

日本個性化教育学会

第 16 回全国大会 大会要項

多様な子どもが多様なニーズに応える教育の構想

期日：2023 年 8 月 5 日（土）～6 日（日）

オンライン開催

日本個性化教育学会

Japan Society of Education for Individual Development

日本個性化教育学会第16回全国大会

1. 期日

2023年8月5日(土)～6日(日)

2. 場所

オンライン

3. 参加に関する注意事項

- 1) 会場には、各プログラム開始時間の5分前から入室可能です。早めに入室下さい。
- 2) 入室に際し、名前は参加申し込みの際にお届けの通りに設定してください。ローマ字による表示や「i-iphone03」などの表示では入室できませんので、必ず「名前の変更」をお願いします。
- 3) 登壇者以外の一般参加者は、入室されたらカメラは「ビデオ停止」、マイクは「ミュート」にしてください。
- 4) 進行に支障があると判断される場合は、ホストがマイクミュートやミーティングの終了等の操作を行う場合があります。あらかじめご了承ください。
- 5) スクリーンショットも含め、録音・録画は一切ご遠慮ください。なお、大会記録の作成のため、学会事務局において、Zoomのレコーディング機能を用いた録音・録画を行います。あらかじめご了承ください。

4. 大会プログラム

第1日目(8月5日):

9:45～10:00 開会行事

10:00～11:10 講演「学習指導要領についてー『これまで』と『これから』ー」
石田有記(文部科学省)

11:10～11:20 休憩

11:20～12:30 講演「一人ひとりの違いを前提とするフィンランドの教育」
伏木久始(信州大学)

ミーティングID: 958 4124 2058 パスコード: 101470

※開会行事と講演のミーティングIDとパスコードは共通です。

12:30～13:30 昼食・休憩

13:30～16:30 分科会1・2、自由研究発表1

○分科会1「個別最適な学びを通して教科の本質に届く」

コーディネータ: 藤本勇二(武庫川女子大学)

話題提供: 宗實直樹(関西学院初等部)

中西徳久(西宮市立甲東小学校)

河野愉平(尼崎市立上坂部小学校)

ミーティングID: 934 6812 3286 パスコード: HJuDu7

○分科会2「子どもの学びの文脈を大切に作る教師

ー子どもと共に創る授業の構想と展開ー

コーディネータ：渡部力（東北文化学園大学）

話題提供：佐藤みちる（宮城教育大学附属幼稚園）

中元千春（宮城教育大学附属小学校）

鈴木美佐緒（宮城教育大学）

ミーティング ID: 986 8620 5450 パスコード: 367557

○自由研究発表1（途中休憩 10 分含む）

司会：村松麻里（金沢学院大学）・奥泉敦司（金沢学院大学）

1) 奥泉敦司（金沢学院大学）

「令和の日本型学校教育」を担う教師の「養成」に関する一考察

ー教職課程履修学生の実態からの検討ー

2) 村上剛志（江戸川区立葛西小学校）・齊藤勝（帝京平成大学）

個別最適な学びを促す段階的な ICT 活用の検討

3) 齊藤勝（帝京平成大学）

ICT 活用による授業改善が学級状態及び児童のスクールモラルに及ぼす影響の検討

4) 村松麻里（金沢学院大学）

子ども主体の言語の学びについての一考察 あそびと物語の視点から

5) 小山貴博（名寄市立大学）

イラン第1世代女性の子育て観ーイスラーム法・戒律における融合と乖離ー

ミーティング ID: 885 2357 8902 パスコード: 641334

16:45～17:45 理事会（各地方学会から代表者の参加をお願いします）

ミーティング ID: 939 2183 6727 パスコード: 766405

第2日目（8月6日）：

9:30～12:30 分科会3・4、自由研究発表2

○分科会3「子どもをみとり、ニーズに応える单元内自由進度学習」

コーディネータ：佐野亮子（東京学芸大学）

話題提供：梶原捷聖（宇美町立桜原小学校）

村松央道（御前崎市立白羽小学校）

横山稔史（東浦町立北部中学校）

ミーティング ID: 974 4706 6640 パスコード: 102052

○分科会4「小学校英語科の授業における子どもの学びー教科化とその展望ー」

コーディネータ：加藤幸次（上智大学名誉教授）

伊藤静香（帝京平成大学）

話題提供：片岡彩（上智大学大学院）

松本翔太（三郷市立彦成小学校）

伊藤静香（帝京平成大学）

ミーティング ID: 813 0598 4068 パスコード: 664179

○自由研究発表2 (途中休憩 10 分含む)

司会：藤本勇二 (武庫川女子大学)・中島信 (立命館小学校)

1) 中島信 (立命館小学校)・吉永かおり (立命館小学校)

異教科異学年でつながる教科単元計画の立て方ー専科制のデメリットを超えるためにー

2) 箱根正斉 (兵庫教育大学附属小学校)

個の探究の在り方ー社会科の資質・能力の育成を目指してー

3) 松井香奈 (大阪市立吉野小学校)・藤本勇二 (武庫川女子大学)

ミニトマトとの関わりの中で自分の成長を願う子どもの育ち

4) 田中咲也子 (西宮市立今津小学校)・藤本勇二 (武庫川女子大学)

個に応じた手立てを通して、深い学びを目指す学校探検

5) 青木靖 (鹿沼市立板荷中学校)

小規模校での地域と連携した特別活動のあり方の考察

ー小中合同運動会の考察を通してー

ミーティング ID: 923 2224 7086 パスコード: 1CXUvH

12:30～13:30 昼食・休憩

13:30～16:30 シンポジウム「多様な子どもの多様なニーズに応える教育の構想」

コーディネータ：奈須正裕 (上智大学)

シンポジスト：高橋純 (東京学芸大学)

涌井恵 (白百合女子大学)

加固希支男 (東京学芸大学附属小金井小学校)

16:30～16:40 閉会行事

16:40～17:00 会務総会

ミーティング ID: 939 1366 0208 パスコード: 081900

※シンポジウム、閉会行事、会務総会のミーティング ID とパスコードは共通です。

【講演】

学習指導要領について

－『これまで』と『これから』－

石田有記（文部科学省）

1. 学習指導要領担当の行政官として

筆者は1999(平成11)年に文部省（現文部科学省）に入省し、小学校課教育課程企画室に配属されて以来、学習指導要領に関わる業務を中心に初等中等教育局において勤務経験を重ねてきた。講演では、学習指導要領の改訂という行政の営みを、「これまで」と「これから」という視点から捉えなおし、学習指導要領担当の行政官としての経験を踏まえて考えることを述べることにしたい。

2. 学習指導要領改訂の「これまで」と「これから」

1958(昭和33)年の公示以降、学習指導要領はおおむね10年に一度、改訂を重ねてきた。筆者は、1998(平成10)年版学習指導要領の周知に始まり、2008(平成20)年版学習指導要領、2017(平成29)年版学習指導要領の改訂に継続的に関わってきた。

その経験から学習指導要領改訂という営みには、学校の実践と研究知見との対話がかかせないこと一とりわけ「これまで」という視点での継続性にも留意しつつ、「これから」という視点での未来志向の対話を重ねることがかせないこと一を痛感している。講演では、今日的な意味での学習指導要領という存在の意味や意義、今後の在り方や展望などについて個人としての考えを整理して述べたい。

3. 個に応じた指導の「これまで」と「これから」

講演では、本学会の性格に鑑み、「個に応じた指導」をテーマの一つに盛り込んで話題提供を行うこととしたい。本稿では現時点で考えている講演内容の概略を述べる。

我が国の初等中等教育は、教育の機会均等の観点から各種法令及び学習指導要領等に従いつつも、最終的には、各学校が一義的な責任を負って教育課程を編成・実施する仕組みをとっている。このような仕組みをとる趣旨は、「教育はその本質において地域や学校、児童生徒の実態に応じて効果的に行われることが大切であり、また、各学校において教育活動を効果的に展開するためには、学校や教師の創意工夫に負う所が大きい」（小学校学習指導要領解説総則編（平成29年7月）（傍点筆者）」ことにある。昭和33年版小学校学習指導要領の第1章総則第1の1には「各学校においては、……児童の発達段階や経験に即して、適切な教育課程を編成するものとする」とされ、その後の累次の学習指導要領でも「児童生徒の実態に応じる」ことが目指されてきた。この意味において、学習指導要領の改訂の歴史は「個に応じること」と「教育の機会均等」の両立を問い直してきた側面を有する。講演では、1989（平成元）年版学習指導要領に盛り込まれた「個に応じた指導」を中心に、その後の改訂を振り返りながら、今後の方向性を含め考えることを述べる。

※ 本稿は個人としての意見であり文部科学省の見解とは必ずしも一致しない場合がある。また、執筆時点での構想であり、実際の講演内容と異なる場合もあり得る。

【講演】 一人ひとりの違いを前提とするフィンランドの教育

伏木久始（信州大学）

1. フィンランドの教育を支えるもの

他国の教育が紹介されるとき、見える部分や数値データだけを切り取って特徴的な内容が語られるケースが多いが、学校教育はそれぞれの国の地理的・歴史的背景や社会制度、教育理念などとの因果関係を踏まえて理解する必要がある。

フィンランドの教育の質の高さは、教師が大学院までの学歴をもつことや教育費が無料であることがその主な理由とされることが多い。しかし、筆者は令和4年度にフィンランド国立教育研究所の研究者としてユバスキュラ市で一年間過ごした経験から、そうした説明ではフィンランド教育の実情が理解できず、日本の学校が学ぶべき重要な点が捨象されてしまうと考えるようになった。

フィンランドの教育は、高度な社会福祉国家としての諸制度と、一人も取り残さず多様な個人を生かそうとする理念と、豊かな自然環境のなかで生活することを優先する価値観に支えられている。また、教師の力量の高さは、リサーチベースの教員養成カリキュラムや複数年にわたる充実した教育実習という大学での養成教育が大きな役割を果たしていることは間違いないが、教師たちには教育実践における自由裁量が広範に与えられていると同時に、「常に変化する世界に合わせて学校や学習指導も変わらなくてはならない」という考え方が共有されていることも重要なポイントである。さらに、国が地方自治体を信頼し、自治体は校長を信頼し、校長は教職員を信頼するといった「信頼」をキーワードとするフィンランドの教育経営方針が教職員の well-being を高めている。

2. フィンランドの教育実践

フィンランドと日本の一般的な公立学校の授業を比較してみると、第一に感じる違いは「一人ひとり異なる」という事実を前提に学習指導するフィンランド的な授業に対し、多様な子どもたちを共通の学び方で学習進度もそろえる指導をするのが日本的な授業だと説明できる。フィンランドでは教室レイアウトや授業時間割や学習材についても“横並び”の意識がなく、特に教科横断的なテーマ学習 (phenomenon-based learning) の内容やそのカリキュラムに関し、それぞれの教師が自由にマネジメントできて教科ごとの時数管理をする必要がないことも、教師たちの自律性や働きやすさを助長していると言えよう。

また、フィンランドではインクルーシブ教育が進化しており、特別支援学校に在籍していた子どもたちが地域の一般校へ編入し始めているため、一人ひとりの子どもの特性に応じて学習環境を工夫することが教師たちに一層求められている。

一方、特別支援学校および特別支援学級が設けられ、通常学級においても一斉授業と学習規律が優先されることの多い日本の一般的な学校教育においては、多様性への配慮が課題になっていると言える。中教審の答申において「個別最適な学び」というフレーズが示されたことで、一斉授業に偏らずに指導の個別化と学習の個性化が努力されるようになってはいるものの、不登校の児童生徒数が40万人にも増えている日本の学校の実情からすると、これまでの授業スタイルの根本的な見直しが求められているのかもしれない。

【分科会 1】 個別最適な学びを通して教科の本質に届く

コーディネータ：藤本勇二（武庫川女子大学）

話題提供者：宗實直樹（関西学院初等部）

中西徳久（西宮市立甲東小学校）

河野愉平（尼崎市立上坂部小学校）

1. 分科会 1 の趣旨

個別最適な学びを通して、協働的な学びが意味あるものとなり、協働的な学びが個の学びを深めていくこと、個の探究なくては、協働的な学びは成立しないことがようやく理解を得られるようになってきた。では、個の学びだけで、深い学びを実現し、子どもたちに豊かなコンピテンシーを育めるかということそこには子どもたちだけでは届きにくいことがある。それが、教科等の本質である。ここに教師の専門性がある。

教科の本質は「その教科等における様々な学びに通底している、その教科ならではの見方・考え方や対象に対するアプローチ、問題解決の戦略」¹である。「見方・考え方」は教科指導の土台を支えるものであり、教科の本質を確実に獲得するために不可欠となる。その「見方・考え方」を子どもが働かせながら学ぶには、真正で本物の教科学習の場を用意することである。さらに学ぶ主体である子どもの学びの文脈において「見方・考え方」を働かせながら学ぶことが大切であり、それによって子ども自らが教科の価値に出会い、それを実感的に納得することを可能にする。すなわち、個別最適な学びを通して、教科の本質に届く学びにつながるのである。

2. 分科会の内容

上記の問題意識をもとに、実践のレベルにおいて教師の専門性を発揮するためには、何が必要なのかを明らかにしていきたい。個の探究は、決して身勝手にわがままで独りよがりではなく、その子の経験や関心に根ざしたその子のよさが発揮された学びである。個の探究が一人ひとりの個性的でその子らしさが発揮されるときに、教科の本質に届くことを理科、社会科、図画工作科の事例を通して明らかにしていく。

理科（中西徳久：西宮市立甲東小学校）からは、自己選択を鍵に子どもが問いを生み出す、問いの解決に協働的に挑む授業づくりの姿を報告いただく。

図画工作科（河野愉平：尼崎市立上坂部小学校）からは、願いや思いを表現することで造形的な表現に意味や価値をつくりだす子どもの姿を報告いただく。

社会科（宗實直樹：関西学院初等部）からは、概念化された知識を獲得することで、新たな場面でそれを活かしていく姿を、子どもの学びもとに紹介いただく。

教科の本質とは、子どもの暮らしや生き方に必要不可欠なものとして教科を捉えることである。教科等の特質に応じた「見方・考え方」を踏まえながら目の前の子どもに即して教科等を教える意味や価値をていねいに吟味することの大切さ、その子が自分のよさや強みを見つける過程において教科の本質に届くことを分科会の議論を通じて確認したい。

1 奈須正裕 教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業づくりガイドブック - 資質・能力を育成する 15 の実践プラン 明治図書出版 p3

2 奈須正裕 個別最適な学びの足場を組む。教育開発研究所 p86

社会科における「この子」の学び方を探る

宗實直樹（関西学院初等部）

1. 「個別最適な学び」は「深い学び」を実現するための手段

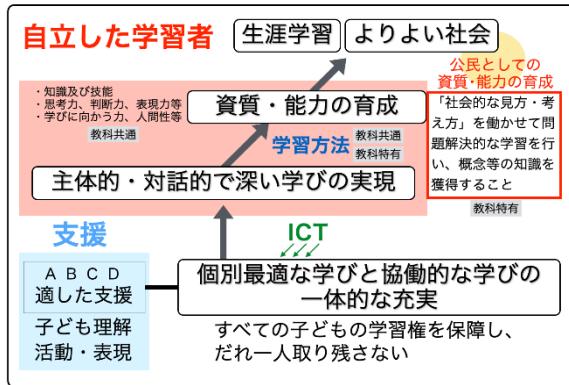


図1 自立した学習者の育成と学びの関係

(前略) 深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。(途中省略) 主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる。(下線筆者)

図1に示す通り、「社会的な見方・考え方」を働かせて問題解決的な学習を行い、概念等の知識を獲得することが「深い学び」の実現に重要だと捉えることができる。「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させ、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、子どもの資質・能力を育成することが目標となる。そしてさらに先に進めば、子どもたちの生き方やよりよい社会の形成につながる。子どもたちが自立的な学習者として成長するためには、教科教育が果たす役割は非常に重要である。

2. 社会科特有の学び方と「この子」の学び方

教科共通の学び方と教科特有の学び方がある。例えば、比較、分類、総合などは教科共通の思考方法である。社会科特有の学び方も数多くあるが、ここでは深い学びを実現するための学び方として、以下の2点を強調したい。

- ① 概念的知識の獲得に向けた学び方
- ② 獲得した概念的知識を活用する学び方

概念的知識を獲得する方法や、獲得した概念をどのように活用するかは、子どもによって異なる。「この子」には「この子」の学びの文脈がある。「この子」には独自の学びの文脈が存在する。その子の学び方の具体的な手順を追究することは、私たち教師にとって重要である。社会科の視点を大切に、「この子」の学びの文脈と合致したときにはじめて、「この子」にとっての深い学びが実現したこととなる。「この子」が深い学びを自律的に実現できるよう、教師の役割についても考えたい。

参考文献

- ・長岡文雄（1983）『〈この子〉の拓く学習法』黎明書房

「楽しい」と子供が感じる理科の授業

－問題解決の流れの中で－

中西徳久（西宮市立甲東小学校）

1. 問題解決の力を養う

小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説理科編の教科の目標にもあるように、問題解決の力を養うことが求められている。そのため、授業において、この問題解決の流れを汲んだ授業づくりが必要であると考え。その問題解決の流れの中で、実験・観察の場面が子供たちにとって楽しい時間であるようである。ただ楽しいに陥らないように様々な工夫が必要である。何を見るのかがある程度子供たちが分かって行う観察。実験道具を使いこなせるようになっていく状況で行う実験。さらに使いこなせるようになっていくことで、実験を計画する際に、今回はこれが使えそうだという見通しにつながるのではないだろうか。

一方で、この問題解決の流れの中で子供の思いを無視した授業にならないようにする必要があると考える。教師の都合ではなく、子供たちの思考の流れの中で疑問に思ったことを解決できる場面を取り入れることが教科の本質に迫れる道なのかもしれない。ただ、出てきた疑問が自由すぎると解決できないことも出てくる。その疑問が取り上げる価値があるのかどうかの吟味は必要になってくると考えられる。

2. 「楽しい」を実現する子供たちの思考の得意

理科の問題解決の流れでは、「○○は、△△なのだろうか」と問題が提示され、それを実験で確かめることが一般的である。しかし、単元によっては、結論が分かっている状況で、「○○が△△なのは、本当だろうか」とし、実験で確かめることもあるのではないかと考えている。授業実践の中で様々な思考のパターンを経験することで、子供たちにとっても思考の得意・不得意を見つけるチャンスとなる。

理科という教科の中で、子供たちにゆだねる場面を増やし、これまでの経験を基に自らが学習を組み立てていけるような児童の育成を目指したいと考える。

3. 「楽しい」を実現する個と協働

理科の授業では、グループ活動が多いイメージがある。実際に、班を編成し、班ごとに実験を行い、考察することが多いのも事実である。ICTの活用により、各班の実験データがリアルタイムに共有することができるようになった。これにより、班ごとばらばらに行っていた実験が、瞬時に共有でき、自分の班と他の班との比較を容易にした。自分たちの班のエラーにいち早く気づき、改善する姿が見られるようになった。時間を細かく区切りすぎず、子供たちが自由に使える時間を保障することで、自らが主体となって進めていけるのではないだろうか。

また、話し合いにも様々な形態がある。ペア、グループ、ジグソー法、ワールドカフェなど。様々な話し合いの形態を経験していることで、今回は個人で行うのか、グループで行うのか、ジグソー法なのか、自己選択することができる。そのような選択ができることも子供たちが主体となって学習を作り上げることに繋がると考える。

その子のイメージにとびこむ、授業の在り方

河野愉平（尼崎市立上坂部小学校）

1 図画工作科の学び

図画工作科の学びとは何か？周りからよく問われるものでもあるし、自分自身が常に問い続けているものでもある。学生時代、造形教育を享受する立場だったころは、立派な作品を作ることが目標であった。しかし小学校教員として造形教育を教授する立場になり、立派な作品を作らせることだけでいいのかと自問することになった。望月（1959）はこのことを「作品主義美術教育」と呼び、そのような教員の姿勢を「自分の好きな作品が生まれればよいのであるから、いつも表現のテクニックだけを考えているのである。」と断じている。子どもに技術を教え込み、教員のイメージを再現させることが、造形教育ではないのではないだろうか。

乳児は手のひらや目や耳など体全体で、自分を取り巻く世界を捉えようとする。同じように、子どもも体全体を使って自分を取り巻く世界を造形的な視点で認識し、自分の思いやイメージを膨らましながらかつ、つくっている。そんな子ども1人ひとりの表現を大切に、子どもの表現を中心に考えた個別最適な授業の在り方を模索した。

2 つくり、つくりかえ、つくる

「つくり、つくりかえ、つくる」とは、図画工作科で経験することのできる学びの過程のことである。子どもたちは「次々に試したり、前につくったものと今つくりつつあるもの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときには考えや方法を変えたりして、実現したい思いを大切に活動している。」（指導要領 解説 図画工作編）

このような姿は、図工で見られる子どもの姿であり、「粘り強く取り組む姿」や「何度も調整し学びを更新していこうとする姿」などの主体的に学習に取り組む態度と重なる。「つくり、つくりかえ、つくる」姿を、子どもを見取る1つの視点とし、図画工作科の学びを捉えていきたい。

3 子どものイメージにとびこむ

子どもの表現に出会ったとき、教員がどのような立ち位置でそれに接するかが重要になる。作品主義や傍観者的な立ち位置では子どものイメージに触れることはできない。子どもとの信頼関係を深め、子どもの姿に自身を重ね、子どもの表現に寄り添い、子どもの世界にとびこんでいく。容易なことではないが、そのような立ち位置でしか、子どもの内側から湧き出るイメージに触れることはできないと考える。

また、子どもがイメージを持つタイミングや過程も一様ではない。子どもの表現を尊重した授業設計をすると、そのタイミングの違いなどを教員が許容し、考慮する必要が出てくる。子どもが触れる世界の意味や価値をその子が自らつくり出すために、教員はどのように子どもと関わればよいのか、手探りの日々を過ごしている。

【分科会 2】

子供の学びの文脈を大切にする教師

—子供と共に創る授業の構想と展開—

コーディネータ：渡部力（東北文化学園大学）

話題提供者：佐藤みちる（宮城教育大学附属幼稚園）

中元千春（宮城教育大学附属小学校）

鈴木美佐緒（宮城教育大学）

1. 子供が主語となる教育・授業

令和3年の中教審答申は、「令和の日本型学校教育」と銘打ち、「一人一人の子供を主語」にし、「全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学び」の充実を図り、「主体的・対話的で深い学び」を実現する姿を描いた。ICTの活用による個に応じた指導の充実、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整できるよう促すことなどが求められている。

一方、学びに連続性がなく、コンテンツの習得が中心の授業を散見する。「学校と社会の学びは異なる。子供は教えなければ学ばない。」という立場だ。興味や関心、不思議や疑問、面白さや必要の対象が学習材であり、それへの関りは既に学びである。わかる楽しさやできる喜び、はね返される悔しさなどの情動が、学びの文脈を紡ぎながら深い学びへと学習者を誘う。学び以前に文脈が生まれているとあってよい。学習者の発達や認識を把握するところに、一人一人の子供を主語にする教育・授業の手掛かりがありそうだ。

令和の日本型学校教育は、学習者の視座で学びを捉えている。「それこそ新教育運動の時代から、今回の学習指導要領が目指しているのと基本的には同じ方向や質の学力こそ大切に考え、懸命に育成しようとしてきたのが、今日でいう個別最適な学びへとつらなる論理的・実践的な系譜だった」とある*1。今教師に求められているのは、目の前の子供を知ることを通して、子供を主語にした教育・授業を取り戻すことだと言える。

2. 好事例を考察

本分科会を企画した東北個性化教育学会は、ホームグラウンドの宮城教育大学で2006(平成18)年の発足以来今日まで、一貫して子供の学びの事実に着目した授業の振り返りを重ね、「個が生きる授業づくり」や「個が育つ授業づくり」について探究している。同大学の元学長林竹二氏は、「教師が教えたものが、子供の追求したいものに転化するときに授業が成立する」と説いた*2。哲学者自らの実践で得た知見である。既に、授業の主語が子供だ。慧眼に驚く。では、どのように子供を主語にするのであろうか。

本分科会では、幼稚園、小学校、教員養成大学で、学習者が主語になる授業に鋭意取り組んでいる実践者が、各自の取り組みを発表する。事例をもとに意見を交わし、以下の3点について考えてみたい。①教師は子供と共に創る授業の構想と展開をどのように進めているか。②子供の学びの文脈を大切にする教師に求められることは何か。③それらはどのように培われていくか。分科会の流れとしては、おおよそ、「趣旨説明、話題提供、話題提供に関する質疑応答、協議、登壇者とコーディネータによるまとめ」を予定している。

*1 奈須正裕「個別最適な学びの足場を組む」教育開発研究所 2022年 p.263

*2 林竹二「授業の成立」一莖書房 1977年 p.3

同じ遊びを楽しむ幼児一人一人への環境構成と援助

－ 4 歳児「ステージ遊び」の実践－

佐藤みちる（宮城教育大学附属幼稚園）

1. 本園の保育の特色について

本園の保育は「自由保育」である。日々の保育では、幼児たちが遊びを自己選択し、自ら遊びの中身を作り上げ、友達と関わったり一人でじっくり試行錯誤しながら遊びを楽しんだりしている。幼児たちが自己選択している好きな遊びの中には、幼児たちの意識の流れを汲んだ教師の意図とそれに伴う環境構成があり、幼稚園のなかでの遊びの約束（ルール）がある。つまり、本園の保育は自由保育（自由遊び）ではあるが、放任という意味での自由ではない。幼児たちは、小さな社会である幼稚園のルールにのっとりながら、好きな遊びを見付け、遊んでいる。そして教師は幼児がどんな遊びを好んで遊ぼうとしているのか、教師が意図をもって仕掛けた遊びの環境のどこに関心が向いているのかをよく観察し、遊びの広がりや深まりなどの変化が起きる環境構成と援助を行っている。

2. 幼児一人一人の「こうしたい！」を実現する、環境構成と援助

本研究では4歳児年中組のステージ遊びを取り上げる。幼児たちは、3歳児年少組の時に音楽に合わせてダンスをすることを楽しんできた。その経験から、年中組でも表現遊びをしたいと言い始めた。そこで指導者は、年中組では、自分たちで衣装や舞台、道具などを準備する過程も含めてステージ遊びを楽しんでほしいと考えた。幼児たちの思いの発言を聞き、ステージ遊びの拠点となる場所と必要な素材を準備した。ステージ遊びに集まってきた幼児の実態は表1の通りである。幼児の実態や育てたい姿に合わせて環境構成と援助を変えている。4人とも目的は同じで、「ステージをする」ことであった。目的と思いを実現するために、一人一人の実態に合わせて環境構成と援助を変えている。

D児は、思いはあるが、人にやってもらうことを望む幼児である。自分の思いを自分で形にする経験ができるように、制作を手伝いながらも、自分で仕上げができるように援助をした。友達に注目されるステージで演舞をすることで、「頑張ったから」友達から応援や称賛を受けていることに気付き、頑張る楽しさを感じてほしいと考えた。D児は3か月の間この遊びに没頭した。この間、友達のこと褒めたり少しずつ演舞の道具を増やしたりすることができた。

教師が同じ力を付けたい、同じ経験をさせたいと思っても、幼児一人一人にとって必要な道筋は全く違う。幼児一人一人の思いに寄り添った環境構成と援助が必要であると言える。

表1 ステージ遊び幼児の実態と、環境構成・援助

	実態	ねらい	環境構成	援助
A児	・ダンスが好き ・リーダー気質 ・アイデアが豊富 ・ドレスを作ったことが無い	友達にアイデアを伝えながら、道具を作り、ステージでの表現を楽しむ	・同じ遊びの友達が見えるように可視化する ・素材を豊富に用意する	・友達にアイデアを伝える橋渡しの援助
B児	・ステージで踊りたい ・手先が器用 ・恥ずかしがり屋 ・教えるのが上手	自分の思いを形にして、友達と協力しながらステージを楽しむ	・B児が作ったドレスを飾る場所を用意し、友達に自信をもって教えることができるようにする	・友達と一緒にステージに出ることで自信をもつことができるようにする
C児	・プリンセスが好き ・ステージが好き ・作り物は苦手 ・頑張りたい気持ちはある	友達に教えてもらいながら自分で道具を作りステージを楽しむ	・友達が遊んでいる様子を見ることができるようにする	・教えてくれる友達との橋渡しの援助
D児	・伊達政宗の演舞がしたい ・できない、やっつけが口癖 ・遊びへの思いは強い	自分の思いを自分で形にして、ステージでの表現を楽しむ	・D児の思いを表現できるような素材や写真を準備する	・教師が全て作らずに、D児ができるところを残して一緒に作る

1年2組「おひさま学級」生き物仲よし大作戦

～生活科「動植物の飼育・栽培」を通して～

中元千春（宮城教育大学附属小学校）

1. はじめに

宮城教育大学附属小学校では、年度初めに自分たちの学級名を決める伝統がある。子供たちが一年間どのような学級にしたいかを話し合い、その思いを象徴する名前を付けていく。令和4年度1年2組の学級名は「おひさま学級」。太陽のように明るく、日の光で成長する草花や生き物のように自分たちも成長していきたいという思いが込められている。今回の実践は、そんなおひさま学級の子供たちとともに、年間を通じて様々な生き物と触れ合い、関わり合った生活科における「飼育・栽培」の実践である。

2. 実践—中庭の生き物たち—

本実践は、学校の中庭から様々な虫を見付け、捕まえたり世話をしたりするところから始まった。子供たちはダンゴムシ、チョウ、コガネムシ、アリ、バッタなど様々な虫を見付け、世話をしたり、観察をしたりと思い思いに関わり合った。

3. 実践—アサガオを食べる虫の正体—

子供たちが育てていたアサガオの種が虫に食べられるという出来事があった。子供たちから「せっかく種ができたのに…」と残念がる声が挙がった一方で、「でも、虫はそこにあった餌を食べただけだよ」「この虫を育てたらどうなるのかな」という声もあり、種を食べていた虫を学級の飼育ケースで育てることとなった。

4. 実践—カイコで命を学ぶ—

チョウやガを育てた経験を踏まえ、学級で一人に一匹ずつカイコの幼虫を与えた。子供たちはカイコに名前を付けたり、飼育ケースの中を整えたりするなど、一生懸命世話をする姿が見られた。幼虫、蛹、成虫だけでなく、交尾後の産卵、命の最期までを観察することができた。子供たちは、生活科以外の授業や休み時間にもカイコと結び付けて考えたり表現したりする様子が見られた。年間を通じて三度の飼育経験を通し、自分たちが見付けたカイコの秘密を図鑑として作成した。「作成した図鑑を皆に読んでほしい」という思いから、できた図鑑を校内に寄贈したり、デジタル図鑑のチラシを作成して他学級に配布したり、昼の放送で呼び掛けたりするなど、校内に発信した。

5. 終わりに

以上の実践から、子供たちと生活科の授業を作り上げていく上で大切だと思ったことは以下の三つである。

①対象を身近に感じられる環境を整えること

常に生き物と向き合える環境を整えることで、対象への思いを高めることができる。

②子供たちの思いや願いを大切に、学びの文脈を臨機応変に構成すること

子供から挙がった声を生かして学びを進めることで、前のめりに取り組ませられる。

③年間を通じて、複数回の経験を培うこと

複数回の飼育を体験することで、対象への気付きの質を高めることができる。

初等教育専攻 2 年次学生対象 「生活科内容概論～野菜栽培活動」の指導と支援

鈴木美佐緒（宮城教育大学）

1 授業担当者のねらい

筆者は授業担当者として、当該授業を今年度前期 15 回実施した。受講者数は 74 名であった。授業のねらいは、学生が子供と同様に学び手となって野菜を栽培することにより、子供の学びの文脈を大切にしながら小学校生活科の内容（7）栽培活動について指導する実践的なイメージをもてるようにすること、すなわち子供たちに「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等のきそ」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を育成するために、子供たちへ自分がどうかかわりたいか、その具体のイメージをもてるようにすることにあつた。

2 学生の学びの文脈を大切にした「野菜栽培活動」の指導と支援のポイント

(1) 栽培する野菜への親しみと成長への期待に心を寄せられるようにする

- ・育てたい野菜を選択して名前をつけて育て方を考えるなど。

(2) 栽培する野菜との日々の関わりを深められるようにする

- ・講義の時間以外でも自由に観察し、必要に応じて支柱やひもを使って生長に合わせた栽培方法を試みるなど。

(3) 発見や感動を味わい、感性が揺さぶられるようにする

- ・葉に虫がついたり、茎が折れたりした時の対応を考えるなど。

(4) 野菜の立場に立って考えられるようにする

- ・野菜の生長過程に合わせて、野菜へのメッセージを考えるなど。

(5) 栽培した野菜に対する自分の関わり方や、自身の気持ちの変容に気付くようにする

- ・気付いたことや学んだことを記録し、他社と共有するなど。



3 授業後の学生の感想

(1) 学生 A: 自ら生き物に関わろうとする子供に育てたい

「自分で野菜を選んで観察を継続していくうちに、日々の生長がとても嬉しくて記録せずにはいられません。子供の思いや願いを生かした活動を大事にしていきたいと思います。

(2) 学生 B: 主体的な子供に育てたい

「虫がついて葉が枯れてしまった時はとてもショックでしたが、どうしたらいいのか自分で調べて霧吹きで手当をしたら元気になって嬉しかったです。愛情かけて育ててきたかいがありました。子供にも自分で考えて行動できるように個別に対応していきたいと思います。

(3) 学生 C: 子供の学びのイメージをもちたい

「小学校の先生になったら、子供が主体的に野菜を育てて成就感を味わうことができるようにサポートできる先生になりたいです。普段はそっと見守り、いざなったら助けに応じる教員を目指します。

【自由研究発表 1】

司会：村松麻里（金沢学院大学）・奥泉敦司（金沢学院大学）

1) 奥泉敦司（金沢学院大学）

「令和の日本型学校教育」を担う教師の「養成」に関する一考察
ー教職課程履修学生の実態からの検討ー

2) 村上剛志（江戸川区立葛西小学校）・齊藤勝（帝京平成大学）

個別最適な学びを促す段階的な ICT 活用の検討

3) 齊藤勝（帝京平成大学）

ICT 活用による授業改善が学級状態及び児童のスクールモラルに及ぼす影響の検討

※（休憩 10分）

4) 村松麻里（金沢学院大学）

子ども主体の言語の学びについての一考察 あそびと物語の視点から

5) 小山貴博（名寄市立大学）

イラン第 1 世代女性の子育て観ーイスラーム法・戒律における融合と乖離ー

「令和の日本型学校教育」を担う教師の「養成」に関する一考察

—教職課程履修学生の実態からの検討—

奥泉敦司（金沢学院大学）

1. 発表の概要

2017年度以降、学習指導要領の改訂に伴い、児童・生徒の資質・能力の育成を主眼とする学校教育が展開されている。加えて、答申『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～』を受け、「養成・採用・研修」の領域に渡り「令和の日本型学校教育」を担う教師を養成・育成が企図されている。

本発表では、「令和の日本型学校教育」の構築を担う教師の「養成」に関して、今後「不断の改善」が要求される教員養成が抱える問題や意識の転換等、教員養成の実態から起こる課題を検討する。特に、次世代の教育の担い手としての個別最適な学びと、協働的な学びの実現していくために教職課程を履修する学生自身が学校教育を経て身に付けた「マインドセット」の実際から課題と対応を考察・検討していく。

2. 学習観・授業観の転換の希求と養成教育の課題

「令和の日本型学校教育」の実現が期待される現状において、その担い手である教師の「養成・採用・研修」サイクルの起点である「養成」においては、旧来の知識習得を主眼とする教育を受けてきた学生への意識転換が課題となっている。

「養成」に関わる各主体者の意識によっては、「学び続ける教師」像ではなく、「教えられ続ける教師」像を強化・後押ししてしまう危惧も存在する。実際、「教員養成段階においては、これまでの教育の単なる再生産に陥るのではなく、教職志願者の「授業観・学習観」の転換を図り、「令和の日本型学校教育」を担うにふさわしい教師を育成する」必要性が謳われている¹。

3. 「マインドセット」を看取した資質・能力を育む養成教育の必要性と在り方

本発表では、教員養成において、教職志望学生の被教育者としての意識を考慮する必要性を、「マインドセット」の視点から検討する。学生は、大学受験を経ることを通じて、結果で評価される「硬直マインドセット」を抱えている可能性が大きく、被教育者の経験から「結果で評価する」志向性が強い可能性がある。「令和の日本型学校教育」を担う教師に必要な資質・能力として、結果での評価よりも、「プロセス（努力）を評価」できる必要がある。教職課程における学習観の転換を企図した養成教育について学生の実態を考察しつつ具体的な手立てへの試案を検討していく。

引用文献

1 文部科学省「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）（中教審第240号）」,2023年,p24.（2023年4月28日閲覧）

個別最適な学びを促す段階的な ICT 活用の検討

村上剛志（創価大学大学院教職研究科）

齊藤勝（帝京平成大学）

1. はじめに

2000 年以降通常学級においても、インクルーシブ教育が推進され、通常の学級に在籍する困難を抱える児童に対する実施可能なアセスメントと合理的配慮の検討が求められるようになった。そのような中、文部科学省（2022）に公表によれば、通常の学級の全体の約 8.8%の子どもが、知的発達に遅れはないものの「学習面又は行動面で著しい困難を示す」という結果が示されている。また、ICT を障害特性や発達の段階等に応じて活用することで指導や支援を充実させることができるとしている（文部科学省，2013）。しかし、ICT を単に導入するのみでは障害による制約を最小化することはできないと指摘している（平林，2017）。つまり、単に ICT 端末を教師が一方向的に与えるだけではなく、子ども自身が抱える困難さを克服するための代替手段として、どのようなツールが必要なのかを認知し、それを活用する能力を身に付けることで、子ども達の個別最適な学びを保障し、協働的な学びにもつながると考える。

2. 実践概要

本研究は、学習障害をもつ子どもに対して、授業への参加や課題提出への支援を行う上で、段階的なタブレット端末の導入及び活用を通して、主体的に学べるようになることを目指して取り組んだ学習方略とその効果を検討した。対象児童は、書字困難があり、授業へのモチベーションも低く活動に集中できず、課題提出等もできなかった。導入期において、現状の把握・フリック入力・タイピングアプリ・インターネットの活用方法、活用期において、音声入力・キーボード入力・入力方法の自己選択、発展期において、チャットによる意見交流・入力文字数の意識・デジタルノートの学習活動の指導及び行動観察を行った。

3. 結果と考察

対象児の変容を測定するため、標準化されている心理尺度「Q-U」（河村，1999）を用いた。Q-U の学習モラル尺度のうち、学習意欲に関する下位尺度の合計は、5 年 1 回目の調査開始時点と 6 年 2 回目の経年比較で 6 ポイントの向上が見られた。また、ソーシャルスキルと同義である配慮に関しては、8 ポイント、かかわりに関しては 3 ポイントの向上が見られた。段階的な指導を行うことで、対象児の ICT 活用に対する抵抗感を低くすることを目指した。それにより、書字困難を理由とした課題未提出もなく、対象児自らが主体的に課題に対して取り組む姿が多くみられた。ICT 活用によって、相手に自分の考えを表現することができるようになったことや、自分の考えをチャット機能の活用を通して広く伝えることが容易になったことで、協働的な学習への参加が促進された。安直に ICT を活用させるのではなく、アセスメントに基づき、段階的な支援を行うことが、子ども達の個別最適な学び、協働的な学びに双方に有効に作用していくものと考えられる。

ICT 活用による授業改善が学級状態及び児童のスクールモラルに及ぼす影響の検討

齊藤勝（帝京平成大学）

1. はじめに

「令和の日本型学校教育」（文部科学省，2021）では，全ての子どもたちの可能性を引き出す個別最適な学びと，協働的な学びの実現が提言され，授業は教師から与えられる一定の知識を理解し記憶することから，学習者が解決すべき課題に向かって，自らの試行錯誤や他者との協働活動を通して，学びを深めていくことへと変換しつつある。特に2021年度以降，GIGA スクール構想で，児童生徒向けの1人1台端末と高速大容量の通信ネットワークが整備されたことに伴い，ICTを活用した教育実践が多くなされるようになった。しかし，ICT活用によって児童がどのような変容を遂げたのかについて言及する研究は少ない。そこで本研究では，ICT活用による授業改善が，学級状態にどのような影響を及ぼすのか，また児童のスクールモラルをどのように変化させるのかについて検討していく。

2. 方法

調査は，202X年5月～202X+1年2月に実施した。対象は，首都圏の3つの公立小学校（東部，西部，北部の異なるエリア）の担任（計30名）と在籍する児童（計769名）であった。実施にあたって，教員と児童及びその保護者，児童が在籍する学校長の承諾を得た。また，本調査が成績に関係がないこと，個人のプライバシーは守られることを伝え，余計な不安を与えることがないように配慮した。教師の特徴を見取るために，学級経営指導行動尺度（福住・河村・山口，2015），インクルーシブ指導行動自己評定尺度（深沢・河村）ICT活用指導力チェックリスト（文部科学省，2007）を用いた。児童の変容については，標準化されている心理尺度「Q-U」（河村，1999）を用いた。

3. 結果と考察

学級経営指導行動尺度とICT活用指導力チェックリストの下位項目である「教材研究，指導準備・評価にICTを活用する力」「授業にICTを活用する力」「児童のICTを指導する力」，インクルーシブ指導行動自己評定尺度の下位項目である「全体対応」「架け橋対応」「個別対応」，さらにICT活用頻度に正の相関が確認された。学級経営指導行動尺度でPM型（バランス型）の教師ほど，他の群の教師と比較して「教材研究，指導準備」「授業にICTを活用する力」「児童のICTを指導する力」，「全体対応」「架け橋対応」「個別対応」のいずれの意識も高く，ICT活用の頻度についても高いことが明らかになった。更にPM型の教師（7名）の学級はQ-Uの型判定において親和型となり，当該児童は，いずれの学級でも承認得点，友人得点，学習得点，学級得点が向上し，いじめ等の被害を示す被侵害得点が低下した。バランス型の教師ほど，展開場面（意見や考の表出・伝える・深める）においてICTを活用する機会が設定されており，そのことが特別な支援を要する児童への配慮にも繋がっているものと予測される。教師自らがICT活用指導力の向上を目指すだけでなく，学習の基盤となる学級づくり，多様性を意識した授業展開を意識して日々の授業改善に取り組んでいく必要がある。

子ども主体の言語の学びについての一考察

遊びと物語の視点から

村松麻里（金沢学院大学）

1. 概要

現在の日本の小学校英語教育は、「聞く」「話す（やりとり・発表）」を中心として、高学年では音声で慣れ親しんだ事柄についての「読む」「書く」も加えた4技能5領域における言語活動を行いながら、それらを通してコミュニケーションの素地（中学年）及び基礎（高学年）を育むことが目標とされている。「言語活動を通して」という文言が小中高共通となっており、児童及び生徒自らがコミュニケーションの目的・場面・状況を意識し、それに応じて思考・判断を働かせながら語彙や表現といった知識・技能を用いるように指導することが求められている。例えば「自分のことを伝えたり相手のことをよく知るために、行ってみたい国や地域とその理由について伝え合ったり話したりする」という単元目標の場合、授業冒頭で単元や本時の目当てを示し、その目標を達成するために必要な表現として、(Japan) is a nice country. You can (see the Tokyo Tower). You can (eat sushi). といった定型表現・関連語彙を示して学習させ、やり取りや発表を行うというのが一般的な流れである。

このような学習は、児童に学習内容を端的に伝えて目的志向をもった学びを促すとともに、小中学校を通しての系統的指導を担保するが、その一方で、活動の目標・内容は指導者側から与えられたものであって、児童が主体性を発揮できる余地は限定的である。日常生活における英語使用の必要性がほとんどないEFL (English as a foreign language) 環境の日本では、英語への知的関心が生来高い層に限らず、全ての児童が、心底英語学習の必要性を感じ、本気で「この活動をしたい!」「英語を知りたい!」「英語が楽しい!」と思えるように動機づけを高めていくことが小中高10年間に及ぶ英語教育の重要課題であり、それには教科書以外の活動の検討も有意義であろう。実際、新指導要領実施の2020年度以降、学習内容の高度化により英語嫌いの児童・生徒が増加し学力の二極化が進んでいることが指摘されており、早急な対応が求められている。

こうしたことから、本研究では、教科書を軸としたボトムアップ要素の強い英語教育を補完するものとして、歌あそびや物語といった児童主体の活動体験を通じて英語に慣れ親しんでいく、トップダウン・アプローチによる英語学習の在り方について検討する。具体的には、(1) 英語の伝承歌を用いた歌あそびを通してリテラシー等の5領域の力を育む Education Through Music (ETM) という全人教育 (2) 絵本読み聞かせ（及び展開活動）の2つの実践事例を挙げながら、遊びと物語性を小学校英語教育に取り入れることの意義と可能性について論じる。

2. 参考文献

Richards, M. H. (1978) *Aesthetic Foundation For Thinking: Part 2, Reflection*. Richards Institute of Music Education and Research.

イラン第1世代女性の子育て観

—イスラーム法・戒律における融合と乖離—

小山貴博（名寄市立大学）

1. 問題の所在と課題の設定

本発表の目的は、イラン・イスラーム共和国（Jomhri ye Islami ye Iran）（以下イランと記す）におけるイラン第1世代女性は、子育てについてどのように捉えているのか明らかにすることである。出生年で示せば、第1世代とは、1950年代頃に生まれている者である。第1世代を対象として設定したのは、イランはこの間に大きな社会変化を経験しているからである。1979年～1988年に、パフラヴィー朝の転覆とイスラーム革命（Enqelabe Islami）、イスラーム共和制の成立、イラン・イラク戦争（Jange Iran va Araq）を経験しており、合計特殊出生率は6というピークに達した。この社会変化のうち、本発表では、とくに【革命の勃発と国家体制の移行】、および【イラン・イラク戦争】を構造変化として挙げる。

第1世代は、これまで親米政権であったパフラヴィー朝時代に青春世代を過ごしていたものの、革命後樹立されたイスラーム共和制によって、これまでの親米路線や近代公教育制度が否定された。すなわち、これまで当たり前とされた文化的風習と社会的慣習が否定され、新たにイスラーム共和制が求めた“イスラーム的”な生き方が求められるようになった。

2. 研究方法

第1節について検討する際に、(1) イラン女性の子育てと宗教の関連性、(2) イスラーム共和制下の中で、イラン女性は欧米の価値観を受容しているのか、(3) イラン女性の家族観 (4) 経済発展と生活の質の向上、(5) イラン女性の進学率と就業率の向上、以上5点の分析枠組みを通して、イラン女性の子育て観について明らかにする。なお、調査手法は、第1世代へのインタビュー調査（言語：ペルシア語）とした。

3. 結果

(1) イラン女性の子育てと宗教の関連性、(2) イスラーム共和制下の中で、イラン女性は欧米の価値観を受容しているのか、(3) イラン女性の家族観、(4) 経済発展と生活の質の向上、(5) イラン女性の進学率と就業率の向上、にもとづいて、インタビューの検討を行った。検討の結果、宗教心の強い女性は、宗教を大切にするように子育てを行っている。また、(4) と関連するが、経済的にゆとりが出ている女性は、海外の製品を求める等、欧米の価値観を“先進的なもの”として受け止めていた。(3) 家族観については、孫や親戚を基盤とした大家族に囲まれる生活を“幸せ”として捉えており、核家族の家族観は見受けられなかった。(4) については、経済発展と比例して、子ども世代、孫世代の考えを「これはちょっと」と否定している姿が見受けられるものの、彼女達からしてみれば、新しい世代の考えを受け止めようとする姿が見受けられた。また近年、(3) にて指摘された通り、核家族の家族観は見受けられなかったものの、大家族の生活から経済的にも世帯的にも独立する流れに移り変わっていた。

最後に、(5) は、大学進学をするか否かはさておき、学習習慣を身につけることを重要視している女性もいた。

【分科会3】 子どもをみとり、ニーズに応える単元内自由進度学習

コーディネータ：佐野亮子（東京学芸大学）

話題提供：梶原捷聖（宇美町立桜原小学校）

村松央道（御前崎市立白羽根小学校）

横山稔史（東浦町立北部中学校）

1. 単元内自由進度学習の歴史的背景と実践的特徴

「令和の日本型学校教育」の答申以降、「個別最適な学びの実現」の具体的な手立てとして単元内自由進度学習が広く注目されるようになった。この学習方法は、ある単元のはじめに行われるガイダンスと、単元の終わりに行われるまとめの時間を除いた、その単元の授業時間のほとんどを基本的に一人で学び進める「教科の一人学び」である。

実践的起源は今から百年前に遡ることができる。1920年にヘレン・パーカーストによって実施されたドルトン・プランや、日本でも大正自由教育運動の中で広く実践された。戦後は1960年代後半から70年代にかけて、アメリカで隆盛を極めたオープンスクール運動の中でも実践され、その後、アメリカの影響を受けながら1980年代から90年代に展開した日本のオープン教育ないし個性化教育において、自己学習力の育成を目指す教師たちの手によって開発されてきている。その一つが愛知県緒川小学校の「週間プログラムによる学習（通称「週プロ」）」であり、それは40年以上引き継がれ現在も実践されている。

単元内自由進度学習は、子どもが自らの選択や計画に基づいて自分のペースで教科内容を学び進める学習方法であり、その際、一人学びが成立するよう子どもの学習特性に応じた学習材や学習環境を整える指導方法である。どの授業づくりにも共通するところではあるが、準備に際しては児童実態の把握と教材研究が重要であり、どのような個に応じるために、どのような学習材や学習のやり方を提供できるのか、教師の創造的な発想と工夫が求められている。

2. 子どもの学びと教師に求められることをめぐって

このような歴史的背景や実践的特徴を踏まえながら、本分科会では単元内自由進度学習の実践報告を足場に、取り組みの動機や準備の実際、授業でみられた子どもの姿や学びのエピソードを共有しながら、子どものニーズに応じる教師の指導の有り様、実践の手応えと評価、事後に見えてきた課題などについて、協議をすすめながら考えていきたい。

コロナショックが対面での一斉授業を一気に困難にしたことで従来の授業運営の脆弱さが問われ、GIGAスクール構想によって学習環境が急激に変化している状況のなかで、私たちは、学びの在り方としての個別学習の意義と可能性について、新たな期待をいだと同時に指導観の変革が促されている。

個性化教育はどのように応えていくのか。多角的に考えていきたい。

子どもに学びを委ねる「自分科」学習

—単元内自由進度学習へのアプローチ—

梶原捷聖（宇美町立桜原小学校）

1. 「自分科」学習の実践に至る経緯

本校は、地域との連携を大切にしており、『共育』をテーマに教育活動を進めている。学習面では、日々の授業や朝の10分間のSタイムを活用して、算数科の学力の向上に励んでいる。昨年度は、「予習をもとにした交流」を研究テーマとし、児童が互いに意見を出し合いながら問題解決に取り組めるようにしてきた。しかし、予習の取り組みの差が児童間で大きく、もっと個に寄り添った学びを提供する必要があるのではないかと考えた。そこで、「自分科」という名前の単元内自由進度学習を取り入れ、個々人の学ぶ力を伸ばしていけるよう実践を行った。

2. 児童の様子と課題

初の単元内自由進度学習ということで、子ども達の顔を思い浮かべながら学習環境を準備していった。子ども達にとっても初の学習で、今まで以上に学習に対する意欲が高く、真剣に学習計画を立て、学びに没頭する姿が見られた。今までの学習では見られないような、自ら教科書をめくって調べる姿や、自分で学ぶ事を決めて取り組む姿、分からない問題を自ら友達に聞きに行く姿など、これまでの学習では見られないような素敵な姿が見られた。しかし、学習意欲が高すぎたあまり、こちらが提示した学習課題を計画の半分の時間で終わらせてしまい、手持ち無沙汰にしている児童が見られた。そこで、単元構想の見直しと新たな課題を提示した。そのことにより、児童の意欲を再び高め、自ら学習に取り組む主体的な子どもの姿を見ることができた。

3. 成果と今後の方針

「自分科」（単元内自由進度学習）は、児童が意欲をもって学習することができたので、有効な学習手段であったといえる。また、単元の中で学習したことを生かす内容を取り入れることで、児童は「その学習を身に付けることで何の役に立つのか」を実感することができた。

今年度は、学校全体で子どもにどれだけ学びを委ねることができるのかを各学年ごとに考えて実践していく。私は前年度の学年をもちあがり、第6学年を担当している。前年度の学習を生かし、2学期は、2単元同時進行の単元内自由進度学習に取り組む予定である。

資質・能力を育むための自由進度学習

—主体的に学ぶ子をめざして—

村松央道（御前崎市立白羽小学校）

1. 自由進度学習実践の目的

昨年度担当した6年1組の児童28名は（自由進度学習に取り組んだ児童は27名）は、学習に落ち着いて取り組むことができる反面、コミュニケーションをとることが苦手な児童が多く、「対話を通じた学習」に効果的に取り組ませることができていないと感じていた。また、学校生活アンケートでは、「学習に主体的に取り組んでいる」という質問に対して「A（あてはまる）：22%」「B（どちらかといえばあてはまる）：41%」「C（どちらかといえばあてはまらない）：37%」という結果だった。そこで、教科の一人学びを基本とする自由進度学習に取り組むことで、主体的に学ぶ力を身に付けることができると考えた。実践する中で、「自分の考えを表現する力」に課題のあると感じている児童が多いことが分かったため、算数の学習の中で、「思考力・判断力・表現力等」を重点的に向上させることができるような手立てを講じることにした。

2. 指導の実際

児童が「自分の考えを表現する」ことができるようになるために、以下のような手立てを講じた。その際、児童が数学的な見方・考え方を働かせたり既習を活用して論理的に説明したりすることができるようにした。

- (1) 統合的な思考をサポートする学習カードの問題設定
- (2) 「解答記述の例示」を活用した課題
- (3) 教師による問題解説動画の活用
- (4) 既習事項や他者の学習カードの掲示
- (5) ICT 端末を活用した説明課題
- (6) 複数の学習コースの設定

3. 成果と課題（○成果 ●課題）

- 学校生活アンケート「学習に主体的に取り組むことができた」という質問に対して肯定的に評価した児童が100%
- 児童のふりかえりから、「一人でも粘り強く考えられた」等の学習への取り組み方の変化を実感する記述が得られた。
- 自由進度学習で取り組んだ単元テストの点数や記述から、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力の向上を見取ることができた。また、自由進度学習に取り組んだ後、一斉学習で実施した単元の成績が向上した。
- 自分で学習の取り組み方を選択したいと主張する学級の雰囲気を作ることができた。
- 多様な表現方法や支援を提供していくことで、より個別最適な学習にすることができるようにする。
- どの教科、単元を自由進度学習で実施していくかを今後も研究していく必要がある。
- 一年を通して、どのような学習形態で学習させていくかを検討し、よりよいカリキュラムを編成していくことが大切。

生徒とつくる単元内自由進度学習

－ 中学校英語科における単元内自由進度学習の実践 －

横山稔史（東浦町立北部中学校）

1. 自由進度学習の実践に至る経緯

本校では、「主体的に考え、判断し、行動できる生徒の育成」という研究主題のもと、授業実践に取り組んでいる。一人一人にこのような力を育成するためには、一斉授業（生徒が受け身になっている授業）では限界があると感じた。また、自己調整しながら学習を進めることができる単元内自由進度学習が適しているのではないかと考え、実践することにした。

2. 研究の実際（中学校英語科による実践）

単元の導入では、学習計画表を配付し、単元の目標を教師と生徒が共有する場とした。単元の見直しをもつことができた生徒は、学習計画表に沿って自分のペースで学習を始めた。生徒Aは「英単語の確認」、生徒Bは「教科書の和訳」、生徒Cは「新出文法の確認」、生徒Dは「本文の重要表現の確認」、生徒Eは「文法の解説動画を視聴」、生徒Fは「音読練習」など、一人一人がさまざまな学習に取り組んでいた。また、自然と友達同士で学習を教え合う姿も見られた。

単元の後半には、「探究的な活動の時間」を設けている。学習内容を早く終えた生徒は、探究的な活動の時間で、習得した知識、技能を自分の得意な方法でまとめ、アウトプットする準備に取り組む。生徒Aはイラストを描くことが得意だから、ポスターを使ってまとめたり、生徒Bはチューバーのように面白く伝えたいということから動画を制作してまとめたりしていた。探究的な活動の時間に力を入れるために、こちらから宿題を出したわけでもないのに自宅で自ら学習内容に取り組んでくる生徒もいた。

3. 教師に求められるもの

単元内自由進度学習において教師に求められるものは、生徒一人一人の学習問題の追究意欲に火を着けることができるようなファシリテーション能力だと考える。一人一人に寄り添った支援をすることで、生徒のやる気だけでなく、可能性を引き出す力が教師に求められるものだと考える。

また、教科の特性を生かし、生徒に育成すべきコンピテンシーを発揮させられるネタをどれだけもちあわせているかも重要だと考える。

4. 最後に

私は学期ごとに生徒にインタビューをしている。単元内自由進度学習を導入するにあたり、教師の独りよがりになってはいけないと考えている。例えば、「学習材」については、生徒が求めるものがあれば、用意するようにしている。このように、生徒のニーズに合わせて生徒とともに単元内自由進度学習を今後も作っていきたいと考える。

【分科会 4】 小学校英語科の授業における子どもの学び

—教科化とその展望—

コーディネータ：加藤幸次（上智大学名誉教授）

伊藤静香（帝京平成大学）

話題提供者：片岡彩（上智大学大学院）

松本翔太（三郷市立彦成小学校）

伊藤静香（帝京平成大学）

2020年より小学校3、4年生に「外国語活動」、そして5、6年生に「外国語」が導入された今、小学校の英語教育は新たな段階に入っている。とりわけ「外国語」については、これまでの音声を中心とした英語に関わる“活動”から“教科”と位置付けられたことで、授業実践に変化をもたらしているといえる。現行の学習指導要領からは、教科の「内容」（コンテンツ：content）の習得を重視した、「コンテンツ・ベース」の教育方法から、「得た知識をどのように効果的に活用できるか」を問う教育へ、すなわち、知識基盤社会を生き抜くための資質・能力（コンピテンシー）の育成を基盤とした「コンピテンシー・ベース」による教育方法への転換が生じていることがわかる。小学校の英語教育においても、「英語に慣れ親しむ」ための実践から、「4技能育成」を掲げた英語運用力を見据えながら、英語教育の入門期に相応しい小学校英語の指導方法を検討する時期にあるといっ

てよい。以上の背景を踏まえ、本分科会では、小学校段階の英語授業実践について①CLIL (Content and Language Integrated Learning 内容言語統合型学習)の視点、②国際理解教育を踏まえたALTとのT.Tの視点、③韓国の授業実践から検討を行う。これらの授業実践からは、従来の主流ともいえる単純なインプット・アウトプット型の指導方法に偏重することなく、児童一人一人が自分の興味・関心に沿ったトピックを追究し、学ぶ意欲を引き出すことが可能となる。さらには、グローバル化した社会のもとで、総合的な学習との関わり、異文化との接触など、児童をとりまく日常（現実社会）に即したトピックに取り組む意義、また、教材や場面の設定から、授業そのものをオーセンティックな（authentic:本物の、真正な）英語の授業として展開することの意義もうかがえる。

日々の授業実践から、日本の小学校英語教育の現状と課題が明らかになる。そうした中で、現行の指導要領で強調されている、本学会が追求してきた「個別最適な学び」の視点を合わせて検討を重ねる。小学校段階の英語教育における子どもの学びをより豊かなものにするべく、今後の小学校段階における英語科の授業構築の在り方、指導方法について包括的に捉え、展望していきたい。

子どもたちのインフォーマルな知識や経験を存分に生かせる授業づくり

—内容言語統合型学習（CLIL）を取り入れた実践からの考察—

片岡彩(上智大学大学院)

1. 小学校における外国語教育と CLIL の可能性

これからの小学校教師には、外国語教育の中でオーセンティックな学習や子供たちが所有するインフォーマルな知識や経験を存分に生かせる授業づくりを行う力がますます重要になってくる(奈須、2020)。またそのような授業を効果的に行うために、子供の関心に寄り添い、子どもたちの学習の文脈に沿った学びを広げていける力を伸長させるような授業を行っていく必要がある。そのための手法の一つとして、CLIL 型学習があげられる。CLIL (Content Language Integrated Learning) とは、内容言語統合型学習と呼ばれ、教科を語学教育の方法により学ぶことによって効率的かつ深いレベルで修得し、また英語を学習手段として使うことによって実践力を伸ばす教育法のこと、学習スキルの向上も意図されている。(池田、2015) 本発表では、この CLIL をベースに授業を行った小学校 3 年生の総合的な学習で行った動画とパンフレット作製の取り組みについて紹介する。

2. 総合的な学習の時間と英語科での CLIL 型学習

東京都渋谷区立臨川小学校の 3 年生の総合的な学習の時間では、社会科の「学校たんけん」で自分たちの暮らす街に外国人が多く住んでいることに気が付いたことを、調べ深める学習を行った。学習の流れの中に、子どもたちの身近な外国人へのインタビューを取り入れながら、何か手助けをしてあげたいという思いを英語を使用した動画作成やパンフレット作製に込めた。活動の成果としては、動画作成に向けて学習する子どもは、大変意欲的であり「先生、これは英語で何というの?」と尋ねる声がかんたんあがる様子がみられた。自宅で準備をしてくる姿もみられた。このような子どもの学びは、個別探求ののち、グループ発表という形で、一人一人が達成感を感じ、深い学びの実現を可能とした。こうしたことから、総合と英語科を統合した CLIL 型学習は、本来英語のもつ力である「英語を道具として使う」という考えを生かして学べ、学びの本質を深められる可能性が十二分にあると感じた。一方で当時(2020 年)、上記の実践事例で課題は、高度な英語活用における児童の力不足や地域との連携の難しさ等であった。近年子どもたちを囲む環境は、急速に様変わりしている。翻訳機能は、言いたいことを正確な英文にしたためてくれる。教育番組では、英語の歌が盛んに流れ、「ノンタン」までもが英語で友達と会話をするシーンが見受けられる。こうした変化は、英語の学び取り方を大きく変え、子どもたちのインフォーマルな知識は自然と豊かになっているのかもしれない。こうした子どもの実態をよく見極め、AI などの力を上手く活用しながら、英語を道具として使う授業の実践が必要性を増し、授業の中で子ども達の活動の仕方にもさまざまな変化がうまれていると考える。

参考文献 池田真 (2015) 「CLIL 内容言語統合型学習 第1巻」ぎょうせい

奈須正裕 (2020) 「ポスト・コロナショックの授業作り」東洋館出版社

国際理解教育の視点を踏まえた小学校英語科授業実践

— 一日常の授業における ALT との T.T から —

松本翔太（三郷市立彦成小学校）

1 小学校「外国語」における教科化の背景

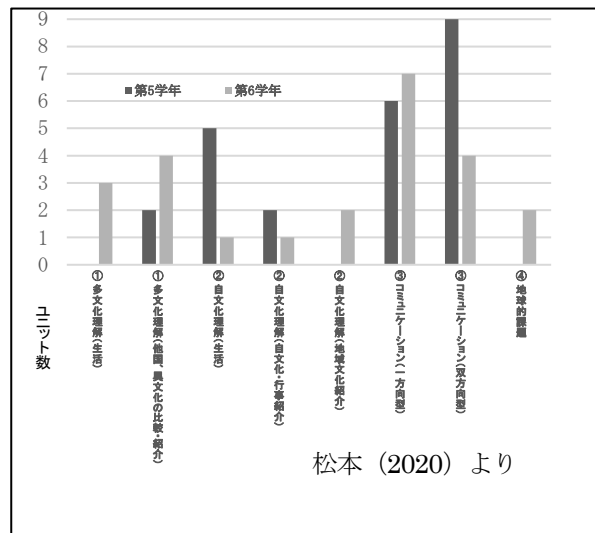
国際理解教育を始点とした小学校外国語教育は、2020年度から必修・教科化され、今日に至る。以前は、授業で扱う教科書のトピックは他国の紹介等を含めた異文化理解が中心であったが、2020年の小学校外国語の教科書におけるトピック分析からは、コミュニケーション能力に関わるトピックが中心になっていることがわかっている（図1）。

平成29年度告示学習指導要領では、4技能の育成を目標とした、英語によるコミュニケーションを重視した内容であることが明示されている。

しかしながら、現行の教科書には異文化理解に関するトピックも多数存在しており国際理解教育

の要素も残されている。したがって、小学校段階の英語科の授業においては、コミュニケーション能力の育成+国際理解教育の視点を導入した授業実践を行うことが可能である。

図1 教科書3社によるトピック分析



2 国際理解教育の視点を意識した外国語教育実践を展開する試み

本発表では、NEW HORIZON Elementary 5 (2020) のユニット“*What do you want to study?*” (5年生) における T.T を実践例としている。児童は、教科書掲載以外の国の学校で学ばれている教科について知り、授業の最後には他の諸外国で学ばれている教科についても興味・関心をもつことができるように授業を構成している。

授業導入時の Small Talk により、ALT と児童が前時の復習として、教科書に掲載されている日本にはない外国の授業について、学びたい教科とその理由を伝え合う。「もっと知りたい」という児童の願いから、ALT の話題提供や発話の介入により、視野を広げていくことが可能である。さらに、その後の児童どうしの、より伝わりやすいコミュニケーション活動を行うことで、めあてが明確となり、子どもたちが意欲的に学ぶだけでなく、一人一人の発言を尊重し、お互いの良さを認めることができる。

4技能に関わる活動と国際理解教育の視点を意識した学習活動を日常の授業に取り入れた実践は、単なる語学学習に留まらず、子どもたちの学びを広げる可能性を持つことが期待できる。本実践から、小学校段階の外国語教育において、国際理解教育を踏まえた効果的な ALT との T.T の在り方について課題点と可能性を検討したい。

「慣れ親しむ」「4技能」の先へ：小学校英語科における授業実践

—韓国の実践から—

伊藤静香(帝京平成大学)

1. コンテンツからコンピテンシーへ

資質・能力の育成を基盤とした教育改革が各国で進められている。日本の学習指導要領においても、これまで軸となっていた各教科固有の知識・技能習得（コンテンツ・ベース）から、「問題解決の実行に必要な思考・判断力・表現力の汎用的スキルの育成までを優先した（コンピテンシー・ベース）」教育への転換が示されている。

日本の小学校英語教育において、教員は教科化された英語の指導方法について強い懸念を示し、課題がある実態が明らかになっている（伊藤、2022）。そうした背景のもとでコンピテンシー・ベースの教育方法を見据えていくためには、英語に「慣れ親しむ」から脱却したものの、4技能の習得に焦点化する形式的な指導法を見直す時期にある。ただし、「英語科」の本質は、池田（2019）が指摘するように「4技能に関わる英語運用力の習得」である。英語科は学習内容そのものが言語知識（語彙、文法等）と言語技能（4技能）の習得であり、英語運用力及び汎用性とそれらが相関し得る。したがって、とくに英語教育の入門期にある小学校段階では、知識、技能とコンテンツ（内容）、コンピテンシー（資質・能力）を体系的に捉えて教育方法を検討する必要がある。

2. 韓国の授業実践

韓国の英語教育は日本と同じ外国語としての英語（English as a Foreign Language :EFL）教育であり、小学校段階から教科・英語として積極的に推進されている。日本の小学校において「英語（外国語）」が教科化された今、韓国と教育課程上同じ位置づけとなったことで、小学校英語科の指導法に関する検証に妥当性が高まっている。

初等英語教育に注力してきた韓国の授業実践は、徹底した4技能重視の指導でありながら、オーセンティック（authentic:本物の、真正な）である題材で、また、Native teacher との授業を通じて、子どもの興味・関心を引く様々な要素を含んだ授業実践が行われている。そのような授業では、4技能育成の先に、問題解決に必要な思考・判断力・表現力に関わる汎用的スキルの向上にも有用な観点を含んでいる可能性がある。

2011年の外国語活動導入から、目標や内容が変容を遂げてきた日本の小学校英語の授業実践を効果的に進めるためには、どのような指導内容・指導方法で授業を構築していくことが求められるか。初等教育段階の英語科教育を先導する韓国の実践から参考となる観点を検討し、今後の日本の小学校英語における授業実践を考えていきたい。

参考：池田真（2019）「英語科—語学能力の育成から汎用能力の育成へ—」『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』奈須正裕・江間文明著、図書文化
伊藤静香（2022）「小学校における英語教育」『小学校教員の教育観とこれからの学校教育—デジタル化の流れの中で—』研究報告 No.98、中央教育研究所

※本研究はJSPS 科研費 23K00752 の助成を受けたものです。

【自由研究発表2】

司会：藤本勇二（武庫川女子大学）・中島信（立命館小学校）

- 1) 中島信（立命館小学校）・吉永かおり（立命館小学校）
異教科異学年でつながる教科単元計画の立て方ー専科制のデメリットを超えるためにー
 - 2) 箱根正斉（兵庫教育大学附属小学校）
個の探究の在り方ー社会科の資質・能力の育成を目指してー
 - 3) 松井香奈（大阪市立吉野小学校）・藤本勇二（武庫川女子大学）
ミニトマトとの関わりの中で自分の成長を願う子どもの育ち
- ※（休憩10分）
- 4) 田中咲也子（西宮市立今津小学校）・藤本勇二（武庫川女子大学）
個に応じた手立てを通して、深い学びを目指す学校探検
 - 5) 青木靖（鹿沼市立板荷中学校）
小規模校での地域と連携した特別活動のあり方の考察

異教科異学年でつながる教科単元計画の立て方

—専科制のデメリットを超えるために—

中島信(立命館小学校)

吉永かおり(立命館小学校)

1. 令和の学校づくりの地平

奈須(2020)はポスト・コロナショックの現状を次のように述べる。

「教育関係者の多くは勤勉で努力家である反面、概して保守的で変革を嫌う。しかし、現在の状況はおよそ「例年どおり」や無自覚な「普通」を許さない。」

そして、この状況が各教師に対して「これまでなぜそれを『普通』として繰り返してきたのか、果してそれでよかったのか、他の行き方はなかったのか、といった問いを自らに向かってごく自然に発する引き金となり得る。」とし、「ぜひ、自らの手でこの引き金を引いてほしい。」と、現状こそ各教育関係者が惰性を疑い、さらなる高みを目指す好機なのだと指摘する(奈須『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版、2020年、p.2)。

では、個々の教師がこれまでの「普通」を疑う具体的な方略はいかに可能なのだろうか。

2. 産業界の組織論と教育学のカリキュラム論

ピーター・センゲ(2014)はビジネス界でのイノベーションに焦点を合わせた組織開発理論(「対話型組織開発」の一例)を学校づくりの文脈で論じた(リヒテルズ直子訳、ピーター・M・センゲ『学習する学校』英知出版、2014年)。H.29告示の新指導要領では資質能力ベースの「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラムマネジメント」という方法概念が具体的に示されて学校改革が求められた。センゲの「目標による管理」から「学習志向」へという組織開発のパラダイム転換が令和の学校づくりの具体的な流れにも援用して解釈が可能。

一方、苫野(2019)は現象学的な教育学理論をもとに、互いに見えている多様な現状を持ち寄って学校教育の全景を描く「個別化」「協同化」「プロジェクト化」による教育課程編成を主張する(苫野一徳『「学校」をつくり直す』河出新書、2019年)。

個々の教師がこれまでの「普通」を疑うとき、経営学や教育学における組織研究の成果から異教科異学年の単元計画を互いに見直すことで、新しい価値を創造する授業研究の場が開かれる。

3. 新しい教科単元計画の考え方

- ①学校を生きたシステムと考える。：学校を学年や教科領域といった要素の集合ではなく、自己組織的な有機体とみなす。診断型組織開発から対話型組織開発へ。教科・学年別研究から異教科異学年によるプロジェクト型研究へ。
- ②指導要領上の内容の縛りを方法の余裕で解消する。：生きたシステムの活動計画としての単元計画。場・空間をつくる。〇〇を通した学びという発想。
- ③イノベーション(清新)を前提とした各教科単元計画の理解と更新への期待。

個の探究の在り方ー社会科の資質・能力の育成を目指してー

(6年生総合的な学習の時間「バス DG s を実現しよう」の事例より)

箱根正斉 (兵庫教育大学附属小学校)

1. 本研究の概要

本研究では、個の探究を「一人ひとりの子供が答えのない問題に対して、考え続け、真理を探し続け、学んだ経験から住んでいる世界への見方・考え方が変化したり深まったりして自らの生き方へ繋がる学びへと更新されること」とする。

6年生総合的な学習の時間(以下:総合学習)「バス DG s を実現しよう」の単元において、社会的な見方・考え方を働かせて問題解決する個の姿に焦点をあてて、個の探究の在り方について考察する。

2. 社会科の資質・能力を育むための手立て

社会科の資質・能力を育むためには、「学習の問題を追究・解決する活動,すなわち問題解決的な学習過程を充実させること」¹⁾「社会的な見方・考え方を働かせて問題解決すること」²⁾の2つが重要となる。これを踏まえて本研究では、個の探究が社会科の資質・能力の育成へ繋がるよう以下の3つを手立てとして実践に取り組んだ。

(1) 総合的な学習の時間における社会科の位置づけーカリキュラムデザインー

総合的な学習の時間における単元をデザインする際、社会科の学びとして、どこにどのように位置づけるかが重要となる。単元の入り口、また探究の過程で社会的な見方・考え方を働かせないと解決できないような問題に出会う姿を想定して、単元を計画することで社会科の資質・能力を育むことに繋げることができると考える。

(2) 材の精選ー西宮市の北部と南部を繋ぐさくらやまなみバスー

個が探究する上で社会的な見方・考え方を働かせて問題解決できる材が重要である。本実践では、さくらやまなみバスを材とした。さくらやまなみバスは、西宮市の北部と南部をつなぐ公共交通機関で、コロナ禍で乗客数が減少してしまい市の税金で運行している。この材を通してさくらやまなみバスの乗客数を増やすために、北部や南部の人口、地形、バス停の位置関係など社会的な見方・考え方を働かせて総合的に考え、判断し、問題解決する子供の姿が想定される。材の可能性を研究した上で精選することが重要だと考える。

(3) 個の探究を支える協働的な学び

探究する過程でよりよい答えを出すには、異なる他者との協働的な学びが欠かせない。本実践では、さくらやまなみバスの乗客数を増やし、赤字を減らすために、市役所、阪急バス、地域の方とともに問題解決できるように実践に取り組んだ。さくらやまなみバスができた経緯、地域や市役所の方の思いや願いなどを知ることで、自分たちの身近な生活と関連付けて考えたり、身近ではなくても使っている人の存在を想像したりして活動に取り組む姿にも繋がる。協働的に学び答えを考える過程で、社会的な見方・考え方を働かせてよりよい答えを導き出す姿を目指した。

※1) 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説「社会編」 p.12

2) 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説「社会編」 p.19

ミニトマトとの関わりの中で自分の成長を願う子どもの育ち

松井香奈（大阪市吉野小学校）

藤本勇二（武庫川女子大学）

1. 問題の所在

生活科において「活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。『活動あって学びなし』との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある」¹と更なる充実を図ることが求められている。そこで、ミニトマトを栽培することを通して、自分との関わりで対象を捉えることによって、自分自身や自分の生活について具体的に考えたり表現したりすることを目指した。

ミニトマトを育てる中で、友達と同じ量の水やりをしても、同じように育たないことに納得いかなそうに考える子やだんごむしも一緒に植木鉢で飼ってみたいと考える子、自分の苦手なミニトマトはおいしくなるのかと半信半疑で栽培する子と様々な思いをもってミニトマトと関わっていった。こうしたミニトマトの関わりの中で育つ子どもの姿を報告する。

2. 実践の手立て

自分自身や自分の生活についての「個の自立・成長」を支えるために以下の手立てに取り組んだ。2023年の大阪府 A 小学校 2 年生の実践の分析である。

- (1) とことんトマトと向き合う時間を大事にする
- (2) ミニトマトを通して虫への接続を図る
- (3) ミニトマトが苦手な子が博士になる

3. 実践の概要と考察

- (1) とことんトマトと向き合う時間を大事にする

ミニトマトを観察してすぐに「見つけたよカード」を書くのではなく、自分のミニトマトの世話をし、その中で周りの植物や生き物と触れ合う時間を大事にした。必要に応じて、自分のミニトマトの成長を「見つけたよカード」に書く活動やタブレットの写真・メモ機能を活用してミニトマトの成長とその時の自分の気持ちを記録に残すようにした。その結果、自分のミニトマトが成長したことと自分の水やりの工夫や成長しないことへの悩みなどを自覚化し、大きくてあまくておいしいミニトマトを育てる栽培活動へと繋がった。

- (2) ミニトマトを通して虫への接続を図る

ミニトマトの栽培を行う中で、虫との関わりも増えた。虫との関わりを大事にすることによって、動物の飼育単位と接続することができた。栽培・飼育を行うことを通して、ミニトマトも虫も生きていることやもっと生き続けてほしいという思いや願いを育むことに繋がった。

- (3) ミニトマトが苦手な子が博士になる

育てるなら自分の食べられるミニトマトになるようにと願い、ミニトマト博士になってミニトマトの栽培の注意やポイントの知識を学級に伝えてくれた。

個に応じた手立てを通して、深い学びを目指す学校探検

田中咲也子（西宮市立今津小学校）

藤本勇二（武庫川女子大学）

1. はじめに

入学したての1年生にとって、学校という場所は未知の多い存在である。学校の施設や人々と繰り返し関わり、施設や人々の存在や役割、使い方や関わり方が分かり、施設や道具を使いたいときに使えるようになることで、幼稚園や保育園と同じように子どもたちが小学校を安心して通える場所にしたい。そのためには、一人一人の「知りたい」「行きたい」という思いや願いを引き出し、すすんで施設や人々と関わることで、安心感や達成感を育てることが大切である。個に応じた手立てによって、本單元における深い学びを実現する。

2. 個に応じた手立てについて

(1) 「もの」に触れる機会の保障する

学校探検をしていて、最初に子どもが興味を惹くのは、施設の「もの」である。3階から屋上へと続く分厚い扉、3年生の教室の奥の「立ち入り禁止」の看板、5年生の教室の前にあるメダカの水槽。「それが何か」「何のためにあるか」という疑問はどの子にとってももちやすい。十分に「もの」に浸り、子どもが「もの」を追究するうちに、「ひと」に出会い、興味を持って関わり、その「ひと」と自分自身のつながりを見付けられるようにしたい。

(2) 行く場所は、自分で決める

前年度は、全員で調理員さんや用務員さんを調べるなど、教師が出会ってほしい人を絞り、追究する単元を構成した。その際、子どもの思いや願いを置き去りにしてしまったのではないかと反省がある。子どもが本当に行きたい場所、知りたいことは何なのか、その思いはどんな気付きを生むのか検証するため、2人または4人のグループを作り、行きたい場所を相談してから探検へ出発するようにする。

(3) 子どもを問う

学校探検をより自分主体にするために、探検中のきまりや、調べる内容については、子どもに問う。1年生は、ゼロからのスタートではない。幼稚園や保育園で遊びのルールを話し合ったり、実行したりしてきた。4月の学校探検でも、その経験を生かしたい。また、振り返りの場面では、学校に対する捉えをいくつかの言葉でまとめるのではなく、一人一人に話を聞く。そうすることで、その子の経験からどう学校を捉えたのか、知ることができる。

3. 子どもの姿 事例をもとに、当日の発表で述べる。

4. 成果と課題

個に応じた手立てから、学校の中の様々な場所、人の様子を知ることができた。探検で見つけてきた「もの」や「ひと」と自分自身とのつながりにも気付き、気付きの質が高まる様子が見られた。また、学校探検を経た子どもの学校への捉えは多様であることに教師自身が気付くことができた。一方で、一人一人を見とる難しさや、多様な気付きを伝え合う話し合いの必要性について課題が残った。さらなる個の学びの高まりへの手立てを今後も検討していきたい。

小規模校での地域と連携した特別活動のあり方の考察

—小中合同運動会の考察を通して—

青木靖（鹿沼市立板荷中学校）

はじめに

今後日本は、人口減少、少子高齢化、過疎化が進み、多くの学校で小規模校化が進むのではないだろうか。その時、ますます増えるであろうことが予想される小規模校での、特に特別活動のカリキュラム・マネジメントに、自分たちの実践の検討が寄与できないだろうか。本稿は、事例とした本校の教育課程内の特別活動・体育的行事として位置付けた小中合同運動会をもとに考えていく。

I 考察の具体

小・中それぞれの組織が、学校の教育活動として、小中運動会の構想において、

①どのような活動でどのような方法で何を目標せよいか。

これは、学習指導要領の特別活動・学校行事で示された目標や育成したい資質・能力を拠り所にして考察した。「相互理解」「実態」「意図」がキーワードとなる。

②連携組織間の関係性の中で両者間で何について話し合い調整すればよいか。

これは、学習指導要領の特別活動・学校行事・体育に関する行事で示された留意点を拠り所にして考察した。そこに示された「教育的価値」というワードに、学びを深める手立てとして特に注目した。「分担・区別」「連携」がキーワードとなる。過去の実践やPDCAサイクルであげたその成果や課題も検討に役立つものである。

③何を拠り所にして考え判断すればよいか。

これは、「発達段階」や小規模校の「強み・弱み」をキーワードとして考察した。

④考え判断する際に参考となることは何か。

こちらは参考までに検討した、組織間での連携の適否を考えるフレームとしてあげてみた事がらをもとに、その優先順位もふまえて考察した。

II 小中運動会における資質・能力育成に関わるねらいと活動内容・活動方法

III 小中両者間での話し合いや調整

- 1 検討する事から
- 2 連携における考慮点
- 3 連携における考慮点の具体

IV 考察・判断の根拠

- 1 弱みからの考察・判断
- 2 強みからの考察・判断

VI 考察・判断の参考点

- 1 連携を検討するためのフレーム
- 2 連携組織適否検討フレームと重ねた小中運動会での事象検討例

VII 振り返りのあり方

- 1 深い学びの視点をもった生徒の振り返り
- 2 教師側の反省・振り返り

おわりに

- 1 教育課程全体からの検討
- 2 目標や育成したい資質・能力の認識
- 3 「地域」という視点も含めた検討

【シンポジウム】

多様な子どもの多様なニーズに応える教育の構想

コーディネータ：奈須正裕（上智大学）

シンポジスト：高橋純（東京学芸大学）

涌井恵（白百合女子大学）

加固希支男（東京学芸大学附属小金井小学校）

2021年1月26日の中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』では、「正解主義」や「同調圧力」といった従来からの問題を克服し、すべての子どもを「自立した学習者」にまで育て上げるべく「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」を図ることが提言された。この背景には、近年における子どもの多様性の量的・質的拡大がある。発達障害の可能性のある子ども、不登校や不登校傾向の子ども、経済的な困難を抱える子ども、海外にルーツをもつ子ども等の増加に加え、これまで十分に光が当てられることがなかった特定分野に特異な才能をもつ子どもについても、文部科学省はようやく本格的な検討に着手した。

これらの子どもに最大限のサポートを行うのは、社会が果たすべき義務である。しかし、多様性はこれらの子どもたちだけの問題ではない。「特に困っていない」「何とかやれている」子どもにも多様性はある。一見幸せそうに見える子どもも含め、どの子どもその子ならではの独自の要求や特性、悲しみや重荷を抱えて教室にいるのである。

すべての子どもは幸せになる権利をもって生まれてくる。その子らしく十全に学び育つ権利、いわゆる学習権・発達権も、当然そのなかに含まれる。

子どもがうまく学べないのは、子どもの側に障害があるのではなく、カリキュラムや学習環境が学びの障害となっているからである。一人ひとりの実情に即して、十分な豊かさと柔軟性を実現できるカリキュラムや環境構成を創出する。今やこれが世界のトレンドであり、ようやく日本もその方向に舵を切りはじめた。「令和の日本型学校教育」は、そのような思想的・技術論的な枠組みのなかで理解される必要がある。

さらに、第12期中央教育審議会は、第11期が設置した「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会」での議論を継続するとともに、新たに「デジタル学習基盤特別委員会」を設置した。ICTを学校における学習の基盤として確立することにより、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」の実現へと、さらなる一步を踏み出す動きとして注目されよう。

本シンポジウムでは、以上のような動向を踏まえ、多様な子どもの多様なニーズに応える教育はいかんして実現可能か、さらには「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」のあるべき姿とはどのようなものかについて考えたい。

個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を支える ICT

高橋純（東京学芸大学）

1. ICT の役割

学習の個別化や個性化など、多様な子供の多様なニーズへの対応を紙と鉛筆だけの教室で普及させることは困難であろう。こうしたテーマの研究は、1990 年前後の研究成果の方が、現在よりも緻密であったとも感じる。それでも当時、普及しきっていたとはいいい切れぬ。加えて、当時よりも、一学級あたりの子供の数は減ってはいるが、それ以上に、子供たちは多様であり、多様なニーズがあることが判明している。求められる資質・能力もレベルアップしている。ますます困難であるといえる。

つまり「まずは紙と鉛筆で個別最適な学びと協働的な学びを実現し、その後に ICT 活用」といった発言を聞くこともあるが、それは 30 年前の取り組み以下の成果しか得られないうちに頓挫してしまう可能性がある。

また、文部科学省の統計をみると、2021 年までの 10 年で、特別支援学級在籍者数は 2.0 倍、不登校児童生徒数は 2.2 倍、日本語指導が必要な児童生徒数は 1.8 倍に増えている。特別な支援を要する子供たちを、特別な枠組みで指導していくことは、いずれ現在以上の困難を迎えるであろう。

多様な子供の多様なニーズを、普通教室で受けとめようとするれば、授業は一斉指導の単線から、複線化して、35 人いれば 35 通りの対応が求められることになる。つまり教室で扱うべき情報量が爆発的に増加することを意味する。人力のみでは困難であり、大量の情報を扱うのに適した ICT を活用するのが望ましい。さらに実践の進んだ学校では、子供個々の学習過程の高速化やふり返りの高度化なども見られている。

2. 適切な ICT 環境での実践を

特に校務における ICT 活用は、残念な状況の地域が多いことから、ICT に対して懐疑的な先生が多いのもよく分かる。例えば、未だに USB メモリ紛失の事故が起こるが、それは教育委員会等の不作為であるにも関わらず、現場教員が責任を負わされていると整理できる。そもそも USB メモリが不要な環境を提供すべきなのである。

つまり ICT にも歴史があり、こうしたファイルを移動する活用法は 30 年前、1990 年代のパーソナルコンピューティング時代の発想なのである。その後、2000 年代にモバイルコンピューティング、2010 年代にクラウドコンピューティングと、世代交代が続いている。2020 年代は AI コンピューティングの時代かもしれない。多くの先生は、普段スマホを活用していると思うが、パソコンと比べて情報共有が簡単なことを実感しているであろう。それでも、これは 2000 年代の技術である。さらに進んだ 2010 年代のクラウド技術を使うのが GIGA スクール構想なのである。高度なセキュリティ管理ができる上に、情報の共有が圧倒的に高速で手軽になっている。

多様な子供の多様なニーズに応じるには、圧倒的な情報量を受けとめて、安全に情報共有していくことが前提である。既に成功している学校は、先生が校務で日常的にこうした便利さを体感しているからこそ、授業でも積極的に ICT を活用するのである。

インクルーシブでユニバーサルな個別最適な学びと協働的な学び

～全ての子どもたちの可能性を引き出す実践への挑戦～

涌井恵（白百合女子大学）

1. 多様な子ども、多様なニーズを前提としたユニバーサルデザイン

文部科学省が2022（令和4）年に実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」により、通常の学級に在籍する小中学生の8.8%、高等学校では生徒の2.2%に、学習や行動に困難のある発達障害の可能性があることが明らかになっている。

どの子どももわかる、できるユニバーサルデザインの授業の取り組みがこれまでなされているが、一般の子どもたち向けの指導の手立てに、特別な支援を必要とする子どもたちへの支援を付加する、という付け足しの発想では、事態の解決は望めない。最初から、発達障害を始め、不登校傾向がある、母語が日本語でない、貧困や虐待などの家庭事情により困難を抱えているといった、多様なニーズがあることを前提として授業を組み立てる必要がある。さらに、もっと考えを進めると、その他大勢の一般の子どもたちとと思っている子どもたちも、実は個性あふれた存在であり、人それぞれ異なる学び方・学習スタイルで学びを深めていることがわかっている。

『令和の日本型学校教育』が目指す、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実は、このような多様な子どもたちの個性に応えられるのかどうか不安に思うかもしれない。しかし、全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びは、同時に成立し得るものであり、矛盾し合うものでもない。「全ての子どもたちの可能性を引き出す」ことを念頭に協働的な学びを組み立てようとする、自ずとそれは、個別最適な学びを含むものとなる。

2. 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実

筆者は、これまで、マルチ知能（多重知能ともいう）と”やる・き・ちゅ（やる気・記憶・注意）”を活用した、学習方略の自己選択とゆるやかな協働的な学び合いを組み合わせた「学び方自己選択式学び合い」の開発研究に取り組んできた。「個別最適な学び」を教師一人で準備するのは現実的ではなく、子ども自身が自立した学習者として、自分で学び方を工夫することで、学びの複線化が可能となる。学習活動の内容によっては、特別支援学級在籍の子どもと共に学ぶ「交流及び共同学習」の授業でも、誰一人取り残さず、全ての子どもの可能性を引き出す授業が可能であった。

本シンポジウムでは、実践事例の紹介を通じて、特別支援教育の立場から、誰一人取り残さず、全ての子どもの可能性を引き出す授業のあり方の一つについて提案したい。

多様な子どもの多様なニーズに応えるための教科教育のあり方

—各教科等の特質に応じた見方を働かせ、自立した学習者を育てる—

加固希支男（東京学芸大学附属小金井小学校）

1. 各教科等の特質に応じた見方を働かせ、教科教育を通して「学び方」を学ぶ

多様な子どもの多様なニーズに応える教育を行うために、学校内外を問わず、様々な学習環境を準備することが重要である。しかし、学校や教師が全ての子どものニーズに応じた学習環境を整えるのは難しい。そのため、自分の理解度や興味・関心に応じた学習を進められる子どもを育て、自立した学習者を育てていく必要がある。

自ら学習を進められるようになるためには、自分で疑問がもてるようにしたい。疑問を解決したら、さらにその先に疑問をもてるようにして、自ら学習を進められるようにするのである。これは、「学び方」を学ぶとも言える。学習内容につながりがある教科教育は、学びが連続しているため、「学び方」を学ぶために有効である。

教科教育において「学び方」を学ぶために重要になるのが、各教科等の特質に応じた見方・考え方である。各教科等の見方・考え方とは、『『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方』（文部科学省 2017）である。思考方法である考え方は、一つの教科に限らず汎用性のあるものも多いが、問題を解決するための視点となる見方については、各教科等の特質が色濃く出やすい。各教科等の特質に応じた見方を働かせることによって、考え方も働かせやすくなり、自ら学習を進めやすくなる。

2. 各教科等の特質に応じた見方をつなげて自ら学ぶ子どもの姿

【問題】 つぎの計算をしましょう。

前回
• $\frac{2}{7} + \frac{3}{7} = \frac{5}{7}$
 $\frac{1}{7}$ を1とする
• $\frac{5}{9} + \frac{2}{9} = \frac{7}{9}$
 $\frac{1}{9}$ を1とする
• $\frac{4}{5} - \frac{2}{5} = \frac{2}{5}$
 $\frac{1}{5}$ を1とする
• $\frac{5}{6} - \frac{3}{6} = \frac{2}{6}$
 $\frac{1}{6}$ を1とする

⇒ 小、分、整がてきた!!

2+3=5
5+2=7
4-2=2
5-3=2

$\frac{3}{7} \times 2 = \frac{6}{7}$
 $\frac{1}{7}$ を1として
3×2=6
 $\frac{6}{7} \div 2 = \frac{3}{7}$
 $\frac{1}{7}$ を1にして、6÷2=3
できるとき⇒わりきれるとき
できないとき⇒わりきれないとき

左のノートは小学校3年生の子どもが個別学習において書いたノートである。前時に $\frac{2}{10} + \frac{3}{10}$ の計算の仕方を考えるとともに、小数のたし算との共通点を考えることを通して、「～を1とする」という数学的な見方がたし算では共通して働いていることを共有した。本時において、ひき算でも「～を1とする」という数学的な見方が働かせられることを確認した子どもは、「～を1とする」という数学的

な見方が、かけ算やわり算でも働かせられるかと考え、自ら学習を進めていた。

このように、働かせた各教科等の特質に応じた見方をつなげていくことで、一人ひとりの子どものニーズに応じた学びに応える学習が行われると考える。

【引用・参考文献】文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説総則編」, P.4