

**「教育方法論」における「個別最適な学び・協働的な学び」  
の実現に関する導入的指導の試み**  
**A Trial Practice for Facilitating the Unit of "Individual Optimal Learning and  
Collaborative Learning" in the Course of "Educational Methodology"**

百瀬光一<sup>1</sup>・石川勝彦<sup>2</sup>・下崎 聖<sup>3</sup>  
Momose Koichi<sup>1</sup>, Ishikawa Katsuhiko<sup>2</sup>, Shimozaki Sei<sup>3</sup>

## 1 はじめに

中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」(令和3年1月26日)(以下、「答申(令和3年1月)」と略記)で、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現についての重要性が指摘された。

これらの学びの実現に関する内容は、教員養成を行う大学においても重要である。例えば、教職課程コアカリキュラムの「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」の「(1)情報通信技術の活用の意義と理論」<sup>1)</sup>の到達目標において、「1)社会的背景の変化や急速な技術の発展も踏まえ、個別最適な学びと協働的な学びの実現や、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の必要性など、情報通信技術の活用の意義と在り方を理解している」<sup>2)</sup>と、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現について触れられている。しかしながら、ここではあくまでも情報通信技術の意義と理論を扱うことが主となるため、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する具体的な指導法については、「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に該当する科目のみで扱うのではなく、例えば、「各教科の指導法(情報通信技術の活用を含む。)」や「教育の方法及び技術」に該当する科目とリンクさせながら扱うことが重要であると考えられる。

また、筆者らは、CiNii Research(2022年8月22日検索)で「個別最適な学び・協働的な学び」に関する先行研究を調査した。この調査からは、小・中学校を中心に「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する実践研究はなされているものの、教職課程の授業における「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の研究は見られなかった。

そこで本研究<sup>3)</sup>は、A大学の「教育の方法及び技術」に該当する「教育方法論」(2年生対象:2単位)で、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の導入的指導を試みることにする。具体的には、A大学の2022年度「教育方法論」のシラバスに基づきながら、その中の4回分(内容:学習指導案の作成)で、「個別最適な学び・協働的な学び」の指導を扱う場として「模範授業」を導入し、履修する学生に「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する具体的な指導法の在り方について理解させたいと考えた。

## 2 個別最適な学び・協働的な学び

### (1) 個別最適な学び

答申(令和3年1月)では、「個別最適な学び」について、「『指導の個別化』と『学習の個性化』

---

<sup>1</sup> 山梨学院大学 <sup>2</sup> 大阪大学 <sup>3</sup> 中京学院大学短期大学部

を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念が『個別最適な学び』である<sup>4)</sup>としている。

また、「指導の個別化」については、「全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、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には、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、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・設定を行うことなどの『指導の個別化』が必要である<sup>5)</sup>としている。

さらに、「学習の個性化」については、「基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供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『学習の個性化』も必要である<sup>6)</sup>としている。

以上から、「個別最適な学び」には、「指導の個別化」と「学習の個性化」の2つの要素が重要であることが分かる。

## (2) 協働的な学び

答申(令和3年1月)では、「協働的な学び」について、「『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値の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である<sup>7)</sup>としている。つまり、「個別最適な学び」を充実させるためには、「協働的な学び」を充実させることが重要であるとしている。このことに関して、田口和人は「個別最適な学び」を主、「協働的な学び」を従とする関係にある<sup>8)</sup>とし、「『協働的な学び』は『個別最適な学び』を補完する関係に位置づいている<sup>9)</sup>と指摘している。

## (3) 個別最適な学びと協働的な学び

答申(令和3年1月)では、さらに「各学校においては、教科等の特質に応じ、地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら、授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『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ていくことが必要である<sup>10)</sup>としている。このことから、両者を一体的に充実させながら、今般改訂された学習指導要領で重要視されている「主体的・対話的で深い学び」の実現につなげていくことが重要となる。

# 3 「教育方法論」への導入的指導のための授業開発

## (1) 先行研究

CiNii Research(2022年8月22日検索)で「個別最適な学び 協働的な学び」をキーワードとして検索したところ、全86件の結果となった。先述した通り、この中で大学の教職課程の授業におけ

る「個別最適な学び・協働的な学び」の指導法に関する研究は見られなかった。しかしながら、既に小学校、中学校、高等学校等の学校現場では、「個別最適な学び・協働的な学び」の実践研究がなされている。教員養成を行う大学においても、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の指導は、重要な課題であると言える。今回は、学校現場での実践研究の知見をもとにした「模範授業」を開発し、この模範授業を通して教職課程を履修する学生に「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する具体的な指導法の在り方について理解させたいと考えた。

学校現場での実践研究の中で、和田佐和子・藤川聡・木下俊吾の論考が注目に値する。大学での授業を検討する上でも示唆に富んでいる。ここでは、個別最適な学びを実現するための家庭学習の有効性及び家庭学習を活用した協働的な学びの在り方を明らかにしながら、家庭学習と連動した授業モデルを提案している<sup>11)</sup>。本研究では、この家庭学習と連動した授業モデルを参考とし、家庭学習を大学の授業外で課している「事前・事後課題」と置き換えると共に、協働的な学びの場を授業の中で設定しながら、模範授業の構成を検討することにした。

また、模範授業については、大前暁政の論考が参考となる<sup>12)</sup>。大前は、「教員養成課程の学生に教育方法と授業技術を習得させるには、大学教師が模範となる模擬授業を行い、学生に生徒役として授業を体験させることが有効である」<sup>13)</sup>としている。本研究においても模範授業を通して、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の在り方について理解させたいと考えた。

## (2) 「教育方法論」のシラバス

A 大学の教育方法論のシラバスは、次頁の表1の通りである。この中の第7回目から第10回目の4回分の授業の中で、授業内容は変えずに「模範授業」を設定することにした。

## (3) 模範授業の開発

### 1) 模範授業

和田・藤川・木下が開発した授業モデルの特徴は、「個別最適な学び」を実現するための「協働的な学び」の在り方の一つとして、アクティブラーニング型反転授業の理論をもとに、家庭学習と授業とを連動させている点にある<sup>14)</sup>。この特徴を参考としながら、「教育方法論」の第7回目から第10回目の計4回の授業(2022年11月～12月)の中で、「個別最適な学び・協働的な学び」を実現させるための「模範授業」を設計することにした。表1のシラバスの第7回目から第10回目の授業は、「総合的な学習(探究)の時間の学習指導案の作成」を4回に分けて段階的に行うこととなっている。模範授業ということで、受講する学生は、生徒役も同時に担うこととなる。なお、模範授業の授業者は、第一筆者が行うことにした。

具体的には、毎回授業外で行う事前・事後課題を「個別最適な学び」の実現の場として位置付け、模範授業の展開部を「協働的な学び」の実現の場として位置付けることにした。

「個別最適な学び」の実現を図る場として位置付けた事前・事後課題では、自身が授業者として総合的な学習(探究)の時間で実践したいテーマを自由に選択させることにした。このことで、「個別最適な学び」の「学習の個性化」をねらった。さらにテーマは、各自自由に設定するものの、学習指導案の「基本的な書き方」については全履修者に身に付けさせたいという願いから、事前・事後課題で取り組んだレポート課題を個々の学生の実態に応じた、朱書きによる「添削指導」を実施することにした。このことにより、「個別最適な

表1 教育方法論のシラバス

第 1 回:教育の方法論(1)(教育方法の基礎的理論と実践:「教育方法とは?」,「教育方法の史的変遷の概観と現在の動向」)
第 2 回:教育の方法論(2)(これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するための教育方法の在り方:「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の実現するための教育方法の在り方)
第 3 回:教育の方法論(3)(学級・生徒・教員・教室・教材など授業を構成する基礎的な要件)
第 4 回:教育の方法論(4)(学習評価の基礎的な考え方と具体的な方法例)
第 5 回:教育の技術(1)(話法・板書などの授業を行う上での基礎的な技術)
第 6 回:教育の技術(2)(基礎的な学習指導理論:「問題解決学習」等を中心に)
第 7 回:教育の技術(3)(目標・内容,教材・教具,授業展開,学習形態,評価規準等の視点を含めた学習指導案の作成①:「単元計画」の作成)
第 8 回:教育の技術(4)(目標・内容,教材・教具,授業展開,学習形態,評価規準等の視点を含めた学習指導案の作成②:「学習指導案」の作成)
第 9 回:教育の技術(5)(目標・内容,教材・教具,授業展開,学習形態,評価規準等の視点を含めた学習指導案の作成③:「単元計画」の発表と批評検討会)
第 10 回:教育の技術(6)(目標・内容,教材・教具,授業展開,学習形態,評価規準等の視点を含めた学習指導案の作成④:「学習指導案」の発表と批評検討会)
第 11 回:教育の技術(7)(目標・内容,教材・教具,授業展開,学習形態,評価規準等の視点を含めた学習指導案の作成⑤:模擬授業の実施・授業批評会)
第 12 回:教育の技術(8)(目標・内容,教材・教具,授業展開,学習形態,評価規準等の視点を含めた学習指導案の作成⑥:模擬授業の振り返りと次なる授業改善)
第 13 回:情報機器及び教材の活用(1)(生徒の興味・関心を高めたり,課題を明確につかませたり,学習内容を的確にまとめさせたりするための情報機器を活用した効果的な教材等の作成・提示の方法①: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の環境整備の必要性和授業設計の在り方)
第 14 回:情報機器及び教材の活用(2)(生徒の興味・関心を高めたり,課題を明確につかませたり,学習内容を的確にまとめさせたりするための情報機器を活用した効果的な教材等の作成・提示の方法②:コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段の効果的な活用方法(教材等の作成・提示)とその事例分析)
第 15 回:情報機器及び教材の活用(3)(生徒の情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための指導法:情報活用能力(情報モラルを含む)とは?情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための具体的な指導事例とその分析)

表2 学習指導案のルーブリック

区分	評価項目	3	2	1
単元設定の理由	教材観	学習者の今後の課題を十分に充足できる教材イメージが明示されている	学習者の今後の課題に対して,記載された教材がやや的を外している	記載された教材イメージが,学習者の今後の課題の充足に資すると思えない
	生徒観	学習者の現在の学習到達度および今後の課題が明示されている	学習者の現在の学習到達度および今後の課題のイメージは表現されているが具体性に欠ける	学習者の現在の到達度と今後の課題が具体的にイメージできていない
	指導観	学習者の今後の課題に立脚したうえで,具体的な指導方法と授業進行の展望が明示されている	学習者の今後の課題に立脚したうえで,具体的な指導方法と授業進行の展望について,方針は示されているが具体性に欠ける	学習者の今後の課題に対して,記載された指導方法と授業進行の展望が有効であると思えない
本時案	予想される生徒の反応	学習者の現在の到達度および今後の課題について,学習者間で幅広い個人差が認められることを想定したうえで,生徒の反応を十分に予想しリスト化している	学習者の現在の到達度および今後の課題について,学習者間で幅広い個人差が認められることを想定しているが,網羅性に欠ける	想定されている生徒の反応が,現実の学習者の学習到達度の多様性を踏まえておらず,多様性を捉えこなせていない
	指導上の留意点	学習者の今後の課題を充足させるにあたり,効果がイメージできる,具体的な授業進行上,個別指導上の留意点が記載されている	記載された指導上の留意点が,学習者の学習行動を支えるものになっているが,想定されている学習者の多様性が狭く,個別最適な学びには対応していない	記載された指導上の留意点が,学習者の学習行動を支えるものとなっていない,あるいは具体性に欠ける

学び」の「指導の個別化」をねらった。添削したレポート課題は、模範授業の導入部で返却することにした。また、学習指導案の「基本的な書き方」(①単元設定の理由,②本時案

の展開部の各学習活動における「予想される生徒の反応」とそれに対応する「指導上の留意点」は、全履修者が身に付けられるよう、「学習指導案のルーブリック」を共有させながら取り組ませることとした。このルーブリックは、前頁の表2の通りである。なお、この学習指導案の「基本的な書き方」の箇所は、模範授業を通して項目の書き方を身に付けさせるだけでなく、「個別最適な学び」を実現させるための生徒の多様性の捉え方やその具体的な指導の在り方についての学生の理解度も評価したいと考えた。

「協働的な学び」の実現を図る場として位置付けた模範授業では、グループワーク（固定した5人グループ）を設定し、その中で自身が事前・事後課題で取り組んだレポート課題のプレゼンテーションを行ったり、導入部で返却された課題レポートの添削内容を共有したりする場とした。全90分間の授業の約60分間を位置付けることとした。このグループワークでは、グループメンバーの課題レポートから学んだ良さ等をさらに自分の学習指導案の作成に生かすことをねらった。

以上のことを図示すると、図1にまとめることができる。また、4回分の模範授業の流れを共通化し、表3の通りとした。

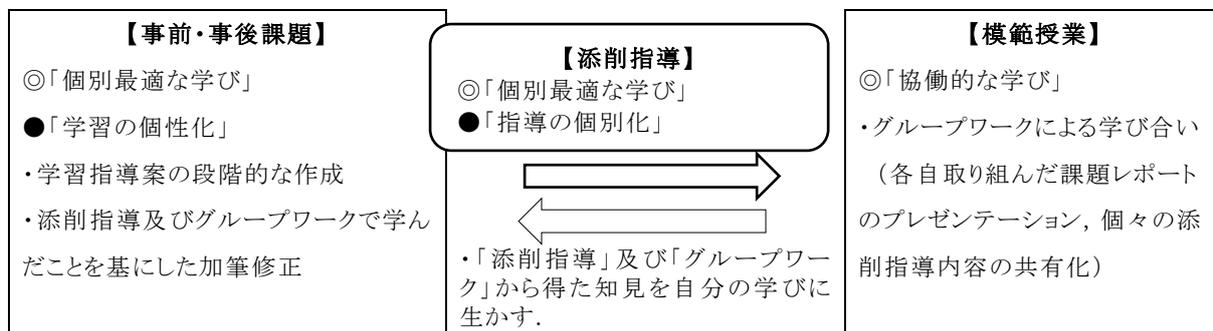


図1 個別最適な学び・協働的な学び

表3 模範授業の流れ

学修活動	指導・助言
①導入部(20分) ・本時の目標及び模範授業の目的の確認 ・学修活動の流れの確認 ・添削した課題レポートの返却	・全体に関わる添削して気づいた重要な点は、スライドをもとに説明し、情報共有を図るようにする。
②展開部(60分) ・グループワーク	・毎回5分程度のアイスブレイクを行ってから、本題のグループワークに入るようにする。
③終末部(10分) ・事前・事後課題の説明 ・自己評価(振り返り)	・事前・事後課題と次回の学修内容との関連を明確化させる。 ・LMSに記述させ、蓄積させていく。

## 2) ICTの活用

答申(令和3年1月)では、ICTの効果的な活用を図りながら、「個別最適な学び」や「協働的な学び」を実現することが示されている<sup>15)</sup>。開発した模範授業では、以下のようにICTを活用することにした。まず、事前・事後課題で取り組んだ「課題レポート」は、LMSに授業前日までに提出させることとした。それを授業担当教員が授業開始前にチェックし、個々の学生の進捗状況やつまづき、課題等を把握し、個別の添削指導に生かすようにした。

なお、実際の添削指導は、プリントアウトしたものに朱を入れ、授業の導入部でフィードバックすることとした。次に、実際の授業では、表3の展開部の「協働的な学び」として位置付けた場面で、発表者が端末を活用して、グループメンバーに自分の課題レポートのファイルを転送し、お互いの端末で課題レポートを共有させながら、プレゼンテーション等を行うことにした。

### 3) 予想されるメリットとデメリット

メリットとしては、「教育方法論」で扱う「学習指導案の書き方」を学修する中で、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の在り方も同時に学修できる点にある。デメリットとしては、生徒役としての役割意識が薄れ、通常の授業と模範授業との区別が曖昧になる恐れがある。この点を解消するために、授業の導入部で通常の授業の目標のほか、模範授業の目的もその都度確認させていくことが重要となる。

## 4 授業評価ツールの開発

### (1) 目的

個別最適な学びに対応した学習指導案を評価するルーブリック(表2)をテスト理論の観点から検証する。具体的には、各項目の困難度、識別力、テスト項目曲線から見える各項目の特性、テスト全体の情報関数を観察することを通じて、ルーブリックの多肢選択テストとして特性を把握するとともに、妥当性を考察することを目的とする。

### (2) 方法

#### 回答者と手続き

回答者はA大学教職課程に在籍し必修科目「教育方法論」を受講する2年生80名を対象とした。学生は授業内で指導に基づき、個別最適な学びに対応した学習指導案を作成の上、提出した。提出のなかった4名を分析から除外し、76名(提出率95.0%)を集計の対象とした。受験者76名は、希望する教員として担当する科目、そして所属する学術専攻が異なっていた。具体的には、保健体育科教員志望が57名、社会科教員志望(人文系)が13名、商業科教員志望(社会科学系)が7名だった。提出された学習指導案は、授業担当教員がルーブリックに基づき評価した。

#### 調査項目

ルーブリック(表2)を用いて、授業担当教員が採点した。5項目はいずれも1~3点に分布するため、理論的な最小値は5点、最大値は15点であった。各項目の平均値とSDは以下であった: 教材観: 平均=2.71(SD=0.58); 生徒観: 平均=2.22(SD=0.72); 指導観: 平均=2.26(SD=0.68); 予想される生徒の反応: 平均=2.34(SD=0.64); 指導上の留意点: 平均=2.09(SD=0.66)。

#### 分析

項目反応理論における段階反応モデルを適用した。段階反応モデルは応答が正解/不正解の2値ではなく、リッカートスケールのような3値以上の応答があるテストデータに適用できる項目反応理論のサブモデルである。しかしながら、適用の手続きは項目反応理論と同様であり、1次元性を確認した後、識別力、困難度を確認し、テスト情報曲線、項目特性曲線を確認して、テストを項目

反応の観点から精緻に観察することができる。本研究でも当該手続きを踏襲する。

### (3) 結果

#### 1次元性の確認

ルーブリック5項目に対し1次元性が保証されるか確認するため、因子分析を行った。因子数決定する分析として、対角 SMC, MAP, 平行分析, 対角 SMC 平行分析を実施したところ、いずれの方法も1因子解を提案した。対角 SMC 平行分析のスクリープロットを図2に示した。

そこで1因子を指定して最尤法・Promax 回転により因子分析を実施したところ、表4の因子パターンが得られた。因子負荷量はいずれの項目も.40を超えており、内的整合性も許容範囲内であった( $\alpha=.841$ ,  $\omega=.845$ )。以上のことからルーブリックを構成する5項目には1次元性が備わっていると思われる。以降、5項目すべてをテスト項目として分析に含めることとする。

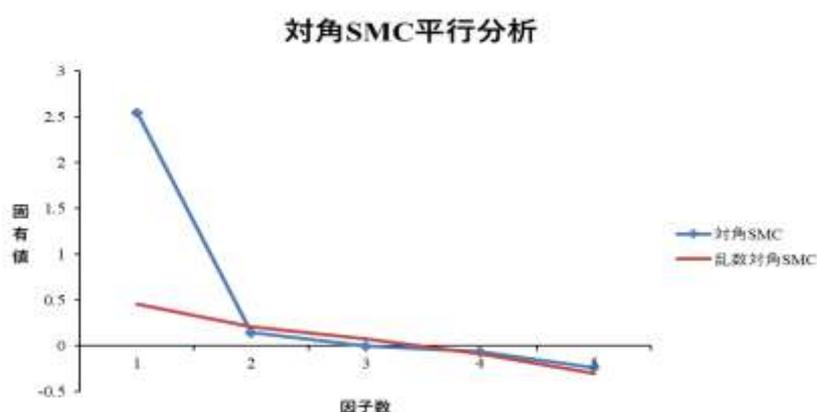


図2 スクリープロット

表4 因子パターン

Item	Factor1	h2
指導観	<b>.82</b>	.68
生徒観	<b>.80</b>	.64
教材観	<b>.66</b>	.44
指導上の留意点・評価	<b>.65</b>	.42
予想される生徒の反応	<b>.64</b>	.41
因子寄与	2.58	

#### 段階反応モデルによる項目識別力と項目困難度の推定

ルーブリックの識別力および困難度を表5に示した。最も困難度が低かったのは「教材観」で、最も困難度が高かったのは「指導上の留意点」であった。全体として困難度平均が  $-1.399 < b < -0.298$  の範囲にばらついており、多様な難易度の項目を配置できていると思われる一方、全体的に難易度が低いと言える。

識別力をみてみると最も識別力が高いのは「指導観」、もっとも識別力が低いのは「予想される生徒の反応」であった。最も識別力の低い「予想される生徒の反応」においても識別力は 1.210 と 1.0 を超えており、尺度全体として良好な識別力を備えていると考えられる。

表5 ルーブリックの識別力と困難度

項目	識別力	困難度1	困難度2	困難度平均
教材観	1.508	-1.841	-0.957	-1.399
生徒観	1.876	-1.115	0.214	-0.451
指導観	2.155	-1.268	0.208	-0.530
予想される生徒の反応	1.210	-1.759	0.122	-0.819
指導上の留意点	1.211	-1.276	0.680	-0.298

テスト情報関数および項目特性曲線

次に、テスト全体の情報量をテスト情報関数から観察し、各項目の特性を項目特性曲線から観察する。

テスト情報関数を図3に示した。おおよそ $-3.0 < \theta < 2.0$ の間にある受験者の能力を識別するルーブリックであることが伺える。ピークは $-2.0 < \theta < -1.0$ のあたりに存在していた。 $\theta$ の帯域が $2.0 < \theta < 3.0$ の範囲に含まれる受験者同士の受験者能力を識別する性能は備えていないことが見て取れる。

項目特性曲線を見ると(図4)、5項目のすべてにおいて、 $\theta$ に沿って、得点の低い曲線から、得点の高い曲線まで、順番が入れ替わることなく曲線が分布している。また極端に平べったい曲線も生じていない。このことから、総合得点の高い受験者ほど低い点数が付与される、あるいは総合得点の低い受験者ほど高い点数が付与されるといった避けるべき不適切な状況は生じていない。また、識別力が低く、受験者能力の高い受験者と低い受験者に同じ点数が付与されてしまうといった状況も生じていないと考えられる。

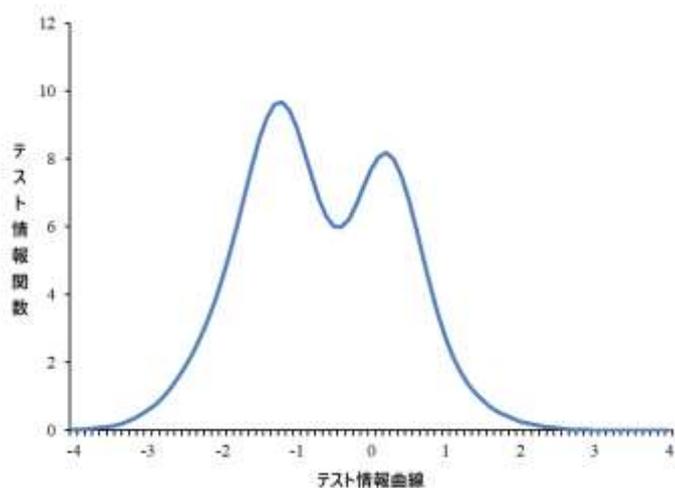


図3 ルーブリックのテスト情報関数

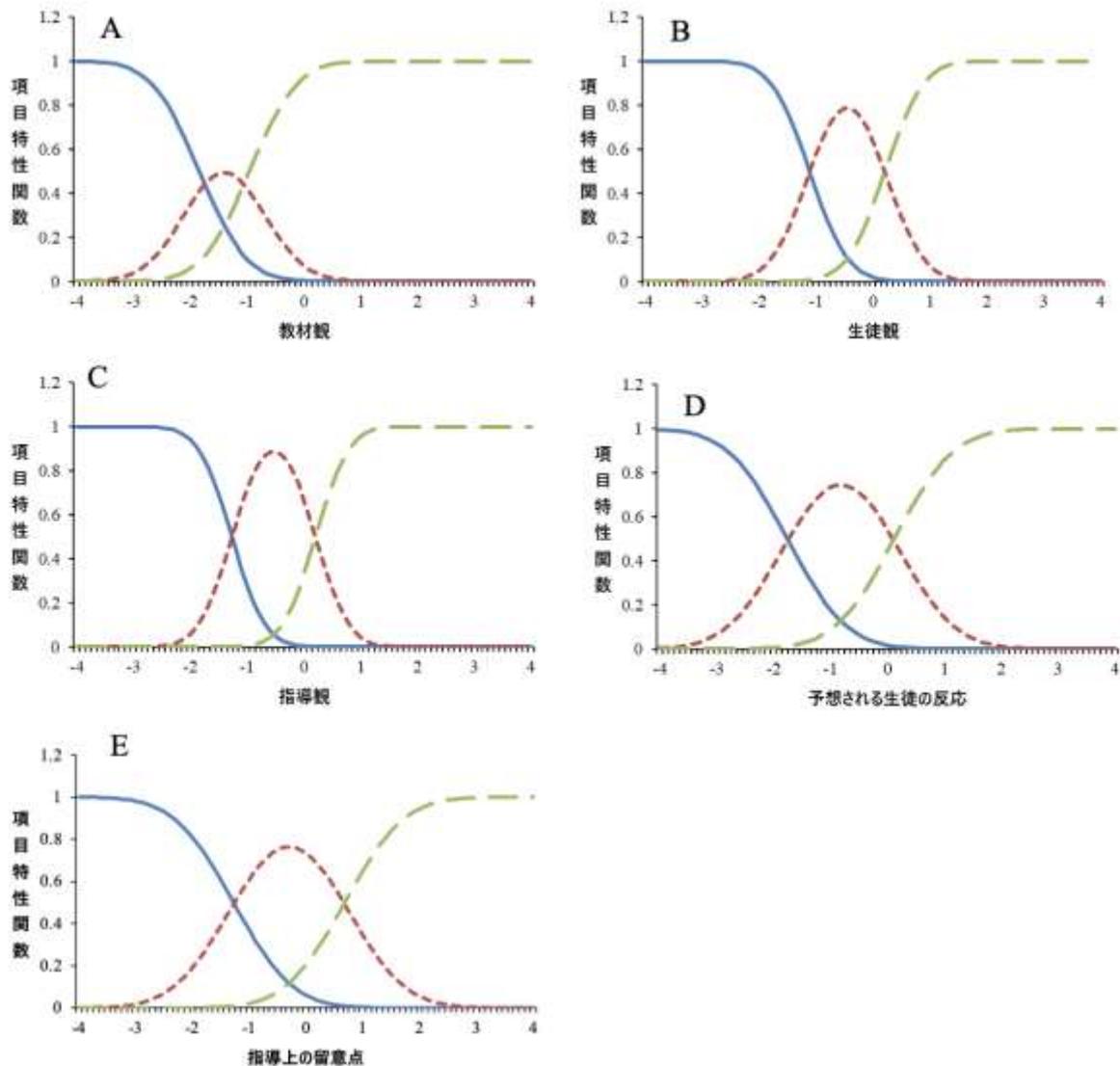


図4 項目特性曲線

Note. A 教材観; B 生徒観; C 指導観; D 予想される生徒の反応; E 指導上の留意点

#### 志望する科目による受験者特性の比較

志望する科目によって、受験者能力に差がみられるかどうか検討するため、5つの項目の粗点を従属変数、項目の違い(5水準)を被験者内の説明変数、志望する科目の違い(3水準)を被験者間の目的変数とする2要因分散分析を行ったところ、被験者内要因の項目の違い(5水準)のみ主効果が有意だった(平均値は図5、検定統計量は表6に整理した)。Holm法により単純主効果を検定したところ、教材観 > 生徒観・指導観・予想される生徒の反応・指導上の留意点( $p < .05$ )であった。これらの結果から、当該ルーブリックは、希望する科目や、所属学科に学問的なバックグラウンドの影響を受けにくいと思われる。

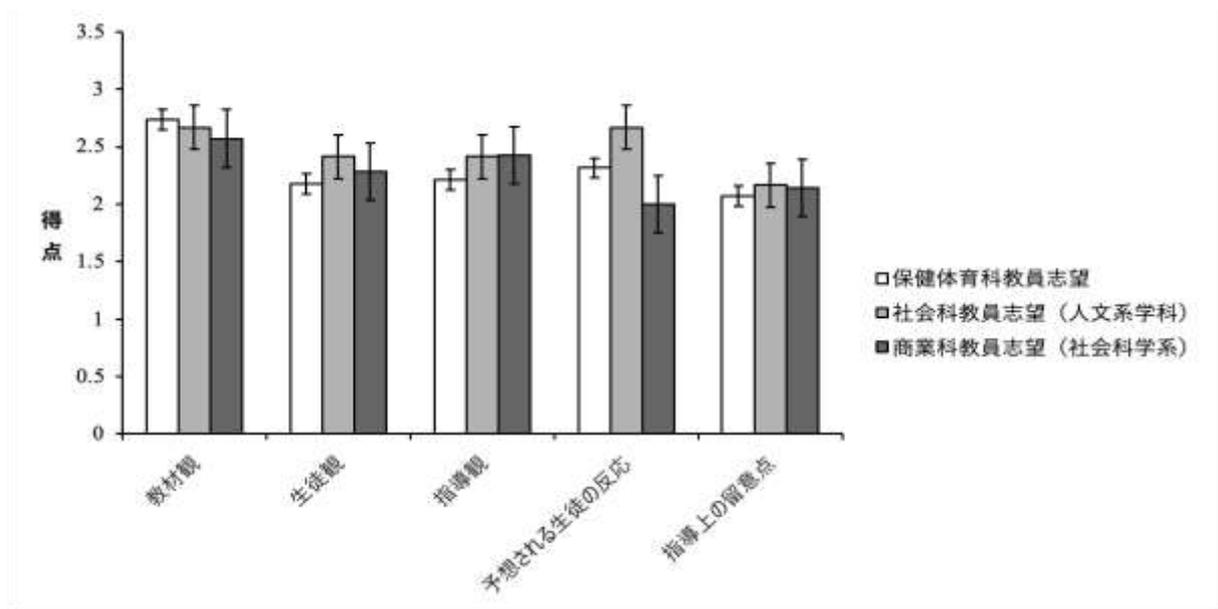


図5 志望する科目別の平均値

表6 分散分析の検定統計量

	偏 $\eta^2$	95% CI	F値	df1	df2	p値
学科	.014	.000, .086	0.525	2	73	.594
項目	.082	---	6.550	4	292	.000 **
学科×項目	.036	---	1.347	8	292	.223

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

#### (4) 考察

個別最適な学びに対応した学習指導案を評価するルーブリックを開発した。項目反応理論を適用した項目分析を行ったところ、第1に、5項目で1次元性が保証された。第2に、5項目の間に適度な難易度のバラつきがある点は望ましいが、全体として難易度が低めであり、受験者能力の高い者同士の識別には困難がある。第3に、識別力は全体として良好である。第4に、ルーブリックは1点、2点、3点、の3段階評価としたが、受験者能力の高いものが低い点を得る、受験者能力の低いものが高い点を得るといった逆転現象はいずれの項目にも生じていない。第5に、1点、2点、3点の3段階のいずれの段階においても、極端に識別の低い段階は見られなかった。第6に、受験者の希望する科目によって難易度が異なって現れることもなく、目指す科目がどのような科目であっても汎用的に利用可能なルーブリックであることが伺えた。

今後の課題として、第1に難易度の調整を行う必要がある。指導案の様式自体を見直すとともに、能力の高い受験者間の識別が可能になるよう、ルーブリックの評価基準を変える、あるいは3段階から4段階に段階を増やすなどの方針で検討を進める必要がある。第2に、受験者背景と受験者能力の関連を検討する必要がある。個別最適な学びを学校現場で実現することを得意とする教師の特性とはいかなるものであるか、これについて明らかにする必要がある。例えば結果重視・成果主義的な指導観と、学習プロセス・学習者の学習ペース重視・学習者における学習する意味の重

視といった観点を重視する構成主義的な指導観をどのようなバランスで内面化することがふさわしいのか、といった問題を検討する必要がある。さらに、教授スキルの開発へとつなげる必要がある。教室という一元的な環境制約の中で、根本的に一人ひとり異なる児童生徒個人の個別最適な学びの環境をいかにして個別的に実現するか、その指導法はいまだ開発途上といえる。学習指導案の様式の改善、ルーブリック評価の観点の改善は、授業スキルの開発という最終的な目標に向かって組織的に反復されるべきであると考えられる。

## 5 開発した模範授業の検証

A 大学の「教育方法論」の履修学生に、「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の理解を図るために開発した「模範授業」の有用性について、学生の表現物である「学習指導案」の①単元設定の理由(教材観, 生徒観, 指導観)と②本時案(予想せれる生徒の反応, 指導上の留意点)を基に検証することにした。先述した通り, 開発したルーブリック(表2)を用いて学習指導案を評価した結果, 教材観: 平均=2.71 (SD=0.58); 生徒観: 平均=2.22 (SD=0.72); 指導観: 平均=2.26 (SD=0.68); 予想される生徒の反応: 平均=2.34 (SD=0.64); 指導上の留意点: 平均=2.09 (SD=0.66)となった。

5つの項目の中で, 特に教材観の平均値が高い結果となった。この要因として, 模範授業で導入した「個別最適な学び」の「学習の個性化」として位置付けた, 学生自身の興味・関心のある教材を選択させたこと, 「個別最適な学び」の中の「指導の個別化」として位置付けた添削指導が有効的に働いたことが指摘できる。一方, 教材観以外の生徒の実態把握とそれに基づいた指導に関する項目については, 教材観の平均値に比して低い結果となった。この大きな要因として, 「教育方法論」を履修する学生の実態が考えられる。教職課程の履修をスタートした2年生の段階とあり, 学校現場での生徒と関わることの経験不足が指摘できる。このことにより, 作成した学習指導案において, 生徒の学習到達度の多様性の捉えが狭く, 指導内容も具体性に欠けたものが見られた。

以上のことから, 今回開発した模範授業は, 教材観の書き方を向上させる上での有用性が認められた。しかしながら, 模範授業の目的の一つとなる「個別最適な学び・協働的な学び」を実現させる上で極めて重要な生徒の実態の多様性とそれに基づく指導法の在り方の理解については, 今後の課題として残された。

## 6 おわりに

以上, 本研究では, A大学の「教育の方法及び技術」に該当する「教育方法論」で, 「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導法の導入的指導を試みた。具体的には, 現行の「教育方法論」のシラバスに基づきながら, その中の4回分(学習指導案の作成)で, 「個別最適な学び・協働的な学び」の指導を扱う場として「模範授業」を導入し, 履修する学生に「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する具体的な指導法の在り方についての理解を図ることを試みた。個別最適な学びに対応した学習指導案を評価する「ルーブリック」で検証した結果, 今回開発した模範授業は, 教材観の書き方を向上させる上での有用性を確認することができた。一方で, 模範授業の目的の一つとなる「個別最適な学び・協働的な学び」の実現に関する指導を進める上で極めて重要となる生徒の実態の多様性とそれに基づく具体的な指導の在り方の理解については, 今後の課題として残った。

さらに課題として、学習指導案の様式自体を見直すとともに、能力の高い学生間の識別が可能になるよう、ルーブリックの評価基準を変える、あるいは3段階から4段階に段階を増やすなどの方針で検討を進める必要があること、検証方法として学生の背景と能力との関連を検討する必要があること、根源的な問題として、学習指導案の様式の改善及びルーブリック評価の観点の改善を教授スキルの開発へとつなげる必要があること等が指摘できる。

## 注・引用文献

- 1) 教職課程コアカリキュラム(令和3年8月4日教員養成部会決定),  
[https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt\\_kyoikujinzai02-000016931\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf), p.19(2022年8月30日検索).
- 2) 同上書1), [https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt\\_kyoikujinzai02-000016931\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf), p.19(2022年8月30日検索).
- 3) 本研究は、山梨学院大学倫理審査委員会の承認を得て進められている(受付番号:22-010, 2022年9月21日承認). 執筆は、第1章, 第3章, 第5章, 第6章を百瀬が, 第4章を石川が, 第2章を下崎が担当した.
- 4) 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～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)」(令和3年1月26日),  
[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), p.18(2022年8月22日検索).
- 5) 同上書4), p.17(2022年8月22日検索).
- 6) 同上書4), p.17(2022年8月22日検索).
- 7) 同上書4), p.18(2022年8月22日検索).
- 8) 田口和人「新自由主義「教育改革」における教員の「専門性」の新展開—『令和の日本型学校教育』の構築に向けた「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を支える『教員の資質・能力』を中心に—」桐生大学・桐生大学短期大学部教職課程年報編集委員会編『桐生大学教職課程年報』(4), 2021年, p.25.
- 9) 同上書8), p.25.
- 10) 前掲書4), p.19(2022年8月22日検索).
- 11) 和田佐和子・藤川聡・大木俊吾「家庭学習と連動した授業モデルの提案—『協働的な学び』を通じた『個別最適な学び』の実現を目指して—」『北海道教育大学紀要・教育科学編』72(1), 北海道教育大学, 2021年, pp. 645-654.
- 12) 筆者らは、大前の論考を基にした模範授業を実践し、その有用性を確認している. 石川勝彦・百瀬光一・下崎聖「新設科目(情報通信技術を活用した教育の理論及び方法)に関する授業設計試案」『中京学院大学紀要』1(1), 中京学院大学, 2022年, pp.105-113を参照.
- 13) 大前暁政「教育方法と授業技術を意識化させ、習得させるための『教育方法論』の実践」『教師学研究』16(0), 日本教師学学会, 2015年, p. 1.
- 14) 前掲書11), p.652.
- 15) 前掲書4), pp.17-19(2022年8月22日検索).