

そもそも授業とは

— 「おいしい授業の作り方」を通して考える—

杉 浦 健*

What is class originally ?

The consideration through the way of planning
“good-tasting” class

(SUGIURA Takeshi)

はじめに

筆者は現在、教職課程の「教育課程及び指導法に関する科目」のひとつである「教育課程・方法論B」という科目において授業作りを教えている。そこでは大学生に授業作りを料理作りになどと説明している。もともとは授業作りの個別指導をしているときに思いついたたどえであったが、なかなか効果的であり、それ以来テキスト『おいしい授業の作り方(杉浦, 2005)』も作って授業での説明の中心においている。

この「教育課程・方法論B」では、授業作りのイメージをつかませるために、学生全員に「シナリオ型指導案」と名づけた授業の細案を作らせている。シナリオ型指導案は、学生たちに授業の大まかな構成から、些細だけれど重要な気をつけるべきことなどを学ばせる目的で、授業での教師のセリフや板書などの行動をすべて文章に書き起こしたものである。学生たちには授業のイメージをつかむためのイメージトレーニングであると伝えている。

「教育課程・方法論B」は、1、2年生の受講者が多いため、多くの学生はそれまで一度も授業をしたことがなく、授業作りのイメージができていない。そのためこのシナリオ型指導案を書かせても、全く授業の体をなしていない授業だったり、教科書をただなぞっただけの授業だったりを書いてくることが多かった。しかしながら、教科書を素材にして授業という料理を作って生徒に食べさせるというたとえで説明すると、けっこうまとまりと学び甲斐のある授業案を作ることができるようになったのである。

ただこうやって教えていて、何か妥協しているというか、大事な何かを教え落としてし

* 近畿大学教職教育部教授

まっている感がどうしてもぬぐえなかった。テキストである『おいしい授業の作り方』には、「授業作り初心者のための」という前置きの言葉がある。これは単に授業をおいしく作るだけでは、ベテランの先生が行っているような授業はできないことを「いいわけ」的に伝えている部分があった。だがその大事な何かが何であるのかは筆者自身十分に認識できているわけではなかった。

この大事な何かについての候補の一つは、佐藤(1996)が述べた、授業とは反省的实践であるということであった。筆者自身、授業とは反省的实践であるということを知っており、それを伝えたいとも考えてはいた。しかし、授業作りを料理作りにたとえて学生に説明する際、学生たちは授業作りの基礎もほとんどわからない状態のため、まずは基本的な授業作りの基礎の技術を教えることになる。料理作りの基礎も全くないのに、いきなり高級懐石料理を作らせようとしてもとてもおいしい料理などできたものではない。例えばだしの取り方や味付けの順番など、料理の基礎の技術を教えつつ、簡単な料理からレシピをたよりに作っていくことになるだろう。それと同じように、授業作り初心者には、どうしても授業作りの技術を強調して教えねばならず、その結果授業とは技術であるというメッセージの方が強く伝わることになってしまう。そのため反省的实践のような実際の授業実践ではじめて感じられる授業の側面については相対的に伝えることが弱くなっていた。

そしてもうひとつ、この論文を執筆する動機にもなっているのが、授業作りを料理作りにたとえたとき、近年広がっている「学び合い」や「協同学習」の考え方について、十分説明できないのではないかという疑問があった。授業作りを料理作りにたとえると、どうしても教師は作る人、子どもたちは食べる人になってしまう。これをどう表現していくのか、もしくは克服していくのが、授業作りを料理作りにたとえたときに問題だと考えたのである。

この論文の目的は、筆者がおこなってきた授業作りを料理作りにたとえるというフィルターを通して、あらためてそもそも授業で大事なことは何かを考えることである。後に言及するように、授業作りを料理作りにたとえて説明することはなかなか有効であると思っている。その上で、授業を計画したり実際に授業を行ったりすることを料理作りにたとえたときに、表現できることとできないことは何なのか、逆効果の部分もしくは授業の本質を失わせる部分は何なのかなどを明らかにすることによって、そもそも授業とはどんなものなのか、どのようにあるべきなのかをあぶりだしていきたい。

これ以降の論文の構成を示しておこう。まずは筆者が授業作りを料理作りにたとえてどのよ

うに教えているのか、そしてそれによって何を狙っているのか、どのような点が有効なのかを明らかにしていく。次に単なる料理作りのたとえによって表しきれない授業の側面について明らかにしていく。その上で、あくまで料理作りのたとえにこだわった上で、授業の本質的側面、つまりはそもそも授業とはどんなものなのか、何が大事なのかについて記述していく。ここでは近年盛んにおこなわれるようになってきている「学び合い」や「協同学習」についても言及していく。

教師は料理人

筆者は、授業作りを料理作りにたとえて教える際に学生に次のような端的な言葉をスローガンにしている。すなわち、教師は教科書に代表される学ぶべき内容（＝必要栄養素）を「授業の目的」で味付けして、プラスアルファの素材も加え、食欲を増すようなスパイスも加えて、おいしく食べやすい（ときには食べごたえのある）授業を作る料理人である、というものである。

授業を作り、行うにあたって、授業の目的（本時の目標）が重要なのは誰もが認めることだろう。授業作りを料理作りにとれた一番の理由は、教科書の内容を教えるにあたっての授業の目的・目標の設定が料理作り、特に味付けのたとえによってうまく説明できたためである。

教科書をもとに授業を作ろうとしても、本時の目標を設定できなければ、まとまりのある授業はできず、教科書をただなぞるだけの授業になってしまいがちである。当初、料理作りのたとえを使わずに学生に書かせた授業案は、何のためにその内容を教えたいのか分からない、教科書通りにもりあがりもなく進む授業になってしまっていることが多かった。何のために教えているのか、何をわかってほしいのか、教える側（学生自身）が分かっていないので、授業自体もそのような何のために学ぶのか分からない授業になってしまっていたのである。

そこで学生に授業の目的、本時の目標の大切さをわかってもらうべく、「きみがこの授業を通して生徒に伝えたいことは何かを必ず言葉に出して伝えなさい」と指示を行ってみた。ちなみに学生には「授業の目的とは、あなたがこの授業を通して伝えたいメッセージである」と説明してもいる。

これに対して学生は何とかメッセージをセリフにするのだが、今度はそのメッセージと授業内容が全くリンクしていなかったり、メッセージだけあって授業の内容が全くない授業を作ったり、逆にメッセージを入れることができず、とりあえず教科書をなぞった授業だったり、な

かなうまく授業の目的や目標を明確にしつつ、内容のある授業を作ることができなかったの
である。典型的な例だったのが、ある学生の書いた差別についての社会の授業である。差別は
いけないという至極まっとうなメッセージを伝えたいがために作った授業であったが、ほとん
ど内容がないために、メッセージに説得力を持たすことがほとんどできていなかったのであ
る。例えば、差別の歴史的な起りは何だったのか、どのような差別撤廃運動が行われたのか、
それでも今でも差別が残ってしまうのはなぜかなど、教えるべき内容はたくさんあるはずで
あるが、それらを授業に取り入れることがほとんどできていなかったのである。

この授業の目的（メッセージ）と教えるべき内容をバランスよく授業に取り入れることを指
導するにあたって有効だったのが料理作りのたとえだったのである。

少し前に「料理の鉄人」というテレビ番組があった。中華料理や和食、フレンチなどの「料
理の鉄人」たちが、決められた素材を使って料理を作り、その味を競うというものであった。こ
の番組でそれぞれの料理の鉄人たちは、同じ素材を使うのであるが、味付けが違うために全く
違う料理を作るようになっていた。

この素材を与えられてそれを自分の味付けで料理するというたとえが、教科書を与えられて
それを教えるために授業の目的を設定し、そこから授業を作っていくという教師の授業の作り
方をうまく表すことができていたのである。実際このたとえを使うと、授業の目的と内容をバ
ランスよく取り入れて授業を構成する大切さをうまく伝えられるようになり、学生たちの指導
案の出来もよくなっていった。例えばさきほどの差別についての授業であれば、味付けとして
の授業の目的（メッセージ）はあるのだけれど、必要栄養素が入っていないからもっとたくさ
ん素材を入れないと食べ応えのあるおいしい料理にはならない（学び甲斐のあるおいしい授業
にはならない）とアドバイスができるのである。

授業作りのレシピ

授業作りについてのこの料理作りのたとえはなかなか秀逸で、講義で学生に授業作りを説明
する際も重宝している。ここでは具体的に講義での説明の仕方を示そう。教えているのは教職
課程の学生たちなので、まず教育実習を思い浮かべさせ、説明会で教科書を渡されたところか
ら説明を始めていく。

まずおもむろに大根や人参などの野菜を取り出して学生に渡し、「これは生徒たちに食べさ
せたい、栄養がある食べ物です。教師としてのあなたの使命はこれらを生徒に食べさせること

です。さあ、どうやって食べさせますか。」と伝える。そして教育実習で教科書を渡されたというのはちょうどこれと同じような状況であり、あなたは教師として教科書の内容をかみくだいて、生徒たちが食べやすい（わかりやすい）ように料理して食べさせないといけないのだと伝える。さらに「では、あなたなら大根や人参を使ってどんな料理を作りますか」と問いかけ、答えてもらう。例えば、大根と人参を使ったスティックサラダやなます、豚汁、おでん、ポトフ、筑前煮など、いろいろな料理が出てくる。そしてどうしてそのような料理を作ろうと思ったのかをさらに問いかける。すると「大根や人参に合う味付けを考えた」という答えが出てくる。つまり、ここではそれぞれの素材に合う味付けがあることを認識させているのである。そして教科書の内容にもそれぞれの内容に合う学ぶ目的や目標があることを理解させ、教材研究とは教科書の内容にどんな意味があり、どんな目的や目標で教えるべきかを理解することであると教えるのである。

これについては非常に秀逸な授業を作成した学生がいた。彼は世界史でフランス革命を教えるにあたって、フランス革命を学ぶ意味を生徒たちに印象深くわからせるために、「フランス革命が無ければ、きみたちはまだ奴隷かもしれないのだ」と伝えたのだ。これによってフランス革命がその前後の出来事と合わせて民主主義や基本的人権の確立のために重要であったこと、その意味で生徒たち自身にも関係があるものであり、当たり前のように今認められている基本的人権がどれほどの多くの人の犠牲によって成り立っている重要なものであることを認識させることができるのである。

また大根や人参だけではおいしい料理が作れないように、教科書の内容だけでは授業が作れないこと、おいしく食べやすい料理を作るためにはプラスアルファの素材、例えば豚汁の豚肉が必要であるように、面白くてわかりやすい授業を作るには教科書以外のプラスアルファの内容が必要であることも理解させることができる。また自分の手元に付け加えることのできる素材をたくさん持っていた方がおいしい料理が作れる可能性が高くなることから、多くの知識を持つことの大事さも伝えることができる。知識とは自分の冷蔵庫に入っているプラスアルファの素材であり、知識が少なかったら冷蔵庫に卵とソーセージしか入っていないようなものであり、それではおいしい料理は作れないのである。

さらには、料理作りにたとえることによって、いろいろな味付けで料理が作れるのと同じように、同じ内容を教えるのにあたって、いろいろな目的で教えられることを示すことができる。例えば光合成を教えるときに、植物が行っている非常に巧妙で興味深い化学変化であると

教えてもいいし、二酸化炭素を吸収することで地球温暖化を防止し、酸素を作り出すことで動物の生存にも関わっているという意味で、環境問題を考えるきっかけとして教えてもいいということである。先ほど例に挙げたフランス革命についての授業では、別の学生は宝塚歌劇団が好きで、「ベルサイユのバラ」を交えながら人間ドラマを中心に面白い授業を組み立てていた。

授業作りを料理作りにたとえたときの問題とは

このように授業作りになんらかの効果を持っている料理作りのたとえであるが、実際に児童・生徒を対象にして授業をするにあたって、このたとえで表しきれないものはなんだろうか。もしくはこのたとえによって現れる、授業作りの本質から外れるマイナス側面は何だろうか。このことを以下で考えていきたい。

授業作りを料理作りにたとえることによる最も大きなマイナスは、教師は授業という作られたプログラムを子どもたちに食べさせるだけで用が足りると考えることができってしまうことではないかと思われる。

佐藤 (1996, p.9) は、「教室は『優れた授業』を展開する場所ではない。教室は、子ども一人ひとりがそれぞれのもろさや傷を抱え合って学び育ち合う場所なのである。『優れた授業』から自由になろう」と述べている。これに対して、授業作りを料理作りにたとえると、授業がまさに同書で佐藤の言う「所定のプログラムの遂行」に止まってしまうのである。

佐藤 (2012) はまた、授業の事例研究会の主目的が、優れた授業の追求ではなく、一人残らず子どもの学びを成立させることと、その学びの質を高めることにおくと述べている。教師がどう教えたかではなく（それによって良い授業、悪い授業を判定するのではなく）、子どもがどう学んだかを授業をとらえる視点にしたいという意であろう。授業作りを料理作りにたとえたとき、どうしても「私（教師）作る人、あなた（子ども）食べる人」になってしまう。言い換えるなら、授業の成否がおいしい授業が作れたかに偏り、そもそも子どもたちがそれらを消化できたのか、つまりは子どもたちの学びが成立したのかが問題にならなくなってしまうのである。

近年、「学び合い」や「協同学習」を中心においた授業改革の動きが大きくなるとなって授業のあり方を変えてきている。授業作りを料理作りにたとえるあり方は、この学び合いや協同学習についてもうまく表すことができない弱点を持っている。それは学び合いや協同学習が授業の目的を単に必要栄養素を食べることだけに限定していないからである。たとえるなら、

日々の食事はもちろん生きるために必要な必要栄養素を摂取するためではある。だが食事がそれと同時に家族との団らんであったり、友人との会食であったりとそれ自体を楽しんだり、きずなや親睦を深めたりする役割も持っている。それと同じように、学び合いや協同学習も（そして本来であればこれまでの授業も、さらに言えば学校も）知識を身につける以上の意味を持っているのである。

協同学習における授業改革、学校改革を主導する佐藤（2010, p.182）は、学校には3つの存在根拠があると述べている。

ひとつは「リテラシー（共通教養）の伝承」であり、二つ目は「デモクラシー（民主主義）の実現」であり、三つ目は「コミュニティ（共同体）の形成」です。この三つの規範は、今後どのような社会になろうと学校の存在根拠として変わることはないでしょう。学校は次の世代に文化を伝承する装置であり、その文化の伝承をとおして民主主義の社会の実現を追求する装置であり、文化の伝承と学びをとおして共同体を維持し存続させる装置です。

授業作りを単に料理作りになとえただけでは、授業は必要栄養素を食べさせること、すなわち佐藤の言うリテラシー（文化・知識）の伝承しかその意味を表せない。授業を料理作りになとえただけに、そこに民主主義社会の実現や共同体の維持、存続という意味も付与するためには、より適切なたとえが必要である。

少し分野は変わるが、柴田（2005）は、上司のマネジメントに関する著書の中で、リーダーは「宴会の幹事」と述べている。つまり宴会の幹事が、集まる場を設定し、料理を決め、みんなが楽しめるように企画して、気持ちよく食事ができるようにする、仕事の間を作り、やるべき仕事の方向性を決め、気持ちよく働けるようにするのがリーダーの役目だというのだ。

このたとえは授業作りにも有効ではないかと思われる。つまり教師は学ぶ場を作り、授業内容を決め、学ぶべき方向性を決め、子どもたちが必要栄養素を消化し、それと同時に仲間作り、自分作りができるようにするということだ。料理を誰とどういう場所でどうやって食べるかまで考えることで、授業作りを料理作りになとえることの利点が増すのではないかと思われる。

さらに料理作りでたとえると…

それではもう少し詳しく学び合いや協同学習も含めた授業作りを料理作りにたとえてみよう。佐藤は(2010, p.98)、学びが三つの次元の対話的实践であると述べている。

私は、学びを三つの次元の対話的实践として定義しています。第一の次元は対象世界(題材・教育内容)との対話的实践です。この実践は認知的文化的実践です。第二の次元は、教師や仲間との対話的实践です。学習者は決して単独で学んでいるわけではありません。教師や仲間とのコミュニケーションをとおして学んでいます。この実践は対話的社会的実践です。第三の次元は自分自身との対話的实践です。学習者は題材や教師や教室の仲間と対話するだけでなく、自分自身とも対話し自らのアイデンティティを形成しながら学びを遂行しています。この実践は自己内的実存的実践です。このように学びは対象世界(題材・教育内容)との対話(認知的文化的実践)、他者との対話(対人的社会的実践)、自分自身との対話(自己内的実存的実践)の三つの対話を総合した実践です。すなわち、学びは「世界づくり」と「仲間づくり」と「自分づくり」を三位一体で追及する対話的实践です。

授業作りを料理作りにたとえたときに、第一の次元である教材との対話は、食べることで食材のおいしさ(や不味さ)を知るということができるだろう。知識を身につけるといことは、題材や教材内容を取り入れ、世界を知るとい意味を持つ認知的文化的実践なのである。授業作りを料理作りにたとえたとき、この意味での対話は容易に表すことができるだろう。また、身につけた知識を消化して自分のものとし、自分が好む料理を知り、それらを自分で積極的に食べていくと考えた場合、第三の次元である自己内的実存的実践としての学びを表現することができるだろう。サヴァラン(訳書1967)は、「どんなものを食べているか言ってみたまえ。君がどんな人間であるかを言いあててみせよう。」と述べたが、まさにどんなことを学んだのか、その人がどんな人間になるのかを決めるのである。

これらに対して第二の次元、教師や仲間とのコミュニケーションである対話的社会的実践、特に仲間と対話については、教師が作り子どもが食べると考える料理作りのたとえではうまく表現ができない。どのような食事場所を設定し、どのように食事を盛り上げ、子どもたちが楽しく交流して料理を食べることができるようにするのか、さらに言うなら、そうやって行った食事会で、だれが食べて、だれが食べ残したのか、そこまで考えることではじめて第二の次

元での学びも可能になると思われる。

佐藤学（1996, 2010）は全く同じ授業の指導案を作って行ったベテランの授業と新人の授業が大きく異なることを示し、授業をオーケストラの指揮にたとえて子どもとの関係をつなぐことの大切さも主張している。授業は子どもの事実や子どもと教師との関係性で大きく変わる。同じ内容を教えるのでも、クラスが違えば授業のありようは大きく変わってくるのは教師ならば誰もが経験することだろう。例えばおとなしく発言の少ないクラスと、お調子者がいて元気なクラスでは大きく授業の雰囲気は異なる。ほとんどの教師は、その雰囲気や状況、一人一人の子どもの状態に合わせて、授業内容なり、進め方なり、働きかけの仕方を変えていることだろう。授業が反省的实践と言われるゆえんである。

このような反省的实践は優れた料理人もまた同じように行っているのではないと思われる。例えばお任せのお寿司屋さんの大将を考えてみよう。彼がやっていることは、常連さんの好みやその時の様子などを見て臨機応変に出す料理を変えるという意味でまさに佐藤の言う反省的实践、もしくはオーケストレーションをしている。料理もおいしい料理を作れば終わりというわけではなく、作った料理をどんな順番で、どんなタイミングで、どうお酒と合わせ、どのような雰囲気の場所で、どのように給仕するかなども含めていい料理だと言える。それと同じように、授業も計画ができれば終わりというわけではなく、子どもたちの状況に合わせて、臨機応変に振る舞い、有意義な食事、すなわち有意義な学びができるようにすることが教師のすべきことなのだろう。そして優れた教師はそれが当たり前のようにできているのだろう。

授業はしばしば子どもたちとともに作り上げるものだと言われる。すると授業とは教師がおおよその材料と味付けを決めた上で子どもたちと一緒に作り上げていく調理実習のようなものになるのかもしれない。いや、子どもの発言によって授業が変わっていく事実を考えると、材料すら即興でくわえられていくハプニング的な料理作りだと言えるかもしれない。

教師が教壇の前で授業をただけでは、子どもたちはそこで出された内容を食べたかどうかは確実ではない。授業をするということは、子どもたちの前に料理を出ただけだとも言えよう。それを子どもたちが食べなければ意味がないし、食べたとしても消化して自分の栄養にしなければまた意味がない。授業は教師がするものではなく、生徒が学ぶものと考えたなら、子どもたちがどのように料理を消化するかが授業作りのたとえの中で捉えられなければならない。

筆者自身大学で授業を行う際に、授業の感想を毎回提出させているのだが、伝えたいことを

直接言うよりも、伝えたいことをあえて言わずに、いろいろな手段で気付かせるように働きかけた方がむしろ学生たちに残ると感じることがある。もちろん、何も伝えないよりは伝えた方がいいと思ってもいる。例えば授業の目的やその時間で絶対にわかってほしいことを伝えなかったり、授業に反映させなかったりすると、子どもたちは(児童・生徒たちは)学ぶ内容に意味を見いだせず、何を学んだらいいかがわからず、定着も悪いだろう。しかし、教師が言葉に出して伝えるということはいわば生徒たちの口に食べてほしいものを放り込むようなものであり、それよりは生徒たちが自ら口に入れた方がおいしくその内容を食べられるだろうし、消化もいいのではないだろうか。

極端なことを言えば、教師は料理人であるが、究極の料理人は料理を作らないのかもしれない。つまり、教師は素材を用意するだけで、子どもたちがその素材を一番食べやすいように料理して食べることを見守る人になるということである。授業という料理をする場所を提供するだけといってもいいかもしれない。このことはこの後に示す学び合いや協同学習についてのたとえにつながっていくことである。

佐藤(2010, p.121)は、授業のデザイン(大枠としての計画という意味で、佐藤は授業のデザインという言葉を使う)においては「主題」と、「過程の組織」が重要であると述べる。

授業のデザインにおいて決定的に重要なのは主題です。その教材で生徒と何を追求するのか、その主題はどのような発展性をもたらすものなのか。その洞察が授業における生徒の学びの経験の質を決定づけるものとなります。

授業のデザインにおいて主題の次に重要なものが過程の組織です。どんなに意味のある主題も、豊かな探求と表現の過程が組織されなければ、学びの経験は貧弱なものになってしまいます。

生徒の学びの経験を認知的(文化的)経験、対人的(社会的)経験、自己内的(実存的)経験として豊かなものとして実現するために過程がデザインされます。そして教室における実践の段階では、デザインと省察を組み込んだ複雑な活動が展開されます。

このことを料理作りにたとえるなら、教師の仕事とは、つまりはどのような味付けで料理を作るのかを決定し、どのようなプロセスで(ちょうどコースの前菜、スープ、メインディッシュ、デザートのように)料理を出すのかをデザインし、さらにはどのような食事の場を作る

のかをセッティングし、子どもたちに料理を味あわせ、いろいろな意味で彼らの血や肉にしようとする営みであると言える。この意味では、学び合いや協同学習に基づく授業も、教師主導の講義式の授業も変わりがないだろう。

この際、教師が教材の深い意味を味わうこと（意味を知ること）ができていなければ、授業で追及すべき主題としての味付けを決めることができず、子どもたちは何のために学ぶのかということを理解することができず、料理を味わえないだろう。たとえそれがどんなにおいしい料理だったとしても、事実をただ教えるだけの、ちょうど子どもたちの口に料理を押しこむような授業はそのおいさを味わうことができないだろう。子どもたちがその意味を味わい、仲間たちとともに楽しい食事の時間を過ごすことによって、単なる feeding ではない、文化としての食事ができる、すなわち文化の伝達、消化としての学びができるのだろう。

イタリアからはじまったスローフードと呼ばれる運動がある。ファストフードに対抗して、地域の文化を守り、環境にやさしい食の生産を考え、単に栄養補給のためだけの食事ではなく、生活の質を高めるものとしての食事を重視する考え方である。授業もまた知識を手っ取り早く吸収するだけのものから、学ぶことそれ自体を楽しんだり、内容の意味の深さを理解したり、仲間とわかる喜びを分かち合ったり、その学びの質が問われるようになってきているのだと思われる。そして学び合いや協同学習は、それらの豊かな学びの経験ができるような授業デザインを教師に求めている活動と言えよう。

なぜ学び合い、協同学習は効果的なのか？

効率を重視してこれまで授業の主流だった教師主体の一斉教授式授業は、様々な意味で限界を見せつつある。もちろん工夫次第では一斉授業でも子どもたちに深い学びを味あわせることは十分可能ではあろう。しかし、教師1対子ども30といった比率で行われる一斉授業においては、教師「一人が独力で」、「すべての」子どもに深い学びを経験させることは、不可能と言ってもいいほどの難しさがある。既有知識の差による学力差、塾による先取り、特別な支援を要する子どもたち、さまざまな子どもたちの違いに、教師一人がすべてに対応することは物理的にも心理的にも不可能である。また、仮にスーパーマンのような教師が30人全員に個別対応を行うことができたとしても、その学びは個に分断された私事的な学びになりがちである。

それに対して学び合いや協同学習は、子どもたちが教え合うことで、より多くの子どもたちが個に応じた教えをとおして学ぶことができる。教師がたくさんいるようなものである。たと

え一人一人の知識は一人の教師に劣っているとしても、子ども同士が近い立場としてむしろお互いのわからなさを理解しやすく、良い教師役をこなすことが多いとも言われている(西川, 2006)。そして何よりも学び合いや協同学習の効果は、子どもたちが学び合い教え合うことで、子どもたちの間で知識が共有されることとなり、それが彼らのアイデンティティの土台となりうるということだ。

佐藤(2011)は、協同学習を推進した富士市立岳陽中学校の実践を紹介して、協同学習を取り入れることによって不登校が減り、学びから逃走する者が減り、学校が落ち着き、学力も上がったと報告した。それは協同学習における学びが彼らの居場所を作ることを可能にしたからだろう。

佐伯(1995)の考え方からすれば、知識の共有は実は仲間作り、アイデンティティ形成を意味する。例えば「机はなぜ机か?」を考えてみよう。それは社会的構築主義(例えば、Burr, 1995)の考え方而言えば、机という知識が共有されているから机は机とされるのである。社会的構築主義とは、社会のリアリティが知識の共有によって社会的に構築されるという考え方だ。

もし机を机ではないと言い張る者がいたとしたら、その者は机という知識を共有する人たちから仲間外れにされるであろう。それに対してそれが机であることを様々な学習によって理解し、それが机であるという知識を身につけたなら、彼は机が机であるという知識を共有している人たちの共同体への仲間入りが可能になる。学んで知識を身につけるとは本来的には仲間入りであり、仲間の中で認められるというアイデンティティ形成の意味を持つのだ。学ぶこと、知識を身につけることが仲間入りであることは一斉授業でも学び合いや協同学習の授業でも一緒なのであるが、一斉授業ではそれが直接的には感じられないのに対して、学び合いや協同学習は学ぶ方法自体が知識の共有となっているために、よりそのことが感じやすいのである。西川(2006, 2010)などは、さらにラディカルに、そもそも近代学校教育の目的、それはすなわち授業の目的である知識伝達をむしろ手段としてしまい、知識の伝達のために学び合うことでアイデンティティを形成していくこと、大人になること、人格の完成、仲間とやっていくことを第一の目的としてしまっているふしがある。非常に興味深い大転換だと言えよう。

学び合い、協同学習のむずかしさ

学び合い、協同学習を授業で行うことは実はそんなに簡単なことではない。単に授業の中で

グループ活動をしたり、4人組で話し合ったりすればいいわけではないのだ。なぜなら、学び合いや協同学習は単なるグループ活動ではなく、これまでの指導観、授業観を大きく転換させる授業のあり方だからである。それはこれまでの教師が教えること中心の授業から、子どもが学ぶこと中心の授業への転換である。授業作りのたとえにしても、どうしてもそれでたとえられる授業は教師が作る人、生徒が食べる人のかたちになってしまうので、そのままでは学び合いや協同学習をデザインできない。このことは本論文を書いた動機のひとつでもある。

学び合いにせよ、協同学習にせよ、ただ教師だけが教える力を持ち、教えないといけないうような考え方を否定する。それらの学習形態は、子どもたちは学び合い、教え合うのに十分有能であり（すでに述べたように西川（2006）などは、むしろわかっている教師よりもわかりたての子どもの方が教えるのに適任とさえ述べている）、教師は学ぶ場の整備と目標設定、そして評価を担うべきであると考え。教師が教える授業から生徒が学ぶ授業への転換である。

このような指導観の転換は教師にとって簡単なことではない。教えるのが仕事であると思っている教師が、授業で全く子どもたちに教えることがなくなったら、何をしたらいいのか分からず、罪悪感さえ覚えるかもしれない。筆者自身、大学の授業で学び合いを行った際には、やることなくて手持ちぶさたになってしまったのを覚えている（逆に言えば、これはいいことで、学び合いがしっかり行われたことによってやることがなかったのだが）。

しかしながらそもそも授業の目的を考えてみてほしい。授業は、教師が良い授業をすることが目的ではない。良い授業はあくまで手段であって、良い授業の結果、子どもたちが学ぶところこそがそもそもの目的のはずである。もちろん教師がおいしい授業を作ることができれば、より多くの子どもたちが学ぶことができるようになるだろう。しかしながら、それには教師の力量による差がどうしてもできてしまうだろうし（誰もがマイスターになればいいだろうがなかなかそういうわけにもいかないだろう）、与えられる食事はたとえどんなにおいしくてもどうしても受身的になってしまうのは仕方ないだろう。それならば、本来の授業の目的である子どもたち全員が学ぶことをめざして、全員の子どもたちがお互いに学び合うという枠組みを作ってしまうべき。学び合いや協同学習はそのようなある意味開き直り的な授業観の転換によって推進されてきた授業なのである。

一斉講義式の授業と、学び合いや協同学習の授業を比較するにあたって、アニメ一休さんの將軍様とさんまのエピソードがいつも思い浮かぶ。美食を尽くしていた將軍様が、料理がおいしくないとわがまま放題のところ、一休さんが寺にまねき天下第一の美味をごちそうする

と言う。しかしなかなか料理は出てこず、将軍様はまき割りや火おこしなどをさんざんやらされて疲れ切る。そこにそのまきで作ったサンマが出てくる。慣れない労働とたっぷり待たされた食事のため、出てきたサンマを将軍様は「こんなおいしい料理は初めて食べた」と感動するのである。

このエピソードはたとえどんなにおいしい授業を作ったとしても、それをおいしく食べられるかどうか、つまり学べるかどうかは子どもたちの側に決定権があること、そしてそれが教師主導の授業の限界になっていることをたとえている。

学び合いや協同学習を料理にたとえるなら…

学び合いや協同学習を料理作りのたとえでかんがえてみたらどうなるだろうか。教師のすることを場の設定、目標の設定、評価であると考えたら、素材と基本の味付けをテーブルにおいて後は子どもたちに自由に作らせる焼肉パーティーが近いだろうか。教師が作るような繊細で計画された料理ではないが、みんなでわいわい言いながら食べる焼肉も大味かもしれないが悪くないだろう。中には鍋奉行ならぬ焼肉奉行が出てきて仕切りを始めるかもしれない。そうなればまさに学び合いの授業だろう。

また調理実習と考えるもいいかもしれない。そのとき教師がすべきことは、味付けに合ったいい素材を仕入れること、料理に慣れていない子どもたちが使いやすい料理場を作ること、いい料理道具をそろえること、そして、子どもたちを信じて任すことだろうか。与えられるだけの料理は食べたくななくても、自分たちで作った料理はたとえ好きでない野菜だったり、出来があまりよくなかったりしても食べるだろう。またいっしょに料理を作り、食べることをとおしての仲間作り、仲間の中での自分作りをすることもできるだろう。

授業というものはもともとおせっかいなものである。もちろん今の社会の中で子どもにとって学ぶとは食事と同じくらい生きていくために必要なことだ。だからこそ、学校という場所で、授業というかたちで、子どもたちが好むと好まざるとにかかわらず、大人は一生懸命子どもたちに学ばせようとするのだ。

しかし栄養があるから、おいしいからと言っても、食べる気のない者に食べさせるのはなかなか難しいことである。大人が食べさせようとするほど、逆に反発して食べたがらない子どもたちも出てきてしまう。だからこそ教師は様々な工夫をし、子どもたちの興味を引いたり、疑問に思わせたり、簡単に答えを言わないことによって子どもたち自身に考えさせたり(有

田(2009)は、「教え惜しみ」と名づけている)して、子どもたちが自ら学べるような働きかけをしてきたのである。筆者の『おいしい授業の作り方』もまさにそのような枠組みに基づいて授業作りを料理作りにたとえ、子どもたちが食べる気になる授業の作り方を説明しようとしてきたのである。

それに対して、学び合いや協同学習は、根本から授業のあり方の枠組みを変えてしまっている。料理を作って出して食べさせるのではなく、自分たちで作らせて食べさせる。教師はどうしてもおいしい料理の作り方を知っているので、作って出したいくなるのだが、それを我慢して子どもたちに作らせる。そして子どもたちは一緒にいる他の子どもたちとお互いに料理を作り合い、食べ合って学んでいく。

筆者は教職課程の授業を受け持っている。学生の中には、友達に勉強を教えることで教えることの楽しさや「お前の教え方わかりやすい」と感謝される喜びなどを感じたことをきっかけに教師を目指す者がいる。また授業では面白くなかった勉強が、必死になって受験勉強をすることによって(つまり教えられるのではなく、自ら学ぶことによって)、その教科の面白さを知り、教師を目指した者もいる。自ら学んだり、自ら教えたりすることは子どもたちにとっても楽しいことであり、またその能力を子どもたちは持っているのである。そのような前提があるからこそ、学び合いや協同学習も成立するのであろう。教師の子どもに対する信頼感が試されるのが学び合いや協同学習と言えよう。

まとめ

授業作りを料理作りにたとえることで、そもそも授業とは何かを考えてきた。本論文でいくつかのことが整理されたと思われる。授業作りを料理作りにたとえたとき、授業は、料理を作って終わりではなく、また料理がうまくできれば終わりではなく、どのように料理を出し、どのくらい子どもたちが食べられたかまでが問題になるのだということ。学び合いや協同学習は、教師が料理を作るのではなく、子どもたちが料理を作って食べられるよう、教師が陰ながらセッティングをする授業であるということ。そして授業で一番重要なのは、子どもたちが栄養をきちんと消化しているかどうかであり、それが学び合いや協同学習への転換の機運になっていることなど。これらの新たなたとえを得たことで、今後どのように授業を計画していったらいいのか整理され、方向性が定まったと思われる。すなわち、授業で一番大事なものは、一斉教授式の授業であれ、学び合い・協同学習の授業であれ、子どもたちがもっともおいしく、

楽しく、たくさん料理を食べることのできる場をいかに用意するかということである。

なお今回の論文では一斉教授式の授業や、学び合いや協同学習の形態の授業において、教師がどのようなセッティングをしたらいいかについてまでは言及できなかった。これは特に学び合いや協同学習の形態の授業について、筆者自身がそれらの授業実践を取り組み始めたところで、十分に説得力のある実践を行っていないということもあるのだが、今回の論文で学び合いや協同学習の授業についても料理作りにたとえたことで、やるべきことが整理されたと考えている。今後、学び合い、協同学習において教師のやるべきことを具体的に示していきたいと考えている。

文献

- 有田和正 2009 教え上手 サンマーク出版
- Burr, V. 1995 An Introduction to Social Constructionism. Routledge. (田中一彦訳 1997 『社会的構築主義への招待一言説分析とは何か』 川島書店)
- 西川 純 2000 学び合う教室 東洋館出版社
- 西川 純 2006 「勉強しなさい」を言わない授業 東洋館出版社
- 西川 純編 2010 『学び合い』スタートブック 学陽書房
- 佐伯 胖 1995 学ぶということの意味 岩波書店
- 佐藤雅彰 2011 中学校における対話と協同 ぎょうせい
- 佐藤 学 1996 授業研究入門 岩波書店
- 佐藤 学 2010 教育の方法 左右社
- 佐藤 学 2012 授業改革の哲学 東京大学出版会
- ブリア・サヴァラン 1967 美味礼賛 岩波書店
- 柴田励司 2005 39歳までに組織のリーダーになる かんき出版
- 杉江修治 2011 協同学習入門 ナカニシヤ出版
- 杉浦 健 2005 おいしい授業の作り方 ナカニシヤ出版