

教職実践上の課題意識の一考察 II

— 埼玉県 F 市立学校教員アンケート調査から —

A Study of Awareness of Issues in Teaching Practice II

安原 輝彦*

YASUHARA Teruhiko

キーワード】「協働的な学び」の実践上の課題 教員意識調査 協働的な学びの評価の課題

1. はじめに

学習指導要領が求める「主体的、対話的で深い学び」の実践にあたって、平成 30 年度の県内 2 市の教員意識調査⁽¹⁾では、話し合い、学び合う活動としての「協働的な学び」の実践を課題に挙げる教員が少なくなかった。そのような中、新型コロナウイルスにより、昨年（令和 2 年）度には小中学校でも臨時休業【註 1】によって学校での対面授業が困難になるなど、学校はこれまでにない対応を求められ、国は令和 3 年度当初までには全国一律に小中学生に一人一台のタブレット端末の配布を決めた。【註 2】現在、コロナ禍の中、学校はオンライン授業をはじめとして、タブレット活用、デジタル教材作成など ICT 機器を活用しながらも、子供たち同士の学び合いの場面を授業の中で設定するなど苦心している実態がある。

このような中、今年度も F 市の学力向上をテーマとした市主催の教員研修会（オンライン研修会）の講師として参加する機会を得た。一昨年度に引き続き「主体的、対話的で深い学び」を踏まえた「協働的な学び」の充実に向けての授業改善を副題としての研修会を実施した。この研修会の冒頭で行った意識調査をもとに、「協働的な学び」に対する教育実践上の課題として、どのような困難や不安などの意識を持っているかなどを調べてみた。

2. 研究のねらいと調査内容

2-1 研究のねらい

一昨年度の研究⁽²⁾で、調査対象である F 市立の小中学校の教員が教育実践上の課題として「主体的、対話的で深い学び」に向けた授業改善の中で、特に困難や課題だと感じているのは「協働的な学び」の実践についてであった。

そこで、「協働的な学び」について焦点を絞り、授業改善の取り組みの中で課題だと思われる項目を取り上げて意識調査を行い、教育実践上の課題解決に資することをねらいとした。

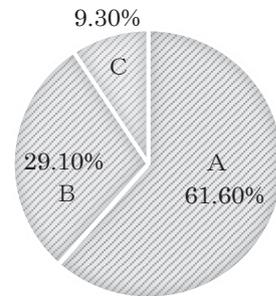
2-2 調査内容

- (1) 調査時期 令和 3 年（2021）8 月～9 月
- (2) 調査対象 F 市立小・中・特別支援学校教員 計 344 名
- (3) 調査内容 「協働的な学び」の実践上の課題
- (4) 回答形式 選択式（複数回答）及び意見（自由記述）

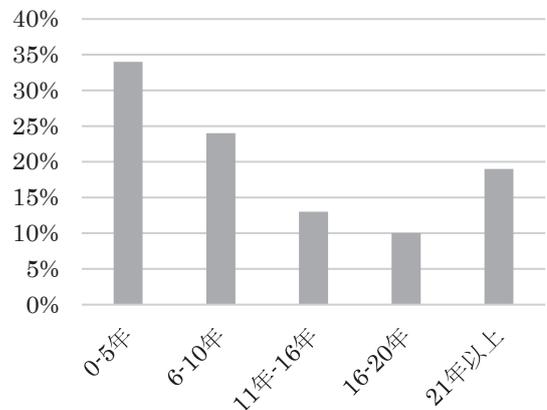
3. 調査結果（質問項目と結果集計）

(ア) 所属する校種

A 小学校 B 中学校 C 特別支援学校



(イ) 教職経験年数（臨時的任用期間も含む）



* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター

(ウ)「協働的な学び」の実践上の課題内容

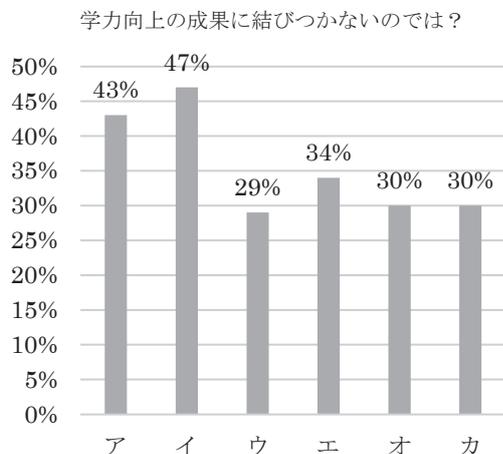
(1)「主体的、対話的で深い学び」に向け、協働的な学び(学び合う活動)の実践を取り入れているが、学力向上の成果にはなかなか結びついていないという教員の声が少なくありません。このことをあなたはどのように考えますか。考えられるものを選択ください。

【選択肢】(複数 可)

- ア 子どもたちは協働的な学び(活動)に楽しく取り組んでいるが、活動の中で、知識を定着させる活動、確認する活動が弱いので学力向上に結び付かないのではないかと。
- イ 協働的な学び(活動)は始まっても、すぐには学力に反映されないで、粘り強く取り組んでいくことが必要ではないかと。
- ウ 活動の中に子どもたちの自己評価の場面や相互評価の場面を設定して、協働的な学び(活動)によって子どもたち自身が成長していることを自覚する場面を設ける必要があるのではないかと。
- エ 「全員がわかる、できる基礎的な課題」を設定して協働的な学び(活動)を通して確認することが徹底されていないのではないかと。(学習内容がわからないまま、できないままの子をそのままにしているのではないかと)
- オ 教員自身がまだまだ「協働的な学び(活動)」での活動では知識理解の定着が心配なので、結果的に教え込む一斉指導を行ってしまっているのではないかと。
- カ 協働的な学び(活動)を重視するあまり、一斉指導での効率的、集中的な指導の良さを活かして学習する場面を軽視してしまい、内容の薄い活動だけの協働的な学びになっていないかと。
- キ その他(意見等の記述) 11件の記述【註3】

(ウ)－(1)の結果(ア～カの選択回答 グラフ)

複数回答 可



(2) 協働的な学び(活動)を実践していくにあたり、指導上の課題や懸念事項(心配事等)についてどう

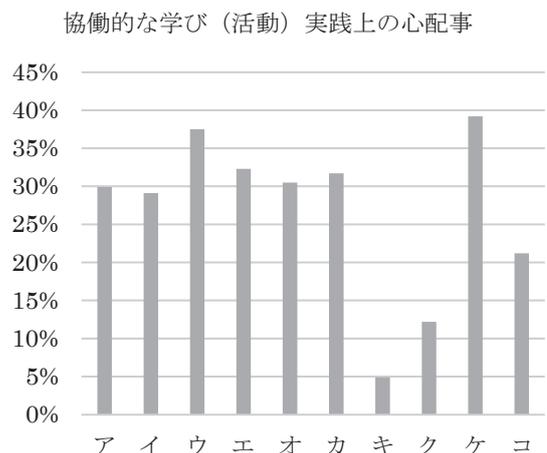
のように考えますか。考えられるものを選択してください。

【選択肢】(複数 可)

- ア 協働的な学び(活動)の比重(時間)が多くなればなるほど、子供一人一人に基礎的な学習内容を定着させる比重(時間)が少なくなるのが心配だ。
- イ 学力格差が広がるのが心配だ。(わからない子はますますわからなくなるのでは…)
- ウ 協働的な学び(活動)では、一斉指導に比べて話し合うなどの時間の確保が必要なので、教科書等の学習内容を消化できなくなるのではないかと心配だ。
- エ 教員の経験差(初任者・若手とベテラン教員等)が協働的な活動の充実度に影響するのではないかと心配だ。
- オ 協働的な学び(活動)を活発化させる学習課題の開発や構成を考えたり、資料や教材を準備することに時間がかかるのが難しく負担だ。
- カ 子供同士の人間関係に課題がある場合、協働的な活動がうまくいかない場合の方が多くなるのではないかと、心配だ。
- キ 子供や保護者から「できる子」「できない子」といった差別的な状況ができるのではないかと心配だ。(いじめやトラブルが増えるのではないかと…)
- ク これまで、一斉指導と協働的な学び(活動)を組み合わせてやってきたが、一斉指導が否定されていく雰囲気になっていくのが心配だ。
- ケ 協働的な学び(活動)の評価について、何を根拠に評価したらいいのかははっきりしないのが心配だ。(評価の根拠を求められたとき、何を、どのように提示するのか…)
- コ 同じ学年や同じ教科を担当する教員同士にも協働的な学び(活動)に対する理解や取り組みに温度差があり、教員同士が学び合う環境になっていないので、学年や学校単位での取り組みがバラバラになっているようで、積極的に取り組めない。
- サ その他(意見等に記述) 10件の記述【註4】

(ウ)－(2)の結果(ア～コの選択回答 グラフ)

複数回答 可



4. アンケート結果から

4-1 F市立学校教員の教職経験年数

まず、F市の教員たちの教職経験年数であるが、5年以下の経験者が34%で約3割、6年から10年の経験者が19%で約2割と合わせて10年以下の教職経験者がF市立学校全体の教員の半数を占めている。年齢層は2年前の調査時とほぼ変わりはないが、若返り傾向は徐々にではあるが今後も進んでいく傾向にある。

4-2 質問「1」「イ」について

さて、質問「1」の『主体的、対話的で深い学び』に向け、協働的な学び（学び合う活動）の実践を取り入れているが、学力向上の成果にはなかなか結びついていないという教員の声が少なくありません。このことをあなたはどのように考えますか。」に対する回答の選択（複数選択可）で、最も多かったのは「イ」の「協働的な学び（活動）は始まって、すぐには学力に反映されないで、粘り強く取り組んでいくことが必要ではないか。」を選択したのは研修会参加教員の約半数の47%だった。

各地の授業研究会や全国での委嘱研究発表会などでも、協働的な学び（学び合う活動）の実践にあたって、様々な課題を抱える小中学校の教員の声が少ない。このような中でこのアンケート結果からは、F市立学校における授業実践において協働的な学び（学び合う活動）を前向きにとらえていこうとしている教員が少ないことがわかる。では、なぜ、このようにF市の教員が前向きに協働的な学び（学び合う活動）に取り組もうとしているのかを考えてみたい。要因として推測できるのは、次の3点である。

まず、1点目は、現在、学習指導要領改訂の全面実施時期にあることである。一昨年の調査⁽²⁾で、『主体的、対話的で深い学び』の推進にあたって、「子どもたちの協働的な学び」（話し合う、学び合う）が求められています。このことについて、現在のあなたの考えに近いものを2つまで選んでください。」という質問項目で、「今後の社会の変化や世界の動向を考えると、未来を生きる子供たちにはぜひ必要な学びである。」と回答したF市立学校の教員、小・中・特支の学校あわせて3割以上の数だった。すでに、2年前の調査で協働的な学びが未来を生きる子どもたちにとって必要な学びであるとF市立学校の多くの教員がとらえていた。このことはおそらく、平成29年3月告示の学習指導要領が提唱している「主体的、対話的で深い学び」について、F市の教育委員会も学習指導要領の告示前から取り上げ、「主体的、対話的で深い学び」を意識した教員研修や学校における校内研修を進めていたこともあって、すでに一昨年度の調査前からF市立学校の教員たちは意識を高めていったと考えられる。

そして、2点目には、学習指導要領の全面実施の時期と重なって、その後のコロナ禍の社会状況、感染予防による学校の臨時休業での対応、一人1台タブレット配布、

オンライン授業のデジタル教材の利用など、現実の社会状況の変化によって学校でのICT機器を駆使した教育活動が求められたことにあると考えられる。

これまでも、情報化の進展によってICT機器の学校への導入、スマートフォンの生活への影響や社会におけるAI等の動向変化については様々な研修の場や学校で議論にはなっていたが、どこか他人事として受け止めていたのではないか。しかしながら、今回のコロナ禍への対応で、現実にはICT機器の利用やデジタル教材を活用した経験によって子供たちへの学びの在り方や学びの支援が自分事として受け止める状況になり、F市立学校の教員たちの意識に大きく影響を与えたと考えられる。

特に、三密を避ける観点からマスク、シールド、ソーシャルディスタンスなど、子ども同士の交流やグループ活動などが制限される中、教室の内外においてタブレットを活用することで、三密を避けソーシャルディスタンスを保った子ども同士の活動の可能性が広がったと考えられる。また、長期にわたる臨時休業期間には、各家庭での、あるいは時差登校によるハイフレックスでのオンライン授業が実施された。特に、小中学生の発達段階では一方的なオンデマンド対応では学習が続かないことから、オンラインでの話し合い活動や協働的な学びが求められた経緯も少なからず影響したと考えられる。

3点目は、F市立学校教員の教職経験年数の調査結果から教職経験5年以下の者が34%、5年～10年以下の者が19%で、合わせてF市の小中学校教員の半数を超える。この約半数を占める若手教員たちは、大学での教職課程での学修や教職就任前後の時期が、「知識技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」（2008年）さらに「主体的、対話的で深い学び」（2017年）といった2期にわたる学習指導要領改訂のキーワードを受けて、「協働的な学び」（活動）が学校教育活動で重視される環境の中で教職に就いた世代である。

したがって、授業では一斉指導的な学習だけでなく、児童生徒が主体的に考えとともに、他者とともに調べたり、話し合う活動など協働的な学びを重視していくことが教職のスタート時にすでに学校教育での授業の基盤になるとの認識を持っていたと考えられる。

4-3 質問「1」「ア」と「エ」について

続いて、「1」の質問で参加者の43.3%の教員が選択した項目が「ア」の「子どもたちは協働的な学び（活動）に楽しく取り組んでいるが、活動の中で、知識を定着させる活動、確認する活動が弱いので学力向上に結び付かないのではないか。」である。

協働的な学び（学び合う活動）を取り入れ、子どもたちも互いに学び合っているが、果たして、知識技能の定着が確認できていない現実に直面している教員が半数近くいることになる。そして、この質問に呼応するように、次の大項目「2 協働的な学び（活動）」を実践していくにあたり、指導上の課題や懸念事項（心配

事等)についてどのように考えますか。」の選択回答で、最も多かったのが「ケ 協働的な学び(活動)の評価について、何を根拠に評価したらいいのかははっきりしないことが心配だ。(評価の根拠を求められたとき、何を、どのように提示するのか…)」である。つまり、協働的な学びの評価について、どう評価すればいいのか、どんな評価方法があるのか、との悩みを抱えているといえる。

多くの教員が協働的な学びの意義を理解し、子どもたちも楽しく取り組むようになってきたが、学び合うことでどこまでどんな知識・技能が身に付き、他者と協働的な活動を通して思考力・判断力・表現力がどのようにどこまで向上したのか、といった成果や効果が具体的に見えてこない、子供の成長が可視化できないという課題にぶつかっている状況にあるのではないかと考えられる。

この状況を反映しているのが、この大項目「1」で「エ」の選択肢『全員がわかる、できる基礎的な課題』を設定して協働的な学び(活動)を通して確認することが徹底されていないのではないか。(学習内容がわからないまま、できないままの子をそのままにしているのではないか)を選択した教員が33.7%いることである。

確かに子供たちは学び合い活動を通して学習課題解決に向かっているのだが、ねらいとは異なる課題や、ねらいから外れた知識に関心を向けて活動しているなど、基礎的な課題解決ができていない状況場面を目にする教員が多いのかもしれない。

4-4 質問「1」の「ウ」「オ」「カ」について

さて、大項目「1」の選択肢「ウ」「オ」「カ」についても、それぞれ28.8%、29.7%、29.9%と参加した教員の約3割が選択している。

「ウ」については、子どもたちが「協働的な学び」を行っていく中で、子ども自身の自己評価、子どもたち同士の相互評価を取り入れていくことの必要性を考えていると言える。子どもの自己評価や相互評価は子ども自身が仲間との比較や仲間からの評価を前向きに受け止めることができるようになると大きく成長する可能性(成長の実態)が出てくると考えられることは様々な研究で示されている^{(3)~(9)}。このことをこれまで以上に協働的な学びを導入する中で多くの教員が気付いたのではないか。子ども同士による学び合いの中で、教師からの評価とは異なる子どもの目線、子どもの言葉による相互評価は、学習内容に対する理解だけでなく、仲間との共感や励ましという学びのさらなる深みの可能性を秘めていることを実際の学び合う活動から教師が学び始めているのかもしれない。

「オ」については、「知識理解の定着」と「教え込む」というキーワードから、学校での学びとは、教員がしっかりと教え、児童生徒は教員の話しや指導をしっかりと聞き、従うことで、知識・技能を覚え、身に付けることができる、このことが基本だとの考えを持っている

教員が少なくないことの現れではないだろうか。留意したいのは、一斉指導がいいとか悪いとかではなく、「教え込む」ことで知識、技能が定着すれば学んだことになる、という学びに対する狭い考えにとらわれていないか、について教員は再考する必要があるかもしれない。

「カ」については、学習指導要領において「協働的な学び」の推進が求められる中、選択肢のキーワードである「一斉指導での効率的、集中的な指導の良さを活かして学習する場面を軽視」することの雰囲気や心配している教員が少なくないことを示しているといえる。学習指導要領の目指す学びは「主体的、対話的で深い学び」であって、協働的な学び(学び合う活動)は有効な手段であり、目的ではないことの認識がともすると、協働的な学び(学び合う活動)を行うことがこれからの授業実践の目的であるといった認識に置き換わってしまっていることが危惧される。

実はこの選択肢を選択した教員の方が、協働的な学びは手段であることを認識しており、まわりの多くの教員が協働的な学びを目的化しているとしたら、さらに憂慮すべきであり、今後も留意する必要がある。学習集団の年齢や発達段階、地域の状況や学校規模、学級集団の構成、教員集団の特色など各学校や児童生徒の実態に応じて、一斉指導での学びと協働的な学びを有効に組み合わせて「主体的、対話的で深い学び」を実現させていくことを再確認したいものである。

4-5 質問「1」の「キ その他(意見等の記述)」

この項目には11人から様々な観点からの意見が提出された。【註3】その中から今後の教育実践にあたって、参考となる意見の2点を挙げる。

- 「主体的、対話的を形式的に行っても意味がない。「いい授業だなあ」と思うものは「主体的、対話的」とわざわざ銘打たなくても自然とそうになっている。学び合うことも自然発生的なものにならなければ、やらされてるに過ぎない。それでは学力が上がるわけではない。学力が上がる授業は、一斉授業にしても学び合いにしても子どもが「考えたい!」と思う授業作りと教師との信頼関係に尽きる」
- 「活動をするのが目的になってしまって、何を学ばせたくてその活動をしているのか見失ってしまう教員もいると思う。活動をツールとして、その活動の意味をしっかりと把握して教師が指導していけば、おのずと学力も向上するはずである。」

4-6 質問「2」の「ケ 協働的な学び(活動)の評価について、何を根拠に評価したらいいのかははっきりしないことが心配だ。(評価の根拠を求められたとき、何を、どのように提示するのか…)」について

この選択肢を選択した教員は実に参加者の39.2%と4割である。協働的な学びをスタートさせ、子どもたちが学び合う活動を進める中で、活動に対する評価を

どうおこなっていくかで悩んでいる。多くの教員が改めて協働的な学びについて評価の観点から見つめ直しているともいえる。

見方を変えれば、子どもたちの協働的な学びに対する評価の課題をクリアできる方策を見出せば、さらに協働的な学びが「主体的、対話的で深い学び」の有効な手段であり子どもたちが互いに学び合うことで深い学びへの広がりを見せる可能性があるということである。それぞれの学校の児童生徒の実態に応じた具体的な評価の観点や評価方策、シンプルでわかりやすく、子どもたちからも受け入れられる評価の開発を急ぎたい。

4-7 質問「2」「ウ 協働的な学び（活動）では、一斉指導に比べて話し合うなどの時間の確保が必要なので、教科書等の学習内容を消化できなくなるのではないかと心配だ。」

この選択肢を選択した教員は37.5%でやはり4割近い教員が話し合う時間の確保などを考えると学習内容が消化できないことを訴えている。確かに、小学校においても中学校においても教科書の内容を教え込む、あるいは学ばせるとなると、子供たちが使用している教科書はページ数も多く、掲載されている資料等もかなり多い。そこで、教科書を使用する際に教材資料や学習内容を子供たちの実態やねらいに沿って精選して授業で活用することが必要になる。この教材の精選やねらいに従った学習内容の精選をおろそかにすると、何でもかんでも教科書に盛り込まれた知識・事項を扱うことになり、学習内容が手に負えなくなる子供たちも出てくる。実はこの教科書等の学習内容未消化の課題は、話し合い活動など協働的な学びを行うことの活動だけではなく、一斉指導的に教師が子供たち全員に授業内容を扱っても同様に未消化に陥ることも少なくない。いわゆる「教科書が終わったから学習内容はすべて教えましたよ」に陥る可能性が否定できない。協働的な学びにおいても、一斉指導的な学びにおいても、学習内容の精選が前提にされない限り解決できない課題である。さらに協働的な学びの実践には、さらに学習内容の精選と共に、子どもたちが話し合いで取り組む時間の確保が必要になるのでさらなる学習課題の精選や厳選も必要になってくることから、その取り組み準備の教材研究や課題研究の時間が必要になる。このことが時間の確保の負担感につながっているのかもしれない。

ただし、教科書に書かれた内容が学習内容であるとしたり、教科書の内容を覚えることが学習の中心だとする考えでは、この選択肢の課題は解決しないだろう。教科書に記載された内容は膨大な情報量であり、すべてを理解したり覚えたりすることは学習ではない。教科書を題材にして、主体的に考え、他者と学び合い、深い学びを行うことが授業であり、学習の中心であることを確認する必要がある。

4-8 質問「2」の「ア」「イ」「エ」「オ」「カ」について

この4つの選択肢を選択した教員は、それぞれ、「ア」が29.9%、「イ」が29.1%、「エ」が32.3%、「カ」が31.7%と複数回答での選択とはいえ、約3割の教員が指導上の課題や懸念として受け止めている。

まず、「ア」では基礎的な学習内容の定着を考えると協働的な学び（活動）の比重（時間）が増せば増すほど基礎的な学習内容が定着しないのではないかと懸念を持っていると考えられる。別な言い方をすると、協働的な学びでは基礎的な学習内容が定着しないのではないかと、しっかり教員が教える時間が必要ではないかと、との声である。

「イ」では、協働的な学び（活動）によって学力格差が広がり、いわゆる「わかる子」と「わからないままの子」の層に分かれ、格差が広がっていくことを懸念している。

「エ」では、協働的な学び（活動）の充実では教員の経験差（若手とベテラン）がかなり影響するのではないかと、やはり、協働的な学び（活動）も教員としての経験を重ねての実践の方がうまくいくと認識されていると考える。

「オ」では、協働的な学び（活動）には学習課題の開発や準備の負担が多くなることを心配している。

「カ」では、協働的な学び（活動）がうまく運ぶには、子どもたちの人間関係に問題がなく、仲良い関係であるならできようという前提が必要だと認識できると考えられる。

さて、「ア」「イ」については、基礎的な学習内容が定着しないことへの心配と学力格差の心配である。つまり、基礎的な学習内容や身に付けさせたい学力が協働的な学びの比重が高まることによって低減してしまうのではないかと懸念だが、ここで、もう一度再考してもらいたいのは、では協働的な学びの比重を下げれば、これらの心配がなくなるか、あるいは身に付くか、という課題である。ということはそもそも身に付けさせたい学力とは何か、あるいは、身に付けさせたい学習内容とは何か、からの検討が必要になってくる。「主体的、対話的で深い学び」を実現させていく上で、一斉指導的な学びと協働的な学びをどう調和させていくかを考える起点である。危惧するのは、基礎的な学習内容や学力の有無を教科書に書かれた事項やペーパーテストの成績によって図るといった狭い見方での判断によるとすると、この判断の基準に課題があることになる。

また、「エ」と「オ」については、協働的な学びの取り組みにおいて、まだまだ教員が個人で教材研究や学習課題開発などに取り組んでいる実態が想像される。特に小学校の場合多くの教科を教員が個人で実践すると、多様な指導方法や教材研究を行うには時間的にもアイディア的にもかなりの労力や負荷がかかってくるのではないだろうか。協働的な学びでは子供たちが学び合ったり、話し合ったりする学習課題の質が問われる。したがって、この学習課題を考えていく上で、初任者や

若手教員が個人で取り組むとなると困難な状況に陥る可能性がある。子ども個人の理解状況や子ども集団の構成や動きの察知、学習規律や学習習慣の運営、そして学級経営などやはり教職経験が影響する要素はあると考えられる。したがって、教員個々ではなく学年集団や学校組織としての教員集団での取り組みが期待される場所である。つまり、教員同士の協働的学び（学び合い）である。

子ども集団の特性、教科の特性、教員個々の経験や個性の違いなどを踏まえて、組織として「協働的な学び」に取り組んでいくことで大いに効果が発揮されると考えられる。

「カ」で示された「子ども同士の人間関係」が「協働的な学び」に影響することは誰もが考える重要な要素である。子ども個々の個性や学級集団の雰囲気なども「協働的な学び」には影響する。一方で、「協働的な学び」の導入が「子ども同士の人間関係」を創っていく面も少なからずあると考えられないだろうか。子ども同士が学び合うことで、お互い気が付いていなかったさまざまな面を知ることができたり、各自の個性を理解することで子ども同士の交流に幅ができてりする可能性は高い。ちょっとした意見の食い違いやトラブルを子ども同士が解決できるようになれば、「協働的な学び」が「子ども同士の人間関係」にプラスに作用することが期待できるはずだ。

4-9 「2」の「サ その他（意見等に記述）」

この「2」での意見等で記述した教員は11名おり【註4】、それぞれが考える実践上の課題が記述され、今後の課題解決に向けた議論のテーマとして考えてもらいたいものも少なくない。たとえば、以下に示した意見は、学習内容と学習方法に対する考え方である。読者の議論を期待したい。

○「指導要領等で示されている指導事項を消化することと、ここでいわれているような「協働的な学び」を両立することは、かみ合わないものだと感じている。学びのありかたに合わせて学習内容を編成するのか、決められた学習内容に対して学習方法を工夫するのか、少しちがうのではないかと思う。」

5. 考察に代えて（提案）

さて、今回調査協力いただいたF市においても、学習指導要領が目指す「主体的、対話的で深い学び」の実践に向けて「協働的な学び（活動）」を重視して、市の研修会や各学校の校内研修でも多く取り上げられている。そこで、小中学校で学習指導要領が全面実施された現在、協働的な学び（活動）に実際に授業実践で取り組む教員がどんな課題や懸念を抱いているかの意識調査を行った。

今回の調査では、成功例や充実度ではなく、あえて実践上の課題や懸念、心配を問うた。複数選択のために調査結果を焦点化することは困難であったが、選択

肢として挙げた課題や懸念、心配を複数選択した教員の割合が各選択肢ごとに予想よりも多く、現実の課題として選択肢にある課題や懸念を抱きながら日々実践している姿を想像することになった。

なお、先述したように2年前の前のF市の教員調査（2）結果から「今後の社会の変化や世界の動向を考えると、未来を生きる子どもたちにはぜひ必要な学びである」とF市の多くの教員が「協働的な学び」を目指して前向きに考えていることを念頭にすれば、今回の意識調査で出された実践上の課題をさらに各学校で解決していくことができれば、ねらいとする「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けてF市の教員たちの実践がモデルとなって他市町村の学校の授業実践改善に寄与することも期待できる。

そこで、考察に代えて、2つ提案したい。

（1）一斉指導的な学びと協働的な学びのメリット、デメリットの検証と調和

アンケート結果にもあるように、これまで行ってきた一斉指導的な学びが否定されることを心配したり、逆に協働的な学びでは基礎的な知識や学習が定着しないとの心配の声が少なくない。このままでは、双方のメリットを活かせない学びが心配になる。学習課題を子どもたちが把握し共有する段階、そして、個々の考えのまとめの段階では一斉指導的な学びが求められる。一方、他者と考えをぶつけあったり、知恵を出し合って課題を解決するプロセスには協働的な学びは欠かせない。そこで、大切なことは教員相互で、今一度一斉指導的な学びと協働的な学びのメリット、デメリットを検証し、どう調和を図っていくかの知恵を出し合うことである。そして、子どもたちからの授業への評価を取り入れて、子どもたちと共に授業改善を繰り返すことで自信を持って、一斉指導的な学びと協働的な学びの場を設定して実践していくトライ&エラーの試みを期待したい。

（2）子供たち同士の学び合い、教員同士の学び合い、そして子供たちと教員の学び合い

一人1台タブレット学習環境が到来した。学校の施設設備も日進月歩である。この環境変化をどう生かしていくか。学校は知識や技術を一方的に伝達する場ではなくなった。教材や教具の使い方も大きく変わった。デジタル社会での情報量は日々進化している。協働的な学びといってもICT機器やタブレットをはじめとした教具の変化、デジタル社会での情報量や情報管理などによって様々な形が考えられる。教員が知識技術を教える、伝える人から、子どもたちが自身で学ぶプロセスを仕掛ける人に転換していくことが大切になってくるのではないだろうか。

子どもたち同士はもとより、教員同士、教員と子どもも学び合う場が学校であるという時代が到来しているように思う。ぜひ、学びに関わる者たちが互いに知恵を絞って学び合う環境づくりをしていくことを期待したい。

6. おわりに

これまで経験したこともなかったコロナ禍で臨時休業措置や出勤調整など、各家庭でもオンライン授業やテレワークという初めての経験によって、子どもたちも大人たちも ICT 機器に向き合い、学びや仕事上の変革だけでなく、家族が長期間にわたって同じ屋根の下で暮らすことでこれまでの当たり前であった日常生活の変革も体験した家庭も少なくなかった。

当初は戸惑った学校も家庭も子どもたちの学びの環境の激変の経験を通じて、これからの子どもたちの学びや学校の役割などについても見つめ直したのではないだろうか。

今後、子どもたちが成長して社会の担い手となる時代の日本や世界では、正解の無いさまざまな課題が登場して、その解決に向かって、定まった答えを求めめるのではなく、問いを生み、共有し、さらに問い続けることが求められていくのではないだろうか。言い換えれば、大きな変化が社会の各層で急速に進んでいくとこれまでの課題解決方法が有効に働かなかったり、見つけようとする正解自体がない課題や価値基準自体が変化していく社会が予想される。そのような社会では、個人の問いが仲間の問いになり、さらには社会の問いとなって、あらゆる課題解決に向けた問いが生まれていく。これらの問いを解決するには、個人や、一企業、一国では対応が困難な課題も出てくる可能性がある。二律背反な課題も次々と生まれてくることが想像される。このような個人や一つの団体では解決できない課題に対して、協働的な学びは有効な手段であり、求められる手段になると考えられる。

つまり、学びの出発点である義務教育学校の段階での協働的な学び（活動）が「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けた基礎的な手段であると考えられる。今後どのような「協働的な学び」が求められ、有効性を発揮するか、教員相互での学び合いをさらに深めたいところである。

【謝辞】

本研究に当たっては、意識調査にあたってご協力いただいた F 市教育委員会並びに F 市立小中学校、特別支援学校の教員の皆さまに深く感謝いたします。

【註】

(1) 令和 2 年 3 月 2 日 小中高校等の一斉休校の国からの要請

第 1 回 同年 4 月 7 日 国の緊急事態宣言発出
(埼玉県) 同日 5 月 6 日までの臨時休業

第 2 回 令和 3 年 1 月 7 日
1 都 3 県緊急事態宣言発出

第 3 回 同年 4 月 25 日

第 4 回 同年 7 月 12 日 (東京都)

8 月 2 日 (3 県埼玉、神奈川、千葉)

(2) 平成 20 年告示の小学校の学習指導要領「総則」では第 4 (9) で、「各教科等の指導に当たっては、児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作や情報モラルを身に付け、適切に活用できるようにするための学習活動を充実する」と示され、同中学校では第 4 (10) で「各教科等の指導に当たっては、生徒が情報モラルを身に付け、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適切かつ主体的、積極的に活用できるようにするための学習活動を充実する」と記述された。そして、約 10 年後の令和 3 年 4 月、全国の小中学校の児童生徒に一人 1 台タブレットの配布が急ピッチで進められた。

(3) 「1」のキ 「その他 (意見等の記述)」

10 件の記述

- ・教科の特性を活かす。その時間内での結果を求めない。
- ・知識・技能の習得をおろそかにしている
- ・今までの指導と変わらない。小学校はずっと児童が主体的で対話的で深い学びをしてきている。
- ・学習内容が多く深めることができていない。
- ・主体的、対話的を形式的に行っても意味がない。「いい授業だなあ」と思うものは「主体的、対話的」とわざわざ銘打たなくても自然とそうなっている。学び合うことも自然発生的なものにならないければ、やらされてるに過ぎない。それでは学力が上がるわけない。学力が上がる授業は、一斉授業にしても学び合いにしても子どもが「考えたい！」と思う授業作りと教師との信頼関係に尽きる
- ・協働的な学びを取り入れており、学力向上に繋がっている。
- ・質問の一つ目に答えはしたが、特別支援学校での協働的な学習の設定や、それによって学力を向上させることが難しく、なかなか実践も少なく、回答が難しい。
- ・協働的な学びによる効果はあると思うが、それだけが学力向上に結びつくとは思わない。主体性など総合的に見た時に生徒の変容はあると考える。
- ・教員自身が評価評定の仕方に迷いがあること。また高校入試のペーパーテストにおいて、知識能力が問われる設問が多いこともあり、そちらに力点が置かれてしまう傾向があるのではないか。
- ・知識が定着しているか確認したり、自分で思考する時間も大切
- ・活動をするのが目的になってしまって、何を学

ばせたくてその活動をしているのか見失ってしまう教員もいると思う。活動をツールとして、その活動の意味をしっかりと把握して教師が指導していけば、おのずと学力も向上するはずである。

- (8) 「新装版 心理学と教育実践の間で」 佐伯 胖・宮崎清隆・佐藤 学・石黒広昭 東京大学出版会 2013
- (9) 「教育の効果」 ジョン・ハッティ 図書文化 2018

(4) 「2」のサ 「その他 (意見等の記述)」

11 件の記述

- ・指導要領等で示されている指導事項を消化することと、ここでいわれているような「協同的な学び」を両立することは、かみ合わないものだと感じている。学びのありかたに合わせて学習内容を編成するのか、決められた学習内容に対して学習方法を工夫するのか、少しちがうのではないかと思う。
- ・協働的な…の集団により偏りが出てしまう心配、グループ分けの課題。個別の支援やフォローの課題。
- ・中学校では教科ごとの授業研究が必要だが、講師を呼ぶにも時間的にも難しいものがある。
- ・活動のみで中身なし。
- ・緘黙の児童がいる教室においては、会話等しなくても協働して学べる環境を工夫して作る必要があるので日々試行錯誤しています。
- ・協働的な学び(活動)の授業をしつつ、評価の記録をとることに困難さを感じる。(ビデオなどを撮るにしても、人や準備する時間を確保できない。)
- ・教材研究等を、学年で行ったり、実践を共有したりして足並みをそろえていく必要がある。様々な懸念もあるが、前向きな実践を積み重ねて、粘り強く指導をしていくことが大切である。
- ・コミュニケーションスキル、リテラシー
- ・コロナ渦のなかで安全にも配慮しながら進めていくのが難しいと思いました。
- ・選択肢が否定的で選びようがない。授業改善に向けたプラス面について考えたい。

【参考文献・引用等】

- (1) 「子どもたちへの教育指導に関する教員意識調査からの一考察」2020年 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第18号 p 55-62
- (2) 「教職実践上の課題意識の一考察」2021年 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第19号 p 87-94
- (3) 「学ぶということの意味」佐伯 胖 岩波書店 1995
- (4) 「学校教育の心理学」無藤 隆・市川伸一編 学文社 2012
- (5) 「発達科学入門」(3巻) 高橋恵子他 東京大学出版会 2012
- (6) 「協同学習入門」杉江修治 ナカニシア出版 2011
- (7) 「学び合い入門」三崎 隆 大学教育出版 2010