

個別最適な学び・協働的な学びに対する小学校教員の意識に関する一考察

樋口 万太郎*

A Study on Elementary School Teachers' Awareness of Individual Optimal Learning and Collaborative Learning

HIGUCHI Mantaro

要 約

近年、個別最適な学び・協働的な学びの実現を通して、自立した学習者の育成が求められている。そこで、本研究では、小学校教員を対象に個別最適な学びと協働的な学びに対する意識を調査し、その実現に必要な支援やリソースを明らかにすることを目的としている。調査の結果から、経験年数による個別最適な学びと協働的な学びに対するイメージに大きな違いはないものの、経験年数が長い教員ほどイメージが明確になる傾向があること、個別最適な学びの実現可能性を考えるときには「学習の個性化」よりも「指導の個別化」を重視する傾向があることが明らかになった。算数科は個別最適な学びと協働的な学びの両方で最も実現しやすい教科とされる一方、道徳では実現が難しいと考えられている。個別最適な学び・協働的な学びに対する意識の違いが明らかになったことから、一斉授業だけの授業形態からの脱却、教員の能力育成、教育政策の見直しと制度的な支援の強化という今後の課題が浮き彫りになった。

キーワード：個別最適な学び、協働的な学び、小学校、授業改善

1. 研究の目的と背景

近年、自立した学習者の育成が重要視されている。現行の学習指導要領総則編（2017）にも、「児童が学習の目的を自覚し、学習の進捗を意識し、進んで学習しようとする態度が育つよう配慮する」と明記されており、学習者が自立する姿勢が求められている。また、中央教育審議会の令和3年1月の答申では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を通して、自立した学習者を育成することが提言され、自立した学習者を育成するためには、ICTを最大限に活用し、学習者の資質・能力を育成することを目指し、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る授業改善を進めることが重要であると明記された。

文部科学省（2021）は、個別最適な学びには2つの側面があると説明している。一つは、学習者の特性や学習進度に応じた指導、教材等の柔軟な提供・設定を行う「指導の個別化」、もう一つは学習者の興味・関心等に応じ、一人ひとりに応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供する「学習者の個性化」である。これらは学習者の視点から整理された概念である。ただし、答申には具体的な学習モデルや指導法については明確に示されていない。

これまでに、自由進度学習、習熟度別学習、課題選択学習など、個別化・個性化を目指す教育方法は提案されてきた。

黒上（1987）は、「学習者の量的・質的個人差」と「教授・学習システムの決定者」の2つの軸から習熟度別指導や興味・関心別学習、自由進度学習などの取り組みを分類している。また吉金ら（2024）

* 中部大学現代教育学部現代教育学科

は安彦（1980）や水越（1988）の研究を基に、指導の個別化の学習モデルとして自由進度学習、習熟度別学習、完全習得学習、学習の個性化の学習モデルとして順序選択学習、課題選択学習、課題設定学習の取り組みを分類し、教育方法を体系化している。

奈須（2021）は、愛知県東浦町立緒川小学校で開発された「単元内自由進度学習」を、「1単元分の学習時間を子ども一人ひとりに委ね、各自が最適だと考える学習計画を立案し、自らの判断と責任で学んでいく」学習と位置づけ、個別化や個性化を目指した取り組みとして評価している。さらに、加固（2022）は、算数科における一斉授業と個別学習を組み合わせた単元構成が有効であると強調し、一斉授業で数学的な見方や考え方を押さえたうえで、個別学習で学びを深めさせることの重要性を指摘している。また、水戸部（2024）は国語科における「ロングレンジ」という学習活動の枠組みを提案し、授業においてゴールイメージや解決方法などの見通しを持ち、学習活動等を選択・決定する試行錯誤を通じて、自律的な学習を促すことが本質的な学びにつながると主張している。

しかし、OECDが2022年に実施した生徒の学習到達度調査によると、日本の学生は数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーで世界トップレベルの成績を収めた一方で、「自律学習と自己効力感」に関する指標ではOECD加盟国の平均を大きく下回る結果となった。この結果は、先行研究や実践があるにも関わらず、現場での取り組みが十分でないことを示唆している。

また、学校現場では、個別最適な学びや協働的な学びの具体的な手法に焦点が当てられがちである。さらに、個別最適な学び・協働的な学びを実現しようとする意識が欠けている授業者も少なくない。

以上を踏まえ、本研究では、小学校教員を対象に個別最適な学びと協働的な学びに対する意識を調査し、その特徴を明らかにする。さらに、明らかになった特徴に基づき、今後これらの学びを充実させるために必要なアプローチについて検討することを目的とする。

2. 方法

2.1 調査方法および対象者

本調査は、2024年7月から8月にかけて、Google Formsを使用したWeb形式の質問紙を通じて実施した。対象は全国の小学校教員（公立、国立、私立）である。質問紙は、筆者が登壇した教育委員会主催の研修会、学校主催の校内研修会、または教員向けオンラインサロン（授業テラス、先生ハウス）を通じて配布した。回答者の内訳は以下の通りである。回答者は、教員経験年数1～5年:50名、6～10年:57名、11～15年:44名、16～20年:37名、21年～:35名の合計で223名の教員が回答した。

さらに、回答者の今年度の担当学年は、1年生担当:23名、2年生担当:28名、3年生担当:28名、4年生担当:23名、5年生担当:28名、6年生担当:25名、専科担当:21名、担任外担当:39名、管理職担当:8名のように分類された。

2.2 質問項目

質問紙はカテゴリ A「教員経験年数・担当」に関する質問(2問)、カテゴリ B「個別最適な学び」に関する質問(6問)、カテゴリ C「協働的な学び」に関する質問(6問)の全14問で構成した(表1)。

2.3 分析方法

4件法で回答を求めた質問項目(B-1、C-1)については、「できる」:4点、「まあできる」3点、「あまりあてはまらない」2点、「あてはまらない」1点と得点化を行い、平均値および標準偏差を算出した。

個別最適な学びや協働的な学びを実現できる、あるいは実現が難しいと考える教科を明らかにするために、B-2、B-4、C-2、C-4では「国語科、社会科、算数科、生活科、理科、音楽科、図画工作科、家庭科、体育・保健科、外国語・外国語活動、特別の教科 道徳、総合的な学習の時間」から複数回答を求めた。

さらに、B-3、B-5、C-3、C-5では実現可能と考える理由、または実現が難しいと考える理由について自由記述を求めた。これに加え、B-6、C-6では、小学校教員が個別最適な学びや協働的な学びを実現するために必要とする支援やリソースに関する自由

表 1 質問紙項目

カテゴリー	質問項目
A「教員経験年数・担当」	A-1 2024 年 4 月 1 日における教員歴を〇〇年目としてお答えください。
	A-2 あなたの担当を教えてください
B「個別最適な学び」	B-1 あなたは個別最適な学びについてイメージできますか（4 件法）
	B-2 個別最適な学びを実現できそうな教科はなんですか（複数回答）
	B-3 その教科で個別最適な学びを実現できそうだと考える理由はなんですか（自由記述）
	B-4 個別最適な学びを実現することが難しそうな教科はなんですか（複数回答）
	B-5 その教科で個別最適な学びを実現することが難しいと考える理由はなんですか（自由記述）
	B-6 個別最適な学びを実現するために、どのような支援やリソースが必要だと思いますか（自由記述）
C「協働的な学び」	C-1 あなたは協働的な学びについてイメージできますか（4 件法）
	C-2 協働的な学びを実現できそうな教科はなんですか（複数回答）
	C-3 その教科で協働的な学びを実現できそうだと考える理由はなんですか（自由記述）
	C-4 協働的な学びを実現することが難しそうな教科はなんですか（複数回答）
	C-5 その教科で協働的な学びを実現することが難しいと考える理由はなんですか（自由記述）
	C-6 協働的な学びを実現するために、どのような支援やリソースが必要だと思いますか（自由記述）

記述も求めた。

自由記述の分析方法として、B-3、B-5においては、指導の個別化と学習の個性化の2つの側面から検討を行うため、答申に明記されている定義に基づいてキーワードを抽出し、分類・整理を行った。具体的には以下のように分類した。指導の個別化については「支援が必要な子供への重点的指導」「子供の特性」「学習進度」「学習到達度」「指導方法や教材」「学習時間」という6項目、学習者の個性化については「学習者の興味・関心」「探究活動」「個に応じた学習活動や学習課題」「学習者による学習調整」という4項目、これらに該当しない記述については「その他」として分類し、全体で11項目とした。

3 研究の結果・考察

3.1 個別最適な学び・協働的な学びについてのイメージ

B-1「あなたは個別最適な学びについてイメージできますか」の項目において教員経験年数別に平均値と標準偏差を算出した結果が表2になる。

全体の中で経験年数16～20年の教員グループが最も高いイメージを持ち、1～5年の教員グループが最も低いことが明らかとなった。

全体の平均値は2.86、標準偏差は0.69であり、教員全体の理解や認識は中程度であり、イメージのば

表 2 教員経験年数別の個別最適な学びに関するイメージ

全体		1-5 年		6-10 年		11-15 年		16-20 年		21 年～	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2.83	0.64	2.66	0.59	2.74	0.63	2.93	0.62	3	0.48	2.92	0.78

らつきも比較的小さいことが示されている。

教員経験年数が長くなるにつれて、個別最適な学びに対するイメージが深まる傾向が見られ、特に16～20年目で平均値が最も高くなっている。一方で、1～5年と21年目以降の教員グループでは平均値は大きな差はなく、21年目以降のグループでは標準偏差が大きく、個別最適な学びに対するイメージが多様化していることを示唆している。長年の経験が独自の教育哲学や方法論につながり、ベテラン教師の間で新しい教育概念に対する適応に時間がかかると推測される。

t検定の結果では、1～5年と比較して、16～20年の教員グループのみ有意な差 ($t(43) = -2.76, p < .01$) が見られ、「6～10年」($t(40) = -0.72, p = 0.48$)、「11～15年」($t(41) = -1.33, p = .19$)、「21年～」($t(53) = -1.25, p = 0.22$) といった他のグループとの間には有意差がなかった。これらの結果は、教員の経験年数にかかわらず「個別最適な学び」に対するイメージに大きな違いがないことが示唆される。

C-1「あなたは協働的な学びについてイメージできますか」の項目において教員経験年数別に平均値と標準偏差を算出した結果が表3になる。

表3 教員経験年数別の協働的な学びに関するイメージ

全体		1-5年		6-10年		11-15年		16-20年		21年～	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3.04	0.63	2.96	0.6	3.06	0.54	3.1	0.61	3.02	0.68	3.08	0.69

全体の中で経験年数11～15年の教員グループが最も高いイメージを持ち、1～5年の教員グループが最も低いことが明らかとなった。個別最適な学び、協働的な学びのどちらも1～5年の教員グループが最も低いという結果になった。教員経験年数が5年に満たない教員が「個別最適な学び」や「協働的な学び」のイメージを持ちにくい背景には、授業において従来の指導方法で学習者に内容を習得させることを最優先にしていることが考えられる。また、これらの教員には、従来の指導方法以外の新しい教育手法について考える時間的な余裕がないことも要因の一つと推測される。

全体の平均値は3.04、標準偏差は0.63であり、全体としては、教員経験年数が長くなるにつれてイメージが深まる傾向があるものの、大きな差は見られなかった。

「協働的な学び」に関する標準偏差が1を超えていないことから、回答者の「協働的な学び」に対するイメージは比較的一貫していることが示されている。平均値を確認すると、教員の経験年数が多いほど「協働的な学び」のイメージはやや深まっているように見えるものの、その差は大きくない。さらに、経験年数が長くなるにつれて標準偏差がやや大きくなる傾向が見られることから、協働的な学びへのイメージに対しても、教員が長年の経験を通して培った独自の教育哲学や方法論が、新しい教育概念に適應するうえで時間を要する可能性があるとして推測される。

t検定の結果では、「1～5年」と比較して、「6～10年」($t(98) = -0.87, p = 0.39$)、「11～15年」($t(98) = -1.15, p = 0.25$)、「16～20年」($t(98) = -0.46, p = 0.64$)、「21年～」($t(98) = -0.84, p = 0.40$)

となり、有意な差が見られなかった。これらの結果は、教員の経験年数にかかわらず「協働的な学び」に対するイメージに大きな違いがないことが示唆される。

B-1とC-1をクロス集計した結果が、表4になる。

表4 個別最適な学びと協働的な学びに関するイメージのクロス集計

上段：実数 下段：%

協働的な 学び 個別 最適な学び				
	1	2	3	4
1	0 0%	2 0.9%	2 0.9%	1 0.4%
2	0 0%	20 9	37 16.6	5 2.2
3	2 0.9%	8 3.6%	103 46.2%	22 9.9%
4	0 0%	0 0%	5 2.2%	11 7.2%

B-1とC-1のクロス集計では、両方の項目で3（中程度）と評価した回答者が多く、特に「個別最適な学び」で3と評価した回答者の46.2%が「協働的な学び」でも3と評価していることが明らかになった。これにより、多くの教員が両方の学びに対して中程度のイメージを持っていることが示されている。

「個別最適な学び」に対して4と評価した回答者は、「協働的な学び」に対しても高評価を与える傾向が強いことがわかる。一方で、「個別最適な学び」に対して低評価（1や2）をつけた回答者は、「協働的な学び」に対しても同様に低い評価をする傾向が見られる。

また、「個別最適な学び」に対して2と評価した回答者の多くが、「協働的な学び」では3や4と評価していることから、協働的な学びの方が個別最適な学びよりもややイメージしやすいと感じられている傾向が見受けられる。データからは、協働的な学びが、より具体的に捉えやすい授業方法として認識されている可能性が示唆される。

3.2 実現できそうな教科・実現が難しそうな教科とその理由について

B-2「個別最適な学びを実現できそうな教科はなんですか」、B-4「個別最適な学びを実現することが難しそうな教科はなんですか」、C-2「協働的な学びを実現できそうな教科はなんですか」、C-4「協働的な学びを実現することが難しそうな教科はなんですか」の項目についての集計結果が表5になる。

個別最適な学びを実現できそうな教科の1位は「算数科（80.7%）」、2位は「体育・保健科（45.7%）」、3位は「国語科（41.3%）」であった。特に算数科は他の教科に比べて、最も高い割合で個別最適な学びの実現が可能だと認識されている。一方、個別最適な学びを実現することが難しい教科の1位は「特別の教科道徳（44.6%）」、2位は「国語科（38.3%）」、3位は「外国語・外国語活動（19.7%）」であった。国語科は個別最適な学びを実現できそうな教科の3位に挙げられながらも、同時に実現が難しい教科としても高く評価されており、小学校教員の認識に大きな差が見られる。

協働的な学びを実現できそうな教科の1位は「算数科（70.9%）」、2位は「国語科（65.9%）」、3位は「社会科（52.5%）」であった。「算数科」は個別最適な学びと協働的な学びの両方で1位となった。一方、

協働的な学びを実現することが難しそうな教科の1位は「特別の教科道徳（23.7%）」、2位は「図画工作科（21.5%）」、3位は「外国語・外国語活動（16.4%）」であった。「特別の教科道徳」は、個別最適な学びと協働的な学びの両方で実現が難しいと考えられている。

B-3「その教科で個別最適な学びを実現できそうだと考える理由はなんですか」、B-5「その教科で個別最適な学びを実現することが難しいと考える理由はなんですか」の自由記述について、指導の個別化と学習者の個性化の定義からキーワードを抽出し、分類・整理したものが表6になる。

個別最適な学びを実現できそうな理由として「指導の個別化」に該当する理由が59.2%、「学習の個性化」に該当する理由が34.0%という結果になった。個別最適な学びを実現することが難しい理由でも「指導の個別化」が44.4%、「学習の個性化」が33.5%となり、個別最適な学びの実現可能性を考えるとときには「学習の個性化」よりも「指導の個別化」を重視する傾向が明らかになった。

個別最適な学びを実現できそうな理由として最も多かったカテゴリーは「指導法や教材や学習内容の工夫」で、次いで「個に応じた学習活動や学習課題の設定」になった。「指導法や教材や学習内容の工夫」というカテゴリーには、ICTを活用した学習と

表5 個別最適な学び・協働的な学びに関する教科別まとめ

上段：実数 下段：%

質問 \ 教科	国語科	社会科	算数科	生活科	理科	音楽科	図画 工作科	家庭科	体育・ 保健科	外国語・ 外国語 活動	特別の 教科 道徳	総合的 な学習 の時間
個別最適な学びが 実現できそうな教科	92	85	180	45	53	32	76	37	102	26	31	73
	41.3%	38.1%	80.7%	20.2%	23.8%	14.3%	34.1%	16.6%	45.7%	11.7%	13.9%	32.7%
個別最適な学びが 実現することが難 しそうな教科	74	34	21	24	25	32	22	22	21	38	86	18
	38.3%	17.6%	10.9%	12.4%	13.0%	16.6%	11.4%	11.4%	10.9%	19.7%	44.6%	9.3%
協働的な学びが実 現できそうな教科	147	117	158	84	95	63	70	65	116	55	84	104
	65.9%	52.5%	70.9%	37.7%	42.6%	28.3%	31.4%	29.1%	52.0%	24.7%	37.7%	46.6%
協働的な学びが実 現することが難し そうな教科	32	15	30	6	11	22	47	21	15	36	52	21
	14.6%	6.8%	13.7%	2.7%	5.0%	10.0%	21.5%	9.6%	6.8%	16.4%	23.7%	9.6%

表6 個別最適な学びを実現できそう・実現することが難しい理由

カテゴリー	実現できそうな理由		実現することが難しい理由	
	出現数	割合	出現数	割合
指導の個別化	支援が必要な子供への個別サポート	10 4.5%	10 4.5%	
	子供の特性や学習進度	31 13.9%	19 8.5%	
	学習到達度	18 8.1%	18 8.1%	
	指導法や教材や学習内容の工夫	67 30.0%	50 22.4%	
	学習時間	6 2.7%	2 0.9%	
学習の個性化	学習者の興味・関心	5 2.2%	1 0.4%	
	探究活動	6 2.7%	2 0.9%	
	個に応じた学習活動や学習課題の設定	42 18.8%	65 29.1%	
	学習者による学習活動の調整	23 10.3%	7 3.1%	
その他	15 6.7%		49 22%	

いった記述を含んでいる。ICTを活用した学習や、子供の特性や進度に合わせた指導が、特に「算数科」「体育・保健科」「国語科」で有効であると考えられている。

「子供の特性や学習進度」「学習者による学習活動」といったカテゴリーも割合が高く、「算数科」「体育・保健科」「国語科」といった教科はこのようなカテゴリーを実現しやすいと認識されている。また、算数科は答えが明確であり、問題の難易度調整や進度に応じたサポートがしやすいため、「一人ひとりに応じた学び」の提供が容易であると推測される。

一方、実現が難しい理由として最も多かったカテゴリーは「個に応じた学習活動や学習課題の設定の困難さ」、次いで「指導方法や教材や学習内容の工夫が難しい」であった。特に「特別の教科道徳」「国語科」では、一斉授業の授業形態が根強く、個別対応が難しいという認識が見られた。これらの教科では、全員で同じ課題に取り組み、同じ結論に至るこ

とが期待されており、個別最適な学びがイメージしづらいという状況がある。さらに、カテゴリー「その他」の53%が「個別最適な学びを実現することがイメージできない」と回答しており、これは一斉授業の授業形態が教育現場で一般的であると推測される。

このように各教科における個別最適な学びの実現可能性は、教科特有の特性や学びの形式に大きく依存している。例えば、算数科のように「答えが明確」であり、問題の難易度を調整しやすい教科では、個別最適化が進みやすいと認識されている。一方、道徳や国語科といった答えが一つに定まらず、考えや意見が多様に分かれる教科では、個別最適化が難しいと感じられている。

C-3「その教科で協働的な学びを実現できそうだと考える理由はなんですか」、C-5「その教科で協働的な学びを実現することが難しいと考える理由はなんですか」の自由記述の回答を、カテゴリーごと

表7 協働的な学びを実現できそう・実現することが難しい理由

実現できそうな理由			実現することが難しい理由		
カテゴリー	出現数	割合	カテゴリー	出現数	割合
教科の特質	53	23.8%	教科の特質	54	24.2%
班活動やグループ活動の設定	51	22.9%	個人での活動	44	19.7%
支援や相互のサポート	31	13.9%	全ての教科で可能	33	14.8%
学びの深まり	27	12.1%	イメージできない	25	11.2%
他者の考えの共有	24	10.8%	児童の能力	18	8.1%
多様な考え方	20	9.0%	個人作品、解が1つになること	14	6.3%
その他	17	7.6%	時間の確保	6	2.7%
			支援や相互のサポート	5	2.2%
			その他	24	10.8%

に分類・整理し、出現数をまとめたものが表7になる。

協働的な学びを実現できそうな理由として最も多く挙げられたカテゴリーは「教科の特質」、次いで「班活動やグループ活動の設定」であった。例えば、算数科では「多様な解法を共有する」や、国語科では「考えを交流する」といった「教科の特質に関わる場面や班での活動」「グループでの活動」「実験をする」といった協働的な場面が設定しやすいことが理由とされている。

一方で、協働的な学びを実現することが難しい理由としても「教科の特質」が最も多く挙げられており、次いで「個人での活動」であった。特に「図画工作科」「外国語・外国語活動」「体育科」など、個人のスキルや表現に焦点をあてる教科では協働的な学びの導入が難しいと考えられている。しかし、個人の活動が中心となりがちな教科においても、発表や相互評価、振り返りなどを通して協働的な学びを促進することが可能であり、各教科の特性に応じた柔軟な設計が求められている。

「イメージできない」という理由から、全員が同じ教材を使い、同じペースで進める一斉授業が授業形態として定着している可能性が協働的な学びにおいてもあると考えられる。

ICTの活用による個別最適な学びや協働的な学びの支援にも期待が寄せられており、特に学習者に応じたレベルや興味に基づく学習コンテンツの提供や、リアルタイムでのフィードバックが有効であるとされている。しかし、教員のスキルや経験の不足が、ICTを効果的に活用できていないという課題も指摘されており、今後のサポート体制や研修の充実が重要であると考えられる。

3.3 実現するために必要な支援やリソースについて

B-6「個別最適な学びを実現するために、どのような支援やリソースが必要だと思いますか」、C-6「協働的な学びを実現するために、どのような支援やリソースが必要だと思いますか」の自由記述の回答を、カテゴリーごとに分類・整理し、出現数をまとめたものが表8になる。

調査結果によると、個別最適な学びにおいては、特に「教員の人数」「仕事環境」「ICTの活用」が重要視されている。中でも「児童理解と支援」に関連する項目が最も高い割合を占めており、個別学習を支援するためには、児童一人ひとりをより深く理解し、支援することが必要とされている。このため、教員一人あたりの負担増が予想され、教員の増員や労働環境の改善が求められていることが明らかになった。

一方、協働的な学びにおいては、「教員の人数確保」や「仕事環境の改善」の必要性は比較的強く評価されている。しかし、「児童理解と支援」が個別最適な学びと同様に高い割合を占めており、協働的な学びでも児童の特性を理解したうえでの支援が重要であると考えられている。しかし、協働的な学びでは、個別最適な学びのような少人数指導や個別サポートではなく、グループ全体での学習を前提としていることから、児童理解と支援の詳細が異なると考えられる。

また、最も高い割合を示したのは「授業における教材と学習環境」であり、グループワークや対話を促進するための教材や環境の整備が強く求められている。協働的な学びでは、個人の成長よりもグルー

表8 個別最適な学びや協働的な学びを実現するために必要なリソース

カテゴリー	個別最適な学び		協働的な学び	
	出現数	割合	出現数	割合
児童理解と支援	58 回	22.9%	44 回	18.6%
教員の人数確保や仕事環境	56 回	22.1%	27 回	11.4%
ICT の活用	50 回	19.8%	37 回	15.7%
授業における教材と学習環境	41 回	16.2%	70 回	29.7%
教員の能力育成	31 回	13.4%	45 回	19.1%
その他	14 回	5.5%	13 回	5.5%

プ全体の成果や成長を重視するためのリソースが求められていることも明らかになった。

この結果から、個別最適な学びと協働的な学びでは、支援やリソースに対するニーズが異なることが明確である。個別最適な学びでは「自己の成長」や「学びの深さ」を追求するための支援が重視される一方で、協働的な学びでは「ソーシャルスキル」や「コミュニケーション能力」の育成を目指した支援が求められている。

ICTの活用については、どちらの学びにおいても高い割合を占めている。個別最適な学びでは、個々のペースや興味に応じた教材の提供をサポートする役割を果たし、協働的な学びでは、グループでの取り組みを促進するツールとして期待されている。

「教員の能力育成」に関しては、協働的な学びの方が個別最適な学びよりも高い割合を示している。これは、協働的な学びを円滑に進めるためには、教員がファシリテーターとしてのスキルや、グループ全体を把握し指導する能力が求められているためである。協働的な学びでは、単なる知識の伝達に留まらず、児童間の相互作用を促進する指導技術が重要とされている。

4 今後について

本研究により、小学校教員の「個別最適な学び」および「協働的な学び」に対する意識、それらの実現に向けた課題が明らかになった。「個別最適な学び」「協働的な学び」を実現するためには、適切な支援とリソースの確保が不可欠であることが示唆された。今後の取り組みとして、以下の3点が重要であると考えられる。

第1に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の相互補完的な役割を、より具体的に探求する必要がある。本研究において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が異なるリソースや支援を必要とすることが確認されたが、「個別最適な学び」で培われた個々の深い理解が、「協働的な学び」の場で共有されることにより、より豊かな学習体験が可能になると考えられる。そのため、両者を一体的に捉えた授業設計や支援策の開発が求められる。現状では、一斉指導が中心となる授業形態が依然として多く、

教員が個別最適な学びや協働的な学びの実現に困難を感じる場面も少なくない。しかし、個別指導、一斉指導、協働活動を適切に組み合わせた授業設計により、より効果的な学習環境を構築できる可能性がある。これを実現するためには、教員の専門的能力の向上が不可欠である。

第2に、教員研修およびサポート体制の強化が必要である。教員が「個別最適な学び」や「協働的な学び」を実践するためには、継続的な研修プログラムの充実が求められる。特に、「個別最適な学び」においては、児童一人ひとりの進度や興味に応じた教材提供が重要であり、「協働的な学び」においては、児童間の意見交換や協働作業を支えるためにICTの活用が有効であると考えられる。したがって、ICTを活用した指導法や教材導入に関する具体的な知識やスキルを教員が習得できるよう、研修の機会も拡充することが重要である。また、経験の浅い教員に対しては、成功事例の共有や具体的な指導モデルの提示を通じて、現場での実践に対する不安を軽減するための支援が必要である。

第3に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現には、教育政策の見直しと制度的な支援の強化が求められる。具体的には、教員の増員や労働環境の改善、ICTリソースの確保に向けた予算措置など、教育現場における実践を支えるための体制整備が不可欠である。これらの取り組みには、国や自治体の関与が必要であり、学校単位での実現は難しい面があるが、カリキュラムや評価制度の柔軟化により、各学校が学習者一人ひとりに適した指導を実施できる環境整備は可能である。今後、こうした取り組みを進めることが急務である。

引用文献・参考文献

- 文部科学省(2017).「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説」. 東京書籍
- 文部科学省・国立教育政策研究(2023). OECD生徒の学習到達度調査PISA2022のポイント, https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf (2024.09.22最終確認)
- 文部科学省(2021).「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」<https://www.mext.go.jp/>

content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf

(2024.09.22最終確認)

黒上晴夫 (1987). 「教育の個別化・個性化—類型とその特色—」. 教育方法学研究

吉金佳能, 宗實直樹 (2024). 「個別最適な学び×ロイロノート 複線型の学びを生み出す授業デザイン 小学校編」. 明治図書出版

加固希支男 (2022). 「「個別最適な学び」を実現する算数

授業のつくり方」. 明治図書出版

水戸部修治 (2024). 「「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する国語授業モデル主体的な学びを支える「ロングレンジ」の活動アイデア」. 明治図書出版

文部科学省・国立教育政策研究 (2023) 「OECD生徒の学習到達度調査PISA2022のポイント」. https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf (2024.09.22最終確認)

受付日 2024年 9 月 30 日

受理日 2024年 10 月 22 日

Abstract

In recent years, there has been a growing demand for the development of independent learners through the realization of Individual Optimal Learning and Collaborative Learning. The purpose of this study is to investigate the attitudes of elementary school teachers toward individualized and collaborative learning and to identify the support and resources needed to realize such learning. The results of the survey showed that although there is no significant difference in the image of individualized and collaborative learning according to years of experience, the image tends to be clearer for teachers with longer experience, and they tend to emphasize “individualization of instruction” rather than “individualization of learning” when considering the feasibility of individualized optimal learning. It is clear that the math department tends to emphasize “individualization of instruction” rather than “individualization of learning” when considering the feasibility of individualized learning. Arithmetic is considered the most feasible subject for both individualized optimal learning and collaborative learning, while it is considered difficult to achieve in moral education. The differences in attitudes toward optimal individualized learning and cooperative learning were revealed, highlighting future issues such as the need to move away from the simultaneous teaching format, to develop teachers’ skills, and to review educational policies and strengthen institutional support.