

「学びの共同体」による アクティブラーニングの実践

牧嶋 秀雄

はじめに

文部科学省からの公表により、次期学習指導要領に盛り込まれる見通しの「アクティブラーニング」への関心が高まっている。今後、学校現場ではこのアクティブラーニングについての研究と実践が進められると予想される。では、アクティブラーニングとはどのような授業であろうか。

文部科学省の諮問文によれば、「課題の発見と解決に向けて、主体的・協同的に学ぶ学習」とある。様々な教育者からも、生徒が主体的・協同的に学ぶことが強調されている。初めて聞くアクティブラーニングという言葉に、何となく新しい授業法ではないかと考えている教員が多いかもしれない。しかし、「課題解決学習」や「生徒主体の授業」は、以前から唱えられてきた授業のあり方である。

最近、多くの教育誌がアクティブラーニングを取り上げている。その中の実践例として紹介されているのが、「調べ学習」「ディベート」「課題解決学習」「プロジェクト学習」「学びの共同体」「ジグソー法」「総合学習」等である。これらの学習法は、既に多くの内容が実践されていることがわかる。とはいっても、実際に取り組んでいる学校や教員は一部に限られ、一般にはあまり行われてこなかったのが現実であろう。そうした中、小中学校での取り組みが拡大しているのが「協同的な学び」を推進する「学びの共同体」の学校改革である。

平成23年度から26年度の4年間にわたり、筆者は秦野市立中学校長として「学びの共同体」の学校改革を核とする学校経営に取り組んだ。当時「アクティブラーニング」の言葉を聞くことはなかったが、学校研究「学び合い高め合う授業づくり ～人間関係を育む教科学習～」は、それを実践する内容であった。

「今 なぜ、生徒同士の学び合いを中心とする授業改革が必要なのか」…本稿では、これからアクティブラーニングを実践しようとしている学校現場の一助となることを願い、「学びの共同体」の概要を紹介し、その取り組みを報告する。

I 「学びの共同体」との出会い

1 「授業づくり」は「積極的な生徒指導」

38年間の教員生活の半ばまで、勤務した中学校では生徒指導主任をはじめ生徒指導に関わる校務分掌を仰せつかることが多かった。学習意欲の喪失と授業エスケープ、集団化から校内暴力の発生…生徒たちの「学びからの逃走」が「生徒指導の深刻化」の始まりであることを、多くの中学校教員が経験している。

授業離脱生徒の指導で聞く「やってらんねえよ。メンドクせえんだよ。カンケーねえよ。」の言葉…。荒れた気持ちを静め、教室に連れ戻して授業に参加させる。すぐ机に伏せてしまう様子を廊下から窺いながら、彼らの本心であろう「わかりたい」「わからせてほしい」との願いに応えていない状況に無力感を抱いた。

中学校では「学習指導」と「生徒指導」が学校運営の両輪とされ、別々の機能という意識が強い。しかし、問題行動の一因は、学習指導の機能が果たされていない状況の下で「学びからの逃走」を出現させていることにある。

生徒指導に苦慮する時は、日々の問題対応に追われ、新たなことに取り組む余裕など持てなくなる。留意生徒の対応に疲れ果て、学習指導の見直しなど意識が及ばない。しかし「学び続けようとする生徒は決して崩れない」との言葉を聞く。そうした状況の時にこそ「生徒が学び続けようとする授業づくり」への積極的な取り組みが求められる。

2 「授業づくり」に対する中学校の現状

一般に、全教員が同様に教科の学習指導にあたる小学校には「教科の壁」はなく、「授業研究」への意識が高く熱心に取り組まれていると聞く。現学習指導要領の内容が公表された後、隣接する小学校では「国語科における言語活動の充実」を学校研究の主題として、国語科の授業研究に学校全体で取り組んでいた。中学校ではこのような「授業づくり」の取り組みは行われていなかった。

教科担任制による「教科の壁」がある中学校では、他教科の授業を参観する機会はほとんどない。教科の専門性が壁となり、他教科の指導方法について意見を述べて協議することが拒まれてきた。学校研究といえば、全教員が同様に関われる「学級活動」「生徒会活動」「学校行事」の『特別活動』や『道徳』等の内容を主題に設定することが多く、「授業づくり」の研究は非常に低調な状況であった。秦野市立中学校での勤務では、「授業づくり」を学校全体で取り組んだ経験はなかった。

平成18年度に教頭に任じられ、20年4月に二宮町立中学校への異動となった。初の市外の中学校勤務は初めて経験することが多かった。中でも特に、「二宮町教育委員会 指定研究」の取り組みに尽力する2年間となった。

3 「言語活動の充実」と「学び合い授業」

「指定研究」は、24年度中学校で完全実施となる学習指導要領の重点課題の一つ「言語活動の充実」を研究目標とした。「目標達成への具体的な手立て」について、研究推進委員で協議を重ね、取り組みの広がりが認められた「学び合い授業づくり」を主題に決定した。

研究内容は「教科指導の指導技術」ではなく全教員が協同して取り組めることに留意した。

「小集団による言語活動」「生徒が主体となる学び合い活動」を検討する授業研究は、試行錯誤の連続であった。

1年目は、「学び合い授業」に関わる資料の収集、研究先進校の授業研究会への参加・報告、「学び合い授業」を提唱する大学教授を招いての研究会、推進委員による研究授業と全体協議等を行い、研究内容について検討を深めた。

そうした道程の成果として2年目の半ば、研究の方向性を決定した。それが、東京大学大学院教授（現学習院大学教授）であった佐藤学氏が提唱する「学びの共同体」である。

4 「学びの共同体」の取り組みへ

二宮町立中学校での勤務は2年間で終わり、これからの学校教育で取り組むべき研究と確信できた「学びの共同体」の実践を深めることは叶わなかった。

22年度に異動した秦野市立中学校は、落ち着きのある状況で問題行動も少なく、全体的な学力は高かった。しかし、成功体験が少なく自己肯定感が低い生徒も見受けられた。教師主導の一斉授業が進められる中、学習内容が理解できずに孤立し学校から逃避する不登校生徒が多いことが課題であり、その対応が急務であった。

23年度に学校長となり、「学びの共同体」の学校改革を推進する機会を得ることができた。学校教育目標を改定し、学校経営の柱として、学校研究「学び合い高め合う授業づくり～人間関係を育む教科学習～」を設定し、取り組みを開始した。

II 「学びの共同体」の学校改革について

中学校における「学びの共同体」の学校改革は、平成13年度から15年度にかけて静岡県富士市立岳陽中学校において推進され「奇跡的」な成功を収めた取り組みにはじまる。その後、この成功経験をした教員の異動により多くの富士市立中学校が実践し、現在の富士市は中学校「学びの共同体のメッカ」の観がある。

23年5月、研究主任・教務主任と共に富士市立T中学校の公開授業研究会に参加した。全国からの参会者の多さに驚き、研究授業〔1年数学科〕の学び合いの質の高さ、研究会における全教員による生徒査察の細やかさに感嘆した。さらに佐藤学氏の講話から「学びの共同体」の「哲学」と「ヴィジョン」、具体的な取り組みの内容を再確認することができた。

学校研究において最も大切なことは、全教員の「理念の共有」である。以下、23年度の学校研究「全体会」にて提示した資料内容を基に、「学びの共同体」の概要を紹介する。

1 「学びの共同体」の理念を共有する

学校生活の八割は授業である。「学びの共同体」は授業を中核に、次の「哲学」「ヴィジョン」を根幹とした学校改革を目指す。

(1) 「学びの共同体」の「哲学」

- ①「公共性」 すべての教師が年一回以上は授業を公開し、同僚性を育てる。
- ②「民主主義」 異なった人間同士が共生できる場所となる。
- ③「卓越性」 どんな状況であっても最上のものを目指す。

(2) 「学びの共同体」の「ヴィジョン」

- ① 子ども一人ひとりの学ぶ権利を保障する。
(子どもが一人残らず学習に参加する)
- ② 子どもたちが学び合い、教師たちも学び合い、学びの専門家として成長する。
- ③ 子どもと親と市民から信頼を獲得し、連帯する。

2 「協同的な学び」の具体的な実践について

- (1)「活動的で 協同的で 表現的な学び」を追求する。聴き合う関係に基づく対話的コミュニケーションを基盤に、全ての授業に男女4人小グループによる協同的な学びを導入する。
- (2) 小学校では「教室の壁」、中学校では「教科の壁」を克服し、学年教師集団で子どもの学ぶ権利の実現を目指す。
- (3) 授業研究を学校経営の中核に設定する。すべての教師が最低年1回は授業を同僚に公開し、授業研究に十分な時間を確保する。
- (4) 授業研究では、授業の巧拙や改善方法よりも、「どこで生徒が学び、どこで学びが閉ざされたか」を中心に議論する。参観者は、自らが学んだことを中心に語り合う。

- ・「学び」とは、対象(教材)他者(仲間や教師)自己との出会いと対話。一斉授業においては真の「学び」を実現しているのは「中位層」の数人だけである。協同的な学びは「上位層」「下位層」の子どもたちにも参加の機会を与え、その参加をとおして意味ある経験を保障する。
- ・「学び」が成立するためには、学ぶ内容のレベルを通常よりも高く設定する。同時に下位層の子どもの問いを授業の中に取り込む。高く設定された内容と下位層の子どもの問いとの大きなギャップを、教師と子どもたちが協同で埋めていく実践が「学び合い」である。
- ・わからない子どもが「ねえ、ここどうするの?」と仲間に問かける指導を徹底する。わからない子どもほど援助を求めずに自力で苦境を脱出しようとする。仲間に訊かず「先生!」との教師への質問には直接答えず、「隣に訊いてごらん」と子どもをつなぐ働きかけをする。
- ・「学び合い」は進度において、一斉授業よりも効率性が悪いかもしれない。一斉授業は下位層の子どもたちを切り捨て、学びの発展性を求める上位層の関心には目を向けていない

い。「学び合い」は、教科書の進度ではなく、一人ひとりの学びの効率性は非常に高いといえる。

3 「授業研究会」の討議の改善について

○「これまでの授業研究会」〔参観者が授業の改善点について助言し意見を述べ合う形式〕

- ・ある場面の授業者の「教え方」に対する参観者の助言が、どれほどの意味を持つのか。「正しい教え方」は無限にある。別の「教え方」の助言はその参観者の「教え方」を提示しただけであり、それ以上の意味はない。
- ・授業研究会での授業者と参観者との「見る一見られる」関係は一方的な権力関係を形成している。授業者は評価や批判に無防備であり参観者は評定者のように振る舞いがちになる。この権力関係の下では、教師が授業者になりたがらないのは当然である。この関係の解消が、教師が互いに学び合う大きな要素となる。

○「同僚性を築く授業研究会」のあり方

- ① 話し合いの対象を「どう教えるべきだったか」ではなく、「子どもがどこで学んでいたか、どこでつまづいていたか」の事実におく。
 - ・授業研究の目的は「いい授業の創造」でなく「学び合う関係の創造」「高いレベルの学びの実現」にある。話し合いの中心は「教師の指導技術」ではなく「子ども一人ひとりの学びの事実」におく。その査察の細やかさと確かさと豊かさが、創造的な授業を準備する。
- ② 話し合いにおいて参観者は、その授業の観察をとおして自らが「学んだこと」を述べ、その多様性を交流し合い学び合う。
 - ・教師同士が、互いの仕事を尊重し尊敬し合う関係が築かれていない職場では「同僚性」は育たない。参観者に求められるのは授業者への「助言」ではなく、参観者自身の「学び」の交流、「学び合い」の場の構築である。
- ③ 話し合いにおいて、参観者は積極的に発言すべきであり、声の大きい人や指導的な人に

支配されない民主的な討議を実現する。

- ・教師の仕事は本質的に地味であり、もの静かな教師の中に子どもの学びを育てる教師が多い。多様な教師の多様な声が交流されるような教師も発言するという基準を設ける。
- ・司会の役割は、どの教師も発言する機会を保障し、率直で具体的な発言を引き出すことにある。司会が話題をしぼり意見をまとめたりする光景がよく見られるが、黙って一人ひとりの意見を傾聴することがより重要である。

III 「学びの共同体」の実践 4年間の推移

「学びの共同体」の実践は、前項で記載した佐藤学氏の著書による資料の読解により、全職員の共通理解を図ることから始めた。前述した富士市立T中学校の研究会ビデオ映像などを通して理解の共有に努めた。しかし、落ち着きある校内の状況に、職員の授業改善への意識は高まらなかった。取り組みへの姿勢は一部の職員を除いて消極的であり、短期間で変化・成果を追求することは控えた。

以下、4年間の年度毎の状況を記していく。

1 平成23年度の取り組み

(1)「学びの共同体」の理念の共有

「生徒が前を向いて教師の説明と発問を受け、板書をノートに写す一斉授業」から「協同的な学びの授業」への転換は容易なことではない。経験の長い職員ほど従来の授業形態からの転換に強い抵抗感を持ち、研究への消極的な姿勢が強かった。

初めの研究会では、次のような「学び合いへの疑問や不安の声」があり全体で協議した。

- ① 「生徒は静かに話を聞きノートをとっている。今の状況で学び合いをする必要があるのか」
⇒「一斉授業」は、反応の早い生徒やできる生徒の発言で進められ、理解できない生徒が

放置される。静かに座って聞いているからわかっているとは限らず、教師はそれが見えていない。わからない生徒たちを支えることができるのは、教室に一人しかいない教師ではなく、生徒同士の「学び合い」であろう。

- ② 「人間関係が苦手な生徒には、人とのつながりを求める学び合いは精神的な負担が大きい」

⇒ 将来の社会生活の中での「生きる力」の中核が、「人間関係を築く力」である。それを育むことは「特別活動」「部活動」だけでなく、学校生活の大部分を占める授業でも求められる。

「言語活動の充実」はコミュニケーション力・人間関係力を育むことであり、生徒の持つ課題の解決を図る取り組みをしなければならない。

- ③ 「今でも授業進度が遅れがちである。学び合いを行うことで、教科書が終わらなくなる」

⇒ 教師の説明に無駄な言葉が多く、不要な多弁が進度を遅らせる要因ではないか。一斉授業での教師の説明が長いほど生徒は思考停止に陥り、学力の二極化を深める。「学び合い」の実践では単元の進行にメリハリをつけ、基礎基本の知識の習得と、それを活用する思考・判断・表現の活動場面を効果的に設定できる。

他にも、「学び合いの具体的な方法が分からない」「学び合いで本当に学力がつくのか」「特定の生徒しか伸ばせないのではないか」「孤立する生徒は出ないか」「保護者の理解が得られるのか」等々の声が上がリ、話し合いを深めた。

全職員の共通理解が図られたとは言えなかったが、各教科の特性に応じて、学び合いを導入できる単元から取り組むことを確認した。

(2) 生徒への「学び合い」のガイダンス

年度初めに、「市松模様の座席による男女4人の小グループ」を全学級共通事項とした。さらに「協同的な学び」を展開するためには、学

習の主体者である生徒が「学び合い」の目的や基本的なルール、学ぶ姿について理解する必要がある。全校集会での校長講話や学級活動・授業を通して、生徒に指導した。

協同学習に取り組む姿勢は、教師から言われたので仲間を助けねばならない、助けないと非難されるかもしれないというところから始まる。そして、助け合うことで感謝し合い喜びを感じ合い、そこから自ら行おうとするより自律した「学び合い」への意欲が形成されていく。

授業の中に限らず、学級活動や生徒会活動・学校行事等の「特別活動」の場面においても、「みんなのために自分のため、自分のためにみんなのために」という意識の形成に努めた。そうした多くの場面での意図的な指導が、「安心して仲間に訊くことができる学級づくり」・「楽しく学び合える授業づくり」を推進した。

2 平成24年度の取り組み

(1) 「学年研究部」による授業研究

前年度末反省により、教科間の連携が図れず取り組みが低調だった「教科研究部」[3教科ずつ3部会]を「学年研究部」に改編した。「授業研究は教科を中心に」の意識から「教科の壁」を軽視した失敗であった。

学年には学年特有の問題があり、学年職員は生徒一人ひとりの理解に努めている。研究授業では生徒の学ぶ姿について、自分の授業や日常生活での様子を基に観察し、発見した多くの事実を交流し合い、より深い授業研究会を持つことができる。

日常の校務が多忙な中、学校研究のための負担増はできるだけ抑えなければならない。月例の学年会に合わせて、授業研究会を開催した。学年主任を中心に、学年職員が輪番で行う研究授業を授業変更により参観し合い、授業研究を行った。通常の学年会に時間を取られ十分に行えない月もあったが、全職員が1回以上の研究授業を実施した。

研究授業では授業者の負担を軽減するため

に、単元名・本時の目標・追求課題ⅠⅡのみを記載した略式指導案「授業デザイン」を採用した。

指導細案の作成といった手続き的な作業より、「学び合い」の質を決定する追求課題の検討の時間を十分に確保することを優先した。

毎時間、積極的に「学び合い」を設定している職員もいたが、学年間・職員間の取り組みの差は大きく、全職員による授業研究を行う全体研究会の実施が次年度への課題となった。

(2) ホワイトボードによる思考の可視化

先進校視察を報告する職員から要望されたのが、全教室へのホワイトボード配布であった。「学び合い」の有効なツールとして先進校で活用されており、「思考の可視化・共有化」を目的に全教室に10枚ずつ配布した。

ホワイトボードは「学び合い」だけでなく、道徳や学級活動の班・小グループの話し合いでも活用され、意見の整理やまとめ、発表・プレゼンテーションの表現活動などの場面で有効なツールとなっていった。

3 平成25年度の取り組み

(1) 「公開授業研究会」と外部講師の招請

3年目を迎え、一層の研究推進を図ることを目的に「公開授業研究会」の年4回開催を計画した。講師として「学びの共同体」事務局より、元富士市立中学校長を招くことができた。

5月の推進委員会にて、講師と研究会の内容を打ち合わせ、6月・9月・11月・1月の開催を「学びの共同体」HPに掲載した。

公開授業研究会は、「学びの共同体」講師とHPから申し込まれた来校者が参加し、3・4校時の全授業を公開する。授業のない職員は分担した授業を参観し、観察メモを授業者に渡す。

5校時の「焦点授業」は、該当学級以外を下校させ全職員が参観。生徒一人ひとりの学習活動の様子を中心に授業観察を行う。「子どもの

学びの事実」を観るために教室の後ろではなく、前方側面からとグループの側で観察・記録する。研究協議は、授業観察での「気づき・感想」を交流し合い、講師助言〔3, 4校時の授業を含め〕。その後、「協同的な学び」についての講話と質疑応答を行う。

6月の第1回研究会は、全授業で生徒の学び合う姿があり、「焦点授業」〔1年数学科〕では、追求課題への意欲的な取り組みが見られた。前述した『「同僚性を築く授業研究会」のあり方』の確認により、初めての研究協議も細やかな生徒査察の成果を交流し合うことができた。

全国の中学校を巡回している講師の「どの授業も2年間の研究成果が感じられた」の言葉が、以後の取り組みへの大きな励みとなった。

(2) 「コの字型」座席配置の開始

9月の第2回研究会で講師から「コの字型」座席配置についての説明があった。

『全員が前を向いている一斉授業型の座席配置は、教師と子どもの声の方向性を縦の関係に限定する。子どもの発言は教師に向けられ、教室の仲間たちに語られていない。』

コの字型の座席配置は、子どもが互いに聴き合う対話的な活動に都合がよい。この配置は、発表している仲間の顔が見え、お互いの発言をしっかりと受け止め合うことができる。

座席の変更は、「教師からの一斉講義による説明と板書という指導観」を「教師と子ども、子ども同士の対話的実践（仲間で考え合う）」に切り替え、協同的な学びを深める。』

研究会後の推進委員会で『全授業の「コの字型」座席』を協議したが、まだ職員個々の判断に委ねることとなった。この後、積極的な取り組みを行っていた数学・英語科で「コの字型」座席が始まり、他教科に広がっていった。

4 平成26年度の取り組み

(1) 全授業への「学び合い」の広がり

前年度末の学校評価「生徒アンケート」記述

に、「4人グループの活動は楽しい」「自分の意見を言うことができる」「わからないことを気楽に訊ける」「ホワイトボードをもっと使いたい」等の多くの声と、「先生の話の聴いているだけではつまらない」との厳しい意見があった。「学び合い」が生徒の中に確実に定着してきている状況から全授業「コの字型」座席配置とし、その決定が「学び合い」を推進していった。

「学びの共同体」講師による公開授業研究会も年4回の開催を継続した。県内外から多くの参会者を迎え、そのことがまた職員の意欲を高め取り組みを広めていった。

(2) 近隣の中学校・高等学校への広がり

本校の公開授業研究会に参加した他校職員の声がかきかけとなり、近隣校の「学びの共同体」への関心の高まりが感じられた。

6月、市内中学校長から「学びの共同体」についての校内研修会の講師を依頼された。「実践の概要・質疑応答」の研修会の後、学校長から「本校も取り組みを始める」の言葉があった。また、「公開授業研究会」の「学びの共同体」講師の話全職員で聴きたいと、同講師の研修会を依頼する複数の中学校も現れた。授業研究の動きの始まりを実感した。

中学校以上に「教科の壁」が厚く、授業研究の文化がないのが高等学校である。隣接する県立総合高校は、学校行事などで交流する機会が多かった。90分授業を実施しており学校長から「一斉講義の授業では生徒の集中が持続しない。授業改善が課題」と聞いていた。公開授業研究会の開催を伝え、毎回複数職員の参加があったことが、授業改善への契機の一つとなった。

開校記念日の休校日に、研修会として多くの職員が来校し、「学び合い」授業を参観した県立高校もあった。参観後の感想文に「生き生きと学ぶ生徒の姿に、自分の授業をふり返る機会となった」等が記されていた。さらに、「自校での授業改善の取り組みの参考にしたい」と、

公開授業研究会に来校された県立高等学校長もあり、関心の広まりを感じた。

取り組みを始めて4年目、「学びの共同体」のパイロットスクールの役割の一翼を担うようになったことが研究成果の一つであり、大きな喜びが感じられた。

4年間の「学びの共同体」の実践内容を、年度ごとに記してきた。取り組みを推進する中、次のような課題が残されている。

- ・「学び合い」の喜びを実感できるような教科の本質に迫る質の高い課題を与えているか？
 - ・学び合いが停滞気味のグループに気づき教師が寄り添っているか？
 - ・無気力な生徒に対して教師や周りの生徒からのアプローチ・サポートがなされているか？
 - ・わからないのに、「わからない」と言えない生徒にはどのようにかわればいいのか？…
- これらの課題の解決に向けて、今後も「協同的な学び」の研究を深めていく必要がある。

年度が改まり、人事異動により職員が入れ替わることは公立学校の宿命である。新たに着任した職員が、速やかに「学びの共同体」の理念を理解し実践を図ることができるかは、職員の同僚性の発揮にかかっている。今後の取り組みの継続と更なる実践の深化を願っている。

IV 「学びの共同体」と「アクティブラーニング」

研究3年目の「公開授業研究会」での「学びの共同体」講師の話は、次の言葉から始まった。

「今、学校教育のキーワードである『生きる力』とはどのような力でしょうか？…経団連が毎年発表する『採用選考時に重視する要素』は近年、次の項目が上位に定着しています。

- 1『コミュニケーション能力』 2『主体性』
- 3『チャレンジ精神』 4『協調性』…

今、子どもたちにつけたい『生きる力』は

① コミュニケーション力

だれとでも意見交換ができる

② コラボレーション力 (協調性)

だれとでも一緒に仕事ができる

③ イノベーション力 (チャレンジ精神・主体性)

新しいことに進んで挑戦する

自らの意志で意欲的に取り組む

トーク (説明) とチョーク (板書) による、教師の力で教え込む一斉授業の指導で、これらの『将来の社会で生きる力』を育てることができのでしょうか? これまでの個人主義的な『勉強』から仲間と学び合う『協同的な学び』への転換が求められています。」…

全職員が「学びの共同体」の改革を再確認し、取り組みへの意欲を高めた言葉だった。

将来、技術革新の進行により、今ある仕事の半分が自動化され、人間が行う必要がなくなるという。人間に求められるのは、「他者と協力し合い問題を解決していく力」や「前例にとらわれずに新しいものを生み出していく創造力」。さらに「どんな困難も乗り越えていこうとするねばり強さ」も重要とされている。そうした力は、教師が一方的に知識を伝達するこれまでの一斉授業では育むことはできない。

「アクティブラーニング」導入は、一斉授業の「教師の過干渉、指示過多、規制過多、知識の注入と再生、暗記強要により教えるスタイル」から脱却する「授業改革」を求めている。

「アクティブラーニング」が目指す「子どもの主体的・能動的・協同的な学び」は、まさに「学びの共同体」の実践そのものであるといえる。

おわりに

子どもたちの学校生活の大半は授業であり、授業のあり方が、学校生活の充実度・満足度を決定する。学習指導と生徒指導は、決して別々

の機能ではなく一体のものである。授業の中に生徒指導があり、生徒指導は授業抜きにはあり得ない。

「学びをあきらめた生徒は崩れるが、学び続けようとする生徒は決して崩れない」という言葉は核心をついている。

授業規律の意識化・定着化とともに、言語活動を取り入れた「学び合い」授業は、子どもたちをつなぎ、意欲を高め、「生きる力」としての確かな学力を育てていくことを、多くの実践が教えている。「授業の中で、子どもを育てる」という姿勢を、全職員がしっかりと共有することが肝要である。

これからの時代を生きる子どもたちに「人とのつながり」「仲間と認め合い支え合う喜び」を実感させたい。その経験が、長い人生で困難に直面しても、人への信頼を失わずに生きていく力になると確信している。

【参考文献】

- 佐藤 学 著「学びから逃走する子どもたち」
岩波ブックレットNo524
- 佐藤 学 著「学校を改革する 学びの共同体の構想と実践」 岩波ブックレットNo842
- 佐藤 学 著「学校の挑戦 ―学びの共同体を創る―」 小学館 2006年
- 佐藤 学 著「学校見聞録 学びの共同体の実践」 小学館 2012年
- 佐藤雅彰 著「中学校における対話と協同」
ぎょうせい 2011年
- 佐藤 学 和井田節子 草川剛人 浜崎美保
編著「授業と学びの大改革「学びの共同体」
で変わる! 高校の授業」 明治図書2013年
- 西川 純 著「すぐわかる! できる! アクティブ・ラーニング」 学陽書房 2015年