

# 高等学校教諭『学び合い』導入初年度の教員2名の変容について的事例的研究

～アクティブ・ラーニングを通じた校内研修の意義・形式・方法の分析～

森 一平\*・武 樋 走 太\*\*・廣 木 拓\*\*・西 川 純\*\*\*

(平成30年8月21日受付；平成30年11月14日受理)

## 要 旨

本研究の目的は、『学び合い』に取り組み始めた高等学校の教諭初年度の教員2名の変容を明らかにするものである。本年度から『学び合い』を実践した2名の教員を対象に、インタビュー調査を行った。

その結果A、B教諭両者ともに『学び合い』を行ったことにより、生徒たちだけでの学習の定着に関する不安が減少したことが明らかとなった。これは、「生徒は優秀である」という「子ども観」が変容したからであることが明らかとなった。この結果は、谷内(2009)と同様の結果が明らかとなったため、小学校教員の変容と同様の変容が高校教員にも生じたことが明らかとなった。

## KEY WORDS

高等学校, 『学び合い』, 教員, 変容

## 1 問題の所在と本調査の目的

文部科学省(2017)は、新学習指導要領で主体的・対話的で深い学びの実現が求められていると述べている<sup>(1)</sup>。篠崎ら(2016)はアクティブ・ラーニングの志向性を有する実践理論の1つとして『学び合い』があると述べている<sup>(2)</sup>。

『学び合い』とは西川(2015)の提唱する授業の考え方であり、「授業観」、「学校観」、「子ども観」の3つから成り立っている<sup>(3)</sup>。谷内(2009)は小学校の『学び合い』で小学校の教員の変容として教員が児童を褒める回数は減少するが、児童の意欲を喚起し、『学び合い』が活性化するための支援者として行動することを明らかにし、授業者が『学び合い』の回数が増えるにつれて児童を肯定・賞賛する回数が少なくなることを明らかにしている<sup>(4)</sup>。

また、小林(2007)は「小学校での『学び合い』を継続的に行った教員の変容として教員主体の時間が減少し、学習者主体の時間が増加した」ことを明らかとした<sup>(5)</sup>。

しかし、これらはすべて学級担任制の小学校の教員を対象としたものである。本研究は教科担任制の高等学校教員2名を観察することで、その変容を明らかにすることを目的とする。

## 2 調査研究の方法

### 2.1 調査対象の選定

本年度から『学び合い』を実践している高等学校教員2名(以下、英語教員をA教諭、数学教員をB教諭とする)。A教諭は『学び合い』を途中で中断し、もう1度再開した教諭である。B教諭は『学び合い』を継続し続けた教員である。A教諭とB教諭2名にインタビュー調査を行った。

### 2.2 調査依頼時期と依頼内容

本研究は、平成29年9月～12月にインタビュー調査を依頼した。内容は以下の通りである。

「表1 『学び合い』を1度中断したA教諭に対してのインタビュー内容」

1 『学び合い』を始める前に不安に思うことは？
2 『学び合い』を中断したきっかけは？
3 『学び合い』を再開したきっかけは？
4 『学び合い』のメリットは？

谷内(2009)の研究では、実践者の意識面の変容に関する分析を行っていた。本研究では、1度『学び合い』を中断し、もう1度再開したA教諭にどのような変容があるかを明らかにするために谷内のアンケートを参考に表1のインタビュー内容を設定した。

「表2 『学び合い』を継続し続けたB教諭に対してのインタビュー内容」

1 『学び合い』を始める前に不安に感じたことは何ですか。
2 『学び合い』を始めて良かったことは何ですか。

谷内(2009)の研究から、実践者の意識の変容に関する分析を行った。『学び合い』を継続し続けたB教諭の変容を明らかにするために、谷内のアンケートを参考にインタビュー内容を設定した。

「表3 教員主体・生徒主体の時間の定義」

教員主体時間	生徒主体時間
教員が講義をする時間。グループ学習の班ごとに発表する時間や、教員の発話に対して子どもが挙手をする時間も含まれる。	子どもが自由に活動する時間であり、グループワーク中や、個人で取り組む時間がこれにあたる。

A教諭の変容に関して、『学び合い』を実践し、1度中断し、もう1度再開した際に、解説する時間が変容しているのかを明らかにするために、小林(2007)に準拠し、表3のように教員主体時間、生徒主体時間を設定した。

谷内(2009)<sup>(4)</sup>を参考に、B教諭の授業中の発話から、ほめた発話を以下のEricssonらの基準に基づいて抽出する<sup>(6)</sup>。

「表4 Ericssonらの基準」

(1) 分類単位や分類方法を定義する。
(2) 2名以上の分析者が、その定義に沿って分析する。
(3) 分類者の結果をつき合わせ、8割以上一致することを確認する。

その後、直接確率計算を行い、出現確率を調査する。なお、谷内(2009)の肯定・賞賛の例は「児童の意見を認めたり、肯定的に受け止めたりする発話」であり、以下の通りである。

- ・「いいね」
- ・「すごい」

### 3 結果

#### 3.1 インタビュー内容のプロトコル分析

##### 3.1.1 『学び合い』を1度中断したA教諭に対してのインタビュー内容について(表5～表8)

インタビュー調査の表1の項目1で得られた会話例を以下に示す。

「表5 A教諭へのインタビューで得られた会話例1」

Q1. 「『学び合い』を始める前に不安に感じたことは何ですか。」 A. 「課題のやりかたで。…(中略)一緒にやっても、無理は無理なのですが、間違った発音の子とか…(中略)間違ったまま練習してっていうのに気付かない。」
---

A教諭へのインタビュー内容の下線部、「一緒にやっても、無理は無理なのですが、間違っただけの子とか」「間違っただけのまま練習してっていうのに気付かない。」との発言から、A教諭は生徒だけでは正しい知識を身に付けることができないのではないかと不安に思い、生徒主体時間を増やすことに不安を感じていることがわかる。

「表6 A教諭へのインタビューで得られた会話例2」

Q2. 「『学び合い』を1度辞めてしまった理由を教えてください。」

A. 「理解するのが難しいっていうよりも、覚えるところがいっぱいだったので。うーんまず生徒で『学び合い』をするよりは、見ればわかるっていうか。なので、それだったら最終的に全員で確認して、練習した方がいいのかと思って、解説の時間を入れました。」

A教諭へのインタビュー内容の下線部、「最終的に全員で確認して、練習した方がいいのかと思って、解説の時間を入れました。」と発言していた。このことから、A教諭は『学び合い』を1度中断してしまった理由として、理解する事が難しいのではなく、生徒達だけの正しい知識の定着に疑問を感じていたことへの不安から『学び合い』を中断していることが明らかとなった。

「表7 A教諭へのインタビューで得られた会話例3」

Q3. 「『学び合い』を再開したきっかけを教えてください。」

A. 「解説入れてみて、やっぱり(『学び合い』と講義形式の)いい所どりって難しいんだなって思って。

A. 「(解説)時間の調節がやっぱりうまくいなくて。

A. 「あとは解説をしていた時は理解が簡単なので、その場で解説してもあの、多くの子が理解してくれるかなって思ったんですけど、次のところからは説明しても難しいのでついてこれない子がたくさんいるかなと思ったので、それなら書いて渡してそれぞれゆっくり理解してもらった方がいいかなと思って。戻しました。

A教諭へのインタビュー内容の下線部より、解説と『学び合い』の両方を取り入れた授業を行うことは難しいということを実感している。また、時間の調節や、単元の難易度により、教員自身が教えることより、生徒自身に任せられた方が内容は定着するということを考えた。ここから、A教諭は解説を入れたことによる時間調節の難しさと、A教諭自身の解説より生徒たち自身での学習の定着により生徒主体時間の不安が減少したから『学び合い』を始めたことが明らかとなったと言える。

「表8 A教諭へのインタビューで得られた会話例3」

Q4. 『学び合い』を始めて良かったことはなんですか。

A. 文法のあの、結構、分厚い本があるんですけど、…(中略)前は成績上位の生徒が気になって見るって感じだったんですけど、今はあの、ほとんどこの位(成績中位)の生徒もあの、みんな自分で辞書とか文法書とかを使うようになったので良かったなと思いました。

A. 生徒の様子が前よりもよく見られるようになって。あの、こういうところが間違っただけの子とか、間違っただけのまま練習してっていうのが良く見えるようになったんだなと思います。

A教諭へのインタビュー内容の下線部より、A教諭が『学び合い』を始めて良かったことの事例として、成績上位以外の生徒達も教員を使用することになったことや、生徒たちの様子を以前よりも見とることができるようになったことが言える。

以上の結果から、会話例それぞれの下線部に注目すると、A教諭は『学び合い』を行う際に生徒に授業時間を任せることへの不安を持ち、学習の定着に疑問を持ったことから『学び合い』を中断した。しかし、時間の調節の難しさや、生徒達たち自身で行う学習が、A教諭の解説有の授業よりも学習定着度が高いことを実感したため、『学び合い』を再開した。このことから、A教諭は『学び合い』を行ったことにより、「子ども観」が変容し、生徒主体時間を安心して任せられるようになったことが明らかとなった。

## 3. 1. 2 『学び合い』を継続したB教諭のインタビューについて（表9～表10）

「表9 B教諭へのインタビューで得られた会話例1」

Q1. 『学び合い』を始める前に不安を感じたことは何ですか。  
 B. 我流にならないかなって言うのは、…(中略)生徒たちが、自分で考えてやるわけだけど、…(中略)もし、間違ったよ  
うな捉え方をしたら嫌だなっている。…(中略)そういう子が増えるのかなって言う、そういう心配みたいのがあったと思  
 います。

B教諭へのインタビュー内容の下線部より、B教諭は『学び合い』を始める前の不安として、生徒たちに学習時間  
 を任せることに関する不安を挙げている。表5のA教諭同様に『学び合い』を始める前の不安は同様であることが明  
 らかとなった。

「表10 B教諭へのインタビューで得られた会話例2」

Q2. 『学び合い』をやって良かったことは何ですか。  
 B. 最初の不安につながるんですけど、対して不安に思わなくてもやるもんだなと。そういうのは感じましたね。なんかそ  
の最後の微調整をしてあげたいと最近思います。ある程度彼らでこう、形になっている。  
 (12月7日プロトコルより)

B教諭のインタビューにより、『学び合い』を始める以前から比較すると生徒に任せることに関する不安が減少し  
 たこと明らかとなった。

以上の結果から、B教諭もA教諭同様に『学び合い』の回数を重ねることにより「子ども観」が変容し、生徒たち  
 に安心して学習時間を任せられるようになったことが明らかとなった

## 3. 2 A教諭の教員主体時間・生徒主体時間の変容について

「表11 教員主体、生徒主体時間の変容について」

日付	教員主体時間	生徒主体時間
9月1日	406秒	2896秒
9月7日	298秒	3017秒
9月20日	413秒	2940秒
9月21日	206秒	3134秒
9月22日	212秒	3088秒
10月20日	1207秒	2093秒
10月26日	1226秒	2074秒
11月2日	759秒	2541秒
11月9日	425秒	2875秒
11月14日	367秒	2933秒
11月24日	1241秒	2359秒
12月7日	481秒	3053秒
12月15日	400秒	2900秒

表11より、A教諭は9月1日～9月22日は『学び合い』を行っていたため、教員主体時間が減少し、生徒主体の時  
 間が増加した。しかし、10月20日から11月2日までは9月1日～9月22日と比較し、教員主体時間が増加している。  
 この期間は『学び合い』と解説両方を取り入れた授業スタイルを行っていた期間である。この期間はA教諭が解説を  
 取り入れていたため、教員主体の時間が増加した。11月2日～12月15日までは教員主体時間が減少し、生徒主体時  
 間が増加した。このことから、『学び合い』に解説を加えた授業スタイルを行ったA教諭は教員主体時間、生徒主体時  
 間に変容が出ることが明らかとなった。

3. 3 B教諭の肯定・賞賛の発話について

『学び合い』を通じたB教諭の変容について、インタビュー調査の表11で得られた会話例を以下に示す。(表12)インタビュー調査の表11から得られたB教諭の発言から、Ericsson(1984)の基準に準拠した方法で計17回の授業から

「表12 B教諭のインタビューで得られた会話例」

B. <u>普段ほめないんですよ。私。</u>
B. <u>本当にほめないんですよ。自分でもほめないんですよ。私。自分でも恥ずかしいんですけど。</u>

B教諭が賞賛・肯定した回数を明らかにする。

B教諭へのインタビュー内容の下線部より、B教諭は普通の授業では自分は授業中に褒めないということを考えて

「表13 B教諭が授業中に褒めた回数」

日付	褒めに関する発話
9月7日	13回
9月14日	7回
9月20日	8回
10月12日	4回
10月18日	2回
10月26日	2回
11月1日	2回
11月8日	3回
11月9日	4回
11月15日	0回
11月16日	1回
11月20日	0回
12月6日	1回
12月7日	4回
12月13日	5回
12月20日	0回
12月21日	2回

いることがわかる。ここから、B教諭が授業中に褒めた回数を表13に示す。

B教諭は『学び合い』を開始した当初は自身がほめることは少ない、と考えていた。しかし、『学び合い』開始当初の9月7日は13回褒めている。授業を重ねるにつれて減少傾向にあるため、『学び合い』開始の9月7日のデータ

「表14 B教諭の生徒への褒めに関する発話の数」

日付	褒めに関する発話
9月7日	13回
12月21日	2回

と最後に記録した12月21日のデータを両側検定で直接確率計算を使って計算した。

表14から $P=0.0074$ (両側検定)\*\*となり、B教諭が授業開始に比べ、授業が進むにつれて生徒を褒める回数が有意に下がっていることが明らかとなった。この結果は谷内(2009)でも同様のことが表れている。このことと、表8でB教諭が「生徒に授業時間を任せても形になっている」と言っていたことから生徒を信頼したため、褒める数が減少したのではないかと考えられる。

以上のことから、B教諭は『学び合い』開始当初は学習者主体時間を生徒に任せることに不安を感じていたが、

『学び合い』の回数を重ねるにつれて、不安を覚えず任せられるようになったことが明らかとなった。褒める回数が有意に減少していることから、褒める回数を減らしても生徒たちは主体的に動くことで安心して学習者主体時間を任せられるようになったからである。これは谷内(2009)でも同様のことが明らかとなっている。したがって、『学び合い』に関する変容は小学校教員の変容と同様の変容が高校教員にも生じたことが明らかとなった。

#### 4 結論

本研究では、『学び合い』開始初年度の教員2名の変容を調査し、小学校教員と高校教員の変容の違いを明らかにする過程で、以下の4点が明らかとなった。

- ・『学び合い』の回数を重ねるにつれ、生徒主体時間に対する不安の減少や、褒める回数の減少から、『学び合い』に関する小学校教員の変容と高校教員の変容に、違いは見られないことが明らかとなった。
- ・高校の『学び合い』実践者も現場経験年数に関係なく、『学び合い』の回数を重ねることで学習内容の定着への不安が減少した。
- ・高校の『学び合い』実践者も生徒主体時間、教師主体時間に変容が生じた。
- ・高校の『学び合い』実践者も『学び合い』の回数を重ねるにつれて生徒を褒める回数が減少するが、それは生徒を信頼し、生徒達だけで学習することに不安が少なくなったからであることが明らかとなった。

#### 5 今後の課題

今回の調査では、『学び合い』導入初年度の教員の変容を追った事例的研究であるため、次年度以降は更に変容があるかを明らかにするため、さらなる調査が必要である。

#### 引用及び参考文献

- (1) 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1396716.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1396716.htm) (閲覧日2017年12月29日)
- (2) 篠崎ら：「主体的・協働的な学びを支援する教員の実践理論への意識『学び合い』実践者へのフォーカスグループインタビューを通して」、2016
- (3) 西川純：「すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング」pp31, 2015
- (4) 谷内香織, 西川純：「『学び合い』授業における教員の変容に関する研究－『学び合い』導入からの長期観察を通して－」  
臨床教科教育学会誌, 第9巻第1号, 85-97, 2009
- (5) Ericsson, K. A. & Simon, H: Protocol「*analysis-Verbal reports-Verbal reports as data*, MIT」Press, 1984
- (6) 小林千鶴, 西川純：「子ども同士の『学び合い』を促す教員に関する研究」臨床教科教育学会誌, 第7巻, 第1号, 17-54, 2007



# Teacher at upper secondary school “Learning together” Introduction The transformation of two faculty members in the first year Case study

～Through active learning Analysis of significance, form and method of in-school training～

Ippei MORI\* · Sota TAKEHI\*\* · Takumi HIROKI\*\* · Jun NISHIKAWA\*\*\*

## ABSTRACT

The purpose of this research is to clarify the transformation of two faculty members in the first year of teacher at a senior high school who began to tackle “MANABIAI”. We conducted an interview survey for two teachers who practiced “learning together” from this fiscal year.

As a result, both A and B teachers “MANABIAI” revealed that the fixing of learning settlement was reduced by the students alone. It became clear that this is because the “view of children” that “students are excellent” has been transformed. The results clearly showed the same result as Taniuchi (2009), so it became clear that high school teachers also had the same transformation as the transformation of elementary school teachers.

---

\* Kochi City fourth elementary school \*\* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) \*\*\* School Education