

日本教育心理学会 公開シンポジウム

学力格差は超えられるか

——教育心理学からの挑戦——

How We Can Get Over the Academic Achievement Gap: Challenges in Educational Psychology

SHIN'ICHI ICHIKAWA, NOBUKO UCHIDA, HIROMI KADEKARU, KOUKICHI SHIMIZU,
KAYO MATSUSHITA AND YOSHIFUMI KUDO

話題提供 市川伸一 (東京大学)
内田伸子 (十文字学園女子大学)
嘉手苺弘美 (うるま市教育委員会)
指定討論 志水宏吉 (大阪大学)
松下佳代 (京都大学)
工藤与志文 (東北大学)
司会 内田伸子 (十文字学園女子大学)

(内田) 『学力格差は超えられるか—教育心理学からの挑戦』と題して、これからシンポジウムを始めたいと思います。最初にこのタイトルを、共同企画者の市川伸一先生にご相談しましたところ、「え、格差、学力格差、教育心理学でやれるかな」というご心配の声をいただきました。結局挑戦してみようということになりました。それで、今日のプログラムは最初のページにございますように、市川伸一先生、次に内田、それから嘉手苺先生の順番に、それぞれ30分ずつ話題提供をしていただきます。そして、その後教育社会学の視点から、志水先生、教育方法学の視点から松下先生、教育心理学の視点から工藤先生に、それぞれ15分ずつ指定討論していただきます。その後15分の休憩に入ります。それぞれの登壇者へのご質問は、質問用紙に、どなたへの質問かということをご記入ください。休憩時間に集めさせていただきます、全体のシンポジウムで取り上げさせていただきます。それでは、早速話題提供をしていただきます。1番目は市川伸一先生です。どうぞよろしくお願いいたします。

学力格差はなぜ生まれ、どう解消されるのか
—教育心理学のできること、できないこと—

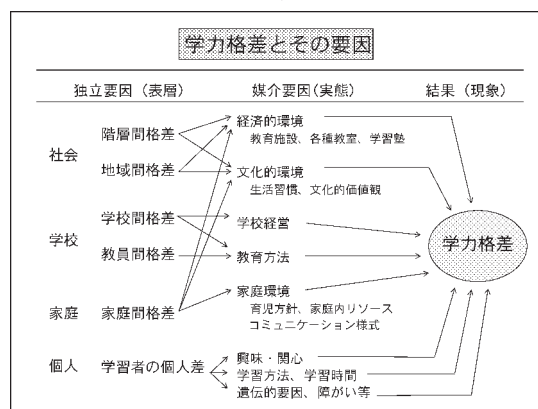
市川伸一

「学力格差はなぜ生まれ、どう解消されるのか」と

いうのは、非常に大きなテーマです。いま内田先生からお話がいったように、教育心理学というのはなかなか格差ということを正面から扱ってこなかったというような、歴史的な事情もあります。今日は、他の分野の先生に胸を借りるつもりで、挑戦をさせていただきます。

この図は、学力格差とその要因ということで、今回つくってみました。学力格差にはいろいろな影響が考えられます。教育社会学者が問題にしてきたような社会的な要因。階層差であるとか、あるいは地域間格差とかいうものもありますが、さらに学校間の格差、教員間の格差、そしてそれぞれの家庭の格差、最終的には個人差のようなものが考えられます。それが直接きいてくるというより、心理学では「媒介要因」というような言葉をよく使いますが、それが間にあって、そして最終的に学力の格差となって現れてくるのでしょうか。

私たちは最終的にどんな社会を目指すのかというときに、なにも学力差がまったくないという状態というわけではないと思います。ではなく、理不尽な要因がこの学力差にきいてこない、つまり公平性の保障をし



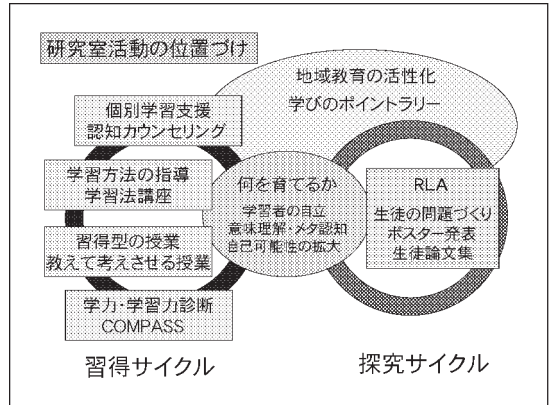
ようということです。自分がたまたま生まれた階層とか地域、たまたま行くことになった学校とか、たまたま担当になった教師によって学力が規定されてしまうというのは、できれば避けたいということです。本人が勉強できるようになりたいとか、あるいはそのための努力をするのであればちゃんとした学力がつくというのが、目指すべき社会ではないかと思っています。

私たちは、親の社会階層を変えるということはなかなかできることではありません。しかし、媒介要因にあたるものに働きかけることならできるのではないかと。そのために、教育心理学にできること、またこれまでもやってきたことの1つは要因分析です。いったいどのような媒介要因がきいてくるのだろうか。それからいろんな方法の開発をしていくということもあります。例えば授業方法、学習スキルの向上のための方法、教師の研修、さらにそれがどれくらい効果があったのかという効果測定。それから、基礎的な実験や調査というスタイルの研究者もいますが、学校と連携協力するとか、あるいは社会的な実践の場をつくるかということも、教育心理学者がやろうと思えばある程度できることです。

その中でですが、教育心理学者といっても、今日は結局自分の話を中心にするしかありません。つまり、一教育心理学者が何をしてきたか、ということです。1つの柱としてあげたのは、RLA、これは Researcher-Like Activity、研究者のような活動を子ども、あるいは大学生がする。こういう探究的な学習、これが私の1990年代中頃から手がけていた分野です。ただし、90年代の終わりごろ、このRLAの話をする、「そんなこと、どこの学校でもできるわけじゃない」とか、「どんな子どもでもできるわけじゃない」ということを学校の先生や学生にはよく言われたものです。

それならばということで、普段やっている習得の学習、本来は地味な学習ですが、それをいかに効果的に進めていくかということから「教えて考えさせる授業」を2001年から提唱しました。「習得と探究」ということでいうと、これは習得の学習です。スライドは、左が習得、右が探究であるとして、うちの研究室ではこんなことをやっているということを図にしたものです。

まず、習得の中では学校の勉強がなかなかうまくいなくて困っているという子どもたちへの個別学習相談を「認知カウンセリング」という名前をつけて、東京工業大学に赴任した1989年から始めました。それから、子どもたちに認知心理学の基礎知識を教え、学



習方法自体の体験をしてもらって、自分に合った学習方法を見つけていきたいと思いますという趣旨の「学習法講座」があります。また、学力・学習力の診断テストとしてCOMPASSというものを算数・数学用に開発したりしています。「学びのポイントラリー」というのは、地域の教育プログラムに子どもたちの参加を促すしくみです。

その中で、今日は特に「教えて考えさせる授業」、これは教育心理学らしい試みだと思いますので、それを中心に紹介させていただこうと思います。基本的には認知心理学をベースにした「理解」にこだわった授業です。いわゆる「問題解決型」の授業と違うのは、未習のことを自力解決、協同解決に委ねるのではなく、むしろ学力低位の子に合わせて教師が分かりやすい教材を開発したり、ていねいに教えていく。そして「理解確認」として、今先生が教えてくれたことを、ペアになってお互いに自分の言葉で説明する活動を入れます。もう知ってるとか、塾で習ったという子もいますが、そういう子にはむしろ説明の見本をしてもらいます。

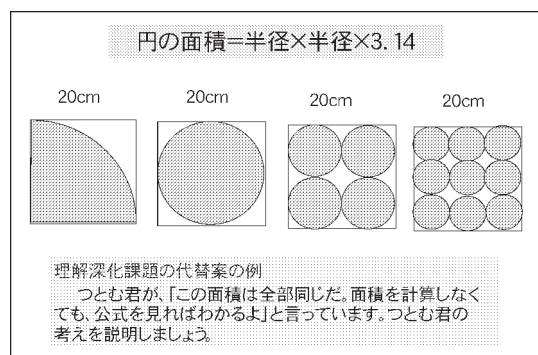
授業の後半には、「理解深化」というステップを入れます。ここは、教科書を一通り習ったぐらいでは十分に理解していないこと、あるいは応用発展的な問題を扱います。かなりレベルの高い内容を協同的問題解決で行うことを想定しています。もちろん、いきなりそんな問題をやったら学力低位の子はついていけません。しかし、授業の前半で基礎知識が共有されているので、参加できるのです。授業の終わりには「自己評価」ということで、今日の授業で自分が分かったことは何だったのか、あるいはまだよく分からないことは何かというようなことを内省して、自分の言葉で記述します。

授業の様子は、ビデオを見ていただこうかと思います。岡山県の倉敷市立柏島小学校の公開研究で、ケー

ブルテレビでも放映されたものです。(ビデオ開始) 6年生の円の面積の授業の様子です。予習したことについて、こんなことが分からなかったとか、今日の自分のめあてなどをメモに書いてきて、それを発表してもらった場面からはいります。けっして最初から学力が高かった学校ではありません。この2年半「教えて考えさせる授業」を導入してから大きく変わったのです。

このような算数の授業は今の小学校では珍しいのです。円の面積の公式を自力で子どもたちに発見させるということで1時間が終わってしまうという授業がほとんどです。それに対して、ここでは、授業の前半には教科書も使って、さらに先生の作った教材教具も使って分かりやすく説明しています。その上でみんなが参加できるような深化課題とグループ討論に入っていく。最後の発表も非常にしっかりしていましたが、普通だと中学生、高校生でも、図を指し示しながら、ノートも見ずに自分の言葉で発表できる子はそう多くないです。ただ、普段からそういうことを積み重ねていますから、小学生でもできるようになっているのです。(ビデオ終了)

授業の終わった後のワークショップ型検討会では、お互いに授業の代案を出し合ったりします。私がそのとき出した理解深化課題の代案です。これ、実は面積は全部同じなんです。今の先生が出したのは左の2つです。「同じということは計算しなくても分かる」という子が現れたという設定にしました。その考え方を説明するという課題です。半径が2倍になれば、要するに $1 \times 1 \times 3.14$ は、 $2 \times 2 \times 3.14$ になるのですから、面積は4倍になる。4倍を4分の1にカットしたので、面積を具体的に小さくなくても左の2つは同じことがわかります。公式というのは何か値をそこにに入れて答えを出すためのものだけではなくて、むしろ公式それ自体が意味を語っている、その意味を理解してほしいということを重視すれば、こういう代案もあり



うということ。どっちがいいということではなくて、こうして理解深化課題のレパートリーをお互いに増やしていったら、授業改善に活かしていこうというのが私たちの授業検討会の趣旨です。

「教えて考えさせる授業」を導入するとどういことが起こるかですが、授業のことで職員室の会話が盛り上がると言われます。また、授業自体がよくわかって楽しいというふうになれば、生徒指導や授業規律で問題を抱えていた学校でも、児童生徒が大きく変わってきます。結果的に、底辺校と言われていた所が全国平均を超えるとか、もともと全国平均だったという所が県のトップになるというようなことがよく聞かれます。「ただし」ということで、どこもすぐにそうなるわけではないということも言っておかなくてはなりません。これは資料にありますが、後で議論のときにまた触れたいと思っています。

最後に、これが学力格差の問題にどう関わるのかということ。まず階層、地域、家庭、学校、教員によらず、やろうと思えばできる方法です。経費や設備が大変ということもありません。普通の学校で普通の教員ができることです。特別な所じゃないとできないとなると、むしろ格差が広がってしまうわけですが、そういうものではないのです。ただし、浸透するための条件として、それぞれの先生がばらばらにただやっているのではなくて、学校一丸となってすすめること効果的です。

最初は、授業のイメージが伝わらないと言われるので、私もいろいろな学校の様子を紹介したり、どんな授業か見せてほしいと言われると、向こうの先生と一緒に指導案づくりをして、当日は私がやります。お手元の資料(『教えて考えさせる算数・数学』, 図書文化社, 2015)は、私がこの数年やった算数・数学の授業で、小学校3年から高校1年まで26事例を入れています。

特に教科の専門性がなくても一定の授業ならできるという趣旨ですが、教える工夫と理解深化課題というのは、おそらく私自身の教育心理学者らしいこだわりが表れているところかと思います。教育心理学というのは長年やってきて、私も得たことがたくさんあって、それがこれらの授業にも生かされているのではないかと、ということで、一教育心理学者からの挑戦とさせていただきます。どうぞご清聴ありがとうございました。

参考文献

市川伸一(編著)(2013).「教えて考えさせる授業」の挑戦—学ぶ意欲と深い理解を育む授業デザイン—

明治図書

(内田) 市川先生には「教えて考えさせる授業」の提案によって、理不尽な要因による学力差を生じさせない、その可能性をお示しいただきました。

考える力を育むことばの教育 —「論理科」の開発と実践効果の検証—

内田伸子

私からは以下の3点について提案させていただきたいと思います。第1に、学力格差は幼児期から始まるか、第2に、全国学力・学習状況調査で成績上位校と下位校を分けた要因は何か、第3に、上位校と下位校の格差を解消するための新カリキュラム「論理科」開発と実践の効果測定の結果を踏まえて学力格差を是正する鍵は何かについて考察したいと思います。

1. 学力格差は幼児期から始まるか

2010年7月28日に文部科学省の幼児教育課は、学力テストの成績は保育所卒より幼稚園卒が高いということをマスコミに発表しました。これに対して教育社会学者は、「学力格差は経済格差を反映しているのだから、保育所に通っている家庭のほうが世帯収入が低いからではないか」とコメントしています。経済格差は子どもの発達や親子のコミュニケーションにどんな影響をもたらしているのでしょうか？ また世帯収入と学力を媒介する要因は何でしょうか？ これを明らかにするために以下の3つの調査を実施しました(内田・浜野, 2012)。

①リテラシー習得に及ぼす文化、社会、経済的要因の影響についての国際比較縦断調査：日本、韓国、中国、ベトナム、モンゴルの大都市の幼児、3、4、5歳児3,000名とその保護者、それからこの子たちを担当している保育者で、幼児に対しては全部個人面接でリテラシー調査を実施し、子どもたちが小学生になるまで縦断的に追跡して、小学校になってからPISA調査を受けてもらいました。その結果、絵本の読み聞かせ、家族の会話、家庭の蔵書数、手先を使う遊び、造形遊びやブロックや砂遊びなどを好んだ子ども、さらに子どもの主体性を大事にする共有型しつけを受けた子どもの学力が高くなることが明らかになりました。また、幼稚園か保育所かという園種はまったく無関係で、保育形態の違いのみが語彙力と関連があり、小学校でのPISA調査の成績に影響することが明らかになりました。

②家庭訪問調査：世帯収入は900万円以上、母親は

4年制大学卒か大学院を修了した専業主婦の家庭を200世帯抽出し、しつけ調査を実施し、「共有型しつけ」30組と「強制型しつけ」30組を抽出して親子の会話を観察しました。共有型しつけの親は「洗練コード」で話しかけるのに対して、強制型しつけの親は禁止や命令が多く「制限コード」で語りかけることが多かったのです。

③幼児期のしつけ方のウェブ調査：23歳から27歳までの成人の息子、娘を2人ないし3人育てた家庭2,000世帯を抽出して、親は子どもが幼児期にどんなしつけをしたかについてウェブ調査を実施しました。受験偏差値で68以上の難関試験突破組の子どもを持つ家庭の親は「共有型しつけ」が多く、幼児期には絵本の読み聞かせを行い、子どもと一緒に遊んだり、好きな遊びや趣味に熱中できる環境を用意していることが明らかになりました。以上から、大人(親も保育者も)が子どもの主体性を大事にした関わり方をするか否かが、子どもの考える力を育て、PISA型学力向上の鍵を握るという結論が得られたのです。

2. 全国学力・学習状況調査で成績上位校と下位校を分けた要因は何か

ことばは確かな学力を形成するための基盤であり、他者を理解し自分を表現し社会と対話するための手段で、知的活動や感性・情緒の基盤となるものです。ことばを駆使して論理的な思考を達成するにはどうすればよいか、各教科にこの言語力の育成をどう反映させることができるかが、教育改革の成否の鍵を握っていると思われます。

広島県では全国学力・学習状況調査の検証改善委員会を立ち上げ、北川千春指導主事が中心になって、学力テスト成績の上位校と下位校を比較したところ、学力の高低を分けたものは次の4点でした。第1に、基礎的・基本的な事項の定着の度合い、第2に、実生活の体験や既有知識の活かし方の度合い、第3に、自分の考えを書く指導に力を入れたかどうかの違い、第4に、論拠づけの言語技術の習得のため結論先行型の作文指導を行ったかどうかの違いでした。

国語の平均正答率が高い学校は、結論先行型で論拠をあげて意見を述べさせる指導に重点を置いたと回答している割合が大きかったです。論拠をあげて説得するためには「可逆的操作」を用いて根拠づけや理由づけをしなくてはならない。人は周囲で起こる出来事を理解するとき三段論法推論のような論理的推論を使っているわけではなく、いつも原因と結果の関係を考えています。印欧語では結論先行の因果律が使われ、

論拠をあげて説得・証明する表現形式が習得されますが、日本語や韓国語母語話者は時系列因果の表現に馴染んでいるので結論先行の因果律表現が育ちににくいのです。広島県学力テスト成績上位校で結論先行型作文教育で取り組んだことにより、日本語談話では育ちににくい結論先行型の因果律で思考し、表現することが可能になり、活用力の向上に功を奏したのではないかと推測されます。

3. 思考力を育てる新カリキュラム「論理科」の開発と実践効果の検証

(1) 論理科カリキュラムの原理

思考力を育てる新カリキュラムとして「論理科」が開発され、広島県や熊本県では、論理科の実践に取り組む小中学校が増えています。第Ⅰ期論理科開発校は広島県安芸高田市立向原小学校（以下「向原小」と略記）です（井上・尾木・河野・安芸高田市立向原小学校, 2008）。またそれに続いて第Ⅱ期開発校は熊本大学教育学部附属小学校（以下「熊小」と略記）です（内田・鹿毛・河野・熊本大学教育学部附属小学校, 2012）。向原小・熊小とも、結論先行型で理由づけ・論拠づける表現形式の訓練を行い、日常授業でも妥当な論拠を述べて説明・説得する授業を実践しています。特に、隣同士の対話、4人・6人グループの討論、教室全体の討論など、多様な対話学習の形態を組み込んで、自己内対話と他者との対話を繰り返しながら自分の考えをはっきりさせるという対話を通して思考力を育成する「論理科」が開発されたのです。

向原小の論理科は、「タイプⅠ」＜結論先行型の説得形式で論拠をあげて理由づける＞で週に2時間、1年生～6年生まで各学年週に2時間実践するもので、熊小の論理科は向原小と同じ「タイプⅠ」に加えて、「タイプⅡ」＜論理教育を意識した12, 13時間からなる単元＞から構成されています。

(2) 論理科実践校と非実践校の比較による効果測定

内田（2012）は論理科開発実践校向原小と熊小の論理科実践の効果を測定しようと考えました。タイプⅠとタイプⅡの実践校である熊小を＜実験群1＞、タイプⅠのみの向原小を＜実験群2＞として各校の3年生と5年生に協力してもらいました。教育実践の効果を測定する研究では対照群が設けにくいのですが、この効果測定では、あえて対照群を設けることにしました。＜対照群＞として選択したのは広島県内の全国学力・学習状況調査の上位校の3年生と5年生に協力してもらいました。子どもたちには、渡辺（2004）の用いた材料と同様の4コマ漫画を使って、作文を書いて

もらいました。その作文を分析して、子どもたちが4つの場面をどのように説明するか、談話構造の特徴を比較検討したところ、論理科実践の効果は以下の3点にあることが明らかになりました。

第1に、＜実験群1＞と＜実験群2＞の論理科実践校は＜対照群＞の論理科非実践校に比べて、妥当な論拠をあげての理由づけ表現が増加しました。特に、5年生の理由づけの得点が高く、妥当な論拠をあげる理由づけ表現が有意に多かったのです。同じ原理の論理科の授業を週2時間受けたとしても、5年生が3年生よりも効果が大きく、つまり授業を受ける子どもの適性に応じて論理科授業の効果が異なる「適性処遇交互作用」（Cronbach, 1957）が検出されたのです。子どもは9歳頃に、抽象的な思考段階（形式的な操作段階）に入るとメタ言語意識が高くなります。この段階に、結論先行型で思考過程を整理する因果律の言語形式を教えると教育効果が高くなることが明らかになりました。第2に、論理科実践校（向原小も熊小も）の5年生では、対照群の作文に比べて、結論を先に述べてから原因に遡って論拠づける構造の「結論先行型作文」が増加しました。第3に、論理科実践校では、表現力が向上し、ジャンルに応じた作文が書けるようになりました。

論理科の実践は表現力の向上に大きな効果があることが明らかになりましたが、論理科のタイプにより効果に違いがあったかどうか気がになり、熊小と向原小の作文の違いを検討してみることにしました。＜実験群1＞の熊小（タイプⅠとⅡ）の子どもたちの作文と＜実験群2＞の向原小（タイプⅠのみ）の子どもたちの作文を比較したところ、絵に描かれた要素の記述量には差がありませんでしたが、絵に描かれていないことがらや主人公の心情まで書き込んで、場面展開を加工したかどうかについては熊小と向原小の作文には大きな違いがありました。タイプⅠのみに取り組んだ向原小の子どもたちの作文の加工の度合いは低く、簡潔な説明作文を書きました。一方、タイプⅠとⅡに取り組んだ熊小の子どもたちは絵に描かれていない情報（登場人物の心情）も想像して場面展開の整合性に配慮しながら、豊かな物語作文を書いたのです。

熊小の論理科の授業においては、子どもが論理的に説明・説得するための表現の仕方がわかるレベルに留まらず、どんな場面、どんな状況にも柔軟に対応できる「適応的エキスパート」（Hatano & Inagaki, 1986）を目指して12, 13時間もの長い単元＜タイプⅡ＞に取り組んだ結果、子どもがどんな場面でも活用できる論理力・言語力を育成するのに成功したものと思われます。

ことばは理性や内省の手段になります。「権威」のことばを黙って鵜呑みにして受け入れるという受身的な知の受容者の立場に甘んじていては何も新しいものは生み出せません。また熊小論理科は、特に低学力児に対して効果が大きかったことも明らかになりました。論理科が実践される教室では、偏差値主義教育で目指した「誰が一番か」を競う「序列」を大事にする「学び文化」から脱却して、子どもが自ら考え工夫し判断することが奨励され、どの子も主人公になれる、「多様性」が大事にされる「学び文化」への移行が迫られます。教師と子どもの関係を、「教え—教えられる関係」から「共に学び・考え・対話する関係」へと移行させることによって、序列重視の学びの文化の中ではわき役だった子どもに輝くチャンスが与えられ、主人公になれるのです。ここに、学力格差を解消する鍵があるのではないかと推測しております。

引用文献

- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262-272). New York: Freeman.
- 井上尚美・尾木和秀・河野庸介・安芸高田市立向原小学校(編) (2008). 思考力を育てる「論理科」の試み 明治図書
- 内田伸子 (2012). ことばの力に培う「みんなで伸びる授業デザイン」—「論理科」カリキュラムの開発と実践の効果 平成21年～23年度文部科学省指定研究開発学校紀要, 61, 208-213.
- 内田伸子・浜野 隆 (2012). 世界の子育て格差—貧困は超えられるか 金子書房
- 内田伸子・鹿毛雅治・河野順子・熊本大学教育学部附属小学校 (2012). 「対話」で広がる子どもの学び—授業で論理力を育てる試み 明治図書
- 渡辺雅子 (2004). 納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル 東洋館出版社

(内田) では、3番目の話題提供者、沖縄県うるま市教育委員会の嘉手苅先生に話題提供をお願いいたします。

沖縄県うるま市における学力問題への取り組み

嘉手苅弘美

こんにちは。沖縄県から参りました。私のほうは全て実践報告をしたいと思います。

うるま市は、沖縄県本島中部に所在する市です。平成17年4月1日に2市2町が合併し、総人口約12万人、那覇市、沖縄市に次いで沖縄県で人口3番目の市です。8つの島が海中道路や架橋によって結ばれ、63の自治会を有し、豊かな自然、そして多くの文化、伝統芸能を有している市です。

合併当時、小学校は22校、中学校13校でしたが、島嶼地域の学校を統廃合し、現在は小学校18校、中学校10校となっています。本市は都市部とへき地部からなり、小中併置校、複式学級を有する小規模校から、中規模校、大規模校が混在しているため、各学校の特色も抱える課題もさまざまです。

平成22年度の統計で、完全失業率は18.2%、平成23年度の1人当たりの市民所得は約161万円で、沖縄県41市町村中39位。平成24年度の離婚率は、1,000人につき全国平均1.87、沖縄県2.59、うるま市は2.8で、ひとり親世帯の児童生徒がたくさんいます。準要保護・要保護認定割合が22.7で、高校進学率も低く、負の連鎖等の深刻な課題を多く抱えている市です。

経済的に困難な家庭が多く、家庭の教育力は低い状況の子が多いです。そのため、学力問題、生徒指導問題の根本にあげられる基本的な生活習慣の確立は非常に大きな課題となっております。中学生で、朝ごはんを食べる生徒は73%しかありません。小学生でも10時までに就寝する子は約半分です。12時以降就寝の小学生もいます。

また、本市の不登校は遊び型不登校が多く、生徒指導の問題解決のためにも、学力向上は喫緊の課題だと認識しております。

以上のような課題を受け、本市では、学校が成長を保障される場となるために、学校全体で共通した実践が行われるよう「学びの構え」と「子どもの学力保障」を柱とした策を提案しています。キーワードは、県が提言している「統一・徹底・運動」です。

学力向上の主体は子どもであり、子ども自身が変わろうとする思いを支援することに重点を置くことを提案しています。子どもはやる気は持っていて、やる気になれないのはできる気がしないから。そのために、学び方も教えるということを確認し、平成19年度より市川先生が提唱する「教えて考えさせる授業」を取

り入れています。教える側の教材分析、教材研究の深さ、指導力の高さが子どもの学力向上に繋がります。

うるま市は、基礎・基本の定着と、活用する力のどちらも育まなければならないということが大きな課題となっています。県は授業改善のために、「授業サポートガイド」を提案しており、それを受け、うるま市では、授業改善のマニュアルとして「うるま市実践9項目」と「教えて考えさせる授業」を実践しています。教えて考えさせる授業は、指定校として小学校4校、中学校2校を指定しています。「うるま市実践9項目」は、市川先生の提案する「教えて考えさせる授業」と連動しています。

また、幼稚園、小学校、中学校の共通実践項目として、森信三先生の提案する、「あいさつ・返事・後始末」の徹底にも取り組んでいます。後始末は、後片付けだけではなく、学習の後始末としては、子どもたちはやり残さない、やり切る、そして教師はやり切らせる、子どもたちの活動をしっかりと評価してあげるということも含まれています。

学習習慣の確立は、学力向上のための土台づくりとしてどうしても欠かせないものだと考え、各学校では学習ルールや学び方を統一した実践を行っています。言語活動を活発にするためには、学習習慣のしつけが重要であり、そして何より学級経営が非常に重要だということも確認しています。言語活動の根底にあることは自己決定、自己存在感、共感的人間関係といった生徒指導3機能であると考え、この生徒指導3機能を見越した学級経営、教科経営の充実も大切にしたいと周知しています。

ここで、「うるま市実践9項目」の説明をします。ねらいを明示した授業、そして理解確認としての形成的評価の実施、自己評価の実施、言語活動の整備、言語活動の充実、習得したことを活用する場の設定など、



9つの項目について、どの学校、どの学級でも実践しようというものです。各学校において、このうるま市共通実践9項目と校内研究を連動させ実践しているところでは、

まず、「ねらいを明示した授業の実施」は、子どもたちに学ぶことのゴールを示すことで、本時のやるべきことが分かり、学習の見通しをもって授業に臨めるようになりました。何を身に付けさせるのかという目標を明確化すること、評価をするのは子ども自身でもあることも強調しております。

「教材・教具・説明の工夫」は、教えること、考えさせることを明確にし、教材・教具・説明の工夫を行うことで、教え込みにならず、子どもの意欲を喚起し、活用力を引き出すことを目標としております。教えることは市川先生からの提案を受けて、用語、方法、学び方等もしっかりと教えてほしいと周知しています。学び方の習得がもし十分に図れているのであれば、子どもたちの学力が伸びると考えています。

そして、学習中における「形成的評価（理解確認）と補習指導の実施」です。学習状況を把握しないで進められる授業では、教師の一方的な思い込みで進められ、児童生徒がどれだけ理解できているのかが見過ごされてしまいます。躓きのある子を把握することができれば、補習指導につなげることができます。子どもの困り感をそのままにせず、本市では補習指導の時間を全学級に位置付けるよう助言をしています。

次に、「自己評価の実施」です。1時間の学習の終末では振り返る時間を確実に確保するようにしています。分かったこと、分からなかったことを自己認識するとともに、次の学習につながる感想などを書かせることで、思考を深めることができると考えています。

また、「授業と連動した家庭学習の実施」にも取り組んでいます。予習を中心とした家庭学習帳の学習、宿題としての補助プリントなど、学校独自に計画的に取り組んでいます。しかし、学習内容の質、量に関しては、まだ課題が多く残っています。

取り組みの結果、本市では、全国学力・学習状況調査は、少しずつですが成果が見られます。しかしながら、県、全国に比べるとまだまだ差があるというのも事実です。それでも効果を得た学校が数校ありました。その中の1つとして、平成23年度に実践した学校の具体的な取り組みを紹介します。

まず、学力向上のための日常的・組織的な取り組みとして、朝ドリルの統一を徹底し、評価として漢字テスト、計算テスト等を実施しました。また、補習指導

や授業と連動した家庭学習の実施も行いました。どの学級・学年でも同じ取り組みがなされることで、児童が迷うことなく学年のたすきが繋がれたと感じております。

次にテストの後始末です。各テストにおいて、間違えた問題をそのままにせず、補習指導で、あるいは家庭学習でしっかり直すということに取り組んできました。学年の発達段階に応じて取り組みました。間違えた問題をノートに書き写し、正答を書き、その問題をなぜ間違えたのか、大切なことはなにか等、レポート形式で答えを書くことで、テストの後始末をしている学級もあります。スキルアップカードを作成し、単元テストの終了後、自己評価させ、自分の振り返りを行う学習相談のようなものも行う学級もあります。また、低学年では単元テストの間違いを直す際に、1人1人に説明を行わせ、説明ができないときには丸を付けないといった学級もあります。

学校全体の取り組みの強化を図るために「算数ノートの点検」も行いました。字のていねいさ、線の引き方、振り返りの書き方等、学年に応じたノートの取り方の見本を示し、学期に1回校長をはじめ、専科の先生方にも協力をしてもらってノート点検を行いました。日付、学習ページ、授業の振り返りといったノートの書き方を統一することできれいで見やすく、学びの足あとが残るノートのまとめ方が身に付いて、学年のつながりを持たせることができました。また、参考になる児童の見本を提示することで、より良いノートの書き方が共有されました。一番の効果は先生方が学年間の情報交換等々ができるようになったことです。

そして、「習得したことを活用する場の設定」の1つとして、高学年では、算数の説明書づくりを行いました。

全校で統一した取り組みを行うための課題になるのは、やっぱり共通理解です。先生方の持っているイメージ、そして教職経験の違いによって、同じような説明を受けても、理解が違っているということがあります。共通実践のために、全校児童・職員参加のミニ授業会を実施しました。児童は、授業の中で学び合いをどうしたらいいのか、教師は、どのようにして子どもたちを関わらせればいいのか等、子どもにとっては、意欲的に学習に取り組む様子、先生方にはより効果的な学習指導の進め方を見ることができ、その後の授業の活性化が図られました。

校内研究では、「うるま市実践9項目」の実践とともに、「教えて考えさせる授業」の実践を行いました。

「教えて考えさせる授業」を実践することで、教師の教材分析が非常に深くなりました。特に理解深化問題を考えるのに、先生方は非常に時間を費やしました。理解確認の中で、子どもたち同士の学び合いも活発になりました。授業研究会における活発な討議を通して、ベテランも若手も共に学び合う雰囲気が作られました。そして何より、子どもたちが安心して授業に取り組むようになりました。

そして、忘れてはならないのは、授業改善のほかに、学習を支える力の育成だと考えています。学力格差を超えるには、「学ぶための構えを作る」「整える」「学ぶ意欲を育てる」「学ぶとうとする環境を育てる」といった、学習を支える力がどうしても必要になってくると考えています。学習規律の校内統一はもちろん、自問清掃、そしてキャリア教育は地域の力を借りました。

セカンドスクールとして、放課後、先生方以外の地域の方たちの力をお借りして、補習指導にも取り組みました。また、学習支援ボランティアもたくさん入れ、地域行事にも積極的に参加させました。

自問清掃は、先生方の指示を一切受けずに、先生方も子どもたちも一緒に掃除をし、最後に自分がどうなったのかという振り返りを書かせました。

そして、遅刻が非常に多いということと、3.11の震災の後、命を守る体力をつけようと、早朝マラソンもスタートさせました。このマラソンの効果は、遅刻が減り、1時間目の子どもたちの授業を受ける態度が変わってきたことです。

また、夏休みの間、公民館で学習会を実施してもらいました。この取り組みの効果も非常に大きかったと考えています。公民館のスタッフ、保護者、高校生のボランティアの指導の下、静かに子どもたちは学習に取り組みました。2学期スタート時に先生方が驚いたのが、学習習慣と学力が維持されているということでした。

以上のような取り組みの結果、平成24年度の全国学力・学習状況調査の結果が全国平均を上回りました。その結果に、地域も子どもたちも、私たち教師も驚きました。受験した子どもたちは、2年生、3年生時に学級崩壊が見られ、私が校長として赴任した当時は4年生で、学級指導等に特にかかわった学年であったからです。平成24年度以降、全国学力・学習状況調査の結果を見ると、学校の学力は安定しています。

学校教育という観点から見ると、県内でも課題の多いうるま市ですが、全国学力・学習状況調査の点から見ると、小学校では、着実に伸びていることがグラフ

からも見えてきます。しながら、中学校においては、残念ながら、まだまだ全国平均には届いておりません。それは1つには、生徒指導の問題もありますが、中学校の先生方の意識改革、そして統一した実践なのではと分析しています。

本市はまだまだ解決しなければならない課題を多く抱えており、学校間差もかなりあります。特に「うるま市実践9項目」の教師の説明の工夫、言語活動の充実のために、子どもたちの「聞く、話す、読む、書く」活動の仕組み、子ども同士の学び合いを設定していく教師の意識改革をどうするのか今後の教育委員会の課題となっています。

全職員の共通理解・共通確認で、一丸となって取り組み、学校力が育ち、子どもたちに確実に学力を付けていけると考えています。

(内田) ありがとうございます。うるま市の取り組み、小学校でかなり目覚ましい効果が上がっているというご報告で、何よりも、中学校での課題も、これによってはっきり見えてきたということで、これは、この成果というのは、さらにいろいろな小学校、中学校にまた波及していけるといいなというのを感じながら、うかがわせていただきました。

それでは、これから休憩なしですぐに指定討論に入りたいと思います。最初は、教育社会学の視点から、志水先生に、指定討論していただきます。

教育社会学の視点から

志水宏吉

自分でも「格差を超える」とか、「克服する」とかといった表現をよく使ってるわけですがけれども、私個人としてははっきりしていて、そのときの意味合いは以下のようなものです。

すなわち学校というのは、子どもたちに確かな学力と豊かな人間性を付ける場所だと。2点セットです。学力の問題について言うと、「学力格差を超える」というときに、私の場合は下位層を引き上げることに特に関心があります。でないと、彼らがこの現代社会において生き抜いていくことが困難となる。だから学力格差の問題は、下位層をどう引き上げるかという問題であると位置づけている。もう1点の社会性については、現状の社会をちょっとでもよくしていきたいとか、自分と立場の違う人とも連携して何かやっていきたいなどといった志向性を持った子どもたちを、学校教育のなかでつくりたいと考えています。

学力の2こぶラクダ化が広がっているんですが、その格差を克服している、あるいは縮めている学校が一部にある。それを、欧米では「効果のある学校」(effective schools)というわけですが、大阪で同様の視点からの研究を進めてきました。関西の言葉で言う「しんどい子」の学力を下支えしている学校を探し出して見ようというわけです。第1に作ったのが、「しんどい子に学力をつける7つのカギ」です。その次に、それを拡大バージョンにした「スクールバスモデル」を作り上げました。学校を、先生方が子どもたちを目的地に連れて行くバスになぞらえて、重要な8つの要因を抽出しました。大雑把に言うと、学校運営に関わることが、教育指導の中身に関わることが、外部連携に関わることが等から成り立っています。

さらに、「つながり格差」仮説というものを提示しています。社会学では、家庭環境を成り立たせる資源を経済資本、文化資本、社会関係資本という三者で捉えるのですが、「つながり格差」というのは、社会関係資本の地域差・家庭差に言及するものです。つまり、社会関係資本、わかりやすく言うなら人間関係のつながりに恵まれている子どもたちの学力は高くなる傾向にあり、逆にそうでない、孤立傾向にある子どもたちの学力は低くなりがちであるという明らかな結果が出てきています。

先生方のご報告に関連して、何点かコメントしておきます。

まず社会学者として強調しておきたいのは、格差は集団的現象であるという点です。1人1人の子どもの学力の違いはあって当たり前で、市川先生もご指摘になったように、それは格差ではありません。格差は、男女の格差とか、白人と黒人の格差とか、集団ベースで考えています。

次に、学力格差を解消するためには、先ほどうるま市のご紹介であったように、やっぱり授業だけでは足りなからう、1人の教師の努力だけでは難しからうというのが、われわれの観点です。全校的な方針をもって、授業を中心にしながらも、生活指導等の領域のものも含めさまざまな教育活動全体が連動して、やっとすべての子どもの学力の底上げが図られうと考えます。うるま市の取り組みには非常に感動しました。沖縄もがんばっているなと思った次第です。

市川先生のご報告については、私の地元でも「教えて考えさせる授業」を導入した小学校があります。ただ、いざ授業をやろうとすると、すでに学力格差が大きいので、なかなか前半部分で子どもたちの足並みを

揃えにくいという悩みがある。また後半で理解深化をするわけですが、問題設定のさじ加減が大変に難しい。ですので、市川先生は普通の学校で普通の教員ができるとおっしゃるわけですが、普通ってどの辺までだろう、そんなふうに感じました。

内田先生の論理科というのは、それ自体を大変興味深く、素晴らしいなと思いました。広島県の学校の事例とか、興味深く聞かせていただきましたが、だからといって全国にこれが本当に通用するのかなと率直に感じました。序列ではなく多様性が大事だというのは、教育学的には当たり前なんですけども、例えば中学校の先生だったら、日々序列と言いますか、順序にこだわってやらないと実践できないという構造的な要因があります。そこをどう両立させるのかなということを感じました。

私自身の提案というところになりますけれども、教育心理学も変わってきていて、私たち教育社会学者と一緒にやれそうかなと思いました。でも、媒介要因で変わった成功事例というか、それはいくつも出てくると思うんですが、それがあるから背景要因は無視していいということには全然ならないと思うんですね。1つ成功しても、9つ失敗してたりします。社会構造的要因にどう働きかけるか。それはひょっとしたら、教育諸学の守備範囲じゃないかもしれませんが、われわれはそういう視野の下で仕事をしています。

もう1点は、実践への寄与という要因です。教育社会学者の私が、市の研修とか学校の校内研とかに行ったときに、どういうふうに授業をやったらいいんですか、どういうふうにしんどい子を指導したらいいんですかと問われても、なかなか答えられないわけですね。専門的なものはありませんので。1人1人の低学力の子を、授業あるいは授業外で、どういうふうにプッシュアップしていったらいいのかということを現場の

先生に伝えるものを豊富に持ってるのは、やっぱり教育心理学者や教育方法学者かなと感じます。その点にフォーカスを絞って、今後も研究蓄積をしていっていただけたらありがたいと思う次第です。

(内田) ありがとうございます。格差を是正するのに、背景要因は無視していいわけではない。誠にそのとおりだというふうに思います。やっぱり私たちは、しんどい子をどうやってサポートするかで、これについても明確な指針を持つことが必要であるということも、ありがたく受け止めさせていただきました。

それでは2番目の指定討論者、松下先生、よろしくお願いいたします。

教育方法学の視点から

松下佳代

1. 教育方法学と学力格差

教育方法学では、従来、学力低下問題や落ちこぼれ問題など、学力格差より学力水準に焦点をあてた研究が行われてきました。

そうした学力論に異を唱え、新たな局面を切り開いたのは、教育社会学の研究でした。2000年前後の学力論争では、学力水準に加えて学力格差が認知面と情意面の両方から問題視されることになりました(そのうち、情意面の格差が「インセンティブ・ディバイド」です)。

2. 学力格差とは何か

そもそも、学力格差とは何なのでしょう。学力の差異(difference)には質的差異と量的差異がありますが、すべての子どもの学力が同じということはないので、差異自体は問題ではありません。学力格差(gap, disparity)とは、量的差異に何かプラス α されたものだと考えられます。では、どういうときに、差異は学力格差として認識され、問題視されることになるのでしょうか。第1に、差異の要因が、階層(社会経済的背景:SES)、国・地域、人種・民族、ジェンダーなど、本人の選好や能力・努力によるものではないときです。第2に、差異の帰結が、階層の二極化や社会的流動性の低下(努力しても報われない社会)など、個人や社会にとって負の影響をもたらすときです。

	水準	格差
学力(認知面)	A	B
学習意欲など(情意面)	C	D



3. 「学力格差を超える」とはどういうことか

それでは、「学力格差を超える」とはどういうことなのでしょう。日本でしばしば問題の俎上にのせられてきた学力格差は、階層間格差、地域間格差、学校間格差などです。

階層間格差や学校間格差については、教育社会学を中心とする effective school 研究において精力的に研究が進められてきました。例えば、お茶の水女子大学のグループ（2014）は、全国学力・学習状況調査などのデータを用いて、「学校の（平均）学力が、児童生徒の家庭の社会経済的背景から統計的に予測される学力を大きく上回る学校」を「高い成果を上げている学校」と定義し、教育方法学研究者との共同で、そうした学校に見られる特徴を抽出しています（お茶の水女子大学、2014）。もっとも、この研究では、「学力格差緩和」とは言っても、「学力格差を超える」とは言っていません。実際、家庭の社会経済的背景が下位階層の子どもの学力成績が、上位階層の子どものそれを上回することは困難であることも、この研究では示されています。

教育心理学において「学力格差を超える」と言う場合、それは何を意味するのか、さらに深める必要があるように思われます。

4. 教育方法学からの視点

冒頭でお話ししたように、教育方法学では、学力格差が研究テーマとして主題化されてきませんでした。ですが、あえて言えば、「完全習得学習」「すべての子どもに確かな学力を」といったフレーズに見られるように、階層の違いに関係なく一定の水準以上の学力を保障することによって、学力格差問題に対応しようとしてきたと言えると思います。それは、学力はどうあるべきか（目指すべき学力の内容と水準はどのようなものか）という価値論から自由ではありません。

学力の社会学（荻谷・志水、2004）では、「学力は、戦後の日本の教育界が生んだ、最大のジャーゴン」とし、能力（学力）そのものにはふみこまず、能力シグナル（学力データ）に対象を限定することで、学力定義をめぐる論争の不毛性を回避し、データに基づく実証的政策科学を発展させてきました。このような戦略は、学力格差研究においても、有効に機能してきました。

これに対し、教育方法学では、能力（学力）を能力シグナル（学力データ）で置換するのではなく、両者の関係を問うことによって、学力を可視化し解釈するための評価課題や評価基準の開発を行ってきました。教育社会学の学力格差研究では、全国学力・学習状況調査や PISA 調査などの学力データありきから研究がス

タートしますが、学力データの背後にあるプロセスや学力データ化されない学力の質なども捉えようとするのが教育方法学の特徴だとも言えます。

このように、学力格差へのアプローチは学問分野によって異なります。方法論や問題関心の異なる複数の学問分野の協働によって、学力格差研究はより包括的なものとなるのではないのでしょうか。

引用文献

荻谷剛彦・志水宏吉（2004）. 学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題 岩波書店
お茶の水女子大学（2014）. 平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究

（内田）非常にうまく整理していただきました。学力格差というタイトルが、すぐはっきりしてきたように思います。教育心理学では「学力格差」というのは、ほとんど使わずに議論してきました。しかし、このシンポジウムが近接領域からのご登壇を得ることで学力格差に初めて正面から取り組んだと言ってもよいと思います。

それでは 3 番目、教育心理学の視点から、工藤先生に指定討論していただきます。よろしく願いいたします。

教育心理学の視点から

工藤与志文

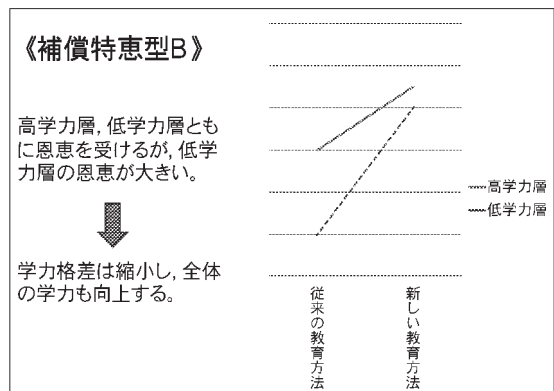
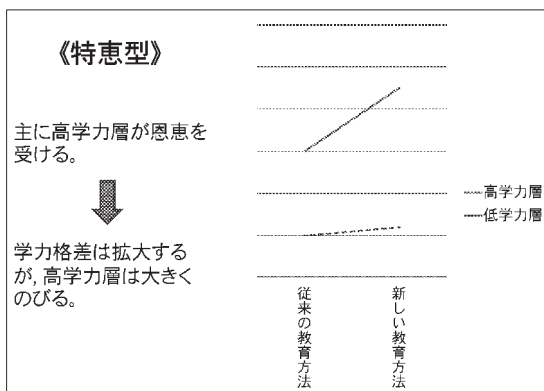
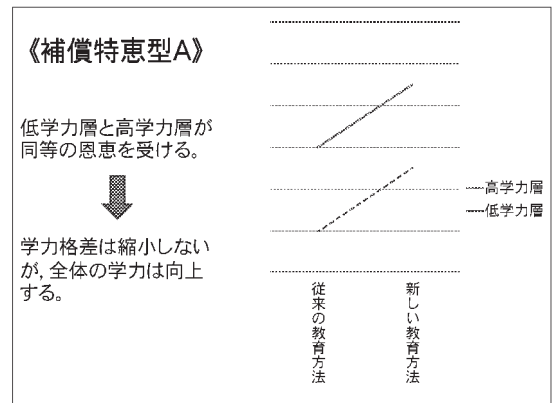
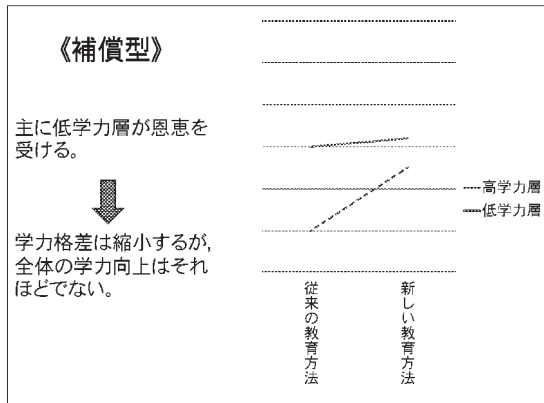
東北大学の工藤と申します。今回のテーマが「学力格差は超えられるか」ですので、学力の変化の類型というものを考えてみました。この類型は、学力形成の主要な要因を教育方法と仮定した場合の話です。着目したのは、新しい教育方法がどの学力層に恩恵を与えるかという点です。最初の型は、私が「補償型」と名付けたものですが、これは主に低学力層が恩恵を受けるものです。この場合、格差は当然減りますが、全体の学力向上という意味では、それほどでもないということになると思います。次が「特恵型」と名付けたものですが、これは主に高学力層が恩恵を受ける場合です。当然、学力格差が拡大しますのでこれを目指すことは考えにくいのですが、論理的には考えられます。それから「補償特恵型 A」ですが、これは低学力層と高学力層が同等の恩恵を受けるものです。したがって、こういう平行線みたいな形になります。この場合、学力差は当然縮小しないわけですが、学力全体は上

がるということになります。次は「補償特惠型B」ということで、これは両方恩恵を受けるのですが、特に低学力層に恩恵がある場合です。そうすると、学力格差も縮小されるし、学力全体も上がるという一番素晴らしいことになります。

そこで今日、先生方にご質問したい点は、学力格差を超えるというのは、今の類型で言うところの、どのあたりに近いのかという点です。このシンポジウムのテーマは「学力問題」ではなくて、「学力格差」ですので、格差を超えるといった場合、どのあたりをねらっているのかということです。先ほどのお話の中で、学校間の成績の比較とか、全国平均と比較したデータが報告されましたが、その結果だけでは「学力格差」が見えてこないで、いったいどのあたりをねらっているのか、そこをお聞きしたいと思います。次にお聞きしたいのが、補償型のつもりが特惠型になってしまう危険性についてです。今回ご報告されている取り組みで、そういう危険性はないのか。危険があるとすれば、どういうふう回避しておられるのかということもお聞きしたいと思います。例えば市川先生のお話にあった探求サイクルの「理解深化課題」ですが、ちょっと難し

いな、子どもができるのかなと思ったのです。こういう場面で、補償型が特惠型になってしまうような問題が起きないのかということをお聞きしたいと思いました。それから3番目は、学力格差は縮小されねばならないのかという問題です。先ほどの松下先生のお話ですと、教育方法学では補償特惠型Bでいいということですね。A型ではなぜだめなのかという話もちょうとお聞きしたいということです。最後は、この補償特惠型Bについてです。一番かっこいいのですけども、これは本当に実現できるのだろうか、できるとしたらどんな条件が必要かということも、お聞きしたいと思っています。補償特惠型Bの例としてはアメリカの低所得層の子どもを対象にした「ヘッドスタート計画」*がありますが、短期的には効果が上がってもその後その効果はなくなったそうです。補償特惠型Bが成功する条件は何かについてもうかがいたいところです。以上です。ありがとうございました。

* (内田付記) ジョンソン大統領の時代に「スプートニクショック」を経験したアメリカでは、初等中等教育のサイエンスの教科書の内容分析を行い、旧ソビエ



トの教科書よりレベルが低いことが科学教育の立ち遅れの原因ではないかと推定した。しかし、低所得層は幼児期に文字や数に触れていないため初等教育から学習についていけないところから学力格差は幼児期から始まっているのではないかと考え、低所得層の幼児のために、セサミストリートの幼児番組を補償教育に活用し、テレビコマーシャルの手法で文字や数に触れる機会を与えるという「ヘッドスタート計画」に取り組んだ。しかし、幼児期に文字や数の経験は補償され、小学校入学時には同じラインに並べたとしても、小学校に入学以降、中産階層と低所得階層の子どもの学力はまた開いていってしまったのである。家庭での会話の質の違い（中産階層の家庭では「洗練コード（eraborated code）」が、低所得層では「制限コード（restricted code）」が専ら使われている）や活字環境の貧しさにその原因があるのではないかと指摘されている。

（内田） ありがとうございます。4つの問いかけがあり、とても大変だなと思いながらうかがっていましたが、一応これで前半の話題提供と指定討論を終わりました、これから15分間休憩をいたします。この間にご質問用紙、ご記入をいただいていると思いますので、今、係の者が集めにまいりますから、ご提出ください。そしてその後のシンポジウムに備えて、お手洗いなど、どうぞいらしていただければと思います。15分後、4時5分から再開したいと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

全体討論

（内田） それでは短い時間でございましたが、再開の時間になりましたので、これから全体討論を行わせていただきます。最初に指定討論者から出された質問に答えていただきます。会場からのご質問に合わせて1つ1つにお答えすると、もうそれだけで時間が経ってしまいますので、限らせていただいて回答するというふうにさせていただきたいと思います。それでは市川先生からお願いいたします。

（市川） たくさんの質問いただいたんですけども、まずは、一巡目ということで。工藤先生のご質問からお答えしたいと思います。何かの教育方法を取ったときに、学力の低い層にどう影響するのか、学力の高い層に影響するのか、全体としては縮まるのか、縮まらないのか。これは、他の要因がどう絡んでくるかという意味の格差とはちょっと違うんですね。でもこれも

格差の重要な側面だと思います。

まず私の考える学校教育の大原則は、学力が低い子も伸びるし、高い子も伸びるということです。高い子も低い子も授業に出た甲斐があったと思えること。義務教育で、すべての子どもを学校に来させているわけですから、こちらの層に対してはよかったけれども、こちらの層については出た意味がなかったと思わせてはならないと思うんです。また皆さんは税金を同じように払ってきているわけですから、どちらの子にとっても恩恵があったと。

「教えて考えさせる授業」は、どう考えているかという、授業の前半は、むしろ学力低位の層に合わせています。できるだけみんながそこでひとまず教科書レベルの基礎内容が分かったという一定水準にあってほしい。またそのとき、学力の高い子は完全に恩恵がないかという、そうではなくて、やっぱり別の説明を聞いて納得したり、理解確認の場面では、まだ分かってない子に説明するような役割があります。説明してみたら、ますますよくわかるようになったというようなこともあります。

後半は、一緒に理解深化課題に取り組むということです。ですので、そこから先、理想的には、どちらの層もまたぐっと伸びてほしい。ただそのときに、やっぱり差が出てくることはあると思うんです。出す課題によっては、学力の高い子は恩恵をこうむったけれども、学力の低い子は、できないで不完全燃焼で終わったということもあるかもしれない。ですから最終的な結果というのは、平行のようになってしまうかもしれませんが、授業全体としてはどちらの子どもにも出てよかったと思ってほしい。

それから先ほど工藤先生は、あの授業での代替案の理解深化課題はかなり難しいと。そうすると、当然自力発見できない子というのも出てきますね。でも私は、最後にほかの子や先生の説明を聞いて、ああそうだったのか、そう言えばそうだとわかるのもいいと思います。半径が2倍になったら面積は4倍になるのか、聞いてはじめてわかったという学力の子もいるかもしれませんが、それでもこの授業に出てよかったと。全員が必ず自力発見できるというレベルを狙っていたら、易しすぎる問題になってしまうんですね。

中には、答えを聞いても、人の説明を聞いてもわからないという子がいる可能性があります。そうしたら、やっぱりそれまでの授業を見直すべきです。例えば、正方形の面積って、1辺を2倍にしたら反射的に2倍って言うってしまう子は多いと思います。でも1辺×

1 辺なんだから、1 辺が2 倍になったら、縦に2 個、横に2 個並んでるんですから、4 倍になりますよね。そういうところから、きちんと指導をしなければいけなかったんだ、と先生が思って、次の学年からは、そこからきちっと指導するというようになれば、授業全体は改善される。そこまでやっておけば、円の面積の公式になったときに、分かる子がずっと増えてくる。そういう長期的な改善に結びつけるべきかと思います。(工藤) 私も、すべての子どもがその子どもなりに学習できるのが大事だと思うんです。私自身がやった研究ですが、小学校の理科に植物の単元っていうのがいくつかあるんですよね。6 年生に光合成の機能を学習する単元があるんですけども、その学習の後に、いままで学習したことをライフサイクルに位置づけるという授業をやったことがあるんですね。これは明らかにいわゆる補償型の、つまり学力のわりと低いほう、理科が苦手な子ども向けに計画したんですけども、そのときに、理科の得意な子どもたちが非常に発展的な学習を始める。

つまり、ライフサイクルに引きつけた学習をすることによって、いろんな単元同士を関連づけ始める。植物と動物のことを関連づけるとか、そういうことを言い出す子どもが出てくるんですね。そうすると、それを先生が全体に共有する形にすれば、おそらく今、市川先生がおっしゃったように、下の子どものほうもそこで学ぶものがあるので、そういう意味では、全員がその子どもなりに学習できる授業づくりというのが大事だなと、お話をうかがって思いました。

(市川) あと松下先生に対してなんですけれども、教育方法学のスタンスという最後のスライドで、要するに、学力や能力という概念と、そのシグナル、これを分けて考えるというのは、むしろ教育心理学の非常に大きな特徴だと私は思っていて、たまたま学力の指標として何を使うかということになったときに、ペーパーテストとか、あるいはいろんなほかのデータがあります。それはここで言うシグナルのことですよね。常にそれを使うということはない。

概念としての学力は、心の中に持っているもので、それは直接見えないから、ある指標でとりあえず測るものとして進めるけれども、いつもそこは問い直さなくてはいけないというのは、教育心理学のむしろ特徴的なスタンスで、教育方法学と同じだと思っていました。教育方法学の松下先生からこのように言われると、何か友達と思ってた人に、友達じゃないって言われたような、非常に寂しい気持ちがします。むしろそう

いう概念的なことをどうやって目に見える形にしながら、とりあえずは論じていくのかということは共有していけるんじゃないかなと思うのです。

(松下) すみません、このときに念頭にあったのは、教育社会学との比較で、ごめんなさい。

(市川) そうですよね。

(松下) はい、本当に教育心理学には、測定論とか評価論で、ずっとこの図式はあるんだと思います。ただ、あえて教育方法学らしさと言えば、やっぱり評価課題はどうあるべきかとか、学力の定義をどうするかとか、評価基準をどう設定するかといった点にかなり質的なところも含めてこだわるところではないかなと思います。この図式そのものは共有していると思います。はい、けっして裏切ってないと思います。

(市川) ただし、そうなっているはずなのに、「じゃあ学力とは何ですか」って、教育心理学者に問うたときに、正面からそれをやってこなかったという気が確かにするので、そこが教育心理学全体としては確かに弱かったかなというふうに思います。

そこで教育社会学なんですけれども、しんどい子にどう向き合うかと言うと、これは教育心理学の中でもいろいろなんですけど、私たちは勉強のことで悩んでるという子はどうぞ来てくださいということで、「認知カウンセリング」という個別学習相談活動をはじめました。地域の子で、しんどい子もいれば、家庭環境もよく勉強もそこそこできているんだけど、やっぱりもっとできるようになりたいという子もいろいろ来ます。

面談でそういう子どもを前にしたら、「その子が何を困っているのか。その原因はどこにあるのか」を探っていくわけですね。例えば文章題ができなくて困っていると言う。その先、心理学者は何をこの先知りたと思うか。社会学者は何を知りたいと思うか。たぶんここで大きく違ってきます。間違ってたらすみませんけれども、教育社会学者だったら、じゃあこの子の環境要因はどうなんだろう。例えば親はどうなのか。それこそ親の社会階層はどうか、家庭での人間関係はどうか、友達関係はどうかとか、その子の環境要因を知りたいと思うのではないのでしょうか。

教育心理学者は明らかに違う。何を知りたいかと言うと、文章題が解けないということは、いったいどこでつまづいているんだろう。授業に出てわからないというのは、いったい何がどうわからないのだろうと。これはその子の認知です。つまり、認知状態を知りたいとまず思うんですね。それを知った上で、じゃあ何でそうってしまったのかと考えたときに、今度はほ

かの要因が出てくる。いったいどんな教育方法をいつも受けているのかなとか、この子の家での勉強の仕方というのは普段どうなってるのかなと、かなりその子に近い要因で、学習に直結するような要因から洗っていくかなと。

その先に、むしろ親との関係とか、あるいは経済状態などが出てくるかもしれないけれども、まず近いところから洗っていく。やっぱり私たちは心理学者なので、心理に関心があるんですよね。わからないと言ってこの子の心理状態はどうなんだろうかというところから見ていくというのは、心理学者の強みだと思うんです。

ただし、心理学のほうの問題は、じゃあ個々の子どもと向き合って、勉強がわからないと言ってる子どもの1人1人の心理状態を探っていこうとか、じゃあその先この子に対して何ができるだろうかというような一種の臨床活動をやっている教育心理学者がどれだけいるかと言うと、全体として見れば、恐らく1%もない。つまり実験とか調査でデータは見るけれども、1人1人の子どもに応じて、その子の心理状態を探って、じゃあどうしたらいいかを考えていく活動はあまりなされていない。

臨床心理学ではもちろんそういうことをやっています。大学の先生でも当然のこととしてやってる。あと障害児教育という分野でもやっています。ところが普通の教授・学習分野で、なかなかそういう活動がなされていないし、またそれをやっても、なかなか論文にもなりにくい。最近例えば教育心理学会の機関誌である『教育心理学研究』でも、「実践研究」というジャンルができたので、この10年間、だいぶ変わってきたとは思いますが、子どもと向き合いながら、本来心理学者なら一番興味を持っているはずのこと、1人1人の子どもの心理状態を把握するということから入って、そこから社会条件とか、教育政策へというふうに向かっていけばいいと思うんですが、そういう心理学らしい活動が、教育心理学という分野の中で、必ずしも多くないというあたりがむしろ問題かなと。これは教育心理学側の反省を込めてです。こういう方向は、私は教育社会学と対照的でありながらむしろ補完的なものになり得ると思います。

(嘉手苅) 質問の中に「教師の負担は重要な論点ではないか」ということがありました。うるま市のように困難な地域は、教師のメンタルが気になるというような質問ですが、実は、学校で協働して実践することで、教師の負担は非常に減ると考えています。な

ぜなら、指導を統一することで、みんなが実践していることなので、児童生徒に対する先生の指導がしやすくなるからです。

例えば先ほどのノート点検ですが、1人の学級担任がばらばらに指導するものではありません。本市は補充教員が多いのですが、補充教員が1人で教室でどんなに指導しても、なかなか効果はありませんでした。ほかの先生方にノートを点検してもらうことで、担任に合格をもらえたということや、ノートの字がきれいになったというふうなこともあります。全員で同じ方針を統一するということで、効果が倍増すると思っています。

家庭での子どもたちの会話も学校での指導内容についての話になるので、親の理解を得やすくなります。そうすると、親からの苦情も少なくなるということで、統一した指導は、負担にはならないと考えています。個々の指導のばらつきが少なくなってくるということで、協働的な実践を一生懸命進めています。

それから今年度進めていることですが、生徒指導についての指導の統一を図りました。生徒対生徒、生徒対教師の暴力等が、去年は発生していましたが、今年度はゼロになっています。子どもたちの問題行動等について、まだありますが、昨年度よりは減っているという状況なので、やっぱり協働的实践というのは、非常に先生方の大きな力になるのではないかと。むしろ負担が減るのではないのかと思っています。

それからもう1つの質問、間違い直しのテストなどをしますね。「書けなかった子はどうしますか」という質問ですが、これについては、ノートに振り返りのテストの後始末を書く前に、もちろん指導はします。例えば友達に教えてもらったり、先生に説明してもらったり、それから自分でわからなかったことを記入させています。

それでもどうしても書けない子、例えば発達障害のある子で、書くことに抵抗のある子。そういう子については、いいモデルを見せて、そのモデルののを見て、どのようなイメージかというのを持たせて、それから書かせているということをしています。

(内田) ご質問とも関連しますが、まずしんどい子にどうするかという点です。障害児教育の分野では取り組んでいるわけですが、私は、しんどい子というのは、学校文化が作り出してきたものだというふうに思うんです。戦後70年の偏差値教育の中で、暗記重視で、やはり結果主義で、考えるプロセスというのを十分に育ててこなかった。そこでやっぱり長けている子ども

は、何とか乗り越えてきて、二次の思考力を試すような、拡散的な思考力を測定するような試験にまで入るような学力を身に付けることができたけれども、そうでなかった子どもがしんどい子というふうにされている。

それで、論理科になぜ私に関わるようになったかということは、実は学力、一般的な学力低下問題ということに関心があったからというよりは、例えばディベートを、ハーバードの学生と東大生がやると、どうみても東大生の形勢が不利なんですね、知的には決して負けていないはずなのに、うまくいかない。これはコミュニケーションスタイルが違うからではないか。やっぱり日本人は、相手配慮、関係調整型のコミュニケーションスタイルを取りがちですし、それからアメリカ人は自己主張完結型で、論拠を述べて、相手を説得するような、まさに言葉の戦いということに、もう幼児期から慣れている。

小学校の国語の教科書、私は光村図書の編集委員を務めておりますが、文学作品がとて多く取り上げられております。そこで使われているのは、時系列談話なんですね。高学年になると、論説文や説明文が入ってきますが、そこでちょっと結論先行型の仮説を述べて、それを問うようなタイプのものが少しは出てくるのですけれども、それでもやっぱり時系列談話が強化されていくという特徴があります。そこでやはりもうちょっと早くから、論証のための表現形式というものを、作文教育などの中で取り組めないだろうかという問題意識を持ったのです。

実は工藤先生が、アメリカのヘッドスタート計画の話をしてくださいましたが、小学校段階では明らかにスタートラインでは並ぶのですが、その後、やっぱり lower クラスの子どもは、学力がついていけない。というのは、家の中での会話、それが restricted code、制限コードの会話が多いという特徴があります。禁止や命令がとて多く、理由づけや根拠を述べるのが殆どないのです。それに対して、middle クラスでは、ちゃんと論拠を挙げながら説明する elaborated code、洗練コードで話されていると。そういうふうな家庭環境の影響もあって、一時効果があったように見えたとしても、ドリル学習の形でやったものというのは、ずっと先に続いて学習を支えてくれる学力基盤力、即効よりも底力にはならない。つまり、即効性はあっても、底力にはならないということに加えて、それを保障する家庭での文化資源、特に会話スタイルが貧しいというようなことで、効果がなかったのだと指摘されています。そういう意味で、格

差を超えるカギの2番目に、子どもと大人の会話、コミュニケーションをあげさせていただきました。

(市川) 1つだけ、志水先生からのご質問で、「教えて考えさせる授業」は本当に普通の教師ができるのかという質問、これかなり私は大事な論点だと思っています。例えば effective school とか、あるいは effective な先生にしても、非常に特殊な学校とか、特殊な先生であれば、それは広がっていかない。それは当然でしょうと言われてしまう。例えば優秀な先生をその地域の中から集めてきてる学校とか、それは出身家庭の水準から見れば、確かに effective かもしれないけれども、それは当然だと言われてしまう。もともとは普通の学校なのに、そこに何かを導入したら効果が生まれた。そのときの効果というのは、ほかの学校でもやっぱり効果として生じるのではないかということになってほしい。

「教えて考えさせる授業」というのは、私は今のところ、見ている限り、わりとそうだと思うんですね。効果を上げている学校の先生方は、何か特別その地域で有名な先生、今スーパーティーチャーとかいろいろありますが、もともとそういう先生がたくさんいる学校だとかいうわけではないのです。ごく普通の先生がいる学校でやろうということになって、やったら効果があった。同時に先生方も、それを経て非常に高い授業力がついたということです。

すると、ほかの学校でも、あそこを見て、うちもやってみようかということをやってみたら、こっちでもできた、こっちでもできたということで、いい意味で飛び火する、というようなことが起こっている地域がいくつかある。沖縄でもうま市の実践の様子を見て、南部の島尻地区のほうで、いくつもの学校がやってみたら、うちも全国平均を超えましたというようなところがいくつも現れました。

ところが逆に、普通の先生なら誰でもできるかというと、うまくない例がやっぱり起こってしまうというのが、私のさっき資料に付けた3枚のスライド、「教えて考えさせる授業のうまくいかない例」というものです。これはいちいち読み上げませんが、それを克服するのに、特別な予算がいるとか、特別のことをやらなくてはいけないというのではなくて、継続して半年も経てば、自分の授業ビデオを見たり、授業検討会で意見を出し合ったりして改善されてくるというものがほとんどです。

私も、内田先生の論理科にしても、学校側が、うちでもできると思ってくれないと、格差解消にならない。

ですからそういう意味で、もちろん1週間ですぐにできるというわけではないかもしれないけれども、普通の先生が、なるほど、そういう発想でやればいいのかと思ってほしい。それから集団の力です。授業検討会では、教師の教え方や理解深化課題の代替案を出し合うと、お互いに共有できて、事例も貯まる。そういう学校の体制が取れるようになれば、普通の学校で、普通の先生であってもできるし、効果もある。今はその過渡期だろうと思います。

(内田) そうすると、今のような市川先生のご提案のあった、うるま市で、普通の先生方が改善、改革に取り組んで、成功したというお話だったと思うんですが、それについてもう少しお話しください。

(嘉手苅) 私が具志川小学校の校長のときに、平成22年と23年と、市川先生に授業の研究会に来ていただいたのですが、そのときにいた先生方は、その次の転勤先の校長先生から、かなり指導力が高いと評価されています。それはなぜかと言うと、多分授業に対して、教材の見方がすごく深くなったからだろうと感じています。教えることと、それから考えさせること、特に理解深化問題は、実は非常に私たちも苦しみました。なぜなら、教材の根本をわかっていないといけないので、いろんな文献を読んだり、それからお互いに話し合ったりしました。

具志川小学校での勤務が終わって、その次の学校に異動した先生方が、具志川小学校ではこういうふうに教えていますとか、こんな研究授業をしますとか話しています。あるいは具志川小学校で研究授業をするというときには、ほかの学校に転勤して後も、戻ってきて、研究会と一緒に参加して勉強したりしているので、教師力がかなり高くなっていると同時に、自分がずいぶん力不足だったと、私も含めて、みんな非常に感じていると思っています。

それからしんどい子をどうするかというようなことでしたけれども、教師力をまずは高めるとのことと合わせて、システムとして、補習指導を組むというふうなことをしています。沖縄には対米請求権という、基地があることで請求できる予算があります。それがちょうど21年度から学力向上でも使えるということだったので、放課後、セカンドスクールとして、毎日2時間ぐらい、外部から人に来てもらって、子どもたちに補習するという学校内塾みたいなものも作りました。

それからあとは、公民館のほうで館長さんが、24年度の結果を見て、地域も保護者も勉強をさせたら子どもの学力が伸びるという様子を非常に実感していて、

学力に対する取り組みが変わりました。ということで、教師も子どもたちも地域も変わってきたと感じております。



(内田) それでは、続けて、指定討論の先生方からお話をしていただきたいと思います。

(志水) はい、まず「しんどい子」というのをキーワードにさせていただいてありがとうございます。いろいろなタイプ、いろいろなレベルの子がいると思うんですけど、関西の学校現場に行っていたら、例えば、放課後学習会には足が向かない子とか、授業で教師がいくらいいねいに教えても頭に入っていない子とか、そういう子がいるので、そういう子に対する手立ても、われわれは考えるべきかなというふうに思います。

内田先生が、しんどい子は学校文化が作り出しているとおっしゃったのは、われわれが日々考えていることです。学校のあり方が変われば、課題や問題の中身も変わってくるということじゃないですか。だから、われわれが作り出している教育の現実に対して、何かインパクトのある教育心理学研究が必要だし、教育社会学研究もあるし、というふうに感じます。

工藤先生の図式に対して一言コメントですけれども、私が望ましいと思うのは、4番目のBなんですけど、先ほど松下先生がおっしゃった定義と私の定義、非常に同じだなと思ったんですが、すべての子どもに、ある一定水準の学力保障が必要だという論点が私にとっても決定的に重要です。だから、先ほどから階層という要因が問題だと言っているのです。上位層がどうでもいいというのは言葉のあやで、彼らも伸びるに越したことはないですね。私はいろんなところで言ってるんですが、学力格差の問題は究極的には学力保障の問題です。底辺をどこまで上げ得るか、というポイントが決定的に重要だと思うんです。

いただいた質問の中から、2つの質問について簡単

にお答えします。まず「スクールバスモデル」というものを、説明なしで提示しました。これは「効果のある学校」論の1つのバージョンなんです。先ほどご紹介のあったお茶の水女子大学の研究で耳塚先生は、各学校の家庭の社会経済的地位から算出される期待値に対して、実際の学力がどれだけ高いかという、非常に統計学的方法を用いてこの問題にアプローチされています。われわれは異なるバージョンの「効果のある学校」論を展開しています。具体的には、各学校の子どもたちを、例えば塾に行ってる子と行ってない子に分けます。そして、「基準点」を設定します。ここまでの点数を取ってほしいという。塾に行ってる子の通過率、これは一般的に高いですね。その水準に、塾に行っていない子の通過率を同程度に上げている学校であるということ、「効果のある学校」の指標としました。だから、耳塚先生のやり方とは考え方がだいぶ違います。学力保障の観点でやっているということですね。そうして見出された「効果のある学校」の中から10校、小学校5校と中学校5校ずつをピックアップして、各学校にしょっちゅうお邪魔して最終的に作りあげたのが、このスクールバスモデルです。

このモデルは、大阪でいい実践をまとめたものという位置づけをしているんですが、いただいたご質問は、「どの項目を特に重視していますか」というご質問でした。ここで挙げている8項目はどれも必要で、いずれもなくはならないものです。どれか1つでもなかったら、バスが走らないと言えるのですが、そのなかでもとりわけ大事なのはエンジンです。「気持ちのそろった教職員集団」を作ることが最も大切だというのが、われわれの共通した結論でした。学校で何かことを起こそうとしたときに、教職員のベクトルがそろってたら、だいたい何をやっても成功する。ばらばらになってたら、いくら工夫してもなかなかうまく回りませんよ。これは嘉手苅先生のご報告とか、市川先生のご報告で強調されていた点と同じです。やっぱり気持ちをそろえてある事柄に臨めば、結果はついてきやすいという感じがします。

「効果のある学校」研究というのは、「学校の先生が頑張ったら、これだけでできますよ」ということを言っているのですが、大阪などでそれをやると、頑張り過ぎて疲弊してしまうといったことが起こります。あるいは、いくら頑張っても結果が出ないと、誰かに怒られるとか。良かれと思って「効果のある学校」論も打ち出しをしていたのですが、先生方を壁際に追い詰めるような感じが途中からしはじめまして、今はあんま

り先生方の努力を強調しないようにしています。学校の力はもちろんあるんですが、それだけでないと思うのです。お答えしたいもう1つのご質問が、社会構造にどう働きかけるかという、さっきちょっとだけ言ったことに関わる問題です。

これについて少し話をすると、政策の力が大事だなと思うわけです。そこには、社会政策と教育政策という2段階があります。私は社会政策も非常に大事で、その中心は家庭への所得の再分配というものが来ると考えます。それで家庭生活を支えるということですね、ある程度。それがないと、初期条件が変わりませんので、教師の戦いが非常なハンディキャップ戦になってしんどいということになります。

もう1つは、教育政策の役割です。学校教育のプロセスに働きかけて、何とかかんとか差を縮めていくこと。要するに、しんどい層をどう支えるかという問題です。今一番有力な考え方は、乳幼児を支えるというものです。例えばイギリスでは、アメリカのヘッドスタート概念に近いと思うんですが、0～5歳児と、その若い保護者をコミュニティとして支えるという方策がとられています。教育だけでなく、福祉とか、医療とか、親の就労とかも含めて、地域の中にそれらに取り組むためのセンターを作って、しんどい層の家庭を支えましょう。子どものうちにするのが一番コストパフォーマンスがいいからということですけども、そういうことが、諸外国でやられています。日本の中では貧困対策というのが今、言われ出していますけれども、そこらあたりまでに手を入れないと、学校の先生方の孤軍奮闘はなかなか報われないというふうに感じています。

(松下) いろいろ考えさせられました。フロアからいただいたご質問と、それから今議論をお聞きしていて、ちょっと言いたくなったものと、両方あります。まず市川先生がおっしゃった、耳塚先生のグループの研究に対してちょっと不満があるという点です。そこは、私の紹介の仕方が不十分だったと思うのですが、効果のある学校の特徴を、ここは教育方法学の研究者も関わっておられますが、特別な先生でないとできないようなことではなくて、例えば家庭学習をちゃんとさせるとか、あるいは、習熟度別ではなくて、少人数指導をTTなども取り入れてやるとか、そういうような、ほかの学校でも真似ができそうな、そういう特徴が取り出されています。

それから内田先生のお話について、最初私は、論理科というのは、へたをすると、逆に学力差を広げてし

まうんじゃないかというふうに思っていたんですが、いろいろお話をうかがっていて思ったのが、たぶんトゥールミン・モデルみたいな思考方法というのは、elaborated codeを使う家庭だったら、親子の会話の中で子どもたちが学んでいる。それを学校で、家庭の中で学べなかった子どもたちに、学校教育の中で意識的に教えていくことで、そこを保障することになるんだなという、そこを理解しました。ありがとうございました。

それから今、志水先生がおっしゃったことと、工藤先生のモデルについてですが、私も工藤先生が、教育方法学ではこの補償特恵型Aになるんですよねとおっしゃったのが、ちょっとそこはそうではないかなと。これも私の説明不足のせいだと思うんですが、教育方法学は、こういうふうにプレとポストで、どういうふうに変化したかという、あまりそういう発想ではなく、志水先生がおっしゃったように、水準を設定して、その水準を超えさせるということに重きを置くわけですね。だから、もしかしたら差が広がったり、狭まったりしているかもしれないですけども、その水準を超えさせるということを重視しています。ただ教育方法学といっても、そんなことはないと言われる方もいらっしゃるかもしれませんが、私自身はそういうふうに考えています。

その時に、水準をどう設定するかというところは、やっぱり価値、規範的な学力論になってくると思うんです。先ほど志水先生が、これからの社会を泳ぎきっていくという、その学力と社会性をどう育てるかとおっしゃったんですが、その水準ですよ。水準をどう設定するかというところには、どうしても価値は関わってくるのではないかなと、私は思っています。

それからフロアからいただいたご質問で、いくつか重要なことがあって、だけど十分答えられないんですが、問題は重要なので、ご紹介しておきます。大学入試改革と非認知能力ということで、教育改革の中で大学入試において、非認知能力も注視されそうですが、学力論の中でこれをどのように位置づけたいのか、というご質問がありました。

これは内田先生と私とに、両方に出されているのですが、私のほうに回ってきたので、一応私のほうで、お答えできる範囲でお答えしますが、非認知ということですが、これは全米研究評議会、National Research Council というところが、OECDのキー・コンピテンシーをさらに発展させる形で、cognitive competence と、intrapersonal competence と inter-

personal competence というふうに、3つの能力をあげています。この場合、非認知には、情意面に関わるような能力 intrapersonal と対人的な能力 interpersonal の両方入ってくると思います。

それでこの質問をされた方がおっしゃっているように、今、学力の3要素という中から、主体的・協働的といったような形で、この非認知能力というのが、かなり学力の中身として注視されるようになってきますし、それから高大接続の会議の中で、大学入試のところで、特に大学の個別選抜のところでは、こういったものも入ってきそうな感じですね。私はかなりこれ、やっぱり難しいなと。面接などで、例えば協働する力を見たり、あるいは高校時代のポートフォリオみたいなもので、多分興味・関心なども見ようとしていたんだと思いますが、実際のところ、いろいろ研究はあるんですが、これといって決定的なやり方というのはまだ出ていないと思います。

intrapersonal とか interpersonal な能力を見るときいてたいい、研究的には質問紙でデータが収集されることが多いんですよね。質問紙の場合、それがハイスティクスなテストで使われるようになると、こう答えれば望ましいと判断されるだろうというような回答を導きがちになります。ですので、ちょっと質問紙ではできないわけですよ。そうすると観察法とか、あるいは得てきた学習成果の中に、その興味や関心を読み取るといったようなことになると思うんですが、その手法は、これから2020年までにどうなるのかなと思って、見ているところです。

それから、もう1つ。eラーニングのことを書いてらっしゃる方がいて、企業のほうで簡単な学習アプリを安い価格で作って、それで経済格差による学力格差というのを縮めることができるのではないかという、そういう提案がされていたんですが、実際にそれを見ていないものですから、何とも言えないんですが、実は私の所属するセンターは、MOOC（ムーク）とか、eラーニング関係の開発をやっているところでもあるんですね。eラーニングは確かに、やる気があって、時間とか、お金とかがない人にはものすごくいいと思います。

ただ、もしかしたら、学習意欲格差をますます広げていくかもしれません。なので、eラーニングとか、こういうデジタルツールで何かできるかどうかというのは、ちょっと個別に見ないと分からないですが、一般的には意欲次第というところがかなりあるんじゃないかなというように思っています。以上です。

(内田) ちょっとよろしいでしょうか。今のeラーニングについてですが、それが効果を上げる時は、前提として、五感を使った体験、直接体験があるかどうか、その量によって違ってくるといふふうに思っています。そのこのところは、やっぱりデジタル媒体でやっても、おそらく身に付かないんじゃないか。フィンランドがちょっと今、学力が落ちてしまったのは、ITに頼りすぎたためではないかと指摘されていますし、日本においても学力テストの成績は、ICTを導入しているところが高いわけではないという結果も出てきておりますので、そこはちょっと慎重に考えないといけないのではないかなというふうに思います。工藤先生、お願いします。

(工藤) お話をうかがっていて、今週末また研究会で検討した授業のことをぱっと思い出したんですけども、小学校の理科3年生の、ものの重さを調べようという単元でした。その指導案は教科書どおりなんですけどね、要するに、粘土の形を変えて、重さを測って、変わらないというのをやるんですけども、実験は粘土でやるんですね。最後に先生がまとめをするんですけど、そのまとめが、「ものは形を変えても重さは変わらない」。粘土しかやってないんですよ。でも「もの」って書いてある。私は、おかしいじゃないかと言ったんだけど、いや、教科書がそうになってるって言うんですよ。

ここで私が思ったのは、おそらく言葉に敏感な子どもは、自分たちは粘土でやったけど、ものって書いてあるんだから、これ粘土だけじゃないって、多分ぱつといくと思うんですよね。ところが、恐らくそれほど言葉に敏感でない子というのは、この「もの」って何だって聞かれたら粘土だと答えるんじゃないでしょうか。だって粘土しかやってないから。そういうふうになるような気がする。私の考えだと、そういうことの積み重ねが、結果的に学力差になっていくんじゃないかっていう気が、話を聞いていて思ったんですね。

それで、どうするかといったときに、内田先生だったら、多分言葉を置き換えていくのかなと。私は違う道があるんじゃないかと。つまり「粘土は形を変えても重さは変わらなかったよね、うん。じゃあほかのものでどうかな。ほかのものでも同じ性質あるだろうか」そうやって広げていく授業の作り方というのはあると思うんです。つまり、おそらく論理とか言葉とかというよりも、実際にやるわけです。自分はどっちなのかなと思って、多分後者のなのだろうというふうに思ったという、感想なんですけれど。

(内田) いや、私も言葉を鍛えるだけを考えているわけではないのです。つまり、やっぱり対人関係ですね。論理的な思考力の芽生えは、乳児期から始まっています。生後10か月ごろにイメージが誕生して環境への働きかけががらりと変化する「第一次認知革命」を迎えます。外界のモノに働きかけ、感覚と運動の第三次循環反応によって因果関係の抽出が始まります。その後、幼児期中期になり集団保育に入っていくと、友だちや保育者との社会的やり取りが開始され、対人関係の中で、論理的思考力が育まれていくことの証拠が得られております。幼児の論理的思考の発達に関する調査プロジェクト報告は、内田伸子他(2014)「乳幼児の論理的思考の発達に関する研究―自発的活動としての遊びを通して論理的思考力が育まれる―」という論題で、『保育科学研究』第5巻 pp. 131-139に掲載されていますので、ご興味がありましたら、日本保育協会のURLからダウンロードしてご覧いただきたいと思っています。

5分ほど延びてしまいましたが、ここで今回のシンポジウムは終わりたいと思います。先生方の素晴らしい話題提供と活発な議論のおかげで、学力格差について考える上で今後探究すべき課題や宿題が与えられたと思っております。ご協力ありがとうございました。最後に主催者の日本教育心理学会を代表して南風原朝和理事長からご挨拶がございます。

(南風原) 本日は学力格差というテーマで日本教育心理学会の公開シンポジウムを開かせていただきました。たくさんの方にお集まりいただき、本当にありがとうございました。本日のシンポジストのうち、3名の先生は、教育心理学会以外からお願いいたしました。嘉手苅先生、志水先生、松下先生です。嘉手苅先生には私も沖縄の出身ですので、沖縄と本土の学力格差の問題として、その改善に取り組んでいる様子、大変興味深くうかがいました。

志水先生、松下先生につきましては、それぞれ教育社会学、教育方法学の我が国を代表する先生で、その観点から、教育心理学にも多くの課題をいただきまして、いろいろと考えさせられました。ご参加いただいた皆様にも、これからも教育心理学会の研究活動に注目をしていただければと思います。また、まだ会員でない方には学会へ入会して、一緒に教育心理学の研究・実践活動に加わっていただけると、より嬉しく思います。本日はどうもありがとうございました。