特集：「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現による教育実践の可能性

「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」の実現を図る手がかり

―子どもの見取りをどのように行い、単元計画や学習指導の改善をどのように行うか―

小　幡　　肇（文教大学教育学部）
富　山　正　人（東京学芸大学附属小金井小学校）
津　村　優里菜（文教大学教育学部 学生）

Clues for Realizing ‘Integral Fulfillment of Individually Optimized Learning’ and ‘Collaborative Learning’: How to not only Appreciate Children’s Good Qualities but also Improve Learning Unit Plans and Learning Guidance

OBATA HAJIME, TOMIYAMA MASATO, TSUMURA YURINA
(Faculty of Education, Bunkyo University)
(Tokyo Gakugei University Koganei Elementary School)
(Faculty of Education, Bunkyo University)

要　旨

「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実していく」ことの実現を図る手がかりを得ることを目指して研究を行った。結果、その子をありのまま分かろうとする構えを大切にして子どもを見取ることが必要であるという手がかりを得ることができた。また、次の２点をもとに、単元計画や学習指導の改善を行うことが必要であるという手がかりを得ることができた。①子どもの特性や自身の学習進度、学習到達度等に応じた学習活動及び多様な他者と協働する学習活動を展開するよう改善する。②育成を目指す子どもの姿として、子どもが、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身で自分の活動（学習）を調整する言動・様子や、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子や、困難・変化を乗り越え粘り強く取り組もうとする言動・様子等を明確にもつ。そして、その姿を生かす学習指導の方向性(子どもが自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導)を見出し、改善する。

つまり、見取りと授業改善を往還しながら、一体となって行うことが大切であると分かった。

キーワード：個別最適な学び、協働的な学び、子どもを見取る、単元計画や学習指導の改善

１．はじめに

⑴「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実

中央教育審議会答申（令和３年）は、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を提言した[1)]。

第一に、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ」た「指導の個別化」の実現を目指している。

第二に、「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』」の実現を目指している。

また、「『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう」、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』を一体的に充実していく」ことを求めている。

この具体については、木下竹次が提唱した「自律的学習法」に見ることができる[2)]。

子どもが、自ら機会を求め、自ら刺激を与え、自分に適した学習材・場所を選択する。そして、自ら目的・方法を定め、社会に依拠して社会的自我の向上と社会文化の創造を図る学習生活（研究的生活）を実現する。

その際、子どもは、そのような学習生活（研究的生活）を、一人で歩む「独自学習」の過程を踏む。そして、「独自学習」の成果を持ち寄り、自身の不十分・不確かなことの指摘を申し出る「相互学習」の過程を踏む。結果、明確となった自身の不十分・不確なことを確かなものにしていく「独自学習」に進む学習生活を通して、「自律的学習法」の体得を図るというものである。

⑵問題意識と研究テーマの設定

まず、中央教育審議会平成28年答申は、「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、学習指導は、「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（略）意義を捉え直し、充実を図っていくことが必要」とした[3)]。

次に、「小学校学習指導要領解説『総合的な学習の時間編』（平成29年）」では、「実現を目指す児童の姿が抽象的、一般的、総括的に描かれている場合には、育成を目指す資質・能力を導き出すことが困難となる可能性がある」と指摘する[4)]。

そこで、筆者らは、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」の実現を図るには、第一に、子どもを的確・適切に見取る作業を行うことが大切であると考えた。第二に、子どもを的確・適切に見取る作業を通して得たことを生かして、単元計画や学習指導の改善を行うことが、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」の実現を図る手がかりとなると考えた。

以上のことから、筆者らは、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」の実現を図る手がかりを得ることを研究テーマとして、本研究を進めることにした。

２．「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る学習における子どもの姿

研究を進めるにあたり、筆者らは、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を図る学習では、次のような、子どもの言動・様子が見られるとした。

第一に、子どもが自分に正直になって、環境である「ひと・もの・こと」に関わり、自分の眼の付け所を生かして活動（学習）する言動・様子が見られる。

第二に、一人一人の特性（自分の強み）や学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開する言動・様子が見られる。

第三に、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整する言動・様子が見られる。

第四に、多様な他者と協働しながら、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子や、他者を価値のある存在として尊重し、困難・変化を乗り越え粘り強く取り組もうとする言動・様子が見られる。

３．研究の方法

第一に、子どもを的確・適切に見取るには、どのような考え方や方法・手順で行うとよいのかということを問い直す作業を行う。

第二に、的確・適切に見取る上での考え方や方法・手順をもとに、生活科学習「おもちゃをつくってあそぼう」（第一次）において、的確・適切に見取る作業を行う。そして、以下のことを検討し、見取りの精度を高める（的確・適切に見取ることができるようにする）。

①子どもが自分に正直になって、環境である「ひと・もの・こと」に関わり、自分の眼の付け所を生かして活動（学習）する言動・様子はどのように見られるか。

②自身の特性（自分の強み）や学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開する言動・様子はどのように見られるか。

③自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整する言動・様子はどのように見られるか。

④多様な他者と協働しながら、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子や、他者を価値のある存在として尊重し、困難・変化を乗り越え、粘り強く取り組もうとする言動・様子はどのように見られるか。

第三に、上記の検討を通して得たことを生かして、「おもちゃをつくってあそぼう」（第二次以降）の単元計画や学習指導の改善を行う。そして、その実践における子どもの育ちから、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現を図る手がかりを得る。

４．見取りを問い直す作業

まず、平野朝久は、「見取りは、子どもの内面すなわち子どもの心の内を、価値判断せず、共感して、ありのまま、わかろう（感じ取ることも含む）とすることである」と述べる[5)]。

そこで、平野の言説をもとに、筆者らは、見取りは、子どもの外面に表れた事実を根拠として解釈し、子どもの内面（心の内）に近づく作業であると定義する。

次に、平野は、見取りの考え方として、以下のことを挙げる[6)]。

①子どもは同じ言葉を使っても、子どもが異なれば、その言葉の意味も異なる。それぞれの子どもの側に立って言葉の意味を読み取る（共感して見取る）。

②言語的な表現と非言語的な表現を合わせて見取りの根拠や手がかりとすることによって、より的確な見取りに近づく。

③子どもの内面は、ある一時に示された事実だけで理解しようとすれば、誤解する可能性も高い。長い時間経過の中で、子どもの生活全体の中で事実からわかることをつなげて総合的に見る。

④研究対象児（抽出児）について、詳細に事実を記録し、その子どもを深く、丁寧に見取ることを通して、見取る力を高め、他の子どもをより適切に見取ることができるようにする。

さらに、平野は、見取りの方法・手順について、以下のことを示す[7)]。

①子どもが思ったり感じたりしていること等について、教師も同じように思い、感じるようにしてみる。つまり、第一人称で、その子どもになったつもりで己の心の内を語れるようにする。

②授業や日々での子どもの言動や行動からの読み取りを関係づけて、子どもの全体像が語れるようにする。

③人には「説明のつかない行動」があり、行動の原因は、当人の「心の中」にあるとは限らない。しかし、解釈は、相手を枠にはめてしまうことであり、自身も相手に対する行為を、特定の枠内に固定化することになるので、子どもの内面を行

き過ぎた解釈をせずにありのまま受け止めるようにする。

④見取りは、常に仮のものであり、絶えず修正していくものであると認識し、他の教師等による見取りとつき合わせながら、より的確な見取りを求め続ける。

本研究では、以上の見取りの考え方や方法・手順をもとにして抽出児R児の見取りを行う。

5．的確・適切に見取る作業～第１学年生活科学習「おもちゃをつくってあそぼう」のR児

⑴R児が自分に正直になって、関わり、眼の付け所を生かして活動（学習）する言動・様子～第一次第２時第１分節

第１学年生活科学習「おもちゃをつくってあそぼう」（令和４年３月）、第一次第１時は、輪ゴム（細くて短い）と磁石や風船等を使って素材に親しむ活動である。第２時は、輪ゴム（太くて長い輪ゴムを追加）と磁石を学習材として設定し、自分で選んだ学習材と場所で自由に遊ぶ活動である。

以下、筆者（津村）は、第２時において、R児の側に立って言動・様子の意味を読み取り（共感して見取る）、言語的な表現と非言語的な表現とを合わせて見取りの根拠や手がかりとしながら、第一人称で、その子どもになったつもりで己の心の内を語れるように努めた。

第１分節、遊びの紹介の話題❶である。前時に磁石遊びをした子どもが様子を紹介した。

R児は、椅子の背もたれに寄りかかり、椅子をぐらつかせたり、身体を横や後ろへ向けたりした。一見すると、「授業に集中していないのではないか」、「やる気がないのではないか」ともとらえられる。

しかし、筆者（津村）は、子どもは「常に伸びようとしている[8]」存在であるとし、「自分をとりまく『ひと』『もの』『こと』の中で自分が追究するに値すると思ったり、感じたりした対象に対して全力をつくして自分をかかわらせ、成長していく[9]」として見る時、画一的かつ否定的にR児の姿を見取ることはできないと考えた。

筆者（津村）は、R児の姿を**「〈まだ〉授業への関わりの糸口が見えない姿」**、**「〈まだ〉授業に追究する価値を見出せない姿」**と解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）自分の感情に素直になって、自身の「生き辛さ」を表出している姿であると語れるからである。

話題❷である。前時に「下敷き鉄砲」をしたH児が実演した。

実演を見たR児は、机の中から道具箱を取り出し、机の中を覗き込んだ。その後、制服のポケットに手を入れ、「あれ？」と呟いた。その様子は、何かを探しているようだった。

筆者（津村）は、R児が「自分もやってみたらきっと面白い」と感じ、自身が追究する価値を見出し、探すという行動を起こしたと解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）H児と同じ下敷きと輪ゴムを求めたと語れるからである。

話題❸である。A児とB児の「指鉄砲」と「ゴム鉄砲」のパフォーマンスを見たR児は、前傾姿勢となり、二人の指の動きを注視した。そして、A児の指の動きの模倣を始めた。

筆者（津村）は、R児が「指鉄砲」と「ゴム鉄砲」の遊び方に対し**追究する〈価値〉を感じた姿**と解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）A児の遊び方で試すことを**「有意味なもの」として自覚した姿**であり、A児の発想を自分の側に引き寄せ、とらえようとする姿であると語れるからである。

以上の見取りから、筆者（津村）は、R児が主体的に行動を起こす基準は、**対象に対して追究する〈価値〉を感じられるかどうか**にあるととらえた。そして、R児が〈価値〉を感じて行動をおこすことは、自身の「生きやすさ」を求めて、授業の改造・創造を図ろうとすることにつながっていると考えた。

⑵R児が特性（自分の強み）や学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開する言動・様子～第一次第２時第２分節

第２分節は、自分の興味・関心に応じて学習材・学習環境・学習活動を自由に選択・決定し、遊びを自在に創り上げる活動である。

同時に、子どもが、自身のねらい・内容・方法をもとに活動（学習）する「自律的学習法」の体得を目指す。そのため、授業者（富山）は、子どもが**自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導に努めた。**

㋐自分だけの適した場所で試すR児

R児は、太くて長い輪ゴムを手にし、教室内を歩きながら友達の遊びを眺めた。そして、３人の子どもが「やっぱり足鉄砲だめだった」と、新しい遊び方を富山教諭に伝える話を聞くと、振り向き、「足鉄砲ね、結構先っぽにやると…」と、上手く飛ばす秘訣に耳を傾けた。

そこから、R児は、校庭に向かい、自分だけの適した場所を選択し、一人で「足鉄砲（靴の先端にゴムをかけて飛ばす）」を試し始めた。

そして、ゴムをかける位置を少しずつ調節し、何度も繰り返しゴムを飛ばした。

筆者（津村）は、R児はあえて〈自分だけ〉の空間・時間の中に身を置いたのだと解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）R児の**〈わたしなり〉の時間・空間・方途・感覚でやってみたい**という好奇心と、**自身の納得解を大切にしたい**という強い願いを感じたと語れるからである。

㋑自分の強み（自分だけのということにこだわる）に応じた学習活動を展開するR児

R児は、校舎の壁へと移動し、新しい遊び「壁鉄砲（壁に目標を定めて飛ばす）」を始めた。最初は、壁にゴムを当てるだけであった。

そして、飛ばしたゴムをキャッチしたり、ゴムを当てる位置を高く設定したりして、遊びの中に難しさや楽しさを求めていった。

筆者（津村）は、主体的に新たな遊び方を紡ぎ出す姿と解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）R児の特性（自分の強み、自分だけのということにこだわる）や自身の学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開する言動・様子であったと語れるからである。

そのような中、友達は壁に向かって「下敷き鉄砲」を行っていた。R児は、壁付近で短い木の枝を見つけ、「枝鉄砲」を始めた。そして、何度か試す中で、ゴムが自分の想定を超える高さまで飛んでいくようになった。R児は、見つけた枝と方法がよく飛ぶことを確かめると、友達に「これでやってごらん」と、自分の枝を差し出し、勧めるようになった。

筆者（津村）は、何度も試す中で枝と「枝鉄砲」への自信を確かにし、納得感を感じたことによって、友達に勧めるという行動を起こしたと解釈した。それは、第一人称で見て、

筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）まるで枝鉄砲の品質を見極める職人のようであったと語れるからである。

この言動を契機に、友達に「見ててよ！行くよ！」と、ゴムを飛ばす様子に注目するよう、声をかけるR児の姿が見られ始めた。

筆者（津村）は、R児が、自身の意味世界を開示しようとする姿と解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）ゴムの飛ばし方とその枝への自信が行動の中で顕在化していく言動・様子であったと語れるからである。

㋒個性的独自的な強みを発現するR児

R児の「枝鉄砲」を見ていたK児が、R児の前に出て、「ねらいはここだもん！」と、R児の「枝鉄砲」の的役として、自身の下敷きを構えた。S児は「私もやってみていい？」と、K児が新たに始めようとする遊びに面白さを見出し、ゴムを飛ばした。

しかし、R児は、K児の姿をとらえながらも、「私は…」と呟き、K児の下敷きではなく、より上方を目指して構えた。そして、自身の足元を見ながら、自分にとって最適な立ち位置やゴムを構える角度、飛ばすタイミングを吟味し、慎重に一発のゴムを放った。

筆者（津村）は、友達が用意した目標物ではなく、自分で見出した目標に向かってゴムを飛ばすことを貫くR児の姿に、自身の「問い」を大切にしたいと思うR児のこだわりを感じ取った。そして、R児のこだわりの姿を、個性的独自的な強みが発現している姿と解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）自分の納得がいくまで粘り強く追究する過程で、自身で上手く・遠く・高く飛ばすコツを体得し、徐々にゴムを放つ構えが洗練されていく言動・様子であったと語れるからである。

㋓遊びを共通とする小集団でのR児

「壁鉄砲」をしていたR児と９人の子どもは、次第に遊びの中でゴムの当たる高さを求め始め、自分にとって最適な場所と方法を選択し、壁鉄砲に挑戦した。

そのような中、O児の輪ゴムが壁に引っかかる事件が起きた。R児は、O児の困り感を察知し、「Oさん（下敷き）見せて」と確認した。そして、O児が輪ゴムを多数持っていたことを知り、問題なしと判断し、その場を離れた。

しかし、O児は「Oちゃんの輪ゴム、あそこに引っ掛かっちゃった」と、周囲の友達に助けを求め、「おいで！おいで！」と、壁に引っかかった輪ゴムが戻ることを求めていた。

R児は、O児の様子をじっと見つめた。そして、N児に「Nさん一緒に行こう」と、声をかけ、友達とゴムを落とす作戦を決行した。

結果、各自、ゴムが落とせないことに対する、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整し合ったことが功を奏し、O児の輪ゴムを取り戻した。

筆者（津村）は、そこに、「他人事」を「自分事」にする、R児の主体的な学びの姿[10]（『学習指導要領の未来』嶋野，2021）が生まれたと解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）O児の輪ゴム事件を重要事とはとらえていなかったが、O児のこだわりを感じ取ったことにより、**自分とは異なるO児の独自の認識に気づき、そこに自分を関わらせる有意味性を自覚した**と語れるからである。

そして、その行動は、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整する言動・様子であったと語れるからである。

㋔R児の個別最適な学びの成果

筆者らは、R児の的確・適切な見取りに努める作業を通して、第一に、a）自分の興味・関心に応じて学習材・学習環境・学習活動を自由に選択・決定し、遊びを自在に創り上げる活動を取り入れたこと、b）子どもが**自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導に努めた**ことが、「指導の個別化」であったと考えた。

第二に、a）遊びや遊ぶ道具を共通として無意図的・自然発生的に形成された小集団で遊ぶ中で自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整することを主眼としたこと、b）子どもが**自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導に努めた**ことが、それぞれの子どもにとって、自身の学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」であったと考えた。

そして、筆者らは、以上の「指導の個別化」と「学習の個性化」を通して、（R児自身が）自分だけの適した場所で活動（学習）を試し、自分の強み（自分だけのということにこだわる）に応じた学習活動を展開し、個性的独自的な強みを発現していることは、個別最適な学びの成果であるととらえた。

㋕「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」へ生かし、学習活動を展開するR児

さらに、S児の輪ゴムが壁に引っかかる事件が起き、輪ゴム救出作戦が展開した。

最初、R児は、「枝鉄砲」で輪ゴムを落とそうとしていた。輪ゴムを落とすために壁からの距離や使う道具、ゴムを飛ばす位置やタイミング、飛ばし方や構える角度等、自分の導き出した最適解を持ち込んで敢行した。

そのような中、「絶対に取ってやる！」と、壁の輪ゴムにこだわり、「下敷き鉄砲」に取組むH児の姿に遭遇した。R児は、そのようなH児に、「じゃあ新しいのにすればいいじゃん。１個か２個なんだよ」と、新しい輪ゴムを差し出し、自分の抱く価値観を話した。

しかし、H児は「壁に引っかかった輪ゴム」を落とすことに面白さという価値を感じていたため、R児に眼を向けなかった。そのため、R児は、輪ゴムをH児の眼の前まで持っていき、輪ゴムを示した。

このようなやりとりの後、H児が去ると、R児は教室から下敷きを持ってきて、H児が取り組んでいた「下敷き鉄砲」に切り替えて遊び始めた。

なぜR児は、それまで自信をもって遊んでいた「枝鉄砲」から「下敷き鉄砲」に切り替えたのだろう。

筆者（津村）は、「壁に引っかかった輪ゴム」と既に持っている「輪ゴム」では、その価値は変わらないと考えていたR児が、H児のこだわりに関わることを通して、自分との「ちがい」に気付き、その「ちがい」に新たな眼の付け所を得たと解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）H児のこだわりに、自分を関わらせる**有意味性**を感じたことにより、自分も「下敷き鉄砲」をやってみるという行動を起こしたと語れるからである。

以上のことから、筆者らは、（R児自身が）遊びとそこに発生した想定を超える事象や問いを媒介として、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整したと考えた。

そして、その過程において、多様な他者と協働しながら、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子や、他者を価値のある存在として尊重し、困難・変化を乗り越え、粘り強く取り組もうとしたと考えた。

そこに、筆者らは、（R児自身が）「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」へ生かし、学習活動を展開しているととらえた。

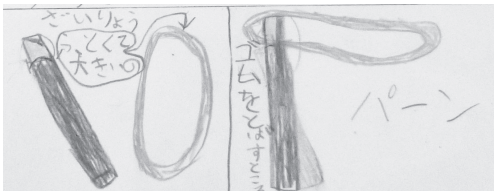
⑶R児の振り返り～第一次第２時第３分節

㋐R児の振り返りカードの記述

第３分節は、振り返りを書く時間である。

R児は、次のように記述した。

「きょうゴムとばしをしました。いちばんさいしょはゆびでやっていたけど、ちょうどよさそうな木のえだがあったから、その木のえだでとばしてみたら、すごくよくとびました。またつぎもこのゴムとばしをやりたいです。」



振り返りカードを書き終えると、「**あ！そうだ！筆箱に入れよ！**」と呟き、木の枝を自分の筆箱の中に大切そうにしまった。R児は、長さが短く、先が少し削れてゴムが引っ掛けやすくなっているこの枝に、「ちょうどよさ」を見出したのである。

㋑「協働的な学び」の成果を「個別最適な学び」へ還元し、次の学習活動を構想するR児

筆者（津村）は、文中の「またつぎも」という言葉や、筆箱に大切にしまうR児の姿から、R児は本時を通して「ちょうどよさそうな木の枝」を用いて追究することに**価値**を見出し、自分の生活に取り込みたいという思いを募らせたと解釈した。それは、第一人称で見て、筆者（津村）の心の内として語るならば、（R児自身が）**素直な自分**で味わった、**心からの納得感**の現れであると語れるからである。

そして、筆者らは、次への期待を自覚化したR児について、（R児自身が）「協働的な学び」の成果を「個別最適な学び」へ還元し、次の学習活動を構想しているととらえた。

６．「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現を目指した取り組み

⑴「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現を図る上での考え方

筆者らは、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現を図る上での考え方として、以下のようなことを考えた。

①a）自分の興味・関心に応じて学習材・学習環境・学習活動を自由に選択・決定し、遊びを自在に創り上げる活動を取り入れる。そして、子どもの特性（自分の強み、自分だけのということにこだわる）や自身の学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開する言動・様子を見取る。そこから、そのような言動・様子を生かすことができるよう、b）子どもが**自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導に努める**ことが、「指導の個別化」につながる。

②a）遊びや遊ぶ道具を共通として無意図的・自然発生的に形成された小集団で遊ぶ中で自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整することを主眼とする。そして、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整する言動・様子を見取る。そこから、そのような言動・様子を生かすことができるよう、b）子どもが**自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導に努める**ことが、それぞれの子どもにとって、自身の学習を

最適となるよう調整する「学習の個性化」につながる。

③遊びや遊ぶ道具を共通として形成された小集団の中で、遊びとそこに発生した想定を超える事象や問いを媒介として、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身の活動（学習）が最適となるよう調整する過程において、多様な他者と協働しながら、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子、困難・変化を乗り越え、粘り強く取り組もうとする言動・様子等を見取る。そこから、そのような言動・様子を生かすことができるよう、b）子どもが**自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習導に努める**ことが、「協働的な学び」につながる。

⑵見取りを生かして単元計画や学習指導の改善を図る、授業者としての構え

以上の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現を図る上での考え方を踏まえ、授業者である筆者（富山）は、見取りを生かして単元計画や学習指導の改善を図る構えとして、次の三点を考えた。

第一に、自分の興味・関心に応じて学習材・学習環境・学習活動を自由に選択・決定し、遊びを自在に創り上げる活動を取り入れた授業を基本とする。

第二に、そのような授業に生まれる言動・様子は、その子どもにとって心が動く瞬間であり、表現意欲の高まりとなる場面であるととらえるよう留意する。

第三に、子どもは、活動（学習）を通して表現や対話を行い、気付きを自覚的なものにしたり、これまでの活動に新たな目的や問題を見つけたりする。そこで、そのような見取りを生かして、授業の展開中あるいは終了後、素直な自分を発揮し、子どもの世界で、子どもがいつでも、どこでも表現することができるよう、単元計画や学習指導の改善を図る。

⑶見取りを生かして単元計画や学習指導の改善を図る方策

第１学年３学期終了時、筆者（富山）は、見取りを生かして単元計画や学習指導の改善を図る構えをもとに、春休み及び第２学年１学期（第二次以降）の単元計画や学習指導の改善を図る方策を、次のように策定した。

第一に、教師が提起した学習課題や子どもが追究していく過程で出会った問題は、子どもの学習を深めたり、協働的な学びを生み出したりする契機となる。そこで、教師と子どもの応答を中心とした時間や、遊ぶ（活動）中で発生する子ども同士の対話や表現、試行錯誤をする時間を設け、子ども同士のやりとりを通して活動が発展するよう、学習環境の構築を行う。

そして、遊ぶという文脈で立ち上がった問いや出会った問いを大切にして学習を進めることができるよう、学習計画を改善する。

第二に、単元計画や学習指導の改善を行う際、教師の支援がありながらも、子どもが自律的に学習を進める姿の中に、子どもが追究する価値を認識して学習を進めたり、自分の学びに自信をもって表現したりする姿が生まれるよう、留意する。

そのために、振り返りカードの工夫や活用を通して、問いとの出会いを支援したり、子どもの活動（学習）の進む方向を予測して学習計画を練り直したりすることができるようにする。

第三に、子どもが自身の時間を活用して、自身の思いやペースで活動できるよう、春休み中の家庭での活動（学習）を加える。

⑷見取りを生かして単元計画や学習指導の改善を図る具体

筆者（富山）は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現を図る上での考え方及び見取りを生かして単元計画や学習指導の改善を図る構え・方策をもとに、春休み及び第２学年１学期（第二次以降）の学習に向け、単元計画や学習指導を以下のように改善した。

改善A）単元計画や学習指導の改善のねらい～自分の思いに合った活動の場や活動時間の選択を可能とする

先述したような、子どもの学習進度や自分の強み、思い、活動の文脈を大切にして学習が展開される時、その学習は個性的な学習であり、子どもの求めるものも多岐に渡る。例えば、活動の種類でも、競争的な活動をしたい子、１人で試行錯誤を繰り返したい子等がいる。また、活動場所も教室、オープンスペース、校庭、水路などおもちゃの種類に応じて様々な場所が活動場所となりうる。

そこで、単元計画や学習指導の改善のねらいを、以下のように設定した。

①子どもが最適な場所や内容、時間、必要な道具、素材を選択、決定することは、学習環境を自分の手で構築していく一環である。そこで、子どもが、自ら学習環境を構築することをねらいとする。

②そのような経験を重ね、習慣化することによって、より学習が自らにとって学ばれるものになることをねらいとする。

③子どもが自律的に学習を進める姿の中に、子どもが学習の価値を認識して学習を進めたり、自分の学びに自信をもって表現したりする姿が生まれるよう、留意する。

改善B）問いを大切にして学習を進めることができるよう、単元計画を改善する～振り返りカードの工夫や活用を考える

☆ゴムやじしゃくのおもちゃをつくってあそぼう
月　日（　）名まえ（　　）
○きょうのじぶんのめあて
○めあてにむけてがんばること
○きょうの学しゅうのふりかえり

第一に、子どもが自律的に活動を進めていくために、個々の活動が明確になり、活動が軌道にのってきた段階で、めあてや内容を自ら定め、振り返りカードに記入するようにした。そして、自ら定めためあてや内容に沿って、活動を振り返ることができるようにした。

第二に、教師と子どもの応答を中心とした時間や、遊ぶ（活動）中で発生する子ども同士の対話や表現、試行錯誤をする時間を設け、子ども同士のやりとりを通して活動が発展するよう、学習環境の構築を行うことにした。

それは、振り返りに現れた、問いとの出会いを支援したり予測したりしながら単元計画を改善することを目指したからである。

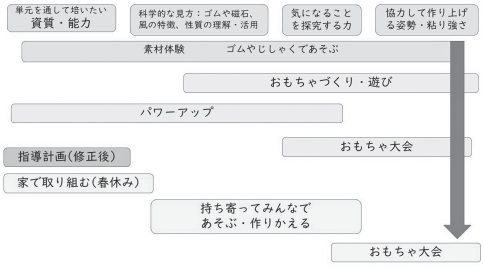
改善C）自らの思いやペースで活動できる時間・場の用意～春休みを活用しての独自学習の機会の確保と交流活動を設定する

第一に、第１学年３学期の学習を基にしたおもちゃ遊びに取り組む時間として、春休みを活用した独自学習（木下の自律的学習法）の機会を確保し、おもちゃ遊びを各家庭で引き続き行うことにした。

第二に、活動内容をMicrosoft　Teamsにアップして、お互いの活動を伝え合ったり、工夫を説明し合ったりすることにした。

第三に、第２学年１学期（４月）、おもち

ゃを持ち寄り、クラス全員で遊んだり、おもちゃを改良する活動を行い、作ったおもちゃで１年生と交流したりすることにした。



⑸単元計画や学習指導の改善を通して見られた子どもの姿の考察

上記の単元計画や学習指導の改善を通して見られた子どもの姿（A児、B児、C児、D児、E児）である。

㋐おもちゃ作りの追究を通して、自分のおもちゃに満足感や価値を感じることができたD児

D児は、春休み、自宅で、輪ゴムのスーパーボールを作った。第２学年１学期当初（４月）、D児の作ったスーパーボールがよく跳ねることが、教室で評判になった。

そこで、第２学年１学期（４月）の第二次以降の学習として、輪ゴムでスーパーボールを作って遊ぶという活動を設定した。それは、友達と対話的により良いスーパーボール作りに取り組む姿を期待したからである。

以下、D児を通しての、その様子である。

第二次第１時、授業者である筆者（富山）は、D児を含むスーパーボール作りのグループに、数種類の輪ゴムを提示した。D児は、家庭にある輪ゴムよりも、太くて、長い輪ゴムを選び、校庭で活動を始めた。そして、**改善B）振り返りカードの工夫**を通して作成した振り返りカードに、D児は「太いゴムでつくるとよくはねました」と書き、太いゴムで作ることで、より高くまで跳ねることへの気付きを記した。そして、次時の学習（願いの実現）に向け、「もっとつよいゴムでもっととぶようにする」という、めあてを定めた。

第２時、D児は、自身の定めためあてのもと、素材探しを始めた。最初、学校にある輪ゴムの中で試行錯誤を重ねていたが、納得のいく輪ゴムは見つからなかった。しかし、E児のスーパーボールが高く跳ねるのを見たD児は、E児が家から持ってきた輪ゴムを使って、スーパーボール作りを始めた。

E児の輪ゴムで作ったスーパーボールで遊んだD児は、予想よりも大きく跳ねた結果を見て、「すごい！」と叫んだ。そして、授業者である筆者（富山）に、「先生、これで思いっきり、バンッてやってみて」と懇願した。

筆者（富山）は、D児の思いっきりという言葉から、子どもが試してもこれだけ跳ねるのに、大人がやるとどうなるんだろうという問い（思いの推測）をもったのではないかと感得し、力強くスーパーボールを地面に叩きつけた。結果、スーパーボールは２階まで跳ねた。D児は、「２階に入ったー！」と驚いた。

予想よりも高く跳ねた様子を見たD児について、筆者（富山）は、自分のスーパーボールのさらなる可能性に気付くとともに、自分のスーパーボールに自信をもったととらえた。

その後、D児は、第３時に向け、「スーパーボールにさらにゴムをつけて、もっとはねるようにする」という、めあてを定めた。

このめあてについて、筆者（富山）は、前時までの学習における、D児の関心はゴム素材と跳ね具合の関係であったが、第３時の学習における関心は、スーパーボールの大きさやボールの密度に変わったととらえた。

それは、よく跳ねるスーパーボールを作るという問い（思いの実現）に向かって、D児の視点の広がりが生まれたとともに、自分のスーパーボールとE児のスーパーボールの違いに気付くことによって、新たな視点の獲得につながったと考えたからである。

そして、第３時の振り返りカードには、「つくるこつをおあいてさん（縦割りの１年生の児童）に教えて、もっとみんなでスーパーボールについて知ってほしいです。ぜひ、（担任）もつくってみてください。作り方はうらに書いています」と記した。

筆者（富山）は、自分のおもちゃに自信や満足感をもち、自分なりの価値を感じているからこそ、１年生との交流への思いを新たにしたり、丁寧に作り方をワークシートの裏に書いて知らせたりしたと考えた。

それは、Ｄ児自身が、対象との関わり方の手がかりをつかみ、自分なりの感じ方やとらえ方で関わることができるようになったととらえたからである。

以上、おもちゃ作りの追究を通して、自分のおもちゃに満足感や価値を感じることができた、Ｄ児が育ったと言える。

㋑歓喜性のある学びを得たA、B児

輪ゴムで的あてを行っている子どもの様子である。時間の経過とともに遊びが発展し、的あてから的倒しへと変わった。５、６人の子どもがグループとなり、的を作成し、その的を倒して遊んだ。的はサランラップの芯をつなぎ合わせ、そこに発泡トレイをつけたものである。その的倒し遊びの中で、ほとんどの的は倒れるのだが、写真のように、どうしても倒れない的があった。

何度も的にゴムを当てているうちに、A児に気付きが生まれた。それは、隣のB児のゴムが当たると、的が揺れているということである。A児は一般的な大きさのゴムを使っているのに対し、B児は大きいゴムをいくつもつなぎ合わせて使っている。そのため、威力が大きいのである。その揺れる様子を見たA児は、作戦を思いつき、B児に伝えた。

「ねぇ、B君いいこと思いついた！ B君先にバンってうって、そして揺れている間におれがそこに当てるから！」

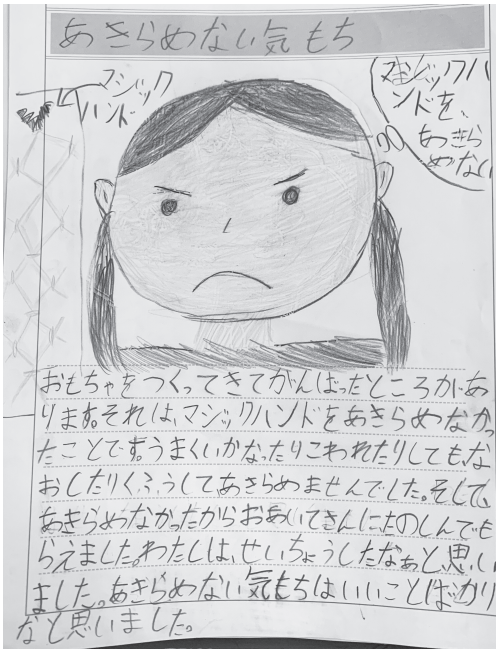
B児に伝えたA児は、それまでにやっていたことに変更を加え、的に近寄り、的の正面に立つのでなく、斜めに立った。作戦１回目は、呼吸が合わずに上手くいかなかった。２回目は、２人の当てるタイミングが上手く重なり、倒れなかった的が遂に倒れた。そして、２人は歓喜の叫び声をあげた。

筆者（富山）は、自分たちで工夫して熱中できる遊びを創り、その遊びの中で自らの行動を調整したり、仲間と力を合わせて取り組んだりする姿を見ることができたと考えた。

その後、B児は、教室で取り組んだ的倒しに改良を加えた遊びを家庭で行い、Teamsに投稿した。

筆者（富山）は、自己表現が苦手で、自分から情報を発信するということにためらいをもっていたB児が、みんなで遊びを創る経験や遊びに熱中して取り組む経験をしたことによって、クラスのみんなに情報発信をするという姿が育ったと考えた。

⑦粘り強い自分やあきらめないことのよさに気付いたC児



本単元の学習の最後、自分の書いてきた振り返りを読み直したり、活動歴を見返したりしながら、本単元での自分についての振り返りを行った。C児は、自分についての振り返りを、次のように記した。

「おもちゃをつくってきてがんばってきたところがあります。それはマジックハンドをあきらめなかったところです。上手くいかなかったり、こわれたりしても、なおしたり、工夫したりしてあきらめませんでした。そして、あきらめなかったから、おあいてさんに楽しんでもらえました。わたしはせいちょうしたなと思いました。あきらめない心はいいことばかりだなと思いました。」

春休み、C児は輪ゴムを使ったおもちゃとして、マジックハンドを家で調べ、製作した。そして、第２学年１学期（４月）、C児は、第二次の学習を通して、改良を加え、第三次「おもちゃ大会」の最後には、１年生と一緒に遊ぶという活動を行った。その活動において、C児は、マジックハンドで楽しく遊んでくれた１年生の姿を見ることができた。

筆者（富山）は、C児が、自分が諦めずにマジックハンド作りに取り組んだことと、１年生が楽しんでくれたことを関連付けてとらえ（あきらめなかったから、１年生がたのしんでくれた）、諦めずに頑張った自分や１年生を楽しませた自分に気付いている姿が育ったと考えた。

７．まとめ～成果と今後の課題

本研究は、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を図る手がかりを得ることを目指した。本研究の成果として、以下の２点を挙げることができる。

第一点は、平野の考えに基づきながら見取りを重ねることにより、見取りの方法が定まったことである。そして、その子をありのまま分かろうとする構えをもって子どもを見取ることにより、本時のねらいや教師の指導との関係だけを見ていたのでは見えてこない、その子の特性や授業中に見られた行動の背景、その子にとっての本時の意味について、観察者なりの解釈をもち、より深い児童理解につなげることができた。

つまり、その子をありのまま分かろうとする構えを大切にして子どもを見取ることが、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を図る手がかりの一つとなるということを得ることができた。

第二点は、見取りを起点に、「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授業改善で育成したい子どもの姿

❶<u>子どもの特性や自身の学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開する中で、子どもが、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身で自分の活動（学習）を調整する言動・様子</u>

❷<u>多様な他者と協働する学習活動を展開す</u>

る中で、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子、困難・変化を乗り越え、粘り強く取り組もうとする言動・様子

等を明確にもつことにより、その姿を生かした教師の学習指導の方向性（子どもが自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導）を見出すことができたことである。

つまり、子どもの特性や自身の学習進度、学習到達度等に応じた学習活動を展開すること及び多様な他者と協働する学習活動を展開することが、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を図る手がかりの一つとなるということを得ることができた。

第三点、子どもが、自身の不十分・不確かなことに着目し、自身で自分の活動（学習）を調整する言動・様子や、自身の不十分・不確かなことを確かなものとする言動・様子、困難・変化を乗り越え、粘り強く取り組もうとする言動・様子等を明確にもち、その姿を生かした教師の学習指導の方向性（子どもが自ら刺激を与え、自ら遊びをより高次にしていく学習活動を保障する学習指導）を見出すことが、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を図る手がかりの一つとなるということを得ることができた。

また、今後の課題として、以下のことが分かった。

・改善を図った学習指導の質を問う姿勢とともに、その学習指導における子どもの見取りの不十分さや見取りのさらなる改善に取り組む姿勢が不足していた。
・見取りと授業改善は、緊密につながったものでなければならず、見取りと授業改善は、授業実践の中で常に往還しながら、一体となって行われることが望ましい。そのため、子どもを見取りながら、授業改善を図り、授業改善を図りながら子どもを見取ることが必要であり、授業者は評価の目と見取りの目をどちらもバランスよくもちながら実践していく必要性を痛感した。

8．おわりに

筆者らは、2021年冬から、立場を異にする３人（大学教員の小幡、小学校教員の富山、教育を学ぶ学生の津村）が、富山の授業をもとに、互いの立場を越えて、それぞれの視点から協働して「子どもが生きる」授業づくりを研究するということから出発した。

まず遭遇した問いは、「子どもを見取る」ということはどういうことか、「子どもを見取る」にはどういうことに留意すればよいのか等、であった。そして、富山の授業の参観回数が増すごとに、次に遭遇した問いは、「子どもを見取る」ということを、どういうことに生かすのかということであった。

そこで、本稿では、「子どもを見取る」ことを生かすことによって、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を図ることにつながるという仮説をたて、その仮説のもとに研究をまとめることにした。

また、本稿では、「子どもを見取る」ことを、詳細に論述することに努めた。

そこから、津村は、次のような学びを得ることができた。

Ｒ児にとって、偽りのない素直な自分で在れることと、自身の心からの納得感の存在が、「ひと・もの・こと」と関わり合う際の行動基準であった。そして、自身の最適な時間・空間・方途・感覚を探り、自分の内から生まれた意志に基づいて対象に関わることが出来た時、Ｒ児のこだわりや強みが発揮された。

筆者（津村）は、本時における、Ｒ児の一連の行動とＲ児を的確・適切に見取る作業から、「気張らず、気負わず、偽りのない自分が『ひと』や『もの』や『こと』にかかわることが出来」る時、

「自分の持てる力が存分に発揮され、それによって得られた結果が自分のものとして学ばれ」（平野,前掲書）、結果、その子らしいこだわりや強みが顕在化されていくという実証を得た。そして、子どもは**自分なりに対象にかかわることのできる余白ある空間において「自らを発動できる」**[11] という学びを得ることができた。

そして、子どもは**自分なりに対象に関わることのできる余白があること**で、**自分なりの関わり方を見出し、表現すること**ができるという学びを得ることができた。

富山は、次のような学びを得ることができた。

筆者（富山）にとっては、児童に対する直接的な指導だけではなく、子どもが学習の主体者として自らの学習を選択、調整しながら自律的に学習を進めていくことができるように間接的に指導を進めていくという認識をもつことができたことが大きな成果であった。子どもが学習を自ら進めていくことで、子どもが既にもっている力を発揮し、高めていくとともに、新たな知を創り出す場面を実践の中で見取ることができた。そして、教師が伴走者として子どもに寄り添いながらも、子ども同士が関わり合いながら学びを創っていく学習環境デザインの重要性を実感することができた。

また、活発に目標に向かって動く子どもの前で、自分に何ができるのかということも課題として突き付けられた。刻々と変わる状況の中で、事前に考えていた支援が子どもに受け入れられず、即興的に考えを巡らせ、今、ここで起きている状況に対応することが求められた。

結果、目の前で子どもが意欲的に動いている一方、筆者（富山）はどう動けばよいか迷い、分からずに、何も動けないということが多々あった。

改めて筆者（富山）の事前の予想の甘さや対応力、単元計画力の不足を痛感した。授業前に想定した子どもの学びと、結果として学びになったことのズレから、精度の高い見取りと授業づくりを行き来しながら、単元を進める難しさと重要性を改めて認識することとなった。

以上、今後の課題として、研究に取り組んでいきたい。

1）文部科学省HP掲載,「 中央教育審議会答申（令和３年）」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/index.html

2）木下竹次『学習原論』目黒書店1923年 木下竹次『学習原論』明治図書1972年

3）前掲HP掲載, 中央教育審議会平成28年答申」

4）前掲HP掲載,「小学校学習指導要領解説『総合的な学習の時間編』（平成29年）」

5）平野朝久『はじめに子どもありき』学芸図書株式会社, 2022年, 15頁,

6）平野朝久,前掲書５）, 16-19頁

7）平野朝久,前掲書５）, 20-26頁

8）平野朝久『はじめに子どもありき』学芸図書株式会社, 1994年, 20頁,

9）平野朝久,前掲書８）, 20頁

10）嶋野道弘「学習する子どもの視点に立つこと」, 野田敦敬・田村学（編）『学習指導要領の未来』日本生活科・総合的学習教育学会, 2021年, 132頁,

11）長岡文雄『子どもをとらえる構え』黎明書房, 1986年, 104頁,