

授業改革に込めた思い

学校の荒れと『授業改革』

本校の人権教育を基盤とした授業改革の機運が高まったのは、平成 23 年度です。その背景には、クラスのなかまから孤立して授業に参加しない生徒、誰ともつながれず校内外を徘徊して問題行動を繰り返す生徒、授業に参加しても学習についていけず、意欲を失ったまま授業妨害を繰り返す生徒など、進路をあきらめ、学ぶことから逃避して、互いの学びを阻害し合う生徒たちの姿がありました。

本校区は教科書無償運動発祥の地として全国的に注目されるなど、地域を挙げて人権教育を大切にしてきましたが、互いに傷つけあう当時の生徒の姿は、本校の人権教育そのものの空洞化と崩壊を危惧しなければならない状況でした。「このままではいけない。長い歳月をかけて人権教育を大切に育んできた地域にある学校として、すべての生徒に安心できる居場所と進路を保障したい」という教職員の強い願いから、本校の『人権教育を基盤とした授業改革』がスタートしました。その契機となったのは、平成 24 年度から文部科学省の委託を受けた人権教育総合推進地域事業です。私たちは、地域とともに歩む学校となる覚悟を決めました。

手探り状態で始まった授業改革は、グループ学習を取入れた授業で荒廃した学校を建て直した岡山市立岡輝中学校と出会うことで大きく前に踏み出しました。平成 24 年度からは、前岡輝中学校長の森谷正孝氏を研究アドバイザーに迎え、同校の公開授業研究会へ教員を派遣して岡輝流の授業改革を学び、人権教育の基盤となる「互いの違いを尊重して、学びあう」授業、「すべての生徒に確かな学力を保障する」授業の創造に向けて努力しています。

教師が変われば生徒が変わる 生徒が変われば学校が変わる

授業改革を成功させるには、授業者が『授業改革』の意義を自らの言葉で生徒に熱く語りかけることができなければなりません。生徒たちに、私たちの本気さや熱意が伝わらない限り、授業改革は成功しません。ですから、本校では、教師自らが授業改革に「本気であること」を最も大切にします。その熱意が生徒一人ひとりに伝わったとき、生徒の姿が変わり始めます。生徒の姿が変わり始めれば、学校の姿が変わるのは当然です。故に、教師が変われば、学校が変わるのです。私たちが進める授業改革は、教師一人ひとりの熱意に立脚しています。

「授業が分からないことを生徒の責任にせず、授業改革に取り組むには、教師一人ひとりの本気さと覚悟が必要です。」(森谷正孝 研究アドバイザー)

なぜ「学びあい」学習なのか？

本校では、平成 24 年度から岡山市立岡輝中学校をモデルとして、グループ学習（4 人組）を取入れた授業改革に取り組んできました。

私たちは、このグループ学習を活用して進める授業を「学びあい」学習と呼びます。この呼称には、グループで学ぶという学習形態を表すだけでなく、正しい人権感覚を身につけながら、なかまとより良くつながって学びあい、互いに学びを深めてほしいという、私たちの思いがこもっています。

人はみな助け合って生きている

私たちは、よく考え、正しく判断し、考えを表現できる自立した生徒を育成したいと思っておりますが、周りとつながることなく、ひとりで立たせてしまっただけは、それは「自立」ではなく「孤立」に他なりません。「人はみな助け合って生きている」ことを理解して、他者を受容し、他者に依存できこそ、本当の自立と言えるでしょう。授業の中での本当の自立とは、分からないことを、「ねえ、ここどうするの?」と、なかまに問えることです。しかし、一斉型授業の中で「分からない」というには、大きな勇気が必要です。多くの生徒が「分からない」と言えず、学習の壁を乗り越えられないままいます。だからこそ、少人数グループで学びあいます。

私たちが目指す授業は、生徒と生徒をつなぎ、生徒と「学び」をつなぎ、生徒と教師をつなぐものです。「学びあい」学習をとおして、なかまや教師とより良くつながった生徒たちは、どんな困難にあっても学ぶことや自己実現から簡単に逃避することはありません。互いの存在をありのまま受容し合い、そして、学び続ける生徒は崩れません。生徒同士をつなげる「学びあい」学習に取り組むことは、孤立から生まれる生徒の「荒れ」の可能性を排除するだけでなく、誰もが人間として大切にされる学校になるための『学校改革』そのものであり、私たちが目指す人権教育の基盤なのです。

全員参加の授業「たった一人も見捨てない」

すべての生徒に確かな学力と進路を保障するには、すべての生徒が意欲的に学べる授業でなくてはなりません。教室には次のような様々なタイプの生徒たちがいます。

- A：学力・学習意欲とも高い。自分の考えを表現することができ、なかまのつまづきにも気づいてかかわることができる。
- B：標準的な学力。学習意欲はあるので、自分の学力を高めるために他者の意見を傾聴することができる。
- C：低学力。自分の考えをまとめる、表現する、傾聴するなどは苦手だが、「見る」「書き写す」などして、学びにつながろうとしている。
- D：基礎学力が定着していない。人間関係や学習経験の失敗で心が傷ついており、自分の殻に閉じこもり、教室の居場所に不安を感じている。なかまとつながれない。
- E：教室の中に居場所を失い、エスケープの状態。教室のなかまとつながれず、学ぶ意欲を喪失している。(進路をあきらめている。)
- F：特別な支援が必要。人とつながること、相手への想像力が育っていない。

このような多様な生徒たちは、教師による丁寧な指導がないと互いにつながることができません。つながりがない教室で、正しい人権感覚を養うこと、安心して安全な居場所を保障することは非常に困難です。つながりのない教室で飛び交う攻撃的な言葉は、生徒たちの人権感覚の鈍化と、コミュニケーション能力不足と無関係ではありません。自分が受容された経験がなく、人権感覚（とくに自分と異なるものを受容する感覚）が未成熟で、情緒が不安定な生徒は、自分の想いを言葉で表現できずに、相手に暴言を吐き、虚勢を張って攻撃的な言動をとってしまいます。この攻撃的態度は、さらに生徒の孤立を深め、新たな攻撃を生む悪循環に陥ってしまいます。このような攻撃的日常を打破し、生徒の人権感覚を磨いて、コミュニケーション能力を

育みながら情緒を安定させるには、なかまとの日常的でより良いつながりが不可欠です。

だからこそ、私たちは「学びあい」学習に取り組めます。学校生活の大部分を占めるのは授業です。授業をとおして生徒を日常的につなげることで、生徒間に「互いの存在を受容して違いを認めあう正しい人権感覚」と、「よりよい人間関係」を構築することを目指します。より良い人間関係は、円滑なコミュニケーションの機会を高め、学びを深める素地となり、学力向上のための手立てともなります。

また、授業に参加しない(エスケープ)生徒の発生を防止するのも生徒相互のかかわりです。エスケープをする生徒たちの理由は、「授業が分からない」「授業が面白くない」という学習意欲の低下だけでなく、「学級に居場所がない」「つながるなかまがない」ことも大きいのです。もし、つながるなかまがいれば、一緒に学ぶなかまがいれば、教室から出ていくことはないかも知れません。私たちが目指す「学びあい」学習は、全員参加型の授業です。「たった一人も見捨てない」授業です。今まで教室にいなかった生徒たちが、なかまとのつながりの中で教室復帰して、学習に目を輝かせる授業です。授業で、個性豊かな生徒たちをより良くつなげることが、すべての生徒に安心して安全な居場所を保障することになります。そうでなければ、すべての生徒たちに確かな学力と進路を保障することはできません。

不登校と「学びあい」学習

学校は、登校できていない生徒たちにも進路と将来を保障しなければなりません。登校できない理由は個々それぞれですが、教室に居場所がない状況にあることは否めません。もちろん、個々への支援が必要なことは言うまでもありません。支援教室(あったか教室)や他教室での個別指導が必要な場合もあります。しかし、将来にわたって他者と接することなく生活していくことができないように、他者とのつながりは不登校の生徒にとっても必要不可欠なものです。そのことを考えたとき、「全ての生徒に居場所がある授業」「つながる先は教室」であるという考え方のもと実践される「学びあい」学習は、まさに不登校を生じさせない学級・学校づくりです。仮に、登校できない時期があっても学習が遅れていても、授業に復帰すれば、「つながるなかま」がいて、「分からないことを保障してもらえる」授業であれば、いつでも教室に復帰できる可能性があります。そして、教室の生徒が心でつながりあうことで、新たな不登校生徒の発生を抑制することができます。

つながることは楽しい

実際に「学びあい」学習(協同学習)に取り組んでいる岡山市立岡輝中学校の生徒の感想を紹介します。

- 分からない時には、友達に聴けるし、自分でも教えてあげられる。みんなの良いところなどを知ると友達が増える。
- 協同学習がなかったら、もっと成績が下がっていたと思うし、友達と仲良くなることも出来たから。友達に教えることによって、自分もより理解することが出来たから。
- 普段勉強しない人も、勉強をするようになったりして、みんなでつながるようになれたり、より話が深まったりした。

- 協同学習をやっている、素直に分からないところは「分からない」と言えるようになり、他の人のことも注意深く見ることも多かったので、“困っている”というのが分かるようになりました。それに、この人はここが苦手だから大丈夫かな？とか他の人のことを気にするようになりました。（岡山市立岡輝中学校 「協同学習」生徒の感想より）

生徒の感想からは、協同学習（岡輝中学校ではこう表現しますが、目指しているものは本校の「学びあい」学習と同じです）を通してなかまと学ぶことで、学力向上に対する期待の高まりだけでなく、なかまとつながることへの喜びが読み取れます。また、なかまとつながることで、学習から逃避していた生徒が学びに向き合うようになった様子も見受けられ、生徒の学習意欲が向上していることが分かります。さらに、なかまを肯定的に受容することで、人権教育で大切にしたい「他者への想像力」（困っている仲間への気配りや目配り）が育っていることがうかがえます。

このように「学びあい」学習では、なかまとつながりあって学ぶことで、学習への自信を持ったり、さらに学んだことを他者に還元して感謝されたりすることで、知らず知らずのうちに学びに意欲的になって、学びが深まっていくことが分かります。

『一人で学ぶより、みんなで学んだ方が楽しい』のです。

生徒指導と「学びあい」学習

本校が目指す「学びあい」学習には、生徒指導の観点が多く含まれます。これは、授業改革の立脚点が、生徒の人権感覚を育てるとともに、

生徒の荒れの可能性を排除することにあつたからです。

私たちは、学校が荒廃した原因は、生徒の学びの弱さだと考えました。そして、学びの弱さには、ともに学びあう生徒と生徒のつながりの弱さがあると考えました。学びの弱さから進路をあきらめ、なかまとつながれないことで、教室で浮遊した存在となって荒れていく…そういう生徒をつくらないことが必要だと気づいたのです。

授業を最優先する

生徒指導上の課題は、生徒が大人に発するメッセージです。表面上の課題解決にとどまらず、生徒の心のメッセージを私たちがしっかりと受け止め、寄り添いながら、課題を自己解決できる自立した生徒を育成する必要があります。そういう意味でも、生徒たちに「多様な意見を聞きいれて、自ら考え、そして表現（行動）できる力」を育くむ必要があります。こういう視点に立ったとき、自立した生徒を育てる核となるのは、授業で取り組む「学びあい」学習です。授業と生徒指導上の課題が直接的につながってなくても、なかまとつながり、熟考することで身につけていく学びの習慣が、自分が直面する課題を解決する力となっていきます。それこそが、生徒にとっての真の学力です。

ですから、生徒の諸課題を指導するために授業に参加させないことは避けます。授業に参加しないことは、生徒の成長を止めてしまいます。生徒の成長を奪うことは、将来を奪うことになりかねません。このことについて、私たちは敏感でなければなりません。

また、思春期にある生徒の心を安定させるのは、集団への帰属意識や、なかまとの良好な人

間関係です。逆に、生徒の心を不安定にさせるのは、「どこにも居場所がない」という不安感です。このことを考えたときに、「学びあい」学習をとおして生徒と生徒をつなげることは、生徒指導上の課題を根本から解決する方法です。ですから、生徒指導上の問題を解決するにも、授業参加が基本となるのです。具体的には、頭髪や服装などが学校のルールに反している場合でも、授業をとおして問題を解決できる自立した生徒を育てるために、授業に参加させます。

そして、もう一つ忘れてはならないのは、私たちの選択は、問題を抱える生徒に対してすべての教員が指導に当たるという覚悟を示していることです。「生徒指導は、担任や生徒指導担当者がやること」ではなく、授業で生徒にかかわる全ての教員が直接的か間接的にかかわらず指導するという事です。すべての教職員が、授業という同じ土俵で、生徒たちと向かいます。

「一部の我儘を認めては、示しが見つからない」、「全体への指導がしづらくなる」「地域や保護者からの理解が得難い」といった不安があるのも事実です。しかし、私たちは決して、学校のルール逸脱を認めようというのではありません。全教職員が、授業をとおして課題を抱える生徒にかかわり続け、生徒の本質的な変容（解決）を目指します。この覚悟と熱意をもって、生徒はもちろんのこと、保護者や地域に説明していくことで多くの不安は解決できると考えます。

「学びあい」予防型生徒指導

授業でつながり、学びあうことが定着すれば、生徒が学びに意欲的になります。そうすると、授業が学校づくりの根となります。やがて、学校が（問題を抱える生徒も含めた）すべての生徒にとって学びの場となり、誰にも居場所ある温かい空間となって、本校が抱える生徒指導上の課題も解決に向かいます。

それこそが、私たちが目指している生徒指導の型、「生徒指導の原点は授業である」ということです。本校では、これを「学びあい」予防型生徒指導と呼んでいます。

学びあいで学力はつくのか？

身につけさせたい力

私たちは、「すべての生徒に安心できる居場所と進路を保障する」という人権教育の原点に立ち返って、平成24年度当初に教職員で話し合い、次のように「授業をとおして生徒に身につけさせたい力」を明確にしました。

【態度・姿勢・意欲】

- 誰とでもつながり、学びあえる態度（他者への想像力）
- 課題に前向きに取り組む態度
- 難しい課題にも、あきらめずに取り組む姿勢（根気・粘り強さ）
- 最後まで分かろうとする意欲

【具体的学力】

- 読解力（文章を読み解く力）
- 情報処理能力（記録，比較，分類，分析，選択する力）
- コミュニケーション能力（聞く・話す力）

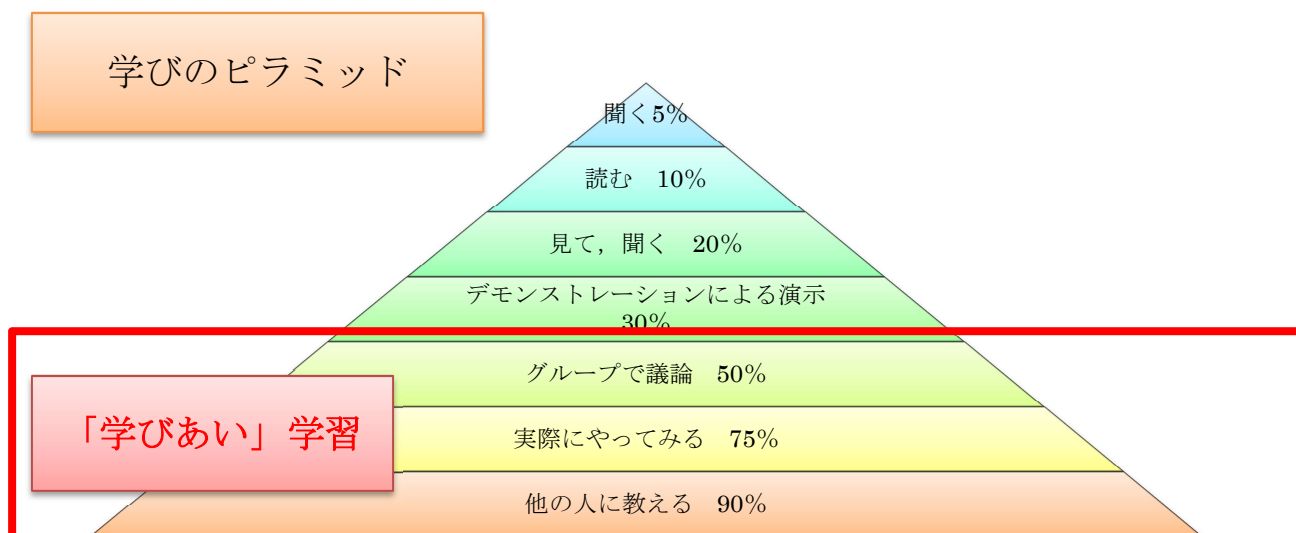
- 思考力（要約，推論・評価・構想する力）
- 表現力（説明，証明，論述する力）
- 知識力（基礎・基本の徹底でつける力）

これは私たちの最終目標ですが，目標を設定しただけで生徒に力がつくわけではありません。そのためには，具体的な手立てが必要です。どうすれば，授業でこれらの力が生徒の身につくのでしょうか。「学びあい」学習を推進していくには，生徒や保護者に「学びあい」学習への理解を得なければなりません。そのためには，授業者一人ひとりが，「学びあい」学習を丁寧に説明できることが必要です。とくに，「学びあい」学習で本当に学力がつくのか…ということには，丁寧な説明が大切です。

学びのピラミッド

次の図は，学習の手法ごとに学習者の「記憶に残る」割合を示したものです。この図を見ると，今までの「聞く・読む・書く」ことを中心とした一斉授業では身につかなかった学力が，他者とつながる学習（議論する，教え合う）によって，定着する可能性が見て取れます。また図のように，他者に教えることで学習者の記憶に学習内容が残るならば，「学びあい」学習は，低学力層の生徒に基礎学力が定着するだけでなく，むしろ教えたり，伝えたりする機会が多い高学力層の生徒の学力をさらに伸ばす学習になることが分かります。このように「学びあい」学習とは，学力層にかかわらず学級のすべての生徒に学びを保障するための学習です。

これらの説明を丁寧にすれば，こんな学習では「基礎学力がつかない」，「高学力層の学力が伸びない」，「教える方ばかり損をする」という誤解を防ぐことができ，生徒や保護者からも理解を得ることができます。



富山高専 PBL より

言語活動の充実

新学習指導要領では，『各教科等においては，国語科で培った能力を基本に，それぞれの教科等の目標を実現する手立てとして，知的活動（論理や思考）やコミュニケーション，感性・

情緒の基盤といった言語の役割を踏まえて、言語活動を充実させる必要がある。』ことが示されています。

「学びあい」学習では、なかまとつながって、聴きあい・伝えあう機会が多くあるので、どの教科においても授業者の一工夫で言語活動の充実を目指すことができます。

各教科においては、

① 知的活動（論理や思考）に関すること

ア 事実等を正確に理解し、他者に的確に分かりやすく伝えること

i 事実等を正確に理解する

ii 他者にわかりやすく伝える

イ 事実等を解釈し説明するとともに、互いの考えを伝えあうことで、自分の考えや集団の考えを発展させること

i 事実等を解釈し、説明することにより自分の考えを深める

ii 考えを伝えあうことで、自分の考えや集団の考えを発展させる

② コミュニケーションや感性・情緒に関すること

ア 互いの存在についての理解を深め、尊重していくこと

イ 感じたことを言葉にしたり、それらの言葉を交流したりすること

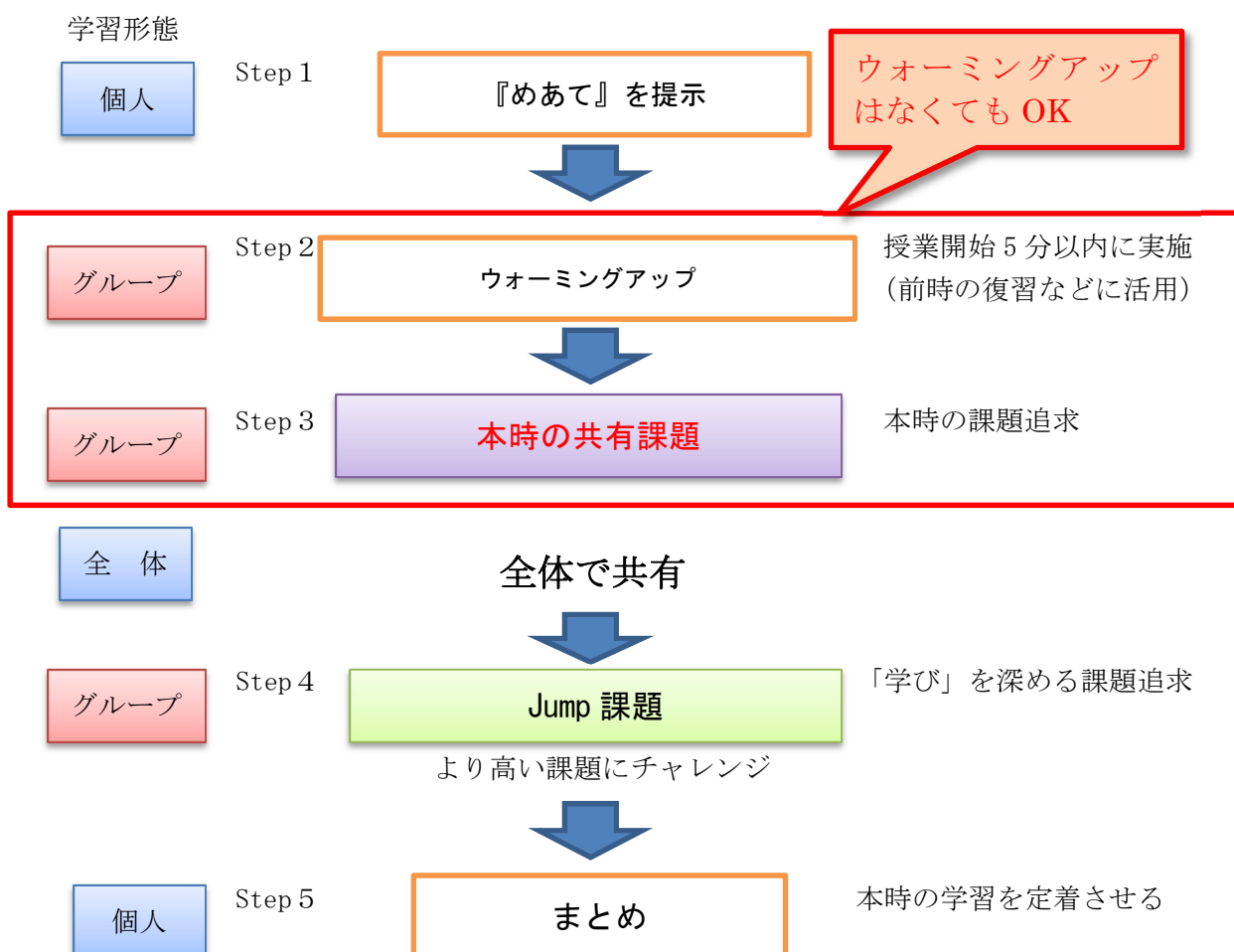
などの言語活動を充実させることが求められていますが、これらの学習活動を充実させるには対人的なかかわりが持てる環境が不可欠です。「学びあい」学習は、この対人的なかかわりを仕組む学習方法であり、授業において「他者にわかりやすく伝える」、「考えを伝えあうことで、自分の考えや集団の考えを発展させる」といった言語活動の充実をはかることができます。

これまでに説明してきたとおり、「学びあい」学習が、確かな学力を育む学習形態であり、すべての生徒の正しい人権感覚を育み、学びと進路を保障する取組であることが分かったと思います。授業者は、生徒の成長のために、まず「学びあい」学習の学習効果を最大限に活かすことを考えなければなりません。そのためには、前述したような学習効果（波及効果を含む）を熟知した上で、生徒同士がしっかりとかがわれるまで、粘り強く指導していく必要があります。

「学びあい」学習の考え方

「学びあい」学習は、ただ単にグループを使って授業をすればいいというものではありません。そこには、教育活動全体に通じる「理念」があります。授業者が、その理念を理解することで、「学びあい」学習はより深化していきます。

まずは、本校が目指す「授業のスタンダード」を以下に示します。



『めあて』の提示

3分でめあてを、5分でグループに

学びはスタートが勝負です。特に、最初の5分間は授業者にとって黄金の時間です。この5分間は、生徒の誰もが「この時間は何をするのか」「何を学ぶのか」、強い興味を持っています。

そこで、3分以内に「めあて」を提示して、5分程度でグループ学習を取入れ、生徒同士が学びあう環境・雰囲気をつくります。一斉授業が長く続くと、個人で課題が解決できない生徒や、自信がない生徒たちは、どんどんと学びから逃避して（落ちて）、突っ伏したり、手遊びをしたり、私語を始めます。このように、一度学びから逃避を始めた生徒は、その後なかなか学びに復帰できません。

5分程度でグループ学習にすることで、（個人の学習課題でも）なかまの学習を「見る」ことや「書き写す」ことで、安心して学びに入ったり、「聴く」ことでつながったりすることができます。このように、「個人作業の共同化」をはかることで、学ぶ意欲が持続し、その後も生徒が学び続けることで、学びが深まります。

また、「めあて」は学習指導要領や教科書の内容に沿ったものでなければなりません、指

導書などの「めあて」をそのまま持ち込んでも十分ではありません。グループ学習で、どのような活動（課題追求）をさせるのかをしっかりとイメージして、具体的に「めあて」を提示することが大切です。

具体物（モノ）を準備する

授業始めの黄金の時間に、できるだけ具体物（モノ）を持ち込んで「めあて」や「課題」を例示するようにします。生徒は、課題が提示されても、なかなか課題をイメージすることができません。イメージできないことによって、その後の学びに消極的になってしまい、なかまともつながれないことが心配されます。特に、学びが苦手な生徒は、言葉だけ、文章だけでは、課題とつながることができません。視覚・聴覚・嗅覚・触覚、時には味覚を揺さぶり、学びにつなげることが大切です。そうすることで、生徒の課題への関心が高まり、授業への集中力が増します。

ウォーミングアップ

授業の最初のグループ学習は、授業開始の5以内に設定することが重要なことは先に述べました。授業に向きあえない生徒を他の生徒とつなげて、授業への関心をより高めるためです。

また、最初のグループ学習で、前時までの復習をしたり、基礎問題を解くなどして基礎・基本の定着をはかったり、本時の学習に必要な既習の知識を再確認させるなど、後の学習のための補助的な活動をすることができます。そういう意味で、最初のグループ活動は、本時の学習のウォーミングアップと位置付けることができます。

学べていない生徒への素早いアプローチ

最初のグループ活動で、授業に向き合えていない生徒を把握し、グループで学ぶことを敬遠する生徒に対して、適切な支援（声がけ）をします。この段階で、なかまとのつながりを嫌い、学びに消極的な生徒は、1時間を通して学べない可能性があります。最初の支援が、その生徒の一時間の学び方を決めます。学びに消極的な生徒や、なかまとのつながりが苦手な生徒には、とにかく早い手立てが必要です。（つながりが苦手な生徒への具体的な手立ては後に、項立てをして説明します。）

このことは、1時間を通して授業者が気をつけることです。授業中のいつでも、集中力が途切れ、分からないことに押しつぶされそうになる生徒がでてきます。その時には、授業者の素早いアプローチが大切です。できれば、1分以内のアプローチを心掛けましょう。早くアプローチすればするほど、学びに復帰する可能性が高くなります。そのためにも、生徒の「困り感」を中心にすえた授業展開を意識します。

共有課題

ここでは、提示された課題を追及して、その成果を全員で共有することを目指します。共有課題で学びを深めるには、どういった課題設定が望ましいのでしょうか。この場面で最も意識したいのは、低学力層の向上です。基礎問題を解く、調べ学習をするといった個人作業をグルー

プで協同化することで、すべての生徒の基礎的な技能の習得を目指します。また、学力上位層は、他者に伝えることで基本に戻りつつ、より深く学び、応用力や表現力を身につけることができます。

しかし、いつも同じ単純な課題では生徒たちは飽きてしまいます。そこで、

- ① 体験から感じ取ったことを互いに表現する
- ② 事実を正確に理解し、互いに伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり、活用したりする
- ④ 情報を分析・評価して論述する
- ⑤ 課題について、構想を立てて実践する
- ⑥ 互いの考えを伝えあい、自らの考えや集団の考えを発展させる

といった言語活動の充実を意図した課題設定をすることで、思考力や判断力、表現力などを育むことができます。答えが単発になる発問（例えば、「7の2乗はいくつですか?」といった発問）だけでは、生徒の考えは深まっていきませんし、意見の交換もできませんので、発問（課題設定）には十分な準備が必要です。（例：「7の2乗が49になる理由を、根拠を挙げて説明してみよう」など）なかまとかかわらないとできない課題を設定することで、なかまとのかわりや学びの深度が決まるとも言えます。

指示や発問は、すっきりと、シンプルに

生徒に課題を与えるには、やることをはっきりと示すことが大切です。やることが不明確だと生徒たちは何をしてもよいか分からず、右往左往するばかりで、つながりあって学びを深めることはできません。しかし、やることを明確にしようとするあまり、指示や発問が長くなってしまうと、生徒は「聴く」ことをあきらめ、内容を把握できません。ですから、指示や発問は、できる限りすっきりと、シンプルにすることが大切です。それだけ、指示や発問には、事前準備が必要です。

このように、授業を通して「授業者がしゃべり過ぎないこと」は、「学びあい」学習を貫く大切な価値観です。

共有課題は、全員がやりきる

共有課題で何より大切なのは、すべての生徒が課題をクリアすることです。生徒の中には課題クリアが困難な場合もあるでしょう。特に、課題に取り組もうとしない生徒は、なかまとも適切なつながりが持てない場合がよくあります。だからこそ、グループで学ばせるには教師の支援が必要です。グループ内の生徒をつなげて、分からないことは、なかまに問わせ、それでも難しいときは、なかまの課題を書き写させてでも、与えた課題をやり切らせるようにします。それでも、困難な生徒に対しては、授業者がつきっきりで直接教え込むようにします。学習が苦手な生徒たちは、やり切ることで満足感を得て、学習への自信を持つようになります。「やればできる」という自信を持つことが、今後の学習意欲の向上や学力向上につながることは想像に難しくありません。

また、辞書やヒントカードなどの補助教材（はしご課題）を準備して、生徒一人ひとりの学

びを丁寧に支援することも大切です。

Jump 課題

Jump 課題が深い学びのキーワード

最後の山場となる Jump 課題は、学力上位層の向上をイメージすると課題設定がしやすくなります。学力上位層の生徒たちが、深く思考できる課題を与えます。(学習指導要領から飛び出して、発展的学習をさせることもあります。) この JUMP の課題設定が低すぎる(簡単すぎる)と、生徒たちの中に学びが生じません。学びが発生しない授業の多くは、課題設定の低さに起因すると言います。逆に、課題設定のレベルが高すぎることによって失敗する(学びが生じない)授業はないと言われます。ただし、課題設定が高い場合は、ヒントカードやはしご課題(生徒の思考をつなぐ手立て、既習事項への戻し課題)の準備が必要です。

そして、JUMP 課題で大切なのは、グループ全員で JUMP させることです。そのためには、それまでの共有課題でつながりあって学習していることが前提となります。分かりやすく例えると、JUMP させる生徒全員を、同じトランポリンに乗せて(つなげて)、跳ねさせて(学びあわせて)いないと、全員で JUMP できないということです(トランポリン理論)。レベルの高い課題でも、同じトランポリンに乗っていれば、一人が JUMP (課題を解決) することで、全員が JUMP することを目指せます。

また、JUMP 課題は決して学力上位層のためだけの学習ではありません。低学力層の生徒も、改めて基礎・基本を振り返って応用にチャレンジすることで、基礎・基本が定着することが分かっています。基礎・基本の繰り返し(共有課題)だけでは定着しなかった学力が、応用を中心とする JUMP 課題によって定着するのです。

このように、JUMP 課題は「学びあい」学習の中心的役割を果たします。いかに JUMP 課題を設定するかが授業の本質と言えます。

本時のまとめ(全体共有)

グループ学習で高めた学びを全体で共有し、各自に落とし込む時間です。

後述しますが、「学びあい」学習は、「個に始まり、個に終わり」です。グループ学習だけで、学習したことが身につくわけではありません。そこで、授業の最後に、今日の既習事項を全体で共有して、個人でノートにまとめたり、論述したり、問題を解いたりすることで、学習内容の定着を目指します。課題によっては、班でまとめることが必要な場面もありますが、個人に学びを返すことを基本とします。

以上が、南海中学校が目指す「学びあい」学習のスタンダードです。この授業の流れにそって、授業者が工夫を加え、より学びが深まる授業づくりを目指します。

次に、「学びあい」学習の考え方を紹介します。

「学びあい」学習と「教えあい」学習の違い

「学びあい」学習は、「教えあい」学習ではありません。学びあいと教えあいは一見同じもののように見えますが、その本質は似て非なるものです。「学びあい」学習には、教えるものと教わるものという固定した生徒同士の関係性はありません。あるとすれば、それは常に入れ替わる流動的な関係です。ですから、同等の人間関係の中で学習を進めます。

しかし、「教えあい」学習には、教えるものと教わるものに固定的な関係が構築されます。これは、上下関係です。そうすると、教わる側は常に学習に対して受け身になってしまい、学びに対して教わることを待つ姿勢になってしまいます。「待っていれば、そのうち誰かが教えてくれるだろう」という待ちの姿勢です。これでは、課題に自ら挑戦することを放棄しているのと同じです。しかも、いつでも誰かが教えてくれるわけではありません。このように、教えてほしいときに教えてもらえないと、教えてくれないなかまを恨むようになってしまいます。その姿勢は、「～してくれない」という受動的な心をつくり、そして最後には誰も信頼しなくなり、学びから逃避してしまいます。教える生徒側としても、相手を上下関係でみてしまっただけでは、正しい人権感覚が育たないばかりか、相手の困り感に立った受容的態度をとることができません。

とはいっても、いつも同じメンバーで学習していると、どうしても固定的な人間関係ができあがってしまいますから、それを防ぐために次のようにします。

一つは、課題を工夫することです。いつもグループで問題を一緒に解くといった課題ではなく、問題を解く方法を探ったり（推測したり）、現象の理由を考えたり、互いに分かった事実を分かり易く説明しあったりします。課題が生産性（創造性）を帯びたものになることで、誰の意見も同様に大切なものとなり、生徒の関係性は同等となって、生徒を固定された「教える・教えられる」といった上下関係から解放することができます。

もう一つは、定期的な席替えです。その際の原則は、「くじ引き」です。これは、偶然に一緒になった誰とでもつながれる生徒を育てるために必要なことですし、くじ引きによってできあがるグループが、「学びあい」学習に客観的な公平性を持ち込むこととなります。あの人がいるからできる、あの人がいらないからできないといった不平や不満を解消する手立てになります。なぜなら、それはあくまでくじ引きという偶然性で集ったなかまだからです。（しかし、「学びあい」学習の導入段階や、生徒の発達段階、学級の抱える課題などから、学級担任の意図的なグループ編成を行うことが必要な場合もあります。特に、「学びあい」学習に未熟な1年生では、意図的なグループ編成が適切でしょう。また、学習が苦手な生徒が多い場合は苦手なものばかりが集まることのないようにする、欠席者がいてグループ内の人数が3名を切る場合は、他のグループと合併するなどの工夫が必要です。）

学習は「個で始まり、個で終わる」

グループを活用した学習は個人の学びを深める手段であって、グループで学ぶことが目的ではありません。ですから、グループでひとつの意見にまとめるようなグループ学習はできるだけ避けます。意見をひとつにまとめるように指示をすると、意見をまとめることが目的化してしまい、一部の生徒の意見ばかりが尊重されて、その意見が押し付けられたり、考えることを他者にあずけてしまって自分で考えようとしないう生徒が生まれたりして、すべての生徒に「あっ、分かった！」という学びが発生しなくなってしまいます。学びを発生させるには、意見を

まとめさせるのではなく、意見を発表し合う中で、個々の（意見の）差異を認めあい、互いの意見を聴きあって学びの世界を広げ、（個人の）学びの質を高めさせるようにします。

そして、ノートにまとめたり、問題を解いたり、教科書を読み込むといった個人学習をないがしろにしてはなりません。自分の考えを持つ、事実を発見させるといった個人学習は、学びを深める第一段階としてとても重要です。この第一段階を軽視して、「とりあえずグループにしていればいい」と考えることは、個人の学力向上につながりませんし、なかまと教材を通してつながることができません。あくまでも、学びを深めるには、個人学習の充実を待たなければなりません。

ですから、グループ学習を終えた後も、再度個人に課題を戻して、ノートにまとめたり、問題を解いたりする個人学習に取り組みさせます。「学びあい」学習によるグループ学習は、あくまでも個人学習を補充・深化させるための手段であることを忘れてはなりません。

グループ学習に時間設定をしない

グループ学習に、時間設定はしません。これは、生徒たちに学ぶ時間を保障するためです。始めに時間を設定すると、学びの途中で学習を中断せざるを得なくなり、せっかく発生した学びの芽を摘んでしまい、学びの深まりを妨げることになります。

時間を設定するのではなく、生徒の様子をよく観察して、学びが成立しなくなったらグループ学習を終えるようにします。どこで終えるのか適切に判断するには、授業者に経験が必要で、大変難しいものですが、多くのグループが作業を終えたと感じたら、勇気を持ってグループ学習を終えるようにしてください。すべてのグループの終わりを待っていると、すでに課題を終えたグループが飽きてきて、学びが途切れるので、最後まで待つ必要はありません。（グループの生徒の頭が動かなくなったら、そのグループの学習は終わっているサインです。）

一往復半の受け答え

授業の中で、深く学ばせ、生徒の思考力を高めるには、生徒と生徒の意見をつなぐことが重要です。学びの主役は生徒ですから、生徒の言葉は、他の生徒に語られるべきです。そのために授業者は、生徒のつぶやきや疑問を聞いて困り感を見取り、それを表現させ、全体につなぐことで、「分からないことから始まる授業」をつくっていきます。「発問」（教師）⇒「つぶやきや疑問」（生徒）⇒「聞き取る」（教師）⇒「全体の生徒に返す」という流れを基本にして、生徒のつぶやきや疑問を授業者が引き受けるのではなく、生徒の言葉をつないで、生徒の力で解決させていくようにします。

また、発表の際には、生徒に答えを発表させるだけでなく、「どうしてそう思うのか」「どうすればそうなるのか」といった根拠・理由を語らせます。そして、「その意見についてどう思うか」「自分と違うことはないか」など、生徒と生徒の思考をつないでいきます。そうすることで、生徒の思考が独りよがりにならず、集団の思考が深まっていきます。これは、学びが深まらないグループに支援に入る場合も同じです。このような手法を、「一往復半」のやりとりと言います。授業者が問いを発して、生徒がその解答を答えて終わる「一往復」ではなく、もう一度生徒に返していくことで、学びが深まっていきます。

女子を育てる

授業において、しっとりとした深い学びをつくり出すには、女子を育てることがキーワードになります。こつこつと物事に取組める、コミュニケーション能力に長けている、といった特性を持つ女子を育てることで、しっかりと学習に取り組んで、生徒同士が深くかかわりをもてる雰囲気をつくることができます。授業では、女子の指名比率を高め、女子が活躍する場を多くつくるようにします。しかし、女子の中にも他者とうまくつなげられず、学習意欲に欠ける生徒も存在します。このような女子生徒を授業に向き合わせるには、「褒める」ことしかありません。指名して、やらせてみて（かかわらせてみて）褒めてやる、ということを繰り返して育てていきます。

教師の役割

「学びあい」学習で大切なのは、生徒と生徒がつながることです。そのためには、授業者の適切な指導・支援が必要となります。まずは、授業者のテンションを下げて、生徒が互いに聴きあえる雰囲気をつくり出します。これは、生徒と生徒をつなげるためです。生徒が主役の「学びあい」学習においては、授業者は「聞き役」「つなぎ役」としての役割に徹していきます。

その他にも、「学びあい」学習の際に、授業者は次のようなことを留意します。

- グループにするときには、
 - ・机をきちんとつける
 - ・教科書や筆箱の壁をのぞく
 - ・ワークシート（グループ用）は中央に寄せる
 - 困っている生徒やグループには、すぐに指導・支援に入る。
 - グループにかかわれない生徒をグループにつなげる。
 - グループ学習が深まらないグループへのケアを行う。
 - 授業者の立ち位置や動線の重要性を考えて、工夫する。
 - ・死角をつくらず、全体が見取れるように
 - ・生徒の言葉が、生徒に向かって語られるように（教師への語りにならないこと）
- などです。これらすべてを留意するのは容易ではありませんが、質の高い「学びあい」学習を確立するには、これらを含む理念の実践と授業者の意識がすべてと言えます。

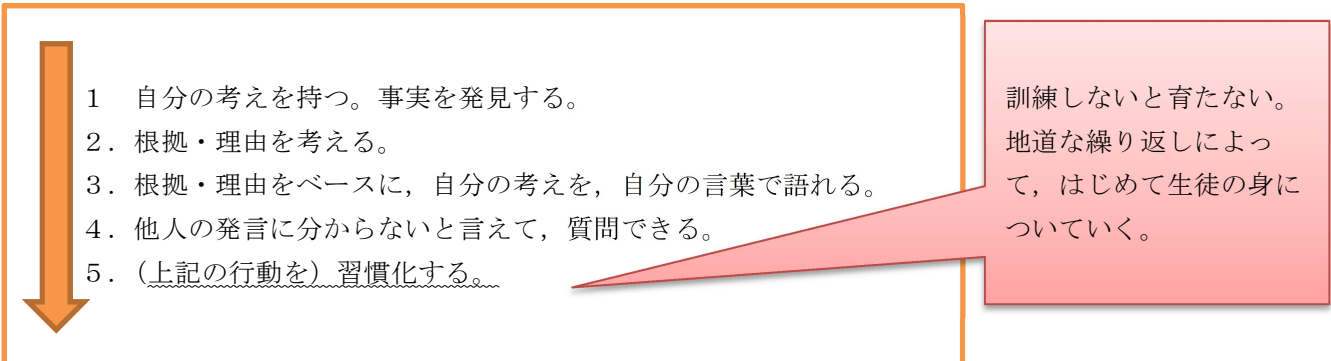
学びを深める

授業を展開する際には、生徒の学びが深まっていくように意識して、毎時間の授業を構成します。そうすることで、最終的には学びの深め方を習慣化するまで高めることができます。そのためには、できなくても何度でもチャレンジする習慣を身につけさせることです。しかし、あきらめが早く、努力しようとする意欲に乏しい生徒がいるのも事実です。あきらめずに粘り強く、丁寧に指導する他にありません。根気よく、根拠や理由を常に考えさせる習慣が何よりも大切です。そのことによって、日ごろから熟考する習慣が身につき、根拠に基づいて自分の

考えを他者に正確に伝えることができるようになります。

学びは、次の図のような手順で深めていきます。

学びの深め方

- 
- 1 自分の考えを持つ。事実を発見する。
 - 2 根拠・理由を考える。
 - 3 根拠・理由をベースに、自分の考えを、自分の言葉で語る。
 - 4 他人の発言に分らないと言えて、質問できる。
 5. (上記の行動を)習慣化する。

訓練しないと育たない。
地道な繰り返しによっ
て、はじめて生徒の身に
ついていく。

「研究授業」と「研究協議」

本校では、ひとりの教員が年間3回以上は授業を公開して、互いに授業の質を高めようようにしています。公開授業の形態としては、全校授業研及び学年授業研があり、これは授業を担当している教師全員が行うもので例外はありません。これだけでなく、授業は何時でも公開することを原則としていますので、いつでも他の授業を参観することが保障されています。ぜひ、多くの授業を参観して、互いの授業力の向上に努めましょう。

研究授業の際には、次のような約束ごとにそって行います。

授業研究を進めていくための約束

1 日常の授業を公開する。

授業研究は日常の授業を改善していくために行うもの。その日のために用意された内容でなく継続的にできる工夫を盛り込んだ内容の授業を公開しよう。

2 「自分がやる」「自分らしい」授業を目指そう。

日常、自分自身が感じている課題に、自分が向き合う授業として構成しよう。日常の課題に対する工夫を明確にしておこう。

3 いったん授業が始まれば、指導案や事前準備にこだわらない。

生徒の反応や学んでいるスピードなどの実態を大切にすることを最優先に考え、授業を進行していこう。

4 参観者は、それぞれの視点で注目する生徒を決め授業参観をしよう。

割り当てられた班の生徒の活動や変容に視点を置くことで、授業構成や流れだけでなく、授業そのものの本質に迫る見方をする。また、生徒の変容をお互いに出し合うことで、生徒理解の共有につながる研究協議となる。

5 参観者は上記の視点を中心に参観することに徹し、生徒への関わりをしない。

「授業研究は明日の授業を改善していくために行うもの」という理由から、普段の授業に関わらない教員が、研究授業の場面で直接関わることを避ける。普段の授業にない状態を作り出すことは、授業改善のための分析につながらない。

授業参観の手法と参観シート

教員はそれぞれ参観するグループを決め、担当グループの生徒を中心に参観します。参観の着目点は、もちろん生徒の「学び」です。教材と「学び」、

発問と「学び」など、生徒に学びが発生したかどうか、発生したとすれば（発生しないとすれば）その要因は何かなど、生徒の様子を中心に参観します。このように生徒の学びを中心に参観することを「授業を見取る」と表現します。また、他者とつながっていたか、他者を受容できていたかなど、正しい人権感覚が身につき、他者とのかかわりの中で「学び」を深めているかを見取ることも大切にしています。

「授業を見取る」際の注意点としては、授業中に参観者が生徒に対して具体的なアプローチをしないことです。例えば、声をかけたり、指示を与えたりすると、学びを見取れないばかりか、生徒の学びを妨害することになります。授業に取り組めていない生徒を見ると、ついつい声をかけたくくなりますが、生徒の学びの本質にせまる研究協議をして、明日の授業を改善していくためにも、生徒への具体的なアプローチは避けます。

参観の記録をとるには、***巻末資料「学びあい」学習参観シート**を活用します。このシートは授業の大まかな流れと、それにとまなう生徒の動き（学び）が記入できるようになっています。（記入の仕方は、記入例を参考にしてください。）このシートを活用しながら、事前に決めた担当グループの生徒の動きを見取ることで、研究協議では、授業開始〇分後の〇〇くん（さん）の学びに具体的に迫ることができます。

授業デザインと指導案

指導案については、以下に示すような『授業デザイン』を使用します。本校が目指す研究授業は、あくまでも生徒の学びに焦点をあてています。生徒は、授業者が予想したように学ぶわけでは

ありません。それを無視して、詳細な指導案にとらわれて授業を進めては、生徒に本物の学びを保障することができません。ですから、生徒の学びに臨機応変に対応できる授業を保障するためにも、大まかな流れを書いた授業デザインを使用しています。

しかし、授業デザインはあくまでも校内研修（全校授業研・学年授業研）のためのものです。校外の研修等で課される指導案は、与えられた条件で書くようにしてください。

授業デザインを書く際は、参観者に授業の流れが分かるように、本時のおおまかな流れの中に「共有課題（マスト課題）」「JUMP課題」を明記するよう留意してください。こうすることで、参観者が生徒の学びの深まりにより迫れるようになります。また、本時で（すべての）生徒に身につけさせたい力を記入にします。これは、1時間の授業で『最低でもこれだけは、すべての生徒にやりきらせたいこと、理解させたいこと』ですから、共有課題をもっと具体的に絞り込むことで、より明確にします。そして、参観者が個人の学びを

見取ったり、授業後に個人名で研究協議を深めたりするために、授業デザインの最後には必ず座席表を添付します。

第○学年○○科授業デザイン

平成○年○月○日○曜日
 ○年○組生徒数○○名（男子○名女子○名）
 指導者○○○○

- 1 題材
- 2 題材の目標
- 3 本題材の指導計画
 - 1 時間目・・・
 - 2 時間目・・・
- 4 本時の目標
- 5 本時で（すべての）生徒に身につけさせたい力

共有の課題とリンクする
- 6 本時のおおまかな流れ（例）
 - (1) ○○○○○（全体）
 - (2) ○○○○○【共有課題】（グループ）
 - (3) ○○○○○【JUMP課題】（グループ）
 - (4) ○○○（個人）

- 共有課題と JUMP 課題を明確に書く
 - 学習形態（個人・グループ・全体など）が分かるように書く
- 7 座席表

研究協議の留意点

研究協議も、生徒の「学び」に焦点化します。協議は、担当教科の違う教員が集って行いますが、生徒の「学び」について話をするので教科の専門性は必ずしも必要ではありません。生徒の「学び」に焦点化することで、教科や校種が違って、誰もが発言できる研究協議になります。授業者の発問や、指導・支援の方法などを協議することはありますが、あくまでもその発問や指導・支援の方法によって、生徒がどう学んだか（学ばなかったか）を協議します。その場合も「こうすれば、もっと学びが深まったのでは？」「あの発問で、生徒の学びが中断してしまった」といった生徒の学びに立脚した協議を行います。

次に、協議の中では、学びに向き合えていない生徒（気になる生徒）を中心にして協議を進めます。学びに向き合えない生徒とは、誰ともつながろうとせず、授業や教材から逃避して、学ぶ意欲を失っている生徒を指しますが、学べていない目の前の現象だけにとらわれず、学べない因果関係を明確にします。学べない因果関係を明らかにするには、協議に

参加している教員が持っている情報を出し合い、現時点の状況だけでなく、その生徒の過去にさかのぼって（家庭環境や生育環境を含んで）「どんな背景を背負っているのか」という視点から、「なぜ学べないか」を考えます。

教員が互いに持っている情報をもとに、学べない理由を深く洞察することで、学べていない生徒にどのような指導・支援が必要なのかが見え、未来へとつながる生徒の学びに寄り添うことができます。また、共有した情報は、協議に参加している他の教員の授業に活かすことができ、その生徒に一貫した指導・支援ができるというメリットが生まれます。このように、授業後の研究協議こそが、明日からのそれぞれの実践の糧となります。

以下に、研究協議の進め方についてまとめます。

研究協議の進め方

① 授業者より

今日の授業のポイントや「学びあい」学習への取り組みせ方など、授業を進める上で大切にすることを説明する。また、授業者の視点から、学びから逃避している「気になる生徒」を提起する。

② 参観者より

1班の見取り担当から順番に発表する。【以下のような内容を中心に】

- ・ 授業者の発問や指導、支援などによって、生徒にどのような「学び」が発生したか（または、しなかったか）
- ・ 生徒に変容（自分の授業と比べて、以前の授業と比べて）があったか。あるとすれば、それは何か。
- ・ 「学びあい」学習に取り組めていない、気になる生徒がいるか。いれば、それは誰で、具体的な様子はどうか。

③ 協議Ⅰ

提起された「気になる生徒」について、互いが持っている情報を共有して、学べない因果関係に迫る。友人関係や、家庭背景、部活動での様子など、広範な情報をもとに学べない理由をさぐる。

協議Ⅱ

これから具体的にどう支援していくか、知恵を出し合い、支援方法を共有する。どんな課題には取り組めるのか、どういう発問には反応するのか、学習のつまずきはどこか、などにより具体的な支援の方法を考える。

「学びあい」学習と特別支援教育

「学びあい」学習には、特別支援教育の視点が欠かせません。それは、すべての生徒をつなげる授業だからです。教室の中には、他

者とつながることが苦手だったり、多動性があったり、ものごとを理解することが不得手であったりと特別な支援を要する生徒がいますが、これらの生徒にも「学び」を保障する必要があります。その手立てについて、次項から高知大学教育学部是永かな子先生にま

めていただきました。