

## 「学び合い」による学力の向上

～学び合い(アクティブ・ラーニング)が目指す学力とそのための10の手だて～

関根 廣志

はじめに	7
① なぜ「学び合い」が復権してきているのか	
② 「学び合い」の実践の進んだ現場が次にいづく疑問や問題	
③ 「学力とは何か」をどうとらえるかが、授業を考える前提となる	
④ 本レポート作成の趣旨と構成	
I 授業で育成したい学力と「知識・理解」偏重の現状	9
1 現行の学校教育における学力観はどのようになっているか	9
(1) 「学校教育法」においてはどう規程されているか	9
(2) 現行「小学校学習指導要領 総則」においてはどのように言われているか	9
(3) 文科省が示す学力観(学力の3要素)とは何か	9
(4) 参考 「学び合い」についての文科省の見解	10
2 次期学習指導要領で予定されている学力観	10
(1) 次期指導要領の「三つの柱」と言われていることは	10
(2) 中教審『論点整理』に見るアクティブ・ラーニングについての言及	11
(3) アクティブ・ラーニングで学習者にどんな力をつけるのか	11
(4) アクティブ・ラーニングで培おうとする学力のまとめ	13
(5) アクティブ・ラーニングが目指す学力(学力観)とその特徴	14
① 集団問題解決力とコミュニケーション力	
② アクティブ・ラーニングの本格実践に向けては旧来の授業観の変換が必要	
3 ところで何故いまだに学力といえば「知識・理解」なのか	15
(1) 現場の現状は	15
① 「学力は知識・理解である」とだけ考えている教師があまりに多い	
② 授業を指導する立場にある指導者の大いなる責任	
③ 授業者のねらいの吟味こそが指導者の最も大事な仕事	
④ 「学び合い」は授業においては単なる「手段」でよいのか	
⑤ 「学び合い」そのものに教育的な価値があるというのが「協同学習」の立場	
(2) 「学力は知識・理解だ」とする認識について考えられる原因(私見)	16
① 「知識重視」の過去の国の施策が強く残っている	
② 客観的に測定可能なものだけを学力とする考え方(過去の学力論争のポイント)	
③ すべて「入試があるから」ということに帰結させる多くの教師の存在	
4 「知識・理解」にも「学び合い」は一步も引いてはならない	18
(1) 「学び合い」による学力形成をめぐる現実	18
(2) 「学び合い」は「知識・理解」にどう対処していくか	19

Ⅱ 「学び合い」による学力向上の視点	19
＜学び合いによる学力向上のための10の視点＞	20

- ① 確かな学力をつけるための明確な到達目標(ねらい)の設定
- ② 「学び合い」の問題解決的な授業過程への効果的な位置づけと形態の選択
- ③ 子どもが挑戦感をもって臨む学習課題の設定
- ④ 知識の確実な定着と活用を目指すまとめ・振り返りの実施
- ⑤ 授業のねらい(知識・理解+多面的な学力形成)に対応する多様な評価の実施
- ⑥ 自主協同的に課題を追究するための学習スキルの習得
- ⑦ 課題追究の「学び合い」に向けての一人一人の心構えと態度の確立
- ⑧ 単なる仲良しではなく課題追究の「学び合い」に相応しい人間関係づくり
- ⑨ なれ合いではなく課題追究の「学び合い」に相応しい学習風土・規範づくり
- ⑩ 学級の全員の学力向上のためには支援的リーダーの育成が必要

＜教師の指導に関すること＞

1 確かな学力をつけるための明確な到達目標(ねらい)の設定	20
(1) 授業のねらいはどう定めればよいか	21
① 授業のねらいは日本中のどこの学校でも同じでよいのか	
② ねらいの設定は「深い教材解釈」と「子どもの知的水準の正確な把握」がポイント	
③ 授業で育成したい力はすべて授業案のねらいの中に折り込んでいく	
(2) 深い教材研究による学習内容の中核となるものの把握	22
① 教材の発掘, 教材研究は教師の最大の仕事	
② 子どもの経験も有力な教材となる	
③ 教材研究を深めれば深めるほど「子どもに身に付けさせたいこと」が絞られる	
(3) 学習主体としての子どもの実態を捉える8つの視点	22
① 学習主体である子どもの認知的な成熟度と発達段階はどうか	
② 子どもがこれまでに獲得している自己の認識能力や論理構造はどうか	
③ 子どもが学んできた過去の学習の成果はいかなるものか	
④ 学習内容に関わる子どもの過去の経験がどの程度あるか	
⑤ 子どもは新しく学習する対象に対して興味・関心がどの程度あるか	
⑥ 認識活動を行う場における一般的な社会的状況はどうであるか	
⑦ 学習者一人一人のもつ個別的な社会状況	
⑧ 子どもが将来社会で果たそうとする役割や目標が明確になっているか	
(4) 「思考力・判断力・表現力」は「問題解決的な学習」によって育てる	24
2 「学び合い」の問題解決型の授業過程への効果的な位置づけと相応しい形態の選択	24
(1) 問題解決的な授業展開と知識を自分で学び取る学習の必要性	24
① 授業は教師がいかに教えるかではなく, 子どもがいかに知識を学び取るかが重要	
② 問題解決型の学習で得た知識は定着の面でも活用の面でも優れている	
(2) 「学び合い」の問題解決的な授業展開への効果的な位置づけ	25
① 「学び合い」は授業過程や教材が必然的に要求する場面に位置づけたい	

②	しかしながら「学び合い」のよさはやってみなければわからない	
(3)	いろいろな「学び合い」の種類を知り、そのよさが発揮される選択を	----- 25
①	協同で学習することのよさが引き出せればすべて「学び合い」ととらえたい	
②	学び合いにはどんな種類があり、そこで基本とすることは	
(4)	「学び合い」を代表する小集団学習の典型的な場面	----- 26
3	子どもが挑戦感をもって臨む学習課題の設定	----- 28
(1)	なぜ「授業のねらい」で止まらず「学習課題」なのか	----- 28
①	授業で教師が自分の立てた「ねらい」だけで止まっていたら	
②	子どもの学習ターゲットとなる「学習課題」の必要性	
(2)	できるだけ子どもたちに課題を設定させるよう、教師はあらゆる努力を	----- 29
①	課題を子ども達が設定することでより意欲的にとり組むようになる	
②	子ども達が課題を設定するときには、課題の解決方法も同時に考えている	
(3)	課題は設定して終わりではなく課題意識を高め、方法を持つことこそ重要である	30
①	教師は「課題の設定」と「課題意識の醸成」は常にセットで考えていく	
②	挑戦感をもって取り組む課題には、子どもの「興味」、「ズレ」、「難易度」が重要	
(4)	「学び合い」には「協同」を本質的に必要とする課題の設定を	----- 31
①	課題のよしあしは「学び合い」を決定づける	
②	集団で学ぶ(「学び合い」)に相応しい課題の設定	
4	知識の確実な定着と活用を目指すまとめ・振り返りの実施	----- 32
(1)	「まとめ」と「振り返り」の重要性の再確認	----- 32
①	「まとめ」や「振り返り」には決まった定義はない	
②	学力定着に向けての「まとめ」、「振り返り」の効用への着目	
(2)	子どもの手による効果的な「まとめ」はどうすればよいか	----- 33
①	授業はばくぜんと終わってはならない	
②	まとめについての留意点	
③	問題解決的学習における検証の段階にまとめを学ぶ	
(3)	個の学力定着に向けての「振り返り」をどのように行うか	----- 34
①	学んだことの定着のためには、学びを個に返す「振り返り」はどうしても必要	
②	授業における具体的なまとめや振り返りのやり方	
③	「表現」を学習のゴールにすることで総合的な学力がついていく	
④	思考力・判断力・表現力の育成も「振り返り」とは切っても切り離せない	
⑤	「振り返り」についてのまとめ	
5	授業のねらい(知識・理解+多面的な学力形成)に対応する多様な評価の実施	- 37
(1)	ねらいに合わせ、確かな方法をもって授業(学力)評価を確実に行いたい	----- 37
①	授業案の「評価」に、ねらいと評価が連動していないものを多く見る	
②	評価の方法が明示されていないということは、“しない”ということである	
③	評価のやり方の工夫で多くの授業改善情報を得、授業改善を図る	
(2)	一人一人に即した多様で肯定的な学力評価で、次への意欲を高めたい	----- 38

- ① 残念ながら全員がテストで満点をとれるとは限らない
- ② 到達度評価や個人内評価の多用でどの子にも肯定的な評価を
- ③ 子どもに対して、「学び合い」の主体者としての評価も行いたい
- (3) 授業における学びの成立を一人一人の子どもに即してみる ----- 39
- ① 授業評価で一番大事なことは、個が新しい学びを成立させたかどうかである
- ② 授業を通して特別な支援を要する子と周りの子どもたちを共に育てる
- (4) アクティブ・ラーニングを促す「学び合い」の評価のあり方 ----- 39
- (5) 学力は集団の平均点だけではなく、個の変化・成長にも着目する ----- 40
- (6) 自分の立てた項目での自己評価で「やった」という手応えをもたせたい ----- 40
- (7) 子ども同士の相互評価は教師の使い方次第で“諸刃の剣”となる ----- 41
- (8) 学習の主体である子どもによる授業評価、時には教師への評価も実施したい 41
- ① 授業の評価は、子どもがその授業をどう考え、子どもがどう変わったかが一番大事
- ② 時には授業での「教師の指導ぶり」を子どもにも評価させたい
- (9) 集団が主体となって学習を成立させるとはどういうことか ----- 42
- (10) 集団としての学習の成立をどのように評価するか ----- 43
- (11) ALの進展に合わせた、現場への「ルーブリックによる評価」の要請 ----- 43
- ① もともとルーブリック評価とはどんなものなのか
- ② アクティブ・ラーニングにおけるルーブリック評価の必要性

<子どもの学習に関すること>

- 6 自主協同的に課題を追究するための学習スキルの習得 ----- 44
- (1) 自主協同学習のためのコミュニケーション技術習得の必要性 ----- 44
- ① 「学び合い」は技術をもたねばただ時間を与えられても成立しない
- ② コミュニケーションの技術がなければ「学び合い」での満足感は得られない
- (2) 授業のルールや学習スキルのもつ意味 ----- 45
- (3) コミュニケーション技術習得のポイント ----- 46
- 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 話し合いの深め方のポイント（重要）
- キ 問題解決的な学習に必要なスキル（子どもの発達段階に応じて適用させていく）
- ク 思考スキルの明確化について（関西大学黒上晴夫氏による）
- ケ 教師の助言の役割について
- コ 発言を促す雰囲気づくりのために ～教師の心構え～
- サ 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指導上留意したいポイント ----- 53
- (5) スキルの指導上留意したいことの追加 ----- 54
- ① 授業の進め方も重要なスキルとして子どもが理解する
- ② 他と力を合わせる方法も重要なポイント

- ③ ノートの指導は学力の定着にとって重要である
- ④ 学力不振の子は一人学習や自由な学習場面をとりわけ苦手になっている

7 課題追究の「学び合い」に向けての一人一人の心構えと態度の確立	-----	55
(1) 課題を追及し学力の向上に向けての「学び合い」実現のための一人一人の心構え・態度		
① 自らの学力向上に向かう強い意志をもつ		56
② 相手の話を心を込めて聞く		
③ 誰かに頼ることなく、自分のやるべきことは一生懸命やる		
④ 「困っている子」がいる時には誰もが“手を差し伸べる”態度をもつ		
⑤ 相手のことを考えた発言や問いでコミュニケーションの接続を		
⑥ メンバー同士遠慮のない反対や批判をし合いながら高め合う		
⑦ 常に時間内でまとめよう、結論をだそうという態度で話し合いに臨む		
⑧ メンバー全員がゴールすることをみんなが目指して努力する		
⑨ 困難なことがあっても、励まし合いながら最後まであきらめず立ち向かう		
⑩ どんな子どもでも「学び合い」では必ずリーダーシップを取らせたい		
(2) 「学び合い」を推し進めるに相応しいパーソナリティーの育成	-----	60
① 「学び合い」に向いている子どものパーソナリティー		
② 「学び合い」に必要なメンバーのパーソナリティーをどう育てるか		
③ 協同学習に向かないパーソナリティー ～意外と協同学習推進のネックになる～		
④ 子どもの能動的なパーソナリティーへの変容のための教師の働きかけ		

<学習集団づくりに関すること>

8 単なる仲良しではなく課題追究の「学び合い」に相応しい人間関係づくり	---	62
(1) 授業において人間関係のもつ意味は教師の想像を超えるものがある	-----	62
(2) 授業において目指すべき人間関係は	-----	63
① 「他人に勝ちたい」という気持ちは誰もがもっている		
② 学級の間人間関係づくりや「学び合い」の採用には教師のあり様が大きく影響する		
③ 一人一人の学力向上には良好な人間関係は必須の要件		
④ 学級の間人間関係は意図をもって育てなければ育たない		
(3) 授業における教師と子どもの人間関係づくり	-----	65
※ 授業での子どもとの人間関係づくりで留意したい点		
(4) 授業における子ども同士の間人間関係づくり	-----	66
① 授業における子ども同士の間人間関係の重要性		
② 人間関係を結ぶための相手とのコミュニケーションのあり方		
③ 授業を通して人間関係をつくるには「学び合い」しかない		
④ 授業における子ども同士の間人間関係づくりのポイント		
(5) 「切磋琢磨」は高度な協同の姿である	-----	68
(6) 最終的には、友だちの成功と一緒に喜べるような人間関係にしたい	-----	68
9 なれ合いではなく課題追究の「学び合い」に相応しい学習風土・規範づくり	---	69
(1) 集団での学習は集団の風土によって大きく左右される	-----	69
(2) 「学び合い」に必要な風土～支持的風土は何でも許すなれ合いの風土ではない～		70

(3) 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	70
(4) 学びには厳しい「支持的・期待的風土」をいかにつくるか	71
① 風土づくりの主役は教師であり、よきモデルも教師である	
② 教室は「ステージではなくけいこ場である」ことの徹底	
③ 「わからないことは恥ずかしいことではない」という風土を	
④ 「相手の話を心を込めて聞くこと」は風土づくりに欠かせない	
⑤ 誰もが誤答や失敗を恐れず、むしろそれを生かそうとする学習風土を	
(5) 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	73
(6) 教師が、集団風土づくりで日頃特に忘れてはならないこと	74
① 風土は子どもの学力形成や人間形成にも大きな影響を与えることを常に意識しておく	
② 子どもと個別に話をしていても、教師の話は学級のみなが聞いている	
③ 風土づくりの面からも「課題づくり」は大事である	
④ 「批判」や「反対」こそが学力を高め、互いに高め合う集団をつくる	
⑤ 今流行の「真面目を茶化す風土」は何としても排除したい	
(7) 学習集団が望ましい規範を共有することが「学び合い」を促進させる	76
① 「集団規範」とはどんなことを言うのか	
② 「学び合い」を行う学習集団として目指すべき望ましい集団規範	
(8) 「学び合い」に相応しい集団規範をどうつくるか	77
① 授業で協同学習を推進するためには、自分達で決めたルールが必要である	
② 教師の身に付けている規範が子どもの目指すモデルになる	
③ 目指す規範のよさを実感する場面をできるだけ多く設定していく	
④ 課題の追求については、遠慮せず何でも言い合える規範の確立が特に大事	
※ 高め合う授業で目指すべき望ましい規範の例 (順不動)	79
10 学級全員の学力向上のためには支援的リーダーの育成が必要	79
(1) 学習者中心の「学び合い」ではリーダーの在り方が大きな影響を与える	80
① 学級のリーダーをどうとらえるか	
② 「学び合い」とリーダーの役割	
(2) 「学び合い」にはどうしても「支援的リーダー」が必要	81
① 「支援的リーダー」とはどんなリーダーか	
② なぜ「支援的リーダー」が必要なのか	
(4) 「教える者は二度学ぶ」、その納得があれば学習リーダーは十分に育っていく	82
① 「教える者は二度学ぶ」とはどういうことを言うのか	
② 双方にとっての“学び”となるには、どんな教え方が必要なのか	
(5) 支援的リーダー育成のための具体的方策	83
(6) フォロアーシップを育てることの重要性	84
(7) 目指すフォロアーシップのあり方	84
おわりに	85
<引用・参考の 関根レポート>	85

## 「学び合い」による学力の向上

～学び合い(アクティブ・ラーニング)が目指す学力とそのための10の手だて～

関根 廣志

### はじめに

#### ① なぜ「学び合い」が復権してきているのか

「学び合い」にはおよそ50年以上にわたる研究と実践の歴史があり、その研究者や実践家は時流に流されることなく日本の教育界に確かな足跡を残してきた。今も大きくは「協同学習」として広く研究と実践が行われている。

近年では「言語活動」の現場への要請に基づき全国的に光りが当たっていた「学び合い」にも少し陰りが見えてきていた矢先、このところのアクティブ・ラーニングの半ば強制的とでも言えるような現場への浸透で、「学び合い」が再び大きな注目を浴びることになってきた。

それは、アクティブ・ラーニングは現段階では、いわば理念として十分な理解が進んでいるものの、方法論としては現場の創造性に任されている部分が多いのである。

したがって現場では、その全てではないにしても、「学び合い」を抜きにしては「アクティブ・ラーニング」が成立しない、アクティブ・ラーニングの核は「学び合い」になるということ(参考、H28年度協同教育学会の大会テーマは「アクティブ・ラーニングの核としての協同学習」)を、どの教師も認識しているのである。

そこでまずは、「学び合い」を通してアクティブ・ラーニングを実現しようとしているのがこのところの現場の実情である。

#### ② 「学び合い」の実践の進んだ現場が次にいづく疑問や問題

私は平成22年度から27年度まで、新潟市教育委員会の嘱託指導主事を勤めさせていただき、数多くの小中学校の現場を見たり、研修にも携わらせていただいた。そこでは多くの「学び合い」の場面を見てきた。最初は手探りでやっていた学校や教師も経験を重ねることで少しずつ“板について”きた。

そんな中、最初は「学び合いはどうやればいいのか」という問題から出発した学校も、ある程度実践が進んでくると、小学校と中学校の違いはあるが、ある共通の課題をもつことに気がついた。

それは小学校では、いわば典型的な「活動あって学びなし」、中でも「話し合いが深まらない」とうことである。

また中学校では、「学び合いによって本当に学力がつくのか」という問題に集約される。両者とも率直な疑問である。これらは今後アクティブ・ラーニングの実践が進んでも同じような様相を呈してくることは十分に予想できる。

もしも、反論が許されるならば、前者は、「活動があればそこには何らかの学びはあるはずだが、教師の思っていた答えや結論がでなかった」、「予め教師の考えている学び以外は学びとは認めない」という、教師中心の一斉指導とはなんら変わらない授業観がそこには透けて見えるのである。

後者については、教師の学力観の問題がある。本音は「学び合いで本当に“知識”が身に付くのか」、「高校入試は大丈夫なのか」という疑問である。つまり学力の中心は「知識・理解」であるという「かたくなな学力観」をもっているのである

しかし、そうは言っても現実には厳しい。ここを理論の面でも実践の面からも確実に乗り越えない限りは、大方の教師にとっては「やっぱり学び合いはだめだ」ということになり、再び学び合いが現場の定着せず一部の教師だけのものになってしまう。それは同時にアクティブ・ラーニングの衰退にも直接つながることになる。

### ③ 「学力とは何か」をどうとらえるかが、授業を考える前提となる

上記②の問題を考える時に大きく影を落とし、どうしてもはっきりさせておかなければならないのは、「学力とは何か」という学力観の問題である。そこが偏っていたりまちまちの認識では、いつまでたっても議論も実践もかみ合わない。

「学力とは何か」は、教育界における永遠の課題と言ってもよく、学力論争(広岡亮藏氏の生活派と勝田守一の科学派によるものがその代表)華やかなりし昭和の時代には、研究者の数だけその定義があるとさえ言われた。

少し前にはアメリカのブルームが提唱した形成評価による完全習得学習関係の研究者による、学力には「知的側面・技能的側面・情意的側面がある」という指摘は教育界に大きな刺激を与えた。

また特異ではあるが、佐伯胖氏による「答える力ではなく問う力こそ学力である」「新しい学びは新たな問いを生む」という指摘はぜひ心に留めておきたい。

そこでそんな大それた問題に私ごときが所感を述べることはできないが、私自身としては、文科省の示す学力の3要素は、これらの歴史的経緯を踏まえつつ、きわめて妥当かつ実践的であるということで、教育界が少し静かになってきているのではないかと考えている。これは、私も自分の考え方や実践の拠り所にしていく学力の理念である。

しかしこのところのアクティブ・ラーニングの台頭は、これまでの3要素の上にプラスをしなければならぬ要素が増えてきたことも実感している。(それは何かについては、本論で考察してみたい)

本レポートにおいては、学力に関しては上のような立場で論述をしていくことにしている。

### ④ 本レポート作成の趣旨と構成

「学び合い」に関し、今、私が個人的に何とか解決の糸口を考えていきたいと思っていることは、先にも指摘したが、小学校の言う「学びを深めるには」、中学校現場の「学び合いによって本当に学力がつくのか」、という現実的な問題である。もちろんここで言っている「学力」や付けさせたい力は「知識・理解」のことである。

おかしな言い方で恐縮であるが、「学び合い」はここを避けてはならず、むしろ一步も引かず「学び合いこそが知識・理解の習得には最善の方法である」というくらいの気概をもち、そのための理論と実践を示していくことが必要である。

そうでなければ、「学び合い」は早々に衰退し、これから本格化するアクティブ・ラーニングもかけ声倒れに終わってしまうことも十分に考えられる。

そんな状況の中で私が考えていることは、今まで書いてきた「小集団学習」、「学び合い」、「アクティブ・ラーニング」での実践の手だてを再整理し、「学び合い」によって学力、



とりわけ知識・理解を十分に意識した学力を身に付けさせるための実践の重点を提案することである。このことが、私の今の役割と自覚し本レポートの作成にあたった。

レポートの構成は、学力の向上を目指すには、まず「学力とは何か」について明らかにしておくことが必要と考え、現行の学習指導要領に基づくものをベースにしつつ、現場のもつ「知識・理解」を中心とする現実的な学力観についても論考してみた。

さらにこれからアクティブ・ラーニングによって生み出される次期学習指導要領で目指す学力観にも触れてみた。

そして上のことを踏まえ、本レポートの中心を、それらの学力を育成するための、“10の実践の視点と方法”の概要を示すことにした。これは同時にアクティブ・ラーニングの実践とも共通するものであると考えている

## I 授業で育成したい学力と「知識・理解」偏重の現状

### 1 現行の学校教育における学力観はどのようになっているか

#### (1) 「学校教育法」においてはどのようになっているか

第30条 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第21条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

2 前項の場合においては、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。

#### (2) 現行「小学校学習指導要領 総則」においてはどのように言われているか

##### 第1 教育課程編成の一般方針

1. 各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、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むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。

#### (3) 文科省が示す学力観(学力の3要素)とは何か <2003,4発行 リーフレットより>

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① 基礎・基本的な知識・技能の習得</li><li>② 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等</li><li>③ 学習意欲</li></ul> |
|--|

#### (4) 参考 「学び合い」についての文科省の見解

##### 新学習指導要領 「スタートパック」の発送について

平成23年 3月 鈴木文部科学副大臣

各教科等の指導の中で、事実を正確に理解し、その事実を自分の知識や経験と結び付けて、多様な観点から検討し、考えをまとめるといった学習活動や、集団の中でお互いの考えを伝え合い、その考えの違いを認め合う中で、自らの考えや集団の考えを発展させていく学習活動を充実していくことが求められます。

また、知識や考え方を一斉に指導するような授業だけでなく、一人一人の子どもの能力や特性に応じた学びや、子ども同士が教え学び合う協働的な学びにつながる授業を積極的に取り入れることも重要です。

その際、子どもたちが身近な課題と解決方策について「熟考」と「話し合い」を重ね、他者と協同して主体的に問題を解決する「子ども熟議」の考えに沿った指導を進めることも期待されます。

さらに、総合的な学習の時間における学習活動を、実社会・実生活との関わりや体験活動を重視して探究的な学習活動とし、他者と協同して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめ・表現する学習活動等を充実していくことも求められます。

## 2 次期学習指導要領で予定されている学力観

### (1) 次期指導要領の「三つの柱」と言われていることは

学校教育法第30条第2項において、学校教育において重視すべき三要素は、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」とされている。これをもとに、2020年から全面実施される次期学習指導要領においては、育成すべき資質・能力を以下の3点で整理することが考えられている（「三つの柱」と呼ばれている）。

- (1) 何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）
- (2) 知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）
- (3) どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力 人間性等）

すなわち、子供たちが「何を知っているか」に加えて、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということである。そのために、子供たちに、知識・技能を身につけさせると同時に、思考力・判断力・表現力等と学びに向かう力、人間性等を総合的に育む必要があるとされている。

ここで期待されているのが、アクティブ・ラーニングという学習方法である。

それでは、「育成すべき資質・能力」すなわち、「三つの柱」を育成するため、なぜアクティブ・ラーニングに期待が寄せられているのだろうか。

個別の知識・技能は、主体的・協働的な問題発見・解決の場面において習得し活用することで定着し、構造化されるとしている。思考力・判断力・表現力等は、知識として教えられて身につくものではないことは当然である。

それは、これらが必要となる学習場面、すなわち、主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することで磨かれていくとされている。さらに学びに向かう力は、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機づけを行うことで興味がわき、努力し続ける意思が喚起されるとされているのである。

そして「アクティブ・ラーニング」は、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善に留まるものではなく、子供たちの質の高い深い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものであることを協調している。

また、もう一つ「カリキュラム・マネジメント」も強調されている。学校の組織力を高め実践を向上させる観点から、学校の組織及び運営について見直しを迫るものである。

その意味において、次期改訂に向けて提起された「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」は、授業改善や組織運営の改善など、学校の全体的な改善を行うための鍵となる二つの重要な概念として位置付けられるものであり、相互の連動を図り、機能させることが大切である。教育課程を核に、授業改善及び組織運営の改善に一体的・全体的に迫ることのできる組織文化の形成を図り、「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」を連動させた学校経営の展開が、それぞれの学校や地域の実態を基に展開されることが求められている。

## (2) 中教審『論点整理』に見るアクティブ・ラーニングについての言及

初等中等教育分科会の教育課程企画特別部会が2015年8月に発表した『論点整理』では次の点が確認しできる。

「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」、これが2015年10月現在、文部科学省で用いられている「いわゆる“アクティブ・ラーニング”」の定義である。

『論点整理』では、「次期改訂指導要領が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが『どのように学ぶか』についても光を当てる必要があるとの認識のもと、『課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）』について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。

## (3) アクティブ・ラーニングで学習者にどんな力をつけるのか

これまでの経緯をみると、アクティブ・ラーニングの定義やその必要性はほぼ明確になってきている。

しかしながら、それによって子どもにどんな力をつけるのか(学力観)については、大学から義務教育までをカバーしようとする考え方だけに基本的なところは一致しているにせよ、とりわけ義務教育段階においては、まだまだ実践による十分な検証を経ていないこともあり、研究者や識者によって重点の置きかたがまちまちである。（「主体的・能動的学習」の部分に重きをおくか、「協働学習」に重きをおくかで違いが見える。それは価値観の違いというよりは各自の研究や実践のキャリアの違いからきている）

そこで、私は大変僭越ではあるが、中教審の報告や2～3名の研究者の主張するところをベースに、義務教育段階ではアクティブ・ラーニングによって子どもにどんな力をつけるのかを視野に入れまとめてみた。私自身はこれまでの研修キャリアや実践から実感するものとして「協働」に重きを置いていることはもちろんである。

※以下は特に参考にした記述である

① 中央教育審議会（2012年8月28日）の報告書で言っていること

「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである」

（『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に 向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』 p.10

② 中央教育審議会（2012年8月28日）の報告書で、これから必要な学士力(大学で身に付けるべき力)として言っていること

<これからの社会に必要な学士力>

- 1 知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力
- 2 人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力
- 3 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- 4 想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験を育むことである。

また、グローバル人材の土台として重要なのは、我が国の歴史や文化に関する知識や認識、多元的な文化の受容性、あるいは前述のような認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力である。

③ 青森大学学長 崎谷康文氏(内外教育27.5.1号) より

アクティブ・ラーニングが教育改革のキーワードとなってきた。大学のみならず、小・中・高等学校の学習指導要領についても、アクティブ・ラーニングなど学習・指導方法の改革が重要な要素になりそうである。理由は大きく二つ。

一つは、学ぶ者が主体的に学ぶことができれば、一方的な教え込みよりも教育の成果が大きいからである。自ら学ぶ意欲が乏しい我が国の子どもには、グループで話し合い、調べて考えを発表させ、また、体験的な活動を通じて、学びの面白さを感じさせ、知的好奇心を刺激することが有効である。

もう一つは、予測困難な時代となり、答えのない問題に取り組むことができる専門的知識や汎用能力が必要であり、また、解決策を見つけるには、協働作業が求め

られ、そのための表現力や協調性が必要となっている。このような能力を身に付けるため、アクティブ・ラーニングが重要である。また、アクティブ・ラーニングでは、それが学生の人格形成にどこまで寄与できたかを見極める必要がある。

④ 太田昌宏(明星大学)「アクティブ・ラーニングの工夫」 日本協同教育学会  
研究紀要より

アクティブ・ラーニングを「学習者が主体的に学ぶ教育機会」と定義した時に、「主体的に学ぶ」とは、学習者に次の3つのことが起きていることを指す。

- 1, 異質な者同士の関わりにより、自分を理解し、視野が広がる
- 2, 自分の考えを表現し、他者の考えを聴くことで、相互に学び合う
- 3, 体験を振り返るリフレクションにより、自ら問いを発見させる

そして、上記のことが起きるためには、次の三つの条件が必要と考える

- ① 場の安心、安全が確保されている
- ② 自由な雰囲気的空間ができています
- ③ 学習者が基本技法を身に付けている。

⑤ 溝上慎一(京都大学)「深い学びとアクティブ・ラーニング」 日本協同教育学会  
研究紀要より

授業をアクティブ化するという事は、これまで学生参加型や学生主体型と言われてきた学習形態を取り入れていくことであるが、学習の形態だけで充実した質の高いアクティブラーニングになるわけではなく、ややもすると、その形態面ばかりに気をとられて学習本来の目的を忘れがちになる。

学習内容にこだわってこそ、学生は認知機能をより働かせ、その結果、充実した認知プロセスが生じ、かつプロセスからも同時に多くを学び身に付けることができるのである。例えば、学習する内容の価値が高く、手ごたえのあるものであれば、対象への深いアプローチ(下に例示)が必要になり、それに伴い汎用的な学力もついていく。

＜学習への浅いアプローチと深いアプローチの例＞

○浅いアプローチ

- ・記述する ・言い換える ・文章を理解する ・認める ・名前を挙げる ・記憶する

○深いアプローチ

- ・中心となる考えを理解する ・関連づける ・論じる ・説明する ・身近な問題に適用する ・原理と関連づける ・仮説を立てる ・離れた問題に適用する ・振り返る

(4) アクティブ・ラーニングで培おうとする学力のまとめ

これらは現行の「学力の3要素」の上にたったものであり、決してそれらを否定して出てきているわけではない。例えば「知識・理解」を軽視しているわけではなく、それを教師主導ではなく学習者がいかに主体的・協働的に身に付けるかに大きな教育的価値をおいている。その獲得プロセスによって身に付けるものを重要な学力としたのである。

- ① これからの社会を生きるために必要な力のうち、自ら課題を設定し、自ら情報を集め進んで課題を解決していく「問題解決力」の育成。
- ② 学習者にとっての新しい知識や技能、考え方の獲得、言わば「何を学んだか」に併せて、それをいかに学んだかの「学び方」の習得も強調していく。
- ③ 社会のグローバル化や複雑化に対応すべく、集団での協働を通してしか身に付かない社会的な学力とも言える「集団問題解決力」を身に付けた人間の育成を目指す。
- ④ 学習者のもっている様々な学習(認知)能力と同時に人間的・社会的な能力の開発が行われる。とりわけ他のとの協働を通してしか身に付かない能力(コミュニケーション力等)に着目する。

端的に言うならば



(5) アクティブ・ラーニングが目指す学力(学力観)とその特徴

- ① 主体的な問題解決力
- ② 学習方法の習得
- ③ 集団問題解決力
- ④ コミュニケーション力 等

上の①，②については、これまでも学力形成の視野に十分に入っていた。さらにその重要性を強調しているにとらえてよい。アクティブ・ラーニングならではの特徴的なものは言うまでも無く③，④である。

### ① 集団問題解決力とコミュニケーション力

「集団問題解決力」についてはこれまでも述べているように、集団としての問題発見、共通の問題設定、考えの集積、考えの練り上げ、集団としての目標達成、結論の獲得、集団での結果の検証といった力に代表されるであろう。

そこでは当然目標達成に向けた全員参加のための役割分担や役割の遂行、どう自分がタイムリーに貢献するか、責任の果たし方の学習も同時に行われ、これも大事な力になる。

④のコミュニケーションについては、集団での問題解決には必須のものとして位置づけられ、メンバー同士のコミュニケーションがなければ、集団での問題解決は成立しない。

したがって大きくは③に包括されると考えてもよいが、現代の子どもたちの実態を見たときには、課題の解決に向けたアクティブ・ラーニングのあらゆる場面で意識的に育成することが肝要との考えから敢えて④として設定した。

「協同学習」の立場から言うならば、授業を通して育成される子どもの社会的な側面、人間関係づくりを中心とする集団形成的な側面においてもその鍵を握るのは教師と子ども、子ども同士のコミュニケーションの在り方なのである。

### ② アクティブ・ラーニングの本格実践に向けては旧来の授業観の変換が必要

再度の確認ではあるが、アクティブ・ラーニングを本格的に実践していくには、教師の

「教え込み」を中心とする授業観から、子どもの「主体的な学び」を中心にする事、授業では、個だけで学ぶのではなく協働で学ぶことのよさや価値を引き出す事、授業は知的目標達成とともに、集団形成や子どもの社会性の育成を同時に達成することを旨とするという授業観への転換が必須である。

このことへの理解なくしては、アクティブ・ラーニングは形だけのものになってしまい、単なるブームで終わってしまう。

これを日本の教育のスタンダードとして定着させるには、多くの教師が実践を通し子どもたちの中に成果を出すことで、アクティブ・ラーニングに対して不信感をもったり、二の足を踏んでいる教師たちを納得させ、広めていくしかない。

### 3 ところで何故いまだに学力といえば「知識・理解」なのか

#### (1) 現場の現状は

##### ① 「学力は知識・理解である」とだけ考えている教師があまりに多い

極端に言えば、いくら授業研究や校内研修をしようが現場の授業が、教師の教え込みからいっこうに変わっていかない最大の理由がここにある。「学力イコール知識・理解」とかたくなに信じ、それを変えようとしなない教師があまりに多いのである。現場ではそういった事例は随所にみられる。

例えば、初任者研修の指導案や経験者研修の指導案をみても、ほとんどの指導案が「知識・理解」に関する“ねらい”しか書いていない。

当然のことながらねらいの達成のために授業過程があるわけなので、展開も「それよう」に組み立てられ、「学び合い」などが取り入れられていても知識・理解の獲得のための全くの手段として位置づけられているか、あまり意味のないとってつけたような採用になっている。

そこから透けて見えることは、「知識・理解」以外の学力は学力としてはほとんど重要ではない、授業のついでに形成されればよい、授業の副産物ぐらいに考えているのである。

##### ② 授業を指導する立場にある指導者の大いなる責任

教育は意図的な営みである。授業においてねらいとしてあげられていない力が授業を通して付くはずはない。子どもに付けさせたい力(学力の3要素)はきちんと「ねらい」として明記すべきである。それは誰が考えてもわかることである。

授業にも「建前と本音」の世界があると言っても過言ではない現状の責任は、私は一般の教師たちを指導すべき立場にある指導者(行政職や管理職)にあると考えている。

私の認識ではほとんどの指導者が授業に対するそういった認識を全く持ち合わせていないのである。

そういう状況の中では一般の教員のみならず、できるだけよい評価を得たいと思っている子どもの意識は教師以上に「知識・理解」に片寄るのは当然のことである。

##### ③ 授業者のねらいの吟味こそが指導者の最も大事な仕事

私は常々、授業を指導すべき立場にある指導者は、授業者の立てたねらいをしっかりと吟味し(学力の3要素が育成されるものかどうか)その授業にしか当てはまらない、その学級の授業ならではのねらいを立てさせ、それに合わせた授業評価を確実に行わせることに腐心してほしいと考えている。

しかるに現状は、ねらいを授業者の“フリーハンド(知識・理解に関するものしか書いてない)”にしておきながら、授業過程(展開)を“いじくり回して”時には、誰の授業が分からなくしていることもある。授業者のやる気が失せることこの上ない。

授業は深い教材研究と確実な子どもの実態把握に基づいた「ねらい」さえしっかり立てられれば、展開は自ずと見えてくるものである。

#### ④ 「学び合い」は授業においては単なる「手段」でよいのか

ところで、授業のねらいは知識・理解だけに関わるものでよしとしている教師は、「学び合い」はそのねらい達成の全くの手段であるとしか考えていない。確かに「学び合い」はねらい達成の手段という性格をもつが、まずそのねらいが問題なのである。

学力にとって大事な「思考力・判断力・表現力」の育成や意欲の喚起などにはその育成手段としての「学び合い」は、もちろんそれがすべてではないが、「確かな学力」の育成を目指す授業では欠かすことができないのではないかと考えている。

また「学び合いは知識・理解習得の手段である」という側面しか見ていない教師や行政機関は、「学び合いなどはなくても別の手段で授業のねらいは十分に達成できる」という教師たちの主張は、甘んじて受け入れるしかないのである。

「学び合い手段論」を突き詰めれば、学び合い採用の有無はすべて授業者の判断や裁量ということになり、いつかは大方の現場から消えていくことなり、歴史はまた繰り返すのである。

#### ⑤ 「学び合い」そのものに教育的な価値があるというのが「協同学習」の立場

そんな中、「学び合い」を教育のスタンダードとしていくには、「自主協同学習」や「バズ学習」に代表される「協同学習」が50年来一貫して主張している「学び合いそのものに教育的な価値がある」という立場に立つしかないのである。

それだからこそ、「学び合い」は時流に左右されず志ある研究者や実践家によって50年以上にわたり脈々として受け継がれ、発展してきているのである。

その「学び合いの教育的価値」については、本レポートでは折に触れて再三述べているので詳しいことは省略するが、例えば「課題の解決に向けての協同の仕方や役割遂行を通じた責任感の醸成」、「他と関わることを通じた社会性の育成」、「集団活動を通し相手のよさを認めることによる人間関係づくり」、「各自の貢献により集団目標の達成(課題の解決)の喜びの感得やそれによる集団の高まり」、これらすべてに関わる「コミュニケーションの力の向上」などが挙げられる。

上に挙げたものは、授業の主たるねらいとなる「学び合いを通じた課題の解決」以外のものではあるが、このような力も授業を通して子どもにつけていくのだという認識を明確にもっていなければ、到底「学び合い」の持続的な実践者にはなれない。

### (2) 「学力は知識・理解だ」とする認識について考えられる原因(私見)

#### ① 「知識重視」の過去の国の施策が強く残っている

戦後の学校教育の流れを大づかみにすれば、子どもの生活経験や知識の主体的な学び取りを重視する「問題解決学習」と学問的な知識の系統的な習得や知的生産性を重視する「系統学習」のせめぎ合いという様相を呈しているといつてよい。(子どもの学力観の観点から言うならば、“生活派”と“科学派”の論争がある)



もちろんそう単純ではないが、現在はどちらによりウェイトがかかっているか(近年ではどちらか一方に片寄るということはない)という見方で見るとわかりやすい。

これまでは、いわば時代の風潮や社会の要請を反映しながらどちらかを切り捨てるというのではなく「揺り戻し」の繰り返しが学習指導要領によって行われていたと考えてよい。

戦後の日本の学校教育では、デューイのプラグマティズムの影響を受けた「経験学習」が主流であったが、1957年のアメリカの「スプートニック・ショック」に端を発する「教育の現代化運動」の影響と国内の経済的発展を支えるものとしての、基礎・基本に関する知識・理解を「学力」の中心に据えた。

この考え方は、圧倒的な力をもって現場に浸透し、教育とりわけ授業を構想する土台となっていくのである。学校では実際に、もっている知識量が多く(再生能力が高い)理解力に優れた子どもが高い評価を得ていく。

またそういった子どもが有名校に進学し、社会的な成功を収めていることを敏感に察知している教育熱心な保護者からの圧力もその風潮に一層の拍車をかけてきた。

また同時にそのことを、自分自身が経験(生き方)を通してその価値を実感し、その現実を信じて疑わない教師も多くいて、その価値観を変えるのは「至難の業」なのである。

そのような教師はいわば人生の「勝ち組」に位置しているために、学習内容の量的な増加に合わせて一方的な「詰め込み教育」やいわゆる「落ちこぼれ」を生むことになっていっても、そのくらいのリスクはあっても仕方がないという認識をもっている。

そうなれば当然、できない子どもや弱い立場の子ども身になって自らの指導を考えるとすることはできないか、しないようにしている。

このような形で「知識・理解」を中心とする学力観、いや学力と言えれば「知識・理解」だと断言する考え方は、文科省が何と言おうが、どんな研修をしようが未だに学校教育に大きく根を張っていることを事実として認めなければならない。

## ② 客観的に測定可能なものだけを学力とする考え方(過去の学力論争のポイント)

教育には評価がつきものである。教育の現場では、ある時は評価をもとに評定や判定をしたり、また選抜をしなければならないこともある。代表的には、高校入試や「成績をつける」という営みがある。

そこで大事になってくることは、評価の客観性である。評価には客観性や公平性は極めて大事な要素である。主観的な評価では子どもや被評価者を納得させることは到底できない。

そこで学校教育では、「客観テスト」という評価方法が確立され、広く用いられるようになってきた。

それ故、学力を測るにも「客観的な測定が可能な力」(学力論争時代の一方の柱である勝田守一による科学重視の主張(科学派)の流れをくんでいると考えられる)だけが評価の対象になっていくのである。

そうすることで、評価の客観性は保たれていくが、それ以外の学力は評価の対象にならないことから、教師にとっても子どもにとっても軽視され育成が全くおろそかになってきたことも事実である。

したがって、授業もそのような要請に合わせた授業になっていくのも当然であり、それに安住してきたのが日本の教育の大方の実態である。

文科省がいくら「思考・判断・表現」が重要である、「意欲」も育てなければならない

と言っても、客観的な評価の方法の開発なくしては、授業も変わらず、入試も変わらず、結果として子どもにも「確かな学力」がついていかないのである。

しかし昨今、それに大きな風穴を開けたのがOECDによるPISA調査である。

PISAでは、知識・理解だけではなく「それを使いながら思考し判断し、それを伝える力」もペーパーテストにより客観的に評価する方法を開発したとし、世界的に測定を実施したのである。

我が国はその結果が予想以上に悪かったために、急いでかつ真剣に対策を講ずることになり、いわば全国学テのB問題もその影響から生まれてきたことは明白である。日本の教育はある意味「外圧」によって変わってきたのである。

しかし現場では、子どもたちに確かな学力をつけるべく授業改善を進めている学校や教師がいる一方、授業の改善に向かうのではなく、B問題の過去問や類似問題の練習だけでお茶を濁してる現実もある。

### ③ すべて「入試があるから」ということに帰結させる多くの教師の存在

義務教育制度の中で、高校入試ほどその試験に公平性、客観性が求められるものはない。それ故に上の②とも大いに関係するが、テストの対象になるのは学力の中でも客観的に測定可能であり、評価の公平性が担保される学力に限られてくるのである。

そうなれば当然「知識・理解」に極端な比重がかかるのは自明の理である。例えばいくら思考力に優れていても、意欲的に学習していても記憶の再生が苦手な子どもは高い評価が得られないというのが高校入試の現実である。

それ故、ほぼ全員が高校進学を希望している中学校では、学力をつけることがイコール入試を突破できる力をつけることになっていくのである。当然授業もそのことをターゲットとして進められる

中学校の教師の中でも、学力の3要素や全員の生徒の学習の成立を意識しながら日々の授業を行っている教師もいる一方で、全くそんなことはおかまいなしで、中位以上の生徒を対象にした知識の詰め込み一辺倒の教師も多い。

そして現実には、入試の成績(上位校への合格数)を上げられる先生が授業のうまい先生、力のある先生として高い評価を得てきたのである。

そういう風潮や評価基準があれば、教師もそれを志向するのは当然である。

高校入試は、現場の授業改善にとってはきわめて強敵である。それは旧態依然でよいという授業にお墨付きを与え、自己を改善しようとしないう教師の隠れ蓑になっているとも考えられる。

## 4 「知識・理解」にも「学び合い」は一步も引いてはならない

### (1) 「学び合い」による学力形成をめぐる現実

本レポート作成の一番の動機となっている「学び合いによって学力はつくのか」と言っている多くの教師たちの「学力」は“知識・理解”のことだけを指しているのは明白である。そのことは現実の問題として素直に受け止めなければならない。

「学び合い」はそれを通して、一斉指導や個別指導では育成できない、学び合いでしか育成できない「確かな学力」を形成しようとしているのだから知識・理解が多少犠牲になっても、その役割は十分果たしている、などと言っているようでは「学び合い」はいつかは現場から消滅してしまい、決して日本の教育のスタンダードになることはない。

それはこれからの「アクティブ・ラーニング」にも全く同じことが言えると考えている。現場では以前に比べて研修もさかんに行われており、学力についての多面的な理解は相当進んできている。しかし依然として教師の本音は、学力と言え「知識・理解」だということが誰もが認める現実である。

そんな現実を受け止めた上で、「学び合い」はそこでも一歩も引かない、「知識・理解」の習得のためにこそ「学び合い」が必要だというくらいの気概を持ったときに、授業における様々な工夫や手だてが生まれ、創造的な実践、継続的な実践を通して「学び合い」のよさを実感することにより現場に定着し、誰もがその教育的価値を認識していく。

## (2) 「学び合い」は「知識・理解」にどう対処していくか

何度も繰り返すが、現状における学力は「知識・理解」に大きな比重がかかっている。「学び合い」はその現実に決して迎合してはならないが、逃げてもならず、正対し、しっかりとした対策を講じていくことが、「学び合い」が現場の“あたり前”になるためにはどうしても必要なことである。

学力の3要素に支えられた「確かな学力」の形成をめざしつつ、「知識・理解」の面からも確かな成果をあげていかなければならないのである。

それには、子どもの「知識・理解」の習得に向けての「学び合い」の必要性を実践で納得させていくことである。

ただしここでどうしても明確にしておかなければならないことは、目指す「知識」は単に再生できればそれでよいという「知識」ではなく、活用できる「知識」、社会で生きて働く「知識」であるということが前提であり、ここは譲ってはならない。

知識の量よりも質を大事にする姿勢である。その方が子どもにおける定着度(とりわけ中位以下の子どもにおける)も高く、知識量の増大だけをねらった授業よりも結果的に量の面でも優位に立つことは、学問的にも立証されている。

それは「何を学ぶ」かと共に、それを「いかに学ぶか」に着目(学び方にも大きな教育的価値をおきそこからの成果も重要な学力とする)し、そこに「学び合い」を有効に機能させることで可能となるのである。ここで言う「学び合い」は単に小集団学習を指すのではなく、協同のよさが発揮される学習形態のすべてを対象にしている。

## Ⅱ 「学び合い」による学力向上の視点

上において「知識・理解」を中心とする学力の向上においても様々な形態の「学び合い」を有効に機能させることでそれが可能になることを述べた。

それでは次に本章では、それを実際の授業の中でどのように行っていけばよいかの主たる方法や手だてを提案してみたい。

紙面の都合からやや具体性に欠ける記述があることもお許し願いたい。

その方法の基礎となる理論は、私のこれまでの研修キャリアから言うまでもなく高旗正人氏の「自主協同学習論」を中心とする「協同学習」であるが、そこに私の経験を加味し実践的な方法となるよう3つの視点(「教師の指導」、「子どもの学習」、「学習集団づくり」)から10項目に絞って挙げてみた。

しかし、この10項目は決して新しいものではなく、従前の私のいくつかのレポートの中から重要だと思うことをピックアップし再構成したものであることを断っておきたい。

## 《学び合いによる学力向上のための10の視点》

### ＜教師の指導に関すること＞

- ① 確かな学力をつけるための明確な到達目標(ねらい)の設定  
深い教材研究と確実な実態把握でその学級のその授業ならではの目標設定を
- ② 「学び合い」の問題解決的な授業過程への効果的な位置づけと形態の選択  
ねらいの達成に向け、教材や授業過程が必然的に要求する「学び合い」を
- ③ 子どもが挑戦感をもって臨む学習課題の設定  
自らがこの授業で「何がわかればよいか」、「何ができればよいか」を明確に
- ④ 知識の確実な定着と活用を目指すまとめ・振り返りの実施  
自分自身の手で今日わかったことを自分なりの言葉でまとめ、教訓を引き出す
- ⑤ 授業のねらい(知識・理解+多面的な学力形成)に対応する多様な評価の実施  
知識・理解のみならず、ルーブリック評価などを活用し多面的な能力の評価、

### ＜子どもの学習に関すること＞

- ⑥ 自主協同的に課題を追究するための学習スキルの習得  
「聞く・話す・書く」、「ノートづくり」、「話し合い」、「話し合いを深める」
- ⑦ 課題追究の「学び合い」に向けての一人一人の心構えと態度の確立  
課題の解決に向けては個が意見をもちみんなで厳しく追究し、力を合わせる

### ＜学習集団づくりに関すること＞

- ⑧ 単なる仲良しではなく課題追究の「学び合い」に相応しい人間関係づくり  
互いに切磋琢磨し、友だち同士期待をかけ合いながら支え合う関係
- ⑨ なれ合いではなく課題追究の「学び合い」に相応しい学習風土・規範づくり  
明るく安心して学べる学習風土の中で「みんながゴール」することを目指す
- ⑩ 学級の全員の学力向上のためには支援的リーダーの育成が必要  
率先して弱い友だちを助け、誰もが伸び伸びできる学習集団の先頭に立つ

ここで挙げたものは、「どれが先」とか「どれが重要」ということではない。学び合いを始めたい、学び合いを充実させたいという志ある先生方の実践の「切り込み口」と考えてもらい、実態に合った方法を重点(優先)に、できれば学校として同一歩調で進めるならば、「学び合い」が大きな成果をあげるに違いない。以下これらについて述べてみたい。

### ＜教師の指導に関すること＞

#### 1 確かな学力をつけるための明確な到達目標(ねらい)の設定

このことはどんな授業においても大事なことである。現在の子どもたちの知的な現状を確実に把握し、授業を通してその力をどこまで伸ばすのかの到達水準を明確にしなければ、授業も学び合いも始まらない。そのためには深い教材研究による教材の本質の理解と一人一人の子どもの実態の確実な把握は授業を成立させるための最も重要な要件である。現状は、あまりに安易で不十分なねらいの設定が見える。

## (1) 授業のねらいはどう定めればよいか

### ① 授業のねらいは日本中のどこの学校でも同じでよいのか

実際の授業を行う際には、教師が授業のねらいをどう設定するかが大きなポイントとなる。それは子どもにとっては達成すべき学習目標や学習のめあてになるからである。

それではそれはどのようにして設定していけばよいのであろうか。一般には、学習指導要領にある目標や内容がそのより所となっている。もちろんそれは日本の教育のスタンダードとして大事にされなければならない。

しかし、そこに止まっていたのでは、日本中どこでも同じねらいが設定され、教師と子どもとで織りなす授業の個性も創造性も発揮されないことになる。

そのことについての更なる問題は、新採用はまだしも、そのことに何の疑問をもたない教師や指導者があまりにも多いということである。

教師は、この学級の子どもたちにとって相応しい、この教材や学習内容でしか達成され得ない、自分とその学級の子どもたちでつくるこの授業ならではのねらいを設定していきたい。これが「授業を創る」ことになるのである。徹底した教材研究と確実な子どもの実態把握によりそれは可能になる。

### ② ねらいの設定は「深い教材解釈」と「子どもの知的水準の正確な把握」がポイント

授業の目的をシンプルに考えるならば「授業は子どもにとっての新しい知識や考え方・学習能力を獲得したり、技能などを身に付ける機会」と捉えられる。

つまり授業は、主として子どもの知的発達や技能の発達を促すためにあることに異存はない。

そのためには、どんな教材を発掘あるいは設定し、それをどれほど深く解釈するか、本質をどうつかむか、何が大事かを把握する営みと、学習主体としての子どもの実態(レディネス)、とりわけ知的な達成水準をどれほど正確に把握しているかにかかっている。その接点として、子どもにとっての挑戦感のあるねらいを設定していくのである。

### ③ 授業で育成したい力はすべて授業案のねらいの中に折り込んでいく

しかしさらに授業を通して知的・技能的な発達のもとより、人間の成長にとって必要な徳性や社会性の涵養、学習集団の人間関係づくり等を同時にねらうのであれば、そのことも授業の大事なねらいとして明確に設定し、授業のねらいに折り込み文章化していくのが当然であると考えている。

伝統的な「協同学習」では、その両者は「教科のねらい」と「学び合いのねらい」として必ず指導案に明記されている。このことは指導案の形式の問題ではなく、ねらいの達成を意識することで、教師の指導ぶりや実際の授業が変わってくることを意味する。

またねらいを定めたならば、その達成度を確かめる評価(明確な方法を伴って)が同時にセットで設定されていなければならない。そうでなければ、ねらいは授業中もさほど意識されることなく単なる飾り物となり、授業では機能しないことになる。

そして授業では、ねらいの達成のために展開がある。ねらいの設定が不十分であれば、それに合わせて展開もいかげんなものになる。

教師は、ただ指導書に書いてあるねらいをそのままのせているようでは、いつまでたっても力はつかず、子どもが満足するような授業はできない

## (2) 深い教材研究による学習内容の中核となるものの把握

### ① 教材の発掘、教材研究は教師の最大の仕事

授業における教材の大切さは誰もが承知している。知的分野における学習に関しては、子どもは教材に働きかけ、自分の思考を働かせることを通して新たな知識や理解を得、考え方(論理構造)を獲得していく。それがまさに授業の根幹をなす活動となる。

したがって子どもたちの学習意欲や成果を決定づけ、更に言えば授業の質を決定づける大きな要素が教材なのである。いかなる教材を選択し、子どもが意欲的に学ぶ対象となるよういかに提示するかは教師の専門性の発揮のしどころである。教科書にのっている教材だけをただ淡々とこなすような授業では、子どもにとって魅力的な授業にはならない。

言うまでもないが、その教材の基をなすものは、第一に広く言えば、先人が築き上げてきた「文化」と言われるものである。人間は文化を継承し、さらに創造することで自己を形成しつつ人間生活を豊かに営み社会を発展させていく。

### ② 子どもの経験も有力な教材となる

また次に、子ども自身の経験も有力な教材となっていく。授業を通して経験を再構成したり価値付けをしたりすることで新たな知識や考え方を身に付けていく(デューイにおける問題解決学習を支える基本的な考え方で「経験カリキュラム」と呼ばれている)。

経験を基にした教材は自分自身と直接かかわる問題であり、興味や学習意欲も増すことから子どものより主体的な学習が期待できる。(学問や科学を“体系的に学ぶ”ことを目的にした時にはなかなか難しい面がある)

### ③ 教材研究を深めれば深めるほど「子どもに身に付けさせたいこと」が絞られる

ところで文化や経験は、そのままではほとんどが“教材”と呼ぶに相応しいものにはならない。それはいわば学習のための素材である。そこに専門職としての教師の手が入らなければ、子どもが学ぶべき対象としての教材にはなっていない。

そこで重要なことは、教材を深く知れば知るほど、多角的に検討すればするほど、そしてその教材の本質をつかむことにより何が重要か、子どもにどうしても身に付けさせたいことは何かがクリアになってくるはずである。そうなった時には自信をもって授業に臨むことができるし、学び合いも授業のどこに位置づければよいかも自ずと見えてくる。

あの知識もこの知識も大事と考えているうちは、まだ教材研究が足りないのである。

## (3) 学習主体としての子どもの実態を捉える8つの視点

授業における教師の中心的な役割は「子どもの学習(認識)活動の条件を整え、それを支援・促進し彼自身の学習を成立させること」であると言ってよい。それには、教材(認識対象)設定を的確に行い、授業過程を最適に展開させることが重要である。それを効果的に実現させるには、学習(認識)主体である子どもの実態を知ることがどうしても必要になる。

その作業は当該教材とのかかわりの中で、授業を行おうとするそれぞれの教師により、一人一人の子どもに即して行わなければならない。デューイ的な立場をベースに実践的な視点を加えると、それはおよそ次の8つの視点から子どもを把握することになる。

目の前の子どもの実態を知らずして授業のねらいを定めるなどはできないはずである。とりわけ子どもの知識・理解の現水準は教師の経験と勘では不十分である。それよりも簡単なアチーブテストでその実情を知ることができる。その「子どもの現状をどこまで伸ば

すか」がねらいの設定であり、評価規準の定立になるのである。

その実態把握はそんなに時間はかからないので、その労を惜しんではならない。とりわけ学力のうち知識・理解の伸長はこのことを抜きにしては、授業は意味のないものになってしまう。例えば、もうすでに子どもが十分わかっていることを授業でやってもその子にとっての新しい学びはない、知的な側面からは授業の意味がないということである。

**① 学習主体である子どもの認知的な成熟度と発達段階はどうか**

人間の生物学的な成長や発達段階を無視した認識活動はあり得ない。「生まれつきの能力」などと俗に言われているものや、学習活動を行う対象の子どもたちの神経系の成熟段階やその認識活動の特色を捉えていくということである。

**② 子どもがこれまでに獲得している自己の認識能力や論理構造はどうか**

人間が通常生まれてから、主として社会的な認識活動によって獲得してきた認識能力(学び取る力や理解力、学びの方法等)と、その結果自己のものになった認知構造(ものの考え方や問題のとらえ方、解決のし方等)を明かにしていく。

**③ 子どもが学んできた過去の学習の成果はいかなるものか**

教材を新しく学ぶにあたっては、子どもの知的ないし技能的なレディネスはどうかを明らかにすることはどうしても必要である。これから学ぶ単元や教材の学習内容に関して、何がどこまでできているのか、何がわかり、何がわかっていないのかを、一人一人について明らかにする。ねらいの設定に関しては最も重要な事前作業と言ってよい。

**④ 学習内容に関わる子どもの過去の経験がどの程度あるか**

子どもが過去にその学習対象に対しどの程度関わったことがあるか、その対象と関連のある生活経験が過去にどの程度あるか、また子どもの現在の生活とどのような関係をもっているかという視点で子どもをとらえる。

**⑤ 子どもは新しく学習する対象に対して興味・関心がどの程度あるか**

新しい学習内容に対して、一人一人がどのくらい興味や関心をもっているか、どのような点に興味や関心をもっているかを明らかにする。そのことは学習活動のエネルギーとなる学習意欲の持続と大きく関係していく。

**⑥ 認識活動を行う場における一般的な社会的状況はどうであるか**

子どもが認識活動を行っていく上で拘束される一般的な社会的状況の把握である。例えば、学習に使える時間、所属する学級集団全体のもつ知的水準、使用可能なメディアや資料等どれだけ子どもの認識活動を媒介(有効に推進)するものがあるのか、またその水準(教師の力量などが一番大きい要素となる)。

**⑦ 学習者一人一人のもつ個別的な社会状況**

子どもが学校を離れた時に、認識活動が促進または制約を受ける個別の社会的状況である。中心的には家庭や地域の知的環境がどうかである。

**⑧ 子どもが将来社会で果たそうとする役割や目標が明確になっているか**

子どもが将来社会に対し、どのような役割を果たそうとしているのか、どのように生きようとしているのか、理想とする社会生活は、あるいは職業希望などの将来の生活設計などに関連しての学習への目的意識、向学心などによって規定される個性的要因である。

#### (4) 「思考力・判断力・表現力」は「問題解決的な学習」によって育てる

確かな学力の重要な要素となる子どもの「思考力・判断力・表現力」はその育成を意図した学習が行われなければ、形成されることはない。この3者はそれぞれ別々な性格をもつ能力であるが、きわめて密接な関連をもっており、とりわけ問題解決的な学習のプロセスをとることで、その能力が随所に必要になったり、その能力を駆使して問題解決に臨むなどして、総合的に育成されていく。

通常の学習では、子どもは課題に対して、それまでのどんな経験や知識、情報が必要なのかを考え、それらを集め、それぞれの有意性や必要性を判断し、そして解決策を複数考え、その中から最善策を判断していく。

そして個としての考えや結論を出し、相手に伝わるよう表現を工夫しながら、話し合いや集団思考(言語活動)を通してより高次の結論となることを目指していく。

さらにそこで得た結論を自分なりの表現(ことば等)で表したり、学習記録(文字等)として残していく。つまり表現による「振り返り」をゴールにするのである。

このような問題解決的な学習過程は、まさに「思考力・判断力・表現力」を総合的に育成し「確かな学力」を身に付けさせるにはなくてはならないプロセスである。

## 2 「学び合い」の問題解決型の授業過程への効果的な位置づけと相応しい形態の選択

一斉授業に行き詰まったり、答えがでないから、手があがらないから「学び合い」では満足な効果は望めない。効果的な学び合いは「教材が学び合いを要求する」「授業を展開させるには学び合いしかない」という状況での採用でなければならない。合わせて「ペアやトリオ、小集団、全体」などの一番相応しい形態を選択していく。問題の解決に向け「学び合い」を子どもが要求するようになれば本物である。

### (1) 問題解決的な授業展開と知識を自分で学び取る学習の必要性

#### ① 授業は教師がいかにかえるのではなく、子どもがいかにか知識を学び取るかが重要

普通、授業といった時には1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、教師がいかにかうまく知識を子どもに伝達したかではなく、授業過程の中で一人一人がいかにか主体的かつ協同的な学習活動(学び合い)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。

#### ② 問題解決型の学習で得た知識は定着の面でも活用の面でも優れている

そのようにして獲得した知識は、同じ知識でも知識の量を重視する教師中心の一斉指導によるものとは定着の面でも活用の面でも優れていることは明白である。

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か知識や技能を教え込むかではなく、あくまでも



子どもが、どのようにして知識や技能、考え方を自分の力で学び取るかに授業構成・展開、支援の力点を置くことである。

そのためには、教師による一方的な知識伝達型、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『探求の主体』とするような授業過程を構成していきたい。

## (2) 「学び合い」の問題解決的な授業展開への効果的な位置づけ

### ① 「学び合い」は授業過程や教材が必然的に要求する場面に位置づけたい

授業において学習内容や展開に応じ、個別、ペア（トリオ）、小集団、集団討議など多様な学び合いの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『学び合い』」、「困った時の『学び合い』」では決してうまくいかない。

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、新しい知識や考え方を学びとるための（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「学び合い」ということが大事なのである。

そうであれば当然、「学び合い」は一斉指導の単なる補助ではなく、問題解決的な授業のプロセスにおける新しい知識を獲得する肝心な場面、深く考えなければならない場面に適切に位置づけられるということになる。

思いつきではなく、「授業展開や教材が必然的に『学び合い』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。

### ② しかしながら「学び合い」のよさはやってみなければわからない

「学び合い」のために子どもがあるのではない。子どもが「学び合い」に慣れてくればくるほど、教師の教材研究の深さと学び合い設定の必然性が要求される。教師が困った時や思いついた時の「学び合い」では、いつまでも本物にはならない。

しかしそうは言っても、やらなければ「学び合い」のよさはわからない。最初は気軽な気持ちでペアなどでの「教え合い」や問題の出し合いなどをしながら知識の獲得を図るなど、活動に慣れさせその利点を生かしていきたい。何かを覚える学習においても一人で覚えるより友だちと工夫しながら一緒に覚えた方が能率が上がることはよくある。

また例えば小集団学習を実践してみればすぐにわかることだが、誰もが理想としている「一人一人の考えを練り上げ高度な結論に到達する」ことはなかなか難しい。しかし、小集団で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（ブレーンストーミング）はすぐにできるし、成果もあがる。小集団学習の導入段階にはふさわしい。

## (3) いろいろな「学び合い」の種類を知り、そのよさが発揮される選択を

### ① 協同で学習することのよさが引き出せればすべて「学び合い」ととらえたい

「学び合い」は集団における協同学習である。もちろん学習は集団がするわけではなく個が主体となり個において成立するが、授業はせつかく集団で学習しているので、集団で学習していることのよさを生かさない手はない。

まさにこの“集団で学習することのよさ”こそが「学び合い」と言ってよく、授業では協同のよさ（メリット）が発揮される学習は、全て「学び合い」ととらえたい。

「学び合い」のよさとは「力を合わせて学んだことで課題が解決できた」「一人ではできないことができた」、「みんなと一緒に勉強したらやる気がでて能率が上がった」、「友だちと一緒に勉強したらよく覚えられた」等の実感を子どもが味わうことである。

## ② 学び合いにはどんな種類があり、そこで基本とすることは

ところで一般に広く行われている小集団学習は「学び合い」を代表する形態であり、「学び合い」のよさがよく発揮される場面である。しかし授業ではそれだけにこだわらずもっと柔軟に考えることが大事である。そう考えれば「学び合い」の活用範囲も大きく広がる。

そのために、最低限教師にとって必要なことは、授業過程のどこにどんな種類の学び合いを選択し展開させることが最適か、を明確にすることである。

そしてそこで行われる「学び合い」では特に、学習には必ず「全員が参加すること」、批判や反対も自由にだせる遠慮のない話し合いを通して「より高い目標に向かい全員がゴールすることを全員の目標にする」ことを強調したい。

ここでは参考までにどんな種類の学び合いが考えられるかの例を示してみたい。

### 1 相手がいればこそできる学習(ペア学習)

・ 答え合わせ ・ 教え合い ・ 発表, 説明のし合い ・ 文章の読み合い ・ 学習ゲーム ・ 問題の出し合い ・ 相互評価 ・ 結果照合 ・ 互いの切磋琢磨 ・ インタビュー学習

### 2 メンバーが複数いればこそできる学習(話し合い)

・ 考えの練り上げ、高次の結論 ・ 一人一人の考えを基にした課題の解決 ・ 多様な見方や考え方の集積 ・ 相互批判による内容の深まり

### 3 メンバーが複数いればこそできる学習(触発・分担)

・ 互いに触発を受けての考えの創出 ・ 一人一人では難しい作業の分担 ・ ジグソー法

## (4) 「学び合い」を代表する小集団学習の典型的な場面

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にはどんなものが考えられるかをあげてみたい。

### 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、話し合っ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、学習方法を見つける場面

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必要となる。これらがないと疎外感を感じる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、互いに関心をもちながら、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。近年では「ジグソー学習」にそのよさが発揮されている。

### 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。

## 3 子どもが挑戦感をもって臨む学習課題の設定

授業のねらいは練りに練って教師が設定していく。しかしそのままでは子どもの直接の学習ターゲットにはならない。問題解決学習以外はたいていはそれを教師が課題として設定していくことになる。そこで重要なことは、そこに向かうための問題意識を高揚させ挑戦感をもって解決に向かわせることである。また、子どもに課題を設定させる時には、解決方法まで検討させ、任せることがポイントである。

### (1) なぜ「授業のねらい」で止まらず「学習課題」なのか

#### ① 授業で教師が自分の立てた「ねらい」だけで止まっていたら

授業では、どの教師もねらいを明確にして臨むのは当然である。そしてそのねらいを達成するために授業過程を構想し組み立て、子どもたちへの指導を行う。

ところで、授業の構想がねらいの設定段階で止まっていたのでは、教師が知識を一方的

に教え込み、子どもがその知識を再生できたところで、ねらいが達成されたとする授業にもなりかねない。それでは、将来にわたって生きて働く「確かな学力」がついたとは到底言えない。

なぜならば、そこでは子ども自身による主体的な学習活動(アクティブ・ラーニング)による「学び取り」が見られず、その学習プロセスから体験を通して学び、身に付けられる学習能力はほとんどなく、受け身の学習態度だけを習得していくからである。また、そこで身に付けた知識が単なる情報に過ぎず活用できるものになるかどうかは疑わしい。

## ② 子どもの学習ターゲットとなる「学習課題」の必要性

そこで、授業における「課題の設定」が重要となる。授業の「ねらい」はあくまでも教師側の問題であり、そのままでは子どもが学ぶためのものにはなっていない。

それが「学習課題」となった時に、子どもにとっての真の学習対象となり、子どもが解決すべき、到達すべきターゲットになっていく。

教師が「学習課題」を設定するということは、子どもが教師から単に教えてもらう、あるいは知識を暗記するだけではなく、あくまでも子どもが主体的に学習すること、学習内容(知識)を自分自身の活動を通して学び取ることが期待しているのである。

もちろんその「学習課題」は、その解決が教師の考える授業のねらいの達成にほぼ直結するようなものでなければならないことは言うまでもない。

## (2) できるだけ子どもたちに課題を設定させるよう、教師はあらゆる努力を

### ① 課題を子ども達が設定することでより意欲的にとり組むようになる

授業では、教師が課題を一方向的に与えるのではなく、課題を自分たちで設定することができれば、より追求意欲がわき主体的で協同的な学習が期待できる。子どもが自分自身で学習を成立させるためにも、子どもたちの手による課題設定の可能性を探りたい。

そのためには、教師が子どもをいかに「不確定的な状況」(問題解決学習で使われている問題の設定に至る前段階の名称)に置くかがポイントになる。

その不確定的な状況とは、子どもが「どうしそうなるのだろう」「今までの知識ややり方では解けない」「どう解決していけばよいか手がかりがつかめない」という、いわば「強い疑問」や「ずれ」、「困り感」をもっている状態である。

具体的には、資料提示(矛盾するような複数の資料や問題点を含む資料、疑問を感じやすい資料)や教師の発問(子どもが説明に困るような事実を問う、今までの知識では答えられないような発問)がポイントとなり、そうすることで子ども自身が解決すべき問題点が見え、解決したくなるような課題の設定に向かっていく。

また「おもしろそうだ」「どうしても解決したい、やってみたい」「これならできそうだ」という興味や挑戦感を感じずる課題(教材)も子どもの追求意欲をかきたてる。

子どもたちは既に十分にわかっていること、また手も足も出ないような難しい課題は、自分が解決すべき課題としては決して設定しない。

### ② 子ども達が課題を設定するときには、課題の解決方法も同時に考えている

そしてさらに、子どもが自分(たち)の手で課題を設定することの大きな意義がもう一つある。それは、子どもは課題を設定するとほぼ同時に解決への見通しをもち、解決のプロセスをイメージするということである。つまり課題解決のための方法やアイデアも課題

を設定しながらある程度明確にしているのである。

したがって子どもに課題を設定させるということは、その解決方法までを子どもに考えさせ、それを尊重しながら学習を進めるということである。それでこそ子どもの手による課題の設定なのである。

この課題解決の見通しを立て、解決方法を考える力は、問題解決能力の根幹をなすものである。その力を授業で培うには、子どもの手による課題の設定を繰り返し行っていくことが一番である

ところで特に最近の小学校の授業をみていると、子どもに課題を設定をさせる(実は教師が思い描いている課題を当てさせるだけ)場面があるが、そこでは予め教師の考えている課題をいかにも子どもが思いついたようにもっていき、あとは教師の用意した資料などを提示しながら教師の考えた路線で進んでいく授業がある。

子どもはそこでのせっかくのチャンスである課題解決の見通しを立てる力や解決方法を考える力を奪われてしまっている。それでは教師の手のひらに子どもがのせられている一斉指導と授業の根本は何ら変わらないのではないかと考えている。

(3) 課題は設定して終わりではなく課題意識を高め、方法を持つことこそ重要である

① 教師は「課題の設定」と「課題意識の醸成」は常にセットで考えていく

学習課題を設定するということは、子どもの主体的な学習を期待しているからである。しかしながら課題を設定しさえすれば、子どもが意欲的に取り組むとは限らない。課題を追求しようとする課題意識の醸成がなければ子どもは課題に対し意欲的に立ち向かうことはない。

そこで上にも述べたように、課題を子どもたち自身の手で設定できれば、自ずと追求を始め主体的・協同的に学んでいくことが期待出来る。

なぜならばそこでは、課題を自分たちで設定していく過程が課題意識の醸成、高まり、解決方法の見通しを立てることと重なっていくからである。

しかし現実には、やむを得ず教師主導で課題を設定しなければならないことも多くある。その場合に必要なことは、教材提示や教師の問いの工夫により、子どもが主体的に課題追求に向かうための意欲(課題意識)を高めることである。これは子ども同士の交流の中から生まれてくることもある。

授業構想の段階では、どんな課題を設定するかと共に課題意識を高めるための手だてを十分に考えたい。この「課題設定」と「課題意識の醸成」は切り離さず、常に“セット”で考えていくことが大事である。

しかし、既に子どもが十分わかっていることやできていること、あまりに易しい問題、逆に直感的に自分には手も足もでないと感じるような課題では学習への取組は形式的か、きわめて消極的になる。時には初めから“学びの土俵”にのらないことすらある。

② 挑戦感をもって取り組む課題には、子どもの「興味」、「ズレ」、「難易度」が重要

そこで、いかにしてその意識を高めるかが問題になる。その代表格を繰り返して述べるが、子ども自身が「これはおもしろそうだ、やってみたい」と思わせること、自分たちの日常生活との接点を強調してやることで「自分の問題だ、自分にも関係のある問題だ」という意識にさせること、「半分はできるが、半分はできない」という状況を設定することなどであろう。つまり子どもは「これなら何とかなる」と感じた時には自ら課題の解決に

向かうのである。

また、他にも学習への挑戦感がわくときがある。それは、自分が正しいと思っていることに対し疑問や否定的な考えが出された時に、それを何とか答え克服しようと、思考を進める場合などである。

さらに、今までの自分の論理では説明できない事実や出来事に遭遇した時(“ずれ”の代表格)も、それを合理的に説明しようと思いが動かされ、それぞれが自分なりの考えをもち、それを友だちに発信しながら交流を進め、友だちとのより活発な話し合いや学び合いを通して課題の解決に向かうのである。

いずれにしても、子どもが意欲をもって取り組む課題づくりについては、それが指導すべき学習内容の中核となる(子どもによる課題の解決が教師の定めた授業のねらいの達成に直結する)ことの他に、大きくは「子どもの興味」や「ズレ」、「難易度(挑戦感がもてるもの)」の各視点から検討することが必要である。

#### (4) 「学び合い」には「協同」を本質的に必要とする課題の設定を

##### ① 課題のよしあしは「学び合い」を決定づける

「学習課題」は本レポートでは、1時間をかけてその時間で子どもが追求すべき課題、解決すべき課題ととらえているが、実際の授業では、小集団学習や各種学び合い(協同学習)における「話し合いのテーマ」のことを指していることが多くある。

そして「学び合い」では「課題」のよし悪しが、知識の獲得や定着はもとより学習の成否を決定づけると言ってもよいくら重要なことは、経験上どの教師も知っている。

個人の思考を促しかつ小集団学習や集団の学び合いを推進し、より高次の結論に到達していくには、一人でも十分わかる課題、正解(ゴール)や解き方(アプローチの仕方)が一つしかない課題は協同学習には向かない。

なぜならばそのような課題では、グループでの一番能力の高い子どもの考えが学級や班の結論になり、結果として他のメンバーがその子に頼るだけ(社会的な手抜き)になってしまいかねないからである。

そこでは個の自らによる知識の獲得や思考力の高まりは全くみられず、協同や集団で学ぶことの良さが何も生かされないことになる。これではむしろ「学び合い」を取り入れない方がよかったという結論になってしまう。

##### ② 集団で学ぶ(「学び合い」)に相応しい課題の設定

そこで、授業を展開していく上でのねらいの達成に迫る良質な課題の条件としては、もちろん子どもの「興味・関心」、「挑戦感」は、どうしても必要なものであるが、他にも重要な課題の要件がある。それは集団で力を合わせるあるいは集団で学ぶに相応しい価値の課題であるかどうかである。

つまり、課題の解決に向けて協同の力(学び合い)を必要とし、協同で課題解決に迫るだけの価値ある課題なのかどうかである。そこまでいかなくとも、「学び合うことで学習の能率が上がった」、「よくわかった」、「よりよく覚えられた」、「楽しく学習できたといった」といった種類のものでもよい。

そうすることで、子どもたちは集団での学び合いを通し課題を解決したり、学習を成立させることで、子ども自身が「学び合い」のよさや価値を実感していくのである。

またこのことは、人間関係づくりや集団の形成に大きく寄与していく。

## <「学び合い」に相応しい学習課題の例>

- 1 できるだけ多様な意見や見方、解決方法(アプローチ)が可能となるもの
- 2 正解が一つではなく、多様な解答(ゴール)が認められるもの
- 3 話し合い、知恵を出し合わなければ課題が解決しないもの
- 4 意見交換をすることで、より高く深い結論に向かうことができるもの
- 5 力を合わせることによってメンバーの理解がより高いレベルまで到達できるもの
- 6 生活経験の違いなどを基に、より個性的な意見や多様な考えを必要とするもの
- 7 アイディアや多様な意見をできるだけ多く必要とするもの
- 8 みんなで分担をすることで、より効率的な学習が可能になる(ジグソー等)もの
- 9 友達と協力しながら覚えた方がよりよく覚えられるような知識
- 10 クイズやゲームなどを通し、友達とより楽しく学ぶことのできる内容のもの 等

## 4 知識の確実な定着と活用を目指すまとめ・振り返りの実施

授業で学んだ知識の確実な定着には、学んだことを自分なりの表現でまとめたり、学びを振り返ることは欠かせない。「学び合い」は個から始まり集団で練り上げ、また個に戻ってこそ真価が発揮される。授業でこの段階をおろそかにしたのでは、子どもに思うような学力がついていかない。そのポイントは、授業設計時において、まとめや振り返りの方法よりも、その時間の確保を最優先で考えることである。

### (1) 「まとめ」と「振り返り」の重要性の再確認

#### ① 「まとめ」や「振り返り」には決まった定義はない

「まとめ」や「振り返り」という用語は、教育学的に定義された用語ではないので、それぞれの教師において、教育実践をより促進させるような定義やとらえ方をしていけばよいのである。もちろん各学校ごとに検討されることも望ましい。

ここでは参考までに、新潟市教委の見解を紹介してみたい。「まとめ」は「教師主導でもよいが、集団全体として今日学習したことの整理を行い、新しく何を学んだのか、何ができるようになったかをみんなで確認する集団レベルでの学習」と説明している。

また「振り返り」は「今日の学習のまとめを受け、それを個の学習成果として内面化させるべく行う学習活動であり、個のレベルでの学習」と説明している。明快な説明であり、このことが実際の授業で意図通り行われていけば学力の定着にも大きく寄与する。

これまでもほとんどの教師は、授業の基本型として「導入→展開→終末」という流れで行い「終末」の段階がいわばまとめの段階であった。しっかりとした授業では、そこで今日の学習内容の、子ども自身によるまとめと、次時への橋渡しが行われていた。

#### ② 学力定着に向けての「まとめ」、「振り返り」の効用への着目

しかしながら多くの授業は、時間の不足からこの段階が省略されたり、教師が中心となり正に「まとめの一斉指導」が簡単に行われていたのが現実であった。



近年、全国学力状況調査の結果などから、子どもの学力の定着や向上のためには「ねらいの明確化」とともに「授業のまとめ」をしっかりとやり、さらに個人で適切な方法で学習を振り返る時間をとることが有効であるという認識が広がってきた。授業における子どもの学力形成を考えた時には、当然すぎるくらい当然である。

そこで上の説明に従えば、これまで一般には授業の終末段階における「まとめ」は教師主導であったにしても、かなり行われていたことは事実である。しかしながら「振り返り」を授業で意識的に行っている教師は少なかったように思われる。

今の時間で学習したことを個の中に取り込み、定着させていく営みが欠けていたのである。子どもの知的学力向上に向けては今後、大いに研究改善の余地ある分野である。

## (2) 子どもの手による効果的な「まとめ」はどうすればよいか

### ① 授業はばくぜんと終わってはならない

子ども自身が「今日は何を学んだのか」、「何ができるようになったのか」が実感できず、ばくぜんと終わってしまっている授業がよく見られる。何事も活動を行った後には、その成果を確認する「まとめ」は、大事なしめくくりとなり次のステップに進む準備にもなる。

ところで、実際の授業では「まとめ」と「振り返り」を厳密に分けられないことが多くある。「まとめ」は本時の学習の成果を全体で確認し、「振り返り」はその成果を個に返すものと理解されている。しかしながら、授業の終末段階で、まとめを子ども主体で行うことにより、個としての振り返りの学習が同時に行われていることもある。

また逆に、子どもにキーワードを与えて作文を書かせるなどでは、個の振り返りを行いながら、授業のまとめが同時になされていくこともある。

いずれにしても教師は、授業の終末段階を学習者の立場にたち意識的に行うことが大事である。「学び合い」を導入した授業では、授業の終わり方が目下の課題にもなっている。

### ② まとめについての留意点

まとめは、教科やその学習内容によっていろいろな工夫が考えられる。(慣れは重要であるが、ワンパターンの活動では子どもが飽きてしまい形式的になってしまう)

その際に教師が最も留意したいことは、子どもの立場で子どもと一緒に学習過程を振り返りながら、今日の学習でわかったこと(新しく学んだこと)をまとめていくことである。

#### 1 まとめは教科や学習内容に合ったやり方で

- ・まとめは、通常は板書を手がかりに、課題に正対(課題に対する答え)する形で、今日の学習の過程を振り返り、結論を確認する作業である。
- ・まとめのマンネリ化は避けたい。「確認問題」「作問」「キーワード作文」等、その日の学習内容に合わせて工夫をこらしたい。

#### 2 まとめを一斉指導しては何の効果もない

- ・教師が中心となっていくにしても、そこに子ども自身の学習活動を組み入れ、子どもが納得するような方法(納得解を得る)で、今日学習したことの要点を確認する。この段階においても子どもの思考に働きかけたい。
- ・学んだことの検証(本当にそうか)の仕方を考え、それを実践していくことが最も力のつくまとめとなる。

### ③ 問題解決的学習における検証の段階にまとめを学ぶ

学習のまとめについては問題解決学習に学ぶことも大いに意味がある。問題解決学習では子どもが学習を通して得た結論に対し「本当にそうか」ともう一度問い直し、それを確かめるための相応しい方法を考え、それを用いて再確認の学習をするのである。問題解決学習では、これが「検証」の段階であり、これで本物の学力がついていく。学んだことの「検証」をもってまとめとするのである。

このようなまとめは、単にそれまでの学習過程や結論をなぞり再確認するよりは、子どもの思考が十分に働き知識の定着、その後の知識の活用にも大いに功を奏する。

問題解決学習では、学習者が新たに獲得した知識や考え方が実験や検証を経て、それは間違いのない真理だと確認を得た段階で学習が成立したとする。そうすることで、新しい知識や考え方を自分のものとして獲得し、あらゆる場面で活用することができるのである。

ある問題を一つの方法で解けたとしても、または問題が解決されたと思っても、あくまでもそれは限られた理論上のことでそれを真実とは認めない。実験の段階を経てその真偽が確かめられる必要があることを本来の問題解決学習は強調している。

しかし、実際の授業においては、実験が可能な学習内容は限られてくるし、設備や時間も無限にあるわけではない。また自然科学に比して社会科学の場合には、実験は極めて困難を極める。そこで、授業では「検証」が大きな意味をもつことになる。

検証としては例えば「別な方法や角度からアプローチしても同じ結論になった」「そこで獲得した方法で類似の問題が解けた」「そこで獲得した知識や方法で関連する事象の説明ができた」「帰納的な方法で得た(問題解決学習)知識や考え方を演繹的な方法でそれが成り立つかを確かめることができた」などが考えられる。

結論的に言うならば、子どもが学習を通して得た結論に対し「本当にそれでよいか」ともう一度問い直し、それを確かめるための相応しい方法を考え、それを用いて再確認の学習をするのである。これで知識が定着しないなどという道理はない。

#### <「問題解決学習」に学ぶまとめ>

- ・結論が正しいかどうかを確かめる方法を考え(方法を考えることが重要)て実際にやってみる
- ・別のやり方でやっても同じ結果になるかどうかを確かめる
- ・得た結論や方法で、類似の問題の解決ができるかどうかを確かめる

### (3) 個の学力定着に向けての「振り返り」をどのように行うか

#### ① 学んだことの定着のためには、学びを個に返す「振り返り」はどうしても必要

教師は全体でまとめることにより、全員がわかったという錯覚に陥ることがある。「わかり方」は子どもによって様々である。「学び合い」やアクティブ・ラーニングではどうしても、学習者一人一人の着手への意欲、そして集団で力を合わせ課題解決に向かうダイナミックな場面が注目されがちになるが、そこで終わってしまってはならない。

それを個の学力として定着させていくには、個からはじまっての全体での学び(「学び合い」)を「個に返す」段階を重視していかなければならない。それでこそ「学び合い」が本当に生きてくるのである。

一人一人が授業を通して考えたことや、わかったこと、新しく学んだ知識を自分なりに

まとめ、自分で振り返り、自分の中に再構築していく学習活動がなければ本当の学力はつかない。その活動を授業時間の中で必ず設定する努力をしていきたい。

## ② 授業における具体的なまとめや振り返りのやり方

実際の授業で、まず大事なことは、授業時間内に子ども自身による「まとめや振り返り」の活動時間を確保することである。そして次に、学習を個に返すためのまとめや振り返りを具体的にどう展開させるかが問題になる。もちろん教科や学習内容さらに子どもの実態に合わせてその問題を考えていくことは当然である。

ここでは、学習内容や知識が個に内面化されていく活動、あるいは新しい学習内容が個の内部に再構築されていく活動の契機について考えてみたい。下に挙げた例は、まとめというより、振り返りに重点をおいた活動である。

### <振り返りの具体的な活動例>

- ・ 学習したことと類似したの問題を解いてみる(適用題)
- ・ 新しく学んだこと(知識)を、ふだん自分が使っている言葉で説明する
- ・ 新しく身に付けた知識を使って文章をつくってみる
- ・ 今日学んだ知識は、実際にはどんなところに生かせるかを書いてみる
- ・ 今日分かった問題の解き方、解決の仕方を順を追って箇条書きにする
- ・ 新しく分かった学習の仕方、考え方を書いていく
- ・ 授業を通して思ったことや考えたこと納得したことを書く「学習作文」
- ・ キーワードを与えて学んだことをまとめさせる「キーワード作文」
- ・ 何の条件も付けずに授業の感想を書く「自由感想」
- ・ 今日の学習内容を基にテストの問題をつくる「作問活動」
- ・ 今日の学びから得た、問題を解くコツや教訓を明らかにしていく
- ・ 新しい知識や考え方の定着を確かめるための小テスト など

## ③ 「表現」を学習のゴールにすることで総合的な学力がついていく

授業のまとめや振り返りでは「表現活動」をゴールにしたい。まとめや振り返りで鍵を握るのは、学習者が他者に向かって話すことや書くことなどの「表現活動」である。

表現は、ただ思ったことやわかったことを表現するだけでは不十分である。相手に正確に、しかも分かりやすく伝えるという技術を磨かなければならない。

またつい忘れがちになるのは、自分が後で見直した時に、より分かりやすいような表現ができているかどうか大切なことである。

授業での学習内容にもよるが、自分で学んだことを自分なりに自分がふだん使い慣れた言葉で表現できれば、内容の理解、確かな記憶とともに、学ぶ喜びにもつながる。

その学習では、どの子にとっても出来映えを他と比較されたり欠点を指摘されることのない、個性が認められる伸び伸びとした表現活動にの時間にしていきたい。

ところで「論理的なものに感情を、感情的なものに論理を」という言葉がある。自由な学習作文などを振り返りの活動にすることによって、学習内容のまとめや振り返りが自然となされていき、そこでは論理と感情が相互乗り入れる(わかったことなどを筋が通るよう論理的に書きながらも、そこに自分の驚きや感想などをうまく入れ込んで書いていく。)

ことになり、子どもに知的なものだけに偏ることのない総合的な学力がついていく。もちろんその作業は知識の定着や記憶の再生にも抜群の効果があることは実証されている。

#### ④ 思考力・判断力・表現力の育成も「振り返り」とは切っても切り離せない

子どもの思考力・判断力・表現力の3者はそれぞれ別々な性格をもつ学習能力であるが、きわめて密接な関連をもっている。とりわけ問題解決的な学習のプロセスをたどる中では、各能力が随所に必要になったり、その能力を駆使して問題解決に臨むなどして、総合的に育成されていく。

通常の学習では、子どもは課題に対して、それまでのどんな経験や知識、情報が必要なのかを考え、それを集め、それぞれの有意性や必要性を判断し、そして解決策を複数考え、その中から最善策を判断していく。

そして個としての思考や結論を、相手に伝わるよう表現を工夫しながら、話し合いや集団思考(言語活動)を通してより高次の結論となることを目指していく。

さらにそこで得た結論を自分なりの表現(ことば等)で表したり、学習記録(文字等)として残していく。このような問題解決的な学習過程は、まさに思考力・判断力・表現力を総合的に育成し「確かな学力」を身に付けさせるにはなくてはならないプロセスである。

そしてこれらの学習は、とりわけ、一人一人の「表現による振り返り」をゴールにすることで、子どもの中にその力が効果的に養われていく。

#### ⑤ 「振り返り」についてのまとめ

##### ① 自分なりの「表現をゴール」にすることで確かな学力がつく

- ・学力の定着には、課題に対し自分なりの考えをもつことからスタートし、「学び合い」の中でそれをメンバー同士で高め合い、授業の最終段階としての「振り返り」をしっかりとやることが基本になる。
- ・学んだこと、わかったことを論理的(筋が通るよう)に書いたり、誰かに分かりやすく説明することで、より学力の定着が図られる。
- ・新しく学んだ知識を使いそれが生きるような文章を書いてみる。
- ・授業では、どう終わるかに十分な配慮と時間の確保を。

##### ② アクティブ・ラーニングほど、締めくくりには「振り返り」が必要

- ・個にとっての学習の成立は、新しく学んだことを、自分の頭の中に「再構築」することである。それをどのように行うかに、より教師の注意が必要である。
- ・アクティブ・ラーニングでは「学び合い」が重視される。そこで結論がでると一見みんながわかったような気になる。しかし、本当に一人一人がわかるには、その成果を「個に返す」場面や、そのための方法の工夫が必要である。

##### ③ 今日の学びから「自分なりの教訓」が引き出せれば最高である

- ・振り返りは、自分のふだん使っている言葉で、時には自分なりの感想や気持ちなどを入れていくことで、印象的な学習になり、それが知識や記憶の再生も助ける。
- ・今日の学びから、今後の問題の解決や学習に向けての注意点や効率的な方法など、教訓を引き出すことができれば最高の振り返りである。その中でも優れているものは、ぜひ学級集団で共有したい。

## 5 授業のねらい(知識・理解+多面的な学力形成)に対応する多様な評価の実施

「ねらいと評価」はセットになってこそ力を発揮する。確かな学びのためにはどんな方法であろうが、一人一人に即した授業(学力)評価は必要である。そこで大事なことは、知識・理解を中心にしつつも、授業でねらった学力のすべての要素、例えば思考力や意欲、人間関係、集団形成等多様な要素を評価の対象にすることである。その方法のヒントとなるのは近年注目されている「ルーブリック評価」である。

(1) ねらいに合わせ、確かな方法をもって授業(学力)評価を確実に行いたい

### ① 授業案の「評価」に、ねらいと評価が連動していないものを多く見る

どの授業案にも「ねらい」は必ずあり、また近年は「評価」も項目を立てて最後に明示されている授業案がほとんどになってきている。とてもよい傾向である。

しかしそのことに関して現状では大きな問題点が二つある。一つ目は、「ねらいと評価が連動してなく評価の実施も不十分である」ということである。

ねらいと評価が別々の内容を表しているものもあり、そこでは評価の実施も形式的か、やられていないのが実情である。そこには授業の厳しさは全く感じられない。

その言語表現はさておき、評価はねらいの裏返し、つまりねらいの達成度を確かめるものでなければならぬはずである。そうでなければ何のための評価かということになる。

ふだんの授業においても少なくとも、知識・理解に関してだけでもねらいにそった評価を毎時間でも確実に行っていきたい。方法はごく簡便なものでよい。そしてその評価情報は教師と子どもが必ず共有しなければならない。

知識の定着や学力の向上はこうした地道な取組の繰り返しこそが大きな成果を発揮する。子どもの学力の向上に即効薬はないのである。

### ② 評価の方法が明示されていないということは、“しない”ということである

もう一つの問題は、評価の視点や内容が示されていても、それをどのようにして行うかの「評価方法が明確になっていない」ことである。厳しい言い方だが、そのことは同時に評価は行わないというメッセージにもなっている。

評価は確かな方法を伴って実施してこそ初めて意味をもつ。ばくぜんと意識をしたところで評価の意味はなく、授業を振り返る目も甘くなり授業改善にもつながらない。

授業の「評価」には、その評価内容とそれをどういう方法で行うのかも必ず明示したい。知識・理解の達成状況などは簡単なポストテストで把握できるし、他にも授業アンケートの実施、子どものノートや発言、ワークシート、観察記録なども重要な評価資料となる。

授業後には、その方法に従って評価を行えばよい。ふだんの授業においても少なくとも知識・理解については可能な範囲で授業の評価を毎時間実施したい。

### ③ 評価のやり方の工夫で多くの授業改善情報を得、授業改善を図る

ところで一つの授業の事実・結果でも用いる評価の視点や方法によって、そこから得られる情報が違ったものになってくる。評価のねらい(どのようなフィルターをもってその授業の事実を見るのか、そこから得られる評価情報を何に役立てるのか)をはっきりさせ、子どもの学力向上と教師の授業技術を向上させるために有効に活用していきたい。

また、研究授業等で教科担任と子ども以外に参観者がいる場合には、授業評価者として協力してもらい、評価の具体目標と方法を個々に定めて多くの評価情報、授業改善情報を集め、授業検討、子どもの学力形成に役立てていきたい。

## (2) 一人一人に即した多様で肯定的な学力評価で、次への意欲を高めたい

### ① 残念ながら全員がテストで満点をとれるとは限らない

学力評価ではアチーブテストの点数が高いにこしたことはなく、常に全員が満点をとれるように指導するのが教師の仕事である。

しかし残念ながら現実には、すべての子どもが満点をとれるわけではなく、テストの点数だけで子どもの学力のすべてが評価されるとしたら、あまりに冷たい。それではいくらがんばってもつらい思いをする子どもが必ずでてくる。

ある基準を決め「できたかできなかったか」「ここまでできたら合格」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、「集団の中でどのくらいの順位なのか」と集団内の位置を示す相対評価では、常に勉強のできる者が高く評価され、できない者の評価は低くなる。

同時にそのことは、子どもたちを「できる者」と「できない者」とにランクづけ(ラベリング)する作業に他ならない。それにより傷つく子どもの気持ちはその子でなければわからない。また、そのことで集団の人間関係も分断されていく。

### ② 到達度評価や個人内評価の多用でどの子にも肯定的な評価を

どんな子どもであっても、本人の学習結果から何かを認め褒めてやり、更なる意欲をもたせたい、それが評価の一番の役割である。もちろん“お世辞”やおだてではなく、具体的な事実に基づく、しかも公正な評価でなければ子どもは納得しない。

そうでなければ、学年が上がるにつれ多くの者が評価によって意欲をなくすことになり、どんどん学習から落ちこぼれていく。

そのためには「正解まではいかなかったがどこまでできたか」「どんなやり方をしたか」など細分化された到達度評価や「以前と比べて何ができるようになったか」「彼の中で優れている点は」「意欲がでたか」など評価基準を彼の内部におく個人内評価を多用し、その進歩を点数だけではなく言葉でも伝えてやることで、ただの激励や褒め言葉ではない、確かな事実に基づく評価としてその子に与えることができる。

### ③ 子どもに対して、「学び合い」の主体者としての評価も行いたい

学力評価の内容としては、もちろん学力の知的側面(子どもが一番気にしているし、学力をつけたいというのはいつでも、どんな子でも心から願っている)を中心とするが、「学び合い」を授業に取り入れ、そこに教育的な価値をおいているとするならば、学び合いの主体者としての姿からの評価も必要である。

例えば「進んで発言しようとしたか」、「自分の役割を果たしたか」、「みんなとよく協力したか」、「みんなの役にたとうとしたか」等も評価したい。それは点数化できないが、評価の観点にすることで、子どもにとってそれが目指すべき目標として意識され同時に、心がけや努力次第では、全員に肯定的な評価を与えることが可能となるのである。

この視点からの評価が、いわば集団づくり、個の人間的な側面の成長を観ることになる。とりわけ、知的な面で振るわない子どもにとっては、どうしても必要な視点である。

### (3) 授業における学びの成立を一人一人の子どもに即してみる

#### ① 授業評価で一番大事なことは、個が新しい学びを成立させたかどうかである

授業評価で一番重要な視点は、「この授業は一人一人の子どもにとってどんな意味があったか、とりわけ『新しい学び』があったかどうか」ということである。

そのためには、まず一番に、ねらいに合わせたポストテスト（アチーブを主とする）を実施し、他にも授業後のアンケート（参加・関心・意欲・態度等）、自由感想などを基礎資料として、それと授業中の子どもの学習ぶりやノート、ワークシート類などの記述と合わせて個の学びの成立を総合的に考察、判断したい。

また、子ども自身が学力を向上させ、自分の学習の質を向上させていくには、学習したことの理解度の確認や授業への参加態度、友だちとの学び合い等についての授業ごとの振り返り（自己評価）は重要である。マンネリ化に注意をしながら是非実施していきたい。

そして授業評価の結果は、子どもにも次の学習への意欲や学習のし方へのヒント（フィードバック情報）となるような形で必ず与えていきたい。評価は「次の課題や目標を教えてくださいの何よりの宝庫」ということを子どもにも認識させていく。

#### ② 授業を通して特別な支援を要する子と周りの子どもたちを共に育てる

ところで忘れてならないのは、学級にいる特別な支援を要する子どもや学習に遅れがちな子の学習ぶりである。彼らは特に「みんなと同じように学習に参加できたか」を中心にみてやり、そして彼なりの新しい学びとその定着に配慮してやりたい。

そのためには、教師の配慮だけでは足りない。周りの子どもたちの温かな支援が必要である。ポイントは、時間はかかっても彼ができることは彼の力でやらせ、できないことはさりげなく手伝ってやることである。

とりわけ学び合いでは、その相手やリーダーのあり方が大きな意味をもつ。その子たちは彼らへの支援を通しながら共に育っていく。それには彼らへの教師のきめ細かな指導が必要である。

特別な支援を要する彼らは、「学級での居場所」というより、みんなと一緒に学ぶ、みんなと同じ事ができたという「授業での居場所」を強く求めている。

### (4) アクティブ・ラーニングを促す「学び合い」の評価のあり方

アクティブ・ラーニングは知的な成果として、新しい知識の獲得、集団としての問題解決を目指し、そして、そのプロセスから学ぶ成果としての学習方法の習得や集団で学ぶ方法の習得も主要な目標にしている。もちろんその中核は「学び合い」である。

そしてさらに協同で学ぶからこそ獲得できるコミュニケーション力等、子どもの社会性の育成にも重要な価値を置いている。

そうであるならば、それは具体的にどんな価値なのかを明らかにし、評価し、フィードバックしながら定着させていく必要がある。その営みがなければアクティブ・ラーニングは単なるスローガンで終わってしまう。

そこで最も大事にしたいことは、「自分は集団のため、みんなのために何ができるのか」を常に子どもに考えさせ、集団(学習)活動を行い、それを評価していくことである。

具体的な評価に向けては、事前(どの教科にも共通する)に子ども自身の考えを取り入れた評価項目を設定し、協同(学び合い等)に関する自己評価を行い、そこから子ども自身(教師もちろん)の成果の実感と改善への方向や手だてを考える。

とりわけ「みんなのために役だった」という実感は意欲をわかせる自己有用感を高める。それには仲間からの感謝も必要であり、そんな相互の関係が集団の居心地をよりよくする。協同学習(学び合い)の評価の視点としては、例えば次のようなものが考えられる。

- ① 自分の考えを遠慮なく発表(伝えた)したか
- ② 友だちのどんな考えでもよく聞きいたか
- ③ 友だちの考えには必ず何かの反応を示したか
- ④ 友だちのよい考えやよい点を素直に認めたか
- ⑤ 話し合いのゴールをよく理解し、そこを目指して話し合いを行ったか
- ⑥ 少数意見も大事にしながらか話し合いを進めたか
- ⑦ 批判や反論も遠慮なく出し、それにはつとめて代案を出すように心がけたか
- ⑧ みんなが同じ気持ちで、より高い結論や深い考えを目指し話し合ったか
- ⑨ 自分の果たすべき役割を進んで果たしたか
- ⑩ 話し合いや活動を通して自分は友だちの役に立ったと思うか

#### (5) 学力は集団の平均点だけではなく、個の変化・成長にも着目する

昨今では、子どもの学力を問題にした時、つい教師や教育行政関係者は、学級の平均や学校の平均など集団の平均点や偏差値に注目しがちになる。それも大事ではあるが、そこだけにとどまってはならない。同じ平均値でもその分布をみた時には「富士山型」か「二こぶらくだ型」、「八ヶ岳型」などそれぞれに特徴がある。それによっても授業改善の方向が違ってくるはずである。

そしてそれにも増して集団を構成しているのは個であることから、もっと個に即して現状、そして進歩や変化、つまりき・誤答等を詳細に見、分析を加えていかなければ学力向上への対策はつかめない。教師はこの個のもつ具体的な問題に向き合わなければ、学級全体としての学力の向上は見えてこない。

なぜならば、その作業を通すことでしか、集団の本当の実態やその原因、対策も見えてこないからである。このことを踏まえた上で授業の計画や実際の指導にあたる必要がある。

#### (6) 自分の立てた項目での自己評価で「やった」という手応えをもたせたい

子どもが自分で設定した目標に対し、どの程度それが達成できたかという本来の自己評価を行わせたい。自分の実際の姿や努力を見つめ直すよいきっかけになる。

自分(たち)で「やった」、「できた」という手応え、達成感こそは、どんな子にとっても意欲をわかせる源泉となる。子どもの成長には、子どもが心の中でとる“小さなガッツポーズ”が何よりの力になるのである。

ただし一般によくやられている、教師が設定した目標や評価項目に子どもが答えるだけの評価は、いくら自分のことを答えても厳密には自己評価と言えるものではない。

子どもが事前に自分の目指す目標に基づいた評価項目を設定し、それに向かって努力していくからこそ自己評価の意味がでてくる。その評価の結果からは、また次の目標や課題が確実に導き出されてくるはずである。

例えば学校では、宿題などはどの子どもに対しても画一的に与えられる。したがって簡単にできる子となかなかできない子の差がますます広がることになる。それも必要なこと



は十分に理解できる。しかし時には全員が同じものではなく、やる分量や内容を自分で決め、自分の力でやりきり、できたという達成感を味わわせたい。

通常、子どもは自分にとって楽な目標は立てず、必ず少しの困難を伴うやりがいのある到達目標を設定する。とりわけ、知識の定着を目指す練習問題などは、ぜひ子ども自身に課題を設定させたい。このことは、やがて必ず自主学習の習慣化につながっていく。

教師は、子ども自身が自らやろうと自己課題を設定したこと、がんばったこと、努力を継続できたこと、本人の伸びしろなどを本人の気持ちを汲みながら褒めてやることで、学習意欲をわかせることができる。

#### (7) 子ども同士の相互評価は教師の使い方次第で“諸刃の剣”となる

最近の学校現場では、特に子ども同士の肯定的な相互評価がよく行われ、互いの作品や技能についてアドバイスし合う場面が多く見られるようになってきた。

教師からの評価とは一味違い、子どもには有益に働いていることが多い。これらの取組を一步進め、意見文や学習作文を班内で回し読みをし、それぞれに感想・アドバイスなどを書き加えるという活動も見られ、意欲や参加という面からは成果が上がっている。

また本時の学習活動や取組の様子、協同の仕方等を互いに振り返り、評価することも「学び合い」の充実という面からは成果が期待できる。

しかし相互評価で気をつけなければならないことは、教師が集団の管理を目的とし、そのために行う班ごとの序列付け、賞罰の付与、相互監視、犯人捜し等に利用した時には、集団が上下に分裂し人間関係も悪化の一途をたどる。

子どもが子どもを評価するという相互評価はいわば“諸刃の剣”という面をもっていることを認識しておかなければならない。

#### (8) 学習の主体である子どもによる授業評価、時には教師への評価も実施したい

##### ② 授業の評価は、子どもがその授業をどう考え、子どもがどう変わったかが一番大事

教師がいくらよ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、授業の意味はない。子どもが本当に知識を獲得したのか、わかったのか、できるようになったのかという評価こそが授業評価の意義であり、授業マネジメントの中核をなすものである。

とりわけ学習を苦手に行っている子どもに対してほど、授業をどう思っているか、どこでつまづいているかの「本音」や「生の声」を知ることは、全員参加の授業及び、いわば「わかる授業」を実現するためにはなくてはならない。

子どもによる授業評価となると、授業における子ども自身の学習結果(授業後のアチーブテストなど)や学習ぶり(アンケートなど)を自己評価させる事が多いが、それはとてもたくさんの情報を提供してくれ、学力面や情意面、集団形成面からの評価に大いに役立つ。

##### ② 時には授業での「教師の指導ぶり」を子どもにも評価させたい

時には、子どもに授業の進め方や教師の指導ぶりを評価させ、教師の指導技術の反省と向上に役立てたい。授業では、指導の主体は教師であるが、学習の主体は子どもである。

したがって授業のよし悪しは、教師のパフォーマンスの問題ではなく、上でも述べたがその授業において子どもがいかに学習を成立させたかで決まる。

子どもは普段黙っているが、教師の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。

基本は記名式のアンケートでもよいが、時には子どもに対し「無記名で問う勇氣」も必要である。そして少しでも「先生変わったな」と思わせるその姿勢こそが子どもとの信頼関係をつくり、子どもの授業に向かう姿勢を変えていく。

さらに言うならば、とかく教師は、子ども自身の学力形成に関するねらいの達成度については、その結果をすべて子どもの責任に帰するようになりがちになるが、それを教師の指導との関連で考察してはじめて授業評価の意味が出てくる。

そのためにはアチーブテストだけに頼らず、教師の指導ぶり(教材提示、難易度、説明、発問、板書、授業形態等)を子どもによるアンケート評価や自由感想(制約をつけず授業後に思ったことを書いてもらう)を通して考察していくことも必要である。

「子どもに授業の評価などできるわけがない」という教師の思い上がり、「嫌なことはしたくない」というその逃げの姿勢が子どもとの信頼関係づくりの障害になる。

子どもの授業評価ををどう受け止めどう生かすかに、教師のよい授業づくりに向けての姿勢が問われる。また子ども自身も自らが授業評価や教師への評価を行うことで、授業に対する主体者意識が高まるとともに、評価する者の責任感も生まれてくる。

### (9) 集団が主体となって学習を成立させるとはどういうことか

学習は個において成立する。しかるにそのことと集団はどんな関係にあるのだろうか。

難しい言い方で恐縮であるが、授業においては「個と集団」という二つの学習主体が存在し、授業過程に合わせそれらが互いに影響し合い関連をもちながらそれぞれ学習を成立させていく。

学習主体といっても授業における「個」は子どもの人数分存在するが目には見える。しかし「集団」は目に見える形で存在しているのではなく、それは教師を中心とする全体の学習の流れ、授業でのコミュニケーションの束(実際)とでも言ってよいものである。

両者の関連については、「個」の学習の成立は「集団」としての学習の成立を前提にしていると考えるのが自然である。

現実には集団による学習の成立と個の学習の成立は全くのイコールではないが、できる限り近づけることが教師の役割でもある。もしもそれが全く関係なく別々に展開(成立)していくとすれば、授業の意味がないということになる。

そんな中で、集団としての学習の成立を評価するためには、集団でいかにコミュニケーションが行われ、協同しながら授業を進め、集団全体としての課題解決がなされたかに着目しなければならない。

集団で協同するためには、授業の中で教師と子どものコミュニケーションだけでなく、子ども同士のコミュニケーションがさまざまな形で存在し、また、子ども同士の学習に関する相互作用が目に見える形で、複数で影響し合いながら課題解決に向かうことが必要なのである。

それは具体的には「互いによさや違いを認め合い、互いにコミュニケーションをとりながら、力を合わせて学習を進め、メンバー同士の相互交流によって助け合ったり、補い合ったり、触発、質問、批判、創造などの作用により、論理が展開したり、より高次のレベルの知識や技能、結論、価値、思考などに達していく学習活動」の実現を目指すのである。

現実にはこのような「協同学習」(「学び合い」)はなかなか難しいが、このような観点から授業がいかに行われたのかをふり返ることが集団としての学習の成立を評価することになる。

## (10) 集団としての学習の成立をどのように評価するか

ところで集団としての学習の成立を評価することは、個の学習と違い明確な学習結果が残らないので難しい。そのため教育社会学では、徹底的なコミュニケーション分析を行う。

授業中に行われたコミュニケーションを教師と子どもを軸にし、その量、方向、質を一つ一つのコミュニケーションごとに分析し集団としての学習がいかになされたかを評価していくのである。結果は複数者による検討が必要である。

教師のキャリアとして誰もが経験して欲しい授業評価の方法ではあるが、時間と人手もかかるので日常的には無理であるし、専門の指導者も必要である。

そこで授業研究等で多く用いられている方法は、複数の観察者に割り当てられたフィルター(視点)によって別々に記録された授業記録を合わせ、総合的に分析することである。そこでは主に教師の指導、学習者の活動、授業中の発言などが記録されることになる。それらは、大変貴重な資料となっていく。

しかし、毎日の授業ではそれも難しい。その場合は子どもの発言やコミュニケーションの聞き取り、発問に対する反応、子どものノートやワークシートの出来具合、そして授業後の小テストや子どもへのアンケートなどを総合的に分析し評価していくことになる。

「学び合い」を核とするアクティブ・ラーニングは知的な成果として、一人一人による知識の獲得とともに集団としての問題解決力や集団で学ぶ方法の習得を目指している。

それには、それを評価する評価の仕方が明確になっていなければ“絵に描いた餅”で終わってしまうし、改善もみられなくなってしまう。

その評価の仕方を工夫・確立することも今後の実践上の課題である。最近では1つの方法として「ルーブリック評価」が提案されている、次に簡単に述べてみたい。

## (11) ALの進展に合わせた、現場への「ルーブリックによる評価」の要請

今後のアクティブ・ラーニングの現場への浸透に合わせ、教育界には、それを評価の面から支える「ルーブリック(評価規準表)」の作成とその活用による教育の充実・活性化の波が大きく押し寄せてくることが予想できる。どの教員も学校もその備えは必要である。

### ① もともとルーブリック評価とはどんなものなのか

ルーブリックとは、学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、『評価基準の記述形式』として定義される評価ツールのことである。そこでは、到達レベルの目安を数段階に分けて記述し、達成度を判断する基準を示す。そしてそれを学習者と共有するところに大きな特徴がある。

「記述語」というのは、評価の視点、或いは観点にあたるもので、「尺度」というのはレベル、段階的水準と言えるものである。

ルーブリックを簡単に言うと、点数や絶対的な基準による評価になじまないものを、評価対象者のパフォーマンスをいくつかの視点から3段階の規準で評価する。それを事前に学習者にも知らせておき学習の目標にしてもらおうものである。イメージとしてはフィギュアスケートや体操競技の採点である。

アメリカにおいて先進的に開発され、数多くの高等教育機関が広く導入・活用している。ルーブリックによる評価は、成績評価(総括的評価)の公平性、客観性、厳格性を増大させるのみならず、学生も「何がどう評価されるのか」についての情報を事前に得ておくこ

とで、到達目標が明確となるとともに、段階目標は日常的な形成的評価に寄与している。

日本でも、これまでの評価法は客観テストによるものが主流を占めていたが、知識・理解はそれで判断できたとしても、いわゆるパフォーマンス系（思考・判断、意欲など）の学力評価は難しいことから、近年は時代の変遷に合わせた学力観の変化（確かな学力）に対応し大きく注目されるようになってきた。

## ② アクティブ・ラーニングにおけるルーブリック評価の必要性

「ルーブリック（評価基準表）」による評価は達成水準が明確になることにより、客観テスト法では困難な「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」の評価に向くとされ、現在では論文、記述式問題や芸術作品の評価などさまざまな分野で用いられている。

大学では学生の示したパフォーマンス（文章や作品等）をもとにして、論文・レポートの評価、学生の活動や作品・演出・実験の観察評価、プレゼンテーションやグループ活動の評価、学習活動の自己評価・相互評価などに有効であるとされている。

これらのことから、アクティブ・ラーニングを通して培おうとする「学力」については、ペーパーテストによる評価にはなじまないものも多いことから、必然的にルーブリックを用いた評価の実践が要請されてくることは、当然の成り行きであろう。

今後はアクティブ・ラーニングを通して学習者にどのような力をつけようとするのかの分析（評価軸）と、学習者の発達段階に応じた達成基準（評価基準）の作成が必要になる。

そんな中私の実感としては、従前のブルームの形成的評価における学力分野別（知的・情意・技能の3分野にわたる）行動評価表をつくった時以上の“手ごわさ”を感じている。

なぜならば、それは評価の対象があまりに多岐にわたることと、それぞれ上中下の3段階の規準をつくって評価すること、学習者の発達段階に合わせて多数つくることなどが要請されるからである。

ルーブリック評価は、ALの評価には欠かせない評価になると思うが、ポイントを絞って実践することが大事になってくるであろう。

### <子どもの学習に関すること>

## 6 自主協同的に課題を追究するための学習スキルの習得

子どもが先生の言う通りに学習するのではなく、自主協同的に学習するには、そのための学習スキルが一人一人に身に付いているかが大きな鍵となる。大事なスキルはどうしても身に付けさせたいが、それは取り出して訓練するのではなく、課題の解決に向けた授業に意識的に溶け込ませて行いたい。「学び合い」を充実させるには「基本的な話し合いのスキル」と「話し合いを深めるスキル」が特に重要である。

### (1) 自主協同学習のためのコミュニケーション技術習得の必要性

#### ① 「学び合い」は技術をもたねばただ時間を与えられても成立しない

「学び合い」の中でも、例えば課題解決に向けての小集団での話し合いでは、いくらその時間を与えられても、その中で、「話す一聞くことのポイント」や「司会の仕方」など、話し合う基本的な技術が身につけていなければ効果は上がらない。

メンバー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。

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。

わけても、対話の方法、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確実に習得させたい。そして、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。

技能の習得には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。

しかし話し合いの技能の指導は、それだけを取り出して単独でやる性質のものではなく、常に授業の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。

しかし、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。

## ② コミュニケーションの技術がなければ「学び合い」での満足感は得られない

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。

つまりコミュニケーションネットワークを一方的なものから複雑、多面的なものへと変革していくのである。「学び合い」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。

## (2) 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、それに相応しいルールや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。

ここで言っているルールは、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いう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。授業では、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。

### (3) コミュニケーション技術習得のポイント

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課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、「学び合い」とりわけ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、定型化されたスキルに止まることなく、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づくりのポイントを、順不同であげてみたい。学年に応じて解釈を加え指導の参考にしてほしい。

## 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、代案を用意し、決して戦闘的にならない。
- 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。これはみんなに聞いてもらいたいという点を中心に。
- 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、私語をしないで話に最後まで耳を傾け、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、批判、反対したりするときは、代案をもって臨む。
- 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とうい。
- ② 日付や課題等、記録の基本的なことは記入を忘れない。
- 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）を説明し使える時間のメドを言う。
- 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 できるだけみんなで追究的な姿勢を保ち、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、例外を考えたり、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で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。両論併記があってよい。
- ・ 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、単なる批判や反対ではなく具体的な「代案」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っても、考えを批判するのであって、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みんなでつくり出していく。

## ※ 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、そして何分でまとめるのかを全員で確認し、それが守れるようみんなで協力していく。
- 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 他人の考えには耳を傾けて聞くと共に、そのよさや自分と異なる点等をよく考え、相手の意見に納得した時には、勇気をもって自分の意見を変えよう
- 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
- 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、提案等の区別をはっきりし、批判や反対の時は単なる反対ではなく、代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もち、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 話し合いの深め方のポイント(重要)

- ① 単なる「一問一答」や「意見発表」ではなく、互いに反応し応答し合うように心がける。もしコメントが思いつかなければ、今の意見に賛成か反対かの意思表示をするだけでもよい。
- ② 質問、意見、提案の区別をはっきりし、批判や反対の時は、単なる反対ではなく具体的な代案を示すよう心がける。司会がまず手本を示していく。
- ③ 話し合いは、結論よりもその理由や根拠の違いや正当性を確かめ、深めることを中心に行う。
- ⑤ いろいろな意見が出た時には、誰か一人の意見を取り上げ、それを中心に質疑応答しながら深めるようにする。
- ⑥ 議論が行き詰まった時には、「例外」や「反対」をみつけそれをどう説明するかを考えることもよい。
- ⑦ 同じような意見しかでない時には、司会を中心に敢えて対立軸を考え、それを克服するような考えを出し合い深めていく。

## キ 問題解決的な学習に必要なスキル(子どもの発達段階に応じて適用させていく)

- ① 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
- ② 自分の中にある必要な経験の整理の仕方や情報収集の方法とその集めた情報の有意性, 必要性の判断の仕方の理解
- ③ 何が解決されればこの問題状況が整理されるのかの, 問題(課題)の分析の仕方やそれを絞り込んだ上での核心となる問題(課題)設定の仕方の理解
- ④ 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
- ⑤ 実際に実現可能な予想や解決策に至るための練り上げ方(ゴールに向かいどう話し合いや討論を進めるか)の理解
- ⑥ 解決策(仮説)の確定の仕方(どのような視点や根拠, 理由が必要になるのか)の理解
- ⑦ 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

## ク 思考スキルの明確化について(関西大学黒上晴夫氏による)

- ① 19の思考スキルに整理されているが、とくに小学校で教科横断的に活用できるスキルとしては次のものが重要だと言われている。「多面的に見る」、「順序立てる」、「焦点化する」、「比較する」、「分類する」、「関連づける」、「理由づける」、「構造化する」、「評価する」。
- ② これらは、「よく考えましょう」、「友だちと一緒に考えましょう」などという曖昧な指示ではなく、どう考えるかを明確に指示することになる。
- ③ このような経験をどの教科でも繰り返すことにより、思考力がついていく。これを教科の学習内容と離れて訓練しても、子どもにとっては高い「コスト感」だけが残ってしまう。授業の中に溶け込ませて行うことで十分な効果が生まれる。

## ケ 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。
- ・話し合いの終りに、結論やよかった点、改善すべき点を明確にしてやる。

## コ 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、互いに反応し合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、自分の意見にこだわりすぎず、納得したら柔軟に自分の意見を修正する姿勢をみんながもつ)
- 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(代案)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

## サ 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等も効果がある。
- 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効果がある。

#### (4) コミュニケーション技能の指導で特に指導上留意したいポイント

##### 1 「聞くこと」がコミュニケーションの基本であることの強調

「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よくなり、お互いの心が安定する。

##### 2 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。

##### 3 小集団場面においてはスキル指導にも力を入れる

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。ここはスキル指導の一番のチャンスである。

##### 4 司会が本当に身に付けたいスキルは、トラブル解消のスキルである

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多数増えてくる。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) スキルの指導上留意したいことの追加

### ① 授業の進め方も重要なスキルとして子どもが理解する

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に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ければいつまでたっても上達せず、学習も受け身のままとなる。他学級の見学や司会等の係ごとの研修会なども効果がある。ぜひいろいろな種類の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、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つかませるよう意識的に指導していきたい。

### ② 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よいか、つまり「学び合い」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、何をしたらよいかわからなくなる。そして彼らは通常他とのコミュニケーションを苦手としているので、傍観者となり学習が成立していかなくなる。

特に「他と力を合わせるため」に重要なことは、「みんなでどこに向かっていくのか、何を解決するか目標の共有」、「それをいつまでにどんな方法でなしとげるのかの段取りの共有」、「そのために自分は何をすればよいのか、どんな貢献をすればよいのかの役割と責任の自覚」、「みんながそろってゴールするための互いの支援方法の確認」などである。

「学び合い」の進め方については、学び合いの形態に応じた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、コミュニケーションもスムーズになり、自主的にやれるようになっていく。

また「学び合い」では、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「学び合い」とりわけ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り、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、「学び合い」特に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、個の学力形成・集団としての学力向上に必ずつながっていく。

### ③ ノートの指導は学力の定着にとって重要である

ノートは板書を写すだけでは不十分である。書く活動をしっかりやることで、自分なりに学んだこと、既習の学びがそこに残る。

そしてさらに、自分の考えを書くということを通して、考えたことや想像したこと、判断したことを自分の言葉で表現し“かたち”にすることができる。子どもは、かたちにするという作業を通して、自分の考えをもう一度再構築し、残しておけるのである。

またノートの時間は、集団での学習が“個に返る”場面でもある、そこでの記述のあり様は彼の何よりの学習成果となる。そこをしっかりとみてやることが評価の重要な役割である。当然教師は、そこから個別指導の重要な手がかりをつかむことになる。

ところでノートをどう使えば有効なのか、家ではどのように勉強していけばよいかわからなく、つまづいている子どもも大勢いる。教師が案外見落としている点である。

モデルになるようなノートを示したり、ノートの使い方や、家での勉強の仕方をお互いに発表し合い、参考にする機会をぜひとりたい。

また教師も、子どもが実際に使っているノートを見ながら使い方をアドバイスするなど、ていねいに相談にのりながら、その子に即して具体的に指導したい。

一人一人の学習を見取っていくためにも、学習を通した教師と子どもの人間関係づくりのためにも個別のノート指導は欠かせない。

### ④ 学力不振の子は一人学習や自由な学習場面をとりわけ苦手になっている

学習を苦手としている子どもは、適当な難易度の課題を与えられたり、やることを指示されたりする学習は比較的スムーズにできるが、自分に与えられた自由な時間での学習や自分で考えてやる自主学習は、どうしてもよいかわからず戸惑うことが多い。

またその子たちは、自分なりの学習スタイルやスキル、自分なりの勉強のやり方を十分に身に付けていないので、宿題やテスト勉強などの一人学習をとっても苦手になっている。

いわば勉強の得意な子との成績の差がこの部分でますます大きく開くことになる。教師はもっとこのことに注目し、「学習のやり方」に対しての個別指導の手を入れなければならない。

例えば、彼らはゼロから考えるのは難しいが、自分から進んでやるためのヒントや選択肢を与えられることで、自分の思考を始められることがある。

また、「学び合い」では話し合いの手順やゴールを黒板に張るなどし、子どもが困った時にはいつでも見えるようにしておくことで、安心して話し合いに取り組める。

このことについては、今さかんに研究実践が行われている「授業UD」の考え方やその手法は大いに参考になる。

## 7 課題追究の「学び合い」に向けての一人一人の心構えと態度の確立

「学び合い」は共同作業である。メンバーの心が一つになってはじめて大きな成果が上がり自己の学力も向上する。それには一人一人が授業とりわけ「学び合い」にどんな心構えと態度で臨むのかは重要である。自らの学習への強い意志の他にも共通の目標(課題解決)に向かい、自分はどんな役割を果たしどう貢献するのか、学級の中で遅れ気味な子を「ほっておかない」態度をいかに確立するかが重要である。

「学び合い」では通常、子どもの自主・協同的な学習を期待している。それを支える個の人格的な要素として「『学び合い』に対してどんな心構えで臨んでいるか」及び「構成員(メンバー)として必要なパーソナリティを備えているか」は「学び合い」の充実と「個の学力形成」にとっても大きな問題であると考えている。

ところでこの種の問題、とりわけ個のパーソナリティの問題は、学び合い(協同学習)研究でも取り上げられることはほとんどなく、また現場でも実践の重点として意識されたり、研究テーマとして取り上げられている例はみたことがない。

しかし、私は自分の実践経験から「学び合い」がうまくいくためには、この問題へのアプローチは欠かすことはできないと思ってきた。当然それは個々の学力の向上にも直接つながっていく。きわめて経験的ではあるが、ここでその要点を述べてみたい。

## (1) 課題を追及し学力の向上に向けての「学び合い」実現のための一人一人の心構え・態度

### ① 自らの学力向上に向かう強い意志をもつ

このことは「学び合い」の有無にかかわらず、授業や学力づくりにおいては最も基本となる心構えである。何と言っても本人の勉強に対するやる気がすべてのベースになる。本人に少しでもその気のあれば教師や周りはそれを育てて大きくすることもできる。

初めから勉強を拒否したり投げ捨ててしまっている子どもに学習を成立させようとするのは極めて困難である。しかし教師としては、たとえ今はそのように見えても、過去の何かの要因でそうなってしまっている、本音はどんな子どもでも勉強したい、勉強ができるようになりたいと思っているという認識は欠かすことはできない。教師はたとえどんな子どもでも抱えていかなければならないのである。

そのような子どもにどうやる気をもたせるかについては、他のレポートで繰り返し論述しているので、ここでは指摘だけに止めたい。

### ② 相手の話を心を込めて聞く

学び合いでは、「自分の考えを周りに伝える活動」も大事だが、それと同じくらい重要なのは、「聞き合う活動」である。友だちの意見はどんな意見でも最後までよく聞き、決してバカにしたり見下すような発言はしてはならず、むしろどう生かすかを考えて聞くことを習慣にしていく。

聞くということは、単に静かに聞くだけでなく、時にはうなずいたり、相づちをうち、相手の話はどこにポイントがあるのか、話し手は何を一番訴えたいのか、わかりにくい点はどこか、そのことにどう質問するか、批判したり反対すべき点はあるかなどを考えながら聞くということを指す。

このような真剣な聞き方をしていくうちに、聞くことで学力が育ち「優れた聞き手」はやがて「優れた問い手」になっていく。

また、相手の話を心を込めて聞けるようになることは、この上ない社会性を身に付けることになるのである。

### ③ 誰かに頼ることなく、自分のやるべきことは一生懸命やる

「学び合い」で必要な指導や配慮を怠った時には、メンバーの中の一番できる子ども



もに何でも任せてしまい“何も自分がやらなくとも”や“どうせ自分の出番はない”などの「社会的手抜き」という現象がおき、学び合いが必ずしも一人一人の学びにつながらないことがある。

典型的な例は、正解が1つしかない課題の時には、一番優秀な子の答えがグループの結論となり、他のメンバーは初めから全く考えもしないというという事例である。

そうなった時には、むしろ個が単独で学習するよりもマイナス効果となり、学び合いをやらなければよかったということになる。

学び合いではどんな場合でも、まず必ず自分で考えたり、解決してみるという姿勢や態度が必要であり、それがあからこそ自分の考えを聞いてもらいたくなり、友だちの意見も聞きたくなり「学び合い」が行われる。また、学び合いでは自分のやるべきことを責任をもって一生懸命を果たすことが自らの学力の向上に直結する。

#### ④ 「困っている子」がいる時には誰もが“手を差し伸べる”態度をもつ

学級では時に、遅れ気味な子、勉強の苦手な子がいることもある。彼らを授業から置いていかないためには、もちろん教師の配慮が必要であるが、それだけでは不十分である。大事なことは、あらゆる意味で級友が「彼らをどれだけ気に掛けているか」である。彼らを決して孤独にさせてはいけない。彼が助けを必要としている時には、誰でも何時でも「手を差し伸べる」学級であることが大事である。そういう雰囲気は学級全体の学力向上には欠かせない。

しかしそれは、してあげるという“上から目線の仕事”ではなく“一緒にやろう”、“一緒に考えよう”という態度でなければ、彼は助けを求めることはしなくなる。

近年の岡山県の個集研のテーマが、「困っている子を“ほっておかないクラス”をつくること」であるとし、全国に向けて発信している、大いに学ぶべき点である。

#### ⑤ 相手のことを考えた発言や問いでコミュニケーションの接続を

子どもは学び合いの中で、相手とコミュニケーションをしているうちに触発され、突然新しい考えが浮かんでくることはよくある。自分には今までなかったり気付かなかったことが、他者により異なる視点が導入されることで新しい考え方に気づいていくこともよくある。

さらに、一斉指導と比べて「自主協同学習」の目に見える特色を端的に言うならば、授業では、子どもから教師への自発的なコミュニケーションや子ども同士の交流が活発に行われる授業であると言える。

ところでコミュニケーションは一方通行では意味がない、コミュニケーションは接続が“命”である。つまり互いに反応しながらキャッチボールのようにやり取りをするのである。キャッチボールに例えたならば、相手が最も受け取りやすく投げ返しやすいくところへボールを投げてやるのである。

つまり、常に相手と話しがつながるような話や問いを発することが大事である。私はこのことが“コミュニケーション力”の最も大事な要素だと思っている。

また、話し合いでは、意見が一方通行であったり、特定のメンバー同士のやり取りではなく、1つの意見に対しはできるだけ多くのメンバーが反応し、そこでの交流や議論を活性化したい。つまり、コミュニケーションネットワークを複雑にするのである。そんな中でメンバー全員の学習参加と学力の向上が図られるのである。

## ⑥ メンバー同士遠慮のない反対や批判をし合いながら高め合う

学び合いは、ステージ発表ではなく「稽古場」にしなければならない、わからないことを素直に言えたり、遠慮なく聞いたり、また反対意見や批判なども自由にさせる「安心して学習できる」場面とならなければならない。

とりわけ思考が深化し互いに高め合っていく機会は、誰かの考えに疑問が呈されたり、その考えが否定された場合である。その時にはそれを出した者は、その疑問に答えようとしたり、その否定を克服しようとしてさらに考えを進めていく、そのようなことの繰り返しで全体の思考が展開し深化していくのである。

そこで留意したいことは、出された意見に対する批判や反対意見はその人物に対するものではなく、よりよい結論を得るためであることを全員で確認し、その類いの発言は、むしろ話をよく聞いてくれたからこそ出されたと考えていく。

また、相手の意見や考えに対する批判や反対意見には、できる限り「代案」を示しながら発言することを心がける。そのことにより話し合いが生産的になり、相手もまた新しい考えが浮かんでくる。

結論的に言うならば、学び合いによる学習活動は、何かを覚えることが中心ではなく、自分で考えたり、その考えを他者と交流したり、他者との相違点を克服したりしようすることが中心となるので、当然思考力はつき、深まった学習が期待できる。

## ⑦ 常に時間内でまとめよう、結論をだそうという態度で話し合いに臨む

「学び合い」はメンバーがそれぞれが別々のゴールを目指していたのでは、いくら一生懸命やってもうまくいかない。メンバーはゴールを共有し、そこに向かってまとめよう、より高い結論を出そう、合意形成を図ろう、高まろうという意識をもって、交流や議論を活発に行うことが極めて大事である。「学び合い」には、この気持ちが全員になれば話し合いは決してまとまらない。

そのために重要なことは、その解決過程で自分の意見だけにこだわらず、相手の意見に納得した時には自分の考えを変える柔軟さがあることが決定的な要素となる。

次に大事なことは時間の観念である。授業時間内での「学び合い」に与えられる時間は無制限ではない。与えられた時間から逆算し、時間内にゴールするためには、集団は今何をしていなければならないのか、そのために自分はどんな貢献ができるのかの自覚を常にしっかりもっていることである。その力も大事な「集団問題解決力」の要素だと考えている。

## ⑧ メンバー全員がゴールすることをみんなが目指して努力する

「学び合い」では、みんなで力を会わせて課題を追求していく場面が多くなる。そこでは、メンバー全員が学習に参加することはもちろん、メンバーは常に友だちの学習ぶりにも気を配り、もしも友だちがつまずいていたら手を差し伸べ、互いの疑問点を遠慮なく出し合い納得するまで議論したりして、「わかった」「できた」とメンバー全員がゴールすることを見届けて学習を終了することが大切である。

このことは、単に互いにアイデアを出したり議論しながら高い結論をめざすことが第一の「協働」での学習を超える、高い結論を得ることにプラスして、互いに助け合い切磋琢磨しながらメンバー全員が必ずゴールテープを切ることを目指す「協同学習」の大きな意義であり、「協同学習」の重要な主張点でもある。

### ⑨ 困難なことがあっても、励まし合いながら最後まであきらめず立ち向かう

「学び合い」は、ただ教師に言われたことをやるのではなく、自分たちのアイデアや考え、やり方が生かせることで「達成感や成就感」を得やすい時間となる。

「学び合い」は、集団としての課題解決に意欲的に取り組み、解決をみるまで自分たちで粘り強く学習を続けるのか、困難に直面すると簡単にあきらめすぐに教えてもらうことを望むかで、授業展開にも個の学力形成にも大きな違いが出てくる。

しかしながらそれらは、口で言うほど簡単ではない。「学び合い」のよさが十分に発揮されるには、課題の善し悪しなど様々な要素が考えられるが、私が経験上注目しているのは、「学び合い」では必然的に生まれるメンバー同士の関係である。

その関係にはいろいろあり、学び合いを促進させる関係もあればむしろ阻害する関係もある。課題の解決及び学力の形成に向けての望ましい関係は、互いに課題が解決するまであきらめず力を合わせて粘り強く取り組む関係である。そこで大事になってくるのは、メンバー同士の“励まし合い”である。とかく人間は一人では困難に遭うとついあきらめてしまうことが多い。一斉学習ではよくみられる。

しかし協同学習では、互いに声をかけ合い励まし合いながら学習を進めていくことはもちろん、例えばメンバーが一生懸命やっている態度や姿勢に触れることによる、“無言の励まし”であってもそれは学び合いによる大きな成果なのである。学力の形成に寄与することは言うまでもない。

またさらに学級に、自分のことを心から心配してくれる友だちがいたり、自分ができたことを一緒に喜んでくれる友だちがいれば、その子の学校生活は生き生きと楽しいものになり、“言うことはない”。たった一人でもよい、誰もが自分の成功を心から喜んでくれる友だちをもてるようにさせたい。

### ⑩ どんな子どもでも「学び合い」では必ずリーダーシップを取らせたい

どの学級でも「学び合い」の導入当初は、なかなかうまくいかないこともある。その原因には、課題や学習スキル、グループの人間関係などいろいろな要素が考えられる。しかし、実際の現場で大きな要因となっているのは、メンバーの中に一人でも学び合いに背を向けたり、全く協力しようとしなない者がいる時である。

すると全体の雰囲気は彼に支配されてしまい、学び合いは全く低調になり、他の者もやる気をなくしてしまうのである。とりわけ中学校ではこの困難が現場の本音と言ってもよいのである。この問題が解決しないうちは学び合いは前には進まない。

それには、その子の特性により改善のためのいろいろな方法が考えられるが、基本的には何とか彼がリーダーシップをとる場面を多く経験させることである。

それにより彼は、自分はグループにはなくてはならない存在である、自分も集団に貢献できているという自覚をもつことができる、それが前向きにさせる一番である。そうなった時には当然、学び合いによって彼の学力も向上していくはずである。

このリーダーシップは、単に彼に“役割を与えたり”“責任をもたせる”といったレベルではなく、あくまでもそのグループを動かす“リーダーシップをとらせる”ということである。

その過程では、他のメンバーの優れたフォロアシップと、なにげない教師の支援と配慮が必要なことは言うまでもない。

## (2) 「学び合い」を推し進めるに相応しいパーソナリティーの育成

### ① 「学び合い」に向いている子どものパーソナリティー

子どものパーソナリティーはいわゆる「もって生まれたもの」あるいは「養育のされ方」に大きく関わる部分があることは否定できない。小さい頃から常に「お母さんあのね・・・」と自分から進んで話かけた子は能動的なパーソナリティーを有していると言われている。

子どもを育てる環境としては「しつけ」と称して指示や命令ばかりするのではなく、自分から話したり、他に働きかけようとする行動をもっと評価し助長する必要がある。

例えば挨拶などでも、挨拶を返すだけの子ではなく、いかに自分から進んで挨拶できる子に育てるかに腐心したい。

「学び合い」では、受け身な姿勢よりも能動的な姿勢をもった子どもによる方がスムーズに展開されることは明白であり、意欲的に学力の向上も図ろうとする。

しかし「学び合い」は、「学び合い」を通して受け身な子どもを能動的にし、学力向上にも意欲的に取り組む子どもを育てることも視野に入れていることを忘れてはならない。

ところで現実を見てみると、学校は受け身な子どもをどんどん育てているといっても過言ではない。例えば授業では、子どもの主体的な「学習」よりも教師の「教授」に重点がおかれ、特別活動でさえ、教師の示す計画に従い子どもは常にそれにうまく適応するよう要求されている場面が多くある。これでは「確かな学力」の形成や向上は希むべくもない。

中学校では、そのような指導の繰り返しによって入学当初は授業でも活発で生き生きしていた1年生が学年が進むにつれて沈黙していってしまう例はいくらでもある。

たいていは「発達段階」という言葉で、そのことの教師の責任を回避してしまうが、過去のいくつかの優れた「学び合い」の実践は、それは全くの詭弁であることを証明している。例えば、全校体制で1年生から「自主協同学習」に取り組んでいる学校は、学年が進むほど授業中よく手を挙げ、協力し合い活発な授業が展開されていくのである。

### ② 「学び合い」に必要なメンバーのパーソナリティーをどう育てるか

一般に子どもはその気質等により、他に対し自分から働きかけることや他と協力して仕事をすることを得意とするタイプとそれを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。彼らは概して知的な学力の形成も不十分であると言ってよい。

そこで、そのような子どもに対しては、ふだんの学校生活の全体を通し、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。彼の人間性の向上にも学力の向上も欠かせない。

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支援が必要である。一緒にやることを働きかけたり、彼の小さな成功をみんなで喜んでやるのが大事である。そして重要なことは、それを言葉で教えるのではなく、そうすることのよさを繰り返し体感させていくことである。そのような行為を具体的に実践し、他と関わることのよさが比較的容易に経験できるのも「学び合い」の優れた点である。

### ③ 協同学習に向かないパーソナリティー ～意外と協同学習推進のネックになる～

- ① 一人でやるのが好きで、他人とかかわることは煩わしいと思っている者
- ② 消極的で何をやるにも受け身、特にコミュニケーションを苦手に行っている者

- ③ 自己中心的で、他人のためになることに意義も喜びも見出していない者
- ④ 特定の価値観(とりわけ学力中心)で人間を観て、成績のよくない相手を見下している者 等

上のような性格をもつ彼らは、悪いことをしているわけではない。自分の性格のことを外から指摘されたところで、生き方の問題なので自ら変えることはない。それには協同体験を通してよさを少しずつ実感させていくしかない。そのポイントは、彼の力で集団を動かし、自己有用感を感得させ、集団に貢献しようという気持ちを持続させることである。

#### ④ 子どもの能動的なパーソナリティーへの変容のための教師の働きかけ

##### 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が、これは子ども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。授業は静かに教師の話しを聞き、必要な時に教師の意図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受け身な子どもたちをどんどん育てていることに気付かなければならない。

子どもには少なくとも授業は、「自分で取り組むもの」という認識を与えるような理念と実践が要求される。まず教師の指導理念のレベルにおける反省や変容がなければ子どもは変わりようがないし、本当の生きて働く学力はつかない。

##### 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子どもは決して能動的にはならない。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進んでやらせていく。

自分の意志でなかなか行動が起こせない子どもに対しては、いくつかの可能性の中から選択をさせることでもよい。自分でやったという実感は得られる。

##### ③ 何事も“自分”からを心がけさせる

いろいろな場面で、「自分から」ということを心掛けさせたい。自分のやるべきことを考え、自分で決定し自分から行動していくのである。例えば挨拶でも、受けてから返すのではなく自分の方からしたり、とりわけ相手とのコミュニケーションは待っているのではなく、自分の方から開始させる努力をさせたい。

##### ④ 学習することの意味の理解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目標を明確にさせ、実現への意欲をもたせていくことが必要である。さらに、日々の学習においては常に疑問や課題をもって授業や家庭学習に取り組ませるようにさせたい。

##### ⑤ 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。頭で考えても実際に行動ができなければ自信も生まれずパーソナリ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助けてやる教師やサポーターの育成も図りたい。子どもは成功体験や達成感の積み上げで自信をつけていく。

## <学習集団づくりに関すること>

### 8 単なる仲良しではなく課題追究の「学び合い」に相応しい人間関係づくり

「学び合い」を行うにはメンバー同士の人間関係がよいにこしたことはない。一緒にいるだけでやる気がでる。それは困った時には助けてもらえるという安心感やできた時には一緒に喜んでくれるうれしさが、意欲的な学習を促す。しかし課題追究を目指す時の互いの関係は、「なれあい」でも、互いを蹴落とし合う「競争」でもなく、「協力」し「切磋琢磨」し合うよきライバル関係を目指したい。

### <「学び合い」と人間関係のまとめ>

授業は集団で行われる以上、教師と子ども、子ども同士の人間関係の問題は避けて通れない。とりわけ「学び合い」を授業に取り入れようとする時には、授業の成立や個の学力形成を左右すると言ってよい。人間関係を育てる確かな指導技術を身に付けたい。

学習集団に相応しい人間関係を結論的に言うならば、「一人一人が互いに尊重し認め合い、期待し合い、高め合い、支援的な態度で一人の仲間はずれもない関係」である。

① 子どもは、信頼している教師からの指導は進んで受けようとするし、メンバーとの人間関係がよいと自ずと学習意欲もわいてくる。逆に信頼していない者からの指導は受け入れないし、人間関係の悪い者と一緒に勉強しようとは思わない。

② 教師と子ども、子ども同士の人間関係がよければ、誰もが進んで一緒に学ぼうという気になる。その理由としては、

- ・人間関係のよい者と一緒にいることが心地よい
- ・自分の考えや、がんばったことは素直に認めてくれる
- ・分からないことやできないことは、友だちが助けてくれる
- ・自分ができたことを一緒に喜んでくれれば最高である

③ 学習集団における友だちは、蹴落とし合う競争相手ではなく、認め高め合う「学びの共同者」としての認知こそが重要である。そんな関係が子どもの心を安定させ、子どもを遠慮なく伸び伸びと学習に集中させる。「学び合い」の必須条件である。

④ 授業では、自分の考え(本音)を自由に出し、感情的なしこりを残さずに、対立意見や批判も遠慮なく出せるような人間関係は、とりわけみんなが高まる学習には欠かせない。それには反対意見とともに出す“代案”が大きな力となる。

⑤ 人間関係づくりは知識として教えられたり、形式的なエクササイズで身につくものではない。また、人間関係を強制された時には、むしろ反発を覚え、逆の方向に行ってしまう。あくまでも良質な実体験を通し納得することでしか学べず、身に付かない。

#### (1) 授業において人間関係のもつ意味は教師の想像を超えるものがある

授業を考える時に忘れてはならない視点は、授業は教師を中心とする子どもたちの集団の中で行われることである。したがって、そこには必ず対人感情の発生に伴う何らかの人間関係が介在し、互いに影響し合い、それが個としてのまた集団としての学習の成立、学

力の形成にとって促進要因になったり、時には阻害要因にもなっていく。

授業のみならず教育における人間関係、教師と子ども(この関係は信頼関係と言ってもよい)、子ども同士の良好な人間関係は教育を成立させる基本であると言ってもよい。信頼している教師からの指導は進んで受けようとするし、メンバーとの人間関係がよいと、自ずと学習意欲もわいてくる。

逆に子どもは、信頼していない者からの指導を受け入れるはずはないし、人間関係の悪い者と一緒に勉強しようとは思わない。教師は、子どもが「何があろうと嫌な先生、嫌な友だちとは一緒に勉強したくない」という“教育技術を超える”厳しい状況に直面させられることも珍しくはない。

とりわけ勉強の苦手な子は、先生とそんな関係になってしまっていることがよくある。彼らには、先生が強圧的だったり、間違うと軽蔑されたり、「できる人、わかる人」の連発で、できる者だけが評価され、自分の出番が全くないようでは、先生を好きになれ、勉強に集中せよという方が無理である。当然学力もついていかない。

ところで、誰もが確認しておかなければならないことは、「学習集団の人間関係は既にあるものではなく、授業を通してつくっていくものである」ということである。教師と子どもとの人間関係だけでなく、子ども同士の人間関係の構築も授業が一番の機会であり、またその人間関係を壊すのも授業であることの認識は、どの教師にも必要である。

## (2) 授業において目指すべき人間関係は

### ① 「他人に勝ちたい」という気持ちは誰もがもっている

どんな子どもでも、競争に勝って少しでも他人の上になりたい、他人よりも優れていると言われたいというのは、いわば人間に備わった本能的なものである。こういう気持ちは誰もが少なからず持っていることは否定できない。

しかし授業の中で、子どもたちにその気持ちがむき出しになっているのか、うまく心の奥にしまい込まれているかでは、大きな違いがある。

学級の活動や授業において、「人間関係づくり」の視点からの指導の手が何も入らず、子どものなすがままにしておけば、当然、上のような競争心がむき出しになり、足を引っ張り合う人間関係が自然と形成されていく。そんな中で思いついたように「学び合い」を行ったところで、その関係が縮図となって現れるだけである。

学習集団において攻撃的、防衛的な人間関係が支配する中では、優秀な子は課題を解決することよりも他と競争して勝つこと、集団の中で一番になることを目指し、勉強の苦手な子は授業中にいつ恥をかかされるか、足を引っ張られるかに注意が向き、自己をいかに守るかを常に考えていることになる。

それでは、集団の一員として学習や活動を自主的にしかもみんなで協力してやろうという意欲が起きるところか、何が起きるか心配で勉強どころではなくなる。「学び合い」もベースの段階ですでに崩壊しているのである。

### ② 学級の人間関係づくりや「学び合い」の採用には教師のあり様が大きく影響する

学級の人間関係は、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、指導行動に負うところが極めて大きい。なぜならば、子どもは集団での居心地のよさを求め、リーダーである教師が要求するように考え、行動するからである。

中にはかつて子どもに正答だけを求め、その速さと正確さを互いに競い合わせる競争の

人間関係づくりを敢えて助長する教師もいた。昨今ではそこまで極端な例は見ないが、依然として「できた人」、「わかった人」を連発する“ハイハイ学習”が幅をきかせている。

たいていの教師はそれには特別な意識はなく、授業の活性化のために慣習的にそのような指導を行い、自分が競争を煽っているという自覚のない教師がほとんどである。

その結果、一見活発に見える授業の陰でその土俵に乗れなくなり、そこから脱落してしまった子どもは誰からも手を差し伸べてもらえず、つらい思いをしているのである。

そのことに対して、「それは大きな問題だ、心が痛む」と感じている教師は、真剣に「学び合い」を取り入れようとする。しかし、「そのくらいリスクはしかたがない」とか「問題を見ようとしない」教師に、いくら「学び合い」を説いても徒労に終わってしまう。

学習集団に相応しい人間関係を結論的に言うならば、「一人一人が互いに尊重し認め合い、期待し合い、高め合い、一人の仲間はずれもない関係」である。そんな関係が子どもの心を安定させ、子どもを遠慮なく伸び伸びと学習に集中させる。そんな関係こそが、集団全体の学力向上に大きく寄与する。このことは多くの研究者の指摘するところでもある。

授業において「学び合い」を通じた学力づくりの他に、学級にこのような子どもたちの関係を構築し、価値観を共有させることが、「学び合い」を取り入れる大きな理由である。

### ③ 一人一人の学力向上には良好な人間関係は必須の要件

学級の人間関係が競争的か協同的かのバロメータは、一人一人が、学級の仲間をどう見ているかで決まる。端的に言うと、友だちは「打ちまかすべき相手なのか、力を合わせる相手なのか」ということである。

人間関係が悪く互いに足を引っ張り合っている集団では、できる者は一番になるために相手の失敗を願ひ、できない者はいかに自分が被害を受けないかを考え、殻に閉じこもってしまう。時には“できたフリ”をしなければならない。こんな緊張関係の中で、みんなに学習を成立させよう、学力をつけようと思っても土台無理な話である。

できる者は伸び伸びと、できない者も遠慮なく活動しそれをメンバーが助け、互いに期待し合って学習が進むような人間関係づくりを授業を通して育てたい。それが子どもたちにとっての学習へのこの上ない動機付けになり、学力向上のための必須の条件になる。

それには課題の追究を通しながら人間関係づくりを体験的に学び、かつ、それをすぐに実践できる「学び合い」の場面がどうしても必要である。

### ④ 学級の人間関係は意図をもって育てなければ育たない

上で述べたように、教育にとっては、このように重要な人間関係ではあるが、子どもの「人間関係を結ぶ力」は生まれながらにして備わってはいないし、それまでの生育歴や経験の中で十分身に付けているわけではない。

したがって、学校では教育的な意図をもって育てていく必要がある。忘れてならないことは、人間関係づくりは知識として教えられたり、形式的なエクササイズで身につくものではないということである。あくまでも良質な体験を通してしか学べないのである。

しかし気をつけなければならないことは、「学び合い」をすれば必ず人間関係が育つわけではないことである。子どもが意義を感じないような「学び合い」などでは、むしろ教師の目の届かないところで互いにいがみ合い、人間関係が悪くなっていくこともある。

楽観視は禁物である。教師のきめ細かな指導と目配りで、互いに協力しながら課題を追究することで人間関係が育つという「学び合い」のよさを引き出すことが必要なのである。



### (3) 授業における教師と子どもの人間関係づくり

授業の人間関係の基本は教師と子どもとの関係である。それをつくるためには何と言っても、教師が、「子どもが心待ちにするような、わかりやすく魅力的で、かつ自分たちが主役となってアクティブに問題を追及できるような授業を行うこと」である。このことを抜きにしては、何をやっても教師と子どもの人間関係は構築できない。

また教師の指導の構えとしては、学習者として一人一人を平等に尊重することはもちろんであるが、とりわけ「できない者、弱い者にこそ優しく接し大切にする姿勢」が子どもたちに何よりの信頼感を生む。

そして「わからないことは恥ずかしいことではない」、「間違いはむしろみんなの勉強の役に立つ」という価値観を強調し、それを、学級全体で共有できるまで粘り強く指導したい。そのことで、人間関係はもとより学級が次第に「誰もが伸び伸びと学ぶに相応しい追究と安心の風土」になっていく。

逆に、授業に競争原理を持ち込み、できる者が中心で彼らだけが活躍するような授業では、学習についていけなくなってしまった者との人間関係は悪化の一途をたどり、ただでさえ学力格差が生まれているところに、その上に人間関係の格差まで生まれてしまい、彼らは学習からは完全にドロップアウトしてしまう。結果として学級の人間関係もそのことで分断されてしまう。

教師は、自分と子どもの人間関係については、本音を言えば、触れてもらいたくない面であり、「問題はない」と思いたい気持ちはよくわかる。

しかし、本当の意味での全員参加の授業と一人一人の学力向上の実現を目指すならば、それが授業の最大のネックになっていることもあるので、勇気をもって自らを厳しく問い直したい。

そこで、もし自らに間違いや問題があればそれを認め、常に向上しようと努力しているその教師の姿勢こそが子どもとの信頼回復する大きな力となる。

#### ※ 授業での子どもとの人間関係づくりで留意したい点

- ① 子どもも、教師の一番の仕事は授業だと思っている。絶対におろそかにすることなく、日々わかりやすく魅力的な授業づくりに心がけていきたい。それは学力づくりの最大の要件であると共に、子どもとの人間関係づくりの何よりの条件となる。
- ② 一方的に知識を教え込むのではなく、子どもが学習の主人公となって学び取るような場面を常に用意し、そこでは子どもの学習活動を支援するという態度で臨む。
- ③ 子どもの思考や活動を尊重し生かしながら、つまずきも子どもの身になって一緒に考えてやると共に、集団の中では常に弱い者やできない者の一番の味方となる。
- ④ どの子にも期待をかけ、必ずチャンスや出番を平等に与える。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子どもたちの信頼を全く失ってしまう。
- ⑤ どの子に対しても人間としての尊厳を認め、名誉やプライドを大切に間違いや失敗にも寛容の心をもって温かく接する。これには子どもは大人以上に敏感である。
- ⑥ 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。発奮させようとの考えが

いくらあってもみんなの前で恥をかかせた時には人間関係の破綻は決定的となる。

- ⑦ 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。この時こそ、教師の重要な出番である。その苦しんでいる時に“自業自得論(だからそうなるのだ)”をもってその子を指導すると、子どもとの人間関係は永久に結ばれない。
- ⑧ 授業中でも間違っただけ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、ささやかでもその後の努力や進歩を見逃すことなく認めることが、子どもとの人間関係づくりの要諦である。その改善を見届けるのは、叱った者の責任でもある。
- ⑨ 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、授業中の特定の子どもへの拍手の強要は大いに違和感がある。

#### (4) 授業における子ども同士の人間関係づくり

##### ① 授業における子ども同士の人間関係の重要性

授業においては学習者同士の人間関係も重要である。子ども同士の学び合いを授業に直接導入する協同学習はもとより、その交流が直接的には見られない一斉指導においても、子どもたちはむしろ他との日頃の人間関係を強く意識し、自分はその関係の中でどう振る舞えばよいか(今は手をあげてもよいかどうか等)を常に考え、その暗黙の制約を受けながら授業を受けている。特に中学校の女子にはその傾向が強い。

具体的には、「あの人と一緒に勉強したいか、したくないか」、「このクラスでみんなと一緒に勉強したいか、したくないか」、これらは授業における意欲づくりや個の学力形成にも極めて大きな影響を与えるファクタであり、また授業における集団形成、個の人間性の形成には決定的なファクタとなるのは間違いのないところである。

人間関係の悪い集団での生活や活動を通して、望ましい生活習慣や考え方、ましてや相手を思いやるなどの「豊かな心」をいくら道徳で説いても育つ道理はない。集団の人間関係のよし悪しはそれらの育成のすべてに優先する。

##### ② 人間関係を結ぶための相手とのコミュニケーションのあり方

現実の学校には、学習集団に支援的、相互期待的な態度に基づく望ましい人間関係、学習を促進させるための人間関係は予め用意されているわけではない。むしろ学級はマイナスからのスタートという場合もある。

このような現状は、誰かが改善してくれるという問題ではなく、当事者たる教師や子どもたちがその気になり、意識的に授業や学級づくりの中で改善していくしか方法はない。

その改善のための具体的な方法として、まず一番に授業における「学び合い」の実践があげられる。しかし学び合いをやれば人間関係がよくなるというものではない。そこにおけるメンバー同士のコミュニケーションがどのように行われるかが問題である。

「メンバーの誰もがコミュニケーションの中心になれることへの配慮」、「相手のよいところ(自分よりも優れているところ)を認める心からのメッセージ」、「困ったときの相手の立場にたった支援」、「互いに切磋琢磨するための交流」、「批判や反対意見が遠慮なく出せる交流」、「相手へ期待をかける言葉がけ」、「達成の喜びの共有」等、「学び合い」の中で

友だち同士こんなコミュニケーションが行われるならば人間関係は深まっていく。

しかし、互いに心理的にいがみあっている時やメンバーに合意形成をしようという気持ちがない時には「学び合い」の中で、すべてその逆の主旨のコミュニケーションが行われていることもあるので、教師には細心の注意が必要である。

### ③ 授業を通して人間関係をつくるには「学び合い」しかない

教師がもしも学級の人間関係が不十分だと感ずる実態があるならば、まず授業の構想やねらいの中に人間関係づくりの視点を入れ込んでいく必要がある(もちろん授業の課題解決と遊離せず同時達成を目指すものでなければならないが)。

それには、授業中に他と交流する学び合いなどの人間関係づくりの機会を設けることがまず必要である。それがなければ、学級は単に好き嫌いによる人間関係(「遊びの人間関係」)にますます支配され、学習にはそれがマイナスに働くだけになる。

つまり授業では、教師が「学び合い」を中心とする協同学習を粘り強く実践していくことしか、子ども同士の望ましい人間関係をつくっていく方法は見当たらないのである。

しかしそこで大事なことは、人間関係は両者の感情の問題でもあるので、決して無理をせず、多少の個人的な好き嫌いの感情は認めながらも、必要な時には、学級の誰とでも力を合わせて勉強ができる「学びの人間関係」をつくることである。

これが、学習集団における人間関係づくりの最大のポイントである。「全員と同じように仲良くしなさい」と説きそれを強要した時には、学級の人間関係づくりは必ず失敗する。

実際の授業では、教師が人間関係の結び方のモデルを示しつつ、子どもは、同じ目標に向かって友だち同士力を合わせる中で、互いのよさ(自分より優れているところ)を素直に認め、感謝し合えた時に関係がより親密になっていく。

具体的には、「みんなと力を合わせて課題が解決できた」、「一緒に学習して楽しかった」、「友だちに教えてもらった、助けてもらった」、「『ありがとう』と言われてうれしかった」、「友だちができて一緒に喜んだ」といった実感は、人間関係づくりを大きく前進させる。

### ④ 授業における子ども同士の人間関係づくりのポイント

- ① 子どもには、「学級の全員」と知り合い、学習の共同者になるという目標をもたせ、そのためには班や係、組織などを同じメンバーで長期間固定しない。そして話し合いや学習の目的によって学級の誰とでも班を組んで活動できるようにする。
- ② 誰にでもあるその人のよさ(特に自分より優れている点)を素直に認めることができる「温かく、広い心」をもつことが人間関係づくりの基本であることを、学び合いを通して繰り返し指導し、実感させる。
- ③ 「学び合い」など、活動を通して力を合わせる場面や相手と深く知り合う場面、そして何よりも知恵や考えを出し合いながら課題を解決する喜びや、楽しみを共にする場面を多く設定していく。そこでは互いが自分にはないよさを発揮し、それを素直に認め合うことが大切になる。
- ④ リーダーの育成に力を注ぎ、特に集団をまとめメンバーを生かすことに長けた支援的リーダーを一人でも多く育てる。そしてリーダーに必要な力として、「仕切る力」よりも「助ける力」が重要であることをくり返し説いていく。
- ⑤ 話し合いなどで孤立したり、子どもの出す小さな“SOS”のサインは見逃さ

ず、すぐに対応してやり、問題が大きくなならないうちに、子ども同士の間関係づくりをさりげなく手伝っていく。

- ⑥ 集団の中には、その時々弱い立場の者やつらい気持ちになっている者がいる。そんな時には必ず助けたり、味方になってやる心ある子どもを多く育てる。困った時に親身になってくれた者とは必ず人間関係ができていく。見て見ぬふりをしていた者とは決して人間関係はできない。
- ⑦ もしも学級に「みんなが顔色をうかがうボス」や「陰で足を引っ張る者」がいたならば、子ども任せにせず教師が率先して、しかもねばり強く指導にあたり、何としても自由に遠慮なくものが言える明るい安心の雰囲気をつくり出していく。
- ⑧ その学級での学習時の約束事（人間関係をよくするような具体的な行動のし方や規準）をいくつか決めていく。しかしそれは、きまりではなく、将来の社会生活に必要な、身に付けたいマナーとして習慣化することを目指していく。
- ⑨ 授業中、子どもの発言を子どもたちが集団で一斉に「いいです」、「違います」とジャッジをしたり、「聞こえません」などと集団で圧力をかけるような行動は、当人を傷つけ、子ども同士の間関係を悪化させる。

#### (5) 「切磋琢磨」は高度な協同の姿である

授業における競争はすべて否定されるものではない。教師が注視しておかなければならない分岐点は、学級で、「間違っただけをバカにする」、「他人の成功を喜ばない」、「他人が失敗すればよいと思うようになる」、「課題解決よりも他人に勝つことが目的になってしまう」、こんな子どもが出始めた時である。

その時には、競争はすぐに止めなければならない。そうってしまった子どもたちの価値観を変えるのは容易ではない。しかしながら、「切磋琢磨」は大事でありそこではゴールを目指し仲間同士の競い合いも行われる。

単なる競争と切磋琢磨の違いは、競争は一番の者がゴールしたらレースはそこで終わってしまい、いわば順位や優劣をつけることが目的になっている。一番の者や勝者は圧倒的な満足感を味わう（それが学習への動機付けになっている）が、敗者は打ちひしがれる。

それに対し、切磋琢磨は全員がゴールするまでレースは終わらない。手段として競争を用いるが、他に勝つことや序列をつけることが目的ではなく、授業であれば自分が理解すると共に、みんなが理解することを最終目的にする。

授業での競争は、人間関係の視点からは、勝ち組と負け組の間関係の分断が決定的となり、勝ち組の中でも密かな嫉みが起き、いつ足を引っ張られるかわからない状況になる。負け組の中では、最下位にだけはなりたくないという心理が強く働き人間関係を阻害する。

授業で競争が行われている学級では、他にいくら優れた実践を行おうと、特活をいくらがんばろうと、教師の本音が透けて見えるだけに人間関係づくりはうまくいかない。

#### (6) 最終的には、友だちの成功と一緒に喜べるような人間関係にしたい

集団の間関係がよければ、意欲的でアクティブな活動が展開され学力の形成はもとより、望ましい人間形成、集団形成がなされていくことは、社会心理学や社会学の世界ではゆるぎない定説となっている。

とりわけ学級では、人間関係がよくさらに、自分のことを心から心配してくれる友だち

がいたり、自分ができたことを一緒に喜んでくれる友だちがいれば、その子の学校生活は、“言うことはない”。成績の善し悪しに関係なく、誰もが自分の成功を心から喜んでくれる友だちをもてるようにさせたい。

そういう関係にある仲間同士の人間関係は理想的である。そんな仲間のいる子どもは、学級で多少の人間関係のトラブルが起きても“いじめ”にまでは発展していかない。

もしも、そういう友だちが学級に一人もいない子は、何か友だちとのトラブルがあった時には、誰も味方をしてくれず、そのトラブルはたちどころに“いじめ”となる。

教師は、このように大切な子ども同士の望ましい人間関係を育てることを重要な教育技術として認識し、確かな指導方法を身に付けていく必要がある。

## 9 なれ合いではなく課題追究の「学び合い」に相応しい学習風土・規範づくり

成績が中位以下の子どもが伸び伸び勉強できる学級風土であるかどうかは学習成立、学力向上の鍵を握る。「わからないことが素直にわからないと言え」、「間違っても決してばかにされることはない」という安心感はこの上なく学習に集中させる。また、課題追究に向けては、批判や反対意見も自由にだせる追究的な風土はどうしても必要である。そして「全員のゴールを全員の目標」とする規範が理想である。

### (1) 集団での学習は集団の風土によって大きく左右される

学級の風土が、一人一人が対立し互いに足を引っ張り合っているため、自分を守るための“殻”が必要な「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、互い期待し合い高め合っている「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、個の人間形成、集団形成にも決定的な影響を与える。

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、それがやがて一人一人に内面化、習慣化されていくからである。

ところで、授業は、自分ができると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「自主協同学習」における古くからの金言がある。その意味するところは深いものがある。

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。そんな授業では全員の学力形成は望むべくもない。

本来授業は、誰もが「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ってこそ本物の授業と言える。それでこそどんな子どもにも学力のつく授業の実現が期待できる。

その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 ～支持的風土は何でも許すなれ合いの風土ではない～

学力づくりと集団づくり・個の人間性の成長を同時に目指す授業、とりわけ子ども主体の「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」がきわめて重要なことは、上で指摘した通りである。

「学び合い」に必要な支持的風土は、なれ合いや何でも許すことを共有している風土ではない。集団の目標達成には妥協することなく解決するまで厳しく迫るが、学習の仲間には思いやりをもって接する、スローガンのように言うならば、「自分には厳しく、相手には思いやりを」ということでなければならない。

教師自身がそのことを言行一致で実践していくことで、子どもたちも進んで教師の指導を受けたいと思うようになり、尊敬され抜群のリーダーシップが発揮できる。

授業では、「遠慮無く間違えることができる」、「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」、「間違ってもばかにされない」、「意見を批判し合うことこそ、高次の結論のためには必要」、「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」、「みんなが一人残らず高まることを目指す」など、そういう温かな関係や風土の中でこそ、一人一人が伸び伸びと学習できると共に、安心して学校生活を送ることができる。

また、もちろん大事な学力の向上に向け、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。

ところでその対極にあるのは、「間違るとバカにされる」、「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の大半がいつてしまう。

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認められない不適切な風土である。

## (3) 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よう
- 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 相手の意見への批判は、人格への批判と全く別なもの、大いに出し合おう
- ⑦ 相手が困っている時には進んで手を差し伸べ、また自分も助けを求めよう
- ⑧ 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
- ⑨ 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
- ⑩ 知恵を出し合いながら工夫し、つくる喜びを見つけそれを大きくしていこう
- ⑪ 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
- ⑫ 最終的には、「メンバー全員がゴールすること」を全員の目標にしていこう

#### (4) 学びには厳しい「支持的・期待的風土」をいかにつくるか

学級風土の根幹には学級の人間関係があることは疑う余地もない。したがって授業を通して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つながると考えてよい。

しかしながら、風土づくりはそれだけでは十分でない。ここではとりわけ、学習集団に相応しい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。

##### ① 風土づくりの主役は教師であり、よきモデルも教師である

風土づくりには教科書も決まった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、学習への前向きな取組み姿勢、とりわけ他人のことを考えた行為は率先垂範し、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り、子どもたちがそこから学ぶことが最も効果的である。

そういった望ましい行動や考え方をする子どもが学級の中に増えれば増えるほど、それは学級の望ましい風土をゆるぎないものにする。

子どもがそっくり教師を真似るかどうかは別にして、目標とすべき生き方のモデルが身近にすることで、子どもたちにとっての行動や考え方のよき指針となる。

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。

風土は直接は目で見ることにはできないが、教師が率先して弱い子を助けたり、子どものために思い、子どものためにがんばることで、学級にとってもよい雰囲気醸成がされる。

##### ② 教室は「ステージではなくけいこ場である」ことの徹底

授業は、できる子どもだけが活躍し教師のシナリオ通りスムーズに進むことがよいのではない。授業が「できる子の発表の場」になった時には、そこで活躍できる子どもは限られてくる。それ以外の子どもは相手にされないので、授業に参加しなくなる。それでは学力がつくはずはない。

授業で必要なことは、「読めないから読み、わからないから発言する」、「わからない者は遠慮なく尋ね、教える者は相手が自分の力で理解できるまでヒントを出し続ける」といった風土である。

もちろん授業はいくらけいこ場だと言っても、ステージ的な要素も捨てきれない。多少の緊張感も伴い、みんなの前で自分の意見や成果を発表するという機会はあるといい。

しかし誰もがそれができるためには、その前提として十分なけいこの時間が必要である。授業中に、子どもが自由に、失敗も許され、友だちと力を合わせながら学んでいける場面が保障されてこそ、授業が真のけいこ場となり、学び合いも充実してくる。

またそのけいこ場は、そこで学んだ知識や技能を実際に試し、練習し定着させる場としても必要となる。けいこ場の代表はペア学習や小集団学習である。

##### ③ 「わからないことは恥ずかしいことではない」という風土を

学び合いによって学習を成立させ、力をつけていくには何度も繰り返すが、「わからないことは恥ずかしいことではない」、「間違いはむしろみんなの学習の役に立つ」という価値観を小集団や学級全体で共有し、実践することが必須の条件である。

学習を苦手としている彼らが、自分の本音を遠慮なく出しながら伸び伸びと学習するに

は、自分を守るための「鎧」をいかにとってやかがポイントになる。そうは言っても子どもにもプライドがあり、それはそんなに簡単なことではない。自分の方から徐々にとっていかなければならず、他人が力づくで脱がせようとしても無理である。

そのために大事なことは、周りのメンバーの反応、働きかけ、作り出す雰囲気などが重要で、あくまでも自然体で対応していくうちに、余計な気を遣わなくとも学習に集中できるようになっていく。

しかし、それはいきなり「学級」などの大きな集団の中で行おうと思っても無理である。ペアや小集団などの小さな集団の中で実践を積み重ねることから始めなければならない。

そこでの経験の積み重ねが子どもを変えるとともに、それに合わせて「間違ふこと、できないことは恥ずかしくない」という、学習をする場にとってきわめて重要な風土がつくられていく。

そこでは、わかる者がわからない者に対し、「思いやりをもって助けてやっている」という価値観から、「そうすることは当然」、「自然な行為」となる風土を「学び合い」を通してぜひつくりあげていきたい。

#### ④ 「相手の話を心を込めて聞くこと」は風土づくりに欠かせない

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けられていく。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。

そして、聞くことに関しては、「同じです」でもよいので、相手に何ら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。もちろん「疑問」、「反論」、「批判」などが浮かんでくるようであれば、それは素晴らしい聞き方となる。

「聞く」ということはコミュニケーションを接続させる第一歩である。その反応の仕方によって相手がまた話したくなるか、そこで交流がストップしてしまうかは、聞き方によって決まってくる。このようなコミュニケーションの連続によって学力と同時に望ましい学習風土も形成されていく。

私の経験からしても、対話では話し手以上に聞き手の態度が重要となり、聞き手の反応によっては話し手に力を与えることもできるし、話し手の気持ちを削ぐこともある。相互にかかわり合うことを大切にしたい学習を進めていくには、子どもたちに聞き手としての傾聴態度を指導し、優れた「聞き手」となるよう指導を徹底したい。

ところで何故そこまで「聞くこと」にこだわるかと言えば、人間は本来、人の話を聞くより、自分が話すことを相手に聞いてほしいと考えているのが普通だからである。

現実には、その人が言いたいことをそのまま聞いていることは意外と少ない。自分が興味のあることだけを聞いていたり、自分の都合のいいように聞いていたり、自分の聞きたいことを聞き出しているだけだったりする。あるいは、相手の考えを理解するのではなく反論するために聞いていたりする。そして最後まで聞かず、すぐに口をはさんだりする。

言葉の奥にある気持ちまで含めて、真に共感的に理解しようと相手の話に耳を傾けることはなかなか難しい。本当に深く聴き合うことができれば、真の学び合いが成立し合わせて互いの理解も深まっていく。「学び合いは聞き合いである」と言われるゆえんである。

またそのことは学級の望ましい風土づくりの一番の方法であり、人の話を聞ける学級であるかどうかは、学級集団のよし悪しを決定づけると言ってもよいくらいである。



## ⑤ 誰もが誤答や失敗を恐れず、むしろそれを生かそうとする学習風土を

教師が授業中、子どもが答えを間違った時やわからなかった時にどのような対応をとるかは、その子への影響もさることながら風土づくりに大きな影響を与える。

「いいんだよ、考える人は間違うんだよ、考えない人は間違わないんだよ、間違うのは考えている証拠だよ」、「間違いの中から正しい考えがみつかるよ」、「失敗は成功の母だよ」、子どもが間違った答えを言った時や失敗した時に、教師がこんな反応をしてくれれば、子どもは嫌な思いや恥をかくということはない。

そしてそれを生かした授業展開を考えてくれたり、本人には次の成功の機会を与えてもらえば、むしろ教師への信頼が増していく。

つまり、「まちがってもいいんだ」、「間違う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。

ところが、いくら本人を発奮させるためとは言え、みんなの前で子どもに恥をかかせたまま何のフォローもなく、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、自分の答えを周りの子どもたちに一斉に「違います」と冷たく言われることもある。その子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ふ。本人は「もう二度と言うもんか」と決意し学習意欲は全く萎えてしまふ。

そしてさらに、そのやりとりは教室の空気を冷たく凍らせる。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、学習への参加意欲は減退してしまふ。

子どもたちは、一斉に自分を守ることに走り、答えることはおろか考えることも止めてしまふ。学力の形成においては致命的な状況となる。

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。

## (5) 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、どの子どもも温かく受け入れ、寄り添い、支持し、平等に機会を与え、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。そして集団目標に合わせた個人としての努力目標、つまり目標達成のために自分は何ができるかの、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 相手の意見への疑問や批判、反対意見は、より高い目標に到達するためには、どうしても必要なので遠慮なく出し合うことを強調していく、できれば代案をもって。
- 5 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。

- 6 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、学級風土の見直しや改善を図っていく
- 7 教える時には徹底して「ヒント」を出し、子どもが自分で考え解決でき達成感を味わえるよう期待していく
- 8 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を与えてはならない。
- 9 風土を損ない、人間関係を壊すような子どもの言動には「許さない」という姿勢で厳しく対処していく
- 10 最終的には、「一人残らずみんなでゴールする」ことを教師を含め、全員の目標にし、そのための支援を、誰が誰に対してもいつでも行うことを強調していく。

## (6) 教師が、集団風土づくりで日頃特に忘れてはならないこと

### ① 風土は子どもの学力形成や人間形成にも大きな影響を与えることを常に意識しておく

その集団では、風土が暗黙のうち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、またその集団で居心地がいいよう行動や学習をすることになり、それがやがて習慣化され、学級づくり、子どもの学力形成、人格形成にもつながっていく。

とりわけ学力づくりには、「できるまでみんなで追究する」、「わからない時には遠慮なく声をだす」、「できない者に対してはみんなで手を差し伸べる」、「互いに励まし合いながら勉強を進める」、「誰かができた時には大いに認めていく」などが特に大事である。

教師は、自分がかかるとも影響を与えているであろう学級の風土がどうなっているか、改善が必要ならばどのような手だてが必要かについては常に関心をよせ、望ましい風土づくりに努力しなければならない。

そこで留意しなければならないのは、ある意味“風土は生き物”であるということである。いくら順調に見えても、教師の不用意な一言や学級でのトラブル処理の誤り、子どもへの不公平な対応などで簡単に悪い方へ進んでしまう。もちろん子ども同士のトラブルが悪化し人間関係が破綻するなども風土が後退してしまう大きな要因となる。

大げさな言い方で恐縮だが、風土づくりには「建設は死闘、破壊は一瞬」という面があることも認識しておかなければならない。

### ② 子どもと個別に話をしていても、教師の話は学級のみみんなが聞いている

教師がふだん子どもたちにかけている言葉が風土づくりに決定的な影響を与える。子どもたちに面と向かって話をする場合はもちろん、授業中の机間指導の時にも、「さすが〇〇さんだね」、「ハイ一番早いのは〇〇さん、二番・」、「まだできないの」こういった声がけは、教室にどんどん競争的な雰囲気をつくり出し、できない者は居場所を追われていく。

反対に「間違ってもいいよ」、「がんばっているね」といった教師の声がけは、安心の空気を醸しだし全員の学習意欲を促す。ふだんから教師がどんな言葉がけを行うかで、授業の風土がつくられていく。教師はまずそのことを意識し、セルフチェックしてみたい。

教師が誰にどんなことを言うかを、みんなが耳をそばだてて聞いている。どんな子に対しても叱責や厳しい言葉ではなく、褒め言葉や激励、助言であるならば、学級全体に温かく安心の風土ができていく。しかし特定の子どもの褒めすぎだけには十分な注意がいる。

### ③ 風土づくりの面からも「課題づくり」は大事である

学習課題づくりは学び合いではその成否を決し、学力づくりに直結することはいまさら言うまでもない。しかし、学習課題が風土づくりにも大きな影響を及ぼすことは、あまり意識されていないようである。私は風土づくりの重要な要素であると考えている。

例えば、「正答が一つしかない課題」であれば、そのグループで一番優秀な子どもにその解答を任せ、他のメンバーは「自分の出る幕ではない」と引いてしまい、考えることもやめ“社会的な手抜き”が起きてしまうことは必定である。これでは授業に「学び合い」を導入したことが全くの逆効果となり、一人で学習した方がよほどよいのである。

また、課題があまりに難しく手も足もでなかつたり、逆にみんながわかっている簡単な課題に対し学習への参加を促したところで、メンバーは学び合いには乗ってこない。ここでは学び合いは必要ないのである。学び合いに背を向けている子どもは、そんな経験が根底にあったことは容易に想像できる。そのような課題の時には「学び合い」をどんな風土が支配するかは推して知るべしである。

そうではなく、答が一つとは限らずいろいろな答えが許容される課題、たとえ正解が一つであっても複数の解答方法がある課題、学力差がそのまま出るのはなく考え方や経験知がものを言う課題、結論ではなく理由や根拠を中心に考える課題、解決の「視点」をたくさん出すことを求める課題、できるだけ豊富なアイデア、多様な考えの欲しい課題、「分担」し考えることが必要な課題など、必然的に学び合いを要求するような課題は、教師の工夫次第でいくらかでも設定できる。

そんな課題の時には、メンバーも「学び合い」の必要性を納得し協力しながら課題の解決にあたる。そのような課題解決のプロセスと共につくられていく風土は、学習に相応しい追究的なものになっていく。ここでは風土づくりの鍵を握っているのが「学習課題」なのである。

### ④ 「批判」や「反対」こそが学力を高め、互いに高め合う集団をつくる

学級は子どもたちにとって一番大事な“学習のホームグラウンド”である。その風土がどんな風土であるかは一人一人の学力形成を大きく左右する。

課題の追究を簡単にあきらめたり、他人に勝つことを目指して互いに足を引っ張り合ったり、他人の成功を妬んだり、できない者がばかにされるような風土では、誰もが安心して勉強することはできない。もちろん子どもに十分な学力がつくことはない。

かといって、友だち同士のなれあいの関係が幅をきかせたり、みんなでぬるま湯に浸かっているような風土では、とても学習のための風土とは言えない。

そこで、課題の追及や技能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をもつ追究的な風土をもつ集団、メンバーが互いに切磋琢磨し合う集団、つまり「高め合う集団」をつくるのが学力の向上には欠かせない。

そのためには「批判や反対意見も自由に出せるか風土があるかどうか」が最も大事になってくる。出された意見や考えに対し何の批判も反対もなければ、考えが深まらず、集団で学び合うことの意義はほとんどなくなってしまう。

批判や反対そしてそれに対する反論などを繰り返しながら学習をすすめることで、考えが深まったり新しい発見があったりしながら課題が解決に向かっていく。

「高め合う」ということは具体的には「批判」や「反対」が自由に出され、それをみんなが克服していくことである。そうでなければ新しい知識も思考力もついていかない。

## ⑤ 今流行の「真面目を茶化す風土」は何としても排除したい

今の時代、ちょっと油断すると真面目が茶化される雰囲気や学級に充満する。そういった学習風土のもとでは、「まじめはカッコ悪い」、「一生懸命は支持されない」、「友だちを茶化すとみんなにウケル」、「ノリが大事にされノレない子どもは疎外される」となる。

その結果メンバーは、暗黙のうちに集団から「空気を読んで行動する」、「自分に与えられた立場をわきまえて行動すること」が要求され、それには逆らえないようになる。学力づくりには大きな障害となっていく。

授業が成り立たない学級では、ほぼ共通して上のような風土がみられる。具体的な問題行動が教師の目の前で展開されることもある。それが見えたときには、即時指導を行いたい。教師がそれを許していると思えば、子どもたちの言動はどんどんエスカレートしていく。いったん崩れてしまった集団を立て直すのは、大きな困難が伴う。

## (7) 学習集団が望ましい規範を共有することが「学び合い」を促進させる

### ① 「集団規範」とはどんなことを言うのか

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」と呼ばれる。それは人が集団を組織していれば必ず存在する。さらに言えば社会的には「集団規範」の存在しない組織は集団としては認められないのである。似ている意味の「風土」よりは学術的な言葉である。

どんな集団にもメンバーが共有している規範がある。その集団に共有化されている価値や規範は、メンバーの授業や学習に対する考え方、思考傾向や行動の種類や質、さらには「学び合い」への参加意欲をも規定する。

しかし集団規範は、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。

授業ではとりわけ学習の苦手な子たちが、どんな規範を共有し内面化しているかは、授業への参加、学習の協同化(学び合い)、課題追求への意欲などに決定的な影響を与える。

端的にいうならば、学習に対して「前向きか後ろ向きか」のどちらの規範を内面化しているかということであろう。何としても「前向き」にしなければ、学力の形成も「学び合い」もおぼつかないのである。

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相手との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ようがない」というような集団規範をメンバーが共有していたらコミュニケーション活動は消極的になり、自信のある者しか活動できない。

そして学習の苦手な者はのけ者にされたり、挫折経験ばかりを味わっていくうちに、自信をなくしやがては全く勉強をやらなくなることも考えられる。

そうではなく自由な発言や表現を推進し、課題が解決するまではみんなで粘り強く取り組むというような規範を共有していれば、質の高い集団思考や全員参加の学習が実現され学力の形成に大きく寄与していくのである。

### ② 「学び合い」を行う学習集団として目指すべき望ましい集団規範

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(「自主協同学習」の中核となる理念)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「勉強は教師から教えてもらうことを待ち、教えてもらったことを覚えること」ではなく、「自分たちで課題を見つけ課題の解決に向けて進んで、そしてみんなで協力して学習や活動をすることが学習であり、本物の学力がついていく」という行動の基準を本当に価値あるものだと子どもが納得し、進んで実践しているかどうかである。

まさに「学び合い」や「アクティブ・ラーニング」を理念のレベル、価値のレベルでも子どもに浸透させていくことが大事になってくるのである。

そして繰り返し述べるが、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が共有しているかである。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。

## (8) 「学び合い」に相応しい集団規範をどうつくるか

### ① 授業で協同学習を推進するためには、自分達で決めたルールが必要である

一人ではなく集団でしかも協同で学習していくためには、他に迷惑をかけないため、協同学習を推進させていくためのルールは最低限必要である。

しかしながら教師は、ルールというと、集団としての規律を求め、しかも本音は自分が気持ちよく授業をするために子どもに守ってもらいたいことをルールと考えている。

そこでは、理屈抜きで守らなければならないこととして「話は静かに聞く」、「私語をしない」、「姿勢をよくする」、「手はまっすぐ挙げる」、「忘れ物をしない」等を強調している。

協同学習や「学び合い」にも、もちろん一部、上の内容も必要ではあるが、そのもつ意味合いが違う。

そこでのルールは、自分達が力を合わせて学習する、ねばり強く課題の解決に向かうために、ぜひ守りたい約束である。(具体例は本項の④で例示)

さらに大事なことは、ルールを押しつけるのではなく、よりよく協同していくためのルールはどうあればよいかをみんなで考えていくことである。自分達で納得して決めたことは守ろうとする。そうであれば、そのルールは集団の規範となっていく。

学習集団の規範を「教師の一斉指導に便利な規範」から「自主協同的な学びのための自律的な規範」の確立へ、つまり「他律から自律へ」と変えていくことが大きなポイントになる。

ルールは本来的に破った時にはペナルティを伴うものではあるが、ペナルティの力でルールを守らせることは他律であり、それはおよそ教育的ではない。そのルールの意味や価値を十分に自覚し、身に付けたいマナーとしてじっくりと内面化させていきたい。

### ② 教師の身に付けている規範が子どもの目指すモデルになる

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、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、ふだんの生活や指導を通し身をもってお手本を示していくことであらう。

子どもはそれに習い、感化を受けることで望ましい規範を自分の中に取り込んでいく。これは子どもに直接指導するものではないが、教育では重要な指導方法の一つである。

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なことは言うまでもない。教師が、よく言われる「言っていることとやっていることが違う」ようでは、子どもが望ましい規範を身に付けるどころか、自分にとって楽な、都合のよい部分だけをモデルにするのである。

しかしだからと言って、教師は常に「聖人君主」のように振る舞わなければならないということではない。人間として、社会人としての常識ある行動や考え方をすることで十分である。

そのことについて、私が校長時代に職員に言い続けたことは、「子どもに説明できないことは絶対にしない」ということであった。

また時にはチャンスがあれば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も行いたい。

### ③ 目指す規範のよさを実感する場面をできるだけ多く設定していく

学習集団としての望ましい規範を子どもに共有化、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。

特に一人で、自分のペースで勉強したいと思っている子どもに、いきなり「学び合い」などの協同学習を強制しようとしても難しい。

そういう子どもたちは、ともすると「勉強は一人でするもの」、「話し合いなどは無駄である」、「他人は煩わしい」、「他人のためにやる必要はない」などという価値観をもっている可能性が高い。

しかしだからと言って彼は、“悪いこと”をしているわけではないので、教師は、望ましい学習者としての姿を語ることはできても、注意をしたり指導して直すことはできない。

そのことが理解できなく、「教師であれば何でも指導できる」と勘違いをしたために「学び合い」の導入に失敗している例はいくらでもある。

「学び合い」は価値あるものだと子どもに納得させるための方法は一つしかない。実践を通してそのよさを実感させることである。

時間はかかるが、教師は短気を起こさず、より優れた「学び合い」の実現を目指し、手だてを工夫していくことしかない。

「学び合い」の経験を通して、「そうしてよかった」、「おかげでよくわかった」、「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くのである。

逆説的な言い方をすれば、学び合いに背を向けている子どもがいるからこそ教師は懸命に手だてを探し、努力を続けるのである。

そして、その営みが全部の子どもたちにとってもプラスに作用するという結果を得られるのである。特別に支援を要する子どもへの支援や、問題をもつ子への指導などにも全く同じ効果が現れることがある。教育はそんな一面をもっている。

子どもはそのような経験をたくさん積むことで、その考え方や行動のよさを納得し、そのことが真に自分の行動の基準や習慣となって望ましい人間性や学力形成されていく。本人が納得しないまま、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。

### ④ 課題の追求については、遠慮せず何でも言い合える規範の確立が特に大事

「学び合い」は、メンバーが単に仲がよいというだけでは成果はあがらない。課題の追求に対しては遠慮せずに疑問点をだしたり、自由に批判や反対意見が言えるようではなけれ

ば学力をつけるための「学び合い」とは言えない。

「学び合い」では、それらを基にそれを克服したり合意を得ようと自由な話し合いをすることで、学びが深まり、課題の解決に近づいていく。そこまであきらめず最後まで追究していくという集団規範の確立はどうしても必要である。

またその上で、時間を考えながら話し合いのゴールを目指しての進行上の意見や全員参加のための意見を誰でもが言えるようになれば、「学び合い」は一層スムーズにいく。

例えば、「それは何故か」、「君の言いたいことはこういうことか」、「ここはおかしい」、「もっとわかりやすく説明してほしい」、「具体例を挙げてほしい」、「このことについて皆さんはどう思うか」、「ここは同じだが、ここが違う」、「他の人の意見も聞いた方がよい」、「そろそろまとめましょう」など、このような発言が遠慮無く飛び交っているような規範の共有は素晴らしい。そうでなければ、厳しく課題を追求していくことはできない。

しかしながら、このような話し合いは一朝一夕でできるものではない。そのために、みんなが留意しなければならないことを挙げてみたい。

#### ※ 高め合う授業で目指すべき望ましい規範の例（順不動）

- ① 始業のチャイムが鳴ったら、静かに教師を待つのではなく、学習係を中心にすぐに自分たちで学習を始める
- ② 授業ではわからないから発言し、自信が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、考えを重ね、話し合いを深めていこう
- ⑦ 特に「批判」や「反対意見」は遠慮なく出すが、「代案」をもって行おう
- ⑧ 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引き出す
- ⑨ 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
- ⑩ 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
- ⑪ 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
- ⑫ わからないことは簡単にあきらめず、みんながわかるまで追求しよう
- ⑬ 「教える者は二度学ぶ」の心構えで、みんなのためにも自分の力を発揮しよう
- ⑭ 「困っている者」がいたら誰もが手をさしのべ“ほっておかない”
- ⑮ 個人でも集団でも何をどう学んだかの振り返りを確実にやる習慣をつけよう

#### 10 学級全員の学力向上のためには支援的リーダーの育成が必要

どんな集団活動でもリーダーによってその活動の質や成否が大きく左右される。授業も社会的に見ればコミュニケーションを通じた集団活動である。授業のトップリーダーは教師であるが、子どもの中にもリーダーがいる。学び合いではリーダーがどんなリーダーシップを発揮するかで大きく違ってくる。リーダーはグループみんなの学習の成立を目指し、助ける力に長けた支援的リーダーであってほしい。

## (1) 学習者中心の「学び合い」ではリーダーの在り方が大きな影響を与える

### ① 学級のリーダーをどうとらえるか

集団にはリーダーが必要である。教師はついリーダーというと、目標達成に向けて集団をうまくリードしたり、活動や話し合いを教師の目指すような方向に向かいぐいぐい引っ張っていくような、つまり課題達成機能(P機能)に長けた者をリーダーにしがちになる。

彼らは教師の期待と指示を受け、いわば「ミニ先生」や「中間管理職」的な要素をもちながら学級を仕切っていく。とりわけ小学校では、他の子どもも従順にリーダーに従う傾向があるために重用され、そういう子どもをリーダーとして育て、時には学級運営や学級の問題解決すらリーダーに“丸投げ”することもある。

しかしながら、そういう形で育てられてきたリーダーは学年が進むにつれ周囲のメンバーの成長、自我の発達とともに、教師の命を受けて自分達を監督、指示していることを嫌う者たちの反発から、力を発揮することができなくなり大抵は挫折を味わう。

それは教師の見えないところで進行していくので、教師が気付くのが遅れ、教師がそのことを認知した時には「リーダーの役はもう“こりごりした”と」いう心境になっている。

中学校ではそのことは顕著であり、応援リーダーなど一時的に目立つリーダーにはなりたがっても、通常の学級リーダーや班のリーダーには誰もなりたがらなく、ひどい学級では、リーダー選びが“いじめ”のような様相を呈することもある。これは教師のリーダー育成の完全な失敗であり、それは学級づくり失敗の一番の原因となる。

ところで、リーダーには「集団の人間関係を調整し維持する力」や「メンバーを励まし助ける力」、「メンバーのよさを生かす力」等、つまり集団維持機能(M機能)も必要なのである。これは「リーダーシップ論」では誰もが知っている常識である。

学年が進むにつれ、集団維持機能に長けたリーダーを徹底して育てることで、彼は同時に集団を仕切る力(P機能)も自然とつけていく。このようなリーダーであれば時間の経過とともにメンバーの信頼を増していくことは間違いない。

### ② 「学び合い」とリーダーの役割

教師中心の一斉伝達型授業で、子ども同士の相互作用がなければ特に学習リーダーの必要はない。しかしある程度学習のイニシアチブを子どもにとらせ、子ども同士が協同しながら課題解決に向かったり、全員の学習参加のためには、集団をまとめていくリーダーの働きがどうしても必要になる。

子ども同士の学び合いにおいては、とりわけ学習リーダーの役割が大きな意味をもつ。メンバーが向かうべき目標を明確にしたり、そのための役割分担や進行プロセスをマネジメントしていくのである。その過程では、一人一人が進んで参加し、課題解決には諦めず追究するとともに、全員が目指すゴールに到達できるよう支援していくのである。

そのリーダーの働きのよし悪しによって、メンバーの学習の成立、学力形成に大きな影響を与えるのは、誰でもが理解できる。

しかしながら、学び合いの導入当初には誰もがすぐにはリーダーはやれない。ある程度力をもった子どもがその役割を担い、やがては班の司会のようなフォーマルな立場でのリーダーの役割はどんな子どもでもできるようにしたい。

それにはまず学力的には比較的ゆとりのある従来型の課題遂行型のリーダーを、よりメンバーの状態に目を向ける集団維持機能を身に付けさせることから始めたい。

なぜならば、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い、学習の雰囲気も暗く萎縮したものになる。

## (2) 「学び合い」にはどうしても「支援的リーダー」が必要

### ① 「支援的リーダー」とはどんなリーダーか

「支援手リーダー」とは、目標達成に向けて集団をうまくリードしたり、活動や話し合いをできるだけ生産的に組織する(課題達成機能)ことの他に、目標達成に向かってメンバーをまとめ人間関係を調整し、みんなに出番を与えるような、「集団維持機能」にも長けたリーダーのことを言う。

その支援的リーダーシップの中身は課題の達成に向かい集団をまとめ、リードしていく過程の中で、「集団の中で弱い子の一番の味方になる」、「困ってる子をやさしく助ける」、「できるだけみんなに平等に出番を与える」、「目立たない子を支援自信をもたせる」、「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気配りを進んで行う」などである。

そして常にメンバーを和ませ、安心をさせる「明るさ」があれば“鬼に金棒”である。

### ② なぜ「支援的リーダー」が必要なのか

「学び合い」を授業に導入する主旨は繰り返し述べているが、大事なことは、集団としての課題達成や課題解決を目指す中で、メンバー一人一人の学習を成立させ学力を形成していくことである。その中でリーダーの働きは、「学び合い」を通じた学力の向上にとっては、見過ごすことのできない重要な要素である。

しかしながら実際の授業では、「学び合い」が教師の思う通り順調に進み成果をあげることは難しい。学級にはいろいろな個性をもった子どもがいる。それが一時的にせよ、授業では絶対的なリーダーである教師の手を離れ、その進行が子どもたちの手に委ねられるからである。そうなった時には、今度は子どもたちの中のリーダーたちの有りようが大きくなるのである。

そこでのリーダーは、課題の達成に向かい、メンバー全員が参加をし、力を合わせていくことを組織しなければならない。それには、メンバーを自分の思う方向にリードしていくだけでなく、メンバーへの細かい気配りをもって、みんなを“その気”にさせ課題が達成された“暁”には喜びを共にし、互いの健闘を称え、肩をたたき合うような集団をつくり出せるリーダーがぜひほしい。それが支援的リーダーの理想型である。もちろんそんなリーダーが一朝一夕に育つわけではない。

目指すリーダーの育成には、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、さらにそんなやさしい心遣い出来るような指導を徹底して行いたい。彼らには学力的には余力があるので、心構えさえできれば友だちのために自分の時間を使うことは“やぶさかではない”はずである。

とりあえずは小集団での活動を通して多くの経験を積ませ、メンバーを「仕切る力」よりも「助ける力」、それもやさしく助ける力を重点的につけさせてやりたい。

その根底には「友だちへの思いやり」も必要であるが、「思いやり」は時として“上から目線”となり、同級生であるが故に、相手を傷つけることもある。

そうではなく、「友だちが困っていることで自分の心が痛む」という心情こそが行為の何よりの動機になるならば言うことはない。教師のそんな心情醸成へのアプローチもタイ

ムリな機会を見て、具体的に行っていきたい。

そして教師は、学級にできるだけこのようなことのできる子どもを一人でも多く育成することである。学級の間関係や風土が見違えるように、ぐんぐんよくなっていく。私は自らの実践を振り返った時には、これが学級づくりの“秘訣”だと思っている。

そしてやがて彼が、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、揺るぎない支援的リーダーとなり、またとない「社会性」を身に付けていくことになる。

#### (4) 「教える者は二度学ぶ」、その納得があれば学習リーダーは十分に育っていく

##### ① 「教える者は二度学ぶ」とはどういうことを言うのか

ところで協同学習には、「教える者は二度学ぶ」という金言がある。それはスローガンとして言うのは簡単であるが、難しいことは、子どもにそのための心構えや態度をつくり技術を磨くことである。

教える側には「教えることは自分のためになる」、「相手の成功を素直に喜べる」、「一緒に学習することが楽しい」という基本的な態度が要求されるだけに、子どもに強制はできないし教師に指示された時には、双方にしこりが残るだけになる。

教師は「友達に教えることは当たり前」という態度ではなく「あなたの余った時間を友だちのために使ってほしい」という気持ちで臨みたい。そうすることで、教えられる方も遠慮も少なくなり、自然と感謝の気持ちも生まれてくる。

そこで、相手に教えることで付く具体的な力として考えられることは、「自分が考えた方法の他にも、別の方法ややり方があることがわかる」、「他の人がどこでつまずき、どんな間違いを起こしやすいかを知る」、「その人がわかるように説明するにはどんな説明がよいかわかる」、そして最も大事なポイントは「どんなヒントを出せば、相手が自分で解決できるようになるかがわかる」などである。

それらは実際の経験を通し、その意義やよさを自分で納得していくことが大事である。教師の彼らへの粘り強い支援と的を射た評価がそのような子どもを育てていく。

##### ② 双方にとっての“学び”となるには、どんな教え方が必要なのか

ここで上でも触れたが、特に強調しておきたいことがある。わからないと言った友達に答えを教えたり、やり方を説明することは、学力の高い者にとっては容易なことである。しかしそれでは、教えた者も教えられた者も、そこには「学び」はないと言ってよい。

そこで、教える側の者にどうしてもやってほしいことは、できない子どもに単に答えを教えるのではなく、ヒントを与え、自分でできたという実感を味わわせてやることである。学習者は自分でやれた、わかったという達成感こそが何より意欲を高め、学力をつける。

つまり教える者は「ヒント屋」であってほしいのである。相手に合わせた適切なヒントを出す訓練をすることにより、単に「自分で問題が解ける、わかる」という学力とは違った角度からの力がついていくはずである。

私は「学び合い」の最も基礎的な形態である「ペア学習」の核心はここにあると考えている。もちろん小集団の場面でもこのような場面は少なからずある。

教師は、このことを友達同士が“教え合う”ことの基本とし、指導を徹底していくならば、学級全体としての学力向上の大きな力となっていくことは間違いない。

「学び合い」を通しての学力づくりは、私の経験上、ぜひここを重視してもらいたい。

このことの定着により、学級は一気に『学び合い』は自分たちのためであり「自分たちの学級では当然のこと」というモードに進んでいく。

そして学級に自然と、「友だち同士は常に助け合い、励まし合う」という雰囲気が出ていく。成績の振るわない子どもにとっては、何より願っている学習風土となる。

#### (5) 支援的リーダー育成のための具体的方策

支援的リーダーを育てるには、小集団での「学び合い」の場面が最適である。また望ましい行動が見えた時に教師は、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ない。そうしているうちに、彼は仲間からの絶大な信頼を得るはずである。前向きなリーダーを絶対に孤立させることはあってはならない。

「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 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褒めていく。そして何より大事なことは、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、時間差はあってもみんなでゴールす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。それが集団を動かす何よりのベースになると教える。
- 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ようにする。もちろん、それを自分がやったなどとアピールしない。またそれは継続してこそ価値があり、そのことでメンバーの信頼は絶大なものになる。
- 5 友だち同士の人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、技を教えて身につけさせたい。
- 6 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。リーダーは能力や地位が違うのではなく、そういう立場や役割であることを理解させていく。
- 7 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、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。
- 8 リーダー指導を間違えると、学級の人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。
- 9 リーダーシップは誰にでも必要な資質である。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。

## (6) フォロアーシップを育てることの重要性

「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。

そのためには、リーダーの育成と同じくらいフォロアーの育成が大事である。フォロアーさえ育てば、学級ではどんな子でもリーダーシップをとることができる。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。どんな子がリーダーシップをとれるかは学級の成熟度のバロメータである。

リーダーの役割がなかなか遂行できない子でも、練習の場を多くし自信がもてるようになるまで、支援的なリーダーを中心としメンバーが温かさと期待に裏打ちされた粘り強い支援をしていきたい。このような活動が保障されるのは、小集団の場面が最適である。

質の高いフォロアーシップは集団づくりにおいては、きわめて大切な要素である。フォロアーが温かく、支援的であればどのようなリーダーでも安心してリーダーシップを発揮できる。そんな学級集団は目指す理想の集団でもある。

そこで、特に「学び合い」において強調したいフォロアーシップについて二点挙げてみたい。まず第一は、「集団は今何をを目指しているのか」を常に意識し、まとまろう、みんなでゴールしよう気持ちを持ち、そのために自分はどんな貢献ができるかをいつも考えて話し合いや活動に参加することである。

次に大事なことは、話し合いや活動のゴールから逆算し、残り時間を考えた時に、今はどんな発言や行動が求められているのかを適切に判断し、実践することである。時には、自分を抑えてみんなと協調しなければならない場面も出てくる。グループのみんながそういう気持ちをもっているならば、素晴らしい「学び合い」が実現する。私は、これらの能力も大事な“集団問題解決力”であると思っている。

そして活動中に、もしも発言が聞こえなかった時などは、「聞こえません」ではなく“すみませんが・・・”で始める」、さらに「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する」等の態度が備わっていけば「学び合い」におけるフォロアーシップとしては言うことはない。

## (7) 目指すフォロアーシップのあり方

- 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である。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持ち、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、時には批判や反対意見を出しながらも、最終的に合意しよう、より高い結論を求めてまとまろ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、自分が司会になったつもりで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 集団の課題解決や目標達成に向け、自分はどのように貢献できるかを常に考えながら何事にも主体的に参加し、進んで行動していく。
- 6 最終的にはみんながゴールすることを目指し、さらに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。

## おわりに

今レポートを書き終えてみての率直な感想は、「やっと終わった」というのが正直なところである。同じようなことを何度も繰り返し述べたこともあり、当初の予定の倍くらいのページ数になってしまった。

書いている最中には、これまでの私のレポートとの“差別化”に結構苦勞した。結果的には満足いくものとはならなかったが、もしも読んでいただけたならば、心から感謝申し上げたい。

そもそも本レポートの動機は、まだまだ多い“「知識・理解」だけが学力だ”と考えておられる先生方にも、そのためにこそ「学び合い」が必要だと理解してもらえるような主張、論述をすることであった。

なぜならば、そこに切り込まなければ、今は広く実践されている「学び合い」も、これから本格的に始まる「アクティブ・ラーニング」も単なる流行で終わってしまい、また元の一斉詰め込み型授業に戻ってしまうことは目に見えているからである。

そんな大それたことを私ごときが言うべきではないと十分承知し、そのためにこのレポートがどれほど役に立つかもよくわかっている。

しかしこれは永く「協同学習」わけても高旗正人先生の「自主協同学習」を学ばせていただき、それで教員人生を支えたもらった者のやるべき努め、責任ではないかと思ひこのレポートを書いた。

結果的には、私のこれまでのレポートと何も変わっていないと言われそうだが、全体的には、“学力の向上”にスポットをあて、実践のヒントになることを挙げたつもりである。

願わくば一人でも多くの先生方に読んでいただき、ご批判をいただきたいと思っているが、みなさんお忙しいので、目次だけでも、気になる章だけでも目を通していただければ光栄である。

28. 10. 23

関根 廣志

## <引用・参考の 関根レポート>

- 1 「学び合い」の基本について 28. 8・23  
～「アクティブ・ラーニング」との関連も少し視野に入れて～
- 2 授業の構造と授業における教師の基本的な役割 28. 3. 1  
～「自主協同学習」を基盤とした問題解決的な授業への改善を目指して～
- 3 アクティブ・ラーニングへの「自主協同学習」からのアプローチ 27. 12. 2
- 4 小集団学習の具体的な指導にあたって 26. 11. 3
- 5 授業における小集団学習の展開について 24. 4・10(改訂)