

実践報告

教師の視点で協働学習を捉えるための「教育方法論」の実践

A Practice of "Teaching Methodology" to Encourage Students to Comprehend Collaborative Learning as Teachers' Perspectives.

児玉 佳一

Keiichi KODAMA

Key words : Collaborative Learning, Pre-service teacher, Teacher like activity

The purpose of this study was to practice the class of "Educational Methodology" to encourage students to comprehend collaborative learning from teachers' perspectives. 26 pre-service teachers participated in this practice. The practice included activities that students observed their group-learning as teachers' position once in addition to participating in group-learning every time. Analysis of reports showed that they observed mainly progress of group-learning and ambience of group as an activity. In addition, they showed that they reflected their own attitude during group-learning while what they learned about group-learning as teachers' perspectives. Finally, the reflection of this practice and the future view was shown.

問題と目的

協働学習および協働学習における教師への着目

2020年度以降全面实施<sup>1)</sup>となる、次期学習指導要領には「アクティブ・ラーニング」の視点を取り入れられた(中央教育審議会, 2014a, 2015)。ここでいう「アクティブ・ラーニング」とは、形式的に対話型の授業を取り入れるのではなく、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業として言及されている。そして、「アクティブ・ラーニング」を実現するための教授・学習方法として、近年、協働学習が着目されている。協働学習は

「社会的に知識を構成することが目標とされている(坂本・副島・水野, 2015, p.30)」と指摘されており、上記に挙げた「アクティブ・ラーニング」の視点と合致する部分が多い。

協働学習は、形式的に話し合い活動を取り入れれば深い学びが生まれるわけではないことも指摘されている(e.g., Cohen, 1994; Johnson, Johnson, & Holubec, 2002; Mercer & Dawes, 2008)。そのため、深い学びを生み出す協働学習のあり方を模索する多様な研究が取り組まれてきた(レビューとして例えば, Gillies, 2014; Webb, 2013)。そして得られた知見を基に、様々な協働学習プログラムが開発・実践されてきた(e.g., Aronson, & Patnoe, 1997; Palincsar & Brown, 1984; Johnson, et al., 2002)。

こうした研究の焦点は学習者にあった。一方で学校教育における協働学習には、教師の存在も欠かせない。協働学習において教師は、例えばグループ学習中であっても、グループ間を歩き回り、どのような話し合いがなされているかを確認したり、時には適切な議論の方向性へ導くようなアドバイスを行ったりしている。こうした教師のサポートが学習者の主体的な学びを支えているといえる。近年ではこうした教師への着目も増えつつあるが(e.g., 秋田・一柳・石橋・児玉・松木・中谷, 2016; Gillies, Ashman, & Terwel, 2008)、さらなる研究の蓄積が必要とされている。

### 協働学習の専門家としての教師の育成

佐藤 (2015) は教師の専門家像について、教授を中心とする「教える専門家」から、子どもの学びを保障する「学びの専門家」への移行の必要性を述べている。協働学習は学習者の主体的な学びを尊重・保障する教授・学習法である。こうした指摘は、専門家像の移行と同時に、こうした専門家を育てるための実践のあり方を考える必要性を投げかけているといえる。

協働学習の専門家としての成長・発達を捉える研究はいくつか散見される (e.g., Gillies & Boyle, 2010, 2011; 児玉, 印刷中 a; 坂本他, 2015)。例えば Gillies & Boyle (2010, 2011) は、2年にわたる協働学習の導入カリキュラムを経験した中堅教師たちの協働学習に対する認識の変化を報告している。また、坂本他 (2015) ではナラティブ・アプローチを通して、ある中堅教師が協働学習に関する授業観を形成していく過程を報告している。これらの研究は現職教員を対象にして、協働学習の実践経験を通して授業観や協働学習観、子ども観が変容していく過程を示しており、現職教員の研修のあり方などに対しても示唆的である。

一方で協働学習の専門家を育成するための研究は、教職課程学生を対象にはほとんど実施されていない。現在の教師教育は「養成—採用—研修」の一連性の中で行われることが重要視されている (中央教育審議会, 2014b)。また、2012年の中央教育審議会答申においても、初任段階の教員の実践的指導力の育成強化の必要性が述べられている (中央教育審議会, 2012)。これらを踏まえると、現職教員における専門性の向上を捉えるだけでなく、これから教職現場に立つ教職課程学生が協働学習の専門家として育つための方策について模索することも重要であると考えられる。

教員養成段階における専門性向上の機会とは、主に教育実習 (やボランティア体験) のような実践的経験と、教職科目に関する講義のような理論的学習の2つが考えられる。中でも本研究は、教職課程における講義の可能性に焦点を当てたい。なぜなら、教育実習などの実践的経験は自身の実践に対する省察を促す場として有用であると考えられるが、一方で教育実習は期間が限られており、ボランティアは学校によって経験できる内容が異なる。それに比べると大学の講義は継続的な参加が可能であり、安定した経験が保証できると考えられるためである。

### 教職課程の講義における協働学習の専門家育成の視点

以下では、教職課程の講義において協働学習の専門家

としての教師を育成するための視点を、先行研究を踏まえながら吟味する。

協働学習を体験する 第1の視点として、教職課程学生自身が協働学習の学習者となって、協働学習を体験することが挙げられる。教職課程の講義においても、協働学習を取り入れている実施事例はいくつか散見される (e.g., 深津, 2013; 渡辺, 2012)。例えば渡辺 (2012) では、「教育方法論」の講義において、学生に講義外活動として実践記録を読ませ、その実践記録の紹介文を書く課題を出す。講義ではグループやペアで紹介文を読み合わせる。こうした経験から実践記録からの学びに加えて、学生同士の交流の中でも様々な視点や考え方の獲得が目指されている。日本の教師は、授業後の事後検討会等を通して協働的に学び合う文化を持ち合わせており、協働を通して教師の専門性を高めることも指摘されている (坂本, 2013)。こうした点を踏まえると、協働学習を体験することは、協働学習の実態を体験することにつながるだけでなく、教師としての学び方を学ぶ場として機能する可能性も考えられる。

その一方で児玉 (印刷中 a) は、教職課程学生および小学校教員に対して、協働学習のイメージ<sup>2)</sup>を捉える比喩生成課題を行った。この教職課程学生は、調査が行われた授業においてグループ学習を経験している。その結果として、教職課程学生は教師の視点からの協働学習イメージは生成しにくいこと<sup>3)</sup>や、「協働学習」のイメージと、「協働学習を支える教師」のイメージが必ずしも関連していないことを示している。この結果は、たとえ協働学習を学習者として経験したとしても、教師の視点から協働学習を捉えるようなイメージは形成されにくいことを示している。

協働学習の模擬授業を行う 第2の視点として、協働学習を導入した模擬授業を体験することが挙げられる。教職課程の講義においても、従来は講義形式による解説や模範授業を基盤として行われてきたが、それでは十分な理解とならないという欠点も指摘されている (e.g., 宇佐美, 2004)。こうした欠点に対応すべく、一部の授業では学生による模擬授業を実施している (e.g., 大前, 2015; 渡辺, 2016)。例えば、大前 (2015) は、「教育方法論」の講義において15回の講義の前半部では大学教員が実際に模範授業を行い、学生たちに教育方法や授業技術に対する気づきの共有を促し、そして最後に解説を行った。そして後半部では、前半部で取り上げられた教育方法や教育技術を基に、学生たち同士での指導案作りおよび模擬授業を行った。こうした実践を通して、教育

方法や授業技術に対する理論的理解に加えて、実際の活用方法の習得も図られている。

模擬授業は実践的指導力を高めるためにはとても効果的な方法だと考えられる。一方で、大学の講義において模擬授業を行う場合は、そのコストも大きい点が欠点として考えられる。例えば、教職課程の授業の1つである「教育方法論」は教員免許取得のための必修科目として位置づけられている。そのため受講生が100人を超えることも考えられる<sup>4)</sup>。こうした大人数の講義の場合、模擬授業の実践は容易でないと考えられる。前述の大前(2015)は、21名の受講者を4～5名のグループに分けて、グループ内で模擬授業を行わせ、3回の模擬授業で全員が十分に教師役を体験できるように配慮している。こうしたグループに分けた模擬授業も大人数に対応した方法として考えられるが、協働学習の文脈を考慮すると、1つのグループの活動を見守る教師の役割は体験することができても、グループ間を移動しながら様子を確認するような教師の振る舞いは体験できない。協働学習は一斉授業と異なり、全てのグループ(学習者)の様子が捉えられないところに教師としての難しさがあり、一方で学習者の様子を捉えていくことの重要性が指摘されている(e.g. Cohen, 1994)。模擬的に、グループ間の違いやどういう時間配分をしながらグループを見回るかといったことを経験することが、協働学習の専門家育成として重要であると考えられる。また他方で、受講者が多い場合、多様な専門教科を背景にする受講生が多くなると考えられ、大学教員の模擬授業の題材等への対応の労力もかかることが予想される。

以上の視点を踏まえると、コストを抑えながら(大人数の場合でも対応できるような)、模擬的に協働学習における教師の視点を体験することができるような教職課程の講義の考案が求められると考えられる。

### 本研究の枠組みと目的

以上の議論を踏まえて、本研究では教師の視点で協働学習を捉えるための教職課程の講義を実践する。具体的には、学習者として協働学習を経験することに加えて、協働学習を教師の立場から観察する活動を取り入れる。つまり、いくつかのグループが議論している中で、数名の学生は議論せず、教師のように他のグループを見て回る活動を行う。

このような教師の立場からグループ学習の状況を観察する活動は、模擬授業ほどのコストがかからないことが予想される。加えて、複数のグループを限られた時間の

教師の視点で協働学習を捉えるための「教育方法論」の実践

中で見回るような教師の視点を体験することもでき、学習者ではない視点から協働学習を捉える経験もできると考えられる。こうした教師のような活動(Teacher Like Activity)を取り入れることで、協働学習の専門家としての素養を育成することを試みる。

なお本研究では「教育方法論」の授業に焦点を当てる。「教育方法論」の授業は「教職に関する科目」の1つとして位置づけられており、「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む)」を学ぶ講義となっている(cf. 天野・志々田, 2013)。「教科に関する科目」が具体的な専門教科に関して学ぶ場である一方で、「教育方法論」は教育一般の方法論(原理・理論)を学ぶ場とされる。協働学習は特定の学習形態を指すのではなく、学習指導の根底に「協働」を据える原理とされており(杉江, 2011)、教科一般的な視点から教育方法の理論や原理を学ぶ「教育方法論」と整合的なトピックであると考えられる。

以上をまとめ、本稿では協働学習を教師の立場から観察する活動を取り入れた「教育方法論」の実践およびその効果について報告する。

## 方 法

### 授業参加者

26名の学生が「教育方法論」を受講した(3年生24名、4年生1名、科目等履修生1名)。10名と16名に分かれて講義は行われた。4年生1名を除いて教育実習経験はなかった<sup>5)</sup>。24名が中学校・高校のいずれかの(または両方の)免許取得を目指しており、1名が特別支援学校または幼稚園の免許取得を目指していた。専攻教科の内訳は、19名が保健体育科を、6名が社会科であった。また、教職志望度の内訳は、「第一希望」が7名、「選択肢の一つ」が16名、「教師は考えていない」が2名であった<sup>6)</sup>。

### 授業の概要

本講義は12回の「教育方法論」の授業である<sup>7)</sup>。第1回はイントロダクションを行い、第2～5回(第1部)では、授業の方法論に関わる学習の原理や動機づけ理論、教師の専門性について扱い、第6～11回(第2部)では、協働学習の諸理論や実践を扱った。第12回はまとめを行った。また授業の形態として、第1部では、授業前半(40分程度)はパワーポイントスライドを用いた講義形式による解説を行い、授業後半(40分程度)は、授業テーマを基にしたグループでのディスカッション活動を取り入れた。第2部では、講義形式の解説をあまり行わ

ず、議論中心となるように、また授業者自身が協働学習を実践する教師のモデルとなるように努めたり、実際の協働学習の様子をビデオで見たりした。教師の立場から協働学習を観察する活動は第2部で行ったため、以降では第2部（第6～11回）に焦点を当てて授業の概要を説明する。

第6回は“よい協働学習とは何か”について、机をコの字型の配置にして、クラス全体でのディスカッションを行った。ディスカッションに関連する資料は授業者から適宜示した。学生からは「分かりやすく説明する話し手」や「他者の意見から学ぶ姿勢」などが“よい協働学習”の条件として挙げられた他、授業者から「簡単に納得しない聴き手」の視点も提案した。この提案は、自分の意見を述べるだけに留まり、他者の意見を吟味せず同意している様子が第5回までの講義の様子から見られていたことから示したものだ。最後に「なぜ聴き手が重要なのか」を再度クラス全体で議論した。

第7～10回において、協働学習を教師の立場から観察する活動を取り入れた。第7回は小学校における協働学習の実践ビデオを視聴し、視聴後に“この実践が協働学習として成功しているのかどうか”を議論した。実践ビデオを視聴するにあたって、受講学生には当該授業の実践記録を読んでもらうように予習も提示した。第8回は“教えて考えさせる授業 (e.g. 市川, 2008)”について、“円の面積”を題材に受講学生を相手に授業者自身が模範授業を行った。模範授業後に、“習得型の授業における協働学習として重要なことは何か”を議論した。第9回は“知識構成型ジグソー法 (三宅他, 2016)”について、“初期の江戸幕府”を題材に授業者自身が模範授業を行った。模範授業後に、“知識構成型ジグソー法のメリット・デメリットは何か”を議論した。第10回は“協働学習における評価”について、学術的な知見の紹介を授業者から行い、その後“協働学習における評価材はどのように収集できるか”について議論した。第11回は“協働学習における教師の支援”として、前時の評価との関連も含めて議論した。この議論においては、学習者がもつ協働学習に対する不安と教師に望むサポートについてのデータ (児玉, 印刷中 b) も議論の参考として提示した。

### グループ学習および教師役の経験の概要

次に各回で設けられたグループ学習と、教師の視点から協働学習を見る体験の概要を紹介する。グループ学習は、毎時10～15分ほど設けられ、3～4人のグループ

(男女混合、メンバー構成は毎回ランダム)で行った。

教師役学生にはFigure 1に示したようなスライドを提示することで、教師の立場としてどのようにグループ学習を観察するかの視点を与えた。特に①と②は後述するレポートに記述すべき観点と対応することを意識して提示した。教師役学生は、メモ用紙を持ちながら各自のタイミングで移動しながらグループを観察した。授業者は観察中に学生に声をかけることは特にしなかった。教師役学生の中には、グループ学習中の他の学生に教師の立場から声をかけている者もいた。なお、教師の立場から協働学習を見る体験は、第7～10回にかけて1回あたり2～4名程度実施した(残りの学生は通常のグループ学習を行った)。

## 3. 実際の協働学習

### ➤ 教師の立場からグループを見る

#### ・ 見るためのポイント (視点)

- ①何をどのように話しているのかを見る
  - 話している内容, 誰と誰が話している (いない), 話し合い方, 声の大きさ, 表情, 視線...
- ②すべてのグループを見る
  - 時間配分や回り方, グループ間の比較
- ③見えてきたことはできる限りメモを取る
  - レポート作成に役立つ
- ④余裕があれば教師の立場から話しかけてもOK

Figure 1 実際に提示した教師役の視点 (このスライドは第8回のもの。このスライドは毎回提示した)

### 分析データの収集

分析データは、教師役になった後に提出を求めたレポートを対象とした。レポートは、以下のような3つの観点について書くように指示し、実施1週間後に提出を求めた(全体で1500字以上になるように指定した)。

- 観点1: グループ学習ではどのような話し合いが起きていたか
- 観点2: グループ間でどのような違いや共通点が見られたか
- 観点3: 教師としてグループ学習を見ることでの気づきや考えた点

### 結果と考察

提出されたレポートを分析対象とした。このレポートは前述のように3つの観点から記述を求めていたため、分析もこれらの観点に即した形で行った<sup>8)</sup>。

- 観点1: グループ学習ではどのような話し合いが起きて

Table 1 グループ学習中の様子に対する気づき

	総言及者数 (%)	特定人物への言及 (%)
活動面	14 (66.7)	4 (19.0)
グループの雰囲気	12 (57.1)	1 (4.8)
進め方のスタイル	11 (52.4)	4 (19.0)
進行状況	9 (42.9)	1 (4.8)
表情・視線	4 (19.0)	0 (0.0)
内容面	21 (100.0)	3 (14.3)
議論中の意見	16 (76.2)	3 (14.3)
結論	9 (42.9)	0 (0.0)

注) 母数は21名である。

#### いたと認識しているか

分析1は観点1に即して、教師役の学生がグループ学習においてどのような話し合いが起きていたと認識しているかを検討した。レポートによる記述は、グループ学習中の直接的な認識そのままを示すものではないが、観察状況を振り返ったうえでの記述であるため、どのような点を観察していたかを間接的に示したものとして判断できる。また斎藤喜博は、こうした記録を取れることは教師に「解釈する力」、「発見する力」、「疑問を持つ力」、「感動する力」といった教師に必要な力をつけ、それによって高い水準の実践が可能になると述べている(斎藤, 1964)。そのため、レポートによる協働学習の様子の記述は、教育的効果も期待できる。

Table 1は観点1に記述された学生のレポートの記述内容をボトムアップに分類したものである。分類カテゴリーは学生に示した視点(Figure 1)も参考にした。そして各カテゴリーに対応する記述をした人数(言及者数)をカウントした。ただし、観点別にレポートを記述しておらず、対応する観点が不明瞭であった学生および観察1週間後にレポートを提出しなかった学生(計5名)は分析対象から除外した。

分類の結果、カテゴリーは大きく「活動面」と「内容面」に分類された。詳細を見ると、「活動面」は“グループの雰囲気(57.1%)”や、各グループの議論の進め方に関する“進め方のスタイル(52.4%)”に言及する人数が半数を越えていた。“グループの雰囲気”に関する記述としては、例えば「声の大きさは大きく、笑い声がよく聞こえた。」といった声の大きさや笑い、「このグループは、なかよく3人で意見をまとめていたのが印象的であった。」といった関係性に関する気づきを挙げていた。また“進め方のスタイル”に関する記述としては、例えば「3班は〇〇さんが中心になって、ディスカッションを進めていて、一人ずつ意見と発表する形態

Table 2 グループ間の共通点や相違点への気づき

	共通点 言及者数 (%)	相違点 言及者数 (%)
活動面	10 (47.6)	14 (66.7)
グループの雰囲気	6 (28.6)	5 (23.8)
進め方のスタイル	5 (23.8)	10 (47.6)
進行状況	1 (4.8)	8 (38.1)
表情・視線	0 (0.0)	2 (9.5)
内容面	13 (61.9)	10 (47.6)
議論中の意見	4 (19.0)	6 (28.6)
結論	9 (42.9)	4 (19.0)

注) 母数は21名である。

であった」といった議論の進行方法や中心となっていた人物の役割や、「1人が発言をした後はみんなが「あ〜」と反応を見せていた」といった表出された意見に対する反応を挙げていた。一方で、視点として提示していたにもかかわらず、“表情・視線”を記述した学生は少なく(19.0%)、ここから、グループの全体的な様子は捉えられているものの、1人ひとりの表情や視線(姿勢)といった細かな観点については意識的に捉えられてない可能性が示唆される。

「内容面」はすべての学生が何らかの形で言及しており、多くは“議論中の意見(76.2%)”を言及していた。これは、すべてのグループを必ず見て回るように指示していたため、1つのグループの様子だけに焦点化して観察することができなかったため、相対的に結論でなく、議論中の意見について言及することとなったと考えられる。

さらに各記述において、特定の学生の名前を挙げて言及しているかどうかについてもカウントした(Table 1)。その結果、多いものでも言及者数は20%を越えないことが示された。この結果は、特定の学生に焦点化した形で話し合い活動を認識していない可能性を示している。グループ学習は、グループ全体の議論状況を把握すると同時に、個人がどのような形で議論に参加しているかということも把握することも重要である(e.g., Cohen, 1994)。全体と個の両方を捉える視点の育成が教職課程学生の課題となる可能性が見出せる。

#### 分析2: グループ間でどのような違いや共通点が見られたと認識しているか

次に分析2は観点2に即して、教師役の学生がグループ間でどのような違いや共通点が見られたと認識しているかを検討した。

Table 2は観点2に記述された学生のレポートの記述

内容をボトムアップに分類したものである。分類カテゴリーは、観点1の記述内容に即して観点2を記述する学生が多かったため、分析1のカテゴリーを使用した。そして、各カテゴリーに対応する記述をした人数（言及者数）をカウントした。ただし、分析1と同様に、観点別にレポートを記述しておらず、対応する観点が不明瞭であった学生および観察1週間後にレポート提出しなかった学生（計5名）は分析対象から除外した。

分析の結果、「活動面」は相違点について記述した学生が相対的に多く（66.7%）、「内容面」は共通点について記述した学生が相対的に多かった（61.9%）。詳細を見ると、「活動面」は“進め方のスタイル（47.6%）”や“進行状況（38.1%）”が相対的に多かった。“進め方のスタイル”に関する記述としては、例えば「このグループは一つ目のグループと違い、決まった一人が意見を出したりまとめたりするのではなく、比較的全員が意見を出し合い話していた。」「一方のグループは進行役が順番に話を振っていき大体全員が均等に意見を言っていたのに比べ、もう一方のグループは進行役のような役割の生徒はおらず、まとめるのではなく人よりたくさん意見を出す役割の生徒がおり、ほかの生徒はその意見を聞いている時間が長かったと感じる。」のような、議論の進行におけるリーダーの位置づけや会話のターンのあり方に着目していた。また“進行状況”に関する記述としては、「1班に比べて、2班は発言者が偏っていた」、「①グループは盛り上がる時は発話量が多かったが無言になる瞬間も時々あったのに対し、②グループは盛り上がるということではなく、終始同じペースで話を進めていた。」のような、議論進行における発話の多寡やペースに着目していた。

「内容面」については、結論に関する共通点を指摘する学生が多かった。結論の共通性を見出すことは、グループ学習後の学級全体での話し合い場面等において、教師がどのように振る舞うかについての有益な情報の取得となる。一方で、各グループの細かな相違点を把握することも学級全体での議論を豊かにするためには必要になる。共通点と相違点の両方を把握しながら、グループ学習を見ることが重要となる。本実践では、教師役の学生は、グループ学習の観察者ではあるが課題提示者ではない。つまり、グループ学習中に議論する課題に対して、必ずしもエキスパートの知識をもつわけではない。吉崎（1988）は、教師の意思決定におけるモデルのなかで、意思決定に関わる要因の1つに、教材内容についての知識を挙げている。このような教材内容に関する知識と状

況判断を踏まえた実践は今後の課題となるだろう。

### 分析3：教師としてグループ学習を見ることでの気づきや考えた点

最後に、分析3は観点3に即して、教師としてグループ学習を見ることでの気づきや考えた点についての記述を分析した。

Table 3は観点3に記述された学生のレポートの記述内容をボトムアップに分類したものである。ただし、対応する観点が不明瞭であった学生および1週間後に提出しなかった学生（計2名）は分析対象から除外した。

分類の結果、カテゴリーは大きく「教師としての視点から」と「学習者としての視点から」に分類された。「教師としての視点から」は、教師として見たグループへの印象や、これから教師として協働学習を実施するにあたっての振る舞い方について記述するものであった。例えば相対的に記述の多かった“グループの雰囲気（41.7%）”では、「グループの中にいたら気付かない、グループそれぞれに雰囲気があることに気付いた。同じ題材をもとに話し合いをしても、グループごとに話し合いの進め方や、出る意見が違い、面白いと思った。」といったグループごとの雰囲気の違いの面白さを指摘するものや、「グループによって話し合い方がだいぶ違ってくるということが分かった。ひとりがよく話すグループだと、協働で学習することが疎かになってしまうので、中学生などであれば初めから進行役を決めておくのも1つの手かもしれないと思った。」といった“グループの雰囲気”と関連させて、教師のサポートのあり方を考察するものもあった（上記の場合は“役割の付与”）。また、同じく相対的に多かった“状況判断・評価（41.7%）”に

Table 3 グループ学習の観察による気づきや考えた点

	言及者数 (%)	
教師として視点から	21	(87.5)
グループの雰囲気	10	(41.7)
状況判断・評価	10	(41.7)
教師の関わり方	9	(37.5)
役割の付与	5	(20.8)
授業外サポートのあり方	3	(12.5)
グループの構成	3	(12.5)
課題の設定	2	(8.3)
学習者の視点から	5	(20.8)
深い学び	4	(16.7)
参加の姿勢	2	(8.3)
コミュニケーション能力	1	(4.2)

注) 母数は24名である。

つについては、「まずグループが3つしかなかったが、1つ1つのグループをしっかりと分けて見ることがとても大変だと思いました。中学、高校のクラスの人数を考えるとグループの数が増えることがあると思うので、もっと効率よく見ていかなければならないと思いました」という各グループを見回ることへの意識や、「教師の立場になってグループ学習を見ることで気づいた点は声のボリュームや表情で活発な班だったり静かな班だったり2つの分類に分けられることが分かりました。しかし、静かな班はなにも発言していないとは限りません。しっかりと自分の思ったことを発言していました。元気がないからといってこの班は話し合いをしていないと決めつけるのは良くないと思いました。逆に盛り上がっている班ほど話がそれて行ったり世間話をしていたりすることがあるので注意が必要だと感じました」といった、表面的な盛り上がりだけでは状況が判断できない難しさを挙げていた。上記のような気づきは、学習者として協働学習を経験したのみでは、意識しづらい部分であると考えられる。教師の視点から協働学習を捉えることによって、意識することができたと考えられる。

また、少数ではあったが「学習者の視点から」考察する学生も散見された。「学習者の視点から」は、自分自身の普段の協働学習への取り組みを省察するものであった。「学習者の視点から」の多くが、“深い学び(16.7%)”であった。“深い学び”に関する記述として、例えば「今回、教師の立場になって一番感じたことは、みんなが、なんとなく深い学びについて理解し始めているのではないかということである。自分自身も、まだ具体的には、深い学びについて理解していない。しかし、みんなの様子を見てみると、そんなことを思ってしまった。(中略) 協働学習を始めたころよりも、私たちは成長しているのだと感じ、うれしく思った。」「グループ内で違う意見が出たり、指摘し合うことにより自分では理解しているつもりがいざ人に説明するときには思い通りに説明できず、改めて自分の意見を考えなおしたり深く学ぶチャンスだと思う。(中略) たとえば時間内に考えをまとめたり、問題を解決できなくてもいかに自分の思っていること、意見、を他の人にきちんと説明できるかが最も大切なことだと考えた。また自分が学ぶ側だったら積極的に考えを伝えようと思った」のように、自分自身が学習者となったときの振る舞い方を省察するような考察が見出された。少数ではあるが、教師の視点から協働学習を捉えることを通して、自分自身が学習者としてどのように振る舞うべきかを捉え直す機会となったと

考えられる。

## 総合考察

本稿では、協働学習を教師の立場から見る活動を取り入れた「教育方法論」の実践およびその効果について報告した。以下では結果を踏まえた授業者としての筆者の省察、そして今後の展望について述べていく。

### 本実践に対する授業者としての省察

教職課程の講義における先行実践では、大人数による講義によって模擬授業の実施が必ずしも容易に行えない可能性や、模擬授業をしたとしても4~5人のグループ内での模擬授業が行われていることが示されてきた(e.g., 深津, 2013; 大前, 2015; 渡辺, 2012; 渡辺, 2016)。協働学習の文脈を考慮すると、グループ間の違いやどういう時間配分をしながらグループを見回るかといったことを経験することが、協働学習の専門育成として重要であると考えられた。本実践はこうした視点に基づき、模擬授業よりも低コストで複数のグループを限られた時間の中で見回るような教師の視点を経験することをねらいとした。

受講学生のレポートを見ると、教師として協働学習にどのように関わるかに関する多様な観点が導出されている。特に“状況判断・評価”は、学習者の視点からでは容易に理解できない視点であると考えられ、また、教師としてのサポートのあり方も、授業中について(“教師の関わり方”)以外にも、間接的なサポート(“グループの構成”, “課題の設定”), “授業外サポートのあり方”といった多様な面からの考察が行われている。こうした状況から見て、本実践は、模擬授業よりも低コストでありながらも、教師の視点から協働学習を捉えることをある程度可能にしたと推察できる。また、少数ではあるが自分が学習者となった場合での振る舞い方へも考察を拡げている学生もおり、本実践の副次的効果も示唆された。

一方で、グループ学習の課題の提示者は授業者自身であったため、グループ学習を観察していた教師役の学生自身も、議論している課題に関する知識を保有しているわけではなかった。これは教師として授業へ挑む状況とは少し乖離した状況であったともいえる。つまり、教師役の学生も課題に対して何らかの(できればエキスパートの)知識をもったうえで協働学習の状況を観察することが、より実践に近い状態での経験になると考えられる。こうした環境整備の不十分さは本実践の反省点である。

加えて受講学生は、グループの全体的な様子について

は捉えていると考えられるが、個の発言や行動、表情については十分に捉え切れていないなど、状況の捉え方についても課題が示唆された。全体と個の両方を捉えられるように意識できるような実践のあり方や意識化を促進する授業を模索する必要があると考えられる。

さらに、本実践ではグループ学習中の様子だけの観察に留まっているが、実際の授業ではグループ学習後には、クラス全体での討議や発表の場面へと移行する。グループ学習の観察と、こうした後続の授業展開とのつながりに対する意識については、学生のレポートを見る限り、必ずしも十分に意識化されていない。この点も今後、改善が必要な点であるといえる。

### 今後の展望

最後に上記の省察への対応も含めて、教職課程において協働学習の専門家を育てるうえでの今後の展望を述べる。

第1に、経験と省察の往還の保障である。本実践は各学生1回だけ教師役として協働学習の観察を行った。レポートはこの観察経験の省察として機能した可能性も考えられるが、この省察をさらなる経験へとつながるような環境を作ることが重要だと考える。例えば、教師役になる回数を2回にすることで、1回目の経験と省察を2回目の観察経験へとつなげることができる。また、2回実施することができれば、上記の省察で挙げたような教職課程学生に不足していた視点を授業者として指摘する機会も取りやすい。本実践は模擬授業に比べれば、低コストでの実施が可能であるため、2回以上の実施も比較的容易であると考えられる。協働学習を教師役で経験するという事は、教職課程学生にとってはあまり経験もなく、被教育経験からも想像がしにくいことであると考えられる。だからこそ、できる限り多くの経験と省察の場を提供できるような実践となるようにさらなる改善が必要となる。

第2に、協働学習を取り入れた授業全体を捉える視点の育成である。本実践はグループ学習のみに焦点化して協働学習を捉えることを試みているが、本来的には授業全体を捉えることが教師として求められる。全てにおいて教師役を任せることは、模擬授業よりも低コストでの実施というねらいに適さなくなる可能性があるが、例えば、教師役の学生に、「グループ学習後にどのような順番で指名を行おうと思うか（その意図は）」などといった視点をあらかじめ提示しておくなどの対応は可能であると考えられる。本実践では、グループ学習を見る視点

として、その例を事前に提示したが、この例や考察の観点についてはさらなる吟味が必要だと考えられる。

第3には、他科目との連携の必要性である。本実践は「教育方法論」であり、教育一般の方法論（原理・理論）を学ぶ講義として位置づけられている。そのため、多様な専攻教科をもつ受講学生に対応するように各教科を取り上げた実践は難しく、また本実践のように教師役の学生に課題に関する知識をもたせることも十分に保証できない。そのため専門教科内容との関連をもたせるためには、専門教科を扱う他の教職科目との連携が必要になると考える。つまり例えば、「教育方法論」として原理・理論や協働学習を捉える視点を学びながら、専門教科を扱う他の教職科目において、教科内容と協働学習の原理・理論を関連させながらより詳細に学ぶことが挙げられる。「教育方法論」としても、課題内容の知識を踏まえた教師役の実現を模索する必要があるが、カリキュラム間で連携しながら、教師の視点から協働学習を捉える力を向上させるような実践の創発が必要であると考えられる。1つの講義が点として存在するのではなく、講義同士が線でつながるようなカリキュラムのあり方や教員同士の連携を模索し、総合的なカリキュラムとして協働学習の専門家を育てていく必要がある。これは教育実習などの講義以外の実践的経験との関連も同様である。

これらの課題と展望を基に、さらに実践を改善し、教職科目における、協働学習の専門家としての教師の育成を目指していきたい。

### 註

- 1) 幼稚園教育要領については、2018年度より全面実施である。
- 2) ここでの「イメージ」とは、Elbaz (1983) が指摘するものであり、Elbaz (1983) は、教師の実践的知識の構造として「イメージ」、「実践の原理」、「実践のルール」の3層構造を指摘している。「イメージ」は、この3層を包括する実践的知識とされている。
- 3) 具体的には、協働学習の“効果”や“性質”のような、教師側の視点が強いイメージは生成しにくいことが示された。
- 4) 実際、深津 (2013) における「教育方法論」の受講生は186名であり、70名と116名に分けて講義が行われている。
- 5) 4年生1名は、本講義期間に教育実習を行い、教師役の経験は教育実習後に行った。
- 6) 専攻教科と教職志望度は初回の授業で尋ねたもので、1名は初回授業を休んでいたため尋ねていない。



- 7) 本来は15回の講義であるが、授業者の出張および体調不良のため3回の休講が含まれた。休校に対応する形で、シラバスでのカリキュラムから授業の構成を若干修正した。分析対象としたレポートは、休講に対する補講措置のための課題でもあった。
- 8) レポートの分析および引用については、受講生から許可を得ている。レポートの引用箇所については誤字・脱字も含めて原文ママで表記した。

## 引用文献

- 秋田喜代美・一柳智紀・石橋太加志・児玉佳一・松木健一・中谷素之 (2016) 協働学習における教師のあり方—認知・判断・実践知 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, pp.120-121.
- 天野かおり・志々田まなみ (2013). 教職に関する科目「教育方法論」の教授方法・内容の改善・充実に関する一考察—実践的指導力の形成に着目して 尚綱大学研究紀要 (人文・社会科学編), 45, 51-66.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- 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
- 中央教育審議会 (2014a). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について
- 中央教育審議会 (2014b) 教員の養成・採用・研修の改善について 論点整理
- 中央教育審議会 (2015). 教育課程企画特別部会 論点整理
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teacher College Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm Nichols Publishing Company: London.
- 深津達也 (2013). 「協同学習」を取り入れた大学教職授業の成果と課題 びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 10, 121-133.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3, 125-140.
- Gillies, R. M., Ashman, A., & Terwel, J. (Eds.), (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teacher's reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up. *Teaching Education*, 22, 63-78.
- 市川伸一 (2008). 「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計 図書文化社
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Minnesota: Interaction Book Company.
- 児玉佳一 (印刷中 a). 協働学習に対するイメージの教職経験による相違—小学校教員および教職課程学生を対象にした比喩生成課題を用いて 教師学研究, 20
- 児玉佳一 (印刷中 b). 学習者の協働学習に対する不安と教師に望むサポートの関連 日本教育工学会論文誌, 41 (suppl).
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in schools inspired by the work of Douglas Barnes* (pp.55-71). Los Angeles: SAGE. (編)
- 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾 (2016). 協働学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業 北大路書房
- 大前暁政 (2015). 教育方法と授業技術を意識化させ、習得させるための「教育方法論」の実践 教師学研究, 16, 1-11.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- 斎藤喜博 (1964). 島小物語 麦書房
- 坂本篤史 (2013). 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討 風間書房
- 坂本篤史・副島 孝・水野正朗 (2015). 学び合いの授業に取り組む小学校教師の授業観の形成—ナラティブ・アプローチによる事例分析 協同と教育, 11, 29-40.
- 佐藤 学 (2015). 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン 岩波書店
- 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
- 宇佐美 寛 (2004). 大学授業の病理—FD批判 東信堂
- 渡辺雅之 (2016). 教職課程における実践的力量を養うアク

ティブ・ラーニング—全員参加の模擬授業 大東文化大  
学教職課程センター研究紀要, 1, 151-156.

渡辺貴裕 (2012). 授業づくり・カリキュラムづくりの力を  
育てる「教育方法論」「教育課程論」の授業 日本教師  
教育学会年報, 21, 56-62.

Webb, N. M. (2013). Information processing approaches  
to collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C.  
A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. M. O'Donnell (Eds.),  
*The international handbook of collaborative learning*.  
(pp.19-40). New York: Routledge.

吉崎静夫 (1988). 授業における教師の意思決定モデルの開  
発 日本教育工学雑誌, 12, 51-59.

## 謝 辞

本講義に参加して下さった学生の皆さまに心より感  
謝申し上げます。