

『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－

後藤 梢太*・西川 純**
(平成28年5月18日受付；平成28年10月26日受理)

要 旨

本研究の目的は、『学び合い』に取り組み始めた教員の「課題づくり」に関する悩みの実態と、『学び合い』授業における望ましい「課題」を明らかにすることである。『学び合い』を実践者している教員、実践しようとしている教員を対象に、アンケート調査、インタビュー調査を行った。

その結果、多くの教員は、「課題づくり」の「構成・分量・難易度」についての悩みが多いことが明らかとなった。さらに、「課題づくり」に対する悩みを解決した実践者の多くは、「課題」は教科書の問題のような“シンプルな課題”が望ましいのではないかという考えにいたることが明らかとなった。

KEY WORDS

『学び合い』、教員、悩み、課題づくり

1 問題の所在と本調査の目的

中央教育審議会（2012）は、教員に求められる資質能力として「新たな学びを展開できる実践的指導力（知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）」⁽¹⁾を挙げている。佐藤（2000）は現在の学校教育に対し、「明治前期に欧米から移植された一斉授業の様式は、世界の学校において消失しつつあり、教室空間の中心軸は黒板と教卓ではなく、それぞれのテーブルで展開される学びにある。」⁽²⁾と述べている。つまり、教師の指導を中心とする学習から、子どもの学びを中心とする学習への移行を目指している。

また藤田（2010）は、子どもの自律的な学習への移行を目指した実践者の変容に関する研究を行った。「実践者が新しい教育方法のイメージを掴み、授業運営を面白く感じていると効果を感じつつも、教師歴が長くても新しい教育方法を実践する際は、新任者が初めて授業を担当する際と同じ体験をする。また自律的な学習をさせることに違和感を覚え、学習者によってはうまくいかないのではないかと懸念している。」⁽³⁾と実践する中で新しい学習の効果を感じる一方で、不安も感じていることが分かった。

子どもの自律的な学習を目指した学習デザインの1つに、西川（2010）が提唱する『学び合い』がある。『学び合い』とは、「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』、教授は子どもたちに任せるべきであるという『授業観』」の3点からなり、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である。また、「授業観」について「教師の主な仕事は『目標の設定』、『評価』、『環境の設定』である。」⁽⁴⁾とし、教師の直接的な教授を極力控えることとしている。従来との違いが多く、教師が実践上で困難を抱えることが予想される。

『学び合い』実践上で抱く困難に関する研究として加藤（2012）は、「『学び合い』実践者が抱く不安は、『子ども観』、『授業観』、『同僚・保護者の理解』に関する内容が多数を占めている。」⁽⁵⁾と述べている。また二ツ橋（2013）は、「勤務校で唯一『学び合い』に取り組み始めた教員が抱く不安として、「授業づくり」に関する悩みが多数を占めている」⁽⁶⁾と述べており、『学び合い』を実践する教師において不安を感じていることが明らかとなっている。

『学び合い』実践上の困難は様々な研究で明らかとなっており、『子ども観』、『授業観』、『同僚・保護者の理解』に関する悩みについて、それぞれがどのように解決されていくのかを明らかにしているが、『授業観』のうち、「課題づくり」に特化した研究は行われていない。したがって調査対象を、『学び合い』を実践している教員の「課題づくり」に限定することで、「課題づくり」で悩んでいる教員の実態に沿った調査ができると考えた。

以上のことから、本調査研究は、『学び合い』に取り組み始めた教員の「課題づくり」に関する悩みの実態と、『学び合い』授業における望ましい「課題」を明らかにすることを目的とする。

2 調査研究の方法

2.1 調査対象の選定

『学び合い』を実践している、または実践しようと考えている小学校・中学校・高等学校の教員70名（「課題づくり」に悩んでいる教員が52名、悩んでいない教員が18名）。さらに悩んでいない教員18名の中から、インタビューを引き受けてくれた教員5名に対し、インタビュー調査も行った。

2.2 調査依頼時期と依頼内容

本研究は、平成26年1月にアンケート調査を依頼し、平成26年10月～12月にインタビュー調査を依頼した。

依頼した内容は次の2点である。

- ・アンケートの回答は、それぞれ自由記述形式とすること。（表1）、（表2）

表1 「課題づくり」で悩んでいる教員に対しての質問内容

「課題づくり」に関してどのような悩みを持たれているかお答えください。

二ツ橋（2013）の研究から、実践者が抱える困難には「授業づくり」での悩みが多いことが明らかとなっている。そこから、実際にどのような悩みを抱えているのかを調査し、悩みの種類やその割合にどのような傾向が見られるかを明らかにするためとして設定した。悩みの種類の分類に関して、加藤（2012）や二ツ橋（2013）の研究では、教員の悩みを「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」によって分類している。「子ども観」とは、「子どもたちは有能である」ということ。具体的には、子どもに関する記述があるかどうかで分類し、分析している。「学校観」とは、「学校は、多様な人と折り合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、より多くの方が自分の同僚であることを学ぶ場である」ということ。具体的には、仲間との交流や共同学習に関する記述があるかどうかで分類し、分析している。「授業観」とは、「教授は子どもたちに任せるべき」ということ。具体的には、目標の設定や評価に関する記述があるかどうかで分類し、分析している。「同僚・保護者の理解」とは、具体的に、周囲との関係に関する記述があるかどうかで分類し、分析している。そこで本研究では、加藤（2012）や二ツ橋（2013）の「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」を参考にして分類する。

表2 「課題づくり」で悩んでいない教員に対しての質問内容

現在、どのようなことを意識して「課題」を作られていますか？

アンケートの質問内容の設定に関して、「課題づくり」で悩んでいない教員が、「課題づくり」で大切にしていることを調査し、その種類や割合にどのような傾向が見られるかを明らかにするためとして設定した。分類に関しては、表1での分類と同様、加藤（2012）や二ツ橋（2013）の研究から、「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」を参考にして分類する。

- ・インタビュー内容は以下の内容から行うこと。（表3）

表3 「課題づくり」で悩んでいない教員に対してのインタビュー内容

- (1) 「今現在、「課題づくり」に悩まれていますか？」
- (2) 「以前は「課題づくり」に悩まれましたか？」
- (3) 「どのようなことに悩まれましたか？」
- (4) 「どのようにしてその悩みを解決されましたか？」
- (5) 「今はどのようなことを意識して「課題」を作られていますか？」
- (6) 「なぜそういった考えにいたりましたか？」

インタビュー内容の設定に関して、(2)、(3)については、「課題づくり」で悩んでいない実践者が、『学び合い』を実践し始めた当初から悩んでいなかったのか、それとも悩んでいたのかを調査し、悩んでいた場合、どのような悩みを抱えていたのかを明らかにするためとして設定した。悩みの種類の分類は、アンケートでの分類と同様、加藤（2012）や二ツ橋（2013）の研究から、「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」を参考にして分

類する。(4)については、その悩みの解決方法にどのような傾向が見られるかを明らかにするためとして設定した。(5)、(6)については、「課題づくり」をする際、悩んでいた頃の「課題づくり」に対しての考え方と、悩みを解決した後の「課題づくり」に対しての考え方に、どのような傾向が見られるのかを明らかにし、『学び合い』授業における望ましい「課題」はどのようなものであるかを明らかにするためとして設定した。

3 結果

3.1 「課題づくり」に対する悩みについて

アンケート調査の記述内容から、「課題づくり」についての抱える悩みをカテゴリ分けし分析した。なお、カテゴリ分けの妥当性については、Ericssonら（1984）の基準⁷⁾に準拠した方法で明らかにする。Ericssonらの基準の手続きの方法を表4に示す。

表4 Ericssonらの基準

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 分類単位や分類方法を定義する。 (2) 2名以上の分析者が、その定義に沿って分類する。 (3) 分類者の結果をつき合わせ、8割以上一致することを確認する。 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

アンケート調査の表1から、「課題づくり」に対する悩みを、「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」に分類することができた。それぞれの項目の代表的な記述例を以下に示す。(表5～表8)

表5 子ども観に関する代表的な記述例

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・課題が“全員わかる”という点 ・本時の達成させたい目標を提示し全員が説明できる課題 ・もっとも学力的に難しい子がわかる文言の課題 ・生徒の立場から分かりやすい課題設定ができていますか |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

表6 学校観に関する代表的な記述例

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・少しでも友達同士が触れ合ったり、説明し合ったりできる課題 ・子ども達が自ら動き出せるような課題 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

表7 授業観に関する代表的な記述例

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・時間内に指導要領を網羅できる課題 ・難易度をどのレベルのものをだすか ・国語や社会などの課題設定 ・1時間に複数のねらいがある場合の課題設定方法 ・必要なことを抜かしてはいけないと考え、あれこれ盛り込みすぎてしまうこと |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

表8 同僚・保護者の理解に関する代表的な記述例

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の視点で他の教員に見られた時に、納得してもらえる課題の文言 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|

アンケート調査の表1の回答を上記の項目に分類し、集計した結果を以下に示す。(表9)

なお複数項目にまたがる記述は、それぞれの項目に1としてカウントした。その結果、記述数54得られた。

Ericssonら(1984)の基準⁷⁾に沿って手続きを行った結果、54事例中51事例が一致した。8割以上の一致度が保証されており、カテゴリ分けは妥当である。

表9 困難の種類と記述数の割合

困難の種類	記述数 (n=54)
子ども観	5 (9.3%)
学校観	3 (5.5%)
授業観	38 (70.3%)
同僚・保護者の理解	2 (3.7%)
その他	6 (11.2%)

分析した結果、「課題づくり」に抱く不安は、「授業観」に関する記述内容が多数を占めることが明らかとなった。

ここでさらに、「授業観」に関する悩みを、加藤(2012)や二ツ橋(2013)の研究から、「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」を参考にして、より詳細に項目を作成した。その結果、「課題の構成」、「課題の分量」、「課題の難易度」の記述に分類することができた。それぞれの項目の代表的な記述例を示す。(表10～表12)

表10 課題の構成に関する代表的な記述例

- ・単元よっての『学び合い』の課題設定はどうすればいいのか
- ・時間内に指導要領を網羅できる課題
- ・課題の作成に時間がかかる

表11 課題の分量に関する代表的な記述例

- ・必要なことを抜かしてはいけないと考え、あれこれ盛り込みすぎてしまうこと
- ・課題が2つ、3つある場合、そのまま子どもに流していいのか

表12 課題の難易度に関する代表的な記述例

- ・難易度をどのレベルのものをだすか
- ・もっとも学力的に難しい子がわかる文言の課題

「授業観」に関する記述内容を、上記の項目で分類し、集計した結果を以下に示す。(表13)

なお、複数項目にまたがる記述は、それぞれの項目に1としてカウントした。その結果、記述数42得られた。

Ericssonら(1984)の基準⁷⁾に沿って手続きを行った結果、42事例中39事例が一致した。8割以上の一致度が保証されており、カテゴリ分けは妥当である。

表13 授業観の種類と記述数の割合

授業観の種類	記述数 (n=42)
課題の構成	17 (40.4%)
課題の分量	8 (19.0%)
課題の難易度	10 (23.8%)
その他	7 (16.8%)

分析した結果、「授業観」に関する記述をさらに分類すると、「課題の構成」、「課題の分量」、「課題の難易度」に対する悩みが多数を占めていることが明らかとなった。

3. 2 「課題づくり」で悩んでいない教員がどのようなことを意識して課題を作っているかについて

アンケート調査の記述内容から、「課題づくり」についての抱える困難をカテゴリ分けし分析した。なお、カテゴリ分けの妥当性については、Ericssonら（1984）の基準⁷⁾に準拠した方法で明らかにする。Ericssonらの基準の手続きの方法を表4に示す。

アンケート調査の表2から、「課題づくり」でどのようなことを意識しているかを、「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」に分類することができた。それぞれの項目の代表的な記述例を以下示す。（表14～表17）

表14 子ども観に関する代表的な記述例

<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題が“全員わかる”という点 ・ 本時の達成させたい目標を提示し全員が、説明できる課題 ・ もっとも学力的に難しい子がわかる文言の課題 ・ 生徒の立場から分かりやすい課題設定ができていますか

表15 学校観に関する代表的な記述例

<ul style="list-style-type: none"> ・ 少しでも友達同士が触れ合ったり、説明し合ったりできる課題 ・ 子ども達が自ら動き出せるような課題

表16 授業観に関する代表的な記述例

<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間内に指導要領を網羅できる課題 ・ その単元の本質に迫れる課題 ・ テストで点が取れるような課題

表17 同僚・保護者の理解に関する代表的な記述例

<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習指導要領の視点で他の教員に見られた時に、納得してもらえる課題かどうか

アンケート調査の表2の回答を、表14～表17の項目で分類し、集計した結果を以下に示す。（表18）なお複数項目にまたがる記述は、それぞれの項目に1としてカウントした。その結果、記述数36得られた。

Ericssonら（1984）の基準⁷⁾に沿って手続きを行った結果、36事例中34事例が一致した。8割以上の一致度が保証されており、カテゴリ分けは妥当である。

表18 「課題づくり」で意識している種類と記述数の割合

意識している種類	記述数 (n=36)
子ども観	17 (47.2%)
学校観	9 (25.0%)
授業観	5 (13.8%)
同僚・保護者の理解	2 (5.7%)
その他	3 (8.3%)

分析した結果、「課題づくり」で悩んでいる教員の多くの悩みが、「授業観」に関しての悩みが多数であったのとは対照的に、「課題づくり」で悩んでいない教員の多くは、「子ども観」や「学校観」を意識した「課題」が多数を占めていることが明らかとなった。この結果から、「課題づくり」に対して、「授業観」での代表的な記述のように、「課題の構成」や「課題の分量はどれくらいにするか」などの細かい視点で「課題」を作成しているのではなく、「子ども観」や「学校観」での代表的な記述のように、「その時間の目標を全員が理解できているか」や「子ども達が触れ合える課題であるか」などの、授業の主役である子ども達自身を意識して「課題」を作成していることが分かる。

3.3 『学び合い』授業における望ましい「課題」について

3.3.1 『学び合い』を実践し始めた当初の悩みについて

インタビュー調査の表3の項目(3)で得られた会話例を以下に示す。(表19～表23)

インタビュー調査の表3の項目(3)から得られた会話例を、アンケート調査の表1での分類を参考にし、「子ども観」、「学校観」、「授業観」、「同僚・保護者の理解」のカテゴリに分けて分析した。なお、カテゴリ分けの妥当性については、Ericssonら(1984)の基準⁷⁾に準拠した方法で明らかにする。

Ericssonら(1984)の基準⁷⁾に沿って手続きを行った結果、5事例中5事例が一致した。8割以上の一致度が保証されており、カテゴリ分けは妥当である。Ericssonらの基準の手続きの方法は表4に示す。

表19 A先生へのインタビューで得られた会話例

G:「『学び合い』をやり始めた当初は、どのようなことに悩まれていましたか？」
A先生:「要は算数とかはこれができるっていうのはわかりやすいんだけど、 <u>国語は何を求めればいいのか、社会は何を求めればいいのか、っていうところがあったので、そのやることははっきりしないと、『学び合い』の授業ができないんじゃないか、ってことはよく悩んでました。</u> 」
G:「やり始めた当初は「課題づくり」はすごく大事なことだと思っただけだった？」
A先生:「あー思っていました！手の込んだ課題を作らなきゃって、」

A先生へのインタビュー内容の下線部、「国語は何を求めればいいのか、社会は何を求めればいいのか」という回答から、アンケート調査表1での、授業観に関する代表的な記述例の「国語や社会の課題設定」という項目と同様な回答である。ここから、A先生も実践し始めた当初は、「課題づくり」で悩んでいる教員と同様の悩みを抱えていたことが分かる。さらに、実践し始めた当初は、「課題づくり」を重要であると考えていたことも分かる。

表20 B先生へのインタビューで得られた会話例

G:「どのようなことに悩まれていましたか？」
B先生:「えーっとね、ことというよりも、はじめた頃に『学び合い』は「課題」こそ大事だ！っていうふうを考える時期があってね、その頃は、うん今日の課題はどうしようかなーっていうのは結構悩みましたね。特に、 <u>私が専門が社会だったので、社会の課題を作るのには結構、あの悩んだり、こったり、いろいろ考えたりすることはありました。</u> 」

B先生へのインタビュー内容の下線部、「社会の結構、あの悩んだり、こったり、」という回答から、こちらもA先生と同様、アンケート調査表1での授業観に関する代表的な記述例の「国語や社会の課題設定」という項目と同様な回答である。ここから、B先生も実践し始めた当初は、「課題づくり」で悩んでいる教員と同様の悩みを抱えていたことが分かる。さらに、B先生も実践し始めた当初は、「課題づくり」が重要であると考えていたことが分かる。

表21 C先生へのインタビューで得られた会話例

G:「あの『学び合い』実践し始めた当初は悩まれていましたか？」
C先生:「はい。悩んでました。あのねまず、 <u>上の子に課題の達成っていうのかな、合わせたほうがいいよって言われたので、ちょっと教科書の課題プラスアルファくらいの課題を文章にするのを結構悩んでたんですね。</u> 」

C先生へのインタビュー内容の下線部、「教科書の課題プラスアルファくらいの課題を文章にするのを結構悩んでた」という回答から、C先生もアンケート調査の表1での、授業観に関する代表的な記述例の「必要なことを抜かしてはいけないと考え、あれこれ盛り込みすぎてしまうこと」という項目と同様な回答である。ここから、C先生も実践し始めた当初は、「課題づくり」で悩んでいる教員と同様の悩みを抱えていたことが分かる。

表22 D先生へのインタビューで得られた会話例

G:「どんなことで悩まれましたか？」
D先生:「えー、いわゆる普通の授業通りの課題だと『学び合い』に値するかどうか不安になってきて、 <u>そんなの学びあわなくてもできるんじゃないかってちょっと思う時があったり、したことがあります。</u> 」

D先生へのインタビュー内容の下線部、「普通の授業通りの課題だと、『学び合い』に値するかどうか不安になってきて」という回答から、D先生も、『学び合い』授業における「課題づくり」に関して悩んでいたことが分かる。

表23 E先生へのインタビューで得られた会話例

G：「以前は、どのような課題を意識して作っていたか。」

E先生：「自分の中で授業のプランがあるんですね。それを今までは、彼らにレクチャーしていた。パワーポイントを使ったりしていたものを、それを基本的には資料化したり問題になおしたりして、生徒たちに配り、全員達成しなさいといていた。課題づくり自体は、そおいうふうに切り替えてやっていた。自分が教えるのではなく、そのこと自体を彼らに振って、彼らにやってくれていってただけ。ただ、その課題はあまりに難しい……。僕の場合、3ひねりくらいしちゃうので、教科書の中身から、そこまで深めて理解してとかって勝手に思っていた。そおすると、それでは全員達成できない。特定の人にはできるかもしれないが、全員がやるのには無理があった。やれる子は懸命にやるが、ふっと見ると、あの子たちは何もしない。てか、できないよね。自分達では・・・分かった人たちが教えればいんだけど、分かる人たちも一生懸命なってるから、よく西川先生がおっしゃってるのが、課題が難しすぎると・・・だから15分くらいで達成できる子がいないと、教える側に回れないでしょ。」

E先生へのインタビュー内容の下線部、「その課題はあまりに難しい……。僕の場合、3ひねりくらいしちゃうので、教科書の中身から、そこまで深めて理解してとかって勝手に思っていた」という回答から、アンケート調査表1での、授業観に関する代表的な記述例の「難易度をどのレベルのものをだすか」や「必要なことを抜かしてはいけないと考え、あれこれ盛り込みすぎてしまうこと」という項目と同様な回答である。ここから、E先生も『学び合い』を実践する上で、「課題づくり」で悩んでいる教員と同様の悩みを抱えていたことが分かる。

以上の結果から、会話例それぞれの下線部に注目すると、「課題づくり」で悩んでいた頃の悩みは、アンケート調査の結果と同様に、「授業観」での悩みが多数を占めていることが明らかとなった。また、実践当初から悩んでいなかった実践者も、『学び合い』を実践する上で悩みを持つ機会があり、その内容は、「教科書の中身を3ひねりくらいしてしまう」などのE先生の会話例から、「授業観」での悩みであったことが明らかとなった。

3. 3. 2 悩みの解決方法について

インタビュー調査の表3の項目(4)で得られた会話例を以下に示す。(表24～表28)

表24 A先生へのインタビューで得られた会話例

G：「どのようにしてその悩みを解決されましたか？」

A先生：「たとえば国語だったら『学び合う国語』っていうのがずいぶん前に出ていますが、それを読んで、国語の課題作りの参考にさせてもらったり、んで、フォーラムの時にも国語の課題作りで考えさせてもらったりというのもあるので、いろいろな機会ですおいう本をよんだり、機会を与えていただいたりしたことで、やっぱりいろんな人の考えを聞いたりすると、こお一向上していくってか変容していく部分があるので、まだ、自分なりってところから抜け切れてないんだろうけど、人と話す、本を読むってことはすごい大事なことなんだと思います。」

A先生へのインタビュー内容の下線部、「人と話す、本を読むってことはすごい大事なことなんだと思います」という会話から、書籍を参考に「課題」を作成したり、いろいろな方々の考えを聞いたりしながら悩みを解決していったことが分かる。

表25 B先生へのインタビューで得られた会話例

G：「どのようにしてその悩みを解決されましたか？」

B先生：「比較的実感として、あ、いろんな話は聞きます。初めは、「課題なんてなんだっていいんだよ」って言われている時代もあって、「いやー、そおじゃないでしょう」って思っているいろいろ作ってたんだけど、だんだんやっぱりこうやっぱりみんながよくいう成功体験じゃないけど、うまくいったと。子どもが分かるようになった、成績もあがったってことを実践のなかで積み重ねていくと、やっぱりそれで掴んでいったんじゃないかなと。」

B先生へのインタビュー内容の下線部、「いろんな話は聞きます」や「みんながよくいう成功体験じゃないけど、うまくいったと。子どもが分かるようになった、成績もあがったってことを実践のなかで積み重ねていくと、やっぱりそれで掴んでいったんじゃないかな」という会話から、人の話を聞きながら、『学び合い』を実践していく中で、子どもの活動の様子や成績の変容から解決していったことが分かる。

表26 C先生へのインタビューで得られた会話例

G：「どのようにしてその悩みを解決されましたか？」

C先生：「教科書の課題で十分だなんて、あの、教科書、は誰でも分かるだろ！！教科書見れば誰でも答えがわかるだろ。っていうふうに結構考えてたところがあって、でも教科書って結構思ったより難しく、実践していく中で、子どもたちは教科書の課題でも達成出来る子はそんなにはいないかな、っていうのに気づき始めてからは、もうあ、教科書の課題でいいや！っていうふうに吹っ切れたっていうかそんな感じです。」

C先生へのインタビュー内容の下線部、「でも教科書って結構思ったより難しく、実践していく中で、子どもたちは教科書の課題でも達成出来る子はそんなにはいないかなっていうのに気づき始めてからは、もうあ、教科書の課題でいいや！っていうふうに吹っ切れた」という会話から、『学び合い』を実践していく中で、子どもの活動の様子から解決していったことが分かる。

表27 D先生へのインタビューで得られた会話例

G：「どのようにしてその悩みを解決されましたか？」

D先生：「まあいろんな人達と話したりして、特にあの自分はこの山梨にいたんですけど、山梨は『学び合い』を実践されている人が少なかったの、東京とかあの中心地区とかいろんな会に行き、そおいうものを、あと相談する人を見つけて、同じような疑問を持っている人達とまあいろいろ話し合っていく中で、まあそんなにこだわらなくていいか！っていう感じに・・・」

D先生へのインタビュー内容の下線部、「相談する人を見つけて、同じような疑問を持っている人達とまあいろいろ話し合っていく中で」という会話から、実践者同士の会話から悩みを解決していったことが分かる。

表28 E先生へのインタビューで得られた会話例

G：「どのようにしてその悩みを解決されましたか？」

E先生：「やらないと簡単に言うとは分からない。だから、僕は結構授業見に来てもらって、授業見に来た人との懇談のなかで、自分で修正していく。それ結構すごいあります。あとは人の授業を見に行きながら、対象者と科目はどうでもいいんですよ。だからやってる中で、そっかこういうふうに集団を見ていくんだ、とかこおいうふうに押さえてくれた。っていうのをいい面も悪い面も自分と対比しながら、自分の違うがそこで気づいたりするんですよ。自分の違うって自分は気づかないんだけど、人に違うを見たときに、比較して、あれ俺も違ってたじゃんって自分を修正していくっていうのが結構あったりして。人とからんでやり取りをする。だから『学び合い』の授業のなかで、子ども達がやってること実は僕らもおんなじことを教員同士とか、いろんな人との関係の中で修正して、確かめてくっていうことで改善されていきます。」

E先生へのインタビュー内容の下線部、「やらないと簡単に言うとは分からない」や「授業に見に来た人との懇談のなかで、自分で修正していく」という会話から、『学び合い』を実践していく中で、人との会話から自己修正し、悩みを解決していつていることが分かる。さらに、「子ども達がやってること実は僕らもおんなじことを教員同士とか、いろんな人との関係の中で修正して、確かめていくっていうことで改善されていきます」という会話から、『学び合い』授業における子ども達と同様、人との関わりが、悩みを解決する上で重要であるということが分かる。

以上の結果から、会話例それぞれの下線部に注目すると、書籍などから情報収集を行い、得た情報を授業場面において活用していく中で解決していくことや、実践者と同僚や上司などとの会話から悩みを解決しているということが明らかとなった。つまり、必要な情報を勤務校外の実践者や書籍などから収集し、人との関わりや実践を積み重ねていく中で悩みを解決しているということが明らかとなった。

ここで、「必要な情報を勤務校外の実践者や書籍などの物から収集し」という点に関して、後藤（2005）は中学校の『学び合い』理科における課題解決の過程に関して「他のグループを見つけ、そこで必要な情報を得て実験を行い、課題解決を行っていた。」⁽⁸⁾と述べている。必要な情報を収集することは、『学び合い』における課題解決でも行われており、共通していると言える。

つまり、実践者の「課題づくり」に対する悩みの解決方法は、西川（2010）の述べる『学び合い』⁽⁴⁾における子どもの解決方法と同一であるということが明らかとなった。

3. 3. 3 「課題づくり」をする際、意識していることについて

インタビュー調査の表3の項目(5),(6)で得られた会話例を以下に示す。(表29～表33)

表29 A先生へのインタビューで得られた会話例

G:「えっと、今現在『学び合い』を実践されているということで、どんなことを意識して「課題」を作られていますか？」
A先生:「課題は、そんなに、あの、手をかけない、かけないっていったらあれだな、ひねらない、 <u>素直な！シンプルな！！</u> だから、教科書に書いてあることであれば、ここの教科書を作品が終わったあとに、 <u>課題とか、活動が書いてあるので、それを課題にすれば、子どもたちも次の時間何をやるのかとか、どおいう見通しを持ってらるかってのがわかるので、できるだけそれを使ったようにしたりだとか、社会についても、ほんとに指導書にあるようなものを参考にしながら作っています。</u> 」
G:「『学び合い』をやり始めた当初の悩みと、今現在どおいったことを意識して課題を作られているかってのを、変容があったんですけども、なぜそおいった考えにいたりしましたか？」
A先生:「たぶん最初は、「課題」をこっちが作る事が、大事な事であるっていうふうに考えていて、それを子どもたちが一緒に学習することを狙っていたんだと思うんです。子どもたちが動きやすいような課題、で、それも大事なんだけど、 <u>課題はなんであれ、それを子どもたちが全員できるようにすること。</u> っていうことが、大事だっというところが一つ、 <u>課題は教科書にあるんじゃなくて学習指導要領にのってるので、もっと学習指導要領を見るようになったことで、その教科書は、学習指導要領準拠でできているから、もっと、その教科書、指導書を活用しようっていうふうにはわかりました。</u> 」

A先生へのインタビュー内容の下線部、「素直な！！シンプルな！！」や「指導書にあるようなものを参考にしながら作っている」という会話から、教科書や指導書を活用しながら「課題」を作成していることが分かる。さらに、なぜそのような考えに変化していったのかについて、「課題はなんであれ、それを子どもたちが全員できるようにすること」という会話から、実践を重ねていく中で、子どもの活動に視点が移っていった結果であることが分かる。

表30 B先生へのインタビューで得られた会話例

G:「では、いまはどのようなことを意識して「課題」を作られていますか？」
B先生:「そおね、今はねあの一、そんなこといっちゃ悪いんだけど、 <u>あまり課題はどうでもいいかなと、</u> で、実際に課題はこどもが適当に俺がいくともう書いてあることも結構あるので、 <u>まあいいかと。</u> 」
G:「なぜそおいった意識にいかれましたか？最初はあの、こった課題をされてたっておっしゃってたんですけど、今はその課題はあまり意識されてないと、おっしゃられたんですけど、なぜそおいった考えにいたりしましたか？」
B先生:「子どもと私とで、 <u>文字に書く課題以前の課題がたぶん共有できてるんだろうなと、</u> と思うようになったら、 <u>あまあいらなかなと、</u> もっと具体的にわかりやすくいうと、 <u>要するに子どもと私たちの間に教科書っていうのがあるわけね。</u> だから彼らも私も、 <u>あ、教科書を使って、なんかこうそれにそって勉強を進めていこうと、</u> で、 <u>そおいうのが共通理解できたら、じゃあ先生がいなくてはそのへんから課題つくればいいなっていう。</u> うん。私もあーここにこれがあるんだ、教科書があるんだから、そのへんで彼らが課題作ってはずしはないだろうなっていう意識があるわけね。だと思います。」

B先生へのインタビュー内容の下線部、「教科書を使って、なんかこうそれにそって勉強を進めていこう」という会話から、教科書を参考にして「課題」を作成していることが分かる。さらに、「課題づくり」で悩んでいた頃、「『学び合い』は「課題」こそ大事だ！」と考えていたB先生が、悩みを解決した後、「あまり課題はどうでもいいかな」という会話から、「課題」に対する意識も変わっていることが分かる。なぜそのような考えへと変化していったのかについて、「文字に書く課題以前の課題がたぶん共有できてるんだろうな」という会話から、実践を重ねていく中で、子ども達の活動に視点が移っていった結果であることが分かる。

表31 C先生へのインタビューで得られた会話例

G:「現在、どのようなことを意識して課題を作られていますか？」
C先生:「課題は、だから1時間1時間教科書の通り,, の課題。だから簡単にいうと、よく西川先生がいう何ページがわかるようになるとか、あるいは教科書の横にこう書いてあるんですね。その通り。だから私がいなくても子どもが授業行く前にもう黒板に書いておくっていう感じ,, もうほんとにシンプルな・・・」
G:「『学び合い』やり始めた当初の悩みから、いまその意識されている課題づくりにいたった経緯、なぜそういった考えにいたったのかっていうのを、もしよろしければ教えていただきたいんですが,,」
C先生:「だからあんまり練りすぎても、うんと達成出来る子が少なくなっちゃうし、だからあんま高すぎる課題でもダメだし,, 要は教科書は低すぎないんだなっていうのがわかったんですね!だから、教科書の課題で十分だになっていう風になってきたってとこだと思うんですけど,,」

C先生へのインタビュー内容の下線部、「課題は、だから1時間1時間教科書の通り,, の課題」や「もうほんとにシンプルな・・・」という会話から、教科書の問題を参考にして「課題」を作成していることが分かる。なぜそのような考えに変化していったかについては、「教科書は低すぎないんだ」や「教科書の課題で十分だな」という会話から、実践を重ねていく中で、子ども達の活動に視点が移っていった結果であることが分かる。

表32 D先生へのインタビューで得られた会話例

G:「今現在、『学び合い』をされる上で、どのようなことを意識して「課題」を作られていますか？」
D先生:「基本的には、いわゆる授業計画に基づいてそんなに工夫はしていないんですけども、簡単だなんて思うときはちょっと難しめの問題?だから子どもたちの7割ぐらいの子達が結構がんばらないとできないっていうようなところは、まあ7割っていう根拠はないんですけど、自分の感覚としてはそれぐらいの子達が、逆に言えば3割ぐらいの子がある程度、まあ、もう頑張ればできそうって・・・」
G:「『学び合い』をやり始めた当初の「課題」に対する考え方と、今現在『学び合い』をする上で考えている「課題づくり」に対する考え方っていうのを、なぜそおいつたことに変化していったかかっていうのを、どおいつた経緯で今おっしまった考え方にいたったんですか？」
D先生:「うん、まあ最初に戻ったって感じですよ!だから、やり始めた頃に戻ったって感じ。だから、シンプルでいいんだなっていうのと、そんなこうこっちの論理でなんかこう盛り上げなきゃいけないみたいな・・・うん、そんなんじゃなくて学ぶ子どもなんだから、その子どもにとってっていうことを考えたときに、最低限必要なのは教科書レベルですし、自分が私立なので、その子どもたちが求めているものに対して、その純粋にそのままストレートに持って来ればいい。だから、その入試問題は解けなきゃいけないかったら、入試問題でいいし、うん。その教科書レベルでよかったら教科書レベルでいいし、うん、その出し方っていうのはいろいろ工夫したりもしますし、たとえばそれはテスト作ってごらんとか、参考書作ってごらんとかっていうことなんだけど、教科書に書かれている内容をちゃんと十分に理解できる。そおいつた部分では、そんなに,, その原点に戻ったって感じ。いろいろ寄り道をしたけど、ふりだしへ戻ったって感じですね。」

D先生へのインタビュー内容の下線部、「授業計画に基づいて」や「シンプルでいいんだな」という会話から、教科書や指導書を活用して「課題」を作成していることが分かる。なぜそのような考えに変化していったかについては、「学ぶ子どもなんだから、その子どもにとってっていうことを考えたときに、最低限必要なのは教科書レベル」という会話から、実践していく中で、子どもの活動に視点が移っていった結果であることが分かる。

表33 E先生へのインタビューで得られた会話例

G:「今現在、「課題づくり」に関して、どのようなことを意識して作っていますか？」
E先生:「えーっと教科書の中で大事なことってあるので、んでそこはやっぱりちゃんとみんなに理解してもらいたいっていうのが、教科としての部分。そこははずせないんで、それをメインにしてるだけ。ですね・・・」
G:「最初の課題づくりに対する考えから、今そのE先生が考える課題づくりに対する考えにいたった経緯はどういったものですか？」
E先生:「全員達成が必要だから。全員達成目標で、毎回はできなかったとしても、現実性のあるものにしていかないと、生徒を見ていると続かない。達成できないことを目指されても、取り組まされても、あとは好きな子しか頑張れなくなってくる。大事なのは、全員で取り組んでいくことなので、全員が取り組むなかでお互いに得るものっていうものがあるの。教科以外も。だからそおいつた場をそいじゃってますよね,, 興味がある子が頑張れるっていうのは、そうじゃない子たちが一緒にかかわる場面を、僕の課題で削っちゃってるわけだから・・・そこは僕が修正しないと、決着しないですね。っていうのが自分で分かったから、決着する方向に向かった。」

E先生へのインタビュー内容の下線部、「教科書の中で大事なことってあるので、んでそこはやっぱりちゃんとみんなに理解してもらいたっていうのが、教科としての部分。そこははずせないで、それをメインにしてるだけ」という会話から、教科書を参考にして「課題」を作成していることが分かる。なぜそのような考えに変化していったかについては、「全員達成が必要だから」や「大事なのは、全員で取り組んでいくことなので」という会話から、実践を重ねていくにつれて、子ども達の活動に視点が移っていった結果であることが分かる。

以上の結果から、会話例それぞれの下線部に注目すると、「教科書の問題を参考にした課題」や、「指導書を活用した課題」、つまり、西川（2010）の述べる「目標の設定」は「もっとも簡単な課題設定の場合、『教科書の○ページから○ページをみんなでみんなができるようにする』と黒板に書く。指導書の本時の目標をそのまま、あるいは多少言い換えて子どもに課題として出す。」ことである⁽⁴⁾ということと共通していると言える。さらに、このような「課題」を意識して作成している実践者の多くは、『学び合い』を実践し始めた当初は、「課題を難しく設定していた」こと、「こった課題を設定していたこと」が、先の3. 3. 1の調査で明らかとなっている。しかし、それぞれの会話例の下線部に注目すると、『学び合い』を実践していく上で、「その課題で子ども達が全員達成できるか」、「この課題で子ども達が全員分かるか」ということを、子ども達の活動から学び、「課題」に対する考え方が変化していくことが明らかとなった。

表29～表33の結果から、『学び合い』授業における望ましい「課題」は、西川（2010）の述べる、「具体的なゴールが分かりやすいか」、「全員が達成できるような課題となっているか」、「シャープにシンプルになっているか」⁽⁴⁾という言葉を参考にし、「シンプルな課題」であるということが明らかとなった。

4 結論

本研究では、『学び合い』を実践している教員、実践しようと考えている教員を対象に、「課題づくり」に対する悩みの実態と『学び合い』授業における望ましい「課題」を明らかにすることを目的とした。その結果、以下の5点が明らかとなった。

- ・『学び合い』に取り組み始めた教員の多くは、「授業観」に関する悩みを抱えていることが明らかとなった。
- ・「授業観」に関する悩みをさらに分類すると、「課題の構成」、「課題の分量」、「課題の難易度」についての悩みが多数を占めていることが明らかとなった。
- ・「課題づくり」で悩んでいない教員の多くは、「子ども観」、「学校観」を意識した課題を設定していることが明らかとなった。
- ・「課題づくり」で悩んでいない教員の多くも、『学び合い』を実践し始めた当初は、「授業観」に関する悩みを抱えていたことが明らかとなった。
- ・「課題づくり」に対する悩みの解決方法は、『学び合い』における子どもの課題解決方法と同一であることが明らかとなった。
- ・『学び合い』授業における望ましい「課題」は、教科書の問題や教師用指導書を活用した課題、つまり「シンプルな課題」であるということが明らかとなった。

5 今後の課題

今回の調査では、『学び合い』実践歴に着目して分析をしなかった。この分析が今回の調査結果にどのような影響を及ぼすのか追研究していく必要がある。

また、今回の調査で、『学び合い』授業における望ましい「課題」は、教科書の問題のような「シンプルな課題」であるということが明らかとなった。しかし、なぜ「シンプルな課題」が『学び合い』授業における望ましい「課題」であるのかを示すような研究についても考えていきたい。

最後に、本研究では調査対象に限定をしており、有効回答数が十分ではなかった。より実態に沿った調査をしていくために、引き続きデータを収集していく必要がある。

引用及び参考文献

- (1) 中央教育審議会：「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」, p.2, 2012.
- (2) 佐藤 学：「学校という装置－『学級王国』の成立と再編」, 佐藤学・栗原彬・小森陽一・吉見俊哉 [編]。越境する知4 装置：壊し築く, p.272, 東京大学出版会, 2000.
- (3) 藤田裕子：「授業イメージの変容に見る熟練教師の成長－自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究－」, pp.67-76, 日本教育工学会論文誌 34(1), 2010.
- (4) 西川 純：「『学び合い』スタートブック」, 学陽書房, pp.42-97, 2010.
- (5) 加藤優宜：「『学び合い』実践者の意識と行動における共通点の考察」, 上越教育大学 学校教育学部 初等教育教員養成課程 学校教育専修 教職デザインコース 西川研究室 卒業論文, 2012.
- (6) ニツ橋弘純：「『学び合い』実践者が抱える困難とその解消法に関する研究」, 上越教育大学 学校教育学部 初等教育教員養成課程 学校教育専修教職デザインコース 西川研究室 卒業論文, 2013.
- (7) K. Anders Ericsson and Herbert A. Simon: Protocol Analysis-Verbal Reports as Data, The MIT press, 1984.
- (8) 後藤正英：「協同での理科の課題解決をおこなう子ども達の学びの姿－子ども達の相互作用による学び合いの学習過程を通して－」, 上越教育大学 大学院 修士課程学校教育専修 学習臨床コース 西川研究室 修士論文, 2005.

Study on the difficulty of the teachers who began to work on “manabiai”.

– Case Study focusing on the troubles of “challenge preparation”. –

Shota GOTO* · Jun NISHIKAWA**

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify the actual problems that the teachers have faced regarding preparation of challenge when they started to work on “manabiai”, and what kind of “challenges” are desirable in the “manabiai” class.

We have done a questionnaire/interview survey to teachers who are practicing and intending to start “manabiai”.

As a result, we found out that many of the teachers are facing problems with “structure and quantity, degree of difficulty” when it comes to preparing challenges.

In addition, according to many of the practitioners who solved the problem with “challenge preparation”, we found out that “simple challenges”, such as questions in textbooks, are desirable.

* Minma Elementary School ** School Education