

「令和の日本型学校教育の具体化」－教科において具体化を図る－

シンポジスト

中西 仁 立命館大学産業社会学部教授（社会科教育）

岡本 尚子 立命館大学産業社会学部准教授（算数・数学科教育）

春木 憂 立命館大学産業社会学部准教授（国語科教育）

コメンテーター

石井 英真 京都大学大学院教育学研究科准教授（教育方法学）

コーディネーター

井上 雅彦 立命館大学大学院教職研究科教授

井上雅彦:ただ今よりシンポジウムを開始いたします。まずは、シンポジストの3人の先生を紹介させていただきます。お一人目は、中西仁先生です。ご専門は社会科教育学です。先生は本学産業社会学部教授として活躍されています。国立教育政策研究所の「評価基準・評価方法などの工夫改善に関する調査研究」協力者委員、中学校学習指導要領解説社会科編の作成協力委員など歴任され、ご著書も多数あります。

2人目は、岡本尚子先生です。ご専門は算数・数学教育です。先生は大阪大学の非常勤講師を経て、現在は本学産業社会学部の准教授として活躍されています。2019年から2020年にかけてシンガポールの南洋理工大学の客員研究員も経験されました。『神経科学による学習メカニズムの解明』など多数の著書もあり、算数教育学会の2020年度馬場奨励賞最優秀論文賞を受賞されています。

最後に、春木憂先生です。先生は公立小学校、福山大学教育学部の講師を経て、現在本学産業社会学部の准教授として活躍されています。『小学校国語科における説明的文章の授業開発とその評価』など、多数のご著書があります。

本シンポジウムは、3人の先生方に各15分で話題提供をしていただきます。その後、石井先生にコメントをいただき、シンポジストと意見交換をしていただきます。それをふまえて、会場からの質問にお答えするという形で進めていきたいと考えています。石井先生をはじめシンポジウムにご登壇される方々には、チャットで質問・感想を書いていただ

けるようにお願いします。その際、どなた宛ての質問・感想か、また、3人の先生全員へのものなのかを冒頭にお書きいただくと幸いです。なお、時間の関係上全てのご質問にお答えすることができませんので、あらかじめご了承ください。

では、中西先生から、話題提供をよろしくお願ひします。

中西仁先生:本日のテーマに、趣旨に合うかどうかというのはちょっと分からないですけど。私がずっと考えてきたこととか、学生にあまり伝え切れなかったことってとか、そういうことをお話ししたいと思います。

今次の学習指導要領のキーワードとしては、個別最適な学びでありますとか、協働的な学びでありますとか、主体的・対話的で深い学びでありますとか、資質・能力の3本柱があります。今日は個別最適な学びがテーマにはなってるんですけど、ちょっと困ったなっていう感じです。もちろん理屈を付けていろんな形で社会科の個別最適な学びっていうのはこうだということは言えるかもしれないんですけども、どうも元中学の社会科教師であった立場から言うとあまりしっくり来ないです。算数とか国語、他の教科についてはよくわかっていなことを承知で申し上げますと、算数なんかは系統的で、個々の子どもの理解度ははっきりしているからすごい分かりやすいと思うんですよ。

社会科は公民的な資質・能力が教科の目標になって、それから見て基礎的・基本的な知識技能って

なんだろうなとかですね。公民的な資質・能力の重点的な指導とか効果的な指導なんて如何にして可能だろうか。問題発見とか解決能力っていうのは社会科がずっと言ってきた問題解決とどう違うのだろうかとか。キャリア形成の方向性っていう言葉についても、社会科は公民・市民を育てるっていうのが大きい目標ですけども、これとどう重なるんだろうとか。

明治図書 の月刊『社会科教育』で、個別最適な学びを実現するっていう特集が2022年2月に出てたんです。この雑誌を読んだ結果、調べ学習といった個別の学びを協働の学びで生かすような実践が紹介されてまして、実践された先生方と私はずれてるなって思いました。私の認識が時代遅れで通用しないのかどうか、今日に至るまで分かってないところです。ということで、今日は論点をちょっとずらしまして、三つの柱ですね。学びに向かう力とか、人間性など知識技能とか思考力・判断力・表現力っていうのを、ちょっと社会的に読み替えていきたいなと思います。この場合の知識技能っていうのは、ある社会事象を学ぶための知識技能ということで、先ほど出てきた基礎的・基本的な知識技能とは少しずれるんじゃないかと思っています。

社会科の目標ですけども、公民としての資質・能力の基礎ということで、平和で民主的な云々があって、この辺は資質だと思うんです。やっぱり授業で扱っていくというか、向上させていくっていうのは、社会生活のさまざまな場面で対面的に考えたり公正に判断したりすることっていうところが、直接授業で目標とするところじゃないかなと思います。

かつて中学校の教師だったころ、もう20年前ですけども、社会科の授業をつくるときにいつも考えてたことっていうと、判断は思考の結果であり、その逆ではないということですね。思考には「考えること」という側面と、その結果としての「考え方」という側面があるということです。深い推察に基づいた思考を考えることこそが、より多面的・多角的・合理的でかつ道徳的な思考・考えに到達するよりよい、もしくはよりよい判断に結実するんじゃないかと思ってまして、この思考というものこそが、公民としての資質・能力の本質なんじゃないかというふうに思っているわけでありまして。無思考こそが反公

民性の本質ということですよ。

これは大学の授業で時々使うスライドですが、水俣病が大きな社会問題となったときの官僚の話で思考が大事だよっていう、論証のために使っています。先ほど学力の三つの柱っていうのが三角形になってたんですけど。社会科としてどう読み替えるっていうことを考えていきます。基本的には社会科の授業を行うときに、特に小中高の学校現場の先生がたがそれぞれ独自に考えられたらいいかなとは思いますが、私は思考っていうのがこういうふうにやっぱり一番真ん中にあると考えます。知識技能っていうのはある単元で扱う社会的事象を理解するために必要な道具、すなわち思考をより深く、より広くというかより多角的・多面的にするための道具であると捉えます。思考から判断して表現するときも、やはりまず思考が先立ちます。判断は表現にも関係します。この表現がいいかどうか、より望ましいかどうかという判断もあるでしょう。私は常に思考を学力の中心と考えていますが、思考を中心に考えるとういうふうに読み替えられるんじゃないか。私の考えは古い話かどうか分かりませんが、このように考えると、ようやく私の考えが今次の学習指導要領の考え方につながるんじゃないかというふうに思っています。

最後、学びに向かう力、人間性っていうのは、主に思考が広がることによって大きくなっていくと思います。直接思考とは関係ないんですけども、この図の台形と四角形、特に台形の一番下が広がることによって広がっていくし、高まっていくと思います。これは概念図なんで、実際に子どもの学びに反映させたときに、これがどれだけ妥当性があるかちょっと分かりませんが。

ということで、しつこいようですが、考えることに焦点を当てた社会科授業っていうのが必要じゃないかと強く思っています。結局、先ほどの石井先生のお話にあったように、いろんな改革とか発表に慣らされて、いろんな社会科授業が出てきてますが、私は中核っていうのはやっぱり子どもが社会的事象について個別に考えること。これが社会科の一番中心じゃないかなと思っています。

ということで、こちらの資料にいきます。これも古い資料で申し訳ないんですけど、今から20年前

に実践した授業記録です。どちらかという思考実験っていうか、考えることのみで特化した授業です。大正時代の単元で、まとめの時間に関東大震災と阪神淡路大震災の比較を取り上げました。この単元は三・一独立運動とか五四運動っていう朝鮮とか中国の民族運動、米騒動、社会運動、大正時代の社会・文化で構成されていました。まとめに大正時代を振り返りました。大きいテーマは大正時代の関東大震災当時に起こったデマや一般市民による朝鮮人などの虐殺といった惨事が、なぜ阪神淡路大震災で起こらなかったのかという、大きい問い(中心課題)を出しました。

ちょうど阪神淡路大震災が起こって、5年ぐらいのところですね。資料のワークシートの通りに授業を進めました。まず素朴に中心課題を考えさせて、初発の考えを出させて、国際関係とか社会とか科学技術面で違いが出てきました。この時代、ラジオがこのちょうど後ぐらいに出てきて正確な情報が伝えられるようになりましたが、当時はラジオ放送は無かった。これがデマが広がった大きな原因なのではないか。ただし、現在はいろんな情報伝達の手段が発達していますが、SNSでデマとか広がりやすくなったりしてると思いますけれども。国際関係が大きな原因なのではないか。当時の植民地朝鮮の人々が持っていた日本社会への怒りを当時の日本人は恐れていたのではないか、ということです。また社会は非常に圧制的な大日本帝国憲法下の大正デモクラシーの時代だけれども、現在は日本国憲法下といった政治や政府の違い。こういうのを学んだうえで同じ問いを発して、子どもに考えさせるということでもあります。

以上のような授業を2時間かけてやりました。先ほど言った、なぜ、関東大震災で起こった惨事が阪神淡路大震災で起こらなかったかというので、大体、1時間と半分ぐらいかけました。最後はいわゆる思考実験っていうか、子どもが自分の頭で純粹に考えることを目標に、「関東大震災のような流言飛語によるパニックは今後起こると思いますか」という課題をみんなで話し合っていました。一つ目の「なぜ流言飛語によるパニックが起こったのですか」という課題よりも、かなり難しい課題だと思います。この課題に対していろんな意見を出す中で、最後にこ

の高木っていう子どもが、政治が変わっていたからもうそういうことは起こらないんじゃないかと発言しました。それに対して、鎌谷っていう子どもが、社会意識の面から起こり得るんじゃないか。あと吉田っていう子どもが、国際情勢的にアメリカが9.11事件で不安定だから起こるんじゃないかと反論します。そこで授業はまとめずに開いた形で終わりました。その後で子どもにまとめのプリントを書いてもらったんですけど、「こんなもやもやで終わりなんてあり得ない」というような感想が多かったです。「もやもや」という状態はあれこれ考えなければ出てきませんし、またそれから後も思考を続ける可能性がある状態です。これがいい授業かどうかは自信がありませんが、年に数回でもいいですから、社会的な事象について深く考える授業することっていうのは、とても大事じゃないかというふうに私は思っています。これが提案であります。以上です。

井上 中西先生、どうもありがとうございました。では、続きまして岡本先生、よろしくお願いします。

岡本尚子先生:では、産業社会学部の岡本が、算数・数学教育の立場からということでお話しさせていただこうと思います。中西先生のように教科内容にかなり踏み込んだ形でのお話ではないので、ご期待と違うかもしれませんが、話題提供という点からお聞きいただけたら幸いです。

まず、話の概要と言いますか、私はこういう考えで話しますというような骨子を初めにお伝えしておきたいと思います。「個別最適な学び」とか「協働的な学び」とかということ、この場で掘り下げることがそこまで考えていません。私は、算数において協働的な学びをするためには、前提として子どもたちのそれぞれのつまづきを放置せずに、算数・数学の基礎的な力を定着させることが必要不可欠なのではないかと考えています。この基礎的な力をしっかり付けさせるためには、恐らく、個別最適な学びが重要になってくるかと思っています。ただ、これは今に始まったことでは全くなく、これまでずっと大切にされてきたようなことなので、何かすごく新規性のあるような考えではないと思っています。

この個別最適な学びの実現に向けては、系統性、つながりを大切にすることが必要です。また、そのことと関わって、教師の専門性を高めていくことが重要ですので、この点をまずお伝えしようと思っています。

もう一つは、特別支援とか日本語指導を必要とする子どもが増えてきていまして、そういった児童・生徒の状況をきちんと捉えていくことも必要であるという点についてです。今回は日本語指導を必要とする児童について、お話しさせていただこうと思っています。

では、中身に移っていきたいと思います。まず、教科担任制についてお話しさせていただきます。私は、今、立命館大学の小学校教員養成課程の2回生が履修する算数科教育法という授業を担当しています。算数の指導法や教育法を扱う授業です。1回目の授業では、算数・数学の経験を振り返ってもらう機会を設けていて、これは、今年度の2回生のデータです。「あなたは算数・数学は好きでしたか」と聞いて、「算数は好き」、「数学は好き」、「両方好き」、「両方嫌い」のいずれかを選んでもらった結果を円グラフに表したのになります。

一つ読み取れることは、一番多いのが「両方嫌い」というです。4割の学生が「両方嫌い」と答えました。このことから、そもそも小学校の先生になろうという大学生たちに、算数・数学に対して良い印象を持っている人が多いわけではないことが分かります。私は、このことを前提に、教員養成をしなければいけないと思っています。ちなみに、国立大学の教員養成課程で同じ質問すると、「両方嫌い」という数は減っています。ですので、あまりこういう分類は好きではありませんが、いわゆる私学文系と言われるような学生だと思っていただければよいと思います。私に忖度せずに、「両方嫌い」答えられる素直な学生たちです。

もう一つ着目したいところは、「数学は好き」、つまり「算数は好きではなかったけれども、数学は好き」という学生が少ないということです。これは皆さんも想像に難くないと思います。算数から数学は、やはり系統性があるので、途中からのリベンジはとても難しいということが言えます。「好き嫌い」と「得意不得意」というのは必ずしも一致はしません

が、「好き」はそれなりに「できる」につながっていることが多いので、「算数が苦手だったけど、数学から頑張ってやり直すぞ」というのはなかなか難しい状況にあるということです。ですので、算数の段階でつまづきをそのまま放置しないこと、基礎的な知識や力を付けさせて色々な問題に挑めるようにさせてあげることが重要なと思っています。

算数は系統性の強い教科というのは皆さんよくご存じのことと思います。これは、算数から数学への内容の系統性、つながりを示したものです。小学校・中学校から高校までずっとつながっていています。例えば、小学校で九九は2年生で学習するのですが、これができていないと3年生の割り算はできません。5年生の倍数や約数の問題に取り組むこともかなり難しくなります。また、倍数・約数が分かっていないと、中学校に入ってから因数分解などでつまづくことになります。さらに高校に進んだときには、ユークリッドの互除法とか、進数表現などでつまづいてしまうということにもなります。

これぐらい小学校のときからの学びが、中・高につながっているということです。小学校内での系統性も大切ですが、中・高までの内容を見通せる教師を育てていかなければいけません。もちろんそれは専門性を持って教えるということにつながっているので、それについては、小学校においても教科担任制が一つ有効な方法になり得るのではないかと提案です。実際、今、理科、英語、算数、体育はかなり教科担任制が進められているところですので、触れておきたいなと思います。

教科担任制は、大規模校の方が人材が多いので、やりやすいかなと思っていたんですけども、一つの事例を見て、小規模校でもすごく意味があるというふうに感じたので、その事例のご紹介です。

この小学校は大変小規模で、4年生と5年生が複式学級になるということが決まったそうです。担任の先生を誰にしようかとなったときに、複式学級の担任をしたいという先生は1人もいなかったそうです。これは単純に大変だからです。4年生と5年生、2学年の教材研究を1年間ずっとやらなければいけないので、それが負担でやりたいという先生がいなかったそうです。そこで、思い切って教科担任制を導入したということです。実際、どの先生がど

ういう教科を持ったかがここに記されています。このピンクの部分Aが4、5年の複式学級の担任をしている先生が持つ教科ですね。このBは6年生の担任の先生が持ち、あとはC、D、E、Fという形で違う先生が持つというふうになっていて、緩やかな教科担任制が敷かれているということが分かります。

教科担任制のメリットについて、まとめて述べておきたいと思います。一つは、指導する教員が教科の系統性を学べるということです。教科担任制でない場合、例えば、3年生の担任になったら、指導する当該単元に関わって、2年生での既習内容や、4年生の内容へのつながりを考えると思います。ただ、先生たちも忙しいので、その単元、単元で確認をしてということになりがちです。この前の学年でこういうふうな学びをしてきていて、将来的にこういう学びにつながっていくんだというような系統性を、実感を持って教えるということが難しいのではないかと思います。その点、教科担任制は、複数学年を教えるので、系統性を実感しながら指導できるということは大きな利点だと思います。さらに、その中で専門性も高めていけるというよさがあります。

二つ目のメリットは、学年をまたいで一貫性のある指導ができるので、算数全体の狙いを実現しやすいという点です。算数は計算が正しくできるだけではなく、人に分かりやすい説明が書けるとか、分かりやすく人に話すことができるかということも大切です。その辺りをどうやって育てていくかを考えたとき、一つの学年だけでなく、学年またいで指導していくことが重要になるので、一人の先生が複数の学年を持つことがメリットになると思います。

あと、小さなことではあるんですが、子どもの混乱も減らせるという利点もあります。学年が変わって担任の先生が変わると、繰り上がりの数字を書く場所や、繰り下がりの数字を書く場所が違うなど、小さな混乱があります。そういうところも、同じ先生が教えることで混乱がなくなるというメリットもあります。

また、下学年の教材を復習に活用できるということもよさの一つです。4年生で習ったことを、5年生の子どもたちに「4年生でこんなこと習ったよね

と伝えるとき、4年生の教材をそのまま使えるというようなことがあるわけです。さらに「6年生になったらこんなことを学ぶよ」と、6年生の教材を少し見せて、次の学びを垣間見させてあげるというようなことも可能になります。教材準備時間の有効活用ができて、先生の負担も少し減るのではないかと思います。こうした点も、教科担任制のよさとして言及できるところではないかと思います。

では、次に、もう一つのトピックとして、外国にルーツを持つ日本語指導を必要とする子どもたちの学習をどう捉えるかということをお話していきます。この10年ぐらいで、外国にルーツを持つ子どもがすごく増えていて、これまでになかったような状況が一気に広がっています。日本語指導を必要とする子どもたちへの対応は、学校現場だけではなく大変だと思います。ですので、大学など、外部機関とも連携して取り組んでいくことで、少しでもよりよい支援を考えていければと思います。話題提供をすることにしました。

これは、私が実際に行ったもので、日本語指導を必要とする外国籍児童の学習を把握するために、子どもたちが問題を解いているときにどこを見ているのかを視線計測した研究です。今回、視線計測したのは3人の小学校児童で、いずれもブラジルにルーツがあります。家庭では、ポルトガル語を話している子どもたちです。日本語指導を考えるときに、とても難しいのが、外国にルーツを持つ子どもたちの状況が、実に多様であることです。恐らく、日本の子どもたちの「多様」のレベルを超えて、本当に「多様」です。日本に来た時期も子どもによって違いますし、家で何語を話しているかということも違ってきます。あと、保護者の熱心度ということも全く違ってきますので、本当に個人個人で対応していかなければいけない、大変な問題だと思っています。

例えば、この3歳で来日した児童は、ポルトガル語を話したり聞いたりすることはできますが、入学時に、ポルトガル語の読み書きはできませんでした。もちろん、日本語の読み書きもできません。ですので、日本語指導をするときに、まず、ポルトガル語で書かれたものを使って見せ、その後、翻訳していくということは通用しません。ポルトガル語の教科書を見せたら分かるという問題でもないという課

題を抱えていたりします。どちらの言語もできないという大変な部分があります。

今回の研究では、小学校1年生の算数の文章問題を設定し、問題を解いているときの視線計測を行いました。対象とした児童は、1年生、3年生、4年生の3名でしたが、1年生の児童だけではなく、3年生と4年生の児童にも、1年生の文章問題を使用しました。担任の先生や日本語の支援に入っている先生が、普段の学習の様子から、1年生レベルの問題が適切と判断したためです。計測の際は、このような形で、メガネをかけて問題を解いてもらいます。これで、どこを見てるのかを記録することができます。実際に子どもが文章問題を音読している場面の視線移動データを、動画でお見せします。

（子どもが文章問題を音読している場面の視線移動の動画を再生。）「どんぐりひろいで、さきさんは7こひろいました。」

このような感じで、子どもたちには「文章問題を音読してから解いてね」と伝え、そのときの視線計測を行いました。その結果得られた特徴が三つあるので、それをご紹介しますと思います。

人の視線は、動いて止まって、動いて止まってと、文章を読んでいくのですが、よく止まった所は読みづらいつらいつらとか、つまずきがある部分と言われています。そこで、分節単位でどれぐらいの回数視線が止まったかを調べました。文節によって文字数が異なるので、止まった回数を文字数で割って比較できるようにしています。このグラフは、「あきかんひろいで、れいさんは」「8こ」「ひろいました。」…というふうに各文節について、視線が止まった回数を出しています。この二つの赤い部分が、視線が多く止まっている文節で、内容を見ると、どちらも人名であることが分かります。こちらの児童も同じ特徴がありました。日本語は人名が大文字で始まるというようなルールがなく、しかも、種類も多様です。私が小学校の頃よりも教科書で扱われている人名が多様になっているので、すごく難しくなっているような気がします。なじみのない人名の場合、それを人の名前だと認識することにそもそも困難があって、算数の問題を読み解くことの大変さにつながって

る可能性が指摘できます。

二つ目の特徴は、数字の部分で止まる回数が多い子どもがいるということです。「6番目」「3人」「8個」といった部分で視線が止まってしまっています。この子どもは数字を読む、例えば「6」を「ろく」と読むということ自体が定着していない可能性があります。また、日本語は「ろっこ（6個）」など、「6」をいつも「ろく」と読むわけではないというようなところで悩んだ可能性もあります。これを踏まえると、数字にもルビを打ってあげるというようなサポートが必要かなと思います。

最後、三つ目の特徴は、答えを書く際、「何人」や「何個」という助数詞を書くときに、問題文をよく確認しているということです。日本人児童の場合は、確認しないことも多いです。問題を読んで解いている中で、助数詞が「人」ということが頭に入ってきているので、答えを書くときにわざわざ確認しなくてもよいということです。ですが、日本語指導の必要なこうした子どもたちにとっては、それが当たり前というわけではなく、こうした点にも負担があるということが分かりました。

では、まとめです。協働的な学び、個別最適な学びのために、教科担任制は、系統性を大切にして教師の専門性も高める方法の一つになると考えています。また、特別支援とか日本語指導を必要とする児童・生徒などの状況把握、支援は現場だけでは大変だと思うので、よかったら大学等にも声を掛けていただいて連携していければというご提案です。たちどころに、すぐ問題が解決するわけではありませんが、一緒に悩みながらよりよい支援を考えていくことができるのではないかと考えています。こういったことが、いずれについても教師の負担軽減にもつながっていくといいなと思っています。

以上で発表を終わります。ご清聴ありがとうございました。

井上 岡本先生、どうもありがとうございました。では、続きまして春木先生よろしくお願ひします。

春木憂先生：産業社会学部の春木憂（はるきゆう）と申します。よろしくお願ひいたします。

今日、お話しするのは国語科のことですね。国語科で「令和の日本型学校教育」をどう具体化するのかということなんですけれども。私は今回、かなり個別最適な学びや協働的な学びに寄せて話をするので、一つ危惧しているのは、それを実現するため、それをすることが目的化することです。それが大事だっという趣旨の話をするわけではなくて、個別最適な学びや協働的な学びをうまく使いながら捉え直しをしていこう、教育や授業というものを捉え直していけたらいいよねということを意図しているものなので、そのようにお聞きいただければと思います。よろしくお願ひします。

まず、国語科教育がご専門でない方もたくさんおられると思いますので、そもそも国語科教育はどんなものなのかを簡単におさえます。国語科では「正確に理解して適切に表現する資質・能力」を育むということが、国語科で育成を目指す内容になっています。「正確に理解して適切に表現する」という順序にもこだわりがあり、いろいろな意味があつてこれが設定されているわけなんですけれども。このようなことを目指して、国語科では授業を作っていくこととなります。

それから、国語科のキーワードとしては、「言葉による見方・考え方」を働かせる、その先には育てていくということがあるんですけども。「言葉による」というところに、やはり国語科の特性があります。「言葉の…」ではなくて「言葉による見方・考え方」というところ、そこのところを少し考えていくと、国語科の授業がまた見えてくるのかなということもありますので、頭の片隅に置いておいていただけたらなと思います。

では、これらの資質・能力を育成するために、このキーワードを踏まえながら、国語科はどんなふうな構造になってるのかというのが、この三つの柱になります。

三つの柱



- 〔知識及び技能〕
 - (1) 言葉の特徴や使い方に関する事項
 - (2) 情報の扱い方に関する事項
 - (3) 我が国の言語文化に関する事項
- 〔思考力・判断力・表現力等〕
 - A 話すこと・聞くこと
 - B 書くこと
 - C 読むこと
- 〔学びに向かう力、人間性等〕

(発表資料より)

「知識および技能」と「思考力・判断力・表現力等」と「学びに向かう力、人間性等」、この枠組みは一緒だと思うんですけども。そのなかの「思考力・判断力・表現力等」のところに「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」という各領域が設定されていまして。この各領域によって、学習の仕方や子どもの認知の仕方、認識の仕方というのも異なってくるということもありますし、表現の形ですよね。学んだ結果をどういうふうにこちらが見とっていくのかということでも違ってきたりする、評価も難しかったりするので、そのあたりを考えると、全部まとめてこういうやり方だと定式化できるものではないと思うんですけども、そもそも。個別最適な学びや協働的な学びを「こんな形でやればいいよ」と定式化できるものでは決してなくてということが前提にあつて、その背景には各領域の学び方がそもそも違うんだよということが、国語において特に言えることかなと思います。

続きまして、この三つの柱で国語科の授業を進めていくにあつて、個別最適な学び、協働的な学びを具体化していくためにはどういうことを考えたらいのかということをご提案したいと思います。

まず、基本的な考え方をお話しする前に、その前提となる部分ですね。子どもによって、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」各領域において得意とする認知の仕方や学習の方法は異なるという前提があります。子どもが何かを認知していくんですよ。さっきの、外国にルーツを持つ子の話にもあつたように、何かから事柄を理解したり何を感じたり何をキャッチしたりする

のかということには、得手不得手がある。それは、学習の仕方にも同じことが言えると思います。現場におられる先生方は、特によくお分かりかと思えます。

さらには、子どもによって得意とする情報の種類が異なります。文字が得意な子、文字を読むことが得意な子もいれば、書くことが得意な子もいるし、音声というものの認知が得意という子もいるし、映像というのが得意という子もいる。それぞれに得意とする情報、扱う情報の種類は違うんだということが前提にあると考えると、単元や授業各学習活動の目標というのが設定される。

基本的な考え方①



単元や授業，各学習活動の目標に照らして…

○より効果的と考えられる選択

- ・従来実践されてきたこと
- ・実践不可能あるいは困難だったこと

○より効果的と考えられる組合せ

- ・各領域は、相互に関連し合い、一体となって動くことが重要
- ・目標に照らして、内容、方、評価を工夫

（発表資料より）

それ（設定した目標）に応じて、より効果的と考えられるような選択をこちらがしていく必要がある。子どもに選択させることもあるけれども、その選択すらも目標に照らしたこちらの選択の範囲の中だと思うんですね。こちらが子どもに選択させるという選択をしていくということが入ってくるのかなと思います。このように選択していくにもいろいろな活動があると思うんです。具体的な活動のなかには、従来実践されてきたことがまずあると思います。例えば、先ほど石井先生のお話にもあったように、学級通信で子どもの感想を共有するであるとか。あとは、第0（ゼロ）時みたいな感じで、関連図書を教室のどこかに揃えておくであるとか。そのようなことは従来も行われてきたし、日常的なこととしてあったんだけど、そういうことがICTを導入することでよりやりやすくなって、協働的な学びや、個別的な学び、個別最適な学びがより実践しやすくなるということ。そういう選択の仕方一つあると思

います。

もう一つは、今までは実践不可能あるいは困難だったことですね。例えば、音読をするときの自分の音読のパフォーマンスです。どんな姿勢で、どんな声の出し方で、どんな口の開き方で読んでいるのかみたいなことを、自分で見て考える、改善していくということが難しかった。それもやろうと思えばできてたんです。ビデオを撮ったりとかしたら。でも、それがもっと手軽にできるようになって、日常的なこととして行えるようになってきたということがあります。読み声が変わると国語ではよく言うんですけど、学習前と学習後で読み声が変わるといことが、学んだ姿としては大事っていうことは一つあります。そういう、今までは授業をしている先生だけが感じられる独特の嬉しさみたいな感じだったんですけども、それを子どもたちが聞き比べたりして自覚的に取り組めるっていう環境が整った。そう捉えていくと、「今まではこれができたらいいな。でも、できひんかったな」みたいなことを、新たな選択として加えていくこともできるかなと思います。

こういう「こんなことやりたい」、「あんなことやりたい」、「こんなことができる」ということが揃ってきたときに、それをまたより効果的と考えられるように組み合わせていく必要があると思っています。例えば、各領域が相互に関連し合っていく、国語の場合は関連し合っていくわけですが、どういうことかという、「書くこと」をやろうと思ったときに自分で作文を書くという場合もあるんですけども、国語科の教科書に載っているような教材を学習して、そこから意見文を作っていくっていう場面があると、「読むこと」と「書くこと」が一体になって働いたりするわけです。また、書いたものをみんなで話し合って、さらにブラッシュアップしていくことになると、「話すこと・聞くこと」も入ってくるわけで、そんなふうにならなっているようなことが働いていくんですけど、そういうことをやっていくなかで、どこの場面で、個別的な、個別最適な学びの形というのが必要のこなって。どこで協働的な学びが起こると、子どもたちの学びが自然な形で進んでいくのか、より深められていくのかということを考え

ながら、うまく組み合わせる必要があるかなと思います。

やっぱり大事なのは、ずっと言ってるんですが、目標に照らして考えるということだと思います。目標に照らして、その授業の中身、単元の中身というのを工夫していくことが大事なんじゃないかなというふうに考えていますね。こういう基本的な考え方に従って授業を作っていくと、より子どもたちが、それこそ主体的・対話的で深い学びに向かっていけると考えています。

こんなふうに考えていて、これの大本には単元目標があるわけですが、単元目標があって、授業の本時の目標があって、本時の目標に照らしながら学習活動を組んでいく。その学習活動の、例えば問いですよ。子どもたちが見つける問いが個別的なものであって、個別的にそれぞれがやっていくというパターンもある。一方で、問いは一つなんだけれども、それについて探究していく、調べていく過程が個別的という場合もある。その内容が個別最適な場合もあれば、方法が個別最適な場合もあって、それもうまく組み合わせる。どういう考え方で組み合わせるかということ、目標に向かってだと思えるんですよ。そういうふうに、目標に応じた内容や方法を考えていこうとすると、結果的には教材研究が大事という話にやっぱりなっていくわけですね。教材というものについて、しっかりこちらが一定の理解をしたうえで、それを学んでいくにあたってはこういうことができるんじゃないかとか、こういうことが効果的じゃないかということ想定しながら進めていくことが必要かなと思っています。評価の話は石井先生がたくさんしてくださったので、ここではちょっと置いておきます。

続いて、各領域によって学び方が違うというお話をしたので、一つ取り出して「読むこと」について、お話しさせていただきたいと思います。「読むこと」とは、「読者にとって一つの意味世界を生成して新しい価値観を創造していく」というふうに、国語科教育研究のなかでは捉えられています。こんなふうに子どもたちが授業で作品を読むことだけが大事なのではなくて、そこからその先の、子どもたち自身であったり子どもたちの周りで

あったり、もっと言えば社会を捉えていく。それで言葉によってももの見方、考え方というものが変わって、「言葉によるもの見方、考え方」が変わっていくことにつながっていくと思うんですけども、そういうことがずっと言われてきています。

さっきの、先生の村度の話もあって、確かにと思ってたんですけど。子どもがその作品を読んで、自分が今まで持っていた価値観と、その作品のなかで描かれている価値観とがぶつかり合っていくときがあるんですよ。価値観がぶつかるなかで自分というものをまた見つめ直して自己内対話が起こって、自分を変容させていったり、あるいは変容しなくてより強固になっていったりもするんですが、そんなことが起こっていく。そのことそのものが文学の「読むこと」の授業ではないかというようなことも、やっぱりこれもずっと大事に言われてきていることで。こういうことを考えていくと、国語科教育や国語科授業自体が、言語生活と密接に行き来しているものでないと学ぶ意味があまりないんじゃないかなというふうに考えています。

国語科で、先ほどからずっと話に上がっている『ごんぎつね』ですよ。『ごんぎつね』の「ごん」の気持ちが読めたら、それで国語科として OK なのかといたらそうではないと考えています。国語科の授業の中で学んだこと、本の読み方ももちろんそうですし、叙述をどういうふうに捉えていくかということもそうなんですけれども。そこで学んだ、「ごん」という登場人物の気持ちを周りの文脈から推論しながら、自分を重ねたり話したりしながら読んでいくとか。そういうことが実際の言語生活に生きていくというところ。そこまでを見据えた授業を作る必要があると考えています。

これをさらに詳しくみていくと、言語生活の中に作品世界があって、その作品世界の中にさっきのお話でもあったんですけど、一つの共通の対象ですよ。そういうのを見ながら、それが作品世界だと思えるんですけども。その作品の世界の中で子どもや他の子ども、あるいは教師、あるいは作者、あるいは資料と行ったり来たりしながら、自分も発信しながら向こうからも影響を受けな

がら読んでいく、作品の世界の中に「没入する」ですよね。そうやって読んでいくことが重要と思っています。

今回、個別最適な学びや協働的な学びで、やっぱり私たち教員が考えないといけないのは、こういう、子どもたちが作品世界の中でいろんなものにアクセスしていく、そういう環境を整える。あるいは、今回このことが言われだして整う方向性ができたなということなのかなと思います。例えば、今までだと資料ですよ。資料に自由にアクセスできたかという、なかなかそこが難しかったところがあって、子どもたちが実際に手も触れたことがない、見たこともないものが教材の中には出てくるわけですね。作品世界に没入したくても、そこに描かれている風景が全く想像できないものだったときに難しいということが起こる。そういうときに、今までの先生たちは写真を前に持って来たりビデオを流したり、実物を持ってきてたりして、いろんな工夫をされてしてきたんですけども。それが、子どもの手元にあるタブレットで簡単に見ることができたり音を聞くことができたりというような、アクセスしやすい環境が整ってきてるというふうに考えることができます。

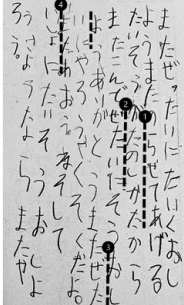
他の子どもとの関わりについて、協働的に学んでいく過程になると思うんですけども。それについても授業支援ツール（ロイロノート等）もありますし、いろんな形で他の子どもたちの意見を簡単に手に入れることができる、自分も発信することができるという形で。教室の中の「手、挙げんのがちょっと嫌や」とか、「手、挙げんの格好悪い」みたいなことを乗り越えて会話が成立していくという。そういう意味でも、協働的な学びにおいても、ICTがあることでかわりが起こりやすくなっている。もちろんデメリットもたくさんあるんですけども、一方ではそういう良さがあるので、それをうまく使いましょうよというお話かなと思います。

「読むこと」一つをとってもこんな学習過程が考えられて、それぞれの過程に個別にやった方がいいのか協働でやった方がいいのかということ、目標に照らしながら効果的に考えていく。構造と内容の把握をしようと思っても、じゃあ、そ

れは全部個別。個別って決めたら個別でやるかってそうじゃなくて。個別でやったことを、協働で、みんなで「ああでもない」、「こうでもない」とやってみることもできると思うし。ジグソー学習みたいに、学んできたことを共有していくことも可能だと思うし。いろんな形で個別にやる必要がある場面では個別にやっていくということが、今まで以上にやりやすくなったかなとは思いますが。

もう一つと思ったらもう13分経ってるので、時間がないので簡単に話します。幼小接続のお話をしたいと思います。幼小接続のお話を今回持ってきたのはなぜかという、幼小に限ったことじゃなくて、接続期って、かなり子どもの個人差があるよねという話なんですね。具体的にどういう個人差があるのかという、子どもの言葉って、幼児のときには親しい人ですよ。自分のお家の人とか園の先生とか、そういう人、あとは親しい友達とかですね。そういう親しい関係の中で、今、ここにあることを対象に語られる言葉。そこで言葉が「獲得」されていくわけですね。自然な形で。環境の中で「獲得」されていく。遊びの中で「獲得」されていく。だから、文法も整ったものにはなかなかないし、省略もすごく多いし間違ってることもたくさんある。そもそもいろんな言葉の概念が未分化ですから。正確に言葉を話すという方向性にはなっていないわけですよ。そういう子どもたちが小学生に上がってきたときに学習、言葉を「習得」することが求められていくわけですね。「習得」するとなったときには、正しい文法で、適切な表現でということになってくる。

さらに書き言葉が加わって、そこで起こってくるのが、こういう子どもの言葉、促音の欠落についてここでは話しているんですけども。いろんな形で間違った書き方が起こる。



① 「たのしかた」 → 「楽しかった」
 ② 「ぜたいに」 → 「絶対に」
 ③ 「ぜたいに」 → 「絶対に」
 ④ 「いしょに」 → 「一緒に」

促音の欠落
 ・他の部分には、「ぜたいに」と書かれているものもあり、この現象が恒常的でないことがわかる。
 ・「たいおしょう」、「たいそうおしょう」といった、「い」の脱落や「を」の誤字、全体に句読点の脱落等がみられる。

A児の記述

(発表資料より)

書くときに間違ふということは、うまく読めるんだらうかということが、私のなかに課題、疑問としてあって。それを調べていくと、読み書き能力に大きな影響を及ぼす音韻識があって。読み書きがすすらできないということは、そもそも国語の教材を読もうと思って、まず読めていないという状況がある。内容の理解がどうこう以前に、読めていないという状況がある。こう考えると、個別的にそういう子たちに必要な学習過程があるんじゃないかと想定する必要があると思うんですよね。個別最適な学習を保障していこうと思ったら、個々の課題や個々の進度、個々の発達を把握したうえで、それに必要なリソース、環境を整えないと実現しないよねということを考えています。

まとめは…でも、時間が来たのでここまでにします。以上です。ありがとうございました。

井上 春木先生、どうもありがとうございました。では、三人のご提案、話題提供を受けて、石井先生にコメントや質問のほうを頂戴したいと思います。石井先生よろしくお願ひします。

石井英真先生：3人の先生がた、どうもありがとうございました。教科もさることながら、それぞれの多分、先生がたのこだわりどころが違ふところもありますけれども。まず一つ確認しておきたいのは、令和の日本型の学校教育とか、いろいろ言われるわけですけども。さっきも言いましたけども、結局、これはどういうことなのかと。一つは現代社会というのは、個人化する社会とかが言われるわけですよね。そういったものをこの現状を考えたときに、個人化する社会への対応。そうしたときに先ほども出てきましたけど、より便利とかより学びやすいみたいな。そういう部分というのを技術的にICTみたいなものによって一定クリアしているところもあるんじゃないかというのが一つ。

もうひとつ、日本型学校教育を令和で再構築す

るっていう話は何かという、今までの日本の、言うたらその社会であるとか学校コミュニティーの在り方っていうのは、これまでで良かったのかっていうふうな、そこがやっぱ問われていると思うんですよね。ただ、一方において、個人化したものに対して、よりニーズにあった便利な教育というふうな方向性があるということと。もう一方においては、日本社会が同調圧力うんぬんっていうふうなことでいうと、他者に対してそれこそみんなの前でほめないでくださいとか言うわけでしょう。結局、それは何なのかと。

だから、そのような個性ということに関して共生空間にあるのかどうかということですね。日本は世間の国だと言われます。世間はあると。しかし、パブリックがないと。だから、そこをあらためて、どういうふうに考えていけばいいのかということが、子どもたち、それがいわゆる一人一人にとって単に便利っていうんじゃないくて、子どもたちにとって生きやすい空間。先ほどの外国ルーツの子どもたちの話もそうですけども。だから、そういう空間とか社会をどう作っていくのかっていうふうな、そういうことが、合流したところで令和の日本型学校教育とか個別最適ってことがあると思うんですよね。

そのような観点で考えたときに、それをだから、技術的にであるとか実装できる可能性があるし。逆に言うと、休校期間中にあらわになったように、むしろ一人一人がバラバラになると、世間に迎合するとか。自粛、今まで以上に非常に生きづらくなる可能性もあるというふうなところもあつたりしますよね。だから、個人化するとか個人の自由を尊重するっていうふうなこと自体を、そこだけを目的にしまうと、逆に生きづらくなる可能性がある。だから、コミュニティーの再構築にどうつなげていけばいいのかということが、結構大事になってくると思うんですね。だから、個別最適と協働っていうふうなことは、これはどのような。だから、協働っていうのもこれまでの協働の質をどういうふうに作り変えていけばいいのかっていうふうな、そういう発想が大事になってくるのかなと思います。

だから、個人か、さもなくば協働かではないん

です。協働の質を再構築することが実は本丸だというふうに考えたほうがいいと思うんですね。そのような観点で考えたときに生きやすさうんぬんってことでいうと、まさにただ社会科でいうとこの考えること中心。私も全く賛成です。今、ちょっと心配なのは、令和の日本型うんぬんってことが言われた辺りで30年前に戻っている気がするんですね。何かというと、新しい学力観うちゅうのがあったんですね、30年前。それは知識・技能は別に共通にやらなくていいと。それよりも学ぶ力とか意欲とか大事ってね。その結果、学力低下。さらに学びから逃走する子どもたちが減らない。なぜなら、中身を伴わないと学びは成立しないからです。

そこでよく日本は知識か主体性かって二元論になって考える力がすぼっと抜けちゃいがちっていう辺りがあるので、そこはすごく注意が必要です。せっかくそのPISA型みたいなこと。PISAショックもあってね。主体的・対話的で深い学びとかそういうの、そうやし、今の学習指導要領って割と思考力にもフォーカスしているのに、なぜか知らないけども学習評価もそうだし、さらに言うと、この個別最適うんぬんっていうふうな中身になったときに一気に主体性に流れてるんですね。これは非常に危ういと私は思っています。30年前に逆戻りです。多分、同じことを繰り返してはいけないということがあるので、考える力こそ観点別評価の本丸であるというふうなこと、私もすごく強調するところなんですね。そこからしか主体性評価の難しさも解決されないと思います。

それで、これまでの社会科においてはまさに、みんなで話し合いながら議論しながら一つの主題を深めていくということはずごく分かるんですけども。一方において、そういったある種、創造的な一斉授業じゃないですか。問答とかのある授業において、そこでやっぱり今の子どもたちの学びやすさであるとか生きやすさ、生きづらさを考えたときに、何か改善の余地はないのかというところですよ。だから、みんなで議論して。でも、やっぱり一部の子たちが進めてみたいなどころもあるかもしれないし。さらに言うと、その問題に対してより今、それぞれライフスタイルと

か立場もいろいろになってきているときに、共通の課題を基に話し合うということは結構難しくなっているんじゃないかということをおもうんですね。だから、その辺りについて、どういうふうに考えられるかなっていうふうなことを、ちょっとご示唆いただけるとありがたいなというふうなこと。次、岡本先生が算数に関して、もう私自身もすごく切実に感じています。小学校算数ちゃんと教科書を読めてないと思いますね。子ども以前に先生が教科書を読めてないんですよ。だから、教科書をしっかり教材研究で読めて、それを使いこなして授業できたならば、一定レベルの算数の授業、絶対できるんですけど。それが、やっぱり読む余裕もなければ読めてない。読もうともしていないというところがあるかなと思います。

そういったときに、教科担任でっていうのはもう今の現状においたら、それも僕はあるかなというふうなことをおもうんですけども。ただ、だから、そこで気を付けなきゃいけないのは教科の教師の専門性を拡充する方向じゃなくて、それくらいしんどい状況において、もうそんなの先生に算数、任しとくの無理じゃないと。むしろ教師の専門性なんかいらんんじゃないって議論があるんですね。スタディサプリとかそういったものとか、ああいったものでやったらいいんじゃないかと、自分で。だから、それを実は下支えするのは基礎と応用の対立。基礎をまず定着した上で応用にみたいな形で切り分けるっていう学習観ですね。それが割とあると思うんですね。まず筋トレみたいなね。でも、私からすれば筋トレのための筋トレっていうのは生きて働かないし、さらに言うとパフォーマンスは悪い、実は、効率が悪い。なぜなら、試合しないことには目的意識とかが生まれないし、素振りの角度も生まれません。方向性もね。だから、それが構成主義の学習観の中でも、基礎こそ豊かにじゃないですが、知識を習得するってことは機械的な暗記に解消されないということもあると思うんですね、結局ね。

だから、応用する中で習得が促されたりするということもあったりするわけですけども、この辺の学習観も踏まえながら、この辺りの基礎を定

着するうんぬんとかいうふうなところでの、さまざま個別最適ということで一人一人に応じたいろんなサービスとかも出てきていると思うんですが、その落とし穴みたいなものもそうですけどね。算数とか特にターゲットにされやすいわけですね、そういったとき。そこでこうどのように考えていけばいいのかというところなんです。むしろ脱専門職化のほうに教師でなくなってしまうんじゃないっていうふうな方向に、AI先生が何とかしてくれるんじゃないかっていう極端の方向に算数って割と持っていかれがちなところがあるかと思うんですが、それでいいのか。あるいは、やっぱり踏みとどまる必要があるのかという辺りですね。その辺を教えていただけたらというふうに思います。

それで春木先生のほうには、まさにこの指導の個別化と個性化の様相みたいなものを、非常にそれに対応するような形でお話しいただいたかなと思うんですね。ただ一人一人のやっぱり学びやすさに応じるような形で、認知スタイルとかに応じるような形で、それで目標は共通にしながら方法面っていったものを最適化していくというふうな形で、それは教師主語も手放さないというところで。その一方において、さらに学んだことを基にその『ごんぎつね』で気持ちとか。単に読むだけじゃなくて、その先についていうところで、そこである種、プロジェクト型みたいな形。単元を貫く言語活動じゃないですけども、国語って割とありますよね。だから、そこで一人一人の個人的な部分みたいなものを大事にするっていうふうな、そういったところもあるかなというふうに思うわけですけども。

だから、その上でやっぱり今の個別最適な学びとか協働的な学びうんぬんってことについて、割と光の部分をお話しいただいたと思うんですけども。先ほどちょっとそれだけじゃなくて問題もあるよっていうふうに言われた辺りを、ちょっとまた教えていただけたらありがたいなと思います。

すみません、長くなりましたが以上です。

井上 では、中西先生からよろしくお願ひします。

中西 他の2人の先生方に比べると、ちょっと古い実践で恐縮なんですけど。私は社会科の目標についてかつて少し研究し、現在でも考え続けている人間なので、社会科固有の目標についてのこだわりがあります。つまり、その時々学習指導要領というよりもやっぱり教科の目標をどういうふうに達成していくかっていうことを、重視しすぎているのかも知れません。20年前まで中学校の教師やったんですけども、社会科の目標である公民的資質を涵養するためには、思考を重視した授業が望ましいんじゃないかと思っておりました。もう現場から離れて久しいので、現在の授業実践の考え方とは乖離してしまっているのかもしれませんが、今、現場におられる先生方に申しあげたいのは、「私はこれにこだわる」という一つのスタイルや授業づくりの考え方を明確にしたうえで、それに基づいた授業を年に数回でもされたらいいんじゃないか。そういう提案をさせていただいたということでもあります。

もちろん、きょう提案したような授業っていうのは、附属学校での実践ですし、学力が高めの子どもたちがほとんどの学級で行った授業であります。ですので、現在の公立中学生にこれができるかという、私にはその力が無いと思います。公立中学校には様々な学力の子どもが学級を構成しています。また子どもの家庭環境は多様で、子どもの生活経験はそれぞれ違うわけでありませぬ。ご存じの方もおられると思いますが、河原和之さんという中学校社会科の実践的研究者がおられます。その先生が、「学力差を問わない問い」というのを非常に大事にされています。20年ほど前にNHKで「わくわく授業」という番組がありました。その中で、河原先生のコンビニの授業という実践を紹介されていたのです。その実践を見ると、コンビニという教材ではやんちゃな子のほうが活発に学んでいたりしたのです。おそらく彼らの生活経験の中でコンビニが非常に身近だったのです。学力差を問わないというのは河原さんの言葉ですけど、さまざまな発問とか教材とかで、いろんな生活経験の子が飛び付くような問いを幾つ用意できるかというのが、社会科では大きいんじゃないかというふうに思っております。

それとあとやっぱりもう一つは、やはりその子にとって、「当面の問題」、社会科初志の会とか切実性って言いますけれども。「切実性を持った問い」をどれだけ発することができるかっていうのが、非常に大きいんじゃないか。そういう問いを子どもを見ながら考え続けたり、持ち続けるというかというのが、社会科ではとても大切なんじゃないかと思っています。

かつてわたしが勤めていた公立中学校には校区に被差別部落がありました。そこでは社会科の「江戸時代の身分制度」や「水平社」の単元で、部落問題に焦点を当てた授業をやっていました。部落の子どもたちにとって部落問題は非常に切実な問題なはずですが、たいがい子どもたちはほとんど発言しないんです。というか問題が切実すぎて何もしゃべれなかったと思います。京都市の職員が非常に差別的な小説を発表したことに端を発するオールロマンス事件という事件を取り上げた授業を行った時のことです。私は公務員である市役所の職員が差別的な文章を書いたことが問題であるという風に授業を進めました。そのとき部落の子どもの一人が手を上げて発言しました。彼はこう言いました。正確な言葉ではありませんが要約します。「確かにここに書かれていることは問題かも知れない、けれどもこういう厳しい実態は実際にあったと思う。一番大きな問題は、この小説を書いた人は地域の人の気持ちがその人は何も分かってないし、地域の人の気持ちが何も書かれてないのがことだ」と。私は差別的な表現の小説が書かれ、発表されたことばかりに目が行っていたのですが、その意図を子どもがはるかに超える学びを見せてくれた。子どもが切実に考えることとはどのようなことかを彼はまざまざと見せてくれた。それが私の社会科考える授業の原点になってます。

ということで、ちょっと答えになってないかもしれないですけども、子どもを見ながら、この子らがどんな生活経験していて何に飛び付くの、何に食い付くのか。あるいは、どういう切実性を持っているのかっていうのを考えて、話し合いの授業を行ってきました。たくさん失敗してますけれども、何度かチャレンジしていった、子どもの

発言から考えられたなっていう経験があります。ただ、それを押し付けるつもりはありません。若い先生がた、学生の方は社会科の授業するときに、私の言う一点突破は、自分にとって何なのかということを考えていただきたいというふうに思います。ありがとうございました。

井上 ありがとうございます。では、岡本先生よろしくお願ひします。

岡本 石井先生からのご質問の「脱専門職の方向でいいかどうか」について、お話しできればと思います。結論から言うと、私は脱専門職の方向ではなく、できれば専門職の方向で踏みとどまっしてほしいと考えています。先生方の指導技術、経験値、これまで算数・数学教育学として多くの先人が積み重ねてきたことを基にやっていくことが大切かなと思っています。

一つスライドを共有させてください。算数・数学教育学の中ではよく知られているのですが、割り算の文章問題には2種類があります。ちなみに、私は、大学2回生の授業で、このことを扱っています。1種類は「等分除」と言われるもので、「リンゴ12個を3人で分けます。1人分は何個になりますか。」と、等分したときの1あたりがいくつかを問うものです。もう1種類は「包含除」と言われるもので、「リンゴ12個を1人3個ずつ分けます。何人に配れますか。」というものです。等分除は、トランプのカードを1人ずつ配っていくような作業で、包含除はグルーピングしていった、そのグループが何個できるかというようなことを指しています。これは日本だけで言われてるわけではなく、世界的に算数教育として教えられていることです。

このテーマに関わって、過去に等分除を扱った小学校の研究授業を見に行ったことがありました。授業の終盤、子どもたちは理解した様子が出たのですが、最後に先生が「応用問題を出すね。」と言って、子どもたちにプリントを配ると、途端に子どもたちが「分からない。」と言い始めました。先生も理由が分からないようで、「今日やっ

たよね。もう一回、黒板をよく見て。ノートをよく見返してみて。今やったことを考えたらできるよ。」というようなことを言われていました。ただ、配られたプリントの問題を見てみたら、包含除になっていたんです。先生は結局、授業が終わってからも気付いておられず、子どもが分からないと言った理由が分からないようでした。そこで、「等分除と包含除の違いがあるから、子どもたちは分からなかったのではないですかね。」とお伝えしたことがあります。

これは、まさに知識や専門性が十分ではなくて、子どもたちを混乱させてしまったり、うまく指導できなかったということのよい例かなと思ってます。ですので、大学生に授業をしていると、「現場に行かなければ何も身に付かないので、大学の授業で知識を得るよりも、現場で学ぶ機会をもっと増やした方がよい。」というような意見もありますが、学生にはこういう例を話しながら、「知識は先生になったときの授業を支えるものになるから、しっかりと学んでほしい。」ということを伝えてます。もちろん、現場での学びとの往還をしながらです。

学習アプリもこういうことを考えながら作っていると思うので、もしかしたらアプリだと失敗がないかもしれないんですが、子どもの背景が見えない状況で提供されるものは、子どもたちにとっては学びづらい部分も出てくるのではないかと考えています。先に言ったような系統性などを含め、専門性のある中で、それを踏まえて教えているか教えていないかは、やはり一言一言につながっていったらと思うので、私は脱専門職というのは踏みとどまってほしいなというふうに思っています。

ただし、ICT で便利になって何回も計算問題ができるとか、便利に使えるところはもちろん使っていたらいいなと思っています。以上です。

井上 ありがとうございます。では、春木先生よろしくお願ひします。

春木 はい。個別最適な学びや協働的な学びというのは、「令和の日本型学校教育」を考えていくう

えで、課題はどういうことなのかというご趣旨だったかと思うんですけども。私の中では、協働的な学びを実現するといったときに、今、協働的な学びって、授業支援ツールにみんなで書き込んで、それをお互いに見たら協働的に学んでいるといった理解をたくさんうかがうわけですよ。現場によく出向くんですが。そのときに、子どもが書いたものを一緒に見れば協働してるというふうに、そういう理解が起こっていて。それって本当に協働してるのかなって。一緒に何かを学んで、それこそ練り上げていったり何かの変容したりということが起こり得るのか。放ついても起こるものなのかということをやっぱり考えなあかんと思ってて。

私自身の研究として、一つ、論理的思考力の研究をしてきているわけなんですけれども。論理的思考力って、形を教えて、論理という枠組みを教えるということをやったら十分なのかなと思って、そういう授業を小学校でやってみたりしたんですけども。実際、それでは結局、形は整えて書けるんだけど、中身の思考が繋がっていないという事例がまま見られて。子どもたちの中に。やっぱりその子が強固に持っている、「子どもの論理」と私は言ってるんですけど。子どものなかにある論理に触れていかないと、そこが揺さぶられるようなことがないと。子どもの持っている論理的思考、この論理的思考力という言葉が適切かどうか、もう今や分からないなと思ってんですが。力っていうもののマジックワード感があるので。

それを考えたときに、やっぱり協働ということをやろうと思ったときも、その子自身、国語では「語り」という言い方がよくされますが。その子自身が物語を語っていく、その子の背景があつてこそ語られる思いだったり考えだったり解釈だったりするんだということがあつて初めて、一緒に学ぶ意味、協働していくということが実現すると考えているので。これも最初、いちばん最初の話の、目的化しないようにということともつながってくるんですけども。形を整えればそれができたというふうに思い込んでしまわないようにしないと危ないな。いろんなところでアクティブ

ラーニングのときにも起こりましたが。グループワークをしていたらみんなアクティブに学んでいるという理解が生じてしまったのと同じような形で。何かそういうことをやっていけばそれが成立しているように感じてしまうところを注意深く踏みとどまらないと、気づいたらそういう中身のない、協働的な、協働っぽいとか個別最適っぽいみたいなのがたくさんになってしまうかなというのが一つの危惧です。

もう一つは、一斉に何かをすること、みんなで何かをすることが、旧式の授業の形であるとかいうふうな、それも形で見られてしまって。今、1年かけてずっと通ってる小学校があるんですけど。その先生はずっと一斉で授業をされるんですけども、その中で一人ひとりに考える時間や、一人ひとりが言葉を発する時間がある。それぞれが何かを発するようなことができる環境を整えるという形で、むしろ個別に。個別に学んでいる、自由な形で。うろろろしているのですけれど、教室の中も。それぞれの形でやっているのだけれど、「ここで、いったいごんは何を思ったんやろう」みたいなことをみんなが考えている。それを先生がファシリテートしていく。ファシリテートもそんなに「ファシリテートしてます」という感じもなく、子どもたちの言葉で紡いでいく授業が実現しています。そういう、一斉授業という形ではなくて、そこで何が起きているのか、そこで子どもが何を学んでるのかという、「学習者研究」ですよ。学習者の視点で授業を捉え直していくということが、結果的には教育の本質や、学校がある意味ということにつながっていくのかなと考えます。そういう点に落とし穴がいっぱいあると思うので、そこに落ちないようにしないとと思っています。以上です。

井上 ありがとうございます。閉会の時間が迫ってきました。司会の不手際により十分な議論ができないままシンポジウムを終了するのは誠に心苦しいのですが、ご海容ください。

石井先生のご講演にあった、これからの学校がICTによって多層化していくということと、学校の役割がだんだん脱学校化していくということ、

そういう引き裂かれた状況の中で一人一人の子どもの違いをどう個別最適化していくのかという問題が提起されました。それに対して3人の先生のシンポジウムからは、やっぱり原点である子どもをしっかり見て、子どもの問いとか子どもの課題を発見して指導に生かしていくことの大切さが共通理解できたのではないかと思います。

すみません。1人、石井先生にチャットで質問が入っています。先生、一つだけいいでしょうか。こういう質問です。本日の2部において、個別最適な学びについてお話をされた内容というのは、現場で実現されてしかるべきであると思いましたが、私個人としては、高校入試や大学入試のシステムというのは、個別最適な学びとは反して、学校 ver. 1.0 から変化してないのではないかと感じました。それはシステムが周りよりも点数が取れば受かるという競争試験であることが要因であると考えています。生徒の進路を将来にそのような競争がはだかっているのに対して、学校現場は競争ではなく協働的な学びというものに重きを置いてしまうということに矛盾を感じます。石井先生はどのようにお考えですかという質問があります。これに対して、最後に一言お答えをいただいて、シンポジウムを閉じたいと思います。石井先生、よろしくお願いします。

石井 はい。入試はでも、実際問題、全ての子どもたちにそこまで競争的な環境になっているかどうかという辺りが一つは問うべきポイントとしてあると思います。かなり階層分化している。ペアレントクラシーなんていうふうな言葉がありますけれども、かなり一部において競争はものすごくしつななものになっているとは思うんですね。早い段階から。その一方において、大学入試ということを考えるときに、競争性があんま働いていないというふうな状況もあったりします。

さらに言うと大学入試自体もですし、高校入試もそうですけどね。よく見ると、公立学校とかの入試とかもそうですし、共通試験もそうですけども、確実にテストの問題。そこでの学力観っていったものはやっぱ変わってきているところがあります。さらに言うと、テスト問題だけではなく

て、今や、例えば国立大学のいわゆる特色入試とかもそうなんですけれども、かなり大学がもう出口を見始めている。だから、結局、入学したはいいけどその後、育てて外、出さないかんわけですね。そういったときにやっぱり出口で結局コンピテンシーじゃないですけども、社会にちゃんとつながるようなレディネスがないと、そういう候補は採りたいと思っているというところがあります。

だから、そういうことでいうと、全体でトータルに見れば、実は入試っていったものも実態としては実は変わってきているところがある。しかし、その一番、極になるところというか。今やったら医学部入試頂点での中学入試から始まる。今、これから多分、小学入試も小学校受験みたいのものにも低年齢化していくと思いますけれども。その辺のイメージが非常にやっぱ強いっていうところがありますよね。だから、それで特に都市部においては、そこそこ裕福なといいますか、余裕のある層というのが割とそのイメージで考えるところもあって。そこで育った子どもたちはもう基本、塾。学習面は塾っていうふうな形のそういう考え方持ちちゃうわけですよ。そうすると、まさに教科学習っていうのは別に割り切っちゃえばいいんじゃないかって話になってきたりもするということがあります。

だから、トータルにそうやって見渡した上での議論っていったものが必要になってくると思うんですよ。だから、ある種、そこがその外注って言ったもの。その学校スリム化することによる、実はこの30年、20年ぐらいで生まれてきた状況だということを考えながら、あらためて学校っていったものはどこで踏ん張るか。だから、やっぱり知育の協働性みたいなもので、その中でちゃんとその実際に大学で学ぶという。大学で学ぶということと、要は今の受験っていったものが相当、多分、ずれ始めてるんです、実際に。アカデミックレディネスっていうふうなこととずれてるし。キャリアというか、仕事に出てからっていったものもこうずれ始めてるというところが、結構出てきていると思うんですよ。だから、その中で、あらためて教科におけるその知育の在り方。だ

から、それを個人化する形でなくて、むしろそちらを協働化していく方向でやっぱ考えていくっていうことは、長い目で見たときに大事な方針かなと思います。

しかし、それを言うことによって、逆にその学校の外側において、学校での知育っていったものの、その社会の側のイメージというか、もうまどろっこしいから、結局、学校その外側に依存しちゃうよねっていう、この辺の悪循環が生まれているのが、非常に悩ましいところかなというふうに思いますけれども。しかし、多くの子どもたちはもうそのボリュームゾーンっていったものは、むしろ競争的っていうふうなことも、どの程度というふうなことはあると思うんですけども。むしろ本当にこうちゃんと自力、付けていかないと、その先大変というふうなところが結構やっぱり出てきているわけですよ。だから、その辺り、目の前のところでの実際に何が起きているかということであらためて見ると、ちょっと違った見方もできてくるんじゃないかなというふうに思います。

すみません。十分お答えになったかどうか分かりませんが。

井上 石井先生どうもありがとうございました。それでは時間になりましたので、これで基調講演、シンポジウムを終了します。みなさま本日は実践教育学会に参加していただき、誠にありがとうございました。