

教師の「個人的学習指導論」をみがく

杉江 修治（中京大学名誉教授）

1. 教える授業から学びの授業への転換

2021 年 1 月の中教審答申『『令和の日本型教育』の構築を目指して』では、教育の目的として「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」として、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」と述べている（中央教育審議会 2021）。この提起では、2019 年に公にされた Society5.0 に対応した教育内容、教育手法の改革を志向した GIGA スクール構想の内容を包含しつつ、なお、人間性に立脚した目標論、学力論が明示されており、近視眼的な人材育成をめざす過去の表層的な目標論とは一線を画すものだと考えられる。

授業では、児童生徒は、理解していなくてもわかったふりをしておとなしくしていればことが済んでいく体験を多くしてきている。同様に、学校も、さまざまな政策に応じているふりをする中で事を済ませて来、結局は教師主導の授業、貧弱な学力観による実践から一步踏み出すことはなかった。もちろん、教育政策における教育環境整備の不備が大きな要因であることは論を待たないが、一方で、学校の問題意識に怠惰な側面があったことは否めない。誠実な挑戦をしてきている教師には反論もあるだろうが、これまでの学校文化の変わらなさを振り返れば、この認識はあながち間違っていないはずだ。

学習者にとって効果的で有意義な教育を進めるために、学校文化で転換すべき最も大きなポイントに「教える授業」から「学びの授業」への転換がある。教師という仕事についてはさまざまな研究がなされ、さまざまに語られてきた。しかしその多くは、教師自身のやりがいやどう生み出すかという処に力点を置いていなかっただろうか。学習者の成長という、教育の結果について意識が向けられることは相対的に少なかった。教育は子どもの可能性を引き出し、社会に貢献できる生きがいのある人生につながる基礎を作る営みのはずである。教育の質は結果で測られなくてはいけない。言葉では学習者の変化について語られることが少なくはなかっただろうが、大人よがり、教師よがりの面はなかったか、振り返ることが不可欠である。

児童生徒を次々に指名し発言させることがアクティブな学習だと勘違いしている実践に折々に出会う。そこでは児童生徒は教師の指示に応じて、教師が期待する答えを

探し、応えているに過ぎない。受け身の活動であり、教師主導なのだ。また、グループでの話し合いを導入すれば対話的な活動ができるわけではない。教師に話し合えと言われて、ただ意見を出し合う。話し合いは意見の羅列にとどまり、行き詰まれば雑談に移行するのは必然である。学習者がその話し合いの意味をしっかりと受け止めていなければ、グループ形態であっても、教師の期待に応じるだけの活動なのだから、受け身で教師主導の授業となる。

学習者を動かす教師の手腕が求められているのではない。学習者が我が事として自ら学びに向かえるための支援が求められているのである。求められるのは学習者がただ動き、言葉を交換する学習活動ではなく、自らが学びに向かって動いていける場面づくりである。さらに、その活動を通して身に付く主体性である。対話する経験を通して互いへの感受性を育て、協力ができる力を育てることである。深い学びでは、授業の流れに沿った、気の利いた答えができることではなく、その経験をもって粘り強い取り組みができ、さらに深く物事を追求していこうという態度が育つことが大事なのだ。

個々の教師が、そして一つの学校をくくりとした教師集団が、教えから学びへと授業観をどう転換していくか、今はその正念場であると思われる。教師集団と書いたのは、仲間と共に研鑽を積むことが大事だと思うからである。そこで申し合わせと称して、手法の共有だけで終わるならば、本当の転換はなされない。研鑽を通して、授業観を鍛え合い、同僚としての個々の教師が、意味のある「個人的学習指導論」を作り上げていくことが大事なのだ。

2. 教育における不易と流行

教育における「不易」と「流行」が並列的に位置付けられることが多いが、それでいいのだろうか。教育では、不易というしっかりしたベースの上に流行が載ると考えるべきだろう。情報教育、道德教育など、時代の中で強調される学習分野があろうが、それらを他の学習指導の分野と別建てのものとして考えると、教育実践はパッチワークのようになってしまう。教育とは何かという確かな共通基盤、すなわち「不易」があってこそ、「流行」が教育に確かに位置づき、実践は学習者の成長をより確かに促すことができるはずである。

2022年度から導入される高等学校学習指導要領 第1款2-(1)では、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。その際、児童生徒の発達の段階を考慮して、児童生徒の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童生徒の学習習慣が確立するように配慮すること」という表現で教育の目的が書かれている。教師の個人的学習指導論を鍛え

ていく折の視点として、不易と流行をどう理解し、上記の目標を実現できる実践に位置付けるかということがある。

1980年代より、教育行政の掛け声の中では、新しい時代への対応という観点から「流行」が強調されてきたように思われている。しかし、実は新学習指導要領等の学力観は、その底では、1989年の改定以来、流行より不易を強調してきているのだ。1989年の改定は大改定といわれ、学習指導要領に学校教育が追求すべき学力観が示された。学校の教育活動の目標として「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」という記述が加えられたのがそれである。そこでは、1960年の Bruner, J.S. の提言から広がった教育の現代化以降、常に模索されてきていた人間成長の本質に基づく学力観を前提にしている。産業界の低成長の中、目先の人材育成ばかりが唱えられ、当時の文部省のせっかくの本質論も腰の座ったものにならなかったことは残念である。

現代では Society5.0 への対応という大きな流行要素が背景にある。それでも、新学習指導要領では不易の強調が変わっていないところは興味深い。

1990年代の習熟度別指導、学習の個別化といった授業形態の変化や指導要領の内容の加除、絶対評価の導入などは教育現場に苦慮を強いた。流行への対応で不易がおろそかにされた面はなかっただろうか。授業形態の変化において、きちんとした学力形成の議論はなされただろうか。近年の ICT の活用で、同じ轍を踏んではいけない。手法は目標に従属するのであるから。

教育内容の変化は多く出てきている。教科再編の動きもある。しかし、教育内容が一人ひとりの学習者の内面にどう位置づき、「学びに向かう力、人間性等」にどう貢献するかが求められる点は決して忘れられてはならない。教科の内容自体の学びを通して、教科の底にある考え、方法を身につけるべきだという文科省の主張も意味のある指摘である。

3. 「個別最適」の意味

個別最適の学びは授業づくりの合言葉になりつつある。その学びを実現する場合、それとあわせて提案されている「協働」とどうかかわらせるのか。

大事な点は、「個別」も「協働」も学習形態で考えてはならないという事だ。20世紀後半の実践づくりでは個別学習が強調された。個に応じた学びを用意する必要性については何の疑問もないのだが、それを「個別学習」という学習形態で捉えてしまったところに問題があった。できることならば、一人ひとり別々に「教えたい」。それができないので妥協的に習熟度別指導を用いるという風潮が広がった。思うように効果は上がらず、「指導」ばかりが教師の念頭を占めることになった。念頭に置かれた学力観は

教科内容の習得に限られ、貧弱になった。個別の強調は個人差の強調につながり、生徒の適応上の課題を広げた。

個別最適の学びは個別形態でしか実現できないのだろうか。協同学習の実践では、グループ場面でも、学級集団全体の場面でも、それを実現してきている。学習者の取り組み時間を大きくとり、予め多様な情報を与え、個に応じた個別の学習を学習者自身に任せ、時に応じてグループ、または学級の仲間との交流を通して高め合う。学力の高い者は、個別の取り組みで得た理解を広げることで仲間へ貢献し、自分自身の理解も深めていく。学習の遅い者は、仲間の支援で自力以上の力を付けていく。認知心理学領域の「発達最近接領域」の研究成果が、その意義の有力な裏付けとなっている。高め合う文化のもとでこそ個別最適の学びはより効果的になされることになる。

4. 協同学習とは何か

協同学習の近年の関心は特別支援教育や ICT 活用にも向かっている。教育の動向が変われば協同学習の出番はなくなるという事はない。日本に協同学習が定着した当初は義務教育での実践が中心だったが、今では高校や大学での、教科を越えた実践も珍しくはない。看護教育、医学教育でも強い関心を呼んでいる。協同学習は、その実践領域を当然のように広げてきている。協同学習が新旧の教育の動向の中で、一貫して、広く授業の基盤を支えてきている理由はどこにあるのだろうか。

従来の教科教育の領域では、教科に特有の実践アプローチが用いられてきた。しかし、教科の底を貫く学習指導の原理という発想のない、差別化を前提とした経験からは、「道徳は協同学習でできるのだろうか」などという疑問が容易に発せられる。教科教育では、教材研究がまず先にあり、それを学習者にどう習得させるかという事に目が行き、学習指導の原理への見識不足のために、どうしても教師主導の色が濃くなってしまっていることに気付くべである。学習という、本来主役であるはずの、学習者の活動の基本に視点を置いた理論を押さえることが必要なのである。

心理学は人間性の原理を追求する学問である。協同学習は集団心理学、学習心理学、認知心理学といった心理学の方法が基盤になっている。常に原理に戻って理論づくりをしてきている。協同学習はグループ学習に関する技法の集積ではない。協同学習は、心理学的にその機能の解明が進んできた「協同」の理解を基盤においた学習指導理論である。

日本協同教育学会の英語表記は “Japanese Association for the Study of Cooperation in Education” である。即ち「教育における協同の研究」に携わる研究者、実践者が集う所である。協同学習は特定の技法を指す名称ではない。一斉形態の協同学習もあろうし、個別学習での協同もある。協同学習の理論は、研究者、実践者の数だけあると言っていい。協同の本質をそれぞれ理解し、実践に移すことが協同学習なの

である。

協同学習の「協同」は専門用語である。経験で解釈してはならない。「協同」は 1949 年に Deutsch,M. によって定義されている。それを実践的な表現に翻訳すれば、「集団の仲間全員の成長を目標とする集団の活動」をいうのである。対比される「競争」は「集団における序列を目標とする集団の活動」を指す。日常用語では、協同は助け合い、競争は競い合いと理解されるが、そこでは集団の活動の様子が違いとなっている。専門用語では集団の目標で区別している。その方が協同と競争の特性がよりよく理解されるからである。切磋琢磨、良きライバルは日常用語では競争の範疇だが、競い合った結果共に成長する、また互いに相手の貢献をポジティブに受け止めるのであるから、実は協同なのだ。加納治五郎が柔道の心得に「自他共栄」を掲げているのも、ここに通じる。戦いを通して互いを高める協同もある。

協同が実践づくりの理論の基盤として強調される根本理由は、それが学びへの動機づけを高める最適の条件だという事である (Ames,C. 1984)。競争による動機づけは協同に劣ることは、実証研究で明らかにされている (Johnson. et.al 1981)。実際の学級にこの事を照らすならば、協同の学びでは、仲間が自分の成長意欲を信頼し、真剣に働きかけてくれるのである。周囲の仲間が皆自分を応援してくれる「味方」なのだ。これほどやる気の高まる場面はないのではないだろうか。

5. 「協働」と「協同」

「協働」と「協同」の漢字表記の違いが意味する内容はどう違うのかがしばしば取りざたされる。文科省は「協働」を一貫して用いている。研究者・実践者の間では「協同学習」「協働学習」「協調学習」などと似た言葉が並ぶ。用語の違いを鮮明にしても実践にはあまり関わりはないのだが、背景については紹介しておきたい。

協同は cooperation、協働は collaboration の訳語である。三宅なほみや白水始らは後者を「協調」と訳してもいる (三宅なほみ他 2016)。「協同」はグループダイナミックスの用語であり、「協働 (協調)」は認知心理学の用語である。認知心理学者の植田・岡田 (2000) では collaboration を「協同」と訳しているが、このころが、認知心理学が関心の幅を広げて、個人の頭の中だけではなく、人と人との間の情報のやり取りも研究するようになった成果がまとめられるようになったころである。

認知心理学からのアプローチは新興勢力であり、当時のアメリカの研究者などは、これこそが進んだ研究だと強調を繰り返していた。日本の研究者の中にも、協同という集団心理学の研究を十分に学ばないまま、協働が協同にとってかわったと考えている様子がないでもない。

認知心理学では、協働に関して着想も豊かで意義ある研究が出されてきている。この領域での研究が進んできていることは授業研究の上で有意義である。ただ、認知心

理学の背景にある研究上の問題点としては、学習者の動機づけへの関心が薄いことをあげることができる。認知心理学の基礎研究では、学習者が動機づけられていることを前提とした研究が多い。したがって、協働研究の多くは、動機づけられていることを前提にしても差し支えの少ない、研究者の協働、大学生の協働という、大人の意見交換場面で進められてきた。子どもの学習では、彼らをどう動機づけるかが大事なはずだが、認知心理学のアプローチでは、実践と結びつく子どもの協働に関する研究は、そのスタート時点では難しかった。

最近では文科省や教育委員会の肝煎りで、初等・中等教育にも協働学習が授業の進め方としても推奨されてきているが、まだ上記の理由で懸念が残る。大事な学習者の動機づけへの配慮が欠如する恐れがないではない。すぐれた実践者が実践化の工夫にかかわれば、理論で落ちているところを補ってくれ、成果をあげることができるが、それは協働学習の手柄ではない。実際、協働学習の実践研究はまだ乏しい実態があるので、技法中心で進められるところがあり、課題が残る。

実践の場では「子どもが育っている」「育っていない」という言葉が折々に聞こえる。授業参加の姿を観察しての教師の感想である。ただ、子どもは常に強い成長意欲を持っているはずであり、それを引き出し得ない教師の問題がそこに現れているという見方もあるはずである。子どもの意欲を引き出す学習場面づくりが不十分なまま、学習に参加しない子どもに問題があるとする教師には、あえて動機づけに十分触れない、そして技法だけ示される認知心理学的なアプローチの方が、当初なじみやすい可能性がないではない。結果として子どもの学習参加が少なくなり、協働学習が否定されるようなことにならないかと思ふのである。

協同学習と協働学習は、互いに補い合うべき内容を持った理論である。ただ、効果的な実践づくりに際しては、現状では、集団の力を包含した協同学習をベースに置くべきではないだろうか。

文科省が「協働」を使うのは、文科省にかかわっている教育心理学者の多くが認知心理学者だということにあるのかもしれない。新しい用語に新味を感じているのかもしれない。ただ、用語の選択の際に、漫然とグループで話し合わせるのが協同学習だというような、協同学習理論への安易な誤解が混じっているとすれば問題である。

実践の上では、二つの用語の違いは気にすることはない。実践の場で、一人ひとりの教師が、授業づくりの意思決定者として、自分自身の学習指導論を鍛えるためのヒントは、協働学習、協同学習のいずれにもたくさんあるからである。

6. 協同学習理論の出発点

研究者、実践者の数だけ協同学習の理論があると述べた。したがって、私には私の協同学習理論がある。『協同学習入門』（2011）、『協同学習を深める』（2022）としてそれ

を示してきた。私が論じられるのはその理論である。

私の協同学習理論は 2 つの基本原理を出発点にしている。

基本原理 1 誰もが自分の成長を願っている。

基本原理 2 誰もが他者との良い関係を願っている。

お気楽な性善説だろうか。学校の中には学習意欲を示さない学習者はたくさんいる。他人との関係を拒絶している者も少なからずいる。ただ、その行動が彼らの本性かどうかは一步踏み込んで考えなくてはいけない。

授業に参加せず廊下を歩きまわっている生徒が、特定の教師の授業には参加している。それはなぜなのだろうか。高校生になっても、実は九九を暗唱できていない。そんな生徒が教師の誠実な働きかけの中で九九を覚えようとしている。そういう姿を見ることがある。全く興味を示さなかった授業の中で、少し離れたところから仲間の話を聞いていた生徒が突然、「分かったぞ」とうれしそうな声を上げる場面もある。学びに向かっていないように見える学習者は、学ばない姿を見せるという行動をとらざるを得ない経験をしてきたという方が正確なのだろう。

対人関係を自分から持ち掛けることが不得手な児童生徒が、仲間から声をかけられて顔を輝かす姿も折々に見ることができる。DV で父親から逃げてきた転校生が、机に突っ伏したまま授業に参加しない。グループの話し合いにも加わろうとしない。しかし、グループの他のメンバーが、話し合いの内容のメモ書きをそっと渡す姿。その生徒の心が次第に解けていくであろうことは想像がつく。誰にも理解されなくてもいいと言い放つ孤高の芸術家も、実は理解者を求めていることには間違いはない。

よほどの例外がないことはないだろうが、この二つの原理を教育の出発に置くことは間違いないと考えるのである。

次に、望ましい学習活動を生じさせる基本仮定をあげたい。基本仮定とは、完全には立証されていないが、これまでの研究成果や、これまでの経験によって相当確かなはずの仮定である。塩田芳久によるバズ学習の理論の基盤になっている観点である（杉江 1999）。

基本仮定 1 信頼に支えられた人間関係が教育の基盤である。

基本仮定 2 学習指導の基本は学習者の学習への動機づけである。

基本仮定 3 学習指導では原理の一貫性と目標の統合性を図る必要がある。

基本仮定 1、2 をふまえた学習活動は「高め合い」である。学級開きの時に「精一杯成長したくないと思う人はいますか」「仲間と気持ちいい関係で過ごしたくないと思う

人はいますか」と児童生徒に問えば、イエスという者はまずいない。そういう仲間が集まった場なのだから、高め合う学習活動が大事だと彼らに告げて反論は出るだろうか。互いの成長意欲への信頼があつてはじめて率直な意見交換が可能になる。そしてそれは本来可能なのだというのが基本仮定の 1 であり、そういう関係性が最も学びへの動機づけを高める条件だというのが基本仮定の 2 である。

余談になるかもしれないが、ことはそれほど素直には進まないという意見もあろう。日本人はそもそも他者に対して警戒的であることが国際比較などで明らかになっているからだ。他者への信頼感を持つ態度は、合衆国と比べて明らかに低い(山岸 1999)。表面的な人間関係で日常をやり過ごしているという側面は否めない。他者に対する敬意の低さも同様である(杉江 2006)。他者を低く評価する人は自分もそのようにしか評価しない。他者への敬意が低ければ本人の自信が高まることはないだろう。

とりわけ、教師にはこれらの実証研究による知見を捉え返す必要がある。教師の文化は謙虚が美德とされている感がある。研究授業でも、自分の新しい着眼を強調することがない。気づいてもらえるかどうかと、そこところは相手に任せている。しかしこの謙虚と自信のなさとは表裏一体だ。そして、それは研修参加者に対する信頼の低さとも関連している。また、謙虚で、優しい良い先生の行動には、児童生徒への敬意が内包されているだろうか。2つの基本原理を前提とすれば、すべての児童生徒は敬意を払うに値する存在である。教師の児童生徒への「教える」という構えから「学びの支援」への構えの転換のための重要な視点として学習者への敬意の有無があるように思うのである。

基本仮定 3 は先の「不易」の強調とかかわる事項である。学習指導と生徒指導の原理が一貫している必要がある。生活場面では協力し合い、教科の学習では競争を強いるという事がなされているとすれば、それは両者の学習活動に有益ではない。教師の側のご都合主義は、学習者には、その都度その都度教師に合わせる受け身の活動を強いることになる。協同学習では、全ての学習活動に「協同」の原理を一貫させることが基本と考えている。

7. 学力観

生徒の希望を実現するとして受験学力をゴールにする。そこでは、教師は、本物の学びを追求することと比べて、単純で粘りもいらない楽な舞台を選んだことになる。そういう教育では生徒も貧弱な学力観、ひいては貧弱な価値観、人生観しか持ち得ない。

学習指導要領の「3つの力」

「何を知っているか、何ができるか」(個別の知識・技能)

「知っていること・できることをどう使うか」(思考力・判断力・表現力等)

「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」（学びに向かう力、人間性等）

こういった文書の上の記述を軽く受け流してはいけない。授業は児童生徒にこういった力を付ける機会だという真剣勝負の場所だ。長年バズ学習を実践してきた望月和三郎氏は、授業を「心とこころの格闘技」と表現していた（2002）。教科等における学習は、知識・技能のみならず、それぞれの背景にある学問体系に応じた思考力・判断力・表現力等や情意・態度等を育む役割をもっている。

なお、文科省は、実践現場での態度評価のこれまでの慣行をあえて取り上げ、否定した。これは学力を考えるうえで重要なことだ。

評価の観点が「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点到整理された。これまでなされてきた「関心・意欲・態度」の評価に関しては、例えば、「正しいノートの取り方や挙手の回数をもって評価するなど、本来の趣旨とは異なる表面的な評価が行われている」との明確な指摘がなされている。『主体的に学習に取り組む態度』については、このような表面的な形式を評価するのではなく、……『主体的な学び』の意義も踏まえつつ、子供たちが学びの見通しを持って、粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるという、主体的な学びの過程の実現に向かっているかどうかという観点から、学習内容に対する子供たちの関心・意欲・態度等を見取り、評価していくことが必要である」と、あらためてその意義が明記された（文部科学省 2015）。

協同学習では、1960年代から、態度も教科の学習過程で同時に形成すべき学力と考えてきている（塩田・阿部 1962）。学習に向かう態度を重要な学力とする考えはBloom, B.S., et al. (1956)の学力の3分類のひとつ“affective domain”の指摘にとどまらず、学習心理学での「学習に向かう構え(learning set)」の考えからも、心理学の領域では広く普及していた。しかし、それが日本の教育実践に導入された折には、本来の趣旨が理解されず、結局は「教師に対する態度」ばかりに観点が置かれ、学力とは無縁な評価が続けられてきたのである。

生徒指導でなくてはできない経験もあるだろうが、児童生徒にとって、教科学習の中で生じる教科内容の理解・習得以外に、同じタイミングで生じる「同時学習」に目を向けることが大事だと協同学習では考えてきた。高め合う協同の学習の過程では、文科省の言う教科の学びに向かう態度にとどまらない、さまざまな成長が含まれる。意見交換の過程で、相互理解を図るためのコミュニケーションの経験、真剣に学びに向かう仲間の姿で感じ取る相互信頼、自分のモデルとなる姿を仲間に見いだし同一視する、一人ひとりの思いに出会うことで得られる自己中心性からの脱却、等々。

そのような教科内容以外の側面の学力を態度的目標という形で、毎時その達成を同

時に図ることが協同学習では可能であり、意図的に授業計画にそれを組み込むことがなされてきていたのである。

協同学習は、教科学習における内容の習得を高める学習指導論であると同時に、豊かな同時学習の中で、他者に対する信頼、敬意を醸成し、社会における自分の役割と責任を学び、民主的態度を形成していく、統合的な学力形成をめざす理論である。

8. 学習者の心理に基づく協同学習の学びの支援

実践の理論としての協同学習は、実践づくりで実践者が考慮すべき様々な提案をしている。協同学習は特定の授業プログラムをさすのではない。もちろん、グループ活用の技法を集めただけのものでもない。協同の意義を踏まえ、学習心理学、認知心理学、集団心理学の成果を援用しながら、個々の教師が取り入れることのできる提案を、技法とその原理を合わせて行っている。最終的に学習指導理論として統合されるのは、個々の実践者においてである。

1) 主体的に学びに向かう構えづくり

主体的学習を促すためには、学習者に「学習に向かう構え」を持たせることが必要である。従来の実践で用いられてきた導入の工夫、特に知的好奇心をかきたてる工夫は、学習者に認知的な不調和を作り出し、早く本当のことを理解したい（不調和を解消したい）という内発的動機づけを高め、学習に向かう構えを作るのに効果的である。協同学習でもそういった工夫があることは望ましいと考えるが、さらに、どの教科、教材でも必要な導入時の工夫を推奨している。それは「学びのマップ」と呼ぶ工夫である。

これから何をどのように学び、その結果自分がどう成長できるのかという見通しが持てるマップをあらかじめ学習者に与えておくことが、自ら学びに向かう構えづくりの条件になると考えているのである。

2) 学びのマップの要件

学びのマップの第一の要件は、本時の学習のゴールを、学習者が理解できるように明確な表現で示すことである。主体的学びが実践で強調されるようになり、授業づくりの実践書でも学習課題の明示が推奨されるようになってきた。ただ、当初に学習者が目当てとした内容は、授業終了時に本当にめあてに到達できたかどうか、自己評価できるものでなくては、主体的な学びを保証したとは言えない。そこまでの原理の理解をふまえての課題明確化の提案はあまりなされていないのが実態だ。

「登場人物 A の心情について考えよう」

「問 1 の問題に取り組もう」

「・・・という現象が起きる理由を知ろう」

こういった学習課題表現では明確化したとは言えない。学習者に求める「活動」を述べているにすぎないからである。そこには「学びのゴール」の記述がない。教師は、授業の最後に「・・・について考えましたか」「・・・に取り組みましたか」「・・・を知りましたか」という声かけで学習者のその時間の学びを振り返らせるわけではないはずである。

「登場人物 A の心情を読み取り、それを文章で表す」とすれば、考えて文章化するというゴールが明確に示されることになる。「問 1 の問題が正解でき、解き方が説明できる」とすれば、自分がどういう状態に到達すればいいのか、学習者は明確に自己評価できるはずである。「・・・という現象が起きる理由を、仲間が納得できるように説明できる」とすれば、分かったふりでは学習が済まないことが理解されるのである。本時の学習課題表現はロマンチックではいけない。端的であることが良いことではない。的確にゴールが理解されるものであるべきである。具体的な図表も入れ込んで課題を示すことがいい場合もある。課題を補足的に説明する記述が加えられる場合もある。それがあってはじめて学習者はゴールイメージができ、自分から動き出すことができるようになる。

教師の課題提示があいまいでも、一部の気の利いた学習者は教師の期待に沿った反応してくれる。しかし多くの学習者は、それほどは気が利かない。教師によるステップ・バイ・ステップの流れに促されてその場その場の対応をしているに過ぎないのである。あいまいな課題では、不安の中で、教師について行くという受け身的な学びの構えを作ることになる。視点を変えると、あいまいな状況に学習者を置いたうえで、自分が彼らを確認なところにつれていってやろうというような、教師主導の構えが教師の側にあるともいえる。

第二の要件は、学びの流れ・手順をあらかじめ知らせておくという事である。協同学習の多くは、教師の課題提示の後、個人思考をし、続いてグループで話し合いをし、その結果を全体で交流するというスタイルをとっている。ただ、この時、「まず個人で考えなさい」という個人思考の指示をし、一定の時間が来たところで「次に、グループになって話し合いなさい」と指示をし、さらにそのあと「では、今話し合ったことをクラスに発表してもらいます」という流れで授業が進んだとしよう。各ステップをその都度教師が指示するスタイルである。個人思考では、理解の早い者は早々に問題を解いている。理解の遅い者で、特にその教科が苦手な者などは、最初から思考を投げ出している可能性がないではない。しかし、個人思考の次にグループでの話し合いがあるとあらかじめわかっているならば、学習の早い者は、遅い仲間にどう説明するといいかまで見通した取り組みをするであろうし、遅い者は、あとで仲間の説明を理解するために

問題だけでも読み取っておこうという構えを持つようになる。

グループの取り組みでは、その後どんな活動が待っているかが分かっているならば、それに対応した話し合いが進むはずである。後でグループの意見を発表し合って、学級のメンバー一人ひとりの考えを深めるためのステップを持つと分かっているならば、クラスに貢献するための意見づくりをめざした話し合いが進むだろうし、話し合いの後に、個別にテストをするという事が分かっているならば、グループの仲間全員がよりよい成績が取れるような教え合いがなされるだろう。めあてが不明な話し合いでは深まりは期待できないし、時に雑談が増える可能性が出てくる。

第三の要件は、本時の学習内容を学ぶ値打ちを知らせることである。今日の学習が次の学びにどう生きるか、または生活とどうつながるかといった値打ちが理解できれば、学習者の学びへの構えは大きく変わる（西村・河村・櫻井 2011）。

どういう表現をすれば児童生徒に本時のゴールを明確に理解させることができるか、その表現の工夫は教材研究の一環と理解すべきである。同様に、本時の値打ちをどう伝えれば学習者が納得し、値打ちを認めるか、その表現も教材研究の範疇である。

3) 単元単位のマップづくり

なお、ここまでは、本時の導入について述べたが、さらにその発展型として、単元導入時に単元の学習マップをしっかりと児童生徒に与える工夫も有効であることをつけ加えておきたい。協同学習の実践校ではその工夫を続けているところも多い（村松・杉江 2020）。ひとまとまりの学びの単位である単元ごとに、1 時間 1 時間の学びの関連性を理解する手立てとして、単元の最終課題、そこに至る課題の系列、さらにどんな学び方でそれぞれの課題に取り組むのか、そしてこの単元を学ぶ値打ちはどこにあるのか、を単元第 1 時間目に、学習者と教師が共有する時間をとるのである。学力の高い一部の学習者は、目くるめく教師が情報を一方的に提示して行っても、自分の中でそれを整理・統合する力がある。したがって理解学習にできるのである。しかしそうでない多くの学習者は、関連性の理解できない情報が次々に目の前を流れることになり、印象に残った情報のみを暗記する学習にとどまることになる。下位の者が伸びない形で学力差が広がる。単元見通しの手続きは、学びの方法が未熟な学習者にはとりわけ効果がある（杉江 2022）。

学びの見通しが持てることは、学習者が自分から動き出せる条件である。間違っても、児童生徒への指示を曖昧にして教師自身の出番を増やすような授業計画は、現今求められている教育の実現のためには、排除すべきだろう。

9 「仕込み」と「仕掛け」

主体的な学習活動と、それに向かう学習態度づくりのためには、児童生徒一人ひと

りの学習における成功体験の積み重ねが必要である。成功体験は「できたーできなかった」という結果のみで感じ取るものではない。難しい課題に挑戦できたことそれ自体が成功体験になるだろうし、全く理解できなかったことの一端が理解できたことでも成功感を得ることができるだろう。理解の遅い児童生徒が、仲間から丁寧な説明を受ければ、それがきちんと理解できなくても、自分は仲間が支援してくれる存在なのだという自信を得ることができるはずである。個人内の成長という視点が大事になる。児童生徒が持つ学力観は、他者との比較でそれを捉えるのではなく、自分の成長への気づきという形で理解させることで、学びへの意欲は大いに変わるだろう。

協同学習における仲間との相互作用は、そういった成功体験を重ねる機会として有意義である。そのためには、高め合う事に価値を認め合う協同的学級経営が必要条件となる。

成功体験を導く工夫について例を挙げてみたい。

成功のためには、課題を解決できるだけの情報、資質に関する「仕込み」が児童生徒にできていなくてはならない。思考のステップごとに教師が小出しに情報提供して思考を導くような旧来の手法は、受け身を助長するものであり、望ましくない。さらに、児童生徒が自律的に取り組むことができ、しかも学びに成功できるような学びの手順を教師が用意しておく必要がある。これを「仕掛け」と呼んでおこう。十分な仕込みがあり、教師が準備した合理的な仕掛けがあれば、児童生徒は自力で課題に取り組むことができるはずである。教師の出番は学習者の学習過程ではなく、主にそこに至る準備段階にある。

教師は、学習に必要な情報は学習当初にすべて学習者に示すべきである。情報を小出しにして学習者に考えさせ、彼らにはできない、できないの不全感を味わわせ、終盤になって「実は」と核心の情報を提供して教師がまとめるなどという手法をとれば、児童生徒は教師に感心するかもしれないが、実は、予め情報をすべて示していたら彼らが自力で解決できたかもしれないのである。教師の役割は「黒衣（くろご）」に徹することではないだろうか。

教科書もぜひ使ってほしい。1 時間の間に教科書を一度も開かない授業に多く出会う。学習者にとって教科書は重要な学びの手掛かりである。また、教科書を読み取る形で内容を理解すれば、それは読解力を高める経験となる。教科書の読解は、読みとるという主体的な学習行動であり、アクティブな活動である。なお、教科書を活用した授業を受けた生徒は、教科書を用いない教師の授業を受けた生徒より家庭学習を多くする傾向があることも示されている（福田 2017）。授業中、難しい課題に取り組んでいるとき、途中から教科書などを参照し始める児童生徒と、ただただ思考が止まっている児童生徒とがいる。前者は比較的学习が得意な者たちである。わからなければ自分で手がかりを探すという学習方法を身につけている。後者はにがてな者であることが多

い。彼らは、教科書は見てはいけなくらいに思っている可能性が高い。教師がしばしばいう「自分の力で」という言葉を狭く理解しているようだ。自立の学びの方法を教科書活用の過程で学ばせることは意義あることである。

授業過程での教師と児童生徒の問答も、そのほとんどは不要ではないかと思うことが多い。導入時に前時の振り返りを問答で行うことは少なくない。児童生徒は反応しているように見えて、実際は参加している者は数えるほどしかいない。必要な振り返りならば、教科書のページ数を指摘して、そこを読み返すよう指示すればすむ。解答を問答で行う場面も珍しくない。スライドかタブレットで解答を一斉に伝え、正解の読み取りをさせ、各自で学び直しをさせ、不明な個所は仲間に聞く、それでもわからなければやっと教師に質問するという形にすれば、個々の学習参加度は大きく違ってくるはずである。旧来の手法では、問答はほとんど聞かずに板書に書かれた正解を赤鉛筆で記入するだけの学習者が多い筈である。子どもの意見を紡いで高みに導くとか、つぶやきを拾うとか、揺さぶりをかけるというような、旧来よしとされてきた問答を用いた教師の活動は、そのほとんどが教師主導の枠内での発想である。

グループでの取り組みも、ただ「話し合いなさい」では、グループの中で充実した話し合いは進まない。集団課題、即ち集団で何をするのか、そのゴールを明確に与えておく「仕掛け」が必要なのである。「グループで意見を出し合い、クラスの仲間にぜひ伝えたい意見を作り出そう。後で順に発表してもらいます」という集団課題が出されれば、何かいいアイデアを出そうという意識で話し合いがなされるであろうし、「あとでグループのだれに聞いても答えられるように学び合いなさい」という集団課題を与えれば、学習が遅れている仲間への支援を軸にした話し合いがなされる。クラスの仲間に貢献できた、グループのみんなが成長できたという成功体験は、協同の意義を更に学ぶ機会ともなる。

グループでの意見交換が平板に終われば、児童生徒自身もその手ごたえのなさに失望するだろう。意見を言い放つだけの話し合いは、彼ら自身も不満に思っているに違いない。深まりのある話し合いが可能な「仕掛け」を教師が施せば、児童生徒の学習意欲は大きく変わるはずである。例えば、個人思考の後、グループでそれらを練り上げ、さらに深みのある考えにするために、「メンバーは、順に個人で考えたことを仲間に伝えなさい。そのあと、座席3番の子（グループメンバーにあらかじめ座席位置で番号を付けておく）の考えを机の真ん中において、それをグループの意見としてよりよいものになるよう書き換えなさい」と指示をすれば、自ずから工夫を交わし合う話し合いになっていく。教師の仕掛けの下で、児童生徒が自信を付ける機会となるのである。

協同学習では、仲間全員の成長が目標となる。学校の授業では、協同の単位は学級である。グループでの話し合いの後のグループ間の意見交流は、学級の協同の貴重な機会となる。ここで、班ごとに自分たちの考えを「発表」する形ばかりでは、児童生徒の

参加度が低くなることはないだろうか。より密度の濃い相互作用を仕組むことが必要な場合が多いはずである。グループでの取り組みが終わったところで、「全員立ち上がって、自分のグループ以外の人とペアになります。自分たちのグループではどんな意見が出たか、1 ペア 3 分で伝え合います。3 分経ったら私が合図しますから、別の人とペアになって同じ伝え合いをします。これを 3 回繰り返します」とすれば、一人が 3 つの班の情報を得、4 人グループならば延べ 12 グループの情報を集めることができるのである。スクランブルと呼ぶこの方法は、全員参加を促す工夫である。学習者にもとても好評だ。また、グループの意見をホワイトボードやタブレットで一覧できるようにし、まずは個人で各グループの意見を吟味させ、そののちグループで意見交換をして、疑問点や賛同の意などをグループ間で交わし合う形も効果的である。全員が取り組みに参加できる方法といえよう。その他にも様々な工夫がある。

「仕込み」と「仕掛け」によって成功体験が重なり、児童生徒の個の学びへの意欲を高めることが可能となる。この工夫を更に学び合いにも入れていくことで、成功的な協同の経験が可能となり、豊かな同時学習を促すことになっていく。本論当初に記した、「教え」から「学び」の授業への転換は、協同学習の原理と工夫をふまえることで可能になると考えるのである。児童生徒の本物の育ちをめざした個人的指導論をみがく個々の教師や教師集団の挑戦を期待したい。

文献

- Ames,C. 1984 Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In Ames,R.E.& Ames,C. (eds.) *Research on motivation in education: Vol.1 Student motivation*. Academic Press. pp.177-207.
- Bloom,B.S., Engelhart,M.D., Furst,E.J., Hill,W.H.,& Krathwohl, D. R. 1956 *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay Company.
- Bruner,J.S. 1960 *The Process of Education*. Harvard Univ.Pr. (鈴木祥蔵・佐藤三郎 訳 1963 教育の過程 岩波書店)
- Deutsch,M. 1949 A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- 福田麻莉 2017 家庭学習のつまずき場面における数学の教科書・参考書の自発的利用 教育心理学研究 65-3, 346-360.
- Johnson,D.W.,Maruyama,G.,Johnson,R.,Nelson,D.,& Skon,L. 1981 Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89,
- 三宅なほみ・東京大学 CoRFE・河合塾 2016 協調学習とは 北大路書房
- 望月和三郎 2002 心とこころの格闘技―授業の人間関係 一粒社

- 文部科学省中央教育審議会 2015 初等中等教育分科会 資料 1 教育課程企画特別部会 論点整理
- 文部科学省中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—すべての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申 2021.1.26）
- 村松忠男・杉江修治（監） 2020 仲間と共に課題に向き合い、自ら学ぶ生徒の育成—課題設定・個人思考・話し合いを重視した協同学習を通して 一粒書房
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 2011 自立的な学習動機づけとメタ認知的方略が学習成績を予測するプロセス 教育心理学研究, 59-1, 77-87.
- 塩田芳久・阿部隆 1962 バズ学習方式—落伍者をつくらぬ教育 黎明書房
- 杉江修治 1999 バズ学習の研究 風間書房
- 杉江修治 2006 日本における尊敬の社会心理学的検討 中京大学教養論叢 47-1, 245-264.
- 杉江修治 2011 協同学習入門 ナカニシヤ出版
- 杉江修治 2022 協同学習を深める ナカニシヤ出版
- 植田一博・岡田猛 2000 協同の知を探る 共立出版
- 山岸俊男 1999 安心社会から信頼社会へ 中央公論社