

2020/04/06

長崎南山学園
職員研修資料

令和2年度 長崎南山学園
「学びの共同体」実践理論

～『中学校における対話と協同』を中心に～
(佐藤雅彰、佐藤学 2011.9ぎょうせい)

1 「学びの共同体」の理念

1. 「学びの共同体」のヴィジョンと哲学

○学校生活の約8割は授業

「学びの共同体」としての学校＝授業を中核に「ヴィジョン」「哲学」を根っこにした学校改革

【ヴィジョン】

- ①生徒一人ひとりの学ぶ権利の保障
(成績が上の生徒も下の生徒も共に育てる学校)
- ②生徒たちが学び合い、教師たちも学び合い教育の専門家として成長する。
- ③生徒と親と地域から信頼を獲得し、連帯する。

【哲学】

- ①「公共性」・・・すべての教師が年一回以上は教室を開き、同僚性を育てる。
- ②「民主制」・・・異なった人間同士が共生できる場所の構築。
- ③「卓越性」・・・どんな条件であっても最上のものを目指す。

2. 具体的方策

(1) 授業で、生徒一人ひとりの学びの質の保障

○理解の遅い生徒、低学力層の生徒の底上げ

・「高校になったら授業がわかるようになった。先生や仲間たちが丁寧に教えてくれる。」

→教師がまず低学力層の子どもたちを見捨てることなく、ともに学び合うことに尽力する。これが教育の原点。(*1)

○授業から逃走する生徒に心を砕く

「仲間と学ぶことは楽しい」と言える授業への挑戦→教育の原点

○高位層を伸ばす

- ・教科書「を」教えるのではなく、教科書「で」教える
- ・生徒は「背伸び（ジャンプ）」の課題に挑戦するときの方が生き生きとする。
→学ぶ内容のレベルを通常の授業レベルよりもやや高く設定し、高位層を活かす。

(2) 協同的な学びを組織する

○教室の現状＝教師の発問に生徒が答え、正解かどうかを評価され、教師が語ることを生徒は静かに聞くことを強いられる。

→生徒一人ひとりが孤立し、能動的に仲間やテキストとかかわり

深く学ぶことがむずかしい。

「学びの共同体」＝生徒たちが対等な立場で学び合い、お互いを尊重し合い、お互いにケアし合う、共同的な学びを組織する。

●授業の中に、3つの活動を組織する

「作業的活動」・「グループによる活動」・「表現と共有」

※1時間内に最低1度は、「グループ（4人）活動」を入れるところから始める⇒「作業的活動」が入ればもっとよい。

※グループ学習ではない！飽くまでも「個人の学び」が主眼であって、それを仲間と共により高次へと学び合っていくというシステム

(3) 教師が学びの専門家として成長する活動システムの構築

●「授業研究」のあり方

本校教師全員が年1回以上は授業公開をし、最低月1回は学年研修、学期に一度は、全校研修を実施。年1回は、公開授業研究を開催。

①自分の授業を他者に関き、批評を受ける。（批判ではなく、批評）

②（医者や弁護士が実際の事例から学ぶように）教師も実践事例から指導技術等を学び合う。

③教師同士の指導力量を向上させるシステムを組織し、機能させる。

●授業デザインの簡略化と教材研究

授業公開に当たっての指導案＝「授業デザイン」として簡略化されたもの

※その授業の「目標（ねらい）」と「流れ」があれば十分

教材研究＝深い確かな研究に裏付けられたものに越したことはないが、毎回負担になりすぎても奏功しない。「目標（ねらい）」さえはっきりしていれば、通常の有り様で可。

※「普段着の研究授業」を継続できる方が重要である。

●教科の壁を越えた授業研究

授業研究会で学び合うことなしに教師の力量アップは期待できない。

※教科的な教え方に特化した観察と批評ではなく、生徒の学ぶ事実の潜んでいる生徒にとっての意味を考えることから始める。

→○生徒の知覚や行為について考える。どこで学びが成立し、どこで学びがつかまずいていたか、の観察と学び合い。

○どうすれば教室に「聴き合う関係」を構築し、協同的学びという対話的コミュニケーションを組織できるかを省察する。対話と共同の質の追求。

3. 生徒の指導

朝から晩まで「服装がだらしない」「もっと早く教室に來い」「教科書を開け」「もっと勉強せよ」等と指導され続けたら、そのような命令、指示、厳罰化という言葉の中で「どうせ俺は必要とされていない」と決めつけ、失望と落胆から自己否定感や自己無意味感を持つようになる。

→「学びからの逃走」へ

生徒指導上、生徒のよくない行為は叱るべきである。しかし、「叱る」と「頭ごなしに怒鳴る」こととは違う。人は自分がケアされていると感じたときだけ相手に心を開く。

→（指導が甘いと言われようが）生徒の「言い訳」を聴き、生徒のストレスを減らしながら、納得のいく説諭をする。

「そんな甘い指導では生徒になめられる」的主張の中に、大人、教師権威主義的指導観が見え隠れする。結局は単に「大人の言うことに従ってればいい」との指導の裏側で、「最近の生徒は自主性がない。」「自分で状況を判断できない。」と嘆くが、それは一つの事象の両面であって、その生徒の「言い訳」（内面）に寄り添いながら、教え諭していくしかない。

→ただし、生徒たちの命や安全、人権にかかわることなどでは、大きな声で怒ることも叱ることも必要である！

(1) 仲間の学びを妨害する者への対応

「一分ルール」＝机に突っ伏しているふりをしたり、からだを崩したりする生徒に対して一分以内に声をかける。声かけは叱ることが目的ではなく、学習参加を促すことである。

→しかも長々とかわからない。生徒の精神的な内面をいじりすぎないこと。

2 「学びの共同体」の実践理論

I 対話的实践を中心とした学びの創造

1. 学びの質

- ＝①「課題・授業デザイン」 ②「関係の中で学ぶ」（対話と協同）
③「生徒の能動性 意欲・認知・感情」で決まる

①「課題・授業デザイン」

魅力ある課題（教材）、学ぶ価値のある課題や高いレベルの課題

⇒生徒の学ぶ意欲と深い関係がある。

(例) 穴埋め式のプリント学習・・・「教科書から答えを探し」、全体学習で答え合わせをする

⇒教科書の記述を転記するだけの学びでは質の高い学びとは云えない。

→学びのプロセスの中で生まれた疑問や学んだことを更に深めたり拡大したりする課題が必要。

②「関係の中で学ぶ」＝「対話」がキーワード

○「対話」は他者とのコミュニケーション

○「対話」＝生徒が一人で課題や教材と向き合い自分なりの考えを持つ対話

○「対話」＝課題に対する自分の考えを生徒同士で相互交流したり、共通問題を協力して探求したりする「協同」により、お互いを価値あるものとして認め合い、異質な考えをすり合わせる活動としての対話

※単なるグループ学習が協同的学びではない。

＝他者との学び合いの質が認知的発達の変数となる。

③「生徒の能動性」

◎生徒が本時で何を学んだのか、学びの過程での学ぶ意欲はどうだったのか、どんなところで躓いていたのか等⇒課題や授業デザインや協同的な学びと無関係ではない。

◎生徒が、学びの過程で課題とどれだけ意欲的に対話し、他者との学び合いから自分なりの意味を再構成したか。また生徒がどのようなわかり方をしているのかを知るために、生徒が表現する中身を問い直す必要がある。

(1)「学び」と「勉強」の違い

●「学び」とは＝一人ひとりの生徒が、教材(課題)と「対話」し、曖昧であっても①まず自分なりの意味世界を構成する(対象との対話)。②次に、その考えを足場に、他者と言葉や物を媒介した「対話」を通して、対人関係を築いたり修復したり、協同で探求したりする「協同」(他者との対話)を通して、各自が確かな意味世界を再構成する(自己内対話)。

⇒問題解決的な学習

※教師と生徒が共に共同して丈夫な織物を織るようなもの。

縦糸＝教師の説明的学習 横糸＝生徒の「対話的」活動・学習

※このような「対話的活動」を組織することにより、一斉授業ではなかなか意見が言えない生徒が授業に参加でき、より良い人間関係をつくり、互恵的な学びが成立する。

<まずは・・・>

①素材やモノを媒介した問題解決的思考」という活動を組み込む。

- ②他者との「共同」（ペアやグループなど）を組み込む。
 - ③一人の発言をお互いに価値あるものとして教室のみんなで認め合う「表現と共有」という活動を組み込む。
- ※まずは②から。次に③を。そして①を導入の方法として徐々に進んでいけばよい。

(2) なぜ、「対話」と「学び」が必要なのか

最近の子どもの特徴（一般論）

- 「すぐに学びを諦める」「人の話が聞けない」「他者とコミュニケーションが苦手」
- 「他人に気が向かない」「真似を嫌う」「すぐに切れる」「無表情が多い」（特に女子）
- 「自尊感情が低い」等・・・自分の世界に閉じこもり、没個人的である。
- このような傾向をもつ子どもたちに教師主導の「勉強」では、一人残らず子どもが学習に参加することは難しい。
- ⇒こうした状況を変えるために、「対話」と「協同」が必要

◎ヴィゴツキー（ロシアの心理学者）の「発達の最近接領域」

- 「子どもがある課題を独力で解決できる知能の発達水準と、大人の指導の下や自分より能力のある仲間との協同でならば解決できる知的発達水準のへだたりをいう」
- 「人間の発達と成長は、最初は社会的水準であり、後に心理的水準として子どもの内部に現れる。」



※まずは共感し合える社会的関係をつくり、その延長上で知的な発達と成長の可能性が生じる＝この理論の具現化が「協同的学び」である。

「協同的学び」の二つの意義

- ①「わからない生徒」や「納得できていない生徒」の底上げの手段
 - （例）ある問題を個人作業で解かせる→教室には 3 つの層が生じる。（理解できるA層、何となく理解できるが他者にうまく説明できないB層、ほとんど理解できないC層）・・・C層は全体学習ではわからない状態で終わる。
 - グループ活動の一つは、理解の遅い子どもたちが自分より能力のある生徒たちに依存することで自立することを学ぶ学びである。
 - ・問題が解けない生徒が仲間に「教えて」と尋ねることが重要
 - 依存によって生まれるコミュニケーションを通してわかる経験をする＝知識の共有→生徒同士に感情的・情緒的な結びつきや共感し合える関係が生起する⇒生徒の生活の落ち着きに通じる
 - ＝共有の課題の持つ意味
- ②グループ活動は、教材や課題に対する異質な意見や解釈を交流する相互思考
 - ⇒お互いのアイデアを惜しみなく提供し合い、議論し合う学び合い（本来目指したい「協同」）

- ・自分とは異なる価値観や多様な考え方に出会い、刺激されたり、考えが拡大したり、深化したりする学び合い
→身近な人との積極的なコミュニケーションによって、他者との間が縮まり、情緒的な糸で紡がれ、自己肯定感や自尊感情を高める＝ジャンプの課題の持つ意味

※グループ活動がうまくいくには、生徒同士の「あいだ」に間違いを認め依存したときに丁寧にケアしてくれる人間関係が必要

- 簡単には子どもは「わからない」とは言わない
まずは「写させて」から「教えて」へ

③学びの作法

グループ活動であっても、まず自分の力だけで考えることを優先する

2. 学びの作法

ルール1：わからなくなったら仲間に「教えて」と恥ずかしながらに訊く

ルール2：訊かれた生徒は、自分のアイディアを惜しみなく伝え、相手が納得するまで説明を繰り返す。

ルール3：できる生徒の方から「教えてやる」と言うてはいけない。

※できない子どもほど一人で解決したがる。(できないことを他人に知られたくない、恥ずかしいと思う気持ちがそうさせる。従って、教師の役割は孤立した生徒に対して「隣の人に訊いてごらん」とその生徒が仲間に訊くまでを見届ける。

→他者に依存できる子どもは自立できる。

④話し合いの基礎

●全体学習におけるコミュニケーションの基礎を学ぶ必要がある

→「対話」の質を高めるために

ア 人の話を互いに聴き合う（聴き合う関係をつくる）。

イ 他者の意見や考えに敬意を払う。

ウ 自分の考えの根拠や理由をもつ。

エ 根拠や理由をベースに自分の言葉で表現する。

オ 他者の意見に対して反応する。

→「わからない」「そうか」「なるほど」「エ～」などの響き合う言葉。時には「うなづく」行為等反応を送ることが大切。

(3) 全体学習における「対話」と「協同」

①「コの字型」座席

コの字型座席配置＝対話的な活動に都合がよい

→生徒たちが互いに聴き合うためである



お互いの発言をきちんと受けとめ合うことは
対話的実践において重要な要素である



その第一歩が、聴き合う関係をつくることである

※

教師が一斉講義型による板書と説明という指導観



教師と生徒との対話的実践（仲間で考え合う）に切り替える

②教師の仕事は「聴く・つなぐ・戻す・ケアする」

聴き合う関係を築くことは、何よりも先に教師が三つの視点で聴くことが重要。

●「聴く」

①生徒のつぶやきや発言が、何を根拠に表現したものかを聴く。

→根拠がなければ、「どこでそう思ったの？」と尋ねる。

→理由がなければ、「どうして、そう考えたの？」と尋ねる。

※しかし、つぶやきをすべて捨ったり、根拠を尋ねたりしていたら授業は平板になる。
どのつぶやきを捨つかは難しい。

⇒まずは、すぐに取り上げず「待つ」ことである。なぜなら他者の発言と自分の考えをすり合わせるのには、時間という「間」が必要だからである。

②生徒の発言が、テキストや資料のどことつながって発せられたのか、他の生徒のどの発言とつながって発せられているのかを聴くこと。

③その生徒自身の、それ以前の考えや発言とどうつながって発せられているのかを聴くこと。

※この三つの見えない関係を認識することが必要！

●「つなぐ」

生徒の発言をモノログにしないために、「人」や「モノ」や「こと」とつなげる。

→ある生徒の発言を、他の生徒に「どう」とつなげ、意見を求める。

あるいは

→「それはどこでそう思った？」とか「どうしてそう考えたの？」と根拠や理由を尋

ね、さらに他者につなぎ、学びを深める。

＝これを「表現の共有」（一往復半＋ α ）と呼ぶ。

●「戻す」

国語科・社会科の場合、言葉への味わいや思考が深まっていないと感じたとき、教科書や資料集などへ「戻し」、思考を振り返るようにする。また生徒がつまづいているとき、既存の知識や基礎的事項に戻して考えさせる。

●「ケアする」

耳に聞こえる声だけがつなぐものではない。話し言葉ではないが、生徒の身体から発せられる内面を読み取り、適切に人やモノやことにつなぐこともある。生徒の目、仕草、顔の表情かや身体の動きなどから生徒の困り感やつまらなさ等を感じたら生徒の傍らでケアする。

（４）授業の基本技法

●基本的な授業構造

ア 教材・課題とじっくり対話するために、①個人活動、②ペアやグループでの「学び合い」、③さらに全体学習での「学び合い」をどう組織するかが重要。短絡的に、導入が「個人活動」、展開が「グループ活動」と全体学習、終末が「発表」と「まとめ」などとしてはならない。

イ 授業は二段構成（共有・ジャンプ）ないし三段構成（ホップ・ステップ・ジャンプ）を基本とする。

→授業の前半は低学力層の底上げを図り、後半はより深く学ぶことをねらいに教科書レベルを超えた課題、あるいは発展的学びを組織する。

※ただし、これは原則であって、これが新たな縛りに成らないようにしたい。本来授業デザインづくりはフレキシブルであっていい。

①導入の工夫

集中した授業をするためには、できるかぎり早い段階で本時の学習課題に出会わせることが必要。生徒が教材の言葉と自己内対話するには、教材の言葉を自分の内に取り込み思考するだけの「間」が必要である。

②展開の前半は「共有」、後半は「ジャンプ」

●授業の前半は、まず低学力層の底上げを目指す

授業で大事にすべきは、本時に身につ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。そのために教師は、生徒を見捨てず、生徒に学びを諦めさせない。

→低学力層の全ての生徒を支えるには、教師一人では無理がある。

そこで、生徒同士の「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。多くの生徒が、協同的な学びで集中と緊張を取りもどす。

●授業の後半は、学びの質を高める

低学力層の底上げだけでは、すべての生徒の学びの保障にはならない。授業の後半では、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・深化である。

→「ジャンプ課題」は学校の現実によって異なる。

課題が眼前の生徒たちにとって高いか低いかは、生徒たちを見取らなければ見えてこない。

◎全員の生徒が、教師から出された課題を他者に依存せずクリアーしたとしたら、それは生徒にとってレベルが低い課題である。一方ほとんどの生徒が「???'ならば難しい課題かジャンプ課題である。

教師たちで、学校の生徒たちの現実を見取りながら、各教科における「ジャンプ課題」を探求していかなければならない。

(例) 文学的な意味で言葉をより豊かにする。教科的な本質という面で内容を深める。

メンタルモデルを使って結果を考察する。英語では自己表現活動、技能教科や芸術活動では、本物に出会い感動したことを表現する等が多い。

●振り返り

生徒の知的理解度を見るには、生徒が気付いたこと、わかったこと、わからないことなどを自分の言葉で表現するようにする。あるいは自分のわかり方を作品化させる、ノートに短い言葉で書かせるなど、授業での学びを個々に表現するようにする。→これが評価へとつながる。

(5) グループ活動は意見を一つにまとめる活動ではない

生活班的な班学習ではない!

×司会や役割を決めて活動することでもなく、発言力の強い子どもの考えに妥協することでもなく、異なる解釈を一つに収束させることでもない＝協同学習

◎協同学習＝他者とのコミュニケーションを通して、「わからない」が「わかった」という経験、知らなかった、気付かなかったことを知る経験など、あくまでも個人の学習を支えるものであり、個の成長と発達を願う活動。

→グループ活動後の全体学習では、「私たちの班では・・・」ではなく「私は・・・」の発言でなければならない。

※協同学習はグループを構成するメンバーが、お互いに協働し、それぞれが居場所をつくり、協働で探求することを通して、自分なりの学びの意味を構成する「小さな共同体」をつくる。

協同学習＝「協働（協力）＋小さな共同体」

小さな共同体で互いに支え合うといった未来に生きるかたちを学ぶコミュニティの形成

（６）グループ活動に関するよくある質問

Q①小グループ活動にすると勝手なおしゃべりをして困る

A：ほとんどは課題の与え方に原因がある。

課題がやさしすぎて暇をもてあましているか、逆に課題が高すぎて追求を諦めているか。

→グループ活動は自分一人では解けないときに仲間に依存したり、多様な考えの交流であったり、結果の考察であったりなど議論や探求が条件となる。

Q②優秀な生徒は教えるだけではないか

A：テスト結果から考察すると仲間に教えた生徒の方が知識の定着率が高い。優秀な生徒が仲間に教えることは、自分の知識をより確かに記憶することになり、教えられた子どももわかる経験によって記憶を強化するという。仲間に教えたことは90%記憶に残るというアメリカの学者の指摘もある。

Q③依存するだけでいいのか

A：教師の多くは、自力解決を是とし、他者に依存することを嫌う。しかし、生徒が「わからない」ときに他者に依存する力をもつことは大切である。

わからないときに質問することがなぜいけないのだろうか。

→依存できる人は必ず自立できる。むしろ他者に尋ねなければならないときに、依存できずに孤立する人は最後まで孤立している。

→教師は、そうした生徒に、他者に依存することを教えることが重要。特にグループ学習において、ひと言も語らない生徒のケアを考えたい。

Q④グループの構成はどうするのか

●グループの構成員の決め方

A：グループの構成・人数、交代期間等は学級担任に任せる。ただし、生徒同士の話し合いでグループ構成を決めさせない。生徒同士で決めると、必ず生徒の中に不満が残る。

●グループ構成員数

A：生徒同士の話し合いに適した構成員数は、3～4人。しかも男女混合で、能力別にしないこと。（理想は男女2人ずつの4人が市松模様になること。男女の人数が揃わないときはその限りではないが、3人の場合も男女混合の班づくりが望ましい。）

→特に配慮すべき生徒以外は、基本的にくじ引きでいい。

Q⑤話し合いを活性化させるために司会者が必要ではないか。

A：司会がいなければ協同学習ができないわけではない。けれど教師が必要と思えば司会者（日替わりがいい）を決めてもかまわない。

Q⑥なぜ男女混合なのか

A：男子と女子の特性の違いを利用する。

→異性との間にある見えない境界線を越えて学ぶ光景は、教室が安心して生活できる場所と感じさせる。

→もっとも男女の境界線を越えるのには時間がかかる。最初に取り組んだとき、うまくいかなかったからとやめてしまえば、いつまでたっても壁は後越えることが出来ない。

→生徒が、自分の思いを伝え合う、ともに学び合うことによって互いの間に「敬意」という信頼関係が生まれる。こうした学びを実現するためには、教師の指導観の転回が必要となるかもしれない。

Ⅱ 授業をどう観察し、どう省察するか

1. 授業研究の論点

「学びの共同体」＝教師が「学びの専門家」へ変革することを目指す。

→<校内研修>は、①指導技術（わざ）と②専門家としての知識、教育理論、教養などの両面を学び合う。

(1)「授業研究」における論点

学びの専門家へ成長するには、教師一人で出来ることもあるが、学校という組織で学ぶことが重要。

<論点の共有>

論点1 生徒一人ひとりの学びを保障する

生徒が一人残らず授業を投げ出さずに参加する。

＝「学びの共同体」のビジョン

→何よりもまず教師が生徒を見捨てないこと

論点2 どこで学びが成立し、どこで学びがつまづいていたか

学び＝三つの対話（対象との対話、他者との対話、自己との対話）から成る。→一つ一つの対話が、生徒の思考をより深める学びにつながったかを省察する。

論点3 教科の枠を越えて「対話」と「協同」の実践

教科の枠を越えて対話と協同が実践できたか。

＝どうすれば教室に聴き合う関係を構築し、協同的学びという対話的コミュニケーションを組織できるかを省察する。対話や協同の質を問い直す。

※教師は、個人的な「研究テーマ」を設定して構わない。

2. 観察すること、省察することの具体

「授業研究」を実りあるものにするには、授業をどう観察するかにかかっている。

→（佐藤学）「授業を良し悪しで見るのではなく、事実として子細に見る見方＝教室の出来事を子細に観察し省察する見方をする。「教師の教え方」を観察と批評の中心とするのではなく、「生徒の学びの事実」を観察と批評の中心に置く」

●教室の出来事を仔細に観察するとは？

「生徒が『にこっ』とした」「無表情な子どもが気になる」「教師の発問に生徒がこのようにつまずいていた」「教師の発問に生徒がどう反応したか」「学びから逃走しそうな生徒に教師がどうかかわっていたか」「学びの発展性はどうか」等々。→具体的な出来事を「発見」する。

①生徒の表情を見取る。

観察する対象は、教師の行為だけでなく、子どもを中心にみる。

→授業の良し悪しは、授業前の指導案通りの授業が出来たかどうかの評価ではない。

→固有名詞をもった生徒の様々な事実をこまやかさと丁寧さで観察し「発見」する。「発見」から学べたことを自分の言葉で物語る。＝授業のあり方を問うことになり、教師の指導技術を高める。

②発見した事実を物語る

参観者は、授業研究会で、お礼として一言は感想を述べる。その際念頭に置くこと。

- ア 生徒の固有名詞を挙げて発見した事実を語る。
- イ その事実から学べたことやその事実が起きた理由を自分の経験と照らして物語る。
- ウ イをもとに指導の「修正」等について語る。ただし修正論議は一つにまとめない。

3 観ること、語る内容の具体

●生徒の学びの事実の何を見るのか

- ①教室の雰囲気や生徒の様子
- ②生徒の学びの成立（つまづき、思考の仕方、学習参加や意欲）
- ③関係の中で学ぶ（教師と生徒、生徒と生徒）
- ④教師の指導技術
- ⑤課題（教材）と授業デザインと学びの質
- ⑥その他（授業とは直接関係のない事実）