

2020年4月21日

教育課程部会書面審議に際しての意見

上智大学 奈須正裕

1. 熊本市の提案について

- ・熊本市の提案には、学ぶべきこと、賛同できる点が数多くありました。また、石井氏の提案とも関わる部分や、重ねて考えることで、いっそう含意が明確で豊かになることも多かったことから、石井氏の提案も一部含めながら、意見を述べたいと思います。
- ・まず、予備時数の適正化については、なるほどと思いました。その一方で、むしろ、なぜこのようなバラツキがあるのか、疑問にも感じました。必要があれば、全国的な状況を把握し、何らかのガイドラインを提示することが望ましいかもしれません。
- ・次に、スライド 10 が典型的ですが、ICT の効果的な利活用により、従来行われていた学習活動のうち、あまり実質的ではない活動を無理なく削減し、時数を圧縮できる可能性が示されていることは、現状の見直しに多くの示唆を与えてくれると思います。個人的には、作文の「清書」を手書きで行っている現状の改善なども、同様の事例ではないかと考えてきました。最初からパソコンで入力し、推敲し、プリンタに「清書」してもらえば、時数は大幅に圧縮できるでしょう。また、その方が推敲作業の適切さと豊かさも格段に増すと思われます。

なお、これらを統一的に理解・説明する原理として、石井氏の提案でも主張されている「真正な学び」、いわゆる「オーセンティックな学習」が有効かと思います。つまり、現実に社会的実践として行われているようなやり方で子どもたちも学ぶ、逆にいえば、学校の中だけで通用するような特殊な学びを見直すという視点です。

ごく普通の社会的実践としては、デジタルデバイスで調べたことは、そのままそのデバイス上でまとめ、そのデータを電子黒板等に出力して発表するでしょう。スライド 10 にあるように、現状では多くの学校がパソコンで調べたことを紙にプリントアウトし、さらにそれを見ながら模造紙に手書きでまとめ直して発表しているのですが、そういった作業手順はおよそオーセンティックではありません。

オーセンティックではない学びは、熊本市が主張するように、時数的にも不効率な場

合が多いことに加えて、先々の問題解決場面でその知識や技能や経験が「活用」できるにもかかわらず、状況が異なることに惑わされ、十分に「活用」が効かない、つまり「学習の転移」が生じにくいという、より本質的な問題もはらんでいます。

なお、ICTの利活用が常にオーセンティックな学習と結びつくとは限らないことには注意が必要です。私達大人の社会的実践におけるICTの占める割合や意味合いが拡大してきたからこそ、ICTの利活用がオーセンティックな学習に結びつく可能性が高まっているとの理解が大切なのです。社会的実践自体がそうではない場合にも無理からICTを利活用するというのは、多くの場合不適切でしょう。つまり、ICTの利活用自体が本質的で常に望ましいとは言い切れないのです。

石井氏の提案にもあるように、学校の学習をオーセンティックなものとするのが本質的で原理的と考えるべきでしょう。その上で、社会的実践の変化に伴い、もはやICTの利活用を欠いてはオーセンティックな学習の実現が難しい状況にあることを認識し、その視点を足場としてICTの導入や利活用を進めるという発想です。

- このように考えるならば、これも石井氏の提案にもある通り、「最新テクノロジーを実装して、旧式の学習観に基づく教育（行動主義的で個人主義的で機械的なドリル学習）を展開する」（追加読み上げ資料 6 頁）ようなことをICTの利活用として推進するのは、あまり望ましい方向ではないと言えるでしょう。しかし、残念ながら先の「2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」などでも、たとえばソフトウェア導入の議論の中で、「子どもの正解に対しコインが与えられ、それを後でアイテムと交換できる」といった、極めて古典的な行動主義的発想に基づくドリルやプログラム学習を、ICTを用いて行うとする提案が繰り返されました。

これは、初期のCAIがプログラム学習を原理としていたことの残滓ではないかと個人的には推測しますが、これも石井氏の提案にあるように、ICTの導入やその利活用に当たっては、「コンピュータが学習を方向付ける『AI先生』よりも、子どもたちがコンピュータで学び合う、あるいは、子どもとコンピュータが学び合うような、より人間的で主体的なデジタルメディアとの付き合い方が重要」（追加読み上げ資料 6 頁）であると思われまます。ちなみにこのことも、すでに学校が寄り添うべき大人の社会的実践、つまりコンピュータなりデジタルメディアとの関わり方のオーセンティックなあり方が、まさにそのようなものであり、だからこそ学校でもそのようなあり方を、教育的な経験と

して組織化するのだと考えればいいように思います。

2. 石井氏の提案について

- ・石井氏の提案については、基本的には大いに賛同します。教育界に生じがちな「あれか、これか」の対立図式ではなく、個性と協働性を複眼的に捉え、持続可能な社会の創造とも親和性のある、「インクルーシブで真正な学び」を目指すという構想は、非常に魅力的で説得的なものです。そこで私としては、この構想を推し進める上で、さらに共有していきたいことについて、若干の意見を述べたいと思います。
- ・まず、歴史的な整理ですが、「明治初年の 1870 年代から 1880 年代まで」「教育勅語の交付される 1890 年代前後に成立し、1970 年代まで」「1970 年代末にはじまり、2000 年代になって顕在化」という 3 つに分節化していますが、2 つ目の分節がやや長いように感じました。もちろん、学術的な整理が主目的ではなく、またいたずらに細かく正確な整理を試みてもかえって複雑になるので、あえて割り切られたのだと推測しますが、今日にまで無視できない影響を及ぼしている 2 つの大きな動きが第 2 の分節の終盤にあり、これは特筆化し、共有しておいてもいいように思います。
- ・第 1 の動きは、1967 年にイギリスで出されたプラウデン報告書と、それを契機に広がったインフォーマル教育、さらにその影響を受けてアメリカを中心に発展したオープン教育の理論並びに実践です。プラウデン報告書は以下のような要素を提起していますが、これらは今日の我が国の教育政策や学校の実践の中にも、ごく自然な形で息づいています。しかし、当時としては、これらはかなり斬新で改革的なものでした。
 - ①個別またはグループでの学習
 - ②活動カリキュラム
 - ③遊びを重視した学習
 - ④ティーム・ティーチング
 - ⑤縦割りでの学級編制
 - ⑥教員助手による手助け、保護者やその他のボランティアのサポート
 - ⑦オープン・プランによる学校施設のデザイン

これらの要素は、1970年代の後半にはアメリカを経由して我が国にも導入され、1980年代には「オープン・スクール」「個別化・個性化教育」等と呼ばれた草の根の学校改革運動として、数多くの実践的挑戦を生み出しました。学校施設の整備における「多目的スペース」設置への予算補助の政策や、「ティーム・ティーチング」のための教員加配の政策、さらに学習指導要領における「個に応じた指導」の推進等の背景には、こういった動きや取り組みの影響が少なからずあったと思われます。

その後、石井氏の資料にもある「習熟度別指導」への批判や吟味の動き、またソビエトの心理学者、ヴィゴツキーの研究に端を発する学習における集団性、協働性を重視する動き、さらにプラウデン報告書以来の、一人ひとりの子どもを信頼し、子どもの自己決定や選択を大切に考える考え方が、新自由主義的な自己責任論と誤って混同され、不当に批判されたり嫌悪されたりしたことなどにより、上記のような我が国における「子ども中心」「生活重視」「個別化・個性化」等の動きは、一時的に大きく後退したように思います。

そして、これを決定的にしたのが、いわゆる「学力低下」への懸念と、それに引きずられて生じた教育の過剰な保守化の動きでしょう。「百マス計算」のような古くからある指導法や教材が、あたかも新しいものであるかのように喧伝され流行したことの意味を、今こそ吟味し、未来に向けての教訓とすべきであるように思います。

そういった下地というか経緯の先に、今日の「個別化・個性化」を巡る動向があるように思います。

- ・歴史的に共有しておきたい第2の動きは、やはり1960年代に大きく進展した「個別化・個性化」を支える理論的な研究の進展です。

まず、1963年に、学習適性を学習課題に対し学習者が必要とする時間の量と定義し、「もし十分な時間が与えられれば、すべての学習者が学習課題を習得することができる」と主張したキャロルや、これを洗練させて完全習得学習を樹立したブルームの理論が、梶田叡一氏を中心として我が国にも紹介され、さらに独自の工夫を施されて多くの優れた実践を生み出しました。

ちなみに、石井氏の考察では、習熟度別指導を巡る論争の中でトラッキングの問題が指摘されていますが、完全習得学習の考え方からすれば、単に学習集団を分けるだけの対処はそもそもナンセンスで、習熟度によって分けたそれぞれの学習集団の学習適性に

最適化された教材なり指導法が提供されるのが原則でしょう。つまり、現状も含め、習熟度別指導と呼ばれている実践の多くが、原理的に不十分な取り組みである可能性があるのです。原理に忠実ではない実践をもって原理を批判するのは、建設的とは言えないでしょう。

また、1965年、クロンバックは学習者の「適性」と「処遇（指導法）」には交互作用があり、両者の組み合わせによって学習効果は異なる、したがって、何が効果的な指導法であるかは、その指導を受ける学習者により変わってくると考えるATI（適正処遇交互作用）の理論を生み出します。この考え方は今日でも、石井氏のいう「興味・関心や学習スタイルなどの差（質的差異）として個人差を捉え」（追加読み上げ資料4頁）の際の理論的基盤になっています。

先に述べた、アメリカにおけるオープン教育の活況のピークは1970年代の初頭とされていますが、それが、これら「個別化・個性化」を支える理論的な研究の進展を背景としていたことは言うまでもありません。また、したがって、イギリスやアメリカの影響を受け、1980年代に我が国で展開した上記の「オープン・スクール」や「個別化・個性化教育」もまた、ブルームやクロンバックらの理論を下敷きにしていたのです。これは、当時の実践をリードしていた、梶田叡一氏や加藤幸次氏の著作からも明らかでしょう。

もともと、今日的な視点から見た場合、これらの理論には、やや古めかしい部分を感じられるかもしれません。学習理論的には、行動主義的ではないと思いますが、オーソドックスな認知心理学を基盤としており、当然のことながら、状況論のような社会・文化的な要素を強く意識したものにはなっていません。

しかし、学校での学習のすべてが集団的で協働的な知識の構成として行われるわけでもないでしょう。そう考えるならば、ブルームやクロンバック、またそれを我が国独自の文脈をも加味しながら豊かな実践創造へと導いた梶田叡一氏や加藤幸次氏など先人の並々ならぬ努力、またそれによって生み出された完全習得学習やオープン教育などの膨大な実践資産に学び、今日的な再生や発展を試みることに望まれるように思います。

- ・次に、石井氏は資料3頁の表において「個別化」と「個性化」を分類しています。この分類自体は基本的にいいと思うのですが、現実の学校での実践としては、この中間的な取り組みも多数存在しますし、実際にも応分の効果を挙げてきました。個人差を量的差

異と質的差異でとらえることは、上記のキャロルとクロンバックをそれぞれの出発点として長年に渡り深められてきましたが、両者は二律背反的に対立するものではなく、むしろ実践的には複眼的に取り扱うことが可能であり、望ましいことは、加藤幸次氏の取り組みなどでも主張され、実践的にも証明されてきたことです。

たとえば、小学校6年間を無学年的に扱い、算数の「数と計算」のような特定領域の学習を、「早修」も含めた個々人のペースで進めつつ、あるところまで行ったら立ち止まり、仲間に教えることで自身の学びをいっそう深く確かなものとする（ピア・ティーチング）、自由なテーマで発展的学習に取り組むといったブランチを設け、石井氏のいう「拡充」を図るといった試みは、我が国でも1970年代にすでに実践されています。

これはここでの石井氏の整理に限りませんが、理論的な整理とは、一種のモデル論なのでしょう。したがって、それがただちに教育の方法や形態に対し、唯一絶対の一つの形や手続きをもたらすわけではありません。もちろん、石井氏はそこまで含んでこの整理をしてくださったのだと思いますので、要はこれを読み取る側の問題なのです。あえて、このことをここで申し上げたのは、今後、履修システム等の議論をする際に、そういった誤謬を生じないようにしたいという確認の意味を込めてです。

・また、用語についても細心の注意が必要です。たとえば、石井氏のいう「自由進度学習」という言葉も、実践的にはかなり多様な意味合いで使われてきました。

1970年代以来、我が国で実践されてきた「個別化・個性化」の取り組みとして、単元内自由進度学習と呼ばれるものがあります。これは、特定の単元の学習、したがって10時間程度を個々の子どもに委ね、一定の約束事の下で、多様な教材やメディア、さらには体験や調査活動なども含めた独自の学習計画を立案し、基本的には自力で学びを進めていくという実践です。

石井氏もそのように用いているように、「自由進度学習」という用語は、典型的には公文式のような、その個人のペースでどんどん先へと学びを進めていく「早修」を意味することも少なくないのですが、「単元内自由進度学習」はあくまでも単元内で個々人の進度にばらつきが出る（むしろ量的な個人差を最適化する）だけであること、また、実践の様相としては「早修」の対概念である「拡充」に近い点において、その特質はかなり異なると言っていいでしょう。なお、このことは先に述べた、中間的な実践の存在への目配せとも関わりがあることとも言えるでしょう。