『生きる力』？」「いつからなの？」というのは、もうどうの昔に済んでる話みたいになっちゃってるんですよ。そうすると、この概念の意味も課題もあるはずなのに、これが前提ということで、無反省にこれに乗っかっちゃうということが出てきかねないわけです。これが怖いんです。そうすると、この「生きる力」というものについて、教員一人一人にとっての主体的な解釈というものが生まれなくなるわけですね。

最初に結論的なことを申し上げると、文科省は児童生徒の主体的な学びを促そうとしているわけです。これは日教組がずっと昔から言ってきたことです。「民主的な主体を育て

るのが大事だよね」と言って頑張ってきたのが日教組と言えるわけです。

そうしたら、子どもたちが主体的であるためには、その子どもたちをサポートしたりケアしたり、あるいは指導したりする教員の側が主体的でなければ、それは矛盾ですよ。したがって、結局「『生きる力』って何だろう」というのは、我々が一人一人、「私は『生きる力』についてこう思うよ」、「文科省が言うこの部分に関しては、自分は『生きる力』というのはそうだなと思うけど、ここはどうだろうって疑問に残ってるんだ」と考えなくてはいけないわけです。別に答は言えなくてもいいです。「生きる力」という概念に関して、自分なりにわからないこととわかるところをきれいに分けて、できるだけ明確にして、ほかの人に伝えられる。これが先生方の主体的な学びだと思います。

例えば、教室で、先生が指示したことを後生大事にそのとおりに受けとめる子どもじゃなくて、「先生の言っていること、ここはわかるんだけど、ここ、わかんないから、もう1回説明して」とか、「これ、ちょっと違うと思うんだけど、先生、これは間違っていますか」というのを、ちゃんと先生にも対話的にこういう交流ができる子どもを育てたいというような考え方をもっていてもいいと思うんです。とすると、まず我々が、「この『生きる力』って一体何なの？」ということ、もう一度ここで考えるということも大事じゃないかなと思っています。

実は私、「生きる力」に関する解釈が、最初からずっと一貫しているとか、正解はこうですとわかっていたというわけではないんです。私もいろいろと考え悩んでいます。自分もわからなかったり、全然自信がなかったりしながら、学びながら、ほかの先生とかといろいろ協議しながら、「こうかな、こうすればいいのかな」という感じです。つまり、今自分が理解していることを、もともとわかっていたわけではないということです。そこも含めて、この「生きる力」というキーワードを少しクローズアップして、少し近年の学習指導要領ということですから、ここしばらくの改訂の背景を思い出しながら、理解をすすめていきたいと思っています。

今映している、このパネルですが、これ、先生方、覚えておられます？これ、この当時、平成20年改訂学習指導要領のときに、文科省が、学習指導要領の教員向けパンフレットというのを史上初めて発行したんです。その表紙です。先生方、平成20年改訂学習指導要領の解説パンフレットはどんなふうに使われましたか。僕も含めて、かなり多くの先生が、平成20年改訂学習指導要領で、この表紙、大きく「生きる力」というのは、ちょっと奇妙な印象をもたれたかと思います。なぜかという、これだけパンフレットを若い人が見る

と、平成20年度の改訂学習指導要領で、初めて「生きる力」という言葉が出てきたかのような印象を受けます。

ところが、この「生きる力」という理念が学習指導要領に最初に登場したのはいつかというところ、先生方ご存じのとおり、平成10年です。平成10年改訂学習指導要領で初めて「生きる力」という言葉が登場したわけです。もっと言うと、1996年、つまり1998年、平成10年改訂の手前で中教審の答申が出ましたけれども、その中教審の答申が、平成8年、1996年に出るわけです。その答申に初めて、この「生きる力」という言葉が登場するわけです。だから、「え？平成20年に、またこれ出してくるんだ」という感じがあったわけです。これは一番新しい学習指導要領の改訂ポイントからの抜粋ですけど、やっぱり「生きる力」という言葉が出ています。先ほど申し上げた「生きる力」ですけれども、平成8年、1996年の中教審の答申で出てきて、「知・徳・体」に分けて整理していました。

ただ、「生きる力」という言葉に関しては、「何を言っているかわからない」。漠然とし過ぎていて、「何だ、『生きる力』は」といった批判もちらほら出ていました。余りにも曖昧だと。一応こういうふうに整理されたからといって、これを「生きる力」と呼ぶ、その意図も、もう一つみんなが納得していたわけではないという状況がありました。

それは、平成10年の改訂学習指導要領で初めて出てきた理念を、もう一度20年度改訂学習指導要領で繰り返すということに関する奇妙さがあったからです。それからもう1つ共有しておきたいことがあります。

文科省は、学習指導要領が改訂されて半年から1年ぐらいすると、英語版を出します。私は実は、「『生きる力』を英語でどう訳すのか」と思ったんです。私の大学って、英語の得意な学生が割と多いものですから学生に「文科省は『生きる力』というものを、今教育改革の中心理念として置いていて、その『生きる力』って英語で文科省はどう表現していると思う？」って聞くんです。ちゃんと答えられる学生はいません。

もう「力」って出てきてくるだけで、「power」とか「ability」とか、「能力」に当たるような言葉を使う学生はいても、「zest」なんてもってきません。大体「zest」なんて受験英語の中に入っていないので、帰国組の学生は「zest」という単語を見て、「はあ、そうなんだ」みたいな表情をします。日本でずっと住んでいて、受験英語もそんなに得意でない面々は、「zestって何？」みたいな雰囲気です。

実は、『生きる力』を「zest for living」と英語であらわしています。「zest」とは、「情熱」とか「熱意」とか、そういう意味です。他の辞書では、「eager interest and enjoyment」

とありますから、やっぱり「熱意」とか「情熱」、「強い気もち」みたいな意味がzestには入っています。ここにある「She had a great zest for life.」。「zest for life」も「zest for living」も、ほとんど意味は変わりませんから英語として不自然ではありません。

ただ、「zest for life」って「生きていく」ということに対する強い気もちなので、例えば「She had a great zest for life.」というのをざっくり日本語に訳すとどうなるかというと、「彼女は『生きていくぞ』という強い気もちをもっていた」ということになるんですよ。今の感じだと、「生きていくぞ」って、これが「zest for living」です。

「え？」と私は思ったわけです。私はアメリカに留学していたので、友達とメールで交流とかもあるわけですけど、「今度日本の教育基準が、またこういうのを中心理念として据えてきた」とメールしたら、向こうからメールで、「What is meant by that?」、要するに「どういう意味？それ」という返信でした。こっちが説明すると、「How do you teach it!?」、「それ、どうやって教えるんだ」という返信でした。

だから、出てきたときには、「わかんないよね」「曖昧過ぎだね」って思っていたんです。今はもうそんな感覚はなくて、「『生きる力』でいくぞ！」みたいな感じですけど、「いや、ちょっとわかりにくくない？」と揶揄していたんです。「こんなんでも本当に行けるの？」と思っていました。

### **学習指導要領の中心理念は「生きる力」、それっていいの？**

さて先ほどの問いに戻りたいと思います。10年改訂学習指導要領で出てきた『生きる力』を20年改訂学習指導要領で再度繰り返したことに、なぜ多くの現場の先生方がある種の奇妙さを感じられたかということ、これは覚えておいでの先生方も多いと思いますけれども、平成10年改訂学習指導要領というのが後でどう呼ばれるようになったのか。平仮名3文字（ゆとり）ですね。平成10年改訂学習指導要領といえば、教育内容を3割削減しました。まさにこの前お越しになられた寺脇さんが先導された教育改革のあり方、これが平成10年改訂学習指導要領だったわけです。これがこの後「ゆとり」と呼ばれることになったわけです。つまり、平成10年改訂学習指導要領と20年改訂学習指導要領の間には論争があったわけです。この辺は日教組の中でも先生方によって意見はばらばらに近かったですね。「学力低下した、心配だ」と言って、ゆとり教育を批判していた人たちも結構おられました。

2002年から小中で新たな学習指導要領の施行が開始されて、総合的な学習の時間が導入されることになったわけです。ところが、この2000年代初頭、2000年から2002～2003年にかけて、学力低下論というのがマスコミを席卷するわけです。「ゆとり教育をやっている

ると学力が伸びない。大学行けないぞ」みたいなですね。これの影響が一番ドラスティックに出たのがどこか。東京23区なんですね。「公立へ行ったら、ゆとり教育をやられて学力が伸びないから、大学に行けないぞ」というマスコミの報道を信じて、親がそう思っちゃったんです。今、東京都内の23区内の小学校の成績上位4割から6割ぐらいの小学生は、公立中学校には行きません。私立に行きます。こんな問題になっちゃったんです。だから、「ゆとり教育というのは失敗だった」というようなレッテルが貼られて、平成20年度改訂学習指導要領では、これを受けて、学習内容を戻したんですね。こういうことが行なわれて、マスコミではどう言われたか。「脱ゆとり」と呼ばれたわけです。

ですから、その意味からすると、「『脱ゆとり』なのに、『ゆとり教育』のど真ん中に当たる中心理念をもう1回もってくるの？」ということとなり、奇妙な問題が生じたわけです。このことについて、きょう最初のポイントということで考えようとしている問題になります。不思議なんですけど、「生きる力」の下には、「『理念』は変わりません。『学習指導要領』が変わります」と書いてあるんです。私としては、関西弁で言いますと、「ほなら変えんなや」みたいな突っ込みをしたくなります。

実際このところですけども、もうちょっと別の資料を見ますと、こういう問題があるんです。学力低下に関しては。学力低下論争が吹き荒れていた2002年に、東大の教育社会学の専門家の本田由紀さんが、丁寧な論文を書かれたんです。

本田さんは、学力が低下してるって言うけど、本当にそれが起こっているのか、どの程度なのかというのを、「日本で手に入るデータを全て見て、1回検討しようよ」という論文を書いたんです。最後の結論は「これらのデータが示す『学力』の実態を一言で言い表すならば、『やや低下していると言える場合もある』となろう」です。マスコミの論調とは大分違いますよね。マスコミの論調は、あるいは一部の先生方の論調は、「学力は低下した」、「ゆとり教育のせいだ」と断言。ところが調べてみたら、「やや」も「言える場合もある」もついているわけです。微妙です。本田さんの結論って、言い方は丁寧ですが本田さんの怒りがにじみ出ている感じがします。

「今回の『学力低下』論争は、社会的にも大きな影響を及ぼした。すなわち、『学力低下』論争による『ゆとり教育』批判は」です。当時、教育学者の中にもテレビに出て「ゆとり教育」批判をやっている人はいっぱいいましたから。だから、「『学力低下』論争による『ゆとり教育』批判は、今回改訂の学習指導要領により公立学校における学力低下がすすむことに対する、一部の社会成員の不安と恐怖感を煽り、公立離れを煽ったことは疑い

えない」と書いているわけです。

本田さんは、そういう形で新聞とか雑誌とかに書いていらした。「君たち、私が調べたら、この程度じゃないですか。あなたたちの断言口調と『ゆとり教育』批判、どう責任とるの?」という感じです。東京の公立23区内の公立小中学校は大変な状態になっちゃったわけですよ。簡単に「学力が低下した」なんて言えないのに、信用だけ失墜させられたわけです。それだけじゃありません。そのころ小学校、中学校生活を送っていた生徒たちが大学生になって、風評被害に遭っています。自分たちを「ゆとり」と呼んで、「自分たちの学力はだめなんだ」みたいな勘違いをするような事態になっているわけです。

私は、文科省のお役人さんに会って聞いたことがあります。「『脱ゆとり』とか何とか、マスコミが言っているような、『理念は変わりませんが、学習指導要領は変わります』とか、授業時数を増やすとか、必要じゃないという考え方もあり得ないですか」、「文科省の皆さんも、本田さんの論文は恐らく確認されていると思うんですけども」と言ったんですね。文科省のお役人さんは、「存じ上げています」と。「拝読しております。先生がおっしゃることはごもっともですが、しかし国民の間に学力低下不安が起きたのは間違いない事実です。」と答えたんですよ。さらに、「その不安が生じた以上、公立校を中心とする学校を行政として支えていくというときに何もしないわけにはいかないんです。そのために、理念を変えず、内容に関しては、ある程度不安が軽減されるような措置をとったというのが、ご理解いただきたいところでございます」と言うんです。官僚答弁ですね（笑）。ただ何で「生きる力」というのがこういう形で、曖昧な概念に見えるにもかかわらず維もされているのかということには疑念が残ります。

### **アクティブラーニングは社会の変化への対応**

この「生きる力」とかアクティブ・ラーニングとか、あるいはコンピテンシー・ベースというのは全部一貫したものですので、ここの背景が我々として明確化できればというふうに思っております。

その理解の枠組みとして考えたいことは、社会状況の変化なんです。この社会状況の変化も、いろんな多方向あるので、それを「新自由主義」という言葉で回収できるところもあれば、簡単にそれだけで回収できないところもあるので、社会の状況の変化の一番の軸、肝がどこにあるのかということを押さえたいということです。

つまり、「生きる力」とか、あるいは「アクティブ・ラーニング」というのが、なぜ今出てきているのかというと、単純に一言で言いますと、社会から押しつけられているんで

す。押しつけられているんですが、その押しつけられていることに、一定程度の「仕方がないな」「リーズナブルだな」という理由があるわけです。どういうことかということ、子どもたちは学校を出て社会にいきますので、社会が変わると、社会で重視される人物像とか人材みたいなものは当然変化するわけですね。そうすると、その人材とか人物を育成することを仕事にする学校は、当然社会が変化すると、その育成の仕方に変化が求められるということになります。

それが、アクティブ・ラーニングといことです。ざっくり言うと、学校の授業を、一斉授業からアクティブ・ラーニングへとうことです。今我々が経験している、この「一斉授業の見直し」なる社会の変化というのは、じゃ、一体何なのか。これについて考えたいと思います。

### **1970年代を境にした、社会の変化とは…**

1枚のパネルを見てください。1970年前後に、この上から下への変化が起こっているというのが、今の社会科学のほぼ通説となっています。

これね、上は近代といっても、後期近代に比べると物質的に貧しい時代です。電気冷蔵庫とか電気洗濯機とかテレビとかが当たり前のようになかった時代が上です。今は当たり前のようにありますけど。白物家電とか、そういうものを中心に、大体まだまだ多くの家庭に行き渡っていないような時代です。この上の時代に高度経済成長がすすむわけです。

物がなくて、物がつくりやすい、買いやすい状況を整えると飛ぶように売れるわけですよ。みんなテレビがないので、テレビを欲しいと思いますから、テレビをつくることができるように国が補助金を出したりとかして、物が運びやすかったり、つくりやすかったりする状況を整えるわけですね。そうすると、当然お金をもっている民衆が増えるので、その人たちが働いてテレビを買おうとするわけです。ローンを組んででも買うわけです。そうすると会社はもうかりますよね。会社がもうかると、もっとつくろうとしますから、人を雇って、ラインを増やして、物をつくろうとするわけですね。人を雇ってと言いましたから、またお金をもっている人が増えますよね。そうすると、また買いますよね。また買うと会社がもうかるという、この単純なスパイラルが高度経済成長で起こったわけです。要するに上の時代というのは「少品種大量生産」の時代なんです。つまり、少品種大量生産の時代には、1つの種類のものを大量につくっても売れる。ところが、物が行き渡ると、ほかのものと違う、今までと違う新しい価値、何か違いが見つからないと、その違いに引きつけられないと物を買わなくなるのが先進国の特徴なんです。

ここでちょっと教育の問題を思い出してください。

なぜ上の時代には、一斉授業をどこでもやっていた、何もみんな疑問に思わなかったのか。学校ってそういうものだったということです。私が小学生の時は、みんな一斉授業ですよ。そんなの「アクティブ・ラーニング」の「ア」の字もない。それで誰も疑問に思わなかったです。もちろん一部の鋭い人たち、それこそ、重松鷹泰さんとか、木下竹次さん、あるいはその前と言えば、澤柳政太郎が成城小学校で試みたりしているわけです。鋭い人は子どもの主体的な学びというのを近代に入って、すぐに気づいてやっていた人はいましたが、一般にはそんなものは縁遠いものだったわけですよ。

それが、なぜ今なのかというと、一斉授業で、先生が教えたことをそのまま吸収して、だから先生が書いた板書をそのまま書き写して、その「書き写して、線を引いて覚えろ」と言われたことをそのまま再現したら、「できる子」と言ってもらえたんです。これは上の時代、少品種大量生産です。少ない種類のものを大量につくるので、上が決めた設計図とか指示に忠実に従う、正確な再現作業ができる労働者が大量に必要なわけです。

ところが、今申し上げたように、下の時代というのは、違いに対応できたり、違いを生み出せたりという価値が、上の時代よりはずっと多くクローズアップされることになります。それで、下の時代になると、少品種大量生産ではなく多品種少量生産になります。着ているものもそうです。上の時代だったら、みんな同じようなものを着てたわけです。それで問題はなかったんです。今は違います。お母さんが、「もうちょっと小さくなってきたからユニクロ行こう」と言ったら、「嫌だ」と。「何で？ どうして？」と聞くと、「だって、あの子もユニクロなんだもん」とか。「あの子も絶対私がユニクロを着てるってわかってる」と答えるんです。

このように、人と同じということにある種の違和感をもつように、違いとか新しさというものの価値が上とまったく変わってくるわけです。だから、「こだわる」という言葉は、上の時代には否定的なニュアンスで使われていました。今は、小学校、中学校の先生たち、褒め言葉として使っています。「いいところにこだわってるんだね」という感じです。自分なりのこだわりポイントがもてるかどうかみたいなものを主眼に置いて指導されている感じです。それは、人と同じじゃなくて、自分なりになんですよ。

### **1970年代を境にした、コミュニケーション変化とは…**

さて、上と下の時代でコミュニケーションのあり方を見たいと思います。

例えば上の時代。メディア情報の種類や娯楽リソースも少ない。1960年代から70年代の

「紅白歌合戦」の視聴率は80%ですよ。うちの学生にそのデータを見せると、頭のとっぺんから声出してびっくりします。確かに8割というと、テレビつけている家のほとんどが紅白を見ているということになります。どこでどういうふうにテレビを見ていたか。コミュニケーションの状況を思い出していただきたいんですけど、テレビって一家に一台でしょう。あった場所はお茶の間と言われました。「お茶の間」という言葉が実質的な意味をもっていた時代は上ですね。ということは、そこには何世代いたか。核家族じゃないです。3世代です。老若男女が、裏番組なしで、80%のみんなが見ていたんです。それぐらい、共通の話題とか価値観をもちやすかったのが上の時代です。ただ、この下の時代からしたら、コミュニケーションはシンプルですよ。正月明けの3学期の最初の授業、楽だったと思いますよ。「みんな、『紅白』見たかな？」と言うだけで、「はい」「はい」「はい」「はい」で、共通の話題はできたわけです。これ、上の時代だったら可能ですけど、下の時代でそんなこと言ったら、子どもたちは「はあ？」みたいな感じですよ。上の時代は、コミュニケーションのあり方がシンプルなんです。

そういうことを押さえながら、一斉授業とアクティブ・ラーニングの対比を考えたいと思います。上の時代の共通の価値観とか話題があるというのは、1人の教員がみんなを束ねていくときにやりやすい状況ですよ。ですから一斉授業は、どこでも行われたし、一定の機能を果たしていました。

ところが今、先生方は、子どもみんなに共通の話題を見つけるのに苦労されています。上の時代は共通前提があってシンプルだったんですが、多様性とか多様な存在への意識はほとんどありませんでした。性的なマイノリティーの方々への問題も無意識に排除されていました。差別しているという自覚すらなく排除していたのが上の時代です。

さて、こうなると、上の時代というのは、割と安定的な正解というものが見つけやすかった時代だということも大体イメージしていただけるのではないかなと思います。対立もわかりやすかった。「文科省と教組」、わかりやすい。それでよかったんですよ。冷戦構造と一緒にしょう。「資本主義vs社会主義」みたいなことで。わかりやすかったんです。

今は違いますよね。唯一の正解なんて簡単にはないわけです。どういう妥当解を、その都度その都度、必要に応じて、みんなで協議しながら、「とりあえずこれでいかない？」というところを、妥協・折衝を繰り返しながらもっていくしかない。そういう複雑さが、この後期近代の到来とともに出てくるわけです。

そうすると、正解のもち主として教員が立っている授業というのが一斉授業だとすると、

それだけでは立ち行かないというのが、日本だけではなく、先進国すべてが上から下への経験をしております。

この上から下への変化というのは、その意味で、多くの先進国というか、全ての先ずす国で共通に起こっている事態なので、似たような改革が起こっているということになります。したがって、悩みも似ています。というわけで、こここのところをどんなふうを受けとめていくかということが、今後我々の課題になってきていますということです。

ここから具体的な話のほうに入っていきたいと思います。ここでは、私たちが特に共有したいというところですけども、ここから出てくるのがアクティブ・ラーニングということです。アクティブ・ラーニングというところに関して実践的なところと、個人内評価のことについて話をすすめたいと思います。

### **コンピテンシー・ベースの教育についてコンテンツ・ベースの教育**

ただその前に、コンピテンシー・ベースの教育についてコンテンツ・ベースの教育と比較して考えておきたいと思います。

結論的に申し上げますと、この「コンピテンシー・ベース」の「コンピテンシー」というのは、これはいわゆる「生きる力」というような言葉で日本だったらあらわすような、そういう「汎用性の高い」ということですね。その意味では、学校の中でしか役立たないものではなくて、社会で現実、本物の生活を送っていくときに、そこで活用できるような、曖昧性を含んだ能力ということになります。

次にコンテンツ・ベースの教育です。これは県教研でもお話ししたかもしれませんが、私の若かったころの英語の受験勉強といえば、必ずみんなが電車で豆単を見ていたというのが、コンテンツ・ベースの学習の象徴的な教材です。単語集ですね。単語集を一生懸命覚えたんですよ。単語集を詰め込んだら、読めるようになる、書けるようになるんじゃないかという幻想をもっていたんです。大学入試に対応できるだけで、普通に話したり書いたりはできるようにならないわけです。昔、これも笑い話でよく出すんですけども、「日本人は島国根性が強い」という応用問題を出したら、「**Japanese people have strong island guts.**」という回答を書いてきた生徒がいました（笑）。これも完全に単語集レベルで教えられた害悪ですよね。「島国」を「**island**」、「根性」を「**guts**」とかいってね。採点していたほかの先生たちと「この回答、0点だけど、座布団は10枚あげたいね」と言って苦笑しました。これがコンテンツ・ベースです。細かい知識を覚えたら、それで生き残れた時代です。

今、社会の勉強も変わってきています。例えば、モンゴルからフビライ・ハンとかが攻めてきたときの「元寇」というのがありました。あの元寇のところを扱う教科書とかでも、昔だったら、「文永の役」とか「弘安の役」とか言って、年代とともに覚えさせられたんです。コンテンツ・ベースの教育です。ところが今の時代は違います。「元寇というものが当時の鎌倉幕府にどんな影響をもたらしたのか」。この問いに、ちゃんとそれなりに自分の言葉で答えられる子どもを育てたいというふうに教科書がちゃんとなっているわけです。これがコンピテンシー・ベースです。「文永の役」とか「弘安の役」とか、忘れても困らないんです。必要なときにスマホで調べりゃいいじゃないですか。もう我々、これをもって歩いているということは、百科事典をもって歩いているのと変わらないですからね。「モンゴルから攻めてきて、帰っていったら、勝ったのか負けたかもわからないし、なかなか土地もみんなに与えられない。そうすると御恩と奉公の信頼関係みたいなものが成り立たなくなるから、鎌倉幕府の滅亡みたいなものに近づくようなきっかけを与えたのが元寇なんじゃない?」。こういうことを言うときに、「文永の役」とか「弘安の役」とかいう言葉そのものは覚えていなくても、細かい知識がなくても歴史の流れは押さえられるわけですね。歴史というのは、そういうことのほうが大事なんじゃないか。これがコンピテンシー・ベースです。だいぶ変わるわけです。

ただ経済の側面だけだと、アクティブ・ラーニングもちょっと怖いと僕は思っています。つまり、会社にとっては、一人一人の社員が、その会社に都合のいいレベルで新しい問題解決をしていってくれる新たな違いを生み出したり、新たな違いに対応できる子どもが育ってきてくれることは、企業にとってもありがたいですね。しかし、企業のやり方に疑問を感じて、「ここは直せよ」という批判的な視点に対して会社は抑圧しようとする可能性があるでしょう。労働組合に対しても同じです。私は組合とても大事だと思います。労働組合のない職場って不健全だと思っています。そこは抑圧にかかる可能性があるわけです。

だからそういう意味では、経団連とか経済同友会がアクティブ・ラーニングというのを推奨するというのは、こういう経済的な変化にある程度対応するからだと思います。ですから我々は、ただ単にアクティブ・ラーニングをやっているだけでも、これからの時代の企業に都合のいい子どもたちを育てる、その肩がわりを学校がさせられているだけということになりかねないのではないかと批判的視点を共有したいと思います。学習指導要領に対してきちんと対応できるということも非常に大事なことで、その意味で、健全な批判の主体

性みたいなものを考えていこうと思うと、今まさに研究所さんがとりくんでいるシティズンシップ教育というのはとても大事になってきます。

ここまでコンピテンシー・ベースの教育が求められてきた背景や必要性について話をしてきました。経済社会が変化したということによって、コンピテンシーみたいなものに注目がなされるようになったと説明してきました。同時に、デモクラシーの再構築ということで、先進国ですすめられているというのが民主的な主体者を育てるということです。一人一人がこの社会をよいものにするために何ができるかと考えられるような大人になってほしい。これは最近の学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」という言葉で文科省は主張しています。これはこれで批判的に読んでいく責任があるということで、先生方にお読みいただいたかもしれない冊子（検証 学習指導要領 ーゆたかな学びの創造を求めてー）の中で私も書かせていただきました。

### 「ウェル・ビーイング」で教育を考える

さて、私が注目したいのはウェル・ビーイングなんです。私だけが言っているんじゃないで、末富芳さんという日本大学の先生もすごく注目されています。

「ウェル・ビーイング」って何かというと、訳しにくいんですが、「幸福」とか「よい状態」「よくあること」「満足のいく状態」という意味です。

ウェル・ビーイング、「満足のいく状態」ということで訳されているんですが、一番考えておきたいのは、どうやったら子どもがこういった状態になれるのかということです。つまり、教育の目的は、学力を伸ばすことだけだろうか。民主主義社会で活躍できることだけだろうかという議論と関連します。

単純化し過ぎかもしれませんが、「アクティブ・ラーニングで」「シティズンシップ教育で」って、そういう教育をやると、グループ学習で、常に意見を言ってね、ろうろうとしゃべってね、みんなを説得する力がうまいみたいな子どもが思い浮かぶと思うんですけど、そういう子どもを育てることだけなんだろうか。それでいいんだろうかということです。

その前に、民主主義社会を支えていけるような意見を言える子どもたちがたくさんいてほしいわけですけど、意見をろうろうと言えないんだけど、何か隣の子のことを常に気にかけて、自分のことから先やりゃいいのに、隣の子どもが大丈夫かというのを気にして、すぐ「大丈夫？」って心配する子どもって素敵ですよ。意見は言えないけど世話好きで、その世話がうまくいくかどうかかわからないけれども、それってその子なりのもち味だと思

うんです。

こういうのって、「コンピテンシー・ベース」とか「アクティブ・ラーニング」とか「シティズンシップ教育、頑張っ」っていうときにイメージできる生徒とはちょっと違うわけですよ。そういう生徒のことは、否定的なレッテルを貼るだけで、「あの子はまだまだ力が足りない」とか、「もっと人の目を見て話すべきだ」とか、そういうことを言うことだけが一番いいことなのかというのが、ここで批判的な視点として共有したいことなんです。やっぱり、一人一人がウェル・ビーイングな状態をどう確保していくのかというのがすごく大事だと思います。このウェル・ビーイングは、インクルーシブ教育とも深いつながりをもっています。

インクルージョンというのは、簡単に言うと、学力なんか「なんか」というのは言い過ぎかもしれないですけど、ベースとしてコンピテンシーは育っていなくてもいい。デモクラシーに積極的に参加するかどうかも別。その子がいるということが尊重される。その子にとってのモチ味が生かされるということであって、これがあるとウェル・ビーイングが子どもの中に育つのではないかと思います。

だから、一定の能力を身につけるといふ前に、全ての子どもが、多様な属性や背景をもつ、あらゆる子どもが包摂される。こういったことを軸にしないと、子どものウェル・ビーイングというのは出てこないんじゃないかと考えています。

## **目標準拠の評価から「ゴールフリーの評価」へ**

評価の話に移っていきたいと思います。

こういう言い方を先生方がいます。「何ができないことは、だめじゃないよね。できないことがあったら、隣の人が手伝ってあげられるような、そういう学級、学校、社会をみんなで作っちゃいいんじゃない？」って。私は、とても大事だなと思うんですけど迷っているんです。それって、やっぱり、何ができる人の意見に聞こえてくるんですよ。子どもたちは、いろいろできないところがあって、それは助けてもらえたらうれしいかもしれないけれども、やっぱり「自分も何ができるようにになりたい」って思うんじゃないかなと思うんです。

だから、何ができるという、つまり目標が到達できたかどうかという評価のみでは到達できない自分が確認されてしまいます。これだけだと子どもたちは苦しくなると思うんです。目標準拠評価ですね。だから、その単元とか目標が達成されていなくても、その子なりのモチ味を、その子なりのよさをみんなで共有し合える空間ということを、もう少し

意識する必要があるんじゃないかと思っています。

中学校の授業の様子をお見せしたいと思います。

これはどんな授業かといいますと、これは個別自立型のアクティブ・ラーニングの方法論の1つですけど、「単元内自由指導学習」といまして、1時間目にガイダンスをやって、一斉授業で、「この学習は自分たちで考えて、自分たちですすめていくんだよ」と説明します。「ただし、最低限みんなクリアしないとだめなことがここにあるので、これだけは必ずみんな達成してください。」とガイダンスをします。10時間の単元だったら、1時間目と10時間目だけ一斉授業をやりませう。ガイダンスとまとめですね。あとは子どもたちが自分ですすめていく。この保健と体育の同時進行で、左側の準備運動をやっているのは体育、マット運動。右側は保健の授業をやっていますよ。この画像を見て、今までのまとめにして終えたいと思います。当時、この中学校はすごく荒れていたんです。2階から椅子が降ってきた学校です。エスケープの常習者がものすごく多くて、教頭先生が死にそうになるような学校でした。僕が途中から入れてもらって、「とにかく授業を変えていこう」と。生徒指導で締めつけるとか部活でというんじゃなくて、「とりあえず子どものいろんな姿が見える授業をやっていこう」ということで、いろんな授業を展開していました。いわゆる今だったらアクティブ・ラーニングと呼ばれているような話し合い活動とかも入れながらやっていたんです。

写っている生徒ですがエスケープ常習者です。怒るのは簡単なんですけど、叱ったら出ていってしまう。だから、人に迷惑をかけていなければ追い出したり叱ったりしないというスタンスなんです。

この写真は保健の授業。自分で調べて、壁新聞を作っています。感染症の単元でした。感染症ですから、インフルエンザとか結核とかエイズとか、そういうことについて学ぶ単元ですね。だから、こういう学習は、子どもの興味・関心を引きつける必要があるので、学習環境を工夫してやっています。「H I V ○ × クイズ」と言っていました。ぴらっとめくったら答えが出るとか。これは生徒の学習に効いてましたね。コンピテンシーを育てるって、とても大事なことで、本物の能力を育てるんですよ。本物に近づけるんです。

これをごらんいただきたい。マット運動です。コンピューターに赤い字で上に何が書いてあるかという、「上手な演技を見てみよう」と書いてあるんです。どういうことかという、このコンピューターには模範演技の動画が入っています。子どもたちは、マット運動で飛び込み前転とか倒立前転とか、いろんな課題を自分でやっていくんですけども、

いきなりはパフォーマンスしないんです。必ず目標をもって、「きょうはこういうことをクリアしたい」という目標を明確にしてから演技に入ります。だから、この動画を真剣に見て、自分の課題を明確にしようとしているわけです。動画だけじゃなくて、友達と話し合うときもありますけれども、こういうポイント集なんかも張ってあるので、こうやって、生徒は今、学習カードに目標を書いています。

だから、アクティブ・ラーニングというのは、自分の、つまり課題を自分なりに明確化できるということが一番大事なので、こういう場面をつくるわけですよ。これは、本物のというふうに言いましたけれども、この中でスポーツが好きな方はよくおわかりだと思いますけれども、プロのスポーツ選手がやっていることって、どのスポーツでも共通する部分があるじゃないですか。プロのスポーツ選手がやるのは、必ず自分の理想のフォームとか理想のプレーの仕方というのを必ず頭に入れるわけですね。それを体に覚えさせて、どれくらい頭と体を一致させるかということがプロスポーツ選手の究極の目標なわけです。これが問題解決ですよ。

だから、例えばヤンキースの田中というピッチャーがいますけれども、1、2回は調子悪かったけれども3回から立ち直るといえるのは、投げる日によって自分の体調は変化しているので、自分の体調を自分でモニタリングして、「きょうはちょっと上体が少し突っ込んでいるな。この辺に疲れが出てくるから、こう突っ込んじゃうんだ。じゃ、この部分の意識をこう変えてみよう」という形で試行錯誤しながら、1、2回のところで腕の振りとか腰の位置とか意識しながら変えて、一致させて、「きょうはこれだったらボールが行くな」と思ったら、それでいくという形ですね。これは本物です。これはプロだけじゃなくて、子どもにもできるということです。

もちろん子どもですから、稚拙なレベルです。「飛び込み前転の手をつく位置が、まだ自分は怖がっているから、思い切って遠くへ手をつくということがきょうの目標」みたいなことしか書けない子どももいます。しかし、それでも、そのやっている作業そのものはプロのスポーツ選手と同じで、頭で目標としている課題と体でのパフォーマンスが一致しているかどうかということなので、まさにオーセンティック、本物の活動なんですね。これを目指しているので、子どもたちはすごい真剣に書いていますね。

先生も上手ですから、そういうことを言うわけです。「君たち、『飛び込み前転だから』とか『プロと違う』とか思うな。プロのスポーツ選手も君たちと同じことをやっているんだから」と言って指導いくわけですね。ああ、この子ですね。エスケープ常習者。まだ全

然勉強してません。徘徊しているわけです。

こっちな、保健の授業とは思えないぐらいです。保健の授業って、大体男子生徒にはだるいんですけど、表情を見ていただくと、こんな感じですよ。すごい楽しそうですね。これはクイズ合戦。すごく一生懸命やっている。なぜか。自分で課題意識が明確になるからですね。先生に単に言われているだけで終わっていないからです。

これは壁新聞を作っているときの彼の学びの姿です。ほっといたらやり始めるんですよ。だから、ここで徘徊している生徒がいたら、まず座らせるじゃないですか。我々の前近代的な感覚だと、「まずはちゃんと座れ」みたいな感じですよ。でも、子どもが学ぶことが大事なんだったら、「まずはちゃんと」と言って生徒がエスケープするよりは、「勉強する雰囲気はみんなで漂っているから、こいつだっけきっと何かやるぜ」という気持ちで待つんですよ。こういうインクルーシブな空間で。最初からやらせない。そうするとね、やり始めるんですよ。誰もいない端っこスペースが大好きで、みんなと一緒にやらないんですよ。1人でやってるんですよ。

次はマット運動の授業の一コマです。彼は自分の演技をモニターで見えています。

どういうことかという、このビデオデッキの下に「10秒遅れ再生機能」というのがついていて、遅れ再生機能を使って、自分の動画を見れるんですよ。そうすると、この子たちは、自分で目標を立てた頭の理想のゴールとか形とパフォーマンスを一致させたいと思ってやっていますから、問題解決型の学びがすすんでいるんですよ。本当にいい意味でのPDCAサイクルですよ。「Plan」、目標をもつ。そして「Do」、やってみる。「Check」する、モニターで。そして「Action」、次へ向けて課題を意識するわけです。

だから、運動が不得意な生徒も、自分が目標にしていた事柄、つまり自己ベストですから、みんなが目指すのは。人と比べてじゃないんですよ。自己ベストを目指したいので、下手、うまいは関係なくなってくるんですよ。だから、マット運動の嫌いな生徒でも、「きょうはうまくいった」「ここまではできた」みたいな、一人一人が達成感をもてるような工夫を心がけていたということですね。

彼は、野球部で、自分に厳しすぎる生徒なんです。この顔、わかっていただけます？ しめっ面。「まだまだだな、俺は」みたいな、そういう感じなんです。ところがやってみると上手なんです。そうしたら、ぱっと子どもが寄ってきて「おい、できたじゃん」みたいな感じで本人ははにかんでるんですよ。いいですね。

これは何が言いたいかというと、これって目標準拠評価じゃないということです。子ど

もの、その学び、1時間の中でのハイライトをとらえて評価しているわけです。「この場面よかったよね」って。これ、一人一人教員によってつかまえるところが違いますので。僕が授業研究をやるときって、話し合い活動であれ、こういう個別型のアクティブ・ラーニングであれ、先生方にできるだけ、「この子どものこの場面というのは、とても自分はよかったと思うというところを紹介してほしい」ということを言います。

これが「個人内評価」というところの、私が意識している「ゴールフリー評価」ですね。目標に到達したかどうかとは別に、子どもたちの学びの場面を積極的に見とらしましょうということ。このところは、後で感想文の中で、この子がどんなことを感じていたのかということを取り出すわけです。

もう一つ、テスト中です。感染症に関するチェックテストをやっています。ただ、テスト中とは思えない感じですね。

この授業は、「人の邪魔をしない」「道具を粗末に扱わない」というルールさえ守っていれば、どんな姿勢で何をやってもいいので、しかられないんですよ。だから、授業というのは、「姿勢を正しくして、この角度で手を挙げて」みたいな、そういう授業が授業だと思われている先生が、この授業を見学に来られると、「あんなものは授業じゃない。教えてないし」みたいなアンケートを書いて帰られます（笑）。でも我々は、さっき言った、後期近代。自分で自分の学びをつくれる子どもに育ててほしい。サボっているところを先生に指摘されて戻るんじゃなく、「このまんまサボってたらまずい。そろそろやらなきゃ」と自分で自分の学びをつくれる子どもを育てたいと思います。少しだけ足りないところがあっても、学ぶ実質があればいいということなので、こんな様子です。

これは、椅子が降ってきた中学校の男子生徒がつくったインフルエンザの壁新聞ですね。これは感想文、4行ぐらいですね。読めないですね、これ。「僕は、結核というものは都会などでしか、たくさん発生しないと思っていたけれど、インターネットなどで調べた結果、ほとんどの市町村などでも結核が発生しているのだと初めて知りました。結核の予防法を調べた結果、上の2つがありました。一番気をつけたいのは、結核にならないために規則正しい生活が大事だということがわかりました」と書いてあるんです。荒れている中学校と思えなくて、「すごくいい」と思うんです。最後に一番話題になった生徒を見て終わりたいと思います。

この生徒、この中学校の先生の言葉を使うと、「うちの中学校始まって以来の札つき」なんだそうです。警察の厄介になったことも1回や2回じゃない。少年院送りぎりぎり手

前の生徒だそうです。この生徒が、こんなちゃんとしたのを書いたんですね。この壁新聞ですが、数学の時間にやっていたらしいんです。それはさすがにまずいと思って数学の先生のところに行って、「それはちょっとまずいでしょう」と言ったんですけど、その先生のほうが一枚上手でした。「澤田先生、わかってますよね。何回もこの中学へ来てるから。私がここで彼なりに一生懸命やっているNに『おまえ、こんなことやらないで、今、数学の時間だろう』って言ったら何が起こります?」、「またそれをやると、教頭先生を走らせるだけですよ。寝てるんじゃないし、いつもみたいに。人の邪魔をしてるわけでもないし、ここをそのまましかってもまずいなと思ったんです」。私は、「生徒には、何て言ったの?」と聞くと「あしたは数学やれよ」と言いました。つまり、「あしたは数学やれよ」というのは、認めている半分、認めていない半分なんです。ルール違反をやってるんだけど、その子の存在を認めたいという、そういうインクルーシブな感覚をこの先生は発揮されたんだと思うんですよ。

中学校でも小学校でも、「きょうの目標をみんなが達成できたか」ということを中心に振り返るじゃないですか。私はそれだけで終わってほしくないと考えているんです。それが、私が「ウェル・ビーイング」とか「インクルーシブ」という言葉を新たにつけ加えて、たとえ学力的に低くても、一人一人の子どもが自分なりにウェル・ビーイング、「よくやったな」とか「よかったな」と思えるような空間ができるために、別の評価の軸を我々が共有していくことがとても大事ではないかということです。そうすると子どもたちの違う姿が見えてきます。この子に否定的だった先生の目が柔らかくなるんです。尖った目で子どもたちを見なくなるんです。だから、先生方にこういう子どもの姿や学びを学校で積み重ねていていただきたいんですよ。子どもの作品とか姿とかですね。それを一緒に授業で共有すると、ちょっと今言ったように、「目標到達できたかどうか」「あの子はちゃんとしているかどうか」という評価よりも、みんなが居心地のいい空間に近づいていくような、そういう授業のつくり方、評価のあり方が見えてくるんじゃないかと。

一人一人の居心地が、居場所が、それなりにその学校の中に生活の場としてあるように、そういう空間をつくるために我々は何ができるのかということを一一人一人で考えていきたいと思います。

このあたりで、私のほうからの情報提供ということは一一旦閉じさせていただきたいと思います。最後までご清聴ありがとうございました（拍手）。