

# モロッコで出会った教育者と子どもたち

## ODAによる算数教育支援活動

NPO 法人日本標準教育研究所 佐藤 晃

---

I 活動を振り返る	II 考察
(1) 課題を探る — 診断テスト 2016 …………… 2	(1) 算数教育の改善に関して ……………14
1. モロッコ国 公平な教育振興プロジェクト (PEEQ)	1. モロッコの算数教育
2. 原因は教員にあるのか	2. 教育目標と教育方法
3. 教室で出会った先生	3. アラビア語と数式
4. 視学官 — 教員を指導・評価する立場の人たち	4. 数学と算数教育
5. かけ算の筆算	
6. 子どもたちの学力実態 — 診断テスト 2016 の結果	(2) 活動の焦点 ……………17
7. かけ算九九	1. 低学力の原因の明確化
8. 校長の思い	2. 視学官との共有
9. 小テスト 1 回目	3. 診断テストの結果を指導に役立てる
(2) 授業のはじまり 5 分間の計算練習 …………… 7	4. 教員どうしの同僚性
— 数字カードと暗算プリント	5. 子ども観と教材
1. 子どもたちをどう救うか	6. 九九を覚えることについて
2. 数字カードと暗算プリント	7. カリキュラムと教科書の改訂
3. デモンストレーション	(3) モロッコのこれからの課題 ……………22
4. 数字カードと暗算プリントの組み合わせ	1. アクションリサーチ
5. 暗算プリントの困難さ	2. 授業の改善
6. 数字カードの迷走と軌道修正	3. 教科書制度
7. ある教員の実践	4. カリキュラム
8. 小テスト 2 回目	5. 視学官の役割
9. 全国普及	(4) 国際協力のあり方 ……………27
(3) カリキュラムと教科書 ……………10	1. 出発点はその国の算数教育
1. モロッコの教科書	2. 日本型教育
2. カリキュラム局の登場	3. 教員の仕事と国際協力
3. 教育理念の共有	
4. カリキュラムの改訂	
5. 教科書の改訂	
(4) 活動の終了 ……………12	

---

筆者は、2015年11月から2018年4月まで8回にわたってモロッコでの算数教育の支援活動を行ってきた。日本での小学校教育の経験をモロッコの教育に役立てていただくという役割は、幾分かは果たすことができたのかもしれない。一方で、印象深かったのは現地の小学校で出会った教員と子どもたち、そして算数教育の質の向上のために協議・協働したモロッコの方々だった。十分とはとても言えない環境のもとで子どもたちのために奮闘する教員の姿や、先生が自分を賢い大人にしてくれると信じて遠い道のりを毎日登校してくる子どもたちの目の輝き。それらは、学校教育の主体は学校と教員にあり、教育支援は教員が切実に必要としていることを手助けすることに他ならないと実感させてくれるものだった。現代日本の教育の現状をまのあたりにして過ごす筆者には、大切な事柄をモロッコの学校教育からあらためて学ぶ機会になった。また、算数教育という土俵の上でともに協議・協働した方々とは、遠慮のない前向きなコミュニケーションをとることができたように思う。活動を終えた今、モロッコでの活動を振り返り、活動を通じて考え続けた諸課題について整理することで、これで終わったことにはできない教育支援の今後のあり方を検討する機会にしたいと思っている。

## I 活動を振り返る

### (1) 課題を探る — 診断テスト 2016

#### 1. モロッコ国 公平な教育振興プロジェクト (PEEQ)

TIMSS2015におけるモロッコの子どもたちの算数の学力は、参加50の国と地域のうち47位である(日本は5位)。モロッコ国は、教育の振興を国家政策の最優先課題と位置付け、その技術支援を日本政府に要請した。ODAの実施機関であるJICAとモロッコ国との間で2014年10月に「モロッコ国 公平な教育振興プロジェクト (PEEQ)」が発足し、筆者は活動2年目の2015年10月から算数教育の質の向上を担当する専門員として参加することになった。活動のキーワードは「誤答分析」である。

#### 2. 原因は教員にあるのか

当初、モロッコ国民教育省内から聞こえていたのは「低学力の原因は教員にある。教員が子どもたちにきちんと指導できていないから不名誉な結果になっている。教員への教育と研修を強化しよう。」というものだった。教員への教育や研修はどこの国でも重要だ。しかし、それが本当に第一の課題なのか。課題は別にもあるのではないかとの思いを抱きながら、モロッコでの活動が始まった。

PEEQによる、モロッコの5年生と6年生それぞれ約600人を対象に実施した「診断テスト2015」の報告書がある。5年生の第1問はたし算の計算問題「 $75236+2681$ 」で正答率は65%。報告書には誤答例が示されていて、位をそろえることができていない誤答が9%だった。それは、モロッコの子どもたちが低学年の時点ですでに算数がわからなくなっていることを強く疑

わせるものだった。そこで、PEEQは再び診断テストを実施する計画だったので、筆者は「問題の前段階を追っていくことで子どもたちがわからなくなっている原因を探る」テストを構想し、2016年9月に診断テスト2016を実施した。

### 3. 教室で出会った先生

筆者は、現地での活動計画を立てる際には必ず学校訪問、特に低学年の授業参観を希望した。課題解決の鍵は教室の中にあると考え、学校でのフィールドワークを重視したからである。

一斉授業という形態は日本と似ているが、モロッコの教室には、日本では見ることのない風景があった。肌で感じるができる教室内の柔らかな空気感、自然に手が挙がり我れ先にと発言しようとする子どもたち、すべての子どもが持っている小黒板。先生が黒板に問題を書き、説明する。子どもが小黒板にチョークで書いて練習する。書いたら小黒板を先生に見えるように高く掲げる。全体的に、活気あふれる授業である。子どもが書いた小黒板をのぞいてみる。できている子はいるが、間違えている子がたくさんいる。中には、数字が鏡文字になっている子もいる。先生の指導内容には「あれれ？」と思う場面があった。

参観後、授業を見せてくれた女性の先生に話を聞くことができた。イスラム教徒の着こなしで髪をスカーフで覆っている。指導内容で感じた疑問を率直にぶつけてみた。この時の先生の反応を、筆者は今も忘れることができない。彼女はこう答えた。「確かに、私の指導は論理的ではありません。それはわかっています。でも、こう指導するしかありません。なぜなら、カリキュラムがそうなっているからです。カリキュラムと違う指導をすることはできません。私たち教員は視学官から指導を受け、評価を受けています。視学官にはいろいろな方がおられますが、視学官の指導と違う授業をした時に私がどのような評価を受けるかを考えなくてはならないのです。」そして別れ際にこう言った。「この国の一番上にいる方と、私たち教員の気持ちは一緒です。その間にいる方々に問題があるのです。このことを、国民教育省に伝えてほしい。」筆者は、大きな宿題を与えられたのである。

### 4. 視学官 — 教員を指導・評価する立場の人たち

活動に参加するにあたり、筆者はモロッコの教育事情について様々なことを聞いた。中でも重要なこととして聞いたのが「視学官」という存在である。豊かな教育経験を持つ教科教育の専門家。実力者だけが獲得できる独立した職業。担当学区を持ち、教員を指導・評価する立場。視学官の組合があり、教員組合よりも大きな力を持つ。やらないと決めたら頑としてやらない。国内に視学官以上の専門家はいないので、国民教育省は具体的な課題に取り組む際には視学官を頼らざるを得ない。モロッコは、良くも悪くも視学官の存在が大きい。教育の改革は、視学官が変わることなしに実現は不可能だろう……などなど。

実際、プロジェクトの活動で協議・協働した相手も、国民教育省が指名する視学官の方々だった。筆者は数多くの視学官と出会い、話し合った。モロッコは1956年にフランスから独立した国である。モロッコの教育は、フランスから強い影響を受けている。彼らは、フランスを背景とする教育哲学や教育心理学を学んでおり、彼らが持つ教養の深さを実感することはたびたびあった。視学官と筆者の関係がどう進展するかは、筆者がモロッコの教育にどう関与でき

るかのバロメーターにもなるらしかった。

## 5. かけ算の筆算

ある小学校の4年生、教室に約30人の子どもたち。3年の復習でかけ算の筆算の授業をしていた。2桁×1桁。先生が黒板に書いて計算のし方を教える。同じ型の問題を出す。子どもは小黒板を使って計算する。のぞいてみると、多くの子ができない。できている子を見つけるのに苦労した。先生はできた子4人を教室の前に並ばせ、その子たちは小黒板を得意げに皆に見せる。先生は別の問題を出した。子どもたちは小黒板に書き始める。しかし多くの子ができない。筆者は教室の後ろにいて、目の前の小柄な女の子の背中越しに小黒板を見た。できていない。気配を感じたのか、突然その子が後ろを振り返って見上げ、目が合った。その表情はとても悲しそうで、「私、ぜんぜんできない。」と言っているようだった。思わず彼女に教えてあげたいとの衝動にかられたが、授業中であり、しかも筆者は日本語しかできないし、彼女はアラビア語しかできない。何もできないまま授業が進み、終わった。

先生が教えてくれることがわからない。多くの子どもが既習の内容が身につけていないとの予想はできていたが、その子たちがどんなに悲しい思いをして算数の授業を受けているかというのを、その子は筆者に気づかせてくれた。2桁×1桁の計算。3年の指導内容。ちゃんと指導すればできるようになるに決まっているのに、4年生になってもできない。いったいモロッコの教育は何をしているのだと、その時はじめて怒りに近い感情を抱いたことを覚えている。

教員は、多くの子どもが自分の授業がわからないことに気づいている。しかしどうすることもできない。30人いて、数人に再指導の必要があるのなら対処できるかもしれない。しかし、数人ができるだけで、残り全員ができないのだ。教員は子どもたちの前で立ちすくむほかないのである。一人の教員に解決できることではない。

なぜ2桁×1桁の計算ができないか。子どもたちは九九を覚えていないのである。後にわかったことであるが、モロッコの算数教育は九九を覚えさせなくてもいいとされている。しかし筆算の授業では、九九を当然覚えているものとして授業をすすめる。どんなに筆算のやり方を教えても、九九を覚えていなければ計算はできない。モロッコの算数教育は、このちぐはぐさを何とかしなくてはならない。

## 6. 子どもたちの学力実態 — 診断テスト2016の結果

診断テスト2016は、対象地域内50校、3年、5年、中学1年の計8000人に実施された。結果的に、このテストに現れたモロッコの子どもたちの学力の姿がその後のプロジェクト活動に決定的な影響を与えた。

モロッコの多くの子どもたちが、最初から、算数という教科の扉を開けられずにいた。整数の、初歩の段階ですでにつまずいていたのである。

それまでは、5年生で小数の内容に課題があるとなればまず小数の概念を指導せよ、計算時の小数点の位置について指導せよと言って指導の具体例を文章化し指導案をまとめる、というようなことが繰り返されてきた。しかし小数以前に、子どもたちは1・2年で学ぶ整数の初歩が身につけていないということがわかったのである。このことは、低学力の原因が教員にあるの

ではなく、カリキュラムと教科書に問題があるのではないかとモロッコの教育関係者が公的に認識するきっかけになった。教員は、カリキュラムと教科書に忠実に授業をしているのである。

さらに、筆者は学校訪問を重ねる中で、算数の授業に2つの致命的な問題があることに気づいた。ひとつは、子どもたちの練習不足。算数の学力は練習を重ねなければ身につかない。小黒板にチョークで書く練習スタイルでは、45分の授業でせいぜい数題の練習で終わってしまう。もうひとつは、形成的評価の欠落。教員は教えたつもり、子どもはわかったつもりになっているだけで、本当に学力が身についたかを確認していない。どんなに素晴らしい教科書や指導法で教えても、この2つのプロセスがなければすべての子どもが学力を身につけることにはつながらない。これは、日本の教育実践から得られた教訓である。

筆者は、診断テスト 2016 に現れたモロッコの子どもたちの学力実態と、算数教育の質改善の方策について「報告書」としてまとめ、2017年1月にモロッコ国に提出した。これからの子どもたちのためにはカリキュラムと教科書の改善が不可欠、今いる子どもたちのためには習熟と形成的評価を取り入れた指導の改善が必要、との考えを具体的に提言したものである。「報告書」はプロジェクトとモロッコ側との間で揉まれ、半年後には「ナショナル報告書」として国民教育省から刊行されるに至った。

## 7. かけ算九九

かけ算九九について、筆者は視学官の方々と重点の一つとして協議した。

日本ではかけ算を2年の後半、約半年を使って指導し、2年生のうちに九九を覚えさせる。九九を覚えさせることについて、日本の教員は相当熱心に指導していると言えるだろう。

モロッコでは、かけ算は2年の後半に始まり、2の段、5の段、10の段を指導して、残りの段を3年で指導する。九九を覚えさせるという指導はない。かけ算の概念がわかれば答えを出せると考えているようだった。はじめのうち、九九を覚えさせることについて筆者はそう主張すべきか迷っていた。日本には日本語文化と言っていいほどの、唱えやすく工夫された九九がある。それでも子どもにとって覚えるのはなかなか大変だ。一方、モロッコには唱えやすい九九がない。日本の子どもよりもはるかに九九を覚えるのは困難に思えたからである。

ある小学校の校内研修に参加した。この学校は診断テスト 2016 の結果、3年生で九九の問題の正答率が0%、つまり子ども全員ができなかった。ある教員が視学官に質問した。「九九は覚えさせるべきではないでしょうか。」視学官は答えた。「覚えさせなくていいです。」翌日、診断テスト 2016 で相対的に優れた成績を収めた小学校を訪問し、校長に聞いた。「九九は覚えさせるべきでしょうか。」校長が答えた。「当然です。覚えさせなくてはなりません。」この2つの小学校での体験で、筆者の考えが固まった。九九は覚えさせなくてはならない。教員は、全員の子どもが九九を覚えるよう全力を尽くすべきである。

協議してみると、視学官の方々は自分が小学生の時は九九を覚えさせられた。それが最近ではユルくなっていると言うのである。九九を覚えさせるようにしようとの結論は案外あっさりと共有された。

## 8. 校長の思い

モロッコは、子どもの数に対して教室の数、教員の数不足している。校舎も教室と校長の部屋があるだけの学校が多い。地方では午前の部と午後の部に分けてぎゅうぎゅう詰めの授業が行われている。複式授業も多い。2 学年ではなく 3 学年混合の複式授業もある。子どもが少ないから複式ではなく、教員が少ないから複式になっている。教室には子どもが溢れかえっている。校長は学区内の分校を含めて複数の学校を率いている。小学校を訪問すると、迎えてくれる校長の思いに触れる場面がたびたびあった。

山岳地帯にある小学校。分校の教員も集まっての研修会。子どもたちの誤答を分析して指導のしかたを話し合う。研修では、算数にとどまらず子どもたちの様々な様子や教員が抱える困難も出される。3 学年混合の複式授業をどう工夫したらいいか。授業をしているうちに目が回ってくるという。理科では、電気がまだ通っていない地域に住む子どもに電気をどう指導したらいいのだろう。農家の子は種蒔きと収穫の時期は学校に来ない。どうやってフォローしてあげたらいいだろう……。教員からの発言に意見が飛び交ったが、最後に校長が言った。「困難な中で教員の仕事をしている。しかし、我々はあきらめるわけにはいかない。」

農村地帯の小学校の校長。2 つの分校と併せて 3 つの学校の校長だ。様々な話を聞く中で校長が言った。「学校は 20 年前にできたのですが、この学校にはトイレがありません。何とかして私の任期中に、子どもたちのためにトイレを作ってあげたいのです。」

別の小学校の校長。研修の合間に筆者を教室の外に連れ出し、教室の側壁が見える場所に案内した。壁にはアラビア語で文章が遠くからでも読めるように大きく書かれている。「子どもたちと話し合って書きました。子どもたちの反テロリズム宣言です。」翌日、通訳に写真を見せて訳してもらった。

私たちは暴力に反対します。

私たちは違いを認めて相手を尊重する国民になります。

私たちは互いに許し合う国民になります。

別の小学校の校長。「モロッコの小学校は、子どもにとっても厳しくてまるで刑務所のような学校がまだ多いのです。私は、学校を母親のような存在にしたいと思っています。」

校長という立場の方々からテーマを超えて話を伺っていると、そこからは真摯に役割を果たそうとする教育者の姿を見ることができた。

## 9. 小テスト 1 回目

2017 年 10 月、子どもたちにどの程度の基礎学力が身についているかを知るため、2 年生～6 年生の子どもたちに簡単な計算の小テストを作って実施した。9+9 までのたし算、18-9 までのひき算、かけ算九九の問題で構成した 30 題のテストである。テストに向かう子どもたちを見るのは初めてである。実施時間は 5 分。「はじめなさい」の合図でテストが始まった。ここで、筆者は驚いた。たし算で、ほとんどの子どもが指を折り始めたのである。「7+7」を計算しようとして懸命に指折り数えるのだが、できない。あきらめて次の問題に移る。ところが、問題番号は上から下に並んでいるのに、横に移る子がいる。不思議なことに、縦長のテスト用紙を横

に置いている子もいる。たし算の次にあるのはひき算の問題なのに、たし算と思って計算し、ひき算が全滅の子もいる。かけ算九九の問題では、1問にとっても時間がかかっている。「 $4 \times 7$ 」では懸命に4を7回たして、結果として計算間違いをしている……。惨憺たる状況。それでも懸命に小テストに取り組む子どもたちがけなげに思えてくる。

やはり練習が不足しているのである。モロッコでは、「まず概念の理解が大事」との考えを耳にタコができるほど聞いてきた。「わかればできる」という考えだ。しかし、「練習が大事」との考えを聞くことはなかった。概念理解が大事じゃないと言うつもりはないが、子どもは練習することによってしか学力は定着しない。練習することでわからなかったことがわかるようになる。「練習→理解」と辿ることもあるのだ。そのような体験は誰もが持っているのではないだろうか。

## (2) 授業のはじまり 5分間の計算練習 — 数字カードと暗算プリント

### 1. 子どもたちをどう救うか

モロッコの算数教育は、根本的にはカリキュラムと教科書を改善することなしには良くなるまいだろう。しかしそれには時間がかかる。今、教員の目の前にいる子どもたちを救うことにはならない。今できる指導の改善方法を提供することが必要だった。

筆者が提案したのは「授業のはじまり 5分間の計算練習」である。日本では、2020年実施の新学習指導要領が策定される基になった中教審答申において認知された「短時間学習」のモロッコ版と言っていいたいだろう。子どもたちの学力にどんな課題があっても、教員は決められた時期に決められたカリキュラム内容の授業をしなくてはならない。他に時間を確保することもままならない。そこで、算数の毎時間、最初の5分間を計算練習にを使って、土台の基礎学力を定着させようと考えたのである。そして、そこで用いる教材として提案したのが「数字カード」と「暗算プリント」である。

### 2. 数字カードと暗算プリント

対象地域内のパイロット校で使用するため、プロジェクトで数字カードを作成した。ハガキ大の教師用と、トランプ大の児童用である。0~10が印刷された11枚の数字カード。ただそれだけ。しかし、筆者は日本の教員の実践から、数字カードが子どもに与える強烈なインパクトを知っていた。きっと、モロッコの子どもたちも同じだろう。言葉や文化は違っても子どもは同じはず、と考えたのである。

暗算プリントは、 $9+9$  までのたし算、 $18-9$  までのひき算、かけ算九九の問題を1枚に30問で作ったプリントである。毎週1回、5分間で実施する。全部できてもできなくても5分で終わり。通常の授業があるので、必ず5分で終わらせる。

数字カードを月~木の4日間、金曜日に暗算プリント。このサイクルで毎日、算数の授業のはじまり5分間で実施するという提案である。

### 3. デモンストレーション

2017年10月、パイロット校を訪ね、教員の方々に説明した。パイロット校はプロジェクトの発足当初から活動に協力してきた学校なので、どの学校も協力的だった。しかし、本当に効果があるのかについては半信半疑だった。後日、ある校長は「はじめは数字カードに疑問を持っていた」と語っている。5分間の練習については、予想通り「5分でも今の授業時間を削るのは厳しい」との意見が出された。一方で、いい方法と直感的に捉える教員もいるようだった。

とにかくやってみましょうということで、教師用の数字カードを用いて日本人スタッフが教室でデモンストレーションを行った。子どもたちにフランス語で語りかけ、現地スタッフがアラビア語に通訳しての授業である。それを教室の後ろで全教員が見守った。モロッコの子どもたちと数字カードとの出会いの瞬間である。

子どもたちは数字カードに飛びついた。出された数字を皆で大きな声で元気に言う、指示に従って1大きい数を言う、1小さい数を言う、カードの数に3をたす、カードの数を10からひく、2をかける、3をかける……。子どもたちは楽しいのである。楽しいという感覚は、子どもたちの表情から見て取れた。筆者は子どもたちを見て「これはいける！」と確信を持った。

### 4. 数字カードと暗算プリントの組み合わせ

数字カードは、発声による計算練習である。声を出さずに練習する方法もあるが、元気よく声を出した方がいい。「音読」の重要性につながる練習法だ。教室で皆と一緒に発声するのは、子どもは楽しい。わからない子は、皆から教えてもらってわかるようになる。ゆっくり確実にではなく、素早く。数字カードによる計算は、瞬時に答えを出せるようになることが重要だ。素早く練習すれば、練習する計算量が圧倒的に増えていく。3秒に1回の練習で100題、1秒に1回すれば300題の練習を5分間でこなすことになるのだ。楽しくやって、いつのまにかこれだけの練習を積むことができる。子どもたちの練習不足を補う効果も生まれるのである。スピードを意識して素早く言う練習は、一斉授業にふさわしい。苦手な子はできるようになるし、できる子はもっと早くできるようになる。2人で練習する方法も子どもは楽しい。学び合い、教え合いの学習である。子どもは自分が知っていることを友だちに教えてあげるのを喜びに感じる。友だちから教えてもらえば、友だちへの感謝につながる。子どもたちが一緒に学ぶ授業の良さである。

暗算プリントは書き取りによる計算練習である。身についた力を紙に書いて表現する。毎週1回やることで、子どもは数字カードでの練習成果を暗算プリントにぶつける。テスト形式に慣れていく。来週はもっといい点を取れるようにまた数字カードでがんばるという循環が起こる。書いたものは消えずに残るので、教員は子どもの間違いを指導できるし、典型的な誤答に気づけば指導の改善につながる。テスト学力を軽視する考えがあるらしいが、子どもたちのこれからの人生には、どこかで必ず筆記試験が待ち受けている。資格社会のモロッコではなおさらである。紙に表現する力を育てるのは教育の重要な目標である。軽視してはならない。

この、「発声」と「書き取り」を組み合わせた計算練習を授業のはじまり5分間で行うという提案をしたのである。



## 5. 暗算プリントの困難さ

モロッコでは、暗算プリントを実施することがそう簡単ではないことも実感した。暗算プリントは A4 の紙に印刷した教材である。子どもの人数分を事前に用意しなくてはならない。どうやって用意するか。学校はプリンターを持っている。プロジェクトでは、学校で印刷できるように暗算プリントのデータを提供した。しかし紙がない。トナーインクがない。プリンターがあっても壊れて使えない。結局、必ず実施してほしい学校を選び、プロジェクトであらかじめ印刷した暗算プリントを用意し、その学校には人数分を提供した。数字カードは一度渡せば何回でも使える。しかし暗算プリントはそうはいかない。このような、設備面の脆弱さによって暗算プリントは実施率が落ちる結果になった。書き取り練習の大事さを強調しながらも、モロッコではどうすれば子どもたちに十分な書き取り練習をさせてあげられるのか、考えなくてはならない課題だ。

## 6. 数字カードの迷走と軌道修正

子どもたちは数字カードが気に入った。教員が数字カードをやらないで授業を始めようとしたら、子どもたちから「数字カードをやりたい」と要求されたそうだ。やってみて、教員は数字カードの良さに気づき、はじめの 5 分間だけでなく通常の授業でも使おうと考え、学校によっては迷走が始まった。問題を出し答えを問う。子どもたちに答えの数を数字カードで示させた。数字カードを小黒板のように使おうとしたのである。答えが 14 の時、子どもは 1 と 4 のカードを組み合わせて 14 を作り先生に見えるように掲げた。ところが子どもから見える 14 は先生からは 41 に見える。これはまずい。どうしたらいいだろうとの相談が寄せられた。

数字カードは先生に答えを見せるために使うものではない。創意工夫で数字カードを通常の授業に利用することを否定するものではないが、その際の使い方には注意しよう。数字カードは万能ではない。

数字カードは「スピード」を意識することで子どもたちの力が飛躍的に向上する。ゆっくり確実にではなく、素早くやることをすすめた。教員は、子どもたちに数字カードを見せる際の手の動きを素早くする工夫を始めた。初めて用いる数字カードは、ベテランの教員も経験わずかな教員も立場は同じ。使い方の工夫について、教員どうしのコミュニケーションが自然に生まれた。

## 7. ある教員の実践

モロッコの西部地域、活動拠点からは日帰りできず宿泊が必要な地域の小学校の分校の教員から、ぜひ来てほしいと言われていたと聞き、行くことになった。学校に着くなり、その教員が言った。「数字カードは、スピードが重要なんですよね。」その通りである。この教員は数字カードの本質を見抜いていると思いつながら授業を見せていただいた。こちらが提案したことを理解したうえで、それに自らの工夫を加えている。いい授業であることは子どもたちの表情でわかる。聞いてみるとその教員は研究熱心でもあり、「5 分間の短時間学習」については遠いラバト市の図書館にまで行って調べたりもしたという。校長の話では、実力があるがゆえに本校の教員との関係が難しくなっている面もあるとのこと。日本でもよく聞く話だ。実力教師は外

からの評価は高いが中ではむしろ疎まれるという関係。教員の世界では避けられないことなのだろうか。

教員の優れた実践が広く国内に知られていくことが、モロッコの教育を自らの力で改善していくことにつながる。そのためのしくみをモロッコに作れないものだろうかと考えさせられる体験だった。

## 8. 小テスト 2 回目

数字カードと暗算プリントによる計算練習の成果を確かめるため、練習開始から 3 か月後の 2018 年 1 月、パイロット校約 30 校の 4~6 年各 1100 人を対象に 2 回目の小テストを実施した。1 回目と同じ問題内容である。その結果、子どもたちの学力が急速に伸びていることがわかった。平均正答率は 4 年が 1 回目 59%→2 回目 77%、5 年が 62%→80%、6 年が 69%→86%という結果である。9+9 までのたし算、18-9 までのひき算、かけ算九九という、土台としての基礎学力部分であり、日本の子どもたちであればほぼ全員が満点をとって当たり前の小テストであったが、毎日 5 分ずつ練習した成果を、子どもたちと教員それぞれが実感したことの意義は大きい。単に簡単なたし算、ひき算、かけ算九九ができるようになっただけと考えてはならない。これらを用いる算数の内容がわかることに繋がっていく。ある校長は「子どもたちの学力が目に見えて伸びているのがわかる。」と報告した。小テスト実施後に訪問した小学校では、教員の方々の確信に満ちた表情を見ることができた。教員にとっては、目の前で子どもたちがぐんぐん伸びていく姿を見るのは嬉しいことなのである。

## 9. 全国普及

数字カードと暗算プリントによる 5 分間の計算練習は、2018 年 9 月から施行される新しいカリキュラムに明記されて全国の小学校で実施されることになった。全国普及の推進役を務めたのは協議・協働した視学官の方々だった。ある視学官は自分の担当学区の小学校で数字カードを実際に使い、その結果、数字カードの良さを子どもたちの姿から実感した。数字カードの理論上の良さについては、算数教育の専門家集団であるだけに理解が早かった。全国普及のために今後実施される全 12 州対象の研修も、この視学官集団が中心になって実施される。

### (3) カリキュラムと教科書

#### 1. モロッコの教科書

筆者は活動に参加するにあたってモロッコの算数の教科書を受け取っていた。アラビア語なので、何が書かれているかはわからない。アラビア語は右から左に書くため、教科書は右に開く作りになっている。日本の教科書は、算数は左に開き国語は右に開く。紙面を見ると、文はアラビア語だから右から左に書かれるが、数式は左から右に書かれる。これだけでも、日本人の筆者には非常にわかりづらい。モロッコの子どもたちにとってもわかりづらいのではないだろうか。

それでも教科書にある絵、図、数式を見ていると、そこで何を教えようとしているかがおお

よそわかってくる。筆者の頭の中には日本の教科書があるので、モロッコの教科書が日本の教科書とはまるで違うものであることがわかってきた。

端的に言えば、モロッコの算数の教科書は、日本の教科書と比べて内容が難しい上に、教える内容が多い。国の将来を担う子どもたちにこれだけのことを身につけてほしいとの気持ちはわかるのだが、これでは算数についていけない子どもを生み出してしまう危険が大きいと感じた。内容の一つひとつの検討に入る前に、多すぎる量が気になった。子どもたちは消化できないまま次にいくという悪循環に陥っていることが容易に想像できたのである。

モロッコの教科書は、1999年に義務教育が始まった後に作られ、以降十数年間、作り直されることなく使われ続けている。教科書検定制度があり、民間の出版社が教科書を作っていて、どの教科も複数の出版社から発行されている。しかし日本のように採択をめぐる各社がしのぎを削るような競争関係ではないため、与えられた採択地域の教科書を毎年作り、安定した収益をあげているようだ。日本のような教科書編集者がいるわけでもなく、出版社は教科書をもっと良くしようという姿勢があるわけでもないようだった。

## 2. カリキュラム局の登場

モロッコでのプロジェクト活動は、進めていくうちに国民教育省内の注目が高まっていった。時間の経過とともに、「こちらの局にも関わらせろ」との主張も出され、重点的に協議する部局も変化した。しかし、カリキュラムや教科書を担当するカリキュラム局については、プロジェクトから情報提供をしながらもカリキュラム局が積極的に出てくることはなかった。言われていたのは、カリキュラムや教科書に関しては、日本側には手をつけさせない聖域のようなもの、といったことだった。日本からの支援を受けているという関係がありながらも、すべてに関わってもらおうのではないという気概を持っていると理解すべきだろう。

診断テスト 2016 の「報告書」には、カリキュラムと教科書についての筆者の主張も含まれており、そのことを説明するためにカリキュラム局長にお会いする機会を得た。局長に対して、筆者はモロッコの子どもたちの学力の現状とその分析から、カリキュラムと教科書は改訂が不可欠と説明した。

それから2か月後、日本にいた筆者に教科書についての見解を示してほしいとの要請が届いた。筆者はその2か月後に見解をまとめ、カリキュラム局に提出した。2017年10月のことである。要請には、モロッコの事情もあった。教育の振興を最優先課題とするモロッコ国は、教育大臣の命令で新しいカリキュラムと教科書を2018年9月から1・2年で実施する（3・4年は2019年9月から、5・6年は2020年9月から）との政策を打ち出していた。時間は限られている。カリキュラム局はその実施部局として動き出す必要があったのである。

見解を説明するために、再び局長にお会いした。局長は見解の全体を眺め、筆者が説明を始めたところでさえぎって言った。「この見解は、私たちのコンセプトとほぼ同じです。しかし、私たちモロッコだけでできるだろうか。私たちの委員会に入って、一緒に仕事をしてほしい。」JICAにはモロッコのカリキュラムや教科書に直接関与する活動方針を持っていなかったため、即答はできなかったが、後に、予定している活動範囲内で助言するとの方針になった。

### 3. 教育理念の共有

局長への見解の説明中に、同席していた局員が質問した。「モロッコは、高校生対象の数学オリンピックではいい成績を収めています。この見解は、成績のいい生徒のためにはならないのではないのでしょうか。」筆者は「優れている子どもを伸ばすことはとても重要な課題です。そのことと、教科書をどの子どもわかりできるようなものにするとは別の課題として考えた方がいいと思います。」局長が言った。「小学校教育は大衆教育であるべき。小学校の教科書をどうするかについて、私はこの見解の考え方がいいと思う。」

カリキュラム局長とは、筆者が「見解」で示した「すべての子どもに学力を保障しうるカリキュラムと教科書を」という教育理念が共有できたように思う。

### 4. カリキュラムの改訂

カリキュラム局には、パイロット校で試行していた改訂版カリキュラムがあり、2018年2月、改訂版カリキュラムを基にして新しいカリキュラムを作成するワークショップが行われた。そこでカリキュラム局から打ち出されたのが、PEEQの活動成果や「見解」を全面的に取り入れるという方針だった。

「授業のはじまり5分間の計算練習」を算数の毎時間に実施すること、誤答分析によって指導の改善をすること、年度初めに実施する既習事項確認テストは診断テスト2016の手法を用いて行うこと、教科書の巻末に厚紙で数字カードを綴じこむこと、などである。さらに、多すぎる教育内容を減らし、精選した内容をていねいに指導できるようにするという考えに基づいて、新しいカリキュラムは教育内容の精選が行われた。理念がはっきりすればカリキュラムや教科書の姿もはっきりと見えてくる。

### 5. 教科書の改訂

2018年4月、新カリキュラムに基づいて新しい教科書を作るために、教科書の執筆者への説明と教科書作成のためのワークショップが行われた。新カリキュラムは子どもが確実に教育内容を身につけるためのプロセスを明確にしていた。筆者は指定されていた教科書のページ数に基づいた新教科書の構成と、各レッスンの紙面は直接書き込める形で学習を進めていける展開を提案し、教科書を執筆する方々との間で協議した。現在、各教科書会社では2018年9月実施に間に合わせるべく教科書の編修が行われている。

## (4) 活動の終了

筆者のモロッコでの活動は、ここで終了した。4年計画のプロジェクト活動が最終年を迎えていたからである。活動の第2フェーズがあるかどうかはわからない。

プロジェクトの2年目から活動を始め、診断テスト2016によって低学力の原因を突き止め、「授業のはじまり5分間の計算練習」が短期間で成果を上げたために新カリキュラムに盛り込まれてこの秋から全国普及されることになり、新しいカリキュラムと教科書づくりの初期段階に関わった。驚くほどのダイナミックな展開だったが、自然な成り行きでもあった。モロッコ

側にとっては、日本からの協力を得て方向性が見え、本気になって教育改革を始めようとしたその矢先に、支援の活動が終了することとなったわけである。

カリキュラム局長によれば、2018年9月施行のカリキュラムと新しい教科書は、本格的な教育改革の前段階であり、関連する法律の改正を2018年に行い、本格的な改革を2021年に実施するとの計画だそうである。今回はできなかったことも、本格的な改革の中でやろうと考えており、そのためにも第2フェーズを要請したいとのことだった。

また、カリキュラム局長は、筆者がモロッコ滞在最後の会議で「答えは教室の中にある」と発言したことにすぐに反応し、「アクションリサーチをして教室の中での好事例を見つけるなどの活動をしたい」と述べた。カリキュラム局長とは教育理念が共有できたとの印象を持ったわけだが、この姿勢からは国のトップとしてというよりも、本物の教育者の姿を見る思いをしたのだった。

## II 考察

### (1) 算数教育の改善に関して

#### 1. モロッコの算数教育

モロッコの算数教育は、かつて統治下にあったフランスの算数教育が源流である。モロッコはフランスの教育に強い影響を受けている。モロッコとフランスの算数の教科書は内容がよく似ている。

教育内容は、整数、小数、分数とその四則計算を教える点は日本と同じである。図形や、量と測定の内容にも大きな違いはない。しかし細かく見ていけば違いはたくさんある。

日本は数を量として教えることを基本にしているが、モロッコは量と順序、その両方を重視する。日本はたし算の代表的な意味を合併と増加で教えるが、モロッコはたし算の意味を教えるとの意識は薄い。日本では式の形を意図的に「式＝答え」で統一しているが、モロッコは式の形が多様だ。1年のたし算で「 $2 + 1 = \square$ 」「 $\square = 2 + 1$ 」「 $2 + \square = 3$ 」が同時に出てきて、その直後には不等式「 $2 + 1 < \square$ 」が出てくる。日本で不等式は2年の指導内容である。「 $2 + \square = 3$ 」を教えたことで、実はひき算を教えたことにもなっているようだ。筆算を指導する点で日本とモロッコは同じだが、モロッコは暗算も重視していて、工夫する暗算がしつこく出てくる。かけ算とわり算は、日本とモロッコでは概念が違う。モロッコで算数の専門家に聞くと、「すべての計算のもとになっているのはたし算とひき算。かけ算はたし算の延長上に、わり算はひき算の延長上にある。」との考えのようだ。つまり、かけ算の意味は累加であり、わり算の意味は累減である。日本はかけ算をたし算とは違うものとして指導する。

日本は線対称と点対称を教えるが、モロッコは線対称だけである。線対称を、モロッコは1年から6年まで毎年指導する。日本は6年で指導する。メートル法と量の単位換算にモロッコはたいへん力を入れている。単位換算の問題は、大人でも頭が痛くなるほど難しい。

このように、大枠は同じでも細かく見れば多くの違いがある。このことは2国間の比較で明らかになることであるし、また2国間での格好の議論の対象にもなりうる。モロッコでの活動で、筆者は日本の算数教育と比べるという手法はほとんど使わずにきた。短い活動期間でここに手を付けてしまっただけは、議論としてはおもしろいけれども收拾がつかなくなってしまう危険を回避したかったからである。また、このような議論を通じて日本の算数教育を押し付けるつもりもなかったからである。

論点は「この内容や指導法で、本当に子どもがわかるのか」の一点に尽きるのだが、その検証をモロッコ国内で行うことが必要と考える。事実に基づいた検討が行われれば、解決策を見つけることも容易になってくると思うからだ。

#### 2. 教育目標と教育方法

モロッコの算数教育について現地で話し合ってきて、筆者が常に抱いていた感想は「教育目標はあるが教育方法がない」ということだった。何を教えるかには関心を持つが、それをどう

教えるかには関心がない。それは教員がやること、という考え。視学官の方々と「教え方」について協議すると、モロッコとしての教え方というよりはその人の教え方が出てきて、視学官どうしても教え方が違っていたりする。教え方についての統一見解が作れないのである。「誤答分析」にしても、やろうとしていることは「誤答の教育学」というものを教員に伝達し、教員はそれを実践に役立てるとの考えだった。

日本の研究者から「フランスでは、教える技術は教員の個人的努力でどうにかなるもので、教育技術の研究は学問ではないという風潮がいまも根強い。」と教えていただいたことがある。その影響なのか、モロッコの教科書は目標に該当する問題が並んでいるだけのように見える。その問題を授業でどう指導するかは教員が考えればよいということのようだ。

しかし、小学校の校内研修に参加すると、モロッコの教員からは「鏡文字で書いてしまう子どもが多いのです。どう指導したらいいのでしょうか。」「くり下がるひき算が子どもたちはできません。どう指導したらいいのでしょうか。」と、筆者を待っていたかのように質問をしてくるのである。数字を正しく書くこととくり下がるひき算は、何としても身につけさせたい重要な内容である。こういったことを、教員の個人的努力に任せておいていいのだろうか。筆者に質問した教員は、どう指導すべきかわからずに困り果てているのである。最終的には子どもたちが困ることになるのだ。

日本には教育方法・教育実践の蓄積がある。教科書は教科書会社が選び抜いた指導法のもとに紙面が展開されている。教科書紙面を基にして、教員は学んで得た方法も利用しながら自らの指導法を構築していく。豊かな蓄積があるからこそ、教員は実践ができるのである。日本では教育方法学という学問分野も確立している。教育方法を教材化してそれを教員に提供する仕事に従事してきた筆者には、教育方法が軽んじられている世界があることには理解ができないのだ。モロッコの教員は、子どもがわかりできるようになる方法を切実に欲している。

### 3. アラビア語と数式

筆者は首都のラバト市内の書店で小学生用の算数の教材を見つけて購入した。そして内容を見て驚いた。式が「 $\square = 3 - 5$ 」のように右から左に書かれていたのである。発行元を見るとエジプトで作られた教材だった。後日、ヨルダンで作られた教材も見つけたが、これも数式が右から左に書かれていた。このような教材を輸入してモロッコの書店で売られていることにも疑問を覚えるわけだが、このことからモロッコは数式を左から右に書くが、アラビア語圏の算数教育には数式をアラビア語と同様に右から左に書く国があるということがわかる。

これについてモロッコの専門家に聞くと、数式を右から左に書く国があるということには関心がないようだった。他国のことはわかりませんとのことである。彼の話によれば、義務教育制度が始まるずっと前のフランス統治下時代から、モロッコで算数はフランス語によって授業が行われていたという。それが現在の、フランス語を教える教員が算数を教えるというシステムに繋がっているようだ（モロッコは第一外国語のフランス語が小学1年から必修）。モロッコではこれまでに教育の世界にもアラビア語化の波が何度か押し寄せ、算数教育もそのたびに影響を受けたとのことだが、数式は左から右というのはフランスの影響ということなのだろう。

授業を見せていただくと、1年生の子どもが小黒板に「 $5 = 1 + 4$ 」と書いて掲げていたので、「これは『 $4 + 1 = 5$ 』と指導すべきでは？」と問うと、こんな答えが返ってきた。「『 $4 + 1 = 5$ 』はフランス式で、『 $5 = 1 + 4$ 』はアラビア式です。」つまり、子どもが「 $5 = 1 + 4$ 」と書いてもそれを誤りとして指導すべきとは考えていないのである。書いた式は、数学的に正しい。だからどっちでもいいじゃないか、そこに何か問題があるわけ？という反応である。筆者はこの考えにとっても違和感を覚えた。それで後日、視学官の方々との協議で、「モロッコは数式を左から右に書くのだから、1年のたし算から、式を左から右に書く指導を徹底すべき」としつこく主張した。その後学ぶひき算では、「 $2 = 3 - 5$ 」と書く誤答がたいへん多いのである。こんな議論をしていると、やがて視学官の中から「言われている指摘は正しい。」という意見が出てくる。彼らの中ではあまり問題にならなかったことでも、筆者の意見を聞く耳を持っているということもわかってくるのである。

#### 4. 数学と算数教育

数学は世界共通の学問であるが、数学の入り口にあたる算数教育は世界共通ではない。算数は言葉と文化に強く影響を受けて成立しているからだ。筆者は、日本の算数教育は優れていると心から思う。しかし、だからと言って日本の算数教育をそのまま他国に持ち込むのは危険だ。言葉や文化の影響を受けたその国の算数と日本とを比べ、その国に合う形で日本の算数教育の良さを提供しなければ、その国の子どもたちに混乱を与えてしまうだけにもなりかねない。

例えば、日本の算数教育は数を量として指導することを中心にしており、そこが優れているとも言えるが、それは日本語のもつ特性をふまえての指導法である。日本語は「さん個」と「さん番目」のように集合数と順序数で数の言い方が同じだが、**one** と **first** のように集合数と順序数を言葉で明確に分けている言語を持つ国では、数を順序として指導することの重要性を理解する必要がある。その国の言葉や文化への考察なしに、数を順序として教えるのは間違いなどと言ってはならないのである。日本の教科書会社が途上国の教科書作りをしているとの話を最近よく聞くが、どのような編集方針のもとでその国の教科書を作っているのだろう。

数学は、ほとんどの人がどこかの段階で挫折する学問である。挫折しないわずかな人が数学者になっている。一方、一人の子どもも挫折させてはならず、すべての子どもがわかるように指導法を改善する努力をし続けなくてはならないのが算数教育である。しかも、他国の算数教育をそのまま導入することは危険なので、その国の算数教育に関わる方々による、その国の子どもたちのための不断の改善の努力が必要だ。算数は数学とは別世界にあり、数学とは違う難しさがある。



## (2) 活動の焦点

### 1. 低学力の原因の明確化

算数はきわめて系統性の強い教科である。学習内容を1年時から一つひとつ確実に身につけていかないと、必ずどこかでつまづく。一度つまずいてしまうと、適切に対策が取られない限りその後の学習内容にはついていけなくなる。算数は子どもにとって楽しい教科であるが、恐ろしい教科でもある。

すでに低学力の実態が明らかになっていたモロッコでは、診断テスト 2016 の前段階を追っていく手法が有効だった。身につけてほしい算数の目標には前の段階の目標がある。前の段階の問題を遡ってテストを構成することによって、多くの子どもがどこまでわかりどこでつまづいているかを突き止めることができる。さらに問題が何年の指導内容かを示すことで、子どもたちが何年時につまづいたかもわかる。このことはカリキュラム改訂の検討に役立つものにもなるだろう。このような特徴を持つ診断テストを作ることは、画期的という表現も用いられて賛同を得た。

テストの問題は視学官数人のグループで作成した。作成作業中、ある視学官が言った。「子どもたちの顔を浮かべながら問題を作成するこの作業は、とても楽しい。」彼らは、できてほしい問題を「最終問題」、それができるための前段階の問題を「中間問題」と名付けて討論するようになっていった。

診断テスト 2016 にはもう一つの特徴があった。実施後に採点し、採点の結果を入力する。入力が終われば、個人ごと、学級ごと、学校ごと、そして実施児童全員の学力の傾向を示す帳票を出力できるシステムを作った。このことで、入力作業が終わった瞬間に、検討資料としての帳票が出力された。

### 2. 視学官との共有

検討資料をもとにして筆者が作成した「報告書」は、遠慮すべきでないと考えて作っただけにモロッコの教育に関わる方々にはきついものだったのかもしれない。しかし、協議した視学官の中からは、やがて「これは自分たちに責任がある」と言い出す人が出てきた。基本的に、モロッコ国民は正直なのである。ここが、筆者が参加した活動のターニングポイントだったことは間違いないだろう。

子どもたちが算数の初歩の段階でつまづいている実態については、気づかなかったというよりは、やはりそうだったか、という反応だったように思う。こうして原因が共有されると、その後になすべきことも共有しやすい。「報告書」は筆者個人が作成したものであったが、これを基にして視学官たちが討論し、最終的にナショナル報告書という形になって刊行されるに至ったのである。

### 3. 診断テストの結果を指導に役立てる

診断テスト 2016 を実施する段階では、その結果を何に役立てるかについて 2 つの主張があった。一つは、教員が指導の改善に役立てる。もう一つは、カリキュラムや教科書の改善に役

立てる。当初、モロッコ側は診断テスト 2016 の結果は末端の学校現場で指導の改善に活用させるとの考えが大勢だったように思う。このプロジェクトがカリキュラムや教科書にまで影響を与えるものとは考えられていなかったからだ。この考えのもと、診断テストの実施校には結果を示す学校ごと、児童ごとの資料が提供され、誤答の教育学を学ぶことから始めて、子どもたちの学力を分析し、指導の改善について学校内で話し合うという活動が行われた。筆者もある学校で行われた 2 日間をかけた校内研修に参加し、活発な活動を見ることができた。

#### 4. 教員どうしの同僚性

小学校には日本にあるような職員室はない。教員は学校でのほとんどの時間を授業に費やし、授業が終われば帰るというスタイルが一般的のようである。視学官が教員の指導や評価をするということだから、教員が成長するための指導を受ける機会もあるのだと思うが、学校内での教員のキャリア形成は授業の積み重ねによってなされる、ということだろうか。

しかし、診断テストの結果を役立てるための校内研修は、同僚性が生まれ、教員相互のキャリアアップにつながる研修だったと思う。視学官を講師にして、誤答の教育学を学ぶことから始まった校内研修は、その後、診断テストの検討資料に目が注がれ、グループに分かれて子どもたちの典型的な誤答に着目し、指導法の改善について話し合った。自分たちが今まさに指導している子どもたちのテスト結果が情報として共有されているため、それは活発な話し合いだった。話し合った指導法を模造紙に書いて教室の壁に貼り、最後に各グループの代表者が発表した。

同僚性は、数字カードの指導法を身につける場面でも自然に現れた。教員が教師用の数字カードを手にした時に、子どもたちへの指示は口頭ですか事前に指示を黒板に書いておくか。数字カードの見せ方をどうするか。すばやく見せる技術をどう向上させるか。これらのことについて教員どうしが相談し合い、指導を改善させていったのである。

指導している子どもたちの情報が目の前にあると、そこに現れている課題を解決する主体は自分たちしかない。その自覚が無意識に生まれる。また、提供された教育方法がそこにいる誰にとっても新しいものであれば、年齢や経験や立場の違いを超えて話し合いや相談が始まる。

モロッコの教員は独立性が強く同僚性は薄いとのことだったが、同僚性が薄いのではなく、それが培われるような環境が整っていないだけなのかもしれない。必然的にコミュニケーションが行われる場面では同僚性が生まれるのである。

#### 5. 子ども観と教材

日本で小学校の教員から話を伺っていると、今の子どもは 45 分間じっとしていることができなくなっているという。授業のし方に「導入→展開→まとめ」という形式があり、導入で子どもたちの関心を引き寄せてねらいに沿った授業を展開させるという方法は、今の子どもたちには通用しない。教員によほどの力がなければ無理だという。

ではどうするか。「飽きさせない授業。」子どもの関心を引き寄せる事柄を次々に示すテンポの良い授業が必要というわけである。では、子どもたちはどんなことに関心を示すのか。それは授業の目的を達成するためのものでなくてはならない。キーワードは「楽しさ」だという。

遊びやゲームの楽しさではない。学びにおいて子どもたちが楽しいと思うのは、自分の上達を実感できた時だという。上達を実感できるような授業をすれば、子どもたちにとって授業は楽しいものになる。しかも上達するわけだから授業の目的も達成する。

筆者には、「子どもは上達を実感した時に楽しいと感じる」「学びが楽しければ子どもは伸びる」という捉え方は小学校教員ならでは子ども観として重要な視点に思えた。モロッコに提案した数字カードは、日本でのこうした教員の実践をヒントに生まれたものである。

## 6. 九九を覚えることについて

九九を覚えるという言い方をすると、暗記だけじゃだめだ、かけ算の意味をしっかりと理解させなくてはならない、という声が聞こえてくる。その通りである。その通りであるが九九は覚えさせなくてはならない。そして、覚えればかけ算を理解するようになる。

九九はかけ算の土台である。九九ができなければかけ算の筆算ができない。かけ算ができなければわり算ができない。さらに高学年で学ぶ面積、体積、速さ、割合、比例など、重要な内容はかけ算を用いて問題解決するものばかりである。九九ができなければ、これら全部に太刀打ちできない。かけ算は算数の要にある計算と言えるだろう。覚えるのは大変だからでは済まないのである。

意味がわかれば九九の答えは出せるという考え方もある。確かに出せる。しかし時間がかかる。3桁×3桁の筆算という重要な指導内容がある。九九を覚えていないで、どうやって答えを出すのだろう。九九を9回使わなくてはならないのだ。計算は、すらすらと答えを出せることが重要だ。そうでなければ、子どもにとって計算は苦役でしかない。

筆者はモロッコの教室で、九九を覚えていなかった6年生の子どもたちが、ランダムにした数字カードを手にして7の段の九九をたちまちのうちに言っていたのを見た。3か月の練習で九九を瞬時に言えるようになったのである。

6年生だからできるのではない。日本の教員からよく聞く話であるが、2年生、3年生ぐらいの子どもたちが、新しい事柄をもっともよく吸収するそうである。その記憶力は大人がびっくりするほどで、国語の教科書にある文学作品などは、その気になれば教科書を見ないでたやすく暗誦できるようになる。しかも全員が。思考力が最近の教育のキーワードになっているが、覚えることなしに「考えなさい」と言われても子どもは何をどう考えればいいのかわからない。覚えたことを手掛かりにして考えるわけだから、子どもたちにはどんなこともたくさん覚えさせた方がいい。九九は、まさに2年、3年が指導時期である。子どもにとっては覚えること自体が、賢くなれたような実感が得られて楽しいのである。

その国の子どもたちの算数の学力と、その国の子どもたちが九九を覚えているかということには、強い相関関係があるのではないだろうか。

## 7. カリキュラムと教科書の改訂

カリキュラム局から教科書についての見解を求められた筆者は、教科書の基になっている現在のカリキュラムについて次のような問題点を指摘した。

- 1) ほぼ同じ内容の指導を上級の学年のレッスンでくり返すことが多い。

- 2) 教える内容が多い。
  - 3) 逆思考を重視しすぎている。
  - 4) 計算の練習が少ない。
  - 5) 1レッスンの指導期間が短い。
  - 6) 教科書の紙面の流れが、左→右と左←右のどちらかがわかりづらい。
  - 7) 図形の領域は、同じ内容を全学年で扱い、少しずつ難しくして指導している。
  - 8) 量と測定の領域は、単位換算の内容が多く、しかも難しい。
- このことから、カリキュラムの改訂方針について次のように提案した。

#### 1)方針

系統性の強い「数と計算」の領域は、身につかなければ次の内容を身につけることも困難なため、子どもが確実に身につけられるようにする。そのために、「数と計算」の領域の指導を充実させ、「図形」と「量と測定」の指導内容を精選する。

#### 2)数と計算

- i) 量（大きさ）の感覚を養う。
- ii) 十進位取り記数法を中心に据える。
- iii) 文は右から左で、数式は左から右という基本を1年の始めから一貫させる。
- iv) 逆思考は順思考とは別にまとめて指導する。
- v) 筆算を重視し、工夫する暗算を減らす。
- vi) 九九を覚える。九九を覚えるには暗記だけではなく性質の理解を重視する。
- vii) 半具体物（例えばタイル）を、最初から一貫して用いる。
- viii) 整数の計算（加減乗除）を4年までに終わらせ、5、6年は小数、分数を中心にする。

#### 3)図形

- i) 指導のくり返しを減らし、復習扱いにする。（減らした分で「数と計算」を増やす）
- ii) 作図指導を重視する。

#### 4)量と測定

- i) 量の単位 単位換算を単純化して減らし、易しくする。（減らした分で「数と計算」を増やす）
- ii) 測定 面積・体積は計算が複雑になりすぎないように配慮した内容にする。

教科書については、「すべての子どもが算数の新しいカリキュラムの内容を身につけることをめざす教科書を作成すること」を基本に、基礎学力を保障する作成方針について次のように提案した。

- a) 経験の浅い教師でも、指導書に沿って授業を行えば子どもに学力が身につく教科書にする。
- b) 子どもが教科書を読めば、学ぶ内容を理解することができるものにする。
- c) 子どもに学習習慣が身につくように、学力保障のプロセスに沿った展開にする。

見解は、すべての子どもが算数の力を身につけられるようなカリキュラムと教科書にしたい

との考えで作られたものである。この見解をモロッコ側が受け入れるかについてはあまり考えることなく、筆者が考えるあるべき姿を見解とした。だからカリキュラム局長がこの見解に理解を示しこの見解に基づいてカリキュラムと教科書を作る計画がモロッコ国によって進行しているという事実は、筆者から見ても驚きの展開だ。あるべき姿というのは、言うのは簡単だが形にするのは簡単ではない。モロッコ国がプロジェクトの第2フェーズを求めるのは、提案者に対する当然の要請とも言えるのである。

また、見解で「学力保障のプロセスに沿った展開の教科書にする」と提起したことについて、カリキュラム局は教科書会社に対して各レッスンの展開が「概念理解→数学化（応用）→評価→学習支援と治療」の流れになることを要求した。教科書に質の高さを求めるという点では、この要求に教科書会社がどう応えるかが問われているわけである。教科書作りで最も難しいところである。筆者は1レッスンの具体的な紙面展開案を示し、執筆者間で協議した。

実際に、新しい教科書はどのようなものに完成するのだろうか。9月からの新しい教科書が、これまでよりも子どもたちにとってわかりやすく、学力が身についていくものになっていくことを願っている。

### (3) モロッコのこれからの課題

モロッコ国への技術協力は、モロッコ側から見れば途中段階で終了した。第2フェーズの要請を受けているが、それが実施されるかは別にして、モロッコにおける学校教育のこれからの課題を整理しておきたい。

#### 1. アクションリサーチ

モロッコの子どもたちが低学力の状態にあることは、誰もがわかっている事実だった。しかし、なぜそのような状態にあるのか、原因がどこにあってどうすれば解決できるかについて検討し方向性を見いだすためのしぐみを、モロッコは持っていなかったのだと思う。

モロッコは国王を頂点とする立憲君主国である。これがモロッコと日本との根本的な違いだ。日本は主権者が国民だから、保障されている言論・出版・表現の自由のもとで、教育に関する言論活動や出版活動も豊かに展開され、教員による優れた教育技術は大きな書店の教育書コーナーに行けば豊富に並んでいる。いいものはいいものとしてカリキュラムや教科書の改善に取り入れられるのもまた自然なことだ。日本の学校教育の改善が、教員の実践の努力に支えられてきたのはまぎれもない事実である。このようなボトムアップ型のしぐみが、モロッコにはない。教育方法のよしあしは末端にいる教員が授業で実践して確かめられるものだが、学校教育の末端にいるがゆえに、トップダウンが基本のモロッコでは教員の声が教育の政策を決める側に届くしぐみがないのである。国のあり方に関わることなので、この問題の解決は難しい。

しかし、カリキュラム局長が「アクションリサーチをして教室の中での好事例を見つけるなどの活動をしたい」と表明したことは、この問題を解決する契機と言える。学校教育の末端で起きていることに、国が着目するという発想が出てきたことを画期的と言うべきだろう。学校教育のあらゆる問題を解決する入り口とも言えるほどの大きな意味合いをもつものとして、その実現は重要である。協力を要請されていることでもあり、それに応えられるようにならないものかと思う。

アクションリサーチを実施する上での重要な項目を下記に挙げておきたい。

- 1) 典型的な誤答の抽出と、誤答を生み出さない標準的な指導法の確立
- 2) カリキュラムの妥当性の検証
- 3) 全国規模での抽出による診断テストの継続的な実施

#### 2. 授業の改善

教えることだけが授業ではない。教えたことを子どもたちに学力として定着させる活動の全体が授業である。モロッコで見せていただいた授業で思ったのは、習熟の不足と形成的評価の欠落だった。

##### 1) 習熟

習熟に関しては、小黒板の利用についてもう一度原点に戻して捉え直した方がいいように思う。教員に聞くと小黒板は授業に欠かせないものと考えており、この認識はモロッコの教員に共通しているようだ。日本の教員が小黒板を使わないことを不思議がるほどである。視学官に

小黒板の目的を聞けば、評価のためとの答えが返ってくる。しかし、実際には評価のために小黒板が見えるように子どもたちに掲げさせても、多数の子どもが間違えているのが現実で、結局、小黒板に現れた子どもたち全員の誤答には対処できない。しかも、貴重ともいえる子どもの誤答はすぐに消されてしまうのである。小黒板は実際には評価に役立てずに、それよりも練習のために使われているように見えた。しかし練習が目的なら、チョークで小黒板に書くよりもペンで紙に書いた方がいい。評価のための小黒板と、習熟のための紙への書き取り練習を、もっと明確に分けた方がいいと思う。小黒板はその授業で最も基礎的なこと1つに絞り、子どもの誤答に丁寧に対処する。その後の練習は紙への書き取りとする。このスタイルにできないものだろうか。

紙への書き取りを考えたときに、まっさきに挙がるのがノートだ。モロッコの子どもたちは、ノートもペンも持っている。筆者には、ノートは大事なことを記録するために使われているように見えた。そうではなく、練習のために使うのである。練習のためにノートを使うようになれば、練習量を増やすことができるだろう。また、紙への書き取りはノート以外にドリルやプリント等の、問題が印刷された教材があり、日本では教材を用いて習熟をはかるのが一般的である。モロッコでは、まだ子どもたちにふさわしい習熟のための教材は普及していない。

このように、子どもたちの学力を定着させるための習熟は、何を用いるのかという問題であると同時に、そのための費用をどうするかという問題でもある。選択肢は1つではないので、重要な課題として検討されるべきと思う。

## 2) 形成的評価

小黒板を有効な形成的評価に役立てることは重要だ。しかし、筆者は授業が終わった直後に行う形成的評価の重要性を指摘しておきたい。授業で学んだ大事なことがわかったかどうかを、授業後すぐに確かめるのである。モロッコでは、このような評価方法はまだ行われていない。

日本では、授業時間内、最後の5分程度で実施するための形成的評価教材がプリント形式で発行されている。さらに、一つの単元が終了した段階で実施する教材が、単元テストという名称で発行されている。とりわけ単元テストは、日本国内の全教員が使用していると言っていいほどの普及率である。いずれも、広い意味で形成的評価教材と言えるが、形態はどれもプリント形式で、使用する際に教員が児童に配り、実施後、回収して採点し、指導や評価に役立てている。

習熟と形成的評価、いずれも子どもたちに学力を定着させるために不可欠なものと言えるが、モロッコの教育の質の改善を考える上では、教員がこれらを日常的に用いる教育スタイルとして、国のレベルで検討することが重要ではないだろうか。

## 3. 教科書制度

モロッコには教科書制度と教科書検定制도가あって、民間の複数の出版社が教科書を発行している。しかし、国がすることを民間に移したという点での民主化は促進されたかもしれないが、そもそもの制度の趣旨には逆行して見えるのである。複数の出版社が教科書を作る目的は、

質の向上にある。教科書会社が切磋琢磨しあい、よりよい教科書がより多く採択されるという競争関係を適切な形で作り出すことがまだできていない。現在の教科書の在り様は、国定教科書を国の責任で作った方がまだいいのではと思うほど制度の趣旨が生きていないのである。

教科書制度と教科書検定制度を今後も維持するとの前提に立てば、次に列挙するような視点の改善策が必要ではないだろうか。

- 1) カリキュラムについての解説書作り
- 2) 検定基準の厳格化
- 3) 採択制度の改善
- 4) 教科書編集者の育成
- 5) 教科書制作方法の改善

#### 4. カリキュラム

2018年9月実施の新しいカリキュラムは、その内容以上に完成にこぎつけるまでのダイナミックとも言える手続きに驚いた。国の教育の根幹にあたるカリキュラムに、PEEQでの活動の成果や筆者が提出した「見解」をできる限り取り入れるとの考えで貫かれていたからである。たいへん短い期間だったために、完成したものを精緻に検討すれば改善の余地を見出すことができるだろう。ただ、そうなるとうわかっていながらこうした手続きをとったことには、カリキュラム局長の強い意志があったことは間違いないと思う。

だからこそ、2021年に本格的な教育改革を実現するというその時のカリキュラム編成については、今の時期から必要な準備をしっかりとしたうえでの編成作業が重要になる。カリキュラム編成の上での重要な項目を挙げておきたい。

- 1) スタンダードな指導法を包摂するカリキュラム作り
- 2) 学力を保障するプロセスの改善
- 3) アラビア語と数式の関係の明確化
- 4) 言語活動の重視
- 5) 認知領域の重視
- 6) 継続的なカリキュラム改善のしくみ作り

#### 5. 視学官の役割

2021年の本格的な教育改革を国が考える理想的なものにするためには、モロッコ国においては視学官が果たすべき役割はたいへん大きい。そのためにも、モロッコでの活動を通じて考えることとなった視学官のあり方について述べておきたい。

学校に校長と教員がいて、教員を指導・評価する視学官が学校区ごとに配置されている。学校教育の質を確保するために考えられたしくみと思う。しかし子どもたちの学力は低迷した状態が続いている。それはどうしてか。

モロッコで筆者が活動したあらゆる場に視学官がいた。国民教育省の各部局が主催する会議に出れば、算数を担当する人は視学官だった。国が策定するカリキュラムを実際に執筆するの



も視学官だった。民間の出版社が発行する教科書を執筆するのも、出版社から委託された多くの方が視学官だった。確かに、算数教育という分野で何かをしようとするれば算数を専門とする視学官が必ず登場するというのがモロッコの特徴だ。筆者は全活動を通じて、視学官がモロッコの算数教育を支配しているという事実を実感した。

そうであれば、モロッコの算数教育に顕在化している問題は視学官に起因していると言えることができる。そのことを、モロッコの視学官はどれだけ自覚しているだろうか。子どもたちの低学力は教員に原因があるのではない。原因は視学官にあるのだ。それは、問題を解決する力は視学官こそが持っているということでもある。今、視学官は教育者として信頼され尊敬される存在になるか、厄介な存在と思われ続けるかの岐路に立っているように思う。

視学官が個人としてではなく、まっとうな視学官集団になることがモロッコの学校教育を良く変えていく決め手になると考える。日々の努力によって自らの質の向上を求め続ける、学校教育のための集団になることを願うものである。学校や教員に常に寄り添い、教員を手助けする立場になるということでもある。

視学官に研究的な素養が求められるとしても、理論研究より実践研究に重きを置いて、学校現場を活動の主たるフィールドにすべきである。筆者は視学官の方々とアカデミックな議論を楽しみたくてモロッコに来ているわけではないのに、会議はどうしてもそのような方向に引きずられることが多かった。彼らの議論の中心に、モロッコの子どもたちがいないのである。だから筆者は「この人たちは、どういうわけか学校現場を知らない。」と思うことが多かった。子どもたちに何とかして責任を果たしたいと欲する教員のニーズとは、大きくズレが生じているのではないだろうか。教員がこんなに困っているのに、視学官が副業にいそんでいる場合ではないと思うのだ。モロッコの算数教育、モロッコの子どもたちの将来は、視学官の学校での活動の質にかかっているのである。

視学官の方々とは様々な場で協議・協働してきた。強い個性を持った方々だったが、算数教育についての見識以上に、その人の熱意を感じる場面も多かった。それは、自分がやらなければという自覚であるし、自分がそれをできる立ち位置にいるという自覚でもあったと思う。だから視学官その人に問題があるというのではなく、視学官のあり方を決めている制度が現状を生み出しているのではないかと思う。実力を持つ方々なので、その力をいいベクトルに向かわせる視学官のあり方に改革することが必要と思う。考えられる改革の項目を挙げておきたい。

#### 1) カリキュラム再構築のための活動

モロッコの算数のカリキュラムは再構築する必要があると思う。2021年の教育改革の核心になるだろう。そのためには、視学官集団の役割がきわめて重要である。義務教育制度になって二十年弱のモロッコは、それ以前から行われていた算数教育が土台になっている。しかし、有償の学校教育を受けられる家庭環境にいた子どもたちへの教育と、すべての子どもを対象とする教育は同じではない。すべての子どもを対象とする現在の小学校の教育は、以前よりも困難が大きいと考えなくてはならない。実際、教員はその困難に直面しているのである。

教員が抱える困難はどこにあるのか、それを明らかにする作業ができるのは視学官集団しか

いない。担当学区の教員を指導・評価するという活動に、そこで教員から得られた情報を視学官集団として集積する活動を加え、それを新しいカリキュラム作りに反映させるという手続きが取られれば、よりよいカリキュラムが作られていく要素の一つになるだろうと考える。

## 2) 指導法の質の向上

教育内容の一つひとつに子どもたちがわかりできるようになる最も効果的な指導法を、標準的な指導法として全教員に普及させる取り組みが重要だ。教員は、これこそを求めている。標準的な指導法があってはじめて、教員はそれに創意工夫を加えて自らの指導法にしていくことができる。日本では、一つひとつの指導法について教員が様々な場で実践の成果を公表する機会があり、そこでの論争が教員全体の指導法の質を高めてきた歴史を持つ。優れた実践がよりよい教科書づくりの原動力にもなってきた。

モロッコにはすべての学区に視学官がいるのだから、教員による優れた指導法を広げていく役割を果たす力を持っている。ここでも、視学官は個人としてではなく集団として機能することの重要性があるのである。

## 3) 教員への指導力の向上

教員に寄り添う形での教員への指導が常に行われなくてはならない。これまで明確ではなかった教育方法についての研究成果が標準的な指導法を生み出し、教員への実のある指導内容になっていく。教員が欲していることはいつも視学官の引き出しの中にあるという状況を作り出す必要がある。視学官個々の引き出しを豊かにするためにも、視学官集団としての豊かな蓄積が必要だ。

## 4) 教員のネットワークの構築

プロジェクト活動で今も記憶に残っているのが、2015年10月に行われた全国ワークショップでの当時の教育大臣の発言である。「教育現場の実状をもっともよく把握している教員と視学官の意見をよく聞くために」との大臣の指示で開催されたこのワークショップで、大臣は「この取り組みを一過性のものにしてはならない。教員のネットワークを継続させよう」と発言したのである。この先進的な発言を生かすという意味でも、教員のネットワークづくりを視学官集団の手で作れないだろうかと思う。

## 5) 評価を受ける立場になる

評価する者は、評価される者でなくてはならない。生態系の頂点にいるような立場は自らの成長を止めることにしかならない。視学官に対する、正当な評価を行う仕組みを国として作る必要があるのではないだろうか。

## 6) 視学官養成機関の改革

視学官の役割自体を改革する時、最も重要な事柄は視学官を養成する機関の改革だ。視学官の重要な役割は何か、その役割を果たせる力を持つ者をどうやって養成するかという視点での養成方法を確立することが、たいへん重要になってくると思う。

#### (4) 国際協力のあり方

##### 1. 出発点はその国の算数教育

当初筆者は、モロッコの算数教育への技術協力とは、日本の算数教育を紹介することと想っていた。しかし、算数教育の内容があまりに違うものであったため、日本の算数教育を持ち込むことに危険を感じたと同時に、その違いに関心を持った。違うことには理由があるはずで、その理由が知りたいと思ったのである。だから、第1回目の現地活動から筆者の立場は日本の算数教育を伝えることではなく、モロッコの算数教育を知ることだった。知ることができれば、何か日本の経験がモロッコで役立つことが見つかるかもしれないと考えたのである。

結果的に、この立場に間違いはなかったように思う。支援する側と支援を受ける側という関係は、ともすると支援する側が上から目線になって日本のものはいいものだからとそれを深い思慮なしに押し付けることになってしまわないだろうか。他の分野について意見を持つものではないが、教育の分野ではそうすることの危険性を自覚する必要があると思う。

筆者にはもうひとつ大事な立場があった。モロッコの子どもたちは、子どもらしさにおいて日本の子どもたちと同じはずと考える立場である。そのことが確かめられれば、子どもらしさを捉えて子どもたちのためになされた日本の教育実践はモロッコでも有効にちがいないと思ったが、これは的中した。おそらく、日本での子どもらしさを捉えた教育実践は世界で通用するだろう。

筆者の立場は、モロッコの方々との信頼関係を作るという点でも重要だったと思う。モロッコの子どもたちの学力はこうだから、モロッコの教育目標はこうだからと、モロッコの教育を主語にした協議から議論を進展させ、モロッコの教育を出発点にしてそれを改善するための方法を考えた。提案の背景にはもちろん日本の教育があるが、協議の中で持ち出すのは常にモロッコの算数教育であり、日本の算数教育を直接持ち出すことはほとんどなかったのである。

##### 2. 日本型教育

日本型教育という言葉がにぎわっている。海外から注目されている日本型教育を世界に発信し、課題を抱える国々に普及させようとの考えである。この、日本型教育とは何のことだろう。筆者はモロッコへの技術協力に関わった者として、算数教育における日本型教育とは何かを整理しておく必要があるように思う。

日本の算数教育が優れていることについては、目標と方法という2つの面から説明することができる。

目標の面では、目標を広げていくのではなく、目標を前へ戻していく点にある。最終ゴールから逆向きに目標を設定しているのである。簡単な例を挙げれば、2年の目標に2桁のたし算の筆算がある。これを指導するためには子どもたちは1桁+1桁の計算ができていなければならない。だから、これを1年の目標にする、という目標設定である。そうすると、1年生を指導する教員は1桁+1桁の計算を全員ができるように指導を徹底する。それができずに2年生になってしまうと、2桁+2桁の筆算ができないことがわかっているからだ。また2年生を指

導する教員は、1年時に身につけた1桁+1桁の計算という既習の内容を基にして2桁+2桁の筆算を指導する。これまでに学んだことが今の学びにつながるように指導するのである。日本の教科書は、このように展開されている。日本の教育目標が後ろから前に戻していく作業をして作られたという話を聞いたわけではないが、日本の教育目標はそのようにできている。だから目標の全体を見れば、まずこれ、次にこれ、その次はこれ、と一直線に進んでいることがわかる。一本の道を、脇道にそれず、余計なことに踏み込まず、基礎学力に不可欠な内容をまっすぐ進んでいくのである。教える側にとっては、今、何を教えなくてはならないかがはっきりしている。

筆者はこの特徴の重要性を、モロッコの教育目標と比較して認識した。モロッコの教育目標は、広げていくやり方だ。まずこれ、その次はこれとこれ、というように、1つのことを教えた次には1つ以上のことを、ついでにこれも、と教えたいことがどんどん広がっていくのである。結果的に、たくさんのことを教えることになる。そこで教えたことが、次には何につながっていくのかわかりにくい。日本の教育目標を知っている者が見れば、ここでなぜこんなことまで教えようとしているのだろうと、不思議に思う教育目標だ。

方法の面では、目標が持つ特徴から、今、身につけるべき内容を必ず身につけられるように作られた教材が提供されている。計算練習にしても、ただ計算問題が並んでいるわけではなく、それぞれの計算が持つ特性を考えて、限られた問題量でどんな計算も確実にできる力がつくように構成されている。また、力が身についたかを確かめるための評価行為ができるように作られた評価教材も提供される。習熟や評価を重視する方法論はここからきている。目標の面を担う教科書と、方法の面を担う学校教材が、日本の子どもたちの学力を支えている。この方法が、モロッコにはない。目標と方法、それぞれが持つ特徴が算数教育における日本型教育と言えるだろう。

低学力という現実を抱える国が、その国の「すべての子どもたちに」基礎学力をつけてあげることには挑みたいと考えるなら、この日本型教育に倣ってその国の目標と方法を築くという方法論は、決定的に有効と思われる。

### 3. 教員の仕事と国際協力

マネジメントの専門家が警鐘を鳴らすことの一つに「手段が目的化してはならない」ということがある。教員の仕事とは何か。これをモロッコで問うと、「授業をすることです」と返ってくる。確かに、モロッコの教員は授業が始まる時間に学校に来て、授業が終われば帰る。もちろんそれでいいのだと思うが、教員の仕事は授業をすることではない。子どもたちに必要な学力をつけてあげることが教員の仕事である。授業はその手段だ。だから問われるのは「授業をしましたか」ではなく、「子どもたちに学力をつけてあげられましたか」である。「授業をすること」が目的なら、小学校の教員ほど気楽な職業はない。「子どもたちに必要な学力をつけてあげること」が目的なら、困難を伴い常に研鑽が求められる、専門性の高い職業のひとつと言える。すべての子どもに必要な学力をつけてあげるのはそう簡単にできることではないからだ。

筆者は日本において、低学年の学級で子どもたちが時刻と時間の違いをどうしても理解でき

ず、どう教えたらいいのだろうと深刻な表情をした若手の教員から相談を受けたことがある。また別のある教員は筆者に、自分が授業に万全の準備を怠らないことについて「私は自分が授業をしているときに、目の前の子どもたちがつまらなそうにしていることには耐えられない。」と語った。これらは教員という職業に就く者の、一つひとつの事柄をおろそかにしない責任感の現れなのだと思う。

モロッコの教員の方々と話をしても、彼らからは「何とかしてわかるように教えてあげたい」という気持ちが伝わってくるのが何度もあった。教員は、自分の仕事は授業をすることと考えているとしても、授業をしさえすればいいとは絶対に考えない。何とかしてあげたいと思う気持ちは、教壇に立ち子どもたちの瞳と出会う教員に生まれる、理屈ではない本能のようなものに思える。わからない子どもに対して、それを決して子どものせいにはしない教員の姿勢が見えるのである。

だからこそ、その気持ちに寄り添い応える努力をすることが、教員に直接間接に関わる者、国際協力において学校教育に関わる者の仕事なのではないかと考える。学校教育の主役は、毎日子どもたちの前に立つ教員なのだから。