

溝上慎一の教育論(動画チャンネル) No274

(新著の紹介)

教育DX×個別最適な学びの光と影
石井英真先生(京都大学大学院教育学研究科 准教授)

溝上 慎一 Shinichi Mizokami, Ph.D.

学校法人桐蔭学園 理事長
桐蔭横浜大学 教授

学校法人河合塾 教育研究開発本部 研究顧問
東京大学大学院教育学研究科 客員教授

<http://smizok.net/>
E-mail mizokami@toin.ac.jp

【プロフィール】1970年生まれ。大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業、1996年京都大学助手、講師、准教授、2014年教授を経て2018年に桐蔭学園へ。桐蔭横浜大学学長(2020-2021年)。京都大学博士(教育学)。

*詳しくはスライド最後をご覧ください

※本動画チャンネルは溝上が個人的に作成・提供するものです。

※公益財団法人電通育英会の助成を受けて行われています。

※本動画では字幕を付けていませんので、必要な方は「設定」で「字幕オン」にしてご利用ください。

(ご紹介)

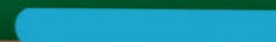


石井 英真
いしい てるまさ

京都大学大学院教育学研究科准教授

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。博士（教育学）。日本学術振興会特別研究員（PD）、京都大学大学院教育学研究科 助教、神戸松蔭女子学院大学専任講師を経て、2012年4月より現職。

- ・ 専門は教育方法学（学力研究）＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究（教育的価値論）
- ・ 授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間（教育技術論）
- ・ 専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み（学校改革実践）



たくさんのご著書があります

現代アメリカにおける
学力形成論の展開 **再増補版**

Development of theories on educational objectives and assessment in the United States
Designing standards-based curriculum

石井 英真

授業づくりの
深め方

「よい授業」をデザインするための5つのツボ

石井英真 著

未来の学校

ポスト・コロナの公教育のリデザイン

教育機能や保護機能等において「大きな学校」を追求すること、公共性と公平性の実現のためにふんばること。萎縮と不信の連鎖から挑戦と信頼の連鎖へ――

苦境に立ってきた公立学校こそ、「眠れる獅子」のような可能性を秘めている！(本書より)

石井英真

高等学校

ほんものの学び、
授業の深み

授業の匠たちが提案するこれからの授業

石井英真 著

中学校・高等学校

授業が変わる
学習評価
深化論

石井 英真

観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」

嫌わしいだけの学習評価じゃもったいない！
知識の暗記・再生を超えて、
従来の文脈で生きて働く「学力」を育成するために。

図書文化

教育「変革」の
時代の
羅針盤

「教育DX×個別最適な学び」の光と影

石井 英真

流行に踊る
日本の教育

本当に大切なことは、私たちの足元にある！

改訂を促す言葉に踊らされず、
安易な批判や復古趣味に陥ることなく、
未来志向で
地に足のついた
教育の
真の力を再考す！

石井英真 著

GIGAスクールのなかで
教育の本質を問う

子ども主題の学びと現場主題の改革へ

1人1台端末の先に問える教育の本質とは？
教育界をリードする二人が
熱く語り尽くした780分!!

石井英真 × 河田祥司

学習者主体 活用事例付
算数教科書の
わかる教え方

3・4年

石井英真 (監) 志田倫明 (監)

教科書を子ども目線で読むと…
「算数で何が学べたか」

ゴールから
つくる授業

学びの場をおさえる
学習評価

深い学びを促す [指導と評価の一体化] 入門

小学校

石井英真 鈴木秀幸 著

学びの舞台づくりで評価が変わる！

1. 算数・国語・歴史を区別する
算数の概念と国語の読解を区別する
2. 算数と国語の共通点を探る

シンプルな観点別評価で、
学習改善・指導改善へ！

図書文化

学びの場をおさえる
学習評価

深い学びを促す [指導と評価の一体化] 入門

中学校

石井英真 鈴木秀幸 著

学びの舞台づくりで評価が変わる！

1. 算数・国語・歴史を区別する
算数の概念と国語の読解を区別する
2. 算数と国語の共通点を探る

シンプルな観点別評価で、
学習改善・指導改善へ！

図書文化

ヤマ場をおさえる
単元設計と
評価課題・評価問題

中学校
社会

石井英真 高木 俊

全単元の評価プランと
B/A判定例に学ぶ、
シンプルな観点別評価

図書文化

ヤマ場をおさえる
単元設計と
評価課題・評価問題

中学校
国語

石井英真 吉本 信

言語活動ごとの評価プランと
B/A判定例に学ぶ、
シンプルな観点別評価

図書文化

教育学年報
Annual Book of the Japanese Educational Research

11

教育研究の新章

New Chapter of the Japanese Educational Research

下司 晶・丸山英樹・青木栄一・渡中洋子・
仁平典宏・石井英真・岩下 誠 編

新著のご紹介

教育「**変革**」の 時代の **羅針盤**

「教育DX×個別最適な学び」の光と影
石井 英真 著



石井英真 (2024). 教育「**変革**」の時代の羅針盤
—「教育DX×個別最適な学び」の光と影— 教育出版

内容の概要

社会や学校の構造変容を背景に、既存の枠組みを生かした「改善」「改革」に加えて、日本の学校の基盤となるルールや制度的・組織的枠組みやシステムをゼロベースで見直す「**変革 (transformation)**」への志向が強まっている。本書では、教育「**変革**」政策の光と影を見極めて、「**日本型学校教育**」の再構築につなげる道筋について論じる。

目次

- 第1章 **「変革」**の時代の教育政策の展開
- 第2章 教育「**変革**」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理
- 第3章 **コンピテンシー・ベース**の改革を **「日本型学校教育」**の再構築へとつなぐ
- 第4章 **「真正の学び」**による授業づくりの不易と革新
- 第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ
- 第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

それではご覧ください

5357年5月25日(土)
溝上慎一の教育論 動画チャンネル

『教育「変革」の時代の羅針盤』の概要

石井英真 (京都大学)

自己紹介

● 専門は教育方法学(学力研究)＝学校ですべきこと、できることについて原理的・実践的に探究(教育的価値論)

● 授業という営みへのこだわり＝ブルームの目標分類学と斎藤喜博の教育美学との間(教育技術論)

● 専門医であると同時に町医者でありたい＝授業改善を軸にした学校改善の取り組み(学校改革実践)

【主な著書】

- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 石井英真『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2020年。
- 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。
- 石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年。
- 石井英真監修・太田洋子・山下貴志編著『中学校「荒れ」克服10の戦略—本丸は授業改革にあった!』学事出版、2015年。
- 石井英真編『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業』日本標準、2017年。
- 石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師を育てる』日本標準、2017年。
- 石井英真編『授業改善8つのアクション』東洋館出版社、2018年。
- 石井英真・熊本大学教育学部附属小学校『粘り強くともに学ぶ子どもを育てる』明治図書、2020年。
- 石井英真「教師に求められる学びとは—教師による教師の成長のための実践研究」大阪府教育センター『高等学校における校内授業実践研究進め方ガイドブック』2020年。(http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/pdf/kounaijyugyoujissenkennkyuu_ver_3_r2.pdf)
- 石井英真編『小学校 新教科書ここが変わった 算数』日本標準、2020年。
- 石井英真編著『流行に踊る日本の教育』東洋館出版社、2021年。
- 石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価(小学校編・中学校編)』図書文化、2021年。
- 石井英真・河田祥司『徹底対談・GIGAの中で教育の本質を語る』日本標準、2022年。
- 石井英真編著『高等学校 真正(ホンモノ)の学び 授業の深み』学事出版、2022年。
- 石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年
- 石井英真『教育「変革」の時代の羅針盤』教育出版、2024年 など

現代アメリカにおける
学力形成論の展開 **再増補版**

スタンダードに基づくカリキュラムの設計

Development of theories on educational objectives and assessment in the United States
Designing standards-based curriculum

石井 英真

授業づくりの
深め方

「よい授業」をデザインするための5つのツボ

石井英真 著

Goal Task Structure Arts/Technology Assessment

未来の学校

ポスト・コロナの公教育のリデザイン

教育機能や保護機能等において「大きな学校」を追求すること。公共性と公平性の実現のためにふんばること。萎縮と不信の連鎖から挑戦と信頼の連鎖へ――

苦境に立ってきた**公立学校**こそ、**「眠れる獅子」**の
よ**うな可能性**を
秘めている！ (本書より)

石井英真 著

授業の匠たちが提案するこれからの授業

ほんもの
高等学校
真正の学び、
授業の深み

石井英真 監修

中学校・高等学校

授業が変わる
学習評価
深化論

石井英真

観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」

煩わしいだけの学習評価じゃもったいない
知識の暗記・再生を超えて、
現実の文脈で「生きて働く学力」を育成するために

図書文化

教育「**変革**」の
時代の
羅針盤

「教育DX×個別最適な学び」の光と影

石井英真 著

流行に踊る

日本の教育

赤木和重、藤本和久、川地聖孝、山田晃一、石井英真、藤井将太、西尾隆一、渡辺貴裕、藤本和久、杉田浩典、大村拓也

本当に大切なことは、私たちの足元にある！
教育のありかたを問い直し、改革したいもの。流行のうねりから、教師の誇りを確立し、子どもが輝ける学びを創出せよ！

改革を煽動する言葉に踊らされず、
安易な批判や復古趣味に陥ることなく、
未来志向で
地に足のついた
教育のめづ
真の力を再考す！

日本図書

GIGAスクールのなかで

教育の本質を問う

子ども主題の学びと現場主題の改革へ

1人1台端末の先に見える教育の姿とは？
教育界をリードする二人が
熱く語り尽くした780分！！

石井英真 河田祥司

学習者端末 活用事例付

算数教科書の
わかる教え方

3・4年

石井英真(監修) 志田倫明(著)

教科書を子ども目線で読むと…
「算数で何が学べたか」

ゴールからつくる授業

図書文化

場をおさえる
学習評価

深い学びを促す 指導と評価の一体化 入門

小学校

石井英真 鈴木秀幸

国立教育政策研究所
学習指導要領作成チーム
指導と評価の一体化の
評価課題(1)収録

学びの舞台づくりで評価が変わる！
1. 見取り・評価・評定を区別する
2. 単元の観点となる学習課題をつくる
3. 指導と評価場面が一体的な単元計画をつくる

図書文化

場をおさえる
学習評価

深い学びを促す 指導と評価の一体化 入門

中学校

石井英真 鈴木秀幸

国立教育政策研究所
学習指導要領作成チーム
指導と評価の一体化の
評価課題(2)収録

学びの舞台づくりで評価が変わる！
1. 見取り・評価・評定を区別する
2. 単元の観点となる学習課題をつくる
3. 指導と評価場面が一体的な単元計画をつくる

図書文化

ヤマ場をおさえる
単元設計と
評価課題・評価問題

中学校
社会

石井英真 高木 優

全単元の評価プランと
B/A判定例 に学ぶ、
シンプルな観点別評価

図書文化

ヤマ場をおさえる
単元設計と
評価課題・評価問題

中学校
国語

石井英真 吉本 悟

言語活動ごとの評価プランと
B/A判定例 に学ぶ、
シンプルな観点別評価

図書文化

教育学年報
Annual Book of the Japanese Educational Research
11

教育研究の新章

New Chapter of the Japanese Educational Research

下司 晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・
仁平典宏・石井英真・岩下 誠 (編)

世織書房

内容の概要

社会や学校の構造変容を背景に、既存の枠組みを生かした「改善」「改革」に加えて、日本の学校の基盤となるルールや制度的・組織的枠組みやシステムをゼロベースで見直す「変革（transformation）」への志向が強まっている。本書では、教育「変革」政策の光と影を見極めて、「日本型学校教育」の再構築につなげる道筋について論じる。

目次

第1章 「変革」の時代の教育政策の展開

第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理

第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へとつなぐ

第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新

第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ

第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

目次

- 第1章 「変革」の時代の教育政策の展開
↑多層的な学習空間の成立とラーニング・エコシステムへの志向性
- 第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理
- 第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へとつなぐ
- 第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新
- 第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ
- 第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

GIGAスクール構想の先の「多層的な教室」と学校像の分岐点①:

- ICT活用、修得主義、個別最適化された学び、働き方改革、これらは「学校のスリム化」を招きがち。学校の丸抱え体質は問題だが、捨てるにはいけないものを見極める必要がある(生活の場としての学校、成長につながる学びの保障)。
- 「オンライン学習」は、「授業」と「自学」の間の「遠隔学習支援機能」(クラウド上のもう一つの教室)の増設問題として捉える。対面とオンラインの「多層的な教室」を前提とした授業や学校生活と表現してもよい(授業で対面で家庭でオンラインという二元論でない)。教室での対面でのコミュニケーション(一つ目の教室)が難しくなっても、zoom等を使えば顔も見ながらオンライン同時双方向でやり取りできる(二つ目の教室)、さらに、それが落ちってしまったとしても、学校HPやGoogleクラスルームなどのオンラインのプラットフォーム(三つ目の教室)があれば、課題のやり取りを通して、文通的、通信添削的なやり取りで学びを支援できるし、共同編集機能を使えば、顔は見えないけれど、リアルタイムで他の子どもたちとつながりながら一緒に学んでいる感覚を持つこともできる。
- 単元や授業が終わっても、オンラインの教室があれば、さらに学びや追究を続けたい子どもたちでグループを立ち上げて学び続けていくことができる。そして、時に教師も伴走しながら、オンラインのもう一つの生活世界(健全な裏サイト)で子どもたちが自主的に学びを続け、そこでの追究から、授業という対面の公共世界(教育的な舞台)で教師の指導の下で対話し深めていく問いや素材が生まれてくることもあるだろう。一人一人の日記や学級日誌の中から、クラスの課題が生まれてくるように。

GIGAスクール構想の先の「多層的な教室」と学校像の分岐点②:

- オンライン上の教室は、学校外のSNS上の私的なやり取りの場を、もっとパブリックな形にしたものとも考えることもでき、時にモラルを欠いて傷つけあうことにもなってしまふネット上での私的なコミュニケーションのあり方を、より成熟したものへと組み替えるための練習の場と捉えうる。
- オンラインでも教室に参加しているという状況は、「通学」や「不登校」の観念も変えていけよう。さらに、学校という場におけるフレックスな学習の時間(ドリル的な勉強は授業というよりも寺子屋的にやれる)、家庭における支援付き自学(オンラインで仲間や学校や社会とつながりながら自由研究や宿題に取り組む)というオプションを想定すると、子どもたちの自律的で協働的な学びの時間を拡大する手立ても考えられるだろう。
- 「小さな修得主義」(知識・技能の習得を軸にした検定試験的なカリキュラム)と「自習室」(個別化・早修・寺子屋的)の方向性か、「大きな修得主義」(知識・技能を総合的に使いこなす挑戦的な課題を軸としたプロジェクト型のカリキュラム)と「自主ゼミ」(個性化・拡充・大学的)の方向性か。

3. 3本の政策と実現に向けたロードマップ

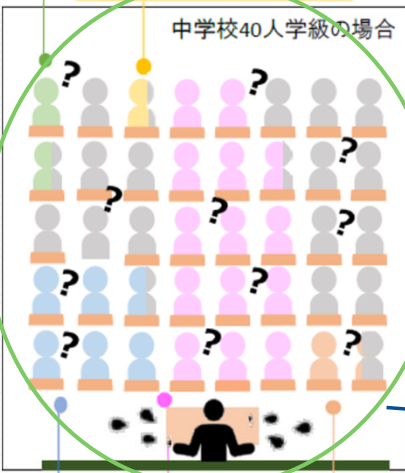
【政策1】子供の特性を重視した学びの「時間」と「空間」の多様化＜目指すイメージ①＞

すべての子供たちの可能性を最大限引き出すことを目指し、子供の認知の特性を踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図り、「そろえる」教育から「伸ばす」教育へ転換し、子供一人ひとりの多様な幸せ(well-being)を実現するとともに、一つの学校がすべての分野・機能を担う構造から、協働する体制を構築し、デジタル技術も最大限活用しながら、社会や民間の専門性やリソースを活用する組織(教育DX)への転換を目指す。これを実現するためには、皆同じことを一斉にやり、皆と同じことができることを評価してきたこれまでの教育に対する社会全体の価値観を変えていくことも必要となる。

子供たちが多様化する中で紙ベースの一斉授業は限界

発達障害の可能性のある子供

特異な才能のある子供



2017年改訂により資質・能力重視の教育課程へと転換

主体 子供主体の学び
子供の理解度や認知の特性に応じて自分のペースで学ぶ

学校種 学年
学年に関係なく学年・学校種を超える学びや学年を越った学びも

空間 教室以外の選択肢
教室になじめない子供が教室以外の空間でも

教科 教科等横断・探究・STEAM
教科の本質の学びとともに、教科の枠組みを超えた実社会に生きる学びを

教師 Coaching
子供の主体的な学びの伴走者へ

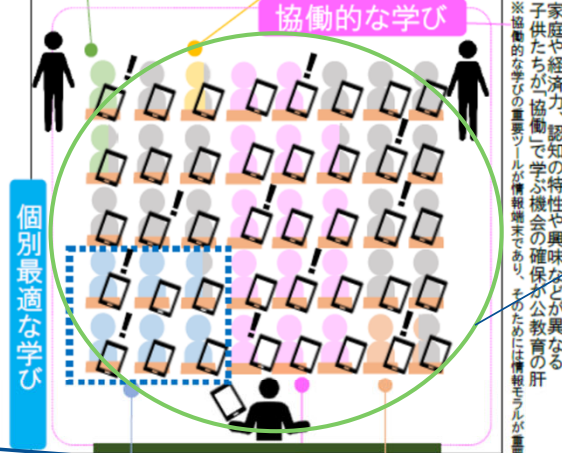
教職員組織 多様な人材・協働体制
多様な教職員集団 理数、発達障害、ICT、キャリアなど専門性を活かした協働体制

Teaching 指導書のとおり計画を立て教える授業

同質・均質な集団 教員養成学部等を卒業し、定年まで勤めることが基本 万能を求められる教師

多様な子供たちに対してICTも活用し個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実

発達障害等 自分の特性を理解し、ICTを活用しながら、自分に合った学び方で進めることができる



不登校・不登校傾向 学校の中に通常の学級から離れて学習ができる学びの場、教育支援センター、不登校特例校、夜間中学、フリースクールをはじめ、NPOや民間等の力も活かしつつ、従来の学び方とは別の形で学ぶことができる

日本語を家であまり話さない子供 特別なカリキュラム組み、ICTも活用しながら、日本語習得と同時に学びを進めることができる

内閣府 総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI) 教育・人材育成ワーキンググループ「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」(2022年6月2日)

恒常的にハイフレックスでは学習効果に乏しいことも考慮に入れておくべき。

教員数を充実させ、クラスサイズを小さくすることが重要だろう(「学級」の共生的再構築を含んで)。

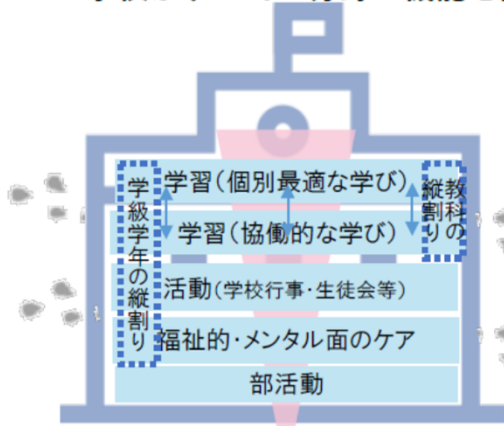
※子供の数の考え方・定義等については、スライド10の出典と同様。
※限られたリソースの中、個別最適な学び・協働的な学びを追求している学校や教師も沢山いるが、現リソースでは一般的に限界があることを想定して図式化

※協働的な学びの重要なポイントは情報端末であり、そのためには情報スキルが重要
家庭や経済力、認知の特性や興味などが異なる子供たちが「協働」で学ぶ機会の確保が公教育の肝

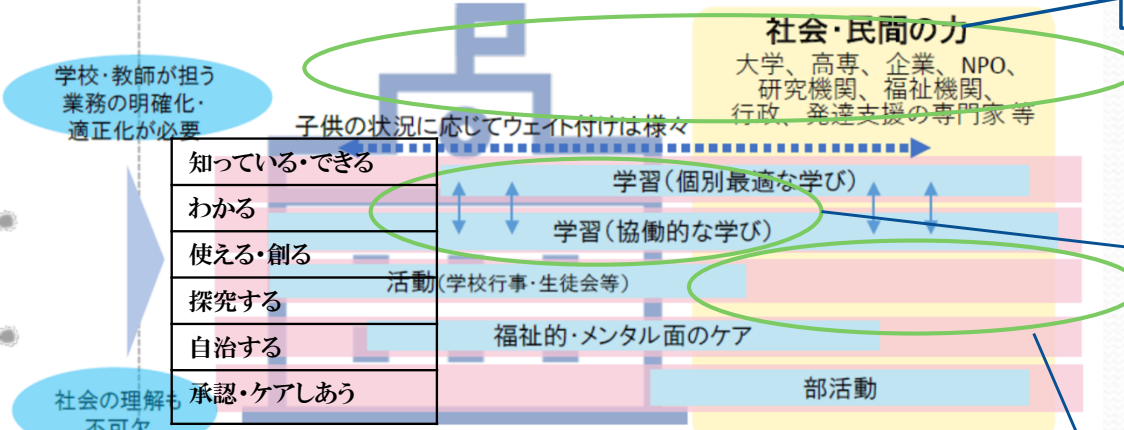
3. 3本の政策と実現に向けたロードマップ

【政策1】子供の特性を重視した学びの「時間」と「空間」の多様化＜目指すイメージ②＞

一つの学校がすべての分野・機能を担う状態



分野や機能ごとの多層構造・協働体制、様々なリソースを活用



- 学級という集団の中で質の高い一斉授業を行うことにより、体系的なカリキュラムの実施や対話や協働を重視した学びが可能。
- 学校の責任のもと、教科指導、特別活動、部活動などを通して全人的教育を行い、福祉的機能も担う
- △ 手続き的・形式的な公正やルールが重視され、過度の同調性や画一性をもたらすことも
- △ 子供たちの認知の特性や関心に応じた個性の高い教育を実現するためには、時間や人材などのリソースが不十分

- △ 学び方が時間的・空間的にも多様化すると、学びの体系的な教育の機能が弱くなる可能性
→ 様々なリソースを活用するための学校の機能を強化した上、スタディログ等により子供の学びを教師が把握し伴走するとともに、協働的な学びの場を確保する必要
- △ 学びや活動などの実施主体や責任の所在が不明確になる可能性
→ 学び全体はスタディログ等で学校が把握・支援するとともに、活動ごとの責任の所在や情報の管理主体の明確化が必要
- ICTも活用し、自分のペースで学びを調整したり、学校外のリソースを活かした学びを進めたりすることが可能
- 多様な教職員集団や様々な学校外のアクターが関わることで、子供の認知の特性・関心に応じた教育の展開が可能

- △サービスの硬直化
- △ユーザーの選択肢の少なさ
- 責任の所在の明確さによる安定・安全性供給



アプリ開発者	アプリ
メーカー	OS
メーカー	ハードウェア
サービス会社	課金認証
通信キャリア	通信回線

- ユーザーによる最適化
- 専門化で質の向上
- △責任の所在の不明確さ

(出典)総務省 情報通信白書(平成24年度版)を参考に内閣府で作成

デマンドサイドからの改革で学校や教員への投資は？教育の質と公共性の担保は？

個別最適な学びと協働的な学びの、学びの質における境目はどこか？

学校の本務は学習権保障であり、そこ(特に知性の教育)が空洞化しないよう注意が必要。

塾や習い事といった学びの場以上に、社会教育の場の充実が重要。

内閣府 総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI) 教育・人材育成ワーキンググループ 「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」 (2022年6月2日)

目次

- 第1章 「変革」の時代の教育政策の展開
- 第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理
↑学校像の分岐点（個別化・個性化、履修主義・修得主義等）
- 第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へとつなぐ
- 第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新
- 第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ
- 第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

表. withコロナの経験を公教育のバージョンアップにつなげる視点と論点(筆者作成)

視点	変化の契機	実態・課題	方向性	論点
授業と学び	オンライン対応、一人一台端末	子ども目線の弱さ、活動主義と網羅主義(授業をこなす)	子ども主語で世界を問う深い学び	学びの孤立化・自習化・システム化(スマート化)? 協働的授業空間と複線的学習空間の往還・越境的な真正の学び(フラット化)?
カリキュラム	長期休校対応、活動制限	カリキュラム・オーバーロード	本質に重点化されたカリキュラム	小さな修得主義? 大きな修得主義? スリム化? 質と深さの追求?
学級づくり	ソーシャル・ディスタンス	多様化したニーズと生きづらさの拡大	多様性と共生の共同体	棲み分け・共同体の解体? 異質性の発見・共同体の再構築?
学校マネジメント	先例なき非常事態への対応	横並び、指示待ち、元に戻ろうとする	現場主語の学校マネジメント	主体的従属? 自治・自律? 軸のない柔軟化・流動化? 両利きの経営?
構造改革	クラウド上の学習・生活空間、教育ベンチャー	閉鎖性、学校依存、学校外の学校化、ペアレントクラシー	学びと生活の保障のネットワーク化とエコシステムの構築	脱学校? 連携・連帯の再構築? 市場化? 下からの公共性? 子ども福祉政策への解消? みんなで担う大きな教育(学習権・成長保障)?
条件整備	GIGA、教師のバトン以降のブラック化言説	教員の過重労働、人不足と魅力低下	現場のリソースの拡充と余裕と働きがい	準市場の形成による外注とシステムへの投資(デマンドサイド)? 少人数学級や教員の数と待遇の改善など、学校と教員への投資(サプライサイド)?

学びの個別化と個性化

	個別化	個性化
基本的な方向性	<p>教育内容や学習進度や進級水準の能力に応じた多様化</p> <p>「指導の個別化」(子どもの個性(適性)に応じて学習方法の最適化を図ることで、教科の学習内容の中で習得させたい知識・技能の確実な定着をめざす)</p>	<p>ひとりひとり(individual)の内的なニーズや自発性に応じた多様化</p> <p>「学習の個性化」(子どもの興味・関心を生かしながら、教科の目標に迫るような思考・判断や認識を深めたり、社会の中で自己を活かせるような「生きる力」を高め、個性を育てたりしようとする)</p>
個人差の捉え方	学習にかかる時間の差(量的差異)	興味・関心や学習スタイルなどの差(質的差異)
教育形態・システムレベル	<p>既存の内容パッケージの量や水準の違い</p> <p>能力別学級編成(同一性)、自由進度学習</p>	<p>その子に応じた内容自体の組み換え</p> <p>同年齢集団、異年齢集団等の多様な集団編成(複数性)、自由テーマ学習</p>
指導法レベル	学習進度や学習到達度に応じて個別指導を行う	その子に応じて教授法や学習活動や表現方法を工夫する
評価とカリキュラムのあり方	<p>知能や学業成績等の一元的尺度</p> <p>(量的に進める直線的)プログラム学習と目標準拠評価</p>	<p>多重知能や個性(持ち味や強み)等の多元的尺度</p> <p>(質的に深める多面的な)プロジェクト学習と個人内評価</p>
発展学習の形態	早修(acceleration)(より早く進む)	拡充(enrichment)(より広く深く学ぶ)

教育課程の履修原理—履修主義と修得主義

		履修主義・年齢主義	修得主義・課程主義
履修原理		履修主義： 所定の教育課程を、その能力(または心身の状況)に応じて、一定年限の間、履修すればよい。	修得主義： 所定の課程を履修して、目標に関して一定の成果を上げることが求められる。
進級(卒業)原理		年数(年齢)主義(social promotion)： 卒業要件として一定年限の在学を要求し、grade は、「在学年数(学年)」を意味する。	課程主義(merit promotion)： 卒業要件として一定の課程の修了を要求し、grade は、「教材習得の段階(等級)」を意味する。原級留置(留年)もありうる。
学校の中心的な役割		社会性・人格の育成、全面発達(多元的価値)、保護(ケア)・社会的包摂機能 共同体としての生活集団を軸とした機関	知識・技能の獲得、知的発達(一元的価値)、能力向上・水準保障機能 機能的で学習集団を軸とした機関
カリキュラム論上の立場	義務教育制度 成立期	経験主義(子どものニーズに準拠)との親和性 方向目標と相対評価や個人内評価(構造化されていないカリキュラム) 同じ年齢集団で(個々の子どものニーズに合わせて異なる内容や進級基準もありうる)	系統主義(目標・内容に準拠)との親和性 到達目標と目標準拠評価(構造化されたカリキュラム) 同じ内容を(内容の習熟度に合わせて異なる年齢の子どもたちが集まることもありうる)
	現代	系統主義の学力保障と平等化の側面との親和性	経験主義の個性尊重と自由化の側面との親和性

目次

第1章 「変革」の時代の教育政策の展開

第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理

第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へとつなぐ

↑日本型学校教育の再評価から問い直しへ（心でっかちな日本型）

第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新

第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ

第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

コンピテンシー・ベースの趣旨の再確認

《コンピテンシーベースの改革の原点》

- ・ 後期近代、ポスト近代、ハイ・モダニティとも形容される現代社会の要請、特に産業界からの人材育成要求を受けて、「**コンピテンシー（competency）**」（**職業上の実力や人生における成功を予測する能力**）の育成を重視する傾向（コンピテンシー・ベースの教育改革）が世界的に展開。
- ・ コンピテンシー・ベースの改革は、1990年代に顕在化する産業構造と労働市場の変化を受けたカリキュラム改造運動と見ることができる。

（例）1990年代の米国のスタンダード運動は、職業教育からキャリア教育（「**大学や仕事へのレディネス**」の育成）への転回など、知識経済下で汎用的能力を志向するコンピテンシー・ベースの改革への芽を内包。2000年代以降、OECDは、DeSeCoプロジェクトを展開し「**キー・コンピテンシー**」の枠組みを提起。様々な国や機関により、21世紀型スキルの枠組みも次々と提示された。

《現行学習指導要領の受け止めと課題》

- ・ 内容だけでなくという意識、学習者主体といった意識は高まっているが、その具体化において形式的対応になっていないか（**コンピテンシー・ベースはコンテンツ・フリーではない**）。
- ・ カリキュラム・マネジメントも、「**総合的な学習（探究）の時間**」等の充実や個別の教科課程経営になるのではなく、**学校教育目標（めざす子どもの姿）に向けた教育課程経営**として充実させていくことが重要。
- ・ 学びの先に人間的成長を実現するものとして、**各教科、教科外**を含め、**それぞれの特質を生かした教育課程全体**での**成長保障のカリキュラム改革**としての趣旨を再確認することが必要ではないか。

表. コンピテンシー・ベースのカリキュラムの危険性と可能性 (石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年、10頁に加筆・修正。)

改革の三つの志向性	危惧する点	可能性として展開すべき点
学校での学びの社会的有用性を高めていく志向性	社会的有用性を高めていくことが、経済界からの要請に応え、「国際競争を勝ち抜く人材」や「労働者として生き抜く力」の育成に矮小化され、早期からの社会適応(個人の社会化)を子どもたちに強いることにつながりかねない。	内容項目を列挙する形での教育課程の枠組み、および、各学問分野・文化領域の論理が過度に重視され、レリバンズや総合性を欠いて分立している 各教科の内容を、現代社会をよりよく生きていく上で何を学ぶ必要があるのか(市民的教養) という観点から問い直していく機会となりうる。
全人教育・全面発達への志向性	「〇〇力」という言葉を介して教育に無限責任を呼び込みかねない。全人格や日常的な振る舞いのすべてが評定のまなざしにさらされかねない。	「学力向上⇒教科の授業改善」という図式に限定された人々の視野を広げ、 教科と教科外、さらには学校外の学びの場も視野に入れて、子どもの学習環境をトータルに構想する機会 としても位置づけうる。
学びの活動性・協働性・自律性を重視する志向性	カリキュラム上に明示された教科横断的な汎用的スキルが一人歩きすることで、活動主義や形式主義に陥る。特に、思考スキルの直接的指導が強調され、しかもそれが評価の観点とも連動するようになると、授業過程での思考が硬直化・パターン化し、思考する必然性や内容に即して学び深めることの意味が軽視される。	認識方法面(プロセス)から目標や教科の本質を捉えることで、「一時間でこの内容をこの程度までは必ず習得させないと」という認識内容面の学問的厳密性の要求(教科を学ぶこと・正解を学ぶこと)をゆるめ、学習者主体の試行錯誤を含んだ思考やコミュニケーション(教科すること・最適解をつくること)を許容することができやすくなる。

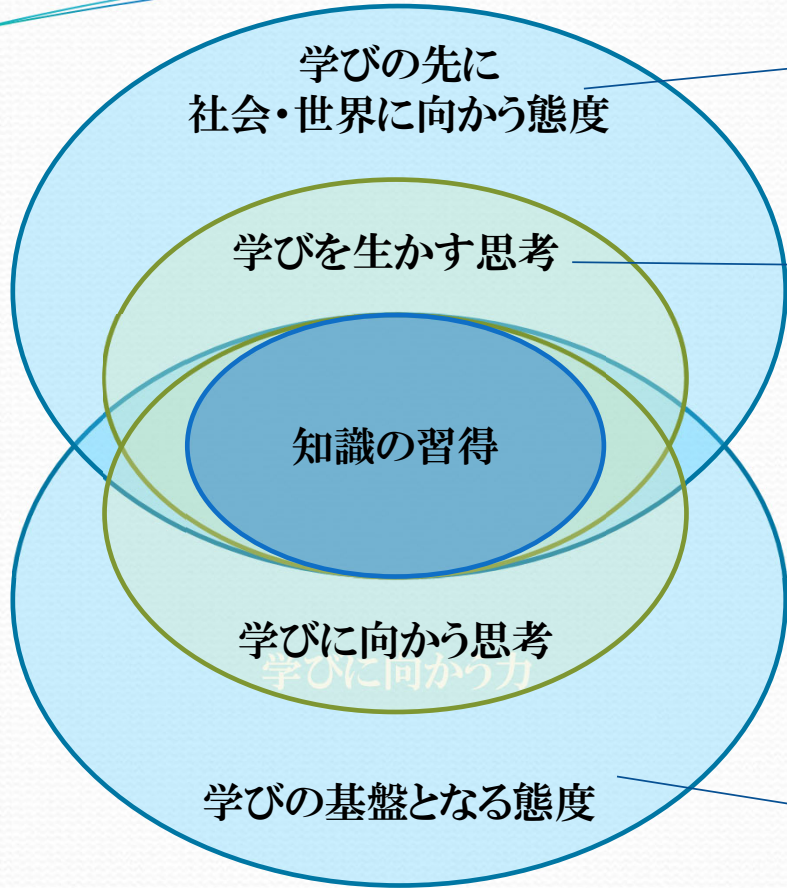
※「資質・能力」は、レントゲン写真のようなものであって、そのもとになった社会像や人間像を明らかにしないと、カリキュラムの内容や系統は明らかにならない。逆に、骨格のみを示すものなので、内容や活動による肉付けの仕方に幅が生まれる。

表.学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み(出典:石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。)

		資質・能力の要素(目標の柱)			
能力・学習活動の階層レベル(カリキュラムの構造)	知識	スキル		情意(関心・意欲・態度・人格特性)	
		認知的スキル	社会的スキル		
教科等の枠づけの中での学習	知識の獲得と定着(知っている・できる)	事実的知識、技能(個別的スキル)	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練(わかる)	概念的知識、方略(複合的プロセス)	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意意味な使用と創造(使える)	見方・考え方(原理と一般化、方法論)を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発(批判的思考や創造的思考が深く関わる)	プロジェクトベースの対話(コミュニケーション)と協働	活動の社会的レリバンズに即した内発的動機、教科観・教科学習観(知的性向・態度)
学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習	自律的な課題設定と探究(メタ認知システム)	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		自己の思い・生活意欲(切実性)に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成、
	社会関係の自治的組織化と再構成(行為システム)	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり(チームワーク)、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自主的組織化と再構成	社会的責任や倫理意識に根差した社会的動機、道徳的価値観・立場性の確立

※太字部分は、それぞれの能力・学習活動のレベルにおいて、カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素。

※認知的・社会的スキルの中身については、学校ごとに具体化すべきであり、学習指導要領等で示す場合も参考資料とすべきだろう。情意領域については、評定の対象というより、形成的評価やカリキュラム評価の対象とすべきであろう。



エージェンシー(知性・熟慮を伴った自律性)

OECDのキー・コンピテンシー、1998年改訂学習指導要領以来の「生きる力」

熟考・評価
解釈
情報の取り出し

PISAリテラシー

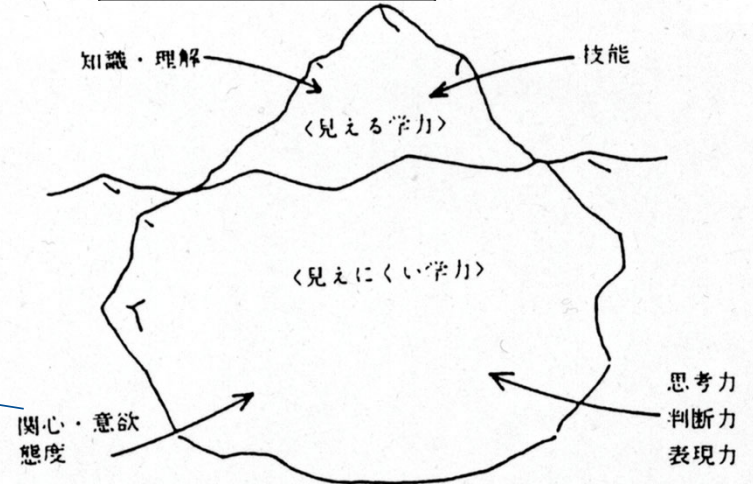


図. 歴史の針を30年前に戻さず、発展的に進めるために
※学習の基盤となる資質・能力は一部「領域」化もされるが、「機能」として、日常的な授業や学級経営等に埋め込まれるものだろう。

1989年改訂学習指導要領における「新しい学力観」の氷山モデル

目次

- 第1章 「変革」の時代の教育政策の展開
- 第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理
- 第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へにつなぐ
- 第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新
↑ 学びの原点は共同注視の三角形、学び超えと真正の学びをめざす
- 第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ
- 第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

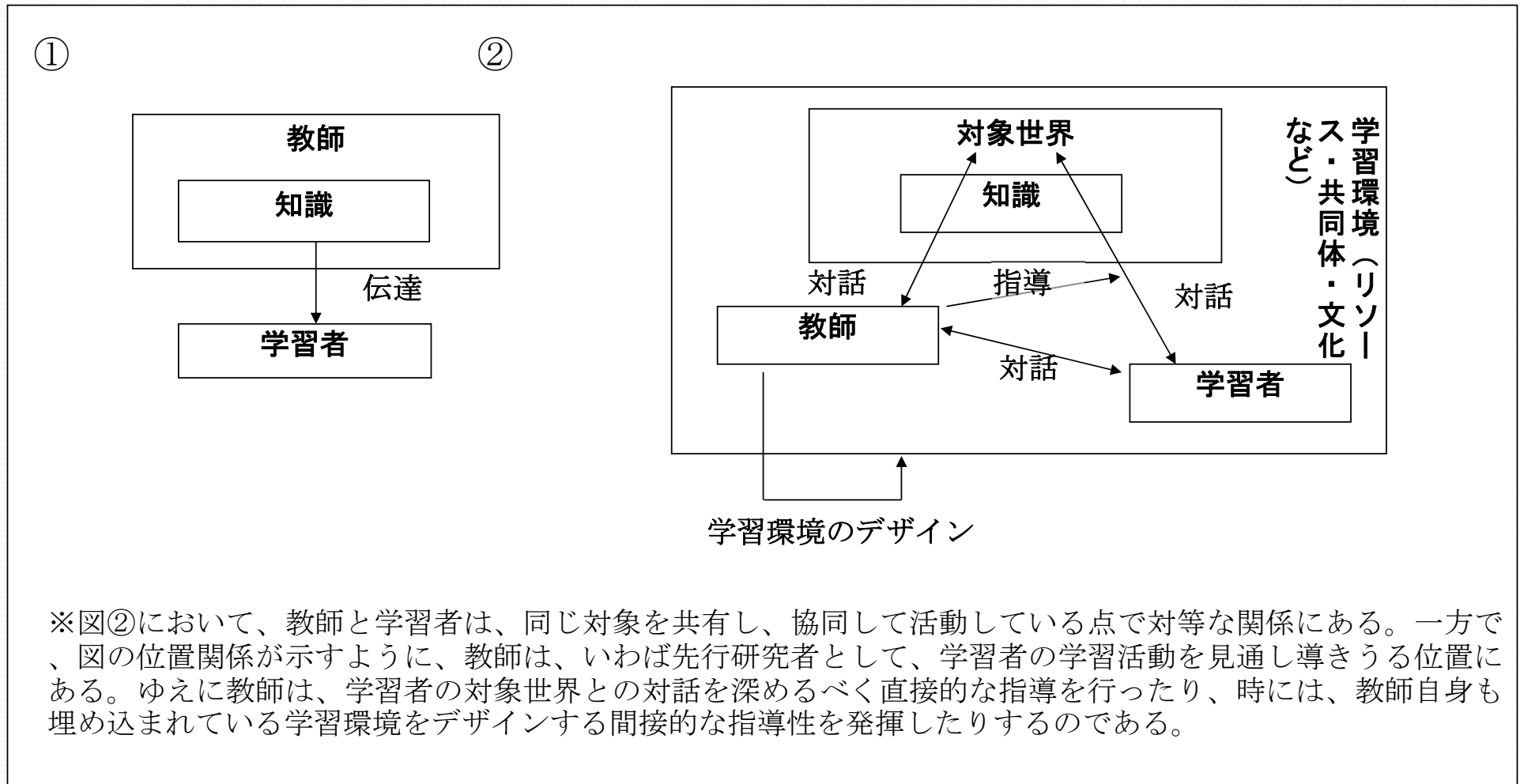
授業をめぐる二項対立図式の落とし穴

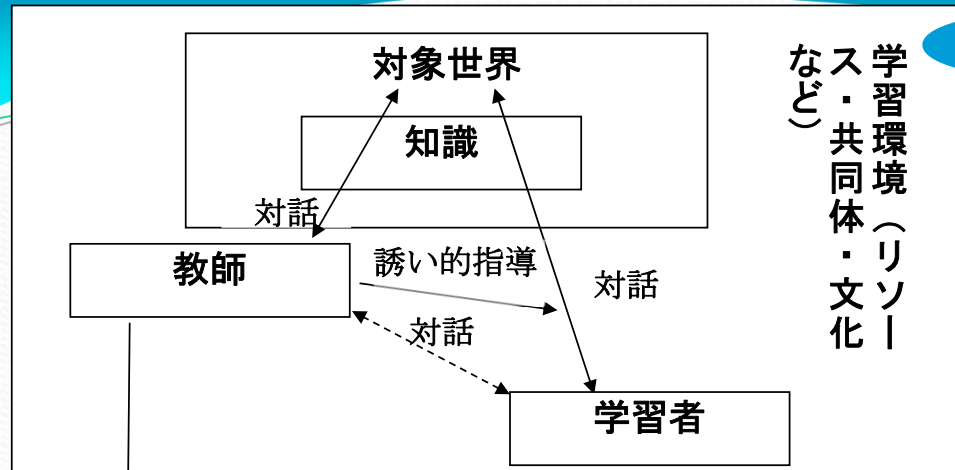
- どれだけ「学び」に光が当たっても、大人の責任を放棄しない限りは、「教えること」に限らず、教師、あるいは子どもの学びと成長を支援する他者の仕事はなくなりはない。「授業から学びへ」という言葉を使っている、教育関係者であれば、教えることや教師の仕事が完全になくなるという意味で使っていないだろう。「学び」に光が当たることで、より縁の下の力持ちのような形で教師の指導性は見えにくくなっていくが、しかし確かに存在はしている。
- そうした見えにくくなってしまふ部分にもしっかりと光を当てておかないと、特に教育言説が教育関係者の内輪だけでなく社会全体に開かれたときに、言葉を文字通り受け取って、子どもに任せさえすれば学べるんだ、教師はいらないのではないかといった誤解を生み、それを文字通り実践するような取り組みや改革が生まれかねない。

材(教材・題材・学習材)を介して教師と子ども、子ども同士が向かい合い、ともに材に挑む共同注視の関係性(カウンター横並び関係)を、学びや活動への子どもたちと教師の共同責任の先に、授業や学校の学び超えを

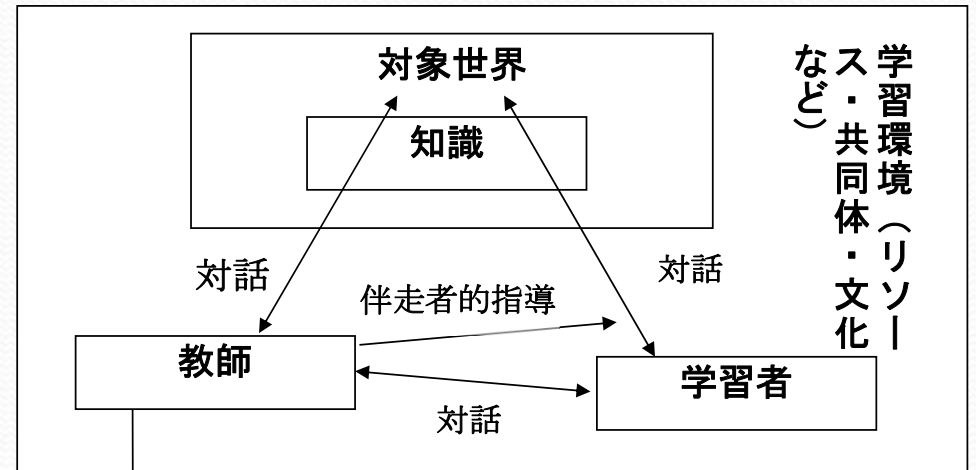
- 教師の仕事は、その教科のうまみを得られる材を、できるだけ本物のナマのそれを考え抜き(教材研究)、材と子どもたちとのいい出会いを組織し(導入)、子どもとともに横並びでその材と対話し、時にはナナメの関係に立ちながら、うまみを感じられる入り口をさりげなく指さし続けることである(発問とゆさぶりによる展開の組織化)。さらに、「まだやめたくない」「じゃあ〇〇はどうなっているのかな」「大人たちがいろいろ言っていた〇〇ってそういうことだったのか」「これって授業で習ったことと関係あるんじゃないか」といった具合に、授業の先に、子どもたちが、授業外、学校外の生活で引っかかりを覚え、立ち止まり、学びや追究を始めるような、生活場面や生きることを豊かにしていくような、そんな子どもたちの姿を願い目指し続けることであろう(学ぶことへの導入としての授業)。
- 材を介して社会や文化のホンモノやその深みへと誘う、共同注視の関係性を軸にした、触発的で媒介的な指導性こそ、AIでは実現しえない、子どもたちと日々生活を共にし、子どもたちと学びや生活の物語を共有しうる教師の役割の強みである。それは、ICT活用において、伴走者的でコーチング的な教師の指導性として重視されるものであろう。
- 授業・単元が終わっても学びは終わらない。興味・関心の幅を広げ質を高めて、個性的な学びを触発していく。さらに、授業外でも学校生活(総合や特活、あるいは、オンラインのもう一つの教室も含む)を共にしながら、子どもたちの学びの空間を見守り支援すること。c.f. 日記指導と生活綴方

図. 「真正の学習」における教室の関係構造（出典：石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2011年、183頁。）

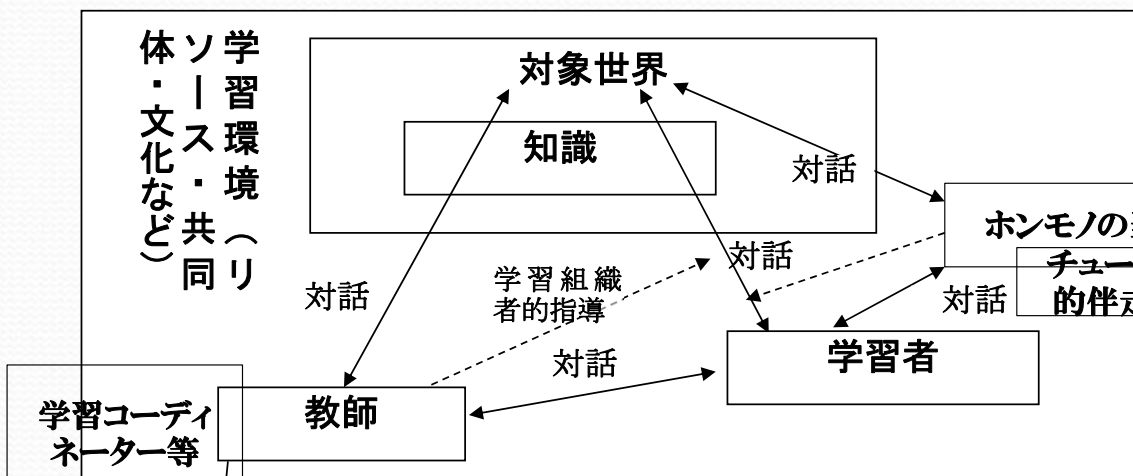




共同注視



共同責任



学び超え

図. 「真正の学び」における「共同注視」関係の展開と「学び超え」の構造（筆者作成）

表.「主体性」のタキソノミー(学びへの関与と所有権の拡大のグラデーション)(筆者作成)

特別活動	自治(変革人:エージェンシー)	社会関係を創りかえる	出口の情意
		対象世界を創りかえる	
総合学習	人間的成熟(なりたい自分:アイデンティティ)	軸(思想)の形成	↑ ↓
		視座の高まり	
総合学習	自律(探究人:こだわり)	自分事への問いの深化	
		問いの生成	
教科学習	学びを超え(生涯学習者・独立的学習者)	思考の習慣(知的性向)	
		関心の広がり	
教科学習	学習態度(自己調整学習者・知的な初心者)	方略的工夫	
		試行錯誤	
教科学習	関心・意欲	積極性(内発的動機づけ)	
	表面的参加	受身(外発的動機づけ)	

真正の学び (authentic learning) とは？

- ドリブルやシュートの練習(ドリル)がうまいからといってバスケットの試合(ゲーム)で上手にプレイできるとは限らない。ゲームで活躍できるかどうかは、刻々と変化する試合の流れ(本物の状況)の中でチャンスをものできるかどうかにかかっており、そうした感覚や能力は実際にゲームする中で可視化され、育てられていく。ところが、従来の学校において、子どもたちはドリルばかりして、ゲーム(学校外や将来の生活で遭遇する本物の活動・学校の出口の先)を知らずに学校を去ることになってしまっている。教科の一番おいしいプロセスを子どもたちにゆだねる「教科する(do a subject)」授業へ(質が高くてかつ、深く重い学び)。
- 学校や塾などでの「勉強」は、文化を遊ばず、味わわずに、それを筋トレや選別の道具として使っていないか(例:美味しい料理を味わわずに、早食い大食いを強いられているうちに、それが自己目的化してしまう)。思考の体力づくりは大事だが、筋トレのための筋トレは、受験というゲームで勝ち抜くためだけの学力となり、成長の伸び代をつぶすことになりかねない。大学への入口の個別選抜が出口の採用試験に近づく動きも。
- 「本物＝実用」ではない。「本物」とは、教育的に(時に嘘くさく)加工される前の、現実のリアルや文化の厚みにふれることを意味する。人が人を変えるのではなく、現実世界や生活や文化が人を育てる。
- わかっているつもりは、現実世界の複雑さから、また、できているつもりは、その文化や領域の追究の厚みからゆさぶられることで、教科の知と学びは血が通ったものになっていく。学びのピークを人生のヤマ場に。
- 「学問のにおい、ホンモノのにおいのする授業」(子どもたちの目を学問の世界や現実の世の中へと開かせていく)、そうした人間的成長にもつながる人間臭くて質の高い学びをすべての子どもたちに保障したい。

「教科する」授業を創る上での三つの問い

- 本時や単元の「ねらい」の先に、目の前の生徒たちの人間的成長への「ねがい」をみすえているか？
長期的な成長の観点からプロセス寄りで教科の本質を捉えなおしているか？
＝「ねがい」から教科の当たり前も問い直す。学校として共有しているビジョンとの往還。
 - 「知っている・できる」、「わかる」を超えた「本物」を経験する学習活動(問いや課題)を子どもたちに保障できているか？子どもの生活に戻り豊かにする学びか？
＝学力を二層ではなく三層で捉えて、「使える」レベルの学力を意識して単元の学びをデザインする。
できるだけ加工する前のナマのホンモノを材とする。
 - 生徒が教科書的な正答や教師を付度する関係を超えて、しっかりと教材や文化と向かい合っているか？
＝教え込み(タテ関係)でも、学び合い(ヨコ関係)でもない、教師と生徒が競る関係(ナナメ関係)を構築する。
- ※【定着への手立ての埋め込み】知識の量と幅やその定着という点からは、知識の吸い上げ(教科書をも資料の一つとして、それらをめぐることを大事にする)、協働と個の往還(グループでみんなで充実した学びをしたのであれば、そこでの議論を整理・総合しつつ、その思考の道筋を個人で静かにたどり直して自分のものとする)も大事にする)

目次

- 第1章 「変革」の時代の教育政策の展開
- 第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理
- 第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へにつなぐ
- 第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新
- 第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ
↑真正でインクルーシブな学びと共生の共同体の構築
- 第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために

GIGAスクール構想の可能性と注意点

ICTを文具としてとけ込ませること、アナログとデジタルを自在にスイッチしながら活動や学習の生産性を高めたり、できることの幅を拡張したりすること(一人ひとりの多様なニーズに応え持ち味を生かす)、多層的な学習・生活空間をよりよく生きること(知的で文化的でパブリックなデジタル生活)、それらの先に、子どもの学習・生活環境が再構成され、真に自由で自立した個を育てる学びと対話的で共生的な空間が生まれること(ラーニング・エコシステムの構築)が重要。

↑子ども主語の学びは、自由に各自で、子ども任せでというわけではなく、教室の協働性(学級づくり)や教師による足場かけや見極めやゆさぶり(授業づくり)の上に成立する。

深い学びにとって、デジタル化、自由さ(快適さ)、情報量の多さや情報処理の速さが逆に働くこともあり、アナログの強み、認知的負荷(外界から受ける抵抗)、焦点化と中断を意識することが重要。

ICTの学習方法面の工夫にとどまらず、「DX」という社会観・世界観を見せていくような、真正の学びとの接続を。

ICTの日常化への視点

- 大人より知的でパブリックな仕事や生活の風景、あるいは大学生くらいの学びの風景と子どもの学びの風景がシームレスにつながることをゴールとする。
- 透明化していない道具の使い方に終始せず、最終的な授業の目標を見失わない(「〇〇(特定の端末やアプリ)を生かす授業」という研究テーマの危うさ、「××というツールを使うことを通して△△という活動をスムーズに展開することを通して〇〇という目標を実現する」という構図への自覚。
- 子どもの学びの変革を目指すなら教師の学びの変革とセットで考える。教師自身の学びや仕事にICTを溶け込ませると、おのずと着想も生まれる。
- ICT活用は、アプリの固有名ではなく、機能で、特に「動詞」で考える。
 - 全体にわかりやすく説明する(大きく映す、画像・動画で見せる、課題や資料を共有する)
 - 自分で学び創る(調べる、計算・分析・加工する、まとめる)
 - 自分で練習する(写真・動画をうつす・のこす・みなおす、ドリルなどを解く・点検する・進める)
 - 学び合い協働する(一覧で共有する、コメントしあう、共同編集する、回答を集約する、チャットする、テレビ電話でコミュニケーションする)
 - 学びの履歴を可視化・蓄積・分析する(小テストする、アンケートする、ポートフォリオに整理する)
- わかりやすく教えて各自課題に取り組む「勉強」文化や、学びのプロセスや心身の状況などを細かく把握しようとする「管理」文化を強めないように。生徒たちのヨコの学び合い、協働、自律、自治の方向へ。
- ノート指導や立ち止まる間など、頭と身体に残すための工夫をおろそかにしない。

子ども主語の授業を追求しても、教師主語の授業研究は重要

- 子ども主語の授業とは、学びの所有権が子どもたちにある授業（授業における参加と自治の問題）。ゆだねられる部分はゆだねられ、授業の先により広く深く学び始める姿が見られる授業。
- 子ども主語で考えるとは、「それ本人に聞いてみたら」を意識すること（子どもの意見表明権と参加権の尊重）。授業における動詞の主語を子どもにしてみても考えること。子どもと同じものをまなざし、共同注視の先に共同責任の関係を構築する。
- 「子ども主語＝子どもに選ばせる」ではない。主体的とはどういうことか（「それは自分で、自分たちで考えることだ」という感覚）。自分で考える、作る、決めることこそ（自己責任とは違う厳しさ）。
- 「子ども主語」と「教師（現場）主語」は相似形。

ICTで学びの質を追求するために

最新テクノロジーで実装して、旧式の学習観に基づく教育(大人数の一斉授業、行動主義的で個人主義的で機械的なドリル学習)を展開することになっていないか。ほどほどのハイテク感がちょうどよい。ペダゴジー・ファースト、テクノロジー・セカンド(pedagogy first, technology second)をこそ実現すべき。

ICT活用については、仕事や作業の効率を上げるための便利さやスマートさを追求することよりも、教育的価値を高める上では、フラット化を生かして、ホンモノの世界や研究や活動のように、より複合的で、割り切れなさやノイズを含んだ学習や活動にアクセスする機会を拡大する方向性で実装がなされる必要がある(真正の学び(authentic learning)へ)。

ICTでカラフルでアクティブで見栄えのするプロジェクトは組織しやすく、真正性を演出できる。「ハリボテ」(ホンモノっぽい活動)をまず作って、そこから学びの本番が始まる(中身の吟味と質の追求につなげ、活用から習得に降りていく)。

→活動としての成功が学びとしての成功を意味するわけではない。活動の中に一人一人の学びや成長を見取る教師や子どもに関わる大人たちの目の重要性。

「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」とは何を目指すことなのか？

- 脱「一斉一律」で、固有名の一人一人の学びやすさや学びたいことを尊重する(集団性・協働性を否定した孤立化や分断ではなく、「あなたの考えが聞きたい」が日常化し、一人一人が安心して自分を出せるような、多様性の確認・尊重と共生の教室空間・学校文化づくり)。
- 子ども一人一人の学びたいことを尊重し、かつ一人一人を見守り(監視するのではない)、柔軟にコーチング的にフォローする余裕を教師の側に生み出すべく、子どもにゆだねるための仕掛けや環境づくりに力を入れる(図工等での複線的な学びや自習室でのチューターや幼児教育の環境構成などをイメージする)。子どもが材に向かうから安心して手放せる。手放すから子どもが見える。
- 「課題把握→自力(個人)解決→集団解決→まとめ」の流れを、一時間ではなく数時間単位や単元単位で運用し、課題を明確化した上で、個人学習とペア・グループ・集団学習もごちゃ混ぜの複線的で柔軟な学びの展開を取り入れる。一人一台端末という環境のよさを生かし、ホンネが見えにくい今の子ども達の学びやすさに合った、彼らの「地」が出る学びのテンションを探る。
- 図工的な「個人作業の協同化」と部活的な「(学びの舞台で節目をつくる)学びのプロジェクト化」の両方を意識して、授業と自習・自学の間で、学校の学びの時間と空間とつながりを柔軟化する。
- それぞれが別々のことをやっても同じ空間を共有しともにいることの意味(特別支援学級や日本語指導教室等に近い形で、ともに暮らす関わりの積み重ねが共通感覚を創り出し、孤立感なき個別学習とお節介ではない自然な配慮や協働を生み出す)。
- 対面の授業空間(共同研究)とクラウド上の学習空間(個人研究)の往還を基盤とする単元展開も考えられる。

「個別最適な学び」をどう捉えるか

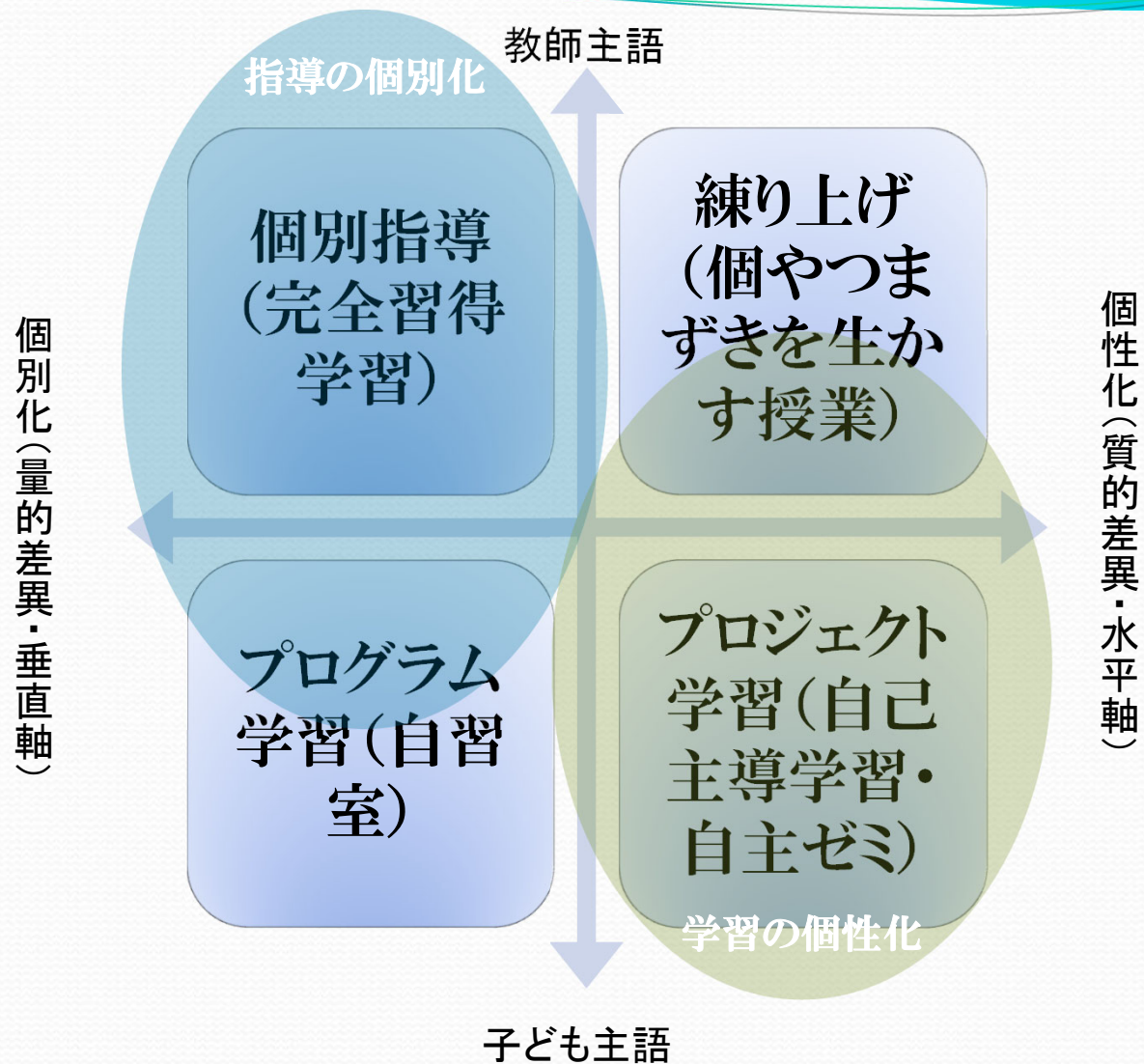


表. ICTによって支援された自学自習(ドリルや作品制作や調べ学習を自分のペースで進めるフレックスな学び)の時間や空間を組み込んだ単元設計の類型(筆者作成)

- (1) 個別の学習計画×(一斉授業(学び方のセット)×)フレックス(自習)×振り返り→各自で計画を立てて振り返りながら自習する学び方学習(内容よりも学び方:学びに向かう入口の情意中心)
- (2) (単元の学習計画+)一斉授業(教え込み)+フレックス(自習)+活用(適用)問題→教わって、自習して、適用する授業(基礎と応用の段階論:「知っている・できる」レベル中心)
- (3) (単元の学習計画+)一斉授業(練り上げ)+フレックス(学び合い)+活用(総合)問題→わかって、学び合って、総合する授業(学び直し深める:「わかる」レベル中心)
- (4) 共有された大きな問いや課題×一斉授業(練り上げと協働)×フレックス(自主トレや自主ゼミ)×学びの舞台(作品・発表・相互検討)→真正でインクルーシブな教科の学び(応用から基礎に降りていく:「使える」レベル中心)
- (5) 各人の探究したい問い×ゼミナール(対話と問答)×フレックス(自主トレや自主ゼミ)×学びの舞台(作品・発表・相互検討・物語り)→真正でインクルーシブな教科横断的な学び(切実な論点を自律的に追究する:メタ認知システム中心)

※ (2)(3)が+でつながれているのは、要素間の時間的区切りや順序性が比較的明確であることを、他方、(1)(4)(5)が×でつながれているのは、各要素がごちゃまぜに行きつ戻りつしながらの展開もありうることを示す。()は、組み込まれたり組み込まれなかったりすることを示す。

表. 履修主義と修得主義の二項対立を超える学びとカリキュラムのヴィジョン(知育の協働化と德育の個性化)

	伝統的な一斉授業(同調主義)	真正でインクルーシブな学び(個性と協働性)	個別化された自由な学び(自力主義)
履修システム	履修主義の強調。	履修主義を弾力化して学習権保障の観点から修得主義を位置づける。	修得主義への一元化。
学びにおける共通性と多様性のバランス	学習の画一化(標準化としての共通性)。 みんなが同じ内容について同じように学習を進める、平等主義的一斉学習。 目標の共通化と画一化。	学びの個性化と協働化(具体的個性と開かれた共通性)。 場や学習課題を同じくしながら個性を尊重する学びと指導の個性化(differentiation)。 目標の共通化と個性化。	学びの個別化(標準化の枠内での個性)。 能力別学習コース、場を必ずしも共有しない自由進度学習。 目標の個別化と序列化。
カリキュラムの形態と柔軟性	一斉学習と知識内容の系統カリキュラム。 学年の縛りと処遇の画一性。 カリキュラムの硬直的規制。	プロジェクト学習と概念のスパイラル・カリキュラム。 異学年で同じ概念を拡充的に学ぶことも可能。 カリキュラムの質的弾力化と裁量拡大。	プログラム学習と行動目標の直線的・複線的系列。 無学年制は早修や棲み分けと結びつく。 カリキュラムの量的規制緩和。
授業観	教えられなければ学べない。 子どもにゆだねたり待ったりできずに、一方的に教えてしまい、自ら学んでいく力や意欲を萎えさせる。浮きこぼれ問題と落ちこぼし問題を抱える。	授業とは学びや世界への導入である。 つまづきの根本は意味のつまづき、人が教えることでその飛躍を埋めるために授業があり、わかることで一人で解いていける、考えていける、興味の幅や世界が広がる。	自習する力を前提としがちである。 その子に合わせてできるものを提示していると、浮きこぼれ問題は解決できても、できない子は底でつまり差は開く。
学級・学校共同体の性格と教師の役割	同調圧力で画一化され個々人が尊重されない集団主義的な関係性。 管理主義や排他主義と結びつきやすい。 学級経営や生活指導などにおける管理的役割を含んだ公僕的教師。学校の閉鎖性。 学校の肥大化と閉鎖的な学校文化(教育臭さ)。	一人一人のかけがえのなさが尊重される共生空間と、異質性を含んだ共同体的な関係性。 民主主義と社会的連帯につながりうる。 学習指導を軸に人の成長に関わる専門家としての教師の専門職性の尊重。社会への参画と社会との連帯に開かれた学校。 学校のシンプル化と人間臭い教育。	一元的・複線的な尺度で序列化される空間と、均質的で機能体的な関係性。 競争主義や社会的分断と結びつきやすい。 学習指導における教師のチューター化。AIによる代替や民間への外注。 学校のスリム化とスマートな教育。

目次

- 第1章 「変革」の時代の教育政策の展開
- 第2章 教育「変革」政策を公教育のバージョンアップにつなぐための論点整理
- 第3章 コンピテンシー・ベースの改革を「日本型学校教育」の再構築へとつなぐ
- 第4章 「真正の学び」による授業づくりの不易と革新
- 第5章 ICT活用を公正で質の高い学びの実現につなぐ
- 第6章 教師の自律性と現場のエンパワメントを実現するために
↑教師の力量のコア（見えること）を太らす上達論を埋め込んだ学校づくり

教師としての成長のポイント

- 「指導案を埋めること」と「授業を構想すること」はイコールではない。
- 教師として成長するとは、子どもが「見える」ようになること。
= 子どものつぶやきをキャッチできること(一人一人の個別具体的な子ども理解)。子どもの学びの本質を見極められること(学びのプロセス(動詞)の妥当性の吟味)。子ども目線で教科内容の意味や価値を捉えられること(つまずきどころやくすぐるポイントの予測)。計画段階で子どもをイメージできること。
- 教材・内容と向き合い(教材主語で教材観を書けるか?)、子どもと向き合う(その教材のつまずきどころは予想できるか? 座席表で一人一人の学びを振り返られるか?)。教え方や手法の話は最後に。
- 現場には子どもとの出会いと修羅場があり、そこで臨機応変の対応力(教育的タクト)が磨かれていく。→事例研究としての授業研究の重要性。
= 子どもに働きかける道具も使いこなす教師の判断力なくしては生きないし、断片をつかむデータがあっても、まるごとの子どもの姿なくしてデータの意味も解釈できない。

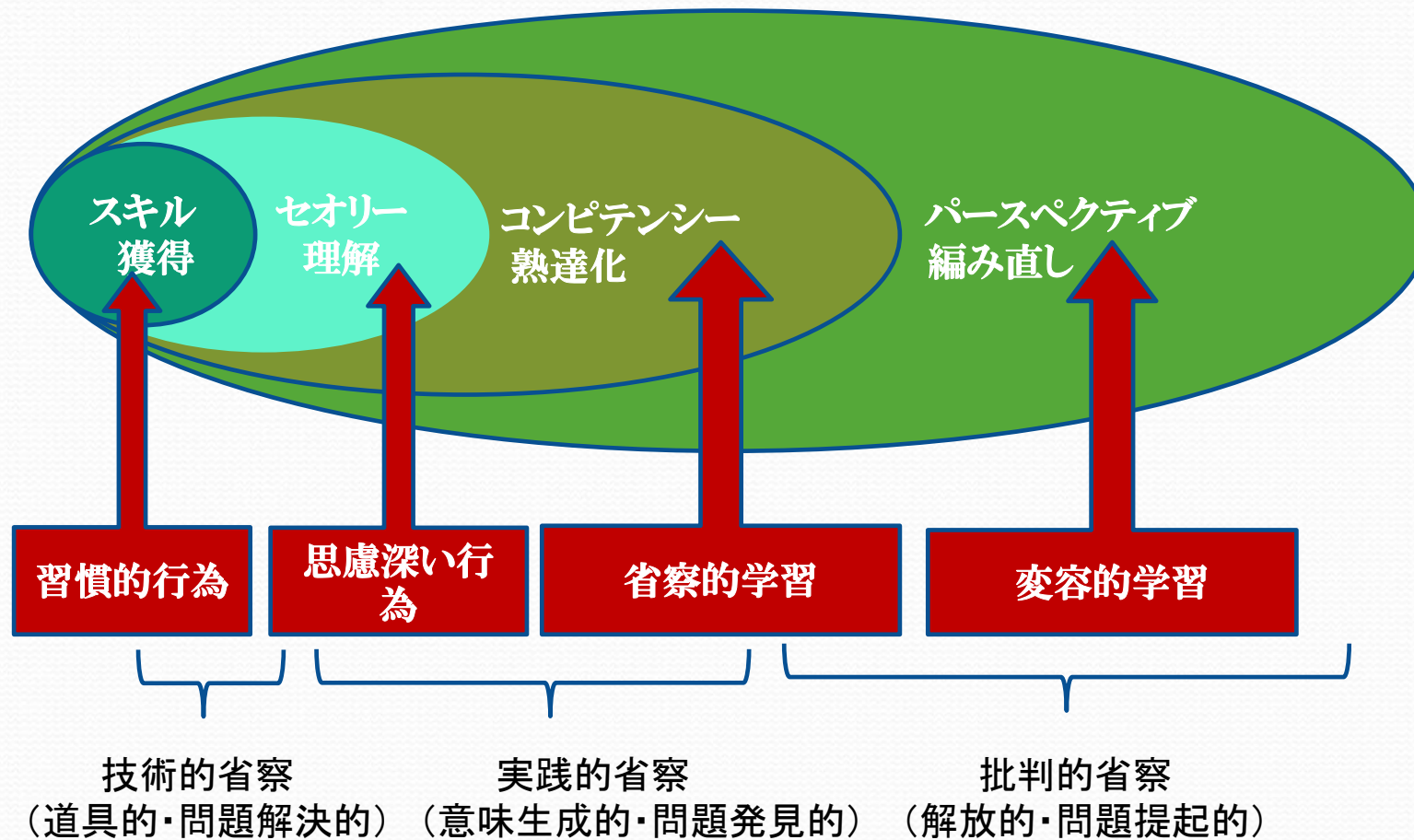


図. 教師の成長の次元

個別の取り組みを学校改善と子どもたちのまるごとの育ちにつなげるために(子どもの姿で勝負できる学校へ)

- ・ビジョンの対話的共有と教師たちが本業で協働し対話する場づくりの両輪によって、教師たちが目の前のすべての子どもたちの学びにチームとして責任を引き受け、協働で授業改善に取り組むシステムと文化の構築につなげる。
- ・主体的・対話的で深い学び、学習評価、ICT活用など、外からの改革への対応を、教科に横串を通し、教科内外の教師の実践共有・交流や協働につなぐ。
- ・温度差への対応は、学校内の分断線を見極め、改革への不安に寄り添いつつ、若手とベテランの双方を生かす。教員は教わるのは苦手だが教えるのは好き。
- ・リレーション(協働文化)、パフォーマンス(学びと成長)、イノベーション(挑戦する風土)について、学校を見直す。
- ・資質・能力等の大元にある、めざす子ども像に始まりめざす子ども像にまで戻る(子どもの姿でビジョンを対話的に共有する)
- ・子ども、保護者、地域の評判を味方につける(スクールカラーへ)。