

【スライド+講義内容テキスト】授業改善から学びの構造転換へ

——同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する

■はじめに

皆さん、こんにちは。杉並区教育委員会教育長付／教育企画担当部長付 主任研究員の山口裕也です。

今年度は、杉並にとって大きな節目の年です。静かに動き出した子どもたちの学びの在り方を根本的に考え直そうというこの取組、杉並では、「学びの構造転換」、より正確には「授業改善から学びの構造転換へ」と呼んでいます。既に小学校3校が教育委員会指定の研究課題校となり、杉並区教科等教育推進委員の先生方、その他の学校や個人単位でも自発的な取組が様々に生まれています。この動きを一時の流行、一過性のものとせず、ぜひこれからも挑戦を続けていただきたいと思います。

なお、本日は、スライド資料、後で観ていただく映像資料用のワークシートに加えて、今年度の杉並区「特定の課題に対する調査等」の『報告書』から「はじめに」と「編集後記」をお配りしています。調査の企画から報告書の執筆まで尽力いただいた教科等教育推進委員の先生方に改めて感謝申し上げるとともに、いずれも学びの構造転換の要点を取り出した内容ですので、この後の協議でもぜひご活用いただければと思います。

○学びの構造転換の意味するところ・目指すところ



では、本題に入ります。まず、この学びの構造転換ですが、その意味するところ、目指すところは、スライドタイトル上の一文、「同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する」に集約的に表現されています。

この一文を読んで、なるほど、確かにこれまでの「教員がより細かく丁寧に教える」という考え方に基づいた「授業改善」とはある意味で真逆、「学習者の主体性と多様性を土台にして

学びを広く深くしていく」という意味では構造転換と言い得るな。そう直観できる方がいたら、既にこの取組・挑戦が目指すところと同じかかなり近いことを実践されているのではないかと思います。そうであれば、私たちとしてもその姿を観に行きたいので、ぜひお知らせください。ビデオカメラ片手にお邪魔します。

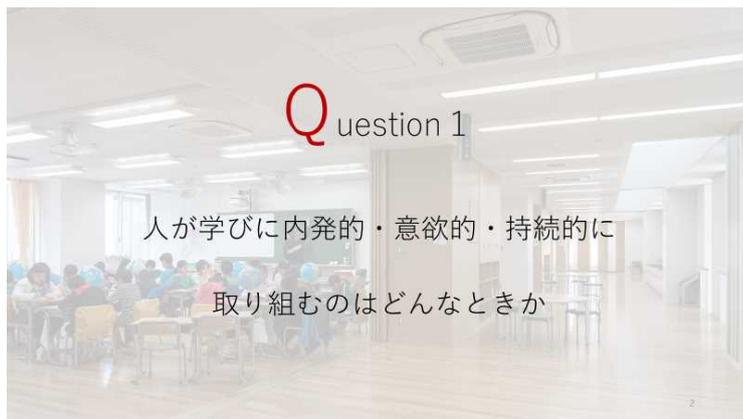
○学びの構造転換と主体的・対話的で深い学びの関係

なお、学びの構造転換については、よく、新しい学習指導要領が総則に定めた「主体的・対話的で深い学び」とどういう関係にあるのか、と質問されます。これはスライドタイトル下の一文に記したとおり、「本質的に」、簡単に言えば「よりよく」主体的・対話的で深い学びを実現するために学びの構造転換を追求する、という関係で理解していただくのがよいと思います。

後で説明しますが、学びの構造転換を具体化・手だて化するためのキーワードは学びの〈個別〉化と〈探究〉化、それに〈協同〉化の三つです。この三つが効果的に融合する学びの在り方を追究していけば、「結果的に」、しかもよりよく主体的・対話的で深い学びが実現する。そういうことです。

では、ここまでを踏まえて、具体的な内容に入っていきます。

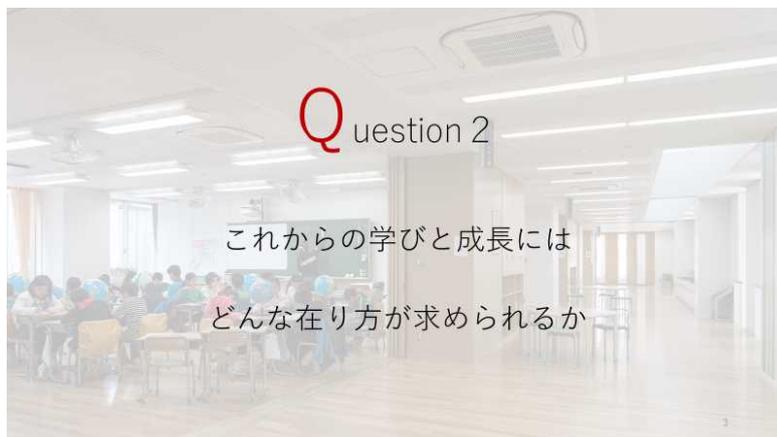
○学びの構造転換の文脈に乗るために、二つの問い



皆さんには、学びの構造転換の文脈に乗るために、まず、考えてみてほしいことがあります。それは、「人が学びに内発的・意欲的・持続的に取り組むのはどんなときか」ということ。内発的は「自ら」、意欲的には「積極的に」、持続的はそのまま「取り組み続ける」という意味で捉えるとよいと思います。「どんなときに」は「どんな条件が揃ったときに」と読み替えると考えやすいかもしれません。

では、Question 1、近くの人と、又は一人でも結構ですので、少し考えてみてください。1分にしましょう。

--（1分）

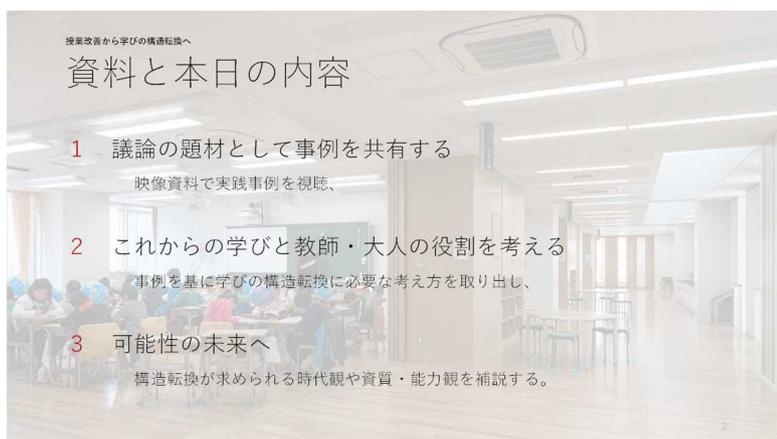


ありがとうございます。実は、もう一つ問いをご用意しています。「これからの学びと成長にはどんな在り方が求められるのか」。「これからの学びと成長にとって一番大切なことは何か」というように読み替えると考えやすいと思います。

今回の内容に引き付けると、学びの構造転換は、これら二つの問いに答えようとする挑戦でもあります。Question 2、3分にします。同じく考えてみてください。

--（3分）

○資料と本日の内容



はい、では、時間です。皆さんには、今考えたこと、話し合ったことが、これから私がする提案とどの程度一致するか、どの程度具体化されるか、逆に、どの程度異なるか。そういったことも考えつつ聞いていただければと思います。

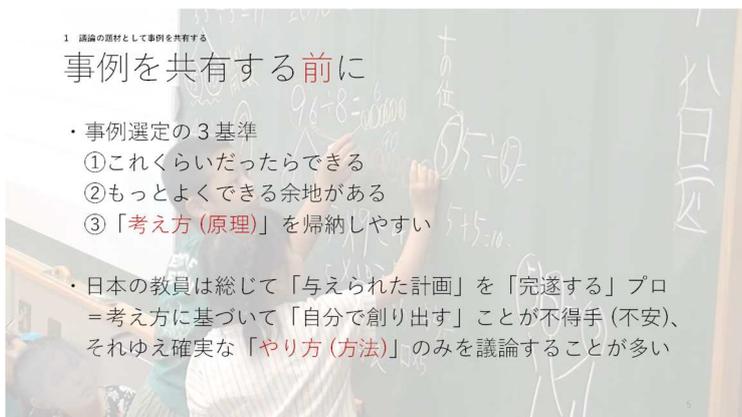
そこで本日の内容ですが、大きく分けて三つのパートから作ってあります。1. 映像で事例を共有して、2. そこから構造転換に必要な考え方を取り出し、3. 構造転換が求められる時代観や資質・能力観を補説するという流れです。

換が求められる時代観や資質・能力観を補説するという流れです。

■ 1 議論の題材として事例を共有する

ということで、最初は事例を共有するところからです。しかし、その前に、二つお話ししておきたいことがあります。

○事例選定の3基準



一点目は、事例選定の基準です。三つあります。一つ目は、「これくらいだったら自分でもできる」。理想的なモデル、その先生だからこそできる。そうであればいかにいい事例でも、皆さんの参考にはなりづらいかもしれません。

二点目は、その裏返しとも言い換えることができ、つまり皆で議論して「もっとよくできる余地がある」ということです。「議論の

題材」になることを重視した選定というように理解していただければと思います。

○考え方の重視

しかしながら、最も大切なのは三つ目、「考え方、原理を帰納しやすい」ことです。ここには、私が考える問題意識が反映しています。これが次の大きな二点目とも関わることで、つまり日本の教員は、誤解を恐れずに言うなら、総じて「与えられた計画」を「完遂する」プロとして養成されているということ。諸外国の教員、あるいは国内でも他職種の方々と話していて切に感じることです。

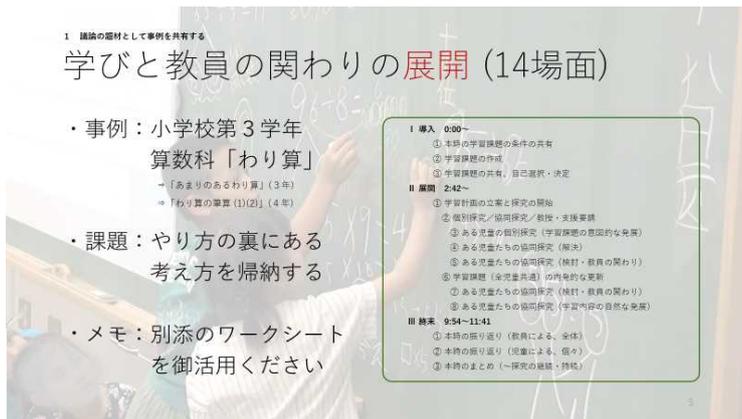
これは、裏返せば、ある考え方に基ついて「自分で創り出す」ことが不得手、いや、その能力があるのに自分で創り出すことへの「不安」があるということでもあります。なぜかと言えば、そういう経験に乏しいから。それゆえ確実な「やり方」「方法」が話題になることが多く、学びの在り方について考え方を提案しても、「どうやればいいのか」「具体的なやり方を教えてくれない」という話になりがちです。

けれど考え方は、言ってみれば「解の公式」のようなものです。その都度の「状況」、例えば学習のねらいや学習材の性質、ICTを含む学習環境、何より学習者の学習状況を代入すれば、子どもたちにどう関わればいいのか、つまりやり方が分かる。これから学習者主体をより一層追求しようとするれば、学びや探究がどう展開していくか予測ができないところもありますから、刻々変化する状況に応じてやり方を考え出すためにも、これまで以上に考え方・原理が大事になる。そのように捉えていただければと思います。

○事例：小学校第3学年算数科「わり算」簡単な場合の2位数÷1位数＝2位数の計算の仕方を考える

では、事例です。今回は、小学校第3学年の算数、「わり算」をもってきました。国語科の、しかも子供園・小学校・中学校の先生方が共に学ぶ場。当然国語科の事例をご用意しようと思いましたが、先ほどの選定基準にかなうものがなかなかない。そこで、当該教科の専門性にさほど明るくない人でも分かる学習内容ということで、算数のわり算、その最初の単元を事例としました。

映像は1単位時間45分を12分弱、計14場面に編集してあります。この事例を見つつ皆さんには、この先生がどんな考え方を基にこういうやり方をしているのか、どういう資質や能力を子どもたちに育もうとしているかを考えていただきたいと思います。メモには、冒頭で紹介したワークシートを活用してください。



なお、もう少し詳しく事例を説明しておく、この映像は単元も終末、「簡単な場合の2位数÷1位数=2位数の計算の仕方を考える」場面です。教科書例題なら「 $69 \div 3$ 」、位分けと乗法九九を二回適用して課題を解決するところです。

…ん？ 黒板を見ると「 $96 \div 8$ 」と書かれている。これはこの後で学ぶ「あまりのあるわり算」の更にその先、4年生の「わり算の筆算」につながる例題では…という疑問が浮かんでいる方もいらっしゃるでしょう。そのとおりです。そういった単元の【配列】、学年をまたがる学習内容の【系統性】を意識しながらご覧いただければと思います。

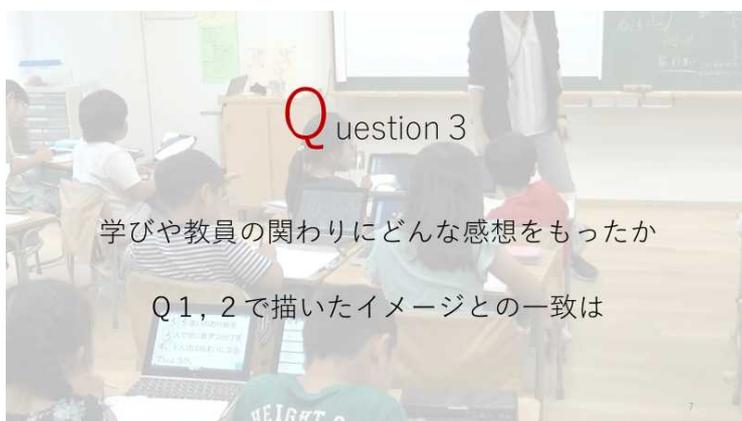
学習者主体の学びを展開していくに当たっては、2013年度・平成25年度発刊の『すぎなみ9年カリキュラム(外国語教育編)』来に説明してきたとおり、小中一貫教育の文脈で追究してきた【系統性】の構造的な理解が必須になります。それに対して学びの構造転換の取組は、この理解に基づいて、幼児教育を基礎とし、義務教育9年間を通じた学び方の【連続性】をより一層確保しようとする挑戦。そう整理していただけると、小中一貫と学びの構造転換の関係も整理しやすいかと思います。

学習者主体の学びを展開していくに当たっては、2013年度・平成25年度発刊の『すぎなみ9年カリキュラム(外国語教育編)』来に説明してきたとおり、小中一貫教育の文脈で追究してきた【系統性】の構造的な理解が必須になります。それに対して学びの構造転換の取組は、この理解に基づいて、幼児教育を基礎とし、義務教育9年間を通じた学び方の【連続性】をより一層確保しようとする挑戦。そう整理していただけると、小中一貫と学びの構造転換の関係も整理しやすいかと思います。

ちなみに、静止画に写っている男の子とともに黒板に向かうこの女の子、要注目です。

では、スタートします。

-- (映像視聴、約12分)



さて、いかがだったでしょうか。恐らくいろいろな疑問、感想や考えが浮かんでいるのではないかと思います。

そこでまた、近所の方々と交流する時間を設けたいと思います。「学びや教員の関わりにどんな感想をもったか、Q1と2で描いたイメージとの一致は」どうか。そんなふうに考えてみてください。

今回は、更に2分足して5分にします。

-- (5分)

■ 2 これからの学びと教師・大人の役割を考える

賛否両論、いろいろな意見が出ていましたね。この事例は、議論する題材としてとても優れています。

では、ここまでを踏まえて、学びの構造転換の説明に入ります。

まずは、学びの在り方を根本から考え直す必要がある理由、つまり、学びの構造転換が求められる理由から説明します。大別して二つあります。そのうち一つ目はいわば「ポジティブな理由」。今日の要点=結論となるこのことを先取りしお示ししているのがこのスライドです。

○学びの構造を転換すべきポジティブな理由



①は、育むべき資質・能力です。キーワードは「学び方」。もちろん、教科の特質に応じた知識や技能、思考力や判断力、表現力なども大切です。しかし、究極的には、それすらも、子どもたちが未知の事象に出会ったとき、自分たちなりに問いを建て、自分たちなりの方法で知を学び取るという意味での学び方の構成要素と捉える。自分で学びを進める、必要に応じて探究を始めることができる資質や能力を

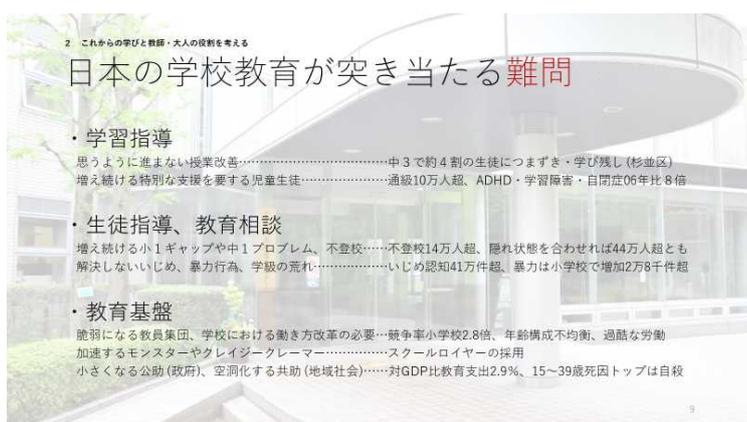
育てることがより一層大切になってくるということです。

そうすると、当然学習者の学びの在り方も変わってきます。②。「他者決定」、つまり誰かから与えられる学びではなく、一人一人が自己決定によって貫かれた〈個別〉の〈探究〉にじっくりと浸り、共に生きる〈協同〉が内発するものを基本としていく。先ほどの学び方とともに、ここに出てきた〈個別〉〈探究〉〈協同〉の三つが、学びの構造転換を具体化・手だて化していく中核のキーワードになります。

次、③の教員の関わりについても、学習者が自己決定に基づき主体となって学びを進めていくわけですから、「あらかじめ」決めた計画を完遂するというよりは、必要な時に必要な関わりを「後追い」でしていくということになります。全てを学習者の自己決定に委ねては到達できない内容や目標に、結果的に・首尾良く到達するためには、やはり教員の関わり、教えること、支えること、何より共に考えることが欠かせません。

そして最後の④。これは、私たちの願いとして受け取ってほしいのですが、人々の間にある「違い」を、弱さや排除ではなく、自分自身にとっての強さ、人へのやさしさに育て上げるような社会であってほしい。教室は未来の社会の縮図。こうした理由からも、やはり今の学びの在り方は変わっていく必要があるというのが学びの構造を転換すべきポジティブな理由です。

○学びの構造を転換すべきネガティブな理由



進みます。先ほどはポジティブな理由でしたので、その対比として次は「ネガティブ」、現在の学校教育が突き当たっている「難問」からすれば、学びの在り方を変えていかなければならないという話です。ここでは、便宜的に学習指導、生徒指導と教育相談、教育基盤の三つに分けて難問例を記してあります。

一つ目は、思うように進まない授業改善です。皆さんもご存じのように、学力段階R1～

5を主たる指標とする杉並独自の学力等調査では、中3時点・中2までの学習内容で約4割の生徒に何らかのつまずきや学び残しがあります。皆さんのたくさんの努力や工夫の積み重ねで R1・2 は減少傾向にこそあるものの、正直、思うように減っていかない。期待どおりではない。もっとはっきり言えば、ちょっと限界。それが皆さんの本音ではないでしょうか。

次、特別な支援を要する児童生徒。これも皆さんご存じのように、増えています。特に ADHD、学習障害、

自閉症は、学教法の施行規則で通級指導の対象であると明記された2006年度比で8倍に達しています。皆と同じ機会学ぶことが難しい子どもが増えているということです。

続く小1ギャップや中1プロブレム、不登校。これらは一括りにすれば「不適応」に他ならないわけですが、特に不登校については隠れ状態を合わせれば44万人とも推計される衝撃的な実態が明らかになったことも記憶に新しいと思います。いじめ、暴力行為、学級の荒れも然りで、暴力行為は小学校で増加傾向ですから、これから先の中学校が心配です。

ところが、というのが大きな三つ目の教育基盤の話です。こうした課題を解決していくための教員集団は、新規採用・管理職ともに下がる応募倍率、年齢構成の不均衡による実践知の継承問題、何より過酷な労働によって脆弱になりつつあります。端的に言って体力がない。保護者や関係者の要求も過剰かつ高度化・専門化している感があって、ついには学校にも法律専門家が求められる時代になりました。

しかし、こうした人材を拡充しようとも、公助は小さくなるばかりです。初等教育から高等教育までの教育機関に対する公的支出の割合はGDP比で2.9%、直近の調査では比較可能なOECD加盟国の中で最下位でした。

そして、よすがとしての地域も空洞化が叫ばれて久しい。15歳から39歳の死因トップが自殺というのはどう考えても異常事態です。他の先進国には見られない。その要因は様々ありますが、少なくともその一つは、自助不可能になれば速やかに公助を呼び出さなければならない中間共助の空洞化、つまり、地域社会をはじめとした社会関係資本の脆弱化です。これを「小さな政府」に倣って「小さな社会」と呼びます。

○なぜ教育課題は難問化＝複雑化・多様化しているのか



ここで皆さんに考えてほしいのは、「なぜ教育課題は難問化＝複雑化・多様化しているのか」ということです。Question 4。私たちがここ10年ほど考えてきたことの一つは、このことでした。

公教育の本質・正当性は、哲学者・教育学者である苫野一徳さんに倣えば、各人の〈自由〉と社会における〈自由の相互承認〉の感度を全ての子どもに実質化すること。杉並の

教育ビジョン流に言えば、学校教育は、誰もが共に生きる中でよりよく自らの道を拓く力を育むものであるはずなのに、なぜ現状はそれと逆行するようなことになってしまっているのか。

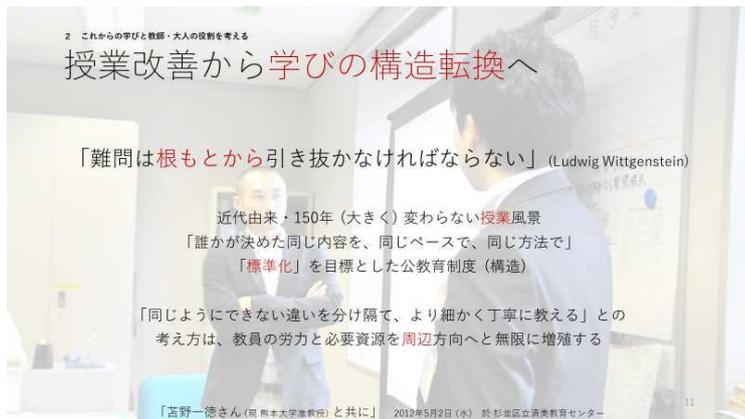
先ほどもお話ししたように、教育基盤が弱体化しているからでしょうか。それだけではないような気がします。もっと根源的な理由があるような気がします。

今回は3分とりますので、またご近所で話し合ってみてください。

--（3分）

はい、ありがとうございます。ここでもいろいろな話題が出ていましたね。大切なのは、起きてしまったことにしっかり対応していくこととともに、そもそもそうした難問はどこからやって来るのか、その原因を解き明かすことです。

○「難問は根元から引き抜かなければならない」、授業改善から学びの構造転換へ



『論理哲学論考』や『哲学探究』で知られる哲学者ウィトゲンシュタインは、かつて、「難問は根元から引き抜かなければならない」と言っています。表層を刈っただけでは難問のままにとどまる。それゆえ全く新しい方法、考え方でそれを考え始める必要がある、と。

では、この「根」とは何か。結論から言えば、近代由来、150年間大きく変わることがなかった授業風景です。では、この授業とは何かと

言えば、「誰かが決めた同じ内容を、同じペースで、同じ方法で」学ぶ在り方、仕組のこと。標準化、つまり皆が「同じ」になることを目標にした公教育制度の構造のことです。このあたりのことはお配りした報告書の「はじめに」と「編集後記」に要約してありますから、後で読んでみてください。

ともあれ、改めて考えてみれば分かる通り、私たちは、「同じ内容を、皆と同じペースで、皆と同じ方法で学べない子」のことを「つまずきのある子」「学び残しのある子」と見なしています。皆と同じように学ぶためにより一層特別な手だてが必要な子を「特別な支援を要する子」と呼んでいます。

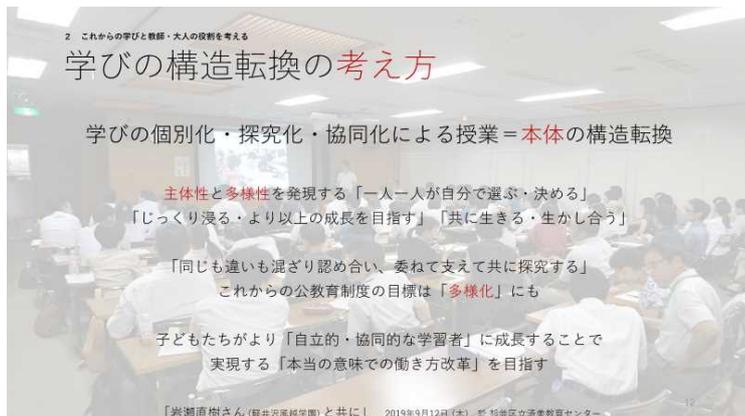
ここで僅かばかり示唆しておく、ということは、仮に同じ内容であっても、自分に合ったタイミングで。タイミングが同じでも、自分に合った方法で学ぶことができたなら。新しい可能性が生まれてきます。

○同じようにできない違いを分け隔てて、より細かく丁寧に教えることの限界

けれど、です。私たちは、これまで、こうした同じようにできない子を他の子から「分け隔てて、より細かく丁寧に教える」という方向で授業改善を重ねてきました。しかし、これも誤解を恐れずに言えば、この考え方は教員の労力を無限に増殖します。しかもある意味皮肉なのは、教員がより細かく丁寧に教えようとすればするほど内発的な動機づけにとって大切な要素である「自己決定性」が失われていくということです。

加えて、必要資源も無限に増殖します。習熟度別、補習・取り出し、特別支援教室・学級・学校といったように、どんどん新たな機会を周辺方向へ拡張する方向で作用していきます。もちろんそういった機会は十分に保障されなければなりません、私たちは、本来、誰もが共に生きることのできる社会を目指しているはずで、とすれば、これまでの授業改善の方向性は、ひいては社会から多様包摂性を奪うことにもなりかねない。

○学びの構造転換の考え方、難問の根＝授業＝本体の在り方を根本から考え直す



ということで、学びの構造転換です。この挑戦は、こうした難問をどう根元から引き抜こうとするか。

そのキーワードが、冒頭で紹介し、先ほどもポジティブな理由のところでも触れた学びの〈個別〉化、〈探究〉化、〈協同〉化です。公教育の本質・正当性に照らして周辺機会を保障する必要を十分に考慮しつつも、何より授業＝本体自体の在り方を考え直す。

○学びの個別化＝〈個別〉の学び

ちなみに、最初の学びの〈個別〉化は、最も大切であるにもかかわらず、一番誤解されやすいキーワードです。これは「学習形態としての個別・一人で学ぶ」ことを言っているのではなく、スライドにお示ししているとおり、「一人一人が選ぶ・決める」、もう少し言うと、「選ぶことができる・決めることができる条件や環境が整っている」ことに意味の本質があります。

最初の問いと関連することですが、人が内発的に動機づけられる、つまり、「主体性」を発現する大きな要因の一つは、先ほども言った「自己決定」です。自分で選んで決めたことだからこそ頑張る。そのような経験は、誰しももっていると思います。

もう一つ大事なことは「自己選択」、その機会の最大化です。仮に同じ学習材を使うとしても、自分なりに学習課題を建てたり、自分に合った学び方を選んだりすることができるということです。こうすることで誰もが共に学ぶことができる条件や環境が整う。一人一人の多様な個性が発現する。学びを広く深くするための主体性と多様性を引き出す自己決定と自己選択が学びの〈個別〉化の本質です。これによって全てを貫く。

○学びの探究化＝〈探究〉の学び、学びの協同化＝〈協同〉の学び

加えて、〈探究〉が意味するところは、「じっくり浸る」ことです。自己決定・自己選択を意味する個別化が先行するわけですから、「その子にとってのより以上の成長を目指す」が本質的。いわゆる「習得⇒活用⇒探究」という段階性を前提するものではありません。同じく〈協同〉も、「共に生きる・生かし合う」が本質。その意味するところを対話やそのスキル、まして国語科の「話す・聞くこと」に限定しないでください。

○〈個別〉〈探究〉〈協同〉は不可分

それと、これもよく誤解されるので言っておきたいのですが、〈個別〉〈探究〉〈協同〉は不可分です。自己決定・自己選択は探究にじっくり浸るために欠かせない要素だし、協同も基本的には学習者が自ら選び取る学び方の選択肢、言い換えると内発するものです。だから学びの構造転換を具体化・手だて化するに当たって、「どれかだけ」ということは基本的にあり得ません。部分取りすると十中八九うまく行かない。

例えば自己決定なき探究は、「押し付けアクティブ・ラーニング」「アクティブ・ラーニングさせられる」といった主体性を欠くものにしかありません。協同をよりよいものにするにはまず皆で基礎的な対話のスキルを…というのも、否定こそしませんが、正直言って、あまりお勧めできない。学習者の必要感に基づく自己決定がなければ、ある学習内容は「基礎」たり得ないからです。

解決したい課題があるからこそ、ある学習内容は学習者にとって必要な＝価値ある基礎になります。「学習の系統上において基礎であるから」というのは、あくまで教師・指導者の側に立った、学習者主体との対比で言えば教員主体の考え方です。学習者にとって十分に意味の分からない学習内容を与えても積極的に取り組むなら、それは「主体的」というより「従順」と評するべき状況。一定の憂慮がある。

○同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する

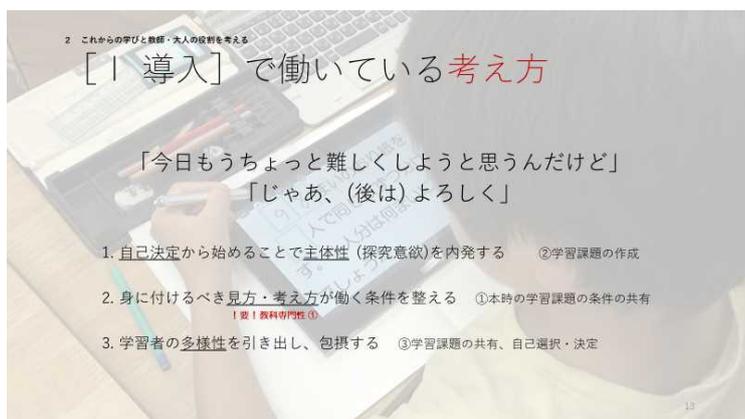
続けます。一つ前のスライドとの対比で言えば、個別・探究・協同が融合した学びの在り方を一文で言い表したものが、冒頭でお話しした「同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する」です。それと、これからの公教育制度の目標は、もちろん基礎的な内容など皆が共通にできるようになる必要がありますが、その過程は多様であっていいし、何より個性を豊かに育てていくという意味でも多様化、つまりいろいろな人がいた方が社会って楽しいし豊かだよ、という考え方も大切にしていける必要がある。

○より自立的・協同的な学習者を育む、本当の意味での働き方改革を実現する

さらに、これが最も大切なことですが、学びの構造転換が目指すのは、より「自立的・協同的な学習者」を育てることだということです。働き方改革が本当に目指すべきもこの地点です。

もちろん、現在は、杉並流の「棚卸し」のキーワードの下に教員の「過酷な労働」を「公正な仕事」にすることが第一です。けれど、その先には、子どもたちがより自立的・協同的な学習者に成長することで、いい意味で教員が楽になる。楽しくなる。楽で楽しいのに、子どもたちにはこれから育むべき資質や能力がきちんと育まれていく。不登校やいじめなどの難問も多くが解消する。そういう中で、教職に携わることが「人生のやりがいある活動」になること。それが、働き方改革が目指すべき最終の目標です。

○「1. 自己決定から始めることで主体性（探究意欲）を内発する」



では、ここからは、ここまですを踏まえて先ほど見ていただいた事例を解説していきたいと思います。まずは[I 導入]で働いている考え方です。

ここでの考え方は、映像開始直後の「今日もうちょっと難しくしようと思うんだけど」、個々に学習課題の作成を始める前の「じゃあ、後はよろしく」という教師の言葉に象徴されています。

繰り返しになりますが、教科書例題は「 $69 \div 3$ 」です。位分けと乗法九九を二回適用して課題解決を図る場面です。その解決方法、計算の仕方を考える。

この事例では、まず、被除数と除数を□抜きにして「□□÷□」にしていました。これで相当程度に自由度、自己決定の度合いがあがります。「1. 自己決定から始めることで主体性（探究意欲）を内発する」という考え方が働いています。

しばしば教師が口にするのは、「結果的に教科書例題と同じ数を入れた子も、明らかに探究意欲が違う」ということです。3年生だからということもあるでしょうが、不思議なもので、自己決定をキーワードとするたったこれだけの工夫で探究意欲が高まります。

○「2. 身に付けるべき見方・考え方が働く条件を整える」

けれど、です。全てを子どもたちの自己決定に委ねては、身に付けるべき教科の特質に応じた見方・考え方、学習内容を学ぶことができないかもしれません。だから「2. 身に付けるべき見方・考え方が働く条件を整える」。ここが教師の腕の見せどころ・教科専門性の発揮しどころで、今回の事例であれば子どもたちを「乗法九九を一回適用して解決できるような課題では簡単だよな？」という趣旨の問い掛けで挑発しつつやり取りしながら、速やかに「わられる数は九九よりも大きい」を導いていました。5分もかかっていない。自己決定を基軸にしつつ必要な見方・考え方が働く条件を整えるアンカーイベントとしていい出だしです。うまい。

1と2の考え方は、こんなふうに、表裏一体で働いています。展開順で並べると、2を象徴するのが「今日もうちょっと難しくしようと思うんだけど」、1を表現するのが「じゃあ、後はよろしく」と捉えると分かりやすいと思います。条件だけ合意したら、あとは全て君たちに委ねるよ、ということですね。「学びを進めるのは、他ならぬ君たち」というメッセージ。

○「3. 学習者の多様性を引き出し、包摂する」

加えて、もう一つ注意が必要です。従来ですと、せっかく子どもたちが個々に学習課題を作ったのに、その後で全体交流を入れて課題を一つに絞ってしまうパターンが多かったと思います。しかも、解決の見通しをもたせるという名目で一斉教授・一斉学習に戻る。

でも、今回の事例では学習者の多様性をそのままに包摂することで、主体性を損なうことなく、後に学びを広く深くするための土台・材料をきちんと残しています。一人一台のタブレット、学習支援ソフトを使った学習課題の一覧化・共有なども上手です。「3. 学習者の多様性を引き出し、包摂する」を具体化しています。

ちなみに、学習課題を一覧化したら、多くの子どもは自分の学習課題を追求しないのではないか、といった疑問が沸いている方もいらっしゃるでしょう。そう思った方は、ここでの考え方をを使って実際にやってみてください。ほとんどの場合で学習者の可能性、潜在的な力を低く見積もっている自分に気付けるとと思いますし、仮にそうならなかったとすれば、その学級には相当程度に「斉一化への圧力」が働いている可能性があります。正解を答えることに慣らされ過ぎている可能性も。

それと、そもそも自分で建てた学習課題は、探究してみても初めて価値が分かるものです。「それじゃあすぐに解けてしまう」といった教師の価値で学習課題を切り捨てるのは原則として御法度。教師にとっては「既知」でも、学習者・初学者にとっては「未知」。学び方を育むに当たっては、未知を探究すること「そのもの」に価値があります。それにすぐ解けたら問い・課題を更新すればいいだけ。この「更新」というキーワードも、「より以上の成長」を目指す探究に当たって欠かすことができません。

○算数の教科書例題をアレンジする例

一つ例を出しましょう。3年生から学年を上げて、5年生の「三角形や四角形の角」を例にしてみます。教科書には、「三角形の三つの角の大きさには、どんなきまりがあるか調べましょう。」「ア 三角形の三つの角の大きさを調べましょう。」「イ いろいろな三角形で、三つの角の大きさの和が何度になるか調べましょう。」とあって「五つの三角形」が示されています。初歩は、一定の時間制限を課しつつ「いろいろな三角形を、今まで学んだことを振り返りながら、できるだけ多く作図してみよう」という感じでどうでしょうか。次は、「皆が作図した三角形の角を、できるだけ多く調べよう」といった感じでどうでしょうか。内角の和を計算するタイミングは、学習者任せでもほとんどの場合でうまく行きます。

誰かが途中で気付くと、それに触発されて皆が計算を始めます。ワークシートを作るなら考え方の仕掛けとしてそれらしい欄や表を設けるとそれもトリガーになります。教科書の五つを調べただけでは、六つ目や七つ目に 180° ではない三角形が出てくるかもしれない。こう問い掛ければ、塾などで学んで既知の子にとっても探究する価値が生まれるし、皆がこうした問いをもてるようになること自体も大切です。

それと、子どもたちは、大人からすると不可解かつ素朴な信念をたくさんもっているものです。既習者が未習の状態を想像するのは難しいもので、例えば「三角形が大きくなると角も大きくなるはず。だからノートを4ページつなげて大きな角をかいてみる！」というチャレンジなどは、「時間ばかり掛かって学習課題として価値がない」＝「角と幅の概念を混同しているだけ」とあらかじめ探究を止めてしまいがちです。皆さんにも、似たような経験があるのではないのでしょうか。

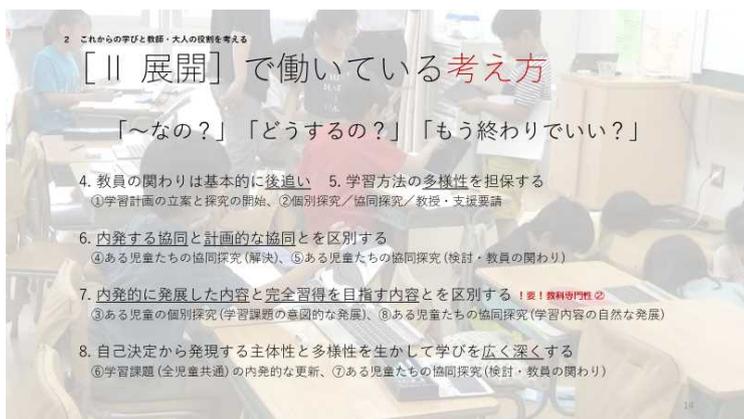
でも、多ければ40人いる学習集団です。すごく大きな三角形を一つしか作図しない子がいたとして、何か不都合があるのでしょうか。それを作図した子は別の子の三角形をたくさん調べればいいし、他の多くの子は面白がってすごく大きな三角形を調べに行きそうな予感がします。

そうして、全員ばらばらの道を進んだのに同じゴールに辿り着けば、帰納的推論の結果はいよいよ確からし

さを増します。時間終了後も調べ続ける子がいるでしょうし、今回の経験から四角形の内角の和を自然と演繹する子も出てくるでしょう。それが次の〔II 展開〕部分で学びを広く深くすることの簡易な例にもなります。

いずれにせよ、ここでの考え方は、こんなふうにやり方を導き出すことができます。とはいえこの事例・例は、いわば「序の口」です。もっともっと学習者の主体性を基軸とし、多様性を生かす展開があります。ぜひ皆さんも、この後の協議の時間に考えてみてください。

○「4. 教員の関わりは基本的に後追い」



次に進みます。〔II 展開〕です。ここで一番大切なのは、展開全編を通して基本になっている「後追い」という考え方です。「4. 教員の関わりは基本的に後追い」。

先ほどの話と同じですが、学習者の可能性を低く見積もらない。信頼して、まずは自分たちでやらせてみて、それでも足りないことがあるなら補っていく。そういう考え方が「それ

いいの？」という問い掛けに現れています。

教育を取り巻く発想は、「ポジティブ・リスト」を積み上げて「何をすべきか」を考えることに流れがちです。逆に言えば、「教育は何をしてはならないか」という「ネガティブ・リスト」を明確にして子どもたちへの関わりを見直すことを疎かにしがちです。人権や生命が不可逆に傷付けられない限りの「後追い」は、ネガティブ・リストを貫く考え方と言っても過言ではありません。自分で選ぶことを尊重するなら何もせずじっくり待つ忍耐も必要ですから、つまり成長は長い目で見ることがあるということです。

○「5. 学習方法の多様性を担保する」

ちなみに、まず子どもたちにやらせてみるわけですから、学習方法の選択も個々に委ねます。「5. 学習方法の多様性を担保する」。学習課題を作り終わった子は、「今日はどうやって課題を解決しよう」と考えます。今回の事例では、個別でやる子、協同で取り組む子、いずれの場合であっても教員に教授や支援を求める子。場所も様々。どんどんバラバラになっていきました。

その中に、真っ先に黒板の前に飛び出した女の子がいましたね。動画の静止画で最初に写っていた女の子です。実はあの子、この学級の中で最も算数が苦手なグループに入るそうです。だからあの場面、早くできた子から飛び出して行く、というのではなく、協同して課題を解決したい子がそのためのスペース＝黒板前に移動する、という場面です。で、互いの学習課題を見合っ、自然と緩やかにグループができていく。個別の学びは緩やかな協同に支えられています。

皆さんに考えてみてほしいのは、この女の子、もし一斉学習で授業が展開していたならどうだろう、ということです。ご想像のとおり、過去、そうした展開で授業が進んでいるときは常に引っ込み思案な子でした。きっと算数は好きではなかったと思います。周囲の子からしても「あの子はできない」という紋切り型に存在を位置付けていたのではないのでしょうか。

不思議ですね、今はこの子を中心に探究が進む場面が多く見られるほどになっています。協同ではリーダーになることもしばしばです。でも、やっぱり算数はちょっと苦手なんだそうです。それでも、緩やかな協同に

支えながら生き生きと学んでいる。頑張り屋さんのこの女の子にも十分理解できるように、皆が説明の仕方を探究していく。それがわざとらしくなく、弱者を助けるという感じでもなく、俗な表現ですが、とっても「いい感じ」なんです。それに、「算数が得意な子＝算数の学習リーダー」という構図が崩れるだけでも学習集団内に多様性、多様包摂性が増します。

○「6. 内発する協同と計画的な協同とを区別する」

続けます。「6. 内発する協同と計画的な協同とを区別する」。途中、先ほどの女の子を含むグループが黒板を使って話し合っている場面がありましたね。教師も後追いで関わっていました。あれは子どもたちが自らの必要で始めたことです。「黒板使ってもいい？」と教師に断って。

ですから他の子は、個別でやっている子もいれば、他のグループで協同している子もいます。一斉ではないこと、教師が与えたものではないこと、つまり子どもたちが内発的に選び取ったものであることに注意が必要です。どんなときに、どんな仲間と一緒に、どんなふうに協力すればいいか。「学び方としての協同」を育てている場面でもあります。

とはいえ、です。そればかりでは、「類は友を呼ぶ」「易きに流れる」ということになるかもしれない。だからときに教師が計画的に与える協同も必要です。特に未知の可能性と出逢うこと、つまり自分とは異なる感じ方や考え、今回であれば自分とは違う学習課題を作った子、同じ学習課題でも異なる方法で解決を目指した子。そういう子たちとある程度意図的に出逢わせていくことも大切です。今回の事例では教師が「必要ない」と判断してそういう場面が出てこないだけです。

つまり、「異は世界を拓げる」。この考え方も大切で、それが協同の本質である誰もが「共に生きる・生かし合う」感度を育むことにつながります。ちなみに、計画的な協同があるわけですから、同じく「計画的な個別」が必要なことも分かると思います。要は、まずやらせてみて、バランスを考えて個別や協同を計画的に与える。

でも、もちろんそれは最小限に。ほとんどの場合で、ちょっと待っていれば、子どもたちは自然と個別にやったり協同したりしてうまくバランスを取っていくものです。

○「7. 内発的に発展した内容と完全習得を目指す内容とを区別する」

次は、「7. 内発的に発展した内容と完全習得を目指す内容とを区別する」です。ここが一番議論のしがいがあるかもしれません。

映像を視聴する前にも説明したとおり、途中で出てくる「 $96 \div 8$ 」は4年生の「わり算の筆算」で導入する見方・考え方をを使って解決します。他のグループで解決を目指していた「 $89 \div 2$ 」も「あまりのあるわり算」でこの後の単元です。ちなみに被除数を4桁にしている子もいました。これについてどう考えればいいのか。その考え方となるのが「内発的に発展した内容と完全習得を目指す内容とを区別する」です。

少なくとも一斉でやっている場面を想像すれば、こうした学習課題を建てる子は「扱いが難しい」と見なしがちです。だから学習課題を教師の都合で絞ってしまう。あれ、おかしいですね。自分で、自分たちで学習課題を発展させて解決しようとしている。もしそれで解決できたら、教師としてこんなに嬉しいことはないはずです。それなのに「扱いが難しい」？

教師があらかじめ計画して4年生の内容を前倒ししたわけではありません。より難しい課題に取り組んだ方が、結果として、その過程で簡単な課題が解決できるようになる。そんな学習経験も多くの人がもっているはずなので、さて、なぜこうも前倒しは禁じられているのでしょうか。決まりだから？ そのとおりですが、ではなぜその決まりが必要なのでしょうか。考えてみたことがあるのでしょうか。

学びは、「机上」での「記号の操作」とどまりません。除法の計算で働く数学的な見方・考え方を「身体化」、つまり「数概念」や「数感覚」を伴う「自動的・無意識的スキル」にまで育むためには、身体性を伴った一定の学習「量」も必要です。だから標準時数や内容の前倒しについては慎重に議論しなければならない。

しかし、今回の事例では、そこまで考えなくても、子どもたちが内発的に発展させた課題と完全習得を目指す課題を区別することで折り合いを付けることができます。

「今回は、位分けとかけ算九九を二回使って、しっかりわり算ができるようになるところまで完璧にしよう。あまりのあるわり算や筆算はこの先でまた学ぶから、そのときにもう一度しっかり、ね」。そういう考え方はどうでしょうか。今回の学習経験をスクリーンショットなどで記録、「あまりのあるわり算」や「わり算の筆算」の導入にすれば時数の節約にもなるはずだし、子どもたちからしても「一回やったことがあるから」と自信をもって取り組めるのではないのでしょうか。

と、解説したいことはたくさんありますが、今日はこのあたりで区切ります。皆さんもぜひ考えてみてください。なお、この考え方をを使うためには、学習指導要領、各教科等の目標や内容の【系統性】の構造的理解が必要不可欠です。教科専門性が要請されるということは改めて強調しておきたいと思います。冒頭でお話した小中一貫教育と学びの構造転換の関係のこともあります。

○「8. 自己決定から発現する主体性と多様性を生かして学びを広く深くする」

展開の最後の考え方は、「8. 自己決定から発現する主体性と多様性を生かして学びを広く深くする」です。その要点は、同じ見方・考え方さえ働いていれば、個々の探究が多様であるほど学びは広く深くできる。少なくともその土台や材料が整う、ということです。

今回の学習課題がいいところは、条件さえ満たせば自分のやりやすい数を入れられることです。教科書例題はよくできているので、「 $69 \div 3$ ならどの子もできるだろう」というふうに考えがちです。けれど、先ほど三角形の内角の和の例で言ったとおり、子どもたちは大人には分からない素朴な信念をもっているものです。

例えば、「数が大きいほど難しい」。 $24 \div 2$ と $69 \div 3$ は、九九の段による難易度こそ差はあれ、働かせる見方・考え方は一緒です。けれど 69 の方が大きいから難しい、みたいに。こういう、初学者・これから未知を探究する子どもの感覚は、既にできるようになってしまった人、特に大人にはなかなか分からない。

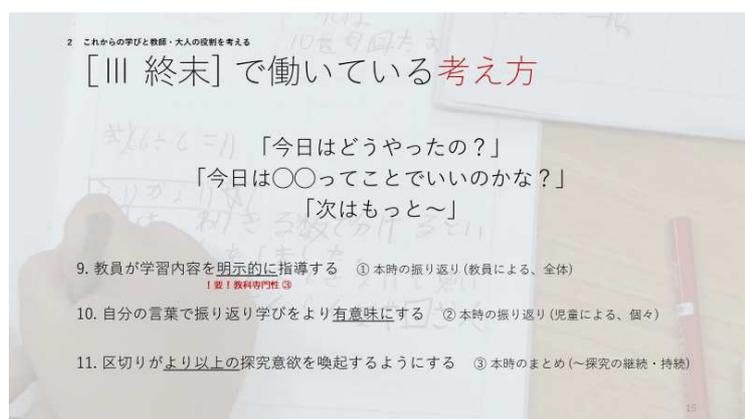
でも、40人いたら多くて40通りくらいの学習課題が出てきます。そこには、自分のやりやすい数を入れた子のものも。そこからランダムに、あるいはそれを装って課題を選び出し、「あれ、どんな数も同じ仕方で解決できる」ということに気付いていく。きっとこれで解決への見通しがもてて、安心して大きな数に取り組む子もいるはず。わり算の計算の仕方に対する帰納的推論、その信憑性も高くなります。先ほどと同じく極簡単な原理ですが、主体性と多様性を生かして集団全体としても学びを広く深くする一例です。

○学習者と学習材の往還的研究の必要性

ここで付け加えておきたいのは、これまで「教材研究」と呼んで来た行為の本質が、「学習材を通じた学習者の研究」であり、「学習者を通じた学習材の研究」であることです。これを「学習者と学習材の往還的研究」と呼んでいます。ある学習者が、ある学習材に出逢ったとき、どんな感情や思考を発するかをひたむきに想像する。これを学年会や教科会などの話題にすることが大切です。

特に、導入のアンカーイベントはその後の探究の全てを左右します。「きっとできないから、これは教えておこう」。これが失敗パターンの分析で最も多く見いだされる要因であることも付け加えておきます。「後追い」を常に意識して。学習者が困って、心底助けを必要としているからこそ「教える」価値も最大化します。

○「9. 教員が学習内容を明示的に指導する」



最後の「III 展開」に入ります。

一つ目は「明示的指導」、「9. 教員が学習内容を明示的に指導する」です。「今日はどうやったの?」「今日は〇〇ってことでいいのかな?」といった後追いを意識した問い掛けをし、算数用語などを使って今日学んだことをしっかり使えるようにする。この事例では「今日は『分けると簡単』ってことでいいのかな?」と子どもたちに問い掛けていました。

ただ、これは、次の「有意味学習」の前置きみたいなものです。それと、注意してほしいのは、国語、特に文学を扱う単元で解釈の多様性を保持したまま終わりたいときなどは、むしろ教師の言葉でまとめることをしない方がいい時もあります。まとめるとしても、解釈「そのもの」ではなく、「言葉による見方・考え方」、つまり解釈の「仕方」。そこは間違わないようにしてほしいわけです。多様な解釈をもち寄り、共通性を見いだしていく。結果としてそれが、「確かにこれはこう読める」という客観的に妥当な、皆で合意可能な解釈にもつながる。そういうことです。

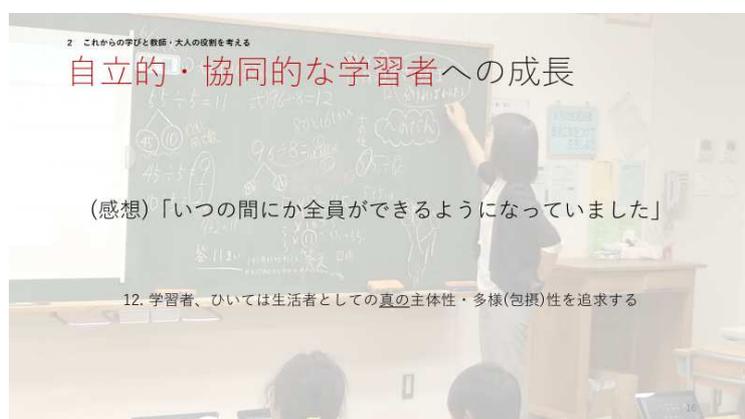
○「10. 自分の言葉で振り返り学びをより有意義にする」

次は、先ほども言ったように有意味学習です。「10. 自分の言葉で振り返り学びをより有意義にする」。今回の学び、新しい知識や経験を既存の知識・経験と結び付け、自分なりに活用できるようにする過程。今回はその前の明示的指導が有意味学習の土台になっています。皆自分の言葉でノートをまとめていました。

○「11. 区切りがより以上の探究意欲を喚起するようにする」

最後は、「11. 区切りがより以上の探究意欲を喚起するようにする」。私たちは、これまで、単位時間や単元の時間内でやり終える、という考え方をしていたと思います。当然と言えば当然ですね。でも、本当に望ましいのは、ある「区切り」を置くことが、より一層の探究意欲を喚起することであるはずですが。

○「12. 学習者、ひいては生活者としての真の主体性・多様（包摂）性を追究する」



実はこのこと、むしろ次の考え方につながっています。「12. 学習者、ひいては生活者としての真の主体性・多様（包摂）性を追究する」。今回の事例で言えば、常に主体となって子どもたちが探究していますから、終了後も「延長!」「もっとやりたい!!」と言って教師に詰め寄る姿がたくさん見られました。

こうした事例で私が一番感銘を受けるのは、「いつの間にか全員ができるようになっていました」という教員の感想です。時間内では半分の人数くらいしか「十分満足」と評価できなかった内容が、あるとき気付くと皆ができるようになっている。休み時間に皆で教え合ったり学び合ったりするからです。

先ほどの主体と従順の違いとも関連する、「学びを進めるのは自分たち」という自覚。この先生は、それが確実に子どもたちに育っていると述べていました。しかも、多様包摂的。「自分だけができるようになる」、ではなく、「皆でできるようになりたい」。「いつの間にか全員ができるようになっていく」は、本当の意味の働き方改革を具体化するそんなイメージとして受け取っていただけるとよいと思います。

○+α. 学習・生活環境を自分たちで創り続ける、改編可能な対象として認識する



そして、それは、ひいては学校生活全般の「多様包摂的な主体者」「共に生きる中で自らの道をよりよく拓く人」として子どもたちが成長していくことにもつながります。そこで提案したいのが今回[未出]の考え方、「+α. 学習・生活環境を自分たちで創り続ける、改編可能な対象として認識する」です。

このスライド背景は、軽井沢風越学園設立準備財団の岩瀬直樹さんによる「教室リフォー

ームプロジェクト」の実践例です。写真をご提供いただきました。いつもありがとうございます。9月には本区の教務主任会でもご講演いただいています。

さて、この実践。ポイントは、教員が子どもたちのために用意したのではなく、子どもたちが話し合いながら創り上げたものであるということです。問い掛けとしては、「皆で学んで生活する教室、自分たちで工夫し続けよう」といったところでしょうか。学級開きにこれを使うのもいいアイデアだと思います。

今回の算数の事例、恐らく皆さんの心配の一つは、「保護者や関係者が見たらどう思うだろう」ということではないでしょうか。特に黒板前、見方によっては「ごろ寝」にも見えてしまうかもしれません。

でも、です。この写真に倣って、机がアイランド型でかつフリーアドレス。その他にもサークルベンチを筆頭に様々な学習スペースがあり、図書コーナーをはじめ学習具もたくさん用意してある。そうなれば、随分と学習の様子は変わるはずです。

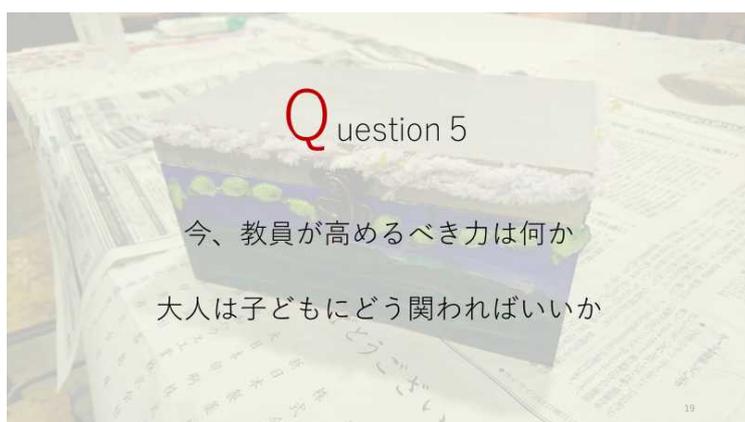
それと、当然子どもたちが自分たちの必要で工夫していくわけですから、一つとして同じ教室はなくなります。これも多様性、学級や学年を超えて学びを広く深くする土台になります。これまでは生活指導上の「学校不要物」として嫌厭されてきたところがありますが、これからは、自分の「お気に入り」や「大好き」が共に生きるよう教室を彩ることも大事なことです。この後、学びの構造転換の価値を補説する三パート目で話題にしますが、いわゆる「知徳体」における「徳」、「真善美」における「美」がより一層重視される時代がやって来るからです。それに、楽しいですよ。子どもも大人も。教室リフォームプロジェクト。

○集合的効力感、社会効力感を育む

ちなみに、教室を自分たちで改編可能な対象として認識することは、自分たちを取り囲む環境を変える力にもつながっていきます。社会に対する効力感、あるいは集合的な効力感。つまり、自分たちを取り囲む環境は、身近なところでは学習や生活のルール、ひいては法や制度を含め、皆の合意と合力があれば確かに変えることができるという確信です。

子どもたちに、学習者・生活者としての真の主体性と多様包摂性を育む。そのために、教室を、さらには校舎を、学習材・探究材として自己決定・集合的決定可能な対象にする。とても価値のある取組です。

■3 可能性の未来へ



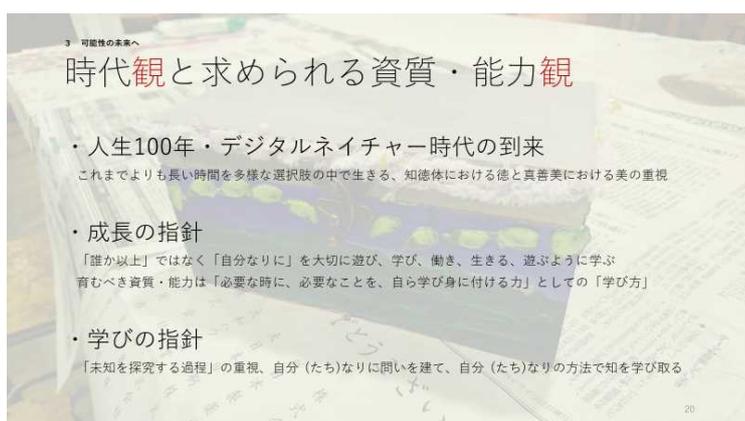
んでいきます。ご容赦ください。

さて、皆さん、事例の解説はいかがだったでしょうか。ここまでを受けて皆さんに考えてほしいのは、「今、教員が高めるべき力は何か」「大人は子どもにどう関わればいいのか」ということです。最後の Question、5 です。

今日の最後は、この問いの答えを考える材料を提供する意味を込めて、二点からまとめをしたいと思います。とはいえ時間も限られていますので、そのうちの幾つかをかいつま

○時代観と求められる資質・能力観①——知・体・徳における「徳」の重視

一つ目は、「時代観と求められる資質・能力観」です。「観」と付いているところが最初のポイント。しっかり自分なりの見方・考え方をもってほしいからあえてこうしています。ですから今回の内容は、私からの提案として受け取ってください。



私は、これからの時代を考えると、確実に言えることは一つだけだと思っています。それは、「これまでよりも長い時間を、多様な選択肢の中で生きる」ということ。それが「人生100年」と「デジタルネイチャー」という二つのキーワードから導く時代観です。

人生100年は随分と誤解・誤用されている感がありますが、元々はリンダ・グラッドンの『ワーク・シフト』『ライフ・シフト』が出自

であることから、「生き方」「働き方」「学び方」が大きく変わるよ、という話です。「寿命100年」ということの科学的妥当性には疑いの余地があるし、仮に昨今話題の後成遺伝学がそれを可能にしても「健康寿命」や「健康格差」の問題を考慮しなければなりません。ただ、テクノロジーの進展と普及も相俟って、これまでよりも長い時間を、多様な選択肢の中で生きていくことだけは確実だと言えそうです。

「計算機自然」とも呼ばれるデジタルネイチャーは、落合陽一さんによる提唱。人間の知性と人工の知能、物質と実質、生物学的身体とロボティクスといった自然物と人工物の境界を意識しない状態が「新たな自然」になることを意味します。杉並が2018年1月の「杉並教育 ICT フォーラム」で配布したリーフレット、その巻頭言に出てくる「共生する知の時代」を根拠付ける時代観の一つでもあります。

そして、そこでの成長の指針は、何より「自分なりに」ということです。どういうことか。

デジタルネイチャーを時代観に歴史を辿ると、テクノロジーは、まず、人の間にある「体力」差を埋めてきたことが分かります。例えば「眼鏡」。縄文由来の狩猟採集が中心の生活であれば、視力に不自由を抱えることは死に直結します。例えば「鉄器」。農耕牧畜、弥生由来の灌漑水田稲作では、鋤や鍬の上手な活用が体力の差を縮めてくれました。近代・工業社会由来の「蒸気機関」や「内燃機関」などは言わずもがなです。

ここまでの説明は、産業革命の歴史を追ったものです。とすれば次は「全てが情報になる」とも言われる現代・情報社会。私たちは、今、情報検索エンジンや MOOCs を筆頭に「知力」すらテクノロジーが支えてくれる時代に入っています。今後の量子コンピューティングの発展は、AI 学習アシスタントの著しい性能向上をもたらすかもしれません。欲望と十分な知覚運動系を伴わないことが限界であるとすれば、AL (Artificial Life、人工生命) のように自己の保存と増殖をプログラミングし、多感覚のセンサや人工筋肉などのアクチュエーターが人間の知性に迫る人工の問題解決能力を実現するかもしれません。小さく見積もっても情報の非対称性は解消されつつあり、ブルーオーシャンを前に飛び込む決断力や実行力こそが試される。これがいわゆる非認知能力、社会・情動能力が話題になることが多くなった背景でもあります。

このあたりのことは、AI ブラックボックス問題、レイ・カーツワイルの予測する 2045 年「技術的特異点」問題なども含めて大きく話題が広がるため、これ以上説明することができません。いずれにせよ言っておきたいのは、体と知の差が大きな経済的な不自由をもたらさなくなったとき、残る「徳」がより一層大切になる日が来るだろうということです。価値相対のポスト近代では様々な意見があるでしょうが、考え方を換えれば体と知の差が速やかに不自由とならない時代。三分類が価値フラットに近づくことで、言ってみれば「自分の得意」を生かしやすくなるのが人生 100 年・デジタルネイチャーの時代性です。

老子来で「はたらき」とも読む徳の本質は、自由めがける人間の本性からしてその相互承認、共に生きることです。パーソナリティ因子のビッグファイブを活用した一卵性双生児研究に基づくと、優しさ、相手への信頼、利他や思いやりなどの「協調性」はその育ちに対して環境因の影響が大きい傾向があります。他方、知能や学業成績は遺伝の影響も大きい。共有型経済・シェアハウスなどの盛り上がりを見ると、「小さな社会を乗り超える人になりたい」との願いは、多くの人が挑戦可能で社会的に価値の高い生き方かもしれません。

誤解を恐れずに言えば、「強い人」だけでなく「優しい人」がより一層活躍できる時代です。

○時代観と求められる資質・能力観②——真・善・美における「美」の重視

それと、もう一つ。知徳体における徳とともに大切にしていきたいのが、いわゆる「真・善・美」における「美」です。もちろん全部大切ですから、その中でも特に、ということです。

最近、よく、STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) に A (Art) を加えた「STEAM 教育」が話題になります。1990 年代の高度サービス産業への転換の遅れもあって、科学論文の国別シェアでは中国とアメリカが 2 強なのはよく知られるところ。一方の日本は上位 5 位以内の領域数が 20 年ほど前に比べ激減、特に計算機科学領域の最新トピックや先端論文はアメリカよりも中国にあると言われます。

すると、当然関心を集めるのが STEAM の中でも「プログラミング教育」です。最近は習い事人気も急上昇、就学前の年中さんくらいからコースがあります。「英語教育」はいまだ人気のようですが、機械翻訳の技術発展や中国の台頭を考えると、今後はどうなるのでしょうか。しかしながら先ほどの徳の話からすれば、こうしたことが美を強調する理由ではないことを、何となく分かっていただけではないかと思えます。

結論から言えば、美を強調するのは「皆と違う」ことが価値になりやすい時代だからです。自分の得意、つまり個性を生かせる時代への期待がもてるからです。学校教育では公の要請という理由もありますが、習い事としてプログラミングを選ぶなら、その子の「やってみたい！」を理由とするのがいいかもしれません。「今ある仕事なくなるらしい」「この習い事が人気」といった聞きかじった理由からではなく、です。英語・外国語教育も言語や文化の差異を超えて共に生きる感度を育むとの考えの方が本質的ですし、子ども自身の選択ならある時ふと地球儀や Google Earth を回して「この国に行ってみたい！！」などの方が大切です。

美の対象は、実はこれらと共通する性質があります。思い切って単純化するなら、「役立つかどうか」とは

無関係にただただ「たまらなく心惹かれる」ということ。美の感度は十人十色、けれど私たちはある種の「快適さ」を伴う「これは美しい」との情動が喚起する経験を確かにもっていて、真や善と比較して最も個性が高いのがこの価値審級です。AI やロボティクスの発展が人間の身体の及ばない極限地帯での真知の探究を、認知の限界を超えたカオスにおいて社会的善の調整を自動化する日が来ても、いや、そのような日が来ればいよいよ私たちは美という審級でしか物事を判断できなくなります。太陽系誕生の謎を探る小惑星探査機はやぶさ、市況を自律的に判断しナノ秒単位でポジショニングする HFTなどを考えると、その日はあながち遠くない気もしてきます。

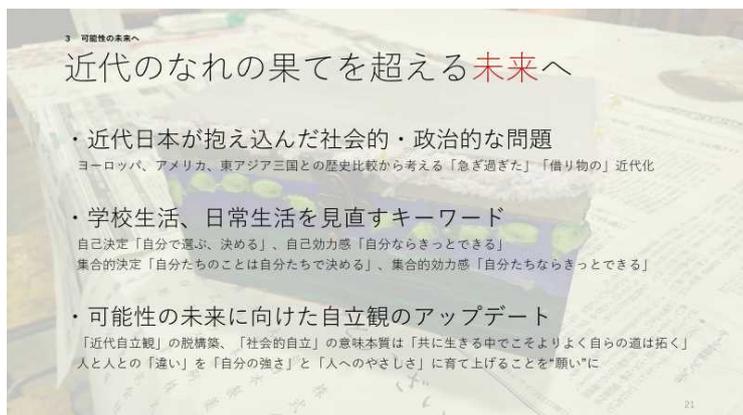
その意味で人生 100 年・デジタルネイチャー時代は、積み重ねた美の感性がより一層生かされる時代となるはず。私の経験上子どもたちは、「新しい」「きれい」といった性質をもつ対象を美しいとみなしがちです。裏返すと、時が刻んだ美を「美たる」と感受するには、一定の陶冶が必要になる。平安由来の二十四節気・七十二候を例にすると、例えば初夏の小満・初候の蚕起食桑における季節の楽しみ「卯の花腐し」。これを一瞥に「侘・寂に通じて趣深い」と感受するには、それ相応の経験が必要ということです。

身近なところでは「茶道」などにも表れる美意識としての侘・寂は、徳川時代に由来します。侘は「不足の美」、寂は「老いて枯れたものと豊かで華麗なものとの二重構造体の美」といったように説明されます。この国の自然・四季と織り重なって時とともに刻み込んだ主観的経験が生む独自の審美。デジタルネイチャー時代のテクノロジーを支えとした人生 100 年は、こうした皺（しわ）や襞（ひだ）が生かされる「人生即価値、価値即人生（Life As Value）」の時代とすることができます。Work-Life Balance や Work-Life Integration の先にある遊びと学びと仕事、さらには家事の区分が融解した姿。新しい職業としてよく話題になる YouTuber、ひとりメーカーやひとり出版社、ひとり飲食店、地域コーディネーターなどもこの文脈で現れた活動即仕事。自分で選んで育てた得意が SNS やクラウドファンディングなどの支えもあって生活の糧になっています。

一呼吸置いておくと、もちろん見方によってはいわゆる「ハイパー・メリトクラシー」の懸念もあります。しかし、こうした共有型の経済の在り方・生き方が避けがたく、スキルシェアなどのマーケットを通じて一人一人の個性が生かしやすくなり、それが生きやすさにつながる側面があるとすれば、ここで問うべきは、こうした時代に対応した資質や能力です。だからこそ、他の誰でもない自分なりの人生を歩むために学び方を育むこと、そのために未知を探究する過程そのものを重視していく必要があります。「与えられた尺度」で「誰か以上」を目指すのではなく、です。「学力・学歴一元ゲーム」から勇気をもって退却・脱却する。

そんなふうに考えたとき、さて、今のままの学びの在り方でいいでしょうか。私たち大人の子どもたちへの関わりを見直す必要がないでしょうか。これが一つ目のまとめです。

○近代のなれの果てを超える未来へ



続く二つ目は、「近代のなれの果てを超える未来へ」です。

先ほども言ったように、現在の日本の学校教育が突き当たる難問は、「近代」という時代性にその根をもっていました。西欧中心的な世界史で言えば、近代とはマックス・ウェーバーに倣って「計算可能性の増大」を本旨とする、ということが出来ます。時間と空間の形式を定時法やメートル法で標準化したように、学

制によって人々の思考や行動を方向付ける学びを統一する。全てが計算可能性の増大、日本史で言えば中央集権による富国強兵・殖産興業を目指した「皆同じ」の在り方です。

しかしながら、日本の近代化は、よく「借り物であった」「急ぎ過ぎた」と言われます。それゆえ日本は主体・主権者の経験に乏しく、ヨーロッパのような補完性原理もアメリカのような共和制もありません。難問の一つとして取り上げた自殺の背景にある小さな社会は、アメリカのように寄付やボランティアなど宗教的良心の伝統がないからでもあります。ヨーロッパにも、都市国家的な伝統とウェストファリア的な伝統、つまり独立的な自治を是として画一化や均質化に抗ってきた歴史があります。

それでも、日本は、近代化の結果として国家総力の経済体制を戦時の 1940 年頃に完成させ、1950 年代から 70 年代には高度経済成長を経験し、1973 年・昭和 48 年と 78 年・昭和 53 年の二度にわたるオイルショックをなんとか乗り越えています。80 年代は「金ぴか」の時代を謳歌し、各人の自由がどこまでも開放されていくムードが世を席卷しました。

ところが、そうして 1989 年、昭和 64 年・平成元年に「1.57 ショック」が起きます。人口ボーナス期を過ぎた少産少死から少産多死という人口転換の最終段階、社会・経済・政治の全てで「新しい時代」へ踏み出す時期がやってきていました。歴史に「たれば」は禁物ですが、もしそのタイミングからいろいろなことを変えていたなら……。

その後の約 30 年がどうであったかは、皆さんの知るとおりです。いわゆる「失われた 30 年」です。経済は停滞、95 年・平成 7 年には生産年齢人口の低下も始まり、豊かなサブカルチャーを生み出す源泉でもあった厚い中間層の時代が終わって格差の時代になりました。1990 年代からの国境を超えた資本移動自由化・グローバル化の加速は地域社会の中間共助をほとんど完全に空洞化させ、格差の中に「孤立した個」を、情報の洪水やネットとリアルの関係の二重性の中に煽動に駆られやすくなる「依存した個」を同時に産み落とすこととなります。世界を席卷するポピュリズムはその現れの一つです。

ちなみに、2018 年・平成 30 年には、40 代のみ 5 年前比で平均賃金が下がるというショッキングな事実も明らかになっています。バブルの崩壊に伴う就職氷河期で新卒一括採用に、就職後の終身雇用を前提した社内教育や企業保険に乘れなかったことが原因の一つでしょう。この世代は、その後も「ワーキングプア」や「派遣切り」を経験し、私の限界で言えば「貧困ポストク」という言葉まで生まれ、自分の家族の形成も困難でした。それゆえ今は親やきょうだいの共倒れの危機に直面、地縁・地域社会が空洞化している現状ではつかむ藁さえないのが現状です。

先ほど触れた共有型経済・シェアリングエコノミーも、信用指数によって全ての人が格付され、グローバル経済へダイレクトにつながってしまう側面を見ておく必要があります。体験や情報をシェアしてより文化的に成熟していく一部のクリエイティブ・クラス、他方、いわゆるゴーストワークに勤しみ生活物資を融通し合わせるを得ない圧倒的多数の貧困層に社会が分断されていく側面もあります。

とりわけ戦後の人口ボーナスを全投資して達成した高度経済成長。しかし、それが停滞・停止した途端に明らかになったのは、すっかり空洞化した地域社会、そして、自分たちのことを自分たちで決めることができな政治のありようでした。

○社会的自立の意味本質

今日の話とは外れるので、このあたりの経緯の説明はこれで止めたと思います。暗い話を続けてしまいましたが…、しかし、だからこそ私は、学びの構造転換とも関連して「社会的自立」ということの意味をもう一度考え直す必要があると思っています。何か誤解されている感のあるこの語。社会的自立の本質は、「独力

で生活を営む」でも「社会の生存競争に生き残る」でもありません。一昔前なら「グローバルエリート」、最近の言葉なら「Change Makers」を育てることでありません。「ギフテッド」や「2E、Twice-Exceptional」の発見も含めて否定こそしない、この国の閉塞感を抜け出すうえでの必要も十分理解するものの、その本質は、ここまでにも何度か話題にしたように、「自らの道を拓く中で共に生きる」「共に生きる中でこそ、よりよく自らの道が拓かれる」です。つまり各人の自由は相互承認と不可分、むしろその感度を基盤としてこそよりよく実質化するということです。

○学びの構造転換のその先に

それゆえ学びの構造転換の価値は、2020 年から数えること 10 年先、いわゆる“2030 年”に向けて主体的・対話的で深い学びの本質的な実現を目指すことにとどまりません。「予測困難」「知識基盤」と呼ばれる未知との出逢いが日常であるような社会状況において、他者との協同や人工の問題解決存在との共生も選択肢に必要な知を自ら学び取るための学び方を育むことにも限局されません。

学びの在り方を根本から考え直す理由に挙げた難問は、分かりやすく言い直せば「選ぶことができない」という構造にその根をもちます。つまり近代学校教育制度は、ちょうど「近代家族」がそうであるように、多くの人にとって「選ぶようがない」ものとして経験されてきました。一斉教授・一斉学習の授業がこの制度の本体であることは、既にお話したとおりです。しかもそこでの学びは、学年や教科、単位時間、何より時間割によって「細切れ」にされ、学習者がじっくりと探究に浸れるようなものではない。共に生きる協同を自然と育むようなものでもない。人と違うことが弱さ、ひいては排除につながるような構造をもっています。

これも繰り返しになりますが、学びの構造転換は、補完や代替の機会を保障・拡張する必要を十分考慮しつつ、本体そのものを学習者の主体性と多様包摂性で満たすことを目指します。全てが一人一人の自由な選択と決定に貫かれているにもかかわらず、事後に省みれば学びを通じたあらゆる人・物・事との出逢いがまるで運命付けられていたかのような信憑を悦びの感情とともに生じさせる。「恋人」や「拡張家族」がよきアナロジーとなるような学校の姿、ひいては、人々が織り成す社会のありようを見つめています。

私たちは、「カリキュラム」という考え方自体が、計算可能性の増大を旨とする近代の産物である可能性を捨ててはなりません。「後追い」の首尾一貫性を突き詰めれば、「あらかじめ」の計画を基軸としない学びの在り方がおのずと要請されるからです。やや大袈裟ですが、遡ること約 100 年、アルバート・アインシュタインの相対性理論が極限におけるブラックホールの存在を予言したように、あらかじめのカリキュラムの脱構築は学びの構造転換の後追いの視座がもたらす半ば必然の帰結ということなのです。

もちろんこれは、「計画を立てる」ことや「時間的な展望をもつ」ための資質・能力の大切さを否定するものではありません。他方、生活や仕事から切り離された学校という特別な場所で学ぶためのカリキュラムという考え方自体が、実は旧パラダイム・近代の産物であるかもしれないと疑う姿勢を捨ててはならないということなのです。

全てが一人一人の自由な選択と決定に貫かれている学びの姿。そして、私は、その先に、人との違いが強さと優しさになる社会を目指すことも同じく必然だと思っています。「理想」としてどんなに遠く高くとも、それが、私たちが本当に願うところであると信じています。

もちろんそのためには、賛否両論のベーシックインカムなど関連領域の制度設計が必要不可欠です。どのような場合であれ、リスク発生に対する收拾可能性を担保しておかなければならないことも申し添えておきます。フーコーのサルトル批判来の『自由』や『主体性』すらシステムの生成物、ジョージ・オーウェル『1984』由来の「ビッグ・ブラザー的ディストピア」といった反論も聞こえてきそうですが、だからといって学習者を

近代的学校に囲い込もうとすれば、学びの可能性は萎むばかりです。その帰結がつまずきや学び残し、特別な支援、いじめや不登校などであることは説明したとおりです。

○理想を実現するためのロードマップを共に敷く

唐突ですが、皆さんは、「学習指導要領とは何か」と問われたなら、どのようにお答えになるでしょうか。「日本における学びのナショナル・スタンダード」。「学校教育課程の編成において法的拘束力をもつ大綱の基準」。いや、むしろ、「1947年『試案』は中央集権的な画一性を廃し、学習指導の研究を教師が自身で進める手引きとして出発した」。こうして幾つかの考えを並べていけば、恐らくその先には、「そもそも学習指導要領は必要なのか」「必要だとしても、もっと弾力化してよいのではないか」「弾力化するなら、年齢主義を廃して課程主義然としたものに」といった、法的拘束の妥当性に踏み込む見解が出てくるはずですよ。

あるいは、「人口減少や経済の停滞といったこの国の課題を克服する人材育成のために、学びの内容や方法を高度化する細規定をもっと盛り込む必要がある」。そのような考えもあるでしょう。

「構造転換に至る“ロードマップ”」。私が最後に提案したいのは、この考え方です。学習指導要領はもちろん、教育に関する様々な法制度に踏み込む見解は、どのようなものであれ、今はまだ実現していない未来を展望しています。私たちは、もっとよい公教育制度を未来に直観している。そう考えるとき、学習指導要領をはじめとする法制度は、他ならぬ「制約」として私たちの前に立ち現れます。

と同時に、十分な理解をもってしてもなお現行制度に「限界」を感じたなら、それはすなわちその先にある「可能性」をつかんでいることと同義です。ならばこの可能性を、できるだけ遠く広く深く展開したい。学習指導要領をはじめとした法制度を、10年ほど先の目標状態ではなく、更にその先にある可能性の未来と現在とを結び、一歩ずつ進んで行くための“ロードマップ”としたい。

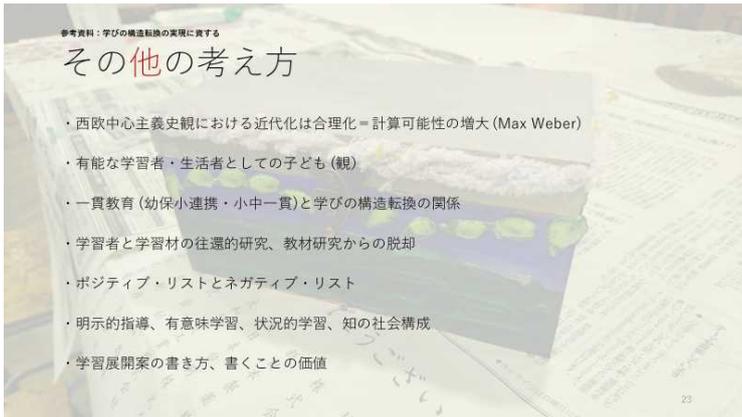
あらゆる未来は、既に可能性としては存在しています。私が言いたいのは、学びの構造転換が、「現状から予測される未来」ではなく、明確な意志をもって「選び取る未来」であるということです。そもそも未来は、原理的に言えば予測不可能です。私たちは、あらゆる条件が制御された実験室でもない限り、立ち昇る煙の行方さえあらかじめ知ることはできません。「カオス理論」に従えば、眼前の蝶の羽ばたきがはるか遠くの地でハリケーンを引き起こすかもしれません。私たち大人は、こうした認知的限界の中で学びの在り方を、ひいては教育制度を設計しなければならないということです。

でも、だからこそ、思うことがあります。それは、制度の内側から設計者の意図を乗り越えるような「何か」が現れる“種”を蒔いておくことです。「出藍の誉れ」の条件を整えることです。

学びを個別に・自分で選ぶことから始めるものにしてみると、教室の風景は一変します。学習者の自己決定や内発する協同は、教員という教授システム＝制度の限界を乗り越える種です。そして、多くの教員は、口を揃えて「あの子が！」という喜びを体験したと教えてくれます。「今までやろうとすらしなかった子が」「自信がなくて引っ込み思案だった子が」「算数が大嫌いだった子が」など。全て「できなかった子が！」がという喜びです。あるいは、「自分で」「自分なりに」を求められた時、むしろ戸惑い固まってしまうのは、いわゆるR4や5の子どもである、ということもしばしば話題になります。

「そんなにうまくいくわけない」と思う方もいらっしゃるでしょう。きっと、「学びを自己決定で貫く、とか、探究にじっくり浸るとか、協同はその基本を内発に、など、所詮は理想だ」と考える方も。

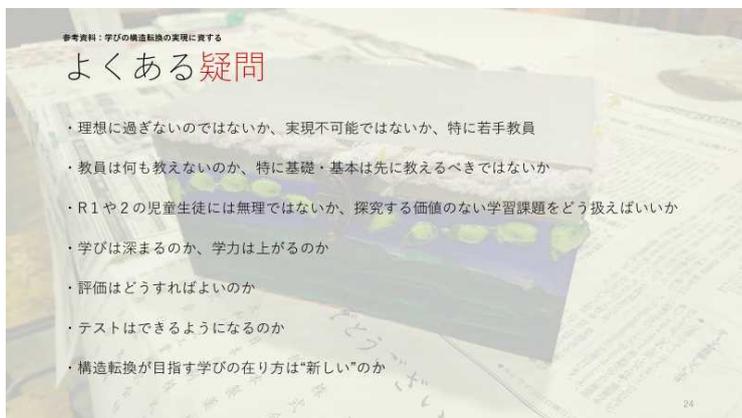
けれど、繰り返しになりますが、もしこれが「理想」だと思えるなら、皆さんには、ぜひ、建設的に、実現のための着実なロードマップを敷いて行ってほしいと思います。今日ご参会の方々の中にも既に学びの構造転換に挑戦した方がいらっしゃいますから、具体的な話を聞いてみてください。



なお、スライド資料の末には、「その他の考え方」「よくある疑問」も付けてあります。特に疑問については、「それで学びは深まるのか、学力は上がるのか」「評価はどうすればよいのか」など、様々な考えが浮かんでいるのではないかと思います。

その際には、お配りした「はじめに」と「編集後記」を参照していただくとともに、何より、この後の協議会でも、そうした率直な疑問を

話題にさせていただければと思います。



では、この後の協議が実り多いものになることを祈りつつ、これからの皆さんの挑戦に期待しています。

--（協議会、各協議グループからの質問）

■会場からの質問に対する回答

○質問に対する回答①：評価はどうすればよいのか

「評価」は、「よくある疑問」リストにも記載があるように、いわば「学びの構造転換あるある」です。

まず、「評価」という言葉の中には、多様な意味が含まれています。だから問題を切り分ける必要があって、最たる例を挙げるなら、「学びの個別化を図った場合、個人の学習状況を十分に観取することはできるのか」と「評定の公平性をどう考えればいいのか」ということになるかと思えます。

いずれにせよ、評価は「指導」に先行しません。指導は「学び」に先行しません。今日の話は、望ましい学びの在り方と教員の指導・関わりについてお話ししています。具体的な学びと指導の在り方のないところで話をしてもイマイチ理解が深まらないと思うので、今日の趣旨に従って考え方、その要点のみお話しします。自分で具体的なやり方、方法を考えてみてください。

結論から言えば、いずれの問いも答えは同じで、「目標に準拠した評価」を徹底していただくだけです。更にその要点を取り出すなら、二つ。一つ目は、小中一貫と学びの構造転換の関係でも言った、学びの目標や内容の【系統性】、これを構造的に理解していることが大前提ということです。

現行の学習指導要領で考えましょう。例えば、国語科の「読むこと」から「自分の考えの形成及び交流」「自分の考えの形成」の系統を取り上げると、小学校第1・2学年で「文章の内容と自分の経験を結び付けて自分の考えをもつ」、第3・4学年になると「感じ方・考えに違いのあることに気付き」、それがあから第5・6

学年で「同じと違いを生かして考えを広げ深める」というつながりがあります。中学校に行くとき第 1 学年で「ものの見方・考え方を広げる」となり、2 学年では「見方・考え方を知識や経験と結び付ける」、義務教育の最終段階である第 3 学年では「人間、社会、自然について自分の考えをもつ」というところまで到達します。そろそろ 10 年経つ要領ですから、皆さん大丈夫ですよ。

これを基に、評価規準を考えます。第 5・6 学年を例にとって、B を「感じ方・考えの異同を生かして自分の考えの確信を強めたり、新しい考えを付け加えたりしている」としましょうか。C は第 3・4 学年を踏まえて「感じ方・考えに違いがあることに気付いている」、A は…、中 1 を見つつ、そうですね、ちょっと背伸びしてアウフヘーベン、「感じ方・考えの異同を止揚する新しい考えを形成している」としましょうか。

ここまでは変わりません。今までは、これを「同一場面」の「同一言語活動」で評価できました。一斉学習ですから。学習指導案に記す「学習活動に即した具体的な評価規準」も、例えば『やまなし』の「○○の場面で□□している」といったように、場面・言語活動に特殊なものを設定していたと思います。

逆説には、学習課題と学習方法が個別化・多様化するわけですから、つまり評価場面と評価材料が個別化・多様化するだけです。言い換えると、場面・言語活動に汎用的な評価規準を設定する。文章の解釈を表出するにせよ、解釈に基づいて自分の考えを表出するにせよ、ある児童は音声言語・パロールで、別のある児童は書記言語・エクリチュールで、といったことを許容できるように。合理的配慮が徹底されると考えると分かりやすいかもしれません。ユニバーサルデザインの本質が「一人一人が選べる」ことであるのと一緒です。

私たちが真摯に受け止めなければならぬのは、「説明責任を果たせる」評価・評定が必ずしも「精度の高い評価・評定」ではないということです。ワークテストや定期考査を使えば確かにある評価・評定の根拠を説明しやすくなりますが、そもそも紙面で測定可能な学力には少なく見積もっても 10%の「誤差」が含まれます。発言やノート、作品などを評価材料にする場合はもっと。どこまでも「恣意性」を排除できません。

「そんなことは分かっている。だから同一場面の同一活動で条件制御し、それを多角的・多面的に積み上げて評価するんだ」という反論もよく聞きますが、私たちが評価しなければならないのは、目標＝学習指導要領の実現状況です。100 歩譲ってこれまでは「他者から与えられた特定場面の特定活動で特定の能力を発揮できるか」でよかったとして、これからの資質・能力の柱＝学習評価の基本となる観点には「現実の場面で生きて働く」、何より「未知の状況にも対応できる」との趣旨が含まれます。どうしますか？

教師が設定した機会である能力を発揮できないからといって、未知を含むその他の状況でも同じであるとは言えません。むしろ、学習課題や学習方法の自己選択を最大化することでしばしば観測される R4・5 と 1・2 の逆転現象からすれば、目標準拠を徹底するためにこそ評価を個別化・多様化すべきとの考え方が成立します。つまり未知の探究では、従前「努力を要する」だった子どもが「十分満足できる」になるということが起こり得る。だから「多角的・多面的」の本旨にかなうのは評価場面と評価材料の個別化・多様化です。

同一場面の同一活動という条件制御によって自己選択の機会を最小化したことが、むしろ特定の子どもの資質や能力を見誤る、つまり目標に準拠した評価を阻害する要因になっていた可能性は否めない。このことを重く受け止めつつ、皆さんには、これから、異なる場面の異なる活動から同一の能力を信頼性・妥当性高く評価する力を育ててほしいと思います。個々に関わる時間は一斉教授よりもはるかに増えるし、子どもたちが学習成果を表出する場面も間違いに多くなりますから、評価材料も当然豊富になります。

ここまで説明して、なお皆さんは、「それでは公平性が」という懸念を拭えないかもしれません。とりわけ高校入試のことなどを想定して質問されていることはよく理解できます。しかし、ユニバーサルの意味本質とも関連して、「公平」の意味をよく突き詰めて考えてみてください。もう説明は繰り返しません。

それと、科学の作法に従えば、信頼性の規準は「内的一貫性」と「安定性」、妥当性の規準は「併存的構成概

念妥当性」に求めることができます。そして、「釈迦に説法」と思いますが、成績表が法定帳簿でないのと同じく、指導要録に対する評価規準に関して法的根拠はありません。作成・設定の権限は校長に帰属します。慣例その他にとらわれず、未来思考・建設的に考えて、そもそも何のために評価するのか、評価はどこまでが制度的に拘束されていて、どこからが学校や教員個々の裁量なのかについても、よく考えてほしいと思います。

これではつまらないと思うので、少し未来の話をしましょう。

やや余談ですが、皆さんは、Google フォト、又は類似のアプリに「泣かされた」ことがあるでしょうか。唐突に何を言っているんだと思うかもしれませんが、少なくとも私はあります。それは「成長記録」と題された自分の子どもの約 4 年間、1 分 34 秒に自動編集された音楽付きのムービーでした。しかも誕生日のちょうど 1 週間前に生成されるタイミングのよさです。登録情報ではありませんから、年 1,000 枚ほど撮影した写真と数十本の動画から判断したのか、それともただの偶然か。まさに AI ブラックボックスです。

分娩室を出て始めて抱っこした時。ベビーカーに揺られておどける姿。草原でハイハイをして手に伝わる不思議な感触を楽しみ、約 1 年後に同じ場所で歩いている姿がつなぎ合わされ、次に出てくるのは初めてのアップルジュースが美味しすぎてストローから口が離れない様子。僅か 1 分半でも無数の場面が散りばめられていて、しかも最後はじゃがいも掘りの「抜けたー！」で終わる。「見事」としか言いようがありませんでした。

いずれにせよ、各動画はハイライトとなる「笑顔」をメインとしつつ感情一般を判断、意味や価値はさておき会話の断片を“理解”して編集されていることは明らかでした。この調子で行けば、恐らく彼女が覚えているよりも、私たちが知っているよりもたくさんの情報が Google に詰まっていきます。データベースから自動生成された「娘の人生の物語」を見ることで、私の記憶も確実に編み換えられました。思わず画面に指先を伸ばしたことを鮮明に覚えています。

私は、人生 100 年・デジタルネイチャー時代の教育評価は、かなりの部分で Google フォトに近い姿ではないかと思っています。スマートホームやスマートスクールを支えるセンシング、BYOD の展開もあって蓄積されていくデータベース＝評価材料は豊かになるばかりです。分散台帳技術を基盤に学修履歴をパスポートのように活用できる時代、十分に客観的で責任ある評価・学修証明は、「皆が納得できる」という意味での確信、つまり「説得力」の問題です。

とすれば、最低限の学力を身に付けたことが確認できる数量データは必要としても、もっと大切なのは様々な活動場面でのパフォーマンス評価です。CEFR 誤用や TOEIC 撤退など英語民間試験の利用問題はさておき、資格試験化が進むことが期待される大学入学共通テストと入試形態の多様化はこの流れにあります。私はいずれ教育課程も個別化していく未来を描いていますが、カリキュラムの個別化・多様化に「アドミッション」も連動、残る「ディプロマ」もおのずと追従していく考えです。

「それは大学、若しくは高校の話だろう」と思われるかもしれませんが、もちろん小学校や中学校も無縁ではありません。想像してみてください。例えば学期末、デジタル化した成績表が届いて「1 学期の学びと成長」と題された子どものハイライトムービーが流れる場面を。かつて「手書き」の所見にこだわった方がいたように最初は反対意見もあるでしょうが、行事の様子を撮影した写真が販売される延長と考えればそう突飛でもないことに気付きます。

少なくとも私は、自分の子どもの成長を、3 段階や 5 段階の評定ではなく、映像を含む多様な材料に基づいてある意味主観的に評価してくれる所見、質的既述の方がよほど信用できます。子どもと会話するには最高の材料ですし、成長を評価し修了を判定できるのが教員のプロフェッショナル足る所以の一つです。修了認定としての教育評価は人材の多様化が進んでも免許職種としての教員のみが行使を許される専門職行為で、先のアドミッションとディプロマはその代表です。

そう考えると、恐らく「三者面談」の形も大きく変わっていくはずですが。オランダ・イエナプランの実践のように、例えば学習者である子どもが自分の学びと成長を報告し、教員や保護者は学び方に対してアドバイスをする。それは、教育課程を三者合意して編成・一部変更する機会でもあり、そうなるとカリキュラム・マネジメントの未来型には「学習資源の配置を最適化する」という意味での「ポートフォリオ・マネジメント」が含まれてきます。この時、共通して保証すべき知識や技能などは紙面の同一尺度である程度測定・評価できるとしても、それ以外・以上は個性ですから評定を付けて誰かと比べること自体にほとんど意味がありません。

つまり、皆に保証すべき最低水準の評定＝修了認定と、教職専門性に裏付けられた個性のポジティブ評価＝意味付け・価値付けです。先ほど「ある意味主観的に」と言ったのは後者のことで、教育評価の役割も二分されていくというのが私の考えです。前者はAIでも可能でしょうが、深い意味や価値の決定は今のところ人の占有行為であることも忘れてはならないポイントです。

○質問に対する回答②：国語科での実践例を教えて欲しい

時間の関係で、次の質問にお答えします。どの学年、どんな単元でもいいのですが、先ほどの続きということで、ここでは小学校第6学年の国語科から立松和平作『海の命』を例にしたいと思います。

これも結論から言えば、最もスタンダードなのは、読むことの学習材・探究材であれば「自分なりの問いを建てて読もう」です。

『海の命』を使った教員主体の典型的な授業展開は、教科書例題「登場人物の関係を捉え、人物の生き方について話し合おう」を学習課題に解釈と自分の考えを広げ深めさせる、そのために場面ごと＝スモールステップの課題を設定して6時数程度で単元を構成するものです。その背景には、読むことの学習指導事項のうち「文学的な文章の解釈」と「自分の考えの形成及び交流」の系統の参照、小学校最高学年の3学期という時期があります。加えて、この文章が、「主人公太一が『父を殺した＝破った瀬の主』を捕らえることで『父の影』を乗り越えようとし、しかしその刹那『海の命』を瀬の主＝クエに見ることで共生の価値に転ずる」と解釈されることが理由としてあります。

けれどこの解釈には対抗して、「復讐的円環とは無縁の瀬の主への憧憬、海への畏敬、与吉じいさの後継」もあります。この例からも分かるとおり、『海の命』のみならず全ての文章には複数の解釈が成立します。そこで、多様な解釈「私はこう読んだ」をもち寄って共通性を見いだしていく。結果として、「確かにこう読める」「しかしこれ以上は読者しだい」に近づくことで集団全体の学習も広く深くなり、かつ、その過程で目標とする資質・能力を育んでいきます。先ほどと同じ原理です。

もし、ここまでを納得できるなら、皆さんに質問したいことがあります。私たちは文学に触れるとき、いつでも「生き方」について話し合うようなことをするのでしょうか。そもそも問いは「なんとなく読みたい」が先にあってある瞬間ふと沸き起こり、その後も絶えず更新されていかないのでしょうか。自分の読書経験を思い出してみてください。同じ文章であっても、自分の状態によって意味や価値が異なっただけです。

そうであれば、なぜ問いや学習課題を生き方に限定し、多くの学習者にとってむしろ「にせもの」にする必要があるのでしょうか。よってそう教員に問い掛けると、「じゃあ『一番心に残ったところ』や『最も感動したところ』を中心に読ませるのはどう？」という質問が返ってきます。そうですね、さっきより全然いい。でも、なぜ「感動」でなければならないのでしょうか。その問いで例えば「つまらない」か許容されるのでしょうか。「なぜ『海の命』はつまらないのか、どうして心に残らないのか」を課題にすること、すなわち批評的探究も、皆でもち寄る多様な読みとして解釈を広げ深める有意味学習に貢献しないでしょうか。

そこで学習・探究課題は、読むことの学習材として扱う基本線を維持するなら、生き方も含めて皆違うが許

容される「自分なりの問いを建てて読もう」にする。協同やテクノロジーの活用も選択肢に、問いや課題の解決のための学習・探究計画を一人一人に委ねる。ここまでが一般解、そのベースラインです。ここで教員の腕の見せどころ、文脈がほんものから離れないよう注意しつつ、目標や学習状況に応じて学びの可能性を最大化するポジティブ・リストと制約を最小化するネガティブ・リストから「学習の条件」を提案・交渉していきます。映像で見た事例なら「わられる数は九九よりも大きい」です。

あえて極端に言えば、父の影を「アメリカの影」に深読みする子がいても、共生を「それすらポスト近代では絶対でない」と批評する子がいてもいいはず。教員の解釈に到達させるのではなくそれを超え出る可能性を常に担保しておく。それに、少し想像力をたくましくしてみれば、まさに6年生・3学期のこの時期だからこそ、「生き方を押し付けられるような居心地の悪さ」を覚える子がいる可能性にも気付けるはず。6年間の思い出を子どもたちに聞いてみたとき、『海の命』の印象がしばしば肯定と否定で二分する傾向がある背景には、こうしたこともあるのでしょう。

せっかくだから、学びの構造転換にチャレンジした教員が典型的に口にする言葉を引用しましょう。曰く、「子どもたちの自己決定に学びを委ねると、一人一人への関わり増やせる」「分からないとき、できないときに『自分たちでやっごらん』と返してあげれば、大体のことは解決できる」「教科専門性を高める努力は絶え間なく続ける必要があるけれど、それすら子どもたちの学びと平行して授業中に進めることができるし、その意味で楽、しかも楽しくて、学習の効果も何倍にもなる」、そして、「学力が上がったと思う」。

子どもたちの言葉としても、

「自分で作った課題、自分の気になっている課題が解決できるのが楽しい」「教科書が考えるヒントになる」「難しいことを考えることで教科書に書いてあることが分かる」「全員の考えと自分の学習課題がつながる」「自分で考えて、友達とも考えて、それでも分からないときやできない時に先生に教えてもらえる」。

そういった感想が自然と出てきます。多くの教員が「踏み出してみる『勇氣』以上に大切なものはなかった」と言うことも、しかし「ついつい『癖』で待てずに教えてしまう、まとめてしまう」といった素直な気持ちの吐露があることも、このチャレンジが若手やベテランの別なく誰にも開かれていて、とはいえ実現のためには視座・考え方を変える努力、何より自らやり方を考え続ける姿勢が必要なことを教えてくれます。

ちなみに、学びの構造転換は、「教えるのは苦手、でも専門教養は最高度」のような教員に輝きを取り戻すことも事実です。「先生すごい！ 何でも知っている」はこうした教員に対する子どもたちの尊敬のまなざしから来るものです。逆に、最も苦勞するのは事細かく指示を繰り返す教員です。「子どもたちが黙っていても、内言でじっくり考えているからかもしれない。何か一言でも自分から発するまで待とう」。特に学習課題を作る場面は全ての始まり、探究意欲の喚起や持続を決定付けるとても重要な部分ですから、ネガティブ・リストを意識して待ちの姿勢を心掛けるだけでも随分と状況が違ってきます。

しかしながら、これ以上具体化を進めると単純なやり方の話になります。だからそのことに気を付けつつ、この話をまとめていきたいと思えます。そこで問うべきは、仮に先の学習・探究課題なら、一人一人に異なる学習者がどんな学びや探究を展開する可能性があるかということです。

「与吉じいさになんで弟子入りしたのか」「瀬の主とはどういう意味か」「なぜクエを殺さなかったのか」。あの子、この子、また別の子と想像していくと、教材研究と称して一人テキストを分解していくよりも大切なことが分かります。先ほどの学習者と学習材の往還的研究こそがこの行為の本質であるということです。

では仮に、「つまらない」と思った子が課題を立てられずに困っている。そのとき皆さんなら、どう関わってほしいか。協同の促しも選択肢ですが、ここでは教員の教授という行為の価値を視座に考えましょう。その意味でそもそも踏まえるべきは、文章に「内容」と「形式又は表現」という二つの側面があることです。例え

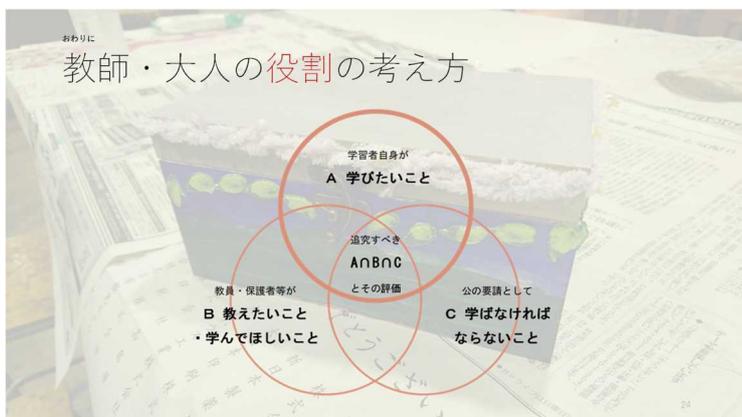
ば「なんでつまらないの？」と問い掛け、子どもを信頼し忍耐をもってできる限り待ってみます。

「……内容はいい気がするけど、なんかこうグッとこない」「『グッと』？」「…どきどき？」「『臨場感』みたいなな？」——やり取りの繰り返し——「なら『書き方』の問題かもしれないね」。明示的指導です。実際、『海の命』は「語り手」の立場から書かれています。もし太一を一人称に物語をリライトしたらどうなるでしょうか。仮にそうすれば登場人物の関係の理解も進むし、書くといってもあくまで「読むことの中での書く」だから学習指導事項からも外れないのではないかな……。そういった考えが次々と駆け巡るはずで。

こうして複数人で学習材と学習者の往還的研究を進めれば、想像はもっと広がり深まります。こうした質の高い対話が日常になることが大切で、それによって教員主体の授業は学習者主体の学びへ転換していきます。この対話こそ教員-学校組織の核であり、組織の成熟度を図る指標の一つでもあり、構造転換を持続可能にする条件です。学びの在り方をめぐる機会ですら発言内容と人格を混同する。近代官僚制のごとく職階や職級にしばられ、常勤と非常勤の別にこだわり建設的な意見が交わせない。公の匿名性を隠れ蓑に建設的な提案に対して冷や水をかけ続ける。そんな状態を引きずってはいは、今の苦しい状況を変えることはできません。

逆説には、学びの構造転換の射程は、ひいては、教員の働き方を含めた組織の日常にまで及ぶということ。自己決定によって「自分はやればできる」という自己効力感を育むとともに、「集合的決定」によって「自分たちならできる」という集合的効力感を育む。それは教師にとっても同じであることを強調しておきたいと思います。不安を拭うことよりも、考え方を基に建設的に未来の姿・やり方を描いてほしい。

○質問に対する回答のまとめ：教師・大人の役割の考え方



それと、「よい学び」の定義は様々ありますが、少なくともその一つに、学習者が「学びたいこと」、教師・保護者等が「教えたいこと・学ばせたいこと」、そして公に「学ばなければならないこと」の三つが調和している、ということがあると思います。これからの教師の腕の見せどころはまさにここです。

けれど、私たちには、その先に更に目指すべき地点があることも忘れないでください。

それは、学びたいことの中に学んでほしいことも学ばなければならないことも全て含まれるような後追いの関わりをしていくことです。そんなふうにできたら、どんなに素晴らしいだろうと思っています。これが『自分なりに』を大切に」と同じスライドに記した「遊ぶように学ぶ」ということの考え方でもあります。

そう考えてみると、幼児教育における「遊びを通じた学び」には、学びの本質的な要素である個別・探究・協同の全てが詰まっていることが分かります。難問例として取り上げた小1プロブレムは、幼児教育ではなく初等教育の問題。変わらなければならないのは、むしろ小学校以降の学びの在り方・学校生活の在り方です。だからこそ幼保小連携・小中一貫は、幼児教育で既に展開している個別・探究・協同が融合した学びの在り方を、どうしたら義務教育9年間を通じて連続性高く発展することができるか。そこに要点があります。

繰り返しになりますが、描いた理想は遠く高く。けれど、その最初の一步は、報告書の「はじめに」にも記したとおり、私たちの日常、その中に埋没した、子どもたちの学習者としての可能性をもう一度信頼することにあります。子どもたちは自分たちで学びを進めるだけの力を持っているということです。

■最後に：公教育の構造転換に向けて、「教育は変えられる」

最後に。今、私が、杉並の教育を担う一人として、ここまでの 10 年余の取組は全て学びの構造転換のためにあったのだと言えば、それはさすがに美化が過ぎるというものです。しかし私は、公教育制度の本体・本丸たる授業・学びの在り方を根本から変えるためにこそ、様々なことを準備してきました。

これから先、公教育は大きく変わっていくはずですが、「教育は変えられる」、いわゆる「公教育の構造転換」を実現するために必要なのは、私の問題意識からすれば政策の【全体性】です。実は、学びの構造転換も、公教育政策の第 1 領域「学びと成長」においてこれを具体化する施策に他なりません。今日は説明することができないませんが、その他の「教育人材と組織」「教育施設・設備」「教育行財政」においても同じく構造転換の施策化が進んでおり、これらを総称したものが私が呼ぶところの公教育の構造転換です。

学びの構造転換のアイデアが最初に思い浮かんだのは、10 年ほど前のことでした。基礎と活用のリ・バランスが学習指導要領で強調されたとはいえ、まだまだ「確かな学力路線」、より細かく丁寧に教える教員主体の一斉授業が色濃かった当時。私は、有り体な言い方をすれば、明るい未来がその先に待っているとは思えませんでした。今ではすっかりお馴染みの学力段階 R、杉並区独自の学力等調査において中心となる指標の開発を始めたのは、それがきっかけです。学力一元ゲームに拍車を掛けていたのは、明らかに平均点を主たる指標にした学力テストだったからです。このあたりのことは、昨年度の杉並区「特定の課題に対する調査等」の『報告書』、その巻末資料をご覧ください。ウェブ公開されているので、誰でもアクセスできます。

加えて、幼保小連携と小中一貫を含む一貫教育も早期選抜のエリート教育に歪曲され、あるいは学校支援本部も学校の仕事を外注する手段にとどまり、地域運営学校も一步間違えばチャーター・スクールという出自からして自己責任の市場競争原理に公立学校を曝すことになりかねませんでした。公教育政策の全体性から考えれば、そもそもアメリカは市場原理主義一辺倒ではなく、先ほども言った共和制や宗教的良心の伝統で社会が補完され、しかも多民族国家ゆえアソシエーションイズムが根強く価値観の根底に流れています。こうした政治的・社会的・歴史的な差異を無視したやり方の部分取りの懸念も拭えませんでした。

学びの構造転換に向かって、全ての施策を再構築する。人口転換が最終局面に差し掛かった 1980 年代末を、社会制度の設計が「終着点＝皆同じ」から「始発点＝皆違う」へ、近代のなれの果てとしての「失われた 30 年」ではなく新しい時代へと「移りゆく 30 年」の開始と捉える。そして、学びと成長、その支えとなる人と組織、施設・設備、行財政の構造転換をもって、公教育の構造転換を果たすロードマップを共に敷く。

「そんなに簡単なことではない」。そうですね、そのとおりです。「公教育は変わらない、学校を変えることなどできない」。私が考えたいのは、繰り返しになりますが、「変えたいと思う現実があるなら、どうすればいいか」「あるべき未来の理想があるなら、その地点と現実・現在とを結ぶ“ロードマップ”をどう敷けばいいか」ということです。

だからこそ、皆さんには、今回の「授業改善から学びの構造転換へ」の内容を、いろいろな場面で、建設的に議論していただきたいと思います。そして、繰り返しになりますが、皆さんの継続的な挑戦に期待しています。それを支えるのが、私たち教育行政の役目ですから。

(以上)