

協同学習における人間関係づくりについての事例的研究

岡田 順子*・赤坂 真二**
(平成29年8月31日受付；平成29年11月9日受理)

要 旨

本研究では、協同学習における人間関係づくりについて考察する。特に、協同学習が機能するか否かを左右するのが、グループにおける対人技能の習得であるという点に着目し、対人技能習得の過程を明らかにすることを目的とする。分析の結果、協同学習の交流場面の前に、授業者が対人技能に関する指導を行うことや、対人技能に関する振り返りの時間を設定することが対人技能を意識した交流に必要であることが示唆された。さらに、対人技能が定着するためには、教師の協同への価値付けや、承認が有効であることが示された。発言の対等性が保たれるためには、話し方の指導よりも聞き方の指導が有効であり、お互いの意見を聞き合うことでアセスの「友人サポート」の上昇が見られた。しかし、自分が他者にかかわることができるという自覚である「向社会的スキル」が上昇するには、対人技能の振り返りを行い、自分の行動を自覚する必要があることが示された。

KEY WORDS

協同学習 対人技能 ルール 振り返り 教師による価値付け

1 問題の所在と目的

OECD(2003)は、今後の社会において、生きるために鍵となる力として、言語や知識・技能の活用能力、多様な集団による人間関係力、自律的に行動する能力の3つを挙げている⁽¹⁾。それを受け、国立教育政策研究所(2013)は、今後教科領域を横断して求められる資質能力を抽出し、「21世紀型能力」としてまとめている。ここでは、知識理解等の基礎力だけでなく、問題解決能力等の思考力や、人間関係形成力等の実践力が重視されている⁽²⁾。

中央教育審議会(2013)は、第2期教育振興基本計画において、「協働力」を大きな柱として位置づけ⁽³⁾、さらに同審議会(2014)では、初等中等教育の在り方としても「他者と協働する力」を身に付けることを求めている⁽⁴⁾。このことから、今後の学校教育では、人間関係形成力や協働力を育てることが、今まで以上に重視されていくと考えられる。

学校における人間関係づくりにおいては、既に様々な取組の効果が検証されている。栗原・枝廣ら(2012)は、ピア・サポート実践校においてはピア・サポート非実践校と比較して対人適応感が高いことを述べている⁽⁵⁾。安永(2006)は、協同学習の期待効果として、人間関係を保つ力を挙げている⁽⁶⁾。また、山森・幸ら(2015)は、特別活動におけるソーシャルスキルトレーニングのエクササイズは、望ましい人間関係の形成に効果があるとしている⁽⁷⁾。このように、人間関係づくりは、学校教育のあらゆる場面での取組が考えられる。

しかし、文部科学省は、生徒指導提要(2010)において、「児童にとって学校生活の中心は授業であり、教科指導と生徒指導は深くかかわっている」と教科における生徒指導の意義について示している⁽⁸⁾。また、文部科学省(2016)は、「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」で述べているように、次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善が求められ、授業における児童同士のかかわり合う力がより一層重視されていくと考えられる⁽⁹⁾。これらのことから、本研究は授業における人間関係づくりが期待される協同学習に着目する。

D.W.ジョンソンら(1998)は、協同学習の基本要素として、①互恵的協力関係②個人の責任③対人技能④相互交流⑤グループの改善手続き、の5つを挙げている⁽¹⁰⁾。日本で行われている協同学習研究の多くが、D.W.ジョンソンらの示した協同学習に依拠していることなどから、本研究でも、この5つの要素を組み入れる授業を協同学習と定義する。

協同学習の効果を検証する先行研究は多く、人間関係の改善効果は既に明らかにされている。関田・杉江ら(2001)は、「協同学習は生徒間の人間関係改善に有効なことが示された」と述べている⁽¹¹⁾。また、安永ら(2011)は、協同学

*長岡市立中之島中央小学校 **学校教育学系

習の一つである「LTD学習法に依拠した授業により、Q-Uのすべての領域が好転した」と述べている⁽¹²⁾。一方で、協同学習が効果的に機能するには、いくつかの条件があることも指摘されている。栗原・牧野ら(2011)はD.W.ジョンソンらの5つの要素を満たすことを授業者に求め、効果の検討を行った。その結果、対人技能の適切な推奨・訓練・使用およびグループの改善手続きという評価にかかわる部分が重要であるとし、その2点が適切に実施される場合に協同の効果を得られやすいことを明らかにしている。さらに、対人技能について指導が抜け落ちる授業者が多かったことを指摘し、協同学習時の対人技能であるルール作りやルール指導などの具体的な進め方を今後の課題として挙げている⁽¹³⁾。同様に、市川(2014)は、「分かるためのコミュニケーション活動はどのように行くと効果的かが分かっていない学習者に、ただ話し合い、教え合いを促してもおよそ有効な協同学習は成立しない」と述べ、対人技能の習得が重要であることを指摘している⁽¹⁴⁾。これらのことから、いかに対人技能の習得を行うかが協同学習の課題であると言える。

さらに、原田(2013)は、対人技能の習得が協同学習の成立に必要なことと、協同学習の経験により対人技能が身に付くと言われていることが、逆説的に聞こえることについて説明し、協同学習とは「学習」と「コミュニケーション能力等の社会コンピテンシー」を身に付けるために、教師が作為的に作り出す「状況」と述べており、教師にとってその状況をどのように作るかが指導性として求められていることを指摘している⁽¹⁵⁾。

以上のように、先行研究の考察においては、対人技能が習得されグループ活動がうまく機能した場合は、人間関係に関わる尺度の上昇が見られることを明らかにしながらも、その対人技能習得の過程は明らかにされていない。そこで、本研究では、協同学習における、対人技能習得の過程を明らかにすることを目的とする。

2 方法

2.1 調査対象

A県B市公立小学校 5学年1学級24名 6学年1学級27名
担任教諭による協同学習の要素を用いた授業（教科は問わない）

2.2 調査学級の選定理由

研究対象となる小学校は、人間関係づくりに課題意識をもち、人間関係づくりの研修や学級づくりの研修を行っている学校である。しかし、教科学習と生徒指導との関連は今まで特段に研修されたことがなく、人間関係づくりは特別活動を中心に進められてきた。そのため、人間関係づくりをねらいとした協同学習を実施することは、新たな視点の導入になる。以上の観点から、協同学習実施前と実施後の変化を観察しやすい環境にあると言える。

対象となる2学級は、管理職の目から見て、全校15学級の中でも学級内の人間関係づくりに課題のある学級である。また、担任インタビューによると、担任の学級に対する捉えは管理職とほぼ同様であり、学級の人間関係をよくしたいという願いをもつ担任である。さらに、2学級とも、今まで協同学習に意識して取り組んだ経験がなく、協同学習導入による児童の変化を観察しやすい。以上の理由で、当該2学級を選定した。

2.3 調査期間

平成28年4月～7月

- ・ 4月 調査学級の実態把握、担任との協同学習についての打ち合わせ期間
- ・ 5月1日～6月28日 協同学習実施期間
- ・ 7月 実施後の観察、データ分析期間

4月は、協同学習の定義について担任と共通理解を図ることや、対象学級の実態観察を行った。5月1日～6月28日は、担任の担当する授業において、週3時間以上の協同学習を実施した。そのうち週1回、毎週火曜に筆者が観察し、授業記録をとり児童の変化を考察した。そして、毎週金曜に担任との打ち合わせの時間を設け、児童の変化や授業の様子を担任にフィードバックし、次週の協同学習について打ち合わせを行った。

2.4 児童の実態

2.4.1 担任インタビューより

5 学年担任へのインタビュー

筆者：児童の人間関係はどんな様子ですか。先生が課題だと思うことはどんなところですか。

M教諭：男子は落ち着きのない子がたくさんいて、話を聞けなかったり、自分の言いたいことをずっと話していたりして、話し合いがまだうまくできないんですよ。4年生のときよりもだいぶ成長したとは言われるんですけど。やっぱりAさんがすっごく話すので、一人でずっと話している感じで。思ったこともすぐに口にてでして止められないみたいです。

女子は話せる子が少しずつ増えてきたとは思いますが、やっぱりBさんを恐れているから、へたなことを言わないで黙っていますね。何か目立つことをすると「お前なにいい子ぶってんだよ」みたいなことを言われるんじゃないかと思って、何も言わないんだと思います。低学年の頃からそう学習してきているから、普段はもっと元気な子もいるんだけど、全体の場では何も言わなくなるんです。

5 学年担任は、4 年生からの持ち上がりで、5 年生になる時にクラス替えがあったため学級の約半数の児童は昨年担任した児童である。学級集団内において、男子児童にも女子児童にも、強く自己主張をする児童がいるため、その他児童が何も言わない傾向があることが分かる。そのため、担任は、どの児童も自分の意見が言えるようになることを願っている。そこで、協同学習により授業場面でどの子も意見を言う経験を積み、児童同士に上下関係がなくなり対等な人間関係を構築していくことを目指した。

6 学年担任へのインタビュー

筆者：学級の様子はどんなですか。

H教諭：昨年、5 年生で初めて担任をしたときは、「いい子たち」というのが第一印象だったんですよ。それで大丈夫だと思った。おかしいなと思ったのは5、6 月頃ですが、もうその頃には手遅れでしたね。子どもたちがうるさくなって、自分もががが注意するようになって。

筆者：授業中はどんな様子でしたか。

H教諭：まず、話を聞かない。担任の話も聞かないし、顔はみないし。友だちの話も聞かない。

「誰に向かって話しているんだろうね・・・。」と言いながら一人で授業をしていました。授業が45分もたなくて、途中で休憩を入れたりしながら授業をしていました。CさんやDさんが席を立つようになって、リーダーのEさんが先頭をきって私の文句を言っていました。今は少しよくなりましたね。

筆者：6 年生になって良かったのはなぜだと思いますか。

H教諭：自分の余裕が少し出たところですかね。少し褒めたりできるようになって、子どもと話している時間も長くなったからかもしれませんね。でも子ども同士は、まだ決まった（特定の）子としか話さないから、今年は6 年生だし、いろんな友達と話せるようになってほしいですね。

6 学年担任は、昨年、新採用でこの学級の担任になった。そして、授業が成立しないことや、学級内の人間関係が固定化していることを改善したいと思っていた。また、授業が騒がしくなるのを恐れて、今までグループ活動などをほとんど行ってこなかった。そこで、協同学習の導入により、グループのメンバーが誰になっても話すことができるような子どもたちになることを目指した。

2.4.2 昨年度実施のQ-Uより

研究校では、毎年6 月と11月に楽しい学校生活を送るためのアンケート（以下Q-U）を実施している。研究に入る学級における前年度11月のQ-Uの結果は以下の通りである。現6 年生は昨年度も同じ在籍児童と担任である。現5 年生は5 年生に進級する際、クラス替えがあったため、在籍児童の半数は現在の学級とは異なる児童である。しかし、担任インタビューで名前の挙がった児童が在籍していたことや、担任が現在の担任と同じであることなどから、今年度の研究対象である5 年生の学級に似た傾向をもつと考えられるため、昨年度の数値を挙げることにする。

表1 対象学級における前年度Q-Uの結果

27年度	前年度 4年A組	前年度 5年B組
学校生活満足群	33.3%	82.1%
侵害行為認知群	4.1%	0%
非承認群	37.5%	14.2%
学校生活不満足群	25.0%	3.6%
要支援群	0%	0%

現在の5年生は、学級満足度が33.3%であり、全国平均より低く、校内においても著しく低い数値となっている。また、非承認群、学校生活不満足群が多く、児童がいきいきと生活できていないことがうかがえる。

現在の6年生は、Q-Uにおける学校生活満足度は高い。しかし、担任インタビューや授業観察などから、授業が成立しづらい状況が見取れる。このように学級機能が低下しているにもかかわらず満足度が高い理由として考えられるのは、決まった友達とだけ関わり、侵害行為も受けずに過ごしているが、担任や他の児童との関わりは薄いということが考えられる。

2.5 対人技能習得の手立て

2.5.1 協同学習の回数

安永ら(2011)が、LTD学習法に依拠した授業により、Q-Uのすべての領域が好転したと述べた研究では、協同学習15時間で効果を測定している⁽¹⁶⁾。そこで、研究校での協同学習実施期間の8週間で確実に効果が出ることや、担任による実施が可能なことを鑑み、1単位時間内の数分など、短時間の協同学習も含め、週3時間以上(8週間で24時間以上)の協同学習の実施を行うこととした。

2.5.2 実施の方法

前述した協同学習の基本要素である、①互恵的協力関係②個人の責任③対人技能④相互交流⑤グループの改善手続きを含むように担任と打ち合わせと振り返りを行う。時間の都合等で5つの要素すべてが揃わないことがあっても、週3回のうちに含める。担任がこの5つの要素を意識して入れていくことを重視する。また、結果を考察する際に、要素を含まない場合と含んだ場合の児童の様子と比較材料とする。

2.5.3 対人技能について

本研究で児童に求める対人技能は、①全員が話す②人の話を最後まで聞く③反応しながら聞く④どんな意見も肯定的に聞くの、4つである。この4つの対人技能は、赤坂(2016)が協同学習の交流場面において、学級の実態に応じて指導するとよいとして例にあげた6項目(話し合いをするときは輪になる、人の話を最後まで聞く、聞いていることを態度で示しながら聞く、どんな意見も肯定的に聞く、思いついたらどんどん言う、相手を傷つけない言い方をする)をもとに、担任と相談して児童の実態に合わせ指導の必要性が高い4つに絞ったものである⁽¹⁷⁾。この対人技能を毎回の交流場面前に指導する。

3 効果の測定材料

3.1 6領域学校適応感尺度(以下「アセス」)

研究校では学級状態の把握にQ-Uの実施を行っている。しかし、実施時期が研究の時期と異なることや、6年生において昨年Q-Uの満足度が高いにもかかわらず、担任との関係性や児童同士の関係性に課題があったこと、授業が成立しない状態があったことなどからQ-Uでは測れない部分に課題があると仮定し、当研究においてはQ-Uを効果測定に使用しない。栗原ら(2011)らの作成した「アセス」では、学級状態を「生活満足感」の他、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の4つの項目からなる対人的適応と、「学習的適応」という全6項目で測ることができる⁽¹⁸⁾。今回は対人技能習得の過程を考察する観点から、対人的適応を細分化して考察できる「アセス」を使用する。

3.2 協同学習での児童の発話記録

週1回の筆者が観察する授業では、グループ活動中にボイスレコーダーで児童の発話を記録する。観点は、発話の均等性である。児童の実態として、ごく少数の子が発言し、その他の児童の発言が少ないことや、児童同士のかかわりが薄いことが挙げられている。また、本研究では学習課題の達成や深まりについては考察せず、人間関係づくりに視点を絞っているため、発話数ではなく、発話数の均等性を中心に変化を見ることとする。

3.3 担任の指導行動

週1回の筆者が観察する授業において、授業記録をとる。対人技能習得のためにどのような指導行動が見られるかを観察し、児童の対人技能習得のために効果的に働いた指導行動を考察する。授業記録は、筆者によるフィールドノートによるものとする。

4 結果と考察

4.1 アセスの結果

表2 5年生

アセス		N = 19			
向社会的スキル	5月2日		7月第1週		分散分析 F比
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
	51.0526	8.8286	56.0000	12.5237	11.68**
		* p < .10	* p < .05	** p < .01	

表3 6年生

アセス		N = 24			
友人サポート	5月2日		7月第1週		分散分析 F比
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
	55.2083	10.1939	60.8750	15.3929	7.05*
		* p < .10	* p < .05	** p < .01	

表2, 3は、協同学習実施前と実施後に行ったアセスの結果のうち、有意な上昇が見られた項目である。得点について分散分析を行った結果、5年生では対人的適応の下位因子である「向社会的スキル」が上昇した。6年生では、対人的適応の下位因子である「友人サポート」が上昇した。向社会的スキルと、友人サポートの質問項目は表4の通りである。

表4 アセスの因子と質問項目

アセスの因子	質問項目
【第Ⅲ因子】 友人サポート	友だちは、わたしのことをわかってきている 悩みを話せる友だちがいる 元気がないとき、友だちはすぐ気づいて、声をかけてくれる 「いいね」「すごいね」と言ってくれる友だちがいる いやなことがあったとき、友だちは慰めたり励ましたりしてくれる
【第Ⅴ因子】 向社会的スキル	友だちや先生に会ったら、自分からあいさつをしている あいさつはみんなにしている 困っている人がいたら、進んで助けようと思う 落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある 相手の気持ちになって考えたり行動する

「向社会的スキル」は、自分が友達への援助や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示している。また、「友人サポート」は、友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示している⁽¹⁹⁾。そして、栗原(2010)らは、「向社会的スキル」は適切かつ効果的に対人関係を調節するスキルであり、この「向社会的スキル」が低いと友人関係を積極的に構築することもできず、学習等で困っている友達に手を差し伸べることもできず、また学習がわからなくても友達に聞くこともないと述べている⁽²⁰⁾。これらのことから、「向社会的スキル」は対人技能の習得とほぼ同義であると捉えることができ、この因子の数値上昇の過程は、対人技能習得の過程を明らかにするための手がかりとなる。

5年生と6年生では、同じ協同学習を同時期に実施したが、上昇する因子に違いが見られたのは、担任の指導行動や、児童のかかわりかたに違いがあったことが考えられる。以下に考察を述べる。

4.2 5年生の考察

4.2.1 発話割合の変化と対人技能指導の関連

5年生では、「向社会的スキル」の上昇が見られた。これは、自分が友達との関係をつくるスキルを持っていると感じられる児童が増えたことを示している。5年生の協同学習において、どのような関わりかたの変化が起きたかを交流場面の発話記録から考察した。その際に、発話記録分析を行うグループ1つを選定し、発話の均等性の変化や、発話内容を分析した。そこで、一人でたくさん話す傾向にあるA児がいる班を抽出し、週3回8週間協同学習を行ったうちの、毎週火曜の筆者が観察した時間の様子で考察を進めた。

表5は、班活動での発話数と発話割合の推移である。発話数は、相づち等の単独では意味をなさない発話は数に入れず、自分の意見や質問を言った回数で集計している。発話割合を見ていくと、第3週の5月24日からC児が発話するようになり、第4週の5月31日から、発話の割合が均等に近づいている。表6は、それぞれの授業で担任が指導した対人技能の分類である。初回の5月10日は、4つの話し方のルールを伝え、掲示した。その後は毎回4つを指導するのではなく、担任が選んで伝えている。表6を見ると、5月24日から聞き方の指導が多くなっていることが分かる。友だちの話を聞く態度が改善されることで、話せなかった児童も話しやすくなり、発話の均等性が確保されるようになった可能性がある。このことから、全員が話すことを指導するだけでなく、聞き方の指導を行うことが、児童の発話を引き出し、均等な発話量へ近づける効果があることが示唆された。

表5 5年生2班4名の発話割合の推移 (%)

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
A児	9 (52.9)	7 (50.0)	14 (48.3)	7 (33.3)	10 (37.0)	5 (26.3)	3 (25.0)	8 (36.4)
C児	1 (5.9)	0 (0.0)	3 (10.3)	4 (19.0)	5 (18.5)	4 (21.1)	3 (25.0)	4 (18.2)
D児	3 (17.6)	5 (35.7)	5 (17.2)	6 (28.6)	7 (25.9)	4 (21.1)	4 (33.3)	5 (22.7)
E児	4 (23.5)	2 (14.3)	7 (24.1)	4 (19.0)	5 (18.5)	6 (31.6)	2 (16.7)	5 (22.7)

表6 担任が指導した対人技能

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
全員が話す	○	○	○	○		○	○	○
最後まで聞く	○		○	○	○		○	
反応して聞く	○		○			○		○
肯定的に聞く	○		○	○				○

全員が話すようになってきた5月24日の発話記録を見ると、「全員が話す」という対人技能の指導を受け、輪番発言を意識していることが分かる。また、「反応して聞く」「肯定的に聞く」ことの指導もあったため、友達の見解に対し、反応することを意識している児童が多い。一人の発言の対し、「いいね。」などの肯定的な言葉を複数の児童が掛けている。また、自分の意見を確認しながら話す児童がいて、自信のない意見も友達の受け止めや反応があることで、言うことができたと考えられる。さらに、輪番発言や聞くことを意識することで、一人だけが話し続けることがなくなり、それが他の児童の発話へつながったことが考えられる。

【5月24日 2班の発話記録より】

◎学習課題「調理で使う道具を書き出そう」

D：分かった人いる？ねえ、私から言っていていい？なべね。

E：同じー。じゃあ、一人一個ずつ言っていこう。

D：いいよ。次Aね。こっちから。言って。

A：おたま。(いいねー。同じ。)

C：俺？包丁っていいの？(いいよ。いいよ。)

E：言われた！えー、俺最後だからさー、言われる。じゃあ、箸っていいの？

A：いいんじゃない？箸、道具でしょ？

A：まだある人ー？

4.2.2 対人技能に関する発話数と対人技能指導の関連について

次に、グループ活動時の発話のカテゴリー分けを行った。大きく、①学習課題に対する発話②対人技能に関する発話③その他の3つに分け、対人技能に関する発話に関してさらに細かく技能の種類で分けた。

表7は、担任がその日に指導した対人技能と、児童による対人技能に関する発話数をまとめたものである。すると、対人技能に関する発話は段階的に増えていくのではなく、担任がその日に指導した内容についての発話が出現していることが分かる。つまり、児童は、直前に指導されたルール内容を意識して交流活動を行い、前回までに指導されたことや掲示されているルールはあまり意識されていないといえる。

表7 担任が指導した対人技能(○印)と対人技能に関する発話数(回数)

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
全員が話す	○ (5)	○ (4)	○ (6)	○ (4)	(3)	○ (3)	○ (5)	○ (4)
最後まで聞く	○ (3)	(1)	○ (3)	○ (2)	○ (4)	(1)	○ (0)	(0)
反応して聞く	○ (0)	(0)	○ (5)	(0)	(1)	○ (4)	(2)	○ (6)
肯定的に聞く	○ (1)	(0)	○ (1)	○ (2)	(0)	(0)	(0)	○ (2)

直前に指導されたことを基に行動しているにもかかわらず、向社会的スキルの上昇が見られたということは、それらの定着のための何らかのアプローチがあったと考えられる。実際に担任の指導行動を見てみると、実際に以下のようなもの観察されている。下に示すのは、班での意見を発表した後の担任の声掛けである。担任は、事前に指導した対人技能ができたかどうかの振り返りを行うとともに、その技能を使うことへの価値づけや、できたことへの承認を行っている。

【5月24日 フィールドノーツより】

T：グループのみんなで話して付け足しができた人？自分が言えたよ、という人？

C：(大勢が挙手)

T：お、いるねえ。たくさんいますね。たくさん話せたから増やせたんですね。

C：(拍手する班がある)

T：いいね、拍手。反応いいねえ。反応しながら聞くの上手！

D.W.ジョンソンら(前掲)は、グループの改善手続きが特定の社会的スキルを身に付けるために有効であることを述べている⁽²¹⁾。このグループ改善の手続きでは、活動を評価し振り返りのための評価や肯定的なフィードバックを行う次の活動に向けた目標設定し、その達成のための方法を選択する⁽²²⁾。このプロセスによって、学習したことの自覚と継続性のある学習が起こると考えられる。担任による対人技能への価値付けや承認は、方法の選択こそしていないが、評価と肯定的なフィードバックとして機能した可能性がある。また、評価と肯定的なフィードバックは、望ましい行為の提示となるので、目標設定機能としても働いた可能性がある。児童のスキルの定着に寄与していた可能性はあるだろう。そこで、授業記録をもとに、担任による児童へのフィードバックの内容をまとめた。それが表8である。その下のフィールドノーツに示されたものは、実際に担任がした価値づけの言葉掛けの例である。毎時間、指導したルールができたかどうかの振り返りを行っている。また、できたことへの承認や、価値付けを行った日が半数以上ある。

5年生では、毎時間の振り返りを中心としたフィードバックを行うことで、自分ができたかどうかの自覚や次への目標設定がなされ、対人技能に対する学習の継続が図られ「向社会的スキル」の上昇につながったと考えられる。

表8 担任が行った児童へのフィードバック

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
振り返り	○	○	○	○	○	○	○	○
価値付け			○	○	○		○	○
できたら承認	○		○	○	○		○	○

【5年生 担任による価値づけの言葉掛けの例 フィールドノートより】

- ・全員が話せたから、誰でも発表できますね。(価値付け)
- ・よく聞くことで、よく分かるようになりますね。(価値付け)
- ・交流して、別のやり方も分かるって素晴らしいね!(価値付け)
- ・この班はね、最後まで聞いて、やり方が分かっていました。(承認)

4.3 6年生の考察

4.3.1 発話割合の変化と対人技能指導の関連

6学年では「友人サポート」が上昇した。これは、友人に援助されたり認められたりしていると感じている児童が増えたことを示している。発話記録をとるグループの選定は、担任へのインタビューにより、自分勝手に話してしまう傾向がある児童と、授業に集中できずに、一斉指導では読書などの他の活動をして授業に参加しない傾向がある児童、この2名がいる1班を選んだ。表9は意見や質問を言った回数と割合の表である。表9を見ると、発話数は徐々に増えたが最終回で少なくなっている。しかし、交流場面での発話数は学習課題の難易度や活動内容に大きく左右されることが明らかである。そこで、発話数には着目せず、発話の割合を考察する。

対人技能指導については、5年生同様、初回の5月10日は4つの話し方のルールを伝え掲示した。6年生では、全員が話すための方法として、順番に一人ずつ話していく輪番発言を徹底し、毎回指導していた。そのため、全員が1回は話す習慣ができていた。しかし、輪番発言だけの指導では、1周した後の発話数に差が見られる。そこで、対人技能指導との関連を考察すると、発言の均等性が保たれている日(5月17日、6月7日、6月14日、6月21日)には、全員が話すことだけでなく聞き方指導も同時に行っている。5年生同様に児童の発話を促すためには、話し方指導だけでなく、聞き方指導を行う重要性が示された。

表9 6年生1班4名の発話割合の推移(%)

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
F児	5 (17.9)	4 (21.1)	2 (0.9)	4 (1.7)	5 (18.5)	6 (22.2)	9 (25.7)	5 (31.3)
G児	6 (21.4)	5 (26.3)	8 (36.4)	6 (25.0)	7 (25.9)	8 (29.6)	7 (20.0)	5 (31.3)
H児	10 (35.7)	4 (21.1)	2 (0.9)	3 (12.5)	5 (18.5)	6 (22.2)	7 (20.0)	4 (25.0)
I児	7 (25.0)	6 (31.6)	10 (45.5)	11 (45.8)	10 (37.0)	7 (25.9)	12 (34.3)	2 (12.5)

表10 担任が指導した対人技能

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
全員が話す	○	○	○	○	○	○	○	○
最後まで聞く	○	○			○		○	
反応して聞く	○					○	○	
肯定的に聞く	○	○						

4.3.2 振り返りの時間確保と向社会的スキル上昇の関連について

振り返りの時間については、協同学習の交流に時間がかかることなどで、振り返りの時間が確保できないことが続き、指導した対人技能ができたかどうかの確認をすることができなかった。

D.W.ジョンソンらの改善手続きの意味を鑑みると、改善手続きの機会がないことは、自分のできたことを自覚する機会が与えられないことになる。そのため、全員が話すことや友達の話聞くことなどができるようになっても、「向社会的スキル」の上昇にはつながらなかった可能性が考えられる。

表11 担任が行った児童へのフィードバック

	5/10	5/17	5/24	5/31	6/7	6/14	6/21	6/28
振り返り								
価値付け								
できたら承認	○	○		○	○	○	○	

振り返りの時間確保はできなかったが、教師からのフィードバックでは、できたことへの承認が行われていた。全員発言の指導を行い、できている児童やグループを承認することで、全員発言が継続されていた。また、拍手などの児童の肯定的な反応についても承認の言葉が掛けられていた。

【6年生 担任による承認の言葉掛けの例 フィールドノートより】

- ・マイクを回して話していたね。工夫したね。(承認)
- ・全員話せた？意見が言えるようになったね。(承認)
- ・この班、たくさん意見がでていたね。(承認)
- ・お、拍手が起こった班があったね。いいねえ。(承認)

6年生は昨年度まで私語や離席が多い実態から、担任は関わりのある授業実施への不安があり、協同学習に取り組んでこなかった。そのため、グループ活動を行っても、まったく話をしない児童や、自分だけで答えをノートに書いていき、協同で進めようとしないう児童も見受けられた。しかし、今回協同学習を導入し、全員が発言することを毎回指導しながら、輪番発言等の具体的な方法を伝えることをとおして、児童が授業時間に友達と関わるできるようになった。さらに、対人技能指導を繰り返すことと、できたことの承認を行うことで、交流場面における児童同士の適切なかわりが増えたことが考えられる。これらのことから、6年生は、友達に自分の意見を聞いてもらったり、考えを説明してもらったりすることで、「友人サポート」の上昇につながったと考えられる。

7月に入ると、協同学習後のノートに、友達との関わりについて書く児童も見られるようになった。例として、ある女子児童の算数ノートの記述を示す。

【7月5日 6年生女子児童の算数ノート 振り返りの記述より】

発言できるようになった。アドバイスや教えあったりした。みんなで教え合って協力したら数があった(正解した)。

5 全体考察

本研究では、協同学習における人間関係づくりをテーマとし、協同学習の交流場面において対人技能がどのようにして身に付いていくのか、その過程を考察してきた。全体を通し示唆されたことは以下の3点である。

- ①交流場面では、話し方指導だけでは全員の発話を引き出すことができず、聞き方指導をし、友達と肯定的に聞き合う状況ができることで、発話の均等性が保たれるようになること。
- ②自分の対人技能への振り返りを行うことで、自分の習得した力を自覚することができる。さらに、担任のフィードバックが繰り返されると対人技能の定着につながる。
- ③対人技能指導を行ったうえで協同学習を行うことで、友達との適切な関わりが増え、「友人サポート」が上昇する。しかし、振り返りを行い自分のできたことの自覚が促されないと、「向社会的スキル」が上昇しないこと。

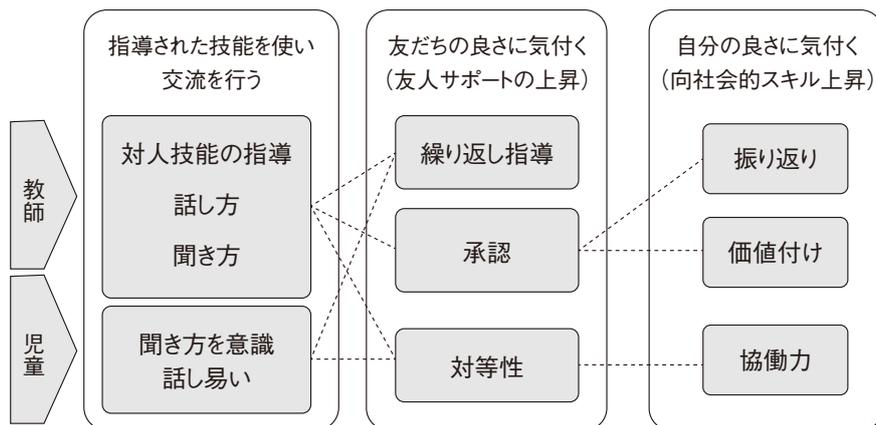


図1 協同学習における対人技能習得の過程(筆者作成)

図1は、本研究で示唆された対人技能習得の過程を筆者が図式化したものである。まず、教師は、交流場面を設定する際、ただ交流させるのではなく、対人技能の指導を行う必要があり、そこでは話し方の指導とともに聞き方の指導を行うことが重要となる。児童は聞いてもらえる状況ができることで話し易くなり、全員が発言できるようになる。次に、教師が児童の望ましい姿を称賛することや、児童同士がお互いに意見を聞き合うことで、友達とお互いの良さに気づき、自分が友達に認められていると感ずることができるようになる。さらに、適切な対人技能を使って友達と関わることを教師が価値づけていくことや、望ましい姿をフィードバックしていくことで、自分の良さや成長を自覚し、自ら友達に関わることができる力につながると考えられる。

対人技能習得の過程は、このように児童の実態に即して段階的に進んでいくと考えられるが、考察で述べた通り、児童は以前に指導されたことはあまり意識がなく、直前に指導されたことを意識して行動するという実態がある。そのため、対人技能指導は、始めに伝えるだけでは定着せず、繰り返し継続的に指導することが必要であると考えられる。さらに、振り返りは、自分の対人技能習得を自覚するだけでなく、改善の手続きであるため、これも継続し繰り返すことで少しずつ技能を高めていくことが可能となると考えられる。

6 課題

発話記録が抽出したグループのものであるため、一般化するためにはさらに多くのサンプルが必要である。また、本研究では、対人技能習得の過程において、教師からの称賛やフィードバックが効果的な働きかけの一つとして示されたが、児童同士の関わりが増えていくに従い、児童からの承認やフィードバックが見られるようになっていた。児童同士の関わりが児童の変容につながる可能性が考えられるため、その時期や効果についてはさらに検討する必要がある。

謝辞

本研究は、研究校の校長先生はじめ、対象学級の担任であるH教諭、M教諭のご理解により、対象学級の児童に対し、2ヶ月間に渡る協同学習の実施、アンケートの実施をさせていただきました。また、H教諭とM教諭には、授業の計画や振り返りなどのため、多くの時間を共有していただくことで、研究をまとめることができました。研究に対する多大なるご理解とご協力を心より感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 文部科学省：「2030年に向けた教育の在り方に関する第1回日本OECD政策対話」, 2013
- (2) 国立教育政策研究所：「教育課程の編成に関する基礎的研究, 報告書5」, 2013
- (3) 中央教育審議会：「第2回教育振興基本計画について(答申)」, 2013
- (4) 中央教育審議会：「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(諮問)」, 2014
- (5) 栗原慎二・枝廣・中村・玉山ら：「ピア・サポート実践が小学生の学校適応感に及ぼす影響」, 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第1部(61), 205-211, 2012
- (6) 安永悟：『実践LTD話し合い学習法』, ナカニシヤ出版, 13, 2006
- (7) 山森泉・幸聖二郎：「積極的な生徒指導を進めるための特別活動の在り方-学級活動にソーシャルスキルトレーニングを取り入れることの意義-」, 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要,(8), 133-144, 2015
- (8) 文部科学省：『生徒指導提要』, 第2章, 2010
- (9) 文部科学省教育課程企画特別部会：「次期指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」, 2016
- (10) D.W.ジョンソン・R.T.ジョンソン・E.J.ホルベック：『学習の輪：アメリカの協同学習入門』, 二瓶社, 1998
- (11) 関田一彦・杉江修治・清水強志：「協同学習の導入の効果に関する事例的検討」, 日本教育心理学会発表論文集(43), 467, 2001
- (12) 安永悟・須藤文：「読解リテラシーを育成するLTD学習法の実践-小学校5年生国語への適用-」, 教区心理学研究 59(4), 474-487, 2011
- (13) 栗原慎二・牧野誉・エリクソンユキコ：「カウンセリング技法を活用した協同学習の効果の検討」, 学校教育実践学研究 (17), 9-17, 2011
- (14) 市川伸一：「学習者の活動性を高め, 理解を深める協同学習」, 教育心理学年報, 第53集, 199-204, 2014
- (15) 原田信之：「グループ学習による社会コンピテンシーの育成と評価」, 岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究(15), 171-177, 2013
- (16) 前掲12
- (17) 赤坂真二：『成功する自治的集団を育てる学級づくりの極意』, 明治図書出版, 2016
- (18) 栗原慎二・井上弥：『アセスの使い方・活かし方』, ほんの森出版株式会社, 2010
- (19) 前掲18
- (20) 前掲18
- (21) 前掲10
- (22) 前掲10

A case study on building the interpersonal relationships in cooperative learning

Junko OKADA* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

The purpose of this study is building the interpersonal relationships in class. Especially, it paid attention to the point that learning interpersonal skills in a group determines whether cooperative learning works or not, and clarify the process of acquiring interpersonal skills. According to the consequence of this analysis, it is suggested that it is necessary for teachers to give guidance on interpersonal skills before exchange scenes of cooperative learning, and setting the time for reviewing about their interpersonal skills for interaction aware of interpersonal skills. Furthermore, it was shown that in order for interpersonal skills to become established, it is effective to value teachers' cooperation and approval. In order to maintain equality of remarks, guidance on how to listen is more effective than guidance on how to speak, and by listening to each other's opinions, ASSESS's "friend support" increased. However, in order to raise the "sociocultural skill" which is a consciousness that children can be involved in other people, it was suggested that they should look back on interpersonal skills and be aware of their behaviors.

* Nakanoshimacyuo Elementary school ** School Education