

# 個別最適な学びの実現

ー将来構想と遡及可能性ー

助 川 晃 洋

## I はじめに

画一化し、硬直した一斉授業のあり方を改め、児童生徒一人ひとりの実態に即して、きめ細かな学習指導を行うことが必要であり、重要であるとの認識は、我が国の教育界において、いわばクリシェとして、これまでに何度となく表明されてきた。1980年代の臨時教育審議会では、「個性重視の原則」が掲げられており、1987年12月24日の教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」では、「個性を生かす教育」という言葉が頻繁に使われている。1989年版小・中学校学習指導要領では、第1章「総則」の第1「教育課程編成の一般方針」の1において、「個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と指摘されている。1998年版と2008年版でも、全く同じ箇所、寸分違わぬことが謳われている<sup>(1)</sup>。

近年では、「個に応じた指導」の充実に向けた一連の教育改革プランの随所で、極めてよく似た言い回しが用いられている。2018年度から経済産業省が主導して進めている「未来の教室」実証事業では、「学びの個別最適化」というフレーズが出現している。2019年5月17日の教育再生会議「技術の進展に応じた教育の革新、新時代に対応した高等学校改革について（第十一次提言）」や同年6月25日の文部科学省「新時代の学びを支える先端技術活用推進方策（最終まとめ）」、2019年12月19日出された文部科学大臣メッセージ「子どもたち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育ICT環境の実現に向けて～令和新時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～」などでは、「個別最適化された学び」（前に「(多様な子供たちを) 誰一人取り残す

ことのない（、）公正に」と付く場合もある）が提唱されている。2021年1月26日に取りまとめられた中央教育審議会『『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）』（＝中教審答申）では、その副題にあるように、「個別最適な学び」の実現をめざすとの方針が打ち出されている<sup>(2)</sup>。

そして教育方法・技術や教育課程に関する教職科目のテキスト（講義資料）たることを旨とする本稿では、上記のように概括することができる個性化・個別化動向のうち、その最後に挙げた個別最適な学びという概念、あるいは用語に着目する。教育方法学専攻・担当の大学教員が、教員志望の学生、すなわち将来の教師を読者に想定した文章を執筆し、それを通じて、これからの時代に求められる教育実践の創造に貢献しようとするならば、最新のテーマを取り上げることこそが、最も妥当であり、また当然の成り行きであろう。以下、個別最適な学びに関する中教審答申の叙述内容を確認し（Ⅱ）、その源流を探る（Ⅲ）。

## Ⅱ 令和の規定

中教審答申で個別最適な学びという文言が最初に登場し、それについて真正面から論じられるのは、第Ⅰ部「総論」の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」の（1）「子供の学び」（の前半部分に当たるpp.16-18.）においてである。そこでの論述は、次の三つのパートに区分することができる<sup>(3)</sup>。

第一に、個に応じた指導の充実が求められる経緯について。

- 我が国ではこれまでも、学習指導要領において、子供の興味・関心を生かした自主的、主体的な学習が促されるよう工夫することを求めるなど、「個に応じた指導」が重視されてきた。
- 平成28年答申（2016年12月21日に公表された中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」のこことー引用者注）においては、子供たちの現状

を踏まえれば、子供一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、それぞれの個性に応じた学びを引き出し、一人一人の資質・能力を高めていくことが重要であり、各学校が行う進路指導や生徒指導、学習指導等についても、子供一人一人の発達を支え、資質・能力を育成するという観点からその意義を捉え直し、充実を図っていくことが必要であるとされている。また、特に新学習指導要領では、「個に応じた指導」を一層重視する必要があるとされている。

- 同答申を踏まえて改訂された学習指導要領の総則「第4 児童（生徒）の発達の支援」の中では、児童生徒が、基礎的・基本的な知識及び技能の習得も含め、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童生徒や学校の実態に応じ、個別学習やグループ別学習、繰り返し学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保することなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、「個に応じた指導」の充実を図ることについて示された。また、その際、各学校において、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、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ることについても示された。
- 現在、GIGAスクール構想により学校のICT環境が急速に整備されており、今後はこの新たなICT環境を活用するとともに、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である。
- その際、平成28年答申において示されているとおり、基礎的・基本的な知識・技能の習得が重要であることは言うまでもないが、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力等こそ、家庭の経済事情など、子供を取り巻く環境を背景とした差が生まれやすい能力であるとの指摘もあることに留意が必要である。「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ていくことによって、学校教育が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てていくことが求められる。

回答申を踏まえて改訂された学習指導要領の総則「第3 教育課程の実施と学習評価」の中で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善について示された。

第二に、個別最適な学びという概念の構成について。

- 新型コロナウイルス感染症の感染拡大による臨時休業の長期化により、多様な子供一人一人が自立した学習者として学び続けていけるようになっているか、という点が改めて焦点化されたところであり、これからの学校教育においては、子供がICTも活用しながら自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう、「個に応じた指導」を充実することが必要である。この「個に応じた指導」の在り方を、より具体的に示すと以下のとおりである。
- 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。
- 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。

- 以上の「指導の個別化」と「学習の個性化」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。

第三に、個別最適な学びを進める上での留意点について。

- 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ずき、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、健康診断情報等を蓄積・分析・活用することや、教師の負担を軽減することが重要である。また、データの取扱いに関し、配慮すべき事項等を含めて専門的な検討を進めていくことも必要である。
- 子供がICTを日常的に活用することにより、自ら見通しを立てたり、学習の状況を把握し、新たな学習方法を見いだしたり、自ら学び直しや発展的な学習を行いやすくなったりする等の効果が生まれることが期待される。

国においては、このような学習者やICT活用の視点を盛り込んだ「個別最適な学び」に関する指導事例を収集し、周知することが必要である。

第二のラストの項目で明言されているように、指導の個別化と学習の個性化の二つから成る個に応じた指導を学習者の視点から整理したものが、個別最適な学びに他ならない。中教審答申は、その拡充によって、学習指導要領を着実に実施し、従来の日本型

学校教育をブラッシュアップすることが可能になると訴えている  
(4)。

### Ⅲ 大正の先例

戦前（明治末期から昭和初期にかけて）、とりわけ大正期に全国の私立や師範学校附属の小学校（例えば沢柳政太郎の成城小学校や及川平治の明石女子師範学校附属小学校など）を中心に展開された新教育運動において、「東の千葉、西の奈良」と並び称せられ、木下竹次をリーダーとする奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習とともに<sup>(5)</sup>、一際大きな注目を集めたのが、千葉県師範学校附属小学校の自由教育である。同校の教育改造の試みは多岐にわたっているが、教授、訓練、学級経営の各側面の革新性は、自学と能力差に応ずる教授、自治的活動、学級王国にこそ認められる<sup>(6)</sup>。そして1919年6月に主事に就任した手塚岸衛は、東京高等師範学校教授の篠原助市に指導を仰ぎつつ、理論武装にも本腰を入れ、1922年に主著『自由教育真義』を刊行している。その前篇「教育欠陥」の7「自然自由打破」では、ドイツ観念論的な自由の概念に依拠しながら、教育の本質が定義され、自由教育の理念が語られている。次の通りである。

「教育は自然の理性化を扶けて自由の拡大を図る作用である」<sup>(7)</sup>。

「児童をつとめて理性に目醒めしめ、常にみづから目的を定立して、自学し自治し自育する学校生活を生活せしむるために、つとめて児童の学習上の自由を容認しつつ、次第に高き自由を実現しまた実現させようと期するのがわれ等の自由教育である」<sup>(8)</sup>。

そして同書の前篇の1「一斉画一打破」において手塚は、次のように述べている。

「人の心の異なることとお面の異なるごとしとは古い言葉である。人は遺伝と境遇とによつてそれぞれ性格が異なる。異なる処に個人の特色がある。だから個人の特色を無視する教育は到底成立しないし、よし成立しても、それは教育とは

言はれない。柳はあくまで緑にして花はあくまで紅にして、そこに絢爛たる都の春の錦が織りなされるのである。衆人を一様の型に入れる社会には文化の千紫万紅は華咲かぬ。個性の特色をいやが上にも純化すべき教育は、児童の個性相を無視しては成立しない」<sup>(9)</sup>。

「明治時代、個別教育を棄てて学級教育を採用した際に、一斉教育をも併用した。一斉教育は経済的原則に適つてゐる。――人の教師が数十人の児童を一樣に教育するがゆゑに――一斉教育はかなりの功績もあつたが、しかしまたかなりの罪過もつくつた。これが功過は一概には論ぜられぬが、元来学級教育とは一斉教育の謂ではない。すくなくとも個別教育法も学級教育であらねばならぬ。今日に於ては、教育の本旨上、個別の取扱をより多く加味せねばならぬ。どうしても一斉画一万能の外套を脱ぎすてるべき時代が来た。新教育の春装を著くべき時代が来た。画一悪平等を棄て去るべき時代が来た」<sup>(10)</sup>。

「教科取扱（Ⅳの冒頭参照―引用者注）以外の時間に自由学習がある。自由学習とは異教科異教材異程度の、全然児童個別の自主的学習で、教科自由選択は無論のこと、玩具の製作をしようと、科外の自由研究をなさうと、雑誌を読まうとも大抵は自由にしてある。学習場所もまた随意で、いやしくも校地内であれば、特別教室、自学室はいふまでもなく、綴方やら図画の写生にと、自由に舎外に出てもさしつかひない。この間教師はたえず受持児童を見回りつつ適宜の指導をなすものである。児童は毎日一時限かかる自由学習をなすことになつてゐる。そして自由学習には競争にも行軍にも観るべからざる散歩の趣を現出する。散歩といつても気楽な歩みを意味したものではない。教科や学習所の選択が自由なのは行くべき方向も場所も己の欲するに任かせる散策に似てゐるといふまでのことである。児童は自然に自由に己が欲する仕事に向つて、伸び伸びとしたる学習態度で熱心にやつてゐる。自己の目的定立によつて、自由に自己を実現する（中略）自由

学習には、教育上最も重視すべき重大なる意義がある。何となれば自己が自己を開拓する、我が我を教育する外には厳密にいつたら教育はないからである。真の自己活動による学習は児童を自由にまで解放した時にもつともよく現はれる」<sup>(11)</sup>。

千葉師範附小では、子どもの個性を尊重し、能力別個別学習を推進することが企図されていたのであり、その一環で特設された「自由学習」の時間においては、徹底して学習の内容と方法が子どもの自発性と自由に委ねられていた。したがって百年以上前の手塚の自由教育論が、中教審答申で示されている個別最適な学びという考え方の起源の一つに位置づけられると敷衍することは、あながち間違っていないどころか、むしろ（細部にこだわらないならば）大筋で正しいように思われる。このやや直感めいた主張を補強する研究成果は、すでにいくつか発表されている<sup>(12)</sup>。

#### Ⅳ おわりに

千葉師範附小の授業の「多くは一時限内に」、「分別扱」（「同教科異教材異程度の比較的児童本位の自由なる個別学習」）と「共通扱」（「同教科同教材同程度の比較的一分別扱に比して一教師中心の一斉的取扱」）という二つの形態を「交互に」織り交ぜながら「行はれるが常態となつて」いた<sup>(13)</sup>。また「自学を分けて単独自学と協同自学の二となし、さらに協同自学を相互自学と全級自学とに分ける」<sup>(14)</sup>とされていた。つまりⅢでも見た通り、「めいめいが別々に」を殊更強調していることは確かであるが、決して一辺倒なわけではなく、それどころか「みんなで一緒に」を少しも蔑ろにしていない、ということだ。

中教審答申の基調やスタンスもほぼ同じであり（枝葉はさておき、根幹はさほど変わらない）、そこでは、Ⅱで列挙した一連の引用文の直後に続けて、次のように述べられている（p.18.）。

- さらに、「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



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。

- 「協働的な学び」においては、集団の中で個が埋没してしまうことがないよう、「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、子供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していくようにすることが大切である。

そして個別最適な学びと協働的な学びの関係については、「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」と整理し、これを受けて「目指すべき『令和の日本型学校教育』の姿を『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』とする」と結論づけている（p.19）<sup>(15)</sup>。では個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実とは、実際の学校のカリキュラムの中で、どのようにすれば、どのような形で具現化することができるのか。この問題をめぐっては、いずれ機を得て別の稿を起こし、入念に考察してみたい。

## 注

- （1）吉川成司「個に応じた指導における『個』の捉え方—個の全体性と関係論—」『創価大学教育学論集』第62号、創価大学教育学部・教職大学院、2011年1月、pp.15-16.
- （2）田上哲「『個別最適な学び』の原理的検討—個が『学ぶ』という立場から—」『九州大学大学院教育学研究紀要』第24号（通巻第67集）、九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門、2022年3月、pp.1-3.

- (3) [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2023-10-20）
- (4) 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社、2021年、pp.13-21.
- (5) 奈良女高師附小では、1920年から毎日第一校時を「特設学習時間」（「特別学習時間」と呼ばれることもある）としていた。「この時間は各学習者が純個人関係に立って独自学習を為すことを本体とする。分団学習を行なうことは変則としたい。学習者はこの時間は独自に学習の材料と場所と用具と指導教師とを選定して学習をする」。  
木下竹次著、中野光編『学習原論』明治図書出版、1972年、p.270.
- (6) 宮坂義彦「手塚岸衛と自由教育－自由教育の成立過程における手塚岸衛の役割－」『教育学研究』第34巻第1号、日本教育学会、1967年3月、pp.30-31.
- (7) 手塚岸衛著、篠原助市関『自由教育真義』東京宝文館、1922年、p.72.
- (8) 同上、p.73.
- (9) 同上、p.1.
- (10) 同上、pp.6-7.
- (11) 同上、pp.9-10.
- (12) 上原秀一「日本近代教育における個別化理論の形成－大正新教育のドルトン・プラン移入を手がかりに－」『近代教育フォーラム』第7号、教育思想史学会、1998年9月、pp.127-139.  
(4)と同じ、pp.94-105.  
奈良女子大学附属小学校学習研究会『「令和の日本型学校教育」を体現する学校』東洋館出版社、2023年、pp.8-15.
- (13) (7)と同じ、pp.7-9.  
後篇「教育実際」の2「教授の実際」の(2)「国語」所収の実践報告「尋常一年女生読方」（pp.220-226.）を

併せて参照のこと。

(14) 同上、p.29.

(15) (3)と同じ

## 参考文献

大久保利謙・海後宗臣監修『千葉師範附小「自由教育」』全6冊、  
宣文堂書店、1974年

加藤裕明・後藤幸洋『『令和の日本型“個別最適な学び”』と北海道における教育実践－北海道留辺蘂高等学校における教科  
『福祉』の実践を視座として－』『教育学の研究と実践』第  
18号、北海道教育学会、2023年3月、pp.20-33.

加藤幸次『個別化教育入門』教育開発研究所、1982年

加藤幸次『個別化・個性化教育はどこに向かうべきか』明治図書  
出版、1995年

加藤幸次『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方  
個に応じた指導のより一層の充実を目指して』黎明書房、  
2022年

子安潤『画一化する授業からの自律－スタンダード化・ICTを超  
えて－』学文社、2021年

小山儀秋監修、竹内淑子著『教科の一人学び「自由進度学習」の  
考え方・進め方（新装版）』黎明書房、2022年

佐藤隆之「キルパトリック教育思想における『協同』概念の再検  
討－個別教授批判をてがかりとして－』『教育哲学研究』第  
76号、教育哲学会、1997年11月、pp.138-151.

B.J.ジーママン、D.H.シャンク著、塚野州一・伊藤崇達監訳『自  
己調整学習ハンドブック』北大路書房、2014年

田上哲「学習における個と集団のとらえ方と人間形成の課題」  
『教育学研究』第84巻第4号、日本教育学会、2017年12月、  
pp.434-445.

デューイ著、杉浦宏・田浦武雄・三浦典郎他訳『明日の学校教育』  
明治図書出版、1978年

永井輝『幻の自由教育－千葉師範附属小の教育改革－』教育新聞

千葉支局、1986年

奈須正裕『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所、  
2022年

奈須正裕・伏木久始編著『「個別最適な学び」と「協働的な学び」  
の一体的な充実を目指して』北大路書房、2023年

西川純『人生100年時代を生き抜く子を育てる！個別最適化の教  
育』学陽書房、2019年

日本教育方法学会編『教師の自律性と教育方法 教育のデジタル  
化・協働的な学び・個別最適な学びを解剖する』図書文化、  
2022年

ネットワーク編集委員会編『授業づくりネットワーク（特集・個  
別最適な学び）』No.40（通巻348号）、学事出版、2022年1  
月

ネットワーク編集委員会編『授業づくりネットワーク（特集・  
「個別最適な学びと協働的な学び」を考える）』No.45（通巻  
353号）、学事出版、2023年7月

野中陽一・豊田充崇編著『個別最適をつくる教室環境』明治図書  
出版、2023年

パーカースト著、赤井米吉訳、中野光編『ドルトン・プランの教  
育』明治図書出版、1974年

三笠乙彦「教育における個別化の思想」吉田昇・長尾十三二・柴  
田義松編『近代教育思想』有斐閣、1979年、pp.188-218.

百瀬光一・石川勝彦・下崎聖「『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」『教職課程教育研究』1巻2号、山梨学院大学教職委員会、  
2022年12月、pp.33-44.