



Title	協同学習の成否に関する事例的検討
Author(s)	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
Citation	琉球大学教育学部紀要 = Bulletin of Faculty of Education University of the Ryukyus(95): 9-16
Issue Date	2019-09
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/44947
Rights	

協同学習の成否に関する事例的検討

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

Case studies on how to succeed or fail the cooperative and collaborative learning at school settings.

Yasushi MICHITA, Takashi HIGA, Yuko MURAYOSHI, Asako NAGAHAMA,

Saiko OHSHIRO, Chiharu IWAYA, Emiko SHIMABUKURO,

Itsuki SHIROMA, and Annri SAKIEDA

要 約

本研究では、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った。実践事例は、失敗事例を中心に、本学教職大学院生によって挙げられたものである。事例のうち半分以上は教師の課題提示の不適切さが上手くいかなかった原因であった。課題解決の視点が明確に提示されていないものや、課題の答えの幅が狭いというものであった。学級の雰囲気は協同学習にふさわしいものではないことによって失敗しているものもあった。これらは、学校現場を離れた教職大学院という場において受講生に重要度を聞くならば、当然重要と答える性質のものであるにも関わらず、適切に設定されていないものであった。それだけ協同学習を実現化するためには、繊細な問題解決を必要とするのであろう。その点を明らかにするためにも、今後さらなるケーススタディを通じた検討が必要であることが論じられた。

1. はじめに

本研究では、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するものである。協同で学ぶことについては、平成29年告示の新学習指導要領でも、学びの質を重視した授業改善の視点として、「対話的な学び」という語が導入されている。それは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え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）こととある。このような学びのなかでも、教室内での学習者同士の対話を本稿では関田（2017）を参考に、cooperative and collaborative learning という広い意味で「協同学習」の語を用いる。協同（協働）学習を行うのは難しい側面があり、長年取り組んでいる学校でも、教師はその効果や限界に対して不安を抱いている（石橋他、2014）。それは、協同学習の成否に関わる要因に多くのものがあり（たとえばジョンソン・ジョンソン・ホルベック、2010）、単に

グループにただけでは、あるいは特定の型の手順をなぞっただけでは、必ずしも効果的に実施できるとは限らないからであろう。

本稿で事例を提供しているのは、第一筆者と第二筆者で開講している教職大学院選択科目「言語活動と協同学習」の2018年度受講生（一部）である。この講義を開講したのは、教職大学院開学のために沖縄県教育委員会と話し合うなかで、本県は言語活動や協同学習もまだまだなので、教師主導ではなく子どもたちの活動があり、楽しくしっかり力が付くような魅力ある授業ができる教員が必要、という趣旨の発言が教育委員会側から出されたことを受けてである。もちろんそのような授業を行っている教員も少なからずいるであろうが、ある中学校教員（教職大学院の現職院生）は、話し合い活動がしっかり行われている授業は研究授業以外では身近で見たことがなく、ほとんどが教師主導の授業であったと述べている。小学校ではそこまではないかもしれないが、しかし話し合い活動を入れつつも、教師が持って行きたい方向

に強引に引っ張ることで目標を達成するような授業は少なくない。

「言語活動と協同学習」においては、講義開講前の9月に院生が連携協力校で行った実習(9月実習)を、授業者らは極力見に行くようにした。院生の授業者としての問題を把握するためである。講義では、まず政策文書における関連記述を確認した後、8回は、受講生(主に現職院生)が過去にうまくいかなかった協同学習実践を報告し、皆で検討した。また1回は、附属小学校に授業見学にも行った。それらを踏まえ、講義終了直前の連携協力校での実習(2月実習)ではどういうことを重視するか、各自にマニフェストを作らせた。

挙げられたマニフェストのいくつかを紹介すると、以下のようなものがある。「気になる生徒も参加できる場面設定の工夫」「共同学習を取り入れる目的の明確化(収束・拡散・構築)！」「アウトプットの機会を全員に保証する」「多くの児童が学習に参加しやすい発問(スモールステップを意識)」「自分の考えが訂正されたり、新しい知識を得たりすることができるような思考が深まる」「言語活動」という道具を上手に使う」「複線で授業を想定し、全員参加を促す授業を目指す」「子どもたちが発言しやすいような勇気づけ」「どのような意図と目的があって言語活動・協同学習(ペア・グループ)を教材の中に取り入れたのか、を教材研究の段階からしっかりと考える」「「わからない」ことを気軽に聞ける雰囲気づくりを行う」「生徒の「can」の領域やレディネスを把握しておく」。このうち、「協同学習の目的の明確化」は、複数の受講生が挙げていた。これらは、講義を通して受講生が必要と感じた、重要な部分といえる。内容的には、一見当たり前(常識的)に見えることもあるが、先に述べたように協同学習の成否に関わる条件は多数あり、それに加えて、授業での学びの成否に関わる条件は、協同学習以外にも多数あるため、常識的に見えるものが挙げられているということは、それが実際の運用上、きちんと考慮して効果的に実施することが難しい部分を含んでいると考えることができそうである。

年明け2回の講義では、マニフェストを踏まえて、2月実習の指導案検討を小グループで行っ

た。実習終了後に行った最終回では、実習や授業全体を振り返り、4月からの実習における重視点をマニフェストという形で発表させた。このように講義では、実践(過去の失敗例)を検討することを通して、実際の実践場面で使えるものを習得できることを目指した。

以下に、各受講生が体験した実践例を挙げている。実践例にはすべて、失敗事例が含まれている。単にそれを考察したのものもあれば、その後改良して比較的成功した例が含まれる場合もある。実践も、本講義受講前の9月実習、受講終了直前の2月実習が含まれており、なかには2月実習のなかで失敗と成功を経験しているケースもある。それだけ協同学習を適切かつ効果的に運用することには困難が伴っているということができよう。実習前のマニフェストで述べていることさえやっていたら失敗しなかったのではないかと、思われる事例もある。しかし、授業を実践するということは、そのように簡単なものではない。教育とは、理論を道具的に適用すればすむ技術的实践ではなく、複雑性、不確実性、不安定さを備える反省的实践だからである。反省的实践家である教師は、「自分が知っていることを新たに反省しなおす必要がしばしばある」(ショーン, 2001, p. 147)のである。おそらく、失敗事例を検討することで(場合によっては再挑戦して成功に導くことで)、一見当たり前ですでに知っていたはずのことのなかに、見落としがち大事なポイントがあり、それを省察することで、その重要性を再認識できるであろう。本稿で目指すのはそのような、実際の実践を通して協同学習に対する理解を深めることである。

2. 実践とその省察

2.1 「答えを見つける」のではない課題(小学校国語)

これまで行った協同学習で、学びが深まらないことがあった。説明文学習時、本文から「場所を表す言葉」をペアで見つけさせたことがあるが、思ったように学習は進まなかった。優秀な子が一人で、隣の子と相談することなく、どんどん進めていく。もう一人の子は完全に置いてけぼりになっていた。授業に参加させたくてペア学習に

したにも関わらず、自信のない子がよけいに自信をなくし、自分はやらなくても誰かがやってくれるという他人任せの学習になってしまった。一人の子が学習を進めて終わらせ、とりあえずの答えが出れば、それで満足している姿があった。

深まらない要因は、「答えを見つける」という課題提示に問題があったのではないかと考えられる。答えを見つけてしまえば、それ以上は検討する余地がなく、話し合う意義を子ども達は実感できない。今後求められるのは、「対話や議論を通して、自分の考えを根拠とともに伝える」姿である（中央教育審議会，2016）。そのためには、正誤を見出すのではなく、考えや根拠に「差異」が生まれる課題でなければならない。

以上を踏まえて2月実習では、子ども達の考えに差異がうまれる課題になるよう工夫した。小学校国語の伝記学習で、人物像を読み取るために、人物像がわかる叙述に線を引かせて読み取ったことを書き込み、それを基にペア交流を行った。その結果、「自分と違うところから人物像を読み取っていているほどと思った。」「となりの人が思う人物像を聞いているうちに新たな人物像が読み取れた。」という感想が聞かれた。複数の根拠があることで話し合いもかみ合い、考えを深めることにつながったと感じた。

また、根拠が曖昧なところやよくわからないことをペアで出し合いながら、人物像をまとめる姿や、根拠や考えの違いから新たな問いが生まれ、さらに理解を深めていく様子も見られた。このように、多様な考えを引き出す課題を設定することによって、根拠の共通点や相違点に着目し、叙述と叙述を関連付けて人物像を捉えることにつながった。

答えを見つけるだけの一問一答形式の学習では、協同学習はうまくいかない（高橋，2014）。違いがあるからこそ他者の考えを聞きたい、自分の考えを伝えたいと思えるような課題設定が協同学習では重要である。

2.2 焦点化された課題（小学校算数）

小学校1年算数の授業で、十進位取り記数法の仕組みを意識しながら数表を生成することにつながるようカードゲームを行った。1から30までの全てのカードを早く取り終えたグループの勝

ち、というルールを設定し、カードを早く取るためには「数字が小さい順に整理して並べると探しやすい」という法則に着目できるよう途中で作戦タイムを設定したり、他のグループの作戦を見に行かせたりした。それでも、数字に着目した整理までには至らず、作戦としては「隙間をなくす」「隣のカードとぴったり合わせる」等、並べることにに関する発言が多く出た。授業者の「算数的に1から順に整理して並べる」イメージと、子どもが日常経験を基に持った並べるイメージにズレがあった。子どもたちの発想や着眼点からの展開をねらい子どもたちに並べ方を提案させたが、結局、「順序良く並べてみよう」と声をかける等、授業者が法則へ誘導する展開となってしまった。

森・道田（2013）は、「出発点は教師側からある程度明確に出す。」と述べており、授業の出発点は方向性を打ち出し、そこから先のプロセスは、学習者が試行錯誤しながら行うことだと捉えられる。

本実践においても、出発点は「順に並べる」ことに着目するような視点やしかけが必要であった。別のクラスの授業では、方向性を打ち出すために、ゲームの導入場面で授業者が1から順にカードを読み上げたり、10から逆に読んだりした。すると、「カードを順に並べると早く取れる」という数字に着目した作戦が出た。思考の出発点が「順に並べる」に決まったことで、「カードをどのように並べたらよいか」という思考が促され、カードを1列に並べたり10ずつ並べたりする等、試行錯誤を繰り返しながら十進位取り記数法の仕組みを捉えることにつながった。

思考の出発点を設定することで学習のねらいに沿った協同学習に向かうことができる。このように授業を構成することが、協同学習を通した問題解決には大切だと考える。

2.3 交流する必然のある課題（小学校算数）

これまで算数科の授業では、児童の理解や思考の足場となる教具の活用をしながら他者との交流を取り入れてきた。2年生算数科「はこの形」で、「ペアのお友だちと協力して、ひごと粘土を使って箱を作り、そのひみつを見つけよう」と指示し、子ども達が楽しそうに活動に取り組む場面が見られた。しかし、話し合わずに個々で活動に取り組

んでいるペアや活動のみ(箱を作る)で終わるペアの姿が見られた。教具の活用は児童の活動を促し、学びの参加の手立てとなっていたが、その反面、他者との交流を促すまでには至っていなかったことに気づかされた。そこで、学びの課題を他者と交流する必然性があるものへと改善する必要性があると感じた。次時の課題を「作った箱をどのように分解したら、次に箱をつくる時に簡単にできるかな?」とし、ペアで作成した1つの箱(直方体)を分解する活動を通して、算数的な見方・考え方に気づくことを目的とした児童の実態よりも少し学びの課題のレベルを上げた活動に取り組んだ。

やみくもに操作活動をするのではなく、「箱の分解から箱作りにつなげる」という試行錯誤を伴った操作活動となった。子どもたちからは「辺(ひご)をバラバラに外す」や「8つの粘土(頂点)から取る」等の操作的な考えの広がりは見られたが、算数的な見方・考え方への気づきがあまり見られなかったので、教室を自由に動き他のペアの操作活動を見たり探究活動から出た「つぶやき」を聴いたりする時間を数分設けた。すると、1つのペアが「上下には長方形の面があり、それを中にある4本のひご(辺)が支えている」ということに気づき、多くのペアが、「どうやるの?」「なるほど!」と質問したり聴いたりして、学んでいる様子が見られた。児童の感想の中には、「上・中・下を意識して箱を作ったら簡単だとわかった。」とあり、箱という形の構成要素を押さえながら、算数的な見方・考え方で捉えることができたと感じた。

佐藤(2015)は「学びは一人では達成できないとなみである。学びの課題のレベルは、学習者が一人で達成できるレベルではなく、その学習者が仲間との協同や教師の援助のもとで達成できるレベルに設定されなければならない。」と述べている。これまでの実践では、教具を活用した活動の中で、既知の学びを一部の児童が発表していたため、協同学習が活発化しているよう見えていただけだった。児童が協同学習の中で互いに学び合うためには、他者の「つぶやき」を聴き合ったり、疑問を訊ね合ったりすることが必然的にある学びの課題のレベル(未知な課題)をあげること

も大切である。

2.4 課題と教材を工夫して学習動機を高める(高校化学)

9月実習で、学習内容の復習を兼ねた問題演習の場面でグループ活動を取り入れた。その際、生徒は自分の解答が正解かどうかには注意が向いているようで、既習事項を基に思考したり、理解を深めたりする活動を展開できなかつた。

そこで2月実習では、思考や学習内容理解を深めさせるために、思考実験や科学実験の場面に協同学習を取り入れた。具体的には、1つの解を収束的に求めるのではなく、実験結果から考えられることを生徒に自由に挙げさせる形で授業をデザインした。机間指導でもわかったことや考えたことを多様に記述するように促した。また、より多様な考えを踏まえて思考を深めさせるために、各グループで考えたことを全体で共有し、それを基にして再び各グループで考えさせる場面も取り入れた。

その結果、グループ内で実験の方法や結果について積極的に話し合いながら活動(実験操作、結果のまとめ等)し、授業に意欲的に参加している生徒が多く見られた。生徒のワークシートには、実験結果について考えたことや疑問に感じたことに関する記述が見られ、協同学習の場面で意見を出し合うことで、学習内容に関する思考や理解が深まった様子が窺えた。また、「授業内容を理解することができて楽しかった」といったコメントが多く、「もっと知りたい」や「もっと実験したい」といった、学習に対して意欲的なコメントも見られた。

これらを踏まえると、2月実習では、生徒が協同学習の場面で思考や学習内容の理解を深め、そこから意欲的に学習に臨んでいたことが窺える。これは、市川(2001)が提唱する「充実志向(学習すること自体が楽しい等)」の学習動機が高まっていたと考える。しかし、「充実志向」は協同の場面を作れば必ずしも生まれるわけではない。正答を求めるのではなく、生徒が自由に考えたり話し合ったりできるように課題設定を工夫すること、視覚教材や生活経験と関連の深い題材を扱うことによって、生徒が思考し、そこから学習内容の理解を深めることができるような授業をデザイ

ンすることが「充実志向」の学習動機を高めるために重要であると考えている。このような授業デザインに協同学習を盛り込むことにより、「充実志向」の学習動機をさらに高めることができると考える。

2.5 協同の文化をつくる（小学校算数）

2月実習で6年生の算数の授業で、協同学習の場を設定した。学級の実態として、積極的に発表するのは算数の苦手な児童であり、算数の得意な児童は発表しない傾向があった。その実態から一度ペアや小グループで発表すれば、複数の気づきが生まれるとともに、自らの意見に自信が持てるようになり、全体での発表が活性化するのではないかと考えた。

授業では、導入の場面においておもりの重さとゴムの伸びる長さのグラフを提示し、「グラフから分かることを書いてください。どんなことでも良いです。」と指示を出した。個人で自分なりの気づきをノートに書いた後、ペア交流を行った。その後、学級全体の交流の場を設定した。協同学習によって確かに気づきはいくつも生まれたが、その内容はかなり拡散しており、「紙がある」「数字が書かれている」など教師のねらいから外れた気づきが発表された。

発表した児童は、算数は苦手だが普段から意欲的に発表している児童であり、普段から発表しない傾向である算数のできる子の積極的な発表に繋がることにはならなかったのである。また「グラフから分かることをどんなことでも良い。」と教師が発問したため、課題がはっきりせず、児童の思考が拡散したと考えられる。

杉江(2013)は、協同学習の工夫として、課題を明確にすることや、発表グループを教師がピックアップしておくことを挙げている。そのような工夫をすれば、拡散しすぎることはなかったかもしれない。あるいは、グループの中で大事な意見を選ばせるなど、グループの中で収束させることもできたかもしれない。

鹿毛(2013)は、協同学習が実現するためには「何よりも、ともにわかるようになったり、できるようになったりすることを喜びとするような「協同の文化」が教室に醸成されていることが大切です」と述べる。協同の場があれば安心して発

表できるわけではない。学び合い、発表することを喜ぶ文化が醸し出されている必要があるのである。

協同の場面をつくれれば、すぐに発表の意欲につながるというわけではないし、その後の学習に結びつく重要な思考が生まれるわけでもない。協同学習が成立するためには、学習過程を工夫することに加えて、協同で成長していくことを共に喜ぶ文化を学級内に作る必要がある。

2.6 生徒同士をつなぐ（中学校家庭科）

これまで、協同学習では「互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる」(文部科学省, 2011)場を設定していた。実際には、じっと座って何もしなかったり、課題以外の事をしたりして、参加しない生徒もおり、協同学習に参加する生徒は固定化されていった。協同学習に参加しない生徒には教師が声をかけ、答えを教えたり、ヒントを与えたりしていた。しかし、教師が過剰な支援をしてしまうと、学習や作業ははかどっても、思考力育成も知識・技能の習得も行えないことに気づいた。

そこで裁縫実習で、生徒同士をつなげるためにペア教材を配布したり、ミシン操作の際に観察の視点を与えてアドバイスさせたりした。すると、互いに関わろうとする姿は増えた。

しかし、気になる生徒が完全にいなくなったわけではなかったため、机間指導では、生徒の質問に教師が答えず、近くに座る生徒に考えを尋ねたり、アドバイスを求めたりして、生徒同士をつなげるように努めた。すると、他者の言葉をヒントに課題の解決に向かっていく生徒の様子が見られた。生徒同士をつなぐことにより、授業に参加できない気になる生徒が1人もいなくなっていたことは、大きな成果といえる。

生徒にとって、協同学習は教師から「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。当然のことだと思っていたが、これまで私が作っていたのは教師—生徒間の受容的な雰囲気だけだった。協同で学ぶためには、生徒—生徒間で受容的な雰囲気が生まれるしかけが必要である。そのために

は、課題設定だけでなく、生徒の様子をよく観察し、生徒同士をつなぐ声掛けを行うことが重要である。

2.7 困った生徒を理解し中心に据える（高校公民科）

高校公民科の教育実習で、協同学習としてグループ活動を取り入れてきた。しかし、そのクラスのリーダー的存在の生徒を中心に、グループ活動に取り組む以前に授業を行うことが困難な状態が作り上げられていた。彼は普段から授業内容についていけず、投げやりに日々の授業を過ごす様子で、学習に取り組むことを諦めているように見えた。彼は授業に集中できない際、周囲を巻き込み授業を中断させたり、威圧的な発言をしたりと他グループの意見の上げ足をとってからかったりした。周囲の生徒は彼に歯向かえないため同じグループの生徒の雰囲気は妙に重く、早く活動時間が過ぎるのを求めているかのように見えた。安心して発言ができないため、他のグループも真面目に活動に取り組むことがなくなっていった。授業終了間際に思いつきで解答を書くなど学びが深まらない協同学習となっていた。

生徒の学習意欲を高め、教育効果を上げるには、教師と生徒との心の触れ合いにより生ずる敬愛される人間関係の形成が最も重要である（沖縄県立教育センター、1989）。クラスのキーマンが彼にあると気づいてからは、彼の学習意欲の向上を、協同学習を深める突破口としたいと考えた。担当授業外では、お昼時間にクラスで弁当を食べたり、他の教科の授業を参観したりして、積極的に生徒に関わることでクラスの全体の様子を把握した。

学習意欲は他者からの受容感、有能感、自己決定の3つの要素で支えられている。有能感とは「自分ができる」という自信を持たせることで、それを持たせるためには、褒めて激励することが大切である（沖縄県立総合教育センター、2006）。授業では、彼の発言を扱って授業を進めることを増やした。どんな意見でも認めて受け入れ、頭ごなしに否定することは避け、ためになる言動はしっかりと褒めるよう心掛けた。また、価値観の押し付けにならぬよう注意し、多角的・多面的な見方考え方を求めていることを常に生徒に伝え、些細

なつぶやきもしっかりと拾った。視覚的資料や小道具など手作りし、丁寧に準備した。その結果、彼は積極的かつ熱心に活動に取り組むようになり、周囲の生徒も彼の変動に感化されていった。実習後の生徒の感想には、「先生の頑張りが（準備資料等から）伝わり、私も頑張りそうと思えた」とあり、熱意や思いはしっかりと伝わることがわかった。

不適応に陥っている生徒は誰しも成長への欲求を持っており、機会があればやり直して新しい自分を形成していきたいという気持ちを持っている。彼らの内面世界を理解し、信頼し、肯定的な関心を示すと子どもは心を開き、自分を語り、自らの目標に向かってやる気を起こすものである（沖縄県立教育センター、1989）。協同学習とは、他者と共に行う活動であるため、生徒間の人間関係だけでなく生徒と教師間の信頼関係も大きく関わってくる。不適応に陥っている生徒ほど人間的温かさに敏感で、学習のつまずきに対する教師の受容的かつ理解的態度を求めている。より学びの深い言語活動は、教師側の態度に大きく左右され、生徒の実態をしっかりと把握したうえで成り立つものであることを教師はしっかりと心すべきである。

3. 総合考察

上記の7つの事例から、本稿の目的である協同学習の成否について考えてみる。全ての事例では上手くいかなかった場面が挙げられており、これらの場面から協同学習のポイントについて考察する。ここでの上手くいかなかった協同学習とは、課題解決を学習集団で取り組めてない状況であり、課題への不参加や学習者間での意見交換不足、質の低い解答を学習者が導き出していることであった。

事例のうち5つは教師の課題提示が上手くいかなかった原因であった。そこでは2つの要素が、協同学習失敗の原因となっていた。1つ目は、授業者が学習者の自由な発想や主体的な意見交換に重みを置き、課題解決の重要な視点を学習者へ提示せず、学習活動を拡散させてしまっていた。3つの事例で、課題解決の視点が明確に提示されていなかった。佐藤（2014）は、教師の発問や指

示が学習者の思考を方向づけ、教師の適切な発問や指示がないと、学習者は授業を受け流すだけになると述べている。事例では失敗を踏まえ、授業の出発点で課題の方向性を打ち出したり、課題の明確化や課題解決の視点の提示の改善を行い、課題解決における協同学習の展開がある程度上手くいった。勝野・庄井（2015）は、教師が指導を控えれば、子どもが主体的かつ能動的に学ぶ環境ができるとは限らないとしており、教師が意図的に指導を弱めると経験主義的な質の低い協同学習が懸念される。学習者に授業を預け過ぎず、授業者の指示と発問により、コントロールされた協同学習が展開できると考える。

2つ目の要因は、課題の答えが1つもしくは狭いことであった。解決のための思考の拡散がそれほど必要とされない課題では、協同学習による意見交換が活発にならなかったのである。閉じられた課題であったために、多様な思考や意見交流が乏しく、学習者一人で答えを出し終えている事例があった。このような課題では、個人で答えを出すことが可能なので、課題解決に向けた学習者同士の活発な意見交換が必要とされず、協同学習の効果が得られにくいのである。津田（2015）は、答えが1つしかない問いは協同学習に最も不向きな題材だとしている。事例にもあったが、答えが1つしかない課題では、学習者が個人で答えを出し、その後の意見交流などでさらなる答えの模索をほとんど行わない個人主義的な学習になりやすい。佐藤（2006）は、一人一人の学びをより高いレベルに導くには、協同的な学びが不可欠としている。個人での学習の終始を避けるために、事例では正答を出すのではなく、差異を生む課題であったり、個々多様な気づきを挙げたりする課題に切り替えていた。このことにより2つの事例で、学習者の交流が活発になったと報告されている。

ここまでは、教師の課題提示から協同学習のポイントについて述べてきた。教師の課題提示以外での協同学習のポイントも事例にあった。それは学級の雰囲気であった。中学・高校からの事例では、他者との交流を避けたり、学習活動を負の方向へ誘導したりする生徒の報告があった。ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（2010）は、協同学習には学習者間に相互協力的な人間関係が前

提と述べている。事例では、授業外で教師と生徒とのレポートづくりの報告程度で、生徒同士をつなぐものではなかった。学習者同士の人間関係は、授業デザインを枠を超えてしまうので、学級の雰囲気づくりを論じることは容易でないと考ええる。雰囲気づくりには生活指導の知見などが必要で、本稿の事例ではこのような知見は見られない。しかし、事例の授業者たちは学級の雰囲気というヒドゥンカリキュラムの重要性を体験しており、学習者同士が対等な関係で対話のできる協同学習を目指している。暉峻（2017）は、権威がある中では自由に話し合う対話がなく、閉ざされてしまうと述べている。また、佐藤（2006）は、協同的な学びにはリーダーは好ましくなく、どの子どもに対等に参加する必要があるとしている。これらはヒントになるかもしれない。教師を含む授業に参加する人々の権威の壁を弱くすることにより、学習者同士の対等な意見交換ができるかもしれない。ここでも、知見不足により、雰囲気づくりに関して明確な手立てを講じることまでは至らない。今後、生活指導などの知見を援用することにより協同学習の可能性も広がるであろう。

事例から、協同学習のコツをまとめると、以下のようになる。

- 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
- 課題の答えは1つになるもの避け、解決の過程には個々の多様な思考とこれら进行交流する場を設ける
- 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

本稿では7つの事例から、協同学習のポイントをあげた。これらは、学校現場を離れた教職大学院という場において受講生に重要度を聞くならば、当然重要と答える性質のものであろう。事実、本稿「1. はじめに」に挙げた受講生のマニフェストには、これらと関わる観点はすでに出されている。それも関わらず、適切に設定されずに失敗している事例が挙がっていた。それだけ協同学習を実現化するためには、繊細な問題解決を必要とするのであろう。その点を明らかにするために、これからも実践を通したケーススタディにより、

協同学習のさらなるポイントや協同学習の契機などを明確し、多くの授業者の参考となるもの検討していきたい。

4. 引用文献

- 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
- 市川伸一 (2001). 学ぶ意欲の心理学 PHP 研究所
- 石橋太加志・千葉美奈子・橋本 渉・細矢和博・南澤武蔵・秋田喜代美・小国喜弘・小玉 重夫 (2014). 協同学習に取り組む中等教育学校教師の抱える不安と有効性の認識—教師と生徒の協同学習についての記述データの検討から 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, 565-584.
- 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) (2010). 学習の輪—学び合いの協同教育入門(改訂新版) 二瓶社
- 鹿毛雅治 (2013). 「学びあい」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 (pp. 56-57) 金子書房
- 勝野正章・庄井良信 (2015). 問いからはじめる教育学 有斐閣
- 文部科学省 (2011). 言語活動の充実に関する指導事例集—思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて—【中学校版】 文部科学省
- 森 力・道田泰司 (2013). 小学校教師の専門性形成へのライフヒストリー的アプローチ—附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てた事例研究 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20, 179-187.
- 沖縄県立教育センター (1989). 学力向上に関する共同研究: 児童生徒の学習意欲を高めるための方策 研究収録, pp.54-61.
- 沖縄県立総合教育センター (2006). 学習意欲を育てる指導の工夫: 実践事例紹介, p3.
- 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
- 佐藤 学 (2006). 学校の挑戦—学びの共同体を創る 小学館
- 佐藤 学 (2015). 学び合う教室・育ち合う学校—学びの共同体の改革 小学館
- ショーン, D. A. 佐藤 学・秋田喜代美(訳) (2001). 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える

ゆみる出版

- 関田一彦 (2017). アクティブラーニングとしての協同学習の研究 教育心理学年報, 56, 158-164.
- 杉江修治 (2013). 協同による教育実践の創造 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 (pp. 173-186) 金子書房
- 多田孝志 (2017). 対話的学びを創る 教育研究, 72, 14-17.
- 高橋淳一 (2014). 協同学習導入期における心構え 赤坂真二(編) THE 協同学習 (pp. 42-45) 明治図書
- 暉峻淑子 (2017). 対話する社会へ 岩波書店
- 津田ひろみ (2015). 協同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, 143-151