

日本個性化教育学会

発行

日本個性化教育学会報

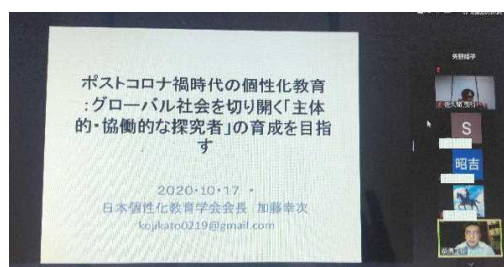
第35号

2021年3月31日

発行責任者

加藤幸次

今年度の第13回全国大会は、新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、ZOOMシステムによるオンライン方式で10月17・18日に開催されました。大会では、個性化教育の立場から、ポスト・コロナショックの学校はどうあるべきか、そこにおいて全ての子どもに質の高い学びをどのように保障していくかを考えました。折しも、中央教育審議会において「個別最適な学び」の重要性が確認されました。審議状況の報告並びに意義や課題の検討等を行いました。200名を越える参加者を得て、盛会のうちに終わることができました。会員の皆様に、その報告を行います。



<第13回日本個性化教育学会・オンライン大会>

○テーマ「ウィズ&ポストコロナ・ショックの学校と子どもの学び」 ー個性化教育の新たな可能性ー

○期日 2020年10月17日（土）・18日（日）
オンラインにて開催

○日程 1日目 10月17日（土）

- 18:15～18:15 接続確認
- 18:20～18:30 開会行事
- 18:30～19:10 基調講演「ポスト・コロナ禍時代の個性化教育」
ーグローバル社会を切り開く「主体的・協働的な探究者の育成」を目指す
加藤幸次（日本個性化教育学会会長）
- 19:10～20:10 対談「新学習指導要領が目指すもの」
市川伸一（東京大学名誉教授）
奈須正裕（上智大学）
- 20:25～21:45 オンラインによる懇親会

2日目 10月18日（日）

- 9:10～ 9:25 接続確認
- 9:30～12:30

<自由研究発表1>

- 司会 藤本勇二（武庫川女子大学） 久野弘幸（名古屋大学）
- 1) 総合学習を中心としたカリキュラム・マネジメントにおける深い学びの一考察
箱根正幸（西宮市立北六甲台小学校） 藤本勇二（武庫川女子大学）
- 2) 生活科における資質・能力の育成を目指した飼育活動
田中咲也子（西宮市立北六甲台小学校） 藤本勇二（武庫川女子大学）
- 3) 休校期間を挟んだスタートカリキュラムの実践と児童の実態
浦郷 淳（白石町立有明南小学校）
- 4) 野菜の栽培活動を通して深い学びを目指す
高井 壮（西宮市立北六甲台小学校） 藤本勇二（武庫川女子大学）
- 5) 個から始まり個に返す黒板スピーチの取組
松井香奈（大阪市立新高小学校） 藤本勇二（武庫川女子大学）

<自由研究発表2>

- 司会 増田修治（白梅学園大学） 浅沼 茂（立正大学）
- 1) ソサエティ 5.0 時代に展開すべき乳幼児教育の具体的な方策について
増田修治（白梅学園大学）
 - 2) 子ども同士の間関係性を深め、コミュニケーション能力を育てる乳幼児教育の在り方
新井春薫
 - 3) 効果的なフレームワークについて
下岡麻美（西宮市立広田小学校）
 - 4) アンプラグドな学びを意識した家庭科の授業について考える
横山みどり（筑波大学附属小学校）
 - 5) ふりこのきまりを活用したゲーム作りを楽しむ学び
中島 信（立命館小学校）
 - 6) 1998 年度と 2019 年度の学級状況調査の比較を通して、「学級がうまく機能しない状況」の実態調査と克服すべき課題を考える
増田修治（白梅学園大学）

*いずれも、学会所属の会員による実践及び研究発表です。

13:00～13:25 接続確認
13:30～16:30



<分科会1> 「個性化教育から見た個別最適な学びー学びを止めない学校づくりー」

司会 伏木久始（信州大学）佐野亮子（東京学芸大学）
（実践報告）

松尾統央 成田梓 鈴木佳代（東浦町立緒川小学校）
古本あずさ 高木由希絵（神石高原町立三和小学校）
三沢敬正（大滝村立大滝小学校）

<分科会2> 「カリキュラム・オーバーロードへの挑戦ー新たな学びの文化の創造ー」

司会 吉村敏之（宮城教育大学）澤田稔（上智大学）
（実践報告）

齋藤淳（福岡教育大学附属福岡小学校）
齊藤一弥（島根県立大学）
大谷敦司（天童市立天童中部小学校）

16:20～18:20 シンポジウム「ウィズ&ポスト・コロナショックの学校と子どもの学び」

司会 奈須正裕（上智大学）
シンポジスト 大杉住子（文部科学省）田村 学（國學院大學）
堀田龍也（東北大学）

18:20～18:30 閉会行事
18:40～19:00 会務総会

基調講演 「ポストコロナ禍時代の個性化教育ーグローバル世界を切り開く 「主体的・協働的な探究者」の育成を目指す」

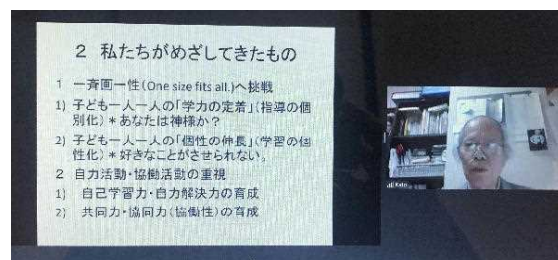
加藤幸次（日本個性化教育学会会長）

1 はじめにーこの報告の趣旨ー

加藤会長の基調講演の趣旨を、「次の2つの「問い」についての解説と指針」として受け止めた。「問い」の1つは「本学会（その前進である団体の時代も含めて）が、その理論と実践の形成に主要な役割を果たしてきた「個性化教育」とはどのようなものなのか」であり、もう一つは「（「コロナ禍」による社会の一大変化がもたらされた）今後、「個性化教育」を（その研究と実践を）どのように進めていったらよいのか」という「問い」である。以下、この2つの問いに対する加藤会長の解説と指針について述べる。

2 1つ目の「問い」の解説について

①個性化教育学会の活動も含めた、1970 年以降の日本の個別化・個性化教育の研究・実践の進展は、アメリカ



の「個別化指導プロジェクト」と、イギリスのインフォーマル教育・アメリカのオープン教育という、一連の学校教育の改革の流れの影響を受けている。

②加藤会長は、日本における学校教育の改革の要諦として、「伝統的な教師中心の一斉授業の改革」を提唱し、「指導の個別化・学習の個性化」という概念と、それに基づく学習方式を創出・提唱した。

③「指導の個別化・学習の個性化」は、今日の「個性重視の原則」、「個に応じた指導」、「個別最適化された学び」などの源流である。

※②、③については、本学会事務局長奈須正裕氏の「個別最適化された学びについて」（中教審教育課程部会資料1 2020年7月27日）でも述べられているので、その部分を抜粋引用して紹介させて頂く。

「我が国では、1971年の中教審答申…中略…において、「国民の教育として不可欠なものを共通に習得せるとともに、豊かな個性を伸ばすことが重視されなければならない」とされ、これら2つの目標を実現するためには「個人の特性に応じた教育方法によって、指導できるように改善されなければならない」ことが打ち出されていた。この理念の実現に向け、加藤幸次氏は、…中略…2つの目標に対し、それぞれ「指導の個別化」と「学習の個性化」という概念を対置させるモデルを考案した。…中略…加藤氏は、イングランドや米国の動向を紹介すると共に、さらに我が国の実情に合うように様々な改良を加えるなどして、1970～1990年代にかけ、挑戦的な実践を全国各地で生み出した。後に実施される、学校施設整備における「多目的スペース」への予算補助、「チーム・ティーチング」のための教員加配、学習指導要領における「個に応じた指導」の推進の背景には、こういった動きの影響が少なからずあったと思われる。」

2 2つ目の「問い」の解説について

加藤会長は、「コロナ禍」を新たな学校教育改革の契機と捉え、改革推進の指針として、「個別最適な学び」、「主体的・協働的な学び」について、「「個を生かした学習」という新しい観点から挑戦すること」を提案し、方策も示している。以下、その一部を紹介する。

①「コロナ禍」の中では、「一人で学ぶ」という在り方はむしろ必然という状況に在る。この場合、「個別最適化された学習」は、用具系教科（算数・数学、国語、英語）ではプログラム学習が有効である。但し、今後、AIの導入が予想されるこの学習では、「人間化されたプログラム学習」として対応することが大切となる。また、内容系教科（社会、理科等）の「個別最適化された学習」は、「自己指示的」な「課題」解決学習として構成していくべきである。キーワードは、「自己学習力・解決力」、「自己選択・決定」である。

②「主体的・協働的な学び」については、その教育方法を「深い探究学習」として方向付けるべきである。その条件として、「可逆性」「メタ認知（反省的思考）力の養成」「協働の多様化」「豊富な情報・データの設営」が付加されることが必要である。また、教育内容としては、系統主義カリキュラムと経験主義カリキュラムを統合して、「科学・学問」「現代的諸課題」「リテラシー」からなる「グローバル・カリキュラム」を創出すべきである。

（文責： 神奈川・池田）

対談「新学習指導要領が目指すもの」

市川伸一（東京大学名誉教授）
奈須正裕（上智大学教授）

（市川）「アクティブ・ラーニング」では、探究的な学習が主体的・対話的で深い学びと誤解されていることがある。例えば、国際的なコンテストで生徒がチームとなって興味関心のある問題について探究し、発表し、討論を導き、論文を創るという本物の研究に近い内容に至る課題解決の学習例もあるが、普段の授業では、アクティブ・ラーニングをどのように捉え、実践していくのか。

探究的な学習では、教師の介入は殆どなく、子ども同士のインタラクションが重要視される。しかしながら、子どもが、教師の教えることを理解し、自分の言葉で説明ができ、問題解決をしていくという過程は、授業での習得サイクル・探究サイクルにおいて意味理解、失敗活用、メタ認知、協働学習、学びあい、教えあい、話し合い等の要素を含む。子ども主体の授業プロセスでも、教師の介入は、子どもの習得に深い理解を伴う質の高い深い学びを目指す上で重要である。

（奈須）指導要領が実現したことについては、学びと知識について、大人の都合ではなく子どもからの視点が基本に入ったこと、社会に開かれた教育課程、学力論について内容中心から資質・能力を基盤としたものへ拡張したこと、主体的・対話的で深い学びという考え方が導入されたこと、各教科の特質を踏まえてカリキュラム全体を捉えるカリキュラム・マネジメントの概念を位置付けたこと、単元（題材）という考え方が復活したこと、評価についてコミュニケーションの観点に加わったことなどである。

一方で、積み残した内容は、「社会に開かれた」という意味の解釈や、知識の質という考え方が正確に伝播していないこと、「見方」「考え方」の書きぶりの足並みが各教科により不揃いであること、教科等横断的な資質・能力の具体性の欠如、そして、資質・能力を育てるとしながら内容を削減できなかったことが、カリキュラムオーバーロードの状況に繋がることである。

（市川）4観点から3観点評価となったが、知識・技能の内容については、これまで「知識・理解」「技能・表現」であったものが、新しい指導要領に「理解力」が入らなかったことが残念である。ここでは丸暗記で得られる知識ではなく、理解を伴った知識、すなわち「こうすれば解ける」というだけでなく、「なぜこうすればできるのか」等の視点も含まれる。理解の伴った知識が重要視されるべきである。また、実演により技能を示すパフォーマンス評価や、自分の考えを説得的に述べるレポート、発表、討論等による評価も重要となってくる。



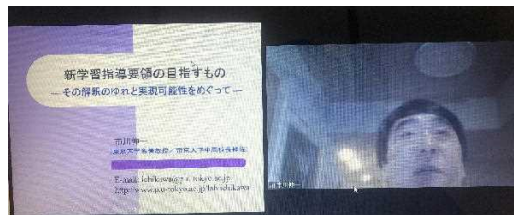
(市川・奈須)「知識」という言葉のニュアンスが変わっていないことも、学習指導要領への理解が歪められる原因となり得る。知識という言葉が、テストで測られるような事実のみと誤解されかねない。それは、例えば、レポートを課した場合に全員がそのままある知識について叙述することで同内容となり、評価は不可能だとする間違った解釈を導く。では全くの独創性が求められているかという、ということでもない。ある事象(知識)を繋ぎ合わせるだけでなく、それに対する自分の考えを建設的に表現できるか、ということが求められているのである。

教科では教科のそれぞれの知識を構造化し、精緻化できることが必要である。各教科で知ったことをテストで再生できる知識(昔)、知ったことを活用できてこそ知識(今)という違いである。端的には、情報の入手そのものは、今やコンピュータ1つあれば自在にできるが、会話の最中に「今電子辞書をひきます、少しお待ちください」では困る。基本的な知識は習得されているべきであり、その知識があるからこそ思考が進み、コミュニケーションが成立する。

また、必ずしも基礎から「積み上げる」ことのみが学びではなく、基礎に「下りていく」学びがある。例えば、テニスや野球を実際に行う中で、基礎にある重要性に気づき、基礎練習に戻ることもある。このように、基礎と発展を自在に行き来して働く知識の学びが重要である。

(市川)生徒のコンテンツ・コンピテンシーという点では、入学試験の工夫の必要性に加えて、ペーパーテストの高得点だけでは大学では通用せず、入社試験でも、コンピテンシーが求められる時代であることをもっと伝えていくべきでは。

(奈須)社会が求める人材像の変化に伴い、知識量のみがあっても意味がない。大学や社会で通用するものは、実は難しいものではなく、自分の興味関心を出発点とした、やりたいこと—小学校から、好きで、得意で、追究してきたことが社会でも求められるのではないか。どのように学び、どのように知識に向かうのかという21世紀型の学力とは、一見高度に見えるが、このような一人一人の学びがその原点にあるのかもしれない。(敬称略)



(文責：東京・伊藤)

<分科会1>「個性化教育から見た個別最適な学び —学びを止めない学校づくり—」

司会 伏木久始(信州大学) 佐野亮子(東京学芸大学)

実践報告：1) 松尾統央・成田梓・鈴木佳代(東浦町立緒川小学校)
2) 古本あずさ・高木由希絵(神石高原町立三和小学校)
3) 三沢敬正(王滝村立王滝小学校)

本分科会では、司会の伏木久始氏より趣旨説明、一コロナショックで再認識された、子どもが自律した学びを展開することの重要性と、折しもEdTechなどの「個別最適化された学び」を支援するシステムへの関心、また文部科学省が総則に示してきた「個に応じた指導」を学習者の視点から「個別最適な学び」という表現で推進しようとしている状況に、長年「指導の個別化」「学習の個性化」を中核概念としてきた個性化教育とその実践はどのように応えていくのか、があり、3つの実践報告が行われた。

最初に、個性化教育実践校としても知られている愛知県の緒川小学校から実践報告があった。「自己学習力の育成」を目指して40年以上にわたり多様な学習プログラムを開発し実践を積み重ねてきているが、本分科会のテーマに合わせて、成田梓氏から教科の一人学び「週間プログラムによる学習」と、松尾統央氏から個別の興味関心に基づいて学習を立案・遂行する「オープン・タイム」が報告された。ほぼ全ての学年における様々な教科での取り組みが紹介され、その子らしい多彩な学びの姿を知ることができた。

次に、広島県の三和小学校は「主体的な学びの保障」から単元内自由進度学習に取り組みはじめ、高木由希絵氏からは6年生歴史学習の実践で見てきた子どもの学び方や情意面の変化と、単元計画や学習材の工夫について具体的な報告がなされた。また古本あずさ氏は実践から課題・方法・学習時間等の自己選択により主体性は培われているとふり返り、今後は自由進度学習を学校全体ですすめていく上で、学校カリキュラムにどのように組み込んでいけばよいか、カリキュラムマネジメントの必要性を示唆していた。

最後に、長野県・王滝小学校の三沢敬正氏から木曽郡内の学校で行われている取り組みについて報告された。地域背景から学校は小規模化しているが、そこでの課題を特性と捉えて、異学年集団での学習、個のペースを進める(自律的な学び)学習、ICTを活用した遠隔(他校との合同)学習の実践を進めている。単元内自由進度学習をやってみると、少人数(三沢氏が現在担任する学級人数は3人)であっても一斉授業では見られなかった各々の追究の姿があり、自然発生的な学び合いや自力でやり遂げる達成感がみとれ、そうした変容が一斉授業にも影響してきているという。

後半は、冒頭に司会から、文部科学省の「個に応じた指導」「個別最適な学び」と個性化教育の「指導の個別化」「学習の個性化」の概念的整理と、報告実践はそこにどう位置づくかの説明があり、続いて報告実践に関する参加者からの質疑応答を中心に協議が行われた。

「個別最適な学び」を実現する授業はこれから多くの学校で切実感をもって取り組まれていくことになると思われる。本分科会で報告された実践は、どの学校規模や教科領域でも行えるものであり、いずれも子どもの学習適性をみとり、学習方法の選択肢を広げることを示唆していた。そして、学び続ける環境づくりは、三沢氏のように一人からでも始められ、三和小のように教師が協働で取り組めばより面白くなり、緒川小のように継続することで学校の知的財産と文化になる、ということが納得できた。

(文責：東京・佐野)



＜分科会 2＞「カリキュラム・オーバーロードへの挑戦ー新たな学びの文化の創造ー」

司会 吉村敏之（宮城教育大学）澤田稔（上智大学）

実践報告：齋藤 淳（福岡教育大学附属福岡小学校）

齋藤一弥（島根県立大学）

大谷敦司（天童市立天童中部小学校）

本分科会は、標記のタイトルで開催され、充実した3本の報告に基づいて、活発な議論が展開された。最初に、この分科会を実質的にプロデュースした奈須正裕氏による趣旨説明がなされ、カリキュラム・オーバーロードと感じられる事態が生じている背景として、次の3点が整理された。第1に、教育課程改革においては、常に過去の内容が残り、そこに上積みされることによって必然的に過積載が生じやすいこと、第2に、今回の改定学習指導要領では、社会状況の要請によりプログラミング、英語、ESDなど新たな要素が数多く付け足されたこと、第3に、コンピテンシー・ベースへの転換と言いつつ、学力低下不安を背景にコンテンツを減らせなかったという要因である。この問題の解決方法として、コンテンツ自体を減らすという方向があるが、これはマクロ的政策課題なので、現場では、内容の取り扱い、計画立案の仕方によって効率化、集中化を図る方向があると示唆された。

この趣旨を受けて次のような順で報告があった。まず、齋藤一弥氏（島根県立大学）からは、「見方・考え方を基盤とした小学校算数のカリキュラム開発の考え方ーカリキュラム・オーバーロードの要因ー」と題して報告された。報告は、そもそも本当にオーバーロードなのか、それは学習指導要領の正しい解釈がなされていないから起こるのではないか、という挑発的とも言える問いから始まった。そこでは、新たな教科書が旧来の内容ベースの教科書を部分的に継承しているだけに過積載状態にあることも指摘されたが、同時に、コンピテンシー・ベースの理念に基づく学習指導要領がコンテンツ・フリーの記述になっていること、見方・考え方の理解に沿って系統という縦の関係と単元という横の関係を見直すことで、「選択と集中」の論理によってオーバーロードを乗り越えられる可能性が、具体的な教科書分析に基づいて示された。教科の構造に関する深い洞察に支えられた鋭利な分析、明快な提案であった。

次に、齋藤淳氏（福岡教育大学附属小校）、からは、「7教科に再編したカリキュラムによる内容のスリム化ー3つの学びで創るカリキュラム・デザイン」と題して報告がなされた。同附属小学校において、学習の全教科・領域が、「人間」、「社会」、「健康」、「科学」、「芸術」、「言葉」、「数学」という7教科に再編され、焦点化・複合化・統合化という3つの指針に沿って、フォーカス学習・リレーション学習・テーマ学習という3つの学びで構成されるカリキュラム・デザインが、具体的な実践とそこでの子どもたちの姿とともに紹介された。その際、各単元構成において、G. Wigginsの「看破学習(“uncoverage” learning)」の視点が援用されていることにも触れられた。こうした取り組みの中で、なんと6年間で700時数超のスリム化が、質を落とすどころか上げながら実現されている事例が紹介され、オーディエンスの耳目を引いた。

最後に、大谷敦司氏（天童市立天童中部小学校）からは、「学校が主体的であることー目指す子供の姿を明確にした教育実践ー」と題した実践報告がなされた。そこでは、何よりも「主体的な子どもを育てる」という資質・能力論を軸に、また、安心・安全や居場所感覚といった「つながり」を重視し、一人ひとりの子どもを大切にしつつ、その学力を保障するというインクルーシブな理念に基づく学校づくりのあり方が、学校経営、子ども主体の授業づくり、教科の本質、教科等横断的なカリキュラム、学校生活という5つの柱に沿って、具体的な子どもの姿とともに活写されていた。その中で印象深かった多くの例から1つだけ取り上げると、教師一人ひとりの主体的な取組の成果発表の場としての公開研究授業のまさにその間に、公開されていない教室で、つまり教師が一人もいない教室で、子どもたち自身が自ら進める授業（それがこの学校では「自学・自習」と呼ばれる）が成立し、そこでの課題が授業づくりに生かされていることが挙げられよう。

子ども一人ひとりを大切にすると同時にその学力を保障するとなると、そこには理念レベルだけでなく方法論レベルの、いわばペスタロッツ流の「メトード」あるいは教育的「タクト」論が不可欠だが、本分科会では極めて密度の高い3つの報告によって、そうしたプロフェッショナルな技術論・テクニック論を含む質の高い議論が提示されたように思われる。ここでは、詳述できないが、こうした素晴らしい報告に触発されて、参加者からも質の高い質問・コメントが多く寄せられ、報告後の活発な全体討議も、どの参加者にも学びの豊かなひと時になったように思われる。

（文責：東京・澤田）

シンポジウム「ウィズ & ポスト・コロナショックの学校と子どもの学び」

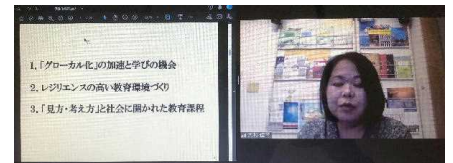
司会 奈須正裕（上智大学）
シンポジスト 大杉住子（文部科学省） 田村 学（國學院大學）
堀田龍也（東北大学）

（奈須）登壇者4人に共通する思いは何とかという、間に合って良かったということである。様々な要素を検討し、万全に講じたかたちの指導要領になっていると思うということである。コロナショックへの対応もまた、今は、むしろ普通に返すのではなくて、これをチャンスと捉え指導要領を今こそ十全に実施し、当初作られた以上のイメージで実施するような基盤がこのコロナショックで創られたのではないかと考える。それが具体的にそれぞれどういうことか、今何をすべきなのかということ、を4人で考えていきたい。



（大杉）コロナ危機により、複雑で予測困難な変化に対する個人、組織の柔軟な対応が試された。学校には何が求められるのか、教育課程の役割は何か、教員の専門性とは何かが問われることになった。教師と生徒のつながりの大切さや教育システムのしなやかさなどの学校の役割も再確認された。

また、グローバルの距離が縮まった時期でもあった。国際会議のハードルが下がり、その中でのグローバル化、オンライン化が世界で進んだ。その中で、持続可能な社会の作り手を育てる重要性が再確認されている。教育環境の整備という面から考えると、一人一台の端末を持つという環境の中で、日常的な教育活動にICTをとけ込ませていくことが出来れば、子どもたちの「見方・考え方」を豊かで確かなものにしていくことが出来ると思える。



共通の活動を通じて繋がる経験や共に考える機会を提供することの充実が、多様な子どもたちを誰一人取り残すことのないよう、個別最適な学びが社会に開かれた教育課程の理念の中で実現される。

（田村）総合的な学習の時間の導入における学力低下議論、しかし、2009年からV字型に学力調査の向上が始まった。これによって総合が学力低下に繋がったという議論に終止符が打たれた。総合・探究が学力向上に繋がったのである。学習指導要領の改訂により、探究のプロセスが教育全体の変革のプロセスになった。探究の重要性がより明確化したのである。総合・探究の学びが確かな形で広がり始めている。

国が明確にしてきた学校で何を学ぶかを学校が明確にすると共に、そのプロセスを明示しながら何が学校で出来るかを明らかにしていくことが、コロナの中でも重要になっている。

これからは学校のスクールアイデンティティといったものは、部活動とか学校の制服ではなくて、いかに学校固有のカリキュラムを用意し、子どもたちの育成をしていくかといったものに当然なっている。探究が各学校の中核になっている。

コロナ禍においても、ポスト・コロナの社会においても「探究」が求められている。学習者としての子どもの意識は明らかにそちらに向かい、期待される人材育成の方向もそこに向かう。だからこそ、今、探究する学びを実現しなければならない。

（奈須）個と集団、総合と教科、探究と習得、グローバルとローカル、これらが二項対立する事柄ではなく構造化されていくことが大切である。

（堀田）世間並みに情報化しないと先生たちも大変である。子どもたちも学校に行くのがばかばかしくなるのではない。ギガ・スクール構想というのは、ある意味それに向かった条件整備がされるにすぎないのであって、それがされると学校が大きく変わる。オンライン授業を受けられた小中学生の割合は、学校よりも学校以外の民間教育（塾）の方が高かった。それは、学校の設置者である教育委員会の問題が大きかった。ICT整備は地方交付税交付金による補助のもと、設置者の義務として行われてきたが、その結果、自治体間の格差は拡大の一途をたどった。さらに学校でしか使えない過剰な整備がなされ、一般的には使えない状態にあった。

オンライン授業を緊急時の対応だったと矮小化してはならない。ICTは学習の道具であり、クラウドも含めてインフラであり、児童生徒にとっての学習環境であり、教職員の職場環境である。インフラが整っていない状況では働き方改革も学習改善・授業改善も望めない。整備が利用・活用に繋がり、児童生徒の情報活用能力が育てば、授業技術や授業設計が変わる。これが学校教育のデジタル・トランスフォーメーションである。

（大杉）田村氏には、スクールアイデンティティが探究になっていくために必要なことは何か。堀田氏には、家庭の事情ということにどこまで入るのか。このことは日本だけでなく、国によっては各家庭を訪問し、PCを配っていくということも行われている。その辺をもう少し詳しく話ししていただきたい。

（田村）高校ではスクールアイデンティティを明確にしていかなければ、生徒数の減少等に伴い存在意義が問われかねない危機にある。学校が特徴として注目されやすい部活動とか制服とかではなく、教育課程を確かに編成し、こういった生徒を育て、こういった授業を行っていますよというようなことを明確にし、生徒を募集して行くことが為されるようになった。



学校独自のカリキュラム・マネジメントが大切になっている。今後はいかにカリキュラムをマネジメントするか、いかに自分の学校のカリキュラムをオリジナルに編成できるか、手続きや手順や方法などを明確にしていくことが、学校現場に必要なのではないかと考えている。

（奈須）特色ある学校作りが教育課程の編成ではなかった。それが問題であった。個性が人とどう違うか、要素

- 的にどうかといった見方をされる。そこをどう変えていくかということである。
- (田村) 今回の学習指導要領、総則2.(1)において教育課程の編成が上げられた。これを立ち上げるには、大変だったのではないかな。
- (大杉) 今回、資質・能力といったときに、カリマネは不可欠であった。順調に議論が積み上げられていった結果と受け止めている。
- (田村) 歴史的には、これほど変えてきたことはいなかった。従来の改訂は、今までのものを微調整をしてきたにすぎない。
- (堀田) 家庭の事情にどこまで入るのか。担任している子どもたちの家庭が同じということはない。貧困を始め、それぞれの家庭で事情は違う。それに対し、今までも学校はそれぞれ対応してきた。かつては一億総中流などといわれ、全て同じであることが前提であったが、相対的な貧困が問題となり、格差社会といわれ、ようやく国家がいうように一律に一緒にやっていくわけにはいかないという現実が出てきている。しかし、設置者や校長の一部の人は、上からおりてくるものをそのままやればよいという人がある。そのことが問題である。今回、カリキュラムを独自に編成するということを打ち出したことは、非常に大事なことである。最後に、先生方の中には、ICTは体験ではないみたいな言われ方をして、総合の体験では無いというようなことを言う人がいる。こういう誤ったデジタル思考が現場にはびこっている。そういうとき田村先生はどのように話しているのか聞きたい。
- (田村) 総合的な学習の時間や生活科は、体験を重視するという思いが非常に強かった。導入の経緯の中でその体験は直接体験で肌と肌が触あうことを非常に大事にしていた。それが今回オンラインを経験することによって、直接会えなかった人にも触れ合える。ギガ・スクール構想の中では、教室から離れて、家庭に帰って出来るものがたくさん出てきている。
- (堀田) 公式にオンライン授業を体験できなかった教師がたくさんいる。子どもが学校に来ないという状況は、ある意味チャンスだったと思うし、そういう経験値を増やした自治体もある。また、それさえもしなかったところもある。そのため公的に先生方に経験させてみる。経験するだけで価値観は変わるということがICTにはある。
- (大杉) 地域差が気になる。今日の話で一貫していることは、日頃から備えが出来ているところは早かった。行政的な話になるが、環境整備となると地元の首長さんの意識とか、教育現場の実態がどうかで事情が違って来る。
- (田村) ハードの面では少し難しいとするならば、教員研修の場で意図的にオンラインでやるということが出来る。その担当者の意識というのが問題となってくる。
- (大杉) ギガスクールで端末がたくさんやってくるということは、子どもが一人一台端末を持ってやる授業は、どうやってやるのということが先生方に突きつけられる。今までとは違うやり方で授業をしなければならない。形式的な情報は簡単に入手できるので、より本質的な探究が求められてくる。ICTをどう活用するかは、学校のスクールポリシー・ビジョンのようなものを発揮してやってほしい。
- (田村) ICTとコロナの話というのは、今まで出てきた個別の学びと協働の学びに繋がっていく話である。ICTを使って話すということと、直接話す事のどちらがよいということではなく、それぞれの良さがあり対立ではない。そのとき今まで大事にしてきた体験とは何であったのかということが、はっきりしてくる。協働についても、ICTで個別がはっきりしてくると、学校でする協働とは何のためにするのか、よりはっきりしてくるのではないかな。本質が見えてくるという良さが現れてくる。
- (奈須) 一人一台のPCというのだが、機械そのものではない。アカウントが本質で、アカウントが機械が変わっても使えるということがすごく大事。あるクラウドをベースにして情報を持ち歩く。ところが多くの先生が物じゃないと落ち着かない、そのためUSBチップにする。USBチップを持ち歩くと電車に忘れる。そういうことがあるからガードを堅くしてしまう。情報としての在り方、概念が変わらなくてはいけない。そういう意味でスマートホンなどをもっと使っているのはどうか。
- (堀田) 2009年に子どもに携帯を持たせるなという決定が為された。携帯現在のスマホがICTとして見なせるかということだったと思われる。今のスマホはICTである。文部科学省は、スマホはICTに入れないと決めていない。諸外国では、家にパソコンを持って帰る。家のパソコンを持ってくるというのはもう常識だ。日本ではほとんど行われてこなかった。そのため、今の段階では、1回目は国がまず整備する。これがギガ・スクール構想。2回目はない。そのため、家のパソコンを僕は使っているのだから持ってきていいですかというのを、ああいいですよという学校に変わらなければならない。忘れてしまった、家に無いという子が学校のデバイスに同じアカウントで入れば続きが出来るというようにするという意識の変化が必要。
- (奈須) 概念が変わる。ものじゃなくて情報に変わる。企業などはどんどん変わってきた。
- (堀田) もう今は、在宅勤務とか、週3回行けば良いとか、そういうことによって働きやすさを保証して有能な人材を確保しようとする。少子高齢化なので、学校がブラックだとこれだけ言われていたら有能な人が来なくなる。学校がちゃんと情報化して働きやすくなるということが、あるいは子どもが学びやすくなるということが、次の世代にとっても大切なことだと思う。
- (奈須) 総合で付けられる力は高いことは分かっている。総合と普通の授業ではどのような違いがあるのか。
- (田村) 総合と教科の間で線引きをしてしまうことはおかしい話で、習得することも大切だし、それを探究していくことも大切である。教科の中でもより習得的なものもあれば、自ら探究していくこともある。総合的な学習の時間でも、ある場面ではある知識を習得していかなければならない場面もある。全体的なグラデーションから言えば、より探究に重点が移りつつある。その背景にはAIがあって、基礎的・基本的な事柄は機械がどんどんやってくれるということがあり、昔のように暗記することが無くなっている。二項対立という傾向がある。個別と協働もそうかもしれない、片方が強調されると、片方がということがあるかもしれない。探究が必要になったとしても、習得の教科が必要で無くなったということではない。
- (堀田) 学校教育が非常にデジタル思考である。Aが大事だというとBも大事だという。教科も総合も両方大



- 事だということは当然の事である。ところが、教科派の人が総合は駄目だと言うように、二者択一に考えるのは、日本人特有の悪い癖ではないか。今もオンラインから対面に移ったということを聞くと、両方やればいいではないかと言いたくなる。
- (大杉) 教科と総合で最近考えることは、今後、教科教育でも探究が重みを増してくることは間違いない。教科の事象を教科の見方・考え方で見ていたのでは、教科のイノベーションは生まれがたい。違う教科の見方・考え方からイノベーションが生まれる。だからこそ総合が必要なのだ。
- (フロア) 今回の指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、これらを活用して課題解決する為に必要な思考力・判断力・表現力を育む、と思考力が前面に出ている。そのポリティクスの背景や苦勞を話せる範囲で聞きたい。
- (田村) まさに様々な調整をしなければならないところがあったが、その一つとして個別の教科の構成原理を今回この3つの柱で整理したというのは並大抵のしごとではなかった。このしごとは大杉住子さんにしかできなかったと思う。
- (大杉) いろいろな段階があったが、構想作りというところから言うと、納得解を作っていくプロセスであった。教科の本質とは何か、教育課程とは何かという問題については、何となくお題目は共有していたが、それが何なのか、どう育んでいくのか、具体の部分があった。教育関係者が皆、納得できるような構造にするための議論を積み重ねていった。抵抗勢力というのか反対意見というのか、いろんな意見の方がいたからこそ、冒頭奈須先生に間に合って良かったと言ってくれたように、こういう状況下に耐えうるような学習指導要領の構造になっていったと思っている。そういう意味で、私は大変だったけど楽しかったプロセスであったと振り返っている。
- (フロア) 革命的だったと思う。
- (堀田) これから民間の方々の目線とか 具体的なお手伝いとか、そういうことなしに学校教育を学校の先生たちだけでやっていくのは無理だと思う。そのためのICTインフラでもあると思うし、オンライン授業を時数として読めるかという制度的な問題があるとしても、オンラインで民間の方とコラボ出来てそれが探究になるということが、これからはもっとやりやすくなる。
- (奈須) 自分たちはこの地域で、この学校でこのクラスでいったい何をしたいのかということがあるのかということであろう。言われたことを右から左に、上から下にはできるけれど、やりたいことはあるのか。昔よく中学の先生が、部活と受験があるからやりたい授業が出来ないとおっしゃっていた。かりに部活と受験がなかったら先生はどのような授業をしたいと尋ねたら、何も出てこなかった。ICTが来たから何が出来るという発想ではなく、教育でこんなことをしたい、それをパソコンで出来ると考えなくては行けない。
- (田村) 民間の方たちが持っているノウハウとか様々なリソースは、残念ながら学校で毎日授業をしている人たちとは全然違って豊かである。学校に集まってみんなで作るとこんな良いことがある。みんなでそのことを考えていかなければならない。それが令和の学校教育の学びの在り方なのではないか。今までやってきた教師の強みを見いだしていかなければいけないと思った。
- (奈須) 教育の原理とは何かということにもっと自覚的になっていかないとまずいということが、今回のコロナショックで明らかになった。「未来の教室」というボールをなげられてもいるわけで、それへの対応も考える必要がある。
- (加藤) 「学力低下論」にやられた人間として今日いただいたデータを見ると、何だったのだろうかという思いにかられる。改めて教科の構造と総合との関わりについて、考えないといけないと思う。今日のデータを見て心落ち着くものがあった。何でゆとり世代をこんなに侮辱していったのかなと思っている。
- (文責：埼玉・多田)



第14回 日本個性化教育学会全国大会

開催日：2021年8月28日(土)・29日(日)

*第13回全国大会の会務総会において、2021年度の全国大会は秋季に上智大学にて開催と決定されましたが、新型コロナウイルス感染症の拡大が収束しない状況に鑑み、第14回大会もオンラインでの開催にしたいと思っております。自由研究発表のエントリー等も含め、詳細については5月中旬にお知らせの予定です。中教審答申等で「個別最適な学び」が注目を浴びる中、本学会らしい様々な発信と多様な協議の場にしたと祈念しております。ついては、まずは日程の確保をよろしくお願いいたします。

<事務局への問い合わせ・連絡先>

庶務部長 佐久間 茂和
〒362-0064 埼玉県上尾市小敷谷 77-1 3-28-502
TEL 080-5429-1681
e-mail sakuma.s@s7.dion.ne.jp
日本個性化教育学会ホームページ
<http://koseika.com/>

日本個性化教育学会

第35号

2021年3月31日発行

編集責任者
編集

事務局長
広報部

奈須 正裕
多田 信夫