

学習リーダーの存在と学級の学力

—— 中学校社会科の授業実践を通して ——

倉橋 忠

はじめに

18年ぶりに中学生と社会科の授業をする機会を筆者は得た。勤務する中学校(以下、本校と略す)は、かつて荒れていたとは思えないほど、現在は落ち着いた様子で生徒たちが学園生活を過ごしている。校区の状況が変化したわけでもない。生徒たちを包む生活環境は依然として厳しく、生活保護や教育支援を受ける家庭は40%を超える。

さて、本校では数年前から、G L T (Group Learning Time)とネーミングされたグループ学習を取り入れた教育実践が、全校的に、全教科的に展開されている。その目的には、他者との関わりの中で社会性も培いながら学力を高めたいという、願いが込められている。

しかしながら、教科の授業でグループ学習を取り入れた場合、どのような効果が見られ、それはどのように証明できるのか。方法論的にも、どれくらいの頻度で行うのが妥当か、一斉授業との関係をどう扱うのか、グループ学習での学習活動をどのように評価に活かすのかなど、実践上の課題は山積しているのが現状である。

そこで、筆者は次の研究仮説を立てて、今年度(2016年度)の授業実践に臨んでいる。

【研究仮説】① 学習リーダーを育てることが、学級全体の学力を向上させる。

② 適切な課題を設定した協同学習は、「思考力・判断力・表現力」の成長を加速する。

小稿では、筆者の授業実践の途中報告として学習集団の変化を明らかにしつつ、研究仮説①の検証を行いたい¹⁾。

考察対象にするデータは、社会科(3年生1・2組)における9ヵ月間(2016年4月～2016年12月)の授業実践に基づくものである。なお、引用する生徒の感想文は、2学期の最後の授業で、授業に関するアンケートと同時に生徒たちが書いたものである。

1 「測定しやすい学力」と「測定しにくい学力」

(1) 「知識量を測定するテスト」と「パフォーマンス評価」の違い

一般に、「低学力」と云々^{うんぬん}される場合は、大抵は「測定しやすい学力」の結果を取り上げて言及されている。しかし、学力には「測定しやすい学力」と「測定しにくい学力」がある。

1) 研究仮説②についての検証は、拙著・別稿『活用する力』を育てる社会科の授業の試み』2016年8月などで行った。

小稿では、学力を「測定しやすい学力」と「測定しにくい学力」の2側面に分けて考察する。そのことにより、学力状態の把握の精度を高め、学力を向上させる効果的な授業方法を探りたい。

従来型のテストは、知識や理解の定着量を中心に学力を測ってきた。これが「測定しやすい学力」である。いわば、学習結果の量的な側面に重きが置かれて測定・評価されたものが、「測定しやすい学力」である。

それに対して、「測定しにくい学力」は、思考・判断・表現力や意欲・関心・態度である。「測定しにくい学力」は、質的な側面に重きを置いて測定・評価される学習結果である。

「測定しにくい学力」は、従来型のテストで測定することは極めて困難であり、これまで教員による「主観」で評価される傾向が強かったが、今日では、**パフォーマンス評価**²⁾で測定・評価が可能になると考えるのが有力説である³⁾。

筆者は、**パフォーマンス課題**として「作文」を活用し、「作文」の表現力に社会科の「思考・判断・表現力」が現れると仮定して、実践を重ねている。したがって、「測定しにくい学力」の変化の把握については「作文の成績」を通して行うことにする。

(2) 学習リーダーの存在と「測定しやすい学力」

人の学びが模倣から始まることについては大方の理解が得られている。それから考えると、生徒たちの学力を高めるためには、真似る対象、すなわち手本となる「良き学習モデル」が身近にいることが欠かせないことになる。教員がその手本なのだが、教員の見せる手本は、生徒たちの発達段階からは距離がありすぎて、手が届かないことがある。特に、学力的に遅れている生徒たちにとって、その傾向は強く働いている。一方で、数多くいる生徒の中には、大人の教員の手本を即座に理解して、習得できる者もいる。彼らは、教員と遅れている生徒たちの中間に立つ、大人と子ども、あるいは学習内容と子どもの理解の間の、言わば「通訳」である。この「通訳」を**学習リーダー**に仕立てていくと、遅れた生徒たちの模倣すべき手本となり、学級全体の学力レベルを引き上げていくことが期待できる⁴⁾。

ところで、生徒の学力を高めるためには、**内容理解**と**学習スキル**の双方の向上が必要であることについては異論がないであろう。したがって、模倣の対象には、学習内容の理解方法と、学習スキルの2側面があることになる。

そして、テスト成績の優れている生徒たちは、この双方の力量を獲得することができた結果であるとも言える。無論、テスト成績が良くても学習モデルとして指示されない生徒もいるが、と

2) 「パフォーマンス評価は、生徒に現実の世界からの挑戦や問題を模した課題を与えることで、『真正性』を教室にもたらそうとする。(中略。そして、)パフォーマンス課題はアクティブな課題」である。ダイアン・ハート著 田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房 2012年 pp. 54-55

3) 2010年の教育課程審議会答申「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」においてもパフォーマンス評価が提示されている。

4) 「教授・学習の本質的特徴は、教授・学習が発達の最近接領域を創造するという事実にある、すなわち、いまは子どもにとってまわりの人たちとの相互関係、友だちとの協同のなかでのみ可能であることが、発達の内的過程が進むにつれて、のちには子ども自身の内的財産となる一連の内的発達過程を子どもに生ぜしめ、覚醒させ、運動させるという事実にある、と断言してもよい」。ヴィゴツキー著/土井捷三・神谷栄司訳『「発達の最近接領域」の理論』三学出版 2003年 pp. 22-23。

りあえず、「測定しやすい学力」の優れている生徒の中から、学習リーダーの候補者を探してみることにする。

ただ、テスト成績の素点を基準にすると、各テスト間の難易度の違いによって信頼性が欠けるので、ここでは偏差値を基準にする。

次に、生徒の学力層を下位層、中間層(上下に2区分する)、上位層の4段階に区分けして、学習集団の学力状態の変化と、学習リーダーの変化を分析する基準としたい(表1)。

【表1】偏差値による学力層の区分	
	偏差値
下位層	47未満
中間層(下)	47以上～53未満
中間層(上)	53以上～59未満
上位層	59以上

なお、「テスト成績」の偏差値については、学年全体(167人)のテスト成績を基に値を求めた。ただし、「作文」については筆者のみの実践である(3年生の社会科は他の教員との2人で受け持っている)ので、「作文成績」の偏差値は2学級内で値を求めた。

(3) 学級の学力状態を分析する指標

学級全体の学力向上を図るために、まず学級の「良き学習モデル」として、上位層・中間層(上)の成長過程に注目したい。彼らが、育つと下位層も共に育つ可能性が高まるからである。

ちなみに、学級全体の学力を向上させようとする取り組みは、長距離走のロードレース全体のペースを上げる取り組みに似ていると筆者は考えている。つまり、ロードレース全体のペースを上げようとする場合、最後尾の生徒の群れをいくら追い立てても、全体のペースは上がらない。先頭集団と中間の集団のランニング・ペースを上げると、自然に全体のペースが上がることを筆者は部活動の指導などを通して何度も経験してきた。後の集団は前の集団に追いつこうとするからである。場面は異なるが、この事象は「発達の最近接領域」の原理が働いているようにも見える。もし、そうであれば、学力面でも、先頭集団と中間集団の成長を加速させると、後方集団も成長を加速させることが可能になり、学習集団全体の学力を向上させることができるであろう。

そこで、筆者は、学級の学力の成長状態を分析する指標として、**上位層と中間層(上)の比率の変化**に注目したい。なぜなら、上位層・中間層(上)を育てる方略と、下位層の学力を向上させる方略を区分けして、2側面から**学力向上策**を考えるのが实际的だからである。

なお、一般に学級の学力状態を把握するのに「平均点」が利用される。しかし、学級のような小集団の場合には、特異なデータの影響を受けやすい「平均点」は不利である。それよりも、具体的な存在を示す「**中央値**」の方が照準を絞りやすく、学力向上策を考える上で効果的である。

かくして、小稿では、学級の学力状態の変化を分析する指標として、上位層・中間層(上)の比率の変化と、中央値の変化に注目することになる。

2 グループ学習に対する生徒たちの意識・態度

(1) 学力の階層によるGLTに対する意識・態度の違い

グループ学習(GLT)に関して、「GLTは社会科の学習に役立っていると思いますか」という

質問項目で、アンケート調査を行った。学年始めの時、さらに1学期末と2学期末にも同内容の調査を行った(表2)。その複数回の調査で、生徒たちの回答は変化している。

【表2】 GLT(グループ・ラーニング・タイム)は、社会科の学習に役立っていると思いますか？(数値は、%)

	1 全く思わない	2 あまり思わない	3 何とも言えない	4 なんとなくそう思う	5 そう思う
4月調査	3.3	13.1	26.2	31.1	26.2
7月調査	1.7	8.5	23.7	33.9	32.2
12月調査	1.8	5.5	21.8	41.8	29.1

すなわち、否定的な生徒が減少し(16.4%→6.3%)、肯定的な生徒が増加する(57.3%→70.9%)結果になっている。全体量では単純に、否定的な生徒が肯定的な態度に変化したと読める。しかし、この変化には、複雑な要因が絡んでいる。

成績階層で生徒を区分けして傾向を見ると、下位層や中間層(下)の生徒はどの時期でも一貫して、1組でも2組でも肯定派が多数を占めている(表3参照)。それに対して、上位層や中間層(上)の生徒たちには、大きな変化が生じている。

また、中間層や上位層でも、1組と2組では否定派・肯定派の割合の変化に違いがあり、それぞれ学級の個性が数値的に現れていると考えられる。そこで、学級別に4月と12月で比較して、否定派・肯定派の変化を、次にたどってみることにする。

なお、筆者の実施したGLTは、大きく分けて2種類ある。それは、学習内容から疑問点を発見させることを目的にするGLTと、何らかの社会問題に対して自分の意見を形成させることを目的にするGLTの2種類である。いずれの場合も、30分くらいの時間(班別20分、全体発表10分)をかけた。1小単位につき1回のGLTを目途に計画し、学期に10回程度実施した。

【表3】 GLTに対する態度の変化とテスト成績

アンケート項目: GLT(グループ・ラーニング・タイム)は、社会科の学習に役立っていると思いますか？ 数値は%

アンケート実施時期 (生徒を階層区分に利用したテスト結果)	偏差値階層区分	人数 小計	1組					2組				
			1 全く思わない	2 あまり思わない	3 何とも言えない	4 なんとなくそう思う	5 そう思う	1 全く思わない	2 あまり思わない	3 何とも言えない	4 なんとなくそう思う	5 そう思う
4月当初 (1学期中間テスト成績)	SS47未満	24	0.0	7.7	23.1	46.2	23.1	0.0	9.1	36.4	45.5	9.1
	SS47以上53未満	12	0.0	14.3	42.9	28.6	14.3	20.0	0.0	0.0	40.0	40.0
	SS53以上59未満	11	0.0	25.0	25.0	25.0	25.0	0.0	0.0	28.6	14.3	57.1
	SS59以上	14	0.0	25.0	37.5	0.0	37.5	0.0	33.3	0.0	33.3	33.3
7月上旬 (1学期期末テスト成績)	SS47未満	17	0.0	11.1	33.3	22.2	33.3	0.0	0.0	25.0	50.0	25.0
	SS47以上53未満	15	0.0	0.0	16.7	0.0	83.3	0.0	11.1	33.3	11.1	44.4
	SS53以上59未満	14	20.0	0.0	20.0	20.0	40.0	0.0	11.1	11.1	66.7	11.1
	SS59以上	14	0.0	12.5	37.5	50.0	0.0	0.0	16.7	16.7	33.3	33.3
11月上旬 (市内統一テスト・公民的分野の成績)	SS47未満	20	0.0	0.0	36.4	45.5	18.2	0.0	0.0	22.2	66.7	11.1
	SS47以上53未満	14	11.1	22.2	0.0	22.2	44.4	0.0	0.0	20.0	20.0	60.0
	SS53以上59未満	16	0.0	20.0	40.0	40.0	0.0	0.0	0.0	18.2	45.5	36.4
	SS59以上	5	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	33.3	66.7
12月上旬 (2学期期末テスト成績)	SS47未満	19	11.1	0.0	33.3	44.4	11.1	0.0	0.0	30.0	40.0	30.0
	SS47以上53未満	12	0.0	11.1	11.1	33.3	44.4	0.0	0.0	0.0	66.7	33.3
	SS53以上59未満	17	0.0	28.6	14.3	28.6	28.6	0.0	0.0	10.0	60.0	30.0
	SS59以上	6	0.0	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0

※アンケート調査に参加していない生徒がいるため、小計人数には誤差がある。

(2) 1組のGLTに対する意識・態度の特徴

まず、1組では、4月当初、成績が上位層に向かうほど否定派が増加し、上位層では25.0%を占めていた。12月になると、上位層の否定派は減少した(33.3%→0.0%)が、肯定派の割合が増加し

たわけではなく、むしろ減少した(37.5%→33.3%)。

さらに、1組の中間層(上)のG L T肯定派の割合は、あまり増加しなかった(50.0%→57.2%)。

以上から、1組の特徴は、上位層でG L T肯定派は少なく(37.5%→33.3%)、中間的な態度をとる生徒が増加した(37.5%→66.7%)ことと、中間層(上)の肯定派が2組よりも少ないことである(1組57.2%、2組90.0%、12月調査結果)。また、下位層の生徒にも否定派が存在する。

1組のG L Tは真剣に取り組むのに時間がかかるのが常態であった(12月まで変わらず)。1学期に、G L Tが機能しているように見られたのは、中間層(上)がリードしている班だけであった。G L Tの場面での取り組み姿勢を観察していると、上位層は「冷静に観察」していて、提案や議論をするような積極的な様子を見せることは少なかった。それでも、2学期に入り、少しずつ1組のG L Tが前進したのは、中間層(上)の態度が変わらず積極的だったからである。

(3) 2組のG L Tに対する意識・態度の特徴

2組では、4月当初、上位層の33.3%が否定派であったが、上位層でもG L T肯定派が過半数を占めていた。しかし、回を重ねるごとに否定派の姿勢に変化が生じた。12月では否定派がいなくなり(33.3%→0.0%)、肯定派が100%を占めるに至った(66.6%→100%)。

次に、中間層(上)にも変化が生じていることに注目しておきたい。2組の中間層(上)には、4月より否定派はいなく(0.0%)肯定派が多かったが、12月には中間的な態度をとる生徒が半減し、肯定派の増加につながっている(71.4%→90.0%)。

以上から、2組の特徴は、上位層と中間層(上)でG L T肯定派がもともと過半数を超えていたが、月日を重ねるごとにG L T肯定派がほぼ全員までに増加したことであると言えよう。

2組のG L Tは、どの班でも概ね意見交換が成り立っており、情緒的な話題から学習内容に至るまでの展開が見られることが多かった。

後に触れるように、この2学級の「G L Tへの態度」の違いは、学習集団の学力の成長に大きな影響を与えたと考えられる。

(4) グループ学習と主体的な学び

「答えの教え合い」「解き方の教え合い」を目的とするグループ学習では、主体と客体が固定化される恐れがある。「答え」を発見したり、先に理解するのは大抵の場合、特定の生徒になることが多いからである。そのため、一定の学習効果が現れることも考えられるが、**アクティブ・ラーニング**が求める**主体的な学び**からはかなりの距離があると言わざるを得ない。これは、安易に取り組むときに待っているグループ学習の落とし穴である。

このことに対して、生徒たちも明確な違いを見せる。前述したように、4月調査では、「G L Tが社会科の学習に役に立つか」に対して、どちらの学級でも、否定派の生徒が多い階層は上位層である(1組25.0%、2組33.3%)。それ以外の階層で否定派が多いのは、1組の中間層(上)(25.0%)

と、2組の中間層(下)(20.0%)である。

この初回の調査結果は、2年生までの社会科の授業で行われたG L Tが「教え合い」を中心に展開されたことに対する、生徒たちの反応である。

「教えるだけ」の立場の生徒にとっては、「何の得にもならない活動」だったと感じていたと推測できる。反対に「教えてもらおう」立場の生徒たちには、先生に教えてもらおうより分かりやすい場面で、「得になる活動」だったと理解できる。そのことを1組女子A(下位層)が感想文で書いている(感想文1)。

大人の言語を子どもの言語に翻訳する生徒がいると、遅れて理解する立場の子どもたちにとっては、仲間の生徒から教えてもらおうG L Tは、有効な場面になる。

一方、高得点者の生徒たちにとって、他の生徒に「教えること」が自分の理解を深め、より高次の学力につながる可能性を手に入れることだと捉えることは中学生には難しい。あるいは、別の理由があるのか、学級間で上位層のG L Tに対する肯定派の割合に違いがあった(4月調査、1組37.5%、2組66.6%)。

【感想文1】　たくさん覚える事があって大変でした。でも　なんでやねんとかを見ながらノートをまとめるのは以外と書いている内にちょっとだけ覚えたりできました。内容が複雑でついていけない事がたくさんあったけど楽しく授業出来たと思います。授業の進め方はスムーズでちょうど良かったです。裁判のところとか　ややこしいところがたくさんあった。G L Tは、分からない所も、友達が教えてくれたりして良かったですと思う。(1組女子A)

下位層や中間層(下)の傾向は、12月調査でも同様である。しかし、上位層の態度には大きな変化が生じていて(肯定派が、1組33.3%、2組100%)、G L Tに対して「意識の格差」が見られる。

理想論から言えば、グループ学習で主体的な学びが成立するためには、向かい合っている当事者が独立していて、学習者の一人ひとりが主体でなければならない。つまり「自分の考え」を持ち寄った状況でなければならない。そのため、真の意味でグループ学習が主体的な学びの場面になるためには、参加する生徒の一人ひとりが共有知を正確に持ち、「自分の答え」を持ち合わせていることが前提になる。上位層の生徒たちはこれを期待しているものと思われる。反対に言えば、上位層には一方的な「教え合い」では物足りない学習活動でしかないのである。後述するように、小学校からの人間関係があり、関わるのは『こりごり』と感じている心理面も無視できない。

したがって、基礎学力(グループ学習のための共有知)の定着が危うい生徒の割合が多い本校の現状では、グループ学習の前提条件となる共有知を整えることが重要なキーになるであろう。

これらを要約すれば、G L Tを活性化するためには、下位層の基礎学力を形成することと、上位層の期待する「より深い学び」を保障することの2側面を充足するような「テーマ設定」が必要だと、本校の生徒たちは回答しているのである。

3 「測定しやすい学力」の変化

筆者が担当した2学級は、4月当初から、学級の雰囲気はかなり異なった。その雰囲気の違いは、授業だけでなく、学級全体の成績の変化においても大きな違いを見せた。

一斉授業中に筆者が発問をした場合で言えば、1組では、積極的に自分の意見を発表する生徒は

殆どいなかった。指名すると発表する、受動的な雰囲気が強い学級であった。1組で授業中に発言するのは、学力的に下位層に属する生徒たちで、授業のテーマからそれた話題を、不適切に入れてくる生徒たちだけであった。彼らには、注目されたいという動機が透けて見えた。

それに対して2組は、発問に複数の生徒が積極的に発表し、授業展開を深めるために発表者を指名する必要はなかった。授業のテーマからそれた話題を意図的に発言する生徒はいなかった。

(1) 学年当初の学力状態

学級編成の基になった、第2学年時学年末テストの1組と2組だけで度数分布のグラフを描くと、ほぼ、正規分布している(図1)。学年全体の度数分布のグラフ(図2)と比べると、1・2組は、偏差値が下がるほど人数が膨らむ傾向が見られる。

1組と2組を学級単位で、度数分布のグラフを描いてみると、学級の雰囲気の違いが見えてくる(図3、図4)。これらを偏差値平均で見ると、どちらの学級もほぼ同じである。しかし、中央値では1組の49.0に対して、2組は51.0である。もう少し、ていねいに次に見てみることにする。

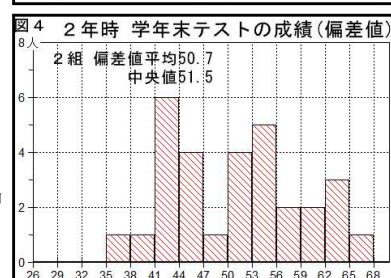
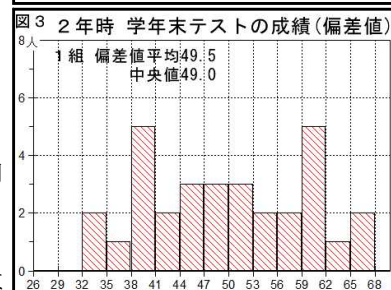
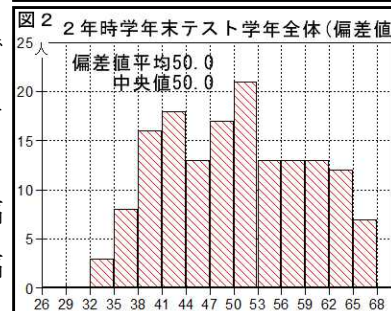
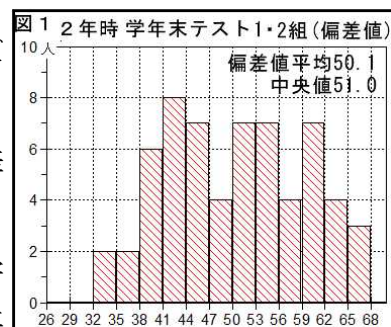
1組は上位層(偏差値59以上)の集団(8人(25.0%))⁵⁾と、下位層(偏差値47未満)(13人(40.6%))の2層に分かれる(図3)。しかも、偏差値が41未満の極端に低い層が多い(8人(25.0%))。中央値(49.0)の低さは、学年集団の中で学力が低い学級であることを意味する。しかし、上位層は分厚いのが学年当初の1組の特徴である。

それに対して2組は、上位層が少なく(6人(20.0%))、下位に向かうほど人数が多くなる傾向が見られる(図4)。下位層(12人(40.0%))が最も多くなっているが、偏差値が41未満の極端に低い層は少ない(2人(6.7%))。2組の学年当初の特徴は、上位層は薄い、中央値は51.5で学年集団の中でやや優位に立つ学級である。

そして、月日を重ねるごとに2つの学級の違いは如実になった。

ちなみに、6月に実施された市内統一テスト(2年生までの学習内容、地理・歴史)では、2学級とも市内平均より5点以上低く、2組の方がより低い結果であった(市内平均47.2点、本校学年41.8点、1組41.6点、2組40.9点)。

しかし、11月の市内統一テスト(公民的分野の正解率)で、2組は市内平均をわずかに超えることができた(市内平均57.0%、本校学年56.0%、1組48.9%、2組57.8%)。次に、学級ごとに変化のあとを見てみよう。



5) ()の前の数値は、実数。後ろの%は、学級内でテスト受験人数に占める割合。以下同様。

(2) 1組の「測定しやすい学力」の変化

1組の1学期の中間テストでは、上位層(偏差値59以上)と下位層(偏差値47未満)の2極分化が激しく、中間層の少ないフタコブラクダ状態であった。しかも、偏差値38以上41未満の層が最も大きなピークになっている(図5)。

この傾向は、1学期期末テストでも同様であった(図6)が、2学期の中間テストでは下位層が減り、中間層(偏差値47以上59未満)が増加する様子を見せた(図7)。中間層の増加の主な要因は、上位層の一部が、伸びきらずに中間層に脱落してきた結果である。

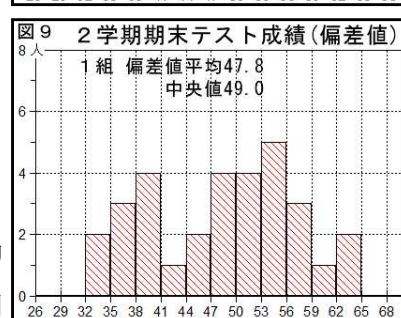
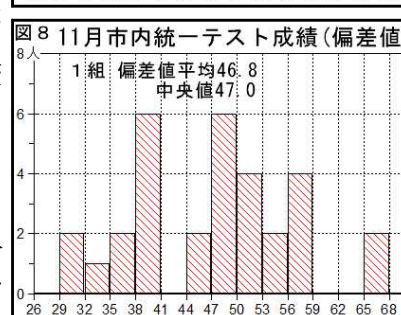
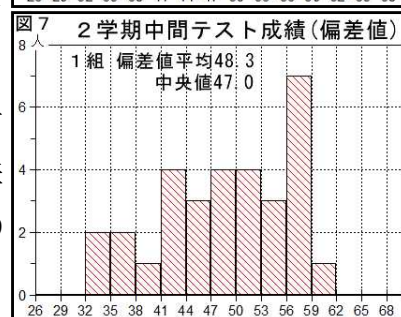
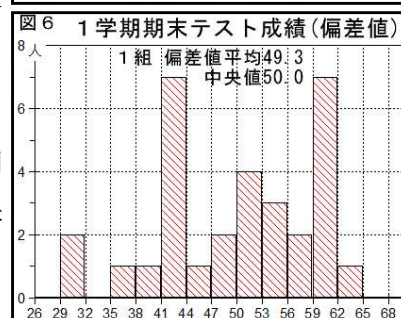
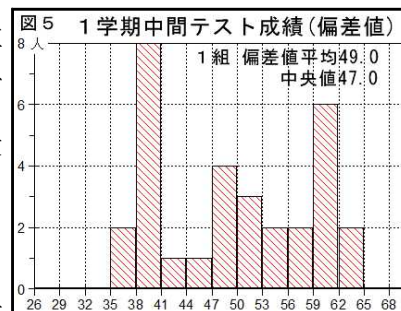
中間層が多い傾向は、11月の市内統一テスト(図8)や2学期期末テストでも同様のように見える。具体的に数値で見ると、1学期の中間テストでは8人(25.0%)いた上位層が、2学期期末テストではわずか3人(9.4%)にまで減少した。結果として、中間層(上)が増加して「正規分布」状の度数分布になった(図9)。

筆者の授業方法では、中間層化した生徒たちを、上位層に復活させることができなかった。さらに、下位層の中でも、特に偏差値41以下の低い生徒数を減少させることもできなかった(10人→9人(31.3%→28.1%))。そのために、学級全体の学力を高めることができなかった。それは、2学期期末テストの中央値の低さが証明している(本来、偏差値では50が中央値である)。中央値の変遷を見ると、いったんは、1学期期末テストで50.0に達したが、2学期に入り崩れて結果的に、学年当初の49.0に戻った(図9)。

これらの結果は、筆者の繰り出した「投げ込み教材」も、1組の学級全体の学習意欲を活性化させることには、効果がほとんどなかったことを意味する。

学習状況を振り返ると、1組の上位層の生徒たち8人(25.0%)の特徴として、一斉指導の際の教員の発問にも積極的に発表することもなく、GLTにも積極的に参加しなかったことをあげることができる。彼らは、授業に対しては真剣に受けているが、受動的な態度で、黙々と一人で学習するタイプの生徒たちである。個人的には真面目だし、素直な人柄であるが、学級の学習活動では活躍しない、没交渉型の生徒たちである。彼らは、下位層だけでなく中間層との話し合いにも参加しないので、学習面で積極的な刺激を相互にすることはなかった。

1組の授業中の雰囲気をもたらした結果は、上位層の一部の学力が停滞しただけでなく、中間層



の学力的な成長も見えにくい状況にした。そのため、学級全体の学習活動は、低調で受動的な指示待ちの状況が継続することになった。言わば、先頭集団のペースダウンが、学習集団全体のペースをダウンさせたのである。

(3) 2組の「測定しやすい学力」の変化

2組には4人の不登校生がいた。それが低学力の生徒が少ない状況を作り出していたと思われる。しかしながら、上位層の生徒も少ないのが4月当初の特徴であった。2学期の終わりまで、4人の不登校生が復帰することはなかったので、学級全体の偏差値平均や中央値は、「高値」で維持されることになった。そのような条件付きではあるが、次に見るように、2組の学級全体の成績は、「有利な条件」以上の伸びを見せたと言える。

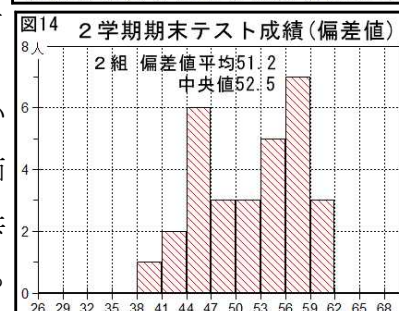
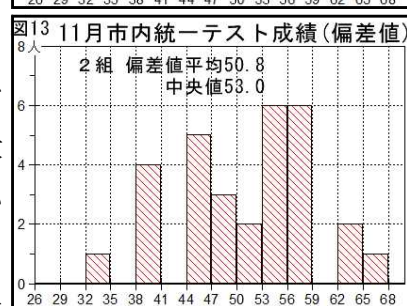
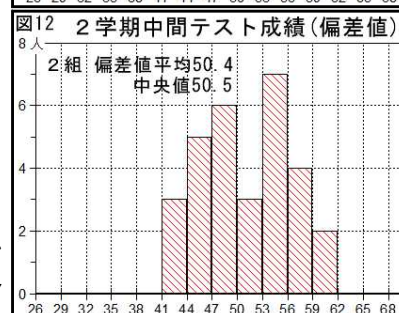
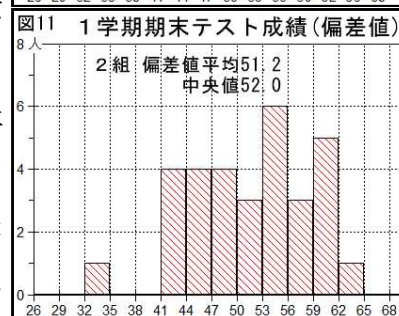
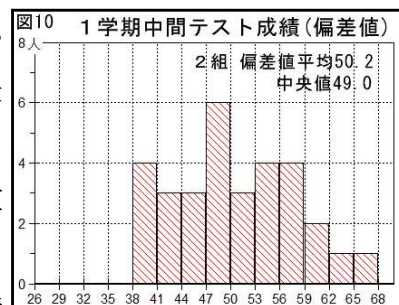
2組の生徒たちは、他の教科では校内平均を示していたが、社会科の成績だけが低い状況の学年スタートであった。1学期の中間テストでも、中央値が49.0と低い値であった。しかし、その後の定期テストなどでは、2学期中間テストを除いて、52.0を超える結果を見せた。

1学期の中間テストでは、上位層は4人(13.3%)しかいなく、1組の8人(25.0%)に対してかなり少ない状況であった(図10)。1学期期末テストで上位層は6人(20.0%)に増加したが(図11)、以降は、むしろ減少した。2組の特徴は、中間層(上)(偏差値53以上59未満)の生徒数が急速に増加したことである(8人→12人(26.7%→40.0%))。

下位層(偏差値47未満)の生徒が、中間層との間を行き来し、少しずつ伸びる様子を見せている。特に偏差値41以下の低い生徒数は、2学期期末テストでは1人(3.3%)になり、極端に学力の低い生徒がいない状態を維持した(4人→1人(13.3%→3.3%))(図14)。

つまり、2組では学級全体に偏差値が上がる傾向を見せ、下位層と中間層での上昇傾向が特徴的である。

これには、2組の上位層と中間層(上)の果たした役割が大きいと筆者は考えている。彼らは、一斉指導の際でも、GLTの場面でも積極的に活動した。彼らの活動が学級の中で「間違い」を共有できる雰囲気を醸成した。そのことによって、中間層(下)からも積極的に発表を引き出すことができていた。中間層(下)の発表には、「つまずき」を内包するも



のが多かった。論理的な「つまずき」から出た「間違い」に気づくと、学級全体の学びが促進された。ともに学ぶことの体験ができていたのである。

特に、生徒同士で学び合うG L Tの場面では、中間層(上)が話し合いをリードしていた。4人班でグループ学習をする場合、学級全体では9班ができる。その場合、グループ学習をリードするのは、中間層(上)になるのが必然でもある。数少ない上位層は、一斉指導の時や全体発表の時には学習リーダーになる。しかし、多くのグループに分散するG L Tの場合は、中間層(上)の動きが学習活動の成否の鍵を握る。

1組と2組の学級全体の学力の成長度の違いは、中間層(上)の層の厚さだけでなく、級友に対して開かれた活動ができる生徒の数の違いがもたらしたと結論づけてもよい。それが12月末のアンケート調査において、1組と2組のG L T肯定派の比率の違いに現れていたのである。

4 「測定しにくい学力」の変化

「測定しにくい学力」の成績は、前述したように「作文」を評価することで、筆者は測定している。ただし、実施した課題によって、難易度に若干の差があるので、ここでも学力変化を見るために素点を偏差値に換算した。

分析対象の「作文」は、いずれもG L Tを経たうえで、授業中に10分間で書かせたものである。

初めて生徒たちが作文に取り組んだのは、1学期中間テストの直前の授業中のことである。その際に現れた結果は、知識量を測るテストで高い偏差値を得ていた生徒が、必ずしも作文で高い成績を得るとは限らないことであった。

(1) 1組の「測定しにくい学力」の変化

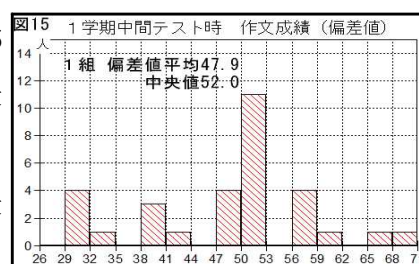
1学期中間テストでは、1組に偏差値59以上の生徒が8人(25%)いた。しかし、同時期の作文で偏差値59以上を獲得した生徒は、3人(9.4%)になっている(図15)。

これは、1組では、作文に使いこなせる知識を獲得できた生徒が少なかったことを意味する。

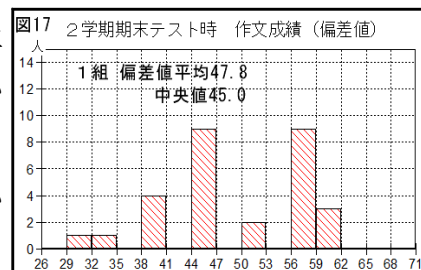
さらに、偏差値50以上53未満の生徒が11人(34.4%)を数え、中央値の周辺に高い山が築かれている。中央値もこの影響を受けて52.0になっている。中央値で見ると2組と同じ数値であり、1学期中間テスト時では、2組と大きな開きが出ていない。

1学期期末テスト時の作文では、中央値が49.0に下がっている。度数分布は、いわゆる正規分布状になっていて、中央値付近だけが低い。偏差値59以上は2人(6.3%)に減少している(図16)。

さらに、2学期期末テスト時になると、「測定しやすい学力」の度数分布と同様にフタコブラク

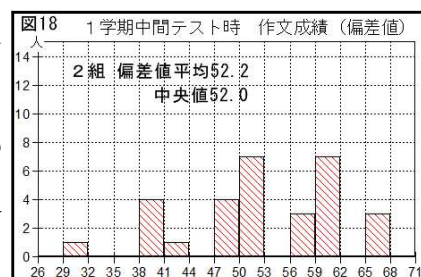


ダ状態になっている(図17)。しかも、中央値は偏差値45.0にまで下がっていて、偏差値47以下の生徒が15人(46.9%)にもなり、極端に低い層に取り残された生徒がいる状況が見られる。このように学力面で2極分化しているが、低い方のピークが偏差値44以上47未満の位置に来ているので、底辺層から脱出した生徒が現れていることを意味している。また、高い方のピークが偏差値56以上59未満になったのは、中間層(下)の一部が中間層(上)へと移動した結果と見てよいであろう。

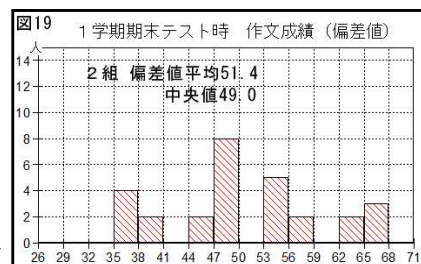


(2) 2組の「測定しにくい学力」の変化

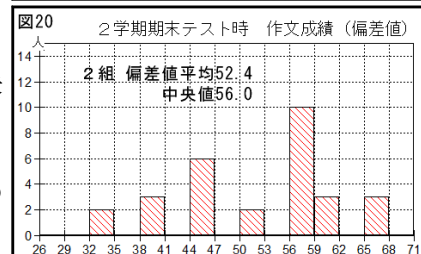
2組の1学期中間テスト時の、作文成績の中央値は1組と同じ偏差値52.0である。度数分布は、ほぼ正規分布になっている。偏差値の高い生徒がやや多い傾向が見られるものの、偏差値の極端に低い生徒が1人(3.3%)いる。偏差値59以上の上位層の人数を見ると、10人(33.3%)になっている(図18)。



1学期期末テスト時の作文では、2組も上位層が減少しているが、1組の2人(6.3%)に対して、5人(16.7%)と多い(図19)。度数分布的には、中央値付近に生徒数が多く、中央値が49.0と低く、全体的に低調な成績になっている。



2学期期末テスト時の作文成績では、中央値が偏差値56.0になり、偏差値56以上59未満の生徒が10人(33.3%)を数えピークになっている。学級全体に偏差値の高い方に偏り、偏差値44未満の生徒が5人(16.7%)までに減少した。



この状況から、2組は、2学期期末テスト時には、学級全体の表現する力が育つようになったと言えるであろう(図20)。

5 「測定しにくい学力」と「測定しやすい学力」の成長

(1) 「思考・判断・表現力」を育てることとテスト成績

これまで見てきた通り、「測定しやすい学力」を測る定期テスト成績と、「測定しにくい学力」を測る作文成績では、微妙に異なる傾向を示した。

たとえば、1学期中間テストでは、1組の方が上位層の人数(1組8人(25.0%)、2組4人(13.3%))が多かったのに、同時期の作文成績では2組の方が多い。評価方法による逆転現象が起きている(1組3人(9.4%)、2組10人(33.3%))(いずれのテスト・作文も、受験人数は、1組32人、2組30人)。

そして、2学期期末テスト時の作文成績の上位層の人数で見ると、1組の3人(9.4%)に対して、2組は6人(20.0%)であり、作文成績における2組の優位性を認めることができる(図17及び図20)。

筆者はここで、「測定しやすい学力」（従来型のテスト成績）の変化に、作文成績の変化が及ぼす影響に注目したい。

詳細に点検すると、作文成績での上位層及び中間層(上)の合計人数を、1組と2組で比較した場合、

2組が優位である。その差は徐々に開く傾向が見られる(表4)。そして、その変化に少し遅れて定期テストでも同様に、上位層及び中間層(上)の合計人数・割合の差が開くのである(表5)。

定期テストの成績の変化を、上位層及と中間層(上)の人数に分けて確認してみる。

まず上位層では、1学期中間テストで1組8人(25.0%)、2組4人(13.3%)。2学期期末テストでは、1

組3人(9.4%)、2組は3人(10.0%)であった。およそ半年の間に、1組の上位層は半減し、2組はほとんど減少しなかった。

次に、中間層(上)では、1学期中間テストで1組4人(12.5%)、2組8人(26.7%)。2学期期末テストでは、1組8人(25.0%)、2組は12人(40.0%)であった。1組の中間層(上)が増加しているように見えるのは、すでに指摘したように上位層が転落した結果であり、9人になるべき人数が8人に留まっていて、むしろ減少している。それに対して、2組の中間層(上)の生徒数12人は実質的に増加している。上位層から中間層(上)に転落した1人と、中間層(下)から中間層(上)に加わった3人を合わせた人数だからである。

このように、2学期末の「測定しやすい学力」（定期テスト成績）で、2組が中間層(上)以上を示す生徒が多くなる状況が分かった。これは学級の平均点だけでは見えなかった部分である。

この1組と2組の成績(学力)の変化の様子は、「測定しにくい学力」すなわち思考・判断・表現力を育てることにより、徐々に「測定しやすい学力」も成長していくということを実証している事象だと筆者は考えている。

かくして、思考・判断・表現力を育てることは、「測定しやすい学力」（従来型テスト成績）の向上に即効性はなくとも、着実に効果を現す教育実践であると確認しておきたい。

(2) 「測定しにくい学力」とグループ学習

生徒たちの持つ「納得できる力」「疑問を感じる力」は、教えてできるものではなく、生徒たちが潜在的に保有していて、一定の文化的な刺激によって引き出されるものであると考えることが素直な見方ではないだろうか。それが、「測定しにくい学力」と言われてきた学力の中核部分を構成しているように思われる。

そのように考えると、「測定しにくい学力」を育成する学習指導・指導過程は、生徒たちが潜在的に持つ「納得できる力」や「疑問を感じる力」を引き出し、評価して、より高次の文化的な価値にまで引き上げていく営みであるということになる。

【表4】 作文成績の上位層と中間層(上)の人数

	1組			2組		
	上位層	中間層(上)	合計	上位層	中間層(上)	合計
1学期中間	3	4	7	10	3	13
1学期期末	2	6	8	5	7	12
2学期期末	3	9	12	7	10	17

【表5】 テスト成績の上位層中間層(上)の人数

	1組			2組		
	上位層	中間層(上)	合計	上位層	中間層(上)	合計
1学期中間	8	4	12	4	8	12
1学期期末	8	5	13	6	9	15
2学期中間	1	7	8	2	11	13
11月市内統一	2	6	8	3	12	15
2学期期末	3	8	11	3	12	15
受験者数32人				受験者数30人		

知識・理解や技能は、教えて伝えることが可能な学力であるが、思考・判断・表現力は、教えることが困難な学力であるように感じられるのは、その性質の違いから生じているように思える。

生徒たちが潜在的に持つ「納得できる力」「疑問を感じる力」は、教員の言葉よりも、同年代のほぼ同じ体験を持つ生徒同士の方が引き出しやすい。その意味でもグループ学習は、生徒たちの「測定しにくい学力」を高める効果が期待できる。互いに自分の意見を「自分の言葉」で表現するうちに、次第に「主体性」が芽生え始めるようである。生徒たちのグループでのやりとりを観察していると、自分と周囲の生徒たちとの感じ方の違いや、言葉の意味の違いを気づいたときに、彼らは、それまでに自分がこだわっていたことに対して、客観視できるようになるようである。

そのことを数人の生徒が感想文で綴っていたが、その中で2組の女子B(上位層)は、GLTで出会った意見に対して、『『そういう考えがあったのかー』と、違うもののとらえ方ができて自分の視野が広がりました』と表現している(感想文2)。

女子Bは、教科係として「マル読み」で学級全体をリードするだけでなく、学習班もリードし、学力的に遅れている生徒たちの学習を支援していた。しかし、彼女自身もGLTで大きく成長していたのである。その成長は、決して一人だけの学習で獲得できる性質のものではない。

思考・判断・表現力は、伝える相手があって効果の見える学力である。その性質から考えると、思考・判断・表現力を形成する過程で、伝える相手が存在するとより効果的である。

また、生徒が一人で思索を練ることも重要な学習過程であるが、考えたことを誰かに一旦開いて、言葉にすることでより鮮明に思考プロセスが自己認識できるようになる。自分の意見に、同意してもらったり、反論や、疑問点を投げ返してもらえると、発表した生徒の思考はさらに深まるようになる。これがグループ学習の効果であろう。グループ学習で学力を形成する際に、仲間との関係(社会的な関係)を体験しながら、思考・判断・表現力の形成が加速されるのである。

【感想文2】 私は「なんでやねん」が好きです。

それは、教科書にはのっていないような内容を学べるので とても興味深いからです。

私が特に印象に残っているのは、過労死した夫にあてて書かれた妻と子供達の手紙です。あの手紙を読んで、日本の社会の問題や、過労死の悲惨さが痛いほど分かりました。

このような生々しい手紙を読む機会はなかなかありません。

教科書やテストにでてくる重要語句と「なんでやねん」を関連づけて勉強ができるので、私にとって「なんでやねん」はとても参考になります。だから、3学期も続けてほしいです。

社会の課題について、班で話し合うGLTの時間がとても勉強になりました。例えば、「防犯カメラの設置」について話し合った時、私は「防犯のために設置に賛成」だったのですが、友達は「プライバシーの問題もあるし、その映像はどうなるのか」などという意見がありました。その時、「そういう考えがあったのかー」と、また違うもののとらえ方ができて自分の視野が広がりました。GLTを通して、自分の意見だけでなく、友達の意見を聞いたり考えを共有することの大切を学びました。だから これからもGLTを取り入れていてほしいです。

(2組女子B)

6 学級の学力状態の成長と学習リーダーの存在

(1) 「測定しやすい学力」の成長と学習リーダーの存在

以上、見てきた通り、「測定しやすい学力」において、1組の中間層(上)の増加は、上位層の半数が脱落した結果である。そのために、1組の学力状態は伸び悩む様子を見せている。中間層(上)

の増加が、学級の学力状態を高い位置に押し上げるとは、単純には言えないのである。

それに対して、2組の中間層(上)の増加は、中間層(下)が中間層(上)へと成長した結果であり、下位層から中間層への移動も見られた。その結果、2組の学級全体の学力状態の成長は著しい。

その背景には、学習リーダーの存否が大きな違いとしてある。すなわち、1組の上位層は、テストの成績面では優秀な結果を残すことはできても、周囲の生徒に好影響を与えることのできる学習リーダーには成長しなかった。彼らは、一斉指導の場面でも聴衆として眺めるだけの存在であったし、指名しても自分の意見を発表することを躊躇した。そのために、一斉指導の場面ですら、中間層(上)との学び合いを引き出すことにも成功しなかった。さらに、1組の場合、上位層や中間層(上)の生徒の多くが、G L T肯定派になることはなかった。筆者は、真面目な彼らを学習リーダーとして成長させることに失敗したと言わざるを得ない。

2組の場合は、**一斉指導**で上位層が学習リーダーとして機能し、発問に対して積極的な発表を行った。中間層(上)は、一斉指導の中での上位層との学び合いで成長した。また、G L Tでは上位層と中間層(上)が学習リーダーとして活躍した。かくして、2学期には、偏差値53以上の生徒が学級の43%を超え(13人)、どの班にも学習リーダーが存在する状況になった(2学期期末テスト時には、偏差値53以上の生徒が15人(50.0%))。しかも、彼らは相互に高め合うことに貢献したのである。

以上から、学習リーダーの存在と不在の違いが、「測定しやすい学力」の学級全体の成長において大きな要因になったと考えて良いであろう。

また、学級全体の「測定しやすい学力」を成長させるためには、成績上位層の厚みだけでなく、一斉指導やG L Tの場面で、上位層と中間層(上)の間での**学び合い**が成立するように**授業構成**でできるかどうか、大きな試金石となる。

学習リーダーを育成するという視点から言えば、筆者の展開した授業設計・教材構成・指導法だけでは、2組には一定の効果があつたが、1組では効果を出せなかったと総括しておきたい。

(2) 「ノート作成」の成長と学習リーダーの存在

学習リーダーは、動的な場面だけに存在するものではない。生徒が一人で取り組む学習場面でも、学習リーダーの存在は大きな効果を生み出す。

たとえば、基礎学力を形成することに、**ノート作成**も重要な**学習スキル**である。したがって、ノートの役割を板書を写すだけの受動的なものに留めるか、生徒自身が創意工夫をする空間を確保するかどうかで、その効果は全く異なるのが筆者の実践経験から得た結論である。

【感想文3】 今、授業でやっている公民的分野は理解しようとすればするほど、ノートの右側に分かりやすくまとめるほど”タメ”になるし、ニュースでやっている事が分かるようになりました。

ノートの右側にまとめ直すと頭の中を整理できました。(1組女子C)

筆者はノート作成の基本形式として、左右見開きで1ページになるようノートを使うように指導している。左側は板書を写し取るページとし、右側は生徒が自主的に作成するページにする形

式である。学年当初は、このノート形式を、中間層や下位層は作成できなかった。

そこで、上位層の作成したノートを「なんでやねん」で2度紹介した。その際に活躍したのが1組の上位層の力であった。1組女子C(上位層)は、そのことを振り返っている(感想文3)。

1組の上位層が作成した「ノート」は、優れた努力作品が多く、他の生徒のノートのレベルを引き上げる役割を果たしてくれた。効果は即座に出て、1組でも、2組でも中間層と下位層のノートが変化した。下位層の生徒が中間層(上)に移動できたのは、ノート作りの成果が大きいと思われる。そのことを2組女子Dが感想文に書いている(感想文4)。

【感想文4】 今までは、社会が嫌いでノートをうつしとけば大丈夫ってずっと適当にやってたけど、ノートの右側に書いたりするようになってだんだんわからないところもわかるようになって教科書を見る回数が今までよりも多くなったかなと思います。

テストは、中2と中1のとき50点もなかなか取れなくてあきらめていたけど 3年になってから、50点以上を取ることが多くなってきたし、成績も4をとったのははじめてやったので うれしかったです。

(2組女子D)

(3) 「測定しにくい学力」の成長と学習リーダーの存在

ここまで見てきた通り、「測定しにくい学力」(思考・判断・表現力)を深め、促進するためにグループ学習・GLTが有効であることが実証できたと思う。

次に、GLTが学習リーダーの存在によって機能することが、学力向上に大きく寄与することを整理しておきたい。

1組におけるGLTは、前述したように学習リーダーが不足しており、グループ学習がうまく機能しなかった班が目立つことが多かった。そのために、学級全体として、作文で表現できるまでに思考を練ることができなかった生徒が多かった。この点は、アンケート調査で、1組の上位層のGLT肯定派が減少傾向を示したのと符合する。

そこで、ここではGLTと学習リーダーの関係を、2組の学習状況からまとめておきたい。

2組のGLTの特徴は、中間層(上)と上位層の生徒たちに前向きな姿勢が見られたことである。

2学期に入ると、9つに分かれても各班に複数の学習リーダーが存在するような状況になっていた。彼らは仲が良く、互いに違う意見を出すことが評価されるような雰囲気になっていた。その微妙に異なる意見のニュアンスが明確になると、班の中での意見交換が活発になり、知識を繰り返し利用するうちに、理解を「活用できる」ところまで昇華させたのかも知れない。

【感想文5】 社会科のGLTは、課題にそってグループで考え、それを前に出て発表し、その意見の中から答を考えるといったやり方が多く、とても分かりやすいです。前に出ての意見発表は、自分達以外のほかの班の意見を聞いて考え直したり、そのままの意見で進めたりできるので、とてもやりやすく学びになると思いました。

(2組男子E)

さらに、GLTの途中段階として学級全体で各グループの代表に発表をさせている(全体発表)が、その代表発表に対しても、2組の生徒たちは真剣に聞くことができる。全体発表の後で、個人で振り返る時間を確保しているのであるが、2組の生徒たちは、その時を有効に活用している様子が見えた。たとえば、2組の男子E(下位層から中間層(下)に移動)は、学級全体での意見交換が自分の考えをまとめるのに有効だったと感想を書いている(感想文5)。

7 グループ学習を支える条件

(1) 共有知の形成と学習リーダーの存在

アクティブ・ラーニングで求められている、グループ学習の目的は、より深い学びを追究することである。しかし、本校では、**基礎学力**の定着していない生徒の割合が多い。基礎学力という**共有知**がないために、グループ学習をより深い学びに結びつけることが極めて困難なのである。そこで、他の地域の中学校とは異なるプロセスが必要だと筆者は考えている。

その一歩として、筆者は、毎時間、導入の時間に、教科係(2人)が司会をして、生徒たちだけで行う教科書の「マル読み」による教科書の通読方法をとっている。教科係に学習リーダーの一端を担ってもらいたいからである。ちなみに、「マル読み」は、教科書を生徒に朗読させるのに、句点で読み手が代わっていく方法である。この手法は、小学校でも実践されていて、生徒たちは慣れている。もちろん、読み手以外の生徒は黙読するというのが小学校以来の約束事項である。

教科書を授業冒頭に読むことで、学習内容に関する共有知を形成することがとりあえず可能になる。というのが筆者のもくろみであった。

ところが、本校の生徒たちの大半は、この**黙読**ができない。マル読みの時に黙読する習慣が定着していない。中学校3年生にもなって、「黙読しなさい」と毎日のように指導しなければならない。実に嘆かわしい状況が続いた。

特に、1組について、2学期の終わりになっても大半の生徒

【表6】 「授業の初めに教科書をマル読みしているとき、自分も黙読(もくどく:だまって読むこと)している。」										
偏差値階層区分	1組					2組				
	1全く思わない	2あまり思わない	3何とも言えない	4なんとなくそう思う	5そう思う	1全く思わない	2あまり思わない	3何とも言えない	4なんとなくそう思う	5そう思う
SS47未満	30.0	10.0	10.0	10.0	40.0	10.0	20.0	20.0	20.0	30.0
SS47以上53未満	0.0	11.1	11.1	0.0	77.8	0.0	33.3	33.3	33.3	0.0
SS53以上59未満	33.3	11.1	11.1	11.1	33.3	0.0	10.0	30.0	20.0	40.0
SS59以上	50.0	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0

が黙読していなかった。上位層までが指導されるまで黙読していない状況であった(表6)。

生徒の状況を観察していると、下位層は「読まない」のではなく「読めない」生徒が圧倒的に多い。社会科の専門用語だけでなく、小学校3・4年生配当の漢字が読めない生徒が3割以上存在する。例えば、「改める」「定める」「補う」「今日(こんにち)」などは、下位層だけでなく学級の半数が読めなかった。これは、「マル読み」させているから気づくことでもあり、もし、教科書の朗読をしていなければ、彼らは一切読もうとはしなかったであろう。教科書の読めない生徒が自分で復習をできないことは容易に想像できる。

ちなみに、筆者は社会科通信「なんでやねん」を授業のたび発行している。「なんでやねん」は、学習内容を深めるための教材であり、復習・予習のための参考図書でもある。「なんでやねん」に使用する漢字については、小学校3年生以上の漢字には必ずルビをうっている。かくして、「なんでやねん」をほぼ全員の生徒が読んでいる。1組の女子F(中間層(下))は、「マル読み」で学習内容を理解しやすくなったことと、「なんでやねん」の感想を書いている(感想文6)。

【感想文6】 授業の初めに教科書を一人一人読むので、内容を理解しやすいので分かりやすい。

GLTも多いので、自分が分からなかったら友達に聞けるので良かった。

「なんでやねん」の用語解説はテスト前やノートをまとめるのにとても役立っているの、ずっと続けてほしい。

(1組女子F)

「黙読しなさい」と毎時間指導しても、黙読が定着しない。その背景には、教科書を読んでも意味が理解できないことがあるのであろう。しかし、上位層が黙読しようとししないのは、別の理由があるように思えてならない。この点は、今後の実践課題である。

ところで、授業の冒頭で「マル読み」を司会する教科係の行動が、授業全体の雰囲気や方向付けることが、今年度の筆者の実践で明確になった。

1組の教科係は終始落ち着きがなく、彼らが黙読できなかった(1・2学期で合計4人)。そのため、朗読する順番に当たった生徒が、自分の読む文が分からないときに指示できなかった。その度に、私語の輪が広がり静寂を取り戻すのに時間を要した。1組の女子G(下位層)が、「マル読み」の時間に私語のあることを嘆いている(感想文7)。教科係に黙読をするよう特別の指導を繰り返しても効果は持続しなかった。結果的に、教員の筆者が介入せざるを得ない状況が何度もおきた。1組の教科係は、その意味で学習リーダーにならなかった。

【感想文7】 G L Tがあると分からないところとかがあれば、聞けるのであればいいです。もう少しG L Tがふえればうれしいです。

さいきん社会の時間がうるさい気がする。クラスがゆるいと思う。

(1組女子G)

それに対して、2組の教科係は、1・2学期とも、特別な指導をしなくても司会の役割をこなすことのできる生徒たちであった。たとえ、読む所が分からない生徒が出て教科係は、即座に読む文を指示できた。この適応能力の高さが2組の「マル読み」を生徒たちだけの力で進行させることに貢献した。

【感想文8】 わからなかった所をG L Tをして理解できたから良かったと思う。

授業の始めに教科書を読むことでその話がわかる。公民には知らないことがいっぱいあったけど理解することで公民が楽しくなってきた。

(1組男子H)

「マル読み」のあと、本時の学習課題への直接の話題を改めてマクラとして提示し学習意欲を高める手順を採用した。授業本体に入ると、どちらの学級でも、生徒たちは真剣に授業に参加できた。1学期に1組の教科係をした男子H(下位層)は、2学期に入って「マル読み」についての効果を実感したようである(感想文8)。

このように振り返ると、授業の導入に位置づけている「マル読み」の雰囲気が、学習内容の理解・定着に大きく影響したと言える。「マル読み」によって学習内容を大まかに知ってから授業に参加する生徒が多い集団と、学習内容をほとんど知らずに授業を受ける生徒の多い集団との差が、1組と2組の「測定しやすい学力」の成長の違いになっているとも考えられる。

たった5分ほどの取り組み姿勢のわずかな違いが、継続すると大きな違いを生み出したのである。生徒たちの前に立つ教科係(学習リーダー)の効果の現れだと言って良いであろう。

(2) 生徒たちの人間関係

グループ学習の発展を阻む背景に、生徒たちの長年の人間関係が横たわっている可能性を否定できない。すなわち、生徒たちの社会に何かあるのか。残忍ないじめはなくても、嫌がらせ、弱い者いじめ、からかいなどネガティブな関係が存在する。

小学生の時から数えると通算9年近く、いやな想いを我慢して否応なく関わらされている人間

関係もあるかも知れない。小学校で学級崩壊や、授業が成立しない場面を経験してきた生徒たちにとって、崩壊の主たちを放免することは許せないはずである。特に、学業の大切さを認識し、授業を大切にしている生徒たちにとって、授業についてこれずに邪魔をするような存在に対して、仲間意識を感じることはとてつもなく困難なことであろう。その心理的な世界は、教員が知らない世界である。そのような背景が横たわっている状況下での「学び合い」は、過酷なハードルを越えるような課題なのかも知れない。

現に、グループ活動に一切関わろうとしない生徒もいる。脱社会を地で行くような暮らし方を教室で一貫して貫いている男子生徒を見ていると、彼の個性として片付けてしまっていて終えることのように思えない。彼の学業成績は優秀である。しかし、周囲の生徒たちとは関わろうとしない。**G L Tのルール**では、机を向かい合わせにして着けることになっていても、彼は机の向きを変えようもしない。

また、学習内容が理解できないくらい「置き去り」にされた生徒たちも、グループ活動に参加できない。彼らは、茶々を入れて学習活動を停滞させるか、活動の進展を阻むような言動を繰り返す。教員の介入のない少人数活動の故に、その行動が出やすく、生徒たちでは制止することができない状況になることも生じる。おとなしい生徒たちは、一人の駄々をこねるヤンチャ坊主に手をこまねく。時間が過ぎても、一向に与えられた学習課題に取りかかれぬ。学習の遅れを恐れる生徒は、やがて、自分一人の世界に入って、「独学」に潜航するようになる。

グループ学習を実践する際には、このような生徒間の人間関係をリセットするだけの強い、あるいは魅力的な教材(テーマ)の提示が必要になる。1組のG L Tが不調に終わることが多かったのは、筆者の準備したG L Tのテーマが高いレベルだったというより、テーマに迫ることができる共有知を、事前学習で全員の生徒にセットできなかった、筆者の準備不足が原因である。

(3) グループ学習を「深い学び」にする「価値対立を内包する課題」

生徒の学びを能動的にする条件は何であろうか。それを人の移動を例にして考えると4つの条件が必要であることが分かる。まず、1つ目の条件として、元の場所と移動先には距離が存在する。そして、人が動き始めるためには、押し出す要因と引っ張る要因の2条件がそろい、4つ目に行動を可能にする条件が整う必要がある。

これを教室での学びの場面に当てはめると、まず、生徒の能動的な学習行動に必要なものは、**疑問(問い)と答えとの「距離」**である。この「距離」がない限り、動くための前提条件が整わない。しかも「距離」が長すぎても短すぎても生徒の「動きたい」意欲は活性化しない。このことから、生徒たちが距離を感じ取れる複数の事象あるいは複数の教材が必要になる。

次に、教員の説明を聞いているだけで生徒の学習意欲が満たされるときには、彼らは能動的になる必要がない。聞いているだけでは「居心地が悪い」とか「学習意欲が満たされない」ような欲求不満や危機的な状況に追い込まれると、「動きたくなる衝動」が働くはずである。それには、

価値的に対立する事象(教材・発問)や、決断を迫られるような困難な場面に出会う事象(教材・発問)を準備する必要がある(押し出す要因)。さらに、「居心地の良さそうな見通し」がたりたり、「求めているものがありそうな指示」(引っ張る要因)があると、彼らの動きは解決するための思考・判断へと方向付けられるであろう。次に、思考を具体的に表現することを可能にするスキル(考え方や、視点の提示など)が与えられることである(可能性の条件)。

以上を要約すると、生徒たちの学習行動を能動的なものに導くためには、「距離」を適度に感じさせる複数の教材(情報)と、「欲求不満」状態に追い込む教材や発問と、思考や判断することを可能にする教員の発問や指示が必要である、ということになる⁶⁾。

2組の女子 I は、作文成績で下位層から中間層(上)に成長した生徒であるが、彼女は矛盾する「回答」が楽しかったようで、積極的に G L T に参加していた(感想文 9)。

生徒の学習活動や成果が「主体的な学び」と言えるためには、生徒自身が、教員や周りの生徒たちに対して「独創的」あるいは「創造的」な立場に立ち、「自分はこう考える」と意思決定⁷⁾をすることができる状態になることが必要である、と筆者は仮定して授業実践を試みている。

生徒が主体的に学ぶためには、まず、生徒たちの一人ひとりが学習主体として、自らの意思決定や態度形成できる枠組みが必要である。そもそも人が主体になるためには、一方の主体に対して、他方の主体は独立していなければならない。教員の指導内容を受容するだけでは、生徒は客体でしかない。そう考えると、生徒たちが、教員の指導内容から一旦解放される学習場面が必要になるであろう。なぜなら、生徒が「主体性」を確立するためには、教員の指導に触発されながらも、「指導された内容」に対して、独立した人格として批判的あるいは創造的に「評価できる立ち位置」にいたることが必要な条件だからである。

これらの枠組みの実現には、教員主導の一斉指導だけではなく、生徒同士で直接的に学び合える学習空間が必要である。それが、グループ学習を積極的に取り入れる理由である。

しかし、グループ学習で、主体的な学びを促すために重要なことは、「子どもたちの意識のなかに矛盾をひきおこし、それをむしろ尖鋭化させていくことで自己運動＝活動としての学習を開始させていく」⁸⁾ように、教員が学習過程を組織することである。グループ学習さえすれば、主体的な学びが自動的に育成されるのではないことを強調しておきたい。

生徒の主体性を導きやすい学習場面は、**矛盾に直面する場面**だと経験的に知られている。その

【感想文 9】 G L T について

1 番印象に残っている G L T はスーパーマーケットの所で コンビニをどこにおくか話し合う G L T が残っています。

それぞれ+の所も-の所もあって良い所だけ組み合わせたら一番良いけどそんなふうにはいかないしむずかしい所を考えるのが楽しかったです。(2 組女子 I)

6) 吉本均は、教授行為と子どもの能動性について「授業過程における子どもの知的能動性とは、まさに、教材と教授者と学習者との間における矛盾の転回点だ、ということができるわけである。子どもたちの思考と表現にむかっての教員からのゆさぶりなしには、決してかれらの能動的活動は生まれないからである。子どもたちの『内的矛盾』を刺激し、激化する教授指導のあり方が求められる」と説明している。吉本均『学習集団の指導技術』吉本均著作選集 3 明治図書 2006 年 p. 38。

7) 小原友行は中学生が「自分の考えを論述する」ときに「意思決定の活動」のために必要なプロセスとして、「①問題把握、②目標の明確化、③すべての実行可能な解決策の提出、④解決案の論理的結果の予測、⑤解決策の選択と根拠づけ、⑥決定にもとづく行動」の 6 活動を示している。小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン』明治図書 2009 年 p. 13

8) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982 年 p. 157

矛盾に感性が揺さぶられたときに、生徒たちは問題を自分の問題として捉えるようになり、対立を乗り越えようとする主体的な学習意欲を見せる⁹⁾。

2組の女子J(中間層(下))は、対立する意見の中で自分が選択したい結論を考える中で、他の意見に出会うことが「自分」を発見する契機になったと書いている。それを彼女は「こうゆうことも、G L Tで、話し合ったから、でたんだと思います」と表現し、自分が成長したプロセスを振り返ることができている(感想文10)。メタ認知が育ちつつあることがうかがえる。

以上のように、中学生が、価値的に対立することが読み取れるような場面を設定・計画できるかどうか、グループ学習だけでなく社会科授業の成立の鍵を握る。それは、生徒が自らの学びを促進するメタ認知能力を育てる授業実践にもつながるであろう。

【感想文10】 特に印象に残っているのがG L Tです。その中でも、直接仕入れで誰が得をして、誰が損するかが難しかったです。結果的には、生産者が損しているになりました。

こうゆうことも、G L Tで、話し合ったから、でたんだと思います。G L Tして、人の意見を聞き、そういう考えしてるんだと、人の意見をきこうとする気持ちが作れました。

(2組女子J)

おわりに

以上の結果から、学習リーダーが、学習集団の中で「良き学習モデル」として機能するとき、周囲の生徒は刺激されて自然と学習への意欲を高め、学習集団全体の学力が向上すると言えよう。

また、グループ学習で深い学びを追究するためには、グループ学習がより活性化するような適切な課題の設定が必要である。

学力が低い。この「症状」は固定的なものであろうか。自然条件のままに放置すれば、文化環境的に不利な条件下で育つ生徒たちが、有利な環境にある生徒たちに追いつくことは不可能かも知れない。しかし、プロの教員である以上、その不利な条件を克服する処方箋を探したい。その想いが筆者の仕事への意欲を駆り立て、心のエネルギーを充填してくれる。解けそうで解けない難解な課題に向かうときに、生徒たちが見せてくれる笑顔が、筆者にとっての何よりもの癒やしである。

そして、本校の生徒たちの日頃の落ち着きは、G L Tをはじめとする様々な取り組みの果実として現れているように思う。教員たちの献身的な教育実践に支えられて生徒たちは育っている。

9) 岩田一彦は「生徒は既習事項と矛盾する事実と直面した時、なぜ疑問をもつ。既習事項が生徒の生活体験と結びついた納得した知識となっている時ほど、それと矛盾する事実と直面した時、明確な問題意識が生じる」と言う。岩田一彦編著『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書 1984年 p. 57。