

## 事実としての「学び合い」とは何か

### —仁田小学校第4学年の実践を通して—

中村智美 (対馬市立仁田小学校) 畑島英史 (対馬市立仁田小学校)  
井手弘人 (長崎大学教育学部)

#### 1 はじめに - 学び合いの必要性と先行研究

本研究の目的は、「学び合い」の研究を推進する小学校における実践を対象に、その成果として浮かび上がった事実を明らかにすることである。

平成 29 (2017) 年 3 月に文部科学省から告示された小学校学習指導要領<sup>(1)</sup>では、第 1 章総則において、「多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること」が明記された。「協働」の用語については、平成 27 (2015) 年 8 月に、新たな教育課程の方向性に関する審議をとりまとめた「論点整理」で用いられ、「共同」「協同」と区別され、「よりよい地域社会づくり等の目的のために力を合わせる際などに使われる」と説明されている。つまり、ナショナル・カリキュラムにおいては、学校教育を学校内の活動に終始するのではなく、広く地域社会に学びの場を設け、そこで暮らす人々との学びを通じた連携・協力を図り、さらには地域の課題の解決をも学校教育の一環とすることを示唆している。すなわち、地域社会の「人」との学び、「学び合い」が生きる力を育む 1 つの要素であると捉えることができる。

では、学校教育においては、どのように「学び合い」の力を育成すればよいのだろうか。

OECD<sup>(2)</sup> はキー・コンピテンシーを 3 つのカテゴリーに分け、その 1 つとして「異質な集団で交流する」(Interacting in Heterogeneous Groups) を示した。人は交流することによって、他者を尊敬し、評価するだけではなく、取り入れて成長するといった「他人とよい関係を作る能力」(The ability to relate well to others) の必要性について言及した。この「異質な集団」とは、現代の様相を「社会がいろいろな点でいっそう断片化し、多様化するようになってきている…(後略)」と説く。断片化された個がそのまま成長するよりも、他者と関わり合っよい関係を作る資質・能力を身につけることが期待されているとすることができる。我が国の学校教育においても、子どもの「個」を認め、「個に応じた指導」に配慮しつつ、これからは、子どもの「多様さ」を教育に生かすことが望まれているのは周知の事実である。

学校教育において、「一律」に教師から子どもへ享受するような学習形態ではなく、子どもの「多様さ」を生かすことが「学び合い」の根本理念であると考えられる。そこで、いくつかの先行研究を挙げて、多様さを生かす「学び合い」を提案したい。

「建設的相互作用」を提唱する三宅（2013）は、多様さは学習理解度や問題解釈の違いによって生じると説いた。そして、「知っている子が知らない子に教えるのではなく、知らない子同士が話し合っていて考えることで各自が自分の力を深めていくときに働くのが建設的相互作用である」（P.21）という。「知らない子」同士の中にも、「理解度」が幾分異なること、そして「解釈」の違いによって、「建設的総合作用」は成立するとみることにもできる。

「学びの共同体」を提唱する佐藤（2006）は、学習理解度による多様さを示した。そして、「教え合い」と「学び合い」が異なるものと言及した。「学び合う関係は『さりげない優しさの関係で』…(中略)…『ねえ、ここどうするの?』というわからない子からの問いかけによって成立する」（P.40）という。わからない子からの「問いかけ」が発端となり、学び合いが始まる。佐藤は、教え合いを「おせっかい」というのに対して、学び合いを「さりげない」と説く。つまり、学びのベクトルが「わからない子」から発する学習が「学び合い」であり、わかっている子から発する学習が「教え合い」だと捉えている。また、佐藤は学び合うことで「互恵的な学び（reciprocal learning）」となり、双方に利があるとみている。「互恵」について、秋田（2000）は「協働（collaboration）」を「過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学び合うことである」（P.76）と定義している。すなわち、佐藤や秋田は、問いへの学習理解度に対して、「多様さ」が生じている異質な集団で学び合うことが、互恵的な関係を形成し、双方に利があると捉えた。

また、「学び合い」の効果について考えてみると。田村（2015）は協同的に学ぶことが探究的な学習をさらに充実させていくと述べている。田村の「協同」の学習対象は「多くの仲間や友達、地域の人々など」と明記しており、これは「学び合い」と同義だと考えられる。田村が探究的な学習を充実させる理由として「多くの情報が集まること」「様々な視点から分析できること」「地域や社会とかがかわること」の3点を挙げ、上記の3点を充実させることが子どもの自信と確信を持たせることにもつながるとしている。つまり、学び合いを学習方法として取り入れることは、子どもたちに自信と確信を持たせる効果が期待できるのである。

ここまで、学び合いが成立する個々の関係と効果について論じてきた。すなわち、「学び合い」は、理解度や解釈の違いによって多様さと複雑さが存在する異質な手段の中で、生起する学びである。「解決したい」と思う児童が助けを求める相手を決めたり、助けの求め方を考えたりし、「わかった」児童が「相手にもわかってほしい」「みんなが分かればもっと楽しい」などと感じ、双方(様々な立場)の児童が主体となり、自己の気づきに応じて始まる互恵的な学びでもある。さらに、学び合いは子どもの自信と確信、いわゆる自尊感情、自己肯定感の向上も期待できるのである。

## 2 研究対象 - 対馬市立仁田小学校

### 2 - 1 対馬市立仁田小学校の歴史的背景

本研究では、対馬市立仁田小学校をフィールドとして「学び合い」の実践を行う。対馬市立仁田小学校（以下、「本校」と称す）は、対馬の北西部、対馬市上県町に位置する。学校の北側を流れる瀬田川、南側を流れる飼所川は対馬 1 位、2 位の長流である。この瀬田川、飼所川は学校の西側で合流して、「仁田川」となり、校歌（1969 年制定）の歌詞にも詠われ、校区内でも身近な環境である。

旧上県町が主体となってとりまとめた『上県町誌』によると、本校は、明治 7（1874）年「檜滝学校」として設立されている（平成 14（2002）年に仁田小学校に統廃合された伊奈小学校も、同年「志多留学校」「越高学校」として設立）。明治 8（1875）年から檜滝学校は「仁田下等小学校」と改称され、以後「仁田」の地名は学校名として定着し、地域の人たちにとってもなじみ深いものになった。大正 7（1918）年には、本校区である目保呂地区で国有林の開拓が始まり、大分県や山口県などから 40 世帯あまりの人たちが移住して、仁田小学校の分教場として「目保呂学校」が設置された。つまり、離島にありながら県をまたいで人の交流の歴史があったのである。

現在、本校の児童数は 53 名で、第 2 学年、第 3 学年は複式学級である。複式学級の場合、当然のことながら担任教師が一人で 2 学年の指導を担うため、ほとんどの教科指導では教師の問いはどちらか 1 学年に向けたものとなる。つまり、教師の問いが向けられていない学年は、自分や班、または、学級全体の力で協力し合いながら学んでいくしかない。前述したナショナル・カリキュラムにおける「学び合い」の必要性に加えて、児童数の減少による必然的な学習環境の変化に呼応する形で、「学び合い」の充実に向かう必要のある学校であると言ってよい。

## 2 - 2 仁田小学校における「学び合い」研究の歴史

平成 26（2014）年度から平成 30（2018）年度までの 5 カ年の校内研修の主題、副主題、仮説を研究紀要をもとに表 1 に整理した。本校で「学び合い」の研究が始まったのは、前研究主任がリーダーとなった平成 26（2014）年度からであり、同年より北海道教育大学の宮原順寛氏と関わりが生まれた。第一筆者の中村は、平成 28 年度に赴任した。1 年間、前研究主任とその研究の方向性を引き継ぎ、成果と課題を共有して、平成 29（2017）年度から研究主任を務めている。平成 27（2015）年度の主題や副主題には既に「学び合い」が明記され、平成 26（2014）年の副主題には「説明する」、仮説にも「伝え合う」とあり、児童—児童間、児童—教師間の「関わり合い」が研究開始初年度から意識されていた。

これまで校内研修において、どのような合意があり、建設的な研究が進んできたかについて明らかにするため、前研究主任にヒアリング調査した。すると、算数科の学習においては班学習に取り組んでいくこと、「学び合い」の先行研究を取り入れて新たな形を作り上げていくことを教師間で共有していた。翌平成 27 年には、他者を頼りすぎる傾向があると疑問が表出したが、宮原氏から「依存することが自立へのスタート」と助言指導をもらい、以後も班活動を続けていった。3 年目となった平成 28 年には班活動が算数科以外の他教科でも取り入れられる

ようになった。宮原氏からは、他者と協働することで解決できそうな「ジャンプ課題」の設定を提案され、現在の「わからなさの共有」という歩みへの一步が垣間見える。翌年から学び合いの授業過程を研究の視野に追加し、基礎的基本的な学習内容の知識や技能の習得を目指す「適応」から「ジャンプ」に至るまでの授業構成について考えている。この研究は現在まで引き続くものとなり、適応に費やす時間を短縮化するための授業方法を研究しているところである。

[表 1] 校内研修の主題及び副題と研究仮説の変遷

平成 26 年度	<p><b>基礎基本を定着させ、学力を高める算数科の学習指導</b>  <b>～筋道を立てて考え、分かりやすく説明する子どもの育成を目指して～</b>            仮説：相手を意識し、絵や図、式、言葉等を活用して、自分の考えや思いを説明することで、伝え合う力を向上させることができるであろう。</p>
平成 27 年度	<p><b>共に学び合い、確かな学力を身につける算数科の学習指導</b>  <b>～学び合いの考え方を取り入れた学習指導をとおして～</b>            仮説：学び合いの場を工夫すれば、児童は関わり合いの中で自分なりに納得しながら意欲的に取り組み、確かな学力を身につけるであろう。</p>
平成 28 年度	<p><b>共に学び合い、確かな学力を身につける算数科の学習指導</b>  <b>～学習自体が楽しいと思える児童の育成を目指して～</b>            仮説：学び合いの場を効果的に取り入れ、みんなで問題を解決するようにすれば、児童は関わり合いの中で知的好奇心を刺激されながら意欲的に取り組み、確かな学力を身につけるであろう。</p>
平成 29 年度	<p><b>共に学び合い、確かな学力を身につける算数科の学習指導</b>  <b>～学び合いの考え方を取り入れた学習指導をとおして～</b>            仮説：児童のつまずきや「分からない」を生かして学び合いの場を工夫すれば、児童は関わり合いの中で自分なりに納得しながら意欲的に取り組み、確かな学力を身につけるであろう。</p>
平成 30 年度	<p><b>共に学び合い、確かな学力を身につける算数科の学習</b>  <b>～自分の考えをもち、共に学び合う学習集団をめざして～</b>            仮説：教師が予想したり見取ったりした児童の「つまずき」や児童がつぶやく「わからなさ」を生かし、そのわからなさを解決するのに必要な「一人、ペア、グループ、全員で」対話をする場や時間を設け、分からないことに的を絞って図や言葉、数直線、式などで説明し合うような学び合いの場を工夫すれば、児童は関わり合いの中で自分なりに納得しながら意欲的に取り組み、確かな学力を身につけるであろう。</p>

### 3 仁田小学校第 4 学年の実践－ビデオ分析を通して

#### 3 - 1 研究授業について

前節までに述べたような研究過程を経て、わからなさを解決する対話の在り方、学び合いの場の設定の仕方、学び合いと学力の関係性を核とした授業研究を行っているが、ここからはその事例について言及し、併せて分析の一端を述べていくこととする。

平成 30(2018)年 11 月 30 日、第 4 学年 11 名と、算数科、図形領域「角」の第 4 時の授業を行った。目標は、「 $180^\circ$  より大きい角度の求め方を考える」ものである。本学級は、学級目標に研究と直結する「学び合い」を掲げている。そのために児童一人一人の心が開かれ、伝えたいことが伝え合える学級、お互いの考えに耳を傾けられる学級にしようと学習・生活の両面での班活動や係活動に力を入れて取り組んできた。成果として、児童間に助け合う関係や信頼関係が構築され、「分からない」ことを自ら開示できない児童を、担任を任されている第一筆者が目にするのではない。また、これまでの様子を観察すると、間違いを恥ずかしいと感じ、かくす児童も見受けられなくなった。むしろ、誤答の価値に気づき、自

分の間違いがみんなの学びの材料となることを喜んでいる。

当然、自分の「わからなさ」を「説明する」ことに困難を抱える児童も数名いる。学び合いにとって必要な要素である支援をする側の児童は、つまりいている他者がいても、原則として、何かきかれるまで待つ。一方で、「わからなさ」を説明できず困っている他者に気付いた時は、ノート観察や質問をとおして、その「わからなさ」を理解し、寄り添って説明することを心がけている。その結果、わからなさに寄り添った説明ができるようになってきた。普段の授業の様子から、相手に寄り添った説明の重要性、必要性と、実践意欲は十分に持ち合わせていると思われるが、それがいつも実行可能とは限らない。理由としては、児童11名の多様な進捗状況下で、「分かる」人も十分に考えたり、別の考え方やよりよい考え方を探究したりする権利があり、「分からない」人に対応することが難しい場合と、「分かる」人が「分からない」人に説明できる状況下であっても多様な他者を十分に理解して説明することが難しい場合が考えられる。また、個々の児童の必要に応じて、自由に立ち歩いて、他者のノートを観察したり、疑問が生じて質問したりする時間（以下、「ルッキングタイム」と称す）を設けてきた。

このような班での学習や「ルッキングタイム」などをとおして、わからなさを説明できない児童も、班の支援を受けて自分の考えをもち、自信をもって発表することができるようになってきた。

### 3 - 2 授業ビデオからの考察

表2に授業の展開案を示す。上記の授業を事例に、児童の発語と行動との関係性を捉えるため、了解を取ったうえで、ビデオに収めた。ビデオカメラは学級全体を収めたものと、1つの班の行動過程に注視したものとを用意した。子どもたちの発語がビデオの中でわかりにくい言葉については、班の対話を記録する担当教員の記録表をもとに、発語を時系列で整理し、音声の文字起こし作業を行った。授業記録に残したビデオから、特に学び合いにつながる行動について共同研究者間で吟味して、対象を絞った。

#### 3 - 2 - 1 児童A、Bから見る「誤答を見て疑問を持ち、正答を導く」学び合い

まずは、児童Aが児童Bの誤答を見つけた際の児童A、B間の学び合いの様子について考察してみることにする。児童Bは、他者に頼らず、自分の力で $360^\circ$ から仮定の角度を引く解決方法を見つけた（以下、児童が見つけた解決方法の名称から『あると見る』と称す）。しかし、あると見た角度を読み違えた。具体的には、児童Bのノートでは、 $120^\circ$ を $60^\circ$ と読み間違えて記述し、「 $360 - 60 = 300$ 」と誤答した。正答は、 $240^\circ$ であり、見た目からも答えは $270^\circ$ より小さい数になるはずだが、図と解答がかけはなれていることに児童Bは気づいていない。

〔表2〕 授業展開案



Bの考えとは異なる。児童Aは、児童Bのノートを見て、その図が示すおよその角度と児童B記述している $30^\circ$ には、ずれがあることに気づいた。児童Aは、これまでの様子から、分度器を使わずに角度を推測したり、示された角度が実際にどれくらいの大きさになるかの見当をつけたりするおよその感覚、いわゆる量感を備えており、直感的に、誤答であることに気づいたのであろう。そこで、児童Bに何か話しかけていた。ビデオ映像から、測りたい角度がどこかを児童Bに確認後、一緒に分度器をあて、目盛りの読み方を確認していた。児童Bは、納得し、 $60^\circ$ を $120^\circ$ に訂正することができた。

以下、上記のやり取りについて分析したい。児童Aのように、自分と違った考えでも、量感を備えているという力を生かして、他者に疑問を投げかけ、自分の考えを説明し、相手の考えを聞き、児童Bと共に出した答えが妥当かどうか検討することも「学び合い」だと言える。

さらに、児童Aは、「 $270^\circ - 30^\circ$ 」とは別に、2つ目の考えに児童Bとの学び合いを生かすことをせず、他の班に新たな考えはないかと「ルッキングタイム」に至った。班内では、児童Bが「 $360^\circ - 120^\circ$ 」と児童Cが「 $180^\circ + 60^\circ$ 」という自分と異なった2つの考えがあり、それらの考えを生かしてその場で書いたのであろう。児童Aがルッキングタイムをとった理由として、児童Bの考えと一緒に考えたことで、十分にこの考え方を理解し終え、 $180^\circ$ で分ける方法も理解したため、 $180^\circ$ 、 $270^\circ$ 、 $360^\circ$ 以外で分けている人はいるのかいないのかを確かめた上で、他によい方法がなければ、どちらかの考えを記述しようと考えたのだろう。このように、自分が未解決のことに対しての解決方法がいくらか見つかってはいるが、友だちの考えを参考によりよい解決方法はないかと模索し続けることも「学び合い」の意義であると言える。

### 3 - 3 - 2 児童Dから見る「自立へ向けての『依存』の過程」と学び合い

「依存することは、自立へのスタート」という考え方にもとづき、本学級における「学び合い」の成長の過程において、依存しようとするのを妨げてはいない。なぜなら、それまで学習への関心がなかった児童が、他人の助けを得て課題を解決しようとする意欲を持つことは、大きな成長だと捉えているからである。本校では、児童が乗り越えていくべき課題を大まかに次の表〔3〕のように段階分けし、成長度合いをみる目安としている。

児童Dは、〔表3〕の②段階におり、③、時に④ができるよう取り組んでいるところである。

以下、児童Dと児童Eのやり取りの様子を列挙する。

〔表3〕 学び合いの発達課題

①分からない時に「分からない。」とつぶやける。
②人に「分からないから、教えて。」と言える。
③人に「ここが分からないから、教えて。」と分からないことを説明できる。
④説明してもらったことに対して、自分の言葉で相手に確かめることができる。
⑤説明してもらったことを理解し、自分のノートに考えをまとめたり、他者に説明したりできる。

児童 D は、まず、問題を把握することに困難を抱え、「何を求めればよいのか」を児童 E に尋ねた。その後、児童 E は、児童 D とのやり取りから児童 D が面積の学習や前時の学習で身に付けた解決方法と関係づけ、「分ける」方法（ $180^\circ$  と残りの角度）で解きたいと考えていることを理解した。そして、児童 E は、自分の解決方法をノートに書く傍ら、 $60^\circ$  の測り方で困っている児童 D に、分度器のあて方を助け、児童 D は、しばらくして「 $180^\circ + 60^\circ$ 」と立式することができた。つまり、問題把握から立式まで、児童 E に頼っていた。児童 D は、次に、式で使った角度「 $180^\circ$ 」「 $60^\circ$ 」の解釈が、問題図の中のどこの角度なのか言葉で説明を書きたかったようだ。児童 D が表現方法に困っていたのは、2つであった。1つ目は、付け加えた線の名前、補助線を忘れたので、知りたいということ、2つ目は、その線の名前を用いて、2つに分けた角度をどのように言葉や図、記号で表せばよいのかということである。しかし、児童 D は、そのことを相手に通じるように発話できず、児童 E は、「考え方」が分からないと判断した。そこで、児童 E は、児童 D に  $180^\circ$  と残りの角に分ければいいということを説明する。児童 E は、自分の考えを書くことに夢中で児童 D の質問をじっくり聞いたり、ノートを見たりする余裕がない。それで、児童 D は、やむを得ず「㊸のところは、 $180^\circ$  で、ウの線の場所が  $60^\circ$  で  $180^\circ + 60^\circ = 240^\circ$ 」と書いた。しかし、この説明で満足できない児童 D は、さらに、児童 E に表現方法について相談する。しかし、児童 E は、再度、考え方を説明する。児童 D は、考え方は、もう理解しているので、考えた末、児童 E に「この線のこと、どう書けばいい？」と自分が引いた補助線を指して聞いた。ところが、児童 E も、自分の考えの続きを書きたいので、また、児童 D の悩みをよく聞かずに「『イにつながる直線』と言えればいいんじゃない？」と答え、どう質問すれば自分が聞きたいことを教えてもらえるのか分からず、もどかしい状態で「自力解決」（指導展開案に示す）の時間は終わった。

以下、上記のやり取りと様子について分析する。

班の構成過程について、まずは論じたい。この班は、児童 D の希望によって構成されたメンバーである。児童 D は、班を構成するためのアンケートで、児童 D は、児童 E・F と同じ班なら、助けを得て授業に集中でき、学習は理解できそうだと答えた。児童 D は、秋田（2000）の言う「援助要請行動」（P.87）をできるよう



になっている。また、前述した宮原氏の言う「依存」であり、学級の児童に対して心が解き放たれているということである。また、助けてくれそうな人を見つけ、自分を助けてくれる人や場面を見極める育ちつつある。そして、児童 E も、9月に自分が分かりやすく説明できるか挑戦することで、自分の学力も上げられそうだと日記に記していた。(確認) 児童 D にとって、残りのメンバーは2人とも頼りになる存在で、児童 D は児童 E・F を信頼、尊敬していると捉えている。

本時では、班には、児童 D と同じ考えの児童 F がいたにも関わらず、終始児童 E に質問する。これまでの研究の成果から、自分が分からないときは、同じ解決方法の取り組んでいる人にきくことが多かったということが分かっている。しかし、児童 D は、児童 F が自分と同じ考えであることに気づかず、自分が最初に支援を求めたのが児童 E だった。これまでの児童 D の観察から、自分のことを理解してもらえると感じているようで、ずっと児童 E を頼り続けた。しかし、本時の授業では、終始すれ違ったままであった。児童 D は、常に自分のつまずきに寄り添って、自分の知りたいことを説明してくれるからこそ、児童 E を頼っているものの、それがいつもうまくいくとは限らないと分かった。このように、うまくいかない経験をとおして、どうすればよいのかを模索していくことも「学び合い」と言える。前述したとおり、児童 D にとって、この児童 E への「依存」は、自立に向けて必要な過程であると捉えている。このようにして、まだ自分で解決することはできないが、自分で解決する方法を学んでいると考える。児童 F の考えに気づけなかったためにそのノートに書かれている説明を手本にすることができず、また、児童 E が自分の考えを書くことに夢中だったために分からないことを説明してもらえず、自分の式をどのような表現方法で説明すればよいのかを十分に思い悩むことができた。その結果、人には伝わらない説明ではあるが、自分の言葉で「⑤のところは、 $180^\circ$  で、ウの線の場所が  $60^\circ$  で、 $180^\circ + 60^\circ = 240^\circ$  」とノートに書くことができた。児童 D は、一見、一から十まで児童 E を頼っていたように見えるが、児童 E が自分の学びに集中していて児童 D を相手にできない間、自分で考え、自分なりの説明を書くことができた。まさに、秋田(2000)の言う「依存的援助要請」から「自立的援助要請」(P.88)へ、コマを進めようとしている途中であると言える。そして、自分のききたいことが伝えられないもどかしさから、自分の課題にも改めて気づいたであろう。現に、成功はしなかったものの、うまく通じていないことを理解し、質問の仕方に工夫が見られた。このように、依存しつつも、完全に依存することは不可能であり、依存できない部分は自分で考え、自立へ向けての力を養っていく「学び合い」もある。

また、児童 E は、自分の考えの2つ目に、「 $180^\circ + 60^\circ = 240^\circ$  」と『分ける』解決方法を書いている。どの段階でこの考えが浮かんだかは定かではないが、児童 E は、自分とは違う考えにも関わらず、児童 D を支援したことで『分ける』という考えを理解したり、深めたりし、自分の考えの2つ目に追加できた可能性が高い。これは、佐藤、秋田のいう「互惠的な学び」で、双方に利があったと言え

るのではないだろうか。

### 3 - 2 - 3 児童 G から見える「ノート観察による学び合い」

ビデオからの文字おこしの資料と児童 G の行動観察である。

児童 G は、1 つ目の考え『あると見る』は、すぐにノートに記述したが、他の解決を思いつうことができない。実は、児童 H が、児童 G と違う解決方法だが、児童 H は思考途中のため、まだ違う考えだと気づくことができなかった。児童 G は、1 つの解決方法を見つけているため、まだ考えがまとまっていない同じ班の児童の支援をすることもよいが、その支援は必要ではないと感じたようだ。児童 G は、「自分と同じ考えが班の中で見つけられないので、他の班の人たちのノートを見に行ってきます。」と目的をはっきりと第一筆者に言い伝え、ルッキングタイムに出かけた。そして、同時にルッキングタイムに向かっていた児童 A と、児童 F のノートを見てと指を差し、2 人で新たな解決方法に気づいた。さらに、児童 G は、もう 1 つの班のノートを観察し、自席に戻って 2 つ目の解決方法を記述することができた。

児童 G は、自分と違う解決方法を見つけようと目的を伝え、ルッキングタイムに出かけている。その発話が、教師に学びの場の範囲を同班から学級全体へと拡大しようとしていることを把握させる。また、周囲の児童に、学びの場を広げることができるという手本を示すことができる。さらに、児童 G 自身も、発話することで、学びの目的を自覚化できるであろう。すなわち、目的を発話することは、教師への目的の伝達、他児童への学びの範囲の拡大の許容、自己の学びの自覚化が期待できるのである。

児童 G は、児童 F のノートを観察し、児童 F のノートを見て解き方に関する質問はしなかった。児童 G と児童 A は、分かりやすい児童 F のノートを観察するのみで理解でき、会話が必要なかったと考える。それは、2 人がノートを指差したときの表情からも明らかである。

児童 G の分析から、学び合いは、児童の解決したい欲求によって起こり、発話することによって、教師、他児童、さらには自分へ目的と行動を明確化するものである。すなわち、OECD の示す「異質な集団」は、三宅の示す「建設的相互作用」の範囲、佐藤が提唱する「学びの共同体」の枠組みなどが、学級全体を指すこともあり得るということではないだろうか。

## 4 結語

本研究は、学び合いの成果として浮かび上がった事実を明らかにすることを目指した。その結果、下記のようなことが、明らかになった。

1 つ目は、学び合いが成立するのは、理解度の相違によるものである。2 つ目は、学び合いを授業に取り入れることによって、他者の考えを参考に、より質の高い解決方法を模索できる可能性がある。3 つ目は、他者への依存状態も学び合いの過程として、肯定的に捉えてよい。4 つ目は、おそらく多様な集団の中での

学び合いは、多様な他者の双方に利があるのであろう。5つ目は、発話することで、他児童への学びの範囲の拡大の許容が伝搬するとともに、学びが収束し、自己の学びの自覚化も期待できる。最後に、学び合いの場は、学級全体となることもある。以上の6点が本研究における学び合いの事実である。[表4]

[表4] 本授業展開前段における児童の関わり合いと到達度

解決終了	1班			2班			3班	
評価 A	到達 180+60			到達 180+60	到達 360-120	到達 180+60		
評価 B	到達 正	到達 360-120	到達 180+60	到達 180+60	到達 360-120	到達 180+60	到達 360-120	到達 180+60
評価 C		360-60						
解決開始	児童 A	児童 B	児童 C	児童 D	児童 E	児童 F	児童 G	児童 H

間つ方教を、に師か自つかけて分いらての解へ助考決し前文スをの得表時つし

※評価基準 A：2つ以上の解決方法(見方)で解決することができる。  
 B：1つの解決方法(見方)で解決することができる。  
 C：1つも解決方法(見方)を見出すことができない。  
 (破線は、ヒントにしたという明確な根拠はないが、ヒントにしたと予想される関わり。) 実際には、児童 A から K まで、さらに、それぞれ関わり合いがあるが、ここでは、3つの分析結果のみ示す。

参考文献

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領」, pp. 17-27, 平成 29 年 3 月
- (2) ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク 「キー・コンピテンシー-国際標準学力をめざして」, pp. 213-215, 2006.5.31
- (3) 三宅なほみ「未来の学校づくりに関する調査研究」, pp. 19-27, 国立教育政策研究所, 2013.3
- (4) 佐藤学「学校の挑戦-学びの協働体を創る」, pp. 20-69, 小学館, 2006.6.10
- (5) 秋田喜代美「子どもをはぐくむ授業づくり」, p. 76, 岩波書店, 2000.10.25
- (6) 田村学「授業を磨く」, pp. 34-39, 東洋出版社, 2015.4.1  
 宮原順寛、山口隆「いま求められる授業づくりの転換」子どもたちと達成感を共有する班づくり:「班」の再定義 pp. 76-92 溪水社

