

琉球大学学術リポジトリ

ソーシャルグループワークの方法を授業進行に活用する妥当性の検討ーアクティブ・ラーニングを目指す授業改善を提案する文献との比較からー

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学人文社会学部 公開日: 2023-06-14 キーワード (Ja): アクティブ・ラーニング, グループワーク, 主体的・対話的で深い学び, 個別最適な学び キーワード (En): 作成者: 水野, 良也 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/0002019819

ソーシャルグループワークの方法を授業進行に活用する
妥当性の検討

—アクティブ・ラーニングを目指す授業改善を提案する
文献との比較から—

水野 良也

ソーシャルグループワークの方法を授業進行に活用する 妥当性の検討 ーアクティブ・ラーニングを目指す授業改善を提案する 文献との比較からー

水野良也
Yoshinari Mizuno

The validity of the use of social group work methods in teaching ; a review of the literature proposing improvements in teaching aimed at active learning.

初等中等教育のアクティブ・ラーニングを目指す授業改善を提案する近刊の書籍を紹介し、それらが社会福祉の方法であるソーシャルグループワークと共通性があるかどうかの検討を行った。それを踏まえて、ソーシャルグループワークの価値基盤を参考にしたり援助技術を用いたりすれば、アクティブ・ラーニングの授業を教師がより展開しやすくなるのではないかとの若干の考察を加えた。

キーワード：アクティブ・ラーニング、グループワーク、
主体的・対話的で深い学び、個別最適な学び

1. はじめに

ソーシャルワークを専門とする筆者は、その一方法としてのソーシャルグループワークの専門的知見を福祉現場の利用者支援だけでなく日本の学級経営や授業運営に活用すると良いのではないかとかねてより考えており、小学校や中学校の先生方と研究会などを実施して検討を始めている。本稿では、その可能性を検証する前段階として、アクティブ・ラーニングに関わる授業

改善を提起する直近に発刊された4冊の書籍の紹介をした上で、ソーシャルグループワークとの比較や共通点の確認を行って、今後の参考資料という位置付けの「研究ノート」として著したい。

II. 問題意識

文部科学省(以下、「文科省」と略す)の主導により、「アクティブ・ラーニング」というキーワードを皮切りにして、「主体的・対話的で深い学び」あるいは「個別最適な学び」などの文言の変遷を経ながら、学校の授業改革が求められている時代である。それらの「改革」の要請によって、特に小学校や中学校の現場教師がとまどいや困り感を覚えていることが仄聞される。これらの問題に対して如何に向き合いどのように克服するべきなのかは、児童生徒に及ぼす影響や教育的効果からも喫緊の課題の一つである。既存の教育論や教育実践論として議論されており対応方法の提案が既になされている現状はあっても、不足や看過されている部分もあるが故に、関連書籍が刊行され続けているようにも思われる。そこで本稿では、学校の授業運営の改善に役立つ方法を探索する目的で、社会福祉の援助方法であるソーシャルグループワークの知見の活用が可能か否かに焦点を当ててみたい。

文部科学省中教審答申用語集(2012)によれば、アクティブ・ラーニングは、次のように説明されている。

教員による一方向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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。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

この説明文で確認できるように、「グループワーク」は、アクティブ・ラー

ニングの一つの方法例として挙げられている。集団一斉型で教師主導の授業とは異なる手段として、グループワークが選ばれていることは至極当然なことではある。ただしここで使われている「グループワーク」の用語は、集団で活動を行なうといった程度の意味だと解され、注釈がないので類推に過ぎないが、単なる授業方法として紹介されていると思われる。しかし、ただの形としてグループワークを借用するだけでその理念や本来の意義に関する理解が不十分であれば、方法が目的化して効果が半減してしまう怖れはないだろうか。そのようなアクティブ・ラーニングの形骸化が起これば、教育的意義が薄れてしまい、グループワークを使うそもそもの意味が失われることも注意しなければならないというのが、本論の立場である。

なお、文科省の用語集で使われている「グループワーク」は、本稿でテーマとする「ソーシャルグループワーク」とは、意味合いが異なる。ソーシャルグループワークの方は、あくまで社会福祉現場における対人援助方法である。しかしながら、グループワークを用いるのであれば、ソーシャルグループワークの価値や方法をしっかりと踏まえて活用する方が、教育効果的を高めて円滑に進行できるヒントになるのではないかと考え、その妥当性を検討してみたい。

Ⅲ. ソーシャルグループワークとは何か

ここでは、ソーシャルグループワークが単なるグループ活動やグループ単位の作業とは何が違うのかについて触れておく

黒木ほか(2001)によって著された『グループワークの専門技術』¹は、本のタイトルこそ「グループワーク」とされているだけであるが、社会福祉方法として発達したソーシャルグループワークを取り扱う専門書であることが内容から確認できる。そこで本書をソーシャルグループワークの参考資料として取り上げる本稿においては、それに倣って、以下、「グループワーク」の表記は、ソーシャルを略した「ソーシャルグループワーク」を意味することにす

る。

グループワークは、グループの力を活用した対人援助の技術体系であるが、実践の拠り所であり指針となるのは、後述する理念や哲学を包含した価値基盤にある。また援助媒体と呼ばれる4つの援助の道具を意識的に用いて進められる。具体的な援助プロセスとしては、6段階に分けられ(準備、開始、メンバーの関係作りとプログラム活動、グループダイナミックスの活用、問題解決への取り組み、終結と評価)、それぞれの段階において行なうべきことが、グループワークのスキルとして77つに分けて解説されている。

本稿では紙幅の関係から、同書の中から「価値基盤」と「援助媒体」を取り上げ、理解のしやすさのために若干の字句の修正を加えつつ紹介をしておく。

1. グループワーク実践のための価値基盤

① 主体性

問題を持つ本人を問題解決の主体者として明確に位置付けた上で、グループのメンバーが自ら相互に援助しあう関係が構築できるように支援する。

② 個人の尊重

まとまりのあるグループや活気のある楽しいグループを作ることそれ自体が目的ではなく、あくまでも個々のメンバーの問題解決や社会的に機能する力の向上や回復が援助の焦点である。実践においては、メンバーを個人として尊重し大事にする個別化の原則が貫かれると共に、メンバー同士もまたお互いに聴き合い尊重しあう民主的なグループ運営をしていくことが求められる。

③ 自己決定

人は自分のことを自分で決めたいという基本的要求があり自ら成長する意欲と可能性に満ちているという人間観をワーカーがしっかりと持つことを前提に、メンバーの問題解決のあり方や方向性についてメンバー自らが

導いて行けるように側面的に支援する。

④ 社会関係の重視

社会（環境）と相互作用関係を持つ社会的存在として個人を捉え、その関係を円滑にしたり良好に変えたりすることを援助の焦点にする。実践にあたっては、メンバー本人が抱える問題を社会（環境）と切り離された個人の課題とする限定的な理解ではなく、社会（環境）との関係の接点の課題とする広い視野を持つ。

2. グループワークの援助媒体

グループワーカーが援助の際に「道具」として意識的に用いる媒体について記す。

① ワーカーとメンバーの対面的関係

ワーカーは、グループワークの目的や方法、ルール等について、まずメンバーと合意（契約）をする。その上でメンバー個々人およびメンバー全体を受容しつつ信頼関係を築く。そしてメンバーの自己開示や能動的な参加を引き出し、豊かなコミュニケーションを可能にする関係をテコにしてメンバーをサポートし支援を行なっていく。

② メンバー間の相互作用

グループのメンバー同士が仲間であるという感覚や意識を醸成して、相互に影響し合うグループづくりに努める。そういった良好な繋がりを基に複数の援助関係がグループ内に成立していくように関わっていく。

③ 小集団活動

個別具体的な活動や行事の立案・計画から評価に至るまでの全過程を意味する。多種多様な小集団活動のレパートリーの中から、ワーカーは、目標達成において最も有効で適切な活動を選択し、グループの発達段階やメンバーの諸条件あるいはその効果を留意しながら展開していく。

④ 社会資源

社会資源とは、グループワークの援助において活用される人・物・情報・制度などの総称である。ワーカーは、援助目標に沿った社会資源の有効活用によって、小集団活動の選択肢を広げると共に、円滑かつ有意義に進めることができる。新たな社会資源の開発への努力も忘れてはならない。

IV. 授業改善を提案する4冊の文献

グループワークの専門的知見が授業運営に役立ちうるか否かの検討の前に、アクティブ・ラーニングに類する授業改善の文献を取り上げて、その内容紹介と要点の整理を行なう。

1. 文献の選定

本稿において議論の対象として選択した文献は、以下の基準で選んだ。

- (1)「アクティブ・ラーニング」が2012年に文科省の中央教育審議会で提唱されて以降、教育現場の導入に向けて関連書籍も増えてきたが、この度の「新学習指導要領」(2020)で「主体的・対話的で深い学び」という文言に変わり新たな議論が始まっている。そこで文献選択にあたっては2020年以降に出版されたごく直近の書籍に限ることにした。
- (2)単独の論文や資料では改善提案の全体像が見えにくく断片的な理解で終わる懸念があるために、一冊の書籍にまとめられたものを選択した。
- (3)一人の著者による書籍でないと一貫した考え方や認識を捉えがたく論じにくいので、複数の著者によるものや座談会形式の出版物は除外した。

2. 対象とする文献の紹介

筆者が入手できた著作の中で議論する価値のより高い内容であると判断したものは以下の4冊であった。

A『個別最適な学びと協働的な学び』(奈須正裕 2021)

B『教師のいない授業のつくり方』（若松俊介 2020）

C『先生たちのリフレクション』（千々布敏弥 2021）

D『学びの共同体の創造』（佐藤学 2021）

特に具体的な授業改善内容に焦点を当てて各書籍を紹介する。

A『個別最適な学びと協働的な学び』（那須 2021）

2021年1月に公表された中央教育審議会の答申書（『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～）の一部と、本書の書名の文言は重なる。筆者自身が初等中等教育分科会の臨時委員であり、答申の中身について正しい理解を広げようと企図された著書であると読み取れる。

先駆的な取り組みをしている小学校の実例を取り上げつつ、子ども達が自立的に学ぶ形態には3つ（「自学・自習」「マイプラン学習」「フリースタイルプロジェクト」）あることを伝えている。

「自学・自習」とは、子どもたちが自分たちだけで授業を進める。先生役をする子ども複数人が普段の先生を真似るかのように教室の前に出て板書などもしながら授業を展開させる。とはいえ、教科のどの部分を子ども達の「自学・自習」に充てるかは教師が選び判断をした上で、子どもがきちんと授業を準備できるように学習指導要領や文科省の解説、指導案など必要な資料は事前に与えて準備をさせる。

「マイプラン学習」では、一単元分を子ども一人ひとりが自分にとって最適であると思う学習立案計画を立てて、その方法も場所も使う道具や資料も様々な方法を使って、多様に学ぶスタイルである。計画立案のよりどころとなる「学習の手引き」と呼ばれるカードが子どもたちに渡される。そこには単元の目当て、学習内容、標準的な時間数、基本的な学習の流れや該当する教科書のページが書かれてある。加えて、教師は子どもたちが活用できそうな

教材や物品、情報を提供して学習環境を整える役割を持つ。子どもたちが学ぶやり方の自由度は高く、効果的であると子どもたち自身が判断するならば二教科同時に進行することさえも許される。低学年の子どもや特別支援学級の子どもにおいても採用されている。

「フリースタイルプロジェクト」では、「マイプラン学習」で委ねられた学び方の選択だけでなく、学ぶ内容までも子どもに任せてしまう方法である。この方法の狙いは自分の興味・関心を生かして、学ぶ内容や学び方、学びの計画を自分で決めて学習の面白さを感じ、結果として達成感・成就感を味わい、自分の「得意」を見つけることであり、教師主導の「学習内容・方法等をすべて子どもに返す子ども主体の学習」と宣言されている。実例としては、二人組ダンス、楽器演奏、野菜の発芽、百人一首、漢字の成り立ちなど多様である。対象は4年生以上で、総合的な学習の時間から年間40時間を充てている。

上記の授業展開のために教師が持つべき専門性を求める。一つ目は、各教科等の特質に応じた見方や考え方を的確に押さえてその教科等の存在意義(子どもたちの学びや育ちにいかなる不都合や問題が生じるか)を問うこと。二つ目は、科学・学問・芸術を扱う教科教育と生活科、道徳科、総合学習、特別学習などの生活教育とを分断させた理解を求めるのではなく連関させる総合化を意識した方向性。三点目として、子どもたちの知識や思考、感情状態を正確かつ多面的に把握して、それらを単元構成や教材開発、授業過程のデザインに活かして子どもの思考や言語化を丁寧待つ姿勢を挙げている。

同書によれば、教師による一斉指導や書物中心の暗記主義に偏った教育は、日本の近代化において、富国強兵・殖産興業という社会の要請から、均質な労働者の育成が求められた背景に由来する。しかし、情報技術社会に必要な未来社会への展望を見据えた現代は、主体的・協働的によりよい生活を創造しようとする動きや、一人ひとりの子どもの興味・関心・必要感に根ざした個別的で個性的な学習の機会の保障に沿った実践が必要となっており、

実際に増えつつあると、解説している。

B『教師のいない授業の作り方』(若松 2020)

著者は現役の小学校教諭であり、現場で体験した経験を基に具体的にどのように授業を進めていくのかといった方法や留意点を中心にまとめている。「先生が教える」から「子どもたちが深く学べる」という教育現場での力点の移動をテーマに、昔から引き継がれている教師のあるべき姿に疑問を持ち、時代の変化に合わせた教師像を手さぐりで模索している。

印象的なエピソードとして、ご自分が担当していた頃にはやる気があり楽しく学んでいた子どもが次の学年に上がった時に「〇〇先生の授業は面白くない」とか「若松先生の方が良かった」と伝えに来た経験を挙げていて、教師がいないと学習が成り立たないようでは、その子の将来のことを本当に考えているとは言えないとの認識に至ったことを紹介している。そういった経験から、前面に出て頑張りすぎる教師は、逆に子どもの育ちの成長や学びの意欲を阻害しているのではないかと気付く。従来の教育のあり方に疑問を感じ、著者自身が現役の教員としてよりよい教育のために模索や試行をした結果、子どもたちに任せる授業の方がより深くより活発に学べて子どもたちがいきいきと成長することを実感する。

教師のいない状態で学習が成立するための要件を4点挙げている。

① 互いに支え合う学級集団

ほっと一息できる安心感や繋がりの中で互いの笑顔を大切にし合う関係性を作る。対立を自分たちで乗り越えられるように互いの違いを大切ににする。

② 「うまくいかない」を大切にするマインド

子どもたちの意欲や挑戦心が高まるように正解や成功にこだわらず、うまくいかないや失敗、あるいはよくわからないことを宝物に捉える。

③ 「個」が確立されている学習

個よりも全体や集団を見がちな教師の姿勢を戒め、一人ひとりの存在を尊重してその違いを認め、互いから学び合うような授業を行なう。

④ 高い対話力

子ども同士が何気ない会話を積み重ねて関係性を深めた上で、論拠を添えた考えや意見を論理的に話せる対話力が身につく文化を学級において育てる。

具体的な過程としては、次の3つのステップがある。

ア、学習を自分事にする

「他人に言われるから勉強をやる」ではなくて、学習の目的に意識を向けて当事者意識を持てるようになるために、教師は学習の目的や意義などを絶えず問いかけ子どもたちに自覚させる。

イ、子ども同士のつながりをつくる

つながりの現状を捉える手立てとして、子どもたちに毎日振り返りを書かせる。そのことで日常の関係性を自覚させると共に、仲良くなる場面を用意し、関係性の発展や修復を支える。つながることで楽しくなる、学び合えてより深い学びを実感できる方向に導く。

ウ、教師が消える

学習を教師に頼る度合いが減るように、子どもたちが学習の目的をしっかりと自覚して、その手段を多く選択できるようにする。そして仲間と協力しながら、自分たちで何とかできるという自信を持ち、本当の意味で自律的な学習者となるように支える。そこには「自分の幸せを自分でつくっていける人になってほしい」という教師の願いがある。

上記に続いて同書では、各ステップで実際にどのように行なうかについて「学級経営、学習課題、話し合い、ペア・グループ学習、ファシリテート、ICT活用」という7項目に分けて、現場に則した提案や解説をしている。

C『先生たちのリフレクション』(千々布 2021)

著者は、文科省内に設置されている国立教育政策研究所の研究官である。文科省答申(2016)や、翌年告示の新学習指導要領にも記される「主体的・対話的で深い学び」というキーワードがわかりにくいことを素直に認めた上で、それをどう読み解くべきかという問いから本書は始まる。そして、これまでの学習指導要領と異なる点として、主語が教師から子どもへと移り変わっていることを指摘する。更にこの主体的な学びの重視は既に世界の潮流となっていることを、OECD（経済協力開発機構）の2015年からの教育プロジェクト(Future of Education and Skills 2030 project)などを使って示す一方で、日本においても先進的な事例があることも紹介している。

しかし、従来からの教師主導型に偏った日本の学校現場において主体的な学びを実現することが簡単ではないことや、教え込みの授業が正しいという信念から離れることの困難さを認めている。その解決策として、先行研究の中から立場の違う論者の見解を紐解いた上で、「子どもを主語にした授業」か「教師を主語にした授業」という発想ではなくて、その両者を活かす方向性をとることの重要性と、マックス・バンネマン(1977)が提起した「リフレクション」が参考になると訴える。実践的リフレクションや批判的リフレクションを先生自身が行いながら自らの実践を柔軟に検討して見直していく実践の積み上げが大事であると説いている。

本書によれば、リフレクションは3段階ある。

まず「技術的リフレクション」は、「汎用的な技術や手法を授業に適用していくこと」であり、あらかじめ作られた指導案に沿って授業を行なう。しかし汎用的な技術や手法の素朴な適用では、想定と異なる子どもからの発言に対処しにくいという欠点を抱えてしまう。

そこで次の段階として置いている「実践的リフレクション」では、「教師が授業場面に応じて行なっている即興的な意思決定」を行なう。当初の授業デザインにこだわることなく、授業の流れや子どもの発言を即興的に解釈し、授業デザインを修正しながら授業を進める。

ただしそのような即興性には優れていても、目的意識が明確でない場合もある。つまり「子どもとの関係を構築することに優れているものの、子どもが身につけることになる知識・技能や思考力・判断力・表現力が不明瞭な解釈のままに実践している教師もいる」ので、技術的リフレクションだけでは課題が残る。そこで最後の「批判的リフレクション」では、授業において意識すべき目的自体を常に見直す姿勢と考え方をもち、どのような子どもを育てたいのかを追求して実践と結びつけることが大事である。教育基本法などの法律や学習指導要領が定める教育目標と目指す子ども像を連動させつつも、学習指導要領を無批判に受け入れるのではなく、主体的な解釈を行って授業を構想する。子どものレベルや実態に合わせ、時に学習指導要領を超えた授業目的の設定までも検討するのが批判的リフレクションである。

主体的・対話的で深い学びをするためには、技術的リフレクションにとどまらず、実践的リフレクションや批判的リフレクションに取り組むことで、初めて実現できると訴えている。

D『学びの共同体』(佐藤 2020)

佐藤学は、アクティブ・ラーニングが文科省で取り上げられるずっと以前から、教師主導ではなく学習者中心の授業を唱えているパイオニアである。1990年代から著者が提唱している「学びの共同体」は、国内外にその改革が広がっている実践であるという。子どもの自発性や能動性を引き出すためには、子ども同士はもちろんのこと、教師との間や教師間も、さらには保護者をも巻き込んで、互いに学び合うことが大事であるとの訴えが「学びの共同体」の名前に込められている。

教育学の大家として研究業績も多いためその全体像を捉えることは容易ではないはずだが、学びの共同体というタイトルが付された本書はそれを知る上で最適な文献の一つであろう。雑誌の論稿をまとめた構成から学校現場の事例が豊富に紹介されている。本書には、より質の高い学びを求める社会の

関心の高まりや、国内外の改革の拡がりの手応え、そして新型コロナへの対応を基にした論考や説明がなされ、より創造性の高い実践への期待が述べられている。

学びの共同体は子どもが主人公になる探求的で協同的な学びを成立させることが重要である。それを成立させるためには、教卓に向かい一斉に並ぶ従来の机配置をコの字型に変えて、互いの顔を合わせて学びあう雰囲気を促進する「場」を用意し、誰も一人にさせず大事に聴き合って学び合う「関係」作りを促し、助け合いや協力できる秩序と静けさを備えた「環境」を整えていくことが不可欠な条件である。それらが全て揃うことで、子どもたちは対話の経験を沢山積むことができ、思考と探求の能力を発達させていく。

授業を計画し振り返るまでの過程において強調されるポイントは、授業を<指導案(プラン)づくり→授業→検証(評価)>という流れで進めていくのではなくて、<学びのデザイン→授業→学びのリフレクション>というプロセスで考えることである。授業に先立って決めておくのが「デザイン」であり、実践の過程で修正され変更されうる余白があることが大事である。あらかじめ決めたプラン(目標)通りに授業を行なうことをけっしてよしとしない。なぜならプラン通りに進めようとするのは子どもや教材を統制してしまう怖れがある。他方、デザインであれば、その場の反応や新たな気づきなどの「状況との対話」によって即興的に柔軟に変更しやすく、「子どもを活かし教材を活かし自らも活かす」ヴィジョンを基に創造的に運営できるからである。

「学びのデザイン」において構想すべきものは2つあり、一つは理解中心の「共有の学び」であり、もう一つは探求中心の「ジャンプの学び」である。多くの教師は子どもに理解させることを授業の中心に据えがちであるし、もちろん重要ではあるのだが、それと同時に、学んだ内容からジャンプして個人個人の興味や関心に応じた新たな学びを探求することこそが、学びにとって本質的に重要だと同氏は考える。なぜならそれは、子どもは思い思いに進む探求的な学びが大好きであることに加えて、第4次革命とも言われる人工知能

(AI)隆盛時代には、自発性や創造性を発揮する学びこそが求められる教育であるという。

文科省の学習指導要領によって、アクティブ・ラーニングが全国の学校に普及しているように見えても、それが形だけでなく質の高い学びになっているかどうか問われるべきと警鐘を鳴らし、教科の内容を理解するだけでなく、そこから自律的に探求するジャンプの学びを可能にして後押しできる「学びの共同体」作りの必要性を説いている。

学びの共同体では、リスペクトと信頼に基づく人間関係を築き、互恵的な学びによって相互の幸福を実現し、個性と多様性を実現する共同体の復権をはかることを目指している。

V. 考察

1. 4冊の文献内容の集約と整理

4冊の書籍の内容をよりわかりやすく明らかにするために、その内容から試みに3つの項目(【執筆経緯や理由(問題意識)】・【提案されている学習形態】・【成立条件や必須の媒体】)を立てて区分してみると、表1のようになるだろう。もとより各書籍自体が揃った形式で記されている訳ではないし、該当する執筆記述に濃淡もあることから、比較にはなりようがないことをお断りしなければならないが、4つの主張や背景の違いが整理されて明確になる。

まず【執筆経緯や理由(問題意識)】から見ていくと、『個別最適な学びと協働的な学び』と『先生たちのリフレクション』は、文科省の答申や学習指導要領の正しい理解の浸透や推進を目指している。それに対して、『学びの共同体の創造』は1990年代からの教育改革の主張であるので著者自身の研究と問題意識から生まれた改革である。『教師のいらぬ授業のつくり方』においても、文科省の動向が底流にはあっても、日々の実践から改善する必要性の気づきを執筆動機の出発点としていることがわかる。

表 1 アクティブ・ラーニングに関わる書籍 4 冊の内容比較

書籍名	那須正裕(2021)『個別最適な学びと協働的な学び』	若松俊介(2020)『教師のいない授業のつくり方』	千々布敏弥(2021)『先生たちのリフレクション』	佐藤学(2021)『学びの共同体の創造～探求と協同へ～』
執筆経緯や理由（問題意識）	文科省中央教育審議会答申(2021)の「個別最適な学びと協働的な学び」の正しい理解のために、先進事例を研究した紹介と実践への提案	よりいきいきと学べる授業で子どもたちの成長をもっと促したいという願いと現場教師の実践から導かれた提案	文科省の学習指導要領(2017)の「主体的・対話的で深い学び」の理解と実現のために、教師の信念を鍵とした研究成果と、そのために意義のあるリフレクションの提案	「学びの共同体」の近年の実例紹介と、より質の高い学びを実現するための論考と推進の提案
提案されている学習形態	「自学・自習」「マイプラン学習」「フリースタイルプロジェクト」	「自分ごとにする」「子ども同士のつながりを作る」「教師が消える」	「教師主語の授業」と「子ども主語の授業」の包含による主体的・対話的で深い学び	理解中心の「共有の学び」と、探求中心の「ジャンプの学び」
提案された学習形態の成立条件や必須の媒体	教師の専門性（教科等の本質的的確な理解、教科教育と生活教育の間の総合化、深い子ども理解と的確な支援実施）	互いに支え合う学級集団作り、「うまくいかない」を大切にするマインドの涵養、「個」が確立されている学習、高い対話力のファシリテーション	教師のリフレクション（技術的、実践的、批判的）	学びの共同体（互いの顔を合わせて学び合える机配置の「場」、傾聴できる「関係」、相互援助や静けさを保障する「環境」）作り

【提案されている学習形態】においては、『個別最適な学びと協働的な学び』と『教師のいない授業の作り方』の双方が3段階に分けた学習形態を期せずして提案をしており、教師の関与が下がる方向性を目指している点で類似している。『先生たちのリフレクション』は、授業の取り組み方について、従来のものと目指すべきものという2分類にしている点で前者とは異なるが、教師の関与を下げるという方向性は同じであることが読み取れる。これら3冊とやや異なる印象を与える『学びの共同体の創造』は、提唱する学習形態が既に多数あることを実践例と共に紹介すると共に、教師の振る舞いだけでなくそれを支える哲学や理念も随所に触れられており、包括的かつ骨太な印象を与える。

最後の項目の【学習形態の成立条件や必須の媒体】の枠組みからわかるのは、教師の側に要求される専門性やスキルであり、現場で新しい学習形態を可能にするために教師がどうすべきか、どうあるべきか、何を理解してどう働きかけるかに関する指摘がそれぞれなされている。教科の深い理解と、子ども集団をどのように作っていくか、それに向けた教師側の変容や成長が記されているといえよう。

アクティブ・ラーニングに関連した書籍という基準で選択したので当然ではあるが、その共通性をあえて端的に表現するならば、教師主導の教える授業から子どもたちが自ら学ぶ授業への転換であり、その進め方や方法あるいは必要とする根拠や問題意識に力点の相違はあれども、授業においては子どもたちが自らの興味や関心を活かしつつ、仲間と協力して授業を創造していく道筋が説かれているとまとめることができる。

2. 授業進行に活かすグループワークの可能性に関する考察

アクティブ・ラーニングを推進していく際に必要な要素はたくさんあるだろうが、その中でも、先に記したグループワークの専門書の枠組みにならって、教師の抱く信念に影響を与えるであろう「価値基盤」と、実際にどのよう

に授業を変えていくのかがわかる「知識・技術」の2点に絞り、グループワークとからめた考察を加えたい。

(1) 価値基盤

奈須(2021)によれば、教師が持つ信念が教育の転換を困難にしており、古い子ども観を改めて新しい子ども観に立つことが最も大事であると訴える。子ども観はその教師の指導方法や振る舞い、表情や態度に影響を与えるためであるが、それは広く対人援助職においても同様である。ソーシャルワークの専門性を語る際においても、知識・技術と共に価値も加えられていて、実践に影響を与える3要素で語られることが多い。この場合の「価値」とは、既述の信念を含む概念であり、具体的な実践を方向づける理念や哲学あるいは倫理をも含んでいる。既に紹介したグループワークの専門技術でも、「グループワークの価値基盤」に記されているものがこれに該当し、その第一番目に掲げられているのが、先に示した通り、主体性であった。主体性は、他のソーシャルワークの方法にも共通して主要とされる価値であり、問題解決の主体者は利用者本人で、ワーカーはあくまで側面的な支援者の役割をとるべきであると教えられる。

アクティブ・ラーニングにおいても、文科省の答申で「子供の興味・関心を生かした自主的、主体的な学習が促されるよう工夫することを求める」(中央教育審議会答申 2021:16)と記載されているように、主体性は大事な考え方になっている。

本稿で取り上げた『学びの共同体』においても学習者主体の授業と学びこそが21世紀型であると説明され、『教師のいらぬ授業のつくり方』でも、「一番大切なことは、子どもたちにとって学習することが『自分事』であるということです。当事者意識をもって学習に取り組もうとすることによって、自分たちでできることが少しずつ増えていきます」と強調している。

教育と福祉という分野の違いはあれども、教師主導の従来の教育とは異なり、子どもたちが主体的・自主的に学ぶことに力点が置かれたアクティブ・

ラーニングでは、グループワークの価値基盤との違いを見つけにくい程である。

グループワークの価値として、主体性に続いて挙げられている「個人の尊重」や「自己決定」についても、同様にアクティブ・ラーニングの価値と重なると言って良いだろう。

まず、個人の尊重については、2021年に発表された文科省の中央教育審議会答申(「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～)において「集団の中で個が埋没してしまうことがないよう、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげ、子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切である」と記されている。

また自己決定については、主体性や個人の尊重から自ずと導くことができる価値であるだろう。『個別最適な学びと協働的な学び』では、「自己決定的学習と環境による教育」という章を設けて、「人は誰しも自由が好きだし、切実に求めてもいます。ところが、従来の学校は何から何まであらかじめ決められていて、ほとんど自由がありませんでした」(那須 2021: 176)と振り返った上で、少しでも多くの自己決定を子どもに委ねるための実例を紹介している²。

河村(2000)が伝えるところによれば、日本の教育現場ではこれまで教師主導でなされることが中心であったためか、学習方法までを含めて教師が指示すべきとか、規律ある行動を常にさせる必要があるなどの信念が根強いという。しかしそれでは主体性を尊重するアクティブ・ラーニングは難しくなるのは当然であろう。その時に、他分野であっても集団にアプローチする体系的な援助法としてのグループワークの価値基盤を知る機会を持つことができれば何かしらの意識改革を教師に迫る可能性が高くないだろうか。自己決定を具現化するアプローチを知れば、自己決定の学習を教室に持ち込みやすくなるのではないだろうか。そうやって子どもたちの良い変化を実感でき

れば、旧来の信念を手放す教員は増えていくと思われる。

教師のあるべき信念について奈須(2021:102～103)は次のように記している。

まずもって子どもを信頼し、学びに関わるより多くの決定を子どもに委ねるべきでしょう。…中略…

子ども観の問い直しの第二は、子どもの多様性を巡ることで、子どもは一人ひとり違っているし、違っていいというものです。…中略…

まずもって学校を、すべての子どもがそのあるがままの状態で受け入れられ、価値ある存在として尊重されるような場にするのが求められるでしょう

グループワークもまた、信頼関係を構築するために受容の原則や、個別化の原則を標榜している。それらを前提にし、利用者のニーズや自己決定を尊重し利用者の強みを引き出しながら自立に向けた支援を行なう。そのようなアプローチを通して、利用者の主体性を引き出していく。

『学びの共同体』における倫理的規範は、「尊敬(dignity)」「信頼(trust)」「互恵(reciprocity)」「共同(communitiy)」であることも、グループワークの価値基盤と重なる。

教師がこれまでのように先輩からの助言や経験によって自らの信念を鍛え培うだけではなく、教員養成課程の段階からグループワークの価値基盤を背景とした援助体系に触れることの意義は検討に値するのではないだろうか。

(2) 知識・技術

アクティブ・ラーニングを行なう際の新しい関わりと必要な専門性について、既に紹介したグループワークの「援助媒体」に沿って、その妥当性を検討する。

① ワーカーとメンバーの対面的関係

ここで強調されるのは、ワーカーがメンバーとの間に築くべき信頼関係であり、それがなければコミュニケーションは不全となり、メンバーへの介入

も、小集団活動への働きかけも難しい。このことは福祉分野に限らず他の対人援助分野においても重要とされているものである。たとえば「教育は子ども同士、教師同士、子どもと教師の間の信頼と尊敬がなければ成立しない事業である」(佐藤 2021:130)という記述を待つまでもなく、学校現場でアクティブ・ラーニングを成立させるためにも、子どもたちと信頼関係を築くことこそ第一歩であろう。

どのように信頼関係を築いていくかについてグループワークは、様々な知識や技術を用意しているが、個別援助(ケースワーク)において取り上げられることの多いバイスティックの7原則(個別化、意図的感情表出、統御された情緒的関与、非審判的態度、受容、自己決定、秘密保持)などは、同じソーシャルワークとしてグループワークにおいても共通であるし、学校教師も身につけておくの良いと思われる。

今日の教師や学校は子ども観の問い直しを迫られている。「すべての子どもがそのあるがままの状態を受け入れられ、価値ある存在として尊重されるような場にすることが求められる」(奈須 2021:103)という指摘と、グループワークの考え方に違いは認めづらい。

② メンバー同士の相互作用

『教師のいない授業の作り方』には、次のように記されている。「教師がいない状態で成立するために一番大切なのは、子どもたち同士の関係性が良いということ」(若松 2020 : 26)である。この記述などは、グループワークにおいて中核となる援助媒体がメンバー同士の良好な相互作用の働く仲間関係であるとされていることと同義であろう。そのためにグループワークにおいては、グループへの効果的な働きかけや、必要な介入の仕方、グループの内部構造を利用した活動の活性化等について、具体的なスキルが説明されている。それらを教師が学べば、アクティブ・ラーニングを行なう上で、グループの見方や適切な働きかけやコミュニケーションのとり方などで役に立

つと思われる。

たとえば、グループの内部構造の一例として、メンバー同士のリーダーシップをどのように活かしていくかという問題や、サブグループへの関わり方、孤立をどのように取り扱うかという問題は、グループワークの知識や技術を借りるとその解を見つけやすくなると思われる。「衝突が起きると、教師として『どうにかしないと』と思うことがたくさん出てくるでしょう」（若松 2020:29）ということも、グループワークの中では葛藤という問題としてその対応方法が参考になる。

もちろんこのような技術は、教師経験を積むことで自然と身につく部分もあるだろうが、理論的に理解できるという点でもグループワークの専門技術を学ぶことは有意義であろうし、学級経営に自信を持ちにくいと言われる若い教師は特に学んでおく方が良いのではないだろうか。

③ 小集団活動

グループワークの小集団活動とは、グループミーティングやディスカッションなどの話し合いから、学習・趣味活動、歌や踊りなどのレクリエーション活動、軽スポーツ、ハイキングやキャンプなどの野外活動まで多岐にわたっている。したがって学校のアクティブ・ラーニングの諸活動を、グループワークの小集団として捉えることは容易であろう。

グループワークの専門知識や技術としては、小集団活動の計画の際の留意点や展開の方向性、活動分析の着眼点、活動を魅力的にする改善ポイント等の考え方が役に立つであろう。つまり小集団活動の中で個々人の参加をいかに引き出して相互作用を展開させていくか、いかに関わるべきかについての専門的知見が参考になるはずである。

たとえば『個別最適な学びと協働的な学び』で自立的に学ぶ形態の一つとして記されていた「自学・自習」では、子どもたちが先生役をする。この考え方をグループワークの枠組みで説明すれば、リーダーシップの分与というスキ

ルに該当する。その際、グループワークで教えるところのリーダーシップに関する正しい理解があれば、スムーズな指導も可能になるであろう。このように、アクティブ・ラーニングの様々な形を、グループワークの小集団活動とみなすことで視野が広がり、新しい学習形態への発想やより効果的なアプローチに関する選択肢が増えることが期待されるので、アクティブ・ラーニングに不慣れな教師にとって参考になると思われる。

④ 社会資源

グループワークの実施にあたり、グループ内だけで完結するのではなく、外とつながりを求めて利用できる人・物・情報・制度などを活用することを検討することが小集団活動をより豊かに魅力的に展開することにつながる。社会資源が援助媒体の一つとして掲げられている。

中央教育審議会答申(2021:23)の次の記述と、目指すものが重なると理解できる。

学校だけではなく地域住民等と連携・協働し、学校と地域が相互にパートナーとして、一体となって子供たちの成長を支えていくことが必要である。その際、コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)と地域学校協働活動を一体的に実施することが重要である

「ICT活用の推進」が新学習指導要領(2017)に謳われたことも、ICTを社会資源として捉えて、グループワークの援助道具の概念の枠組みに納まる。

VI. おわりに

ここまでグループワークの知見を学校の授業に適用できるかどうかを焦点に検討してきた。グループワークにおいてもアクティブ・ラーニングにおいても、以下の共通性が確認できたと判断したい。

- ① 子どもが自ら行なうという主体性を大事にする点、
- ② それを可能にする集団の強みを活かす意識が求められている点、
- ③ グループに働きかけ活動を促進する側の専門性が必要とされている点

もちろん、教育と福祉という分野の違いは厳然としてある。その分野の垣根を超えて活用するためには、日本の学校現場で教師がグループワークの知見を使った際に、子どもたちがどのような学びを起こすかなど、精緻な検証も必要であり、沢山の具体的な検討課題がある。

とはいえ、「学級は成長と発達のグループである」と記載するグループワークの専門書(Yanca & Johnson 2009 : 205)の指摘を待つまでもなく、授業の学びを一つの問題解決課題と捉えれば、アクティブ・ラーニングが通常のグループワークと変わらないように見えても不思議ではない。加えて日本の学校は、今日、子どもの不登校・いじめ・学級崩壊など、対人関係をめぐる問題を抱えており、子どもたちの集団をグループワークの手法を用いて健全に育てていく意義は十分に存在しているはずである。そもそも日本の学校教育を司る学校教育基本法第一条では、教育の目的を「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と謳っている。グループワークの一つのモデルとして有名な「社会諸目標モデル」においては、民主的なグループ経験を通して個人の成長・発達をはかることを第一義的な目的に掲げ民主社会の維持や発展につなげていこうとしている(Papell & Rothsman 1966)。つまり教育基本法に記されている「平和で民主的な国家及び社会の形成者」に必要な資質を涵養する方法としてもグループワークは目的に合致する可能性が高い手法とも言える。以上のような共通性や方向性を確認しながら、グループワークの専門的知見を授業進行に活用する妥当性やその可能性を今後も追求していきたい。

注

¹ グループワークにおいてはその進め方や考え方の違いをモデルと呼んでおり、複数のモデルが解説されている。たとえば、“Encyclopedia of Social Work with Groups” (2009) ではグループワークの主要モデルとして、「認知行動、エンパワーメント、相互援助、精神力動、課題中心」の5つが挙げられているが、本稿で取り上げる黒木(2001)『グループワークの専門技術』は、第一章にシュワルツの相互援助システムを紹介していることから自明であるように、現在もっとも中心として参考にされることが多い「相互作用(相互援助)モデル」をベースにして書かれた専門書である。

² 自由度の小さい順から、学ぶ順番を選ぶ「順序選択学習」、提示された学習課題から個々人が選択できる「課題選択学習」、単元なり小単元なりの目標実現にふさわしい課題や活動を自由に創造できる「課題設定学習」

文献

Gitterman,A. & Salmon,R.eds(2009). Encyclopedia of Social Work with Groups
Routled

河村茂雄(2000)『教師特有のビリーフが児童に与える影響』風間書房

黒木保博・横山譲・水野良也・岩間伸之(2001)『グループワークの専門技術』
中央法規出版

文部科学省中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)

文部科学省中央教育審議会(2014)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)用語集」

那須正裕(2021)『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社

Pajares,M.F.(1992).Teacher's beliefs and educational research, Review of Educational Research, Vol.62, 307-332,

Papell,Catherine P.and Rothman,Beulah (1966). Social group work models: possession and heritage, Journal of Education for Social Work Vol.2, No.2, 66-77

佐藤学(2021)『学びの共同体の創造～探求と協同へ～』小学館

千々布敏弥(2021)『先生たちのリフレクション 主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』教育開発研究所

若松俊介(2020)『教師のいない授業のつくり方』明治図書出版

Yanca,Stephen J. & Johnson,Louise C.(2007). Generalist Social Work Practice with Groups Allyn and Bacon

