

授業の構造と授業における教師の基本的な役割 ～「自主協同学習」を基盤とした問題解決的な授業への改善を目指して～

関根 廣志(新潟市総合教育センター)

本レポートの動機	7
I 「授業」をどうとらえるか	8
1 授業はどんな要素で構成されているのか	8
2 授業の主たる目的は何か	9
3 授業の主体は誰なのか	9
4 授業にとって教材はどんな意味をもっているのか	10
5 授業のねらいはどう定めればよいか	11
6 子どもが主体的に学ぶための授業過程をどう構成するか	11
7 授業という形態をとった時の学習活動の特徴は	12
(1) 授業は集団としての学習の成立を目指して行われる	12
(2) 授業には必ず集団の人間関係や風土が介在する	13
8 授業には隠れたカリキュラム(ヒデユンカリキュラム)が存在する	14
(1) 教師は隠れたカリキュラムの存在を意識し授業を行っているかどうか	14
(2) 集団の力をより有効に引き出すには「競争」か「協同」か	14
II 一人の子どもを中心とした授業の構造図(授業を認識過程としてみた時に)	15

Ⅲ 授業において果たす教師の役割について	16
1 授業前の教師の役割	17
※ 教師が授業設計(改善)を行うための8つの大きな視点	17
(1) 教材を設定することに関して	17
① 教材の学問性・系統性とは何か	17
② 教材の児童性とは何か	18
③ 教材の社会性とは何か	18
④ 教材の集団性とは何か	19
(2) 子どもの実態を捉えることに関して	19
※ 学習主体としての子どもを捉える8つの視点	19
① 学習主体である子どもの認知的な成熟度と発達段階はどうか	20
② 子どもがこれまでに獲得している自己の認識能力や論理構造はどうか	20
③ 子どもが学んできた過去の学習の成果はいかなるものか	20
④ 子どもの学習内容に関わる過去の経験がどの程度あるか	20
⑤ 子どもは新しく学習する対象に対して興味・関心がどの程度あるか	20
⑥ 認識活動を行う場における一般的な社会的状況はどうであるか	20
⑦ 学習者一人一人のもつ個別的な社会状況はどうであるか	21
⑧ 子どもが将来社会で果たそうとする役割や目標が明確になっているか	21
(3) 学習集団の特性を捉えることに関して	21
※ 学習集団の特性を捉えるために考えられる7つの視点	21
① 学習能力などの学級の全体的な知的レベルはどの程度か	21
② 課題追求に関する学習者の意欲や態度は良好かどうか	21
③ 「学び合い」に代表される協同学習の子どもの習熟の程度や活用頻度は	22
④ 学習集団の人間関係が集団で学習を進めるために相応しいものになっているか	22
⑤ 学習集団の風土や規範は自主的・協同的な学習を促進するものになっているか	22
⑥ 学習者中心の協同的な学習ではリーダーの在り方が大きな影響を与えるが	23
⑦ 遅れ気味な子や特に配慮を要する子どもについての把握とその配慮は	23
(4) 授業のねらいの設定と評価計画に関して	24
① 授業ではどのような知識や技能、考え方、学び方を身に付けさせたいか	24
② 授業ではいかに意欲を高め、どんな学習能力を身に付けさせたいか	25
③ 授業では集団の凝集性や人間関係の向上及び個のどんな人間性の育成を目指すか	25
④ ねらいの達成度を評価するための評価基準を定め、そのための評価方法を明確にする	26
⑤ 学習者自身による授業評価の計画を立て、積極的に活用していく	26

(5) 授業における「学習課題」の意義とその重要性	27
① 本来は「課題」より「問題」を設定したい、せめて「課題の問題化」の工夫を	27
② なぜ「授業のねらい」で止まらず「学習課題」なのか	28
③ できるだけ子どもたちに課題を設定させる工夫を考えたい	28
④ 「確かな学力」の育成には「学習課題」はなくてはならない	29
⑤ 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	30
1 子どもの興味を引く魅力的な課題とは	30
2 適切な難易度をもつ挑戦感のわく課題とは	31
3 協同を本質的に必要とする課題とは(「学び合い」を前提にした時には)	32
⑥ 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である	33
(6) 問題解決的な授業過程の展開構想に関して	34
① 子どもの問題意識に基づく追究意欲をいかに高め、学習に向かわせるか	34
② 子どもの主体的な学びを促す問題解決的な授業過程の設計	35
③ デューイの問題解決学習を基にした基本的な授業過程は次のようなものである	35
④ 科学的認識の成立を目指す問題解決学習の指導段階	35
⑤ 問題解決的な授業を通した「思考力・判断力・表現力」育成の基本	37
⑥ 「思考力・判断力・表現力」の育成が意識的になされる問題解決的な授業過程の構成	37
⑦ 「思考力・判断力・表現力」の中でも、もっと判断力の育成に着目した授業を	38
(7) 「考える力」の育成と「協同学習(学び合い)」の必要性	38
① 学び合いについて述べるにあたりまず明確にしておきたいこと	38
② 学び合いについての基本的な考え方	39
③ 授業における学び合いの具体例	39
④ 学力づくりにおける学び合いのよさ	40
⑤ 「思考力」の育成と学び合いの果たす役割	40
1 基本的な考え方としては	40
2 論理的な思考を展開させるために	40
3 「考える力」を促進させ、考えのレベルを上げるために	41
4 触発を受けたり、より容易に考えられるようにするために	41
(8) 授業における学力定着に向けてのまとめや振り返りの意義と必要性	42
① 「まとめ」と「振り返り」をどう考え、位置付けていけばよいか	42
② 学んだことの定着のためには、学びを個に返す「振り返り」はどうしても必要	42
③ 「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	43
④ 授業における具体的なまとめや振り返りのやり方	43
1 授業では、まとめや振り返りをどのようにすればよいか	43
<振り返りの具体的な活動例>	44
2 問題解決的学習におけるまとめの段階について	44

<「問題解決学習」に学ぶまとめ>	44
3 「表現」を学習のゴールにすることで総合的な学力がついていく	45
4 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	45
5 「教訓帰納」こそが振り返りという認知心理学の研究に学ぶ	46
<教訓帰納に学ぶ授業の振り返り4つのポイント>	46
2 授業中の教師の役割	47
※ 子どもの学習成立に向けて教師が果たすべき授業中の役割	47
(1) 授業のねらい達成に向け授業過程をどう展開させていけばよいか	47
① 教師のねらいと子どものめあての共通化	47
② 授業の目標達成に向けての適切な指導行動によるコントロール	47
③ コミュニケーションネットワーク(言語活動)の中心としての役割	48
④ 思考や言語活動を促す教師の「課題・問い」の重要性	49
1 良質な課題や問いが言語活動のスタートになる	49
2 「問い」の重要性と「問う力」の育成	49
3 子どもの探求を呼ぶ教師の発問とは	50
4 質問の目的とタイプ	50
(2) 集団としての学習の成立に関して	51
① 集団としての学習の成立は個の学習成立の必須条件である	51
② 対人コミュニケーションとしての言語活動の充実こそが集団としての学習成立を促す	51
③ 教師の「真理探求の共同者」としての子どもへの支援	52
④ 集団としての学習の成立には欠かせない活発な言語活動	52
(3) 一人一人の学習の成立に関して	53
① 一人一人の思考を促し理解を深めるために教師は何をすべきか	53
1 知識の暗記ではなく自分で考え課題を追求していくことこそが学習だと強調していく	53
2 自己内対話としての個の言語活動(思考活動)活性化への支援・配慮	53
3 形式的な「話型」ではなく「思考型」の指導を重視していく	53
4 思考スキルを明確化して子どもの思考を助ける	54
5 子どもに考える時間を与え、それを基にさらに内容を深める学習を重視する	54
6 正解が一つしかない質問はしない、その子なりの考えを問いたい	55
7 書くことの重視で、子どもの思考の深まりを目指す	55
8 子どもの答えや考えに対する教師の望ましい反応で、思考力を伸ばす	55
9 教材自身がもっている力を引き出すことで、思考力を伸ばす	55

10	子どもの考えや力を引き出しながら結論へと導く	56
11	集団思考のレベルを上げるための助言を積極的に	56
12	「考えること」そのものに価値のある学習もあることの認識を	56
13	教師は子どもの思考を妨害しないことが大事	56
②	一人一人をいかに集団の学習成立に参加・貢献させていくかに心配りを	56
1	特定の子どもの学習に関する教師の直接的な支援を行う	57
2	間違いを大きな手がかとして正解へ進める展開に心がける	57
3	授業中の誤答の処理にこそ教師の力量が見える	57
(4)	学習集団の成長・人間関係の育成に関して	58
①	ねらいの達成に向け要求される、子ども同士が協力し合う学習場面を導入する	58
②	一人一人に授業を通じた集団への所属感・貢献感をもたせる中で情緒的な満足を	58
③	教師は授業においては無用な競争を排除し、協同のよさを引き出す	59
④	個人の尊厳にかかわる子どもの軽率な言動には教師は何より厳しい態度を	59
3	授業後の教師の役割	60
※	授業後の教師の役割にかかわっての授業改善の大きな視点	60
(1)	ねらいの達成度の評価は確かな評価方法の裏付けの基で必ず実施する	60
①	ねらいに合わせ、確かな方法をともなった授業評価を確実にやりたい	60
②	一人一人に即した学力の多様で肯定的な評価で、次への意欲を高めたい	61
③	学習の主体である子どもによる授業評価、時には教師への評価も実施したい	62
(2)	一人一人の学習成果の把握	62
①	授業における学びの成立を一人一人の子どもに即してみる	62
②	学力は集団の平均点だけではなく、個の変化・成長にも着目する	63
③	到達目標と評価項目を自分で設定する本来の自己評価と相互評価の活用を	63
(3)	子どもの誤答分析やつまずきの把握による授業改善情報の収集	64
①	子どもの誤答は授業改善情報の宝庫である	64
②	一人一人のつまずきを知ることは学習改善には欠かせない	64
(4)	集団としての学びの成果の把握	64
①	集団としての学習がいかにして成立したかを評価していく	64
②	アクティブ・ラーニングを支えるルーブリック評価について	65
1	もともとルーブリック評価とはどんなものなのか	65
2	アクティブ・ラーニングにおけるルーブリック評価の必要性	66
3	ルーブリック評価の義務教育段階への導入はすでに行われている	66
③	授業がいかなる学習風土や集団規範のもとで行われたかを評価する	66

(5) 学習集団としての成長の把握	67
① 授業での課題解決のプロセスが集団形成・人間性育成のプロセスであったか	67
② 集団の人間関係や個人の価値観の変化が少しでもみられたか	67
レポートを書き終えて	68
<主な参考・引用文献>	69

授業の構造と授業における教師の基本的な役割 ～「自主協同学習」を基盤とした問題解決的な授業への改善を目指して～

関根 廣志 (新潟市総合教育センター)

本レポートの動機

教師の一番の仕事は言うまでもなく授業である。もっと言うならば、日々よりよい授業を目指して「授業改善」をしていくことである。

それには自分の授業の何を改善すればよいのかの問題点を把握しなければならない。そのために必要なことは、「授業を構造的にとらえること」と「授業を計画し実践、評価するために必要な教師の役割を具体的に明らかにすること」であると考えレポートの作成にあたった。なぜならばそれができれば、自分の授業の問題点が授業の構造の中のどこに位置付いているかが把握でき、それに基づいて教師の役割をどう変革していけばよいかのヒントが得られると思っているからである。それができなければ、授業改善はかけ声だけで終わってしまう。

そこで記述にあたっては、自分がこれまで学んできたデューイの研究者である杉浦美朗氏の「問題解決学習」に授業の認識過程を、教育社会学者の高旗正人氏「自主協同学習」に授業の集団過程を学び、それを基礎理論にした。

教師の一番の仕事は言うまでもなく授業である。子どもは授業によって学力を身に付け、人間性を磨き成長していく。そのために教師は、常に理想的な授業を目指し日々努力を続けている。その営みはまさに「授業改善」の連続である。新潟市の重要課題となっている子どもの学力向上も、一人一人の教師がいかに良質な授業を実現できるかが鍵を握っている。

そこで問題となるのは、いかに授業改善を行うかということになる。最近ではよく、授業にPDCAのマネジメントサイクルを機能させることが大事であると言われている。

その主たる目的は、ねらいに合わせた授業評価を行いそれを分析することで、そこから効果的な授業改善の手だてを導き出そうというものである。その通りだと思う。

しかし問題は「授業評価や授業検討がその授業の問題点を本当に明らかにしているか」という点ある。授業改善の核心はその授業の問題点をいかに明確にできるかだと考えている。

そこで、その授業の問題点を探るために重要なことは、どんな視点でその授業を評価したかということである。ばくぜんと授業を観ても改善につながる問題点は見えてこない。

私は授業を観るための視点を導き出すためには、少なくとも「授業はどんな要素で構成され、それらがどう働きかけ合いながら進んでいくのか」、「その中で子ども自身はどのように思考し活動し、学習を成立させていくのか」の授業の構造を明らかにすることと、それらを実際に機能させるために教師は「授業前、授業中、授業後に何をしなければならないのか」を、理論的な背景に基づき明確にしておくことが必要だと考えている。そのことは同時に、授業を構想し実践するための基盤ともなるはずである。

本レポートは、私如きが“おこがましい”とは承知しながらも、私の兵庫教育大学大学院での問題解決学習の研究をベースに、まず「授業」についての概論を述べてみることにした。

その後授業に果たすべき教師の役割を検討することを通して、授業の全体像をおぼろげな

がらでも明らかに出来たとしたら、レポート作製の目的は達成されたと考えている。

しかしもちろん「授業とは何か」については、様々な研究者の立場や考え方があり、これが絶対だというものはない。現場の実践家はどうか考えていけばよいのだろうか。

私は、基礎学問がしっかりしている優れた研究者の唱える授業理論の中から、実践に照らして自分が納得するものを取り入れ、それをベースに授業を考え、授業を構築していくしかないのである。少なくとも経験則や現場実践からの実践知だけでは限界がある。

そのような意味において本レポートでは、デューイの研究者である兵庫教育大学名誉教授杉浦美朗氏の授業論に学び、また、授業のもつ集団性や人間関係については自主協同学習の提唱者である岡山大学名誉教授高旗正人氏に学んだものである。

また近年、新潟市教委が現場の指導に力を入れている「課題とまとめ・振り返り」、子どもの思考力・判断力・表現力育成の観点からの「学び合い(アクティブ・ラーニング)」、子どもの思考活動の鍵を握る「発問」については、敢えて問題解決学習的な視点からやや詳しく目に論考してみた。従ってややいびつな全体構成になったことをお許しいただきたい。

また、内容的には実践ではなく理論や考え方に重点を置いたために読みにくさもあると思われる。そのため各項の最初にはできるだけ要約を載せることにした。要約だけでも読んでいただければありがたい。

I 「授業」をどうとらえるか

「授業」にはいろいろな要素やとらえ方があるが、ここでは授業を考えるための基本的な視点を問題解決学習的な立場から挙げ概観してみたい。

1 授業はどんな要素で構成されているのか

授業は「子ども・教師・教材」で構成される。実際の授業で問題となるのはその3者の関係である。特に、子どもが教材にどう働きかけて学びを成立させていくかが重要である。また授業は、多様な学習能力や興味・関心、個性をもつ子どもたちが集団を組織して学ぶことから学び方の選択、人間関係などの要素も授業に大きく影響する。授業の複雑さ難しさがここにもある。

授業の構成要素は古典的には「子ども・教師・教材」と言われている。しかし、これだけでは授業を説明したことにはならない。問題とすべきはその三者の関連であり、それらがいかに関係し働きかけ合っているかを考えることが、授業の構造やあり方を考察することになる。そのポイントは、子どもを学ぶ主体、いわば『探求の主体』とするために教師が、三者の関係性を適切に保ち、かつ強化するためにいかにその役割を果たしていくかである。

そこで、実際の授業においてもっとも重要となるのは、教材と子どもの関係である。子どもがいかに学習の対象である教材に働きかけ(主体的にかかわり)学びの主人公として自分自身の新しい「学び」を成立させていくかである。

さらに授業は集団で行われることから、一人一人の個性的な学び方がその集団の人数分だけ存在し、それが互いに影響し合いながら、ある種集団が一つの学習主体となりながら授業が進んでいくという現実がある。そこに単純化しきれない授業の複雑さ難しさがある。

また、教育社会学的な立場からは、集団で学習するが故にそでの教師と子ども、子ども同士の相互のかかわりやコミュニケーション、人間関係も授業の大事な要素となり、その最適化も授業の成果を上げるための重要な研究対象になっている。

2 授業の主たる目的は何か

授業の主たる目的は、子どもにとっての新しい知的・技能的成果や学び方・学習能力の獲得やその発達を促すことにある。しかしながら、教育の目的が「子どもの人格の完成」にあるとするならば、教育の最大の機会である授業は、その目的達成にどう作用しどのような役割を果たせばよいかを明確にする必要がある。そうでなければ教育は、目的と手段の整合がとれないことになる。

授業の目的をシンプルに考えるならば「授業は子どもにとっての新しい知識や考え方・学習能力を獲得したり、技能などを身に付ける機会」と捉えられる。つまり授業は、主として子どもの知的発達や技能の発達を促すためにあることには異存はない。

しかしながら教育の目的を人格の完成を遠景におき、直接的には「生きる力」の育成を目指すものであるとすれば、それは教育の主たる機会である授業を通して育成することが、もっとも理にかなっている。

そうであるならば、人間の人格や生きる力は知的・技能・体力面だけで形成されてはいなく徳性や社会性も大きな要素となることから、その習得も授業で意識されなければならない。

しかしこれまでの授業は、あまりに知的なねらいの達成にこだわり過ぎ、いわば子どもの人間形成や学習の場である集団の育成・成長への配慮が欠け、むしろ目的達成のためにはそれらは犠牲になってもよいという誤った認識すらあった。そのため、そこから子どもの生徒指導上の問題が発生している現実が今でもある。

かつては、知的・技能的な発達に授業で、徳性や人間関係づくりは特別活動や道徳でという考え方もあったが、昨今の研究や実践では、それは明確には分けられず同時に達成されていくものであり、授業における個の学力の向上と集団の形成や個の人間的な成長は密接にかかわっているということが定説になっている。

しかし現場では、子どもの徳性の涵養や人間関係づくりは授業でも意識されなければならないことはわかっているが、しかしそれは授業の直接の目的とするのではなく、それが同時ではあっても知的な活動に付随して、あるいは結果として育成されていくものであるという見解が根強くある。

したがって指導計画においても、1時間の授業のねらいとしてもはっきりと明示されていることはほとんどない。

そこで指摘しておきたいことは、教育はつとめて意図的な営みであることから、そのことを授業の目的として明示せず果たしてその力は育成されていくのか、明確に意図せず偶然の成果に期待しての教育で果たしてよいのかということである。今後の大きな課題であり、ぜひ改善しなければならない重要な課題だと考えている。

3 授業の主体は誰なのか

授業過程は「教授・学習過程」と言われる如く、教授の主体は教師であり、学習の主体は子どもである。授業においてはどちらも“主役”である。実際の授業において、教師は主役としての子どもを目立たせることで、自分の主役としての輝きを増す。

授業は形態的には「教授と学習」と言われるごとく、教師の指導と子どもの学習から成り立っている。したがって授業の主体は「教師と子ども」なのである。

つまり教授(必ずしも教え込んだり、知識を伝達するという意味ではない)の主体は教師であり、学び(自分の学習活動によって新しい知識の獲得や再構築をしたり、考え方を確立していく)の主体は子どもなのである。

よく言われる“授業の主人公は子どもである”という表現は一面的であり、あくまでも、“教師あつての授業”ということ忘れてはならない。

そこで授業を行う教師にとって特に必要な資質としては「人に教えるに相応しい人間性」「教科や指導内容に関する豊かな知識・識見」そして「確かな指導技術」更につけ加えるならば「子どもと共に学び続けよう、成長し続けようとする姿勢」であると考えている。

また、学ぶ主体として子どもに特に求めたいことは、「学習に必要な基本的な学習能力」「好奇心や自ら学ぼうとする学習意欲」そして「その探求活動を問題(課題)が解決する(学習が成立する)まで持続させる根気強さ」更には「自分自身で高まろうとする向上心」「友だちと力を合わせ、切磋琢磨しながらより高次なものを求めていこうとする態度」などではないかと考えている。

しかしながら、はじめからこのような態度を子どもに求めることは現実には不可能であろう。そのような学習者の姿を理想としつつ、それを授業を通して育てていくことも教師の重要な仕事である。

4 授業にとって教材はどんな意味をもっているのか

子どもは教材(学習内容)を通して学んでいく。その教材の良し悪しは、授業における子どもの学習意欲や学習の成果に決定的な影響を与える。いかなる教材を選択し、子どもが意欲的に学ぶ対象となるよういかに提示するかは教師の専門性の発揮のしどころである。教科書にのっている教材だけをただ淡々とこなすような授業では、子どもにとって魅力的な授業にはならない。

何度も繰り返すが学校教育の中心は授業である。そして授業における教材の大切さは誰もが承知している。知的分野における学習に関しては、子どもは教材に働きかけ、自分の思考を働かせることを通して新たな知識や考え方(論理構造)を獲得していく。それがまさに授業の根幹をなす活動となる。

したがって子どもたちの学習意欲や成果を決定づけ、更に言えば授業の質を決定づける大きな要素が教材なのである。

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

また次に、子ども自身の経験も有力な教材となっていく。授業を通して経験を再構成したり価値付けをしたりすることで新たな知識や考え方を身に付けていくのである(デューイにおける問題解決学習を支える基本的な考え方で「経験カリキュラム」と呼ばれている)。経験を基にした教材は自分自身と直接かかわる問題であり、興味や学習意欲も増すことから子どものより主体的な学習が期待できる。

ところで文化や経験は、そのままではほとんどが“教材”と呼ぶに相応しいものにはならない。それはいわば学習のための素材である。そこに専門職としての教師の手が入らなければ、子どもが学ぶべき対象としての教材にはなっていない。素材を教材にするための条件については、次章で詳しく述べてみることにする。

5 授業のねらいはどう定めればよいか

授業のねらいは子どもにとってはその時間の達成目標になっていく。学習指導要領を踏まえながらも、教材研究を深め学習主体としての子どもの実態を十分に把握することで、挑戦感のある、その授業ならではのねらいを設定し評価計画も合わせて立てたい。そして、授業でねらうものは知的な理解だけではないはずである。確かな学力を構成するそれ以外の要素や集団形成・人間形成的な面からのねらいもしっかりと折り込んでいきたい。

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

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

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

教師は、この学級の子どもたちにとって相応しい、この教材や学習内容でしか達成され得ない、自分とその学級の子どもたちでつくる、この授業ならではのねらいを設定していきたい。これが「授業を創る」ことになるのである。

そのためには、どんな教材を発掘あるいは設定し、それをどれほど深く解釈するかの営みと、学習主体としての子どもの実態(レディネス)をどれほど正確に把握しているかにかかっている。その接点として、子どもにとっての挑戦感のあるねらいを設定していくのである。

ところで上でも述べたが、授業を通して知的・技能的な発達はもとより、人間の成長にとって必要な徳性や社会性の涵養や学習集団の人間関係づくりを同時にねらうのであれば、私自身は、そのことも授業の大事なねらいとして明確に設定し、文章化していくのが当然であると考えている。

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

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

6 子どもが主体的に学ぶための授業過程をどう構成するか

授業のねらいが達成できるかどうか、子どもにとっては学習目標が達成できるかどうかは、直接的にはどのような授業過程で授業が展開されたかにかかっている。構成や展開の基本は、教師が「教え込む過程」ではなく、いかに一人一人の子どもが主体的でかつ協同的な学習を成立させるような「学びの過程」にするかである。

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さす。当然のことながら、授業のねらいを達成するためには、そこ

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に学習を展開させ、学びを成立させていったかにかかっている。

その授業過程の基本は教科によって特徴があることはもちろん、学習内容(教材)に合わせてもいろいろなパターンが考えられる。しかし、原則は、教師が子どもにいかに内容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構成・展開の力点を置きたい(問題解決学習の鉄則)。

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

7 授業という形態をとった時の学習活動の特徴は

(1) 授業は集団としての学習の成立を目指して行われる

授業においては、2種類の学習過程が相互に影響し合いながら進んでいく。一つは個の内部におけるもの、もう一方は集団を一種の学習主体とした時の学習過程であり、授業ではこれらが同時並行で進んでいく。授業においては、まずは集団としての学習の成立に心を砕くことで、個としての学習の成立も図れる。

学習はいうまでもなく個において成立するものであるが、授業においては、同じ学習目的をもった学習者が複数存在し、集団を組織しながら互いに影響し合ったり相互作用を行いながら個としても集団としても学習を成立させていく。

そのことが授業における子どもの学習の成立を単純化して考えられない一番の要因になっており、ここに単なる認知心理学的な「学習論」を超えた「授業論」の難しさがある。

よく言われる“個に応じた指導”という側面を突き詰めていくなれば、学習者が集団を組織し、同一の学習を行っているということは、むしろ大きな障害であると考えられる。

しかしながら現実の授業では、集団での学習のデメリットをできるだけ少なくさせ、メリットを最大限引き出すことが求められている。そして授業においては、集団を、個としての学習の成立にとっては必要なもの、ある意味では個としての学習の限界を超えるためにはどうしても必要なものと考えた時に、現実に即した有効な授業論が構築されていく。

実際に授業を構築していくには、A「個が自分自身の学習活動によりどのように学習や認識を成立させていくか」という視点と、B「学習集団全体としてどのように学習や認識を成立させていくか」の視点、そしてC「それらが相互作用をしながら複雑にからみあって授業が進行していくという視点」がどうしても必要である。

しかし、学習指導要領では、授業のねらいは上のAに特化されたものになっているため現場では、B、Cの視点からの理解や検討がおろそかになりがちになる。それが授業をうまく構想したり、展開させることができない大きな原因となっている。

そこでここでは、授業において、集団としての学習と個としての学習がどのようなメカニズムで進んでいくのかについて若干述べてみたい。

授業における学習の成立を考えた時には、一人一人の学習者内部における学習(思考)過程と、集団を一種の学習主体とする学習過程が同時に存在し並行しながら進んでいく。授業において前者は潜在化(一部顕在化する場合もある)し、後者は顕在化している二重構造を呈している。

もちろん両者は授業において実際の直接的なコミュニケーションがあるなしにかかわらず、常に相互作用を行いながら同時に進み学習を成立させていくのである。授業における個の学習の成立にとっては、集団としての学習の成立は欠かせない。集団としての学習があっても個としては学習が成立していないことはある。

しかし集団としては学習が成立していないが、個としては成立しているということがあるとすれば、それでは授業の意味はない。両者は必ずしもイコールということにはならないが、それが限りなくイコールに近づくことが、いわば“よい授業”であるということになる。

(2) 授業には必ず集団の人間関係や風土が介在する

授業は集団で学習するが故に、そこには人間関係が介在しその集団なりの風土が形成され価値・規範の共有がなされる。それらを学習に相応しい良好なものに育てるか、逆にマイナスに働くようなものにするかで授業の成立、一人一人の学習の成立はもとより個や集団の形成にとっても雲泥の差がでてくる。その意味からも、教師の主要な教育技術として学習集団づくりの方法を身に付けなければならない。

授業を考える時に忘れてはならない視点は、授業は教師を中心とする人間の集団の中で行われることである。したがってそこには、必ず対人感情の発生に伴う何らかの人間関係が介在し互いに影響し合い、それが個としてのまた集団としての学習の成立にとっての促進要因になったり阻害要因にもなっていく。

この問題は時には「何があるかと嫌な先生、嫌な友だちとは一緒に勉強したくない」という教材や教育技術を超える厳しい状況に直面させられることも珍しくはない。人間関係は授業にとっても重大な問題なのである。

また人間関係とも大きく関連がするが、知らず知らずのうちにつくられていくその集団なりの「学習風土」や、集団規範(規範の共有)がある。これらも授業の展開や学習の成立に大きな影響を及ぼしていく。端的に言うならば、その学級を支配している風土が「メンバーが互いに競争し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防衛的なもの」か「互いに認め合い支え合っていて、困った時にはいつでも助けてもらえる支持的なもの」かでは天地の差がある。どちらが学習風土としてふさわしいかは言うまでもない。

特に成績が中位以下の子どもの学習成立にとっては決定的な要因になる。この風土や規範は集団での学習ならではの要素と言ってよい。

しかし言うまでもなく「人間関係」や「学習風土」, 「集団規範」は集団ができた時にすで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ことは忘れてはならない。

つまり、授業中に学び合いなどの人間関係づくりの機会(協同学習場面)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」)に支配され、学習にはそれがマイナスに働くだけになる。大事なことは、多少の個人的な感情があっても、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」づくりである。これが、学習集団における人間関係づくりのポイントである。これは授業を通してつくっていくしかない。

特に、協同学習場面で「みんなと力を合わせて課題を解決した」、「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。

また風土づくりでは、教師の、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に何よりの安心感を生む。「わからないことは恥ずかしいことではない」、「間違いはむしろみんなの学習の役に立つ」という雰囲気や価値観を学級全体で共有できるまで粘り強く指導することで、学級が次第に学びに相応しい風土になっていく。

8 授業には隠れたカリキュラム(ヒデュンカリキュラム)が存在する

(1) 教師は隠れたカリキュラムの存在を意識し授業を行っているかどうか

教育には顕在カリキュラムと隠れたカリキュラムの2種類が存在し、それが同時並行的に進み子どもの成長に関与していく。授業で言うならば子どもの学習目標としての知識や技能をいかに身に付けたかと同時に、それをどのような方法でいかなる人間関係や風土の中で身に付けたかも教育の大事な働きであることの認識が教師には必要である。

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隠れたカリキュラム(ヒデュンカリキュラム)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、その新しい知識や技能なりが、どのような方法で、どのような集団の人間関係や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。

よく大人が学校時代の先生から何を習ったかはすっかり忘れても、どんな人間関係のもとで、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ものである。この隠れたカリキュラムは集団の人間関係や個の人格形成にも大きな影響を及ぼしている。

教師は、授業において子どもの学習成果を上げるものとして、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認識しなければならない。

くり返すが、授業で子どもが学習を通して身に付けるのは、単に知識や技能、考え方だけではない。いかなる方法でそれを学んだのか(一方的に教え込まれたのか、自分の力で学びとったのか)、いかなる人間関係(互いに競い合い足を引っ張り合う中でそれを学んだのか、互いに力を合わせ支援し合う中で学んだのか)だったかも学び、それをいわば自己の人格形成の中に取り入れていく。

そうであるならば、それを望ましい教育方法や人間関係の中で身に付けることがより教育的であることは論を待たない。教育、とりわけ授業においては子どもに対し、必ず隠れたカリキュラムによる作用も働き、それが子どもの成長に大きな影響を与えることを常に意識しながら授業を行うことは極めて重要なことである。いわばこの側面からの教育が、授業における生徒指導と言ってもよいのである。

(2) 集団の力をより有効に引き出すには「競争」か「協同」か

集団がもっている力を引き出すには、二つの方法がある。それは「競争」と「協同」である。両者はそこから生み出される結果は同じでも、子どもがそのプロセスで何を身に付けるかには雲泥の差がある。多くの子どもにとっていくら効果があろうと、少しでもリスクや副作用の出る方法、一人でも意欲をなくすような方法はとってはならない。

授業における“隠れたカリキュラム”を問題にするときには、最大の問題として「協同」か「競争」かという問題がある。子どもが同じ知識や技能、考え方を学習し身に付けたにしても、そのプロセスが学習者同士の「協同」か「競争」かで、個の人格形成や集団づくりにおいて、全く正反対の影響を及ぼすことになる。(競争をどう定義するかにもよるが、少なくとも切磋琢磨ではなく、他人の成功を喜ばなかったり他人の失敗を願うようになった状況を前提にした時に)どちらが望ましいかは言うまでもない。

授業における課題達成に向けては教師の「できる人」「わかる人」という類の問いかけ中心の、子どもたちが互いに競い合って進む授業はやがて結果として学級を二極分化し、下位の子どもたちの意欲を失わせる。また上位の者でも満足できるのは、トップに立てた者だけである。学力はまだしも、そういったプロセスを通して身に付けた人間性はとても円満な社会生活・共同生活には向かない人間性となる。

しかし、切磋琢磨は大事でありすべての競い合いを否定するものではない。切磋琢磨は、ゴールに到達するまでは、互いにライバルとして競争するが、最終的には遅れた者を支援し、みんながゴールすることを目的とする。レース後は互いの健闘を讃え合う。仲間「学びの共同者」となる。

切磋琢磨ではない単なる競争が昂じていけば、間違っただけをバカにする、他人の成功を喜ばない、他人が失敗すればいいと思うようになっていく、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には直ちに競争は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難しい。

一方、切磋琢磨しながらみんなで力を合わせることで課題解決に向かう授業では、互いのよさを認めたり助け合ったりする中で人間関係づくりも進み、高いレベルの協同の価値を身に付けていく。「競争は本能、協同は教育」という言葉もあるくらい、「協同」はつとめて教育の中で意図的に育てていかなければならない価値である。

II 一人の子どもを中心とした授業の構造図(授業を認識過程としてみた時に)

先にも述べたが、授業にはその立場により種々のとらえ方があり、これが絶対などというものはない。しかしどの立場にせよ、授業の核心は「子ども」が学習対象である「教材」に働きかけ、自分自身の学習を成立させていくかであることに異存はないであろう。

そして教師は子どもの学習を成立させるべく、あらゆる準備や指導・支援を行うのである。

しかし実際の授業では、一般に教師は一人だが学習活動を行っている学習主体は複数存在し、教師を含めそれぞれが互いに関係し合い、影響を受けながら学習活動を行っているところに、授業の複雑さ、それをとらえる難しさがある。

そこでここでは、その困難さは承知しているが、授業の基本的な構造をとらえるために、授業の根幹をなす、子どもが教材をどう学んでいくかをメインにし、そこに教師がどう関わるかの構造図を平面で示してみることにする。実際の授業では、知的活動においても、この構造図が子どもの数だけ存在し複雑な立体構造をなすことになるのである。

またさらに、授業の集団性や人間関係については表しきれないことを断っておきたい。

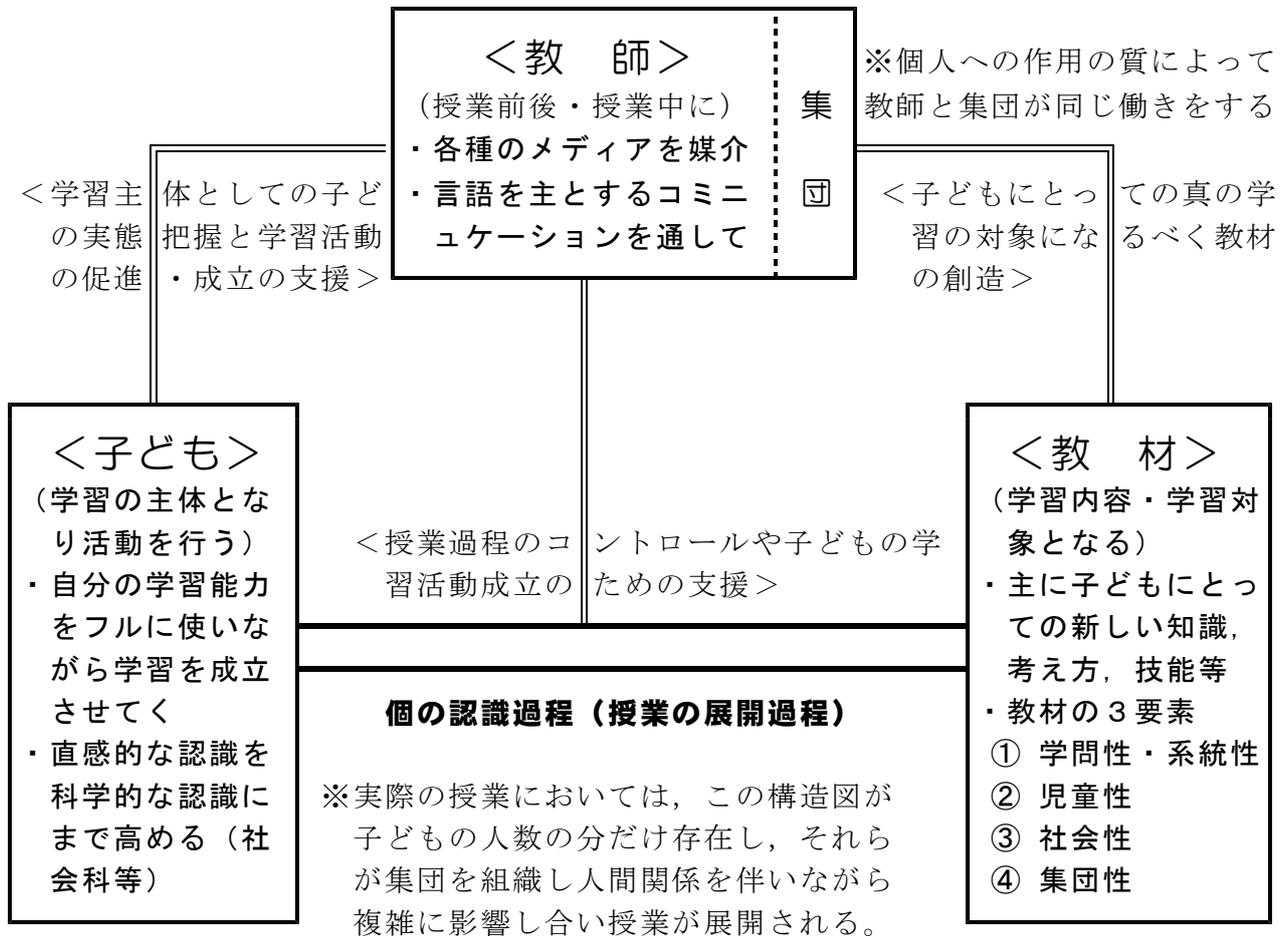
下の図は「子ども」、「教師」、「教材」によって織りなされる授業を、子どもが認識(子どもが教材に働きかけ学習を成立させる)を成立させことをメインに、そこにいかに教師(一部には集団)が関わるかを図示したものである。

いわば子どもの授業における学び(問題解決的な学習)を中心とした授業の構造図では

あるが、実際の授業では子どもが集団を組織し互いに影響をし合いながら進んでいくダイナミックな姿がある。そして他にもたくさんある授業の要素や様相はすべて捨象し、授業を単純化してとらえたものである。

この図を基にしなが、次章以下で授業を概観し、授業における教師の果たすべき役割を授業前、授業中、授業後に便宜上分けた上で考察してみることにする。

そのことを明確にすることが、実際の授業の問題点の把握やその後の問題点の解決、授業改善の方向・手だてを導き出すためには必須の要件であると考えている。



(兵庫教育大学名誉教授 杉浦美朗氏の学説を参考にして作成)

Ⅲ 授業において果たす教師の役割について

本章では、授業の主なるねらいを「個としての認識(学習)の成立」としたときの教師の役割について考察してみることにする。この「認識の成立」という言葉は、科学の成果に立脚し、また科学的な方法で真理を探究することを前提としている教科にはそのままなじむが、そうでない教科に関しては「学習の成立」と読み替えてもらいたい。記述としても両方の表現を使っているが、それほど意味の違いはないことを了解した上で読みすすめてほしい。

また、残念ながら図示することが難しい、授業の集団性や人間関係の育成、授業を通した子どもの徳性(社会性)の育成にかかわる役割についても、個の認識の成立とも密接に関連することから、折々に触れていくことにする。

1 授業前の教師の役割

授業は計画の段階から始まっている。私の実感としては、この準備の段階で8割方その「成否」が決まると考えている。いわゆる“段取り八分”と言われる通りである。ここではどの授業においても共通点はあるが、とりわけ問題解決的な授業を実施するにあたり教師がやらなければならないことを下の8つの視点から述べていくことにする。

※ 教師が授業設計(準備)を行うための8つの大きな視点

- 1 子どもが意欲をもって学ぶべき価値ある対象としての学問性の高い教材を用意する
- 2 子どもが学びの主人公として学習活動を行うために、その姿を多角的にとらえる
- 3 学習の場となる学級集団の知的レベルや風土・規範、人間関係等を的確にとらえる
- 4 その授業ならではのねらい(ゴール)が設定され、同時に評価内容や方法も策定する
- 5 子どもの主体的・協同的な学びを保障する切実な問題(課題)の設定を計画する
- 6 子どもの主体的・協同的な学びが促される問題解決的な授業過程を設計する
- 7 授業過程での学び合い(アクティブ・ラーニング)の場面の導入計画を行う
- 8 一人一人の学力の定着に向け効果的な授業の「まとめ・振り返り」計画する

(1) 教材を設定することに関して

教材を設定するにあたっては、およそ次のことを考えて設定していきたい

- 1 教材の文化的・学問的価値やその科学的な裏付けは十分か
- 2 教材の学問的な系統性や教科の系統性の中での位置づけが明確になっているか
- 3 教材は子どもの経験や生活から発する興味や問題意識と密接に結びついているか
- 4 教材は子どもの認識の発達段階(学び方の特徴)に合ったものになっているか
- 5 教材は現代を生きる子どもたちにとって社会的に価値あるものになっているか
- 6 教材は集団を組織している子どもたちが協同で学ぶ価値あるものになっているか

広い意味で人類がこれまで蓄積してきた「文化」及び子どもの「経験」の中から、現在の子どもにとって必要かつ有効と考えられるものを、発達段階に応じ、子どもの学ぶ対象として構成したものが教材である。教師の専門性はまず教材設定にその力が発揮されなければならない。そこで、杉浦のデューイ理論に基づく「教材の4要素」の立場から、いかに教材を設定していけばよいかについて簡単に述べてみたい。

① 教材の学問性・系統性とは何か

教材のもつ学問的な価値や科学性を授業者自身の手で明確にしていく取り組みを通すことで、その教材から子どもにどうしても学ばせたい、身に付けさせたいと考える内容が収斂され、自信をもって子どもに提示し指導することができる。

- その教材が文化的・学問的な価値及び科学的な認識の成立を保障する教材であるか、つまりその対象を認識することにより「新しい知識」や「科学の方法」「新しい論理構造」を自らの中につくり上げられるかどうかである。そのためには、教師自身の深い学問的な

教養や専門的な知識が必要である。

しかしながらその作業は理想ではあるが、すべての教材に対してそのことを求めるのは難しい。ある程度は教科書に載っているということで教材の学問性は担保されるが、少なくとも研究授業をやるとうする單元くらいは、この教材づくりの原点からスタートさせてほしい。その原点とは、教科書の文章や記述の背景や根拠となる専門的な学問の成果に直接あたり、そこから本質的な理解を深めるのである。具体的には専門書を読むことである。

- そして更には、その單元や教材が教科全体の体系中でどのような位置づけにあり、その価値やもつ意味及び他のどんな内容と関連し今後どう発展していくのか等を明確にする。

② 教材の児童性とは何か

子どもの主体的な学習を実現するには、学習する内容と子どもの経験の中から生まれた興味との接点を教材化したい。また、子どもの発達段階に応じた学習のし方(認識の方法)の特徴をとらえた上で教材(認識対象)を設定することが大事になってくる。この二つが教材の児童性にかかわっての研究ポイントである。

- デューイの言う「学習は、子どもの経験の中に科学を再構成するものである、そのために重要なものは子どもの『興味』である」という言葉に従えば、子どもが興味をもたない教材は学習対象にはならないということになる。ここでいう子どもの興味は単なる「おもしろい」といったレベルではなく、自分の経験や生活との関わりから学習への動機付けに直接つながる興味であることは言うまでもない。

したがって、学習指導要領という枠の中で授業をしているわれわれは、教えなければならない(身に付けさせなければならない)内容を含んだ教材をいかに子どもの興味のある形、問題意識をわかせる形で設定できるかにかかっている

- 「子どもの認識の発達段階を踏まえて科学を再構成する」というデューイの考え方に基づくならば、理解しておかなければならないのは「子どもの認識の発達の筋道」である。

子どもは発達段階により認識のし方ないし学習のし方におよその特徴があり、それはまた個によっても違っているのである。当初は物に直接触れたり刺激に対する反応によって学習していく感覚的・直接的な認識のし方から思考や認知の仕方を身に付けそれによって認識していく論理的・形式的な認識のし方、学習のし方へと発達していくのである。

その発達段階を的確に把握し、それに相応しい教材を設定することは、子どもの学習の成立にとってきわめて重要なことである。

③ 教材の社会性とは何か

教材の元はいわば「文化や文化財」であるにしても、それをそのまま与えるのではなく、教材の社会性や現代性という視点を持ち、将来社会に生きる子どもにとってどんな意味があるかを軸に捉え直す作業も教師の大事な仕事である。

- 「教育」は現実には生きている社会や地域を無視しては成り立たない。いやむしろ、社会からの要請に応える形で教育が展開されているという要素もある。そうであるならば、教育は子どもがよりよく社会に適応し、さらによりよい社会の創造のための力をつけさせることが大事な役割になってくる。

そこで、社会の動きと教育の関係をよく理解した上で、それを踏まえた教材を設定すること、それが教材のもつ社会性の意味である。教師は、教育の社会に果たす役割、社会が

教育に要請していることに常に目を開いておかねばならない。

子どもが今の時代や社会を生きていく上で、この単元や教材を通してこんな力を付けさせることが重要であり、それは社会的な側面からも大事な意味があり価値があるということを明確にしていきたい。そうすることを通して子どもは、「生きた教育」を実感できるはずである。

④ 教材の集団性とは何か

授業は集団で行われる。教材は集団での学習を前提にして設定されなければならない。学習者のうち、少数ではなく全員にとって学習する対象として意味があり、かつ多様な角度からの検討を必要とするなど、必然的に集団を要請する教材が求められる。

- 授業における教材は、多様性をもった子ども(認識主体)が集団を組織し、互いに影響を受け合いながら学んでいるということを前提として設定されなければならない。
それにはまず、教材を全員が認識対象として意識できるものではなくてはならない。例えば一部の者しか興味がわかなくなったり、難しすぎたり易しすぎたりでは全員の認識対象にはなっていない。
- 次に、一人でも難なく解決できるようなものやむしろ個別学習に向けた教材ではなく、集団での協同が可能な、あるいはそれを要求するような教材設定が望ましい。同じく集団が必要だと言っても競争による課題解決では副作用が出ることになり、学級が勝ち組と負け組とに二分化されたり下位者が意欲を失ってしまう。このことは教材よりもむしろ授業過程の問題という側面も大きい。
結論的には、問題性が高く集団におけるの対話(言語活動)や各種パターンの学び合いによる認識の展開が力動的になされるような教材であれば言うことはない。それには、集団としての特性や人間関係を基軸とした集団構造や集団規範にも配慮が必要である。

(2) 子どもの実態を捉えることに関して

※ 学習主体としての子どもを捉える8つの視点

- 1 現在の学習能力の発達段階やその特徴は生物学的にみてどこに位置付いているか
- 2 どのくらいの難易度の内容を学習できる能力や認知構造を獲得しているか
- 3 新しい内容の学習に関わり、過去の学習により何がわかり何がわかってないのか
- 4 新しい学習内容に関する経験や今の生活との関連がどの程度あるのか
- 5 学習意欲の持続に関わる新しい学習内容への興味・関心はどの程度あるのか
- 6 学習集団の知的レベルなど、子どもの認識を規制している一般的な状況はどうか
- 7 その子の知的活動を規制している個別状況、例えば家庭環境、通塾状況などは
- 8 自分の将来の姿との関連で、学習への目的意識や向学心の強さはどれほどか

授業における教師の役割の中心は「子どもの認識(学習)活動の条件を整え、それを援助・促進し子ども自身の学習を成立させること」であると言ってよい。そのためには、教材(認識対象)設定を的確に行い、指導過程を最適に展開させることが重要である。

それを効果的に実現させるには、認識主体である子どもを知ることがどうしても必要になる。その作業は教科や教材とのかかわりの中で、授業を行おうとするそれぞれの教師により、一人一人の子どもに即して行わなければならない。デューイ的な立場をベースに実践的な視点を加えると、それはおよそ次の8つの視点から子どもを把握することになると考える。

① 学習主体である子どもの認知的な成熟度と発達段階はどうか

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

代表的には、問題解決的な立場からの認知理論を展開しているピアジェの認知発達理論がそのことを明確に示してくれている。それらをしっかり踏まえた上で、教材提示のし方や指導過程の展開を考えていくことになる。

② 子どもがこれまでに獲得している自己の認識能力や論理構造はどうか

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

このことについては、どの子にもほぼ共通するものと個人による差がでていることもある。設定した教材や課題が子どもにとって難しいか易しいかに大きく影響する要素である。

③ 子どもが学んできた過去の学習の成果はいかなるものか

教材を新しく学ぶにあたっては、子どもの知的ないし技能的なレディネスはどうかを明らかにすることはどうしても必要である。これから学ぶ単元や教材の学習内容に関して、何がどこまでできているのか、何がわかり、何がわかっていないのかを、一人一人について明らかにする。新たな学びのためには、このことはなくてはならない。そうでなければ、到達目標は立たないはずであり、評価によって授業の効果を確認することもできないはずである。

例えば中学校であれば、最低限、小学校での学習内容を確認することは必須であるし、プレテストなどを実施することで有力な情報を得ることができる。

④ 子どもの学習内容に関わる過去の経験がどの程度あるか

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

このことが明確になることにより、子どもの学習活動は子どもにとってより親しみやすく意欲的に展開されるはずである。時には経験がそのまま教材になることさえある。

⑤ 子どもは新しく学習する対象に対して興味・関心がどの程度あるか

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

そして更に、子どもがより深く学習してみたいと思っている点はどんな点なのかを探ることで教材の選択や授業の構想が大きくふくらんでくる。ふだんの観察や学習者への事前アンケートで十分に把握することができる。

⑥ 認識活動を行う場における一般的な社会的状況はどうであるか

子どもが認識活動を行っていく上で拘束される一般的な社会的状況の把握である。

例えば、学習に使える時間、所属する学級集団全体のもつ知的水準、使用可能なメディアや資料等どれだけ子どもの認識活動を媒介(有効に推進)するものがあるか、またその水準(教師の力量などが一番大きい要素となる)、さらに、その学習集団を支配している価値や規範(人間関係も含む)などがそれにあたる。

⑦ 学習者一人一人のもつ個別的な社会状況

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

また「子どもの立場」も大きな問題となる。それは例えば、どんな価値観をもつ家庭に育てられ、どんな生育歴でどのような経済的基盤なのか、通塾状況はどうかなどによってつくられるその子なりの立場や状況である。一般に、学年が進むにつれ個人差が大きくなる。

⑧ 子どもが将来社会で果たそうとする役割や目標が明確になっているか

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

このことをはっきり意識し明確になっている子どもと漠然としている子では学習意欲や学習に向かう姿勢にも大きな差が出てくる。

(3) 学習集団の特性を捉えることに関して

※ 学習集団の特性を捉えるために考えられる7つの視点

- 1 学習集団全体としては、いかなる難易度の学習までが可能かその水準を把握する
- 2 学習集団全体として、学習に向かう心構えや追求意欲、粘り強さなどを把握する
- 3 小集団学習などを中心とする協同学習に関する実践経験や好き嫌いなどを把握する
- 4 学習集団における教師と子ども、子ども同士の間人間関係が良好かどうかを把握する
- 5 学習集団の風土や集団規範は、自主的・協同的に学習するに相応しいものかどうか
- 6 いかなる学習リーダーが存在し力を発揮しているか、特に支援的リーダーの有無
- 7 学級に特別な支援を要する子どもがいるのか、彼へはどんな配慮が必要なのか

学校での授業は学習集団の中で行われる。したがって授業が行われるそのホームグラウンドがいかなる知的レベルにあるのか、いかなる学習方法で学んでいるのか、いかなる価値や規範を共有しているか、どのような人間関係で結ばれているかなどは、個の学習の成立を左右する大きな、時には決定的な要因となる。

極端な例で言うならば「学級崩壊」状態の学習集団では、授業どころではないことは誰もが容易に理解できる。

そこで次に、およそどのような視点から学習集団の特性をとらえていけばよいかを挙げ、その望ましい姿についても若干触れてみたい。

① 学習能力などの学級の全体的な知的レベルはどの程度か

授業においては、学習集団も一種の学習主体となって学習活動を行い、学習を成立させていく。そして個の学習も集団での学習と常にリンク(相互に交流させながら)しながら進んでいくことになり、本来的には集団としての学習が成立しないところには、個の学習も成立することはない。

したがって集団がどの程度のレベルまでの学習が可能か能力をもっているかは、個の学習の到達レベルに直結する問題である。この水準は課題設定などと密接に関わる。ある程度客観的に把握しておく必要がある。

② 課題追求に関する学習者の意欲や態度は良好かどうか

集団全体の課題追求に対する意欲や態度は、個の学習への意欲や態度に大きな影響を与え

ることは言うまでもない、人間は自分の意思を超えて所属する集団の規制を受け、それに合うような思考や行動をとる傾向があるというのは社会心理学の定説になっている。

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

③ 「学び合い」に代表される協同学習の子どもの習熟の程度や活用頻度は

○ 今後アクティブラーニングが導入されるにしたがって授業においてペア、トリオ、小集団など学習者同士による学び合い、あるいはジグソー法などの応用的な学習形態での協同学習がより注目されてくる。

学級では、それらが行われやすい学習形態がいつでも活用できる状況(例えば班編制が適切になされているなど)になっているか、またその実践経験がどの程度あるのか、どこまで習熟しているかなどを把握しておくことは、授業の展開計画にも大きな影響を及ぼす。

○ 学習者が自主・協同的な全員参加の学習を進めるための聞き方、話し方、話し合いの進め方、とりわけ話合いの深め方のスキルやルール等が一人一人にどの程度身に付いているかを把握しておくことは重要である。

○ 授業においてどのような場面で協同学習を用いることが有効なのか、協同学習による効果はどんなものかを、教師共々学習者がどの程度まで認識しているかは重要である。

○ 学習者によっては小集団学習など、他の学習者と関わりながらすすめる学習を嫌ったり苦手になっている者もいる。好きにさせることは必要であるが、強制は禁物である。

端的に 現段階での「協同学習が好きか嫌い」の意識も把握しておく必要がある。

④ 学習集団の人間関係が集団で学習を進めるために相応しいものになっているか

「学習集団の人間関係は教材や教育技術を超える」という言葉もあるくらい、授業の成否を決定的付けることもある。

まず、授業に大きな影響を与えるのは授業者と学習者、つまり教師と子どもの人間関係である。子どもは嫌いな先生からは教えてもらいたくないと思っている。教師は本音を言えば触れてもらいたくない側面ではあるが、授業成立のネックになっていることもあるので厳しく自らを問い直してみたい。

また、学習者同士の人間関係も重要である。「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」これらは授業や学習の成立にも決定的な影響を与える。

しかしながらこのような現状があるとすれば、それは誰かが改善してくれるという問題ではなく教師が自分の授業の中で改善していくしか方法はない。

中学校では学級担任にその責任を負わせている場面をしばしば見るが、その授業の責任者はあくまでも教科担任教師である。学級担任と連携をとることは必要であるが、それぞれに応分の責任がある。

したがって自分の授業の中で、もしも人間関係の面で不十分な実態があるならば、授業の構想やねらいの中にそのことを入れ込んで、取組を継続していくことが必要である。

⑤ 学習集団の風土や規範は自主的・協同的な学習を促進するものになっているか

○ 学習風土に関しては大きく2種類に分けられる。一つは、互いができることやその速さを競い合い、成績のよい者が認められ、できない者は肩身の狭い思いをし、殻をかぶって自分を守っている「防衛的風土」である。

他方は互いが協力し合い共に高まろうと学習し、できない者も伸び伸びと学習できる

「支持的風土」である。あるいはその中間的な風土も存在する。

それらを調査や観察などを通して十分にとらえておきたい。それによって、授業の進め方が変わり授業の成果も大きく左右される。どちらが望ましい風土なのかは言うまでもない。

特に成績中位以下の子どもにとっては、極めて大きな問題であり、時にはそれが学習の問題を超えて彼の学校生活を左右しかねない要因にもなることがある。

- 集団の規範としては二つ注目したい視点がある。学力づくりでは「学習はただ教えてもらう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、協力して課題が解決するまであきらめず学習に取り組むこと」は、重要な規範として全員に内面化させていきたい。

次には学級の友だちに対する認知である。「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」どちらの規範を共有しているかということである。

これらを的確に把握し、教師にそれらを望ましく形成していく取組や手立てがあるかどうかで、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。

この問題に対して無頓着であるならば、いつまでたっても自主協同的な授業はできない。

⑥ 学習者中心の協同的な学習ではリーダーの在り方が大きな影響を与えるが

教師中心の一斉伝達型授業で、子ども同士の相互作用がなければ特に学習リーダーの必要はない。しかしある程度学習のイニシャチブを子どもにとらせ、子ども同士が協同しながら学習を行って行くには、どうしても学習リーダーが必要になる。ある意味では学習リーダーの働きが学習の成否を左右す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、活動や話し合いをできるだけ生産的に組織する(課題達成機能)ことの他に「集団の中で弱い子の一番の味方になる」「困ってる子をやさしく助ける」「できるだけみんな平等に出番を与える」「目立たない子を支えて自信をもたせる」「人間関係のトラブルをうまく調整する」「仲間はずれを絶対に出さない配慮を進んで行う」、このような役割(集団維持機能)もリーダーの大事な機能として重視し、学級にできるだけこのことができる子どもを多く育成することである。

課題追求とともに、みんなを参加させできない者を積極的に助ける等の力に長けた支援的な学習リーダーが、集団の中にどの程度まで育てているのかを、その人数と共に把握しておくことは必要である。また、リーダーの育成と同じくらいフォロアーの育成が大事である。フォロアーさえ育てば、学級ではどんな子でもリーダーシップをとることができる。どんな子がリーダーシップをとれるかは学級の成熟度のバロメータである、その把握も必要である。

⑦ 遅れ気味な子や特に配慮を要する子どもについての把握とその配慮

最近の学級には、その程度に差はあってもたいていは特別に配慮を要する子どもがいる。彼らへの配慮を抜きにして授業を構想することはできない。事前に十分に把握しておきたい。

「遅れ気味な子への配慮は、すべての子どもの学習にとってもよいことである」という授業UDの理念とその具体的な手だてに学びたい。子どもの実態にもよるが、座席の配置、周囲の子どもへの配慮と指導、教材提示、学習手順や時間の明示、授業過程への参加のさせ方、ワークシートなどの工夫等が考えられる。

遅れ気味な子に対し「彼は授業にはついていけない、個別指導の対象である」とした時には、その時点で教師は授業を工夫しなくなる。全員参加の学習は、口で言うほど簡単はないが、教師には「彼らは授業を離れた個別指導ではなく、どこまでも授業の中で救っていく」という気概が必要である。教師だけでなく学級の子どもたちが「遅れ気味な子」にどれだけ配慮し心を砕くかも重要になる。

(4) 授業のねらいの設定と評価計画に関して

- 1 授業において知的・技能的側面からはどんな内容・知識を理解，定着させたいか
- 2 授業において，いかに興味・関心・意欲を高め，どんな能力を身に付けさせたいか
- 3 授業を通して，いかに学習集団をレベルアップさせ，個の人的資質を高めたいか
- 4 授業のねらいを立てると同時にそれを評価する基準と方法を合わせて明確にする
- 5 授業は子どもの学習成立を目指して行われる，子どもからの授業評価は欠かせない

授業のねらいをどう設定するかで，教師の指導の方向や子どもの学習のめあてやあり方，それに合わせた授業の展開が決まってくる。ねらいは授業の骨格を決め，授業をコントロールする極めて重要なものである。

ところで学校教育においては，単元やおよその授業のねらい(内容)は，学習指導要領に示されており，それを踏まえて設定していくことは当然である。しかしながら，そこに示されている内容は大枠であり，実際には教師の個性や願い，学習者の実態をふまえた上で「その学級のその授業ならでは」のねらいを設定することが求められている。

ところが現実には教科書の「指導書」にあるねらいを金科玉条のごとくもってきて，初めから「ねらいありき」で教師の指導も子どもの学習も無理にそれに合わせようとする指導が多く見られる。

これでは日本全国地域の実情や子どもの実態に関係なく，誰がどこでやっても同じ授業ということになり，教材を柱に教師と子どもで織りなされるその授業にしか生まれない「個性や創造性」が発揮されない。それではいわば「生きた授業」にならず結果的に学力向上もおぼつかないことになる。

授業のねらいを設定していくには，学習指導要領(教科書の指導書ではない)で示されているおよそのねらいを踏まえた上で，授業者自身が単元や学習内容についての理解と検討を重ねることで，適切な教材を発掘・構成し，そこでの基礎・基本(これだけはどうしても学ばせたい・身に付けさせたいこと)を導き出すことがまず重要である。

そしてそれと合わせて，教材に関連しての子どもの経験や興味・関心更には学習能力などの実態を一人一人に即して把握し，また学習が行われる集団の現状や特徴をつかんでおくことも大事な準備である。これらの作業を通すことで，一般的ではない，全国共通ではない「その授業のためのその子どもたちのための」ねらいが自然と設定されるはずである。

そしてねらいを立てたならば，そのねらいが達成されたかどうかを確認する責務が教師にはある。それが授業の評価である。

日常的な授業においても，ほんのささやかでもいいので一人一人の学習成果の把握と授業改善のための評価は確実に行いたい。そのためには，単に評価の視点を挙げるだけでなく，必ずそのための実施可能な評価の方法(手だて)と一緒に明示しておくことが必要である。

具体的には次のような視点から，ねらいや評価計画を策定することになる。

① 授業ではどのような知識や技能，考え方，学び方を身に付けさせたいか

この授業では，主として学習者が教材に働きかけ学び取っていく学習活動を行なうことを通して，どのような知識を獲得させ，何についての理解を深め，どんな考え方を習得させたいか，あるいは技能を習得させたいかという視点からのねらいの設定がまず重要である。

広岡亮蔵の学力観(私は，文科省の言う「確かな学力の3要素(知識理解技能・思考判断表現・学習意欲態度)のベースになっていると理解している)でいうところの，学力の「知識・技能的側面」である。

この側面は，ひとえに教師の教材研究にかかっている。教材の本質や価値をとらえること

により、その授業における基礎基本が明確になり“これだけは”というねらいが必ず見えてくる。そしてさらに、その学習過程を通して子どもに学び方を身に付けさせるという意識を教師が常にもっていることも大切なことである。

今後どの授業においても導入されてくるであろうアクティブラーニングは、より「学び方(集団での問題解決のし方も含んだ)」の習得を重視した学習方法となるので、そのことも重要な授業のねらいとして組み込んでいく必要がある。

② 授業ではいかに意欲を高め、どんな学習能力を身に付けさせたいか

教材に関する学習者の興味関心あるいは学習意欲は、課題解決のためのエンジンのような働きをするが、それを高めていくことも授業の重要なねらいになる。これらが授業後さらに高まったとすれば、それはとてもよい授業だったということになる。

近年は先の学力の3要素の中でも思考力・判断力・表現力の育成が強調されている。アクティブラーニングもそのための有力な手段としても位置付けられている。

ところでそれらは、知識や技能を獲得するための学習を通して自然と身につくもの、あるいは付随して身に付くものと考えているうちはいつまでたっても成果は上がらない。

教材(新しい学習内容)の学び取りに合わせてその力を育成するにふさわしい学習場面を意識的に設定し、それを授業の大きなねらいにしていく必要がある。

何度も繰り返すが、教育は意図的なものであるだけに、ねらいとして明確に設定し評価をしていかなければ目指す学習能力の育成はおぼつかない。

参考までにこれらの側面は、広岡亮蔵の学力観に従うならば、学力の「エネルギー的側面」ということができるであろう。

③ 授業では集団の凝集性や人間関係の向上及び個のどんな人間性の育成を目指すか

この観点からの授業のねらいは、教師中心の知識伝達型の授業をやっている教師はそれを立てる必要性を認めていないし、また立てようもない。しかしどんな授業であれ、その学習集団の形成や子どもの人間性の育成に影響のない授業はないと言ってよい。

先の教師による教え込みの授業では、例えば、ものを言わない集団になったり集団の競争や他の者への無関心を助長することになり、集団がバラバラになっていくことが容易に予想できる。

また子どもについては、リーダーに従うことが自分の身を守ることになる、他人はどうであれ自分さえよければよいなどの考え方の形成や、すべてにおいて受け身な態度が習慣化されていくことにつながっていくであろう。この観点からのねらいを立てるか立てないかは教師の教育観・授業観を色濃く反映したものである。

ところで近年はアクティブラーニングの浸透が強い追い風にもなり、授業において学習者同士の学び合いが取り入れられるようになってきているが、それを一斉指導の単なる補助と考えている教師のもとでは、意識はあってもそのことを授業のねらいとして設定することはない。

しかし、学び合いそのものの教育的価値に着目し、それは授業が本来あるべき姿には欠かせないと認識している教師は、この学び合いを通して育てられる、学習集団の成長や人間関係、個の人間性ととりわけ社会性・協同性を授業を通してどう高めるかを必ずねらいの中に入れていく。「協同学習」では、それを「学び合いのねらい」と称している。

そこで、この観点から立てるねらいで特に避けたいことは、教材や授業過程、学習場面と遊離した、授業全体を通して育てるといったばくぜんとしたねらいになることである。

そうではなく、ねらいを立てる時には、授業におけるその場面を明確に意識し「～に関する話し合いを通して」「～の検討を通して」といったような、その授業でしか通用しない手だてや場面を具体的に明示した上での、鋭角的なねらいの設定がぜひ必要である。

④ ねらいの達成度を評価するための評価基準を定め、そのための評価方法を明確にする

学校改善のためにはPDCAのマネジメントサイクルが有効であると言われてから久しく、その成果もでてきている。そうであるならばそれは、学校の教育活動の中で一番大事な授業でこそ機能させていくことが大事である。

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教師の指導ぶりや子どもの学習成果を確認し、そして更にそこからいかに授業改善のための手だてを導き出すかが重要になってくる。

授業評価に対しては、あくまでも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。具体的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”にはならない。

例えば研究授業の指導案などでも評価の視点がねらいと遊離していたり、評価方法が明確になっていない指導案も目立つ。それでは実質的な授業評価はなされないことになる。

また授業の参観者(授業の評価者にもなる)が複数いるにも関わらず、複数の評価の観点や評価の方法を明示し役割分担をしていない指導案も目立つ。せっかくの研究授業でもったいない。参観者は同時に授業評価者(単に授業を評論するのではなく事実に基づいて評価する人)であるという認識が、今後の授業研究とりわけ校内研修においては必要である。

さらに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る。時にはねらいを明確にし、準備して授業に臨む姿勢をもちたい。

⑤ 学習者自身による授業評価の計画を立て、積極的に活用していく

授業評価や授業分析の一番の目的は授業改善のためである。しかし考えてみると何のための授業改善かと言えば、それは子どもの学習をよりよく成立させるためのはずである。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のは当然のことである。

そのためには、授業後のアチーブテストはもちろんのこと、実際に授業を受けた子どもからの生の声を聞かなければその授業の成果は正確には評価できないはずである。

子どもは普段黙っているが、教師の授業に対しては言いたいことをたくさんもっている。授業の一方の主役である子どもの声には謙虚に耳を傾けたい。時には子どもに対し「無記名で問う勇氣」も必要である。

しかし従来は、子どもからの授業評価は「子どもには無理である」「聞く必要がない」という傲慢さと「聞くのが怖い」としてほとんど行われていなかった。

教師は、授業での子どもの学習の成立に責任をもたなければならない。そのためには子どもからの授業評価は欠かせないはずである。子どもには、教師のその謙虚で前向きな姿勢も授業評価の対象になっていく。

ところで授業評価で一番大事な視点は「この授業で子どもはねらった(目標にしていた)学習を成立させたのか」ということである。それを意図的に評価するには、ねらいに合わせた簡単なポストテスト(これだけはこの内容をアチーブテスト形式を用いて行うなど)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く。評価は「次の課題や目標を教えてくれる何よりの宝庫」ということを子どもにも認識させていきたい。

そして教師はその結果を謙虚に受け止め、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つながっていく。

(5) 授業における「学習課題」の意義とその重要性

① 本来は「課題」より「問題」を設定したい、せめて「課題の問題化」の工夫を

「問題」とは教育学的に言えば、算数の「問1(クエスチョン)」のようなものではない。問題解決学習というネーミングは、「自分にとっての『問題(プロブレム)』を解決することこそが人間本来の学習の在り方である」という論拠からきている。

しかし、学校教育では定められたカリキュラム(学習すべき内容が主として学問の体系によって定められているし、その時間配当も決められている)等、種々の制約もあることから「課題」として教師が与えることも多くなる。せめて課題を子どもの自身の問題に少しでも近づける工夫をしたい。これが「課題の問題化」である。

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」、
「解決することで自分の生活がより豊になると直感したこと」など、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。

参考までに、デューイの「問題解決学習」の研究者たちは、学習者が自分にとっての“問題”を解決しようとするからこそ本当の学習が成立し、それを「問題解決学習」と言うのであり、他(教師)から一方的に与えられた課題の時には、学びの根本から違おうとし「問題解決学習」ではないと主張している。そのことに関しては決して妥協することなく厳しく一線を画している。

ゆえに教育現場では「問題解決的学習」という用語が広く使われ、そこでは課題を解決していくプロセス(授業過程)だけを「問題解決学習」に学んでいるのであり、一番肝心な点がスポイルされているのである。

研究者の間では「問題」と「課題」とは、明確な区別がなされている。時々巷で聞く、「問題」という言葉は、算数の“計算問題”といった時に使うもので、授業ではインパクトが弱く「課題」でなければならないという考え方は、およそ教育学的ではない。そこでの問題は「クエスチョン」であり、決して「プロブレム」ではないのである。

上のことから、学習は自分にとっての「問題(プロブレム)」の解決であれば、より意欲的に学習が展開されることは明白であり、子どもは問題の解決過程を通して、基礎的かつ活用できる知識や考え方、そして解決の方法を体験的に身に付けていくのである。これが問題解決学習の基本的な立場であり核心である。

しかし、現実の学校教育においては教育課程上の制約がある。つまり学習指導要領により子どもが学習すべき内容が定められており、各学校ではそれに基づく指導計画が作られている。それらを限られた時間の中で(展開)習得させていくには、どうしても教師が教科の系統(単元の配列)に沿い、その単元や時間の目標達成に向け、より効率的でかつ子どもの主体的な学び取りを期待するがゆえに、子どもに“課題”として与えることがほとんどになっている。

授業では通常、教師の工夫により子どもが課題を設定できるよう仕向け、課題を子ども自身で解決させることでねらいを達成させ、学力の形成を図ろうとしている。

このことは、従来の「系統学習」の名の下に、教師が一方的に学習内容を説明しそれを子どもに覚えさせるような授業から見れば、子どもを学びの主人公にしようとするための大きな転換であり、授業のあるべき姿の一つであると考えている。

そこでもう一步進め、授業ではたとえ課題であっても子どもの主体的な学習をより推進させるために、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。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。

子どもは「課題」が自分にとっての切実な「問題」に近づけば近づくほど意欲的に学習しようとするはずである。このことは「人間が“学習する”ということ」の科学的・普遍的な真理でもある。

そんな中、せっかく「課題」という発想があっても「教師が子どもに、教師の考えた課題を与えるのがあたり前」と考えているようでは、子どもを受け身の状態におく従来からの一斉詰め込み型授業と何ら変わらないことになり、教師の根本的な授業観が問われることになる。せっかくの「課題」という発想を十分に生かしていきたい。

② なぜ「授業のねらい」で止まらず「学習課題」なのか

授業の「ねらい」は、あくまでも教師側の問題であり、そのままでは子どもが主体的に学ぶためのターゲットにはなっていない。教師主導の授業で子どもを受け身にさせる可能性もある。それが学習者に向けての「学習課題」となった時に、子どもが解決すべき学習対象(内容)が明確になり、意欲的な学習活動が期待できるのである。

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

ところで、授業の構想がねらいの設定段階で止まっていたのでは、教師が知識を一方的に教え込み、子どもがその知識を再生できたところで、ねらいが達成されたとする授業にもなりかねない。それでは、将来にわたって生きて働く「確かな学力」がついたとは到底言えるものではない。

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

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

それが「学習課題」となった時に、子どもが解決すべき子どもにとっての真の学習対象や内容になっていく。

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

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

③ できるだけ子どもたちに課題を設定させる工夫を考えたい

課題を自分たちで設定することができれば、より追求意欲がわき主体的な学習が期待できる。それには子どもを、まず「“すれ”や“困り感”を感じるような『不確定的な状況』にいかにおくか」がポイントになる。

また子どもは、自分(たち)の手で課題を設定していくプロセスを通して「解決への見通しをもつ」という重要な学習能力が養われていく。

授業では、教師が課題を一方的に与えるのではなく、課題を自分たちで設定することができれば、より追求意欲がわき主体的な学習が期待できる。子どもが自分自身で学習を成立さ

せるためにも、子どもたちの手による課題設定の可能性を探りたい。

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

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

具体的には、資料提示（矛盾するような複数の資料や問題点が見えるような資料）と教師の発問（子どもが説明に困るような発問、今までの知識では答えられないような発問）がポイントとなり、そうすることで子ども自身が解決したくなるような課題の設定に向かっていく。

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

そしてもう一つ、子どもが自分（たち）の手で課題を設定することの大きな意義がある。それは、子どもは課題を設定するとほぼ同時に解決への見通しをもち、解決のプロセスをイメージするということである。子どもたちは既に十分にわかっていること、また手も足も出ないような難しい課題は、自分が解決すべき課題としては決して設定しない。

教師による課題の設定ではもちろんそのことは予想するが、設定と同時に子どもが解決の見通しが確実にもてるかどうかは不明確である。

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

④ 「確かな学力」の育成には「学習課題」はなくてはならない

授業を通して文科省の言う学力の3要素をもれなく総合的に育成しようと考えた時には、子どもが学習に主体的に取り組むための「課題」や個人の思考や判断、表現を磨くための「学び合い」「言語活動」は必須のものである。教師は授業のねらいを立てる時には軽重はあっても必ず学力の3要素を含んだねらいを立てたい。

また教育は意図があって初めて子どもにその力がついていく。現状においては、知識・理解の育成をねらうだけの指導案が多すぎる。これでは、学力の3要素を満たした確かな学力は決してついていかない。

唐突ではあるが、授業のねらいを「授業者のフリーハンド」にした時には、授業における「学習課題」も「学び合い」も“用無し”になってしまう可能性がある。とりわけ中学校では十分に考えられる。

なぜならば、授業では高校入試突破のための知識を身に付けさせることこそ重要で、それが授業のねらいであると考えている教師が未だに多くいるからである。

授業のねらいの中に、文科省の言う「確かな学力の3要素」（生意気な言い方だが、この3要素はこれまでの学力論争を踏まえ説得力があり、かつ汎用性も高く教育実践の拠り所とすべきものと考えている）、つまり、『知識・理解』『思考力・判断力・表現力』『学習意欲・態度』をこの授業でどう育てるが含まれていなければならない。

よく現場で行われている指導案検討会や授業の指導者は、授業者の意向を尊重しつつも、学力の3要素が入っているかどうか、授業のねらいこそ十分に時間をかけ吟味してほしい。ねらいは授業の生命線といってよい。ねらいの吟味なしに、授業過程や手だてをいくら検討しても（いじっても）ほとんど意味はない。

現場ではよくみられるが、授業は「知識・理解」の習得が主であとの二つの要素はそれに付随したり“ついでに育つ”と考えているのは誤りである。教育では、子どもに育てたい力

はあくまでも教師が意図をもって教育活動や指導を行うことが本筋である。

しかるに自分の授業のねらいを「知識・理解」のみにおいた時には(現実には、指導案のねらいの記述は「知識・理解」に関するものだけのことがほとんどである)、ねらいを達成するための授業過程に「課題」や「学び合い」、「言語活動」などはなくともねらいは達成できると判断し授業を行っている教師も多くいる。その限りにおいては、目的と手段の整合は十分にとれているのである。

しかしながら、授業を通して学力の3要素をもれなく総合的に育成しようと考えた時には、子どもが学習に主体的に取り組むための「学習課題」や個人の思考や判断、表現を磨くための「学び合い」「言語活動」は必須のものとして授業過程に位置づけられなければならないことは明白である。

教師は授業のねらいを立てる時には、教材の学問性はもちろん子どもの実態も踏まえつつ、その軽重はあっても必ず学力の3要素を含んだねらいを立てたい。そうなった時にはじめて、「学習課題」の意味や価値が十分に理解できるはずである。

⑤ 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

授業では子どもが進んで考え、そしてそれを他に発信したくなるような教師による良質な「問い」や「課題」の創造が必要である。そんな問いや課題はまた子どもに新たな問いや課題を生んでいく。

授業では、子どもたちが自ら進んで学習に取り組もうとしたり、あるいは自然と学び合いをはじめようとする課題の設定とそれに合わせた課題意識の高揚がほしい。課題はそれを進んで解決してみようと思う子どもの意識に支えられて初めて課題としての命が与えられる。その意味では、課題の設定と課題意識の高揚は常にセットで考えていきたい。(詳細は後述)

そのためには子どもが進んで考え、そしてそれを他に発信したくなるような教師による良質な「問い」や「課題」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。そのための教師の役割はとても重要である。

子どもが意欲をもって取り組むための良質な「課題」の条件について考えてみたい。

1 子どもに興味を引く魅力的な課題とは

いくら指導することになっていても学問的に価値があっても、子どもたちにとって興味や魅力のない課題は意欲が起きないばかりか、先生にやらされているという意識から学習が受け身となり、学習者同士の学び合いも必要感を感じない。

教師は、子どもがいかに興味がわく魅力的な課題を設定するかを常に考えたい。

子どもは自分が興味をもっているもの、おもしろいと思う内容には自分から進んで取り組み、友だちとも一緒に学ぼうとする。

しかしながらいくらやることになっていても、学問的・科学的に価値があっても、子どもたちにとっておもしろくないもの、興味をもてない課題では、意欲が起きないばかりか、やらされているという意識が強く働き学習活動が受け身になり、学習者同士の学び合いもその必要性を感じない。

このことは教材や学習内容そのもの(素材)の性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、嫌いな種目は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。

<子どもの興味を引くような課題の例>

- ・子どもの感覚で「おもしろそうだ、やってみたい」という課題
- ・追求していく過程で楽しさを感じずるような課題
- ・「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「驚き感覚」から入る課題
- ・教材と自分が生活している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

上の例はほんの一例である。まだまだいろいろな視点が考えられるであろう。その時間で良質な課題を設定するには、正に教師の深い教材研究と子どもの実態把握にかかっている。

教師の重要な役割は、指導すべき内容であっても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、意欲的に取組めるような教材構成や提示の工夫、学習課題の設定をしていくことである。

この視点は新潟市教委の言う、特に子どもの思考力を高めることにつながる学習課題の「内容性」の重要な中身であると考えている。

2 適切な難易度をもつ挑戦感のわく課題とは

子どもは既にわかっていることやあまりに易しい問題、逆に直感的に自分には手も足もでないと感じるような難しい問題では、やる気はおきない。課題の設定には、子どもにとっての難易度は大きな要件となる。学ぶ対象が「これならできそうだ」あるいは「半ば未知で半ば既知なもの」が最も学習意欲がわくことは教育学の定説になっている。

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

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、教育学の指摘を待つまでもなく十分に納得できる。つまり子どもは「これなら何とかなる」と感じた時には自ら課題の解決に向かうのである。

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

さらに、今までの自分の論理では説明できない事実や出来事に遭遇した時も、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。

他にも、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。

こればかりではなく、子どもが学習に挑戦感をもって取り組む課題の工夫は、より具体的な学習内容に即して一人一人の教師が考えていくことができるであろう。

いずれにしても、子どもが意欲をもって取り組む課題づくりについては、それが指導すべき学習内容の中核となる(子どもによる課題の解決が教師の定めた授業のねらいの達成に直

結する)ことの他に、大きくは「子どもの興味」と「難易度(挑戦感がもてるもの)」の両面から検討することが必要である。

この視点は、新潟市教委の言う学習課題の「情意性」の中心であると考えている。

3 協同を本質的に必要とする課題とは(「学び合い」を前提にした時には)

個人の思考を促し、かつ小集団学習や集団での学び合いを推進しより高次の結論に到達していくには、一人でも十分わかる課題、正解や解き方(ゴールやアプローチの仕方)が一つしかない課題は協同学習にはなじまない。課題の解決に向けては必然的に集団による協同の力を必要とし、協同の良さを引き出す課題は集団での学習(授業)には必須の要件である。

「学習課題」はここでは、1時間をかけてその時間で子どもが追求すべき課題、解決すべき課題ととらえているが、実際の授業では、小集団学習や集団での学び合い(協同学習)における「課題(話し合いのテーマ)」がそれに直結していることも多くある。

そして協同学習では「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集団の学び合いを推進し、より高次の結論に到達していくには、一人でも十分わかる課題、正解(ゴール)や解き方(アプローチの仕方)が一つしかない課題は協同学習には向かない。

なぜならばグループでの一番能力の高い子どもの考えが学級や班の結論になったり、他のメンバーがその子に頼るだけ(社会的な手抜き)になってしまいかねないからである。そこでは個の思考力の高まりは全くみられず、協同や集団で学ぶことの良さが何も生かされないからである。これではむしろ協同学習を取り入れない方がよかったという結論になってしまう。

そこで、授業を展開していく上での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、集団での学習における解決すべき課題にも共通するものであるが、他にも考えなければならない大事な課題の要件がある。それは集団で課題解決に向かうために相応しい課題であるかどうかである。

<協同学習に相応しい学習課題の例>

- 1 できるだけ多様な意見や見方、解決方法(アプローチ)が可能となるもの
- 2 正解が一つではなく、多様な解答(ゴール)が認められるもの
- 3 話し合い、知恵を出し合わなければ課題が解決しないもの
- 4 意見交換をすることで、より高く深い結論に向かうことができるもの
- 5 力を合わせることによってメンバーの理解がより高いレベルまで到達できるもの
- 6 生活経験の違いなどを基に、より個性的な意見や多様な考えを必要とするもの
- 7 アイディアや多様な意見をできるだけ多く必要とするもの
- 8 みんなで分担をすることで、より効率的な学習が可能になる(ジグソー等)もの 等

つまり、上にあげたような学習課題は、解決に向けて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。こんな課題の設定を工夫したい。

そうすることで、子どもたちは集団での学習や学び合いを通し課題を解決するとともに、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。

またこのことは、人間関係づくりや集団の形成に大きく寄与していく。

ところで、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、それと反対の立場に立って考えたり議論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。

子ども同士の話し合いでは結論がでなければオープンエンドにしてもよく、その過程で真剣に考え、議論したことに価値をおきたい。

さらに、最初から勉強のできる子にできない子の面倒をみさせるための課題を設定している授業を見ることがある。教え合うことも重要な学び合いではあるが、それは課題解決の過程で自然に行われなければならない、あまりに露骨なものは子どもたちの学習意欲を削ぐ。

新潟市教委の言う課題の「集団性」については、その課題が集団に所属する一人一人全員にとって追求すべき価値ある共通の課題になっているかという意味に加えて、その課題は解決のために集団での協力の力を真に必要としているか、協力の良さを引き出す課題になっているかどうかという要素も含んでいると理解している。

⑥ 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である

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、教材や資料の提示、教師の問いの工夫により、子どもが主体的に課題追求に向かうための意欲(課題意識)を高めることである。

授業構想の段階では、ねらいの達成に向けどんな課題を設定するかと共に、課題意識を高めるための手だてを十分に考えたい。この「課題設定」と「課題意識の醸成」は切り離さず常に、“セット”で考えていきたい。

学習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。

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

なぜならばそこでは、課題を自分たちで設定していく過程が課題意識の醸成、高まりと重なっていくからである。

しかし現実には、やむを得ず教師主導で課題を設定しなければならないことも多くある。その場合に必要なのは、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(課題意識)を高めることである。これは子ども同士の交流の中から生まれてくることもある。

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

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」を満たすこととを考えていけばよいのである。

その代表格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、やってみよう」と思わせること、自分たちの日常生活との接点を強調してやることで「自分の問題だ、自分にも関係のある問題だ」という意識にさせること、「半分はできるが、半分はできない」という状況を設定することなどであろう。

そこでここではより具体的な例として、社会科では、古くから子どもの課題意識を高めるための「キー概念」として説明されてきた“ずれ”について、少し触れてみたい。

社会科教育の分野では昭和40年代頃から、上田薫氏を中心とする「初志の会」(略称)な

どでは、課題に対する子どもの現有認識と難易度を加味し、子どもの思考を動かすような契機を“ずれ”と称して、子どもの社会事象探求への発露が生まれてくるのは、次のような状況におかれた時であると説明している。

この場合の事実の提示は概ね、文字や文章による資料の他に写真や統計、映像などの資料が使われる。

- 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

子どもがこのような状況(不確定的状況)におかれた時に、自ら“ずれ”を感じ(課題意識をもつ)、それを解決しようと子どもたちの手で課題を設定した時には、それぞれが自分なりの考えをもち、それを友だちに発信しながら交流を進め、友だちとのより活発な話し合いや学び合いを通して課題の解決に向かうのである。

一般に授業では、子どもが感じた「ずれ」を中心に、その「ずれ」自ら解消すべく追究がなされをていくときには、まさに主体的で協同的な学習(アクティブ・ラーニング)が展開されるのである。

(6) 問題解決的な授業過程の展開構想に関して

- 1 学習への着手の意欲のみならず探究の持続につながる強い解決意欲をどう高めるか
- 2 子どもが主体的に学習に立ち向かう問題解決的な授業過程をいかに設計していくか
- 3 授業を通して「思考力・判断力・表現力」をどの場面でどのように育成していくか
- 4 これからは、より「判断力」の育成を重視することにより授業が変わっていく

深い教材研究を行い、子どもの実態を多角的に知るにより授業の準備が半ばできていく。次には、子どもが学習内容をいかにして主体的・協同的に学び取らせるかの授業過程(子どもの学習活動・探求活動の流れ)を構想することになる。

経験的に言うならば、教材研究を深め子どもをより多角的に知っていくならば、授業のねらいはほとんど確定し、そしてその段階では、授業過程もほぼ同時に構想されていくと考えている。授業構想のためには、およそ次のポイントがあると考えている。

① 子どもの問題意識に基づく追究意欲をいかに高め、学習に向かわせるか

子どもが真に学習活動(探求活動)のスタートが切れるような状況をいかにつくるかである。教材設定に果たす教師の役割がすべてここに集約・顕在化される。子どもは教材(学習対象)に対し切実な問題意識をもつことにより、認識対象、学ぶべき対象として意識し学習意欲を高めていく。もちろんここで言う学習意欲は単なる“教材への砂糖まぶし”による着手への意欲に止まらない、探究を最後まで持続させるエネルギーとなる根源的な意欲である。

それはデューイ的に言うならば“身ぐるみ巻き込まれた問題”であり、東ドイツ教育学風に言えば“半ば未知で半ば既知の問題”に対峙することである。

また、教材の難易度も問題になってくる。あまりに難しすぎても易しすぎても問題意識は起きない。「これならできそうだ」と直感できる問題がよいと言われている。この問題意識(学習意欲)が強ければ強いほどそれは探求(学習成立)のエネルギーとなっていく。授業の展開構想にあたって教師は、この部分に意識の大半を注ぎたい。

② 子どもの主体的な学びを促す問題解決的な授業過程の設計

子どもは結論や知識をいかにうまく教えられ、それを忠実に再生できたにしてもそれは主体的に学習したことにはならない。学んだことが生きて働く力になることではじめて学習者自身の学習が成立したと言えるのである。

そのためには子ども自身が学び取る(自身の学習を成立させる)プロセスを授業でいかに組むかである。それには問題解決的な授業過程をとることが有効である。

例えば自ら問題を設定し、これまでの知識や経験、情報を駆使して様々な解決方法を考え、試行錯誤しながら解決策を策定し、その有効性を検証していくプロセスをとるのである。

そのためには個人の力だけでは限界があり、集団で力を合わせより高いレベルの結論を目指して考えや知恵を出し合い深め合う協同学習場面の導入が必要となる。

しかし、たとえ一斉指導であっても一方的に知識を与えるのではなく、子どもに疑問をもたせながら説明をしていくなど、個の内部における思考の展開(自己内対話)を問題解決的なものにしていく努力が大切である。

そのような授業のプロセスをたどることにより、学んだ知識の定着はもとより思考力・判断力の向上及び学習方法(科学の方法)の習得が期待できるのである。

③ デューイの問題解決学習を基にした基本的な授業過程は次のようなものである

問題解決学習の基本的な流れは、「不確定的な状況から問題を検知し、解決すべき問題の設定を行い、解決に向けての必要な既有知識や情報、経験を整理するとともに新たな情報を集め、それらを駆使して複数の解決策を考え、それを検討することで理論上は間違いのない仮説を立て、その仮説を実験(検証)によりその真偽を確かめその結果で真理か虚偽かを判断していく」ということになる。

何度も言うが、あくまでも自分にとっての“問題”を解決しようとするから「問題解決学習」なのであり、その解決のプロセスは人間が新しく認識を成立させよう(知識を獲得しよう)とする時にたどる人間本来のプロセスに依拠している。決して“教育(子ども対象・集団・効率化・教師の存在等)”を理由にして本質を曲げてはいない。

デューイの提唱した問題解決学習は授業過程の展開としてはどうなるのか簡単に触れてみたい。基本的には下のような展開過程をたどるが、実際の授業においては、それが簡略化されていることがほとんどである。

いずれにしても問題解決学習は、子どもに「①科学的な認識(具体的な事象をその因果関係を明らかにしながら法則的にとらえる認識)や②科学の方法(問題解決のための手法)とその問題解決の過程で身に付ける③活用可能な知識」を獲得させるに最も適した学習方法であると言われている。

しかしながら、教科の特性やその学習内容によりすべての授業に適用できる学習方法ではないが「学習は、その内容が学習者自身の問題であればあるほど意欲的に取り組む」「学習は、子ども自身の主体的な学習活動によってのみ成立する」という基本精神は、すべての教科で尊重されなければならないと考えている。

◎ 科学的認識の成立を目指す問題解決学習の指導段階 (関根修論『授業の認識論的研究』より)

A 不確定的な状況を子どもが感得する段階(不確定的状況)

子どもたち全員が、現実の経験的世界の中の不確定的状況の中に、今自分が身ぐるみ巻き込まれていると感得する段階である。そこでは、それをつくり出している対

象(なぜこうなっているのか)に目を向けるようにする。



B 状況から直感的な認識で対象を問題的・矛盾的にとらえる段階（問題的状況）

子どもが感覚や知覚の働きをもって、いわば直感的に対象を問題的・矛盾的に捉える段階である。これまでの経験や知識から対象を捉えようとするが、その因果関係などが完全には捉えきれず、問題や矛盾を感ずる段階である。



C 問題を設定する段階（問題の設定）

自分のこれまでの経験や知識、情報、論理で対象を整理し、整理できないものが問題として設定される。ここでは、ある程度は解決への見通しをもっている。集団全体で追求していくためには、集団思考が要求される段階となる。



D 解決に向けて判断や解決策を多数出していく段階（解決策の模索）

ここでは問題が明確になり、主体のこれまでの経験や知識、論理構造に基づいて判断ないし解決策がだされる。それらは複数だされるが論理的というより直感的、経験的な判断がだされ、真の解決策にはなり得ないことが多い。



E 解決策を一つに練り上げていく段階（解決策の練り上げ）

複数の判断ないし解決策が一つに練り上げられていく段階である。そこでだされていたものが、これまでの理論や体系に照らされ検証を受け、次第に統一されていく。集団思考を有効に機能させていくことになる。



F 解決策を理論上は矛盾のない形で決定する段階(仮説の定立)

これまで矛盾していた判断ないし解決策が、理論的な検証を受け、新しい論理空間で統一される段階である。いわば理論上は解決可能で間違いの無い解決策(仮説)が確定していくのである。※「仮説」とは一般に使われている思いつきや単なる予想ではなく、理論上の厳しい検証を受けた結果定立されるものである。



G 実験・検証の段階(仮説の検証)

ここでは、実験によって仮説がテストされ、それが受け入れられたり拒否されたりする段階である。条件さえ同じであれば誰がやっても同じ結果になることが確認されれば、それは真理として承認される。

上の説明からわかることは、純粋な問題解決学習の展開は、学習対象が科学的に探求できるものということになる。それが適用できる教科としては「理科」「社会」「技術・家庭」といったものが中心となるが、「算数・数学」や「国語」なども内容によっては十分に可能となる。いずれにしても方法論的にはその応用範囲は大変広い。

参考までに、通常の授業で子どもにとっての「問題」ではなく、教師が「課題」として設定する場合の授業過程では、A～Cの段階が省略され、D～Fの過程までをたどることになり、学習の最後にそれまでのまとめと振り返りを行うことになる。

本来の問題解決学習では、A～Cの段階を重視し、さらにGの実験・検証の段階を正確に踏むことで、学習者にその成果が確実に定着するものと考えている。

問題解決的な学習の流れでは、上の認識過程の前段のA～C、最後のGの段階がほぼ省略されており「問題解決学習」を性格付けている(ある意味問題解決学習の命であり、問題解決学習という名前の由来になっている段階)決定的な学習段階が欠落しているのである。

④ 問題解決的な授業を通した「思考力・判断力・表現力」育成の基本

中教審の答申では、「思考力・判断力・表現力」を育てる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による言語活動を核とした「学び合いの学習場面」が不可欠であると言っている。

このことを受けた時に、これを現場で実践していくには問題解決的な学習の展開が不可欠であることは、誰の目からも明らかである。

さらに思考力・判断力・表現力等をはぐくむために文科省では、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

これらのことを授業の中で実践していくには、教師中心で子どもが受け身になるような授業では到底不可能であることがよくわかる。子ども主体の学習活動や子ども同士の協同学習の導入が必然的に要請されてくる。そしてこれらを可能にするには授業過程としては、問題解決的な展開において他にはないという結論が導き出される。

そこで現場の教師のやるべきことは、上の1～6の学習活動を教科のねらいや学習内容に応じて具体的に組織し、授業過程に確実に位置付けていくことになる。

⑤ 「思考力・判断力・表現力」の育成が意識的になされる問題解決的な授業過程の構成

子どもの思考は、疑問をもったり興味をもったり、答えを見つけようとしたり、中でもその問題を自分の問題としてとらえ、それを解決する必要性に強く迫られた時に一番強く働き、解決の暁には個としての学習が成立していく。

また自分の考えを批判されたり、対立軸が出されたり、今までの自分の論理では説明できなかつたりすること(一般には「ズレ」として説明されている)等でも思考は動き出す。

とりわけ思考力がつく契機は、他者から自分の考えに疑問を呈されたり自分の考えを否定されたりする場面である。その時には、出された疑問に答えようとしたりその否定を克服しようとしてこれまでの自分の考えをさらに進め、深めていこうとするからである。

また、人は自分の意見を「表現」する前提として判断を行うことになる。具体的には、自分の中に浮かんできた考えやアイデアを、目的に合わせて取捨選択し組み立て(小さな判断の連続である)、自分なりの結論をだすのである。

その結論こそが大きな判断である。判断を下すためにはそれを裏付ける論拠や具体的な事実が必要である。それを明確にすることで論理的な思考が磨かれていく。論拠のない判断は空虚であり、単に“サイコロをころがして決めること”と同じである。

そして次に、相手がわかりやすいように表現を工夫する。そのためには表現の技術も必要であるが「それが本当に相手に伝えたい内容であるかどうか」、「話の筋が通っていること」と根拠がしっかりしていることは優れた表現には欠かせなく、深い思考による吟味が必要となる。

この「考え」から「表現」に至るプロセスを授業において子どもに体験的に学習させることは、まさに思考力や判断力、表現力を鍛えることとイコールとなり、確かな学力の育成に直接つながっていく。

⑥ 「思考力・判断力・表現力」の中でも、もっと判断力の育成に着目した授業を

このところの風潮として「思考力・判断力・表現力」がセットで論じられ、それぞれの育成方法が具体的に明確にされておらず、とりわけ「判断力」の育成はほとんど触れられていないように思われる。

私は、問題解決的な授業展開のキーポイントは「判断力」と考えている。思考は見方を変えれば小さな判断の連続である。

例えば問題解決的な学習を展開させる時には、その学習内容は自分にとっての問題になり得るかどうか(解決の見通しがもてるかどうか)の判断、たくさんの情報や経験がある中でそれは解決に必要な情報や経験なのかどうかの判断、2～3の解決策を策定した中から真の解決策を確定していくための判断、検証が妥当であったかどうかの判断等、問題解決的な学習では、あらゆる場面で重要な判断が学習者に要求される。

そのことを教師が意識をしながら授業展開を図るかどうかで、子どもの判断力の育成度合いが全く違ってくる。

また、自分なりの思考とその結果に基づくしっかりとした判断は、わかりやすい表現に直結する。表現の前提としては、必ず自分なりの判断が働いている。もしも表現活動がうまくいかないとすれば、その原因として、そこに至る判断が甘いと言ってもよいのである。

なお、判断力を育成するポイントはその判断や考えの論拠や根拠、理由を徹底して問うたり、鍛えることであることは言うまでもない。授業ではそのことを重視していくことで自ずと判断力が育成され、トータルとしての思考力がついていくことは間違いない。

(7) 「考える力」の育成と「協同学習(学び合い)」の必要性

ここでは「協同学習(学び合い)」やアクティブラーニング全般について言及していく余裕はない。学校現場を数多く訪問した私の経験から、今現場で「学び合い」に対して一番期待されていることは、それを通して「思考力(考える力)を高めること」であると実感している。いわば、個としての思考の限界を超えるための集団思考の必要性である。

そこでここでは、授業における協同学習(学び合い)について概観した後に、思考力の向上に向けての学び合いについて考察してみたい。

学習への全員参加と個としての思考の限界を超えるためには必然性をもった協同学習場面(学び合い、アクティブ・ラーニング)ををいかに組織するかは授業過程を構成するためには欠かせない作業となる。

自分の考えを伝える(コミュニケーション)ためには、その前提として自分の考えを自己内対話によって確立し、さらに他に伝えるためのわかりやすい表現を考える。そして自分の考えについて他から疑問や反対意見が出される、それに答えたり克服しようとすることでさらに自分の思考が深まって行く。この作業こそが、学び合い(アクティブ・ラーニング)の核心と言ってよいであろう

① 学び合いについて述べるにあたりまず明確にしておきたいこと

「学び合い」にはおよそ50年にわたる古い歴史や系譜がある。そこでの主な主張点は「子どもは授業にも活動にも一人残らず全員参加させる」「集団で学ぶことのよさを最大限引き出す」「個も集団もどちらも大切で、より質の高い集団の中でこそ個が伸びる」「方法

論の中心は小集団を中心とした自主協同的な集団活動である」、特に「授業の課題づくり」「自主・協同的な学習の進め方の理解」「学習スキルやルールの習得」、また「集団の良好な人間関係づくり、支持的風土づくり、支援的リーダーの育成」等に力を入れている。

ところで教育界ではもう一つ「かかわり合い」という言葉が多く使われている。「学び合い」との違いを明確にすべきという議論もあるが、私は「かかわり合い」は「学び合い」を含んだ包括的な概念にとらえ、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知恵の交換、反応のし合い、良好な影響、生産的な交流(コミュニケーション)等を前提としているからである。感覚的には、授業では「学び合い」の方がしっくりくる。

ただし、小学校でよく使われる「子どもをかかわらせる」という他律的な言葉は、子どもの自発性を尊重する「学び合い」とは相容れない概念で素直に承服することはできない。

② 学び合いについての基本的な考え方

- 1 学習は個において成立するが、授業は集団で学習しているので、そのよさ(メリット)を引き出し生かさない手はない
- 2 そのよさを引き出すということは「力を合わせて学んだことで課題が解決できた」「一人ではできないことができた」等の実感を子どもに味わわせることである
- 3 学び合いを導入することで、子どもが自分の考えをもち試行錯誤しながら力を合わせて課題の解決に向かうなど、自主的で能動的、協同的な学習(アクティブ・ラーニング)が期待される
- 4 「協同学習」では特に、学習には必ず「全員が参加すること」遠慮のない話し合いを通して「より高い目標に向かい全員がゴールすることを全員の目標にする」ことを強調している
- 5 学び合いは、ステージ発表ではなく「稽古場」的な雰囲気になり、わからないことを素直に言えたり、遠慮なく聞いたりなど「安心して学習できる」場面となる
- 6 学び合いは、ただ教師に言われたことをやるのではなく、自分たちのアイデアや考え、やり方が生かせることで「達成感や成就感」を得やすい時間となる
- 7 「協同学習」は一人一人の学力形成と共に互いの良さを認め合うことによる「人間関係づくり」助け合い励まし期待し合うことによる「意欲の高まり」、役割遂行により自分の責任を果たすなどの「社会性の向上」等多くの教育的効果が期待できる

③ 授業における学び合いの具体例

- 1 相手がいればこそできる学習(ペア学習等)
 - ・ 答え合わせ ・ 教え合い ・ 発表、説明のし合い ・ 文章の読み合い ・ 学習ゲーム ・ 問題の出し合い ・ 相互評価 ・ 結果照合 ・ 互いの切磋琢磨 ・ インタビュー
- 2 メンバーが複数いればこそできる学習(話し合い等)
 - ・ 考えの練り上げ、高次の結論 ・ 一人一人の考えを基にした課題の解決 ・ 多様な見方や考え方の集積 ・ 相互批判による内容の深まり
- 3 メンバーが複数いればこそできる学習(触発・分担等)
 - ・ 互いに触発を受けての考えの創出 ・ 一人一人では難しい作業の分担 ・ ジグソー法

④ 学力づくりにおける学び合いのよさ

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

⑤ 「思考力」の育成と学び合いの果たす役割

人の学習能力を「覚える力」と「考える力」に分けるとしたら、これからの子どもに必要な学力は「考える学力」ということになる。パソコンで代替できないのが自分で「考える力」である。その育成には個の限界を超える「学び合い」は欠かせない。

1 基本的な考え方としては

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。

2 論理的な思考を展開させるために

議論や論理は、いわゆる「正→反→合」と進む「弁証法」的に発展していくことは間違いないところである。一つの考えは、それを否定するものが出て来、そしてその対立を止揚（統合、解消、解決など）する新たな「論理空間の創造」ができた時にそれは対立ではなく、新しい考えの創造となっていく。このようにして議論や論理は進み展開していく。そのため

には、自分の考えを否定する他者が必ず必要であるということである。

例えば現実には「なぜ？」という問いを積み重ねていって、一つの結論に到達する。結局は肯定的な結論に落ち着くにしても、否定があってこそ議論の幅は広がり、結論としての肯定がくっきりと浮かび上がってくる。否定は自己の中で行われることもあるが、それには限界があることは明白である。

なぜならば、一つの考えを生み出すためには、自己の中では自問自答ないし自己内対話の中で、すでにその過程を踏んで表出していることがほとんどであるからである。

その限界を超えていくには、自分以外の他者がどうしても必要になる。それがいつでも手軽に小集団内の対話によって行われるならば、効率的な方法で高次の結論に到達することができるということである。

このように考えると協同学習は、考える力の育成にとっては必要不可欠と言ってよいくらい大きな意味をもつのである。

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

3 「考える力」を促進させ、考えのレベルを上げるために

例えば小集団の中で「安心して挑戦できる」、「冒険しても大丈夫」という雰囲気があれば、子どもは自由に創造的にものを考えることができる。せっかく出したアイデアが簡単に却下されることはないので「新しいアイデアを試してみよう、そこから練り上げていこう」という気持ちが育ち、またその活動自体が集団の心地よい雰囲気をつくり、学習意欲を促進させていく。

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

協同学習が実質的な成果をあげるために特に重要な子どもの態度としては「相手の話にじっくり耳を傾ける」「相手の良い点を認め、納得した時には自分の考えを変える」「違う時には遠慮せず意見の相違を述べる」「代案を出しての批判は大いに奨励する」「わからない時は正直にわからないと言う」「力を合わせて高次の結論に向かうことを喜びとする」などである。もちろんその良質なモデルは、指導者である教師であることは言うまでもない。

4 触発を受けたり、より容易に考えられるようにするために

個人では限界もある「考える力」を養う手段を、みんなで力を合わせる協同学習と組み合わせることによっていろいろな方法が工夫できる。例えば、ブレインストーミングなどではメンバー同士互いに触発を受け、個人で考えるのとは比較にならないほどのたくさんのアイデアが出されていくのは、その典型と言ってよい。

また、ある考え方のプラス面とマイナス面を出し合い分類して表にまとめるなどを集団で行うことによって、個人の思考が促される場面はよく見られる。

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

(8) 授業における学力定着に向けてのまとめや振り返りの意義と必要性

① 「まとめ」と「振り返り」をどう考え、位置付けていけばよいか

新潟市教委は「まとめ」は、「教師主導でもよいが集団全体として今日学習したことの整理を行い、新しく何を学んだのか、何ができるようになったかをみんなで確認する集団レベルでの学習」。「振り返り」は、「今日の学習のまとめを受け、それを個の学習成果として内面化させるべく行う学びを個に返す学習活動であり、個のレベルでの学習」と明快に説明している。

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

これまでもほとんどの教師は、授業の基本型として「導入→展開→終末」という流れで授業を構成してきた。「終末」の段階がいわばまとめの段階であった。しっかりとした授業では、その段階で今日の授業で学習したことの、子ども自身によるまとめと次時への橋渡しが行われ、板書もそれに十分機能していた。

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

近年、全国学力状況調査の結果などから、子どもの学力の定着や向上のためには「ねらいの明確化」とともに「授業のまとめ」をしっかりとやり、さらに個人で学習を振り返る時間を適切な方法でとることが有効であるという認識が広がってきた。当然といえば当然であるが、以下このことについて述べてみたい。

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

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

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

今の時間で学習したことを個の中に取り込み、定着させていく営みが欠けていたのである。子どもの学力向上に向け今後、大いに研究改善の余地ある分野であり、各学校ではすでに精力的な取組もはじまっている。

② 学んだことの定着のためには、学びを個に返す「振り返り」はどうしても必要

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、特に学習の仕方について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。学力の定着に大きく寄与するはずである。

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がなければ学力の定着はおぼつかない。いわば学びをもう一度「個に返す」のである。そのことを授業の中で設定していきたい。

ところで、実際の授業では「まとめ」と「振り返り」を厳密に分けられないことも多くある。授業の終末段階で、まとめを子ども主体で行うことにより、個としての振り返りの学習が同時に行われていることもある。

また逆に、子どもにキーワードを与えて作文を書かせることなどでは、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、授業の終わり方が大事になってくるのである。

③ 「思考力・判断力・表現力」の育成も「振り返り」とは切っても切り離せない

子どもの「思考力・判断力・表現力」の3者はそれぞれ別々な性格をもつ能力であるが、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。ここでは「振り返り」が重要な意味をもつ。

子どもの「思考力・判断力・表現力」の3者はそれぞれ別々な性格をもつ学習能力であるがきわめて密接な関連をもっており、とりわけ問題解決的な学習のプロセスをとることでその能力が随所に必要になり、その能力を駆使して問題解決に臨むなどし総合的に育成される。

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

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

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

そしてこれらの学習は、とりわけ一人一人の「表現による振り返り」をゴールにすることで、子どもの中にその力が効果的に養われていく。

④ 授業における具体的なまとめや振り返りのやり方

1 授業では、まとめや振り返りをどのようにすればよいか

まとめや振り返りでは、どうすれば今日学んだことが個の内部に入り込み定着していくか(学びの再構築)の方法を考えたい。したがって、ワンパターンではなく、教科や学習内容に応じたまとめや振り返りを工夫しなければならない。その方法を子どもと一緒に考えることも価値がある。

それを「問題解決学習」に学ぶならば、キーワードは「結果の検証」である。

実際の授業で、まず大事なことは、授業時間内に子ども自身による「まとめや振り返り」の活動時間を確保することである。そして次に、学習を個に返すためのまとめや振り返りを具体的にどう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。

<振り返りの具体的な活動例>

- ・学習したことと類似したの問題の解答(適用題)
- ・新しく学んだことをふだん自分が使っている言葉で文章にする
- ・今日分かった問題の解き方、解決の仕方を順を追って箇条書きにする
- ・新しく分かった学習の仕方、考え方を書いていく
- ・授業を通して思ったことや考えたこと納得したことを書く「学習作文」
- ・キーワードを与えて学んだことをまとめる「キーワード作文」
- ・何の条件も付けずに授業の感想を書く「自由感想」
- ・今日の学習内容を基にテストの問題をつくる「作問活動」
- ・今日の学びから得たコツや教訓を明らかにしていく
- ・知識や考え方の確かめのための小テスト など

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

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。その際に教師が留意したいことは、子どもの立場で子どもと一緒に学習過程を振り返りながら、今日の学習でわかったこと(新しく学んだこと)をまとめていくことである。これまでよく見られた教師が自分でまとめそれを一斉指導したのでは、子どもにとってのまとめの効果は全くない。

2 問題解決的学習におけるまとめの段階について

子どもが学習を通して得た結論に対し「本当にそうか」ともう一度問い直し、それを確かめるための相応しい方法を考えそれを用いて再確認の学習をする段階である。問題解決学習では、これが「まとめ」の段階であり、本物の学力がついていく。

本物の学習のまとめについては問題解決学習に学ぶことも意味がある。問題解決学習では学んだことの「検証」をもってまとめとするのである。

<「問題解決学習」に学ぶまとめ>

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

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

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

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

しかし、実際の授業においては、実験が可能な学習内容は限られてくるし、設備や時間も無限にあるわけではない。また自然科学に比して社会科学の場合には、実験は極めて困難を

極める。そこで、授業では「検証」が大きな意味をもつことになる。

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

結論的に言うならば、子どもが学習を通して得た結論に対し「本当にそうか」ともう一度問い直し、それを確かめるための相応しい方法を考え、それを用いて再確認の学習をする段階である。問題解決学習では、これが「まとめ」の段階であると言ってよい。

3 「表現」を学習のゴールにすることで総合的な学力がついていく

自分で学んだことを自分なりに、自分がふだん使い慣れた言葉で表現できれば内容の理解が進み、確かな記憶とともに、学ぶ喜びにもつながる

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

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

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

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

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

ところで「論理的なものに感情を、感情的なものに論理を」という言葉がある。自由な学習作文などを振り返りの活動にすることによって、学習内容のまとめや振り返りが自然となされていき、そこでは論理と感情が相互乗り入れる(わかったことなどを筋が通るよう論理的に書きながらも、そこに自分の驚きや感想などをうまく入れ込んで書いていく。)ことになり、子どもに知的なものだけに偏ることのない総合的な学力がついていくと共に、そのことの記憶の再生にもより効果がある。

4 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。書くことによる振り返りは、知識の定着とともに考える力や表現する力を鍛えることにつながっていく。

また、ノートを通した教師との交流は、個の学習成果の見取りに合わせた個別指導の他にも、子どもとの人間関係づくりにも大きく寄与する。

授業の最後にノートを書く時間は、個から始まり集団で行われた学習がワンランク高まり再び“個に返る”場面である。学習の成立を見取り個別指導に生かしていくためにも、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たい。

子どもが自分のノートに書くことによる振り返りは、知識の定着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。

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

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。しかも平等に交流が行える。その足跡は、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書かなくなってしまい教師に向け“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。

5 「教訓帰納」こそが振り返りという認知心理学の研究に学ぶ

何かを学んだり問題を解いたりしたら、それで終わるのではなく「こういう問題のポイントは～～だ」「次は～～しないように気をつけよう」などと具体的な教訓を自ら引き出すことで、学びが確かなものになっていく。

「教訓帰納」とは、「どうして間違えたのか」「次はどうすればよいか」「この問題がうまく解けたのはなぜか」などと、自分の学習のプロセスをもう一度振り返り、そこから得たもの(教訓)を引き出すことである。

何かを学んだり問題を解いたりしたら、それで終わるのではなく「こういう問題のポイントは～～だ」「こういうやり方をすれば解きやすい」「次は～～しないように気をつけよう」などと具体的な教訓を自ら引き出すことで、学びが確かなものになっていく。

例えば数学であれば、「なぜミスをしたのか」「この問題のポイントは何か」といった具体的な教訓や「定義に立ち返って考える」「図や表を書いて考える」「比較をしてみる」といった学習方法に関する教訓も引き出すことができる。

授業の振り返りは、その日の学習から次に生かせる教訓を引き出すチャンスである。けれども漫然と「今日わかったことやがんばったことを書きましょう」と指示しても、よい教訓は引き出せない。具体的に振り返ったりよい教訓をクラス全員で共有したりするといった工夫を、多くの単元や他の教科でも繰り返すことが大切である。

<教訓帰納に学ぶ授業の振り返り4つのポイント>

- 1 「勉強不足だから解けなかった」などという、おおざっぱな振り返りでは意味がない。次に生かせるような具体的な振り返り、例えば算数では「いろいろな単位がまざっているときには、一つの単位に揃える」といったものであれば次に生きる。
- 2 あまりに具体的すぎると、その授業限定の教訓になってしまう。教師が内容を確認して、良い教訓をクラス全体で共有することなどの取組が重要である。他の子どもの教訓でも自分に当てはまることならば次に生かせる。
- 3 教訓には特定教科の内容にかかわる教訓と、色々な教科に役立つ教訓がある。学習内容だけでなく、方法に焦点を当てた教訓を引き出させる工夫も大切である。
- 4 失敗と向き合うことはつらいことである。成功経験の理由を考えた方が勉強に対する自信が深まったという研究もある。失敗と成功をペアにすることで、どうすればよいか、適切な教訓がつかみやすくなる。

2 授業中の教師の役割

※ 子どもの学習成立に向けて教師が果たすべき授業中の役割

- 1 授業のねらいの達成(子どもの課題解決)に向け、授業過程を適切に展開させる
- 2 授業において、集団としての学習成立のための適切な指導や支援を行う
- 3 授業において、個人としての学習成立のための適切な指導や支援を行う
- 4 授業を通して学習集団の成長や人間関係づくりのための手だてを講じていく

(1) 授業のねらい達成に向け授業過程をどう展開させていけばよいか

- 1 授業においては教師のねらいと子どものめあてを自然の流れの中で一致させたい
- 2 授業の目標達成に向け適切な指導行動をもって授業の流れを推進・調整していく
- 3 授業におけるコミュニケーションをねらいの達成に向け整理・統合・深化させる
- 4 授業の展開をコントロールし子どもの思考や学習活動を促す課題や発問を工夫する

教材や学習内容が設定され、子どもの実態を把握し授業のねらいが明確になり展開の構想が定まれば、次には、ねらいの達成に向けての実際の授業(子どもの学習活動)をいかに展開させていくかが、教師の仕事になっていく。いわゆる“授業をする”というメインの場面である。そこでは、事前の計画通りに授業を進めようとするのは基本ではあるが、実際にはその通りにいかないのが授業の常である。したがって、子どもの様子や反応に応じて臨機応変に対応できる教育技術もまた必要になってくる。

① 教師のねらいと子どものめあての共通化

授業ではねらいが大切だと常に言われる。しかしこれはあくまでも教師側からの見方である。子どもにとってはそれは、本時で到達すべき目標であったり、解決すべき課題である。授業のスタートにおいては、それを何としても一致させたい。

よく、授業の最初に「今日の学習のめあて」などと称して板書をしている例もみられるが、とてもよい手だてである。しかしながら、そうして教師にめあてを与えられるよりも、子ども自らが問題意識を高め、これを解決したいと切実に願った課題の解決と教師側のねらいの達成とがイコールになるような授業を目指したい。

いずれにしても、本時における教師のねらいと子どものめあてを一致させ、学習のゴールを共有することで、教師と子どもが一体となった授業が展開されるのである。

② 授業の目標達成に向けての適切な指導行動によるコントロール

学習者の自発性を重んずるからと言って、子どもに授業を気ままにまかせておいてよいわけではない。授業過程の展開には、科学的に明らかにされている一定の様相があり、自由のあまり堂々巡りしていたのでは、課題解決や学習の目標達成はおぼつかない。

そこにはある種のルールと方向性が必要であり、集団全体がゴールに向かって最も有効に進んでいくためのリーダーが必要となる。それには、対象(教材)に関してはある意味では再度の認識活動(すでに解決していること)であり、認識過程の全過程を見通すことができ、支援のための知識や技術をもち、集団全体を見渡せる立場にある教師において他にない。

ここでは、ゴールに向かっての指導(学習)過程のコントロールのための教師の主な指導行

動について以下に簡単に触れておきたい。

これは実際の授業においては大きな意味をもち、その適否は授業の成立にも直接的な影響を及ぼす。授業評価においては、これを子どもの反応との関わりで観ることになり、その結果は直接、指導の改善につながる。

しかし実際の授業においては、このカテゴリーに含まれない教師の指導行動も多くみられることはもちろんである。

指導行動	主 な 内 容
説 明	授業では一番多い指導行動であろう。事柄や資料をわかりやすく解説したり、問題点を明確にしたり、やり方を教えたり、学習をまとめたりする。
提 示 モデル	学習対象になったり問題意識を高めるための教材や事実、補助資料などの提示がある。また、学習のやり方や交流のモデルを示すこともある。
指 示 統 制	授業を進めていく上では子どもへの各種の指示を行うこともある。また集団の統制が必要なこともある。しかし決して命令にはならないように。
進 行 整理統合	授業過程における次の段階への展開を図ったり、先に進むための発言をしたりする。また子どもの議論や話し合いを深めたり整理することもある。
発 問	授業展開においては重要な鍵を握る。必要感のあるわかりやすい質問を行いたい。特に、子どもの思考を促し発展させるかどうかが大事である。
指 名	学習の展開にはどうしても必要であるという位置づけのもとで、できるだけ多くの者にチャンスを与える。意味のある意図的指名も多用したい。
評 価	授業の途中においても評価の機能を活用したい。学習の節目において行い軌道修正を図ることもある。個人にはタイミングのよい賞賛を心がける。
板 書	計画に従い、正確でわかりやすい板書に心がける。特に思考を助け、事柄同士の関連を明確にしたり、学習軌跡や成果を確認するために活用する。
教 具 機 器	理解を助ける操作活動や学習の効率をあげるための効果的な教具を用意する。またパソコンなどの機器を活用することで、学習の多様性が広がる。
個別支援	集団指導の中でも、一人一人にも目を配り、必要に応じて声がけや個別の支援を行う。その機会は机間指導中や小集団学習場面などが考えられる。

③ コミュニケーションネットワーク(言語活動)の中心としての役割

学習者が集団を組織しているということは、そこには目標達成に向けた何らかの対人コミュニケーション(言語活動と言ってもよい)がある。

授業によっては、教師から一方的に子どもに向かうだけの型や教師と子どものやりとりだけの型がある。典型的な一斉指導の様相である。この場合はコミュニケーションの中心が教師であるので、ある意味では教師の意図通りのコミュニケーションが展開され、教師だけが満足感を得やすい。社会学では、人間はコミュニケーション活動の中心にいることほど満足感を感じることはないと言われている。その意味からは、一斉指導では子どもは欲求不満の状態に置かれるのである。

しかし、授業に学習者同士のコミュニケーション活動を導入した時には、子どもの満足感が増すと共に、集団の規模が大きくなればなるほどそのネットワークが複雑になり、当然のことながらコントロールタワーが必要になってくる。出された意見や考えを関連づけたり、それらを整理・調整したり、ねらいの達成に向けて焦点化を図ったり、深めたりしながら、集団全体としての課題解決に向かわせるのである。

また小集団学習などでは、その役割を子どものリーダーがそれを担うことになる。そこでは、全員の意見を出させたり、互いに交流しながらより高次の結論を目指してコミュニケー

ションが行われるが、自由な雰囲気になればなるほど無意味なものがあったり、混乱をして收拾できなくなることもある。そこで話し合いへの参加のさせ方、深め方とともに、トラブルの解消に関する司会のスキルを高めてやることも教師の重要な役割となる。

④ 思考や言語活動を促す教師の「課題・問い」の重要性

1 良質な課題や問いが言語活動のスタートになる

授業における教材や課題の重要性は、今さら言うまでもない。子どもたちが自然と学びや学び合いをはじめめるような、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「良質な問い」である。この「良質な問い」こそが言語活動のスタートとなる。

「考える力」の育成について考えを進めれば進めるほど、「問い」の重要性を意識しないわけにはいなくなる。「考え」を始めるには、一般的にはあらゆる意味での「問い」がまず必要になるからである。「考え」は「問い」から出発する。

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、興味のもた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に思考や言語活動も生起しない。教師はまず子どもが自然と考えたくような魅力的な問いや課題を用意する必要がある。このことは授業を構想する際には、最も重要な点ではないかと考えている。

子どもが学ぶ対象としては、「半ば未知で半ば既知なもの」がもっとも意欲がわく。このような課題は言語活動を活性化させ、自分なりの考えを生み、それを友だちに発信しながらコミュニケーションを進め、その過程では新たな問いを生み、友だちとのより活発な関わり合いや言語活動を通して解決に向かっていくのである。

2 「問い」の重要性と「問う力」の育成

自分自身に対する問いかけがなければ、自分で考えたり書いたり、しゃべったりする資料はどこからも出てこない。「問い」があつてこそ、あらゆるものの意味が現れてくる。「よい論考はつねによい設問から生まれる」「よい問いがよい考えを生む」ことは、我々は経験的に十分に知っている。「良質な問い」こそが「良質な思考」の最大の条件なのである。

また、佐伯胖氏は、教師が「教える」ということについて次のような、大変示唆に富んだ見解を述べている。

「よい質問のみが良い答えを引き出し、よい質問の中には、すでに答えが含まれている。先生の仕事は、『良い質問を誘い出す』ことなのではないか。問い続けることを拒否した『事例』は『単なる知識』『断片的知識』に過ぎない。教えるというのは、子どもがより深く、より広く、より徹底して『問い続けていく』ためのきっかけを与えているに過ぎないのである。本来は、問いを発するのは学ぶ側であり、学ぶということがすなわち問い方を学び問い続けることだと言っておきたい。したがって、もっと積極的に、子どもたち自身の側からの発問を促すための教師の働きかけ方を研究すべきである。教師が子どもたちに対して発問することに何らかの教育的な意味があるとすれば、それは、子どもたち自身が自らのうちに問いをもつようにしむける点にあらう。『問う力』をつけることが本当の学力だと思うが、従来は『答える力』のみが学力として取り上げられてきた。」

われわれは「新たな学びが新たな問いを生む」、「問いを生まない学びは本物の学びではない」という言葉の意味を再認識したい。子どもが自ら「問い」を発することは、主体的に学習を行っていることの証である。「問う力」の育成には、もっと注目していきたいものである。

3 子どもの探求を呼ぶ教師の発問とは

本来の発問は答えを言わせる発問ではなく、教師の発問が刺激となって子どもの探求がはじまる発問、思考が促される発問こそが真の発問である。

そのような触発的な発問はいかなる時にいかなる形でなされるのか。同じく佐伯氏は次のような発問がそれにあたると述べている。

1 観点を変えるための発問

子どもが固定観念にとらわれていることが理解を妨げている場合に、立場を変えて考えさせたり、機能や目的を問うてみたり、視点をどこか別に定めさせたりする。

2 別の仮定を導入してみる発問

「もしもこの条件がなかったらどうなる?」「仮にこういう条件が付け加わっていたらどうなる」と問うてみる。これは先生が誘導しないとなかなか難しい。

3 例を考え出させる発問

「例えばどういう例があるか」「これと似たような経験をしたことのある人」という指示で、子どもが事例を探し出すことは、実感を伴う理解には不可欠である。

4 例を与えて考えさせる発問

「こういう場合はどうか考えてみよう」というように、わかりやすい典型例を持ち出して、それについて考えさせる。

5 単純化して考えさせる発問

大きな数値を小さな数値に置き換えたり、単純なモデルに置き換えて考えさせる。これにより相互関係が見えてくることもある。

6 矛盾を指摘する発問

子ども自身の考え方に潜んでいる矛盾に気づかせ、何となく信じていたことに疑いをいだかせる。かれらが当然だと思っている規則や原理をそのまま当てはめてみたり、もっと当然だと思っている規則と付き合わせてみる。

7 「本当にそうか?」と問う発問

子どもが何気なく当たり前と思っていることについて、あえて意識化させ、「本当にそうか?」、「その論拠は何か」、「納得できるように説明してほしい」と問い直させる。また、今まで疑ってみたこともないことに疑問をもたせることも子どもの探求を呼ぶ。

これらは、基本的には「考えるヒントを与える」類のものであり、答えを示唆したり、答えのヒントを示すものではない。子どもたちは、当初はこのようにして「導かれて」思考するであろうが、次第に自ら問いを発して、自ら答えを探していくという自立的な探求活動を目指していくことになる。

4 質問の目的とタイプ

相手に対して「問うこと」を明確なメッセージとして伝える時には、それは「質問」という形をとる。授業では日常的に行われる行為である。

ところで質問は、相手から情報を得るための行為であると同時に、相手方にこちらの情報を与えるという側面もある。そして質問の目的は、単にわからないことを聞く、答えてもらいたいことを聞くだけでなく、他にも次のような目的をもってなされる。

それは「問題を発見、解決する」「説得する」「相手の考えを誘導する」「決断を迫る」「コミュニケーションを円滑にする」「自分の主張を明確にアピールする」などである。

また、質問のタイプとしては、「オープン・クエスチョン」と「クローズド・クエスチョン」がある。「オープン・クエスチョン」は、答えの内容を相手にゆだねるので、相手の意思で自由に話をしてもらえる。「クローズド・クエスチョン」はこちらが聞きたいことだけ

を話してもらおう。二者択一である。更に詳しくは下のよう分類される。

1 イエス・オア・ノー型質問

具体的な事柄について事実を確認するためのもの。イエスかノーしか答えはない。

2 限定的・事実確認型質問

答えはイエス・ノーではなく、数値などといった具体的なものになる。

3 限定的・説明型質問

求められる情報は、事実やデータではなく理由や見解といった説明型の情報である。相手方に考えることを要求する。

4 広角型質問

ある主題に対して特定の側面に限定せず、幅広く相手方の意見や考えを求めるもの。

(2) 集団としての学習の成立に関して

- 1 授業では、個の学習の成立と集団としての学習の成立が同時相補的に進んでいく。
- 2 集団としての学習の成立には、言語活動を基に展開する「集団思考」が鍵となる。
- 3 授業では時に教師は、子どもとの共同学習者となり探求することも必要である。

教師は、一人一人の学習の成立を視野に入れながらも集団全体を一つの学習主体とみなし、学習の成立を目指していく。

そこで、集団的に展開される授業の鍵を握るのは、集団内における言語活動(対人コミュニケーション)が基になって生まれていく「集団思考」と呼ばれるものである。

それを定義的に述べると「集団成員が、集団討議によって、互いに自分の意見やアイデアを出し合いぶつかけ合って問題解決を進める過程をいう。その過程で生まれてくる結論は、特定個人のものではなく、また単なる個々人の意見の総和でもなく集団全体の意見となる」と言われている。これが成立することが、集団で学習することの最大のメリットであり、個人ではなく集団で学習することの意味がここに現れてくる。

① 集団としての学習の成立は個の学習成立の必須条件である

学習者個人にとっては集団としての認識展開はあくまでも媒介であるが、しかし集団が一種の認識主体となり、集団思考や認識展開を行っているからこそ個の認識活動が可能となる。

集団としての認識過程は、杉浦美朗氏によれば「授業において、集団が共通の問題をもち、その解決のために、真のコミュニケーション(問題解決に向けての生産的な相互作用ないし言語活動を基にした集団思考)をもって全員が協同する」という活動となって現れてくる。

つまり個の認識展開と同時に、そのような集団としての認識展開が行われているからこそ、それが個に対しても適切かつ有効に機能できるのである。

また見方を変えれば、個が集団と同時に認識展開を行い、自己の意見や判断を基に、他者との生産的な対話があるからこそ、集団としての認識展開・集団思考が成立する。したがって個の認識展開が行われなかったところには、集団の認識展開が成立することはありません、両者は車の両輪としてお互いがお互いを必要とし同時に成立していくのである。

② 対人コミュニケーションとしての言語活動の充実こそが集団としての学習成立を促す

言語力育成会議議事録の中に「学習指導要領は基本的には、一人一人の子どもに身に付けさせたい力として目標や方向性が示されている。一方、授業では、先生は集団に対して指導している。このとき、集団としての学びの組織体が学習指導要領では欠落している。言語を個と集団を結びつける媒体として考え、子どもの学びに集団の中で言語がどのような機能を

果たしているのかを考えるべきではないだろうか。」と言い、先にも述べたが、教師が授業を行う際には、どうしてもはずせない重要な「授業の集団的な側面」を指摘している。

先の会議ではさらに「集団での学習を成立させるためには対人コミュニケーション、いわば集団における顕在的な言語活動(集団思考)を抜きにすることはできない」と言い、言語活動をどのように組織し、その質をどう高めるかが授業の成果を決定づけると読み取れる。

また続けて「対話について、教師の一方的な教育方法では対話力が育たないことを踏まえ、学級での日頃からの聞き合う応答的な関係など、学習集団としての言語力を考えていく必要がある。」と述べ、「学級集団としての言語力」という視点を提供し、集団としての学習の成立を考えるための大きなヒントを与えてくれている。

③ 教師の「真理探求の共同者」としての子どもへの支援

授業において教師が単に知識や情報を子どもに伝達しただけでは、常に一方的なコミュニケーションが行われ、コミュニケーションの最大の良さである相互交流を通じた思考の進展が見られず、子どもの思考にとっては意味をもたないものになってしまう。

子ども自身の主体的なコミュニケーションを通して、その知識や情報が子どもの現存の経験の中にしっかりと組織されることにより、自己の認識活動に有効に機能させることができる。それでこそ真のコミュニケーションと呼ばれるようになるのである。

そのためには、認識論的には上下関係にある教師と子どもとの関係においても、真理の探究においては、デューイの言葉を借りるならば「真理への共同者」として、子どもの主体的な認識活動成立のために、考えられるあらゆる支援を行っていききたい。

また、子どもの学習活動が停滞しているような時には、あえて教師が話し合いにおいて対立軸を設定し、子どもの考えをゆさぶり、子どもの意見との弁証法的な関係をつくり出す努力とそれを克服・発展・深化させるための教師と子どもの協力の力がどうしても必要になることがある。

④ 集団としての学習の成立には欠かせない活発な言語活動

先にも述べたが、学習指導要領でも普通の事前の授業案検討でも、重視されているのは、授業で個人が何をどのように身に付けるかという問題であり、授業が集団の中で行われており、その視点からの授業構成をどうすればよいかという検討は置き去りされていることがほとんどである。教師は授業を行う際には、そのことが大きな問題となることを再認識しておかなければならない。

実際の授業では、A「個が自身の学習活動によりどのように学習や認識を成立させているかという視点」とB「学習集団全体としてどのように学習や認識を成立させているのかの視点、」そしてC「それらが複雑にからみあって授業が進行していくという視点」がどうしても必要である。

上でも指摘したように、学習指導要領では、そのねらいは上のAに特化されたものになっている。もちろん実際には教師がその点だけを考えているようでは、授業をうまく構想し展開することはできない。

とりわけ、BやCの視点で授業を考えていく時には、集団での学習を成立させるものは対人コミュニケーション、いわば顕在的(目に見える交流)な言語活動を抜きにすることはできない。これをどのように組織し、その質をどう高めるかが、授業の効果を決定づけると言ってもよい。

育成会議議事録の中にも、「対話について、教師の一方的な教育方法では対話力が育たないことを踏まえ、学級での日頃からの聞き合う応答的な関係など、学習集団としての言語力を考えていく必要がある。」と述べ「学級集団としての言語力」という視点を提供している。

(3) 一人一人の学習の成立に関して

- 1 子どもは自己内対話を通し思考を進展させていく、教師の役割はその促進である
- 2 子どもは、集団としての学習成立への参加貢献を通し個の学習を成立させていく
- 3 授業では、集団を相手にしながらも、特定の子どもへの配慮・支援も必要である

① 一人一人の思考を促し理解を深めるために教師は何をすべきか

1 知識の暗記ではなく自分で考え課題を追求していくことこそが学習だと強調していく

学習はただ暗記したり覚えればよいという受け身な態度ではなく、常に自分なりの疑問や考えをもち、あきらめず、わかるまで主体的に追求していく姿勢に価値を求めていく。まさに「アクティブラーニング」の実践そのものであると言ってよい。

それは教師の授業におけるリーダーシップの発揮の仕方に負うところが大きい。子どもの学習に対する態度や姿勢は教師がつくっていく。教師が常に、子どもが暗記している知識の再生や正答のみを求めていけば、主体的な学習による課題追求的な態度形成などはおぼつかない。基本的には、授業は「子どもが自分で学びを成立させる場」であることの認識はどんな時でも忘れてはならない。

ところで、課題追求的な学習を通して「考える力」をつけていくためのポイントは、学習のプロセスにおいて発問、説明はもちろん、子どもの活動や話し合いなどにおいても、子どもの思考が常に発展していくような「対立軸」の設定を、個の内部においても集団思考においても教師が絶えず意識し、子どもがその対立を克服していくような思考活動を展開させていくよう指導することである。

2 自己内対話としての個の言語活動(思考活動)活性化への支援・配慮

一人一人の学習の成立にとって注目したい点は、自己内対話として行われる個の内部における言語活動である。言葉を換えるならばそれが「思考」と言ってもよい。

授業における教師の大事な役割は、子どもたちの思考活動を促し子どもが自分の力で問題を解決し、いわば“わかった”“できた”という実感を味わわせることである。

先の育成会議議事録の中に「情報や法則性、概念に対し、子どもたちが『なぜ』と問い、仮説を立て、検証し、自分で納得的に事象間の関係をわかることによって初めて自分独自の概念装置になっていく。中学校段階では、事象間の関連構造をしっかりと言語で明文化するプロセスを身に付けることである。言語力の基本は説明力である。」と述べ、学習によって自己の中に概念形成を行う、いわば学習を成立させていくには言語活動が不可欠であると言っている。

教師の一人一人の子どもへの支援の核心はこのあたりにある。教師は子どものそのような思考のプロセスに着目し、そこへの的確な助言・支援を強めることで、子ども自身の学習の成立に大きく寄与することができる。

3 形式的な「話型」ではなく「思考型」の指導を重視していく

ほぼどこの小学校でも「話型」つまり、話の進め方、つなげ方のようなもののモデルが示され、児童はそれに合わせて思考し、順序に気をつけながらその結果を伝えている学習風景が見られる。

それは例えば「まず、はじめに」、「次に」、「その理由は」といった類の言葉である。対話や討論もそれに従って行われている学校も珍しくない。それは、それが必要な子どもにとっては活動に向けての背中を押してくれる大事なものである。

しかし、その段階以前の「どう考えればよいかわからない子」にとっては、それよりも考えるべき内容に即した「思考の型」を習得することが有効になっていく。

※ **国語の説明文の指導例を紹介してみたい**

○ **内容の読み取りに関する教師の質問例**

ア 言葉の意味や詳しい内容がわからないとき

- ・「○○って、何のこと？」
- ・「○○を簡単な言葉で言うとどうなるの？」など

イ 説明があいまいで理解できないとき

- ・「別の言い方をするとどうなるの？」
- ・「一言で言うと(題名をつけると)どうなるの？」など

ウ 話の流れがわかりにくいとき

- ・「あの話の次になぜこの話が続けているの？」
- ・「さっきのまとめりとこのまとめりはどういう関係なの？」など

○ **生徒が文章を読んで先生に説明するときのコツ**

ア おおまかな内容を伝えるために

- ・内容のまとめりを考えてみよう
- ・まとめりを一言で言い換えてみよう(題名をつけてみよう)
- ・まとめり同士の関係を考えてよう。「問題提起」と「問題に対する答え」 など

イ 細かい部分を伝えるために

- ・内容を詳しく(具体的)に言う
- ・具体例を使って説明する など

こうした指導を繰り返していくことで、長い説明文を的確に理解し、要約できるようになっていく。これは、単なるていねいな「話型」ではなく、説明文やテキストを自問自答(自己内対話)しながら読んでいくための「思考の型(コツ・スキル)」になっていく。

4 思考スキルを明確化して、子どもの思考を助ける

研究の先駆者は関西大学黒上晴夫氏とされている。そこでは19の思考スキルに整理されているが、とくに小学校で教科横断的に活用できるスキルとしては次のものが重要であると言われている。それは「多面的に見る」、「順序立てる」、「焦点化する」、「比較する」、「分類する」、「関連づける」、「理由づける」、「構造化する」、「評価する」である。

これらは「よく考えましょう」、「友だちと一緒に考えましょう」などという曖昧な指示ではなく、どう考えるかを明確に指示することになる。

そして様々な図表などを「思考のツール」として使うことで、考えやすくなり、また互いの考えも共通の土俵の上に乗せられ、見えやすくなる。その結果、子ども同士の話し合いも充実していく。

このような経験をどの教科でも繰り返し行うことで、思考力がついていく。しかしこれを教科の学習内容と離れて訓練しても子どもにとっては高い「コスト感」だけが残ってしまう。

5 子どもに考える時間を与え、それを基にさらに内容を深める学習を重視する

子どもに考え、答える時間を十分に与える。自分で考えてその後仲間と話し合いや議論ができるような場面を設けることは思考力の育成には欠かせない。

そこでは、自分の考えの理由や根拠を明かにしながら、相手が納得するまで話し合いを行う。そのためには「話し合いは聞き合い」という態度をぜひメンバーで共有させたい。

そしてその過程では、どこをゴールに話し合いを進めるのかのゴールイメージの共通理解と、メンバー全員でそこに向かおうという建設的な態度が重要である。そこでは、遠慮なく

質問や批判も出しながら考えを深めていく。そこでは「代案」がキーワードになる。

そして相手の考えに共感したり納得した時には、自分の考えを変えていく態度が、どうしても欠かせない。それがなければ話し合いは成立しない。

また、概念や法則、学んだ成果などを、他に教えたり説明をしたりするような学習機会を多く設けることで、表現力とともに思考も大いに鍛えられ、ワンランクアップする。

6 正解が一つしかない質問はしない、その子なりの考えを問いたい

教師は授業の進行を考え、つい自分の期待している正解だけを求める質問をしがちになる。そうすると子どもは、教師の求めに応じて、教師の気に入る答えを出すことが学習であり、伝達された記憶を再生できることが学習だと考えるようになる。そして、そのことが得意な子どもだけが授業で活躍することになる。

子どもに考える力をつけるためには、できるだけ正解や解答が一つ以上ある質問、とりわけその子なりの「考え」を問いたい。当然それを求める「問い」を工夫しなければそれはできない。さらに、多様な答えが認められる質問をすることで、正しい答えが一つとは限らないことを子どもに身をもって経験させたり、納得させていきたい。

そのことはまた、結果的に、多くの子どもを授業に参加させていくことになっていく。

7 書くことの重視で、子どもの思考の深まりを目指す

授業では自分の考えを書くということを重視していきたい。それも借りものの言葉や教科書の言葉ではなく、自分がふだん使っている言葉で、自分がわかるように書くということを強調したい。書くということは、自分自身への語りかけであると同時に、自己内対話の結果を記すことでもある。思考力・判断力も当然鍛えられていく。

そして書くことが、そこで終わるのではなく、先生や友だちに自分の考えを伝えるために書くとしたならば、その表現活動の前提としてのさらなる思考力の深まりが期待できる。

また、学習のまとめや振り返りとしても、書くということは、大事な学習活動になり、「学びの再構築」としての大きな意味をもつ。

8 子どもの答えや考えに対する教師の望ましい反応で、思考力を伸ばす

考える力を育てるには、授業ばかりか日常的に行われる子どもとのやりとりも重要な意味をもつ。教師の対応次第で子どもに考える力がついていく。次のような点に留意したい。

ア 子どもの答えをすぐに評価してしまうのではなく、時には、言い換える、要約する、確認することに留意し、もう一步深く考える機会を与える。

イ 関連する質問を続ける。「どうしてそういう意見なの?」「例を挙げてくれる?」などコミュニケーションを接続させたい。

ウ 更に続けて、その答えに到達するまでの手順や根拠を述べさせるような質問をする。

エ 子どもに自分の答えをより強固にさせるような質問をする。今提示した答えと反対の意見を敢えて提示させ、かつ反駁させてみるなどである。

オ 先生が支配的になり過ぎない配慮をする。先生の考えた答えに同意するか、言われたことを鵜呑みにするだけで学習は終わりだと感じさせてしまわないように。

9 教材自身もっている力を引き出すことで、思考力を伸ばす

教師が授業に臨むにあたっては、特に教材研究と子どもの実態把握（興味を中心とする）を確実にを行い、子どもが興味や関心、あるいは問題意識をもち自ずと考えを始めるような教材提示、授業展開を工夫したい。

それには、教材自身もっている魅力やそこに潜んでいる力を引き出すことが、子どもの

思考を発生させるとともに、その積み重ねが考える力の育成につながっていく。授業では教師の深い教材研究と吟味された発問が、子どもの思考力の形成には欠かせない。

10 子どもの考えや力を引き出しながら結論へと導く

子どもの発想はアイデアにあふれ柔軟である。もし自分のものが、全体の場面などで取り上げられ、その課題解決に貢献したと実感したならば、考える意欲は数段増していく。

教師は、子どもの発想や意見の価値を認めていることがわかるように、子どもの発言を基に、その先の学びを進める工夫や機会を意図的に設定していきたい。

理屈がきちんと通っていれば、子どもの意外な答えでも認めたい。教師の考えている意見や結論しか認めてもらえないとすれば、子どもたちは考えなくなってしまふ。

特に話し合いにおいては、先生が意見を述べそれが絶対で、そこで議論が終わってしまうことにだけはならないようにしたい。そこでは、教師はあくまでも“黒子”に徹し、試行錯誤しながらでも、自分たちで到達した結論であるという実感をもたせるとともに、問題に対する見方や取り組み方は多様であることも示し、実感させていきたい。

11 集団思考のレベルを上げるための助言を積極的に

協同学習をやりさえすれば自然に相互に交流し高め合い、より高次の結論に到達するわけではない。そうなるには良質な課題はもちろん、話し合いの運行管理も必要である。

とりわけ集団思考のレベルを上げるには、教師は子ども同士のかかわり合いがどのように行われているかについて注意を払いたい。特に「自分の考えを全員が実際に声に出し発表しているか」「真剣に聞き合い、互いに反応し合っているか」「話し合いが停滞せず先に進んでいるか」「前向きに話し合い、何かの結論を得ようと心を合わせているか」などを確認し、必要によって(求められたら)適切な助言をしていく。但し、話し合いの経過を踏まえない教師の乱暴な介入はむしろ害になる。十分な見極めが必要である。

12 「考えること」そのものに価値のある学習もあることの認識を

例えば道徳や学級活動などでは、考えた内容や結論よりも「考えること」そのものに価値があり、そのことについて、より深く考えることが目的となるような授業を展開させ、その取り組みを積極的に評価していきたい。

また、そのような学習においては、子どもの学習レディネスや学習能力よりも彼のこれまでの生活経験が考えることのベースになるので、ふだんの授業とは違った子どもの一面が見られ、一人一人の子どもの個性が生かされる学習になっていく。

当然多く子ども達に出番が与えられ全員参加の学習が見られる。

13 教師は子どもの思考を妨害しないことが大事

いつの場合でも教師の話や指示は分かりやすく手短かにしたい。特に子どもが思考をはじめたならばその時間は静かに考えさせたい。どうしてもヒントが必要な時には要領よく話すことに心掛け、子どもの思考を知らず知らずに妨害することのないようにする。

特に、子どもの思考の途中や話し合いの途中では話をはさまない。

② 一人一人をいかに集団の学習成立に参加・貢献させていくかに心配りを

授業における認識過程は、個と集団が双方にとってお互いを必要としながら同時補完的に展開される。実際の授業では集団としての認識の成立に個が実質的に全員、何らかのかたちで直接かかわることが理想である。そのことにより、結果的に個としての学習の成立がより容易になる。

それを実現するには、全員が全体場面における対人コミュニケーションを通して課題解決に参加することが一番であるが、現実には難しい。そこで書くことによる参加や、小集団学習を通して自分の考えを表明したり交流したり、あるいは友だちに教えたり、力を合わせたりすることで、集団の課題解決への貢献感、友だちの役に立ったという実感が味わえる。

これこそが認識の成立とともに授業を通した人間関係づくりの根幹をなすものである。集団としての認識過程の展開に個ができるだけ多く参加し活性化を図ることで、より個人の学習の成立が促進されていく。

1 特定の子どもの学習に関する教師の直接的な支援を行う

授業が行われる学習集団において、メンバーの認識能力に差があることは事実である。そこで下位者に対しては、十分とは言えないまでも、教師による直接的な支援が必要になる。

それは例えば、問題解決に必要な情報としての知識を与えたり、感覚や知覚に直接作用するメディアを用いたり、あるいは状況や問題をわかりやすく説明したり、解決の方向を示すことがよく行われる。また特に能力の劣る子どもには一緒に考えて解決を助けたり、問題の意味や解説、説明等を彼自身の言葉のレベルに置き換えてやるのが有効であろう。

また上位者に対しては、ソクラテスの「産婆術」的な支援が有効ではないだろうか。

それは基本的には、教師との対話によりまずいったん「無知の知」にまでに至らしめ、探求への意欲をいっそうかき立てる。もちろんこの段階で、子どもをつぶしてしまわない配慮は必要である。そして子どもが自らの手で真理を探求できるような仕方において教師との対話を進め、学習者の主体的・意欲的な学習活動を後押ししていくのである。

2 間違いを大きな手がかとして正解へ進める展開に心がける

子どもが学習をしていく過程では、間違ふことも当然あり、新しい考えを試してみることに大きな価値があることを理解させ、それは遠慮無く行うことを奨励する。

誰かが間違った時に、みんなでその原因を探ることは、正解を求めるための思考を促すことに直結していく。さらに、授業における生徒指導的な配慮という側面からも重要であり教師の知恵の出どころとなる。また授業改善の大きな手がかりは、子どもが何故間違ったのか、どんな間違いをしたのか等の「誤答分析」にあるとも言われている。

3 授業中の誤答の処理にこそ教師の力量が見える

教師のお気に入りの答えや一つの正解しか求めないような質問、記憶力だけを試すような質問は、教師にとっても子どもにとっても、ある意味では楽な学習活動となる。

学習の成果、とりわけ考える力はその活動の難しさに見合うようにしか上がらない。学習には困難を乗り越え課題を解決する努力の過程が必要なのである。

また教師の授業中における苦勞は、思いもかけない子どもの反応や誤答である。子どもに自由に考えさせ、子どものアイデアを出させようとするれば、それは当然起こり得ることである。私は教師の力量や人間性を図る一つのバロメータとして、授業中の子どもの誤答をどう処理するか、子どもがわからなかった時に教師がどのような対応をとるかに着目している。

恥をかかせたまま終わるのか、ひどい時にはそれに追い打ちをかける教師もいる。子どものプライドは著しく傷つく。本人は「もう二度と言うもんか」と思い、周りの子どもたちもそれを自分に置き換えて見ているために、学習への意欲も萎えてしまう。しかし、「いいんだよ、よく言ってくれたね」などと上手くサポートしたり、「みんなのヒントにする」など、その間違いを取り上げて生かしてくれたり、次の成功の機会を与えることで本人は傷つかずにすみ、教師への信頼を深めていく。教師のその対応を見ることで、学習内容にどの程度精通しているか、人間的に温かいか冷たいかもよくわかる。そして何より、その教師の対応が学習集団の風土づくりにも大きな影響を与えることに気がつかなければならない。

(4) 学習集団の成長・人間関係の育成に関して

- 1 学習集団を成長させ人間関係をつくるには、協同学習場面の導入が不可欠である。
- 2 集団や友だちの学習成立に貢献したという実感は、集団を育て人間関係を深める。
- 3 教師が目的のために子どもたちを競争させるか協同させるかには天地の差がある。
- 4 授業中でも、個人の尊厳を傷つけたり人間関係を損なう言動には厳しく対処する。

授業を構成する要素は「教材・教師・子ども」ではあるが、授業過程は、教師を含む集団の相互作用(コミュニケーション)の過程であり、それを通して知識や技能、考え方などを身につけていく。しかし、それは集団過程であるが故に、そこには集団の人間関係が大きく介在し、人間関係の善し悪しが授業(学習の成立や学習意欲)にも大きな影響を与える。

単純に言えば、人間関係の悪い集団では、勉強する気も起きないし、個人の学習成立に困難をきたすということは紛れもない事実である。

また、子どもは学校で、純粋に知識や技能だけを学習することはあり得ない。授業では教師の教え方や価値観、集団の人間関係のあり様、コミュニケーションの取り方等、様々なことを同時に学習し身につけていく。それは特に、子どもの人間性の育成に関わって大きな意味をもっている。そのことは先にも触れたが、社会学では「隠れたカリキュラム(ヒデューンカリキュラム)」と言われ、教育におけるその重要性が以前から指摘されている。

まず教師はこの事実をしっかりと認識しなければならない。従って授業過程は、最低限子ども一人一人の人権が守られ、民主的なものでなければならないことは言うまでもない。

① ねらいの達成に向け要求される、子ども同士が協力し合う学習場面を導入する

学習においては、友だち同士力を合わせて問題を解決した、わかるようになったという実感は人間関係づくりに大きく貢献する。また、その過程を通して互いのよさを発見し合うことも多い。このような学習場面の設定は、授業に小集団による学び合いを導入することが最適である。

しかしながらここで注意したいことは、授業に小集団による話し合いを導入すれば人間関係が深まるというのは短絡的すぎるということである。授業過程における厳しい課題迫及の場面、楽しく創造的な場面、集団の力がどうしても必要な場面など、そんな学習場面で互いに協力しながら学び合う経験をすることで、はじめて人間関係の深まりもみられるのである。

あくまでも授業における課題達成を厳しく目指していく中でこそ、学習集団の高まりや人間関係の構築も図られていくということである。

② 一人一人に授業を通した集団への所属感・貢献感をもたせる中で情緒的な満足を

授業において課題を追求していく中で、自分の発言や活動がみんなの役に立った、学級での学習の成立に貢献したという実感は集団への所属感を増し、また友だちから教えたり助けてもらったりして、わからないことがわかった、できないことが出来るようになったという実感は、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。教師の授業過程の展開の工夫次第でそれを全員に経験させることは可能である。

私は常々、授業は一人一人の子どもに知的満足と情緒的な満足の両方を味わわせることが必要であると考えている。知的満足はいわゆる「できた」「わかった」「もっとやりたくなった」という学習成果と実感である。これはどの学級においても大差はないであろう。

しかし、情緒的満足には子どもや学級により大きな違いが出てくることも考えられる。「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」などの満足がある一方、例えば、友だちを打ち負かすことやみんなと違うことをやるのが情緒的な満

足である、という子どもや学級がないわけではない。何をもって情緒的な満足を感じるかによって学習集団の質がよくわかる。

そんな中で、子どもたちから一番感じてほしい情緒的な満足は「友だちを助けることができた」「みんなの役に立った」という集団への貢献による満足である。アドラーの言う「他者貢献」という概念と考えてよい。

こういう子どもが増えることで学習集団はどんどん良質なものになっていく。そしてさらに「友だちができてうれしい」といったことで情緒的な満足を得るような子どもになってくれば言うことはない。

③ 教師は授業においては無用な競争を排除し、協同のよさを引き出す

教師のとても気になる言葉に「できた人」「わかった人」という類のものがある。小学校では広く一般的に行われている声かけである。

教師は子どもに質問をし正解のみを発表させながら、そのくり返しで授業を進めていく。誤答は授業のじゃまになるので自信のある者しか発表できなくなる。勝者と敗者がはっきりし、だんだんと学級が分断されていく。学年が進につれて学習が高度になれば、勝者の人数が少なくなることは必定である。最後には、誰も手をあげなくなっている学級も珍しくない。

中学校ではそれでどれほど苦勞しているか計り知れず、有効な改善策が見いだせないために、教師の自問自答で授業が進んだり、ワークシートを手がかりに授業が進んだりしている。

ところで、教師の「できる人」「わかる人」という声かけは同時に「できない人」「わからない人」をラベリングしていることでもある。

それが毎日、毎時間繰り返され、できる人だけが褒められ活躍したのでは、学級には競争的・防衛的な風土がつけられ、学級が二極分化し、できない子ども、認められない子どもはストレスがたまっていく。

そうなれば、当然子ども同士の妬みも生まれ、人間関係は極めて不調となり、ストレスをためている子たちが、それを集団を乱すような形で発散することで学級も荒れてくる。

ひどいときには「学級崩壊」にまで進んで行く。そうなったことについては、教師の責任がとても大きい。授業をやりながら、学級や子どもを悪くしているのである。

授業やればやるほど学級の子どもたちが仲良くなり思いやりのある子どもを育てるためには、無用な競争を排した上での協同を重視する教師の支援的な指導が何よりである。

④ 個人の尊厳にかかわる子どもの軽率な言動には教師は何より厳しい態度を

子どもの中には、時として友だちの間違いをバカにしたり、個人の尊厳を傷つける言葉を軽々しく浴びせる者もいる。そんな時には「絶対に許さない」という厳しい態度で臨みたい。

ここは子どもに譲ってはいけない場面であり、見逃してもいけない場面である。そのままにしておけば、彼らが学級を支配することになり、正義の通らない暗黒の学級になっていくか学級崩壊に必ずつながっていく。

また通常その前兆として、友だち同士の関係が競争的で、心の中では友だちの失敗を願ったり、友だちの成功を妬んだりするような様子が見える。そのような学級風土がつけられていくと、先のような行為にもは何の心の痛みもなく、学級の誰もが行なうようになっていく。

そうならないよう教師は、日頃から支援的・支持的な学習風土づくりに心がけ、特に教師による授業中の無用な競争の導入は、競争的・防衛的な風土をつくり、個人は自分の殻に閉じこもり、人間関係を悪化させていく。

教師は常にわからない者、できない者の最大のサポーターでありたい。授業中でもその姿勢を貫くことが、子どもに安心感を与え信頼を集め、何よりどの子も安心をして勉強したり、生活したりできるような学級をつくっていくことになる。

3 授業後の教師の役割

※ 授業後の教師の役割にかかわっての授業改善の大きな視点

- 1 授業評価はねらいの達成度を図るが、確かな方法と子どもからの評価は欠かせない
- 2 授業評価で大事な点は個の「新しい学びの成立」の有無である、個に即して行う
- 3 個の学びの改善と授業改善への大きな手がかりは、「誤答」と「つまずき」である
- 4 授業では、個の学習のためにも集団としての学びが成立したかどうかを評価したい
- 5 授業過程では、学習集団や個の人間性の成長も意識しその手だてを講じていきたい
- 6 学び合いの評価等、点数に馴染まない活動の評価は、ループリックによる評価を

子どもの学力は授業によって形成されることはもちろんである。家庭学習や学校での補充学習、個別指導などはあくまでも補完的なもので、学力向上は「授業の質をいかに高めるか」にかかっている。子どもが主体的に、しかも集団で協同しながら学習者自身が学びとっていくような授業が必要なのである。

そのための方法は、教材研究、子どものレディネス把握を初めとする授業準備を十分に行い、子どもの学びを中心とする集団としての授業展開に最善を尽くすことはもちろんであるが、それだけでは不十分である。

それにはささやかでも授業評価を必ず行うことである。そして授業者はその結果を謙虚に受け止め、分析し、反省すべきは反省し改善のための効果的な方法「次の一手」を導き出す営みを継続的にやっていくことが、子どもの学力向上に確実につながっていく。そして無理なく続けていくためには、できるだけ簡便な評価方法を用いていくことにも心掛けたい。

さらに授業評価では、あくまでも授業の事実を大切にし、その事実から多くを学ぶという姿勢をもって活用したい。できれば学習の主人公である子どもからの評価はもちろんのこと、できるだけ多くの目がある方が客観的な評価ができる。

(1) ねらいの達成度の評価は確かな評価方法の裏付けの基で必ず実施する

- 1 ねらいの達成度を観るための確かな評価内容と方法を事前に策定し、確実にを行う
- 2 どの子に対しても肯定的評価となるよう工夫し、次の学習への意欲を高めたい
- 3 子どもからの評価や学習成果を教師の指導との関連で考察し、授業改善に生かす

① ねらいに合わせ、確かな方法をともなった授業評価を確実に行いたい

どの授業案にも「ねらい」は必ずあり、また近年は「評価」も項目を立てて明示されている授業案がほとんどになってきている。

しかしそのことに関して現状では大きな問題点が二つある。一つ目は、ねらいと評価が連動していないことである。表現はさておき、評価は内容的にはねらいの裏返し、つまりその達成度を確かめるものでなければならないはずである。そうでなければ何のための評価かということになる。

もう一つの問題は、評価の視点や内容が示されていても、それをどのようにして行うかの方法が明確になっていないことである。評価はその確かな方法を伴ってこそ初めて意味をもつものであり、ばくぜんと意識をしたところで、評価の意味をもたなく、もちろん授業改善

にもつながらない。

授業案に評価を入れる際には、その内容とそれをどういう方法で行うのかも必ず明示したい。取り立ててポストテストやアンケートを実施することもあるが、子どものノートや発言、ワークシート、観察記録なども重要な資料となる。授業後には、その方法に従って評価を行えばよい。

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

② 一人一人に即した学力の多様で肯定的な評価で、次への意欲を高めたい

学力評価はテストの点数がすべてと考えるとしたら、あまりに冷たい。それではいくらがんばってもつらい思いをする子どもがでてくる。

ある基準を決め「できたかできなかったか」「ここまでできたら合格」「集団の中でどのくらいの順位なのか」という従来から重視されてきた標準的な基準による絶対評価や集団内の位置を示す相対評価では、常に勉強のできる者が高く評価され、できない者の評価は低くなる。

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

どんな子どもであっても、本人の学習結果から何かを認め褒めてやりたい。もちろん具体的な事実に基づくしかも温かな評価でなければ子どもは納得しない、それが評価である。そうでなければ、学年が上がるにつれ多くの者が評価によって意欲をなくすことになり、どんどん学習から落ちこぼれていく。

そのためには「正解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事実に基づく評価としてその子に与えることができる。

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

その評価内容としては、もちろん学力の知的側面、情意的な側面を中心とするが、そしてさらに望ましい学習者としての姿からの評価も必要である。

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

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

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

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

③ 学習の主体である子どもによる授業評価、時には教師への評価も実施したい

教師がいくらよい授業だと思っても、子ども自身が学習を成立させなければ、授業の意味はない。子どもにとってどうだったかという評価こそが授業評価の意義であり、授業のマネジメントの中核をなすものである。

子どもは普段黙っているが、教師の授業に対しては言いたいことをたくさんもっている。時々、授業の一方の主役である子どもの声に謙虚に耳を傾けたい。基本は記名式のアンケートでもよいが、時には子どもに対し「無記名で問う勇氣」も必要である。そして少しでも「先生変わったな」と思わせるその姿勢こそが子どもとの信頼関係をつくっていく。

とりわけ、学習を苦手に行っている子どもほど、授業をどう思っているのか、どこでつまづいているのかの「本音」や「生の声」を知ることが、全員参加の授業を実現するためにはなくてはならない。「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。

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

しかし時には、子どもに授業の進め方や教師の指導ぶりを評価させ、教師の指導技術の反省と向上に役立てたい。授業では、指導の主体は教師であるが、学習の主体は子どもである。したがって授業の善し悪しは、教師のパフォーマンスの問題ではなく、子どもがその授業において子どもがいかに学習を成立させたかで決まる。

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

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

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

(2) 一人一人の学習成果の把握

- 1 授業で最も大切にしたい点は、一人一人にとって新しい学びがあることである。
- 2 学力向上のためには、その実態や原因を徹底的に個に即して観ていくことである。
- 3 到達目標を子ども自身が設定し自分で評価する本来の自己評価と相互評価の実施を

① 授業における学びの成立を一人一人の子どもに即してみる

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

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

また、子ども自身が自分の学習の質を向上させていくためには、学習したことの理解度や授業への参加態度、友だちとの学び合い等についての授業ごとの振り返りは重要である。マ

ンネリ化に注意をしながら是非、折々に実施していきたい。

そして授業評価の結果は、子どもにも次の学習への意欲や学習の仕方へのヒント（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れる何よりの宝庫」ということを子どもにも認識させていく。

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

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

② 学力は集団の平均点だけではなく、個の変化・成長にも着目する

昨今では、子どもの学力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、そこだけにとどまってはならない。同じ平均値でもその分布をみた時には「富士山型」か「二こぶらくだ型」, 「八ヶ岳型」などそれぞれに特徴がある。それによっても授業改善の方向が違ってくるはずである。

そしてそれにも増して集団を構成しているのは個であることから、もっと個に即して現状、そして進歩や変化、つまずき等を詳細にみていかなければ、学力向上への対策は見えてこない。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なされない。

なぜならば、その作業を通すことでしか、集団の本当の実態やその原因、対策も見えてこないからである。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 到達目標と評価項目を自分で設定する本来の自己評価と相互評価の活用を

子どもが自分で設定した目標に対し、どの程度達成できたかという本来の自己評価を行わせたい。自分を見つめ直すよききっかけになる。自分(たち)で「やった」、「できた」という達成感は、どんな子にとっても意欲をわかせる源泉となる。子どもの成長には、子どもが心の中でとる“小さなガッツポーズ”が何より必要なのである。

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

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

例えば学校では、宿題などはどの子どもに対しても画一的に与えられる。したがって簡単にできる子となかなかできない子の差がますます広がることになる。それも必要なことは十分に理解できる。しかし時には全員が同じものではなく、自分でやる分量や内容を決め、自分の力でやり、できたという満足感を味わわせたい。

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

また最近現場では特に、子ども同士の肯定的な相互評価がよく行われ、互いに作品や技能についてアドバイスし合う場面が多く見られるようになってきた。教師からの評価とは一味違い、子どもには有益に働いている。これらの取組を一步進め、意見文や学習作文の班内での回し読みをし、感想・アドバイスなどを書き加えるという活動も、意欲や参加という面か

らは成果が上がっている。

また本時の学習活動や取組の様子、協同の仕方等を互いに振り返り、評価することもアクティブ・ラーニングの充実という面からは成果が期待できる。

(3) 子どもの誤答分析やつまずきの把握による授業改善情報の収集

- 1 子どもの誤答原因を分析することで、授業のどの部分と関連するかを探っていく。
- 2 子どものつまずきの把握は、一人一人の学力向上と授業の改善には欠かせない。

① 子どもの誤答は授業改善情報の宝庫である

授業評価はまず第一義的には、子どもの中に授業のねらいがどの程度達成されたかを把握するために行われる。そしてそれは同時に、教師の授業改善へのヒントや方向性を示すものとなる。さらにその結果を、子どもにも次の学習の意欲や学習の仕方へのヒント（フィードバック情報）となるような形でも必ず与えていきたい。

そのために大事にしたいものは、子どもの「誤答」である。「なぜこの問題ができなかったのか」「なぜこのような間違いをしたのか」「なぜここまでしかできなかったのか」「なぜこのような考え方をするのか」などを、子どもの学習能力や日頃の学習ぶり、それも一人一人との関連を分析することにより、教師の授業改善、子どもの学習改善のための大きな手がかりにしたい。

時にはそれを複数の教師で行う機会ももちたい。子どもの誤答は授業改善のための「何よりの宝庫である」ということ忘れずにおきたい。

② 一人一人のつまずきを知ることは学習改善には欠かせない

学習は本来子ども自身によって自発的になされるべきものである。しかし、それ故に当然「つまずき」も生まれ、それが克服される形で学習活動が展開されることは理想である。

しかし、つまずいたままそこで学習が停滞してしまっている子どもも多くいる。教師は、授業中であれ授業後であれ集団全体あるいは一人一人の子どもの「つまずき」がどこでどのように起きているか具体的に把握し、それを乗り越えるためにはどのような支援が必要かを判断し、実践に移すことになる。教師の重要な仕事であり、ある意味ではその指導技術が学力向上の鍵を握る。

また、学習の様子や評価の結果によって、特に個別指導が必要だと考えられる者については、その個に即して学び方を中心に早めに指導したい

(4) 集団としての学びの成果の把握

- 1 評価方法は難しいが、集団としての学習が成立したかどうかの視点は重要である。
- 2 学習集団の風土や規範も授業に即して評価することで、大きく改善されていく。

① 集団としての学習がいかに成立したかを評価していく

集団としての学習の成立を評価するためには、集団でいかにコミュニケーションが行われ、協同しながら授業を進め、集団全体としての課題解決がなされたかに着目しなければならない。具体的に集団で協同するためには、授業の中で教師と子どものコミュニケーションだけでなく、子ども同士のコミュニケーションが存在し、また、子ども同士の学習に関する相互作用が目に見える形で複数で影響し合いながら課題解決に向かうことが必要なのである。

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

このような観点から授業がいかに行われたのかを振り返ることが集団としての学習の成立を評価することになる。

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

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

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

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

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

アクティブ・ラーニングは知的な成果として、一人一人による知識の獲得とともに集団としての問題解決力や集団で学ぶ方法の習得を目指している。それには、それを評価する評価の仕方が明確になっていなければ“絵に描いた餅”で終わってしまう。

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

② アクティブ・ラーニングを支えるルーブリック評価について

1 もともとルーブリック評価とはどんなものなのか

ルーブリックとは、学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」として定義される評価ツールのことである。

そこでは、到達レベルの目安を数段階に分けて記述し、達成度を判断する基準を示す。そしてそれを学習者と共有するところに大きな特徴がある。

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

アメリカにおいて先進的に開発され、数多くの高等教育機関が広く導入・活用している。ルーブリックによる評価は、記述テストや論文テストの成績評価（総括的評価）の公平性、客観性、厳格性を担保し増大させるのみならず、学生も「何がどう評価されるのか」についての情報を事前に得ておくことで、到達目標が明確となるとともに、段階目標は日常的な形成的評価に寄与している。

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

2 アクティブ・ラーニングにおけるルーブリック評価の必要性

「ルーブリック(評価基準表)」による評価は達成水準が明確になることにより、テスト法では困難な「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」の評価に向くとされ、現在ではフィギュア・スケートや芸術作品の評価などさまざまな分野で用いられている。大学では学生の示したパフォーマンス(文章や作品等)をもとにして、論文・レポートの評価、学生の活動や作品・演出・実験の観察評価、プレゼンテーションやグループ活動の評価、学習活動の自己評価・相互評価などに有効であるとされている。

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

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

3 ルーブリック評価の義務教育段階への導入はすでに行われている

ところで近年、ルーブリックを義務教育段階にも適用できるように、その定義を少し広げることで現場にも容易に用いられるようになってきた。その定義は、「学習者のパフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」というものであり、いわばそのエキスのみを取り上げたものにしたのである。これにより応用範囲は大きく広がった。

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

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

③ 授業がいかなる学習風土や集団規範のもとで行われたかを評価する

学習の最終目標は個において成立するものだからといって、授業では集団を抜きにして個だけに注目していればよいわけではない。

集団は単なる個の集合体ではない。個が互いに影響し合い集団としての風土をつくり集団規範を形成している。その「風土」や「規範」がいかなるものかは個の学習の成立に大きな影響を与えていることは明白である。

そこで学級が目指すは「支持的・期待的風土」であり、そういう中では、一人一人が、多少の間違いや失敗をおそれず、友だちと力を合わせながら伸び伸び学習できる。そして、自分が友だちから期待をされている頼りにされているという実感は、集団への所属感を増し学習意欲を高める。さらに、友だちの成功を自分の喜びにできるようになれば最高である。

しかし、その集団のもつ風土や規範は恒常的なものではなく、その授業に即して現れる面もある。そこにこの観点からの授業評価を積み重ねていく意味がある。

ところで「支持的・期待的風土」の対極にあるのは「競争的・防衛的風土」である。これは、教育の場では決してあってはならない風土である。

そこでは、成績一番の者しか満足感を感じることができず、他人の成功を妬んだり、時には足を引っ張ったりするようになる。そんな集団では、できない者や弱い者は殻に閉じこもり、自分を守ることにエネルギーを使い学習どころではなくなる。

授業評価では、今日の学習がどのような風土や規範の中で行われたかを授業の大事な要素

として把握し、もしそれが望ましくないものであったならば、改善のための手だてを学級づくりも含めて総合的に考えていく必要がある。

＜協同学習における規範評価の視点としては、次のようなものが考えられる＞

- 1 自分の考えを遠慮なく発表(伝えた)したか
- 2 友だちのどんな考えでもよく聞いたか
- 3 友だちの考えに何か反応をしたか
- 4 話し合いのゴールをよく理解し、そこを目指して話し合いを行ったか
- 5 少数意見も大事にしながら話し合いを進めたか
- 6 批判や反論も遠慮なく出し、より高い結論や深い考えを目指し話し合ったか
- 7 自分の果たすべき役割を進んで果たしたか
- 8 話し合いや活動を通して自分は友だちの役に立ったと思うか

(5) 学習集団としての成長の把握

- 1 課題解決を通して集団や個の人間性を同時に成長させる授業過程を構成できたか。
- 2 集団の人間関係や個の価値観を望ましいものに育てる意識と手だてがあったか。

① 授業での課題解決のプロセスが集団形成・人間性育成のプロセスであったか

「授業では課題解決と人間関係づくり・個の人間性の形成を同時に目指す」、これは高旗氏らの「全国個集研」が40年来主張してきていることである。近年では文科省もこれまで、「授業における生徒指導的配慮」としてきたものを「教科指導と生徒指導は深くかかわりあっている」つまり、一体化しているという見解をとり、このことは多くの研究者の間では定説になってきた。

この考え方は、従来型の「知育は授業で、徳育や人間関係は道德や特活で」という方法論や近年の人間関係づくりに特化したグループワークトレーニングとは一線を画すものである。

授業や特別活動における課題の解決過程そのものがその集団における仲間との望ましい人間関係づくりとその能力を獲得する過程であり、協同性を中心とする望ましい人間性を習得する過程であると考え、決して課題解決や活動と遊離したところに人間関係づくりや人間性の育成があるのではない。

この点を評価するための重要な視点は、当面は、授業者がそのことの十分な理解のもとで授業を行っているかどうかである。いわば望ましい「隠れたカリキュラム」の展開を図っているかどうかということである。

この視点からの観察・評価が工夫されなければならない。具体的には、教師は授業の中で、子ども同士協力する場面を設定したか、互いの良さが認め合えるよう活動があったか、みんなで力を合わせことで問題が解けたという実感を味わわせたか、友だちのおかげでわかるようになった、自分は友だちの役に立つことができたという場面があったかなどである。

授業の課題追求と同時に子どもにこんな経験をさせながら課題解決を目指すことが学習集団と個の人間性の成長につながっていく。

② 集団の人間関係や個人の価値観の変化が少しでもみられたか

学習の風土や規範に決定的な影響を与えるのは、何と言っても「集団の人間関係」である。教師と子ども、子ども同士の人間関係が望ましいものであるならば、その集団の風土も当然支持的・期待的な風土がつけられ、学習に対して前向きな規範も共有されていく。

しかし強調しなければならないことは、望ましい人間関係は集団にすでにあるのではなく、授業を通してつくっていくということである。したがって授業評価では、授業での人間関係がどうであったかではなく、この授業は、集団の望ましい人間関係づくりに少しでも貢献したかどうかを評価の視点としたい。

課題解決と集団づくり、人間性の育成を同時に目指す授業を実践していくには、子ども自身のもつ価値観も重要な要素となる。主には次の2つの価値観がポイントとなる。

1つは、「一人一人が自主的でそしてみんなで協力して学習や活動することは課題解決に向けては必要であり価値がある」ということ、そして「友だちはを助けることは喜びで、友だちができるようになることは自分もうれしい」。子どもたちがこのような価値観を共有し実際の行動ができるならば、素晴らしい学習集団になっていく。

このことはある意味では、子どもの指導では一番難しい“心を変える”ことの必要性にも迫られるため一朝一夕にはいかず、いろいろな困難も伴う。地道な努力が必要である。

それにはまず、教師自身が率先して指導や援助さらによきモデルとなり、子どもの心を耕し、望ましい考え方や行動を身をもって示していく。そして、子どもたちに本当に身に付けさせるには、理屈ではなく、やってよかった、楽しかった、力がついたという成果をどんどんと子どもに実感させるしかない。

その一番の場面は授業をおいて他にない。その意味から授業評価では、子どもが望ましい価値観を実感でき、行動できた場面が少しでもあったかをくり返し評価していくことになる。

レポートを書き終えて

正直なことを言えば、授業について論述したこのレポートの目的は、自分が兵庫教育大学の大学院で学んだ、デュエイの研究者である杉浦美朗氏の「問題解決学習」と新採用以来学んできた、高旗正人氏の「自主協同学習」をしっかりと結び付けて授業を論ずることにあった。

授業論のレポートとしては、いささか乱暴なことは百も承知であるが、このことは大学院を修了した時から、生意気ではあるが、自分の使命だと思い、いつかはやりたいと思っていた。その意味では達成感とまではいかないが、「ほっと」している。

しかし「問題解決学習」と「自主協同学習」を常に意識し、結構苦勞したわりには、自己満足で終わった感があり、誰もが読みやすい満足のいくレポートにはならなかった。

およそその理由は三つある。

一つは授業には「問題解決学習」と「自主協同学習」ではカバーしきれない、いろいろな要素が複雑にからみあっているために、それを整理・単純化し、かつ全容を述べようとするところにやや無理があり、結果として理解しづらく難解になってしまったことである。

二つ目は、書きながらどんどん求めるものが高くなり、自分でもやったことのない「こんな授業は誰ができるのか」という現実ばなれした記述になってしまったことである。

三つ目は、紙面の都合もあるが、子どもが行う「授業評価アンケート」など、実践に役立つ具体的な資料の提示が全くできず、理屈だけで終わってしまったことである。

しかしながら、収穫もあった。それは結構な時間がかかった分だけ「授業」の難しさをあらためて実感したことである。

もしもこの拙いレポートを手にとってくれた人がいたならば、どうか自分の授業観に照らし合わせながら批判的に読み進めてもらいたい。結果として、授業改善に向けての新しい視点が見えてきたならば、私にとってはこの上ない喜びである。

平成28年3月

関根 廣志

<主な参考・引用文献>

- ・高旗 正人 講座「自主協同学習」全3巻 1981 明治図書
- ・高旗 正人 論集「学習する集団」の理論 2003 西日本法規出版
- ・高旗 正人 論集「授業の社会学と自主協同学習」2011 ふくろう出版
- ・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
- ・杉江修治 「協同学習入門」 2011 ナカニシヤ出版
- ・佐伯胖 「学び」を問い続けて 2003 小学館
- ・佐伯胖 「わかり方の根源」 1988 小学館
- ・佐藤浩一 学習支援のツボ～認知心理学者が教室で考えたこと～2014 北大路書房
- ・ジョンソン、D. W/ジョンソン、 R. T/ホルベック、E. J著 石田裕久・梅原巳代子訳「学習の輪 ～学び合いの協同教育入門～」 2010 二瓶社
- ・ジョージ・ジェイコブズ他著 伏野久美子、木村春美訳、関田一彦監訳「先生のためのアイデアブッカー協同学習の基本原則とテクニック」 2005 日本協同教育学会
- ・ジョージ・ジェイコブズ他 「協同学習の基本原則とテクニック」 2005 日本協同教育学会