

< 特別寄稿 >

教育実践学会第31回大会 公開シンポジウムの記録

神永典郎（白百合女子大学教授）

教育実践学会第31回大会公開シンポジウムは、2023年12月17日(日)の午後4時から約3時間、上智大学紀尾井坂ビル地下2階、B210教室において行われた。

当日は、演題を「個別最適な学びと協働的な学び」として、上智大学総合人間科学部教育学科教授の奈須正裕先生より基調講演をしていただき、次に、ご講演をいただいた奈須正裕先生も交えて、テーマを「誰一人取り残すことのない学校教育の実現を目指して一全ての子供¹⁾たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現のために一」として、3名のシンポジストからの報告をもとに協議が進められた。

シンポジストとしてご報告いただいたのは、

- ・教育行政の立場から、東京都・町田市教育委員会指導室長の大山聡先生
 - ・学校管理職の立場から、茨城県・水戸市立内原中学校校長の折本正巳先生
 - ・授業実践者の立場から、茨城大学教育学部附属中学校教諭の杉山賢祐先生
- の3名である。

なお、シンポジウムのコーディネーターを神永典郎（白百合女子大学）が、全体の司会を光武智美（上智大学）が務めた。

本稿では、その記録として、基調講演をしていただいた奈須正裕先生のご講演の主な内容を報告する。

< 奈須正裕先生の基調講演 >

演題：個別最適な学びと協働的な学び

1. 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」

2021年1月26日に中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して一全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現一」が出された。この答申は、2017年に出された学習指導要領の円滑で十全な実践化に必要なさまざまな道具立てを打ち出したものである。「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」は、この答申の中で提起されたものである。

答申の中では、子供たちの状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子供たちの知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」は、全ての子供たちに一定水準の教育を保障する平等性の面、全人教育という面などについて諸外国から高く評価されていること。一方で、「みんなと同じことができ」「言われたことを言われたとおりにできる」上質

で均質な労働者の育成が、高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきた中で、「正解（知識）の暗記」の比重が大きくなってきたこと。学校では「みんなで同じことを同じように」を過度に要求する面が見られ、学校生活においても「同調圧力」を感じる子供が増えていったこと。学校の臨時休業中、子供たちは、学校や教師からの指示・発信がないと、「何をして良いか分からず」学びを止めてしまうという実態が見られたことから、これまでの学校教育では、自立した学習者を十分育てられていなかったのではないかという指摘もあることなどが報告されている。

答申でまず言及されるのは「個別最適な学び」である。「新型コロナウイルス感染症の感染拡大による臨時休業の長期化の中で、子供一人ひとりが自立した学習者として学び続けていけるようになっていくかが改めて焦点化されたところであり、これからの学校教育においては、子供が ICT も活用しながら自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう、「個に応じた指導」を充実することが必要である。

この「個に応じた指導」は、1989年版の学習指導要領で打ち出された概念であり、「指導の個別化」と「学習の個性化」の二つからなり、今回の答申でも、この双方が必要であることを確認している。そして、この「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師の視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者の視点から整理した概念が「個別最適な学び」である。

一方「協働的な学び」については、「個別最適な学び」が孤立した学びに陥らないよう、探究的な学習や体験活動などを通して、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学ぶ」を充実することについて、その位置付けの明確化が図られた。

その上で、「協働的な学び」においては、集団の中で個が埋没してしまうことがないよう、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改革につなげ、子供一人ひとりの良い点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせられ、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切であるとされている。これらを受けて、答申では、目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」と結論づけている。

2. 「令和の日本型学校教育」の求めるもの

これらのことから、「令和の日本型学校教育」の構築に向けて、次の5つのことが示唆される。

- ① 「日本型学校教育」の成果や強みの発展的継承
- ② 「正解主義」と「同調圧力」からの脱却
- ③ 自立した学習者へ
- ④ 「正解」ではなく、「最適解」「納得解」を求め続ける

⑤「一体的な充実」を目指して

このような質の「個別最適な学び」と「協働的な学び」を「主体的・対話的で深い学び」が実現されるよう、相補的で相互促進的な関係を保ちながら一体的に充実させていくことが「令和の日本型学校教育」の構築における中心的な課題となる。

3. 「奈良の学習法」

子どもが自立した学習者として育つよう個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る動きは、過去にも多く存在する。

100年前に世界各地に誕生した個別最適な学びの源流として、1920年代の「ドルトンプラン」、奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、奈良女附小）の「独自学習」（個別最適な学び）と「相互学習」（協働的な学び）の往還による「奈良の学習法」が挙げられる。「奈良の学習法」は、奈良女附小の主事だった木下竹次の『学習原論』1923（大正12）年で示された学習の進め方で、独自学習→相互学習→独自学習が基本的な学習過程である。

学び合いといっても、個の学びが充実していなければ深まらない。その場でいきなり問われても、思いつきや当てずっぽうしか出せないことになってしまう。学びは一人ひとり個人が獲得していくものなので、独自学習が重要になる。戦後、文部省で新教科の社会科を立ち上げ、1947（昭和22）年から奈良女附小主事となった重松鷹泰は、個の学びが充実することを「孤独の味」と呼んだが、個の学びが充実してくると、自然に仲間の考えが聞きたくなる。孤立はしてしまってはダメだが、孤独な学びの追究はOK。それにより自分・対象世界と向き合う中で、仲間の声聞きたくなくなっていく。ここで協働的に学ぶ姿が生まれてくる。個の学びが充実していることで、学び合いが実現し、「話し合い」ではなく「聞き合い」の授業になっていくのである。

4. 「協働的な学び」 —正解ではなく最適解・納得解を—

小学校6年の算数の授業、「お悩みボックス」と呼ばれている学習の様子動画を視聴し、その後、授業について解説された。

この授業では、できた子、説明できる子、意見のある子からではなく、悩んでいる子、困っている子、どうしたらいいのか教えてほしい子から学習が始まる。「協働的な学び」の授業として、このような進め方で授業を始めてみてはどうか。「正解」をみんなで協力して言い当てていくような授業は「協働的な学び」ではない。「言われちゃった～」とがっかりするような授業は、競争的な学びである。

全ての子どもは幸せになる権利を有して生まれてくる。教室にいる子どもたちの多様性は、いよいよ高まっている。それに対応した個別最適な学びの実現は、基本的人権として、発達権・学習権の十全な保障といつことであり、子どもが上手く学べないのは、子ども側に問題があるのではなく、カリキュラムや学習環境の側に問題がある＝改善の余地

があると考えるときではないかという学習におけるユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning）という思想である。

近年、発達障害の可能性のある子ども、不登校や不登校傾向にある子ども、経済的に困難を抱える子ども、海外にルーツをもつ子ども等の増加に加え、文部科学省でも、これまで十分に光が当てられることがなかった特定分野に特異な才能のある子どもについて検討を開始している。多様性のある子どもに最大限のサポートを行うことは、社会が果たすべき義務である。多様性は、困っている子どもだけの問題ではなく、「特に困っていない」、「何とかやれる」とされる子どもにも多様性があり、その子ならではの独自の要求や都合を抱えて教室にいるのである。教師が多様性に応じる（指導の個別化）だけでなく、自ら最適な（必要な）学びを子どもが判断し、実行できること（学習の個性化）が望まれる。そのためには、子どもの選択・意志決定の機会を設けていくことや、試行錯誤を許容する学校へと転換を図っていくことが必要となってくる。

例えば、単元レベルで、学びを一人ひとりの子どもの委ねてみる方法（単元内自由進度学習）を取り入れていくことが考えられる。愛知県東浦町立緒川小学校では、1980年代からこうした学習に取り組んでいる。

5. 教える教育から環境を整える教育へ

5. 1 徹底した情報開示：単元指導案を子どもに手渡す

コロナ禍で、全員の子どもの目の前にいない状況が生じた。その中で、どうやって教えるのかが課題となった。

子どもは、適切な環境さえあれば環境に関わり学んでいく。教えようとするからうまくいかないのである。そこで、もう一つの教育方法として「環境による教育」が挙げられる。幼児教育では、環境による教育はごく普通に実践されていることである。「子どもは有能な学び手である」という子ども観に立ち、「環境による教育」を主要な方法としてきている。図1に、自由進度学習「てこのはたらき」のガイダンスプリント（「学習の手引き」）の例を示す。

次に、山形県天童市立天童中部小学校の取り組みを紹介したい。

1年生の算数、図形の構成をして学ぶ学習では、教科書を時間軸から解き放ち、空間に表現する学習活動が展開された。点を結んだり棒を使ったり、色板を組み合わせて表現する活動に、それぞれの子どもが自分なりの方法を選んで取り組んでいく。また、6年生の社会科の学習では、用意された標本、動画資料、写真資料などを使い、学習環境との関わりで自立的に学ぶことができるよう用意して、その単元の学習を児童に委ねて進めている「単元内自由進度学習」を行っている。その中で、単元指導案を「学習の手引き」として学習者に手渡し、自ら学習する内容や方法を選択して進められるようにしている。このような学習者に徹底した情報開示を行っていくと、教師の役割も大きく変わり、子どもが悩んでいてもすぐに声をかけたりせずに、まずはしっかりと子ど

もを見取ることになっていく。

徹底した情報開示：単元指導案を子どもに渡す

6年理科 自由進度学習「てこのはたらき」
ガイダンスプリント

6年 組 名前

「疑問」その1

たかしくんとよこちゃん、のしー

ん。原太目は細いけど意外と重い(体重70kg)、気の強い「たかしくん」。二人はいつも仲良くして、今日ものしーに乗りました。「ちよっ、アツタ、そんなとこに座ってたらつりあわないでしょ！少しは考えますわいなさいよ！！」と、たかしくんに言いました。それを聞いたたかしくんはおろおろするばかり。「どこにすわつたらいいの？わかんない」と、今にも泣き出しそうです。さて、たかしくんはどこに座つたらいいでしょう。



「挑戦」その2

くぎ抜きのみっ

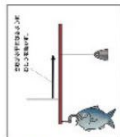
くぎ抜きを壊つたことある人いるよね。どうして、こんなにかんたんに、くぎが抜けちゃうの???



「挑戦」

「さおばかり」を作ろう。

昔から、人々はものを売買するときに「はかり」を使っています。つりあいのきまりを利用した「さおばかり」です。竹内先生が「さおばかり」を作ってみました。キミも、正確な「さおばかり」を作って、竹内先生と勝負しよう！



さあ、この学習を終えて、疑問や挑戦をクリアしよう！

・学習場所「第2理科室」

・持ち物

色鉛筆、はさみ、ファイル、教科書



何をなぜどのように学ぶのかを明確にする

自由進度学習	理科「てこのはたらき」学習のてびき
名前	時間(8時間)
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ぼうが水平につり合うときのきまりを調べる。 ・「てこ」や「てこ」を利用した道具について調べる。 ・「さおばかり」か「てんびん」を作る。 ・「さおばかり」か「てんびん」の提出 ・「てこ」のはたらきについて分ける。 ・「てこ」の提出 ・「てこ」のはたらきについて分ける。 ・「てこ」の提出 ・「てこ」のはたらきについて分ける。 ・「てこ」の提出 ・「てこ」のはたらきについて分ける。
学習の流れ	<ol style="list-style-type: none"> ① てこのはたらきについて調べる。 ② ぼうや中身の位置を変えると、どうなるかを調べる。 ③ てこ実験器で、どのようにすればつりあうかを調べ、つりあうときのきまりを調べる。 ④ てこ実験器で、2方所以上おもりをつり下げた場合について調べ、つりあうときのきまりを調べる。 ⑤ てこを利用した道具について調べる。 ⑥ 「さおばかり」か「てんびん」を作る。 ⑦ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑧ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑨ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑩ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑪ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑫ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑬ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑭ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑮ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑯ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑰ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑱ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑲ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ⑳ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉑ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉒ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉓ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉔ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉕ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉖ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉗ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉘ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉙ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉚ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉛ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉜ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉝ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉞ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㉟ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊱ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊲ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊳ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊴ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊵ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊶ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊷ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊸ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊹ 「さおばかり」か「てんびん」の提出 ㊺ 「さおばかり」か「てんびん」の提出

- 利用可能な時数
- 単元の目標と構成
- 評価=チェックも多様な方法で
- 学習の流れと利用可能な学習材等
- 活動的・体験的な学びも取り入れる
- 早く進んだ子ども向けの発展学習

竹内淑子『教科の一人学び自由進度学習』の考え方・進め方』黎明書房、2019年

図1 自由進度学習のガイダンスプリント（学習の手引き）

5. 2 「環境による教育」とは

「環境による教育」では、先生が時間を刻むことから子どもが時間を刻むように転換をはかり、子どもが必要な情報を取りに行くことができる環境を用意していく。これは幼児教育の発想であり、全ての子どもは生まれながらにして「有能な学び手」だという子ども理解であり、教育観に基づくものである。

にもかかわらず、小学校に上がるとその発想が全く逆になる。教師は、教えないと子どもは何もできないという見方で、教師がなんでも教える教育、教える授業になってしまっている。このギャップをどう埋めていくか、どのように小学校での学びを保障していけばよいのだろうか。適切な環境さえあれば、子どもは環境に関わりながら学んでいく。もう一つの教育として「環境による教育」を取り入れていきたい。

小学校からの教育が「教師が教える教育」に加えて、幼児教育で取り組んでいる「環境による教育」もレポートリーとして取り入れていきたい。そして、環境を整えておくことによって、子どもが自ら環境に働きかけて情報を取りにいくような主体的な学びを大切にしていきたい。

5. 3 GIGA スクール構想で可能性は飛躍的に拡大

これまで、アナログで資料等を準備していた頃は、膨大な紙の資料を作成する等、インシヤルコストの高さがネックになっていた。知識は偏在し、アクセスは容易ではなく、また高価なものだった。また、必要となる知識は教師が準備し、教室に持ち込むしかなかった。教師から教わらないと学べない状況があり、教師の側も、子どもは教えないと学ぼうとしない、学べないという発想で捉えている。

それが近年は、ICTの進歩と普及により、子どもたちが自由に知識にアクセスできるようになった。情報技術の発展により、「環境による教育」へのパラダイムシフトが可能になってきたのである。GIGA スクール構想による急激なICT環境整備により、子どもたちの学びが変わる可能性が飛躍的に拡大している。特に、一人一台端末の普及によって、子どもが学習に必要な情報を探し出し、課題に照らしてしっかり考えて整理するなどの活動が容易にできるようになった。また、NHK for school 等は大活躍でオンデマンドの動画を児童が手元のタブレットを使って見るできるようになっている。

例えば、国語科の文章作成でPCを自由を使って作文を書いたり、1年生の生活科の学校探検でも、タブレットを使って気になった場所を写真に撮り、それを使って情報交換したりする。体育や運動では動画を視て動きを真似たり、器械運動では演技を動画に撮って動きを確認したり、音読や楽器の演奏では、何度も録音して確認することもできるようになってきている。今後も、そうした変化に期待したい。

繰り返しになるが、子どもは有能な学び手であり、適切な環境と出会えば自ら進んで学んでいく。そうした状況での教師の仕事は、学習環境の整備と足場架けということになるであろう。

6. 教師が教える授業とは、何だったのか？

6. 1 「教えるシステム」から「学ぶシステム」に

ICTの普及、情報技術パラダイムによる学びの環境の変化は、「環境による教育」へのパラダイムシフトを可能にした。

1990年にRobert K. Bransonが提起した「学校教育の過去・現在・未来のモデル」という図がある（図2）。

1990年の時点で、学校教育は、口頭による教師の一方的な伝達を行っていた「口頭継承パラダイム」

（ブランソンが「過去のモデル」と呼んだもの）から、教師と生徒、生徒と生徒の間で双方向のやり取りがなされる「現在のパラダイム」へと移行しているという。ブランソンはアメリカの学校教育の現状に基づき、生徒間の一相互作用は二次的な

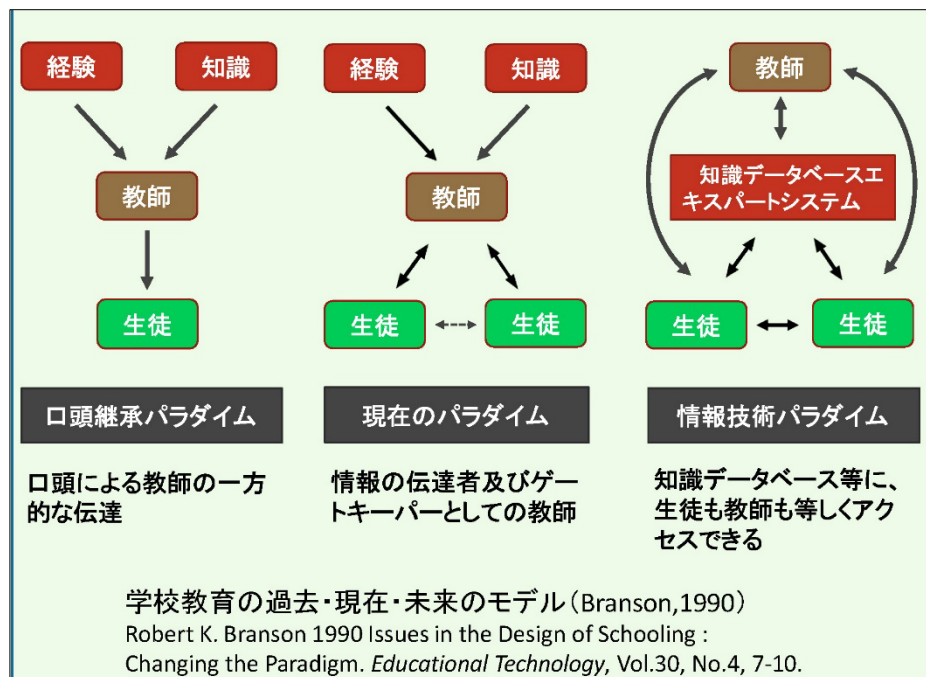


図2 学校教育の過去・現在・未来のモデル

ものに留まっているとして、わざわざその部分の矢印を点線にしているが、日本の学校の授業ならば、この部分を堂々と太い実践で表してよいだろう。この点に関して、日本の授業は世界に冠たる水準を実現している。

とはいえ、そんな日本の授業を含め「現在のパラダイム」では、生徒は常には教師を介してのみ、学習の対象である経験や知識に出会うよう制限されている。例えば、日本の教師は確かに子どもたちの問いを大切にしてきたが、それとても「なるほど、皆さんの意見を聞いてみると、こんな問いが成り立ちますね。ここからは皆でこの問いについて考えてみましょう」といった具合に、常に一度教師を通過し、教師の発問の形で改めて子どもたちに問いかけられるものだったのではないだろうか。ここでの教師は、情報の伝達者及びゲートキーパーとしての役割を担っている。

このように進められている授業は、これまでならとてもいい授業とされてきたものではある。しかしこの授業で教師が「これを深めていきましょう」と言った時、8割の子どもは「そうだ！」と思っているかも知れないが、2割の子どもは「違うんじゃないか」と考えているかもしれない。これが一斉指導の原理的限界だといえる。それに気付けるかど

うかがパラダイムシフトの鍵を握っている。

教師が会心の授業を行っても、うまくできていない子がいる。あるいは同調圧力が働いて付度させてしまっているという場合がある。研究授業などで同僚の授業を見ていると、それに気付けるのだが、自分ではなかなか気付けない。授業を見るとき、是非「教える側から授業を見る」のではなく、「学ぶ側から授業を見る」ということに取り組んでもらいたい。

6. 2 「情報技術のパラダイム」と「環境による教育」

これに対し、未来の学校教育のモデルとされる「情報技術のパラダイム」では、学習者が教師を介することなく、一人ひとりの判断でいつでも自由に知識データベースやエキスパートシステムにアクセスし、各自が現在必要とする経験や知識と出会い、自立的・情緒的に学びを進めていく。もちろんそこでの学びは、個別的であっても孤立的なものではなく、生徒相互間で自発的に生じる豊かで自然な対話や協働を伴いながら展開される。

また、「情報技術パラダイム」によって「環境による教育」へのパラダイムシフトが可能になる。直接的な働きかけ（同期型コミュニケーション）によるのではなく、学びへの誘う環境を構成しておくことで間接的な働きかけ（非同期型コミュニケーション）の場

で、学習者自身が自ら手を伸ばし、必要な情報を取り入れていくような学びの場が大切になっていく。「個別最適な学び」では、教師が前に立って教えるという従来型の教育方法と並ぶもう一つの選択肢として「環境による教育」を適切に運用することが、決定的に重要になってくる。

デジタルにはさまざまな特質や強みがあるが、まず指摘すべきは「同期型コミュニケーション」に依拠した従来型の授業に加え、「非同期型コミュニケーション」を基盤とした学びの実現を可能にしたことであろう。「非同期的なコミュニケーション」の導入により、授業の学びの時間的な在り方は激変する。メールやクラウド上での情報共有により、送り手はすべての情報を一括して提供するので、受け手は各自の都合とタイミングでその都度必要な情報を何でも取りに行くことができるし、どの情報をどの順番で処理するかも、すべて受け手次第である。送り手も受けても一切の時間的制約から解放され、各自の時間を自由に使えるようになった。これが、さまざまな個別最適な学びや、そこから自然な形で生じる緩やかな協働的な学びのプラットフォームとなるのである。このような学び方が可能になることにより、何をどう学ぶかも個別最適にすることが可能になる。総合的

同期型と非同期型 × 対面と遠隔		
	同期型 コミュニケーション	非同期型 コミュニケーション
対面	従来型の一斉指導	環境による教育 「情報技術パラダイム」
遠隔	オンライン授業など	オンデマンド授業など

図3 授業の時間的・空間的条件にデジタルがもたらす可能性

な学習の時間に個別の探究課題に取り組む個人総合はその典型的な例と言えよう。さらには、学び合う授業そのものも子どもたちに任せてみることで、先生に対する忖度なく、本音でぶつかり合い、共に学ぶ子どもたちの姿が生まれてくる。

6. 3 子ども観の転換と授業のパラダイムシフト

これまでの子ども観は、子どもは無能な怠け者であり、教師が教えなければ学ばない、学べない存在であるというものであった。そうした子ども観に基づいて、教師が仕切る教育が行われてきた。そのような中での教師の仕事は教授と管理であり、一对多の一斉指導の授業の前提としての規律訓練が必要であった。

それに対して、「情報技術パラダイム」の「環境による教育」における子ども観は、子どもは有能な学び手であり、適切な環境と出会えば、自ら進んで学ぶ存在であると捉えるものである。学びの主役をある子どもに、教師の専有物であった単元指導案を「学習の手引き」として手渡す等、徹底した情報開示を行い、教師は子どもの活動の見とりと支援をする役割をしていく。そのような中での教師の仕事は学習環境の整備と足場架けということになっていく。

7. 最適解・納得解を求め続ける

個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実をめぐっては、両者を学習過程上で経時的に組み合わせる、カリキュラム上で共時的にバランスよく配置するという、2つのアプローチが考えられる。

まずもって、毎日の授業を個別最適な学びと協働的な学びが豊かに往還するものにしていきたい。その際、全ての子どもが協働的な学びへの実質的な参加資格が得られるよう、さらにその子ならではの個性的な学びの機会を十分に保障することが肝要である。そうすることにより、協働的な学びに臨む子どもたちの意識が「話し合い」から「聞き合い」へと変化し、交わされる意見やお尋ねも一層切実性のある、また深く考え抜かれたものになるであろう。

その際、このような授業の構想は1単位時間ではなく、単元を基盤に進めることが大切である。数時間から時には数十時間にわたる子どもたちの意識の流れや活動の展開を予想し、学びの時間軸の中で「個別最適な学び」と「協働的な学び」をどのように組み合わせるべきか、精緻に構想して授業に臨みたい。

さらに、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に際しては、両者を経時的に組み合わせるといふ単元レベルでのアプローチに加え、共時的にバランスよく配置するという、カリキュラムレベルでのアプローチにも挑戦したい。学校の中に多様な学びの機会がバランスよくカラフルに準備されることにより、子どもたちはそれぞれの意識や価値をより深く実感し、結果的に全ての学習活動に一層真剣に、また自分らしく取り組めるようになる。ついには、子どもたちはもちろん、教師の意識も大きく変わり、学校は自立した学習者としての子どもと教師が共に学び育つ場となっていく。

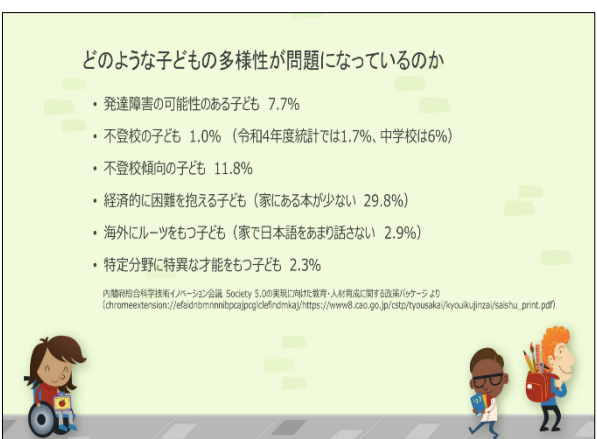
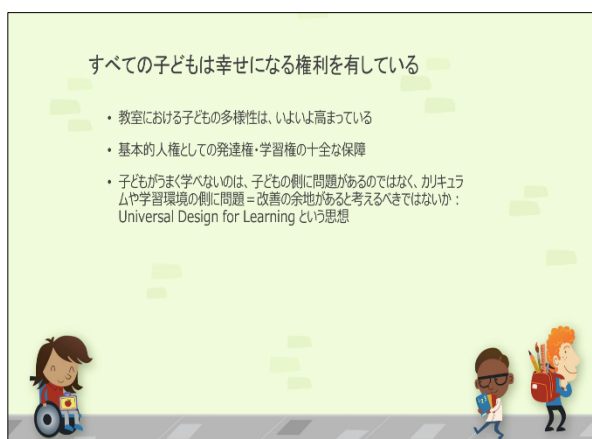
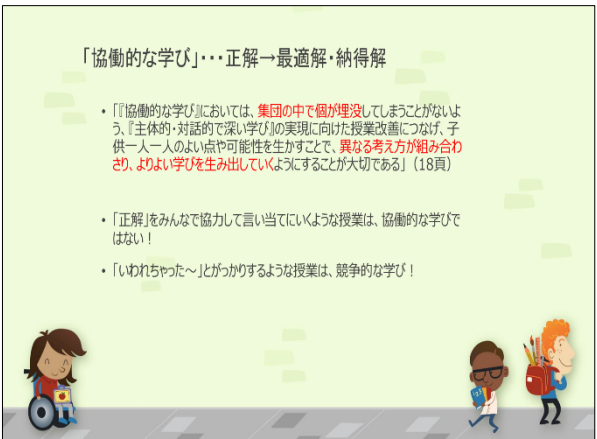
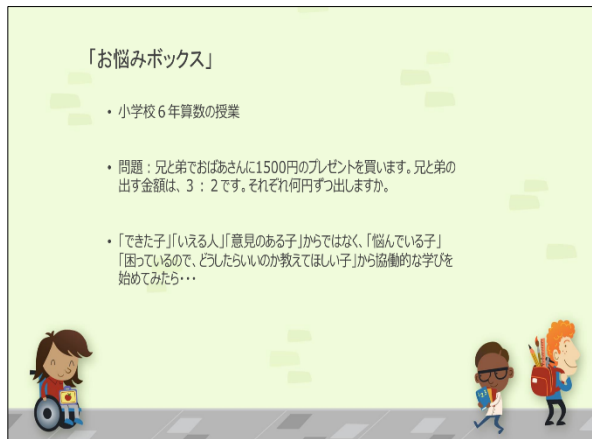
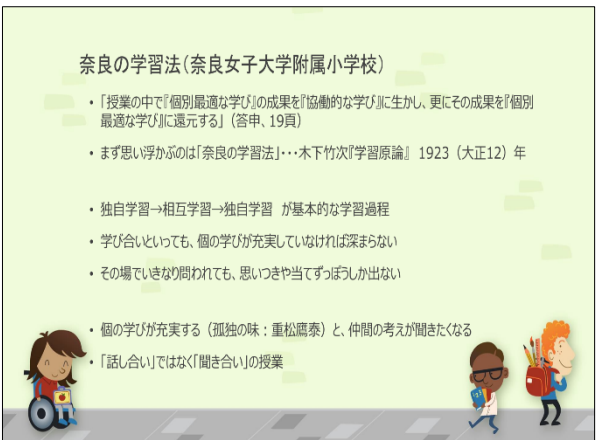
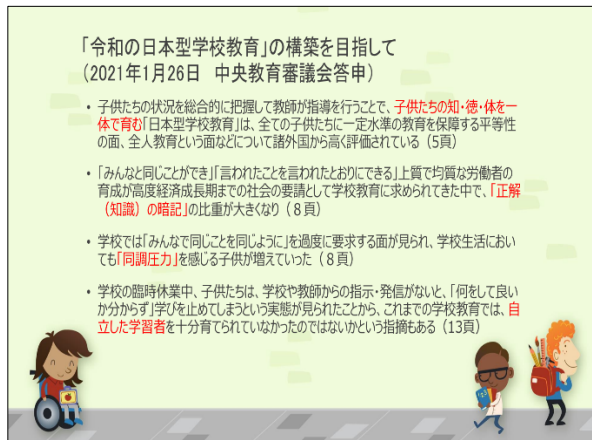
個別最適な学びと協働的な学びをめぐる2つのアプローチについて見てきたが、これらはいくまでも原理であって、そこから生み出される具体的な姿は無数に考えられるし、唯一絶対の正解があるわけでも、もちろんない。各学校においては、地域や学校の実情、子どもたちの事実を踏まえて、最適解・納得解をどこまでも求め続けてほしい。なぜなら、そのような在り方こそが、正解主義と同調圧力の克服を掲げる「令和の日本型学校教育」の基本理念そのものだからである。

註

1) 本稿では、「子供」と「子ども」の両方の表記を用いている。中央教育審議会(答申)関わる文書および関連した記述においては「子供」、その他の表記は、講演者の表記に従って「子ども」と表記している。

参考文献

奈須正裕・伏木久始(編)(2023)。「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実をめざして、北大路書房、京都、352p.



どのような子どもの多様性が問題になっているのか

- これらの子どもに可能な限りのサポートを行うのは社会の義務
- しかし、多様性はこれらの子どもたちだけの問題ではない
- 「特に困っていない」「何とかやれている」とされる子どもにも多様性はある
- 教師が多様性に応じる（指導の個別化）だけでなく、自らに最適な（必要な）学びを子どもが判断し、実行できる（学習の個性化）ことが望まれる
- 子どもの選択・意思決定の機会、そのための試行錯誤を許容する学校へ

教える教育から環境を整える教育へ

- 全員の子どもが教師の目の前にない：どうやって教えるの？
- 適切な環境さえあれば、子どもは環境に関わり学んでいく
- もう1つの教育方法としての「環境による教育」

徹底した情報開示：単元指導案を子どもに手渡す

図1-10 単元指導案の徹底した情報開示

竹内麗子「教科の一人学び「自由進度学習」の考え方」『進め方』黎明書院、2019年

教える教育から環境を整える教育へ

- 全員の子どもが教師の目の前にない：どうやって教えるの？
- 適切な環境さえあれば、子どもは環境に関わり学んでいく
- もう1つの教育方法としての「環境による教育」
- 「教師が教える教育」に加えて「環境による教育」をレポートに
- その基底にあるのは、すべての子どもは生まれながらにして「有能な学び手」という子ども理解
- しかし、アナログでは膨大な紙の資料の準備など、インシヤル・コストの高さがネックになっていた…

経験 知識 経験 知識

教師 教師 教師

生徒 生徒 生徒

知識データベースエキスパートシステム

口頭継承パラダイム 現在のパラダイム 情報技術パラダイム

口頭による教師の一方的な伝達 情報の伝達者及びゲートキーパーとしての教師 知識データベース等に、生徒も教師も等しくアクセスできる

学校教育の過去・現在・未来のモデル (Branson, 1990)
Robert K. Branson 1990 Issues in the Design of Schooling :
Changing the Paradigm. Educational Technology, Vol.30, No.4, 7-10.

教師が教える授業とは何だったのか？

- なぜ、従来の学校では子どもが自立的に学ばなかったのか？
- 知識は備え在、アクセスは容易ではなく高価だった
- 知識は教師が準備し、教室に持ち込むしかなかった
- その結果、教師から教わらないと学べない時代が長く続いた
- 子どもは教えないと学ばうしない、学べないという「神話」の誕生
- 学びの環境の変化…ICTの進歩と普及
- 情報技術パラダイム⇔環境による教育へのパラダイムシフトが可能に

同期型と非同期型 × 対面と遠隔

	同期型 コミュニケーション	非同期型 コミュニケーション
対面	従来型の一斉指導	環境による教育 「情報技術パラダイム」
遠隔	オンライン授業など	オンデマンド授業など

子ども観の転換と授業のパラダイムシフト

- 子どもは無能な怠け者：教師が仕切る教育
→教師が教えなければ学ばない、学べない
- 教師の仕事は教授と管理
→授業の前提としての規律訓練
- 子どもは有能な学び手：環境による教育
→適切な環境と出合えば、自ら進んで学ぶ
- 教師の仕事は学習環境整備と足場架け
→徹底した情報開示、見とりと支援