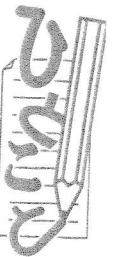


学びの原点

東京学芸大学名誉教授 ● 児島邦宏



過日、熊本県御船町にある恐竜博物館を見学した。福井県勝山市の恐竜博物館と並んで、我が国の恐竜の2大専門博物館の一つとされている。バス2台仕立てで小学校3年生が訪れていた。こうなると、長年、教育の仕事に携わってきた性癖がついてしまう。恐竜を見るのを忘れて、つい「恐竜を見ている子ども」を見ることに夢中になってしまう。

「1年生が見付けたんだって……すげえ」「どうして、ただの石ころじゃなくて、恐竜の化石だとか分かったのだろう。1年生が……」という驚き、どよめき、疑問である。

もう1カ所は、「手で触ってみましょう」という恐竜の大腿骨の展示場所である。見ること、聞くこと、匂いを嗅ぐことよりも、触ることが子どもは好きらしい。一体感を感じ取り、身近な存在になるからだ。ルソーが「エミール」で記した通りである。中には「こんな大きな恐竜は、どんな鳴き声だったのかな、とてつもなく大きな声だったのだろうな」と、つぶやいている子どももいた。

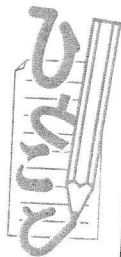
もちろん、ジュラ紀、白亜紀、カンブリア紀と説明されても、何のことだか分からない。説明が分からないから見学しても意味がないというものではない。それは、まず教科書で理屈を覚えて、その理屈を基に実際のものを確かめてという演繹的な思考法にすっかり毒された人の言い分だ。今の学校教育がその思考法だ。

この目の前の子どもたちは、直に恐竜の化石に接して、「おや、なぜ、すこい」を連発している。理屈は後からついてくるものだとまず体で学び取る。帰納的な思考法だ。ここには、何物にもとらわれない、開かれたしなやかな感性がある。体験という学びの原点をそこにみた。



教員養成像の貧困

日本大学教授 ● 広田照幸
日本教育学会会長



2017.6.6

私は学生に、「一つのことを深く学んだら、そこから多様なものに拡大したり別のことに応用したりすることができる。物事を見る目の深さと、頭を働かせることを身につけよ」と言っている。必要に応じて自ら学んでいけることが重要なのだ。ところが、どうやら最近の教員養成をめぐる議論は、真逆の方向に向かっているらしい。今年3月27日の「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」で配布された資料「各事項に係るコアカリキュラム(案)」を見てため息が出た。

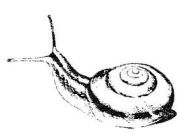
この案に流れるのは、「人は教えたことだけしか学ばない」という決め付けである。それは、一

つのことの深い理解が他に応用できるといふ、人間の柔軟な学習能力をまったく無視している。ある分野を満遍なくコアカリキュラムに盛り込まないと気がすまなかったらしい。知的な応用力も自発性も学生に期待しない教員養成モデルだ。

「あれも教えさせよう」「これも教えさせよう」と羅列主義になった結果、広大で奥深い事項と瑣末で実際のな事項とが、「コア」として無造作に並列されている。論理的な階層の上下が無視されているのだ。学部生の出来の悪い卒論によくある、カテゴリー・ミステークである。無残なことだ。卒論なら「書き直せ」と指示を出すところだ。

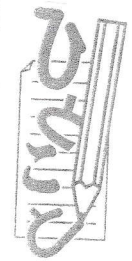
それぞれの科目を教える教員は、コアカリキュラムに盛り込まれた個々の事項について研究業績が求められる、といううわさが流れている。もしもそれが本当なら、「自分で研究していないことは教えられない」という、これも誤った決め付けがあることになる。私は「学校安全への対応」なんて主題の研究論文は書いたことがないけれど、教えないといけない状況になったとしたら、少し勉強すればきちんと講義はできる。

でも学校安全についての研究論文は書きたくない。私にはもともと他に研究すべきことがあるのだ。このコアカリについては、パブコメ募集がされているそうだから、悪口でも書き込もうかな。



こんなの無理!

日本大学教授・**広田照幸**
日本教育学会会長



2018.2.27
高等学校の新しい学習指導要領が発表された。一読して絶望的な気分になった。教えるべき内容・事項の分量が多く、しかも細か過ぎる。「こんなの無理!」が率直な印象だ。1年間の授業時間を考えると、絶対に時間が足りるわけがない。これまでの指導要領でも、確かに実現不可能に見える高い目標が並べられていた。しかし、今回の改訂では、高い目標はさらに高くなるだけでなく、広がり、細かくなった。「何ができるようになるか」が付け加わるとともに、これまでは解説書レベルにあった細かな事項が指導要領の本体に並ぶようになったのである。

これまでもの指導要領でも、確かに実現不可能に見える高い目標が並べられていた。しかし、今回の改訂では、高い目標はさらに高くなるだけでなく、広がり、細かくなった。「何ができるようになるか」が付け加わるとともに、これまでは解説書レベルにあった細かな事項が指導要領の本体に並ぶようになったのである。

それだけではない。国語では「例えば……」と、例示にとどめられた表現があるものの、地歴や公民では「例えば」となっていないので、形の上では「全部学ばせよ」ということになる。

また、「何ができるようにするか」を考えながら教育することは、教育的には重要ではあるけれども、それを個別の具体的な事項にひもつけして示してあるので、愚かな形式論に陥っている。

高い目標が少数だけ簡潔に掲げてあるのであれば、それに向けて少しでも近づくための努力を、個々の教師がやれるかもしれない。めりはりを付け、狙いを絞って、目の前の生徒に合わせて手段

を工夫する、というように。

でも、高くて広くて細かい目標は、教師を追いつめるだけになる。現実の教育は、授業の時間も限られているし、教員が自分で準備や工夫をするための時間も限られている。高校教員の思い切った増員の話も聞いたことがない。

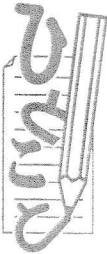
今回の改訂のキーコンセプトは、私に言わせると、「できるわけがないことをやれ」である。あるいは「善意は善を生まない」「厄介なことは下に押しつける」といったところか。

無責任な官僚と「有識者」の産物によって、数年後には全国の高校が、先生の涙とため息にあふれることになるかと思うと、胸がつぶれる思いだ。



新しい学習指導要領に寄せて

大阪大学
大学院教授 ●志水宏吉



日本の「学力」という考え方が、極めて独自なものであることを皆さんご存じであろうか。

「学力」にびったり相当する英語は存在しない。強いて英訳すると「学業達成」となり、「学力」は、直訳すると「学業達成」となり、「学力」という語を持つふくらみを伝えるには、全く不十分と言わざるを得ない。

私自身は、学力の構造を「学力の樹」というモデルで捉えることにしている(志水宏吉「学力を育てる」岩波新書)。「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「意欲・関心・態度」という学力

を構成する3要素を、それぞれ「葉っぱ」(A学力)、「幹」(B学力)、「根っこ」(C学力)と捉え、この3者から成り立つ樹の全体を、その子が有する学力の総体と把握しようという見方である。

多くの国では、ペーパーテストで測定可能な「A(葉っぱ)学力」や「B(幹)学力」は、学力の構成要素とされているに違いないが、「C(根っこ)学力」をそこに含める考え方は、かなり日本にユニークなものであり、しかも、その部分が大変重視されている。私もその発想を踏襲し、「根っこ学力」の大切さを常々主張している。

間もなくスタートする新しい学習指導要領では、

従来「意欲・関心・態度」と言い表されてきたその部分が、「学びに向かう力・人間性」という言葉に置き換えられることになっている。すなわち、「学力」の重要な部分に「人間性」が含まれているということである。逆に言うなら、「人間性」が「学力」の基盤となっているのである。

社会に開かれたカリキュラムづくりを標榜する今回の学習指導要領は、学力の中心に「学びに向かう力・人間性」を据えた。テストの点数に還元されるような狭い学力イメージを払拭したいという熱い思いを、そこに感じ取ることも可能である。

その志を具体的にどのように実現するか。それは、学校現場を担う先生方の双肩に懸かっている。

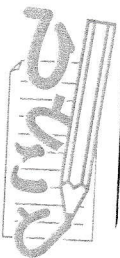


「自力解決」という異様な光景

学習院大学
文学部教授 ●佐藤 学

アクティブ・ラーニングが普及する中で、私から見て異様な光景も広がっている。その一つが「自力解決」である。「異様」に思われるのは、「自力解決」が普及している地域に限られているからだ。これまで32カ国500校以上の学校を訪問して授業を参観してきたが、ヨーロッパや北米やオーストラリアやラテンアメリカの教室で「自力解決」は見たことがない。これが行われている教室は、韓国、香港、台湾、中国などの一部に限られ、日本では北陸と東京に多い。なぜだろうか。受験競争が浸透した地域の特徴と言ってよいだろう。テストは常に「自力解決」なのだから。

しかし、翻って「自力解決」に学びは存在するだろうか。「自力解決」の5分間、分かっている子どもは1分で解決してしまう。すでに分かっているのだから、ここに学びは存在しない。では、分かっている子どもはどうか。これまで何千もの教室で「自力解決」に遭遇したが、分かっている子どもが「自力解決」で「分かった」という場面に出会ったことは一度もない。学びは一人では成立しようがないのである。「自力解決」は、分かっている子どもにとっても分からない子どもにとっても時間の無駄であり、分からない子どもにとっては拷問のような時間になりかねない。



新しい時代の教育 「善く生きる力」

星槎大学特任教授
上越教育大学名誉教授 ●新井郁男

いま注目されているイスラエルの歴史学者ユヴァル・ノア・ハラリの著Homo Deus (「ホモ・デウス」) を読んでみた。Sapiensに続くベストセラーであるが、これはA Brief History of Tomorrowという副題がついていることから分かるように未来論である。この中で教育の観点から注目したのは、今日では、力 (power) があるという(ことは「何を無視するかを知っていること」 (knowing what to ignore) であるという指摘である。情報が氾濫している中で、それを選択する力はまさにこれからの社会を生きる力と言つてよいであろう。

わが国では、21世紀の教育の在り方について審議した第15期中央教育審議会が1996年7月に出した第1次答申において「生きる力」が提言されている。これからの教育では、「変化の激しい社会を主体的に『生きる力』として必要な資質・能力の育成」を重視すべきであるというのである。この提言を契機に「生きる力」の捉え方について教育界で論議されてきている。さまざまな捉え方があるであろうが、「無視する力」は高度情報化社会においては「生きる力」の中核とも言えるであろう。

しかし、情報の反社会的、非社会的操作によつ



にもかかわらず、なぜ「自力解決」を求める教師が多いのだろうか。おそらく教師たちは、分からない子が他の子どもの答えを写すのを嫌っているからだろう。どうか自分の倫理を子どもたちに押し付けないでいただきたい。分からない子が仲間依存し援助を求めるのは、彼らのまっとうな権利であり倫理的にもまっとうな行為である。学びにおいて個人作業は協同化されることによつて最大の効果を発揮することができる。個人作業の時でも4人グループの形態にして、いつでも仲間の支援によつて学び合える状況が必要である。学びにおいては、いついかなるときも子どもを孤立させてはならない。



えると、教育で育成すべき資質・能力を単に「生きる力」というだけでよいか疑問に思えてくる。初めて「学習社会」(Learning Society) を提起したロバート・ハッチンズは、未来社会においては、「賢く、楽しく、善く生きる」(to live wisely and agreeably and well) という人生の真の価値を実現できるようにと述べているが、これは可能性の問題というより、そうなるようにすべき課題である。

そのような意味で、新しい時代における教育の目標としては、単に「生きる力」の育成ではなく、「善く生きる力」の育成とすべきではないだろうか。



スモールデータの重要性

上智大学教授 ● 酒井 朗

2018.10.19

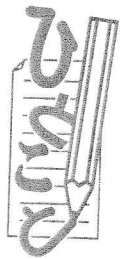
国や自治体が教育施策を進める際に、施策の効果を示すエビデンスの証拠が求められるようになった。学力テストの点数は貴重なデータとして、各所で活用されている。また、その結果を児童生徒の特性や家庭背景に関するデータと関連づけて解析されることもある。

近年目立ってきたのは、こうしたデータを用いる場合、サンプル数が多いこと（例えば100万人のデータ）、つまりビッグデータが称賛されるようになったことである。しかし、大量のデータによる予測が、一人一人の子どもの指導にどれほど役立つのか。教育に関するエビデンスをめぐ

る議論を追っていくと、さまざまな教育研究者がこのことに疑問を投げかけていることが分かる。

その中で、ジョン・エリオットという英国の教育研究者が、2000年代初めに同国でエビデンスが求められるようになった際に指摘したことは、今の日本を考える上で大いに示唆に富む。

エリオットは、教育実践が追究すべき目標とは、学力テストの結果などの外的な達成目標ではなく、その社会において望ましいとされる「教育的な営み」が、教育現場において十分に実現されることだと説いた。それゆえ、教育において求められるエビデンスとは、目の前の授業が、その社会で求



められる「教育的な営み」となっているかどうか、そしてそれが可能になる条件は何かに関する詳細な分析だと、彼は主張した。

このように考えるエリオットは、学校での事例研究を推奨した。実践者と研究者が学校の教育実践をしっかりと観察し、それがどれほど「教育的な営み」として成立していたか、何が成功の秘訣かを丁寧に観察することが、最も貴重なエビデンスだと説いた。ビッグデータではなく、言わば「スモールデータ」の重要性を指摘したのである。

日本の学校には授業研究という素晴らしい伝統がある。エリオットが主張したのは、まさにこうした事例研究の重要性である。



「ブラックは一部！」の罪

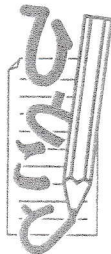
名古屋大学大学院准教授 ● 内田 良

2018.8.10

昨年起きた、私にとつて最も思わしい出来事の一つを紹介しよう。

教員の研修会に招かれて、「部活動のあり方」に関する分科会にコーディネーターとして参加したときのこと。最初に発言した先生が、こう嘆いた。「毎日毎日、部活が本場にしんどいんです。平日も夜遅くまでやらなきゃいけないし、土日もつぶれて、毎日ヘトヘトです」と。今にも消え入りそうな声が、苦悩の大きさを表していた。

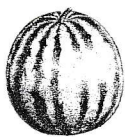
「ブラックは一部！」という発言は、さまざまな場面で耳にする。一部であるのは、確かにその通りだ。すべての部活動顧問が倒れる寸前というわけではない。そもそも「ブラック企業」にしても、それは一部の企業を問題視するものである。また、いじめや不登校も、一部の事例である。地震や豪雨の災害も、どこか一部の地域に限られている。私たちが教育問題や社会問題と呼ぶものは、基本的に誰かあるいはどこか一部に、その被害や



課題が限定されているものばかりである。

そんなことは誰もが知っているはずだ。でも、思わず「ブラックは一部！」と言いたくなってしまう。そして、その問題にフタをする。それほどまでに先生たちは、真剣に思いを込めて部活動の指導に当たっているということである。

しかしながらやはり大事なことは、そうした一部の問題を、私たちみんなで考えていくという姿勢ではなかったか。学校の部活動改革に関する世論が盛り上がる中、職員室でつぶし合いをしていては、改革は進まない。皆がハッピーになれるにはどのような制度設計が必要なのか。具体的な未来展望図を描いていく必要がある。



2018. 1. 30

思考力問う改革と格差

朝日新聞編集委員●氏岡真弓

大学入試センター試験に代わる「大学入学共通テスト」が、3年後に始まる。

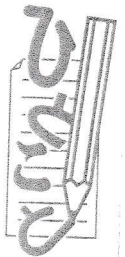
「知識・技能」だけでなく「思考力・判断力・表現力」を重視するこの改革を、どう考えるのか。受験する立場である高校生の意見を聞きたいと昨年、国語の試行調査を受けた静岡県立掛川西高校の生徒たちの座談会を企画した。

彼らが試行調査の出題で注目した点の一つが、センター試験より家庭の格差が出やすいのでは、ということだ。例えば、小説の問題で「幸福な王子」が出されているが、親から読み聞かせしてもらった子は有利ではないか。評論の問題では東京

の町並みの話や写真が出てきたが、東京の地形を知っている生徒は得だよーというのだ。

そんなことを言えば切りがないよ、と思う読者もいらつしやるかもしれない。だが、生徒たちの感覚は鋭い。今回の出題が、基礎的な学力を公平に客観的に測る努力を重ねてきたセンター試験とは異なり、生活や文化体験も含めて問うているように見えることも、また事実なのだ。

彼らの話を聞きながら思い出したのは、小中学校の全国学力調査で基礎知識を問うA問題より、考える力を問うB問題の方が家庭の豊かさの影響が出やすいという分析だ。基礎は学校で学ぶ機会



が公平にあるが、それ以外となると家庭で教育にかけたお金と時間の差が響くということだろう。

思考力を問う改革の方向は入試だけではない。

新しい学習指導要領もそうだ。2002年からの「ゆとり教育」の指導要領の時も批判されたが、改革が、不利な条件の子どもたちの機会を狭める結果につながりかねない点には注意が欠かせない。

しんどい環境の子どものハンディキャップを改善する役割を果たさねばならないのは、小中高の学校教育である。子どもたちがさまざまな体験ができ、考え、表現する機会を増やしてほしい。

そのためには、学校にヒト、モノ、カネ、そして時間の資源を注ぐ政策は待ったなしなのだ。



2017. 12. 15

「はじめて知りました」

大学で子どもの貧困のことを学生に教えていると、「はじめて知りました」というコメントが多く寄せられる。

先日、ある会社経営者と話した時も、自分たちは子どもの貧困ということに疎いから、ぜひいろいろ教えてほしいと頼まれた。講義で障害をもつた子どもの教育や外国籍の子どもの不就学の話をする時も、「知らなかった」という顔をする学生が必ずいる。

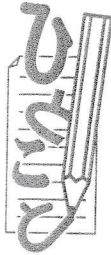
最近つくづく感じるのは、社会は確実に分断されてきているということである。7人に1人といわれる子どもの貧困の問題が身近に感じられない

上智大学教授●酒井 朗

というのは、考えてみると不思議な話である。私たちは同じ地域に住む隣の住人を知らない。

戦後の教育には、さまざまな人が地域に住んでいることを子どものうちから知っておくことが大切だという信念があった。民主主義は学校教育で培われるものだという信念があった。六三制はそういう理念でつくられた制度であるし、戦後の新制高校も、できるだけ多様な生徒を同じ学校に入学させるためにさまざまな工夫を行ってきた。

しかし、今、そうした理念は学校教育からほとんど影が薄くなってきている。保護者や子どもの好みやニーズに応じた教育という名目で、義務教



育段階の公立学校に学校選択制が導入され、小中一貫校もできた。また、公立高校の入試制度が変更されて、エリート校が復活したという話も聞く。その一方で、特別支援学級や特別支援学校に通う児童生徒が近年大幅に増えている。インクルーシブ教育と逆行しているようにも見える。

さらに日本は私立学校が多い。首都圏や京阪神などでは、裕福な家庭の子どもが私立に流れていく。医学部や入試偏差値の高い大学は、私立中高一貫校の出身者が多くを占める。

多様な背景を持った人々が相互に理解し合い、共生していくためにはどうすればいいのか。教育改革においてこの観点がもつと強調されるべきだと思うのである。



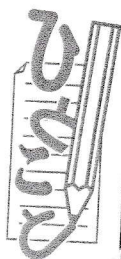
「運やチャンス」と 言える社会

お茶の水女子大学教授 ● 耳塚寛明

高校3年生を対象とした質問紙調査で、社会で成功する上で重要な要因はなにかと尋ねた。二つまで選択してもらった結果は、第1位「才能」、第2位「運やチャンス」、第3位「努力」で、「生まれ」と「学歴」は少数派だった。

この質問は国際比較調査でもしばしば使われてきた。たとえば内閣府の世界青年意識調査の結果を見ると、才能と努力が上位に来るのは先進国で共通に見られる傾向である。青年たちの業績主義的な社会観があらわれている。

日本青年もこの傾向を共有しているけれども、特異な点もある。第1に、生まれと学歴をあげる



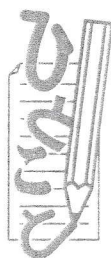
者が他国に比べ少ない。そして第2に運やチャンスをあげる者が多い点で際だっている。運やチャンスがほぼ4割に達するような国は見あたらない。この質問は直接には成功要因を尋ねたものだが、「万が一失敗してしまった場合、人々は失敗の原因をどこに求めることができるのか」という、一種の文化のありようをも映し出す。成功要因と失敗要因は表裏一体である。才能と努力に回答が集中する社会は業績主義の理想に近い。だが失敗したときにはつらい。自らの才能と努力の欠如に失敗の原因を求め自分を責め続けるしか術がない。日本青年はどうか。才能と努力がものをいう業

績主義的な社会観はむしろ日本でも優勢だが、「運やチャンス」という豊穡なオプシヨンが残されている。「今回は運がなかった」「チャンスに恵まれなかっただけだ」と、自分を傷つけずにすむ思考様式に恵まれている。日本社会は、業績主義の中で、失敗がもたらす絶望を緩和する文化的仕組みを備えた、この意味での「優しい社会」だ。ただ心配もある。先の世界青年意識調査で、1990年前後には約半数に達していた「運やチャンス」という回答がその後明らかに減少傾向を見せている点である。強烈な業績主義社会と運やチャンス社会のいずれを選ぶのかと問われたら、私なら躊躇することなく後者をとる。心配でならない。



しっかりとしてくれ、文科省!

日本大学教授 ● 広田照幸
日本教育学会会長



関心のおもむくまま、浅く広く教育学を研究してきた私は、いつの間にか教育政策の動向について論評する機会が多くなった。

研究者の社会的責任として、国が進めるつまらない教育改革や愚かな教育改革（これらが多い）は、きちんと批判することになっている。

とはいえ、批判ばかりしていても仕方がない。よいと判断できるものは歓迎したり称賛したりしてきたつもりだ（これは残念ながら少ない）。

私が知っている文部科学省の官僚の人たちは、皆それなりに善人だし、真面目だ。「教育をもっと良くしたい」と口にするから、私もそれを期待

して、お話をさせてもらったこともある。

文科省の官僚の一人一人が、私のような一介の研究者とは比べものにならないほどの、大きな権限や影響力を持つ仕事に携わっている。だから、文科省の官僚の人たちには、しっかりと考え、しっかりと仕事をしてほしいと思っている。

ところがどうだ、最近は大変なことが目立つ。森友学園や加計学園の話は、私にはよく分からないけれど、教育勅語を教材に使うことの可否をめぐる問題や、前川喜平前文科事務次官の講演について調査を行った事件など、明らかにおかしいことが起きている。これまでの文科行政では考えられ

ないような逸脱や行き過ぎである。

文部省OBの齋藤諱氏は「文部科学行政のまず第一の機能的特性は教育の政治的中立性を積極的に実現するという課題である」と書いている（『日本教育行政学会年報』第二十七号、二〇〇一年）。教育行政は国民のために行われるべきものであって、与党の政治家のためのもではない。政治と行政との間には距離や緊張感が必要だ。

いろんな予算や政策案を動かしていくために与党政治家の力を借りないといけない場面があるのは、今の政治の仕組みでは仕方がない。でも、志操を失ったり、目的と手段を転倒させたりしてはいけない。しっかりとしてくれ、文科省!

