

# 学力向上につながる協働的な学習の在り方

学習開発コース (12220914) 東海林 一善

本研究は、学力向上につながる「協働的な学習」の在り方を先行研究と授業実践から考察したものである。特に、学習意欲の向上、知識の習得、思考の深化を目指して研究を進めた。その結果、聴き合う関係を授業の基本に据え、課題の吟味をしたり、話し合う必要感を持たせたりすることで、学習に対する意欲が高まり知識習得の促進が見られた。さらに子ども理解に基づくりボイシングや意図的指名により、思考の深化につながる事が明らかになった。

[キーワード] 学習意欲, 知識習得, 思考の深化, 子ども理解, リボイシング

## 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、自分と気が合わない子ども、異質な子どもとは、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」であると考えた。

「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、学力差があつたりする中で、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、本当に知識理解の向上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「学力の向上」につながる「協働的な学習」のよりよい在り方を探っていく。

### (2) 研究の目的

本研究の目的は、まず、学力向上である。そのために、どのような協働的な学習の在り方があるかを探ることが重要となる。本研究では、特に子どもの学習意欲と知識習得、思考の深化に焦点を当てて研究を進める。

### (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教職専門実習Ⅱで実践した授業およびアンケート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、現状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)は別のものと考えられている(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(藤江, 2010)。

### (2) 「学力」に関わる要素

「学力」とは、「生きる力」に結びつくものである。学びは意欲から出発し、意欲があることによって確かな定着につながるものであると考える。わかることの喜び、学ぶことの楽しさを感じ、生涯にわたって学び続ける子どもを育てなければならない。したがって、学力に関する要素の多くは、次の人間力にも重なる。人間力戦略研究会報告書(内閣府, 2003)では、人間力の構成要素として、①「基礎学力」, 「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、自らそれを継続的に高めていく力。また、それらの上に応用力として構築される「論理的思考力」, 「創造力」などの知的能力的要素 ②「コミュニケーションスキル」, 「リーダーシップ」, 「公共心」, 「規範意識」や「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力」などの社会・対人関係力的要素 ③これらの要素を十分に発揮するための「意欲」, 「忍耐力」や「自分らしい生き方や成功を追求する力」などの自己制御的要素などをあげている。

### (3) 「協働的な学習」の可能性

杉江(2011)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」の可能性を表1のような5点にまとめた。

表1. 「協働的な学習」の可能性

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	学び方, 解決の方法, 活用の仕方がわかり, 生涯にわたって追究する姿勢を育むことができる。
3	幅広い知識の習得と思考の深化, 定着を行うことができる。
4	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。
5	自分の成長や友達の成長を感じながら, 自分の生き方を考えることができる。

## 3 実践と結果

本研究の実践は、山形県内X小学校で、2012年11月に5年生(計22名)を対象として行われた。

国語科, 単元名「友だちとのかかわりを詩に書こう」(全5時間)である。

表2. 単元計画

時数	主な学習内容	学習形態
1時間目	学習課題をつかむ。単元の見通しをもつ。	一斉
2時間目	「ぼくはさえている」という詩を、一人読みをもとに、みんなで自分が感じた思いを出し合い読み味わう。	一斉
3時間目	「いつもの朝」という詩を、一人読みをもとに、グループで自分が感じた思いを出し合い、その後みんなで考え、読み味わう。	グループ→一斉
4時間目	学んだことを振り返り、表現の工夫を確認する。自分の思いを込めた詩を書く。	一斉
5時間目	一度書いた詩をグループで見合い、より良い作品に推敲する。	グループ

### 【事例1】学習意欲に関して

2時間目と3時間目は、一斉とグループの協働的な学習の違いがある。アンケートの「楽しかったか」の質問結果を見る。(「とてもそう思う」4点, 「そう思う」3点, 「思わない」2点, 「全然思わない」1点)2時間目(一斉)は平均3.7で、3時間目(グループ)は平均3.1である。また、「一斉」の方が「楽しかった」と感じている子どもは、21名中10名であった。その子どもたちは、積極的に発言していた子どもたちである。一方「グループ」の方が「楽しかった」と感じている子どもは3名であった。一斉の話し合いではほとんど挙手しない子どもたちである。グループ活動がうまく進まなかったところは、「全然楽しくなかった」という子どもも2名いた。この結果は、「学習意欲」という観点から考えれば、本研究の切り口となりうる。

次に「めあてを達成できたか」の質問結果を見る。「一斉」では平均3.0で、「グループ」では平均3.3であった。「一斉」の方が「めあてを達成できた」と感じている子どもは、21名中7名で、発言が多い子どもたちである。「グループ」の方が「めあてを達成できた」と感じている子どもは8名で、一斉の話し合いでは、聴いていることが多い子どもたちである。一斉とグループの協働的な学習の違いを比較したが、学習形態の違いよりも、話す機会があり聴いてくれる仲間がいる、そして満足感を得ることで、学習意欲につながっていた。

### 【事例2】知識習得に関して

5時間目、グループでの「協働的な学習」時である。あるグループは話し合いが進まない。「何をしたいの?」という質問が出る。「ぼくは音を入れたい。」事前に書いた個人のめあてを言う。「だっ

たら、この辺に入れられるんじゃない。」話が続く。そこまでの沈黙を破って考えを出し合うようになる。相手が何を求めているのかわかれば、話し合いは進むということである。また、アンケートにおいて、「友達の影響で、新しい考えをみつけた」3.7、「学んだかいがあった」は3.9と非常に高い意識であった。自己評価において、友達の影響で知識の習得が得られたと感じ、満足感を得ていることがわかる。

表3. A児の作品の変化

協働的な学習前	協働的な学習後
みんなでやると力がつく	みんなでやると
かかえこみとびができない 自分でいっぱい練習しても ぜんぜんできなかった。 そこでゆうとくんにおしえてもら うことにした。 「教えてくれない、かかえこみと び。」と言ったら 「いいよと言ってくれた ぼくはゆうとくんにできていな いよを教えてもらって 「足がそろっていないね」と言わ れた なので何回もした そしてやっとできた。 うれしかった みんなとやると力が一人のときよ り つくことがわかった。	かかえこみとびができない 自分でいっぱい練習しても ぜんぜんできなかった。 そこでぼくはゆうとくんにお しえてもらうことにした。 「教えてくれない、かかえこみ とび。」 「いいよ。」 ぼくはゆうとくんにできてい ないよを教えてもらって 「足がそろっていないね」と言わ れた そのことを聞いて何回も練習 した 「カタカタダウンカタカタド ーン」 そしてやっとできた うれしかった みんなとやると力が一人のとき より つくことがわかった。

表3からはA児の知識の習得が分かる。新しい表現効果を入れていること、表記の間違いを訂正していること、詩らしく余分な言葉を削っていることなどから、本時のめあてを達成していると言える。他の子どもの作品を見ても、「協働的な学習」後、A児のような推敲(比喩、擬人法などの表現の工夫)が多くの子どもから見られた。

【事例3】思考の深化に関して

2時間目の学習である。表4は、教師のリボイシングと意図的指名を意識した場面である。

B児はリズムがよいことに気付き、それが工夫だと感じている。そのよさを捉えさせたく思い、リボイシングした。B児は感受性の豊かな子どもである。リズムのよさから、どんな思いを感じるか、思考の深化をねらいたかった。他の子どもにとっても思考の深化となると考えた。子ども理解に基づいた期待を込めたリボイシングだった。しかし、B児はたどたどしい答えの末、最後は「わかりません。」で終わってしまった。全員で学び合

う場であることから、次にC児に意図的指名を行った。C児の言葉の巧みさ、責任感の強さに期待を込めた。案の定、C児は粘った。必死で考えている様子が伝わる。うまく伝わる表現ではなかったが、「作者の早く発表したい。」という思いを伝える。授業者は全体に確認したかった。ここで次の指名を考える。

表4. 思考の深化がわかる場面

B児：③④⑤のところはけっこうリズムがいいので、詩としてすごく工夫しているんじゃないかと思いました。  
T1：リズムがいいとどんな感じがします。B児さんは。  
B児：この場合はちょっと早めっていうか、トントントンっていうふうにいえて、ちょっと言葉で言い表せないけど、なんて言ったらいい、んーわかんない。  
T2：トントントンっていうところいいなって思ったんだけど、ちょっとわからないんだって。そこから作者はどんなことを感じさせているんだろう。(間)  
T3：C児さんどうですか？  
C児：「早く発表したい」ってところで、えっとー(間1分15秒)早く発表したいというのは、③④のところではひらめいた自分のよくなっていうかそういうので、早く発表したいっていうのはいつものぼくじゃないっていうので、そこがつながってくるので、リズム良くしたんだと思います。  
T4：D児さんわかった？ちょっと言ってみて。  
D児：ひらめいたっていうのは、すぐ思いついて思っていることだと思うし、そのひらめいたと発表したいっていうのがつながってくると思うので、リズム良くしたんだと思います。  
T5：E児さんどう、どんな作者の思いがある？  
E児：いつもはそんなにひらめいてもあんまり言わないと思うけど、でも、今日だと、ぼくはひらめいたってなってから、すぐに手を挙げて早く発表したいって思って、早くかけてもらって意見を言いたいと思ったと思う。

背筋を伸ばし、首をかすかにたてに動かしたのがD児であった。D児は「ひらめいたと、発表したいっていうのがつながってくる。」と発言した。C児よりも説明力が上がっている。全体の反応を感じながら、もう一步深めたい感じがした。E児に指名する。E児は日常よく話をする。いろいろ説明してくれることが多かった。しかも、授業者から目を離さなかった。E児の説明は明らかになりやすい。C児、D児、E児としだいに詳しくわかりやすくなっていることがわかる。4人ともたどたどしく、考えながら答えている。なんとか答えようと思いを深め、言葉をしぼり出している。前の友達の考えを受け入れながら、さらに思考を

深め、わかりやすく説明することができた。

#### 4 考察

##### (1) 学習意欲に関わって

子どもたちは、自分の考えを伝えることに「楽しかった」という思いを得ているようである。一斉の形態で積極的に話す子どもにとっては、たくさんの人（授業者も含む）から聞いてもらう機会がある。そこに「楽しさ」を感じていた。一方、一斉学習ではなかなか発言しない子どもでも、グループであれば話す機会がある。そこには話すことによって親身に相談にのってくれる仲間がいた。これらが「楽しかった」という自己評価につながっていた。話し合いが停滞しているグループへの支援と、「めあてを達成できたか」という意識、いわばその話し合いが意味のあるものだったかということには気を付けなければならない。話す機会があり、聴いてくれる仲間がいる。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考えることができる。

##### (2) 知識習得に関わって

沈黙を破り意見が活発に交流されたのは、相手は何を求めているのかが分かったからだ。何を話せばいいのか、話し合いの必要感や目的意識を持たせることが大切であると言える。そのためには話し合いとなる課題が重要になってくる。

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。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。内言をうまく引き出すには、交流する意味がある。学習指導要領解説には、「書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。」と記されている。アドバイスではなく、質問し合うことであ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必要だったのであろう。教材解釈と目標に基づく課題が重要になると考える。

##### (3) 思考の深化に関わって

教師が児童理解に基づくリポインティングと意図的指名を行うことにより、子どもたちの思考を深めることにつながった。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。」と言

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、授業中は、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と考ええる。

#### 5 到達点と課題

##### (1) 到達点（明らかになったこと）

学習意欲、知識習得、思考の深化を高めるための協働的な学習の在り方を、実践を通して探ることができた。実践では、子どもの学びを中核に据えた教師の支援、授業デザインが大切になることが分かった。

##### (2) 課題

本研究では、「協働的な学習」の可能性を「意欲」「知識の習得」「思考の深化」に焦点を当てて検討した。「追究する姿勢」「コミュニケーション能力」「自分の生き方」という他の可能性については、子どもの情意面に大きく関係するもので、長期にわたる研究が必要になると考えたからである。今回、明らかになったことも含め、学力向上につながるよりよい協働的な学習の在り方を、今後も検討、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
- 藤江康彦：「協働学習支援の学習環境」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、
- 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
- 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](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23.../1310607_2.pdf), 2011（アクセス 2013年1月15日）
- 内閣府：「人間力戦略研究会報告書」、<http://www.5.cao.go.jp/keizail/2004/ningenryoku/0410houdoku.pdf>, 2003（アクセス 2013年1月22日）
- 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