

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Ⅳ ー活動主義から学習者理解へー

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2022-10-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 比嘉, 俊, 岸本, 恵一, 比嘉, 葉菜, 榎本, 陽音 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019477

協同学習の成否に関する事例的検討Ⅳ

—活動主義から学習者理解へ—

比嘉 俊¹・岸本 恵一²・比嘉 栞菜³・榎本 陽音⁴

Case studies on how to succeed or fail the cooperative and collaborative learning at school setting (Ⅳ)

: Shift the Focus from the Activism to the Experience of Learners

Takashi HIGA¹, Keiiti KISHIMOTO², Kanna HIGA³, Harune ENOMOTO⁴

要 約

本稿の目的は、協同学習が上手くいくポイントを琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（以下教職大学院）の実習における実践事例を基に検討することである。授業者は協同学習を授業に取り入れると、何らかの効果があるだろうと協同学習に過大な期待を寄せ、授業手立てが曖昧で授業を行った。活動主義的な授業を展開した結果、授業が上手くいかなかった。この失敗から、授業者は学習者理解から授業改善をスタートし、学習者の状況を理解した上で、状況に応じた手立てを講じた。その手立ては、学級の雰囲気づくり、個人活動の時間の確保、紙媒体による交流であった。これらの手立てにより、協同学習での効果が確認され、これらは協同学習のポイントとの1つと考える。これからも、更なる実践の成功事例の蓄積が望まれる。

1. はじめに

2021年に中央教育審議会より「令和の日本型学校教育」という答申が出された。その中で、協働的な学びはこれまでの日本の学校教育で重視されてきており、今後も資質・能力の育成のために協働的な学びを充実させる必要があると述べている。先に確認しておくが、文部科学省等教育行政からの文章には「協働」という表記が多用されている。他方、「協同」や「共同」という表記も存在しており、研究者によってはこれらを区別していると考える。本稿においては、これらの表記を区別せず、本稿では基本的に「協同」という表現を使用する。ただし出典において、「協働」が用いられている場合には、出典通りの「協働」を使用する。

これまで協同学習が重視されてきたとあり、協同学習の効果として、杉江（2011）は学習意欲などの情意面をあげており、競争よりも協同の有効性の高さを示し、競争では勝者に学習意欲が高まるとしている。競争の学習においては、敗者の学習意欲は高まらないケースがあると想定できる。また、佐藤（2013）は、協同学習を通じた認知面の変化をあげ、学習者の知的活動が活発化することを予想しており、ジョンソン他（1998）は認知や情意のみでなく、対人関係や心理的健康も協同学習の成果としている。教育実践からの協同学習の報告としては、学習者が積極的に情報を収集したり、他者の考えを聞いてみたくなるとされている（清水・吉澤，1999）。これらをまとめると、協同学習は一斉学習や個別学習では得られない学

¹ 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座

² 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻、浦添市立浦添中学校

³ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

⁴ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

習効果が期待でき、学力のみでなく、情意面などの多くの側面を伸ばすことができると考える。この多くの側面とは、学習指導要領（文部科学省、2018a；文部科学省2018b，文部科学省，2019）に登場する資質・能力が含まれていると考える。このことからすると、協同学習はこれまで同様、これからの授業でも不可欠な学習方法と考える。

協同学習というと、小集団によるグループ学習がイメージできる。グループでの交流活動イコール協同学習と捉えることはできないようだ。このことは多くの論者が指摘しており、杉江(2011)は、グループ学習は協同学習ではなく、協同学習は教育の体系理論（原理）であるとしており、協同学習は教育方法の一つと捉えることができる。ジョンソン他（1998）も全てのグループ学習が協同学習ではないとし、協同学習の基本的構成要素として、相互協力関係、対面的・積極的相互作用、個人の責任、対人的技能を挙げている。グループ活動を行うと、そこに自然発生的に協同学習は生まれるのではないようだ。佐藤（2013）は、児童生徒同士の話し合いがうまく機能し学習が深まるのはきわめて稀なこととしている。実践においても、小グループを作れば活発なコミュニケーションは生まれるが、学習の質の保障は危ういとの報告もある（上江洲他，2021）。グループを編成し、学習者同士を交流させると、協同学習が自然と成立することではないようだ。津田（2015）は協同学習の成否を分けるポイントとして、協同学習前段階学習者の準備不足、協同学習のタイミング、題材、学習成果の即効性をあげている。

授業実践者からの協同学習への有効なポイントの報告もある。教職大学院の選択科目に「言語活動と協同学習」があり、そこで、受講生による実践から協同学習のポイントが紹介されている。その中では、多様な解を持つ課題の明確な提示、平素からの学級の雰囲気づくり、正解主義に陥らない、学習者の情意面を育む、学習者理解が協同学習のポイントとしてあげられている¹⁾。学校現場の生の授業からの検討により、他者が実践で使えそうなポイントが顕になる可能性がある。また、協同学習のポイントは先述した項目以外にもあると考える。

そこで本稿では、授業実践を基に協同学習を省

察し、そこから協同学習が上手くいくポイントへのさらなるアプローチを目的とする。

2. 方法

教職大学院では、1年次後期に課題発見実習Ⅱという実習科目があり、ここでは2回の実習が行われる。本稿での1回目の実習は2021年9月上旬に10日間大学近隣の公立小中高等学校で行われ（以下 9月実習）、2回目の実習も2022年2月上旬に10日間行われた（以下 2月実習）。その際、1回目と2回目の実習校は異なるが、校種は同じであった。この実習で、殆どの学生が授業実践を行い、この実践において、協同学習が上手くいったケースをブライト・スポット²⁾とし、学生はこの実践をレポートとしてまとめた。本稿では、3名の学生のレポートから協同学習が上手くいった要因を検討していく。

検討の基として、学習者のワークシート、ビデオ撮影による授業記録、授業者の児童生徒観察を活用した。これらの記録を採る際には、学校長、実習校の授業担当者の許可を得、記録等は授業省察以外に使用しない等の確約をとった。また、事例では、学校や個人が特定できないように学校名、個人名は明記せず、アルファベットを割り当てた。

3. 実践とその省察

3.1 生徒の環境をつくる

筆者は、これまで生徒が学力向上するにはどのような授業がいいのだろうと試行錯誤してきた。授業導入時に1分間テストをしたり、パワーポイントを使用したりと色々な工夫をしてきた。しかし、様々な工夫をしてもなかなか学力向上につながらず悪銭苦闘してきた。数年前よりアクティブラーニングが流行り、対話・協同というキーワードをよく耳にするようになった。その際、「生徒同士で教え合ったり、質問し合ったりできれば学力向上するのではないかと考えるようになった。生徒がわからないことや知りたいことを友人や教師に聞いたり、わからないことをわからないと言えるような関係ができることで、生徒が自ら学びに向かい、学力向上にもつながるのではないかと考え、9月実習に臨んだ。

公立 a 中学校 1 学年数学 3 クラス (113 名) を

対象に文字と式、方程式の単元を計16時間の授業実践を行った。授業では、課題設定の工夫だけでなく、学級内の生徒同士の関係性（生徒同士をつなぐ）ことも意識しながら授業を行った。そして、生徒が発表したり、生徒同士で話し合う場を多く作り、教師だけが一方的に話さない様にした。

Aさんは、授業中教師の全体への質問に対して発言はするが、教師が説明している時は、横を向いたり、後ろの人と話をしたりしていた。また、数学に苦手意識を大きく持ち、自分の考えは間違っているという自己評価が多いようだった。

1時間目は、文字式の利用の授業で立方体の本数を文字で表す課題のもと、導入では20個の立方体の柱の本数を求める活動を取り入れた（図1）。そこで、筆者がAさんに発表を促した。筆者とAさんの会話を表1に示す。

この場面は、立体の柱の本数を求める際、周りの生徒は164本と書いているのにAさんは別の答えを書いていた。Aさんは隣や後ろの人の答えを確認し、他の生徒と自分の答えが違うことに対し、自分の答えが絶対間違っていると感じているように見えた。Aさんがどのように考えたのかを知りたくて筆者はAさんに発表を促した。また、Aさんのような考えの生徒もいる可能性もあり、全体で共有することで本数の求め方の考え方を話し合うことができると考えていた。しかし、Aさん、「嫌だ」と連呼し、発表を拒み続けた（表1）。

Aさんが発表を極端に拒んだ理由として、「恥ずかしい」「間違っているのに何で発表するのか?」「なぜ、わざわざ自分の考えを言われなといけないのか」「見せしめになるのではないか」

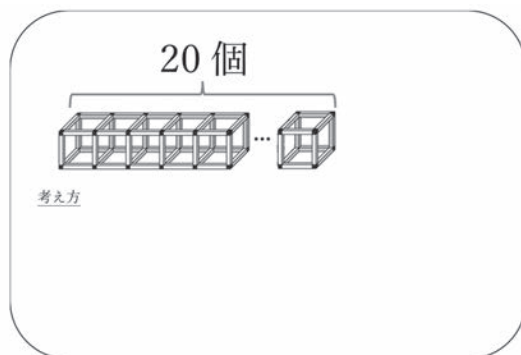


図1 授業で使用したワークシート

表1 筆者とAさんとの会話

生徒A：なんでみんな164になるの？
 筆者：Aさんこっちに式書いて？
 生徒A：あっ。大丈夫、大丈夫。
 筆者：もしかしたら当たっているかもしれないさ。
 生徒A：嫌だ嫌だ嫌だ。絶対嫌だ。
 生徒B：Aさん、わからんさ。どんな考えがあたっているか。
 生徒A：絶対嫌。
 筆者：Aさんの意見でみんなの考えに広がるんだよ。先生はとっても嬉しい。
 生徒C：目立つし。
 生徒A：俺は嫌だ。俺は嫌だ。

等、発表に対する負の感情があるように考えられる。そこで、Aさんが今後発表できるように以下のような手立てを毎時間自力思考時や全体共有時に行った。

① 生徒同士をつなげる学習活動

自力思考の際は、筆者がAさんに「困っていることはありますか?」「どこまで考えることができましたか?」等、困っている部分やどこまでの考えが正しいのかを確認しながら一つ一つ丁寧に質問し、支援を行った。そして、問題解決の見通しが見えてくると後は、Aさん自身で考えさせ、「わからない場合は隣の人にも聞いてね」と隣の人にもお願いをした。この学級では、同性同士ではお互いに話す様子が授業や授業外でも見られたが異性で話す様子はあまり見られなかった。そこで、隣同士の異性でもお互いに質問し合える関係になることで協同学習が高まると考え、意図的に隣の人にも声をかけながら生徒同士をつなげた。

② 誰でも発表し、間違ってもいい雰囲気

各授業の中盤では、生徒同士の考えを学級全体で共有する時間を設け、男子が進んで発言し発表はスムーズに行われた。生徒の発表後、筆者は内容を確認するために再度生徒に内容を問い返した。Aさんはこれまでの授業の中で全体の質問に対して積極的に発言をしたり、自力思考でも自分で考える様子が見えてきたりしていたのでAさんが理解できているのかを確認するためにAさんに問い返すことも多かった。Aさんには「わからな

かったらみんなに聞いてもいいですよ、また周りには「手伝ってあげてもいいですよ」と間違ってもいいというような雰囲気や学級全体で考えるような雰囲気づくりを行った。さらに、自力思考の時間に、分からない生徒は他の生徒に質問してもよいと伝え、主体的に他の生徒と交流するよう促した。

4時間目の導入の時間に、紙の重さからその枚数を求める方法について考える課題設定をした。式を言葉で立式し、それを全体で確認した。その後、別の言葉の式が立式できるのかの課題を出した。

この授業でも自力思考の時間を設け、立式をそれぞれで考えさせた。Aさんは、自分で他の生徒のところへ行き、自分の考えが正しいのかを確認していた。そして、自ら「発表していい？」と筆者に聞きにきた。筆者は「お願いします」とだけ伝え、Aさんは黒板に板書し、友人と一緒に説明の仕方を確認し、練習していた。練習の成果もあり、Aさん発表を堂々としてすることができた(表2)。しかし、Aさんは式を途中までしか書いておらず、式を学級全体で再確認する必要があった。Aさんは、それでも間違えた事も恥ずかしながら、自分の間違いに納得していた。

表2 Aさんの発表時の発話

生徒A：まず、 186×5 をしたら930になるから1230引く930をしたら箱の重さがでる。
筆者：ここで式が途中ですがここで式を終わっていいですか？
生徒A：イコールが必要。

このように、これまでの授業では、自分が間違っているという理由で発表を拒んだAさんが、周りからの支援を受けたり、学級に間違えてもいいという雰囲気を つくることで自信を持っているようにも見た。間違えても、学級全体が「どの部分が間違えているのか」、「自分の考えはこうだ」というような視点で授業を進めることで、Aさんが発表できるようになったと考える。佐伯(1983)は、やる気を出さない理由として「何らかの“能力”があるということの事を否定されたくないから」と述べている。発表で間違えたらいけない等、Aさんがこれまで持っていた授業に対する負の感情が少しずつ取れてきた結果、Aさんの変容につながったと考える。

このように、本実践では、生徒同士の対人関係の構築と授業の雰囲気を 変えることでAさんに変容が見られた。これは、河村(2017)が述べるように、子どもたちの学び合いは、ふだんの生活や人間関係の延長線上で起こるからだと考える。また、エドモンドソン(2018)は、「心理的安全性があれば、保身ではなく共通の目標を達成することに集中できるようになる。」と述べている。生徒同士の関係性を良好にし、授業の目標を達成することに集中できる環境づくりが今後も求められている。それは、生徒同士だけでなく、教師と生徒の関係性も含まれるであろう。

3.2 個人の時間の確保

9月実習では、公立b小学校において、5年生の2学級を対象に国語の「対話の練習」の単元で授業を行った。授業の中で互いの考えを広げたり深めたりするため、グループでの話し合いの場を

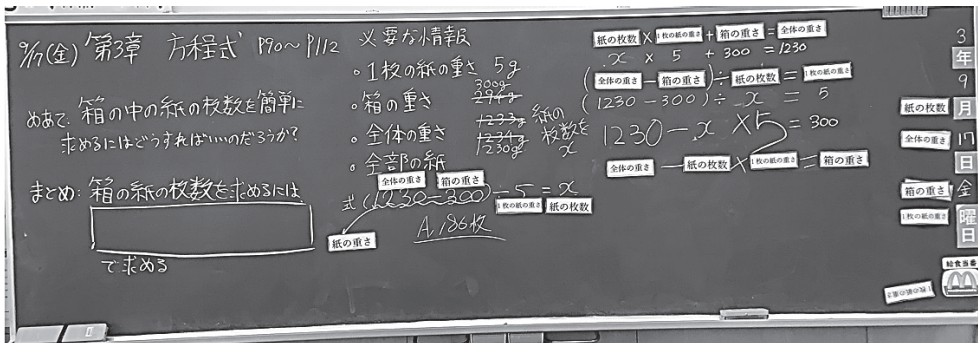


図2 授業時の板書

設けたが、内容が深まらない、自分の考えを読み上げて終わる、グループになっても話そうとしないなどの姿が見られた。このような状況について稲垣（2019）は、グループを組むだけで対話が生じるというのは、きわめて楽観的なとらえ方であると指摘し、グループメンバーからの発言がなく学習が進まない、課題ではなく雑談が盛り上がる、ある特定の児童・生徒の発言がグループ全体の意見となるといった状況は往々にして見られると述べている。協同学習を充実させるためには、協同学習に入る前に児童に個人の考えを持たせるための時間や協同学習後に考えを整理するための時間が大切になる可能性があると考えた。そこで、2月実習では、学級の実態を考慮して協同学習の取り入れ方を検討し、個人の時間を充実させることを意識して授業を行った。

2月実習では、公立c小学校の6年生3学級を対象に、国語の説明文「想像力のスイッチを入れよう」（6時間）の授業を行った。教職大学院の科目「言語活動と協同学習」において、協同学習には①自分の考えを持って臨む協同学習と②考えをつくるための協同学習という2つの目的があるので、協同学習を取り入れる際にはこの2つを意識した。これらの2つの目的は、先述した協同学

習前の個人の考えを持たせる時間と協同学習後の個人の考えをつくる時間と大きく関連していると考えられる。

① 自分の考えを持って臨む協同学習(第4時)

この授業では、作者の主張の読み取りの活動を行った。比喩を用いて抽象的に表現された作者の主張を本文中の具体的な言葉で言い換えるという活動場面で、協同学習を取り入れた。第1時で書かせた児童の初発の感想から、作者の主張について何となく理解はできているが具体的な言葉で言い換えるという点において課題があったので、この時間に協同学習を取り入れた。また、個々の考えを出し合いグループで協力し、考えを深めまとめていくために「自分の考えを持って臨める」ように意識した。そのため、協同学習の前に、個人で考える時間を設け、付箋紙に作者の主張と関連する言葉を本文中から抜き出させた。そして、グループ用ワークシート（図3）上で付箋紙を移動させながら、グループで作者の主張を具体的な言葉に言い換えて文章にまとめるという流れで授業を行った。個人で考えを持つ活動で「みんなの家族や本文を読んだことのない人に筆者が伝えたいことを伝えるとしたらどう伝える?」「筆者の主張の部分だけを言って伝わるかな?」などとい

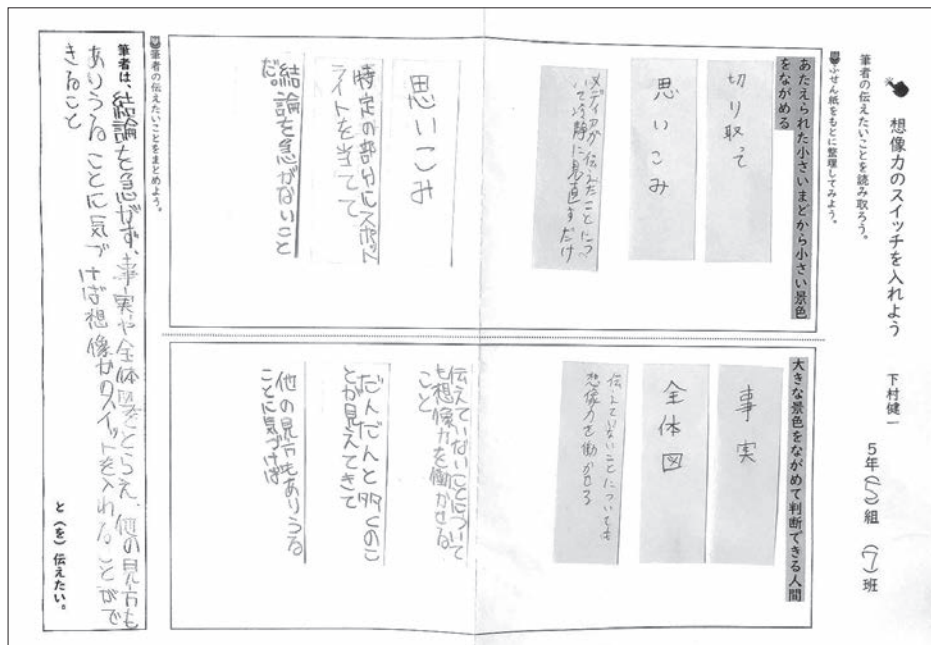


図3 児童がまとめたワークシートの一例

た補助発問を付け加えた。また、ヒントとして、作者の主張とつながる本文中の具体的な言葉を一つ取り上げ、それが作者の主張のどこにつながっているのか全体に問いかけながら電子黒板を使って確認した。筆者が少しずつ説明や補助発問を加えたり、全体で一緒に言葉を探したりし、個人で考える時間を充実させることにより、児童それぞれが作者の主張につながる具体的な言葉を本文から見つけ、抜き出すことができた。そこから、協同学習の際には、個々が見つけた具体的な言葉を付箋紙に書き出してグループで共有し、それぞれが出してきた言葉をつなぎ合わせながら作者が伝えたいことを文章でまとめることができた(図3)。

② 自分の考えをつくるための協同学習(第5時)

この授業では、作者の考えを踏まえた上で、自分の考えを文章でまとめるという活動を行った。説明文の特徴(事例を挙げて説明する)を活かして書くということがねらいであったため、作者のいう“想像力のスイッチ”を入れることの大切さについて自分の体験などをもとに事例を挙げ、それを根拠に自分の考えを書かせた。その中で、事例を増やしたり、内容を深めたり、自分の考えをつくるための協同学習を取り入れた。協同学習では、想像力のスイッチが使えるような場面について自分の体験を交流する場を設けた。他者の考えを参考にし、自分の事例を増やすための協同学習だと児童に伝えた。なお、3学級のうち1学級は、実習校の学級担任からの学級の情報や授業の際に見られた児童の様子から協同学習を行わなくても、個人の考えを書くことができると判断し、敢えて協同学習を取り入れなかった。

協同学習を取り入れた2つの学級では、活発に話をする様子が見られ、様々な意見が出てきた。例えば、SNSに載っていた嘘の情報を信じてしまったという体験や天気予報を鵜呑みにして失敗してしまった体験、広告を見て無料のゲームをダウンロードしたが実は課金する必要があるもっときちんと説明を読む必要があった話など、さまざまな事例が挙がっていた。協同学習後に個人の考えをつくる時間を確保すると、児童は友だちの体験をヒントに事例を書き、事例が充実した。他方、協同学習を取り入れなかった学級では、筆者

が初めに提示した事例を挙げて書いているものが多かった。そのため、児童の文章が似通っており、次時での考えを広げるという活動において十分な広がりがなかった。

上で述べたように、2月実習では、協同学習を活かすことができるよう、①自分の考えを持って臨む協同学習と②自分の考えをつくるための協同学習という2つの目的を明確にし、個人の時間を確保した上で協同学習を行った。第4時では、①自分の考えを持って臨む協同学習で、個人で考える時間を十分に設けた上でグループでの活動に移ったことで、個人の考えを持ち寄りグループの考えとしてまとめることができた。第5時の②自分の考えをつくるための協同学習では、個々の事例を交流した後、自分の考えを文章でまとめる時間のきちんと確保することにより、他者の事例を文章に活かしていた。これらのことから、協同学習を充実させるためには、協同学習前の自分の考えをつくるための時間や協同学習後の自分の考えをまとめる個人の時間が重要になると言える。

3.3 紙媒体の交流

筆者はこれまで、個人で考えたことをグループや学級全体で共有したり、発表したりすることを通して言語活動や協同学習は達成されるものだと安直に捉えていた。このことは9月実習において顕著にみられ、教師が一方的に提供する協同学習では生徒の思考が深まるような効果は得られず、学習内容について深められない、ワークシートや振り返りシートを書くことができない生徒の姿があった。教職大学院で受講した「言語活動と協同学習」の講義で、学習者に焦点を当て、学習者視点での授業について実践を通して検討したり、文献を参考にしたりすることで、生徒の視点に立った授業づくりを意識するようになった。9月に行われた県立d高等学校での実習では、振り返りシートを書くことができなかった生徒がおり、教職大学院の講義での検討では、その理由として「書きたいけどどう表現したらいいのか分からなかった」や「一番大切なことがピンと来ていなかった」が推察された。このような生徒には、他の生徒の表現を提示したり、他生徒のところへ行き、どのように表現したらいいのか理解したりする活動が

有効ではないかと考えた。

県立e高等学校での2月実習では、公民科倫理を受講している第1学年4クラスを対象に、実存主義の授業実践を行った。単元計画として生徒は第1時にて実存主義についての大枠を学び、第2時から第4時ではニーチェ、ハイデガー、サルトルの思想について学習した。それぞれの授業で、架空人物を設定し、その人物の悩みにどうアドバイスをするのかなど生徒が自分の考えを書く機会を積極的に設けたほか、授業内容について生徒自身が調べる活動や授業の中で各思想家のキーワードを生徒同士で共有する時間を設けた。また各授業において、授業終末時に、本時の振り返りとして「授業で一番大切だと思うこと」と「疑問点や感想など」を振り返りシートに自由記述をさせた(図4)。

日付: / / 授業のテーマ 【 ※自分で今日の授業のテーマを考え、書こう!	
あなたが授業の中で一番大切だと思ったことを文章で書いてください。	疑問点や感想など何でもよいので自由に書いてください。

図4 使用した振り返りシート

生徒Bは第1時と第2時の振り返りシートの疑問点や感想などの欄は「(哲学者の名前)の思想について分かった。」と書いた表面的な内容であった。そこで筆者は、第3時の振り返りシート回収時に生徒Bへ「今日の授業どうだった?」と尋ねた。すると、生徒Bは板書された内容を見返した後、「死への存在について自覚すると人間は自分のことを認識することが分かったよ。でも、死って重すぎるから他の手段はないのかなーって思う。」という回答が返ってきた。筆者はさらに、その感想を振り返りシートに記入したか尋ねると、「どう書いたらいいのかわからないから書

いていない」と返事をもらった。このようなやり取りから、生徒Bの振り返りシートが表面的になっているのは、振り返りシートを書く意欲がないのではなく、生徒B自身考えていることは存在するものの、文章として書く表現活動に壁があるように感じた。そこで、他生徒の振り返りシートを生徒Bの表現活動の手立てとして使うことにした。生徒Bのみならず、学級の生徒に提示した手立ては、他学級の生徒が書いた複数の感想と疑問を授業用ワードシート裏面に印刷したものであった。新型コロナウイルスの感染拡大防止の観点から、生徒同士の対面の口頭による記述内容の交流を避け、紙媒体の配布資料にて生徒の記述内容を提示することとした。提示方法は、授業導入時におよそ5分時間をとり、筆者が要点を読み上げたり生徒に黙読させたりする時間をとった。

第4時授業終了5分前に振り返りシートを書く際、生徒Bは授業開始時に配布した他生徒の感想や疑問を読みながら記入していた。授業実践終了後、生徒Bの振り返りシートを確認すると、「自由は意外と難しいことを知った。自分を作り出すのは少し難しいと思う。」という内容が記述されていた。生徒Bは他生徒の記述を読むことで求められる記述のレベルを知り、単に授業内容を理解したという感想ではなく、授業内容を理解した上で自分自身は何を感じたのか表現することを求められているとの認識につながったと考える。河村(2017)は「モデリングによる学び」を「他者と活動していく中で、他者の行動や考え方を取り入れていくような学び」としている。本実践では「他者と活動」で紙媒体の資料を読むことにより、配布資料に記載された表現が生徒Bに取り入れられ、「モデリングによる学び」につながったと考える。またこのような学びは、学級の他の生徒においてもみられ、この時間の学級全体の振り返りは前時と比較して、感想の記述内容がより具体的になっている生徒が13人増えていた。紙媒体にて他者との交流を用いるという生徒Bへの手立てとして行ったことは、生徒Bだけでなく学級全体にも正の効果があった。特定の生徒をイメージして行った手立ては、他の生徒へも効果が得られた。

本実践では、自分の意見を文章として書く表現活動が苦手な生徒に紙媒体の配布資料を用いた協

同学習を行った。その結果、より具体的かつ生徒自身の意見を反映させた感想を生徒は書けるようになった。これらのことから、本実践では紙媒体の配布資料を用いた他者との交流は、協同学習の一つ方法として有効であることが示唆された。このことはコロナ禍で生徒同士の直接的対話が制限される中でも実践できる手立てとして活用できるといえよう。

4. 結語

先述したが、本稿では協同学習が上手くいった3つのブライト・スポットから協同学習の成否へのアプローチを試みる。3つの事例には共通点がある。それは、授業者が授業にグループ活動を取り入れれば、何らかの効果があるだろうと過大な期待を持っていたことである。事例3.1では、「生徒同士で教え合ったり、質問し合ったりできれば学力向上するのではないか」、事例3.2では「グループでの話し合いの場を設けたが、内容が深まらない、自分の考えを読み上げて終わる、グループになっても話そうとしない」と期待していた状況になっていない事が記載されており、事例3.3では「考えたことをグループや学級全体で共有したり、発表したりするを通して言語活動や協同学習は達成されるものだと安直に捉えていた」と述べている。福本(2020)は、授業にペア学習を取り入れると、自ずと学習効果が得られるという感覚的な評価があるとし、阿部(2016)はアクティブ・ラーニングのアクティブだけが強調されると、活動主義に落ち込む可能性があるとしている。事例では、児童や生徒を交流させたが、期待の通りの効果はなく、学習そのものが上手くいっていない場合もあった。協同学習を授業の目的のように捉え、協同学習を授業の取り入れると、授業が自然とよくなるだろうと授業を想定していると、活動主義を孕んだ授業になるおそれがある。本稿での事例では、この活動主義への気づきが協同学習成功への第一歩だったと考える。協同学習は授業目的ではなく、授業方略の1つとして位置付けると、学級の状態に応じた協同学習へのアプローチも必要となってくる。

事例では、協同学習へのアプローチにも共通の部分がかった。それは児童生徒個人への着目であ

る。事例での授業者は、協同学習を機能させるために、学習が上手くいっていない児童生徒の学習状況の見取りを出発点としている。事例では発表を嫌がる生徒(事例3.1)、振り返りシートを書けていない生徒(事例3.3)に授業者は着目し、このように上手くいっていない学習者への手立てを講じながら、協同学習を展開した。石井(2018)は学び合いのポイントとして「子ども一人一人の学習状況が現在どのような段階にあるのか、その学びの状況を見取る」ことをあげ、「指導者主体ではなく、学習者基点の学び」に着目することは学びの変革になるとしている。授業をつくる際に、授業目標を勘案した授業者の視点で授業をつくるのではなく、学習者の学習状況や学者の特性を視点とした授業構想が、より効果的な授業が展開できる。道田他(2021)においても、学習者を理解した上で授業を構想すると、協同学習が上手くいったと報告がある。このように学習者を理解し、そこからの授業づくりは協同学習のみのポイントではなく、そもそも授業づくりのベースの1つであろう。

事例を個別にみると、事例3.1では学級での発表を嫌がる生徒がクラスメイトの前で発表できるように、生徒同士をつなげることと解答を間違ってもよい雰囲気づくりを授業者は意識した。「隣の人にも聞いてね」や「わからなかったらみんなに聞いてもいいですよ」と他者を頼る学習方略を生徒Aには伝え、生徒同士の交流を促した。また、生徒の解答が不正解だと、周りの生徒に「手伝ってあげてもいいですよ」と間違いは誰にでも起こり、そこを周りでカバーするような雰囲気づくりに授業者は務めた。このような学級の雰囲気づくりや生徒間を繋ぐことは協同学習においてとても重要だと考える。津田(2015)は協働学習において、「わからないとき、それを恥ずかしがらずに伝えることができる雰囲気を作っておくことが大切だ」と述べている。学習者がわからない部分を他者に伝えると、両者には課題解決に向けた協同での活動が生じ、学習内容理解が促進される。そのためには、わからないことを分からないと言葉を発することのできる学級の雰囲気が重要となってくる。事例3.1の4時間目では、生徒Aは発表を嫌がらなくなっていた。雰囲気と関係づくりは

発表する内容理解のみならず意欲にも効果があった。杉江（2011）は協同で学習に取り組んでいる事態がメンバーを意欲づける働きを持っており、信頼に支えられた人間関係のもとではさらに強く意欲づけられるとしている。このことから事例3.1での生徒同士をつなげたり、間違ってもよいという雰囲気づくりは協同学習に向けて効果のある手立てだったと考える。このような学級の雰囲気づくりは有効な手立てと道田他（2019）でも実践報告がある。また、比嘉（2005）は、協同学習を通して生徒同士が認め合うことにより、その関係が授業外でも生きていと述べている。生徒同士をつなぐことは協同学習のみならず、その他の活動でも二次的効果の可能性があるようだ。

事例3.2のポイントは、学習者個人の考える時間の確保である。この時間の確保を協同学習に入る前のタイミングで個人の考えを持たせるケースと、協同学習後に学習課題をまとめる時の2つのタイミングがある。協同学習で個人の考えが粗末であると、そこでの協同学習の深まりは弱いと思われる。また、協同学習後に個人で考えをまとめないと、学習目標の達成が弱くなる。このように協同学習前後に個人で考える時間の確保は重要である。過去の教職大学院生の実践では、協同学習の前に個人の活動時間を確保することにより、学習者は自信を持って協同学習に参加したとある（道田他，2020）。今回の事例3.2では協同学習前のみでなく、後の個人の時間についても述べている。協同学習後に個人で活動することにより、学習者はより多様な事例を挙げることができていた。思考は知識を課題に適応したり、利用したりすることに関係があるとされており（多鹿，1994）、また、他の認知活動と比べて利用する認知的資源が多様とある（山梨，2001）。協同学習による交流で得た他者の考えを資源として、児童は自分の考えをまとめている。ここに協同学習の有用性が存在し、個人の時間の確保の有効性がある。

事例3.3では紙媒体による交流を行っていた。紙媒体による交流が協同学習として効果があるのか、それよりは対面での交流活動がより良いと考えられる。事例3.3の学校においては、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大により、分散登校になったり、授業では交流活動を控える

ような状況であった。何らかの事情で授業に制約が入る場合には、授業者は単元前の授業計画を最善と判断する授業方略に変更せざるを得ない。そこで授業者が採った協同学習は紙媒体による生徒間交流であった。この交流には成果があり、振り返りシートを上手く書いていない生徒が交流活動を通して、振り返りシートは交流以前より良くなっていた。ポストコロナ等により、学校の授業には大きな変化が求められる可能性がある。柴田（2021）はコロナ禍の学校の協同学習のためにはICTの利用可能があるとしている。この主張にはコロナ禍の学校の状況とGIGAスクール構想による学校現場での端末の普及も射程に入っていると考えられる。事例3.3の学校では端末が全生徒にまだ普及しておらず、授業者は紙による交流をおこなった。端末はタイムラグの小ささや双方向交流の利点もあると思われる。紙による交流では、文字として残るので交流内容を見返すことができ、それと同時に多くの生徒の情報を一度に載せることができる。これらの利点は対面での口頭交流では得られない。コロナやGIGAスクール構想によって変化するであろう学校の授業での協同学習では今後、直接対話の協同学習のメリット・デメリット、端末交流によるメリット・デメリット、紙媒体によるメリット・デメリットを検討し、これらのコンビネーションにより学習効果のある授業が展開できると考える。紙媒体のメリットは何よりも手軽さである。授業者においても学習者においても端末ほどの機器操作機能は不必要である。これらのことから、機器操作の苦手な教員や小学校低学年においては紙媒体が有効であろう。また、紙による交流は端末操作ほど時間がかからず、授業前の準備時間の短縮や授業中の学習者の操作時間が不要となる。その結果、授業では他の活動に時間を割くことが可能となる。

本稿の3つの事例をまとめると、協同学習に過大な期待を持たず、学習者の学習状況を見取った上で協同学習を授業に取り入れることが協同学習が上手くいくベースとなる。換言すると、教師による活動主義ではなく、学習者理解を出発点とすることによって、協同学習は上手くいった。その下位のポイントとして、学習者の人間関係・学級の雰囲気づくり、個人の考える時間の確保、紙媒

体による交流活動が本稿では明らかになった。しかし、これらのポイントは協同学習のポイントの一部と思われる。今後も実践による、協同学習のポイントの蓄積が望まれる。

分担

本稿では第一筆者が「1.はじめに」「2.方法」「4.結語」、第二筆者が「3.1生徒の環境をつくる」、第三筆者が「3.2個人の時間の確保」、第四筆者が「3.3紙媒体の交流」を担当した。

注

- 1) 詳しくは、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, 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』97, 99-109
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 (2021)「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-」『琉球大学教育学部紀要』99, 85-98
- 2) ハース・ハース (2016) は人の意思決定や行動選択において、身内のお手本となる成功例を探すことを成功のポイントの一つとし、このお手本をブライツ・スポットと呼んでおり、このブライツ・スポットを「発掘すべき金」と表現している。問題からの解決法の検討ではなく、「うまくいっている部分」を検討することにより、問題解決の方向性が見出され、それが問題解決の近道を生むとしている。
チップ、ハース・ダン、ハース (千葉敏生 訳) (2016)『スイッチ! 「変わらない」を変える方法』早川書房

引用文献

阿部昇 (2016)『『言語活動の充実』から『アクティブ・ラーニング』への流れをどう見るか』日本

教育方法学会編『教育方法45 アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』, 38-51, 図書文化中央教育審議会 (2021)「令和の日本型学校教育」(https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) 2022年3月1日 閲覧)

エドモンドソン, C. エイミー (野津智子 訳) (2021)『恐れのない組織』英治出版

稲垣忠 (2019)『教育の方法と技術—主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイナー—』北大路書房

福本義久 (2020)「高校生のペア学習における教育効果の検証」『カリキュラム研究』29, 43-56
比嘉俊 (2005)「対話活動を取り入れた授業の展開 -中学校理科の実践を通して-」『琉球大学教育学部 教育実践総合センター紀要』12, 109-116

石井英真 (2018)『授業改善の8つのアクション』東洋館出版社

ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・ホルベック, E. J. (杉江修治他 訳) (1998)『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社

鹿毛雅治・藤本和久 編 (2017)『「授業研究」を創る -教師が学びあう学校を実現するために-』教育出版

河村茂雄 (2017)『アクティブ・ラーニングのゼロ段階 -学級集団に応じた学びの深め方-』図書文化

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 (2021)「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-」『琉球大学教育学部紀要』99, 85-98

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, 9-16

文部科学省 (2018a)『小学校 学習指導要領 (平成29年告示)』東洋館出版社

文部科学省 (2018b)『中学校 学習指導要領 (平成29年告示)』東山書房

文部科学省 (2019)『高等学校 学習指導要領 (平成30年告示)』東山書房

- 佐伯胖 (1995) 『「わかる」ということの意味』 新版』 岩波書店
- 佐藤浩一 (2013) 『学習の支援と教育評価』 北大路書房
- 清水誠・吉澤勲 (1999) 「理科学習へのコーオペレイ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 (教育科学)』 48 (3), 27-42
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』 ナカニシヤ出版
- 多鹿秀継 (1994) 「認知と思考」 多鹿秀継 編『認知と思考 —思考心理学の最前線』 サイエンス社
- 柴田好章 (2021) 「ウィズコロナ, ポストコロナ時代の学校での学びの展望と課題」 日本教育方法学会 編『教育方法50 パネミック禍の学びと教育実践』, 78-91, 図書文化
- 津田ひろみ (2015) 「協働学習の成功と失敗を分けるもの」 『リメディアル教育研究』 10 (20), 25-33
- 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 —理論変換と校内研の在り方(下)—」 『琉球大学教職センター紀要』 3, 129-140
- 山梨正明 (2001) 「思考と相互作用」 乾敏郎・安西祐一郎 編『コミュニケーションと思考』 岩波書店