

新学力観のための
評価と指導

第Ⅰ巻

評価で子どもを育てる

横浜国立大学教授

文部省小学校課教科調査官

藤岡 完治／北 俊夫

〔編〕

ぎょうせい

3 新しい子どものとらえ方・生かし方（社会学の立場から）

1 はじめに

数年前、私は小学校や中学校の先生方による研究会に参加するたびに、次のような質問を向けられた。

「悪いところを叱るのではなく、よいところをほめなさいといわれます。でもどうしてもよいところがみつからない子どもの場合はどうすればよいのでしょうか。」

学習指導要領改訂に続く新たな指導要録による評価のあり方をめぐって、新学力観が話題になり始めた頃のことである。この時期、このように明言しなくとも、新学力観に共感すればするほど、目の前の子どもの姿とのギャップにとまどう教師は少なくなかったのではないか。私自身もその1人であった。

しかし、私はその後、誕生期から生活科にかかわってきた経験を生かして、新学力観を指向する授業実践に積極的に参加し、そこで活動する子どもたちの“生きる世界の変化”の考察を進める機会を得た。その結果、次のように考えを改めざるをえなくなった。すなわち、教師のとまどいの原因は、新学力観の理想の高さでも現実の子どもの問題の困難さでもなく、このような疑問をもつ教師自身の授業観と子どものとらえ方にあるということである。その理由は2点ある。

第1には、生活科の活動過程で見出した子どもの多様な現れと教師の変化が、新学力観をめぐる論議と実践を媒介にして、日本の学校教育全体における“子どもと教師の関係を転換させる契機”になりつつあることを実感したからである。第2には、教師と子どもの関係の転換を求めたのは、現在の日本社会に生きる“子どもの現実の変化”であり、その意味で、新学力観が指向する授業実践は、子どもたちの未来が要求する新たな人間としての“生きる力をはぐくむ契機”になりうると考えるようになったからである。

ではどのような転換が子どもと教師のあいだに生じたのか。また、それを必要とする子ども社会の現実の変化とは何か。この2つの問題を解く過程において、社会学の立場から見た「新しい子どものとらえ方・生かし方」について考察したい。

II 子どもとの関係の転換を

(1) 何が変わったか

新学力観による変化は何よりも授業過程に現れる。この点について、私はこれまで次の4つの変化として論じてきた。⁽¹⁾

- ①教える前に子どもの見取りを
- ②教科書中心から活動や体験重視へ
- ③教室から出て多様な学習の場へ
- ④教師の指導から様々な人たちの支援へ

これらを“子どもと教師の関係の転換”という観点から見ると、それぞれ次のような特性を指摘できる。

まず①は、授業実践の基盤が教える側ではなく学ぶ側のニーズ（学習欲求）にあることを意味し、授業の主役が教師から学習者である子どもたちに転換することを示している。また②の特性は2つある。1つは、共通内容を等しく教えること（教科書）よりも子ども一人ひとりの学ぶ過程（活動や体験）を重視すること。2つは、その過程で学び取る力（学力＝学習結果）もまた一人ひとり異なること。したがって、学習の過程と結果のいずれにおいても学習者の多様性が前提である。それは授業の主体となる子どもたちを、みんな同じとするのではなく、一人ひとり異なる個性と能力をもった存在とみなすことを意味する。

さらに、体験や活動を重視する授業はその内容に応じた多様な学習の場が必要となる。また、子ども一人ひとりに適した学習過程と結果の重視は、学習の場と同様に多様な教師を必要とする。これが③と④における教師と子どもの関係の特性である。ここには従来の教師と子どもの関係自体が成立しなくなるといえよう。

ところで、旧来の多くの授業は教師が事前に準備した指導案に基づき実践され、その指導案との一致、不一致が優れた授業の条件とされる傾向が強かった。言い換えれば、教師が事前に想定した（誰かによって定められた）子どもの理想像（教育目標、通常は単数）に、やはり教師が事前に把握した子どもの現状（通常はマイナスイメージ、複数）を、どの子も等しくどれだけ近づけることができたかが（複数の現状から単数の理想像へ）、教師の力量を計る尺度である。

この授業観のもとでは、理想と現実のいずれの子ども像も教師が想定（把握）することが前提である。授業の主体はあくまで教師である。もし、このような教師と子どもの関係を転換しないままに、新学力観が指向する個性豊かで創造性に溢れた子ども像を理想像として適用すればどうなるか。現実の子ども像とのズレはより大きいものとなるであろう。新学力観に共感すればするほど冒頭に紹介した疑問が生まれ、とまどいが広がることもまた当然のことであろう。

他方、先に指摘したように、新学力観による授業の基盤は、現実の子どもの意欲（ニーズ）であり、それを把握することから教師の実践は始まる。それは新学力観における個性や創造性の重視は、理想像にではなく現実の子どもの姿の把握の仕方にこそ適用すべきであることを示唆している。さらに、子ども一人ひとりに即した多様な学習過程と結果の重視は、多様な現実を問題視し、単一（一元的）の理想像に導くことを目標とする旧来の授業過程自体の転換を促している。

これが冒頭に紹介した「よいところがみつからない子ども」という教師の疑問やとまどいの原因が、教師自身の授業観や子どものとらえ方にあるとした理由である。

ではなぜこのような転換が必要なのか。

(2) 問題はとらえる側に

私たちはあるがままの現実社会をそのままではとらえることができない。そのためにさまざまな社会調査の方法を用いる。しかし、どれほど精緻な科学的方法も把握できるのは現実の一部であり、調査者の主観を排した認識もまた不可能である。子どもをとらえる場合も例外ではない。いかにコンピュータを駆使した実証調査も、質問内容（インプット）と調査結果の解釈（アウトプット）に調査者の主観が入り込む。むしろ調査の成否は科学的手順よりも調査者の子ども観（フレームワーク）の豊かさによることを強調したい。

まして、実際の教室のなかの授業過程では、実証科学の手順を媒介にした調査者と被調査者との関係とは異なり、子どもたち（とらえられる側）は教師（とらえる側）の期待に応じて行動する傾向が強いはず。その意味で、よいところがないと教師がとらえる子どもとは、教師の期待通りに行動できない子どもということになる。逆に、個性、主体性、創造性を重視するなら、期待と異なる行動こそ評価すべきともいえる。少なくとも、教師の期待がその子にとってもつ価値を問い直した上での判断が必要。教師がある時点で抱いたマイナスイメージに子どもが応えた結果かもしれないからである。

さらに、この“期待する⇔応える”という関係は、いうまでもなくすべての“人と人（あいだ）”において生じる現象である。すなわち、人は対面する相手に応じて異なる自分を表現し、自分が置かれた“場と機会と雰囲気（状況）”によって異なる行動をとる。さまざまな子どもの現れは、その現れが生じる契機（縁）となった“人”と“場”と“機会”と“雰囲気”が総合されたものであることを忘れてはならない。

したがって、もし教師が一元的な子ども観により教科書を教室で一方向的に教えるという雰囲気のもとで授業が展開されれば、子どもの方もまた一元的に自己を表現せざるをえなくなるであろう。よいところがない、と嘆く前に、その子ども像を創ったのは誰かを省みてほしい。そして、子どもたちが多様な自己を表現できる“人・場・機会・雰囲気”という4つの条件を教

師としてどれだけ用意できたかを問い直してほしい。

さらに重要なことは、教師がよいとみなす基準の転換である。個性、主体性、創造性を重視するなら、特定の共通基準で子どもたちを評価すること自体に謙虚でなければならない。子ども一人ひとりの個性や能力が異なるということは、よさの基準もまた一人ひとり異なることを前提にしなければならないからである。その意味で、子ども主体とは、あくまで一人ひとりにとってのよさが問題であって、他の子どもとの比較の上ではないことを強調したい。理由は、たとえ他と比較してあらゆる面で劣っている子どもであっても、その子の人生を誰も代われない以上、マイナスイメージのラベルをはる権利は誰にもないからである。まして、わずかの期間しか関係をもつことができない教師に、よいところがまったくない、という判断がなぜ可能なのか。それはその子どもの人生のすべてを引き受けることができる者しかできない判断ではないか。さらにより厳密にこのことがもつ問題を指摘するなら、もし他の人と能力が劣ることが問題なら、ハンディキャップをもつ子どもはどのように位置づけられるのか。ハンディもまた個性である、という人間観を基盤にして初めて教師は子どもの側に立ってそのよさを評価しうる資格をもつと考える。

では具体的にどのようにすることが重要なのか。平成8年度の日本生活科教育学会第5回全国大会において、秋田市内の千秋公園を舞台に提案された秋田大学附属小学校の生活科授業で示された子どもたちの姿と2人の先生の実践を通して考えてみたい。⁽²⁾

Ⅲ 多様な子どもの現れを生み出す条件づくりを

(1) 教師の子どもたちへの思いは

千秋公園での授業の1つは佐々木由喜子先生が担任する1年B組。单元名は「さあ 出発だ！ 緑の森のたんけんたい」。学習指導案に記された「本時の主眼」には「千秋公園で遊びながら、樹木や植物、虫などとふれあい、ひみつをいっぱいみつけよう」とある。佐々木先生は单元に込めた子どもへの思いを、次のように綴っている（傍点はいずれも筆者）。

「入学した頃から、『先生外で遊んでいい？』『今日は、お外で遊んじゃだめ？』少しくらい寒
かろうが、水たまりができていようが、お構いなしの元気な子ども達——中略——初めての学
校探検は2年生のなかよしペアのお兄さん・お姉さんと一緒に出かけた。低学年広場で一緒に
遊んでもらったり、動物達のお世話の仕方を教えてもらったり……。2年生は1年生にとって
とても頼りになるお兄さん・お姉さんである。今、低学年広場では自分たちでいろいろな遊び
を工夫して楽しんでいる。／千秋公園は、市民の憩いの場であり、子ども達にとっても四季折々
様々な自然の贈り物をしてくれる。公園で遊んだり、秘密を探したりしながら自然に思いっき

りひたり楽しんでほしい。」

もう1つは2年A組の子どもたち。担任は池田裕先生。単元名は「すごいでしょ！ あそび名人」。「本時の主眼」に「千秋公園の自然に親しみながら、自分たちのつくった遊びを楽しむ」とある。そして池田先生もまた子どもたちへの思いを次のように記している。

「『2年生になってどんなことがしたい？』という問いかけに、どんどんやりたいことがわき出てくる。／『千秋公園に行って、またささぶねをきょうそうさせたいなあ』『1年生にも楽しいひみつのぼしよを教えてあげたいな』——中略——プレイルーム、低学年広場では、1年生にコンピュータを教えたり、一緒に遊びをしたり、動物さんの抱っこやし方を教えたりという子どもの姿が見られる。自分たちの時間の中で、状況に併せて可能な限りの遊びを考え楽しんでいる。／今回の活動は、そんな子どもたちが、身の回りの環境にも目を向けながら、大好きな千秋公園での遊びを考え、楽しみながら、自分たちの遊びをつくり出していく姿を期待して設定したものである。／上級生から教えてもらった遊び、家の人から教えてもらった遊び、それらを取り入れながらも、自分たちの新たな遊びをつくり出していく。子どもたちが遊びをつくり出していく姿は、自分自身をつくり出していく姿であるにとらえている。／存分に遊びを楽しんだ子どもたちは、自然の中での活動を通し、豊かな創造力や知恵をふくらませることだろう。『ほかのクラスの子どもにも教えたいなあ』『1年生ともいっしょにあそびたいね』さらなる友達とのかかわりに広がることも期待している。」

実際の子どもたちの活動はどうであったか。

(2) 水しぶきとミミズと泥まみれ

1年B組の活動の場は千秋公園のなかの小川の周り。そこを全国から集まった先生たちが取り囲んだ。そのため、さすがに元気な1年生も、最初は観察する先生方の目を意識してか、川の淵を歩いて水の流れや周辺の草や木を見て（ひみつさがし？）いた。だが、水のなかに入る子どもの増加とともに高まる歓声が、大人の目を忘れさせた。

笹の葉をもつ子はいても笹船にして流す、なんて悠長な遊びをする子はいない。足で水をけつとばして競争する子。流水の勢いとともに転がる小石を川にはいつくばって追いかける子。やや大きな石を川に入れて噴水状にふき上がる水しぶきをあびながら、少し早い夏の水遊びを楽しむ子。どうも「ひみつをいっぱいみつけよう」という佐々木先生の思いを、子どもたちは水しぶきとともに吹き飛ばしてしまったようである。

ところが、そんな1年B組の子どもたちを横目で見ながら、足を水に少し入れてはやめる動作を何度か繰り返したあと、暫く悩んで立ち去った男の子がいた。その先に何人かの大人が待っていた。土曜休業日を利用して、家族と遊びにきていた子どもであった。

もう1人、少し小さな子どもが入りたくてたまらない、という顔をして川の側に立っていた。

そこへカメラをもった女性が近寄り、その子を引き戻した。子どもはいやがって再び川に向かうとするのを、女性は叱っている様子。どうも、学会に参加して提案授業を参観している先生とそのお子さんの様子。連れてきてあげたのだから大人しくしていなさい、ということであろうか。

他方、遊び名人になろうとした2年A組はどうであったか。やはり最初はとまどっていた。だがさすがは2年生。何人かのグループに別れて、だんだんと遊びの世界を創造し始めた。活動の場は1年生と異なり、小高い丘が突然切れて崖状になった斜面とその下にあるかなり濁った池（沼?）。そのため、池のなかに入って遊ぶ子どもはいないが、手を突っ込み何かをさぐろうとする男の子はいた。岸の泥を掘って20cm近いミミズ? を見つけ振り回して遊ぶ女の子もいた。雑草を足場に泥まみれで垂直に近い崖を競争しながら昇る男の子と女の子の仲間がいた。確かに、2年生は「自分たちのつくった遊びを楽しむ」んではいた。だが、私の判断では池田先生の予想よりもすさまじい光景になっていた。

加えて、ここでも興味深い親子に出会った。公園に散歩に来ていた幼児（娘）と父親である。この子も沼のなかに手を入れ、雑草につかまって崖を昇りたがった。だがせっかくの休みにかわいい娘と散歩に来たお父さんは、公園の草花の名前を教えたい様子。それでも女の子はワイワイガヤガヤ遊んでいる先輩たちの方にいきたがった……が、許されないとわかると、だんだん優しいお父さんに甘えるようになり、肩車をねだっていた。

（3）教師の意図を越える子どもの学びのために

先に紹介した学習指導案の内容と実際の子どもたちの活動の様子を比較してほしい。生活科あるいは新学力観が指向する授業過程において自在に自己を表現する子どもたちと日々格闘している先生なら、私の拙い表現でも、両先生の思いを越えて元気に活動する子どもたちの姿を想像できよう。ただし、いずれも私が見出した子どもの姿、両先生が直接指導した結果ではない。むしろ、たとえ両先生が事前に何かを教えようと準備しても、公園内に散らばった子ども一人ひとりに指導することは不可能である。抽出児を追うことで補う場合もあるが、それはあくまで教師の都合、子ども一人ひとりの学びの確認ではない。

では本時の場合、先生は必要ないのか。当然否である。ふだんはなにげなく通り過ぎる公園を、子どもたち五感すべてを使って“自分を表現できる場と機会”に転換したのは2人の先生である。しかし、いかに子どもたちの活動が豊かでも、本時が指導案と異なる展開になったことは事実である。とすればこの提案授業は失敗だったのか。

授業終了後に開催された検討会で出た意見を紹介するに、積極的に評価したのは「すばらしい活動でした。子どもたちが泥まみれだったからです」という最初に発言した教師の意見のみ。その後は、「休み時間との違いはどこにあるのか」「子どもは事前に課題をもっていたか」「子ど

もにまかせた安易な展開ではないか」「単なる遊びであって授業ではないのでは」といった活動を疑問視する質問が続出した。

このような問いの前提に、特定の知識あるいは目に見える技能を教師が教えているという実感がなければ、さらにはその教えた結果を確認・評価できなければ授業ではない、という考えがないか。II で指摘した教師主体の授業観である。だが、子ども主体の授業観から見れば、重要なのは何を教えたかではなく、どのような場合に子どもが元気に遊ぶかである。それが主体的、意欲的に子どもが取り組んでいる証拠であり、主体的、意欲的な行動には、その子どもなりの表現や学びがあるからである。問題はそれらを見いだせない(見ない)教師の側ということになる。では千秋公園で子どもたちは何を学んだか。ヒントは「泥まみれ」を評価する言葉。泥のついたお尻から、子ども一人ひとりに即した、その子どもなりの豊かな学びの過程を読み取れるからである。

改めて指導案を見てほしい。佐々木先生は入学時から積極的に“子どもの意欲を受け入れる”とともに、その具体化の方法を自分で教えるのではなく、学校探検や低学年広場で“先輩(2年生)から学び取る”ことを願って支援してきたことが理解できよう。千秋公園での活動とは、このような学校のなかで“自ら培った力”を学校の外の自然と格闘しながら友達と一緒に頑張って全力で“表現”する“場”と“機会”である。その価値を象徴するのが「自然におもいきりひたり、楽しんでほしい」という佐々木先生の言葉である。ここに込められた佐々木先生の支援の過程(雰囲気づくり)こそ、小川の水と格闘する子どもたちの活動の源泉と考える。そして、「身の回りの環境にも目を向けながら、大好きな千秋公園での遊びを考え、楽しみながら……子どもたちが遊びをつくり出していく姿は、自分自身をつくり出していく姿」との池田先生のこの活動に込めた思いの表現こそ、子どもたちの多様な表現を引き出す“雰囲気”の価値を最も適切に示す言葉と考える。

だが、検討会での意見のように、教師の意図と子どもの行動の一致を重視する意見は根強い。遊びの価値は認めても、授業の課題と考える教師は少ない。何よりも、たとえ新学力観の価値を認めたとしても、なぜ、このようにわざわざ公園にまで出て行って、教師が把握しきれないような活動を授業としてわざわざ実践しなければならないのか、という疑問をもつ教師も少なくはないはず。より根本的には、生活科はともかく他の教科にまでこのような転換が必要なのか、という思いの教師は多いと考える。

いずれも本節の冒頭の子ども観につながる疑問であり、私もまたかつて抱いた問いであった。そしてこの問いを解くためのヒントとなるのが、千秋公園で川に入れなかった2人の子どもと、父親に甘えざるをえなかった女の子の姿である。私はこの3人の行動と水と泥にまみれて夢中になって遊ぶ子どもたちとの対比のなかに、かつてない少子社会に生まれた現代の子ども固有の育ちの困難さを読み取った。⁽³⁾

Ⅳ 子どもの生きる世界の変化へのまなざしを

少子化による社会の変化に伴い生じる教育問題のなかで、まず指摘されるのは子どもの出生総数の減少という量的側面である。その身近な現象が余裕教室の増加に始まり統廃合にまで及ぶ学校規模の縮小であろう。さらにその先には「大学定員割れ 2009年から」と報道されるように、⁽⁴⁾リクルートによる進路動向予測では、近年の少子世代が18歳人口を構成する2009年に大学は全入時代になるとのこと。それまで18歳人口は減少し続けるため入学率は毎年確実にアップする。加えて、生き残りをかけた大学改革により、大学の定員はむしろ増加傾向にある。全入時代はより早まる可能性が⁽⁵⁾ある。

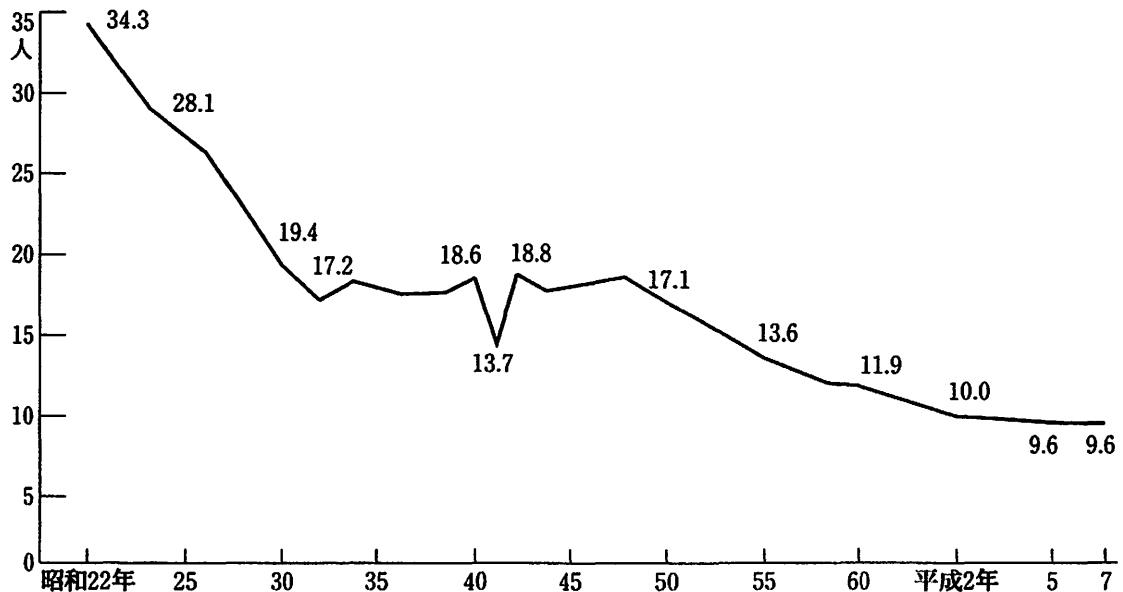
他方、少子化は人口の高齢化とセット。中高年者の増加により終身雇用、年功賃金を基盤とする日本型経営システムは破綻し、能力給（年俸制）による人事・給与体系に転換せざるをえなくなる。そしてそれは、日本型学歴主義の社会的基盤の崩壊をも意味するはずである。終身雇用だからこそ卒業後に入る企業のランクと結びついた大学の銘柄が問題になる。少々犠牲を払っても、銘柄大学に入学できれば人生は保障されるからである。だが、10代の一時期に、それもペーパーテストによる既存の知識・技能の記憶度と操作時間の短さを競った結果の証明のみで、毎年新たな査定が要求されるシステムにおいて希望の職場と収入を獲得することは不可能。能力給になれば、次々と新たな課題に挑戦（意欲）し、その解決能力（個性）を積極的にアピール（表現）することが必要。ひたすらペーパーテストに挑むために鍛えた能力は、むしろ不合理であり、機能不全に陥らざるをえない。

2009年の大学受験者とは現在の小学生。入学率アップも日本型経営システムの転換も2009年に突然生じるわけではない。大学受験をゴールにおいて、教師が教室で教科書を教える授業が子どもたちの未来に何をもたらすかを問い直してほしい。

ただし、このような出生数減少という量的側面による教育システムの機能不全に応じた制度変革には時間が必要である。それに対して、子どもの学びと育ちとの関連でいますぐ取りかからなければならないのが、出生率減少という質的側面での変化である。

厚生省によれば、平成8年の出生数は過去最低だった前年の118万人台から120万人台にわずかながらも増加したが、合計特殊出生率（女性が生涯に産む子どもの平均値）は史上最低値を更新した前年の1.42を押し上げるほどではないとのこと。この1.42という数値に対して、いよいよ子どもが1人の時代が来たとの報道も見られたが、それは誤りである。合計特殊出生率の分母は出産可能な年齢のすべての女性であって、既婚女性のための統計ではこれまで平均2人を下回ったことはない。見かけ上、2人よりも1人しか出産しない女性の割合が高いことを示す1.42という数値まで合計特殊出生率が低下した原因は、晩婚化や非婚化の進行により、子どもを生まない（生んでいない）女性が増加したからである。

図2-2 出生率（人口1,000対）の推移



【注】昭和48年以降は沖縄県を含む。資料：厚生省「人口動態統計」

日本の家庭は既に昭和30年代半ばに子ども2人の時代になっていた。そして、その時期に長男長女で生まれた子どもが大人になって子どもを生む年齢になって生じた現象が、現代の少子化である。したがって、現代の少子世代の親もまた少子世代である。

これらのことは、現在の少子化の特性は、家のなかの子どもの数ではなく、子どもをもつ家庭自体の減少である。それは家庭の外（地域）から子どもが消えることを意味する。それを示唆するのが図2-2の人口千人当たりの出生数を示す出生率の減少である。平成7年の出生率は戦後最も出生数が多かった団塊の世代の4分の1、その子どもたちにあたる団塊ジュニアの2分の1である。この変化を比喩的に形容すれば、どこにでも先輩、後輩、仲間がいたのが団塊の世代である。しかし、そのジュニアは家のなかで2人になり、家の外で先輩や後輩を失ったが、同年齢の仲間はいた。だが、現在の子どもは家のなかには2人いるが、家の外では仲間をも失った。すなわち、現在の少子世代固有の問題は、近所の遊び仲間を失って、学校でしか友達と会えなくなったことである。それは大人の目を逃れて、子どもたちが“学びあい、育ちあい、教えあう世界”が縮小（喪失？）し、子どもが一人の人間として自立してゆく契機を見失うことを意味する。

その上彼ら彼女らの親もまた少子家族で生まれ育った男女。祖父母から見ればかわいい息子と娘が生んだよりかわいい孫である。その結果、失った近所の友達のかわりに、両親と2組の祖父母の愛情と財布の中身がつぎ込まれる。シックスポケット効果によるハイクオリティチャイルドの誕生と揶揄される現象である。だが、それは大人の都合に合わせた愛情と安全でくるまれた未熟さから子どもたちが逃れないことでもある。

たとえ地域に公園や小川や丘があっても、遊び仲間を失い、よい子演技を続けなければならない子どもには、水と泥で汚れる選択肢はない。より深刻なのは、川に入る意欲すら失い、幼児のように親に甘える世界に安住する子どもである。彼ら彼女らにとって必要な自立への基礎とは、自己を取り巻く環境と全力で格闘する過程で自分を精一杯表現する体験。それを強制ではなく“楽しんで行うための機会と場を創造”し、“意欲とその表現方法自体を子どもたち相互のかかわりのなかではぐくむ”こと。これが、少子時代の子どもが仲間を見出すことが可能な学校という場のみが担いうる機能である。逆に、旧来の授業のままだではますます子どもを囲い込むことになる。その囲いを取り去り、どれだけ自己を全力で表現する場に子どもたちを立たせることができるかが、生活科に始まり新学力観の提示を介して第十五期中央教育審議会第一次答申に記された「生きる力」の育成が指向する課題と考える。

そしてこのような社会の少子化こそ、本節の冒頭で、「教師と子どもの関係の転換を求めたのは、現在の日本社会に生きる“子どもの現実の変化”であり、その意味で、新学力観が指向する授業実践は、子どもたちの未来が要求する新たな人間としての“生きる力をはぐくむ契機”になりうる」と記した最も大きな理由である。

注

- (1)拙著「新学力観で学校が変わる」(下村哲夫編『新しい学力観』〈シリーズ・現代の教育課題に挑む〉第1巻、ぎょうせい、1996、所収)を参照いただきたい。
- (2)平成8年6月22日(土)と23日(日)に、秋田市にある県民会館、生涯学習センター、秋田和洋女子高校、千秋公園を舞台に日本生活科教育学会第5回全国大会が開催された。その第1日目の午前に、千秋公園で秋田大学附属小学校による生活科提案授業が行われた。この実践についてのより詳細な内容は拙著「改めて生活科の地域での活動の価値を問いなおす」(『初等理科教育』1996年8月号、初教出版)を参照いただきたい。
- (3)拙著「社会の少子化と学校再編成の課題」『学校運営研究』1994年10月号、明治図書
- (4)『朝日新聞』1995年12月30日朝刊
- (5)拙著「新たな“人として”の基礎・基本を」『現代教育科学』1996年5月号、明治図書

| | |
|--------------------------|----|
| 2 新学力観に立つ評価と子どもの成長 | 19 |
| Ⅰ 子どもをどうとらえるか——子ども観の確立—— | 19 |
| (1) 子どもの「よさ」をどうとらえるか | 19 |
| (2) 子どもを「発想豊かな存在」としてとらえる | 20 |
| Ⅱ 教師の観察力、洞察力で子どもを読む | 22 |
| (1) 子どもの心を読む | 22 |
| (2) 教師の確かな観察にまさる評価方法はない | 24 |
| Ⅲ 子どもをとらえる体制づくり | 25 |

第2章 子どものとらえ方・生かし方——新しい子ども理解——

| | |
|--|----|
| 1 新しい子どものとらえ方・生かし方（発達心理学の立場から） | 27 |
| Ⅰ 人間の要件 | 27 |
| (1) 知 性 | 28 |
| (2) 感情と感性 | 28 |
| (3) 意欲と意志 | 29 |
| (4) 生態学的行為から気づきへ | 30 |
| (5) 個人差と個性 | 31 |
| Ⅱ 子どもという存在 | 32 |
| Ⅲ 学習の基本原則 | 33 |
| (1) 構成性の原理 | 33 |
| (2) 状況性の原理 | 34 |
| (3) 実在性の原理 | 35 |
| 2 新しい子どものとらえ方・生かし方（教育学の立場から）——授業に生き、 子どもを育てる子ども理解—— | 36 |
| Ⅰ 子ども理解の大切さ | 36 |
| Ⅱ 授業という場における教師と子どもとの関係——自己ということとの関係—— | 36 |
| Ⅲ 教師による子どもの理解の1つの方法 | 38 |
| (1) 「わかる・できる・おぼえる」を中心とした子ども理解の方法 | 38 |
| (2) 子どもの成長に基盤を置く子ども理解の方法 | 38 |
| Ⅳ 子ども理解を授業に生かすこととは | 40 |

| | | |
|-----|----------------------------------|----|
| 3 | 新しい子どものとらえ方・生かし方（社会学の立場から） | 44 |
| I | はじめに | 44 |
| II | 子どもとの関係の転換を | 45 |
| | (1) 何が変わったか | 45 |
| | (2) 問題はとらえる側に | 46 |
| III | 多様な子どもの現れを生み出す条件づくりを | 47 |
| | (1) 教師の子どもたちへの思いは | 47 |
| | (2) 水しぶきとミミズと泥まみれ | 48 |
| | (3) 教師の意図を越える子どもの学びのために | 49 |
| IV | 子どもの生きる世界の変化へのまなざしを | 51 |

第3章 子どもの「生きる力」を育てる評価と指導

| | | |
|-----|----------------------------|----|
| 1 | 子どもの関心・意欲を育てる評価と指導 | 55 |
| I | 単元にかかわる子どもの実態の把握 | 55 |
| II | 子どもの側に立った指導計画の作成 | 56 |
| III | 発問・助言の重視 | 58 |
| IV | 学習形態の工夫 | 58 |
| V | 評価の工夫 | 59 |
| 2 | 子どもの思考力・判断力を育てる評価と指導 | 63 |
| I | 「生きる力」と思考力・判断力 | 63 |
| II | 指導要録の観点別評価の視点としての思考力・判断力 | 65 |
| III | 思考力・判断力を育てる評価と指導のポイント | 67 |
| | (1) 課題意識を確実にもたせる | 67 |
| | (2) 学習の過程を重視する | 68 |
| | (3) 学習にゆとりをもたせる | 68 |
| | (4) 個のよさを生かす評価 | 68 |
| 3 | 子どもの実践力を育てる評価と指導 | 70 |
| I | 実践力豊かな子どもとは | 70 |
| | (1) 今、なぜ実践力の育成か | 70 |