琉球大学学術リポジトリ

中学校家庭分野におけるアクション・リサーチによる協同学習形成過程

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2020-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岩谷, 千晴, Iwaya, Chiharu メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/45736

中学校家庭分野におけるアクション・リサーチによる協同学習形成過程

Cooperation Learning Formation Process Using Action Research for Home Economics Field in a Junior High School

岩谷千晴
Chiharu　IWAYA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・浦添市立浦西中学校

１．はじめに

学びの質を高めるには，対話的・協同的な学びが有効といわれている（鹿毛，2013；国立教育政策研究所，2015）。生徒同士が良好な関係性をつくり，共にわかるようになりたい，できるようになりたいという気持ちが同じ方向に向かうことで，より深く理解しようとすることを助けるのである。

そこで本年，担当する学級で隣や向かい，斜めの位置に座る生徒同士の交流場面を設けて学び合いを行わせてみた。ところが，下を向いている生徒や班に体を背ける生徒，落ち着きのない生徒，特定の人（同性同士）としか話をしない生徒が学級の大半であり，協同学習が成立しづらい状況であった。

本稿では，生徒同士が関係を深め，協同学習が成立するまでの手立てをアクション・リサーチ（以下，AR）による手法を用いて特定生徒・特定班の具体的な様子から変化を分析し，効果を模索する。

２．方法としての AR について

AR は，実践を創りながらともにその場と時間を共有する者が問いをみつけ探究し次の実践を考えていく方法である（秋田，2001）。本研究が対象とする学級においても問題を固定するのではなく，派生的に現れる問題についても解決対処を図っていく。本研究は，外部研究者（教職大学院教員）の参与観察と，リフレクション参加の下，実践を進めた。

中央教育審議会（2012，2015）において学び続ける教員が求められることからも，AR を通して実践で現れる問題の解決対処を図り，その過程を記述し発表することは，意義深いものであるといえる。

３．協同学習形成のための手立て

協同学習を成立させるためにはどうしたらよいだろう。この問題を解決するために教科における工夫と，教師の働きかけの工夫の二つの側面を位置づけ，計画，実践，省察を繰り返した。

（１）教科における工夫

鈴木ら（2010）は，段取りを考える調理計画を小学６年生を対象に実施している。「時間内においしい料理を作るための調理計画をたてよう」という課題を設定し，さらに時間と段取りを意識させ，見通しを持たせながら班ごとに調理実習の計画を立てる工夫を行っている。

山本・西岡（2012）は，「My オリジナルスープ」を作る調理実習を中学１年生を対象に行っている。20 分以内に作るための調理手順を班ごとに自分たちで考えるという課題を設定している。

野田・和田（2019）は，ゆで野菜サラダに関する調理実習を小学５年生対象に行っている。４人の班を編成し，その中で個別体験の場の設定や，班内他班との相互評価を取り入れている。

神谷ら（2014）は，一人調理の機会を多く取り入れた調理実習を小学５年生を対象に行っている。1 班４人構成だが，二人一組の実習を設定し，一人が作業している際にもう一人は観察者の役割を担っている。調べた切り方を共有する場面や，切ったリンゴを観察する場面では，班全員で行っている。

前野ら（2018）は小学生を対象に，「みそ汁」に関する実習を，実を変えて３回行っている。実習前には予想や調理計画，実習後には振り返りと，活動と振り返りを繰り返すなかで，活動の難易度を上げるとともに，調理法の意味や理由を，実感を伴って理解できる学習となっている。

安慶名ら（2011）は，「みそ汁」の調理実習を小学生を対象に行っている。グラウンド・ルールを設定し，実習における会話分析をメインとした研究である。班は男女各２名の４名を１グループとし，教師の介入がない方が探求型の話し合いが多いと述べている。

これらの先行研究から，班ごとの計画，条件付き課題設定，相互評価，観察者，繰り返し，振り返り，教師の介入はなるべく避けると，７つの手立てをまとめた。

（２）教師の働きかけの工夫

中央教育審議会(2016)や文部科学省（2017）では，生徒一人ひとりの成長や発達を支える指導の重要性が述べられている。つまり個への対応に努めた授業を行うことが重要だということだ。

個への対応は，協同学習成立のために必要である。道田（2019）は，「教室に居場所があって基本的信頼感が感じられ，自分なりに考えたり発言したりすることに安心感がなければ，授業は『できるだけ黙ってやり過ごす』場になってしまう」と述べている。生徒一人ひとりにとって教室が安心できる居場所，自信を持って発言できる居場所である必要があるということであり，学習の最も基盤にあるものは「安心感・自信」ということである。さらに，協同学習は教師に「やりなさい」と言われただけでできるものではない。多田（2017）は，対話を学びで活用するための要件の一つとして，対話の活性化のための物的・人的な受容的雰囲気づくりを述べている。教師―生徒間の受容的雰囲気だけでなく，生徒―生徒間で受容的雰囲気を育むしかけも必要ということだ。

本田・佐々木（2008）は，小学１年生の教育活動が成立する学級集団と環境作りを目指して個別的介入を行った授業づくりを実践している。約８ヶ月に渡る研究期間にベースライン期，介入期，フォローアップ期を設け，教師の介入スキル（表１）を用いた実践を行ったことで，負のエピソード数が減少し，安定した授業が行えるようになった。そこで本研究は，本田・佐々木（2008）の介入スキルを参考

表１　教師の介入スキル（本田・佐々木（2008））

言語的スキル
・「上手だね」「すごいね」などポジティブな働きかけをする。　(①) ・個人の良いところをモデルにし，全体に向かってほめる。(②) ・　問題行動の修正は，起こった直後にタイミングを捉えて行う。学級全体には大きな声で，個人には小さな声で語りかける。(③) ・「これでいいんだよ」「大丈夫だよ」などあたたかい言葉かけをする　(④) ・ゆっくりとした速さで，平易な単語を用いる。(⑤) ・声の質を場面に応じて変化させ，抑揚のある話し方をする。(⑥) ・スモールステップによる指示をする。(⑦)
非言語的スキル
・表情は豊かにし，視線を固定しない。(①) ・日常会話をする場合には斜め前方から，注意や指示を与える場合には正面からというように，生徒に向かう体の角度を使い分ける。(②) ・頭をなでる，肩にふれるなど，スキンシップを図る。(③) ・問題行動の個人的指導の際は，視線を子どもの高さに下げる。(④) ・活動的な服装をする。(⑤) ・椅子を引く，足を下ろす，椅子の背もたれやパイプを利用するなど動作的な働きかけを利用する。(⑥)
環境操作スキル
・視覚に訴える教材を工夫する。(①) ・児童のキャラクターを考慮して座席を決める。(②) ・教師への視線角度や周囲の子どもとの距離を考慮した机の置き方にする。(③) ・児童を給食や清掃の当番，係活動に参加させ，自己効力感を高める場を設定する。(④)

（番号は引用者が付した）

に教師の働きかけを工夫した。

４．研究方法

（１）研究組織：教職大学院２年次の「課題解決実習」に加え，初任者の教科指導教員という立場から，外部研究者１～２名に 13 回（18 回中），初任者１名に 17 回に立ち会って参与観察してもらい，リフレクション時には筆者と外部研究者（時に初任者，参観職員）の少人数で構成した。

（２）対象学級：公立中学校２年生 39 名（男子 20 名，女子 19 名）を対象に行っている。筆者の所属学年ではないことから，学年職員や学級担任との情報共有に努め実践した（他クラスは初任者）。

（３）観察方法：１台のビデオを教室前方壁側に設置し，話し合いの様子を撮影した。観察期間は 2019 年４月～10 月，初回を除き毎回撮影した。

５．実践と省察過程の分析

（１）落ち着きのない生徒の変容

おしゃべりや離席，ふざけ等落ち着きのない男子生徒ｘの変化について検討する。４月の時点では，次のような行動が見られた。授業中に他教科の宿題を堂々と行っていたり，他の生徒の背後に回り羽交い絞めにしたり，床に寝そべったり，同じ班の生徒とは口論になったりもしていた。特に話し合い時のおしゃべりの多さは目立った。そこで生徒ｘの近くまで行き声をかけたり，席に戻したりした。同じ班や近隣の班に喋りやすい男子が固まっていたので，おとなし目の生徒やリーダーシップのある生徒と同じ班（新グループ）にした。するとおしゃべりは減った。しかし机に伏せるようになってしまった。そこで，話し合いの直後に発表の場を設定した。暫く伏せていた生徒ｘが隣の生徒に促されて班の活動に参加する姿が見られた。参加している様子を見てすかさず笑顔で褒めるなど，肯定感を上げるために褒める材料を見つけるよう努めていた。というのは，生徒ｘが「いつも自分ばかり怒られる」と言っており自己肯定感の低さが伺えたからである。しかし机に伏せる姿や離席はあった。伏せている時には近くに行き，視線の高さを合わせて肩に手を置いて声をかけるようにした。返事や反応はあった。離席は見逃さずにすぐに声をかけにいった。授業参加が増えていった。

６月幼児へのプレゼント（お手玉）つくりでは，手遊びをして作業をしていなかったので近くに行くと「先生教えて」と言ってきた。近くにいる生徒に声をかけ，一緒に作り方を確認した。その後は黙々と作業し，伏せることも離席もなかった。「ふれあい保育学習」は，表情良く幼児をあやしていた。学校に戻ってからのまとめでは感想を１行書いて伏せていた。授業が終わる５分前に隣に行き，視線の高さを合わせて「あと１行でもいいから書こう。」と声をかけた。提出された感想は２行に増えていた。

７月以降不安定な状況ではあったが実験１回，実習３回は出席できた。学級担任には授業の様子を伝え，また，学級担任や学年職員等からも情報も得るようにした。筑前煮①の振り返りの授業では，情報収集などの活動には参加したが，発表の時は机に伏せていた。机を揺らし起こそうとする同じ班の生徒に「優しく声をかけて」と注意した。生徒ｘの側に行き，肩に手を置いて「隣に座るね」と合図をして一緒に発表を聞いた。号令前には生徒ｘに「もうすぐチャイムなるから，一緒に挨拶しようね」と視線の高さを合わせて声をかけた。普段通り全員揃って挨拶することができた。

生徒ｘは落ち着きのなさが目立っていたが，注意をしないような環境を作り，肯定的な言葉かけ等を実践したことで６月までには授業に向かうようになった。教師は生徒一人ひとりの理解に努め，生徒が安心できる居場所づくに努めることが必要だと考える。

４月から６月までは落ち着きのない生徒を意識しながら授業を行い，一定の成果が得られた。しかし，他にも話し合いをせずに下を向いている生徒や，班に体を背ける生徒，特定の人（同性同士）としか話をしない生徒など，話し合いのない班があった。ここからは話し合いのない班について検討する。

表２　A 班の班内対話者人数と発話回数

表２－１　４～６月

生徒	5/10（5時）		5/10（6時）		5/21（9時）		5/21（10 時）	
	人数	回数	人数	回数	人数	回数	人数	回数
a	1 (3)	2 (3)	3	11 (9)	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (4)
b	0 (1)	0 (1)	1 (1)	8 (1)	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (2)
c	2	41	2 (1)	99 (1)	—	—	—	—
d	2	40	2	92	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (4)

表２－２　７～10 月

生徒	7/5（17 時）		7/5（18 時）		9/6（25 時）		9/19（29 時）	
	人数	回数	人数	回数	人数	回数	人数	回数
a	3	11	3	4 (1)	3	3 (25)	3	14 (2)
b	3	7	2	8 (1)	4	8 (2)	2	5 (2)
c	3	48	2	40	4	42 (1)	2	17
d	3	52	3	29	4	41 (4)	4	26 (3)
e					3	9 (3)	2	11

a下を向いている男子生徒，b班に背を向ける女子生徒，cおしゃべりのある男子生徒（9・10 時欠席），d下を向いている（た）・特定の人としかしゃべらない男子生徒，e 調理班より合流した協調性のある女子生徒。（ ）は非言語。

（２）話し合いのない班の変容

話し合いに関しては６月までは大きな変化は見られなかったが，７月以降は変化が見られるようになった。録画から A 班（調理 A 班）の話し合いの様子を確認した。A 班は，下を向いている男子生徒 a・男子生徒 d，班に背を向ける女子生徒ｂ，おしゃべりのある男子生徒ｃの４名で構成されている。A 班の変容を，話し合い開始時間，対話者数・発話回数，実習時の行動経過から見る。

教師の話し合い指示から発話までの時間をみると，５月に行われた４回の話し合いでは，45 秒，65 秒，122 秒，171 秒と，話し合うまでに時間がかかっていた。７月と９月の４回の話し合いでは，３秒，４秒，７秒，９秒と短く，話しがはじめられないで停滞しているということはなくなった。これらは，ふれあい保育学習（７月），肉じゃがづくり①②（９月）という共通の体験後の振り返りであったため，話がしやすかったのだろう。

また，話し合い指示から 10 分間，話し合いの相手の人数と回数に着目してみた（表２）。カッコは頷きや指差しなどの非言語での表現を示している。５月の話し合いでは，相手の数はほとんどが１～２人であり，特定の相手とのみ話すことが多かった。第５時，生徒 c, d が生徒 a に１回声をかけたが，生徒 a は頷きのみで返し，生徒 a も生徒 b に声をかけたが，頷きのみで返されていた。同じ時間，生徒ｂは誰にも話しかけなかった。生徒 c, d は専ら２人で話をしていた。７月は，皆で話し合うことが多くなった。生徒 a は言葉を発して会話できる相手が増え，生徒 d は生徒 c とのみ会話するということはなくなった。第 17 時，生徒 a が相手の顔を見て３人に声をかけた。生徒 d から生徒 a への話しかけや会話も増えた。９月，調理 A 班（調理台の関係上，班を減らし，協調性のある女子生徒 e を加えた）の話し合いでは，生徒 d は調理 A 班全員と会話するようになった。生徒 a は自ら３人（特に生徒 d）に話しかけることが増えた。７月の「ふれあい保育学習」を体験した後の報告書作成から生徒 a, d の対話者数が増え始め，９月の「肉じゃがづくり②」後の振り返り（第 29 時）で発話回数が安定した。体験後の振り返りは，学び合いを成立しやすくするといえる。

図１には調理 A 班の筑前煮づくり②（10 月 10 日）の行動経過を示した。特に生徒 a は，９月までは他者に指示されて動いたり，洗い物を担当したりしていることが多く，消極的な様子が見られていたが，この日は進んで干しシイタケを水戻でしたり，フライパンに油を熱し炒めたりするなど，主体性や積極性が見られるようになった。生徒 d と一緒に調理や掃除をしたり，生徒 e と一緒に作業をしたりする様子が見られるなど，協同学習が行われていた。

（３）A 班の変容

A 班の様子を中心にその時に見られた課題と解決対処（介入）を時系列的に述べていく。

時間教師の行動	調理A班のメンバーの行動					他の班の概要
	生徒a	生徒b	生徒c(リーダー)	生徒d	生徒e	
	黙想・号令					
	干し椎茸戻す	鍋・食材洗う		にんじん皮むき	鍋・食材洗う	具の下ごしらえ
	dに切り方教える				aにインゲン渡す	
7分	インゲンすじ取り	にんじん切る	dと肉切る	肉切る	まな板1枚追加	
	包丁追加	レンコン切る			aに包丁指示	
10分	鍋に油入れ具を入れ炒め	椎茸切る	bを手伝う		教科書確認	
リーダー会①	る	具の下ごしらえ	鍋を回し均等に火をいきわ	具の下ごしらえ	鍋に具を入れる	
11分			たらせる	炒める		具を炒める
14分	dと一緒に炒める	片手鍋を火にかける	砂糖入れる	砂糖入れる	調味料準備	
15分	インゲンゆで具合dに確認	落し蓋をする			調味料入れる	インゲンをゆでる
16分	インゲン取り出す		記録	火加減見ている	洗い物	
18分		インゲン切る				
20分	椅子下ろしテーブル拭く	食器洗い・片付け	aに布巾指示			弱火で煮始める
リーダー会②			交流会準備指示	湯飲み準備	食器洗い・片付け，味見	
	茶たく準備	茶托拭き	記録		茶托拭き	
25分	cにおどけて見せる	包丁・まな板片付け，湯呑	交流会準備指示			
	dと流し掃除	拭く	まな板片付け指示	流し掃除	身支度点検記録	椅子下ろす
32分	完成（弱火で煮始めてから15分後の時間）					
40分	eと交流会用箸置きつくり	交流会用掲示物作り	記録後，自主的に最終点	交流会用メッセージカード	交流会用箸置きつくり	完成
リーダー会③			検している(元栓，流し，ガス台等)	作り		交流会準備
50分	次時の確認，まとめと振り返り					

図1　筑前煮づくり②（下線が主体的・積極的な行動）

〈4月～6月の課題と介入〉

担当する学級の生徒（39名）は被服室の9つのテーブルに4～5名男女混合名簿で出席番号順に座っていた（出席番号班）。9班中3班に下を向き，同じ班の同性とすら目を合わそうとしない生徒が1名ずつ居り，出席番号班内で生徒同士を繋げようと試みたが交流したがらなかった。

そこで，下を向いている生徒が他者と交流するよう，担任の意見を参考に新グループの座席に変えた〔環境操作スキル②〕。その結果，話し合わずに下を向いていた生徒dの様子は改善された。しかし，生徒cとのおしゃべりが増え，生徒a,bは孤立してしまった。班内での交流を促すため，ワークシート（以下WS）を回して班のベストを選ばせたが，生徒a,c,dが協力的でないため，生徒bが自分のWSを自分で選んだ。孤立を解消するために，仲の良い生徒同士が交流しやすいように2つの新グループを合わせ，合体班とした〔環境操作スキル②〕。すると生徒bの孤立はやっと改善された。

しかし生徒aの様子は改善されなかった。そこで，班内で役割分担をし，全体の場で発表することで話し合わざるを得ないようにしてみた。班長に道具準備を指示したが生徒a(班長)は下を向き，生徒c,dはおしゃべりに夢中であったため，生徒bが準備した。それでも生徒a,c,dの様子に変化はなかった。生徒bは隣の班に聞きながら一人で答えをまとめた。授業後「bさんありがとうね。A班はbさんのおかげで助かっていると思うよ。頑張っていること知ってるからね。」〔言語的スキル④〕と声をかけた。生徒bが不満げな表情をしたので「困ってる？」と聞くと，特に生徒aに対する不満が聞けた。

4～6月の授業を振り変えると，話し合い活動での動きが非常に悪い班や個人の姿が目立っていた。

筆者はワークシートや教材の工夫を中心に行っており，教師主体の授業展開であった。

〈７月～10 月の課題と介入〉

「ふれあい保育学習」では，生徒ａは２歳児２人とブロック遊びをしていたが，幼児に促され，他の幼児のところに合流したことで，A 班のメンバーとも交流している様子を見ることができた。

そこで「ふれあい保育学習」の報告書を新グループで１冊作ることにした〔環境操作スキル④〕。役割分担（運動機能，情緒，社会性，言葉，生活習慣）を主任係に任せると，A 班主任係の生徒ａが，目や指を使いながら生徒 b, c, d にどれを担当したいか尋ねていた。次に各班に幼児とふれあっている時の写真を配布した。すると A 班の４人がはじめて目を合わせ笑いあった。しかし，報告書下書きの段階で，隣同士（生徒ａと生徒ｂ，生徒ｃと生徒ｄ）や合同班の同じ内容を担当している生徒と下書きを読み合い，練り合う場面を設定したが，生徒 a, c, d は書くことに集中し，個人作業となっていた。

次は調理単元である。生徒同士の協同を促すために体験（ゆで野菜実験，肉じゃがづくり２回，筑前煮づくり２回）と振り返りを繰り返す内容に変更した〔繰り返し〕〔振り返り〕。調理台は８台なので，人間関係を考慮して８班にした〔環境操作スキル②〕。A 班には協調性のある女子生徒ｅを加え調理 A 班となった。役割分担（班長，副班長，時計，記録，書記）をさせた後，葉野菜と根菜のゆで方・ゆで時間を各班で決定させる話し合い〔班ごとの計画〕を行った。生徒ｅは A 班全員に投げかけて考えを尋ねた。そのため生徒ａも話を聞くという参加の仕方ができた。しかし，ゆで野菜実験では再び生徒ａ（班長）は孤立した。近くで一緒に観察するよう声をかけた〔言語的スキル③〕が，生徒ａは近づこうとしなかった。特に生徒 c, d と関わることはなかった。そこで実験後，調理 A 班の２名の女子生徒 b, e に，生徒ａのフォローをお願いした。

実習（肉じゃがづくり①）からは，次のような手立てを加えた。一つ目に班長とリーダーを区別し，毎回リーダーを変え，授業中にリーダー会を設けることで，教師からの指示は減らした〔教師の介入はなるべく避ける〕。二つ目に「50 分で○○○を作る」というような条件を提示した〔条件付き課題設定〕。三つ目に２人分多く盛り付けさせ，評価用に加え，他班との比較用〔相互評価〕を提出させた。四つ目に計画通りに行えるようリーダーに点検〔観察者〕と指示を任せた。

肉じゃがづくり①で生徒ａ（リーダー）が孤立する様子が見られはじめた。すかさず近くに行き，側に呼び，隣で一緒にメンバーが何をしようとしているのか尋ねたり，作業手順は正しいか確認したりした〔言語的スキル③⑦〕。その後，孤立はなくなった。さらに自信をつけさせるために授業終盤，生徒 a には全調理台のガスの元栓を点検させた。言葉で表現することが苦手なので，元栓を指さすだけでいいと伝え〔言語的スキル⑦〕点検させ，全体の前で褒めた〔環境操作スキル④〕。実習後，生徒 b, e に感想を聞くと「前よりはいい」と笑顔でコメントしてくれたことから，積極的な声掛けを頼んだ。

肉じゃがづくり②では，生徒ｂがリーダーであった。生徒ａは指示されたことをしっかりこなした。調理担当（生徒 c, d）と洗い物担当（生徒 a）のようになっていたが，実習後の生徒ａの感想には「もう一人で肉じゃが作れそうな気がする」と書かれていた。生徒 b に実習後に感想を聞くと「言ったことはすぐにやってくれた」と見方が変わってきたと感じた。生徒 a には「お願いしたことをやってくれるから助かるって言ってたよ」と声をかけた〔言語的スキル①〕。

筑前煮作り①では生徒ｅがリーダーであった。生徒ａが孤立しそうになるとリーダーが気づき，声をかけ，にんじんの乱切りの仕方を生徒 a に手本を見せた後，同じように切るよう指示を出した。さらに，煮込みに入った時点で生徒ａに椅子を下ろすよう指示した。生徒ａは椅子を下ろした後，テーブルを進んで拭いた。その様子を全体に聞こえるよう褒めた〔言語的スキル②〕。また，生徒ｅは指示するだけでなく生徒ａをよく手伝っていた。それに気づいて生徒ｂも一緒になって手伝った。さらに，配膳時には生徒ｄが箸を半分生徒ａに手渡しし，男子二人で一緒に準備していた。筑前煮作り②では，生徒ｃがリーダーであった。スタートから生徒ａは進んで干し椎茸を戻していた。わからないことは

生徒ｂ,ｅに積極的に聞きながら，生徒ｃ,ｄの間に立ち，楽しそうに調理していた。生徒ｄににんじんの切り方を教えようとする姿も見られた。生徒 b,ｅ は調理がしやすいようにフォローしていた。具を炒めたり煮たりするのは主に生徒 a,ｄ が肩を並べ行った。生徒ｃにも安心した様子でおどけた姿をみせるようになった。調理は時間内に１番早く終えていた。

７～10 月の授業を振り返ると，リーダー主体の授業展開を中心に行い，教師は個に合わせた教材の工夫や手立てを行った。そうしたことで意見交換ができるようになった。

６．考察

４月から６月までは変化が見られなかったが，７月以降は変化が見られるようになった点について生徒ａの変化について考察し，さらに教師の変化についても述べる。

〈協同学習の形成〉話し合いが成立しない班で協同学習を形成するのに必要なポイントのうち，教科における工夫点は，体験を軸にした教科経営の中で体験後の振り返りをしっかり行うことである〔振り返り〕。共通の体験があることで，体験後の振り返りの場面では学び合いが成立しやすい。振り返りで自分たちの班の課題と改善策を話合わせることで，自分のできることや見直すべきことを考え，班の課題解決のために協力しようと，協同が促されるのである。教師の働きかけの工夫点では，生徒の人間関係や個性を考慮した座席決め〔環境スキル②〕や，生徒に合わせた役割を与え自己効力感を高める場の設定〔環境スキル④〕，班のメンバーが行いを認めているという声掛け〔言語的スキル①〕，良い見本になっているという全体に向けた声掛け〔言語的スキル②〕を行うことで，安心した環境の中でできることに取り組み，認められたという自信が協同への活動を促す。さらに，個人には小さな声で声をかけ，指示は細かく具体的に伝える〔言語的スキル③⑦〕ことで，自分でできたと実感でき，できたという自信が協同に向かうようにすると考える。

また，生徒 ａ の様子について論じると，６月まで授業中にほとんど声は出さず，休み時間は特定の２名の男子と会話しており，班内では必要最小限の会話を非言語中心に行い，目を合わせることもほぼなかった。ところが，「ふれあい保育学習」後の報告書作成（７月）で班内で笑い合う様子が見られた。その後も孤立することはあったが，筆者が行っていた声掛けを生徒 b,ｅ にお願いしたことで，積極的にフォローしてくれた。生徒同士の関わりの中で居場所が見つけられた生徒 ａ は，活動に取り組むようになり，周囲から認められ，わからないことはメンバーに聞き，さらに主体的に動くこともできるようになった。生徒ａの変容を生徒ｃ,ｄも受け入れられるようになり対話が増えた。半年間の授業のまとめでは，筆者が学級全体に投げかけた問いに，生徒 ａ が席から声を発し答えた。班内だけでなく，学級内で発言できるようになったことに驚いた。生徒同士をつなぐ声掛けは生徒に居場所をつくるだけでなく，積極性や主体性，自信を育む効果もあったといえる。

〈教師の変化〉外部研究者とリフレクションを行う中で，自分はできていると思っていたけれどもそうではない姿に気づかされた。そのことはビデオでも確認できた。また，リフレクションは，生徒の様子を具体的に語る場であった。そうしたことで生徒の理解が深まり，実践における対処法が変化していった。さらに，筆者が自分自身の振る舞いについて考えるようになり，生徒に対する見方も変わった。例えば，生徒ｘのような落ち着かない生徒がいた場合，これまでは強い口調で注意や指導をしてきた。学習環境を整えるより生徒ｘを指導で静かにする方法を優先していた。また，机に伏せていれば教壇から近くに座る生徒に「起してあげなさい」と大きな声で指示していた。しかし，近くに行って肩に手を添え，視線の高さを合わせて声をかける〔非言語的スキル③④〕効果を知った。授業を受けている生徒には生徒なりの事情があると思うようになり，その生徒に安心感を与えるような表情〔非言語的スキル①〕や，生徒の良いところを見つけて褒めようという意識〔言語的スキル①〕に変わった。

このことから，派生的に現れる問題についても対象として解決対処を図っていくARを行ったことで，

問いを生成することができるようになり，生徒の多角的な見方を深めたことも，教師が変化した重要なポイントとしてあげられる。

〈総合考察〉顔を見て会話ができるようになり，会話ができる人数も増えたのは，共通の体験後の振り返り，座席の配慮，適切で肯定的な声掛けを行ったからだと言える。つまり，協同学習を形成するためには語りやすい共通した話題があり，否定されない安心できる居場所があるということが重要なのである。また，教師が不安定な生徒など個々の特性や，生徒同士の関係性に配慮し，安心して参加できる授業づくりに努めたことも協同学習を可能にしたと言える。

参考文献

安慶名名奈・小瀬あゆみ・浅井玲子（2011).「家庭科教育における学び合う授業をめざして　－小学校の「みそ汁」の調理実習を通して－」『琉球大学教育学部紀要』(79)，pp.271－278.

秋田喜代美（2001).「教室におけるアクション・リサーチ」　やまだようこ・サトウタツヤ・南博文（編者）『カタログ　現場心理学　－表現の冒険』,金子書房，pp.96-103.

中央教育審議会(2012).「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（2020．1．14 取得).

中央教育審議会（2015).「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申)」.https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2020．1．14 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)』.

本田ゆか・佐々木和義（2008).「担任教師から児童への個別的介入の効果　―小学校 1 年生の授業場面における問題エピソードの分析―」『教育心理学研究』(56)，pp.278－291.

鹿毛雅治（2013).「「学び合い」の成立と教育実践」　中谷素之・伊藤崇達(編著)『ピア・ラーニング：学び合いの心理学』,金子書房，pp.56-57.

神谷麗奈ら（2014).「小学校家庭科における調理技術の向上を目指した授業の開発」『三重大学教育学部研究紀要』(65)，pp.233－239.

国立教育政策研究所(2015).「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1――使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力 」国立教育政策研究所　教育課程研究センター.

前野洋子ら（2018).「資質・能力を育成する題材構成と指導方法 －「みそ汁をつくろう」の分析を通して－」『三重大学教育学部研究紀要』(69)，pp.349－359.

道田泰司（2019).「思考力を育てる基盤となるものは何か？」『琉球大学大学院教育学研究科　高度教職実践専攻紀要』（３)，pp.57－66.

文部科学省（2017).『中学校学習指導要領解説（総則編)』東山書房.

野田文子・和田博子（2019).「主体的で深い学びのある調理実習に向けた授業改善の提案　―実践につながる調理技能の定着を目指して―」『大阪教育大学紀要』(67)，pp.187－202.

鈴木明子ら（2010).「小学校家庭科における問題解決的な学習を取り入れた調理実習の開発　―自分の成長と変容を実感させる指導方法の検討―」『広島大学　学部・付属学校共同研究機構研究紀要』(38)，pp217－222.

多田孝志（2017).「対話的学びを創る」『教育研究』(72)，pp.14－17

山本奈美・西岡真弓（2012).「生活に活かせる力の育成を目指した調理実習授業の実践」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』(22)，pp109－112.