

授業における小集団学習の展開について

関根 廣志(市教委学校支援課)

はじめに	5
1 小集団学習の導入のねらい	5
(1) 学習を主体化させるために	5
(2) 学習への全員参加を図り、集団での学習のルールを身に付けさせるために	6
(3) 学習の質を向上させるために	6
(4) 学習能力の向上及び学習内容の定着の場として	6
(5) 子ども同士の間関係づくりを築き、促進するために	7
(6) 集団への所属感、貢献感を高めるために	7
2 小集団学習に対する基本的な考え方	8
(1) 小集団学習の授業への導入にあたって	8
(2) 自主協同学習の立場からの小集団学習に対する基本的な考え方の要約	9
3 小集団学習成立の要件	11
(1) メンバーの能動的パーソナリティへの変容	12
① パーソナリティ変容の必要性	
② 能動的なパーソナリティへの変容のための働きかけ	
(2) 教師のリーダーシップ・指導観の転換	13
① 授業における教師のリーダーシップの重要性	
② 一斉指導における教師のリーダーシップの問題点	
③ 自主協同的な授業で期待される教師のリーダーシップ	
④ 授業は、教師の「指示、説明」から「支援、助言」へ	
⑤ 自らの思考に基づく自主的発言の奨励と意図的指名の多用	

(3) 適切な問題（課題）設定 -----	16
① 子ども自身にとっての問題設定を	
② 課題の問題化	
③ 協同することの利点や価値を生かした学習課題(内容) の設定	
(4) 問題解決的な授業展開と小集団学習の適切な位置付け -----	18
① 授業のねらい達成は、授業過程をどう展開させていくかが鍵を握る	
② 知識注入的な授業過程から問題解決的な授業過程への転換を	
③ 小集団学習の授業展開への適切な位置づけ	
④ 代表的な小集団学習場面	
(5) 学習活動にふさわしい小集団の編成 -----	22
① 単線型の班編成について	
② 小集団編成で特に留意したい点	
(6) 小集団内の人間関係づくり -----	26
① 授業における子どもとの人間関係づくりで留意したい点	
② 小集団内の子ども同士の間関係づくりで指導上留意したい点	
(7) 学び合いの授業における望ましい風土づくり -----	29
① 学習集団と風土の関係	
② 「学び合い」に必要な風土	
③ 「支持的風土」をいかにつくるか	
(8) 学び合いの授業における望ましい規範づくり -----	33
① 集団規範とは何か	
② 目指すべき集団規範	
③ 望ましい規範をどうつくるか	
(9) 一人一人への役割分担による学習への意欲的参加 -----	34
① 役割分散の必要性	
② 例えばどんな形で役割の分散がなされるか	
～中学校での「自主協同学習」を例に～	
③ 教科の学習系の育成の面から	
④ 「一人一役」と「適材適所」についての理解	

(10) 支援的リーダー及びフォロアーの育成	-----	38
① 学級にはどうしても「支援的リーダー」が必要		
② 学び合いには特に必要なリーダーの力		
③ 支援的リーダー育成のための具体的方策		
④ フォロアーシップとして指導したいこと		
(11) コミュニケーション技能の習得	-----	40
① 授業のルールや学習スキルのもつ意味		
② コミュニケーション技能習得の必要性		
③ コミュニケーション技能習得のポイント		
ア 話し方、発表の仕方に関して		
イ 聞き方に関して		
ウ 話し合いの記録の仕方に関して		
エ 司会の心得の指導に関して（できるだけ全員に習得させたい）		
オ 話し合いの目的や進め方に関して（「司会の心得」と重複する部分が多い）		
カ 発言を促す雰囲気づくりのために ～教師の心構え～		
キ 教師の助言の役割について		
ク 話し合いの訓練、推進のために ～教師の指導・子どもの研修～		
④ コミュニケーション技能の指導で特に留意したい点		
⑤ 授業の進め方を子どもが理解する		
⑥ 他と力を合わせる方法も重要なポイント		
(12) 話し合い活動の段階的な指導の方法	-----	50
① 小集団を中心とする話し合い活動の指導段階		
② 小集団における話し合いの導入的段階の指導として		
(13) 小集団学習にはなくてはならない全体場面の役割	-----	51
① 全体場面をより意義あるものにするために		
② 全体場面での学習の例		
③ 全体場面での留意点		
(14) 意欲をもたせる小集団学習の評価	-----	52
① まず教師の意識の変革を		
② 結果中心の評価から学習の過程をも含む多様な評価へ		
③ きめ細かく一人一人に即した評価を		
④ 指導や学習に生かす評価を強調していく		
⑤ 子どもの側からの授業評価を取り入れていく		
⑥ <参考> 小集団学習・授業全般に関する子ども自身の自己評価項目例		
⑦ <参考> 小集団での学習に関する評価項目例		

(15) 小集団学習の具体的な指導にあたっての留意点	55
～改めて教師が特に心がけたいこと～	
① 小集団学習を導入するにあたって	
② 大事な個人思考の時間	
③ 小集団での話し合いに関して	
④ 全体での話し合いに関して	
⑤ 訓練の仕方、座席、その他	
4 思考力の育成と小集団学習について	58
(1) 思考力・判断力・表現力が注目されてきているわけ	59
① 文科省においては	
② 現代的な意義として	
(2) 「思考力」の育成と小集団学習の必要性	60
① 論理的な思考を展開させるために	
② 思考を促進させ、考えのレベルを上げるために	
③ 触発を受けたり、より容易に考えられるようにするために	
(3) 授業を通して「思考力」をつけるための留意点	61
(4) 思考力をつけるために教師がふだんから留意すること	62
5 小集団学習の実践上よく出される問題点とその改善の方途	63
おわりに	67
<主な参考文献>	68

授業における小集団学習の展開について

関根 廣志(市教委学校支援課)

はじめに

昨今、授業における子ども同士の学び合いが注目される中で、その具体的な手だてとして「小集団学習」を取り上げる学校が増えてきている。現実には、小集団学習を抜きにした「学び合い」は考えられず、その理念も実践的手法もほとんど重なると言ってよい。

しかし実際には、「何のための小集団か」の共通認識がないまま進んでしまうことがある。同じ学校の中で一方では「一人一人が主役となった学習課題の意欲的な追求」「個と集団の尊重と成長」のために小集団を編成し学び合い、他方では「一斉指導の補助」「集団の効率的な運営管理」のための単なるツール・方法であったりする。それでは子どもは混乱するばかりである。小集団は、学級の管理強化や運営の能率化、授業の効率化のためではなく、子ども自身の自主的・協同的な学びによる学習課題の解決、各自の役割遂行による目標達成を通じた集団及び一人一人の成長、望ましい人間関係づくりなどのために編成し、活動するのである。

そんな小集団(本稿では「班」・「グループ」という名称もほぼ同義で用いている)をめぐる現状の中で、ここでは「小集団学習」に焦点を当てて述べてみることにする。小集団学習は、集団で学習することの良さを最大限に生かし、かつ子どもが学習の主人公となる「自主協同学習」あるいは「学び合い学習」の中核をなす学習形態であり、小集団学習なくして学習者主体の学び合いの学習は成立し得ないと断言してもよい。

多人数の大きな集団と小さな集団では、小集団の方が発言しやすいことは言うまでもない。大集団での雰囲気は形式化しやすく小集団ではそれが非形式化するため、誰とでもうちとけて話し合いに参加しやすくなるためである。したがって初期の段階としては、1時間の学習過程の中の一部を小集団による話し合いや作業にゆだねることにより、子どもを積極的に学習に参加させ、学習活動への実質的な全員参加を容易にする条件が得られる。そして次の段階は、子どもが主体となって自分たちでの力で協同しながら学びを推進していくような、より高度な学び合いに進んでいくのである。このような小集団学習について、ここでは「導入のねらい」と「成立の要件」及び、特に今求められている、「思考力・判断力・表現力の育成」についても、「小集団学習」との関連から述べてみたい。

1 小集団学習の導入のねらい

(1) 学習を主体化させるために

教師の授業におけるリーダーシップの質を変化させる(学習を一時子どもに任せる)ことで子どもが学習の主体(主人公)になれる場を保障していく。一方的に教師の説明を聞き

たりノートをとっているだけの受け身の学習ではなく、自分で考え、自分の意見が言えるという場面が保障されているということは、少なくとも学習に参加している状況が見られる。小集団の中であっても発言をするということは、少なくともその前提として自らの思考を働かせることであり、単に形式的な学習参加に止まるものではない。

さらにそこでは、自分の意見を言ったり、人の考えを聞いたり、発表したり、質問したり、討論したりしながらみんなで力を合わせ、自分達で課題を解決し学習を進める形態となるので、主体的な学習への取組が期待できる。今、特に注目されている「思考力」や「問う力」、「読解力」もメンバーとの実際のコミュニケーションを通して養われていく。

また、自分たちに学習のイニシャチブがあるということは、自分たちが主体的に動き、活動しなければならないということでもある。一人一人が責任をもった学習への取り組みが期待できる。学習者には、話すこと、聞くこと、書くこと、考えること判断することなど、いろいろな学習能力を使いながら、ぜひ自分の力で知識や考え方を「学び取っている」という実感をもたせたい。

(2) 学習への全員参加を図り、集団での学習のルールを身に付けさせるために

小集団では、比較的自由に支援的な雰囲気になるため、多少の間違いや失敗も許され、時にはそれを生かしてもらえ、わからない子どもでも遠慮無く発言し、注目して聴いてもらえ、試行錯誤しながら伸び伸びと学習に参加できる。また、小人数のために一人当たりの発言の機会も多く与えられ、自分なりの役割も果たしながら貢献感をもって学習に参加できる。

その過程では、聞き方、司会の仕方、発表の仕方など、協同で学習を進めるための必要なルールやスキルを、助けてもらったり繰り返しやることで身に付けていく。

(3) 学習の質を向上させるために

みんなで助け合ったり、教えてもらったり（助力）、調査や作業を分担したり（分担）、意見を出し合い、練り上げ、より質の高いものを求めていったりする（合力）ことで、自分一人でやるよりも、効率的で質の高い学習が期待できる。

また自分にとっての新しい知識を獲得したり、新しい論理（考え方）を組み立てたりしていくには、比較的自由に失敗の許される場が必要である。そして、特にお互いが足りない所を補い合ったり、意見を交流したり批判し合ったりすることで学習活動が促され、新しい論理の展開や自分にとっての新しい論理空間の創造も見られる。

なかでも小集団が最も得意とするところは、いわゆる「ブレインストーミング」である。互いに触発・刺激し合うことでアイデアをたくさん集めたり、批判を受ける心配のない自然な交流の中で自分なりの新しい考えを生み出していくことである。

(4) 学習能力の向上及び学習内容の定着の場として

小集団で子どもが主体的に学習するためには、一人一人がいろいろな学習能力を使いながら学習を進めることで、それぞれの能力の伸びが期待できる。その中でも特に一斉指導に比べて能力の伸張が期待できるのは、「聞く力」、「発表する力」、「表現する力」などのいわば基本的なコミュニケーション能力の他に、「教える力」、「問う力」などがあ

る。特に「教える力」、「問う力」の育成は人間の知的能力の中でも、今後もっと注目され、育成を図っていかねばならないと考えている。

また教科学習の中では、子どもが学んだ知識や技能を練習や実践の場を通して実際に使って定着させることが必要な学習も多くある。そんな時にはペアや小集団がどうしても必要になる。なぜならば集団のメンバーが、練習に必要なパートナーとなったり、助けてくれるサポーターになるからである。また同時に、そこは比較的、自由で失敗も許される場であり、決して「ステージ」ではなく「けいこ場」の役割を果たすので練習するには相応しい。一般には、問題を出し合ったり、ドリルをしたりする場面が多くみられる。

(5) 子ども同士の間関係づくりを築き、促進するために

問題（課題）解決や共通の目標達成に向かい意見を出し合い、教え合ったり力を合わせたりすることで、お互いの交流が深まる。そしてその過程で互いに良さを認め合い感謝し合うことで人間関係ができていく。特にみんなで設定した目標に向かい全員の力を結集してそれが達成された、友だちに助けてもらってできた、自分の成功と一緒に喜んでもらえた実感された時に、その効果は特に大きい。

小集団での話し合いは、学校生活の中で数ある友だち同士の交流場面でも、いわばフォーマルな場面である。そこでは多少の好き嫌いの感情があっても、コミュニケーションづくりで一番難しい「共通の話題づくり」に気を遣わなくともよいので、安心して話し合いができる。人間関係づくりの苦手な子どもにとっては、ある意味緊張する場面ではあるが、友だちと交流できるとても貴重な機会となる。ここでの経験から授業以外のインフォーマルな場面における相手とのコミュニケーションに発展することも大いに期待できる。

日常的な小集団による話し合いや活動は、学級の全員が仲良くなるための一番効果的な方法である。人間関係づくりには学校行事や児童・生徒活動の果たす役割もとても大きい。毎日あるわけではないので過度な期待はできない。学校教育では、毎日行われている授業を通じた人間関係づくりをどう進めるか、日々の小集団による活動などをどう展開させるかに着目し力を注ぐべきであり、それが最も現実的な方法である。

問題（課題）解決に向かい意見を出し合い、力を出し合ったりする場面では、必ずコミュニケーションが行われる。コミュニケーションのないところに人間関係は発生しない。また、自分がわからない時に教えてもらったり、困った時に助けてもらった経験は、「思いやりー感謝」の気持ちを実感させ、お互いの人間関係づくりにはまたとないものになる。

これらの活動を通しながら、次第に互いの良さを認め合い、尊敬し合うことでコミュニケーションがスムーズになり、人間関係がさらに進んでいく。

しかし、注意しなければならない点は、子どもは人間関係づくりの面では特に未熟な面が多いため、相手への、教師のようないわば「教育的な配慮」や相手の立場に立った心遣いに欠け、思ったことは何でもズケズケ言ってしまう子どもも多いので、そのコミュニケーションの内容には十分な注意と教師による積極的な修正が必要である。

(6) 集団への所属感、貢献感を高めるために

自分の意見や活動が班や学級のためになっているということを実感したり（そのためには互いに素直に感謝し合うことが大切）、自分の役割としての司会や記録、発表等の仕事

を責任をもって果たすことにより、班や学級の一員としての自覚や所属感(貢献感)が高まっていく。また、自分の意見や活動が授業の展開や全体の学習成立に貢献したと実感したときには、大きな満足感を得ることができる。学習の面においても、自分はこの学級にはなくてはならない存在であるという自覚を、一人一人にぜひもたせたい。それは、小集団活動を通すことによってより容易に実感させることができる。授業には、知的な満足と同時にこのような情緒的な満足を一人一人に味わわせることもきわめて大切である。

授業の中で他と協同したり、その成果を共有したりすることで、学級集団の一員としての本当の自覚や喜びが生まれ、自分の居場所を確認することができる。学校には授業以外の活動もいろいろあり、それぞれに価値があり仲間づくりや居場所づくりにつながるが、学校における生活の中心は授業である。そこでもしも集団からの疎外感や孤立感をもったとすれば、他の活動では絶対に代償できない。つまり、授業で味わうその感情は他の活動をいくらがんばったところで子どもを納得させることはできない。それは授業の中でしか解決できないのである。教師はこのことを絶対に忘れてはならない。それができるかどうかは、授業での温かな気持ちに基づく、教師の一人一人への配慮にかかっている。

2 小集団学習に対する基本的な考え方

(1) 小集団学習の授業への導入にあたって

学習内容や課題に応じ、ペア(トリオ)、小集団、集団討議など多様な学習場面における協同活動、いわゆる「学び合い」を取り入れることにより、子どもの授業への実質的な参加度が飛躍的に向上する。中でも、その代表的な形態は小集団学習である。それは友好的な雰囲気の中で、異なった意見も出やすく、かつ全員の学習参加を可能にする適度な人数であることから、授業では多く用いられている。

また、自らの主体的な学習活動による基礎・基本の習得はもちろんであるが、思考力、判断力、表現力、コミュニケーション能力等、学び合いを通して「生きて働く学力」を身に付けることはもちろん、身に付けたその力を実際に活用してみる機会としても小集団はなくてはならない。

また教師は、小集団学習の場面では一斉指導場面のように「できる者」と「できない者」のラベリングをすることなく、机間指導通して、誤った思考をしている者、つまり知っている者、よくできない者を個別に重点的に指導することが可能になる。

ところでこれまでも、小集団学習を安易に授業に取り入れ、効果が上がらないからと直ぐにやめてしまう例は後を絶たない。それにはいろいろな理由はあるが、まず考えなければならないことは、教師にとって、「小集団学習は授業のねらいを達成するための必然性があったのか」、子どもにとっては、「学習の課題を解決するために必要があったのか」ということである。「学力づくりに機能しない小集団学習では意味をなさない」ということを教師は認識しておかなければならない。小集団学習を授業に導入する際には、あくまでもその教材(学習内容)を子どもが主体的に学習するための(教師が教えやすいためではない)最も有効な方法として、小集団学習を採用したい。そうでなければ子どもも納得しない。

くり返すが、小集団学習さえ行えば授業のねらいが達成されたり、子どもの人間関係が深まるのではなく、大切なことは「授業のねらいの達成に向けた、教材や授業過程が必然的に小集団学習や協同学習を要求する」という位置づけである。子どもが小集団学習に慣れてくればくるほど、教師の教材研究の深さが要求される。「教師が困った時の小集団」、「一斉指導の補助としての小集団」、「交流のためだけの小集団」では、いつまでも小集団学習の良さは生きてこない。

(2) 自主協同学習の立場からの小集団学習に対する基本的な考え方の要約

ここでは、本稿でこれまで述べてきたことやこれから述べることも重複するが、自主協同学習における小集団学習に対する基本的な考え方を、要約的に述べてみたい。

* 小集団学習に対する基本的な考え方の要約 * (順不同)

1 個と小集団の関係

集団としての高まりと個人としての高まりを別々に考えない。優れた個が集まれば優れた小集団になるというのではなく、小集団を高めること自体が個人を高めることに直接つながっていき、個と小集団は同時に高まっていくのである。

2 一人一人に学力形成と人間性の育成を同時に図る有力な場面として

授業においては、確かな学力の形成と集団の人間関係及び一人一人の人間性の育成を同時に達成することをねらう。授業ではそのための、具体的で効果的な学習方法として、まず全員の実質的学習参加が図れる小集団学習を活用する。

3 子ども主体の小集団学習も、教科のねらいと遊離してはならない

教科のねらいの達成、つまりは学力形成のためには、子ども自身の主体的な学習活動による学び取りが必要である。授業では、子どもの試行錯誤が許され、しかも主体的に学習できる場面が、教材や授業展開に合わせて用意されなければならない。

4 授業では、学習は個から始まり集団の相互作用を経て個に戻る

授業では、個の授業前の知識や考えが教師の指導や学習者同士の相互作用で高められ、レベルアップして定着する。しかし、小集団での話し合いのスタートでは個が考えもつことにこだわるが、どうしてももてない子もいる。その子も必ず参加させたい。友だちの考えを聞きながら自分の考えが思い浮かぶこともある。

5 言語活動を通じた思考力・判断力・表現力育成には小集団は欠かせない

小集団での学び合いには、対人コミュニケーションを主とする言語活動は欠かせない。子どもはそこでの言語活動を通して思考し、判断し、表現していく。小集団は身に付けたそれらの力を活用したり、磨いていく機会でもある。

6 導入当初は過度な期待をせず、少しずつのステップアップを

小集団学習では、一人一人が意見を出し合い、話し合いを通してより高次の結論に到達することを常に期待する。しかしそれは高度な要求でもある。いつもそのような話し合いがなされるとは限らない。最初は友だちと自分が同じ考えということがわかったり、触発を受け新たな考えが浮かぶだけでも小集団における学び合いの価値は十分にある。

7 小集団学習時における教師の指導は

授業において小集団学習を導入するということは、子どもたちの自主性や協力を信頼し、ある時間子どもたちに学習を任せるということである。教師の指示や命令はできるだけひかえ、子どもができることは極力子どもにやらせていく。

8 小集団学習時における教師ならではの出番は

小集団学習時、教師がやることはたくさんある。「遅れがちな子への個別指導」、「疎外されている雰囲気のある子への支援」、「停滞している班へのテコ入れ」、「学習の進め方に関する指導」、「次の全体場面に向けての意見チェックと支援」等。

9 全体場面は個人及び学級全体の学習の成立にとっては極めて重要

各場面にかかる時間は厳守することが集中力と段取り力を生む。(個人、小集団、全体等) 学習を深め最終的な成果を個に返すには教師のコーディネートによる全体場面がとりえあけ重要であり、そのためには班の意見の全体への発表にはこだわらない。

10 小集団学習に特に必要なスキルは

ある程度自分たちに任されている自由な学習場面では、スキルを身に付けていることは重要である。協同学習のための大事にスキルは、「話を聞くスキル」そして「話を聞いて反応するスキル」と「司会のスキルである」、特に司会のスキルは全員が身に付けておきたい。

11 小集団学習で話し合いを深めるには

一番大事なことは、まず話をよく聞き、互いに相手の意見に対し遠慮なく反応し合うことである。また、個性的で多様な意見の対立は、より高次なものを生み出すためにはぜひ必要である。話し合いが深まるキーワードは「疑問」「反論」「比較」、「対立軸」である。

12 小集団学習は学級の人間関係づくりの最大の機会

多少の好き嫌いの感情があっても、課題解決のために友だち同士力を合わせて問題を解決した、友だちに助けてもらった、友だちと学習して楽しかった、良さがわかった、自分の成功を友だちと一緒に喜んでくれたなどの経験は人間関係を深めていく。班替えによりできるだけ多くの友だちとその関係をつくりたい。

13 小集団では、一人一人が集団に貢献するための役割を

授業で多くの子ども生かすには、小集団学習は欠かせない。自分の意見や活動が班や学級の役に立っていると実感したり、自分の役割としての司会や記録、発表等の仕事を果たすことで、成就感と共に同時に所属感(貢献感)も高まる。

14 学級の風土や学習のための望ましい規範づくりは小集団学習から

「できないから、わからないからこそ発言をする」、「誰もが安心をして学習できる」。子どもたちにとって教室はステージ発表の場ではなく“けいこ場”であるべきである。このことを具体的に実現しその活動を支えるのは小集団である。

15 小集団学習では支援的リーダーがどうしても必要であり、そこでも育てる

小集団には、集団を仕切ったり引っぱたりするより、できない友だちに手を差し伸べ、友だちの成功が自分の喜びとなるような支援的なリーダーがどうしても必要である。また、そのリーダーは小集団活動を通して育てていくものである。

16 小集団学習を通して個の主体性がより確立されていく

個の主体性や人間性は、自身の中で自然に形成されていくのではなく、他との相互作用を通して、自分の良さに気づいたり他との違いを認識することで形成される。質の高い集団の中ではより個の主体性が確立され、考えも磨かれていく。

17 時には小集団学習が切ない子どももいる

子どもによっては小集団学習をかたくなに拒否したり、明らかに班内で疎外されていたり、全く参加せず一言も話しをしない子どもがいることもある。その子はほとんどが人間関係の問題で小集団でいることが切ないのである。緊急対策が必要である。

18 定着させていくには、粘り強く良さを実感させていく経験のくり返しがいる

小集団学習は、特に中学校においては1教科だけの実践ではなかなか定着しない。子どもにも経験による習熟が必要である。体験を通してその良さや楽しさを実感することで、やがては自分たちから小集団学習を要求してくるようになる。

3 小集団学習成立の要件

小集団学習を授業で実際に展開させていくには、およそ下の1～15の要件が必要になると考えている。これらをすべて満たすことは、現実には容易ではない。それは実践を進めながら徐々に整えていければよい。これらは、互いに関連をもちながらどれが先、どれが後、どれが特に重要ということでもない。またこれらの項目は、小集団学習を開始させたり充実させたりするための実践への切り込み口（実践の重点）ともなっていく。

- 1 メンバーの能動的パーソナリティへの変容
- 2 教師のリーダーシップ・指導観の転換
- 3 適切な問題(課題)設定
- 4 問題解決的な授業展開と小集団学習の適切な位置づけ
- 5 学習活動にふさわしい小集団の編成
- 6 小集団内の人間関係づくり
- 7 学び合いの授業における望ましい風土づくり
- 8 学び合いの授業における望ましい規範づくり
- 9 一人一人への役割分担による学習への意欲的参加
- 10 支援的リーダー及びフォロアーの育成
- 11 コミュニケーション技能の習得
- 12 話し合い活動の段階的な指導の方法
- 13 小集団学習にはなくてはならない全体場面の役割
- 14 意欲をもたせる小集団学習の評価
- 15 小集団学習の具体的な指導にあたっての留意点

(1) メンバーの能動的パーソナリティへの変容

① パーソナリティ変容の必要性

小集団での学習は、通常、学習者の自主的・協同的な学習を期待している。そこで、それを支える基礎的な要素として、「構成員のパーソナリティ」の問題がある。一般に子どもはその気質等により、自分から他に働きかけることや他と協力して仕事をする得意とするタイプと苦手とするタイプに分けられる。苦手とするタイプは、他者との関わりでもっとも大切な他とのコミュニケーションや人間関係づくりも同時に不得手としている。小集団が前者のような構成員から成り立っていれば、コミュニケーションも活発になり学習の効果がより上がることはもちろんである。しかしながら、現実には、むしろ後者のような性格の子どもが次第に多くなってきている。

そこで、そのような子どもに対しては、ふだんの学校生活全般を通し他からの働きかけを待っているのではなく、自分から進んで他に働きかけができるよう、継続的な支援を加えていくことが必要である。また、このことは教師だけでできるものではない。支援的リーダーを中心とする他のメンバーの援助が必要である。それとなく働きかけたり、本人の小さな成功をみんな喜んでやることが大事である。そして重要なことは、それを子どもに理屈で教えるのではなく、そうすることの良さを繰り返し体感させていくことである。

他と関わることの良さが具体的な実践を通して比較的容易に経験できるのもまた、小集団活動の優れた点なのである。

② 能動的なパーソナリティへの変容のための働きかけ

ここでは、教師のどのような働きかけが、子どもの受動的なパーソナリティを能動的なものに変容させる助けになるかを考えてみたい。

1 教師自身の伝統的な指導観の転換

「授業を聞く」ということを言う教師がいる。これは学習者を受け身の立場におく授業を端的にあらわした言葉である。子どもには、少なくとも授業は、「取り組むもの」という認識を与えるような理念と実践が要求される。

授業は静かに教師の話しを聞き、必要な時に教師の指示通りの発言があればよいと考えている教師の指導観こそが最大の障害となる。まず教師の指導理念のレベルでの反省や変容がなければ、子どもはいつまでも変わらない。

2 「自分でできることは自分でやる」という習慣を形成させていく

このことはむしろ子どもの家庭における生活が問題となる。過保護で何でも家の人からやってもらっているようでは能動的になりようがない。家でも学校でも少なくとも自分のことや自分でできることは、子どもにやらせていく。自分の意志でなかなか行動が起こせない者に対しては、いくつかの可能性の中から選択をさせることから始めることも有効である。

3 学習の意味と目的意識の明確化

子どもは日々の学習や諸活動が自分にとっていかなる意味をもっているのか、また自分の将来といかに関わっているのかを明確に認知したならば、能動的になっていく。そのためには、常にその時点における将来への希望を明確にさせ実現への意欲をもたせていくことが必要である。また、日々の学習生活においては常に疑問や問題をもって授業に取り組ませるようにしたい。

4 チャレンジできる場面の設定とサポーターの育成

何事を行うにも練習は必要である。頭で考えていても実際の行動にならなければ自信も生まれず、パーソナティーの変容にはつながらない。失敗しても恥をかかないような挑戦場面を出来るだけ多く用意し、それを身近で見守り応援し、困った時にはいつでも助けてやるサポーターの育成も図りたい。

(2) 教師のリーダーシップ・指導観の転換

① 授業における教師のリーダーシップの重要性

授業におけるリーダーは教師である。教師はリーダーシップを発揮しながら、授業のねらいの達成に向かう。子どもの側から言えば、リーダーを中心として課題解決に向かっていく。そこで問題となるのは、教師のリーダーシップの発揮のさせ方である。授業も集団活動であるとするならば、それは、集団目標の達成を左右する重要な問題である。

高旗正人氏は「生徒たちは、学習集団本来の要求からはほど遠い競争志向的な意識をもって学級に入ってくる。現代の受験体制は就学前の段階から受験勉強を強制し、競争的態度を植え付けるよう作用しているのである。集団構造という観点からみても、学級は学習に都合のよい要件を満たしているとはいえない。これらが学習集団として有効に機能するように形成されるかどうかは、おもに教師のリーダーシップにかかっているといえる。」と言い、教師のリーダーシップの重要性を指摘している。

② 一斉指導における教師のリーダーシップの問題点

一斉指導において従来みられた教師のリーダーシップは次のようなものである。

- 1 カリキュラムに従い、授業においても学習内容や課題の提示を中心とする
いっさいの指導計画を教師が決め、子どもの興味・関心が生かされない
- 2 授業過程では、教師の指示や発問に促されて子どもがそれに適応するように活動し、子どもの側からの自発的な学習活動は見られない
- 3 授業過程の一つのステップから次のステップへの転換は、すべて教師のイニシアティブによってなされ、子どもの実態と合わないこともある
- 4 教師があらかじめ用意した指導の筋道と評価規準で子どもの反応や学習結果が処理されより、適応度の高い子どもの評価がよくなる

このようなリーダーシップは、社会学でいう「専制的リーダーシップ」に分類され結果としてメンバーに次のような行動傾向が現れやすくなると言われている。

※ 教師の専制的なリーダーシップの結果現れる子どもの問題行動

- 1 あらゆることをリーダーに依存してしまう行動が多くなり、自分で考え判断して行動する習慣が形成されていかない
- 2 集団に対する個の欲求不満がでてきた時には、自分たちの責任というより、リーダーへの不平、不満、リーダーへの攻撃的言動となっていく
- 3 集団の中では、リーダーに認められることが大事なので、周囲の友だちよりも、リーダーの注意を引こうとする行動が多くなる
- 4 メンバー同士は競争させられることが多くなり、そのためライバル心が昂じていくので、メンバーの間での攻撃的、防衛的言動が多くなる

教師のリーダーシップの効果として、授業を通し、上のような子どもの反応や感情的傾向を生みださせることは望ましいことではない。さらに問題なのは、専制的な教師は、子どものそのような問題傾向は子ども自身の問題であり、自分の指導の結果であったり、それと密接な関係があることに全く気がつかないか、気づいても認めようとしない。そこに、学校現場の抱えるもう一つの大きな問題がある。

③ 自主協同的な授業で期待される教師のリーダーシップ

授業において子どもが主人公となり、メンバー同士が協同しながら課題解決に向かう自主協同的な学習を展開するには、メンバーがリーダーに依存するのではなく、リーダーへの同一化を求めるようなリーダーに対する好意的、信頼的言動の増大が望まれる。教師には、具体的に次のようなリーダーシップを発揮することが期待される。

※ 授業で期待される教師のリーダーシップ

- 1 授業の計画を、学習者の経験や興味・関心をできる限り把握した上で、それを生かして立案し、場合によっては学習者の参画によって行う
- 2 教材設定を工夫したりして、学習者の問題意識を高めることに重点をおき、できれば問題(課題)は学習者自身の手によって設定させるようにする
- 3 教師による一方的な教え込みを避け、学習者が自分で学びとれるよう、学習の展開を一部分、学習者の自主性や協同性にゆだねる場面がある
- 4 課題の解決に向かっては、ルールにのせるのではなく、学習者の意見や発言を生かし、それらを構造化し深化・統合するような授業展開に心がける
- 5 課題の解決についてはあくまでも妥協のない姿勢、授業への全員参加については厳しくこだわる姿勢を、終始一貫もちつづける
- 6 遅れがちの子やできない子、特別に支援を要する子への事前の準備や学習中の配慮を常に考えながら授業を進める
- 7 学習者同士が尊重し合い、支援し合うような温かく民主的な雰囲気の中で学習が行われるよう、そのための配慮、気配りを怠らない

このようなリーダーシップは、いわば「民主的なリーダーシップ」であり、メンバーには安心できる雰囲気とリーダーへの信頼の中で、自ら進んで学習しようとする態度とともに、友好・支援・期待的な学習者同士の相互作用を生起させる。これはリーダーシップの後退ではなく、授業における本来目指すべき教師のリーダーシップのあり方であり、リーダーの基本的な二つの機能である課題達成機能と集団維持機能の両方を同時に機能させようとするものである。

高旗正人氏は「授業は、計画的意図的教育の過程であり、知的学習効果を低下させることは許されない。したがって、学習集団のリーダーシップは、課題遂行的であると同時に、集団維持的でなければならない。授業過程においては、両機能が最大限に働くような教師のリーダーシップが、発揮されねばならないといえる。このような教師のリーダーシップが基底となって、形式的、制度的集団としての学級は徐々に実質的な意味での学習集団にまで形成される。」と言っている。

このような教師のリーダーシップのもとでは、子どもは「しかたなくやらされる学習」から「自分たちで進んでやる学習」へと意識や行動が変わっていく。もちろんこの中では、学力づくりとともに、集団の人間関係づくりも推進され、子どもの人間形成的な側面での成長も同時にみられるのである。

④ 授業は、教師の「指示、説明」から「支援、助言」へ

授業中の教師の「指導行動」のあり方を、教師主体の一方的な「指示・命令・説明」的なものから、学習者の興味や関心と学習者自身の学習活動の成立を優先した、「支援・助言・解説」的なものに変えていく。それには、きめ細かな評価や授業中の子どもの学習活動の「みとり」が必要になる。下位の子どもには特にその配慮が必要である。しかるに、この営みは子どもに対し「期待をしながら待つこと」や「関心をもって見守る」態度が前提となり、それがなければ到底適切な支援や助言はできない。教師にとっては「限られている時間」や「子どもは教えなければわからない」という従来の指導観との、とても厳しい戦となる。

ある意味では、教師と子どもが一緒にその価値感を共有し、それを目指して実践していく集団の力や子どもの全面的な協力がなければできない。特に必要なのは、子どもの中の支援的リーダーが他のメンバーに対して行う、「さりげない支援」である。

⑤ 自らの思考に基づく自主的発言の奨励と意図的指名の多用

授業は、我先にと活発に手の上がる授業がよいわけではない。授業では、自主的発言の前提としての「自分で考え、自分の考えをもち、判断し、自分の考えを表現するためにまとめる思考過程」を大切にさせたい。そこにこそ自主的発言を求める価値のほとんどがあると考えてよい。授業中の発言を初めから放棄している子どもは、学習にとって大切な、自分で考えること、つまり学習活動の命である「思考」までも放棄しかねない。そうさせてはならない。また、指名は機械的に当てられたり、簡単に誰でも答えられるようなものではなく、その子どもしか答えられない、その子ならではの意味ある（理由ある）指名を行いたい。そのためには、子どもへの事前の調査、一人一人へのきめ細かな助言や観察・チェックが必要である。

↓

授業中に、本当の意味で子どもを、新しい知識や技能、考え方を身につけていく学ぶ主体として処遇するための手だてを、教師がどれだけもつことができるかが重要である。「法則を教え込んでドリルさせ定着を図る」授業から、「自分の手で新しい法則をつかませ、自分で練習して定着を図る」授業への転換が意識の面でも具体的な指導技術の面でも、いかにできるかがポイントである。

(3) 適切な問題（課題）設定

子どもが意欲をもって学習に取り組むには、その前提として、解決すべき問題（課題）が子ども自身の切実な問題意識に基づいているということが必要である。子どもは自分の興味が無かったり、問題意識のわからない学習内容に対しては、自ら進んで学習しようという気にはならない。勉強がおもしろければ、楽しいと思えば子どもは「やる気」をもって取り組む。何も手を加えなくともおもしろい教材もある。しかし、そのままでは子どもが食いつきにくい内容の時に、子どもが興味をもって取り組めるような学習内容とするための教材構成の工夫や開発及び興味を引く教材提示をいかに行うかがポイントである。

子どもにとって興味がなく、必要感を感じていない課題では、全員参加の自主的で協同的な取り組みは期待できない。教材研究や子どもの実態把握はそのためにやると言ってもよい。これは小集団学習に限らず、子どもが学習を成立させるための根本的な問題である。いわば授業の命と言ってよいくらい大切な要素となる。指導上の留意点を挙げてみたい。

① 子ども自身にとっての問題設定を

子どもは、今授業で学んでいることは自分自身にとっての切実な問題であり、それが解決できれば自分の生活も変わると実感した時には自ずと学習を始める。一般に人間が主体的に問題解決に向かう「状況の理解」ということに通じる。学習は「着手の意欲」とともに、問題を解決（わかる）するまでいかに探究を継続させるかの「意欲の持続」が問題となるのである。

例えば、その知識が自分の生活の向上に直接役立つことを意識させたり、自分の生活が豊かになることを予感させたりすることで生活に生きて働く学力の形成につながる。そのことを可能にするにはまず教師が、その単元や教材の本質、論理構造ないし骨組みと、それに関わっての子どもの能力や既有知識を含む実態や生活経験をしっかりと把握し、その接点を教材化（課題化）していくことである。

しかしこのことは、現実には学習指導要領で、子どもが学習すべきカリキュラムが事前に用意されている以上、すべての教科や単元で可能なわけではない。しかし近づけていく努力は必要である。

② 課題の問題化

実際の授業では、子ども自身の力で問題をみつけ設定していくことはなかなか難しい。たとえそれが「学習者自身が考え解決すべきもの」であっても、教師が課題として設定していくことが多くなっていく。その際に教師がやらなければならないことは「課題の問題

化」ということである。課題を、子ども自身ができるだけ解決してみたい、考えてみたいという方向にもっていくのである。教材研究の一番のポイントはここにある。

子どもの学習能力に比べて、あまりに難しすぎたり（量と質）、簡単すぎたりしてはやる気が起きない。子どもは学習対象を提示された瞬間にそのことを直感的に判断する。教材提示は、その意味からもとても大きな意味をもつ。子どもは、「半ば知っていて、半ば知らないこと」、「半分くらいはできていること」に対しては、“やってみよう”“これならできそうだ”という予感がし、やろうという気が起きる。挑戦感を沸き立たせるには、これが一番であり努力も持続する。

～参考例～子どもが問題（課題）意識をもつ時（社会科を例として）

- 1 提示された事実が、自分が今までもっている考え方や論理で説明できない時
- 2 提示された事実と、自分の生活経験とがずれていて説明できないと感じた時
- 3 提示された事実と事実の間に矛盾したことや、説明のつかないものがある時
- 4 一つの事実の間に、相反し説明のつかない複数の要素が内包されている時

* 上記のことは、社会科では一般に「ズレ」として説明されている。

③ 協同することの利点や価値を生かした学習課題(内容)の設定

ア 小集団の良さが生きる学習内容

小集団学習がもっとも得意とするところは、いわゆるブレインストーミングによる多様な意見の収集である。友達の意見に触発され、どんどんと新しいアイデアや考えが浮かぶのである。そこでは自分の考えがつぶされたり批判を受けたりという心配がなく、1+1が2以上のものになる。多様なアイデアがたくさん欲しい時には極めて有効である。

したがって、問題や課題を設定する時には、多様な考え方や解き方を必要としているものがふさわしい。また、基礎学力の差というよりは、生活経験や考え方の違いが各自の意見に反映されるような課題だと、話し合いは気軽に誰もが参加でき盛り上がる。なお、正解が一つしかないようなものは、話し合いというよりは、助け合い、教え合いというような形態をとった方がよい。

イ 学習内容を協同で学習するためのものにする

学習の目的は同じでも、どのような形式の課題や学習方法が提示されるかによって協同の必要があるかどうか判断される。子どもに対しても、学習内容を協同で学習することの意味や必要性が明確に理解できるような形で設定しなければならない。その際には誰かが犠牲になるのではなく、みんなにメリットのあるやり方でなければならない。（例えばドリル的なものでも一人で練習をやっていく時とペアーや小集団で互いに問題を出し合いながら進めていくやり方がある）

一人でも十分できることや、答えが決まっているもの、集団で学習するにしても結果として特定の意見のみが取り上げられ一人一人の意見が抹殺されてしまうようなものは協同的に学習を進めるための内容としてはふさわしくない。

学習内容の協同化の最大のメリットは、個人の思考の活性化だけではなく、目に見える直接的な形として学習に参加する機会を全員に与え、協同の力でより高次の結論に到達することができる。その結果その集団に所属する一人一人の学習効果が上がることなのである。

(4) 問題解決的な授業展開と小集団学習の適切な位置付け

① 授業のねらい達成は、授業過程をどう展開させていくかが鍵を握る

普通、授業といった時には一時間の中で、教師の指導と子どもの学習とが重なり合いながら進んでいくその過程を指すことになる。当然のことながら、授業のねらいを達成するには、それに向けて授業過程をどのように構成し、展開を図っていくかが大きな鍵となる。

授業を通して子どもに身に付けさせたい力(学力)がついたかどうか、子どもの立場からは、学習課題や学習目標を達成できたかどうかは、授業過程の中で一人一人がいかに主体的な学習活動を行い、自分自身の学びを成立させていったかにかかっている。

その授業過程は教科によって特徴があることはもちろん、学習内容(教材)に合わせてもいろいろなパターンが考えられる。しかし、基本は、教師が子どもにいかに知識や技能を教え込むかではなく、あくまでも子どもが、どのようにして学習内容や技能、考え方を自分の力で学び取るかに構成・展開の力点を置きたい。

そのためには、教師が一方的に教え込む知識伝達型、技能訓練型の授業過程ではなく、子どもの問題意識や彼自身の主体的・協同的な学習活動を重視する「問題解決型の授業過程」を組み、子どもをいわば「小さな科学者」として『探求の主体』とするような授業過程を構成したい。そのことにより、知識・技能の定着はもとより学び方の習得、思考力・判断力・表現力等の向上を含むいわゆる「生きて働く学力」の形成が図られるはずである。

② 知識注入的な授業過程から問題解決的な授業過程への転換を

伝統的な一斉指導の形態では、子どもは一般に教師の指示のもとで学習をさせられることとなり、その路線に合う一部の者やできる者だけが活躍し、その他の子どもは受け身になってしまう。そして、それについていけなくなった子どもは、授業から脱落し、やがては学習そのものへの意欲も失っていく。

そうならないための1つの方法として、授業過程の改善を考えなければならない。自分の問題意識とは関係なく、また一方的に教え込まれるのではなく、子ども自身が問題や疑問をもち、それを自分の学習能力をフルに使い、友だちと力を合わせながら、子どもたち自身の力で自主的、協同的に学びとっていくプロセスを、いかに自然な形で授業過程として組めるかどうかある。つまり授業で問題解決的な授業過程を確実に組織・展開できるかにかかっている。このことを、まとめてみると次のようになる。

○教師中心の知識注入的な授業

原理や原則を、いかにうまく教え込むかに教師の指導技術が発揮される。その後、子どもにドリルをさせることで知識や技能の定着を図る。その時、教師は教えた気になり子どもはわかったような気になる。子どもは教師の意図通りに動くことが要求され、教室は静寂な規律が重んぜられる。学びの場は、概して「できる子の活躍の場」となる。学習の成果として重視されることは、知識量や技能の習熟、理解力の向上等である。そこには学習者同士のかかわりや、授業における生徒指導的な成果ほとんど意識されることはない。

↓
転換

○子どもの活動中心の問題解決的な授業 ↓

原理や原則を、子どもが自分の学習能力を使い他と協同しながら自分で学びとらせるかに、教師の指導技術が発揮される。いかにも教師が教えているという風景はみられないが、子ども自身は内部で確実に学習を成立させている。それは「学習方法の習得」にもつながり確かな学力、生きて働く学力となっていく。そこで大事にされる学習の規範は「できないからこそ学ぶ」である。

また学習の成果として重視されることは、知識・理解のみならず、学力の情意的・エネルギー的な面や「考える力」や「問う力」の育成にも重点が置かれる。そして当然のことながら、学習過程では他とのかかわりも重視されることになり、そのことの教育効果にも十分な意識が向けられる。

しかし実際の授業では、学習内容によっては教師の講義中心になることもある。それでも、単なる知識の伝達とその記憶を求めるだけの授業ではなく、子どもの思考過程を重視し、思考を動かし、促すような問題解決的な問いかけ主とする講義も、十分に可能なはずである。

③ 小集団学習の授業展開への適切な位置づけ

授業において学習内容に応じ、個別、ペアー（トリオ）、小集団、集団討議など多様な学習場面と活動を取り入れることにより、子どもの授業への主体的な参加度が飛躍的に向上する。しかし注意しなければならないことは、「意見が出ないから小集団」、「困った時の小集団」ではうまくいかない。あくまでもその教材（学習内容）を子ども自身が学習するため、学びとるための（教師が教えやすいためではない）最も有効な方法としての最適な学習場面や方法を採用した結果の小集団ということである。

思いつきではなく、その教科や教材にふさわしい授業過程を明確にしておいて「授業展開や教材が必然的に小集団学習を要求する」のが理想的な導入の仕方である。そうでなければ学習の主体である子どもは納得しない。小集団学習のために子どもがあるのではない。子どもが小集団学習に慣れてくればくるほど、教師の教材研究の深さが要求される。「教師が困った時の小集団」では、いつまでも本物にはならない。

繰り返し述べるが、学級(集団)での学習において、子どもがこの内容を学習し、学力をつけていくには、小集団学習の形態がベストである、という根拠で小集団学習が選択されなければならないのである。例えば、できるだけたくさんの意見やアイデアが欲しかったり、考えを練り上げたかったりするものの必要性が先にあり、それを具体的に実践することを通して授業への全員参加がなされるのである。「全員参加」や「人間関係づくり」だけを優先させた時には、授業として不十分なものになったり小集団学習に拒否反応を示したりする子どもがでてくる。

しかしそうは言っても、やらなければ小集団学習の良さはわからないので最初は気軽な気持ちで小集団を活用しながらその利点を生かしていきたい。小集団のもっとも得意とするところは、先にも述べた互いに相手の意見に触発を受けながら多様な意見をたくさん集

めることである。(ブレインストーミング)小集団学習の導入段階にはふさわしい。

ところで中学校教師の中には、自分の教科や自分の授業のやり方には小集団や学び合いは必要ないといった態度の教員がいる。その人は、「科学や学問」、「授業や学習」が全くわかっていないどころか、教師としての自分自身の存在をも否定することになる。科学や学問は集団(全くの自分一人という以外、他とのかかわりがあればすべてが集団という意味で拡大解釈すれば、書籍を読むこともインターネットを見ることも他との相互作用なのである)抜きでは成立しないし、授業では、教師が何より優れた「集団」なのである。難しい言葉で言うならば、一人一人の子どもにとって教師や他のメンバーは「自分の認識活動や技能の習得活動を媒介」してくれているのである。共に学ぶことの大きな意義である。

子どもは集団によるコミュニケーションや相互作用を通して学び、学習を成立させている。授業に集団はいらないと言っている人は教師もいないと言っていると同じことである。学習は個において成立するが、その過程は集団の相互作用の過程なのである。

④ 代表的な小集団学習場面

ここでは教科によって特色はあるが、参考までに授業における代表的・一般的な小集団の学習場面をあげてみたい。

授業における代表的な小集団学習場面

1 学習問題(課題)を解決する場面

小集団学習においては典型的な場面である。一人一人の意見を出し合い、話し合う中で課題を解決したり、より質の高いものを求めていく。ここでの学習はその時間で学習する新しい知識や考え方、法則を教師から与えられるのではなく自分たちの力で導き出していくという学習のプロセスとなる。このようにして得た知識は、定着はもとより実際の生活の場面にも応用のきく知識・論理となる。

2 互いに助け合ったり、教え合ったりする場面

わかる者がわからない者に教えたり、お互いに自分の考えを確認し合ったり助け合ったりしながら学習を進めていく場面である。正に「教える者は二度学ぶ」という場面も多い。また、基礎的な知識の定着やテスト準備等で、自分たちで問題をつくり出し合っている様子はよく見られる。人間関係づくりに着目した時にはこの場面での経験が大きくものを言う。人間は困った時に助けてもらった恩は忘れない。しかし、助けてもらえなかった時のことは、なおさら忘れない。

3 いろいろな意見を集めたり、分類したりする場面

多様な意見がたくさん欲しかったり、多様なものを分類したりしていく場合に小集団での学習が有効である。ブレインストーミング的な場面で、小集団で互いに触発し合うことで、自分の中に次々と新しい考えやアイデアが浮かび、一人で考えるよりは、結果として大変多くの意見が集まることは、小集団の最も得意とするところである。ここでは相手の考えや意見を批判したり否定したりはしないという大原則があるので、どんな子どもでも安心して意見が言えるため、小集団学習が大いに盛り上がる。

4 学習計画を立てたり、学習方法をみつける場面

この問題(単元)はどうやって学習を進めていけばよいか、あるいはこの学習はどんなやり方が効率的か等を小集団で見つけ話し合い決定していく。そして実際にそれに従ってリーダーを中心に学習を展開させる。全部の単元は難しいかもしれないが、思い切って子どもに学習を計画段階から任せる単元もほしい。このことは経験していくほど慣れ、子どもは自主・協同的に学習を進められるようになっていく。もちろん、教師の念入りなサポートが必要なことは言うまでもない。

5 技術や技能の習熟の場面

技能教科などでは、よく用いられる場面である。例えば、体育などでは指示された、あるいは自分たちで計画した練習メニューに従って班ごとに練習を行い、互いにアドバイスし合いながら技能の向上につとめる。そこでは、一人当たりの運動量も多くなるとともに、自主的・協力的また励まし合いながら学習を進めることになるので、意欲の高まりや技能の向上に大きく寄与する。

6 相互に評価する場面

小テストの答え合わせや、作品や技能の評価を互に行い、アドバイスし合う場面である。ここでは、互いの良さを認め合うことや、支援的な態度で行うことを強調しないと、つい相手を見下したり攻撃的になったりすることがある。例えば美術の作品を互いに鑑賞し評価し合うような場面では、評価表を用意し、メンバーの作品の良いところだけを記入するという実践が行われている。また学習内容の復習のためにそれぞれが自分で考えた問題を出し合うことはとても有効である。

7 理解を深めたり、定着させたりする場面

わかりにくいものを小集団を用いて再確認させたり追求したりする。ここではわからないことを素直に出し合える雰囲気や試行錯誤をしながらでも自分たちで解決しようという意気込みが必要である。また、全体で基本を理解した後その定着や応用のための練習や訓練を小集団で徹底して行うこともある。場合によっては、課題別や習熟度別の小集団を臨時に組むことも考えられる。例えば、英語の会話練習などは小集団でやることにより効率的にドリルがなされるが、班内でも個人差がみられることが多いので、そこではリーダーの支援的な働きと温かな雰囲気が重要となる。これらがないと疎外感を感じず子どもが必ずでてくる。

8 分担して調べたりする場面

一人ではむずかしいことや時間のかかる調査などは、小集団のメンバーで分担することで能率的な学習ができる。ここで大切なことは、分担したら全くその人に任せっぱなしというのではなく、互に関心を持ちながら、終わったら手伝うなどという「チームプレー」であり、むしろそのことを学ばせたい。また、分担というと、大きな作業を細かく分担して合わせることを考えがちになるが、視点の分担もある。1つの問題を個人やグループがそれぞれ違う視点からアプローチして合力する方法もある。

9 協同で作業や実験・実習をする場面

共同作品の制作や総合学習等におけるプレゼンテーションの準備、また実験・実習など、物理的な条件から小集団でやらざるを得ない学習もたくさんある。その際には役割分担をしっかりとやり、特定の者だけがやるようなことにはしない。ここで重要なことは、役割を固定化しないということである。特に実験等では、重要な役割は誰もが経験できるように随時交替させたい。

10 自分の考えややり方を確認したりヒントを得る場面

作業学習や製作などでは、活動は個人で進めているが、机はグループになっていることがある。これは友だちの作業などを見ながら自分のやり方で間違いないと確信したりヒントを得ながら学習しているのである。直接的な交流がなくても班が役に立っている。また自分の意見を班で確認をし自信を得ることがある。

(5) 学習活動にふさわしい小集団の編成

学習のためにはできるだけまとまっている班がよく、生活班、学習班という区別がない方がよい。また好きな者同士や、学習を進めていく上でリーダー、特に支援的なリーダーのいない班は小集団学習には向かない。基本的には学級で編成した基礎班で行うのであるが、それがどうしても特定の教科の学習に向かない時には、臨時に班をつくることもあってよい。そして最終的には学級内において必要に応じ、誰とでも様々なパターンの小集団（同意見の者同士、テーマ別、習熟度別等）を組んで学習を進められることが理想である。

そこでここでは、まず生活班・学習班一体のいわば単線型の班編成について述べ、次に小集団編成の基本となること、そして特に留意したい点を挙げてみたい。

① 単線型の班編成について

学級ではベースになる班（基礎班）をつくり、授業でもそれ以外の活動も同じ班で行う。一つの班で、ある期間を限って集中的に活動することで、班内の凝集性や所属感を高め個の伸張を図る。種々の班に属することは、座席も離れるために子どもにとっては煩雑であり、打ち合わせや話し合いも思うにまかせない。結果としてその活動は形骸化したり、打ち合わせの必要がない決まった当番的な仕事しかできないようになる。また、授業ごとに班のメンバーが変わることも子どもにとってはかなりの負担になる。

そうなると、班活動が教師の下請けのようになり、班学習もやらされる一方のものになってしまい、班活動や班学習を通して子どもが主体となって課題を解決し、人間関係を深め、個の伸張を図るという大切なねらいが達成されなくなる。

しかしながら、班は必ず固定した方がよいというのではなく、やがては授業や種々の活動場面でいつでも臨時的な班をつくって活動できるようにすることは理想ではあるが、準備や練習期間がなければできないのである。

※ 単線型の係分担はおよそ次のようになる。

- 1 教科の学習係を一つ分担する
国語係、社会科係、・・・・・・学活、道徳係までもできれば分担したい。
- 2 学級に必要な生活の係を一つ分担する
レク係、新聞係、整美係、掲示係・・・・（子どもが学級に必要な係を考える）
- 3 牛乳運搬係などは、必要ではあるが生活の係としてはふさわしくない
何故かと言うと、班で活動を工夫する余地がない当番活動であるからである。こういう仕事は、全員で平等に分担すべきである。
- 4 日直や清掃なども班で分担することも考えられるが、実態に合わせてやればよい
班にこだわり過ぎると抵抗を示す子どももいる。
- 5 ほぼ毎日ある活動なので必ず班での打ち合わせや反省の時間を保障してやる
短学活のプログラムに組み入れることが最適である。

小 集 団 編 成 の 基 本

1 編成の仕方は

できれば学級での生活班をそのまま活用したい。それが難しい場合には、特別編成することになるが、子どもの意思を尊重しつつほぼ平等になるように班を編成する。基礎になる班は人間関係的な側面を配慮し、いわゆる能力別や習熟度別はとらない方がよい。名簿順やくじ引きでも、子どもの納得という面では悪くはない。編成の仕方にこだわったからといってよい小集団学習ができるといったものではない。要は、今ある班で精一杯活動させることである。そうすることによって、もし不都合な点が生まれ、それは班編成によって解決できると子どもが判断すれば、必ず子ども自身が班編成の方法を修正していく。そこに至らなければ日々の班の活動が足りなく、不都合を感じていないのである。一番多く用いられている方法は、リーダーをみんなで選んであとくじ引きという方法である。

2 人数は

全員の意見を生かしながらより高次のものを求める学習にふさわしく、また瞬時にメンバー全員の反応を察知できる人数としては、4～5人が適当である。それ以上では、全員参加の相互交流的なコミュニケーションが難しくなり、班内にコミュニケーションネットワークが2つでき、それが同時に進行することにもなりかねない。また当初は、ペアやトリオによる話し合いに十分慣れておく段階が必要である。もちろんメンバーは男女混合がよい。

3 一人一役・交替性の役割（例）

単に一人一人に役割があればいいのではなく、その役割遂行の場面では「彼が班を動かすリーダーである」ことが大事であり、また役割を時々交替する。少し慣れたら「今日の司会」を決めるなど毎日変わってもよい。なお、力不足のメンバーがいた時にはその役割遂行をみんなで助け、やがては立派にできるようにしてやる。比較的失敗も許される小集団の中であれば必ずできるはずである。早くあきらめてその子どもをつぶすようなことが決してないよう、みんなで「手を差しのべてやる」ことが大事である。さしあたり 班で話し合いや活動をするには次のような係が必要である。

- ・司会係……班の話し合いや作業の進行、班のまとめ役。班長を兼ねる。
- ・記録係……話し合いの結果をメモするなど、班の記録に関する仕事をする。
- ・発表係……話し合いの結果や班の意見を全体に発表するなどの仕事をする。
- ・連絡係……先生との連絡や、他の班との連絡・調整にあたる。
- ・準備、調査係…教材・用具の準備や各種の調査、集計、処理にあたる。

4 リーダーについて

できるならば各班ごとに、学力（課題達成）と人間関係づくり（集団維持）の両面で班の中心となる子どもがいることが理想である。リーダーは指導力に加え人望もあり、メンバーの信頼を集めているという者が望ましい。班活動や話し合い活動が停滞している班は、決まって良いリーダーがいない。特に小集団では、班をまとめることの他に一人一人に目を配り、いつでも味方となって彼らを助け彼らの良さを引き出す。さらには、できない者をそれとなく影でサポートし、班員全員に出番を与えたり、班員一人一人の成功や進歩を共に目指し、できたら心から喜んでやれるような「支援的なリーダー」がどうしても必要である。しかし彼らは集団に初めからいるのではなく班での学習や活動を通し育てていきたい。班で育ったリーダーはやがては学級のリーダーとしても十分活躍できるようになる。

なおそれとは別に、リーダーシップは、どの子どもにも身につけさせたい資質である。話し合い等でリーダーシップをとる司会係は班員全員ができるようにさせたい。特定の個人に固定させず、多くの者に経験をさせる機会を与える。できれば班長といった上下関係を連想させる名称は避けたい。誰でもがリーダーシップを発揮できるかどうかは、フォロアーの質にかかっている。フォロアーが十分に育っていれば、どんな子どもでも必要な場面ではリーダーシップをとれる。リーダーの育成はフォロアーの育成とイコールであり、リーダーを育てるには、フォロアーを育てる方がむしろ早道である。この班では答えを間違っても馬鹿にされず、むしろ生かしてくれるので恥かしくはない。困ればいつでも助けてもらえるので安心できる、いつも温かい雰囲気がある。こんな集団には必ず支援的リーダーが活躍しているのである。

5 班の期間は（2ヶ月に1回程度の班替え）

班をあまりに長く固定することは、人間関係ばかりか各人の地位までも固定化してしまい個人に対してレッテル張りが行われてしまう。それは個人の進歩の可能性を摘みセクト化や学級の分裂を生み、学習活動も滞ってしまう。

班が団結すすのは悪くはないが、それが過ぎると閉鎖的になり、他の班に対して排他的・敵対的になることもある。班は「学級全員が仲良くなるためのもの」「誰とでも力を合わせて学習できるようになるためのもの」という考え方を徹底させなければならない。その意味から言えば、今まで一緒になったことのない人とほど一緒になることを目指すことになる。班替えを行うことで誰とでも班を組み、誰とでも協力して学習でき、誰とでも人間関係をつくれるようにしていきたい。また、班が変わることで同時にいろいろな仕事や学習、活動を新しく体験するチャンスが訪れるのである。

② 小集団編成で特に留意したい点

1 当初はメンバーの好き嫌いの感情にも配慮

当初は誰もがもっている好き嫌いの感情も尊重し、せめて排斥し合っている子ども同士は同じグループを避けたい。子どもの中にはそのことにこだわり学習どころではなくなってしまう者もでてくるからである。しかし、やがては誰とでも班を組み、協力して仕事ができることを目指していく。それは子どもたち自身の目標にし、活動を通して必ず達成させていきたい。

2 班編成のやり方は子どもの納得が第一

その方法がいくら合理的でも教師や特定の班長が決めて強制された班だとなると、班への一人一人の主体的参加と協力は期待できない。たとえどんな方法で班が決まろうが、自分たちが納得して決めたとすれば、活動に対する意欲と責任感はわいてくる。

3 班編成の方法に絶対はない

班編成は「くじ引きに始まってくじ引きで終わる」と言われているが、これが絶対だという方法はないので、特に編成方法こだわることなく学級や子どもの実態や希望に合わせて進めたい。しかし、子どもたちが編成のやり方にこだわっている時には、一緒になりたい人がいることはもちろんだが、それを強硬に主張している時には、どうしても一緒になりたくない人がいる時である。学級としても早急に人間関係の改善に取り組まなければならないサインである。

4 班編成の方法にはこだわりすぎない

何のために班をつくるかということを徹底的に話し合い、その目的に合った班編成の方法をみんなで考え出すプロセスが重要である。編成の最もよいやり方は、活発に活動したり小集団学習をやればやるほど、子どもたちはどんな構成の班がいいかがわかり、それをつくるにはどうすればよいか、子どもたち自身がそれを考え出していく。学級で初めて班編成をするときにはどうしても今ある人間関係にこだわるのはしかたがない。そこからいかに学習や活動中心の班にもっていけるかが担任の指導のポイントである。

5 班活動を好まない子どももいる

教師は班で協力してやることの楽しさが味わえるような学習や活動をできるだけ設定していくが、中にはどうしても班活動を好まない子どももいる。また、教師が形を整えようとあせると、形式に流れる心配もあるので、“なんでもかんでも班でやること”にこだわらず、融通性をもってやり、そういう子どもは徐々に慣れさせていくことが大事である。

6 段階を踏んだ話し合いを

小集団の話し合いは、まずなんといってもペアが基本である。「話す一聞く」という話し合いの基本的な関係に慣れさせ、また対人関係づくりの基礎を身につけさせていく。次にトリオに進み、司会、記録、発表の役割を誰でもが抵抗なくできるようになるまでやってみる。そしてだんだんと小集団の話し合いに慣れさせていく。また、話し合いはアイ

ディアを多く集めることから始まり、そしていつも結論を求めるのではなく、時にはオープンエンドの話し合いでもよい。

7 学級の間関係がよく見える

授業などでは、比較的自由な雰囲気となる小集団場面ほど学級の間関係がよく見え、とりわけ孤立傾向の子どもが目立ちはっきりとしてくる。小集団学習を嫌がる子どもはこの種の子どもが一番多い。一斉指導では一人一人が独立しているので間関係はよくわからないが、小集団学習では見えなかった間関係が如実に見えてくる。教師やリーダーによる事前の十分な配慮が必要である。学級内の間関係の不調が顕在化する前に必ず手を打たなければならない。最悪のケースでは、小集団学習の導入をあきらめなければならないこともある。そうならないためにも、学級開きの日からどんどん小集団によるフォーマルな話し合いを進めていくことである。特に早めの支援的なリーダーの育成がものを言う。

(6) 小集団内の間関係づくり

学級に「間関係づくり」の視点からの指導の手が何も入らず、なすがままにしておけば、学級内には当然競争的な間関係が自然と形成されていく。競争して少しでも他人の上になりたい、他人より優れていたたいというのは、いわば人間に備わった本能である。このような間関係が支配する集団では、決して協同的な学習は成立しない。このようになるのは、学級やその教科の時間のリーダーである教師の姿勢や考え方に負うところが極めて大きい。中には、そのような関係を敢えて助長する教師もいる。

実際の授業ではいくらよい課題が用意されても、小集団内の間関係が悪くでは学習にならない。何であろうと一緒にいることが「イヤ」な者とは口も利かない。感情の問題になるので理屈で解決しようとしても難しい。同じ班に一緒にいること自体がストレスになり、安心して学習することや活動することができない。逆に、間関係が良ければ一緒に勉強したいという気持ちが自然に起き、学習への意欲も増してくる。学級の間関係を「容認的、支援的な態度で一人の仲間はずれもないもの」にしていくことが子どもの心を安定させ、どの子どもも遠慮なく学習に集中させる。そのことは集団での学習が自主的協同的に展開されるかどうかに関結する重要な問題である。競争的な間関係が支配する集団では、学び合いの学習は成立しない。

しかしながらこのような安心の間関係は、元からあるものではなく小集団での学習や活動を通してつくっていくものであり、小集団活動の目的そのものであるという側面も教師と子どもが共通に認識しておかなければならない。

またその前提としては、教師と子どもの間関係づくりがベースとなり、そこがしっかり平等に結ばれていなければ、子ども同士の間関係は結ばれようがない。子ども、とりわけ低学年では先生の好き嫌いが学習意欲に直結する。「先生が好きなのでやる気がする」、「嫌いな先生からは教えてもらいたくない」子どもがこんな気持ちになり、現場では、教育技術をはるかに超える厳しい状況になっている例も珍しくはない。また、学級崩壊や授業崩壊を起こしている学級では、子どもたちが担任を信頼していないということが、一番の問題になっている。改善の方向や視点は明白なのである。

特に教師と子ども、子ども同士の間関係づくりの上で留意したい点を挙げてみる。

① 授業における子どもとの人間関係づくりで留意したい点 (順不動)

- 1 子どもの教師を見る目は、まず授業の善し悪しに向けられる。手を抜いた時には必ず見抜かれる。絶えずわかりやすく魅力的な授業づくりに努力を続けている教師の姿こそ、信頼関係づくりの根幹をなす。
- 2 人間関係づくりの実践の場、指導の場は「授業が一番」という姿勢を忘れず、そのことを子どもにも常に強調していく。
- 3 人間関係はすでにあるものではなく、みんなで意識してつくっていくものである。個人的な好き嫌いの感情までは否定できないが、必要な時には学級の誰とでも班を組み、普通のコミュニケーションができることをみんなで目指すことを強調する。
- 4 一方的に教え込むのではなく、子どもが学習の主人公となって活動できるような場面を常に用意し、そこでは子どもの主体的な学びを支援するという態度で臨む。
- 5 子どもの思考や活動を尊重し、つまずきも子どもの身になって一緒に乗り越えていくと共に、集団の中では常にできない者の一番の味方となって授業を進めていく。
- 6 子どもをみる時には、減点法ではなく加点法を心がける。とりわけどの子にも期待をかけ、チャンスや出番は必ず平等に与えていく。決してえこひいきをしない。特に成績のよい子をひいきすると他のメンバーからの信頼を全く失う。
- 7 子どもは未熟故に、教師から教えてもらう立場に立つことになるが、そのことと人間としての価値の上下をはきちがえてはならない。どの子に対しても人間としての尊厳を認め、決して子どもの名誉やプライドを損ねてはいけない。
- 8 授業中に出された子どもの誤答や失敗への対応が、子どもとの人間関係をよくも悪くもする。「いいよ、考えたり発表することも大事だから」、「おかげで、みんなが考えるきっかけになったよ」など、子どもを傷つけることなく温かく対応することで人間関係は深まる。決して恥をかかせたままにしない。
- 9 人間、困ったり落ち込んだりした時に助けてくれた人の恩は忘れない。子どもが苦しんでいる時こそ、教師の重要な出番である。リスクを共に背負い、どんな子どもにもいつでも助けてもらえるという安心感を与えたい。「そうになって当たり前だ」など“自業自得論”をもってその子を指導した時には、子どもとの人間関係は永久に結ばれない。
- 10 授業中でも子どもの間違っただけの行為については叱ることをためらってはならない。しかし、叱りっぱなしでは信頼を得られない。叱ったあとの人間味のあるフォロー、その後の努力を認めることこそが、人間関係づくりの鉄則である。
- 11 褒めることは子どもを伸ばすためには重要な教育的行為であるが、集団の中で一人を褒める時や、お世辞のような褒めすぎには十分な注意が必要である。仲間同士の妬みを誘発することもある。また、自然であればよいが、授業中の拍手の強要は大いに違和感がある。
- 12 教師は子どもとは、学びの協同者として授業に臨み、学問の前では常に謙虚さを失わない。もしもその学びの過程で誤りや失敗があった時には、自ら潔く非を認める姿勢が子どもにとってのかけがえのないモデルとなっていく。

② 小集団内の子ども同士の間関係づくりで指導上留意したい点 (順不動)

- 1 班内はみんなが平等で、それぞれが自分の責任を果たしながら「みんなで協力していい班をつくっていこう」という気持ちで結ばれるようメンバーの意識を高めていく。
- 2 「弱い者こそ大事にされ、失敗してもバカにされない、困った時は助けてくれる」という安心感をみんながもてるような班内の約束事を、みんなの了解でつくる。一人の仲間外れも出さないことをメンバーの最大の目標とする。
- 3 自分の仕事や役割はまず自分が責任をもって果たすようにするが、休んだ時や困った時、忙しい時などは、みんなで進んでサポートし合う。そして互いに感謝し合うことを忘れない。特に「ありがとうの気持ち」を必ず言葉にして伝える。
- 4 班のメンバーがみんなの前で傷ついたり、恥をかいたりすることのないよう、事前の心配りや支援、リハーサル等をしっかりとやっておく。
- 5 班内では、反対意見や少数意見のおかげで話し合いが進み深まるということを大切に、それらの意見はいつでも大事に尊重され、納得するまで丁寧な話し合いが行われるようにする。
- 6 互いに班員の個別事情にも関心をもち、必要な場合には仕事を代わってやるなど配慮をする。(部活の大会前など) 心遣いを受けた者は感謝を忘れず、自分ができる時に必ずお返しをする。
- 7 リーダーは、リーダーの機能のうち、人間関係の調整機能を重視し、特にコミュニケーションの内容にも関心をもち、不適切な言動や仲違いが見られた場合には率先して修復を図る努力を行う。
- 8 リーダーは一人一人のメンバーとの平等で支援的な関係づくりに努め、失敗したり、多少の不都合があっても決して攻撃せず、むしろ助ける。
- 9 リーダーは、メンバー全員が主人公となって活躍できる場面を計画的に用意し、その活躍ぶりや良さを素直に認め合う雰囲気をつくっていく。
- 10 班編成当初は別にし、途中で班活動が停滞している班はその原因として人間関係の不調が大いに考えられるので、教師がメンバーの一人となって班の活動や話し合いに参加し助言を与えるなど、早めの修復を図りたい。
- 11 人間関係のトラブルはごく小さいうちに、教師もノートや面談などを通して関わり、さりげなく手を打っておく。その際のポイントは双方の言い分を聞きながらも、双方応分の責任を感じながら歩み寄らせることである。しかし、一方的ないじめなどは教師に訴えがあった時には相当進み、深刻になっているので十分な配慮のもとで一刻も早い解決が必要である。そうならないためにも教師がそれを真っ先に見つけ、すぐに声をかけたりして、実態を早く正確に把握し対応にあたる。ふだんとの違いが瞬時にわかる教師になるためにも、常に子どもの様子や動きに関心をもち、子どもの寄り添ってほしい。
- 12 班内では、メンバー全員が課題追求や話し合いに真剣に取り組むことをまず心がけ、力を合わせた結果、目的を達成することができたという経験を多くつみたい。その過程こそが人間関係づくりとイコールなのであるという実感を。

(7) 学び合いの授業における望ましい風土づくり

① 学習集団と風土の関係

学級には時がたつにつれ、その学級が醸し出す何とも言えない雰囲気、いわば“級風”とも言うようなものが生まれてくる。それは通常、学級の「風土」と呼ばれているものである。

その風土が「一人一人が対立し、互いに足を引っ張り合っているため、自分を守らなければならない冷たく、攻撃的、防衛的」なものか、「温かく、互いに認め合い、困った時にはいつでも助けてもらえ、お互い同士期待し合っている支持的、期待的」なものかは、学級での学習や活動の成否はもちろん、一人一人の人間形成にも大きな影響を与える。なぜならば、その風土が暗黙のうちに一人一人に行動や価値判断の規準を与え、子どもはそれに合うようにまた、その集団に居心地がいいように考え行動するようになり、それがやがて習慣化されるからである。

ところで、授業は、練習の成果の発表の場ではない。「授業はステージではなく、稽古場である」、「授業は展覧会ではなくアトリエである」という言葉もある。できる子どもだけが活躍し、できない子どもの出番がなく、教師の気分がいいようにスムーズに進むことがよい授業ではない。本来授業は、「わからないことがわかるようになる場」、「できないことができるようになる場」でなければならない。できないからこそ発言し、わからない子どもでも遠慮なく活動してわかるようになり、思いがけない子どもの活躍があつてこそ本物の授業と言える。

そのような授業を実現するためには、学習が行われる場を支配している規範(次項で述べる)や、その学習集団の風土を“稽古場”に相応しいものにしていかなければならない。それをつくっていく主人公は、学習集団のリーダーである教師である。教師の日々の言動や子どもへの接し方が集団のもつ規範に大きな影響を与え、風土をつくっていく。その自覚こそが何より大事である。

② 「学び合い」に必要な風土

学力づくりと集団づくり・個の人間性の成長を共に目指す授業、とりわけ子ども主体の自主・協同的な活動や「学び合い」が展開されるためには、そのホームグラウンドとなる学習集団の「風土」が決定的な影響を与えることは、上で指摘した通りである。成績の善し悪しに関係なく、一人一人が、多少の間違いや失敗をおそれず、友だちと力を合わせながら伸び伸びと活動できる風土がなければ、真の意味の自主協同の学習や「学び合い」は成立しない。

授業で必要なのは、「支持的・期待的風土」であり、「遠慮無く間違ふことができる」、「わからないことはわからないと言える」、「できないからこそ挑戦する」、「間違つてもばかにされない」、「困った時にはいつでも誰かが助けてくれる」、「お互いが期待をかけ合う」、「友だちと力を合わせることは価値あること」など、そういう温かな風土の中でこそ、一人一人が伸び伸びと学習ができ、安心して楽しい学校生活を送ることができる。また、もちろん課題の追及や技術の向上等に関しては、妥協を許さない厳しさと、最後までやり遂げる粘り強さが必要であることは言うまでもない。それを学級のみんなで励まし合いながら行っていきたい。

その対極にあるのは、「間違うとバカにされる」、「互いに足を引っ張り合う」、「常に競い合わされている」、「誰も助けてくれない」、といった冷たい「競争的・防衛的風土」である。これでは特に中位以下の子どもの学習や消極的な子どもの学習は成立せず、いかに自分を守るか、恥をかかないですむかに気持ちがいつてしまう。このような風土の中で学習を続けることが、子どもの学力の2極化の大きな要因でもあり、生徒指導上の問題を発生させる温床でもある。これは、教育の場では決してあってはならない、認めることのできない風土である。

<学習集団にふさわしい風土をつくるための子どもの心がまえ>

- ① 間違いや失敗を恐れず、わからないからこそ発言するという気持ちをもとう
- ② 他の人が話している間は、その人の話に真剣に耳を傾け、何かの反応をしよう
- ③ 人の誤りや失敗を決してバカにせず、むしろそれを糧にみんなで伸びていこう
- ④ 相手の良さを探しそれを心から認め、そして相手に期待をしていこう
- ⑤ 相手の欠点をあげつらったり、悪口や陰口は絶対に言わず、耳も貸さない
- ⑥ 相手が困っている時には進んで手をさしのべ、また自分も助けを求めよう
- ⑦ 自由で多様な考えを多数出し合いながら、より質の高いものを求めていこう
- ⑧ 同じ目標に向かい、他人と協力して学ぶことに楽しみと喜びを見い出そう
- ⑨ 知恵を出し合いながら工夫し、つくる喜びをみつけそれを大きくしていこう
- ⑩ 課題の追求に対しては、ねばり強く課題が解決するまで真剣に取り組もう

③ 「支持的風土」をいかにつくるか

学級の風土の根幹には学級の間人関係があることは疑う余地もない。したがって授業においては、授業を通したよりよい人間関係づくりがそのまま望ましい風土づくりになると考えてもよいくらいである。

そこでここでは、学級の風土づくりのために特に教師が心がけてほしいことをあげてみたい。まず第一は風土づくりには教科書も教材もないことから、集団のリーダーである教師が「子どもにしてほしいこと、よいと思う行動や考え方は率先垂範し、子どものお手本となること」つまり、教師自身が生きた教材となることが最も大切である。よく「子どもは教師の言う通りにはならないが、する通りになる」という言葉があるが、そうでなければ、教師の指導に根拠も説得力ももたないのである。極論すれば、学級の風土をみれば、どんな教師に指導されているかがよくわかる。

また次に、子どもの中にリーダー、それも「支援的なリーダー」をできるだけたくさん育てることがよりよい風土づくりには欠かせない。

ところで私は風土づくりに一番有効な指導は、一人一人が「人の話を心を込めて聞くこと」だと経験上から思っている。人の話を聞けば自分の話も聞いてもらえる。そこには豊かな思いやりの関係がつくられていく。人の話を途中で遮ったり、自分だけが話しているようでは人間関係もよい風土もできない。聞くことは学力づくりにおいても大事なスキルである。ただし、聞くことに関しては、「同じです」という反応でもよいので、相手に何かの反応を返してやることまでを「聞くこと」ととらえたい。

さらに、もう一つ私は経験上から、教師の力量や人間性を図る一つのバロメータとして、授業中の子どもの誤答をどう処理するか、子どもが間違っただけを言った時やわからなかった時に教師がどのような対応をとるかに着目している。恥をかかせたまま終わるのか、ひどい時にはそれに追い打ちをかける教師もいる。学級によっては、周りの子どもたちと一緒に「違います」と冷たく言われることもある。子どものプライドは著しく傷つき、繊細な子どもは立ち直れなくなってしまう。そんなつらい経験をした子は「もう二度と言うもんか」と思い、周りの子どもたちもそれを自分に置き換えて見ているために、学習への意欲も萎えてしまう。

しかし、「いいんだよ、よく言ってくれたね」などと上手くサポートしたり、「みんなのヒントにする」など、その間違いを取り上げて生かしてくれたり、次の成功の機会を与えることで本人は傷つかずにすみ、教師への信頼を深めていく。つまり、「まちがってもいいんだ」、「間違えることは恥ずかしいことではない」という価値観をみんなで共有するには、建前やスローガンではなく、そういった教師や子どもたちによる具体的な事実の積み重ねが必要なのである。

教師の誤答に対する対応を見ることで、学習内容にどの程度精通しているのか、人間的に温かいか冷たいかもよくわかる。そして何より、その教師の対応の仕方が学習集団の風土づくりに決定的な影響を与えることに気がつかなければならない。子どもたちは、それをモデルに学んでいる。

<学習集団にふさわしい風土をつくるための教師の心がまえ>

- 1 教師の毎日の指導、とりわけ教師の日々の授業における指導が知らず知らずのうちに関風土づくりに決定的な影響を与える。教師自身がまずそれを自覚し、どの子どもも平等に受け入れ、寄り添い、支持し、期待をかけ、子どもに達成感をもたせたい。
- 2 望ましい風土をもつ学級の具体的な姿を明確にイメージし、自分たちなりの到達目標を全員参加のもとで段階的に設定し、常に意識的な取り組みをフィードバックしながら行っていく。そして個人としての努力目標、集団への貢献目標を同時に設定していく。
- 3 何より相手の話に耳を傾け、心を込めて聞くことに力を入れ、子どもを優れた「聞き手」に育てることを、風土づくりの最大のポイントにしたい。
- 4 授業において目指す風土のよさを体験、実感できる場面を多く設定していく。それには仕掛けと子どもに寄り添った教師のタイムリーな助言や支援は欠かせない。とりわけ間違ってもばかにされない、むしろ生かしていくことを徹底指導したい。
- 5 他から与えられたのではない、自分たちがつくった評価基準（理想の学級の姿を具体的な姿あるいは行動目標で）で評価を定期的に行っていく。本物の自己評価となる。それを基に、見直しや改善を図っていく
- 6 折々に心を耕すような講話や道徳の授業を行い、情緒面からの指導も怠らない
- 7 目指す姿は規則ではなく、身に付けたいマナーとしてじっくり、繰り返し指導していく。できないからといってペナルティーを与える性質のものではない。
- 8 風土を損ない、人間関係を壊すような子どもの言動には厳しく対処していく

○一人一人が伸びる学級をつくるための心構え(支持的・期待的風土に向けて)

- 1 一人一人の支えとなり心のよりどころとなる学級、そしてみんなの誇りとなる学級をつくるため、自分ができることを進んでやっていこう
- 2 一人一人の個性や能力(その子の良さ)を尊重し、それを伸び伸びと発揮し合おう
- 3 何事にも間違いや失敗を恐れず挑戦し、そしてどんな意見でもバカにせず、むしろそれを糧にしながらみんなで伸びていこう
- 4 より質の高いものを求め、自由で多様な考えを聴き合い、練り上げていこう
- 5 相手の良さを探しそれを心から認め、そして相手に期待をしていこう。
- 6 同じ目標に向かい他人と協力しながら達成していくことに喜びを見い出そう
- 7 友だちの成功を自分のことのように喜べる心を、みんながもてるようにしよう
- 8 「自分には厳しく、相手には思いやりを」という心がけを育てていこう
- 9 与えられるより、創り工夫していく喜びを見つけ、それを大きくしていこう
- 10 最終的には、集団も個人も一人立ち(自立)できることをめざそう。

<参考 「教室はまちがうところだ」の詩 蒔田晋治作 1975・3・18 朝日新聞>

教室はまちがうところだ みんなどしどし手をあげてまちがった意見を言おう
じゃないか まちがうことをおそれちゃいけない まちがうことをわらちゃい
けない

まちがった意見も まちがった答えも ああじゃないかこうじゃないかと
みんなで出しあい言ひあうなかで ほんとのものをみつけていくのだ そして
みんなでのびていくのだ。

いつも正しくまちがいのない 答えをしなくちゃならんと思って そういう
ことだと思っているから まちがうことがこわくてこわくて 手をあげないで
小さくなって だまりこくって時間がすぎる。

しかたがないから先生だけが かってにしゃべって子どもはうわのそら そ
れじゃちっとも のびてはいけない。(中略)

安心して手をあげろ 安心してまちがえや まちがってわらったり ばか
にしておこったり そんなものおりゃあせん まちがったって だれかがな
おしてくれるし教えてくれる こまったときには先生が ないちえしぼって教
えてくれるで。(中略)

そんな教室作ろうや みんなでしゃべって作ろうや。

(8) 学び合いの授業における望ましい規範づくり

① 集団規範とは何か

学級集団に暗黙のうちに制度化され、個々のメンバーのパーソナリティーに内面化されている価値判断や行動の基準は、通常「集団規範」と呼ばれ、学習活動や授業における相互作用過程を大きく規定している。その集団に共有化されている価値や規範の内容が授業や学習に対する考え方、メンバーの協同活動への参加度、さらに思考傾向や行動の質をも決定する。したがって授業過程にも大きな影響を与えているのである。しかし、その集団規範はメンバーの中ではほとんど意識されることはなく、あらゆる場面で反射的に現れるものである。

例えば、「学び合い」の中核をなす集団の相互作用や集団思考はほとんどが言語的な表現活動、いわばコミュニケーションを通して行われる。したがって、「間違ったり、できない人は笑われたりバカにされたりしてもしょがない」というような集団規範をメンバーが共有していたならば、表現活動は消極的にならざるを得ないし、やがて全くやらなくなることも考えられる。自由な発言や表現の場が保障されていてはじめて、質の高い集団思考や全員参加の学習が実現されていくのである。

② 目指すべき集団規範

授業における課題解決と集団形成・個の人間性の育成を共に目指す授業を実現していくには、一人一人に「望ましい授業が展開されるにふさわしい規範」が内面化され、それが学習活動や自分の行動の拠り所となっていることが必要である。つまり端的に言えば、「勉強はただ一方的に教えてもらうよりも、自分たちで自主的にそしてみんなで協力してすることが大事であり、成果もあがる」という行動基準を本当に価値あるものだとして全部の子どもが納得し、進んで実践しているかどうかである。

さらに言えば、学力づくりでは、「学習は受け身でなく自分の力を最大限発揮し自分で学んでいくもの」、「全員が学習に参加し、協力して課題を解決するまであきらめず学習に取り組むこと」等は、特に重要な規範として内面化させていきたい。

そして、生徒指導的な側面から最も注目したい規範は、友だちをどういう存在として意識しているかである。「学級の仲間は競争し打ち負かすべき存在なのか、課題の解決を目指し、切磋琢磨しながら一緒に力を合わせていく存在なのか」どちらの規範を子どもたちに共有させるかである。そのことで、授業の成果としての集団づくりや個の人間性の育成は180度違ってくる。どちらが望ましいかは言うまでもない。

③ 望ましい規範をどうつくるか

学級の子どもたちに望ましい規範を内面化させるためには、風土づくりと同じく、まず、その集団のリーダーである教師自身が率先して望ましい規範を内面化し、身をもってお手本を示していく。子どもはそれに習うことで望ましい規範を内面化させていく。もちろんそれには、子どもが教師を尊敬し信頼しているという前提が必要である。また、できるだけ具体的な場面を通して子どもに望ましい規範を身に付けさせるような指導を行いたい。常にこれらを意識していることが大事である。

さらに、望ましい規範を子どもに定着させるには、建前や理屈でいくら理解させたとしても実践には結びつかない。特に、「学び合い」などの協同学習場面を通して、「そうしてよかった」、「やれてよかった」、「楽しかった」、「力がついた」という成果をどんどん子どもに実感させていかなければならない。子どもはそのような経験をたくさん積むことで、納得し、そのことが真に自分の行動の基準や習慣となり、望ましい人間性が形成されていく。それを形だけやらされているようでは、いつまでも本物にはならない。

次に心がけたい点は、子どもたちの中でもそのことを自ら進んで実践し、他の子どもが尊敬するような支援的なリーダーの育成である。学級にできるだけその人数を増やしていきたい。その一番の育成の機会は大集団学習の場面である。

まとめとして以下に、目指す授業での望ましい規範の例を紹介してみたい。

<授業で心がけたいこと>

- 1 始業のチャイムが鳴ったら、学習係を中心にすぐに自分たちで学習に入ろう
- 2 授業ではわからないから発言し、読めないから読ませてもらうという気持ちで
- 3 まず自分で考えることを大事にし、次にそれをわかりやすくまとめ表現しよう
- 4 他人の間違いや失敗を決して笑ったり、バカにしたりせず、むしろ助けていく
- 5 自分と違う意見でもよく聞き、それをヒントにさらに自分の考えを深めよう
- 6 他人の意見や考えには積極的に反応し、意見を重ね、話し合いを深めていこう
- 7 いつでも気軽に進んで発言しよう、それは他の人のさらなる考えを導き出す
- 8 ふだん発言の多い人は、学級全体を見渡し、少ない人にその機会を譲ろう
- 9 できるだけ学級のいろいろな人と進んでコミュニケーションをとるようにする
- 10 全員が学習に参加できる工夫をし、みんなで盛り上げよう、学力向上に直結する
- 11 わからないことは簡単にあきらめず、みんなで、みんながわかるまで追求しよう
- 12 「教える者は二度学ぶ」の心構えで、みんなのために自分の力を発揮しよう

(9) 一人一人への役割分担による学習への意欲的参加

① 役割分散の必要性

例えば小集団の中の役割分担をみた場合に、班長にすべての役割が集中している場合と、司会係、記録係、発表係・・・などという役割が、いわゆる一人一役という形で分散している場合がある。役割を遂行するということは、そのことに関しては責任があると同時に権限も有しているということである。したがって前者の場合には班内におけるあらゆる責任と権限を班長一人が負うとになり、それができる子どもは必然的に限定されてくる。また時にはその重圧に耐えられない子どもも出てくるのである。

そして役割のない子どもはつい無関心となり、場合によってはみんなの足を引っ張ることもでてくる。その一番の原因は、「班長は先生やみんなに期待されているが自分は期待されていない」という心理的要因である。このような状況では学び合いの学習は展開されていかない。

そこで、役割の集中をさげ、全員にいろいろな役割を体験させることで、一人一人の能力や個性を伸ばし、合わせて集団への貢献感をもたせたい。できるだけ役割は交替し、できない場合には責任を押しついたり、無理強いなどはせず、みんなで助けたり補完したりすることにこそ価値を見だし、その機会にメンバー同士の協力関係や信頼関係をさらに強固なものにしていきたい。

② 例えばどんな形で役割の分散がなされるか ～中学校での「自主協同学習」を例に～ ア 教科の学習係

例えば「自主協同学習」では、学習係という名称かどうかは別にして、一つの係が全部の教科をカバーするのではなく、教科ごとに担当係を設け、しかもそれを班で分担するようにしている。したがって、学級の全員に教科の学習係が班を通して分担され、それぞれの教科でその役割を果たすことになる。この活動は、「自主協同学習」の実践のキーポイントにもなっている。ある中学校では、3年生のリーダーシップのもとで全校の教科係の交流会を開き生徒自身が研修を深めている例もある。

また通常、班は教科係の他にもう一つ、学級における生活の係を分担され引き受けることになる。

イ 班内での一人一役

この仕組みも「自主協同学習」の実践においては特徴的で、大事にしているシステムである。班内の一人一人に役割を分担するのである。例えば、司会、記録、発表、連絡、準備・調査などの役割を分担し班の活動をスムーズに行い、しかもそれぞれがその仕事を通して班に貢献するのである。従来型の班では、班長や副班長という名称が使われ責任や権限がそこに集中している方法もあるが、これでは「自主協同学習」の理念から全くはずれてしまう。ある学校では、「今日のリーダー」という名称を用いてその生徒が司会をするなどし、毎日役割を交代させている実践もみられる。

ウ 特設の班、臨時の分担、特設委員会 等

「自主協同学習」では、学級で編成された4～5人の基礎班による交流や活動を重視し、学力づくりや人間関係づくりをはじめ、そこでの成果を大事にしている。しかしながら、生徒は最終的には、必要に応じて誰とでも、どんなグループでも活動できることを目指しており、そのためには、特設の班や臨時の分担などはとてもよい機会となる。また、行事や特別な活動に際しては、希望者による特設委員会を組織して活動のリーダーシップをとらせることは、一人一人を生かすという面からは、とても大事になってくる。

③ 教科の学習係の育成の面から

「自主協同学習」を展開させていくには、その授業における学習者のリーダーとなる学習係はきわめて大きな意味をもつ。彼らを育て、どう生かすかが自主協同学習展開のポイントとなる。そのためには係ごとの研修会なども開催したい。

ア 学習係の意義とその人数及び任期

教科の学習係を特定の小人数で担当するか、仕事を班に割当て定期的に交替しながらや

っていくかは、「仕事や活動内容をどう考え、どの程度にするか」で決まるが、学習係を「生徒を伸ばすため」ではなく「単なる教師の便利な下請け」と考えている時には、限られた少人数で担当し長期の任期とすることになる。

学習係は単なる教師の手伝いや下請けではなく、その活動は授業における生徒の自主協同活動の実践場面であり、生徒や班を育てるよい機会と考えたい。そうすれば人数や任期は自ずと決まってくるし、生徒全員、平等にその活動の機会を与えなければならない。

そして活動のうち、もちろん決まった当番的な活動も必要ではあるが、「チャイム後すぐに自分たちで学習に入るための内容を考え、実践する」など、活動のうち自分たちで創意工夫できる部分を必ず残すようにしてやりたい。そうでなければ単なる当番になってしまい、係活動としての学習係の意味がなくなってしまう。慣れて軌道に乗るまでは粘り強い指導が必要であるが、指導に時間を要した生徒ほど自分を変える良いチャンスだと思っ
てがんばる。担当教科の好き嫌いや能力は役割遂行にはほとんど影響はない。時には、全校共通に学習係の研修会なども開催したい。もしできない時は学級単位でも十分である。それにより、係としての意欲と責任感が高まっていく。

イ 学習係の仕事や活動

少なくとも次のような点を明確にしておきたい。「手引き」や「活動計画書」をつくることは、活動をスムーズにやるばかりか意識付けの観点からも大変に有効である。

<学習係の活動について>

- 1 授業の開始前に、係としてやっておくことは何か（準備等）
- 2 始業と同時に直ちにやる、チャイム学習の準備や内容は（前時の復習等）
- 3 授業中に、授業の展開に合わせてやれることは何か（全体討議の司会等）
- 4 学習規律の維持のために係として心がけることは何か（私語等）
- 5 授業終了後、直ちにやることは何か（回収物や用具の後片付け等）
- 6 みんなへの次時の連絡の徹底（終学活時、掲示黒板などを使って等）
- 7 定期テストに向けての対策や係としてできることは（予想問題の作成等）
- 8 係内の役割分担を明確にしておく（集配物は誰が集めるか等）
- 9 係としての自主的活動として何をやるか（小テストの作成等）
- 10 特に注意すること、その他

学習係はある時は教師の手伝いをさせることもある。そのことは特に問題ないが、しかし学習係をチェック係やペナルティー係にしてはならない。それがどうしても必要ならば教師が行いたい。集団の中での相互監視システムは、即効性はあるが、必ず人間関係を崩し集団を崩壊させる。例えば、忘れ物調査等は、忘れ物をした人をチェックして教師に報告するのではなく、その人を誰が支援するかの対応の仕方に重きをおくようにしたい。その方が必ず生徒の心は自律に向かう。チャイム着席のチェックも同じである。ただ席についているだけでは意味がない。自分たちでチャイムと同時に行う内容が必要なのである。

ウ 学習係を育てるために

まず教科担任と常に連絡をとり、いつでも係として自信をもって活動できるようにさせ

たい。最初は教師がチャイムと同時に教室へ行き、チャイム学習の指導を行う。不安な時には、チャイム学習の問題や途中の進行のシナリオも一緒に考えメモしてやる。時には手取り足取りの指導も必要である。

次には、だんだんと班の意見の全体発表程度の定型的な学級全体での学習の司会・進行を任せていく。また、授業に必要なアンケート調査を行ったり、インターネットで資料を集めるなど、授業内容にかかわってもらい、それを授業の中で生かしていく。

授業において従来教師が果たしていた役割ないしリーダーシップのうち、生徒ができるものを順次学習係の生徒に譲っていく。そうすることにより、生徒は自分たちの授業であるという主体者意識が生まれると同時に、多くの生徒が活躍し認められる場ができていく。

その活動を通し、生徒も自信をつけ大きく育つとともに、教師は授業において教師しかできない役割とは何か、教師ならではの仕事とは何かが明確にわかってきて、教師の指導行動や授業のとらえ方も変わってくる。

④ 「一人一役」と「適材適所」についての理解

ア 「一人一役」は責任感とともに支援とチームプレーを学ぶためのもの

一人一役しかも交代制であるからこそ、責任感や思いやり、チームプレーを学ぶことができる。一人一役制は、その仕事を果たす時には自分がリーダーとなって責任をもって果たすことになるが、さりとてその子にその仕事の責任をなすりつけるものではない。

子どもには力量の差がある。一人一役を形式的にとらえている時には、出来ない子がいても、我関せずでそのことに無関心であったり、誰も支援の手を差し伸べず恥をかかせたり、その子がいなくて誰もその仕事をする者がいなくなったりすることがある。

どんな子どもでも立派にその仕事ができるよう、またもし居なかった時には誰でもがその仕事を代わってやれるよう、他のメンバーが思いやりをもって支援できるようにするのが、一人一役の意義である。それはメンバー同士のチームプレー・協力を学ぶ絶好の機会なのである。また、同時にそのような取組みを通し、集団の人間関係は確実に深まっていく。

イ 適材適所にこだわれば子どもは伸びない

教育の現場では「適材適所」の名のもとに、どれほど多くの子どもたちが出番やチャンスを与えられず、切ない思いをしているか図り知れない。教師の都合や便利さを優先させ、役割を固定化することは、学級を分断させ、学級づくりの失敗に必ずつながっていく。子どもたちは成長途上にある、今はできなくとも、いつかは出来るようになりたいと誰もが思っている。そのためには果たすべき役割と挑戦の場が必要であり、そこではみんなに期待され、助けられ、それを成し遂げる中で新しい力を身につけ、自信をつけていく。その活動や支援のプロセスでは教師も他の子どもも、その子の思いがけない良さや個性を見つけることもあり、人間関係づくりも促進される。「地位や役割が人を育てる」という言葉は、企業の専売特許ではなく、教育の場面でこそ大事にしたい。

ところで、集団の中で、誰もができるようになることは、スローガンで終わってはならない。できない子どもには、教師や周りのメンバーの気くばりとさりげない援助で、本人が“自分でできた”と実感できるようにしてやりたい。つまり、「手柄を本人に立てさせること」が重要な支援のポイントなのである。

(10) 支援的リーダー及びフォロアーの育成

集団にはリーダーが必要である。学級づくりの成否もそのリーダー指導に大きく左右される。学級で、教師好みの強力なリーダーに教師の代弁をさせていないだろうか。一方的に命令するだけでは、メンバーはだんだんと離れ、リーダーが孤立していく。一人一人のメンバーの信頼をいかに得るかという最も大事なポイントの指導が欠落しているのである。リーダーには「仕切る力」、「引っ張る力」よりも「助ける力」を十分につけてやりたい。そのことでリーダーは尊敬と信頼を集め、彼を中心に学級がよくまとまっていく。

しかし、「リーダーシップ」はどんな子どもにも必要な資質として身につけさせることが必要である。例えば班の司会などは学級の誰もが遜色なくできるようにしたい。他にも役割分担の工夫を行い、その役割遂行の場面ではどの子にもリーダーシップをとらせたい。なかなかできない子でも、それができるようになるまで、みんなが良質なフォロアーシップを発揮し支援していきたい。リーダーを育てるにはフォロアーがその鍵を握っている。このような活動が十分に保障され、磨かれていくのは、小集団の場面が最適である。

学級や小集団でのリーダーの育成、フォロアーシップをどう育成していけばよいかについて、以下に述べてみたい。

① 学級にはどうしても「支援的リーダー」が必要

支援的リーダーとは、リーダーに必要な課題遂行機能とともに人間関係調整機能にも長けているリーダーである。具体的には、「集団の中で弱い子の一番の味方」、「困ってる子をやさしく助ける」、「できるだけみんな平等に出番を与える」、「目立たない子を支えて成就感を味わわせる」、「人間関係のトラブルをうまく調整する」、「仲間はずれを絶対に出さない」とても難しいことではあるが、このような役割を特に重視し、育成していきたい。

その指導には教師がモデルになることはもちろんであるが、従来型の高いリーダー性を身に付けている子どもにこそ、さらにそんな心遣い出来るような指導を徹底して行いたい。とりあえずは小集団の中で多くの経験を積ませ「助ける力」をつけさせてやりたい。

② 学び合いには特に必要なリーダーの力

子ども同士の学び合いにおいては、リーダーの役割が大きな意味をもつ。「できない子や困っている子がいたらやさしく助ける子ども」をできるだけ多く育てたい。そして教師はリーダーのそのような努力に最大級の賛辞をおくり、常に励ますことを忘れてはならない。そして彼が、他人のために尽くす喜び、その子の喜びを自分の喜びと心から感じられるようになれば本物の支援的リーダーとなる。

学級で能力的に高い子どもがやさしく温かければ、どんな子どもでも気を遣わず伸び伸びと学習できる。逆に、成績のよい子が冷たく自己中心であれば、周りは常に彼に気を遣うことになり、学習の雰囲気も暗く萎縮したものになる。リーダーの有りようは、学習の風土づくりにも大きな影響を与える。もちろんそのことは、学力の向上に直結していく。

③ 支援的リーダー育成のための具体的方策

「支援的リーダー」をいかに育てるかについて、以下にその要点を述べてみたい。

- 1 とにかく支援的なリーダーこそ学級や集団での学習には必要であり、とても価値ある生き方だということをあらゆる機会に話し、具体的な場面や行動が見えたらそれをしっかりと褒めていく。そして何より大事なものは、教師自身が目標とするリーダーのモデルとなることである。
- 2 リーダーは、みんなに指示・命令をすることではなく、弱い者を助けたり仲間はずれになりそうな者を出さないこと。そしてみんなを活動に参加させ、みんなに出番を与えることが一番の仕事であると教えていく。
- 3 リーダーの立場になったら、集団を動かそうなどと考えるのではなく、まずメンバー一人一人との関係をどうやってつくるかを考えさせる。相手が困っているときに相手の身になって助けてやったり、相手の成功を心から祝福してやるなどの積み重ねが一人一人との信頼関係をつくる。それがリーダーシップのベースになる。
- 4 みんなのための仕事、人の嫌がりそうな仕事を陰日向無く率先して行う。そして、友だち同士の間関係のトラブルを小さいうちに見抜き、適切に処理できる（相互に折り合いをつける）ような能力、技を教えるにつけていきたい。
- 5 やむを得ずメンバーに注意をしなければならない時には、言い方に十分気をつけさせる。「静かにしろ、うるさい」ではなく「静かにしようよ」、「並べ!」ではなく「並びましょう」、相手は同じ歳の仲間であることを常に忘れないように。リーダーは能力や身分が違うのではなく、そういう立場や役割であることを理解させていく。
- 6 学級の規範として「シュートよりもアシスト」、「スパイクよりもトス」とまでは言わないが、アシストやトスにも大きな価値があり、同じくらい陽が当たるような学級の雰囲気をつくっていく。また全体として、学級では立場の弱い者こそ大事にされ困った時にはいつでもリーダーを中心とするメンバーの支援があるという安心感をもたせたい。
- 7 リーダー指導を間違えると、学級の間関係はどんどん悪い方に行ってしまう。リーダーに教師の代わりをさせてはならない。友だちに足を引っ張られる原因となる。また教師の期待に応えられなくなった時には挫折し二度とリーダーをやらなくなる。
- 8 最終的には、学級の全員を「支援的なリーダーシップ」が発揮できる子どもに育てていきたい。

④ フォロアーシップとして指導したいこと

フォロアーシップは集団づくりにおいては、きわめて大切な資質である。その集団でどの程度の力量の者がリーダーとしてその役目を果たせるかは、ひとえにフォロアーの質にかかっている。フォロアーが温かく、支援的であればリーダーは安心してリーダーシップを発揮できる。特に強調したい点は、「協力しよう、まとまろうという気持ちで活動に参加する」、もしも指示が聞こえなかった時などは、「“聞こえませんが”ではなく“すみませんが・・・”で始める」「議事進行や運営上の建設的な意見をどんどん言う」、「いつでも自分がリーダーの立場であればという心構えで何事にも参加していく」等である。

- 1 まず、お互いの意見や考えには耳を傾け真剣に聞く。それが相手に対する最大の思いやり。そうすることで自分の意見もよく聞いてもらえる。
- 2 友だちの学習や活動の進行状況について関心をもち、時には心配し、必要によってはヒントをあげたり、手を差し伸べていく。
- 3 それぞれが遠慮なく自分の意見や考えを出しながらも、班で合意形成をしよう、より高い結論を求めてまとめようという気持ちで話し合いに参加する。
- 4 話し合いが停滞したり、司会が困った時には、話し合いの進行や運営上の建設的な意見をどんどん言う。
- 5 いつでも自分がリーダーの立場に立てるという心構えで何事にも主体的に参加し、集団の課題解決や目標達成に向け、進んで行動していく。
- 6 最終的には、友だちの成功を心から一緒に喜んでやれるような関係を目指していこう。

(11) コミュニケーション技能の習得

小集団での話し合いはいくら場を与えられても、その中で話し合う技能が一人一人に身に付いていなければ効果は上がらない。メンバーが話し合うための基本的技能を習得しておくことは小集団活動のための必須の条件である。それができていれば、話し合いへの抵抗も少なく全員の学習への参加度を高め、より高度な考えや結論を生み出すこともできる。

また、その営みを通して今の子ども、いや社会人としても特に必要とされている「コミュニケーション力」も養われていく。わけても、対話の仕方、討議（話し合い）の進め方や司会の仕方、発表の技能は全員に習得させたい。マニュアルをつくったり、教師が繰り返しモデルをつとめたりすることが効果的である。また、ある期間その訓練を意図的、集中的に行う事が大切である。そして大事なことは、教師自身が、それを指導上の大きな課題として認識し、本気で取り組むことである。話し合いは教師がその気になって指導すれば、めきめきと効果が現れる。

しかしながら、発言や発表が根っから苦手な子どももいるので、状況によっては無理強いない教師の配慮、メンバーの配慮も必要である。

ところで社会学の研究成果によれば、集団におけるコミュニケーションはその中心にいる者がリーダーとなり、もっとも満足感を味わうとされている。それに従うならば教師中心の一斉授業では教師だけが満足感を得、学習者は満足を得られないことになる。

学び合いの学習では、T→P型の一方向的なものや、ただ子どもに返答を求めるだけのものではなく、子どもから教師への自発的な働きかけや子ども同士の相互作用を示す、P→T型、P-P型のコミュニケーションが多くなるような工夫がなされている。

つまりネットワークを一方向的なものから複雑、多面的なものへと変革していくのである。小集団学習では正にそのようなタイプのコミュニケーションが行われる。それを実質的に裏付けるためにも子どものコミュニケーション技能の習得は大切なのである。

小集団による話し合いがうまくできるかどうかは、小集団でのいろいろな活動はもとよ

り、教科学習の成否さえ左右する。基本的な技能（学び合いのためのルールを含む）とそれを支える学級の雰囲気づくりが鍵を握る。しかし話し合いの指導は、それだけを取り出して単独でやる性質のものではなく、常に授業中での学習内容や実際の問題解決のための話し合いの中で指導や訓練を積み上げていきたい。

① 授業のルールや学習スキルのもつ意味

授業のルールや学習スキルは、「教師の指示でその通りやるのではなく、子どもが主体的に学習を進めるためには身につけておかなければならないものであること」、「個人ではなく、協同で学習するためには、それに相応しいスキルが必要であること」をまず確認しておく必要がある。見た目には同じ部分があるにせよ、教師を中心とする「教室や学習の規律を保つためのきまりやルール」とは別物であり、ましてや教師が気持ちよく授業を進めるために子どもをそれに従わせるものではない。それらとは趣旨が違ふことをよく理解し指導に当たらなければならない。

ところで、子どもたちは日常的な生活の中で、特に親しい者同士はコミュニケーションは十分に行われている。そこには自分たちでみつけた楽しい共通の話題、話したい内容があり、互いに話したり聞いたりする暗黙のルールがあり、何より安心の人間関係が介在している。そこでは、子どもたちは特にスキルを意識しているということはないであろう。授業における話し合いもそこから学ぶことはとても多い。

しかし授業における話し合いは、すべてそういう訳にはいかない。そこでは、おおむね話題は学習に関するものであり、いつも楽しいものであるとは限らない、時には一方的に与えられることもある。また、メンバーも必ずしも気のおけない者同士であるとは限らない。そんな中で、積極的な学習参加への後押しをしてくれるのが、学習のルールやスキルである。また、近年では、単なる話し合いのための形式的なスキルに止まらず、話し合いの深め方や問題解決的な学習に必要な内容的なスキルにも注目が集められ、研修が進められている。

② コミュニケーション技能習得の必要性

例えば課題解決に向けての小集団での話し合いは、いくらその場を与えられても、その中で、「話すー聞く」や「司会の仕方」など、話し合う技術が身につけていなければ効果は上がらない。全員にその技術が習得できていれば、話し合いへの抵抗も少なく全員の学習への参加度をより高めるとともに、より高度な考えや結論を導き出していくこともできるであろう。小集団による話し合いがうまくできるかどうかは、教科の学習はもとより、小集団でのいろいろな活動の成否をも左右する。

また、その営みを通して今の子どもにとっても必要とされている、「コミュニケーション能力」も養われていく。特に、討議（話し合い）の進め方や司会の仕方、発表の技能は全員に習得させたい。マニュアルをつくったり、教師が繰り返しモデルをつとめたりすることが効果的である。そして、ある期間、その訓練を授業の中に溶け込ませ、意図的、集中的に行う事が大切である。それには、教師がスキルを十分に理解していることでそのことが可能となる。

しかしながら、発言や発表が根っから苦手な子どももいるので、状況によっては無理強いしない教師の配慮、メンバーの配慮も必要である。

③ コミュニケーション技能習得のポイント

くり返し述べるが、話し合いの指導は、それだけを取り出して単独でやる性質のものではなく、常に学習内容や実際の問題解決のための話し合いの中で指導や訓練を積み上げていきたい。そして大事なことは、教師自身が、それを指導上での大きな課題として認識し、本気で取り組むことである。話し合いなどは教師がその気になって指導をすれば、めきめきと効果が表れる。また、そのようにして身に付けたルールやスキルは、小集団学習などの場面では、すぐに使え役に立つものなので実感を伴い定着していく。

また、子どもの成長に伴う“スキルの個性化”も認めていきたい。それによって血の通う本物のスキルになっていく。

ここでは参考までに、コミュニケーションの基本的な技能（学び合いのためのルールを含む）とそれを支える学級の雰囲気づくりのポイントを、順不同であげてみたい。

ア 話し方、発表の仕方に関して

- ① 発表の順番がきたり指名を受けた時には、「ハイ」としっかり返事をする。それによって心構えができるとともに、周りのみんなも自分に注目する。
- ② その場にふさわしい声の大きさと自分の言葉、ふだんの表情で話すように、特に班学習の場合は隣の班の迷惑にならないよう注意する。
- ③ 自分が感じたことや考えたことは貴重なので、遠慮せずに話をする。
- ④ 発表するときは聞く人の立場にたち、要点をまとめ順序立てて、発表する。
- ⑤ もしも友だちと同じ意見でも、できるだけ自分の言葉で話をするようにする。
- ⑥ 友だちに話しかける時には、その人の名前を呼ぶ。全体に発表する時は、一番遠い席の友だちに話しかけるつもりで。
- ⑦ 友だちの意見への反応や友だちから学んだことは特に積極的に発言する。
- ⑧ 反対意見や批判も遠慮なく出すが、決して戦闘的にならないようにする。
- ⑨ 自分の意見だけを通そうとしたり、他人の悪口は決して言うてはならない。
- ⑩ もし指名がなかった時は、何回も手を挙げるが指名されない場合も了承する。
- ⑪ 時には例を挙げたり、そう考えた理由を付け加えて発表するとわかりやすい。
- ⑫ 話の長い時は結論をまず先に、理由はあとで述べる。
- ⑬ 全体場面では、できるだけ大勢いる方を見てハキハキと、できれば相手の目を見て反応を確かめながら発表する。
- ⑭ 全体場面では、他と同じ意見は省略し、違っている意見や特徴的な意見を重点的に発表する。
- ⑮ 発表は、記録をそのまま読むのではなく発表用に直して相手にわかりやすく。
- ⑯ 「～班の発表をします。」とか「以上です。」などと言う、開始や終了の言葉を入れると聞きやすいし、発表に節度が生まれる。
- ⑰ 班の意見を発表する時は、何を言うか事前にまとめ、できるだけ班員に確認してから行う。
- ⑱ 発表の苦手な者には、シナリオを渡したり、リハーサルの時間をとってやる。

イ 聞き方に関して

- ① まず発表者の方を見、私語をしないで話到最后まで耳を傾け、よい姿勢で聞く。相手の話を真剣に聞けば聞くほど、自分の話も聞いてもらえると心得る。
- ② 聞いた時には、相手に何らかの反応を示すことまでを聞くことととらえたい。
- ③ 相手の声を聞くというより相手の言い方、声の調子、表情を読みながら聞くことで相手の言いたいことの理解が深まる。
- ④ 共感したときは、うなずいたり、相づちを打ったりしながら、できれば自分の立場がわかるような反応の仕方で聞く。
- ⑤ 何を言いたいのか、何がポイントなのかを理解しようという気持ちで聞き、決して相手の話を途中でさえぎらない。
- ⑥ できるだけ相手のよい点を見つけようという気持ちで聞く、それにはにこにこしながら聞くことが一番である、相手の気持ちもやわらぐ。
- ⑦ 相手の言いたいことを把握し、自分の意見とどこが違うかを考えながら聞く。
- ⑧ 友だちの考えをヒントに自分の考えを広げたり深めたり、時には修正する気持ちで聞く。
- ⑨ 発表に対する疑問、質問、意見があれば、遠慮せずに出す。
- ⑩ 友だちの意見を修正したり反対したりするときは、対案をもって臨む。
- ⑪ 聞いたことから発展できる内容は何かを考えてみる。（一を聞いて十を知る）
- ⑫ 必要があれば要点をメモしながら聞く。

ウ 話し合いの記録の仕方に関して

- ① 専用の記録ノートや班ノートを用意しておく。
- ② 日付や課題等、記録の基本的なことは忘れない。
- ③ 内容の全部ではなく、要点をメモする。可能な限り小数意見も付け足して。
- ④ 同じ内容はまとめて小見出しなどをつけるとわかりやすい。
- ⑤ カラーをうまく使い、ことがら同士の関連や重点などを強調していく。
- ⑥ 班で小黒板等を使う時には、みんなの前で要点を確認しながら書く。
- ⑦ 時間があれば、記録したことを読み上げたりしてメンバーの確認を得る。

エ 司会の心得の指導に関して（できるだけ全員に習得させたい）

<課題達成の推進にあたって>

- ① 話し合いを始める前にまず課題とゴールを確かめ、話し合いの進め方（事前に教師による十分な指導が必要）を説明し時間のメドを言う。
- ② 大きな目標の場合には具体的で実態に即した下位目標に分割して示していく。
- ③ できるだけ前向きな姿勢で、まとめよう、結論を出そう、新しい考えや方法を求めていこうという気持ちで話し合いを進める。

- ④ 決して多数決のみでまとめようとせず、全員の納得を目指して努力をする。
- ⑤ メンバーの意見が食い違った場合は相違点を十分に議論しつつ類似点、共通点に目を向けさせ、同調点をみつけていく。
- ⑥ リーダーに追随するだけでなく、自分の考えをもてるような問いを考える。
- ⑦ 意見がでないような時は、司会が率先して疑問や意見を出し、それについて賛成か反対かを問うことから入ってもよい。
- ⑧ 意見が一つしか出ず考えが深まらないような時には、司会が敢えて対立するような意見を出し、話し合いを活性化させる。
- ⑨ 話し合いでなくとも司会がリーダーシップをとり、小集団学習を進めなければならない場面はいくらでもあるので、基本的には同じ配慮を。(例えば、答え合わせ、実験、作業、ドリルや練習、その他)
- ⑩ 司会のマニュアルをつくり、当初はそれを見ながらやらせてもよい。しかし、話し合いが順調な時にはマニュアルはいらない。それが必要なのは、「意見が全く出ない」とか「私語がやまない」、「対立のまま、まとまらない」などトラブルが起きた時である。このことが心配で司会をしたがらない子どもも大勢いる。

<集団を維持するにあたって>

- ① 進行の仕方よりも、いかにメンバーを真剣に取り組ませるか、いかに全員の意見を出させるかに努力を傾注する。
- ② あらかじめメンバーの特徴(発言の得意・不得意、欲求、感情、考え方の傾向など)を知っておく。特に長所や得意な点をできるだけ知り生かしていく。
- ③ どんな意見でもていねいに扱い、支持的・支援的な態度、温かく明るい雰囲気の中で話し合いを進める。
- ④ 特定のメンバーではなく、集団全体のことを考え、常に全員に向かって話しかけるようにする。各メンバーに対しては努めて公平であること。
- ⑤ 発言の少ない者、苦手な者には指名するなどして、意思表示(誰かの意見に対して賛成か反対かだけでもよい)のチャンスを与える。
- ⑥ なかなか自分の意見が言えない者に対しては、十分なヒントと出番を与える。
- ⑦ お互いがお互いを気遣うようにし、できなかつた者ができた時には、大げさでなくともみんなと一緒に喜んでやるような雰囲気を率先してつくる。
- ⑧ むだ話が止まないような時には、注意するだけではなく、今話し合いがどこまできているか、どの段階なのか、何を考えればよいのかを再確認してやる。
- ⑨ 孤立する者が出ないように配慮し、弱い者にはさりげない援助をしていく。
- ⑩ たとえ少人数による話し合いでも、くだけすぎたり、雑然とした話し合いになることなく、司会を中心とした節度あるコミュニケーションネットワークを維持しルールを守る。

オ 話し合いの目的や進め方に関して(「司会の心得」と重複する部分が多い)

- ① 今日の話し合いや活動はどんな目的をもった話し合いなのか、到達目標を明確にして話し合いに入る。代表的な話し合いのタイプは次の通りである。

- ・ あつめる……いろいろな考えを出し合い、寄せ合いながら話し合いを進める。できるだけたくさんのアイデアを集めることを目的に行う。互いに触発を受けることで多くの考えが出る。小集団がもっとも得意とするところであり、育成初期においては多用したい。
- ・ まとめる……多様な考えを整理しまとめて、一つの大きな考えを築いていく。しかし少数意見が抹殺されたり、いつも特定の者の意見が班の意見として出てくることには要注意である。両論併記があつてよい。
- ・ もとめる……より質の高い考えや正解を求めたり、確かめをしていく。司会の技量によってもかなりその成果が左右される。

- ② 全員参加を促しながら一人一人の意見を尊重し、できるだけそれを生かすように心がけ特定の者の意見だけがいつも班としての結論にならないようにする。
- ③ 単なる「一問一答」ではなく、互いに複数で反応し合うように心がける。もし意見が出なければ、今の意見に賛成か反対かの意思表示だけでもよい。
- ④ 質問、意見、提案の区別をはっきりし、単なる反対ではなく具体的な対案を示すよう心がける。司会がまず手本を示していく。
- ⑤ 話し合いが深まる時は、話し合いの対立軸をはっきりし、それぞれの立場からの意見を交流させ、一段高い段階で一致点を見出そうとする時である。できるだけ司会は常にそういう状況をつくり出すよう心がけていきたい。
- ⑥ 意見が対立しまとまらない時には、司会がまとめて、その案を提示してみる。
- ⑦ 必ずしも班内で意見を一致させる必要はなく、その過程を重視し、両論並記の結論でも十分である。間違いやつまずきは、全体場面においても必要になる。まとめをきつくしない、きつくすればするほどタテマエだけが残ってしまう。
- ⑧ 例えば相手の考えを批判することがあつても、考えを批判するのであつて、決して述べている人を批判することがないようにする。
- ⑨ 心構えとしては全員が司会者のつもりになって進行に協力していく。
- ⑩ 他と意見を交流したり、協力してよりよいものを導き出したりすることに喜びを感じずるような雰囲気をつくり出していく。

※ 参考例 児童・生徒用資料 「話し合いの心構え」

- ① これから何について話し合うのか、まず課題をしっかりと把握し、そして何分までまとめるのかを全員が確認する
- ② すぐに考えは浮かばない、一人一人がじっくりと考える時間をもとう

- ③ 自分の考えをもつ努力をし、そして恥ずかしがらずはっきりと発表しよう
- ④ 他人の考えはよく聞くとともに、思いやりをもって聞き、その良さや自分と異なる点などをよく考えてみよう
- ⑤ 他の人の意見を聞いたら、どんなことでもいいので、必ず反応していこう
- ⑥ 自分の間違いに気付いたら、それを素直に認め正していこう
- ⑦ どんな意見にも耳を傾け、決して冷やかしたり、ばかにしたりしない
- ⑧ 司会の許可を得てから発言し、話題や問題からそれるような発言をしないようにしよう
- ⑨ 常にもっと良い方法や考えがないかを求め、司会になったつもりで少しでも話し合いが前進し、より高い結論を目指す発言に心がけよう
- ⑩ 質問、意見、提案の区別をはっきりし、反対の時は単なる反対ではなく、対案を示すように心がけよう
- ⑪ ふだん発言の少ない者には、なるべく発言の機会を譲ろう。また、あまり一人で長く話し過ぎないようにしよう
- ⑫ 常に友だちの参加ぶりに関心を持ち、必要によっては励ましを与えよう
- ⑬ 友だちの意見に感心をしたときには、素直に賞賛を与えていこう
- ⑭ むだ話で話し合いが脱線した時には、誰かが早く気づいて注意しよう、そしてその注意は素直に聞こう
- ⑮ どうしても困った時には遠慮せずに先生を呼ぼう

カ 発言を促す雰囲気づくりのために ～教師の心構え～

- ① 「人の間違いや失敗を笑わない」、教師はこのことを常に強調していく。そしてそのようなことがあった時には「許さない」という姿勢で厳しく対処する。
- ② 「間違ふことは考えている証拠」、おかげでみんなが考えたり前に進むことができたという姿勢を徹底させる。
- ③ 内容に関係のある意見ならば、どんな意見にも耳を傾けさせ尊重していく。
- ④ 小数意見でも抵抗なく出せるよう、許容的な雰囲気をつくるとともに、いろいろな話し合いの形態を工夫することで、できるだけ全員の参加を促していく。
- ⑤ 他人の考えにはまず賛成か反対か等、できるだけ反応させるようにしていく、そしてその良さや自分と異なる点などを考え、それを伝えることで話し合いを活発にしていきたい。（単なる一問一答ではなく、互いに反応しあうことで、コミュニケーションネットワークを複雑にしていく）
- ⑥ 出された意見に対しては、もっと聞きたいこと、疑問点、もしそうでなかったらという対立点を想定させるなど、話し合いのためのきっかけづくりの方法を粘り強く指導していく。
- ⑦ 単なる反対意見ではなく、相手の身になった具体的な提案を示していくことを指導し、奨励していく。
- ⑧ 反対意見や自分の意見を否定されることと人間関係はまったく違うことを理解

- させ、むしろそこから新しい考えが生まれることに感謝の気持ちをもたせる。
- ⑨ 集団全体として、発言の少ない者になるべくその機会を譲るようにさせる。
 - ⑩ なかなか自主的な発言の出来ない者には、班のリーダー(メンバー)のちょっとした助言やきっかけづくり、そして後押しを促していく。

※参考 話し合いで温かく元気の出る言葉

ありがとう、こっちこそありがとう、遠慮しないでいいよ、一緒にやろう、すごいね、がんばろうね、大丈夫、間違っていないよ、間違ってもいいよ、きみのおかげだよ、私が何かできることない、ゆっくりでいいよ、待ってるよ、みんなで聞こう、君ならやれると思う、いい考え(意見)だね、助けてやるよ、おかげでいい考えが浮かんだよ、やったね、できたね、うまくいったよ、ごめんね、等

キ 教師の助言の役割について

- ① 話し合いを成立させるために
 - ・ 集団の特性や力量を的確にとらえ、それにふさわしい助言をしていく。
 - ・ メンバーの参加態度に気を配り、前向きになるような助言をしていく。
 - ・ 足を引っ張ったり、他を傷つけるような言動には厳しく対処していく。
 - ・ 目標や進め方等の把握が不十分な場合には、解説的な助言も加えていく。
- ② 話し合いを推進させるために
 - ・ 目標からずれた場合には、軌道修正のための助言を積極的に行う。
 - ・ 話し合いが深まらない場合には、敢えて対立軸を設定してやる。
 - ・ 対立等で進行が停滞している場合には、議論の展開のための助言を行う。
 - ・ 注目すべき意見や有効な意見は賞賛したり、取り上げることを示唆する。
- ③ 話し合いを治療するために
 - ・ 途中では、それまでの進行状況や成果をいったんまとめるような助言をする。
 - ・ 目標に向かって一人一人が果たすべき役割を再確認してやる。
 - ・ 話し合いの終わりに、結論やよかった点、改善すべき点を明確にしてやる。

ク 話し合いの訓練、推進のために ～教師の指導・子どもの研修～

- ① 教師が“司会者、記録者、発表者”などのよきモデルとなって話し合いの中に入って参加する。教師がやってみせて行為の説明を加える。
- ② 教師が各班の司会者に一斉に指示を出し、同時進行で各班の話し合いを進めさせることで、進行のパターンを身に付けさせる。
- ③ 司会、記録、発表など係ごとの研修会や1つのグループをみんなで参観したり互いの班の話し合い活動を参観し、感想を交換させ合うことなども効果がある。

る。

- ④ 研修は教師以上に子どもにとっても必要である。実際の授業や活動の中の適切な機会を見つけて、具体的に行いたい。また、自分たちの班の話し合いの様子をビデオにとって検討させることも効果的である。
- ⑤ 教師による学習者用の話し合いのマニュアルづくりも有効である。（やがては子どもはそれから離れることが自然であるが）
- ⑥ 初期の段階においては模範的な話し合いの様子をシナリオにし、役割演技をしながら話し合いのやり方身に付けていく方法もある。

④ コミュニケーション技能の指導で特に留意したい点

これまで述べてきた中で、特に指導上留意したい点を改めて述べてみたい。

ア 「聞くこと」がコミュニケーションの基本

「話し合いは聴き合い」とワークショップでも言われるように、コミュニケーションの基本は、話すことよりもまず聞くことではないかと考えている。学び合いでも聞くスキルを身に付けることで話し合いがスムーズにいくとともに、何よりも話し合いの雰囲気がよくなり、お互いの心が安定する。

イ 司会のスキルはぜひ全員に身に付けさせたい

話し合いの司会のし方はどの子どもにも確実に身に付けさせたい重要なスキルである。小集団による話し合いなどは司会を固定するのではなく、輪番制にしたい。また臨時班や課題別班など、その時々小集団を組むことがある。全員が司会のスキルを身に付けておくことでそれが可能になる。また、そのことは話し合いが滞った時など、司会の立場にたって進行上の意見を言える力になっていく。

ウ 小集団場面におけるスキル指導に力を入れる

教師の小集団学習場面における指導は、多岐にわたる。遅れがちな子への個別指導や学習内容に関するだけでなく、司会の仕方や学び合いの方法にも着目し、実態に合わせた具体的な助言を行いたい。

エ 司会が本当に身に付けたいスキル

学年が進んだり中学生になると司会やリーダーの役割を嫌がる子どもが増えてくる。それは話し合いの進め方が分からないのではなく、「何も意見が出なかった時」、「みんながふざけて話し合おうとしない時」、「意見がまとまらない時」、「私語がやまない時」など、いわばトラブルの解決が難しいからである。このあたりのスキルを身に付けたり、力をつけさせてやりたい。

⑤ 授業の進め方を子どもが理解する

勉強のやり方の指導という面では、どこの学校でも家庭学習や入試勉強の仕方は力を入れて指導している。それは、教師が、自分なりの勉強のやり方を確立している生徒ほど成績がよいということを経験的に知っているからである。

ところで、それが授業での学習の進め方となると、それは教師のもので子どもには必要ないと考える教師がとたんに多くなる。授業は、教師の言われるままに学習すればよいと考えているのである。

授業は子どもが主体的・協同的に学習するものと考えても研修や訓練の機会がないといつまでたっても上達せず、学習も受け身のままとなる。他学級の見学や係ごとの研修会なども効果がある。ぜひいろいろな子どもの研修を工夫したい。

また、教師は学習内容や教材に応じた授業の効率的で、かつ全員を授業に参加させるための進め方がある程度パターン化するなどし、授業の進め方の理解を容易にさせていきたい。授業がその都度どう展開するのか子どもが想像できないようでは、自ら進んで安心して学習に取り組むことはできない。教科に応じた問題解決に向けての手がかりのつかみ方、問題への取り組み方、自分なりの考えの持ち方、問題解決までの道筋等を重点的に指導していきたい。

例えば問題解決的な学習においては特に下のような「スキル」、を意識して指導し、理解させていきたい。

＝問題解決的な学習に必要なスキル＝

- ・問題の感知の仕方、問題の目のつけどころ（問題意識のもちかた）の理解
- ・問題（課題）の分析の仕方や課題設定の仕方の理解
- ・予想の仕方あるいは解決策のたて方（何を手がかりにするのか）の理解
- ・予想や解決策の練り上げ方（どう話し合いや討論をすればよいのか）の理解
- ・解決策の確定の仕方（どのような視点や根拠が必要になるのか）の理解
- ・解決策の確かめ、あるいは検証の仕方（実験の方法、検証資料の収集）の理解

⑥ 他と力を合わせる方法も重要なポイント

他とどう力を合わせればいいのかも、子どもが身に付けなければならない重要な学習方法である。勉強の不得意な子どもは明確な指示がない分だけ一斉指導よりも、何をしたらいいかわからなくなる。

その手順については、一般的なやり方を身に付けさせる他に、慣れるまでは、その時間、その授業場面用の手順マニュアルをつくって子どもに明示するなどが、大変効果的である。そうしていくうち子どももだんだんと慣れてくる。

また、一斉指導では見えなかった学級の間関係なども、子どもに任された自由な学習場面では隠すことなく見えることになるので、教師のメンバー全員への細心の注意と配慮が必要である。学級の実態によっては小集団学習を導入しようとしても、それが、結果として特定の子どもの孤立を際立たせることになったりして、人権上やれないこともあり得る。そうならないためにも、学級の初期段階から、小集団学習に当たり前のように取り組めるようにしたい。「自分の意見や考えをいつでも遠慮なく言える雰囲気づくり」、「他人の意見を思いやりをもって聞く態度の形成」、「困った時には必ず誰かが助けてくれる関係づくり」等を特に重点的に指導したい。それは結果的には、話し合いへの全員参加と深まりを産み、学力形成につながっていく。

(12) 話し合い活動の段階的な指導の方法

① 小集団を中心とする話し合い活動の指導段階

以下は一つのモデルではあるが、もちろん順序だてて進むというものではなく、スパイラルで成長・進歩していく性質のものである。

- 第1段階-----ペアー（同性間→異性間）での自由な話し合いを数多く行なわせ、（ペアー） 「話すー聞く」という関係（役割）を体験的に理解させる。そこではまず、相手の話に耳を傾けそれに対して反応（賛成か反対かの意思表示）することから始める。
- 第2段階-----机の近い者同士の3人などでトリオによる話し合いを経験させる。（トリオ1） この場合には司会が必要なので司会、記録、発表と役割を決めて行う。役割は順次交替し、誰でもがどの役割でもできるようにする。
- 第3段階-----二人の話し合いを他の一人はそれに参加せず黙って聞き、その結果（トリオ2） を記録し、その様子をまとめて発表する。その役割を順次交代する。聞く力、書く力、発表する力がとてもついていく。
- 第4段階-----基本的なことはトリオと同じであるが、4～5人の決まったメンバーで自由な話し合いができるようにする。まず最初は、全員が参加し、時間を守るということを強調していく。次には目的に合わせた話し合いをするよう心がける。
- 第5段階-----課題や各自の意見に応じて臨時の小集団を組み、そこですぐに必要な役割を決め話し合いができるようにする。コミュニケーションの技能を全員が身に付けていることと、何でも言い合える人間関係が必要である。
- 第6段階-----学級全体で一人一人の意見が自由に出され、深まりのある話し合い（全体） ができるようにする。それには各自が自分なりの考えをもち、さらに話し合いを深め、より高い結論を導き出そうとする姿勢をもっていることが大切である。

② 小集団における話し合いの導入的段階の指導として

- 1 課題が何といても大切である。興味と挑戦感のある課題には積極的に取り組む。
- 2 司会にはマニュアルを持たせ、その通り進めさせる。場合によっては、教師が一斉に指示をし、司会係にはその通りに口まねをさせながら、全部の班の話し合いを学級同時展開で進める方法もある。
- 3 うまくいっている学級や班の様子を積極的に見学させる。

- 4 司会のやり方をできるだけ全員にマスターさせるようくり返し指導していく。誰もが司会ができるようになれば、その学級の話し合いは飛躍的に向上する。
- 5 自分の意見をまずメモさせてから、班の話し合いに入るようにさせる。
- 6 ワークシートを活用し、書いてそれを読ませることで発表に代える。“わかる人”という問かけではなく“書いた人”ならばほとんどが発言できるはずである。
- 7 一問一答ではなく、できるだけ問い返しの発問などを多くしていくことで、深く考えるということと、考えたことを言いたくなるようにし向けていく。
- 8 子どもの発言をすぐに否定したり、恥をかかせたりすると、必ず次からは発言しなくなるので、十分に気をつける。誤答だったとしても、何とか活かせる部分がないかを考える。本人が気落ちしている時には必ずフォローがいる。
- 9 当初は子どもの意見や考えには、価値判断のコメントはひかえ、まずは出させる。
- 10 時には子ども同士の相互指名で、考えを聞いてみたい人から考えを言ってもらおう。

(13) 小集団学習にはなくてはならない全体場面の役割

授業において学習を深めたり、広げたりするには小集団で話し合いを行い、それをただ全体に発表するだけでは不十分である。班から出されたものを全体のものにし、それを、班を超えて教師も交えて全体で相互交流することで、学習が深まり、班で話し合ったことがより意義あるものになっていく。授業においてはとても大切な場面となる。授業では、時間がなければ、班の意見発表を小黒板等を書くだけにし、口頭での発表を省略してでも全体討議を優先させるぐらいの決断をしなければならない。

一般によく行われている例は、特定の班(順番を決めておき全体としては平等になるように)だけの発表にとどめ、他の班は違った意見や追加の意見がある時だけ発表するというものである。この全体場面は、個が当初自分で考えたことが、一段レベルアップした個に帰っていく重要な時間ともなる。

① 全体場面をより意義あるものにするために

ア 小集団からつながる全体場面では、班の意見にこだわらずそれを超えた自由な討議やコミュニケーションを活発に行わせたい。班から出た意見や考えを大事にしながらも、それを基点に考えを深めさせたり、広げさせたりという司会の技術と力量が必要であり、当初は教師がその範を示していく。

イ 全体場面を活発に展開するには、そのことを小集団の話し合いの時から意識した、教師の「仕掛け」が必要である。こまめに班を回り、小集団から意見が出る時にそのことを意識して敢えて対立的な意見を出させたり、拾い上げたりしていく。この段階(どんな意見が全体に出されるか)でほぼ全体場面の展開が決まる。

② 全体場面での学習の例

ア たくさんの意見が出された中から、枝葉を落としながら何が幹かを確認し、焦点化していく。これをできるだけ子どもたちの力でできるようにさせたい。ただし、学習は多数決ではないので、少数意見についても十分考慮していく。

- イ 同じような内容の意見をまとめてくくってみる。それに見出し語をつけることによってわかりやすくなる。K J法的な手法を使えば全部の意見をどこかに位置づけることが可能になる。その後全体で話し合いをすると、参加しやすく活発になる。
- ウ 出された意見が特に対立的な場合には、その違いや論点が明確になるような整理をし、その後の全体での議論に備える。その場合の話し合いは盛り上がるが、教師の高度なコーディネートが必要な時もあるので、十分な配慮をもって行う。白黒がはっきりつき一方の子どもたちだけが満足したり落胆したりしないようにする。
- エ 意見や考えが拡散してしまった時には、教師がそれぞれを関連づけながら、「なかでも特に中心的なもの」を求めたり、また出されたものが内容的に不十分と判断した場合には付け加えたり、広げたり、深めたりしてやる。
- オ グループごとに学習の成果を発表する場合には、他のグループはただ聞くだけではなく、積極的な質問や意見交流を促す。それによって発表の聞き方が違ってくる。

③ 全体場面での留意点

- ア 班の話し合いはその後の全体場面を多少意識しながら行わせたい。全体場面では、班の意見を基に相互交流を深め、効率的に話し合いを組織したい。そのためには、記録係が発表の要点や他との違いを効果的に記述すること、発表係が「他と同じことを言わない」、「記録を読むのではなく結論を端的に発表する」などの、各係としての力量を徐々に上げることで、討議時間を生み出していく必要がある。
- イ 班としての意見の全体発表ではなく全体討論の最中での意見の表明は、班の発表係の仕事ではなく、班の中で主にその意見を出した者が中心となり、あとは自由に行わせたい。全体司会は慣れるまでは教師が行い、やがて発達段階に応じて教科の学習係が行えるようにしたい。
- ウ 全体場面では、必要により教師が指導することもあってよいが、基本的には、教師もメンバーの一員としてという意識で参加する。まず、当初は質問の仕方のモデルを示し、子どもからもどんどん質問が出るようにしたい。次には討論のまとめとなる意見や軌道修正を図る意見、共通点を見いだすような意見など、討論が活発にしかも生産的になるような意見をタイムリーに言うようにしたい。

(14) 意欲をもたせる小集団学習の評価

授業での学び合いや「小集団学習」を推進しようとしながら、子どもへの評価が相変わらずペーパーテストの結果を中心とする数字による冷たい評価だけでは、子どもは矛盾を感じてしまう。小集団学習が目指す理念にそい、認めるべき点や改善すべき点をはっきり子どもに明示した評価の実践を行なわなければならない。

また、小集団学習や話し合いについても、子どもの自己評価を含む、子どもの視点からの評価がどうしても必要である。そこでここでは、小集団学習に限らず子ども主体の学び合いの学習を目指した時の、学習評価全般に関する留意点及び小集団での話し合いの自己評価の項目例を挙げてみたい。

① まず教師の意識の変革を

これまでその身分が手厚く守られていた教師も、近年他からの厳しい評価の目にさらされる時代になった。しかし、まだまだ教師は「評価する人」、子どもは「評価される人」という圧倒的に教師優位の立場で教育が行われていることに変わりはない。そのことについての教師の自覚がまず必要である。間違っても評価をたてに子どもを自分の指導に従わせるようなことがあってはならない。このような指導はむしろ子どもを悪くしたり、反発をさせたりするだけである。

学習者中心の「小集団学習」を展開させるには、教師は子どもの最も頼りになる支援者であり、「子どもを信頼し期待している」という子どもとの関係が根底になれば「小集団学習」は成立しない。そのためには、きる限り肯定的な評価を行うこと、評価の結果はランク付けではなく、すぐに指導や学習に生かしてやること、そして常に、評価される側の心の痛みや不安も理解した上で評価を行うことが必要である。東洋氏曰く「教育評価は“清く正しく愛深く”」とても味わい深い言葉である。

② 結果中心の評価から学習の過程をも含む多様な評価へ

「できたかできなかったか」、「集団の中でどのくらいの順位なのか」という従来から重視されてきた標準的な基準による絶対評価や集団内の位置を示す相対評価だけではなく、「どこまでできたか」「どうやってできたか」「意欲がでたか」「友だちと協力したか」等、多様な観点からの学習者の成果や姿を評価していきたい。もちろん学力の知的側面だけでなく、学力の情意的な側面の評価の工夫は欠かせない。また、「学び合い」が目指している望ましい学習者としての姿からの評価も必要である。それは例えば、「自分の考えを進んで発表しようとしたか」、「役割を果たしたか」、「みんなとよく協力したか」等である。もちろん点数化するということではないが、それを評価し続けていくことにより、子どもにとってもそれが目指すべき目標として意識されていくことになる。同じことは、「学習集団としてのあり方」という観点からの評価にも言えることである。

これらの評価のために大事なことは、子どもにできるだけ寄り添い、子どもと目標を共有しきめ細かく観察しながら必要に応じて軌道修正を図ったり、支援したりしていくことである。そのことで多くの観点からの肯定的な評価、一人一人の意欲の向上、学習集団としての成長につながる評価が可能になっていく。教師の評価観の転換は、結果的に指導観の転換や指導行動の改善に直結していく。

③ きめ細かく一人一人に即した評価を

他との比較の相対評価ではいつまでたってもつらい思いをする子どもが必ずでてくる。また、絶対評価でも「普通はこうあるべきだ」「このくらいできて当然」「他の者はみんなできる」という評価基準だけでは、認めることが難しい、褒めてやることができない子どもが必ず出てくる。どんな子どもであっても、何か認め、褒めてやりたいものである。

そのためには、「以前と比べて何ができるようになったか」、「どこまでできたか」、「どんな進歩をしたか」などの、きめ細かな到達度評価や、「彼の中で優れている点はどんな点か」などの個人内評価を多用することにより、各自に肯定的な評価を与え、優れた側面や進歩を強調していくことができる。これは子どもを作為的ではなく、自然な形で認めたり褒めるための大きなポイントになる。

また、いろいろな評価の結果は集団の平均の良し悪しよりもまず一人一人の子どもの現状に目がいくようでありたい。時には、子ども自身が設定した自分の目標に対しどの程度達成できたかという自己評価を行わせたい。これこそが本当の自己評価なのである。よく行われている、教師が設定した目標で急に子どもに自己評価させてもあまり意味がない。その時には、評価項目の意味を十分理解し、常々実践の中でそれが自分たちの目標になっていることが大事なことである。

④ 指導や学習に生かす評価を強調していく

評価の結果を、子どもの次の学習への意欲や学習の仕方へのヒント（フィードバック情報）となるような形で与えていく。評価は「次の課題や目標を教えてくれる何よりの宝庫だ」ということを、教師と子どもと一緒にその評価結果を検討・考察することで子どもに伝えていきたい。一つの事実でも用いる評価の方法によって、そこから得られる情報が全く違ったものになってくる。ねらい（評価情報を何に使うのか）をはっきりさせて有効に活用していきたい。また、その評価活動を継続させる上でも、できるだけ簡便な方法を用いていくことも心掛けたい。

評価は何よりも教師自身の指導の反省と今後の改善に役立てたい。つまり、評価の結果をすぐに授業に生かし、「指導や学習のための評価」という評価のもつ現状改善機能をフル活用していく。また、評価の結果によって、特に個別指導が必要だと考えられる者については、労を惜しまず早めに指導したい。そして、評価結果で子どもや保護者への公開が可能なものは積極的に公開していく姿勢も欠かせない。

⑤ 子どもの側からの授業評価を取り入れていく

授業の主体は教師であるが、学習の主体は子どもである。そう考えると、授業の善し悪しは、子どもにとってそれが意味があったかどうかで決まる。教師のパフォーマンスの問題ではない。教師がいくら良い授業だと思っても、子ども自身が学習を成立させなければ、それは意味のないことである。子どもにとってどうだったかという評価こそが大切な授業評価であり、授業のマネジメントの中核をなさなければならない。

それは、授業のねらいに合わせた簡単なポストテスト（アチーブを主とする）や授業後の子どもへのアンケートや自由感想（関心・意欲・態度等）をとることで十分な情報が得られる。学び合いの学習は子どもの学習活動をより重視していることから、子ども自身も授業への参加についての日々の振り返りは重要である。是非折々に実施していきたい。特に、自分たちが学習の中心となる小集団学習の内容や成果がどうであったかの評価は、小集団学習をより効果的に前進させるためにも欠かせない。

また、たまには子どもに授業の進め方や教師の指導のやり方の評価をさせ、教師の授業改善に役立てたい。小学校の高学年以上の子どもは普段黙っているが、授業に対しては言いたいことをたくさんもっている。時々、授業の一方の主役である子どもの声に謙虚に耳を傾けたい。そして少しでも「先生変わったな」「授業がよくなったな」と思わせるその姿勢こそが子どもとの信頼関係をつくっていく。「子どもに授業の評価などできるわけがない」というのは教師の思い上がりであり、その姿勢が子どもとの信頼関係づくりの障害になる。簡単な授業後アンケートや自由感想で十分である。それをどう受け止め、どう生かすかに教師の姿勢と力量が問われるのである。

⑥ <参考> 小集団学習・授業全般に関する子ども自身の自己評価項目例

- 1 班の話し合いには自分の意見をもって臨みましたか
- 2 班の話し合いでは他のメンバーの話をよく聞きましたか
- 3 班の話し合いでは自分の意見を発表することができましたか
- 4 班の中での自分の役割を果たせましたか
- 5 班内でのあなたの発言は、友だちや班の学習の役にたったと思いますか
- 6 班内の他の人の発言や考えが、あなたの学習の役に立ちましたか
- 7 班内の困っている友だちを助けたり、発言の機会をゆずりましたか
- 8 わからないことがあった時に、気軽に友だちに尋ねましたか
- 9 いつもにくらべてよく準備をして授業に臨みましたか
- 10 いつもにくらべて今日の学習に興味がわきましたか
- 11 いつもにくらべて今日の学習に一生懸命取り組みましたか
- 12 いつもにくらべて今日の学習はよくわかりましたか
- 13 今日の学習の続きをどのようにやればよいかわかっていますか
- 14 今日の学習の続きをもっとやりたいと思っていますか
- 15 今日の学習全体を通して先生や友だちに褒められることがありましたか

⑦ <参考> 小集団での学習に関する評価項目例

- 1 今日の話し合いでは遠慮なく意見を言うなど、全員が参加しましたか
- 2 今日の話し合いでは友だちの意見をみんなが真剣に聞きましたか
- 3 今日の話し合いは発表の機会を譲るなど温かい雰囲気が進められましたか
- 4 今日の学習は先生に頼らずとも自分たちで学習を始めましたか
- 5 今日の学習の中で、困った人に手をさしのべるなど、助け合いましたか
- 6 今日の学習では課題を達成するために、みんなが役割を果たしましたか
- 7 今日の学習ではみんなが前向きな気持ちで、協力し合いましたか
- 8 今日の学習は勉強のできる人だけが活躍することはありませんでしたか
- 9 いつもと比べて今日の話し合いは、うまくいった方だと思いますか
- 10 いつもと比べて今日の話し合いの雰囲気はよかったですか

(15) 小集団学習の具体的な指導にあたっての留意点 ～改めて教師が特に心がけたいこと～

① 小集団学習をスムーズに導入するために

1 慣れるためにはペアやトリオの気軽な活用を

小集団の形式にこだわらずとも、子ども同士の学び合い形式に慣れさせるために、短い時間でもよいのでペアやトリオも気軽にしかし意識的に活用する。(訓練としても重要)

2 まずは学級の生活班の活用や座席の近い者同士から

理想的にはテーマ別、意見別などいろいろな小集団を臨機応変に組んで学習できること

を目指す、当初はいわば“気心が知れている仲間”で学習することで安心できる。したがって学級の生活班の活用や座席の近い者同士からはじめて、交流に慣れさせていく。

3 どんなことでもいいので小集団を活用し学習をさせてみる

活用にあたっては、答え合わせなどどんな簡単なことでもいいので、まず小集団でやらせてみるのが大事である。特に相手の考えを批判せずに、意見やアイデアをたくさん集めるブレインストーミングから入ると抵抗なく入れる。また、調理実習の献立決めなど、自分たちのアイデアが直接生かされる話し合い等、創造性が生かせる課題は盛り上がる。

4 班の人数は3～5人とし、6人は多すぎる

小集団の人数は、言語的なコミュニケーションがなくとも瞬時にメンバーの反応が察知できる人数がよいとされている。全員の学習参加を考えた時には、5人まで。全体場面への発表のことよりも、班内での学習の充実を優先させたい。

5 基礎班の班内には必ず一人一人を分担し、少し慣れたら役を交代していく

班の話し合いや班活動を行うにあたっては、自分の果たすべき役割があった方が責任をもって活動し、みんなが参加することになる。(例 司会、記録、発表、準備、連絡等)

6 グループの司会と発表の指導に力を入れる(当初はマニュアルを持たせたい)

小集団学習を授業でしっかり機能させるには、話し合いなどの学習活動のリーダーである司会の役割が大きな意味をもつ。特に適切な進行で、全員を参加させながら時に助け、話し合いや活動の流れにメリハリを利かせていく。また発表がしっかりできることで、集団全体が心地よい緊張感をもって学習できる。両者の役割指導に特に力を入れていく。

7 各場面、特に小集団場面の時間は厳守する

小集団学習の展開にはその前後、個人場面、全体場面などの学習場面が必要である。各場面にかかる時間は厳守したい。特に小集団場面は長引きがちになるが、時間内でまとめるよう指導を重ねることは、子どもに思考力や判断力、更に“段取り力”をつけていく。

8 小集団場面こそ教師がグループを回り個別指導と停滞しているグループの指導を

小集団の場面は子どもが主体となり自主的・協同的に学習を進めている場面であり教師の直接的なリーダーシップは後退している。したがって教師はその時間は比較的自由に必要な指導ができる。一斉指導では難しい個別の指導もできるので積極的にやりたい。また、話し合いや活動が停滞しているグループの指導と全体場面への仕掛けを。

9 全体場面での時間確保のため班の意見の全体への発表にはこだわらない

授業中に全部の班の話し合いの結果を必ず発表させることにこだわっていると時間が足りなく授業がだれてしまう。授業ごとに全部の内容を発表する班を交代させ、あとは追加や違う内容があれば発表することに慣れさせたい。全体場面がないと学習が個に帰らない。

10 小集団における人間関係は「学びの人間関係」ができればよいことを強調する

子ども同士の多少の好き嫌いはあって当たり前。しかしながら勉強の時にはそれを心の奥にしまい込んで、誰とでも力を合わせていけるようになることを努めて強調する。

11 誰もが気軽に自分の意見が言えるような風土をしっかりとつくりついでいく

風土づくりの方法としては、「友だちの話を真剣に聞く」、「間違いや誤答でも生かしてもらえらる」この二つを強調することで、学習にふさわしい風土ができていく。

12 だんだん慣れてきたら、「課題」により着目していく

まず子どもの問題意識を高めていくことが重要である。そして、集団の力を必要とするような課題、答えが一つではない課題、挑戦感のわくような課題を設定していく。

② 大事な個人思考や個人作業の時間

子どもの、課題や質問に対する反応には個人差がある。全員の学習参加を図るには反応の早い者だけの学習にならないよう、小集団に入る前に個人思考や作業の時間を必ずとりたい。そして授業の終わりには、また個人に返す場面がどうしてもほしい。

- 1 誰とも相談せず、個人で静かに考える時間は何分かをしっかりと指示する。
- 2 時には教科書や資料に線を引かせるなど、個人思考のヒントになることを与える。
- 3 メモ程度でもよいので、ノートやカードに自分の考えを記入させておき、それを事後の個別指導の貴重な資料としていく。
- 4 発表の苦手な者はメモを読むだけでもよいので、必ずグループ内では発表させる。
- 5 どうしても考えの浮かばない者には、「考えたことに価値がある」と励ましていく。
- 6 友だちの意見を聞いて自分の考えが浮かぶこともあるので、それも認めていく。

③ 小集団での話し合いに関して

- 1 何分で話し合いをまとめるのか等、小集団で使える時間をはっきりさせる。
- 2 班での話し合いに入る前に、必ず個人で考える時間をとり、考えをメモさせる。
- 3 班での話し合いでは、ただ雑然と話し合いをさせるのではなく、班内でも小さく手を挙げさせるなどして、司会を中心に全員を参加させながら手際よく進めさせる。
- 4 司会者は、慣れないうちは「マニュアル」等を手許において行わせる。
- 5 友だちの意見に対しては、賛成かどうか等、必ず反応し合うよう働きかけていく。
- 6 話し合いが盛り上がらなかつたり、学習の遅れがちな班にはヒントを与えたり重点的に支援を行うなどし、学級全体のバランスを保っていく。
- 7 話し合いが深まらない時には、司会が比較するものを出したり、対立軸を設定したり明確にすることで新しい展開が期待できる。
- 8 メモを持ちながら机間指導をし、注目すべき意見や対立意見などは細かくチェックをしておき、全体場面での学習の広がりや深化のために生かすようにする。
- 9 全体への発表が必要な時には、何を発表するかの確認と必要により発表練習を行う。
- 10 話し合いの時間は最低3分以上はほしい、なお10分以上は周到な準備が必要。

④ 全体での話し合いに関して

- 1 学習課題は必ず色チョーク等で板書するなど常に明確にしておく。
- 2 他の班の意見や発表に対する質問や意見を大いに奨励し、それを基に学習を深める。
- 3 一つの意見に対しては、常に複数で反応し合い、討論が行えるようにする。
- 4 出された意見に対しては、教師が成績下位者の代弁者となり質問し、確かめる。
- 5 考えの背景やその根拠を出させるような「ゆさぶり発問」をし、討論を深める。
- 6 出された意見は、色チョークなどを使いまとめたり、関連をはっきりさせていく。
- 7 学習係にはチャイム学習や、決まったパターンで行われる話し合いの進行などから始めて、順次出番を多くし、やがては討論の司会などもできるようにしていく。
- 8 討論が大いに深まることはよいが、戦闘的になったり、相手をばかにするような話し合いにならないよう十分注意をする。
- 9 他人を傷つけたり、人権を無視をするような言動には厳しく対処する。
- 10 学習内容が個に帰り定着することを十分に意識したわかりやすいまとめに心がける。

⑤ 訓練の仕方、座席、その他

- 1 小集団学習の一番の訓練の機会は短学活である。ある時期には、ポイントを決め徹底的にやっていく。時にはやり直しなどもさせる。発表系の訓練から入ると効果的である。
- 2 自分たちの話し合いの様子を互いに批評しあったり、ある班の話し合いを観て感想を発表し合ったり、係ごとのミニ研修会を開いたりし、子どもが自分たちで研修する機会を多く設けていく。
- 3 自分たちの班の話し合いの様子をビデオでとり、それを材料に改善を目指していく。
- 4 直ぐにできる訓練の方法は、まず教師がよきモデルとなることである。場合によっては、班の一員となり話し合いに参加をする。また、全体(全部の班の司会役の発言等)を一斉に指揮することもよい。

連 絡	準 備
発 表	記 録
司 会	

- 5 班隊形の時の座席は、黒板や教師に背を向けるような配置には絶対にしない。司会はみんなを瞬時に見渡せる位置につく。
- 6 班の隊形だけでなくいろいろな隊形も時に応じて用いていく。ペアはもちろん、コの字型や田の字型の机の配置も学習者同士がつながっているということを意識させる。学び合いには、机の配置はきわめて大事である。
- 7 ある時期集中して班で活動する機会を設けることで、班活動に慣れていく。中学校では全校挙げて全クラスで実践することが大きな成果をあげる。一斉の係ごとの研修などを設けてもよい。
- 8 学習場面における班競争や賞罰による動機付けは避ける。なぜならば、学習目標の達成より競争に勝つことが目的になったり、つらい思いをする子が必ず出るからである。
- 9 時には、班同士が分担し合ったり協力し合う場面も意図的に設けていく。
- 10 班独自の考えやアイデアがそのまま生きる場面や活動を設定する。
- 11 時に班活動に背を向けている子どもがいることがある。その子は過去に班活動でいやな思いをしている場合がある。不安を取り除けるようていねいに話を聞いてやりたい。また、性格的に他人を煩わしく思い一人でいることが好きな子どもの場合もある。無理強いをせず少しずつ他との交流の機会を増やしてやりたい。いずれにしても、あきらめずアプローチを続けることである。

4 思考力の育成と小集団学習について

近年OECDのPISA調査や各種学力調査の結果から、我が国の児童生徒については、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題があるということが指摘された。このことから、子どもには特に「思考力(本稿では考える力とほぼ同義で用いている)」が育っていないと読み取ることができるのである。これからの社会を形成する主人公である児童生徒の問題としては、看過できない問題である。思考力(判断力を含めた)は知的な学力の根幹をなし、情報化が益々進み知識が簡単に手に入る現代では、より重要な学力として注目されてきている。そこでここでは、思考力について概観し、特に子ども主体の学び合い学習や小集団学習と思考力の育成との関連について述べてみたい。

(1) 思考力・判断力・表現力が注目されてきているわけ

① 文科省においては

このたびの改定学校教育法30条では、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」とあり、近年の子どもの現状分析に基づいて、学校教育には実社会で生きて働く力の育成を要請していると理解できる。さらに『知識・技能』の習得とこれらを活用する『思考力・判断力・表現力等』をいわば車の両輪として相互に関連づけながらバランスよく伸ばしていくことが求められているのである。

そして学力の重要な要素を、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学習意欲として示している。思考力・判断力・表現力等の育成はこれまでも教師により当然意識はされてきたが、「見えない学力」、「測定が難しい学力」として授業における学習評価の対象にはなりにくかった。このことは一方では、その育成が「ないがしろ」にされていることに直結していたのである。

ところが近年、OECDのPIISA調査や文科省の全国学テの「活用」問題などで測定方法が開発され、国際的に見た時には、我が国の子どもたちのこの観点からの学力不足が明らかになってきたのである。したがって新学習指導要領が本格実施となるこれからは、思考力・判断力・表現力等の育成・充実を図る学習活動が要請され、学校現場もそれに対応する教育課程の編成や授業の実践が求められているのである。

② 現代的な意義として

新聞やテレビ、パソコンもない昔は、知識は記憶力のよい学者の頭の中にしまっておかれた。その後も、記憶力は人の能力の一部でしかないはずだが、試験があったために記憶力の弱い人は長らく大きなハンディを負っていた。今もその傾向は少なからず続いている。

しかし、知識をストックしておくツール、分類のツール、これを引き出しやすくしてくれるツールが発達してきた現代は、記憶力の価値が低下してきた。PCの普及で、人々は体外にもう一つの巨大な頭脳を備えることになった。私たちはわからないことがあると、日常的にインターネットや携帯を開く。知識はむろん、難しい漢字もそれほど正確に覚えておかなくとも携帯を見たりパソコンを立ち上げればよいことになった。

このような時代の変化から、人の能力を「覚える力」と「考える力」に分けるとしたら、これからの子どもに必要な学力とは、「覚える学力」ではなくて「考える学力」ということになっていく。パソコンで代替できないのが、自分で「考える力」であるからである。

しかし現在の学校の試験は、まだ「覚えた学力」を測るもので、「考える力」を測ることは依然として十分ではなく、教育の中身も覚えさせることに重点が置かれている。しかしこれからは、人間が生きていく上で本当に必要なのは「考える力」であることにもっと目を向け、その力を育てていくようにしなければならない。

(2) 「思考力」の育成と小集団学習の必要性

① 論理的な思考を展開させるために

議論や論理は「弁証法」的に進んでいくことは間違いのない。一つの考えは、それを否定するものが出てき、そしてその対立を止揚する「論理空間の創造」ができた時にそれは対立ではなく、新しい考えの創造となっていく。このようにして議論や論理は進み展開していく。そのためには、自分の考えを否定する他者が必ず必要であるということである。

例えば現実には、「なぜ？」という問いを積み重ねていって、一つの結論に到達する。結局は肯定的な結論に落ち着くにしても、否定があつてこそ議論の幅は広がり、結論としての肯定がくつきりと浮かび上がってくる。否定は自己の中で行われることもあるが、それには限界があることは目に見えている。なぜならば、一つの考えを生み出すためには、自己の中ですでにその過程が踏まれて生まれてきていることがほとんどだからである。

その限界を超えていくには、自分以外の他者がどうしても必要になる。それがいつでも手軽に小集団内の対話によって行われるならば、効率的な方法で高次の結論に到達することができる。このように考えると子ども中心の学び合いの学習は、思考力の育成にとっては、必要不可欠と言ってよいくらい、大きな意味をもつ。

そして自分の考えたことを発表しようとするには、「結論を端的に述べる」「理由を述べる」「例を挙げる」「要約する」などの多くの技能が必要となり、それを身につけることは、思考を整理し相手に伝えるためには、どうしても必要な作業であると同時に、更に高次の思考に発展するためにも、その技能は重要な要素として働く。

② 思考を促進させ、考えのレベルを上げるために

例えば小集団の中で「安心して挑戦できる」、「冒険しても大丈夫」という雰囲気があれば、子どもは自由に創造的に物を考えることができる。せっかく出したアイデアが簡単に却下されることはないので「新しいアイデアを試してみよう、そこから練り上げていこう」という気持ちが育ち、またそのことが集団のよい雰囲気を醸し出す。

そして協同的な学習を進めていくことで、初めはグループの中で誰も考えたり理解していなかったことを、協同の成果としてみんなが理解できるようになる。小集団学習は仲間同士の教え合いにとどまらず、互いに触発し合うことによって、グループとしても最も能力の高いメンバーを超えるレベルにメンバー全員が到達することも可能となるのである。

そのために特に重要だと考えられる態度は、「相手の話にじっくり耳を傾ける」、「相手の良い点を認め、褒める」「違う時には遠慮せず丁寧に意見の相違を述べる」、「わからない時は正直にわからないと言う」、「力を合わせて高次の結論に向かうことを自分の喜びとする」などである。

③ 触発を受けたり、より容易に考えられるようにするために

個人では自ずと限界がある「思考力」を養う手段を、みんなで力を合わせる学び合い学習と組み合わせることによっていろいろ工夫できるようになる。例えば、ブレインストーミングなどではメンバー同士互いに触発を受け、個人で考えるのとは比較にならないほどのたくさんのアイデアが出されていくのは、その典型と言ってよい。

また、視覚に訴える資料を通して自分の考えをまとめる作業やある事実・考え方のプラス面とマイナス面を分類して表にまとめることなどを集団で行うことによって、個人の思考が促される場面はよく見られる。

しかし、問題は「思考力はそのみを取り出して単独で養成することはできない」ということである。教科やその他の学習の中で、実際の教材や学習内容の中から疑問や課題を見つけ、それを多面的に分析したり統合したり批判をしたりしながら考える力を身に付け、さらに集団の中で相互交流させたり相互批判をしていく中で磨かれていくのである。

(3) 授業を通して「思考力」をつけるための留意点

自主的協同的な授業の展開の中で、子どもに「思考力」をつけさせるために教師が留意したい点を挙げてみたい。(順不動)

- ① 学習はただ暗記したり覚えればよいという態度ではなく、常に自分なりの疑問をもちわかるまで追求していく姿勢に価値を求め、それを率先して教師が示していく。
- ② 教師は特に、教材研究と子どもの実態把握（興味を中心とする）を確実にを行い、子どもが興味や関心をもって自ずと考えを始めるような授業展開を工夫したい。教材のもっている力を引き出すことが、子どもと教材の関わりを強め、考える力の育成に直結する。
- ③ 教師のお気に入りの答えや一つの正解しか求めないような質問、記憶力だけを試すような質問はしない。教師の力量は思いもかけない答えや誤答にどう対応するかに現れる。誤答を上手く活用することで、子どもの問題を感知する力や考える力が伸びていく。それと共に、その姿勢は安心して意見の言える望ましい風土づくりに大きく貢献する。
- ④ できるだけ正解や模範解答が一つ以上ある質問や課題提示を行い、多様な思考を促していく。それによりどんな子どもでも学習に参加でき、その上で、正しい答えが一つとは限らないことを子どもに身をもって経験させたり、納得させていく。
- ⑤ 自分の考えを書くということを重視していく。書くということは自分自身への語りかけであると同時に、自己内対話の結果を記すことでもある。思考力・判断力は当然鍛えられていく。その上で、先生や友だちに自分の考えを伝えるために書くとしたならば、表現活動の前提としてのさらなる思考力の向上が期待できる。
- ⑥ 概念や法則、学んだ成果などを、他に教えたり説明をしたりするような学習機会を多く設けることで、表現力とともに思考も大いに鍛えられ、ワンランクアップする。
- ⑦ 学習していく過程では、当然間違えることもあるし、新しい考えを試してみることに大きな価値があることを理解させ、それは遠慮無く行うことを奨励する。
- ⑧ 子どもに考え、答える時間をたっぷり与える。自分で考え、その後仲間と議論できるような場面を設ける。授業構成・授業過程の工夫や小集団学習の導入が必要になる。
- ⑨ 子どもの答えに対する教師の反応や心構えとして
 - 1 せっかくの答えをすぐに評価してしまうのではなく、時には、問い直す、言い換える、要約する、再確認することなどに心がけ、もう一步深く考える機会を与える。
 - 2 関連する質問を続ける。「どうしてそういう意見なの?」「例を挙げてくれる?」などコミュニケーションをできる限り接続させたい。
 - 3 更に続けて、答えに到達するまでの手順や根拠を述べさせるような質問をする。

- 4 子どもに、自分の答えをより強固にさせるような質問をする。子どもが提示した答えと反対の答えをあえて提示して、反駁させてみるなどである。
- 5 先生が支配的になり過ぎない配慮をする。先生の考えた答えに同意するか、言われたことを鵜呑みにするだけで学習は終わりだと感じさせてしまわないように。
- ⑩ 小集団場面などでは多様な意見が出てこそ、考えが対立しあってこそ価値があることを、例えば次のように強調する。
 - 1 二人いるのに意見が同じなら、そのうち一人はいらないことになる。あなたと話したいのは、物の見方が違うから、その違いが私には大事なことからという態度で皆が話し合いに臨みたい。
 - 2 考え方が違って当然の問題にみんなの考えが似通っているとしたら、考えていない人がいるということを強調する。しかし、問題によっては似通ることもあるので、それにはこだわり過ぎない。
 - 3 安易に同意する人は真の友人ではなく、敢えて異を唱えてくれる人が本当の友人だ(ロシアのことわざ)、というくらいの気持ちできびしく課題の追求を。
 - 4 中国では「議論することもなく、互いを理解し合うことなどはできない」と言われている。考える力をつけるにも、互いの理解のためにも議論は大いに必要である。
- ⑪ 子どもの意見の価値を認めていることがわかるように、子どもの発言をもとにその先の話を進めるような工夫や機会を積極的に求めていく。理由がきちんと通っていれば、子どもの意外な答えでも認める。
- ⑫ 集団思考のレベルを上げるには、教師は子ども同士のかかわり合いがどのようになっているかについて注意を巡らし、「自分の考えを全員が実際に声に出し発表しているか」「真剣に聞き合い、互いに反応し合っているのか」「話し合いが停滞せず先に進んでいるか」「前向きに話し合い、何かの結論を得ようと心を合わせているか」などを確認し、必要によって適切な支援をしていく。

(4) 思考力をつけるために教師がふだんから留意すること

(順不動)

- ① 思考のものは言語である。人間は言葉で考える。生活のあらゆる場面や教科指導の場面でも、言語ができるだけ正しく使え、かつ豊かになるような指導に心がける。それと並行して対人コミュニケーションとしての言語活動の活性化も図っていく。
- ② 問題を検知するための感性を鍛えていく。考えのものは良質な問いである。自分自身でそれが検知できるならば他から与えられるよりも、何倍も思考は促進されていく。そして次には、問題の解決に必要な情報をいかに収集させるかである。問題の検知にも情報の収集にも教師によるよいモデルが必要である。
- ③ 思考したことを表現したり、実践とつなげる場面を用意することで、思考は確実に促されていく。思考にもそれを生かす場面の設定が大事である。
- ④ 「冒険をしたり」「間違ったり」「助けを求めたり」等、知的挑戦が安心して行える雰囲気づくりやルールづくりを意識して行う。また教師自身がそのことを率先して示す。
- ⑤ 意見の一致については、もちろんそれに向けて努力をさせるべきであるが、常に要求してはならない。「必ずしも合意しなくともよい」としておけば、やみくもに相手を説

き伏せたり、あせって合意することはなくなる。

- ⑥ 少数意見を尊重する価値観を全員のものとし、そこから考え方を広げたり、時には少数者の立場から考えさせたり、少数者が納得できる説明に努力させる。
- ⑦ 結果ではなく学習過程を尊重する態度で臨む。結果や出来映えだけに目を向けた時には、その学級やグループを代表する者の意見ばかりが大事にされ、他の者が思考停止状態になることが予想され、結果としては全員に考える力がつかないことになる。
- ⑧ 教師はとにかく正解やまとまりを求め、いわば収斂的な思考を要求しがちになる。それが時に強すぎると子どもを苦しめ、子どもは考えることをやめてしまう。もっと自由に拡散的な思考が促される場面を多く用いていきたい。
- ⑨ 例えば、道徳や学活などでは、考えた内容や結論よりも「考えること」そのものに価値があるような授業を展開させ、その取り組みの過程を積極的に評価していく。
- ⑩ いつの場合でも教師の話は手短かに。要領よく話すことに心掛け、子どもの思考を知らず知らずに妨害することのないよう、特に、子どもの思考の途中で話をはさまない。
- ⑪ 先生が意見を述べて、それが絶対でそこで議論が終わってしまうようなことにならないように。あくまでも、自分たちで到達した結論であるという実感をもたせ、ものの見方や課題への取り組み方は多様であることを示していく。
- ⑫ 教師自身が過去に経験した誤りや学習歴について語ることがあってもよい。

5 小集団学習の実践上よく出される問題点とその改善の方途

問題点 1

小集団学習をやると私語が多くなったり、騒がしくなるなどして、能率が上がらないが、どうしたらよいだろうか。

小集団学習を進めていく上においては、必ずといってよいほど出てくる問題である。ここでは、常に私語の多い学級は別にして小集団学習の際に私語が多くなる問題に絞って考えてみたい。これにはいろいろな原因が考えられる。例えば、班編成や班の人間関係の問題（好きなもの同士で組んでいる班等）、コミュニケーション技術の未熟（司会のやり方や話し合いの進め方がわからない）、課題そのものの問題（興味のないものだったり、何をやればよいか不明確）、基本的な学習習慣の欠如（班学習は息抜きの時間と錯覚している）等である。それには特に次のような点に留意して指導にあたりたい。

- ① 課題の切実感を吟味し、より具体的な形で示す。（何をどこまでやればよいのか）
- ② 班学習に使う時間をより明確に指示する。（何分でまとめなければならないか）
- ③ 特に司会の進め方の研修を行う。（司会者だけでなく全員が技能を身につける）
- ④ 私語は「他の迷惑になり自分も損をする」ということを、その都度指導する。
- ⑤ リーダーに頼りすぎると、学級が「注意する者とされる者」に二分化され、状況がむしろ悪くなる。そうではなく、誰でもが気軽に注意できる風土をつくっていく。
- ⑥ 特別なあるいは個別に支援を必要とする子どもは、班内だけでは無理なので教師の継続的な個人指導が必要である。

問題点 2

小集団学習をやると、どうしても授業の進度が遅れがちになるが、どうしたらよいだろうか。

小集団学習は、子どもに時間を与え学習の一部を子どもに任せるので、教師が一方的に説明するより時間がかかるのは当然である。しかしそのことを超えても、敢えて導入するのは、「学習者自身の学びとり」を重視しているからである。その留意点は。

- ① 小集団学習を思いつきでやらせることなく、指導計画・過程の中に位置付けておく。
- ② 教材研究を十分にやる。（何が大切かがわかり、指導事項の重点化ができる）
- ③ 目的に応じた学習形態を選択し、熟練させる。（個人、小集団、全体、一斉等）
- ④ 一人でできる家庭学習やプリント学習などで内容を補うことも時には必要である。

問題点 3

小集団学習では、一部のできる子どもに頼りがちになるが、どうしたらよいだろうか。

多くは、課題に問題がある。特定の学習能力があればすぐにできるようなものではなく、全員の生活経験の違いや個性的な考えの生きる課題を設定したい。しかし現実には、なかなか難しいので、双方に次のような点を指導したい。

- ① わからなくとも恥ずかしながら、自分のできる範囲までは全力をつくすように。
- ② 教える場合には、答えや結論をすぐに教えるのではなく、その子に応じたヒントになるようなことを教えていく。あくまでもその子の一人立ちを目指す。
- ③ できない者でも工夫次第で、みんなを指揮し学習のリーダーになれることがある。例えば、自分だけが教科書を見ながら、他のメンバーに問題を出して答えさせるような場面である。このような学習で自信をもたせたい。

問題点 4

小集団学習では、集団の考えが優先し、個が埋没してしまう傾向があるので、はないだろうか。

小集団学習は、「一斉学習では個が埋没してしまうので現状の学級の仕組みの中で何とか個を生かしたい」という願いをもって導入されている。この問題はむしろ、一斉指導の中では見えなかった“授業で個を生かす、埋没させない”という視点から学級の実態が見えてきたと考えてよい。特に強調したい点は、一斉指導では自信がなく一人でできなかった子が班の中で友だちの真似をしたり、友だちからの賛同を得て自信をもつことがあるのである。しかし、そんな中でも次のような点についての工夫が望まれる。

- ① 小集団での学習に入る前に個人で考えたり、メモしたりする時間を必ずとる。
- ② 一人一人に、自分の役割遂行の時は班のリーダーとなるべき役割を与えていく。
- ③ 教師や司会が、意味をもった積極的な指名（意図的指名）に心がける。
- ④ なかなか参加の難しい子には、サポートをする支援的リーダーの助けを借りる。

問題点 5

どうしても各班ごとの学習状況に差が出てしまうが、なんとかできないか。

実際には、班ごとの学習が全く同じレベルで成立することは考えられない。問題は、遅れがちになる班をどう引き上げていくかである。その点にまず教師の眼を注ぐことから始めたい。特に留意したい点を挙げてみたい。

- ① 班編成時の問題が一番大きい。「学級で、学習をより効果的に進めるためにはどういう班がよいのか」ということを、体験的に子どもに理解させていく。学習リーダーの必要性がわかってくる。また、現メンバーの中からもリーダーを多く育てたい。
- ② 不活発な班には、班ごとの学習の時間帯に教師が重点的に支援をしていく。

問題点 6

小集団学習では、どうしても成績上位者に負担がかかるため、上位の者が伸び悩むのではないだろうか。

教え合い、助け合いの学習ばかりを小集団で行わせる場合には、そういう問題も起きてくる。基本的には小集団の良さをもう少し幅広くとらえ、「小集団で何をやらせるか」を中心とする小集団学習場面を工夫することである。また、次の点に留意したい。

- ① 上位者にも「物事をわかりやすく説明する能力」の大切さを理解させ、他人に教えることが、知識の定着や思考の深化には何よりの効果があることを教え、「教える者は二度学ぶ」を体感させていく。
- ② 教えられた者は「感謝」を忘れず表現していくことを必ず指導し、教えた者が教えてよかったと実感できるようにさせたい。そのことによって、それがだんだんと当たり前になっていく。
- ③ 下位者や上位者には、時には習熟度に合う問題を与え個別に指導をしていく。

問題点 7

小集団学習では、たとえ話し合いなどが活発に行われても、学習内容が定着しないのではないか。またその正確さにも問題はないだろうか。

「内容が定着しないのではないか」という不安は、一斉指導に慣れた教師ほど強く持つ。自分がしゃべったり教えたことしか子どもには身につかないと思っている。実際には子どもは受け身なためにむしろ逆の結果の場合が多い。そして基礎的・基本的事項などどうしても定着を図りたい内容ほど、学び合い・小集団学習などを活用して子ども自身による“学び取り”を重視したい。しかし、次の点に留意していきたい。

- ① ポストテスト、小テストなどをこまめに行い内容の定着度を個別に把握していく。
- ② 作問活動等、自分で学んだことから問題をつくる活動を重視していく。
- ③ 家庭学習を有効に機能させ、その点検・助言などを個別に行っていく。
- ④ 班にまかせっぱなしにしないで、重要な箇所は教師がチェックする時間をとる。

問題点 8

シラけて班の話し合いにのってこなかったり、どうしても内気で話し合いが苦手な子どももいるが、どうしたらよいか。

最近、集団活動の際にわざと「シラける」ことで自己主張をする子どもや、極端に集団活動をいやがったり、内気で参加できない子どもが増えてきていることは確かである。前者に関しては、それは社会性が欠如しているのであり、個性とは認めにくいので、正しい自己主張のあり方、協力の重要性などを指導していく。また、後者は、多分に本人の性格、資質的な問題もあるので、次のような点に留意し指導を進めてみたい。しかし、中には本人に参加の意思がありながら、いわゆる「仲間はずれ」にされている場合もあるので、よく見極め、その場合には特別な指導をできるだけ早く行う。

- ① 無理な発表などを強制しては、かえって逆効果である。本人のできそうな参加のし方を考えて徐々に慣らしていく。
- ② なるべく、班員が協同してやる仕事を多く経験させ、さりげなく支援していく。
- ③ ふだんの生活の中でも、できるだけ自分から先に相手に働きかける機会（自分から先にあいさつする等）を多くもつよう指導していく。

問題点 9

能力別や習熟度別の班編成については、どう考えていけばよいか。

個性や能力に応じた教育の要請に応えるため、上記のような班編成も一つの方法として注目されている。最終的には、目的に応じどのようなタイプの班でも組めることが理想なのでタブー視する必要はない。しかし、学習者の興味に応じた課題別やコース別ではなく、このような班編成をする際には、特に次の点に留意したい。

- ① 勉強がわからないことは恥ずかしいことではない、成績だけで“人のねうち”が決まるわけではない、という価値・規範を学級の中にどうしてもつくり上げたい。
- ② この班編成を「学級の基礎班」とするには問題が多い。教科や単元、課題などに応ずる「臨時の班」として活用していきたい。
- ③ 編成にあたっては、本人の希望も取り入れ、しかもメンバーを固定させない。
- ④ 子どもたちはもちろん保護者の十分な理解を得ることも必要である。

問題点 10

よく用いられている班競争については、どう考えていけばよいか。

学習場面では、基本的には班競争などを用いずに子どもを意欲的に学習に向かわせることが理想である。それができることがプロの教師であると言ってもよい。競争は本来的に「褒美と罰」がつきものである。他人に負けたくない、褒美が欲しい、罰は受けたくない、こんな気持ちが子どもたちの強い動機付けになる。しかるに指導者は特に教育的な手立てをもたなくとも、競争を組織し煽ることで一定の成果を挙げることができる。しかし授業における競争の導入は即効性をねらうだけにどうしても副作用がでる。例えば班ごとの発言競争やテストの点数競争などは、学習の本来の目的を忘れ、競争に勝つことが目的にな

ってしまう。また、先のような学習においては、結果がすぐに一人一人に還元されるため、励まし合っているうちはよいが、勝つことにこだわると責任が特定の子どもだけにいき、「いじめ」にまでつながっていくこともある。用いてもよいと考えられる場合の例を挙げてみたい。しかし、それによるペナティーだけは避けるようにしなければならない。

- ① 班でよりよいアイデアを出し、それらを競い合う場合。
- ② 学習新聞づくりなど、みんなの力を結集しそれにより協力性が高まる場合。
- ③ パズルやゲーム的な要素が入っている学習を行っていく場合。等

おわりに

これまでひと通り、「小集団学習」について述べてきたが、これを読んで「これは大変だ、こんな面倒なことはとてもできない」と思われた先生方もおられるかもしれない。しかし、あくまでもここで書いたことは、「こうあるべきではないか」という理想なのであり、私の経験からもその通り順調にいかないことは十分承知をしている。

ある意味では、意思も感情も多様で多感な子どもたちを相手に、しかも学習者主体の自主的・協同的な学習を展開させようというのであれば紆余曲折は当然であろう。それを無理に形式を押しついたりや体裁だけを整えようとすれば、学び合いや小集団学習を一斉指導するという自己矛盾を生じさせていくことになる。

私の願いは、このレポートを通して小集団学習を理解するというよりは、とにかく授業で、班をつくって小集団学習をやってみてほしいということである。そしてもしうまくいかなかった時に、どこからでも本稿を見てもらえば何かのヒントがあるのではないか、その程度の役に立てればよいと思っている。幸いにとは言えないが、本レポートは順序立てて読まなくとも、どの項でも結論的にはほとんど同じことを言っているのだから、どこから読んでいただいてもOKである。

また、本稿では、例えば「決して人の間違いを笑ったり、馬鹿にしたりしない」という記述が何回も何回も出てくる。重複している項目や内容もこれでもかと随所に出てくる。私のレポートの特徴である。良く言えば、そのことがそれだけ重要だということにもなるが、私自身の思考の未熟さ表現の拙さの現れであり恥ずかしい。とても読みにくいものになってしまったことをお詫びしたい。

ところでこのレポートは、小集団学習についての前半部しか記述されていなく中途半端なものである。後半の各教科や領域におけるアイデアあふれる具体的な実践こそが、本当の小集団学習の実践であり、記録として残しておく価値のあるものである。ぜひ後半部をそれぞれの先生方の手で埋めていってほしい。

終わりになるが、私は、長い教師経験の中で自分が授業や活動の実践に向かおうとしている時、あるいはそれらの結果を振り返る時、これだけはと大事にしていたことがある。それは私の授業や指導を生徒たちが“心待ちにしてくれている”かどうかということである。生意気な言い方ではあるが、教育活動の評価はそれに尽きるのではないかと考えている。その意味からすれば、どうか子どもたちが心待ちにするような小集団学習の実践を期待してやまない。

<主な参考文献>

- ・高旗 正人 講座「自主協同学習」全3巻 1981 明治図書
- ・高旗 正人 「自主協同学習論」 1978 明治図書
- ・高旗 正人 「容認・支援による意欲づくり」 1977 黎明書房
- ・高旗 正人 論集「学習する集団」の理論 2003 西日本法規出版
- ・片岡徳雄・倉田侃司 「全員参加の授業づくりハンドブック」 1984 黎明書房
- ・岸田元美 講座 話し合い学習上、下 1971 明治図書
- ・佐伯胖 「学び」を問い続けて 2003 小学館
- ・寄居中学校 実践研究集録「確かな学力の向上と品性あふれる生活態度の育成」
～自主協同の学習・諸活動の展開を通して～ 2009
- ・ジョージ・ジェイコブス他 「協同学習の基本原則とテクニック」 2005 日本協同教育学会