

中京大学国際教養学部 中京大学全学共通科目改革についての学習会

大学でアクティブな学びをどう作るか：協同学習理論の視点から

開催日時：2019年7月10日（水）15:00～16:00

開催場所：中京大学名古屋キャンパス0号館2階ヤマテホール

講師：杉江修治氏（中京大学名誉教授）

司会：風間孝氏（国際教養学部長）

風間 定刻になりましたので、教授会を開始します。今日の教授会ですが、最初に、杉江先生を講師に、「中京大学全学共通科目改革についての学習会」を行います。

現在、国際教養学部では、全学共通科目のカリキュラム改革を検討していますが、その中に「アクティブ・ラーニングを採り入れた学びの実践」という科目群を導入する予定です。

そこで、これまでの杉江先生が研究されてきた協同学習についての理論的な蓄積及び経験を基にして、国際教養学部の教員が大学においてアクティブ・ラーニングをどのように実践するか、レクチャーしていただきたいと思います。研修は60分を予定しています。それでは、杉江先生、よろしく申し上げます。

杉江 よろしく申し上げます、お久しぶりです。風間さんから連絡がありましたので、新しい教育態勢づくりでお役に立つことが多少でもあればと思ってまいりました。

私は協同学習の研究者で、年間延べ40校くらい現場に出掛けて、小・中・高・大での授業づくりに協力してきました。退職したら楽になるかと思ったら、今年は60校という、例年の5割増しで、かえって忙しくなっていました。協同学習への現場の関心は高いのです。

初めてうかがう現場では、「決して協同学習の布教に来たわけではありませんよ」と言うことにしています。「授業の手法を私の話から知って、うまい授業ができるようになるということは残念ながらありません。一人ひとりの教員の個性があり、それぞれの教育観があり、学習者の要求があり、所属している職場の特性があります。それらを踏まえながら、一人ひとりの教員が、自分の『個人的学習指導理論』をつくっていくということがとても大事で、それのお手伝いに来ました」という言い方をするのはです。今日も、新しい教養教育研究院での授業の改善に向けて、多様な要因があるところで「こうしたらどうですか」などとはもちろん言えないわけです。ただ、ヒントになる事柄は多少なりとも提供できていると思っています。これまでも頻繁に現場に呼ばれているのは、それなりに役立つ内容を提供できたからだろうと思っています。

レジュメの副題に、「協同学習理論の視点から」とありますが、協同学習理論とは何かと思われるでしょう。直感的にはグループ学習のことだろうと思われがちですが、協同学習はグループ学習という技法をまとめたものではありません。「協同学習はグループを活用しているから、アクティブ・ラーニングの範疇の手法なのかな」という考え方は間違いです。グループ学習が協同学習ではないということも、どの現場でも常に強調していることです。

「協同して学習すること」が協同学習です。ですから、教師が一斉授業で講義をしているときに、「とても大事な話だから、これはしっかりと理解しておかなければいけない」と、学習者に十分学習の意義を伝えたにもかかわらず、聞いていない者がいたら、「ちゃんと聞けよ、起きろよ」と仲間が声をかける。これが協同です。協同とは、高まりたいという一人ひとりの意欲を認め合い、仲間同士で高め合うという文化の下で学ぶことなのです。学習者は誰もが自身を高めたいという願いをもっています。そのことを認め合い支援し合う「協同がもたらすモチベーション」が重要だと考えているのです。

高め合いの仕掛けはグループ学習だけではありません。先の例のように、一斉指導の最中でも、共に高まろうという気持ちをもち合って学んでいけば、それは協同学習です。多くの小、中、高校での今の学習経験では、高め合う学びは身に付きません。大学でそれを実現するためには、すべての学習活動の中に、仲間同士で高め合うという仕掛けをしっかりと作っていくことが必要です。幸い、仲間相互が認め合い、高め合いの支援を交わすことは、競争で優劣を競ったり、孤独に学ぶことに比べて心理的にも安定することですから、学習者がそういった学習場面を受け容れることは容易です。教師の側の授業観の転換が大事なのです。

高め合う協同学習の授業は、同時に他者への信頼形成の契機にもなります。豊かな同時学習、すなわち、授業内容に加えて、様々な態度面、社会性の面での学習が可能になるという効果的な理論です。

アクティブ・ラーニングは、単に生徒・学生を動かせばいいわけではないということは、十分ご承知だと思います。技法ではなくて、学習者が生き生きと学べるためにはどんな授業にするといいかという本質の理解が重要です。また、アクティブ・ラーニングは、協同学習の理論が重要な基盤となっています。

それでは、中身に入っていきます。2枚目のスライドには「文科省の考えの大転換」と書きました。今、小学校、中学校、高校では、新しい取り組みの指針としてこのことが重要視されています。大学もこれと無縁ではありません（スライド2ページ参照）。

1980年代から2000年にかけて、日本の経済が傾いてきた時期に、産業界はとても焦りました。個人差を個性と言い換えて、目先の人材育成、「役に立つ即戦力をつくれ」という教育を要求してきて、日本の教育が散々に壊れていきました。不登校やいじめなどの根源はこのあたりにあると思います。

文科省にも教育をきちんと考える人がいるようで、2000年以降、教育の立て直しをさまざまに試みてきました。この度の新学習指導要領は、それが集約された内容だという感

じが、私はします。とくに大事なことは何かというと、スライド2ページの図の右上の三角形です。この三角形には教育の目標が書かれています。その教育の目標の一番上は何かというと、要するに、本物の人材育成を教育でやってくれということです。プログラミングができるとか、英語が話せるとか、そんなことではなくて、日本を背負って立つ人材をつくらう、そういうメッセージが、ここに込められていると思います。

そのために、現場にどう変わってほしいか。文科省による搦め手からの戦略もあります。大学と関係するのは、入試制度を変えることです。従来のような、ウォーキング・ディクショナリーが合格するような入試はやめましょうという趣旨がありますね。おかげで今、高校は混乱しています。これまで入試指導の達人と自負していた人たちの手法が通用しなくなります。学習内容を、その意義も含めて理解するということが要求されるようになりますし、それを自分で発信する力も要求されています。

高校入試も変わってきています。それと同時に、中学校、高校、そして小学校ももちろんですが、授業内容が変わってきています。すでに、教科書は大きく変わってきています。そういう流れの中で、大学の教育も変わらざるを得ません。これは、大学がこれまで考えてきた本来の教育が実現できることにつながることもありますから、私は悪い変化ではないと思います。

文科省は、この学力達成のために必要な手段として、「主体的・対話的で深い学び」を掲げています。「アクティブ・ラーニング」というカタカナ言葉は嫌だからということで、こういう言葉に言い換えました。授業の進め方を3ポイントに絞って提示した、このまとめ方は悪くないなと思います。合理的で効果的な学習のプロセスをしっかりと踏まえないと本当の学力は身に付かないだろうという意味では、主体的、対話的で深い学びは有効な指摘です。

次のページです（スライド3ページ参照）。大学までの教育とのつながりを示しました。私は小学校の研修会では、「小学校のうちに、自立を身につけさせるべきだ」ということを強調しています。小学校6年間、「先生の言うことを聞く子がいい子だ」という環境で育てられている子どもが本当に多いですから、「小学校の高学年になったら、中学校に送り出すのだという目標をもって教育をしてほしい」と、そんな話をします。

中学校では、一人ひとりの生徒が、確かに個人差があり自分はほかの生徒よりできないこともあるかもしれないが頑張れる人間だぞ、自分はこんないいところがあるぞと、自分に対する自信をもって中学校を卒業してほしいと思います。協同学習をしっかりと実践している中学校に行くと、そこの卒業生が高校で評判がいいという話を折々に聞きます。部活で頑張っているとか、生徒会で頑張っているとか、そういう生徒がうちからは結構出ていますというのです。個人差を認め合い、努力を認め合う協同学習の過程で、しっかりと自分自身の自己肯定感、自尊感情を身につけることができ、高校でも生き生きと活動できるようになるのです。

高校では、確かな学びと同時に、生き方の方向づけという事柄がとても重要です。キャリア教育が重視されている主旨はそこにあると思います。様々な仕事の中身を知ることが

キャリア教育の第一の重要事項ではありません。人格に関わるより底の深い経験をすることによって、大学、社会での自立的な活躍が可能になると考えます。残念ながら、まだ小・中・高での教育目標は矮小化されています。教師主導の授業から抜けられないで来ています。小・中・高も、明確に変わらなくてはいけないという環境下にありますが、現実の問題として、相当時間がかかります。

その意味で、次のスライドに書きました、「大学の導入教育」は、必要でしょう。ただ、大学で導入教育の必要性が言われなくなるぐらい、小・中・高の学びが充実してくることが、私は重要だと思っています。

いい事例かどうか分かりませんが、私のかつての授業評価のグラフを出してみました(スライド4ページ参照)。これは3年生と4年生です。私の3年生の講義科目では、評価は大体アベレージです。一斉講義の比率が高い授業でも協同原理を十分意識して進めているのですが、評価は高くないのです。なぜだろうと考えてみました。学生たちの評価を個別に見ると、レンジが大きいのです。いいという学生は、ほとんど満点をつけてくれます。ところが、反発している学生が結構います。理由は、考えさせる授業をしており、知識を覚えさせるだけの授業にしていないところかと思います。要するに、中学、高校の先生のように教えてくれない。自分で考えさせるような内容だと「ウザイ」と受け止められてしまう。そういった学生が一定割合いて、それによって評価が相殺されて、大体中間になっているというのが、私の分析です。

その隣のグラフは何かというと、これは「教職実践演習」です。これは私だけの成果ではありません。ほかの教職の先生が、主体的な学びを授業の中でやっているということも関わっていると思いますが、ほぼ満点です。4年生になって、「本当に勉強したと思える勉強ができた」と学生は言ってくれます。半期の授業が終わったあとに、「ねえ、みんなで写真撮ろうよ」というぐらい仲間意識ができ、盛り上がる授業になっていきます。

この3年生と4年生の、学びに向かう態度の違いを1年生のうちに解決できたら、4年間の学びは充実していきだろーと思います。1年生のうちから、学びとは何か为抓手と理解できればと思います。現状では今の高校までではそれがなかなか期待できないので、導入教育が必要になっていると思います。

教養教育のカリキュラムを作るにあたっては、4年間通しての学生の育ちを見通す(スライド5ページ参照)ことが大事です。最後には、学生一人ひとりが、知的な習得と同時に、自分自身の個性、人間性を理解して社会に出ていく。そのときに、自分に課せられた仕事は何かということも十分に認識して社会に出ていく。そういった力をしっかりと出したいものだと思います。

教養教育研究院、ここで目指す学生の育ちの姿を教員が共有することが大事です。あなたの今の実践はそこに向かっていきますか、自分の実践は、今、そこに向かっていけるだろうか。目標を共有化することで、実践の自己評価、相互評価の評価枠ができます。枠組みがなければ評価・改善はできません。

その次は、あえて付け加えなくてもいいかとも思いますが、「学びは我が事という学力」

です。今の子どもたちにはこれが欠けています（スライド6ページ参照）。教師主導の授業では、子どもたちは、勉強は先生へのお付き合いということを一貫して学んでしまいます。好きな先生の授業は手を挙げるけど、嫌いな先生にはお付き合いしてやらない。授業は教師の仕事であって、学びは我が事でないということ、学校に居る間中学習していると言ってもあながち暴論ではないように思います。

そういう学生が大学に入って、「勉強するってどういうことか分かりました」というケースに出会っている方々は多いと思いますが、ぜひ入り口のところで、それがしっかりとできるといいのではないかと。学生たちの多くは、「できた-できない」を学びの唯一の物差しとして大学に入ってきます。人と比べればできなかったという経験の方が多いためですから、多くの学生は学びに自信をもたずに、はじめから及び腰で入学してきます。

また、大学に入る以前に、教師や親とこういうのやり取りが一度は交わされていることも多いと思います。「勉強は何のためにするの？（子）」「君自身のためだろう（教師・親）」。このやり取りでいいのでしょうか。自分のために勉強することは大したモチベーションになりません。勉強があまり得意ではない者は、自分はどうなってもいいやと開き直ったら、勉強する理由がなくなるのです。「あなたが社会で活躍するために勉強があるんだよ」ということ、すなわち社会貢献という意識こそ、誰もが学びに向かおうというモチベーションをもつことにつながるのです。教育基本法では、教育の目的は、個人の人格の完成と、もう一つは、平和で民主的な国を造る人材づくりという2点が示されています。前半は個人内の問題に縮小され、とりわけ後半は忘れられた教育が進められてきています。大学での導入教育では、このように、なぜ学ぶのかについてもしっかりと考えさせたいと思います。

学習過程を受け身の学びからアクティブな学びに変えることが、自分の意志で学び取ろうとする学習態度形成の上で、とても重要だと思います（スライド7ページ参照）。教師の仕事は教えることではありません。教師の仕事は学ばせることです。学生の仕事は教わることではありません。学生の仕事は学び取ることです。自分が変わることです。これの実現の仕方は多様です。

その下に、「形から入るべきではない」と書きました。アクティブな学びを進める特別な技法があると思っている、そんな最近の動向がありますが、それは大間違いです。私の関わっている日本協同教育学会は、アクティブ・ラーニングを実現している、そういった実践が多く報告されている学会ですけれども、このところ中心的な学会員が懸念している一つは、最近よく開かれているアクティブ・ラーニングの講習会は技法に走り過ぎているようだということです。技法を知れば効果的な授業ができるわけではない。基本は、考え方が授業者にきっちりできているかどうかということなのです。原理の理解が大事なのです。必ずグループ学習を入れましょう。グループはこうすればうまく活動します。こういうような技法を研修内容とすることについては、グループを多用している協同学習の実践者であっても、効果の少ないアプローチだと考えます。授業づくりは常に応用問題だと、協同学習の実践者は考えます。技法から入って授業改善に成功したためしはありません。

それでは、アクティブな学びとは何か、原理から考えたいと思います（スライド8ページ参照）。この間もある小学校に行きましたら、とにかく先生がたくさん生徒を指名して、たくさん意見を言わせます。子どもたちは、「はい、はい」と手を挙げます。活動しています。子どもの言ったことに、先生は一つひとつ答えていきます。素人受けする授業です。十分お気づきのことと思いますが、いくら子どもがたくさん手を挙げても、それだけではアクティブ・ラーニングではありません。なぜなら、先生に尋ねられたから、それに合わせて答えているだけです。自分が答えることがどういう意味をもっているかは考えません。子どもの気持ちはパッシブです。子どもが活動するだけではアクティブな学びとは言えません。

アクティブ・ラーニングで大事なことは、学習者を動かすことではない。学習者が「学び取る構えをもって学習に臨んでいるかどうか」、ここがポイントです。学び取ろうとする構えを心理学ではラーニング・セットと言いますが、それをもって学習に臨んでいるかどうかアクティブとパッシブの分かれ目なのです。

私はこういう経験があります。自分の息子の中学校の授業参観に行きました。当時、地域でも名うての中学校で、年がら年じゅうひっくり返っている中学校でしたが、さすがに授業参観の時だけは子どもはみんな教室に入っていました。最初、息子の教室を参観していましたが、あまり興味のもてない進め方だったので、1年生と2年生、合計12クラスを順番に見ていくことにしました。息子のクラスもちろん、すべての授業は一斉講義でしたが、生徒の学習の姿が印象的でした。12クラス中11クラスで、生徒は全員、腰掛の背もたれにだらしなく体を預けて漫然と講義を聞いています。「いいよ、話して。今日はおとなしく聞いてあげよ」という雰囲気です。ところが1クラスだけ、全員が身を乗り出して先生の講義を聞いている一斉授業がありました。多分それは、聞く値打ちがあり、分かりやすい、しかも、基本的にはその先生との信頼関係もできているのでしょう。学びの文化が欠如しているように思える学校で「聞こう、学び取ろう」という姿が見られるのですから、一斉授業だって、アクティブ・ラーニングは可能なのです。なお、この事例は、学びの姿を見せないのは学習者のせいではないということも示しています。

アクティブ・ラーニングを提唱した溝上慎一さん、彼は協同学習の研究グループとは深く関係し合っている人ですが、彼は、「一斉講義方式は駄目だ」と言っていますけれど、あれは多分に戦略的に言っているのだと思います。実際には「アクティブな一斉講義」はあります。だからといって、一斉講義でいいんだと簡単に思っはけません。教師の側に力量がなければ難しいところがあります。

高い学習効果を目指すならば、授業はすべて学習者が学び取ろうとする構えをもって臨むアクティブ・ラーニングでなければならない。だから、アクティブ・ラーニング科目と非アクティブ・ラーニング科目という区別は、ネーミングとしてどうなのかなという気がします。例えば、300人の一斉講義であっても、それをアクティブにしていくなための工夫をしっかりと入れ込んでいくのは、当たり前なことではないかと思います。

学習者をアクティブに動かす授業づくりは、教師自身が良しとしてきた旧来の経験があ

りますから、簡単ではありません（スライド9ページ参照）。昨日、三河の山の中の中学校に行きましたが、ここは若手で感覚のいい先生がたくさんいて、研修会2回目にして生徒が生き生きと学習に取り組む、とてもいいアクティブ・ラーニングを見せてくれました。短期にこれだけ変化が生じる学校はまれです。教師の中には早く授業を変えられる方もいるのですが、多くの実践校に行った経験から言えば、学校全体が変わるには、問題意識をしっかりとっていても、大体3年かかると思います。ですから、この「アクティブ」という言葉を授業の中に入れて、実現できていくのは3年ぐらいはかかっても仕方がないなという、長期展望のもとで取り組んでいただいた方が焦らずに済むと思います。そのためには、継続的で組織的な研修が必要です。現実小・中・高では、研修会の進め方もいろいろ工夫して運営しています。校内研修のもち方の本も書きましたので、もしよろしければ読んでください。

ここまでは少し理屈っぽい話で申し訳なかったのですが、では、実際にどういう授業づくりをしたらいいのかという、先生方のヒントになる話を残りの時間ではしたいと思いません（スライド10ページ参照）。これは使えそうだな、これをやってみようかな、これはできるかなと思ったことはぜひ試みてください。本当に効果があるのかなと思うような工夫でも、実際にやってみると、結構成果が得られます。

昨日、三河の中学校で参観したのは音楽の授業でしたが、最初の25分間はパソコンで作曲をさせます。子どもたちが作曲するために、自分たちの構想とかそういったものを、前の時間、前の前の時間にしっかり作らせてあります。そうした準備の後の25分間の個別の取り組みです。「25分たったら、あとでグループになって、お互いに相手の曲のいいところと直した方がいいところを出し合い、仲間の曲をよりいい作品にしようね。まず25分は個人でやりなさい」と教師が指示すると、全員がパソコンの前で静かに作曲をしていきます。25分間、生徒はほとんど言葉も発さず、集中して取り組んでいきます。教師は生徒に自分から声をかけるということを全くやりません。ただ観察しています。生徒はヘッドフォンをしていますので、キーボードの音のみ聞こえる粛々とした静かな時間です。そうしたら、研究主任のベテランの教師が落ち着かないのです。担当の教師が一言も声をかけないので戸惑っています。これまでの教師文化では、教師は暇があれば生徒に声掛けをするのが普通ですから。困惑した表情で私の所に来て「いいんでしょうか」と尋ねられました。「子どもたちは全員課題に向かっているでしょう。しかも、個別に取り組めるだけの準備を、先生はしっかりと生徒に準備させているでしょう」というのが私の答えでした。

音楽の教師は新卒2年目です。その先生もこういう授業への挑戦にはためらいがあったと思います。ためらいがあったけれども、私のヒントを生かしてやってみて、手ごたえを得ているという感じです。今からの話には、「そんなのあるの?」「ほんとうにできるの?」と思われることもあるかもしれませんが、ご自身の実践に取り入れてみると意外に面白い経験をなさると思います。

次に「視点」と書きました（スライド11ページ参照）。私は全国の学校に行って年間大体200件以上の授業を見ていますが、参観後の研修会では、それらの授業に対して率直なコメントをします。昨日はよい実践だったので、良かった点の確認が多かったのですが、しばしば辛辣な講評もします。その折の私の判断基準となる視点をそこにあげました。ここに一貫性がないと、コメントを聞く実践者たちも困ります。

まず一つは、その授業が確かな学びをさせているか、授業を経て子どもたちがちゃんと成長しているかということです。プリとポストの間に成長が認められる、そういう授業になっているかどうかということです。

二つ目は、豊かな同時学習の有無です。学習の過程で、「勉強って面白い」とか、友だちに、「ちょっと分かんないんだけど」と聞いたら友だちが教えてくれた、人は自分から頼むとちゃんと答えてくれる、そういう存在なんだとか、そういう事柄も学ぶことができます。学習内容の習得と同時に態度面、社会性の側面の学習が同時に起きることは、効率的であると同時に、モチベーションを高めることにもつながります。大学生もアクティブな学びの経験をそれほどしていませんが、適切な仕掛けの下でグループの話し合いをさせると、彼らの中で自信や意欲が同時に形成されていきます。対人的な感受性や、相手に伝わる話し方とかも学べます。

3番目は、協同学習の基本の視点です。学習者同士で高め合いの意識をもった関わり合いをしているかどうか。グループで話し合う際には、自分はなぜこの人たちに話題を提供するのか。それは、自分が一所懸命に考えたことを伝えることによって、相手の人が高まる、相手の人が言ってくれたから、自分はいろいろなことが分かるようになった、そういう高め合いが協同です。仲良しが協同ではありません。協同学習の「協同」はテクニカルタームです。辞書では、助け合うことを協同と言いますが、テクニカルタームでは、協同は「集団のメンバー全員の成長を目標にすること」を言います。また、協同学習が協同の単位と考えているのは、今、話し合っている3人、4人のグループではありません。その学習者たちが、さらにほかのグループの学習者たちと交流を重ねる高め合いも視野に入れています。すなわち、学習集団全体が協同の単位です。小・中・高では、学級が協同の単位です。大学では学級はありませんけれども、「今、ここに集まっている君たち、誰もが成長したいと思っているはずで、その成長を支え合う、それがとても大事なことです」ということを学生にしっかりと知らしめてほしいのです。

4番目が、学習者の育ちの姿を意識しているか。これは特に、重要な観点です。「これだけ覚えろよ。テストに出るぞ」と矮小化された目標を示す、こういう教師がまだまだ中学、高校にはたくさんいます。この人は生徒をどう育てようとしているのだろうかと驚きます。大学の授業でも、教科・教材を通して、受講生をどう高めようとしているか。この目標が学生と共有化されていない授業というのはどうなのでしょう。

では、具体例に入っていきます（スライド12ページ参照）。最初に授業設計の要点です。教科による特性もあります。語学などはスモールステップでトレーニングしていかないといけない部分がありますから、例外的な教材が多いかもしれませんが、まずは、学習ス

テップが大きい形で授業の組み立てがなされているかどうかを重要なポイントとしてあげます。

先ほどの中学校の音楽の授業では、25分間個人で活動です。それから20分間グループ内でお互いの意見交換、高め合いです。これで45分です。残りの5分で当該時の学びの振り返り、自己評価をさせます。3つのステップで構成されていました。教師が工夫を重ね、学習者を一本の道筋で導くべく細かいステップで進めていく授業が実際には多くあります。誠実な教師ほどそうかもしれません。先ほどの研究主任の戸惑いには、そういう経験が背景にあります。しかし、授業ステップが細かければ細かいほど、教師主導型である可能性が高いのです。授業は学習者の学びが軸だということを忘れてはいけません。知らず知らずに教師が主役になってしまっはけません。学習指導案を見たときに、授業ステップが大きいかどうかという点は、教師主導かアクティブ・ラーニングかという授業の診断ポイントです。

二つ目、情報を与える折には学習者による読み取りをさせているか。教師が講義をするという形で学習者の思考材料の仕込みをする場合がよくあります。「ここまでは先生が解説したけど、では、これを踏まえて、この問題についてどう考えますか」というパターンです。この折のレクチャーをできるだけ少なくしたらどうかという提案です。なぜなら、レクチャーよりもテキスト、それは教科書であったり資料であったりしますが、そのテキストを自分で読み取るという活動の方が、よりアクティブだからです。レクチャーでなければならぬ部分はレクチャーするのもいいでしょう。しかし、私は小・中・高では、「できるだけ教科書を読ませてください」または、「資料を読ませてください」と言います。

例えば、これは小学校の事例で恐縮ですが、こんな授業を提案し、実際にやってもらったことがあります。小学校の算数は、まず説明が書いてあって、それを踏まえて解くべき「問題1」「問題2」が示されるといった構成になっていることが多いのですが、通常、先生は、この説明の所を子どもと問答をしながら解説をしていきます。解説が終わると「ここまで分かったね。じゃあ、『問題1』を解きましょう」とやるのですが、果たして先生の解説が分かっている子が何人いるでしょう。大学でも教師のレクチャーをどれだけ理解して聞いているのでしょうか。それよりは、自分でその部分を黙読させた方が、よほど学習者の理解は進むと思います。なぜならば、分からなければもう一度読み返すことができるからです。分からない所は、仲間に聞けるからです。教師のレクチャーは一方向的に流れていきますから、個人差のある個に応じた学習活動にはなりません。また、読み取るという活動はアクティブな活動です。話を聞くのはパッシブです。もちろん聞き取ろうという構えをもたせるといふ工夫もありますが、一般的に考えて、テキストを読み取る方がアクティブな活動になります。

ただ、漫然と読ませたのでは意味がありません。ですから、「教科書のここからここまでは、これから学ぶ事柄についての概要が書いてあります。大事だと思う所に線を引しながら読みなさい」とやると、課題意識をもって読み取ろうとしますから、アクティブな活動になります。「読む」のではなく「読み取る」活動の仕掛けは欠かせません。

日本教育心理学会の機関誌『教育心理学研究』に面白い研究がありました。高校の数学で、教科書を使って授業を進めるという手法の先生から学ぶ生徒と、教科書を使わずに黒板と問答で進める先生から学ぶ生徒とでは、前者の方が自宅学習の時間が有意に長いという結果が見られたのです。学びの手掛かりを自分で取り出すアクティブな学びの機会を学習過程に組み込むことが重要だということが示されています。

日本の子どもたちは、大学生もそうですが、家庭学習の時間が短いのが特徴です。塾の時間を合算してもです。全国どこの小・中・高に行っても、悩みは家庭学習の時間が少ない、いかえれば自発的な学習をしない、ということと、自尊感情が低い、この二つです。家庭学習をしない大きな理由は、教師が教科書を使わないところにあるのではないかと思います。勉強の不得意な学習者ほど、分からないときには教科書を見ればいいんだという学習習慣がありません。授業を観察していると、考えて、分からないときに教科書を見る子は学力の高い子です。学力の低い子は、ただじっと問題を見ているだけです。家に帰っても、わからないところを勉強し直すためには教科書を読めばいいということを知らないのです。学びとは何かということ、学びの方法を知らせるという意味でも、教科書をはじめとするテキストの読み取りは意味があると思います。

三つ目は、シラバスを学習者と共有しているかという点です。学期はじめの最初の授業、第1時間目は、学生とぜひシラバスを検討してほしい。すなわち以降の15時間分の学びの内容と流れを教師と学習者が共有化する機会が有意義だということです。私はこれを学習者にとっての「学びのマップ」づくりと呼んでいます。マップがあって初めて学習者は自から動くことができるのです。

学力の高い者は、先生が目くるめく授業を展開していても、今やっていることの意味が分かります。自分の既習知識と結びつけながら頭の中で整理して理解できるのです。ところが、気が利いている学習者ばかりではありません。それほど学力が高くない者は、目くるめく先生の話が目の前を行き過ぎていくだけで、聞きはしたけれど理解学習にはつながりません。教師が話したというアリバイが残るだけです。15時間かけて何を勉強するのかというマップをしっかりとめたせることが大事です。今から学ぶ内容の位置づけが分かっていることが重要なのです。十分な時間をかける値打ちのある導入です。

私は教育心理学者ですから、この導入の工夫については自分でも実験をやっています。中学生が、4時間単元の教材を、最初に何を学ぶかの授業を1時間かけてやって、残り3時間で授業をやるのと、4分の1ずつ4時間授業をやるのとどちらが成績が良かったかという実験です。じっくり1時間をかけて単元の解説をした方が成績が良かったのです。そのぐらい自ら学ぶ学びの構えをつくっておくことは大事です。

四つ目は、学習に不要なセレモニーが入っていないかという点です。子どもたちには、勉強は教師が進める授業というセレモニーへのお付き合いだということが身に染み込んでいます。例えば、新しい教材に入ると、「じゃあ、これを誰かに読んでもらいましょう。読める人。じゃあ、誰々君」と指名します。私はそういう授業に出会うと「先生、どうしてあそこで一人の子どもに音読させたの」と聞きます。「読ませたことによって、子ども

は何か賢くなりますか？。読むことに一生懸命で内容理解にはつながらないでしょう。学習としては意味のないことをやらせて、先生の言うことを聞くお付き合いが勉強だということをお教えるようなことは意味がないのではないですか」と言います。

「前の時間では秀吉の政策を勉強したよね。秀吉は何をやったっけ（教師）」「刀狩りです（生徒）」「太閤検地です（生徒）」「そうだね（教師）」。教師からの問いに子どもが「刀狩り」「太閤検地」と答えて、何か賢くなりましたか。そんな用語は、教科書を見ればゴシックで書いてあります。こういう授業では、「刀狩り」「太閤検地」という用語を覚えることが勉強だということをお教えることを子どもに教えたことになってしまいます。手をあげるのは教師に付き合ってくれる一部のいつも同じ生徒です。私だったらこう言います。「教科書を開いてごらん。刀狩り、太閤検地とゴシックで書いてあるね。秀吉はなぜそれをやったの。それによってどんな効果があったの。もう一度前の時間を思い出して、自分の考えをまとめてごらん」と、こうやったら子どもは考えるし、それが勉強だと知るでしょう。

このような、先生へのお付き合いみたいな授業過程は多いです。グループで話し合いをさせても、「はい、話し合いなさい」というような漫然とした指示では、何を話し合ったらいいのかと、戸惑っている間に時間が来て、「じゃあ、1班さん、発表してください」と教師が指名すると、グループの中で一番気の利いた生徒が自分の意見を、あたかもグループの意見のようにして発表をするというのもセレモニーです。学習活動としての実質のない、先生へのお付き合いをいかに減らすかということがとても重要だと思います。

次に、毎時の授業の導入の工夫です（スライド13ページ参照）。これは、先ほど、「シラバスで15時間分の学びの構えをつくる」と言いましたが、毎時の導入時での学びの構えづくりという重要な工夫です。学習者全員に本時の学びへの構えを最初にもたせる。これは、ぜひやってみてください。

学びに向かう構えをつくるために、多くの教師は、生徒の興味を掻き立てる話題を用いてきました。知りたい、やってみいたいという好奇心を高める工夫です。それは心理学的にも効果のある手法です。それに加えて、私は、「明確な課題の提示」「学びの流れの明示」「学びの値打ちの理解」という3点を導入すべきだと考えています。

「明確な課題の提示」とは、本時の学習のゴールを最初に明示するということです。大学だったら、90分後に、このことがらについて他人によくわかるように説明できるようになること、自分なりの意見がちゃんと言えられるようになること、といった明確なゴールを授業のはじめに示すことです。それによって学びの方向づけが学習者に可能となり、学びの構えができるようになります。

「学びの流れの明示」は、学習活動に入ったとき、まず一人で考えなさいと教師が指示した折、その個人思考が次にどう生きるかが分かっていないと思考はきちんと方向づけられません。次にグループでの話し合いがあるという風に流れが分かっているならば、グループに貢献するためのステップだと認識して個人思考を進められます。クラス全体に発表する意見を次に求めるという流れが分かっているならば、発表できるようにまとめるという作業も含んで考えるようになります。小ステップで、教師の指示で個人思考をしたり、グループ

学習をしたりでは効率が悪いのです。流れが分かっているならば、グループの話し合いのステップでも、話し合うこと自体がゴールではなく、そこで考えを練り上げて、クラス全体の交流の場に提供できる情報を創造していく、このクラスのみみんなに有益な情報を提供するという意識をもって取り組むことができるのです。

さらに、今日の勉強はどういう意味があるのか、値打ちがあるのか、「学びの値打ちの理解」をあらかじめ図っておく必要があります。私は教職課程が主でしたから、教職にとって今日の学習内容はどういう位置付けなのか。これを学び取ることが、いい教師になるためのどんな条件となるのかという話を授業の最初にするわけです。

こういった導入がしっかりと学生に届くと、学生は、それからの90分の学びに向かう構えをつくることができます。この構えができて、初めてアクティブ・ラーニングが可能になります。学生の「頭の中がアクティブ」に働くようになるのです。

14ページのスライドは、1時間のマップの一例です（スライド14ページ参照）。私が「教育方法論」の授業で使ったマップです。今日の学習目標と流れがここに書かれています。値打ちは口頭で説明します。この時間では4つの課題があります。教育方法論で何を学ぶのか。そして、実際の授業事例を視聴して意見交流をする。学習と指導の意味を理解し、最後に教科学習の重要性を理解できるようになるという目標が明記してあります。なお、実際にはA4用紙を使いますから、空欄はもっと大きいのです。DVD視聴のステップでは、DVDを見て、まず個人で気付いたことをメモしたのちに意見交流をするので、仲間の意見について気付いたことをメモする欄を設けました。自宅学習課題もあります。これが振り返りのステップになります。教育方法論の授業評価では、この意義をしっかり受け止めている学生は、非常に勉強がしやすかったということを書き記述で書いていました。ただ、たまにしか出てこない学生は、それまでにこんな導入の経験がありませんから「何のためにこんなことするんだ」といった感じで、意味の分からないことをやらされていると思ったかもしれません。そういった学生がいたのは、私の力不足だと思います。これを学習者全員にきちんと届くかどうか、勉強は受け身であるものだという学生のこれまでの学習経験の積み重ねもありますから100%はなかなか難しいです。

次のポイント、「授業全体にわたる情報を提供しているか」。これは意味が取りにくいかもしれませんが、「今日はこういう学習を進めます。そのためには、この資料とこの資料とこの資料を使います」というふうに、授業の最初に、教員が準備している材料をすべて学生に示してから始めてほしいということです。じっくり目を通させることが必要な場合も多いと思います。資料、教材を小出しに提示していくことはやめてほしい。「実は、こういう資料もあるよ」なんていう後出しはだまし討ちです。「それなら最初から知らせておけよ」というのが正常の反応のはずです。学習者を驚かそうとしてそういう手法もあるので、それが有効な場合は少ないと思います。

また、「授業の流れ全体が論理的であるか」ということも大事だと思います。「今日はこれが目標です」と言ったら、最後のまとめはその目標に対応したまとめにならないといけません。知らない間に、最初に言ったことと関連しないまとめになっているなんていうこ

とになっては、学習者を混乱させます。学習者はわかったふりをしてくれることが多いのですが、付度することだけを教えているのかもしれない。

「学習者にざわつきはないか（不安はないか）」という項目もあげました。いろいろなことを知りたい、成長したいのが、学生たちの本性です。知ろうと思っけていても、今から何をやるのか、先生の言っていることがよく分からない。これがざわつきの一番の原因です。不安がざわつきを呼びます。きちんと伝わる指示や解説をすると、学生たちは静かに学習に入ります。例えば、「個人で、まずはこの課題に取り組みなさい」と言ったときに、静かに学びに入れたというのは、個人思考に至るまでのこちらのインストラクションがきちんとしていたということの証しです。学生がざわつくのは、こちらのインストラクションが不徹底だった場合が多いのです。学生のせいではないことが多いと思います。

授業の実際の進め方を評価するには、いろいろな観点があります（スライド15ページ参照）。ここには思い付いたことしか書いてありません。まだほかにもたくさんあると思います。まず教師の行動面のチェックポイントです。「受講者観察をしっかりとしているか」。学生の間を回りながらレクチャーする人もいるでしょうし、教壇でレクチャーする人もいるでしょう。ただ、学生の顔はしっかりと見ないとまずいです。彼らの表情もその都度の授業評価の情報ですので、それを受け止めながら授業をしていくことは大事だと思います。

それから、「机間指導は明確な意図をもってなされているのか」。学生たちがいろいろな課題にアクティブに取り組んでいるときに、先ほど、音楽の先生は、パソコンの操作の質問だけには答えています。25分間、曲作りの工夫については一切アドバイスをしない。そういう原則で対応していました。机間指導の多くは、学習者の学習活動を切ってしまうので、学習者の方から手を挙げた場合はまだいいですが、こちらからちょっかいを出すというのは絶対にやってはいけません。教師からの「どう、分かってる？」とかは、思考の邪魔なのです。教師が沈黙に耐え、不要な働きかけをしないことがとても大事です。私は「教職実践演習」の授業では、導入で本時の目標を明示し、学習の流れの説明をし、教材の活かし方を説明し、あと、90分間一言も話さずに、前で学習活動を見守るという授業を15回のうち2回ぐらいやっていました。本当に何もこちらからは言わない。準備さえ適切であれば、90分間彼らは活発に意見を交わし合い、グループの考えをまとめるという活動をし、「え、もう終わったんですか」とつぶやくような授業になります。仕掛けに工夫を凝らし、学習過程では要らない口出しはしない方がいいのだと思います。

ただし、「明確な意図」と書いたのは、例えば、グループで話し合いをしているときに、明らかに行き詰まっている、明らかにある重要な情報を落として考えているというときには、教師が一言アドバイスすることによって話し合いが深まる場合がありますから、絶対にやるなという話ではありません。学生が一所懸命考えているのに、余分なアドバイスは、優しい先生を演じているだけで、主体的な学びの邪魔以外の何物でもありません。

「問答をできるだけ少なく」も取り上げましょう。「これについてどう思いますか」と、学生に問いかける授業過程はよくあります。全員に思考を促す試みです。その折、特定の

学生を指名し、その学生とやりとりするという形は効果があるのかという疑問があるので、二人だけのやりとりをほかの学生が聞いている保証はどこにもないわけで、全員参加のアクティブな学習にはなりません。私は、教育現場の研修会では、しばしば「丁々発止の問答をやめましょう」と言っています。教師は発問したのちしっかりと個人で考えさせる。その後、「このことについてどう考えましたか。クラスみんなに発表できる意見を、自分でまとめてください」。「発表できる意見ができた人、手を挙げてください。では、誰々さん、皆さんに向かってあなたの意見を伝えてください」と指示します。生徒、学生が教師だけに向かって自分の意見や考えを言う姿は、私にとっては不思議な風景です。そこでは教師の評価だけを期待しています。クラスという場面でありながらプライベートな学習活動になってしまいます。関係なくなってしまう学習者がほとんどなのです。意見は仲間に伝える。自分が考えたことで仲間を高める、仲間への情報提供として話をする。こういう形でこそ、考えること、発言することへの意欲も高まります。このことが分かっている先生は、小学校でも次のような授業をしてくれます。算数の問題を個人思考で4問解かせておく間に、先生が黒板にその4問を書いておき、「じゃあ、説き方を説明してもらおうかな。誰々さん」と指名します。普通の風景は、子どもは黒板に向かって答えを書きながら、先生にほそほそと言って、先生が、「こうなんだって」という風に共有化を図るのですが、そのクラスは、前に出てきた子がまずみんなに向かって「今から僕がこの問題の解き方を説明します。皆さん、よく聞いていてください」と宣言し、みんなに向かって説明しながら解いていきます。これが学習参加度を高めた一斉形態の学び合いであり、アクティブ・ラーニングだと思います。

本時の学びへの構えづくりには先ほど触れましたが、「学習のステップごとに学びの構えをもたせているか」という点もアクティブな学びづくりは欠かせません。「今度はグループでの話し合いだよ」と言ったときに、「今からグループセッションに入りますが、グループの課題はこういうことですよ。そのことを自覚して話し合いに入りましょう」と、構えづくりをします。よくやってしまうのは、教師の側が「説明しなくても何をするか分かってるよね」といった感じで安易に学習ステップを移行していく形です。学習者は皆が皆気が利いているわけではありませんので、それでは一致して取り組むことができません。

学習者の行動を観察していると、きちんと「課題を理解して取り組んでいるか」、または、別の言い方をすれば、教師が課題を理解させているか（スライド16ページ参照）が気になる場面に出会います。理解が不十分なまま漫然と取り組んでいる、または取り組んでいるふりをしている可能性があります。

それから、「グループやクラスに対する個人の責任意識をもっているか」どうか。アクティブ・ラーニングというのは、対話的という要素が入っていますが、自分の考えを発信していくという場合、単に発表するのではいけません。私が教育現場に行ったときには、「意見を発表してください」と指示する先生には、「先生、『発表』っていう言い方は、まずいんじゃないですか。発表という指示では、言い放って終わる可能性がありますよ。自分の考えを仲間に『伝えてください』という言い方はどうでしょう。伝えるだと、発言者

の意識が変わりますよ」と。伝えるという課題意識は、仲間を高めるといふ個人の責任を果たすことでもあります。

「必要に応じて自分の判断で教科書や資料で検討しているか」。先ほども少し触れました。「あれ？ 分からないな」と思ったら、自分で教科書を見るのが当たり前だ、ノートを見直すのが当たり前だ、こういう風景がたくさん見られるクラスはいいと思います。問題だけじっと見て、教科書を見ないで、「分からん」と言っている子を見るとかわいそうです。勉強が不得手な学習者ほど、手掛かりを捜すという学び方を知らないのです。

もう一つ、続きです。「個人思考に静かに入れているか」(スライド17ページ参照)。個人思考でざわつくのは、教師の指示が曖昧だからです。先にも触れましたね。また、「学習の早い遅いが目立たない活動」、すなわち勉強の不得意な子が、恥ずかしがって授業で自分のできなさを隠しているような、そういう姿は望ましいことではありません。

そして、「先生に安易な質問をする」。先生に向かって安易な質問が出たときには、「先生がすぐに答えられない方がいいですよ」と、私は言っています。そのことは友だちにも聞いてみなさい。友だちと話をし、分からないなら私に聞きなさいという指示を推奨します。これは学習者間の対話的な学びを促すためにも重要です。

次です。グループ活動の工夫です(スライド18ページ参照)。アクティブ・ラーニングが提唱されて以来、この工夫に悩んでおられると思います。グループで話し合っても効果的な話し合いをさせることは難しいのです。グループをうまく活用するためには、それなりの勉強が必要です。「グループで話し合しましょう」という指示では、人は話し合いません。「グループで考えましょう」と言っても、有効な学び合いはできません。グループ活動は効果がないではありません。学生が話し合いの能力がないわけでもありません。ひとえにこちらの仕掛けの問題です。

活発な意見交換を促すための最重要の条件は、「グループ課題が明示されているかどうか」ということです。「グループで話し合ってください」は、課題ではありません。だって話し合えば指示に応えたことになるのでしょう。教師は話し合いののちに「皆さんグループで話し合いましたか」と聞くのですか。違います。「グループとしてどんな意見が出たんですか」と聞きたいのですから、そういうときにはきちんと、「それでは、あとで発表してもらいますから、グループとしての意見を一つにまとめなさい」、こういうふう指示をしてほしいのです。そうすると、まとめるための話し合いをします。できるだけたくさんのアイデアが欲しいときには「グループの中でできるだけたくさんのアイデアを出してください」と言うと、たくさんのアイデアを出す話し合いをします。また、「あとでグループの誰に聞くか分かりません。誰が指名されてもグループの意見を説明できるようにしてください」とやると、全員が発表できるような話し合いをします。指示によってそんなに違うのだろうかと思うかもしれませんが、本当に違うのです。学習者は教師の指示をととてもきちんと聞いています。学生はきちんと聞かないという意見をもっている方は、普段あいまいな指示で済ませていることが多いのではないのかなと思います。

座席配置が雑然としていたのでは意欲的な学びは実現できません。私は120人ぐらいの

クラスでもグループ活動をさせることがありました。そのときには、座り方をきちんと指示します。例えば3人グループの場合、前1人、後ろ2人、そして、前の1人が後ろをきちんと振り向けるポジションに座るように板書で形を示します。学生に移動を指示しますと、相当程度自発的に移動してくれますが、中には迷っている学生がいますから、まだ3人になっていないグループを探してそこに座らせます。初対面同士でも全然構いません。そして整然と3人グループが教室に並ぶこととなります。この手続きにそんなに時間はかかりません。せいぜい3分ぐらいでできます。それをせずに適当に座らせておいたら、話し合いはできません。どう座れば合理的なのかを学生は知らないのですから、手助けが必要なのです。大教室での授業も同様です。学生が部屋のぐるりにへばりついて、それで講義を始めるなんて、私は耐えられません。必ず学生が座る場所を区切って、この範囲内に座りなさいと指示します。遅れて入ってきた学生もその範囲内に座るよう指示します。ある程度密度のある座り方すると、気ままな受講態度が明らかに減ります。シーティング・ポジションは社会心理学的にも重要であることが分かっています。

それから、役割分担を含む「話し合いの進め方の仕掛け」です。グループを使ったときに私がよくやったのは、私が部屋の隅に移動して、「今日は、私から一番遠い人が司会者。ほぼ等距離だったら、大人の判断でね」とか言いながら司会者を決めて、「まず、個人思考の結果を、司会者の右側の人から順番に、一人ずつ説明してから意見交換をして、そしてグループとしての意見にまとめてクラスに発表できるようにしましょう」と指示をします。こういう手続きを大学生相手でもちゃんと指示します。それを、「はい、話し合ってください」とやると、うまくいきません。このぐらいの仕掛けは必要です。

また、グループ活動では言い放つだけで考えが深まらないという意見を聞きます。それはグループ活動の欠点ではなくて、考えが深まるような「練り上げる話し合いへの仕掛け」をしていないからなのです。意見を深められるようないろいろな工夫をぜひしてください。例えば、個人思考の後、自分の意見を紙に書かせる。そのあとで、「意見を一通り順番に説明していきなさい。次に、今日は座席番号3番の人の紙を真ん中に置きなさい。3番の人の意見をグループの意見のようにリファインしなさい」とやると、練り上げるための話し合いの手掛かりがありますから、深まりのある交流が始まります。

この間、中学校の社会科の授業で、警察予備隊がなぜ必要だったのかという問題を扱った授業を参観しました。最初に教師が準備したいろいろな資料を見ながら、必要だった理由についての個人思考の後、できるだけたくさんグループで考え出しなさいと指示しました。その後、それでは、アメリカの立場、朝鮮半島の人たちの立場、中国の立場、この3つの立場から、警察予備隊の設立というのはどういうふうにつえられるかまとめましょうと指示します。出てきたアイデアを羅列するだけでは済みませんので、必然的にまとめるための取り組みをしていきます。そんなふうに、思考過程をこちらが仕組むと、練り上げる話し合いもできていきます。

スライド19には「学級づくりの同時達成」と書きました。授業過程を工夫することで、学級を同時に協同的に発達させる工夫です。協同的な学習集団は明らかに学習へのモチ

バージョンを高めます。ただし、仲良し集団ではいけません。高め合う課題追究のグループとしての成長を図る必要があります。

さまざまな技法があります（スライド19ページ参照）。ここに、グループ間交流の技法も含まれます。お出掛けバズ、ジグソー、スクランブル、こういった技法も知っておくと大変便利です。それぞれの技法は教材との相性もあります。私はジグソーはよく使いましたけれども、授業の盛り上がりが見られるのは、授業者としてもなかなか楽しいです。

最後に、学びの区切りごとに、その時間、自分は勉強してどれだけ成長したのかということ「振り返らせる」、このステップをぜひ入れ込みたいと思います（スライド20ページ参照）。学びの区切りは毎時の最後、単元の最後であることが多いのですが、授業の終わりを先生のまとめで終わる、読み切りの授業にしないということです。

ここまでで時間が来てしまいましたが、若干の付け加えをしておきます。

「振り返り」の意義について説明しておきたいと思います。これまでの多くの授業は、教師のまとめで終わっていました。しかしそれでは、わかったふり、わかったつもりで済んでしまいます。教師の話で授業が終わるということは、授業は教師の仕事だという風に誤解されてしまいます。学びが我が事と考えていない学生は相当多い可能性があります。「振り返り」をさせることで、学生自身の理解度を自己評価する機会になります。それによって、学ぶことは成長することなんだという実感をもたせることができます。また、勉強すべき残された課題を自覚させることができます。さらに、自分の成長を知るのですから、学びは我が事という重要な学習観の形成につながる経験にもなります。

最後のスライド21ページには大学でも課題となってきた「要支援学生への配慮」を取り上げましたが、触れることができませんでした（スライド21ページ参照）。

大学生の時点で、様々な不適應を抱えている学生は、小学校、中学校などと比較して長い間の経験が重なっていますので、対応はより難しいように思います。基本は、相談室などの専門家との連携による対応ということになると思いますが、一方、支援を必要としている学生の特性の基本的な理解については教員の間で共有する必要があると考えます。不適應の様相は多様ですが、それはしばしば個性なのだと言われます。すなわち、人間性という本質は何も変わらないということです。誰もが思っている、成長したいという意欲、また他者といい関係を持ち他者に貢献したいと願う気持ち。それらは何も変わることはありません。それを受けとめられる人間関係が大事なのです。大学に通おうと思ったこと自体、成長したいという心の表れです。それに応えるのはわれわれの挑戦です。