

<春季研修会報告>

■テーマ 学力論の転換とレッスン・スタディによる授業改善

■期 日 2015年3月28日(土)

■場 所 上智大学 2号館504号室

昨年11月の中央教育審議への試問では、資質・能力（コンピテンシー）育成を基盤とした学力論・教育課程編成の模索、アクティブ・ラーニング（課題の発見・解決に向けて主体的・協同的に学ぶ）など教育方法の改革・拡充が打ち出されています。これらは、単に教育課程政策の工夫や刷新のみで実現しうるものではなく、その実践化に際しては、なお一層の教師の力量向上、授業の質的改善が求められています。



このような動向を踏まえ、今回の春季研では、ブレア政権において教育政策アドバイザーチームのメンバーとして学校改革に従事され、現在はロンドン市カムデン区教育委員会で「授業研究による授業改善」に取り組んでいる Pete Dudley 氏をお迎えし、やはり国際的な視野で授業研究の海外での展開に取り組んできた名古屋大学の久野先生と共に、今後の学力論と授業づくり、それを支えるレッスン・スタディとそれによる教師の力量形成、授業の質的改善の実際について考えたいと思います。

さらに午後は、時期学習指導要領を巡る動向について「教育課程企画特別部会」委員である奈須先生からの報告を受け、参加者全員で討議し、今後に備えたいと思います。

以下午前・午後の研修会のまとめを掲載します。

<午前>

『イギリスにおける授業研究2000～2015年』

ーその発展、影響、成果と将来ー

ピート・ダッドレー Pete Dudley (世界授業研究学会事務局長)

(通訳：名古屋大学・久野弘幸先生)

1 その発展

日本の授業研究 (Lesson Study) について、アメリカで発行された『教授ギャップ (The Teaching Gap)』に基づいたセミナーが2001年10月にイギリスで開かれた。これを契機に、40の初等中等学校が参加して、「全国LSパイロット」計画が行われた。その成果として、授業記録の作成、抽出児、授業計画など重要性が認識された。さらに、2005年から2010年には、3つの授業研究に関する報告書が出された。400人の先導的教師が、1人、3つの国語と数学の授業について研究を行った。この期の成果としては、授業研究をどの学校でもすぐできる形“portable”なものにしたことである。今や、イギリスの教育界では授業研究の意義が確認され、ヨーロッパ諸国に広がっている。



2 イギリスでの授業研究の方法

イギリスでの授業研究は次のようなものである。1) 教師たちが共同して授業の指導案を立案し、実際の指導し、指導過程を観察、分析し、指導案をより良いものに改善する。2) 抽出児を選び、ケース・スタディをする。3) 共同して授業記録 (group protocol) を作る。4) 研究のために同じ指導案で3回の授業 (research lessons)

を行う。5) 授業後、生徒たちにインタビューを行う。6) これらの授業記録をもとに、教師たちの話し合いが行われ、その記録を取る。7) 3回の授業と話し合いの結果、教師たちの間に共通理解ができる。8) 公開で授業研究を行う。9) 学校間でも授業研究を行う。こうした授業研究の成果として、英語と数学の学力が向上した。

3 授業研究の成果

授業研究の結果、教師たちは詳細に生徒の学習活動をイメージし、観察するようになった。すなわち、授業研究は教師たちにとって“目を覚まさせるもの (eye opener)”となった。

1) 教師たちは自分たちの評価 (assessment) が不正確、時に、全く不正確であることに気づくようになった。2) 教師たちは生徒の学習活動について新しい観点に気づくようになった。3) 教師たちは、生徒の学習活動に焦点をあて、さらに、授業研究という共同活動を行っているために、進んで、踏み込んだ指導を行うことができるようになった。4) 教師たちは指導方略を改善し、より良いものにするようになった。5) 教師たちは生徒の学習活動について具体的に、目に見える形で頭の中に描くことができるようになった。6) 教師たちは、見えない実践的な暗黙知を一時的に見える形にして、お互いの暗黙知を共有化することができるようになった。

4 今日の課題

2010 年、政府は教育改善に関するプログラムのほとんどを削減してしまった。教育局は教育改善に関する予算の 90% を失った。教員養成に関する大学の役割も大きく後退した。他方、民間部門が学校経営、研究活動、教員教育、カリキュラムなどの分野に参入するようになった。こうした状況の中で、授業研究をどのように継続していくかという課題が 2010 年から今日までの課題である。

今日の関心は、授業研究を通して、意識されていない暗黙知のシステム化を図ることである。教師の実践的な知は特別なものである (Teacher practice knowledge is a special case!) 授業は揺れ動く川の流れのようなものである。流れに速度があり、複雑さが付きまとう。また、複数の事柄を同時に処理していくようなワーキング・メモリーが常に働いている。



5 まとめ

授業研究には、3つの特別な力がある。1つはレントゲンのレンズのような新しい目を持っていることである。もう1つは実践を結集させることのできる組織性とエネルギーを持っていることである。最後の1つは成功に導くことのできる共同性と結びつきを持っていることである。今日、授業改善を目指して地域の学校の組織化を図っている。ランカスター大学は、授業研究を通して、150 学校がある東ミッドランドを5つのブロックに分け、協同している。

イギリスのカムデン地区というロンドン中心部で実施されているレッスンスタディの方法および成果について、難しい内容だが、通訳の久野先生のおかげで学びを助けていただき、知見を深めることができた。また、日本の伝統的ともいえる「研究授業」の在り方についても示唆を与える興味深い講演であった。次回の研修では是非、ロンドン地区の学校を訪問する機会を持ちたいと思った会員もいるのではないだろうか。

(文責 伊藤)

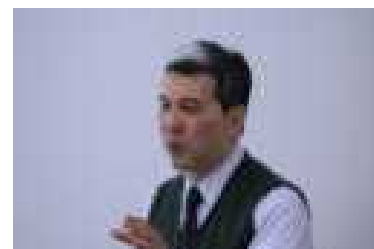
<午後>

学習指導要領改訂を巡る動向に関する私見

上智大学 奈須正裕先生

11 月 20 日の大臣諮問は一言でいうと、昭和 33 年体制の抜本的見直しです。それは一つには、教育の目的としての「資質・能力の育成」です。教育課程編成の基盤を、昭和 33 年以來のコンテンツ (内容) 体制から、コンピテンシー (資質・能力) へと移行する、大きな変革の可能性が出てきました

もう一つは、方法としての「アクティブ・ラーニング」。これは、今回の改訂が高校・大学の改革を本気で行うことを暗示しています。33 年以降、教育内容を詳細に規定する一方、教育方法は全面的に現場に委ねてきました。この基本方針を一部転換する可能性がある。なぜなら、例えば「一人ひとりが主体的に学ぶのが大事だ」ということを「画



一的に教え込む」心配があるからです。そこで、教育方法について国が何らかの示唆を行うのではないのでしょうか。

「資質・能力」を基盤とする教育とは何か

「資質・能力」を基盤とする教育には、2つの側面があります。一つは非認知的能力の重要性、つまり、学校は認知的能力ばかり育ててきましたが、意欲や社会性なども重要だということ。もう一つは学習の転移はそう簡単には起きないという心理学的事実を踏まえて、「活用」が効くような質の知識にするということです。

まず、非認知的能力の重要性への気づきです。1970年代にマクレランドという心理学者が、コンテンツ・ベイス・テストの成績、つまり要素的な知識・技能の量は、将来の成功を予測しないということを発見します。一方、成功した予測した指標は、個別的な知識や技能の量ではなく、達成への意欲、問題解決力、自己学習力、対人関係能力、コミュニケーション能力、社会参画能力などの能力でした。そして、これらをマクレランドはコンピテンシーと呼んだ。つまり、コンピテンシーとはその端緒において、非認知的能力を指したのです。

昭和33年体制は「歩く辞書」を生み出そうとしたわけではない

もちろん、コンテンツ・ベイスの教育も、「歩く辞書」を生み出そうとしたわけではありませんが、そこには「知ってさえいれば、必要なときには自在に使われる」という誤った思いこみがありました。いわば、「転移」への無前提・無限定の信頼と言えるでしょう。しかし、A問題とB問題の乖離からもわかるように、そうそう簡単に「転移」は起こりません。「転移」可能な質の知識として教えるよう意識を変えていかなければなりません。

例えば「車両走行中にアクセルペダルから足を離したり低いギアにチェンジしたりする事によって生じる制動作用をエンジブレキという」と知っていても、それを雪道や下り坂の時に使うと知らなければ使えない。つまり、活性化された知識とは、条件（IF）節と行為（THEN）節の対として貯蔵されているのですが、学校では、このIFをやってこなかった。IFを伴う知識、現実の問題解決に使えるような質の知識とすることが重要です。

提示された学力論と教育課程を3つの層で考える視点

このような流れを受けて我が国でも、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が、学力論と教育課程を3つの層で考える視点を提示しました。

ア) 教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるものです。これについては更に二つあります。一つは、汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲などです。もう一つは、メタ認知（自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの）です。

イ) 教科等の本質に関わるもの（教科ならではの見方・考え方など）です。

ウ) 教科等に固有の知識や個別スキルに関するものです。

この3つの層はどれも大事なのですが、特に注目したいのが「教科の本質」です。なぜなら、教科の本質は、一方で教科の個別内容（コンテンツ）と結びつき、もう一方でものの見方や考え方として、コンピテンシーとつながっています。そもそも、実質陶冶的・内容的学力論としてのコンテンツと形式陶冶的・機能的学力論としてのコンピテンシーは、ややもすれば分離・背反しがちです。両者を結びつけ、学力論全体に緊密で有機的な構造を生み出すとともに、量的バランスを適切に保つ動きを導くのが「教科の本質」だと期待しているのです。また、コンピテンシーは、社会効率主義や産業主義に陥る危険性をはらみますが、文化遺産を基盤とした各教科等の「教科の本質」を基盤において考えることで、その危険性を回避できます。

コンピテンシー・ベイスの教育は、単なるコンピテンシーの教育ではありません。だからこそ、ウ)として「教科等に固有の知識や個別スキル」もここに書かれているわけです。大事なのは、授業づくり・カリキュラム開発の基本の問いを、「何を知っているか」から「どのような問題解決を成し遂げるか」に変えることです。したがって、カリキュラムにおける領域編成は、コンテンツに依存するので従来通りで構いません。つまり、コンピテンシーとコンテンツは縦横の関係にあるのです。実践的に言えば「コンテンツの指導を通してコンピテンシーを育む」と考えればいい。また、だからこそ教育方法に踏み込まざるを得なくなっているのです。



コンピテンシー・ベイスの教育における教育方法の原理

では、どのように教育方法を改革していくのか。個人的には、「オーセンティックな学習」と「明示的な指導」という2つの原理があるように思います。

オーセンティックな学習とは、現実の社会に存在する本物の実践、真正な人間の営みに可能な限り近づけて学びをデザインする学習です。教科内容のために無理やり設定されたような状況や文脈での「うそくさい学習はやめよう」と言うとうわかりやすいかもしれません。また、手続きではなく、意味の理解こそが学力だということ

もあります。算数で言えば、現実の世界と数理的処理の間の「変換」過程を重視しようということです。

もちろん、総合的な学習などは本物の問題と向き合うわけですから、すでに典型的なオーセンティックな学習になっています。ただ、ここには一つだけ難点があって、学ぶ状況や文脈が強烈で実感を持つ分、かえって学んだ知識や技能がそこに「貼り付き」がちで、他の文脈に転移しにくいという弱みを持っています。そこで、豊かな学習経験からの意味抽出を教師が「明示的に指導」することで、学びの成果を自覚化・言語化・道具化できるようにすることが、併せて大切になってきます。

教科の本質もまた、明示的に指導するといいいでしょう。ただ、理科で実験を経験させるだけでなく、そこで用いている論理や意味をしっかりと言葉で確認するのです。そこでは、教科の言葉というのが大事になってきます。教科の言葉を用いて、教科の本質を道具化する。そうやって、最終的には「この教科は結局何をしているのか」を端的且つ個性的に答えられる子どもにしていきたいと思うのです。

子ども中心だからこそ成し遂げられる教育の高度化

オーセンティックな学習は、子ども中心で経験主義的です。対して、明示的な指導は教師主導で、系統主義的です。でも、この二つが共存しなければうまくいかないのです。子どもが自分でオーセンティックに活動して意味を抽出するというのが、まずもって大事です。しかし、抽出した意味をより大きな位置から鳥瞰的に見ると、どう見えるのか。これは教師が整理して教えた方がいい。「今回これやったことは、前やった、このことと似ているよね」「こういう意味において似ているのじゃないの」と明示的に教えないと、子どもの学びは文脈の中に埋もれてしまいます。ここにおいて、経験と知識、生活と科学、子どもと教師は融合・統一されると思うのです。

最後に確認したいのは、内容編成・教育方法に関する議論をよりよい方向に導くのは、「子どもはどのように学ぶのか」「知識とはどのような特質を持っているのか」といった事実とその科学的説明理論である、したがって、それらをこそカリキュラム政策の共通基盤とする必要があるということです。このことは、欧米では既に確立しており、日本は大きく出遅れています。コンピテンシーの議論を契機に、日本も変わってほしいものです。

子どもを中心に据える、子どもの潜在的能力を信頼する事こそが、今や教育の高度化を図ることにつながる唯一の筋道であることが明らかになってきました。子ども中心だからこそ成し遂げられる教育の高度化。高度化を図るからこそ子どもを中心に据えるのです。そこには、教育を巡る伝統的な二項対立図式（生活か知識か、経験か系統か、思考力か知識か、教師主導か子ども中心かという非生産的な議論）を無化できる可能性があります。「教科の本質」を仲立ちとして、コンピテンシーとコンテンツを有機的に結びつけ、オーセンティックでインフォームド（明示的）な教育方法により、主体的で実感を伴う豊かな学力の確かな定着を図ることができるのです。そして、その共通基盤としての子どもの「学習と知識の理論」なのです。

（文責 多田）



日本個性化教育学会全国大会

開催地：兵庫県神戸市 会場：神戸国際大学 開催日：8月8日（土）～9日（日）

なお合わせて開催の免許更新講習（AとB）は、B（選択）講習が8月7日（金）～9日（日）、A（必修）講習が10（月）～11日（火）の計5日間です。

<事務局への問い合わせ・連絡先>

庶務部長 佐久間 茂和

〒338-0013

埼玉県さいたま市中央区鈴谷 3-9-14-510

TEL 048-678-1681

e-mail sakuma.a@s7.dion.ne.jp

日本個性化教育学会ホームページ <http://koseika.com/>

日本個性化教育学会

第24号

平成27年

5月16日発行

編集責任者

事務局長

奈須 正裕

編集

広報部

多田 信夫