

教育実習における協同学習の広がり

喜 岡 淳 治

キーワード：共有意識 コミュニケーション能力 プレゼンテーション 話す-聞く姿勢

1 教育実習の事前指導から協同学習の考え方を

筆者が所属する成蹊大学は、2012年11月13日に文部科学省（以下、「文科省」と略す）から教育実習に関して実地視察¹を受けた。その講評の中で、教育実習についての指摘は以下の2点であった。

- ①教育実習先の確保について、学生が自ら教育実習先を確保することを原則としている結果、母校自習がほとんどとなっている状況が確認された。教育実習は、大学による教育実習指導体制や評価の客観性の観点から、可能な限り大学が所在する近隣の学校において実習校を確保することが望ましい。今後、併設の中学校・高等学校の活用や、地元教育委員会や近隣の学校との連携を進め、近隣の学校における実習先の確保に努めること。
- ②他方、学生が出身地の学校への就職を希望する等により、やむを得ず母校実習を行う場合においても、大学が、実習校と連携し、教育実習に関わる指導体制を構築するとともに、実習校に対して、事前に、大学としての教職指導方針について説明を行うなど、公正な評価となるよう努めること。

上記のように、本学では学生は母校実習がほとんどとなっている。文科省の主張は、母校実習ばかりに頼るのではなく、大学による教育指導体制や評価の客観性の観点から、可能な限り大学が所在する近隣の学校において実習校を確保することが望ましいというものだった。今後、大学併設の中学校・高等学校の活用や、地元教育委員会や近隣の学校との連携をさらに進め、近隣の学校における実習先の確保に努めるようにというものである。

また、母校実習がやむを得ない場合、大学側が教育実習先と連携をして、教育実習指導を共に実施していくよう、積極的な方向をも促している。教育実習の内容を実習先の学校に一任してしまうのではなく、大学側が主体的に方針を示し、学生を共に育て、公正な評価を行うべきだということである。

そこで、成蹊大学においても、可能なかぎり教育実習先を訪問し、2013年度は85%の教育実習

生（以下、「実習生」と略す）の実習先を訪れることができた。また、実習校に本学の教職指導方針を説明するとともに、実習校と連携し、これからの教師を育て、教育の質を高めようと心掛けている。

成蹊大学では、今まで教育実習直前の「事前指導」を四年生の前期から実施してきたが、それだけでは教員としてのマナー、事務手続き、教員の1日の動きなどの紹介といった、座学だけに偏り、現場を事前に知る機会が持てなかったため、2010年度の入学生以降、三年生の後期からその準備を始めることにしている。

教員は時間をかけてさまざまな観点からじっくりと学生を指導すると、学生の方もそれに応えて教職に対する情熱も徐々に上昇していくかもしれない。教育の専門家としての教師の力量をつけ、全体的に総合的な人間力も高めるために事前指導において協同学習という方法を学ぶことを取り入れている。学生自身も本気になって教員になりたいという意識を持つことが必要だが、教員としての技能を持つことも重要だ。

協同学習という学び方を是非とも教育実習の事前指導の段階で教えておくべきであると考えており、その最大の理由は、協同学習を学ぶことによって、学び手のコミュニケーション能力が飛躍的に向上することにあり、コミュニケーション能力が教育実習期間において、最も必要な能力であると考えているからである。

2 なぜ教育実習の段階で協同学習を学ぶのか

平成23年8月に、文科省において、コミュニケーションに関して、審議経過報告²をまとめた。「コミュニケーション教育推進会議においては、国際化の進展に伴い、多様な価値観を持つ人々と協力、協働しながら社会に貢献することができる創造性豊かな人材を育成することの重要性を踏まえ、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及の在り方について議論を行」ったとある。

最近、コミュニケーションという言葉が盛んに聴くようになってきた。教職課程においては、教員と子どもたち、子どもたち同士、教員同士の間で、さらにコミュニケーションを取りながら実践を行う必要があることが求められているという現状実態の把握がある。

確かに、実習生を見ていると、なかなか生徒の輪のなかに入っていくことができない者がいる。その場合にどのように指導していくかである。実習校の方で、その実習生の実態を見て、改善するための目標を決めたり、処置を取ったりしているときもある。しかし、このような事態になる前に、実習生に対して、事前に大学において、コミュニケーションを図る訓練をさせたいと考えている。

その一つの方法として、この協同学習の学びが有用であると考えている。

協同学習とは、

「小集団（small group）を活用した教育方法であり、そこでは、生徒達が一緒に取り組むことに

よって、自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。」(Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, R. T. 1993)³とされている。

まず個別に、自身で自分の考えを考察する。しかし、なかなか自分だけの経験や能力だけでは、解決できないものや足りない部分がたくさんあり、結論に至るところまでいかないことも多い。そこで、二人ペアになって相談したり、数人のグループで意見交換をしたりして、他者の考えを吸収する機会を得る場所をつくろうとしている。他者の力、グループの力を借りて、自分の力と共に考えを深め、解決していこうという学習の方法が、協同学習である。

この学習方法で鍛えている間に、コミュニケーションの力もつけていく。これは、相手が何を考え、何をしようとしているのかを察する力もつけるし、自己主張の方法も体得していくものである。

実習生に対する追い風もある。実習校においても、コミュニケーションを子どもたちにつけるために多くの対策を取っているところが多くなっている。

例えば、「協同的な学びの中で『人とかかわる力』を育成する学習づくりの創造」⁴は、小学校の実践であり、次のように報告している。

この学校において、子どもたちが「人とかかわる力」を起点に豊かな人間力を育むためには、素地となる基礎的、基本的な学力を身につけておく必要があるとし、効果的な学習指導のもとで、子どもたちが効果的な協同的な学びを受け、そこで身につけた人間力から、人とかかわる力へと発展させていったものであるとしている。

このように、コミュニケーションに対して危機感をもって対処している学校に教育実習に行ったならば、その状況をよく観察したうえで、実習生自らもその土俵のなかで是非ともコミュニケーションの力を磨いてもらいたいと考えている。コミュニケーション能力に限ったことではないが、実習校の実践と相まって、実習生がその力を増強していける環境を活かしてほしいと考える。

3 協同学習に類似した学びの形

「協同学習」に類似した学びの形が、さまざまな名称のもとで行われている。もちろん、今回は、協同学習を中心に置き、他の協同学習に類似した学びの形に対する評価を云々するつもりは全くない。

ただし、今回は、これらの学びがどの部分が似ていて、どの部分が異なっているのかについて、明確にしてから、協同学習について進めていきたいと考えている。

例えば、「協同的学び」⁵「学び合い」⁶「共同学習」⁷という学び方がある。これらの呼び方で指し示している内容について、簡潔に明らかにしておきたい。

「協同的学び」は、佐藤学が提唱しているものである。

佐藤は、学びの疎外は、対象性の喪失、他者の喪失、意味の喪失にあると言う。これらを回復することにより、「学びの共同体」は克服されていくというのである。学びは、対象世界との対話、

他者との対話、自己との対話の三つの対話的实践と定義している。

学びは他者の声を聴くことから出発する。聴き合う関係が対話的コミュニケーションを生み出し、対話的实践が学びを準備する。このように、「学びの共同体」における学びは定義されている。

「学び合い」は、西川純が提唱しているものである。

基本的に共に学び合う段階の前に、個人一人ひとりで学ぶ過程を必要としていない。個人で学ぶ段階と共同で学ぶ段階とを区別し、先ず個人で考えてから共同段階に入っていこうとしているわけではない。いきなり共同による学び合いに入るように促進している。その方が実際には効率的に子どもたち自身も学ぶ意欲を増すと主張する。

最初に一人で考える段階を与えると、一人で考える力をもっていない子どもは、どうしてもその時間を無駄に過ごしてしまうことが多い。それならば、最初から何人かで共同で取りかかった方が全員で与えられた問題に取り組んでいることが理解できるであろうというのである。

これは、一人で考える過程を設けても、一人では解決できないことが多く、それがもとで苦労を重ねる子どもの実態を見てきた。最初から友だちと共に学び合いを通して無理難題をクリアしていこうというものであったり、もともと一人では無理な問題なのだから共同で解決させたりする方法である。一人で考える時間を取っても意味がないだろうと考えて作られたシステムである。(西川2013)

しかし、一人で考える過程というものは、個別性を大切にし、独立性を養うことにつながる。一人で考える学びという過程が、どんな場面でもかまわないし、子どもたちの状態に合わせて柔軟に対応することを前提とし、そのような準備をして行わせるべきであると筆者は考える。

「協同学習」は、文科省が特別支援教育において提唱している学び方である。そのホームページの一章「交流及び協同学習」のなかに次のような説明がある。

「我が国は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指しています。そのためには、障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠であり、障害のある子どもたちと障害のない子どもたち、あるいは、地域社会の人たちとが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切です。」

このように、障害の有無に関わらず、学び合う姿勢を大切にしていこうという意味で、「共に」という言葉を使っている。

漢字の語源を考えれば、「共同」と「協同」で何を主張したいかが見えてくる。前者は、障害者と健常者が「共に」活動することを、後者は学ぶ人間すべての人が「協力して」活動することを最終目標としていることである。

しかし、共に活動することと、協力して活動することは、必ずしも異なる行動ではない。「共に」と「協力して」は、同じ内容の活動をしている部分かなりある。

4 大学における協同学習の学び

成蹊学園創立100周年記念行事として、2012年3月25日にスペンサー・ケーガン氏を招き、「学びのちからが教育を変えるースペンサー・ケーガンの協同学習から学ぶー」という題目⁸で、研究会を実施した。日本協同教育学会、授業づくりネットワーク共催のもとで行ったものである。

「協同学習」研究における理論的・実践的指導者であるアメリカ合衆国のスペンサー・ケーガン(Spencer Kagan)氏に、公開インタビューおよびワークショップを依頼した。彼が唱えてきた協同学習のプロセスは、以下の4つの特徴を持っている。

4.1 互恵的な協力関係がある。

クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長、つまり新たな知識の獲得や技能の伸長などの要素が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。

4.2 個人の責任が明確である。

学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために、必要な条件、それを達成するために各自が負うべき個別の責任をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になる。

4.3 参加の平等性が確保されている。

学習目標を達成するために、構成員相互の協力、例えば役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援が奨励され、実際に協力が行われる。また、内気な子どもも、社交的な子どもも同じだけの活動時間を持つべきであるとし、それを保障する。

4.4 活動の同時性に配慮している。

協同の価値やその効用の理解を促進する教師からの意図的な働きかけがある。この働きかけに対して、同時にできるだけ多くの子どもたちが関わるべきであるとしている。

これらの条件が整えられ、個人やグループが自らの抱える課題を解決することを目指すのみならず、そのプロセスを通して協同の意義や協同するための技能を学ぶことを目指している。

つまり、協同学習は、個人とグループが共に鍛えられる教育実践なのである。協同学習を支える理念と方法は、学校現場に限らず、社会のあらゆる場面で生ずる教育的営みにおいても活用できる汎用性の高いものであることが実証されるものだった。

この学びにおいても、成蹊大学の学生だけでなく、創価大学、東京学芸大学、東京電機大学など東京の近隣大学の学生もスペンサー・ケーガンの協同学習について学ぼうという意欲のある、教師を目指す若者が多数参加した。

5 学んだ内容の共有

教育実習では、学生は実習校で子どもたちと出会う前から、事前指導において指示された教材について授業の準備をする。

まず、実習校の指導教官から、『この部分を授業するように』と指示された教科書を読み、補助教材として何か必要なものがあるかを考え、子どもたちを授業に引き付けるために、まず教材レベルから準備を始める。

さらに、もし同じ教材で、同じ箇所で、先輩の学生が教育実習をしていたなら、教職課程指導室に学習指導案を保存してあるので、それを参考にする。また、インターネットでもその自分の箇所についての実践や学習指導案を探すことが可能である。

教材レベルを踏まえた事前研究から、自ら独自のオリジナリティーのある、子どもたちにとってわかりやすいと考えた学習指導案を作成しようと努力する。

事前に学んだ、他人の学習指導案に登場する子どもたちと、これから自らが教える予定の子どもたちとは当然異なっている。その違いに着目しなければならない。目の前にいる子どもたちのために、新しい目標を立て、どのように授業を進めていくのかを考察していかなければならない。

最終的には、さまざまな方向から何通りもの教材解釈を行い、その教材が理解しやすいように道筋を形成する。これらを学習指導案に盛り込み、それにそって忠実に研究授業を行おうとする。

最近、研究授業の中で見られることは、授業の後半部分で、子どもたちが学んだことをクラス全体で共有しようという時間を学習指導案の中に明記し、それを全体で学びの総体として実践しようという動きである。

これは、実習校の指導教員から事前指導を受けて、そのような学んだ内容を共有する時間配分を取っていることが多い。子どもたちが共にどのようなことを学んだのかについて、お互いに発表し合い、共有し合おうという時間が必ず含まれている。それが「ふり返り」の時間の中で保証されている。

ここでは、教育実習の研究授業で観察した学びの共有時間に関して、その在り方をより具体的に検討していきたい。

では、学んだ内容を共有することがなぜ必要なのだろうか。

一つめは、安心感である。

自分が獲得した内容については、間違いなく他の子どもたちも異なった方法かもしれないが、同じ内容を獲得しようとしていたことを確認ができる。学んだ内容を友人と共有することによる安心感である。

これは、自分自身が先生から教わったこと、自分自身が課題の中で獲得しようとしたことなどが間違いなく、教室全体が向かおうとしていた方向と一致しているということを確認しているのであ

る。ある意味では、ホッとしている瞬間かもしれない。

仮に間違っていたとしたら、正しい内容を知り、それを修正し、共有できる安心感である。

二つめは、多段階での達成感である。

自分とは異なった考えをもっている友達がいたとしたら、それはどうしてそのように考えたのだろうかという気持ちになる。その自分とは異なる方向性について、興味・関心をもち、結果として行き着いた他人の考えを最終的に知りたいと考えるようになる。もちろんこれについては、give and take である。他人から考えをもらう以上、自分の考えも提供する必要がある。

三章の「学び合い」に対するコメントにおいても述べたが、「学び合い」との違いは、必ず個人の考えを確立する必要があることを前提としている。そこで「達成感」と比べるならば、個人として、ペアとして、グループとして、クラスとしての「多段階での達成感」という表現になる。

「歯車感」と言ってもいいだろうか。学級のなかで何かを学ぼうとしたときに、自分自身もその一部として役に立った、歯車として何かの役目を果たしたという、個人が責任をもって互恵的な関係を築けた達成感である。

6 個人による学びと協同による学び

実際の教育実習の研究授業において、子どもたちが個人として学ぶ時間と、その学んだ内容を数人の仲間と協同で共有する時間を線引きして分け、子どもたち自身もそれらを意識して明確に分けて学習していることが増えてきた。

これは、子どもたちが学びをする「形態」と、それを学んでいる「方法」とが一致して表れている状態である。

具体的には、教室の机の並びにも学びに応じた適切な配置がある。個別で考えなければならない時には、一人ひとりの机が単独で並んでいて、一人で考える体制にする。二人でペアになって意見共有をして学ぶときには、二人で学ぶ形態として、その二人の机が、並行でも向かい合わせでも構わないが接していることが必要である。二人で学ぶときには、一人で学んだことを二人で意見交換し合うところから始まり、お互いの共通点と相違点を出し合い、その相違点について学び合いをするところが設定されているから、そのような配置が適切になる。

この二人の共通認識を踏まえたうえで、さらに倍の四人による意見交換をする場合は、四人の机を合わせるとより面白い授業が展開していく。五人以上のグループでも同様に全員で机を合わせていく。

このように、学びの形態と机の配置を合わせることが望ましい。

実際の授業においては、個人で学ぶ時間と、協同で学ぶ時間が交互に訪れるときもある。その場合には、机の位置は大変かもしれないが、その学びに合致させて、学びに対応した机の体制をとることが望ましい。

例えば、最初に、教員が与えた課題について、まず個人で考える。それから、仲間と共有し合う。実習生のなかにはわずか50分の間に机の移動に時間を取られることに難色を示し、個人学習から協同学習に移行するときには、机の移動を行うが、最後になって教員が子どもたちにまとめの説明を行う場面に至ったときに、机の配置を個別という、元に戻すことをせずにまとめという最後の段階にはいつてしまっていて、そのまま授業を継続していることが多い。

このように、最初に個別で考察した内容については、確認の意味で振り返りを行う場面についても、同じように形態も個別に一人ずつという形式に戻して実施することが望ましい。

7 教育実習における協同学習の実践

教育実習に行って授業を見ると、ほとんどの授業が講義タイプではなくなり、実習生の方から子どもたちに課題を与え、それに対する答えを考える時間を取るやり方が増えてきている。

その時に、グループを4人で組んで、グループ内での話し合いを活発にするように促すことが頻繁に行われている。この4人という数字は、2人ずつペアになり、その話し合いの結果をお互いにさらに交換し合うという意味で最も協同学習の充実感が味わえる数字だと考えられている。

もちろん、4人の中で順番に意見交換し合ってもかまわない。また、4人ぐらいただと、その中で出てきた意見を記憶しておくことが可能な人数である。

そこで話し合われた内容を、クラス全体に公表するときに、その発表方法や準備の仕方がバラエティーに富んでいてユニークである。いくつかの例を挙げよう。

一つめは、先ずグループ内の構成員、子どもたちで順番に話し合う。ラウンド＝ロビンと呼ばれる方法である。グループに所属している人間を一周、意見を全員で聞きながら巡回していく方法で、このような名称がつけられている。協同学習におけるオーソドックスな方法である。協同学習のルールに則し、与えられた課題について、各個人が意見を述べ合うのである。

ある実習生は、他人の意見に対する自分の考えを発言するのではなく、「付箋紙」を用いて表現するスタイルを取っていた。

これは、グループ内で全員が個々に、ある課題に対する回答をかく。ABCDの4人のグループであれば、Aの回答をBが、Bの回答をCが、Cの回答をDが、Dの回答をAが同時に読んで、それぞれが読んだ回答に対して、コメントを付箋紙にかいて貼り付ける。次に、同時に回答を読んでいる別の人に回し、先に貼られた他者の意見を読んで、総合的にコメントを付箋紙に書いて、さらに貼り付けていく。4人であれば、一つの回答に対して3人からのコメントが付けられることになる。

この「付箋紙」というのは、意外と便利である。次から次へと意見を重ねることができる。2人目にコメントをつける人は、一人目の付箋紙に書かれた内容を読んだ上で、重ねてのコメントを付け加えることができる。このように、自分の考えを他者の意見の上へどんどん追加していけるもの

である。また付箋紙が増えていくと、協同して学んでいるという意識が増加していくことが実感できる。それを実際の手で見るができる。

同時に進行しているのも、他人の意見に対して全員が意見を追加していくことができるというメリットが生じる。自分が追加するときに、それまでに追加された意見を読んだ上に追加をしているので、ムダがない。もちろん、追加の上に、さらに追加することもできるという、重ねての幅広い増強も行われることがある。

最後に、指定された子どもが、班の最終意見をまとめて全体発表する。

二つめは、班毎に発表用の小黒板、模造紙、iPadなどを渡し、それに書かせて前の黒板に張らせたり、グループや教室全員の人たちにそれらを見せたりしながら、最終的に全体発表に至る方法である。

この方法には役割分担が自然に発生することが多い。小黒板、模造紙、iPadなどへの書き方が上手な子ども、発表することが得意な、口が達者な子ども、基礎となるアイデアを出すことを得意とする子ども、横から覗きこんで周囲から様々なアドバイスができる子ども、最終チェックをすることが可能な子どもなど、一人ひとりの子どもたちの様子を観察していると、自分なりの役割を自覚し、自分の主張を交えて自分の担当を全うしている。

グループに対して、口頭だけではなく、小黒板、模造紙、iPadのような物が与えられ、プレゼンテーションをすることを求められると、それをどのように活用するかについて話し合い、それぞれの分担が決められる。子どもたちがそれぞれの得意分野を心得ており、その分野において最善を尽くしている。

グループ内に、このようにある「もの」が与えられると、その「もの」をめぐって、どのように扱うかについて、議論がなされ、それを有効に使おうという動きになっていく。

小黒板や模造紙というものは、アナログで一回きりで終了してしまう「もの」であるが、iPadはデジタルで機械の中で何度もやり直しができ、何度も交流することができる「もの」として、アナログと異なる使われ方をしていることが多い。

三つめは、「発表する」という、最も教室の中で目立つ役割の獲得競争になるように、発表希望者を仕向ける方法である。平等にすべての役割を分配するのではなく、役割競争をさせて、活気をもたらすのである。発表することは、人前に立って意見を開陳することで、特に授業見学に来ている人が多いと、その人たちに向けても自分たちのグループで考えたことを発表できる面白さがさらに増していく。

このようにして、最終発表者という役割をめぐって競わせるのである。全員参加という精神よりも、みんなが是非とも参加したいという気持ちになるところまで競争させて、活動する分野を選ばせる方法を取る。

教育実習に行くと、何人かの実習生がそれぞれの学校の指導体制に合わせて、さまざまなやり方を工夫している。より楽しく、子どもたちが全員参加できるように組立てていることが理解できる

だろう。

8 協同学習方式からの柔軟な対応

実習生の授業を見ていると、大学で教えた内容を理解し、実習校での指導教官から教わった内容を踏まえ、基本に則って授業を実施している。当然と言えば当然であろう。

逆に、指導教官の先生は、授業方式に関して柔軟性に富んでいることに実習生は気づくであろう。

例えば、指導教官が特に協同学習を理解している先生である場合、対象者である子どもたちに合わせて、または教える教科内容に合わせて、基本どおりの協同学習方式で実施するときもあれば、その状態を見て個別方式で実施するときもある。そのときの子どもの状態や教育内容などから、柔軟に判断しているのである。

それが、この8章の逆説的なタイトルになって表現されている。

実習生が協同学習における、その方式による分担の方法、発表者の役割等を学ぶと、それをそのまま形式的に取り入れて実施してしまいがちである。

しかし、現役の先生は、普段から一人ひとりの子どもたちの行動をよく見ているので、その時、その場の子どもたちの状況を見て対応している。

例えば、発表方法がある時は変更するかもしれない。どうしても教室全体への発表が苦手な子どもがいた場合には、その発表までの過程に時間をかけて相談時間を取り、他の友達と意見交換をすることで十分であるという段階を設けることがある。その子には、教室全体への発表という非常にストレスのかかる作業というものを回避させ、その時には記録係を作るなどして異なった役割分担を与えることがある。このようにして、発表のときに外から見ていることのないように、全員参加という目標を達成しようとするのである。

決められた目標に至るまでの段階をいろいろと工夫し、子細に至るまで丁寧に補助しながら、子どもたちが途中で挫折することがないように配慮しているのである。

授業を構成していく基本は、子どもたちの状態にある。子どもたちが無理なく、しかし意欲をもって授業を進めていくことができるように、教員は子どもたちの状態を詳細に観察しながら、それをバックアップしていく必要がある。

実習生に求められる能力としては、協同学習の方式を教えられたから、それを即座に適応していくことだけで良いと思うのではなく、実習期間はわずか三週間であるけれども、現実の子どもたちの状態を観察しながら、柔軟に対応できる力を少しでも身につけていかなければならないと考える。

9 「話すこと」と「聞くこと」

「話すこと」・「聞くこと」は、新学習指導要領「国語」の領域等別内容一覧⁹のなかで、中学校

の場合は内容として、広い範囲から話題を求め、話したり聞いたりして、自分のものの見方や考え方を広めたり、深めたりする「発想や認識」、自分の考えや気持ちを相手に理解してもらえるように話したり、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ったりする「考えや意図」、自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出す「話題」、全体と部分、事実と意見との関係に注意して、話したり聞き取ったりする「構成や論理」、話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して、話したり聞き取ったりする「語句や文」、話合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめるという「話合い」という項目に分かれている。

これらの項目別の注意点を読んでみると、「話題」以外は、すべて話すことと聞くことが同等に扱われている。それぞれの項目において、話したり、聞いたりして、最終的には自分の考えを深めることという結論に至るようになっている。

経験論で話を進めると、今まで教室の現状においては、話す側よりも、聞く側にウエイトが置かれ、聞く方に立っている者がどのような視点で聞いていけばよいのかについて議論がなされ、話を進められることが多かった。それは、聞く側にいる子どもたちが教室のほとんどの割合を占め、その大部分を把握しなければ、教室全体を統一することはできないと考えられていたからである。

しかし、発表が工夫されることによって、その発表の見事さに惹きつけられて、子どもたちは発表を聞く姿勢が上達する。つまり、教員から子どもたちに「発表をしている人の顔を見なさい」などというような指示を出さなくても、人間というものは中味のある話や興味・関心のある話をされると、自然とそちらの方に聞く耳を持っていくのである。

つまり、話す側の姿勢が鍛えられると、当然のことながらその話す内容に聞く側が引き寄せられて、聞く姿勢も自然と同時に鍛えられていくという事態が生まれてくる。

以前は、話す姿勢というものを考察せずに、聞く側がそれなりの態度をもつべきと考え指導されることが多かったが、そうではなく、話す側が工夫を積み重ねることによって、聞く側の姿勢もそれに呼応して、上達していくものとなっている。

2013年10月15日に、東京都公立中学校国語教員の甲斐利恵子氏の授業を見る機会¹⁰があった。港区立赤坂中学校での公開授業を利用した。子どもたちの授業の様子を見ると同時に、彼女に対してそのライフヒストリーについてインタビューを行った。

その話の一部に、彼女がその日の授業内容について、話す側が工夫をすればする程、聞く側は自然とその能力を向上させるというものがあつた。だからこそ、彼女は、普段から「聞くこと」を指導するよりも、「話すこと」を指導する方向に、時間と情熱を傾けていると言う。

参観した授業の一つは、子どもたちがペアになった友人の良いところをほめちぎるという作文を発表するというものである。ホメホメカードを作り、それを作文にして発表するという実践である。内容からして、どのようにほめあげているのか、作文力が試されているところがあつた。その内容をいかに聞き手に対して、話し手が工夫を凝らしているのかが、この授業を左右するものであつた

ことは間違いない。

このように話す側が工夫を凝らすと、聞く側がその発表をよく聞いているので、その聞く側の人が話す側になったときに、他のグループと同じことを言わずに、自分たち独自の発表をしようと心掛ける。このように相乗効果を生み出し、集団としての効果がますます期待されるのである。

各グループの発表が、特色のある独自性の高いものになるので、聞く価値が高まり、子どもたちにとっても聞いて意味のあることとなり、お互いに発表内容にこだわり、全体としての要素が高まっていく。

「話す－聞く」という分野においても、子どもたちの全体の能力は向上する。

10 なぜ教育実習のときも協同学習が必要か

筆者は、毎年二十校程度の学校を教育実習訪問する。

協同学習やそれに類似した学習方法を導入することによって、学級全員の子どもたちがグループ活動を通して他の子どもたちとの学んだ内容の共有を含めて、生き生きと活動する姿が見られる機会が多くなった。

子どもたちのこれらの動きが、実習生の力をつけていっていると思う。

現在の日本の教育では、学習がますます競争社会化している。学習場面において競争が子どもたちにどのように影響を与えるかは、状況によって異なってくる。同じ土俵の中で、子どもたちを競争させて、その結果を効率化しようという動きがある反面、その競争主義が生まれてくるテスト社会についていけない子どもたちがいる以上、必ずしもそれを推進することはできない。いわゆる落ちこぼれという子どもたちを増やすだけである。

そうではなく、学びの段階で、協同という方法を取ることににより、すでに学びについている子どもたちも、その中でさらに学びの重層化を図ることが可能であり、学びになかなかついていけない子どもは、子どもたちの助けのなかで学びを回復していくことができるのである。共に学ぶ楽しさの中で、人間に最も必要なコミュニケーションが成立すると考えている。

協同学習は実習生に限ることではないが、実習生は、対子ども、対実習校の先生方、対子どもたちの保護者など、教育実習期間に普段は接することのない人々とコミュニケーションを取ることを求められる。実習生になって中学校や高校に出かけていくと、その学校に通ってくる子どもたち、そこで働いている、自身よりも年配の先生方、もしかしたら行事などの催し物があり、保護者の方々などとのコミュニケーションが求められる。

毎日の生活では、同じ環境下にいる学生とのコミュニケーションがあれば、それなりの生活を送ることができるが、教育実習になると、環境が異なる多くの方とのコミュニケーションが必要となる。

実習生が普段の生活においては、同じ環境下で生活をしている、同じ年齢集団であるにすぎない。

実習生としての新たな人間関係こそが、今までの同じ学年で形成されていた学校生活から、異なる人間によって形成される社会での生活へ移行するときに求められる試練なのかもしれない。このような場で最も必要とされるものが、周りにいる人間とのコミュニケーション能力である。実習生は、この能力を子どもたちと身につけていく場所が教育実習である。

11 学習集団づくりとの関係

教育実習期間は、先述のとおりわずか三週間である。この短い間に、実習生の中には子どもたちの状態をとらえ、協同学習という学び方を適用し、教授している者がいる。実習生は、短い期間ではあるが、担当したクラスにおいて、学習集団づくりと関わっているのである。

では、実習生は、協同学習を円滑に行うために、学習集団を作っている子どもたちにどのように伝えていけばよいのであろうか。

先に、日本の歴史を振り返って考察してみよう。

杉江(2011)¹¹は、日本の協同学習として、最初に分団学習をあげている。小集団を活用した協同学習の基礎と言ってもよい実践が、大正デモクラシー期に明石女子師範付属小学校を舞台に及川平治が実践と理論化した「分団式動的教育法」を展開したというものである。

これらが幅広く実践世界に浸透していくのは、第二次世界大戦後のことであると言う。

杉江は、上記の書籍で、上のような分団学習方式は、「1950年頃、次第に高まる教育の保守化傾向ばかりでなく、革新的な立場からも基礎学力の低下という指摘がなされ、急激に用いられなくなっていました。」(杉江, p.29)と述べている。

さらに、次のように、弁明している。「ただ、学力の低下は、当時の協同的な実践を支える十分な理論がまだなく、経験のみで進められていたところに原因があったのです。それらの実践がまだ協同学習とは呼ばれていなかったのは、協同の意義の明確化、その効果を導き出す実証的な工夫に関する情報がなかったことによると考えられます。」(杉江, pp.29-30)

杉江は、さらに学習者同士の相互作用の教育的意味を統合的に考察したバズ学習や、集団主義教育の班づくり、核づくりを紹介する。

さて、現在の学習づくりの典型は、「学級」にある。そもそも学習というものは、学級という集団に対して一斉授業を行ってきたのである。もちろん、一斉授業にも良いところがあるが、個々の子どもたちの能力は多種多様で、それに対応することがなかなかできなかったのである。やはり一斉授業という形式は、画一的な詰め込み教育になりがちということが多かったわけである。

これらの一斉授業を批判して、個人差への対応や協力関係を通して学びを進めることへの奨励による改革案が進み、学習集団の編成や学び方に対する改革が行われた。

ところが、教室において普段から個人学習を中心に授業が進められている場合、つまり共に学習することに慣れていない子どもたちに対して、三週間で協同学習を実施することは非常に困難な状

態にある。

一般的には、日本の学校は、通常1学級30～40人という集団で授業を行い、教育方法の考え方として「集団思考」に教育的な価値を見出してきたところが多い。具体的には、この大集団のなかで、小集団として班を形成し、班においての学習を実施するなど、物事に対する思考や行動において、この小集団を通して活動することが基本になっている。

実習生は実習校に行くと、すでに学習集団として確立している班として活動する子どもたちが待っているので、意外と、比較的すんなりとその協同学習という方式を行うことが可能になってくる。

子どもたちは、この班学習において、その人数が少ないので、その他人の意見や考え方を知ることが容易になったり、自分の意見も発表しやすかったりする状況にある。

いわば、協同学習という方法は、協同学習とは異なるかもしれないが、集団で学ぶという方法を取ってきた学習方法に支えられて、今後も発展していくものと考えられる。

注

¹ 認定大学実地視察とは、文科省において、以下のように定義されている。

「教職課程認定大学実地視察は、教職課程認定大学実地視察規程（平成13年7月19日教員養成部会決定）に基づき、教員の免許授与の所要資格を得させるための大学の課程（以下「教職課程」という。）の認定を受けた大学について、認定時の課程の水準が維持され、その向上に努めているかどうかを確認することを目的としています。」

² 「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」（審議会報告）

～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～

平成23年8月29日 コミュニケーション教育推進会議

上記の報告の中で、コミュニケーション能力が求められる背景や、コミュニケーション能力を育成する手法・方策がまとめられている。

³ Johnson, D. W. and Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1990) Circles of learning: Interaction Co. 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳「学習の輪－アメリカの協同学習入門」二瓶社 1998年

⁴ 公益財団法人 パナソニック教育財団 実践研究助成 第35回「たつの市立小宅小学校」井口浩一「『人とかかわる力』を育成する学習づくりの創造 ～国語を重点とした教科等と総合との関連における学習効果を検証する～」2009年

⁵ 佐藤学「学びの共同体における協同的学びの省察」学びの共同体・冬の合宿研究会 2013年1月12日

⁶ 西川純「学び合いの手引書」2013年7月

<http://dl.dropboxusercontent.com/u/352241/manabiai-data/net-book/tebiki.pdf>

⁷ 文科省の特別支援教育の第10章に「交流及び共同学習」という項目がある。その中に、「交流及び共同学習ガイド」についての案内が掲載されている。

⁸ この研究会は、2012年3月に、成蹊学園創立100周年記念行事として、成蹊大学文学部主催で行われたものである。

⁹ 教育課程部会 国語専門部会（第3回）議題「小・中・高等学校を通じた国語の教育内容の在り方等について」配布資料の参考資料 平成16年6月

¹⁰ 喜岡淳治・甲斐利恵子「言語活動力が支える自己表現と共有意識－甲斐利恵子先生訪問記」『授業づくりネッ

トワーク』第 12 号 学事出版 2013 年 12 月

¹¹ 杉江修治「協同学習入門」ナカニシヤ出版 2011 年