

森村豊明会奨励賞研究

～「学習者エージェンシー」を育てるUDLの可能性～

小西遼平

章立て

- はじめに

- I 章 『問題』の『個人化』

- (1) 現状とMI理論を用いた学習アドバイスの導入
- (2) 「個別最適化」を問う
- (3) 「個人化」という後期近代社会の病

- II 章 『関係性』から紡ぎ出す

- (1) 「個別」を超えて
- (2) UDLの「機会の平等」を超えた可能性(学習者エージェンシー≡アントレプレナー)
- (3) 歴史教育にUDLの理念的枠組みを導入する
- (4) アントレプレナーシップとUDL

- 終わりに

申請費用 0 円

請求費用 0 円

『個別最適化』とは？

「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化」」

と、

「子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」」

の2点から整理し、教師がICTを活用しながら「個に応じた指導」が求められている



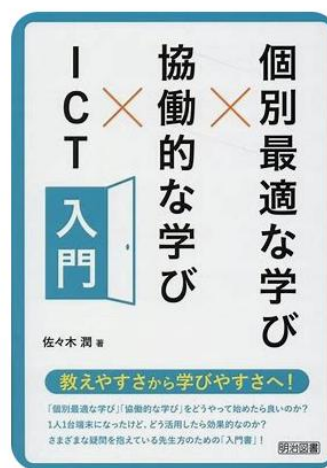
楽天ブックス: 個別最適な学びの足...



社会科「個別最適な学び」授業デザ...



Amazon.co.jp: 「個別最適な学び」と...



佐々木潤/個別最適な学び×協働的な学...



個別最適な学び×ロイロノート 複線型...



英語授業の「個別最適な学び」と「...

「個別最適化」って??

何をもって「個」を切り分ける、判断するのか？

その分け方はその子の「能力」・「特性」なのか？

「最適」とは誰にとっての最適なのか？

そもそも学びに「最適」はあり得るか？

試しにやってみる

ハワードガードナーによるMI理論を用いた学習アドバイス
MI理論とは、ハワードガードナーによって提唱された多様な知能(Multiple Intelligence)を生かした学びの在り方を問うもの



さて、みなさんは勉強が好きですか？

経験、練習、試、試験、等々、中学生の日常の生活とでは異なる。しかし、この条件を説くのは教師が特にやるべき。なんでもいふ量の物では足りない。この条件は、あたりにとって一番合うべき事は何か？、を考えるにふにないから重要！といひ、作成したとして。

ただ、かたがて少なくてしすぎるにたいへん必要はあはせん。

みなさん、よく練習の法にうまくなつて、よく勉強したらいいからか、勉強は嫌です。と、いふので少しも自分で見て調べてください。

練習すると、自分と自分の勉強方法を見つかり、少なくとも勉強に慣れる感じがすることができたりするかも知れません。

みなさん、自分の勉強方法を介するに、以前、のテストを行ったのは覚えてますか？その結果を振り返ります。その結果を自分自身の条件と照合してみてください。

この条件が少しでもあなたの勉強の役にたてばいい。

I WI 知能を勉強に活かすとは？

私はたは感覚器官を通じて情報を手に入れています。
 脳筋においては特に「目」「耳」から情報を得ています。ことが多です。
 さて、あなたはどちらの情報も入れることが得意ですか？

「目」→ 図や絵に対して書いてもらった方がわかりやすい。顔紙に図解を書いて欲しい
 ⇒ 自分で勉強するときは図表的な情報を増やしてみよう。など

「耳」→ 長い文章を読み上げてもらった方がわかりやすい。図や絵の図解が欲しい
 ⇒ 自分で勉強するときはわかりやすい言葉で文章に図解したり、図解してもら
 いたいよう。など

自分の特徴を知っていただくことで、どのように勉強をしていけばいいか、つまり自分に合ったやり方を知ることができます。みんなの特徴をさらに知るために実施したものが「AI テスト」と呼ばれるものです。(Multiple Intelligence:多量知能・マルチ知能)

これは自分自身が「得意」だ、「合っている」と感じる情報の入力方(認知処理機能)が強く表示されるテストになっています。あくまで自分自身の判断なので、強く出たものが「得意」ということでありさえ、自分自身が「好き」、「合っている」と思っているやり方と違って、やり方が合っていないか、といったものもです。

また、8つの認知機能は、大まかには「右脳」
右脳 直観的・主観的＝「全体的」「湧起」
 視覚・感覚・音楽・感情・運動・空間的
 ランダム思考・漠然とした全体・エピソード
左脳 客観的・書き言葉
 言語・記号・文字・数式的・公式
 論理性・規則・詳細な部分・確実な記憶
 こちらもひとつの目安として自分の特徴を知

勉強の仕方に正解はありません。おそらくは様々な勉強方法を知っておくことで、臨機応

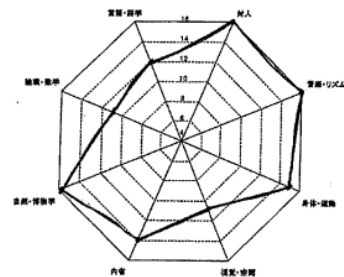
これから先は、各図加機ごとに説明をして、自分自身の結果を見ながら、高く出ているところから

小西の経歴。「英語・経済知識」と「商業知識」欄は「経理・税関」兼任。つまり、税関の税関を言葉や文字（このプリント風な物がある）に記す。英語・経済知識は、その中で、「経理・税関」兼任の人には、その



出この値は、ハードゲージによる。本稿では、

07



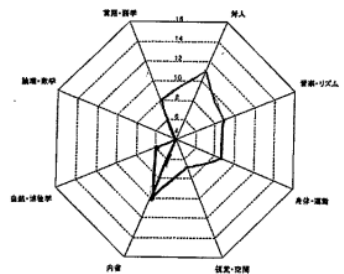
対人・自然博物学が高いこと、

論理数学、視覚空間が低いことを踏まえて、

友人や先生に教えてもらいながら、フラッシュカードを作り、カード同士の組み合わせから、語句と語句などのつながりを考えていけると良いかと思います(言語語学のところを読んでね)。使える知識で学んでいった方がよいと思います。どうやって使うのかわからない、ということがないようにすると良いかもしれません。

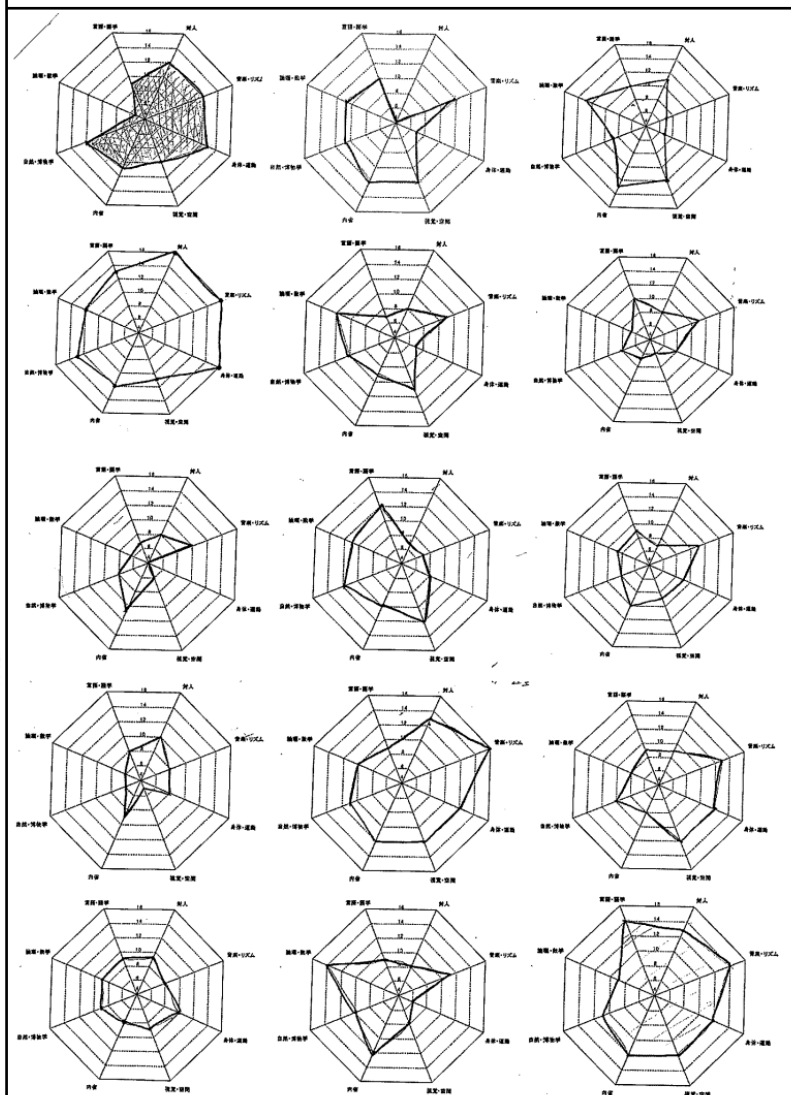
視覚空間よりも音楽の方が高いので、視覚情報よりも聴覚情報の方が学びやすいかもしれません。情報の引き出しを作るのは得意そうで、引き出すのも得意そうなので、それぞれの情報が何を意味しているのかさえ押さえることができれば、あとはどんどん学びが楽しくなっていくかと思います。論路数学を高めるために5ページから読んでみてください。また勉強する際は、「どこから」「何を」「何故」勉強するのかという点を最初に把握できると良いと思うので、教員などに聞くようにしてください。スポーツの戦略を立てるのと同じ要領でできると良いですね。

08



対人、内省が高く、論理数学・自然博物学が低いことを踏まえて、

論理数学に対する苦手意識がありそうなので、まずは5ページの具体と抽象の話を確認してみると良いかと思います。何を学んでいるのか、なぜこの公式・文法を覚えるのかという意義付けをおさえてから勉強した方が学びやすいかもしれません。自然博物学を高めていくためにも、この知識をどうやって使うのか？を常に意識しながら、勉強していくと良いかと思います。「どうやって」その知識を使うのか、「なぜ」そのような理解になるのか、などは自分自身で誰かに説明したり、説明してもらったりしながらまとめていくと良いかもしれません。フィッシュボーンチャートなどを作って見ながら、わからないところを確認していくのが良いかもしれません。



『何』を『目標』としているのか??

今回は定期試験の点数向上 = 『学力(可視化された)向上』の
ための『手段』

『学力』ってなに？

『学力』を数値で測定可能な個に帰する『能力』であるとの誤解を生じ
させるのでは??

本学における『学び』の『目標』は、数字で測られるような『社会』(大人)側の都合によって販売されるようなものではなく、『「独立自営」の精神と豊かな教養を兼ね備え、社会の役に立つ人間を育てる』という森村市左衛門翁によって残されたものである。したがって、この目標の上では『学力』が何を意味するのかも変化し、強いては『学力格差』の意味合いも変化し得る。もっと踏み込んで言えば、MI理論などを用いた『個別最適化』はともすれば、安易に『学力』を数値で測定可能な『個』に帰する『能力』であるとの誤解を生じさせる恐れもある。そのように考えると、『個別最適化』は『能力』が『個』に帰するという幻想を実体化させる『手段』であるという見方もできるのではないか。

本稿では今日巷で流行っている『個別最適化』、私が行ったMI理論を用いた『個』に対する『学力』支援もそうであるが、が一斉指導における効率の追求という矛盾を解消するための、つまり、本来の学校教育が抱え込んでいる『問題』を『個人』の『問題』にすり替える装置として働いていることを指摘したい。『個別最適化』の背後に潜む、経済界からの『効率化』・『個人化』の要請(=経済原理(渡邊2024))を明らかにすることで、『最適化』のゴールが本人にとっての『最適』ではなく、社会にとっての『最適』となっていないかを問う。

子安(2021)※ 1

「近年では、子どもの一定の応答に対して所定の対応が決まりきったように提示されることが増えてきている。それを「個別最適化された学び」と呼ぶ動向もある。だが、それこそが教育を画一化していく。「個別最適化」されているなら多様であるはずなのだが、なぜか画一化してしまう。(中略)仮にバリエーションがあったとしても子どものタイプ別に処方薬が決まっていればやはり画一的教育といわざるをえない。」(略)

「個別対応的な対応を行っているように見せかけて、その提案自身が画一的であるばかりか、『個性化』への対応なるものがひどく類型化されている。結果的に画一的な対応が産出されていく」

渡辺(2013)

「『個別最適な学び』という言葉のもとに語られるもの、特に経産省関連の人から語られるものの中には、知識・技能のパッケージを効率的に身につけていくために行うのが「個別最適な学び」みたいな、あまりに古くて貧困な学習観で捉えてしまっているものがあります。相当注意深く見ないと、そちらの議論に引きずり込まれてしまうのではないかという懸念が強くあります。」

「個別最適化」が、いかに『社会』が要請する知識を効率的に身につけさせるか、という経済の原理でも語られることに注意喚起を促している。

渡邊(2024)



図 7-1 教育文化のモデルにおける各原理の思考表現スタイル

表 7-2 4つの教育原理に基づく思考表現スタイルの四類型

教育目的 (存在論)	技術目的	価値目的	技術目的	価値目的
手段：知識 (認識論)	経験知	体系知	体系知	経験知
教育の原理	経済原理	政治原理	法技術原理	社会原理
中心的価値	効率性	公共の利益	真理	共感・哀れみ
国	アメリカ	フランス	イラン	日本
表現法[メゾレベル] (目的)	5パラグラフ・エッセイ 論証・説得	ディセルタシオン 矛盾の解決	エンシャーと三段論法 真理の伝達	感想文・小論文 間主観性の確立
主導的観点[メタレベル]	効率的か否か	審議が尽くされたか否か	真か／偽か	共感できるか否か
推論の型[メゾ]	逆因果律	弁証法的展開	不変の因果による類推	変化する状況
時間構造[メタ]	逆向きの因果律 目的論的時間	弁証法的展開 不確実な未来	循環する時間 目的論的時間	変化する状況 不確実な未来
因果律[メタ]	優越要因説： 最も直接的かつ強い原因の選択	偶発的因果： 偶然を含む複雑な因果	法則的因果： 不変の原因と結果	縁起説： すべての相互依存性／本源的無分節
合理性と合理的行為[マクロ]	形式合理性における経済的判断	実質合理性における価値領域	形式合理性における技術的判断	実質合理性における価値志向
重視される能力[メゾ]	分析・評価	総合(構想)	知識・理解	共感
教育法[メゾ]	因果関係による理解	共通教養の習得	教科書の暗記	問題解決学習 構成主義教育

建学の精神「独立自営」

教育理念

人徳を備え、自らの力で人生を切り拓き、
世界の力、社会の力となる人材の育成

校訓

— 行動指針 —

正直

誠実であることを最上とし、
偽りのない人であれ。

- ① 自分自身に偽りのない心を持つ。
- ② 相手を信頼し、誠実な心で接する。
- ③ 徳を重んじ、人として正しい道を歩む。

親切

あたたかき心を持ち、
行動する人であれ。

- ① 自らを大切にでき、人の悲しみや喜びに共感できる心を持つ。
- ② 互いの個性や立場を尊重し、思いやりを持って行動する。
- ③ 自らを取り巻くすべてのものを愛し、大切にする。

勤勉

人の力は無限に進む。
学び続ける人となれ。

- ① 学ぶことの喜びを知り、真理を求め続ける強い心を持つ。
- ② 自分や他者の良いところに気づき、よりよい関係を築こうとする。
- ③ 学びを生かし、自らの夢と幸せな社会の実現を目指す。

「個別最適化」を問う

- 「個別最適」が「個性の伸長」・「個性の発揮」として語られるとき、その言葉が何を『目標』として語られるかについては注意が必要である。菊地(2020)が指摘しているように「個性」・「能力」は後期近代社会の不合理な経済原理の矛盾(貧困や経済格差)を巧みに「個人の問題」(=自己責任論)にすり替える役割を果たす。これまでも学校教育の「矛盾」が表出した際、お上は『問題』を「個人の問題」にすり替えることで学校教育の延命措置を図ってきた。『不登校』を『心の問題』(心理主義化)にすり替えたようにである。不登校の児童生徒数は過去最大の人数に達し、学校教育そのものの在り方が問われている。「教育機会確保法」というその名称から明らかなようにもはや学校教育はひとり一人の生が紡ぎ出す多様さを包摂しきれなくなっている。あらゆる『問題』を回避するための、教育を経済の道具として用いるための、マジックワードとして、『個別最適』という言葉が用いられていないか、『目標』がない中で(『社会』からの要請はあるが)『手段』が『目的』となっていないか、今一度立ち止まる必要があるだろう。

「個別」を超えて『関係性』から紡ぎ出す

- 宅明(2023)は、大日向小学校における「関係性」を育む教室において、教室は他の誰かとの関係、世の中やそこで起きていることとの関係、自分自身との関係を学ぶ場であり、学び手である子どもたちが関係性を築いていく「場」であること、そのような「場」の形成に子どもたち自身もともに参加することの重要性を指摘している。『個別最適』についても、大人が環境を整えれば自ずと実現するものではなく、子どもたち自身が自らが学び手であるという実感、当事者意識を持つような働きかけを続けることが大切であるとしている。
- 学校は「異質な他者」と出会う場である。「分からなさ」を引き受ける「場」
- このような価値観(=個性重視)が浸透する社会では、学校という『場』において、本当の意味での他者との関係性は紡がれず、他者と出会うことで引き起こされる自身の価値観の変容は起こらないだろう。生の多様さを処理しきれない学校教育の矛盾をはらんだ『問題』と捉えるのではなく、また『個別最適』という言葉に回収するのではなく、あらゆる生に触れる『場』として、他者との出会いによる関係性によって自身の価値観が変容していくような『場』として、『学び』をとらえ直していくことはできないだろうか。

「個性」は他者なしに語ることはできない。つまり、自己から生じたものではなく、外から「与えられたもの」である。「自分自身の弱さ、社会のいたらなさ＝限界性（菊地, 2023）」を「個別最適化、個性はひとそれぞれ、みんな違ってみんないい」という言葉でごまかすのではなく、私たちひとり一人がお互いを分かり合おうとする、異質な他者との関係性を紡ぎ、自己を変容させていくとき、他者との関係性を私たちは別の言葉をもって語ることができるはずである。そのように語ったとき、もはや『個別最適』という言葉は必要とされなくなるだろう。

・矢野(2023)

「自発的な遊びは存在しない」

⇒「遊び」が「個人」に帰する「能力」育成のための「手段」と捉えられているが故に、大人から強制されていない「自発的な遊び」がこれまでの教育学では求められてきたことを指摘したうえで、子どもの遊びにおける「いいこと思いついた！」は自発的に起こそうと思って生まれるものではなく、子どもの内側から生じるものであり、能動—受動関係では語りえない可能性が「遊び」には存在している

(つまり、遊びは自発的な活動と言えないのではないかと述べている。

確かに、『学び』においてもひらめきやワクワク感のようなものが存在するが、「遊び」によって生み出されていた柔軟な発想やまさに「いいこと思いついた！」というような瞬間は中等教育においてどれくらいその機会を得られているのだろうか。教員が『学び』を生徒に『提供する』という能動—受動の関係を超えて学習者自身が『学び』を自分事(他者に触れることでもたらされる生きた学びとして)として舵取りしていく、関係性の中で自身に変容していく教育の可能性を探りたい。

UDL(Universal Design for Learning)はアメリカのCASTによって提唱された「主体的に学ぶことができる学習者を育てるための理論的な枠組み」

教育困難校や発達障害を抱える生徒の在籍が多い教室において『個別最適化』を実現するために導入されているものでしょ？

先進的な幼稚園や中等教育においても同様に導入されている

日本においてはインクルーシブ教育が「当たり前」でないからこそ、『個別最適化』と『UDL』が親和性をもって語られるのであって、つまりUDLのもつ「機会の平等」という側面に着目して語られるのであって、UDLのもつ「学習者エージェンシーを育てる」という側面が語られない所以？？

「学びのユニバーサルデザイン(UDL)」ガイドライン

UDLのゴールは、**学習者エージェンシー**(学習者による学びの舵取り)であり、
学習者が、目的と内省力をもち、効果的にリソースを活用し、戦略的に行動できることである

取り組み

のために多様な方法をデザインする



提示(理解)

のために多様な方法をデザインする



行動と表現

のために多様な方法をデザインする



アクセ
ス

興味やアイデンティティを大切にする

ためのオプションをデザインする (7)

- 選択と自主性を最適にする (7.1)
- 関連性、価値、意義を最適化する (7.2)
- 楽しさと遊びを育む (7.3)
- バイアス、脅威を与えるもの、気を散らすものに対応する (7.4)

知覚する

ためのオプションをデザインする (1)

- 情報の表示のカスタマイズをサポートする (1.1)
- 情報を知覚するために複数の方法をサポートする (1.2)
- 多様な考え方やアイデンティティを自分にとって意味のある方法で表す (1.3)

やりとり

ためのオプションをデザインする (4)

- 応答様式や学習の進め方や動きの多様性を尊重する (4.1)
- 教材、テクノロジー、ツール、支援技術をアクセシブルにし、利用を最適にする (4.2)

サ
ポ
ー
ト

努力や粘り強さを維持する

ためのオプションをデザインする (8)

- ゴールの意味と目的を明確にする (8.1)
- チャレンジとサポートを最適にする (8.2)
- 協働、支え合い、協同学習を促進する (8.3)
- 所属感とコミュニティを育む (8.4)
- 行動につながるフィードバックを提供する (8.5)

言語と記号

ためのオプションをデザインする (2)

- 語彙、記号、言語構造を明確にする (2.1)
- 文字や数式や記号の読み下し方をサポートする (2.2)
- 言語や方言の違いへの理解と尊重を促す (2.3)
- 言語や記号の使い方におけるバイアスに対応する (2.4)
- 多様な手段で表す (2.5)

表現とコミュニケーション

ためのオプションをデザインする (5)

- コミュニケーションに多様な手段を使う (5.1)
- 制作、作文、創造性のために多様なツールを使う (5.2)
- 練習や実践でのサポートを段階的に調節して流暢性を伸ばす (5.3)
- 表現やコミュニケーションの手段に関連するバイアスに対応する (5.4)

実
行
機
能

情緒的能力

ためのオプションをデザインする (9)

- 期待、信念、モチベーションを認識する (9.1)
- 自己と他者への意識を高める (9.2)
- 個別の、また、他者とのふりかえりを促す (9.3)
- 共感と修復的な関係や環境を培う (9.4)

知識を構築する

ためのオプションをデザインする (3)

- 既習の知識と新たな学びを関連づける (3.1)
- パターン、重要事項、全体像、関係性を際立たせ、検討する (3.2)
- 理解を深めるために多様な方法を使えるようにする (3.3)
- 学習の転移や般化を最大にする (3.4)

方略を開発する

ためのオプションをデザインする (6)

- 意味のあるゴールを設定する (6.1)
- チャレンジを予測し、ゴール達成のために計画し、進める (6.2)
- 情報やリソースを整理する (6.3)
- 進捗をモニタする力を高める (6.4)
- 排他的な環境や実践をなくすことに挑む (6.5)

「学習者エージェンシー」

- 念のため補足をしておく。2019年にOECDが「教育とスキルの未来2030プロジェクト」において、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」を備えた人間を「エージェンシー」と定義し、特にその『資質・能力』はイノベーションとアントレプレナーシップを原動力として身につけさせる必要があると打ち出した。小牧(2023)によれば、日本では「エージェンシー」は「行為主体性」と同義とされ、これまでの日本では「行為主体性」は「学習者自身が世界に対してより良い方向へと導くための働きかけを行うという意味」で用いられていたが、OECDは「自立した個が自己を起点とし、目標を立てて客体としての対象に働きかけるという意味」で用いているという。後者はより『資質・能力』との接合性が高く、既に日本では何が「エージェンシー」を「高めるのか」(高めるためにどのような授業が必要とされるのか)といった議論がなされ始めている。UDLにおける「学習者エージェンシー」という訳語は、「学びのエキスパート」という訳語だと、学びに上限(=「ゴール」)があるとの誤解を与えてしまうという理由から、自分自身で「正解」(=「ゴール」)のない「学び」の「舵取り」をしていく、という意味合いで名付けられたということを補足しておきたい。

修復的対話

修復的対話この言葉に馴染みがある
人はまだ多くはないかもしれません

アントレプレナーシップ教育

UDLが目標とする「学習者エージェンシー」そのものである。UDLにおいて、学習者は「目的と内省力をもち、効果的にリソースを活用し、戦略的に行動できる＝学びの舵取り」ことが目指されており、答えのない「問い」（「問い」を見出し続けることも含めて）に向き合い続ける「学習者エージェンシー」は、まさに先の見えないなかで手探りで失敗を恐れず、失敗を糧としながら挑戦し続ける（真面目に遊ぶ）アントレプレナーと重なる。

「共感と修復的な関係や環境を培う」

江釣子(2024)

夢を思い描き
夢を実現するための課題を
見つける

自分を
コントロールする
自分を振り返る

チャレンジ精神
つかみ取る勇氣

行動力
行動に移すこと
実験精神

失敗する力
失敗から学ぶ力

自由な精神
遊び心



共感する力
まったく異なる人の力を引き出す

本稿では学校教育の矛盾を克服するための『個別最適化』(石黒(2013)が指摘する「問題」を個人化し、正当化する心理学実践ではなく)ではなく、ひとり一人の『学び』を大切に考え、一人ひとりの『学びの船出』を後押ししていくための「UDL」を用いた授業改善について考察を深めたい。このことは、「独立自営」を志すアントレプレナー教育実践に資する(=学習者エージェンシーを育てる)とともに、今日の後期近代社会の病によって生み出された経済の道具としての教育ではなく、「よりよい生とともにする可能性を開いていく営みとしての学び」(菊地,2020)を『社会』に提示する機会となると考える。

・歴史教育

『個別最適化』やUDL実践において、歴史教育は知識詰め込みの暗記型でしょ？生徒たちの主体的な学びをしようよ。しかし、こうした批判は的を得ている一方で、生徒の活動を善とするあまり、グループワークなどの『手段』が『目的化』し、歴史教育の本質、『目標』が問われないままに、結果として講義型の授業よりも『学び』が浅い段階にとどまっている例もしばしば見られるのでは？

小川(2023)は「脱暗記主義を標榜しながら、実は知識の教え込みをしているにすぎないケースがしばしば繰り返されてきた(中略)この場合の脱暗記主義は、脱講義型授業に短絡化されています」と述べ、生徒の「受け身でないから退屈しない」を重視しすぎるあまり、対話が教導の仕掛けにすぎなくなり、生徒が自分自身で歴史解釈や歴史批評をする余地がなく、枠のなかであらかじめ答えは決まっているような「問い」が散見されるようになった(=「問の形式化」)と指摘する。その上で小川はディスカッションをしても「いろいろな意見があってもかんがえさせられるよね」といった教師の安易なまとめや、端末ソフトで効率的に意見を集約しても議論の「答え」の妥当性を判断する基準があいまいなままで、議論は重ねるけれども真理からは遠ざかっているのではないかと続ける。

Iの(2)で子安(2021)を引用して指摘したように、「深い学び」を目指しているのに授業内容の「画一化」(似たような授業実践ばかりになる)が起こる背景には小川が指摘しているような教育の『手段』と『目的』が倒錯したことによる「問いの形式化」、つまり「問い」自体そのものが問われなくなっていることが考えられるのではないかと。故にUDLを歴史教育に導入するに際しても、歴史教育において「問い」を問い続ける姿勢が求められる。

歴史する(do history) 授業

アン・マイヤー(2018)は「歴史するdo history」という授業実践にいかに関UDLを導入していくかを提言している。アン・マイヤーは「歴史する」授業を「歴史家のように考え作業する授業」とし、そこにおいて、一次資料の活用が生徒に歴史的出来事に対する複数の見方を与え、批判的論理性を学ぶことにつながるとしたうえで、一斉指導の場においては、ひとり一人の史料の読み方・分析方法・理解を説得力をもって相手に伝えることに対してサポートをすることは難しいと指摘する。しかし、UDLの理念的枠組みを用いることによってそのような課題を克服することは可能だという。例えば、教師が思考を可視化したり、背景知識を提供し、生徒の生活と結び付けたり、語彙理解や活用のサポートを提供するなどを挙げている。つまり、歴史教育の本質を追究しながら、UDLを導入するといった双方向の視点が求められる。歴史教育の本質を追究しすぎるあまり系統的な知識詰め込み教育になってしまう、機会の平等性を追究しすぎるあまり『手段』が『目的化』した形式的な教育になってしまうといった事態は回避する必要がある。

小川、小谷の二人の引用を通して、「歴史する」授業とは、歴史教育において、「過去における具体的な「生ある他者」に触れることを通じ、自身の価値観・認識を揺さぶる、自分事と結びつけて現代の社会を問う複数の視点をもつこと」、「歴史認識をもとに他者と対話することで自身の認識における社会のバイアスに自覚的になる機会をもつこと」を重視した授業であるといえよう。

- ・ もし自分が同じような困難な状況に置かれていたら自分はいったいどう生きたか、与えられた歴史的諸条件にどのように立ち向かったかを追うことで、自分自身の歴史への立ち向かい方を知る
- ・ 史料に向き合い、何が起こったかを「復元」していくこと、史料の成り立ちを考え、史料に残されたこと残されていないことを対話させていくことで、そこに具体的な「他者」が目の前に立ち現れる
- ・ 普遍的に重要だとされていたものの評価は、その時代の価値観によって変わり得ることを学んだり、複数の歴史の見方を知ること、自分自身の中にある偏見に気づいたり、その気づきを「正解」を超えて他者と共有することの大切さを学んだりする
- ・ 過去から現在までの様々な「叙述された歴史」を検討しながら、「私が叙述する歴史」（歴史認識）を相対化して練り上げていく

「歴史する」授業にUDLをいかに導入するか？

UDLでは、「取り組みのための多様なデザイン」・「提示のための多様なデザイン」・「行動と表現のための多様なデザイン」を主軸としている。さらに、「アクセス」・「サポート」・「実行機能」の3つの側面から学びをデザインすることになる。例えば、最もUDLで知られているサポートは、言語と記号のオプションをデザインすることであろう。歴史教育の一次史料をすべての生徒が理解できるような媒体で示すことは大前提である。また、学んだことを表現する上でも、多様なコミュニケーションツールを用意しておくことが求められる。このような「機会の平等」の実現もさることながら、歴史教育において「歴史する」こと、生徒がその「舵取り」をするためのデザインが求められる。

取り組み

のために多様な方法をデザインする



アクセス

興味やアイデンティティを大切にする

ためのオプションをデザインする (7)

- 選択と自主性を最適にする (7.1)
- 関連性、価値、意義を最適化する (7.2)
- 楽しさと遊びを育む (7.3)
- バイアス、脅威を与えるもの、気を散らすものに対応する (7.4)

例えば、「興味やアイデンティティを大切にする」という項目をとってしても、(7.1)生徒の気づきを最大限に尊重するために(「選択と自主性を最適にする」)、「問い」の設定を生徒自身に委ねる、生徒が「変だな」と思うところを導入の「問い」に据える、(7.2)同じ土地に暮らしている、同じ制度を共有しているといった生徒の日常生活に即した「認識」、あるいは現在とはまったくことなる過去の「価値観」を示すことで、少しでも自分事として考える、目を向けることを促す(「関連性、価値、意義を最適化する」)、(7.3)遊び心をかきたてるために、その過去の人物になりきり、自分だったらどのような判断をするかを共有する、当時の方法で物を作ったりして、困りごとを発見する＝自分のものにする(「楽しさと遊びを育む」)、(7.4)当事者の語り(日記など)から、自身に内在する偏見に気づく、自分の意見を否定されない環境をふだんからつくっておく(ex 修復的対話)(バイアス、脅威を与えるもの、気を散らすものに対応する)、と言ったように、9項目あるうちの1つをとってしても、先の「歴史する」授業を目指すような枠組みをデザインすることが可能である。

問いかけひとつとしてしても小川の指摘を踏まえて、ひとつの聞き方で問うのではなく、「なぜだろう」・「自分とどう関係しているのだろうか」・「何と比較できるだろうか・つながっているだろうか」・「その根拠は大丈夫だろうか」・「自分自身で論理を組み立てるとどうなるだろうか」といったように、その子自身が自分自身の興味・理解の段階に即して、同一の「問い」であっても「選択と自主性を最適化」(7.1)しておくことで、教室内に「機会の平等」と「深い学び」をもたらすことができるかもしれない。本来であれば、ここで実際の授業実践を示したかったところではあるが、初の中学1年生の担任業務に忙殺されていたことをご容赦いただきたい(実践したい。。)。

石黒(1998)

- 「例えば、入試に関わって悩む子どもの問題のような事態では、ひとり一人の問題の出現に対応してそのシステムを簡単に変えられるものではない。そうになると必然的に手軽に処置が可能な部分が操作されることになる。それが個人である。何かしら問題が生じたとき、個体能力主義的心理学はそのような「問題の個人化」を正当化する重要な「実戦用」理論を提供してくれることになる。」

終わりに

新しいことや、時代の流行りはそれに飛びつきたくなる『魅力』がある。しかし、世の中でリリースされているのは『手段』、お上(『社会』)から降ってくる『目標』とその『手段』であって、いま目の前にいる一人の他者、「生徒」の「声」に応答、対話する形で立ち現れる切実な「問い」から生まれる「学び」に応えるものといえるだろうか。鷲田は「対象にナイフの切れ味を押し付けるのではなく、対象がナイフの研ぎ方を指示してくるその声を聴くべきなのだ」と述べる。UDLも単なる『手段』であって、目の前の具体的な他者抜きで語ることはできない。目の前の生徒の「声」を聴くことから、私たちの「学び」が始まるとするならば、自ずと森村学園のこれからの行く先も見えてくるのではないだろうか。市左衛門翁は『社会』に順応するのではなく、『社会』を切り拓いていく姿勢を、アントレプレナーとしての精神≡「独立自営」を私たちに遺された。私自身、「正直・親切・勤勉」という姿勢をもって、目の前の生徒に向き合っていきたい。

参考文献(順不同で申し訳ありません)

- ・ 本田恵子『脳科学を活かした授業をつくる』(2006, みくに出版)
- ・ 本田恵子『脳科学を活かした授業改善のポイントと実践例』(2014, 梧桐書院)
- ・ 本田恵子ほか編『「8つの知能」をいかすインクルーシブ教育』(2024, 学事出版)
- ・ 安川康介『科学的根拠に基づく最高の勉強法』(2024, KADOKAWA)
- ・ トレイシーEホール、アン・マイヤー、デイビッドHローズ編/バーンズ亀山静子訳『UDL 学びのユニバーサルデザイン』(2013, 東洋館出版社)
- ・ 宗實直樹『社会科「個別最適な学び」授業デザイン理論編』(2023, 中央美版)
- ・ 宅明健太「『関係性』を育む教室」、野中陽一ほか編『個別最適をつくる教室環境』(2023, 明治図書出版)
- ・ 高橋あつ子・一ノ瀬秀司編『私学流—多様性をインクルージョンする～「個別最適な学び」につながる取り組み～』(2022, 学事出版)
- ・ Howard Gardner著/黒上晴夫訳『多元的知能の世界—MI理論の活用と可能性』(2003, 日本文教出版)
- ・ 佐伯胖ほか編『子どもの遊びを考える—「いいこと思いついた!」から見えてくること』(2023, 北大路書房)
- ・ 河野誠哉『個性幻想—教育的価値の歴史社会学』(2024, 筑摩書房)

- ・ 菊地栄治『希望をつむぐ高校—生徒の現実と向き合う学校改革』（2012,岩波書店）
- ・ 菊地栄治『他人事≠自分事—教育と社会の根本課題を読み解く』（2020,東信堂）
- ・ 石黒広昭「心理学を实践から遠ざけるもの」、佐伯ほか編『心理学と教育実践の間で』（1998,東京大学出版会）
- ・ 朱喜哲『100分de名著「会話」を守る—偶然性・アイロニー・連帯』
- ・ リチャードローティー著、齊藤純一・山岡龍一・大川正彦訳『偶然性・アイロニー・連帯：リベラル・ユートピアの可能性』（2000,岩波書店）
- ・ 「授業づくりネットワークNo.45(353号)、『個別最適な学びと協働的な学び』を考える」（2013,ネットワーク編集委員会）
巻頭座談会「個別最適な学びと協働的な学び」とは何かにおける秋田喜代美、渡辺貴裕氏の発言
伊藤晃一「定時制高校の授業は生徒の『個』にどう応じるか～あるいは『夜』という学習環境について～
- ・ 子安潤『画一化する授業からの自律—スタンダード化・ICT化を超えて』（2021,学文社） スライド※1
- ・ 渡邊雅子『「論理的思考」の文化的基盤—4つの思考表現スタイル』（2024,岩波書店）
- ・ 渡邊雅子『論理的思考とは何か』（2024,岩波書店）
- ・ 数実浩佑『学力格差拡大のメカニズム—格差是正に向けた教育実践のために』（2023,勁草書房）
- ・ 広瀬義徳・桜井啓太編『自立へ追い立てられる社会』（2020,インパクト出版会）
- ・ [UDLラボ／学びのユニバーサルデザインラボ_北海道教育大学未来の学び協創研究センターHUE_UDL_Lab_Website](#)
- ・ 國分功一郎『中動態の世界—意志と責任の考古学』（2017,医学書院）
- ・ 國分功一郎、熊谷晋一郎『＜責任＞の生成—中動態と当事者研究』（2020,新曜社）
- ・ 小谷汪之、南塚信吾編『歴史的に考えるとはどういうことか』（2019,ミネルヴァ書房）
- ・ 小川幸司『シリーズ歴史総合を学ぶ③ 世界史とは何か—「歴史実践」のために』（2023,岩波書店）
- ・ 小川幸司、成田龍一『シリーズ歴史総合を学ぶ① 世界史の考え方』（2022,岩波書店）
- ・ 小牧瞳「アントレプレナーシップ教育の理論と実践から考察する『エージェンシー』概念の研究」、「授業実践開発研究第16巻」（2023）
- ・ 高見啓一「商業高校のアントレプレナーシップ教育における実践共同体の解明」、「VENTURE REVIEWNo.39 March」（2022）
- ・ 森村市左衛門『儲けんと思わば天に貸せ』（1999,森村豊明会）
- ・ 大森一宏『森村市左衛門 通商立国日本の担い手』（2008,日本経済評論社）
- ・ 砂川幸雄『森村市左衛門の無欲の生涯』（1998,草思社）
- ・ 鷲田清一「『聴く』ことの力—臨床哲学試論」（2015,筑摩書房）
- ・ 江釣子慎一 アントレプレナーシップ授業教材プリントより（2024）