

# 協同学習のための授業観察評価の視点

On central Aspects of observing Cooperative Learning

原 田 信 之

HARADA Nobuyuki

キーワード：協同学習，授業観察，グループ学習，ドイツ

## I. はじめに

伝統的に行われてきたグループ学習を、「互恵的な協力関係」<sup>1</sup> など協同の精神から複数で学習活動に取り組むことの意味を問い直し発展させた協同学習を導入し、新たな学級風土や学習文化を形成するための授業開発が経済先進国で取り組まれている。わが国においても、知識基盤社会という急激な変化を伴う社会を見据えたとき、「自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的に『開かれた個』であること」、そして「課題の解決にその一員として主体的に参画」しようとする意識や態度をはぐくむことや、「他者や社会と切磋琢磨しつつ」、「自己と対話しながら、自分自身を深めること」、要するに、「共存・協力」の意識・態度の育成は、ますます重要になっていることが認識されている<sup>2</sup>。「開かれた個」として他者と切磋琢磨しつつ、協同の精神を培う授業開発が課題となっている。

一般に協同とは、「複数の人がともに心と力をあわせ、助け合って課題や仕事に取り組むこと」であり、そうした集団事態は端的に「協心」という言葉で表わすことができる。協同学習とは、授業過程に組み込まれた小グループにおいて、互いが「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技法を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動」<sup>3</sup> のことである。ここではグループを編成し、成員間で作業をやらせたり話し合わせたりすることだけでは収まらない一連の授業技法を必要とし、「協同」という集団事態をどのように創出させているかが問われる。

本稿では、かねてより、学び合う、助け合う、話し合うなど、「合う」の言葉を付して表現されてきた協同的な活動の質の問題に焦点を当て、その質を問う授業観察の視点を提示することを目的にする。授業の「質保証」重視の流れは、「授業観察指標」を定めてクオリティ・コントロールを図ろうとする国際的プロジェクトとしても取り組まれてきた<sup>4</sup>。しかし、授業展開においてグループ活動は一つの有力な学習形態であるにもかかわらず、そこにはグループ活動に焦点化した観察指標をほとんど見いだすことができない。授業展開の中で、グループ活動が有効に指導されているかどうかを判定するための授業観察の視点について、本稿では論述することにする。

## II. 協同学習における教師の役割

### 1. 教師の多様な役割とその選択

ここでの授業観察とは、授業を直接的な対象とし、その改善を目的として実施する観察のことであり、教師の指導法や教育方法の向上に資する観察であると考えておきたい<sup>5</sup>。これについて佐藤は、「授業という実践場面における当該教師の選択や判断という複合性や豊かさなど、教師の『自律的な

意思決定能力』をこそ重視」する必要があるとし、「定型的な手続き」よりもその手続きの背後にある教師の「手続きを支えているもの」に着目し、「手続きの意味や根拠を観察する」ことが重要であるとしている<sup>6</sup>。

協同学習論では、授業者として教師が果たす役割を様々なネーミングで表現してきた<sup>7</sup>。例えば、学業を向上させるために、観察し、矯正し、共に取り組む「コーチ」という役割、学習環境を調整して自律的学習を奨励する「ファシリテーター」という役割、学習条件を整え、望ましい学習成果をあげるプロセスを管理する一連の指導手順を扱う「マネージャー」の役割、知識を構成するうえで必要な相互作用の相手としての「共同学習者」の役割、あるいは、学級の中の集団を効果的に機能させる「責任者・コンサルタント」の役割、学習グループを編成し、基本的概念やその使い方を教え、学習グループがうまく機能しているかどうか観察し、そして必要に応じて協同のための技能を教えたり作業の手助けをしたりする「援助者」の役割などである。これらの様々な役割は、ある指導・援助場面で教師がその役割のすべてを同時に果たすことを意味しているのではないし、それは現実的ではない。授業過程におけるある場面の協同的な集団事態を瞬時に見取り、当該教師の自律的な意思決定による選択や判断によって果たす役割のことである。児童生徒の活動状況や学習状況によって判断し、選択的に使い分ける役割のことを指していると考えられる。効果的な協同学習にするには、場面や状況に応じた、教師の役割に対する自己認識の多様さを必要とし、どの役割を演じるかの選択は「自律的な意思決定能力」に支えられることになる。したがって、授業観察評価においては、選択された「手続きの意味や根拠を観察」し、それを顕在化することのできる指標の設定が重要となる。

## 2. 教師の役割として求められる手続き

協同学習では、学習目標を仲間と共有して達成するために、ペアもしくは小グループでの活動が組み込まれる。複数で共に学ぶことにより、一人ひとりの学習効果を相乗的に高めることができることされている。バークレイらは、こうした協同学習の特徴を3つ示している<sup>8</sup>。第1に、協同学習の技法を使いグループ活動を構造的に仕組む「意図的な計画」である。第2に、グループの成員すべてがもれなく、「共に活動すること」である。解答者が常に決まっていたり他は傍観者になるなど役割が固定化したり、一人がリードして出した解答に便乗もしくはただ乗りしたりすることは、望ましい協同学習とはいえない。すべてのメンバーが同じように活動を分担し貢献することを大切にす。第3に、一緒に活動することを通し、その活動が活気に満ちた魅力的なものとなり教材への理解も深まるなど、グループ活動が高め合い助け合うことの「意味ある学習」として実感できることである。そのためにバークレイらは、チームワークのスキルを学ぶ機会を与え、「社会が直面している共通の問題を他者と協調して解決するために必要となる複合的な視点と解決スキルを獲得させ」ること、そして参加者一人ひとりが自己の生活経験や学習経験を活かし、「グループに貢献することの大切さを理解させること」<sup>9</sup>を重視している。

教師の役割としては、メンバー間の協同を組織するよりも、協同学習の場面を組み立てること、即ち、グループ活動を構造的に仕組む意図的な計画をもって臨むことの方が重要であり、そうした教師の役割には、5つの主要な手順が含まれることが条件になるという。その条件とは、①授業の目標をはっきりと具体化しておくこと、②授業の前に、学習グループの編成について方針をきちんと決めておくこと、③生徒に学習課題と目標の構造をしっかりと説明しておくこと、④グループによる協同学習が有効であるかどうかを観察し、課題に対する援助を与え、対人技能やグループ技能を活発にするための指導を行うこと、⑤生徒の達成度を評価し、いかにうまく協力できたかを話し合えるよう手助けをすること、である<sup>10</sup>。これらの手順を19のステップに具体化したものが以下の表1であり、これが協同学習に焦点化した授業観察評価の視点の有力な参考例の一つになると考えられる。

表1 協同学習を構造的に仕組むステップ

S1 指導目標を具体化する	S11 達成の基準を説明する
S2 グループの大きさを決める	S12 望ましい行動を具体的に示す
S3 生徒をグループに割り振る	S13 生徒の行動を観察・点検する
S4 教室内の配置を考える	S14 課題に関する援助を与える
S5 生徒の相互依存関係を促す教材を工夫する	S15 協同のための技能指導を途中に入れる
S6 役割を割り当てて相互依存関係を促す	S16 授業を終結させる
S7 学習課題を説明する	S17 生徒の学習を質的・量的に評価する
S8 目標面での相互協力関係を作り出す	S18 グループがどれほどうまく機能したかを査定する
S9 個人の責任を求める体制を作る	S19 アカデミックな論争を仕組む
S10 グループ間の協同を促す	

※杉江他訳『学習の輪』pp. 60-81を参照し、筆者が一覧にした。

### Ⅲ. グループ活動に焦点化した授業観察

協同学習の授業観察では、グループ活動における集団事態への対処のしかたを観察することが大切であると述べた。その観察の視点について、コンラート／トラウプの研究に基づき考察する。彼らは、協同学習の過程には様々な集団事態が発生することを前提に、その状況を見取るための観察の視点を提示している。これは、教師の指導力・技能の向上を意図したものであり、1. 「活動グループにおけるつまずきや間違いの観察・診断プロジェクト」、2. 「効果的なグループ活動プロジェクト」、3. 「グループ課題やグループへの対処法を観察するプロジェクト」という3つの教師用プロジェクト課題として提示されている<sup>11</sup>。

#### 1. 活動グループにおけるつまずきや間違いの観察・診断プロジェクト（P1）

P1は、グループ内での生徒の振舞いや支え合う相互作用を観察する技能を伸ばすためのものである。まず、自分が観察するグループにとって重要と思われる領域をa) からe)の中から選択し、各設問に答える。各設問に示された視点に沿って、当該グループがどんな課題を抱え、それにどう対処すればよいのかを判断する。ここでいうa) からe)の領域は、グループ活動を観察する上での枠組であり、領域ごとに具体的な観察の視点が示されている。

この観察の枠組と具体的な視点は、以下の通りである。

##### a) 参加

- ① どの子が大きな貢献をし、どの子が少ないか。その子らが、そのことに気付いているか？
- ② 引いている子はどの子か。あなたの見方では、なぜその子が引いていると思うか？その子が内気なのか、それとも課題がよく把握できていないのか？
- ③ 誰が誰に対して話をしているか？誰が誰を避けているか？なにか理由があるのか？
- ④ グループ内に序列のようなものが形成されているか？
- ⑤ 男女の違いが何か影響しているか？男の子の方が多く話しているか？

##### b) グループ内の役割

- ① グループ内で誰がどんな役割を引き受けたのか、それを教師が見抜いているか？それぞれの役割は妨げられていないか、それとも励まされているか？
- ② 粗暴な子、批判者、引っ込み思案の子などはいないか？

c) 決定の場面

- ①決定は独断的に行われているか、それとも民主的に行われているか？
- ②やろうとすることが他の子にも常に受け入れられているか？
- ③やろうとすることをいつも拒む子はいるか？
- ④決定に断じてかかわろうとしない子が複数いるか？
- ⑤内気な子に対し、いっしょにやろうと励まされているか？

d) グループの雰囲気

- ①グループの雰囲気はどうか。友好的かそれとも険悪か？
- ②グループの仲間は互いに攻撃的か、それとも建設的にかかわろうとしているか？
- ③まとまりを壊すような徒党が組まれていないか？
- ④グループの仲間がいっしょになって活動しているか、それともそれを欠いているか？

e) グループの規律ときまり

- ①一人の子が時間を独占して話していないか？
- ②グループのあり方について話をしようとしているか？
- ③仲間の中の争いが回避されているか。それがどんなやり方で行われているか？
- ④いつもグループ長に決定させようとしていないか？

P 1では、以上の視点によるグループ観察の後、観察した教師には、生徒の態度から何が学べたのか、自分が気付いたことと同僚が気付いたことにどんな違いがあったか、そして次回観察する時に見方がどう変わるかを、総括的にまとめるよう指示されている。

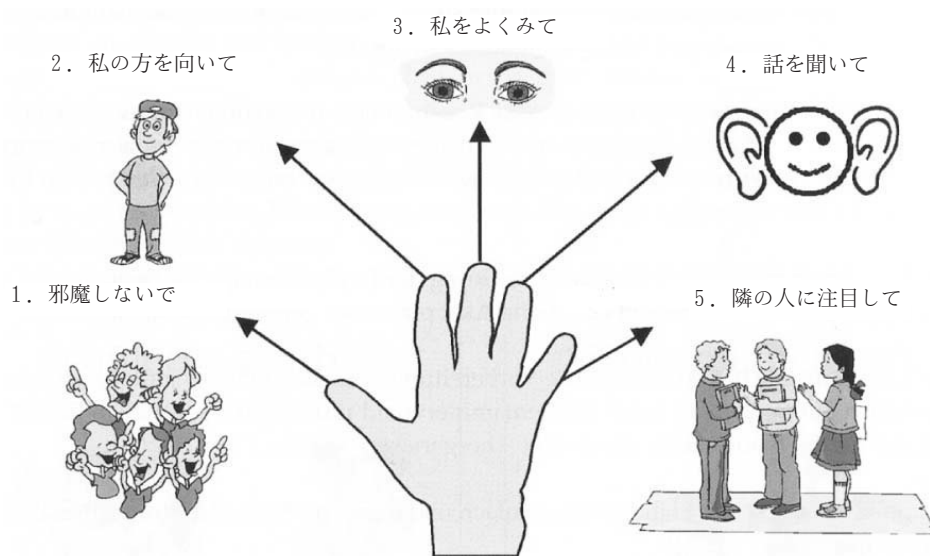


図1 初歩の社会的な態度 (ギブ・ミー・ファイブ)<sup>12</sup>

2. 効果的なグループ活動プロジェクト (P 2)

P 2は、グループ活動を効果的なものにする要因に観察者の視点を向けさせることをねらいにしている。P 2の課題としては、「各設問に対してあなたのグループに当てはまるかどうか」をハイカイエの二件法でチェックさせるようにしてある(表2)。グループ活動のねらい、どのような考えで編成したかというグループ編成の基準、グループ活動を実施するタイミング、活動の振り返り方という4つの視点枠に沿い、問いが設けられている。

表2 効果的なグループ活動にするための要因チェック表<sup>13</sup>

1 A	グループ活動は何をねらいにして行われましたか？	イイエ	ハイ
	学習者の活発な参加を高めるため		
	一人ひとりのプレッシャーを取り除くため		
	一人ひとりを点検するため		
	多様な結論や達成水準に到達させるため		
	学習者が他の子を助けられるようにするため		
	活動のスピードやテーマの重点を多様にするため		
	教師の優位性を軽減するため		
B	今後、グループの課題を達成するのに必要な上記以外のねらいを用紙に書き出してみましょう。		
2 A	グループはどのような基準で編成されましたか？	イイエ	ハイ
	偶然性		
	共通の関心		
	友だち関係		
B	この基準を決めたのは誰ですか？		
3 A	グループ活動はいつ実施すべきでしょうか？	イイエ	ハイ
	導入場面		
	展開の場面		
	終末の場面		
4 A	どのようにフィードバックするのが適切だと思われましたか？	イイエ	ハイ
	黒板に書き記す		
	全員を前にした一人ひとりの発表		
	小グループ内での一人ひとりの発表		
	ペアでの伝え合い		
	文章での記述		

### 3. グループ課題やグループへの対処法を観察するプロジェクト（P3）

P3は、学習過程中に起こる出来事や様子を解き明かすことをねらいにしている。観察者には、特にグループ活動開始の局面、支援の局面、グループ活動終末の局面を観察することが課題となる。各局面における観察の視点は、以下のようにA・B・Cの3枠で設定されている。

#### A. グループ活動開始の局面

教師を観察し、以下の点に関し教師の振舞い方をメモ書きしましょう。

- グループはどのようにして構成されたか？
- 配置の仕方は、どのように組織されたか？
- グループのメンバーは、どのような指示を受けたか？
- グループのメンバーには、どのような指導がなされたか？
- グループ長が決められたか？

#### B. ペアもしくはグループの活動への支援局面

教師を観察し、以下の点に関し教師の振舞い方をメモ書きしましょう。

- 教師はグループ活動をどのように支援したか？
- 教師はどのような時にグループと話をしたか？
- 教師の声の様子や立ち位置（近い・離れている等）はどうであったか？

#### C. グループ活動終末の局面

教師を観察し、以下の点に関し教師の振舞い方をメモ書きしましょう。

- 教師はどのようにして注意を向けさせようとしたか？
- 授業の次の展開は、どのように導かれたか？
- 次の授業展開において、グループの学習成果はどのように活用されたか？
- 教師は、各グループの達成状況をどのようにチェックし、言い表したか？

P3では、授業終了後、観察者は、授業中に記した観察記録と教師の指導の仕方を分析するための報告(表3)に基づき、各局面においてどのような技能や接し方が求められるのかを授業者と議論する。授業者は、グループ活動を取り入れた授業過程において、グループの編成や活動の指示、グループ長の決定や役割の確認、言葉による指導や支援、注意の喚起や次の展開への局面調整などを行っており、これらを授業者と観察者の間で話し合う場を設けているのである。

コンラート／トラウブは、「グループ活動の構成や組み立てには、様々な手立てが可能である」<sup>14</sup>ことを強調している。的確に状況判断をし、適切な手立てを選択する判断力と指導力を身に付けるには、「観察したことをまざまざと再現し、生徒の側の見方に立って分析する」<sup>15</sup>訓練の必要性を指摘している。これは、授業観察の考え方としてII-1で述べたように、定型的な手続きよりも教師の背後に介在している手続きを支えている「自律的な意思決定能力」を養成しようとする意図からであると考えられる。観察場面の状況をまざまざと思い浮かべ、パースペクト・チェンジという意味で、授業過程の文脈に身を置く当事者である生徒の立場から、即ち、観察者自身が「自分がそのグループのメンバーとして活動していたら」という仮定的視野をもち、教師の指示や振舞い方を分析することである。コンラート／トラウブは、その際にも重要となる視点は、どのようにすればグループの仲間が相互にコミュニケーションできるか、活動に集中できるか、相手の方を見て話を聞けるか、グループの仲間が同等であるよう感じられるか、であるという<sup>16</sup>。授業実践場面における当該教師の選択・判断という複合性や指導・支援の豊かさを養うには、こうした活動状況の地道な読み取りの訓練が必要だということである。

表3 観察記録と教師の指導の仕方を分析するための報告<sup>17</sup>

	あなたは以下の意見表明に対し、どの程度同意しますか？	そう 思 わ ない	やや そ う 思 う	そう 思 う
a	教師は、グループを支援するのならば、何に取り組もうとしているのかをよく聴きだし、援助し、観察しなければならない。	1	2	3
b	教師は、具体的なグループ活動(活動の客観的事実)に結び付けてコメントしなければならない。	1	2	3
c	相互的なかわり合いはどんな場合にも、教師ではなく、グループもしくは仲間がきっかけを与えて行われなければならない。	1	2	3
d	教師は、どのグループにも同じだけ時間を取らなければならない。	1	2	3
e	教師は、グループ内の全員に同じだけ時間を取らなければならない。	1	2	3
f	教師は、どんな場合にも、生徒と同じ視線の高さにポジションを取らなければならない。	1	2	3
g	小グループでの身ぶり、アイ・コンタクト、声の様子は、一斉授業の時とは異なるものである。	1	2	3

#### IV. おわりに

授業観察においては、その授業進行を構成する「定型的な手続き」よりも、「手続きを支えているもの」、即ち、何からそれを判断・選択したのかという「手続きの意味や根拠」を見取ることが重要である。協同の精神の発現を重視する協同学習においてそれは、「互恵的な協力関係」づくりにとってどうかの意味や根拠を問いかけることである。授業者にとっては、この互恵的な協力関係は実際にはどのような集団事態であり活動状況なのかについて、その具体的な姿や発展過程を描いて指導に臨むとともに、協同の学びを効果的に実現する授業方法<sup>18</sup>を身に付けておく必要がある。

例えば、コンラート／トラウプが提示したP1の参加に関する観察枠には、「どの子が大きな貢献をし、どの子が少ないか。その子らがそのことに気付いているか？」の視点が提示されていた。グループ内の誰か一人だけがまとめたとしても、グループとして発表材料が整えられ、それが全体会で発表されれば、授業としては順調に進行したと観察評価されることも考えられる。しかし、グループ活動の内実としては、グループの課題を完成させるのに、「〇〇さんに任せておけばよい」と仲間の取組に「ただ乗り」しただけの成員がいたかもしれない。また、能力の高いメンバーがすべてを説明し、能力の低い子はただの聞き手として当惑していただけかもしれない。グループ学習中、有力な仲間と同調依存していただけの子は、十分な学習をしていなかったともいえるし、「説明に費やす時間と学習量とは相関が高いため、能力の高い者は説明することを通して非常に多くのことを学び」、そうでない子は学習能力向上の機会を奪われていたことにもなる<sup>19</sup>。だからこそ、どの子が大きな貢献をし、どの子がそうでなかったのかという、グループ成員一人ひとりの参加度や参加の仕方が観察の視点に組み込まれているのである。協同学習が互恵的な協力関係を重視するならば、各成員の出番やそれにかけた時間、仲間との役割分担や時間の分有など、生徒自身が「そのことに気付いているか」、教師がそれに気付くように指導をしていたかが問われるのは、当然のことである。「手続きを支えるもの」と選択された手続きへの「自律的な意思決定能力」との交錯点において、このことが評価されなければならない。協同学習の授業観察評価には、こうしたグループ活動の質を問いかける指標を定めることが重要になる。

注記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C)（課題番号：22530814）の助成を受けたものである。

#### 【注】

- 1 互恵的な協力関係とは、「グループのメンバーは、それぞれの努力が自分のみならず、他のメンバーにも同じように役立つのだ、ということを理解し、…自分自身の成功と同時に他の仲間の成功への関与をもたらす。これが協同学習の神髄である。互恵的な相互協力関係なくしては、協同はあり得ない。」と説明されている（ジョンソン, D.W./ジョンソン, R.T./ホルベック, E.J.著（石田裕久・梅原已代子訳）『学習の輪』二瓶社, 2010年, 14-15ページ。
- 2 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』2008年, 8-9ページ参照。
- 3 関田一彦・安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」（『協同と教育』第1号, 日本協同教育学会, 2005年, 13ページ。
- 4 有本昌弘『教員評価・人事考課のための授業観察国際指標』学文社, 2006年。
- 5 佐藤真「授業観察の観点の設定」（工藤文三編集『校長・教頭の授業観察・面談ハンドブック』教育開発研究所, 2006年, 87ページ参照）。
- 6 同上。

- 7 エリザベス＝バークレイ, パトリシア＝クロス, クレア＝メジャー (安永悟監訳)『協同学習の技法』ナカニシヤ出版, 2009年, 22ページ, D・W・ジョンソン, R・T・ジョンソン, E・J・ホルベック (杉江修治他訳)『学習の輪』二瓶社, 1998年, 59ページ参照。
- 8 バークレイ他, 4ページ参照。
- 9 同上, 8ページ。
- 10 前掲杉江他訳, 59-60ページ。
- 11 Vgl. Konrad, Klaus/ Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Schneider Verlag 2008, S. 65-69.
- 12 Weidner, Margrit: Kooperatives Lernen im Unterricht. Klett-Kallmeyer 2003, S. 114.
- 13 Konrad, Klaus/ Traub, Silke, S. 67.
- 14 Ebenda, S. 69.
- 15 Ebenda.
- 16 Vgl. Ebenda.
- 17 Ebenda.
- 18 拙稿「協同の学びを効果的に実現する授業方法」(『岐阜大学教育学部研究報告＝人文科学＝』第58巻第2号, 2010年, 131-138ページ) 参照。
- 19 前掲杉江他訳, 22-23ページ参照。