

## 【原 著】

## 協働的学習に対する生徒の意識に関する研究

—修正版グラウンデッド・セオリーを用いて—

熊谷 圭二郎\* 河村 茂雄\*\*

本研究では、進学を重視する高等学校に在籍する生徒に対し、協働的学習に関するインタビュー調査を行い、他者と協働しながら学習を行うことに対してどのように感じ、どのようなプロセスを経るのかを検討することを目的とする。高校生 30 名に対して半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果、協働的学習は、まず形式的なものから始まり、その後の生徒同士の互恵的相互作用や学習に対する考え方などによって深い学びにつながる実質的なものになったり、個人学習志向や他者依存・交流志向を含む形式的なものになったりすることがわかった。とくにメンバー間の関係性は重要で、話し合いがうまく進まない場合、協働的学習は、やらされているという受動的なものとなる可能性があることがわかった。

キーワード：協働的学習、修正版グラウンデッド・セオリー、相互作用

## 【問題と目的】

グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会は急速に変化しており、予測が困難な時代を迎えようとしている。このような中、子どもたちが主体的・協働的に課題を解決していくための資質・能力を育成することが学校教育には求められている。そこで文部科学省は 2012 年 8 月、大学教育に対して（文部科学省, 2012）、また、2014 年 11 月には初等中等教育に対して新たな社会で求められる資質・能力を育成する手段としてアクティブ・ラーニングの必要性を指摘した（文部科学省, 2014a）。このアクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（文部科学省, 2012）であり、2017 年に公示された学習指導要領では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改革（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改革）」と称されている（文部科学省, 2017）。

この能動的な学習であるアクティブ・ラーニングは、

小学校から大学までの全学校教育段階の教育を「教えるから学ぶ」のパラダイム転換へと導くものとなり（溝上, 2016）、知識の習得のみならず、思考力・判断力・表現力や主体性・協働性・多様性といった「学力の 3 要素」の育成を促進する手段とされた。実際、アクティブ・ラーニング型授業として大学においては協同学習や反転授業、PBL（Project/Problem Based Learning）などが行われ、初等中等教育においても協働的な学び（稲垣・佐藤, 1996）、「学び合い」（西川, 2010）、協同学習（杉江, 2011）など、生徒同士の相互作用や協働を活用した学習（以下、協働的学習）が行われはじめている。

この協働的学習における効果として、学習成果の促進（Chinn, O'Donnell, & Jinks, 2000; Howe & Tolmie, 2003）、学習内容の定着（大黒・稲垣, 2006）、自尊感情の形成（Johnson, Johnson, & Houlbec, 2002）、社会的側面の促進（中谷・伊藤, 2013; Slavin & Cooper, 2002）、対人関係コミュニケーションの深まり（奈田・生田・丸野・加藤, 2002）など様々なものが挙げられている。また、Johnson, Johnson, & Smith（1991）は生徒の相互作用を活用した効果的な学習が成立するための基本的構成要素として「互恵的相互依存関係」「対面的で促進的な相互交流」「個人の責任」「ソーシャル

\* 千葉科学大学

\*\* 早稲田大学教育・総合科学学術院

スキル」「グループの改善手続き」の5つを挙げている。

このアクティブ・ラーニングについては特に高等学校において実施が求められ、取り組みが増えはじめているが(木村, 2015), しかし, いまだに「チョーク&トーク」と呼ばれる講義型授業が中心となっているのが現状である(佐藤, 2013; 田村, 2017)。この原因として大学受験を意識した知識伝達型の一斉授業が従来から行われてきたこと(文部科学省, 2016)や子どもたちのコミュニケーション能力の低下(文部科学省, 2011), 友人関係の希薄化(廣賀, 2002; 落合・竹中, 2004; 千石, 1991)などが挙げられる。大学におけるアクティブ・ラーニングの失敗事例を紹介している亀倉(2016)が, アクティブ・ラーニングのような取り組みについて「まだ, スタートしたばかりで, これから数多くの課題つまり試行錯誤=小さな失敗を乗り越えないとならない」と述べているように, 高校の現場においても試行錯誤を繰り返している状況ではないだろうか。つまり, 教員のみならず, 学習者である生徒たちもアクティブ・ラーニングに対して戸惑いなどを感じていることが予想される。

このように高等学校においてアクティブ・ラーニング型授業が行われはじめているが, 協働的学習のようなアクティブ・ラーニングを行った高校生がどのように感じ, どのようなプロセスを経るのかといった研究(深谷・植坂・田中・篠ヶ谷・西尾・市川, 2016; 小田切, 2012)は一部にみられる程度で, まだその数としては少ない。特に進学を重視した高等学校(以下, 進学校)では知識の習得が重視されるため, 講義型授業が多く(佐藤, 2012), 他者と協働しながら授業を進めていくアクティブ・ラーニングに対して抵抗があると考えられる(文部科学省, 2015)。

そこで本研究では, 進学校において協働的学習を経験した生徒に対してインタビュー調査を行い, 他者と協働しながら学習を行うことに対してどのように感じ, どのようなプロセスを経るのかを検討することを目的とする。なお, 本研究では, アクティブ・ラーニング型授業である「協同的な学び」(佐藤, 2012)や協同学習(杉江, 2011)といった知識の習得のみならず様々な資質・能力の育成もねらいとした学習法を総称して,

政府が政策用語として用いる, 中立的で広い意味での「協働」を用いて「協働的学習」とする。ただし, 他者の研究において「協同」と記載されているものについてはそのまま記載する。また, 「資質・能力」については, 「これからの時代を生きる個人に求められる」(文部科学省, 2014b)性質や力を表し, 初等中等学校において求められる資質・能力を「学力の3要素」と表記する。

## 【研究方法】

### 1. 分析方法

高校生の協働的学習に対する意識を広く収集するために, 半構造化面接を用いた質的研究法を採用した。分析方法として, インタビューデータに密着してまとめ上げるのに適しており, 質的研究法のなかで手続きが体系化されているグラウンデッド・セオリー・アプローチ(Grounded Theory Approach: 以下, GTA)を参考にする。GTAの中には, グレイザー版, ストラウス版など様々なバージョンがあるが, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach: 以下, 修正版GTA)(木下, 2003)を用いることにした。修正版GTAは, データを切片化しないため文脈を大切にすることができ, 分析手順が明確で, 説明力のある分析方法であるとともに, 結果の妥当性を高めるように工夫されている。本研究で用いた修正版GTAの分析手続きは以下の通りである。

①インタビューデータの逐語録を作成し, 繰り返し読み, 内容と流れを把握する。②生徒の語りである逐語録を文脈や意味のまとまりで区切り, 概念の生成を行う。なお, 概念をつくる際は, 概念名, 定義, 具体例などが記入されている分析ワークシートを作成する。③概念生成を繰り返しながらカテゴリーを作成, 修正する。④さらにカテゴリーからコア・カテゴリーにまとめる。その際, ③に立ち戻り, 検討しながら作業を繰り返し行う。⑤これ以上新しい知見が得られない状態(理論的飽和化)に達したとき, カテゴリーの関連から理論モデルを検討し, 関連図を作成する。

なお, 質的研究である修正版GTAでは, 研究者の

経験や考え方が反映されることが予想されるため、そのバイアスを補うためにインタビューデータの分析経験がある研究者に①から⑤までの流れを提示し、フィードバックをもとに修正を加えるとともに、インタビューである生徒に対しても②の分析ワークシートや⑤の関連図を提示し、フィードバックをもらった。

## 2. 対象とデータの収集

教育委員会から進学を重視する高等学校として指定され、全員が大学進学を目指している A 高校の 2 年生で協働的学習を経験した生徒に対し、研究の目的等を文書および口頭で説明し、インタビュー調査に同意が得られた生徒を対象とした。そのうちインタビューを実施した生徒は、理論的飽和化に至るまでにインタビューを実施した 30 名（男子 11 名、女子 19 名）である。なお、A 高校では一部の授業でペアワークなどが行われているが、ほとんどが講義型授業となっている。

インタビューについては始業前や放課後など限られた時間に行ったため、生徒の負担を考え 20 分程度とした。なお、インタビューにかかった時間は最短 13 分、最長 27 分、平均 19 分であった。また、データを収集するにあたって、半構造化面接を採用した。面接は 201X 年 1 月から 3 月にかけて第 1 筆者が行った。面接では、「アクティブ・ラーニング型授業（協働的学習）を受けてどう感じたか」といった事前に準備した質問項目に従い、アクティブ・ラーニング型授業（協働的学習）のよい点と課題については全員に尋ねながらも、生徒の語りの流れに応じて質問順序や内容を適宜変更した。

## 3. 倫理的配慮

研究対象校の学校長に文書と口頭で研究の趣旨を説明し、研究実施の許可をもらった。また、インタビュー調査の依頼については、研究目的等を紙面、口頭で知らせた上で、調査協力を承諾し、署名をした生徒に対してインタビュー調査を実施した。さらにインタビュー調査を実施する際には、再度、研究の目的等を説明するとともに、参加の任意性、拒否と中止の自由、成績に影響しないこと、個人情報保護、データ処理についてなどを文書と口頭で説明した上で、同意書に

署名を得た。

## 【結果】

分析の結果、「協働的学習のプロセス」の構造として 47 の概念を生成し、それぞれの概念にあう定義を設定した。また、継続的比較分析により、6 つのカテゴリー、3 つのコア・カテゴリーを抽出した (Table 1)。なお、参考までに 47 の概念については、それを指摘した人数も記した。さらにこれらの相互関係を把握するため、協働的学習のプロセスとなる概念関連図を作成した (Figure 1)。以下、コア・カテゴリーを【】、カテゴリーを《》，概念名を〈・〉、生徒の言葉を「」で表す。

### A. 全体のプロセス（ストーリーライン）

協働的学習の実施により、生徒は《形式的な協働的学習（効果）》や《形式的な協働的学習（課題）》を感じる。前者の《形式的な協働的学習（効果）》は【協働的学習への能動的な取組】であり、それを強く感じた生徒は協働して学習を進めることに対して肯定的な意識を持ち、互惠的相互作用やグループ活動への関与がさらに促進され、深い学びへとつながる《実質的な協働的学習》へと進む。しかし、そこでのメンバーが変わったり、学習意欲が低下するなどして、生徒同士の互惠的相互作用などがうまく機能しなくなった場合、協働的学習は実質的なものから形式的なものへと変わる可能性がある。

また、後者の《形式的な協働的学習（課題）》は【協働的学習への戸惑い・抵抗感】であり、それを強く感じた生徒は、協働的学習を行う意義が感じられず、グループでの学習においても《個人学習志向》で学習を進める。あるいは学習に対して意欲を持っていない生徒などは《他者依存・交流志向》になり、学習課題への取り組みを他者に任せたり、学習課題とは関係のないことがらをグループメンバーと話しはじめる。そして協働的学習への意義や効果を感じられない生徒やグループ活動をやらされていると感じている生徒は、これまで進めていた講義型の授業を強く望む【講義型授業志向】を意識するようになる。

Table 1 カテゴリーや概念など

コア	カテゴリー	No	概念名 (人数)	定義
協働的学習への能動的な取組	実質的な協働的学習	1	学習意欲の向上 (20)	話し合いなどの活動を通して学習意欲が向上すること
		2	学習内容の定着 (17)	話し合いなどの活動によって学習内容が定着しやすいこと
		3	思考の深まり (15)	意見交流や活動によって、考えが深まること
		4	責任感の高揚 (14)	グループで学習することによって個人やグループメンバーの学習成果に対する責任感が高揚すること
		5	活発な意見交流 (14)	グループ内での話し合いが活性化して様々な意見がでること
		6	モデリング機能 (13)	他者とともに学習することによって他者の勉強の進め方やノートのとり方などをまねたり、学んだりすること
		7	成績の向上 (12)	協働的学習によって成績が向上すること
		8	思考の広がり (12)	他者の意見などから考えが広がること
		9	他者理解 (7)	今まで知らなかった友人の一面を知ることができること
		10	復習時間の減少 (2)	協働的学習をきっかけに復習の時間をあまりかけなくても済むようになったこと
	形式的な協働的学習 (効果)	11	人間関係の広がり (22)	協働的学習によって普段かかわらない人とかかわれること
		12	会話の機会増加 (21)	勉強に関する話題により今まであまり話したことのない人とも会話する機会が増えたこと
		13	自分たちで調べ教え合う (16)	自分たちで学習を進めるため、互いに調べたり、教え合ったりするようになること
		14	予習の必要性の意識 (責任感の芽生え) (16)	周りの人に迷惑をかけないようにするために予習をするようになった
		15	教材の活用 (14)	辞書や副教材などを活用して学習を行うようになったこと
		16	新たな気づき (13)	他者との活動によって新たな気づきを得られること
		17	作業の分担 (5)	メンバー間で作業を分担して学習を進めること
		18	思考の整理 (4)	自分の考えを他者に話すことで思考が整理されること
協働的学習への戸惑い・抵抗感	形式的な協働的学習 (課題)	19	間違ってしまうことへの恐れ・不安 (18)	自分たちで学習を進めるため、間違ってもそのまま進めてしまう恐れや不安があること
		20	メンバーによる違い (17)	話し合うメンバーによって学習の進みや深さが変わってくる
		21	グループ間の差 (16)	グループメンバーによってグループ間に差がでてしまうこと
		22	協働的学習への戸惑い (14)	協働的学習の経験がないため、生徒主体の学習を進めることに対して戸惑いを感じる
		23	ソーシャルスキルの違いによる影響 (9)	グループによって発言力などの社会的スキルに違いがあるため、学習のやり方や進度に影響すること
		24	他者への働きかけの失敗 (8)	意見などを言わないメンバーに対して声がけを行うがうまくいかないこと
		25	学習の進みの悪さ (8)	グループの場合、学習の進みが悪いときがあるということ
		26	知識の広がり限界 (7)	自分たちがつもっている知識以上のものを身につけることができず、知識の広がり限界を感じる
		27	役割の固定 (7)	教える人、教えられる人など役割が固定してしまうこと
		28	メンバーの様子をうかがう必要性 (6)	グループメンバーによって進め方や雰囲気異なるため、はじめに様子をうかがう必要があること
	個人学習志向	29	学習の進め方がわからない (6)	勉強の進め方がわからないため、学習に対してやりにくさを感じる
		30	成績に変化ない (3)	学習活動を行っても成績としては上がっていない
		31	集中できる (6)	一人で学習を進めたほうが学習に集中できる
		32	自分のペースでの学習 (6)	一人で学習を進めたほうが自分のペースで勉強できる
		33	受験に対する個人意識 (6)	受験勉強は個人で行うものだという意識を持っている
		34	効率的な個人学習 (4)	一人で学習を進めたほうが効率がいい
	他者依存・交流志向	35	知識不足による自信のなさ (3)	予習してこなかったり、分からないときは話し合いに参加できないため自分で勉強すること
		36	他者依存的意識 (6)	自分よりもできる人がいると他人任せになったり、依存的になったりすること
37		授業とは関係のない会話 (4)	グループになることによって授業とは関係のないことを話す	
38		個人の責任の低下 (3)	周りに教えてもらえるので予習などをする必要がなくなったと感じること	
39		他者依存による効率 (3)	自分がやるより他者に聞いたりした方が早く問題が解決できて効率がいい	
40		意欲の低下 (2)	自分がやらなくても授業の進行に影響がないため、学習する意欲が低下すること	
講義型授業志向	講義型授業の特徴	41	集中力の低下 (12)	講義型授業では責任感が薄れ、集中力が低下すること
		42	講義による効率的な進行 (11)	講義による授業は早くポイントをつかめるために効率がいい
		43	受け身の意識 (11)	教えてもらえるため、学習態度が受け身になる
		44	正しい知識の教授 (8)	教師は正しい知識を教えてくれる
		45	わかりやすさ (7)	専門的知識をもつ教師による授業はわかりやすい
		46	同じ情報の共有 (5)	全体に同じことを教えてもらっているため、聞き逃しても後で知ることができる
		47	教師による違い (4)	教師による教え方や生徒対応などに違いがある



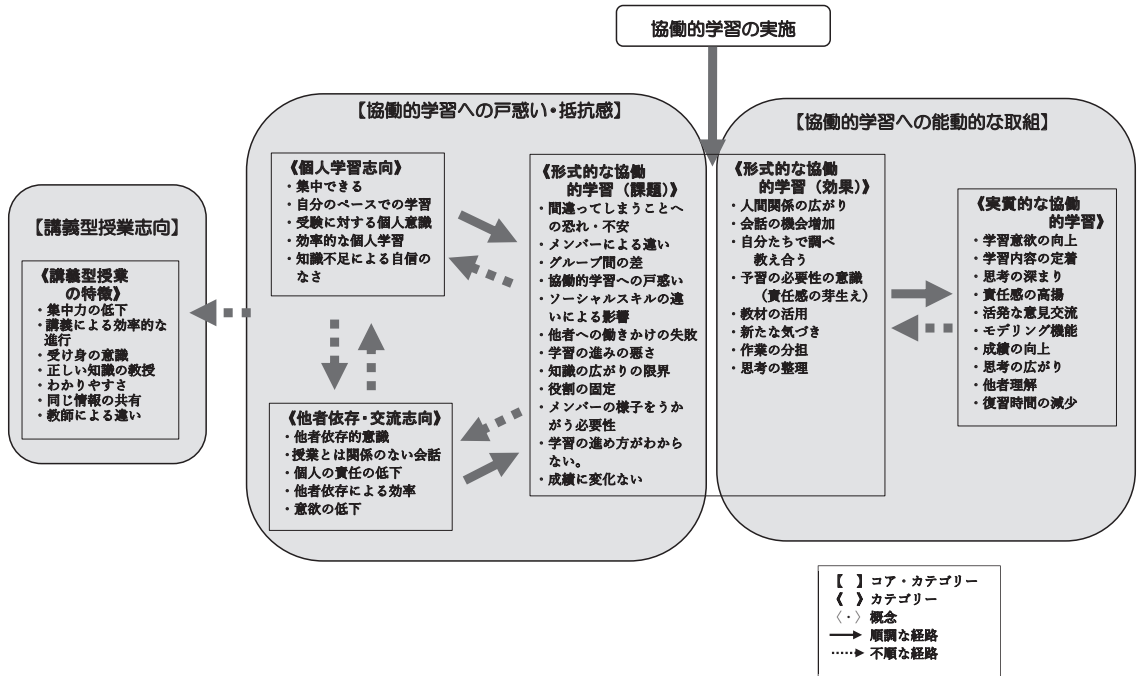


Figure 1 協働的学習のプロセス（概念関連図）

## B. 「協働的学習のプロセス」を構成するカテゴリーと概念

### a. 【協働的学習への能動的な取組】のコア・カテゴリー

#### 1. 《形式的な協働的学習（効果）》のカテゴリー

高等学校においてこれまであまり経験したことの無い協働的学習において、〈・自分たちで調べ教え合う〉ことや〈・作業の分担〉をすることで普段かかわることが少ないクラスメンバーとの〈・会話の機会増加〉につながり、〈・人間関係の広がり〉を感じる。また、そのような意見交流によって、〈・新たな気づき〉が得られるとともに〈・思考の整理〉が行われる。さらに、自分たちで学習を進めなければいけないという意識から、辞書や参考書などの〈・教材の活用〉が進むとともに、他者とともに学習を進める前に自分で勉強しなければいけないという〈・予習の必要性の意識（責任感の芽生え）〉を持つようになる。

#### 2. 《実質的な協働的学習》のカテゴリー

協働的学習を積極的に進める生徒はその効果を感じ、さらに関与を深め、〈・活発な意見交流〉が行われる。

このような互恵的相互作用を促進させることで〈・思考の広がり〉や〈・思考の深まり〉を感じる。また、互恵的相互作用によって〈・他者理解〉が進み、〈・学習意欲の向上〉をもたらす。このような他者との交流による学習では、他者の学習方法やソーシャルスキルを模倣する〈・モデリング機能〉が促進されるとともに〈・学習内容の定着〉が促進される。さらに予習の実施などにもよって〈・復習時間の減少〉が生じて、〈・成績の向上〉につながっている。それらの効果が協働的学習に対する個人およびグループメンバーの学習成果の向上を意識する〈・責任感の高揚〉を引き起こすことにつながる。

### b. 【協働的学習への戸惑い・抵抗感】のコア・カテゴリー

#### 3. 《形式的な協働的学習（課題）》のカテゴリー

協働的学習では、これまであまり話したことの無いクラスメンバーとも会話をするため、〈・メンバーの様子をうかがう必要性〉を感じ、〈・協働的学習への戸惑い〉を感じながら学習を進める。しかし、〈・学習の進め方がわからない〉ため、「話しかけても話が

広がらない」などの〈・他者への働きかけの失敗〉や学習ができる生徒を中心に学習を進めるなどの〈・役割の固定〉が起こる。このように他者との相互作用がうまく進まない〈・成績に変化しない〉場合であっても〈・学習の進みの悪さ〉や〈・知識の広がり限界〉を感じさせるとともに、自分たちで学習を進めることによる〈・間違ってしまうことへの恐れ・不安〉を引き起こしてしまう。また、グループメンバーによる〈・ソーシャルスキルの違いによる影響〉や学習の進め方の違いのため協働的学習の取り組みに対して〈・グループ間の差〉やグループメンバーの変更による〈・メンバーによる違い〉を感じ、協働的学習に対して戸惑いや抵抗感を持つ可能性がある。

#### 4. 《個人学習志向》のカテゴリー

受験勉強は個人でするものだという〈・受験に対する個人意識〉が強い生徒や協働的学習に対して「効率が悪い」「授業で他の人と勉強進めるって意味わからない」などの不満を感じた生徒は、他者とかかわりながら学習を進めることに対して抵抗感を持つ。そして一人で学習を進めたほうが〈・効率的な個人学習〉〈・集中できる〉〈・自分のペースでの学習〉ができると感じ、グループメンバーとの対話は必要最低限度のものにして、個人で学習を進める。また、「予習してないと他の人に申し訳ない」「周りの人の話についていけない」という〈・知識不足による自信のなさ〉を感じた生徒も協働的学習の間、個人で学習を進め、学習の遅れを取り戻そうとする。

#### 5. 《他者依存・交流志向》のカテゴリー

学習に対する知識や意欲が低い生徒の場合、自分がやるより他者に任せた方がよいという〈・他者依存による効率〉を重視し、〈・他者依存的意識〉と〈・個人の責任の低下〉が起こり、答えを他者から教えてもらおうとしたり、学習の進行を他人に任せる。また、学習に対する責任の低下は、学習に対する〈・意欲の低下〉を引き起こすこともある。さらに、協働的学習ではグループメンバーと会話しやすい環境にあるため、学習意欲が低下したり、それ以外に興味・関心が向いた場合、〈・授業とは関係のない会話〉になることもある。

#### c. 【講義型授業志向】のコア・カテゴリー

#### 6. 《講義型授業の特徴》のカテゴリー

進学校における講義型授業では、今までたくさんの入試問題を見てきて「受験に対する知識や技術を持っている」先生が教えるため〈・講義による効率的な進行〉で授業が進み、聞いていて〈・わかりやすさ〉がある。また、そのような経験豊富な先生が教えるから〈・正しい知識の教授〉が行われる。さらに講義型の授業であれば、たとえ聞き流してしまっても、全員が先生の話聞き、ノートをとるなど〈・同じ情報の共有〉をしているので、「聞き逃したことや理解できなかったところは友達に聞ける」ので安心できる。

しかし、講義型授業の場合、どうしても先生中心に授業を進めるため、〈・受け身の意識〉を持つようになり、ときには単調さなどから〈・集中力の低下〉がおこり、「寝てしまう」ことがある。また、〈・教師による違い〉があるため、「〇〇先生は怖いから緊張して授業を聞きます」「内職しても同じ教科だったらあまり言わない先生もいます」というように先生によっては授業の受け方が異なることがある。

### 【考 察】

#### 1. 協働的学習における互恵的相互作用とソーシャルスキルの必要性

これまで講義型授業が中心に行われていた高等学校の生徒が他者と協働しながら学習を進めた場合、まず、そこでの学習は形式的なものとなり、協働しながら進めることに対する効果や課題を感じる事が分かった。そのとき協働的学習が実質的なものとして「深い学び」につながるか、戸惑いや抵抗感を感じて形式的なものとして終わるかは、グループメンバーの互恵的相互作用やグループ活動に対する関与の度合いが影響することが明らかになった。Johnsonら(1991)は協働的学習の5つの基本的構成要素として「互恵的相互依存関係」や「対面的で促進的な相互交流」を挙げているが、本研究においても互恵的相互作用が行われたとき、生徒は能動的な学習に対する意欲を感じ、自分自身の学習成果のみならず、グループメンバーの学習成果を意

識する（・責任感の高揚）が起きていた。このように互恵的相互作用が、協働的学習を形式的なものから実質的なものへと変える。しかし、その一方、メンバーが変わることで形式的な協働的学習にもどってしまう可能性があることがわかった。メンバーの違いによる戸惑いやグループ間の差を感じた生徒は半数以上おり、インタビューの結果からもそれまで実質的な協働的学習を行っていた生徒であっても、メンバー変更などによって互恵的相互作用がうまくいかないと、対話を必要最低限度のものにし、《個人学習志向》に傾く可能性があることがわかった。

このように協働的学習における互恵的相互作用が促進されないのは他者と円滑に交流を進めていくだけのソーシャルスキルが十分に身につけていないことが理由の一つとして考えられる。溝上（2014）は「社会で求められるコミュニケーションとは、単なるおしゃべりを指すものではなく、課題（知識）を共有してはじめて関係性が成り立つ『公共圏他者』とのコミュニケーションを指すものである」とし、そのようなコミュニケーションでは異なる他者と考えをすり合わせていく対人関係の態度が十分になれば、作業は協力的に解決されないと指摘している。つまり、協働的学習においても異なる他者と課題を共有して互恵的に学習を進めていくためには、様々なメンバーと交流することができるソーシャルスキルが必要であるということである。Johnsonら（2002）も生徒の相互作用を活用した効果的な学習が成立するための基本的構成要素として「ソーシャルスキル」を挙げ、機会を見つけては育成し続けることが必要だとしている。

また、溝上（2014）は「他者と学ぶ・問題解決をすることは、自分が持っていない新たな知識を得ることや、自分が持っていなかった新たな視点に気づくことにつながる。また、協働で作業した結果、他者から信頼されたり賞賛をうけたりして、それが次の学びへの動機づけともなる」と述べ、他者とのかかわりを通して新たな視点を獲得したり、学習への動機づけになることを指摘している。つまり、他者とのかかわりである互恵的相互作用があまり行われない場合、協働的学習による知識の広がりや深まりは難しく、動機づけ

も低くなるということである。協働的学習を実質的なものにするためには、生徒同士の互恵的相互作用が必要であり、それを支えるソーシャルスキルの育成は不可欠であると言えよう。

## 2. 協働的学習におけるグループのタイプと学習に対するパラダイムシフト

先に指摘したように協働的学習が実質的なものとなるためにはグループメンバーとの互恵的相互作用が影響する。Johnsonら（2002）は「グループを組ませれば、それが協同グループになるわけではない」と述べ、学習のグループとして「見せかけのグループ」「旧来のグループ」「協同学習グループ」「高い成果を生む協同学習グループ」の4つのタイプを挙げている。「見せかけのグループ」は活動することに関心を持たず、相互交渉が行われないため、グループの成果は個人のレベルよりも低いものとなる。また「旧来のグループ」とは、メンバーと一緒に活動してはいるが、相互依存性が低いため、その活動から恩恵を得られず、個人のレベル以上の成果を上げられないグループのことである。それらに対して「協同学習グループ」と「高い成果を生む協同学習グループ」は、メンバーが互いの学習を最大限にするという共通目標を追求し、個人レベルよりも高い成果を残すグループである。本研究の場合、形式的な協働的学習グループが「見せかけのグループ」「旧来のグループ」にあたり、実質的な協働的学習グループが「協同学習グループ」「高い成果を生む協同学習グループ」にあたると言えよう。形式的な協働的学習グループの段階では、学習に対して個人の責任や成果を意識しても、グループメンバーに対する責任や成果についてはあまり意識することがない。そのため、学習成果としても個人レベル以上のものが出せず、協働的に学習を進める意義を見いだすことができない。結果、協働的学習に対して戸惑いや抵抗感を感じる生徒は《個人学習志向》に、学習に対する意欲が乏しい生徒は《他者依存・交流志向》に向かってしまい、協働的学習は能動的なものではなく、教師によってやらされているという受動的な学習となる。そして受動的な学習であるならば、教師による分かりやすく効率的な授業を望む【講義型授業志向】となる。佐

藤(2013)は、一斉授業中心の高等学校の授業について「授業としては成立しているのかもしれないが、学びが崩壊している」と指摘しているが、形式的な協働的学習についても同様のことが言えるかもしれない。

また、亀倉(2016)は「知識獲得を主たる学習目標としている科目が、大きくアクティブ・ラーニングを採用するように強制されること自体が、アクティブ・ラーニングの失敗事例になっている」と指摘しているように、その生徒にとっての授業が知識習得を第一の目的としている場合、主体性や協働性などといった資質・能力の育成も考慮された協働的学習を行っても戸惑いや抵抗感を強く感じる可能性がある。インタビューの結果からも半数以上が協働的学習によって間違えたことを覚えてしまうのではないかとといった知識習得に関する不安を抱えていることが明らかになっている。そしてこのような生徒の存在は亀倉(2016)が指摘しているようにアクティブ・ラーニング型授業を進める上での抵抗勢力になりかねない。さらに、インタビューの結果から実質的な協働的学習を行っていた生徒であってもメンバー変更によって、新たな関係性や役割を形成するのに手間取ってしまった場合、形式的な協働的学習グループを形成してしまうことがわかった。つまり、知識の習得が重視される進学校において実質的な協働的学習グループを維持することは容易なことではないということである。

しかし、現在、高校生に求められる学力は「基礎的な知識・技能」のみならず、「思考力・判断力・表現力等の能力」「主体性・多様性・協働性」といった「学力の3要素」である(文部科学省, 2016)。また、溝上(2014)がFink(2010)の学習論を受けて「学習の意義が、単なる知識の習得を超えて、広く技能・態度の開発、学習者としての人格的・人間的成長にまで及んでいる」と指摘しているように、現代における学習観は資質・能力や人格の形成をも含むより広いものとなっている。一方、「知識はものを考える、社会や自然、人々の暮らしなどを知ったり理解したりする上で欠かせないものであるし、専門性を深めていく上で必要である」「知識の習得を軽視する学習パラダイムやアクティブラーニングというものはない」(溝

上, 2014)とされているように知識の習得は社会を生きていく上で必要不可欠なものとなっている。特により高度な専門性を育成する大学を目指している進学校の生徒にとって知識の習得は、入試制度が変わっても重要なものであることは間違いない。実際、アクティブ・ラーニングが積極的に推進される場合でも、授業において講義の部分がなくなることはないことは多くの研究者が指摘している(溝上, 2014; Panitz, 1999; Robinson, 2000)。また、大学入試において「学力の3要素」が求められたとしても、高等学校在学中に基礎学力の定着度合いを測る「高等学校基礎学力テスト」の導入も検討されている。以上を踏まえると、進学校において知識の習得は今後も重要な資質・能力の一つとして位置づけられる可能性は高いのである。

現在、我が国で多く行われている協働的学習では、その方法論よりも考え方、ヴィジョン、哲学などが重視されている(稲垣・佐藤, 1996; 西川, 2010; 杉江, 2011)。高等学校においても授業デザインを変えていこうとするアクティブ・ラーニングのあり方を重視する以上に、学習そのものの考え方についても変えていくことが重要になってくるだろう。つまり、協働的学習におけるグループが実質的なものとして機能するためには、学習とは知識の獲得のみならず、思考力・判断力、表現力や主体性・協働性・多様性といった資質・能力を身につけることであるという、学習に対するパラダイムシフトが必要となっているのである。

### 3. 「主体的対話的で深い学び」と教科外活動

「学力の3要素」に代表されるような資質・能力を育成できる協働的学習を行うためには、これまでみてきたように相互作用の促進やソーシャルスキルの育成、学習に対するパラダイムシフトなどが必要となる。しかし、これらは教科における授業だけを通して育成されるものではなく、教科外活動においても育成する必要があるのではないだろうか。例えば、新学習指導要領の特別活動では資質・能力の育成に関わる「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの柱が重視され、「主体的・対話的で深い学び」を実現する上でとても重要なものとされている(文部科学省, 2018)。河村(2017)は、「アクティブラーニング型授業で求



められる成果をあげるためには、授業だけではなく、学級集団づくりと自律性支援的な教員の指導行動とセットで取り組まなければならない、かなり高度な教育実践に」なると述べ、学級集団が「従来よりも一段高いレベルの学習集団の状態や質が求められている」と指摘している。また、Uslaner (2003) の考えを援用し、学級集団が一段高いレベルの学習集団になるためには、仲のよいメンバーとグループを組んで、楽しくグループ学習をするという「特定化信頼」に基づいた関係では不足であり、多くの人を信用する「普遍化信頼」を持ちよりフラットにフランクに交流できている状態が求められると指摘している（河村，2017）。文部科学省（2011）も多文化共生時代で生きていく子どもたちには自己を確立し、他者と協力・協働して課題解決をしていく「開かれた個」が求められていると述べている。つまり、今後、高等学校において協働的学習のようなアクティブ・ラーニング型授業を成立させていくためには、様々な場面において他者との協働的な活動を行う必要があるということである。特に授業において知識の習得が重視される進学校では、主体性・多様性・協働性が求められる教科外活動において他者と協働的な活動を行いながら、「学力の3要素」といった資質・能力を育成する必要があると考えられる。

### 【まとめと今後の課題】

本研究によって高等学校における協働的学習は、まず形式的なものから始まり、その後の生徒同士の互恵的相互作用やグループ活動に対する関与の度合いによって、深い学びにつながる実質的なものにもなれば、個人学習志向や他者依存・交流志向を含む形式的なもので終わる可能性が明らかになった。また、実質的な協働的学習を行っていてもメンバー等の変更により、形式的な協働的学習となり、受動的な学習になってしまう可能性があることが示唆された。このように協働的学習が深い学びにつながらないのは生徒同士の互恵的相互作用やソーシャルスキルの不足、学習に対する考え方の問題などがあることが示された。とくに進学校の場合、入試制度が変わっても知識の習得は不可欠

なものとなっているだけに、教科活動だけでなく、教科外活動において「学力の3要素」といった資質・能力の育成が求められることが示唆された。

今後の課題としては、まず生徒のソーシャルスキルをどのようにして高めていくかということが挙げられる。また、協働的学習を実質的なものにするためには教科外活動においてどのような活動をするかといった検討も必要となってくる。新学習指導要領において求められる「主体的・対話的で深い学び」の実現のためにはこれらの課題の解決は不可欠ではないだろうか。今後は質的な研究だけではなく、量的な研究を進めながらもこれらの課題を明らかにしていきたい。

### 【引用文献】

- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S., (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, 69, 77-97.
- Fink, L. D. (2010). Designing our courses for greater student engagement and better student learning. *Perspectives on Issues in Higher Education*, 13 (1), 3-12.
- 深谷達史・植阪友理・田中瑛津子・篠ヶ谷圭太・西尾信一・市川伸一 (2016). 高等学校における教えあい講座の実践—教えあいの質と学習方略に対する効果— *教育心理学研究*, 64 (1), 88-104.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Houlbec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* (5th ed.). Interaction Book Company. Edina, Minnesota. (石田裕久・梅原巳代子 (訳) (2010). 改訂新版学習の輪—学び合いの協同教育入門— (二瓶社)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom.* Interaction Book Company. Edina, Minnesota. (関田一彦 (監訳) (2001). 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』 玉川大学出版部)
- 廣實優子 (2002). 現代青年の交友関係に関連する心理的要因の展望 広島大学大学院教育学研究科紀

- 要 (第三部), 51, 257-264.
- Howe, C., & Tolmie, A. (2003). Group work in primary school science: Discussion, consensus and guidance from experts. *International Journal of Educational Research*, 39 (1), 51-72.
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996). 授業研究入門 岩波書店
- 亀倉正彦 (2016). 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング 東信堂
- 河村茂雄 (2017). アクティブラーニングを成功させる学級づくりー「自ら学ぶ力」を着実に高める学級環境づくりとはー 誠信書房
- 木村治生 (2015). 小学校・中学校・高校における「アクティブ・ラーニング」の効果と課題「第5回学習基本調査」報告書 [2015] ベネッセ教育総合研究所 <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=4862> (2018.11.10 閲覧)
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践ー質的研究の誘いー 弘文堂
- 溝上慎一 (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 溝上慎一 (2016). アクティブラーニング・シリーズの刊行にあたって 溝上慎一監修 安永悟・関口一彦・水野正朗 (編) アクティブラーニングの技法・授業デザイン 東信堂 1-2.
- 文部科学省 (2011). 子どもたちのコミュニケーション能力を育むためにー「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組ー 平成 23 年 8 月 29 日 コミュニケーション教育推進会議審議経過報告
- 文部科学省 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けてー生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー (答申)
- 文部科学省 (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 (諮問)
- 文部科学省 (2014b). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会ー論点整理ー
- 文部科学省 (2015). 教育課程部会教育課程企画特別部会第2回 (2015年2月12日) 議事録
- 文部科学省 (2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説特別活動編
- 奈田哲也・生田淳一・丸野俊一・加藤和生 (2002). 小学校教諭が認識している対話型授業が持つ利点とはー「教師主導型」, 「教師ー生徒対話型」, 「生徒間対話型」の3授業タイプの比較を通じてー 日本教育心理学会総会発表論文集, 44 (0), 345.
- 中谷素之・伊藤崇達 (2013). 豊かな学びあいに向けてーピア・ラーニングの展望ー 中谷素之・伊藤崇達 (編) ピア・ラーニングー学びあいの心理学ー 金子書房 221-231.
- 西川 純 (2010). クラスが元気になる! 『学び合い』スタートブック 学陽書房
- 落合良行・竹中一平 (2004). 青年期の友人関係研究の展望ー1985年以降の研究を対象としてー筑波大学心理学研究, 28, 55-67.
- 大黒孝文・稲垣成哲 (2006). 中学校の理科授業における協同学習の導入とその学習効果の検討ージョンソンらの協同学習論を手がかりとしてー 理科教育研究, 47 (2), 1-12.
- 小田切歩 (2012). 数学授業における協同過程が高校生の指数関数的変化についての理解に及ぼす効果とそのプロセス 教育心理学研究, 60 (4), 416-429.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf> (2018.11.20 閲覧)
- Robinson, M. B. (2000). Using active learning in criminal Justice: Twenty-five examples. *Journal of Criminal Justice Education*, 11 (1), 65-78.
- 佐藤 学 (1996)
- 佐藤 学 (2012). 学校を改革するー学びの共同体の構想と実践ー 岩波書店
- 佐藤 学 (2013). 高校改革の課題 佐藤学・和井田節子・草川剛人・浜崎美保 授業と学びの大改革

- 「学びの共同体」で変わる！高校の授業 明治図書出版 10-21.
- 千石 保 (1991). 「まじめ」の崩壊—平成日本の若者たち— サイマル出版会
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (2002). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 647-663.
- 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
- 田村 学 (2017). 「深さ」を実現するためのキーワードは“つながる”授業改善に加えて、「深い学び」を評価する教師力がポイントになる *Guideline* 2017 (11) 河合塾 32-34.
- Uslaner, E. M. (2003). Trust in the knowledge society. Prepared for the Conference on Social Capital, Cabinet of the Government of Japan, March 24-25, Tokyo, Japan. (西出優子 (訳) (2004). 知識社会における信頼. 宮川公男・大守隆 (編) ソーシャル・キャピタル—現代経済社会のガバナンスの基礎—東洋経済新報社 123-154.)
- (2019年3月31日受稿, 2019年8月16日受理)

### *Student Attitude Toward Collaborative Learning Examined Through Modified Grounded Theory Approach (GTA)*

*Keijiro Kumagai (Chiba Institute of Science)*

*Shigeo Kawamura (Waseda University)*

This study aims to clarify what academic-minded high school students think and practice over time while participating in collaborative learning. The researcher implemented semi-structured interviews to 30 high school students and analyzed the interview data using modified GTA. The results indicated that each collaborative learning of the participants was a formality at first, but some cases developed into deeper learning through mutually beneficial interactions and learner attitude. On the other hand, others stayed the same phase of formality due to the students' solo-learning, others-dependent or sociable orientations. For collaborative learning the quality of inter-member relationship was crucial: group members tended to feel passive and reluctant to collaborate when their discussions went wrong.

Keywords: collaborative learning, modified grounded theory approach (GTA), interactions

