

学び合いを取り入れた
中学校社会科における授業の検討
—思考力・判断力・表現力を培う協同学習のあり方—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
166011 柴田結衣子

学び合いを取り入れた中学校社会科における授業の検討

—思考力・判断力・表現力を培う協同学習のあり方—

柴田結衣子

授業力高度化コース

要約：「学び合い」は近年、子どもたちの思考を促す学習の一つとして注目を集めている。筆者は教職専門実習の中で、知識習得・定着を目指す学び合いと、生徒自身が考えたことを共有し、グループで課題解決に向かうような学び合いの両方を経験し、そのあり方について模索する中で、今回の研究テーマに関心を持つようになった。本研究では、中学校社会科（地理的分野・歴史的分野）の授業実践を踏まえ、学び合いを取り入れた協同学習を通して思考力・判断力・表現力がどのように向上するのかについて考察した。

キーワード：学び合い 思考力・判断力・表現力 協同学習 中学校社会科

1. 研究の背景・目的・方法

変化の激しい社会の中で、その激動の時代を「生き抜く力」の育成が求められている。次代を担う子どもたちには、知識を有しているだけではなく、それらを活用しながら他者と協力し、答えが一つに定まらない問いに向かうことが、より一層求められていると感じる。平成 29 年 3 月公示の新学習指導要領（以下、新学習指導要領）においても、このような社会背景を踏まえ、さらなる思考力・判断力・表現力の育成が重視されている。そこで注目したのが、近年、子どもたちの思考を促す学習の一つとして取り上げられている「学び合い」である。学び合いとは端的に言うと、教師の一方向的な教授ではなく、子どもたち同士で学び、知識習得や課題解決に向かう学習である。

筆者は教職専門実習において、はじめて「学び合い」に出会い、授業実践を行った。実習校では「学び合い」形態を取り入れた学習を行い、日々の学習や行事などを通して共に生きる力を育むことを大切にされている。教職専門実習の中で、知識習得・定着を目指す「学び合い」と、生徒自身が考えたことを共有し、グループで課題解決に向かうような「学び合い」の両方を経験し、そのあり方について模索する中で、今回の研究テーマに関心を持つようになった。

そこで本研究の目的は、「思考力・判断力・表現力の向上に、学び合いがどのように寄与するかを考察すること」である。特に今回は中学校社会科での実践を踏まえ、効果的な協同学習

のあり方について検討する。

研究方法として、まず「学び合い」の先行研究をまとめる。西川純（以下、西川）や三崎隆（以下、三崎）が提唱している『学び合い』（二重括弧の学び合い）の定義を整理し、次に、佐藤学（以下、佐藤）の述べる、学びの共同体にも関連する「学び合い」についてまとめる。そして、授業実践を行った実習校における「学び合い」の姿を踏まえ、筆者の考える「学び合い」について再定義する。思考力・判断力・表現力の向上と学び合いについては、授業実践での生徒のワークシートや授業のふり返し、さらに生徒の学び合いについての感想をもとに考察することとする。

2. 学び合いについて

2.1 予測困難な社会の到来と思考力・判断力・表現力

教育分野においては、しばしば次のようなことが語られる。

—子どもたちは何のために学ぶのか—

学校の意味や、学びの形が多様化した現代において、このような本質的な問いは無視できなくなってきた。集団生活の場である学校で子どもたちが学ぶ意義は何なのか、筆者自身も考え続けてきたことである。文部科学省（2011）は、「グローバル化の進展など急速に社会が変化中、次代を担う子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて判断することや、他者と切磋琢磨しつつ異なる文化や歴史に立脚する人々との共存を図ることなど、変化に対応する能力や資質が一層求められている」としている。そしてこれこそが、「困難な状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」そのものである。

一方、近年の国内外の学力調査の結果などから、我が国の子どもたちには思考力・判断力・表現力等に課題がみられる。知識基盤社会にあって、知識を有していること自体の価値が相対的に低くなってきた世の中で、子どもたちには習得した知識・技能を活用できることが求められている。ただ、ここで留意しておく必要があるのは、「思考力・判断力・表現力」の向上は、知識や技能、学びに向かう態度との相互の関連が必須となることである。

2.2 学び合いの先行研究

2.2.1 西川・三崎の『学び合い』

『学び合い』の研究を行ってきた西川は、『学び合い』を「多様な人と折り合いをつけて、自らの課題を達成する場であるという『学校観』、子どもたちは有能であるという『子ども観』、

教授は子どもに任せるべきであるという『授業観』の3点からなる、学習者相互の自由なコミュニケーションから課題達成を目指す学習」と捉えている（後藤：2017）。西川は、中学校教育に求められるものは、「社会で自立して生きていくために必要な力の育成であり、そのためには自分とは異なる価値観や考え方を持つ人と関係を形成し、折り合いをつけながら課題を解決する力が不可欠である」と指摘している。さらに、このような力は、これまで特別活動や部活動のなかで身につけるものと捉えられていたが、生徒が学校で過ごす時間の大半を占める授業の時間にこそ、他者とのかかわり、知識を活用して課題を解決する活動を取り入れるべきであると述べ、そのような活動には学び合いが適していると主張する。ただ、留意すべきは、学び合いは授業の中だけで行うものではなく、授業を核として展開されるものである。

西川の提唱する『学び合い』は、教師が教科の内容を説明し、生徒がそれを聞くという授業スタイルとは対極に位置している。教師が教え込むのではなく、提示した課題に対して生徒が自由にグループを形成し、互いに学び合う。低学力の生徒は、基本的な用語や言葉の意味が十分に理解できず、学習意欲を失い、授業に参加できないことが多い。『学び合い』では、友人と話し合っていくなかで、ふとした疑問を気兼ねなく質問できる。最初は正解だけを教えてもらっていた生徒も、意欲が高まるにつれて「自分はどこがわからないのか」「どうわからないのか」を説明できるようになると述べている。さらに、西川と同様に『学び合い』を研究している三崎は、『学び合い』は単なる方法ではなく、考え方（の原理）である」ことを強調している（杉浦・奥田：2014）。

ここで西川は、生徒が主体となり生徒同士が学習意欲を高め合う授業を行うために重要なことは、授業の冒頭に示す「本時の目標」であるとしている。そして、①具体的でわかりやすい目標設定、②インプットしたものをアウトプットする時間の設定、③聞き手を意識させる表現の時間の形成など、いくつかのポイントを挙げている。そのうえで『学び合い』に最も重要なことは「生徒を信じる教師の気持ち」であると言う。『学び合い』では「多くの生徒が達成できる」のではなく、「全員での課題達成」が重要となる。ここに、「誰一人として見捨てない」という教師の信念があり、そのような思いこそが何よりも大切であると指摘する。西川や三崎が提唱する『学び合い』が目指すのは、教科指導を通して自立した学習集団、いわば理想的な学級をつくることである。

2.2.2 佐藤の学び合いー学びの共同体との関連からー

一方で、佐藤の学び合いは学びの共同体に代表されるように、学校改革の視点から進められ

ている。学びの共同体における学校改革では、学校は子どもたちが学び合う場所と捉えるだけでなく、教師たちも専門家として学び育ち合う場所とし、親や市民も改革に参加し協力して学び合う学校づくりの推進を目指す。その目的は、一人残らず子どもの学びの権利を実現し、一人残らず教師の専門家としての成長を保障し、大多数の親や市民が信頼し協力し合う学校を実現して、民主主義社会を準備することにあると言われている。このような思想のもと、学びの共同体の学校改革は、公共性の哲学、民主主義の哲学、卓越性の追求という三つの哲学と、教室における協同的学び、職員室における同僚性の構築、保護者や市民の学習参加の実践を行ってきた。¹佐藤は、先述した三つの哲学を実現する基礎を「聴き合う関係」による対話的コミュニケーションに求めている。学びの共同体が語られる際に、教室における協同的な学びが焦点化されたり、コの字型の机の配置、男女二人ずつの4人グループでの学びといった「形式」のみがクローズアップされることも少なくないが、教室の協同的な学び合いの実現には、同僚性や家庭・地域との連携など、学校改革の視点が重要となってくる。

佐藤の学び合いの中で重要となるのが、課題提示である。授業において、生徒は①共有の課題、②ジャンプの課題の二つの課題に取り組む。子どもたちは教科書レベルを少し超えたジャンプの課題の際に、自然と学習意欲が高まると考えられる。高難度の「ジャンプの課題」によってできる子はさらに伸び、できない子はその課題の中から基礎基本を身につけていくことが多数の実践校の研究においても明らかになっている。ここには聴き合う関係（ここどうするの？と自ら聞ける子ども）が構築されており、この「聴き合う関係」が、学び合う関係の基礎へとつながる。

2.2.3 両者の相違点、共通点

両者の学び合いを比較すると①考え方の源流と、②授業のあり方に相違点が見られる。①について佐藤は、「学びの共同体」を標榜する学校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、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（杉浦・奥田：2014）。一方、西川・三崎は認知心理学の教授学習研究から、子ども同士の学び合いの研究および授業実践を開始した。また、②について、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、西川らはどのような形で『学び合い』をするかは子どもたちに任せる。『学び合い』の考え方が浸透している限り、自然発生的に現れるもの

¹ 学びの共同体研究会。 http://japan.school-lc.com/about_us/（2018年2月12日最終アクセス）

であり、学び合いのためにグループを作る必要はないことを強調している。このように、両者には「学びの場を作るにあたっての自由度」に違いがみられる（杉浦・奥田：2014）。

杉浦らは、両者には相違点があるが、現場の教職員との共同研究を重ね結果的に同じ方向である「学び合い中心授業」にたどり着いたこと、学び合いを「方法」ではなく「考え方」、「ヴィジョン」、「哲学」として捉えているところに大きな共通性を見出している。

2.3 学び合いはなぜ重要か

新学習指導要領においても、その改訂の背景として変化の激しい社会を生き抜くために必要な資質能力の向上が挙げられている。学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識の下、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」について検討が重ねてられてきた（文部科学省：2015）。特に教員の職務の多くを占める学習指導において今回の改訂が目指すのは、特定の型を普及させることではなく、子どもの視点に立って、学び全体を改善し、子どもの学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することである。生徒の主体性を育む学び合いにおいては、激動の社会を生き抜く時代の子どもたちにとって重要であり、これからの日本の教育が目指す、主体的・対話的で深い学びの実現に、「学び合い」は有効であると考えている。

2.4 筆者が考える学び合い

学び合いが重要とされる背景や先行研究を踏まえ、学び合いについて次のように定義する。

学び合いとは、多様な他者とのかかわる過程で個人やグループでの思考を深め、それらを共有、表現しながら課題達成を目指す学習であり、一人も見捨てることのない授業である。

筆者が理想とする学び合いの姿は、聴き合う関係ができている生徒同士が、チームとして一定の答えを出すことを目標としており、様々な価値観や考えを持った他者同士が意見を交わしながら、一つの課題や問いに対して協同で取り組むことである。

2.5 学び合いの課題

これまで学び合いについて概観してきた。西川や三崎が提唱する『学び合い』は多くの教師から「関心がある」「なんとなく大切だと思っている」などの声があがっているが、次のような指摘もある。まず、教師が生徒一人ひとりの学習を丁寧に見取ることができるのか、教科内

容をきちんと理解できるのかという「学力面」に関することである。これに対して西川は、学び合いで教師が見取るのは生徒一人ひとりではなく「集団の様子である」と述べている。集団が学習内容をしっかりと理解しているかを見る指標は、授業の最後に行う確認テストや、定期考査の最低点であるとしている。最低点を見ることで全体の理解度を図ることが可能であり、だからこそ、理解不十分な生徒が一人も出ないよう「全員での課題達成」が目標となる。

また、自由に交流させると孤立する生徒がでるなど、教師の介入が少ない状況で生徒は本当に学習するかという「生徒指導」に関する課題である。これに対しては、学び合いによって生徒が孤立したのではなく、孤立が顕在化したに過ぎないと指摘する。また、教師の介入が少ない学習について、はじめは答えを写している生徒も、授業内容を十分に理解できていない生徒の存在を他人事としない雰囲気が生まれ、答えを写すだけでは自らの学力にはならないことを誰よりも自覚するようになると指摘している。

3. 学校社会科における協同学習のあり方についてー思考力・判断力・表現力の育成

3.1 社会科で育成する思考力・判断力・表現力と学び合い

教育の目的は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家の形成者を育成することであり、それは「公民的資質の育成」を目指す社会科の究極的目標と重なる部分でもある。つまり学校教育は生涯学習の基盤づくりの場であり、そのために必要な力として思考力・判断力・表現力が位置付けられていると小原は指摘する（小原：2010）。それを踏まえ、小原は社会科でこそ育成することが求められる「思考力・判断力・表現力」について次のように定義する。

社会科が求める「思考力・判断力・表現力」とは、既に習得している基礎的な知識・概念・技能を活用して、社会的事象や問題に対する「どのように、どのような」「なぜ、どうして」「どうしたらよいか」という問いに答えていく力

ここで重要なのは、思考力・判断力・表現力をバラバラに育成するのではなく知識理解や技能関心意欲態度の観点と相互に関連させて生徒に身につけることである。その上で、社会科において思考力・判断力・表現力を育成するうえで重要となるのが以下の4つの活動である。

- ・ 資料から必要な情報を集めて読み取る活動 ・ 社会的な事象の意味・意義を解釈する活動
- ・ 事象の特色や事象間の関連を説明する活動 ・ 自分の考えを論述する活動

現行の学習指導要領より、社会科における思考力・判断力・表現力においては、特に言語活動にかかわる学習を一層重視しており、これは新学習指導要領にも引き継がれている考え方である。生徒の社会認識を形成し、公民的資質を育成することを目標としている社会科は、まさ

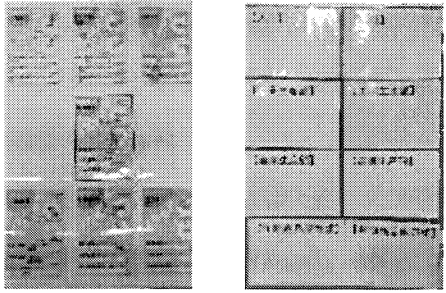
に教育の目的とも関連した教科であり、そこで思考力・判断力・表現力を培うことには大きな意味がある。また、社会科では、特に諸資料の活用の段階で学び合いを積極的に取り入れることが有効ではないかと考える。資料の読み取り、解釈、判断の際に、学び合いでの多様な意見の交流や教え合いによって、社会的事象の理解を促すだけでなく、「なぜ」「どのように」「どうしていくべきか」を考察できると考える。

3.2 実践授業

3.2.1 社会科地理的分野における学び合い

これまでの学び合いの先行研究や、筆者の再定義を踏まえ、ここでは教職専門実習において筆者が実践した社会科の授業実践のまとめを行う。教職専門実習Ⅰでは、第二学年地理的分野の単元「日本の諸地域」の中の「関東地方」の実践を行い、教職専門実習Ⅱでは、第二学年歴史的分野の単元「欧米諸国の開国と日本の進出」の中の「フランス革命」の実践を行った。

教職専門実習Ⅰでは、筆者自身が初めて学び合いを取り入れた授業に出会った。授業の前半は課題プリントを学び合い班で完成させる、「知識習得」を目指すための「学び合い」形態を取り入れた学習を行い、後半は学び合い班で一つの課題に向かうため、思考力・判断力・表現力を意識した課題を設定した。

教職専門実習Ⅰ：地理的分野における実践			
対象	中学校第2学年	単元	日本の諸地域－関東地方－
本時	関東地方の生活の舞台		
目標	関東地方は、他の地方と比較した際にどのような特徴を持つのか捉える。(思・判・表)		
授業の流れと教材	導入 ：学習課題の把握 展開Ⅰ ：課題プリントを学び合い班で完成 ⇒全体で共有、教員の説明 展開Ⅱ ：関東地方の特色を大まかに捉える ⇒関東地方と他の地方の統計データ5項目（人口／面積／工業生産額／農業生産額／年間商品販売額）を比較し、他地方との違いに着目し、特徴を捉える【図1】 まとめ ：学習のまとめ、本時の振り返り		
	 図1 各地方の統計データとホワイトボード 教科書にある各地方の統計データ（左図）のうち、学び合い班で一つの項目を追いかけて、関東地方と比較→関東地方の特色を見出し、ホワイトボード（右図）に記入し発表する。		

3.2.2 地理的分野における成果と課題

実践における成果は二点であった。

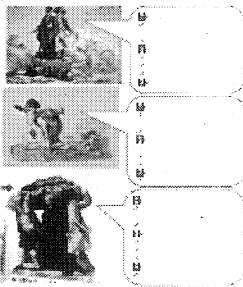
- 全班によるホワイトボードへの記入（関東地方の特色の記入）
- クラス全体による一つの課題への取り組み

特に人口や面積など、特色が見出しやすいデータについては、「他地方との比較」を意識して記入できていた。地理的分野では、特に資料の読み取りが重要となるため、学び合い班を単位として、読み取った情報を整理し、他者に伝えるためにまとめるという活動を行った。これにより、生徒は地理的な特色や地域的な特徴を捉えやすくなったのではないかと感じた。

一方で、各データの特徴を読み取ったホワイトボードを黒板に貼り、全体像を考えるとときに最終的には授業者がまとめをしたり、キーワードとなるような言葉を導くような説明をしたため、生徒自身が全体像について丁寧に考える時間が十分に取れていなかったことは課題の一つである。

3.2.3 歴史的分野における学び合い

教職専門実習Ⅱでは、歴史的分野の単元「欧米諸国の進出と日本の開国」の実践を行った。

教職専門実習Ⅱ：歴史的分野における実践			
対象	中学校第2学年	単元	欧米諸国の進出と日本の開国
本時	フランス革命	目標	革命による変化を三つの風刺画から読み取る（思・判・表）
本時の流れとワークシート	導入：学習課題の把握		
	展開Ⅰ：風刺画の人物をABCと割り当て、配役を決めたうえで、セリフを考える。【図2】		
	展開Ⅱ：ロールプレイの実践		
	まとめ：本時の感想		

3.2.4 歴史的分野における成果と課題

革命による変化を三つの風刺画から読み取ること为目标としていたが、生徒のワークシートを見ていると、各風刺画のポイント（革命前：身分差に起因する上下関係の有無、革命直後：反乱を起こそうと鎖を切った等の変化、革命後：身分が平等になったこと等）を記述し、

変化を捉えられている班が多かった。(図3、図4)

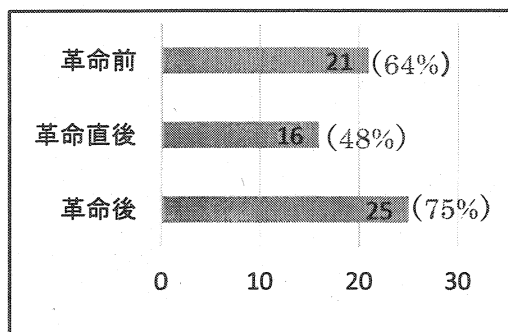


図3 セリフ記述におけるポイントの有無
(全33班)

授業の成果については、

- 三つの風刺画の流れを意識したセリフの考案
- 生徒同士のコミュニケーションを中心とした課題の達成
- 表現することを苦手としている生徒のロールプレイへの挑戦

である。また、学び合い班で課題解決的な学習をしたことについては、肯定的な意見が多かった。特に、①(協同で取り組んだからこそ)多様な意見と出会う経験ができたことや、②「みんな」で課題へ向かう意義を感じられたこと、③課題が難しかったためコミュニケーションの必然性を感じたことなどを挙げている生徒が複数いた。協力しなければ達成が難しかった課題に対して、生徒が学び合い班で取り組んだことに意義を見出していることは、一定の成果であったと感じている。

	【革命前】 身分の上下関係を捉えやすい風刺画で、実践した4クラス33班のうち21班が、「身分差」を捉えた記述(セリフ)を記入しており、具体的に実際の身分(王、貴族、農民など)を想定して記述ができている班もあった。
	【革命直後】 風刺画の人物が驚いている様子から、何かしらの変化が起こったことを捉えられていたが、どのように状況が変化したのか(鎖をちぎって立ち上がろうとした、反乱を起こした等)を記述できている班は、33班中16班に留まった。
	【革命後】 革命後は、革命前の身分の上下がなくなり、同等になっていることに気付いている班が、33班中25班であった。三つの身分の人物が、三人で同じものを持っていることから、ほとんどの生徒が「平等」「同等」などのキーワードを記入できていた。

図4 革命による変化のセリフに関する分析

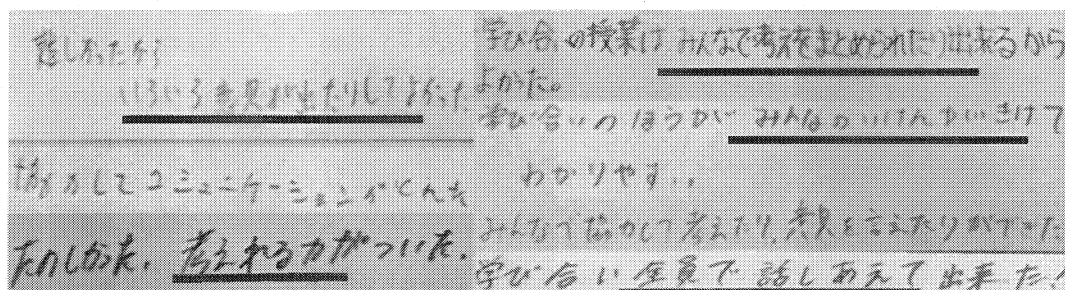


図5 学び合い活動に対する生徒の感想

ただ、学び合い班での活動自体には肯定的な意見が多かったが、単に活動自体が「楽しかった」「面白かった」と記述している生徒もいた。学び合いの中での「質の保障、向上」には、

提示する課題の精選や課題を考える意義、教員のファシリテート力が不可欠であると実感した。

3.3 授業実践における成果と課題

二つの授業の成果と課題をまとめると次のように整理される。

- （一定の時間内における）学び合い班での成果物
- コミュニケーション中心の課題達成
- 多様な意見との出会いの経験
- （授業者からの）思考を表出する場の設定

一方で課題としては

- 振り返りの時間の設定
- 活動意義の理解の浸透
- 記述内容に対する評価基準の不設定←「書く」「記述する」こと

が挙げられる。表現する場は比較的多く設定できたが、個人の思考を深めたり、他者の意見を聞いて自分の意見をさらに考え直したり、価値判断を求めるような課題設定はできていなかったことから「思考力・判断力・表現力」の「表現力」を重視した実践になっていた。また、ワークシートは個人に配布したが、学び合い活動の中で特定の生徒のワークシートを写しているという状況もあった。セリフを記述するワークシートであったことから、自分の意見を書いたり、他者の考えをまとめる項目がなく、思考の過程や学び合ったことで変化した内容を、ワークシート等の記述物から捉えることができなかった。さらに①諸資料に対する基礎的な情報や知識の提供、②考える視点の提示、③振り返りによる学び直しの設定等、生徒が学ぶ意義や活動の意味を理解できるような授業の再考が必要であることを実感した。

3.4 考察—学び合いを取り入れた効果的な協同学習のあり方とは—

Johnson,Johnson,& Holubec は、協同学習を「自分自身と他の学友たちの学びを最大にするために、小グループを使って一緒に勉強させる学習指導法のことである」と定義した。ここでは、生徒は仲間と一緒に分かち合う人、知識探究を共に行う冒険家である捉える。そこには小集団の互恵的な人間関係をもとにした協力関係があり、個人の責任も伴う、「課題と人間関係」の双方に焦点が当てられた学習である（ジョージ・ジェイコブス他：2005）。

さらに、社会科での協同について佐藤雅彰（2011）は「子どもの問いにつなげる学び」が重

要であると指摘する。特に学習内容が多いとされる地理的分野や歴史的分野は、教師の説明が多く、受験の影響もあって、対話や協同的な学びは難しいとされている。しかし社会科教育で大事なことは史実や結果の存在だけを教えるのではなく、子どもたちが「問いを見つけ」、その問いにどう解決するかを複数の資料やコミュニケーションを通して考えることである（佐藤：2014）。

これらを踏まえると地理的分野の実践では、関東地方の特色を大きくとらえるために諸資料を活用し、生徒は複数の資料や学び合い班でのコミュニケーションを通して課題に向かうという「協同学習」の視点は大切にできたが、生徒が「なぜだろう？と問いを見つけ、だからこうなったんだ」という「Why」に関する発問ができていなかった。また歴史的分野の実践においても、風刺画という三つの資料から「どう変化したのか」を捉え、複数の資料、学び合い班での交流、ロールプレイの実践によって「このように変化した」という枠組みはとらえられたが、生徒が「問いを見つける→なぜ変化したのか」を考えることができるような課題設定を十分に行うことができていなかった。本時のねらいを達成できた班と、活動自体が楽しいことのみを評価した班に分かれたのは、生徒がこの「なぜ」という疑問を見つけることができたか否かにあったと考えている。実践において学び合いに質的な差が生じたことは、授業者のファシリテート力だけでなく、教材研究段階からの丁寧な授業構想が重要であることを再認識した。社会科では、生徒が問いをみつけ、さらに考えるという学びのつながりが重要であり、この二つの視点によって思考力・判断力・表現力の向上につながるのではないかと考えた。つまり、多様な他者とかかわることができる学び合いによって、生徒はより事象間の関連を見出したり、考えをさらに深められるのではないかと考え、それらが結果的に思考力・判断力・表現力の育成にもつながるのではないかと考えている。

本研究の課題としては、「思考力・判断力・表現力」を総合的に捉えきれていなかったことである。授業においても他者に説明したり伝えたりする「表現」を重視したことで、考えを「記述する」時間が十分ではなかった。ワークシートが生徒個人の考えを書くような形式ではなかったこともあり、記述物から思考の過程を捉えたり、他者と学び合ったことで変化したことを見取ることができなかった。さらに、記述に対する明確な評価基準も設定できていなかったことから、何を以て「思考力・判断力・表現力」が育成されたとするのか、評価の指標を持ち合わせていなかった。学び合いは本来的には学力評価を志向するものではないため、思考力・判断力・表現力がどのように向上するかについて明確にはできなかった。

しかし、生徒が多様な他者とかかわりながら思考を深め、共有や比較の時間を経て、課題達

成へと向かう姿からは、学び合いを取り入れた協同学習の意義を見出すことができたことは成果であったと考える。

さらに、佐藤が指摘するように話し合いの中では、「生徒がわからない」と他者に依存できる関係づくりが必要である。筆者の定義する学び合いにおいても「誰一人として見捨てない」ということを大切にしているが、生徒自身に委ねる部分が多い以上、学び合い班によって大きく質的に差が生じないように学力面での配慮は必要であり、クラスの支持的風土、授業の雰囲気づくりのためにも丁寧な生徒理解は欠かせない。

実践の課題を踏まえ、今後は他者に説明したり伝えたりするだけでなく、「記述する」ことも大切にしたいうえで、総合的に生徒の思考や、課題達成への過程を見取る必要がある。そして、どの教材に学び合いを取り入れるかを考慮しつつ、「学びのつながり」を意識した授業を検討していきたい。

4. 引用・参考文献

- ・小原友行[編] (2009) 『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』 明治図書。
- ・後藤梢太・西川純 (2017) 『「学び合い」に取り組み始めた教員の困難に関する研究—「課題づくり」の悩みに着目した事例的研究—』『上越教育大学教職大学院研究紀要』第4巻。
- ・佐藤雅彰 (2011) 『中学校における対話と協同—「学びの共同体の実践」—』ぎょうせい。
- ・佐藤学 (2015) 「学び合う教室 育ち合う学校～学びの共同体の改革～」小学館。
- ・西川純 (2002) 『学び合いの仕組みと不議』東洋館出版社。
- ・西川純 (2004) 『「学び合い」スタートブック』学陽書房。
- ・三崎隆 (2014) 『これだけは知っておきたい「学び合い」の基礎・基本』学事出版。
- ・三崎隆 (2015) 『学び合い』カンタン課題づくり！学陽書房。
- ・Benesse 教育総合研究所 VIEW21.Vol3[中学版] (2011) 『学び合い—クラス全員が学びに参加する授業—思考が深まる「学び合い」—「そうか、なるほど！」のある授業づくり』 (<http://berd.benesse.jp/magazine/chu/booklet/?id=3698>) (2018年2月12日最終アクセス)
- ・杉浦健・奥田雅史 (2014) 「学びの共同体の授業実践—理論、現状、実践—」『近畿大学教育論考』, 第26巻第1号。
- ・ジョージ・ジェイコブス他 (2005) 伏野久美子訳 『先生のためのアイデアブック—協同学習の基本原則とテクニック—』日本協同教育学会、ナカニシヤ出版。
- ・文部科学省 (2011) 「学習指導要領『生きる力』第1章言語活動の充実に関する基本的な考え方」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1300857.htm) (2018年2月12日最終アクセス)
- ・文部科学省 (2015) 「新しい学習指導要領等が目指す姿」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm) (2018年2月12日最終アクセス)