

「学び合い」の基本について  
～「アクティブ・ラーニング」との関連も少し視野に入れて～

関根 廣志

はじめに	4
1 今、なぜ学び合いなのか、その背景をアクティブ・ラーニングと合わせて	6
(1) これまでの個に應ずる指導の限界から	6
(2) 自ら学ぶ力や学習方法を身につけるために(アクティブ・ラーニングのねらい)	7
(3) 生きて働く学力形成の必要性から(アクティブ・ラーニングで養われる力)	8
(4) 協同で学ぶ力をつけるために(アクティブ・ラーニング導入の大きな理由)	9
(5) 授業を通じた人間関係づくり・人間形成の必要性から	9
(6) 授業における情緒的な満足感の感得から	10
2 学び合いをどうとらえるか	11
(1) 教師主導の伝統的・斉指導の補助ではない	11
(2) 集団で学習することのメリット「協同」を最大限生かそうとする	12
(3) 授業の目的を学力づくりと人間関係づくり・人間形成とする	14
(4) 授業への実質的な全員参加を目指して	15
(5) 学習集団の望ましい風土づくりも同時に目指す	15
(6) 自らが「自主・協同」を体験的に学ぶ場として	16
3 学び合いで期待される教育効果	17
(1) 学力形成効果	17
① 自分の考えをもつことによる学習参加	17
② 聞く力の向上	18
③ 思考力の向上	18
④ 判断力・表現力の向上 ～表現し伝え合うことは考えることである～	18
⑤ 知識の定着・理解力の向上	19
⑥ 学習方法の習得・学習意欲の高まり	19
⑦ 集団(協同)で問題を解決していく力の習得	20
(2) 人間形成効果	21
① 人間関係を結ぶ力の増大	21
② 協同の仕方、協同することの楽しさの感得	21
③ 自己理解の推進	21
④ 他者を理解することの大切さの感得	22
⑤ 自立心の向上	22

(3) 集団形成効果	22
① 集団の人間関係の促進	22
② 望ましい集団風土の醸成	23
③ 一人一人の集団への所属感の向上	24
4 学び合い学習を推進させるために	24
(1) 教師の伝統的な授業観の転換	24
① 学び合いの時間は子どもみんなが先生	25
② 授業案の中に学び合いのねらいを必ず入れていく	25
③ 授業のルールづくりは学び合いのためのルールづくりを	25
(2) 教材の基本について	26
① 教材とは何か	26
② 教材の4条件について	26
(3) 切実な課題の設定・良質な問いの創造について	27
① 子どもの興味をより高める「課題の問題化」の工夫を	27
② 魅力的な課題	27
③ 挑戦感のわく課題	28
④ 協同を必要とする課題	28
⑤ 学び合いを活性化する課題	29
⑥ 子どもがアクティブに取り組む良質な「学習課題」の要件をまとめてみると	29
(4) 学習過程の工夫と環境設定	30
① 学び合いは授業の計画・授業過程の中にしっかりと位置づけて	30
② 学び合いのための学習形態の工夫	30
③ 特に授業への小集団学習の導入	30
④ 時には小集団学習を本番前の練習として位置づける	31
(5) 学び合いにおける教師の留意点	31
<準備としては>	
<学び合いの最中では>	
<事後には>	
(6) コミュニケーションスキルの習得	32
① 聞く力について	32
② 話す力について	34
③ 話し合う力について	34
④ コミュニケーション技能のトレーニングについて	35
⑤ 話し合いのための基本的な心得と技能	35
⑥ 話し合いの深め方のポイント(重要な技能として全員に習得させたい)	36

⑦ 全体で話し合う場面での留意点	37
⑧ 個人思考及び協同での学びを個に返すことの大切さ(学習の定着に向けては必須)	37
(7) 良好な人間関係と学び合いに相応しい支援的な風土	38
① 学び合いのための安心の人間関係	38
② 互いに共感し合う人間関係	39
③ 同じ目標を目指す仲間意識に支えられる支持的風土	39
④ 特に学び合いに必要な人間関係と風土	39
(8) 一人一人への役割分担と支援的リーダーの育成	40
① 役割を通じた責任感と所属感の高揚	40
② 学び合いには支援的リーダーはなくてはならない	41
5 留意点 ～実際の現場の様子から～	42
(1) 学び合う前提として自分の考えをもたせることについて	42
(2) いろいろな学び合いがあってよい	42
(3) 学び合いと個別指導について	42
(4) 学び合いによる成果としての結論の扱いについて	43
(5) 学び合いにおける子どもの本当の不安	43
(6) 勉強の苦手な子ほど、協同で学ぶ学び合いの場面を待っている	43
(7) 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し実施する	44
おわりに	45
<主な参考文献>	45

# 「学び合い」の基本について

～「アクティブ・ラーニング」との関連も少し視野に入れて～

関根 廣志

## 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。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、いくつかの実践発表も行われていた。

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、今は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るようになってきた。

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、理念は理解されつつあるものの、それを踏まえた、実践的な方法論はまだ不十分である。これからは、アクティブ・ラーニングについてのいろいろな方法論が具体的な実践をもとに提案されてくるはずである。

ところで多くの教育研究者や国の教育行政関係者が口を揃えて言っていることは「アクティブ・ラーニングは何も新しいことではない、これまで義務教育で行われていた優れた実践はすべて、『学習内容を子どもが主体的、協働的に学んでいくアクティブ・ラーニングである』といってもよい」と言っている。

そうであるならば、私は、アクティブ・ラーニングに切り込んでいく一番の切り込み口は文科省が現学習指導要領の中核においている「言語活動」を支えている「学び合い」であると考えている。「学び合い」はすでに新潟県内の小中学校においても、多くの学校が校内研修のテーマにし、実践に取り組んでいる。

これからはさらに、アクティブ・ラーニングの中核として「学び合い」を意識的に実践することが必要であるとの認識は全国的にも共通している。

しかしながら、これまでのところはなかなか期待したほどの成果があがっていないように見える。このままでは「学び合い」も「アクティブ・ラーニング」も定着せず、かつてのたくさんの事例に見られるように、一過性のブームに終わってしまいかねない。

その原因はいろいろ考えられるが、典型的には、授業中に子どもに発言をさせたり、小集団で話し合いをさせれば学び合いやアクティブ・ラーニングが行われると安易に考えていることである。

特に、授業で子ども同士の学び合いを成立させるには、最低限、「学び合い」に関わる教育理念と実践的手法の基礎くらいは身に付けることが必要である。

その上で、実践をあきらめずに継続していくならば、「学び合い」は子どもの中に大きな成果を实らせアクティブ・ラーニングも定着していくことは間違いない。

本レポートは、少しでもそのことの役に立てればと思い作製にあたった。

ところで、「学び合い」は最近急にできたものではない。日本においては1960年代から多くの研究者や実践家によって研究、実践され成果をあげてきている。

筆者の認識では、本格的な理論研究を基に提唱されたのは、広島大学の末吉悌次先生を中心とする「集団学習」の研究と名古屋大学の塩田芳久先生を中心とする「バズ学習」の研究がある。

両者は背景となる基礎学問の違いにより名称を異にしているが、授業において目指すところは基本的に同じく、小集団を中心とした、まさしく子ども同士の「学び合い」を中核にしている。

その後、両者を中心とする研究グループは多くの研究者や実践家を輩出し、現在でも全国各地でさらなる研究・実践が深められ、学会レベルでは「日本協同教育学会」として共同で研究を行っている。

また、実践レベルの全国組織としては、前者は1974年「全国集団学習研究協議会」としてスタートしその後1995年、「全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会(個集研)」と改称し、新潟県も含め現在も多くの支部組織のもとで活発な研究・実践活動が行われている。

後者については、1980年「全国バズ学習研究会」が設立され、その後2003年に「全国協同学習研究会」と改称され、同じく活発に活動が行われている。両者とも改称を経ているが、それは指導理念や指導理論の変更ではなく、あくまでも名称の変更ということとは共通している。

筆者自身は縁あって、集団学習の全国組織発足の頃から参加させていただき、当初から末吉研究室出身の岡山大学名誉教授、高旗正人先生の「自主協同学習」に学びながら、これまで小集団学習を中心とする実践研究を続けてきた。そのことが本レポートのベースになっていることをまず申し上げておきたい。

また、教育界では、もう一つ「かかわり合い」という言葉がさかんに使われるようになってきた。「学び合い」との違いを明確にすべきという議論もあるが、筆者は、教育に関してそれらの言葉が使われる時には、「かかわり合い」は「学び合い」を含んだ包括的な概念ととらえ、理念や実践的手法については同じ方向を目指していると理解している。

なぜならば双方とも“合い”という言葉を使うことで、“協同”に立脚した学習者同士の反応のし合い、良好な影響、生産的な交流等を前提としていると考えられるからである。

ところで先にも述べたが、教育や授業場面における「かかわり合い」や「学び合い」はこれまで教育界では多くの研究・実践がなされており、そこから学ぶことは重要である。

しかし、それは創造的な実践を縛るものではない。これほどアクティブ・ラーニングが広く関心がもたれ、実践の充実が求められている現状を考えると、昨今の状況はこれまでの「学び合い」がさらにステップアップし、リニューアルするとともによい機会である。

基本的なことを押さえた上で、今は「学び合い」やアクティブ・ラーニングに関する、実践現場からの発信が重要であり、その実践をこれまでの理論や先行実践と交流させながら吟味し、新たな「学び合い」を構築していく営みが重要ではないかと考えている。

本稿は、分量の関係でアクティブ・ラーニングの理論と実践の手だてについては、私の別稿(「自主協同からALへのアプローチ」A4版84P2015)に委ね、ここではその関連を視野に入れつつも「学び合い」に絞って論述することにした。

内容としては、「学び合い」が再びクローズアップされている背景やその理念、期待される教育効果、推進のための留意点などを概観してみた。

しかし、再度読み直してみると、内容的には同じ事を何度も何度も繰り返している部分がとても多くあった。その内容は重要なことでそれだけ強調したいという面が筆者自身の意識の中にあるかもしれないが、しかしそれは構成が十分に練られていない証左である。

読みづらいレポートになったことをお許しをいただきたい。

## 1 今、なぜ学び合いなのか、その背景をアクティブ・ラーニングと合わせて

### (1) これまでの個に応ずる指導の限界から

従来の「個に応ずる指導」は、学ぶ主体である子どもが学習集団の中に大勢いることや子どもの習熟度の違いは、授業にとってはデメリットであると考え、学力向上のためには、個の到達度に応じて課題を設定し、きめ細かく支援していくことが最適とされ、一昔前までは、プログラム学習などが提唱されてきた。

しかしそれは、現在の学校教育においてはシステムの面でも、教師のマンパワーの面からも困難であることがわかってきた。

そこで現在では、一斉指導を改善し個に応ずるために「習熟度別指導」、2クラスを3クラスにする程度の「少人数指導」、「T T指導」などが、加配教員の配置のもとでほとんどの学校で行われている。ここでは、理解が十分な子には発展的な学習、理解が不十分な子には、補充的な学習ができるような環境を整えてきた。そのためには、難易度の高い教材を用意したりスモールステップを踏んだ学習プリントを用意するなど教材の面からの工夫や、T T用に指導過程を改善したりしてきた。

結果的には、一人の教師が指導する子どもの人数が減ったり、子どもの習熟度が等質化したため、教師がより一人一人の子どもに目が行き届くようになり、教えやすくなったことは事実である。

しかし一方では、「習熟度別指導」は思いの外、保護者や子どもの抵抗と下位クラスの無気力状態が顕著に見え、また「少人数指導」も「T T指導」もただ担当人数が少なくなったり、授業での個別指導の場面でもう一人指導の手が増えたという程度で、授業の質的改善はみらず、それぞれの学習形態の良さが発揮されていないというのが実態であり、相変わらずの一斉指導が行われていることには変わりがなかった。

そんな状況の中で、一人の教師が子ども一人一人と直接かかわって教えるには限界があることもわかってきた。ある調査によれば、普通の学級における一時間の授業で、教師が実際に机間指導している際には、約30%の子どもにしか直接指導ができておらず、一斉指導では教師が質的にも量的にも全員に直接的な指導、つまり「個に応じた指導」を行うことは難しいことがはっきりしてきた。

教師がいくら「個に応じた指導」を行っていると思っても、それは感覚的なもので、実質的にはほとんど不可能であるということを、現在はどの教師もだんだんとわかってきており、当初期待されたほどの成果があがっていないことも事実である。

そこで、上のようにデメリットと考えられていた、多人数で習熟度の違う子どもの集団を相手に授業を行うことが、制度上・学校運営上の問題から、改善に向けては限界があるとするならば、その与えられた条件の中で最大の効果を上げるような指導方法を考えることがより現実的と考えられてきたのである。

そんな中で注目されてきたのが、主に学級での小集団を活用した「学び合い」を取り入れることの方が、むしろ「個に応ずる」指導になるのではないかという考え方である。

この考え方は、上ではデメリットと考えられていた条件を、むしろメリットと考え、集団の“協同”こそが個の学習の成立にとって必要であり、一人一人が違うからこそ学習に深まりと向上がみられるという考えに立っている。これこそが、学び合いの理念なのである。

そのためには、ある程度学習を子どもの主体性に任せ、互いに協力し合う学習場面(小集団等)が必要なのである。

具体的には例えば、小集団学習場面においては、全員の発言が保障されるなど学習への実質的な全員参加や、力のある子どもが遅れがちな子どもを助けたり、教師が小集団を巡回することによりうまくいっていない班、孤立しがちな子、発言できない子、遅れている子も容易に見つけることができ、そのような子どもたちや班に対する個別指導を重点的に行うことができるのである。

よく、小集団学習に対する批判の中で、班内で優秀な子どもが中心となるので他の子は頼り切って「個が埋没してしてしまう」、あるいは「孤立している子がいる」という批判を聞くことがある。しかし、考え方の視点を変えてみれば、一斉指導の中ではそのことさえ見え、小集団での学習を行ったからこそ問題が顕在化したのであり、解決への営みを始めるきっかけを与えられたと理解すればよいのである。

このように考えてみると、現状においては、一人一人へのきめ細かい指導、個に応ずる指導の視点からの「学び合い」の必要性も、より注目されてきているのである。

## (2) 自ら学ぶ力や学習方法を身につけるために(アクティブ・ラーニングのねらい)

学校教育においては、子ども一人一人に生涯にわたって力となる「自ら学ぶ力」をつけてやることは、知的な側面からの究極の目標であると言ってよいであろう。このことは、「勉強は先生に教えてもらうことが当たり前」、「先生の言われたことをやっていればよい」という授業では、その態度は身につけていけない。

また、そのようにして身に付けた知識は、すぐに忘れていたり実際に活用できない知識になってしまいがちである。

ところで自ら学ぶ力は、言葉を替えると問題解決能力と言ってもよい。それは、アクティブ・ラーニングの核心でもある。

基本的には、自ら問題状況を感知し、解決すべき問題を設定し、自ら考え、自ら判断し、解決策を策定し、それを検証していくプロセスによって身につけていく。

そこまで至らなくとも、受け身ではなく、自ら課題をみつけ、自分の考えをもち、主体的に学習を進めていくプロセスがどうしても必要である。

それを授業の中で実現させていくには、一人一人が学習の主体者になって試行錯誤できるような比較的自由的な学びの場と、そこでの学び合いがどうしても必要になる。

それは、そのような問題解決的な学習のプロセスは個人では考えやアイデアに限りがあるからである。必然的に集団による協同が必要になる。

このことからわかるように、一人一人に学ぶ力をつけるには、一人一人が真に学習の主体となること、問題解決的なプロセスで学ぶこと、学び合いの場面(協同場面)が設定されていることが要件となるのである。

したがって授業でそれを実現するには、小集団学習の展開が必要になる。特に子どもは、小集団の中ではお互いが先生と生徒のような関係ではなく、かけがえのない学びの主人公として積極的に学習に参加し、自らの経験を通しながら学び合い、自ら学ぶ力を身に付けていく。また、一人一人がそうした学習態度でなければ、学び合いも小集団学習も成立しないのである。

ちなみにワークショップでは、このことに関して次のように言っている。

「ワークショップは、一人一人がその学びの場を構成するかけのない一員として双方

向的な「参加型」の学びを大切にする。『グループ』というのは、一人や二人ではない集団での相互の中で学び合うということだ。先生の代わりに、『ファシリテーター（進行役、引き出し役）』が、参加者の興味や意欲を引き出しながら場を展開していく。参加者もただだまって聴いているのではなく、自ら積極的に参加する必要がある。先生の代わりに自ら学ぶ場なので、主体的にかかわらないと始まらない。冷めていてはワークショップは成り立たない」。学び合いの基本とすべき点であろう。

### (3) 生きて働く学力形成の必要性から(アクティブ・ラーニングで養われる力)

改定学校教育法30条では、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」とあり、近年の子どもの現状分析に基づき、実社会で生きて働く学力の育成に鑑み学校教育にその要請をしている。もちろんアクティブ・ラーニングの導入もその延長線上にあることは言うまでもない。

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

ところが近年、OECDのPISA調査や文科省の全国学テの「活用」問題などで測定方法が開発され、国際的に見た時には、我が国の子どもたちのこの観点からの学力不足が明らかになってきた。

したがってこれからは、思考力・判断力・表現力等の育成・充実を図る指導の要請が高まり、学校現場もそれに対応する教育課程の編成や指導方法、学習活動の工夫が求められている。

そして、思考力・判断力・表現力等を育むためには、例えば各教科において以下の①～⑥のような学習活動が重要であると指摘している。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④ 情報を分析・評価し、論述する
- ⑤ 課題について、構想をたてて実践し、評価・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

このことからわかることは、特に教育活動としては記録、要約、説明、論述といった言語活動に取り組みさせることが重要であり、そのための環境設定や学習場面としては、対人コミュニケーションを中心とする言語活動を核とした「学び合いの学習場面」が不可欠であることは言うまでもない。

なぜならば思考は、原理的には自らの考えを否定する他者の存在により発展・深化していくし、表現力は伝える他者を前提に磨かれていくからである。

つまり思考力、表現力をつけるためには、自らの思考を他とのコミュニケーションを通してレベルアップさせたり、他に伝えるための表現を磨くなどの機会が保障される「学び合い」の場面がどうしても必要だということである。



#### (4) 協同で学ぶ力をつけるために(アクティブ・ラーニング導入の大きな理由)

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学力であると、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、「学習への全員のアクティブな参加・実質的参加」という面からは、有効な教育方法なのである。

このことをまとめて言うと次のようになる。

- 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、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(学び合い)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、個の社会性の育成という面からも極めて有効である。

#### (5) 授業を通じた人間関係づくり・人間形成の必要性から

これまで学校では、「『学力づくり』は授業で、『人間関係づくり』は特活や生徒指導が受け持つもの」という考え方が支配的であった。

昨今の学校でよく見られる事例として、必要に迫られ「人間関係づくりのエクササイズ」を全校挙げて実践してはいるが、授業は相変わらずの教師中心の一斉指導で、学習者である子どもが競争させられ、できる者が高く評価され、できない者が傷つき、その結果、むしろ授業をやりながら人間関係を壊しているという実態もめずらしくない。

それではいつまでたっても、昨今どこの学校でも生徒指導上の最大の課題となっている、人間関係に起因する問題の発生状況は変わっていかない。

しかしながら今日では、かなりの学校で、学校教育の中心は授業であり、授業が変わらなければ生徒指導上の問題も解決しない、授業でこそ子どもの人間関係づくりや人間形成を行わなければならないという認識が広まり具体的な実践方法が工夫されてきている。そうなれば、具体的な手立てとして「学び合い」に着目していくのは当然の帰結である。

このことに関して、集団学習の流れをくむ自主協同学習では、「学力づくりの過程が同時に人間関係づくりの過程でもある」という授業や活動を目指し、教育の結果としての知識の獲得や活動の出来映え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。

授業では、一人一人の主體的な学びを尊重しながら、互いに協力し合い、集団で学ぶことの利点を十二分に発揮し、互いのよさを認め合いながら課題を解決していくプロセスの実現を目指している。

その結果授業では、いわゆる教科のねらいを達成すると同時に、そのプロセスが集団の人間関係や一人一人の人間形成にも大きく寄与していくことになるのである。

また、バズ学習の流れをくむ協同学習では、「協同学習は、教師と子どもが協力して、よりよき人間関係を形成しつつ学習をすすめていく学習体制です。そのために、学習過程に人間関係の形成と教科学習の目的達成を両立させる場を意図的に設定する。子どもが協同で課題を解決していく過程で、友だちとの交流の大切さや、助け合うことの意義に気づき、その学級に所属することに満足することを期待している。それを子どもが感じたとき人間関係が形成されたと考えている。それは、子どもにとって快適な学習環境であると言える。」と言い、「同時学習」といった言葉でそのことを強調している。

両者とも授業を通した学力づくりと人間関係づくり・人間形成の同時達成の必要性とその十分な可能性を強調している。

## (6) 授業における情緒的な満足感の感得から

筆者は、授業の成果としての子どもの満足ないし感動には2種類あると思っている。一つは言うまでもなく、「できた」、「わかった」、「おもしろかった」という『知的な満足』。

もう一つは、「先生に褒められた」、「みんなの役に立った」、「みんなの前で発表できた」、「自分の意見を聞いてもらえた」、「友だちに助けてもらえた」、「みんなに認められた」など、種々あると思われる『情緒的な満足』である。まとめていうならば今日の授業は「よかった」という感情であろう。授業を通し、子どもに両方の満足感を味わわせることができれば教師として言うことはない。

一斉指導を中心とする伝統的な授業では、前者に圧倒的なウェイトがおかれ、後者は随的に起こる成果や満足と考えられており、敢えて授業のねらいとして設定されることはなかった。

しかし、「学び合い」をとり入れる授業においては、「学び合いならではのねらい」を授業のねらいの一つとして明確に設定し、授業の中でその両方を子どもたちが得られるよう工夫し、そしてそれがどの子にも実現できたかどうかをもってよい授業かどうかを判断してきた。この点が正に一斉指導との授業観の決定的な違いと言ってもよい。

ところで知的な満足は教師によって準備された教材や授業構成、課題設定、授業の進め方などが主な問題になるであろう。

後者はもちろん教師の授業準備や授業の構成も大きく関係するが、学習集団としての雰囲気やそのもつ規範、人間関係、さらに授業での子ども同士のコミュニケーションの量や質などがポイントになる。

そして全員の子どもに情緒的な満足を味わわせるには、授業において子どもが自主的・協同的に学び合う場面の設定、アクティブ・ラーニングの実施が不可欠となる。その意味から言えば、学び合いの場面がない一斉指導では情緒的な満足を得られる子どもはきわめて限定的になるのである。

特に学び合いを通して子どもに味わわせたい喜びや楽しさ、満足はおよそ次のように考

えている。「仲間と一緒に活動する楽しさ」、「自分に注目してもらったり自分の話を聞いてもらえる喜び」、「互いの考えを聞き合い、反応し合うことの楽しさ」、「互いに力を合わせて一つの課題を解決する喜び」、「自分がみんなの役に立っているという満足」、「友だちの良さを発見したり、互いの良さを認め合う喜び」などであるが、このような体験は子ども同士の間関係づくりを推進し、子どもの人間形成に望ましい影響を与えることは言うまでもない。

加藤恭子（北海道・伊達市立東小学校）氏は、雑誌「授業づくりネットワーク」の中の「協同で学ぶことの意義」という論文の中で次のように言っている。

「ほめられる、認められるということは、教師からよりも、仲間からの方が何倍も嬉しいのだと実践を通して思う。教師対子どもという関係性だけでは、意欲を失っている子どもたちを学びに向かわせるには限界がある。また、がっばつてみたところで、結果、教師に依存する子どもを育ててしまつては本末転倒となる。しかし、そこに『協同での学習』というしかけを投入することにより、子ども対子ども、子ども対子どもたちという関係性が強調され、『自分たちの学び』という意識が芽生える。そう考えると、集団も学びにおける貴重な資源と考えることができるのである。」

またちなみにワークショップでは、そこから受ける満足を「モノの所有ではなく、人と人の関係の中から生じる原初的な喜び」として次のように言っている。

- ・人と何かを学び合つたり一緒に創り出す喜び
- ・自分の率直な思いを率直に語れる喜び
- ・人の話に深く耳を傾け真意を理解する喜び
- ・人のちょっとした好意や善意を発見する喜び
- ・一人ではないと元気の出る喜び

## 2 学び合いをどうとらえるか

### (1) 教師主導の伝統的一斉指導の補助ではない

学び合いは、「学びに向けた学習者同士の意図的・目的的な相互作用」と定義すると、教師主導の一方通行的な一斉指導が、学び合いと言えないことは、誰もが承知している。

しかし学び合いは、形態だけを問題にするのではなく、むしろ内容こそが問題になる。

例えばよく見られる例として、一部のできる子同士の意見の発表のし合いで授業が進んでいたり、答えや解き方が決まっている問題を話し合いさせたり、実験器具が班の一つしかないためだけでグループをつくつたり、作業をただ分担していたり、単にできる者ができない者に教えているだけなどといったことがある。

これでは一斉指導の補助としての役割しか果たさず、子どもの学び合いに向けての意欲は減退していく。ましてやアクティブ・ラーニングとは到底言えない。

筆者は、学び合うという学習活動の背景には、例えば次のような考えや実態がなければならぬと思っている。

まず学習者である子どもには、「勉強は教師からただ教えてもらうのではなく、自分たちで学んでいくものだ」という態度が必要である。

さらに教師の授業観としては「子どもは教えなければわからない」というのではなく、子どもの力を信じ、授業計画の段階では「授業では何を教えるかよりも何を考えさせる

か」にエネルギーを注ぎ、授業過程では「どうやって教えるかよりもどうやって子どもにどうやってつかませるか」のプロセスを重視していきたい。

その上で、授業における学び合いでは、「自分たちで協力しながら課題を解決していく喜びがある」、「自分たちで何かしら創り出す喜びがある」、「子どもの意見や意思が尊重される」、「学び合いの時間は教師主導ではなく、子どもに任された時間である」、「間違ふことも許される開かれた支援的な雰囲気の中で学習が行われる」というような活動の展開が要求されるのである。アクティブ・ラーニングにおいてもほぼ共通している。

したがってそのときの教師の重要な仕事は、子どもの学び合う姿を引き出すためにいかに支援するかということになる。

このように考えていくと、学び合いを授業に導入するということは、従来の教師主導の一斉指導型の授業から子どもの学びを中心とする自主的・協同的な授業への大きな転換を意味するということになる。実際には急激な転換は難しいにしても、志向していくという姿勢や態度はどうしても必要である。

また、協同学習の立場から森脇健夫氏(三重大学教授)は次のように言っている。

「協同的な学びの必要性は、消極的な理由、例えば一斉授業が成立しなくなってきた、あるいは子ども同士の関係構築力やコミュニケーション能力がおちてきているからではなく(それも多少あるが)、学びそのもの捉え直しを含みこんでいる。とくに、他者との関係性が学びにとってどのような意味をもつかが焦点である。一斉授業にあっては、他者の存在は競争的な関係による学習の促進という意味しか持たない。それに対して、協同的な学びにおいては、『学び合いにおいてこそ学ぶことができる』『教えることによってもっともよく学ぶ』ととらえる。わかる過程において他者の存在が必須だととらえる。」と言っている。傾聴に値する。

さらに、今井裕之氏(兵庫教育大学教授)は、新しい学習指導要領の実施も視野に入れながら、「協同学習は決して『流行の指導法』ではありません。協同学習実践の歴史は長く、指導法というよりもむしろ学習理論で、学習者の行為をより深く理解するための鍵であると言えます。新しい学習指導要領の改定内容と協同学習を照らし合わせると協同の重要性が浮き彫りになります。知識や技能の習得にとどまらず、それらを活用して『思考力、判断力、表現力』を育成することを目指して改訂された今回の学習指導要領には、学習者たちが教室で『対話し、協同する』姿が描かれていることに気づきます。“話すこと”“書くこと”はもちろんのこと、“読むこと”“書くこと”でも、対話による学びについて書かれています。」と言っている。アクティブ・ラーニングにも通ずることである。

これらを踏まえて改めて言うならば、「学び合い」を単なる指導技術や指導法、あるいは一斉指導の補助ととらえた時には一過性のブームで終わってしまう。確かな理念に基づいた学習理論として体系的にとらえてこそ、これからのアクティブ・ラーニングの中核として現場に生きて働くものになっていくのである。

## (2) 集団で学習することのメリット「協同」を最大限生かそうとする

先にも述べたが、一般には学習集団は限りなく少人数に近い方が学習成果が上がるという考えが支配的で、現在はその方向に進みつつあり、何十年ぶりかで学級の人数を減らそうという動きもある。その考えを突き詰めるならば、究極は教師と子どもの1対1であり、また学級の人数の少ない小さな学校ほど学習効果が上がるはずである。

しかし実際には必ずしもそうでないことは、多くの事例が証明している。さらにこのこ

とに関して、OECDの担当者の言葉として「少人数学級にすれば必ず学力が向上するとは言えない、質の高い教員を確保することも大事だ（2010・9.8 新潟日報）」とあり、われわれは「教員」をそのまま「授業」と読み替えることもできるのである。

したがって、われわれがやらなければならないことは、現状の教師と学級集団の人数でいかに一人一人の子どもに学力をつけるかを考えるということになる。

そうなれば、現実的な方法としては、子どもがせっかく学習集団を形成しているので、むしろ集団で学習していることのメリットを生かすような学習活動を工夫することに行き着くのである。

そうなると、子どもたちを競争させればよいという安易な発想もでてくるが、これは即効性があるかもしれないが、デメリット、特に中位以下の子どもたちの学習意欲をそぎ、成績によって子どもを序列化してしまう危険性を大いにはらんでいる。

また、それを続けていけば、新しいことを学習するよりも友だちとの競争に勝つことが目的になってしまうなどの問題が必ず発生し、学級崩壊の要因にもなりかねない。

そうではなく、このような副作用を発生させることなく集団で学習するメリットを生かすためには「協同」その中の「学び合い」を組織するというところに、必然的に帰結していくのである。

例えば、基礎的な学び合いの例としては、ペアで意見を交換することが考えられるが、それだけでもお互いに触発を受けていろいろなアイデアや考えが出てきたり、新しい発見や自分と異なる思考、考え方を知るよい機会となる。

そして聞かれたことに対しては自分の考えを相手にわかるように表現を工夫したり、根拠やそれを裏付ける具体的な事実を示そうとする。このような活動が子どもの思考を鍛えることにつながっていくのである。

また、数人の小集団では、友だちの考えや意見をしっかり聞いて、納得できたものは自分の考えに取り入れたりすることも大事である。そして特に意味があると思われることは、メンバーが共通の体験をした後、他者の話を聞くことで、同じ体験をしても違った感想をもったり、違った学びを得ることがわかることで、なるほどそういう考え方や見方もあるのかと気づくことである。もちろん自分とは違った体験をした他者から、そこで感じたことを伝えてもらうことでも、お互いの学び合いが成立し視野が広がっていく。

ところで、協同学習の代表的な研究者である杉江修治氏(中京大学)は、協同学習の定義について次のように言っている。

「基本原則として、たとえばグループ学習がイコール協同学習ではないという点です。協同学習は、協同を原理としたものであればすべて、協同学習です。小集団でなくともOK。学級全体であっても、OKです。違いはゴールにあります。競争の教室ではゴールに序列を付けようとします。これに対して協同の教室では、全員がゴールできることを目指します。クラスの仲間全員が精一杯伸びるということを大切にす文化です。」そしてさらに、「構成的エンカウンターは『仲良しグループ』を創り出して、そこで授業をしようとする。しかし、『仲良しという関係』はそれを維持するために学習者に緊張と気遣いを強めます。協同学習では、『仲良し集団』ではなく『課題解決集団』を育てます。『高め合い、学び合い、認め合い、励まし合う集団』です。協同学習の集団は課題解決集団です。」

ところで、そんな課題解決集団をつくるには基本的に大切なことがある。

まず、人の思考は、自分の考えを否定する他者がいて、それを克服することで深化して

いくという原理から考えれば、思考にとって他者との緊張感のある協同はむしろなくてはならないものであり、それらが抵抗なく自然にできるような学習集団づくりを志向しなければならない。

また、岡山大学の高旗浩志准教授も「単なる“仲良し集団”では、個は伸びていかない。『正しく自己否定できる力』をつけさせてやらなければならない。それは自らが自らを否定することもあるし、集団からの否定の場合もある。それができるには学習集団が人間関係のよい支持的風土をもっていることが必要である。」と言い、単なる仲良し集団における協同では個の力はつかないということを言っている。

### (3) 授業の目的を学力づくりと人間関係づくり・人間形成とする

この点は、本レポートにおいても何回も繰り返し述べていることではあるが、このことは「学び合い」の最も重要な特徴と考えているので、研究者の言葉を通して述べてみたい。

自主協同学習の生みの親である高旗正人氏は、「自主協同学習が目指す授業においては、学びの過程において一人一人の個性を尊重し、一人の問題でも自分とのかかわりで捉え、協力して解決する。他者の失敗を笑ったりやじったりは決してしない。できない者がいれば自然と助ける、みんなの役に立つことを喜ぶ。こんな授業が学力とともに子どもの心を育てる。しかしこのことは自然とそうなるのではなく教師と子どもが常に意識し、共通の目標として努力を続けなければ決してそうはならないのである。」と言っている。

またバズ学習の創始者である塩田芳久氏は、アメリカの著名な教育学者のキルパトリックの言葉をひき、同じ趣旨のことを次のように指摘している。「『教材の学習と並行して行われる同時学習、すなわち、それによってきずきあげられる態度—この方がわれわれが教えていると考える教材よりもはるかに重要なものである。ここに算数を学習している子どもがいるとする。一般には、かれは算数だけを学習していると考えられているが、かれはそれよりもはるかに多くのものを学習している。算数に対する好き嫌いであるとか、学校や教師に対する態度であるとか……、子どもたちは、たえずこういう態度をつくっているものであって、こういう態度は、われわれが教えている教材よりもはるかに重要で、かつ人生に長く影響を与えるものである。』まことにわかりやすく見事に同時学習とそれによって学ばれる感情や態度や価値の重要性を指摘したものといえよう。」

また中京大学の杉江修治氏は、「子ども同士・子どもと教師の信頼に支えられた人間関係を基盤として、教科の目標達成だけでなく、その過程でおこる人間関係についても学びの対象としながら、子どもたちが、幅広い学力を形成できるように力量向上を図り、子ども一人一人は、集団全体が高まることを通して伸びていくのだという理解にたち、協同学習の実践により、教科の学習目標とそれを習得する過程で得られる協同的な学習態度を同時に達成しようとすることを目指す教師が多くなってきている」と言っている。

さらに先の森脇健夫氏はバズ学習の立場から「『教科の指導（学習）の主目標である知的な面の学習』だけではなく、『好き嫌いややる気、教師や仲間に対する態度などいわゆる感情や欲求や態度、価値などのいわゆるアフェクティブな面』も目標として位置づける。『主目標である知的な面の目標を認知的目標』『認知的な目標と同時に達成すべき興味関心や欲求や価値や態度などの目標をまとめて態度的目標』と設定するのである。」と言い、「同時学習」ということを強調している。

実際の学び合いの授業では、教師から教えてもらうのではなく、グループの中で役割を分担し、自ら考え、多様な意見を出し合ったり、自分たちの力で問題を解いたり課題を解

決していく。

そこで感ずる「分かった」という喜びは、自分たちの力でそれを成し遂げていくだけにより大きいものとなる。また、それを友だちとのかかわりを通して身につけていくことで、学ぶ楽しさもより強く感じていくのである。

毎時間の授業の中で、教科としての内容の習得やねらいの達成だけでなく、幅広い人間性や人としての豊かな心、子ども同士の間人関係を同時に育てていくことが「学び合い」の授業なのである。そして、このことを意識した授業を常に行うことになり、よりよい人間関係に支えられた意欲的な学習集団づくりと個の育成に同時につながっていくのである。

#### (4) 授業への実質的な全員参加を目指して

学び合いは少なくとも子どもが教師の話を一方向的に聞いたり、ただ言われたことをするだけの授業ではない。ほとんどが小集団による学習意欲をもった子ども同士の相互作用を中心とする学習を前提としている。

そして小集団で学習を進める前には、必ずといってよいほど一人一人が自分の意見や考えをもって学び合いに臨もうとする。しかし最終的には自分ではわからなかったり、考えが浮かばなくとも、自分の考えをもとうとすることが学習への主体的参加の第一歩となる。

さらに当初は自分の考えがもてなくても、友だちの意見を聞くうちに自分の考えがまとまってくる子どもも多くいる。このことも大事な学び合いの一つなのである。

次に小集団での学習は、学級集団全体での学習に比べ子ども一人一人の存在感あるいは重みが全く違って来る。そこでは発表などの参加機会が飛躍的に増えたり、果たすべき役割や責任がとてつ大きなものになる。

また、試行錯誤や間違いもある程度許されるインフォーマルな雰囲気となることから、発言や意見が言いやすくなり、実質的な学習への参加が保障されていくのである。

さらに小集団場面では、一斉指導では埋没していた子どもも友だちの支援を受けながら学習活動に参加することが可能となる。

具体的な学び合いの場面やアクティブ・ラーニングでは、学習者同士が協同しながらある程度自立的に学んでいくことを前提としているので、教師はそんな中で教師の直接支援の必要な子ども(学習についていけない子、孤立しがちな子、発言できない子など)がよく見え、その子に対する細かな指導が可能となるのである。もちろん、学び合いのうまくいっていないグループへの“てこ入れ”をすることは言うまでもない。

#### (5) 学習集団の望ましい風土づくりも同時に目指す

学び合いは学習者同士の関わり合い、その中核としては仲間とのコミュニケーションを前提として成り立つ。しかるに互いの人間関係が悪く相手に共感しようという姿勢がなければ学び合いは成立しない。アクティブ・ラーニングもしかりである。

また集団の風土が「常にふざけ合い、まじめが通らない」、「間違うとバカにされる」、「互いに足を引っ張り合っている」、「われ先にとできることを競い合っている」といったものでは、まじめな者や少しでも自信のない者は防衛的になり学習には参加できなくなる。そのような授業では情緒的な満足を得られないばかりか、学力づくりもままならない。

この意味から言えば、学び合いには、互いの人間関係や集団の風土が決定的な影響を及ぼすことがわかる。したがって学び合いを成立させるためには、学習者同士、お互いを認め尊敬し合う良好な人間関係と弱い者をみんなが助け、安心して学習でき、互いに期待し

合う支援的・期待的風土が必要なのである。私は集団での学びにおいては特に、相手からの“期待”はなくてはならないと考えている。

しかし現実には、学習集団にそのような風土があれば学び合いを行うが、なければやらないといった教師も少なくない。アクティブ・ラーニングにも全く同じ傾向がみられる。

特に教科担任制である中学校においては、“いい学級がすでにあって、自分がそこへ行って授業をしてやる”という殿様的な教師も多く、自らがその時間の学習集団の風土をつくっている張本人であるという自覚が全くないのである。学び合いを行おうとする教師は、そのような考え方や態度はもっとも戒めなければならない。

つまり、集団の人間関係や学習集団の風土はすでにあるのではなく、授業を通しながらリーダーである自分がつくっていくという立場で、努力をしなければならない。

授業への学び合い導入の当初は、どの学級でもぎくしゃくするのは当然である。そこで、思うようにいかないからといって止めてしまったのでは、子どもは混乱し、迷惑するだけである。

そうではなく、そこで見られた問題点を粘り強く、少しずつでも克服しながら続けていくことが、集団の人間関係づくりや風土づくりに直結していく。自分の授業は自分の責任でと考えている教師は、学級の人間関係づくりや風土づくりのためには、授業における学び合いの推進が一番であるということに、容易に気づくのである。

## (6) 自らが「自主・協同」を体験的に学ぶ場として

単に知識を覚えるのではなく、いわば生きて働く学力を身に付けるには、自ら問題を見つけ、情報を集め、自ら考え、主体的に判断し、協同しながら解決に向かっていくプロセスをたどることが有効だとされている。この筋道こそアクティブ・ラーニングが目指している学習そのものであるとさえ言ってもよい。

そこで必要になるのが、ある程度自由で試行錯誤が許される学習場面と一人の思考の限界を打ち破るために意見や考えを交流し、より高次の結論に到達するための集団である。

そしてそこでは、単に教えてもらうのではなく、主体的に体験的に学んでいくのである。そうして身に付けた知識や問題解決の方法は、生きて働く学力となっていく。まさに言語活動を中核とする学び合いの成果だということになる。

ちなみに、先のワークショップではその定義を、「講義などの一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイルをワークショップと呼ぶ。」とし、学び方については、「何かについて学ぶ時、先生や講師から一方的に話を聞いたり、ただテキストや教材を読んだりするだけではなく、実際にそのことをやってみて感じてみようという『体験』を重視した学び方、その場に参加した参加者同士がお互いに語り合い学び合う双方向の学び方、子どもも大人も、そんな『参加体験型のグループによる学び方』の方が楽しいし、よく身につくことがわかってきた。」とされており、正にそこでは真の学び合いが行われているのである。

少し論点はずれるが、一般には基礎基本を身に付けさせるには徹底的に教え込んだり、ドリルをたくさんやらせる必要があるとされ、それを実践している教師はたくさんいる。

しかし、その必要がもっともあるとされる成績下位の子どもたちにとっては、一方的に教え込まれることやドリルは苦痛である。

彼らにとっては、基礎基本ほど、よほど興味のあるおもしろい内容を通して、あるいは学び合いを通して、そして自らの思考や判断力、表現力を駆使して、つまり経験的・体験



的な学びを通して身に付けるような授業を工夫しなければ基礎基本の定着はおぼつかない。下位の子どもたちは基礎基本こそアクティブに学ばなければ身につかないのである。上位の子たちほどむしろ、教え込みやドリルによる効果が高い。

繰り返すが、ドリルや教え込みで基礎基本を身に付けさせ、それができたら話し合いを中心とする学び合い(アクティブ・ラーニング)で思考力・判断力・表現力を身に付けさせるという考え方には大いに問題がある。

基礎基本と応用力は常に関連をもちながらスパイラルで向上していくものであろうし、ましてや学び合いや思考力の深化、表現力の育成は、基礎基本を身につけた者だけの特権ではない。

### 3 学び合いで期待される教育効果

学習者が学びを深めて互いに高め合う「学び合い学習」は、いわゆる指導する教科の目標やねらいを身につけさせると同時に、学び方の習得や問題解決能力、コミュニケーション能力つまり教科の枠を超える広い意味の学力形成、さらにその他にも個人に着目した時には人間関係調整能力などの幅広い人間性の形成、またその学習集団の人間関係づくりや良好な風土づくりにも大きく寄与する。

しかし現実には、ねらった成果をあげることはそれほど簡単ではなく、その過程では多くのつまずきや障害が予想される。

しかしながら教師はめげることなく、子どもを信じ、理想の姿を目指して取り組んでいくところにむしろ教育的価値を求めたい。

ここでは、学び合いに期待される教育効果について学力面、人間形成面、集団形成面から簡単に述べてみたい。内容的にはほぼ前項と同じようになることをお許し願いたい。

#### (1) 学力形成効果

##### ① 自分の考えをもつことによる学習参加

学び合いは一方通行ではなく学習者同士の相互作用である。そこでは友だちと意見を交流させながら自分の考えに磨きをかけたり、ワンランクアップをさせていくのである。

したがってその前提としては一人一人が自分なりの意見や考えをもつことが求められる。また、通常学び合いは小グループで行われることが多い。そこでは、一人一人の果たす役割や責任が格段に大きくなり存在感を増していく。

そうなれば当然、まず自分なりの考えをもとうと一生懸命努力することから始める。なかなか考えの浮かばない子も友だちに触発されて考えが浮かぶこともある。

さらに、発表するほどの自信のない子どもは、友だちとの交流を経て自分の考えが大きく間違っていないことの確認をとることもできるし、支援的な雰囲気の中でだんだんと発言に抵抗がなくなり、発言でき、学習に参加しているという実感を得ていくこともできる。

学び合いではみんなが自主的に発言できるにこしたことはない。しかし発言はできなくとも考えをもっている子どもも多くいる。

まず考えをもたせることを指導の第一におき、発言しないからといって学習に参加をしていないと、恥をかかせるようなことはあってはならない。

## ② 聞く力の向上

学び合いでは通常、学習者同士のコミュニケーションが行われる。対人コミュニケーションの基本は、相手の話を聞くことだと言われている。それは学び合いにおいても、数多くの研究者や実践家が異口同音に指摘する点である。

もちろんここでの「聞く」という行為は、単なる受け身的な意味ではなく、アクティブリスニングとも言われるように、相手の話に関心を持ち、何らかの反応を示し、学習を促進させるための積極的な意味をもっている。

特に効果がみられるのは、友だちの考えを聞くことで、それに触発され自分にも新しい考えが浮かんでくることである。

友だちの意見をしっかり聞くことで、自分の考えとの違いや他の視点を知り自らの考えを修正したり深化させたりしながら総合的な判断力をもって問題解決にあたることができるようになる。そこでは当然積極的な交流も発生していく。学び合いは、子どもの聞く力を鍛えることにまず注目したい。

## ③ 思考力の向上

子どもは学び合いの中で、自分に今までなかったり気付かなかったりしたことが、他者により異なる視点が導入されることで新しい考え方に気づいたり、触発を受けて新しいアイデアが浮かんだりしていく。

さらに、自分の考えと他者の考えとの不一致から葛藤を起こすことがある。そして話し合いを通してそれぞれの考えの長短、適否、正誤等が明確になっていく。その際には一方だけが真理の場合もあるし、検証の上、双方とも真理の場合もあったり、また新しい考え方（論理）が必要なこともある。

とりわけ思考力がつくのは、友だちから自分の考えに疑問を呈してもらったり、自分の考えが否定された場合である。その時には、その疑問に答えようとしたり、その否定を克服しようとしてさらに考えを進めていくことで、思考が展開し深化していく。

また実際に相手とコミュニケーションをしているうちに触発され、突然新しい考えが浮かんでくることもよくある。

結論的に言うならば、学び合いによる学習活動は、何かを覚えることではなく、考えたり体験したりすることが中心となるので、当然思考力はついていくのである。

## ④ 判断力・表現力の向上 ～表現し伝え合うことは考えることである～

学び合いによる課題の追求に際しては、まず子どもは様々なアイデアやバラバラの思いつきを思考し、それを論理的に筋立て整理をしていく、そして結論を出す。結論は判断である。判断を下すためには論拠やそれを裏付ける具体的な事実が必要である。

そして次に相手にわかり相手に伝わるようにまとめ、表現を工夫するのである。相手にわかりやすく伝えるためには、話し方の技術も必要であるが、内容的には「筋が通っていること」、「根拠がしっかりしていること」、「具体例があること」などが必要な条件となる。

学習者が書くことや表現することの前提としては、まず「考える」のである。授業中に意図的に自分の考えや理由を文章で書かせたり、自分の考えを発表する場面をできるだけたくさんふやしていくことは、表現力と同時に、子どもの思考を鍛える。

しかし、子どもは場合によっては問題の意味がわからなかったり、自分の考えをもてな

い時もある。またいつも自分の考えが友だちの考えと違うとは限らない。そんな時には友だちの考えがヒントになって自分の考えが浮かんだり、またたとえ自分の意見が友だちと同じであっても、自分の言葉で表現することで表現力が磨かれていく。

したがって友だちと学び合うということによって、子どもの思考力が鍛えられ判断力・表現力が高まるということは、容易に理解できるのである。

そして特に学習課題の解決で大事なことは、子どものレディネス(知的、情緒的)の把握である。子どもが興味をもっていること、半ば未知で半ば既知の課題を設定し、子どもがこれならできると直感していくことが大切である。

学び合いは課題を解決するためにはどうしても必要だという前提、学習者の認識のもとでなければ、真の学び合いは行われないのである。

## ⑤ 知識の定着・理解力の向上

学び合いは、典型的には、対等に意見を出し合って討議する場合と、いわゆる教え合う場合がある。学び合いの中で身に付けた知識の定着度や自分たちで学び取った理解は、一方的に与えられたものとは雲泥の差があることは研究者の指摘を待つまでもない。

また自分のもっている既存の知識や考え方、論理をメンバーと確認し合うことを通して、他者からもその有効性や真実さが保証されていくことがある。自分一人の時の学習に比べて、確認し定着させる機能が印象深く強力に作用する。

教え合う場面では、他者の発言で、自分にはなかった新しい知識や考え方を獲得することがある。さらにわからないことを教えてもらう時には、教えてもらう方は、気軽にわかるまで教えてもらえるので知識も身についていく。

一方教える側も、「教える者は二度学ぶ」という言葉もあり、わかりやすく説明するためにはもう一度学び直すことで理解が深まったり、例を挙げて説明するという行為は、自分の理解の度合いを再認識することにつながっていく。

ここでの最大のポイントは、相手に答えや結論を単に教えるのではなく、相手のレベルに合わせたヒントを徹底的に出し続けることで相手が自分でわかった、自分でつかんだと思えば最高である。

さらに、できる子どもができない子どもと話すことで、相手のわからない点や相手の「自分とは異なった方法で理解する過程」を知ることになり、二度わかる体験をすることになるのである。

ところで先にも述べたが、現場では、まずドリルや教え込みで基礎基本をしっかり身に付けさせ、それから話し合いを中心とする学び合いで思考力・判断力・表現力を身に付けさせ、活用型の学力を身につけさせるというピラミッド型、積み上げ階層型のスタンスをもって指導に当たるべきであるという考え方がまだ多く見られる。それは間違いであると思っている。

基礎基本と応用的な知識はスパイラルで進んでいく関係にあり、絶えず交流しながら双方同時に身に付いていくものである。本来的には、基礎基本こそ思考力・判断力・表現力を駆使し、学び合いを通して身につけることこそがその定着度を上げることになっていくのではないかと思っている。

## ⑥ 学習方法の習得・学習意欲の高まり

学び合いの学習では、何かを覚えるということよりも、自分たちで問題を解決していく

学習が中心となる。その際には、試行錯誤しながら互いに協力して問題の解決にあたっていく。

このような経験を経ることで、子どもたちは知識や考え方とともに、学び方も同時に習得していくのである。「何を学んだか」と「どのように学んだか」が重要になる。アクティブ・ラーニングでも強調されている点である。

また、話し合うことによりその話題に対しては能動的になり、それへの興味や関心が高まっていく。また自己の考えや意思を複数の前で表明することにより実践への意欲が高まり責任感も増していく。

さらに、自分たちの力で「できた」、「わかった」という達成体験は子どもたちの学習意欲を高める。

さらに学び合いに必要なコミュニケーション技能を習得することは、学習への参加を容易にし、学習意欲を高めることにもつながっていく。

なお、学習活動の中にはドリルをしたり地道な練習を重ねなければならない場面も当然でてくる。そんな時にも練習の成果を喜んでくれる仲間がいると、大きな励みになったり学習への集中力を増していく。

さらに自分に期待を寄せてくれる教師や仲間の支援は次のステップへの大きな動機付けとなる。

これらのことについて、高旗正人氏は「子どもは、自分たちで学ぶという体験を通しながら、学びの方法を身に付けていく。そしてやりながらそれを修正していく。教師から与えてもらっていたのでは、その力は身につかない。また、自分たちで学ぶことを通して、学びへの関心は大きく高まってくる。そして、次の学びを開発していくのである。教師も、自分たちで学びの方法を工夫・開発し自分自身で伸びていってほしい。研修もそのためにある。」と言っている。

## ⑦ 集団(協同)で問題を解決していく力の習得

青森大学学長の崎谷康文氏はアクティブ・ラーニングの必要性を「学び合い」や「協同」との関連から次のように指摘している。

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

もう一つは、予測困難な時代となり、答えのない問題に取り組むことができる専門的知識や汎用能力が必要であり、また、解決策を見つけるには、協働作業が求められ、そのための表現力や協調性が必要となっている。このような能力を身に付けるためアクティブ・ラーニングが重要である。」

さらに言えば、社会のグローバル化や複雑化は個単独での問題解決をますます難しくさせている。いわば“チーム力”が物を言う時代になってきている。これからは社会の進展に対応すべく、集団での協働を通し、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していく必要に迫られている。

学習者のもっている様々な学習(認知)能力の開発を行うとともに、他の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)集団問題解決力にも着目する教育が要請されてくる、そこでは「学び合い」は欠かすことはできないのである。

## (2) 人間形成効果

### ① 人間関係を結ぶ力の増大

「学び合い」の授業を行うには、子ども同士が相互にかかわる力の育成が欠かせない。日常生活の中でも、仲間と共に取り組む活動や互いに認め合う活動、励まし合う活動等、友だちと心豊かにかかわる力を育てていくことが求められる。それが学び合いの学習に大きな力となることは言うまでもない。

しかし、学び合いを通して人間関係を結ぶ力は大きくついていく。まず、相手の話を傾聴すること、人間的な温かい愛情あふれる言葉を交わし合うこと、友だちの意見や考えのよい点を認めること、互いに力を合わせて課題を解決していく経験などは、メンバーとの人間関係づくりに大きく寄与する。

また、相手と意見が対立した場合にもそれを調整し解決していく過程は人間関係づくりにおける何よりの経験となる。子どもはこれら人間関係づくりの方法を学び合いを通して実感をともなって理解していく。

また学び合いを通して、人とかかわり合うことでみんなと学ぶ喜びや仲間と過ごしている楽しさを体感し、人の役に立つうれしさを実感していく。その繰り返しで自分から他とかかわろうとする態度を育て、協同の価値を身につけそれを実践していこうとする。

その過程では楽しかったことや困ったこと等、どんなことでも話せる人ができていくし、誰とでも人間関係を結ぼうとする態度が培われていく。

### ② 協同の仕方、協同することの楽しさの感得

人間の生活にとって自分以外の人間との「協同」は欠かせない。また、これからの社会を豊かに生きていくためにも協同の仕方や協同の喜び、楽しさを経験することはどうしても必要である。

しかしながら「協同」は、人間が本能的に身に付けている価値ではなく、つとめて学習によって体得しなければならないものである。

互いの考えを聞き合い反応し合うことこそ最高の思いやりであること、集団の中で自分がなくてはならない役割を果たすことで集団が機能すること、困っている友だちを助けたりみんなの役に立つ喜び、力を合わせて一つのものをつくり上げる経験、みんなで知恵を出し合い課題を解決することの楽しさ等、授業を通して子どもにこのような喜びや楽しさを体感させるには、ペアやグループによる学び合いの実践がどうしても必要である。

### ③ 自己理解の推進

自分の成長のためには自己を正しく理解することは必要である。心理学では、「他者を鏡にして自己理解が行われる」という考え方がある。正に他者とのかかわりの中で自分のよさや足りない点を認知し、自己理解を深めていく。

また近年、自己肯定感や自尊心の低い子どもが増えており、そのことが問題行動につながっているという指摘もある。

つまり彼らは他から感謝されたり、褒められたり、必要だと思われたり、期待をされたりという体験が圧倒的に不足しているのである。

学び合いは、授業を通してこのような経験を子どもたちに与えることのできる貴重な機会となる。

そして、学び合いが充実すればするほど、自分と違う意見や学び方をもつ相手を尊重し、人間関係をより肯定的にとらえるようになる。そして合わせて、自己を肯定的にとらえ、自分にも自信をもつようになっていく。

#### ④ 他者を理解することの大切さの感得

子どもは自己中心的な存在である。自分の意見は簡単には曲げないし、自分と違う解釈にはすぐは理解を示さないものである。それが柔軟になっていくのは、年齢を重ねることではなくて他者とのかかわりを通して変容していくものなのである。

そこで学び合いの機会を通し、経験を重ねれば重ねるほど、自分が他者から認められていることを知り、自信がわき、自分は集団や社会の中で必要な存在だということを実感していく。

それにより、必要以上の自己主張をしなくともよいことを学び、自分を見直していくのである。

また同時に、改めて他者を理解することの大切さや他者からの影響の大きさを感得し、やがては、各自の考えや意見は一人一人の顔かたちが違うように異なっていることを理解し、それを素直に認められるようになっていく。

そのことは、集団生活や社会生活を行っていく上では、どうしても必要なことである。授業における学び合いは一人一人に他者を理解する力を育て、他者を尊重する態度を育てていく。

#### ⑤ 自立心の向上

学び合いは基本的には、難しい課題に対しても教師に頼らず、自分たちで解決しようとする学習である。学習は自分たちでやるものという意識がまず必要である。

また、学び合いはメンバー一人一人が学習の主人公にならねばならないということから、まず自分の考えや意見をもとうと努力することを促す。そして分からないことやできないことを隠そうとせず、自分から進んで聞く姿勢が身につく、他の助けを借りながらも、自分で解決しようとする態度が身についてくる。

学び合いでは一部のできる子どもに頼ってしまい、むしろ自立心がそがれるという指摘もあるが、それは子ども同士の支援の仕方に対する指導が不十分だからである。あくまでも相手の自立に向けた支援が大事だということを強調しなければならない。

学び合いは決して他に頼る学習であったり、依頼心の強い子どもを育てる学習方法ではないことをまず強調しておきたい。

また学習はあくまでも自分の力(自力)でやらなければならないという考え方もあるが、そうすると突き詰めれば授業では教師さえもいないという論理になってくる。

しかるに学び合いの授業では、子どもが教師の役割を果たしたり、時には教師以上の働きをすることもある。その意味が納得できない教師には、授業への学び合いの導入は無理である。

### (3) 集団形成効果

#### ① 集団の人間関係の促進

人間関係がつくられる契機はいろいろある。人間関係は相手といくら会話が弾んでも、

相手が自分のよさを認めてくれなければ結ばれることはない。

学び合いにおいては、自分にはなかった考えや意見を出した友だちに共感し敬意を表すことで結ばれる。教えてくれた相手、助けてくれた相手に対し「ありがとう」と言った時に結ばれる。みんなで協力して難しい問題を解決したり仕事を分担しながら何かをつくり上げたり、いわば苦楽を共にし“肩をたたき合った時”に人間関係は大きく前進し、いい仲間関係、学習にふさわしい遊び型ではない学びの人間関係になっていく。

しかし時にはメンバー同士が対立することもあるが、その時は大切な学習機会ととらえ他のメンバーも巻き込み自分たちで修復する力をつけさせたい。その営みは貴重な経験となっていく。しかし、いじめのように緊急に教師の指導が必要な時には出番をためらってはならない。

先の今井裕之氏は、英語教育の立場から次のように言っている。「これまでも『話すこと』『聞くこと』の指導において、グループ活動を通して、ピアの力を活かそうとする授業は試みられてきました。グループ活動を通して生徒たちの関係が改善され、一斉授業と生徒間競争をイメージする『ピア・プレッシャー』ではなく、仲間との協力による学びを想像する『ピア・サポート』と表現できる関係へと変容しつつあることを授業研究会等での授業の様子から実感できます。」

ところで集団の人間関係といっても、人間関係はあくまでも個と個の関係でありその集合体が集団の人間関係なのである。

例えば学級では、どの子どもにとっても他のメンバー全員と人間関係がよくなければ集団の人間関係がよいとは言えない。学級では学び合いのような、意図的にみんなと知り合い、協同する機会がなければ、ただの仲良しグループがいくつかできるだけである。

そのグループは結びつきが強くなればなるほど、やがては反目し合うのが常である。とにかく学級では“学級の全員と知り合い人間関係を結ぶこと”を目標にしたい。

それには学び合いのグループを定期的に替えることで、いろいろな友だちと深く知り合う機会が与えられ、その目標に近づいていくのである。

## ② 望ましい集団風土の醸成

先にも指摘したが、学び合いを成立させるには、学級や集団の風土が決定的な影響を与える。常にふざけていたり、間違えるとバカにされたり、分からないことが遠慮なく聞けなかったり、互いに足を引っ張り合っているような風土では学び合いは行われない。

もちろん、学び合いに相応しい風土は、何もしないで初めからあるのではない。学級におけるあらゆる取り組みを通して学習に相応しい風土、学び合いに相応しい風土をつくっていくのである。学び合いに相応しい風土は、イコール子どもが安心して学校生活を送れる風土であるはずである。

そしてもちろん、その風土をつくっていく最も有力な手立ては授業における学び合いであることは論を待たない。

学び合いを通し集団内の多数を占める考え方や相手の立場を知ったり、メンバー同士の交流を通して温かな心の触れ合いを経験していく。

授業での学び合いを抜きにしては、学級の望ましい風土は育たない。授業以外の他の活動でいくらがんばっても、人間関係づくりのエクササイズやトレーニングをいくらやっても、授業では相変わらず学習者が受け身のままであったり、競争させられたりしているようでは、風土づくりの話をするレベルではなく、いくらやっても無駄である。

学び合いの風土づくりで特に強調したい点は、「わからないことは誰にでもある、聞くことは恥ずかしいことではなく当たり前なこと。わからない時には誰にでも安心して聞ける関係ができていないこと。教えてくれと聞かれたときに決してバカにしてはいけない、聞くにも少しの勇気があるので、そこをわかってやること。相手の意見や考えと違う時は大いに意見を戦わせてほしいが、それは人と人との対立ではないこと。相手ができたときや集団でできたときには、それを自分の喜びにしたい。」などという点である。

また、「特別な支援を要する子どもがうまく学級に適応できるかどうかは、集団で、特に彼を支援してくれる子どもが周りに受け入れられるかどうかにかかっている」と言われることがある。

学び合いでも同じである。わからない子を一生懸命支援する子が最大限の賛辞をおくられ、評価されることで、学び合いの風土づくりは一気に促進されていく。

### ③ 一人一人の集団への所属感の向上

集団のサイズが小さくなればなるほど、一人一人の存在感は重くなり、その果たすべき役割や責任も大きくなる。

自分なりの意見や考えを述べることはもちろん、グループ内での話し合いや活動を成立させるための必要な役割を果たしたり、困っている友だちを助けたり、話し合いや活動がうまくいかない時にアイデアを出したりしていく。

このような経験を通して自分が必要とされている、なくてはならない重要な役割を担っているという自覚が芽生え、集団に所属していることの喜びも生まれる。

このような自己肯定感を高めるような体験は学校生活のいろいろな場面で味わわせることができるし、またそうでなければならぬと考えるが、これを授業の中で経験させることは格別な意味をもっている。

なぜならば、学校生活の中心は授業であり、子どもは授業で認められたり、活躍したり、みんなの役に立つことが何よりうれしいと感じているからである。高旗浩志氏は「不断の授業改善により、集団での課題解決に一人一人が貢献していく授業をつくりあげていく。個が伸びるのは、集団とのかかわりの中で伸びていくのである」と言っている。

いくら授業以外の他の場面で活躍し存在感を増しても、授業には参加できず全くのお客様であったならば、子どもは決して納得しないのである。

## 4 学び合い学習を推進させるために

授業において学び合いを推進するには、基本的には教師が教え込むのではなく、子ども自身の思考を動かし解決せずにはいられない課題や問題の設定、解決に向けて思考を促し、学習者同士が交流するにふさわしい場の設定、子どもの思考の流れや展開を想定しての適切な授業過程の構成と支援計画が、あらかじめ教師によって用意されている必要がある。

これらのことについて、以下にもう少し分析的に述べてみたい。

### (1) 教師の伝統的な授業観の転換

授業に学び合いを取り入れるには、まずそれが教科のねらいに迫るための学び合いでなければならないことは言うまでもないが、子どもの側からは、学び合いのおかげで授業が



よくわかった、自分達で課題が解決できた、自分でできるようになったという実感を得ることを目指すのである。

教師はとかく子どもは“教えなければわからない”という思い込みをもち、一方で“教えたからわかったはずだ”と考えている。この授業観が学び合い導入のネックとなる。

### ① 学び合いの時間は子どもみんなが先生

学び合いで大事なことは、「その時間はみんなが先生である」ことである。こどもの自主的・協同的な学びを最大限尊重することで学び合いの良さがでる。“授業は教師が教え込む時間ではなく、子どもが学び取る時間である”という立場に立つことが必要である。

教師が教えたと思っていても、それは子どもにとって「ただ聞いただけ」という場合も少なくない。それでは子どもにとっての学習が成立していない。

学習というのは、自分で考えたり、調べたり、友だちと意見交換しながら自分の手や頭を使って新しいことを学び取っていくのであり、教師の最大の仕事はいかにその活動を支援するかである。

このような授業観に立たなければ、授業にいくら学び合いを取り入れても、成果は期待できない。

### ② 授業案の中に学び合いのねらいを必ず入れていく

教育には意図していなくとも偶然成果が上がったり、附随的に成果が上がることもある。しかしながら、教育はつとめて意図的な営みである。目的をもち、それを達成するための具体的な方法をもたなければ教育とは言えない。

しかるに授業についても同じである。授業の一番のねらいは「その教科独自のねらい」であり、これはどんな授業案にも明記されその達成を目指して授業が行われる。

しかし学び合いの授業、学び合いの成果としての“学力づくりと人間関係づくりや人間性の向上を同時にねらう授業”を行おうとするのであれば、学び合いのねらい、その時間の学び合いに期待する成果のうち一番大事なことを文章にし、教科のねらいに並列して述べ、確実に評価していくようにしないと学び合いは定着しない。

授業のねらいに述べ、評価するということは、そのことを強く意識しながら授業を行うことで、ついでや、附随してでは何の成果も上がらない。

またそれは、学び合いを通してどんな内容を学習するかにもよるが、一般的には「全員が話し合いに参加できたか」、「相手の意見をよく聞き、反応できたか」、「みんなが協力することで課題が解決できたか」、「相手のよさに気づくことができたか」などを学び合いのねらいとして入れていく。

典型的には、子どもが既習事項や他の知識や情報を使って思考し、根拠を明らかにし、他にわかりやすく説明しながら、さらにもう一段高い力を獲得するプロセスを、他者を理解し他者との望ましい関係を構築していくプロセスとして十分意識をさせていくのである。

また学校評価の中にも、「授業では他と協力して学習できたか」といった項目を重要項目として入れていくことも必要である。

### ③ 授業のルールづくりは学び合いのためのルールづくりを

集団で行う授業においては、学習者が心がけなければならない共通のルールや心構えが必要である。しかしそれは、守らねば罰を与えられるような「きまり」ではなく、その性

格上「マナー」のようなものでなければならない。

ところで現実には、一般に授業のルールというと「静かに話を聞く」、「私語をしない」、「大きな声で発表する」など教師が教えやすいために必要なことや集団に迷惑をかけたためのことを子どもに強要しているものが目立つ。

そうではなく、授業では一人一人の学びを促進させ、互いに力を合わせて学習していくための「学び合いのためのルール」が必要なのである。「自分の考えは遠慮なく言う」、「間違いをばかにしない」、「困っている人がいたら助ける」などは、一人一人が授業に進んで参加し、自主的・協同的に学習するための基本的なルールである。

## (2) 教材の基本について

### ① 教材とは何か

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」についてを考えるための手がかりとして、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。

教材の基となるものは、人類がこれまで蓄積してきた文化ないし文化財である。しかし、そのままでは子どもが学ぶべき対象にはなりにくい。乱暴な言い方にはなるが、「文化を教材にする」のが教師の大事な仕事である。

そのための視点と言ってもよいが、杉浦氏は教材の4条件として次の4点を挙げている。

### ② 教材の4条件について

#### 1 学ぶ価値のある教材

- ・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

- ・教材に興味や関心がわかれば、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

- ・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(内容)

- ・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

### (3) 切実な課題の設定・良質な問いの創造について

#### ① 子どもの興味をより高める「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」、「解決することにより自分の生活がより豊になると実感したこと」等つまり、自分にとっての“問題”であると感じた時に本当の学習(問題解決)がスタートする。

しかし、学校教育においては教育課程上の制約(学習指導要領がその中心)もあり、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。

そこではせつかくの課題のよさ、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。

ところで授業では、子どもたちが自ずと学びをはじめするような、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。

ポイントは単なる疑問ではなく、子どもに最後まで解決したくなる深い疑問や「ズレ(後述)」を感じさせることである。そのためには、教師の役割がとても大きい。

端的に言うならば、教師はいつの時でも「課題設定と子どもの課題意識の高揚(解決意欲)のための手だてを必ずセットで考える習慣」をつけておきたい。

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し、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 魅力的な課題

子どもは自分が興味をもっているもの、おもしろいと思うことは自分から進んでやろうとするし、友だちとも一緒に学ぼうとする。

しかしながらおもしろくないもの、興味のもてない課題は意欲が起きないばかりか、やらされているという意識が働くため学び合いも起きない。

教師はまず子どもが自然と考えたくなる、自分の意見を友だちに言わずにいられなくなるような魅力的な「問い」や課題を用意しなければならない。

子どもは興味を喚起されたり、驚いたり、自分の考えを否定されたり、今までの自分の論理では説明できなかつたりすることで自分の思考が動かされる。これは正に教師の教材研究と子どもの実態把握にかかっている。

このことは授業を構想する際の最も重要な点ではないかと考えている。教師は学習内容を子どもが学ぶ対象に相応しい“教材”として構成していくことはもちろんのこと、子どもの正確な学力の実態把握や興味・関心の把握も大事になってくる。

子どもの生活との直接的な関わりの中で課題が設定できればこんな素晴らしいことはない。（この課題が解決できれば自分の生活が変わると意識できれば解決への意欲は倍加していく）

### ③ 挑戦感のわく課題

子どもはこれならできそうだという問題に対しては挑戦感がわき、学び合いも活発になる。しかし、すでにわかっていることやあまりにやさしい問題、直感的に自分では難しくても手も足もでないと感じず問題ではやる気も学び合いも起きない。

子どもが学習をやり始めるのは、学ぶ対象が「半ば未知で半ば既知なもの」がもっとも意欲がわく。

つまり「これならできそうだ、おもしろい」、「挑戦してみたい」と感じた時なのである。ちなみに社会科では、それを“ズレ”として、子どもの思考の発露を次のように説明している。

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

このような課題の時は、自分なりの考えをもちそれを友だちに発信しながら学習を進め、その過程で新たな問いを生み、友だちとのより活発な学び合いを通して解決に向かう。

### ④ 協同を必要とする課題

学び合いを推進していくには、一人でも十分わかる問題、答えや解き方が一つしかない問題は学び合いにはなじまない。

授業をみていると、はじめからできる子にできない子の面倒をみさせるための学び合いがよくある。教え合いも学び合いの重要な側面ではあるがそれは自然に行われなければならない、あまりに意図的なものは学び合いとは言わない。

また、子どもにいろいろな意見を出させたり、立場に分かれて討論をさせたあげく最後に教師が正解を示し、反対の立場に立って考えたり議論したりした子どもをがっかりさせていることがよくある。

これでは子どもが単に学び合いの真似事をさせられているだけと言ってよい。時に子ども同士の話し合いで結論がでなければオープンエンドにしてもよい。

学び合いは、子ども自身が協同の価値を実感するものでなくてはならない。例えば、アイデアがたくさんほしい時、多様な考え方を必要とする時、話し合い知恵を出し合わなければ課題が解決しない時、力を合わせることによって効率が上がったりより高次の結論に達する時などであろう。こんな時には、子どもはどうしても一緒に学ぶ仲間を必要とするのである。

## ⑤ 学び合いを活性化する課題

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課題であり、学習場面である。

次に、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、それ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各自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、みんなの合意形成をめざし、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、子どもたちが課題解決に向かう中で、仲間同士が支援したり、励ましたりしながら必然性をもって友だちと力を合わせながら学んでいくということを指しているのである。

さらにそれは仲間にも認められる喜びにつながったり、仲間への責任を果たすことの重要性を意識することにもつながり、そのことで集団性も向上していく。

## ⑥ 子どもがアクティブに取り組む良質な「学習課題」の要件をまとめてみると

### 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。もっと言えば「課題の解決」が授業のねらいの達成とイコールであること大前提であり、それをはずしたのでは授業にならない。

### 2 子どもが魅力を感じ挑戦感をもって取り組むような課題

- ・「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、ぜひやってみよう」（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、楽しそう、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

#### (4) 学習過程の工夫と環境設定

授業のねらいや教材(課題)が必然的に学び合いを要求するような授業過程をぜひ組んでいきたい。小集団編成にも意を用いたい。準備のない学び合いは子どもの学習意欲を削ぐ。

##### ① 学び合いは授業の計画・授業過程の中にしっかりと位置づけて

授業における学び合いは、例えば意見が出ないなど、その時の教師の都合でやろうとしたり、ただの思いつきでやっても効果は上がらない。緻密な計画の基に、授業過程の中に適切に位置づけてはじめて意味をもってくる。

特に学び合いに入る前の段階の工夫が大事である。子どもにいかに関心をもたせるかで学び合いの質が大きく変わってくる。子どもに学習のイニシアティブをもたせるには、明確な課題設定は欠かせない。

次に大事なのは、学び合いの手順とゴールを明示してやることである。それによって子どもたちは何をやるかが明確になり、時間を考え段取りをつけながら互いに交流しゴールを目指して学習していく。時間の使い方も上手になっていく。

さらに、個人で考えるための時間を必ずとるなど学習の主体である個に着目することである。学び合いもいわば「個にはじまって個に終わる」というプロセスをとりたい。その過程では遅れている子どもに対する教師による個別の援助もできるのである。

##### ② 学び合いのための学習形態の工夫

授業で学び合いを取り入れようとするには、そのための学習形態の工夫が必要である。子どもが自主的・協同的に解決に向かえるような場の設定である。もちろん学級全体の場面でも子どもたちを中心として活発な学び合いが行われていることもある。

しかし、たいていは学級全体の場面では教師が少数のできる子を中心とするコミュニケーションとなり、全部の子どもが主体になり切れない面がある。

そこでは往々にして話し合いではなく、発表会になったり、よそ行きになってしまうのである。そこで、互いの考えを自由に相互交流できるような小集団などの学習形態を工夫することで、自分の本当の世界に入っていくたり、学習のイニシアティブが教師から子どもへより移りやすくなるのである。

ある研究会の実践発表で、こんなことを聞いた。「学び合いを推進することで、子どもは“勉強が学習に変わった”と言った。」というのである。すごい言葉である。

##### ③ 特に授業への小集団学習の導入

全員が学習に主体的に参加をしていくには、30～40人の集団サイズは大きすぎる。授業で学び合いを取り入れようとするには、一般に、そのための学習形態の工夫が必要で

ある。子どもが自主的・協同的に課題の解決に向かえるような場の設定である。

互いの考えを自由に相互交流できるような学習形態を工夫することで、学習のイニシヤティブが教師から子どもへとより移りやすくなるのである。

その形態としてはペア、トリオ、小集団などがあるが、まずペアで慣れさせ、やがては学級の生活班(いわゆる基礎班)をそのまま活用する小集団学習が基本である。なぜならば、そこではリーダーを中心とした班内の個としての役割分担がしっかりとし、協力体制もあり人間関係も安定しているからである。

しかしながら、授業ではそれに固執することなく、やがては目的に合わせ、席を動きながらいろいろな小集団をその場でいつでも誰とでも組めること(臨時班)が理想である。

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。このことは、アクティブ・ラーニング実施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できるようになれば、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ようになれば、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、集団での学び合いの場面を用意することで、個の学習が成立しやすくなり、そこでの学習成果を共有できるとともに、個の学びの定着も学習の満足感も増してくる。

いろいろな教科で小集団学習や学び合い学習をたっぷりと経験させ、その良さを一人一人が実感すれば、子どもたちの方から小集団学習を要求するようになっていくことは、数多くの優れた実践の中では普通にみられることである。

#### ④ 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。それをやってくれることで、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。

#### (5) 学び合いにおける教師の留意点

教師は、教科に関する専門家であると同時に、学級集団を効果的に形成し機能させる責任者であり、コンサルタントである。学び合いを展開させようとする教師はその両方に長

けている必要がある。

ここでは特に、実際に学び合いを行おうとするために教師はどう環境を整えていけばよいかについて簡単に述べてみたい。

### ＜準備としては＞

- ・学び合いの前に、どのような学習グループのもとで行うのか編成についての方針をきちんと決め、子どもにも理解させ、それに合わせて机の配置の工夫を行う。
- ・学習課題、時間のメド、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のか等についてあらかじめ決めておき、子どもにも理解させる。

### ＜学び合いの最中では＞

- ・全員を学習に参加させることが何より大切。子どもの考えの把握に努め、課題の難易や人間関係に十分注意しながら 学び合いが円滑にいくよう一人一人に目を向けていく。
- ・遅れがちな班や停滞している班には、あくまでも子どもの立場に立って考えを引き出す等の支援を行い、考えを押しつけるようなことはしない。
- ・机間指導の中では、一人一人が活躍できる場の構成を支援するとともに、小集団での学び合いが次の学級全体の場面で生きるような“しかけ”や配慮を必ず行っていく。
- ・課題の解決に対する支援はもちろんのこと、それに合わせて子どもの対人関係技能やコミュニケーション技能を伸ばすような指導にも心がける。

### ＜事後には＞

- ・グループによる協同的な学習が有効であるかどうかを観察し、その結果を評価し次の学習に役立てていく。
- ・例えば「振り返りカード」のようなものを活用し、学び合いについて子どもがいかによく協力できたか、話し合いができたか等の達成度を自己評価させ、参考にしていく。

## (6) コミュニケーションスキルの習得

「学び合い」の授業実践のためには、相互にかかわり合う力つまり「聞く力」、「話す力」、「話し合う力」を中心としたコミュニケーション能力の育成が不可欠である。

表現スキルや話し合いのスキル(司会のスキルを中心とした)を身につけておくことにより、話し合いがスムーズにいき、表現しようという意欲がわいてくることは確かである。自分の考えをもっているにもかかわらず表現するためのスキルに自信がなければそれに二の足を踏むことになる。

スキルは学習への積極参加に向け大きく背中を押してくれる。これは低学年ほど効果的であり、早い段階で身につけておき、やがては“形”にこだわらなくともスムーズにコミュニケーションができればそれでよいのである。

スキルは大事ではあるが形にはめたりその通りやらせるというものではない。小学校の2年生のある学級担任は、小集団で話し合いをさせる時には、その都度その時間だけのマニュアルをつくり、子どもはそれを見ながら話し合いをしていた。その学級の子どもたちは2年生とは思えない話し合いの技術を身につけていたことはいままでもない。そこでは、スキルを定型的に教えているのではなく、学習内容や課題の追求に合わせてスキルを身につけさせようとしていたのである。



もちろん、高学年になればなるほど、内容を伴わない、スキルだけを取り出した指導では形骸化してしまうことは誰もが知っている。

したがって現実的には、何よりも教師がそのことを頭に入れ、教師自身がスキルを身につけておき、スキルを身につけるに有効な“ここぞという場面では”そのことを意識をして授業中に集中的に指導すればよいのである。経験的ではあるが、それが一番子どもたちに身に付いていく。

### ① 聞く力について

相手の話を聞くこと、それも傾聴することは学び合いの基本である。聞いてもらうことにより自分も相手の話を聞こうとする。そこには意味や意思の交流に加えて思いやりの感情の交換も行われる。学び合いでもっとも大切にしたい点である。

筆者の経験からしても、対話では話し手以上に聞き手の態度が重要となり、聞き手の対応によっては話し手に力を与えることもできるし、話し手の気持ちをそぐこともできる。相互にかかわり合うことを大切にしたい学習を進めていくには、子どもたちに聞き手としての傾聴態度を指導し、優れた「聞き手」となるよう指導を徹底したい。聞き上手は相手とのコミュニケーションを必ず接続させる。

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

現実には、本当にその人が言いたいことをそのまま聞いていることは意外と少ない。自分が関心のあることだけを聞いていたり、都合のいいように聞いていたり、先走って勝手に先を想像して聞いていたり、自分の聞きたいことを聞き出しているだけだったりする。

あるいは、相手の考えを理解するためでなく自分の考えとの違いをみつけ反論するために聞いていたりする。そして最後まで聞かずに、すぐに口をはさんだりする。

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

ちなみにワークショップでは、聴くことに関して次のように言っている。「その人が感じたことは、その人なりの真実だから、正しいとか間違っているとかの問題ではない。批判するのではなく、そのまま聞き届け、受け止めればいいのだ。多様な感じ方や考え方があることを素直に受け入れられれば、その多様な違いを豊かさとして感じることもできる。自分が話す時にしっかりと受け止めて聴いてもらえると、他の人の話もしっかり聴こうという気になるものだ。このようにひたすら共感をもって聴くことを『積極的傾聴』とか、『アクティブ・リスニング』とも言いカウンセリングの基礎にもつながる。」

また、池上彰氏は、著書「伝える力」の中で、「『聞く』ことも『伝える』ことの一つと考えます。相づちを打ったり、返事をしたり、目をジッとみたり、あるいは反対に目をそらしたりする行為も、相手に何かしら『伝える』ことになるからです。こうして考えると『話す』『書く』そして『聞く』行為は、まさに『コミュニケーション』です。『よい聞き手』になるには、相手が話したくなるような話題を振って、時に親身になり、時に感心し、時に大きくうなずいて、相手に気持ちよく話してもらおう。人は自分の話を聞いてもらおうと存外うれしいものです。自分の話を聞いてくれる相手には当然親しみをもつし、好感度も増す。」と言い、聞くことの重要性を指摘している。

## ② 話す力について

人間が話をするという事は、自分の考えを表現したり、相手に伝えたりするためのものもとても基本的で一番よく行われている方法である。そして人間の生活の中ではごく一般的に行われているため、特に問題にするほどではないという考えもあるかもしれない。

しかし話す力は、授業では、個人の学習の成立のみならず、集団としての学習を成立させるためにもとても大切な技能となり、教師としては子どもの話す力を意図的につけていく取り組みが必要になる。

現にかなりの高学年になっても、自分の意見を発表する時には、自分の考えを聞いてほしいという気持ちはあるものの、その話し方が相手の反応を十分に感じとりながら、相手に聞いてほしいという形の発表になっておらず、学習プリントやメモをただ読んでいる場面も多くある。話す力にはかなり個人差があり、また話すことを好まない子どももいるが、教師としてはそれをそのままにしておくわけにはおかない。

まず、相手にわかってもらおうとして話すためには、自分自身が内容をよく理解することが大事である。よく理解すればするほど相手に伝わる話し方ができる。次に、表現を工夫したり、その場に合った声の大きさも十分に考える必要がある。

ところで、「話す」ということは相手に意思を伝えることと同じくらいのもう一つの大きな意義がある。それは、話そうとする前に、自分で考えたり、それを相手がわかるようにまとめたりする作業や話しながら考えるという作業を頭の中で行うということである。

つまり思考との大きな関連である。したがって相手と話をしないということは、その前提としての思考も放棄するということになりかねないのである。このことは、学習の成立にとってはとても大きな問題となる。

## ③ 話し合う力について

話し合うという機能は、学び合いの中でも中核的な機能であると言ってよい。話し合いがうまくできるかどうかで、学び合いの成果は大きく左右される。

先にも述べたが、話し合い活動は、聞き合いの活動がベースになる。相手の話が聞けないようでは学び合いにはならない。特に「聞いているふりをしている子」ではなく、「相手を受け入れた上で、相手の話を聞くことのできる子」、「仲間の考えを聞き分け、自分の学習に生かす子」を育てたい。

相手を大切にしている「聞いているよ」という姿勢が大事である。互いにこの姿勢があればコミュニケーションはどんどん接続し、成果をあげていく。まずは自分の考えを集団の中で聞いてもらい、自信を得ていくことから始めたい。

ところで他者と協力をするという社会的な技能は生得的なものではない。他者と質の高い協力をするための技能は、学び合いのために必要な技能として身に付けさせなければならないし、むしろ学び合いを通して育てていくことが肝要である。

特に話し合いで心がけたいことは、「目標やゴールを共有しそのために力を合わせようとする事」、「一人一人が傍観者ではなく主人公になること」、「互いを信頼し合うこと」、「互いの意見をまず受容し合うこと」、「目標を共有した正確なコミュニケーションをすること」、「対立があった時には前向きにみんなが納得できる解決に向かうこと」などである。

そのためには、自分なりの表現や話し方を工夫すること、はっきりとした声で伝えること、他者の意見を聞く時には話し手の方を見てうなずいたり反応を示すこと、しっかりと

意見を聞き取り、それに対しての意見があれば遠慮なく述べることなど、反応し合うコミュニケーションネットワークの構築がとても大切である。

そしてさらに、みんなが一つの結論を目指し同じ方向に向かい、協力し合う態度を意図的に身につけさせていきたい。

#### ④ コミュニケーション技能のトレーニングについて

話し合いのためには、メンバー一人一人が上の①～③に関するコミュニケーション技能を身に付けることは大事である。技能が身につけていけば、実質的な全員参加が可能になるとともに、発表や話し合いへの抵抗がなくなり意欲も増していく。

メンバーが皆、技能を身に付けていけば、集団でのスムーズなコミュニケーションが可能となる。型を身に付けているということは、大きな力になっていく。

そこで多くの学校では、コミュニケーションの基本的な技能をピックアップし教室掲示などを行い徹底を図っている。

また、スキルを身に付けるための訓練を行っている授業もある。しかしもしそこに中身が伴っていないとしたならば、それでは本物のコミュニケーションスキルは身につかない。

学習内容とは関係のない、スキルだけを取り出した指導や訓練では意味がない。教師がスキルを身に付けさせたいと思った時には、そのことを頭に入れ、意識をして授業過程の中で繰り返し指導することで、スキルは十分身に付いていく。

実際には「話し合いは、実は相手の話を聞き合う活動なんだ」、「自分の思いを自分の言葉で話すのはとても楽しいし、大切なことだ」、「話し合いをすると、わからないことがわかったり新しい考えに気づくことができる」、「話し合いは新しい視点を与えてくれたり、考える力や判断する力も高めてくれる」、「話し合いは一人では到達できないところまで到達できる」等、こういうことを話し合い、学び合いの中で実感していくことで、コミュニケーション技能も確実に伸びていく。

#### ⑤ 話し合いのための基本的な心得と技能

「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みさ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じずるような雰囲気をつくり出していく。

## ⑥ 話し合いの深め方のポイント(重要な技能として全員に習得させたい)

学び合いを導入し実践を始めると、先生方の間では必ずと言ってよいほどでる悩みが、班での話し合いが単に意見を出し合うだけで深まらないということである。ある意味では、当然である。この段階を乗り切ってこそ「学び合い」が本物になっていくし、その成果を実感することができる。

その方法の1つとして、話し合いの深め方のスキルを習得させるということがある。このレベルのスキルは、今まで現場ではスキルとしてはほとんど認識されてこなかった。(アメリカの協同学習では最も重要なスキルとして習得に力を入れている)そのポイントは、以下のようなものである

- 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(コミュニケーションが接続摺るよう)心がける。もしコメントが思いつかなければ、今の意見に賛成か反対かの意思表示をするだけでもよい。
- 2 質問、意見、提案の区別をはっきりし、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。(話し合いを深めることの具体的な姿))
- 4 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。
- 5 議論が行き詰まった時には、「例外」や「反対事例」をみつけそれをどう説明するかを考えることもよい。

- 6 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。

### ⑦ 全体で話し合う場面での留意点

ここでは、班から出された意見をもとに全体で話し合う際の留意点を挙げてみたい。

- 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シ、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

### ⑧ 個人思考及び協同での学びを個に返すことの大切さ(学習の定着に向けては必須)

学び合いが活発に行われても個の学力形成につながらないという声を聞くことがある。それでは学び合いは用無しになってしまいかねない。教師には次のような心がけが必要である。

- 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“社会的な手抜き”(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。

## (7) 良好な人間関係と学び合いに相応しい支援的な風土

メンバーの良好な人間関係と集団の支援的な風土は、学級が編成されたと同時にできているわけではない。それは、学び合いの前提としても必要ではあるが、教師を中心に子どもとともにつくっていくのである。むしろ学び合いによってつくられていくことの方が本当である。

特に支持的風土は、「聞き合う風土づくり」と言ってもよい。温かくしかも反応しながら聞くことで、「聞き手」も「話し手」も大きく育っていく。相手の話に耳を傾けることで自分の話も聞いてもらえる。聞き手のレベルアップはそのまま、「伝え手」を育てることにもなりそれが学習集団の向上につながっていくのである。

### ① 学び合いのための安心の人間関係

「先生はできる者しか相手にしない」、「いつ先生に叱られるかわからない」、「間違うとバカにされる」、「いつでも足を引っ張り合う雰囲気がある」、「ふざけてばかりでまじめな雰囲気がない」。学級がこんな競争的・防衛的な人間関係では不安で学び合いどころではない。

学び合いのためのキーワードは「安心の人間関係」である。「先生は温かく見守りいつでも助けてくれる」、「間違ってもバカにされない」、「できない時には友だちが進んで助けてくれる、それもやさしく助けてくれる」、こんな人間関係のもとでは、自分の意見は仲間に安心して聞いてもらえる、間違うことは恥ずかしいことではない、できないからこそ発言しがんばる。そこではできない者も伸び伸びと学習できる、これこそが学び合いのみならず、学力向上の大きなポイントになる。

そして、実際の学び合いの場面では協力し合ったり、教え合ったりすることも大事だが、励まし合いはもっと大事になってくる。それらを通して子ども同士の心の触れ合いが生まれていく。

先にも触れたが、子ども同士の望ましい人間関係は何もしないでできることはない。単なる気の合う者同士の人間関係は集団での学習にはむしろマイナスに働くこともある。そこで学習集団としての積極的な人間関係づくりを行っていく必要がある。

そのもっとも効果的な場面は授業である。しかし教師が、「我先に」を助長したり、「できる子」がいい子というような競争的な授業をやっておいて、一方で「みんな仲良くしなさい」では子ども人間関係はできない。

「授業における学力づくりの過程がイコール人間関係づくりの過程である」という課題

解決的であつ協同的な授業を実現することを、学校挙げて目指していくことしかない。

## ② 互いに共感し合う人間関係

人間関係はきわめて情緒的な問題であり、突き詰めていくと相手が好きか嫌いかに帰結する。しかるに互いに嫌いだと思っている関係の中では学び合いは成立しない。それは、相手に共感したり、相手を受け入れようとする素地がないからである。

学び合いは、学習場面において子どもたちが、共通の目標に向かって互いを尊重し、互いを受け入れ、援助し合い、自分の役割を使命感をもって果たしながら、課題解決に向けて一緒に協力し合うことで成立し学習成果が上がっていく。

とりわけ「ああじゃないか、こうじゃないか」と自由に意見を言い合ったり、「君の意見はいいね」と相手を認めたり(コンプリメント)、「ここわからないから教えて」「いいよ」「ありがとう」といった会話がひんぱんに交わされるような学び合いを目指したい。

しかしながら子どもも生身の人間であり、どうしても好き嫌いはある。人間関係づくりを必要以上に無理することはない。まずは、学び合いに障害にならない程度、必要な会話が遠慮なくできる程度 of 関係を目標にすることでよい。結果的には、そのくらいの余裕のあった方が学級全体の人間関係づくりが進んでいく。

## ③ 同じ目標を目指す仲間意識に支えられる支持的風土

学び合いは集団で行われる。しかるに先の人間関係とも重なる部分も大きい、そこには集団の風土が存在する。その風土は典型的には、「互いに競争し足を引っ張り合っている防衛的風土」と「協力し助け合っている支持的風土」がある。

言うまでもなく前者においては学び合いは成立しない。限りなく後者に近づける努力をしなければならない。

学び合いのために特に必要だと考えている風土は、「間違ふことは恥ずかしいことではない」、「できない者が伸び伸びと学習できる」、「できないからこそ発言し教えてもらう」、「できる者はできない者をやさしく助ける」、「思ったことは遠慮なく発言し、みんなと反応し合う」「相手ができたら共に喜ぶ」というようなものである。

そのような風土をつくっていくには、まず教師自身がそれを常に意識しながら指導にあたり、特に子どもの何を褒めるか、何を叱るかが風土づくりに直結する。

また、集団のリーダーの影響もとても大きい。メンバーはリーダーのもっている価値基準に合わせようとする。そして一人一人のメンバーの責任も重大である。それぞれが目標達成に向かい一生懸命自分の役割や責任を果たそうとする姿勢が協力関係をつくっていく。

もしも、いわば「しらけていたり」「ただ乗り」をしようとしているメンバーがいる時には学び合いには大きな支障となる。

## ④ 特に学び合いに必要な人間関係と風土

ここでは学び合いの成立のために、人間関係づくりと風土づくりの中で、特に強調したい点を2点あげてみたい。

まず、人間関係の面では、好き嫌いの前に「友だちに関心をもつ」という態度を育てたい。近年は、子どもでも人間関係に臆病になり、傷つくのきらって友だちとは距離を置き、他人のことには無関心でいる子どもが増えてきている。この風潮は学び合いにとっては極めて問題的な状況である。

まずは、人間関係づくりの前に友だちに関心を持ち、友だちを温かく見守ったり、友だちに何かあった時には友だちのために自分のできることを考え実行しようとする姿勢を一人一人に育てていきたい。学び合い成立の大きな鍵を握る。

次に風土の面では、「反対意見や批判も自由に出せる風土」を育てたい。学び合いの目指すところは、個の知的レベルでいうならば、自分の考えや学び方が相互交流により一段レベルが高まることであると言ってよい。

人は、考えが深まったり、思考や論理が展開したりするのは、自分の意見が他によっていったん否定され、それを乗り越えようとさらに考えを進めることで新しい考えに到達していく。もちろんそれは、自己内対話として、自らの意見を自らで否定しながら自己の意見として完結した後に行われてこそ価値があることは言うまでもない。

したがって学び合いの場面では、相手の意見を否定したり、反対意見を出すことが相手を人格的に否定することではなく、純粋に意見を否定するため、むしろそれがありがたいことだし、学習の成立にはなくてはならないことであるという態度を学級の全メンバーが共有しなければならない。それも学び合い導入の大きな意義である。

これが徹底されないと、純粋な意味での学び合いは成立しない。このことは、小学校の低学年や中学年においてはかなり難しいことになるが、十分に心がけながら指導を続けていくことが大事であり、次第にその年齢ならではの学び合いのスタイルが生まれてくる。

## (8) 一人一人への役割分担と支援的リーダーの育成

学び合いにおける一人一人の役割は参加のために必要であると同時に、集団にはその子がなくてはならない存在であることを意識させるものである。また、支援的リーダーは話し合いをリードするにも、できない子を支援するにもなくてはならないキーマンとなる。

### ① 役割を通した責任感と所属感の高揚

学び合いにおける集団サイズが小さくなればなるほど、一人一人の果たす役割と責任は重くなり、存在感を増していく。

ここにおける役割は、グループの司会や記録といった決められたもの、自分なりの意見を発表するなどというその時々に必要なこと、あるいはグループの中での人間関係の調整に果たす役割等、いわばその人の役割はフォーマルなものからインフォーマルなものまで幅広くある。

役割は、仕事を通して集団の目標達成に貢献することで、自分がその集団にはなくてはならない存在であることを実感させる大切なものである。

したがって、学び合いにおいては、一人一人に役割を分担し、それを責任をもって果たさせるようなきめ細かな指導が必要である。そのことによって、そのグループを自分のグループと考え、学び合いの結果についても自分なりに責任をもとうとする所属意識も生まれてくる。アメリカの協同学習では、子どもに責任を果たす経験こそが協同学習では重要な視点であると言っている。

それらを通しさらに子どもは、「グループにおける自分の役割は、自分にしかできないものであり、メンバーの誰が欠けても課題が解決しない。各個人がグループの最終結果にそれぞれ責任があるということを自覚し、自分の役割をきちんと果たそうとする責任感を強めていく」。したがって、グループの中に傍観者や参加しない、いわば“お客様”を決してつくってはならないのである。



このことについて、神戸大付属住吉中学校の著書『生徒と創る協同学習』の中では次のように言っている。「各個人がこうした役割に対する責任感をもてるようにするには、自分の役割は他者の役割とは違う独自ものであるということを認識させること。自分が自分の役割を遂行しないと、課題が解決しないことを認識させること。こうした責任感、自分が担当した部分や自分だけが知っていることを、グループの仲間に伝えたり、説明したりするというグループへの貢献に対する使命感をもたせることで促進される。」

## ② 学び合いには支援的リーダーはなくてはならない

先の役割遂行との問題とも関係するが、子どもにはそれぞれ能力差・個人差があるのでみんなが同じように自分の役割を果たせるとは限らない。子どもによっては適切な支援が必要なことは言うまでもない。

それはもちろん教師の大事な仕事ではあるが、ある程度学習のイニシアティブを学習者に委ねている学び合いにおいては、学び合いの集団におけるリーダーの役割が大きな意味をもって来る。「できない子や困っている子がいたら進んで助ける子ども、それも『やさしく助ける』子ども」をできるだけ多く育てたい。

その助け方としては、単に分からないことを教えるだけではなく、まず相手の話に耳を傾けることが重要であり、次に自分の力で解決しようとする意欲を引き出すことが最大の支援であることも指導したい。そのためのキーワードは“ヒント”である。

そして教師はリーダーのそのような努力に最大級の賛辞をおくり、常に励ますことを忘れてはならない。そして彼が、他人のために尽くす喜び、その子の喜びは自分の喜びと心から感じられるようになれば本物のリーダーとなる。

参考までにワークショップの世界では、学び合いのリーダーであるファシリテータの役割として、「人と人とが集う場で、お互いのコミュニケーションを円滑に促進し、それぞれの経験や知恵や意欲を上手に引き出しながら、学びや創造活動、時には紛争解決を容易にしていく役割だ。『助産婦』とか『触媒』というたとえもよく使われていた。『先生』とちがって参加者と同じレベルの水平な存在で、しかもちょっと全体をよく見ている場のエネルギーをうまく活性化させる存在である。」と言い、その望ましい条件として、次の10項目を挙げている。

### <ファシリテータの望ましい条件10項目>

- ① 主体的にその場に存在している
- ② 柔軟性と決断する勇気がある
- ③ 他者の枠組みで把握する努力ができる
- ④ 表現力の豊かさ、参加者への反応の明確さがある
- ⑤ 評価的な言動はつつしむべきとわきまえている
- ⑥ プロセスへの介入を理解し、必要に際して実行できる
- ⑦ 相互理解のための自己開示を率先できる、開放性がある
- ⑧ 親密性、楽天性がある
- ⑨ 自己の間違いや知らないことを認めることに素直である
- ⑩ 参加者を信頼し、尊重する

## 5 留意点 ～実際の現場の様子から～

### (1) 学び合う前提として自分の考えをもたせることについて

学び合いは、理想的に言えば主に教師が、魅力的な課題や問題、子どもが考えたいくなる、友だちに言わずにいられなくなるような良質な「問い」を準備し、それに対し個が独自の考え見をもち、それを互いに交流させる中で、より高次の結論に達していくことであろう。

そのためにはまず個が自分なりの意見や考えをもつことだと言われている。また、そのことが学び合いの前提であるとする考え方も現場では根強くあり、それを強調している研究者もいる。正論であろう。

しかし生意気を言わせてもらえば、私はそれは現場を知らない、学び合いの指導の苦労の知らない人が言うことだと思っている。そうでなければ学び合いではないとすると、学び合いは壁に当たり、この手法はだめだということになってしまう。

なぜならば多くの子どもの中には、いくら考えても自分の意見がなかなかもてない子どももいる。時にはどう考えていけばよいかわからない時もある。自分の考えをもつことを、学び合いの前提にしてしまうと、彼は授業に参加できないことになる。

私の見た実際の授業場面では、そういう子どもたちがたくさんいた。彼らは、肩身が狭そうな上、その時点では誰からも助けてもらえずつらそうだった。学び合いがむしろ子どもを苦しめることになっていた。学び合いをもっとフランクに考えたい。

### (2) いろいろな学び合いがあってよい

それでは、①の問題をどう考えていけばよいかということになる。ある小学校で、理科のキットの組み立てを、小集団の形態でやっていた。言葉によるコミュニケーションはほとんどなかったが、交流は十分にみてとれた。少し作業の遅れている子は進んでいる子どものやり方を見てやっていた、どうしてもできない子には早い子どもが手を差し伸べていた。そのことで、班員がほぼ同じレベルで作業が進んでいたのである。

また、よくある事例としては、小集団学習などで、自分の意見を班内で発表したり友だちの発表を聞くことにより、「自分の意見がみんなと同じことがわかり安心した」というだけでも学び合いとしてよいと思う。

さらに、自分の意見がなかなかもてない子どもに対しては、仲間の意見を聞くことで触発を受け、自分の意見が浮かんでくることは、現実にはとても多くある。これも学び合いの大きな成果だ認めてやらなければならない。

これらは、直接的な意見交換などの交流がみられないまでも、集団ならではの協同による学習効果がみられるのである。学び合いはここまで範囲を広げてよい。

このことについて、高旗浩志氏は「周囲との直接的なかわりがなくとも、“みんなががんばっている姿”を見て“自分もがんばろう”と思うことは、背後に立派な学び合い、協同がある。競争では妬ましかったかったり、足をひっぱたりする。」と言っている。

### (3) 学び合いと個別指導について

学び合いや小集団学習では、優秀なリーダーに任せ個が埋没してしまうのではないかという批判を受けることがある。しかしそれは見当違いの批判である。

なぜならば全員の学習参加を目指している小集団や学び合いをやっているからこそ、そ

のことが見えてきただけの話である。教師中心の一斉指導ではそれさえ見えなかったのである。そこでは、一部の優秀な者を除いて多くの個は埋没している。

小集団でこそメンバー同士互いに助け合い、その課題に対しては全メンバーが同じレベルにまで到達すること(全員がゴールすること)は可能である。

また教師にとっても、一人一人へのきめ細かい個別指導が可能となる。子どもたちにある程度の学習の自由と主体性を与えている学び合いの場面では、小集団を巡回することによって学び合いのうまくいっていない班や、孤立しがちな子、発言できない子などに対する個別指導及び他のメンバーに対する指導を行うことができる時間と場面が生まれる。

#### (4) 学び合いによる成果としての結論の扱いについて

学び合いを取り入れたある授業の中で、せっかくペアで話し合う時間をとったにもかかわらず、意見を発表させる段階になったら、個別に挙手をさせて指名をし、個人の意見として発表させていた場面があった。もちろん挙手をしたのは限られた子どもであった。

当然この場合は、学び合いの成果として、個人の意見を発表させるのではなく、ペアの意見を協同の意見として二人のうちどちらかが発表するという形態をとらなければ、学び合いの意味がなくなり、子どもの意識は高まらない。

小集団での学び合いにおいても全く同じことが言える。学び合いを育て、そこに価値を見出していくためには、十分注意しなければならない点である。

#### (5) 学び合いにおける子どもの本当の不安

自分の意見や考えを書くことはできるが、言葉によって相手に伝えることをとても苦手にしていく子どもがいる。これは本人の表現スキルの問題というよりも、学習集団に問題があると言わざるを得ない。「相手に聞いてもらえるのだろうか」、「間違うとバカにされるのではないだろうか」、「厳しく批判をされるのではないだろうか」などの不安が先にたち、相手に音声で表現することをためらうのである。

このことは、現代の子どもがメールでしか相手とのコミュニケーションができなくなってきたことと根本は同じである。まず何よりも、学習集団に“安心”の風土がなければ、学び合いも相手との言語活動も成立しないのである。

しかし誤解をしてもらおうと困ることがある。それは繰り返し述べるが、「安心の風土」は学び合いの前提ではあるが、その風土は集団がつくられたと同時にできるのではなく、学び合いを通してこそつくり、育てられていくものなのである。風土をつくっていく主役は集団のリーダーである教師である。

子どもたち自身が“学び合いの価値”を自覚し、自身と誇りをもって実践していくまで、教師の決してあきらめない働きかけこそが必須条件である。ちょっとうまくいかないからと言って教師があきらめたのでは、すぐに元に戻ってしまう。

#### (6) 勉強の苦手な子ほど、協同で学ぶ学び合いの場面を待っている

唐突ではあるが、学び合いをやろ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(答え)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したり、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がある。

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。

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、研究面からも、「学び合い」による成果(知的側面、人間形成的側面)は学問的に一斉指導よりも優れていることが科学的に立証され、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、「集団で学ぶことの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、話し合っただけで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アがたくさん浮かぶ。(ブレインストーミング)

そこでの基本としたいことは、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。

それに伴い、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、彼らの学力は伸びてかない。彼らの学力不振の要因に学習風土があることは明白なのである。

## (7) 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し実施する

学校改善のためのPDCA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、マネジメントの中心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、そして更に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、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姿勢をもって活用したい。

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”にはなっていないか

ない。それはどんな評価にも共通し、授業でその成果をねらうならば必ず授業評価を行わなければ責任ある教育(授業)をやっているとは言えない。

そこで大事なことは、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。中心的にはそれは、学び合いがどのように行われ、どんな成果があったのかを確かめることである。

それには、学習者自身による評価も欠かせない。一般にこれまでの現場でみられた、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」、「どう話し合いを深めたか」などが、重要な評価のポイントとなる。

## おわりに

全国学テでトップの秋田県のある教育長が、もっと学力を伸ばすには子ども同士の「学び合いが重要」と言ったことがきっかけとなり、学び合いが一時全国的なブームとなった。

しかしそれが少し下火になった頃に、アクティブ・ラーニングが登場し、その中核として、また学び合いが大きな注目を浴びることになった。

しかし、私が本レポートで言いたかったことは、上のようないわば“はやりすたり”に流されるのではなく、50年以上にわたる「学び合い」の研究と実践に学び「学び合い」にはしっかりとした理論的な背景があり、「学び合い」は何かの手段ではなく、「学び合い」そのものに大きな教育的価値があるということである。それ故レポートが、理屈っぽくなり具体性に欠けるものになったことをお許しいただきたい。

## <主な参考文献>

- ・高旗 正人 講座「自主協同学習」全3巻 1981 明治図書
- ・高旗 正人 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
- ・杉浦美朗 「自己教育力が育つ授業～デュイ教育学の展開～」 1989 日教研
- ・杉江 修治 「協同学習入門」 2011 ナカニシヤ出版
- ・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
- ・佐伯胖 「学び」を問い続けて 2003 小学館
- ・「生徒と創る協同学習」神戸大学附属住吉中学校 神戸大学附属中等教育学校著 明治図書
- ・授業を変える研究実践の文化の中で 犬山市授業研究会2008年度の成果 犬山市授業研究会 著 杉江修治 水谷茂 監修
- ・寄居中学校 実践研究集録「確かな学力の向上と品性あふれる生活態度の育成」 ～自主協同の学習・諸活動の展開を通して～ 2009
- ・中野 民夫 「ワークショップ」 2001 岩波新書
- ・池上 彰 「伝える力」 2007 PHP新書
- ・授業づくりネットワーク 特集「協同学習のすすめ」2010・12月号 学事出版

