

# 特集 GIGAスクール構想下における授業づくりⅡ

## 巻頭言

巻頭言 汝、何のためにそこにありや 一心に残る先生の一言…………… 銭 谷 眞 美 2

## 特集Ⅰ GIGAスクール構想下における授業づくりⅡ

1人1台端末環境と子どもの学び～5つの壁をどのように超えるか～……………	中 川 一 史	7
GIGA端末を活用したコンピテンシーの育成……………	坂 元 章	14
「AI時代」の学校数学カリキュラムの展望 ～計算論的思考 (Computational Thinking) への着目～……………	清 水 美 憲	22
NEXT GIGAをリードする生成AIの教育利用法を考える……………	田 中 博 之	30
1人1台の端末で作りだす、話し合い活動の新しい形 ～自他のよさや可能性を生かし、主体的・対話的で深い学びを実現するために活用するICT～ ……	齋 藤 駿	38
「環境整備としてのGIGA」から「学習基盤としてのGIGA」へ……………	寺 岡 裕 城	46
技術科での学びを生かした国語科「説明文」の授業実践例 ～「順次」処理の考え方を使得って、読み手に伝わりやすい文章を考えよう～……………	山 崎 晃 平	55
自己調整学習を促すクラウド基盤の学習設計と支援……………	滝 沢 雄 太 郎	62
学習者が選択し、必要に応じて ICT を活用する授業モデルの提案 ～中学校数学科での個別最適な学びの実現を目指して～……………	黒 羽 諒	71
1人1台端末環境は中学校国語科の「読むこと」の学びをどう変えたか ……	渡 邊 光 輝	80
自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することが できるよう促していく中学校国語科の授業……………	長 谷 川 聡 実	90
個別最適な学びの実現に向けた授業づくり ～学習内容と学習方法の選択・決定を核として～……………	落 合 悠 太	99

## 特集Ⅱ 学校・家庭・地域の連携・協働の 推進による地域の教育力の向上

コミュニティ・スクールの新たな展開～家庭教育支援と児童生徒の参画に注目して～ ……	佐 藤 晴 雄	108
学校・家庭・地域の連携・協働の推進による地域教育力の向上……………	志々田 まなみ	116
家庭教育支援の充実による学校・家庭・地域の連携強化……………	稲 垣 応 顕	123
コミュニティ・スクール再考 ～“Future-Ready” から“Future-Creation” へ～ ……	早 坂 淳	129

## 特集Ⅲ 家庭教育の確立・・・全家研の運動から

幼児ポピーと小学ポピーの新たなビジョンに込めた思い……………	小 嶋 悦 子	136
全家研運動・教育対話活動の振り返り……………	佐 藤 守	139

# 汝、何のためにそこにありや 一心に残る先生の一言



公益財団法人

日本教材文化研究財団 理事長

銭谷 眞美

## 1. はじめに

私は昭和24年（1949年）秋田市土崎に生まれ、そこで小学校、中学校、高校時代をすごした。現在、秋田県は、人口減少率や高齢化率が全国で最も高い県となっている一方、文部科学省の全国学力学習状況調査などでは小・中学校とも全国上位に位置し、教育県としての評価も得ている。

私の子どもの頃も、秋田県は当時の小畑勇二郎知事が「生涯教育」を県政の柱にすえ、教育には力を入れていた。教員採用試験の倍率は高く、私たちは素晴らしい先生方にご指導いただき、楽しい思い出深い学校生活をすごすことができた。私は、先生方に心から感謝申し上げている。

私は、長く文部科学省で教育行政に関わってきたが、教育は先生と児童生徒そして児童生徒同士の関わりによるところが大きく、教育行政の要諦は、すぐれた先生の養成確保と先生が意欲を持って働くことができる環境の醸成にあると強く感じている。

本稿では、私がお教えを受けた先生方の発せられた今も心に残る一言をご紹介します。教育における先生の教えの尊さや一言の重さについて考えてみたい。

## 2. 「とてもいい先生だよ」

私は、昭和31年（1956年）4月秋田市立港北小学校に入学した。港北小は、戦後昭和23年（1948年）土崎小学校から分離して創設され、当時は全校生徒約1,500人のマンモス校であった。1年生は300人を超え、クラスは松竹梅桜桃菊の6クラスで、私は菊組だった。（港北小は現在でも1組2組、A組B組ではなく松組竹組梅組桜組と称している。）

担任は高橋恒雄先生で、社会科特に郷土の地理の研究でよく知られたベテランの先生であった。お顔立ちが皇太子殿下、現在の上皇陛下に似ておられるところから、畏れ多いが「皇太子」と呼ばれていた。

大変明るいやさしいお人柄で、ユーモアのあるお話しぶりで教室には笑いがあふれる一方で、教科書のような美しい文字を黒板に書かれ、わかりやすい説明をして下さり、子どもたちからは大変人気があった。理科や社会科の時間は、よく私たちを校庭や校外に連れて行って下さり、木々や草花、鳥や虫と一緒に観察したり、町並みや路傍の石碑を眺めては由来や意味などをご説明して下さった。また、運動会、遠足、学芸会などの学校行事ではご趣味のカメラで子どもたちの様子を撮影して写真を配って下さったりもした。

---

担任いただいた菊組の2年間、高橋先生は、声を荒げておこったりすることは一度もなく、時折他人の悪口陰口を言ってはいけないことなどを、ご注意いただいた。私たちは高橋先生にお会いできるのを楽しみに毎日学校に通った。

3年生に進級する時クラス替えが行われた。3年生になる心構えや新しいクラスについて高橋先生からお話をうかがっている時、私の進級する3年桃組の話となり、高橋先生は「君たちは桃組だね。担任は小林一彦先生だ。若くて元気なとてもいい先生だよ。」とおっしゃった。私はいまだにこの高橋先生の「とてもいい先生だよ」の一言が忘れられない。

高橋先生は、元来、他人の悪口を言ってはならないとお話されていた先生だから、当然と言えば当然かもしれない。

ただ私はクラス替えも高橋先生と離れることもとても嫌だった。楽しい菊組の生活がもっと続いてほしいと思っていた。そういう気持ちで態度に出ていたのかもしれない。

高橋先生は、小林先生を信頼し、期待しているから自然とこの言葉を発したと思うが、一方でクラス替えはやむを得ないことであり、若く元気な小林先生の下で3年生以降も充実した学校生活をおくってほしいと思ってあえてこの言葉を発したのだろうか。

私は先生のこの言葉に安心した。高橋先生が「とてもいい先生だよ」とお話しされる先生なら立派な先生にちがいないと思ったのである。

高橋先生は、私たちが3年生に進級した後、ご病気になられ、土崎から5駅ほど離れた道川の療養所に長期入院された。先生のご病気が良くなり面会が可能になった頃、私たち旧

2年菊組の有志でお見舞いに行くこととした。道川駅から訪ね歩いた病院のベッドに先生の姿を見つけた時は本当にうれしかった。

先生は思いの外お元気そうで「みんなよく来てくれた」と喜んで下さった。お見舞いの品をお渡ししたり、学校の様子をお話ししたり、あっという間に時間はたち、帰りの時間になると先生は「駅まで送ろう」とご一緒に線路沿いの道をゆっくりと歩いてお送り下さった。何を話ししたかは覚えていないが、お元気になられた先生と夕焼けの中を一緒に歩ける喜びに全身が満たされていたことを覚えている。

高橋先生は、その後教職に復帰され、校長職はじめ秋田市教育のリーダーとしてご活躍された。

3年生から卒業までの4年間桃組を担当いただいた小林一彦先生は、若くお元気な先生であった。スポーツマンで私たちと野球をはじめスポーツを楽しまれ、授業では、計算力の育成や理科の実験、社会科の調べ学習の発表などに積極的に取組まれ、活気ある楽しいクラスをお作りいただいた。

校長退職後は、土崎の社会教育、文化活動のリーダーとしてご活躍され、90歳を迎えた現在もユネスコ無形文化遺産「土崎神明社の曳山まつり」の奉賛会長をつとめておられる。文字通り「いい先生」であり、私は小林先生のご指導に心から感謝申し上げている。

### 3. 「君たちには失望した」

私は、中学校は旧市内の秋田大学附属中学校を受験することとした。昭和37年（1962年）の春である。

附小からの内部進学者以外の者の当時の附

---

中の入学試験は、まず一次試験は筆記試験を行い、募集定員の倍ぐらいの者を一次合格とする。次いで二次試験は一次合格者について抽選を行って最終合格者を決定するという方法であった。

二次試験の抽選は、一次試験の合格者や保護者を大教室に集め、ひとりひとりが大売出しの抽選器のようなものをまわすと番号の書かれた玉がでてくる。各人がそれを持って待機する。(ちなみに私は巨人長嶋茂雄の背番号と同じ3番だった。)全員が番号の書かれた玉を持ったところで、黒板に合格番号が書かれた白い大きな紙が貼り出される。

「あったー」「やったー」「・・・」

教室内はたちまち喜びの歓声と落胆の悲鳴が交差し騒然となる。やがて抽選にはずれた不合格者は教室を去っていく。

教室が静かになったところで校長先生が登場し、合格者にお祝いの言葉があった。校長先生のあいさつは短いものであった。

「君たちには失望した。先程の喜びようは何だ。一緒に勉強してきた友だちは抽選ではずれて落胆しているのに。友だちを思いやる気持ちはないのか。4月には違う君たちが入学してくることを期待している。」

それだけだった。

私は、この校長先生のことばに大きな衝撃を受けた。自分が良ければいいという気持ちではなく、まわりの人の気持ちを思いやる心、自己を抑制し謙虚な気持ちでいることの大切さを思い知らされた。

校長先生は秋田大学教育学部教授の藤島主殿先生であった。先生は後に教育学部長、学長代行となられ、秋田県の言論界のリーダーでもあられた。

私は附中入学後は、毎週月曜日の朝礼で藤島校長先生のお話をお聞きすることが楽しみとなった。

#### 4. 「汝、何のためにそこにありや」

昭和40年(1965年)4月秋田県立秋田高校に進学した

昨年母校秋田高校は創立150周年を迎えた。これを記念して同窓会では「秋高150年史」や「新先蹤録(母校の先人たちの足跡の記録)」を編纂した。これらの本の中で交わされたのがこの「汝、何のためにそこにありや」の言葉であった。この「汝、何のためにそこにありや」は今から61年前の昭和38年(1963年)4月から昭和42年(1967年)3月までの4年間校長をつとめられた鈴木健次郎先生が在任中絶えず発せられた言葉であった。

鈴木先生は、明治40年(1907年)秋田市土崎に生れ、秋田中学、山形高校、東京帝国大学を経、大日本青年会、文部省、福岡県教委、日本教育テレビ(テレビ朝日)勤務の後、母校の校長に就任された。就任に際しては、秋田中学同期生の小畑勇二郎知事の強い要請があり、鈴木先生はこれに対し「母校の役に立つならば」とためらうことなく応じたと言われている。

昭和38年4月5日、鈴木先生は新任式において、生徒に対して「諸君らは、いつ、いかなる時、誰からでも、『汝何のためにそこにありや』と問われても、ただちに断言できる自覚的な生活をしてほしい」と呼びかける歴史的なあいさつを行った。

この「汝、何のためにそこにありや」の自覚的な生活を求める一言は、生徒たちはもとより、教職員、保護者にも大変な衝撃を与え、

---

たちまち「秋高語」として校内に広まった。

私が入学した昭和40年4月の入学式でも鈴木先生が、ややかん高い独特の哀調をおびた口調で「汝何のためにそこにありや、と問われても、たちどころに断言できる自覚的な生活をしなさい」と話された時には大きなショックを受けた。

私たちが卒業した昭和43年（1968年）には鈴木先生は秋田高校を去っていたが、私たちの卒業記念の品は、その前年4月の鈴木先生の離任式でのあいさつを録音したレコードであった。

この「汝、何のためにそこにありや」を座右の銘としている同窓生は多い。私も今までこの言葉を最も大切な言葉として、折に触れこの間に答えられる自分であるかを問い直している。

## 5. 青少年の足を洗う教育

鈴木先生は、新任式の前日、初めての職員会議に臨み、そこで教職員に対し、「青少年の足を洗う教育」という話をしたと伝えられている。

聖書ではキリストは弟子たちひとりひとりの足を洗ったと伝える。真心を込めて人に接し、人に奉仕する。そうした気持ちで生徒の教育に当たってほしいとの思いを述べられたものと思われる。

鈴木先生は自らも各クラスの授業の様子をみてまわり、部活動にも顔を出され、生徒会活動を奨励し、全校マラソン、大平山登山、秋高祭などの学校行事も企画参画された。

私は夏休みの生徒会合宿に参加したことがあった。ここでは鈴木先生が主唱して、池田潔著「自由と規律」（岩波新書）の読書会が

あり、人間としての在り方生き方について学び合う得難い機会となった。

「青少年の足を洗う教育」の言葉自体は真心をつくして教育に当たるという教育者のあるべき姿に言及したものであるが、人の在り方生き方全体に通じるものとして私には忘れられない言葉となっている。

## 6. 白鳥芦花に入る

鈴木先生は、元来は青少年教育、社会教育に経験の深い方であった。特に昭和20年代には文部省において公民館運動の指導者として活躍された。

当時、鈴木先生とご一緒に仕事をされた井内慶次郎先生（元文部事務次官）は、鈴木先生を大変敬愛されておられ、鈴木先生が社会教育についてお話しされた時の印象的な言葉を紹介していただいた。

そのひとつが「白鳥芦花に入る」である。

白鳥が舞いおりて水辺の白い芦の花の群れの中に入る。白鳥の姿は白い芦の花に隠れ見えなくなる。しかし、白鳥のおこす波紋は水面に広がっていく。社会教育も目立たないが同じ脈をうって地域の文化教養に波紋を広げていく。

この他、鈴木先生は、社会教育を「地下水の働き」に例えたり、「非凡は平凡の積み重ね」であり、日常の当たり前の仕事をとおり一遍にやるのではなく日々の工夫努力を積み重ねることが非凡な成果を生む、といったわかりやすい言葉を使って社会教育の指導、実践にあたられたと、井内先生は話して下さった。

---

## 7. 「生活が陶冶する」

以上、私の秋田の小学校、中学校、高校時代にご指導いただいた先生方の心に残る一言とそれに関わる思い出を記してみた。

この他、中学の学級担任で社会科、社会部でご指導いただいた森谷裕二先生、高校の学級担任で中学、高校で国語のご指導をいただいた山岡雄平先生のお二人をはじめとしてご指導いただいた先生方には忘れられない思い出がある。

私は、東北大学教育学部に進学して、ペスタロッチ研究で知られた前原寿先生のご指導を受けた。

前原先生のお好きなペスタロッチの言葉は「教室を家庭の居間の雰囲気でもたせ」「教育は愛」であったが、時々「生活が陶冶する」というペスタロッチの言葉も口にされた。

授業の時間だけでなく、家庭生活や学校生活、社会生活そのものが教育の場であるとの意味かと思われる。その観点からもペスタロッチは労作教育、体験活動を重視したと言われる。

例えば、校長時代の鈴木健次郎先生は「学校生活そのものが教育する」といった思いから、学業のみならず学校行事、生徒会、部活動など学校生活全般に目配りをし、その充実に向け、自覚的な生活を求めたと思える。

例えば、高橋恒雄先生は、小学校が社会生活の始まりであり、先生や同級生、上級生からなる学校生活は、子どもにとって自己の確立とともに他者や集団との関わりを学び身につける場として大切であり、悪口を言わないなどその環境づくりこそ重要だとお考えになっておられたと思える。

思いやりを説かれた藤島主殿先生しかりである。

古い言葉だが、ドイツの教育学では教育には、知識理解など内容習得を要とする「実質陶冶」論と学ぶ態度や意欲、汎用的能力を重視する「形式陶冶」論とがある。これらは時代や社会の変化に応じ流行があるようだが、いずれも必要な教育であり、両者の統合の上に自己教育力を身に付ける教育は成立すると考える。

## 8. おわりに

教育の成否は教員によるところが大きい。先生の一言で、はげまされたり、元気が出たり、落ちこんだり、子どもたちは様々な影響をうける。逆に、先生に話を聞いてもらうことで、自信をもったり、悩みや迷いが消えたりする子どももいる。また、先生と子どもたちの関係は思わぬ化学変化をおこすこともある。

私のように、小、中、高校時代に担任や校長先生の一言に衝撃や感銘を受けたりはげまされたりしたものとしては、全国の学校でも同様のことが生じており、またこれからも生じていくことを期待している。

(公益財団法人新国立劇場運営財団理事長、元文部科学事務次官)

# 1人1台端末環境と子どもの学び ～5つの壁をどのように超えるか～

中川 一史

放送大学 オンライン教育センター長・教授

文部科学省が2023年に公開した「令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）」によると、端末などの教育用コンピュータの台数が児童生徒数を上回って2年経った（図1）。まさに1人1台端末環境が実現してきた証拠だ。

各学校における活用フェーズも変わってきているように感じる。ここからどうするか。筆者は、「5つの壁をどのように超えるか」がポイントだと考えている。本稿では、1つずつ事例をあげながら述べていきたい。

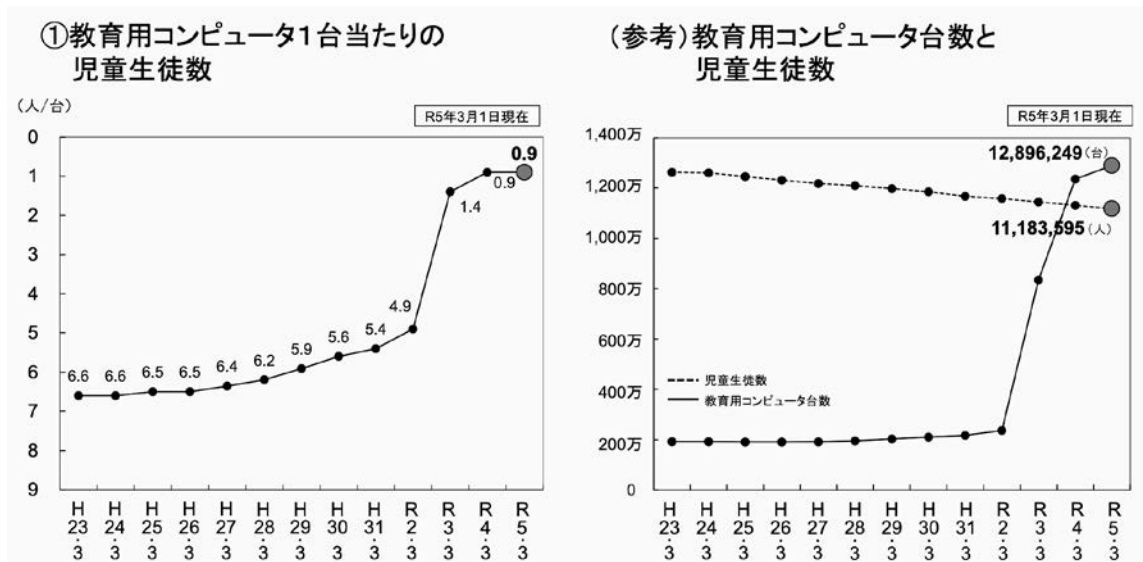


図1 端末などの教育用コンピュータの台数と児童生徒数

## 1：1つ目の超える壁～時間の壁～

○「保存」が文章作成を変えた

この数十年、時間の壁を越えるということで、我々が一番恩恵を受けてきたことは「保存機能」だろう。それまで、人に配る文章を

作る場合、全体の構成を決めてから書いてきた。鉄筆ペンやボールペンを使い、印刷用原稿を作ってきた。修正液はあるものの、1行間違えると、もう悲惨なことになった（筆者も経験がある）。なので、どこに何を書か、しっかり決めてかかっていたものだ。それが、

ワープロ専用機が登場し、様相が一変した。後で編集できるから、なんとなく入力するようになったのだ。これが現在まで続いている。今後は生成AIとうまく付き合いながら作成・配布ということになるだろうか。

○教育データは教師や児童生徒自身にどのようなメリットがあるか

今後時間の壁を超えると言う意味では、やはり教育データの活用であろう。教育データの活用については、文部科学省から2021年に公開された「教育データの利活用に係る論点整理（中間まとめ）」で、それぞれの立場か

らどんな活用が考えられるかが示された（図2）。今後の普及を考えると、次の2つは、念頭に入れておく必要がある。1つ目は、「誰が使うのか」ということである。前述した論点整理からは5つの立場で示されているが、特に「教師が」と「児童生徒自らが」何ができるのか、重要である。2つ目は、「いつ使うのか」ということである。主に、「授業後に使う」場合と「授業中に使う」場合が考えられる。ここでのメリットがどれだけ明確に教師や学校にイメージできるのかが今後の普及のポイントになるろう。

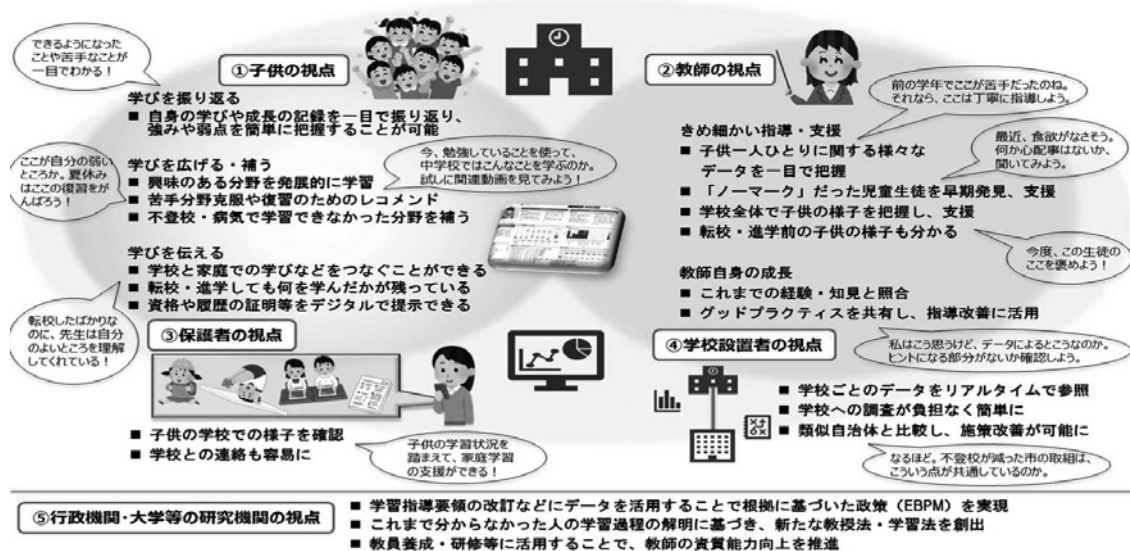


図2 教育データ利活用の目的（将来像の具体的イメージ）

2：2つ目の超える壁～空間の壁～

○学校という空間の壁を超える

文部科学省が2020年に公開した「教育の情報化に関する手引（追補版）」では、「学校におけるICTを活用した学習場面」の1つとして、協働学習（C4 学校の壁を越えた学

習）が示されている（図3：実践枠は筆者加筆）。まさに学校という空間を超えて協働学習を実現しようという例だ。例ということでは、この手引きの中に、小学校・音楽の事例の学校の壁を越えた学習や家庭学習において活用する場面として、「表現や鑑賞の活動で扱う曲や楽器などについて、インターネット



やデジタル教材を用いて情報収集したり、また、インターネットを活用し、遠隔地や海外の学校、学校外の音楽家等と音楽を通して交流したり、音楽学習に関する情報交換を行ったり、さらには共同で音楽作品等を制作したりすることも考えられる。」と示されている。コロナ禍ではネット上で大人がよくやっていたことだが、小学校音楽での事例として紹介されている。



図3 協働学習 (C4 学校の壁を越えた学習)

#### ○学校内で空間の壁を超える

空間の壁を超えると言うのは何も学校を超えることばかりではない。むしろ、GIGA端末導入以来、協働ツールや学習支援ソフトウェアを活用して、教室内で座席の壁を超えると言う例がとて多く見られるようになった。とはいうものの、「使えば良い」というわけではない。場合によっては、もっと個人でしっかりと深めてから友達と共有した方が良いタイミングでも、すぐに、他の子の考え等を

見てしまい、それに流される場面も見受けられる。

### 3：3つ目の超える壁～主体の壁～

#### ○学習の個性化

中央教育審議会が2021年に公開した「令和の日本型学校教育の構築を目指して～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～（答申）【概要】」によると、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげる、としている（図4）。筆者が特に着目しているのが、「個別最適な学び」の中の「学習の個性化」である（図の中の実線枠：筆者加筆）。ここでは、「子供自身が学習が最適となるよう調整する」としている。主語は教師ではない。これまでの「教師差配の授業」から「子ども差配の授業」へ。「教え込む授業」から「学び取る授業」へ。この転換がどのように図られるのか、子ども自身が自己調整する力を、これからの子どもたちにどのようにつけられるのか、教師や学校が問われることになるだろう。

そしてそのためには、（誤解を恐れずに言えば）もっと日本の教師はある意味「不親切」であることが必要だと考える。まじめな教師、一生懸命やろうとする教師であればあるほど、教師が良かれと思って手取り足取り「教え込む」ことが少なくなる。しかし、結果として子どもは思考停止に陥っていることがあるのだ。

### 3. 2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿

#### ①個別最適な学び（「個に応じた指導」（指導の個別化と学習の個性化）を学習者の視点から整理した概念）

- ◆ **新学習指導要領では、「個に応じた指導」を一層重視し、指導方法や指導体制の工夫改善により、「個に応じた指導」の充実を図るとともに、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整えることが示されており、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ることが必要**
- ◆ **GIGAスクール構想の実現による新たなICT環境の活用、少人数によるきめ細かな指導体制の整備を進め、「個に応じた指導」を充実していくことが重要**
- ◆ **その際、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、学びの動機付けや幅広い資質・能力の育成に向けた効果的な取組を展開し、個々の家庭の経済事情等に左右されることなく、子供たちに必要な力を育む**

#### 指導の個別化

- 基礎的・基本的な知識・技能等を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するため、  
・支援が必要な子供により重点的な指導を行うことなど効果的な指導を実現  
・特性や学習進度等に応じ、指導方法・教材等の柔軟な提供・設定を行う

#### 学習の個性化

- 基礎的・基本的な知識・技能等や情報活用能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、子供の興味・関心等に応じ、一人一人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ことで、子供自身が学習が最適となるよう調整する

- ◆ 「個別最適な学び」が進められるよう、これまで以上に子供の成長やつまづき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる
- ◆ その際、ICTの活用により、学習履歴（スタディ・ログ）や生徒指導上のデータ、健康診断情報等を利活用することや、教師の負担を軽減することが重要

### それぞれの学びを一体的に充実し 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげる

#### ②協働的な学び

- 「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要
- 集団の中で個が埋没してしまうことのないよう、一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出す

- 知・徳・体を一体的に育むためには、教師と子供、子供同士の関わり合い、自分の感覚や行為を通して理解する実習・実験、地域社会での体験活動など、様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶことの重要性が、AI技術が高度に発達するSociety 5.0時代にこそ一層高まる
- 同一学年・学級はもとより、異学年間の学びや、ICTの活用による空間的・時間的制約を超えた他の学校の子供等との学び合いも大切

2

図4 2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿

#### ○端末活用フェーズ

全国の各学校の児童生徒1人1台端末活用は、3つのフェーズになっていると思われる（図5）。

フェーズ1は「とにかく使ってみる」フェーズだ。学習効果を追究するよりも、まずは活用アイデアそのものを広げてきたフェーズだ。しかし、そこを脱し、多くの学校は今フェーズ2にいる。ICTならではの、の使い方を追究し、従来の教材・教具との関連を考えるフェーズだ。そして、フェーズ3になると、それまで「使ってみる（フェーズ1）」から「使い倒す（フェーズ2）」状況だったのが、「使うかもしれない（フェーズ3）」になる。フェーズ1やフェーズ2では、一斉に同じタ

イミングで端末を使う授業場面がとても多い。しかし、フェーズ3になると、児童生徒本人が必要だと感じたら自分で判断して端末を使っているし、その使い方もどんなアプリを使うかについても多岐にわたる。

この3つのフェーズは、端末をはじめとしたICTに限ったことではない。今後、児童生徒自身が、学習が最適となるよう調整する力を、教科・領域横断的に、どのようにつけていくのか、学校ぐるみでしっかり検討していく必要があると考える。

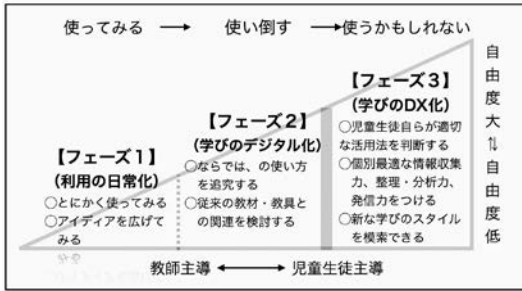


図5 端末活用フェーズ

#### 4：4つ目の超える壁～教科の壁～

##### ○コンテンツベースからコンピテンシーベースへ

教科の壁を越えるというのは、教科が必要ないということではない。これまでの「何を教えるか」重視から「どのような力をつけるか」重視に移行しているということだ。

そして、学習の基盤となる資質・能力としてAI時代を生きる子どもたちに必要なのが情報活用能力である(図6)。情報活用能力は、小学校学習指導要領総則によると、「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」とした上で、「学習活動において必要に応じてコンピュータ等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報をわかりやすく発信・伝達したり、必要に応じて保存・共有したりといったことができる力であり、さらに、このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計等に関する資質・能力等も含むもの」としている。特に、前半の情報活用プロ

セスにおいては、項目が細かくなりすぎる様子が国や自治体の体系表で見られる。そこで、それを「こなす」ことを目的としないよう、ベースになる部分だけを整理した「情報活用能力ベーシック」が公開されている(図7)。

いずれにしても、情報活用能力は学習指導要領で規定されているものの、これからの授業や生活において、生成AIなどの活用の検討も視野に入れる時期に来ている。どのような活用場面は積極的に進め、何は取り扱いに留意させなければならないのか。まさに、「テクノロジーの恩恵をどこまで受け、子ども自らの情報活用能力を発揮するのか」を問われる時代に突入している。そのように考えると、情報活用能力は、「その時代にあった適切な情報の扱いに対応できる力」と言い換えることもできるであろう。

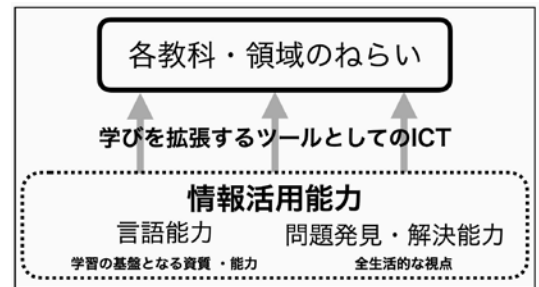


図6 学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力

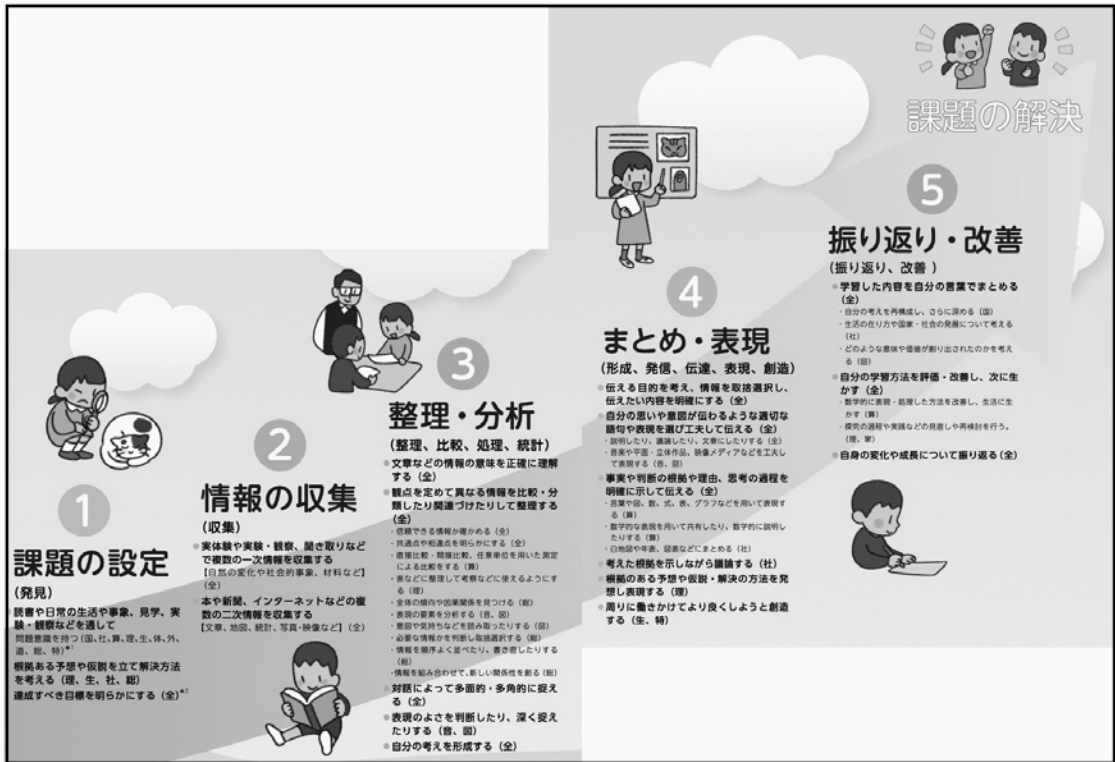


図7 情報活用能力ベーシック

### 5：5つ目の超える壁～あたりまえの壁～

そして5つ目が、「あたりまえの壁を超えろ」ということだ。これがなかなか難しい。例えば、枠のあるシートを脱するのは、いつまでなのだろうか。授業では、あたりまえのように、枠のあるワークシートを使う。しかし、これのみを使っているうちは、メモを構造化することはできない。この力をどこでつけるのだろうか。

また、学習者用デジタル教科書が登場し、「教科書は読むもの」というこれまでのあたりまえが通用しなくなっている。教科にもよるが、学習者用デジタル教科書には児童生徒はよく書き込む。すぐに消せることがわかっているからだ。消しゴムがあるからと言って、

そんなに紙の教科書に書き込むことはあまりないだろう。つまり教科書そのものの概念も変わっていくということだ。さらに、デジタル教科書に関して言うと、慣れている児童生徒のクラスでは、授業中、頻繁に何らかの操作をしている。これまでの学習規律では、「先生が話しているでしょ、手は膝、目はこっち」とやっている箇所だ。もちろん学年や学級の実態にもよるが、これまでの学習規律を再考する機会にもなっている。

このように、これまでのあたりまえを立ち止まって考えてみる機会が1人1台端末環境の登場で訪れたと考えることもできるだろう。

さて、それぞれの学校では、これらの壁にどう対峙しているだろうか。

## 〈参考文献〉

- ・ 文部科学省（2023）令和4年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）  
[https://www.mext.go.jp/content/20231031-mxt\\_jogai01-000030617\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231031-mxt_jogai01-000030617_1.pdf)  
（2023.11.30取得）
- ・ 文部科学省（2021）教育データの利活用に係る論点整理（中間まとめ）  
[https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt\\_syoto01-000013887\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_syoto01-000013887_1.pdf)  
（2023.11.30取得）
- ・ 中央教育審議会（2021）「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）【概要】  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_1-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf)  
（2023.11.30取得）
- ・ 日本教育情報化振興会（2021）情報活用能力ベース（小学校編）  
[https://www.japet.or.jp/activities/info-ut-ability-dev/info-ut-com/#utm\\_source=0315&utm\\_medium=mm&utm\\_campaign=pef](https://www.japet.or.jp/activities/info-ut-ability-dev/info-ut-com/#utm_source=0315&utm_medium=mm&utm_campaign=pef)  
（2023.11.30取得）
- ・ 日本教育情報化振興会（2022）情報活用能力ベース（中学校編）  
<https://www.japet.or.jp/publications/lesson-plan-guide-for-jhs/>  
（2023.11.30取得）
- ・ 中川一史，北海道教育大学附属函館中学校/編著（2023）1人1台端末活用のミライを変える！BYOD/BYAD入門,明治図書
- ・ D-project編集委員会，中川一史，佐藤幸江，前田康裕，小林祐紀/編著監修（2023）小学校・中学校「撮って活用」授業ガイドブック ふだん使いの1人1台端末・カメラ機能の授業活用，インプレス
- ・ 中川一史/編著（2021）小学校国語「学習者用デジタル教科書」徹底活用ガイド，明治図書

# GIGA端末を活用したコンピテンシーの育成

坂元 章・押尾 恵吾・下島 泰子・秋山 久美子・山岸 由紀

(所長)

(特任助教)

(副所長)

(特任助教)

(特任准教授)

お茶の水女子大学 コンピテンシー育成開発研究所

近年では世界的に、従来の学力や学問中心の教育から、コンピテンシーの育成を重視したコンピテンシー・ベース教育への移行が見られている。コンピテンシーとは、例えば、批判的思考、協働性、創造的思考、他者理解、問題解決、メタ認知、自己制御などの資質・能力が含まれる。特定の学問や教科の範囲を超えた汎用的な資質・能力でありうることで、社会情動的な要素を多分に含んでいることなどから、従来の意味での学力とは異なる部分を持つものと考えられる。

日本においても、最近では、学校で育成すべきものとして学力という言葉ではなく、資質・能力という言葉が使われるようになり、こうした世界的な動向に一致したものと考えられる。

こうした状況から、今日ではコンピテンシー育成に関する研究や実践の重要性はますます高まっており、お茶の水女子大学では、令和4年度にコンピテンシー育成開発研究所を設立し、大学におけるコンピテンシー・ベース教育の推進や、学校における育成に関する研究を進めている。

一方、近年のGIGAスクール構想により学校現場でのICT活用が一層広がることとなり、コンピテンシー育成においても、ICT活用の在り方がますます重要な研究課題になってき

ていると言える。

そこで本稿では、本研究所の構成員がさまざまなコンピテンシーの育成の中で、GIGA端末を効果的に活用できると考えられるものについて、3つを取り上げて解説する。

1つ目は、押尾による反転授業によるメタ認知育成に関する解説であり、2つ目は、下島による国際交流学習による他者理解の育成、3つ目は、秋山による可視化と情報提供を通じた思考力の育成に関するものである。

## 1. 反転授業によるメタ認知の育成

### 1.1 メタ認知

メタ認知とは、自身の理解状態や活動について客観的に評価・点検して振り返りを行うことで気づきを得る力を指す (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993)。メタ認知を用いることで、自身の学習法を見直したり理解状況を適切に捉えることができるようになるため、学習成績が向上したり、自身の置かれた状況を客観的に把握したうえでより望ましい行動を選択することが可能になる。メタ認知を育成する技法は既にいくつも提案されている。例えば、Thinking Aloud法 (Schraw, 2000)、教訓帰納法 (市川, 1993)、自己調整学習 (Zimmerman & Schunk, 2001) が挙げられるが、基本的には

振り返り活動を通じて育成を行うことが多い。そのうち、1.2で詳述する反転授業という授業形式は、授業内容の理解を深めるだけでなく、資質・能力の1つであるメタ認知の育成をすることが期待される。

## 1.2 反転授業

### 1.2.1 反転授業とは

一般的な授業形態においては、対面授業のなかで基本的な知識を習得し、授業時間外に予習や宿題に取り組む。一方、反転授業においては、例えば授業時間外でデジタル教科書などを用いて基本的な知識についての学習を済ませたうえで、対面授業でグループ活動型あるいは問題解決型のアクティブ・ラーニングに取り組む(図1を参照されたい)。反転授業の導入によって、生徒や児童は授業時間外に各自のペースであらかじめ教員の授業を受講することが可能になった。また、動画はデジタル教科書等を元にしたものであるため、生徒や児童はより視覚的に理解しやすいコンテンツを用いた授業の動画を通して、基本的な知識を習得できるようになった。GIGAスクール構想においては生徒1人につき1台のICT端末をもつことが想定されており、児童や生徒たちが各自の端末を自宅に持ち帰り、特定の動画の視聴等に利用できる環境が実現されることにより、反転授業の導入が大きく促進されるものと考えられる。

#### 通常授業



#### 反転授業



図1 通常授業と反転授業の違い

注) ALとはアクティブ・ラーニングを指す。通常授業においては教室内での授業において行っていた解説を予習段階で行うことで、教室内での授業においてアクティブ・ラーニングのために多くの時間を割くことができると考えられる。

### 1.2.2 メタ認知を育成する反転授業

反転授業の形式には様々なものがあるが、ここでは、事前にICT端末を用いて予習用の動画を視聴し予習課題に取り組んだうえで、授業中では各自が作成してきた結果や成果を用いながら、内容を共有したり活用したりするような授業構成の反転授業に着目する。この形式の反転授業において、生徒が予習段階において自身で内容の理解をしてから自身の言葉で表現する課題に取り組み、その結果や成果を授業内で他者に表現したり、他者との話し合いをしたりするという活動を行うことで、「予習段階でわかったと思い込み、授業中の班活動ではわかったつもりになっていた」などの気づきを得ることでメタ認知を用いることが可能になる。

メタ認知の育成を目的とする反転授業を行う際には、生徒に対して必ず予習段階では自

分なりに答えを作成させ、かつ授業中にはグループワークを通して確からしさを生徒自身に考えさせる時間を設ける必要がある。以上のような授業展開を通して、児童や生徒たちのメタ認知が育成されると考えられる。

### 1.2.3 授業の構成および工夫のポイント

では、具体的にはどのように授業を構成するとよいだろうか。予習動画／課題の題材、予習課題の目的、授業中の活動の焦点について述べることにする。

予習動画／課題の題材には、大きく分けて以下の2つが考えられる。1つめは基礎的な内容の理解を求めるもの、2つめは授業内容から逆算したものである。

まず基礎的な理解についてである。児童や生徒は予習段階において教科書に載っているような内容について説明する動画を視聴し、基本的な内容について理解する。予習課題としては、知識確認が中心になるが、理解した内容について自分の言葉で説明する目的を含むものが望ましいだろう。こうした内容の学習を予習段階に行うことで、教室内の授業時間を応用問題への取り組みなどに割り当てることが可能である。また、動画を視聴した方がイメージしやすいような題材（例えば、算数の図形問題、理科の実験、国語で用いる文章の背景知識に当たるようなもの）も有効である。授業においては、グループワークなどを通じて、互いが作成してきた成果を確認しあったり、発表したりすることを活動の焦点とすることで、自分の理解状態が適切だったかどうかを判断させることが可能になるだろう。

2つめは、教員が授業で中心的に取り扱い

たい内容から逆算して、児童や生徒に動画を視聴させ、各自で考えさせるような課題を与えるものである。例えば、一度講義を受講しただけでは深い理解に結びつかないのでもう一度取り扱いたいような題材について、予習の段階で考えさせたうえで授業において理解を深めたり、生徒が勘違いしやすいような題材について予習で一度考えさせたうえで授業において誤解を解いたり、教室内の授業中に生徒同士で共有させたいものを予習段階で作成したりさせるものである。

なお、どちらの題材であっても同様に、自分の言葉で説明するという目的の予習課題であれば授業内のグループワークなどを通じて、互いが作成してきた予習課題の内容を確認しあったり、評価したりすることで、予習段階における自分の理解状態が適切だったかどうかを判断することが可能になるだろう。

### 1.3 反転授業によるメタ認知育成の課題

最後に、メタ認知の育成を目的とした反転授業を実施するうえで、以下のような問題点が2つ挙げられる。1つめは教材となるコンテンツ開発における教員の負担、2つめは資質・能力育成を目的とした授業形態に対応する教員のスキル形成である。

コンテンツ開発については、教員自身が予習動画を作成する必要はあるものの、理解を深めたい内容に限定したり、1回の授業につき5～10分程度の動画を2本までにしたり、特に理解を深めたい重要な内容についての授業回に限定したりするなどを通して、教員の負担を小さくできるとよい。また、授業の内容に直接的にかかわるような既存の動画があれば、その動画を視聴して課題に当たらせる



ことも可能である。

次に、反転授業における、メタ認知の育成を実践する教員のスキルをどのように形成していくかを考える必要がある。具体的には教科や単元の目標とメタ認知の育成という目標をどう重ねていくかということ、メタ認知の育成において各学年段階や児童および生徒にあわせた言葉かけや働きかけを考えながら実践していくことが重要である。こうした観点にもとづいた教育実践についての研究を進めていくこと、メタ認知の研究者と教育現場の教員が共にメタ認知と教科内容を身につけることのできる教育技法を模索していく必要がある。

## 2. 他者理解力と1人1台端末 —海外学校間交流における活用—

### 2.1 他者理解力の概念と構成要素

他者理解力は、他者への共感性とともに「社会生活において人と関わる中で重要な役割を果たす」とされる（溝川・子安, 2015）。他者理解力の構成要素には他者への共感性と他者視点取得があるとされている（秋山, 2023; 白井, 2020）。他者に共感し、他者視点の取得をすることにより、他者の状況や感情を想像できると、肯定的な態度の向上がみられるようになる（Goodman, 2011）。態度が向上すれば相手への関心や好感度が高まると考えられる。異質な他者の違いを認め受容し、理解が進み、相手を尊敬できるようになるとステレオタイプや偏見の低減、葛藤解決につながる。

### 2.2 GIGA端末による海外学校間交流 —共同作業とチャット—

GIGAスクール構想で1人1台端末が導入されてからは海外とのオンライン学校交流に新たな局面がいくつか見られた。1つは共同作業ができるようになり、画面上で文章や画像などを共同編集し情報交換ができるようになったことである。例えば、オンライン掲示板アプリのPadletでは画像、音声、動画、手書き文字が投稿でき、共同閲覧し、コメントができる。発表や発話を聞いているだけではなく、共同で作業をすることにより、他者への理解が深まる。

2つ目はオンライン会議上のチャット機能である。書くことによる発言ができ、多数の他者の意見が可視化されるという利点がある。多数の意見を検討することで、多様性に触れ、他者理解ができる。同時に複数の意見を書き込むことができ、質問やコメントができるというマルチタスク機能があるため、1人が会話を独占することなく限られた時間を有効に活用できる。もうひとつのチャットの特徴はチャットによる会話機能である。全体へのコメントだけではなく、個々の非公式な会話が可能となった。1対1の会話により、なにげない風習や文化の違いなどに気づくことで異なる他者を理解できるようになったのである。

3つ目は翻訳アプリである。端末の翻訳アプリを通してのチャットでは英語以外の言語でのやりとりも可能となった。これまでは相手国の言語に習熟しているか、英語あるいは非言語コミュニケーションによらなければ交流はできなかったのである。翻訳アプリにより言語の壁なく個別の対話ができるようになった。坂元ら（2020）は、2005年から2012年

頃に行われた、日韓の大学生がオンラインで協働課題に取り組む研究を紹介している。翻訳アプリを活用することで相手に意思が伝わり、相手への好感度が高まり、相手国の学生と交流したいと思うようになったといい、翻訳アプリに多少の誤訳があっても真意を推測できたという。交流国が英語圏に限定されないことにより、幅広く交流国を選ぶことができ、両者とも言語のハンデがなく対等な交流ができるという意義がある。

### 2.3 海外交流活動におけるGIGA端末活用の課題

海外との学校間交流における1人1台のGIGA端末や翻訳アプリの活用は新しい交流の場をもたらし、相手国の人々への態度の向上に貢献はしたが、いくつかの課題がある。

1つ目は1対1のやりとりの問題である。外からは会話の内容がわからないため、差別的な発言、攻撃があったとしても教員や他の生徒から見えない。情報モラル教育の徹底やデジタル・シチズンシップに関する意識づけが必要である。

2つ目は児童生徒の翻訳アプリへの依存である。翻訳アプリがあればコミュニケーションが完全に成立するわけではないと考えるべきである。チャットの場合、相手言語へ正しく翻訳されているかどうかその場ですぐに確認できない。誤訳や誤解が生じないように工夫が必要となる。例えば主語を省略しないといった文章レベルの表現への留意である。

3つ目は、学校間交流がオンラインに限定されてしまう可能性があることである。オンラインでの会話やチャットによる意見交換、文章編集などの共同作業ができることは、あ

る程度詳細な他者理解をもたらしたが、対面で人と接することに勝るものはない。他者をより深く理解できることで、さらなる交流へのモチベーションも高めやすいと考えられる。今後のGIGA端末を活用した交流は他者との交流への足場掛けとしての活用が望ましい。

## 3. GIGA端末による思考力育成支援 —課題の可視化と情報提供—

これまでは、他者理解やメタ認知を育成する授業について述べてきた。本節では、批判的思考力や創造的思考力などの“思考力”を高める授業において、その課題遂行を支援する端末利用について述べる。

### 3.1 思考力育成授業の実際

思考力とは“考える力”であり、その育成を目指した授業とは、学習に“考えるプロセス”を含めたり、考える過程を丁寧にとどめるよう計画されたものを指す。例えば、批判的思考力を育成する授業（高見・木下, 2017）では、中学理科の化学変化の単元において、「物質の燃焼」に関して学習者に仮説を立てさせるだけでなく、その合理性を検討させるために（考えるプロセスの追加）、他者からの批判的な指摘を受ける機会を設けている。思考力は様々な学習で必要となることから、こうした課題は担当教員の関心や力量に応じて、多様な教科で扱われうる。ただし、授業ではこのような課題にとくに注目を当てることはあまりなく、それが思考力の育成課題であることについても触れられることはほとんどない。それらは、教科の学習目標とはならず、その目標達成の一手段として学習に埋め込まれるためである。つまり学習者は、“思

考力育成”という自覚なしに、そうした課題を遂行することになる。

### 3.2 思考力育成課題の遂行の難しさ

実は、こうした課題は、学習者にとってあまり魅力的なものでなく、教員にとっても扱いづらいものと思われる。まず、学習者にとっては、課題遂行の動機づけを得にくいことが挙げられる。先述したように、当該の課題は思考力育成課題として明示されず、育成の実感や重要性の認識を持ちにくいためである。また、課題は成績評価との強い関連が見えにくく、そうした意味で学習者が自発的に動機づけを得ることも難しい。一方で、教員にとっても、思考力育成が学習目標とされない授業で、敢えて思考力の説明をすることはほとんどない。結局、そうした課題の遂行は、教員の指示や学習者の関心のみに支えられるものとなりやすい。

### 3.3 GIGA端末を活用した課題遂行の促進

そこで提案したいのが、こうした課題の遂行を、学習者と教員の双方から支援する環境整備を行うことである。つまり、学習者にとっては、様々な授業に含まれる「思考力育成課題」（考えるプロセス）を把握しやすく、思考力の理解や育成の実感を得やすい環境を構築し、教員にとっては、思考力やその課題について学習者に説明しやすい環境を構築するのである。

これにはGIGA端末を利用できると考える。具体的には、“思考力育成フォルダ”を各学習者の端末上に構成し、それをもとに思考力育成授業を実施する。フォルダ内には、教員が準備する次の3点の資料を含める（図2）。1）思考力の説明文書（重要性等含む）、2）思考力育成授業のリスト（思考力育成課題を含む授業の教科・単元・日程等を記述したもの）、3）各授業で使用するファイル（ワークシート等）である。

教員は、リストの最初の方の授業で、1・

例：「批判的思考力とは、意見や情報等について“よく考える力”を指します。具体的には、ある意見や考えなどに筋が通っているか、またよりよい考えがないかなどを検討します。この考える力は、様々な学習に含まれており、みなさんの学力を高める（勉強ができるようになる）うえで重要な力です。また、今後の生活において、おかしな情報に騙されないためなどにも重要な力です。」

リストの例

	教科	単元	日程
第1回	国語	評論文	5月中旬
第2回	数学	一次関数	6月下旬
第3回	理科	物質の燃焼	7月上旬
:	:	:	

図2 思考力育成フォルダとファイル例

2をもとに思考力育成の重要性とその機会について学習者に教示する。初回以降は学習者が必要に応じて文書を閲覧して各回の説明の時間を短縮する。また、学習者は3から毎回ファイルを取り出して授業で記入し、最後に自身で同じフォルダに保存することで、思考力育成を実感することができる。

### 3.4 さらなる育成に向けて

こうした環境の整備は、当面の授業での取り組みをある程度向上させると予想されるが、学習者のさらなる能力育成の促進という点で、考慮しておきたいことが2つある。1つは、思考力の説明に、思考力を高めた場合の利点や効果に加え、目指す生徒像などを具体的に示すことである。この種の情報は、学習者の“思考力育成への自発性”を高め、その後の育成につながりうる点で重要である。なお、思考力や重要性等のわかりやすい説明は、様々な教育プログラムの冒頭に書かれる文章が参考になるのでそちらを参照されたい（例えば、樋口, 2004）。2点目として、思考力育成授業を、様々な教科の教員と連携して多数設定するという点である。これにより、学習者は授業リストを見ただけで、思考力が様々な教科に含まれることを理解し、リストにない授業の“考えるプロセス”にも敏感になり、意識的に取り組む可能性がある。こうした能力育成の場の拡張は、いずれは学校外の生活場面にも広げられると望ましいが、まずは学校内でそれを意識させることが重要である。

### 3.5 まとめ

以上に提案した環境整備は、思考力育成授

業やその資料が多くない場合や、そもそも普通の端末利用が少ない場合などには、無理に端末を利用せず、紙での情報整理でも効果が見込められると思われる。そのように状況に応じて手段を選択しつつ、授業での能力育成をさらに進展させていくことが望まれる。

## 4. 最後に

以上のように、GIGA端末が有効と考えられるコンピテンシー育成の方法について3つのトピックを取り上げて解説した。

この3つの育成方法の実現を可能にするGIGA端末の重要な側面はそれぞれ異なっている。1つ目のメタ認知の育成については、全員の児童や生徒が端末を持ち帰れることであり、2つ目の他者理解育成では、個々人が双方向的コミュニケーションの機能を、3つ目の思考力育成では、個々人が可視化やデータベース機能を使えることである。このようにGIGA端末には多様な側面があり、その活用の可能性は広い。本稿で挙げたものの他にも、有効なものはもちろんさまざまにあるであろう。

1人1台端末の活用や、コンピテンシー・ベース教育の方向性は当面は揺るがないものと見られることから、今後も1人1台端末を活用したコンピテンシー育成に関する提案や研究が強く必要とされるものと考えられる。

## 〈引用文献〉

- 秋山久美子 (2023) . コンピテンシー測定ツールの開発 令和4年度お茶の水女子大学コンピテンシー育成開発研究所報告書, pp.10-15.  
[https://www.cf.ocha.ac.jp/icd/news/d012689\\_d/fil/report\\_R4\\_ver2.pdf](https://www.cf.ocha.ac.jp/icd/news/d012689_d/fil/report_R4_ver2.pdf) (2023年12月1日参照)
- Goodman, D. J. (2011) . *Promoting Diversity and Social Justice*. NY & London: Routledge.
- 樋口直宏 (2004) . 小・中学校における批判的思考力を育成するための授業開発. 立正大学心理学部研究紀要, 2, 73-91.
- 市川 伸一 (1993) . 学習を支える認知カウンセリング —心理学と教育の新たな接点 プレーン出版
- 溝川 藍・子安増生 (2015) . 他者理解と共感性の発達 心理学評論, 58(3), 360-371. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/sjpr/58/3/58\\_360/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/sjpr/58/3/58_360/_pdf/-char/ja) (2023年12月1日参照)
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. doi:10.1177/0013164493053003024
- 坂元 章 (2020) . 自動翻訳を利用した国際交流学習 —グローバル・シティズンシップと文化的多様性の理解— 日本教材文化研究財団研究紀要, 49, 87-92.
- Schraw, G. (2000) . Assessing metacognition: Implications of the Buros Symposium. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.) , *Issues in the measurement of metacognition*. (pp.297-321) . Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements.
- 白井 俊 (2020) . OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来 ミネルヴァ書房
- 高見健太・木下博義 (2017) . 他者との関わりを通じて批判的思考を働かせるための理科学習指導法の開発と評価 —中学校理科「化学変化」の单元における授業実践を通して— 理科教育学研究, 58 (1) , 27-40.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001) . *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) . Mahwah, NJ: Erlbaum.

# 「AI時代」の学校数学カリキュラムの展望 － 計算論的思考 (Computational Thinking) への着目 －

清水 美憲

筑波大学人間系

## 1 はじめに

GAGAスクール構想の下、1人1台端末の整備が進み、個別最適な学びと協働的な学びによる子どもたちの資質・能力の育成のためのICT環境が整いつつある。学校現場では、授業や管理業務におけるICTの様々な活用方法が工夫され、児童生徒は従来にはなかった新しい学習環境の下で、学習経験を積み重ねている。小学校や中学校の教室では、子ども達がパソコンやタブレットを手に授業を受けることが当たり前になり、授業研究会に参加すると、そのような学習指導の場面を目にすることが多い。

標語的には、従来の紙と鉛筆での「片手の数学」から、ノートパソコンを使った「両手で学ぶ数学」への移行である (Ng, 2023)。両手を使う数学の場合、例えば、確率についての授業では、まず硬貨を2枚投げて表や裏が出る場合について、グループに分かれて試行を行った結果をパソコンで入力して集約し、教室前方に設置された大型画面で共有する。こうして、1000回を越える試行結果を効率的に得て、場合の数の考察に基づく数学的確率と、試行結果のデータに基づく統計的確率とを比較できるようになる。また、空間図形の展開図の学習では、空間図形を2次元の平面

上で表現する立面図や平面図の役割を考察する際に、タブレットのカメラ機能を用いて空間図形を撮影し、得られた写真から射影した図形を得ることができる。

このような学習環境の変化、学習指導法の改善の一方で、ICTの導入に伴って、算数数学の教科内容自体の再考も必要になる。実際、教育現場を含む社会全体で生成AIの影響がみられ学校で生成AIを利用する活動が様々なに取り入れられる動きも顕著で指導される内容も変わり得る。そこで、本稿では、このようなICT環境の変化によって児童生徒の学習が変わる中、学校数学に焦点を当てて、カリキュラムのあり方を改めて問い直す作業を行う。

そのために、このような状況下で進行する学校数学カリキュラムの改革に関する世界的動向を確認した上で、「AI時代」のカリキュラムのあり方についての動向と課題を考察する。特に、国際的な動向の一つとして注目される「計算論的思考 (Computational Thinking)」の導入に焦点を当て、今後のカリキュラム改革の方向性を展望する。

## 2 生成AIとの共存の時代を迎えて

### (1) 学校現場への生成AIの影響

現在、教育界に限らず社会全体に生成AI

が浸透してきており、様々な形で生成AIの実装が進んでいる。また、この生成AI自体の進化についても、連日様々な報道を目にするようになった。

この生成AIが社会に及ぼす影響や人間に対してもつインパクトに対し、欧米諸国はいち早く呼応し、活用のためのルール作りの議論が続けられている。結果として、AIとの共存のために、法やモラル、技術、マーケット等の様々な局面で、AI固有のリスクに関するデジタルリテラシーの向上や、AIの脆弱性の検知に協力し、情報共有することなどがユーザーに求められるようになった。

これに対し、我が国では、活用のルール作りがやや遅れ気味だと指摘されることもあるが、学校での授業における生成AIの活用については、文部科学省（2023.7.4）がガイドラインを公表し、全国に活用のパイロット校を指定して、実践に基づく好事例を蓄積する試みが行われている。

こうして学校現場で生成AIを利用する活動が取り入れられる中、子ども達はAIが問いに対し必ずしも正しくない回答を出力する経験をすることもある。実際、生成AIは、膨大な量のソースによる情報からあらかじめ深層学習によって構築したモデルに基づいて、「統計的にそれらしい応答」を返す仕組みである。それゆえ、その回答には常に誤りが含まれる可能性があり、時には、事実と全く異なる内容や、文脈と無関係な内容などが出力されることもある。この意味で、子ども達は、生成AIが間違ふ、あるいは正しくない情報を産出する経験をするようになる。

これに対し、学問、教科としての数学（算数）の強みは、共有した前提（公理や公準、

定義）から論理的推論によって結論を導くことである。アメリカのプラグマティズムの哲学者C.S.パースが、それを「数学は必然的結論を導く科学である」という有名な言葉で端的に表現したことはよく知られている。

生成AIが大きな影響を与えるこれからの社会においては、主張の前提や約束事（公理や定義）を大切にされた民主的な議論を可能にする思考やコミュニケーションの能力の育成に対し、算数科、数学科の学習が威力を発揮するに違いない。時代を超えて数学が持つ強みに、「AI時代」には改めて光が当たるはずである。

## （2）国内の教育改革の動向

現行学習指導要領では、小中高を通じて、ICTの活用による個別最適な学び、協働的な学びによる子どもたちの資質・能力の育成を目指す中で、特に「プログラミング的思考」の育成が目指されている。

小学校においては、文字入力など基本的な操作を習得、新たにプログラミング的思考を育成することを目指すことになった。現行学習指導要領の総則には、各教科等の特質に応じて、児童がコンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得するための学習活動や、プログラミングを体験しながらコンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動を計画的に実施することが明記された。

中学校においては、技術・家庭科（技術分野）においてプログラミングの学習や、情報セキュリティに関する内容を充実することとなった。また、「計測・制御のプログラミン

グ」に加え、「ネットワークを利用した双方向性のあるコンテンツのプログラミング」等について学ぶことになっている。

高等学校においては、情報科において共通必修科目「情報Ⅰ」が新設され、全ての生徒がプログラミングのほか、ネットワーク（情報セキュリティを含む）やデータベースの基礎等について学習を行う。また、情報科では、「情報Ⅰ」に加え、選択科目「情報Ⅱ」を開設。「情報Ⅰ」において培った基礎の上に、情報システムや多様なデータを適切かつ効果的に活用し、あるいはコンテンツを創造する力を育成することを目指している。

このように、各教科でICTを活用して資質・能力の育成を目指す中、教科内容それ自体をどのように扱うかのみならず、必要に応じて強化する内容面の検討が必要な状況がある。

### （3）全米数学教師協議会の意見書にみる数学教育の展望

北米の数学教育の研究団体である全米数学教師協議会（National Council of Teachers of Mathematics: 略称NCTM）は、生成AIが教育界に及ぼす影響を受けて、意見書（position statement）を2024年2月に公表した（NCTM, 2024）。それは、「人工知能と数学の指導」という表題の文書で、数学の教授学習においてAIといかに向き合うかについての見解を簡潔に述べたものである。

この文章では、AIが駆動するツールが、教室での生徒の思考や興味関心に対して、従来のツールではできなかったような様々な方法で対応できることをまず認めている。それは、大規模な言語データソースを参照し、

AIが、応用ベースの問題を生徒の興味関心に合わせて調整したり、不正解の場合に生徒が持っている感覚を特定したりする可能性を秘めているという面に代表される。しかし、AIが教師に取って代わるわけではなく、生徒達はこれからも、数学、教育学そして人間関係に関する教師の専門性を必要とすることを意見書は指摘する。AIが指導の補助者として機能する場合もありうるが、その場合も、生徒の既存の知識と新しい知識、そして学問的に共有された知識の間に橋を架けるのを助ける教師が必要であるとしている。

また、教師は、生徒に対し、AIがもたらす様々な結果に対して懐疑的であることの重要性を指摘する必要があるとする。特に、偏ったデータセットでトレーニングされた可能性のあるツールを使用する場合に、AIが導く固有の結果に対して、非常に懐疑的である必要があることを伝えなければならないとする。また、このような意味で生徒を懐疑的にさせるために、既存の教育技術や評価の技術にそれを織り込むことが可能であるとする。

結局、一般的な見解とは真逆に、AIを活用することが、教師に対して、数学の指導と評価についてのさらに深い知識を要求するであろうとこの意見書は指摘する。AIを活用することによって、むしろ、より豊かな経験を持つ数学教師が必要になると指摘するのである。

このように、AIの時代を迎え、学校数学の学習がどのように変わりうるか、新しい時代の教師の役割は何かについてのNCTMの立場が明確に示されている。この文書の作成時点という限定の下、AI自体の定義（用語の意味）も明確にされ、Chat GTPやBardな



ど、言語モデルのデータベースに基づく機械学習によって統計的に回答を生み出す生成AIを想定していることが述べられている。その後、文章入力による指示に応じて映像を作成するSoraなど、新しい機能を持ったAIも公開されており、文字通り日進月歩の進化が教育界の対応を待つことなくみられる状況である。

このような立場から、NCTMの意見書は、次の3つの論点を提示している。

- ・ AIのツールが、数学の指導や問題解決の必要性に置き換わることはない。
- ・ AIのツールの登場が、教師が数学の指導や評価についてイメージし直すことを促す。
- ・ AIのツールは、学習を個別化することを可能にする。

### 3 学校数学カリキュラム改革の世界的動向と新しい展望

#### (1) 学校数学カリキュラム改革に関する国際会議 (ICMI Study24)

これまでの学校数学のカリキュラム改革は、それぞれの時代における社会の変化に対応する形で、広く世界各地で行われてきた。世界数学連合 (International Mathematical Union, 略称: IMU) の下部組織である数学教育国際委員会 (International Commission on Mathematics Instruction 略称: ICMI) は、近年の数学カリキュラム改革の動向を把握して、その課題を明らかにするために、新しい研究プロジェクト「ICMI Study 24」を実施することになった。第13回数学教育世界会議 (ICME-13, ハンブルグ, 2016年7月) において、「学校数学のカリキュラム改革: 課題、変化、そして機会」というテーマでこの研究

を開始することが公表された。翌2017年11月には、この研究プロジェクトの国際プログラム委員会 (IPC) をベルリンに招集し、会議への参加と論文募集を行うための討議文書を作成させた。会議の組織は、南アフリカの Renuka Vithal 教授と筆者が指名され、その後2018年11月18日から25日につくば国際会議場で研究会議を開催した。

このICMI Study 24会議には、文化的、経済的、政治的、歴史的背景の異なる世界28の国や地域から、96人の研究者の参加があり、68件の論文が受理された (Shimizu & Vithal, 2018)。会議の成果のまとめは、新型コロナウイルス感染症の世界的感染拡大の状況もあり、最終的には2023年6月に研究書籍が刊行された (Shimizu & Vithal, 2023)。この書籍は、オープンアクセスで公開され、刊行1ヶ月で10万アクセスを得るなど、国際的に注目される研究成果を提供するものとなった。

#### (2) 学校数学カリキュラム改革の動向

ICMI Study 24では、学校数学カリキュラムの改革の特質について検討し、討議文書を作成する際、5つの主要テーマを設定して研究を展開することになった (Shimizu & Vithal, 2023)。具体的には教科内容、教育学、教科書、テクノロジー、評価、教師の職能開発、カリキュラム開発、設計プロセス、学校エージェントの役割など、カリキュラムの構成要素について問いを設定し、次の5つのテーマが設定された。

- A. 歴史に学ぶ: 数学カリキュラム改革の原動力と障壁
- B. 学校の数学カリキュラム改革の一貫性と関連性を分析する
- C. 文脈や伝統の範囲内およびそれらを超

えて、改革された数学カリキュラムの実施

D. グローバル化と国際化、およびそれらが数学カリキュラム改革に与える影響

E. 学校数学におけるカリキュラムの設計、開発、改革の主体とプロセス

会議では、これら5つのテーマごとに論文発表とその後の討議が行われ、その成果が書籍の形で刊行された。これらのテーマの中で、本稿が特に注目するのは、テーマDである。このテーマDでの議論は、社会全体のグローバル化と国際化によって、学校数学のカリキュラムにどのような影響があったか、またその要因は何かを探るものである。

例えば、量的リテラシーや数学的リテラシーという新しい概念の登場とカリキュラム改革プロセスとの関係に関する検討、学校数学カリキュラムに対するTIMSSやPISAのような大規模国際比較調査の影響についての異なる経済状況や地理的状況の下での検討などが行われた。さらに、近年の学校数学カリキュラムにおける計算論的思考・アルゴリズム的思考といった新しいビジョンや内容の導入についての検討が行われた。

この一連の検討の中で、計算論的思考・アルゴリズム的思考といった、ICTの活用と計算科学の進展を背景にした新しい概念が、学校数学カリキュラムに組み込まれている事例の検討が行われた(Kadijevich, Stephens & Rafiepour, 2023)。次節では、その議論を踏まえそのカリキュラムの波及について数学の学習に対する計算論的思考の役割を検討する。

#### 4 計算論的思考の役割と数学の学習

ICT全盛の世界で生きていく子どもたちは、

デジタルテクノロジーの機能についての理解（例えば、アルゴリズムとは何か、AIとは何かについての理解）を深めるとともに、それらを利用して問題解決する力を身につけることが必要である。すでに一部の国では、このような資質・能力の基盤として、計算論的思考を明確に位置付けて、カリキュラム改革が進められている。

上記の国際会議では、計算論的思考やアルゴリズム的思考のような新しい考え方が学校数学の教育課程に反映され、改革が進みつつある動向がわかった(Kadijevich, Stephens & Rafiepour, 2023)。また、テクノロジーの急速な進化に伴って、学校教育において、従来の3Rs（読、書、算）に加え、第4のスキルを教育すべきという考え方があることが指摘された。この第4のスキルが、計算論的思考である。

算数・数学教育における計算論的思考の扱いの起源は、1980年代のLOGOによる図形（幾何）学習に遡ることができる。これは、S.パパート（Papert, 1980）のよく知られた『マインドストーム』で紹介されたLOGOによるプログラミングの実践である。その後1990年代には、我が国でもLOGOを用いた小・中学校での実践がみられた。コンピュータ画面上を動くカメのキャラクターに、直線移動や回転の指示を出しながら図形を作出して、基本図形概念形成を図ったり、図形の性質を調べたりすることが子ども達の学習課題となっていた。

しかしながら今日の計算論的思考への注目は、当時より広い観点から捉える必要がある。もともとComputationは「計算」を意味するが、計算論的思考で言及される

「Computational」は、より広く計算科学、計算論、データサイエンス等の広領域につながる思考方法や問題解決論、システム論までを包括し、情報処理全般やシステム構築、目的と手段の関係を見極めた問題解決法を含む形で用いられるからである。

実際、多くの研究で言及される Wing (2006) の説明では、「計算論的思考は日常生活に必要な基本的なスキルであり、数学的思考、工学、科学的実践と密接な関係を持つ一種の分析的思考である」とされる。また、「問題やその解答を定式化する中に含まれる思考過程であり、問題の解決がそれは情報処理エージェントによって効果的に実行されるような形式で表現されるようにするものである。」という (Wing, 2011, p.20)。さらに、計算論的思考が由来するコンピュータ科学自体、本質的に数学的思考の上に成立していることから、すべての科学同様、コンピュータ科学の形式的基礎は数学にあるとして、数学的思考と工学的思考を組み合わせ、補完することの重要性が指摘されている。

現行学習指導要領算数科では、第5学年「正多角形の作図」で、コンピュータに処理を指示する体験を通して、「プログラミング的思考」の育成が目指されている。しかし、算数の学習では、例えば筆算形式の計算を「創る」場面や、関数関係を利用して問題解決を図る場面など、より広く計算論的思考を働かせる場面がある。

「AI時代」は、社会の変容に伴う、複合的な課題群の登場を、背景に、プログラミングや問題解決のためのシステム作りを含む新しい形式の思考（計算論的思考）が、従来の数学的思考と相まって、子どもたちの資質能

力として身につけていくことを求めている。

計算論的思考の学校数学カリキュラムへの導入については、最新のレビュー論文 (YeI, et al., 2023) でその動向を知ることができる。この研究は、最近5年間ほどに急速に進んできた計算論的思考の育成に関する数学教育研究の論文を体系的にレビューし、以下のような知見を見出しており、注目される。

まず、図形の形で表現されるプログラミングツール (geometrized programming) を用いた子どもの自主的な学習を中核とした指導のアプローチが、計算論的思考と算数数学の生産的な学習の促進を可能にするということである。さらに、計算論的思考を重視した算数数学の学習で、数学的に推論する過程や計算論的に推論する過程が、インタラクティブでかつ循環的なプロセスになるのは、以下のような条件下であるということも指摘されている：(1) 算数数学を適用して計算論的なモノ (artifact) を作ること、(2) 算数数学を利用して計算論的な結果を予測したり解釈したりすること、(3) 計算論的思考の発達に並行する形で新しい数学的知識を生成すること。

この研究は、小学校段階、あるいはさらにその前の段階から、児童が扱いやすいプログラミングタイプのツールを導入し、計算論的思考に関する初歩的な概念の学習を算数数学の教授学習で統合的に扱うことについての研究を今後さらに進めることを提言している (YeI, et al., 2023, p.24)。この意味では、我が国でも小学校で利用されているスクラッチのようなツールに児童生徒が慣れて使えるような環境の準備を、算数数学カリキュラムの中に統合する形で導入する可能性を探究す

ることが一つの課題となっている。

## 5 まとめと今後の課題

本稿では、ICT環境の整備によって子ども達の学習のありようが変わる中、学校現場で生成AIを利用する活動が様々に取り入れられようとする中、学校数学に焦点化して、カリキュラムのあり方を改めて問い直す作業を試みた。

そのために、学校数学カリキュラムの改革に関する国際的な動向を確認した上で、「AI時代」のカリキュラムのあり方についての動向と課題を計算論的思考に着目して、考察した。今後、国際的な動向の一つとして注目される計算論的思考算数数学の教科内容との関係に焦点を当て、学校数学カリキュラムの中での位置付けを明確することが必要である。

### 〈付 記〉

本研究は、令和5年度科学研究費補助金(20H00092)による助成を受けて行われた。

### 〈引用・参考文献〉

文部科学省 (2023.7.4) 「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」  
[https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt\\_shuukyo02-000030823\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyo02-000030823_003.pdf)

Kadijevich, D. M., Stephens, M. & Rafiepour, A. (2023) Emergence of computational thinking and its impact on the mathematics curriculum. In Y. Shimizu & R. Vithal (eds.) *Mathematics Curriculum Reforms Around the World*. Springer.

National Council of Teachers of Mathematics

(2024). *Artificial Intelligence and Mathematics Teaching: A Position of the National Council of Teachers of Mathematics*.

[https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/Position\\_Statements/NCTM\\_AI\\_Position\\_Statement.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Position_Statements/NCTM_AI_Position_Statement.pdf)

Ng, O-L, (2024, February) From “learning” outcome/trajectory to “making” outcome/trajectory: A computational thinking perspective on school mathematics learning. A Lecture at Research Seminar at University of Tsukuba.

Papert, S. (1980) . *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.

Shimizu, Y., & Vithal, R. (Eds.) . (2018) . *School mathematics curriculum reforms: Challenges, changes and opportunities. Proceedings of the twenty-fourth ICMI study conference*. International Commission on Mathematical Instruction.

Shimizu, Y. & Vithal, R. (eds.) (2023) *Mathematics Curriculum Reforms Around the World*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4>

YeI, H., Liang, B., Ng, O-l, & Chai, C. S. (2023) . Integration of computational thinking in K-12 mathematics education: a systematic review on CT-based mathematics instruction and student learning. *International Journal of STEM Education*, 10 (3) . <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00396-w>

Wing J. (2006) . Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49 (3) , 33-35.

Wing J. (2011) . Research notebook: computational thinking – what and why? *The Link Newsletter*

6, 1-32. (<https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>)

# NEXT GIGAをリードする 生成AIの教育利用法を考える

田中 博之

早稲田大学教職大学院 教授

## 1. 生成AIとは何か？

テクノロジーの世界は日々進化し、近年では対話生成AI（人工知能）の力によって、私たちが生活し働く方法が大きく変革されつつあります。しかし、この進化するテクノロジーを最大限に活用し、かつ適切に管理するためには、対話生成AIが何であり、どのように動作し、それが持つ潜在的な問題点は何かを深く理解することが不可欠です。

### (1) 定義

まず初めに、対話生成AIとは何かを定義します。対話生成AIは、自然言語処理（NLP）と呼ばれるテクノロジーを利用して、人間と自然な言葉で対話する能力を持つAIの一種です。これは人間の言葉を理解し、それに対して適切な応答を生成するための能力を指します。例えば、「今日の天気はどうか？」という質問に対して、「今日の天気についての知識を持っていれば、「今日は晴れです」と回答するといったことが可能です。

生成AIとは、英語でGenerative AIという用語の訳語です。Generativeとは、「何かを生み出す」という形容詞ですから、これまでのAI（人工知能）と異なり、生成AIは、言葉による人間との対話を生み出したり、人間

が入力した単語から画像を生み出したり、音楽や動画を生み出したりすることができるのです。

### (2) 生成とは？

「生成」とは何か、という問いに対する答えは、AIが自身で新たな出力（文章、画像、音楽、図形、グラフ、動画など）を生み出す能力を指します。この生成能力は、AIが独自の解答を作成したり、個々の学習者のニーズに合わせた教材を生成したり、特定の話題に関する知識や情報を提供したりする際に用いられます。これは教育の世界において大きな可能性を秘めています。

### (3) 基本的な機能

その基本的な特徴と機能について少し具体的にみてみましょう。対話生成AIは、複雑な自然言語処理の技術を駆使して、人間の言葉を解析し、意図を理解し、そしてそれに応じた知識や情報を提供したり、問いに答えたり、あるいは対話を続けたりすることが可能です。対話生成AIの利用範囲は多岐にわたり、オンラインでのカスタマーサービス、電子メールの自動返信、参照すべきウェブサイトのリストの整理と提示、また教育の現場では子どもとの教育的な対話など、様々なタス

クを助けることができます。

さらに、人間と同じように自然な言語を操ることが可能ですので、人間の指示に沿って物語を創作したり、詩や俳句を作ったり、歴史上の人物になりきって人間と仮想の対話することもできます。また、最新の対話生成AIでは、プログラミングをしたり図形を描いたり、大量のデータの統計処理をすることもできるようになっています。そのため、生成AIという用語が「幅広く多用途に使える」ことを意味することができるように、「汎用人工知能（AGI）」（Artificial General Intelligence）という用語を使うこともあります。またそれは完成しているとはいえません。

AIと人間の対話は、文字で行う場合と音声で行う場合があります。これからは場面や状況に応じて人間が使い分けたり組み合わせて用いたりすることができるようになるでしょう。

#### （４）AIの発展の歴史

AIの発展の概要を見てみると、元々AIは特定のタスクを自動化するために設計されました。しかし、時間が経つにつれて、マシンラーニングとディープラーニングの進歩により、AIは特定のタスクだけでなく、より複雑な問題解決や自然言語の理解と生成のタスクをこなすようになりました。これにより、AIは質問応答システムやカスタマーサポートチャットボットといった特定の応答パターンを学ぶだけでなく、アップル社のSiriなどのようにより一般的な対話スキルを学習し、実行できるようになりました。

そして今日、最も注目されている対話生成AIは、Open AI社が公開しているChatGPT

というサービスです。ChatGPTの基盤となるGPTという自然言語生成モデルは、まずその初期バージョンが、2018年にリリースされました。続いて、バージョン2が2019年に、バージョン3が2020年に公開され、バージョン3.5のプロトタイプ版が2022年11月に発表されました。さらに、2023年3月には有料版のGPT-4をリリースするまでに発展しています。

本稿では、この最新版の対話生成AIであるChatGPT（GPT-4）の教育利用の在り方を中心に考えていきます。

#### （５）生成AIがもつ問題点

しかし、対話生成AIがもたらす潜在的な問題点も理解する必要があります。主な問題点としては、AIが生成する内容の信頼性の判断、個人情報の保護、及びAIの判断が不適切な場合のリスク管理です。たとえば、AIが生成する情報の信頼性については、AIが間違った情報を提供したり、不適切な言葉遣いをしたりする可能性があります。個人情報の保護については、AIが個人を特定できる情報を保存したり、共有したりする可能性があります。そして、AIの判断が不適切な場合のリスク管理については、AIが誤解を招くような情報を生成したり、ユーザーを誤った方向に導いたりする可能性があります。

特に、生成AIが間違った情報や知識であるにも関わらず、それを真実かのように自信を持って回答することを、幻覚（ハルシネーション：hallucination）と呼びます。

さらに、AIはその設計者のバイアスを反映する可能性があります。これは、AIが偏った情報を生成し、その結果として誤解や差

別を生む可能性があるということです。AIの設計者が意図しない形で、その利用者の思考過程や結果に影響を与える可能性があるため、設計段階でのバイアスの検討と管理が重要です。

## 2. 人間の知的パートナーとしての役割と生成される共同作品

生成AIと人間の関係性は、「AIに負けない」ことをねらいとする競争相手ではなく、「知的パートナー」として理解することが最も適しています。もちろん、AIは秘書やアシスタントとして一部の業務を代行する能力も持ち合わせています。しかし、生成AIの能力は我々が抱く「秘書やアシスタント」としての期待をはるかに超えるものです。生成AIと人間は、共に価値ある知識の深化や新たな視点の発見、創造力の向上を目指す知的な共同作業を行うパートナーとなるのです。

そこで、ここでは、生成AIが人間の知的パートナーとしてどのように人間の思考力や問題解決力、創造力を飛躍的に伸ばすかを10個の具体的な役割を通じて解説します。ここでは、特に教師の業務を想定しています。

### (1) 生成AIが果たす知的パートナーとしての役割

① 情報の整理・分析のパートナー：生成AIは、膨大な情報を素早く分析し、重要な点を浮かび上がらせることができます。例えば、児童生徒たちの学習データを分析して、個々の児童生徒の学習傾向や課題を明らかにすることが可能です。これにより、教師は時間を節約し、より具体的な対策を立てることができます。

② 資料検索のナビゲーター：生成AIは、関連する研究や文献を効率的に探索し、その結果を提示することができます。これにより、教師は新しい教育方法の提案や、教育に関する研究の探究に集中することができます。

③ 教材作成の支援者：生成AIは、教師が児童生徒に提供する教材を作成する際の支援を行うことが可能です。例えば、一部のAIは教師の指示に基づいて教材を自動生成する能力を持っています。これにより、教師の負担を軽減し、より多くの時間を児童生徒との直接的な対話に使うことが可能となります。

④ 創造的アイデアの提供者：生成AIは、人間が考え付かないような新たなアイデアを提供することもあります。これは、様々な視点や知識を組み合わせることで生まれます。AIの提案する新たな視点やアイデアは、教師が新しい教育方法や授業計画を考える際の参考になります。

⑤ 問題解決のパートナー：生成AIは、教師が直面する授業づくりや教材・資料づくりにおける課題の解決に協力することができます。また、教育相談や生徒指導において教師が抱える問題を理解し、その解決に向けた可能な策を提案することで、教師の問題解決能力を補完します。

⑥ 教育評価の支援者：生成AIは、児童生徒の学習評価を支援することができます。AIは個々の児童生徒の進捗をリアルタイムで把握し、教師に報告することで、適切な指導を提供する手助けをします。

⑦ 学習者の理解者：生成AIは、児童生徒一人ひとりの学習スタイルや能力、ニーズを理解し、個別化された学習経験を提供することができます。この能力により、教師は個々の



児童生徒に最も適した指導を提供できるようになります。

⑧ 運營業務のサポーター：生成AIは教師の学校の運營業務を助け、時間を節約することができます。出席管理、試験の採点、レポートの分析など、AIはこれらの作業を迅速かつ正確に処理することが可能です。

⑨ コミュニケーションの助言者：生成AIは教師が児童生徒や保護者、同僚とのコミュニケーションを円滑にする手助けをします。例えば、AIは教師がメッセージを作成する際に適切な表現を提案することが可能です。

⑩ 教師の生涯学習の推進者：生成AIは教師自身の力量形成を支えます。最新の教育研究や教育技術についての情報を提供し、教師が自身のスキルと知識を継続的に更新するのを助けます。

これらの生成AIの役割を通じて、教師は自身の業務をより効率的かつ効果的に行うことが可能となります。また、AIの活用により、教師自身の思考力や問題解決力、創造力が飛躍的に伸びる可能性が広がります。人間とAIは、互いに補完しあい、共に知的な価値を生み出すパートナーとなるのです。

さらにこうした10個の役割を人間と生成AIの共同作業やチームプレイとしてみたときに、どのような生産的な成果物が生み出されるのでしょうか。それは、以下のような10個の作品として生成されることとなります。

## (2) 人間と生成AIが協力して作り出す成果物

生成AIが人間の知的パートナーとして活動することで、我々はこれまで以上に高品質

で創造的な作品を作り出すことが可能となります。生成AIの役割を最大限に活用することで、新しい教育方法の発見、研究の深化、さらなる教育技術の開発といった多様な成果を生み出すことができます。以下に、人間と生成AIが協力して作り出す具体的な作品を10個紹介します。

① プロジェクト報告書：生成AIが「問題解決のパートナー」となることで、教育に関する課題の解決策を具体的に提示するプロジェクト報告書を作成することが可能となります。報告書は、生成AIが提供したデータ分析や問題解決策を統合した形で作成され、教育改善の具体的な道筋を示します。

② 教育プログラム：生成AIが「教材作成の支援者」となることで、教師は個々の児童生徒のニーズに合わせてカスタマイズされた教育プログラムを設計することが可能になります。生成AIの分析能力と教材生成能力を利用することで、個々の児童生徒の学習傾向や能力に応じた、効率的な学習体験を提供するプログラムを作成することができます。

③ 実践研究論文：生成AIが「資料検索のナビゲーター」及び「情報の整理・分析のパートナー」になることで、教師は教育に関する研究論文を効率的に作成することが可能となります。生成AIの協力により、教師は最新の研究動向に追いつき、自分の調査結果を科学的に裏付けることができます。

④ クリエイティブプロジェクト：生成AIが「創造的アイデアの提供者」として働くことで、教師は新たな視点から教育活動を再設計することが可能となります。例えば、新しい教育ゲームの設計、新たな授業手法の開発な

ど、生成AIの提供する新たな視点を活用することで、教育の現場で児童生徒の学習意欲を引き出す新たな試みを行うことができます。

⑤ 教育評価レポート：生成AIが「教育評価の支援者」として働くことで、教師は児童生徒一人ひとりの進捗状況を詳しく把握し、それをもとにした評価レポートを作成することが可能となります。生成AIの高度な分析能力を利用することで、教師は生徒の学習成果をより深く理解し、それを具体的な形で可視化することができます。

⑥ 学校運営業務の資料：生成AIが「運営業務のサポーター」として働くことで、教師は効率的な運営業務の資料を作り出すことが可能となります。生成AIの処理速度と正確さを活用することで、教師は運営業務を高速化し、その結果、教育に関する重要な決定をより迅速に行うことができます。

⑦ コミュニケーションのアイデア：生成AIが「コミュニケーションの助言者」として働くことで、教師は効果的なコミュニケーションのアイデアや資料を作り出すことが可能となります。生成AIの提案を基に、教師は保護者や児童生徒、同僚とのコミュニケーションを円滑にし、それぞれのニーズに合わせた対話方法を開発することができます。

⑧ 自己学習プラン：生成AIが「継続的学習の推進者」として働くことで、教師は自己研修プランを作り出すことが可能となります。生成AIが提供する最新の教育研究や授業技術についての情報を活用することで、教師は自身の専門知識を更新し続けるための研修プランを設計することができます。

⑨ デジタルコンテンツ：生成AIが「クリエイティブデザインの協力者」として働くこと

で、教師はデジタルコンテンツを作り出すことが可能となります。これは教材やプレゼンテーション、学校のウェブサイト、コンピュータプログラミングなど、デジタル空間での情報発信に活用することができます。生成AIの視覚的なデザイン提案やコンテンツ生成能力を活用することで、教師は児童生徒や保護者に向けた魅力的なデジタルコンテンツを作成することができます。

⑩ コミュニティとの関係：生成AIが「コミュニケーションの媒介者」および「データ分析のエキスパート」として働くことで、教師は学校内外のコミュニティとの関係構築を支援することが可能となります。生成AIの情報収集と分析能力、および対話能力を活用することで、教師は児童生徒や保護者、地域社会との連携を強化し、教育環境を改善するための具体的な行動計画を立てることができます。

以上のように、人間と生成AIが協力して作り出す生成物としての作品や資料は、教育の質を向上させるだけでなく、教師自身の専門職的な成長を促進します。そして、このような共創の過程は、教師だけでなく、児童生徒たちにとっても新たな学習体験をもたらします。さらに、生成AIの活用は、教師だけでなく、児童生徒や保護者、さらには地域社会全体の絆を強化する可能性を秘めています。

### 3. 生成AIの3つの活用方法

では最後に、これからの教育改革の重要な課題である探究的な学習の基本的な3つのタイプ（仮説検証型、創作表現型、実践実習型）に沿って、それぞれの典型的な活動系列

に位置付けた生成AIの活用方法をみてみましょう。

### (1) 仮説検証型

仮説検証型の探究的な学習は、特定の問いや仮説を立て、それを検証するためのデータや情報を収集・分析し、最終的にその仮説の妥当性を評価する過程を中心に据えた学習アプローチです。生成AIの技術を組み入れることで、この学習アプローチをさらに豊かにし、効果的に行うことができます。

以下に、仮説検証型の探究的な学習の基本的な活動の流れに、生成AIを組み入れた活動系列モデルを示します：

#### ① 問題の発見・問いの設定

- ・学習者は特定の現象や事象に関する疑問や興味を持つ。
- ・生成AIを使用して、関連する背景情報や先行事例を迅速に収集する。

#### ② 仮説の立案

- ・その疑問や興味に基づいて、何らかの仮説や予測を立てる。
- ・生成AIによる対話を通じて、仮説の精度や妥当性を事前に考察する。

#### ③ データの収集と整理

- ・実験や観察などの方法でデータを収集する。
- ・画像生成AIを使用して、理解を助ける図や模式図を作成・修正する。

#### ④ データの解析・評価

- ・収集したデータを解析し、仮説と照らし合わせる。
- ・生成AIを利用してデータ解析のサポートや迅速な評価結果の取得を行う。

#### ⑤ 仮説の検証

- ・データの解析結果をもとに仮説の妥当性を

評価する。

- ・生成AIとの対話を通じて、検証結果の評価や考察を深める。

### ⑥ 結果の発表・共有

- ・得られた結果や考察を他者と共有する。
- ・生成AIを使用して、報告書やプレゼンテーションの資料作成をサポートする。

このように、生成AIを活用することで、仮説検証型の探究的な学習の各フェーズでの効率性や深さを向上させることができます。特に、対話生成AIを活用することで、仮説の立案や検証の過程での思考の深化をサポートすることが期待されます。

### (2) 創作表現型

創作表現型の探究的な学習は、生徒たちが自ら感じたことや考えたことをクリエイティブな形で表現することを中心に据えた学習アプローチです。生成AIの技術を組み入れることで、この表現の幅や深さを増加させ、より多様な方法での創作活動を促進することができます。

以下に、創作表現型の探究的な学習において、生成AIを活用した活動系列モデルを示します：

#### ① テーマ・トピックの選定

- ・生徒は興味や関心に基づきテーマやトピックを選定する。
- ・生成AIを使用して、テーマに関する背景情報や既存の作品例を収集し、インスピレーションを得る。

#### ② アイデアの発想・ブレインストーミング

- ・テーマに基づきアイデアやコンセプトを考え出す。
- ・対話生成AIと会話をを行い、アイデアの拡

張や新たな視点の取得を試みる。

③ 初期のスケッチ・試作

- ・アイデアを元に初期のスケッチや試作を行う。
- ・画像生成AIや音楽生成AIを使用して、初期のデザインやメロディの生成を助ける。

④ 評価・反省

- ・初期のスケッチや試作を評価し、何を改善できるかを考える。
- ・生成AIとの対話を通じて、改善のヒントや新たな方向性を得る。

⑤ 作品の完成・修正

- ・評価・反省の結果をもとに作品を完成させる。
- ・必要に応じて、生成AIのサポートを再度利用して、デザインやメロディの修正を行う。

⑥ 作品の発表・共有

- ・完成した作品を他者と共有する。
- ・生成AIを使用して、発表の資料や背景音楽の作成をサポートする。

生成AIを創作表現型の探究的な学習に組み入れることで、生徒のクリエイティブな能力を最大限に引き出すことができるでしょう。生徒は生成AIをツールとして使用することで、自らの表現の幅を広げることができ、同時にテクノロジーとの協働の重要性を理解することもできるでしょう。

(3) 実践実習型

実践実習型の探究的な学習は、生徒たちが実際の行動や体験を通じて知識や技術を獲得することを重視するアプローチです。生成AIをこの学習アプローチに組み込むことで、生徒たちの体験をさらに深化させたり、新し

い視点や方法での体験を提供したりすることが可能となります。

以下に、実践実習型の探究的な学習において、生成AIを活用した活動系列モデルを示します：

① 目標設定

- ・生徒は何を学び、どのような結果を達成したいのかを明確にする。
- ・生成AIを用いて、過去の事例や成果を探索し、目標の設定に役立てる。

② 計画作成

- ・目標に到達するための具体的な計画や手順を考える。
- ・生成AIとの対話を通じて、計画の改善点や新しい方法を提案してもらう。

③ 実践・実習

- ・計画に従い、実際の活動や実習を開始する。
- ・例えば、体育の場合、生成AIが動きや戦略の提案をして、それを基に生徒が実践する。

④ 記録・反映

- ・実習の過程や結果を記録する。
- ・生成AIを使用して、写真や動画の分析を行い、自身の動きや行動の評価を受ける。

⑤ 評価・振り返り

- ・全体の実習を評価し、振り返りを行う。
- ・生成AIを活用して、自らの結果や行動を客観的に分析し、フィードバックを得る。

⑥ 再実践・向上

- ・得られたフィードバックや学びを元に、再度実践や実習を行う。
- ・生成AIの提案やヒントを元に、改善や新しいアプローチでの実践を試みる。

⑦ 成果の共有

- ・最終的な結果や学びを他者と共有する。

- ・生成AIを使用して、プレゼンテーションの資料作成やデータの可視化をサポートする。

生成AIを実践実習型の探究的な学習に取り入れることで、生徒の体験がより深く、効果的になるでしょう。また、生成AIの提供する情報や分析を活用することで、生徒自身の自己評価や自己認識の向上も期待できます。

ただし、現時点では生成AIによるこれらの支援内容は、すべてが完成されたものではなく、また、教師なら誰でも無償で前提知識なく使えるものになっているわけではありません。教師が安易にAIに児童生徒の個人情報を入力することは危険ですし、最終的な成果物を、教師がしっかりと専門的知識や確かなソースに基づいて確認することも不可欠です。

これからの生成AIに関わる技術革新の進展に期待するとともに、行政からの環境整備の支援の継続が、各学校でのAI活用教育の重要な成功要因となることを指摘して終わりとします。

#### 〈参考文献〉

- ・田中博之著『教師のためのChatGPT活用術』学陽書房、2024年

#### 〈参考サイト〉

- ・AI教育研究所（代表 田中博之）  
<https://ai-education.jp/>

# 1人1台の端末でつくりだす、話し合い活動の新しい形 ～自他のよさや可能性を生かし、主体的・対話的で深い学びを実現するために活用するICT～

齋藤 駿

埼玉県所沢市立松井小学校 教諭

## 1. はじめに

特別活動は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせながら「様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決する」ことを通して、資質・能力を育むことを目指す教育活動である。

平成29年度改訂の学習指導要領では、資質・能力を育成するために、「様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して」という学習過程を示した。そこには、「集団活動における合意形成は、他者に迎合することでも相手の意見を無理にねじ伏せることでもない。複数の人がいる集団では、意見の相違や価値観の違いがあつて当然である。そのため、集団における合意形成では、同調圧力に流されることなく、批判的思考力を持ち、他者の意見も受け入れつつ自分の考えも主張できるようにすることが大切である。」と示されている。そこで、ICTを活用して学級活動を行い、自他のよさや可能性を生かす児童の育成に力を入れたいと考えた。

## 2. 研究の内容

学習指導要領特別活動編平成29年告示には、資質・能力を育成するための学習過程として、「様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して」資質・能力の育成を目指すことと述べてあるように、主体的・対話的で深い学びの実現のために、互いの考えを共有し合う学習過程が大切であると考えた。

また、考えを共有することができれば、自他のよさや可能性を生かすことにも繋がっていくと考える。特別活動の「自己の考え方を協働的に広げ深める」「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、新たな課題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりする」という過程にICT（Chromebook）活用を位置付ける。ICTを活用することで、主体的・対話的で深い学びにつながるよう研究を進めている。

## 3. 話し合い活動でのICTの活用の問題点

所沢市では、令和3年度より本格的にGIGAスクール構想が始まり、1人1台Chromebook（以下クロームブック）が配布

された。Chromebookとは、Googleが提供する「Chrome」というOS（基本ソフトウェア）を搭載したノートパソコンである。配布から2年程が経過し、国語や算数、理科、社会、図工などの様々な教科で活用されている。しかし、学級活動（1）話し合い活動では、他の教科に比べて積極的にICTの活用がされていないことが現状だった。

なぜ、話し合い活動でICTの活用が難しいのだろうか。私が考える問題点は下記の3点である。

#### （1）実践の事例が少ない

GIGAスクール構想により、令和3年度より1人1台に端末が配布された。しかし、今までの学校現場では、パソコンは学校に数十台しかなく、それもパソコンルームという特別教室にあったため、1週間に1時間、使う時間があればいいほうだった。そのため、1人1台の端末を使用した実践事例がなくどのように授業で活用すればいいのか、どのアプリやソフトを使えばいいのか不透明であったため、話し合い活動で活用されることが少なかったと考えている。

#### （2）黒板の板書の問題

話し合い活動の板書は、短冊や賛成反対の磁石を貼り付け、児童からでてきた意見を書き込む形が一般的となっている。（写真6）ICTを使ってどのようにこの形を取り入れるか、これといったアプリなどが無いと、話し合い活動でのICTの活用の推進を妨げる要因の1つだったと考えている。

#### （3）話し合い活動は国語や算数などの他教科と異なる授業の形式

国語や算数などの主要教科には、現時点で多くのICTの活用の実践例や児童の思考や活

動を助けるアプリなどが多く存在している。また授業形式的も教師が主導が進めていき、板書計画をされていることが多い。しかし、特別活動では、子どもたちが主導となり話を進めていくため、活用方法が難しい現状だった。

そこで、話し合い活動でもICTを積極的に活用することで、事前準備の効率化を図ったり、思考のサポートを図ったりすることでき、多くの児童や先生が話し合い活動により取り組みやすくなるのではないかと考えた。

## 4. ICTを活用した話し合い活動の準備

ここまで、ICTにおける問題点をあげてきた。ここからは、私が取り組んできたICTを活用した実践を紹介する。

（1）Googleスプレッドシートを活用した、話し合い活動カードを使用する。

今までの話し合い活動の準備はすべて紙を使用して、話し合いコーナーや話し合いカードなどを準備してきたがこれを廃止した。（写真1、写真2）そして、新しくGoogleのスプレッドシート（以下スプレッドシート）を活用した。スプレッドシートは、本校に導入されているクロームブックに入っているGoogleのアプリである。このアプリの最大の特徴は、インターネットに繋がっていれば離れた場所においても共同編集ができるということである。これ（写真3）を使用すれば、司会グループは集まることなく与えられた作業をすることができる。また、写真1のように紙に書いたり、模造紙に書いたりする必要がなく、文字を打ち込めば、完成する。こうすることで児童の負担が軽くなり、且つ簡単な作業になるため、誰でもわかりやすく作業





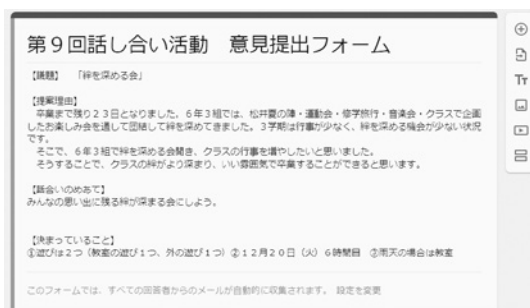


写真4 グーグルフォームによる、話し合いの柱に関する意見収集



写真5 グーグルフォームで意見収集をした一覧

(3) 提案カードはグーグルフォームで提出する。

議題の選定はクラスの児童が提案した提案カードから選定する。今までは、教室に提案カード(紙)を置き、提案ボックスという箱に入れ、司会グループが確認をして、どの提案が今のクラスにあってるかを考えて議題を決めていたが、これも廃止をした。

提案カードはグーグルフォームでつくり、クラスルームに投稿することとした。クラスルームとは、学校での課題の作成・配布・採点・フィードバックをはじめ、成績管理や連絡などに活用できる学習管理アプリである。これを使用して提案カードを投稿しておくこ

とで児童は、いつでも、どこでも、好きな時に意見を提案できるようになった。(写真6) また、司会グループもグーグルフォームで既に集計された回答から、意見を選定することができるので、今までより効率的に議題の選定が可能になった。



写真6 クラスルームに投稿したグーグルフォーム

### 5. 事前準備の流れの変化

4では、ICTの活用による事前の準備について記してきた。ICTを使用することで準備の時間が大幅に軽減することが可能となり、児童や教員にとっての負担軽減に繋がった。ICT活用前の事前の準備とICT活用後の事前の準備とICT活用後の事前準備の流れは、下記のように変化した。

ICT活用前		
月日	いつ	何をする
2月3日(金)	休み時間	司会グループ(計画委員)による議題の収集・選定
2月6日(月)	休み時間(業間休み)	議題の決定・役割決め
2月6日(月)	休み時間(昼休み)	提案理由・話し合いのめあて・話し合いの柱・決まっていることを決める
2月7日(火)	休み時間(業間休み・昼休み)	模造紙作成。話し合いカードの作成
2月8日(水)	朝の会	話し合いカードを配付
2月9日(木)	朝の会 業間休み・休み	話し合いカードの回収 意見の収集・選定・決定、短冊作り

2月9日 (木)	帰りの会	9で決定した意見の不明な箇所の質疑応答をする
2月10日 (金)	朝の時間・業間休み	司会グループによる、話し合い活動の練習
2月10日 (金)	授業前の休み時間	当日の黒板の作成

表1 ICT活用前の司会グループの事前準備の流れ

ICT活用後		
月日	いつ	何をする
2月3日 (金)	休み時間	ゲーグルフォームにて議題の収集。 議題を選定・決定
2月6日 (月)	業間休み	役割分担をする。 話し合いの提案理由、めあて、はしらを決定する。
2月6日 (月)	各自 (宿題)	話し合い活動カードを作成する。(スプレッドシート)
2月7日 (火)	朝の時間	議題、提案理由、めあて、はしらを発表し、話し合い活動カードを配付する。(スプレッドシート) ・柱に関するアンケートをゲーグルフォームで配布。
2月8日 (水)	朝の時間や各自 (空いている時間)	・柱に関する意見の選定 ・決定した意見を話し合いカード(スプレッドシート)に入力
2月8日 (水)	帰りの会	・出ている意見で不明な箇所の質疑応答をする。
2月8日 (木)	授業前	・クロームブックを準備する。

表2 ICT活用後の司会グループの事前準備の流れ

上記のように、ICT活用前と活用後では、事前準備の児童や教員の負担が減っていることがわかる。ICTを活用することによって、時間を有効的に使うことが可能になったため、事前準備に期間が大幅に短縮されたといえる。

今まで、話し合い活動の事前準備の指導が大変ということや時間をたくさん必要とすると

いう点で多くの先生が話し合い活動を避けてきたように感じる。クロームブックを使うことで、話し合い活動を行う際にネックになっていた事前準備のハードルが下がり、多くの先生が話し合い活動に取り組むようになることができるのではないだろうか。

## 6. 黒板を使わず、すべてをパソコン1台で完結させた話し合い活動の新しい形

話し合い活動では、短冊、賛成反対がわかる磁石、理由をチョークで黒板に書く形が一般的だった。(写真7)この方法での問題点は、理由を書くが字が小さくなってしまったり、子どもが黒板に書く字のため、崩れたりして見にくいという点であった。また、提案理由や、決まっていることなどは、廊下にある話し合い活動コーナーや話し合い活動カードに書いてあるため、視線が散漫してしまっていた。

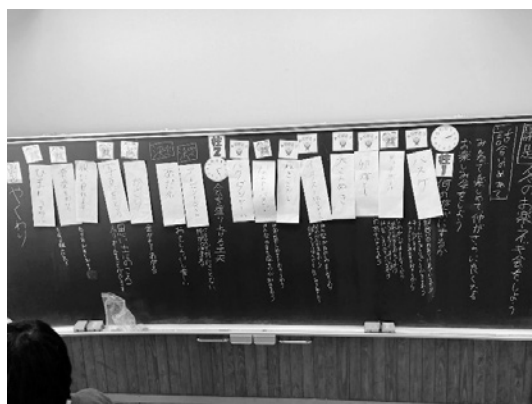


写真7 ICT活用前の話し合い活動の黒板

ICT活用後からは、スプレッドシートの話し合い活動カードに従来の黒板と同じようなシート(写真8)を作成して、話し合いができる形にした。スプレッドシートには、下部にシートというものがあり、議題、柱1~3のシートがまとめて入っている。選択すれば、

簡単に画面を切り替えることができる。

司会グループがやる内容は従来とほとんど変わらない。ここで変わるのは、賛成反対の磁石からボタンの操作でプルダウン選択になり、理由はチョークからタイピング入力に変化したことだ。



氏名	発言内容	賛成	反対	理由
山田 太郎	...			
佐藤 花子	...			
鈴木 一郎	...			
田中 美咲	...			
高橋 健太	...			
中村 由香	...			
小林 大輔	...			
渡辺 真由	...			
森田 拓也	...			
伊藤 莉子	...			
清水 悠太	...			
山本 結衣	...			
松本 健一	...			
石川 美穂	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			
藤田 莉奈	...			
森下 大輔	...			
山崎 美咲	...			
水野 拓也	...			
石川 真由	...			
木村 大志	...			
佐々木 千尋	...			
高木 翔太	...			
山口 真由美	...			
北川 悠斗	...			

ICTを活用することで、議題や提案理由、柱に関する理由などの自分の知りたい情報を必要とするタイミングで得ることができるようになった。そうすることによって、クラスメイトが出した意見に付け足した意見や他の意見の良さを尊重した発言がされるようになった。ICTの活用が話し合いをより活発にさせ、主体的・対話的で深い学びの実現へ近づいていった。また、回を重ねるごとに内容の深い充実した話し合い活動になっていった。

(2) 児童が話し合いをする際の手助けとなった。

今まで紙を使用して行ってきた話し合い活動だが、ICTを活用したことによって、事前準備の負担やそれにかかる時間が大幅に軽減され、大きく変化を遂げた。1人1台の端末が話し合い活動中にあることによって、児童は話し合いがしやすくなったと答えている。31人中96.8%の30人が肯定的な意見といえる。

(写真11) 肯定的な意見を答えた児童からは、「スプレッドシートを見た方が他の人が言った意見の理由を確認しやすい」や「話し合い中に自分に必要な情報を得ることができる」、「スプレッドシートを使うと共同編集をできていい」という意見があった。

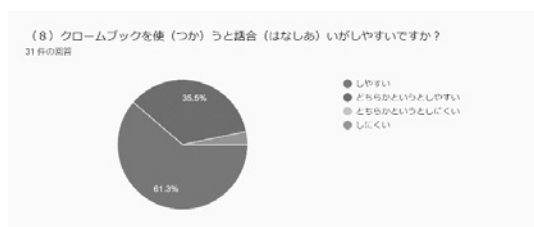


写真11 話し合い活動に関するアンケートの結果

(3) 学級活動での話し合い活動を通してクラスが良い方向へと向かっていった。

話し合い活動の問題点の1つに、時間がかかることというのがあった。しかし、ICTの活用がその問題を克服することに役立った。これまで、時間の関係でできていなかった話し合いも、事前準備の時間や負担が軽減されたことから、実施回数が増えた。話し合い活動をしてクラスの課題をみんなで解決していくと、回を重ねるごとにクラスは良い方向へと向かっていった。学年末に行ったアンケートでも、すべての児童が学級活動によってクラスが良くなったという肯定的な回答している。(写真12) ICTの活用が子どもたちの思考の手助けとなり、主体的・対話的で深い学びを実現させ、自他のよさや可能性を生かした話し合い活動の展開に大きく貢献したのではないかと考えている。学級活動が学級経営に大きな影響をもたらしたことは間違いないといえる。

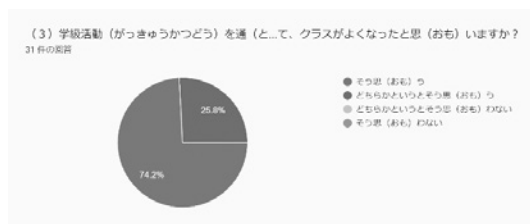


写真12 学級活動に関するアンケートの8 ICTを話し合い活動に取り入れたことによる課題

(1) 話し合い活動中での児童の視線

話し合い活動中に児童は、クロームブックから提案理由、話し合いのめあて、柱に関する意見などの情報を得ている。それによって、話し合いが活発になるなどの良い点もあるが、その反面、話し合い中の視線はクロームブックに大半をとられてしまうことがある。

話し合いは、話をしている人の方を向いて意見を聞くことが大事であると私は考えている。しかし、1人1台のクロームブックが机上にあり、様々な情報があると、どうしてもそちらに視線が向いてしまう。教師の方から、「発表しているときはそちらを向きましょう」と声はかけるが、視線が発表者の向かないことは多々ある。

情報を得ながら、話も聞くという2つのことを同時に行うことは小学生には少し難しい。話を聞く姿勢を意識しながら、クロームブックを活用していくことが今後の課題だと実感している。

## (2) タイピングなど操作技能によって活用が左右される。

私が行った実践は、小学6年生のものであった。6年生は2年前からクロームブックが配られ、ある程度のタイピングや基本操作のスキルが身についていた。提案した、スプレッドシートでの話し合いでは、司会グループの記録担当の児童が、発表された意見を要約して理由を打ち込んでいる。タイピングができなければ記録をすることが難しい。学年によってスキルは様々であり、担任裁量でクロームブックの活用がなされている。ICTの活用を効果的なものとするためには、下の学年から系統性をもってスキルを身に付けさせることが必要となってくるのではないかと感じた。

## 9. おわりに

ここまで、話し合い活動でのICTの活用の実践を記してきた。学級活動の時間で話し合い活動を月に1回行っているクラスはどのくらい

あるのだろうか。毎月やっているクラスもあれば、1度もやらないクラス、年に2、3回やるクラスなど、担任によって差があると感じている。話し合いのやり方や流れ、事前準備の仕方がわからない、時間がとられるなど様々な理由があり、話し合い活動を遠ざけているのではないかと感じている。

話し合い活動でのICTの活用は、担任の先生の話し合い活動に対するハードルを少しでも下げることを可能にするのではないかと考えている。また、ICTの活用が児童の育成に良い影響を与えることは間違いがないだろう。今回の実践は第一歩だが、多くの先生方に話し合い活動に取り組んでいただくきっかけになってもらえれば幸いだ。

### 〈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 特別活動編」P.4
- ・文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2018）「みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）」

# 「環境整備としてのGIGA」から 「学習基盤としてのGIGA」へ

寺岡 裕城

大阪府豊中市立豊島小学校 教諭

## 1. はじめに

GIGAスクール構想の実現に向けて、2021年3月までにほぼすべての小中学校に児童生徒向けの一人一台端末（以下、端末）が配備され、高速大容量通信ネットワークが整備された。多様な子どもたちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化し、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境は、学校現場において確実に整備されている。

本校では、端末が導入された当初は「場面や状況・内容に応じてタブレットを選択すること」や「タブレットを活用する方が、他の教材や文房具より、深い学びが実現しやすい場面において活用すること」などの方針のもと、「ICTは授業力を補完するもの」として活用を推進した。学校現場では、チョークと黒板、ノートを用いて魅力的な授業を構築する伝統的なスタイルが根強く浸透していたからである。「教員のICT活用から子どものICT活用へ」と理想を伝えたとしても、学校現場の教授法には一定の伝統的なスタイルがあり、それを組織として変えていくには大きな労力を要する。推進担当者自身の授業力・児童生徒指導力・学級経営力・校務分掌に取り組む姿勢および人柄を含めた資質・能力や、それまでの取り組みでの成果などが、学校内

で一定認められなければ、なかなか組織を動かすには至らない。また、そこで一定認められた担当者が推進したとしても、教員それぞれに自分の授業スタイルを見つめ直してもらうことは容易ではない。新たに端末を導入することは、授業の改革・改善になると捉える教員もいれば、新しいことをまた覚えなくてはならないと負担に感じる教員もいる。

教員の仕事は最先端の技術に頼らなくとも、成立する側面を有している。ここに新しい技術の活用を推進する難しさがある。「教授法を極め、尊重しつつも、児童主体の学びへ転換していく。」児童が主体となって端末を用いることで、学びにどのような変化があるのか、どのように深まるのか。丁寧に話し合いを重ね、教員各々が実感し、浸透させていく必要がある。また、学校現場では、セキュリティやモラルに関わる問題をいかにしてクリアするかも大きな課題であることも忘れてはならない。

このような課題はあるものの、悲観的な要素ばかりではなく、この3年間で「環境整備としてのGIGA」から「学習基盤としてのGIGA」に向けて着実に歩んできている。ここでは「目指すべき次世代の学校・教育現場」を念頭に3つの視点に絞って、実践を例示する。

## 2. 「学習基盤としてのGIGA」の 具体的実践

(1) 個別最適で効果的な学びや支援  
～個々の児童の状況を客観的・継続的に把握・共有～

端末が導入された利点の一つに、児童の学習ログをクラウド上で保管・閲覧できる点が挙げられる。それは、児童自身が学びを振り返ることに使えるし、友だち同士で意見を参照（以下、他者参照）し交流することもできる。中橋（2023）は、教室内の相互作用に関する研究として先行研究事例をまとめており、佐藤ら（2022）は、端末環境およびクラウドサービス（以下、クラウド）を利用して「他者の文章を参照しながら意見文を作成する実践」を分析し、意見文と、児童の意識がどう変化したかを検証している。その結果、他者の意見文を参照したグループの児童が作成した意見文の評価は高く、他者の意見文を参照していないグループの児童よりも「読み手にどう伝わるか気をつけて書く」「自分の考え以外の視点でも書く」「主語と述語のつながりを注意して書く」「形式的なミスを少なくする」ことが意識されたと報告している。自治体により協働学習支援ツールは様々だが、ここでは本市が採用しているSKY株式会社のSKY MENU CloudとMicrosoft社のExcel（相互閲覧・共有シート）を用いた実践例を報告する。

小学校6年生 国語科「海のいのち」～  
物語を読んで、考えたことを書き表そう  
～

この教材では、太一という中心人物が父を失い、与吉じいさに学び、母の想いを背負いながら村一番の漁師へと成長し、幸せな家庭を築く過程が描かれている。太一の成長と、漁師の海に対する見方・考え方を中心に読み深めることができる。

本実践では、単元の終盤に、母が中心人物である太一に対して「どのような想いを持っていたか」を考えるサイドストーリーを作成する場を設け、児童が「自分の考え以外の視点でも書く」ことができるよう取り組んだ。

児童は文学作品に触れた際、初読を通して感想や問いを有する。その問い（関心事）はいくつかに分類され、たとえ同じ問いを持ったとしても、考え方にはズレが生じる。ズレが生じたときに対話する必然性が生まれ、そのような場面で対話することにより、児童の考えに変化が生じたり、深まりが見られたりするのである。端末が導入されたことにより、児童の考えの変化と深まりが可視化され、軌跡が学習ログとして残るようになった。

例えば、父を破ったかもしれない瀬の主（クエ）に対する太一の憎しみ度合いについて、端末を活用すると、タップ一つでリアルタイムに他者参照することができる（図1）。叙述をもとに、自分はどのように解釈したのか、どうして意見のズレは生じるのかなど、作品を通して丁寧に議論を重ね、考えを深める様子が見られた。自分の考えと他者の考えを照らし合わせながら議論し、読みを深めることができる点に、端末を取り入れる良さがある。

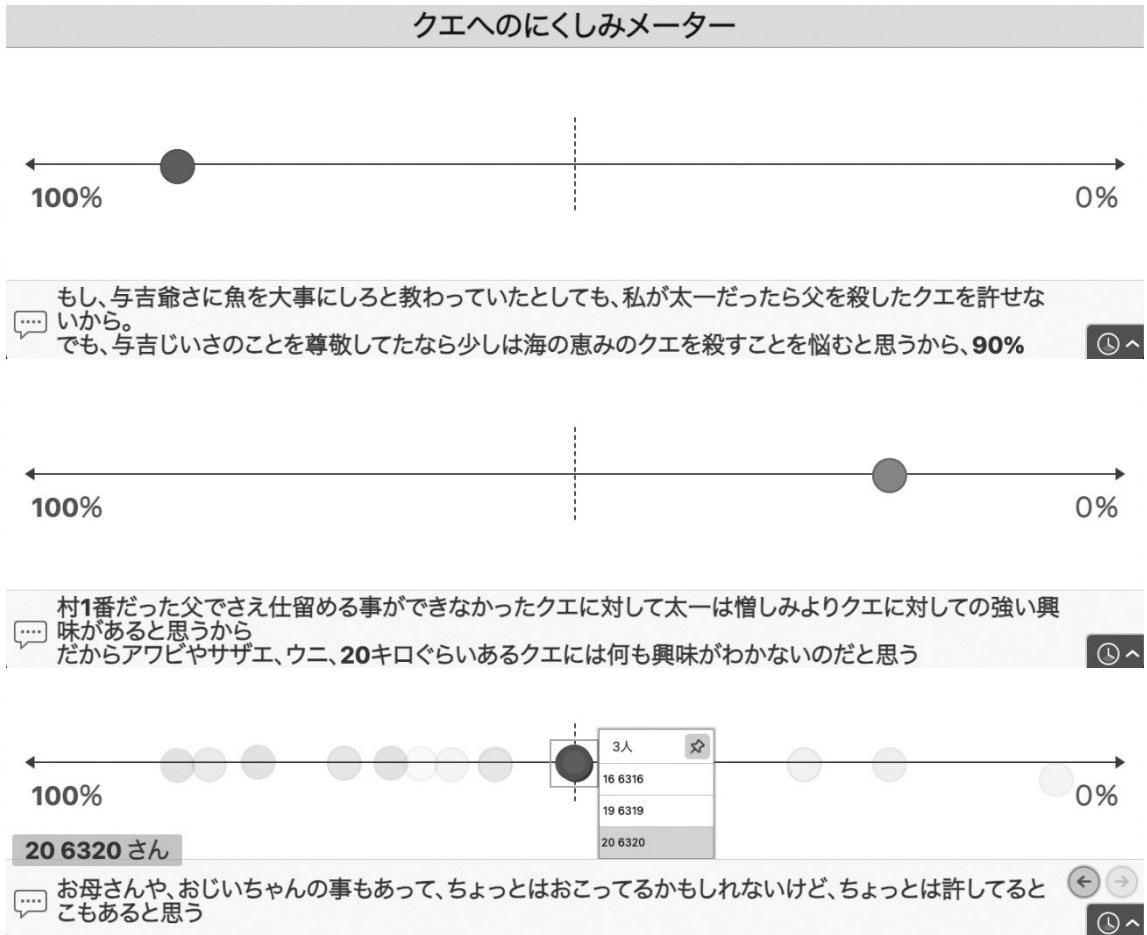


図1 ポジショニングを活用した他者参照

また、中心人物である「太一に最も影響を与えた人物は誰か？」と問いかけた際には、初めは「与吉じいさ」と回答した児童が、学級内での議論を経て、「すべての登場人物の影響を受けたのではないか」との結論に至った。中心人物から登場人物を見るだけでなく、登場人物から中心人物を見る（見方を変える）ことで、「人はすべての人との関わりの中で成長するのではないか」と考えが変わる様子が見られた。友だちとの聴き合いの中で、父に揺れ母に揺れ、最終的に誰かひとりを選

ぶことが結論でないと気づいた軌跡が、このように残ることで、どの場面に対するどの意見で自分の考えが変わったのか追跡できるのである（図2）。

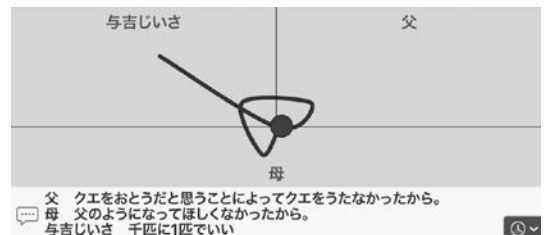


図2 ポジショニングを活用した考えの軌跡



文学作品には読者が自由に思いや想像を巡らすことのできる余白がある。「海のいのち」は全29段落のうち、母のことについて記述があるのは3段落（3箇所）である。そこで、母が中心人物である太一に対して「どのような思いを持っていたか」を考えるサイドストーリーを作成する場を設けた。母の視点

から中心人物を見つめることで、中心人物の心情の変化はもちろんのこと、作者の設定の巧みさをも読むことができる。Excelの共有機能を用いることで、リアルタイムで友だちの意見を参照しながら、自らの作品を深める様子が見られた（表1）。

1	出席番号	母の「太一への思い」を入力しよう
16		おじちゃんも漁師だったんだけど太一が小学生の時に漁に出て帰ってこなかったの。それで海に探しに行ったら空っぽの船が見つかったり水中を探したら体にロープを巻いたまま、亡くなったの。
15		そのあと太一が中学生になった時、今は、もう亡くなっていると言じいさのところに漁師になるために修行をさせてもらってそのまま船をもらって、何年も一本釣りをしているんだけどあなたたちのお父さんが、おじちゃんが死んだ瀬に潜ると言い出したらとおばあちゃん夜も眠れない思いだったよ。それでも太一は今、あなたたちのお母さんと結婚して、村一番の漁師でつづいてくれて自分の孫もできて幸せ。
17		ずーっと前にあなた達のお爺ちゃん天国に行ってしまったの…その後ね、あなた達のお父さんも言じいさの弟子になったのその後言じいさも天国に行って太一も天国に行くのかな？って思って夜も眠れなかったのそで遂にあなた達のおじちゃんが天国に行った瀬に潜りに行ったの…そこで何があったのかは教えてくれなかったけど、太一が言じいさんと同じように海の命を大切に生きていき、自分のお父さん殺したクエを殺すという考えを捨て、たくましく、優しい男になったから幸せなの…
18		昔はおじちゃんが瀬で亡くなってしまっても幸かったのでもその時に、あなたのお父さんがおじちゃんの亡くなった瀬に仇を討ちに行くと言出す方が辛くて、また家族が居なくなると思うととても怖かったのでもね、お父さんはあなたのおいおじちゃんになる人からたくさん大切なことを学んだのだからお父さんは今海を大切にすること、命を大事に思う優しさがあるのだから私は今安心して生活できるしとても幸せなの
19		おじちゃんは立派な漁師だったの、でもある日事故で亡くなってしまったの。その日から私1人で育てなきゃいけなかったから太一のことが心配になってきたの。でも太一はある人のところに弟子に入って色々なことを学んできたんだよ、その中の「千匹に一匹でいいんだ。千匹いるうちに一匹を釣ればずっとこの海で生きていけるよ。」という教えを守り、海のいのちを大切にす立派な漁師になり、父のように事故で亡くなることもなく私を安心させてくれたのそこから私は今のように幸せになってきたの。だからあなたたちもお父さんとお母さんを安心させられる立派な人になるんだよ、そうすればきっとお父さんとお母さんも幸せになるよ。
20		おじちゃんも、漁師だったんだよ、そして、クエって言う魚を取ろうとした時、ことごと、おじちゃん死んでしまったのよ。それで、太一は仇を討ちたい、殺したいと、気持ちを持ってたんだけど、おばあちゃんは、とても嫌だったのよ、おじちゃんみたく、死んでほしくなかったからね、そして、気持ちを話したら、太一は、嬉しい背中だった、だから、太一は、おじちゃんと違って、子供も産んで、幸せなのよ
22		太一、あなた達のお父さんはね、海に住んでいるクエという魚に自分のお父さんを殺されてしまったのよ、あなた達のお父さんは、自分のお父さんが大好きだったから仇を取りに行こうとしていたけど、おばあちゃんからしたら自分の夫を海で亡くしている訳だから、同じ海で自分の子供まで、亡くしたくなかったのよ。でも太一は、大好きだったお父さんを殺したクエに、仇を打たなかったのよ。それは、言じいさという人が海の大切さを教えてくれたから、こんな優しく、たくましくしてくれたおかげで、安心したから私は、こうしてずっと幸せにいられるのよ。

表1 Excelを活用した相互閲覧・共有例

今回は文学作品を題材とした事例を取り上げたが、他者参照の良さは、学習を苦手とする児童にとっては動機づけとなり、助けとなる。児童が自分の考えを持ち、他者参照することで、自らの考えに広がりや深まりを持たせる。そして、考えの変容の軌跡を残すことができる。「誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成する」ことを目指す上で、端末とクラウドの活用は欠かせない。

また、文学作品を用いる際の授業づくりの在り方が変わった。私の場合、端末とクラウドの活用がない時代は、児童が考えを記したノートを回収し、放課後に個々の児童の考え

を転記しながら次時の聴き合いの活動を想定し、授業に挑んでいた。ノート回収があり、日付が変わることで、児童にとっては思考の流れが一旦途切れることになる。端末とクラウドが活用できるようになり、児童が入力したExcelをその場で閲覧・共有しながら授業を展開できるので、授業中に児童がどのように考えているのか、誰がつかずいているのかを瞬時に把握し当該児童を支援できるようになった（表2）。児童の思考の流れをできるだけ途切れさせることなく、聴き合いの活動に入れるようになったため、児童も流れに乗って議論できるようになった。

授業時間	クラウド活用なし	授業時間	クラウド活用あり
1	考えの形成	1	考えの形成
放課後	教員による児童の考えの把握		瞬時に児童の考えを把握
2	聴き合い		聴き合い

表2 授業展開例

但し、注意点もある。まず国語科の教科の特性上、「紙に縦書きで書く」必然性があるときは、そちらを選択する。また、教科書教材を用いる場合の教材研究の本質は変わらない。児童がどのように思考するかを想定し、児童同士をつなげ、教材を用いて内容を深めることは、デジタルでもアナログでも変わらないことは肝に銘じておかなければならない。

(2) 学びにおける時間・距離などの制約を取り払う ～遠隔・オンライン授業の実施～

松浦（2023）は英語科授業におけるICTの活用実態を調査し、活用群が10%を下回る項目として、以下の4つを挙げた。

ペーパー型のテストに代えてコンピュータによる定期テストを実施している。

(2.8%)

日本の他校の児童生徒と英語で話したりチャットでやりとりしたりする等、お互いに交流する活動を行わせている。

(3.1%)

海外の学校の児童生徒と英語で話したりチャットでやりとりしたりする等、お互いに交流する活動を行わせている。

(3.6%)

メールやチャットをやり取りする活動を

させている。(9.8%)

また、木村ほか（2020）は、小学校におけるタブレットPCを活用した国際交流プログラムの実施によって、期待する資質・能力がどのように変容するかを調査した。国際交流授業を繰り返し行うことで、児童の交流に関わるスキルとして「コミュニケーション・スキル」および「情報活用能力」、深い異文化理解として「交流に対する情意・意欲」および「学びに向かう力」に対する意識の向上が見られることを報告している。

上記を踏まえ、本校において、海外の学校との英語での交流を実施した。端末が導入されたことの最大の利点は、学校同士・教室同士をつなぐ交流（図3）から、グループ同士・ペア同士（将来的には個人同士）をつなぐ形への変化を可能にしたことである（図4）。教室同士をつなぐ交流では、言語や文化に触れることができるが、発表者のみが主体的に関わり、参加者は受け身になりやすい。一方で、ペア同士・個人同士をつなぐことで、児童が英語でコミュニケーションを図る活動の場を十分に確保することができ、自ずと主体的に関わる必然性が生まれる。本校でも、児童一人ひとりが受け身ではなく、主体的に思考を働かせながら、言語や文化に触れる様子が見られた。



図3 教室同士をつなぐ遠隔交流



図4 児童同士をつなぐ遠隔交流

教室は不思議な空間である。公立小学校の場合、その地域に生まれ、たまたま同級生というだけで、先生やクラスメイトを自ら選ぶことなく指定され、同じ空間にいる。そのため、教室内で主体的・対話的な学びを目指すためには、端末を活用する以前に、学級の子どもたちの関係性の基盤を構築しなければならない。

小学校外国語科では、コミュニケーション能力を高めることを目的に、様々な活動が施される。外国語科のねらいを達成するためには、学級集団を学習集団として確立させる必要がある。そうでなければ、児童の適切なパフォーマンスは発揮されないし、ましてや

コミュニケーション能力を高めることはできない（コミュニケーションを図りながら、学習集団として育てていくことはできる）。ここに外国語科の難しさがある。外国語科の教科の特性を考えると、学びの空間を教室内に留めるだけでなく、端末を活用することで、学びの本質に迫り、またその学びを広げ深めることができる。

これらの交流は外国とだけでなく、都市と離島、高地と低地といった自然環境や生活文化の違いに触れる形や、同じ校区内における小学校と中学校の交流など学校文化の違いや地域に触れる形でも用いることができる。但し、現状は使用ツール（アプリケーション）の違いや、肖像権の問題など各種条件をクリアする必要性があり、事前準備等に対して教員に負担感があることも忘れてはならない。

### （3）プロジェクト型学習を通じて創造性を育む

#### ～文理分断の脱却とPBLによるSTEAM教育の実現～

私は貴財団のSTEAM 教育研究会に所属させていただき（2020年度から2022年度まで）、文理分断の脱却とPBLによるSTEAM教育の実現を目指したカリキュラムづくりを行った。研究代表者の浅井（2023）は、「『STEAM教育＝プログラミング教育をすればよい』のような誤解が時々ある。しかし、本研究会の実践により『STEAM教育』を実践する際には、『社会や人の役に立つ』ということを留意して学習を設定すれば、子ども一人ひとりが意欲を持って『STEAM教育』に取り組み、有用感や達成感を味わい、

さらなる課題を見つけ学習していくことができるようになる」と記している。この趣旨に沿って、最先端の科学技術の一つであるドローンを用いて、実践を行った。科学技術と実社会の課題・問題を結びつけ、「新たな価値を創造する」ことを目的とした探究学習の事例である。「学校で学んだことを活かして、世の中の課題を解決する！」そのような目当てで学びを深めることを目指した総合的な学習の時間の実践例である。

#### 小学6年生 総合的な学習の時間

「地球を救ったり、人の役に立ったりするアイデアを考えよう」

第1次「情報の収集」（目安時間：3時間）

- ・ドローン・プログラミングを体験しよう
- ・ドローンがどのような使われ方をしているかを調べよう

第2次「整理・分析」（目安時間：3時間）

- ・児童一人ひとりが異なる内容で探究活動を行う
- ・企業からフィードバックをもらい修正する

第3次「まとめ・表現」（目安時間：4時間）

- ・アイデアを提案する
- ・企業から最終的なフィードバックをもらう

#### ①第1次「情報の収集（ドローン・プログラミング体験）」

ドローンが実社会でどのように活用されているかを知り、Scratchを活用したプログラミングスキルを活かして、ドローンを制御する活動を行った。プログラムを制御する順番や数値を変えたり、動きを追加したりしてドローンを飛ばした。この活動における一番の収穫は、子どもたちのキラキラした目である。最先端の科学技術に触れるワクワク感を味わいながら、探究課題を設定した。ただドローンを制御するだけに終わるのでなく、「ドローンを用いて世の中の課題を解決したり、新たな価値を創造したりできないか」という「めあて」に対し、一人ひとりが考えたり、グループで意見交換したりする時間を設けた。ここでの児童の具体的な反応を紹介する（原文ママ）。

- ・ドローンは、災害時に役に立つだけではなく、子供を喜ばせたりサプライズにも活用できるので、グループで意見がたくさん出ておもしろかったです。
- ・今回初めてドローンを見ました。ドローンが配達をしているのは知っていたけど、速さはどれくらいか、どこの国で使われているのかなどもっと知りたいと思いました。
- ・ドローンは二酸化炭素とか有害な物質を出して動力にしているのか、地球に優しいのを使っているのか、気になりました。

#### ②第2次「整理・分析」

ここでは、世の中の課題解決や新しい価値を創造することを念頭に置いて、ドローンが活用できそうなアイデアを具体化した。

「ドローン会社」の社長なのか社員なのかという立ち位置を決め、「企画書」を作成するという形でロールプレイをさせ、探究活動への動機づけを図った。児童の立ち位置によってグルーピングをし、意見交換する中で実現可能性や課題点を整理した。

本実践のような児童が最適解や納得解を見出す探究学習では、動機づけも非常に重要である。児童自身は自分の力で探究をしているようで、実は指導者に導かれている。時に児童とともに解を練り上げ（表向きは、児童が解を練り上げ）、児童とともに探究の伴走をすることもある。子どもに学びを委ねるだけでなく、大人が子どもとともに学ぶ雰囲気をつくるのが、探究学習の「整理・分析」場面で肝要だと感じている。

### ③第3次「まとめ・表現（企画書提案）」

企画書（図5）を作成し、企業への提案を行った。企業からは、実用化の度合いや実現可能性などについてフィードバックをもらい児童と共有した。この活動により、自分たちの考えたアイデアが「実際の企業でどのように評価されるのか」を体感することができる。実社会に具体的な関わりを持たせることで、「世の中の課題を解決したり、新しい価値を創造したりすることにつながっているのではないか」と単元の最後までワクワク感を持って挑む様子が見られた。

地球を救ったり、人の役に立ったりする会社をつくろう	
アイデア名	ドローン
	●だれのため？ どんとき？
	消防士 火事
	●どんな風にドローンを使う？
火事が起きたらドローンで上から水を撒いたり他に人は居るか見たりする	
地球を救ったり、人の役に立ったりする会社をつくろう	
アイデア名	森林ごみとり
	●だれのため？ どんとき？
	・木材を切ったりする人や、森にいる動物
	●どんな風にドローンを使う？
空中にいるゴミを探し出す部隊（森の上空からゴミの音と熱をセンサーで検知する）のドローンがゴミを発見する。その後ゴミを回収するドローン達が回収して機体端からサイクルする所に持ってく、それを繰り返す	
地球を救ったり、人の役に立ったりする会社をつくろう	
アイデア名	ドローンで台風を消す
	●だれのため？ どんとき？
	台風が来た時 人のために
	●どんな風にドローンを使う？
ドローンを飛ばして、台風と反対のかげを作って台風を消す。	

図5 児童の企画書例

本実践では「科学的な知識と実社会の課題・問題を結びつけていく資質・能力を育成する」という視点を持ち、総合的な学習の時間の授業をデザインし直した。この結果、児童は世の中の課題に対して、新しい技術体験を起点に、理科や社会科等の教科学習や、SDGsなども含めたそれまでの学習や経験知と結びつけて考え、どう解決できるか考える様子が見られた。ドローン・プログラミング体験を通じた探究学習が、世の中の課題解決や社会の問題解決に活かせることを実感している様子が見受けられたのである。また、自分の考えたアイデアは「実現可能

なのか」、「本当に世の中の役に立つのか」、さらに一部の児童には「新しい技術にも課題はないのか」と追究する様子も見られた。これまでのドローン・プログラミング体験では、「楽しい！すごい！便利！」という感想に留まっていたが、学んだ技術がどのように社会の役に立つかを想像することで、児童一人ひとりの課題意識や学びが個性化していったと考えられる。

### 3. まとめ

学校現場に端末が導入されても、教員の教材研究の本質は変わらない。むしろ児童主体の学びにシフトするからこそ、教員はいつも本質的かつ複線的で多様な学習の型や、児童の思考を想定する必要が生じる。(今後はその部分にAIを取り入れ、分析的に授業スタイルを見つめ直し創り上げることが、教員にとってのネクストステージになるとも考えている。)

端末導入当初は、「ICTは授業力を補完するもの」として活用を推進した。それから約3年が経ち、端末とクラウドが日常的に活用されることで「児童が学習ログを見返し、他者参照しながら自分の学びを深める」様子が見られるようになった。学び方(学びの型)や学びの質(学びの深まり)、学習活動の仕方に見られたこのような変化こそが、「環境整備としてのGIGA」から「学習基盤としてのGIGA」に向けた変化に通じるものだと考える。

一方で、新しいものには「光と影」がある。今回は、端末を活用する「光」の部分を取り上げたが、「影」を見落とさず、丁寧にすくい上げていくことがこれからも肝要であろう。端末を使い、楽しそうにワイワイ話し合っ

ているからといって、学びになっているかと言えば、必ずしもそうではない。楽しそうに見える活動は輝いて見えるが、そこに学びはあるのか。地味で単調に見える学習にも、学びはある。教員が「対話的」な活動や「アクティブラーニング」を求め過ぎて、授業の中で無理やり対話場面を押し込むこともある。その辺りの見極めを怠らず、児童が学びを深めるための選択肢の一つとしての適切な端末活用のあり方を、これからも追究していきたい。

#### 〈参考文献〉

- 浅井和行(2023)STEAM教育研究会によるSTEAM教育の実践研究—保育園から高等学校までのカリキュラムの開発と試行,そして提言—。公益財団法人日本教材文化研究財団 調査研究シリーズ90, 8-18
- 木村明憲、黒上晴夫、谷口生歩(2020)小学校でのタブレットPCを活用した国際交流による資質・能力の変容。日本教育メディア学会教育メディア研究Vol.26, No2, 1-17
- 佐藤和紀、小田晴菜、三井一希、久川慶貴、森下孟、谷塚光典(2022)小学校高学年児童の意見文作成におけるクラウドサービスによる相互参照の効果。日本教育工学会論文誌45(Suppl.), 117-120
- 寺岡裕城、吉田公衛、木村明憲、佐藤和紀、中橋雄、浅井和行(2023)社会の課題解決を意識させる小学校プログラミング教育の効果。日本教育メディア学会研究会論集(55), 95-100
- 中橋雄(2023)GIGAスクール構想が変える英語科の授業。公益財団法人日本教材文化研究財団 研究紀要第52号, 15-21
- 松浦伸和(2023)GIGAスクール構想が変える英語科の授業。公益財団法人日本教材文化研究財団 研究紀要第52号, 22-26

# 技術科での学びを生かした国語科「説明文」の授業実践例 —「順次」処理の考え方を使って、読み手に伝わりやすい文章を考えよう—

山崎 晃平

京都教育大学附属京都小中学校 教諭

## 1. はじめに

2020年度小学校、2021年度中学校で新しい学習指導要領が全面実施を迎えた。今回の改定により、「何ができるようになるか」という観点の中で、新しい時代に必要となる資質・能力の三つの柱が整理された。

各教科において、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、というその教科ならではの物事を捉える視点や考え方を通して、学びの本質的な意義の中核となるものや学校教育における教育と社会を繋ぐものなど、教科の見方・考え方が提起された。

本校では文部科学省からの研究指定を受け、教育課程の再構築を行い、初等部3年生から「技術科」が教科として導入されている。主軸はプログラミング学習で、「順次」×「分岐」×「反復」などの処理や、「変数」などの基本的なプログラムの考え方を身につけるため、学習内容が順を追って設定されている。

技術科では、これまでのものづくりの視点だけではなく、技術との関わりの視点で捉え、最終的に技術を最適化することが見方・考え方として示され、よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けた実践的な態度を養うことが資質・能力のねらいとされている。

その中でも、情報活用においては、小学校プログラミングなどが新たな学習として追加され、今後さらに重要な項目に位置づけられると推察できる。また、COVID-19は、GIGAスクール構想で1人1台端末となった教育現場の情報活用に急速な進展をもたらし、ますます社会の変化に対応できる資質・能力の育成が重要となった。

本校では、プログラミングなど情報に関わる学習を開始して5年目となる。基礎となるプログラミング学習を小学校3年生から開始し、縦の繋がりと教科横断的な学習として、他教科でも取り入れた横の繋がりを意識した授業づくりを行っている。

## 2. 技術科として育てたい資質・能力

技術科においては、様々な課題の中で「適切な技術の発達を主体的に支えること」や「技術革新を牽引する素地となる資質・能力」の育成が課題としてあり、「思考力・判断力・表現力」である課題を解決する力がポイントの一つとしてある。これまでの知識・技能だけではなく、課題を解決し、さらに活用して改善といった一連の流れを通した問題解決能力の育成を必要としている。

情報の技術においては、小学校でプログラミングという新しい内容が開始されたが、本

校で授業を進めている中で、この課題を解決する力が最も必要な内容であると研究より捉えることができた。

そのため、課題解決能力を育成することを主眼として縦の繋がりを意識してカリキュラム・マネジメントを行っている。

### 3. 3年生で行っている技術科の取り組みについて

プログラミング学習に使用する教材として、視覚的に理解しやすいブロック型プログラミングツールであるSHARPの「ロボホン」(図1)を導入している。メールの送受信やお話、写真の撮影などが可能で、搭載されたAIによって人の顔を認識し、会話を適切に使い分け、歩いたり踊ったりすることができる。実際に触ったり動かしたりできるロボットを使用し、プログラムを実行することで、コンピュータに自分が求める動作をさせることができるということへの理解を助けるとともに、学習への意欲を高められるようにしている。



図1 ロボホン

3年生では、技術科の導入の時間に、ロボホンと初めて対面し、「友達のように仲良くなるろう。」というめあてで、ロボホンとあいさつをしたり、ロボホンに様々な質問をしたりした。この経験から、ロボットやコンピュ

ータを大切にし、適切に扱う態度の基礎を養うことができた。

ロボホンへのプログラミングは、「ロブリック」(図2)というブロック型プログラミングツールを用いて行う。ロブリックには、「歩く」「座る」「話す」「歌う」「踊る」など、たくさんの動きを指示できるブロックが用意されており、それらを順につないでいくことで、簡単にプログラミングができる。ロボホンにさせたい動きを選んでつなげ、実行することを繰り返す中で、自然に順次処理(図3)について学ぶことができた。



図2 ロブリックの画面



図3 順次処理を学ぶ様子

### 4. 国語科1人1台端末活用の具体例

教科：国語科

単元名：「すがたをかえる大豆」(光村図書・三年・下)

「食べ物のひみつを教えます」(光村図書・三年・下)



※教科書の配列では、「すがたをかえる大豆」に続く「食べ物のひみつを教えます」とともに「れいの書き方」を生かして「読むこと」と「書くこと」との連続した扱いとなっている。

#### (1) 単元で身につけたい資質・能力

教材文「すがたをかえる大豆」は、第1段落で「大豆はいろいろな食品にすがたをかえていることが多いので気付かれないのです。」という結論を述べている。最終段落では、「昔の人々のちえにおどろかされます。」と筆者の見解が示されている。このような構造を持つ文章は、第3学年の児童にとって初めて接するものであることが想像される。

文章の第2段落以降では、様々な事例が紹介されている。例えば、植物のダイズやその種である大豆がどのように食品に加工されるか、工夫の違いや複雑さなど、異なる観点から事例が提示されている。これらの例を比較したり分類したりしながら、段落同士の関係に着目し、筆者の考えとそれを裏付ける理由や事例との関連性を理解することが重要である。

#### (2) 言語活動とその特徴

本単元では、「説明の『くふう』をたくさん発見しよう」という学習課題を設定し、段落相互の関係に着目しながら読み、説明されている事例の順序や、写真との関連のさせ方など、表現や文章構成の工夫を見つけていく。そのために、「文章分析シート」(図4)を作り、文章を視覚的に整理して考えるという言語活動を設定する。作成を予定している

「文章分析シート」は次のようなものである。

終わり	中						はじめ		段落
	⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	
									書いてあること
									見つけたいこと
									画像

図4 「文章分析シート」

この文章分析シートは、端末上で本文の順序を並べ替えることができるため、文章のつながりを意識した「順次」処理の考えを活用することができる。

これまで児童が学習してきた説明的な文章は、通常「はじめ」「中」「終わり」の構造を持ち、「はじめ」にはしばしば「問い」の文が含まれており、その問いに対する答えとして「中」では具体例などが示されてきた。しかし、今回学習する「すがたをかえる大豆」には、「問い」の文はない。

文章分析シートを用いて整理すると、「すがたをかえる大豆」の「はじめ」の部分は、話題を提示して次の事例の紹介に繋げる役割を果たしていることを確認することができる。

また、文章全体を概観すると、それぞれの事例が一般的なものから例外的なものへ、また簡単で分かりやすいものから複雑で手順の多いものへという順序で説明されている。これは、筆者が説明する際の工夫の一つであり、読者によりわかりやすく情報を伝えるための手法である。

本単元では、これらの活動を通じて、筆者の考えやそれを支える理由、事例との関係な

どを理解することを目指していく。そして、単元の最後には、学校図書館などの資料を活用しながら、幅広いジャンルの様々な説明的な文章を読むことで、表現の工夫や説明方法についてさらに理解を深めていくようにする。

### (3) 1人1台端末活用の位置づけと指導のポイント

本単元では、文章分析シートを学習支援アプリ「ロイロノート」を使用して作成していく。ロイロノートは、教科書の挿絵や画像を1人1台端末で撮影して、簡単に貼り付けられる。また、友達同士で情報の共有をすることができたり、学習の続きを家庭等でも行ったりすることができる。

第4時では、作成した文章分析シートに画像を貼りながら、文章の説明方法を考える場面を設定している。教材文に挿入された画像は、児童が説明方法を工夫する手がかりとして活用できる。それぞれの思い思いの大きさを画像を比較したり、並べ替えたりしながら考えることが可能であるため、1人1台の端末を使用することは効果的である。

学習の中で友達と対話する場面でも、互いの端末画面を見合いながら、気付いたことを伝え合ったり、新たな気付きを書き加えたりして使用する。

### (4) 単元の展開

#### 第1時・第2時

教科書p.41の扉に示されている題名から、大豆がどのように姿を変えているのかを想像し、本文と出会う。本文の特徴を確かめ、「すがたをかえる大豆」を読む。知りたいことを出し合い、ふりかえりカード(図5)を

作成し、学習課題を作る(図6)。



図5 ふりかえりカード 図6 学習課題作り

#### 第3時・第4時

①～⑧段落を読み、文章分析シートを作成することにより、段落相互の関係などを確かめる。文章分析シートを児童に紹介し、それを使って本文の説明の工夫を探していく。

第3時・第4時では、「説明の工夫」を文章分析シートで整理しながら見つけていく。見つけた工夫を発表して、クラスとしての大発見としようと呼びかける。第2時で読んだ①段落の文章分析シートを教師と一緒に作成して、使い方を共有してから始める。文章分析シートは、いつでも使えるように簡単で分かりやすくし、さらに見つけた工夫も書き込めるスペースを作っておく。

1人1台端末を使用すると、枠の幅などを児童の考えに合わせて自由に設定することができ、文字の大小や見つけた工夫の量など、それぞれの児童に合った文章分析シートにすることができる。活用する際は、はじめに、文章分析シートをモニターに提示して、段落番号ごとに「書いてあることを簡単な文で書き込む欄」「見つけた工夫を書き込む欄」があることを確かめ、使い方を説明する。

第4時では、ペアで文章分析シートに画像を貼りながら、説明の工夫を見つけていく。1人1台端末では、児童が画像の大きさを確かめたり、簡単に画像を並び替えたりするこ

とができる。予め教科書の画像を1人1台端末に取り込み、各自が使用できるように準備しておく。ロイロノート内にある学級フォルダ「資料箱」に画像を保存しておき、各自がコピーして貼り付けて使う。説明の工夫を見つけたら、付箋機能に気付いたことを入力し、文章分析シート（図7）に貼っていく。

終わりに	中					はじめ		段階
⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	書いてあること
たぐってわけてみる	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫
大豆のよい所も書く工夫	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫
大豆のよい所も書く工夫	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫
大豆のよい所も書く工夫	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫
大豆のよい所も書く工夫	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫
大豆のよい所も書く工夫	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫
大豆のよい所も書く工夫	このように、	取り入れる順番や	これらは最初だ、 最初に書くかずに 生物と書く工夫	また、 大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫	大豆のよい所も書く 工夫

図7 児童が作成した「文章分析シート」

第5時

第4時で見つけた工夫を発表し、学級全体で説明の工夫を整理していく。前の時間に予告したとおり、見つけた工夫を発表して、クラスとしての大発見としようと呼びかける。そして、前時で作ったペアで見つけた工夫を確かめながら相談し、発表する工夫の一つを選ぶ。発表した工夫を板書していく。全部のペアが発表できたら、1人1台端末を使って、第4時に作成した文章分析シートを見て、まだ出されていない工夫がないか確かめていく。このとき、黒板を見て、付け足したい友達の工夫は付箋機能を使って自分の文章分析シートに加えていく。

第6時

筆者の説明の順番についての工夫を理解するために、まずは自分だったらどのような順

番で例を並べていくかを「順次」処理の考えを使って並べ替え、全体交流を行う。

その後、筆者の説明の順番について、意見交流を行い、理由を考える。筆者は、手の加え方（調理の時間や工程）が、「簡単なもの」→「難しいもの」になるように、順番を工夫して説明しており、読者にとって、簡単なものからの方が読み進めやすいことを理解した。

その際、ロイロノートで以下のシート（図8）を使い、筆者の説明の順番について考えるようにした。

図8 児童が作成したシート

第7時

学習を振り返り、考えたことや感想をまとめる。

(5) 日常生活にも広げて

「すがたをかえる大豆」の学習と同時に、栄養教諭と協力し、給食室の前に「すがたをか

える大豆」に関する掲示物（図9）を掲示したり、実際に大豆から醤油を作る実験（図10）を行ったりした。



図9 掲示物 図10 醤油を作る実験

教科書だけでは伝わりにくい大豆の情報について、実際に体験をすることができ、「すがたをかえる大豆」に対する興味を一層深めていた。

（6）「食べ物のひみつを教えます」の実践  
本単元では、読むことの教材である「すがたをかえる大豆」で得た知識を活かし、書くことの教材である「食べ物のひみつを教えます」につなげる学習活動を行う。この活動では図書資料やインターネットを利用して調査し、情報を整理し文章にまとめる。最終的な目標は「食べ物のひみつブック」を作成することである。「すがたをかえる大豆」で学んだ文章の組み立て方や情報を分かりやすく伝えるための工夫を活かし、内容をまとめていく。

### （7）単元の展開

#### 第1時

「食べ物のひみつブック」を作るために、すがたをかえる材料を決め、調べたことを整理する。



図11 ウェビング

本やインターネットを使って、おいしく食べる工夫や食品の例をウェブページ（図11）にまとめていく。

#### 第2時

資料を通して得た情報をロイロノートにメモしていく。全ての食品を網羅するのではなく、自分が伝えたい内容に焦点を当ててメモをする。

その際、使用したシート（図12）には、挙げる例の順番の理由を記述するようにする。読者が理解しやすいように情報を整理し、伝えやすい順序で並べ替える。

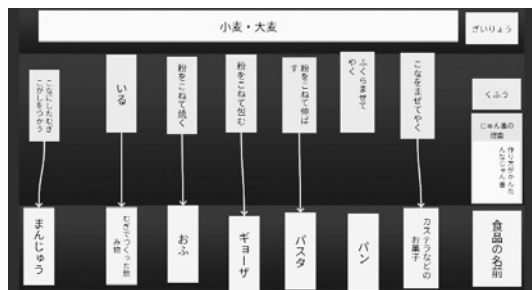


図12 児童が作成したシート

#### 第3時

第2時に作成したシートを利用し、第3時（図13）のシートと組み合わせ、全体の文章構成を考える。その際、教科書に載っているお手本の例を取り扱い、「はじめ」と「終わり」の文を書くようにする。

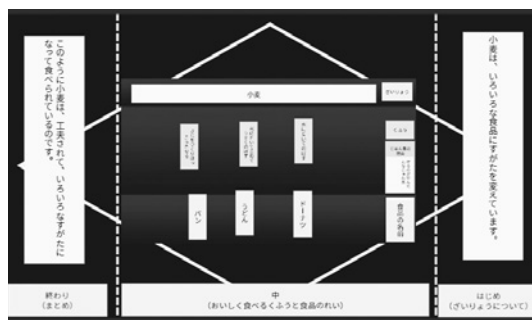


図13 児童が作成したシート

## 第4時・5時

「はじめ」「中」「終わり」の部分に分けて、「食べ物のひみつ」に関する文章の構成を考え、それぞれの部分を完成用のシート（図14）に書き込んでいく。

また、「文章分析シート」で見つけた筆者の工夫を活かして、まとめるようにする。



図14 完成したシート

## 第6時

完成した文章を読み合い、書き方や内容の両面から、お互いの文章のよいところについて、伝え合う。

## 5. 実践をふりかえって

1人1台端末活用が始まり、授業のデザインは大きく変化した。自分が調べたいことや共有したい情報は、すぐさま実行することができ、学習者のインプット、アウトプットの情報量は一気に増加した。

教科の中でプログラミングを扱うときは、授業の目標はプログラミングを学ぶことではなく、教科の内容を学ぶことになる。これは、授業の中にプログラミングを取り入れるときの大きなヒントとなる。中川氏によると、重要なのは、横軸と縦軸を意識した授業づくり。横軸とは、「教科・領域にどのようにプログラミングをなじませるか」ということであると述べている。となると、これまでの教科・領域のねらいに即して埋め込む必要がある。

技術科で学んだプログラミングの考え方を教科横断的に活用することで、子どもたちが授業の中で教科の学びを深めることができ、教科の内容を整理したり筋道を立てて考えたりすることができる。プログラミング学習を単発で終わらせてしまうのではなく、日常生活では身につかないような論理的な思考力の育成という視点から、教科・領域の授業を再考する機会として位置づけたい。

## 〈参考文献〉

- ・「国語」教科書 光村図書（3年生 下）
- ・GIGA スクール構想の現実へ（リーフレット）  
文部科学省
- ・これで大丈夫！小学校プログラミングの授業  
（2019）株式会社シナノ
- ・すがたをかえる大豆 みんなの教育技術2023

# 自己調整学習を促すクラウド基盤の 学習設計と支援

滝沢 雄太郎

長野市立篠ノ井西小学校 教諭

## 1. 自己調整学習と授業づくり

2021年1月の中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」では、1人1台の情報端末の活用を前提に、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させていくことで、主体的・対話的で深い学びに向かうことが示されている。子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる（文部科学省2021）ため、教師は学習者自身が学習を調整する力を高める自己調整学習を意識した授業設計が求められる。

自己調整学習（ジーママン・シャンク、2006）は、児童生徒自らが学習をコントロールするという主体的な学習を目指しており、①予見、②遂行コントロール、③自己省察の3つの段階を回していくことで自己調整学習が行われていくことを示している。また、自己調整学習のプロセスのトレーニングは小学校低学年の児童に対しても行うことが可能であり、望ましいとされる（ジーママン・シャンク2014）。特に、複数の自己調整学習のプロセスは同時に教えることができ、実際の学習の中で自己調整能力を適用することで、他の学習や教科にも転移が促されるとされている。そこで、本稿ではジーママン・シャンク

（2006）自己調整の3つの段階を視点に、小学校3年生における1人1台の情報端末を活用したクラウドベースの授業設計や支援について具体的な事例をもとに紹介していく。また、それらの視点をもとに実施した単元内自由進度学習についても紹介する。

## 2. 「①予見」を共有する具体的例

授業における「予見」は、授業や学習活動の初めに何を学ぶのか、どのような計画で学んでいくのかを把握することである。単元計画を教師が内緒にするのではなく、あらかじめ冊子にして渡したり、教室に掲示したりするなどして、共有する。課題の内容や児童生徒の実態にもよるが、児童生徒と一緒に計画を立てる場合もある。

予見の具体例として、「Google classroomの単元計画や学習の手引き」が挙げられる。図1は小学校3年生の社会科「事件・事故からくらしを守る」における学習の手引きである。単元の目標・学習活動・ルーブリック・関連資料をクラウド上のGoogle classroomで示した。単元を貫くゴールを単元の第1時に児童と共有し、その後は児童が学びを進める。「予見」として、単元のゴールの見通しを児童が持ち、問題解決における学び方を駆使しながら、自主的に学びに向かっていく学習設

図1 学習の手引き

**目 事件・事故からまもる 【8時間】**  
滝沢太郎・9月24日（最終編集:10月4日）  
100点

自分たちは事件・事故からどのようにまもられているか調べよう

【1】事件・事故について調べる  
①事件・事故が起きたような場所を写真からさがす  
②事件・事故のへんかをグラフから読みとる  
③単元で学んでいく課題をさせている

【2・3・4・5】けいさつの仕事を調べる・くらべる・まとめる  
①じょうほうを集めるものをかくにんする  
②けいさつの仕事が終わるじょうほうをあつめる ⇒ジャム1 仕事(黄)  
③仕事をグループ分けする ⇒ジャム1 グループ名(オレンジ)  
④考え・まもん ⇒ジャム1 思ったこと・考え(赤) ぎもん(緑)  
⑤けいさつの話を聞く10月3日(水) ⇒メモ  
⑥じょうほうをふやす ⇒ジャム1  
⑦けいさつの工夫やがんばっていることをかく ⇒ジャム1 工夫・どりよく(青)  
⑧けいさつとれんけいして仕事をしている人を調べて図でまとめる ⇒ジャム1 図(矢印・線)  
⑨学び方をふり返る

ポイント  
・事件や事故が起きたとき、けいさつはどんな仕事をしているかな？  
・事件や事故が起きた前に、けいさつはどんな仕事をしているかな？  
・けいさつの工夫やどりよく(コツ)がなんぼっていることは何かな？  
・けいさつといっしょにれんけいして仕事をしているのはだれかな？

【6・7】ちいさいの人がやっている仕事を調べる・くらべる・まとめる  
①じょうほうを集めるものをかくにんする  
②けいさつ以外の仕事が終わるじょうほうをあつめる ⇒ジャム2 仕事(黄)  
③グループ分けする ⇒ジャム2 グループ名(オレンジ)  
④考え・まもん ⇒ジャム2 思ったこと・考え(赤) ぎもん(緑)  
⑤動画を観る ⇒メモ  
⑥じょうほうをふやす ⇒ジャム2  
⑦けいさつ以外の人の工夫やがんばっていることをかく ⇒ジャム2 工夫・どりよく(青)  
⑧図でまとめる ⇒ジャム2 図(矢印・線)  
⑨学び方をふり返る

計である。紙で計画を配付する方法もあるが、Google Classroom上で示すことで、欠席した児童も非同期分散型で家庭でも学びを進められたり、他者の学習シートに容易にアクセスして参照しながら学びを進めたりすることができる。小学校3年生という発達段階、これまでの学習経験から、本実践では単元第1時には、単元を貫くゴールや学習活動、評価について、Google Classroomだけでなく、口頭や板書を活用して、共通理解を計る支援を行った。第2～8時も全てを子どもに委ねるのではなく、授業の最初に個人の目標を共有する時間、動画視聴や警察官を招いて話を聞いて情報を収集する時間など学級で一斉に取り組む時間も確保した。

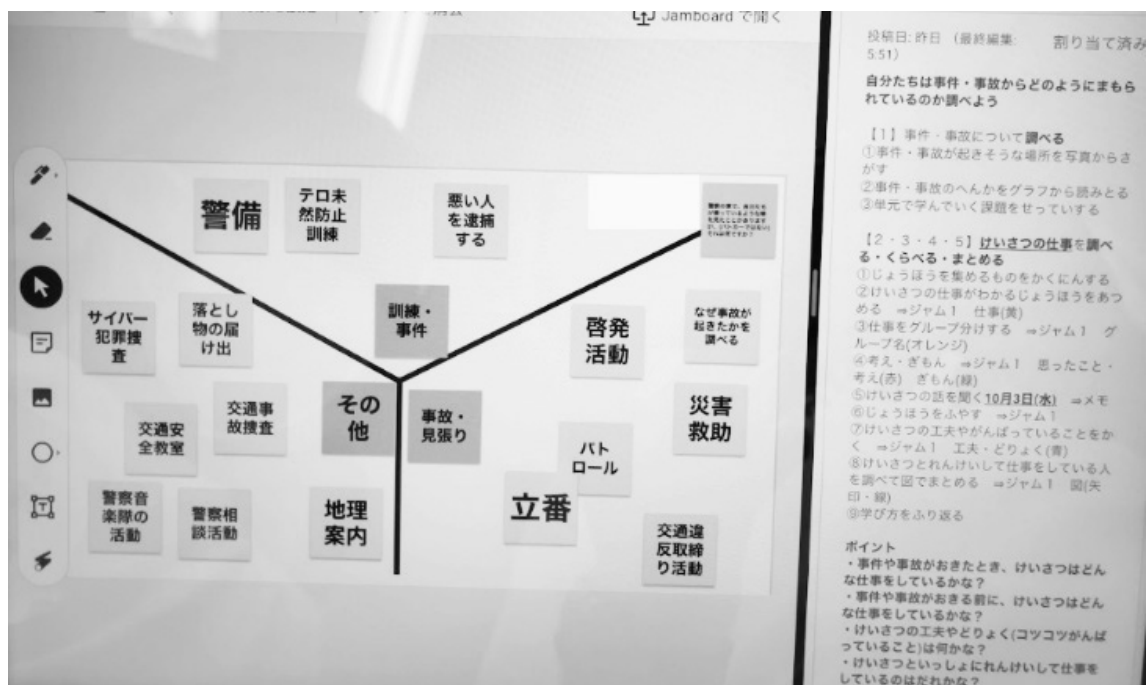
学級の中には多様な児童がいる。手引きさえあれば自らの力で学習を進められる児童（A）、他者の学び方が参照できれば学習を進められる児童（B）、教師や児童の対面で

の具体的な支援があって学びを進められる児童（C）など多種多様な児童が教室には共存している。本実践では、前者の（A）（B）の児童は、Google Classroomに示された手引きを見て、学び方を選択肢しながら学びを進めることができていた。図2は単元第4時の児童の画面であるが、（A）の児童である。2画面で手引きを見ながら、学習を進めていた。

一方で、（C）のように自分で学びを進めることが難しい児童は、教師が個別に支援に入ったり、友の学習過程を参照することを促したりしながら、学びをサポートして進めることが必要である。自己調整学習を進めるための「予見」として、単元計画を教師が児童に明示的にしておくことで学びが捗っていたのは主に（A）（B）の児童であり、単元の最初に単元のゴールや評価の基準を共有しておくことで、（A）（B）のような児童は見通しをもって、学ぶことができていた。教師がいなくても学びを進める（A）（B）のような児童に教師が指導・助言を行うことが減るため、教師は（C）の児童に直接支援に入ったり、（A）の児童と（C）の児童を繋げて、学びを促進するためのファシリテートに徹したりすることができた。

さらに、他者の学び方が参照できれば学習を進められる児童（B）のために（A）の児童の学習方略を他者参照することもできる学習設計も重要である。文字のテキストだけでは、学びを進めることが難しい（B）のような児童には、具体的な成果物から学習方略を支援したり、興味関心を広げたりすることが必要だからである。クラウド上での学習過程を共有しあうことによる相互作用については、

図 2



佐藤ほか (2021) や村上ほか (2021) などの先行研究でもその効果が示されている。1人1台の情報端末で作成された作品や可視化された思考の途中経過を他者とクラウド上で共有することで、自分より活動が進んでいる児童の学習過程を見ながら、見通しを具体的に持つことができる。つまり、他者の具体物をクラウド上で参照できるように設計することが支援として重要である。

以上のように、クラウド上に目標・計画を示し、他者が参照できるように学習シートを共有することが、多様な児童への「予見」となり、指導の個別化が行いやすくなる。

### 3. 「②遂行コントロール」の具体的例

授業における「遂行コントロール」は、学習の途中で自分達の状況を確認することである。学習途中の点検・調整、自己モニタリン

グは自己調整の契機となる。遂行コントロールの具体として、図 3 の「Google スプレッドシートによる進捗共有」が挙げられる。図 3 は小学校 3 年国語「こまを楽しむ」で使用したスプレッドシートである。個人の名前 (①) の横に、学習目標 (②)、学習過程のチェック (③)、目標のふり返し (④)、学び方のふり返し (⑤) を設けた。学習活動の過程が細かく分割できる学習活動であったため、現在、自分自身はどこを学んで、これから何を学び進めるのか、ゴールから逆算すると自分はどの位置を学習しているのか、他者と比べて学ぶペースはどうなのか、といった視点で客観的にチェックできる。また、このシートは、学習の途中で何を学んだのかチェックする欄だけでなく、授業序盤に本時ほどのレベルまで目指すのかといった目標を自己決定する欄 (②)、本時の学びを自己評価す



る欄(④)を設け、自己調整学習の契機となる活動を1枚のスプレッドシートに一元化して共有した。学習の途中で自分の学びを自己点検したり、自分より進んでいる他者を見つけて参照する際の手がかりにしたりするなど、学級1枚のスプレッドシートは自己調整の環境を実現するツールとなっていた。学習活動に夢中になって、チェックをしていない児童や活動が停滞している児童は、教師も即座に確認が可能のため、教師は個別に支援をしたり、児童を繋げるファシリテートをしたりすることを効率的に行うことができる。

1人1台の情報端末が導入される前は、学習の進捗状況の把握や共有は、黒板に名前のシートを貼ったり、赤白帽子で示したりするなど、具体物を使った進捗を把握する工夫を教師は行ってきた。このシートの強みは、学習進捗の把握だけでなく、個人の目標設定やふり返りまでを一元化して行えることである。このことにより、学習途中の点検・調整、自

己モニタリングがより活性化し、自己調整の契機を容易に実現することが可能となった。家庭学習などの非同期分散の学習にも対応できる。このようなチェック機能は、他者と比較する契機ともなってしまうが、学級経営において個性や学習ペースを尊重し合える学習風土を醸成することで、他者のペースを参考にしつつ、自分の学習ペースを客観的に見直す契機にもなる。他者の学習状況が見えることにもメリット、デメリットがあるが、他者の学び方からよりよい学習を見出すという視点に立てば、このように学び方の進捗を共有できるシートは自己調整学習において重要だと考える。

図3

名前	目ひょう <small>このレベルの目標を</small>	6つのこまを整理するの学習							こまくらべ ふり返り	5学習全体のふり返り		
		レベル1 教科書に線を 引けた	レベル2 こまの名前を 書けた	レベル3 こまの楽しみ 方を書けた	レベル4 こまのつくり を書けた	レベル5 6つの共通点 を書けた	レベル6 遊びたい理由 を書けた	レベル7 考えの交換し てきた		別フル回転 で学習でき た	友だちの考 えから学ん だ	助け合っ て学習でき た
7	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	S	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	S	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	S	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	B	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	S	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	S	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	S	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4. 「③自己省察」の具体例

自分の考え方（認知の仕方）を少し高い位置から客観的・批判的に考えることを「メタ認知」と呼ばれている。メタ認知力が高ければ「どうすればよりよく学べるか」と考えることができるので、自律的な学び手として自己調整学習を進めていくことができる。図3では、目標のふり返し（④）、学び方のふり返し（⑤）の欄があり、授業後に学び方を評定でふり返ったり、記述で学び方をふり返って次の学び方につなげたりする自己省察を行うことができる。例えば、ある児童はスプレッドシートに次のようにふり返っている。「今日の算数の授業では班やペアで重さの勉強を協力すると言う目標を立てて取り組みました。授業中に自分は水が1kgに中々ピツタリにならなかったで班でアドバイスをもらいながら問題に取り組みました。授業の最初は1kgピツタリにならなかったけどアドバイスをもらって1kgピツタリになりました。目標が達成できたと思います。今日はまず1人で取り組んでみて、ピツタリにならなくてもアドバイスをもらって問題を解くという学び方が良かったので、次回はもっとペアや班で助け合って問題を早く解けるようにしたいです。」児童Aは協働的に解決することを目標にし、授業中は助言をもらいながら問題を解決し、目標と学び方をふり返って、よりよい学び方を省察して次につなげている。このように、自己評価・反省を通して、次回の見通しをもったり、自信をもったりすることで、自らの意志で学びに向かう動機づけにつながる。ジーマン・シャンク（2014）も、自己効力の認知は自己調整学習をもたらす自

己動機づけ信念の重要な側面だとしている。授業において何を学んだかだけではなく、自分の学び方についてどのように学んだかについて自己省察を促す学習設計は、今後どのように学んでいくのかを自分事として捉え、子ども達が主体的に学んでいく上で重要な要素であると考えます。

#### 5. 課題選択の自由進度学習 理科

児童自身が学習を進めていく方法として自由進度学習（養手2021）がある。自由進度学習においても情報端末を活用することで、より児童が主体的に自己調整学習を展開できる具体例を紹介する。

図4は理科の昆虫の単元の最後に、自分の好きな昆虫を2つ選び、共通点やちがいをベン

図4 児童が選択した2つの虫の比較

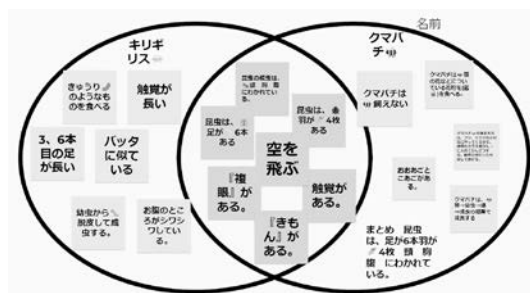


図5 自分のペースで学習に向かう児童



図で説明する発展課題に取り組む児童の学習シートである。比較する2種類の虫を比べるという点で、この発展課題は奈須(2022)における課題選択的学習である。本単元は全5時間を自由進度学習の形態で実施した。児童はトンボとアリといった指定された昆虫を単元の前半で比較してきた(図5)。この学習経験から、単元最後の発展課題においても、足の数や羽の数、節の数などの視点を獲得してきた児童は、既習の学びの内容や学び方に従って共通点を整理していた。情報端末を活用した学習環境として、単元全体でNHK for school「ものすごい図鑑」を活用したことにより、児童1人ひとりが情報源として図鑑を使える環境になり、昆虫の詳しい情報を個人でスムーズに入手できている様子であった。また、2種類の虫の情報を収集・整理した学習シートを、児童同士がクラウド上で参照できる環境下であったため、友の学習シートを参照して学びを広げたり、意欲的に情報を収集したりする姿が見て取れた。この例のように、自由進度学習においても、画一的にゴールが同じ発展課題ではなく、2つの昆虫を選択できるといった課題選択的な発展課題が児童の学びへの興味・関心を高め、個性化が促進され、学びへの動機づけを促していると考えられる。

## 6. 探究型の単元内自由進度学習 国語

国語では「食べ物のひみつを教えます」という単元全体で、自由進度学習を実施した。この単元は「すがたをかえる大豆」という説明文を読む単元の後に位置づけられている単元であり、児童が題材を決めて、説明文を書く単元である。児童が題材を決められるため、

図6 児童が立てた学習計画

名前	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目
5	おたけの観察	観察の記録	整理・分析	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
6	おたけの観察	観察の記録	観察の記録	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
7	おたけの観察	観察の記録	整理・分析	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
8	おたけの観察	観察の記録	観察の記録	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
9	おたけの観察	観察の記録	整理・分析	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
10	おたけの観察	観察の記録	観察の記録	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
11	おたけの観察	観察の記録	観察の記録	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント
12	おたけの観察	観察の記録	観察の記録	整理・分析	まとめ・表現	整理し・コメント

図7 クラウド上に示した評価基準と児童が単元で使用する学習シートのリンク

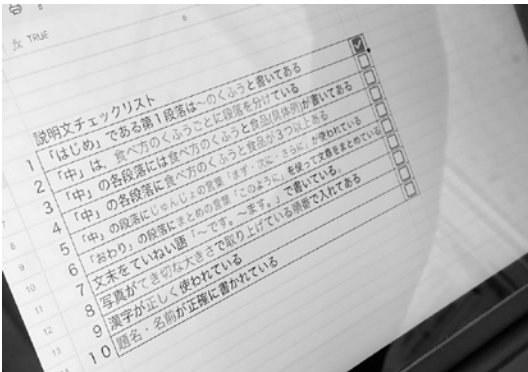
ひょうか 説明文のポイント①具体例 ②絵や写真 ③段落を分ける  
 B: ①具体例が3つ以上あげてある ②絵や写真が使われている ③段落を分けてある  
 A: ①具体例のしんじょうまでくふうしてある ②絵や写真の示す場所がくふうしてある ③段落をないようのまとまりごとに分けてある  
 S: A+説明文に文字のミスがない+5人以上の友だちにコメントしている  
 SS: 自分さんの説明文のようにはじめが2段落構成となっている。

奈須(2022)における課題選択的な学習である。今回は探究のサイクル(課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現)をもとに、1人1台の情報端末およびクラウドの環境を活かして自由進度で学習を進めた。

単元第1時は図6のように各自で6時間分の学習計画を立て、課題の設定を行った。第2時以降は、予見としてGoogle Classroomに授業冒頭に示した手順と評価基準(図7)を参照しながら、学習シートのリンクに児童自らがアクセスし、探究のサイクルで情報の収集を行っていった。情報の収集は、課題の内容については図書館の本、インターネット、友との対話、保護者からのインタビューなどであり、まとめ方・表現の仕方といった方法面に関しては、クラウド上での他者参照や教科書の説明文といった様々なメディアが使われた(図8)。中には図書館の本から自分の情報収集に必要なページのみを撮影して使用



図11 説明文チェックリスト



進させることが示唆された。

以上のように、単元を通しての学習環境や教師の支援は重要であるが、この単元の学びに向かう動機づけとして、児童が題材を決められる奈須（2022）における課題選択的な学習であることは、単元を通じた児童の学びの事実からも重要であることが示唆された。

## 7. まとめと今後の課題

今回は自己調整学習の段階3つに焦点を当てた教師の授業設計について述べてきた。まとめると、以下の通りである。

- ・単元冒頭で目標、活動、評価をクラウド上で明示することで「予見」を支援する（第2節）
- ・学習中に学びの進捗をクラウド上で自己チェックできる共有シートを用意することで「遂行モニタリング」を支援する（第3節）
- ・学習または単元の最後に学び方を振り返ることで「自己省察」を支援する（第4節）
- ・自由進度学習において1人1台の情報端末やクラウドを活用した「予見」「遂行モニタリング」「自己省察」の支援に加え、課題選択学習を取り入れることで、子どもが

友と関わりながら主体的に学びを進めていく（第5・6節）

1人1台の情報端末が全国の公立学校に配備されて3年になり、児童の学び方は変化しつつある。筆者自身、学習者が端末を使えることによって、紙のプリントや黒板といったメディアがクラウドに移行したことにより、自己調整学習を促す学習設計や学習支援が行いやすくなったと感じている。冒頭でも述べたが、これからの教師の役割は子どもが自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことであり、教師は学習者自身が学習を調整する力を高める自己調整学習を意識した授業設計が求められる。我々、教師としての実践者は研究者と協力しながら1人1台の情報端末を活用した自己調整学習の研究を進めていく必要がある。

また、今回の実践は学校内の授業にとどまっていたが、教室環境だけでなく、家庭環境の両方で自己調整のトレーニングが行われることで、他の学習内容や教科への転移の可能性が高まる（ジーマン・シャンク2014）と言われている。さらに、家庭学習の質が望ましい学習習慣や自己調整学習と有意に関係するという明確な示唆もある（ジーマン・シャンク2014）。

今後の課題は家庭学習を巻き込んだ自己調整学習の実践を蓄積し、理論的に分析していくことである。

〈参考文献〉

- ・文部科学省（2021）「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）[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)（参照日2023.11.24）
- ・ジマーマン, B.J・シャンク, D.H./塚野州一（編訳）（2006）自己調整学習の理論 北大路書房
- ・ジマーマン, B.J・シャンク, D.H./塚野州一・伊藤崇達（編訳）（2014）自己調整学習ハンドブック 北大路書房
- ・佐藤 和紀, 小田 晴菜, 三井 一希, 久川 慶貴, 森下 孟, 谷塚 光典(2021)小学校高学年児童の意見文作成におけるクラウドサービスによる相互参照の効果日本教育工学会論文誌45 (Suppl.) : 117-120
- ・村上 唯斗, 轟木 梨奈, 高橋 純（2021）日常的に1人1台端末及びクラウドを活用している学級の授業における児童のPC活用の特徴に関する事例分析. 日本教育工学会論文誌45 (Suppl.) : 209-212
- ・蓑手章吾（2021）自由進度学習のはじめかた, 学陽書房
- ・奈須正裕（2022）個別最適な学びと協働的な学び, 東洋館出版
- ・稲垣忠（2022）教育の方法と技術Ver.2, 北大路書房
- ・泰山裕（2023）「思考ツール×ICT」で実現する探究的な学び, 東洋館出版社

# 学習者が選択し、必要に応じてICTを活用する授業モデルの提案 ～中学校数学科での個別最適な学びの実現を目指して～

黒羽 諒

那珂市立第三中学校 教諭

## 1. はじめに

将来を担う子どもたちに必要とされる資質・能力を養うための方策として、2021年の中教審答申には、学校教育で「個別最適な学び」を実現していくことが掲げられている（文部科学省 2021, p.1）。

そのような「個別最適な学び」とは、「ICTの活用と少人数によるきめ細かな指導体制の整備により、「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念である」（p.2）と示されており、具体的には、「指導の個別化」と「学習の個性化」（p.17）を学習者視点から整理したものと述べられている。これは、単に教師が主導し、学習環境を整えたり、学習内容を理解しやすく教授したりすればよいのではなく、児童生徒が自らの学び方を見直し、試行錯誤しながら、最適な学習方法を選択するという営みを学校教育で実現していく必要性を示している。

加えて、児童生徒一人一人が自らに合わせた学びを行うため、「個別最適な学び」ではICTの活用を前提としている。令和5年1月に文部科学省から出された「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教科書・教材・ソフトウェアの在り方について～審議経過報告（案）～」の中に「実社会

で広く用いられているビジネスソフト等との連続性の観点からガラパゴスにしないことが大事。学習支援ソフトウェアも既に良いものが開発されている一方で汎用性が大事」（文部科学省 2023a）と記載されている。

汎用的なICT環境の整備に関わって、令和5年度に文部科学省が立ち上げたリーディングDXスクール事業では、「GIGA端末の標準仕様に含まれている汎用的なソフトウェアとクラウド環境を十全に活用した効果的な教育実践を創出・モデル化し、地域や校種を超えて全国展開することで、全国すべての学校でICTの「普段使い」による教育活動を更に推進します。」（文部科学省 2023b）という目的が提示されている。これらの文言から考えると、「個別最適な学び」におけるICTの活用では、汎用的なソフトウェア（文書作成、表計算、プレゼンテーション、コミュニケーション等）を用いた授業モデルをつくり、将来的に様々なハードウェアやソフトウェア環境においても対応できる資質・能力を養う必要がある。

以上のような「個別最適な学び」の実現に向けて、現在様々な教育現場で実践研究が蓄積されている。

例えば中村らは、中学校第2学年の生徒140名を対象に、数学科でAIドリルとカード

共有型クラウドを活用した実践を行い、有効性と課題を考察し、指導モデルを開発・提案している（中村 好則ほか 2021）。この研究は、文献研究をもとにどのようなことに留意して指導モデルを作ればよいか論じており、実践を企図する際に参考になる一方で、論文中の事例のどこにその留意点が活かされているのか明確に述べられていない。加えて、提示されている指導モデルが1時間の授業を想定し、教師が目的に合わせて選択できるように提示しているが、教師が目的を設定して授業の流れを作り、児童生徒を動かしていく授業設計では、「指導の個別化」を実現することは現実的ではない。なぜならば、非常に多様な生徒が一堂に会する公教育の現場において、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うこと」を授業者の働きのみで実現することは現実的に考えて不可能に近く、結果的に各々の児童生徒にとっての最適な学びを実現するのではなく、教師の考える最適な学びを児童生徒に押し付けることになりかねないと考えられるためである。

教師主導でないモデルを提案し、実践している先行研究として横山らの先行研究がある（横山 大河と松島 充 2023）。横山らも文献研究をもとにモデルを構築し、そのモデルの効果の検証を行っているが、上述の中村らとの大きな違いは構築しているモデルが児童の学習モデルであるということである。横山らは文献研究から、学習者が個別最適な学びを行うために何を選択するか、そこにICT活用をどう生かすかという検討事項を洗い出すとともに、教師の支援をどのように行っていく

べきかについても考察を加えている。その考察には、児童生徒が自らの選択を元に「学習の個性化」をしていく中で、ICTを活用した教師の見取りが生じること、生じた見取りをもとに「指導の個別化」も実現されていくことが記されている。これはまさに「子供自身が学習が最適となるよう調整する」ことについて、ICTを用いて見取り、指導に活かすことで、個別最適な学びが実現していくということに他ならない。

このように「個別最適な学び」が、学習者の選択から始まる活動についてICTを活用して見取っていくことで実現されていくとした場合、実践を設計する際の観点の一つとして、児童生徒の学習活動の枠組みをどのように設定するか（学習活動における学習者の選択をどこまで許容するか）、という教師側の判断があるだろう。横山らは、学習に関する学習者の自己選択の観点として、①学習教材や問題の選択、②解決方法の選択、③学習形態の選択、④個の子どもの学びの適性に沿った学び方の選択、⑤時間設定の選択という5点を挙げ、①③の観点について選択を盛り込んだ実践を行っている。

学習者の自己選択を教師が支援することで有能感の向上や積極的な学習（学業成績の高さ）が見込めることや（横山 大河と松島 充 2023, p.44）、「個別最適な学び」を推し進める背景に自立した学習者の育成（文部科学省 2021, p.8,13,17）があるという観点からも、授業モデルの中に学習者の選択の機会を増やし、自らの学習について判断する経験と、その判断をふり返ることが肝要と考え、本研究では、横山らの選択の観点を可能な限り取り入れつつ、個別最適な学びが実現できる授業



モデルを設計していくこととする。

## 2. 目的

以上の議論から、本研究では、汎用的なソフトウェアとクラウド環境上で、個別最適な学びを実現するための授業モデルを設計し、実践を行い、評価することを目的とする。加えて、設計する際に横山らの学習に関する学習者の自己選択の観点を採用し、学習者が自らの学習について選択し、選択したことをふり返ることを授業モデル内に取り入れることとする。

## 3. 方法

### (ア) 実践内容

#### (1) 対象者

本実践は、茨城県内の公立A中学校、第1学年48名を対象に実施した。

#### (2) 期間

実践は4月から11月にかけての7ヶ月間で行った(表1)。

表1 実践計画

月	実践内容
4月	自己選択の観点②③を選択してふり返る実践
5月	
6月	
7月	自己選択の観点①②③④⑤を選択してふり返る実践
9月	
10月	
11月	

授業モデルは、学習者が選択の経験を積み上げることで判断力を身に付けて行けるよう、いきなりすべての選択を学習者に任せるのではなく、次のように段階的に学習者の選択を増やすように配置した。

4月～7月までの4ヶ月間は、生徒が②解決方法、③学習形態を選択して学習に参加する授業モデルで実践した。

9月～11月までの3ヶ月間は、生徒が①学習教材や問題、②解決方法、③学習形態、④個の子どもの学びの適性に沿った学び方、⑤時間設定を選択できるような授業モデルで実践を行った。

### (3) 授業モデルの内容

授業科目は中学校第1学年数学科で行った。実践した単元は4～5月「正の数と負の数」、6～7月「文字と式」、9月「1次方程式」、10～11月「比例、反比例」であった。

4～7月の実践では、個別最適な学びを実現するために、②解決方法と③学習形態を生徒が選択できるように授業モデルを構築した(表2)。

表2 授業モデル(4～7月)

導入	教師主導で前時の復習と本時の課題の提示を行う。
展開	生徒が②解決方法と③学習形態を選択して、課題解決を行う。
終末	教師主導で本時の適用練習と活動のふり返りを行う。

具体的には、導入として、5分程度で前時の学習の復習問題を各自で解き、丸つけ、解き直しを行い、その後、本時の課題を教師が提示する。展開では、本時の課題について、解決方法(教科書を参考に自ら考える、教師や友達に質問する、参考書やワークなどの資料を用いて調べる、インターネットを活用して解決方法を検索する等)と学習形態(個人、ペア、グループ等)を自らの必要に応じて選び、課題解決に向かい、解決までの足跡をノートやタブレット(方法は自己選択する)に

記録する。終末では、本時の課題に関する適用練習問題を5分程度、各自で解き、丸つけ、解き直しを行い、その後、本時の活動をふり返し、クラウド上のスプレッドシートに80文字程度で記録する。

9～11月の実践では、4～7月の授業モデルを改め、①学習教材や問題、④個の子どもの学びの適性に沿った学び方、⑤時間設定を選択できるように設計した(表3)。

表3 授業モデル(9～11月)

導入	教師が連絡事項や心構えについてレクチャーする。
展開	生徒が①本時の学習課題を選択する。選択した課題について②解決方法と③学習形態を選択して、課題解決を行う。学習課題を解決する段階で④個人の適性に合わせた学び方の選択や⑤各課題にかける時間の自己調整を行えるようにする。
終末	教師が本時の活動の様子から必要を判断した場合のみ、レクチャーを行う。

具体的には、単元開始時に生徒へクラウド上に用意した単元の計画表を案内し、その計画表に沿って、毎時間の学習課題を自ら選択することを伝える。

各授業時間では、教師が最初に短時間で連絡事項や課題解決への心構えなどを話し、活動の時間に入る。活動の時間では、生徒が単元計画表から本時の課題を選択し、課題解決を行う(この活動は、4～7月の課題解決と同様に行っているが、解決に使える時間は長時間になっている)。課題解決の状況を観察している段階で、現在の解決方法が生徒に合っていない様子が見えた場合(もしくは生徒から課題解決方法について迷っている等の申し出があった場合)、カウンセリングを行い、他の解決方法を一緒に検討する(課題解決のために必要な既習事項が上手く身に付いていない場合は以前の学習内容に戻って学習する

ことを勧める等も行う)。

生徒たちには、学習課題の解決に要する標準的な時間は示すが、実際に解決に要する時間は自己調整してよいことを伝え、難しいと感じる内容には時間を使い、簡単と感じる内容は手早くまとめるなど、軽重を付けられるように指導する。また、学習課題が解決できたときは、学習課題に関係する練習問題を解き、習得できているかを自分で確かめ、解決状況をふり返って記録するように促す。授業時間の終了時には、活動の様子を概観して連絡すべきことが見つければ短時間でレクチャーする。レクチャーの内容は、いつでも参照できるようにクラウド上にアップロードした。

#### (イ) 評価方法

実践の評価として、佐藤らを参考に、学習の進め方と個別最適な学びの学習方略に関するアンケート調査を行った(佐藤 和紀ほか2023)。調査では、個別最適な学びの授業実践としての学習の進め方ができているか、学習の進め方に関する意識を実践のいつの段階からもつようになったか、またどのような学習方略を学習者が習得しているかという観点で、生徒の意識の変容について調べた。調査結果について、先行研究と比較検討を行い、実践の評価とすることとした。

学習の進め方については佐藤らの行った学習の進め方に関する4項目(学習目標、学習過程、学習方法、学習内容)について、「そう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の4件法で尋ねた。また、それぞれの質問項目について「そう思う」「少しそう思う」と感じている生徒が、いつからそのように感じているかを調べるために、「そう思う」「少しそう思う」と感じ

ている生徒を抽出し、「何月からそのように感じているか」を尋ねた。

学習方略については、佐藤らで用いられた12項目について「できている」「少しできている」「あまりできていない」「できていない」の4件法で尋ねた。尋ねた結果について、全体の平均及び標準偏差を求め、学習を進めることや授業の内容の理解ができると感じている生徒と感じていない生徒を比較した。比較方法として、学習の進め方に関する質問項目④で、「そう思う」「少しそう思う」と回答した群を学習内容を理解できると感じている群（以下、理解群）、「あまりそう思わない」「そう思わない」と回答した群を、学習内容を理解できないと感じている群（以下、理解難群）として、参加者間でt検定を行い、群間の差異を測った。

#### 4. 結果と考察

##### (ア) 学習の進め方に関して

学習の進め方に関する意識調査の結果を表4に示す。

この結果から、学年の85.5%の生徒が、数学の授業を楽しんでいると感じていること、75%の

生徒が数学の授業をまたやりたいと感じていること、81.3%の生徒が積極的に自ら学習できたと感じていること、91.7%の生徒が数学の学習を自分で進めることや学習内容が理解できたと感じていることが明らかとなった。これらの数値は、佐藤ら行っている学習の進め方に関する意識調査と比較しても大きな差が無く、学習の進め方としては個別最適な学びが実現できていると考えられる。

##### (イ) 時期による意識の変容について

学習の進め方の各質問項目について「そう思う」「少しそう思う」と感じている生徒が、いつからそのように感じているかについて調べた結果を図1に示す。

いつから「数学の授業は楽しい」と感じるようになったかという質問に対して、4月から13人、5月から2人、6月から8人、7月から3人、9月から7人、10月から6人、11月から2人という回答であった。このことから、4月が最も多く、次いで6月（2ヶ月後）、9月（5ヶ月後）、10月（6ヶ月後）であり、最初から楽しいと感じている生徒が多いだけでなく、時期を経ていくごとに楽しさを感じる生徒が増えていくという傾向が見

表4 学習の進め方に関する意識調査結果

質問項目	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
① 数学の授業は楽しい	20 41.7%	21 43.8%	4 8.3%	3 6.3%
② 数学の授業をまたやりたい	24 50.0%	12 25.0%	11 22.9%	1 2.1%
③ 数学の授業では、積極的に自ら学習できた	19 39.6%	20 41.7%	8 16.7%	1 2.1%
④ 数学の学習を自分で進めることや学習内容が理解できた	17 35.4%	27 56.3%	3 6.3%	1 2.1%

n=48

- ◇ 数学の授業は楽しい
- 数学の授業をまたやりたい
- ◇ 数学の授業では、積極的に自ら学習できた
- 数学の学習を自分で進めることや学習内容が理解できた

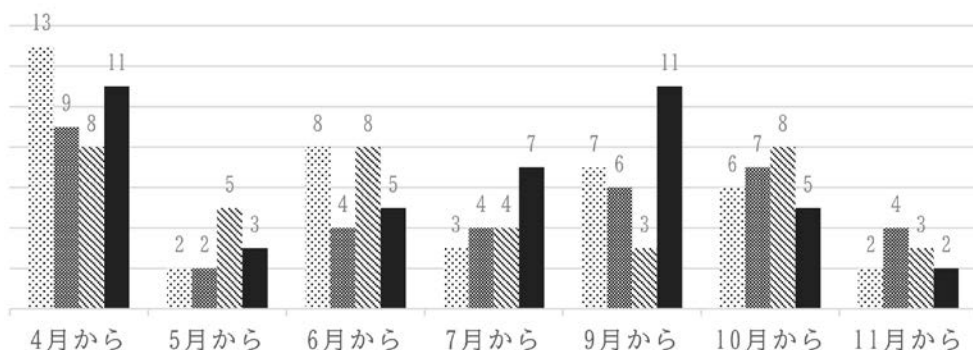


図1 意識が変容した時期について

られた。

いつから「数学の授業をまたやりたい」と感じるようになったかという質問に対して、4月から9人、5月から2人、6月から4人、7月から4人、9月から6人、10月から7人、11月から4人という回答であった。このことから、4月が最も多く、次いで10月（6ヶ月後）、9月（5ヶ月後）であり、個別最適な学びを始めた段階で数学をまたやりたいと感じる生徒がおり、学習活動における選択を増やすことで数学をまたやりたいと感じる生徒が増えるという傾向が見られた。

いつから「数学の授業では、積極的に学習できた」と感じるようになったかという質問に対して、4月から8人、5月から5人、6月から8人、7月から4人、9月から3人、10月から8人、11月から3人という回答であった。このことから、4月、6月（2ヶ月後）、10月（6ヶ月後）が最も多く、時期を経ていくごとに積極的に学習を行えるようになったと感じる生徒が増えていくという傾向

が見てとれた。

いつから「数学の学習を自分で進めることや学習内容が理解できた」と感じるようになったかという質問に対して、4月から11人、5月から3人、6月から5人、7月から7人、9月から11人、10月から5人、11月から2人という回答であった。このことから、4月と9月（5ヶ月後）が最も多く、個別最適な学びを開始した段階で学習を自分で進められ理解ができる生徒がおり、選択を増やした個別最適な学びを実施することでさらにそう思う生徒が増加するという、質問項目「数学の授業をまたやりたい」と同様の傾向が見られた。

#### （ウ）個別最適な学びに関する学習方略について

学習方略について、理解群と理解難群でt検定を行った結果を表5に示す。

t検定の結果、1%水準で有意差が確認された質問項目は7、9、12であった。また、5%水準で有意差が確認された質問項目は5、8、10であった。このことから、理解難群と

表5 学習方略に関する意識調査の t 検定結果

質問項目	全体の平均:M (標準偏差:SD)	理解群 群の平均:M (標準偏差:SD)	理解難群 群の平均:M (標準偏差:SD)	結果 (t値)
① 「数学を学ぶ力」、「目標達成までどれだけ進むか」、「学習がどこまで進んだか」について、みなさん一人ひとりに違いがあることが分かった上で、学習を進めていますか？	3.31 (0.66)	3.36 (0.57)	2.75 (1.26)	n.s.
② クラスルームに上がっている授業に関わる情報について、授業前や授業の最初に確認していますか？	3.08 (0.82)	3.14 (0.77)	2.50 (1.29)	n.s.
③ 単元や1時間の授業の目標・評価を意識しながら自分で細かく課題を設定していますか？	2.96 (0.71)	3.00 (0.68)	2.50 (1)	n.s.
④ 自分で学習を進める時に、自信(自分にできると信じる力)を持って進めていますか？	3.15 (0.71)	3.20 (0.67)	2.50 (1.00)	n.s.
⑤ 授業中に、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現の方法について、学び方(問題の種類や方法)を選択して、学習を進めていますか？	3.21 (0.62)	3.27 (0.54)	2.50 (1.00)	* (2.53)
⑥ 自分の学習がどこまで・どのように進んだかをいつも考えていますか？	3.19 (0.67)	3.23 (0.57)	2.75 (1.5)	n.s.
⑦ クラスルームで共有されたことを、生徒同士で見合い、必要に応じて、協働(友達と協力)したり、先生に教えてもらったりしていますか？	3.13 (0.76)	3.23 (0.68)	2.00 (0.82)	** (3.42)
⑧ 先生の指示や説明がなくても、学習を進めていく上で、iPadやアプリを操作できますか？	3.38 (0.89)	3.45 (0.82)	2.50 (1.29)	* (2.13)
⑨ 課題の設定で立てた、めあてや評価基準に基づいて、ふり返りを書いていますか？	3.31 (0.75)	3.41 (0.66)	2.25 (0.96)	** (3.26)
⑩ 学習内容(何を学んだか)だけではなく、学び方(どうやって学んだか)についてもふり返りをしていますか？	3.06 (0.86)	3.14 (0.82)	2.25 (0.96)	* (2.04)
⑪ 今日の学習がうまくいかないと感じた時は、次の学習に向けて工夫をしていますか？	3.15 (0.71)	3.20 (0.63)	2.50 (1.29)	n.s.
⑫ 設定しためあて・評価基準にもとづいて、ふり返ったことがスプレッドシートで共有されています。他の人のふり返りも見て、参考にできていますか？	2.96 (0.94)	3.07 (0.87)	1.75 (0.96)	** (2.87)

$n = 48, * p < .05, ** p < .01$

比較して理解群の方が、より以下の意識もっていることが明らかになった。

- 授業中に自ら学び方を選択している (項目5)
- 情報を見合うことや、友達との協働や教

員へコミュニケーションができています (項目7)

- 自分の力で端末やアプリケーションを操作できる (項目8)
- めあてや評価基準をもとにふり返りを書

いている（項目9）

- 何を学んだかだけでなく、どう学んだかについてふり返りができている（項目10）
- 共有された友達のふり返りを参照している（項目12）

これらの結果を佐藤らの分析結果と比較すると、佐藤らの調査でのみ有意差が認められた質問項目は1、3、4、6、11の5問であった。本研究のみで有意差が認められた質問項目は9、10、12であった。有意差が認められた質問項目については、先行研究と比較して、本実践の個別最適な学びの中で、生徒たちが身につけられた学習方略であると考えられる。一方、佐藤らでのみ有意差が認められた質問項目については、佐藤らが児童対象の調査であるという、本研究との発達段階の違いも考慮に入れた上で、今回の実践をさらに改良していくポイントとなる項目であると考えられる。

## 5. おわりに

### （ア）研究の成果

本研究では、汎用的なソフトウェアとクラウド環境上で、個別最適な学びを実現するための授業モデルを設計し、実践とその評価を行った。その結果、以下の知見が提出できた。

- （1）学習の進め方への意識調査は先行研究と同様の傾向を示しており、設計した授業モデルは個別最適な学びを実現していると考えられる。
- （2）学習者は「数学の授業は楽しい」「数学の授業では、積極的に学習できた」という意識を実践期間の経過とともにもつようになる。また、授業における

選択の範囲が広がることで、学習者は「数学の授業をまたやりたい」「数学の学習を自分で進めることや学習内容が理解できた」という意識をもつようになる。

- （3）本研究の授業モデルで、学習者が「めあてや評価基準をもとにふり返りを書いている」「何を学んだかだけでなく、どう学んだかについてふり返りができている」「共有された友達のふり返りを参照している」という学習方略ができるようになった。

### （イ）研究の課題

本研究の課題として、佐藤らの調査と比較し、「一人一人の違いを前提に学習を進めている」「単元や1時間の目標を意識して自分で課題を設定している」「自信を持って学習を進めている」「自らの学習がどこまで・どのように進んだかを考えている」「学習がうまくいかない場合は次回に向けて工夫している」という学習方略が意識できていないため、発達段階に考慮し、授業モデルを改良する必要があることが挙げられる。また、授業モデルについては中学校第1学年だけでなく、他の学年でも実践を行い、その効果を検討していきたい。

### 〈引用・参考文献〉

- 横山 大河と松島 充. 2023. 「個別最適な学びと協働的な学びの一体化を実現する学習モデル—ICT活用による選択・共有を生かした授業の提案—」. 香川大学教育実践総合研究 47（9月）：43-54.
- 佐藤 和紀, 若月 陸央, 稲木 健太郎, 久川 慶貴, 泰山 裕と堀田 龍也. 2023. 「情報端末を活用した個別最適な学びの学習の進め方や学習方略に関する見

童への意識調査」. 日本教育工学会研究報告集  
2023 (1) : 84-89.

中村 好則, 稲垣 道子, 工藤 真以と浅倉 祥. 2021.

「中学校数学科における『個別最適化され創造性を育む学び』を実現するための指導モデルの開発」. 教育実践研究論文集 8 (3月) : 6-11.

文部科学省. 2021. 「『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) (中教審第228号)」.

一. 2023a. 「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教科書・教材・ソフトウェアの在り方について～ 審議経過報告 (案) ～」.

一. 2023b. 「リーディングDXスクール事業について | リーディングDXスクール」. 2023年6月14日.  
<https://leadingdxschool.mext.go.jp/about/>.

# 1人1台端末環境は中学校国語科の「読むこと」の学びをどう変えたか

渡邊 光輝

お茶の水女子大学附属中学校 教諭

## はじめに

GIGAスクール構想下で進められている日本の教育環境の変革は、学習方法だけでなく、教育の質とアプローチにおいても革新的な変化をもたらしている。特に、1人1台端末環境は、従来の教室の枠を超えた、より柔軟で個人に焦点を当てた学習体験の提供を可能にしている。生徒は自分自身のペースで学習を進め、自らの興味や必要性に基づいて情報を探究し、理解を深めることができる。

本稿では、1人1台端末環境が国語科の「読むこと」学習に与える影響を中心に検討する。具体的には、端末を活用した授業の事例を挙げながら、生徒がどのようにテキストを読み、理解し、表現する能力を高めているかを考察する。

端末の活用により、生徒は従来の教科書だけではなく、様々なデジタル資料にアクセスし、幅広い視点から学習内容を理解することが可能になる。これにより、生徒の学習はより多角的で深いものとなり、彼らの思考力、解釈力、創造力が豊かに育成される。

さらに、1人1台の端末環境は、オンライン学習プラットフォームやコミュニケーションツールの活用により、生徒一人ひとりの学習進度や理解度を、教師はより効果的に追跡

し、個に応じたフィードバックを提供できるようになる。このような支援は、生徒の学習への動機づけを高め、学習成果を引き出すことに寄与する。

本稿では、このような1人1台端末を活用した国語科の「読むこと」学習を整理し、これからの教育の要請にどのように応えることができるかを示していきたい。

## 1. 国語科の1人1台端末活用の全体像と「読むこと」学習における活用

渡邊（2022）では、国語科授業におけるICT活用の全体像について詳細に分析し、さまざまなパターンを取り出した。この検討では、国語科の学習プロセスを「情報と出会う」「思考を整理・表現する」「共有・交流する」「フィードバック・評価する」という四つの局面に分け、それぞれの局面での1人1台端末の具体的な活用を整理した。

渡邊（2022）の研究は、1人1台端末を活用することで、学習者が情報にアクセスし、自らの思考を整理し、他者との交流を通じて学びを深めるプロセスが促進されることを示唆している。特に「読むこと」学習における端末の活用は、テキストの読解にとどまらず、学習者が情報を多面的に考察し、他者と学び合う中で自己の理解を深めるための重要なツ



ールとなっている。

この検討を基に中学校国語科「読むこと」学習においてさらに詳細に1人1台端末活用のパターンを掘り下げ、表1に整理して示す。

端末を活用した「読むこと」学習は、単なるテキストの読解を超え、学習者が自らの理解を深め、表現するための多様な方法を提供している。デジタル資料の閲覧、インタラクティブな学習ツールの使用、オンラインでの討議や共有、そして教師からのフィードバックの受け取りなど、端末は学習者がより主体的に、かつ効率的に学習プロセスを進めるための有効な手段として機能している。

このように1人1台端末を活用することにより、「読むこと」学習の領域は大きく広がり、学習者は情報収集から理解、表現、そして評価まで、より多様な学習活動を展開することが可能になる。表1では、渡邊（2022）において示した国語科1人1台端末活用の全体像をベースとして特に「読むこと」学習について掘り下げ、その活用の可能性を明らかにする。

表1 国語科「読むこと」学習における1人1台端末活用

学習の局面	活用の類型	1人1台端末活用
【A 情報と出会う】	①検索する	●わからないことについて、ウェブ検索して解決する。
	②アンケートをとる	●生徒の感想・意見をデジタルで集約する。
	③デジタルの資料を読む（視聴する）	●デジタル教科書を読む。 ●Webサイト、PDF、ドキュメント、デジタル百科事典、新聞記事データベースなどのデジタルテキストを読む。 ●画像・映像や音声を視聴する。

【B 思考を整理・表現する】	①録音・撮影する	●音読したものを録音する。 ●スピーチやプレゼンテーションを撮影する。 ●文学作品等を劇化したものを撮影する。 ●説明文からニュース番組を制作し、撮影する。
	②画像・映像・音楽で表す	●読み取ったイメージを画像・映像・音楽で表現する。 ●文章のイメージに合った画像やBGMを付与する。
	③図・線で表す	●デジタルの文章に線や書き込みを入れる。 ●登場人物の関係や文章構成、心情の変化などを図表で表す。 ●思考ツールを用いて考えをデジタルで表現する。
	④書く・書き換える	●自分の解釈、感想や意見を、テンプレートを利用するなどして書いてまとめる。 ●文章を要約したり、スライドなどで簡潔に表現したりする。 ●別の文体や視点などで書き換えたり、書き足したりする。 ●他のメディア（新聞など）に置き換えて表現する。
【C 共有・交流する】	①作品・プロセスを共有する	●教材文のデータを共有し、相互にコメントし合う。 ●制作プロセスや成果物を相互に見合う。
	②協同制作する	●データを共同編集してグループで一つの作品を作る。
	③リモートで他と交流する	●学校外の他者とオンラインで接続し、ディスカッションするなどして学び合う。
	④社会に発信する	●Webページや動画、電子書籍などで作成した成果物を学校外に発信する。

【D フィードバック・評価する】	①相互にコメントし合う	●相互の考えや解釈などをデジタル上で共有して読み合い、意見交流をする。
	②教師がコメントする	●生徒の考えや解釈などを教師がデジタル上で共有し、フィードバックをする。
	③課題・ルーブリックを提示する	●デジタル上でパフォーマンス課題を示し、ルーブリックによって評価する。
	④デジタルドリル・オンラインテストをする	●文章内容や知識、スキルに関するデジタルドリルやオンラインテストを実施する。
	⑤学習成果を保存する／ポートフォリオを編集する	●学習プロセスや成果をデジタル上で蓄積するポートフォリオを作成する。

以上、国語科の「読むこと」学習における1人1台端末活用の全体像を整理した。この整理は端末活用の多様な側面を網羅することに焦点を当てているため、頻繁に使われる方法とそうでないものが混在している。その結果、一般的な「読むこと」学習の流れを理解しにくくなっているかもしれない。そこで、より一般的な「読むこと」学習における端末活用パターンを抽出し、その具体的な進め方を表2に整理することにした。

なお、この整理においては、1人1台端末（Chromebook）環境下で、学習者用デジタル教科書、Googleクラスルーム、GoogleドキュメントやGoogleスライドなどのGoogle workspace for Education、ロイロノートなどのクラウドアプリを使うことのできる、2023年現在の教室を想定している。

表2 1人1台端末環境での典型的な「読むこと」学習の流れ

学習場面	1人1台端末活用
A 文章を読んで内容を理解する	①デジタル教科書の朗読音声を聞きながら本文を読む。 ②デジタル化した教材文に線やコメントを書き込む。 ③理解の前提となる知識を解説した動画や資料を視聴し、理解を深める。 ④デジタルドリル・テストを解き、内容を確認する。 ⑤わからないことをネット検索で調べて解決する。 ⑥Webサイト、PDF、ドキュメント、デジタル百科事典、新聞記事データベースなどのデジタルテキストを読む。
B 文章を解釈する	①文章（作品）構成や展開を図表で表す。 ②登場人物の関係を図表で表す。 ③話し合いをデジタルデータを共有しながら記録する。
C 考えを形成する	①問いやテーマについて教材文を読み込み、自らの解釈や考えをまとめる。 ②文章（作品）について読み取ったことを元に、他の表現様式やメディアに書き換える。
D 交流する	①感想や疑問を集約し、共有する。 ②グループで共同制作をする。 ③学習プロセスを相互に公開する。 ④学習成果を交流し、コメントし合う。 ⑤生成AIに情報を整理したり、考えを提案したりしてもらう。

## 2. 1人1台端末環境を活かした「読むこと」学習の実践

### （1）文学的文章の鑑賞

実践例1：描写から人物像を読み取る（「アイズプラネット」中2）

#### 1人1台端末活用

【A理解】②デジタル化した教材文に線やコメントを書き込む。

【D交流】①感想や疑問を集約し、共有する。

「アイスプラネット」には、謎に満ちたキャラクター「ぐうちゃん」が登場する。このユニークな人物像を深く理解し、探究するために、教材文すべてをドキュメントに書き起こし、そのデータをクラス全員で「閲覧者（コメント可）」の状態ですべて共有し、生徒が「ぐうちゃん」について感じた印象や解釈についてのコメントを記入し合った。（図1）

この学習活動では、「ぐうちゃん」の人物

「僕たちは、都市のビルの中にいるからなかなか気がつかないけど、由起夫君は若いころに世界のあちこちへ行ってたから、日本の中にいたら気がつかないことがいっぱい見えてるんだろね。なんだかうらやましいような気がするな。」

母は、珍しくビールでも飲んだらしく、いつもよりもっと強烈に雄弁になっている。

「あなたは何をのんきなことを言っているの。由起夫君が、いつまでもあやうって気ままな暮らしをしているのを見てると、悠太に悪い影響が出ないか心配でしかたがないのよ。例えば極端な話、大人になっても毎日働かなくてもいいんだ、なんて思っただの意欲をなくしていったとしたら、どう責任取ってくれるのかしら。」

父が何かを答えているようだったが、はっきりとは聞こえなかった。ただ、僕のことでぐうちゃんが責められるのは少し違う気がする。そう思うと、電気の消えたぐうちゃんの部屋が急に寂しく感じられてきた。

それから、ぐうちゃんがまた僕の家に帰ってきたのは、九月の新学期が始まってしばらくしたころだった。顔と手足が真っ黒になっていて、パンツ一つになると、どうしても笑いたくなって困った。

残暑が厳しい日だった。久しぶりにぐうちゃんのほろ話を聞きたいと思った。またからかわれてもいい。暑いから、今度は寒い国の話が聞きたい感じだ。

ところが、ぐうちゃんの話は、でっかい動物のでも、暑い国の中でも、寒い国の話でもなかった。

「旅費がたまったから、これからまた外国をふらふらしてくるよ。」

ぐうちゃんは突然そう言った。「でもまあもう少し。」にはこんな意味があったのか。ぐうちゃんはいつもと変わらずに話続けている。それなのに、ぐうちゃんの声はどんどん遠くなっていく。気がつく、僕はぶっきらぼうに言っていた。

「勝手に行けばいいじゃないか。」

ぐうちゃんは、そのとききょっと驚いた表情をした。何かを話しかけようとするぐうちゃんを残して僕は部屋を出た。

それ以来、僕は二度とぐうちゃんの部屋には行かなかった。母は、そんな僕たちに、あきれたり慌てたりしていたけれど、父はなんにも言わなかった。

像に対する多様な見方や理解を深める貴重な機会となった。生徒は、文中の細かな表現から、「ぐうちゃん」の隠された感情や動機、そして物語全体における、「ぐうちゃん」の役割の重要性を読み解くことに挑戦した。このようにして、一人一人の解釈と感想を共有することで、クラス全体として「アイスプラネット」の理解を深めることができた。

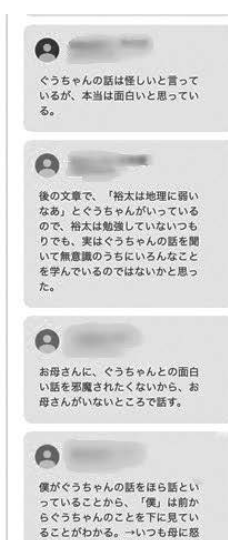


図1 教材文を共有し、コメントを書き込みし合う

実践例2：AIによるテーマ設定とデジタル教科書による情報集約（「盆土産」中2）

1人1台端末活用

【A理解】①デジタル教科書の朗読音声聞きながら本文を読む。

【B解釈】①文章（作品）構成や展開を図表で表す。

【D交流】①感想や疑問を集約し、共有する。

【D交流】⑤生成AIに情報を整理したり、考えを提案したりしてもらう

【C考え】①問いやテーマについて教材文を読み込み、自らの解釈や考えをまとめる。

小説「盆土産」をより深く理解するための学習活動に、学習者用デジタル教科書とChatGPTを活用したアプローチを導入した。

まず、生徒「盆土産」の温かな方言の響きを、デジタル教科書の朗読音声聞きながら味わった。つぎに、作品の構成や展開を図表で表現することを通して内容を把握した。

（図2）

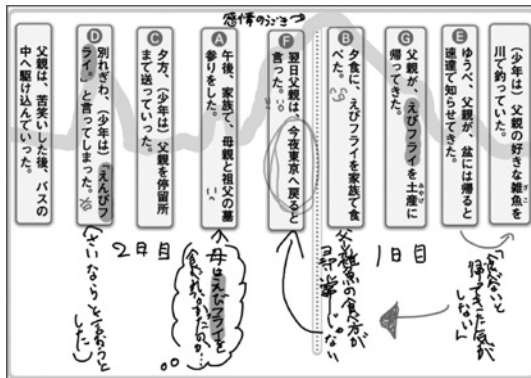


図2 作品の展開を視覚的に整理する

「盆土産」を読んだ後には生徒の感想をフォームで集約したが、全生徒の感想データを

ChatGPTに入力し、それを分析させ、作品を更に深く読み解くためのテーマをAIに提案させた。例えば「家族の絆」や「方言」といったキーワードが「盆土産」読解の焦点としてAIから提示された。

生徒は、AIが提案した、生徒自身の感想から導き出されたテーマを参考に、自分自身で深掘りしたいテーマを設定して読み深めた。デジタル教科書のツールを用い、関連する記述を抽出して解釈を整理し、「令和の時代に『盆土産』を読む価値はどこにあるのか」について、自らの考えをまとめていった。(図3)

テーマ『盆土産』からわかる「家族の絆と愛」から読み深める

今、令和を生きる私達が昭和の小説である「盆土産」を読む価値はどこにあるのだろうか。それを私は「家族の絆と愛」という観点から考えてみた。「盆土産」は、主人公である弟や姉、父、祖母などの家族の絆や愛についてとてもよく書かれている。特に会話の中からそれを読み取ることができる。例えば92ページに書かれている弟と姉の会話からは方言による発音の違いについて言い合っているのが読み取れ、互いに「えびフライ」と「雑魚」の発音が違っていることについて

図3 デジタル教科書で教材文を分析し、自分の考えをまとめる

### 実践例3：視点を変えて書き換える（「故郷」中3）

#### 1人1台端末活用

【B解釈】②登場人物の関係を図表で表す。

【C考え】②文章（作品）について読み取ったことを元に、他の表現様式やメディアに書き換える。

【D交流】④学習成果を交流し、コメントし合う。

「故郷」を深く理解するための学習活動として、登場人物の関係に注目し、さらに人物の視点を変えて作品を読み解くという2つのアプローチに挑戦した。

まず、人物関係に焦点を当てるため、学習者用デジタル教科書に組み込まれている人物関係図作成ツールを活用した。生徒は、このツールを用いて、自分たちが読み取った作品内の人物関係をビジュアル化し、視覚的に表現した。（図4）

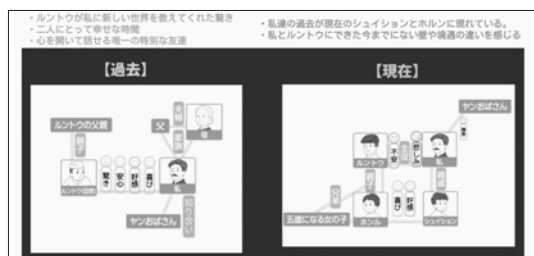


図4 登場人物の関係の変化を図で表現

次に、この人物設定の理解を基に、主人公の視点ではなく、旧友ルントウの視点から再会の場面を書き換える課題に取り組んだ。生徒はルントウの視点を通して同じシーンをどのように見て、感じるかを想像し、それを文

章に落とし込んだ。この視点の転換は、物語への深い洞察を促すと同時に、旧友ルントウにより深い共感を抱くきっかけを提供した。

書き換えた文章はクラウド上で共有され、クラスメート同士で互いの作品を読み合うことで、生徒たちは異なる視点から物語を理解し、それぞれの解釈を深める機会を得た。この活動は、文学作品の多角的な解釈を促し、生徒たちに異なる視点で物語を考える力を養う効果的な方法となった。

#### (2) 説明的文章の読解

### 実践例4：説明文をスライドに書き換える（「クマゼミ増加の謎」中2）

#### 1人1台端末活用

【C考え】②文章（作品）について読み取ったことを元に、他の表現様式やメディアに書き換える。

「クマゼミ増加の謎」の説明文を読み込む学習で、スライド制作を組み合わせた課題に取り組んだ。

この学習活動では、クマゼミに関する調査結果が示された説明文の内容を基に、生徒が筆者になりきって研究発表をするという設定で取り組んだ。この学習では、生徒はまず、説明文の内容を正確に理解し、要点を適切に捉える必要がある。また、研究内容を効果的に伝えるために、図表やグラフなどの視覚的なデータを工夫して、スライドを作成することが求められる。（図5）

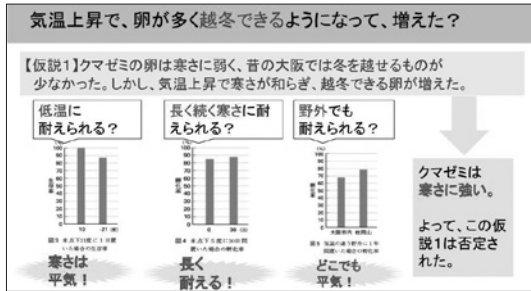


図5 説明文の記述をスライドに書き換える

この学習活動を通して、生徒は科学的なテキストを読み解き、その主要なポイントを抽出する力を発揮させた。また、情報を要約し、それを他者に理解しやすい形で伝える学習にもなった。さらに、データを組み合わせ

報を視覚的に伝達する技術も学ぶことができた。

実践例5：複数の文章を重ね読みして自らの考えを形成する（「人工知能と人間の未来」中3）

1人1台端末活用

【A理解】③理解の前提となる知識を解説した動画や資料を視聴し、理解を深める。

【A理解】⑤わからないことをネット検索で調べて解決する。

【D交流】③学習プロセスを相互に公開

#### 生活を変える人工知能（ニュース記事・AIの利用例等）

**Amazon Echo（アレキサンダー）**

- ・音声だけで様々な家電やサービスが操作できる
- ・音声だけで音楽を聴くことができる
- ・音声だけで天気予報やニュースを確認できる
- ・音声だけで映画やテレビ番組の予約ができる
- ・音声だけで旅行の予約ができる
- ・音声だけでお金の管理ができる
- ・音声だけで健康管理ができる
- ・音声だけで学習ができる
- ・音声だけでコミュニケーションができる
- ・音声だけでエンターテインメントを楽しむことができる
- ・音声だけで生活の質を向上させることができる

この事例から考えさせられたこと

ある1つのワードをAIに向かって話すと人間の暮らしに大きな影響を与えること。事例から考えさせられました。AIと共に生きていくということは今まで想像がなかったこと。AIが人間の生活に深く関与してくるようになるという考えが、その分注意していかねばならないことも多々あると改めて感じました。最近では様々な事例を挙げ、トラブルを避けるためにもAIと共生していかねばならないことも分かりました。

2021年12月16日 10:18

#### 生活を変える人工知能（ニュース記事・AIの利用例等）

**ルンバ（自動掃除機）**

ルンバ（自動掃除機）

- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる
- ・音声だけで掃除機を予約できる

この事例から考えさせられたこと

私はルンバを買って使いたかった。今まで体験したことではなく、自分のイメージでは掃除機が勝手に動くのではないかと勝手に想像していた。ただ、実際に使ってみると想像よりも簡単に使えることがわかった。AIが人間の生活をより便利にしてくれると思った。また、掃除機はルンバのような便利機能があると思うので、活用する部分ではルンバを参考にしたい。便利でなくても掃除機は便利でいるという使い分けが大切だと感じた。

2021年12月16日 10:19

#### 生活を変える人工知能（ニュース記事・AIの利用例等）

**Roomba AI（自律型真空ロボット）**

- ・今までロボットとはひと味違う。人間以上に近い動きをする
- ・自律型真空ロボットを自宅に導入。AIが生活の動きを学習して掃除のスケジュールを自動で調整してくれる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる
- ・音声で掃除機を操作できる

この事例から考えさせられたこと

自律型真空ロボットを自宅に導入。AIが生活の動きを学習して掃除のスケジュールを自動で調整してくれる。これは、自律型真空ロボットの導入によって、人間の生活をより便利にしてくれると思った。また、掃除機はルンバのような便利機能があると思うので、活用する部分ではルンバを参考にしたい。便利でなくても掃除機は便利でいるという使い分けが大切だと感じた。

2021年12月16日 10:22

#### 生活を変えるAI技術の例

**ロボット**

- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる

この事例から考えさせられたこと

音声だけで掃除機を操作できる。これは、自律型真空ロボットの導入によって、人間の生活をより便利にしてくれると思った。また、掃除機はルンバのような便利機能があると思うので、活用する部分ではルンバを参考にしたい。便利でなくても掃除機は便利でいるという使い分けが大切だと感じた。

2021年12月16日 10:31

#### 生活を変える人工知能（ニュース記事・AIの利用例等）

**ディズニーリサーチ**

ディズニーリサーチ

- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる

この事例から考えさせられたこと

ディズニーリサーチ。これは、自律型真空ロボットの導入によって、人間の生活をより便利にしてくれると思った。また、掃除機はルンバのような便利機能があると思うので、活用する部分ではルンバを参考にしたい。便利でなくても掃除機は便利でいるという使い分けが大切だと感じた。

2021年12月17日 11:37

#### ライブコンサートでの感情分析（avex）

**感情分析**

- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる
- ・音声だけで掃除機を操作できる

この事例から考えさせられたこと

感情分析。これは、自律型真空ロボットの導入によって、人間の生活をより便利にしてくれると思った。また、掃除機はルンバのような便利機能があると思うので、活用する部分ではルンバを参考にしたい。便利でなくても掃除機は便利でいるという使い分けが大切だと感じた。

2021年12月16日 10:27

図6 AIについて発展して調べた内容をクラス全体に共有

する。

【C 考え】①問いやテーマについて教材文を読み込み、自らの解釈や考えをまとめる。

「人工知能と人間の未来」というテーマについて考えを深めるために、生徒は複数の文章を重ね読みし、自らの考えを形成する学習活動に取り組んだ。まず、AIに関する基本的な知識を得るため、分かりやすく解説されたYouTube動画をクラス全体で視聴した。

次に、AIについて異なる視点を持つ2つの文章を読み、その内容をデジタルのワークシートにまとめた。さらに、ウェブでAIに関する様々な事例を調査し、クラス全体で共有した。この活動により、AIが現実世界でどのように応用され、どのような影響を及ぼしているかについて理解を深めることができた。(図6)

最終段階では、生徒たちは2つの文章を比較分析し、さらに自分で調べたAIに関する情報も取り入れ、自分自身のAIに関する見解をまとめた。この学習活動を通じて、生徒は教科書だけでなく多様な情報源から情報を集め、それを自分の考えと結び付ける能力を養うことができた。

実践例6：新聞記事データベースの活用  
 (「東京五輪ボランティアの報道からわかる日本の姿」中3)

1人1台端末活用

【A 理解】②デジタル化した教材文に線やコメントを書き込む。

【A 理解】⑥Webサイト、PDF、ドキュメント、デジタル百科事典、新聞記事データベースなどのデジタルテキストを読む。

【D 交流】②グループで共同制作をする。

【C 考え】①問いやテーマについて教材文を読み込み、自らの解釈や考えをまとめる。

この授業では、新聞記事データベースを用いて「ニュース記事を読んで自分の考えを持つ」というニュースリテラシーの学習に取り組んだ。東京五輪開幕直前の2021年7月に「東京五輪ボランティアの記事からわかる日本の社会」というテーマで学習を行った。

まず、教科書に掲載された2018年「東京五輪ボランティア募集開始」の2つの記事をクラス内でデータ共有し、記事を比較して気づいたことをコメントしあった。さらに、新聞記事データベースを用い、グループでその後の3年間の報道の変化を追跡した。グループで協力して時系列に沿って記事を調査し、集約した。(図7)



図7 グループで新聞記事を調べ、集約する

その結果を基に、各自で「東京五輪ボランティア記事からわかる日本の社会」というテ

ーマで評論文を書く作業に取り組んだ。書き上がった評論文は互いに紹介し合い、学習を振り返った。

この授業では、ニュース記事を時系列を辿って深く読み解き、時事問題について自分の意見を形成する能力を育てることができた。また、信頼できる情報源を選び出すスキルや批判的思考力の強化にも焦点を当てた。

### 3. 1人1台端末環境が変えた「読むこと」の学び

以上見てきたように、GIGAスクール構想のもとで導入された1人1台端末環境は、中学校国語科の「読むこと」の学びに大きな変革をもたらしている。まとめとして、その変革の具体的な影響とその意義について考察する。

#### 多様なテキストを読解し、自己の考えを深める学習への変化

従来の教科書中心、精読中心の学習スタイルから脱却し、より多様なデジタル資料を活用する学習スタイルへと移行している。端末の活用により、彼らは自分の興味や必要性に応じて幅広く情報を探求し、様々な視点からテキストを読み解く機会を得ている。これにより、「令和の時代に『盆土産』を読む価値はどこにあるのか」（実践例3より）や、「東京五輪ボランティア記事からわかる日本の社会」（実践例6）といったような抽象度の高いテーマについて、テキストについての個々の解釈を深め、自分なりの考えを形成することが可能になっている。

#### 自己主導の学習への変化

1人1台端末環境は、生徒に自己主導的な学習の機会を提供している。この環境において、生徒は自分の興味や必要性に基づき、様々なデジタル教材や情報源を活用できるようになった。自分のペースで深く学べる環境が整備され、生徒の好奇心を刺激し、より積極的に学習に取り組む動機付けになっている。説明文をスライドに書き換える学習活動（実践例4より）や、AIについて発展して調べる学習活動（実践例5より）のように、自由度の高い、工夫しがいのある言語活動に取り組むことが可能となった。さらには、デジタルツールの活用により、教師は随時生徒の学習進度や理解度を把握しやすくなり、個々のニーズに合わせたフィードバックを提供することが容易になっている。

#### 協働的な学びへの変化

デジタルツールの導入は、生徒間のコミュニケーションの手段と機会を拡張している。オンラインプラットフォームを活用することで、生徒たちは時間や場所に制約されことなく情報共有や意見交換ができるようになっている。実践例1のように一つのテキストを共同で書き込みし合う取り組みが可能になり、気軽に意見交流ができる機会が増大した。

さらには、オンラインでのグループワークにより生徒たちが協力して学ぶ機会を与えることができています。実践例6のように、グループで協力して記事を調べるなどの協働的な活動に取り組むことが容易となった。このような学び合いにより、異なる視点やアイデアを共有することで、個々の理解を深める助けとなっている。



上記の検討から明らかなように、1人1台の端末環境を中学校の国語科に導入することは「読むこと」に関する学習方法を根本的に変えうるものである。この変革は、単に新しい技術の導入や従来の学習方法の補強を超えた意義を持っている。特に、多種多様なテキストを読みこなす読解能力、自律的な学習、そしてコミュニケーション能力の向上に寄与している。

このテクノロジーの変化によって育成される資質や能力は、生徒たちが学校を卒業した後、21世紀のデジタル社会で活躍するために必要なものだ。そのために、教師もテクノロジーの進歩に適応し、生徒の学習を効果的にサポートするための新しい手法を常に模索し続ける必要がある。

#### 〈参考文献〉

渡邊光輝（2022）「国語科1人1台端末活用状況の全体像から1人1台端末環境は中学校国語科の学びをどう変えたか〜」「研究紀要第52号（令和4年度）」pp.49-57

# 自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していく中学校国語科の授業

長谷川 聡実

新潟市立味方中学校 校長

## 1. はじめに

「『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）」（中央教育審議会2021）では、「これからの学校においては、子供が『個別最適な学び』を進められるよう、教師が専門職としての知見を活用し、子供の実態に応じて、学習内容の確実な定着を図る観点や、その理解を深め、広げる学習を充実させる観点から、カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図るとともに、これまで以上に子供の成長やつまづき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる」と述べられている。本稿では、個別最適な学びを進めるうえで欠かせない自ら学習を調整しながら学ぶことを促す授業について中学校国語科第2学年の実践（2022年度前任校で行った長谷川実践）を基に紹介する。

## 2. 学習の調整とメタ認知

自ら学習を調整していくためには、メタ認知が必要である。メタ認知は「認知について

の認知」であり、三宮（2018）は、学習に関するメタ認知であるメタ学習（metalearning）について「学習をさらに一段上からとらえた思考や知識」のことであり、例えば「『どうすればよりよく学べるか』と考えることや、それについての知識」であるとしている。また、「学習においては、方略についての知識をいかに豊富にもっているかが学習効果の決め手」としつつ、「『このような便利な方略がありますから、これを使いなさい』と教えられただけでは、その方略を十分に使いこなせないこと」が多く、「自分でいろいろと試してみて、その使い方に習熟し、『この方略は自分に合っている』『この方略は、本当に効果的だ』と実感できるところまで到達しなければ、なかなかうまく活用でき」ないと述べている。子どもが、よりよく学んでいくために、メタ認知を活用して、自ら学習を調整することができるよう促していくことが重要である。

## 3. 学びについてのメタ認知的知識の獲得

### （1）子ども自身が学び方を意識する

三宮（2021）は、「よりよく学ぶためには、学び方の工夫が必要であり、これがいわゆる学習方略である。自己調整学習は、学習方略に支えられていると言っても過言ではない」

とし、よりよく学ぶための3つの学習方略を次のように示している。

- ① 認知に関わる方略
- ② 動機づけ・感情に関わる方略
- ③ 行動に関わる方略

①は「新しい情報は、自分の既有知識や過去体験に結び付けると、頭に入りやすい」、②は「スモールステップで少しずつ成果を上げていくと達成感が得られ、やる気が持続する」、③は「学習のためにすべきことを可視化する」等が例として挙げられている。

子どもが自らの学習を調整していくためには、このような学び方を理解し、子ども自身がしっかりと意識して使っていく必要がある。この学び方は、学び方だけを取り出して指導するのではなく、教科等の本質を押さえた授業の中で指導していくことが重要である。

## (2) 子どもがメタ認知的知識を獲得する

写真1は、中学校国語科第2学年説明的文章（「クマゼミ増加の原因を探る 国語2 光村図書）で子どもAが自力読みをしながら教科書に書き込んだものである。（デジタル教科書に書き込んだもよい。子どもが選ぶことが大事である。）この学習内容や既習の学習内容を意識して子どもたちはまず自力で読んでいく。そして、気づきや疑問、もっと知りたいことがたまってきたら仲間との対話を通して、追究していくという授業である。この単元の学習内容（指導事項）は、「文章の構成や展開について、理解を深める」「文章全体と部分の関係や、文章と図表の関係に注意して読む」である。これに加えて、この単元では、「大事だと思ったところは文章に線を引く」「読んでいるときに、気づいたことを

をテキストに書き込む」「読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える」という読み方も子どもたちに示した。この読み方については、秋田（2002）の自分の読む行動を振り返るためのチェック項目を参考にした。その項目には、次のようなものがある（一部抜粋）。

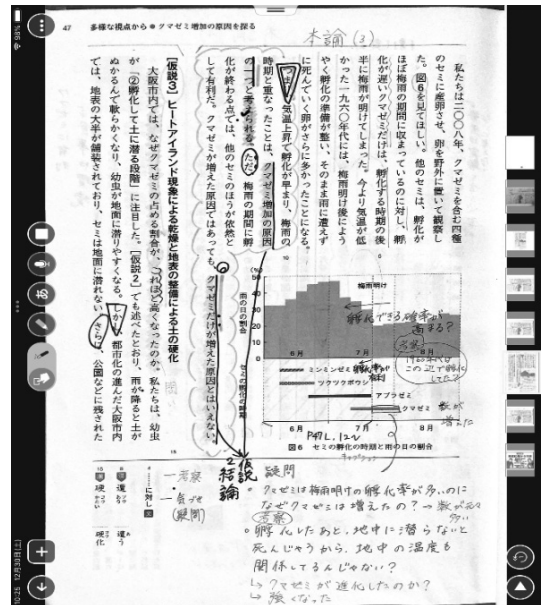


写真1 子どもAの書き込み

- ・ どのような読み方をすればよくわかるかを考える。
- ・ 目的に合った読みができていないかをチェックする。
- ・ 内容が理解できているかを確認しながら読む。
- ・ 大事だと思ったところは文章に線を引く。
- ・ 読む前に目次をよく見る。
- ・ 段落ごとの意味のまとまりに注意して読む。
- ・ 読んでいるときに、気づいたことを

キストに書き込む。

- ・ 読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える。
- ・ 読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づける。

これらの読み方を子どもが知ったうえで、意識して読んでいく経験を積むのと、知らずに意識しないで読んでいくのでは、読みの熟達という点で大きく違ってくる。読み方を意識させることは、読みの熟達のために大変重要である。

写真1のAの書き込みを見ると、疑問と考察という項目を自分で立てて、工夫しながら読んでいることが分かる。また、別の子どもは、図表と本文の関連が明確に分かるよう線や印をつけたり、他ページとの関連や調べた書籍・サイトのメモを貼付したりしながら読んでいた。他にも文章のまとめりごとに考えたことや気づいたことを図を使ってまとめながら読んでいる子どももいた。このように、授業の中で、読み方を意識させることで、子どもたちは、文章を読むときにはどのような読み方があるのかということを体験的に理解していくのである。

#### 4. 自分に合った学び方の発見

##### (1) 子ども自身が効果を実感する

授業の中で、子どもが学びについてのメタ認知的知識を理解するだけでなく、それを意識して使い、「この学び方は自分に合っている」「この学び方は本当に効果的だ」と実感できるようにしていくことが重要である。子どもは自分がよいと実感したことでなければ、

次使ってみようとは思わないからである。

このことを踏まえ、例えば読みの学習の場合、自分の読み方にはどのような効果があったのかを振り返る活動を行った。振り返りの観点は次の4つとした。

##### 〈振り返りの観点〉

- 1 どんな時にその読み方を使ったか
- 2 効果的な読み方はどのようなものか
- 3 なぜ2の読み方は効果的だったのか
- 4 次のような場面で使えそうか

この振り返りには、自分にとって特に効果があったと実感できたものを書くよう子どもたちに伝えた。また、うまくいかないことも大切であり、うまくいかなかった場合は、次どのように修正したり、変えたりしていきたいのかを書くよう伝えた。

##### (2) 子どもが自分で活用する

写真2は、写真1のAが単元（説明的文章）の終わりに書いた〈自分にとって効果的な読み方〉についての振り返りである。今回の学習内容は、「文章全体と部分の関係や、文章と図表の關係に注意して読む」である。これについては、どの子どもも大切な読み方として振り返りに挙げていた。しかし、これ以外に挙げていた読み方については子どもによって異なっていた。それぞれの子どもが、今の自分にとって本当に効果があったと実感した読み方を記していた。Aが、今回特に、自分にとって効果があった読み方として挙げたのは3つ（写真2参照）であった。

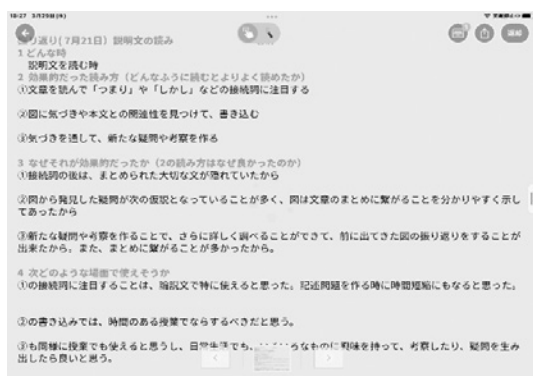


写真2 子どもAの振り返り〈自分にとって効果的な読み方〉

Aにとって今回特に効果的だった読み方

- ① 文を読んで「つまり」や「しかし」などの接続詞に注目する。
- ② 図に気づきや本文との関連性を見つけて、書き込む。
- ③ 気づきを通して、新たな疑問や考察を作る。

この中の③の「気づきを通して、新たな疑問や考察を作る」については、「新たな疑問や考察を作ることで、さらに詳しく調べることができて、前に出てきた図の振り返りをするのができた」「また、まとめに繋がるが多かった」という効果を実感したと記している。さらにAは、「(これからの国語の)授業でも使えると思うし、日常生活でも、いろいろなものに興味をもって、考察したり、疑問を生み出したら良い」と記し、実際これ以降の説明的文章の読みだけでなく、文学的文章の読みでも、生徒会活動や家庭学習等でもこの方法を活用していった。Aは、「次もできそうだ」「またやってみたい」という意欲をもち、自ら進んで学習を進めていった。

### (3) 子どもが綿密に自己観察を行う

1年間の国語の授業の中で、振り返りは、読み方だけでなく、書き方、話し合いの仕方、探究における学習計画の立て方(授業での自学、家庭での自学)、テスト勉強の仕方等についても行った。また、子どもが自らの学習の状況を把握し、自分ひとりで振り返りを行うことができるようにしていくため、例えば、読み方を振り返る際には、次のことを指導した。

- ① 読みの目的を達成する読みになっていたか考える
- ② 学習計画は、読みの目的を達成するための計画になっていたか考える
- ③ 読みの過程をつぶさに見返す
- ④ 振り返りの観点を意識する(写真2)
- ⑤ 他者の振り返りを参考にする

③の読みの過程をつぶさに見返すについては、書き込み(写真1のように子ども自身が書き込んだもの)を活用させた。書き込みは、自分がどのように読んできたかの履歴である。この履歴を残さないで、頭の中だけで読んでいたことを思い出すことは難しい。ある子どもが「自分の書き込みを見返すと、その時自分が何を考えていたか、仲間とどういう話をしたか、グループの学び合いの時のよい雰囲気や学級全体の空気までもが一気に蘇ってくる」と言ったことがあった。文章の言葉と対話し、仲間と対話し、さらに自分と対話しながら読んだ過程を鮮明に思い出せるものが書き込みである。ノートやワークシートだけを振り返るのではなく、自分がどう読んできた

かという読みの過程をつぶさに見返しながら自己観察していく。綿密に自己観察を行うことで、読みの変容や読みが促された要因に気づき、自分にとって「この学びは価値がある」と実感できるようになるのである。

⑤の他者の振り返りを参考にすることは、情報端末を活用して、他者の振り返りをいつでも共有できるようにしたり、気軽に仲間聞くことができる風土を醸成した。また、他者のよいところを真似することができるよう、学級・学年の仲間のみならず、他学年や他校の振り返りのモデルも示し、情報端末でいつでも参照できるようにするなど環境を整備した。他者の存在が、子どものより深い自己観察を促しているのである。

(4) 教師は子どもを深く理解し、支援する

上記のような指導をしても、最初のうちは振り返りが難しい子どもや今の自分の状況をつぶさに見ることができず、おおまかに振り返りをしてしまう子どももいる。全ての子どもが、今の自分の状況を把握することができるように、教師は、子ども一人ひとりの読みの進捗状況を書き込みや振り返り、取り組み方等を基に丁寧に捉えていく必要がある。その子が何につまづき、何ができるようになってきたのか、何を大切に学習を進めてきたのかをよく理解し、子どもに寄り添いながら、その子にとって必要で的確な支援を行ってきたい。

写真3は、一人の子どもが提出したシートを全て総覧できるものである。その子の学びの履歴であり、成長の軌跡である。何に困っているのか、どこが分からないのか、どのよ

うなことを考えて授業に臨んでいるのか、家庭学習の取組は十分か、どんな思考の変容があるのかなど、教師が子どもを深く理解するために欠かせないものである。



写真3 子ども一人ひとりの学びの履歴



写真4 国語学習面談の様子

写真4は、国語学習面談の様子である。写真3の学びの履歴と子ども自身が書きためた教科書の書き込みを子どもと一緒にしながら、一人ひとりと面談した。継続的に振り返りをしているので、自分の成長や学びの価値を実感できている子どもがほとんどである。このような子どもたちには、日々の取組に対するさらなる価値付けをした。さらに、今後国語学習にどのように取り組んでいけば、よりよい学びになるのかを共に考えた。一方で、

日々成長しているにも関わらず、自分のよい変容や学びの価値を実感できていない子どもが数名いた。そのような子どもたちには、その子の取組のよさや変容を写真3や書き込みの具体を示して、自分の学びの価値に気づくことができるようにした。さらに、その子にとって合う学び方を確認しながら、今後の国語学習への取組の方向を共に考えた。このようにして、その子にとって必要で的確な支援を行っていった。そして、授業だけでなく、徐々に子どもが家庭でも自分ひとりで振り返りを行っていけるようにしていった。ちなみに、国語学習面談を行っている時は、教室で他の子どもたちは、自分の学習計画に基づいて自学（自力読み）をしている。自力読みしながら、たくさん疑問が湧いてきて、仲間との対話が始まることもよくある。子どもたちは、自分に合った読み方を活用して、自力読みを意欲的に進めていた。

## 5. 自分に合った学び方の再構築

### (1) 子どもが継続して振り返りを行う

振り返りは、単発やぶつ切りで行うのではなく、継続的、長期的に行っていくことが重要である。また、文章の種類ごとなどのつながりを意識させていくことも大切である。例えば、文学的文章の授業であれば、前回書いた書き込みと振り返りを見返してから、今回はどのような読み方をすればよいのか等を意識させる。話し合いの活動であれば、前回どのような工夫をするとよりよい話し合いになったのか、グループ全員にとって意味のある話し合いにするには何が必要だったか等を意識させて今回の活動につなげている。子どもは、振り返りを継続的に行うことで、つなが

りを意識しながら自分に合った学び方を練り上げていく。そして、その学び方を様々な場面で活用していくようになる。

### (2) 子どもが主体的に学習を調整する

写真5は、年度末に行った1年間の国語学習全体を振り返る活動の様子である。この1年間の国語学習が自分にとってどのような学びだったのかを俯瞰し、自分にとって一番印象に残り、来年度も大切にしていきたいことをまとめさせた。子どもたちは、書き込みやこれまで蓄積してきた振り返り等を丁寧に見返しながら、自分の成長を改めて感じていた。



写真5 1年間の学びを俯瞰し、まとめている様子

Aは自分にとって一番印象に残り、来年度も大切にしていきたいこととして「説明文の読み方」をまとめることにした。これまで学んできたいくつかの説明的文章の読み方を総括して、次自分がひとりで読むときに、どのように読んでいきたいかということを再構築してまとめたもの（一部）が、写真6、7、8、9である。写真7は、説明的文章をどのような手順で読んでいくと自分にとってよいのかを記したものである。写真8、9は、Aが見出した手順の具体である。

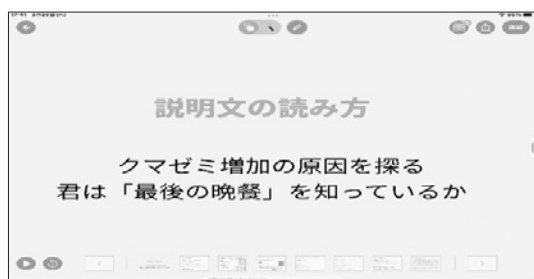


写真6 Aの1年間の学びのまとめ①《表紙》

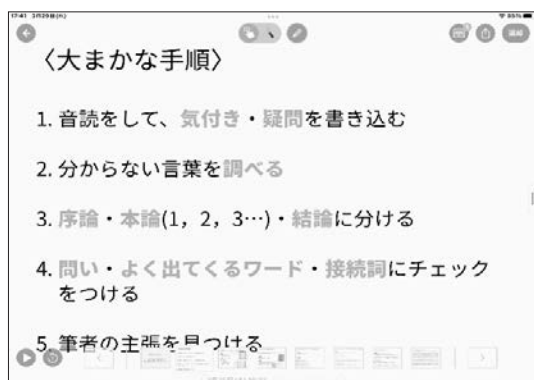


写真7 Aのまとめ②《読むときの手順》

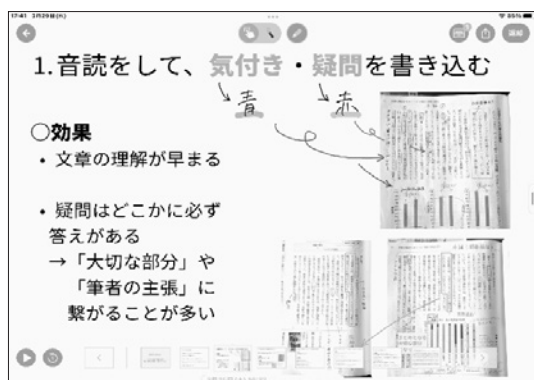


写真8 Aのまとめ③《手順1の具体》

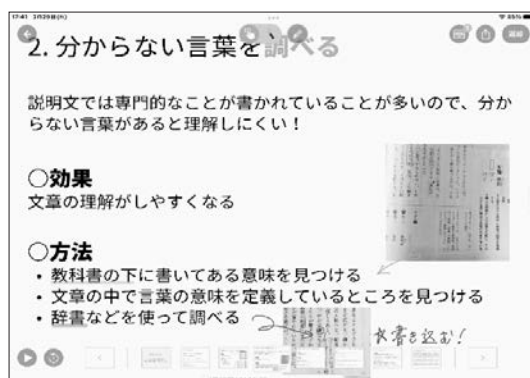


写真9 Aのまとめ④《手順1の具体》

また、他の子どもは、『1年間の成長日記』と題して、古典の学習について自分の「1年間での進化」と「まだ成長できるポイント」をまとめていた。さらに、別の子どもは、「仲間と話し合う」「仲間に説明する・仲間から説明される」はあらゆる場面で自分の理解や考えを深めるために欠かせないものであるということをもとめていた。

最後に、このまとめを学級の仲間と共有した。その子にしか書けないまとめに触れることで、子どもたちは、自分にはなかった視点に驚き、大いに刺激を受けていた。そして、「自分にもできそうだ」「もっと工夫してやってみよう」という意欲を高めていた。



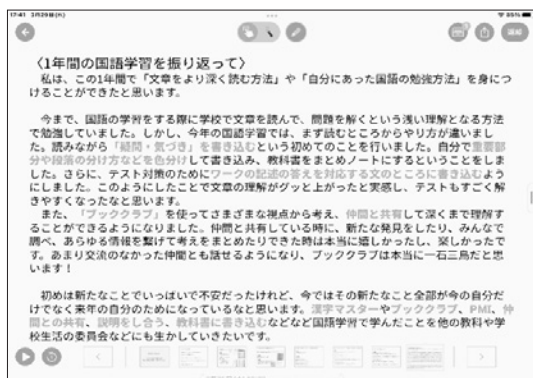


写真10 子どもAの〈1年間の国語学習の振り返り〉

写真10は、Aが1年間の最後に書いた国語学習全体の振り返りである。この振り返りから、Aが自分の学習の状況をしっかりと把握し、今後も自分に合った学習の進め方等を意識して、主体的に学習を進めていこうとしていることが伝わる。教師から与えられた学び方ではなく、自分にとって最適な学び方を見出し、子ども自身が意識して使っていくことができるようにならなければ、主体的に学習を調整できるようにはならない。教師は、このことを明確に意識して授業を行っていく必要がある。最後に、他の子どもが書いた振り返りも以下に示しておく。

○僕は、この1年間で「国語とは何か」を常に追求し続けてきました。古文とは何か、物語とは何かなどといったことを深く考え、分析し、分かったことは数知れません。元々国語が嫌いだったのに、このことを通して今では好きになりました。この1年間の頑張りを決して無駄にせず全て活用し、つなげていきたいと思います。

○これまでの私はとにかく今とは学習の仕方が違っていました。これまでは、文をふわ

っと読むだけであまり理解もできていなかったし、今のような「教科書をノートにする」という学習法はしていませんでした。今は、教科書の大事なところに線を引いてまた見直すと、主人公が考えていることや筆者が伝えたい気持ちなどが格段に分かるようになって本当に感動しています。またそれのおかげで私の大好きな読書にも役立てることができ、さらに本が大好きになりました。また、仲間と協力して学ぶことの大事さにも気づくことができました。来年はもっと力を伸ばして他の教科などにも役立てていきたいです。

## 6. おわりに

子どもたちは、この1年間で自分の学び方を明確に意識するようになった。自分に合った学習の進め方等を意識して、主体的に学習を進めることができるようになってきた。このことを踏まえつつ、次のことを今後さらに模索していきたい。

- ・教科等の本質を押さえた授業の中で学び方を検討する。国語科の本質を押さえた授業と学び方の指導の在り方を考えていく。
- ・「子どもは一人ひとり違う」「どの子どももよくなりたいと願っている」という子ども観に基づいた指導、支援の在り方を検討する。子どもにとって本当に必要で的確な支援について考えていく。
- ・学習履歴（スタディ・ログ）の可能性を検討する。蓄積の仕方、効果的な活用方法等を子どもの視点と教師の視点から考えていく。

〈参考文献〉

- 秋田喜代美（2002）『読む心・書く心』  
北大路書房
- 井関龍太 海保博之（2001）「読み方略についての  
包括的尺度の作成とその有効性の吟味」  
『読書科学』45（1）1-9
- 伊藤崇達（2009）『自己調整学習の成立過程』  
北大路書房
- 大島純 千代西尾祐司（2019）『学習科学ガイドブ  
ック』北大路書房
- 三宮真智子（2008）『メタ認知』北大路書房
- 三宮真智子（2018）『メタ認知で〈学ぶ力〉を高め  
る』北大路書房
- 三宮真智子（2021）「認知心理学で学ぶ力を高める  
6」『先端教育9月号』学校法人先端教育機構
- 中央教育審議会(2021)「令和の日本型教育」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）

# 個別最適な学びの実現に向けた授業づくり ～学習内容と学習方法の選択・決定を核として～

落合 悠太

新潟市立女池小学校 教諭

## 1. はじめに

GIGAスクール構想が急速に進み、1人1台のタブレット端末が教室の日常となった今、学校教育も日々変化し続けている。2021年1月の中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」では、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が提言された。子どもたちの多様性を前提として、誰一人取り残さない学校教育のもと、個別最適な学びが一層重要になってきている。

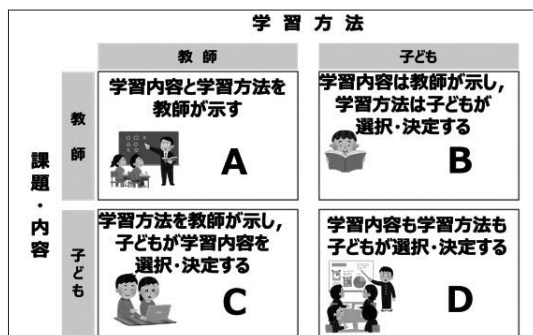


図1 個別最適な学びのイメージ図（新潟市教育委員会2023）

図1のAを見てほしい。Aは、多様な子ども達に対して、教師が一斉一律に働き掛け、学習内容や学習方法を示している。学習内容とは、「何を学ぶのか」という授業における学習の内容や、学習課題、学習問題、問いなどを指す。また、学習方法とは、「どのよう

に学ぶのか」という、学習の方法や手段などを指す。現在多くの教室で、一斉一律の授業展開が見られるが、子どもたちの多様性を加味すると、どんなときにでも、このような学習が成立するかというと、それには限界があるように感じる。教師主語や、教師都合の学習ではなく、子どもを主語とした、子ども主体の学習を構想していくことこそが、個別最適な学びの第一歩であると考え。つまり、子どもたちが「何を学ぶのか（以下、学習内容）」という子どもの視点に立ち、その子どもが「どのように学ぶのか（以下、学習方法）」という、その子なりの最適に寄り添った形で、学習を実現させることが重要であるのではないだろうか。

そのように考えていくと、授業における教師の役割にも変化が見られるはずだ。教師は、子どもにとって学習の伴走者のような役割になるのではないだろうか。その伴走者として、子ども主体の授業を行うために、どのようなことを意識して授業を構想し、どのように子どもたちと寄り添い、どのような姿が見られたのかを、実践を通して提案したいと考える。

## 2. その子の最適に寄り添うための手立て

個別最適な学びを実現させる手立ての一つとして、先にも述べたように、学習内容や学

習方法について、その子の最適に寄り添いながら学習を進めていく必要があると考える。そのために、教師は授業の中で、学習内容や学習方法を子どもたちに委ね、それについて子どもたちが選択・決定する場面を作ることが大切である。それが、図1のDのように学習内容と学習方法の両方を選択・決定する場合もあれば、学年の発達段階や、授業のねらいによって、図1のBやCのように、どちらか一方を選択・決定させる場合もあるだろう。

学習内容の選択例	学習方法の選択例
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習課題</li> <li>・ 問い</li> <li>・ 目標、めあて</li> <li>・ 考え方</li> <li>・ 学習の順序</li> <li>・ 実験</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 道具</li> <li>・ 場所（学習環境）</li> <li>・ 時間</li> <li>・ 人（個・ペア・グループ）</li> <li>・ シンキングツール</li> </ul>

表1 学習内容と学習方法の選択例

表1は、学習内容や学習方法の選択例である。これらを選択・決定させる場面は、授業のどの場面だろうか。もちろん授業の進め方によって、そのタイミングは様々だが、多くの場合、課題解決や活動の見通しをもつ場面でできると考える。見通しをもつ場面で選択・決定させることにより、「何を考えるのか」「何を使って考えるか」が明確になる。

また、個別最適な学びは、孤独な学習では決してない。中央教育審議会（2021）は、「（中略）『個別最適な学び』と、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、『協働的な学び』とを一体的に充実することを目指している。」とし、この二つを往還させながら、学習を進めていく必要があるとしている。

子どもたちがしっかりと見通しをもち、一人一人が異なる学習内容や学習方法で学んで

いるからこそ、子どもたちは、「友達の考えも聞いてみたい!」と考えるのではないだろうか。また、選択・決定が同じ友達から、自分がつまずいている所について、「教えてもらいたい!」「一緒に考えてほしい!」と、思うのではないだろうか。このような協働的な学びがあるからこそ、個別最適な学びに戻ったときに、もう一度自分の学びを見つめ直し、考えを深めていけるのではないかと考える。

### 3. 学びを支える支持的風土

子どもたちが、教材をもとに疑問をもち、自ら問いをつくって、その解決方法を選択・決定し、自分たちの力で学んでいく。このような姿を理想の学級像として思い描く方は多いのではないだろうか。しかし、一斉一律の授業展開から、急に子どもたち主体の学習に舵を切ったとき、子どもたちが困惑する場面が数多く出てくると予想される。それは、子どもたち自身が、学習をどのように進めればよいかという経験が未熟なためである。

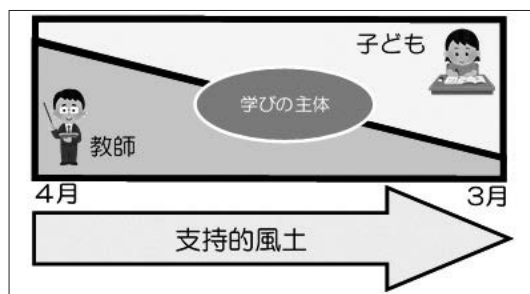


図2 学びの主体の変化

図2は、4月から3月までの学びの主体の変化を表したものである。この図のように、出会いの時期である4月は、教師からの学習内容や学習方法の提示が多くを占め、学習経験を積んでいく必要がある。

それから、長い期間の中で徐々に子どもに委ねる部分を増やしていく。その際、教師が不要というわけではなく、子どもたちの学びの様子を見取りながら、指導の個別化や、コーチングによって学習の方向性の支援などを図っていく。コーチングとは、「答えはその人の中にある」という考え方のもと、相手が答えを作り出す支援をする手法である。つまり、「ティーチング=教授」であるのに対し、「コーチング=支援」と考えることができる。まさに、伴走者としての教師の役割であろう。コーチングをするにあたっては、一般的に「傾聴」「承認」「質問」などのプロセスがある。教師は、子どもたちに学習を委ねて終わりではなく、子どもたち自身で選択・決定した学習内容や学習方法に寄り添い、支援していくことが大切である。

また、子ども主体の学習の下支えをするのが、学級の支持的風土であろう。新潟市教育委員会（2022）「新潟市の学校教育の重点【令和4年度】」では、支持的風土を「認め合い、助け合い、期待をかけ合い、高め合う温かい学級の風土」としている。支持的風土がある学級では、一人一人の選択・決定に対して、認め合いながら、時に協働的に助け合って学習をする姿が見られるだろう。

新潟市教育委員会（2022）では、支持的風土の醸成のために、「『傾聴・受容』『支援』『自立』を意識した風土づくり」が重要であると示されている。これは、学習の伴走者としての私たち教師の心構えでもあるように感じる。教師は子どもたちの選択・決定を傾聴・受容して、寄り添いながら支援し、自立した学習者を目指していく。つまり、この心構えが、子ども主体の授業における教師の

在り方となるのだ。それが、さらなる学級の支持的風土を醸成し、子ども主体の学習の下支えとして、確固たるものになっていくことだろう。

#### 4. 視覚的な学びの振り返り

子どもに学習を委ねた時に、「何でもあり」「自由に学べる」と、勘違いしてしまうと、活動あって学びなしになってしまう危険性が高い。あくまでも、子どもたちのこれまでの学習経験や教師が提示した選択肢の中から、選択・決定できるということが大切である。

しかし、子どもたちが4月からの授業を、なんとなくで受けていては、学習経験の積み重ねにはならない。その時間に、学んだことを自覚させて、次の学びにつなげていく必要があるのだ。そのために行うのが、授業や単元末に行う振り返りであろう。

一時間の学びを自覚させるために、その授業で自分の考えがどのように変わったのかを明確にさせたいと考える。そこで、図3を子どもたちと共有する。

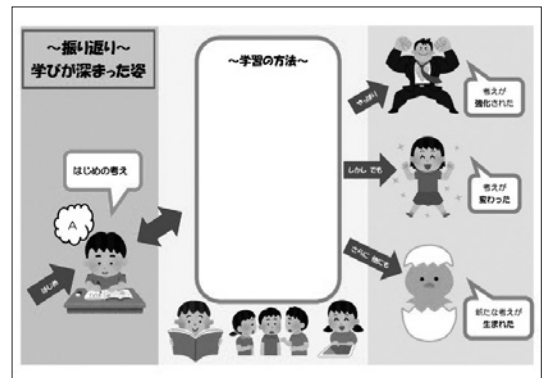


図3 学びの深まりイメージ

これは、その時間の自分の学びがどのように深まったかを視覚化した図である。真ん中

には、子どもたちが選択・決定した学習方法が当てはまる。

子どもたちに振り返りを書かせるときに、まず、この図から、その授業で自分の考えがどのような道筋をたどって、深まっていったのかを確認し、具体的にイメージさせる。その後、振り返りとして、そのイメージを言語化させる。

その際、子どもは「はじめに」という言葉を使って、自分の最初の考えを書く。次に、自分がどのような学習方法を使ったのかを記述する。最後に、自分の考えがどのようなようになったのかを書く。始めの考えが強化されたら、「やっぱり」という言葉、考えが変化したら、「しかし」「でも」という言葉、新たな考えが生まれたら「さらに」「他にも」という言葉を使って記述するように、子どもたちと確認しておく。

このような、学びの深まりの可視化と、接続語を意識させた記述による振り返りを行うことで、子どもたちに学びの自覚が図られると考える。また、自分が選択・決定した学習方法のよさに気づき、それが子どもたちの中に学習経験として蓄積されていく。その結果、他の場面や教科でも、活用しようとする姿が見られ、学びがつながっていくのだ。

## 5. 授業の実際

### ～5年生社会科の実践～

5年生社会科「米づくりのさかんな地域」で、本時は5/11時間目である。ねらいは、「農家が田んぼにアイガモを放っている理由について、アイガモ農法のやり方やその効果について調べ、その労力について考えることを通して、農家が安全でおいしい米を作るた

めに工夫や努力をしていることに気付くことができる。」とした。

#### (1) 学習課題を設定する場面

授業の導入では、田んぼの鳥よけの写真を提示した後に、農家が田んぼにアイガモを放っている写真を提示した。子どもたちからは、「カモがいる!」「どうして?」「鳥よけの意味ないじゃん!」などの反応が見られた。そこで、「なぜ、農家の人は田んぼにカモを放っているのだろうか。」という学習課題を立てた。その後、子どもたちに「予想がある人はいますか?」と問うと、「イネを食べる虫を、カモが食べてくれるのではないか。」「雑草を食べてくれるのではないか。」などの予想が挙がった。これらの予想を確かめるために、調べ活動を行うことにした。

#### (2) 見通しをもつ場面

ここで、学習方法について選択・決定させたいと考えた。そのため、子どもたちに、「何を使って調べられそうですか。」と、使える道具について、問い掛けた。子どもたちは、これまでの学習経験から、「iPad(タブレット)が使える。」「本でも調べられる。」「教科書にも書いてありそう。」と、三つの道具を挙げた。

そこで、複数の選択肢の中から、自分が調べたい方法を選択・決定させるために、「どの方法で調べ始めますか。」と問い、挙手をさせた。「どの方法で調べますか。」ではなく、調べ始める順序について問うたことには意図がある。それは、複数の方法で調べ、分かった情報を関連付けながら考えを練り上げていく子どもの姿を想定したためである。

この一連の場面において、これまでの学習経験から、情報を調べるときのポイントについて、以下のような発言が見られた。発言は、教師が「何を使って調べられそうですか。」と問い掛け、子どもの発言を受けて「iPad」と板書している場面でのつぶやきからである。

- C 1 先生、これ国語でやっているやつ。  
 C 2 国語でやっている。  
 T 1 国語でやっているやつ…そうだね。  
 C 3 調べ方を…  
 T 2 そうだったね。この中で、一番情報の信用が高そうなのはどれなの？  
 C 4 本！  
 C 5 それが一番、情報が身近で信用がある。  
 C 6 けど、そういう本を探すのが…  
 C 7 大変。  
 C 8 (学級文庫を見て) あ、ある。  
 T 3 みんなが、使えるように本をいくつか用意しておきました。これを見たい人は見てもいいです。iPadで調べる人って、どうしたらいい？  
 C 9 いくつかのサイトを見て…  
 C 10 同じことを見る。  
 T 4 いくつかのサイトで同じようなことが書かれていたら、正しそうな情報だなんて判断できるんだよね。

子どもたちは、以前の国語科の調べ学習の経験から、本は情報としての信用が高く、本で調べる良さを実感し、理解していたことが分かる。一方で、知りたい情報が載っている本を探すことが大変だというデメリットについても感じている。そこで、本実践では、米

づくりに関する本を学級文庫として配置しておくことで、学習環境をあらかじめ整えて置いた。

また、調べる方法として、比較的手軽なインターネットについても、複数のサイトを比較して情報の正確性を判断する必要があることを、学習経験を想起させながら確認した。

このような姿が現れた背景には、先述してきたような選択・決定による学習経験の積み重ね、それらの良さの実感や学びの自覚化を図る振り返りなどの反復によるものであると考える。その結果、このように教科を超えて、子どもたちが学びをつなげようとしたのではないだろうか。

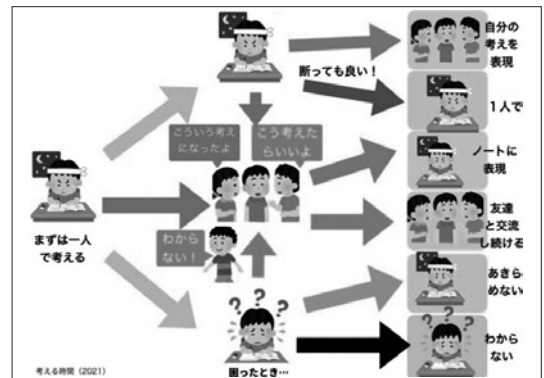


図4 考える時間 (樋口2021)

[<https://www.instagram.com/m012467/>  
 2021年4月4日の投稿より]

他にも、調べるときに一人で調べるか、友達と話し合いながら調べるかなど、いつ、誰と学習を進めるかという学習方法についても選択をさせた。その時に、学級掲示しておいた図4を示した。図4は、いつ、誰と考えると自分にとって最適なのかを可視化し、選択できる行動チャートである。これにより、学習の進め方を具体的にイメージして、見通しをもつことができたと考える。

### (3) 調べ活動及び考えを深める場面

調べる活動の場面では、それぞれで選択・決定した方法で、意欲的に調べ始める姿が見られた。本で調べ始めることにした子どもたちは、図5のAのように、一冊の本を囲み、話し合いながら、調べている姿が見られた。図5のBのような、インターネットで検索している子どもたちは、複数のサイトを比較したり、教科書の情報と関連させながら調べたりしている子どもの姿が見られた。



図5 調べ活動の様子

調べ活動の後に、アイガモ農法について分かったことを全体で共有した。子どもたちからは、「虫や雑草を食べてくれ、そのフンが肥料になる。」「農薬や除草剤を使わなくてよい。」「アイガモによって、土が混ざり、雑草が生えない。」など、アイガモ農法によるメリットがたくさん挙がった。また、「イネが成長しすぎるとアイガモが米を食べてしまう。」「アイガモが、野生の動物などに襲われることもある。」「アイガモの餌代がかかる。」など、デメリットや苦勞といった意見も出された。

そこで、教師から「アイガモ農法にはデメリットもあって、こんなに大変な思いをしているなら、農薬を使えばよいのではないか。」と、揺さぶりの発問を行った。この発問により、子どもたちの思考を、作り手である農家の思いに着目させた。子どもたちからは、「大変だけど、消費者に安全なお米を食

べてほしいと思っている。」「安心して食べてほしい。」といった、安心・安全という抽象的な概念に気付くことができた。

### (4) 振り返りの場面

振り返りでは、次のような記述があり、本での調べ学習により他の考えを見付け、自分の学びとして自覚している姿が見られた。

私は、はじめ害虫や雑草を食べただけだと予想していました。友達と一緒に、本とインターネットを見比べながら調べたところ、他にも、アイガモが泳ぐことで土がかき混ぜられて、雑草が生えなくなり、フンをすることで肥料にもなり、土がよくなってイネがよく育つということが、本に絵でも描かれていてよく分かりました。しかし、育ちすぎるとお米が食べられたり、雑草だけではエサが足りないので、エサ代もかかり、デメリットも多くあります。でも、その分農家さんたちは、農薬や除草剤を使わずに、「安全でおいしいお米を食べてもらいたい」という思いをもって、やってくださっているということが分かりました。これからも、お米を味わって食べたい。

図6 「米づくりのさかんな地域」5時間目 児童の振り返り

#### ～6年生国語科の実践～

6年生国語科「海の命」で全6時間の実践を行った。ここでは、単元を通した学習の様子について、抽出グループAを中心に述べていくこととする。単元の中心となるねらいは、「自分が選択した問いについて登場人物の言動や様子、情景などの言葉や表現に着目し、心情の変化を捉えることを通して、登場人物の人物像や物語の全体像を具体的に想像することができる。（思考力、判断力、表現力等）」である。単元の流れは以下の通りだ。

次	時	主な学習活動
一	1	・「海の命」を読む。
	2	・設定を確認する。
	3	・問いをつくる。



二	4 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解決したい問いを選ぶ。 …学習内容の選択・決定</li> <li>・同じ問いを選んだ者同士で、グループを作り、解決に向けた学習方法を話し合う。 …学習方法の選択・決定</li> <li>・解決に向けて、学習を進める。</li> <li>・問いに対する答えをつくる。</li> </ul>
三	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「私は、こう読みます！『海の命』！！」を書く。</li> </ul>
☆毎時間、授業の終末に振り返りを行う。		

(1) 第一次：問いをつくる場面

第一次では、範読を聞いた後、問いをつくっていった。その際、佐藤佐敏(2021)が提唱する「ツッコミ読み」を使い、「海の命」を読ませた。ツッコミ読みとは、ツッコミを入れながら文章を読む読み方である。文章にツッコミを入れることで、子どもたちは物語の「普通とは違うところ」や「違和感」に気付きながら読むことができる。その気付きをもとに、「(普通なら～なのに、)なぜ<登場人物>は、…なのか。」という問いを個人でつくった。その際、図7のようなワークシートを使った。ここに、「よい問いの条件」として、問いをつくるときの視点を示した。

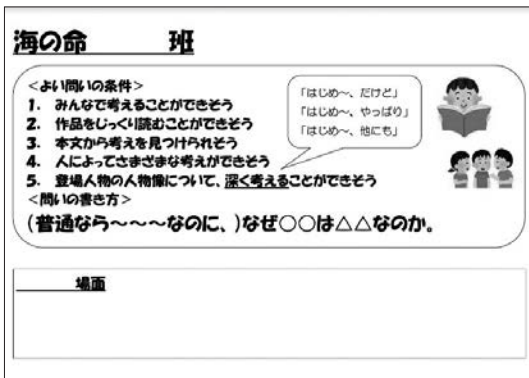


図7 問いづくりワークシート

個人でつくった問いの中には、一読するとすぐに解決できそうな問いも見られた。そこ

で、個人でつくった問いをグループに持ち寄り、「よい問いの条件に、より当てはまるものはどれか。」を話し合わせた。その結果、単元のねらいに迫るような問いを精選することができた。その後、グループで挙げられた問いを全体で共有し、クラスの問いとした。

- ・もぐり漁師の父に憧れたはずなのに、なぜ太一は、一本釣りの与吉じいさに弟子入りしたのか。
- ・普通、探し求めている瀬の主を見付けたら迷わずに打つはずなのに、なぜ太一は、瀬の主を打たなかったのか。
- ・なぜ太一は、瀬の主を海の命だと思ったのか。
- ・なぜ太一は、瀬の主を父だと思ったのか。

(2) 第二次：問いを解決する場面

第二次では、まず子どもたちに解決したい問いを選択・決定させた。その後、同じ問いを選んだ者同士で、教師が意図的に三人組のグループを編成した。そこでは始めに、どんな順番で、どんな道具を使って学習していくかという学習方法を話し合わせた。その後、解決に向けて学習を進めていった。

抽出グループAは、「普通、探し求めている瀬の主を見付けたら迷わずに打つはずなのに、なぜ太一は、瀬の主を打たなかったのか。」という問いを選択した児童のグループである。解決方法の話合いでは、個人で仮説を立てた後に、ベン図(図8)を使って、それぞれの仮説を出して、共通点を見付けていくことになった。

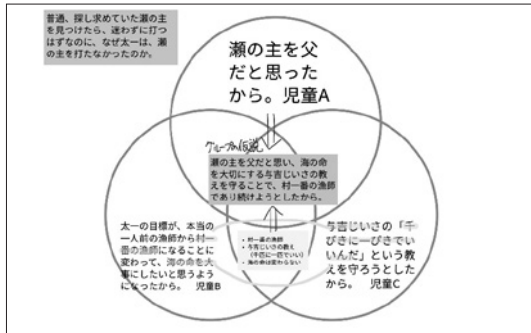


図8 「海の命」5時間目 ベン図

図8のように、始めにそれぞれの仮説を出し合った。その後、児童Bと児童Cの仮説では、与吉じいさの考え方などをもとにしている共通点を見付けた。そこから、児童Aの仮説と児童B、Cの仮説をつなげて、「瀬の主を父だと思い、海の命を大切にすると与吉じいさの教えを守ること、村一番の漁師であり続けようとした。」というグループの仮説を立てた。しかし、この時点では、児童Aの「瀬の主を父だと思ったから。」という仮説と、児童BやCの与吉じいさをもとにした仮説との間に関連は見られず、単純に仮説をつなげただけの状態になっていることが分かる。

6時間目では、「グループの仮説の根拠をもう一度探そう。」という児童Aの発言から、文章に立ち返り、根拠を探していく姿が見られた。その際、子どもたちは根拠と仮説を、クラゲチャートを使いながら整理していった(図9)。

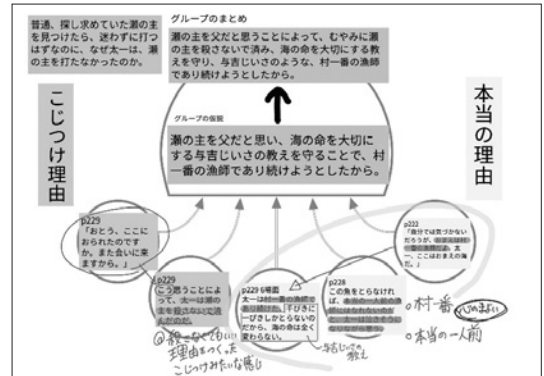


図9 「海の命」6時間目 クラゲチャート  
クラゲチャートにまとめていく中で、児童Aは「太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ。」という言葉に着目し、「『殺さないで済んだのだ。』ってことは、殺さない理由をつくった感じ。」と、つぶやいた。それに対し、児童Bは「本当の理由があるとして、父だと思っただけで殺さないというのは、こじつけの理由みたいなことじゃない?」と答えた。それを受けて児童Cは、「本当の理由が、与吉じいさの教えを守ったってことだよ。」とつぶやいた。このようなやりとりから、「瀬の主を父だと思ったこと」と、「与吉じいさの教えを守ったこと」との間に関係を見出だし、一つの答えを導くことができた。

<振り返り>  
僕ははじめ、「太一は瀬の主を父だと思ったから、打たなかった」と考えていました。グループで、ベン図を使って友達の仮説と比べたら、自分だけ少し違っていました。それを合わせて、グループの仮説にしましたが、実はあまり納得していませんでした。しかし、今日クラゲチャートを使って、根拠を見つけていったら、自分の考えていたことと、BさんとCさんが考えていたことにつながりを見つけて、問いの答えを考えることができました。とても納得したので、海の命が少し解読できた気がします。

図10 「海の命」6時間目 児童Aの振り返り  
図10のように、児童Aの6時間目の振り返

りを見ると、ベン図やクラゲチャートを自ら選択し、自分たちが使いやすいように活用していったことで、学びの深まりを実感していたと言える。

(3) 第三次：「海の命」の紹介文の作成

学習のまとめとして、問いを解決しながら考えたことをもとに、「私は、こう読みます！『海の命』！！」というテーマの紹介文を書いた。図11は、児童Aの紹介文である。



図11 「海の命」児童Aの紹介文

6. 終わりに

生物学者のダーウィンは、「最も強いものが生き残るのではない。最も賢いものが生き残るのではない。唯一生き残るのは、変化するものである。(執筆者訳)」と述べている。これまでの日本教育が大切にしてきた不易の部分大切にしながらも、時代や目の前の子どもたちに合わせて、教師の在り方や考え方も少しずつ変えていかなければならないと考える。教師は子どもたちの学びの伴走者という考え方のもと、学習内容や学習方法を子どもたちに委ね、選択・決定させることが、個別最適な学びの実現に向けた一歩となるのではないだろうか。

〈引用・参考文献〉

中央教育審議会 (2021) 「『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)」

樋口万太郎 (2021)  
<https://www.instagram.com/m012467/> 2021年4月4日の投稿 (最終閲覧日2023年11月11日)

佐藤佐敏 (2021) 「国語科の学びを深めるアクティブ・リーディング～<読みの方略>の獲得と<物語の法則>の発見Ⅱ～」明治図書

新潟市教育委員会 (2022) 「新潟市の学校教育の重点【令和4年度】」

一般社団法人日本コーチ連盟「コーチングを学ぶ-コーチングとは-」  
<https://www.coachfederation.jp/ca/coaching/> (最終閲覧日2023年11月11日)

加藤幸次 (2023) 「個に応じた指導・学習プログラムを創る」『指導と評価』図書文化

新潟市教育委員会 (2023) 「新潟市授業づくりサポート ver.1」

# コミュニティ・スクールの新たな展開

## －家庭教育支援と児童生徒の参画に注目して－

佐藤 晴雄

帝京大学教育学部長・放送大学客員教授

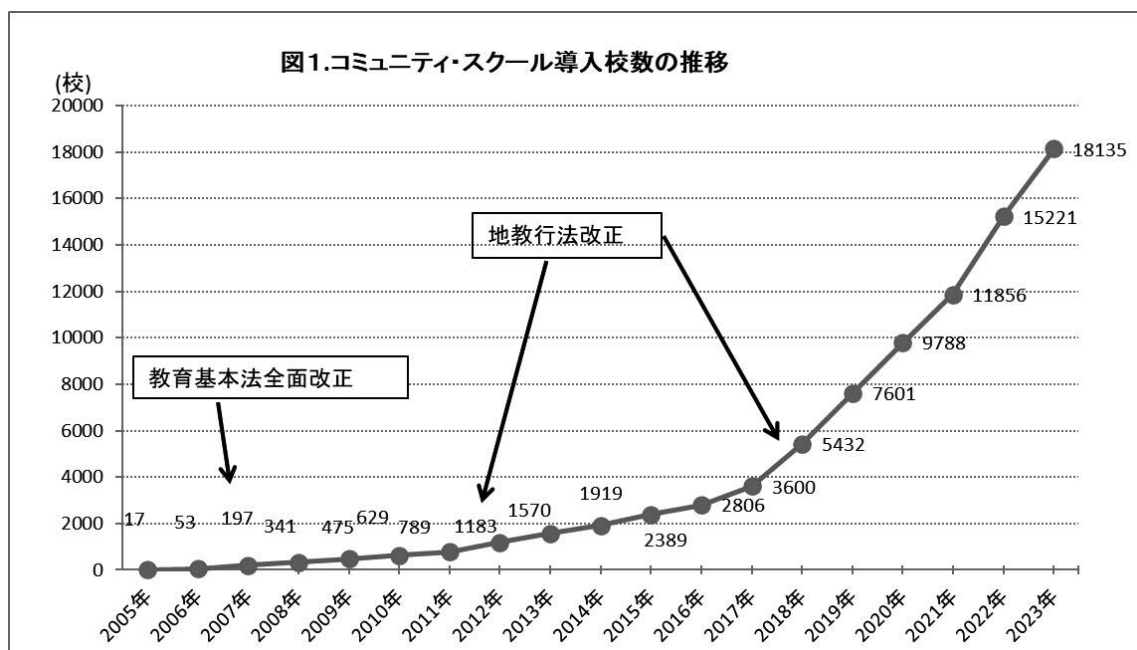
### 1. コミュニティ・スクールの現在

学校運営協議会を置くコミュニティ・スクールは2004（平成16）年の創設以来、20年目になる。2023（令和5）年現在、全国に18,135校（図1）にまで増加し、導入校率は52.3%で、義務教育段階の学校に絞れば導入校率は58.3%になる。導入自治体数は74.3%となった。

コミュニティ・スクールは高等教育機関を除く公立学校で導入されることとされ、そこ

に設置される学校運営協議会には、①学校の基本方針を承認すること、②学校運営に関する意見を教育委員会や校長に申し出ること、③教職員の任用に関する意見を任命権者(政令市を除く市町村立学校の場合は都道府県教育委員会になる)に申し出ることなどの権限ないしは役割が与えられている。それは元々学校改善の仕組として創設されたが、近年は地域学校協働活動との一体的推進が課題とされるようになり、地域活動や家庭教育支援にも関わることが期待されるようになり、かつ

図1.コミュニティ・スクール導入校数の推移



児童生徒の意見を募る傾向も見られるようになった。

そこで本稿では、家庭教育支援及び児童生徒の学校運営参画の2つの視点に焦点を当てて、コミュニティ・スクール(以下、「CS」と略記)を中心にした学校・家庭・地域連携の新たな方向性を提起しておくこととする。

## 2. コミュニティ・スクールに対する保護者の意識

やや古い調査であるが、筆者らが本財団の調査研究事業の一環として2015年に実施した家庭教育に関する調査(日本教材文化研究財団 2016)によれば、「コミュニティ・スクールの仕組みについてどう思うか」の問に対して、「地域・保護者が学校運営に参画すべきである」と回答した保護者は58.4%であり、そのうちCSの保護者は60.2%となり、未指定校の回答よりも有意に高くなっている(図2)。コミュニティ・スクールが浸透しつつある現在、これら数値はその後、増加しているものと推測できる。

図2. コミュニティ・スクールの仕組みについてどう思うか

	地域・保護者が学校運営に参画すべき	学校運営は学校に任せるべき	計
コミュニティ・スクールの保護者	1098(60.2%)	727(39.8%)	1825(100%)
未指定校の保護者	704(55.8%)	557(44.2%)	1261(100%)
全体	1802(58.4%)	1284(41.6%)	3086(100%)

p<.05

しかしながら、CSに対する保護者の認識や関わり度は高いとは言えず、「CSに何らかの形で関わっている」保護者は2.1%に過ぎず、また「CSの意義等についてはよく知っているが関わっていない」は11.1%で、「CSの言葉は聞いたことがあるが、どのような仕組みかは知らない」は32.9%であった。約半数はCSの言葉も聞いたことがないと回答していた。2015年の段階ではCSに対する保護者

の認識が浸透しているとは言えなかった。ただし、「地域・保護者が学校運営に参画すべき」の回答は、「CSに何らかの形で関わっている」保護者は79.7%で、「CSの意義等についてはよく知っているが関わっていない」保護者は68.3%となり、全体平均値よりも高くなっている。CSへの認識の強さが学校運営参画に対する肯定的認識に関係していることが分かる。

図3. 家庭教育に関する学習や支援等(保護者回答)ー公民館や児童館などが開催する子育て・教育に関する講座に参加しているー

	当てはまる	当てはまらない	計
コミュニティ・スクールの保護者	260(12.6%)	1797(87.4%)	2057(100%)
未指定校の保護者	134(9.3%)	1314(90.7%)	1448(100%)
	394(11.2%)	3111(88.8%)	3505(100%)

p<.01

図4. 家庭教育に関する学習や支援等(保護者回答)ー地域の人がつくる家庭を支援する取り組みから子育ての知恵を学んでいるー

	当てはまる	当てはまらない	計
コミュニティ・スクールの保護者	289(14.1%)	1766(85.9%)	2055(100%)
未指定校の保護者	157(10.9%)	1288(89.1%)	1445(100%)
	446(12.7%)	3054(87.3%)	3500(100%)

p<.01

そして、保護者が家庭教育に関する知恵などをどのように得ているのかをCSと未指定校との比較で探ってみたところ、図3及び図4に示した2項目については、CSにわが子を通わせる保護者の方が未指定校よりも「当てはまる」の回答が高い傾向が見られた(全9項目のうちの2項目)。

まず、「公民館や児童館などが開催する子育て・教育に関する講座に参加している」の間に「当てはまる」と回答したのは、CSの保護者12.6%、未指定校保護者9.3%となり、CS保護者が未指定校保護者を有意に上回った(p<.01)(図3)。

つぎに、「地域の人がつくる家庭を支援する取り組みから子育ての知恵を学んでいる」の間に「当てはまる」と回答したのは、CS保護者が12.6%なのに対して未定校保護者は9.3%であり、数値差は小さいが統計的に有

意差が認められ ( $p<.01$ )。また、「地域の人たちがつくる家庭を支援する取り組みから子育ての知恵を学んでいる」では、同様にCSが14.1%で、未指定校は10.9%で、CSが未指定校を有意に上回った ( $p<.01$ )。なお、その他の質問項目、たとえば、祖父母等から学ぶ、行政子育て相談の利用など7項目についてはCSと未指定校との間に数値差はほとんど無く、有意差も認められなかった。

また、CSの保護者は子育てサークルなど関わっている者が多くなっている。図5に示したように、「子育てサークルや子ども会に関わっている」の間に「当てはまる」と回答したのは、CS保護者が41.9%となり未指定校保護者の35.3%を有意に上回る結果となった ( $p<.01$ )。

図5. 子育てサークルや子ども会活動に関わっている

	当てはまる	当てはまらない	計
コミュニティ・スクールの保護者	866(41.9%)	1202(58.1%)	2068(100%)
未指定校の保護者	517(35.3%)	947(64.7%)	1464(100%)
	1383(39.2%)	2149(60.8%)	3532(100%)

$p<.01$

以上の結果から、CS保護者は未指定校保護者に比べて、地域住民や保護者等のステーク・ホルダーが学校運営に参画することを肯定的に捉え、子育ての知恵などを地域から学び、子育てサークルや子ども会などの地域活動に関わっている傾向が見出される。その背景には、CSでは学校の地域に対する開放性が強いことが指摘できる。そこで、以下では家庭教育支援に取り組んでいるCSの事例に取り上げてみることにしよう。

### 3. コミュニティ・スクールにおける 家庭教育支援

コミュニティ・スクールの学校運営協議会の委員には保護者枠が設定されているのが通

例であることから、家庭教育支援にも取り組む学校も見られるようになった。家庭教育支援は地域学校協働活動との一体的推進によって、今後増加していくことが予測できる。

#### (1) 連絡ノートを用いた家庭教育支援

筆者がCS創設期に訪問調査を行った福岡県春日市立日の出小学校は、学校・家庭・地域の三者が協力し合いながら子どもたちを育てる考え方を「共育」と言うキーワードで取り組んでいる初期に導入されたCSである。同校が取り組む「日の出っ子ノート」（以下「ノート」と略記）は学校と家庭を結ぶ役割の一つを果たす取組として位置づけられる（八尋 2023）。ノートには以下の4つの機能がある。

第1に、毎日の連絡帳としての機能がある。これは、「宿題」「持参物」については必ず毎日書くようにすることによって忘れ物をなくすることが期待される。

第2に、日記としての機能もある。児童が保護者に対して学校であった日々の出来事を記し、保護者はこれを読んで返事を書くことになる。担任はこのやり取りを見て確認印を押し、月1回ほど親子間のコミュニケーションを活性化するためのコメントを付すことになる。

第3に、児童にとっての毎日のふり返りシートという機能が期待される。児童は「勉強・仕事・あいさつ・忘れ物なし・音読」の5つ観点から家庭での生活をふり返り、その成否を記すこととされる。

第4に、児童が学校のきまり（よい子のきまり）を確認することができる。学校のきまりを掲載された頁に基づいて、児童が自分の生活を振り返るための資料としている。

このノートは単なる家庭連絡帳にとどまらず、児童も自らの生活を振り返り、かつ保護者がわが子の学校生活を把握し、家庭教育の在り方を考えるツールとして機能しているのである。なお、同校では性教育の一貫として、出生に関わる学習課題の授業に保護者も加わり、事前には児童が自身の出産時の様子を母親から聴き取ったことを基に親子で話合う授業も実施していた。なお、ノートの取組に対して学校運営協議会が直接関わる訳ではないが、ノートを通して家庭とのコミュニケーションを活発にし、家庭教育を支援している土壌があったからこそ、制度創設の翌年の2005（平成17）年に市内でもいち早くCS導入が可能になったものと解せられる。

## （2）学校運営協議会「家庭教育部」による子育て相談室

つぎに取り上げる広島県府中町立府中南小学校は、2014（平成26）年のCS導入に際して、実働部会を4部設置し、そのうちの一つを「家庭教育部」とした（中坊 2020）。筆者は導入間もない頃に同校を訪問したが、当日の校長は家庭教育支援もCSの重要な課題の一つであることから、同部を設置したと語ってくれた。その背景には同町家庭教育支援チーム「くすのき」の活動がある（2012（平成24）年開始）。「くすのき」の活動の一つとして、コミュニティ・スクールの子育て談話室の支援（講座・学習会・相談など）などが取り組まれていた。

同校の家庭教育部では、安芸郡スポーツ大会練習支援、子育て談話室企画運営、ヨガ教室運営、クラブ活動補助などを行い、健全育成などに取り組み、家庭教育サポーターが関

わるものとされる。家庭教育サポーターは月1回、子育て談話室を開催している。ここでは、最初にヨガでリラックスした後に、子育ての話題を中心に参加した保護者同士で話し合い、これに対して子育ての先輩が助言を与えることとされる。保護者が一人で抱えている子育ての悩みを打ち明け、アドバイスもらうことによって家庭教育の悩みや迷いの解決を図ることがねらいになる。

本校も、子どもや地域のためにできることを行い、共に育つ「共育」をモットーにしている。言うまでもなく、この「共育」の「共」には家庭や地域が含まれている訳であるから、家庭教育部の設置はCSとしての必然的な取組だと認識されていたのである。なお、同校のサポーターはできることをできる人が行うことをモットーにしているように、PTAとは切り離された活動になる。

## （3）社会福祉の視点から家庭や地域を変える

また、京都市立の小学校には外国とつながりの児童が多く在籍し、かつ要保護等の家庭の児童も7割近くになり、これらの児童には学習意欲や自尊心が低く、「分かるようになりたい／できるようになりたい」という気持ちが弱い傾向にあった。彼らは、学校には通学し授業には出席するが、学習になかなか集中できずにいた。また、顔つきも暗く、覇気がなく、コミュニケーション力にも欠けている様子であった。そうした状況であったところ、市教委の働きかけによりコミュニティ・スクールに指定されることになった。学校運営協議会の理事長に就いた社会福祉協議会の社会福祉士は、このような児童の現況を

目の当たりにして、なんとか改善できないものか検討する。理事長は社会福祉の専門家であるから、児童生徒をめぐる生活環境については教師以上に詳しく、児童を直接変えようとするのではなく、保護者の意識を含めた家庭環境や地域環境を変えるべきだと考えた。そこで、学校運営協議会を軸にして様々な主体との連携のパイプづくりを進めていくうちに、「地域とともにある学校」という意識が学校内外に拡大していくのである。

そうした機運の中、児童には様々な人たちが関わるようになり、なかでも大学生ボランティアによる放課後学習教室を開始し、学習意欲などの低い児童に対して参加するよう求めた。当初、保護者はあまり良い顔をしなかったが、学校で面倒見てくれるならよいと考え、我が子を参加させるようになる。放課後学習では単に学習するだけでなく、大学生の講師と対面で話を交わすことになるので、参加児童たちは次第に笑顔と落ち着きを見せるようになったという。

学校運営協議会は様々な属性を有する人材を集めることができるので、狭い意味での「教育」という考え方を超えて、多様な角度から協議を行いながら解決策を探ることができる仕組みなのである。本校のその取組は学校運営協議会の利点が活かされた事例になる。

#### 4. 学校運営協議会における児童生徒の参画

一方、学校のステーク・ホルダーとして最も強い関わりを有するはずの児童生徒のCSへの関わりも重視されるようになっていく。学校運営に生徒も参加する仕組みはいくつかの高等学校で取り組まれていた。長野県立辰野高等学校の「三者協議会」がその代表的な仕

組である（1997（平成9）年制定、2017（平成29）年改訂）。協議会の目的は「憲法・教育基本法・子どもの権利条約に則った辰野高等学校のより良い学校づくりをめざし、生徒・父母・教職員が定期的に話し合いをもつため」とされている。

そうした流れとは別に、近年は、CSにおいて当該校に在籍する児童生徒の参画を進める動きが目立つようになった。確かに、教職員のとらえ方や意見を踏まえた学校運営から保護者・地域住民等のステーク・ホルダーが参画するCSの発展は大きな進歩ではあるが、CSの学校運営協議会において教育を受ける存在である肝心の児童生徒の声がどこまで届き、反映されているのかは疑問として残される。その意味で、児童生徒が意見を表明することは協議による意見申出の効果を測定する手がかりになる。以下、いくつかの事例を取り上げておきたい。

##### （1）春日市CSにおける児童生徒の参画

比較的早い時期から学校運営協議会に児童生徒の参画を促した福岡県春日市では、その参画状況について調査を毎年実施している。

参画方法は、児童生徒の意見表明や協議への参加、彼らが関わった活動の報告などいくつかのタイプに分かれる。令和元年度は、令和4年度は小学校12校のうち11校で実施し、中学校6校のうち協議会への生徒が直接協議会に参加した学校4校、協議会前後に協議等を実施した学校2校である。具体的な参画方法としては、まず小学校の場合、学校運営協議会に児童が参加してあいさつ運動の取り組みを報告した例や6年生代表が学校運営協議会に参加してウォークラリーについての協議に加わった取り組み例がある。中学校では、



学校運営協議会の熟議に生徒会役員が参加して地域貢献活動について協議した中学校や学校関係者評価に生徒会役員が参加した中学校などがある。全体的に見ると、児童の場合は「報告・発表・あいさつ」が多く、中学校では「協議」が目立つのである。

(2) 児童生徒の参画を規則で定めた三鷹市  
また、東京都三鷹市では学校管理規則及びコミュニティ・スクール委員会規則に児童生徒の意見を尊重することを盛り込むこととした。同管理規則では、「校長及び職員は、その学校の管理運営に当たり、児童又は生徒の意見を十分尊重するため、児童又は生徒の意見を聞く機会を積極的に設けなければならない」とした(第2条の2)。複数のCSをまとめて設置されるコミュニティ・スクール委員会(そのまとまりを学園と称する)の規則では、管理規則とほぼ同様の文言を盛り込むと共に、「会長は、必要があるときは、学園長と協議のうえ、児童及び生徒、委員以外の教職員に会議の出席を求め、意見を聞くことができる」ことが明記された(第11条第6項)。

児童生徒参画の具体的な場面として、放課後の過ごし方を児童生徒と協議会委員が話し合う熟議に取り組み、また学校のアクションプランの改定にあたった児童生徒と意見交換を行い、いじめ問題を話し合うなどが行われていた。児童生徒の協議会への関わり方としては、協議会委員が生徒会などに出向いた児童生徒代表と意見交換を行い、またCS委員会が児童生徒を募って子供たちだけの話し合いの場を設けるなど多様である。協議会の開催時間に児童生徒が参画できない場合には、協議会とは別に委員と児童生徒との意見交換の場を設定しているところもある。同市では、

具体的な進め方については学園や学校の工夫に委ねることとされている。

この規則改正は、こども基本法の理念等に沿うものであり、同法の条文を先取りのに具体化したと言ってよい。こども基本法は、基本理念を示した第三条で「三 全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」を定めている。そして、第11条の(こども施策に対するこども等の意見の反映)では、「国及び地方公共団体は、こども施策を策定し、実施し、及び評価するに当たっては、当該こども施策の対象となるこども又はこどもを養育する者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする」と定めている。同市はこども施策の一つとしてCSにおける児童生徒の参画を正式に位置づけているのである。

児童生徒が参画した成果としては、児童生徒の意見の様子から学校が改めて彼らの姿等(学校で見せる姿とは異なる側面)を確認できるようになったこと、また協議の成果が児童生徒の意見や姿につながっていることを実感できるため協議会委員としてのやり甲斐を感じるようになったこと、などがあるようである\*。

### (3) その他の自治体におけるCS規則

CS導入時から児童生徒の意見表明を学校運営協議会設置規則に位置付けたのは川崎市である。2006(平成18)年制定の同市の規則には以下の条文がある。

○川崎市学校運営協議会設置規則(平成18年制定)

(児童又は生徒の意見の聴取)

第8条 協議会は、必要と認めるときは、対象学校の児童又は生徒の意見を聴取することができる。この場合において、当該児童又は生徒の発達段階に応じ、必要な配慮をしなければならない。

川崎市の児童生徒の意見聴取規定は2006(平成18)年制定の設置規則では高知県立学校の場合と同様に全国のさきがけになる。そして、最近では、和光市の規定で児童生徒との意見交換が以下の条文のように定められている。

○和光市学校運営協議会設置規則(平成28年制定)

(児童生徒との意見交換)

第13条 協議会は、学校運営の改善や児童生徒の健全育成に向けた取組の決定にあたって児童生徒の意見を確認する必要があるときその他必要があると認めるときは、当該指定学校の校長の同意を得て、児童生徒との意見交換の場を設けることができる。この場合において、協議会は、児童生徒の発達段階に応じ、必要な配慮をしなければならない。

この条文では、「学校運営の改善や児童生徒の健全育成に向けた取組」という特定の事項に限定し、また「校長の同意を得て」など一定の条件付けの下で児童生徒との意見交換を認めている。

高等学校のCSの例としては高知県を取り上げることができる。同県では長野県とほぼ同じ時期に高校における三者協議が実施されていたこともあってか、県立学校の学校運営協議会設置規則では以下のような条文を設けている。規則制定時期は川崎市と同じ2006(平成18)年である。

○高知県立学校における学校運営協議会の設置等に関する規則(平成18年制定)

(意見等の把握及び情報の提供)

第11条協議会は、児童、生徒、保護者及び地域住民等の意見、要望等を把握し、その運営に反映するよう努めるとともに、児童及び生徒については、必要に応じて、意見を聴取するものとする。

ここでは、児童生徒等の意見・要望の把握・反映の努力義務を記すと共に、児童生徒の意見聴取の可能とされている。ここで言う児童は県立特別支援学校の小学部在籍者のことを指す。

以上の事例で見える限り、児童生徒の参画は、

○説明・発表、○意見表明・申出、○意見交換・協議・熟議と言う形態が見出される。こ

こで、ロジャー・ハートの「子どもの参画の梯子」について見ると、最も低次元の参画は

「操り参画」「お飾り参画」「形だけの参画」などで、「参画」とされつつも実際には

「非参画」だとされ、本当の「参画」は「仕事を割り当てられるが、情報与えられる」段階から

「子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」段階までの5段階に至る

関わりになる(萩原 2010)。この梯子にそくせば、「説明・発表」は「お飾り参画」レ

ベルであり、「意見表明・申出」、そして

「意見交換・協議・熟議」からは本来の「参画」レベルになると解されるのである。今後、

どこまで児童生徒が主体となる活動を目指し、深くCSに関わることができる体制づくりが

課題になると言えよう。ちなみに、萩原

(2010)は、活動の意思決定過程において話し合い、企画立案をし、そして実践に子どもが大人と対等に関わり、あるいは子ども中心

に企画・実践・評価を一貫して参与する活動を「参画」と定義した。「参画」は単に活動を共にする「参加」とは異なると言うのである。「参画の梯子」で言う本当の意味「参画」と重なる定義である。児童生徒の学校運営参画をより高いレベルにまで昇らせることが課題になろう。

## 5. CSの二つの効果

筆者はコミュニティ・スクールには二つの効果があり、これらを明確にしておくことが重要だと考えている（佐藤 2023）。一つは、学校運営協議会の協議の成果につながる効果である。これは「協議効果」と言ってよい。協議の結果、教育委員会や校長に意見申出を行った結果、その意見が実現するような効果である。児童生徒の参画はまず協議において意味を持つ。児童生徒との意見交換や協議を学校運営に生かし、学校改善を図ることに協議効果が発揮されることになる。京都市立小学校の放課後学習はまさに協議の成果にほかならない。

もう一つは、コミュニティ・スクールであることを学校内外に知らしめることによって地域・家庭等の連携・協働が推進されるという「宣言効果」である。地域学校協働活動との一体的な推進によって、この宣言効果がより重視されることになる。保護者が学校運営に関わり、子育て活動を通じて自他の家庭教育力を高めることにつながるが、このことは保護者と地域とのつながりが学校を介して強まるという宣言効果の発揮によるものと考えられる。また、宣言効果は、地域学校協働活動の一環として児童生徒が主体になる体験活動などを促すことになる。

今後のCSには、家庭教育支援の観点から保護者の関わりがさらに重視され、学校改善や健全育成の観点からは児童生徒の参画の拡充が期待されるのである。

〈註〉

※三鷹市教育委員会教育政策推進室に対するメールインタビューによる（2023年11月9日）

〈参考文献〉

- ・佐藤晴雄（2023）「日本型「コミュニティ・スクール」の制度と実態」「都市問題」2023年4月号
- ・日本教材文化研究財団（2016）（調査実施者代表 佐藤晴雄）編『家庭教育と親子関係に関する調査研究－調査研究シリーズNo.63』日本教材文化研究財団
- ・中坊京子（2020）「コミュニティ・スクールを生かしたサポーター活動」『季刊教育法』No.204、エイデル研究所
- ・八尋智之（2023）「学校と家庭を結ぶ「日の出っ子ノート」」『季刊教育法』No.218、エイデル研究所
- ・萩原元昭編（2010）『子どもの参画－参画型地域活動支援の方法－』学文社

〈付記〉

コミュニティ・スクールは2017（平成29）年の法改正以前には「指定」されるものとされていたが、改正後には「導入」されるものと改められた。

# 学校・家庭・地域の連携・協働の 推進による地域教育力の向上

志々田 まなみ

国立教育政策研究所・総括研究官

## はじめに

2023（令和5）年6月に閣議決定された第4期教育振興基本計画（令和5～9年度）<sup>1</sup>には、「地域や家庭で共に学び支えあう社会の実現に向けた教育の推進」が施策の柱として掲げられ、その具体的方策として「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進」や、家庭教育支援の充実による学校・家庭・地域の連携強化などが示されている。本稿では、学校・家庭・地域の連携・協働を推進する中核的な政策として推進されている地域学校協働活動およびコミュニティ・スクール（以下、CSと略記する）の基本的な役割や仕組みについて整理するとともに、これら2つの取組が地域教育力の向上にどのように結びつくのか、「大人の学び」に着目してそれぞれ解説する。

## 生きる力の育成にむけた学校・家庭・地域の 連携・協働

学校、家庭、地域という子供の生活場面ごとの教育活動を拡充するとともに、相互の連携によって総合的に取り組んでいこうとするアプローチは、決して新しいものではない。旧来から「地域ぐるみの子育て」などと呼ばれ、長く地域社会の中で重視され続けてきた

考え方だといってよいだろう。

それが、教育政策として殊更に注目されるようになったのは、学校週5日制への移行が始まった2000年前後のことである。この頃から、豊富な生活体験、社会奉仕の体験や自然体験などを経験させ、子供たちに豊かな心やたくましさといったいわゆる「生きる力」を育成していくことが、国の重点方針として打ち出される。

この「生きる力」を育む場としての家庭や地域の重要性が再認識され、その環境をいかに整備し、相互連携を推進するかが、教育行政の役割として問われるようになっていく。その後、2006（平成18）年に改正された教育基本法では、第13条として「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」との条文が追加されることとなり、学校・家庭・地域の連携は法的根拠も得て、さらに推進されていくことになる。

こうした学校以外の場での「生きる力」の育成や、それを支える学校・家庭・地域の連携が強く求められてきた背景には、学校を取り巻く問題の複雑化・困難化、あるいは変化の激しい社会に対応するための学習内容の高度化や多様化等に対し、社会総掛かりで対応

することが強く求められるようになってきたこともあげられる。これまで教職員だけで担いがちであった子供をめぐるさまざまな教育的課題の解決を、保護者や地域住民に加え、教師とは異なる知見を持つ外部の専門機関や企業、NPOといった多様な立場の関係者とも連携・分担したり、チームとして総合的に取り組んだりする新たな体制の構築が、教職員の勤務時間適正化に向けた取組と相まって、今日に至るまで強く求められ続けている。

### CSと地域学校協働活動との相違点と共通点

そのための体制が具体的な形で提示されることとなったのが、2015（平成27）年12月に出された中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」<sup>2</sup>である。同答申では、学校教育行政には、「地域とともにある学校づくり」への転換を求め、2004（平成16）年に成立していた保護者や地域住民が学校運営に参画するCS制度のさらなる導入強化という方向性を打ち出した。その一方で社会教育行政においては、地域住民が積極的に学校活動や次世代育成にボランティアとして関わる機会を増やす「学校を核とした地域づくり」の拡充を求め、既存の学校支援地域本部事業や放課後子供教室、家庭教育支援チームといった活動の促進を求めた。なお、この地域での子供支援のボランティア活動の総称として、2017（平成29）年の社会教育法改正によって「地域学校協働活動」という名が与えられ、その推進が自治体の役割として法律で規定された。

この同答申の方針は、あたかもCSと地域学校協働活動とは一対を成す施策かのように

描かれてはいる。しかし、両者はもともとまったく別の経緯から進められていた施策である<sup>3</sup>。CSは、外部人材を活用して校長の学校マネジメントや学校の説明責任の強化をはかる策として学校に導入されたものであり、地域学校協働活動は先述のような「地域ぐるみの子育て」という共助に基づく地域でのボランティア活動の一ジャンルとして振興されていたものである。

しかし、この二つの取組は、教職員、保護者、地域住民等といった子供の成長を支える多様な立場の大人たちが、教育基本法第13条に示された自らの教育的な役割や責任について考え、これまでの学校教育偏重の教育観を見直し、子供を巡る情報や課題、想いなどを共有しながら学校と地域との相互理解を図り、信頼関係を構築するような機会がなければ、形骸化しやすいという意味で共通点を持つ。つまり、いずれの取組においても、当事者意識を高く持って子供に関わる保護者や地域住民、さらに学校だけで完結せずに地域とともに子供を育てようとする教職員といった、大人側のマインドセットが不可欠なのである。そうした学びの機会を、CSや地域学校協働活動の取組の中でどのように配置し促進させていくか、そのあたりを考えることが、この二つを一体的に推進する上でのメリットにもつながる。

### CSをめぐる課題

まずは、CSという仕組みから見ていこう。2004（平成16）年に導入された学校運営協議会制度に与えられたCSという呼称は、実に誤解の多い用語だと感じる。例えば、地域の伝統・文化の学習や社会奉仕活動によって地

域を愛する子供を育てる活動を熱心に行っている学校、あるいは、地域からの熱心な学校支援ボランティアの活動に支えられて活動の充実がはかられている学校、あるいは人口減少にともなう地域振興や地場産業の発展に貢献する人材育成を教育目標に掲げる学校など、そのイメージは多岐に及ぶ。

しかし、これらはいずれも正確な理解とは言い難い。CSという仕組みは、子供や学校が抱える課題を解決する方策を考える協議会が学校内に設置された学校のことを意味するだけであり、そこでどのような教育活動や学校支援活動を行うかを規定したものではないからである。逆に言えば、たとえどんな効果的な教育活動が地域住民からの手厚い支援によって展開できていようと、それが学校運営協議会において子供や学校の課題への改善策として協議・実施されたものでなければ、CSの取組だとは言えないのである。CSは目的ではなく手段なのである。CSをめぐる多くの誤解は、この点に起因していることが多いように思う。

ちなみに、文部科学省の「コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査」<sup>4</sup>の結果によると、2023（令和5）年5月1日時点で、全国の公立学校（幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校）のうちCSは18,135校、全体の52.3%を占めるようになった。2018（平成30年）度4月から2021（令和3）年5月の間では毎年約2,000校ずつ、2022（令和4年）以降はおよそ3,000校ずつ増加している状況である。こうした急速な量的拡大には、当然のことながら制度導入を急ぐあまりに、取組そのものの質的な問題が等

閑視されているのではないかという不安がつきまとう。実際に、2021（令和3）年に出された『CSの在り方等に関する検討会議最終まとめ』<sup>5</sup>においても、先述したように学校運営の充実・改善のために協議する場・協議体としての理解不足が指摘されているところであり、協議会そのものの効果的な運営の在り方が問われている。

## CSにおける大人の学び

### —学校の課題についての熟議の重要性—

CSの発足当初から、学校運営の充実・改善に資する協議については、「熟議（熟慮と討議）」という用語が当てられてきた。この言葉自体は、政策形成の場に市民が参画する場面が強く意識されており、「①多くの当事者（保護者、教員、地域住民等）が集まって、②課題について学習・熟慮し、討議をすることにより、③互いの立場や果たすべき役割への理解が深まるとともに、④解決策が洗練され、⑤個々人が納得して自分の役割を果たすようになる、というプロセスのこと」と定義されている<sup>6</sup>。

オーソドックスなCSの会議では、まずは学校活動や児童・生徒の様子について校長等から報告が行われ、それらについて各委員から質疑応答や意見交換が行われる。こうした形式は、①のように多様なステークホルダーが集まり、③のようにそれぞれの立場から意見交換を行う場としては成立している。しかし、②にあたる課題について学習・熟慮するプロセスが抜けている。言い換えると、イシュー<sup>7</sup>にあたる解決すべき課題や、特に取り上げて検討すべき議題が設定されておらず、さらには、それを具体的に議論するために必

要な情報提供等もなされていないことが多い。そのため、多様な立場の参加者が集まり、積極的な意見交換の時間が持たとしても、その成果として、④にあたるような活動の見直し・ブラッシュアップや、⑤にあたるようなCSの取組や活動に対する理解や参加者の広がりといった具体的なアクションには、繋がっていないケースがよくある。

この熟議の第2ステップ、学校が抱える解決すべき課題とは何か、もしくは、未来に向けて長期的に取り組んでいくべき重要な課題とは何かといったイシューについて、考えてみたくなる、取り組んでみたくなるような問いかけができていくかという点が、CSにおける大人の学びを活性化する要といっていよう。こうした問いの設定については、学校教育で言えば、発問の質的向上に取り組んできた授業づくり研究の成果や、現在高等学校を中心に開発されている「総合的な探究の時間」での方法が参考になる。つきなみだが、オープン・クエスチョンで引き出していく手法、あるいは、できること・やりたいこと・意義があることの3つが重複する部分から問いを広げていく手法などの授業力は、CSの中で大人の学びを促進する上で、運営に役に立つだろう。CSにおける校長をはじめとする教職員の学習の促進者（ファシリテーション）の役割に期待したい。

もう一点注意が必要なのは、課題という言葉に、不調やトラブルといったマイナスのイメージを持ち、課題のないことや、「こんな学校が地域にあってよかった」と思ってもらうための情報提供に終始するCSの会議も、よく見かける。しかし、今の時代の学校運営に最も求められているのは、変化の激しい社

会の中でも常によりよい学校づくりを考え続けることである。理想の姿と現状との間には常にギャップがあり、それをポジティブに課題として精査し、解決策を探し続ける場としてCSが機能しなくてはならない。CSは、校長をはじめとする学校管理職が順調な学校運営を進めていることを外部評価者としてチェックし、改善策をアドバイスするのではなく、学校だけでは見つけにくい課題を発見したり、決断しにくい優先順位や手順等を校長とともに整理したりする組織でなくてはならない。学校外の人材が学校運営の当事者となるためには、こうした②のプロセスが不可欠なのである。学校評議員制度とCS制度との違いもここにあり、②を取り組んでいなければ両者の違いは殆どないと言っても過言ではないだろう。

### 地域学校協働活動をめぐる課題

地域学校協働活動という用語も、これまた誤解が多い。社会教育法第5条には、地域学校協働活動は「地域住民その他の関係者が学校と協働して行うもの」と定義されている。この条文から、地域学校協働活動は地域住民と教職員とが役割や責任、資金や作業量等を相互に負担し、実施する活動という印象が強い。あるいは、この活動のキャッチフレーズとして用いられた「学校を核とした地域づくり」からは、学校という場、学校教育活動内においておこなわれる地域活動（地域住民が参加する活動）といった理解がなされる場合も多い。こうした誤解に基づき、教職員からは「地域学校協働活動を推進すれば、教職員の業務負担が増える」、保護者や地域住民からは「地域ばかりが熱心で、教職員が手伝わ

ない」といった不安や不満の声を耳にする。

加えて、地域学校協働活動とPTA活動との違いについてもよく尋ねられる。地域学校協働活動の前身の1つである学校支援地域本部の取組に偏ったイメージから生み出される疑問だろう。紙幅の関係上割愛するが、歴史的経緯を紐解けば両者の理念も組織構成もまったく別個であることは明らかだ。PTAも地域学校協働活動もさまざまな機能があるが、それらのうち学校支援ボランティアだけに限定して捉えてしまえば、その差異はほぼなくなる。PTA活動があまり積極的には展開されていない学校において、「地域学校協働活動の拡大により、PTA組織の弱体化、保護者の学校に対する無関心が広がる」といった声があがりがちなのもそのためだ。

一般的に、「協働」という用語は、異なる立場や意見、目的を持つ組織・個人が、互いが共通する課題の解決のために、同じ目標を設定して活動しようとする関係性（パートナーシップ）を指す。つまり、地域学校協働活動の必須条件は、メンバー間で課題や目標を分かち合った上で実施されているかどうかという点にある。教職員と地域住民とが参加しあっていることや、取組が学校活動の活性化に資するものであることなどは、本質的な問題ではない。地域学校協働活動という漢字8文字で構成されるこの言葉は、「地域学校」による「協働活動」という4文字+4文字で理解するのではなく、地域と学校とが同じ課題や目標を共有しあう関係性である「地域学校協働」による「活動」と、6文字+2文字ととらえた方がより適切に理解できる。こうした理解に基づけば、たとえ教職員が活動の場に全く参加していない活動（例：休日や放

課後、長期休暇等における社会教育活動や、地域が主催する行事や社会奉仕活動等）であっても、その逆に地域住民が活動の場に全く参加していない活動（例：郷土学習や地域課題解決学習、学校が主催する行事や社会奉仕活動等）であっても、地域と学校とが共有する課題や目標に基づいてそれぞれ活動を実施していれば、学校内外を問わず、どんな内容であっても地域学校協働活動なのである。

ちなみに、文部科学省の地域学校協働活動に関する実施状況調査の結果によると、2023（令和5）年5月現在、地域学校協働活動は、21,144校（全公立学校の61.0%）で実施されている。また、地域学校協働活動を実施するにあたり、「企画・提案や関係者との調整など全体のコーディネートをを行う調整役」を担う地域学校協働活動推進員等の数は、33,399人、全自治体の87.3%にあたる1,583自治体で配置されている。文部科学省が今の形式で統計を取り出した2019（令和元）年5月から2023（令和5）年5月までの4年間に6,157校、全公立学校における整備率としては約20ポイントと大幅に伸びており、いうまでもなくCSと同様に、地域学校協働活動の質的な発展について懸念がなされている。

### 地域学校協働活動における大人の学び —「分担」の重要性—

まちづくりや国際協力といった「協働」の先駆的な領域では、多様な立場や専門性、ニーズ、リソースをもつ関係者どうしが同じ目標に向かって協働するチームづくりがマネジメントの要であることがよく指摘される。こうした協働するチームづくりを進める上で、互いのもつ価値や役割、課題や目標について



相互理解をおこなうプロセスが不可欠であることは、しばしば指摘されるところである<sup>8</sup>。このことからわかるように、CSよりもより広範な地域住民を対象とした熟議の場が、地域学校協働活動の推進には必要なのである。

この組織は地域学校協働本部という。学校だけでなく、社会教育施設や福祉施設、地域文化・スポーツ団体や民間教育施設など、地域の多様な場で子供支援や家庭教育支援に関わる地域住民どうしが、地域の子供の成長をめぐって解決すべき課題について熟議し、相互理解や相互連携を促進することが期待されている。子供数の減少とともに、保護者数や配置される教員数も減少する中で、保護者でも教職員でもない一般の地域住民の教育的な役割と責任について学びあう取組を強化することは、社会教育行政の喫緊の課題の一つといえるだろう。

しかし、地域学校協働本部はCSのようにその設置が努力義務とはなっておらず、学校単位で設置するなどの整備基準等が示されていないために、地域によるばらつきが大きい。その数は地域学校協働活動が実施されている学校数のおよそ半数程度（12,870本部）に満たない。こうした協議体としての体制の差が、地域学校協働活動といえば、CS内でも話し合われる学校内でのボランティアに傾斜しやすく、その他の学校外で子供の「生きる力」を育む地域活動との連携や活性化に発展していきにくい原因にもなっているだろう。

こうした地域学校協働活動をめぐる学びの機会の脆弱さは、今後のCSを通じた学校マネジメントを考えていく上でもネックとなる点を最後に指摘しておきたい。2021（令和3）に出された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』における改革の方向性の一つに「連携・分担による学校マネジメントを実現する」が掲げられている。学校が有する物的・人的リソースには限界があることを前提に据え、従来どおり教職員だけで実施するのか、学校外部からの支援を取り付けて実施するのか（連携）、学校活動から切り離して地域で実施するのか（分担）、廃止するのか、といった選択を行う自律的な学校マネジメントが求められている。ただし、分担という選択肢を選ぶためには、十分な地域教育力を有する地域体制が整備されていないならば、選ぶことはできない。学校行事の見直しや部活動の地域移行など、学校の働き方改革をめぐる取組が加速しているだけに、これからの教育について熟議する大人の学びの場の拡充が、学校を含む地域全体の教育力に深く影響することは確かだろう。

〈注釈〉（webサイトについてはすべて2023年12月12日確認）

<sup>1</sup> 文部科学省web「教育振興基本計画について」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/index.htm)

<sup>2</sup> 文部科学省web「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（答申）（中教審186号）  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365761.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365761.htm)

<sup>3</sup> 熊谷慎之輔、志々田まなみ、天野かおり、佐々木保孝『地域学校協働のデザインとマネジメント:コミュニティ・スクールと地域学校協働本部による学びあい・育ちあい』学文社、2021年、p12-20。

<sup>4</sup> 文部科学省web 「令和5年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況について」

<https://manabi-mirai.mext.go.jp/document/chosa/2023.html>

<sup>5</sup> 文部科学省web「コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議 最終まとめ」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/163/toushin/mext\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/163/toushin/mext_00001.html)】

<sup>6</sup> 文部科学省web「熟議とは」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2010/06/23/1294559\\_9.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2010/06/23/1294559_9.pdf)

<sup>7</sup> イシューについては、安宅和人『イシューからはじめよー 知的生産の『シンプルな本質』英治出版、2010年が詳しい。

<sup>8</sup> 協働については、佐藤真久・広石拓司『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く12ステップ-コレクティブな協働なら解決できる！ SDGs時代の複雑な社会問題-』みくに出版、2018年が詳しい。

# 家庭教育支援の充実による学校・家庭・地域の連携強化

稲垣 応顕

上越教育大学 教授

## 1. はじめに

いつの時代においても、「人間は、一人では生きていけない存在である。これは、生物学的意味合いだけでなく、メンタルヘルス（心の健康）の側面においても同様である。そして、生きていくということは誰かと手をつなぐこと」（松井・稲垣，2009）なのであろう。このことに関連して筆者が想起するのは、NHK取材班（1994）による『脳と心 第4集 感情』での記述である。そこには、「人間はいつから人間になったのか」という一章があり、文化人類学の視点によるそれが紹介されている。筆者は、そこでの記述を支持しているのであるが、当該領域の研究は、人間は今日より3～5万年前に生きたネアンデルタール人の時に人間になったと主張する。そして、その根拠として、それ以前の類人猿とネアンデルタール人との違いについて、①彼らの住んだ洞穴を発掘すると、明らかに年老いて人の骨また身体に障害を負った人の骨が出てくること、②彼らの墓を発掘するとそこから、人骨とともに花や食べ物の化石が出てくることを挙げている。すなわち、ネアンデルタール人は弱者を保護し亡くなった人を悼む感情を持ち合わせていたと推察される。文化人類学は、“人間は他者を思いやり亡く

なった人を思慕する感情をもった時”人間になったと結論付ける。この感覚は、今日における福祉やないし本稿のテーマである学校・家庭・地域の連携志向、また新しい公共の考え方の根本として引き継がれていると考えるのは、やぶさかであろうか。繰り返すが、人間は一人では生きていけない存在である。地球規模での人口の増加、自然災害の増加、資源の枯渇、食糧危機などへの対策としてのSDG's、学校教育に焦点化すれば『ESD（= Education for Sustainable Development：持続発展可能な教育）』の一端を担う協働と共生の思考は、今後さらに重要になっていくのであろう。

## 2. 今日的家族の様相と家庭教育支援

他方、第二次世界大戦後の民主化以降、また高度経済成長期以来といってもよいであろう。我が国は、例えば70cm～80cmという大きな歩幅で現代を歩み、それなりの成果を上げてきた。すなわち、世界でも有数の先進国となった。具体的に示せば、新幹線が走り衛星放送や深夜放送が始まり世界中の昼間と付き合えるようになり、自動ドアが街に登場した。そして今日では、国を挙げてのデジタル社会・GIGAスクール構想によるICT教育が急速に推進されてもいる（図1）。そこで

構成されるデジタル社会は、本稿のテーマに則すれば“アウトリーチ型”の家庭教育支援にも寄与しうるのであろう。

しかし、ここで少しだけ立ち止まり却下照顧してみれば、それらの進展は駅のホームでの別れの場面を淡白に変え、本来家族団らんの時間であった夜をなくし、後から来る人への思いやりを希薄にさせてはいないであろうか。学校でのICT活用（ICT機器を用いた教育）の進展は、視覚刺激によるダイレクトな理解を子供たちに伝えられるのではあるが、校種を問わず学校の先生方の関心を複雑な感情を持つ子供への関わりや教育＝「教える育てること」から、パソコンを筆頭とする自分の操作通りに動く機器の操作に移らせてはいないであろうか。ICT教育ないしデジタル社会の進展は、人々に自室に居ながら様々なサービスを受けられるようになった反面、個室に引きこもり他者との関わりを低め、画

面を眺めて過ごす孤独や孤立する人を増やしてはいないであろうか。ちなみに筆者の研究領域でいえば、都市の過密化と地方の過疎は、「隣は何をする人ぞ」の言葉の通り、互いの顔も知らぬほどに人間関係を希薄化させ、さらに地域社会におけるコミュニケーションの希薄さを増幅させた。このような社会で新たに形成された家庭は、ネガティブな意味合いでの孤独感や孤立感を強め、結婚し家庭を持ち新たな命としての子どもを得たものの、子育ての悩みや不安を抱えたまま援助要請の術を知らない（もしくは、援助要請を恥ずかしく思う）保護者を増加させてはいないであろうか。従前よりこの問題に取り組んできた文部科学省（以下、文科省）も危機感を抱いているように見受けられる。それは、地域人材の活用による家庭教育支援の充実、すなわち保護者に対する子育てを含む学習機会の提供や相談対応などの充実＝家庭教育支援を推し



図1 ICT環境を基盤とした教育現場

(文部科学省, 2021)

進めている。ちなみに、筆者自身も前任の富山大学在職時代に、県また市の教育委員会からの依頼を受け『家庭教育巡回相談事業』（2002年～2008年）の相談員として県内での講演また相談活動にかかわったことがある。そして、今になりその事業を振り返ると、新たに家庭を築いた新興住宅地域ほど近隣に親せきなどがおらず、子育てはもとより生活自体についても頼りにできる仲間や相談できる相手がいない、今日的な孤立家庭（保護者）の多かったことが思い出される。

### 3. 家庭教育支援に求められる内実

筆者は、自身の教育臨床場面において悩み、苦しみ、迷い躊躇する生徒やその家族と関わってきた。その中で、実感として思うことは、依存（甘え）と自立は反対概念や対立概念ではないということである。そして、両者は直線概念としても結ばれていない。甘え（依存）と自立は、行ったり来たりを繰り返しながら、螺旋を描くように進展する。そして家庭教育支援は、その進展を支えていく活動なのであろう。したがって、その任に当たる人＝教師の役割は、今・ここで、目の前で悩んだり途方に暮れているその人と共に『悩み・考え・苦しみ・・・微笑む』ことであろうと考える。また、『心のつながりを実感してもらうこ

と』や『他者や社会とつながろうとする意欲を喚起すること』ではないかと感じるのである。漢字遊びのつもりもないのであるが、「人が憂う」と『優しく』なる。逆説的に言えば、憂う人（＝子供・保護者）の隣にいる先生が優しい先生なのであろう。

#### （1）教育人間学の視点による家庭教育支援への示唆

以下は、教育人間学の領域から提出される学校教育批判である。周知のとおり、教育基本法の1条は教育の目的として「人格の完成を期す」ことを掲げている。このことについて教育人間学は、「学校また個々の教師は、子ども達が人生で出くわす課題（困難）にどのように応えてきたのか。（中略）特に、人の死についてどのように直視し、対峙し、教育実践のテーブルに載せてきたのか」と学校教育を問う（西平，2020）。確かに学校教育における『特別な教科 道徳』を含む各教科では、動物や第三者の死については取り扱うことがある。また、今日的な社会問題としてウクライナ戦争やガザ地区とイスラエルとの紛争とその死者数や、途上国での貧困に起因する犠牲者としての人の死などは取り上げている。しかし、それらのトピックスは、教師にも生徒にも実感としての死の衝撃を与えない。教師も生徒も、自分とは関わらない遠い世界の話として受け止めリアリティーを感じることは極めて少ない。加えて、学校教育は二人称ないし親族の死、まして一人称である自身の死については取り扱わないのが通例である。筆者は、それが発達途上にある生徒に強度な心理的ショックを与えない配慮であることを承知している。

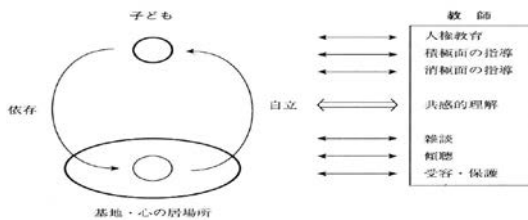


図2 「依存（甘え）」と「自立（自律）」の関係図（山下，1994）

しかし、家庭教育支援を必要としている方々にとって日々の生活は現実のものである。筆者自身もかねてより、いじめ問題に係る講演や研修会などで話す機会があると“人間は死ぬ。自分自身も死ぬ存在である。それを前提として話を始めなければ、血の通ういじめ予防教育やいのち教育はリアリティーを欠くために成立しない。もしくは始まらないのではないか”と述べてきた。家庭教育支援の実践も同様にリアリティーを欠いた机上の空論では意味をなさないであろうと思われる。

次いで西平（2020）は、「かつて子どもだった時、あなたを苦しめた悩みや不安、また問題は何だったか？ 今日、あなたを苦しめる悩みや不安、また問題は何か？ 学校教育また出会った教師は、それを救ったか（救ってくれているか）」と問いかける。そして、自ら出した問いへの解として、「人の心の揺れに寄り添ってくれる先生。人の弱さや悲しみを大切にくださる先生。（中略）明るく前向きなスピリチュアル・ケアも大切なのだろうが、個人的にはどうもなじめない。それより、弱さや悲しみに立ち止まって下さる方が嬉しい。あるいは、そうしたところに立ち止まろうと一緒に迷ってくださる方が嬉しい」と述べる。

横道にそれれば、従前より筆者らの知る西平先生は、東京大学（以下、東大）の博士課程を修了し博士号を取り、東大で教鞭をとっていた秀才である。しかし本人の弁によれば、「せわしない東京（都会から）を離れたくて京都の街、京都大学に身を寄せた」と自省する。氏は大学を定年退職した現在でも、講演・国際会議・シンポジウムなどで世界中を飛び回り、1年の半分近くを海外の大学から

の招聘に応じている。前述の言葉は、華やかな表の顔とは異なる、“いのち”を見つめまい悩む先生の純粋な素の部分を開示しているように思われる。西平先生はさらには続けて、「無意味と思われる営みに、何らかの『意味（通じようから見たらまるで意味のない意味）』を見ようと寄り添ってくださる方に親しみを感じてしまうのである」、（中略）「スピリチュアル・クライシス……クライシスは、通常『危機』と理解される。心の揺れの大い危険な状況。『スピリチュアル・ペイン』として体験される以前の、ビリーフが崩れ去った状態という用語法である。通常、我々はビリーフに支えられて生きている。ビリーフが人生を意味付けてくれるからである。そのビリーフが崩れると大変なことになる。当たり前のことが成り立たない。/しかし、今までの『当たり前』が通用しない状況。誇りや自信といった肯定的な自己像が崩れ去り、どう対処してよいか分からないという、その混乱状況を大切に。そこにとどまり続けるわけではないのだが、急いで通り過ぎてしまうことを勧めない」とも述べる。そして、「『急いで通り過ぎる』ことばかり考えると、大切なプロセスが生る機会を失ってしまう。/他方、『ペイン』は外から和らげてもらうことが可能である。医療は、『ペイン』の緩和や除去の手助けをする。ところが、『クライシス』は外から取り除くことが出来ない。クライシスは、その当事者が自ら通り抜けるしかない。内側から温め、内側から変わっていくしかない。クライシスを癒すことはできない。その代わり、クライシスは『癒える』。内側から癒えていく（後略）」と自分に言い聞かせているように映る。

現代社会は、このような人間の心の痛みや思(想)いにどれだけの時間を待ってくれるのであろうか。人間は、感情また情感をもつ。そして、われわれの生き方・在り方、そして人生に答えなどない。それらをどのようにクリエイトしていくのか(行けるのか)は本人次第である。加えて、人間個々人はデジタルの様に瞬時に答えを導き出せる機能を兼ね備えてはいない。そこに、立ち止まり、悩みもがく家庭に対する、協働また共生の精神を前提とする家庭教育支援はある。

## (2) 医学の視点による家庭教育支援へのヒント

医師(元新潟県立がんセンター副院長)であり僧侶でもある蒲原(1990)は、「人生の中で絶対といえるのは、“人間は生まれて死ぬ”という事だけであらう。命を左右する治療法にさえ、絶対というものはないのだと思う。医学の進歩は良いのだけれど、時代により医師(流派)により治療法が異なる。その治療法がよろしいと、ある時代には言っても、ちょっと時間が過ぎると”それも違う。真っ赤な嘘であり誤りであったということになってくる”」と指摘する。そして、いつの時代も人間性や人間の心を重視する少数の正統派(アナログ人間)は、進歩主義といわれる人たちから圧力をかけられると述べた上で、「医学は“死”と対決して、それを何とか否定しようとして懸命に努力する。文献を眺めると、古代人も同じことを考え似たようなことをやり、悉く敗北してきた。生きとし生ける命は、“死”には勝てないというのが、今日現在までの医学であり科学である。しかし、それでもわれわれ人間は、医学を含む社会的

にも宗教を含む種々のケアにおいても、心情としてその無駄な試みを繰り返す」。また、飽くなきいのちの尊重への意識や人間の性、残される遺族へのグリーケアに通ずる思いに気を配る心情を吐露しながら、「科学は $1+1=2$ であり、コンピューターは“0と1”の世界で物事を処理していく。しかし、人間性ないし情感をもつ人間の感情はそれだけでは満たされていかない。すなわち、世の中(社会)は必ずしも合理主義的なことだけで回っているのではない。仮に世の中が、一見して合理的で快適な生活に溢れば溢れるほど、人間の心の中はだんだん殺伐として来て、虚しく風が吹き抜けるように白々しくなっていく。合理主義で効率を求めると、ミヒャエル・エンデが指摘するように人間はニコリとも笑わなくなる」と人間性の崩壊に警鐘を鳴らす。家庭教育支援において、法律や制度の知識は必要なのであろう。しかし、それを承知の上で筆者は、支援にはもっと大切なことがあると思ってしまう。それは、「まず、微笑みを」の態度である。

上述の文を筆者なりに引き継げば、今日、大人になり家庭教育支援を担う立場となったあなたは、今、目の前にいる悩み苦しむ蹠るこの人の心の傷をかばうことが出来るであらうか。もう一度、顔を上げてもらうことができるであらうかと、常に自省する必要がある。(注:かばうとは、「治す」とか「癒す」などという大それたことではなく、傷の上にそっと自分の手を重ねることが出来るかということ)。

〈参考文献〉

- NHK取材班（1994） 「脳と心 第4集 『感情』」. NHK出版
- 蒲原 宏（1990） 現代医学は仏教に何を求めているか—医師の立場から—. /蒲原宏・中野東禪・津田さち子 共著（1990） 生と死を問う—医師・仏教者・作家の立場から—. 第一印刷所, 7-77
- 西平 直（2020） 「無心のケア」という問題提起 . /坂井祐円・西平直 編著（2020） 無心のケア. 晃洋書房
- 稲垣応顕・坂井祐円 編著（2018） スクールカウンセラーのピリーフとアクティビティ—. 金子書房
- 犬塚文雄監修・稲垣応顕 編著（2011） 生徒指導論—真心と優しさ—. 文化書房博文社
- 文部科学省（2021） 教育のICT活用.<https://g-apps.jp/ict-education/ict-case-udy> .（最終閲覧 2022.9.5）
- 文部科学省（2022） [https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt\\_chousa02-000007680-6.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_chousa02-000007680-6.pdf).（最終閲覧 2022.9.5）
- 山下一夫（1994） カウンセリングの知と心. 日本評論社
- 渡辺和子（2015） 現代の忘れ物. 日本看護協会出版会



# コミュニティ・スクール再考

## — “Future-Ready” から “Future-Creation” へ —

早坂 淳

長野大学 教授

### 1. はじめに

学校運営協議会を設置した学校（コミュニティ・スクール、以下CS）の数が増えている。これは、地域住民等が学校運営に参画することで、地域との連携・協働による特色ある学校づくりが制度上可能になった学校が増えているということである。

このCSの増加傾向は、学校運営協議会の設置が教育委員会に対して努力義務化された2017（平成29）年以降、さらに拍車がかかっている。2023（令和5）年に公表された調査結果によると、全国にある就学前・初等・中等教育段階の公立学校の内、CSが占める割合は52.3%と全体の過半数に上る（文部科学省、2023）。

さて、制度の開始以降、量的に拡大してきているCSであるが、この量的拡大をもって地域と学校の連携・協働もまた順調に推進されていると判断してよいだろうか。

まず、文部科学省主催の「地域とともにある学校づくり推進フォーラム」や各自治体主催の地方版フォーラムでCSの先進的な事例が共有されている。確かにこれらの事例からは、それぞれ地域の材を生かした個性的で魅力ある地域学校協働活動が増えてきていたり、地域と学校との関係性が以前の一方的な学

校支援から双方向的で互恵的な連携・協働にシフトしていたり、さらに地域住民による学校運営への関与は消極的・受動的な参加から積極的・主体的な参画へと転換していたりすることが伺える。そして、地域とともにあろうとする学校の姿勢についても、教育課程の実施はもとよりその編成も含めて社会に開かれてきている。

その一方で、CSや地域学校協働活動にはいくつかの実践的・構造的な課題もまた指摘されている。代表的な課題の一つは、CSの質的充実と持続可能性についての課題である。上記フォーラムで共有されるような質的にも充実しているCSはどのように成立しえたのか。そして質的に充実したCSはいかにして持続可能となるのか。

これらの問いに対してまず言えることは、CSの量的拡大が質的充実と直結するわけではないし、CSの質的充実がその持続可能性を保障するわけでもない、ということである。これらは個別の課題として捉えるべきである。

CSの質的充実について、たとえば佐藤（2018）が実施した全国調査や早坂（2020）が長野県の学校を対象に実施した悉皆調査の分析結果からは、地域と学校とをつなぐコーディネーターの属性とCSの成果（校長による認識）に相関があることが明らかになって

いる。コーディネーターの属性、すなわちコーディネーターを誰が担当するのかに注目してみると、学校教員や行政職員よりも地域住民がコーディネーターを担った方がCSの成果（認識）は相対的に高くなる傾向が確認されている。

このようにCSを質的に充実させる一つの鍵がコーディネーターを地域住民が担うことにあることは確かであるが、地域住民がコーディネーターを担うことによって、コーディネーターの「固定化」「属人化」「高齢化」といったCSの持続可能性を困難にする別の課題——その人がいなければCSの活動が回らなくなってしまうという課題——が同時に生じてしまうこともまた指摘されている（早坂、2023）。ある問題を解く鍵が次の問題を生じさせてしまうのである。

CSの抱える代表的な課題のもう一つは、21世紀を前後に、地域や学校を取り巻く状況が大きな変化に直面していることである。私たちの国にCSが導入されてから20年が経過した。この間に、地域や学校は、ローカル／グローバルの両面で不可逆的で（元には戻りえない）非線形的な（因果がはっきりしない）変化に次々と直面してきた。そして、この変化は実に多岐にわたる領域——たとえば人口動態と社会構造、経済と産業、デジタル技術とライフスタイル、社会政策と文化、そして地政学的かつ安全保障の分野など——で同時多発的に生じてきている。

さらに、これらの変化に並行するかたちで、私たちは東日本大震災による原発事故やコロナ禍といった未曾有の自然災害や世界規模のパンデミックにも見舞われてきた。ここ20年の間に様々な領域で既存の社会構造や価値規

準を見直す必要に迫られてきた私たちが、当時の社会状況や未来予測に基づいて導入が推進されてきたCSをいま改めて見直したら、さてどうなるだろうか。

本稿では、CSの抱える代表的な課題の内、これまで十分に議論が蓄積されてきていない後者の課題に着目し、ここ20年の間に私たちが経験した地域や学校を取り巻く状況の変化を概括することを通して、CSの今日的意義について改めて再考を図ろう。

CS再考の手がかりとするのは、①“VUCA”から“BANI”へ、②第三次産業革命から第四次産業革命へ、③“Future-Ready”から“Future-Creation”への三つの転換とそれらによってもたらされる教育のパラダイム・シフトである。

## 2. “VUCA”から“BANI”へ

私たちの国でCSの理念が議論の俎上に載ったのは、学校教育改革の必要性に社会的な注目が集まった1990年代前後である。その後の2000（平成12）年に出された教育改革国民会議「教育を変える17の提案（最終報告）」によって理念の輪郭が明確になり、この報告書を基に2001（平成13）年に文部科学省が策定した「二十一世紀教育新生プラン」によって制度面の骨格が定まった。「新しい時代に新しい学校づくりを」というキャッチフレーズは教育改革国民会議から文部科学省主催へと継承され、2004（平成16）年の地教行法の改正を経てCS制度は開始された。

さて、「新しい時代に新しい学校づくりを」目指して推進されてきた当時の「新しい学校」の在り方や、この教育改革を推進する背景にある「新しい時代」は、今でも同様に

意義を持つのであろうか。このことについて、CSが開始されてからの20年の間に変化した地域や学校を取り巻く状況を、まずは“VUCA”から“BANI”への転換に着目して考えてみよう。

まず“VUCA”とは、もとは東西冷戦時代（1945-1989）に誕生した言葉で、私たちが生きる世界の、①変化（Volatility）が激しく、②不確実（Uncertainty）で、③複雑（Complexity）、かつ④曖昧（Ambiguity）な特徴を表す4つの単語の頭文字からなる造語である。社会が複雑かつ急速に変化しており、未来が見通し難しくなっている私たちの生活実感に合致していることもあってか、東西冷戦が終結した後も様々な文脈でたびたび用いられ、私たちの耳に馴染みのある言葉として定着するに至っている。

一方で“BANI”とは、“VUCA”に比べると聞き慣れない言葉ではあるが、①局所的な変化が全体の変化に結びつきやすい脆弱な（Brittle）社会状況について、②人々の不安（Anxious）が絶えず存在し、③原因と結果の関係がロジカルには説明しえず（Non-Linear）、④既存の価値規準や見方・考え方からはその在り方を把握しえない（Incomprehensible）世界の特徴を表す4つの単語の頭文字からなる造語である。

“BANI”と“VUCA”のちがいを端的に表現するならば、私たちが共通に見据えることのできる未来（すなわち「答え」）をそれがいかに不確実で見通し難いとしてもどうにか探索しようと思っていたのが“VUCA”の時代であるとする、“BANI”はどこかに共通の「答え」があるという前提がそもそも成り立たない時代である、といえよう。共

通の「答え」が無い社会を生き抜くために、私たちには、これまで以上に主体的・自律的に生きることが求められるはずである。なぜなら、共通の「答え」が無い“BANI”の時代では、それぞれが信じる自分にとっての幸せ（well-being）を追求していかなければならないのである。

このように考えると、ここ20年の間に私たちが経験した社会状況の変化とは、どこかにあるはずの共通の「答え」とどうにか模索しようと思っていた“VUCA”の時代から、自分にとっての幸せを追求し、私たちそれぞれが「答え」そのものを主体的・自律的に創り出そうとする“BANI”の時代への大きな転換であるといえよう。

### 3. 第三次産業革命から第四次産業革命へ

“VUCA”と“BANI”の特徴は、これまで人類が経験してきた産業革命の変遷に重ねるとより鮮明になる。イギリスから始まった第一次産業革命（18世紀半ばから19世紀）は、蒸気機関の発明を発端にした織物業や鉄鋼業の発展を通して、これまで狩猟採取（Society 1.0）や農耕（Society 2.0）に永らく従事していた人類に、工業を主産業とする新しい社会（Society 3.0）をもたらした。この時代には人々が共通して認識し得る明確な「答え」があった。たとえば、イギリスに遅れて産業革命を迎えた明治維新後のわが国には、追いつき追いつく対象として西欧列強という「答え」が確かにあった。

また、第一次産業革命期には工場労働に従事する人材を大量に必要とすることから、子どもたちに共通の「答え」を一律・一斉に授ける学校教育制度がどこの国でも誕生する。

この学校教育が第一次産業革命後の社会変革を強く後押しとなったことにも注目しておきたい。

第二次産業革命（19世紀後半から20世紀）は、電気をエネルギーにさらなる大量生産を可能にした重化学工業の発展を特徴とする。私たちの国でいえば、戦後復興を支えた鉄鋼業や自動車産業などの重工業と、石油化学工業など化学製品の原料を生産する化学工業の勃興である。第一次産業革命で手にした工業を主産業にした大量生産の仕組みをより加速化させた第二次産業革命期もまた、ロジックと効率性に支えられた「答え」のある時代とよべるであろう。

この時期に勢いを増した資本主義・自由主義経済が広めた価値規準によって、私たちの幸せが経済発展という分かりやすい数的指標で読み替えられることに多くの人が疑問を抱かなかった時代でもある。

第三次産業革命（1980年代から現在）は、アナログで記述され解釈されてきた第二次産業革命期の世界を、コンピュータとインターネットを代表にしたデジタル技術によって刷新（Digital Transformation：DX）していった。情報の生産と発信の観点で考えると、これまでマスメディアによって生み出され、そこから一方向的に発信されていた情報は、個人を起点に生産と発信が可能になり、結果として世界は数多の情報で溢れかえるようになった。第一次産業革命と第二次産業革命が、モノの大量生産と流通の高速化をその特徴とするなら、第三次産業革命は情報の大量生産と流通の高速化を特徴とする。

第三次産業革命期に発展した情報社会（Society 4.0）が、実に多様な価値観やモノ

の見方・考え方が世界に混在していることをこれまで以上に私たちにつきつけてきたことで、私たちは経済発展という数的指標だけでは測ることができない世界があることを知った。時代は「答え」が不透明な“VUCA”へと転換していった。

そして残念なことに、私たちの国では、多くの分野や産業が第三次産業革命の流れにうまく乗れなかった。たとえば学校教育では、諸外国が積極的なICT機器の利活用を通して教育の方法・技術のDXを進めていたこの時期に、旧態依然としたチョーク&トークの授業スタイルへの固執が目立った。いまでこそGIGAスクール構想のもとで一人一台端末が実現してはいるが、コロナ禍がなければこれですら未だ達成されていないとも言われている。

さて、これら三度にわたる産業革命を経て、いま私たちは第四次産業革命（2010年頃から現在）のただ中に生きている。人工知能（Artificial Intelligence：AI）やビッグデータ（Big Data）、IoT（Internet of Things）等のデジタル技術の革新を特徴とする第四次産業革命は、工場での生産・管理にAIを取り入れたドイツのスマート工場での取り組み（Industry 4.0）を出発点（三菱総合研究所、2017）とし、2016（平成28）年の第46回世界経済フォーラム（ダボス会議）を経て世界の共通認識となった。

2023（令和5）年以降、生成AI（Generative AI）の技術革新が文字通り指数関数的な速度で進んできている。Open AIのChatGPTやSora、MicrosoftのBing Chat、GoogleのGoogle BardやGeminiといった生成AIは、私たち人類がこれまで蓄積してきた知の在り方

やその活用の仕方について根本から見直しを迫る勢いがある。

#### 4. “Future-Ready” から “Future-Creation” へ

2023年に世界教育学会（WERA）とシンガポール教育学会（ERAS）が共催で行った年次大会（WERA-ERAS 2023）がシンガポールにある国立教育研究所（NIE）を会場に開催された。この大会のテーマは“Forging Ahead：Transforming Education in a Rapidly Changing World”（決然と前へ：急速に変わり続ける世界で教育を根本から見直す―筆者訳）であった。ここに登壇したKeynote Speakerたちは、変わり続ける世界でいま教育はどうあるべきかについて様々な観点から示唆に富む問題提起を行った。その中でも本稿が注目するのは、ボストン大学のGoodwin教授のスピーチである。

Goodwin教授は、私たちの世界が“VUCA”から“BANI”へと転換していることに触れた上で、この世界の転換が単なる時代の転換に留まらずに、教育の見方・考え方についても抜本的な転換を迫っていると語った。それが“Future-Ready”から“Future-Creation”への転換である。この二つの教育の見方・考え方について、Goodwin教授が提起した問題の骨格に、筆者の言葉で肉付けしながら説明を試みよう。

まず“Future-Ready”（未来への備え）とは、私たちがいる「いま・ここ」から未来を見据え、見据えた未来から逆算して子どもたちが「いま・ここ」で身に着けるべき資質・能力をカリキュラムに落とし込み、学校教育を通じて一律・一斉にこの資質・能力を

子どもたちに身につけさせようとする教育の見方・考え方である。

“Future-Ready”の教育が成り立つためには、次の三点が前提にできなければならない。まず、私たちは「いま・ここ」から未来を見据えられなければならない。次に、「いま・ここ」から見据えた未来から逆算して、子どもたちに共通して身につけさせるべき資質・能力を示すことができなければならない。そして、その資質・能力を、学校教育を通じて一律・一斉に子どもたちに身に付けさせることが可能でなければならない。第一次産業革命期に誕生し、第二次産業革命期に社会変革を後押しした私たちの国の学校教育は、「答え」のある時代では“Future-Ready”という教育の見方・考え方のもとで、たいへん有効に機能していたといえよう。

ところが、第三次産業革命期以降は、社会が「答え」不透明な“VUCA”という時代に突入したことで、これまでの“Future-Ready”の見方・考え方では学校教育がうまく機能しなくなってくる。学校教育は、共通の「答え」を一律・一斉に教授するというその画一的な特徴ゆえに、多様な情報に溢れ「答え」が不透明な第三次産業革命期にはむしろ社会変革の足枷とさえなりうる。

このことを背景に、私たちの国では臨時教育審議会（1984-1987）の四度にわたる答申を皮切りに、教育改革の声があちこちで大きくなり、1990年から2000年にかけて「新しい時代に新しい学校」が求められ、CS制度が開始されたのは上述の通りである。

そしていま私たちは、第四次産業革命という技術革新が指数関数的に進む共通の「答え」を持ちようがない“BANI”の時代を生

きている。いま問われるべきは、誰も未来を見据えることができない「いま・ここ」を生きる私たち大人が、これからの社会の担い手となる子どもたちに、幸せに生きるための環境をどのようにしたら構築できるのか、である。私たちはいま、教育についての見方・考え方の転換を迫られている。

ここで有効といえる教育の見方・考え方が“Future-Creation”（未来の創造）である。“Future-Creation”とは、“Future-Ready”の教育が前提とする上記の三つがそもそも成り立たないという認識に立つ新しい教育についての見方・考え方である。不可逆的で非線形的な変化が様々な領域において同時多発的に起こり続ける「答え」のない“BANI”の時代に、未来を見据えることはおそらく誰にもできない。それゆえに、見据えた未来から逆算して子どもたちに身に着けさせるべき資質・能力を一律に示すこともまたできない。さらに、これまでの一律・一斉で中央集権的な学校教育制度は「答え」のある時代には有効に機能するとしても、多様な価値規準が錯綜する世界で私たちがそれぞれの幸せを主体的・自律的に追求することが求められる時代には、必ずしも有効ではない可能性が高い。

“Future-Creation”という教育の見方・考え方のもとで、「いま・ここ」で私たちに求められていることは、これまでのように中央集権的で一律・一斉に子どもに資質・能力を育む学校教育ではおそくない。むしろその逆で、「答え」のない“Future-Creation”の教育のもとでは、子どもや地域の実態に合わせて、学校が位置付く地域社会にあるそれぞれの歴史的・地理的・文化的特

徴に裏打ちされた独自の教育材を生かした特色ある教育を通して、地域ごと学校ごとに「答え」を創っていくことこそが私たちに求められている。

“Future-Creation”の教育のもとでは、これまでの一律・一斉を特徴としていた学校教育は、あらゆる地域社会の教育材を「地域とともにある学校」に集結させて展開される分散・多様なものとなる。地域と学校における多様な他者の連携・協働を通して、地域ごと学校ごとに新しい価値の創造を目指すのである。そしてこの価値創造はまた、学校を核とした地域づくりに向けた原動力ともなろう。「地域とともにある学校」づくりと「学校を核とした地域」づくりの循環の中で、地域と学校との連携・協働を通して地方分権的かつ主体的・自律的に地域社会と学校の未来を自分事として創造する展望を拓いていくのである。

## 5. おわりに

本稿では、CS制度が開始してからの20年間における社会状況の変化を、まず“VUCA”から“BANI”への転換として捉えた。この間に、世界は第三次産業革命から第四次産業革命へと大きく転換し、どこかにあるはずの共通の「答え」をかりうじて探索しようと思えていた“VUCA”の時代が、共通の「答え」がないゆえに、自分の答えを創る“BANI”の時代へと転換したことを確認した。これら二つの転換を背景に、これまでの“Future-Ready”（未来への備え）から“Future-Creation”（未来の創造）へと教育の見方・考え方を転換すべき過渡期に私たちはいるのであった。

これらの三つの転換からなる教育のパラダイム・シフトを踏まえれば、これまでの中央集権的で一律・一斉な学校教育から、地方分権的で分散・多様な学校教育への転換を可能にする教育制度として、CSはいまその社会的意義をより増しているといえよう。

学校運営に法的権限をもって参画することを可能にする学校運営協議会を通じて、地域住民は市民 (citizen) として自らを鍛え上げていく。当事者意識を高めた市民とともにある学校では、これまでにはなしえなかった新しい価値の創造を目指した“Future-Creation”な教育課程の編成や実施が可能になるだろう。“Future-Creation”のもとで展開されるCSにおいて、地域と学校が果たす役割はこれまで以上に大きくなる。

もちろんこの連携・協働の途は決して平坦ではない。私たちには、「答え」のない“BANI”の時代を子どもとともに生き抜くという自覚をもち、その時代において子どもの幸せを社会が総掛かりで探究し、“Future-Creation”という教育の見方・考え方のもとで自分たちの「答え」を自分たちで創っていくことの理想の実現に向けて、地域と学校の関係性を支援から連携・協働へと「決然と前へ (Forging Ahead)」転換させる決意が求められよう。

「答え」のない“BANI”の時代に、私たち大人が、多様な他者との連携・協働という荒波にひるまず、教育の当事者である市民として自らを鍛え上げ、子どもたちに見せられる背中を持ち続けられるか、それがいま試されている。

#### 〈引用文献〉

- 佐藤晴雄 (2018) 『コミュニティ・スクールの全貌 —全国調査から実装と成果を探る—』(初版第1刷)、風間書房。
- 早坂淳 (2020) 「長野県におけるコミュニティスクールに関する実態調査」(WEB版報告書)。  
<https://sites.google.com/nagano.ac.jp/hayasaka-CS/> (2023/12/8)
- 早坂淳 (2023) 「コミュニティ・スクールはいかにして持続可能か—地域コーディネーターの影響と課題に着目して—」『教育方法学研究』第19集、教育方法研究会、pp.27-40。
- 三菱総合研究所 (2017) 「第4次産業革命における産業構造分析とIoT・AI等の進展に係る現状及び課題に関する調査研究報告書」、(第1章 第4次産業革命がもたらす世界的な潮流)、p.7。  
[https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/h29\\_03\\_houkoku.pdf](https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/h29_03_houkoku.pdf) (2023/12/8)
- 文部科学省 (2023) 「令和5年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査」総合教育政策局地域学習推進課地域学校協働推進室。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/2023/1422294\\_00003.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/1422294_00003.html) (2023/12/8)
- 本稿は、JSPS科研費 22K02291の助成を受けた研究成果の一部である。

# 幼児ポピーと小学ポピーの 新たなビジョンに込めた思い

小嶋 悦子

全日本家庭教育研究会本部 教育対話主事

## 1. はじめに

令和5年、全家研ポピーが創設50周年を迎えました。ポピーが新しく出発するこの機会に、本部教育対話部では、家庭教育力のさらなる向上を目指して、昨年、幼児ポピーのビジョンを、今年は小学ポピーのビジョンを考えました。それぞれのビジョンにどのような思いを込めているかについて、図を添え報告いたします。

## 2. 幼児ポピーのビジョン

「みる・ふれる、やってみる！  
親子の時間が成長とまなびの  
根っこを育てます」



昭和48年の全家研設立の際に、平澤興先生により「家庭教育五訓」が示されました。今

度も「家庭教育五訓」に立ち返り、幼児期の子育てへの願いをさらにわかりやすく伝えたいという思いで、新たなビジョン作りに着手しました。大切なことは幼児期にどのような能力を身につけさせたいかです。

### 全家研「家庭教育五訓」

- 一. 親は、まず、くらしを誠実に
- 二. 子どもには、たのしい勉強を
- 三. 勉強は、よい習慣づくり
- 四. 習慣づくりは、人づくり
- 五. 人づくりは、人生づくり

文部科学省は「<sup>\*1</sup>幼児期の終わりまでに育てほしい10の姿」を示しています。この10の姿には、認知能力にかかわるもの、非認知能力にかかわるものがあり、中でも非認知能力にかかわるものがとても多く、幼児期に大切に育てたい能力です。そこで、小学校で育くむ「<sup>\*2</sup>3つの資質・能力」を視野に、この10の姿をイメージしつつ、より分かりやすく、具体的な行動につながるように表現しました。

「親子の時間」とあえてしたのも、親子のふれ合いの大切さに気づき、数分でも一緒に過ごしてほしいという願いを込めています。また「成長」には人との関わりが大切です。幼児期は人間関係の基本である愛着形成や信頼関係を育てる大切な時期。幼児のすこやかな成長を願い、親や周りの大人達がいかに温かくサポートしていくかは大事にしたいことです。次に、幼児の遊びや体験のすべてが「まなび」です。親子の時間の「みる・ふれる」という五感を通じての体験から気づきや発見が生まれます。それは、幼児の「やって



みる！」という行動となり、自立心の土台である「まなびの根っこを育てる」ことにつながっていくでしょう。

親や大人達の温かなかかわりを通して幼児期に豊かな感性を育み、表現の喜びを味わってほしいと思います。

### 3. 小学ポピーのビジョン

小学ポピーにおいても「家庭教育五訓」に立ち返り、これまでの「10分よりそいプロジェクト」や「子どもには、楽しい勉強を!」を基に、文部科学省が新しい学習指導要領で示した3つの資質・能力を育むためのものとして考えました。ポピーを通してどのような子どもに育つのか、わかりやすい言葉でイメージできるように表現しました。

「たのしく じっくり くりかえし  
確かな学習習慣をつくり  
自ら学ぶ力を伸ばします!」

「たのしく」取り組むことは、やる気や意欲を生みだし、学ぶ原動力となります。

「じっくり」とは、「じっくり試行錯誤」

し、「じっくり考えて解決する」ことや「じっくりと計画し、実行する力」「読み解く力」などの非認知能力が伸びることを表しています。

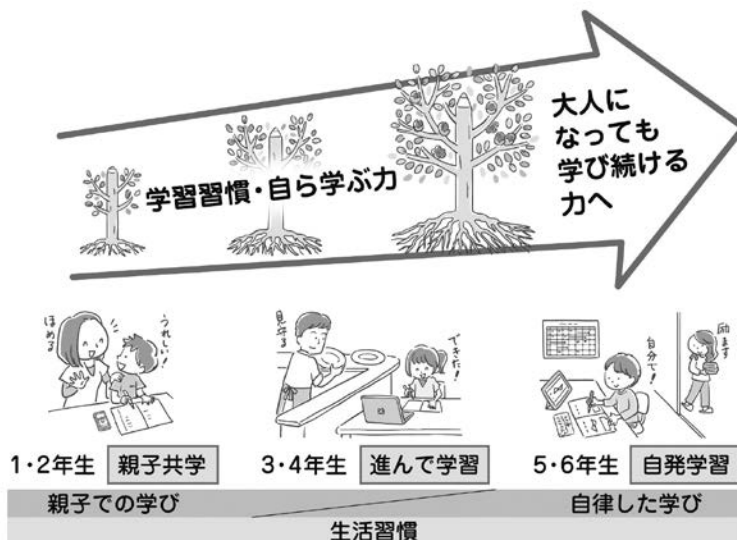
「くりかえし」とは、「繰り返し取り組んで学習内容を身につける」こと、そのことにより「得点する力」などの認知能力が伸びることを表しています。

「確かな学習習慣をつくり」とは、主に1・2年生の親子での学びを表しています。

「自ら学ぶ力を伸ばします!」は、3・4年生の「進んで学習する」段階から、5・6年生の「自発学習」の段階を表しています。

「親子での学び」から一人で学習するスタイルに変わっていくことを「自律した学び」と表しています。子どもの成長には個人差があり、徐々に変化していくことを斜線で表現しました。また、この確かな学習習慣をつくっていくベースには生活習慣が大変重要ですので、図の一番下に表しています。

それぞれの段階のイラストには子どもの学習の様子や親子のかかわりの様子も言葉を



入れて表しています。またイラストの中央の木は、成長していく子どもの様子を、大きく育っていく木に例えて表しました。日々の学習を「たのしく じっくり くりかえし」取り組むことで根っこを太くしていくのです。

幼児期に育てた木は、幹や枝を伸ばし、葉をたくさん茂らせ、やがて花を咲かせます。子どもは、成長しながら「確かな学習習慣」を身につけ「自ら学ぶ力」を伸ばしていきます。そして、これが大人になっても学び続ける力へとつながっていくと考えています。以上がビジョンに込めた思いです。

#### 4. おわりに

これまでも「全家研ポピーの願い」として「10分よりそい子どもには楽しい勉強を！」を示し、その願いをかなえるために「子どもの話は目を見て、心で聴く。家庭学習する時間と場所を子どもと約束。子どもをほめて、みとめて、抱きしめて」と活動を推進してきました。

これからもこの願いを大切にしつつ、新たなビジョンのもと、家庭教育の重要性をより分かりやすく保護者の方々に伝え、家庭教育確立に向けて活動してまいります。

※1 「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」

※2 「知識及び技能」「学びに向かう力、人間性等」「思考力・判断力・表現力等」

〈参考文献〉 文部科学省「学習指導要領」（2017年改訂）

## 全家研運動・ 教育対話活動の振り返り

佐藤 守

全家研ポピー本部 前教育対話部長

全家研ポピーは、令和5年、その創設から50年を迎えた。

それを記念し、「道はひとすじ」と題する50年誌が上梓されている。この「道はひとすじ」は、全家研初代総裁・平澤興先生が奥西建日に贈った言葉、「道はひとすじ 世のために 燃えるこの道 限りなき道」に由来する。

50年誌の冒頭で、奥西建日が全家研についての思いを綴っており、そこに全家研運動の核心が凝縮されている。まずは、それを引用するところから始めたい。

「全家研ポピーが、このたびめでたく創設50周年を迎えることができました。

思えば、『ポピー教材』というたったひとつの教材で50年もの間この運動を続けてこられたのは、これまでの先人が礎を築いてくださったからであり、それ以上に支部・モニターさん方の懸命なご尽力のおかげであって、そのことに対する感謝の気持ちを忘れることができません。

私は昭和49年の入社で、それは全家研ポピーの始まった翌年でありました。当時はオイルショックで、印刷もできず、印刷する用紙も不足するような事態が突如として起こっていました。

このように全家研ポピーの船出はけっして順風満帆ではありませんでした。同じ年の10

月、本部から支部長各位宛に出された長文の書簡が残っております。そこに『全家研運動＝家庭教育の確立』と位置付けたとしても、それは膨大な費用のかかる運動であり、『その経費をどこから拮出<sup>ねんしゅつ</sup>するか、その目途がつかずば、立派な運動も画餅<sup>がべい</sup>に帰するよりほかはありません』と記されております。

しかし、『誠に幸なるかな、「全家研運動」は、2年という短期間のうちに、驚異的な会員数を得まして……赤字撤退という心配は完全に消滅』したのでした。その原因の大きなひとつは、本部と支部が一丸となった『ポピー普及第一主義』施策にあり、それは『運動初期に於いて、運動の継続を保証したという点で、本当に大きな功績をあげたのであります』。

そして、この『ポピー普及第一主義』を克服し、『全家研運動は、ポピーの普及と家庭教育相談業務が併存してこそ、運動の本旨が達せられるのであります』と結ばれています。

このように全家研ポピーは、当初からポピー教材の販売だけに終始するものではなく、事業自体が『運動』であり、その『運動』を広めることを使命としたものでありました。この前人未踏ともいえる全家研の理念にご賛同された方々が支部を開設し、全家研ポピーを支えてくださったのです。

それと同時に初代全家研総裁を務めてくださった平澤興先生のご功績を忘れるわけにはいきません。先生は常々『本物をつぶれない』とおっしゃっていました。『平澤先生の教育理念がそのまま私たちの精神です』という初期のパンフレットに載せられた言葉を、今も私はいい言葉だと思っております。この事業の初期に、平澤先生が運動の先頭に立つ

てくださったことが今日を迎えられた要因のひとつといっても過言ではないでしょう。

『母よ 尊い母よ/日本の子らに美しく逞し<sup>うるわ</sup>い魂を/世界の子らに誇らしく清らかな心を/偉大な母よ』と、先生は世の母への限りない敬愛と思慕をもって語りかけられました。全家研運動の担い手は当初から『お母さん』であり、家庭教育における本質的な役割として『母』の存在をひととき重視されたのです。

先生の教育理念は教育対話活動にも活かされました。全家研ポピーが他の教材販売事業と著しく異なる所以はこの教育対話活動のあることです。それゆえにポピーは会員制をとり、「システム価格」というものが設定されました。この独自の活動もまた、全家研ポピーを50年も続けることのできた大きな柱になっていると思っています。(後略) ]

では、このような奥西建日の感慨が具体的にはどのような内容から生まれたのか。

全家研ポピー50年のなかで、昭和48年、平成元年、平成10年頃、そして現在の全家研運動・教育対話活動に着目し、その道を辿ってみる。

## 1. 昭和48年の発足と再組織

昭和48年1月、全日本家庭教育研究会(以下、全家研と略)は、小学ポピー発刊とともにスタートした。小学ポピーは、3年の歳月と多くの費用を投じて、財団法人日本教材文化研究財団による調査・研究・実験の結果、企画決定、発刊となった。当時、26支部、2万会員、モニター300名である。同年4月には、中学ポピーが発刊される。その後、本部・支部のポピー担当者<sup>たくま</sup>と全国モニターを大

動員しての普及拡大活動を展開した。同時に、鯨坂二夫先生を講師とする「これからの家庭教育について」の教育講演会が、各支部主催で開かれ、多くのお母さんがたに感銘を与え、共鳴を受けた。

昭和48年7月、全家研は、財団法人日本教材文化研究財団(理事長・平澤興先生)のもとに再組織される。ここで当時の紀要に掲載された「全日本家庭教育研究会の事業について」(財団専務理事・堀場正夫)の文を引用したい。

「去る7月14日、東京赤坂のホテル・ニュージャパンで財団の第8回理事会ならびに評議員会が開催された。この会議では、役員(理事・監事)の改選について、目下非常に勢いで全国に普及しつつある全日本家庭教育研究会の組織と運営について熱心な討議が行なわれ、財団と全家研の関係、支部設置に関する事項等、今後の基本方針を決めるとともに、全家研の新役員を選任した。

最近の急激な社会構造の変化に伴う家庭の環境や教育条件等の著しい変化に対処して、家庭教育、学校教育、社会教育の三者を有機的に統合する新しい教育施策が必要との声があるが、これは言い換えれば、従来、教育といえ、あまりにも学校教育に頼りすぎたことへの反省から、改めて家庭教育・社会教育の振興を図れとの要望でもある。財団と全家研が提携して今回の企てに及んだのも、このような時代の要請に応えようとするものである。(中略)

いずれにしても、家庭生活は子どもが社会に出る準備で、心がひらかれたり、習慣がつくられたり、知識が覚醒されたり、善につけ悪につけ品性というものが形成されるのは主

として家庭においてであり、それが自然の順序である。将来社会を形成すべき個人は、それぞれここで面倒を見られ、一人一人つくられてゆく。彼らは家庭から人生に入り、子どもから公民になる。されば、家庭は最も有力な文明の学校と見なすことができる。故に文明というものも、結局、主として個人の教育という問題におちつくのである。

以上のような観点から、もう一度家庭というものを見直し、そこでの教育はいかにあるべきかを会員のみなさんと共に考究し、おたがいに裨益<sup>ひえき</sup>し合おうというのが本会の主旨である。(後略) 」

創設から50年を迎えた全家研ポピーは、7月14日を「家庭教育を考える日」として日本記念日協会に登録し、そのときに思いを馳せるようにしている。

昭和48年8月には、第1回全国モニター代表者大会が徳島で開催され、モニターの体験発表や玉井美知子先生の講演が行われた。翌昭和49年4月には、全家研4本部（京都・東京・徳島・九州）で教育相談に応じる教育相談室を開設。さらに、全会員に「教育相談カード」を配布して、文書による教育相談業務を開始。そして、昭和50年1月、全家研教育対話主事会設立総会が開催される。

このように、全家研運動は、発足当時から、ポピー教材を仲立ちとしつつ、モニター（会員）と教育対話主事とで、家庭教育の確立をめざすものとなっていった。

## 2. 平成元年「原点にかえる」

全家研運動は、その発足から十数年で大きく花開いていた。その中心は、やはり教育相談であった。下記に当時の教育対話主事活動

状況を示す。モニター相談とは、モニター本人の相談とモニターが持ち込む会員の相談で、個別相談は会員からの直接の相談である。一方、学び方教室の大幅な増加も注目される。

### ・教育対話主事月刊平均活動状況（全国）

「教育対話通信67号」より

年度	モニター相談(人)	対話集会(回)	個別相談(人)	学び方教室(回)
昭和58	1,960	409	3,016	894
59	2,201	390	3,918	929
60	2,456	417	4,533	1,070
61	2,660	382	4,600	1,055
62	2,757	417	4,793	1,341
63	2,670	434	4,870	1,283

このような中、平成元年、全家研初代総裁・平澤興先生が忽然とご逝去された。つねに運動の最先頭に立ち、全国の支部・モニター・教育対話主事を鼓舞していた。平澤興先生の理念はそのまま全家研の精神であった。

そのとき、当時の全家研会長・奥西保は「原点にかえる」と呼びかけたのである。以下、それを引用する。

「現状が混乱したり、停滞したりしているときの打開策は、『原点にかえる』ということである。また、現在のような情報過多の時代に、情報の良し悪しを見定め、選択するときにも、原点にかえて判断すれば誤ることはない。

全家研の原点は、

国家の発展は、将来を担う子どもが立派に育つことにかかっている。国家、社会の核は『家庭』である。この『家庭』が子どもの成長の礎となる。これらのことを踏まえ、全家研運動の目的である『家庭教育の確立』が生

まれた。立派な子どもを育てるために、お父さんやお母さんの家庭教育のお手伝いをするのが全家研の役目であり、全家研運動である。

(後略)」

この呼びかけは、速やかに本部方針に反映される。平成2年度の全家研支部長全国大会の要項の表紙には「全家研運動の原点にかえり、家庭の教育力を高めよう」と謳われ、具体的な重点施策の1には「モニター活動の活性化」が来ている。

それは、「お父さんやお母さんの家庭教育のお手伝いをする」という役割をいちばん担っているのがモニターであったからである。

平成2年度以降の全家研支部長全国大会の要項での、教育対話活動の部分(冒頭の1のみ)を追ってみる。

- 平成2年度 1. モニター活動の活性化を図るための教育対話主事の活動
- ・モニター活動に直結する、ポピー教材、勉強法等についての指導育成と、資料の提供
  - ・新しい教育情報の速やかな提供
- 平成3年度 1. 教材勉強会等の開催により、モニターが自信を持って、積極的に活動できるように
- <本部>・モニター(特に、新人)の指導・育成、研修に関する教育対話主事活動実践例の紹介
- <支部>・計画的かつ継続的なモニター(特に、

新人)の育成・研修(教材勉強会を中心)の実施

- 平成4年度 1. 話せるモニターづくり! —新小学ポピーの完全理解の推進
- ・対話主事を囲んでの「教材勉強会」の開催
  - ・「秋・春の会員づくり」実施計画での位置づけ
- 平成5年度 1. フレッシュなモニターづくりを応援!
- ・全員で、乳・幼児を持つお母さんへの関心を高めよう!
  - ・あらゆる対話活動を通じて「モニターの役割とその喜び」の紹介
  - ・モニターづくりへの応援を、年間計画上でしっかり位置づけよう!

以上のように、すべてモニターに関するものが先頭1に来ている。仔細に見ると、既存のモニター指導育成だけでなく、新人モニターの開拓にも関与している。多くのモニターは自分の子どもが中学校を卒業するとモニターをやめる。したがって、全家研運動には絶えず新しいモニターが必要であった。また、平成4年度・5年度は、それぞれ小学・中学ポピーで大きな改訂があり、全部門をあげてその普及に取り組んだ。小学ポピーの発表会・勉強会は全国40会場以上で行われ、それに教育対話主事も参画している。ときに全家研創設20周年であった。(平成5年度は、次項目に、2. 新版「中学ポピー」のよさを広

く伝えよう！ がある)

これらの活動は、モニター部・普及部と連携し、支部でのモニターが活躍できる組織の確立へと結実していった。

### 3. 平成10年「教育対話通信100号」

平成11年度（平成10年7月発表）の全家研支部長全国大会の要項で、教育対話活動の重点対策の1は、次のようになっている。

1. ポピー教室による会員継続（定着）強化  
\*会員への「ポピー教材」の使い方・学び方を徹底します。

＜ポピー教室の基本スタンス＞

勉強の仕方を教え、ポピー教材の使い方をマスターさせます！

そして、ある一定期間にご家庭にお子さんをお返しするスタンスを持つことが大切。ポピー教室がモニターさんの元気の基となり、普及の窓口となる企画配慮が必要。

（そのために「学習アドバイザー」の積極的参画による教室展開が重要となります）

「学習アドバイザー」制度は平成10年4月から開始された。「学習アドバイザー」は教育対話活動のなかで「学び方・使い方教室」を専門に担当する。

これにはどのような背景があったのか。「教育対話通信100号」（平成10年10月発行）の全家研対話活動報告（全家研東京本部教育対話部・河戸紹博）を見てみる。

### ・全国の対話活動状況（年度別比較）

年度	教育相談 (回)	小集会(回)	学び方教室 (回)
平成8	8,630	2,334	7,658
9	8,518	2,478	8,265
増減率	99%	106%	108%

この表をもとに、河戸は次のようにコメントしている。

「表のように『学び方教室』が、前年を大きく上回っています。延べ人数が大変大きいのも特徴です。『小集会』も学び方教室同様、前年を大きく上回っています。（中略）

子どもたちの塾通い、女性の社会進出が進む中、支部長のもと教育対話主事・スタッフと教育モニターとの緻密な連携、開催日時や場所、開催内容等の工夫により、学び方教室・小集会の開催件数・参加人数が増加しています。しかも、全家研対話活動の特徴とする学び方教室・小集会の数多い開催の支部では、確実な会員定着と会員増加がデータに表れています。

一方、『教育相談』（面接・電話・郵便）の回数は、対前年比がほぼ同じです。いじめや不登校、いわゆる「キレる」子どもなど、子どもを取り巻く深刻な問題が山積していて、その解決が求められる中、公的機関に頼らず手軽に対応できる全家研対話活動（教育相談）への期待がますます高まっています。（後略）」

本部教育対話部としては、対話活動の根本である教育相談を温めつつ、＜対話の場面＞をもとめて学び方教室や小集会に力点を置いた。これは単に全家研個別の変化ではなく、大きな社会的変化への対応と考えられる。各家庭での＜対話の場面＞よりも、「開催日時

や場所、開催内容等の工夫」をこらしたく対話の場面>が求められていた。このとき、平成10年は、小・中学校の改訂学習指導要領が告示された年であり、その内容は、「ゆとり教育」の重視、「生きる力」の育成であった。

話が少しかわるが、この「教育対話通信100号」に、記念号として、日本教材文化研究財団専務理事・橋本昭男氏が寄稿している。それまでの全家研と財団の関係が簡潔に描写されているので引用したい。

「連携し、俱に発展してきた全家研と財団

昭和45年7月、文部大臣の認可を受けて発足した財団法人日本教材文化研究財団（以下、財団）は、理事長平澤興先生、常務理事鱈坂二夫先生のご指導のもと、その目的である教育の調査研究事業を開始した。

発足の当初は、学校教育に関する調査研究が主であったが、昭和48年に入って、設立早々の全日本家庭教育研究会（略称、全家研）と連携することとなり、以後、家庭教育分野についても積極的に事業を行うこととなった。

変化する時代の要請に応じて、家庭教育の振興のために邁進される全家研の活動はめざましく、この連携は財団の事業推進の上からも大きな力となった。

以後、両者は調査研究および教育相談また、『月刊ポピー』の監修および『こころの文庫』の編集（委託）等は財団、その成果の普及啓発の事業は全家研が担当して今日に至っている。

さて、全家研は教育対話主事制度を最大の特長としている。

この制度は昭和49年9月に始まった。

参画くださった先生方は、いずれも豊かな経験と識見を有する教育の専門家で、その地方で多年、学校教育に尽くされた信望篤い方々ばかりであった。

先生方の情熱あふるる親身のご活動によって、あたかも早天の大地に慈雨がしみ透る如く生彩を加えた。

こうして全家研の趣旨はより生かされ運動の中核となって花開いた。

平澤先生の「子育ての応援をしよう」とのご意志は、具現化されたのである。

この他に類をみない秀れた制度の創設こそは、まさに“先見の明”と申すべきであろう。

この前後から、全家研は文書による教育相談事業をはじめとして、『幼児ポピー』『こころの文庫』『ポピー新聞』『対話通信』等を創刊して“自ら学ぶ力”の育成、およびその指導に寄与している。偉大なことである。

そのいずれにも、執筆者・資料等、財団の持てる情報は生かされた。（後略）」

このように全家研は財団と不即不離の関係にあり、令和の現在に至っても「家庭教育の確立」という目的に向かって、ともに歩んでいる。

#### 4. 現在の教育対話活動

対話活動を分類すれば、主に、「教育講演会」「小集会（母親セミナー）」「教育相談（学習相談）」「学び方教室」「モニター会」となり、これは今も変わらない。

先に見てきた事情は、家庭を取り巻く社会



変化のなか、＜対話の場面＞をもとめて、これらのうち、「教育相談」を続けながら「学び方教室」に力点を置くようすである。家庭に訪問しても保護者が不在なことが多くなり、「開催日時や場所、開催内容等の工夫」をして集まってもらうようにしたのである。ここでは詳述しないが、創設当時から行っている「教育講演会」に力点を置いている時期がある。平成13年頃、第三代全家研総裁・外山滋比古先生を筆頭に、著名人による「教育講演会」が盛んに全国で行われた。

当然のことであるが、対話であり、モノログではないので、＜対話の場面＞が必須である。そして、それは保護者の事情に大いに左右される。

令和2年、国内でコロナ禍が始まる。そこでは、「教育講演会」にしても「学び方教室」にしても、人と人が実際に会うこと、集まることが忌避された。

これに対して全家研ポピー本部は、インターネットを活用した。教育講演を動画にして配信し、インターネット会議であるZoomを使った小集会を行った。支部でも、モニターがLINEで会員と連絡をとったり、教育対話主事がYouTubeを使った母親セミナーに取り組んだりするところが出てきた。ここにおよんで、＜対話の場面＞をもとめて、対話活動の力点の変更ではなく、その手段を変えたのだ。

令和5年現在、新型コロナも発生から3年あまり経ち、インフルエンザと同じ5類の感染症に分類された。これによって少しずつ人と人との交流がもどっている。

この間、私たちは、人数や場所を選ばないインターネット上の＜対話の場面＞をみつけ

た。一方、実際に対面しての「小集会」や「学び方教室」の良さも改めて感じている。それを「熱量がよく伝わるリアルな場面」と呼んでいるが、理由は、幼児期の子どもに母親との接触から安心感や信頼関係が生まれ、やがて社会性へと育まれるのと同様、人と人との交流の源泉というべき「温もり」が、そこにはあると確信するからである。

今後は、本部・支部が一緒になって、このインターネットとリアルのそれぞれのよさをさらに研究し、そのよさを組み合わせたく対話の場面＞での対話活動をつくり出してほしいと願っている。

# ■公益財団法人 日本教材文化研究財団 定款

## 第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

## 第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
  - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
  - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
  - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
  - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
  - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

## 第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり

翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
  - (2) 事業報告の附属明細書
  - (3) 貸借対照表
  - (4) 正味財産増減計算書
  - (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
  - (6) 財産目録
- 2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。
- (1) 監査報告
  - (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
  - (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
  - (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

## 第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置

く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。

8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。

- (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
- (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
- (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位

9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終

のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。

2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。

3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

## 第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。

- (1) 理事及び監事の選任及び解任
- (2) 理事及び監事の報酬等の額
- (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
- (5) 定款の変更
- (6) 残余財産の処分
- (7) 基本財産の処分または除外の承認
- (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招

集を請求することができる。

(議長)

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
- (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (3) 定款の変更
- (4) 基本財産の処分または除外の承認
- (5) その他法令で定められた事項

3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

## 第6章 役員

(役員の設定)

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
  - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律(平成18年法律第48号)に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事(理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。)とする。

(役員を選任)

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。

3 専務理事は、理事長を補佐する。

4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。

5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局長に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員の任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

(1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき

(2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

## 第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

## 第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合(その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。)には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

## 第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

## 第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

- 2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。
- 3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。
- 4 前項以外の職員は、理事長が任免する。
- 5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中洩 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鯨坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

- 第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員（以下「会員」という）とする。
- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費（以下「会員」という）を納めるものとする。

(1) 法人および団体会員	一口30万円以上
(2) 個人会員	一口6万円以上
(3) 個人準会員	一口6万円未満
- 第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。
- 第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことがらについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。
- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
  - (1) 脱退
  - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
  - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
  - (4) 除名
- 第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。
- 第7条 会員が次の各号（1）に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
  - (1) 会費を滞納したとき
  - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
  - (3) この法人の名誉を傷つけたまたはこの法人の目的に反する行為があったとき
- 第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。
- 第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実におよびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 10名

(令和6年3月1日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	銭谷 眞美	令和4年6月13日 (理事長就任 R.4.6.22)	就	法人の代表 業務の総括	元文部科学事務次官 東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免 利也	令和4年6月13日	重	事務運	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	令和4年6月13日	重	理科教育	国立教育政策研究所名誉所員 広島大学名誉教授
常務理事	中井 武文	令和4年6月13日	重	財務	(株)新学社相談役
理事	清水 美憲	令和4年6月13日	重	教育心理学	筑波大学人間系教授
理事	田中 博之	令和4年6月13日	重	工学	早稲田大学教職大学院教授
理事	中川 栄次	令和4年6月13日	重	財務	(株)新学社取締役会長
理事	原田 智仁	令和4年6月13日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授
監事	橋本 博文	令和4年6月13日	重	財務	大日本印刷(株)常務取締役
監事	平石 隆雄	令和4年6月13日	重	財務	(株)新学社取締役

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 21名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	令和3年6月11日	重	教育心理学・発達心理学	東京大学名誉教授 学習院大学教授
評議員	浅井 和行	令和4年6月13日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学理事・副学長
評議員	安彦 忠彦	令和4年6月13日	重	教育課程 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	稲垣 応顕	令和2年5月18日	就	社会心理学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月13日	就	教育・社会系心理学	東京学芸大学名誉教授 東京家政大学教授
評議員	亀井 浩明	令和4年6月13日	重	初等中等教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	令和4年6月13日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
評議員	坂元 章	令和4年6月13日	就	社会科学・心理学 科学教育・教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井 茂男	令和4年6月13日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	令和2年5月18日	重	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	帝京大学教育学部長・教授
評議員	佐野 金吾	令和4年6月13日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	東京家政学院中・高等学校長
評議員	下田 好行	令和4年6月13日	重	国語教育 教育方法	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木由美子	令和2年5月18日	就	社会科学・教育学 社会科教育	広島大学理事・副学長
評議員	高木 展郎	令和4年6月13日	重	国語科教育学 教育方法	横浜国立大学名誉教授
評議員	堀井 啓幸	令和2年5月18日	重	教育経路 教育環境	常葉大学特任教授
評議員	前田 英樹	令和4年6月13日	重	フランス思想 言語	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	令和4年6月13日	重	英語教育学	広島大学大学名誉教授
評議員	峯 明秀	令和4年6月13日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	山本 伸夫	令和4年6月13日	就	財務	(株)新学社代表取締役社長
評議員	油布佐和子	令和2年5月18日	重	教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
評議員	吉田 武男	令和4年6月13日	重	道徳教育 家庭教養	筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授

(50音順)

## 研究紀要第53号 (令和5年度)

---

令和6年3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免利也 (専務理事)

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区弘方町14番地1

☎03(5225)0255 FAX 03(5225)0256

<https://www.jfecr.or.jp>

---

ISSN 0288-0245

印刷 (株) 天理時報社