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２：正解主義と情意面の影響



| メタデータ | 言語: |
| --- | --- |
| | 出版者: 琉球大学教育学部 |
| | 公開日: 2020-10-22 |
| | キーワード (Ja): |
| | キーワード (En): |
| | 作成者: 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, Michita, Yasushi, Higa, Takashi, Higa, Yukari, Taira, Manabu, Kayou, Mamoru, Nakayama, Yumeno, Yamashiro, Keita |
| | メールアドレス: |
| | 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/47072 |

# 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―

道田泰司[1]・比嘉　俊[2]・比嘉ゆかり[3]・平良　学[4]・嘉陽　護[5]・仲山夢乃[6]・山城慶太[7]

# Case studies on how to succeed or fail the cooperative and collaborative learning at school settings(Ⅱ): The effect of "correct answer supremacy" and affective factors

Yasushi MICHITA, Takashi HIGA, Yukari HIGA, Manabu, TAIRA, Mamoru, KAYOU, Yumeno, NAKAYAMA and Keita, YAMASHIRO

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る。教職大学院生が９月と２月に公立学校で２週間行う実習において試みられた協同学習の事例５つを提示した。それらの事例に加え，道田他(2019)に挙げた事例も加えて検討を行った。その結果，授業者が正解主義に陥らないこと，認知面だけでなく，学習者の情意面を育むこと，という協同学習のポイントが示唆された。

## 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。協同学習は，平成29年告示学習指導要領でいう「対話的な学び」の一つである。それは「子供同士の協働……を手がかりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める」(中央教育審議会，2016, p. 50）ことである。対話的な学びについて無藤(2017)は，「多様な表現を通じて対話する」というところが大事なポイント，と述べている。「お話を聞くとかやりとりする」だけでなく，「それぞれが自分の考えを表す。その表したものを共有し，それを基にして問題解決に向けて対話していくこと」(p. 99)と述べ，多様な表現の一つとして，板書を挙げている。黒板という「表現媒体を通して子どもたちの集団的な思考というものが外在化され，共有化されて,「われわれは,こういうことを考えている」ということが見えてくる」(p. 100)ことが対話なのである。

協同学習に関しては，さまざまな教育書が出版されており（たとえば赤坂，2014; 藤森・宮島・八木，2015; 上条，2012），そのことからも，協同学習の必要性や有効性が感じられる。しかし，協同学習を行ったからといって必ずしも学習効果が得られるとは限らない。グループにおける相互作用の質によって，協同学習が成功することもあれば失敗することもある（町・中谷，2013）。具体的には町・中谷は，協同学習への参加態度（侮辱的，支配的，学習課題に関係のないネガティブな社会的行動の頻度が少ないことなど），学習課題や学力差（認知的熟達度の差が小さいことなど），グループ成員の個人特性（協同学習に肯定的であること，共感性が高いこと），地位特性（教師が低地位の生徒の参加を促すことなど）を挙げている。

第１・第２筆者らは，本学教職大学院生と，「協同学習の成否に関する事例的検討」（道田他，2019）を執筆した。そこでは，院生のこれまでの教育経験（特に失敗経験）や，大学院での実習を通して試行錯誤し学んだことを事例として取り上げ，それを通して協同学習の成否について考察を行った。その結果，そこに見られた協同学習失

[1]教職実践講座　[2]教職実践講座　[3]高度教職実践専攻，南城市立大里中学校
[4]高度教職実践専攻，金武町立嘉芸小学校　[5]高度教職実践専攻　[6]高度教職実践専攻　[7]高度教職実践専攻

敗の原因は，大きく３点にまとめられた。自由な発想や主体的な意見交換に重みを置きすぎて学習活動が拡散してしまったこと，課題の答えが狭く思考の拡散が必要ないために活発な意見交換にならなかったこと，他者との交流を避けたり活動を負の方向へ誘導したりする生徒がいるなど学級の雰囲気に問題があったこと，である。

本稿では更に事例と考察を積み重ねることで，協同学習の成否により迫るための検討を行う。本稿の事例としては，教職大学院１年目に組まれている２回の実習でのことが取り上げられている。実習は，９月と２月にそれぞれ２週間ずつ行われる。いずれも，本学教職大学院の連携協力校になっている公立学校で行われる。この時期に実習を配置した意図を，他科目との関連で述べるならば，以下のようになる。

１年前期は共通科目を履修する。教職大学院制度の創設をうたった中央教育審議会（2006）が，教職大学院で共通に開設すべき授業科目として挙げている５領域（教育課程の編成・実施に関する領域，教科等の実践的な指導方法に関する領域，生徒指導，教育相談に関する領域，学級経営，学校経営に関する領域，学校教育と教員の在り方に関する領域）を２科目ずつ，計 20 単位学ぶ。すなわち，教育について多方面から幅広く学ぶのである。そのなかで学習指導に関しては，「教授・学習の課題と実践」「思考・判断・表現力育成の課題と実践」の２科目を配置している。第一筆者は両科目ともに携わっているが，そこで協同学習については，部分的に触れるのみである。第一筆者が主として担当している「教授・学習の課題と実践」では，教授行為や学習行為に関わる根本的な問題（教育観，意味理解，学習意欲など）を扱うことで，院生の教育に対する考え方を揺さぶることを目的としている。それゆえ，協同学習について，十分な時間をかけてはないのである。しかし，学習観について考える中で，教師が結果主義でいるためにグループ学習が深まらず，短絡的な答えで終わっている，などといった問題について，院生は最終レポートで考察を行っている（道田，2020）。１年前期は全般的に，このように教育について根本から問い直す時期となっている。

８月末から９月に，院生は２週間の実習を行う（以下「9 月実習」）。そこで多くの院生は，自分自身の課題研究と関連した実践を行う。しかし少なからぬ院生がそこで直面するのは，「分かっていてもできない」という現実である。たとえば，教師がしゃべりすぎてはいけない。教え込みすぎてはいけない。児童生徒が自分で説明したり活動を行ったりするなかで知識を獲得する必要がある。そのようなことは「わかって」いるのに，実際の実習では，教師が説明をしすぎてしまう，というようなことを体験する。

それを踏まえて後期に選択科目を通してより深く学び直す。そこでの学びを活かして，１月末から２月に，別の連携協力校で２週間の実習を行う（以下「２月実習」）。そこでは，９月実習に見られた課題が解決されることもあれば，まだまだ解決に至らないこともある。それを踏まえ，２年次には，20 日間の実習を行い，それを通して課題研究を進めていくのである。

このような意図で配置されている９月実習や２月実習を通して，協同学習に関して院生が試行錯誤したこと，見出したことを，事例として以下に提示する。それらの事例や道田他（2019）の事例を通して，協同学習の成否を分けるポイントについて考察することが，本稿の目的である。

## ２．実践とその省察

### 2.1　細かな指示を大切にする（中学校英語）

筆者は９月の実習においてペアやグループ活動といった協同学習を取り入れ，授業を活性化したいと考え，授業案の中に「30 年後の沖縄に残したいものは何ですか」というテーマで，グループで話し合いをさせた。しかし，「グループに対して自分の意見を話はするが，グループで何かを考えようとすると，１人もしくは２人の生徒の意見がそのままグループの意見になる」というグループがあり，グループ活動に皆が参加できていないことを感じた。

グループワークでは参加することが学習の鍵となる。ジェイコブズ他（2006）は，グループの誰かが参加していないことは問題で，教師は常に「参加の平等性」に配慮すべきであると指摘している。そこで９月指導案をもう一度見直し，同じ指導案を２月の実習で行うことにした。

グループで 30 年後に残したいものをランキン

グで考えさせる活動をさせるのだが，９月はただ「ランキングマップを作ってみよう」という指示のみだった。２月はいったん自分の意見を出し合った後に皆の意見で多いものをNo.1とし，次に多いものを確認させた後，No. ２，No. ３を決定させるというように，細かな指示を出した。９月はマップが仕上がったら別のことをし始めたり，関係ないおしゃべりを始めたりするグループもあった。２月は，話し合いが始まった数分後から全グループに問いかけを行った。なぜこの項目がNo.1なのか，他の項目がNo.1の方がいいのではないかと問いかけ，できあがっていたマップをもう一度見直させた。９月，グループ内で数人の意見がそのまま通ってしまうのは，発言することを遠慮してしまうなどといった原因があると考えた。グループで皆が意見を出し合える土壌作りが必要だと感じ，２月はグループ活動の前を工夫した。好きな沖縄料理を聞き合ったり，筆者の好きな沖縄料理を考えさせたりと，生徒対生徒・筆者対生徒というように，互いにやり取りをするスモールトークを入れた。以上のような工夫改善を行った結果，１～２名だけが意見を言うのではなく，各自が自分の意見を積極的に出し合った。それだけでなく，１番多い意見は何かというところから話し合いがスムーズに始まり，次の決定に積極的に取り組んでいた。また，筆者がしかけを行った後から，より自然に意見を言い合い，最初の意見がどんどん変化し，９月実習よりも生徒達が深く考え，多様なNo. １が出ていた。

ジェイコブズ他(2006)は「１人１人に特定の役割と責任を与える方法」が「役割分担による互恵的な支え合い」に当たるとし，参加の度合いを等しくするために使われる方法の中で最もよく活用されると述べている。９月の実習を踏まえ，２月は話し合う内容の細かな指示，話し合った内容の吟味をさせるしかけ，話し合う雰囲気づくりといった工夫を行ったことで，自然と全員が自分の考えを述べ合う話し合いに変化し，グループ数名の意見のみがグループそのままの意見になるということがなかった。

２回の実習を通して，グループ学習での生徒達の変容やアンケート解答から協同学習は生徒達が学習活動に楽しく参加でき，学習理解，学習意欲の向上といった効果があることがわかった。筆者はこれまで協同学習をさせる際，グループ単位に視点を置き，指導していたように思われる。しかし，協同学習でテスト対策を行った際，生徒達に対策をさせながら机間指導ができ，英語を苦手とする生徒が浮き彫りになり，筆者・担当教諭・学習支援教諭の３名で個別にじっくり指導することができた。協同学習の工夫をし，授業の中に取り入れることで，個人に視点を置いた指導となった。生徒１人ひとりが良く見え，個に応じた指導ができるという効果もあることがわかったのは驚きであり，１番の収穫であった。

ジェイコブズ他(2006)は，生徒はグループになったからといって，すぐにすばらしい協力を見せるわけではなく，うまく機能していないグループで活動することは単独で活動するよりも悪い結果をもたらすことさえあると示唆する。グループ学習（活動）に生徒全員を気持ちよく参加させるために必要なことは，「活動がどんな方法・内容なのか，しっかりと指示をすること」，「生徒それぞれの意見や学習，活動に責任が伴うこと」，「生徒達の責任が学び合い，助け合いにつながること」，「意見を自由に出し合えるような雰囲気・場づくりをすること」だと考える。英語科の授業ではペア・グループ活動を取り入れることが多いが，これまでの授業のように「ださせる」のでは学習効果は上がらない。筆者自身が授業を組み立てる上で「どんな目的でどのように協同学習を取り入れるのか」考え，生徒達全員に効果があるようにペア・グループ活動の工夫をしていきたい。

### 2.2　一人ひとりに自信をもたせる（小学校国語）

協同学習をさせていると，子ども達は活発に活動しているように見えため，させるだけで満足してしまいがちである。しかし，よく観察すると，自信がなさそうな子がいたり，意見を主張できなかったりする子が数名いることに気が付く。9月実習で実施した５学年国語「意見こうかん会」においても，意見を主張する者が特定の子に偏ってしまい，全員が意見を主張するような授業が行われなかった。毎時間，プチ意見こうかん会（本番の流れを真似た形式）を行い，司会進行や発言の仕方に慣れさせることはできたものの，相手を納得させるような意見を主張する子もほとんど見られなかった。

全員が意見を主張する協同学習にならない原因

は，「自信がない」「意見がない」「共感的な人間関係が築けていない」と想定する。日常的に，学級で活躍することのできる子の場合は，どんな場面においても活発に意見を主張することができるだろう。しかし，そうでない子の場合は，自信を持って意見を主張することができない。もし，普段から特定の子の発言で授業を展開しているのならば，共感的な人間関係を築くことも困難だろう。

鹿毛(2019)は「子どもたちが思考を深めていくためには『間』が必要不可欠である」と意見を持つために時間の確保が必要であることを述べ，さらに「マインドレスであると、知らず知らずのうちに授業の空気が硬直化し、創発的な学びが生じる余地が失われる」と固定観念やルール，ルーティンに縛られないことの重要性も挙げている。また「一人ひとりの疑問やこだわりを大切にして、互いの発言を聴きあう関係を学級に作り出すことなど、意味を大切にする教師と子供達の営為が誠実に繰り返されていくことによって探求する文化は醸成されていく」と学級や授業においての土壌づくりが重要であることを指摘している。

以上を踏まえ 2 月実習では，①意見を持つために，調べる時間を確保し，自信を持つこと，②自信がない子の不安感を和らげるため，ペアで活動すること，③多様な意見を引き出すために，正解主義にならないようにすることを意識した。なお「共感的な人間関係」については，実習を行った学級はすでに育まれていたため，あまり手立てを立てることなく，実践に臨むことができた。

2 月実習では，6 学年国語「言葉は時代とともに」を実施した。本単元では，言葉が時代とともに変化していることに気がつくこと，言葉が変化する背景に，人の物の見方や考え方が影響していることに気がつかせたい。単元前半では，近代文学者の作品を用いて，言葉の変化を捉え，なぜ現代まで読み継がれるのかを予想した。後半では，変化した言葉を一つ取り上げ(例えば,「衣文掛け」から「ハンガー」など)，なぜ変化したのかを解説する文章を 250 文字程度でまとめさせた。

先に述べた意識したこと①(調べる時間の確保)では，比較的調べやすい言葉を筆者が選択し，子どもたちに提供した。その後，インターネットを活用し調べ学習を行ったため，全員が必要な情報を収集することができていた。調べたことにより，子どもたちの手元には，文章を書く際の情報が手に入ったことになる。それにより意見がない状態が解消され，ペア学習の際は，自信を持って活動に臨むことができただろう。

意識したことの②（ペア活動）では，得た情報を文章にまとめる際に，ペアで調べたことをもとに意見を出し合い，ペアで解説する協力して文章を仕上げるようにした。それに加えて，あらかじめ教師のモデル文も提示した。ペア活動に教師のモデル文をさらに加えることで，より不安を和らげることができたと捉える。実際，文章を活動している最中に「先生のモデル文を電子黒板に写したままにしておいて」と子どもたちから援助を求める声が上がった。本活動後，16 ペアのうち，15 ペアが時間内に文章をまとめることができた。残りの 1 ペア ( 欠席のため，実質一人で活動している ) は，時間内にまとめることができなかった。このペアに関しては，躓きを早めに把握して声かけを行うべきであったと反省している。

意識したこと③（多様な意見を引き出す）では，正岡子規の俳句「いくたびも雪の深さをたずねけり」を通して取り組んだ。正岡子規がどんな思いで作品を詠んだのかを自由に予想させるため，正岡子規の病状や作品に対しての姿勢についてジグソー学習で情報を与え，作品を詠むことにした。ここでは，与えられた情報を元に，自由な意見を引き出させるとともに，筆者の「正解主義」からの脱却を目指す。

ジグソー学習を行うと，一人ひとりに役割が与えられ責任が発生する。子どもたちは，与えられた役割(担当する情報を得る)を遂行しようと,「お前のところなんて書いてあった？」「忘れたからもう一回見てくる」といったやりとりが各グループで見られた。筆者の観察によると，何もやらない子がいたり，暇そうにしていたりするような子はいなかった。

ジグソー学習後，各グループからは「何度でも雪が降り積もるように病気になっても作品を作り上げたいという気持ちが伝わる」「部屋で寝たきりになっていたから窓の外を見ていて，何度も雪を眺めていた」「雪の深さは,自分が今まで頑張ってきた証」「病に倒れても自然が大好きだった子規は，外の様子が知りたくて，雪の深さをたずねていたと思う」といった意見が述べられた。この

意見から，事前に与えられた情報をもとに，作品を見つめる様子が伺える。さらに「作品を作り上げたい」「自分が今まで頑張ってきた証」については，事前に与えた情報には含まれていないため，子どもたちから多様で自由な意見を引き出すことができたと捉える。

本単元終了後，「先生の授業は意見交換などが毎回あって寝る暇もありません」「グループでみんな意見を出し合って考えるということが多くてみんなの考えや気持ちを知ることができてよかった」「ジグソー学習で担当になったパズル（正岡子規について書かれた情報）を覚えてグループに伝えることができてよかった」という感想が聞かれた。本感想からは，協同学習を取り入れると，授業に参加せざるを得ない状況になるということが分かる。さらに，他者の意見を知ることの楽しさや大切さなどにも気がつくことができたことが伺える。また，普段，意見を主張することのできない子どもでも，協同学習の形態を工夫（本単元ではジグソー学習を設定）すれば，授業に参加することにも繋がるということが考察できる。

以上のように，全員が参加する協同学習にならない原因に「自信ない」「意見がない」という原因を想定し，①②③の工夫を行なうことにより，お互いに意見をもって，変化した言葉について文章にまとめることができたと考える。

### 2.3　協働の技能を教えモデルを示し褒める（中学校数学）

９月実習では，互いに誤った方向に誘い込んだり，無為に過ごしたりする生徒の姿が見られ，漫然としたペア・グループ活動になっていた。原因は，教師が個別に指導したり，できる生徒の考えを取り上げたりしているだけであり，生徒同士が協働しなくても授業が進行したことにあると考える。ジョンソンら(2018)は，単にメンバーを割り当てられただけの「見せかけの学習グループ」は，個々のメンバーの潜在能力の合計よりも，全体の方が劣ることになると指摘している。９月実習の生徒たちは，まさに「見せかけの学習グループ」の状態で，教師の対応も協働的に学ぶことを要求せず，「見せかけの学習グループ」をそのままにしてしまっていた。

２月実習では，効果的なペア活動やグループ活動にするために，ジョンソン他(2018)が提唱する「協働の技能を教えること」を意識して取り組んだ。協働の技能とは，他者と上手く協力するための技能のことを指し，「形成する」「機能させる」「定着する」「醸成する」の４つに大別されている（ジョンソン他，2018)。また，協働学習の仕方は手続き学習であり，一連の手順を学んでルーティン化する必要があると述べている（ジョンソン他，2018)。以上を受けて２月実習で授業を行った学級の生徒の様子を観察した。その結果，生徒同士でグループを運営すること，意見やアイディアを分かち合うことに課題が見つかった。そのため，それらの課題に対応した「協働の技能」を教えることにした。まず，グループを「形成する」ために，グループの組織化や規範を作り上げる運営技能を教えた。次に，グループを「機能させる」ために，メンバー同士が上手に学習し合う運営技能を教えた。

まず，グループを「形成」し，生徒同士でグループを運営させるために，各グループの代表者に対し，「指示，時間を守ること」「全員を参加させるための声かけをすること」を約束し，活動に取り組ませた。加えて，グループ発表の手順（①一人ずつ発表，②指摘・批判をする，③意見をまとめる）を説明し，指摘・批判の仕方のモデルも提示した。また，各グループに配付したホワイトボードの裏面に，グループ活動の手順や心得を印刷しておき，机間指導では，これを活用して指針を示したり，グループの達成度のフィードバックを与えたりした。次に，グループを「機能」させ，意見やアイディアを分かち合えるようにするために，机間指導では答えを与えたりヒントを与えたりしないようにした。代わりに，教師がモデルとなって周囲の生徒に助けを求めたり，周囲の生徒に教え方の助言を与えたりし，意見やアイディアの分かち合い方を教えた。特に，互いに誤った方向に誘い込んだり，無為に過ごしたりする生徒がいた場合は，その生徒と一緒に活動に参加し，生徒のよい発言や振る舞いを褒めたりしつつ，その生徒の考えがグループの考えに反映されることを強調した。

その結果，はじめはペア・グループ活動に戸惑う様子だった生徒が，途中，教師の指示を受けて作業を分担したり，相手の意見を批判・指摘し合ったりするようになり，２週間経つと，教師が意図していなかった議論までも行うようになった。ま

た, 答えが合っているのか質問をすることが減り, 教師の発言やモデルを真似て, 周囲の生徒と確認・説明し合う姿が見られるようになった。以上から,「協働の技能を教えること」によって, 生徒の学び方の改善や互恵的な協力関係を築いていくことがわかる。さらに, 授業終了後, 全体で共有した他グループの考えを見て,「いろんな考えがあって面白い」と発言する生徒もいた。このことから, 生徒が他者と協働することのよさを実感していることも確認できる。

結果を受けて, 協働の技能を教えるには, 特に教師の振る舞いが重要であると考えられる。協働学習の場面を設定していても, 教師が個別に指導したりできる生徒の考えを取り上げたりしているだけでは, 互いに誤った方向に誘い込んだり, 無為に過ごしたりする,「見せかけの学習グループ」となってしまう。そこで, 生徒は協働の仕方や学び方を学ぶ必要があるのだが, 単に「やりなさい」と言われただけでできるものではない。ジョンソンら (2018) は,「その技能がどのようなものかという明確な考えを生徒が持てるまで、実演したり模範を示して見せる必要がある (ジョンソン他, 2018. p. 135)」と述べている。したがって, 机間指導の中で教師が一人の生徒として振る舞ってモデルを示したり, 生徒のよい発言や振る舞いを褒めたりすることは, 生徒が協働の仕方や学び方を学ぶ上で必要不可欠なのである。各教科の内容を教えることだけではなく,「協働の技能を教えること」にも目を向けることも重要であるのだ。

### 2.4　協同と競争（小学校国語）

２月実習では、２年生を対象に国語や道徳、算数の授業実践を行った。学級の実態として、児童が自主的・意欲的に活動に取り組んでいる場面が少なく、指示や指導に従って授業を受けている様子が伺えた。そこで、児童の意欲的な参加を目指し、協同学習を取り入れることにした。

協同学習を工夫することで、市川（2001）が提案する６種類の動機づけのうち,「関係志向（他者につられて)」、「自尊志向（プライドや競争心から)」の二つの学習動機が高まることを期待した。教科書を開く、めあてを記入するといった基本的な活動は、隣の人も出来ているか確認させ、グループ単位で褒めるよう心がけた。教師の声かけのみによる指導に比べ,「関係志向」が刺激され、学級のほとんど全員の学習態度が整ったことが確認できた。説明を取り入れる場面では、隣と確認し合ったり、児童に説明させ、全体と確認させたりした。国語の授業では、ペアのへんとつくりを見つける神経衰弱、グループ対抗で書き順通りに漢字を完成させるゲーム、漢字の書き方のポイント発表など、展開の活動をグループで取り組む物をメインとした。ペアのへんとつくりを見つける神経衰弱のゲームでは、どのグループも一人一つ以上のペアを見つけることができており、振り返りにも「楽しかった」といった記述が多く見られた。どの授業も、一斉講義方式の授業に比べ、児童の自主的な参加が見られたが、課題も多く見つかった。

一例として、国語「二年生で学ぶ漢字」の単元で行った、グループ対抗漢字完成ゲームの課題を挙げる。このゲームは、学級を６つのグループに分け、単元に出てくる「里」「麦」「寺」などの漢字を一人一画ずつ黒板に記入し、書き順通りに漢字を完成させるとポイントが入るものである。ここでは、「自尊志向」が刺激され、意欲的な参加が見られることを期待した。しかし、実際には、書き順が分かっていて勝ちたい児童と、自信がなくてやりたくない児童の温度差が見られた。普段は机に伏せ、ノートに記入しない児童が、「先生もう一問やりたい」と勝負心を見せる一方で,「このゲーム意味わからない。面白くない」と、勝手に席に戻る児童も現れた。書き順が分かっている子は、「早くして。違う違う。」と口調を荒げる場面もあり,グループ内でも衝突が起こったことで、分からない子はますます授業から離れる様子が見られた。

このゲームの問題点として、グループ対抗で点を競うことを目標としたことにあると考える。杉江 (2016) によると、ドイチュという心理学者は、「協同」を仲間全員の成長を目指すものとし、「競争」を仲間の中の序列を目指すものであると定義した。そのため、協同学習における「協同」は、競い合いの形をとった「協同」であるとされている。さらに、杉江 (2016) は、「競争によって意欲を高めるものは、勝つ見込みのあるほんの一部のものに過ぎない」とし、「協同は競争よりも意欲を高める集団の条件である」と述べている。すると、私の授業で行った活動は、「競争」が目標

となっており、児童にとって「協同」に感じられる手立てが行えていなかったことが、課題であると言える。

「協同」に感じられるための手立てとしては、グループ対抗をメインとせず、全員が書けるようになることを目標とした声掛けが必要だったと考えられる。一度目に失敗しても、グループで練習し、次に正しい書き順で書けていたら１ポイントというように、書けるようになることを目指した活動なら、それぞれが成長や喜びを感じられ、今回の課題を克服できる可能性があるだろう。

今回の実習では、学習意欲の動機づけとして協同学習を取り入れた。しかし、より効果的な学習となるための配慮が足りなかったため、課題も残った。今後はそれらにも目を向けて、充実した協同学習を行いたい。

### 2.5　評価を下さない（中学校理科）

筆者は２月の実習で中学校理科２年の電気を担当した。本実習の授業の多くで，実験の考察などをグループで考えさせ生徒に発表させた。初回の授業では，豆電球２個の直列回路と並列回路をつくり，それぞれ一方の豆電球を外すともう一方の豆電球が直列回路ではついたままで並列回路では消える理由を考察･発表させる活動を行った。その際に，挙手をした生徒は１人で，その生徒が発表後，教師が説明をするという課題が見られた。道田（2011）では，子どもは知識も経験も大きく異なる大人よりも知識や経験も近い子どものさまざまな表現に触れた方が理解しやすいことを述べている。したがって，発表が少ないことは生徒が学習内容を理解しづらくなることにつながると考える。

これらの課題が見られた原因として２つ考えられる。１つ目は，考察をつくる際の話し合い活動が上手くいってなく発表ができない点である。具体的な生徒の様子としては，早めに考察をつくりおしゃべりをする班や机に寝そべる生徒などが見られた。佐藤（2014）では，グループでの活動が上手くいかない理由として，とりあえずの答が出ればそれ以上検討しないことを挙げている。今回は筆者が明確な評価基準を示さなかったため，とりあえずの答えをつくりおしゃべり等を行っていたと考える。２つ目は，生徒の発表に対して教師が評価を下すことである。加藤（2018）では，教室談話の特徴として、「教師主導の発問と指示（Initiation)」，「生徒の応答（Response)」，「教師による評価（Evaluation)」の３要素の連続が循環することで成り立つ IRE 構造と「教師主導の発問と指示（Initiation)」，「生徒の応答（Response)」，「後続発話（Feedback もしくは Follow up)」の IRF 構造の２つがあると述べている。IRE 構造は評価によって生徒の自信を失わせ，消極的にすることに対して，IRF 構造は教室全体の思考を深めさせるのに有効であると述べている。実際に今回は，１人目の発表後，教師が「今の説明わかった？」と聞き返し，数名の生徒が頷くと教師が「素晴らしいです。正解です」といった評価を下していた。教師がこのような評価を下すことで生徒はそれが正解だと思い，これ以上練り上げることはできなかった。

６時間目の授業では，電流と電圧の関係，10 Ωと 20 Ωの抵抗器を比較してどちらの抵抗器が電流が流れにくいといえるか，それぞれ実験の結果を根拠に考察･発表する活動を行った。その際，ホワイトボードを配布し，話し合い活動と発表を「見える化」した。その理由としては，ホワイトボードに班の考えをまとめるので，１人の考えではなく班の考えとして生徒が自信をもって発表できると考えたこと，また，班の考えを比較でき，発表活動の際に練り上げがしやくなると考えたからである。さらに，ホワイトボードに加え，机間指導では，「誰もが納得する形で考察を考えよう」という声かけを行った。その結果，すべての班がホワイトボードに考察を書くことができており，おしゃべり等は少なくなった。加えて，初回の授業で考察をつくる際に寝ていた生徒が，自らホワイトボードに考察を記入する姿が見られた。その後，発表を求めると半分前後の班が手を挙げることができた。

また，１人目の発表後，評価を下さずに「今の説明でみんなは納得？みんなが納得したらいいよ」というような声かけをした。その結果，多くの生徒が理解するまで，複数の生徒に発表を重ねさせることができた。

このように，筆者の授業では生徒の発表が少ないという課題が見られた。そこで，まず，発表前の班での話し合いの際に，ホワイトボードを活用し，「見える化」した。それにより，班での話し

合いが活発になり，生徒が１人の考えではなく班の考えとして自信をもって発表することにつながったと考える。それに加えて，発表後の教師の応答では，評価を下すのではなく，全体が理解するまで確認する返答を行った。それにより，発表を繰り返し，多くの生徒に学習内容を理解させることができた。したがって，発表を促すために授業の様々なところに目を向け改善していく必要があると考える。

## ３．総合考察

### 3.1　正解主義の呪縛

本稿の事例には，９月実習（１回目実習）での授業の課題があげられていた。ここには，共通する課題が２つある。１つ目は学習者の協同学習への参加が消極的であったこと，２つ目は意見交換の場面や全体発表場面において，発言する学習者の数が少なかったことである（表１）。このような状況では，協同学習の効果にあまり期待できない。協同学習の効果としてジョンソン他（2018）は成績・学習動機の向上，好意的対人関係，心理的健康をあげている。田村（2018）も協同学習の効果として，主体的な学習態度，深い学びをあげている。

表１　教職大学院生実習における協同学習の課題

| 2018 年度課題 | 2019 年度課題 |
|---|---|
| ・学習集団で取り組めていない<br>・課題への不参加や学習者間での意見交換不足<br>・質の低い解答を導き出している | ・学習への参加が消極的<br>・発言者が少ない |

2018 年度課題の出典：道田他（2019）『琉球大学教育学部紀要』95

表１には，本稿（2019 年度）の５事例に加えて，道田他（2018 年度）にあげられた課題も示した。本稿に見られた２つの課題は 2018 年度教職大学院生実習の課題にも含まれている。異なる年度に，異なる教職大学院生の実習において，協同学習の場面で同様な課題が出てくるには共通した原因が存在すると考えられる。

これには多様な原因が考えらえるが，この２ヵ年の実習と講義における院生のようすから原因について考えてみる。原因の１つとして考えられるのは，授業者（院生）が持っている正解主義である。ここでいう正解主義とは，課題の正解を出すことを授業者が学習者に第一に求めている授業観である。三橋（1989）は正解主義を正答主義と表し，そこでは，教師はペーパー学力の増加も目的とした一方伝達的な授業に終始し，子どもたちは暗記練習に追い込まれ，授業は「優児」のみが発言し，多様な意見を発表する機会が少なくなると述べている。すなわち，両年度の課題として見られたような「発言者の少なさ」が，ここから生まれると考えられる。また伊藤（1988）は，正解主義の授業について，優等生を目指した教育で，子どもの発表がためらわれるような環境になると，子どもは考えることがイヤになり，その環境に適合した安全な道を選択することになると説明している。学習者が安全な道を選択するとなると，正解を他者が示すまで待ち，「学習への参加が消極的」になる学習スタイルが根付いてしまうと考える。学習の最大の目的が課題の正解を出すこととなると，それは指導観や学習観に大きな影響を与える。授業者は正解に導くような学習者の発言のみを拾い，授業をつないでいく。また，正解を出せるような説明の時間が長くなり，学習者の考える時間が確保しない。一方の学習者は正解のみが価値ある回答だと捉え，誤答を出すのを恥ずかしがったりもするかもしれない。実際に 2018 年度において，高校生が受動的に授業に参加したのは，院生がテストの問題を解ける授業を目指したためであると院生は実習を振り返っている（城間，2020）。学級に学び合う土壌が弱いなど協同学習が上手くいかない原因は他にもあると考えられるが，教職大学院生の実習や学修のようす，実習の記録などから正解主義による指導観は協同学習を阻害する大きな要因の１つと思われる。

正解主義が原因で協同学習が上手くいかなかったケースに対して，それを回避するための手立てを講じ，実習での協同学習がよくなった事例もある。事例 2.5 では，生徒の発表後に院生は評価を下さなかった。その結果，生徒は多くの発表を重ねることができたとある。また，事例 2.3 では，院生が生徒に答えやヒントを与えず，協同学習の

モデルとなりその技能を指導していた。このような指導により，生徒は作業を分担したり，他者の意見に対して批判・指摘・議論をする場面が生まれたとある。事例 2.2 では，児童に正解を求めるのではなく，多様な意見を引き出すことを院生は意識していた。事例 2.4 では，実践までは至っていないが，正解を目指した競争学習を止め，協同による学習を提案している。

### 3.2　2019 年度実習より

ここまで，協同学習を阻害する正解主義とそれへの回避を述べてきたが，協同学習を成功させるためには，正解主義の回避のみではない。本稿の事例で上手くいった他の手法をまとめると表２のようになった。これらから２つ視点が見えてくる。１つ目の視点は「学習者の情意面」で，もう１つは「認知活動の支援」である。表２の①「学習集団サイズや形態の工夫」，②「褒める」では，学習者の情意面を安定させることにより，協同学習はより活性化すると院生は判断したようだ。事例では，大人数の中での発表が苦手な学習者や協同学習に慣れていない段階では，学習集団のサイズを小さく（ペアなど）し，学習者が協同学習に入りやすい状況を授業者はつくっていた。また，学習者を褒めることにより，学習者は自信を持って，学習へと取り組むことができるよう意識して院生は実習を行っていた。この褒めるという授業者の行為は，協同学習特有の支援ではなく，授業における支援基本の一つである。佐藤(2018)は，具体的に褒めることは学習者に成功の情報や手がかりを伝えるチャンスとし，実習で学習者を褒めることは，自分の学習活動が正しいとの伝達になり，学習者は自信を持った。事例 2.2 では，児童に自信を持たせるために，協同学習の前に⑤「個人の活動時間の確保」を行なった。その結果，児童は自分の意見に自信を持ち，協同学習での意見交流が盛んになり，ほとんどのペアが課題を達成できたとあった。ロススタイン･サンタナ(2017)は，発表しない生徒がいる場合，個人レベルで考える時間を提供するのが効果的と述べておおり，それは生徒が自信を掴むきっかけになるとしている。この事例は，院生は児童に情意面の安定を目的として⑤「個人の活動時間の確保」を行ったが，この時間の確保は「認知活動の支援」も同時に行っており，そこで学習内容のより深い理解につながったと考えられる。

表２　協同学習が上手くいったポイント
（括弧内は登場数）

| |
|---|
| ① 学習集団サイズや形態の工夫（３） |
| ② 褒める（２） |
| ③ 細やかな指示・問いかけ（２） |
| ④ モデルを示す |
| ⑤ 個人の活動時間の確保 |

事例 2.1 では学習活動が進まなかったり，安易に答えを出して活動に深まりがない場面があった。佐藤（2018）はグループ活動のうまくいなかい理由の１つに「とりあえず答えが出れば，それ以上検討しない」ことをあげている。この根底には正解主義があるように思える。学習者は答えを出した次の段階では，その答えが正しいかどうかの確認に気がいき，その答えの再吟味を疎かにしてしまう。このような正解主義の状況に対して，三橋（1989）は，「(学習者の）答えをそのまま教師が引き取ってしまっては，子どもたちの思考･イメージは平板な次元にとどまってしまい，彼らの思考は流動化していかない」と述べている。そこで，事例では③「細やかな指示・問いかけ」を授業者が行った。答えを出した生徒に授業者が更なる問いかけを行うことで，この問いかけに対応する学習活動を生徒は展開し，多くの生徒が多様な意見を出し合っていた。ここでの院生は生徒のようすをみて，生徒の学習状況に応じた問いを出した。これを可能にしたのは，院生が生徒の学習状況を個別に把握できるようになったからだと院生は振り返っている。協同学習はグループによる学習活動であるが，授業者はグループの学習状況のみならず，学習者個々の状況まで捉えられるようになっていた。

事例 2.3 では，生徒の学習活動が誤った方向に向かったりしていた。そこで，授業者は④「モデルを示す」を行った。協同学習において，院生は課題解決に向けた説明ではなく，生徒側の学習活動モデルの振る舞いを行った。佐藤（2018）は教師の仕事の１つに学び方を教えることをあげている。教師が学習のモデルを演じることにより，学習者は学習方法の１つを学ぶ。その結果，事例 2.3 では，生徒は他者との協働のよさを実感した

とあった。学び方を学ぶことは「認知活動の支援」の一環であり，学び方を身につけた生徒は，学習内容をより理解し，協同学習のよさを実感したのであろう。

### 3.3　2018 年度・2019 年度実習からのまとめ

2019 年度実習での協同学習を成功させるポイントは，表２のようになったが，2018 年度の事例からは以下の３つが確認できる（表３, 道田他, 2019）。

表３　協同学習のコツ（2018 年度実習）

| |
|---|
| ① 授業者からの課題提示は明確で，学習活動を方向づけるものにし，共通の目的を持った学習者を交流させる |
| ② 課題の答えは１つになるものを避け，解決の過程には個々の多様な思考とこれらを交流する場を設ける |
| ③ 日常から学級の雰囲気に留意し，授業外の場面での関わりを大切にする |

出典：道田他（2019）『琉球大学教育学部紀要』95

表３の②は正解主義を回避した授業の一つだと考える。先述したが，正答主義の授業では優児が発言し，他の子どもが多様な発言をする機会が失われていく（三橋，1989）。②では学習者に狭い範囲での正解を求めず，学習者の多様な発言やそれまでの学習過程を大事にするのであろう。2019 年度事例では，「授業者は評価を下さない」，「ヒントを与えない」，「意見を引き出す」などが実習で行われていた。また，表３の③は，学習者同士または学習者と授業者のラポールに視点を当てている。他者との関係が良好になることにより，学習効果が高まることに期待をしている。清水・吉澤（1999）は，コーオペレーティブ学習の基本的構成要素の１つに積極的相互作用をあげており，学習者同士の関係により相互作用の活発の度合いに差が出ていると述べ，相互作用により学習動機や情意面を高めることに効果があるだろうとしている。

2018 年度，2019 年度の実習を通して教職大学院生が協同学習のポイントとしての共通は以下の２点にまとめられる。

○ 授業者が正解主義に陥らない

○ 認知面の育成のみでなく，学習者の情意面を育む

これらを授業者が意識して授業をデザインすると，よりより協同学習の展開が期待できる。本稿は教職大学院生の実習を通したケースレポートをまとめたものであり, その事例は少ない。よって，一般化するには事例の数は到底足りない。事例数が増えると，更なる知見を得ることに期待が持てる。また，協同学習が上手くいっているかどうかの判断のほとんどは学習者の言動からの判断である。学習者の表面に表れている部分からの判断となるので，そこで協同学習が上手くいっているとは限らない。学習者が何を学んだのか，何を考えたのかを捉え，それを踏まえて協同学習が上手くいったのかを判断するとより協同学習のポイントがみえてくるかもしれない。そのために，学習者のワークシートや発話の分析を判断材料に加えるとよい。今後，教職大学院生の実践からより汎用性の高い協同学習のポイントを見出したい。

## ４．引用文献


赤坂真二（編）『THE 協同学習』明治図書

中央教育審議会（2006）．今後の教員養成・免許制度の在り方について（平成 18 年 7 月 11 日中央教育審議会答申）文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2020.4.1 取得）

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―広げる・深める・高める』東洋館出版社

市川伸一（2001）．『学ぶ意欲の心理学』ＰＨＰ．

伊藤隆二（1988）．「汎正解主義への反省」『児童心理』42(2)，金子書房，pp.294-300

ジェイコブズ , J., パワー , M., イン , L.（2006）．『先生のためのアイディアブック：協同学習の基本原則とテクニック』ナカニシヤ出版.

ジョンソン , D.W.・ジョンソン , R.T.・ホルベック , E.J. 石田裕久・梅原巳代子（訳）（2018）.『［改訂新版］学習の輪：学び合いの協働教育入門』二瓶社 .

鹿毛雅治（2019）．『授業という営み』教育出版

上条晴夫（編集代表）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

加藤智威（2019）．「国際教育協力を見据えた日

本の中学校理科の授業分析と開発途上国への示唆」『理科教育学研究』, 59, pp. 27-38

町　岳・中谷素之 (2013). 協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学』, 60, 83-93.

道田泰司 (2011).「学びあうことによる学びの広がりと深まり（学習の共同性）」『教育研究』1314, pp.32

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』,95, pp.9-16

道田泰司 (2020). 大学院生の意識からみる教授・学習に関する沖縄の課題－学習観を中心に－『琉球大学教職センター紀要』, 2, 85-96.

三橋謙一郎 (1989).「『正答主義』の克服と授業展開タクト　－『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』, 37, pp.73-86

無藤　隆 (2017).『学習指導要領のキーワード―無藤隆が徹底解説』明治図書

佐藤浩一 (2018).『学習支援のツボ』 北大路書房

清水　誠・吉澤　勲 (1999). 「理科学習へのコーオペレーティブ学習導入の効果－相互協力関係から生じる相互作用の分析－」『埼玉大学紀要教育学部』, 42, pp.27-42

城間　樹 (2020). 「高校理科（化学分野）における高校生の学習意欲の一考察－学習意欲を引き出す授業実践に向けて－」『琉球大学教育学部研究科高度教職専攻年次報告書　んじたち　出発』, 4, pp.137-144

ロススタイン, D., サンタナ, L. 吉田新一郎 ( 訳 ) (2017).『たった一つ変えるだけ：クラスも教師も自立する「質問づくり」』 新評論

杉江修治 (2016).『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』 明治図書

田村　学 (2019).『深い学び』 東洋館出版社