

琉球大学学術リポジトリ

協同学習の成否に関する事例的検討3： 学習者を起点とした授業展開の重要性

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2021-10-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, 比嘉, 俊, 濱川, 法子, 田場, 千夏, 上地, 真理子, 崎浜, 智恵, 我那覇, ゆり子, 酒井, 織恵, Michita, Yasushi, Higa, Takashi, Hamagawa, Noriko, Taba, Chinatsu, Uechi, Mariko, Sakihama, Tomoe, Ganaha, Yuriko, Sakaki, Orié メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/49870 |

協同学習の成否に関する事例的検討Ⅲ

—学習者を起点とした授業展開の重要性—

道田 泰司¹, 比嘉 俊², 濱川 法子³, 田場 千夏⁴
上地真理子⁵, 崎浜 智恵⁶, 我那覇ゆり子⁷, 酒井 織恵⁸

Case studies on how to succeed or fail the cooperative and collaborative learning at school settings (Ⅲ) : Importance of teaching starting with learners' thinking

Yasushi MICHITA¹, Takashi HIGA², Noriko HAMAGAWA³, Chinatsu TABA⁴,
Mariko UECHI⁵, Tomoe SAKIHAMA⁶, Yuriko GANAHA⁷, and Oriie SAKAI⁸

要 約

本研究の目的は、学校教育において協同学習が成立するか否かを分けるものについて、実践事例を通して考察を行うことであった。教職大学院の実習で行われた6つの実践事例を元に検討を行った。検討の結果、協同学習以前に、授業の基本的な組み立てに問題がある場合に、協同学習がうまく行かないことが明らかになった。すなわち、学習者を理解した上で授業を構想することが、協同学習がうまくいくポイントとして考えられた。

1. はじめに

本研究の目的は、学校教育において協同学習 (cooperative and collaborative learning) が成立するか否かを分けるものについて、実践事例を通して考察を行うことである。協同学習が成立するという事は、学び手がよりアクティブに学べるようにするという事であり、多様な表現を通じて様々な考えの人と対話し、思考を広げ深めていくことである (中央教育審議会, 2016; 無藤, 2017)。

協同学習に関してはさまざまな教育書が出版されているが、協同学習を行ったからといって必ずしも適切な学習効果が得られるとは限らない。思

考が広がったり深まったりせず、誰かの考えをグループの考えとするだけで終わってしまうこともある。せっかくいろいろと考えたとしても、教師がそれを活かそうとしなければ、話をしなくてもいいと子どもたちが思ってしまう可能性もある。

第1筆者と第2筆者は、教職大学院1年次後期選択科目として、「言語活動と協同学習」を開設している。講義開始直前の9月ごろには、公立学校で2週間の実習が行われる (以下「9月実習」)。我々は可能な限りそれを参観し、協同学習や言語活動について、大学院生 (本講義受講生) の課題を把握するようにしている。講義では極力、院生の課題についてビデオ等を用いながら検討し、授

¹ 教職実践講座

² 教職実践講座

³ 高度教職実践専攻 宜野湾市立大山小学校

⁴ 高度教職実践専攻 八重瀬町立東風平小学校

⁵ 高度教職実践専攻 那覇市立天妃小学校

⁶ 高度教職実践専攻 浦添市立前田小学校

⁷ 高度教職実践専攻 那覇市立松川小学校

⁸ 高度教職実践専攻 琉球大学教育学部附属中学校

業中に子どもがどのようにその場にいたのかや、教師がどのような手立てを打つのが良いかについて検討を行っている。半期の授業終了間際の2月ごろには、9月実習とは別の公立学校で2週間の実習が行われる(以下「2月実習」)。そこで、後期の学習を通して考えたことを実際の授業を通して試してもらっている。

そのなかで気になっていることとして、院生は非常によく学んでみえるものの、2月実習をみると、なかなかその殻を破れていないようにみえる点があった。端的にいうならば、「頭で分かっているだけ」という状態である。大学院の講義で院生は、「子どもの分からなさに寄り添いながら授業をする」「教師が教えたいことを子どもの学びに変える」などと発言している。しかしいざ授業を行うと、「ここまで進まないといけない」「子どもの困り感に寄り添ってばかりいては、予定の箇所まで終わらない」と思っているのであろう。指導案の内容を優先して、本当の意味で子どもに寄り添えていない光景を見ることは少なからずある。子どもの学びの実態も十分に想定できず、「指導案を書いたときに想定した理想の子どもの反応、理想の学級の状態」から離れることがなかなか難しい姿があった。

そこで2020年度後期は、より学級の状態に合わせた授業が構想できるよう、「学級集団に応じた学びの深め方」について論じている河村(2017)を教科書として位置づけた。この本では、学級の自治性のレベルを分け、「自治性が低い学級集団」「自治性が中程度の学級集団」「自治性が高い学級集団」それぞれに対する学習指導の考え方や方法について論じられている。

ただし、教科書を中心に据えた学習は2回のみであった。第4回講義では、事前学習として教科書(全70ページ)を読み、各章各節から重要箇所を1文程度抜書きする、という課題を課した。それを印刷配布して内容を確認し、それを元に自由な意見交換を行いながら、改めて自分の課題について考える時間とした。受講生6人と授業担当教員2名と院生6名が対面し、教員がファシリテートしながら、院生の省察が深まるように授業を組んだ。授業の振り返りは、Web上の学習マネジメントシステムであるWebClassを用いているが、

そこに出された振り返りとしては、「自分が気になった一文を取り出して受講生と確かめ合うという活動は、ただ教師が(上から)「ここが大切です!」というよりも深く学ぶことができると実感し、小学生でもこのようにできるといいなと思いました」などがあり、各自が自分なりに学びを深めているようであった。

第7回講義の事前学習では、院生を3グループに分け、小学3年の算数の単元を示し、指導案を作成するという課題を課した。それぞれ想定する学級の状態は、自治性が低い学級、自治性が中程度の学級、自治性が高い学級とし、1グループずつ割り当てた。指導案作成時には対象児童を2名設定し、指導案中に書き込ませるようにした。講義ではそれを説明し、話し合いを行った。講義後にWebClassに書かれた振り返りをみると、「自治性が高い学級集団を作っていくためには、1年間の長期的なスパンでどんな学級を作っていくのか、見通しをもつことが大切だと感じた」「集団と個の成長の両立を考えることの難しさについては、今日みんなの意見を聞いて、集団と個を別々に捉えるのではなく、それぞれが密接に連動し合っていく存在なのだと感じました」などが書かれていた。

2020年度の講義としては、これ以外は、過去の受講生と書いた紀要論文を読んだりしながら各自の課題を明確化した。また、6名のそれぞれの授業(主に9月実習)について、ビデオなどを見ながら、子どもの動きとその理由や教師の動きについて振り返りを行った。附属小で「学級集団に応じた学び」を実践している教師の授業を見学したり、1月には2月実習に向けた指導案検討なども行った。

本稿の執筆者はこのときの受講生6名であり、最終レポートとして提出された2月実習の振り返りに加筆修正を施したものである。それらの事例や過去に受講生と執筆した紀要論文(道田他, 2020など)を通して、どのような状況で協同学習が成立し、どのような状況で協同学習が成立しづらくなるのか、といった協同学習の成否について考察を行った。

2. 実践とその省察

2.1 子どもの困り感から協同学習を促す（小学校算数）

筆者は、教職大学院での理論的な学びと、2020年9月・2021年2月の授業実践を経て、自身の協同学習観が段階的に変化してきたと感じている。そして、その教師の協同学習観の変容と共に、子どもたちの学ぶ姿も変わったと実感した。ここでいう段階について、①ルーティン期（9月実習まで）②介入期（2月実習前半まで）③おまかせ期（2月実習後半）の3段階に分けて以下に述べる。

①ルーティン期（9月実習まで） 筆者は、協同学習とは「個人→ペア・グループ→全体」の固定化されたルーティンで行うものであり、このルーティンを行えば子どもの対話は活性化すると思っていた。しかし今までの実践及び9月実習では、個人の時間でそもそも何も書けない、何も書けないからペアやグループで話せない、全体共有の時間は上の空という子どもの姿があった。この様子から、子どもは「何が分からないかが分からない」という状態で対話をして、互いに考えを深め合うという協同学習の効果は得られず、子どもたちは「学習内容を分からないまま」で終わってしまうと感じた。つまり、教師が一方向的に提供する協同学習の時間は、子どもたちにとって学習内容の本当の理解につながっていないと言える。

そこで、子どもたちの「何が分からないかが分からない」というつまづきを生かす協同学習の重要性について考えた。片桐（1982）は、子どもたちが、自身のつまづきについて自覚することが大切であると指摘している。そうすることにより、理解したい解決したいと学習活動が能動的になると説明している。そしてそのためには、「まず子どもたちにできるだけ自由に考えさせ反応をさせることが大切である」と述べている。このことから、ルーティン化されたタイミングではなく、子ども自身が自分のつまづきを自覚した時に協同学習を取り入れることが重要だと考えた。

②介入期（2月実習前半まで） 2月実習は、9月の課題を克服しようと、問題の課題解決の過程で表出する困り感やつまづきを拾い、児童に寄り添いながら進める協同学習を目指した。小学校2年生で、テープ図をかくて計算の仕方考える単

元で授業を行った。

まず取り組んだこととして、指導案を作成するときに、教師の脚本としてのストーリー（鹿毛、2007）として教師の指導案通りの授業展開のみを書くのではなく、子どものハプニングとしてのストーリーとして多様なつまづきや考えを予想して書き込んだ。そうすることで、つまづきの多い場面やその原因を事前に考えることができた。授業中には、子どもたちの表情や動きの観察から、解決方法が見通せずに困っている様子見られた時、「今困っている人いるかな？」と声をかけるようにした。すると、「どうやってテープ図をかくていいか分からない。」「昨日のテープ図のやり方でやってみただけどうまくいかなかった。その後どうしたらいいか分からない。」など、素直につまづいている部分がどこかを子どもは伝えてくれた。そこで、子どもたちに「困っている人の気持ち分かるかな？ ペアで話してみて。」と対話を促した。すると、自分自身がどこでつまづいているかを知り、そのつまづきをみんなで考える安心感から、どんどん関わり学び合う姿があった。この姿を見て、教師主導のルーティンのタイミングではなく、子どもの思考に寄り添った対話のタイミングが、協同学習には重要であることを実感した。

しかし、つまづきを拾って対話を促すことで全てがうまく進んだわけではない。拾ったつまづきや困り感を、一人ひとりの納得感につなげることが最も重要であるにも関わらず、その過程で、筆者の余計な介入が多々あった。「テープ図をどう書いていいか分からない。」という子どもたちの困り感を受けて、ある子が「こう書けばいい。」と発表した。そこで筆者が、さらにテープ図のかき方や数字の位置など、詳しく付け足したり修正したりしてしまった（図1）。

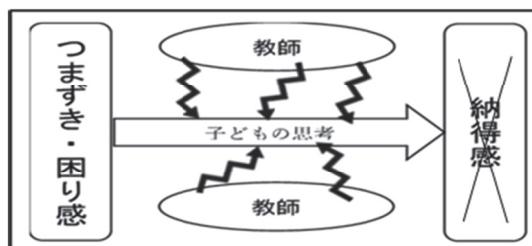


図1. 介入期

授業の中で一番の説明上手が教師になってしまっていたのである。そのせいで、困り感を抱いていた子は意味理解についていけず、納得感を得られなかった。ここで大事なことは、教師が子どもたちを納得感へ向かわせるのではなく、子どもたち自身で納得感に向かっていくことだと感じた。このことについて若松(2019)は、「単に自分の意見を話すだけでは、それぞれが考えたことはバラバラのまま」とし、教師が「子どもたちの意見と意見をつなげていくことによって、子どもたちは、1つのものについてみんなで解決していると感じたり、友達が自分と同じ考えを持っていることに気づいたりすることができます。」と述べている。つまり、納得感に向かう過程でこそ、共に思考を深め合う協同学習の良さが一層高まるのであり、そこへファシリテートするのが教師の役目であると考えた。

③おまかせ期(2月実習後半) つまずきや困り感から納得感へ向かう時、子どもの反応は様々である。この現在進行形で起こる子どもの反応(リアルハプニング)を把握し協同学習につなげることで、子どもたちが自ら解決方法を見出して納得感を得られるのだと考える(図2)。

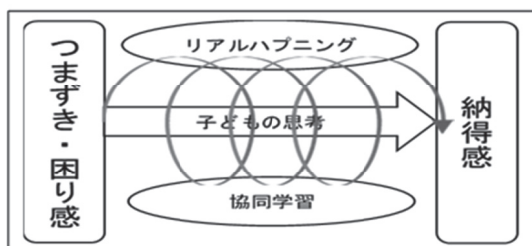


図2. おまかせ期

そこで2月実習後半は、教師が介入し過ぎず、協同学習へつなげることを意識した。また、対話の相手を「隣の人」「近くのグループ」と固定せず、まずは子どもが「話したい人・聞きたい人」から話を聞けるようと、協同学習の関わりに自由度を持たせた。この時筆者は、机間指導しながら子どもたちのノートの記述や会話の内容を見聞きし、新たに表出しているリアルハプニングの実態を把握するようにした。そうすることで、その後の授業展開や発問を吟味することができた。また、誰が誰とどのような関りをしているのかも確認し、

時には「〇〇さん、まだ困ってるみたいだよ。」と関りを促すようにした。このような子どもたちにおまかせする協同学習では、今まで以上に活発に対話し、「なんで?」「だってさ、」「あー! ということか!」と、学び合いの中で納得感を得る姿が多く見られた。この実践から、子どもたちの実態把握を常に繰り返しながら、子どもの思考に合わせて協同学習の場を柔軟に設定していくことが大切だと学んだ。

このように、教師が介入しすぎないこと、子どもの困り感から協同学習を促すことは、協同学習を促進させるポイントだと気づくことができた。そして、筆者自身の協同学習観の変容が、子どもの学び姿の変化にもつながったと感じている。しかしながら、現段階で辿り着いたものが正解ではないと思う。目の前の子どもの実態に応じて模索する中で、協同学習観もまた変化し続けるだろう。協同学習も、子どもが納得感へ向かうための1つの手段である。それを目的化しないように、筆者自身の教育観そのものを問い返して試行錯誤し続けたい。

2.2 安心して活動できるメンバー構成とゆとりをもった授業計画(小学校学級活動など)

9月実習では、コロナ禍で児童同士の関わりが制限されている中、クラスの全員の名前を知らない児童もいた。河村(2017)は、「子どもたちの学び合いは、普段の生活や人間関係の延長線上で起こるもの」と、協同学習において学級集団作りは無視できないものだ指摘している。授業では落ち着いた雰囲気のある学級でも、クラスの児童の名前を把握できていない状態では、協同学習や支持的風土のある学級という点では、課題があるのではないかと考えた。そこで、学級活動において、自己理解・他者理解を促し、人間関係づくりを行うことを目的として、学級活動の時間に構成的グループ・エンカウンターを用いて4クラスで、各2回の授業実践を行った。1回目は、自分の好きなことなどを紹介しながら、他児のことを知ることを目的として、2回目は、「パンとごはん」など二つの選択肢から一つを選んで、選んだ理由を紹介し合うことで、他児と自分との違いに気づくことを目的として授業を行った。1回目の授業では、授業が始まって声かけられるまで読書

を続け活動を拒否するような態度を示す児童、活動には楽しそうに参加しているが振り返りには否定的な記述をしている児童、周りの様子を気にしながら緊張している児童が10名ほどいた。活動が活発にならなかったことの原因として、児童に活動の意義を感じさせることなく、筆者の思いだけで授業づくりを行ってしまったことが原因と考えた。2回目の授業では、1回目の授業の振り返り内容から、「自分のことについて新たな発見があった」「あまり話したことがない人のことがよく分かった」などの肯定的な意見、「自己紹介する意味が分からない」「別に知る必要がない」などの否定的な意見も全て取り上げた。その上で、否定的な意見を書いた児童の気持ちを「このように感じることもあるよね」と肯定的に受け止め、素直な意見を出し合える学級の雰囲気認め、素直な気持ちで参加してよいと伝えるようにした。そのことで、前回よりも活発な交流がみられ、雰囲気が良くなったと感じた。しかし、2回の授業を通して消極的な態度や否定的な記述に変化が見られなかった児童が5名ほどいた。

9月実習では、二つの課題があると考えた。一つ目は、筆者が児童理解に基づいた授業づくりができず、人間関係づくりに課題を抱えていると考えられる児童に合った内容にならなかったことである。そして、二つ目は、単発2回の授業で目的を達成しようとしたため、活動が過剰になり、じっくり考える時間を取ることができずに児童が思考を深めることができなかつたことである。

そこで、2月実習では、児童理解を主な目的として介入し、児童理解を十分行った上で、人間関係づくりに課題を抱えていると見取った児童に合わせた授業を構成することとした。対象児(A児)は、他児の間違いやきまりを守らないことを許すことができず、また、自身への注意は攻撃と捉え、暴言や脅しなどで仕返しをしようとする言動がみられた。そのような場面でA児の思いを聴き取っていくと、他児と認め合う良さを実感することがA児には必要ではないかと考えた。そこで、生活科「みんなのすてき大発見」において、A児が安心できるグループ構成の中で、他児のすてきなところを見つけて伝え合うことができるように授業の最終目的を設定した。それに向けて、学級活動

2時間、道徳1時間、生活科2時間の教科横断型の授業計画を立て、児童には、これらの授業や学校生活を通して「クラスの人のすてきなところを見つける」という目的を説明し、活動の見直しをもたせた。また、9月の単発的な授業の反省から、5時間の授業を構成したことで、段階的に目標を設定し、筆者も児童もゆとりをもって授業に取り組むことができた。

学級活動1時間目は、児童が安心できる仲間関係を把握するために、「二人、三人、四人」と指定した人数で自由に仲間作りをさせる活動を取り入れた。授業後、撮影したビデオ観察を用いて児童の友人関係を把握し、それに加えて、授業の振り返りでの「あなたが安心してお話ができる人は誰ですか」という項目から児童の関係図を作成し、これらを検討したうえで、A児が安心して活動できる5名ずつのグループ構成を考えた。学級活動2時間目は、前回の授業を基に構成した5名グループで集まり、グループの人のよいところ、頑張っているところを話し合いながら書く活動を行った。グループの話し合いが活発に進む中、A児について「九九の練習頑張っているよね」「すぐに怒らなくなったよね」「テストでいい点とってるよね」など、たくさんのすてきな言葉がかけられた。A児は照れている様子で机に顔を伏せ、「そんなことないし。違うし。」とつぶやいていた。この時間では、A児は他児のすてきなところを伝えることはできなかったが、他児から認められる良さを感じているようだった。また、この時間に話し合ったことを次の時間に振り返ることができるように、児童から出た意見を模造紙に書き掲示した。そして、生活科の授業を2時間連続で行い、「自分やお友達のよいところをカードに書いて伝え合う」ことを目的としてグループ活動に取り組んだ。前時で話し合ったことを基にグループの人のすてきなところを書けるように黒板に模造紙を掲示したが、A児は自分ですてきなところを選んで書くことができずに支援員と一緒に探しながら書いていた。授業の中盤、A児が、「最後の1枚は自分で考えて書くことができた」と嬉しそうに報告した。カードを読みながら一人ひとりに手渡す場面では、優しい音楽を流しながら落ち着いた雰囲気のなか、すてきなところを伝え合う

場面を設定した。A児もカードを渡したい気持ちはあったようだが、恥ずかしいということで他児に渡すことができず、筆者の支援を受けてグループの児童にカードを渡すことができた。A児の感想には「最後の1枚は自分で書きました」と、自ら他児のすてきなところを書けたことに自信をつけた様子だった。授業の感想を発表する際、A児は恥ずかしがって発表することをためらっていたが、グループの児童が代わりに発表してくれたことで、A児がお友達のすてきなところを探すことができたことを学級のみんなに認められた経験となった。

2月実習では、二つのことを意識して授業を行った。一つ目は、児童が安心して活動できるメンバー構成にしたことである。よく知る児童同士のメンバー構成にしたことで、たくさんすてきなところを見つけることができたと考える。そして、二つ目は、学級活動、道徳、生活科の授業を含めた5時間構成のゆとりを持った授業計画を立てたことである。授業構成にゆとりを持たせることによって、活動が過多になることなく、段階的にじっくりと最終目的に迫ることができた。今後は、活動しやすいメンバーを固定化せず、メンバー構成を変えていきながら、児童の関係を広げていき、すべての児童にとって学級が安心・安全な居場所となるように協同学習を展開していきたい。

2.3 「傾聴」し合える関係づくり (小学校国語)

2月の実習では、安房直子作『初雪のふる日』(光村図書 4年下)の全7時間の授業実践を行った。第5時には、「初雪のふる日のおすすめポイントを考える」という授業を行った。まずは一人でおすすめポイントについて考え、その後4人グループになり、それぞれが考えたおすすめポイントについて話し合う協同学習を取り入れた。その話し合いで見えてきたことは、協同学習がうまくいっているグループとそうでないグループが生まれていたことである。

以下は、協同学習がうまくいったグループの4名の児童が1回目を書いたワークシートの記述である。

Y: よもぎのはっばが出てきて、季節が冬から春に変わり、雪を降らせる雪うさぎの歌が春の歌に変わっていくところがファンタジーっぽくておもしろいと思った。

O: よもぎのはっばを見つけて、よもぎのはっばのうらがわは何でこんなに白いかしら? という問題を出して冬から春に変わるどころ

R: よくよく見るとその後ろにも白うさぎ、そのまた後ろにも白うさぎ、もしもそのうさぎの群れに巻き込まれたりしたら戻ってこられなくなるからね。

K: 『初雪のふる日』のおすすめポイントは、冬から春になるところです。初雪のふる日の話の中で一番不思議だと思うしこの場面がほっとするから。

次の表から理解できるように、うまくいったグループでは、他者のおすすめポイントをそれぞれが質問し合っている姿が見られた。

K: 何でこの場面がおすすめと思ったんですか?

O: 逃げ道が開いたから

Y: あ〜何かわかる

R: なんか助かったみたいなの…

O: よもぎのおかげで助かったみたいなの…

Y: こっちから助かったみたいなの感じ
(教科書を指す)

O: なんでKさんはほっとするんですか?

K: なんか春のほっともあるし、安心するのほっともある。

K児はO児に対しておすすめポイントの理由を質問し、O児が「逃げ道が開いた」と答えると、Y児やR児が賛同している。その後、O児はK児へほっとする理由について質問をしている。K児がほっとする理由を2つ挙げると、そこにY児がほっとする理由の1つとして、色の効果もあると付け足していた。

このようなやりとりの後、おすすめポイントをもう一度決めさせるという活動を設定した。その結果、おすすめポイントが変わったという児童は、4名のうち1名でO児だけであった。O児は、「冬

～春に変わり、白うさぎの歌もうさぎの色は春の色に変わったところ」とワークシートに記述し、変わった理由として、「最初はうさぎの色は春の色ではなかったけど、春の色に変わったところがいいなと思いました。」と書かれていた。

O児は冬から春に変わるところをおすすめポイントと記述していたY児の影響を受けていたと考えられる。しかしそれ以外の児童のおすすめポイントは変化しておらず、振り返りでは、「みんなのおすすめの場面を聞いてよかったです。みんなの話を聞いて納得できました。ただどー一番のおすすめの場所はわかりません。」「Kさんのもよかったけどやっぱり自分はこれがいいと思った」「季節が冬から春に変わるところは、やっぱりファンタジーっぽく、私の好みです。」と記述されていた。

4名の児童の振り返りには、「みんなの話を聞いてよかった」ということが記述されており、互いに質問し、それぞれの意見を理解し合っていたことがわかる。この振り返りの記述からも、話し合いが活発に行われていたことが伺える。

このグループから見てきたことは、協同学習を取り入れたことによって、児童は自分の考えがより強固になったということである。他人の意見を聞いて色々考えてみたけれど、やっぱり自分はここがいいと評価している姿なのだと感じた。またそのように自分の考えがより強固になるためには、それぞれが質問し合える場が大切で、お互いの意見を尊重しながら、話を聞き合える関係性が大切になってくると考える。

一方うまくいかなかったグループをワークシートの記述より検討してみる。

R：初雪のふる日のおすすめポイントは、雪うさぎにつれさられそうだった女の子が、よもぎの葉を使って逃げるところです。なぜならほっとするからです。

S：女の子が雪うさぎから逃げることができてほっとしたからそこがおすすめポイントです。

N：女の子が石けりの輪の中に入り、雪うさぎたちが来て「世界の果てまで行く」という女の子がこわくなる場所がおすすめポイントです。

A：私がおすすすめするところは、冬や春を色で表しているところです。初雪のふる日には、冬から春にかわる部分があります。それと女の子のぼうしやくつの色が変わり、春になったところがおすすすめです。

うまくいかなかったグループでは、それぞれが自分の考えを発表して終わりという状況になっており、意見交流はなく、意見発表のみで終わっていた。ワークシートの振り返りの記述でも、友達の見解について触れている児童は一人もおらず、自分が書いたおすすめポイントが本時の学びになったと記述している。ここでは、協同学習後におすすめポイントが変わっている児童も一人も見られなかった。

両グループの姿からは、協同学習ではその成否に児童の関係性の問題が大きく影響しているように思われる。協同学習を行う4人グループの関係性に影響を受け、そのような状況が生まれたのだろう。4人は互いに質問することもなく、相手の意見を尊重しながら吟味することもなく、自分の考えを伝えることだけに終始してしまった。だからこの場合は、考えが強固になった状態とは言い難いと思う。このような結果に視点を当てて、協同学習がうまくいったグループといかなかったグループを比較してみると、うまくいったグループは、普段から仲が良い女子4名のグループだったのに対して、うまくいかなかったグループは、普段はあまり接点が見られない男女4名の児童集団であったことがわかった。

これらのことから、協同学習をするメンバーの関係性については、十分に検討する必要がある。話し合いを深める上で、気軽に質問をし合える関係性かどうか、相手を尊重できるかどうかは、重要な協同学習のポイントとなってくる。

河村(2021)は、新学習指導要領で求められている学級集団は、教師から与えられる一定の知識を素直に理解し記憶するための、整然とした規律がある状態では不十分であり、子ども同士の自由で建設的な相互作用が活性化している状態が求められているのであると記述している。

学級集団としての規律と親和的な人間関係があり、その中で個人の存在や考えが大事にされ、メ

ンパー同士が建設的に相互作用できる関係、そのような関係性の構築がここでは求められているのであろう。そのためには、子供同士の関係性をいかに作れるかがポイントで、その第一歩は、「傾聴」であると考えられる。「傾聴」とは、単に相手の話を聞くということではなく、相手が言いたいこと、相手が伝えたいことにポイントを置いて、相手を理解することである。「傾聴」を意識することで、相手の気持ちや考えを推察することができ、だんだんとよい関係性が構築できると思われる。学期の初めは仲のよい友達の話をお聴きすることからスタートし、学期の中盤、終盤では、誰とでも「傾聴」し合える関係づくりを目指していくことが大切であろう。

2.4 「ある子」の困り感を全体で共有する（小学校算数）

筆者のこれまでの協同学習の実践を振り返ると、グループで話し合いをしても話し手と聞き手に役割が分かれていたり、答え合わせだけをしてそれ以上追求しなかったりする姿があった。考えることや話し合うことを苦手とし、それらに意味を感じないといった様子が伺えた。川村（2017）は、子どもたちは問題解決場面の中で他者とのかわりを通して、自ら学び取ることで、様々な資質・能力を身に付けていき、その時の子ども同士の相互作用の質は、学習成果に直結すると述べている。つまり、協同学習の良さは、他者の意見を聞いて、互いに意見を見直したり深めたりすることであろうと考える。しかし、先のような話し合いでは、他者の意見をうのみにしたり、根拠を追求しなかったりするため、自分で考えることをしなかったり、考えてはいてもそれ以上内容理解が進むことはないように思う。

その原因として、教師が「話し合う内容を全グループに把握させていない」「子どもの疑問に寄り添えていない」「正解をいう子がいつも決まっています、自分で考えてよかったという機会を与えていない」などがあげられる。

そこで、そのような課題を克服するために、9月実習では、疑問に思ったことをめあてにすることや互いに説明し合うことで理解を深めることを意識してきた。疑問から立てためあてに対して、子どもたちがペアやグループ、学級の仲間と学び

合いながら、解決していく授業をイメージしていた。篠ヶ谷（2017）は、有効な相互作用は、概念理解や知識の定着、社会的スキルの向上を促すと述べている。よって、問題を全員が把握することや、説明することでよりよく理解することをめざして、説明活動を多く取り入れることを意識していた。

しかし、「説明する」事はハードルが高かった。子どもたちにとって「説明」は、相手に理解させないといけないという相手意識が生まれるため、難しく感じるようだった。

そこで、毎時間説明させ合う時間を設けたり、参考になりそうなペアに説明し合うデモンストラーションをしてもらったり、説明できない時には助けを求めてもいいことを伝えたりすることで、子どもたちがその活動に慣れ始めた。なかなか関わらなかった2人がグループ内の他の子に説明をするようになり、かけ算もままならない1人が「教えて。」と表現できるようになったのは良かったが、みんなが相手に理解してもらおうという意識をもって話していたかは疑問が残る。また、深谷・植阪（2015）は、授業設計をする際に、子どもにとってこの内容のどこが難しいのか、どういうつまずきが起きてしまうのかをしっかりと予測し、そのつまずきをクリアするための手立てを講じることの重要性を述べている。それをもとに、子どもの疑問を拾って考えさせることも意識した。しかし、教師が子どものつぶやきや疑問に関して、子どもたちの表情を見逃していたり、声をあげた子からの疑問しか拾わなかったりしたため、声をあげずに困っている子に寄り添えないまま9月実習は終わった。

そこで、2月実習では、本時の学習でつまずきそうな「ある子」に注目し、「困り感に寄り添う子ども同士の対話」を目指した。「ある子」がその困り感を発表できる場合には、自らみんなに伝えてもらった。

例えば、Yさんが「表の左端の項目に何を書いたらいいかわからない」という困り感を全体に投げかけた時である。「どうする？ 知りたいそうだよ。」と教師がみんなに投げかけると、みんなもうまく言えないという顔をしている。そこで、グループでの話し合いに入った。お友達の「わからない」に答えようとする話し合いは、子どもたちの気持ちのがって

くるようだ。考える内容に必然性があるからであろう。そのため、学力の高い子だけが発言するのではなく、グループみんなで考えていた。

その例として、あるグループでは、Yさんと同じように困っている子がいて、他の子がまさに必死になって考えさせる姿が見られた。そのグループにはクラスで一番算数の得意な子がいたが、その子ではなくAさんが活躍していた。AさんとBさんはどちらも学力に課題を抱える子であるが、答えを教えるのではなく、「これは、何の長さ？」「どんどんどうやっていってる？」など、相手の理解具合を見ながら、相手に考えさせようとする会話の内容であった(表1)。机上では飽き足らず、黒板の具体物を使って説明しようとする姿も見られた。全体での話が始まってからもまだ話し続けていた2人は、協同して学ぶことの喜びをひとつ経験することができたのではないだろうか。

表1. 表の項目を検討する際のあるグループの会話

| |
|---|
| <p>A: はい、もうわかりますね。 B: えっ? A: これは、何の長さ? B: コップの、,、えっとなんだけなんだっけ・・・ A: 1, 2, 3, 4, 5って重ねるのは、コップの何? B: コップの長さ A: 長さじゃない。どんどん、どうやっていってる? (動作で教えている。) コップの高さは、最初は何cmだった? $6+2$は?・・・なんで2になった? さっきAが教えたさ。(黒板の図を使って説明しようとするが、先生の話が始まったので、もどって、自分のノートを見せながら、説明。) B: もう一度計算しなおす。 全体での話が始まって、2人はまだ話をしている。</p> |
|---|

最初に述べた、話し手と聞き手に役割が分かれていたり、答え合わせだけをしてそれ以上追求しなかったりする姿は、「ある子」の困り感を全体で共有することで解消の傾向に向かい、それは、他の子どもたちの内容理解につながることもあった。困っている友達にどう説明するかという話し合いは、学力に関係なくグループみんなで懸命に考えることができるからだ。なぜなら、同じ困り感を持っている他の子が、自分事として話し合いに参加できるし、わかりたいと思っっている友だちにどう説明するかを一生懸命考えようとして、話し合う内容が深まっていくからだ。

2.5 ゲーム的な活動を取り入れ、興味を抱かせる(小学校道徳など)

A小学校の第3学年で行った2週間の実習における協同学習の様子をまとめる。児童の実態について、学習活動に取り組まない、指示を聞かない、離席や遅刻をする児童が5名程いて大変だと担任から聞いていた。授業観察でも、半数程度の児童が、代わる代わる読書をしたりおしゃべりをしたりと学習活動以外のことをする様子があった。

初回の道徳の授業は、主題名〔だれとでもなかよくするために〕、教材名「お日さまの心で」(光文書院)であった。教材文の内容は、係活動の景品として、仲のよい友達には特性カードを、それ以外の人には普通のカードをあげるのり子と、特性カードをもらい違和感を持つあけみみの話である。

指導書の展開例にある「あけみさんがどんな気持ちで言ったのでしょうか。」という正解を求めようような発問では、児童は、誰かが答えるのを待ち、発言しないだろうと考えた。そこで、特性カードもらったのに嬉しくないというあけみさんの言動の矛盾を指摘し、「あけみさんは特別カードをもらったのに、どうして『うれしくない』かな。変だよな。」と問いかけた。すると、「だってひいきしてるから」「もらえない子がかわいそうだから」「差をつけているから」と筆者に「あけみさん」の発言の意図を理解させようと普段より多くの児童が発言した。次々と発言が出た後、「では、近くの人と自分の考えを話してみましよう。」と意見交流を促した。すると、静まり返り、話し合おうとしなかった。その後の活動でも、意見交流を試みたが、同様に話し合う様子はなく、顔すら合わせようとしなかった。

本授業を通して、興味がないことはやろうとしないこと、児童に話し合いを任せることは難しいことから、学習意欲や自治性が低いという実態がわかった。

河村(2017)は、自治性が低い学級集団では「子どもたちに協同への『慣れ』と、協同することの『楽しさ』と『関心』を体感させるためにも、その学級集団にとってハードルの低い場面から繰り返したい」と述べている。そこで、「①興味を抱かせる、②話し合いの進め方がわかる」協同学習にすることを目指し授業づくりをやり直した。次

時の道徳の教材名「やくそくだもん」(光文書院)、内容項目は「規則の尊重」であった。教材文の内容は、高志君が係活動の取り組みでレクを企画し、レクで使用のお面づくりを「自分で決めたことだから」と最後までやり遂げる話である。教材文の人物と自分を重ね「日常生活で頑張っていることを振り返り、自己のよさに気付くことができる。」ことを授業のねらいとした。

佐藤(2014)は、話し合いになると口が重くなる実態では、ゲーム的な要素の課題を使うと学習者は夢中になって取り組むことを紹介している。そこで、「①興味を抱かせる、②進め方がわかる」ために、カードトークとビンゴを取り入れた。

授業では、まず、教材文を読み、内容を確認した。次に、中心人物である高志君のいいところについて全体で考え、黒板にまとめ確認した。そして、高志君と同じような経験を紹介するカードトークを行った。

カードトークで使う8枚のカードには、「係でがんばったこと」、「あきらめずにがんばったこと」、「やくそくをまもったこと」、「自信があること」、「ともだちと協力したこと」、「とくいなこと」、「だれかにほめられたこと」、「お家でがんばったこと」という高志君のよさに関連するお題が書かれている。また、記述欄がビンゴになった道徳ノートにカードトークで話したことを書き、ビンゴのゲーム的な要素を取り入れた課題とすることで、意欲的に取り組めるようにした(図3)。

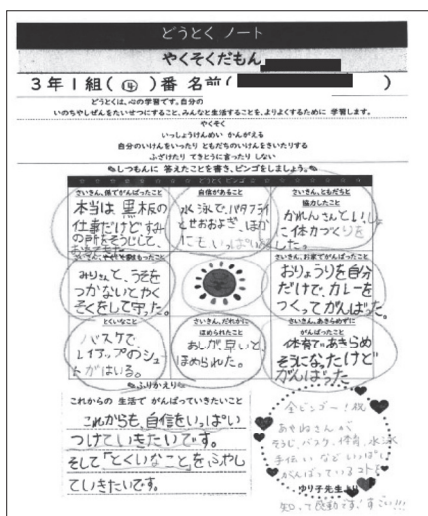


図3. ビンゴシートになった道徳ノート

カードトークの進め方について、表2の手順を示したパワーポイントを電子黒板に表示し、教師がデモンストレーションを行い学級全体で確認した。

カードトークは、「ひいたカードに書かれたお題について一人ずつ話す」、「聞いた人はほめ言葉一覧から選択し言葉を返す」、という流れに沿って進めることで、必然的に話し合いが成立するようにした。トーク中は、図4のほめ言葉を電子黒板に表示し確認できるようにした。

| ☀️ ほめほめ ことば あかさた表 ☀️ | | | |
|----------------------|----------------|---|-------------------|
| あ | ありがとう! 安心する! | さ | さすが! 最高! さわやか! |
| い | いいね! 一流だね! | し | じょうず! しょうじきだね! |
| う | うれしい! 美しい! | す | すごい! すばらしい! すなおだね |
| え | えらい! | せ | せいこうだね! ぜっこうちょう! |
| お | おもしろい! | そ | そだね! そんなけしてる! |
| か | がんばったね! かっこいい! | た | たのしい! たすかる! |
| き | きがきだね! きれいな! | ち | ちよいといいね! |
| く | くふうしたね! | つ | ついてる! |
| け | げんきだね! | て | てつだよ! できるよ! |
| こ | 心強い! ごきげんだね! | と | どりよか! とくべつだね! |

図4. 掲示したほめことば一覧表

初回の授業では、顔すら合わせようとしなかったが、カードがあることで、カードを囲んで集まり、カードトークに取り組む様子があった。また、表1のように進め方を示し、「誰が、何を、どのように」するのか手順に沿ってトークを行うことで、自分たちで進めることができた。トークでは、一つのお題について一人ずつ話すという条件にしたことで、普段は発言しない児童も発言することができた。また、以前は人の話を聞いたり反応したりすることがなかったが、ほめ言葉を伝えるという条件によって、一人一人が言葉を返すことができた。さらに、笑顔になったり、自然と拍手をしたりする様子もあった。

表2. カードトークの進め方

- 1 一つの つくえにカードを ならべる。
- 2 順番をきめる (リーダーさんから右まわり)。
- 3 カード トーク スタート!
- ① カードをえらぶ。
- ② 一人ずつ カードトーク (お話し) する。
- ③ 聞いた人は ほめほめことばをつたえる。
- ④ 次の人が カードをえらぶ。
- 4 カード4枚分 トークカードを行う。
- 5 ビンゴシートをもらい、話したことを書く。

カードトークを終えた児童は、道徳ノートをもらい、カードトークで話したことを道徳ノートに記述した。すると、トークで話していないお題についても書く児童やカードトークで話した内容よりも詳細に記述していた児童がいた。これは、記述欄がビンゴになっていることで、「ビンゴしたいから書きたい。」という気持ちになったり、記述欄の大きさに合わせ分量が増えたりしたと考えられる。

2回目の授業から、カードやビンゴのゲーム的な要素を取り入れたことや、一人一人が話し反応する場面を設定した効果として、協同学習が成立したと考えられる。

一方、机間指導をしていると、「最近褒められたこと」について「なーい。」と即答する児童Aがいた。再度聞いても答えなかったため、筆者が児童Aの代わりにトークをした。筆者が「算数の時間に最後までがんばって振り返りまで書いたので先生に花丸をもらい褒められました。」とグループの児童に紹介した。そして、児童Aに、「こんな風に言うといいんだよ。次から真似して自分で言ってみてね。」と声をかけた。児童Aは「うーん。」とやる気がなさそうな返事をしつつも、嬉しそうな笑顔も見られた。

児童Aが意欲的に取り組まなかった要因は複数考えられる。町（2009）は、協同学習に抵抗感を示す児童の理由を「友達と関わる姿勢」について、「非主張的な関わり方」「自己中心性」「スキル・規範意識の低さ」などのカテゴリーを挙げている。児童Aは、うるさかったり、ふざけたりしてグループの人に迷惑をかけることがあるので、「友達と関わる姿勢」に課題があり意欲的に取り組まなかったと考える。児童Aの様子から、協同学習では、個人が持つ抵抗感も影響することもわかった。

この実習では、「近くの人と意見を交流してください」と児童に任せただけでは、協同学習が成立しなかった。協同学習の成否には、児童が「やりたい。」と思うような「興味を抱かせる」工夫が必要である。そして、「誰が、何を、どのように」話し合うのか「進め方がわかる」ようにする必要がある。本実践では、ゲーム的な活動を取り入れ、興味を抱かせるようにした。また、筆者が進め方を示し、デモンストレーション見せ、児童と確認することで、進め方がわかり、協同学習に取り組むことができたと考えられる。

2.6 友達に褒めてもらう（中学校美術）

中学校美術科において、教科で何を学ぶかを明確に示すことは重要である。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説によると小学校の図画工作は体験重視のいわゆる「造形遊び」だが、それを経ての中学校美術科の目標では、教科で何を学ぶのかを明確に示すことや確かな実践が求められている。つまり、中学校の美術の授業では、生徒自身が「この授業で何を学ぶのかを明確に把握すること」が重要だと言えるだろう。

このように生徒が学習内容の理解を進めることについて三宅（2016）は、「自分で考えて言葉にするチャンスがあると、経験をまとめて抽象化できるので、自分の発想と他者の言ったことを組み合わせ、新しい知識を身につけることができる。」と述べている。このことから、筆者は生徒自身が授業で何を学ぶのかを把握するために言語活動・協同学習は最適だと考え、2021年2月実習の「いたずら描き」を中学2年生の授業の導入時に取り入れることにした。今回の授業のねらいは生徒の内的な創造力を表現することであったため、上手い下手で判断されやすい具体的な表現ではなく、上手い下手で判断されにくく自分の作品のよさを評価しやすい抽象的な表現とした。しかし、本指導案を実施する初めての学級では生徒が授業のねらいを十分理解することができず、結果的にねらいと全く違うアニメのキャラクターやイラストを描く生徒も少なくなかった（図5）。授業が失敗した原因は筆者の発問だった。発問は「具体的なものって、どういうことでしょうか？」という抽象的な発問だったので、生徒が何を聞かれ

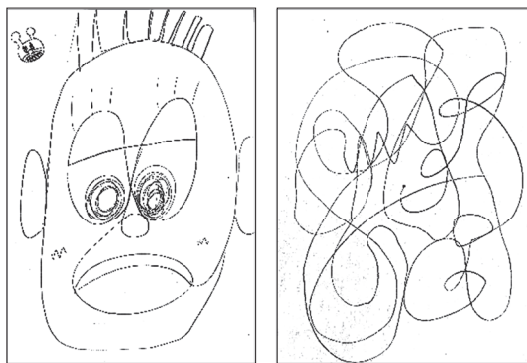


図5. Aさんの作品（左1回目、右2回目）

ているのかを理解できず、「具体的なもの」についての話し合い活動が生まれなかった。その後発問を検討し、導入時の発問を「具体的なものって、例えば何ですか？」に変えたところ、生徒はすぐに話し合い活動を始め「犬や猫でしょ」「リングとかね」などと話し合うことで、「具体的なものは描かない」という条件を生徒はより明確に把握することができた。それによって、作品は授業のねらいに添ったものになり、振り返りシートにも「前の授業よりも楽しめた」「迷いがなくなった」などの感想が見られ、作品からも多くの生徒が抽象的な表現に没頭できた様子が伺えた(図5)。佐藤(2014)は授業設計について「授業の展開や学習活動を考える際に、抽象的な表現で満足してはいけない」と述べており、「具体的な児童生徒の姿で考えることが大切で、そこから有効な発問や指示が生まれてくる」と指摘している。このことから授業のねらいに迫る発問について、授業者はしつかり的を絞ることが重要だと感じた。

生徒同士の交流によって強まる動機づけ 筆者は生徒の学習意欲の向上や学ぶ意義の実感のために、自分自身に自信が持てる「承認・自尊」が必要だと考え、教師が生徒の発想や表現を肯定するという「教師による全力で全肯定」を挙げているが、今回の実習では、それに加えて「生徒同士による全肯定の交流」を盛り込むことにした。理由は、実習に入ってからすぐに採ったアンケート結果で「美術の授業で、楽しいと思えるために必要なことは何だと思いますか？」という問いに対し、「友達に褒めてもらう」の方が、「先生に褒めてもらう」の1.4倍となったからだ。これまで筆者も制作中の生徒に「明暗」や「動き」「濃淡」などの作品の造形的工夫のフィードバックをしてきたが、生徒が本当に欲しいのは友達同士の肯定的な関わり合いかもしれないと考え、生徒同士による肯定的な交流を取り入れることにした。このような取り組みはこれまでも経験があったが、今回はこれまでもにはない工夫を入れた。それは「人の作品を褒める前に、自分で自分の作品を褒める」という1分程度の静寂な時間だ。他者の作品の良さを真の意味で肯定するには、まずは自分の作品を肯定することだと考えたためだ。もちろん中には「自分のはイマイチだけど、この人の作品はいい」とい

う意見をもつ生徒もいるだろう。この場合、鑑賞者という立場であれば矛盾は起こらないが、お互いが「表現者」であるという場合に自分の良さを見つけれずに他者の良さのみを評価すると、自分の作品の良さが実感できず、表現することの価値を感じにくくなるのではないかと考えた。このような感覚は筆者自身の経験によるものである。

この取り組みは、修正箇所を指摘する際に使われる「ダメ出し」を基にした、「褒め出し」というネーミングにした。実施してみると、まずは隣の友達と交流し、生徒によっては移動しながら多くの友達と「褒め出し」を展開させていく様子がみられた。中には移動しない生徒もいたが、授業後にそのような生徒へインタビューしたところ、1名の友人でも十分満足していることが分かった。

授業後に記入させた振り返りシートに「他の友達と交流して、意味があったと思いますか？」を点数で問う質問に対して10点満点中、平均値が7.6点という結果となり、生徒はある一定の満足感を得られたことがわかった。また、「どんな意味があったと思いますか？」を記述させたところ「褒められて、もっと描きたくなった」「褒められた後に、自分の作品の見え方が変わった」などの感想が見られ、生徒はこの取り組みに意味を感じている様子がうかがえた。

佐藤(2014)は、市川が内的—外的という分類が少し単純すぎると考え提案した動機づけを6分類にしたモデルの説明の中で、友達と一緒に何かやることが楽しいとか、先生に褒めてもらいたいという動機は「関係志向」であり、子どもの実態に即して、上手に子どもの志向をくすぐる工夫が求められると述べている。「褒め出し」は、「関係志向」に基づいた動機づけと考えられ、思春期を生きる彼ら彼女らにとって、友達との良好な関係の上にある動機づけは協同学習大きな支えになると感じた。

3. 総合考察

教職大学院の科目「言語活動と協同学習」では院生の実践を通してこれまでも協同学習の成否について検討してきた。そこでは協同学習のポイントとして、共通の目的を持った学習者を交流させる、解答が1つとなる課題を避ける、授業外での

関わりを大切にす、正解主義に陥らない、学習者の情意面を育むがあげられていた（道田他，2019；道田他，2020）。本稿では、学習者の関係性の構築、困り感のある学習者の課題を取り上げる、特定の学習者から授業を構想する、が協同学習のポイントとしてあげられている。

ここで、上手いといった要素ではなく、協同学習が上手いかなかった理由について検討する。6事例で、協同学習が上手いかなかった理由として最も多かったのが「学習内容を学習者へ理解させていない」（3事例）であった。次に「学習者理解不足」（2事例）で、「教師の一方的な協同学習提供」「教師が介入し過ぎ」「活動が過多」「学習者に考えてよかったという機会がない」「メンバーの関係性」がそれぞれ1事例で出ていた。これらの上手いかなかった理由をみても、そのほとんどが協同学習以前の基本的な授業方略に課題があったと考える。協同学習の要素として考えられるのは「メンバーの関係性」のみである。

協同学習を取り入れた授業を展開したときに、その学習活動が上手いいかない場合は、協同学習の進め方に課題があるのではなく、そもそも授業の基本的な組み立てに課題があったと考える。

『小学校 学習指導要領』（文部科学省，2017）で、授業改善の視点として主体的・対話的で深い学びが登場した。時期を同じくして、学校現場で協同学習が多く展開されている。授業に協同学習を取り入れても、必ずしもよい授業となるとは限らない。上江洲他（2021）は、過去の琉球大学附属中学校の実践において、小グループを作れば活発なコミュニケーションが生まれるが、学びの質を保障したかは危ういとしている。本稿の実践においても、協同学習が上手いかなかった事例が報告されている。石井（2020）は学習者主体の創造的コミュニケーションの上手いいかないパターンとして、教師が授業内で一定の結論に至らせることにこだわり、学習者を発表させ合せて、それをまとめる授業をあげている。これは道田他（2020）が、協同学習が上手いいかない原因の一つとしている正答主義の授業と似ているように思える。教師が授業目標の達成を急ぐあまり、本事例でいう教師の脚本としてのストーリーで授業を展開しているのであろう（事例2.1）。三橋（1989）はペーパー

テストによって測られる学力の増加を目的としている授業観を正答主義と位置付けている。このような授業では、教師のこれまでの経験知による授業が展開される可能性がある。ここで欠けているのは、学習者を起点とした授業の展開（子どものハブニングとしてのストーリー）である。ここでは、学習者を理解した上で、授業を構想することが授業が上手いポイントと考える。本事例でも学習者理解から授業改善を行い、協同学習が上手いといった報告がなされている。学習者理解として、「学習者の困り感やつまずきを理解する」（事例2.1，2.4）、「学習者の人間関係を理解する」（事例2.2，2.3）、「学習者の特性（性格や情意）を理解する」（事例2.2，2.5，2.6）があげられ、そこからの授業改善により、協同学習が上手いといったとされている。

本稿の事例から、協同学習が上手いいくには、協同学習の方略以前に授業の基本的な設計が重要であり、この基本的な設計には学習者理解が不可欠となる。本稿では学習者理解からスタートした授業づくりの実践を紹介できた。しかし、協同学習のほんの数例にしか過ぎなく、学習者理解といっても、学習者の学力や個性など理解するその視点は多様である。今後、どのような視点で学習者を理解することが協同学習に有効かの検討の必要になってくるであろう。また、学習者理解の適切な方法（評価を含む）、それらを授業へ反映させた授業実践の蓄積が望まれる。教職大学院生の実践に期待が寄せられる。

4. 引用文献

- 赤坂真二（編） 2014, 『THE 協同学習』 明治図書
- 中央教育審議会 2016, 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』 中央教育審議会
- 藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎（編著） 2015, 『交流一広げる・深める・高める』 東洋館出版社
- 石井英真 2020, 『『主体的・対話的で深い学び』を深く読み解く』 田中耕司編集代表 『評価と授業をつなぐ手法と実践』 ぎょうせい, 2-12.

- 鹿毛雅治 2007, 『子どもの姿に学ぶ教師: 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版
- 上条晴夫(編集代表) 2012, 「協同学習で授業を変える!」(「授業づくりネットワーク」No.4) 学事出版
- 片桐重雄, 1982, 『つまずきを生かす指導』明治図書.
- 片山紀子・若松俊介 2019, 『授業ファシリテート入門~教室に話し合いを取り入れて深い学びを実現~』株式会社ジダイ社.
- 河村茂雄 2017, 『アクティブ・ラーニングのゼロ段階一学級集団に応じた学びの深め方一』図書文化
- 河村茂雄 2021, 「安定と活性がある学級で子どものストーリーは紡がれる」『教育研究』, No1430. 不昧堂出版
- 町 岳 2009, 「協同学習に抵抗感を示す児童をどう支援するかII: 担任がとらえた, 協同学習に抵抗感を示す児童の理由」, 『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』, 244.
- 道田泰司・比嘉 俊・村吉優子・長浜朝子・大城彩子・岩谷千晴・島袋恵美子・城間 樹・崎枝晏梨 2019, 「協同学習の成否に関する事例的検討」『琉球大学教育学部紀要』, 第95集, 9-16.
- 道田泰司・比嘉 俊・比嘉ゆかり・平良 学・嘉陽 護・仲山夢乃・山城慶太 2020, 「協同学習の成否に関する事例的検討II - 正解主義と情意面の影響」『琉球大学教育学部紀要』, 第97集, 99-109.
- 三橋謙一郎 1989, 『「正解主義」の克服と授業展開のタクト - 『答えにからみ, 答えから始める』タクトのあり方を探る-』『徳島文理大学研究紀要』, 第37号, 73-85.
- 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾 2016, 『協同学習とは 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房, 6.
- 文部科学省 2017, 『小学校 学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社, 17.
- 文部科学省 2017, 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 図画工作編』日本文教出版株式会社.
- 文部科学省 2017, 『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 美術編』日本文教出版株式会社.
- 無藤 隆 2017, 『学習指導要領改訂のキーワード』 明治図書
- 佐藤浩一 2014, 『学習支援のツボ: 認知心理学者が教室で考えたこと』北大路書房
- 上江洲朝男・江藤真生子・里井洋一 2021, 「琉球大学附属中学校研究史 - 理論変遷と校内研の在り方(下)-」『琉球大学教職センター紀要』, 第3号, 129-140.