

「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た授業実践の考察 －4つの手立てへの焦点化を通して－

広島市立五日市観音西小学校教諭 常 安 智 也
広島市立大町小学校教諭 徳 田 拓 也
広島市立庚午中学校教諭 正 木 裕 一
広島市立牛田中学校教諭 棟 田 奈 央

研究の要約

本研究は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させるための手立てを焦点化し、実践を通じた考察によりその妥当性と課題を検討することを目的としている。

文献研究を通して、以下の4つの手立てに焦点化した。

- 【手立て①】 児童生徒が学び方を選択しながら学習を進めることができるようにするために、児童生徒の興味・関心、特性、学習到達度に合わせた学習材・学習時間・学習方法等を柔軟に設定すること
- 【手立て②】 児童生徒が自分の学びを調整しながら学習を進めることができるようにするために、学習材・学習時間・学習方法や自身の学習到達度を振り返る場面を設けること
- 【手立て③】 児童生徒が他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすることができるようにするために、難易度の高い課題を設定すること
- 【手立て④】 児童生徒が課題解決に向けて、誰に相談したり、誰と学習を進めたりすればよいか把握するために、同じ課題や学習材に取り組んでいる他者が分かるようにすること

上記の手立てに基づいて、小学校算数科、小学校体育科、中学校社会科、中学校外国科の一単元において授業実践を行い、手立ての妥当性と課題を考察した。

その結果、上記の手立ては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させるための手立てとして、妥当性があると考えられた。また、課題として、学習材を用いる基準を子供に示すこと、単元を通して振り返る視点を焦点化することなどを見出した。

キーワード：「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実

I 問題の所在

急激に変化する時代で活躍するための資質・能力を子供たちに育むため、新学習指導要領の着実な実施が求められている。

令和3年1月、中央教育審議会は、「『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）」（以下、「令和の日本型学校教育」答申）を公表し、新学習指導要領の着実な実施のために2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」、そしてその姿を「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」¹⁾と表現した。

これは「一人一人の子供を主語にする学校教育の目指すべき姿」²⁾であるとも述べられている。

我々、広島市教育センターの教員長期研修4名は、これまで「一人一人の子供を主語に」した授業を目指してきた。しかし、児童生徒一人一人が自分のニーズに合った方法で学んだり、一人一人の良い点を生かしながら互いに学び合ったりすることができていないことに課題を感じている。子供一人一人が自分のニーズに合った学びを進めつつ、一人一人の良い点を生かしながら互いに学び合うこと、つまり「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させるためには、どのような手立てを講じればよいのだろうか。

本研究では、先行研究からその手立てを焦点化し、考察する。

II 研究の目的

「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させるための手立てを焦点化し、実践を通じた考察により、その妥当性と課題を考

察する。

III 研究の方法

次の手順で研究を行う。

- 1 「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文献と先行研究を概観し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の意味を整理する。
- 2 「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文献と先行研究を基に、それらを実現するための手立てを焦点化する。
- 3 「2」に基づいて、小学校算数科、小学校体育科、中学校社会科、中学校外国語科の一単元において授業実践を行い、手立ての妥当性と課題を考察する。

IV 基礎的研究

1 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実とは何か。

文献と先行研究を基に「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の意味を整理する。

(1) 「個別最適な学び」について

「令和の日本型学校教育」答申では、「『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」³⁾と示している。学習者視点から言い換えることにより、これまで以上に一人ひとりの学び手に寄り添った取組を進めていくことを提言している。（荒瀬、2023）⁴⁾「個に応じた指導」とは、平成8年に中央教育審議会が発表した答申（第一次答申）において提言された、個別学習等の指導方法の改善とその充実を図ることであり⁵⁾、「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である。

「令和の日本型学校教育」答申では、「指導の個別化」とは、「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」⁶⁾であり、「学習の個性化」とは、「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」⁷⁾ことであると示されている。

そこで、「令和の日本型学校教育」答申で示された「指導の個別化」と「学習の個性化」について先行研究を概観していく。

まず、「指導の個別化」によって目指すものは何であろうか。

加藤(2022)は、「指導の個別化」という概念を、「教師が一人ひとりの子供の特性(適性)を生かしたきめ細かな指導をし、一人ひとりの子供に指導目標を達成させるというもの」⁸⁾だと述べている。

石井(2023)は、「子どもたち任せで自由に自習室的に学び進めていくようなプログラム学習に止まらせず、学校や教師が責任をもって一定水準の目標達成を保障する、完全習得学習(共通目標の達成に向けた方法の個別化)として遂行する」⁹⁾ものであるとしている。

加藤(2022)と石井(2023)から、「指導の個別化」によって目指すものは、一人一人の児童生徒に一定の目標を達成させることであると考える。

次に、「指導の個別化」では、児童生徒がどのように学びを進めるようになるか、先行研究を概観していく。

堀田(2023)は、「指導の個別化」を、「学習内容の確実な定着を目指して行われることが多い。」とした上で、「これはどうしても身に付けなければならない学習内容について、それぞれの理解度やペース、学びやすい方法などに応じて、場合によっては教師の助言をもらいながら進めていくような学習のこと」¹⁰⁾だと述べ

ている。

山本(2023)は、「指導の個別化」について、一定の目標を全ての児童生徒が達成するように、個々の児童生徒に応じた異なる学習方法によって学習活動が展開されるとし、「自分自身で課題に気づき、各自が課題解決の道筋を立てるように支援するとともに、基礎基本の確実な定着を図る」¹¹⁾ことであると述べている。

堀田(2023)と山本(2023)から、「指導の個別化」は、児童生徒が自分の特性や学習到達度に応じて、学びやすい学習方法を選び、一人一人異なる学び方で学習を進められるよう促すことであると考える。

以上の先行研究を参照すると、「指導の個別化」は、一定の目標を達成させることを目指し、児童生徒が自分の特性、学習到達度に応じて学びやすい学習方法を選び、一人一人異なる学び方で学習を進められるよう促すことと捉えることができる。

同様に「学習の個性化」についても先行研究を概観していく。

まず、「学習の個性化」の目指すものは何であろうか。

加藤(2022)は、「学習の個性化」は「一人ひとりの子供の持つ個性を育てることを目指す概念」であり、子供たちの興味・関心をベースにした学習活動を作り出す」¹²⁾と述べている。

石井(2023)は、「学習の個性化」は「一人一人のやりたいことや追究したい問いや自律性を重視する『子ども主語』のプロジェクト型の学びを促すべきとして提起されたもの」¹³⁾と述べている。

加藤(2022)と石井(2023)から、「学習の個性化」は、興味・関心をベースにした学習活動により「個性を育てること」や「自律性を育むこと」を目指したものであると考える。

次に、「学習の個性化」では、児童生徒がどのように学びを進めるようになるか、先行研究を概観していく。

堀田(2023)は、「学習の個性化」について、

「子供たちが『何を学びたいか』『何を深めたいか』『何を広げていきたいか』など、一人一人が違う課題意識をもって、多様な調べ方で自分の課題を解決していく学習のこと」¹⁴と述べている。

山本(2023)は、「学習の個性化」について、「個々の児童生徒の興味・関心等に応じた異なる目標が設定され、児童生徒自身がどのような方向性で進めるか、自己で学習を調整するような学習が考えられる。」¹⁵と述べている。

堀田(2023)と山本(2023)の述べている内容から、「学習の個性化」は、一人一人異なる目標に向けて、児童生徒が自己調整しながら課題を解決していくことであると考えられる。

以上の先行研究を参照すると、「学習の個性化」は、一人一人異なる目標に向けて、興味・関心をベースにした学習活動により、自己調整しながら課題を解決していくことと捉えることができる。

ここまで述べてきたことから、「指導の個別化」と「学習の個性化」からなる「個に応じた指導」とは、「児童生徒に自分の興味・関心、特性、学習到達度に応じて学びやすい教材・学習時間・学習方法を選ばせるとともに、自己調整しながら課題解決させていくこと」であると考えられる。

そして、「個別最適な学び」は「個に応じた指導」を学習者視点で捉え直すことであるから、「個別最適な学び」とは、「児童生徒が自分の興味・関心、特性、学習到達度に応じて学びやすい学習材・習時間・学習方法を選ぶとともに、自己調整しながら課題解決に近づくこと」であると考えられる。

以上のことを踏まえて、本研究において「個別最適な学び」の意味を、児童生徒が興味・関心、特性、学習到達度に合わせて学習材・学習時間・学習方法を選び、自己調整しながら課題解決に近づくことであると捉える。

(2) 「協働的な学び」について

「令和の日本型学校教育」答申では、「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。」¹⁶と示されている。「協働的な学び」は、他者と協働しながら資質・能力を育成することを目指したものであることが伺える。「他者と協働」とは、児童生徒がどのように学ぶことであろうか、先行研究を基に概観する。

堀田(2023)は、「一人一人の考えていることや、学んでいることは異なるが、互いに参照し、啓発し合い、助け合って学んでいくような『協働的な学び』を充実させることが重要である。」¹⁷と述べている。このことから、「他者と協働」とは、学習者同士が互いに参照したり、助言し合ったりすることで、学びを進めていくことだと考える。

また竹西(2023)は、「様々な個性をもつ児童生徒が、他者を尊重して認め、しかし大勢に流されることなく、自分の考えを表明でき、さらに必要に応じて自分の考えを修正し、集団全体にとって最適と思われる解にたどり着くまでのプロセスが集団合意形成過程」とした上で、「協働的な学びを成立させるためには、集団合意形成が欠かせない。同時に集団合意形成こそが、協働的な学びの本質ともいえる。」¹⁸と述べている。このことから、「他者と協働」することの一つとして合意形成を図る活動も含まれると考える。

堀田(2023)と竹西(2023)から、「他者と協働」とは、児童生徒が他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすること

だと考える。

また、「協働的な学び」について、「令和の日本型学校教育」答申では、「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。」¹⁹と示されており、「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」が大切だとされている。

ここで、「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」とは、具体的にどのようなことであろうか、先行研究を基に概観する。

澤井（2019）は、「グループによる話し合いの目的は、子供同士が互いの意見をもち寄って新たな気づきを見いだしたり、互いの考えを深めたりすることにある。」²⁰と述べている。

伏木（2023）は、「一人一人の個性的な学びが『学び合い』によって交流し合い、それぞれの気づきや考え方を客観視できる場におかれることで、個の学びに還って行く際の新たな視点を獲得する機会ともなる。」²¹と述べている。

澤井(2019)と伏木（2023）から、「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」とは、児童生徒が意見を交流する中で、新たな視点を得たり、考えを深めたりすることであると考える。

以上のことを踏まえて、本研究において「協働的な学び」の意味を、児童生徒が課題解決に向けて他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすることで新たな視点を得たり考えを深めたりすることであると捉える。

(3) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的充実とは

「令和の日本型学校教育」答申では、「学校

における授業づくりに当たっては、『個別最適な学び』と『協働的な学び』の要素が組み合わせられて実現されていくことが多いと考えられる。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。」²²と示されている。このことから、「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」に還元することが、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実であると考えられる。

「令和の日本型学校教育」答申で示された「『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」ことについて、先行研究を概観する。

奈須（2021）は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係を「相補的で相互促進的な関係」²³という言葉で説明している。

この文脈で奈須（2022）は、奈良女子大学附属小学校の「独自学習→相互学習→独自学習（奈良の学習法）」での児童生徒の学びの姿を例示している。「個別最適な学び」が充実し「協働的な学び」に移行した場面で「仲間の考えを聞き、自分の考えを話し、またそれらについての質疑・応答、そこで見えてきた問いをめぐっての議論などが活発になること、独自学習では気付いていなかった点や改めて調べたり考え直したりすべき事柄が明らかになること」²⁴と、「協働的な学び」における児童生徒の姿を示している。また、児童生徒は再度「個別最適な学び」で、仲間との「聞き合い」で分かったこと、考えたこと、疑問に思ったこと、課題として残ったことを各自で整理し自分に対して誠実に、さらなる学びを深めていくとしている。

つまり、奈須(2023)の示す相補的・相互促進的な関係とは、「個別最適な学び」で出した一人一人の結論が、「協働的な学び」での議論をより活発にすることで個の考えの深まりを促すこと。そして、「協働的な学び」によって明らかになったことを基に、「個別最適な学び」で更に自分で追究したり、学び直したりすることであると考ええる。

二宮(2022)は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係を「互惠的・補完的關係」という言葉で説明している。互惠的・補完的關係とは、お互いがお互いの前提となる関係、相互構成的関係であるとしている。その具体を、「『個別最適な学び』において習得された各自の学びの成果を共有・集約・交流することで『協働的な学び』を成立させるとともに、各学習者は『協働的な学び』において更に深められた学びの成果を各自の学びにフィードバックさせることで、『個別最適な学び』をさらに深めること」と述べている。このことから、二宮(2022)の「互惠的・補完的關係」とは、「個別最適な学び」で習得した内容を、「協働的な学び」で共有・集約・交流すること。そして、「協働的な学び」で深まった内容を基に「個別最適な学び」をさらに深めること」であると考ええる。

奈須(2023)と二宮(2022)を踏まえて、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を「一体的に充実する」こととは、「個別最適な学び」で習得した内容や導いた結論を基に、「協働的な学び」での議論を活発にしたり、考え直すべき事柄に気付いたりすることや、「協働的な学び」で深めた考えや気付いた課題について「個別最適な学び」でさらに追究して考えることと捉える。

(1)～(3)まで述べてきたことを、(表1)に整理する。

表1 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の意味

「個別最適な学び」	児童生徒が興味・関心、特性、学習到達度に合わせて学習材・学習時間・学習方法を選び、自己調整しながら課題解決に近づくこと
「協働的な学び」	児童生徒が課題解決に向けて他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすることで新たな視点を得たり考えを深めたりすること
一体的な充実	「個別最適な学び」で習得した内容や導いた結論を基に、「協働的な学び」での議論を活発にしたり、考え直すべき事柄に気付いたりすることや、「協働的な学び」で深めた考えや気付いた課題について「個別最適な学び」でさらに追究して考えること

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ための手立て

では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実するためには、どのような手立てを講じればよいのであろうか。文献、先行研究を概観し、手立てを焦点化する。

(1) 「個別最適な学び」の実現のための手立て

本研究では、「個別最適な学び」を「児童生徒が興味・関心、特性、学習到達度に合わせて学習材・学習時間・学習方法を選び、自己調整しながら課題解決に近づくこと」と捉えた。

まず、児童生徒が興味・関心、特性、学習到達度に合わせて学習材・学習時間・学習方法を選ぶためには、どのような手立てを講じればよいのか、先行研究を概観し、手立てを焦点化する。

奈須(2022)は、「個別最適な学び」を実現するためには、「一人一人に合った多様な教材・学習時間・学習方法等の柔軟な提供が必要であ

る」²⁹と述べている。その理由として、学習の成立や質に影響を及ぼす児童生徒の個人差に、学習速度・認知スタイル・学習スタイル・興味関心・生活経験など多くのものがあり、一律一斉の教材、授業展開では児童生徒に対応できないためとしている。その根拠としてクロンバック（Cronbach、L.J.;1957）の論を示している。クロンバック（1957）は、学習者の適性と処遇（指導法）には交互作用があり、両者の組み合わせによって学習効果は異なる。したがって、何が効果的な指導法であるかは、その指導を受ける学習者により変わってくる可能性があるとする ATI（Aptitude Treatment Interaction：適性処遇交互作用）²⁹を提唱している。

このことから、児童生徒が興味・関心、特性、学習到達度に合わせて学習材・学習時間・学習方法を選ぶためには、一律一斉の教材、授業展開ではなく、多様な教材・学習時間・学習方法等を柔軟に設定することが必要であることが伺える。

長澤（2023）は、「例えば探究的な学習では、学びに誘う環境が用意され、時間の経過とともに集団の大きさや活動の形態等が変化し、子供達も教師も場を選んだり、場を変えたりする。その様々な展開には、一斉授業を前提とした固定的・画一的な教室とは違う柔軟な教育空間が必要とされる。」²⁹と述べている。続けて「一人、グループ、全体で、また集中して、リラックスして等、場面の違いに応じて選べるように多様で変化のある学習や生活の場を用意することも大切である。」と述べている。このことから、学習方法を固定的・画一的なものにするのではなく、一人で、グループで、全体で、集中して、リラックスしてなど、柔軟に提供することが必要であることが伺える。

伏木（2023）は、「目標・内容・方法・時間配分・学習形態・活動場所・参照すべき資料などの学習をめぐる構成要素のうち、他律的な学びの要素を減らし、自律的な学びの要素を増やすこと」²⁹と、学習をめぐる構成要素のほぼ全

てを教師が一律に設定（他律的）するのではなく児童生徒が設定する（自立的）ことが、「個別最適な学び」を実現するうえで必要であることを主張している。その根拠の一つとして、マGregor（McGregor、D.;1964）が提唱した「X理論・Y理論」の「人間は本来意欲的に働こうとする存在であり、条件次第で責任を受け入れる」³⁰というY理論を援用した論で示している。このことから、学習に関する構成要素（目標・内容・方法・時間配分・学習形態・学習場所・参照すべき資料など）を、柔軟に設定することが必要であることが伺える。

以上のことから、「個別最適な学び」の実現のためには、児童生徒が学び方を選択しながら学習を進めることができるようにするために、児童生徒の興味・関心、特性、学習到達度に合わせた学習材・学習時間・学習方法等を柔軟に設定することが必要であると考える。

次に、児童生徒が自己調整しながら課題解決に近づくためにはどのような手立てを講じればよいのか、先行研究を概観し、手立てを焦点化する。

学習を調整するという点から、ジーマーマン（Zimmerman、B.j;1988）とシャンク（Schunk、D.H;1984）、ウイン（Winne、P.H;1996）の「自己調整学習」、梶田（1984）の「自己学習能力」が参考になる。

ジーマーマン（1988）とシャンク（1984）は「自己調整学習」を、「学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程のことである」³⁰と定義した上で、「学習調整の自己成就サイクルとして、計画、遂行または意志的制御、自己内省が必要」³⁰と示している。

ウイン（Winne、P.H;1996）は、「自己調整学習」に取り組む際、学習者には、次の4つが求められるとしている。①学習目標を測定可能か、達成可能か、期限内に達成できるかなど明確にする。②学習目標を達成するために必要な学習内

容、学習方法、学習時間、学習資源などの計画を立てる。③計画に基づいて集中力を維持し、課題を克服するために努力する。④学習成果を学習内容の理解度、学習到達度、学習過程を自己評価する。³⁹⁾

ジーマン(1988)とシャンク(1984)とウィン(1996)の「自己評価」に着目すると、自分の学習成果や学習内容の理解度、学習到達度、学習過程を自己評価できるようにする点が「学習を調整する」という点で必要になると考える。

ジーマン(1984)とシャンク(1988)、ウィン(1996)と同様に、梶田(1984)、奈須(2023)も学びを調整することの要として自己評価することを主張している。

梶田(1984)は、「自己学習能力」を「学習の意義や価値を理解して、自ら目標や課題を設定し、その目標や課題を自らの方法によって追究したり、解決したりすることができる力であり、それらに向けて自ら進んで取り組む意欲や意思、さらに、客観的に自己を認識し、自らを改善していこうとする態度・習慣の総体」³⁹⁾とした。その「自己学習能力」育成の要として、自分自身を客観的に見つめる「自己評価の力」を挙げている。その理由として教科の基礎的な技能や本質的な意義が、どの程度身につく、理解できたかをとらえることができなければ、次の学習に向けて自己の伸長を図ろうとすることはできないためとしている。

奈須(2023)は、「子供の探究が場当たりの散漫とならないよう、学習計画の立案と自己評価の機会を設け、必要に応じて教師が支援を行うこと」³⁹⁾が必要であると述べている。その根拠として、愛知県東浦町立緒川小学校が個々人で探究課題を自由に設定する「オープン・タイム」の実践を示し、児童生徒が学習している内容について省察する機会が重要であることを示している。

以上のことから、「自己調整」しながら学習を進めるためには、児童生徒自身が自分の学び方(学習材・学習時間・学習方法)や学習到達

度を自己評価することが重要であると考えられる。

よって、「個別最適な学び」の実現のためには、児童生徒が自分の学びを調整しながら学習を進めることができるようにするために、学習材・学習時間・学習方法や自身の学習到達度を振り返る場面を設けることも必要であると考える。

(2) 「協働的な学び」の実現のための手立て

本研究では、「協働的な学び」を「児童生徒が課題解決に向けて他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすることで新たな視点を得たり考えを深めたりすること」と捉えた。児童生徒が課題解決に向けて他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりするためには、どのような手立てを講じればよいのか、先行研究を概観し、手立てを焦点化する。

佐藤(2015)は、子供たちが対象世界との出会いと対話の過程で仲間とともに新たに出会い、対話し、仲間との学びが自分自身の探究へと結びついていく学びのうち充足度が高いものを「質の高い学び」とし、「質の高い学び」を実現するための要件の1つに「ジャンプのある学び」が必要であるとしている。³⁹⁾「ジャンプのある学び」とは、ヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論が根拠にあり、学習者が1人で達成できるレベルではなく、仲間との協働や教師の援助のもとで達成できるレベルに学びの課題を設定することで行われる学びであるとしている。その課題を佐藤(2015)は、「ジャンプの課題」とし、この課題があることで、どの子も授業の最初から最後まで受け身ではなく、主体的に、かつ協働しながら学ぶようになることを示している。

「ジャンプの課題」のような仲間との協働や教師の援助のもとで達成できるレベルに学びの課題を設定することで協働が生まれることを、杉江(2011)も述べている。

杉江(2011)は、児童生徒の学び合いを促す工夫の1つとして、「学習課題は挑戦を含む、高

めの期待に基づく水準で設定すること」³⁹を挙げている。その根拠としてブルーム (Bloom, B.s.;1971) の主張を挙げている。ブルーム(1971)は、児童生徒の学力について、90%を越えるほとんどの児童生徒は、教師が伝えたいと考える内容を完全に習得することが可能であるとしている。³⁹つまり、難易度が高い課題であることで、仲間から支援をもらいつつ解決することになる。

佐藤 (2012) と杉江 (2011) から、児童生徒に提示する問題が 1 人で解決できる易しいものではなく、1人で解決することが難しく、他の児童生徒と助言し合いながら達成できるような難しい問題を設定することが必要であることが推察される。

よって、「協働的な学び」の実現のためには、児童生徒が他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすることができるようにするために、難易度の高い課題を設定することが必要であると考える。

さらに、杉江 (2011) は、難易度の高い課題を設定するだけでなく、「仲間の学習状況を全員が共有することが子供の学び合いを促す」³⁹工夫の一つだとしている。学力の低い児童が、できないことは何かを他者に伝えることによって他者からの協力を得られたり、できないことができるようになったときの喜びを共有したりすることができることを理由に挙げている。

その「仲間の学習状況を全員が共有すること」について、2021年4月から始まった「GIGA スクール構想」による1人1台端末環境の実現が後押しすると示唆される。

高橋 (2022) は、「活動が個別化や個性化し、協働編集機能で他者の状況が把握できるようになると、誰が何をやっているのかがわかるだけでなく、誰に聞けばよいかもリアルタイムにわかるようになる」⁴⁰と述べ、他者の学習状況が可視化されることで、誰に相談したり、誰と学習を進めたりすればよいか把握できるようになるとしている。結果として、協力し合った

り、助け合ったりする「協働的な学び」が起こると述べている。

堀田 (2023) は、「互いに参照し合い、啓発し合い、助け合って学んでいくような『協働的な学び』を充実させるためには、クラウド上で子供たちの学習状況が可視化されている必要がある」⁴⁰と述べ、とくにICTの同時編集機能の活用と、クラウド上で学習状況を可視化することが「協働的な学び」に有効であるとしている。

高橋(2022)と堀田(2023)から、杉江(2011)の述べる「仲間の学習状況を全員が共有すること」について、児童生徒一人一台のタブレット端末などの ICT 機器を活用することで学習状況の共有が可能となり、「協働的な学び」が実現することが伺える。

ICT 機器を用いて他者の学習状況の共有を図り成功している実践研究も存在する。横山、松島 (2023) は、学習者が異なる課題に取り組む場合、学習者にとって他グループの選択や考えを把握することは難しく、情報共有に課題があるとし、その課題を解決するための手立てとして、ICTを活用した。ICTを活用して、他のグループの考えや学習履歴を確認できるようにしたことで、情報共有の範囲を拡大し、学習者が主体的に互いの思考や選択を共有しながら対話する状況を創り出し、学習者同士の情報共有をシームレスに行うことに成功している。⁴²

以上のことから、「協働的な学び」を実現するためには、一人一人が持つタブレットを活用することで他の児童生徒一人一人が取り組んでいる課題やその進捗状況がリアルタイムで分かるようにすることが重要であることが伺える。

よって、「協働的な学び」の実現のための手立てとして、主に ICT を活用することによって、児童生徒が課題解決に向けて、誰に相談したり、誰と学習を進めたりすればよいか把握するために、同じ課題や学習材に取り組んでいる他者が分かるようにすることも必要であると考える。

以上の焦点化した4つの手立てについて、(表2)に整理する。

表2 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現のために焦点化した4つの手立て

<p>「個別最適な学び」</p>	<p>児童生徒が学び方を選択しながら学習を進めることができるようにするために、児童生徒の興味・関心、特性、学習到達度に合わせた学習材・学習時間・学習方法等を柔軟に設定すること (以下、手立て①とする。)</p> <p>児童生徒が自分の学びを調整しながら学習を進めることができるようにするために、学習材・学習時間・学習方法や自身の学習到達度を振り返る場面を設けること (以下、手立て②とする。)</p>
<p>「協働的な学び」</p>	<p>児童生徒が他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりすることができるようにするために、難易度の高い課題を設定すること (以下、手立て③とする。)</p> <p>児童生徒が課題解決に向けて、誰に相談したり、誰と学習を進めたりすればよいか把握するために、同じ課題や学習材に取り組んでいる他者が分かるようにすること (以下、手立て④とする。)</p>

V 授業実践に基づく手立ての 妥当性と課題の検証

1 検証方法

前章で述べた手立てに基づき、小学校体育科、小学校算数科、中学校社会科、中学校外国語科の一単元において、授業実践を行う。

授業実践における分析では、学習到達度が高位・中位・低位の3名の児童生徒を抽出し、焦点化した手立ての妥当性と課題について、考察することとする。

2 検証の視点

検証の視点については、表3に示す。

表3 検証の視点

1	<p>手立て①によって、児童生徒が興味・関心、特性、学習到達度に合わせて、学習材・学習時間・学習方法を選びながら、課題解決に近づいていたか。</p>
2	<p>手立て②によって、児童生徒が学び方を調整しながら、課題解決に近づいていたか。</p>
3	<p>手立て③によって、児童生徒が他者を参照したり、お互いに助言し合ったり、合意形成を図ったりしながら、新たな視点を得たり考えを深めたりしていたか。</p>
4	<p>手立て④によって、児童生徒が課題解決に向けて、誰に相談したり、誰と学習を進めたりすればよいか把握し、新たな視点を得たり考えを深めたりしていたか。</p>

3 各教科における実践