

ともに学ぶ～個と協働の往還～

1 研究の内容

今年度の研究は、共通する問題意識をもったメンバー同士で集まって課題別部会を構成し、それぞれの部会で取り組む内容や部会名を検討するところから始まった。（発表要項 p.4 参照）

本部会に集まったメンバーで話題にあったことの1つに、これまで「てつがく創造活動」で育てたい子どもの姿やその成果を考えてきたが、活動から感じられた課題や教員それぞれの問題意識といった内容にはなかなか目が向けられてこなかったことがあげられた。そこで、それぞれの教員がこれまでの経験で感じていた「てつがく創造活動」の課題や問題意識を話し合うことから部会を始めることとした。本部会に集まったメンバーから出てきた意見は、以下のようなものである。

- ・自分の話を伝える、主張することは得意な子が多いが、友達の話聞いて受け止めることが少ない。
- ・プロジェクト型活動では、学年が上がるにつれ同じようなメンバーで集まってしまい、他のメンバーとの交流が少ない。
- ・発表会など、自分たちの成果を報告するような場面で、他の人の発表を聞くよりも自分のやりたいことをやり続けていたいという趣旨の発言をする子がいた。

これらの意見から感じたことは、自分のやりたいこと、興味のある事柄についてはとことん追究する子どもが育ってきているものの、他者と関わり協働的に学ぶことのよさを子どもたちが実感できていない、他者の意見や考えを求めることに後ろ向きであるということだ。

これまでの研究を振り返ると、成果のひとつとして、「教員がアドバイスしたことについても子どもが一意見としてとらえ、自ら選んで活動する」子どもが育ってきたというものがあつた。また、中学年における「てつがく創造活動」では、「他者に触発されながら興味の対象を選び、自分なりのペースとこだわりをもってそれに近づいていくこと」が大事にされ、高学年ではそこからさらに「活動の継続性が担保されながら、他者との関わりから新たな気づきを得て活動を発展させていくこと」や、応答性の自覚化が促されながら活動の継続性や公共性を変化させていくことがポイントとなる（第86回教育実際指導研究会発表要項）ことがそれぞれの部会から示されてきた。

これまでは、中学年、高学年といった学年別に課題別部会を設定することが多く、中学年の子どもと高学年の子どもの違いなどは教員それぞれの経験をもとに語られ、部会として学年による違いや変化に着目するということは難しかった。そこで今年度は「てつがく創造活動」の導入学年である3年生と、中学年の経験をいかし発展させていく高学年である5年生に焦点を当て、学び方の変容も視野に入れ、子どもたちの様相に目を向けていくことにした。

実際にプロジェクト型活動が始まり、改めて子どもたちの様子を見てみると、3年生では教員のアドバイスをもとに発表のための文章を工夫したり、発表する場を飾り付けたりするなど、活動を発展させる様子が見られた。5年生でも、「発表」という場においては、1学期に取り組んできたことや成果と反省点について、発表形態を工夫しながら意欲的に伝えようとする姿が見られた。一方で、「伝える」ことで満足し、お客さんが来るまで通常の活動を続けたり感想をもらうことを忘れてしまうなど、他のプロジェクトの取り組みに関心を寄せたり他者からの声から学ぼうとしたりする様子には個人差があるようだった。

子どもたちが自分のやりたいこと、興味のあることを見つけ、そこに没頭できることは「てつがく創造活動」の特徴の1つではあるが、活動をより深めていくためにも他者との関わりや協働的に学ぶことも大切にしたい。それは、（教師も含めた）他者の意見をすべて受け入れるということではなく、個々の考えを大切にしながら、互いに認め合い、刺激し合うことで、自分のこだわりや譲れないことを明確にしていき、高め合っていくことであると考え。そのために、子どもたちが協働的に学ぶ姿勢を育んでいきたい。

そこで本部会は、協働的に学ぶ姿勢を育むために、個と協働の往還を意識しながら、学年に応じた指導の工夫を、子どもたちの実態や実践をもとに考察し、今後の指導への示唆を得ることを目的とする。

（1）本部会のとらえる「個」

プロジェクト型活動では、子どもたちの興味・関心をもとにプロジェクトのグループ（以下PJ）を作り活

動を進めていく。そのため、学級の枠をこえ、学年全体でPJを作り活動してきた。興味・関心が一致しなければ、一人で1つのPJとしていることもある。¹

子どもたちの活動を見ていると、「個」と言っても様々な様相があることがわかってきた。

3年生の子どもたちは、同じPJの子どもたちそれぞれが「個」として互いに関わりあい活動を進めていた。そのため、「個」とは個人のことでありと捉えることができる。

5年生では、3年生と同様に個人が「個」として機能していることに加え、PJそのものを「個」と見ることができる場面があった。活動が進み他のPJと関わる際に、個人としてではなくPJとして関わっていくのである。同じ教室で活動が続けていると、隣のPJが何をやっているのかある程度わかるようになってくる。また、自分のPJの活動も始めのころより見通しをもって取り組むことができるようになっていく。他のPJと関わることで、自分たちのPJの目的が明確になり、追究を進めることができるようになることで、PJが「個」として機能するようになっていくと考える。

(2) 本部会のとらえる「協働」

「協働」については「他者」の影響が大きいと考えている。そして「他者」と一緒に活動しているだけでなく、「他者」と互いに高めあうことができるようなかわりを「協働」と捉えている。そのかわりには、自分の活動をよりよいものにするために他者にかかわるという段階と、自分の興味・関心のある事柄に他者を引き込んでいくという段階があると考えている。

前者について、例えばプロジェクト型活動を始める際に、自分一人で実施するのは難しいだろうと考え仲間を募ったり、学校で料理をしたいと考えて家庭科の先生にどのような準備をしたらよいのかを質問に行ったりすることで、自分のやりたい活動を実施するために「他者」の力を借りていると捉えている。

一方、後者は、活動が進んでいき、自分たちのやってきたことを他の人にも知ってほしいと考え「他者」を引き込むというものである。その場合は、自分たちが興味・関心をもっている事柄を周りの友達にも知ってほしいから発表する、知ってもらうために相手の気持ちになってまったくわからない人にもわかるように説明を工夫するといったことがあるだろう。自分たちの活動が充実しているからこそ起こる段階である。

(3) 個と協働の往還

「個」と「協働」は、行きつ戻りつしながら進んでいく。「個」での活動が充実しているからといって、「協働」がうまくいくかというとは言い切れない。しかし、「協働」が起ることによって「個」が充実していくことは十分に考えられる。例えば、あるPJが「個」として機能している場合には、そうなる過程でそのPJの中で活動内容を共有したり、他のPJと話し合ったりする場面が必要になる。その過程で「協働」が起こっていたといえるだろう。

「個」と「協働」がどのように往還するのか、実践事例からも検討していきたい。

2 授業実践から

(1) 3年生～友達と押し花の楽しさを味わい、身近な草花や製作への関心を高めていく「押し花PJ」

3年生はてつがく創造活動の初年度であるため、子どもたちの実態をつかみながら学年行事や校外学習を中心として始めることにした。昨年度は「竹」をテーマにして「みがく」の活動を豊かに行ったすこやか学年。その経験をふり振り返りつつ、「海に行きたい。」という声から、地引網の校外学習を計画した。当日、多くは獲れなかったが、みんなで網を引いたり海辺で遊んだりする楽しさだけでなく、網に引っかかった魚を触りながら海の命をいただくことについて考える機会にもなった。こうした体験をもとに、1学期は「海」をテーマとしてプロジェクト型活動を立ち上げた。まず、取り組みたいことが決まっている子が「きかく書」を書き、仲間を呼びかける期間を設けた。このようにすることで、何をしようか迷っている子もやりたいことを選んでPJに加わったり、「きかく書」を参考にしながらPJを立ち上げたりすることができるのではと考えた。ゆるやかな立ち上げ期間を経て、32個のPJが生まれた。それぞれ自由に活動した後、興味をもって取り組んで発見したことや感じたことを他者に関わる機会としてPJ発表会を行った(図1)。そこでは、自分がつくった遊びや作品を友達



図1 発表会(7月)

¹ PJの設定方法は、各学年ごとと子どもたちの実態をもとに決定している。例えば今年度の3年生は、年度当初は学級ごとのPJを作る想定をしていたが、子どもたちから他のクラスの子と一緒にやってもよいかという意見が出たことで、学年でPJを設定することにした。

や保護者などのお客さんとともに楽しみ、お客さんから感想やアドバイスをもらって今後の活動に活かそうとする姿が見られた。

2学期は学年テーマを設定することなく、自分（たち）でテーマを決めてPJを始めた。立ち上がったPJの数は28。他者と関わる機会を意識的に増やしたいと考え、学年での校外学習に加え、PJ別校外学習日または、保護者をゲストティーチャーやボランティアと呼ぶ日を選べるようにした。また、サークル対話やてつがく対話など、活動から生まれる発見や疑問を聞き合う時間をとるようにした。このような手立てによって、個と協働の往還が促進されることを期待した。

2学期始め、A児はどのPJに入るか悩んでいる様子だったが、「1人は無理だけど、作るのが好きだから押し花PJやりたい。」と、B児とC児が立ち上げた押し花PJに加わった。しかし最初は「何をすればいいかわからない。」と教師に度々相談していた。二人は材料を持参して押し花のしおりを作っていたが、A児は何を作るかイメージが湧かず、材料も用意していなかった。そこで、二人に「何を作っているかA児に教えてくれる？」と声をかけると、B児が「ラミネートに花とかビーズとか入れてしおりを作ってる。」と答えた。A児が「この透明のペラペラって何？」と教師に聞いてきた。そのため、B児に答えてくれるように促すと、「ラミネート。こういうの百均で売ってるよ。」と、A児に教えていた。するとA児は、「今教室にあるもので作りたい。」と言い、早速、草花を集め、透明テープに挟んでキーホルダーを作り（図2）、嬉しそうに通学カバンにつけて帰った。また、「材料は買うんじゃないくて、できるだけ身の回りの物を探してみる。自然が好きだから。」と言い、容器を持ち歩くことを思いついた。その後、休み時間や帰り道などで草花を集め、「つぶれないように気をつける。」と大切に扱っていた。



図2 A児の作品（9月）

10月2日、三人は「もっとたくさん花を集める」ために保護者ボランティアとともに大学キャンパスへ草花を集めに行った。「大学キャンパスで前よりきれいな花を見つけました。おし花を作るのが楽しみです。」「Aちゃんがどんどん奥に行ってお花を見つけるのでびっくりしました。」と、二人は感想を書き、三人いたからこそ草花を見つけることができた喜びを感じている様子であった。その頃からA児も作品のイメージが膨らんだのか、色使いや並べ方などを工夫しながら作品を作っていた（図3）。その後、それぞれが作るだけでなく、三人で協力して製作した作品も増え、発表会では、多数の作品を展示していた。また、クイズで押し花の魅力を伝えようと協力して発表し、お客さんからも好評だった（図4）。A児は、「おし花をどういうふうにならべて作ったらいいか、こだわりました。」「お花の名前をたくさん知って楽しかった。」とふり返り、達成感を感じている様子であった。さらに発表会後も、三人は自主学習などで活動が続けていたが、A児は草花にまつわる作品を作り、サークルでたびたび紹介し、作品作りに熱中している様子がうかがえた（図5）。このように、最初は何のPJにするか悩み、活動の見通しをなかなかもつことができなかったA児が、友達と協力して押し花作りに取り組んだことで、探究が進んだとみとっている。



図3 A児の作品（10月）



図4 発表会（10月）

一方、ともに活動に取り組んだB児やC児にも変容が見られた。（二人の変容については、当日の部会で詳細に報告したい。）このように、具体的な体験を通して、協働することの難しさや楽しさを実感するのが3年生の姿であると見えてきた。また、サークル対話やてつがく対話、発表会など、他者との交流経験を積み重ねることで、自分の活動をふり返ったり、個々の探究を尊重したりしようとする空間が育まれていくのではないかと考えている。



図5 サークルで話すA児（11月）

(2) 5年生～互いの興味に関心を寄せ、ともによりよいものを追究しようとする

昨年度、「私の『好き』を探究しよう」というテーマでてつがく創造活動に取り組んできた子どもたちは、学級やグループ内での対話を通して自らの興味・関心と向き合ってきた。そうした中で「好き」を深めたり広げたりするという意識をもつことも経験してきたようである。年度初めに行った「『好き』を追究するとはどういうことだろう」「『好き』からのジャンプアップとは」などの対話から見えたのは、「イラストを上手に描けるようになる」「(野球で) 投げられる球種を増やす」などという個人としてのスキルアップや少しレベルの高いことへの挑戦といった、とにかく自らのやってみたいことに向かおうとする姿であった。高学年におけるてつがく創造活動では、こうした個の興味に向かう段階から、他者との相互作用によって新たな気づきを得て活動が促進されていくこと、そして、異なる他者への関心を自分ごととして受けとめ、ともに考え行動することが期待される(お茶の水女子大学附属小学校『令和5年度 研究開発実施報告書・第4年次』)。そこで今年度は、「自分の好きなことに取り組む」というところから、いかにして自身をとりまく他者や世界に目を向けたり関わりをもったりしていこうとするのか、そこに関わる教師のしかけや手立てにはどのようなものが考えられるか、といったことを、子どもたちとの活動を通して探っていくことにした。活動する教室を決めるにあたっては、合計30ほどのPJが互いに影響を与え合ったり協働的な活動が起こったりするよう、内容が近接するPJが同じ教室で活動することとした(スポーツ系/工作・調理系/制作系/自然・その他)。

木目込み人形、スイーツ、鉄道ジオラマ、ねん土タウン、ものづくり、石けん、刺繍といった工作・調理系のPJが集まった当教室では、PJごとにメンバー間で実現させたいことについての思いを語り合い、PJとしての目的とゴールを決めるところから活動をスタートさせた。その後は思い思いに活動を進め、6月末の保護者参観の際に1回目の発表会を行った。そこでは、異なるPJに参加する児童や保護者にそれまでの成果や進捗状況などを披露し、アドバイスやコメントをもらった。しかし、多くのPJはそうしたコメントについて、「面白かったと言ってもらえてよかった」や「アドバイスは特になかった」などと深く受け止めようとする様子が見られなかった。

2学期に入ってからはず、PJごとに、ゴールを見通した現在の位置と学期末のゴールを確認した。その中ではメンバーの入れ替わりや新しいPJ(チョコレート、パソコン)の発足も起こり、計9つのPJで共有を行うこととなった。PJとしてのゴールと1学期に行った活動の成果と課題、2学期のゴールと活動予定が共有されたが、「専門家に教えてもらおうと言っていたけれど、それはどのような人なんですか?」といった具体についての質問や、「それはどのようなところが『ジャンプアップ』なんですか?」「プロジェクトとしてやる意味はなんですか?今のままだとメンバー一人ひとりが家で作るのでも同じな気がするから、もう少し考えたほうがいいと思います。私たちのPJもそういうことをさっき話し合ったんですけど…」などといったPJ活動の本質を問うような質問があり、他のPJの話を聞きながら自身のPJについても見つめ直すような様子が見られた。

その後も、前回の活動と本時との継続性を意識しながら活動に向かうことができるようにすること、同じ空間をとともにする他のPJへの関心を高められるようにすることを願い、毎時間、活動初めに本時の見通しの共有を行った。すると、それま



図6 自分のPJ活動に黙々と取り組む



図7 他のPJの様子を見たり手伝ったりする様子

では黙々と自身のPJ活動に向かっていた子どもたちから、時々他のPJの様子を見に行ったり、「ちょっとそれやらせてくれない？」などと声をかけたりする様子も見られるようになった（図7参照）。以下は、PJごとの校外学習に向けた準備が進む中で、その日の計画を共有する子どもたちの様子である。

D児（スイーツPJ）：前は電話をして、OKをもらって、それからどうしようかみたいところを詳しく話し合ったんですけど、今回は厨房で作らせてもらえることになったので、今回はまたどんなのにしようか、時間があったら、集計のことも考えたいと思っています。

E児：どこに行くんですか？

D児：新大塚のパティスリーへ行きます。

F児（チョコレートPJ）：僕たちはチョコレート工場に行きたいと思っているんですけど、前は電話してOKもらえなかったの、今回は違う工場を見つけて、そこに電話したいと思います。

G児（司会）：質問やアドバイスはありますか。

T：（チョコレートPJ）先週から交渉を頑張っているんだけど、もう3つの工場に断られてしまったんだよね。

H児（スイーツPJ）：教えていただけないか、下から、とにかく下から頼むといいんじゃない？

E児：人によるけど、とにかく尊敬しまくる。（中略）いつも遠くから見ているんですけど、本当に素晴らしくて…とか。

H児：そこでしかできないこととか…

D児：そうそう。それを本気で伝える。



図8 互いの活動について聴き合う

この後F児たちは、見学を希望する理由について再度話し合い、具体的な依頼を経て、無事に見学へ行くことができた。このように、なかなか前に進むことができないPJに心を寄せて自分の経験からアドバイスを送ろうとする姿は、互いのPJ活動をよりよいものにしていくとする協働の姿とみることができるのではないかと考える。また、「尊敬」の思いを伝えることをアドバイスする姿からは、自分の一方的な希望を伝えるだけでなく、他者の目を意識する様子も見られることも興味深い。

しかし、活動に入るとやはり子どもたちは自身の活動に没頭し、上記のようなPJ同士の関わりが起こることは稀である。教師のねらいとしては、互いに影響を受けやすいように内容の近いPJを同じ教室に配置しているが、全く異なるジャンルのPJが近くにいた方が、問題へのアプローチの仕方など参考になるということもあるだろう。上で述べたような計画の共有やアドバイスが、このような場が設定されずとも自然発生的に起きてこそ、本当の意味での協働の姿といえるのかもしれない。

3 今後に向けて

一人ひとりの探究をより広げたり、深めたりするために他者との出会いを促したり、他者とどのように関わっているのかを子どもたちの姿をみとることを中心に研究を進めてきた。実践を重ねる中で見えてきたのは、「個の学び」と「協働の学び」が行き来し合う往還の形だけではないということである。それは、子どもたちの姿から、一方向で「個」と「協働」をとらえられないことが見えてきたからだ。「個の学び」と「協働の学び」が入り混じっていたり、「個の学び」の中に協働する場面があったり、協働する中に「個の学び」があったりと「ともに学ぶ姿」が多様に現れることがわかってきた。

実際、授業の中で「個の学び」と「協働の学び」が順不同、同時並行的に行われることで、一人ひとりの探究の広がりや深まりにつながっているのではないだろうか。「個」のとらえも子どもたち一人ひとりとしてみる「個」と1つのPJとしてみる「個」がある。そのため、「協働」も「個」のPJの中で起こるものと、PJ同士で起こるものがある。3・5年生の実践からも見えてくるように、他者との関わり方の目的も形態も変化してしまう。その多様さを受け止めつつ、「ともに学ぶこと」について子どもたちの姿からさらに探していきたい。

（江部・河合・小沼・下脇・濱・森）