

協働的な学習が機能する授業の創造

学習開発コース (12220914) 東海林 一 善

In this study, the factors that may bring about effects and influence by what is known as “collaborative learning” have been considered based on previous studies, classroom practices and questionnaires. Some effects of “collaborative learning” are thought to be improvement of learning motivation, acquisition of knowledge, deepening of thought and the development of communication skills. When a fundamental base for active listening, examining learning tasks, and need for discussion is prepared, motivation for learning increases. In addition, visualization of thinking and its revoicing have been found to be effective components for the deepening of thought.

[キーワード] 学習意欲, 知識の習得, 思考の深化, コミュニケーション能力, 聴き合う関係

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

カッとなってすぐ暴力を振るう子どもがいる。「学校がつまらない。」「学校に行きたくない。」という子どもがいる。原因として考えられることの1つ目は、うまくコミュニケーションをとることが難しいことである。2つ目に、学業不振がある。学びに楽しさを感じられず、自暴自棄になり、主体的に学ぶことができなくなっている。

杉江(2011)は、信頼に支えられた人間関係のもとで、人はもっとも強く意欲づけられるという。コミュニケーション能力と主体性は、大きく関わり合っている。筆者は、他者と関わり合うコミュニケーション能力と学習の主体性に、今日の子どもの課題があり、それらを解決するものが、子どもたちの学びを中核に据えた「協働的な学習」にあると考えた。

「協働的な学習」は、聴き合う関係の中で、成り立つ。一人ひとり違った考えを持っていたり、学力差があったりする中で、自分の考えを主体的に出し合い、課題を解決していく。21世紀はグローバル化が一層進む時代である。多様な価値観、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々とともに、正解のない課題、経験したことのない課題を解決していかなければならない(文部科学省, 2011)。そんな時代だからこそ、「協働的な学習」の意義は大きい。その一方で、「協働的な学習」は、知識理解の向上に本当につながるのだろうかという不信感がある。また、下位の子どもにとってはいいが、上位の子どもたちにとって有効かなどという声も聞かれる。よって本研究では、コミュニケーション能力や主体性を含む協働的な学習の効果とその効果に影響を与える要因を探っていく。

(2) 研究の目的

さまざまな学校の研究主題に着目すると、「かかわり」「交流」などのキーワードが入っていることが多い。多くの学校では、子どもたち同士の高め合いに課題意識を持ち、これから必要な力であると考えている結果であろう。筆者自身もそのように考えてきたが、ただ漠然と考えていただけであった。本研究では、「かかわり」「交流」から成り立つと考えてきた学習を捉え直し、人が学ぶという行為を分析的に捉えるところから、協働的な学習における機能を考えていく。学びが成立するために必要なものはどんなものなのか。子どもたちはどんなやり取りの中で学びが成立させていくのかを検討していきたい。そして、その結果として学力が向上しているのかを子どもの姿を通して分析していくことが、本研究の目的である。

(3) 研究の方法

- ①「協働的な学習」とは一体どのようなものなのか、先行研究を調査し整理する。
- ②21世紀を生きる子どもたちに必要とされる「学力」とは何かを、先行研究を調査し整理する。
- ③勤務校や教職専門実習Ⅲで実践した授業およびアンケート調査の結果を子どもの学びの姿や教師の支援の仕方などから分析する。
- ④これまでの研究の結果より、成果と課題について考察する。

2 先行研究の検討

(1) 「協働的な学習」とは

藤江(2010)は、複数の人間が相互作用を通して学び合うことを「協働学習(collaborative learning)」という。小集団内で課題を分担して作業を行う「共同」(co-operation: 同じ対象に働き

かける)と小集団として何かを共有していく「協働」(collaboration:ともに働く)は別のもと考えられている(秋田, 2000)。また「協同」は、集団内で成員同士が同時に目標を達成するような相互行動であるとされる(藤澤, 2008; Johnsonら, 1984)。協働は、作業の均一な配分とか成員の均質性を前提とするのではなく、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用によって成立する活動のありようを指すのである。教室でいえば、ひとりひとり固有の学習経験や生活経験を背負って集まってくる子どもたちの、多様な授業参加を前提として認識を共有していくような活動のあり方を指す(藤江, 2010)。

佐藤(2012)は、「協力的学び(cooperative learning)」と「協同的学び(collaborative learning)」の違いを次のように述べている。「協力的学び」が教育心理学の関係者によって「協同的学び」と翻訳されたために、混乱が生じている。そのため心理学分野の研究者は、しばしば違いを明瞭にするために「協同的学び(collaborative learning)」を「協働学習」「協調学習」という訳語で表現してきた。佐藤学氏の提唱する「協同的学び」はcollaborative learningであり、心理学の研究者たちが「協働学習」「協調学習」と呼んでいるものと同じである。本研究における協働的な学習もcollaborative learningであり、その意味で「協働」と「協同」は同一と捉える。

では、相互作用とはどんなものであるか。人間集団とその行動とを研究するための、ある程度明確なアプローチのラベルとして使用されてきた「シンボリック相互作用論」には、3つの明快な前提に立脚がある。第1の前提は、人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為するというものである。第2は、このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生するということである。第3は、このような意味は、個人が自分の出会ったものごとに対処する中で、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりするということである(ブルーマー, 1991)。人間集団とは他者に対して何をすべきかを定義し、他方では、他者の定義を解釈するということから成り立つ。この過程を通してお互いの活動を適合させ、自分自身の個人的行動を形成していくことになる。教室の中の子どもたちは、学習内容や教材を通して相互作用を行い、学びを形成することとなる。

ヴィゴツキーは、学びにおけるかかわりの重要

性を指摘する。〈発達最近接領域〉とは、子どもが自力で問題解決できる現時点での発達水準と、他者からの援助や協力によって解決可能となる、より高度な潜在的発達水準の間の範囲のことである。教育の役割は、この領域に働きかけることで現時点での発達水準を引き上げるとともに潜在的な発達水準を上げることである(藤江, 2010)。さらにヴィゴツキーは、協同学習の重要性を強調している。子どもは、協同学習のなかでは、つねに自分一人でするときよりも多くのことをすることができる。周囲の子どもたちの考え方ややり方を見て学び、模倣することで、できないこともできるようになる。〈発達最近接領域〉の範囲にある課題については、協同のなかで達成が可能になるのである(柴田, 2006)。

杉江(2011)は、協同学習は、授業の進め方の技法に関する理論ではなく、学校のすべての場面における子どもの学習に対する支援の基盤にある基本原理に関する理論であると位置づけた。「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする」ことを基礎に置いた実践すべてが協同学習であるという。

本研究の協働的な学習とは、これらの考えに基づくものであり、一人一人のよりよい自分になりたいという目標に向かい、相手の成長が自分の喜びととらえることができる教育の基本原理に関する理論である。

(2)「協働的な学習」の効果

秋田(2010)は、協働学習の利点を心理的過程に即して考え、次の4つにまとめている。第1には、説明や質問を行うことで自分の不明確な点が明らかになり、より深く理解できるようになる理解深化という点。第2には、集団全体としてより豊かな知識ベースを持つことができるので、限られた時間内で思考が節約でき、アクセス可能、利用可能な知識が増える点。第3には、相手の反応時等の社会的手がかりによって、自己の認知過程や思考のモニタリング(評価調整)ができる点。そして第4には、やりとりをすることで参加への動機が高められ、同じ意見や活動を共有することによって、グループ(徒党)意識が高まる点である。

どんな学びも個人で行われることはない。個人で行えるのは「練習」と「記憶」だけである。一人残らず子どもの学びの権利を実現するためには、協同的学びによって子ども同士が学び合うより他はない(佐藤, 2012)。協働学習はすべての子どもに学習に参加していくための援助を、適切に行うことができる機会である。

より大きな利益を受けるのは、できない子どもではなく、実はできる子どもである。言語化することで自分の不明な点を明らかにでき、より自覚的になる。自分のことばで言い換えができること、自分で説明することが理解を深めることは、最近の教育心理学で明らかにされている知見である(秋田, 2012)。秋田(2010)を始めとする先行文献や実践をもとに、筆者が考える協働的な学習の効果を表1の4点にまとめた。

表1. 「協働的な学習」の効果

1	みんなで目的を達成させる満足感、充実感を味わい、主体的に取り組む意欲を持つことができる。
2	幅広い知識の習得と思考の深化を行うことができる。
3	自分と友達の考えを擦り合わせながら、互いを理解し合うコミュニケーション能力を身に付けることができる。
4	友達や自分の成長を感じながら、自分自身を見つめることができる。

3 実践と結果

本研究の実践は、所属校である山形県内A小学校および教職専門実習Ⅲで配属された山形県内B小学校で行った。以下の実践報告は、上記A小学校4年生において実践した内容を中心に行っている。

【事例1】

学年, 教科: 第4学年, 国語科

単元名: 「わくわくドキドキの物語を書こう。」(表2)

実践日時: 平成25年6月18日(火)

本時の目標: 場面が生き生きとする要素に着目し、物語に対する自分の想像を広げたり深めたりすることができる。

表2. 単元計画

時数	主な学習内容
1. 2	1 単元の学習内容を知り、学習の見通しをもつ。 (1) 教師による物語の読み聞かせを聞く。物語の仕組みを調べる。 (2) 物語づくりを確かめ、自分の物語をつくる計画をたてる。
3. 4	2 物語の構想を想像し、場面ごとにくわしい内容を考える。 (1) 書いてみたい世界を考える。 ①中心人物と登場人物を考える。 ②物語の舞台を考える。 ③あらすじを考える。 ④全体構成を考える。
5~7	(2) 場面ごとにくわしい内容を考える。 ①場面カードをつくる。
8~10 本時	②挿絵を書く。
10/14	(3) 友達ご場面カードを見せながら、物語の構想を紹介する。(全体で 前半 後半)
11~12	(4) メモをもとに物語を書く。
13~14	3 互いに作品を読み合って交流する。 (1) 互いに作品を読み合い、よさを認め合ったり、修正を加えたりする。 (2) 図書室に“物語コーナー”を設ける。

(1) 単元全体を通して

①明確な課題による主体的な活動

単元の導入時に、「自分が創った“世界に1つだけの物語”を図書室において、物語コーナーを作り、全校のみなさんに読んでもらおう。」と問いかけた。ゴールが明確で、子どもの気持ちに沿った単元構成を行うことにより、めあてに向かい必要性を感じながら話し合いを行っていた。その結果、学習への意欲が持続し、明確な課題に向かって子どもたちは主体的に活動していた。

②思考の可視化による思考の深化

4月から日常的にオープクエスチョンで聴くことを積み重ねてきた。ホワイトボードの活用により、思考をすぐに可視化でき、考えを共有しながら、より深く言葉を吟味していた。オープクエスチョンで聴き合う関係を作ったり、ホワイトボードを用いて考えを可視化させたりすることで、思考の深化を図ることができた。

(2) グループ学習において

『ふしぎな世界』という題で物語を書いているB児。第1場面の最後に急に辺りが眩しくなり、目をつぶる。「目を開けると・・・」から始まる第2場面の気付きの交流である(表3)。

表3. B児の作品への子どもの発話

A児: 「突然こんな声でした。」というところで、キョロキョロ見回すとか、ここはどこだろう、とか不思議な気持ちを入れた方がいいんじゃないですか。
B児: (ウンウン頷きながら) このへん?
A児: 「突然こんな声でした。」のところに。
B児: どんな気持ち。
A児: キョロキョロ見回したとか、んーなんだっけ。ドキドキ感とか、不思議とか・・・
B児: (メモをとる)
A児: 「ここはどこなんだろう。」「おかしの世界なんだ。」おかしの世界ってわかったの? どういうところで分かったんですか?
B児: (絵をさしながら) おかしの家とか・・・
A児: じゃあそういうことを書いて・・・
B児: (指をさしながら) このへんに。
A児: おかしの世界ってはっきり言わないで、モヤモヤとしておいで、家を見つけておかしの世界だと分かった方がいいよ。ここははまだおかしの世界ってわかってないから、不思議な世界とか、ここはどこなんだろうっていう、まゆの気持ちを入れてから、おかしの世界と分かった方がいいよ。

B児はA児との交流を受け、主人公の不思議な気持ちを表現しようと言葉を捉え直ししている。不思議な世界の様子を描き、不安そうなまゆの気持ちを表してから、おかしの世界にいることに気付くように表現した(表4)。「表現を広げたり深めたりする。」という本時のめあてでは、十分達成している。他の児童の作品を見ても、ホワイトボードに書き込んだ内容を生かして、推敲している。内容も、本時の目標に到達している。一人ではできなかった領域に踏み込み、想像を広げたり深めた

りした結果であり、思考の深化と考えることができる。

表4. B児の作品の変化

協働的な学習前	協働的な学習後
第2場面 目を開けると、そこは野原ではなく、おかしの世界だった。とつぜんこんな声が出た。「あなたは野原から来たの？」見ると女の子が立っていた。	第2場面 目を開けると、そこは、野原ではありませんでした。「ここは、どこなんだろう。」と言いつつあたりを見回しました。すると、おかしな家があったので、「ここはおかしの世界なんだ。」と、まゆまづぶやきました。すると、とつぜん女の子の声がしました。「あなたは野原から来たの？」まゆまづぶりしながら後ろを向きまきました。見ると女の子が立っていました。

ただここで考えたいのは、B児が本当に書きたい内容であったかということである。A児はB児の気持ちを聞きながらも、アドバイスとして、自分の考えを伝える方が強い。確かに最後にはB児自身が書いたのだから、納得し書き上げたと考えられるのだが、気がかりになる部分も残った。

【事例2】

学年、教科：第4学年、国語科

単元名：「はっとしたことを詩に書こう。」(表5)

実践日時：平成25年12月18日(水)

本時の目標：詩に書いた自分の思いを語ることを通して、書いた内容を整理したり、さらに広げたり深めたりすることができる。友達の作品に質問したり気付きを伝えたりしながら、友達の作品に対する思いを感じ取ることができる。

表5. 単元計画

時数	主な学習内容
1. 2	1 単元の学習内容を知り、学習の見通しをもつ。 (1) 1つのテーマで、全員でイメージマップを作る。 (2) 「雪」をテーマにイメージマップをつくる。 (3) 「雪」をテーマで、立ち止まったところ、心が動いたところを中心に詩を書く。 2 自分のテーマで詩をつくる。 (1) 自分のテーマでイメージマップをつくる。 (2) 自分のテーマで、立ち止まったところ、心が動いたところを中心に詩を書く。
3. 4	3. 4 自分の作品に対する思いを語る。聴き合う。 (1) 全体で、自分の作品に対する思いを語る。聴き合う。 (2) グループで、自分の作品に対する思いを語る。聴き合う。 (3) 質問や感想を伝える。
本時 3/5	5 自分の作品を見直し、推敲する。 (1) 前時までの学習をもとに推敲する。 (2) 作品を完成する。 (3) 感想を書く。

(1) グループ学習において(表6)

『見学』という題で詩を書いているC児。A児は【事例1】(2)表3のA児である。

C児の作品の変化(表7)を見ると、見学して悔しい気持ちと「こんなけがさえなければ」という後悔の気持ちを表現するようになった。また、

見学してひまだった思いを中心に、言葉を吟味して必要のない部分を削ぎ落としている。

表6. C児の作品への子どもの発話

C児：こんなけがさえなければもう少し思った。
A児：後悔したってこと？悔しいの？
C児：悔しいと後悔。
A児：なんで悔しかったの？
D児：なんでけがしたの？
C児：跳び箱の7段から落ちた。
A児：(整理する)「こんなけがをしなけければ」で、けがした理由が跳び箱から落ちて、思ったってことね。
A児：つらかった？その時の思いはどようだった？
C児：ひまだった。
A児：ひま？(首をかき上げる)
D児：けがをしたときの気持ちだよ。
C児：痛かったよ、そりゃあ。
A児：それじゃあ、けがをして見学してた時の気持ちは？
C児：学ぶことも見学だけ、つまなくてひま。
A児：学ぶこともない？
C児：なくて、座っているだけ。
A児：待って。(メモを見て)学ぶことも見学だけ、つまなくてひま。座っているだけ。これは様子じゃん。気持ちは？
E児：ここ(指をさす)
C児：誰かにアドバイスしようかと思ったんだけど。
D児：なぜアドバイスしようと思ったの？
C児：ひまだから。
A児：こういうこと考えていたらひまじゃないじゃん。
C児：しようと思ったんだけど・・・
A児：けど？
C児：実行しなかった。
A児：実行しない。(メモ)

表7. C児の作品の変化

協働的な学習前	協働的な学習後
見学 ぼくは手をけがした。いつもはやると楽しい体育だが、見学の練習まじりがあった。見て学ぶことが「見学」だから、ぼくは見ているだけで、学ぶこともなくただすわっていた。ただすわっていた。その時ぼくはみんなが体育をできてやりたいと思った。ぼくもやりたいと思った。こんなけがさえなければと少しぼくは思った。そしてぼくはとび箱の7段が目に入った。そしてぼくはけがをした。頭こうかんだ・・・。ぼくは7段でけがをした。友だちはとべていた。ぼくは7段を見ていて気が付いたことがあった。こうすると、とべてこうすると、とべて。授業が終了した。短い時間だがぼくにはとても長く感じた。	見学 ぼくは手をけがした。いつもはやると楽しい体育だが、見学が楽しいことがわかった。ぼくは見ているだけで、学ぶこともなくただすわっていた。その時ぼくはみんなが体育をできてやりたいと思った。こんなけがさえなければと少しわくわくも思った。こうかいた。そしてぼくはとび箱の7段が目に入った。ぼくは7段でけがをした。そしてぼくは見ていて気が付いたことがあった。こうすると、とべてこうすると、とべて。授業が終了した。短い時間だがぼくにはとても長く感じた。

A児の交流内容であるが、【事例1】(2)表3の時と比べると自分の考えを伝えるというよりも、C児の思いを引き出すという行為が強い。C児の思いを引き出す質問に徹したことで、聴かれたC児は交流に対して充実感を得ていることが、表8の振り返りから分かる。

表 8. C 児の本時の振り返り

ぼくは自分の感情を入れているところが少ないと思ったので、自分の気持ちを入れようと思いました。ぼくは悔しいや後悔ということを書きたいと思いました。他には、跳び箱で跳んでいない人がいて、アドバイスするという時、実行していない時があり、そこも書いていなかったの付け足したいです。ぼくは付け足す所がたくさん出たし、自分でも思い浮かばなかった言葉も出たのでよかったです。

(2) 一斉型の協働的な学習において

表 9 の場面は、一斉型の協働的な学習である。ねらいは、1 つ目に、F 児の詩には表れていない内言を引き出すこと。2 つ目に、詩に書いた思いを板書することで、思考を可視化し整理すること。3 つ目に、教師の問い方を共有することである。

表 9. F 児の思いを引き出すリボイシング

F 児：それでその理由、自分からごみを拾ったり、知らんぷりをしたり、ほったからしにする人が減れば、もちろん教室とかのごみも減ると思うので、あのこれからも見つけたら教室のごみとかに気付いたら自分から拾いたいと思いました。

T：こっちにきているわけね。(板書に矢印でつなげる)

G 児：質問なんでですけど、最初の頃廊下にごみが落ちていたの拾えなかったとあったけど、教室のごみを拾うことができて、なんで最初から廊下のごみは拾えなかったのか、自分の思いで拾えなかったの、なんで次の日拾えたのかなあと聞きたいです。

F 児：んーとただ後悔しただけでは、次の日とか拾うことはできないんですけど、このままだったらどんどんごみが増えていってか状況が悪くなるとかそういう思いがあって、拾おうと思いました。

T：この辺？(板書を指さして)

T：この辺でいいですか？「このままでは」って考えたんだ。

G 児：んー

T：最初の頃、聴きたいのかな？最初の頃なんで自分は拾えなかったのかと思う？

F 児：えーとなんか拾おうと思ったんですけど、なんか面倒くさがっちゃったりとか、見て見ぬふりをしてしまうからだったと思います。

T：めんどくさがったり見て見ぬふりをしていたということかな。G 君いい？

G 児：はい。(大きく頷く)

F 児：だけどこのままめんどくさがっていたら、どんどん状況が悪化しちゃうから、あの拾った方がいいと思って、拾おうという決断をしました。

T：ここから、こうくるのかな。(矢印で考えをつなぐ)

T：状況が悪化するといっていたね。

H 児：めんどくさくて見て見ぬふりをしてしまうという所で、ぼくも同じで、F 君は自分から拾えるようにしたいと書いてあって、どうやったらできるのかなというのを聞きたいと思いました。

F 児：えーと、どうやったらというかわかりませんけど、あの状況おほんとに悪くなるし、自分が拾ってほしいばあのあんまりごみとかが増えないと思ったから、ごみを増やしたくないというか、このままにしていれば増えちゃうと思って、教室はみんなが使う場所だから、

T：ちょっと待ってね。ごみを増やしたくない。で、教室は、何？

F 児：教室はみんなが使う場所だから、ごみがないように快適に過ごせる方がいいから、ごみを増やしたくないと思いました。

F 児の思いを全員で聴く。15 分間以上、F 児は立ったまま思いを伝えた。授業者は 1 番の聴き手にならなければならないと考えている。F 児は何を考え、何を伝えたいと思っているのかを判断しながら聴き、考えを整理した。その 1 番の聴き手の姿勢が全体に広がればよいと考えている。リボイシングも意図的に行った。思いを引き出したもの、内容を精緻化したいもの、話の流れに応じて適宜使う必要がある。

G 児、F 児から質問が出た。内容をよく聴き、もっと詳しく聴きたいところを質問している。F 児は、あいまいに表現していたことをもう一度、当時の感動を呼び起こし確かめながら、自分と向き合い、答えていることがわかる。「んー」「えーと」などと立ち止まるところがあるが、自分と対話しながら思考を精一杯深めている表れととれる。授業者や友達の問い返しをもとに、自分の思いを確立し、学びを成立させようとしていたのではないだろうか。

【アンケート調査】

「コミュニケーション能力の育成」などの効果を分析するため、春から定期的にアンケートを行った。アンケートは表 10 の 4 種類である。

表 10. 実施したアンケートの種類

	アンケート名	発行者・発行所	実施時期
1	QU	河村俊雄・図書文化社	6, 12 月
2	自分チェックシート	名古屋市教育センター	6, 10, 12 月
3	社会性測定用尺度	国立教育政策研究所	6, 10, 12 月
4	協働的な学習について	自作	9, 12 月

学級生活満足度群が 30 パーセントから 85 パーセントに大きく上昇した(表 11)。学級生活満足度群 85 パーセントは全国平均に比べてもかなり高い数値である。また、表 12 は、学校生活意欲の結果である。12 月の数値はどの項目も全国平均を上回り、最高点に近づいている。

表 11. QU「学級満足度尺度」結果のまとめ(%)

	6 月	12 月	全国
学級生活満足群	30	85	38
侵害行為承認群	18	8	18
非承認群	18	4	18
学級生活不満足群	41	4	26

表 12. QU「学校生活意欲」結果のまとめ(点)

	6 月	12 月	全国	最高点
友達関係	10	11.2	9.4	12
学習意欲	9.9	11.3	9.1	12
学級の雰囲気	8.8	11.5	9.2	12
総合	28.7	34.1	27.7	36

次に『自分チェックシート』(表 13)と『社会性測定用尺度』(表 14)において、6 月と 12 月の各質問項目の平均値を比較し、上昇ポイントが高いものを示す。表 13 の質問項目をみると、クラスの間関係が協力、認め合い、思いやりに基づき、自己肯定感が上昇していることがわかる。表 14 の質問項目からは、クラスの円滑な人間関係、自己有用感、学級愛などの上昇が顕著である。

表 13. 『自分チェックシート』(4段階評価)

質問項目	6月	12月	差
クラスは、仲良く協力合っているか	2.6	3.6	1.0
クラスは、あなたを「すごい」と認めてくれるか	2.7	3.6	0.9
友達に自慢できることはあるか	2.9	3.7	0.8
友達の失敗を許しているか	3.2	3.8	0.6

表 14. 『社会性測定用尺度』(5段階評価)

質問項目	6月	12月	差
私は、クラスの人といつも仲良くしている	3.1	4.7	1.6
私は、クラスの人役に立っていると感じる	2.6	3.9	1.3
私は、大人の人役に立っていると感じる	3.1	4.3	1.2
私には、いろいろなよいところがある	3.2	4.2	1.0
私は、このクラスになってよかった	3.4	4.3	0.9

最後に、『協働的な学習について』のアンケート結果を示す(表 15)。質問項目は、全体的に高い数値である。特に「協働的な学習は好きだ」が3か月の間に0.4ポイント上昇している。また、12月の「協働的な学習は楽しい。」「好きだ。」「やる気がでる。」「何とか解きたくなる。」「友達と話しやすくなる。」「友達関係がよくなる。」は全て3.8ポイント以上である。なお、自由記述については考察で分析していく。

表 15. 『協働的な学習について』のアンケート(4段階評価)

	質問項目	9月	12月	差
1	協働的な学習は楽しい。	3.7	3.9	0.2
2	協働的な学習は好きだ。	3.5	3.9	0.4
3	協働的な学習は、やる気がでる。	3.6	3.8	0.2
4	協働的な学習は、内容を理解しやすい。	3.7	3.7	0
5	協働的な学習は、難しい問題でもみんなが解きたくなる。	3.5	3.8	0.3
6	協働的な学習は、新しい発見や詳しい考えにたどり着きやすい。	3.6	3.7	0.1
7	協働的な学習は、友達と話しやすくなる。	3.7	3.9	0.2
8	協働的な学習は、友達関係がよくなる。	3.5	3.8	0.3
9	協働的な学習は、友達の学び方によさに気付くことができる。	3.7	3.7	0
10	協働的な学習は、自分の学び方を振り返ることができる。	3.5	3.7	0.2

4 考察

(1) 意欲に関わって

【アンケート調査】自由記述の中に「協働的な学習は、みんなで意見を出すのが楽しい。楽しいから好き。好きだからやる気が出る。」という感想があった。そこには話すことによって親身に相談ののってくれる仲間がいた。信頼に支えられた人間関係のもとで、人はもっとも強く意欲づけられ

る。また、協働的な学習には2つの責任が生じる。仲間を高めるための援助をつくす責任と、仲間の援助に誠実に応える責任である(杉江, 2011)。

4月当初から大事にしたのが、ファシリテーションスキルである。岩瀬, ちよん(2011)を参考に、話し合いの仕方、質問の仕方などのスキルの向上をねらい、カードを作り、繰り返し経験させた。ホワイトボードを使い、話し合いをさせた。これは「協働的な学習」の基礎づくりととらえている。基礎的言語スキルがあり、話し合いのルールを確立していることが基盤にあった。ファシリテーションでは、集まった人たちでグラウンドルールを出し合い確認するところから始まる。コミュニケーションや情報の共有化を進める上でのルールである(堀, 2004)。その結果が「みんなでやった方が失敗してもみんなが励ましてくれるから。」「安心して話せる仲間がいる。」という感想につながってくる。大きな要因となっているのは、聴き合う関係が成り立っていることである。

次に、【事例1】(1)①からは、ゴールが明確で、子どもの気持ちに沿った単元構成を行うこと、課題が明確であり、本時は何をすればよいか子どもたちが理解して学習を進めることの必要性がわかる。協働的な学習の目的が共有化されることにより、内容も深まっていた。

最後に、【事例2】(1)表8の振り返りからは、「学習できた」という満足感を得ていることがわかる。協働により、自分が気付かなかったところへの気付きを意識できたのである。この満足感も意欲につながっていると考えられる。

聴き合う関係が成立している状態において、課題が明確であり、話す機会が保障されている。その上で、自分の中に学習できたという満足感が持てれば、「学習意欲」につながっていくということが明らかになった。

(2) 知識の習得と思考の深化に関わって

【事例1】(1)②から、思考をホワイトボードに可視化して、考えを共有し、書きながら考えを整理していた。「こっちを書く?」「こっつなげる?」「何色?」などの言葉は、自分たちの考えを構造的にわかりやすく表現しようとしている結果である。

【事例2】(2)表9からは、授業者のリボイングや子ども同士の質問により、言葉を捉え直し吟味し、再構築している様子がわかる。

子どもは思考を深めなくても口先だけの言葉を発することがある。問い返すことによりそのあいまいさや考えの浅さに気付く。小川(2003)は、言語は、人間の思考を高め深めると同時に、言語を

媒介にした理解が「分かってもいないことを、いかにも分かったつもりにさせてしまう」危険性を持っている。言語記号を主体とする国語教育は、「分かってもいないことを、いかにも分かったつもりにさせてしまう」という国語教育でもある。それが、内言と外言の乖離を常識とし、真情と乖離した言動を日常生活の常識としてしていると考え、という。さらに、個人が表現主体として、独自の表現内容を創造し表現方法を工夫していく力を育てるには、表現内容を文字や音声に記号化する以前の、感性を主体とする「未発のことば」に着目することを重視している。記号以前のことばについては、ヴィゴツキーによって、外言習得後に形成され思考を支える「内言」の存在が指摘されている。また、湊(1987)は、言語活動の形態を、「話す・聞く・書く・読む」の4つの外言による活動形態に「内的言語活動」を加えて、五形態とした。それを受けて小川(2003)は、「外言の4つの言語活動形態は、個人の認識を主体とした内言領域における内的言語活動の自己表現という映像である」と位置付けた。この内的言語活動に迫ることで思考の深化を図るということであろう。筆者は、協働的な学習を通して、それが可能になると考える。

課題に関して、目標や題材、子どもの実態に合うことも必要である。【事例1】(2)表3では、友達からのアドバイスが本当に受け入れられるものであったのだろうか、疑問に残った。内言を引き出すには、交流する意味がある。その交流はアドバイスではなく、質問し合うことだったのではないだろうか。「この辺どんな意味だったの。」「どうしてそう思ったの?」など内言に迫る質問をし、表現させていくことが思考の深化につながるのだろう。また、自分の言葉で書かせるには、子どもたちの概念くだきが必要になる。抽象化されたものをより具体的にさせることである。それを実践したのが【事例2】(1)表6になる。A児は同じ子どもである。「アドバイスを伝える」(表3)から「思いを引き出す」(表6)に代わっていることが分かる。この相互作用により、思考する方にとって、前者は思考を広げ、後者は、思考を深めている。特に後者は内的言語活動が活発に行われている。2人で説明したり話し合ったりする時に、何を知っているかを話し合うのではなく、どこがよく理解できていないのか、どこが問題か、どこを知りたいのかを相互に明確にしていく過程が、理解を深めるのに重要であるということである(秋田, 2012)。思考の深化には、聴き方(質問力)にも大

きく影響するといえる。

実習Ⅲにおいて、「自分たちの暮らしを自分たちで愉しむ。」という実践があった。普段の生活の中から、ふと立ち止まって見つめ、出し合う。そして自分たちの暮らしを創るという授業活動であった。その源泉ともなる活動が、気付きの生活文を書くこととスピーチだった。普段、目には見えていても、見えないものがある。ふとそこに立ち止まって、息吹を与えることにより見えてくる。息吹を与えることにより言葉が表れ、その対象が見えてくることになる。その中には自分の経験なども大きく影響するし、まずは、立ち止まろうとする意識がなければ始まらない。協働の中で思考が深まる行為とは、この過程の中に教師や子ども同士のリボイシングや質問があり、立ち戻ることである。そこで考えを再構築する。そして言葉を紡ぎ、表出することになる。

援助要請や援助を与える際の具体的な方法のモデルを、教師自身が一斉授業の中でも示すことも必要であろう(表9)。それを見て学び方を学ぶことになるからである。つまり、授業者がどこでどんな形で、グループや一斉学習を展開するのかデザインすることが重要になる。

最後に、中学校で国語の授業を実践されていた菊地喜弘氏は「学び合いの授業にはつまずきを生かす、生かし合うことが大切だ。そのためには、子ども理解が何より重要になる。」という。本時にいたるまでの子どもたちは生活環境や経験など一人ひとり違っている。その子どもたちを見つめ、支援していかなければならない。そのため授業中子どもたちのつぶやきや表情、醸し出す雰囲気などを注意深く感じ取る必要がある。それに基づき、子どもの考えをつないでいくことが大切である。

(3) コミュニケーション能力の育成に関わって
【アンケート調査】の結果をみると、QUをはじめとする各アンケートから向上が見られた。表11からは、学級生活満足群が増加したことがわかる。ルールとリレーションの確立がなされたことを意味している。ルールとは、学級内の対人関係に関するルール、集団活動・生活をする際のルールである。対人関係のトラブルが減少し、傷つけられないという安心感の中で、友人との交流も促進されている。リレーションとは、互いに構えのない、ふれあいのある本音の感情交流がある状態である。子ども同士に仲間意識が生まれ、集団活動が協力的に、活発になされる(河村, 2006)。また、『自分チェックシート』(表13)からは、クラスの人間関係が協力、認め合い、思いやりに基づき、自

己肯定感が上昇していることがわかる。『社会性測定用尺度』(表 14)からは、クラスの円滑な人間関係、自己有用感、学級愛などが上昇していることがわかる。これらの結果は、コミュニケーション能力の向上があったからこそ表れた結果である、と考えられる。

しかし、これらの3つのアンケートでは、学校生活のさまざまな要因が考えられ、「協働的な学習における効果である」と限定することはできない。そこで行ったのが、「協働的な学習について」のアンケート(表 15)である。質問1~3は意欲項目、4~6は知識理解・思考深化項目、7・8はコミュニケーション能力項目、9・10は自分自身を見つめる力項目である。ほぼ全項目が最高点4に近づいている。特に意欲項目、コミュニケーション能力項目は非常に高い。「しゃべれない人でも協働的な学習だといろいろなことが、分かり合えるから。」という感想がある。教室空間の中で、大人が思っている以上に、話すきっかけを待つ子どもが多いのではないだろうか。機会を作れないのであれば、教師がそのきっかけを授業の中に意図的に仕組んでいく必要がある。

(4) 自分自身を見つめる力に関わって

「協働的な学習」についてのアンケート自由記述に、「友達や自分のよさに気付ける。」「相手が何を伝えようとしているかわかるし、自分の考えが足りなかったことがわかる。」「友達のよさも気付くこともできるし、自分も振り返ることができる。」など、自分自身を見つめる力に関するような回答が65パーセント以上あった。学校での学びは、人間形成に向かっていくものであると考える。「協働的な学習」の中で友だちと比較しながら自分を見つめ、問い直していることがわかる。

5 到達点と課題

(1) 到達点(明らかになったこと)

授業は無数の要因が絡み合って、奇跡の1授業を創る。本研究で明らかになったことはあるが、教育内容と無関係に授業技術として、定式化、法則化することは難しい。協働的な学習は手法ではなく教育の原理だからである。グループ学習が協働的な学習というわけではなく、一斉型の協働的な学習があってもよい。しかしながら、本研究において、無数の要因の広がり、少なからず焦点化することはできたと考える。授業を基にしながら、それを焦点化し明らかにしていく研鑽こそが、授業力を上げていくことにつながる。そういった研鑽を積んでいくことこそ、子どもを中心に据え

た協働的な学習の機能を生かした授業を創造することになるということが分かった。

(2) 課題

今回の授業実践は、国語科の「書く」領域で行ったものばかりである。他教科、他領域ではまた違ったものになるだろう。いずれにしても、毎日の授業の営みの中で、深い児童理解と省察の繰り返しが必要になってくる。

今回、明らかになったことも含め、学習過程における協働的な学習の効果とその効果に影響を与える要因を、今後もさらに検討し、実践していきたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美:『子どもをはぐくむ授業づくり:知の創造へ』, 岩波書店, 2000
- 秋田喜代美:『学びの心理学:授業をデザインする』, 左右社, 2012
- 秋田喜代美・藤江康彦(編著)『授業研究と学習過程』, 放送大学教育振興会, 2010
- ブルーマー.H:『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991
- 藤澤伸介:「共同学習:助け合いで学ぶ」中澤潤(編著)『よくわかる教育心理学』ミネルヴァ書房, 2008
- 堀公俊:『ファシリテーション入門』, 日本経済新聞出版社, 2004
- 岩瀬直樹, ちよんせいこ:『よくわかる学級ファシリテーション②子どものホワイトボード・ミーティング編』, 2011
- Johnson, D. W., et. al., :Circles of learning : Cooperation in Classroom Interaction Book Company, 1984
- 河村茂雄:『学級づくりのためのQ-U入門』, 図書文化, 2006
- 湊吉正:『国語教育新書』, 明治書院, 1987
- 文部科学省:「子どもたちのコミュニケーションを育むために」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/.../1310607_2.pdf, 2011(最終閲覧日 2013年1月15日)
- 小川雅子:『国語表現力の構造と育成—内的言語活動を主体とする理論と実践—』, 溪水社, 2003
- 佐藤学:『学校を改革する』, 岩波書店, 2012
- 柴田義松:『ヴィゴツキー入門』, 子どもの未来社, 2006
- 杉江修治:『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』, ナカニシヤ出版, 2011