

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

関根 廣志(新潟市立総合教育センター)

はじめに	7
I アクティブ・ラーニングをどうとらえるかのまとめ	8
1 国はどのような背景からアクティブ・ラーニングを導入したのか	8
(1) 中央教育審議会(2012年8月28日)の報告書では次のように言っている	8
(2) 文科大臣の中教審への諮問の概要(日本教育新聞2014. 11. 24付より抜粋)	8
<参考> OECDにおける「キー・コンピテンシー」	9
2 アクティブ・ラーニングが推奨されている背景	9
3 アクティブ・ラーニングで育成したい力	9
4 まとめ	10
(1) アクティブ・ラーニングの要件	10
(2) アクティブ・ラーニングで培われる学力	10
(3) アクティブ・ラーニングによってとりわけ身に付けさせたい力	10
II 「自主協同学習」によるアクティブ・ラーニングへのアプローチ	10
◎ アクティブ・ラーニングの実践に向けての、「自主協同学習」を基にした17の実践の視点と改善の方向	11
<A 教材や授業過程からの視点>	12
1 「“子どもは教え込む対象ではなく、自ら学ぶ主体、学びの共同者として存在する” “授業では知的学力がつけばよいのではなく、集団の人間関係や個の社会性の成長も同時に目指す”という授業観への転換	12
(1) 子どもの主体的な学びに重点をおく授業への指導観の転換	13
(2) 授業ではすべての子どもが「自ら学習する主体」として存在している	13
(3) 授業の中で子どもは「学びの共同者」として存在している	14
(4) 授業は「学力づくり」と「人間関係づくり」の同時達成を目指す	14

2	教師の一方的な教え込み中心の授業過程から、問題解決的な授業過程の展開へ	15
(1)	授業のねらい達成は、子ども主体の授業過程をどう展開させていくかが鍵を握る	15
(2)	教師による知識注入的な授業過程から問題解決的な授業過程への転換を	15
※	授業で子どもの思考や問題解決を促すための、教師の留意点	16
(3)	一斉指導における子どもの思考を促す説明や子どもの発言の生かし方	17
3	子どもがアクティブに取り組むための教材選択、課題設定、まとめ・振り返り	18
	＜教材(学習内容)の選択について＞	18
	○ 教材の4条件	19
	＜学習課題について＞	19
(1)	子どもの興味と解決意欲をより高める「課題の問題化」の工夫を	19
(2)	学習内容を「協同で学習する必要があるもの」にする課題の工夫	19
(3)	子どもがアクティブに取り組む良質な「学習課題」の要件としては	20
	＜まとめについて＞	21
(1)	授業は終わり方が大事、ばくぜんと終わってはならない	21
(2)	授業のまとめについての留意点	21
	＜振り返りについて＞	21
(1)	学んだことの定着のためには、「振り返り」はどうしても必要	21
(2)	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	21
(3)	授業における振り返りについての留意点	22
4	多様な考え方や答を求める教師の発問や必然性のある意図的指名を	22
(1)	正答だけを求める一問一答ではなく、子どもの考えを促す発問の工夫	23
①	発問はできる限り多様な答えや複数解があるものを	23
②	思考を促したり追質問のできる発問を	23
③	自分なりの考えが許容され、それが価値あるとされる発問を	24
(2)	挙手だけに頼らない全員参加のための意図をもった指名の工夫	24
①	手を挙げることを発言の要件にしてはならない	24
②	その子にしか答えられない(意図的指名)発問を	24
5	全員がアクティブに参加し、協同で学ぶよさを生かす「学び合い(協同学習)」の導入	25
(1)	学び合い(協同学習)についての基本的な考え方	25
(2)	学び合いをどうとらえるか	26
※	「ジグソー法」(「協同学習」では推奨している)の簡単な紹介	26
(3)	「協同」で学ぶことのよさと授業における「競争」について	27
①	「協同」のよさ	27
②	授業における「競争」の問題点	27
(4)	「競争」と「切磋琢磨」について (日本協同教育学会における見解)	28

(5) 「協同」と「協働」について（日本協同教育学会における見解）	28
(6) 学力づくりに関する集団(協同)で学ぶことのよさ	29
(7) 個人思考及び学びを個に返すことの大切さ	29
(8) 相手の話を聞くことの大切さ	30
(9) 班から全体への発表場面での留意点	30
(10) 全体で話し合う場面での留意点	30
(11) 勉強の苦手な子ほど、友だちと協同で学ぶ場面を待っている	31
(12) 学び合いによるねらいの達成度を評価するための評価方法を明確にする	32
< B 子どもへの具体的な指導からの視点 >	32
6 子どもがアクティブなパーソナリティとなるような働きかけ	32
(1) 「アクティブ・ラーニング」に向いている子どものパーソナリティ	33
(2) 小集団学習とメンバーのパーソナリティー	33
(3) 協同学習に向かないパーソナリティ ～意外と協同学習推進のネックになる～	33
(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	34
7 学習への取組をアクティブにするための学習方法の習得	35
(1) 学習方法習得についての基本的な構え	35
(2) 学習内容に即した授業の進め方を子どもも理解する	36
○ 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)	36
(3) 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	37
(4) 他と力を合わせる方法も重要な方法指導のポイント	37
(5) ノートの使い方や家庭学習のし方を一人一人に習得させたい	38
8 課題解決に貢献するための一人一人への役割分担と教師や友だちからの期待	38
(1) 集団内においては、特定個人への役割集中ではなく役割分散がなぜ必要か	38
(2) 学習時におけるリーダーの役割は誰もが果たせるように	39
(3) 役割遂行による「自己肯定感」と「自己有用感」の感得	39
(4) 例えばどんな形で役割の分散がなされるか	40
9 子どもを安心させアクティブにさせる、教師の民主的なリーダーシップ	41
(1) 授業における教師のリーダーシップの意味と重要性	41
(2) 旧来の一斉指導における教師のリーダーシップの問題点	41
※ 旧来の一斉指導でみられた教師のリーダーシップの特徴	41
※ 教師の専制的なリーダーシップの結果現れる子どもの問題行動の例	42
(3) アクティブ・ラーニングで期待される教師のリーダーシップ	42
※ 授業で期待される教師のリーダーシップの例	42

10	子どもを選別するための評価からどの子どもアクティブにさせる肯定的な評価	-- 43
(1)	一人一人に即した学力の多様で肯定的な評価で、次への意欲を高めたい	---- 44
(2)	個の学びの成立を個に即してみる	----- 44
(3)	子どもの側からの授業評価を積極的に取り入れていく	----- 45
(4)	到達目標を自分で設定する本来の自己評価と相互評価の活用を	----- 46
(5)	アクティブ・ラーニングを促す協同学習の評価のあり方	----- 46
(6)	アクティブ・ラーニングを支えるルーブリック評価について	----- 47
①	もともとルーブリック評価とはどんなものなのか	----- 47
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	----- 47
③	ルーブリック評価の義務教育段階への導入はすでに行われている	----- 47
④	協同学習におけるルーブリック評価の実践例	----- 48
※A	協同学習ルーブリック案の一部紹介	----- 48
※B	協同学習に必要な、話したり聞いたりするための視点を提示するためのルーブリックの例	----- 48
11	誰一人として置いていかない授業のための「遅れ気味な子」への配慮(真の全員参加)	----- 49
(1)	一人一人を実質的に授業に参加させるための心構え	----- 49
(2)	遅れ気味の子を指導する上で配慮したいこと	----- 50
①	勉強は覚えることより考えることが重要だと強調していく	----- 50
②	発表の苦手な子や考えが浮かばない子どもには	----- 50
③	個別の場面では、とりわけ注目しメモをとり意図的な指名に生かす	----- 50
④	わかりやすい板書は学習活動の大きな助けになる	----- 50
⑤	全体場面で討論が盛り上がりつつも、彼らを置いていかないように	----- 51
⑥	彼を取り巻く仲間の協力は不可欠である	----- 51
(3)	「学び合い」への全員参加は工夫次第で確実に実現できる	----- 51
	<C 学習集団づくりからの視点>	----- 52
12	全員のアクティブな学習参加と、より深め合う学習のための学習集団サイズの縮小	52
(1)	集団サイズの縮小(小集団など)による子どもの授業への直接的な参加機会の拡大	----- 52
(2)	時には小集団学習を本番前の練習として位置づける	----- 52
(3)	ペアや小集団学習の導入にあたり教師が特に心がけておきたい点	----- 53
(4)	ペア学習についての留意点	----- 54
(5)	小集団学習を展開していく上での留意点	----- 54

13	コミュニケーションのあり方や話し合いを工夫することでどの子どもアクティブに	55
(1)	一人一人にコミュニケーション技術を習得させたい	55
(2)	話し合いに必要な技能を明確にし、定着のための取組に心がける	56
(3)	話し合いの深め方のポイント	57
14	学習集団の良好な人間関係でどの子どもアクティブに	57
(1)	授業において学習集団の人間関係のもつ重要な意味	58
(2)	授業において目指すべきはどんな人間関係か	58
(3)	授業において教師は子どもとの人間関係づくりをどう行うか	59
※	授業での子どもとの人間関係づくりで留意したい点	60
(4)	授業における子ども同士の間関係づくりをどう行うか	60
※	授業における子ども同士の間関係づくりのポイント	61
(5)	「切磋琢磨」は高度な協同の姿である、授業ではもっとあってよい	62
(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	62
15	どの子ども伸び伸び安心できる集団風土のもとでアクティブ・ラーニングを	63
(1)	学習集団の風土は授業の成立に大きな影響を与える	63
(2)	学力向上には、どんな子どもでも安心して伸び伸びと学習できる集団風土を	64
①	教室は「ステージではなくけいこ場である」ことの徹底	64
②	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	65
※	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	65
(3)	学習集団の「支持的・期待的風土」をいかにつくっていくか	65
※	学級の望ましい風土づくりに向けての教師の心構えと手立て	66
(4)	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	66
①	集団の風土は人間をつくることにつながることをどの教師も認識しておく	66
②	目指す支持的風土は何でも許すなれ合いの風土ではない	66
③	子どもに経験させたいのは、世の中の厳しさよりも人間の温かさである	67
④	子どもと個別に話をしていても、教師の話は学級のみんなが聞いている	67
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	67
16	学習集団が望ましい規範を共有することが、アクティブ・ラーニングを促進させる	67
(1)	「集団規範」とはどんなことを言うのか	68
(2)	アクティブラーニングを行う学習集団として目指すべき望ましい集団規範	68
※	アクティブラーニングの授業で目指したい望ましい規範の例	69
(3)	アクティブラーニングに相応しい集団規範をどうつくるか	69
①	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	69
②	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	69
③	集団の中に支援的リーダーを多数育成していく	69
④	人の話を心を込めて「聞くこと」を大切な規範として育てる	70

(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を -----	70
※ アクティブラーニングに必要な課題追求に向けての望ましい集団規範の例 --	70
(5) “全員がゴールすること”を「全員の目標」にする -----	71
(6) 友だちとのかかわりの中で受ける注意は、教師のものよりも何倍も効果がある	71
17 困った時にリーダーの支援があれば誰もがアクティブになれる -----	71
(1) リーダーには「仕切る力」よりも「助ける力」を徹底して付けていきたい --	72
(2) 「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	73
(3) 支援的リーダーにはどんな心構えと技術を育てればよいか -----	74
※ 支援的リーダー育成のための指導の重点としたいこと -----	74
(4) リーダーを支えるフォロアーとしての心構え（指導の重点としたいこと） ----	75
(5) 支援的リーダー育成のための具体的な手立て -----	75
おわりに -----	76
<主な参考・引用文献> -----	77

「自主協同学習」によるアクティブ・ラーニングへのアプローチ

関根 廣志(新潟市立総合教育センター)

はじめに

「アクティブ・ラーニング」が教育界の中心話題になってきている。日本協同教育学会などでは、数年前より大学の授業改革のキーワードとして取り上げられ、いくつかの研究発表、実践発表も行われその内容を深めてきている。私自身も関心をもち、そこで学んだことをいろいろな研修機会でも伝達をしていた。

ところが近年、次の学習指導要領の改訂に伴う「目玉」として文科大臣が言い始めた途端、それが義務教育の段階にも着地し、どこの学校でもその実践が半ば強制力をもって迫られるようになってきた。研修も花盛りで、様々な実践報告もなされつつある。

しかし義務教育段階におけるアクティブ・ラーニングの現状は、ここに来て、いろいろな指導者がさまざまなことを言うために、ある意味、何が本当かがわからず、学校が混乱しているというところが、本当のところである。

アクティブ・ラーニングは私自身の理解としては、その理念や学力観は明確にしているが、そのアプローチは現場の創造的な実践に委ねられているという実感をもっている。

しかるに、その混乱の原因には大きくは、二つの要素があると考えている。

まず一つ目は、「アクティブ・ラーニングは何も新しいことではない、これまで行われていた、子どもが主体的に学ぶ優れた実践はすべて、アクティブ・ラーニングである」と言う論調である。新しいことはやりたくないという教員にとっては絶好のお墨付きである。このことが強調された時には、現場の実践が何も変わらないことも想定できる。

アクティブ・ラーニングの重要なねらいの中には、“協働（協同の方がじっくりいく）”による学びでしか習得できない力を重要な学力として育成していくとことがある。それは例えば、深められた知識、集団問題解決的な学習プロセス、コミュニケーション力などの知的な能力とともに、集団の人間関係の高まりなども同時に学習の成果として期待している。この視点が欠落した時には、アクティブ・ラーニングとは言えないのであえる。

もう一つは、理念をないがしろにし特定の метод論を強調する論調である。いわば“形”から入るのである。現場の教師は、自分の学力観や授業観を変えることなく、「いいとこどり」ができるので取組やすいが、少しでも行き詰まると全く応用がきかないので、実践はそこで終わってしまうのである。これはアクティブ・ラーニングの本質を逸脱する。

そんな中、私自身は40数年来、いわば今日のアクティブ・ラーニングに通ずる、子どもたちがアクティブに学ぶための理念と方法を、広く「協同学習」とりわけ長年にわたって指導を受けてきた岡山大学名誉教授の高旗正人氏の「自主協同学習」に学んできた。

氏は「自主協同学習」は、正にアクティブ・ラーニングと明確に言っている。私もアクティブ・ラーニングについての学習を進めていくにつれ、その感を深くしている。

そこで本レポートでは、アクティブ・ラーニングについての理念的な側面は広く了解されている解釈をベースにし、すでに実践を経て明らかになっている自主協同学習の立場からの方法論(実践の切り込み口でもある)を具体的に論述してみたい。アクティブ・ラーニングへはどうアプローチしていけばよいか、と考えている人の参考になれば幸いである。

I アクティブ・ラーニングをどうとらえるかのまとめ

1 国はどのような背景からアクティブ・ラーニングを導入したのか

(1) 中央教育審議会（2012年8月28日）の報告書では次のように言っている

「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) 文科大臣の中教審への諮問の概要（日本教育新聞2014. 11. 24付より抜粋）

諮問では、OECDの提唱する「キーコンピテンシー」や論理的思考力を重視した国際バカロレアのカリキュラムなど国際的な潮流を示した上で、知識の質や量だけでなく「どのように学ぶか」という学習方法を重視する姿勢を強調。そのために、課題発見と解決に向けた主体的・協働的な学習（アクティブ・ラーニング）を充実するよう提案した。具体的には、①学習指導要領の構造の再検討、②新教科・科目の創設や内容の見直し、③学校の教育課程編成や授業改善の3点を審議するよう求めている。（中略）

③では、新たに学校現場の教育課程編成や授業の改善を促す方策の議論と「アクティブ・ラーニング」に対応した教材や評価手法を検討するよう求めた。

<参考> OECDにおける「キー・コンピテンシー」 2014・10・26 日本協同教育学会
国立教育政策研究所 大野彰子氏 記念シンポジウム講演「PISAの動向」より

カテゴリー	キー・コンピテンシーの内容
相互作用的に道具を用いる	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C 技術を相互作用的に用いる

異質な集団 で交流する	A 他人とのいい関係をつくる B 協力する，チームで働く C 争いを処理し，解決する
自律的に活 動する	A 大きな展望の中で活動する B 人生設計や個人的プロジェクトを設計し実行する C 自らの権利，利害，限界やニーズを表明する

2 アクティブ・ラーニングが推奨されている背景

これまでの授業の方法（＝受動的学習，古典的学習）つまり「前を眺めている・聞いている・ノートを取っている」という学習方法の限界が露呈し，それではこれからのグローバル化してきた社会，持続的な発展が可能な社会で生きて働く学力が形成できないという社会全体としての反省がある。

ますます高度化，複雑化してきている現代社会を生き抜いていくには，教育を通し，汎用的な知識，活用できる知識を身に付けるとともに，主体的に学ぶ方法，問題解決力の育成が図られなければならないという社会的な要請がある。そのための効果的な学習方法としてアクティブ・ラーニングに注目が集まっているのである。

3 アクティブ・ラーニングで育成したい力

アクティブ・ラーニングで身に付けていく力は端的に言えば，「生きて働く知識」はもちろん，「生涯にわたって学び続ける力，主体的に考え問題を解決できる力」であると言ってよい。このことは，これまでも言われ続け，何も新しいものではない。ここでことさら強調されるのは，そのための方法論がこれまで漠としていたためである。さらに，アクティブ・ラーニングはそれだけに留まらず，学習プロセスにおける他者との協働を通して倫理的・社会的な能力も併せて学習し，大事な学力として身に付けることを期待している。

※ 参考 中央教育審議会（2012年8月28日）の報告書では，これから必要な学士力（大学で身に付けるべき力）として次のように言っている

＜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，社会的な能力
- 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。

4 まとめ

ここでは、アクティブ・ラーニングについて、私なりに理解したことを要約し、まとめとしてみたい。(権威ある機関や研究者の見解ではないが)

(1) アクティブ・ラーニングの要件

- ① 価値ある学習内容を、学習者が受け身ではなく、主体的・能動的さらに協働的に学びとっていく学習。
- ② 学習者のもっている特定の学習能力(聞く、書くだけ)ではなく、さまざまな学習(認知)能力(思考力、判断力、表現力等)を使いながら学びとっていく学習。

↓

(2) アクティブ・ラーニングで培われる学力

- ① 学習者にとっての新しい知識や考え方の獲得に併せて、その「学び方(協働を通した集団での学び方も含め)」「問題解決のやり方」も同時に習得していく。
- ② 学習者のもっている様々な学習(認知)能力の開発が行われる。とりわけ他との協働を通してしか育成できない(コミュニケーション力等)能力にも着目する。

↓

(3) アクティブ・ラーニングによってとりわけ身に付けさせたい力

- 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、自ら情報を集め課題を解決していく「問題解決力」の育成に重点をおいた学力の習得。
- ② 社会のグローバル化や複雑化に対応すべく、集団(チーム)での協働を通し、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。

Ⅱ 自主協同学習によるアクティブ・ラーニングへのアプローチ

アクティブ・ラーニングはその理念が明らかになっただけでは、教育論としては意味をもたない。それを実現するための整合性の高い教育方法を伴ってはじめて命が与えられ、学校や授業を変えていく大きな力となっていく。

そこで危惧されることは、全校体制で実践するためのある種の妥協から、アクティブ・ラーニングを都合よくとらえ、「学習者が、いわばアクティブに学びさえすれば“何でも

あり”という状況」になりかねないことである。そうなった時には、学校はこれまでと何も変わらない。

学校はALの実践にあたっては、子どもの実態を踏まえつつ、「価値ある学習内容を学習者が主体的・能動的・協働（協同）的に学び取る」という原則を外すことのない、筋の通った方法論を持たなければならない。

そんな中、高旗正人氏は、アクティブ・ラーニングは実践的には「自主協同学習」であり、何も英語を使う必要はないとまで言っている。

そこで、私はアクティブ・ラーニングを実践していくための有力な方法論として、また実践への切り込み口として、これまで「自主協同学習」で学んできたことを、再度アクティブ・ラーニングの視点から捉え直してみることにした。

もちろんその指導の本質は全く変わることはない。そしてその基本理念は、子どもを「いかに自主的・協同的に学習に取り組ませるか」さらには、「いかに集団で学ぶことのよさを生かし、一人残らず全員を学習に参加させるか」という2点である。

以下では、その具体的実践に向け、便宜上「教材や授業過程の展開からのアプローチ」、「子どもへの具体的な指導の面からのアプローチ」、「学習集団づくりの面からのアプローチ」という3つの視点を考え、述べてみることにする。

ここでは17項目(実践の切り込み口)を定め、改善の方向や手だての概要を述べみたい。なお、各項目の最初に、その項における要点を述べてある。全部に目を通す時間のない方には、そこだけでも読んでもらえればありがたい。

◎ アクティブ・ラーニングの実践に向けての、自主協同学習を基にした17の実践の視点と改善の方向 (順不動)

< A 教材や授業過程からの視点 >

1 教師の授業観

子どもは教え込む対象 → 学ぶ主体、学びの共同者として存在しているとの認識へ

2 授業過程の展開

教師中心の知識の一斉詰め込み型 → 子ども主体の問題解決型の授業展開へ

3 教材の選択・課題の設定とまとめ

意欲のわからない教材や課題 → 興味や挑戦感をもつ課題と子ども自身のまとめへ

4 教師の発問・指名

正答だけを求める発問や指名 → 子どもの思考を促す発問や意図をもった指名へ

5 「学び合い」や「協同学習」の導入

一人でも学べる学習 → 集団で学んでいることの必要性やよさを生かす学習へ

< B 子どもへの具体的な指導からの視点 >

6 子どものパーソナリティへの働きかけ

受動的な性格の子ども → 少しでも能動的な性格となるような働きかけへ

7 学習方法の指導

教師の指示を待つ学習 → 一人でも進んで学習できるための方法の理解と習得へ

8 一人一人への役割分担と期待

成績のよい子どもへの役割集中 → どの子にも役割を分担させ期待する分散型へ

9 教師のリーダーシップ

子どもを教師に従わせる専制的なリーダーシップ → 民主的なリーダーシップへ

10 評価

評価基準を外におく選別的な評価 → 個人内評価を駆使し意欲を持たせる評価へ

11 誰一人として置いていかない配慮

優秀な子どもだけを相手にする授業 → 遅れ気味な子の学習にも目が向く授業へ

< C 学習集団づくりからの視点 >

12 学習集団のサイズ

常に学級集団全体を相手にする授業 → 場面によりペアや小集団の積極活用へ

13 コミュニケーションネットワーク

教師からの一方的なコミュニケーション → 双方向の交流考えを深め合う交流へ

14 学習集団の人間関係

友だちは打ち負かさすべき相手 → 課題の追求に対して力を合わせる学びの共同者へ

15 学習集団の風土

競い合い自分を守らねばならない競争的・防衛的風土 → 支持的・期待的風土へ

16 学習集団の規範

教師が便利な受け身の学習規範 → 学習者が自主的・協同的に学ぶための規範へ

17 支援的リーダーの育成

統率型・仕切り方のリーダー → 弱者を助け集団を育てる民主的リーダーの育成へ

< A 教材や授業過程からの視点 >

- 1 「子どもは教え込む対象ではなく、自ら学ぶ主体、学びの共同者として存在する」
“授業では知的学力がつけばよいのではなく、集団の人間関係や個の社会性の成長も同時に目指す” という授業観への転換

授業では全ての子どもを「学習の主人公」にし、自分(たち)の活動を通して学びを成立させる授業にしたい。そのためには、「子どもは教えなければわからない」などという教師の旧来の指導観の転換を図らなければならない。このことは単なる方法論ではなく、教師の意識、あるいは教育的信念とも関わるだけに大変難しい営みとなる。

しかし、ここが変わらないうちは、アクティブ・ラーニングに関することは、何をやっても不毛である。

- ① 授業は「教師が教え込むことが中心」とする授業から「子どもが学ぶことが中心」とする授業への転換なくしてはアクティブ・ラーニングのスタートラインに立てない。実際には、これができないことが導入に向けた最大のネックになっている。
- ② 授業では、「新しい知識や考え方を身に付けばよい」のではなく、「授業を通して人間関係や個の社会性も同時に高める(アメリカでは「市民的資質の育成」を標榜)」という指導観がなければ、授業に本物の「アクティブ・ラーニング」は入らない。

(1) 子どもの主. 体的な学びに重点をおく授業への指導観の転換

アクティブ・ラーニングに関わり、文科大臣の中教審への諮問にも、「教師が教えきろうとする授業(知識伝達型の授業)」から「子どもたちに学びとらせようとする授業(社会構成主義的な授業)」への転換を明確に求めている。

一般に講義中心の一斉指導に固執している教師には「子どもは教えなければわからない、言われたことができればよい」という指導観が根強くある。あくまでも学習するのは子ども自身である。授業の善し悪しは教師が「いかにうまく説明したか」、「いかにうまく教え込んだか」ではなく、子どもが自分自身の学習活動を通して「いかに分ったか」、「いかに学びとったか」、「いかにできるようになったか」が問われなければならない。このことが授業を通した学力づくりの「要」であることは言うまでもない。

杉江修治氏(中京大学)は学習指導に関して、「学習指導で大切なのは、指導者がどのような活動をするのかではなく、学習者がどれだけの学習活動を行い、どれだけの習得をしたかである。指導とは『教えて学ばせる』ことではなく、『学ぶ手助けをする』ことを言う。学習はあくまでも学習者の学習への動機付けが出発点であることを忘れてはならない。」と言っている。授業の根本として大事にしたい。

自分は講義や説明がうまいと思っている教師ほど、一人一人の子どもが何を考え、どこでつまずき、どのように自分の中で学習を成立させているかにはほとんど関心がない。

自分の教えたことを子どもが正確に再生できるかどうかに関心を寄せ、それが評価の基準となっている。

しかしながら、教師がどれほどうまく講義や説明をしようとする子ども自身が自分の頭と手を働かせ、自分の力(自分たちの力)で真理や新しい知識を学び取っていくような授業過程をとらなければ、子どもにとっての本当の学習は成立せず、肝心の知識も定着しない。このことこそが、いわばアクティブ・ラーニングの神髄と言ってよいであろう。

たとえ講義的な授業であろうと、子どもの頭の中では主体的な思考や学びが促されるような授業も可能なはずである。一斉指導が悪いわけではない。その指導観が問題なのである。そこを根本的に問い直さない限りは、全員が参加する自主・協同的な授業(アクティブ・ラーニング)は永久に実現しない。

(2) 授業ではすべての子どもが「自ら学習する主体」として存在している

子どもが授業の中で「自ら学習する主体となる」という意味は、「彼が学習対象に対し、自分の問題として意欲をもって(自らの自発的な意思や考えをもって)、自分自身のもつあらゆる能力を使って(自分自身の学習《認知》能力をフル活動させ)自分の中で学習を成立させていくプロセス」と考えてよい。

教師の教え込み中心の指導観を転換し、「授業は、一人一人の子どもの確かな学びを保障する場である」と理解した時に、自ずと授業における教師の指導行動が大きく変わり、子どもがアクティブに活動したり、学び合う場面を具体的に設定していくことになる。

そうすることで、授業において子どもは、教師の言う通りに動くのではなく、学習の主人公となって主体的に学び出すはずである。アメリカの協同学習研究では、授業で教師から一方的に教え込まれるのではなく、子どもが主体的に学習することは子どもの「権利」とであるとさえ言っている。

学習の苦手な子こそ、「全身で学ぶ」、そんな学習が必要なのである。全員参加の自主協同の学習を目指す授業の実現に向けては「教室では一人残らず、すべての子どもが学習す

る主体として存在している」という認識が、その基底とならなければならない。まずは、どの教師も自分の授業観、児童観を冷静に問い直してみることから始めたい。

(3) 授業の中で子どもは「学びの共同者」として存在している

上で見たように、すべての子どもは、授業では「自ら学習する主体」として存在している。しかし「学習は個において成立する」という結果にこだわる余り、そのプロセスも個別でなければならないという考え方は誤りである。

学習の主体ということはすべてを自力で行うというのではなく、活用できる環境(人的・物的)をいかにうまく活用しながら学習を進めていくという概念を含んでいる。

それは授業においては、当然友だちとの「学び合い」をいかに積極的に活用し、協同学習の成果をあげていくかが重要な要素となる。

そこでは、学級の友だちは、「我関せずとして互いに何の関わりもなく独立して学習を進めていく存在」でも「学習のゴールを目指して競争し、互いに蹴落とし合う競争相手」でもなく、「課題の解決を目指して互いに協力し高め合う『学びの共同者』」であるという認識が、教師にも子どもたちにもどうしても必要である。

学級集団にこの規範が共有されない限りはアクティブ・ラーニングは成立しない。

(4) 授業は「学力づくり」と「人間関係づくり」の同時達成を目指す

上で述べたことに加えてアクティブ・ラーニングの実践にあたっては、もう一つどうしても従来のものを転換しなければならない授業観がある。

それは、「授業は結果として学力さえつけばプロセスは問わない、多少のリスクが出ようと自分のやりたい方法でやればよい」という授業観から、「成果として学力形成と良好な人間関係を中心とする集団づくりや、個の社会性の育成を同時に達成するのが授業である」という授業観への転換である。

教師にとってはとても厳しい要請になるが、それができてこそプロの教師と言われるのである。そのためには次のようなことがポイントになる。

- ① 授業では、知識の獲得や活動の出来栄だけを問題にするのではなく、そこに至るプロセスにこそ教育があり、教育的に重要であると考えている。
- ② いわゆる教科のねらいを達成させると共に、集団の人間関係や一人一人の人間形成(特に社会性)を同時に図ることを考えている。アメリカの協同学習では、その成果として「市民的資質の形成」を目指している。
- ③ 授業には「知的満足」と「情緒的満足」の両方が必要である。知的満足は「できた」、「わかった」、情緒的満足は先生に褒められた、みんなに認められたなど、「今日の授業はよかった」と思うことである。
- ④ とりわけ、「みんなの役に立った」、「友だちを助けた」、「友だちができてうれしい」といった協同を通して得る情緒的満足が人間関係を促進し、「自己有用感」を育て「集団」を育てる。

2 教師の一方的な教え込み中心の授業過程から、問題解決的な授業過程の展開へ

現代の社会を生き抜いていくために必要な「生きて働く力」を身に付けさせるには、子どもたちを学習の主体とし、新しい知識や技能、考え方等を自ら学びとらせることが重要である。

それには、教師の一方的な知識伝達型の授業から、学習者が自ら問題を設定し他と協同しながら問題の解決に迫っていく問題解決型の授業(ここではアクティブ・ラーニングが展開される)への転換がなくてはならない。

① 教え込みの授業では、教室は静寂と規律が重んじられ、「できる子」だけが活躍し、学習の成果として重視されることは、知識量や技能の習熟、理解力の向上等である。通常そこでは学習者同士の関わり合いは見られない。

↓

② 問題解決的な授業では、「できないからこそ学ぶ」という価値が重んぜられ、学習の成果として重視されることは、知識・理解のみならず、考える力や表現する力、学習方法の習得、学習意欲の向上にも重点がおかれ、他者との関わりもみられる。

(1) 授業のねらい達成は、子ども主体の授業過程をどう展開させていくかが鍵を握る

普通、授業といった時には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、授業過程の中で一人一人がいかに主体的な学習活動を行い、自分自身の学びを成立させていったかにかかっている。

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

そしてそれは能力の高い子どもだけでなく、一人残らず、すべての子どもにとってそういう授業を実現させなければならない。(授業UDの最も基本とする理念である)

そのためには、教師が一方的に教え込む知識伝達型、技能訓練型の授業過程ではなく、子どもの問題意識や子ども自身の主体的・協同的な学習活動を重視する「問題解決型の授業過程」を組み、子どもをいわば「小さな科学者」として『探求の主体』とするような授業過程を構成したい。

そのことにより、知識・技能の定着はもとより、学び方の習得、思考力・判断力・表現力等の向上を含む、いわゆる「生きて働く学力」、「確かな学力」の形成が図られる。

(2) 教師による知識注入的な授業過程から問題解決的な授業過程への転換を

伝統的な一斉指導の形態では、子どもは一般に教師の指示のもとで学習させられ、そこでは、できる速さや正確さを競う「ハイハイ学習」が主に用いられ、その路線に乗れる者やできる者だけが活躍し、その他の子どもは置いていかれていく。そこでの最もマイナス

要素となることは、全体場面に正解が出された途端に、他の者はそこで思考をストップさせてしまうことである。このことの繰り返しによるリスクは図り知れないものがある。

そしてやがて、早く解答できない子どもや、それについていけなくなった子どもは、自分を守るためにも、その競争から降りてしまうばかりか、授業から脱落し、やがては学習そのものへの意欲も失っていくのである。

そうならないための重要な視点として、授業過程の改善を考えなければならない。自分の興味や問題意識とは関係なく、また一方的に教え込まれるのではなく、子ども自身が問題や疑問をもち、それを自分の学習能力をフルに使い、友だちと力を合わせながら、子どもたち自身の力で学びとっていくプロセス(まさにアクティブ・ラーニングそのものである)を、いかに自然な形で授業過程として組めるかが大きなポイントになる。

つまり授業で問題解決的な授業過程を確実に組織・展開できるかにかかっている。このことを、まとめてみると次のようになる。

○教師中心の知識注入的な授業

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

↓
転 換
↓

○子どもの活動中心の問題解決的な授業（アクティブ・ラーニング）

原理や原則を、子どもが自分の学習能力を使い、問題解決的なプロセスを通し他と協同しながらいかに学びとらせるかに、教師の指導技術が発揮される。いかにも教師が教えているという風景はみられないが、子ども自身は内部で確実に学習を成立させている。それは「学び方の学習」にもつながり確かな学力、生きて働く学力となっていく。そこで大事にされる学習の規範は「できないからこそ学ぶ」である。また学習の成果として重視されることは、知識・理解のみならず、学習意欲の向上や「考える力」、「問う力」の育成、学習方法の習得にも重点が置かれる。そして、学習過程では他との関わりも重視されることになり、そのことによる教育効果にも十分な意識が向けられる。

※ 授業で子どもの思考や問題解決を促すための、教師の留意点

- ① 教師は子どもの思考を、安易に判断や評価をしないという姿勢で臨む
教師は言葉だけでなく、表情や所作でも子どもの考えを判断している。常にそれ

を習慣にしていると子どもは考えず、意見も言わなくなる。

② **互いの顔が見え、教師も学びの共同者になるような配慮を**

小集団だけではなく、全体場面でも扇形などに机の配置を工夫し、教師は権威者ではなく、名実ともに一緒に問題解決に臨む学びの共同者の位置につく

③ **教師は子どもに「正答を求める」より「思考を促す」発問を**

教師は子どもとの一問一答に終始したり、正答を求める問いを連発するのではなく、子どもの話に耳を傾け、子どもが考えなければならない発問をし、さらに出された意見に基づく議論が深まるようコーディネートする

④ **とりわけ根拠や理由付けを明確にするような発問を多く**

意見を言い放しではなく、「なぜ・・・」の追質問は思考力の向上や活発な相互交流には欠かせない

⑤ **より高い段階へ考えを引き上げるための発問をする**

考えの深まりや高まりのみられない時には、自分の考えや小集団の結論の不十分さに気づかせ、例外、対立軸等を示すことでより深く考えさせる。対立を自ら克服することで、考えは1ランク上がっていく。

(3) 一斉指導における子どもの思考を促す説明や子どもの発言の生かし方

実際の授業では、学習内容によっては教師の講義中心になることもある。そんな一斉指導による学習場面で、教師が単に知識や情報を子どもに伝達しただけでは、子ども、とりわけ勉強を苦手とする子の思考は働かず、子ども自身の学習が成立していかない。一斉指導においても子どもの思考に働きかける説明・指示を行うことが大事である。

学習は、子ども自身の内部における主体的なコミュニケーション(自己内対話)を通して、その知識や情報が子どもの現存の経験や論理構造の中に組織されることにより成立する。

それを促進していくには、例えば、当たり前と思われるような事柄に対し、疑問を呈したり、敢えて対立軸を据えることで子どもの思考(自己内対話)は活性化するであろう。

このような、子どもに問いかけるような教師の問題解決型の指示や説明により、子どもが自分自身で学習し、自分の力で問題を解決したという実感を味わわせることが可能となっていく。

また、子ども一人一人の発言や言葉を大切にし、たとえ誤答であっても、できる限り授業に生かす工夫を行う。生かすということは、単にみんなの前で発表すればよいのではない。自分の発言が集団としての学習の成立に何らかの形で貢献することである。それは子どもにとっての大きな喜びとなる。

もしそうではなく、それを簡単にあるいは冷たく切られた時には、子どもはがっかりし学習意欲をなくし、人間的にもその教師から離れてしまう。

さらに小学校では、学習の不得意な子は手を挙げて発言できないまでも、“つぶやく”ことはよく見られる。ベテランの教師はそれを実によく拾い、授業の中で生かしている。教師の高い力量が求められる場面でもある。子どもはそのことにより、授業に参加したという意識を高め、教師への信頼を増していく。

そのためには、授業の展開に応じて、子どもの考えを予め予想し類型化や構造化のシュミレーションをしたり、考えを深めるための「切り返しの発問」を用意しておくなど周到な準備が必要である。

3 子どもがアクティブに取り組むための教材選択，課題設定，まとめ・振り返り

子どもが意欲をもって学習に取り組むには，教材や課題に興味と挑戦感をもたせることが何よりである。とりわけ学習を苦手としている子どもは，その要素が大きい。

そしてそれを子どもたちがアクティブに追求し課題を解決した後に，今日勉強したことを“自分の手で”まとめたり振り返ることで，学習した内容を自分の論理構造(頭の中)に入れるための再構築が行われ，学力の定着につながっていく。

しかしながらそのままでは，子どもが意欲的に取り組もうとしない教材(学習内容)も多い。そんな時，教材開発や学習内容の再構成によりいかに興味をもたせるか，挑戦感を感じずる課題設定をいかに行うかが重要である。そして子どもを課題解決にいかに関与させるかに，教師の専門性が問われる。

その実践のポイントとしては。

- ① 学習する価値が高く，子どもが興味と関心をもち，集団で学ぶに相応しく，かつ学びに社会的な意味をもつ教材の選択・設定をする
- ② 子ども自身がどうしても解決してみたいと考える課題，挑戦感を感じずる課題，協同を必要とする課題を，できれば自分たちで設定していく
- ③ 切実な課題を子どもが主体的・協同的(アクティブに)に追求し，解決していく
- ④ 子ども自身の手による「学習のまとめ」と，今後の学習に向けての教訓を引き出す「振り返り」の確実な実施

<教材(学習内容)の選択について>

古くからの教育学の常識として，授業を構成する要素は「教師・子ども・教材」と言われるくらい，授業では教材はなくてはならない。ここではまず「教材とは何か」について考える手がかりとして，デューイの研究者である兵庫教育大学名誉教授の杉浦美朗氏の説に従い，教材について概観してみたい。氏は教材の4条件として次の4点を挙げている。

○ 教材の4条件

- ① **学ぶ価値のある教材** (教材の学問性・科学性)
 - ・学ぼうとしている内容は科学的・学問的な価値に裏付けられているものである
 - ・学習指導要領に示されている内容を含んでいることは前提とする
 - ・学問的に価値が高いことと，子どもが進んで学ぼうとするかは別である
- ② **子どもの興味や関心を引く教材** (教材の児童性)
 - ・教材に興味や関心がわけば，子どもは自ずと学び(思考)を始める
 - ・教師がまず，興味があり「おもしろい」と感ずる教材であることが大事
 - ・教材の本質をつかむことと子どもの実態(意識)の把握が授業構想のカギを握る
- ③ **集団で学ぶ意味のある教材** (教材の集団性)
 - ・個人の問題ではなく，集団全員に共通する問題を含んでいる教材
 - ・学習の成立のためには多様な考えなど，集団を必要とする教材
 - ・共通の体験に基づく内容や子どもに身近である教材は学習意欲と協同を促す
- ④ **学びに社会的な意味のある教材** (教材の社会性)
 - ・これを学ぶことが，子どもに，現代やこれからの社会に必要とされる「生きて働

く学力」を確実につける教材

- ・現在の生活や現代社会のしくみの中で、学ぶ意義をしっかりと持っている(社会との関連が明確である)教材
- ・「いつかは役立つはずだ」という意味しかもてない教材ではだめ

<学習課題について>

(1) 子どもの興味と解決意欲をより高める「課題の問題化」の工夫を

学習は本来、子ども自身が「生活していく上でどうしても解決しなければならないこと」、「解決すれば自分の生活がより豊になると実感したこと」等つまり、自分にとって“身ぐるみ巻き込まれた問題(デューイ)”であると感じた時に本当の学習(問題解決)が始まる。

しかし、学校教育においては教育課程上の制約(学習指導要領に基づく決まったカリキュラム)があり、どうしても教師が子どもに“課題”として与えることがほとんどになる。

現実には、たとえそうであっても子どもの主体的な学習、アクティブな学習を推進するためには、課題を子ども自身の問題、子どもが現在巻き込まれている問題に近づける努力、つまり「課題の問題化」を図りたい。

このことは、どんな子どもでも学習に主体的に参加させるための重要な要素となる。難しい場合には、教師はその意識だけでももって授業に臨みたい。

教師が子どもに「課題を与えるのがあたり前」と考えているようでは、根本的な授業観が問われる。子どもを受け身にさせたままになるのである。

そこではせっかくの課題のよさ、つまり、授業が教師による「ねらい」の段階(教師主導で設定していく)で止まっているのではなく、「課題」とするのは、単に教えてもらう、あるいは覚えるだけではなく、あくまでも子どもが主体的に解決に向かって取り組むこと、学習内容を自分自身で学び取ることを期待しているからである。このことはどの子にとっても「学習」の基本となることである。

授業では、子どもたちが自ずと学びをはじめると、また友だちに自分の考えや意見を言わずにいられないような問題意識の高揚がほしい。ポイントは「良質な問い」、「良質な学習課題」である。そのためには、教師の役割がとても大きい。

本来の「問題解決学習」においては、不確定的な状況の中で、子ども自身が問題を感じ、解決すべき問題を自分で設定できるような環境の設定が教師に要求される。

子ども自身が問題を設定できた時には、解決への見通しを同時にもち、自ずと解決への取り組みを始めていく。この問題設定の段階こそが、問題解決学習の核心であり、「問題解決学習」と言われる所以でもある。決して「課題」ではない。

しかし普段の授業では、そこまでいかなくとも、子どもが考える価値があり、自分の考えを他に発信したくなるような、教師による「課題」や「問い」の創造が必要である。そんな問いは、また子どもに新たな問いを生んでいく。

(2) 学習内容を「協同で学習する必要があるもの」にする課題の工夫

小集団学習がもっとも得意とするところは、いわゆるブレインストーミングによる多様な意見の収集である。友だちの意見に触発され、どんどんと新しいアイデアや考えが浮かぶのである。1 + 1が2以上のものになる。アイデアがたくさん欲しい時には極めて有効であり、そこでは、自分の考えを否定されることがないので、どんな子どもでも生き

生きと参加する。授業への実質的な全員参加のためには、最も効果的な種類の学習課題であり学習場面である。

子どもの興味・関心を引き、自分の意見が言いたくなる課題、自分の中で疑問や迷いが生じ他人の意見や考えを聞いてみたくなる課題は自然と話し合いが盛り上がる。

話し合いによる課題の解決を期待する時には、多様な考え方や解き方を必要としたり、多様なゴールが認められるような課題がふさわしい。

さらに、子どもの基礎学力の差というよりは、生活経験や考え方の違いが一人一人の意見に反映されるような課題、原理原則に照らして解決することが優先されるのではなく、子どもの個性や経験に即して考えられるもの等であれば、話し合いには誰もが気軽に、気後れすることなく参加できる。

そして何より子どもたちが意欲的に取り組むのは、自分の創造的な意見が生かされたり、創造性がどんどんふくらんでいくような課題、そして調理実習の献立作製のような、話し合いの結論が確実に実行に移されるような課題である。そんな課題の時は、みんなで合意形成をめざし、とても楽しそうに話し合いを進める。

このような学習が組織されることで、子どもたちは課題解決に夢中になり、学力を身に付けると同時に“自然のうちに”友だちとの交流を深め、人間関係もできていく。

ただし、この“自然のうちに”というのは決して無意図的ということではなく、子ども達が課題解決に向かう中で、必然性をもって友だちと力を合わせながら学ぶ1ことを指す。

(3) 子どもがアクティブに取り組む良質な「学習課題」の要件としては

① 課題の解決が授業のねらい達成に直結する課題

課題は大きくは、子どもが「何がわかればよいのか」「何ができればよいのか」、「何を解決すればよいのか」であるが、その中身は学問的・科学的に価値が高いことが前提となる。このことを外したのでは、どんな課題でも追求する意味をもたない

② 子どもが魅力を感じ挑戦感をもって取り組む課題

- ・「半ば未知で半ば既知のもの」(半分わかって半分わからない)
- ・「これならできそうだ、ぜひやってみたい」(難易度がちょうどよいもの)
- ・「どうしても解いてみたい、考えてみたい」(挑戦する気持ちをかきたてる)
- ・「おもしろそうだ、楽しそうだ、これは好きだ」(ワクワクする気持ちになる)

③ 課題と課題意識の醸成がセットになっている課題

- ・子どもに“ズレ”を起こさせる教材(資料)提示や発問(「今までの自分の知識や論理、経験では説明できないもの」、「提示された事実と事実が一見矛盾しているもの」等が子どもの課題意識を高める。
- ・自分達で課題を設定できれば、主体的な学習の展開にとっては重要な解決への見通しも同時にもつ(子どもは解決の見通しが立たないものは、課題として設定しない)

④ 展開の中で「学び合い(協同学習)」を必要とする課題

- ・生活経験に基づく多様な考えやアイデアができるだけ多くほしい時
- ・正解やアプローチの仕方が一つではなく、また、より高次の結論がほしい時
- ・課題を追求し解決するために複数の多面的な見方やより深まった見方がほしい時
- ・分担をすることで、学習の効率や理解がいつそう進む時(ジグソー学習) など

<まとめについて>

(1) 授業は終わり方が大事、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あとには、その成果を確認する「まとめ」は、活動の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。決してないがしろにしてはならない。

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も多くある。「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がある。

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、授業のまとめも同時になされていく。

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になってくる。アクティブ・ラーニングにおいては授業の終わり方をどうすればよいか、目下大きな課題になっている。

(2) 授業のまとめについての留意点

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、まとめを押しつけてはならない。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。ここで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、それ実行し、真から納得していくことが最も力のつくまとめとなる。

<振り返りについて>

(1) 学んだことの定着のためには、「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。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、全体での学びを「個に返す」段階を重視していかなければならない。

一人一人が授業を通して考えたことや、わかったこと、新しく学んだこと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学力の定着はおぼつかない。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) 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出した結論を、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。

(3) 授業における振り返りについての留意点

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、授業の最終段階としての「振り返り」が鍵をにぎる。
- ・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。
- ・授業では、どう終わるかに十分な工夫と配慮を。

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「協同学習」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、それが記憶の再生を助ける。
- ・今日の学びから、今後の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となる。

4 多様な考え方や答を求める教師の発問や必然性のある意図的指名を

現場では依然として「ハイハイ学習」が幅をきかせている。そこでは、正解や決まった答えをだすことを子どもに要求し、その早さと正確さを競わせている。多くの手が上がるといかにも授業がアクティブに行われているような錯覚に陥る。

正答だけを求められた時には、自信のない子どもは自分を守るために沈黙してしまう。

また、手を挙げることが発言の前提だとすれば、学習への参加は限られた子だけになる。そこで教師は、授業展開に必要な指名や参加を促すための意図をもった指名をためらってはならない。教師の指名の意図がわかれば、指名された本人も周りも納得する。

① 「正答」に至る速さや正確さを競わせている授業では、多くの手が挙がるといかに、もアクティブに学習が行われているような風景になる。そんな授業では反応の早い者だけが活躍する。

② そこでは、記憶や特定の思考の再生が求められているだけで、自分で思考しながら進めていくアクティブ・ラーニングが行われているわけではない。正解がでたところで、他の者の思考(学習)はそこでストップしてしまう。

③ そのような授業では、学級に少なからずいる自信のない子どもは、自分を守るために手を挙げなくなるばかりか、その前提としての思考さえも拒否していくことになる。このような子どもを救っていくには、時には意図的な指名も必要である。また、授業をよりわかりやすく構成するためにも、特定の考えや意見をもった者への意図的な指名は必要である。

(1) 正答だけを求める一問一答ではなく、子どもの考えを促す発問の工夫

① 発問はできる限り多様な答えや複数解があるものを

教師の発問が正答や決められた答えだけを求める単なる一問一答では子どもは、考えることよりも覚えることが大事だと理解するようになる。

その結果、授業ではそれが得意な者、とりわけ反応の早い者だけが活躍する。反応が遅かったり答えに自信のない者は発言できなくなる。

そして、正解がでたところで他の子どもの思考はそこで止まってしまう。アクティブな学習どころではなくなる。

通常教師は、誰かが正解をだしてくれることで調子がよくなり、みんながわかっているような錯覚に陥る。その陰で、気持ちの弱い子やじっくり考えなければわからない子どもは、やがて手を挙げることや答えることをあきらめてしまう。

それは正に授業からのドロップアウトである。そのことは授業の問題だけでなく、学級づくりや生徒指導の問題にも必ずと言ってよいほど波及していく。

それに教師が何時気づき改善に向かうかは、学級経営ばかりか子どもたちの人間形成にとっても大きな問題となっていく。

大げさに言うならば「たかが発問、されど発問」という認識が必要である。そうならないためには、例えば、多様な答えや複数解のあるような発問をすることによって、速さや正確さだけを気にすることなく、どの子もじっくりと考えることができるようになる。

② 思考を促したり追質問のできる発問を

教師が子どもの思考を促したり、深めるためのポイントは「追質問」だと思っている。それによって、子どもの思考は再び促され、深化していく。

例えば、「君はどう思うか」、「君の考えは」、「みんなに説明してほしい」といった質問であれば、その子なりの答えをだしたり、その子なりに思考し、どの子にも創る喜びを味わわせることができる。

そこでは、教師だけでなく一緒に学んでいる友だちにも目がいくことで、みんなで一緒に考え、課題の追求に向かっているという協同意識も生まれてくる。

また答えを求めても、「どうしてそう考えたのか、その理由は」、「どうしてそういうことが言えるのか、その根拠は」という質問ができるような問いであれば、子どもの思考はさらに促されていく。これらの種類の交流が子ども同士で互いに行えたならば、素晴らしい質の高い授業になっていく。

③ 自分なりの考えが許容され、それが価値あるとされる発問を

発問はできる限り、多様なアプローチの方法、多様な答えや複数解(多様なゴール)があったり、自分なりの考えやアイデアが許容されるものを多くしたい。

そのためには、考えのためのベースが既存の知識だけではなく個性的な経験が生きるものであれば、そのことが十分に可能となっていく。

授業において自分なりの意見や考えが認められるような発問は、学習者のアクティブな学びと全員の学習参加が大いに期待できる。

発問は知識を再生することではなく全部の子どもの学習を促し、考えることや自分なりの表現に価値があるとされるものを目指していきたい。

(2) 挙手だけに頼らない全員参加のための意図をもった指名の工夫

授業の効果的な展開と一人残らず全員参加の授業を実現していくには、挙手した者だけの指名や何の意図ももたない指名ではなく、「意図的な指名」は欠かすことができない。

① 手を挙げることを発言の要件にしてはならない

自主的な発言ばかりを取り上げて授業を進めたり、進んで手を挙げなければ発言をさせてもらえないような授業では、発言者が活発な子に片寄ったり、発言の苦手な子は授業に参加できなくなり、それが悪循環となり、学力低下や子どものストレスを招くことがある。

また、授業が自主的発言のみでは、必要な考えや意見が出されないこともあり、いわば事前に構想できない、“出たところ勝負”の授業にもなりかねない。

そうならないためには、日頃のノート点検や授業中の個別学習場面における、その子ならではの考えをチェックし、それを発表してもらうことが必要である。

また、全体場面につながる(内容を深めるために必要な)“しかけ”や“仕込み”(事前の教師の助言等による)もなくしてはならない。

一人残らずみんなを学習に参加させるためには、指名をためらってはならない。とりわけ授業展開のために必要な意図的な指名は、積極的に行うべきである。

もちろん、何の意図ももたない座席順とか名簿順の指名では、子どもたちはやる気をなくしてしまう。

② その子にしか答えられない(意図的な指名)発問を

事前のチェックでその子にしか答えられない質問、前時での発言とのつながりを聞きたい質問、その子ならではの経験に基づく考えがほしい質問など、その子が自分が指名されることに納得できる質問であれば、子どもは喜んで答えるし、他の子どもたちも納得する。

他にも、個性的な考えや生活経験の違いが重要という質問であったり、互いに対立する考えをもっていたり、とりわけその子が興味をもっている問題(新しい単元に入る前の興味調査などで把握しておく)などには、その子の答えや考えがどうしても必要なのである。それらを事前に把握しておくことは、教師の大事な仕事である。

また時には、言いたくとも手を挙げられず、指名してもらわないと発言できない子どもがいることもある。彼らへの配慮も大事であり、それは授業の雰囲気をととてもよくする。

5 全員がアクティブに参加し、協同で学ぶよさを生かす「学び合い(協同学習)」の導入

他と協働しながら問題解決を図る能力は、集団問題解決力や社会的な学力と言われ、これからますます複雑化していく社会にはどうしても必要な力であると、中教審も多くの研究者も指摘している。

このような学力は、単に教えられて身に付くものではない。問題解決のプロセスにおいて、いわば実体験を通して学び定着していく性質のものである。そうであるならば、授業では「協働しながら学ぶことのよさを生かす『学び合い』や『協同学習』を導入し実践すること」がどうしても必要になる。

また、アクティブ・ラーニングは一部の学習者の参加だけでは意味がない。学習者全員がアクティブに学ばなければならない。「学び合い」や「協同学習」は、「学習への全員の実質的参加」という面からは、有効な教育方法なのである。

- ① アクティブ・ラーニングの要件として学習者が「主体的・能動的に学ぶこと」と「協働しながら学ぶこと」がある。他と協働しながら学ぶことでしか身に付けることのできない学力は、「集団問題解決力」や「社会的な学力」と言われ、これからの社会では、大きくはチーム力として働き重要な意味をもつ。
- ② このような学力は、単なる知識としてではなく協働での問題解決のプロセスにおける実体験を通してしか身に付かない。
- ③ したがって授業でその力をつけるには、授業過程に「学び合い(協同学習)」を導入し、実践していくことが必要になる。
- ④ 協同学習は、学習者がアクティブに学習できる環境を提供するだけでなく、全員の実質的な学習参加、集団の人間関係づくり、個の社会性の育成(中教審では、倫理的、社会的能力と言っている)という面からも極めて有効である。

(1) 学び合い(協同学習)についての基本的な考え方

- ① 学習は個において成立するが、授業は集団で学習しているので、そのよさ(メリット)を引き出し生かさない手はない
- ② そのよさを引き出すということは、「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」等の実感を子どもに味わわせることである
- ③ 学び合いを導入することで、子どもが自分の考えをもち、試行錯誤しながら力を合わせて課題の解決に向かうなど、自主的で能動的、協同的な学習(アクティブ・ラーニング)が期待される。
- ④ 「協同学習」では特に、学習には必ず「全員が参加すること」、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」ことを強調している
- ⑤ 学び合いは、ステージ発表ではなく「稽古場」的な雰囲気になり、わからないことを素直に言えたり、遠慮なく聞いたりなど「安心して学習できる」場面となる
- ⑥ 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。
- ⑦ 「協同学習」は一人一人の学力形成と共に、互いの良さを認め合うことによる

「人間関係づくり」、助け合い励まし期待し合うことによる「意欲の高まり」、役割遂行により自分の責任を果たすなどの「社会性の向上」等、多くの教育的効果が期待できる。

(2) 学び合いをどうとらえるか

集団で学ぶことによさが生かせれば、全て「学び合い」ととらえたい。その具体例は

① 相手がいればこそできる学習(ペア学習等)

・ 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(話し合い等)

・ 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・分担等)

・ 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(下に概要を紹介)

※ 「ジグソー法」(「協同学習」では推奨している)の簡単な紹介

ジグソー法は、1970年代にアンソロンによって開発された学習法である。同じグループの人だけでなく、さまざまな人と協力しなくてはいけない問題と場面を用意し、そこで互いの理解を深め合おうとするものである。

もともとはアメリカの人種融合政策の一環として開発されたが、その「互いが協力せざるを得ない構造」や「教え合い、学び合いを促すやり方」に注目が集まり、研究が行われるようになった。

ポイントは、グループのメンバーが互いに、「自分しか知らない情報」を持っていること、「全員が協力して初めて全体像が見えること」である。

つまり、自分が担当するのは、「1つの項目」だけで、他の項目の内容については、自分は全く知らないし、自分の項目についても、他のメンバーは知らないという状況を作り、それを交流し合う中で問題を解決したり理解を深めようとしていくのである。

現在、授業で用いられている方法は、その基本的なスタイルに学びつつも、学習内容や子どもの実態に合わせ、より協同性に着目し、それを育てようとするものになっている。

<その進め方の基本例>

① 解決すべき課題(問題)を全員で確認する

学習集団として解決しなければならない課題(問題)を全員で確認し、解決への意欲と環境を整える



② 課題解決に向けてのグループ編成をする

学習者は、まずホームグループと専門家グループという異なる次元のグループに

分かれて活動を行う。ホームグループは課題の答えをみつけるために、クラスをいくつかに分けて構成されたものである(通常の学習班)。そして各ホームグループでは、メンバーに予め提示をされた専門を一人一人を割り当てる。



③ 各自が専門家グループで協力し合って学ぶ

各メンバーは割り当てられた専門について個人で学習するのではなく、同じ専門を割り当てられた他のホームグループの者たちと専門家グループを構成して学び合う。そして、その学習成果をホームグループに持ち帰り、ホームグループにおいて課題の答えをみつける(課題解決のための)学習を行っていく。



④ ホームグループで協力し合い課題を解決する

専門家グループにおける学習は、後にホームグループでの学習が控えていることから一人一人学習者の責任は大きくなる。また、どのグループにおいてもメンバーとの協力は必須で、お互いに平等な関係での学び合いが認められる。

※ このようにして進められるジグソー法は、ケーガンの協同学習(アメリカの代表的な協同学習理論)の4つの定義(1互恵的な協力関係, 2個人の責任が明確, 3参加の平等性, 4活動の同時性)を満たす協同学習の典型とされるのである。

(3) 「協同」で学ぶことのよさと授業における「競争」について

① 「協同」のよさ

協同学習は、「集団で協力しながら学ぶことのよさを引き出すこと」で授業における知的なねらいと、集団形成や個の人間的な成長を同時に達成させることを目指している。形態としては小集団学習やペア学習が中心になるが、集団全体でも協同学習は可能である。

しかし「協同する心」や「協同の仕方」は、人間が生まれながらに本能的に身に付けているとは言い難い。努めて教育によらなければならないと考えている。

その方法は「理論」や「理屈」ではなく、実際の「活動」を通してそのよさを体験させ、その価値を実感させなければ身につかない。

そして、協同学習(活動)の理想的な姿としては、「一人一人の子どもが、友だちと力を合わせながら、追究への厳しさをもって問題(課題)の解決に向かい、主体的に学習や活動を展開している状態」、「協同のよさを最大限に引き出してている状態」、まさにアクティブ・ラーニングの姿そのものであると考えている。

② 授業における「競争」の問題点

ところで集団でなければできないことは「協同」の他にもう一つある。それは「競争」である。スポーツなどの場面においては「競争」は重要な意味をもつ。

しかし、授業場面において早急に結果を求め導入した時には、敗者が無用の劣等感を感じたり、傷つく者がでたり、勝ち目のない者がレースから脱落してしまうなどの「副作用」が必ず出る。

現代は「競争社会」であることを認めるにしても、「競争」は敢えて教育の場でそれを煽らなくとも、子どもたちは世間やふだんの生活でその厳しさを十分に感じている。

ある意味教育しなくとも「他人に勝ちたい、他人より上にいたい」という気持ちは人間が本能的にもっているものである。

昨今の教育界では、人権上の問題やそのリスクに目がいき、授業において子どもを露骨に競争させたりすることは少なくなったが、問題なのは教師がそれと意識していない競争が依然として広く行われていることである。

それは、繰り返し述べている「ハイハイ学習」を筆頭に、個別学習の机間指導で課題が早くできた子どもの名前を順番に紹介したり、できた人から教師にノートを見せにいくために列をつくっている風景などは日常的に見られる。

また、教室掲示でも、漢字テストの合格者の名前を張り出したり、宿題の未提出者の名前を掲示するなど、似たようなことがとても多く行われている。

こういったことの繰り返しで、子ども同士は互いに競争相手になり、やがては足を引っ張り合う関係になっていく。そんな風土の中では、互いに協力し合う「学び合い」の展開は形式的なものになる。

(4) 「競争」と「切磋琢磨」について（日本協同教育学会における見解）

① 競争は、順位や優劣を決めるもので、仲間の誰かがゴールすれば大抵はレースがそこで終わる。授業であれば、個の思考も学習活動もそこでストップしてしまい、学習を全うできない者も大勢である。

仲間は心理的には「力を合わせる、助け合う相手」ではなく「打ち負かすべき、蹴落とすべき相手」となる

② 切磋琢磨は、ゴールに到達するまでは、互いにライバルとして競争するが、最終的には、遅れた者を支援し、みんながゴールすることを目的とする。レース後は互いの健闘を讃え合う。

仲間は「学びの共同者」となる。集団でより高い結論を得ていくには切磋琢磨は欠かせない。それは協同の高度の姿だと言われている。

(5) 「協同」と「協働」について（日本協同教育学会における見解）

① 「協働」は通常立場や組織の異なった者が自己のアイデンティティを保ちつつ、情報の交換や知恵のやり取りを通して、より高度な結論、創造的なものを目指していく。いわば実利的である。街づくりや企業の製品開発のためのファシリテーションなどはその典型である。そこでは、集団や組織としての高まりや、遅れている個を助け全員が高まるという意識は弱い。

② 「協同」は科学的な知見(成果)を得ることはもとより、それと同時に、仲間とのよりよい関係づくり(全員のメンバーがゴールすることを常に考えている)を視野に入れたものである。「協同」は「協働」の概念を包括しながら、メンバー同士「力と心を合わせる活動」を目指す。

③ 自主協同学習は「一人一人が主体的に参加することによる集団の課題解決と共に、仲間との人間関係をつくり、仲間全員が高まることを、仲間全員の目標にして学習や活動を行うこと」を大きな特徴としている。

(6) 学力づくりに関する集団(協同)で学ぶことのよさ

(順不動)

- 1 受け身ではなく「主体的に学習に参加」するチャンスが広がり意欲も高まる
- 2 学力を付けるに必要な「チャレンジや試行錯誤」がしやすく、機会も多くなる
- 3 「まず自分なりに思考し、意見や考えをもつ」という習慣が形成される
- 4 自分の考えや答えの異同を友だち同士で確認し合うだけでも、思考が促される
- 5 他の人の意見や考えに刺激や触発を受け、新たな考えを生み出すことができる
- 6 各自の異なる経験に基づく多様な意見や考え、アイデアを集めることができる
- 7 表現の場が用意されることで、思考が活性化され、判断力も高まっていく
- 8 他の人により自分の考えへの疑問や対立軸が示されることで自分の思考が深まる
- 9 互いに意見や考えを交換し、練り上げてより高次の結論を得ることができる
- 10 友だちの意見や考えに積極的に反応することで、聞く力、問う力がついていく
- 11 互いに足りない点を補い、助け合ったり、教え合ったりすることができる
- 12 学んだ知識、技能を実際に試したり、練習・実践する有効な活用機会となる
- 13 知識の獲得はもちろん、知識の定着のためのドリルも協力して効果的に行える
- 14 一人ではできないことを分担したり、力を合わせるようになる
- 15 対話の機会が多くなることで「コミュニケーション力」の育成が図られる

(7) 個人思考及び学びを個に返すことの大切さ

- ① 当然ではあるが、学習は個から始まり「個において成立」する。したがって、問題や課題に対し、個がまず自分の頭で考え、それを自己内対話(自分の考えを否定するもう一人の自分との対話)を通して、問題を解決していくプロセスが学習の基本である。そのスタートが個人の思考である。自分で考えないところに主体的な学習はない。
- ② 小集団の話し合いでも、個人思考の段階を抜いた時には、メンバーの中には、優秀な者に頼り自分で考えない“社会的手抜き”(ただ乗り)が起きることは十分に考えられる。そうなった時には、学び合いが個の学力の形成にとって逆効果になっていく。協同学習に入る前の個人思考は重要であり、抜いてはならない段階である。
- ③ しかしながら個人思考で、自分の考えをもたなければ小集団の話し合いに参加させないとしたら、それは横暴である。個人の考えをもつことを話し合い参加の条件にしてはならない。彼が一生懸命に考えたことに価値を置き、むしろそういう子どもほど支援的な風土の中で学習できる小集団が必要なのである。
- ④ 自分の考えをもてない子には、教師の個別支援が必要である。そして、話し合いの場面では、「先生に教えてもらったことですが、…」ではじまる意見でも参加には十分である。
- ⑤ 個人思考も、「そこで完結する(自分なりの答えを出す)」のか、次の「集団場面」に向かうための思考なのかによって意味合いが違ってくる。後者であれば「どうしてもこのことは友だちに伝えたい」という視点からも、ぜひ考えさせたい。
- ⑥ 協同学習がいくら活発に行われても、授業展開において、教師に、学びをいかに「個に返すか」の意識がなければ、学力の定着が不十分になる。

- ⑦ 「個に返る」ということは、その時間で学んだことや、考えたこと、わかったことを自分の中で再構築し、自分なりに“表現する”ことで「個に返る」と考えてよい。授業では「確認問題等」、学習成果を個に返すための「振り返り」の手法は多く開発されているので、その時間のねらいや内容に合わせて選択したい。高いレベルでは、本時の学習からの今後に生きる教訓を導き出してほしい。

(8) 相手の話を聞くことの大切さ

- ① 学び合いの基本は、まず相手の話に耳を傾ける(傾聴)ことであること(そうでなければ自分の話も聞いてもらえない)を強調し、それはどんな場面でも大事なことを、教師がお手本となり教えていく。(身を乗り出し、体全体で話を聞こう)
- ② 相手の話を聞く時には課題をもって聞き、聞きながらの動作(うなずき等)を含め、何らかの反応(「自分の考えと同じ」でもよい)を示してやることまでを、話を聞くこととしたい。(アクティブ・リスニング)
- ③ 教師も子どもも相手の話を心を込めて聞くことが、学級や学習集団の風土づくりのスタートであり、またゴールと言ってもよい。このような学級の人間関係はよく、すこぶる居心地がよい

(9) 班から全体への発表場面での留意点

- ① 全部の班の発表にはこだわらない、次の時間や一日の時間割の中で班のバランスをとる。また後の発表の班は、前の班と同じ意見は発表しない
- ② 全体で意見がいくつかが出ることが予想される時には、一つの班からは一つの意見を出すようにする
- ③ 発表は、書いてあることをそのまま読むのではなく、よく意味が伝わるように表現を工夫したり、「これはぜひみんなに聞いてもらいたい」という内容を発表する(必要により根拠や理由などを添える)
- ④ 時間の問題から口頭発表ではなく、班の意見が書いてあるボード等を読み合うことで、発表に代えることもある。その際には最低一つは質問を考えることを義務づけると集中して読むようになる
- ⑤ 時には両論併記があってもよい。また、他の班にどう考えるかの問題提起や問い掛けなどがあれば、素晴らしい発表になりその後の話し合いも深まる。

(10) 全体で話し合う場面での留意点

- ① 各班から出された意見は、まず、似たもの同士をグルーピングし“見出し”をつける。この作業はぜひ子どもにさせたい。その後、関連付けや重み付けをみんなで考えていく
- ② 出された意見に対しては、積極的な質疑応答を通し、子ども自身による課題の解

決に向かわせる。教師のよきコーディネートが必要である

- ③ 教師は、小集団の場面では、全体場面に出してもらいたい意見や、対立する意見などをチェッし、それらが全体に出てくるようにする。時には全体場면을盛り上げ深めるための、班や子どもへの“しかけ”や“仕込み”も必要である
- ④ 全体場面のうち子どもが進行できる学習場面は子どもに任せる
- ⑤ 全体場面における結論を確認し(まとめ)、それを個に返す場面を必ずとる(振り返り)。その時間の確保と工夫を常に考えていく

(11) 勉強の苦手な子ほど、友だちと協同で学ぶ場面を待っている

唐突ではあるが、学び合いをやらうとする気のない教師、学び合いについての実践の苦勞のない教師ほど、子どもが主体となりみんなが話し合いに参加しているにもにもかかわらず、教師の想定した結論が出ないからと言って、「話し合いはあるが学びがない(私語だけに終始していればその批判は当たっているが)」、「活動あって学びなし」などと、学び合いを否定するような言い方をする。また、初期の段階からいきなり高い理想を求め、話し合いや学び合いに過度な要求をしてしまう傾向もある。

そしてそれができないと、やっぱり学び合いはだめだ、教えるべきことはしっかり教えなければならぬと嘆き、学び合いの欠点のみを指摘していく。教師がそういう姿勢であれば学び合いは簡単につぶれてしまう。アクティブラーニングもきっと同じであろう。

子どもが主体的に活動していれば、そこには必ず何かしらの学びはあるはずである。教師の想定した学び以外は学びとして認めないのであれば、一斉指導の理念と何ら変わらず、むしろはじめから導入を考えない方がよい。

またそれは同時に、学び合いで救われ、学習に参加しようとしている子どもを同時につぶしてしまうことでもある。ある意味では、子どもとの根比べが学び合いの指導なのである。現在では、研究面からは、「学び合い」による成果(知的側面、人間形成的側面)は学問的にも立証され、そのことは経験的にも多くの教師が実感している。

学び合いはまず、「集団で学ぶことによさが発揮できる学習活動であれば、すべてよし」とすることから徐々に育てていきたい。問題の答え合わせをしながら隣の子から教えてもらったり、話し合っ友だちが自分と同じ意見であったことがわかり、安心して次のステップに進むという例は授業ではひんぱんに見られる。まずそこからでよい。

また学び合いが一番得意とすることは、考えの練り上げではなく、相手から触発を受けたことによる自分の考えやアイディアの表出である。一人で考えている時とは比べものにならない考えやアイディアがたくさん浮かぶ。(ブレインストーミング)

そこで強調したいことは、学び合いを通した一人一人の実質的な学習参加である。学級全体の前では自分の考えを発表することができなくとも、その場面では必ず発表することができる。わからないことを素直にわからないと言え、遠慮なく教えてもらえる、友だちに励まされて学習が進んでいく等、子どもが協同で学習することのよさを少しずつ実感することで、子どもたちは学び合いを楽しみにし、手順も上手くなり定着していく。

それと並行するように、個の集団への貢献による意欲の高まり、メンバーとの人間関係づくりの促進などが大いに期待できる。

そして、伸び伸びした雰囲気や遠慮なく活動ができることは、成績下位者にとっては何よりである。そうでなければ、彼らの学力は決して伸びていかない。

(12) 学び合いによるねらいの達成度を評価するための評価方法を明確にする

学校改善のためのRVPDCAのマネジメントサイクルは、学校の教育活動の中で一番大事な授業でこそ機能させなければならない。そのためには、どんな形であれ、マネジメントの中核は授業のねらいの達成度を測る授業評価である。

授業の結果を分析することで、子どもの学習成果や問題点を明確にし、そして更そこから授業改善のための手だてを導き出し、それをいかに実践に移すかが重要になってくる。

授業評価に対する姿勢としては、あくまでも結果についての言い訳や弁解をせず、授業の事実を大切にし、その事実から多くを学び、そこから授業を厳しく見直すということが大事である。そのためには、どうやって評価するのか、その評価方法が肝心である。

明確な評価方法の伴わない評価は、いくら立派な文言が並んでいても、いわゆる、“評価”にはなっていない。

例えば研究授業の指導案でも、評価者となるべく参観者が複数いるにも関わらず、視点を定めた役割分担がなかったり、参観者の評価方法が明示されていない指導案も目立つ。

またふだん参観者がいない授業者一人だけの授業であっても、子どもからの評価など採用できる授業評価の方法はいくらでもあり、必ず事前にそれを明確にして授業に臨みたい。

そこで大切なことは、授業における知的な学習成果以外の集団形成面や子どもの人間形成面についても、授業のねらいに合わせて評価の観点を定め、具体的な評価方法を予め明示した上で授業に臨んでほしいことである。中心的には、学び合いがどのように行われ、どんな成果があったかを確かめることである。

そのためには、学習者自身による評価も欠かせない。一般にこれまで現場でみられた、教師の感覚的な評価で済ませていたこの観点からの評価を、ある程度の客観性をもってやらない限りは、学び合いの充実や、真の意味での授業改善はいつまでたってもできない。

そこでは当然、「一人残らず全員がいかに学習に参加したか」、「わからない者をみんなでどう助けたか」などが、重要な評価のポイントとなる。

< B 子どもへの具体的な指導からの視点 >

6 子どもがアクティブなパーソナリティとなるような働きかけ

子どもたちがアクティブに学ぶためには、子どもたちの性格も受動的な性格よりも能動的な性格の方が向いている。しかし子どもの性格が、「受け身」か「能動的」かはもって生まれたものもある。無理して変えようとしても簡単に変えられるものではない。そこで、教育者として忘れてはならないことは、子どもがすでにもっているものに依存するのではなく、ふだんの授業や生活の中で、「少しでも能動的になるよう個のもつパーソナリティへ働きかける」ことである。さまざまな手を尽くして徐々に能動的な子どもにしていきたい。

- ① 授業でアクティブな学習を展開するには、子どもの性格が「消極的」ではなく「能動的」である方が望ましい
- ② 他に対して自分から働きかけることや他と協力しながら仕事を進めることを得意としている子どもは、コミュニケーションや人間関係づくりも得意としている。

- ③ しかし現実には、むしろ上のようなことを不得手としている子どもが増えている。教師の一方的な指導によって受け身な子どもを育てているという側面も否めない。
- ④ アクティブ・ラーニングでは、能動的な性格の子どもを前提にするのではなく、むしろアクティブ・ラーニングを通して能動的な子どもを育てていくという発想が必要である。

(1) 「アクティブ・ラーニング」に向いている子どものパーソナリティ

子どものパーソナリティはいわゆる「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。

「アクティブ・ラーニング」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る。しかし「アクティブ・ラーニング」は、学習を通して、受け身な子どもを能動的にしていくことを視野に入れていることも忘れてはならない。

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、特に学校行事などでは、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みられる。

例えば中学校では、それら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つ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アクティブ・ラーニングの実践は、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、学年が進むほどよく手を挙げ、協力し合い活発な授業が展開されているのである。

(2) 小集団学習とメンバーのパーソナリティー

小集団での学習は通常、子どもの自主的・協同的な学習を期待している。そこで、それを支える基礎的な要素として「構成員(メンバー)のパーソナリティー」の問題がある。

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。

小集団が前者のような構成員から成り立っていれば、コミュニケーションも活発になり学習の効果がより上がることはもちろんである。しかしながら、現実には、むしろ後者のような性格の子どもが次第に多くなってきている。

そこで、そのような子どもに対しては、ふだんの学校生活の全体を通し、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。

また、このことは教師だけでできるものではない。支援的リーダーを中心とする他のメンバーの援助が必要である。それとなく働きかけたり、小さな成功をみんな喜んでやることが大事である。そして重要なことは、それを理屈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また、小集団活動の優れた点である。

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

- ① 面倒くさがりで、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な者
- 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ので、自分の性格のことを外部から理屈で言われたところで、生き方の問題なので納得し変えることはない。それには体験を通してそのよさを実感させていくしかない。

(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。

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。

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を自分の方から始める努力をさせたい。

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。頭で考えていても実際の行動にならなければ自信も生まれず、パーソナティーの変容にはつながらない。失敗しても恥をかかないような挑戦場面を出来るだけ多く用意し、それを身近で見守り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。

7 学習への取組をアクティブにするための学習方法の習得

アクティブ・ラーニングでは、一斉指導のように受け身ではなく、学習者が自分で考えながら、自主的に学習を進めなければならない場面が多くなる。学習のやり方がわかれば安心して、そして自ら進んで勉強に取り組める。

- ① 学習者は誰でも学習のやり方がわかれば、それに背中を押され、アクティブになれる。問題意識は高くとも、やり方がわからないために尻込みしてしまうことも多い。
- ② アクティブ・ラーニングでは、ただ教師の指示通りにやるのではなく、学習のインシヤティブが学習者に移る。それだけに、学習の進め方を理解しているかどうかは、推進上の大きなポイントになる。
- ③ 学習方法は、授業中の学習、協同学習の進め方や深め方、コミュニケーションの技能、一人学習のやり方、家庭学習の方法など多岐にわたる。当初はマニュアルも必要である。
- ④ 子どもが方法を習得するためには、訓練も必要である。そのポイントは、それを授業から取り出し「訓練」として行うのではなく、いかに課題追究に向けての授業に溶け込ませて行うかである。

(1) 学習方法習得についての基本的な構え

① アクティブ・ラーニングにはこれまで以上に方法の指導が必要

- ・一人学習でも授業でも原則は同じであるが、アクティブ・ラーニングでは、子どもが学習の主体となり、そこから学び方も体験的に身に付けることを前提とするだけに、これまで以上に学習方法の指導は重要になる。
- ・問題解決力重視のアクティブ・ラーニングでは、問題解決的な学習の進め方の基本は子ども自身も習得しておく必要がある。それでこそ、学習に対し主体的になれる。

② コミュニケーション技能や協同のためのスキルの習得

- ・協同で学ぶ効果を挙げるには、そのためのスキルの習得が必要であるが、「話すスキル」、「聞くスキル」、「話し合うスキル」は全員がどうしても身につけておきたい。
- ・KJ法やファシリテーションから学ぶべき点は多い。

③ 小集団学習では、とりわけ司会の技量は重要である

- ・高い結論や合意形成に向けたメンバーへの働きかけと議論のコーディネート、全員参加のための運営、弱い子をさりげなく助ける心遣い等が大事な仕事である
- ・司会の技術の習得の機会があくまでも、授業での課題追求を通してである。

④ 集団で学習するためには、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のルールは最低限必要である。
- ・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きたい。
- ・ルールは教師が気持ちよく授業をするためではなく、子どもたちが力を合わせて学習するためにはぜひ守りたい約束だと強調していく。
- ・これらのルールはペナルティを伴う規則ではなく、身に付けたいマナーとしてじっくりと指導し内面化させていきたい。

(2) 学習内容に即した授業の進め方を子どもも理解する

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、中学校であれば入試勉強のし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子どもほど成績がよいことを経験的に知っているからである。

しかし、授業での学習の進め方となると、それは教師の専決事項で子どもには必要ないと考える教師が途端に多くなる。授業は、子どもが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。

授業は子どもが自主的・協同的に学習するものだとすれば、授業は子どものイニシャティブで進められることが多くなる。それには、子ども自身がやり方を身に付けていることが必要になる。やり方を身に付けているのといないのとでは取組み意欲が全く違ってくる。

例えば、内容的には問題解決のプロセス、技能的には司会を中心とする話し合いのし方や発表のし方、ノートの取り方などが必要である。しかし、子どもにも研修や訓練の機会がないといつまでたっても上達せず、学習も受け身のままとなる。他学級の見学や係ごとの研修会なども効果がある。ぜひいろいろなやり方で子どもの研修を工夫したい。

また、教師は学習内容や教材に応じた授業の、効率的でかつ全員を授業に参加させるための進め方がある程度パターン化するなどし、授業の進め方の理解を容易にさせていく。

授業がその都度どう展開するのか子どもが予想できないようでは、自ら進んで安心して学習に取り組むことはできない。授業の進めがわからなければ、子どもはいつまでも受け身の学習を強いられることになる。

とりわけ、教科に応じた問題解決に向けての手がかりのつかみ方、問題へのアプローチのし方、自分なりの考えの持ち方、問題解決までの道筋等を重点的に指導していきたい。

例えば問題解決的な学習においては、特に次のような「スキル」を意識して指導し、理解させていきたい。そうすることで、授業へのスムーズな全員参加が期待できる。

○ 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 問題の感知のし方、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し方や情報収集の方法とその集めた情報の

必要性の判断のし方の理解

- 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）の分析のし方やそれを絞り込んだ上での核心となる問題（課題）設定のし方の理解
- 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

(3) 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、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は、どうして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、自分なりの勉強のやり方を十分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と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、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、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、小集団学習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。

(4) 他と力を合わせる方法も重要な方法指導のポイント

自分たちで学習を進める場面を与えられてもそのやり方やルールが身につけていなければ、子どもは時間を無駄に過ごすばかりである。他とどう力を合わせればよいかも、子どもが身に付けなければならない重要な学習方法である。

その学習の手順については、一般的なマニュアルの他に慣れるまでは、その時間その授業場面用の学習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、友だちと学ぶことに慣れてくる。

ところで、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てくる。教師のメンバー全員への細心の注意と配慮が必要である。学級の実態によっては小集団学習を導入しようとしても、それが、結果として特定の子どもの孤立を際立たせることになり、人権上導入でき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ペアやトリオなども気軽に活用しながら、小集団学習に当たり前のように取り組めるようにしたい。

そのためには、「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、学習、話し合いへの全員参加と内容の深まりを生み、一人一人の学力形成につながっていく。

(5) ノートの使い方や家庭学習のし方を一人一人に習得させたい

効果的なノートのとり方や使い方，話し合いの記録のし方などを習得させることで，学習活動が効率的に行われ，知識の定着にも大きく貢献する。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てつまづいている子どもは多い。教師は一人一人に即して具体的な指導を積み上げていきたい。

例えば，自分で立てた目標をクリアすることで勉強が楽しくなるような一人学習のやり方などを教えたい。わからない時にどうすればよいかの対処のし方もいくつか教え，そこで停滞したり，あきらめてしまわないような方策も伝授したい。

また，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，家での勉強のし方を子ども同士お互いに発表し合い，参考にする機会もぜひとりたい。

また教師も，子どもが家庭で実際に使っている参考書等を見て使い方をアドバイスしたりするなど，ていねいに相談にのりながらアドバイスを送りたい。

8 課題解決に貢献するための一人一人への役割分担と教師や友だちからの期待

- ① 人間の喜びの大きなものに“人の役に立つ”ということがある。逆に集団の一員でありながら，何も役割が与えられていなかったり，期待をされていないとしたら，これ以上切ないことはない。そんな状況におかれている子どもに，アクティブに学習しようと働きかけても無理な話である。
- ② 子どもはグループの一員として，課題の解決に向け自分の果たすべき役割があり，メンバーからの期待を受けてこそアクティブな気持ちになれる。そこでは自分の“責任”を果たすことも同時に学ぶ。
- ③ 教師は自分の都合ではなく子どもの立場にたち，「成績のよい特定の子どもへの役割集中ではなく，全員の子どもに役割分担をし期待をかけること」が大事である。
- ④ 上のことを意図的に設定できるのは，一人一人が自分の役割を果たすことで集団の課題解決に貢献する小集団学習の場面が最適である。

(1) 集団内においては，特定個人への役割集中ではなく役割分散がなぜ必要か

例えば小集団の中の役割分担をみた場合に，班長にすべての役割が集中している場合と，司会係，記録係，発表係・・・などの役割が一人一役という形で分散している場合がある。

役割を遂行することは，そのことに関しては責任があると同時に権限も有しているということである。したがって前者の場合には班内におけるあらゆる責任と権限を班長一人が負うとになり，それができる子どもは必然的に限定されてくる。また時にはその重圧に耐えられない子どもも出てくるのである。

一方で役割のない子どもは班での学習や活動には，つい無関心となり，場合によってはマイナスに働くこともでてくる。そこでは主体的な学習，アクティブな学習は望むべくもない。その一番の原因は，「班長は先生やみんなに期待されているが自分は期待されていない」という心理的な要因である。

そこで，役割の集中を避け，全員にいろいろな役割を体験させることで，一人一人の能力や才能を伸ばし，合わせて集団への貢献感をもたせたい。できるだけ役割は交替し，できない場合には責任を押しついたり，無理強いなどはせず，みんなで助けたり補完したり

することに価値を見だし、その機会にメンバー同士の協力関係や信頼関係をより強固なものにしていく。これが一人一役の本当の意味である。

(2) 学習時におけるリーダーの役割は誰もが果たせるように

自主協同学習(アクティブ・ラーニング)では、自分たちで学習を進める場面が当然多くなることから、学習リーダーが大事になってくる。しかし上でも述べたが、そこでの役割が何でもかでもリーダーに集中するようでは、リーダーの負担が重くなると同時に、他の子どもはすべてリーダーに任せ、自分が責任をもってやることがないために成長しない。

ところで、一口にリーダーと言っても、暗黙のうちにどのメンバーも認める集団を中心となって動かしているリーダーと、班の司会のように一つの役割としてあるものとは、分けて考えていきたい。

役割としてのリーダーシップは、どの子にも身に付けさせたいどうしても必要な資質である。これは経験によってしか身につかない。司会の役割などは、他のメンバーの優れたフォロアシップさえあれば、誰でもができるようになり、慣れてくれば自信もでてくる。

さらに、もしもつまずいた時の助けや、失敗しても容認し再びチャンスを与えてくれる雰囲気さえあれば、学習を苦手に行っている子どもほど、自分の役割を一生懸命果たそうとする。それは、彼らを学習に向ける大きな力になっていくはずである。

(3) 役割遂行による「自己肯定感」と「自己有用感」の感得

授業の最終的な目標は個の学習の成立による学力の形成である。自分が努力して「できた」、「わかった」、「自分はやればできる」といった実感は、学習場面を通した自己肯定感の感得につながっていく。

ところで、授業は学習集団の中で行われる。そうであるならば、子どもが他と関わりながら力を合わせて学ぶことの喜び、切磋琢磨しながら学ぶことの意義、自分も参加しながら集団で学ぶ楽しさなどが実感できる授業をできるだけ多く展開させたい。

それには、集団の中で自分の存在が認められ自分の役割を果たす場面があることが重要になる。特定の者だけに役割が集中しているようでは、他のメンバーは“その他大勢”ということになり、主体的な学習、アクティブな学習は望めない。

授業における自己の役割遂行の代表的な場面は、「学び合い」の場面である。子ども同士の学び合いを通して「多様な考えやアイデアを出し合う」、「一人一人の考えを基に交流し、より高い結論を得る」、「教え合うことで、互いの理解を深める」などの場面で司会をしたり意見を発表するなどして、自分の役割を果たしていくのである。

さらに、「同じゴールを目指し互いに競い合い、最終的には全員がゴールする(切磋琢磨)」などの学習を展開させることで、互いに認め合い、高め合う授業の実現が期待できる。そのことは、結果として個の学力向上にこの上なく貢献していく。

また、アクティブ・ラーニングの中で行われることが期待される、互いに認め合ったり、高め合ったり、とりわけ励まし合ったりする交流(コミュニケーション)は、学習を促進させるばかりか、人間関係づくりや個の人間性の向上に大きく貢献する。

なぜならば、そこでは自分ができたというよりも、役割遂行を通して集団での課題解決に貢献し、みんなの役に立ったという貢献感や自己有用感をより感得することになるからである。自己有用感とは他との関わりなしに育成していくことは困難である。子どもの資質形成の大きなポイントとなる。

(4) 例えばどんな形で役割の分散がなされるか

① 「本日の司会，記録」をその日の朝に決める

全員が役割を経験し遂行できるように，朝学活で「本日の司会」とか「本日の発表係」などを決め，誰でもが班内でその役割が行えるようにする方法がある。

ある小学校では，「今日のリーダー」という名称を用いてその子が班の司会をするなどし，毎日役割を交代させている実践がみられる。

そこでのポイントは，たとえ力の劣る子どもがリーダーになっても他のメンバーが優れたフォローアップを発揮し，その子がリーダーの役割をみんなと同じように遂行できるようにさせることである。

また，学習を苦手に行っている子どもほど，役割を与えられれば一生懸命それを果たし学習に参加しようとする。そのことは，彼らを学習に向ける大きな力になっていく。

② 全教科の学習係を班で分担することで全員が学習係に

「自主協同学習」の実践では，学習係という名称で一つの係が全部の教科をカバーするのではなく，普通は教科ごとに係を設け，しかもそれを班で分担するようにしている。したがって，学級の全員に教科の学習係が班を通して分担され，それぞれの教科でその役割を果たすことになる。この活動は，「自主協同学習」の実践のキーポイントにもなっている。

ある中学校では全校体制のもと，3年生のリーダーシップで全クラスの教科係毎の交流会(研修会)を定期的に関き，生徒が実践的な研修を深めている例がある。

また通常，班は教科係の他にもう一つ生活係(掲示係等)を分担し引き受ける。

③ 班内での一人一役，役割遂行時は班のリーダーとなる

この仕組みも「自主協同学習」の実践においては，特徴的で大事にしているシステムである。班内の一人一人に役割を分担するのである。

例えば，司会，記録，発表，連絡，準備，調査などの役割を分担し，班の活動をスムーズに行い，しかもそれぞれがその仕事を通して班に貢献するのである。

従来型の班では，班長や副班長という名称が使われ責任や権限がそこに集中しているが，他の者は指示を受けて活動するだけだったり，傍観者となっていた。ここでは，一人一人がその役割に関しては，リーダーとなり権限と責任をもって仕事をする。

④ 特設の班，臨時の仕事分担，特設委員会 等

「自主協同学習」の実践では，学級で編成された4～5人の基礎班による交流や活動を重視し，学力づくりや人間関係づくりをはじめ，そこでの成果を大事にしている。

しかしながら，子どもは最終的には，必要に応じて誰とでもどんなグループでも活動できることを目指す。そのためには，特設の班や臨時の仕事分担などはとてもよい機会となる。

また，行事や特別な活動に際しては，希望者による特設委員会(スタッフ制の採用)を組織し活動のリーダーシップをとらせることは，一人一人を生かすという面からはとても効果的な方法である。

9 子どもを安心させアクティブにさせる，教師の民主的なリーダーシップ

教師は，単に教師であるという立場や権威で子どもを従わせようとするのではなく，子どもとの信頼関係に裏付けられた教育的な関係で子どもを動かそう，活動させようとしなければならない。

- ① 勉強が不得意な子どもほど“怖い先生”を嫌う。答えを間違うと叱られる，言う通りにしないと怒られる，ひどい時には，理由もなく何時怒鳴られるかわからない，こんな教師にもたれた時には，子どもは不安で学習に集中できない。
- ② アクティブ・ラーニングを展開するには，子どもが伸び伸びと学習できる教室であることが一番である。そのために教師は，「立場に基づく威圧や強制ではなく，教師の民主的なリーダーシップで子どもを導いていくこと」が，何より肝心である。

(1) 授業における教師のリーダーシップの意味と重要性

集団にはリーダーが必要であり，リーダーのありようで集団目標の達成度も左右される。授業におけるリーダーは言うまでもなく教師である。教師はリーダーシップを発揮しながら，子どもを授業のねらいの達成に向かわせる。子どもの側から言えば，リーダーを中心として課題解決に向かっていく。そこで問題となるのは，授業における教師のリーダーシップの質及び発揮のさせ方である。

子どもが主体的に協同しながら学習を進め，課題を解決していく(アクティブ・ラーニングの実現)には，課題遂行的側面(パフォーマンス機能)と集団維持的側面(メンテナンス機能)の両面からそれに相応しい教師のリーダーシップのあり方，わけでもあまり注目されることのない，授業における集団維持的な視点からのリーダーシップがもっと重視されなければならない。

なぜならば，この機能が授業における課題達成にも大きく関わるとともに，授業を通した集団の人間関係づくりや，個の人間性の育成を決定的に左右するということが実証されているからである。

(2) 旧来の一斉指導における教師のリーダーシップの問題点

旧来の一斉指導でみられた教師のリーダーシップの典型は，次のようなものである。

※ 旧来の一斉指導でみられた教師のリーダーシップの特徴

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

このようなリーダーシップは、グループダイナミクスでいう「専制的リーダーシップ」に分類され、結果としてメンバーに次のような行動傾向が現れやすくなると言われている。

※ 教師の専制的なリーダーシップの結果現れる子どもの問題行動の例

- ① リーダーに従っているうちに、あらゆることをリーダーに依存してしまう行動が多くなり、自分で考え判断して行動する習慣が形成されていかない
- ② 集団に対する個の欲求不満がでてきた時には、自分たちの責任というよりリーダーへの不平、不満、リーダーへの攻撃的言動となっていく
- ③ 集団の中では、リーダーに認められることが大事なので、周囲の友だちよりもリーダーの注意を引こうとする行動が多くなる
- ④ メンバー同士は競争させられることが多くなり、そのためライバル心が昂じていくので、メンバー間での攻撃的、防衛的言動が多くなる
- ⑤ 授業での教師の専制的なリーダーシップがモデルとなり、学級の子どもの中にも序列ができたりし民主的な人間関係が構築できない

授業を通じた教師のリーダーシップの結果として、上のような子どもの反応や感情的傾向を生みださせることは決して望ましいことではない。集団形成や子どもの人間形成にとってもマイナスに働くことは必定である。

とりわけ学習の苦手な子どもは、「勉強がわからない」というストレスの他に「教師の圧力からどう逃れるか」というストレスも同時に抱え込むことになる。これではアクティブ・ラーニングなどは望むべくもない。

さらに問題なのは、専制的な教師は、子どものそのような問題傾向は子ども自身の問題で、自分の指導の結果であったりそれと密接な関係があることに全く気が付かないか、気付いても認めようとしない。ここに、学校現場の抱える別な意味の大きな問題があり、子どもの問題よりもその解決は難しいと言ってよい。

(3) アクティブ・ラーニングで期待される教師のリーダーシップ

授業において子どもが主人公となり、メンバー同士が協同しながら課題解決に向かうアクティブ・ラーニングを展開するには、メンバーがリーダーに依存するのではなく、リーダーへの同一化を求めるリーダーに対する好意的、信頼的言動の増大が望まれる。

教師には、具体的には次のようなリーダーシップを発揮することが期待される。

※ 授業で期待される教師のリーダーシップの例

<課題解決的側面>

- ① 授業の計画を、学習者の経験や興味・関心をできる限り把握した上で、それを生かして立案し、場合によっては学習者の参画によって行う
- ② 教材設定や課題設定を工夫したりして、学習者の意欲や問題意識を高めることに重点をおき、できれば問題(課題)は学習者自身の手によって設定させるようにする
- ③ 教師による一方的な教え込みを避け、学習者が自分で学びとれるよう、学習の展開を一部、学習者の自主性や協同性にゆだねる場面(典型的なアクティブ・ラーニングの場面)を設ける

- ④ 課題の解決に向かっては、教師の敷いたレールにのせるのではなく、学習者の思考や意見、発言を生かし、それらを構造化し深化・統合するような授業展開に心がける

＜集団維持的側面＞

- ① 課題の解決に向けてはあくまでも妥協のない厳しい姿勢、授業への全員参加については「一人残らず」という温かくも厳しい姿勢を終始一貫もち続ける
- ② 遅れがちの子やできない子、特別に支援を要する子への事前の準備や学習中の手だてや配慮を常に考えながら授業を進める
- ③ 学習者同士が尊重し合い、困った時には支援し、課題追求を通し高め合うような民主的な雰囲気の中で学習が行われるよう、そのための指導、気配りを怠らない

上のようなリーダーシップは、「民主的なリーダーシップ」であり、メンバーには安心できる雰囲気とリーダーへの信頼の中で、支持・承認・期待的な学習者同士の相互作用を生起させる。

もちろんこの中では、学力づくりとともに、集団の人間関係づくりも推進され、子どもの人間形成的な側面での成長も同時にみられる。

民主的なリーダーシップはリーダーシップの後退ではなく、授業における本来目指すべきリーダーシップのあり方であり、リーダーの基本的な二つの機能である課題達成機能と集団維持機能の両方を同時にバランスよく働かせようとするものである。

このような教師のリーダーシップのもとでは、子どもは「しかたなくやらされる学習」から「自分たちで進んでやる学習(アクティブ・ラーニング)」へと意識や行動が変わり、個も集団も成長していくのである。

とりわけ、勉強の不得意な子どもは“いつ先生に叱られるかわからない”という不安から解放され、安心して伸び伸びと学習に取り組むことができる。

10 子どもを選別するための評価からどの子もアクティブにさせる肯定的な評価

評価は何のために行うのか、いくら客観的であろうと、子どもの意欲がわからない評価は何の意味もない。評価する側もされる側も、それにより現状の理解を深めるとともに、確かな改善情報を得ることに力を注ぎたい。元東大教授の東洋氏は、教育評価は「清く正しく愛深く」と言っている、核心は言うまでもなく“愛深く”である。

- ① 子どもは教師から肯定的な評価を与えられることで達成感を得、学習や活動への意欲を増していく。教師は「子どもを選別しラベリングするための評価から子どもに意欲をもたせる評価へ」と転換していかなければ、アクティブ・ラーニングを評価の面から支えることはできない。
- ② 評価基準を個の外におく評価(ある基準を決めて評価する絶対評価や集団内の位置を表す相対評価)では、全ての子どもを肯定的に評価することはできない。評価基準を個の内部におき、進歩や成長の度合いを評価する個人内評価や目標に向けてのマイルステップを刻む到達度評価を駆使し、やる気を持たせたい。

(1) 一人一人に即した学力の多様で肯定的な評価で、次への意欲を高めたい

学力評価はテストの点数がすべてと考えているとしたら、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」、「集団の中でどのくらいの順位なのか」という従来から重視されてきた標準的な基準による絶対評価や集団内の位置を示す相対評価では、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。

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たい。もちろん具体的な事実に基づくしかも温かな評価でなければ子どもは納得しない、それが評価である。そうでなければ、学年が上がるにつれ多くの者がどんどん学習から落ちこぼれていく。

そのためには、「正解ではなかったが、どこまでできたか」、「どうやってできたか」、「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」など細分化された到達度評価や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、ただの激励ではない確かな評価としてその子に与えることができる。

つまり評価の側面から子どもたちを学習に向かいアクティブな状態にすることができるのである。その努力を怠れば、彼はだんだんと学習意欲をなくしていく。

その評価内容としては、もちろん学力の知的側面、情意的な側面を中心とするが、そしてさらに望ましい学習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」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。

ペーパーテストでは測れない、子どもの学習過程を含む多様な姿を評価するために必要なことは、教師は子どもにできるだけ寄り添い、子どもと目標を共有し、きめ細かく観察しながら必要に応じて軌道修正を図ったり、支援していくことである。

そのことで、一人一人の意欲の向上、学習集団としての成長につながる肯定的な評価が可能になっていく。教師の評価観の転換は、結果的に指導観の転換や指導行動の改善に直結していく。

(2) 個の学びの成立を個に即してみる

授業評価で一番大切な視点は、「この授業は子どもにとってどんな授業だったか」ということである。決して教師のパフォーマンスがどうであったかが授業評価ではない。

子どもの学びを意図的に評価するには、授業のねらいに合わせた簡単なポストテスト(これだけはこの基本的な内容をアチーブテストを用いて行うなど)や授業後のアンケート(参加・関心・意欲・態度・人間関係等)、授業の自由感想を書いてもらうことで十分な資料が得られる。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を総合的に考察したい。

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。

さらに教師はその評価結果を謙虚に受け止め、自分の指導について反省すべきは反省し、改善のための次の手だてを導き出す営みを継続的に行っていくことが、子どもの主体的な学習参加、子どもの学力向上に確実に繋がっていく。

言うまでもなく、客観的な事実に基づく評価を基にした日々の授業改善の連続が、教師としての「授業力」の向上を図る最善の方法でもある。

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。

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。

昨今では、子どもの学力向上を問題にした時、つい教師や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、そこに止まってはならない。

集団を構成しているのは個であることから、もっと個に即した現状、そして進歩や変化、つまずき等を詳細にみていかなければ、学力向上への対策も見えてこない。

教師はこの個の学習成立の問題に正面から向き合わなければ、学級全体としての学力の向上はおぼつかない。

そして授業後の評価においても、その姿勢を崩さず一人一人に即して行うことで、確実な授業改善の手だても見えてくる。

(3) 子どもの側からの授業評価を積極的に取り入れていく

指導の主体は教師であるが、学習の主体は子どもである。そう考えると、授業の善し悪しは、子どもにとって授業がどうだったかで決まる。

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。子どもにとってどうだったかという評価こそが授業評価の意義であり、授業のマネジメントの中核をなすものである。

したがって、たまには子どもに授業の進め方や教師の指導のやり方の評価をさせ、教師の授業改善に役立てたい。

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っていく。

とりわけ、学習を苦手に行っている子どもほど、授業をどう思っているのか、どこでつまずいているのかの「本音」や「生の声」を知ることは、全員参加の授業を実現するためにはなくてはならない営みである。「子どもに授業評価などできるわけがない」というのは教師の思い上がりであり、その姿勢が子どもとの信頼関係づくりの障害になる。

簡単な授業後アンケートや自由感想で十分である。それをどう受け止め、どう生かすかに教師の姿勢が問われるのである。

(4) 到達目標を自分で設定する本来の自己評価と相互評価の活用を

子どもが自分で設定した目標に対し、どの程度達成できたかという本来の自己評価を行わせたい。自分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」という達成感は、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”が何より必要なのである。

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。

自分で事前に評価項目を設定し、それに向かって努力している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、自分でやることを決め、自分でやりできたという満足感を味わわせたい。

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。

また現場では最近特に、子ども同士の肯定的な相互評価がよく行われ、互いに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。これらの取組を一步進め、意見文や学習作文の班内での回し読みをし、感想・アドバイスなどを書き加えるという活動も、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を互いに振り返り、評価することもアクティブ・ラーニングの充実という面からは成果が期待できる。

(5) アクティブ・ラーニングを促す協同学習の評価のあり方

アクティブ・ラーニングは知的な成果として、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。

そしてさらに協同で学ぶからこそ獲得できる、子どもの社会性に育成にとって重要な価値がある。そうであるならば、それはどんな価値なのかを明らかにし、評価していく必要がある。その営みがなければ単なるスローガンで終わってしまう。そのベースにしたいことは、「自分は集団のために何ができるのか」を常に子どもに考えさせておくことである。

具体的には、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(班の話し合い等)に関する自己評価を行い、子ども自身(教師ももちろん)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をより居心地のよいものにする。

協同学習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いたか
- ③ 友だちの考えに何か反応をしたか

- ④ 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
- ⑤ 少数意見も大事にしながら話し合いを進めたか
- ⑥ 批判や反論も遠慮なく出し、より高い結論や深い考えを目指し話し合ったか
- ⑦ 自分の果たすべき役割を進んで果たしたか
- ⑧ 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

(6) アクティブ・ラーニングを支えるルーブリック評価について

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。

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）に対応するように大きく注目されるようになってきている。

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、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、現在ではフィギュア・スケート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。

③ ルーブリック評価の義務教育段階への導入はすでに行われている

ところで近年、ルーブリックを義務教育段階にも適用できるように、その定義を少し広げることで現場にも容易に用いられるようになってきた。その定義は、「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」というものであり、いわばそのエキスのみを取り上げたものにしたのである。これにより応用範囲は大きく広がった。

上のような趣旨でルーブリックを用いることにより、例えば協同学習では、その場面(話し合いの場面等)や必要な要素(聞く、話す等)を取り上げ、それを通して子どもにつけたい力とそのパフォーマンスの評価基準を具体的な子どもの姿として予め明らかにして(通常は3段階で)形成的な評価を行っていく。

そのことで指導者や学習者が協同学習への意識を高め、イメージをより明確にする一助とすることができている。時には学習者による自己評価も取り入れる。今後、ALの実践に合わせ、その評価として様々な実践例が報告されてくることが予想される。どの教員もそのための準備は必要である。

④ 協同学習におけるルーブリック評価の実践例 (H27年度協同教育学会での発表より)

※A 協同学習ルーブリック案の一部紹介

		評価基準		
		A	B	C
評価の観点	① 互恵的な相互依存性	・グループのみんなができることを強く願った	・グループのみんなが目標を達成できることを少し願った	・自分が目標を達成できることを願った
		・目標に向かってグループのみんなとともがんばった	・目標に向かってグループのみんなと少しがんばった	・目標に向かってグループのみんなとがんばらなかった
		・みんなで頑張るとよい結果でると、強く思えるようになった	・みんなで頑張るとよい結果でると、少し思えるようになった	・みんなで頑張るより自分だけで頑張った方がよい結果でると、思えるようになった

◎ 参考(上のルーブリックで挙げている協同学習評価の観点としては)

- ① 互恵的な相互依存性
- ② 対面的な相互交渉
- ③ 個人としての責任
- ④ 社会的スキルや小グループ運営スキル
- ⑤ 集団の改善手続き

～「ケーガンによる協同学習の4つの定義」をベースにしている～

※B 協同学習に必要な、話したり聞いたりするための視点を提示するためのルーブリックの例 (小学校3年)

	内容	よくできた 3点	だいたいできた 2点	不十分 1点
話す①	目を見る	相手の目を2回以上見て話した	相手の目は1回は見て話した	相手の目を見られなかった
話す②	間を空ける	相手の反応を見ながら、話すスピードを考えて話した	「,」「。」の場所を区切って読めた	最後まで読んだ
話す③	時間を守る	1分±5秒以内	1分±10秒以内	1分±15秒以上
聞く①	目を見る	相手の目を3回以上見ながら聞いた	相手の目を1～2回見て聞いた	相手の目を見られなかった
聞く②	うなずき	話の間に、うなずき	話の間に、うなずきや	うなずきやあいづち

	あいづち	やあいづちを3回以上入れながら聞けた	あいづちを1～2回以上入れながら聞けた	を入れられなかった
聞く③	リピート	ほとんどリピートできた	半分以上はリピートできた	3分の1はリピートできた
お礼	お礼を言う	いいところを2以上見つけてお礼を言う	いいところを1つ見つけてお礼を言う	「どうもありがとう」と言う

11 誰一人として置いていかない授業のための「遅れ気味な子」への配慮(真の全員参加)

- ① 遅れ気味な子どもたちは、教師の説明中心の授業でどれだけ置いていかれているか図り知れない。彼らは学習内容が理解できなくとも、ただじっと耐えている。彼らを少しでもアクティブに参加させるには、彼らにもっと関心を寄せなければならない。
- ② できる子だけを相手にした授業は、外から見ているとダイナミックで小気味よい。しかし、どこの教室にもそれに乗り遅れている子どもがいるのが現実である。彼らが探求の主演になった時こそ、本当のアクティブ・ラーニングが行われていると言えるであろう。
- ③ ここでは、「遅れ気味な子への配慮は、すべての子どもの学習にとってもよいことである」という授業UDの理念とその具体的な手だてに学びたい。
遅れ気味な子に対し「彼は授業にはついていけない、個別指導の対象である」とした時には、その時点で教師は授業を工夫しなくなる。全員参加の学習は、口で言うほど簡単はないが、教師には「彼らは授業を離れた個別指導ではなく、どこまでも授業の中で救っていく」という気概が必要である。教師だけでなく学級の子どもたちが「遅れ気味な子」にどれだけ配慮し心を砕くかも重要になる。

(1) 一人一人を実質的に授業に参加させるための心構え

子どもが授業で満足感を得るのは、もちろん「新しいことがわかったり、できたりした時」の知的満足。さらに授業のプロセスで「自分の意見を発表できた」、「自分もみんなの役に立った」、「褒められた」などの情緒的満足。教師の側からすれば、学力づくりのプロセスで「一人一人を生かしながら一人残らず全員がねらいに到達した」としたら、それは素晴らしい授業である。

ところで、現実には、学級にはいろいろな子どもがいる。勉強が不得意の子どももいる。学級集団の全員を実質的に授業に参加させることは、実際には至難の業である。

しかし、彼らを相手にしなかったり、たとえ心の中でも排除したりすれば、その反動がいろいろな形で現れてくる。それは、授業をめぐって起きている問題なので、授業で解決しなければならない。一斉指導では解決が難しいことは目に見えている。いきおい授業以外の個別指導に頼ることになるが、それだけでは限界がある。

したがって教師は、あらゆる手だてを講ずることになるが、学習者が集団を組織していることのメリットをいかに活用できるかが、そのポイントになると考えている。

その方法としてよく見られる例は、ペアや小集団で、できない者ができる者から教えてもらうようなことがある。しかしながら、本当の授業への参加とは、彼が学級としての課題解決に貢献していくことである。

一般には、小集団で話し合う前に自分なりの考えをもたせる時間を取り(教師のサポートが必要な場合があったり、考えが浮かばないこともあるがそれも認め、話し合いには参加させていく)、それを書くことで表現させたり、班内で自分の意見を発表し相互交流をさせながら課題解決に参画することで、授業に実質的に参加していることの実感を味わわせることである。

そこまでには至らなくとも小集団の中で自分の意見を聞いてもらったり、アイデアや活動がみんなに認められたり期待をかけられたりした時に、子どもは情緒的な満足を得ていく。そして、授業を通しながら友だちとの人間関係を深め、学級の一員としての自覚を更に高めていくのである。

いずれにしても教師は、授業では「活動」からの落ちこぼしは一人も出さないという覚悟と手だてだけは常に講じていくことが必要である。

このことは当事者の子どものみならず、他の子どもたちに対しても「指導者としてのあるべき姿」を示す重要なポイントであり、子どもとの何よりの信頼関係づくりにつながっていく。なぜならば子どもたちは、いつ自分がそうなっても「先生は自分を絶対に見捨てない」という確信を得るからである。そうでなければ、子どもたちは安心して学習や活動に取り組むことはできない。

(2) 遅れ気味の子を指導する上で配慮したいこと

全員を学習に参加させるためには、勉強の遅れ気味な子どもに対する配慮はどうしても必要である。しかしそれは、現実には全部の子どもたちにとっても有益なことである。

このことに関しては、授業UDでは様々な具体的な方法が開発されており、そこから学ぶべき点はきわめて多い。

① 勉強は覚えることより考えることが重要だと強調していく

成績下位者は、とりわけ暗記や覚えることが苦手である。そこで、学習はただ暗記したり覚えるのではなく、考えることが大事であるという姿勢を強調していきたい。自分なりの疑問をもち、わかるまで追求していく態度に価値を求め、それを教師が援助したい。

② 発表の苦手な子や考えが浮かばない子どもには

発表の苦手な者はメモを読むだけでもよいので、せめてグループ内では発表させながら徐々に慣れさせていく。彼らの不安の第一は、自分の発表を聞いてもらえるかどうかである。聞き手の態度さえ温かければ、どんな子でも発表できる。

また、考えの浮かばない者には、「考えたことに価値がある」と励ましたり、ヒントを与えていきたい。決して答えや結論だけを与えることはしない。さらに、今は浮かばなくとも、友だちの意見を聞いて自分の考えが浮かぶこともあるので、それも認めていく。

③ 個別の場面では、とりわけ注目しメモをとり意図的な指名に生かす

教師が配慮すべきと思っている子どもには、個別の学習場面ではとりわけ注目し一人一人がどのような考えを書いているか、どこまでできているかなど、できる限り把握し支援したり、必要に応じてメモをとり、授業で生かしていく。(意図的に指名することで)

④ わかりやすい板書は学習活動の大きな助けになる

課題を明確にし、どういう流れで学習しどういうことがわかったかなどが、一目でわかるような板書は学習者を助ける。またその過程では、出された意見を色チョークなどを使いまとめたり、キーワードでくくったり、線で結ぶなどし関連をはっきりさせることで、考えやすく、意見も出しやすくなる。

⑤ 全体場面で討論が盛り上がりつつも、彼らを置いていかないように

全体で盛り上がった議論や討論、解決が行われている時には、教師は余計な介入をせず、子どもに任せた方がよい場合もある。しかし、その流れに乗れない子どもが出てくると判断される時には、教師の出番が必要である。

それは、現時点における論点や明らかになったことの確認、あるいはネームプレートなどを使い自分の立場を明確にしながら進められるような工夫、彼らも参加できるような議論のコーディネートなどを行っていくことが必要である。

特に成績下位の子どもにとっては「仮の考えに仮の考えを重ねること」は理解が難しいので、教師のこの作業は重要である。

⑥ 彼を取り巻く仲間の協力は不可欠である

学級の仲間として彼らを授業から置いていかないために最も重要なことは、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。

そしてそれは、決して“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。彼らにもプライドがある。同じ年の仲間であることは忘れてはならない。

最近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。

協同学習には、「教える者は二度学ぶ」という金言がある。しかしこれは口で言うほど簡単ではない。それには心理的には「困っている友だちを助けることはよいことだ」という気持ちでは決して長続きしない。「自分の持っている力を友だちのために使うことは価値あることである」、「困っている子を見るとそうしないではいけない」、「それが自分の喜びでもある」という価値観をもつことで本物になっていく。

そして技術面では、友だちに教えたり助けるには答えをそのまま教えるのではなく、彼の現状に合わせ彼が考えるための「ヒント」を出し続け、彼が自分の力でわかったという実感を味わわせることを常に考えていたい。

(3) 「学び合い」への全員参加は工夫次第で確実に実現できる

- ① 全体場面ではなかなか発言できない子どもも、間違ってもバカにされない「支持的な雰囲気」の学び合いの中では発言することができる
- ② 話し合う前に自分の考えをもつことがどうしても必要ならば、その時こそが教師による個別の支援が一番必要な時である
- ③ 司会(支援的なリーダー)の配慮で、自分でできることは自分でやり、できないことはさりげなく助けてもらうことで、みんなが同じような気持ちで参加できる
- ④ できない時や困った時に、助けを求めればいつでも友だちが助けてくれるという安心感は子どもの学習参加への勇気を与えてくれる。
- ⑤ 集団への実質的な全員参加及び互いに高め合うためのキーワードは、「応援」「励まし合い」「一緒に」「期待をかけての支援」そして「切磋琢磨」である

< C 学習集団づくりからの視点 >

12 全員のアクティブな学習参加と、より深め合う学習のための学習集団サイズの縮小

一人一人にアクティブな学習を展開させ思考を深めることを全員に保障するには、30名前後の学級集団では限界がある。集団サイズの小さいペアや小集団の積極活用を図ることがそのことの実現への鍵となる。

- ① 教師一人が集団全体を相手にする一斉指導では、教師の話の聞いたり、書いたり、考えたりする学習はできても、自分の考えを表現し相手に伝えたり、コミュニケーションをしたり、互いの考えを批判し合い練り上げるなどという様々な認知能力を駆使しての学習活動を、全員に保障することは難しい。
- ② 教師は、そのようなアクティブな学習を学級全体で行うために「学習場面に相応しい適切な集団サイズを選択する」ことで、学習への全員参加の実現と学習内容のより深い理解を目指す。
- ③ 集団サイズの小さいペアや小集団をいかに有効に活用するか、その活用の仕方を工夫することがアクティブ・ラーニング実践のポイントである。

(1) 集団サイズの縮小(小集団など)による子どもの授業への直接的な参加機会の拡大

学級全体の場面では子どもの発言の機会は限られた者にしか与えられないが、ペアや小集団などの場面では、その機会が全員に与えられるとともに話し合いや活動などでは、少人数故にグループ内での自分の責任を果たそうとする。これらにより、どの子にとっても授業への直接参加の機会が保障されていく。

これは、学習する集団のサイズを学級全体から小集団などに縮小することで可能になる。大きな集団では、全員の主体的な学習参加には限界があることは明白である。このことは、アクティブ・ラーニング実践の大きな要素となっていく。

具体的には話し合いはもちろんのこと、どうしても共同の学習者が必要な機会はいくらでもある。例えば算数であれば、解き方のプロセスを相手にわかるような言葉で説明することで確実に力が伸びていく。国語であれば気持ちや心情をみんなに伝わるような確かな言葉で表現できることで力がついていく。理科や社会は事象の因果関係をみんなにわかりやすく説明できたときに、わかったという実感がわいてくる。

一斉指導であるならば、そのような貴重な学習の機会のごく限られた数人にしか与えることができない。この種の学習はぜひ全員に経験させたいものである。それには説明や考えを聞いてくれたり疑問を呈してくれる相手(集団)が必要なことは言うまでもない。

個人で学習するよりも、他との関わりが生まれる小集団での学び合いの場面を用意することで、個の学びはより主体的・協同的かつ印象的(交流を通じた学びは一般的な記憶としてではなくスペシャルな記憶として残る)になされ、学習内容の定着も学習の満足度も増していく。また、そこではメンバーと学習成果を共有(シェア)できる利点もある。

(2) 時には小集団学習を本番前の練習として位置づける

何事もいきなり本番を求められるとドキドキして容易にできない子どもも多い。授業の

中でも練習の場がなければ、能力の高い子どもしか活躍できない。

ある時は、ペアや小集団での学び合いを本番前のリハーサル、練習の場と位置づけ、それを行った後に本番(全体場面での発表等)を迎えさせたい。その場面を用意してくれることで、本番に勇気と自信をもってやれる子どもは大勢でてくる。

これらは学習集団のサイズが小さいからこそ可能となるのである。全員に練習の機会が与えられ、場の雰囲気も「間違っても恥ずかしくない容認・支援的なもの」になるからである。全員の学習参加や風土づくりの面からも集団サイズに注目することはきわめて有効かつ必要である。

(3) ペアや小集団学習の導入にあたり教師が特に心がけておきたい点

- ① 授業のねらいを明確にした上で、その達成と学習への全員参加を図るために、授業展開の中のどこにペアや小集団学習を位置づければよいか効果的かを考える。
- ② どのようなグループ編成のもとで行うか、編成についての方針を決め、それに合わせた机の配置を考える。(小集団であれば4人から5人までで、基本は学級の生活班を生かすが、必要に応じて誰とでもどんな班でも小集団学習ができることを目指していく。必要以上に編成にこだわると子どもたちは意欲をなくしてしまう。)
- ③ 学習課題、時間のメド、学び合い(話し合い)の手順、学び合いのゴール、学び合いの成果がこの授業の中でどう生かされるか等についてあらかじめ考え、そのことの子どもへの理解のさせ方も合わせて考えておく。
- ④ 小集団学習に必要な用具(小黒板やホワイトボード等のツール) やできれば学習課題や話し合いの手順を大きく書いたもの等を用意しておく。(そこでは子どもたちに学習のイニシアティブが移るので、それが安心して行える様々手だてが必要)
- ⑤ 小集団学習が授業の中核となり、時間をかなりとる場合には個人用のワークシート等も用意したい。
- ⑥ 授業でペアや小集団学習を用いた場合には、そこで完結するのではなく、それを全体の場面とどうつなぐかを十分に研究する必要がある。全体で学習を深め、学んだことを確認し、その成果を個に返すためには、全体場面はきわめて重要である。
- ⑦ 小集団学習の場面では、子どもの思考や結論も次の全体場面を見据えたものにならないといけない。(「このことはぜひみんなに伝えたい」、「これはみんなに聞いてみたい」)子どもにこういった学習習慣をつけていくことで、小集団と全体の場面が確実につながっていく。
- ⑧ 教師も小集団の場面では、次の全体場面が効果的に展開されるような“しかけ”や“仕込み”をしながら班ごとの指導をしていきたい。(全体学習に必要な意見は必ず出るようにする。対立意見やそれを基に考えを深めることができるような意見が出されるよう働きかけていくのである)
- ⑨ 授業にペアや小集団学習を導入しようとする際には、まず教師自身がその効果的な進め方や種々の方法の特徴などを十分に理解しておく必要がある。
- ⑩ ペアや小集団は、学習をある程度子どもに任せるのである。導入当初は思うように成果が上がらないこともある。だからと言ってすぐに止めるのではなく、長い目で見てやらなければ育たない。少しずつでも子どもによさを実感させることである。

(4) ペア学習についての留意点

- ① 二人のうち必ず自信のない方から話や発表を始める。それを受けて相手が話す(説明する)ことで学び合いが生まれる。逆であると、相手は話ができなくなったり、聞いただけでわかったような気になる。
- ② 一人ずつ話す時間を確実にとり、どちらかの一方的な話にはならないように。なお、ペア学習に使える時間は予め示し、必ず守るようにする。
- ③ 当初は学年に応じて答え合わせや音読の聞き合いなど(二人いないとできない学習であれば何でもよい)で十分である。交流では、できるだけ相手のよい点を具体的に伝えてやることを習慣化させたい。人間関係づくりには何よりである。
- ④ 教える方になった側は、答えをそのまま教えるのではなく、極力「ヒント」を出し、相手が自分の力でできたという実感を味わわせたい。(ヒントをどう出すかを考えることが「協同学習」で言う“教える者は二度学ぶ”ということの核心である)
- ⑤ 学習の成果は必ず「ペアのもの」として扱う。指名して発表させる時には個人ではなくペアを指名する。そのことで子どもはペア学習の意義を感じていく。
- ⑥ 時にはペア学習のやり方のモデルを事前に示してから入ることも必要である。中には、任されてもどうやればよいかわからないペアもある。
- ⑦ ペア学習を全体場面での発表のリハーサルと位置付けてもよい。リハーサルがあれば自信をつけてステージに臨める。自信のない子は隣の人と答えが同じだということがわかっただけでも安心する。
- ⑧ 学級では、やがては誰とでもペアを組んで学習ができるよう、意図的にペアを替えることも大事である。
- ⑨ ペア学習中(小集団学習も同様であるが)は、子どもが要請した時以外は教師は介入せず余計なことは言わない。しかし、よく観察することは大事である。
- ⑩ 交流を通して共に高まり両者が同じゴールに到達することを目指す。相互監視や連帯責任を取らせることは絶対にしてはならない。

(5) 小集団学習を展開していく上での留意点

- ① 個人で考える時間をとり、まず個人でやって(解決)みる。しかし考えが浮かばないからといって決して排除しない。
- ② 必ずメンバー全員が発表するようにする(平等な時間の確保)。一人の発表にはみんなが反応する。(「同じです」でもよい)
- ③ 同じ意見をまとめたり、意見の違いを明確にする。経過を可視化しながら行なえばなおよい。ホワイトボードなどを中心に置き、全員が関わりながら進めていく。
- ④ 出された意見を質疑応答などで練り上げながら、班としてのより高い結論を出すための話し合いを行う。(各自の意見を出して羅列するだけではない)
- ⑤ 常に自分の立場を明確にしながら話し合いを進めるが、他の意見に納得したときには柔軟に立場を変える態度が必要である。
- ⑥ 話し合いでは、結論だけではなくそれぞれが自分の考えの根拠や理由を明確に出し合うことに心がける。

- ⑦ 話し合いが深まらない時には、誰かの考えを柱にして議論を進めたり、司会が敢えて疑問や反対意見を述べたりして、対立軸を設定していく。
- ⑧ 相手の意見に対する疑問や批判、反対意見も自由に安心してだせる雰囲気づくりにみんなで心がける。お互いが高まる秘訣である。特に批判や反対意見の時には「代案」を出すことを心がける。
- ⑨ 与えられた時間を厳守する中で、司会がリーダーシップを発揮し話し合いを進めていく。(特に、話し合いへの全員参加と班としての合意形成に心をくたく)
- ⑩ 全体への発表の前に班としての結論を確認する。また時間があれば、全体発表のリハーサルを行う。

13 コミュニケーションのあり方や話し合いを工夫することでどの子どもアクティブに

授業で子どもたちが学習の主体となるには、授業におけるコミュニケーションを教師からの一方的なものから子どもが満足感を得られるよう、子どもから教師、子ども同士など複雑、多面的なものへと変革していく必要がある。子どもを授業のコミュニケーションの中心に置くという視点からアクティブ・ラーニングにアプローチしたい。それには、子どもがコミュニケーション技術を習得することが必要である。 ①

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もっとも満足感を味わうとされている。それに従えば教師中心の一斉授業では教師だけが満足感を得、子どもは欲求不満になるのである。授業では、教師からの一方的なものやただ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が多くなるよう工夫する必要がある。

② 子どもたち同士のコミュニケーションのほとんどは話し合いである。子どもが、話し合いの進め方や深め方を理解しておくことは、話し合いへの抵抗を少なくし、全員の学習への参加度を高めるとともに、より高次の考えや結論を導き出していくこともできる。アクティブ・ラーニングには欠かせない要件である。

③ これらのことは、単なるコミュニケーションの問題ではなく、授業における学習課題や、それをどう追求していくのかの授業過程等とも大きく関連していく。

「自主協同学習」の目に見える特色を一斉指導と比べて端的に言うならば、授業においては、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ことができる。アクティブ・ラーニングにおいても、授業におけるコミュニケーションに注目することはとても重要である。

(1) 一人一人にコミュニケーション技術を習得させたい

集団での話し合いは、いくらその場を与えられても、その中で話し合う技術が身につけていなければ効果は上がらない。

人間が学習に対しアクティブな気持ちになるには、学びの「形」を身に付けているかどうか、アプローチの仕方がわかっているかどうか重要な要素となる。

話し合いにおいて一人一人にコミュニケーション技術が身に付いていれば、話し合いへの抵抗も少なく全員の学習への参加度をより高めるとともに、より高度な考えや結論を導

き出していくこともできるであろう。

しかしながら、発言や発表、話し合いが本当に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。コミュニケーション技術の習得は、あらゆる機会で教師がモデル役となって訓練していくことが最も効果的である。

(2) 話し合いで必要な技能を明確にし、定着のための取組に心がける

「聞く」、「話す(発表)」、「書く」技能と合わせ、次のような点を重点的に指導したい。

① 司会の仕方について

- 1 まず課題を再度確認の上進め方を説明し、使える時間の目安を必ず言う。
- 2 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に努力をほらう。
- 3 どんな意見でもていねいに扱い、支持的・期待的な態度で話し合いを進める。
- 4 発言の少ない者には指名するなどして、意思表示のチャンスを与える。
- 5 なかなか自分の意見の言えない者に対しては、十分なヒントや出番を与える。
- 6 たとえ少人数による話し合いでも、雑然とした話し合いになることなく、司会を中心としたネットワークを維持しルールを守る。
- 7 前向きな姿勢を保ち、合意形成をしようという気持ちで話し合いを進める。
- 8 話し合いのみならず、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他にも多くあるので、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)

② 話し合いの進め方に関して

- 1 必ず個人思考の時間をとり、自分の考えをもって話し合いに入る。通常は自分の考えをノートやカードにメモさせる。しかし考えつかないからといって、話し合いに参加させないことは、あってはならない。考えたことに価値がある。
- 2 今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、ゴールはどこかを明確にして話し合いに入る。代表的な話し合いの型は次の通りである。

あつめる……アイデアや知恵をできるだけ多く集める話し合い
まとめる……ある種の結論を求め、集団決定をしていくための話し合い
もとめる……より高い考えや結論を求め、練り上げていく話し合い

- 3 一人一人が必ず発言し、そしてどんな意見でも尊重し、できるだけそれを生かすように心がける。一つの意見には必ず全員で反応する。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していく。
- 4 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。
- 5 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、述べている人を批判することがないようにする。
- 6 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。
- 7 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ずるような雰囲気をみんなでつくり出していく。

(3) 話し合いの深め方のポイント

- 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、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。

14 学習集団の良好な人間関係でどの子どももアクティブに

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。授業の成立を左右する。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友だちも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、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。アクティブ・ラーニングの必須条件である。
- 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、アクティブ・ラーニング、とりわけみんなが高まる学習には欠かせない。
- 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) 授業において学習集団の人間関係のもつ重要な意味

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“教材や教育技術を超える”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。

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はどんな人間関係か

どんな子どもでも教師に認めてもらいたい、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、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、上のような競争心むき出しの人間関係が自然と形成されていく。

学習集団において競争的、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、集団の一員として自主的にしかも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。

このことは、学級集団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、そのような競争を敢えて助長する教師もいるが、たいていは知らず知らずのうちにそれを行い、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。

そこで、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。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。このことが、アクティブ・ラーニングの必須の要件となることは、多くの研究者や実践家の指摘するところでもある。

ところで、学級の間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ある。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。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温かい人間関係づくりを授業を通して育てたい。それが彼らにとっての学習への一番の動機付けになり、学力向上のための大きな条件になっていく。

それには、人間関係づくりを体験的に学び、かつそれを実践できる学び合いなどの場面が必要である。しかし気をつけなければならないのは、学び合いをすれば必ず人間関係が高まるわけではないことである。むしろ教師の目の届かないところで互いにいがみ合い傷つけ合い、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が必要なのである。

さて、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人間関係を育てていく必要がある。繰り返し述べるが、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。

(3) 授業において教師は子どもとの人間関係づくりをどう行うか

授業の間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、どんなことをしても教師と子どもと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、その上に意欲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。

教師は、自分と子どもと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、「問題は無い」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の実現を目指すならば、それが授業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。

また、間違いがあればそれを認め、常に向上しようとしているその教師の姿勢こそが子どもの信頼を生む。

※ 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。子どもとの何よりの人間関係づくりの条件である。
- ② 一方的に教え込むのではなく、子どもが学習の主人公となって活動できるような場面を常に用意し、そこでは子どもの学習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、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ていく。決してえこひいきをしない。特に成績のよい子をひいきすると子どもたちの信頼を全く得られない。
- 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し、間違いや失敗にも寛容の心をもって温かく受け入れる。
- 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。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、ささやかでも彼の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。それはまた、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、上から目線での褒め方には十分な注意が必要である。プライドを傷つけたり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をどう行うか

授業においては学習者同士の人間関係も重要である。友だち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、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(今は発言してもよいか等)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。

ところで、「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個の知的な学習の成立にも大

きな影響を与えるファクターであり、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ーとなる。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」などは育つ道理はない。

しかしながら現実には、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が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。この現状は、誰かが改善してくれるという問題ではなく、教師が授業や学級づくりの中で改善していくしか方法はない。

したがってもしも満足できない実態があるならば、まず授業の構想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したものであってはならないが)。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、互いのよさを素直に認め感謝し合えた時に関係が親密になっていく。

「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」という実感は、人間関係づくりを大きく前進させる。

※ 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」と知り合い仲良くす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は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 小集団学習など、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、子ども同士の人間関係

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、味方になってやる思いやりの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雰囲気学級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、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 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、時として当人を傷つけ、子ども同士の人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、授業ではもっとあってよい

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、勝ち組と負け組の人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、特別活動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

集団の人間関係がよければ、意欲的でアクティブな活動が展開され望ましい人間形成がなされていくことは、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”。一人でよい、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。

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おきても“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。

教師はそのように大切な子ども同士の望ましい人間関係の育て方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。

15 どの子ども伸び伸び安心できる集団風土のもとでアクティブ・ラーニングを

一人一人の学力向上や望ましい集団の形成・個の人間性の育成のために必要な「支持的・期待的風土」、そんな学級の風土をつくる主役は教師ではあるが、それを学級の子どもたちと励まし合いながら一緒につくっていききたい。

- ① 誰もが安心をして伸び伸び学習できる教室、例えば「教師も友だちも、自分の考えを最後まで聞いてくれる。いつでも遠慮なく意見が言える」。こんな安心の風土は、アクティブ・ラーニングには欠かせない。
- ② 全員が学習に参加するには、「競争的・防衛的風土」ではなく、「支持的・期待的風土」が必要である。とりわけ勉強が苦手な子どもにとっては、「わからないことが素直にわからない」と言え、「間違っても恥ずかしくない」、「困った時には誰かが助けてくれる」、こんな教室であることが学力向上にとっては必須の要件となる。
- ③ 学級は、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集団、つまり「高め合う集団」でなければならない。ここでは「批判や反対意見も自由に出せる」、「常にみんなで切磋琢磨しながらゴールに向かっていく」という風土が必要である。

(1) 学習集団の風土は授業の成立に大きな影響を与える

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

その風土が「一人一人が対立し互いに足を引っ張り合っているため、自分を守らなければならない冷たく攻撃的、防衛的」なものか、「温かく互いに認め合い、高め合い、困った時にはいつでも助けてもらえ、お互い同士期待し合っている支持的、期待的」なものかは、学級での学習や活動の成否はもちろん、個の人間形成にも大きな影響を与える。

なぜならば、その風土が暗黙のうちに一人一人に行動や価値判断の規準を与え、子どもはそれに合うよう、またその集団で居心地がいいよう行動し、それがやがて習慣化されるからである。

ところで授業は、練習の成果の発表の場ではない。できる子どもだけが活躍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。

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。

そのような授業を実現するには、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“学びの場”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メンバーのもつ規範に大きな影響を与え、集団の風土をつくっていく。教師のその自覚こそが何より大事である。

(2) 学力向上には、どんな子どもでも安心して伸び伸びと学習できる集団風土を

繰り返すが、授業は、「わからないことがわかるようになる場」、「できないことができるようになる場」でなければならない。

そのためには、「わからないことが素直にわからない」と言え、「間違っても恥ずかしくない」、「困った時には誰かが助けてくれる」。さらに「うまく読めないからこそみんなの前で読み、読めるようになる」、そんな温かく支援的な、“安心の雰囲気”の中で学習することが子どもの学力向上には必須の要件となる。とりわけ中位以下の子どもにとっては、もっとも大事な要件と言ってもよいくらいである。

敢えて言うならば学級全体の学力向上には、学級風土の変革はこれ以上ない最善の教育方法といってもよい。なぜならば、そこでは「間違ったらばかにされるのではないか」などの不安を感じたり、「わからないことが恥ずかしく、わかったフリをしなければならない」など、余計な気を遣う必要がなく本当に学習に集中できるからである。

そんな授業を実現するために必要なものは、「支持的・期待的風土」であり、それは上であげた他にも、「みんなが自分のことを支え応援してくれる」、「お互いが期待をかけ合う」、「友だちと力を合わせることは価値あること」などが実践されている風土である。

また、もちろん課題の追及や技術の向上等に関しては、妥協を許さない厳しさと、最後までやり遂げる粘り強さが必要であることは言うまでもない。それを学級のみんなで励まし合いながら行っていくのである。

ところで、その対極にあるのは、「間違ふとバカにされる」、「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。これでは特に自信がなかったり消極的な子どもの学習は成立せず、いかに自分を守るか、恥をかかないですむかに気持ちがいつてしまう。

このような競争的・防衛的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あり、生徒指導上の問題を発生させる温床でもある。これは教育の場では決してあってはならない、認めることのできない風土である。

風土づくりにおいては、次の2点は特に再び強調しておきたい。

① 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、活躍できる子どもは限られる。

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、できる者は相手が理解できるまで教える」という風土である。

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。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場や時間が必要である。

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、アクティブ・ラーニングの展開も図られる。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。

② 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。

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、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う。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う。

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う。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う。

※ 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、必ず反応していこう
- 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 相手のよさを探しそれを心から認め、そして相手に期待をしていこう
- ⑤ 相手の欠点をあげつらったり、悪口や陰口は絶対に言わず、耳も貸さない
- ⑥ 相手が困っている時には進んで手をさしのべ、また自分も助けを求めよう
- ⑦ 自由で多様な考えや批判、反対意見も遠慮なく出し合いながら、より質の高いものを求めていこう
- ⑧ 同じ目標に向かい他人と協力して学ぶことに、楽しみと喜びを見い出そう
- ⑨ 知恵を出し合いながら工夫しつくる喜びを見つけ、それを大きくしていこう
- ⑩ 課題の追求に対してはねばり強く、課題が解決するまで厳しさをもって真剣に取り組もう

(3) 学習集団の「支持的・期待的風土」をいかにつくっていくか

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たよりよい人間関係づくりがそのまま望ましい風土づくりになると考えてもよい。

そのことを踏まえた上で、ここでは、アクティブ・ラーニングの土台にもなる、学級の望ましい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。

重要なことは風土づくりには教科書も教材もないことから、集団のリーダーである教師が「子どもにしてほしいこと、よいと思う考え方は率先垂範し、子どもの行動や考え方のお手本となること」つまり、教師自身が生きた教材となることが最も大切である。

よく「子どもは教師の言う通りにはならないが、する通りになる」という言葉があるが、そうでなければ、教師の指導に根拠も説得力ももたない。極論すると「学級の風土をみればどんな教師に指導されているかがよくわかる」。

また次に子どもの中にリーダー，それも「支援的なリーダー」をできるだけたくさん育てることがよりよい風土づくりには欠かせない。（このことについては項目17で述べる）

※ 学級の望ましい風土づくりに向けての教師の心構えと手立て

- ① 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風土づくりに決定的な影響を与える。教師自身が「最高のお手本となる」，まずそのことを自覚しどの子どもも平等に支持し，期待をかける
- ② 望ましい風土をもつ学級の具体的な姿を明確にし，自分たちなりの到達目標を段階的に設定し，常に達成に向けての意識的な取り組みを随時評価させ，フィードバックしながら行っていく
- ③ 望ましい風土づくりを常に意識し，自らの行動を通し集団やメンバーに貢献していくような支援的リーダーを多く育てる
- ④ とりわけ成績下位者が「誤答」や「失敗」を恐れない安心の雰囲気，教師の授業中での子どもとのやり取りを通してつくっていく
- ⑤ 人の話を心を込め，そして課題をもって聞くことに力を入れ，子どもを優れた「聞き手」に育てる。優れた「聞き手」はやがて優れた「問い手」になる
- ⑥ 授業を中心に，目指す風土のよさを子どもが体験，実感できる場面を多くつくり，その振り返りを子ども自身で行ない，教訓を得させていく
- ⑦ 互いに相手のことを考えながら，常に高め合う関係をつくりやる気のでる雰囲気を率先してつくっていく
- ⑧ 風土づくりで大切な約束事は，ペナルティを伴う規則ではなく約束，マナーとしてじっくりと指導を継続していく
- ⑨ 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
- ⑩ 風土を損ない，人間関係を壊すような子どもの言動には厳しく対処していく

(4) 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 集団の風土は人間をつくることにつながることをどの教師も認識しておく

その集団では，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，またその集団で居心地がいいよう行動し，それがやがて習慣化され，子どもの人格の形成にもつながっていく。

教師は，自分ももっ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。それは望ましい学級づくり，学力づくり，一人一人の人間形成にも直結していく重要な問題である。

② 目指す支持的風土は何でも許すなれ合いの風土ではない

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」ということである。

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

③ 子どもに経験させたいのは、世の中の厳しさよりも人間の温かさである

子どもには世の中の厳しさも教えなければならないという現場の意見や考えもある。しかし、世の中の厳しさは、敢えて教えなくとも普段の生活を通して、学校においてさえ子どもは常にひしひしと感じており、時期がくれば否応なしにその荒波にさらされる。

発達途上の子どもが、それに耐えられる体力がつく前につぶれてしまっただけでは元も子もなくなる。子どもの今は「体力づくり」の段階である。

それよりも教育を通し、現代の子どもにどうしても実感させなければならないのは「人間の冷たさ」ではなく「人間の温かさ」である。それには、支持的風土はどうしても欠かせない。

④ 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

教師がふだん子どもたちに言っている言葉が風土づくりには決定的な影響を与える。授業中の個別指導で教室を回っている時にも、「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」こういった声かけは、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」といった教師の声かけは、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かけを行うかで、授業の風土がつけられていく。教師はまずそのことを意識し、チェックしてみたい。

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が学級に充満する。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。

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。具体的な現実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。

16 学習集団が望ましい規範を共有することが、アクティブ・ラーニングを促進させる

アクティブ・ラーニングでは、ルールを守って学習を進めることも大事だが、それよりも「勉強はただ一方的に教えてもらうより、自分たちで自主的にそしてみんなで協力しながら学んでいくことが目指す学習の姿であり、成果も上がる」、という規範を本当に価値あるものだと全部の子どもが納得し、進んで実践することが重要である。

- ① 集団を暗黙のうちに支配している規範は、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、さらには学習活動への参加意欲をも規定する。
- ② どんな集団にもメンバーが共有している規範がある。それ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。
- ③ 教師はつい自分が授業をやりやすくなる規範を子どもに求める。アクティブ・ラーニングの実践に向けては、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。

(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ーに内面化されている価値判断や行動の基準は、通常「集団規範」と呼ばれる。それは人が集団を組織していれば必ず存在するものである。さらに言えば社会学的には「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。

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、さらには協同活動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、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、アクティブ・ラーニングを実践することはできない。

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、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やらなくなることも考えられる。逆に自由な発言や表現を推進するような規範を共有してはじめて、質の高い集団思考や全員参加の学習が実現されていくのである。

(2) アクティブラーニング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(準拠集団)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本来の学習であり、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全部の子どもが納得し、進んで実践しているかどうかである。まさにアクティブ・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。

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

そして、生徒指導的な側面から最も注目したい規範は、人間関係の項でも述べたが、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。

※ アクティブラーニングの授業で目指したい望ましい規範の例

- 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ていく
- 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ていく
- 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く
- ⑦ いつでも気軽に進んで発言しよう、それは他の人のさらなる考えを引き出す
- ⑧ ふだん発言の多い人は学級全体を見渡し、少ない人にその機会を譲ろう
- ⑨ できるだけ学級のいろいろな人と進んでコミュニケーションをとるようにする
- ⑩ 全員が学習に参加できる工夫をしみんなで盛り上げよう、学力向上に直結する
- ⑪ わからないことは簡単にあきらめず、協力して全員がわかるまで追求する
- ⑫ 「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

(3) アクティブラーニングに相応しい集団規範をどうつくるか

① 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。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。

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。また時には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。常にこのことを意識していることが大事である。

② 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

アクティブ・ラーニングに必要な規範を子どもに定着させるには、建前や理屈でいくら理解させたとしても実践には結びつかない。特に、「学び合い」などの協同学習場面を通して「そうしてよかった」、「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かなければならない。

子どもはそのような経験をたくさん積むことで、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が形成されていく。それを形だけやらされているようではいつまでも本物にはならない。

③ 集団の中に支援的リーダーを多数育成していく

集団づくりは、リーダーの育成がその成否を左右する重要な問題となる。学級では教師が集団のリーダーの立場にあるが、それとは別にメンバーが仲間の中で集団に大きな影響を与えるリーダーとして認知する人物が必ずいる。その彼がどんな規範のもとで行動しているかは大変重要である。子どもたちの中にも望ましい規範に基づく行動を自ら進んで実践するリーダーをできるだけ多く育てたい。(17項目で詳しく述べる)

その一番の育成の機会是小集団学習の場面である。しかし全員がそういったリーダーにまではなれなくとも、彼らを常に支持し応援する子どもに育てていきたい。

④ 人の話を心を込めて「聞くこと」を大切な規範として育てる

話し合いは人の話を「聞く」ことから始まる。ワークショップの世界では「話し合いは聴き合い」とも言われている。子どもたちは、どうしても自分の言いたいことが先に来て、友だちの話をあまり聞かない。とりわけ、勉強の不得意な子どもは自分の話を最後まで聞いてもらえる機会に乏しい。

話し合いでは、特に友だちの話を心を込めて聞くことを徹底したい。話し合いの場において聞くということは、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、どう質問するかなどを考えながら聞くことが大事である。

そして聞いたことについて「自分も同じです」という反応でもよいので、必ず何らかの反応をすることまでを聞くこととして指導していきたい。そしてその結果「よい質問」ができると相手の考えも深まったり広がったりする。

「優れた聞き手」はやがて「優れた問い手」になっていく。優れた「問い手」がたくさん育つことで、集団での学習が活性化し内容も深まっていく。

また、誰しも自分の話を聞いてくれる人には好意をもつ。素直に聞き合える関係は、良好な人間関係を意味する。そしてその人間関係は学習風土をも決定づける。友だちの話をみんなでよく聞いている学級の風土は素晴らしい。

そしてそんな学級の中で学習や生活を続けることで、「人の話を最後まで真剣に聞く」という、社会生活を行っていく上でもとても大事な規範が一人一人に内面化されていく。言葉を換えれば大切な“生きる力”を身に付けていくといってもよいのである。

(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を

アクティブラーニングや小集団の話し合いでは、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、自由に反対意見が言えるようであれば学習のための小集団とは言えない。課題の解決にあたっては、解決するまであきらめず追及していくという規範の確立はどうしても必要である。

またその上で、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であればなおのことよい。

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小集団の規範は素晴らしい。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、みんなで留意しなければならないことを挙げてみたい。

※ アクティブラーニングに必要な課題追求に向けての望ましい集団規範の例

- ① 友だちの意見はどんな意見であって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いく。
- ② 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。

- ③ 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。
- ④ 話し合う時には話し合いの目的やゴールを共有し、最終的には全員で合意形成を図ろうという心構えをもって途中の議論を活発に行うことが大事である。
- ⑤ 話し合いは、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できるだけ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が図られる。

(5) “全員がゴールすること”を「全員の目標」にする

アクティブ・ラーニングでは、協同で課題を追求していく場面が多くなる。そこで注意しなければならないことは、常に特定の個人の意見をもってグループの結論にしたり、メンバーの中でいつも参加しなかったり置いていかれる者がでることである。

これでは学習の意味がない。メンバー全員が学習に参加することはもちろん、常に友だちの学習ぶりにも気を配り、メンバー全員がゴールするまで学習をやめないことが大切である。このことは、単に「協働」での学習を超える「協同学習」の大きな意義である。

(6) 友だちとのかかわりの中で受ける注意は、教師のものよりも何倍も効果がある

授業中に見られる子どもの集中力を欠く行為、規範意識に欠ける行為に対しては、一斉指導の中であればどうしても教師が注意することになる。また時には、リーダーや周りの子どもたちから注意をされることもある。

しかしこのようなことの繰り返しだけでは、なかなか本人の行動は改善されていかない。学級の中で冷たく注意されたり迷惑がられたり、一番切ないのは全く無視され相手にされなくなることである。

こういう子たちにとって一番必要なのは、子どもたち同士がかかわり合いながら学んでいく場面を、当初は多少の困難はあってもめげずに取り入れていくことである。

もしそこで、集中力を欠くような行為があれば、実際に学び合っている友だちから注意を受けることになる。それは一斉場面で教師から「みんなの迷惑になっているから止めなさい」というものとは違い、「一緒にやろうよ」という気持ちで注意するものであり、全く質的に違うものなのである。それがうまく作用していけば教師に注意されたり、リーダーに注意されるのと比べて何倍もの効果がある。

その際に徹底して指導したいことは、友だちに対しては「やさしく助ける」、「やさしく注意する」、「一緒にやるために」といったことである。

17 困った時にリーダーの支援があれば誰もがアクティブになれる

集団にはリーダーが必要である。教師はつい、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)に長けたをリーダーを重用しがちになる。しかし、周囲のメンバーの成長につれ、そのような仕切り型のリーダーはメンバーの反発を受け

るようになる。

学級には「メンバーを助ける力をもった者」つまり集団維持機能(M機能)に長けたリーダーを徹底して育てることで、彼は集団を仕切る力も自然とつけていく。

- ① 集団のみんながアクティブに学習や活動を展開していくには“仕切る力”よりも友だちを“助ける力”それもやさしく助ける力をもった、常にメンバーを支える支援的リーダーが必要である。
- ② その支援的リーダーシップの中身は「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」、「目立たない子を支え自信をもたせる」、「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。
- ③ 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。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。
- ④ 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、「支援的リーダー」をできるだけ多く育てていきたい。それが支持的風土をもつ学級づくりに直結する。

(1) リーダーには「仕切る力」よりも「助ける力」を徹底して付けていきたい

集団にはリーダーが必要なことは言うまでもない。ところで一般に子どものリーダーと言うとたいいていの教師は、教師の目指す方向に向かいメンバーを力強く引っ張っていくリーダーをイメージする。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周囲のメンバーの成長とともに、教師の命を受けて自分達に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たいいていは挫折を味わう。そして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く。

中学校ではそのことは顕著であり、誰もリーダーになりたがらなくなる。リーダーは時間の経過とともにメンバーの信頼を増していくことが通常の姿でなければならない。

この問題を解決するには、先にも述べた「専制的リーダー」ではなく、民主的な「支援的なリーダー」を学級に育てることしか方法はない。

具体的には、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、「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」、「できるだけみんな平等に出番を与える」、「目立たない子を支えて自信をもたせる」、「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配慮を進んで行う」、このような役割(集団維持機能)もリーダーの大事な機能として重視し、学級にできるだけ多くのこのことができる子どもを育成することである。

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十分に可能なはずである。

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、「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、「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。教師のそんな心情の醸成へのアプローチも合わせて行いたい。

ところで、「リーダーシップ」はどんな子どもにも必要な資質として身につけさせることが必要である。例えば班の司会などは学級の誰もが遜色なくできるようにしたい。他に班内でも役割分担の工夫を行い、その役割遂行の場面ではリーダーシップをとらせる。

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や期待に裏打ちされた良質なフォローアップを発揮することで支援していきたい。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。

(2) 「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

学び合いには学習リーダーの力は欠かせない。とりわけ一斉指導ではなく、ある程度学習のイニシアティブを子どもたちにとらせるような授業(アクティブ・ラーニング)では、リーダーの働きが課題解決のためにも全員の学習参加のためにもポイントとなる。

とりわけ小集団学習の展開においては、リーダーの働きがその成否の鍵を握ると言っても過言ではない。

ところで協同学習では、「教える者は二度学ぶ」という重要な格言がある。それはスローガンとして言うのは簡単であるが、難しいの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、強制はできないし教師に指示されてやった時には、双方にしこりが残るだけになる。

教師は決してそれが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もらいたい」という気持ちで臨みたい。

また難しいことではあるが、できない子どもには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たい。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る。

つまり学習リーダーは「ヒント屋」であってほしい。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。

具体的な力としては、「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があった」、そして最も大事な点は先にも触れた「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った」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。

学級にはこのような子どもがたくさんいればいるほど、アクティブラーニングや学び合いは活発になり友だち同士が助け合い、励まし合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。

(3) 支援的リーダーにはどんな心構えと技術を育てればよいか

支援的なリーダーは、意識して育てようとしなければ育たない。それには、まず彼らにはどのような力をつけていけばよいかを教師自身が理解しておくことが必要である。

その育成場面は学級におけるあらゆる活動がその場面となるが、とりわけ学校生活の中で圧倒的な時間を占める授業こそがそのチャンスであるとの認識が大事である。

※ 支援的リーダー育成のための指導の重点としたいこと (順不動)

- ① 話し合いの進行のし方やよい結論を出すことよりも、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注意を集中する。
- ② 集団の中で弱い子への手の差し伸べ方、適切な支援のし方を身に付けていく。特に、自分は目立たずメンバーに少しでも自信をもたせ、そして失敗しても決して恥をかかせないようにすることが大事である。それには当事者というよりも、周囲の者への働きかけが大事になってくる。また活動にあたって孤立する者が出ないよう気を配り、傾向のある者にはすぐにさりげない援助をしていく。
- ③ 話し合いのし方や意見のまとめ方、深め方、みんなの気持ちの合わせ方等のスキルを身に付けていく。中でも、活動に後ろ向きなメンバーへの対応、反対意見や少数意見の扱い方、意見や考えを出しやすくさせる対立軸の設け方等の臨床的なスキルもぬかりなく習得させたい。
- ④ 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配慮をする。自分もメンバーも決して友だちの発言をバカにしたり見下したりはしない。
- ⑤ あらかじめメンバーの特徴（発言の得意・不得意、欲求、感情、考え方の傾向等）を知っておく。特に長所や得意な点をできるだけ多く知り、それを発揮させる場面を意図的に用意していく。
- ⑥ 発言の少ない者、苦手な者、なかなか自分の意見が言えない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）のチャンスを与えたり、的確なヒントを出していく。時には待ってやることも大事である。
- ⑦ 活動や話し合いに向けての、速やかな組織づくり、役割分担や運営、工程管理のし方などいわゆる“段取り”の付け方、活動の“もっていき方”などの技術にも修練させていく。
- ⑧ 集団を動かすためには集団全体を相手にするのではなく、メンバー一人一人との親密な関係をどう築くかがポイントである。その秘訣は、「人間は困った時に助けたもらった恩は決して忘れない、しかし見て見ぬふりをされた恨みはもっと忘れない」、「相手のよさ(とりわけ自分よりも優れている点)を心から認めること」「みんなのためにがんばったことは誰よりも感謝する」といったことである。
- ⑨ 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よいので、みんなで一緒に喜んでやるような雰囲気を進んでつくる。
- ⑩ 集団の規律を保つには、メンバーへの注意よりも、率先垂範が何より大切。注意の場面も命令ではなく「〇〇しようよ」、「一緒に〇〇しよう」という伝え方をする。(相手はあくまでも 同年齢の友だちである、どうやったら自分を信頼してくれるかが一番大事である)

(4) リーダーを支えるフォロワーとしての心構え（指導の重点としたいこと）

学級ではリーダーの育成と同じくらいフォロアーシップの育成が大事である。フォロアーさえよく育てば、学級ではどの子もリーダーシップをとることができる。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。

- ① お互いの意見や考えには耳を傾け真剣に聞くこと。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もち、時には心配し、必要によってはヒントをあげたり、手を差し伸べていく。
- ③ それぞれが遠慮なく自分の意見や考えを出しながらも、集団で合意形成をしよう、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、話し合いの進行や運営上の建設的な意見をどんどん言う。
- ⑤ いつでも自分がリーダーの立場に立ってもよいという心構えで、何事にも主体的に参加し、集団の課題解決や目標達成に向け、進んで行動していく。
- ⑥ 最終的には、友だちの成功を心から一緒に喜んでやれるような関係を目指していく。

(5) 支援的リーダー育成のための具体的な手立て

リーダーの育成や指導を間違えると学級の人間関係は分断され、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、そういう子どもは二度とリーダーをやらなくなる。

ここでは「支援的リーダー」をどう育てるかについて、具体的にその要点を述べてみたい。(上と重複している部分が多くあるが)

- ① 支援的なリーダーこそ学級や集団には必要であり、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をし、子どもの生活の中に具体的な場面や行動が見えたらそれをしっかりと認めていく。そして何より大事なことは、教師が目標とする支援的リーダーのモデルとなることである。
- ② リーダーは、メンバーに指示・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、全員に出番を与え、みんなで喜びを共にすることが一番の仕事であると力説していく。
- ③ リーダーの立場になったらいきなり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りやさしく助けたり、相手のよいところを褒めたり、自分より優れているところを認めたり、相手の成功を心から祝福してやるなどの相手の気持ちを考えた行為の積み重ねが一人一人との信頼関係をつくる。それがリーダーシップのベースになることを強調していく。
- ④ みんなのための仕事、人の嫌がりそうな仕事、目立たない仕事を陰日向無く率先して行う。一時のパフォーマンスではなく、ささいなことでもよいので継続し

たい。そして大事なことは、それを自分がやったなどとアピールしないことである。そうすることでメンバーからの抜群の信頼を得られるはずである。

- ⑤ やむを得ずメンバーに注意をしなければならない場面では、相手は同じ年の仲間であることを常に忘れないよう相手の立場に立った言い方、相手が素直に受け入れやすい言い方を工夫する。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よく理解させていく。
- ⑥ 時には起きるであろう友だち同士のトラブルの解決のし方を身に付けさせたい。それには、トラブルを小さいうちに見抜き早めに対応し、双方の言い分を聞き、それを足して2で割るような相互に折り合いをつけるアドバイスができる能力や技を教えていきたい。
- 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。リーダーにはその役割を率先して担わせる。裏方にも平等に光りの当たる学級はすこぶる居心地がよい。また全体として、学級では立場の弱い者こそ大事にされ、困った時にはいつでもリーダーを中心とするメンバーの支援があるという安心感をもたせたい。

おわりに

もし本稿をここまで読んでいただけたならば、大きな喜びです。

数年前から関心はもっていましたが、文科省が言い出したことで、急に注目されてきた「アクティブ・ラーニング」について、身の程もわきまえず書いてきました。これから現場で大きな課題となるであろう、アクティブ・ラーニングへどうアプローチするかを中心にしてみました。同じことを何回も繰り返し述べているレポートになり、記述が的を射ているかどうかはわかりませんが、自分では言いたいことは言えたと思っています。

そもそも何故これを書こうと思ったかと言うと、去年の暮れに高旗正人先生とお会いし話をしていた時に、『自主協同学習』こそアクティブ・ラーニングであり、何もわざわざ英語を使う必要はない」といった言葉がずっと耳に残っていたからです。

そこで、それを何とか具体にしてみたいと思いました。そしてレポートを書き進めていく程に高旗先生の言葉は“まさにその通り”という実感が強くなってきました。

これまで私の「自主協同学習」に関するレポートをお読みになったことのある方は多分、「なんだこれは、いつものレポートにちょっと足しただけではないか」という感想をもたれたと思います。全くご指摘の通りです。アクティブ・ラーニングを追求していけばいくほど、「自主協同学習」そのものになってきます。

つまりここで述べていることは、長い間「自主協同学習」が追求してきた、「あるべき授業の姿、子どもの姿」そのものだということがこのレポートの結論です。

本レポートは、すでに「自主協同学習」を実践している先生方には、ぜひこのことがアクティブ・ラーニング実践のスタンダードとして広く認知されるよう発信すること。

また、アクティブ・ラーニングはどうすればよいかと思案している先生方には、実践のヒントとなることを願いつつ書いてみました。

皆様からの忌憚のないご意見、反論をお待ちしています。

<主な参考・引用文献>

- ・高旗 正人 講座「自主協同学習」全3巻 1981 明治図書
- ・高旗 正人 論集「学習する集団」の理論 2003 西日本法規出版
- ・高旗 正人 論集「授業の社会学と自主協同学習」2011 ふくろう出版
- ・高旗正人他著 講座「個を生かす小集団学習の授業」全3巻 1882 黎明書房
- ・杉浦美朗 「自己教育力が育つ授業～デューイ教育学の展開～」 1989 日教研
- ・杉浦美朗 「デューイにおける探求としての学習」 1984 風間書房
- ・片岡徳雄編著 「小集団学習の機能別実践法」 1975 明示図書
- ・杉江 修治 「協同学習入門」 2011 ナカニシヤ出版
- ・ジョンソン, D. W他著 石田裕久他訳 「学習の輪」一学び合いの協同教育
入門一 2010 二瓶社
- ・ジョージ・ジェイコブズ他著 伏野久美子, 木村春美訳, 関田一彦監訳 「先生のための
アイディアブッカー協同学習の基本原則とテクニック」 2005 日本協同
- ・**文部科学省** 『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)』平成24年8月28日中央教育
審議会
- ・日本協同教育学会 研究紀要 2014・2015 日本協同教育学会
- ・日本協同教育学会 学会紀要 2015 日本協同教育学会
- ・「内外教育」 2015 5. 1号 2015 時事通信社