

グループ・アプローチを意識した教科授業

～中学校社会科におけるグループ学習を中心に～

吉岡 治

1 はじめに

現行の小中学校学習指導要領総則では、各教科等の指導に当たって、学習内容を確実に身に付けることができるよう、グループ別指導など指導方法を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ることという記述があり、平成29年3月に告示された次期学習指導要領においても改訂のポイントとして「主体的・対話的で深い学び」の実現を掲げ、「グループ別学習を取り入れるなど指導の充実を図ること」という記述がある。

2016年度にベネッセ教育総合研究所が実施した「第6回学習指導基本調査」(小中高校教員対象)では、「グループ活動を取り入れた授業を多くするように心がけている」と回答した教師の割合が、6年前に実施(2010年度)された調査の回答(経年比較)と比較して小学校で41.5%から49.9%、中学校で37.1%から47.5%、高校では8.6%から24.4%へと増加しており¹、グループ学習の取組は今後も増えていくと思われる。

しかしながら、グループ学習を計画しても、話し合いの方法、ねらいの提示やルールの確認が不十分だったり、児童生徒の人間関係や一人ひとりの能力・課題に対する配慮が足りなかったりするなどの例が見受けられる。このような状況でグループ学習を行うと、学習に対して消極的、依存的な児童生徒が出現し、積極的な一部児童生徒のみの活動となつて、深い学びが困難になるどころか、児童生徒指導上の問題さえ

も生じる可能性がある。これではグループで活動する意義がないばかりか、学習の成果を望むこともできない。次期学習指導要領解説社会編においても、「話し合いの指導が十分に行われずグループによる活動が優先し内容が深まらないといった課題が指摘される」との記述がある²。

グループ学習では教師がそれぞれのグループに対して適切な教材や発問を提示し、討論や発表などの活動を取り入れながら課題を発見、解決できるよう指導する必要があるが、それ以前に教師がグループにおける児童生徒の関係形成や、集団内の個人の成長を促すための技能を身に付けることが必要である。

筆者は平成29年度中に、何名かの小中学校初任者教員の授業を参観する機会を得たが、校長からの聞き取りの際、ほとんどの校長が「最近の教師は個人への寄り添いはできるが集団への指導ができない」と語っていた。児童生徒の関係形成や人間関係の整理が苦手な、授業においては一斉授業であれば問題ないが、グループ学習時や児童生徒間の指導に課題があると思われる。

そこでここでは、学校でも実践されるようになったグループ・アプローチを取り上げ、グループ学習での小集団機能を高め、集団の相互関係の中で中学校社会科学習における生徒の学びを深めていく手がかりについて考えていきたい。

なお、小集団による学習方法には様々な名称があるが、ここでは学校で一般的に使われる

「グループ学習」を基本的に使用する。

2 グループ・アプローチの考え方

個人と集団の関係については、グループ・ダイナミクス (group dynamics) の研究があるが、グループ・アプローチ (group approach) について、野島によれば「小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称」「グループ・サイコセラピー, 心理劇, グループ・カウンセリング, グループ・ワーク, 集団指導, 集中的グループ経験などが含まれる。」とし、「グループ・アプローチとは自己成長をめざす, あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し, 一人または複数のグループ担当者が, 言語的コミュニケーション, 活動, 人間関係, 集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである。」としている³。

相馬は「集団や個人に対し, 有効な成長をうながし, 個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善を図る心理教育的な援助活動である。」とし、「個人と集団の成長発達が同時に行われる過程ととらえることができる。」と述べている⁴。

グループ・アプローチは, 今では学級指導や教師の研修などに多く取り入れられているが, これはグループ・アプローチの定義にある「言語的コミュニケーション, 活動, 人間関係, 集団内相互作用など」によって、「個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善を図る」「個人と集団の成長発達が同時に行われる」という教育的成果が期待できるからである。

文部科学省「生徒指導提要」(2010年)では, 「教育相談でも活用できる新たな手法等」として, 次のグループ・アプローチを紹介している。

- ・グループ・エンカウンター
- ・ピア・サポート活動
- ・ソーシャルスキルトレーニング
- ・アサーション・トレーニング

- ・アンガーマネジメント
- ・ストレスマネジメント教育
- ・ライフスキルトレーニング
- ・キャリアカウンセリング

よく見ると, ここには学校でよく行われているグループワーク・トレーニングが入っていない。どれかの範疇に入れているのか不明だが, ここに書かれていないのは, グループワーク・トレーニング (以下GWT) が当初レクリエーション指導者養成プログラムの影響が強く, 教育心理学や学校カウンセリングと関わりの深い他のグループ・アプローチと違って教育相談に活用できる手法として紹介されなかったからではないかと推測する。

GWTは1975年に坂野公信らが研究会を結成し, やる気 (価値指向性の強さ), 対人関係の能力, プログラム展開 (業務遂行, 活動展開) の能力を, 特に対人関係の能力に中心を置きながら主体的・体験的学習法によってトレーニングしようとするものである⁵。筆者は40年ほど前, YMCAで野外活動を指導していた際, 坂野から野外活動技術について教えを受けたが, 当時はレクリエーション指導者養成の色合いが強かったと感じている。

また, グループ・エンカウンターは, 学校では構成的グループ・エンカウンターとして行われることが多い。構成的グループ・エンカウンター (以下SGE) は, 國分康孝により紹介, 提唱された。片野は, 学校におけるSGEについて, 「グループ体験学習である。自分の体験の進みぐあいに合わせて, 生徒自身が気づきや発見, 洞察をする。」「生徒は体験をもとに, ①自己理解, ②他者理解, ③自己受容, ④感受性, ⑤信頼体験, ⑥役割進行といった六つの目標に迫る。」と述べている⁶。

他に, ピア・サポートとアサーション・トレーニングも学校で行われることが多い。ピア・サポート (プログラム) は, 「ゲームやロールプレイングを活用した体験的なトレーニング

を通して子どもたちの基礎的な社会的スキルを段階的に育て、子ども同士（仲間＝peer）が互いに支え合えるような関係をつくりだす取り組み⁷である。アサーション・トレーニングは、自分も相手も大切にしようとする自己表現であり、自分の意見、考え、気持ちを正直に、率直にその場にふさわしい方法で表現すると同時に、相手が表現することを待ち、聴いたり理解しようとしたりすることも忘れない態度を育てるトレーニングである⁸。

3 学校教育とグループ・アプローチ

(1) 学習指導要領の取扱い

現行の小中学校学習指導要領の特別活動「指導計画の作成と内容の取扱い」では、「教師の適切な指導の下に、児童（生徒）の自発的、自主的な活動が効果的に展開されるようにするとともに、内容相互の関連を図るよう工夫すること。また、よりよい生活を築くために集団としての意見をまとめるなどの話し合い活動や自分たちできまりをつくって守る活動、人間関係を形成する力を養う活動などを充実するよう工夫すること。」とある。

また、小学校学習指導要領解説特別活動編の「第4章指導計画の作成と取扱い 第2節内容の取扱いについての配慮事項」では、「人間関係を形成する力を養う活動を充実すること」として、「特別活動の各内容の特質に応じて、例えば、『意図的にあるグループ作業を行わせ、ここで感じたことなどを率直に話し合うことにより人間関係を形成するために大切なことを理解させる手法』や『人間関係を形成するための基本的な知識や方法などについて、ロールプレイングやグループで練習をするような手法』を、効果的に取り上げることも考えられる。」と書かれている。この内容はグループ・アプローチを意識して書かれており、学校教育での人間関係形成についてグループ・アプローチの有効性を認め、学級活動等における活用を促してい

る。

次期学習指導要領では、アクティブ・ラーニングの視点として「主体的・対話的で深い学び」が明記された。アクティブ・ラーニングの用語は、日本では大学教育の質的転換を目指した2012年の中教審答申から使われたといわれるが、その答申の用語説明では「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。（中略）発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」となっている。前述のように、現行学習指導要領では学習内容だけでなく、学習方法に関する記述も見られるが、次期学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現にあたって、記述量を大幅に増やし、さらに学習方法について踏み込んだ内容となっている。

学校現場ではすでにアクティブ・ラーニングを意識した授業に取り組んでいるが、アクティブ・ラーニングの視点から「主体的・対話的で深い学び」を実現するという趣旨を考えると、教師は今後、グループ・アプローチを意識しながらグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークを取り入れるなどしたグループ学習について研究していくことが必要である。

(2) グループ・アプローチの学校での活用

前述のように、グループ・アプローチは集団形成のみを目的とするものではなく、人間関係や集団内の相互作用によって集団と個人の成長を図ることが目的である。また、それぞれの技法は目的、対象者、行動変容の考え方、指導者の位置づけと参加者の関わり方など特徴が異なるものの、志向するところはグループ・ダイナミックスやエンカウンターの方から大きく逸脱することはない。そしてそれぞれが影響し

合い、理論や実践を高めて現在に至っている。

一方、学校現場においてグループ・アプローチは人間関係づくりや集団での活動を高めるための有効な方法として活用されているが、教師は細かな理論や目的の違いにこだわることなく各技法の活動（エクササイズ、財、ワークなど呼び方がそれぞれ異なる）を紹介する書籍、教員研修での資料を利用し、できそうなものを選択して機会を捉えて学級で活用することが多い。教師には背景となる理論や目的、方法の相違を調べて使い分ける余裕もないし、学期始めの学級集団づくり、班活動や行事に向けての集団づくりなど、即効性を求めて活用しているのが現状である。ただし、目的が誤解され、教師が集団を操作するためだけのスキルとして行われることがあってはならない。

このような現状において、横浜市教育委員会では2007年より「子どもの社会的スキル横浜プログラム」を作成している。現在の子どもは「社会的スキル」が身につけておらず、「被受容体験」「がまん体験」「群れ合い体験」という基本体験の不足を補うため、個人、対人関係、所属集団への「3つのアプローチの視点」から「自分づくり」「仲間づくり」「集団づくり」の体験を通した子ども自身の「気づき」「分かち合い」によって基本スキルを身に付けようというプログラムである⁹。ここでは、課題となるスキルの育成を教育課程に位置づけ、各教科、道徳、特別活動、横浜の時間（総合的な学習の時間）などすべての教育活動にクロスカリキュラムとして計画的に組み入れ、指導できるようになっている。クロスカリキュラムとは、教科等の学習活動のねらいを達成しながら同時に横浜プログラムとしての目的を達成するという視点であるという¹⁰。

これまで、教師がぼんやりとした学級経営の課題に対して、書籍や研修で得た情報をもとに人間関係づくりの活動を行い、児童生徒の変容を促したつもりになっていたこともあったと思われるが、このプログラムは年間の教育課程に

位置づけ、クロスカリキュラムを意識し、さらにアセスメント（ここではY-Pアセスメント）を用いながら学校組織の中で実施することができる。

また、今までは担任の手腕次第で学級集団や児童生徒の成長が左右されてしまうこともあったが、ねらい、流れ、ルールを明確化し、「暴力NO」（からかいや揶揄も含め）、「パスOK」（参加を強要しない）、「持ち出し禁止」（活動以外の場面に持ち出さない）の基本ルールの徹底を図る配慮¹¹があるため、教師の経験、技量の差が大きくなるようになっていない。

「子どもの社会的スキル横浜プログラム」では、グループ・アプローチについて特定の技法を取り上げたり、それぞれの技法の理論を比較したりはしていない。グループ・アプローチに基づく指導プログラムが多くあり、学校の教育課程に合わせて考えられているため、技法それぞれの理論や方法にこだわる必要もない。今後は他の教育委員会でも新たなカリキュラム開発が行われることだろう。

（3）教科とグループ・アプローチ

グループ・アプローチを学校で行う場合、学級活動などの特別活動が中心となることが多い。集団や自己の生活上の課題を解決することを通して資質・能力を育成するとすると、グループ・アプローチは有効な活動である。ところが、教科学習においては、学習目標の達成のためにグループ・アプローチを活用することはなかなか思いつかない。

一方、次期学習指導要領ではアクティブ・ラーニングの視点として、「主体的・対話的で深い学び」が明記された。この「対話」の意味について、文部科学省視学官の田村は「対話とは、双方向の相互作用」であり、自分の考えが相手に伝わり、相手がそれを受け入れてくれることで喜びを覚えるという「私たちが自ら取り組んでいきたいとなる性質を、本質的に持っている」という。また、「物事に対する深い理解

が生まれやすくなる」「自分一人で取り組むよりも多様な情報が入ってくる可能性がある」「相手に伝えようと自分が説明することで、自分の考えをより確かにしたり、構造化したりすることにつながる」「一人では生み出せえなかった智恵が出たり、新たな知がクリエイトされたりするよさがある」という¹²。これらは、これまでの「対話型授業」における研究でも指摘されているところであるが、グループ・アプローチを活用し、集団における児童生徒の関係形成を教師が適切に支援、児童生徒の相互作用を促すことで、「対話的な学び」が促進、深化していくことが考えられる。

前述の「子どもの社会的スキル横浜プログラム」では、課題となるスキルの育成を教育課程に位置づけ、各教科、道徳、特別活動、横浜の時間（総合的な学習の時間）などすべての教育活動にクロスカリキュラムとして計画的に組み入れ、教科等の学習活動のねらいを達成しながら同時に横浜プログラムとしての目的を達成することだった。これは教科の学習目標を達成するだけでなく、教科の授業を通して「子どもの社会的スキル横浜プログラム」に示された「社会スキル」を高めようとするものであり、グループ・アプローチを教科目標達成のための手段としてだけ捉えるのではなく、教科の目標達成とともに児童生徒の社会的スキルを育成しようとしている。これは、クロスカリキュラムによって教科とグループ・アプローチのねらいを併せて達成しようとする考え方である。

4 グループ学習とグループ・アプローチ

(1) 社会科におけるグループ学習

講義中心の一斉授業や、教師の一方通行的な指導は児童生徒の主体的な学びとはかけ離れているという批判があり、学級をいくつかのグループに分け、活発な話し合いをさせようとする授業が社会科でも以前から行われている。以下、中学校社会科授業でのグループ学習につい

て考えていきたい。

社会科では、教師の一方的な説明で終わってしまう授業が多かったこともあり、最近は授業の途中から一斉授業をグループ学習に転換するなど、できるだけ話し合わせ、発表の場をつくらうとする機会が増えている。ただ、一斉授業と変わらない教師の指示や教材の提示で、グループごとに話し合いをさせ、いくつかのグループに発表させて終わりという授業もまだ多い。そうした場合、中学校ではグループでの話し合いにほとんど参加しなかったり、他生徒の話聞くだけだったりする生徒が少なからず出てくる。また、グループ内で特定の友人とだけ話をする生徒が出てくるなど、「休憩タイム」「交友の場」になってしまう「話し合い」も見受けられる。

中学校の教科授業でグループ学習を導入する場合、難しい点として、集団の人間関係がすでにある程度できあがっており、交友関係や「好き嫌い」などの影響が大きいということがある。ペア学習の機会が多い数学や英語に比べて社会科と国語科は4～6名のグループをつくることが多いが、専用の特別教室を持つ理科や技能教科とは異なり、使用する教室の座席位置がすでに決まっているため、近接している生徒同士を適宜組み合わせるグループをつくることが多い。

また、学級ごとに座席の決め方が異なることもあるし、定期的に座席配置が変わることもある。逆に身体的配慮などにより固定化している座席もあるだろう。教科担任制においては、複数の学級を指導するため、グループ編成は慎重に考えて行わなければならない。加えて、学級集団の人間関係がすでに構築されているので、それぞれの人間関係に注意してグループを指導することが必要である。

もし教師がグループ内の関係形成を放任してグループ学習を行うならば、お互いに高め合う学習にならないばかりか、社会的な見方とは相容れない偏った意見や相手を否定する発言など

が生じ、「対話的な学び」どころか人間関係のこじれや自尊感情の低下など、生徒指導上の問題も発生しかねない。

(2) グループづくり

ここで必要なのはグループ編成のときに、グループ・アプローチを意識して人間関係の再構築を図ることである。社会科学習のためのグループを編成するに当たり、今までの人間関係を整理し、生徒一人ひとりの主体性を育みながら、生徒相互による討論、意見交換などによって学びの高め合いができる学習集団をつくる作業である。ここでいう整理は人間関係を白紙に戻すという意味ではなく、教師はそれぞれの人間関係を把握して生徒理解を深め、望ましい関係の中で支援を行い、生徒は今までの人間関係をもとに授業の目標に向けて関係づくりを行い、学び合いの態勢をつくるということである。また、学習活動に入る前に、話し合いのルールと方向性を明確にすることも欠かせない。これらはグループ・アプローチでも重要な部分であるが、意外にグループ学習を実施するときに意識されてこなかったかもしれない。

ここで一例としてグループ・アプローチを意識したグループづくりを考えてみたい。

学級集団をグループに分ける

教師は近接する生徒同士でグループをつくる指示をする。その際、移動が難しい生徒の確認、所持品の置き場、机上に置く持ち物を指示する。できれば初回時は黒板に机の配置を書くなど、教室の空間把握、生徒の出欠席の再確認を行う。

グループの確認

グループの所属生徒の確認を生徒同士で行う。一緒に学習をしていくという意思表示をお互いにする。ここでグループ内の全員が最低でも一言話すことが重要である。いつもそばにいる生徒同士だからこそ、この作業が必要で、改めてお互いに高めあって学習を行う姿勢をつ

りたい。お互いに「お願いします」でもよいし、グループごとに、全体に対してグループメンバーの名前を紹介する方法もある。アイスブレーキングだけでなく、グループの全員で学習を高め合う意思表示の役割もある。もちろん時間設定上可能であれば他者理解の活動を行ってもよい。この作業を行うことによって、一部の仲の良い者同士だけの活動を防ぐことができ、教師はグループ内のそれぞれの生徒の人間関係上の位置を知ることができる。

ねらいとルールの確認

学級活動ではなく、社会科の学習としてグループ学習を行う以上、生徒に対して単元や本時の目標、グループ学習におけるねらいを明確にし、グループで取り組む意義を生徒に理解させたい。ルールについては、「子どもの社会的スキル横浜プログラム」で、「暴力NO」「パスOK」「持ち出し禁止」の基本ルールの徹底があったように、安心して話し合える環境を生徒自身の力で確立するためにも教師の指導を最初にしっかりしておきたい。一斉授業よりもグループ学習の方が生徒同士の感情的対立や拒否的態度が出やすいことを教師は常に意識する必要がある。

グループ学習の導入

グループづくり後、グループ学習の始めに教師がグループで取り組む課題や作業、話し合う内容を提示するが、初めてグループを編成した時や、グループの関係形成に時間を必要としている場合など、ウォーミングアップの役割として課題に関係する資料などを使用して、課題に向けての簡単な知識を問う問題をグループ内、もしくはグループ同士で競い合せて答える、もしくは「プレ演習」として課題の導入的な話し合いをさせるなど、学習のための関係づくりを図りたい。これは教師のグループ観察を行う時間としても有効である。

なお、グループ学習は授業の途中からとは限らない。何回か連続して授業の最初から最後まで

で活動することもある。その場合はここで示したグループづくりを毎回行う必要はないが、教師はグループの状況を把握し、良好な関係の下で課題解決に向けた活動が行われるよう注意を払うとともに、適宜ねらいとルールの確認をしたい。これはグループ学習でなく、学級全体で討議や発表などをする上でも大切なことである。

5 グループ・アプローチを意識した地理授業

グループづくりだけでなく、社会科の授業の中で、グループ・アプローチの技法を取り入れ、グループ学習に活用できるだろうか。地理的分野の南アメリカ州の学習を例にして授業の流れを考えてみた。

授業の流れ

- 4名のグループを編成する。
- 南アメリカ州のパズルと青、茶の毛糸、4058と書かれた紙片、教科書地図中にあるコーヒー豆を表すマークの紙片が入った封筒を各グループに配布する。
- 封筒にあるパズルをグループ生徒全員で机上に組み合わせる。ただし立ったまま、グループ内の会話は禁止（ノンバーバルコミュニケーションの活用）。
- 完成したら4名で毛糸、紙片を分け合い、パズル上のふさわしい場所に置く。
- 途中教師はそれぞれのヒントとして教科書、地図帳のページを提示する。
- わかった生徒はまだわからない生徒を支援する（ノンバーバルのまま）。
- 完成したグループは座る（会話しない）。
- 難航しているグループに支援する生徒を募る。ただし直接教えないように指導する。
- すべて完成したら拍手で終了。支援した生徒とされた生徒はお互いに拍手する。

- ノンバーバルの解除（解除前に今後の手順とルールを説明）。
- それぞれ置いたものの意味をグループ内で説明し合う（ワークシートの活用）。
- 教師はマチュピチュ（またはさまざまな人種）、ラパスの町なみ、アマゾンの熱帯林、コーヒー豆の写真を提示する。
- それぞれの写真にあてはまる配置物は何かグループで考える。
- 配置物を置いた生徒が写真との関係とその特徴を説明する。
- グループの生徒は気になることを教科書など使って調べ、配置者に質問する。
- 配置者はそれに答える。わからない場合は隣グループの同じ配置者に相談することができる。
- グループで出された気になることをグループ全員で紙に書き出し、さらに教科書の太字の語句（または教師がワークシートなどで提示した語句）を書き出し、関係のありそうなものを結びつける作業を行う（イメージマップなどの活用）。
- さらに関係しそうな図、写真、雨温図をグループ生徒同士で探し、関連性を話し合う。
- 一人ひとりワークシートをまとめ、発表する（書き出した紙を使ってグループ毎に発表してもよい）。

青毛糸～アマゾン川 茶毛糸～アンデス山脈
4058～ボリビアの首都の標高

チュキカマタ銅山、パンパ、さとうきびなどの紙片を追加することでグループ人数を増やすことができる。グループ人数が増えると、途中で同じ配置物を置いた生徒同士が集まって意見交換をする場面をつくることもできる（6,7名のグループで）。

ここではまず紙片や毛糸など、何を意味しているかわからない教材を用意しつつ、ノンバーバルコミュニケーションを取り入れ、非言語で

パズルを作成する。ある程度わかりやすいパズルにしておかないと、一部の生徒の作業になってしまうので気をつけたい。パズルの分担をあらかじめ決めておいてもよいだろう。それぞれ配置物の分担を決めておくことにより、グループ全員でお互いに関与する必然性が生まれ、また、言語に頼らないことで相手の身振りや表情を感じ取る努力をするため、深い意思の疎通が可能になる。

ノンバーバルコミュニケーションの後は一転してグループ内での言語活動となる。今度は配置物の意味や特徴を的確に説明することが問われるが、いきなり話し合いをするより、グループ内での活動目的が一人ひとり決まっているため、対話から離脱、逃避する生徒が出にくい。

こうして生徒は集団の関係性の中で主体的に学び、対話を繰り返しながら集団の中で学習を深めて課題解決に向かう。

理想的にいけば2～3時間で南アメリカ州の学習を深めていくことができるが、この単元の中で教師が生徒全員に対して教科書に書かれている内容を詳しく説明する場面はない。むしろ、課題提示のタイミング、指示の提示方法、グループの状態や生徒のグループ内の位置関係、学習状況の把握など、教師は学習の支援者と同時にグループ・アプローチにおける「ファシリテーター」「トレーナー」「リーダー」としての役割を果たすことが前提となる。「主体的・対話的で深い学び」においては、教師は「教える」だけでなく、「ファシリテーター」の意味である「促進者」の側面を備えることが大切で、そのことから教師はグループ・アプローチについて学ぶことが必要であるといえよう。

中学校社会科地理では、一部において動態地誌的な学習を取り入れるなど、網羅的な学習にならないようになってきているが、グループ学習は一斉授業では難しい学習の広がりや深まりが期待できるため、今後も盛んに行われていくに違いない。それだけにグループ・アプローチを意識し、グループ学習の成果が高まるような

教材研究と指導案を開発していくことが望ましい。

なお、グループ・アプローチでは、ふりかえり、シェアリング（わかちあい）を重要視している。それは、他者との関係の中で得た「気づき」や「自己変容」を確認するとともに、それを他者と共有することで「学び」の共有を図り、集団と自己の成長を目指すからである。教科授業では、学級やグループ内の発表による共有が多いが、様々な場面でふりかえりを行うことを考えたい。また、ワークシートについても、「気づき」や「自己変容」について記入できるように配慮したい。

グループ・アプローチでは、一般的に生徒の「気づき」に対して支援はするが評価は行わない。しかしながら、教科においてふりかえりは評価と密接に結びついている。今回の地理授業の例では評価の部分まで踏み込めなかったが、観点別評価をどの場面でもどのように行うのか、グループ学習での話し合いの過程や、発表、ふりかえりについて客観性のある相互評価や自己評価をどう行うのかなどについて考えていく必要がある。ちなみに、グループ・アプローチを意識した「主体的・対話的で深い学び」の授業では、パフォーマンス課題の活用も有意義であると思われ、適切なループリックの開発にも取り組むことが望まれる。

6 おわりに

最後に、社会科に限らず教科授業でグループ・アプローチを行う場合に留意することなどに触れてみたい。

・教科学習を深めるグループ・アプローチ

グループ・アプローチを教科授業で行うということは、グループ学習などにおいて、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、グループ・アプローチを意識し、人間関係や集団内の相互作用によって、集団と個人の成長を図

るとともに、教科の学習目標を達成するということである。当然、関係形成の部分ばかりにとらわれて、学習の目的や学習で身に付けるべき内容がおろそかになってはいけない。

筆者は以前、前項で示した南アメリカ州の地理授業を、レクリエーションを取り入れた授業として行った。生徒に興味関心をもたせようとパズルを使い、ジェスチャーで表現させが、その後の展開が中途半端で構造的な発問も不十分だったため、集団の関係形成が進んだわけでもなかったし、学習の深まりも一斉授業と変わりがなかった。今回の授業では、生徒の関係形成や他者支援による共感性を高める配慮などにより、学習の深まりを意識したが、以前の授業と比べると集団との関わりの中で、学びの深まりはあったのではないかと思われる。

グループ・アプローチを意識したグループ学習においては、他者受容、自己理解により関係形成と自己変容が促され、それによって学習の深まりが進み、また、グループの関係性もさらに高まるという相互作用を目指すことが望ましい。

・学級活動との連携

学校におけるグループ・アプローチの活用は、学級活動などの特別活動で行われることが多い。だからこそ、学級活動と各教科とのクロスカリキュラムが有効であり、中学校では特に、学級との連携が必要である。学級活動でのグループ・アプローチがそれだけに終わらず、教科との連携を図ることで、学校の教育活動の可能性が広がるに違いない。

一方、中学校では、学級内の配慮すべき生徒の状況や生徒の人間関係の課題を教科担任が知らなかったために大きな問題となることも多い。安易に教科授業においてグループ・アプローチの活動を行うことは危険性もあるということを念頭に、学年や学級の様子を把握し、学級担任との情報交換を密に行い、生徒理解を深めたうえで計画的、且つ状況に合わせて臨機応

変に実施してほしい。

なお、学校では最近、学級集団や個人の状態を理解して支援するために、児童生徒に関する情報を集めるQ-U (Questionnaire-Utilities)、hyper-QUやY-Pアセスメント(「子どもの社会的スキル横浜プログラム」)などのアンケート(心理テスト)を行い、今まで教師のアンテナと勘に頼ってきた児童生徒理解を客観的に行うようになってきている。グループ・アプローチではアセスメントを重要視しているものが多いが、中学校においても、学級理解、生徒理解のためにアセスメントを共有するなど、学級担任と教科担任の情報交換を確実に行いたい。

・カウンセリングマインド

ジグソー法、ディベートなどの技法をグループ学習で駆使することで、グループ・アプローチを意識した授業になるわけではない。また、グループ・アプローチを紹介した書籍を読むことでグループ学習が上手くいくわけでもない。大切なのは基本的なルールの下で児童生徒同士が相手を受け止め、尊重する受容的態度が育つような工夫や配慮のある授業を計画していくことである。カウンセリングマインドを大切に、グループ学習によって関係形成と自己肯定感が育つように教科の授業内容を見直すことで、グループ・アプローチを意識した授業となるはずである。そのためにも教師自身がカウンセリングマインドを持つ必要がある。

それには、教師はグループ・アプローチを理解し、グループ・アプローチの技法を活用して児童生徒を指導できる技能を身に付けたい。國分、片野は「SGEのリーダーはカウンセリング諸理論を駆使展開してほしい。でないマニュアル風にエクササイズを流すワンパターンなSGEになり、心意気の感じられないSGEになってしまうからである。」とも言っている¹³。

また、「自己啓発」「感受性訓練」と称し、強い心理的負荷をかけることで問題になっている企業研修などもあるが、中学校では部活動指導

や体罰事例において、それに近い例もあることを心に留めておくべきである。

・教員養成とグループ・アプローチ

グループ・アプローチは教育心理学をベースに発展したこともあり、大学の授業においてグループ・アプローチの実践は多く行われているが、冒頭で述べたように、小中学校では児童生徒の人間関係に介入できず、学級経営が困難になっている教員が見受けられる。大学ではカウンセリングや教育相談としてグループ・アプローチを学ぶ機会があると思われるが、教員養成において、学校現場での実習も含めて体験的に学ぶ機会を増やすことが必要かもしれない。

学校は、次々と打ち出される施策や次期学習指導要領実施の準備に追われ、「主体的・対話的で深い学び」についても、どのように実現していくか悩んでいると思われる。忙しく目の前の児童生徒の対応に日々追われる教師であるからこそ、個人と集団の成長発達が同時に行われるグループ・アプローチを授業に活かしてほしい。

Part2 中学校編 (1997) 図書文化

- 7 滝 允「ピア・サポートではじめる学校づくり中学校編」(2000) 金子書房
- 8 鈴木教夫「日本学校教育相談学会研修テキスト」
- 9 犬塚文雄「子どもの社会的スキル横浜プログラム理論編『子どもの社会的スキル横浜プログラム』の背景と構造」P1-4 横浜市教育委員会
- 10 「子どもの社会的スキル横浜プログラム理論編『子どもの社会的スキル横浜プログラム』の特徴」P5 横浜市教育委員会
- 11 「子どもの社会的スキル横浜プログラム理論編「プログラム実施上の配慮事項」P8-9 横浜市教育委員会
- 12 田村学「月刊教職研修2016年9月号 対話的な学びとは何か? インタビュー」教育開発研究所
- 13 國分康孝, 片野智治「構成的グループ・エンカウンター の原理と進め方」(2001) 誠信書房

【注】

- 1 「第6回学習指導基本調査 DATA BOOK(小学校・中学校版) [2016年]」ベネッセ教育総合研究所
- 2 中学校学習指導要領解説社会編(平成29年6月) P14
- 3 野島一彦「現代のエスプリ グループ・アプローチ」(1999) 至文堂
- 4 相馬誠一「学級の人間関係を育てるグループ・アプローチ」(2006) 学事出版
- 5 GWT研究会編「グループワーク・トレーニング」(1976) 遊戯社
- 6 片野智治「エンカウンターで学級が変わる