

令和6年度公益財団法人青森学術文化振興財団
青森県内の小中高等学校英語科における個別最適な学びに関する研究事業報告書

青森公立大学 教授 丹藤 永也

本研究事業が終了しましたので、ここにご報告いたします。なお、報告書については、以下の研究論文をもって代えさせていただきますことをご了承ください。

個別最適な学びの現状と課題
—青森県内小学校・中学校・高等学校へのアンケート調査から—

1. はじめに

中央教育審議会は2021年に『「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—（答申）』を公表した。これは、2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」とし、学習指導要領において示された資質・能力の育成を着実に進めるために、新たに学校における基盤的なツールとなるICTを最大限活用しながら、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実を図り、「主体的・対話的で深い学び」の実現を求めている。

個別最適な学びは、学習者の特性等に応じた指導によって確かな習得を目指す「指導の個別化」と学習者の興味関心等に応じた学習機会を提供して個性の伸長を図る「学習の個性化」とされているが、個別最適な学びの歴史は古く、那須（2021）によると、1920年代のアメリカのドルトン・プランが草分けと言われており、日本でも同じ時期に、奈良女子高等師範学校附属小学校が一人一人の興味や必要感にもとづく自由で個別的な学習（独自学習）を展開していた。この時間、学習者は独自に材料と場所と用具と指導者とを選抜して学習し、教師は個別に指導していて、集団での協働学習（相互学習）と組み合わせ、独自学習と相互学習が互恵的で相互補完的な学習を展開していたとされる。さらに那須は、個別最適な学びの考えが教育政策上に登場したのを1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」であるとし、「国民の教育として不可欠なものを共通に修得させるとともに、豊かな個性を伸ばすことが重視されなければならない」という目標の実現のため、「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」することが求められたとしている。そして、この2つの目標を国立教育政策研究所の加藤が「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としている。

このように、個別最適な学びは新しい概念ではなくこれまでも教育現場で営まれてきたものであるが、加藤（2023）は半世紀近い時間が経った中で、実際の授業では「指導の個別化」は学力や学習時間、学習適性等の個人差への対応が求められ、評価活動も児童生徒一人一人に対して行われるべきであり、「学習の個性化」は興味関心や生活経験等の個人差に配慮した活動の中で児童生徒が主体的に学習に取り組むことが求められると改めて主張している。しかし、今回示された個別最適な学びが今までと異なる点は、GIGAスクール構想により学習者が自分の端末を持っているということで、ICTを活用した新たな個別最適な学びを追究することが求められている。

個別最適な学びについて盛り込まれた学習指導要領は、小・中学校が2017年に、高等学校が2018年に改訂され、小学校では2020年度に、中学校では2021年度に、高等学校では2022年度から学年進行で順次施行されている。文部科学省（2024）はこの個別最適な学びと協働的な学びの一体化についての教育的効果として、「令和6年度全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について」において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両方に取り組んだ場合、小中ともに学力テストの正答率が高く、また、授業内容がよくわかる、学校に行くのが楽しい、自分にはよいところがあると思うという項目の割合が最も高いことを明らかにしている。またICTの活用については、ICT機器をほぼ毎日、週3回以上活用する学校は小学校93%、中学校91%と高く、課題解決に取り組む学習活動を行っている学校ほど、考えをまとめ、発表・表現する場面でICTを活用しており、それに積極的に取り組んだ学習者は各教科の正答率が高いことを示した。さらに約9割の学習者がICT機器活用の効力感を感じていて、それが高いほど挑戦心・自己有用感・幸福感等が高いとしている。

しかしながら、この文部科学省（2024）の調査以外には、これまで「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実施状況に関する具体的な調査報告は行われていないため、本研究事業では、青森県内小中高等学校の英語科担当教員を対象に個別最適な学びに焦点を当ててアンケート調査を行い、その現状と課題を検証することとした。

2. 研究方法

2.1 調査時期と調査対象

本調査では、令和6年6月からの2ヶ月間に、青森県内の全小中高等学校を対象に個別最適な学びについてのグーグルフォームによるアンケート調査を依頼した。今回は回収率を上げるために個人が特定されないように無記名形式を採用した。回答した教員数は小学校125人（学級担任：90人（72%）、専科教員：26人（20.8%）、ALT・支援員：1人（0.8%）、その他：8人（6.4%））、中学校76人、高等学校72人であった。なお小学校についてはこれ以降、専科教員とALT・支援員を合わせて専科教員等（35人）として表記する。

2.2 アンケート調査

アンケートの質問項目は全校種同じで、選択式の質問が1問、5件法による質問が28問、自由記述が1問の計30問である。選択式の質問は本校における個別最適な学びの実施状況についてで、5件法の質問内容は、個別最適な学びに対する教員の意識について4項目、指導の個別化に関する取組について7項目、学習の個性化に関する取組について8項目、ハード面の整備について5項目、その他（学習規律に対する意識、一斉指導に対する意識、多様なニーズのある学習者への対応の限界、高い学力の学習者への非対応）が4項目である。また自由記述は個別最適な学びを推進するにあたって困っていることや課題について質問している。5件法の回答は5（強く思う）から1（全く思わない）までの5段階である。

3. 結果と考察

3.1 個別最適な学びに対する教員の意識

表1は、学校全体での個別最適な学びの取組状況の割合である。小学校の数値は全体（学級担任、専科教員）となっている。

表 1

学校全体での個別最適な学びの取組状況 (%)

	小学校 (n=125 (90, 35))	中学校 (n=76)	高等学校 (n=72)
取り組んでいる	68.0 (70.0, 62.9)	53.9	31.9
取り組んでいない	16.0 (15.6, 17.1)	31.6	38.9
わからない	16.0 (14.4, 20.0)	14.5	29.2

学校全体での取組状況を見ると、小学校が最も高く68.0%、中学校が53.8%、高等学校が31.9%であった。学習指導要領の施行が一番遅いということが影響している可能性もあるが、高等学校の取組状況は低い水準にあると言える。またわからないと回答した割合も各校種とも一定数いることから、個別最適な学びに対する教員の関心が決して高いとは言えず、特に高等学校においてはその啓発が必要である。

表2は個別最適な学びに対する教員の意識に関する質問4項目の記述統計である。4項目の平均は小学校3.67 (3.67, 3.64), 中学校3.79, 高等学校3.74と校種間で差はなかった。個別で見ると、趣旨理解は小学校2.98 (2.96, 3.03), 中学校3.17, 高等学校3.18とほとんど差がなかったが、どの校種においても十分高いとは言えず、適切な指導が行われているか懸念される。しかしながら、個別最適な学びの推進の必要性については、小学校3.78 (3.71, 3.94), 中学校4.16, 高等学校4.06, 個別最適な学びに対応しようとする姿勢が小学校3.79 (3.83, 3.69), 中学校3.67, 高等学校3.69, 教師自身が自分の見方・考え方を変える必要性が小学校4.10 (4.17, 3.91), 中学校4.16, 高等学校4.03といずれも高いことがわかった。

以上のように、個別最適な学びに対する教員の意識は校種間で大きな差はなく、その趣旨理解の程度に課題があることが明らかになった。ただ、趣旨理解は十分でないにしても、個別最適な学びの必要性やそれに対応しなければならないという意識は高く、個別最適な学びの重要性は認識しているものとする。

表 2

個別最適な学びに対する教員の意識の記述統計

質問	小学校 (n=125)			中学校 (n=76)			高等学校 (n=72)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
趣旨理解	2.98	0.89	[2.82, 3.13]	3.17	0.87	[2.97, 3.37]	3.18	0.81	[2.99, 3.37]
推進の必要性	3.78	0.90	[3.62, 3.93]	4.16	0.78	[3.98, 4.34]	4.01	0.79	[3.87, 4.24]
対応の姿勢	3.79	0.69	[3.67, 3.91]	3.67	0.64	[3.52, 3.82]	3.69	0.85	[3.49, 3.89]
変わる必要性	4.10	0.71	[3.97, 4.22]	4.16	0.73	[3.99, 4.33]	4.03	0.73	[3.86, 4.20]

Note. *n* は人数, *M* は平均, *SD* は標準偏差, 95% CI は 95% 信頼区間を表している。

3.2 指導の個別化に関する取組

表3は指導の個別化に関する取組の記述統計である。質問項目は7つで、全体の平均は小学校2.97 (3.06, 2.77), 中学校3.16, 高等学校3.18と校種間で差はなく、十分高いとは言えないことがわかった。項目ごとの分析では、学力差や意欲差に応じた指導は小学校3.12 (3.12, 3.11), 中学校3.38, 高等学校3.56と高等学校がやや高かった。学習計画や学習活動の工夫は小学校2.75 (2.84, 2.51), 中学校3.08, 高等学校3.35と小学校がやや低く、さらに専科教員で低い傾向が見られた。学習スタイルに応じた指導は小学校2.92 (3.07, 2.54), 中学校2.97, 高等学校3.04と校種間に差はなかったが、小学校において専科教員で低い傾向が見られた。認知スタイルに応じた指導は小学校2.62 (2.69, 2.46), 中学校2.75,

高等学校2.81と校種間で差はなく、いずれも低い傾向が見られた。多様な指導法の導入は小学校3.34 (3.31, 3.43) , 中学校3.41, 高等学校3.42とやや高く校種間で差はなかった。個人の目標や課題は小学校3.28 (3.40, 2.97) , 中学校3.28, 高等学校3.13と校種間で差はなかった。個別の学習時間の設定は小学校2.78 (2.96, 2.34) , 中学校3.25, 高等学校2.94と小学校がやや低く、さらに専科教員が低い傾向が見られた。

以上のように、項目間、校種間で少し差があるものの、全体的には指導の個別化の取組は十分に行われているとは言えない状況であることがわかった。特に、学習スタイルや認知スタイルへの対応、学習内容を補強する時間の設定が低く、一人一人の学習者に対する理解が不十分であることや時間の確保が困難であること等が示唆されたが、学習スタイルや認知スタイルについては検査を行って実態を把握する必要であるかもしれない。また、小学校において学級担任よりも専科教員が低い項目が5つあった。これは多くの専科教員が複数校で多くの児童を担当していることで学級担任よりも自由に授業をマネジメントすることができないことが要因として考えられる。

表 3

指導の個別化に関する実践の記述統計 (小学校は学級担任と専科教員等を合わせた数値)

質問	小学校 (n=125)			中学校 (n=76)			高等学校 (n=72)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
個人差に対応	3.12	0.94	[2.95, 3.29]	3.38	0.82	[3.20, 3.57]	3.56	0.82	[3.36, 3.75]
計画や活動の工夫	2.75	1.08	[2.56, 2.94]	3.08	1.00	[2.85, 3.31]	3.35	0.92	[3.13, 3.56]
学習スタイル対応	2.92	1.17	[2.71, 3.13]	2.97	1.06	[2.73, 3.22]	3.04	1.03	[2.80, 3.28]
認知スタイル対応	2.62	1.14	[2.42, 2.83]	2.75	0.97	[2.53, 2.97]	2.81	0.93	[2.59, 3.02]
多様な指導法	3.34	0.96	[3.17, 3.51]	3.41	0.94	[3.19, 3.62]	3.42	0.92	[3.20, 3.63]
目標・課題設定	3.28	1.00	[3.10, 3.46]	3.28	1.09	[3.03, 3.53]	3.13	0.96	[2.90, 3.35]
補強時間設定	2.78	1.11	[2.58, 2.98]	3.25	1.01	[3.02, 3.48]	2.94	1.06	[2.70, 3.19]

Note. *n* は人数, *M* は平均, *SD* は標準偏差, 95% CI は 95%信頼区間を表している。

3.3 学習の個性化に関する取組

表4は学習の個性化に関する取組の記述統計である。質問項目は8つで、全体の平均は小学校3.19 (3.24, 3.04) , 中学校3.22, 高等学校3.11と校種間では差はなく、十分高いとは言えないことがわかった。個別で見ると、興味関心等への対応は小学校2.89 (2.88, 2.91) , 中学校2.97, 高等学校3.17と校種間で差はなく十分高いとは言えない状況だった。生活経験の差への対応は小学校2.83 (2.82, 2.86) , 中学校2.59, 高等学校2.67と校種間に差はなく、いずれも低い水準であることがわかった。得意分野や領域を生かすことは小学校3.16 (3.26, 2.91) , 中学校3.39, 高等学校3.08と中学校がやや高いが校種間に大きな差はなかった。また小学校において学級担任と専科教員に若干の差があった。自分に合った学び方を意識させる工夫は小学校3.02 (3.11, 2.80) , 中学校3.38, 高等学校3.21とやや中学校が高かった。学習を広げたり深めたりする活動は小学校3.18 (3.22, 3.06) , 中学校3.29, 高等学校3.13と校種間で差はなかった。自己決定場面の設定は小学校3.67 (3.78, 3.40) , 中学校3.50, 高等学校3.31と小学校がやや高く、また学級担任と専科教員とで差が見られた。メタ認知や自己調整を促す工夫は小学校3.02 (3.06, 2.91) , 中学校3.11, 高等学校2.64と高等学校が低い水準であった。特徴を多面的に捉える工夫は小学校3.71 (3.82, 3.43) , 中学校3.54, 高等学校3.72と比較的高く校種間で大きな差はなかった。

以上のように、項目間、校種間で少し差があるものの、全体的には指導の個別化の取組は十分に行われているとは言えないことが明らかになった。特に興味関心等への対応や生活経験の差への対応は

低かったが、個の状況を把握する時間的な余裕がないのではないかと推察される。またメタ認知や自己調整を促す工夫は自律した学習者の育成に不可欠な要素であるが、高等学校で低く、今後指導の改善が必要であると考え。一方で自己決定場面の設定や特徴を多面的に捉える工夫は高かったが、この点において授業改善が図られているものと推察される。

表 4

学習の個性化に関する実践の記述統計（小学校は学級担任と専科教員等を合わせた数値）

質問	小学校 (n=125)			中学校 (n=76)			高等学校 (n=72)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
興味関心等対応	2.89	0.97	[2.71, 3.06]	2.97	0.86	[2.78, 3.17]	3.17	1.01	[2.93, 3.40]
生活経験対応	2.83	1.10	[2.64, 3.03]	2.59	0.93	[2.38, 2.80]	2.67	1.01	[2.43, 2.90]
得意分野等対応	3.16	0.97	[2.99, 3.33]	3.39	0.90	[3.19, 3.60]	3.08	0.95	[2.86, 3.31]
自分に合う学び方	3.02	0.97	[2.85, 3.20]	3.38	0.86	[3.18, 3.58]	3.21	0.98	[2.98, 3.44]
学習の拡大深化等	3.18	0.94	[3.01, 3.34]	3.29	0.85	[3.10, 3.48]	3.13	1.01	[2.89, 3.36]
自己決定場面設定	3.67	0.95	[3.50, 3.84]	3.50	0.96	[3.28, 3.72]	3.31	0.99	[3.07, 3.54]
メタ認知自己調整	3.02	0.98	[2.84, 3.19]	3.11	0.93	[2.89, 3.32]	2.64	0.91	[2.43, 2.85]
多面的な把握	3.71	0.84	[3.56, 3.86]	3.54	0.87	[3.34, 3.74]	3.72	0.81	[3.53, 3.91]

Note. *n* は人数, *M* は平均, *SD* は標準偏差, 95% CI は 95% 信頼区間を表している。

3.4 ハード面の整備

表5はハード面の整備の記述統計である。質問項目は5つで、全体の平均は小学校2.78 (2.89, 2.50), 中学校2.61, 高等学校2.79と校種間では差はなく、いずれも十分に高い水準とは言えなかった。項目ごとの分析を見ると、ICTの積極的な活用は小学校3.96 (4.06, 3.71), 中学校3.70, 高等学校3.51と高く、一人1端末の政策の成果によるものと考え。また小学校、特に学級担任が高いことが明らかになった。現在使用している教科書の適性は小学校3.02 (3.11, 2.80), 中学校2.87, 高等学校2.97と高いとは言えなかった。オンデマンドの活用は小学校2.06 (2.22, 1.66), 中学校1.86, 高等学校2.32と低かった。学習場所の工夫は小学校2.35 (2.50, 1.97), 中学校2.13, 高等学校2.61と低かった。生徒が使いたい教材を使えるようにする工夫は小学校2.51 (2.57, 2.37), 中学校2.49, 高等学校2.51と低かった。

以上のように、ICTの活用は高かったが、他の項目については低く、全体的にはハード面の整備は十分に行われているとは言えないことが明らかになった。教科書は全員同じものを使っているということが背景にあると思われるため、今後教科書のあり方が議論されるべきであると考え。オンデマンドはコロナ禍で多く採用された形式であるが、現在はそれほど活用されていないことがわかった。学習場所は空き教室の活用等が考えられるが、配置される教員の数の問題もあり、簡単には解決できない問題ではないと考える。教材の工夫については作成する時間がないことや教材を買う予算がない等の問題があるものと推察され、教員の負担が大きいことがうかがえる。

表 5

ハード面の整備の記述統計（小学校は学級担任と専科教員等を合わせた数値）

質問	小学校 (n=125)			中学校 (n=76)			高等学校 (n=72)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
ICTの積極的活用	3.96	0.99	[3.79, 4.13]	3.70	1.08	[3.45, 3.94]	3.51	1.19	[3.24, 3.79]
教科書の適性	3.02	1.00	[2.85, 3.20]	2.87	0.97	[2.65, 3.09]	2.97	0.92	[2.76, 3.19]
オンデマンド活用	2.06	1.17	[1.86, 2.27]	1.86	1.17	[1.59, 2.12]	2.32	1.27	[2.02, 2.62]
学習場所の工夫	2.35	1.09	[2.16, 2.55]	2.13	1.29	[1.84, 2.43]	2.61	1.11	[2.35, 2.87]
教材の工夫	2.51	1.02	[2.33, 2.69]	2.49	1.15	[2.22, 2.75]	2.51	1.07	[2.26, 2.77]

Note. *n* は人数, *M* は平均, *SD* は標準偏差, 95% CI は 95% 信頼区間を表している。

3.5 その他

表6は上記のカテゴリーに分類できない質問項目の記述統計である。校種間の差はなかった。学習規律の重要性は小学校4.48 (4.46, 4.54), 中学校4.45, 高等学校4.24と非常に高いことがわかった。一斉指導の重要性は小学校3.80 (3.79, 3.83), 中学校3.63, 高等学校3.40と比較的高かった。多様なニーズのある学習者への対応に限界を感じる教員は小学校4.01 (3.97, 4.11), 中学校3.86, 高等学校4.07と高く、現状の指導への行き詰まりを感じている様子が明らかになった。高い学力の学習者には指導しなくてもよいという質問には、小学校2.21 (2.10, 2.49), 中学校2.07, 高等学校2.23と低く、高い学力の学習者にもしっかり対応すべきだという傾向が見られた。

これらのことから、学習規律を守ることが授業成立の大きな要因であり、一斉指導は大人数の指導に有効であるという教員側のビリーフが背景に根強くあると推察される。なかなか個別最適な学びへの移行が難しい状況にあることを示唆している。また、対応に限界を感じている教員が多い状況に対しては具体的な対策を講じることが喫緊の課題であると考えられる。

表 6

学習規律, 一斉指導に対する意識, 多様なニーズ対応への限界, 高学力学習者への非対応の記述統計（小学校は学級担任と専科教員等を合わせた数値）

質問	小学校 (n=125)			中学校 (n=76)			高等学校 (n=72)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
学習規律の重要性	4.48	0.71	[4.35, 4.61]	4.45	0.72	[4.28, 4.61]	4.24	0.72	[4.07, 4.41]
一斉指導の重要性	3.80	0.83	[3.65, 3.95]	3.63	0.92	[3.42, 3.84]	3.40	0.88	[3.20, 3.61]
対応の限界	4.01	0.89	[3.85, 4.17]	3.86	0.98	[3.63, 4.08]	4.07	0.92	[3.85, 4.29]
高学力学習者対応	2.21	1.06	[2.02, 2.40]	2.07	0.90	[1.86, 2.27]	2.23	1.14	[1.97, 2.51]

Note. *n* は人数, *M* は平均, *SD* は標準偏差, 95% CI は 95% 信頼区間を表している。

3.6 自由記述

自由記述は個別最適な学びを推進するにあたって困っていることや課題について回答したものである。回答率は小学校66.4% (70.0%, 57.1%), 中学校67.1%, 高等学校63.9%と各校種とも全体の2/3程度であった。逆に1/3程度 (小学校33.6% (30.0%, 42.9%), 中学校32.9%, 高等学校36.1%) が悩みや課題はないと回答していることになるが、ここまでの分析結果を見ると、この1/3の教員が十分適切に対応しているかどうかには懸念があり、今後追跡調査が必要であると考えられる。また、ほとんど回答者が複数の課題を挙げており、問題が深刻化していることを示唆しているものと考えられる。

図1は小学校学級担任、図2は小学校専科教員、図3は中学校、図4は高等学校の自由記述で回答数が多かったものである。

図1

小学校学級担任の困っていることや課題

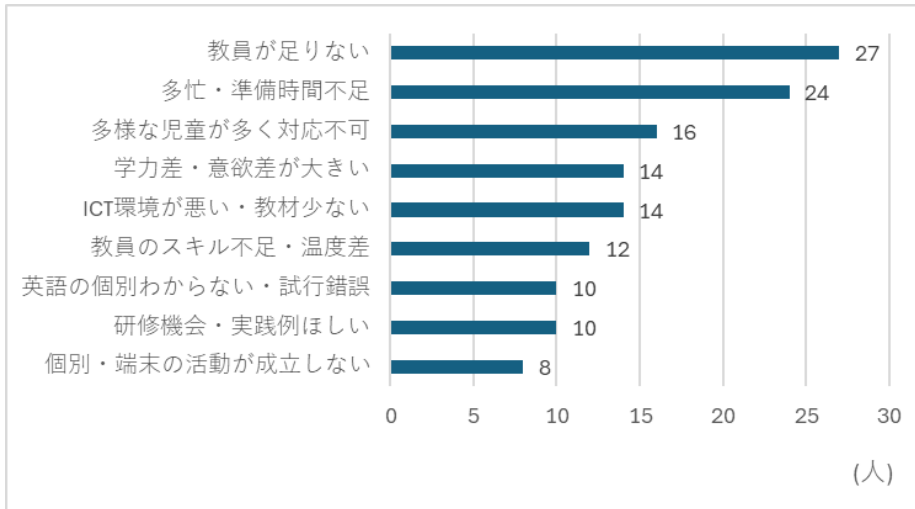


図2

小学校専科教員の困っていることや課題



図3

中学校の困っていることや課題

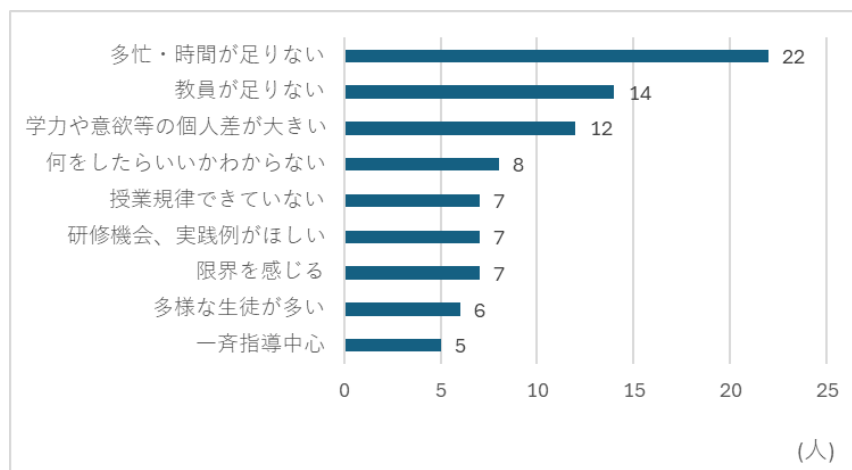
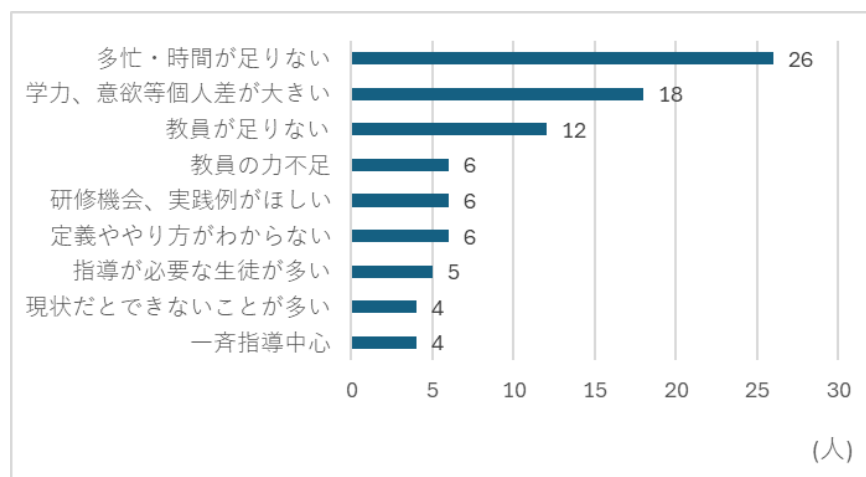


図4

高等学校の困っていることや課題



各校種における困っていることや課題は、教員不足、多忙感、教材の準備や個別に指導する時間の不足、学力や意欲の大きな個人差、個別最適な学びの具体的な指導法の理解や知識の不足、多様な指導の必要性がある児童生徒の多さ、研修機会や実践例の不足、教員の力不足、指導の限界等、多くの点で共通していることが明らかになった。そして、これらの課題は1つでも対応に苦慮するものであるが、互いに関連して生じており、このことが問題をさらに複雑化・深刻化していると思われる。

自由記述の中で少数であるが、現状の核心を突くと思われる回答があった。教員不足について、指導者の数を充足させるだけでは解決に至らないという指摘である。配属された教員のスキルが伴わなければ適切な指導は望めないというのである。また教員間の温度差が問題であるという指摘もあった。一人一人の教員のスキルと高い意識が非常に重要であると感じる。また、ICTの活用において、児童生徒のスキルや態度が伴わないとゲームをやって遊んでしまう、関係ない動画を見て騒がしくなるといったことの原因になっているという指摘があった。さらに管理職が個別最適な学びについての優先度が低い場合、全体での取組にならないという指摘があった。これは仕事の多さに関して校務分掌やマネジメントと関わるため、管理職の意識は非常に重要であると考え。その他、多様な指導が必要な学習者の保護者から学校側の指導に対する同意が得られないケースがあるといった悩みも挙げられた。以上の回答は、回答者数に関わらず現状を反映する貴重なエビデンスであると考え。

4. まとめ

本調査の結果から、教員が個別最適な学びの取組に苦慮している姿が浮き彫りになった。特筆すべき点は、取組状況についても課題についても、3校種間で大きな差がなかったことである。このことは英語科において青森県内の小・中・高等学校共通の現状であり、共通の課題を持っているということを示唆している。

そして、まずは個別最適な学びについての趣旨理解が不十分であることが問題であると考えられる。このことが積極的な取組に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。指導の個別化では個人差への対応や多様な指導法の採用においてやや高い傾向が見られ、また学習の個性化でも自己決定場面の設定や児童生徒の多面的な把握がやや高い傾向にあったが、全体的には十分な実践は行われていないと判断される。ハード面においてはICTの活用は高いが他の項目は低く、十分な学習環境が整っているとは言えない。さらに、現在でも学習規律が重んじられ、一斉指導に頼る指導法が取られている状況も明らかになった。このことはなかなか個別最適な学びについての移行が難しいことを意味しており、改善が急務であると考えられる。自由記述からは悩みや課題が深刻であることが判明した。しかしながら、芳しくない状況であるが、教員は個別最適な学びについての必要性、重要性は強く認識しており、自身も変わらなければならないという意識も持っていることから、今後どのように改善していくのか、具体的な方策を講じていくことが求められる。

解決策として、以下の4点が挙げられる。1つめは教員が個別最適な学びについての趣旨や目的をしっかりと理解した上で自身のスキルアップと仕事のマネジメント力の向上を図ることである。児童生徒と直接向き合うのは教員であり、その影響は最も大きく、教員の能力や資質向上は必須である。2つめは、児童生徒の実態や学校、地域、保護者の実情等で様々な形が求められるため、学校全体での取組が必要不可欠であることが挙げられる。個別最適な学びについての課題は、教科を超えて共通しているものが多いと考えられるため、横軸となる教科間で情報共有しながら協働することが重要で、校内で教員が1人で抱え込まないようにする体制作りが急務である。3つめは校種間連携である。教科特有の課題については英語科教員同士の議論が必要で、3校種の取組状況や課題等が同じ傾向であったことから、縦軸となる英語科における校種間連携を積極的に図ることが有効であると考えられる。しかし、文部科学省（2024）の令和5年度「英語教育実施状況調査」によると、小学校との連携に取り組んでいる中学校の割合は82.8%であるのに対し、高等学校が小学校、中学校との連携に取り組んでいる割合は、それぞれ9.3%、21.7%とかなり低く、3校種間の連携を図ること自体もまた課題であるため、これを機に連携を強化できればよいと考える。英語科特有の課題を異なる発達段階の過程について議論することは解決の糸口となると考える。そして、4つめは行政のサポートである。教員や場所の数の充足、労働環境やICT環境の改善、研修機会の設定等は、教員個人の努力では解決できない要因である。教員一人一人が仕事に向き合えるような行政側のマネジメントが最も重要であると考えられる。

本研究の課題としては、協働的な学びに関する調査を行っていない点が挙げられる。個別最適な学びと協働的な学びは互恵的で相互補完的な関係にある（那須，2021）ため、今後は協働的な学びとの一体化が図られているか調査を重ねる必要がある。

個別最適な学びと協働的な学びの一体化は、それ自体がゴールではなく、最終的には児童生徒が学び方を選択し自己調整しながら学習を進めることができる自律した学習者を育成することにある。秋田（2023）は対談の中で、「学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指していて、「令和の日本型学校教育」の「個別最適な学びと協働的な学び」はそのための方法的な提案」であるとし、様々な方法があり、中教審の委員の中でも多様な考えがあることを明らかにしている。そして、「最終的には学び方を子ども自身が選んだり、自分の学びを自分で適した形で作り出していけるこ

とが大事」だとし、自己調整学習能力の育成にも言及している。このことを念頭に置くと、学習規律や一斉指導が学習者のコントロールのためだけに行われるのであれば、指導法や指導観を学習者主体の学びへと変え、自己調整学習能力を備えた自律した学習者の育成という観点への変更を強く求められる。ICTやAIを使うにしても、個人にただ機械的なドリルをさせているだけでは個別最適な学びとは言えないのではないだろうか。現在は、教育方法や指導法は直接指導する教員一人一人に委ねられており、その教員の個別最適な学びについての知識や理解度、考え方、感じ方、使命感、責任感等によって差が生じているのが現状で、決して望ましい状況であるとは言えない。

真剣に向き合うほどその悩みやストレスは大きく心が折れ限界を感じてしまう（自由記述にて複数人回答）という状況は、働き方改革の理念からはかけ離れた事態であると言わざるを得ず、個別最適な学びが絵に描いた餅（回答者）になってしまわないよう、教育界全体で改善の議論を進めていかなければならない。教員自身も個別最適な学びと協働的な学びの中で、研鑽を重ねてこれらに関する専門性を身に付けていくことが求められる。正直なところ、本研究で指摘された課題は、現状の教育システムの中での克服は難しいものが多いと考える。そこで、ICTやAIが急速に進化を続けるこの令和の時代、例えばメタバースの活用等、これまでの発想にない画期的な教育メソッドが開発され、今抱える課題が解決されることを期待したい。

謝辞

本研究は公益財団法人青森学術文化振興財団の助成金交付により実施されました。この場を借りて深く御礼申し上げます。

引用文献

- 加藤幸次 (2023). 「個に応じた指導・学習プログラムのための評価活動を創る―「学習の個性化」における評価のあり方を中心に―」『指導と評価』第69巻2月号, 通巻819号, 日本図書文化協会日本教育評価研究会
- 奈須正裕 (2021). 「自らに最適な学びを自力で計画し, 実行できる子どもの育成」『指導と評価』第67巻12月号, 通巻805号, 日本図書文化協会日本教育評価研究会
- ネットワーク編集委員会 (編) (2023). 『「個別最適な学びと協働的な学び」を考える』授業づくりネットワーク, 45, 学事出版株式会社
- 文部科学省 (2021). 中央教育審議会『「令和の日本語型学校教育」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― (答申)』
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 文部科学省 (2024). 令和5年度「英語教育実施状況調査」の結果について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm
- 文部科学省 (2024). 「令和6年度全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について」
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/setsumeikai/r06setsumeikai/24eqn.pdf>