

派遣者番号	R4K27	氏名	増田 智恵子
研究主題 —副主題—	児童の主体性を促す「個別最適な学びと協働的な学び」の授業実践		
派遣先大学	早稲田大学 大学院	指導担当者	遠藤 真司
所属	江戸川区立篠崎小学校	所属長	佐藤 美緒

キーワード：主体性 個別最適な学び 協働的な学び

要旨：「個別最適な学び」と「協働的な学び」がそれぞれどういうものなのか、先行研究から具体的な内容を明らかにし、それらを一つの授業の中で一体的に充実させることで、児童の主体性を促すことをねらった。小学校第5学年国語科でミニディバートの授業実践を行い、授業の要素を「個別最適な学び」と「協働的な学び」に分けて整理した。実践後、児童にとってそれらの要素の何がよりよい学びを支えたのかについて調査した。調査の結果、「個別最適な学び」については、児童一人一人の特性によって多様な回答が得られた。反対に、「協働的な学び」については、多くの児童が話し合い活動に焦点を当て、その有用性と楽しさを感じていた。これらの結果と授業観察の結果等を合わせ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」において教師に求められる役割について考察した。

## 児童の主体性を促す「個別最適な学びと協働的な学び」の授業実践

増田 智恵子

### 1. 課題設定の理由

#### 1-1 問題の所在

児童を取り巻く環境の変化が著しい現代においては、学校に求められる役割も多様化、複雑化している。更には、児童一人一人の教育的ニーズも多様化しており、発達面や心理面、生活指導面等で何らかの支援を必要とする児童が複数在籍するような学級の状況は、決してめずらしいものではない。『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』（文部科学省，2022）では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は、小・中学校で8.8%という結果であった。そのような中で、各学級においては、児童の個性や能力に着目して、一人一人の資質・能力を最大限に伸ばすことが求められている。

『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実』については、『教育課程部会における審議のまとめ』（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）』（中央教育審議会，2021）の中で示され、文部科学省（2021）により『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』が取りまとめられた。こうした流れの中で、今後の教育課程の在り方として、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実は、GIGA スクール構想とも相まって、学校現場において強く求められるようになった。しかし、この二つの学びがどのようなものか、そして「一体的な充実を図る」とはいかなることか、学校現場では十分な議論がされているとは言えない。

#### 1-2 実習校・実習学級の児童の様子と課題

実習校（公立小学校）においても、素直で伸び伸びとした児童が多い一方で、どの学級にも何らかの配慮や支援を必要としている児童が複数在籍しており、そういった状況もあって、教師は日々の授業の工夫と改善に努めている。授業を観察すると、児童の興味関心を引き出すさまざまな工夫をしたり、ICT を積極的に活用したり、対話活動を多く取り入れたりなど、どの教師も熱心に授業改善に取り組んでいた。

しかし一方で、『教育課程部会における審議のまとめ』（令和3年1月）でも示された「より多様化が進む子供たちを誰一人取り残すことなく、その資質・能力を育成する」ことに関して、現状のままでは十分ではないという課題意識もあった。

実習学級（第5学年）の担任からの聞き取りでは、全体的に学習に対して受け身な傾向があり、発言や話し合いが活発にならないことが課題として挙げられた。また、学習面や行動面で困難を示す児童の中には、話し合いの時間になっても板書をノートに写していたり、

考えることを諦めてしまったりして、活動に参加できていない児童も見られた。このような状況を改善し、どの児童も主体的に学びに向かえるようになることが、担任としての願いであった。

授業の様子を観察すると、どの児童も静かに教師の話聞きながら、板書をノートに写している。しかし、教師が「自分の考えを書きましょう」と指示をすると、鉛筆の動きが止まり、3分の1ほどの児童は何も書かないまま時間切れになっていた。4～5人のグループでの話し合い活動では、いつも特定の児童が司会を引き受け、一人ずつ順番に意見を聞くだけにとどまるが多かった。意見をつないで考えを練り上げるような、一歩踏み込んだ学習まで到達するグループはほとんど見られない。学級全体で話し合う場面でも、なかなか手が挙がらなかったり、一部の児童に発言が偏ったりする傾向が見られた。多くの児童は、教師が「正解」を示すのをじっと待っている。結果として、教師が話したり説明したりする時間が増え、その間、児童は受け身の状態になっていた。担任としては、机間指導を丁寧にしたり、ヒントカードを作ったりして、一人一人の学びに寄り添おうとしている。しかし、児童の内面から沸き起こる学びへの意欲のようなものがなかなか感じられず、それを、「おとなしい子が多いから」で片付けてはいけない、と、改善の糸口を探している状態であった。

### 1-3 「個別最適な学び」・「協働的な学び」と実習学級の課題との関連

#### (1) 「主体的に学びに向かう」と「個別最適な学び」

実習学級の担任が児童のあるべき姿として挙げた「主体的」とは何かを紐解くにあたり、令和3年答申に次のような記述がある。新型コロナウイルス感染症の拡大により、「学校の臨時休業中、子供たちは、学校や教師からの指示・発信がないと、『何をして良いか分からず』学びを止めてしまうという実態が見られたことから、これまでの学校教育では、自立した学習者を十分育てられていなかったのではないか」という指摘である。ここで述べられている「教師からの指示を待つ子供」は、実習学級の児童にも共通する姿である。つまり、実習学級の担任が「主体的」と表しているものの一つは、児童が自ら課題を見付け、学習者として自立し、学び続けている姿と言うことができる。そして、児童が自立した学習者として学び続けていくために、令和3年答申では、「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」だと述べている。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。

#### (2) 「主体的に学びに向かう」と「協働的な学び」

実習学級の担任が「主体的」と表しているもう一つには、グループや学級全体での対話活動における児童の姿がある。実習学級の多くの児童は、教師や自分以外の誰かが「正解」を示してくれるのを待って、板書された「正解」をノートに書き写していた。

『学校の挑戦－学びの共同体を創る』（佐藤，2006）では、グループ学習の目的を二つ挙げている。一つは、個々で学んだものを持ち寄って、尋ね合い教え合うことで、学びの効

率性を高めるという目的である。もう一つの更に重要な目的は、グループ学習を「背伸びとジャンプ」の機会として、学びの相互触発、相互作用を起こし、一人では到達し得なかった学びをつくり出すことである。また、『教育の力』（苦野，2014）では、児童同士の学び合いについて、「教師一人の授業力に頼りすぎるのではなく、多様な子どもたちの力を持ち寄ることで、全員の実りある学びを達成することを目指す授業のあり方」と述べている。

つまり、児童が個々に学ぶだけでは十分ではなく、児童同士の学び合いと組み合わせることで、よりよい学びが達成されるというのである。その意味において、実習学級での対話活動は、対話というより発表の域にとどまっていることが多く、そのため達成される学びも限定的なものになっていると考えられる。実習学級の担任が求める「主体的」のもう一つとは、児童同士が協働しながら、全員が実りある学びを達成する姿と言うことができる。令和3年答申では、『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、(中略)『協働的な学び』を充実することも重要である」と示されている。

#### 1-4 実践の目的

令和3年答申では、「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」するよう求めている。そしてこのことは、実習学級の実態と照らし合わせても、児童が主体的に学びに向かう姿と密接な関連があることが分かった。

そこで、本実践では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を、一つの授業の中で一体的に充実させることで、児童の主体性を促していくことを試みる。本実践で行う授業が、実践事例の一つとして、実習学級における授業改善にどうつながるのかを検討する。

## 2. 研究の方法

### 2-1 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の具体的内容

授業の計画を立てるにあたり、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の具体的内容について、先行研究をもとに整理する。

#### (1) 個別最適な学び

『個別最適な学びと協働的な学び』（奈須，2021）では、「個別最適な学び」の視点から大切になってくるのは、「教師の都合やタイミングで教えるのではなく、一人ひとりの子どもの都合やタイミングで学べるようにすること」であると述べている。前述のとおり、「個別最適な学び」とは、「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念である。「個に応じた指導」は、「指導の個別化」と「学習の個性化」の2つに大別され、『学びのユニバーサルデザインUDLと個別最適な学び』（増田，2022）では、「指導の個別化」とは、「子どもが学びやすい方法で学ぶ」ことであり、「学習の個性化」は、「子どもの学びたい内容を学ぶ」ことであると述べている。「指導の個別化」には更に二つの系譜があり、時間という量的な側面と、子供の特性という質的な側面から、それぞれ児童の多様性に応じようとしている。

また、「学習の個性化」は、さまざまな生活経験から得た子供の興味・関心や、キャリア形成の方向性等の側面から、学習する内容が児童一人一人にとって最適となるよう調整するものである。(図1) これらを実現するためには、学習に関する大幅な裁量権を児童に委ねていく必要がある。

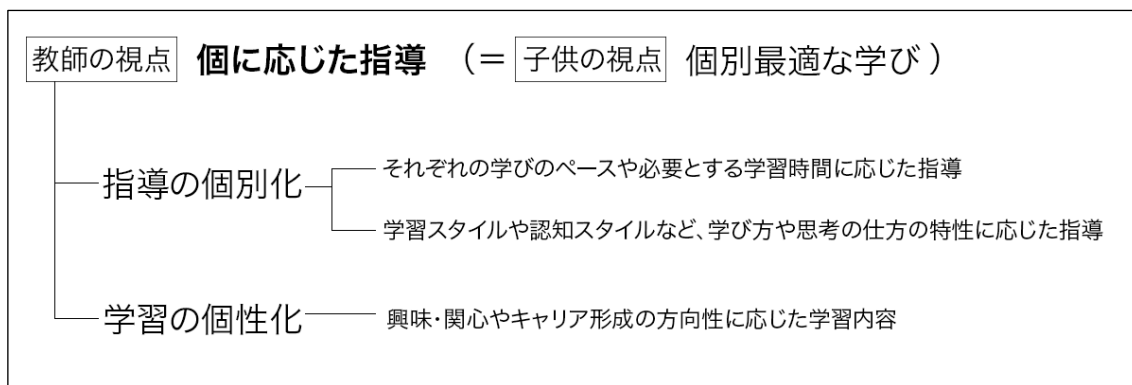


図1 個に応じた指導

## (2) 協働的な学び

「協働的な学び」について、奈須(2021)は、「子どもたち一人ひとりがもつ多様性その子自身、ともに学ぶ仲間、そしてクラス全体の学びのすべてにおいて、互恵的にはたらくようにすること」が大切になってくると述べている。そのための前提として、「多様な学び方が許容されること」と「その成果を協働的な学びの場で堂々と披露できるような開放的な風土の醸成」が不可欠であるとも述べている。

前述のとおり、「協働的な学び」がもたらす互恵的な関係とは、「学びの効率性を高める」ことと「学びの相互触発、相互作用を起こす」ことである。『学びの共同体の創造 -探究と協同へ-』(佐藤, 2021)では、こうした「協働的な学び」を成立させる基盤として、「場」・「関係」・「環境」の三つの要素を提案している。(図2)「場」とは、コの字型もしくはグループの机の配置と、最小限の言葉で語りかける教師の関わりである。「関係」とは、対話的コミュニケーションを実現するための「聴き合う関係」である。そして「環境」とは、掲示物や物、人間関係など数多くあるが、中でも「静けさ」が大切であると述べている。

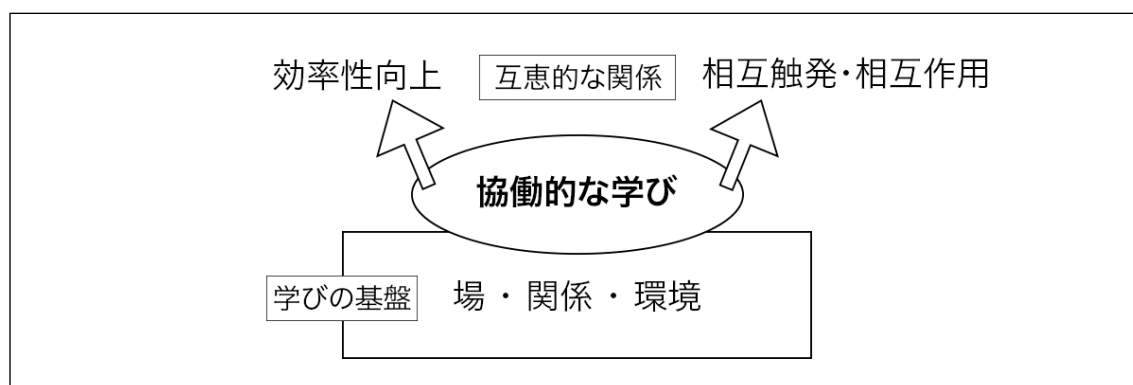


図2 協働的な学び

## 2-2 実践の概要

- ・対象学級：公立小学校 第5学年（児童数 32名）
- ・時期：2022年10月
- ・教科：国語科
- ・単元名：考えを広げるために、立場を決めて話し合おう
- ・教材名：「AI との暮らし」（教育出版5年上）

本単元は、テーマ「AI との暮らし」に関する情報を集め、比較・分類して、考え、話し合う単元である。3～4人でグループを作り、単元の最後には、調べた内容をもとにグループ対抗のミニディベートを行う。ミニディベートは、①利点の立場からの意見を述べる役、②問題点の立場から意見を述べる役、③聞いて考える役を順に行う話し合いである。利点や問題点の立場の児童は、根拠をもって意見を述べ、相手を説得することを試みる。聞いて考える役の児童は、双方の意見を聞いて、どちらがどのように説得力があったか考え、理由を伝える。（表1）

表1 単元の計画

時間	内容	主な活動
1	学習の見通しをもつ。	・ミニディベートの様子をビデオで視聴し、イメージをつかむ。 ・グループごとに学習の計画を立てる。
2・3	情報を整理し、利点と問題点の立場から、主張・理由・根拠のある意見を組み立てる。	・本やインターネットでAIについて調べ、さまざまな立場からの意見をまとめる。 ・想定される質問について答えを考える。
4	グループで協力してミニディベートの組み立てを考える。	・利点と問題点の両方の立場で主張する内容や、構成、だれが話すかについて話し合う。
5・6	ミニディベートを行う。	・ミニディベート（1回目・2回目）を行う。
7	ミニディベートを行う。	・ミニディベート（3回目）を行う。 ・単元を振り返る。

## 2-3 本実践における「個別最適な学び」と「協働的な学び」

本実践の中で、「個別最適な学び」と「協働的な学び」がどのように配置されているのか、授業の流れに沿って整理する。

### (1) 情報の開示【個別最適な学び】

児童が、自分に合ったペースや学び方を選んで学習計画を立てるには、単元全体の構成や時間などの十分な情報が、分かりやすく提供される必要がある。本実践では、ミニディベートを行うまでにどれくらいの時間が確保されているのか、何が求められているのか、調べ方やまとめ方にはどのような選択肢があるのかなど、学習の手引きとなる情報を常に掲示し、また一人1台のタブレット端末からいつでも情報が参照できるようにした。

## (2) 学習計画とその自己調整〔個別最適な学び〕

単元についての情報をもとに、児童は、いつ・何を・どのように学ぶのか、各自で計画を立てた。また、毎回授業の初めには「今日のめあてと活動内容」を立て、終わりには「今日の振り返り」を行うことで、児童が学習計画を適宜修正できるようにした。めあてと振り返りは、オンラインのフォーム作成ツールを使用し、教師はクラウド上でいつでも一人一人の状況を確認したり、グラフ化して全体の様子を把握したりすることができた。

## (3) 環境づくり〔個別最適な学び〕

児童が自分の都合やタイミングで学ぶことを後押しするために、教室の本棚や壁面に、十分な量の資料や本を設置した。授業時間はもとより、休み時間にも触れられるように、本実践の間は常に設置しておいた。また、ミニディベートでの説明用に提示資料を作るグループもあると予想し、画用紙やカラーペンなども自由に手に取れるよう準備した。

## (4) 学び方の自己決定〔個別最適な学び〕

調べたことをワークシートにまとめたり、台本を作ったりするとき、紙に手書きか、もしくはタブレット端末に入力か、自分の学びやすい方法を選択できるようにした。また、調べる方法についても、本、新聞、インターネット上の記事や動画など、多様な情報源にアクセスできるようにした。児童自身が、情報量が多すぎて難しいと感じた場合には、本や記事からいくつか抜粋した資料を使うこともできるよう、準備した。

## (5) グループ学習の時間〔協働的な学び〕

各自が調べたことを持ち寄り、どのように主張を組み立てるか話し合う時間を設定した。授業の中でいつグループ学習の時間を取るかは、各グループに委ねられている。

## (6) グループでの学び合い〔協働的な学び〕

本実践の間は、個別の学習に行き詰まったり、他者の意見を聞きたくなったりしたとき、自然と学び合いが起こるように、常にグループで集まる形で机を配置した。

## (7) ICT を活用した情報共有〔協働的な学び〕

グループを超えた情報共有もできるよう、掲示板アプリを使用した。質問や教師の回答、他のグループの気付きなど、発表の時間を設定することなく、いつでも情報が参照できた。

## (8) ミニディベート〔協働的な学び〕

本単元の最後に行われるミニディベートと感想のやり取りも、それ自体が一種の話し合い活動になっている。

## 2-4 検証方法

児童の学習に対する意識や取り組み方の変化について検証するため、オンラインでの質問紙調査を、実践の前後に実施した。質問紙は、実践の前後で共通する項目が 29 項目あり、その内訳は、「学級の様子について」が 14 問、「授業について」が 15 問ある。回答方式は「とてもあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の四件法と、一部複数選択式及び自由記述を用いた。また、実践後のみ、授業の

感想について6項目を追加した。これらの質問紙の結果と、毎回の授業の観察、児童の記入した振り返りを合わせて、実践の結果を検討していく。

### 3. 結果と考察

#### 3-1 授業観察

実践前の授業観察では、自分の考えをもてずに時間切れになってしまった児童が3分の1ほど見られた。自分の考えが明確にならないままでは、話し合いへ参加したり、手を挙げて発言したりすることは当然ながら難しい。授業は、時間までに課題を終えられた一部の児童たちによって進んでいき、その他の児童は黒板に書かれたことを静かに写していた。

本実践では、「主体的に学ぶ姿」の意味を、「自立した学習者の姿」と「他者と協働しながら実りある学びを達成する姿」として捉え、その第一歩として、学習に関する多くの裁量権を児童に返した。学習のテーマこそ決まっていたが、学び方や学ぶペースを自分で決められるように、情報を開示し、環境を整えた。

すると、テーマについての自分の考えで、多くの児童のワークシートが埋まるようになった。クラウドに保存されたワークシートは、放課後も、土日にも、更新されていた。頻繁に更新されるので、教師のコメントが追いつかないこともあった。また、朝の始業前や休み時間に、グループの仲間に声を掛けて、ミニディベートの練習をしている児童も見られた。記入された振り返りを見ると、初めてのディベートに苦戦している様子の児童も多かったが、授業や授業の外で見せる姿には、すでに小さな変化の芽が表れていた。

#### 3-2 質問紙調査

##### (1) 学級の風土に関する質問

「個別最適な学び」や「協働的な学び」が成立するためには、学級の間関係や風土が重要であることは、既に述べたとおりである。多様な学び方が許容され、その成果を堂々と披露できるような開放的な風土が醸成されているかについて調査した結果、どの項目においても8割以上の児童が肯定的な回答を選択していた。(表2)「個別最適な学び」と「協働的な学び」を支える学級風土については、概ね良好であると言える。ネガティブな回答をした児童については、一人一人から話を聞き、重点的に机間指導を行った。

##### (2) 「自立した学習者」に関する質問

学習の自己調整に関して、実践の前と後の結果を比較した。「授業の終わりに、『今日はこれができた』『もっとこれができるようになろう』などの振り返りをしていますか」という質問に対し、「とてもあてはまる」と答えた児童は、7人から12人に増えていた。全体的に、肯定的な回答が増え、否定的な回答はやや減っている。(図3)

実践前は「あまりあてはまらない」を選択し、実践後にポジティブな選択肢に変わった児童に話を聞いたところ、自分のペースで学習できたことで、自分の意見がもてるようになり、自信が付いたことを理由に挙げていた。実践前後で「あまりあてはまらない」のま



ま変わらなかった児童は、自分で考えたり言葉に表したりすることに苦手意識があり、前向きな気持ちになれないことを理由に挙げていた。

表2 学級風土に関する質問（抜粋）

		とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない
Q1	学級の友だち関係はよいと思いますか	21	9	0	0
Q2	どの友だちにも、分けへだてなく接していますか	15	15	0	0
Q3	友だちと、おたがいのよいところをみとめ合っていますか	20	9	1	0
Q4	仲間はずれや無視をされず仲よくすごしていますか	21	8	1	0
Q5	失敗やまちがいを、笑われず安心していますか	21	5	4	0

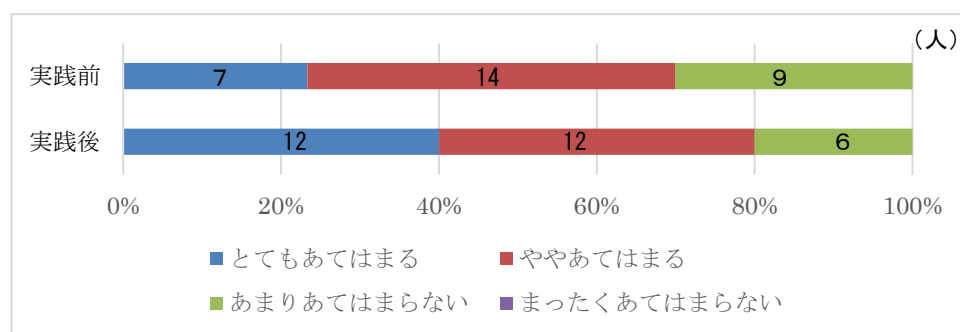


図3 「自立した学習者」に関する質問（抜粋）

### (3) 「他者との協働」に関する質問

「グループでの話し合いで、やりとり（質問や提案、反対意見など）は活発にありますか」という質問に対しては、ネガティブな回答が減り、「ややあてはまる」が増えていた。

（図4）授業中の様子を見ても、以前のように「一人ずつ発表して終わり」という状態から、何往復も意見を交わしながら話し合っているグループが増えた。

この項目でも、実践前後でネガティブな回答のまま変わらなかった児童は、「自立した学習者」でネガティブな回答をしている児童と共通しており、理由も同様であった。

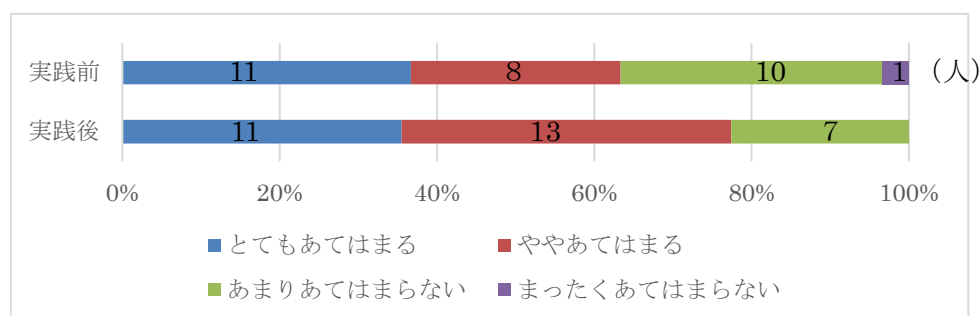


図4 「他者との協働」に関する質問（抜粋）

#### (4) 授業全体を通じた自分自身の変化に関する質問

最後に、実践後の自分自身の変化やその理由について質問をした。「一人で学ぶ時間や話し合いの時間が充実していた」と感じている児童（とてもあてはまる・ややあてはまるを選択した児童）は、31人中23人で、「あまりあてはまらない」と回答した児童は8人だった。

ポジティブな回答をした児童に、そのように感じた理由（複数回答可）を尋ねたところ、次のように整理された。（表3）

表3 学習活動が充実した理由（複数回答可）

（単位：人）

個別最適な学び	学習の自己調整	この学習で何をするのか見通しがもてたから	8	41	71
		毎時間のめあてを立てて、意識できたから	9		
		めあてが達成できて、自信がついたから	8		
		めあてが達成できなくて、もっとできるようになりたいと思ったから	8		
		毎時間ふり返りを書いて、意識できたから	7		
	教師の関わり	掲示板アプリで、先生からのアドバイスがあったから	7	13	
		ワークシートに先生からのアドバイスがあったから	6		
	個別学習の充実	自分の意見がしっかりもてたから		10	
学び方の選択	手書きでもタブレットでも、自分の使いやすいものを選べたから		7		
協働的な学び	話し合いの充実	話し合いで、人の意見が聞けたから	14	28	33
		ミニディベートをやってみて面白かったから	14		
	情報共有	掲示板アプリで、みんなの意見を読むことができたから		5	

否定的な回答をした児童に話を聞いたところ、「話し合いで言いたいことがうまく言えなかったから」、「話し合いで意見を言うのが苦手だから」という理由が挙がった。

#### 3-3 考察

授業観察や毎時間の児童の振り返り、そして質問紙の結果から、学習を自己調整したり、他者と協働して学んだりする児童の姿が、実践前に比べ若干ではあるが多く見られるようになった。表3からは、児童にとって何がよりよい学びを支えたのかが分かるが、その重みや焦点が一人一人微妙に違っているため、特に「個別最適な学び」に関する事柄において、回答が多岐に渡っている。「2-3 本実践における『個別最適な学び』と『協働的な学び』」においても、教師の手だてとして「指導の個別化」に関するものが増えており、これらのことから、児童一人一人の特性に応じる教師の在り方が見えてくる。今まで多数派に向いていた意識を、「すべての子供は多様なもの」として、可能な限りの情報や物品を揃え、環境を整え、学習に関する決定権を児童に返し、自立した学習者たる児童の学びを支えることが、「個別最適な学び」で求められている教師の役割であると考えている。

また、表3において、「個別最適な学び」とは対照的に、「協働的な学び」については多くの児童が話し合い活動に焦点を当て、その有用性や楽しさを実感していることが分かる。児童からは、「ほかの人の話を聞いて、新しく気付くことがたくさんあった」、「今度は違うテーマで話し合ってみたい」といった感想も多く寄せられた。個々の学びを持ち寄り、協働的に学ぶことで、自己の考えを広げ深めた後、再度個の学びを通して、理解を確かなものにする。「個別最適な学び」と「協働的な学び」の相互補完的・相互促進的な関係に、児童は気付いているようであった。そして、ここでの教師の役割もまた、「教えること」ではなく、「支えること」であると考えられる。

#### 4. 今後の課題と展望

本実践を通して、当初は「児童の主体性を促す」ことを課題として考えていたが、実は「児童に主体性を返す」が本来なのではないかと考えるようになった。佐藤(2021)は、教師はもはや「教える専門家」ではなく「学びの専門家」である、と述べている。今回の授業では、まだ児童に主体性を返しきれていない場面も多く、また、児童も急に与えられた自由を使いこなすまでには至らなかった。しかし、目指すべき方向性の、光明のようなものは見えたように思う。

「指導」ではなく「学び」という学習者視点の言葉を使うことに、多くの先行研究や実践家たちの思いが詰まっていることを知った。また、児童の「学び」に着目した実践を行ったことで、実習学級での「小さな変化の芽」を目の当たりにすることができた。この潮流を更に確かなものにするために、「学びの専門家」としての専門性を身に付け、実践を重ねていきたい。