

熊本型授業のQ & A

芦北教育事務所

H 2 2 . 5 月 版

目次

- Q 1 授業方法はたくさんあるのに、なぜ今熊本型授業なのでしょう。
- Q 2 熊本型授業の「6つの視点」(芦北教育事務所が設定)を必ず実行しなければならぬのですか？
- Q 3 徹底指導は授業中にするのですか？
- Q 4 能動型学習にはたくさんのやり方があるのですか？
- Q 5 能動型学習の手法や特徴を紹介してください。
- Q 6 めあて(学習課題)は、疑問文がいいのですか？
- Q 7 本時の目標、本時のめあて(提示用)、評価の3つについて、文言は同じになるのですか？
- Q 8 「練り合い」とはどういうことですか？
- Q 9 仮説(予想) - 検証、「練り合い」について、もっとわかりやすい説明はありませんか？
- Q 10 練り合いができる子どもを育成するには、何が必要ですか？
- Q 11 徹底指導と能動型学習のそれぞれねらい・対象は何ですか？
- Q 12 能動型学習が進行している時、教師は何をすればよいのでしょうか？(能動型学習時における子どもへの関わり)
- Q 13 熊本型授業を実現するために、大切なことは何ですか？
- Q 14 徹底指導をしている場面で、子どもが能動的になったり、非常に能動的な活動が見られる時があります。このような時は、徹底指導になるのでしょうか、それとも能動型学習でしょうか？
(徹底指導と能動型学習の境目がわかりません。)
- Q 15 場合によっては、1時間中徹底指導だったり、1時間中能動型学習だったりすることがあり得るのでしょうか。
- Q 16 総合的な学習の時間などに、子どもたちが調べたことを発表する授業がありますが、こんな発表形式の授業も能動型学習なのですか？
- Q 17 熊本型教育と熊本型授業という言葉の違いは何ですか？
- (基礎的・基本的事項)
- Q 18 基礎と基本は分けて考えるべきでしょうか？
- Q 19 基礎的・基本的事項とは、どういうことですか？
- (評価など)
- Q 20 毎時間の評価は、どこまでしたらよいのでしょうか？
- Q 21 練習段階での評価には注意が必要と言いますが、どういうことですか？(重み付け)
- Q 22 基準は必要ですか？

熊本型授業関係

1 熊本型授業について（もう一度確認）

熊本型授業の **目的** は、「確かな学力」を身につけることです。

手段 は、「徹底指導」+「能動型学習」によるめりはりのある授業の展開です。

「指導と評価の一体化」を入れる時もあります。

2 能動型学習について

(1) 種別（これ以外にも、多種多様の型が考えられます）

* 基本的には、児童生徒の多様な考えや活動を引き出す型

- A 問題解決的学習 ----- 中心的な能動型学習（めざすもの）
- B 体験的学習（生活体験型）
- C 調査・探求型学習
- D 表現的学習（自己、言語、身体、機器）
- E コミュニケーション的学習（相互伝達）
- F タスク活動（目標達成的）
- G その他

課題やめあてがある時は能動型となりやすい（条件付き）

* Aが能動型学習の中心的形態であるので、まず最初にこの実現にエネルギーを注ぐ。

* B～Gは応用的、二次的であるととらえる。

(2) 問題解決的学習の主な特徴

- ・ 解決すべき課題（めあて、問題）がある
- ・ 練り合いの場、仮説（予想）- 検証の段階がある（考えを出し合い、高め合う、練り合う場を通して）

3 熊本型授業の授業の6つ視点（芦北教育事務所設定）

	6つの視点
(1) 徹底指導	A 授業冒頭に、既習事項の復習 B 授業終末に、本時の学習事項のまとめや徹底
(2) 能動型学習	C めあての設定（できるだけ疑問文） D 仮説-検証、練り合いの場の設定
(3) 評価	E 本時の目標との整合 F 1～2個に焦点化（記録につなげる）

4 熊本型授業の授業の視点を生かした授業チェック表の例
 (* 簡素であること)

(1) 徹底指導について

チェック項目	評価
A 授業冒頭に、既習事項の復習があるか？ (繰り返しカード等の使用)	
B 授業終末に、本時の学習事項のまとめや徹底があるか？ (児童生徒または指導者による)	

(2) 能動型学習について

C めあてが設定されているか？板書・提示されたか？ (できるだけ疑問文)	
D 仮説－検証、練り合いの場の設定があるか？	

(3) 評価について

E 本時の目標と整合しているか？	
F 1 授業につき 1 ~ 2 個に焦点化されているか？ (記録につなげてあるか？)	

別添 資料 1 (小学校理科の展開案サンプル) 参照

5 熊本型授業のQ & A

Q 1 授業方法はたくさんのやり方があるのに、なぜ今熊本型授業が叫ばれているのですか。

A 1 「確かな学力」には、旧来的な学力観（知識・理解・技能等）だけでなく、新学力観（思考力、判断力、表現力、課題解決能力、関心・意欲・態度等）が含まれています。その「確かな学力」を児童生徒に身につけさせるため、能動型学習を特徴とした、熊本型授業が提案されたと言えます。

21世紀はさらに変化が激しく、不透明な時代になると予想されます。資源を持たず、技術に頼る日本の社会的状況や情報をもとに国際化が進むこのような時代に知識・理解だけでは、通じないことは言うまでもありません。自分の持っている知識・理解・技能を縦横無尽に活用していく何らかの力が必要です。それこそ確かな学力であり、それを実現するための手段として、熊本型授業（問題解決的学習の能動型学習を含む）が提案されています。

教育界には、読み・書き・算数などの基礎的・基本的事項を重要視する考え方（エッセンシャルイズム）とデューイなどが提唱した生活経験を重視し、問題解決学習を推進する考え方（プログレッシヴィズム）があります。熊本型授業は、両者に重心を置いたバランスの取れた教授方法です。私たち教師にとっての基礎基本と言えます。

また次のことも言えます。例えば、前衛画家と言われたピカソは十代の若い時期に絵画の基礎となるデッサンを十分高めています。その基本がしっかりしているため、一つの手法に固持せず、生涯にわたって幅広い表現力ができたわけです。

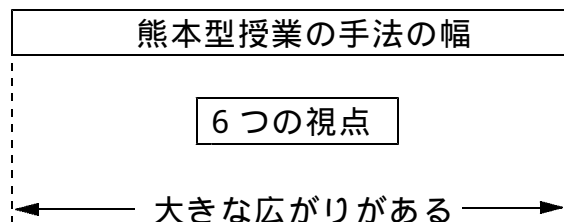
スポーツや芸術分野に限らず、授業者にとっても授業（教授）の基本は大切なものです。その基本として、熊本型授業が考えられます。この基本をマスターすれば、ほとんどの形態（手段）の学習に対応することが容易になると思われます。

Q 2 熊本型授業の「6つの視点」（芦北教育事務所が設定）を必ず実行しなければならないのですか？

A 2 熊本型授業や能動型学習の手法や方法については、とてもたくさんの方が考えられ、非常に的が大きいものです。

しかしながら、この的の大きさがかえってイメージをぼやけさせ、混乱を引き起こし、実践を妨げます。

そこで、芦北教育事務所では、より具体的で実践しやすいように「熊本型授業の6つの視点」を設けました。これは、数ある熊本型授業手法の一方法です。大きな大きな熊本型授業に行き着くためのひとつの駅（下位目標）とも言えます。図示すると次のようになります。



従って、「6つの視点」からはずれていたとしても、熊本型授業である可能性はあります。

ポイントは、6つの視点の実行で熊本型授業の実践が容易なるということです。

Q 3 徹底指導は授業中にするのですか？

A 3 授業中にはよくわかっていたのに、テストをしてみたらあまり良くできていなかった。皆さんにも経験があることでしょう。

定着を阻害する原因の一つに、「忘却」があります。「忘却曲線」は既にご存じのところですが、これを少し科学的に言いますと、脳（大脳皮質）の一部である「海馬」と関係があるそうです。

私達が学習したことは、一時的情報として、海馬に蓄えられ、時間の経過とともに抜け落ちていくこととなります。これを半永久的情報として脳に蓄えるためには、特殊な条件が必要だそうです。その一つが「反復」であり、言い換えると「繰り返し」です。

授業中における徹底指導には、大きく二つのことが考えられます。

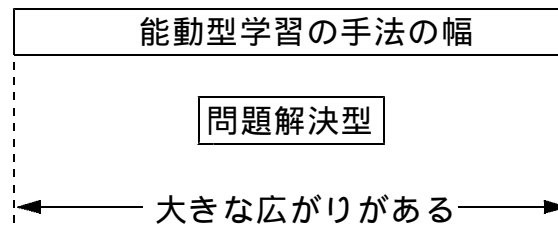
徹底指導 $\left\{ \begin{array}{l} \text{授業冒頭の徹底（既習事項、前時、レディネス等の徹底）} \\ \text{授業終末の徹底（本時の内容の定着）} \end{array} \right.$

特に、授業冒頭の徹底指導は、基礎的・基本的事項を繰り返し徹底指導することで定着を図る部分です。放課後や特設の補充時間に頼らず、授業で力を付けさせることが大原則です。

しかし、現実的には補充の時間や家庭学習も大切ですので、+ として大いに活用したいところです。

Q 4 能動型学習にはたくさんのやり方があるのですか？

A 4 はい、非常に多種多様な方法が考えられます。
芦北教育事務所では、仮説（予想） - 検証や練り合いを中心とした問題解決型の学習を推奨していますが、それも数ある能動型学習の手法の一例です。



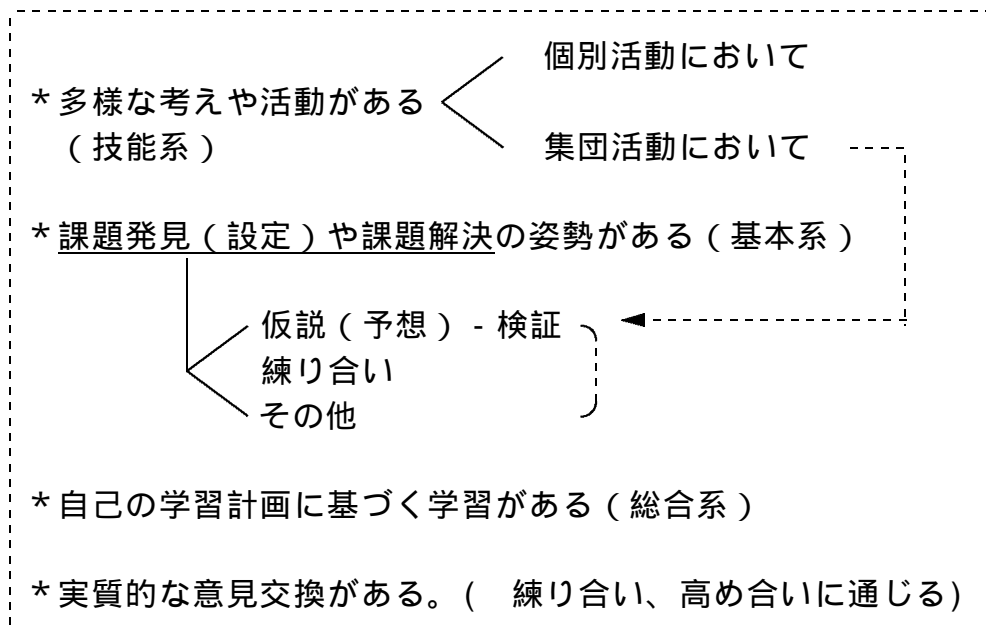
従って、「問題解決型」からはずれていたとしても、能動型学習である可能性はあります。

しかし、まずマスターすべき第一目標として理想的なものは、問題解決型学習です。

Q 5 能動型学習の手法や特徴を紹介してください。

A 5 能動型学習の手法例は、本紙 1 ページの 2 で、例をいくつか示したとおりです。

特徴としては、次のようなこと（視点）も考えられます。



Q 6 めあて（学習課題）は、疑問文がいいのですか？

A 6 「～しよう」というめあてにすると、「はい、そうしましょう」となり、単純行動目標になりがちです。「何でしょう？」という疑問形にすると、自動的に子どもたちの思考を促します。つまり脳が動き（脳動）始め、パソコンで言うならハードが動き始めた状態になります。最近、「活動あって、学び無し」という批判がありますが、これは活動だけでは、「確かな学力」育成のために不十分という意味です。つまり授業には活動以外に必ず学びが必要ということです。

しかし、授業内容や教科の特質により、疑問文にならないこともあります。注意が必要です。

それから、めあての機能として、二つあると言われています。

* めあての機能

子どもに、学習の行く先（方向）を分からせること
動機付け、意欲付けをすること

この機能面から考えても、より良いめあてを心がけたいものです。

最初から、「難しい」「興味がない」「自分には別のやり方がある」とするのではなく、教職員としてこの熊本型授業の実践にエネルギー（力）を注いで工夫・研究することが大切です。

十分な動機付け（どんな条件が子どもを意欲づけるか？）

- A 必要感がある
 - B 魅力がある
 - C 課題の意識化が強い
 - D 成就感、満足感がある
- （あまり簡単でなく、ある程度の抵抗や困難性が意欲をかき立てる）
- E 手順・役割などが明確で取り組みやすい
 - F 達成に価値がある

Q 7 本時の目標、 本時のめあて（提示用）、 評価の3つについて、文言は同じになるのですか？

A 7 ほとんど同じ言葉になれば理想的ですが、そうなることはほとんどないでしょう。授業の展開の仕方次第で、 は と少し違った内容になることもあります。ポイントとして、この3つは同じ流れの中にあるということです。言い換えると、共通の概念があるということで、ある一つの共通したものから派生したものとも言えます。

Q 8 「練り合い」とはどういうことですか？

A 8 この場合、「練り合い」の反対語は、「並列」と言えるかもしれませんが。並列とは、子どもの意見が「私はこう思います」「僕はこう思います」などと、互いの意見に接触がなく、平行していることです。

一方、練り合いでは、「賛成です」「付け加えます」「反対です」「少し違います」などの言葉が聞かれ、意見がつながって干渉したり、影響し合ったりしていることです。仮説（予想）を立てたり検証作業をする中で必要なことです。これによって、高め合いや深め合いが容易・可能になります。

むずかしく考える必要はありません。普段子どもたちが、ああたこうだと言っていることです。

「対立した意見が出るなんて、人権教育の観点から好ましくない」という人はいないでしょう。

授業の中で衝突・葛藤を起こし、発見し創造していく過程の中で「主体性」も「自発性」も育てられていくものである。

斉藤喜博 『私の授業観』全集9（国土社）P．307から

Q 9 仮説（予想） - 検証、 「練り合い」について、もっとわかりやすい説明はありませんか？

A 9 次の展開を見てください。（下線部は芦北教育事務所で書き換え）
（平成16年度 新任教師の皆さんへ 小学校用P．81から）
仮説（予想） - 検証、 「練り合い」の特徴がよく分かります。

過程	学習活動	指導上の留意点等
課題を把握する	1 学習のめあてをつかむ ・学習のめあてを自分のものにする	1 やってみようという意欲を起こす課題の提示 ・提示方法の工夫 ・解決の必要性のめたせ方
予想・見通しをたてる	2 解決の見通しを立てる ・方法や結果を予想する ・解決の手がかりをつかむ	2 主体的な見通しのめたせ方 ・方法や解決の見通し
自力解決する	3 自分なりにやってみる ・自分で工夫して解く ・絵や図、既習事項を生かす ・いろいろな考え方を考える	3 自力解決 ・個に応じた指導・援助 ・多面的な思考を促す工夫
比較・検討する	4 考え方を出し合い、より良いやり方を考える ・自分の考えを説明する ・友だちの考えと比べてより良いやり方を見つける ・話合ったり、議論したり	4 共同解決 ・既習経験との結びつけ ・共通点、相違点などの比較 ・より良い考え、やり方への練り上げ ・視点の援助（簡単、明確、いつでもできる）
定着を図る	5 より良いやり方で練習する ・練習で確かなものにする	5 定着化と評価 ・解決の喜びを味わうような評価及びそれに基づく個に応じた指導
一般化する	6 まとめる ・子どもの言葉でのまとめ	6 まとめる ・教師によるまとめ

2の部分が仮説（予想）に当たります。検証は二つあり、3が個人検証で、4が集団検証です。さらに、4の部分は、意見や質問を出し合う等の手段を通じて、考えを練り上げていく（いわゆる練り合い）ところです。

これは、理数系教科でよく行われている方法ですが、他教科でも参考になるところです。問題点は、4の部分で、話し合いがカットされたり、班での発表を聞くだけに終わる事などが考えられます。

話し合いには時間がかかるため、話し合いの訓練が十分できていないため、時間配分がよくないため等が原因として考えられます。

Q 1 0 練り合いができる子どもを育成するには、何が必要ですか？

A 1 0 やはり、基本的な学習訓練と話し合いの訓練が不可欠でしょう。
下の表を参考にしてみてください。

練り合いを仕組む = 練り合いのできる子どもを育成する

学級づくりと訓練（学級経営）

ア 話し合いの訓練

- ・話し合いのルール設定
- ・日常授業でのルール実践
- ・話し合い活動の活性化（特別活動）

イ 学習訓練

- ・支持的風土づくり
 - ・学習規律の育成
 - ・信頼関係づくり
 - ・抵抗なく意見が言える集団作り
- ・他の意見を笑ったりしない
 - ・根拠をもとに話す（勝負ではない）
 - ・相手を思いやる話し方
 - ・意見提出時の児童に対する賞賛

訓練の場

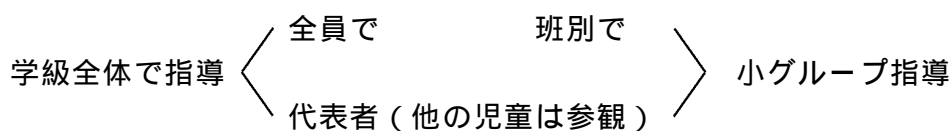
* 利用できる範囲で全ての機会を活用

ア 教科指導や道徳の時間で

イ 話し合い活動の時間で（特別活動、総合的な学習の時間など）

ウ 朝の会や帰りの会で（ミニ学級会）

形態の例



留意点

ア 目的

- ・児童一人ひとりが話し合いのルールと態度を身につけること
- ・司会者の育成

イ 葛藤や対立の経験及び指導者の十分な気配り・配慮

ウ 全校的な取組が効果的

Q 1 1 徹底指導と能動型学習がそれぞれねらい・対象とすることは何ですか？

A 1 1 大きく二つの考え方があります。

考え方 A

	知識・理解	技能表現	思考判断力	関心意欲等	解決力
徹底指導					
能動型学習					

すべてをねらうとするとレベルが高くなってしまい、実践上かなり難しくなります。

考え方 B

	知識・理解	技能表現	思考判断力	関心意欲等	解決力
徹底指導					
能動型学習					

徹底指導では、主として知識・理解、技能等を、能動型学習は、主として思考力、関心・意欲・態度等をねらうというように棲み分けをすると、実践が容易になります。

これは考え方 A を否定するものではなく、A の前段階(下位目標)として B がある と考えた方がよいようです。

実践を進めること、実践を深めることが現在の優先課題です。したがって、これは取りかかりを容易にするための考え方といえます。

Q 1 2 能動型学習が進行している時、教師は何をすればよいのでしょうか？(能動型学習時における子どもへの関わり)

A 1 2 次のようなことが考えられるのではないのでしょうか。

学習進行状況のチェックと把握

- ・興味・関心をもって、取り組んでいるか。
- ・誤った方向に進んでいないか。
- ・学習計画に沿って進んでいるか、遅れていないか。
- ・安全上の問題はないか。
- ・友達と力や心を合わせているか。

課題解決のためのアドバイスやヒント

多すぎても、少なすぎてもうまくいかないところで、勘所が重要と思われれます。

激励

- ・「認め、ほめ、励まし、伸ばす」教育行動指標をもとに

評価

- ・児童生徒の行動が変容したか。
- ・学習内容が定着しているか。

*決して、「自由時間」や「放任タイム」ではありません。授業は意図的に行う教師の責任行為であることを忘れてはなりません。

Q 1 3 熊本型授業を実現するために、大切なことは何ですか？

A 1 3 一つ目は、自分自身に関することです。熊本型授業や能動型学習の意味を知り、実践をもとに工夫・研究していくことが大切です。熊本型授業は一時的な流行ではなく、教授の基礎として十分有効なものです。授業（スタイル）をより高めようとする意欲が重要です。

二つ目は、児童生徒に関することです。熊本型授業（または能動型学習）を支える柱（条件）がいくつかあります。

児童生徒に、

- 基礎的・基本的事項が定着しているか
 - 学習訓練が身に付いているか
 - 学習に対する意欲（動機）があるか
- 学級づくりに関係

等チェックし整備していくことが大切です。

このような条件（学習訓練や信頼関係）が整った学級の授業を見たことがあります。時間が過ぎるのが早く感じられ、素晴らしい授業であり、熊本型授業の実践も容易でした。子どもたちは、磨けば光り、鍛えれば強くなります。根気強く指導することは、指導者にも生徒にも幸せなことです。

既にお気づきでしょうが、ここに挙げた条件は、別に熊本型授業を実現するためだけの条件ではなく、通常の授業や指導を営みあるもの

にするための一般的な条件であるとも言えます。

三つ目に、熊本型授業の実践をむずかしく捉えないことです。熊本型授業の実践が進まない理由を調査してみたところ、

イメージがわからない

どうしていいかわからない 等が大部分でした。

熊本型授業は的が大きいだけに、かなり広い範囲で、理屈が通じません。それだけに、理論が深くなりすぎたり、混乱があったり、実践につながらないことがあります。

このQ & Aも参考にさせていただき、「難しいものではない、自分にもできる」と、気楽に実践を積み重ねていくことが大切です。

Q 1 4 徹底指導をしている場面で、子どもが能動的になったり、非常に能動的な活動が見られる時があります。このような時は、徹底指導になるのでしょうか、それとも能動型学習でしょうか？
(徹底指導と能動型学習の境目がわかりません。)

A 1 4 形態的能動と心理的能動の2観点で考えてはどうでしょうか。上記のQ 1 4の場面では、学習形態としては徹底指導で、心理的には能動型となっています。

例えば、数学で復習(徹底指導)として、教科書の計算問題20問をしますとします。半数の生徒は、指示通りに行い、もう半数の生徒は、能動的活動(態度)を示したと仮定します。この授業は、徹底指導なのか、能動型学習なのか？

心理的な観点から判断すると、半数の生徒にとっては徹底指導で、半数の生徒にとっては能動型学習ということになります。このように、心理的能動の視点から考えるととらえ方に混乱が生じます。

結論として、形態的能動の視点(=指導者の意図)から見るのがベターと思われます。この数学の活動では、学習形態として問題解決的な手法がありませんし、既習事項の定着(徹底)という目的がありますので、やはり徹底指導と分類できます。

(心理的能動をないがしろにするわけではなく、それ自体は大変大切なもので、学習訓練や学級づくりとも関係してきます。)

なお、このような考え方を取れば、徹底と能動の整理がつき、1時間の授業で、徹底と能動が頻繁に交代することもなくなるでしょう。

Q 1 5 場合によっては、1時間中徹底指導だったり、1時間中能動型学習だったりすることがあり得るのでしょうか。

A 1 5 あり得ます。1時間の授業というよりは、1単元を見通して計画を立てた時や総合的な学習の時間などに見られるようです。しかし、1時間の授業内で熊本型授業が可能であるか考えることが大切です。

指導者としては、「めりはりのつけた授業（徹底指導＋能動型）にするにはどうすればいいか」を常に意識しておくことが大切です。

Q 1 6 総合的な学習の時間などに、子どもたちが調べたことを発表する授業がありますが、このような発表形式の授業も能動型学習なのですか？

A 1 6 YesともNoとも判断が付きません。中身しだいです。もう一度前述2 - (1) の能動型学習の種別のところを見てください。表現的活動（プレゼンテーション）やコミュニケーション的活動は、確かに種別の中に入っていますが、能動型学習の中心はやはり問題解決的な学習です。「学習課題があったか、その解決のために子どもたちが能動的に活動したか」、にかかってくると思われます。ここで言う活動とは、練り合い的な活動・切磋琢磨的・課題解決的な活動に代表されます。一般的に、発表形式の授業では、発表活動に重心があるので、問題解決的とするのが簡単ではないようです。発表後に感想を述べ合うこともありますが、練り合いや高め合いにまでは発展しないことが多いようです。また、決められた発表役割を果たすだけに終始しがちですので、能動的活動から距離がある場合が多いようです。

「A班の発表はBのところがよくて、Cの部分を変えればいいと思います。」という意見に対し、「ありがとうございました。」で終わらず、指摘されたCを考察し、場合によっては、変更することが練り合いの重要な部分と言えます。

Q 1 7 熊本型教育と熊本型授業という言葉の違いは何ですか？

A 1 7 「熊本型教育」とは、県教育委員会の教育行動指標「認め、ほめ、励まし、伸ばす」がめざす、県全体で取り組む教育をさします。その中には、「就学前教育の充実」、「食育の推進」なども当然含まれます。

「熊本型授業」とは、熊本型教育の一部分であり、確かな学力の育成をめざすものです。

Q 1 8 基礎と基本は分けて考えるべきでしょうか？

A 1 8 分けて考える方法もあますが、芦北教育事務所としては、分けて考えてはいません。文部科学省の出版物等でも、分けて考えることは示されていないようです。

Q 1 9 基礎・基本とは、どういうことですか？

A 1 9 広義では

{	a	学習技能（学び方）の基礎・基本
	b	教科内容の基礎的・基本的事項
	c	学習訓練的な基礎・基本 等

を含んで、大きくとらえる方法があります。

狭義では、上記の「b 教科における基礎的・基本的事項」だけととらえる考え方があります。（関心・意欲・態度、思考力、技能、表現、知識・理解を含む）

広義で考えると、かえって「基礎・基本」が一体何なのか複雑になり、絞りきれなくなる可能性がありますので、教科の基礎的・基本的事項として狭義でとらえた方が、実践につながりやすいようです。

さらにもう一つの考え方があります。

基礎的・基本的事項を「知識・理解・技能」に焦点化する方法です。基礎的・基本的事項には「関心・意欲・態度、思考力、技能、表現、知識・理解」を含む考え方があることは、上記で述べたとおりです。

でも、この考え方では、「関心・意欲・態度の基礎的・基本的事項とは具体的に何だ？」と新たな疑問を生み出し、実践を停滞させます。

中教審答申の第1章「新学習指導要領や子どもたちに求められる学力についての基本的な考え方等」のところでは次のような文言があります。（別紙資料参照）

—略— ただし、このことが、知識や技能を軽視するものでないことは、前述の中央教育審議会答申に置いて、ホワイトヘッド（1861～1947 イギリスの哲学者）の「あまりにも多くのことを教えることなかれ。しかし、教えるべきことは徹底的に教えるべし」という言葉を引用して基礎・基本の徹底の重要性を示していることから明らかである。

さらに、文部科学省発行の「[確かな学力]を育む[わかる授業]の創意工夫例」には次のような表現があります。（別紙資料参照）

学校では、完全学校週5日制の下、子どもたちに基礎的・基本的な知識・技能を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくみます。この「生きる力」を「知」の側面から見たものが、「確かな学力」です。

以上の引用は、「基礎的・基本的事項 = 知識・理解・技能」と言いきったものではありません。

しかし、広義・狭義の考え方が若干レベルが高いので、その前段階（初期の段階）の考え方として、「基礎的・基本的事項 知識・理解」とすると、上記の引用文を読みやすくなります。

このような理屈へのこだわりは、実践を邪魔し、妨げることがあります。何よりも大切なのは、実践を推し進めることです。

この件については、既に決着がつきました。改訂された学校教育法の第30条第2項は次のように述べています。一種の学力定義です。

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

言い換えれば、次のようにまとめられます。

学力 = { 基礎的な知識及び技能（理解を含めたいところです）
活用する力としての思考力、判断力、表現力その他の能力
主体的学習態度（関心・意欲・態度）

Q 2 0 毎時間の評価は、どこまでしたらよいのでしょうか？

A 2 0 毎時間、A , B , C がきちんと評価できたら理想的ですが、時間の制約もあり、なかなかそうはいきません。きまりやものさしはありませんが、文部科学省は次のようなスタンスを取っています。

毎時の授業では、基本的にBとCを評価する。生徒が本時の目標に到達したか（B）、未到達か（C）を見極めることが最低条件。なぜなら、到達度を見極める必要があり、Cに対しては、早急な手立てを打たなければならないからです。そして、Cが出たことについて、自己の指導法を振り返り、工夫改善することで指導と評価の一体化につなげることとなります。Aについては、B群の中から単元（学期）を通じて、時間をかけて見極め（評価し）、それが、精度の高い評価につながるということです。このような意味でも、評価補助簿等は大切になります。

ただし、1時間の授業でAは評価しなくて良い、ということではなく、可能な限り評価するという意味です。

Q 2 1 練習段階での評価には注意が必要と言いますが、どういうことですか？（技能等の評価）

A 2 1 音楽、体育、英語等の錬磨（技能）の評価については、練習段階の評価は、意欲・関心・態度を中心（課題解決能力等を含める場合もある）に、観察的（形成的）評価にとどめる場合があります。技能等などの実現状況は、錬磨・定着の時間を取ったあとの最終的な段階で評価した方が精度が高くなるということです。

例として、

	1時間目	2時間目	3時間目
走り高跳びの技能	C	B	A

このような評価を受けた生徒は、この単元を通じての総合評価はどうなるのでしょうか。単純に平均を出すとBとなります。しかし、上記のように1・2時間目を練習段階と考えれば、この生徒の最終的な力はAとも考えられます（Aに到達しており、明らかに行動の質の変化あり）。

だからといって練習段階では評価しなくても良いということではないでしょう。逆に、B - B - Cという評価の場合、1・2時間目の評価に意味が生じます。大切なことは、説明できるように、また納得できるように評価・評定の根拠をしっかりとしておくことです。

なお、以上はあくまでも同一の観点内における判断です。

また、評価の総括には2段階あります。一番目は、各観点の学習状況を総括する段階。二番目は、4つの観点別総括結果を評定に総括する段階。この二番目の段階では、ある観点のみに大きく偏った重み付けをすることは、望ましいことではありません。

(参照:「教育くまもと」31号のP.2)

さらに、評価の回数を複数回に増やすことで、精度が高くなります。校内研修等の共通理解の場や学校間の情報交換等を通じて、教師間・教科間・学校間の振れ幅を小さくしていきたいものです。

Q 2 2 先日、ある研修会で、「基準は要らない」と聞きましたが、熊本県では「基準が必要」としています。どこが違うのでしょうか？

A 2 2 確かに、文部科学省出版物や視学官等(調査官や教育官)の著書や話などには「基準」という言葉が見あたりません。しかしながら、文部科学省内の考え方にも幅があり様々です。

基礎系教科担当者は、「詳しい規準をもって授業に臨む必要がある。」という発言が多く、技能系教科担当者は、「基準まで必要だろうか?」とおっしゃるのを聞いたことがあります。上記の「詳しい規準」の部分が「基準」に相当するとも受け取られます。

出版社の文溪堂も同様のスタンスを取っています。文溪堂の基準表は購入された学校も多いかと思いますが、その小学校版は、基礎系教科には基準まであり、技能系教科は規準で止めてあります。

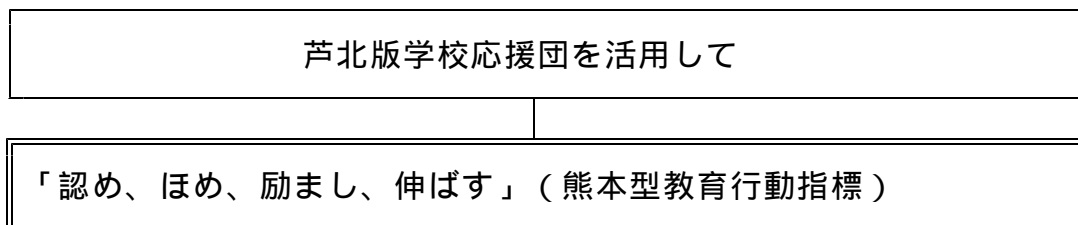
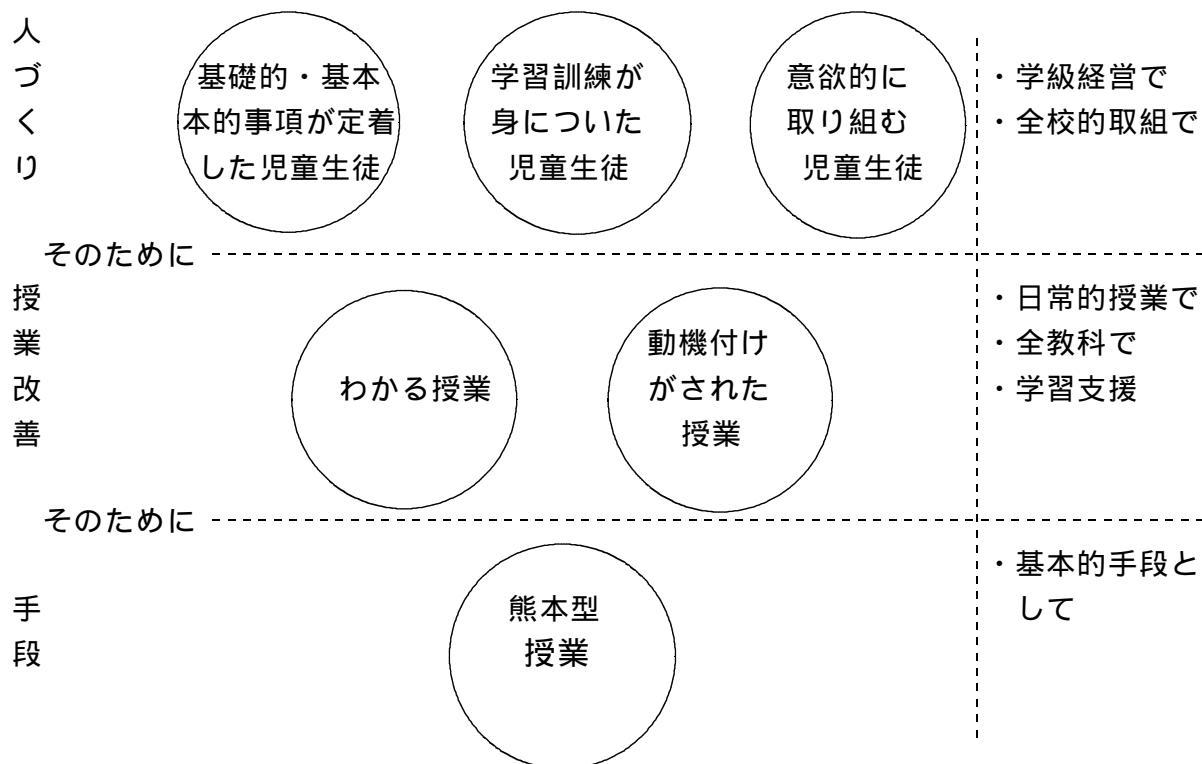
国立教育政策研究所(教育課程研究センター)は、「評価規準」と「具体の評価規準」(基準?)を示して、熊本と近い形です。

また、福岡教育大学では、「基準」をもとに、授業づくりが進められています。

熊本県では、指導と評価の一層の充実を図り、一人一人の子どもの実態に応じたきめ細かな指導と評価を実現をめざしているところです。従って、「規準」とともに「精度の高い評価基準」の両方を作成し評価するようにしています。

実際の授業において、「規準」だけでは対応できない場合が多々あることは御存じのとおりです。したがって、精度の高い評価基準(=確かなものさし)は、必要なものであり、また説明責任のもとともなります。

6 学級経営で心がけたいこと（授業の土台となる学級づくり）



なお、都留文科大学の河村茂雄教授は、子ども同士の人間関係が良く、学級運営も正常な学級を「満足型」と分類しており、いじめや学級崩壊が少ないというデータを出しています。