

共感的な人間関係を育むための指導方法の開発  
—協働学習を導入した中学校社会科授業を通して—  
藤野 友香 ・ 柴崎 直人  
岐阜大学教職大学院

Development of teaching methods to nurture empathetic relationships  
—Through social studies classes at junior high schools that introduced collaborative learning—

FUJINO Yuka ・ SHIBAZAKI Naoto

## I. 本開発実践の背景

### 1. いじめ問題について

現在、日本の教育には、いじめ・不登校・校内暴力行為・自殺等の課題があげられている。中でも、いじめ問題においては、近年深刻化・複雑化しており、児童生徒の自殺事件との因果関係についても調査されている。近年では、特にいじめ問題が各種メディアによって大きく取り上げられ、社会問題となっている。

平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査」によれば、現在のいじめ問題の状況として、平成 28 年における小学校、中学校、高等学校、特別支援学校でのいじめの認知（発生）件数は、323,808 件である。また、平成 23 年度から年々、増加傾向にあることが明らかとなっている。また、学年別いじめの認知件数のグラフ（国公私立）において、小学 1 年生から小学 3 年生まではいじめの認知件数は増加傾向にあり、そして学年が上がるにつれ、少しずつ減少傾向にある。しかしながら、小学校 6 年生から中学校 1 年生にかけて、いじめの認知件数が再び増加していることが明らかになっている。

### 2. いじめの要因

生徒のいじめ行動を構成する要素として、大西・黒川・吉田（2009）は、罪悪感の欠如がいじめの加害につながることを指摘している。本間（2003）によれば、加害者のいじめ停止には、いじめ問題に焦点を当てた道徳・共感的な認知や感情を高める取組が効果的であると指摘しており、共感性を高めるプログラムを学校教育の中で行っていく必要があるとしている。また、有光（2006）によると、罪悪感の喚起には、他者視点取得や共感的関心が必要であるとも述べられている。これらの先行研究から、いじめ問題を解決するには、相手に対する「共感」や「思いやり」の育成が重要であるといえる。大西・黒川・吉田（2009）は、いじめはまれに起こる事象ではなく、日常的に発生するものであると捉え、問題のある児童・生徒に対して特別な措置を取るだけでなく、普段の学校生活で予防する方法を考えていく必要があると指摘している。

### 3. 現在のいじめの問題点

このようにいじめの行動様式の変化とともに、法律の制定をはじめとして、いじめに関する対応策があるにも関わらず、現在起きているいじめの年間の認知（発生）件数は増加し続け、未だ解決されていない状況であり、喫緊の問題であるといえる。このような現在の教育の現状を踏まえて、各学校で実施できる取組と指導方法を考える上で、どのような方法で上記の問題に対し、取り組むべきなのか。その授業実践モデルの開発こそ、各学校に求められるものといえよう。

## II. 日本の教育の現状と今日的課題

### 1. 日本の現代の教育に求められる資質・能力

中央教育審議会（2016）では、「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとき、他者への考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、手段としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことが重要である」と指摘している。また、教育再生実行会議（2015）によると、「他者に共感できる感性、思いやり、他者との意思の疎通を図るコミュニケーション能力、多様

性を受容する力を育てること」が必要とされている。生徒指導提要(2010)においても、望ましい人間関係づくりと集団指導・個別指導の観点から、児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりが求められている。

学習指導要領総則(2017)においても、育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力・人間性の涵養」において、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められており、こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。また、「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの」があげられている。さらにこれらの力は、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」の2つの資質・能力の方向性を決定付ける重要な要素であり、情意や態度等に関わるものが含まれる。

## 2. 岐阜県の教育に求められる力

第2次岐阜県教育ビジョン(2014)において「自らの人生を主体的に生き抜いていくためには、子どもたちが様々なことを自ら体験することで、達成感ややりがいを持つとともに、学校や地域における集団生活を通して、子どもたち一人一人に他者への『思いやり』や『共感』の心を育むことで、自己肯定感の育成や将来への夢や希望をもつこと」が望まれている。これらを踏まえ、「学校、家庭、地域など、様々な集団の中における多様な体験活動・交流活動を通じて、コミュニケーション機会の充実を図り、望ましい人間関係を築く力を養うとともに、人を思いやる心、自分自身を大切にすることを育むこと」が求められる。

## 3. 共感的な人間関係の育成について

国や岐阜県において、望ましい人間関係を築くために、他者への「共感」や「思いやり」が重要視されていることから、共感的な人間関係の育成が求められている。そして、現在の教育課題であるいじめ問題等の解決策の一つとなると考え、その指導法を考案することが最も大切であると推測される。この「共感」に関する研究として、桜井(1986)は、共感性は向社会的行動を動機づけ、いじめのような攻撃行動を抑制するものとしている。また、首藤(1994)は、思いやり行動の発達の意義について以下のように述べている。

「共感的コミュニケーションは、対人関係を円滑にする。また、他人に共感するということは、相手の視点に立つことができるということである。共感性の高い者は、相手の気持ちを考え、相手を思いやる能力も高いと指摘している。このような共感に基づいた思いやり行動は、視点の異なる様々な人と関わるための協調的な行動スキルの学習を促すことができ、また、より良好で安定的な対人関係を築くことができる」。

以上より、共感的な人間関係を育成することによって、他人に対して思いやりをもてるようになり、そのような積み重ねが良好な人間関係を形成することにつながるようになると思う。

## 4. 共感的な人間関係の育成のための方法について

共感的な人間関係の育成に向けての手法として、主に特別活動や特別の教科道德の授業を活用して、豊かな人間性の育成を目指している。しかしながら、それらの授業時間数は限られており、その授業のみで共感性を育成していくことは難しい。生徒指導提要(2010)において、児童生徒にとって、学校生活の中心は授業であるとされているように、授業の中に生徒指導の要素を取り入れることで、よりよい人間性の育成につながっていくのではないかと考えられる。中教審答申(2016)が示す「学習指導と生徒指導」では、生徒指導は教科指導を充実したものとして成立するために重要な意義をもっており、毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは、児童生徒一人一人が生き生きと学習に取り組む、学校や学級などの中で居場所をつくることに他ならず、豊かな人間性を育成することにもつながる。そしてその中でも、「共に学び合うことの意義と大切さを実感させる」ことが重要視されている。学級や学校を通じて、仲間と協力し合いながらともに学び合うことができる集団が重要であり、児童生徒に集団で学ぶことの意義を知らせ、学級やグループで協力して学ぶことの大切さを実感させることができ、教科指導を通して、相手への「共感」や「思いやりのある心や態度」を形成することができると考えられている。以上から、学校生活の大半である、教科での学び、主に授業において共感的な人間関係の育成を目指すことが最も効果的であると考えられる。

## 5. 協働学習の重要性

### 1) 協働学習とその方法

本研究では、児童生徒の共感的な人間関係の育成における具体的な方法として、中教審答申（2016）にも示されている「協働」に着目した。答申では、「一人一人の子供たちが、自分の価値を認識するとともに、相手の価値を尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、よりよい人生とよりよい社会を築いていく」ことが述べられている。この力を育成する方法として「協働学習」がある。「協働学習」とは、「子供たち同士が教え合い学び合う協働的な学び」であると明示されている（文部科学省、2011）。坂本（2008）によると、「自らが属する組織や文化の異なる他者と一つの目標に向けて互いにパートナーとしてともに働くこと、学習課題達成の手段として「協働」を用いるのではなく、協働そのものに教育的価値を見だし、教育活動に取り入れるもの」とされている。また、協働学習の方法の一つとして、協同学習があげられている。協同学習とは、学生たちがともに課題に取り組むことにより、自分の学びと仲間の学びを最大限に高めようとする、小グループを活用した指導法であるとされている（安永・関田・水野、2018）。

### 2) 協働学習による効果

協働学習の基本要素の一つとして、社会的スキルの促進があげられる。効果的なグループ学習を実現するために必要となるものに学習スキルや対人関係スキルがあるが、協同学習の効果として、学習スキル、読解スキル、コミュニケーションスキル、対人スキルなどの向上が認められている（安永・関田・水野、2018）。また、秋田（2012）によると協働学習の利点として、「学び合う仲間の中への参加動機が高められ、同じ課題に向けて意見や活動を共有でき、グループ意識が高まる」としている。協働学習には、グループ学習などの学習方法が含まれるが、出口・三島・吉田（2002）は、小集団の児童生徒で行われるグループ学習によって「効果的な相互交渉」、「人間関係・仲間意識の育成」が期待されるとしている。以上から、授業における協働学習の充実が、共感的な人間関係を育成することができるのではないかと考えた。このように「協働学習」は、現在での教育において注目されており、協働学習を効果的に活用することが重要視されている。

## 6. 本実践の目的

児童生徒は学校生活において、大半は授業を受けて過ごしている。豊かな人間性の育成は、道徳や特別活動の学習活動として頻繁に実施されるが、教科の授業と比較すると機会は少ない。その中で、教科の授業においても豊かな人間性を育成していくことが重要となるのではないかと考える。また、中学生は発達段階で捉えると、多感な時期でもあり、共感的な人間関係の育成等の豊かな人間性を育成することの重要性が伺われる。溝川・子安（2015）によると、共感性と向社会的行動の関連が示される一方、特に青年期において共感性の欠如が他者への攻撃行動やいじめにつながる危険性も示唆されていることを示している。

これらの力を育成していく上で、先行研究から、協働学習を用いることで相手に対して「共感」や「思いやり」を獲得することが考えられる。協働学習を授業の中に取り入れる中で、特に社会科の授業の特徴として、仲間と話し合い、考えを広げ、深められる機会が他の教科よりも多いと考える。よって仲間と協働できる機会が多い教科である社会科の授業において、協働学習を積極的に導入することができると思う。

以上を踏まえ、共感的な人間関係の育成によって、相手に対して共感や思いやりをもつことができ、そして、良好な人間関係を育成することができるようになると思う。そして、いじめなどの問題が減り、未然防止にもつながることを期待する。そこで、生徒の共感的な人間関係を育成するための手立ての一つとして、教師が実施できる指導方法を提案する。そこで、本開発実践では、生徒の共感的な人間関係を育成するために、教科の授業において協働学習を導入した授業方法を提案することを目的とする。

## III 方法

本実践では、共感的な人間関係を育むための方法として、互いに認め合い、学び合う学級風土を醸成する必要があると考える。そこで、全国の都道府県が実施している実践や協働学習の先行研究を基にして、以下の方法を考案した。対象は、筆者が担当するA市立B中学校1年生29名とし、教科は社会科とした。



## 1. 質問紙調査

共感的な人間関係の育成に関する変容を確認するために、生徒に対して質問紙調査を社会科授業の実施前と数回の授業実施後に行った。児童生徒の共感的な人間関係の育成において、認知的共感性を高めることが重要であると考えられている。「認知的共感性」とは、「相手の立場に立って物事を見て相手の気持ちがわかること」と提唱されている（小池、2003）。この認知的共感性を育むことによって、児童生徒が仲間に対して「共感」や「思いやり」をもてるようになるのではないかと推測する。認知的共感性を測定するために、倉盛（1999）の認知的共感性尺度の全7項目と、自作のグループ学習に関する質問項目7項目の全14項目を用いた。倉盛は5件法で実施していたが、長田・川上（2008）の先行研究を基にして、4件法とした。

### 1) 事前調査

事前調査においては、1年生の1学級29名を対象として、質問紙調査を行った。認知的共感性についての質問紙では、「自分の意見を言った後、仲間の意見を聞いている」等といったような質問項目から構成されている。グループ活動についての質問紙では、「社会の授業中にグループ学習をすることで自分の考えが深まったり、広まったりしていると思う」等の質問項目から構成されている。

### 2) 事後調査

事後調査では、事前調査で用いた質問紙に質問を2項目加えた16項目の質問と2種の自由記述の質問を行った。自由記述では、「グループでの学習は何人がよいと思いますか？」という質問とその理由について自由に記述する質問項目と、社会科の授業の中で「グループ学習をし、仲間と学び合うことについてどう思いましたか?」、「また実際にグループでの学習をする中で意識したことはありますか?」を質問項目とし、自由記述を設けた。

### 3) 実習校の教職員への聞き取り調査

実習校の教職員7名に対して、授業における生徒指導の方法や教科の授業の中で、意図的に実施していることについて聞き取り調査をした。聞き調査では、1対1で話が聞ける体制をとり、所要時間は1名につき10分程度とした。

## 2. 協働学習を導入した授業実践

### 1) 第1回授業実践について

中学1年生の1クラスを対象に社会科地理の授業を実施した。内容は、世界各国の暮らしや様子について、衣食住の視点に基づいて、課題を解決するといった授業構成とした。第1回目の授業では、展開の部分において、個人追究（約10分）、協働学習（約7分）、全体討議（約12分）として、授業を実施した。協働学習の時間においては、4人又は3人のグループ構成で授業を行った。その上で、協働学習が円滑に進むように、グループの中で司会者を決め、グループ内の生徒全員が自分自身の意見を述べ、そして周りの生徒はその発言に対し、うなずきや反応をし、そして質問をすることで相手に対して共感できるように促した。

授業展開の流れとして、導入を10分、展開を30分とし、個人追究の時間を設け、資料や写真等から考えを構築できるようにした。その後に協働学習を導入し、学び合える体制を整えた。そして、協働学習で考えを交流し合った上で、全体での交流や討議につなげられるようにした。協働学習での学びの際には、教師は机間指導をし、円滑に話し合いや学び合いが進められるように助言をした。授業の終末（10分）では、振り返りシートに自己評価を記載できるようにした。自己評価では、3観点を基に、本時の授業を振り返って、協働学習での学びに対して何を意識することができたのかを生徒が自身で評価できるようにした。

### 2) 第2回以降の授業実践について

第2回目の授業実践においても第1回目と同じ展開方法で授業を実施した。第1回目の授業実践との相違点としては、授業の開始から終わりまでの約50分間をグループ形態とした体制に机を並び替え、授業を受けられるように促した。第3回授業実践においてのみ、協働学習を導入せずに、50分の授業を実施した。第4、5、6回授業実践における3時間の授業実践においては、第2回目の授業で実施した流れと同じよう

に、展開の中で4人又は3人の協働学習を導入し行った。

### 3) 授業形態の工夫

#### (1) 協働学習の位置付け

社会科の授業において、協働学習を用いることによって、仲間と関わることの重要性について理解できると考え、佐藤(2012)が授業において最も好ましいグループ構成の人数は、4人であると述べていたように、授業では、授業開始から終わりまで(約50分)、4人のグループ形態とし授業を進めた。お互いが体と顔を向き合わせられるように椅子と机を配置した(図1)。

#### (2) 学び合いのルールの提示

授業での学び合いのルールを記載した用紙を第1回目の授業で配付し、これに基づいて授業が受けられるようにした。生徒においてグループでの学習や仲間との学び合いの意義を知っておくことで、仲間の大切さや共感する大切さについて、より理解できると考え、単元の授業開始前に授業における学び合いのルールを提示した。

#### (3) ワークシートの工夫

仲間と学ぶことの重要性について、生徒により意識させるため、個人追究の際に用いるワークシートには、「自分で考えたこと」の他に、協働学習によって仲間から得た意見を書けるようにするために、「仲間から学んだこと」の欄を位置づけた。

#### (4) 自己評価の導入

協働学習を導入した授業後に振り返りシートを用いて、仲間と学び合うことについて自己評価を実施した。自己評価表には、3つの観点に対して、A、B、C、Dで評価をした。「A.よくできた」、「B.できた」、「C.あまりできなかった」、「D.全くできなかった」の4段階とした。さらに、「今日の授業を振り返って」という欄を設け、自由記述ができるようにした。

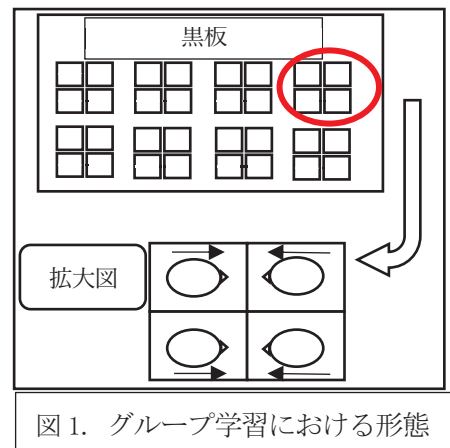


図1. グループ学習における形態

## IV 結果と考察

### 1. 授業実践

#### 1) 授業形態の工夫(グループの編成と配置)

授業形態として、社会科の授業で、協働学習を導入した授業を実施した。4人又は3人の協働学習の時間を多く設け、授業が受けられるようにした。その結果、協働学習において、グループの仲間が班員全員に話す機会を設け、そして仲間の発言に対して、共感し、質問することができていた。また第3回授業実践においてのみ、協働学習を導入せずに、50分の授業を実施した。その結果、1回目や2回目の授業と比較して、仲間と関わる時間が少ないため、全体交流では、仲間の意見につけたしをする姿は見られたが、仲間と積極的にコミュニケーションをとる姿はあまり見られなかった。これらのことから、協働学習によって相手と関わる機会を多く設けたことで、相手に対して共感することにつながったのではないかと考える。

#### 2) 学び合いのルールを提示

学び合いのルールを生徒に提示したことによって、何を意識して授業を受ければよいかの視点が明らかになり、目的をもって授業に臨むことができていたと考えられる。「グループで交流をしよう」と生徒に伝えたとしても、生徒は何を相手に伝えればよいのか、自分の意見を述べた後は何をすればよいのかが不明確のまま授業が進行してしまう可能性があるが、このルールの提示によって、何をすればよいか不明で困る生徒が減少したことが推測される。協働学習の際には、「周りの人は仲間に対して質問をする」といったルールを提示したが、相手に質問をして交流することで仲間と学ぶことの重要性により気付くことができたのではないかと考える。そして仲間が反応し、共感することで生徒は嬉しいと感じることができるようになっ

たと推測される。単に教師が「グループで話し合おう」と伝えたとしても、協働で学ぶ意義を知っていなければ、何のために生徒は仲間と学んでいるのかについて理解ができなくなる。グループ交流の時間だけでなく、全体交流におけるルールも提示することによって、授業中により多くの仲間と関わることができた。その結果、仲間に対する生徒の意識がより高まったのではないかと考える。

### 3) ワークシートの工夫

ワークシートの工夫については、仲間から得た意見を記入できるように工夫した結果、仲間と学ぶ意義を理解できる生徒が多くなったと考えられる。生徒 B のワークシートの記述内容について第 1 回目の授業と第 3 回目の授業を比較すると、1 回目の授業に実施した「仲間から学んだこと」の記述欄よりも、3 回目を実施した授業において記述量が増えたことが明らかとなった。生徒 C のワークシートからも第 1 回目の授業と第 2 回目の授業において、変容を確認することができた。以上より、ワークシート上に「仲間から学んだこと」の記入欄を増やすことで、授業中において仲間の存在をより意識し、仲間に対して共感や反応をしながら、協働学習を行うことができたのではないかと考える。

### 4) 自己評価の導入

協働学習を導入した授業は全 5 回であったが、毎授業後に自己評価表を用いて、自己評価を行った。本時の自身の授業の姿を振り返り、自己評価表に記載されている各観点に基づき、評価をした。その結果、第 1 回目の授業では、自己評価が C 評価、D 評価であった生徒が最後の授業では、A 評価となった。また、本時の振り返りの記述欄を分析すると、1 回目の授業では、「あまり仲間の意見をしっかりと聞くことができなかった」と振り返りをしていた生徒が最後の授業では、「仲間の意見を考えながら聞いた」といった記述となり、授業時間数が増える度に、より仲間の存在を意識して授業を受けることができたという結果が得られた。また、その他にも「仲間の意見も取り入れながら自分の意見を話すことができた」といった記述もみられ、今までは自分の意見を言うことのみ考えていた生徒が、仲間に対して共感し、また仲間の存在を大切にして学習することができたことも明らかとなった。

生徒 D の自己評価表を分析すると、第 1 回目の授業では、2 つ目の質問における「自分の意見を言った後、仲間の意見を聞くことができたか」といった質問に対して、B 評価を示していた。さらに、3 つ目の質問である「相手の発言に対してなぜそう考えたのかを聞くことができた」といった質問に対して、C 評価と示していた。また、「今日の授業を振り返って」の質問項目に対して、「あまり仲間の意見をしっかりと聞くことができなかった」と振り返っている。しかし、第 4、5 回目の授業では、2 つ目の質問の評価は、A 評価となった。また、3 つ目の質問においても、第 5 回目の授業では、A 評価となっていた。また、振り返りでは、「仲間の意見を考えながら聞いた」といった記述がみられた。このことから、毎時間の授業を振り返り、そして次回の授業では、何を意識して授業を受けるのかが明確となったことで、1 回目の授業よりも 4、5 回目の方が自己評価において、良い評価ができるようになったのではないかと考えられる。

以上から、協働学習を導入した実践後では、実践前と比較して、仲間と学び合うことの大切さを知り、仲間に対して共感することが自発的に行えたと考えられる。以上より、授業における 4 種の取組によって、仲間との関わりや、仲間に対して共感することができるようになったといった結果を得ることができた。

## 2. 質問紙調査 事前調査と事後調査の分析

### 1) 質問紙調査

生徒 29 名に対して、認知的共感性を測るために質問紙調査を行った。社会科の授業において、授業実施前と実施後によって、認知的共感性の変容と自作のグループ学習に関する質問紙調査での変容を確認するために t 検定を行ったところ、2 つの平均値の間に有意な差は認められなかった。

その要因として、以下のことが考えられる。一つ目は天井効果である。今回授業を実施した生徒は、学校の体制として、日常の授業からグループ学習やペア活動を活用した授業を受けていることや学習規律についても整っていると考えられるため、認知的共感性が形成されていた可能性がある。そのために、数回の授業実践では協働学習の効果を得られにくかったのではないかと考えられる。また、協働学習を導入した授

業の回数が5回程度であり、実施回数が少ないことや他の教科の授業でも実施されている可能性が高いと推測されるために認知的共感性やグループ学習に対する意識の変容が数値としてはみられなかった。

### 3) グループ学習の効果について

#### (1) グループ学習の適切な構成人数

質問紙調査における自由記述を用いた調査では協働学習の成果が明らかとなった。「17. グループでの学習は何人が良いと思いますか？適すると思う人数に○をつけてください。」といった質問に対しては、以下のような結果となった。

生徒29名に、グループ学習において最も適すると思う人数を聞いたところ、24名の生徒が円滑にグループでの学習が進められる人数は、4人であると回答した(図2)。このことから、協働学習を進めるにあたり、4人から構成される人数が最も効果的であることが明らかとなった。授業中における取組として、4人から構成されるグループと、5、6人から構成されるグループの2通りの実施後に質問紙調査を行った。

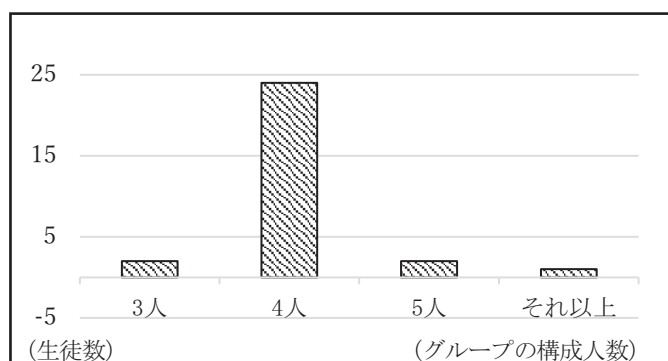


図2. グループ学習において最も適する人数

筆者の体験においては、様々な学校の公開授業を

参観したことがあるが、5、6人グループでは、端の席となった生徒は、周りの生徒の声が聞きとりにくい等の問題点があると考えられる。一方、4人で構成されたグループであれば、お互いの顔を見ながら、話を聞くことができ話しやすいために円滑に協働学習を進めることができるのではないかと考えられる。約50分間で進められる授業で、グループ交流にとれる時間は約7分程度であり、その限られた時間内で交流や議論の時間をどれだけ費やすのが重要となってくる。さらに4人であれば、時間内に全員の話を聞くことができる。その結果、仲間の意見を聞くことで相手に対して共感するだけでなく、教科としての学びの深まりや広まりを生み出すことができる。また、2人から構成されるペア学習よりも、4人から構成されるグループの方が多くの仲間と関わることができるため、共感的な人間関係を育成することにもつながるのではないかと考えられる。これは、佐藤(2012)が述べた小グループの組織においては、男女混合の4人グループで組織することで、「学び合う関係」や「聴き合う関係」をつくることのできるため4人構成が望ましいとする先行研究と一致する結果となった。

#### (2) 協働学習における学習人数の選択理由について

さらに、協働学習における最も適すると思う学習人数の選択理由について、生徒に自由記述を求めたものを計量テキスト分析ソフトでKH Coderによって分析を行った。この分析を使用して、自由記述をカテゴリー分けした。出現パターンの似通った語の組み合わせについて検討するために階層的クラスタ分析を用いた。自由記述内容についてカテゴリー分けしたところ、「意見の言いやすさ」、「役割」、「時間」の3種に分類することができた。この結果から、選択した構成人数の理由について、意見の言いやすさや伝えやすさに特に重要視していることが伺えた。この分析結果から、生徒にとって、グループ学習をする際に積極的に仲間と意見交流をすることや仲間と関わろうとする意識をもつことができたとする傾向がみられた。

#### (3) 授業で実施した協働学習(グループ学習)の利点について

「社会科の授業の中でグループ学習をし、仲間と学び合うことについてどう思いますか？」の質問に対する自由記述について、カテゴリー分けをした結果、以下の表のように分類することができた。この記述から、協働学習の利点として、主に学習面において、仲間と学び合うことによって、個人で考えていた意見を更に、深めることができ、学びを広げることができるようになるといった結果を得ることができた。生徒の記述には、「仲間と学び合うと考えが深まったり、広まったりしていいと思う」、「自分の意見だけでなく、



仲間の意見も取り入れて相手の考えを取り入れる」、「相手の意見も聞けていいと思った」等があげられたことから、協働学習を通して、仲間と学び合うことで生徒が自分自身では気が付くことができなかつた考えに気づき、そして様々な視点から物事を見ることができるようになったと考えられる。これは、中学校学習指導要領(2017)解説社会編に示されている「多面的・多角的に考察する力を養う」といった目標とも関連付けることができ、教科の学びで重要視されている資質・能力の獲得にもつながっていると考えられる。

#### (4) 協働学習(グループ学習)における生徒の意識について

また、「実際にグループでの学習をする中で意識したことはありますか?」といった質問に対する生徒の記述において、共起関係を明らかにするために計量テキスト分析ソフトで KH Coder によって分析を行った。その結果、生徒の記述から以下の共通点を明らかにすることができた。共起ネットワークとは、記述内容のどの言葉が多く出現し、そしてその言葉と言葉がどういった組み合わせで一緒に使われていたかを示したものである。出現率の高い語彙ほど、円の大きさが大きくなる。この結果から、生徒の意識の中に、常に相手の立場に立ち、「自分の意見が相手に伝わるように意識する」ことや「相手がどう考えているのか、よく聞くことを意識する」等の生徒の姿が確認できた。また、相手の意見を聞くだけでなく、相手がどう考えているかに注意を払うことや仲間の意見を取り入れようとする姿がみられた。

#### 3. 単元学習後の感想

単元における最終授業を実施した際に、単元での学びを通しての感想を生徒に記述させた。その結果、記述内容として、授業の学びについての感想だけでなく、グループでの学びや仲間との関わり方についての記述がみられた。生徒 F の感想からも読み取れるように、「仲間との交流を通して自分の意見を深めたり、相手の意見を取り入れたりして、自分の意見をいえたのでよかったです。」といった記述がみられた。生徒 G の感想においても、「周りで困っていた人がいたら、教え合い、仲間と協力することができた。」というような記述が得られた。このことから、生徒の意識の中に仲間と学び合うことで、相手に対する共感することの重要性が位置付けられたのではないかと考えられる。また、授業実施後において、生徒の意識の変容が生じたことが実践の効果ともいえるだろう。これにより、協働することで仲間の大切さについて考え、そして相手への思いやりをもつことの重要性についてより理解できるようになったといった結果が得られた。

#### 4. 教師への聞き取り調査

教師は日常の授業で、生徒指導の視点を含めた指導ではどのようなことを行っているのかについて明らかにするために、実習校の教師 7 名に対して、授業における生徒指導の取組に関する聞き取り調査を行った。日常の授業において教師が意図的に実施していることは以下のように分類することができた。共通点としては、学級経営と授業は相互に関連していることや授業中での手立てとして、生徒が自分から発言できるような機会を設けることが必要である。そのために授業の中でグループ学習などの学習形態を工夫したりするということが重要である。学校として確立されている基本的な規律においては、各教師が共通認識を図った上で実施し、日常の授業に臨むことが重要性であると考えられる。また、授業中においても個への指導と集団としての指導の両面が重要であり、価値づける点を明確におさえたり、日常の生徒の言動をよく観察したりしておかなければいけないということも明らかとなった。教師は、上記の視点に基づいて生徒指導を行っていく必要があるだろう。

## V 終章

### 1. 本開発実践の成果

以上より、協働学習を導入した授業での取組によって、共感的な人間関係の育成につながったと考えられる。そして、仲間を思いやることができ、良好な人間関係を育成することができるようになったと思われる。また、仲間を大切にすることで、自分自身も大切にできるようになると考えるため、生徒指導提要にも記載されていた自己存在感や自己有用感をもてるようになり、自己実現を図ることにつながっていくのではないかと考える。教科指導だけでなく、生徒指導の視点をもったり、特別活動や特別の教科道徳の授業と



も関連させたりして、子どもたちの豊かな人間性を育むといった視点を重要視していく必要がある。本実践でも実施したように、授業形態の工夫として、グループ学習を含む協働学習を位置付け、学び合いのルールを提示、授業中に使用するワークシートの工夫、自己評価表を用いた自己評価の導入等の取組を行ったことで、生徒の共感的な人間関係を育成することができるようになったと思われる。

さらに授業中に協働学習を組み込むことで、以下の成果についても得ることができた。生徒の自由記述には、「仲間と学び合うと考えが深まったり、広まったりしていいと思う」や「仲間と学び合うことで、自分の疑問に思ったことを解決できたり、仲間の意見を聞いて、なるほどと思うところが良いと思う」などの学習面における意識の変容がみられた。生徒の学ぶ意欲が増し、自分の考えが深まったと考えられる。また、協働学習によって、「仲間と学ぶと安心して挙手をできるのでいいと思った。」といった生徒の記述からも分かるように、生徒が自身で学んだことに対して自信をもち、授業に臨むことができ、そして積極的に学んでいこうといった姿勢にもつながるのではないかとと思われる。本実践によって、共感的な人間関係の育成だけでなく、学習面での成果についても得ることができた。授業で教科を教えることにより、教科として身につけさせるべき資質・能力も掲げられている上で、教科の本質を捉えることが重要である。またその中で学級経営や人としての在り方等、社会的スキルも身につけていくべきであると考えられる。

## 2. 本実践の課題と今後の展望

一方、課題点も明らかとなった。質問紙調査において授業を実施する前と実施した後で生徒の認知的共感性についての変容がみられなかったことについては、質問紙調査を実施する上で、質問紙の項目内容や検討方法についてよく吟味し、妥当性・信頼性のある調査や分析をしていく必要があると考える。

また、授業開始から授業の終わりの50分間を4人のグループ形態で授業を行ったことについて、毎時間その形態で実施すると、黒板の方を向き授業を受け、話を聞くという姿勢が身に付けられにくくなるということも可能性として考えられる。また、気軽に多くの人と話すことができってしまうため、授業の内容と関係のない話を授業中にしてしまうこともあることが考えられる。このことから、例えば50分間の授業の中で協働学習は10分と決めて行う等、時間配分との兼ね合いも重要となってくる。

相手に対して、共感できた生徒もいたが、中には、共感するまでに至らず、うまく行動に移すことができないなどの生徒の様子も捉えることができた。共感することができた生徒だけではなく、相手に対し受容のみで留まってしまった生徒に対しては、どのような手立てで共感できるようにしていくかについては検討されなかった。よって、今後はこの視点における研究も必要となるだろう。考えられる手立てとして、相手のことを受容できたが次のステップに進むことができない生徒に対しては、個への指導も重要であると考えられる。さらに、授業内で実施できることとして、社会科の教科の授業を活用して、題材自体に「共感」や「相手への思いやり」を考えさせるような題材を取り扱い、考えさせる授業を導入していくなどの方法が考えられる。また、特別の教科道徳や特別活動などの時間とも、関連付けながら授業を進めていくことも重要となってくるのではないかと考える。また、相手に対して自分の意見を伝えていくことも重要であり、自分の考えや意見を伝えることができるようにするための指導方法に関する研究も今後重要となるであろう。

また、協働学習によって、仲間の考えを聞き、理解が深まった、仲間に教えてもらい嬉しかった等を体感することによって、仲間と学ぶことは重要であると気づくことができるようになるかと考える。このことは、どの教科でも、どの活動においても重要なことである。教育活動全体を通して、仲間と協働することの大切さについて児童生徒が理解できるようにしていかなければならない。そして、理解するだけでなく、仲間に対して思いやりの行動ができるようになる等、行動に移していくことが重要であると考えられる。

本実践で成果が得られた指導を継続していくことで、良好な人間関係を育成することができ、序章に示したいじめをはじめとする問題行動や教育課題を減少させていくことにつながるのではないかと考える。そして、相手に対して「共感」し「思いやりの心をもつ」ことは、今後、社会の生活において重要であろう。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学授業をデザインする』、左右社
- 安永悟・関田一彦・水野正郎(2016) 『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』 東信堂
- 大西彩子、黒川雅幸、吉田俊和 (2009) 「児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して—」 教育心理学研究、57、324-335
- 大西彩子 いじめを予防する学級づくり (2014)
- 出口拓彦・三島浩路・吉田俊和 (2002) グループ学習の仕方に関する授業の実践的研究 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、49、31-46
- 岡安孝弘・高山巖 (2000) 「中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス」教育心理学研究、48、410-421
- 有光興記 (2006) 「罪悪感、羞恥心と共感性の関係」 心理学研究、第77巻、第2号 97-104
- 藤永保 (2013) 『最新 心理学事典』 平凡社
- 本間友巳 (2003) 「中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応」教育心理学研究、51、390-400
- 樋口耕一 (2017) 『計量調査のための計量分析ソフト 内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版
- 小池はるか (2003) 共感性尺度の再構成—場面想定法に特化した共感性尺度の作成—名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、心理発達科学 50、101-108、12-25
- 岐阜県教育委員会 (2014) 『第2次岐阜県教育ビジョン～「清流の国」の明日をひらく人づくり～』
- 倉盛美穂子 (1999) 「児童の話し合いの過程の分析—児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響—」 教育心理学研究、47、121-130
- 松尾祐里 (2017) 共感的な人間関係を育てる生徒指導の研究 —自己理解・他者理解を促すグループノートの活用を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第7号 139-146
- 溝川藍・子安増生 (2015) 「他者理解と共感性の発達」 心理学評論、第58巻、第3号、360-371
- 森田洋司 (2001) 『いじめの国際比較研究—日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析—』 金子書房
- 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』
- 文部科学省 (2018) 中央教育審議会答申「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の改善及び必要な方策等について」
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 総則編』
- 文部科学省 (2017) 学習指導要領「第3章 教育課程の実施と学習評価 1. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善 (5) 体験活動」
- 文部科学省 (2017) 「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
- 文部科学省 (2015) 教育再生実行会議「これらの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(第七次提言)
- 文部科学省 (2015) 教育課程企画特別部会 論点整理 「2. 新しい学習指導要領が目指す姿」
- 文部科学省 (2011) 学びのイノベーション事業—教育の情報化の推進—
- 文部科学省 (2013) 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について」(第一次提言)
- 長田在代・川上綾子 (2008) 「グループ学習の話し合いにおける認知的共感性の影響」 日本教育工学会論文誌、141-144
- 坂本旬 (2008) 『「協働学習」とは何か』 法政大学キャリアデザイン学会
- 桜井茂男 (1986) 児童における共感と向社会的行動の関係 教育心理学研究、34、342-346
- 佐藤学 (2018) 『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』 岩波ブックレット
- 澤田瑞也 (1998) 『カウンセリングと共感』 世界思想社
- 首藤敏元 (1994) 「思いやり行動の発達心理」 児童心理 48 (1)、16-22