

学びの共同体の授業実践

—理論、現状、課題—

杉浦 健*・奥田 雅史**

A Classroom Practice of Cooperative Learning: Theory, Current State, Tasks

(SUGIURA Takeshi・OKUDA Masashi)

1. はじめに

近年、授業改革・学校改革のあり方の一つとして「学び合い中心授業」とでも言うべき流れが起こっている。それは杉江修治が主として犬山市で進めている「協同学習」（たとえば杉江，2011）、上越教育大学の西川純や信州大学の三崎隆が提唱する「学び合い」（たとえば、西川，2000，2006、三崎，2010）、授業研究で全国を回り、授業改革・学校改革を訴える佐藤学の「学びの共同体」などである（たとえば佐藤，1996，2010，2012など）。本論文では、これら同時的に起こった授業改革のあり方を便宜的にまとめて、生徒同士が学び合うことが授業の中心におかれる授業改革という意味で、「学び合い中心授業（改革）」と呼びたいと思う。

本論文ではこれら「学び合い中心授業」を取り上げていくが、それにはいくつかの理由がある。一つ目の理由は、これらの授業改革・学校改革が、それぞれ異なる推進者がいながらも、同じ方向をめざして改革が行われ、多くの学校で行われるようになり、その規模と影響力が大きなものになっているということだ。例えば、学びの共同体の学校改革を進める佐藤（2010）は、「学びの共同体」を掲げる学校は、全国に200以上のパイロットスクールを生み出し、2010年現在、小学校で約2,000校、中学校で約1,000校が改革に挑戦しており、その学校数は全国の公立中学校の約1割に相当すると述べている。また西川や三崎の進める学び合いも、毎年「学び合いフォーラム」を開催し、常に100名以上の参加者を集めている（<http://manabiai.jimdo.com/>）。杉江の協同学習も、犬山市において学校改革、授業改革の理論的支柱として実践されている（荻谷他，2006）。

* 近畿大学教職教育部教授

〔キーワード〕 学び合い、学びの共同体、授業

** 堺市立美原中学校教諭

二つ目の理由は、そのように行われた学び合い中心授業によって、学力の底上げがなされており、さらには生徒指導上の問題なども減っているという事実である。例えば、佐藤 (2010) は、「学びの共同体」を掲げた改革を実施した最初のパイロットスクールである静岡の岳陽中学校では、3年足らずの間に不登校を38名から6名に激減させ、1年ほどで校内暴力と非行をゼロにし、市内18の中学校で最低レベルの学力をわずか2年で市内トップレベルの学力へと急上昇させ、進学実績も向上させたと述べている。また西川 (2010) は、学び合いによって、一斉授業の時よりも成績が劇的に上がったクラス、最低点が100点満点中80点になったクラス、子ども同士の関係がよくなったクラスが次々と生まれていると述べている。現職教員の橋本 (2010) も、クラスの成績が目に見えて上がり、算数の成績も全員が1段階上がったと述べている。

杉江の協同学習については、彼の推進する犬山市の教育改革を調査した研究において、クラスの子に教えたり教えてもらったりする学び合いの教育実践には教育格差を縮小する効果があると考えられている (荻谷他, 2006)。

三つ目の理由は、筆者たちもそれぞれクラブ活動 (杉浦) や授業 (奥田) に学び合いの考え方と方法を取り入れ、手ごたえとその効果を実感しているためである。杉浦はボランティアで行っている小学校の陸上クラブで異学年間の学び合いの手法を取り入れて指導を行っており、その効果を実感している。特に下級生の技術の伸びが目立つことを認識している。また奥田は、「協同学習」、「学びの共同体」の手法を中学校の理科の授業に取り入れており、生徒と生徒が、また生徒と教師がつながる授業を展開することで、生徒の「わからない」に気づくことができ、生徒と生徒、生徒と教師がともに学ぶことができていると実感している。

とはいえ、これらの試みが何もかもうまくいっているわけではなく、時にはうまくいかないことやどうしたらいいか悩むこともあり、もっと根本的な考え方や方法を整理し、深め、今後の授業のあり方をより明らかにしたいという希望があり、それが本論文で「学び合い中心授業」を取り上げようと思った理由となっている。

本論文の構成を先に示しておこう。まず学び合い中心授業の大きな3つの流れと思われる佐藤を中心とした「学びの共同体」、西川、三崎などが中心となる「学び合い」、そして杉江の「協同学習」について、それぞれの理論的背景とその考え方について整理する。これら3つの流れは、その理論的背景や出自は異なるものの、考え方やヴィジョン、哲学についてはかなりの共通性がある。

杉江（2011）は、（協同学習の実践者の）それぞれの理論の違いより、共通性の方が重要であり、そちらの理解の方が有意義だと述べている。本論文でも、3つの学び合い中心授業について、まずはできるだけ共通性（特に考え方の共通性）をとらえ、そこに現れる学び合い中心授業の本質的な部分を明らかにしていきたい。

次に、それぞれの「学び合い中心授業」の方法、すなわち授業の進め方について示していきたい。ただし、3つの流れとともに、「学び合い中心授業」において重要視されるのは、その考え方、ヴィジョン、哲学であり、方法はそこから必然的に導かれるものだと考えられている。例えば後にも示すように、三崎（2010）は、学び合いは考え方であり、その考え方を享受した子どもたちが目標達成に向けて自分たちで動き始めた結果、学び合いの現象が自然発生するのであり、学び合いの現象が現れないのであれば、それは学び合いの考え方が子どもたちに享受されていないからだと考えべきだと述べる。さらに、学び合いは、学び合いの現象を生じさせるためにグループにしたりペアにしたり場を作ったりプロセスを作ったりするものではなく、学び合いの考え方が享受されるからこそ、グループができ、ペアができ、場ができプロセスができると述べ、学び合いがまず方法ありきではないことを強く戒めている。

とはいえ、授業の中で学び合いを成立させる（もしくは学び合いを自然成立させる）ために教師が行うことは、それぞれの学び合い中心授業の流れによって特徴的な違いがある。ここではそのような学び合いを成立させるために教師がすべきことをそれぞれの学び合い中心授業の進め方の方法と考え、その具体的なあり方を見ていく。

そして最後に、学び合い中心授業を行っている奥田から、実際に学び合い中心授業を行った際にうまくいかなかった点や悩んだ点、課題などを示し、その解決の糸口を探るとともに、学び合い中心授業のみならず、今後の授業のあり方全般の改善の方向性を明らかにしていく。

2. 3つの「学び合い中心授業」の合流

学び合い中心授業の3つの流れには、それぞれ問題意識においてその源流の異なる推進者がいる。佐藤学は「学びの共同体」を標榜する学校改革・授業改革を推進するにあたって、膨大な授業観察の経験と、国内外の学校改革・授業改革の動向、教育学・教育哲学を含めた人文社会科学全般の大きな学問的流れを起源としている。杉江修治は、長年のバズ学習を中心とした協同的な学びの世界をフィールドとした実践研究に携わると同時に、現場の教員と共同での授業実践研究を重ね、協同学習の基盤を作ってきた。西川純や三崎隆は認知心理学の教授学習研

究、特に理解の研究を進める過程で、教師は認知心理学で言うところの自動化（できるようになったことを説明できなくなる現象）によって物事をわかりやすく教えられない、では誰が教えるのかと考え、子ども同士の学び合いの研究および授業実践を始めた。

このように異なる源流をもつ3つの流れであるが、それぞれが現職教員との共同研究を重ねて、結果的に同じ方向である「学び合い中心授業」にたどりついたと言える。そして、3つの流れとも、「学び合い中心授業」において重要なのはその学び合い的、協同学習的な「方法」ではなく、「考え方」、「ヴィジョン」、「哲学」であるということ共通して強調している。

たとえば杉江（2010）は、「協同学習という学習指導の理論は、学び合いをうまく促すための手法を連ねたものを言うものではありません。子どもが、主体的で自律的な学びの構え、確かに幅広い知識習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには他者を尊重する民主的な態度、といった『学力』を効果的に身につけていくための『基本的な考え方』を言うのです（P.1）」と述べ、協同学習が単なる教育方法や学習指導の方法ではなく、教育の原理的な考え方であることを強調している。

西川の「学び合い」については、考えを同じくする三崎が次のように学び合いが単なる方法論ではなく、考え方（の原理）であることを強調している。

『学び合い』（注）は考え方である。その考え方を享受した子どもたちが目標達成に向けて自分たちで動き始めた結果、『学び合い』の現象が自然発生するのである。もし、『学び合い』の現象が現れないのであれば、それは『学び合い』の考え方が子どもたちに享受されていないからだと考えるべきである。また、『学び合い』は、『学び合い』の現象を生じさせるためにグループにしたりペアにしたり場を作ったりプロセスを作ったりするものではない。『学び合い』の考え方が享受されるからこそ、グループができペアができ場ができプロセスができるのである（三崎，2010，P.71）。

注：この引用での二重カッコは、学び合いとは考え方であり、単なる方法としての学び合いと区別されるべきだと考えた三崎がそれを表現するために使っている。

西川や三崎が特に強調するのは、学び合いの方法や現象は考え方が浸透している限り自然発生的に現れるものであり、学び合いのためにグループを作ったり、ペア学習をしたりする必要

はないということである。彼らが重要視するのはいかに学び合いの考え方を子どもたちに浸透させ、徹底するかということである。逆に言えば、子どもたちの学び合いが発現するために教師がすべきことのハウツーは、学び合いそのものを作り出すハウツーではなく、学び合いの考え方を浸透・徹底するためのハウツーであるということになる。このことは後に示すそれぞれの学び合い中心授業の方法のところでも言及する。

佐藤・佐藤（2011）は、「学びの共同体」の学校改革と授業改革が形式や方式ではなく、21世紀型の学校と教室の「ヴィジョン」であり、学校改革と授業改革の「哲学」であり、学校と教室を改革する「活動システム」であると述べている。また、『『学びの共同体』の学校改革と授業改革が、形だけで導入されたり、方式として導入されたりしても、それだけでは有効に機能しない（P.165）」とも述べ、学校改革、授業改革が単なる教育の方法改革ではなく、教育についての哲学的な考え方の転換であることを強調している。

これら3つの学び合い中心授業の考え方の一致は偶然ではない。なぜなら近年、学習についての考え方が大きく変わってきている流れがあるからだ。具体的には、学習とは文化的実践であるという考え方である。より詳しく言うなら、学習とは単に知識・技能を個人が身につけたり、理解したりすることにとどまるのではなく、学ぶことがイコール文化的実践であり、共同体への参加を意味すると考える考え方である。この考え方は、知識が共有されて初めて知識になるという考え方、すなわち社会構成主義に基づいており、エンゲストローム（1999）の拡張的学習やレイヴ&ウェンガー（1993）の正統的周辺参加といった学習理論につながるものである。

知識が共有されて初めて知識になる以上、そして学ぶことが共同体への参加を意味する以上、それを可能にする学び方、もしくはそれを最も体現する学び方である「学び合い」の学習形態が目指されるのは必然であろう。

そして、その考え方が共有されていない場合、グループ活動にせよ、班活動にせよ、また教え合い・学び合いにせよ、その学びは形式的なものになりがちであり、またうまくいかないことも多くなるだろう。逆に、その考え方が理解され、教育方法の根本理念にある場合には、杉江（2011）の言うように「一斉授業の協同学習」も成り立つことになるだろう。3つの学び合い中心授業の合流は、その中心にある考え方の理解がいかに重要であるかを強く指し示している。

3. 3つの学び合い中心授業の授業方法

すでに強調しているように、「学び合い中心授業」において重要視されるのは、その考え方、ヴィジョン、哲学であり、方法はそこから必然的に導かれるものだと考えられている。しかしながら、授業の中で学び合いを成立させる（もしくは学び合いが自然成立する）ために教師が行うことというのは、それぞれの学び合い中心授業の流れによって特徴的な違いがある。ここではそれぞれの学び合い中心授業について、学び合いを成立させるために教師がすべきことの具体的なあり方を見ていく。

もちろん、ここまで強調してきたとおり、学び合いはあくまで考え方であり、まず方法ありきではない。しかし、例えば西川や三崎の著書では、学び合いの考え方をいかに子どもたちに伝えるかの方法は充実しており、学び合い中心授業を進めていこうとするにあたって、授業のあり方・進め方を明らかにすることは意味のあることであろう。またそれぞれの具体的な方法は、それぞれの学び合い中心授業の基づく哲学が具現化されたものであり、その哲学・考え方・ヴィジョンを理解する上でも、授業の具体的なあり方を示すことは意味のあることであろう。ここでは、それぞれの学び合い中心授業が、どのような考え方（哲学、教育観など）に基づいて、どのような授業のあり方につながっているのかを示していく。

(1) 杉江・犬山市の方法

杉江（2011）は、協同学習を「子どもが、主体的で自律的な学びの構え、確かで幅広い知識習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには他者を尊重する民主的な態度、といった『学力』を効果的に身につけていくための『基本的な考え方』（P.1）」だと述べる。さらには、「『集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする』ことを基礎においた実践すべて」「メンバー一人ひとりの成長への願いを学級の全員が理解し合い、『学級のメンバー全員のさらなる成長を追求することが大事なことだと、全員が心から思って学習すること』『クラスの仲間全員が自分の味方』という環境で学ぶこと」などとも述べている（以上、P.20）。

これら杉江の考え方を要約するなら、協同学習では「仲間全員と共に、関わりながら、主体的に学んで、確かな知識を身につける」とでも言えるだろう。このような協同学習の考え方に基づいて行われる授業は、犬山市教育委員会のまとめた『自ら学ぶ力を育む教育文化の創造（2005）』によると、おおよそ次のような展開になるという。

- ① 数人の班に分かれ、班長を選ぶ。
- ② 課題について班長の指示で順に全員が発言する。
- ③ 発言に対する質問や意見を述べる。
- ④ 時間まで話し合い、班長が班の意見をまとめて発表する。(P.48)

例えば小学校1年生の足し算の授業を例にあげよう。被加算が9, 8, 7, 6の足し算の秘密探し(9 + 5 = 14では10と5から1減った4になる)を行う際には、まず一斉で個別学習をし、秘密を探した後、4人グループで自分の考えを発表し合うグループ活動を行い、最後に学んだことを活かしてまとめをかねた個別学習をするという(藤田他, 2003)。

協同学習の方法は、後に西川や三崎の学び合いと比較すると対照的なのだが、話し合い過程のフォーマットがある程度定まっている。これは「一斉画一の指導を脱して、より密度の高い学びを生みたい(犬山市教育委員会, 2005, P.49)」という願いを、授業という現場において実行するために工夫してきたという過程があったためではないかと思われる。つまり、「子どもの意見、疑問を出やすく生かしやすいよう(同)」にするためにはどうしたらいいのかということから方法が生み出されたと考えられるのである。さらには「他者を尊重する民主的な態度(杉江, 2011)」を重視する考え方もその方法を導いたということも言えるだろう。実際、協同学習の話し合いの展開は民主主義的な議論の進め方を踏襲しているとも言えよう。

このように話し合い(学び合い)過程のフォーマットが決まっているということは、導入が比較的容易であるという長所をもたらすと同時に、話し合いや学び合いが形式的なものにとどまってしまう短所も内包する。もちろんそれを食い止めるのは授業実践を協同学習の持つ考え方に確実に基づかせるといこととなる。

(2) 佐藤の授業のあり方

佐藤の推進する「学びの共同体」の授業では、「子どもたちの活動的で協同的で反省的な学び」が組織される。

すべての教室において「聴き合う関係」が組織され、小学3年以上の教室では、どの授業においても、①男女混合4人グループによる協同的な学びを組織すること、②教え合う関係ではなく学び合う関係を築くこと(わからなかったら、仲間に「ねえ、ここ、どうするの?」とたずねることを習慣化すること)、③ジャンプのある学びを組織すること、これら三つが求められ

る (佐藤, 2012)。

佐藤・佐藤 (2011) によるとこのような授業のあり方は、静岡県岳陽中学校の授業の改革をとおして形成されていったという。たとえば「コの字型の机の配置や市松模様で配置すること」「四人の小グループは男女混合で組織し、男女がたすき掛けになるように座るのが好ましいこと」「小グループの協同的学びを『共有』と『ジャンプ』の二つに分けて組織すること」などは岳陽中学校の授業改革において発見されたことであるという。

協同的学びを「共有」と「ジャンプ」の二つにわけて組織することについては佐藤・佐藤 (2011) を基に、もう少し説明しよう。

授業の前半である「共有」の目的は、低学力層の底上げである。学級には様々な能力の子どもがいる。授業で大事にすることは、本時に身に付けさせたい基礎的な内容を仲間との協同を通して自分なりの理解をすることが目指される。

低学力層のすべてを支えるには教師一人では無理である。そこで、子ども同士の「対話」と「協同」を入れる。具体的には個人作業の協同化と呼ばれるグループ活動や考えをすり合わせるグループ活動を組織する。多くの子どもが、協同的な学びで集中と緊張を取り戻す。これが共有である。

低学力層の底上げだけでは、すべての子どもの学びの保障にはならない。授業の前半で低学力層の底上げを図り、さらに学習内容をより深く学ぶこと (背伸びとジャンプ) を組織する。具体的には、前半における学習内容の活用・応用や拡大・深化を目指した課題を行う。これがジャンプ課題である。

なお、後にも示すように、佐藤の「学びの共同体」の授業では、このジャンプ課題を設定するのが難しい。それはその単元の本質を教師自身が深く理解し、かつそれを子どもたちが理解したときに意味あるものとして認識できるようなジャンプ課題を作る必要があるからである。このことはそのまま学びの共同体の授業の難しさでもある。

学びの共同体の授業のあり方は、「子ども一人ひとりの学ぶ権利を保障する (子どもが一人残らず学習に参加する) というヴィジョン」から導かれている。

さらに「学びの共同体」としての学校は授業だけではなく、以下のような「ヴィジョン」「哲学」を根っこにした学校改革をも目指している (佐藤・佐藤, 2011)。

「ヴィジョン」

- ① 子ども一人ひとりの学ぶ権利を保障する。(子どもが一人残らず学習に参加する。)
- ② 子どもたちが学び合い、教師たちも学び合い学びの専門家として成長する。
- ③ 子どもと親と市民から信頼を獲得し、連携する。

「哲学」

- ① 「公共性」。すべての教師が年1回以上は教室を開き、同僚性を育てる。
- ② 「民主主義」。異なった人間同士が共生できる場所となる。
- ③ 「卓越性」。どんな条件であっても最上のものを目指す。

つまり「学びの共同体」の授業改革は、学校改革の一環であり、教師や保護者、地域も含めたすべての学校の構成者及びそれを取り巻く関係者が学び合うことを目指しているのである。逆に言えば、学校の構成者・関係者が学び合う存在であれば、授業も子どもたちも必然的に学び合う存在になると考えられているのである。

(3) 西川・三崎の方法

杉江の進める協同学習、佐藤の進める学びの共同体、この両者とも子どもたちが学び合うにあたってのグループ作りを教師が主導しているのに対して、西川や三崎の進める学び合いは、グループ作りをも子どもたちに主導させる点が特徴的である。

このような違いは学び合いが基づく基本の考え方から必然的に導かれたものであると言える。まず学び合いの基本の考え方を橋本(2010)から以下に示そう。

第一は、「学校は、多様な人とおりあいをつけて自らの課題を達成する経験を通して、その有効性を実感し、より多くの人が自分の同僚であることを学ぶ場」であるという学校観です。

第二は、「子どもたちは有能である」という子ども観です。

第三は、「教師の仕事は、目標の設定、評価、環境の整備で、教授(子どもから見れば学習)は子どもに任せるべきだ」という授業観です。

(橋本, 2010, p.42)

これらの基本的な考えのうち、第一の考えについては協同学習や学びの共同体とほぼ共通する考え方と言ってもいいのではないかと思われる。それに対して第二、第三の考えについては、西川や三崎の推進する学び合いに特徴的である。もちろん協同学習についても、学びの共同体についても、言外にはこれらの考え方に基づいていることは十分推測できるが、学び合いについては、この考えを前面に出して徹底することがその授業のあり方を大きく特徴的なものになっている。

西川や三崎の提唱する学び合いでは、この考えを伝えることに腐心している。それは考え方が間違っているとまくいかなないからだ。そのため、これらの考えを子どもたちに伝えるための様々なシナリオの実例が示され、それを利用できるようになっている。そしてそれ自体が学び合いの仕組み・方法となっている。

具体的に学び合いがどのように行われるのかを橋本 (2010) から引用しよう。

子どもたちが、自分たちで教え合って授業を進めていくということを理解したら、子どもにその授業での課題を与えます。

「今日の、この授業でのゴール (めあて) は『全員が～をできるようになる』です。みんなで教え合って、全員がわかるようにしていこうね」と、まず、めあては何か、授業の最後にどうなっていればよいのかを子どもたちがわかるように説明します。(中略)

たとえば「全員が植物の成長に何が必要かを、他の人にわかるように説明できるようになる」などです。

(中略) 教師の「さあ、どうぞ」という声かけで、子どもたちに動きを促します。(中略) 誰かが動き出したり、友達に質問したりしたら、それを評価しましょう。「そう、動いていいんだよ」「わからないことを聞けてえらい」。または笑顔でうなずくだけでも通じます。

それを見て、他の子たちも安心して動き始めます。

(橋本, 2010, P.45)

学び合いでは誰と誰が学び合い、教え合うか、どんなグループになるかを定めることはない。ひとりで取り組むことを認めさせる。『全員が～できるようになる』という目標さえ共有されれば、最適な学習方法を子どもたちが自分で見つけ出せる、そのような有能さを子どもたちは

持っていると考えているからだ。

西川（2006）によると、学び合いは当たり前の授業であるという。「普通の授業でも、学び合いは子どもたちの中で行われるし、学び合いの授業でも教師が子どもに演説・指示することは行われる。普通の授業と学び合いの授業の違いは、結局その割合であり、学び合いでは圧倒的に学び合う時間が長く、教師の演説・指示は最小限なのである（P.36）」という。

3つの学び合い中心授業のあり方を見てきたが、一次元的に捉えると、これらの授業間では、学び合いの場を作るにあたっての自由度が異なると言えよう。佐藤はグループ活動での学び合いを比較的定型で行うのに対して、杉江はもう少し自由度を高くしており、西川・三崎についてはどのような形で学び合いをするのかをすべて子どもたちに任せるという非常に自由度の高い学び合いを行っている。

定型があると授業は進めやすいが、形だけになりやすい。またうまくいかなかったときの臨機応変な対応が難しい。形を守るべきか、柔軟に変えていくべきか悩むことになるだろう。それに対して、自由度が高いと、柔軟な対応はしやすいが、試行錯誤が多くなり、その分、うまくいくまでの悩みが多くなる。それぞれ一長一短があり、それが教員の授業作りの悩みとなるだろう。

4. 学び合い中心授業を実現する授業実践の現状と課題

筆者である杉浦と奥田は、これら学び合い中心授業の実践を行っているが、実際に行ってみるとさまざまな困難や問題が起こってくる。ここでは、それら実践から明らかになった実際的问题を示していきたいと思う。なお、これらの困難や問題はわれわれの未熟さに起因するところが少なからずあると思われる。だが、そのような未熟さを許容して実行できる授業のあり方こそ求められると考えられるため、ここでそのような未熟さも含めた上で学び合い中心授業の困難や問題を示すのは意味があると思われる。

(1) 導入の困難

ここまで述べてきたとおり、学び合い中心授業の実践において最も重要なのはそのヴィジョン・哲学・考え方であり、その考え方が教師および生徒に共有されないと、学び合い中心授業は上手くいかない。そして、それが難しいゆえに、授業を行うにあたって様々な問題や困難が生まれてきた。

筆者(奥田)は、前任校では杉江の協同学習にもとづいて授業を行い、現任校では佐藤の学びの共同体に基づいて授業を行っている。ここまで示した通り、同じ学び合い中心授業で同じ考え方に基づいているといってもその授業方法は異なっており、現任校で授業を行う際にはなにかから始めればいかかわからない状態であった。考え方が大事、生徒と生徒を繋ぐことが大事といっても、具体的にはどのようにしたらいいのかが当初全く分からなかった。

佐藤の学びの共同体は、授業改革であると同時に学校改革であり、学校を上げて授業作りに取り組むことが多い。筆者の学校でもそうであったが、経験の浅い新任教員や、前任校で学び合いが行われていなかった転任教員にとっては、4月当初から授業を始めるにあたって、学び合い中心授業の考え方を完璧に身につけてから授業を開始するわけにはいかない。実際、勤務校では20代の若い教員が全体の半分以上を占めており、考え方を十分に理解する前に、とにかく定型のやり方を決めておかないと取り組めない教員が多かった。考え方の理解が十分でなくても、ある程度授業方法の定型を示して、同じ手法で授業を見切り発車していくことが必要であると感じた。

ちなみに奥田は現任校においては、杉江の犬山市の実践を参考にして班長を選び、班は佐藤の方法を取り入れ男女4人の市松模様で座席を配置し、班学習を多く取り入れ生徒の活動性を高めるように工夫している。さらに、杉江の学びの手法のうち“お出かけバス”、“リレー学習”など班活動での具体例を参考にしてグループ学習の実践を行った。これらの方法は、その時の生徒の様子に応じてさまざまに試行錯誤できる材料として活用することができるため、定型の方法にこだわらずに多く取り入れている。

(2) 課題設定の困難

次に難しかったのは、各回で取り組む課題をどう設定するかであった。前任校で協同学習を行っていた際には、協同学習を促進する方法としてさまざまな技法を使っていたため、課題の設定に悩むことは少なかった。しかしながら現任校の学びの共同体の実践では、課題の設定自体が学びの共同体を実現する重要な役割を果たしているため、共有すべき本時の基礎的な内容をどのように設定するのか、またジャンプ課題をどのように設定するのが難しく、苦勞をしている。適切な課題を設定できないと授業もうまくいかず、学びの共同体が成立しにくいのである。そのため筆者もさまざまな試行錯誤をしてきた。

学びの共同体の授業をはじめたころは、課題設定とそれを基にした4人班での活動がうまく

できなかったため、まずはペアによる説明活動から始めた。具体的には授業の最後にこの時間学んだ用語“双子葉類”などを隣のペアに説明させる。その時に、教科書やノートの文章を覚えるのではなく、自分の言葉で表現するようにさせた。聞く生徒はその説明の用語が正しく使えているかを確認する必要があるし、自分の理解より高い説明などがあると相手に質問したりできるように工夫した。学びの共同体の授業を始めて2年目の今年度（平成25年度）は、4人班でのグループ活動を多く取り入れることができ、生徒が全体の前に立って説明できたり、質問をみんなの前でできるようになったりと成長を示した。

(3) 共有化の困難

すでに、考え方が十分浸透する前に、導入での方法の見切り発車が必要と述べたが、その後、できるだけ早期に考え方を共有し、また授業方法を教員同士が足並みを合わせる必要がある。方法論が統一されていないと、さまざまな滞りが出てくるのである。例えば、「○○先生はいって言ってたのに、なんで△△先生はアカンの?!」など不満が出たりする。そうではなく、「そっか。どの先生も言うってことは大事やねんな」、「みんなで協力してやろうや!でも、□□ちゃんはこれは苦手やからなんか考えな」、このような状況を作り出す必要があるのである。

このような状況を作り出すためには教室整備や授業の大きなルールを教員が共通して行う必要がある。奥田は今年度、学年5クラス共通の目標を教室の前に掲示して考え方の統一を図っている。また、机を班にするときにはピッタリくっつくように徹底し、横には何も掛けないように指導をしたり、授業開始5分までには必ずグループまたはペアでの学習をいれたりするなど、共通の認識をもって取り組んでいる。学び合い中心授業の考え方を実現するためのこのような小さな取り組みも授業の成否に大きな役割を果たしている。

学び合い中心授業では、最終的には考え方が最も大事だと言えるが、その運用上のところは考え方も方法もどちらも大事であり、それらは両輪の輪であり、相乗効果であると言える。4月当初の、考え方が教師にも生徒にも十分共有されていないときには、教員間での方法論の統一がまず必要であり、とりえず定型でスタートした後、考え方が共有されて来たら、自由度を高くしてそれぞれの教員の個性に応じた指導にした方がよいようだ。

ただしこの際に学び合いの考え方が徹底していないと授業は崩れてしまう。典型的には「うちの班はできたから終わり。他の班が終わるのを待ってごう」「やっても一緒」「先に進んでしまう子」「終わったら寝たりする子」もいるのではダメなのである。あくまで生徒同士、教

師同士でお互いを聴き合い、認め合い成長できる関係が基盤としてあることが必要である。それがないと方法論の不統一が考え方の不統一をまねき、考え方の不統一は方法を権威的にし(「とにかくこうやらないといけない!」)、結果的に考え方の共有を不可能にしてしまう。逆に言えば考え方の共有ができたなら、方法論が少し変わっても大丈夫だと言える。

このような共有を達成するにあたっては、一人の教員が引っ張るだけでは無理である。学年、できれば学校で考え方が共有されることが大事であり、教員同士もわからなければ聴き合い、相談し合える関係を作る必要がある。平成25年度、筆者は教科会を充実させ、夏休みに独自に半日を理科の教科会として行い、親睦会も行うなど交流を深めている。また学年団でも社会、理科、国語など教科を超えて授業を相談し合うなどしている。

学びの共同体の実践では学び合いは生徒が行うだけではなく、教員も地域もともに共同体として学ぶことを目指している。結局のところ学びの共同体の実践がうまくいくためには、教師が共同体を作ってお互い研修しあえることが必要だと思われる。「このジャンプ課題はどうか」など検討しながら、よりよい基礎課題やジャンプ課題を見つけ、共有していかないといけないのである。もちろん教科の専門性も深めていくことも重要であろう。現任校では理科の教員は若手が3人だけで、課題の設定には苦勞しているところである。

5. 最後に 一当たり前のことの大切さ一

生徒が知識を共有することで喜びを感じることを目指す学び合い中心授業においても、教師が生徒の適切な行動を評価し、強化することは、これまでの授業と同様に重要であろうと思われる。生徒も(教師も)やはり認められないとがんばれない。「どうせやっても意味無いし、黒板に答え出のを待っておこう」ではなく、「5班の方法よりも簡単にできる方法を考えよう」だったり、「6班の方法を理学的に説明できるようにしよう」など、学び合いの考え方を実現する生徒の行動を評価し、推し進めていくことは教師の重要な仕事である。また教師同士でも、それぞれの授業を見合い、その授業でどの生徒が活躍していたか、また担任に自分の教科ではどの生徒が輝いていたかなどを報告し、生徒の評価と教員の評価を互いにし、認めあう関係が必要だと思われる。

学び合い中心授業を行い、さまざまな手法を行う中で、生徒の声を“聴く”ということの大切さに改めて気づかされている。どのような課題が生徒に必要なのかはそのときのクラスの状態によっても異なり、教員は生徒の様子を聴くことがなければ生徒の学びは成立しない。また

同時に、お互いのことを聴き合うことができる学級の雰囲気づくりも大切である。学び合い中心授業は、結局、人と人とのコミュニケーションを基盤にして成り立っているものであり（もしくは人と人とのコミュニケーションを成り立たせるためにあるものであり）、学び合い中心授業の考え方と方法を通じて、教師と生徒、生徒同士がつながり、よい人間関係とコミュニケーションが成立することで（それ自体、学校教育の一つの目的と言っている）、学び合いがより効果的なものになっていくと思われる。

引用文献

- エンゲストローム, Y 山住勝広・百合草禎二訳 1999 拡張による学習—活動理論からのアプローチ 新曜社
- 藤田芳枝・畑中まゆみ・稲垣江美・伊神れい子 2003 少人数を活かした1年生の学び合いの工夫 杉江修治編 子どもの学びを育てる少人数授業—犬山市の提案— 明治図書
- 橋本美恵子 2010 『学び合い』でクラスが変わった! 西川 純編 『学び合い』スタートブック 学陽書房, P.16-23.
- 犬山市教育委員会編 2005 自ら学ぶ力を育む教育文化の創造 黎明書房
- 荻谷剛彦・安藤理・内田良・清水睦美・藤田武志・堀健志・松田洋介・山田哲也 2006 教育改革を評価する 犬山市教育委員会の挑戦 岩波書店
- 三崎 隆 2010 「学び合い」入門—これで、分からない子が誰もいなくなる! 大学教育出版
- 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
- レイブ, J・ウェンガー, E 佐伯胖訳 1993 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 産業図書
- 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
- 佐藤雅彰・佐藤学 2011 中学校における対話と協同 ぎょうせい
- 杉江修治 2011 協同学習入門 ナカニシヤ出版