

F8-01

学び合いを促進する教師の関わりについての研究

－なぜ、あの子が学びに入れたのかを探る－

研究の概要

学力向上のために学び合いの授業づくりが注目されているが、本研究は学び合いを生徒指導の観点で捉え直したものである。まず、授業における生徒指導の課題や留意点を『生徒指導提要』や授業に関するアンケート調査等を参考に明らかにした。さらに、学び合いを促進する教師の関わりから見えてきた「居場所づくり、関わり合いの援助、子ども理解の工夫」の具体をまとめ、子どもを「育てる」生徒指導について提言を行った。

キーワード

授業における生徒指導、居場所、関わり合い、子ども理解、「育てる」生徒指導

目 次

I はじめに……………1	V 実践校の取り組みから見えてきたもの……………10
II 研究の目的……………1	1 研究協力校の取り組み……………10
III 研究の方針と内容……………1	2 「居場所」をデザインする……………11
IV 子どもの実態と授業改善の必要性……………2	3 子どもの関わり合いを促進する……………14
1 子どもの実態……………2	4 授業研究で子どもの学びを語る……………17
2 『生徒指導提要』……………3	VI まとめと提言……………22
3 授業改善としての学び合い……………6	1 まとめ……………22
	2 提言……………23
	VII おわりに……………24

岡山県総合教育センター

生徒指導部長	常本直史
指導主事	岡本邦尚
指導主事(副参事)	野崎誠二
指導主事(主任)	赤木陽一郎
指導主事	大久保三月

学び合いを促進する教師の関わりについての研究

—なぜ、あの子が学びに入れたのかを探る—

I はじめに

子ども社会で、人間関係の希薄化が急速に進んでいることが危ぐされている。このような中で、子どもが集まり学ぶ場である学校で、授業が成立しない、授業に出られない子どもがいる、いじめ、不登校、暴力行為等の様々な問題が生じている。平成22年度の小・中学校の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省）結果によると、岡山県のいじめの認知件数966件、不登校の状況2341人、暴力行為の発生状況（学校内）2099件となっており、大きな課題となっている¹⁾。これらの問題に共通する特徴は、問題行動の要因のほとんどが、人と人との関係性の問題から発生している点である。教室には、人間関係づくりが上手にできない子ども、自己中心的な振る舞いが多い子ども、集団の中で自分の感情を表に出せない子どもなどが存在し、うまく級友と関わらず孤立する子ども、授業で学びに入れない子ども、教室にさえ入れない子どもを生んでおり、子どもの「学び」や「集団」からの逃避が進んでいるとの指摘もある。

これらの状況を打開する手だてとして、居場所づくりや好ましい人間関係づくりのための積極的な生徒指導の重要性が叫ばれてきた。また、平成19年度から文部科学省が実施している「全国学力・学習状況調査」の各種の分析から、人間関係の基盤が学ぶ意欲や態度を支えていることが明らかになっており、コミュニケーション能力の向上や好ましい人間関係づくりと学力向上を一体的に進める授業改善が求められている²⁾。具体的には、一人一人の子どもの良さや興味・関心を生かした指導、子どもが互いの考えを交流し互いのよさに学び合う場を工夫した指導、そして、一人一人の子どもが主体的に学ぶことができるように、課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導などである。近年、こうした指導を授業の中に生かす方法の一つとして学び合いの授業を取り入れる学校が注目されている。

II 研究の目的

授業における生徒指導の課題や留意点について、子どもの状況や『生徒指導提要』（2010、文部科学省）、アンケート調査の記述等から明らかにする。また、その結果を基に学び合いの授業づくりの実践校の視察を行い、学び合いを促進する教師の関わりについて分析を行う。これらのことを通して、子どもを育てる生徒指導の具体について探り、提言を行う。

III 研究の方針と内容

学び合いの授業づくり等の授業改善については、子どもの学力向上に着目した調査研究が多く、子どもの居場所・人間関係づくり等の生徒指導の観点に主眼を置いた研究は少ない。また、学校では様々な生徒指導の取り組みが行われているが、子どもが最も多くの時間を過ごす、授業における生徒指導の重要性や具体的な手だて・方法にまで言及した研究も少ない。これらのことから本研究に当たっては、まず授業における生徒指導の課題について、現在の子どもや子どもを取り巻く状況を表すデータ、『生徒指導提要』、授業に関するアンケート調査結果等を参考に考察する。その後、その結果を基に学び合い学習法を取り入れた実践校の授業参観や研究協議会の視察を通して、子ども同士の学び合いを促進する教師の関わりから見えてきた授業における生徒指導の手だて・方法を

明らかにし、分析を試みる。学び合いを重視した授業改善に取り組む教師を研究協力委員に依頼するとともに、学び合いの1つの形式の協同学習による授業改善に生徒指導上の効果を求めて取り組みを続ける岡山市立岡輝中学校に研究協力校を依頼した。

この調査研究に当たっては、次のことを考慮して研究を進め、提言が、学校・教師の行う学び合いなどの授業改善の取り組みで、生徒指導上の効果を引き出すものになるように考慮した。

- 小・中学校で求められる生徒指導、特に授業における生徒指導についての基本的な考え方は、『生徒指導提要』を基とする。
- 岡山県内の小・中学校の生徒指導主事（生徒指導主担当者）対象のアンケートを基に、各校の授業（学習指導）における生徒指導についての意識や取り組みの実態を考察する。
- 岡山県総合教育センターの研修講座受講者等及び学び合いの授業づくりの実践校教師を対象に、「授業における学び合いに関するアンケート調査」を行い、学び合いを取り入れた授業に関する生徒指導上の課題や留意点を考察する。
- 授業における学び合いを促進する取り組みには様々な形態があるが、本研究では、研究協力校の協同学習の取り組みから見えてきたものについて成果としてまとめる。
- 研究のための授業参観や研究協議会の視察では、協同学習の授業に関連する教師の関わり・取り組み全般の情報を収集し、授業における生徒指導の重要性や具体的な手だて・方法について分析する。特に事前に明らかにした授業における生徒指導の課題・留意点に関連した取り組みに注目する。
- 研究の成果を提言やリーフレットにまとめ、岡山県内の小・中学校・特別支援学校等に配付し、子どもの学び合いを促進する教師の生徒指導の具体的な関わりを示し、授業の中で子どもを育てる生徒指導の推進を図る。

IV 子どもの実態と授業改善の必要性

1 子どもの実態

岡山県の小・中・高校生を対象に実施された「青少年の意識等に関する調査報告書」（2011，岡山県）から小・中学生のみを取り出した結果では、「人とつきあうのが苦手だ」の質問に対して、「そう思う」と「ややそう思う」の合計が32%（図1）、「学校は楽しい」の質問に対して、「あまりそう思わない」と「まったくそう思わない」の合計が12%（図2）、「学校に行きたくないと思うことがあるか」の質問に対して「よく思う」と「時々思う」の合計が25%（図3）になっている²⁾。そして、学校に行きたくない理由の上位三つが「一緒にいたくない人がいる」、「いじわるをしたり、いじめたりする人がいる」、「授業が分からな

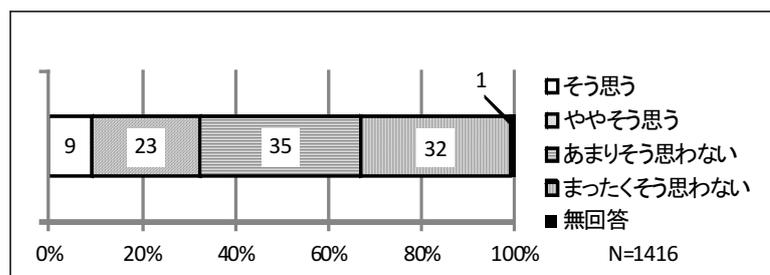


図1 人とつきあうのが苦手だ

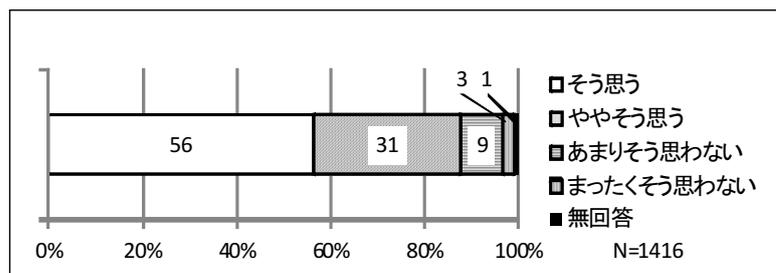


図2 学校は楽しい

い」となっている²⁾。この調査によると、人付き合いに苦手意識がある小・中学生が3割を超え、学校へ行くこと自体をあまり楽しいと思っていない児童生徒が40人学級で約5人、さらに学校に行きたくないと思う者が40人学級で約10人いることになる。

このことは、現在の子どもの中には、集団生活の場である学校で、うまく人間関係を築けず、

何らかの不適応を起こしている状況が考えられる。

ところで、現在の子どもを取り巻く状況は、少子化や核家族化の進む中で人間関係が希薄化していると指摘されている。核家族化や少子化、遊び場の消失、過度の塾通いなど、人と接してコミュニケーションできる機会や時間が減少している。さらに、情報機器の発達で電話や電子メールに頼る生活スタイルが普及し、人々が同じ場所に居ても直接対話する機会を奪っている状況がある。このような中で、うまく人間関係を築けない、学校に居場所を見付けられないなど個別の課題を抱えている子どもが見受けられる状況である。つまり、現在の子どものコミュニケーション能力が低下していると指摘されるのは、コミュニケーション能力を身に付ける機会そのものが減っているからと捉えることができる³⁾。

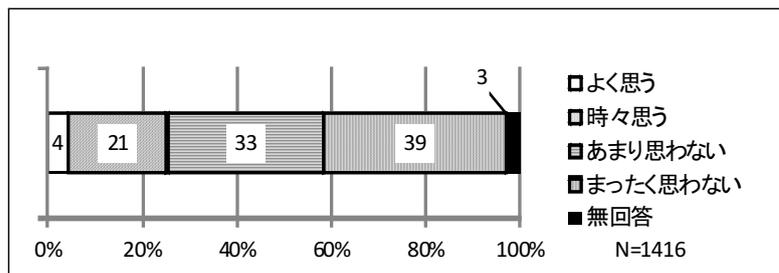


図3 あなたは、現在通っている学校に、行きたくないと思うことがありますか

2 『生徒指導提要』

(1) 自己指導能力の育成

平成22年3月に文部科学省から示された『生徒指導提要』には、「生徒指導が、教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要です。」³⁾と示されている。

そして、個々の子どもの自己指導能力の育成を目指すために、日々の教育活動において、「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点（以下、「生徒指導の三つの留意点」という。）に特に留意すること」⁴⁾が示されている。

これは、児童生徒の自己実現のための基礎となる自己指導能力を育てていくために、児童生徒に、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会、自己選択や自己決定をさせることを求めている。

(2) 授業における生徒指導

日々の教育活動の中心は、授業（以下、「授業」は、各教科等の学習指導の時間を示すものとする。）である。この授業の中で、学習指導と生徒指導を一体にして取り組むことが大切であり、このことに関連して『生徒指導提要』には、学習指導における生徒指導に二つの側面があることが述べられている。一つは「各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等についての指導を行うこと」⁵⁾で、もう一つは「各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫ある指導を行うこと」⁶⁾と示されている。そして、今までの学習指導における生徒指導の意識が前者の指導である「学習場面への適応」に偏っていたことを指摘している。今後は、先に述べた自己指導能力の育成に向けて、生徒指導の三つの留意点に考慮して、後者の視点に立った指導が一層必要となるこ

とが強調されている。このことは、授業の中で「児童生徒の自発的かつ主体的な成長・発達の過程を援助する生徒指導」（以下『育てる』生徒指導という。）を行うことの重要性を示したものであり、そのような授業に改善していく必要がある。

(3) 『生徒指導提要』に関わるアンケートの分析

岡山県内の小・中学校では、『生徒指導提要』で示された授業における生徒指導をどの程度意識して行っているのかを把握する必要があると考え、岡山・倉敷市を除く県内全域の小・中学校の生徒指導主事又は生徒指導主担当者（小学校208名、中学校93名、計301名）を対象に、各校の

表 1 学習指導における生徒指導に関するアンケート調査

1	文部科学省から平成22年3月に示された『生徒指導提要』に載っている学習指導における生徒指導について確認したことがありますか。 ア 何回も確認している イ 一度確認した ウ 確認はしていない
2	生徒指導提要の中で、生徒指導は個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指すもので、「日々の教育活動においては、①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点に特に留意することが求められています」とあります。現在、貴校の生徒指導において、以上の3点を意識した年間指導計画を立てていますか。 ア 3点とも意識して計画している イ 一部、意識して計画している ウ 意識しているが、計画には盛り込んでいない エ 意識していない
3	児童生徒の自己指導能力を育むための生徒指導では、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場面や機会で行っていくことが必要だと言われています。現在、貴校の生徒指導で重点的に取り組んでいる場面はどこですか。次のア～サから、優先順位の高いものを三つ選んでください。 ア 各教科の授業時間 イ 道徳の時間 ウ 学級活動 エ 総合的な学習の時間 オ 学校行事 カ 放課後の活動（部活動など） キ 給食 ク 清掃 ケ 休み時間 コ 校外指導 サ その他（具体を記述）
4	貴校の学習指導（各教科等の授業）の中で、 <u>全教職員の共通理解の下</u> で行っていることがありましたら、次のア～シから、優先順位の高いものを三つ選んでください。 ア 授業開始時刻の厳守 イ 授業準備・忘れ物の指導 ウ 落ち着いた学習環境の整備 エ 授業中の態度・姿勢の指導 オ 話を聞く指導 カ 分かる授業の実施 キ 児童生徒のよさや興味関心を生かした指導 ク 児童生徒に学び合える場を与える工夫 ケ 児童生徒に自己決定の場を与える工夫 コ 自分の考えを自分の言葉で発表できる指導 サ 積極的な授業公開（教師と子どもとの関わり方についての授業研究） シ その他（具体を記述）

実態についてアンケート調査（表 1）を実施した（平成23年5月中下旬）。

ア 『生徒指導提要』の活用

アンケート項目 1（図 4）から、生徒指導主事（生徒指導主担当者）の半数が『生徒指導提要』での「学習指導における生徒指導」を未確認であることが分かった。生徒指導主事（生徒指導主担当者）が校内における生徒指導の中心であることを考えると、生徒指導提要の趣旨が、学校現場に浸透していないことがうかがえる。

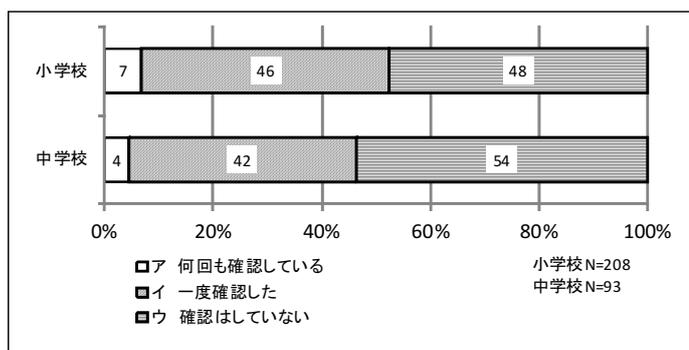


図 4 『生徒指導提要』の「学習指導における生徒指導」確認状況

イ 生徒指導の三つの留意点を取り入れた年間指導計画の作成

アンケート項目2(図5)で、年間指導計画の作成に当たり生徒指導の三つの留意点をすべて意識している小・中学校は3割程度にとどまっている。よって、日頃の学習指導(授業)においても、生徒指導の三つの留意点を意識した組織的、計画的な取り組みがなされているとは考えにくい。

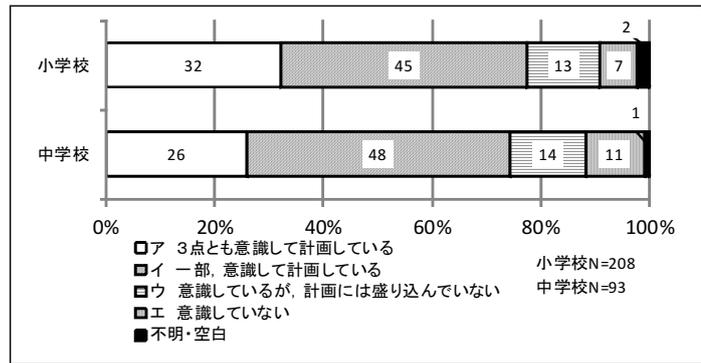


図5 生徒指導の三つの留意点を取り入れた年間指導計画の作成状況

ウ 児童生徒の自己指導能力を育むための生徒指導を行う機会

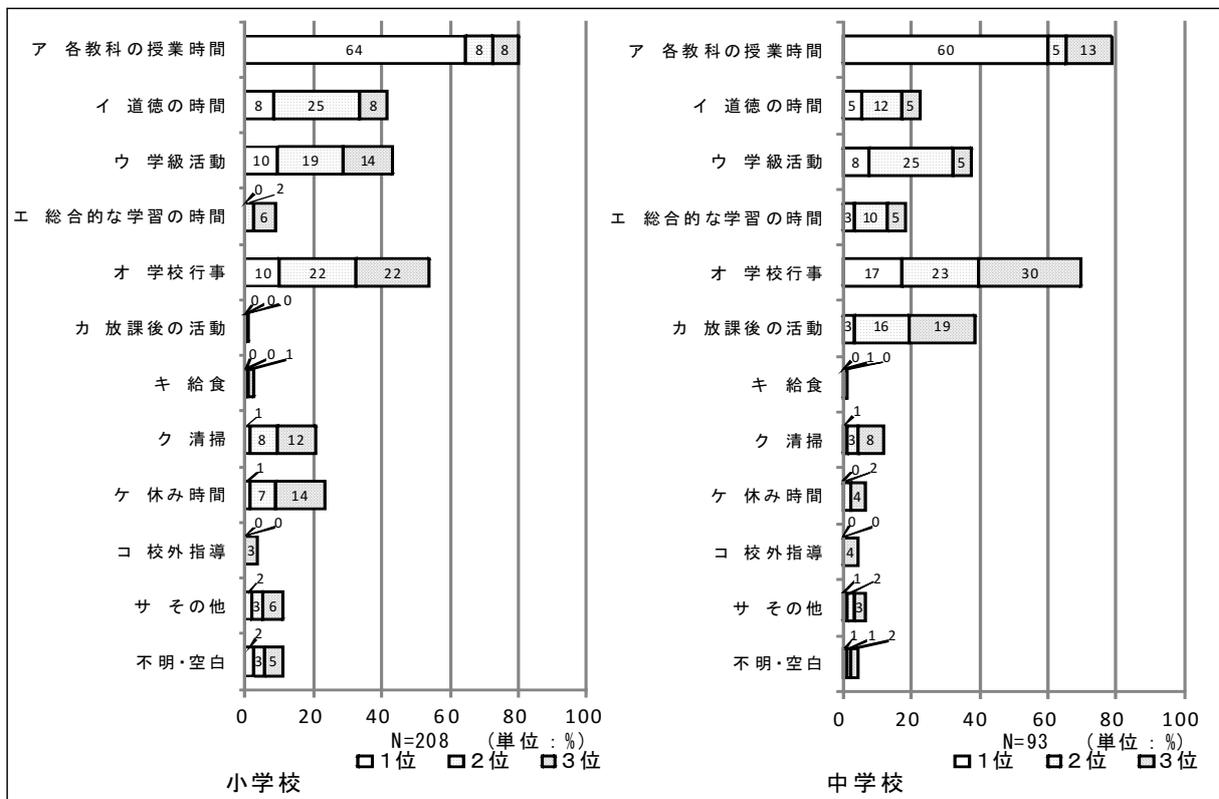


図6 児童生徒の自己指導能力を育むための生徒指導を行う機会

アンケート項目3(図6)では、小・中学校ともに児童生徒の自己指導能力を育むための生徒指導を行う機会として、各教科の授業時間や特別活動全般を重視していることが分かった。学校生活の中で、授業は児童生徒が最も多くの時間を過ごし、個々の子どもが関わり合う機会が多い場である。また、特別活動と生徒指導の目標は重なる部分があり、また密接な関係がある。運動会や宿泊研修などの学校行事は、個々の特性を生かしたり、自己決定の場を与えたりしやすい場面であると考えられる。

エ 授業の中で、全教職員の共通理解の下で行っている生徒指導に関わる取り組み

アンケート項目4(図7)では小・中学校ともに「分かる授業の実施」「落ち着いた学習環境の整備」が上位に挙げられている。ここでも、生徒指導の三つの留意点に関わる取り組みに対して意識が高いとはいえない。また、中学校は「授業開始時刻の厳守」が挙げられているのが特徴的である。

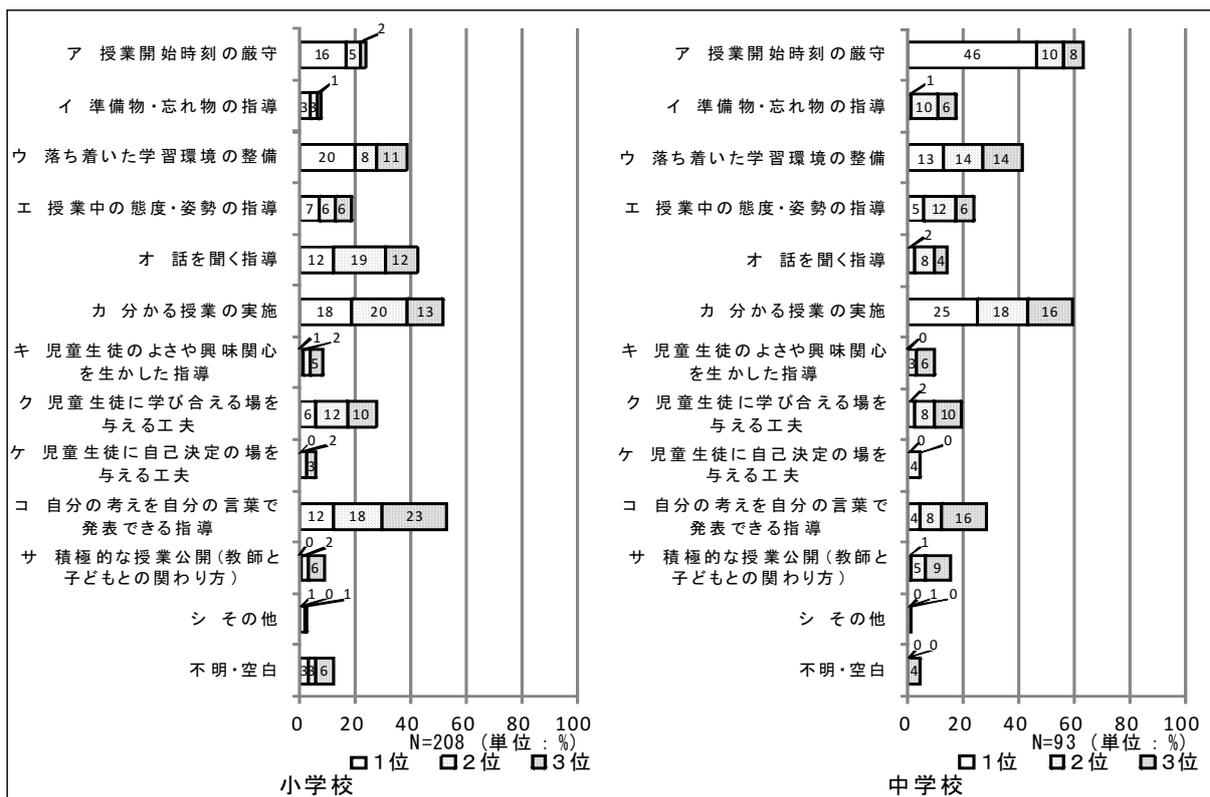


図7 授業の中で、全教職員の共通理解の下で行っている生徒指導に関わる取り組み

オ アンケート結果の考察

教師は、授業における生徒指導について、授業規律や学習環境の整備などの学習場面への適応を重視した捉えが強いことが分かった。「分かる授業の実施」を目標に掲げている学校は多いが、授業の中で自己指導能力を育成する取り組みは顕著とはいえない。『生徒指導提要』の活用の低さや学校全体での組織だった年間指導計画作成には至っていないことから、学習指導における生徒指導の趣旨が十分に認識されないまま、個々の教師の捉えの範囲で行われていると考えられる。

3 授業改善としての学び合い

(1) 授業改善の必要性

Ⅳ1から、現在の子どもの中には、うまく人間関係を築けない、学校に居場所を見付けられないなどの個別の課題を抱えている者が相当数いる状況である。学校で、子ども同士がつながっていける機会と場所を提供することが望まれている。

子どもが学校生活の中で最も多くの時間を過ごすのが、学級であり、授業の時間である。学びの場である授業に、学習することを目的につながり合う活動を入れることは、人間関係が希薄になった子どもに関わり合う場を提供することになる。一緒に学習課題を追求する「学び合い」の形態を授業の中に導入することで、自然に子ども同士の対話が増えることが期待できる。

また、学びに入れない子どもの多くは「授業が分からない」という悩みを抱えている。捉え方を変えるならば、子どもの分からない苦しさを教師や集団が十分に受け止めておらず、授業の中で居場所がない状況が見えてくる。この状況を改善するためには、分からない子どもにも居場所を保障し、それを支える級友へのつながりを促進することが必要である。学び合いの授業で展開されている教師が子ども同士をつなぐ関わりを、子どもの実態に即して丁寧に行うことが有効であると考えられる。授業の中で、『生徒指導提要』で示された一人一人を生かした創意工夫のある指導を実現する授業改善が求められている。

ところで、平成20年告示の学習指導要領では、言語活動の充実が強調されており、授業において話し合いや発表、傾聴といった他の子どもとの関わりをもちながら学習を進めることは有効な学習方法の一つと考えられる⁷⁾。

(2) 学び合いの授業とは

学び合いの授業の1つに協同学習(協同的な学び)がある。この学び合いの授業とは、子ども同士が学習課題を媒介にしてつながり、「聞き合い」「伝え合い」等の互恵的な人間関係の中で「学び」を深めていく学習方法である。ペアやグループの形で活動することが多いが、子ども同士の関わり合いの中で個々の「学び」を深めていくことが大切となる。学び合いの授業で教師は、学び合いの場を設定したり、子ども同士の学び合いが促進するような援助的な関わりを重視し、直接「教える」という行為を控え、子どもの「学び」の実態に合わせて授業を展開することとなる。

ジョンソン・ジョンソン(1998)は、「協同学習の場では、教師は技術や教科に関する専門家であると同時に学級の中の集団を効果的に機能させる責任者であり、コンサルタントでもある。」⁷⁾と述べ、教師の役割について触れている。また、佐藤(2006)は、『学びの共同体』としての学校においては、まず教師自身が『教える専門家』から『学びの専門家』への脱皮を遂げなければならない。そして『学びの共同体』としての学校においては、子ども一人ひとりの学ぶ権利が実現されると同時に、教師も一人残らず教育の専門家として成長する機会が保障されなければならない。⁸⁾と述べ、子どもの「学び」を重視した授業づくりや、授業研修で事後の研究協議会の重視を提唱している。

(3) 授業における学び合いに関するアンケート調査の分析

岡山県内の小・中学校では、授業における学び合いについてどのような意識をもっているのかを把握する必要があると考え、学び合いの授業づくりの実践校の教師や様々な研修等で岡山県総合教育センターを訪れる岡山県内全域の小・中・高等学校の教職員(小学校175名、中学校188名、高等学校72名、計435名)を対象に、記述式のアンケート調査(表2)を実施した(平成22年7月～平成23年8月の期間)。このアンケート回答者の「学び合い」の認識と、この研究で定義する「学び合い」には異なる部分があることを考慮に入れた上で、アンケート結果の分析では、学校全体で何らかの学び合いの授業づくりをしている群(216名)と、していない群(219名)に分けて比較することで、協同学習などの学び合いの授業づくりに対する意識傾向をまとめた。分析に際しては、回答記述を大きな特徴ごとに分類し、グラフ化したものを参考に示す。

表2 授業における学び合いに関するアンケート調査

- | | | |
|---|---|-------------------|
| 1 | 授業における子ども同士の学び合いを活性化するために、どのような取り組みをしていますか。 | |
| 2 | 授業における子ども同士の学び合いを活性化する上で、難しさを感じる場所はどこですか。 | |
| 3 | 授業における子ども同士の学び合いを活性化するために、子どもに身に付けさせたい力は何ですか。 | |
| 4 | 授業における子ども同士の学び合いを活性化するために、教師に必要な授業力は何だと思えますか。 | |
| 5 | 学び合いを促進するために必要な教師の力を高めるには、どんな方法が有効だと思えますか。(複数回答可) | |
| | (1) 校内で授業研究をする | (2) 普段の授業を互いに見合う |
| | (3) 他校の公開研究授業を参観する | (4) 講師を招いての研修を受ける |
| | (5) 研修講座を受講する | (6) 書籍や先行研究等から学ぶ |
| | (7) その他 [] | |
| 6 | 学校全体で協同学習などの学び合いの取り組みをしていますか。 | |

ア 子ども同士の学び合いを活性化するための取り組み

アンケート項目1(図8)では、どちらの群も「ペア学習・グループ学習」「話し合い活動の設定、指導」を活性化のための取り組みとして挙げていた。学び合いをしている群では、課題設定、教材の工夫を挙げた回答記述が多い。

具体的な記述を見てみると、学び合いをしていない群では「ペアでの話し合い」「グループでの話し合い」といった小集団と話し合い活動を結び付けたものを学び合いと捉えた回答が多く見られた。また、学び合いをしている群は、「一つの考えでも、一人で言うのではなくつなげて発表する方法を取る」「とにかくつながり合うことを意識している」「質問は教師が引き取らないで生徒同士で聞き合わせる」など、子ども同士の関係性を高める取り組みに触れた記述が多く見られた。

イ 子ども同士の学び合いを活性化する上で難しさを感じるどころ

アンケート項目2(図9)では、どちらの群も、「学びに入れない子どもがいる、個人差がある」に関する回答が多く、学び合いに加われない子どもへの対応に難しさがあることが分かる。

具体的な記述を見てみると、学び合いをしている群では「うまく子ども同士を関わらせることができない」「自分の思いを発表しない子どもへの対応」「子どもにとって必要と感じる教材の選択」といった教師の指導上の課題が挙げられていたが、学び合いをしていない群は「同じ子どもばかり活躍する」「子どもが意見を言わないこと」「コミュニケーション能力の欠如」といった子どもの状態を捉えているものが多かった。また、学び合いをしていない群では「日常の人間関係」「学級内の人間関係」などの人間関係が難しさにつながっているという記述が多かった。

ウ 授業における子ども同士の学び合いを活性化するために、子どもに身に付けさ

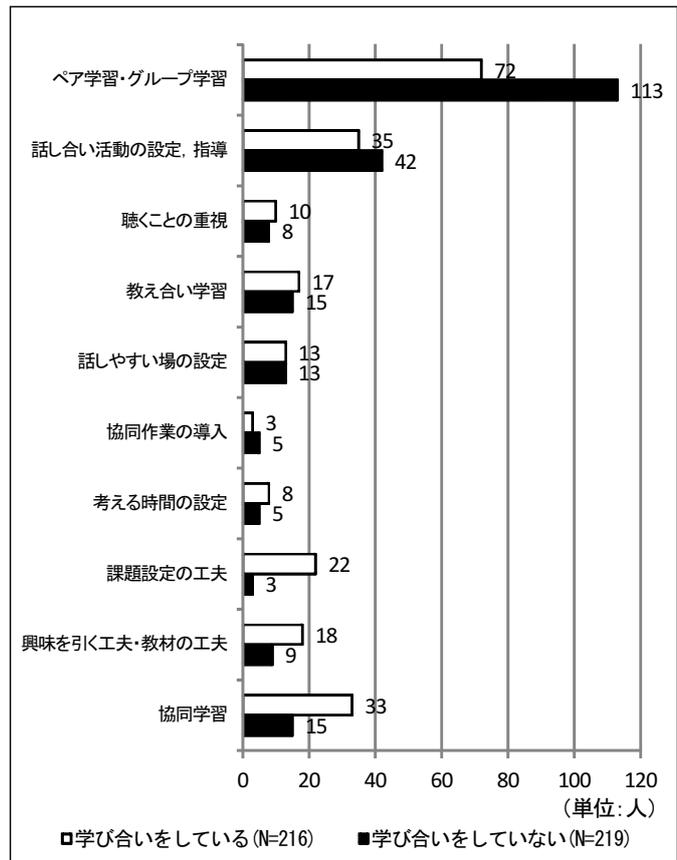


図8 子ども同士の学び合いを活性化するための取り組み

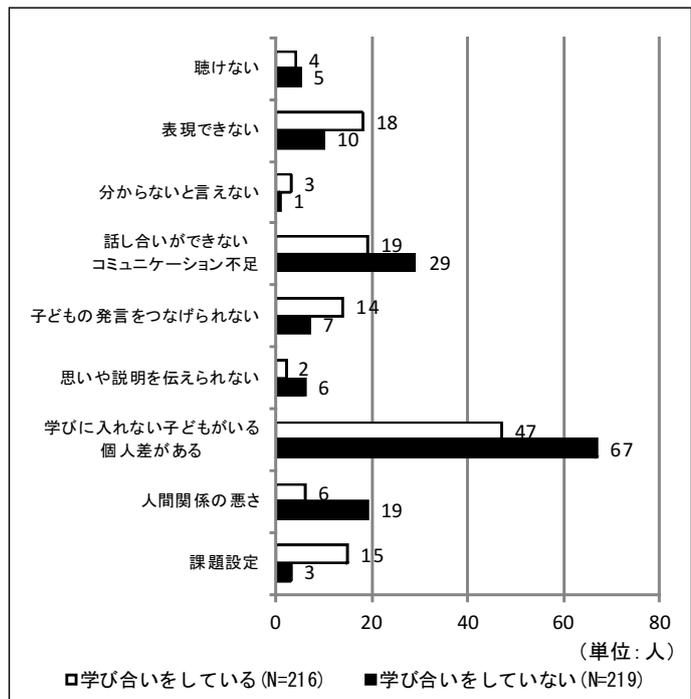


図9 子ども同士の学び合いを活性化する上で難しさを感じるどころ

せたい力

アンケート項目3（図10）では、どちらの群も「話す力、表現する力」「聞く力、聴く力」「コミュニケーション能力」などコミュニケーションに関わる力を挙げた回答が多かった。

学び合いをしている群では、「聞く力、聴く力」の回答が多かった。具体的な記述では、どちらの群も「大事なことを落とさずに聞く」「話の中核を聴き取る」「意見を比べながら聞く」などのスキルに関わる力と、「相手の思いを受け止める」「真剣にしっかりと聴く」などの受容に関わる力の両面に関するものが見られた。また、学び合いをしている群では「聴く」「聞き合う」といった表現を使用した回答が多く、受容的な面を重視していることがうかがえた。

グラフにはないが、学び合いをしている群で「言いやすい雰囲気」「分からないと言える雰囲気」など、学級の雰囲気について触れた特徴的な回答記述も見られた。

エ 子ども同士の学び合いを活性化するために教師に必要な授業力

アンケート項目4（図11）では、どちらの群も意見の取り上げ方に関連した回答記述が圧倒的に多く、学び合いにおいて、子ども同士の意見の交流を重視していることがうかがえる。

学び合いをしている群では、「子どもの表情などから変化を読み取る力」「学びを見取る力」「観察力」などの子どもの状態を見取る力に関係した記述が多く見られた。また、課題設定力や子どもが学びたいと思う課題の準備、課題づくりなど「課題設定の工夫」に関する記述も多かった。

一方、学び合いをしていない群では、「意見をまとめる力」「話をまとめる力」などのまとめに関する記述が多く見られた。適切な発問をする力量や教師の発問力、分かりやすい発問など「よい発問をする」に関する記述も多く見られた。

アンケート項目3で回答が見られた「雰囲気」については、授業力として捉える回答記述がどちらの群も見られ、学び合いの授業での場の雰囲気づくりを大

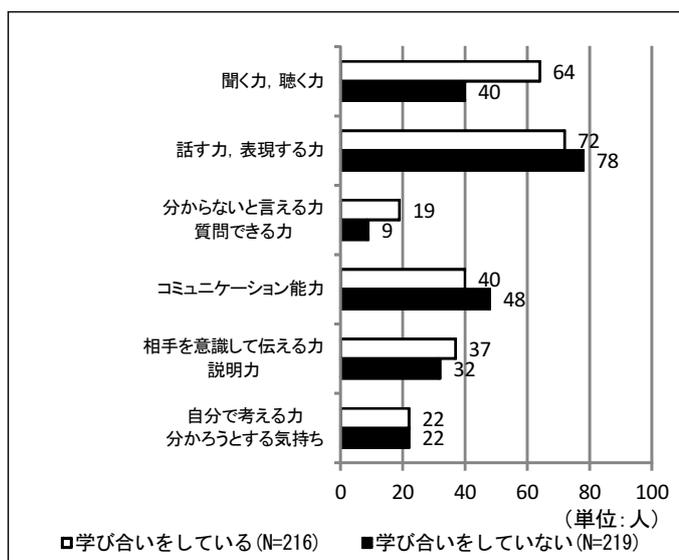


図10 授業における子ども同士の学び合いを活性化するために、子どもに身に付けさせたい力

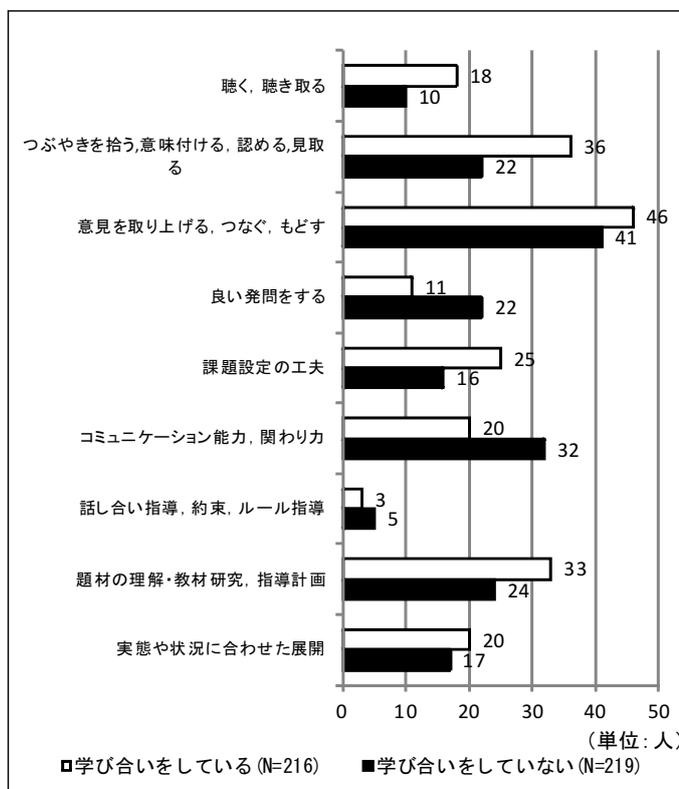


図11 子ども同士の学び合いを活性化するために教師に必要な授業力

切にする姿勢がうかがえる。

オ 学び合いを促進するために必要な教師の力を高める方法

アンケート項目5(図12)では、学び合いをしている群で、校内での授業研究や公開授業参観など実際の授業での研修に重きを置いていることが分かる。また、講師を招いての研修や他校の公開授業を参観することを重視していることもうかがえる。

一方、学び合いをしていない群では、研修講座を受講するという回答が最も多くなっている。

カ アンケート結果の考察

学び合いを進めていく上で、どちらの群も共通して、学びに入りにくい子どもや人間関係をつくりにくい子どもの対応に難しさを感じているようである。

学び合いをしている群では、学び合いの難しさを、子どもの学びに対する教師の指導力の問題として捉え、必要な授業力として観察力や課題設定など子どもの実態の把握に関わる力を挙げていたのが特徴的であった。一方、学び合いをしていない群では、学び合いの難しさを子どもの実態の問題として捉え、発問やまとめなどの授業を進める力を挙げていたのが特徴的であった。

このことは、授業への視点を「子どもが学ぶために」と意識するか「教師が教えるために」と意識するかの違いではないかと考える。そのため、学び合いをしている群で身に付けさせたい力として「雰囲気」が挙げられたのも、「子どもが」雰囲気をつくるものとして捉えたからではないかと思われる。学び合いの授業づくりの授業改善を進めるには、子どもの学びの状況を的確に捉えたり、実態に即した教師の学び合いを促進する援助的な関わりが必要であることがうかがえる。

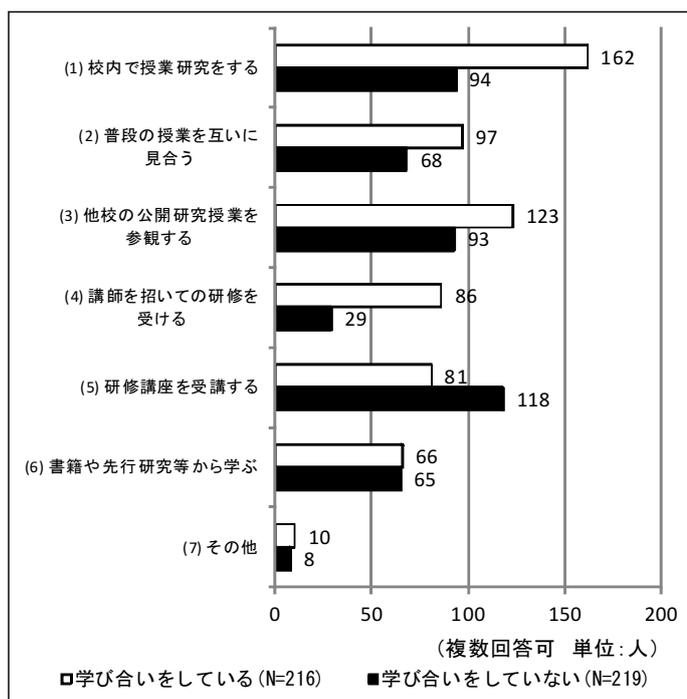


図12 学び合いを促進するために必要な教師の力を高める方法

V 実践校の取り組みから見てきたもの

今回の調査研究では、研究協力校の校内の授業参観や研究協議会への視察を繰り返した。学び合いの1つの形式である協同学習の実践の中で、子ども同士の学び合いを促進する教師の関わり・取り組み全般の情報を収集し、授業における生徒指導につながる具体的な手だて・方法について分析した。特に、居場所づくりやよりよい人間関係づくり、自己指導能力を育成する「育てる」生徒指導につながる教師の具体的な関わりを確認を行った。

1 研究協力校の取り組み

「授業で学校を変える」を目標として掲げ、協同学習の授業に取り組む岡山市立岡輝中学校は、岡山市の中心部に位置している。かつては、学校生活の中で様々な問題行動が日常的に起こっている状況であった。この状況を克服するために、学校を地域に開くことを早くから進め、「いきいきスクール支援事業」「岡山市地域協働学校」「シニアスクール」「コミュニティスクール推進事業」など次々と地域と一体となった事業・学校づくりを推し進め、現在も「学区でつながれ、地域協働学校」をスローガンに学校改革が進められている。このことは、子どもを地域全体で見守ることにつながり、生徒指導上の一定の成果を生んでいる。しかし、家庭的な背景等の厳しい

問題を根本から解決するには限界があるのも事実である。

このような状況の平成18年度末頃から、「子どもたちを救う場所というのは教室でしかない。教室で救うということは、授業で救うしかない。そこに、『学びの協同体』という一つの協同学習の手法を取り入れることによって、子どもたちを救っていかう⁹⁾。協同学習という一つの学習方法を、学校で全面的に取り入れる」ことが決まった。全ての子どもの「学び」と「育ち」を授業の中で保障していくための協同学習に学校全体で取り組み始めて、平成23年度で5年目を迎えている。生徒会が発案、作成した「みんなとつなぐ協同学習」というスローガン（図13）を掲げて、「学習を通して、授業を通して子どもを変えていかう、学校を変えていかう」という取り組みとして継続している。現在も様々な生徒指導上の課題があることに変わりはないが、「生徒指導は授業の中から」という教職員の共通理解の下に学校改革が進められ、学校には穏やかな空気が流れており、荒れた学校で感じる対人関係の重苦しさはない。協同学習の公開授業にも、生き生きと取り組む生徒の姿が見られる（図14）。そこには、「育てる」生徒指導を基盤とした教師の生徒への優しいまなざしがあり、「学びから逃避しがちな生徒を含め、生徒全員が大切にされている」温かみがある。授業中に廊下を我が物顔で徘徊したり、授業妨害を行ったりする生徒は見当たらない。以前は毎年全校生徒の10%を越えていた不登校生徒数も、現在は5%台と半減している。さらに、生徒会活動の中にも、生徒自らが授業の中で協同学習を推進していく姿が見られる（図15）。協同的な学びを取り入れた授業改革（学校改革）で生徒同士をつなぐ関わりを通して、学校の荒れを克服する成果が現れている。



図13 岡輝中学校 学校改革スローガン



図14 公開授業風景（保健体育 相撲）



図15 宿泊研修で決めた第1学年の学年スローガン

2 「居場所」をデザインする

周りの人間が「分かる」中で自分一人が「分からない」まま時間が進んでいく。周りのペースについて行けず、自分だけが取り残される。指示の意味が分からないのに、誰にも聞けない。誰もこの気持ちに気付いてくれない。不安や疎外感、不適応感が高まっていく。学校の中で多くの時間を過ごす授業が、子どもにとってこのような時間になっていないだろうか。自分がそこに居て安全だと思える場所、安心感のある場所だからこそ、「居場所」として機能する。人と関わることで、自分の「居場所」が確認できるからこそ、全ての子どもが教室へと向かう。

様々な問題行動の要因の中に居場所がないことが挙げられる。研究協力校では、学び合いで子どもの「居場所」をつくり、荒れを治め、不登校の減少を生んだ。「居場所」となる場はどのようにデザインされているのかを探ってみた。

(1) 聴き合う場としてのデザイン

学び合いでは、「聴く」ことが重視されており、一斉での指導や話し合いは、コの字型の机配置で行われる。教室前面中央に教師は椅子に腰掛け、子どもに直面する（図16）。このことにより、子どもだけでなく教師を含めた集団の誰もが、顔を上げるだけで誰かと視線を合わせて話を聴くことができる。また、教師は子ども一人一人の表情をつぶさに見て、非言語の情報を讀んだ

りつぶやきを拾ったりする。

教師は、落ち着いた声の大きさや調子で、授業を始める。その教師の穏やかな態度やしぐさに合わせて、子どもの気持ちの高ぶりが収まり、休み時間と学習時間の区別が自然と付けられる。教師は、終始、声の大きさを抑え、柔らかな口調で授業を展開していく。教室には、落ち着いた雰囲気ができ、その中で生まれる子どものつぶやきを教師が捉える。教師自身が「聴くこと」を大切にする姿勢がモデルとなり、子どもも「聴くこと」のよさを意識し、友達のつぶやきにも耳を傾ける「聴き合う」関係がつけられる。

(2) 関わり合う場としてのデザイン

学び合いは、グループで行われる。しかし、必ずしも、意見をまとめ合ったり話し合ったりすることが目的のグループ学習ではない。一人一人が自分の学びを進める時にも机を付ける。分からない時、困った時、「分からない」「教えて」という言葉を自然に口に出すことができる。そしてそれを受け止められる距離、その中でそれぞれの学びを進め、互いに学び合うのである。

基本的には、男子2名、女子2名で4人組が構成され、男女がクロスになるように座席配置される(図17)。2人組では、学びに広がりを生み出しにくい。3人では、2人と1人に分かれがちである。5人以上になると、頭を突き合わせる事が難しくなる。4人組は、ある程度の意見の多様さを持ちつつ、机を付け合うことで、関わり合いが自然に生まれ、親密な距離感の中で、それぞれの学びを進行させること(図18)ができる人数である。人間関係がまだ十分につくられていない時期や学級の実態によっては、簡単な意見や感想をペアで交換することもある。

また、子どもを学びに引き込む魅力のある課題は、課題を媒介とした関わり合いを自然に生み、子どもと子どもをつなぐ役割も果たす。「どう思う?」「分かる?」そんなつぶやきから自然と子どもがつながり始める。研究協力校では、授業が始まって5分以内で子どもを学びの場に引き込むことが意識されている。子どもの実生活につながる魅力的な課題づくりや子どもと学習課題を結び付ける具体物の提示等で課題の設定を工夫し、子どもを学びへと引き込む。

佐藤(2009)の「トランポリンモデル」¹⁰⁾(図19)



図16 向かい合って学習をする教師と子ども

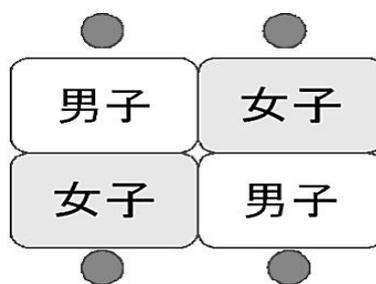


図17 4人組での座席配置



図18 グループで関わり合い、課題に取り組む

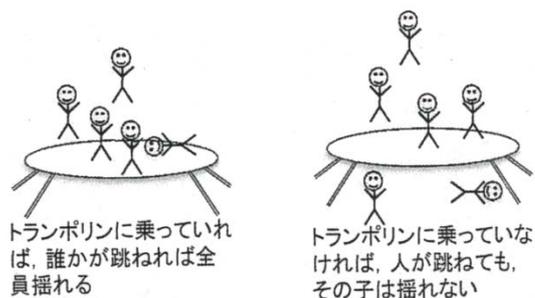


図19 トランポリンモデル

では子どもを学びのステージに乗せることを「トランポリンに乗せる」と表現する。学びに入りにくい子どもの多くは学力が低位で、トランポリンに乗りにくい子どもである。同じトランポリンに乗っていれば学力の高位の子どもの跳躍によって、トランポリンの揺れが起き、低位の子どもと一緒に高い学びへの跳躍を始める。授業前半で「最低限学ばせたいレベル」まで低位の子どもを引き上げ、その上で、後半はさらに高い課題の設定をして高位の子どもの跳躍を大きくさせ、全体の子どもの学習レベルを引き上げる。そのためにも、まずは授業の早い段階で全ての子どもをトランポリンに乗せることが重要なのである。

(3) 安心感のある場としてのデザイン

突っ伏したままで机を動かす気配のない子どもがいると、教師は机をそっとグループの形へと動かす(図20)。そこには、突っ伏していても学級の一員として子どもを尊重しているという教師のメッセージが発せられている。教室に居ない子どもの机を隣の席の子どもがグループの形に動かす。突っ伏している子どもをそっと起こして仲間に入れる。そんな関わりが子どもの中にも見える。



図20 突っ伏している子どもの机の向きを変える教師

子どもを学びへとつなげる教師の関わりは、教室の中だけではない。廊下には、常に教師がいて、教室に入れないうちが教室へと足を向けるまで見守ったり、必要に応じて教室に入って子どもの援助をしたりする。その表情は柔らかく、子どもを「見捨てない」見守りの体制が出来上がっている。休み時間には、気になる子どもに積極的に声をかけて談笑し、時間になれば、触れ合いながら子どもを教室へと促す。教師に背を向け、授業に入れなかった子どもがいると、その心の内を理解しようとし、その子どもの学びが失われたことを惜しみ、どうすれば学びに入れたのかを真剣に振り返る。

(4) 自由な学びの場としてのデザイン

突っ伏したままで授業に参加していないと見える子どもが、実は、友達の発言を聴き、発言者の方を見ていることが多い。ある子どもは友達がそっと近付けてくれたワークシートや教師の板書をちらりと見ると起きあがってゆっくりと作業を始めた。ある子どもは、友達や教師の発言が聞こえるとそちらへと顔を向けた。集中が長く保てない子どもは、周囲の子どもに軽くちょっかいを出しては友達の笑顔を見て、また、学びへと戻っていた。それぞれの反応の仕方は違っているが、学びに入りにくい子どもは、自分が反応できる場所でそれぞれの学びに入っていた(図21)。

子どもは教室に居さえすれば学びに入るきっかけを自分でつかむ。研究協力校では「全ての子どもの学びを保障する」という明確な目的の下に授業規律がある。学びに参加できていない子どもの姿を丸ごと受け止めることで、個の学びを保障している。学びに入らせるために働きかけたり促したりすることはあっても、教師が押し付ける指導は見られない。反面、人と距離を置くことが学び合いを妨げることにつながることを考え、机と机はきちんと付ける、壁をつくらないように筆箱や教科書を人と人の間に置かない、といった指導がなされている。



図21 隣同士で「見る」ことから始まる学び合いもある

(5) 見えてきたもの

「聴く」ことを意識して座席配置、学習形態などを工夫し学び合う場をつくることで、子ども

が互いの存在を感じ合う「居場所」を生み出していた。この学び合いの場を探ってみると、自己指導能力の育成につながる生徒指導の三つの留意点の全てが含まれていることが分かる。

ア 子どもに自己存在感を与えること

聴き合うことを重視した場づくりは、子ども同士が、目を見合わせ、表情を読み合い、言葉を交わし合い、互いの存在を感じ合うことを可能にする。人との関わり合いの中で、自分の存在を確認できる場である。また、一人一人の「そうせざるを得ない」気持ちに寄り添い、子どもの姿を丸ごと受け止めようとする教師の姿は、自分たちが大切にされていて、価値のある存在であることを子どもに伝えている。

イ 共感的な人間関係を育成すること

学び合いでは、親密な距離感の中で、「分からない」と言って支え合うことが許され、一緒に学び合える仲間がいる。そこでは、「分からない」と言える学級の雰囲気をつくるのは、教師ではなく子どもである。共に学ぶ仲間に対する共感的な気持ちや態度は、仲間との関わりの中で、自分自身が実感して繰り返し経験していくことで育っている。

ウ 自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること

学び合いのグループは、一人一人の学びを進めつつ、課題という媒介を通して関わり合いが生まれる場である。だからこそ、教師が話題を焦点化したり効率的な学びを進めたりするために行う「発問」よりも、子どもの学び合いを自然に引き起こす「課題の設定」が重要になってくる。そして、グループで課題の解決に向けて取り組む中で、自分の学びを進めたり、つながりを求めたりする自由がある。このことは、学び合いの場が自由な場であり、自己決定のできる場として保障されていることを意味している。

3 子どもの関わり合いを促進する

「居場所」となる場がデザインされた子どもの間には、自然と関わり合いが生まれる。しかし、この関わり合いは、子どもなりの関わり合い方である。そもそも、人と関わることを苦手としている子ども同士の関わり合いが更に進むためには、どのような手だてがあるのだろうか。研究協力校で行われている学び合いの授業の中で、教師が行っている子ども同士の関わり合いを促進するための手だてを探ってみた。

(1) 分からない子どもへ寄り添う

多くの学校では、グループ活動している時に学んでいない子どもに対して、グループに入って他の子どもと同じように学ぶことを指示する。しかし、研究協力校では、学びに入ろうとしない子どもには、その気持ちを理解することから始める。教師は学びに入ろうとしない子どもは、学習面でのつまずきがあり、困っている子どもと捉えているからである。そこで教師は、授業が分からないという気持ちに寄り添い、受け止めながら、「分からないから、教えて」と他の子どもに聞くことを教える。安心して「分からないから、教えて」と言えるようにするために、研究協力校には学校全体で決められた授業ルールがある（表3）。この授業ルールによって、子どもは自分から学びに入ることができるようになっていく。例えば、一人で困っている子どもは、「分からないから、教えて」とグループのメンバーに頼るように教師が教える。課題が分からずに学びに入れない子どもには、そっと寄り添って課題を具体的に伝え、まず課題を理解させ、それから、課題という媒介を通してグループのメンバーに頼ることを教える。こうした教師の関わりによって、子どもは、困った時には他の子どもに依存す

表3 「分からないから教えて」を言えるための授業ルール

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ 人の話をよく聴くこと○ 分からないことは「分からない」と言うこと○ 困った時は「どうするの」と自分から言うこと○ 頼られた時はしっかり対応してあげること |
|---|

ることを覚え、自分から依存できる力を育てていると考えられる(図22)。その結果、学力が低位な子どもでも、グループのメンバーに依存することで、メンバーが援助する関わりが生まれている。そして、教師は本当に個別の援助が必要な子どもに関わることが可能になる。

(2) 子どもの状態を丁寧に見取る

教師は授業中、常に子どもの状態を丁寧に見取っている。見取るポイントはいくつある。一つ目は身体からの見取りである。子どもの状態を目の動きや

表情、手の動き、仕草などから見取っている。二つ目は、つまずきやつぶやきからの見取りである。つまずいている様子はないか、分からないことを声に出してつぶやいていないかを見取っている。三つ目は子どものつながりからの見取りである。子どもは、課題とつながっているか、子ども同士がつながっているか、子どもと教師がつながっているか、さらに、一人一人の子どもと集団がつながっているかを見取っている。こうした見取りは、子どもがグループで活動している時だけでなく、教師が全体の場で発問している時や子どもの発言を聞く時などにおいて常に行われている。そして、見取りの結果から、教師は、次に何をすればよいか判断している。

(3) 子どもを信じて待つ

学びに入っていない子どもがいても、丁寧な見取りの結果、学びに入りそうな時には、あえて声をかけずに、子どもが自分から学びに入るのを待つ。一見すると、教師は何もせず、子どもが偶然学びに入ったようにも見えるが、それまでの教師の見取りを追っていくと、そこには、あえて何もせず待っている教師の姿がある。ある教科の授業中におけるグループでの活動で、学びに入らず、突っ伏していた子どもがいた。教師は見取りを行った結果、直接その子どもに声をかけず、学びに入るのを待つ方を選択した。その後、グループでの学び合いが進む中で、その子どもは身体を起こして自分から学びに入ってしまった(図23)。

教師が「待つ」ことは、他にも様々な場面で行われている。グループで活動している時、子ども同士の学び合いがすぐに進まなくても、あえて声をかけずに待つ。子どもが学びに入り、学び合いが起きるまでの時間を保障しているのである。また、学び合いが始まっている時は、学び合いが十分に進むまで待つ。学び合いが始まっているにも関わらず、時間を理由に学び合いを止めるようなことはしない。むしろ、子どもの学び合いの状態に合わせて、柔軟に授業の進め方を調整している。こうした教師の「待つ」姿勢によって、子ども同士の学び合いが起き、関わり合いが主体的に行われる。

さらに、全体の場で子どもを指名する時にも、教師は、その子どもが発言するまで待っている。どんなに時間がかかっても、子どもの発言を待ち続ける。ここで教師が望んでいるのは、正答や素晴らしい意見ではない。その子どもが自分から発言することである。教師は、子どもの発言を



図22 隣の子どもから「教えて」と言われ、教えている子ども



図23 グループを見取り、学びに入るのを待つ教師

うなずきながら聞き、受け止める。

(4) 学び合いが起きない時は、戻す

教師は授業中、常に子どもの状態や子どもと集団の関わりを見取り、関わりが起きそうなら待つことをしているが、子どもの学びが進まなかったり、学び合いが起きない時には、一旦グループでの活動を止めて、課題を全体に戻している。そして、課題を丁寧に確認したり、課題の提示の仕方を工夫したりして、改めてグループでの活動を始めさせている。学び合いが起きず進まない状態を見取り、素早く戻すことで、子どもが新たな学びに入れるようにしている。

(5) 子ども同士をつなぐ

学びに入っている子どもが、教師に質問した時、教師は答えるのではなく、グループの他の子どもにその質問をつないでいる。図24は、数学科の時間のグループでの学びの様子である。この時のやりとりを表4に示す。この場面で、教師は子どもAからの質問に対して、正解を伝えることも、ヒントを出すこともせず、同じグループの子どもB、子どもCにつないだ。子どもAの最初の質問を教師がつないだことにより、学び合いが起きた場面である。こうした教師のつなぐという関わりの中で、子ども同士がつながり、子ども同士の関



図24 子どもからの質問を同じグループの子どもにつなぐ

表4 子どもからの質問を教師がつないでいる場面の逐語記録

授業の経過時間	話者	子どもの発話内容、()内は様子等	
31' 30"	A	(隣のグループを見ている教師に気付いたAが教師に質問する) 先生、質問です。「 $a + a$ 」とは何ですか。	
	T	(教師はAの正面にいるBに向いて) どう? (とつなぐ)	
	B	……。 (Bは分からず、困っている)	
	A	先生、 $a + a$ は、(再度聞く)	
	T	(教師はAの横にいるCに向いて) Cはどう? (とつなぐ)	
	C	えっ、 $2a$? (答えたが、自信がない様子)	
	A	$2a$? (確定できずに困っている)	
	A	(A、B、Cの3人で話し始めるが、3人とも自信がない様子)	
	A	あっ、教科書。 (Aが教科書に説明が載っていたことを思い出し、教科書を調べる) (他の2人ものぞき込んで見る)	
	A	あっ、これ、これ。(見付けて喜ぶ)	
	B	(のぞき込んで、うなづく) (しかし、沈黙の後、3人とも首をかしげている)	
	A	うーん、分からない。	
	C	こっちは? (他のページを開くが、Aは首をかしげる) (しばらく、3人で教科書を見ながら解答を探すが見付からない) ($2a$ ではないかと3人で話すが、確定できない)	
	36' 10"	A	$2a$ だ、 $2a$ でいい。 (しかし、自信がない様子で、隣のグループの子どもに聞く) (隣のグループの子どもが教えてくれる)
		A	理由は? (隣のグループの子どもが教えてくれる)
A		あっ、そうか。 a の前に1があるから $a + a$ は $2a$ だ。 (納得した様子)	

わり合いが生まれている。また、教師がつなぐ先を変えて見せることで、子どもは誰とでもつながる機会を与えられるとともに、それぞれの子どもとのつながり方が分かり、次回から誰と、どうつながるかを自己決定するようになる。

さらに、子ども同士をつなぐことは全体の場でも行われている。多くの学校では、一斉授業の中で教師が発問し、子どもから何らかの回答があると、「そうだね」「よく分かったね」と返すことが多い。しかし、研究協力校では、教師が発問し、子どもから発言があった時、その子どもに返さず、他の子どもに「今の発言についてどう思った」「もう一度、話してみて」とつないでいる。このように、教師が子どもの発言を直接他の子どもにつなぐことで、グループで活動していない時も、子ども同士の学び合いを意図的に起こしている。この「教師が、子どもへ発問し、子どもから返ってきた発言を他の子どもへつないでいく」ことを、研究協力校では「一往復半」と呼んでいる。ここで、子どもの発言が他の子どもに聞こえなかった場合は、もう一度発言させるが、教師自身は復唱をしない。発言する子どもに「もう少し大きな声で」という指示もしない。学級全体に対して「聴くこと」に集中するように指示する。子どもが互いの発言を集中して聴くことで、子ども同士が自然につながり、他の子どもの発言を尊重するようになる。

(6) 見えてきたもの

研究協力校では、教師は「教える」ことに終始せず、常に子どもの「学び」を援助する立場を取る。授業での教師の子どもに対する関わりの大部分は、教師が学習を「指導する」視点でなく、子どもの個の学びや集団による学び合いを「援助する」視点で行われている。丁寧に子どもの状態や子ども同士の関わりの状態を見取り、分からなくても依存すれば学び合いに入れることを教え、学び合いに入るのを待ち、学び合いが起きないようなら「戻す」ことをしている。そして、学び合いがさらに促進するように、「つなぐ」ことを丁寧にやっている。

こうした教師の関わりは、子どもの授業における学び合いを促進すると同時に、人間関係の希薄化が問題視される子どもをつなぎ、関わり合いを生む機会を提供している。この関わり合いの中で、子どもは、依存してもよいということ、誰とどうつながるかを自由に決められるということを知りながら人と関わる力を身に付けている。このことは、共感的な人間関係を育むとともに、選択の自由などの自己決定のできる場が保障されていると言える。よって、子どもの関わり合いを促進することは、よりよい人間関係づくりやコミュニケーション能力を育成する生徒指導を行うことであり、子どもの自己実現の基礎となる自己指導能力を育てていく生徒指導となっている。

4 授業研究で子どもの学びを語る

(1) 提案授業（授業公開）を積極的に行う

研究協力校では、各教師が年間3回以上、学年団単位で年間20回以上（毎月第2・4水曜日）提案授業と研究協議が行われる。さらに授業参観や教師間で積極的に授業を公開している。廊下指導の教師とも、授業中の生徒の様子について情報交換している。「全ての生徒が学びには入っていたか」について参観した教職員同士で話題にしている。このことが授業者及び参観教師が、生徒の様子を見取る力を磨くよい研修機会となっている。授業公開のための学習指導案は図25のような「テ

授業デザイン（数学科）		授業者
1 学級	1年〇組（1〇教室）	〇〇 〇〇
2 テーマ	比例のグラフ	
3 ねらい	〇比例のグラフを描き、グラフの式を読み取ることができる。 〇長方形の面積を二等分する直線が通る点に気付くことができる。	
4 材料	ワークシート、長方形の紙	
5 大まかな流れ	①比例のグラフを描き、比例の式を読み取る。（グループ） ②全体で確認をする。（コの字） ③X軸と2点を通る長方形を描く。（コの字） ④原点を通り、長方形の面積を二等分する直線の式を考える。（グループ） ⑤全体で考え方を共有する。（コの字）	

図25 数学科の簡易学習指導案（研究協力校では、「授業デザイン」という。）

マ」「ねらい」「材料」「大まかな流れ」のみ記入した簡易なものを使用し、授業公開に伴う負担を軽減している。研究協力校では、授業研究の時間を確実に確保するために、分掌会議や職員会議等の実施回数を最小限にとどめるなどの運用上の工夫もされている。

(2) 子どもの学びの状態を観る

提案授業（授業公開）を観る教師は、「一人一人の子どもに学びは成立していたか」という視点で授業中での子どもの様子を観察し、子どもの学びの事実に基づいて研究協議で報告する。中学校では、参観学級の授業を担当していれば、ここでの子どもの学びを見取ることが、自分の授業の展開や実際の子どもの関わり方を考える上で参考となる。

提案授業の参観に際しては、子どもの表情やグループの雰囲気や記録に残すために、グループを分担して見取ったり、ビデオ撮影を行ったりする（図26）。授業観察シートを用いて授業の流れ（学習形態、教師や子どもの動き）を時系列で記述し、授業のデザインやグループの時間の確保、課題提示の在り方等について分析ができるようにする。通常使用されている授業観察シート（研究協力校では「協同学習観察シート」という。）（図27）と岡山県総合教育センター生徒指導部が作成し研究協力校の授業で使用した詳細観察用の授業観察シート（図28）を紹介する。



図26 参観での見取りの様子

協同学習観察シート【 年 月 日() 時間目 第 学年 組(教科: 授業者:)】																			
○授業の流れ(1コマ2分30秒)																			
時間の流れ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	⑳
モノを媒介																			
個人作業・思考																			
協同(グループ)																			
協同(全員)																			
表現の共有																			
授業者の動き																			
生徒の動き																			

図27 協同学習（授業）観察シート

(3) 研究協議会で子どもの学びの様子を語る

研究協議会（図29）では、「一人一人の子どもに学びは成立していたか」の視点で観察した参観教師が、分担して見取った各グループのメンバーを中心に一人一人の「学びの様子」「グループの関わり」などを丁寧に報告し合う。その中で、子ども同士の関わりで顕著であったことや教師の関わりで子ども同士をつなぐ手だてとして有効であったことの報告もなされる。特に机に突っ伏したり、手悪さをしたりして学びに入れられない子どもがいるグループで「どのような関わりがあったのか、なかったのか」が丁寧に議論される。

この時、学びに入れられない子ども自身が「分からん」「ここどうするの。教えて」「見せて」などと周りに援助を求めることができたのかが一番大切なこととなる。そして、その援助を求める声に対して、グループの子どもが丁寧に説明や援助ができていたのかを協議メンバー全員で確認し合う。

このような協議を通して、分からない子どもが「分からないから、教えて」と周りに援助を求めていたか、そして、援助の求めに応じてくれる雰囲気がグループ・学級全体にあったのか、その状況がどうであったのかの確認が行われる。この中で、「訊かれた（援助を求められた）子どもが、訊いた子どもの分からなさに寄り添って丁寧に説明できていたか」「教師は、学びから逃避しようとする子どもをグループにつないでいく関わりができていたのか」「子ども同士の学び合いの時間は十分に確保されていたのか」「教師のグループの学び合いを見取る立ち位置は適切



図29 研究協議会（学年団）

であったか」「グループでの学び合いにするタイミングやねらいは適切であったか」「グループでの学び合いを終えるタイミングはどうであったか」など子どもによる協同的な学びの状況进行分析したり、それを促進する教師の援助者としての関わりが有効であったかを検証したりしている。研究協力委員の提案授業での研究協議の逐語記録（表5）を紹介する。

表5 研究協議の逐語記録

発言者	内 容
A教諭	<p style="text-align: center;">~~~~~ (前 略) ~~~~~</p> <p>自分は9班をよく見ていた。よく頑張っているなあと思って見ていた。高校の名前が出てくることで、何の話かなと顔を上げる子が多かった。生徒Oは、「分からない、何をしたらいい?」と言いながら、生徒Tから声をかけてくれるのを待っていた。生徒Tは、「教えて」という子には教えてあげたいって以前から言っていた。知りたいと思っている子に教えてあげるのはうれしいらしい。だから、生徒Oが信号を送っていたら、生徒Tは教えてあげていた。生徒Mが自分たちで練習問題を作る時に、生徒Tに「作ってくれー」と言っていた。問題を解く時に、「生徒Tが一番だるい」って言っていたけれど、この「だるい」は、生徒Mにとっては、悪い意味ではなくて、褒め言葉になっていると思う。グループの生徒Cの子のプリントも見ていて、切れてはいなかった。グループに限らず、他のグループともつながっている。生徒Oが最後に「おさらいしよう」って言って、よく言ったなあーって思った。それをN先生が拾ってくれた。知りたい、分かってほしいという気持ちが強いなあって思った。</p>
B教諭	<p>生徒のアンケートの中に、「協同やっていて、クラスが楽しくなってきた」というのがあって、授業の中のどういう姿からそう思ったんだろうという視点で一つの班（8班）をじっくり観察していた。一見、何ら変わりがないように見えたんですが、生徒Sがずっと下を向いていて、何か糸を切っていて、それをじっと他の班の子が見ていたんです。無視するというわけでもなく。その後、辞書を使う場面になって、生徒Nが、生徒Mに渡し、辞書は引けないと言って、それを生徒Cに渡したところ、生徒Cがぺらぺらとめくって引いていた。その一連の班の動きを生徒Sはじっと見ていたんです。生徒Nは、机に伏せてしまってやっていないようだけれど、生徒Mや生徒Cは、生徒Sをじっと見ていたし、生徒Mは、生徒Nを指でツンツンして、うっすらとした関わりをもととしていた。生徒Sは、班のメンバーの様子を見ていた。N先生が、生徒Sのところ援助を始めると、生徒Mや生徒Cは自力で解き始めた。N先生が去</p>

	ると、生徒Sは、生徒Cのプリントをじっと見て、写し始めた。自分も書きたい、やりたいという思いがあるのが伝わってきた。生徒Mは、生徒Sにプリントを渡し、「生徒Tに渡して。」と言うなど、密かに関わっている。机をコの字に戻す時に、生徒Mは、机に伏せていた生徒Nの机を戻してあげていた。
A教諭	最後は、子どもに説明させてもよかったんじゃないかな。
授業者N	そりゃあ無理でしょう。
A教諭	無理でも、させたらよかったんじゃない？一番最初の発問で、復習だと思ったから、混乱したよね。分からない分からないと言って。でも生徒Mには、はまってたんだよね。
C教諭	生徒Sと生徒Nはやっぱり違う。基本的にはどっちも学びに入っていない。生徒Pは、逃げている。バリア張っている。時々生徒Yも見ている。話も聞いている。生徒Pは生徒Iは苦手で、それを生徒Iも感じているからなあ。 生徒Iがせっかく身体を向けているのに聞こうとしない。生徒Pは素直でないから声をかけない。それに比べて <u>生徒Nは、自分から行く</u> からね。何だかんだ言って、 <u>生徒Mが面倒みるんだよ</u> 。改めて、生徒Pが一番重いんだなあと思った。
授業者N	生徒Pは、時々生徒Qに教えてもらおうとするけれど、何も言わずにパッと写すんだよね。ちょっと見せてって言えばいいのに。
D教諭	後半盛り上がった雰囲気の中で、生徒Pがちょっと人のを写しだした。 <u>ベストのタイミングで、N先生が生徒Pや生徒Sのところへ援助に行った</u> もんね。で、最後生徒Pが反応したよね。
授業者N	<u>生徒Tは上手につないだ</u> よね。うまいんだよな。生徒Cに対しても優しいしね。生徒C、寝てなかったしね。生徒Cは「3問間違えた～」とか言うのとったけれど、裏を返せば7問合っていたんだよな。チェックするためにも、テストを集めておけばよかった。今日やってきたことが、本当に身に付いたのかどうかを確かめておけばよかった。テレビの方に立って、8班を見てしまうことが多くて、右側が留守になってしまっていた。1班には生徒Uがいるから、大丈夫かなって。この辺りが手薄でしたね。
	~~~~~ (後 略) ~~~~~

#### (4) 見えてきたもの

研究協力校では、生徒指導全体計画の中に授業における生徒指導として協同学習を推進することが明記されており、教師個々の裁量ではなく、学校全体・全教職員の取り組みとして学び合いの授業づくりが位置付けられている。授業を最も重要な生徒指導の場面として捉えることで、「子どもの学び」を語る校内研修の充実に努めている。

よって、校内研修としての授業公開・研究協議を行う根底には、「全ての子どもの学びを保障したい」という教師の願いが感じられる。子どものあるがままの姿を受け入れ、学びの様子を振り返ることの積み重ねが、深い子ども理解となり、子ども同士の学び合いを促進する教師の関わりを生んでいる。これは、学級のケース会議を開き、学級の実態について共通理解を図り、今後の指導・援助の方針を考えることと似ている。また、研究協議において、「子どもが、今、何につまずいているのか」「何が学びを妨げているのか」について議論することを通じて、学年団や学校全体で子どもの学びの様子について共通理解を深めている。そして、教師個々が子どもや集団への援助の幅を広げたり、教職員が連携してチーム援助をしたりすることを可能にしている。そこには、教師が学びの専門家として学び合う姿があり、自然と同僚性が高まっていることが感じられる。学校全体での組織的な授業改善の取り組みは、教職員全体で子ども理解が深まり、子

どものあるがままの姿を温かく見守り、成長を支えることとなっている。こうした中で、子どもの中からも、協同学習を推進する生徒会の運動が盛り上がってきている。

## VI まとめと提言

### 1 まとめ

本研究を進める中で、関わり合う機会の減少などから、人と付き合うことを苦手と感じたり、学校に居場所を感じられず「学び」や「集団」から逃避する子どもの存在が見えてきた。しかし、アンケート調査より、学校の生徒指導の取り組みとして、それを補い改善する手だてが、学校全体で十分に施されていないことも明らかとなった。特に、子どもが最も多くの時間を過ごす授業における生徒指導については、学習環境や授業規律に関わる取り決め以外には個々の教師の裁量に任されていることが多いことが分かった。さらに、アンケート記述より、授業の中で子ども同士が関わり合う場となるペアやグループでの学習も、うまく人間関係を築けない子どもの存在やコミュニケーション能力の不足した子どもが多いことなどが問題となり、導入を躊躇する傾向があることも分かってきた。一方、協同学習などの学び合いの授業づくりに積極的に取り組む学校では、学び合いを促進する関わりを工夫することで、これらの生徒指導上の課題に向き合っていることが明らかになった。

研究協力校の授業参観や研究協議会の視察を通して、協同学習などの学び合いを促進する教師の手だて・関わりが、授業を生徒指導の実践の場に変えることが確認できた。研究協力校では、子ども同士が学び合う学習指導を進めることが同時に、「子どもの居場所づくり」「子どもの関わり合いの促進」「子ども理解の充実」の三つの生徒指導を行うこととなっていた。また、教師の学び合いを促進する関わりは、授業の中で「児童生徒に自己存在感を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」の三つに留意した自己指導能力を育成する生徒指導を行うこととなっていた。まさに、人間関係が希薄になっている現在の子どものを、学校の授業の中でつなぎ関わらせることで、「育てる」生徒指導を実践している。

研究協力校では、この取り組みを個々の教師に委ねるのではなく、学校を挙げて行い、「子どもを授業の中でつなぎ、育てる」ことを生徒指導の実践の中核に据えている。全教職員で、子ども同士の関わり合いを促進する授業改善を推進し、「全ての子どもの学びを保障する」ことを目指している。この学び合いの授業づくりの取り組みは、人とつながりにくくなっている子どもに「つながる先」としての学級（教室）を保障し、学習課題を媒介にした関わり合いの中で人との関わり方を学ばせている¹¹⁾。学級の中に居場所と関わりのある場があることが、子どもの精神的な安定につながり、温和で穏やかな雰囲気を生み、よりよい人間関係づくりが促進され、不登校、暴力行為等の様々な問題行動の未然防止につながっていくのではないかと考える。

ところで、授業における子どもの居場所づくりや子ども同士の関わり合いを促進する取り組みは、子ども同士の互恵的な信頼関係を深め、学び合いを促進する基盤となる。学び合いのある授業は、子どもの実態や関係の度合いに合わせて学習課題の難易度を高め、様々な学び合いの手法・形態を取り入れることで、探求的な学習活動や質の高いコミュニケーション活動を可能とし、学力の向上や言語活動の充実へつながっていくと考える。

本研究を通じて、教師が学び合いを促進する関わりは、自己指導能力を育成する生徒指導の実践そのものであることが見えてきた。授業の中で「育てる」生徒指導を意識して取り組むことで、一層子ども同士の関わり合いを促進し、子どものソーシャルスキルを高め、学校や社会への適応感が増していくものと思われる。また、本来、自己指導能力を育成する「育てる」生徒指導は、全ての教育課程の中で行われるものであるが、学校生活で最も多くの時間を占める授業そのものを生徒指導の最も大切な実践の場と捉えた授業改善が必要であると考え。以上のことから、「学

び合う」学習指導と「育てる」生徒指導を一体として進める授業づくりに全ての小・中学校で取り組んでいただきたいと考え、提言を行う。

## 2 提言

### —授業を生徒指導の実践の中核とする—

- (1) 授業の中に子どもの「居場所をつくる」
- (2) 関わり合いのある授業で子どもを「育てる」
- (3) 学校全体で、子どもの学びを語り、「支える」

この提言を実現するために必要となる生徒指導の視点（教師の関わり）について次に述べる。

- (1) 教師は、「聴く」ことを基盤にした安心感のある子どもの「居場所」をつくる（本文pp. 11-14）  
「管理」としての規律や環境、教師の姿勢ではなく、子ども同士の関わり合いを保障するための規律や環境、教師の姿勢こそが必要である。授業規律、座席配置、グループ構成等を柔軟にして、安心感を高める場のデザインをする。そして、魅力的な学習課題で子どもを授業に引き込むとともに、子どもの「つぶやき」まで拾う「聴く」姿勢を示す。物理的な環境づくり以上に、声のトーンを下げて、「聴く」を基盤にした、全てを受け止めてもらえる自己存在感が得られる空間づくりを目指したい。
- (2) 教師は、子どものコミュニケーションの場を設定し、関わり合いの様子を見取り、関わり合いを促進するための援助的な関わりを行う（本文pp. 14-17）  
教師は、授業を人との関わり合いの意義や困難さを体感させる機会と捉え、できるだけ子ども同士の関わり合いの中で学びを進める指導方法の工夫が必要である。そのため、子どもの関わり合いを起こす学習課題の提示、ペアやグループでの活動形態を取り入れ子ども同士をつなぐ必要がある。さらに、学び合いの最中には、子ども同士の学び合いが成立しているのかを見取り、教師の援助が必要か否かを見極め、必要となる援助のみ行うことが大切となる。教師の不要な援助や「教える」行為によって、子どもがつながり、関わり合い高め合う機会を奪ってはいけない。教師が、子どもの関わり合いに自由を与え、子ども自身が自分の学びに対しての自己決定の場をつくる。そして、その関わり合いを通じて、子どもの共感的な人間関係を育み、自己実現を図っていきける望ましい人間関係づくりを目指したい。
- (3) 教職員全体で、学び合いのある授業づくりに取り組み、授業研究を通じて子どもの学びの様子を語り合い、子ども理解を深める（本文pp. 17-22）  
授業を生徒指導の実践の中核とする。学び合いのある授業づくりの推進や授業の中で自己指導能力の育成を図ることなどを、生徒指導の全体計画に明確に位置付け、学校全体の取り組みとする。全教職員が、共通の目標を掲げて学び合いのある授業づくりに取り組む。校内研修として授業公開・研究協議会を計画的に実行する。提案授業（授業公開）でのグループの見取りや「子どもの学びを語る」研究協議会を通じて、子ども理解・集団理解を深め、子どもの実態に合わせた授業改善の参考とする。さらに、生徒指導の基盤となる子どもに関わる共通理解を図り、全教職員で子どもを見守り支えていく体制を築く。広く授業を公開していく中で、将来的には家庭・地域・保幼小中高の学校園が一体となって子どもを育てていく地域社会の構築を目指したい。

## Ⅶ おわりに

研究協力校では、特別支援学級においても協同学習の学び合いの授業づくりがなされていた。その際には、「特別支援教育の関わり」の視点を生かした配慮も施されていた。例えば、視覚優位な子どもには、課題提示で本物や直接触れるものを準備することが、学び合いを促進し、「育てる」生徒指導の実践につながっていた。特別な配慮を要する子どもについては、特に教職員間で関わりについての共通理解を図り、丁寧に取り組む必要がある。

今回の調査研究では、教師の授業における子ども同士をつなぎ育てる関わりについて取り上げた。教師の学び合いを促進する関わりが、子ども同士をつなぎ、「育てる」生徒指導の実践の手だてとして有効に働くことを確認し、子どもの学びの様子を見取ることの大切さに触れ、授業公開や授業研究の行い方についても提案を行った。

授業で学び合いを促進し「育てる」生徒指導を実践していくには、子どもの成長を促す教師の援助者としての関わりが大切である。今後の研究においては、援助者としての具体的な関わり方のスキルについて取り上げ、そのレベルアップを図るための効果的な演習や研修の方法について言及していきたい。

---

### ○引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2011) 『平成22年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」』
- 2) 岡山県 (2011) 『青少年の意識等に関する調査報告書』
- 3) 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』, p. 1
- 4) 前掲書3), p. 5
- 5) 前掲書3), p. 5
- 6) 前掲書3), p. 6
- 7) D. W. ジョンソン, R. T. ジョンソン, E. J. ホルベック (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社, p. 59
- 8) 佐藤学 (2006) 『学校の挑戦ー学びの共同体をつくる』小学館, p. 278
- 9) 前掲書8)
- 10) 佐藤暁 (2009) 『子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ』学研, p. 178
- 11) 佐藤暁・守田暁美 (2009) 『子どもをつなぐ学級づくり』東洋館出版

### ○Webページ

- ア) 全国的な学力調査 (全国学力・学習状況調査等) : 文部科学省  
([http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/))
- イ) 平成19年版国民生活白書 : 内閣府  
(<http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/index.html>)
- ウ) 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～審議経過報告のとりまとめについて : 文部科学省  
([http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1310607.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1310607.html))
- エ) 新学習指導要領・生きる力 : 文部科学省  
([http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.html](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.html))

平成22・23年度岡山県総合教育センター所員研究  
(共同研究；生徒指導)  
「学び合いを促進する教師の関わりについての研究  
－なぜ、あの子が学びに入れたのかを探る－」  
研究委員会

指導助言者

佐藤 暁 岡山大学大学院教育学研究科教授

研究協力校

岡山市立岡輝中学校（平成23年度）

研究協力委員

久谷理恵子 岡山市立津島小学校教諭（平成22年度）

西村 誠博 岡山市立岡輝中学校教諭

研究委員

常本 直史 岡山県総合教育センター生徒指導部長

岡本 邦尚 岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事

野崎 誠二 岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（副参事）

赤木陽一郎 岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（主任）

大久保三月 岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事

竹内 悦子 岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（平成22年度）

（現 岡山市立福田小学校指導教諭）

橋本 淑子 岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（平成22年度）

（現 津山市立津山西中学校養護教諭）

平成24年2月発行

岡山県総合教育センター 研究紀要 第5号

研究番号11-03

学び合いを促進する教師の関わりについての研究  
－なぜ、あの子が学びに入れたのかを探る－

編集兼発行所 岡山県総合教育センター

〒716-1241 岡山県加賀郡吉備中央町吉川7545-11

TEL (0866)56-9101 FAX (0866)56-9121

URL <http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/>

E-MAIL [kyoikuse@pref.okayama.lg.jp](mailto:kyoikuse@pref.okayama.lg.jp)