

カウンセリング技法を活用した協同学習の効果検討 —導入期における成果と課題—

栗原 慎二・牧野 譽*・エリクソン ユキコ**
(2010年12月3日受理)

A Study of Counseling Based Corporative Learning – Results and Issues in the Introductory Period of Corporative Learning –

Shinji KURIHARA, Takashi MAKINO and Ericson Yukiko BRIDGET

Abstract. This study shows issue of guidance of introducing cooperative learning. Before, during and after practicing eight-weeks counseling based cooperative learning model, 25 items questionnaire are administered 287 pupils who commute junior high school in Hiroshima-city. We find 4 factors - “cooperative skills”, “learning efficacy”, “pleasure of lessons” and “learning forwardness”- by factor analysis. Then we divide this data into low-scores, middle scores and high scores, and do Analysis of Variance. As a result, we find mutual interaction in all 4 factors, and we find effect of counseling based cooperative learning model in low scores group. This study demonstrates how important improving guidance of communication and regulating of exercise level while introducing cooperative learning.

問題と目的

近年, 社会的構成主義の立場に基づく学習法として協同学習が注目を浴びており, 日本国内でも多くの学校で取り組みが始まりつつある。協同学習の定義については研究者によって異なっているが, さまざまな研究者の定義の共通項を整理した関田・安永(2003)は協同学習を4つの条件, すなわち, 互惠的相互依存関係の成立, 二重の個人責任の明確化, 促進的相互交流の保障と顕在化, 「共同」の体験的理解の促進を満たす, あるいは満たそうと意図しているグループ形態を利用した学習を協同学習と定義している。互惠的相互依存関係の成立とは「クラスやグループで学習に取り組む際, その構成員すべての成長(新たな知識の獲得や技能の伸長など)が目標とされ, その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている」, 二重の個人責任の明確化とは「学習者個人の学習目標のみならず, グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件(各自が負うべき責任)をすべての構成員が承知し,

その取り組みの検証が可能になっている」, 促進的相互交流の保障と顕在化とは「学習目標を達成するために構成員の相互の協力(役割分担や助け合い, 学習資源や情報の共有, 共感や受容など情緒的支援)が奨励され, 実際に協力が行われている」, 「協同」の体験的理解の促進とは「協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働き掛けがある。たとえば, グループ活動の終わりに, 生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えるのである」とされている。

また, その有効性についても数多くの先行研究によって実証的に検証されている(Johnsonら, 1998)。Johnsonら(1989)は過去90年間に行われた協同学習の500以上の研究についてメタ分析を行い, 協同学習は学習成果, 対人関係, 心理的健康の3つの領域において有効であることを明らかにした。これらの協同学習の効果を生み出すのは, 協同学習場面における児童生徒同士の相互作用であるとされており, 協同学習の相互作用が協

*広島大学附属三原小学校, **川崎医療福祉大学

同学習の効果にどのように影響するかというメカニズムについては、認知心理学や社会心理学の立場から論じられている (O'Donnell, 2006)。

日本における協同学習にもいくつかのタイプがある。たとえば佐藤 (2000) の「学びの共同体」、西川の「学びあい」、Johnson & Johnson の Cooperative Learning などがある。

佐藤の「学びの共同体」とは、授業において対象世界との出会いと対話 (文化的実践)、他者との出会いと対話 (対人的実践)、自己との出会いと対話 (自己内対話) が三位一体となった活動システムのことを指している。

また、西川の「学びあい」とは、「学校は、多様な人とおりあいをつけて自らの課題を達成する経験を通して、その有効性を実感し、より多くの人が自分の同僚であることを学ぶ場」であるとする学校観、「子どもたちは有能である」という子ども観、「教師の仕事は、目標の設定、評価、環境の整備で、教授 (子どもから見れば学習) は子どもに任せるべきだ」という授業観に支えられている授業論である。

Johnson & Johnson の Cooperative Learning とは、5つの条件を満たしているグループ学習のことを指している。5つの条件とは、肯定的相互依存関係の成立 (グループの個人個人が、①他者の成功なしには自分自身も成功できないという関係で他者と繋がっていること、②課題を完成させるために自分の努力と他者の努力を調整させなければならないと認識している状態、③グループの一人ひとりが自分の課題を達成することに対する責任感とグループの他のメンバーの勉強を促進することに対する責任感を抱いている状態、④グループのメンバーと努力を調整し協同の作業を組織化する協同のための技能と課題を達成するために互いの努力を励ましあい、促進しあう関わり、⑤グループが目標を達成した際のメンバーの協力的な貢献が有効であったか否かを明らかにし、改善を図る協同学習の振り返り) である。

このように、日本における協同学習モデルにおいても、学習上の効果と対人関係上の効果の双方が意図されている。相違はその目的を達成する上でのアプローチと比重のかけ方と思われる。

筆者らが現在進めている広島型協同学習も基本的にはこれらの諸モデルと同じであるが、より対

人関係上の効果、言い換えれば生徒指導的な機能に力点をおいた協同学習モデルである。

広島型協同学習の背景には、Deci & Ryan らが提唱し、発展させてきた自己決定理論がある。この理論によれば、活動の価値が内在化される度合いは、関係性、自律性、有能さへの欲求が充足される度合いに応じて考えられている。このことからすれば、協同学習においても、関係性への欲求、すなわち他者からの受容が促進されるほど学習に対する価値を内在化することになり、高い水準の学習が成立するという仮説が成り立つ。そこで筆者らは、Johnson & Johnson のモデルを基本としながら、人間関係、とりわけ情緒的なつながりを強調するために、カウンセリングの手法を活用することを強調して、その指導・実践に当たってきた (沖林, 2009)。

現在、この広島型協同学習モデルは、広島市が2008、2009年度に市内の6小学校と4中学校で試行的に実践し、2010年度からは市内204校すべての公立小中学校で取り組みが始まった「予防的生徒指導プログラム」の中の取り組みの一つとなっている。そのため協同学習への取り組みは学級単位ではなく、学校単位での取り組みとなっているところが多い。

ただ、実際に全校的な規模で取り入れるとなると、実践上の課題がいくつもある。たとえば、協同学習という一つの授業法をどのように教員が身につけるのかという教員研修に関わる課題や、「授業がうるさくなるのではないか」「進度が遅れるのではないか」といった教員の意識、子供たちの戸惑いや対人関係上の問題の発生の可能性などがあげられるだろう。

実際、このような懸念から協同学習に踏み出せないでいる学校も多いのではないと思われる。本研究の対象校となったA中学校もそのような学校の一つであり、2008年度から取り組みが始まった3年間のプロジェクトの一環として協同学習に取り組むことが決まっていたが、他の取組は進展し一定の成果を上げている一方で、協同学習については約1年半の間実践されないでいた。こうした中で、筆者が協同学習の指導に関わることになり、協同学習は実践されたばかりである。したがって、協同学習導入初期段階に起こる問題とそれに対する注意点を明らかにすることが協同学習の

導入を円滑にする上で必要であると考えられる。

しかし、これまでの先行研究を見る限り協同学習の導入初期段階において協同学習がどのような効果をもたらすのか、協同学習を経験したことのない子供たちがどのような反応を見せるのかを明らかにした研究は見当たらない。

したがって、本研究では協同学習を導入したばかりのA中学校において質問紙調査を実施し、協同学習導入初期段階における協同学習の効果、協同学習に対する子供たちの反応を明らかにすることを目的とする。

方法

調査対象者および時期

広島県のA中学校の中学1～3年生の生徒287名を対象に質問紙調査を行った。1学期中間テスト後の6月より、3週間の期間にわたって全学年のすべての教科の授業において協同学習を取り入れ、その前後で、アンケートの1回目と2回目を実施した。なお夏季休業を挟んで9月からも協同学習を実施し、5週間（1学期を含めて8週間実施）後に3回目のアンケートを実施した。

測定した変数

学校の学習場面、友人との関わり場面における行動や意識についての項目を作成し、協同学習を体験した生徒に対して調査を行った。なお、項目の作成に当たっては、岡田・後藤・上野（2005）、柴山・小嶋（2006）、河村（1999）、D.Johnson, R.Johnson & E. Holubec（1993）、および、Benesse教育開発センター、千葉日本大学第一中学校高等学校、名古屋国際中学校・高等学校のホームページを参考にして25項目から作成し、これらの項目について「非常によくあてはまる—あてはまる—どちらともいえない—あてはまらない—全くあてはまらない」の5件法によって回答を求めた。この他に、「学校では、今、話し合いや教え合いを大切に授業に取り組んでいます。このような授業について、どう思いますか。」という協同学習のイメージを問う項目を用意し、「よい—ややよい—どちらでもない—やや悪い—悪い」の5件法で回答を求め、その理由を自由記述で回答するように求めた。

実践した授業モデル

基本モデル Johnson & Johnson の Cooperative Learning の5条件を協同学習の基本として教員研修を行い、以下の5条件を満たすように求めた。5条件とは、i) 相互協力関係、ii) 対面的・積極的相互作用、iii) 個人の責任、iv) 対人機能の適切な奨励・訓練・使用、v) グループの改善手続きである。

カウンセリングスキルの応用

児童・生徒とのやりとりにおいては、カウンセリングの傾聴スキルやアサーションスキルを中心としたコミュニケーションスキルを強調し、その演習を行い、授業場面でこうしたスキルを活用することの重要性を説明した。なおFigure 1に、同様の研修を行った広島市立B小学校の熊谷教諭が作成した協同学習チェックリストを示した。A中学校の研修においてもこのチェックリストに基づいた実践が望ましいことが説明された。

協同学習の時間設定

単元や科目によって協同学習をやりやすい授業とやりにくい授業があることを踏まえ、全授業での実践を強要せず、平均して1授業時間あたり5分間以上は実際に机を向かい合わせにするなどして、協同的な場面を創出するように求めた。実際には10分以上、行動場面が創出されていることもあり、すべての教員がこの取組を実施した。

教員研修

協同学習のスキルやカウンセリングスキルについては、全教員がほとんど何も知らない状況であった。そこで、2010年1月～5月までの間に4回、合計約10時間にわたって協同学習とカウンセリングスキルの研修会を行った。協同学習の実践は、この4回の研修の終了後に開始された。

結果

尺度の構造分析

まず、尺度の項目分析を行った。分析に当たっては、287名を調査対象者のなかで3回のアンケートすべてで欠損値が全くなかった198名の回答を用いた。「非常によくあてはまる」を5、「あてはまる」を4、「どちらともいえない」を3、「あ

協同学習の構成条件	チェック	気付き
① 机を向かい合わせるなど、対面しての学習活動場面を設定しているか。		
② 課題を個人で考えるなど、個人思考の時間を確保しているか。		
③ コミュニケーションスキルを活用するように促進しているか。		
④ 役割や発表の順番を決めるなど、個人の責任を明確にした学習活動を設定しているか。		
⑤ 協同の学習活動（いっしょに活動する）場面を設定しているか。		
⑥ 協同学習について子どもたちに振り返りの時間を確保しているか。		
⑦ 協同学習について教師は評価しているか。		

教師のコミュニケーションスキル（参考・例）

伝える	① 「私メッセージ」で教師の思いを伝える	「(私は) みんなに聞いてもらえてとてもうれしかったですよ。」 「あなたの発言には～という意味があります。私はいい感じがしませんでした。…」	
	② 子どもの発言の間や戸惑いを励ます	「ゆっくり考えていいですよ。」 「あなたの考え、よくわかったよ。」	
	③ 明確な指示を出す	できるだけ1度に一つ 言葉を少なく（言葉の精選）	
	④ 子どもが課題等の理解ができたか確認する	「ここまでで質問ありますか？」 「よく分からない人は（後で）教えてください。」	
	⑤ 子どもの発言や感情をつなぐ	「さっき、〇〇さんが言ってくれたんだけど…」 「〇〇さんは～な気持ちだと思うんだけど△△さんはどう思う？」	
	⑥ 肯定的評価を行う		
	⑦ 感謝の気持ちを伝える	「一生懸命話してくれてうれしかったよ。ありがとう。」	
聴く	非言語	⑧ 子どもと視線を合わせる	発言中は板書しない、視線で指名、両サイドの児童を意識
		⑨ 表情や動作を使って教師の気持ちを伝える	前かがみ、うなずき、首をかしげる、近寄って聞く、表情豊か（不安、驚きも）
		⑩ 適当な声の質や大きさを意識する	ゆっくり、落ち着いて、抑揚をつける、トーンを下げて
		⑪ 子どもの思考を保障するために間をとる	待つ、子どもの発言後3秒たって次へ
言語	⑫ 発言に対して反射（要約、くりかえし、明確化）する	「～ということだね。」 「〇〇さんの言った～ということをみんなで考えたんだけど。」	
	⑬ 子どもの気持ちを言葉にして明確化する	「～がわかってよかったね。」 「～がわからないからおもしろくないのかもしれないね。一緒にやってみようか」	
	⑭ 質問を工夫する ・開かれた質問・閉ざされた質問	・一言（はい、いいえ）で答えられる質問 ・一言で答えられない「～についてどう思う？」等の質問	

Figure 1 協同学習チェックリスト（熊谷，2008）

Table 1 記述統計量

質問内容	度数	平均値	標準偏差
学校生活は楽しい。	198	3.80	0.99
黒板にかかれていなくても、大事なことはノートに書く。	198	3.43	1.24
これから先、授業で教えられることを理解することができると思う。	198	3.54	0.99
授業には、一生けんめい取り組んでいる。	198	4.00	0.92
分からない友だちがいたときは、進んで教えることができる。	198	3.54	1.06
友だちは自分のことを認めてくれる。	198	3.70	0.86
人に言われなくても、自分から進んで勉強する。	198	3.35	1.12
よい成績をとることができると思う。	198	2.87	1.12
どうやって勉強したらよいかがよくわかっている。	198	3.12	1.09
友だちと意見が違っても、自分の意見をきちんと言うことができる。	198	3.40	1.09
学校の授業のやりかたには満足している。	198	3.23	1.03
学校の授業についていけないと思うときがある。	198	2.89	1.23
相手の立場になって、物事を考えることができる。	198	3.49	1.04
授業中によくぼうっと他のことを考えている。	198	3.28	1.16
朝、何となく学校に行きたくないときがある。	198	3.22	1.31
学校の授業で学力がついていると感じる。	198	3.38	0.98
授業で出された問題や課題をこなすことができると思う。	198	3.40	0.97
学校の先生に、自分の悩みを相談できる。	198	2.88	1.20
友だちと協力し合って、課題を達成することができる。	198	3.60	0.98
学校の授業は楽しい。	198	3.30	1.14
授業で教えられたことが十分に理解できていると思う。	198	3.31	0.93
自分の役割を考えて、上手に話し合いができる。	198	3.21	0.93
分からないことは先生や友だちに聞いたり、調べたりする。	198	3.66	1.11
クラスの雰囲気は、自分にとって居心地がよい。	198	3.44	1.12
学校の授業は興味がわき、ひきつけられる授業である。	198	2.97	1.12

Table 2 因子分析結果

質問内容	因子負荷量			
	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4
授業で教えられたことが十分に理解できていると思う。	.848	.079	.028	-.198
よい成績をとることができると思う。	.787	.092	.001	-.009
これから先、授業で教えられることを理解することができると思う。	.782	-.175	.027	.147
授業で出された問題や課題をこなすことができると思う。	.685	.192	-.151	-.015
どうやって勉強したらよいかがよくわかっている。	.561	-.157	.179	.213
自分の役割を考えて、上手に話し合いができる。	.052	.758	.086	-.138
分からないことは先生や友だちに聞いたり、調べたりする。	-.051	.706	.035	.104
友だちと協力し合って、課題を達成することができる。	-.049	.684	.200	-.042
友だちと意見が違っても、自分の意見をきちんと言うことができる。	.189	.629	-.076	-.006
相手の立場になって、物事を考えることができる。	-.102	.528	-.018	.288
学校の授業は楽しい。	-.021	.100	.883	-.024
学校生活は楽しい。	-.144	.052	.688	.059
学校の授業のやりかたには満足している。	.184	-.077	.583	.063
学校の授業は興味がわき、ひきつけられる授業である。	.203	.110	.543	-.048
黒板にかかれていなくても、大事なことはノートに書く。	-.080	-.093	.058	.822
授業には、一生けんめい取り組んでいる。	.032	.174	.093	.523
人に言われなくても、自分から進んで勉強する。	.318	.049	-.040	.514
分からない友だちがいたときは、進んで教えることができる。	.083	.321	-.120	.466
α 係数	.871	.839	.831	.793

てはまらない」を2、「まったくあてはまらない」を1として得点化した。項目毎の平均値、標準偏差はTable 1に示すとおりである。

次に、項目すべてを用いて、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を実施し、固有値の推移、解釈可能性などから最終的に4因子を抽出して、

因子負荷量の低い項目や2因子以上に.40以上の負荷量があった項目7項目を削除した。その結果がTable 2である。

第一因子は「授業で教えられたことが十分に理解できていると思う」や「よい成績をとることができる項目が高い因子負荷量を示している。したが

って、第一因子を「学習効力感」と命名した。

第二因子は「自分の役割を考えて、上手に話さきと思う」など学習に対する効力感を現している合いができる」や「友達と協力し合って、課題を達成することができる」などの協同学習をうまく進めることができるという技能をあらわしている項目が高い因子負荷を示している。したがって、第二因子を「協同スキル」と命名した。

また、第三因子は「学校の授業は楽しい」や「学校生活が楽しい」などといった授業に対する楽しさを表している項目が高い因子付加量を示している。したがって、第三因子を「授業の楽しさ」と命名した。

最後に、第四因子は「黒板にかかれていなくても、大事なことはノートに書く」や「授業では一生けんめい取り組んでいる」といった学習に対する積極的な姿勢を表している。したがって、第四因子を「学習積極性」と命名した。

また、それぞれの因子の内的整合性を確認するため、Cronbachの α 係数を求めたところ、第一因子.871、第二因子.839、第三因子.831、第四因子.793と十分な値を示していた。そこで、それぞれの因子に含まれる項目の合計得点を因子得点として以降の分析を行った。

協同学習による各因子得点の変容

まず、事前調査において算出された各因子の得点によってサンプル全体を3つに分け、それぞれをレベル低群、レベル中群、レベル高群（それぞれのサンプル数はTable 3参照）とした。それから、各因子の得点を従属変数として2要因分散分

析（レベル×時期）を行った。その結果、4つの因子の得点にどのような変容が見られたのか、また4つの因子得点の変容の仕方に生徒のレベルの違いが見られるのかどうかの分析を行った。

その結果、「学習効力感」、「学習積極性」において時期の主効果が見られた（ $p<.05, p<.001$ ）。「学習効力感」、「学習積極性」の両方において事前から事後1にかけて得点は維持したものの、事後1から事後2にかけては得点が低下したことが明らかになった。

また、「学習効力感」、「協同スキル」、「授業の楽しさ」、「学習積極性」のすべてにおいてレベル×時期の交互作用効果が示された（「学習効力感」から順に $p<.001, p<.001, p<.001, p<.001$ ）。まず、以下ではレベル低群、レベル中群、レベル高群それぞれの得点の変容を見ていく。

まず、レベル低群の「学習効力感」、「授業の楽しさ」、「学習積極性」の得点は事前から事後1にかけて上昇し、事後1から事後2にかけて維持あるいは上昇したこと、「協同スキル」では事前から事後1にかけて得点は減少したものの、事後1から事後2にかけて得点は上昇したことが明らかにされた。

レベル中群では「学習積極性」得点のみが事前から事後1にかけて得点が増加し、その他の「学習効力感」、「協同スキル」、「授業の楽しさ」の得点は事前から事後1にかけて得点は維持されたことが明らかにされた。レベル中群の事後1から事後2にかけての得点の変容を見てみると、「学習効力感」得点のみが事後1から事後2にかけて得点が維持され、その他の「協同スキル」、「授業の

Table 3 2要因分散分析結果

レベル	時期	学習効力	協同スキル	授業楽しさ	学習積極性
低	事前	11.517(2.125)	13.912(3.394)	8.812(1.975)	10.397(1.795)
	事後1	12.867(3.359)	12.794(2.581)	9.917(3.047)	11.381(2.780)
	事後2	12.817(3.304)	14.632(3.850)	10.875(2.898)	10.794(2.956)
中	事前	15.824(0.821)	17.859(2.698)	12.800(0.797)	14.081(0.809)
	事後1	15.926(3.358)	17.54(1.145)	13.375(2.204)	14.435(2.212)
	事後2	15.294(2.906)	16.844(2.740)	12.062(2.671)	13.484(2.589)
高	事前	20.686(2.220)	20.455(2.681)	16.957(1.808)	17.918(1.412)
	事後1	20.043(3.474)	22.061(1.945)	16.400(2.369)	16.808(2.807)
	事後2	18.600(4.001)	19.591(3.177)	15.429(3.106)	15.616(3.091)
レベル		166.441 ($p<.001$)	163.273 ($p<.001$)	195.081 ($p<.001$)	161.186 ($p<.001$)
時期		4.578 ($p<.05$)	2.463 ($p<.10$)	2.968 ($p<.10$)	14.776 ($p<.001$)
レベル×時期		8.706 ($p<.001$)	17.734 ($p<.001$)	16.834 ($p<.001$)	10.011 ($p<.001$)

上段の数値は平均値（SD）、下段はF値（有意確率）

楽しさ」,「学習積極性」の得点は事後1から事後2にかけて低下していたことが明らかにされた。

最後に,レベル高群では「学習効力感」,「授業の楽しさ」の得点は事前から事後1にかけて維持されたこと,「協同スキル」の得点は事前から事後1にかけて上昇したこと,「学習積極性」の得点は事前から事後1にかけて減少していたことが明らかにされた。事後1から事後2の得点の変化を見てみると,「学習効力感」,「協同スキル」,「授業の楽しさ」,「学習積極性」得点のすべてが,事後1から事後2にかけて減少していたことが明らかにされた。

考 察

レベル毎にみた協同学習の効果

「学習効力感」,「協同スキル」,「授業の楽しさ」,「学習積極性」のすべてにおいてレベル×時期の交互作用効果が示されたということは,それぞれの因子得点の高群,中群,低群によって,協同学習の効果に差があったと言うことを意味している。その点について,丁寧に見ていきたい。

レベル別の効果を見てみたところ,レベル低群では「協同スキル」を除いた3つの因子において事前から事後1にかけて得点は上昇し,事後1から事後2にかけては4因子共に得点が維持または上昇した。このことから,協同学習はレベル低群の「協同スキル」,「学習積極性」,「授業の楽しさ」,「学習効力感」を高めるのに効果があったと考えられる。

しかし,レベル中群,レベル高群については,異なった結果となった。すべての因子において事前から事後1にかけて得点は維持されていたが,事後1から事後2にかけて得点が減少していた。あるいは事前から事後1にかけて得点が減少し,事後1から事後2にかけて得点は上昇していなかった。これらのことから本研究で行った協同学習はレベル中群,レベル高群にとっては効果があるとは言えないということが明らかになった。

しかし,このことは,単純にレベル中群および高群に対する協同学習の効果のなさを意味するものではないと考えられる。事後1と事後2の調査では,「学校では,今,話し合いや教え合いを大切に授業に取り組んでいます。このような授業について,どう思いますか。」という協同学習

に対する満足度に関する質問(回答方式はよい,ややよい,どちらでもない,やや悪い,悪いの5件法)を用意した。この設問に対して「よい」「ややよい」という肯定的な解答をした生徒が2回とも全体の59%に及んでおり,逆に「悪い」「やや悪い」という否定的な解答をした生徒は5%程度に留まった。ことからすれば,レベル中群およびレベル高群の生徒も,協同学習にはおおむね好意的であると考えられる。

それにもかかわらず,レベル中群・高群の生徒の各因子の得点が横ばいもしくは減少しているのはなぜであろうか。この点について3つの可能性が考えられる。3つの可能性が考えられる。

一つは,事後1と事後2の間に夏休みがあり,夏休みを過ごすことによって学習に対するモチベーションが低下したことが原因として考えられる。このことは,特に中学校1年生において数値の低下が大きかったことから推察されることである。

二つ目の可能性は,協同学習の内容が,レベル高群の生徒にとっては適切ではなかったということである。たとえば,出される問題の水準が彼らにとって学習意欲を刺激するような水準に達していなかった可能性がある。

三つ目の可能性は,協同学習の進め方において,例えばレベル高群の生徒が,低群の生徒に対して常に教師の代役として関わることを要求されるようなことがなかったかということである。自由記述の内容を見る限り,学び合いや教え合いを肯定的にとらえている生徒が大多数である一方で,学習積極性の低い生徒等への関わりに負担感を感じていることを示唆する内容の自由記述があり,そうした生徒も少数ではあるが存在していることが分かる。このことは,協同学習を進める上で教師の学級全体の動きや学習活動の状態を見とる力や,その見取りに基づいてすべての生徒の学習を促進するような指導技術の向上が必要であることを示唆している。

その一方で,このように事後1から事後2にかけて夏休みを挟んでいたにもかかわらず,レベル低群の各因子の得点は維持もしくは上昇していたという結果から考えると,それぞれの因子におけるレベル低群にとっては協同学習によって効果が得られると推察される。

協同学習を導入する上での示唆

以上のことから、次のようなことが成果として確認された。

まず第一に、協同学習は特に4つの因子それぞれにおけるレベル低群の生徒にとって、かなり有効な学習方法であることである。そう言った意味で協同学習には学習集団の底上げ効果が期待できることが示唆された。第二に、それまでの一斉学習的な授業スタイルに比べれば、レベル低群だけでなく、中群・高群を含むすべての生徒にとって満足度の高い授業方法であるということである。これは6割程度の生徒が要諦的に評価したことから、10時間程度の教員研修でも十分に実施できる授業スタイルであることが理解される。

一方で、課題もある。まず第一に、協同学習に対する満足感は全体的には高く一斉授業に比べて低いことを意味しているわけではないにせよ、協同学習をやったからといって、レベル中群・高群の満足感を引き出す授業になるわけではないということである。佐藤(2000)は協同学習に「背伸びとジャンプ」の原理が働くとしているが、実際にこの原理がレベル低群の生徒には働いたものの、レベル中群・レベル高群の生徒には働いていなかったということになる。

こうした現象には恐らくこれには問題のレベル設定をどうしても全体の中位に設定しがちである教師の習性が反映していると思われる。この問題を解決するには、例えば、最初は比較的平易な問題で学級全体の学力の底上げを目指すような協同学習場面、2回目はレベル高群の生徒も満足するような比較的レベルの高い問題にグループ全体で挑戦するような協同学習場面を設定するなどの工夫が必要かもしれない。この点については、特に協同学習の導入期には注意すべき課題かも知れない。

第二に、コミュニケーションの指導の問題である。グループ活動を導入することによる集団自体の無秩序化の進行を懸念する声が少なからずあった。しかし実際にはそのようなことは起こらなかった。しかし、少数であるが、「話し合う相手がやる気がなかったら話し合いにならない」、「話し合っても悪口を言われる」といった記述が見られたことから、協同学習を行うこと自体は肯定的に捉えているが、協同学習でのかかわりに不満

を感じており、コミュニケーションの取り方やグループ活動時の協議の仕方の指導、話し合い場面のルール作りや進め方に課題を多く抱えていることが示唆された。また、この協同学習の実践期間中、研究授業や授業観察等を行った。その様子からしても協同学習の5条件のうち、i) 相互協力関係、ii) 対面的・積極的相互作用、iii) 個人の責任の3条件については、比較的どの教師も実践ができていたが、iv) 対人機能の適切な奨励・訓練・使用、および、v) グループの改善手続きについては、その視点が抜け落ちている授業も多く、指摘されて初めて気づくといった状況も見受けられた。

一斉授業においては、授業でのコミュニケーションはほとんど生じないことになる。したがって問題も顕在化することはない。しかし、協同学習導入期においては、生徒たちは「協同スキル」が低い状態のまま協同場面に投げ込まれることになる。その結果、当然、コミュニケーション城の問題が顕在化することになる。その際、教師がどのように関わるのかが重要になる。以上のことから、特に協同学習導入記においては、5条件のうち、iv) 対人機能の適切な奨励・訓練・使用、および、v) グループの改善手続きという評価に関わる部分が重要と言えるだろう。教員研修においても、この点を意識した研修が必要と言うことになると思われる。

最後に本研究の課題であるが、対照群をもうけていない。今回の実践に対する生徒たちの満足度の高さからは、少なくともマイナスではないと予測できるものの、協同学習自体の効果について、またカウンセリングを活用したことの効果について、はっきりしたことがいえないという大きな問題がある。また事後1と事後2の間でのレベル高群と中群の数値の低下については、より詳細な検討が必要と思われる。

今後は、協同学習のルール作りなどを含めた具体的な協同学習の進め方の研究を重ねていくことが必要であると考えられる。

引用文献

Benesse 教育開発センター 第4回学習基本調査・国内調査 http://benesse.jp/berd/center/open/chu/view21/2010/02/c02data_01.html

- (検索 2010年6月20日)
千葉日本大学第一中学校高等学校授業 <http://www.chibanichi.ed.jp/campus/evaluate.html>
(検索 2010年6月20日)
David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe Johnson Holubec 1993 *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (5th Ed.) Interaction Book Co. (杉江修治, 伊藤康児, 石田裕久, 伊藤篤 翻訳 学習の輪 1998 学習の輪アメリカの協同学習入門 二瓶社)
河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 — 学校生活満足度尺度 (高校生用) の作成 岩手大学教育学部研究年報, 59, 111-120.
名古屋国際中学校・高等学校授業評価アンケート <http://nihs.nucba.ac.jp/education/000.html>
(検索 2010年6月20日)
岡田智・後藤大士・上野一彦 2005 ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究: LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して 教育心理学研究 53(4), 565-578.
O'Donnell 2006 *The Roles of Peers and Group Learning*. A. Alexander & Philip H. Winne (Eds.) *Handbook of educational psychology*, 781-802.
沖林洋平 2009 協同学習 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥編著 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック—学校適応の理論と実践— 協同出版, pp.149-155.
佐藤学 2000 授業を変える学校が変わる 小学館
関田一彦・安永悟 2003 混用回避を意図した協同学習の定義に関する提案 日本教育工学会研究報告集 2003(3), 15-20.
柴山直・小嶋妙子 2006 児童の学習意欲に関する研究: 自己効力感との関連について 新潟大学教育人間科学部紀要. 人文・社会科学編 9 (1), 37-52.