

論 文

グループ学習目標の達成が教師のグループに対する評価と支援方略に及ぼす影響

—場面想定課題を用いた教職経験による比較—

Effects of “Aims of Group Learning” on Teacher’s Assessments and Support Strategies about Group Learning:

Comparison with Teaching Experience Using the Hypothetical Scenario Task

児玉 佳一

Keiichi KODAMA

Key words: グループ学習, 小学校教師, 教職志望学生, 場面想定課題, グループ学習目標

問題と目的

協働学習を支える教師への着目

グループ学習をはじめとする協働学習は、認知・学習面や社会面への正の効果が実証されてきた (e.g., Gillies, 2014; Webb, 2013)。しかし一方で、協働学習の学習効果は常に保証されているものではない。例えば、コミュニケーション調整の失敗、協働学習に適さない学習課題などによって効果が抑制される可能性も指摘されている (e.g., Webb, 2013)。ゆえに学校教育においては、教師がこうした要因を考慮しながら適切に協働学習をサポートすることが重要であると考えられる。近年では、こうした協働学習を支える教師のあり方や専門性についての検討の必要性が指摘されているが (秋田他, 2016; 児玉, 2017; Lin et al., 2015), まだその知見は蓄積途上にある。これを踏まえ、本研究でも協働学習を支える教師について検討する。以下では、先行研究を概観しながら問題を焦点化する。

先行研究に残された課題

協働学習における教師のサポートが学習者に与える影響についてはいくつか知見が示されている (e.g., Chiu, 2004; Hogan, Nastasi, & Pressley, 1999; Lin, et al., 2015; 出口・中谷 2000; Webb, Nemar, & Ing, 2006)。これらの研究は、教師のサポートは正の効果を示す場合と、負の効果

を示す場合があることを示している。例えば、中学3年生の数学を対象に調査した Chiu (1999) は、生徒からの要求があり、それに教師が応える形で支援する (student-initiated) 場合には、その応答が支持的であっても批判的であっても動機づけを向上させる一方で、生徒からの要求なく、教師から行われる支援 (teacher-initiated) は、生徒の動機づけを低下させてしまうことを示している。

こうした効果の正負を分ける要因として、グループ学習の状況を読み取ることの重要性が指摘されている。正の効果を示した教師のサポートは、教師自身がグループの思考内容や活動状況を読み取り、状況に適したサポートである時に効果的であった。そのため、教師がグループの状況を捉えることの重要性について多くの文献が指摘している (e.g., Cohen, 1994; Kaendler, Wiedmann, Rummel & Spada, 2015; Meloth, & Deering, 1999; Webb, 2009, 2013)。

しかし一方で、この点に残された課題も指摘できる。それは教師自身がグループ学習の状態をどのように捉えているかという、教師自身の認知に対する実証的研究はほとんどない点である。上記に挙げた、教師のグループ学習における状況判断の重要性を指摘する文献は、学習効果の側面から逆説的に重要性を指摘するに過ぎず、実際に教師がグループ学習状態をどのように評価し、どういった意思決定を行っているかということについては実証的に明らかにされておらず、議論が足りていない現状である (Meloth & Deering, 1999)。

本研究の目的と枠組み

以上を踏まえ本研究は、教師がグループ学習状態をどのように評価し、サポート（支援方略）を考えるかについて検討を試みる。さらに、グループ学習状態の評価と支援方略にどのような関連があるかについても検討したい。なお本研究では、小学校でのグループ学習の実施率の高さ（佐藤, 2011）を踏まえ、対象校種は小学校に限定した。そのため以降では特筆がない限り、本研究において「教師」は小学校教師を指す。検討するにあたり、本研究の枠組みを以下に示す。

対象者 本研究は現職の小学校教師に加え、小学校教師を志望する教職志望学生も対象に調査する¹⁾。教師の専門性発達は、実際に教師になってから始まるものではなく、教員養成段階から始まっており、キャリアの最初期に当たる教員養成段階から教師の専門性発達を捉える必要性が指摘されているため（姫野, 2013）である。横断調査であるために同一個人の発達の軌跡を検討できるわけではないという課題点は残るが、教職志望学生も対象に調査を行うことは、現職教員との比較によって教師の専門性発達の特徴を詳細に捉えることが可能となる。協働学習に関する専門性発達については、十分な研究が蓄積されていない状態である（e.g., 児玉, 印刷中 b; 坂本・副島・水野, 2015）。本研究では探索的に教職経験年数による相違を検討したい。

検討方法 授業における教師の状況判断や意思決定を検討する方法は、例えば、授業観察と面接（再生刺激法）が挙げられる。実際、一柳（2016）は、再生刺激法によって熟練教師のグループ学習中の即興的思考を検討している。また、児玉（印刷中 a）は、小学校教師1名に対してウェアラブルカメラを装着してもらい、ウェアラブルカメラによる教師の視野からの再生刺激法を実施している。しかし本研究は、実験的手法として場面想定法を用いる。再生刺激法は、複雑化した状況での教師の判断について質的、事例的に明らかにしてきたが、一方で様々な要因個々の影響については明らかにできていない。実験を検討方法として採用することで、こうした個々の要因についての詳細な影響を明らかにすることができると考えられる。

場面想定法とは、特定の場面（本研究ではグループ学習場面）を示した文章や写真（絵）を提示し、提示した情報を基に調査協力者が場面を想定した上で質問項目に回答する方法であり、教師の意思決定においても使用されている方法である（e.g., 志賀, 1996）。場面想定法を使用することで、複数の協力者に同様の状況を示して調査

することが可能となる。授業観察や再生刺激法を通じた面接では、複数の教師に同様の場面について検討できず、教師間比較が困難であるが、場面想定法は複数の教師に同一場面を提示できるため、教師間比較が容易となる。

操作要因 実験的検討を行うにあたって、操作する要因が重要となる。本研究では、「グループ学習目標」を操作要因として取り上げたい。

グループ学習目標を取り上げる理由は、第1に協働学習研究において「目標」が重要な位置づけをもつためである。例えば杉江（1984）は、協働学習における目標として「認知的目標（教科の学習で得られる基礎・基本の習得）」と「態度的目標（人間関係の形成に関わる技能の習得）」の2つを挙げており、目標構造の明確化について論じている。また、協働学習における目標がもつ影響について取り扱った研究も多い（e.g., Turner, et al., 2002; 町・中谷, 2014）。協働学習は一斉授業や個別学習と比べて、態度的目標のような社会的関係に関する目標についても考慮する必要がある。そのため教師にとって対応が求められる目標が多く存在する学習方法だと考えられる。そして、教師がどの目標を重要視するかによってグループ学習に対する評価も異なることが考えられる。

また第2に、教師の意思決定モデルの枠組みに沿った検討が可能になるためである。例えば吉崎（1988）の提案した教師の意思決定モデルは、何らかの対応行動を引き出すきっかけは、教師自身がもつ目標（や計画）とのズレを認知することであるとされている。これらのことから、グループ学習目標の達成状態は教師のグループ学習の評価要素となり得ることが予想される。そこで場面想定法ではグループ学習目標の達成状態（達成・未達成）を操作する。

取り上げるグループ学習目標は、出口（2001）を参考に設定した。出口（2001）は、「グループ学習導入の理由質問紙」を作成しており小学校教師に実施している。この質問紙は「学力の向上」、「友人との交流の活発化」、「参加・協力の機会の付与」の3点が教師のグループ学習導入の理由として取り上げられている。こうした導入の理由は、教師がグループ学習によって期待している効果、つまり、グループ学習によって狙うべき目標と捉え直すことができると考えられる。したがって本研究では、出口（2001）で使用された3つの導入理由を参考にグループ学習目標を設定した。

以上の枠組みをまとめると、本研究の目的は、グループ学習目標の達成が教師のグループ学習に対する評価および支援方略にどのような影響を与えているか、そして、

Table 1 場面想定課題で提示した課題文

グループ ID	課題文
A (理解○, 交流○, 参加○)	グループのメンバー間で活発に話し合いが行われており(交流○), またその内容も解き方の根拠を考えたり, もっとよい解き方がないか探したりと, 問題の内容について話し合われており(参加○), 最後はグループの誰もが解き方を理解することができました(理解○)。
B (理解○, 交流×, 参加○)	グループ内で活発に話し合いが行われていませんが(交流×), メンバー個人がノートや教科書を用いて解き方の根拠を考えたり, もっとよい解き方がないか探したりと, 問題の内容について考えており(参加○), 最後はグループの誰もが解き方を理解することができました(理解○)。
C (理解×, 交流○, 参加○)	グループのメンバー間で活発に話し合いが行われており(交流○), またその内容も解き方の根拠を考えたり, もっとよい解き方がないか探したりと, 問題の内容について話し合われていましたが(参加○), 最後はグループの誰もが解き方を理解することはできませんでした(理解×)。
D (理解×, 交流×, 参加○)	グループ内で活発に話し合いが行われていませんが(交流×), メンバー個人がノートや教科書を用いて解き方の根拠を考えたり, もっとよい解き方がないか探したりと, 問題の内容について考えていました(参加○)。しかし, 最後はグループの誰もが解き方を理解することはできませんでした(理解×)。
E (理解×, 交流○, 参加×)	グループ内で活発に話し合いが行われておりましたが(交流○), その話し合いの内容は昨日のテレビの内容など問題の内容と関連したものではなく(参加×), 最後はグループの誰もが解き方を理解することはできませんでした(理解×)。
F (理解×, 交流×, 参加×)	グループ内で活発に話し合いが行われておらず(交流×), また, 全員が解法を見つけようとも努力や協力もしておらず(参加×), 最後はグループの誰もが解き方を理解することはできませんでした(理解×)。

注1. 傍線は“学習内容の理解(理解)”, 破線は“友人との交流(交流)”, 波線は“学習への参加(参加)”を示す。「○」はその目標が達成されていることを示し, 「×」その目標が達成されていないことを示す。協力者に提示する際には, 線および○・×は取り除いている。

注2. グループ ID は Table 2 と対応している。

Table 2 場面想定法における要因操作の関係図

	学習内容の理解○		学習内容の理解×	
	学習への参加○	学習への参加×	学習への参加○	学習への参加×
友人との交流○	A(3)	—	C(2)	E(1)
友人との交流×	B(2)	—	D(1)	F(0)

注1. ○は目標達成, ×は目標未達成を示す。

注2. 表中のアルファベットは Table 1 のグループ ID と対応する。

注3. グループ ID の横に記載されている数値は, 各グループの目標達成数を示している。

評価や支援方略, 評価と支援方略の関連性が教職経験によってどのような相違があるかについても探索的に検討する。

方 法

調査協力者

現職教員 関東地方, 東北・北海道地方, 関西地方で

調査当時に担任をしていた小学校教師81名(男性33名, 女性48名, 平均教職年数 14.26±10.85年)が調査に協力した。教職経験年数の中央値(11年)で二分し, 若手教師群(40名, 男性16名, 女性24名, 平均教職年数 4.93±2.71年)とベテラン教師群²⁾(41名, 男性17名, 女性24名, 平均教職年数 23.37±7.58年)に群分けした。

教職志望学生 2校の国立大学教育学部の教員養成課程に所属する小学校教員志望の学生48名(男性20名, 女性28名)が調査に協力した。いずれの学生も教育実習経験のない1年生であった。

課題

場面想定課題 本研究では, 「4月からグループ学習を取り入れている小学校高学年の, 11月頃の算数における4人でのグループ学習中の場面」という状況を設定し, この場面においてグループ学習目標の達成状況を操作した文章を作成した。Table 1 は提示した場面想定文であり, Table 2 は要因操作の関係図である。グループ学習目標は,

出口 (2001) を参考に, “学習内容の理解 (以下, “理解”) ” “友人との交流 (以下, “交流”) ”, “学習への参加 (以下, “参加”) ” を設定した³⁾。“理解”は, 「グループ学習の結果として, ある学習事項について最終的に理解できていること」と定義した。“交流”は, 「グループの友人と活発な言語的な交流ができていていること」と定義した。ただし“参加”との差別化を図るために, 話し合っている内容は考慮せず, どのような話し合いの内容であっても活発な交流ができていれば, 目標の達成とした。“参加”は, 「問題について解決しようと意欲的に取り組むことができていること」とした。ただし“交流”との差別化を図るために, グループとして機能しておらずに個人で問題解決に取り組んでいる場合であっても意欲的に解決しようとしているのであれば, 目標の達成とした。これら3点の目標すべてを組み合わせて, グループ学習における目標が達成されているかどうかを操作して場面想定法の課題文を作成した。

要因操作は, 本来であれば総場面数は“理解”の達成有無 (2) × “交流”の達成有無 (2) × “参加”の達成有無 (2) の8場面となる。しかし, “参加”が達成されていない中で“理解”が達成される場面はグループ学習中の状況として想定し難いことを踏まえ, 該当する2グループ場面を除いて6グループ場面とした。なお, グループ学習目標が課題文において操作されていることが明確に読み取れるかを確認するために, 研究目的を知らない大学生4名に, 課題文を読み, 各課題文におけるグループ学習目標の達成の有無を評価するよう求めた。その結果, 4名ともすべての課題文について操作内容と判断が一致したため, グループ学習目標の達成状況の操作は適切に行われていると見なした。

グループに対する評価 課題文で提示した6グループそれぞれに対して, どの程度グループ活動が上手くいっているかの評定を求めた。評定は5件法 (1: 上手くいっていない—5: 上手くいっている) とした。本研究は吉崎 (1988) の意思決定モデルの枠組みを踏まえている。これらの枠組みでは, 目標に対して現状が合致しているかどうか (上手くいっているかどうか) が意思決定の要因になると想定されており, 上手くいっているかどうかの判断を尋ねることが, これらの枠組みを前提にした検討を行う上で適していると考えられ, 「上手くいっているかどうか」を指標とした。

グループに対する支援順序 もし提示したようなグループが見受けられたときに, どのような順序で支援に回るかについて1から6の順番で回答を求めた。

グループに対する支援方略 もし提示したようなグループが見受けられたときに, どのような対応を取るかを尋ね, グループごとに考えられる支援方略およびそのような支援方略を考えた根拠や意図について自由記述で回答を求めた。

実施手続き

倫理的配慮および調査への同意 調査協力者には調査用冊子と共に調査概要, プライバシーへの配慮, 調査実施者の連絡先を記載した依頼書を配布した。調査協力者は依頼書を読み, 同意した者のみが調査用冊子に回答するという形で同意を得た。

回答手順 回答手順は調査用冊子の提示順序に対応する。提示順序は以下の通りである。①協力者自身の性別や教職経験年数の回答欄 (現職教員), 学年や志望校種, 教育実習経験や校種の回答欄 (教職志望学生) を提示した。そして, ②グループ学習中の場面 (6グループ場面) を1ページで全てのグループ場面が見えるように提示した。なお, 場面の記載順序は教師によって疑似ランダム化した⁴⁾。そして次のページに, ③グループに対する評価とグループに対する支援順序の回答欄を提示した。なお, グループ学習中の場面とグループに対する評価や支援順序の回答欄は見開きで同時に見えるように配置した。そして最後に, ④グループに対する支援方略およびその意図や理由の自由記述を求めた。自由記述欄の隣には, グループ学習中の場面も提示した⁵⁾。

結 果

分析の枠組み

分析は3段階に分けて行う。分析1では, グループに対する評価が教職経験によってどのように異なるかについて検討する。分析2-1では, 支援方略が教職経験によってどのように異なるかについて検討する。分析2-2では, 各グループ場面と支援方略の関連が教職経験によってどのように異なるかを検討する。なお分析においては, 特筆の無い限り, オープンソースの統計ソフトウェア環境である R.3.4.3 を用いて行った。

分析1

Table 3 は, 各グループに対する教職志望学生 (学生群) および現職教員 (若手教師群・ベテラン教師群) の評価の平均値である。分析の前に, 1項目のみで測定している「グループに対する評価」が上手くいっているかどうかの評価を示す指標として妥当かについて確認する。

Table 3 各群におけるグループに対する評価の平均値

	A(3)	B(2)	C(2)	D(1)	E(1)	F(0)
学生群 (n=48)	4.98 (0.02)	2.98 (0.16)	3.96 (0.15)	2.40 (0.14)	1.27 (0.07)	1.13 (0.06)
若手教師群 (n=40)	4.98 (0.02)	2.88 (0.17)	3.68 (0.16)	2.15 (0.15)	1.25 (0.08)	1.15 (0.06)
ベテラン教師群 (n=41)	4.98 (0.02)	3.22 (0.17)	3.17 (0.16)	2.12 (0.15)	1.37 (0.08)	1.37 (0.06)

注1. 括弧内の数値は標準誤差である。

注2. グループIDの横に記載されている数値は、各グループの目標達成数を示している。

まず、グループに対する評価は、グループ活動が上手くいっているかどうかを判断するため、グループ学習目標が達成されているほど得点が高くなることが予想される。そこで、達成された目標数が同じグループではグループ間の平均値を使用し、グループに対する評価を従属変数とした、達成目標数(4)×教職経験群(3)の2要因混合分散分析を行った結果⁶⁾、達成目標数の主効果のみが示された($F(2.39, 300.78)=1841.08, p<.001, \eta^2=.89$)。多重比較の結果 (Shaffer 法)、全ての達成目標の数の間に有意差が示され、目標を達成しているほど評価が高いことが示された ($ps<.001$)。

次に、上手くいっていないと判断されたグループは早急なサポートが必要とされるグループであると考えられる。そのため、グループに対する評価が低いグループはグループに対する支援順序を早く見積もられる、つまりグループに対する評価とグループに対する支援順序は正の相関関係にあることが予想される。そこで、グループに対する評価とグループに対する支援順序についてマルチレベル相関分析を行った結果、個人内レベルにおいて正の相関が示された ($r=.55, p<.01$)。これら2つの結果より、「グループに対する評価」は上手くいっているかどうかを測定した指標としてある程度妥当であることが示された。

これを踏まえて、グループに対する評価が教職経験によってどのように異なるかについて、グループ学習の目標に着目して検討する。本研究で得たデータは、各グループに対する評価が個人内にネストされた階層構造をもつ。そこで階層線形モデルによる分析を行った⁷⁾。具体的には、 i 番目のグループ場面に対する j 番目の参加者のグループに対する評価得点を Y_{ij} とすると、個々のグループに対する評価に関するモデル(レベル1)は、

$$Y_{ij} = \pi_{0j} + \pi_{1j}(\text{“理解”})_{ij} + \pi_{2j}(\text{“交流”})_{ij} + \pi_{3j}(\text{“参加”})_{ij} + e_{ij} \quad (1)$$

ただし、

$$e_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \quad (2)$$

と表現される。ここでの(“理解”) $_{ij}$ 、(“交流”) $_{ij}$ 、(“参加”) $_{ij}$ は各目標のダミー変数(未達成=0, 達成=1)を表している。

さらに切片やグループ学習の目標における教職経験との関係を検討するための個人レベル(レベル2)は、

$$\pi_{0j} = \beta_{00} + \beta_{01}(\text{現職ダミー})_j + \beta_{02}(\text{ベテランダミー})_j + r_{0j} \quad (3)$$

$$\pi_{1j} = \beta_{10} + \beta_{11}(\text{現職ダミー})_j + \beta_{12}(\text{ベテランダミー})_j + r_{1j} \quad (4)$$

$$\pi_{2j} = \beta_{20} + \beta_{21}(\text{現職ダミー})_j + \beta_{22}(\text{ベテランダミー})_j + r_{2j} \quad (5)$$

$$\pi_{3j} = \beta_{30} + \beta_{31}(\text{現職ダミー})_j + \beta_{32}(\text{ベテランダミー})_j + r_{3j} \quad (6)$$

ただし、

$$\begin{pmatrix} r_{0j} \\ r_{1j} \\ r_{2j} \\ r_{3j} \end{pmatrix} \sim N \left[\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} \tau_{00} & \tau_{10} & \tau_{20} & \tau_{30} \\ \tau_{01} & \tau_{11} & \tau_{21} & \tau_{31} \\ \tau_{02} & \tau_{12} & \tau_{22} & \tau_{32} \\ \tau_{03} & \tau_{13} & \tau_{23} & \tau_{33} \end{pmatrix} \right] \quad (7)$$

と表現される。ここでの(現職ダミー) $_j$ は学生群=0, 現職教員(若手教師群・ベテラン教師群)=1としたダミー変数であり、(ベテランダミー) $_j$ はベテラン教師群以外=0, ベテラン教師群=1としたダミー変数である。なお、グループに対する評価の級内相関係数(ICC)は.11であった。また、教職経験のダミー変数を投入しないモデルにおける τ_{11} 、 τ_{22} 、 τ_{33} はいずれも有意であり、グループ学習目標と教職経験の関連の大きさには個人間差があることが示されている。

このモデルによる階層線形モデル(制限つき最尤法)での分析の結果(Table 4)、全体的な特徴として、“理解($\beta_{10} = 0.80$)”、“交流($\beta_{20} = 1.24$)”、“参加($\beta_{30} = 1.98$)”の順に目標達成による評価の向上の程度が大きいことが示された($ps<.01$)。また、“理解”においてベテランダ

ミーとの ($\beta_{12} = 0.44, p = .02$), “参加”において現職ダミー ($\beta_{31} = -0.27, p = .07$) とベテランダミー ($\beta_{32} = -0.31, p = .08$) とのレベル間交互作用が示された。単純傾斜分析⁸⁾によって詳細を検討したところ (Table 5), 全てにおいて単純傾斜は正の方向に有意であり, 目標が達成されることで評価が高まることを示していたが, 教職経験によって評価の向上の程度が異なる, つまり, 評価における目標の重要視度が教職経験によって異なることが示された。具体的に, “理解”においてはベテラン教師の方がそれ以外の教師よりも重要視している。“参加”に

Table 4 階層線形モデルによる分析結果

	推定値	SE
切片		
個人間平均	0.58**	0.07
現職ダミー	-0.00	0.11
ベテランダミー	0.16	0.13
“学習内容の理解”の係数		
個人間平均	0.80**	0.11
現職ダミー	0.21	0.17
ベテランダミー	0.44*	0.18
“友人との交流”の係数		
個人間平均	1.24**	0.09
現職ダミー	0.01	0.14
ベテランダミー	-0.23	0.15
“学習への参加”の係数		
個人間平均	1.98**	0.10
現職ダミー	-0.27†	0.14
ベテランダミー	-0.31†	0.18

注1. SEはロバスト標準誤差である。

注2. 「現職ダミー」は現職教師群 (若手教師群・ベテラン教師群) を1, 学生を0としたダミー変数であり, 「ベテランダミー」はベテラン教師群を1, それ以外 (学生群・若手教師群) を0としたダミー変数である。

**: $p < .01$, *: $p < .05$, †: $p < .10$

Table 5 単純効果の分析結果

	未達成時	達成時	単純傾斜
学習内容の理解			
ベテラン	0.74	1.98	1.24
それ以外	0.58	1.38	0.80
学習への参加			
現職教員	0.58	2.29	1.71
教職学生	0.58	2.56	1.98
学習への参加			
ベテラン	0.74	2.41	1.67
それ以外	0.58	2.56	1.98

注1. 単純傾斜はいずれも $p < .01$ で有意だった。

おいては教職学生の方が現職教員よりも, ベテラン教師以外の方がベテラン教師よりも重要視していることが示された。

しかし, ベテランダミーの推定値だけでは現職教員間の経験による相違は検討できない。そこで, 現職教員だけを対象にした, 教職経験年数を説明変数に入れた階層線形モデルも行った。その結果, “理解”, “交流”, “参加”の全てにおいて教職経験年数の係数は有意とならなかった。これはつまり, 現職教員間では教職経験年数による目標の重要視度に有意な影響はないことを示している (“理解”: $\beta_{11} = 0.00, p = .88$, $\beta_{21} = 0.01, p = .86$, $\beta_{31} = 0.00, p = .92$)。一般に, カテゴリー化された離散変数 (ダミー変数化) よりも量的変数のまま分析する方が検定力が高いことが知られている (杉澤・吉田・荘島・南風原, 2016)。これを踏まえると, 現職教員間には経験年数による有意な相違はないと考えられる。つまり, ベテランダミーが示す効果は, 教職学生とベテラン教員間での相違の反映と考えられる。

まとめると, “理解”は現職教師が重要視する目標であり, “参加”は教職経験の少ない方がより重要視する目標といえる。

分析2-1

次に, 支援方略が教職経験によってどのような相違があるのかについて検討する。まず, 6グループ場面すべてを対象にして, 記述された支援方略を分類して支援方略カテゴリーを生成した (Table 6)。支援方略は全部で1026の記述を得た (1人あたり平均 7.95 ± 2.03 個)。分類はまず行動内容を抽出し, 支援方略の意図や理由も加味して行った。また, 筆者の視点のみに偏らないように小学校の現職教員1名と協働して行った。記述された支援方略は, 実際の状況においては1つの支援方略でも多義的な意味をもつことが考えられる。例えば「ヒントを与える」という支援方略でも, 認知的活動を促進しようとする場合もあれば, ヒントを起点として交流を活発にしようとする場合もある。しかし, 自由記述からはこうした多義性を正確に捉えることは困難であったため, 記述された支援方略の意図や理由を加味して, かつ, 現職教員との協議の上での分類という形で分類の妥当性の向上に努めた。さらに研究目的を知らない大学院生1名と筆者との分類の一致度を求めたところ, $\kappa = .64$ であった。不一致部分は協議して, 最終的な支援方略カテゴリーを決定した。

Table 6 支援方略の分類カテゴリーおよび各群のカテゴリー平均記述数

方略 カテゴリー	カテゴリーの定義	学生群	若手 教師群	ベテラン 教師群	検定結果 $F(2, 126)$
認知的活動の 間接的促進	思考の深化や精緻化などの認知的活動を間接的に促進する方略	2.27 (0.23)	2.60 (0.25)	2.39 (0.25)	$F=0.47, p=.63, \eta^2=.01$
交流の 間接的促進	グループでの意見交流を間接的に促進する方略	1.79 (0.17)	1.18 (0.18)	1.66 (0.18)	$F=3.28, p=.04, \eta^2=.05$ 若手<学生
交流の 直接的促進	グループでの意見交流を教師がメンバーとなるなど直接的に促進する方略	0.40 (0.11)	0.60 (0.13)	0.42 (0.12)	$F=0.85, p=.43, \eta^2=.01$
活動への称賛	活動状況を褒めたり認めたりして活動意欲を高める方略	0.48 (0.18)	1.08 (0.20)	1.17 (0.19)	$F=4.11, p=.02, \eta^2=.06$ 学生<ベテラン
活動への 注意・指導	活動状況を注意したり指導したりして活動を修正する方略	0.56 (0.09)	0.50 (0.09)	0.32 (0.09)	$F=1.98, p=.14, \eta^2=.03$
目的の確認	グループ活動の目的を確認して、方向性を把握させる方略	0.54 (0.11)	0.55 (0.12)	0.88 (0.12)	$F=2.70, p=.07, \eta^2=.04$ (多重比較は <i>n.s.</i>)
状況の確認	活動状況の内容やつまづきを教師が把握するための方略	0.33 (0.11)	0.65 (0.12)	0.51 (0.12)	$F=1.89, p=.16, \eta^2=.03$
見守り・無支援	見守りなどの介入的支援をせず、自主性に任せる方略	0.60 (0.09)	0.33 (0.10)	0.37 (0.09)	$F=2.82, p=.06, \eta^2=.04$ (多重比較は <i>n.s.</i>)
個別活動 の提案	グループ活動を中止して、個別に思考・活動させる方略	0.21 (0.07)	0.58 (0.08)	0.20 (0.08)	$F=7.53, p<.001, \eta^2=.11$ 学生, ベテラン<若手
他グループとの 関係づけ	他グループに紹介したり様子を見せたりして、自グループ以外の活動とも関係づける方略	0.23 (0.08)	0.35 (0.09)	0.20 (0.09)	$F=0.80, p=.45, \eta^2=.01$
その他	上記のカテゴリーに含まれない方略 (復習させる, 延長する, など)	0.00 (0.02)	0.03 (0.02)	0.02 (0.02)	$F=0.59, p=.55, \eta^2=.01$
全体		7.42 (0.29)	8.43 (0.32)	8.12 (0.31)	$F=2.98, p=.06, \eta^2=.05$ (多重比較は <i>n.s.</i>)

注. 括弧内は標準誤差である。検定結果は上段が F 値と p 値と一般化効果量 (η^2)、下段が多重比較の結果である。なお多重比較は $p<.05$ を基準に報告している。

教職経験による支援方略カテゴリーの平均記述数の相違を検討するために、カテゴリーごとに1要因参加者間分散分析を行ったところ、「交流の間接的促進 ($F(2, 126)=3.28, p=.04, \eta^2=.05$)」、「活動への称賛 ($F(2, 126)=4.11, p=.02, \eta^2=.06$)」、「目的の確認 ($F(2, 126)=2.70, p=.07, \eta^2=.04$)」、「見守り・無支援 ($F(2, 126)=2.82, p=.06, \eta^2=.04$)」、「個別活動の提案 ($F(2, 126)=7.53, p<.001, \eta^2=.11$)」、「全体 ($F(2, 126)=2.98, p=.06, \eta^2=.05$)」において有意差および有意傾向が示された。また、多重比較 (Shaffer 法) を行ったところ、「交流の間接的促進」では学生群の方が若手教師群よりも記述数が多かった ($d=0.53$)。「活動への称賛」ではベテラン教師群の方が学生群よりも記述数が多かった ($d=0.55$)。「個別活動の提案」では若手教師群が学生群 ($d=0.72$) やベテラン群 ($d=0.75$) よりも記述数が多かった (いずれも $ps<.05$)。「目的の確認」、「見守り・無支援」、「全体」においては多

重比較では有意差は示されなかった。また、多重比較において有意ではないが、「交流の間接的促進」ではベテラン教師群も若手教師群に比べて多く記述しており ($d=0.41$)、「活動への称賛」では若手教師群も学生群に比べて多く記述していた ($d=0.48$)。

分析 2-2

最後に、各グループ場面と支援方略の関連が教職経験によってどのように異なるかについて、教職経験群ごとにコレスポネンス分析を用いて探索的に検討した (Figure 1: 「その他」は除外) ⁹⁾。いずれの群とも2次元で累積寄与率が.70以上を示したため、2次元を採用した (学生群: .80, 若手教師群: .79, ベテラン教師群: .83)。◆は支援方略カテゴリー、アルファベットは各グループ場面を示す。なお、支援方略カテゴリーについては、一部省略的に記している。

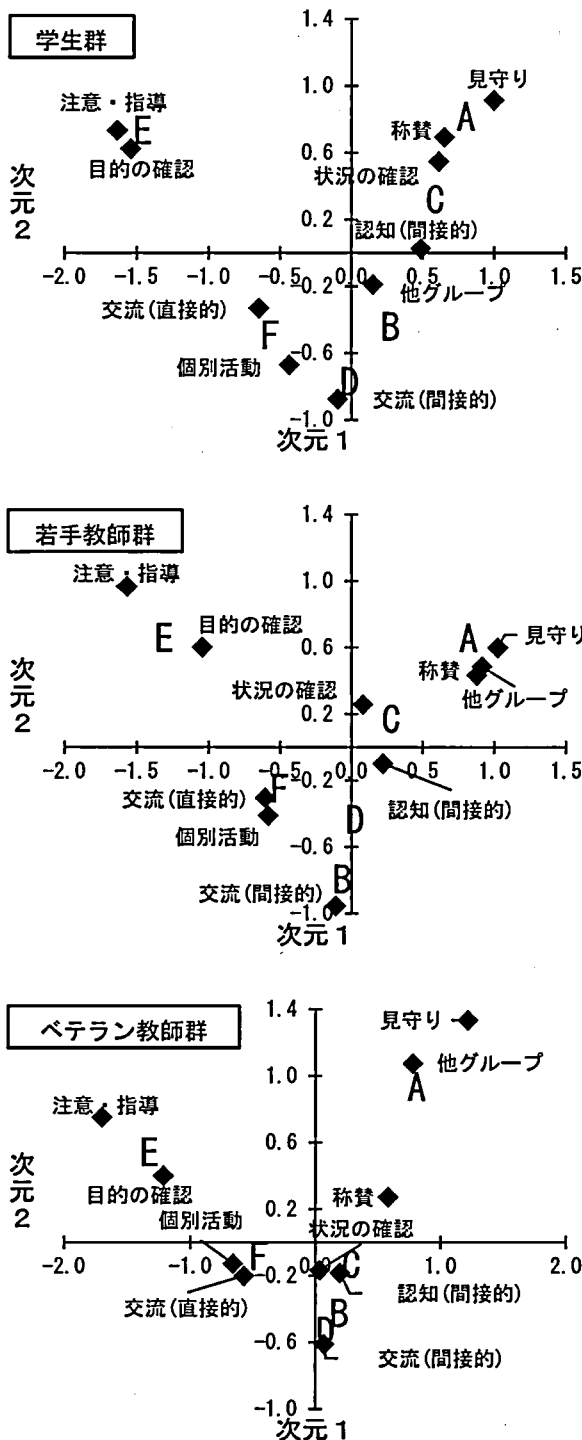


Figure 1 学生群 (上), 若手教師群 (中央), ベテラン教師群 (下)の支援方略カテゴリーと各場面の関連(カテゴリー名は一部省略している)

以下、各群を比較して見た上で特徴的な関連の相違について述べる。まず、「活動への称赞(称赞)」において、学生群や若手教師群ではAに近接しているが、ベテラン教師群ではAから離れてCやFに近接している。次に、「状況の確認」において、学生群ではAやCと近接して

おり、若手教師群ではCに近接しており、ベテラン教師群ではCの他にB, D, Fとも近接している。また、「他グループとの関係づけ(他グループ)」において、学生群ではBやFと近接しており、若手教師群やベテラン教師群ではAに近接していた。

総合考察

本研究は、グループ学習目標の達成状況が教師のグループ学習に対する評価および支援方略にどのような影響を与えているかについて教職経験に着目して検討した。以下、得られた知見を基にグループ学習に対する評価と支援方略の2点から考察する。

グループ学習に対する評価に関して

階層線形モデル分析の結果、評価において重要視されるグループ学習目標が教職経験によって異なることが示された。具体的には、現職教師は、教職志望学生や若手教師に比べて“理解”を重要視してグループ学習を評価しており、また、教職経験の少ないほど“参加”を重要視してグループ学習を評価していた。

“理解”を重要視するという事は、学習の成果として学習内容の理解に着目していることを表している。協働学習は、ただ話し合わせただけでは効果的な学習とならないと指摘されており (e.g., Cohen, 1994; Webb, 2013), 現職教師は単に交流が生まれているだけに留まってはならないことを経験的に認識しているために、“理解”を重要視した評価視点をもっているのではないかと考えられる。また“参加”を重要視するという事は、学習への取り組み具合に着目していることを表している。学習へ取り組むかどうかは、授業における前提的な条件でもある。こうした前提部分が守られ学習としての最低限の状態が成立することに、特に授業者としての経験が無い教職志望学生がより敏感であったのではないかと考えられる。そして授業者としての経験を積むことで、授業における前提以上に重要視する視点を獲得するために相対的に“参加”の重要視度が小さくなったと考えられる。ただし、3つの目標において“参加”が最も重要視される目標であり、さらに教職経験による相違も有意傾向であることを踏まえると、教職経験による相違は小さく、いずれの教職経験であっても“参加”を重視してグループ学習を評価していると考えられる。

支援方略に関して

支援方略カテゴリーの分析の結果、教職経験によって

想定される支援方略が異なることが示された。具体的に、「交流の間接的促進」では教職志望学生が若手教師よりも多く記述しており、「活動への称賛」はベテラン教師が教職志望学生よりも多く記述しており、「個別活動の提案」は若手教師が教職志望学生やベテラン教師よりも多く記述していた。また、有意ではなかったものの、「交流の間接的促進」ではベテラン教師も比較的多く記述しており、「活動への称賛」では若手教師も比較的多く記述していた。

これらの結果から、教職志望学生と現職教員の相違は「活動への称賛」にあると読み取れる。前述のように、グループ学習目標において“参加”が最も重要視されており、現職教員はグループに対して褒めたり良さを認めたりすることを通して、活動への動機づけを高め、こうした目標に対応しようとしていると考えられる。一方で教職志望学生は、交流そのものを間接的にサポートすることで、交流自体を活性化させて“参加”にもつなげようとしていると考えられる。また、若手教師とベテラン教師の相違は「個別活動の提案」と「交流の間接的促進」にあると読み取れる。西（1981）は、成長・成熟段階にある若手教師の教授方法・技術は「目標に適合した技術の採用」段階にあるとしている。若手教師が重要視する目標は“参加”であることを踏まえると、「個別活動の提案」は、協働的な学習状態の前段階として、まず学習に参加することの達成を意識した支援方略として捉えられる。加えて、協働学習に対するイメージを検討した児玉（2017）では、若手（中堅）教師は協働学習の効果について「新たな考えの発見・吸収」をイメージすることが多く、ベテラン教師は「互恵的成長」をイメージすることが多いことを示している。このことを踏まえると、若手教師は個々人が新たな考えを見出すことができるように、まず自身の考えをもたせるために「個別活動の提案」を支援方略として重視し、一方のベテラン教師は互恵的な成長が起き、“理解”が達成されるように「交流の間接的促進」を支援方略として重視しているのではないかと考えられる。

さらにコレスポネンズ分析の結果、教職経験によって各グループ場面の支援方略の関連づけが異なっていることが示された。具体的に、「活動への称賛」では、教職志望学生や若手教師はすべての目標を達成しているAと近接しているが、ベテラン教師は“理解”が達成できていないCや、全ての目標の達成が達成できていないFと近接していた。「状況の確認」では、教職志望学生はAやCと、若手教師はCと近接しており、ベテラン教師はB・

C・D・Fと近接していた。また、「他グループとの関係づけ」では、教職志望学生は“交流”が達成できていないBと、若手教師やベテラン教師はAと近接していた。

称賛に対する効果は授業参加などの動機づけに対して認められている（e.g., 高崎, 2013）。「活動への称賛」は現職教員が多く記述していた支援方略であるが、この結果は現職教員間でもどのようなグループ場面で称賛するかが異なっていることを示している。前述したベテラン教師は互恵的な成長が起きる場として協働学習をイメージしている（児玉, 2017）ことを踏まえると、互恵的な成長が起きる場への参加を促す意味で称賛を使用していると考えられる。ゆえに、“理解”が達成できていないグループであっても称賛によって“参加”を動機づけることで、間接的に互恵的な成長や“理解”の達成を意図していることが考えられる。また、全ての目標が達成できていないグループに対しても称賛を行うことは、目標が達成できていないグループにおいても、褒めたり認めたりできる何らかのポイントを見出そうとしていると読み取ることができる。こうした点は教職志望学生や若手教師との相違として見出せる。

「状況の確認」はどういった活動を行っているか、つまりしているかについての詳細な情報を得ようとする方略である。教職志望学生や若手教師は比較的目標が達成されているAやCに対して使用する傾向があるのに対して、ベテラン教師は様々なグループにおいて使用している点に特徴がある。このことは、ベテラン教師がより多様なグループ場面において詳細な状況を捉えようとする傾向として考えられる。佐藤・岩川・秋田（1991）においても、ベテラン教師が多面的な視点から事象を解釈しようとする実践的思考様式をもつことを指摘されており、こうした先行研究で見られた知見がグループ学習の文脈においても示されたといえる。

「他グループとの関連づけ」は、当該グループ内だけでなく他のグループとも関連づける支援方略である。この支援方略はグループ学習時における教師の支援方略のバリエーションを検討した一柳（2017）においても見出されていない方略であり、グループ内だけでなく他のグループとの関わりも含めた支援を教師が想定していることが示唆される。現職教員はすべての目標が達成されているAにおいてこの方略を使用する傾向にあった。記述された支援方略の理由や意図から解釈すると、現職教員はすべての目標を達成しているグループAを他のグループに紹介したり、Aの児童を他のグループに派遣したりすることによって他グループへの効果を意図している。

一方で、教職志望学生は A ではなく B や F に近接していた。ただし、B においてこの支援方略を記述した参加者はいなかったことから、実質的には F に近接しようとしたための布置であると解釈できる。記述された支援方略の理由や意図から解釈すると、教職志望学生は F 自体を解体して別グループに移籍させたり、F に他グループの児童を移籍させたりすることで F の改善を意図している。この方略は他の方略に比べて記述数が多くないためこれ以上の検討は難しいが、他グループとどのように関連づけるかについては多様な意図が見出せており、この点はさらなる検討の必要がある。

本研究の意義と限界点

グループ学習目標からという限定性はあるが、本研究は、教師がグループ学習をどのように評価し、支援方略と結びつけているかという教師の意思決定に関する知見を得ることができた。複数の研究者において教師がグループ学習状態を捉えることの重要性が指摘されてきた一方、実際に教師がどのように場面を捉えているかは明らかにされていなかった。本研究で見出された“評価”は、教師がどのように場面を捉えているかに対する一側面を明らかにしている。

また、グループ学習における評価や支援方略における教職経験の相違を捉えた研究はこれまでにない。アクティブ・ラーニングをはじめとして、協働を通して学び合う授業への関心が高まっている現状を踏まえると、協働学習を適切に支えることのできる専門家の育成は重要な課題と考えられる。本研究の知見は、こうした専門家育成を考えるにあたっての基礎知見となることが考えられる。特に、協働学習を運営した経験をもたない教職志望学生は現職教員と比べてどのような相違をもつかということを実証的に明らかにしており、例えば、学習への参加だけでなく学習内容の理解にも意識させたり、多様なグループにおいて状況を確認して多角的に状況を捉えられるよう意識させたりするなどの教職課程授業のあり方についても示唆的であると考えられる。

一方で、本研究にはいくつかの限界点も指摘できる。まず、教職経験年数以外の専門性を規定する要因の検討可能性である。教職経験年数は教師としての活動歴としての客観的な指標であり、こうした指標においても評価や支援方略に差が示されたことは興味深い。しかし、例えば、グループ学習実践歴やグループ学習観といったグループ学習に関する他の専門性の規定要因の関連については未検討である。また、他の状況の検討可能性も指摘

できる。本研究では高学年の算数という状況を設定したが、他学年や他教科においても同様の結果が得られるかは不明である。さらに、グループ場面の検討可能性も指摘できる。本研究では要因の複雑化を防ぐために、グループ学習中の児童の活動に焦点を当てて場面想定課題を作成した。そのため、“参加”が達成されていない状況での“理解”は想定しづらいと判断した。しかし、グループ学習外の状況として、例えば、予習によってグループ学習前から“理解”が達成されているとすれば、本研究で除外した場面も想定されうる。筆者は、こうした課題を克服した場面想定課題の実施を進めており、本研究で得られた知見をさらに綿密に検討することを試みている。

対象者に関しては、本研究では小学校教師を対象に調査しているが、OECD (2014) では、本邦の中学校におけるグループ学習の実施率が調査参加国平均 (47.4%) よりも約 15% 低い (32.5%) ことが示されている。こうした結果を踏まえると、小学校の他にも、中学校や高等学校における研究の必要性も考えられる。

その他、本研究では想定された支援方略が児童に実際にどのような影響を与えるかについては検討できていない。加えて、グループ学習目標以外の視点からの検討も必要である。こうした課題には、実際場面における事例研究が必要であると考えられる。本研究で得られた知見は、事例研究を行う上での視点の 1 つとして捉えることができる。本研究のような実験的に要因の影響を明らかにすることと、事例研究によって複雑な状況下で見れる教師の即興的な専門的行為を明らかにすることの両者のアプローチによって、協働学習における教師の専門性はより明瞭になるだろう。

註

- 1) 教職志望学生も含めるため、対象者は厳密には「教師および教職志望学生」となる。しかし、こうした表現は煩雑であること、また本研究は教職志望学生にも「教師役」として場面想定課題を実施していることを踏まえて、目的部分においては“教師”という語で示すこととした。本文中では文脈に応じて、「現職教師」、「教職志望学生」などと使い分ける。
- 2) 経験年数 11 年の教師も含む。
- 3) グループ学習目標には一般的な用語として用いられているものがあるため、本文中でグループ学習目標を用いる場合は“ ” を付して区別する。
- 4) 疑似ランダム化の影響はすべての分析において見られなかった。

- 5) この他にも質問項目を設定していたが、本研究の分析には使用していないため、紙幅の都合上省略した。
- 6) 分散分析に用いた関数は `anovakun()` (井関, 2015) であった。なお球面性の仮定が棄却されたため、自由度については Huynh-Feldt's ϵ を用いて補正した。
- 7) 階層線形モデル分析には HLM7.0 を用いた (<http://www.ssicentral.com/hlm/>)。
- 8) 単純傾斜分析には、Preacher の Web サイトのツールを利用した (Preacher, Curran, & Bauer, 2006; <http://quantpsy.org/interact/hlm2.htm>)。
- 9) コレスポンデンス分析に用いた関数は MASS パッケージの `corresp()` (Venables & Ripley, 2002) であった。

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, 120-121.
- Chiu, M. M. (1999). Teacher effects on student motivation during cooperative learning: Activity level, intervention level and case study analyses. *Educational Research Journal*, 14, 229-251.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal*, 41, 365-399.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teacher College Press.
- 出口拓彦 (2001). グループ学習に対する教師の指導と児童による認知との関連 教育心理学研究, 49, 219-229.
- 出口拓彦・中谷素之 (2000). グループ学習中の相互作用に及ぼす教師の介在および児童の社会的責任目標の影響 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 47, 69-88.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3, 125-140.
- Hogan, K., Nastasi, B. K., & Pressley, M. (1999). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17, 379-432.
- 姫野完治 (2013). 学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー 大阪大学出版会
- 一柳智紀 (2016). 小グループでの学習時における熟練教師の即興的思考の特徴 日本発達心理学会第 27 回大会発表論文集, 459.
- 一柳智紀 (2017). 小グループ学習時における教師による学習者への働きかけの特徴. 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集, 377.
- 井関龍太 (2015). 心理学における分散分析 山田剛史 (編). R による心理学研究法入門 (pp.55-75). 北大路書房
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychological Review*, 27, 505-536.
- 児玉佳一 (2017). 協働学習に関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とした比喩生成課題から 教師学研究, 20, 57-68.
- 児玉佳一 (印刷中 a). グループ学習中における教師のモニタリングとサポート—小学 5 年生社会科の調べ学習における事例的検討 日本教育工学会論文誌, 42.
- 児玉佳一 (印刷中 b). 学び合いに関するある熟練教師の専門性発達—学び合いの「実践家」と「指導者」の側面から 協同と教育, 14.
- Lin, T.-J., Jadallah, M., Anderson, R. C., Baker, A. R., Nguyen-Jahiel, K., Kim, I. -H., Kuo, L. -J., Miller, B. W., Dong, T., & Wu, X. (2015). Less is more: Teachers' influence during peer collaboration. *Journal of Education Psychology*, 107, 609-629.
- 町岳・中谷素之 (2014). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との交互作用の検討 教育心理学研究, 62, 322-335.
- Meloth, M. S., & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A. M. O'Donnell, & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp.235-255). London: Routledge.
- 西 穰司 (1981). 教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(Ⅱ)—教師の職能を構成する諸要因の関連構造論 東京女子体育大学紀要, 16, 135-147.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*.
- Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006).

Computational tools for probing interaction effects in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31, 437-448.

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.

佐藤昭宏 (2011). 心がけている授業方法 ベネッセ教育開発センター (編) 第5回学習指導基本調査(小学校・中学校版) (pp.80-83). ベネッセ総合教育研究所

佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.

志賀智江 (1996). 場面提示法を用いた幼稚園教師の意思決定に関する研究 日本教育工学雑誌, 20, 83-96.

杉江修治 (1984). バズ学習における学習課題づくり 中京大学教養論叢, 24, 915-934.

杉澤武俊・吉田寿夫・荘島宏二郎・南風原朝和 (2016). 研究法におけるルーチンの見直し 教育心理学年報, 55, 234-242.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.

高崎文子 (2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135.

Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S* (4th ed.). Berlin: Springer.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.

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.

Webb, N. M., Nemer, K. M., & Ing, M. (2006). Small-group reflections: Parallels between teacher discourse and student behavior in peer-directed groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 63-119.

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

ご多用の中調査にご協力いただきました先生方ならびに学生の皆様に深く御礼申し上げます。本研究は2014年度に東京大学大学院に提出しました修士論文に、追加調査を行い加筆修正したものです。ご指導いただきました秋田喜代美先生および秋田研究室の皆様にご心より御礼申し上げます。また、追加調査に当たっては、平成28年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費: 16J08823)の助成を受けました。

付 録

支援方略における自由記述について、カテゴリーごとについていくつか記述例を示す。

認知的活動の間接的促進

ヒントを出す, 解決のきっかけを例示する, 他人の解き方を聞くことにより新たな解き方を考えさせる

交流の間接的促進

司会を決めさせる, ノートを見せ合わせる, グループ内で話し合いをしてみるように促す

交流の直接的促進

教師が司会役になって意見を聞きだす, 順番に意見を言うように勧める

活動への称賛

よく話し合っている点を褒める, 取り組み方を褒める

活動への注意・指導

何をする時か厳しく指導する, やる気がないのを叱る, テレビの話の話を止めるように言う

目的の確認

学習課題が何か気づかせる, 目的が何か確認する, もう一度課題内容を言う

状況の確認

つまづきがどこか探す, 今どんなことを話しているか聞いてみる, どこを見ているか全員に言わせてみる

見守り・無支援

見守る, 様子を見る, あえて何もしない

個別活動の提案

個人でノートにまとめさせる, 個々で考えをもたせる, いったんグループの机を離して考えてみるように促す

他グループとの関係づけ

他のグループの様子を見るように言う, 他のグループからヘルプしてもらう