

一人残らず全員が参加する授業づくり

関根 廣志(中央区教育支援センター)

はじめに	5
I 現状の見直し(授業に参加できない子どもを生む指導面からの主な要因)	5
1 子どもに「正解とそれに至る早さを競わせる授業」になってはいないだろうか	6
2 学力の二極化以上に学習意欲や参加の二極化を生みだしていないだろうか	6
3 授業で居場所のない子どもの「心の痛み」をどこまで感じているだろうか	7
4 授業における「隠れたカリキュラム」の意識が全くないのではないだろうか	8
5 授業における知的満足にウェイトがかかり情緒的満足がないがしろにされていないか	9
6 基礎学力の育成は「教え込んで、ドリル」と思っていないだろうか	10
7 一人学習や自由な勉強時間ほど学習成果に差がでる、個への支援は十分だろうか	10
8 補充指導や特別学習に安易に頼ってはいないだろうか	11
II 実践の視点と改善の方向	12
<教材や授業過程からの視点>	13
1 「教師の教え込み」から「子どもの学びを中心とする」授業観への転換	13
(1) 子どもの主体的な学びを中心とする授業への指導観の転換	13
(2) 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
2 教師中心の一方的な知識伝達型の授業過程から、問題解決的な授業過程へ	14
(1) 授業のねらい達成は、授業過程をどう展開させていくかが鍵を握る	14
(2) 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	14
(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	15
3 子どもが興味と挑戦感をもつ教材の選択・課題の設定と子ども自身によるまとめ	16
<学習課題について>	16
(1) 子どもの興味をより高める「課題の問題化」の工夫を	16
(2) 学習内容を協同で学習するためのものにする課題の工夫	16

(3) 子どもが意欲をもって取り組む良質な「学習課題」の設定を	17
① 子どもの興味を引く魅力的な課題	17
② 挑戦感のわく課題	17
③ 協同を本質的に必要とする課題(効果的な「学び合い」のためには)	18
(4) 課題は設定して終わりではなく課題意識を高めることこそ重要	18
＜まとめについて＞	19
(1) 授業におけるまとめと振り返りの必要性	19
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	19
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	19
(2) 具体的なまとめや振り返りの実践に向けて	20
① 授業では、まとめや振り返りをどのように行えばよいか	20
② 「表現」を学習のゴールにすることで総合的な学力がついていく	20
③ 書くこと(ノート)による教師との交流は学力づくりとともに人間関係づくりも	21
4 正答だけを求める発問・指名から子どもの思考を促す発問と意図的な指名を	21
(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	21
(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	22
5 協同しながら学ぶことの良さを引き出す「学び合い」の導入を	22
(1) 集団(協同)で学ぶことの良さ	22
(2) 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	23
(3) 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	24
6 一人一人が学習方法を身に付けることは、学力の向上には欠かせない	24
(1) 学力不振の子は一人学習や自由な学習場面は苦手になっている	24
(2) 授業の進め方を子どもが理解する	25
(3) 他と力を合わせる方法も重要なポイント	25
(4) ノートの使い方や家庭学習の仕方の習得	26
7 特定の子どもへの役割集中から全員の子どもへの役割分担へ	26
(1) 学習時におけるリーダーの役割を集中から分散へ	26
(2) 「できた」という自己肯定感と「役に立った」という自己有用感の形成のために	27
8 威圧ではなく、民主的な教師のリーダーシップで子どもを導いていく	27
(1) 授業における教師のリーダーシップの重要性	27
(2) 一斉指導における教師のリーダーシップの問題点	28
(3) 自主協同的な授業で期待される教師のリーダーシップ	28
9 子どもを振り分けるための評価から子どもに意欲をもたせる評価へ	29
(1) 一人一人に即した学力の肯定的評価で次への意欲を高めたい	29
(2) 個の学びの成立を個に即してみる	30
(3) 子ども側の側からの授業評価を積極的に取り入れていく	31
(4) 到達目標を自分で設定する自己評価と相互評価の活用を	31

10	遅れ気味な子への配慮はすべての子どもにとってもよいことである	32
(1)	一人一人を実質的に授業に参加させるためには	32
(2)	遅れ気味の子を指導する上で配慮しておきたいこと	33
①	勉強は覚えることより考えることが重要と強調していく	33
②	発表の苦手な子や考えが浮かばない子どもには	32
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	33
④	わかりやすい板書は学習活動の大きな助けになる	33
⑤	全体場面で討論が盛り上がっても、彼らを置いていかないように	33
(3)	子ども同士による「答えの成否の瞬時のジャッジメント」はいかがなものか	33
	<学習集団づくりからの視点>	34
11	学習内容の理解と学習への全員参加を目指す適切な集団サイズを選択	34
(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	34
(2)	時には小集団学習を本番前の練習として位置づける	34
12	支え合い、認め合い、高め合う「学びの共同者」としての人間関係づくりを	34
(1)	授業における人間関係のもつ意味	34
(2)	授業において目指す人間関係	35
(3)	授業における教師と子どもの人間関係づくり	36
(4)	授業における子ども同士の人間関係づくり	37
(5)	授業の人間関係は「競争的・防衛的」ではなく、「協同的・支持的」なものに	38
(6)	切磋琢磨は高度な協同である	39
(7)	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	39
13	学習集団の風土を「競争的・防衛的」なものから「支持的・期待的」な風土へ	39
(1)	授業と学習集団と風土の関係	40
(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	40
①	教室は「ステージではなくけいこ場である」ことの徹底	41
②	誰もが誤答や失敗を恐れない学習風土を	41
(3)	「支持的・期待的風土」をいかにつくるか	42
(4)	教師が日頃、集団風土づくりで特に心がけておきたいこと	42
①	支持的風土はなれ合いの風土ではない	42
②	子どもに体験させたいのは、世の中の厳しさよりも人間の温かさである	42
③	教師の話は学級のみんなが聞いている	42
④	真面目を茶化す風土は何としても排除したい	43
14	学習集団の規範を「教師が便利な規範」から「学習者中心の規範」へ	43
(1)	集団規範とは何か	43
(2)	学習集団として目指すべき集団規範	43
(3)	望ましい集団規範をどうつくるか	44
(4)	人の話を「聞く」ことを大切な規範として育てる	45
(5)	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	45
(6)	友だちとのかかわりの中で受ける注意は、教師からのものより何倍も効果がある	46

15 統率型・仕切り方のリーダーから助ける力をもった支援的リーダーの育成 -----	46
(1) リーダーは仕切る力から助ける力の長けた者に -----	46
(2) 「教える者は二度学ぶ」、学習リーダーにその納得があれば十分に育っていく -	47
(3) 支援的学習リーダーとしての心構え(指導の重点としたいこと) -----	47
(4) フォロアーとしての心構え(指導の重点としたいこと) -----	48
(5) 支援的リーダー育成のための具体的方策 -----	49
 おわりに -----	 50
 <主な参考文献> -----	 50

一人残らず全員が参加する授業づくり

関根 廣志(中央区教育支援センター)

はじめに

授業づくりにあたってはこれ以上のテーマはないと思っている。それは、教師であれば誰もが目指すべき究極の授業像だからである。授業研究はここから始まってここへ戻ってくるのではないかと考えている。

授業研究は、全員参加の授業の実現のためにあり「授業には全部の子どもが参加できなくとも、それはしかたがない」と考えるのであれば、授業研究は必要ないと思っている。

ところで、本レポート作成の動機は、長い授業研究の歴史と質の高い授業を実現している新潟市内のある小学校が、さらなる授業の向上を目指し、「全員が参加する授業」を実現したいという高い問題意識に基づく校内研修に参加させてもらったことである。

研修のねらいは、「すべての児童が参加する授業」であるが、だからと言ってこれまで積み上げてきた「授業のレベル」を落とすことなく、むしろ授業の質を上げつつ、一人残らず全員の授業参加を図るという厳しい命題を自らに課したものであった。

本レポートのテーマは、「一人残らず全員が参加する授業づくり」としたが、このテーマを追求するには、基本的な授業論の他に、多くの授業以外の要素もからみ、私ごときが一人で手に負える問題ではないことは十分承知している。

そこでここでは、間口を絞り「なぜ全員参加の授業が実現されていないのかの要因」を、教師自身があまり自覚していない指導の視点から触れ、次に「授業への全員参加のための実践の視点と改善の方向」を中心に述べ、時には具体的な手だてにも触れることにした。

このような内容を論述するには、私自身の経験だけでは不十分であり説得力に乏しい。そこで、要所では理論的な背景として、高旗正人(岡山大学名誉教授)氏の「自主協同学習」と杉浦美朗(兵庫教育大学名誉教授)氏の「問題解決(探求)学習」に依って述べてみた。

本レポートが、少しでも日々の授業実践や授業づくりのヒントになれば幸いである。

I 現状の見直し(授業に参加できない子どもを生む指導面からの主な要因)

現実的な問題として、どこの学級にも授業に参加できない子どもは少なからずいる。その要因は教材や課題、授業過程に代表される授業を構成している要素の全て、及び本人の能力など授業以外の要素も働いていることは明白である。これらは誰もが指摘する。

そこでここではそれ以外に、教師本人は案外自覚していないが、授業に参加できない子どもを生みだしている、教師の指導行動や価値観を敢えて挙げてみることにした。

- 1 子どもに「正解と早さだけを競わせる授業」になってはいないだろうか
- 2 学力の二極化以上に、「学習意欲や参加の二極化」を生む授業になってはいないか
- 3 授業で教師に居場所を追われた子どもの「心の痛み」を感じてはいるだろうか
- 4 「裏のカリキュラム」の子どもへの影響を意識した授業を行っているだろうか
- 5 授業では「知的満足」と「情緒的満足」の両方必要なことを意識しているだろうか
- 6 低位の子ほど「詰め込みとドリル」が苦手だということを認識しているだろうか
- 7 「一人学習」の時ほど能力差が顕著に出て、差がつくことを意識しているだろうか
- 8 「補充指導」や「特別学習」に安易にシフトしてしまっていないだろうか

1 子どもに「正解とそれに至る早さを競わせる授業」になってはいないだろうか

正解と早さを競わせる授業では、最終的に勝ち残り満足を得ることができるのは、学級でただ一人である。はじめからそのレースに乗れない、乗ろうとしない子もいる。

なぜ義務教育の中で低学力者が生まれてくるのかについて、PISA調査に合わせて来日した、OECDのグリア事務総長は次のように言っていた。「競争的な教育システムは、大量の“低学力者”をつくり出しており、義務教育として相応しいあり方ではない。そして、テストの点数を上げるための学力向上運動が、訓練的・ドリル的な教育を繰り返すことになるからである」と日本の教育の問題点を指摘している。

授業では、教師の質問に対し挙手をした子どもの発言を中心に学習を進めている様子は一般によくみられる。しかし、そこでの正答への早さや正確さだけを子どもに競わせたときには、「自分はその土俵に乗れない」、「自分には勝ち目はないと」、早々とその挙手争いからドロップアウトしてしまう子どもが必ずでてくるし、はじめからのらない子もでる。

子どもが、単に挙手争いからの離脱であればまだよいが、自分は手を挙げないと決め込んでしまうと、学習でもっとも大事な「考えること」からの離脱、思考や判断の放棄が起きてくる。学力の形成にとっては大問題である。だからといって挙手を強制してもほとんど意味は無い。教師としては最も避けなければならない事態である。

教師は優秀な子どもやできる子を相手に授業をしていると、いかにもよい授業ができたような錯覚に陥る。とりわけ、「できる人」、「わかった人」という言葉を連発する教師は、一方で「できない人」、「わからない人」を目立たせてるが、彼らにはなかなか目が向かない。手は挙げられないが、プライドの高い子どもにとっては、耐えられないことになる。そこに集団の人間関係分断の根もある。

このことについて高旗正人氏は次のように言っている。「教師が質問し、子どもが答えることによって進行する授業では、授業の進行や方向付けは教師によって行われる。子どもたちは、つねに、全員の前で公的に評価を受けることになる。教師の『わかる人』という発問に対して子どもたちは『挙手』をする、次に誰かが指名され、自分の答えを『回答』する。教師の考えと合致すれば、教師は肯定的反応を示す。『そのとおりです』、『よくできました』など無数にある肯定的反応は、すべて『よくできる子』『できのよくない子』としてのラベリングの機能を果たしている。このような授業形態では、『よくできる子』は小学校入学時からずっと、学級全員の前で『よくできる子』としての烙印を押され続ける。これに対して、逆のラベルをはり続けられている子どももいる。彼らにとって授業とは、教育内容を内面化する過程よりも、『できない子』としてのラベルの数を増大させ、自らを学級の脱落者としての役割にアイデンティファイする過程にほかならない。さらに中学生になると、たんなる脱落者ではなく、学校・学級集団の規範からの逸脱者として自らを認知するようになる。」

このことを真剣に受け止めたならば、大多数の教員が自分のこれまでの授業を否定されることになることは十分承知している。しかしながらその不快さを感じつつも、現状を少しでも変えようという思いがあれば、このレポートの意味もでてくる。

2 学力の二極化以上に学習意欲や参加の二極化を生みだしてはいないだろうか

教師がどんなにがんばっても、学力差がつくことはある。しかし、学習意欲や授業への参加については、教師の工夫次第で、どの子どもも満足できる結果を得ることはできる。

学力差は本人の能力の違いもあるので、教師がいくらがんばっても、みんなが一生懸命努力した結果の学力差は現実として受け入れざるを得ない。そして、授業における意欲や参加が学力と直結していることは、もちろんどの教師も承知しているであろう。

しかし、学習意欲の二極化、学習への参加の二極化は避けなければならない。授業で相手にされない子ども、全く出番のない子ども、発言のできない子どもなどは、学力形成がなされないばかりか、そのことにより集団の仲間からも脱落しかねない。そのストレスは相当のものだと言われている。授業で感ずるストレスは授業でしか解消できない。もしそれができなければ、そのストレスは、その子なりのいろいろな問題行動という形となって顕在化してくるのである。

教師は、どんな子どもでも授業における活動には参加させる覚悟をもち、方法を工夫していかなければならない。せめて授業における意欲や参加からの落ちこぼれは、教師の力で防がなければならない。このことは、学力差以上に教師の責任は重大である。

教師がそのことに関心をもたず、何の手だても講じていないとすれば、学力差もますます開き、そこから授業の成立も危うくなっていく。

学力が振るわない子どもの姿は、当初は、友だちの支援を受けながらの参加でも十分である。そしてやがては、だんだんと自分で主体的に参加できるようになっていく。意欲・参加の視点からのアプローチは、学力の向上にも必ず結びつく。

よく、自分の授業についてこれない子どもがいると、その矛先を子どもの意欲のなさに向けたり、中学校ではそれに加えて担任の学級経営の不備に向け、決して自分の授業を見直そうとはしない、大変な思い違いをしている教師をみることがある。

その授業のありようや雰囲気にはその授業を行う教師が一番大きな影響を与えている。いわば子どもはその教師の指導の結果であるとも考えられるのである。しかし、そういう教師に限って、思うようにいかなと一方的に子どもを非難するため、子どもの自分への反発がその授業全体の“荒れ”となっていることに気付かないか、気付いても認めようとしないことがよくみられる。

どの教師も、「授業では、少なくとも参加や活動からの落ちこぼしは絶対に出さない」といった厳しい自覚のもとで、毎時間の授業に臨むならば、学習指導のみならず、現状における子どもの問題行動もその大半が解決されていくはずである。

学習意欲を育てることや学習への全員参加の実現は、教師の研修によって実態に相応しい手だてをもつしかない。少なくともそれを目指していくことが教師としてのあり方であろう。このことは、本レポートの眼目でもある。

3 授業で居場所のない子どもの「心の痛み」をどこまで感じているだろうか

授業で居場所がない子、いや、正確には、教師によって「居場所を追われた子」という方が正しい。教師が他にどんなに居場所をつくってやろうが、子どもは納得しない。

これまで問題をもつ子どもは、よく学級での居場所がない言われてきた。本当にそうだろうか。もう少ししていねいに観てみると、子どもの本音は、授業での居場所がないということがほとんどである。どんな子どもでも“勉強ができるようになりたい”“授業に参加したい”と思っているのである。そしてつらいことに、彼らには自分が授業に参加できないでいること、勉強がわからないことを本当に心配してくれる人がいないのである。

学級において人間関係が希薄な子どもは、授業についていけなくなると、たちどころに居場所がなくなる。「授業がわかる」、「授業において自分が役に立つ役割がある」、「自分も集団に必要とされている」、これこそが居場所づくりのためにはどうしても必要なこ

とである。

そして時に教師は、相手が子どもであり明らかな反発がないことをよいことに、「子どもの心の痛み」への配慮を欠いた指導が時々見られる。何度も述べるが、その代表的な例は、「できる人」、「分かった人」の連発で授業を進め、最近ではその代わりに「先生に教えてくれる人」、「説明してくれる人」などとおかしな日本語の問いかけもあるが、本質は同じである。「できない人」に対する配慮が全くないのである。そういう授業では、よく見ると、できない子どもは友だちの手前もあり「分かったふり」をしているか、教師によって無理に分かったようにさせられている。そのうちに、それができなくなっていくと、彼は授業からは完全に落ちこぼれていく。

その結果、子どもは心の中で反発心を強めていき、やがては“異議申し立て行動”に出ることになっていく。そうなる前に早く手を打ち、どんな子どもでも授業に参加でき、その子なりの満足感が得られる授業づくりに心がけなければならない。小学校では、そのこと自体が学級集団づくりであり、生徒指導でもある。

もう一つ気になることは、授業においても「悪い子の間は相手にしない、いい子になったら相手にしてやる」という姿勢が見えることである。例えばよく忘れ物をする子は、ペナルティが与えられ、ひどい時には学習の仲間さえ入れてもらえないこともある。教師はその子がなぜ忘れ物をするかには関心がなく、忘れ物がなくなったら勉強させてやるという姿勢である。そこには子どもの心の痛みには全く関心がなく、ペナルティを与えることで本人を成長させようなどと前近代的な考えをもっているのかもしれない。

相手は発達途上の子どもである、彼が忘れ物をしなくなるまで懸命に関わり、一緒に歩んでやるのが彼に必要なことである、という態度が教師としての最低資格である。

ところで例に挙げたような問題を改善していくことは、それほど簡単ではない。なぜならばそうしている教師は、それが問題であるという認識を全くもっていないだけに、それまでの自分の教師としての生き方を否定されることにもなるからである。よりよい教育のためには、痛みも伴う。それを引き受ける覚悟がほしい。

4 授業における「隠れたカリキュラム」の意識が全くないのではないだろうか

子どもは学校で、知識だけを純粋に学習するというのではない。むしろ、誰が、どんなやり方で、どんな雰囲気の中でそれが行われたかを学習し、それを身に付けていく。

社会学では、学習指導要領や教科書などの学校のフォーマルなカリキュラム＝顕在カリキュラムに対して、社会や文化に潜在して子どもの成長に影響を及ぼす条件を総称してヒデューンカリキュラム＝隠れたカリキュラムと呼んでいる。

授業に即して言うならば、「知的なねらい」を達成するためのプロセス、いわば目に見えるような状況で進行している授業過程が“顕在カリキュラム”である。一方“隠れたカリキュラム”は、その新しい知識なり考え方が、どのような方法で、どのような人間関係や集団規範のもとで獲得されていったかに代表されるものである。

よく大人が学生時代、先生から何を習ったかはすっかり忘れても、どんなやり方で教えてもらったかをよく覚えているという類のことである。これの隠れたカリキュラムは、知的な学習のみならず、学習集団の人間関係や個の人格形成にも大きな影響を及ぼす。

授業において教師は、子どもに影響を与えるものとしてこの二つのカリキュラムが存在し、それが同時進行しているということを教師を認識しなければならない。子どもは純粋に知識のみを学習することはあり得ないのである。

高旗正人氏は、「学習者は、教師の意図とは別に、その集団過程そのものから、自我像

を形成し、それに基づいて自己の行動様式を形成するようになる。このことは、また、学業成績へと反映する事実が、実証的に明らかにされている」と述べ、隠れたカリキュラムは学力づくりにも大きく影響することを述べている。授業における隠れたカリキュラムの質を高めることなしに、学力向上もあり得ないし、その視点からも授業からの脱落者が生まれることが容易に想像できる。

ところが教師の中には、大きな教育的な力をもつ、隠れたカリキュラムの存在を全く意識すること無く教育を行っている教師が少なからずいる。場合によっては、知的な学習の流れに乗れない子に対して、隠れたカリキュラムによってさらに追い打ちをかけているようなひどい状況を見ることがある。

例えば、「勉強のできる子を中心に授業が展開し、できない子は置いていかれる」、「勉強ができないことやわからないことは、とても恥ずかしいことである」、「勉強ができる子は人間的にも高い評価を受け、できない子は人間的にも低い評価を受ける」、こんな現状や価値観を背景に授業が進んでいくなれば、全員が参加する授業などはとてもおぼつかない。まずは、隠れたカリキュラムの大きな教育的意義を認識することから始めたい。

5 授業における知的満足にウェイトがかかり情緒的満足がないがしろにされていないか

授業では、どんな子にも「わかった」、「できた」という知的満足と共に、今日の授業は「よかった」としみじみ思う情緒的な満足が必要である。それが「よい授業」である。

授業において子どもが感ずる満足には、「知的満足」と「情緒的満足」がある。全部の子どもたちがその両方を得る授業を展開させることができれば、理想的な授業になる。

授業における知的満足は、思い通りの学習成果やテスト結果を得た時や、多分に感覚的な面もあるが、「わかった」、「できた」、「もっとやりたい」という実感をもった時に味わう感情である。この満足についてはどの子においても、どの学級でも大差はないであろう。そこでは、いわば「自分でできた」という自己肯定感も感じていくはずである。

一方、大きく言えば今日の授業は“よかった”という情緒的満足には子どもや学級により大きな質の違いが出てくる。「先生にほめられた」、「みんなに認められた」、「友だちとの勉強が楽しかった」、「友だちを助けた」などの情緒的な満足がある一方、例えば、「友だちを打ち負かすこと」や「目立つことをやること」が情緒的な満足である、という子どもや学級もある。子どもが何をもって情緒的な満足を感じるかによって、子どもの性質や学習集団の質がよくわかる。どちらが教育的であるかは言うまでもない。

しかし一般に、授業における子どもの感ずる情緒的な満足については、それは授業の本質ではないと、ほとんど意識されていないか、知的満足に付随して起こるくらいに考えている教師が多い。授業でそのどちらも感ずることのできない子どもがいるとすれば、彼にとって授業時間は苦痛以外の何者でもなくなる。成績が振るわなくなるのも当然である。

ところで、授業において課題を追求していく中で、みんなと勉強して楽しかった、自分の発言や活動がみんなの役に立った、みんなから期待をされている、などという種類の情緒的な満足は、集団への所属感や貢献感、自己有用感を増していく。

また友だちから教えてもらって、わからないことがわかったという実感は、相手への感謝となり、その気持ちは相手との人間関係づくりに大きく貢献する。このように考えると、子どもたちが授業の中で得る情緒的な満足は、授業における生徒指導の成果そのものであると言ってよいのである。

授業でこれらの情緒的な満足を得ていく過程は、知的な要素と情緒的な要素が単独で進むのではなく、常に密接な関連をもちながら、同時に展開していく。子ども自身の課題解

決に向けての学習活動が主体的・協同的であればあるほど、熱心であればあるほど、この2側面からの成果はそれと比例するように、共に大きくなっていく。

6 基礎学力の育成は「教え込んで、ドリル」と思っていないだろうか

成績の上がない子は、「教え込まれても頭に入らない」、「ドリルが苦手が続かない」、これが真実の叫びなのに、教師はそれをわかろうとせず、反対のことをやっている。

勉強が苦手な子ほど「ドリル」が苦痛であり、またいくら教え込まれてもなかなか覚えられない。子どもをよく観ていない教師ほど、基礎基本の習得には、徹底的に教えてドリルさせることが有効であり、それができたら、活用的・応用的な学力の育成に進めばよいと考えている。

しかしそれは上位の子どもの話である。下位の子どもほどていねいに、今彼が持っている思考力や判断力、表現力を駆使し、学び取っていく楽しみのある学習でなければ、基礎基本の習得はおぼつかない。

とりわけ勉強が苦手な子ども、暗記の苦手な子ども、学力が身に付かない子どもは結果や結論だけ与えてもすぐに忘れてしまう。彼らにこそ、「なぜそうなるのか」という理由や根拠を理解することがどうしても必要である。

学び合いや小集団学習は、その大切な基礎基本を自分たちの力で協力しながら学ぶ取る場面でも有効に活用したい。そこでは、単に教えてもらうのではなく、課題の解決に向かい、試行錯誤しながらも、友だちと励まし合いながら力を合わせ体験的に学んでいく。そうして自ら学び取った成果は、確かな学力として身に付いていく。

7 一人学習や自由な勉強時間ほど学習成果に差がでる、個への支援は十分だろうか

成績のよい子は、自分でどんどん勉強を進めていける。学習の振るわない子は、一人の時にはどうやって勉強していけばよいかわからない。その差が成績の差となっていく。

子どもは、「何がわかればよいのか」、「何ができるようになればよいのか」、「何を目指し、どう迫ればよいか」がはっきりとわかれば、学習への意欲がわき、主体的な学習活動が期待できる。教師はどの子に対しても、彼が見通しをもって学習に取り組めるよう、子ども自身が到達すべきゴールとそこに至る手順を明確にしてやる必要がある。

学力の高い子は、自分なりの勉強のやり方を会得しているのだから、個別の場面や一人学習の場面ではどんどんと学習を進めることができる。しかし、低位の子どもはコツがわからなく、自分なりの進め方をもっていないので、そこでますます差が開いていくのである。

彼がどこで、どうつまづいているのか、そこをしっかりと見極め、きめ細かな支援をしていきたい。そうすることで、一人学習でも自分なりの楽しみを見出して勉強に向かうことができる。よく保護者が言う「うちの子は勉強のやり方がわからないのではないか」というのは、本当のことであろう。

ところで、きめ細かな支援を行うためには、一人一人と書くことで確実につながりたい。彼を認め激励しアドバイスしていくには、ノートやワークシートへのコメントが一番である。そこでは、低学年の子どもに対しても、「教えてやるから、しっかり覚えなさい」という態度ではなく、「先生と一緒に勉強しよう、がんばろう」という姿勢が何より大事になってくる。

また折々の教師による個別のノート指導も欠かせない。ノートは、単に板書を写したり、

出された問題を解くために使うのではなく、自分の考えを整理したり深化させたりするための用具として活用させたい。そして最低限、今日学んだことを自分なりの表現活動によって振り返った学習の跡を、ノートに確実に残していきたい。ちなみに、「学習作文」を継続していくことは、子どもの学力の形成ばかりか、感情の発達にも大きな成果が得られるのではないだろうか。そしてさらには、ノートを授業中のみならず、授業前や授業後の家庭学習とも関連づけた総合的な子どもの学習記録にしていきたい。

8 補充指導や特別学習に安易に頼ってはいないだろうか

補充学習や特別学習の実施には頭が下がる。しかし、その背景に“授業についていけない子の学力をそこで少しでも保障すればよい”と考えているとしたら本末転倒である。

下に挙げた例は、近年の学校訪問で知り得た授業以外の補充指導や特別学習の例である。市内の小中学校のほとんどの学校でもその対策がとられ、その努力に対しては頭が下がる。

- ・週一回の補充学習で定着の不十分な子どもたちへの指導や個別指導を行ったり、長期休業中での補充・特別学習の実施、また学習ボランティアの活用などで、個に応じた指導の工夫を図っている。地域の方の支援を要請している場合もある。
- ・学力の向上にむけて、主に漢字の書き取りや計算技能の上達を、「ドリル学習」、「ミニテスト」、「朝の学習タイム」、等多彩な取組が各学校で行われている。
- ・英・数・国の小テストを定期的実施し、不合格者を対象に再テストや補充指導を実施し、ほぼ100%の合格率だった。
- ・学習内容の理解が不十分な生徒に対して、土曜学習ルームや毎週木曜日の放課後学習教室を継続して行っている。
- ・ユニバーサルデザイン型授業についての研修をつみ、視覚的指示、スモールステップなど、ふだんの授業でも活用できるような技術を身に付け実践を積もうとしている。
- ・問題文を正しく理解させるためのくり返しの音読や線を引きながら読むなどを指導し、テスト直しやミニテストを活用して見取ったり、少人数の指導に力を入れていく。

しかしそこでの問題は、あまりに早く「この子は授業にはついていけない、個別指導の対象である」と見切りをつけることである。そうなった時には、授業の工夫はそこでストップしてしまうとともに、彼に対しては、授業を受けていながらも、個別の指導をその先ずっとやり続けなければならなくなってしまうことである。大きなエネルギーが必要になる。特別学習や補充指導は、それをメインとするのではなく、あくまでも授業でより充実した学習ができるための補助としての役割をもたせたい。

ふだんの授業においてもまだまだ工夫の余地は十分にあると考えている。

また他にも例えば、少人数やTT指導もよく行われているが、どのようにして個に応じた指導をしようとしているのかがよく見えない。少人数はただ母集団が小さくなっただけで、指導のし方がちっとも変わっていない。人数が少ないことでよりていねいにきめ細かく指導(事後指導も含め)できる分(小集団にした時にも指導すべき班の数は少なくなる)、集団の力や協同の力を有効に活かそうとする授業も工夫していきたい。

TTも教師が二人いることでしかできない指導が全くやられていない。ひどい時には、一人が学習態度の監視をしていることをもってTTと称している場合がある。最低限、事前の打ち合わせを行い、子どもがなるほどと納得できる、心待ちにする二人の教師による授業を実現させなければならない。

Ⅱ 実践の視点と改善の方向 (順不動)

本レポートで目指す全員参加の授業を実現するための大きな視点として、「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」を考えてみた。

しかしそれは視点を示すだけの「理念」で終わってはならない。そのための具体的な「方法」が必要である。ここでは、15の実践の視点と改善の方向や手だての概要を述べみたい。下に挙げた視点には順位はなく、すべての視点が実践への切り込み口となる。

◎ 全員参加の授業実現に向けての実践の視点と改善の方向 (順不動)

<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 → 自ら学習する主体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 → 子どもの主体的な学習による学び取りへ

3 教材の選択・課題の設定とまとめ

教科書にある教材や課題 → 興味をもち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良さを生かす学習へ

<子どもへの具体的な指導からの視点>

6 学習方法の指導

教師に言われた通りの学習 → 一人でも学習できるような方法の理解と習得へ

7 一人一人への役割分担

成績のよい特定の子どもへの役割集中 → どの子にも役割を担当させる分散型へ

8 教師のリーダーシップ

常に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

9 評価

評価基準を外におく一律の評価 → 個人内評価を駆使しやる気を持たせる評価へ

10 遅れ気味な子への配慮

優秀な子どもだけを相手にする指導 → 遅れ気味な子により目が向く指導へ

<学習集団づくりからの視点>

11 学習集団のサイズ

常に学級集団全体を対象にする授業 → 場面によりペアや小集団の積極活用へ

12 学習集団の人間関係

友達は打ち負かすべき相手 → 課題の追求に対して力を合わせる学びの共同者へ

13 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

14 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

15 支援的リーダーの育成

統率型・仕切り方のリーダー → 弱い者を助けることに長けたリーダーの育成へ

<教材や授業過程からの視点>

1 「教師の教え込み」から「子どもの学びを中心とする」授業観への転換

授業では子どもを「学習の主人公」にし、自分の力で新しい知識や考え方を学び取る学習を成立させたい。「子どもは教えなければわからない」という指導観の転換を。

(1) 子どもの主体的な学びを中心とする授業への指導観の転換

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「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。このことが授業における学力づくりの「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发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る。教師がどれほどうまく講義や説明をしようと子ども自身が自分の頭と手を働かせ、自分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、子どもにとっての真の学習は成立せず、肝心の知識も定着しない。

とりわけ遅れがちな子どもたちが、このような教師中心の授業でどれだけ置かれていっているかは図り知れない。彼らは、授業が理解できなくとも声も上げられず、ただじっと耐えている。彼らがどう学ぶかにもっと関心をよせなければならない。

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にしたい。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。そこから根本的に問い直さない限りは、全員が参加する授業は永久に実現しない。

(2) 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）、自分自身のあらゆる力を使って（自分自身のもっている学習能力をフル活動させ）自分自身の中で学習を成立させていくプロセス」と考えてよい。しかしそれは、全部自分だけの力でやるという意味ではなく、活用できる環境（物的・人的を問わず）をいかにうまく活用するかということも含まれる。そこには、当然、友だちとの「学び合い」に積極的に参加し、協同学習を行っていくことも重要な要素となる。

教師中心の指導観を転換し「授業は教師が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、子どもが活動したり、学び合う場面も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。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。

全員参加を目指す授業の実施に向けては、「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、その根幹をなすのである。まずは、どの教師も自分の授業を冷静に問い直してみることから始めたい。

2 教師中心の一方向的な知識伝達型の授業過程から、問題解決的な授業過程へ

子どもたちを学習の主人公にし、新しい知識や技能、考え方等を自ら学びとらせるには、教師の知識伝達型の授業から、問題解決型の授業への転換が必要である。

(1) 授業のねらい達成は、授業過程をどう展開させていくかが鍵を握る

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

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

その授業過程は教科によって特徴があることはもちろん、学習内容(教材)に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。それは能力の高い子どもだけでなく、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のである。

そのためには、教師が一方向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」の形成が図られるはずである。

(2) 注输入的な授業過程から問題解決的な授業過程への転換を

伝統的な一斉指導の形態では、子どもは一般に教師の指示のもとで学習をさせられ、できる早さを競わせる「ハイハイ学習」が主に用いられることとなり、その路線に合う一部の者やできる者だけが活躍し、その他の子どもは受け身になってしまう。そしてやがて、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と同時に授業から脱落し、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。自分の問題意識とは関係なく、また一方向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を、いかに自然な形で授業過程として組めるかどうかある。つまり授業で問題解決的な授業過程を確実に組織・展開できるかにかかっている。このことを、まとめてみると次のようになる。

○教師中心の知識注输入的な授業

原理や原則を、いかにうまく教え込むかに教師の指導技術が発揮される。その後、子どもにドリルをさせることで知識や技能の定着を図る。その時、教師

は教えた気になり子どもはわかったような気になる。子どもは教師の意図通りに動くことが要求され、教室は静寂な規律が重んぜられる。学びの場は、概して「できる子の活躍の場」となる。学習の成果として重視されることは、知識量や技能の習熟、理解力の向上等である。そこには、学習者同士のかかわりや、授業における生徒指導的な成果ほとんど意識されることはない。



転換



○子どもの活動中心の問題解決的な授業

原理や原則を、子どもが自分の学習能力を使い、より高次なものを目指し他と協同しながら自分で学びとらせるかに、教師の指導技術が発揮される。いかにも教師が教えているという風景はみられないが、子ども自身は内部で確実に学習を成立させている。それは「学習方法の習得」にもつながり確かな学力、生きて働く学力となっていく。そこで大事にされる学習の規範は「できないからこそ学ぶ」である。また学習の成果として重視されることは、知識・理解のみならず、学力の情意的・エネルギー的な面や「考える力」や「問う力」の育成にも重点が置かれる。そして当然のことながら、学習過程では他とのかかわりも重視されることになり、そのことの教育効果にも十分な意識が向けられる。

しかし実際の授業では、学習内容によっては教師の講義中心になることもある。それでも、単なる知識の伝達ではなく、子どもの思考過程を重視し、思考を促すような問いかけを主とする講義も十分に可能なはずである。

(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

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動かず、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。

例えばそれは、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て子どもの思考(自己内対話)を活性化させるのである。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は、可能である。

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。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。ベテランの小学校の教員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 子どもが興味と挑戦感をもつ教材の選択・課題の設定と子ども自身によるまとめ

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。そしてまとめ・振り返りを子どもが行うことで学力がついていく。

勉強がおもしろければ、楽しいと思えば子どもは「やる気」をもって取り組む。とりわけ学習を苦手としている子どもは、その要素が大変に大きい。何も手を加えなくともおもしろい教材もある。しかし、そのままでは子どもが食いつきにくい内容の時に、いかに子どもが興味をもって取り組めるような学習内容とするかが重要である。それには教材構成の工夫や教材開発及び興味を引く課題設定をいかに行うかがポイントである。私は、ここが教師の専門性の発揮のしどころ、授業を計画する際の力の入れどころと考えている。

また、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、学習内容の再構築への営みが行われ、学力の定着につながっていく。

<学習課題について>

(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を推進するためには、課題を子ども自身の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っていく。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まえ」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良さ、つまり、授業が教師による「ねらい」の段階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学習すること、学習内容を自分で学び取る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」の基本といなることである。

(2) 学習内容を協同で学習するための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、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。

また、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。その上、基礎学力の差というよりは、生活経験や考え方の違いが各自の意見に反映されるような課題だと、話し合いは気軽に誰もが参加できる。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相談のような、話し合いの結論が確実に実践に移されるような課題である。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、人間関係ができていく。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、自然と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。

(3) 子どもが意欲をもって取り組む良質な「学習課題」の設定を

授業では、子どもたちが自ずと学び合いをはじめるといったような、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「良質な問い」、「良質な学習課題」である。

そのためには、教師の役割はとても大きい。本来の「問題解決学習」においては、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問題状況の準備が要求される。

しかし普通の授業では、そこまでいかなくとも、子どもが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。

① 子どもの興味を引く魅力的な課題

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には自分から進んで取り組もうとし、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、興味をもてない課題は、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き学習活動が消極的になり、学習者同士の学び合いも活性化しない。

このことは教材や学習内容そのもの(素材)の質に負うところも大きい。その子どもによって違いがあるが、体育であれば好きな種目にはすこぶる意欲的に取り組むが、嫌いだったり苦手な種目については、できれば避けようとしている態度になることで、このことは十分に理解できる。

したがって、教師のやるべきことは、子どもたちがそのままでは興味や関心がわからない教材や学習内容の時に、子どもの興味を喚起し、意欲的に取り組めるような教材構成や提示の工夫、課題の設定をしていくことである。学習の苦手な子には、この面からのアプローチなくして学習を成立させることは難しい。

具体的には、子どもの感覚で「おもしろそうだ、やってみよう」という課題、「あっと驚くような事実」を提示しその因果関係を追求するような課題、実物や映像などを用いて子どもの感覚から入る課題、教材と現実社会との接点から生まれてくるような課題、観察や操作活動を通しての疑問やそこから導き出されるような課題、子どもの生活や遊びを通して必要感が実感できるような課題、まだまだいろいろな視点が考えられるであろう。これら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。

② 挑戦感のわく課題

子どもは「今はよくはわからないが、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、主体的に取り組もうとする。しかし、すでにわかっていることやできていること、あまりにやさしい問題、逆に直感的に自分には難しくても手も足もでないと感じるような問題では学習への取組は形式的か、きわめて消極的になる。

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」が最も意欲がわくことは、教育学の定説になっている。つまり「これなら何とかできる」と感じた時には課題の解決に向かうのである。しかし正直なところ、学級の子どもにはそれぞれ能力差、

個人差がありそれは同一ではない。従ってできるだけ子どもの実態を把握し、より多くの子どもがそう感ずる課題を設定するということになる。

また、他にも学習への挑戦感がわくときがある。それは、自分が正しいと思っていることに対し、疑問や否定的な考えが出された時に、それを何とか説明、克服しようと、さらに思考を進める。また、今までの自分の論理では説明できない事実や出来事に遭遇した時も、それを合理的に説明しようと思いが動かされ、学習活動が活発になっていく。さらに、自分をより高めようと自分が決めた目標(ハードル)に合致するような課題が設定された時にも意欲的に学習に取り組む。他にも、子どもが学習に挑戦感をもって取り組む工夫は、より具体的な学習内容に即して考えられるはずである。

いずれにしても、子どもが意欲をもって取り組む課題づくりについては、それが学習内容の中核となることの他に、大きくは「子どもの興味」と「難易度(挑戦感もてるもの)」の両面から検討されなくてはならない。このことをしっかりと意識しながらの課題づくりを行うことで、子どもたちの授業への参加度が高くなることは間違いない。

③ 協同を本質的に必要とする課題(効果的な「学び合い」のためには)

「学習課題」は基本的には、1時間をかけてその時間で子どもが追求すべき課題、解決すべき課題ととらえているが、実際の授業では、小集団学習や学び合いにおける「課題」がそれに直結していることも多くある。そして小集団学習や学び合いでは、「課題」の善し悪しが学習の成否を決定づけると言ってもよいくら重要なことは、経験上どの教師も知っている。

個人の思考を促し、かつ小集団学習や学び合いを推進し、より高次のレベルに到達していくには、一人でも十分わかる課題、正解や解き方が一つしかない課題は小集団学習にはなじまない。そこでの一番能力の高い子どもの考えがグループの結論になったり、他のメンバーがその子に頼るだけになってしまい、協同の良さが何も生かされないことになるからである。

そこで、良質な課題の条件としては、もちろん上の「興味・関心」、「挑戦感」は、小集団学習における話し合いの課題にも共通するものであるが、他にも小集団学習などでは、考えなければならない課題の条件がある。そのことについて触れてみたい。

小集団学習に相応しい課題としては、「できるだけ多様な意見や見方ができるもの」、「話し合い知恵を出し合わなければ課題が解決しないもの」、「意見交換をすることで、より高い結論に向かうことができるもの」、「力を合わせることによってメンバーの理解がより高いレベルまで到達できるもの」また、「アイディアや多様な意見をできるだけ多く必要とするもの」、さらに「みんなで分担をすることで、より効率的な学習が可能になるもの」など、つまり、これらはすべて協同の力を必要とし、協同の良さを引き出す課題なのである。そのことは視点を変えるならば、「全員が実質的に学習に参加できる課題である」ととらえることもできる。こんな課題の設定をどうしても工夫したい。

そうすることで、子どもたちは小集団学習や学び合いを通し、子ども自身が協同の良さや価値を実感していくのである。

(4) 課題は設定して終わりではなく課題意識を高めることこそ重要

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

そこで上でも述べたように、課題を子どもたち自身の手で設定できれば、自ずと追求を

始め、主体的に学んでいくことが期待出来る。なぜならばそこでは、課題を自分たちで設定していく過程が課題意識の醸成とほとんど重なってくるからである。

しかし現実には、やむを得ず教師主導で課題を設定しなければならないことも多くある。その場合に必要なのは、教材提示や教師の問いの工夫により、子どもが主体的に課題追求に向かうための意欲を高めることである。授業構想の段階では、どんな課題を設定するかと共に、課題意識を高めるための手だてを十分に考えたい。これらは切り離せず、常に“セット”で考えていくことが大事である。

そこで、いかにしてその意識を高めるかが問題になる。結論的には、前でも述べた「良質な課題の条件」を満たすことを考えていけばよいのである。

そのいくつかを繰り返して述べるならば、子ども自身が「これはおもしろそうだ、やってみたい」と思う課題にすること、自分たちの日常生活との接点を強調してやることで「自分の問題だ、自分にも関係のある問題だ」という意識にさせる課題にすること、「半ば知っていて、半ば知らない」、「半分はできるが、半分はできない」という状況を設定することで課題への挑戦感を高めることが、その代表であろう。

学習に遅れがちな子どもたちほど、どう課題に立ち向かわせるかの工夫が大事である。

<まとめについて>

(1) 授業におけるまとめと振り返りの必要性

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

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。

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はぜひ必要である。そのことを授業時間の中で設定していくことは、とても意義がある。

ところで、実際の授業では「まとめ」と「振り返り」を厳密に分けられないことも多くある。新潟市教育委員会による説明では、「まとめは、教師主導のもとで、何を学んだかをまとめる集団レベルでの学習」、「振り返りは、学んだことを個が内面化する個人レベルでの学習」としている。明快な説明ではある。

ただここで気をつけなければならないことは、それまで課題を主体的に追求してきたにかかわらず、最後にまとめを一斉指導し、受け身の状態に置くことである。教師主導にしても、あくまでも子どもが、まとめまでを自分たちでやり終えたという実感をもたせなければ、それまでの課題解決が水の泡となる。

ところで、実際の授業では「まとめ」と「振り返り」が一緒になることも多い。授業の終末段階で、まとめを子ども主体で行うことにより、個としての振り返りの学習が同時に行われていることもある。また逆に、キーワードを与えての作文を書かせることなどでは、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のである。いずれにしても、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。

とりわけ学習の苦手な子どもは、学習のまとめを自分の手でしっかりやってきた経験に乏しいことが考えられる。彼らには、学習のまとめが自分の力で十分にできるように粘り強く指導を加えていきたい。

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・表現力はそれを意図した学習が行われなければ育成されない。この3者はそれぞれ別々な性格をもつ能力であるが、きわめて密接な関連をもってお

り、とりわけ問題解決的な学習のプロセスをとることで、総合的に育成されていく。

課題に対して、それまでの経験や情報を集めそれぞれの有意性や必要性を判断し、そしてその解決策を複数考え、その中から最善策を判断し、それが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を通してより高次の結論に達していく。

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」をゴールとすることで、子どもの中にその力が効果的に養われていく。

ところで、過去には学習の苦手な子どもには「基礎基本」を徹底的に教え込み、それができたら思考・判断・表現に進めばよいという、いわゆるピラミッド型の指導を考えている論調もあったが、昨今では全く聞かれなくなり、これらの学力は、相互に関連しながらスパイラルで進んでいくという理解が一般的になっている。むしろ彼らには、彼らの持つ思考・判断・表現の能力を最大限に活用しながら学習を進めることが、彼らを伸ばす有効な方法であることが認知されている。

(2) 具体的なまとめや振り返りの実践に向けて

① 授業では、まとめや振り返りをどのように行えばよいか

そこで実際の授業では、まとめや振り返りをどうするかが問題になる。ここでは、学習が個に内面化されていく活動、あるいは新しい学習内容が個の内部に再構築されていく活動の契機について考えてみたい。下に挙げた例は、どちらかと言えば、振り返りに重点をおいた活動である。

具体的には、「類似の問題の解答」、「新しく学んだことを自分の言葉で文章にする」、自由な「学習作文」、「キーワード作文」、「自由感想」、「作問活動」など教科やその学習内容によっていろいろな工夫が考えられる。(慣れは重要であるが、ワンパターンの活動では、子どもが飽きてしまうこともあるのでいくつか用意したい)。そして何より重要なことは、授業時間内に子ども自身による「まとめや振り返り」の活動時間を確保することである。

ところで、授業のまとめは教師を中心に全体で行うことはよくある。その際に教師が注意しなければならないことは、子どもの立場で子どもと一緒に学習過程を振り返りながら、今日の学習でわかったことをまとめていくことである。間違っても、教師が自分でまとめ、それを一斉指導したのでは、これまでと同じく、子どもにとってのまとめの効果はない。

さらに、まとめについては問題解決学習に学ぶことも大事である。つまり、“本当にそうか”という「検証」をもってまとめとするのである。「結論が正しいかどうかを確かめる方法を考え(方法を考えることが重要)実際にやってみる」、「別のやり方でやっても同じ結果になるかどうかを確かめる」、「得た結論や方法で、類似の問題の解決ができるかどうかを確かめる」などの学習である。このようなまとめは、単にそれまでの学習過程や結論をなぞり再確認するよりは、子どもの思考が十分に働き、知識の定着にも功を奏する。

② 「表現」を学習のゴールにすることで総合的な学力がついていく

まとめや振り返りでは、「表現」を授業のゴールにすることは、とても有効である。いずれにしても、まとめや振り返りで鍵を握るのは、一人一人の話すことや書くことなどいろいろな形での「表現活動」である。

その時間の学習内容にもよるが、自分で学んだことを自分なりに自分の言葉で表現できれば、内容の理解とともに、学ぶ喜びにもつながる。

しかも、どの子にとっても出来映えを他と比較されたり、欠点を指摘されることのない、

個性が認められる場面である。どんな子どもでも伸び伸びと表現できるはずである。

「論理的なものに感情を、感情的なものに論理を」、という言葉がある。今日学んだことに「自分の思い」などを添える自由な学習作文などを振り返りの活動にすることによって、学習内容のまとめや振り返りが自然となされていき、そこでは論理と感情が相互乗り入れすることになり、子どもに知的なものだけに偏ることのない全体的な学力がついていく。勉強の苦手な子どもは、こんな学習を進めるなかで、キラリと光る感性を発揮することがあり、そこから自信を得ることにもつながっていく。

③ 書くこと(ノート)による教師との交流は学力づくりとともに人間関係づくりも

授業の最後にノートを書く時間は、集団での学習が“個に返る”場面でもある。一人一人の学習の成立を見取っていくためにも、子どもからの授業評価の資料にするためにも、子どもにはできれば文章にして書かせるようにしたい。いろいろな視点からの、子どもがノートを書くことによる振り返りは、知識の獲得とともに、考える力や表現する力をつけることにも十分機能するはずである。

ところで、もう一つ個別のノート指導には大きな意義がある。学習を通した教師と子どもとの人間関係づくりである。毎日、学級や受け持ちの全部の子どもと言葉を交わすことはおよそ不可能である。しかしながら、ノートや作文を通してならそれは可能である。しかも平等にそれが行える。その交流は、時に保護者の目に触れ、それで保護者から教師を応援してもらえることもある。

その際に大事なことは、決して「上から目線」にならないことである。何かを指導してやろう、直してやろうという雰囲気を感じた時には、子どもは素直な気持ちではもう書かなくなってしまい、“それ用”に書くようになっていく。

あくまでも、ノート上は対等の立場で交流をしたい。「そういう考えがあるとは、私(先生)も気がつかなかった」といった類いのコメントをしたい。それでこそ、子どもの書く力がつき、教師との信頼関係も深まっていく。学習の振るわない子ども、問題をもつ子どもとの交流には、なおのことその姿勢が必要である。

4 正答だけを求める発問・指名から子どもの思考を促す発問と意図的な指名を

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、手を挙げるの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。

(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

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認識するようになり、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言えなくなる。そして、答え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。

しかし教師はそれで調子がよくなり、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、やがて手を上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。

そうならないよう例えば、「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、教師だけでなく一緒に学んでいる友だちにも目がいく。そこでは早さや正確さを求められない分、ゆったりと思考しどの子にも創る喜びを味わわせることができる。

また答えを求めても、「どうしてそう考えたのか」、「どうしてそういうことが言えるの

か」という質問ができるような問いであれば、子どもの思考は促されていく。それが子ども同士で行えたならば、素晴らしく質の高い授業いなくなっていく。

発問はできる限り、多様な答えや複数解があったり、自分なりの考えが許容されるものを多くしたい。発問は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にしていきたい。

(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全員参加のためには、もっと意図的な指名を活用したい。自主的な発言ばかりを取り上げて授業を進めたのでは、発言者が片寄ったり、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いていることもある。また、授業がいわば事前に構想できない、“出たところ勝負”の授業になる。

みんなを平等に学習に参加させるためには、指名をためらってはいけない。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。事前のチェックでその子にしか答えられない質問、前時での発言との連続性を聞きたい時、その子ならではの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問題であったり、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、言いたくとも手を上げられず、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。

全員参加の授業を実現していくためには、単なる指名ではなく、「意図的な指名」は欠かせることができない。

5 協同しながら学ぶことの良さを引き出す「学び合い」の導入を

「学び合い」は、「学習への全員の実質的参加による学力づくりと人間関係づくりの同時達成」という面からは、きわめて有効な教育方法である。

(1) 集団(協同)で学ぶことの良さ

協同学習は、「協同を最大限に生かした学習や活動を展開させること」、「集団で学ぶことの良さを引き出すこと」で授業における知的なねらいと、集団形成や個の人間性的な成長を同時に達成させることに重点をおいている。形態としては小集団学習やペア学習が中心になるが、集団全体でももちろん協同学習は可能である。

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。スポーツなど教育の場面における「競争」を全く否定するものではないが、授業場面とりわけ知的な学習において早急に成果を求め導入した時には、先にも述べたが、敗者が無用の劣等感を感じ意欲が減退してしまったり、傷つく者がでたり、勝ち目のない者のレースからの脱落が起きてしまうなどの「副作用」が必ず出る。

「競争」は敢えて教育の場でそれを煽らなくとも、子どもたちは世間でその厳しさを十分感じているし、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。

それに比べ「協同」は、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「理屈」ではなく、実際の「活動」を通してその

良さを体験させ、その価値を実感させなければ身につかない。

そして、協同活動の姿としては、「一人一人の子どもが、友だちと力を合わせながら、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」を目指すことになる。そこでここでは、主に学力づくりに関する集団（協同）で学ぶことの良さをより具体的に挙げてみたい。

（順不同）

＝＝＝＝＝＝ 集団（協同）で学ぶことの良さ（知的側面） ＝＝＝＝＝＝

- 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対立軸が示されることで、自分の思考が進んでいく
- 9 互いに意見や考えを交換し、練り上げて、より高度な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有効に行える
- 14 一人ではできないことを分担したり、力を合わせることでできるようになる
- 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

(2) 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、学び合いについての実践の苦労のない教師ほど、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あたっているが）」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。教師がそうであれば、学び合いは簡単につぶれてしまう。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、「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、経験的にも多くの教師が実感している。

学び合いはまず、「集団で学ぶことの良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良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。

特に、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。

(3) 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P D C A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、その営みの中心は授業のねらいの達成度を測る授業評価である。そ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。

例えば研究授業の指導案などでも、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をしたり、評価の方法を明示していない指導案も目立つ。とてももったいない。ふだんの参観者がいない授業者一人だけの授業であっても、採用できる授業評価の方法はいくらでもあり、必ずそれを明確にして授業に臨みたい。

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、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、「全員がいかに学習に参加したか」、「わからない者をどう助けたか」などが重要な評価のポイントとなる。

6 一人一人が学習方法を身に付けることは、学力の向上には欠かせない

勉強のやり方がわかれば、安心してそして自ら進んで学習に取り組める。そのやり方の指導は、授業展開への対応、一人学習の場面、家庭学習などを個に即して行いたい。

(1) 学力不振の子は一人学習や自由な学習場面は苦手になっている

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、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に身に付けていないの

で、宿題やテスト勉強などの一人学習をととても苦手に行っている。いわば勉強の得意な子ども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。教師はもっとここに注目し、個別の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、自分の学習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、安心をして話し合いに取り組めるなど、今さかんに研究実践が行われている「UDL」の考え方やその手法は大いに参考になる。

(2) 授業の進め方を子どもが理解する

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

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

授業は子どもが主体的・協同的に学習するものだとなれば、授業は子どものイニシアチブで進められることが多くなる。それを行うためには、子ども自身の研修がどうしても必要になる。やり方を身に付けているのといないのでは、取り組み意欲が全く違ってくる。

例えば、基本的には問題解決のプロセス、技術的には、司会を中心とする話し合いの仕方や発表の仕方、ノートの取り方など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想像できないようでは、自ら進んで安心して学習に取り組むことはできない。これができなければいつまでも子どもは受け身の学習を行うことになる。

教科に応じた問題解決に向けての手がかりのつかみ方、問題への取り組み方、自分なりの考えの持ち方、問題解決までの道筋等を重点的に指導していきたい。

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

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

(3) 他と力を合わせる方法も重要なポイント

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。勉強の不得意な子どもは明確な指

示がない分だけ一斉指導よりも、何をしたらよいかわからなくなる。

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

また、一斉指導では見えなかった学級の間関係なども、子どもに任された自由な学習場面では隠すことなく見えてくる。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。

「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。

(4) ノートの使い方や家庭学習の仕方の習得

効果的なノートのとり方や使い方、話し合いの記録の仕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くいる。教師は一人一人即してに具体的な指導を積み上げたい。

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も教える。わからない時にどうすればよいの対処の仕方をいくつか教え、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、家での勉強の仕方を子ども同士お互いに発表し合い、参考にする機会をぜひとりたい。

また教師も、子どもが実際に使っているノートを見たり、家庭で使っている参考書を見て使い方をアドバイスしたりするなどして、ていねいに相談にのりながらアドバイスをおくりたい。

7 特定の子どもへの役割集中から全員の子どもへの役割分担へ

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。授業でもっとも意図的に設定できるのは、自分の役割を果たすことで集団の課題解決に貢献する場面である。

(1) 学習時におけるリーダーの役割を集中から分散へ

学習リーダーが大事だからと言って、何でもかでも役割がリーダーに集中するようでは、リーダーの負担は重くなるし、他の子どもがすべてリーダー任せになり育たない。

ところで、一口にリーダーと言っても、暗黙のうちにも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ーアップさえあれば、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。

もしもつまづいた時の助けや、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、そ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。

ある中学校では、「本日の司会」とか「本日の発表係」などとして、誰でもがその役割が行えるようにしている実践がある。

(2) 「できた」という自己肯定感と「役に立った」という自己有用感の形成のために

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、学習場面を通じ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、せつかく集団で学んでいることの良さを引き出し、子どもが他と関わりながら力を合わせて学ぶことの意義、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、主体的な学習は望むべくもない。

それらは代表的には、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」などであり、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）」などの場面で、互いに認め合い、高め合う授業の実現が期待でき、結果として個の学力向上につながる。

また、学び合い、高め合いの中で行われる、互いに認め合ったり、教え合ったり、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資質の向上に大きく貢献する。

学び合いが活性化すればするほど、授業を通じた集団形成や個の人間形成にも大きく寄与する。

なぜならば、「学び合い」の中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実感を通じた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。自己有用感是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。

教師中心の一斉指導や学び合いを必要としない授業展開では、その成果は望めない。

8 威圧ではなく、民主的な教師のリーダーシップで子どもを導いていく

勉強が不得意な子どもほど、“怖い先生”を嫌う。何時怒られるかわからないという不安ほど学習への集中を妨げるものはない。子どもは伸び伸びできることが一番である。

(1) 授業における教師のリーダーシップの重要性

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、授業のねらいの達成に向かっていく。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には、課題遂行的側面と集団維持的な側面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はも

つ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連するとともに、授業を通じ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わかっているからである。

(2) 一斉指導における教師のリーダーシップの問題点

ところで、一斉指導において従来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。

※ 従来の一斉指導でみられた教師のリーダーシップ

- ① カリキュラムに従い、授業においても学習内容や課題の提示を中心とするいっさいの指導計画を教師が決め、子どもの興味・関心が生かされない
- ② 授業過程では、教師の指示や発問に促されて子どもがそれに適応するように活動し、子どもの側からの自発的な学習活動は見られない
- ③ 授業過程の一つのステップから次のステップへの転換は、すべて教師のイニシャ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、社会学でいう「専制的リーダーシップ」に分類され結果としてメンバーに次のような行動傾向が現れやすくなると言われている。

※ 教師の専制的なリーダーシップの結果現れる子どもの問題行動

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

教師のリーダーシップの効果として、授業を通し、上のような子どもの反応や感情的傾向を生みださせることは望ましいことではない。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」というストレスを同時に抱えることになる。

さらに問題なのは、専制的な教師は、子どものそのような問題傾向は子ども自身の問題であり、自分の指導の結果であったり、それと密接な関係があることに全く気がつかないか、気づいても認めようとしないところに、現場の抱えるもう一つの大きな問題がある。

(3) 自主協同的な授業で期待される教師のリーダーシップ

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

具体的に教師には、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

<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 教材設定を工夫したりして、学習者の問題意識を高めることに重点をおき、できれば問題(課題)は学習者自身の手によって設定させるようにする
- ③ 教師による一方的な教え込みを避け、学習者が自分で学びとれるよう、学習の展開を一部、学習者の自主性や協同性にゆだねる場面がある
- ④ 課題の解決に向かっては、ルールにのせるのではなく、学習者の意見や発言を生かし、それらを構造化し深化・統合するような授業展開に心がける
- ⑤ 課題の解決についてはあくまでも妥協のない厳しい姿勢、授業への全員参加については厳しくこだわる姿勢を、終始一貫もちつづける

<集団維持的側面>

- ⑥ 遅れがちの子やできない子、特別に支援を要する子への事前の準備や学習中の配慮を常に考えながら授業を進める
- ⑦ 学習者同士が尊重し合い、支援し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、そのための配慮、気配りを怠らない

このようなリーダーシップは、いわば「民主的なリーダーシップ」であり、メンバーには安心できる雰囲気とリーダーへの信頼の中で、支援・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。

このよう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」へと意識や行動が変わり、それと同時に学習集団の成長と個の人間的な成長も見られるのである。

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、安心をして伸び伸びと学習に取り組むことができるのである。勉強の苦手な子にとっては、教師の態度や集団の風土は彼の学力形成に決定的な影響を与える。

9 子どもを振り分けるための評価から子どもに意欲をもたせる評価へ

子どもの意欲がわからない評価は何の意味もない。評価基準を外におく評価では、全ての子どもを肯定的に評価することはできない。個人内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肯定的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、それではあまりに冷たく、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、常に勉強の出来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」を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。それが評価である。そうでなければ、学年が上がるにつれ、どんどん集団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与えることができる。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。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。

それは例えば、「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」等である。もちろんそれは点数化するということではないが、それを評価の観点にしていくことにより、子どもにとってもそれが目指すべき到達目標として意識されていくことになり、同時に心がけや努力次第では、全員が肯定的な評価を得ることが可能になるのである。

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、支援したり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(これだけという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も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仕方へのヒント(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、子どもの学力向上に確実に繋がっていく。いうまでもなく、それが教師としての「授業力」の向上を図る最善の方法でもある。

ここで忘れてはならないのは、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「授業での居場所」を強く求めているのである。

ところで昨今では、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、もっと個に即して、現状、そして進歩や変化、つまり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。

教師はこの個の問題に向き合わなければ、学級全体としての学力の向上はおぼつかない。なぜならば、その作業を通すことでしか、個としてそして集団としての本当の実態や問題点、その原因、対策も見えてこないからである。その上で、授業の計画や実際の指導にあたる必要がある。

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、意味のないことである。子どもにとってどうだったかという評価こそが授業評価であり、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ていきたい。子どもは普段黙っているが、授業に対しては言いたいことをたくさんもっている。時々、授業の一方の主演である子どもの声に謙虚に耳を傾けたい。そして少しでも「先生変わったな」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、どこでつまづいているのかの「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、どう生かすかの姿勢が教師に問われるのである。

(4) 到達目標を自分で設定する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。

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て、自分でやり、できたという満足感を味わわせたい。教師は、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ほめてやることで、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、予め予告しておいて、意見文や学習作文の班内での回し読みをし、感想・アドバイスなどを付け加えるという活動も、意欲や参加という面からは成果を期待できると考えられる。

10 遅れ気味な子への配慮はすべての子どもにとってもよいことである

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、それに乗り遅れている子どもにどれだけ心を砕いているかで教師の力量がわかる。

(1) 一人一人を実質的に授業に参加させるためには

子どもが授業で満足を得るのは、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」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」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。

そのために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であろう。

ところで、現実には、学級で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、実際にはそれほど簡単ではない。

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。そのため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。

また、授業中に子どもをわざとらしく持ち上げたり、できない子をいかにも特別扱いをしているようではかえってプライドを傷つける。あくまでも授業の自然の展開の中に彼らを溶け込ませ、授業に参加させる工夫をしなければならない。

その対策として、よく見られる例は、学び合いの一つの形態として、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、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とり(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、課題解決に参画し、学力形成をすることで、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、いつ自分がそうであっても「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ておきたいこと

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。

① 勉強は覚えることより考えることが重要と強調していく

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発表に慣れさせていく。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。聞き手の態度さえよければ、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っても、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、その流れにのれない子どもが出てきてい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、あるいは自分の立場を明確にしながらい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。

(3) 子ども同士による「答えの成否の瞬時のジャッジメント」はいかがなものか

私の4年余りの多くの学校訪問の経験から、小学校では、発問に対する答えを指名された者が発表すると、周りの子どもたちが一斉に「いいです」、「違います」などと簡単にジャッジしている様子が、ほとんどの学校でひんぱんに見られる。まるでセレモニーのようである。聞いている子どもたちが確信をもって簡単にジャッジできる発問に、果たしてどんな意味があるのか、疑問に感ずることもある。

そして中には、答える内容より、そのジャッジが気になり、さっさと答えを済ませたいという態度がまる見えで、本末転倒になっている様子も見られる。子どもたちの学習への集中力を切らさないようにという教師の意図はわかるが、「違います」と繰り返し言われた子どもが泣き出してしまった場面(低学年)を何度も見たことがある。この子どもはもう二度と手を上げないのでと心配になった。

このようなやり方は上のようにリスクも大きい。授業ではどんなに効果があろうと一人でも犠牲者(意欲を失ってしまう)がでるようなやり方は教育方法としては認められない。

<学習集団づくりからの視点>

11 学習内容の理解と学習への全員参加を目指す適切な集団サイズを選択

集団全体を相手にした一斉指導では、授業への全員参加には限界があることは明らかである。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実現への鍵となる。

(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、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ようになる。学び合いにより、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のである。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。

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みんな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、個の学習が成立しさらに、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倍加してくる。

(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なかなか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。

あるときは、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。みんな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。

12 支え合い、認め合い、高め合う「学びの共同者」としての人間関係づくりを

授業は集団の中で行われる以上、人間関係の問題は避けて通れない。授業の成否にも大きな影響を与える。教師は人間関係を育てる確かな指導技術を身に付ける必要がある。

(1) 授業における人間関係のもつ意味

授業を考える時に忘れてはならない大切な視点は、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。したがって例えば、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

習の成立にとっての促進要因になったり、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。

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。逆に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いうことだけで、自ずと学習意欲もわいてくる。

また逆に、子どもによっては「何があろうと嫌な先生、嫌な友だちとは一緒に勉強したくない」という教育技術を超える厳しい状況に直面させられることも珍しくはない。とりわけ勉強の苦手な子は、先生とそんな関係になってしまっていることがよくある。学習集団における人間関係の問題は授業にとっても、重大な問題なのである

ところで私は、教師と子どもとの人間関係にとどまらず、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、またそれ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と考えている。

(2) 授業において目指す人間関係

学習集団において攻撃的、防衛的な人間関係が支配する中では、優秀な子は課題を解決することよりも他と競争して勝つこと、集団の中で一番になることを目指し、勉強の苦手な子は授業中にいつ恥をかかされるか、足を引っ張られるかに注意が向き、自己をいかに守るかを考えることになる。そして彼らは自主的に手を上げないどころか、心配で勉強どころではなくなるまでになっていく。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はずはない。

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、なすがままにしておけば、当然、上のような競争的な人間関係が自然と形成されていく。

誰より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し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。どちらが伸び伸びと学習に集中できるかは、言うまでもない。

このことは、学級やその教科の時間のリーダーである教師の姿勢や考え方、指導行動に負うところが極めて大きい。なぜならば、子どもは集団での居心地の良さを求め、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自分で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、容認的、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、どの子どもも遠慮なく伸び伸びと学習に集中させる。

授業において競争的な人間関係が支配する集団では、個の望ましい人間性の育成などは望むべくもないばかりか、学級に生徒指導上の問題を生む火だねにもなる。

ところで、学級の人間関係が競争的か協同的かのバロメータは、一人一人が、学級の仲間をどう見ているかである。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、勉強どころではない。時にはできたフリをしなければならぬ。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、学力向上の絶対的な条件になっていく。

それには、人間関係づくりを学び、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、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育てていく必要がある。忘れてならないことは、人間関係づくりは知識として教えられたり、形式的なエクササイズで身につくものではないということである。あくまでも良質な体験を通してしか学べないのである。

(3) 授業における教師と子どもの人間関係づくり

授業の人間関係の基本は教師と子どもとの関係である。それをつくるためには何と云っても、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、大事にする姿勢」が子どもたちに何よりの信頼感を生み、「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、もちそれを、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。

子どもは、嫌いな先生、尊敬できない先生からは習いたくないと思っていることを忘れてはならない。

教師は、自分と子どもの人間関係については、本音を言えば、触れてもらいたくない面であり、「問題はない」と思いたい気持ちはよくわかる。しかし、本当の意味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。
- 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全く子どもの信頼を得られない。

- 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。
- 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”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、その後の努力を認めることこそが、人間関係づくりの要諦である。
- ⑨ 褒めることは子どもを伸ばすためには重要な教育的行為であるが、集団の中で一人を褒める時や、お世辞のような褒めすぎには十分な注意が必要である。仲間同士の妬みを誘発することもある。また、自然であればよいが、授業中の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

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を常に考え、そ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、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大事なポイントである。「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、互いの良さを素直に認め、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良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、体験させる。
- 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、そして何よりも力を合わせて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。そこでは互いの良さを発揮し、それを認め合う。
- 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人間関係が必ずできていく。
- ⑦ もしも学級にボスや「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（人間関係よくするような具体的な行動の仕方や規準）をいくつか決めていく。しかしそれは、身に付けたいマナーとしてじっくりと指導していく。
- 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、子ども同士の間関係を悪化させる。

(5) 授業の間関係は「競争的・防衛的」ではなく、「協同的・支持的」なものに

「クラスでは友だちと安心して勉強できるかどうか」、「クラスの友だちと一緒に勉強したいと思っているかどうか」、一人一人のこの気持ちのあり様が、授業における個の知的な学習はもとより、学習集団の風土を規定し、人間性の形成にも決定的な影響を与える。

また特に勉強が苦手な子どもにとっては、授業中静かであれば学習に集中できるというものではない。先生が強圧的だったり、先生の「できる人、わかる人」の連発で友だちが競争相手となり足を引っ張り合っていたり、間違えるとバカにされたりでは、自分をいかに守るかに精一杯で勉強どころではなくなる。

そこ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」という認識である。競争ばかりさせられたり、成績で差別されていたのでは人間関係ができるわけではない。

学習の場面では、子どもたちの中に当面ある「好き嫌いの感情」を「心の奥にしまい込み」、課題の達成に向け誰とでも自然なコミュニケーションができるような場面を意識的に多く設定していきたい。そのような経験を積ませる中で、「友だちと力を合わせて課題が解決できた」、「一緒に勉強して楽しかった」、「友だちに助けてもらった」という実感をできるだけ多く味わわせることこそが、学びにふさわしい人間関係を育てる。

(6) 切磋琢磨は高度な協同である

授業における競争はすべて否定されるものではない。教師が注視しておかなければならない分岐点は、学級で、間違っただけをバカにする、他人の成功と一緒に喜ばない、他人が失敗すればい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大変である。しかしながら、切磋琢磨は大事でありそこではゴールをめざ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裂が決定的となり、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。負け組の中でも、最下位にだけはなりたくないという心理が強く働き人間関係を阻害する。

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

(7) 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、意欲的な活動がなされ、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”。成績の善し悪しに関係なく、誰もが自分の成功を心から喜んでくれる友だちをもてるようにさせたい。

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

教師はそのような子ども同士の間人間関係を育てることを重要な指導技術として認識し、確かな指導方法を身に付けていく必要がある。

13 学習集団の風土を「競争的・防衛的」なものから「支持的・期待的」な風土へ

学力向上にも集団形成・個の人間性の形成にとっても、「どんな子どもでも安心して伸び伸びと学習できる集団」は絶対に欠かせない。それをつくる主役は教師である。

(1) 授業と学習集団と風土の関係

学級には時がたつにつれ、その学級が醸し出す何とも言えない雰囲気、いわば“級風”とで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」と呼んでいる。

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、困った時にはいつでも助けてもらえ、お互い同士期待し合っている支持的、期待的」なものかは、学級での学習や活動の成否はもちろん、一人一人の人間形成にも大きな影響を与える。

なぜならば、その風土が暗黙のうちに一人一人に行動や価値判断の規準を与え、子どもはそれに合うようにまた、その集団に居心地がいいように考え行動するようになり、それがやがて習慣化されるからである。

ところで授業は、練習の成果の発表の場ではない。できる子どもだけが活躍し、できない子どもの出番がなく、教師の気分がいいようにスムーズに進むことがよい授業ではない。

本来授業は、「わからないことがわかるようになる場」、「できないことができるようになる場」でなければならない。できないからこそ発言し、わからない子どもでも遠慮なく活動してわかるようになり、思いがけない子どもの活躍があ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ためには、学習が行われる場を支配している規範(次項で述べる)や、その学習集団の風土を“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集団のもつ規範に大きな影響を与え、風土をつくっていく。その自覚こそが何より大事である。

(2) 学力向上には、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

「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中位以下の子どもの学力向上には必須の要件となる。敢えて言うならば学級全体の学力向上には、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、それは上で挙げた他にも、「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。

そういう温かな風土の中でこそ、一人一人が伸び伸びと学習ができ、安心して楽しい学校生活を送ることができるのである。

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きたい。

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。これでは特に中位以下の子どもの学習や消極的な子どもの学習は成立せず、いかに自分を守るか、恥をかかないですむかに気持ちがいつてしまう。このような風土の中で学習を続けることが、子どもの学力の2極化の大きな要因でもあり、生徒指導上の問題を発生させる温床でもある。これは、教育の場では決してあってはならない、認めることのできない風土である。

風土づくりにおいては、次の二つ点は特に強調したい。

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、そこで活躍できる子どもは限られてくる。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たずね、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。その上で思いがけない子どもの活躍があつてこそ、本物の授業と言えるのではなからうか。

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があつてよい。しかし誰もがそれができるためには、その前提として十分なけいこの場が必要である。

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ない学習風土を

教師が授業中、子どもが答えを間違つた時やわからなかった時に、教師がどのような対応をとるかは、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、考える人は間違ふんだよ、考えない人は間違わないんだよ、間違ふのは考えている証拠だよ」、「間違いがでるから、正しい考えが光るんだよ」、「間違いの中から正しい考えが見つかるよ」、「失敗は成功の母だよ」、子どもが間違つた答えを言った時や失敗した時に、教師がこんな反応をしてくれれば、子どもは嫌な思いや恥をかくということはない。そして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。

子どもに恥をかかせたまま何のフォローもなく終わり、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齐に「違います」と冷たく言われることもある。子どものプライドは著しく傷つき、繊細な子どもは立ち直れなくなってしまう。教師との人間関係が破綻する最も大きな要因となる。本人は「もう二度と言うもんか」と思い学習意欲は全く減退してしまう。

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、学習への意欲も萎えてしまう。子どもたちは、一齐に自分を守ることに走り、答えることはおろか、考えることもやめてしまう。

<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よう
- ③ 人の誤りや失敗を決してバカにせず、むしろそれを糧にみんなで伸びていこう
- ④ 相手の良さを探しそれを心から認め、そして相手に期待をしていこう
- ⑤ 相手の欠点をあげつらったり、悪口や陰口は絶対に言わず、耳も貸さない
- ⑥ 相手が困っている時には進んで手をさしのべ、また自分も助けを求めよう
- ⑦ 自由で多様な考えを多数出し合いながら、より質の高いものを求めていこう
- ⑧ 同じ目標に向かい、他人と協力して学ぶことに楽しみと喜びを見い出そう
- ⑨ 知恵を出し合いながら工夫し、つくる喜びを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真剣に取り組もう

(3) 「支持的・期待的風土」をいかにつくるか

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

しかしながらここでは、学級の風土づくりのために特に教師が心がけてほしいことをあげてみたい。まず第一は風土づくりには教科書も教材もないことから、集団のリーダーである教師が「子どもにしてほしいこと、よいと思う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のである。極論すれば、学級の風土をみれば、どんな教師に指導されているかがよくわかる。

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

<望ましい風土づくりのために教師が心がけたいこと>

- 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。教師自身がまずそれ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、常に意識的な取り組みをフィードバックしながら行っていく
- ③ 人の話を心を込めて聞くことに力を入れ、子どもを優れた「聞き手」に育てる
- ③ 授業において目指す風土のよさを体験、実感できる場面を多くつくっていく
- ④ 自分たちがつくった評価項目で評価を定期的に行い、見直し改善を図っていく
- ⑤ 折々に心を耕すような講話や道徳の授業を行い、情緒面からの指導も行う
- ⑥ 大事なことを規則ではなく、約束、マナーとしてじっくりと指導を継続していく
- ⑦ 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) 教師が日頃、集団風土づくりで特に心がけておきたいこと

① 支持的風土は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目標にしている風土ではない。集団の目標達成には厳しく迫るが、学習の仲間には思いやりをもって接する、スローガンの的にそれを言うならば、「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

② 子どもに体験させたいのは、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意見や考えもある。しかし、世の中の厳しさは、普段の生活を通して、子どもは常にひしひしと感じているし、時期がくれば否応なしにその荒波にさらされる。発展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つては、元も子もなくなる。今は体力づくりの段階である。

それよりも、現代の子どもには、どうしても教えなければならないのは「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。

③ 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、大きな影響を与える。個別指導で教室を回っている時にも、「さすが〇〇さん」、「ハイ一番〇〇さん、二番・・・」、

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、まずそのことを意識し、チェックしてみたい。

④ 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、ノれない子どもは疎外される」、暗黙のうちに「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ること」が要求される。

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。具体的な事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。お互いに助け合う雰囲気があり、足を引っ張られなければ、みんなが安心して学習に励む。

14 学習集団の規範を「教師が便利な規範」から「学習者中心の規範」へ

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。学習集団の規範は、そうではなく、子どもが自主的・協同的に学ぶための自律的な規範でなければならない。

(1) 集団規範とは何か

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

しかし、その集団規範はメンバーの中ではほとんど意識されることはなく、あらゆる場面で反射的に現れるものである。

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」にしなければならない。

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言語的な表現活動、いわばコミュニケーションを通して行われる。したがって、「間違ったり、できない人は笑われたりバカにされたりしてもしょうがない」というような集団規範をメンバーが共有していたならば、表現活動は消極的になり、自信のある者しか活躍できない。

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。自由な発言や表現の場が保障されていてはじめて、質の高い集団思考や全員参加の学習が実現されていくのである。

(2) 学習集団として目指すべき集団規範

授業における課題解決と集団形成・個の人間性の育成を共に目指す授業を実現していくには、一人一人に、「望ましい授業が展開されるにふさわしい規範」が内面化され、それが学習活動や自分の行動の拠り所となっていることが必要である。

つまり、課題の解決を中心とする子どもの主体的な学習活動の展開を目指す授業では、

「勉強はただ一方的に教えてもらうよりも、自分たちで自主的に、そしてみんなで協力して学習や活動をすることが目指す学習の姿であり、成果もあがる」、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ということである。

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、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。

＜授業で目指すべき望ましい規範の例＞

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

(3) 望ましい集団規範をどうつくるか

学級の子どもたちに望ましい規範を内面化させるためには、風土づくりと同じく、まず、その集団のリーダーである教師自身が率先して望ましい規範を内面化し、身をもってお手本を示していく。子どもはそれに習うことで望ましい規範を内面化させていく。もちろんそれには、子どもが教師を尊敬し信頼しているという前提が必要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。

さらに、望ましい規範を子どもに定着させるには、建前や理屈でいくら理解させたとしても実践には結びつかない。特に、「学び合い」などの協同学習場面を通して、「そうしてよかった」、「やれてよかった」、「楽しかった」、「力がついた」という成果をどんどん子どもに実感させていかなければならない。

子どもはそのような経験をたくさん積むことで、納得し、そのことが真に自分の行動の基準や習慣となり、望ましい人間性が形成されていく。それを形だけやらされているようでは、いつまでも本物にはならない。

次に心がけたい点は、子どもたちの中でもそのことを自ら進んで実践する支援的なリー

ダーの育成である。学級にできるだけその人数を増やしていきたい。その一番の育成の機会は小集団学習の場面である。また、本人は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「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きて、あまり友だちの話を聞かない。とりわけ、勉強のできない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。そして聞いたことについて「自分も同じ」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「良い質問」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ことが大いに期待される。

また、誰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が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のである。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。

(5) 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

学び合いや小集団の話し合いでは、メンバーが単に仲が良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疑問点をだしたり、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。またそこに、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が誰でも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」、「自分はこう思う」、「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、みんなが留意しなければならないことを挙げてみたい。

- 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、できる限り対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、そこでの交流を活発化したい。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、メンバーへの全員の学習参加が図られる。

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

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。こういう子ども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、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やめなさい」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になってくる。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。

15 統率型・仕切り方のリーダーから助ける力をもった支援的リーダーの育成

リーダーの仕事は、「メンバーを仕切ることより助けること」、「一番弱い子の味方になること」、これを徹底して実践することで、集団を仕切ることは自然とできていく。

(1) リーダーは仕切る力から助ける力の長けた者に

集団にはリーダーが必要なことは言うまでもない。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重要になる。初期段階の小集団学習では、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。

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、話し合いをできるだけ生産的に組織する(課題達成機能)ことその他に、「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率先して行う」、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人材を育成していきたい。

目指すリーダーの育成には、教師がモデルになることはもちろんであるが、従来型の高いリーダー性を身に付けている子どもにこそ、さらにそんなやさしい心遣い出来るような

指導を徹底して行いたい。彼らは余力があるので、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。教師のそのことへのアプローチも合わせて行いたい。

しかし、「リーダーシップ」はどんな子どもにも必要な資質として身につけさせることが必要である。例えば班の司会などは学級の誰もが遜色なくできるようにしたい。他に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できない子でも、それができ、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て、みんなが良質なフォロアーシップを発揮し、支援していきたい。このような活動が十分に保障されるのは、小集団の場面が最適である。

(2) 「教える者は二度学ぶ」、学習リーダーにその納得があれば十分に育っていく

「教える者は二度学ぶ」と理屈で言うのは簡単であるが、難しいのは実際にそのための心構えや態度をつくることである。

「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。

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、わかったという実感こそが何より意欲を高める。リーダーは「ヒント屋」であってほしい。

学び合いでは、リーダーが「教える者は二度学ぶ」という価値を納得して内面化していることが大事になる。

そのための具体的な場面としては、「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を考える」、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を考える」などである。それらは経験を通し、その意義や良さを自分で納得していくことが大事である。教師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、学び合いは活発になり、友だち同士が助け合い、励まし合う雰囲気できていく。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) 支援的学習リーダーとしての心構え(指導の重点としたいこと) (順不動)

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が十分に理解しておくことが必要である。

- ① 話し合いの進行の仕方やよい結論を出すことよりも、まずは、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の力をつける。
- ② 集団の中で弱い子、消極的な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、メンバーにどうやって自信をもたせるか、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。また孤立する者が出ないよう配慮し、傾向のある者にはすぐにさりげない援助をしていく。

- ③ 話し合いの仕方や、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場的なスキルもぬかりなく習得していきたい。
- 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達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。時には待つ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、工程管理の仕方など、いわゆる“段取り”の付け方、準備の仕方を身に付けていく。
- 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」、「相手の良さ（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、できなかっ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 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) フォロアーとしての心構え（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、フォロアーの育成が大事である。フォロアーさえ育てば、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もある。

- 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持ち、時には心配し、必要によってはヒントをあげたり、手を差し伸べていく。
- ③ それぞれが遠慮なく自分の意見や考えを出しながらも、班で合意形成をしよう、より高い結論を求めてまとまろう、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こう。

(5) 支援的リーダー育成のための具体的方策

ここでは、「支援的リーダー」をどう育てるかについて、以下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)

- 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褒めていく。そして何より大事なのは、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って助けたり、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、相手は同じ歳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。リーダーは能力や身分が違うのではなく、そういう立場や役割であることを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仕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率先してつくっていく。また全体として、学級では立場の弱い者こそ大事にされ、困った時にはいつでもリーダーを中心とするメンバーの支援があるという安心感をもたせたい。
- ⑧ 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。

おわりに

もし本稿をここまで読んでいただけたならば、望外の喜びです。感謝いたします。

なかでも、これまで私の「学び合い」や「小集団学習」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、いつものレポートではないか」、「今までの焼き直しではないか」、という感想をもたれたのではないのでしょうか。

全くご指摘の通りです。「全員参加の授業」を考えれば考えるほど、私が長い間、「自主協同学習」、「問題解決学習」を通して追求してきた、「あるべき授業の姿」そのものだということがよくわかり、自分で納得をしています。

それにしても、せいぜい5～10頁くらいで済む内容を、何度も何度も同じ事を手を替え品を替え書いて、よくまあこれだけ無駄に頁を使ったものだと自分でも驚いています。読者にはご迷惑をおかけしました。

書き終えて一つだけひっかかることがあります。それは、「一斉指導と競争」を常に対立軸としながら書き進めた結果、それらをすっかり悪者にしてしまったことです。もちろんその良さもあり全く排除するものではないことを改めて申し上げておきます。

皆様からの忌憚のないご意見、ご批判をお待ちしています。それを大事な手がかりにしましたこの問題を考えていきたいと思えます。

平成27年3月

関根 廣志

<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 「支持的学習集団の形成」 1976 明治図書
- ・片岡 徳雄 「学習集団を創る」 1972 黎明書房
- ・杉江 修治 「協同学習入門」 2011 ナカニシヤ出版
- ・杉江 修治 「改革の合いことばは協同」 2012 一粒書房
- ・佐伯 胖 「学び」を問い続けて 2003 小学館
- ・ジョージ・ジェイコブス他 「協同学習の基本原則とテクニック」 2005 日本協同教育学会
- ・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
- ・関根 廣志 「教師力を向上させる50のメッセージ」 2013 学事出版
- ・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

