
京都教育大学大学院
連合教職実践研究科年報

第 1 4 号

令和7年6月



京都教育大学大学院
連合教職実践研究科年報

「人間教師」をめざして
— 大学院知を中核にして —

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報
第 14 号目次

特集論文 実践的指導力の育成

教職大学院において学校経営の「実践的力量」をどう育成するか —研究会における対話の分析を通じて—	水本徳明 …………… 1
実践指導における権威の問題をどう克服するか —K. A. ブラフィーの協調学習理論を手掛かりに—	福島祐貴 …………… 16

投稿論文

問いの組み立て方の理論モデルの開発 —中学校社会科地理的分野を例に—	阿部晃平 …………… 28
教師間の評価のズレに関する省察 —教職大学院生と若手教師の評価観に着目して—	金子 遥 …………… 36
「地理的な見方・考え方」の育成をめざした授業 —「問いの例」の作成と活用を通して—	小暮直也 …………… 48
学習者の学力差が「特別の教科 道徳」における 協働学習に及ぼす影響	稲葉 絢・上林 良 …………… 60 安見理沙・福島祐貴

修了論文

英語ライティング活動における協同学習の影響	稲葉 絢 …………… 72
新任教員が抱える困難さとそれを乗り越えるための支援の在り方 —新任教員の心理プロセスをたどって—	山口侑応 …………… 85
幼児の音楽的表現を支える教師の援助	荒木裕子 …………… 99
自己評価能力の育成を目指した音楽科における OPP シートの活用 —OPPA 論を手がかりに—	奥原実紅 …………… 114

学校臨床力高度化系企画

令和 6 年度（令和 5 年度修了生）フォローアップ 学校訪問の結果から	佐伯卓也 …………… 133
--------------------------------------	----------------

実践報告フォーラム

木村優氏 基調講演「教師の専門職像の葛藤を乗り越える —学部と教職大学院の価値ある接続に向けて」の報告— フォーラム シンポジウムの記録	黒田恭史 …………… 144 榊原禎宏 …………… 148
—教職を目指す学生における学部と教職大学院との接続—	

院生の活動

令和6年度 院生・教員連絡協議会活動報告	四方春輝・原田由貴	150
今年度の活動報告及び次年度に向けた課題・展望		

実践報告

多文化共生教育としての多言語カルタⅡ	道下あかね	152
—外国にルーツのある児童が多数在籍する学校の授業実践から—		

修了論文一覧	163
活動報告	168
投稿要領	170

教職大学院において学校経営の「実践的力量」をどう育成するか —研究会における対話の分析を通じて—

水本徳明

同志社女子大学

1. 学校経営の「実践的力量」をどう捉えるか

本稿は、教職大学院において学校経営の「実践的力量」をどう育成するかについて、研究会における対話の分析を通じて検討する。データの分析に入る前提として、実践的力量及び学校経営実践をどう捉えるかについて整理しておく。

(1) 「実践的力量」の生態学

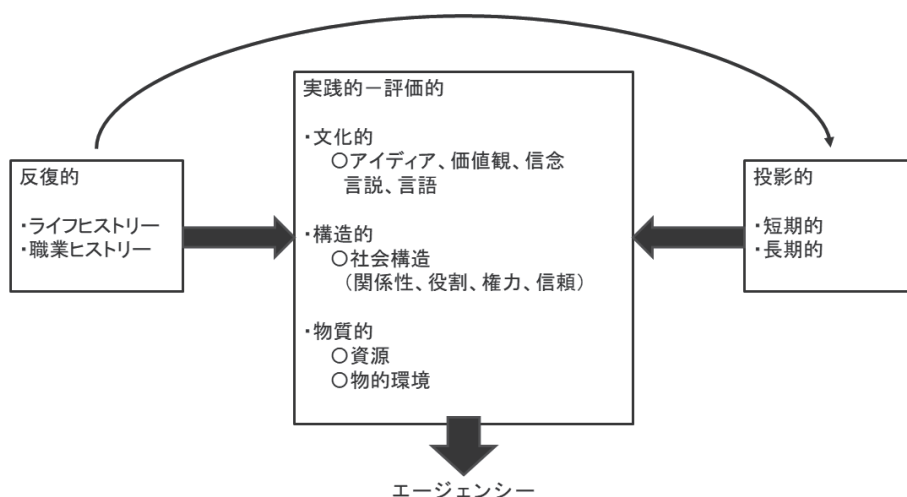


図1 教師エージェンシーの生態学モデル (Priestley et als 2015: 30)

本稿では、「実践的力量」を個人に内在する固有の能力として認識するのではなく、Priestley et als (2015) における教師エージェンシーの「生態学モデル」に基づき、個人と環境との相互作用の中で実現される事象として捉える。そこでは、図1のように個人の過去の経験からもたらされる「反復的次元」と将来展望である「投影的次元」そして現在の環境の特性である「実践的—評価的次元」の相互作用を通じて教師エージェンシーが実現されると捉えられている。本稿で問題とされるのは、そのような意味での教職大学院の院生や修了生のエージェンシーであるが、それは学校におけるリーダーとして何らかの学校経営実践を通じて教職員のエージェンシーを実現する役割を負う者としてのエージェンシーである。

(2) 対話的組織開発

学校経営の実践は何らかの意味で学校組織をよりよくすること、すなわち学校の組織開発を

行うことである。組織開発には「診断的組織開発」と「対話的組織開発」の2つのタイプがある。Bushe and Marshak (2015) は、組織を意味形成システムとして捉え、「対話的組織開発」論を展開している。表 1 は、彼らが主張している「対話的組織開発 (dialogic organization development)」を「診断的組織開発 (diagnostic organization development)」と対比したものである。それによると組織とは客観的に実在するシステムではなく、社会的に構築されている意味形成システムである。組織が変わるということは、それに関わる人々の考え方や何を考えるかが変わることである。だから、創造的なアイデアを生み出す場とプロセスを創ることが重要である。組織のリーダーは言うまでもなく、コンサルタントもまたその過程の外部に立つことはできず（ということは組織の変化は自己組織的であり）、組織の変化を意図的に創り出し、計画し、管理することは困難である。彼らはこのように考えている。本稿では不確実性の高い現代社会において、学校の組織開発としても「対話的組織開発」が重要であるとの観点から、学校経営の「実践的力量」を「対話的組織開発」を実現する力量として捉えることとする（なお、次節に述べる研究会のメンバーによる「対話的組織開発」の実践について市村（2021）及び吉村（2024）を参照）。

したがって、組織が変わるということにとって、対話（ダイアログ）が極めて重要だということになる（中原・長岡 2009）。対話は教師エージェンシーの重要な資源でもある（Priestley et al. 2015 : 61）。先に述べたように、本稿で検討されるのが学校におけるリーダーとして何らかの学校経営実践を通じて教職員のエージェンシーを実現する役割を負う者としてのエージェンシーの育成であるから、対話は核心的な重要性を持つということができる。

表 1 診断的組織開発と対話的組織開発 (Bushe et al. 2015 : 14)

	診断的組織開発	対話的組織開発
基盤にある考え方	伝統的科学、実証主義、近代哲学	解釈的アプローチ、社会構成主義、批判・ポストモダン哲学
組織についての考え方 存在論と認識論	組織は生命システムのである ・ 現実 は客観的事実である ・ 現実 は一つである ・ 真実 は絶対的で、発見できる ・ 合理的で分析的なプロセスを通じて現実が解明できる	組織は意味形成システムである ・ 現実 は社会的に構築されている ・ 多様な現実がある ・ 真実 は認識の中にあり状況から生じる ・ 交渉から現実が生み出され、そこには権力と政治的過程が含まれている
変化についての考え方	・ 通常は目的論的 ・ 客観的な問題解決手法を用いて妥当なデータを収集し適用することが変化につながる ・ 変化を創りだし、計画し、管理することができる ・ 変化は挿話的で、直線的で、目標指向的である	・ しばしば対話的で弁証法的 ・ 創造的なアイデアを生み出す場とプロセスを創ることが変化につながる ・ 変化を促進することができるが、変化は基本的に自己組織的である ・ 変化は継続的かつ／または円環的である
変化の焦点	行動と人が何をすることを強調される	考え方と人が何を考えることを強調される

2. 学校づくり研究会月例会の対話分析

(1) 学校づくり研究会の概要

京都連合教職大学院学校づくり研究会は、連合教職実践研究科の旧学校経営力高度化コースと現在の中核教員・リーダー教員養成コースの院生、修了生、教員（退職者含む）、その他によって構成される研究会である。毎年3月に対面の年次大会を開催して院生の研究発表、修了生の実践報告、外部講師の講演、退職教員の講演などを行っている。これとは別におよそ1か月に1回、原則としてオンラインで月例会を行っている。月例会では毎回テーマを設定し、参加者がそれに関わる学校の現状や課題を報告し、意見交換をしている。そこでは、何かをまとめたり、決定したりはしない。豊かな対話が行われることを大事にしている。表2は2024年度の月例会の概要である。いずれも土曜日で開催時刻は14時から17時である。このうち8月24日は対面とオンラインの併用で行った。また、これ以外に3月8日に年次大会を開催した。

表2 2024年度月例会の概要

月日	テーマ・内容	参加者数
4月20日	新年度に思うこと	11
5月18日	大学院修了生として現実はどう向き合うか	15
6月15日	教職員の直面する困難はどこにあるのか	11
7月20日	「教師って何？」を考える	12
8月24日	修了生（1名）の実践報告に基づく意見交換	20
9月28日	教職員が幸せに働ける学校経営	10
10月26日	教師の教育観はどうゆらぎ、どう再構築できるのか	13
11月23日	いま学校づくり・学校経営で大事なことは何か	8
12月21日	いま学校はどう回っているのか	9
1月18日	いま社会に何を求めるか	11

(2) 分析の対象と方法論

分析対象とするのは、表2の1月18日の回である。参加者は修了生・院生8名（うち1名は視聴のみ）、教職大学院教員（退職者含む）3名である。修了生・院生には、校長、教頭、教諭が含まれ、勤務する校種は小学校、中学校、高等学校、特別支援学校である。以下、修了生・院生はAからG、教職大学院教員はXからZで表記し、匿名性を確保するために個々の属性は示さない。また、論旨が変わらない程度に表現を一部変更している。進行は筆者が担当し、前半はテーマについて指名により一人1回ずつ発言し、休憩をはさんで後半は自由なやりとりをしている。テーマは「いま社会に何を求めるか」であるが、ここでも最終的に何かをまとめたり、決めたりすることを意図してはいない。

以下では、この回の録音をテキスト化したものを分析する。分析には、各参加者の発言を切片化してラベル化したり、カテゴリ化したりするグラウンデッド・セオリー・アプローチや修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのような方法を採用しない。コミュニケーションは、「回帰的な練り上げ、問い掛け、否定、また修正を予期しなければならず」

(Luhmann1990=1996 : 17)、回帰的に接続しながら生成されているのであり（佐藤 2023 : 291）、結果として現れてくる流れの一回性、個別性を失わずに、「一回的なもののなかの構造」（村上 2013 : 344）を把握することが重要だからである。

（3）対話の展開

最初の話者 A は、公園について書かれた本を紹介し、新しい公園がつくられたときに徐々に細かなルールがつくられていくことに触れたのちに、次のように発言した。

社会、子どもだけでなく教育、社会の仕組みで精緻化されていく中で、失敗していい、権利？許される、何もやらなくていいというようなものが削られていく。自分もコロナのときに遊具に触れない。総合遊具を撤去して、新しいものを入れた。失敗を許さない。子どもたちの自由を奪う。授業でも「めあて」と「振り返り」を明確にすることは大切だけど、それをするによって中で起きることに自由がなくなっていたりとかということがすごくある。ただ楽しむとか、今日の授業で培いたい能力はとくにはないけど、とりあえずこの教材に出会わせてみるとかいうことをもう少し学校から発信してもいいのかなと。どちらかというと、どんどんシステマチックに、GIGA 端末を使って個別最適という言葉で大人がつくった枠の中に、どこにあてはまるかという枠の中にはめていくということで。さっきの公園なんかも似てるかなと。

ここではおよそ三つのことが述べられている。第一は、「失敗を許さない」「システマチックに」「枠の中にはめていく」と「何もやらなくていい」ことや「自由」とが対比され、前者が「削られている」けれども大事であること。しかもそれは学校に限られず公園の例に見るように社会的な広がりがあること。第二は、前者の重要性を「学校から発信」すべきこと。そして第三に、自分も「失敗を許さない」「子どもたちの自由を奪う」ことをしてきたこと。「社会に何を求めるか」という問いに触発されて、自分自身もそれを構成しているアンビバレントな状況が語られたのである。

さらに A は以上のような状況のなかで、学校が「しんどくなっているのが現状」と述べ、これからの実践の方向性について次のように発言した。

職員室で起きている状況が、自分が本当にやりたかったこと、教育とはずいぶん違うなど最近そういう目線を持ってしまったんですけど、感じているので、逆に逆手にとって、きっとそういうことの大切さに気付いている人はたくさんいると思うので、何とか言語化したりとか、言葉にして発信できたらいいなということを今考えているんですが。

ここで A は、現状が「自分が本当にやりたかったこと、教育とはずいぶん違う」ことを改めて自覚し、それを「逆手にとって」言語化して発信し、共有することをこれからの実践の方向性として提示している。

次に発言した B は、A の発言に「うんうんうなずきながら、共感するところがたくさんあった」としたうえで、PTA を取り上げて次のように述べた。

なんかその（学校行事の）ためにはどんな風に準備を進めていったらいいのかとか、予算

配分をしたらいいのかとか、そういうことは話し合われていたように思うんですけど、なんか本質的に、ん〜ん〜っと、社会を取り巻く状況というか学校を取り巻く状況について、家の、保護者の人と話す機会って、真剣に話す機会ってあったかなっていう、その行事としてあるものについて話すということではなくて、うん、お互いの思いを、いま大事にしなければならぬ思いを語り合う場が少なくなってきたかなと。

ここでも、「行事としてあるものについて話す」とことと「本質的に（中略）真剣に話す機会」が対比され、後者の「場」が少なくなっていることが指摘されている。続いて B はそのような状況で「PTA に参加している保護者にとっても、その意味がよくわからなくなっている部分もある」との認識を示し、次のように発言した。

ただ、いまになってみるとすごく話したい。すごく、学校の丸ごと抱えている感のこの思いをすごく一緒に考えてほしいし、うん、それの方が子どものためになるんじゃないかなと思うんです。ちょっとうまいこと言えないんですけど。はい、そういうことを発信していきたいなと。発信していくのは学校じゃなくて、うん、地域の人とか保護者の人とかであってでもいいのかなと思っています。

ここでは「話したい」「発信していきたい」という実践の意志が一人称で表明されるとともに、そこに「地域の人とか保護者の人」が当事者として関わってほしい、それが「子どものためになる」という想いが語られている。

三番目に発言した C は、今回のテーマについて「割と与えられた状況のなかでなんかどうして行くかを日々考えている先生が多いんじゃないかなと、自分も含めて」と述べたうえで、大学院の授業で「社会の中で学校という機能が独立しちゃってて、それが他から切りはなされているから、公園で遊んでいる子どもたちを叱るのも学校になっているよねってみたい話があって」、それに類した最近の経験——下校中の児童とぶつかった住民が校門付近にいた校長に文句を言った経験——に触れたうえで、次のように発言した。

なんか社会全体が学校に対してこうしてほしい、ああしてほしいという要望が逆に多いのかなという。僕らがなんか求めている訳じゃないんですけど、社会が学校に求めていることがすごく多いというのは思いました。であの、僕が自分で思っているのは、もっと自由に思っていることができたらいいいのになと思うので、教委とかいろんなことを思うんですけど、法律で決まっていることもいっぱいあって、法律を作ってくれる人がもっと現場に寄り添った人がつくってくれてたらもっといけるのかなとか、なんかいろいろ決めていかなければならないことは多いんでしょうけど、その解釈をどうするかとかいうのをみんなで話し合えた方がいいなとか、なんか難しいんですけど、なんかそういうことしか考えられてなくて。

今回のテーマは「社会に何を求めるか」であるが、逆に「社会全体が学校に求めていることがすごく多い」。そして「自由に思っていることができたらいいいのに」、ということは自由にできていないということ。また、「その解釈をどうするかとかいうのをみんなで話し合えた方がいい

い」という話し合いの機会のなさ、それがあってほしいという願いが語られている。これに続いて具体的な経験として C は、学校行事について提案したことが校長から許可されなかった経験に触れ、「なんかそういうふうにもっとなんか自由、いろんなことをやりたいことができたりとか、法律に違反しなければここまでいいんじゃないみたいな自由な裁量があれば、なんか面白いのになとかいうのは思ってます」と語った。

四番目に発言した D は、学校を題材にした映画を見た経験を語り、次のように発言した。

でこう映画終わった後外で話している人たちの会話を聞いていると、ああ小学校の先生なんだなという感じがして、「なんか映画の内容よりも指導法が気になってみてたわ」という話をしているのをわーと聞いてて、先生方ってやっぱ勉強熱心だなと改めて思いましたしここで D は、教員の熱心さに感心しているのだが、後にこのエピソードは X によって別の意味づけがなされ、上述の A によって提起された「枠の中にはめていく」とことと「自由」の対比という論点と接続するようになる。

D は続けて、多様な生徒に対応するために最近文部科学省から出された通知とそれを受けて教育委員会から出された通知に言及し、次のように発言した。

いまほんとに時短、育児で時短取っている先生、育休取っている先生、臨任、非常勤、再任用の先生もすごいいる中で、うちの学校、担任のなり手もない状況、厳しい中でこれが来ると、まあ正直現場レベルではかなり苦しいなっていうのが正直なところです。文科から来てて、教育委員会から来てて、でおそらく議会からもいろいろ言われているんだろなっというの踏まえるとわからなくもないんですけど、もうちょっと学校の実態を踏まえて対応あれしてほしいなというのは正直ある。なんで、あんまり学校に何でも求めないでほしいと社会に求めてしまうという感じです。

先の C の発言に接続するように学校への教育政策的な制約が多いことを指摘しているが、同時に学校の側には資源とりわけ人的資源が不足していることを指摘してもいる。そして、「学校に何でも求めないでほしいと社会に求めてしまう」という形で「社会に求める」ことを提示した。

五番目に発言した E は、子どもの送り迎えについての教員と保護者の調整の難しさに言及した後、次のように発言した。

特別支援学校っていったい、当然地域の学校に行けないから来るんですけど、地域の学校は、地域は支援学校にいったい何を求められているのかなあとか。ただ単に自分たちの学校でみれないから預かっというレベルで、学校も保護者も思っているのかなあとか。ちょっと保護者は支援学校には勉強に来させているよりも預かってもらっている、放課後デイの●●（聴き取り不能、以下同様）みたいに思っているところがあるので、なんかそれはちょっとと思うところもあったりするんですけど、なんか何を求められてるんやろというところを何か考えないと、自分たちが今後どう変わっていくというところにも関わっていくのかなっていうか。

ここでは保護者が学校に求めていることについて、「勉強」と「預つていて」ということが対比されている。ここで取り上げられているのが特別支援学校だからその対比がより鮮明になるのであるが、次のFによって他の学校種にも通底する論点であることも論じられることとなる。また、ここではそのような保護者の意識を学校が的確につかみ切れておらず、そのことが今後の学校のあり方と関わる不透明感をもたらしていることが表明されている。

六番目に発言したFは、AやCの発言内容について次のように述べた。

その肩ぶつかってね校長に文句言われたみたいな話あって、どこでも似たようなことあるんやなと思って、それ聞いてちょっとほっとするというか、うちだけじゃないなという、もめる状況ってあるなあと。ほんとにうーん、許してくれないというかねあの、そんなこと子どものやることやから許してやと、おじいちゃんおばあちゃん、そんなんかわいいもんやんか子どものやることやからと。なぜそれをいちいち怒るんやろ。気が短い人増えたんかな。とか昔もいたのかなとか。よくわからないですけど。そんなことを職員室でつぶやくことがあの、よくあります。

ここでは三つのことが述べられている。第一に「肩ぶつかってね校長に文句言われたみたいな話」がよくあることに「ほっとする」こと。第二に子どもに対しての「かわいいもんやんか」と「許してくれない」（その背景としての「気が短い人増えたんか」）の対比と許してほしいという思い。第三にそんなことを職員室でつぶやくということ。

つづけてEの話をも一般化するように、「どちらかという保護者にしたら保育園の延長みたいな感覚になってきているような気がして、自分自身が仕事しなくちゃいけないし、とりあえず学校に子どもきげんよう行ってくれたらいいなみたないところで、あの一そういうところ求めている方も増えているような感覚です」と述べた。

さらに保護者やPTAとの関係について、Bの提起した論点に接続して、次のように発言した。

どういかなもっとう学校に入るといいうか、学校のことわかってもらって、支援をしてもらおう、してもらえるような体制づくりみたいな、あの一ウィンウィンみたいなそういう関係づくりという側面と、なんか簡素化していったって、もう切りはなすみたいな、もう親、保護者切りはなして、学校へ子どもが来たときは学校が子どものことは見ます、はい校門出たらもう知りません、親がちゃんと責任もってねという。（中略）僕はどっちをねろうとんかなという。まったくPTA遮断して、学校だけ来た子どもに勉強教えて「はい、さよなら」、帰ったら知りませんみたいな、そういうことをしようとしているのかなあ僕は、っと思ったり、ちょっとそこら辺のことをあの、ふと思ったりします。

保護者と学校の関係について、連携を緊密化する方向と切り離す方向があり、その狭間で迷っていることを表明している。そしてFは、次のように発言した。

でも昔からの慣例といいうか親も学校も先生も、登下校も学校が責任を持たなきゃいけないとなんか思っているし、通学班とかやっているし、実際下校指導、登校指導もやっている

ので、やっぱり地域の人もそう思っているし、皆んなそう思っているんであの一なんか地域の人全員集めて、もうほんまに学校というところはこういうとこなんやという話できる場ないかなとそう思っているんです。

これは A が提起した学校から発信するという論点についての、実践的な意志の表明である。続けて F は実際に近々保護者数名と懇談する機会があり、「そんなことを話をできる関係をいっぱい作って、僕が色々話をして、そういうこと広まっていったらいいなと思っています」と述べている。

また、C の提案が校長から許可されなかったという話題に関わって、学校の裁量が多いので「うちの学校でそれ提案してくれたら、僕はそれ許可しますけれど」と述べた。

七番目に発言した G は、社会は「もっと物事を長期的に見てほしい」、「まともな政治をしてほしい」、「まともな予算とまともな人員配置」、「(学習指導要領をなくして) 自律性の高いものを作ってもらいたい」、「学力調査はやめてほしい」という要望を述べた。そのような環境の中での学校や教師の実態について、次のように発言した。

なんか結局考えなくなってますよね、教員は。まあ、考える隙間もないし。考えられる幅もどこにあるのかわからないし。今すぐ考えろと言われても考えないと思うんですけど。でも、このまま考えないまま終わっていくのはちょっと長期的に見たら悪い結果になるんじゃないかなあ。(中略) 何をもって●●教育なのかわけわからなくなっているけど、いまだにやっている。そういうなんか型にはめた、型にはめるしかないような教育になってるかなあというふうに思いますし。

以上で修了生・院生が全員発言し(視聴のみの修了生・院生 1 名を除き)、次いで教員 X が「機能や目的が息苦しさをもたらす。生活感覚が、過ごしやすい生活感覚がそがれる。学校教育にもそれを求められている。学校がそういう機能を負わされることで過ごしにくい場になってきている。」と述べ、D の語った「映画を見て指導法を気にする教師」のエピソードも狭い枠の中で機能や目的に囚われている点で同様であると意味づけ直した。そして「いい加減さ」や「曖昧さ」を大事にして、学校を「過ごしやすい場」にすることが大事であり、F はそれを大事にしようとしているのではないかと語った。

また教員 Y は、失敗を許さない社会的風潮の中で「学校では失敗してもいいはずなのに。子どもも先生も失敗できない。誰もが失敗できない環境ができている。」と述べ、「学校って何? 学校に来てなに学ぶ? 学校に来て何をやる? 先生、地域、親、それぞれがばらばら。にもかかわらずみんなでしゃべることがない。PTA 不要、知らない間に役員が決まって」という批判。学校の役割について、それぞれの考えが違って、学校は言われるままに受け入れてしまっていて。本当にやりたいこと何なの? やりたいと思ったら、あれはダメこれはダメ。様子をうかがいながらしかものが言えない。学校とは何か、考える、声を上げてやっていかないと、お互いが首を絞める」と、語り合うことの重要性を指摘した。

休憩後の議論は、G の「曖昧さを回復、許容範囲を広げる、そういうふうに向っていくため

のレバレッジポイントは何か」という問いかけから始まった。

それに対して F は、声の大きい人に振り回されないようにし、「職員に気持ちよく働いてほしいし、まあ子どもたちにも気持ちよく学校に来てほしい。そこをメインに考える」と述べ、次のように発言した。

さっきのそのきっかけとなることというともまあ、どうでしょうあの、校長がとぼけてみる
というか、なんかそんなこと言うんだみたいな、あそんなふうに思ってるんやみたいな、
およそこれまでの管理職というかそういうことじゃなくて、「こんな考え方もあるんじゃない？」
みたいな、そんなこと校長言っていいたみたいな、そういうところをぽっと出
してみると意外とみんな考えてくれたりとか、私あんまり、私から動いていることなく、
教頭先生とかそのもとにいる教務主任の先生なんかが元気なんで、なんかどンドンどン
ん動いてくれるというか、そういうところもあって

ここでは「およそこれまでの管理職というかそういうことじゃなくて」、教職員の自由を広げ
たり、力を抜いたりするような対応をしてきたことが語られている。そうすると教職員が「意
外とみんな考えてくれたり」するし、「教頭先生とかそのもとにいる教務主任の先生なんかが元
気なんで、なんかどンドンどン動いてくれる」ことにもなると述べた（これらのことは、
F がこのように行動する結果でもあるし、そのように行動できる条件でもあるだろう）。

続いて B が、「休憩時間、何でもこうやって変えたいと思っているのかなあって思い始め
たりしたのかなあって」考えたら、「先生たちの働きづらさというか、気持ちよく働いてもら
うにはどうしたらいいだろうなあっていうのがやっぱり一番にあるからなんかなあ」と述べたう
えで、次のように語った。

校長先生には負担かもしれないですけど、さっき言ってた多くの人に「学校でこういうと
ころです。皆さんちょっと考えてみませんか」みたいな、あの一そんなことを発信するこ
とも一つありなんかな。ま、職員に影響を与えたように、もしかしたらそういうことを学
校外の人に発信することで、何か考えるきっかけになってたり、なんかギューッとギュ
ーとしてたことが、ふーんと肩の荷が下りるような、学校に向けられる視線もちょっと柔
らかくなるような、そんなんが生まれてくるんかと思うと、なんかどっかでそういう寛容
さみたいなのを発信する場っていうのが一つそのポイントになってくるのかなあってい
う。でもまあ、それをだれがやるかにもよるかとは思いますが。

続けて B は、勤務校の校長が「納得と寛容」という短いフレーズで繰り返し職員に語り掛け、
それによって「気持ち的に軽くなつて」「先生たち同士の関係も同じような感じですよ。な
んかこう、ぎくしゃくしない」状況であることを述べた。そうしたことを学校外に向けても語
ることで「学校に向けられる視線もちょっと柔らかくなるような」ことが期待できると表明し
た。

次に C が次のように語った。

今お二人の話を聞いてて、なんか自分の中であの一子どもらしさというか、学校って子ど

もいっぱい集まっているんですけど、子どもらしさがなんかこうないように僕らがしつけてしまっているのかなあっていうようにちょっと自分では思っていて、(中略) 子どもって失敗するもんやし、なんか喧嘩するもんやしみたいなことが、それがこう許されない場に学校もなっているな、家もなっているなと思うと。保護者と子どもと、なんか学校三者で、「子どもらしさって何か」みたいなんを考えられたら、ちょっとこう、子どもってもっとそう、いま育てようとしているのと違うよねみたいなんが出てきたりするのかなあってちょっと自分の中では思って話を聞いていました。

この語りは、最初の A の語りで出てきた、自分も「失敗を許さない」「子どもたちの自由を奪う」ことをしてきたことに接続している。それと同時に、「保護者と子どもと、なんか学校三者で、「子どもらしさって何か」みたいなんを考え」ることに可能性を見出し、これまでの様々な発言の中で出てきた語ることや語り合う場をつくるという論点に接続してもいる。

それに続いて D は、学校組織のあり方について次のように発言した。

やっぱりいま機能論の話になっていると思うんですけど、やっぱりこうビューロクラシーというですかね、縦をどんどん分厚くしていって、えーとほかの組織と同じように学校もこう管理体制を強化していくっていうようにやってなんでもこうトップダウンでやっていると、たぶん限界が来るんだと思うんですよね。(中略) それこそ先ほどの先生方の納得と寛容とか、まさに校長先生がもう自分からどんどんトップダウンで落とすんじゃなくて、職員からどんどんボトムアップ型でやっていくという学校であればやっぱ機能していくだろうし、それは管理職の先生がすごく寛容にあの一对応しているからまさにその何というんですかねこう許容してくれるからこそできることで

学校における寛容という論点が、ここでは学校の組織構造としてのトップダウン型とボトムアップ型という論点に接続されている。さらにそれに接続するように E が次のように語った。

支援学校がしんどいのは、子どもたちには曖昧さを、曖昧さを尊重しなければならない学校なのに、教師には逆に曖昧さを認めない学校経営をしてしまうためになんかこう、先生たちの柔軟な発想がなんかないから、型にはめた教育を支援学校の子どもたちにしちゃうみたいなのところが

子どもに求めるものあるいは教育として大事にすることと、教師に求められていることがずれており、その結果、教育において大事にすべきことができなくて「型にはめた教育」になってしまっているという気づきが表明されている。

ついで A が次のように語った。

でも一方であの一大きな社会の流れには逆らえない弱さもあるので、まあまあとはいえこう子どもたちに「何でもしていいよ」って言ってトラブル大きくなることの大変さを見るについついちょっとあの一まあ決めてしまっているという自分があるので、一概にその枠組みから自分が出て行ってなんだかんだ言えないなと思うんです

これは A 自身が最初に語り、C もそれに接続する語りをした自分も「失敗を許さない」「子

どもたちの自由を奪う」ことをしてきたという論点を再確認する語りであるが、さらにここでは「一概にその枠組みから自分が出て行ってなんだかんだ言えない」という、内部の当事者としての自己認識が述べられている。さらに、学校の意味について次のように語った。

なんかこう生活、子どもたちは、先ほど保育園とかその保育と学校とかというあたりの役割というのもあったんですけど、でも分離はできひんなといつも思っていて、いやここ学校ですから、保育所じゃないんでみたいなこと、まあこれも職員室でよくある話なんですけど、でもまあ機能として、機能というかそのやっぱり両方あるかなと。あの一それはたぶん昔からそうじゃないかなというふうに思っていて、(中略) 学びの中で生活に活かされているところも自然と起きているので、だからもうちょっとあの、学校イコール学力高めるところみたいな切り離しじゃなくて、なんか生活にもっと目線を当てた学校づくりもいいんじゃないかな

ここでは、学力を高めるという機能と子どもを預かる、生活の場であるという役割は分離できないという認識が表明され、そこから「生活にもっと目線を当てた学校づくり」が目指されている。続けて A はこのことを敷衍して、「生活を捉え直したり、教育哲学的なことを連綿とされている学校とかをもう一度振り返ってみてもいいのかな(中略)、手仕事の的なこう学校づくりがしたいなあっていうふうに思っています」と述べた。

以上の議論を踏まえて、後半の最初に問題提起した G が、「めちゃくちゃええなあっと。子どもらしく生きるっていうこととか、その、も一回子どもってどんな風に成長するのか考えてみたりとか、いまの手仕事の的な学校づくりというのは魅力的やなと思ったんですけど」、中学校では難しいのではないかと発言した。続いて D も、高校でもイメージしにくいという発言をした。それに対して、X が今年度の教職大学院の授業で扱った『学校するからだ』(矢野利裕著、晶文社)に触れ、著者が高校教師であり、「身体性を考えることが現状を乗り越えるヒントになるのではないか」と述べた。また、Y は中学校でも子どもは教師との関係や行事の中などでも成長しているし、学校で見せる姿はほんの一部に過ぎないので、そういうことを知ることが学校の可能性を広げること、また、「教師にとっても寛容な空間となることが、子どもたちと新鮮に向きあうことにつながるのではないか」と指摘した。

次いで Z が以上の議論が「根本的な話になった」としたうえで、大学で教員養成に携わる当事者として、「学校って何? 人間はどんなふうに成長する? どんなふうに生きている? こういうことについての大学での学習が少なくなっている。教育哲学やペダゴジー、教員になる人にもならない人にも学習してもらうことが大学教員としての責任。教職大学院でも増やせるといい。教員養成が実務的、あるいは採用試験対策向けになっている。当事者として、どう切り返すかが課題」と述べた。それに接続するように Y が、「何でもかんでもできる人が教壇に立つわけではない。教員を育てるのは大学だけでは無理で、即戦力ではないので、現場でもそれを受け止めて育ててほしい」と述べた。さらに Z が、「実際にいろんな人が教員としていて、それが許容されてきた。学校という場は曖昧で混沌としているのに、きちんとしたところでなけれ

ばならないと思うからおかしくなる」と述べた。最後に E が、修了論文のためのインタビューにおいて、完璧な教師が求められがちであることについて「そんなことばかり求めているから、若い子はそういう先生を周りに探そうとして、そんな先生いるはずないので、なんか 60 点くらいの先生やったらダメやってしか思っなくて、どんどん自分がしんどくなっているように思うんです。」との発言があったことに触れ、E 自身も初任者指導で「こういうふうな先生めざしましょうという時に逆に若い子を追い込んでしまっているんじゃないかなって思います」と述べた。

3. 学校経営の実践的力量を育成するとは

以上の対話の展開を、学校経営に関わる「実践的力量」の形成という観点からとらえ直してみよう。最初に述べたように、本稿では学校経営の実践を「対話的組織開発」と捉え、「実践的力量」を教師エージェンシーの生態学として捉えた。

対話の中では A の「精緻化／失敗してもいい、何もやらなくていい」という対比を出発点に、多くの対比が語られた。表 3 はそれをおよそ発言の順に整理したものである。

表 3 対話の中で語られた対比

番号	発言者	ア（システムの、秩序）	イ（生活的、混沌）
①	A	精緻化	失敗していい、何もやらなくていい
②	A	システムチック、枠の中に当てはめる	自由
③	B	行事の準備・予算配分について語る	本質的なことについて語る
④	C	求められていることが多い	自由
⑤	D×X	（映画を見て）指導法を考える	（映画を）楽しむ
⑥	F	許してくれない	（子どもだから）許す
⑦	A・E・F	勉強・学力	預かる、生活
⑧	G	考える	考えない
⑨	X	機能・目的	生活感覚、いいかげんさ、曖昧さ、身体的
⑩	Y	失敗できない	失敗してもいい、寛容
⑪	B	ギューギューとする	フーンと肩の荷がおりる
⑫	C	子どもらしさがないようにしつける	子どもは失敗するもん、喧嘩するもん
⑬	D	トップダウン	ボトムアップ
⑭	E	曖昧さを認めない	曖昧さを尊重する
⑮	Z	きちんと	曖昧・混沌
⑯	E	完璧な先生	60点くらいの先生

アの列にはよりシステムや秩序に関わる概念を、イの列には生活や混沌に関わる概念を配した。以下これに基づきながら、対話の展開から見えてくることを述べたい。

第一に、①から⑯の対比は、抽象化すればシステムの、秩序／生活的・混沌の対比として整理できるが、具体的には次元を異ならせており、対話の意味的な次元を膨らませている。例え

ば④の「求められることが多い」ことは学校に生活的なことも求められ混沌をもたらすことも意味するが、それが教師には制約となり「自由」と反することにつながる。こうしたパラドキシカルな認識は議論にある種のわかりにくさをもたらしてもいるが、自分たちが何を問題としたいのかの探索の可能性を広げてもいる。また、両者が「分離はできひん」「両方あるかな」という再認識にもつながっている。斎藤（2024：243）は、対話において「ずっと自分自身の声として聴いていた「小さな真理」が、他者の声によって語り直されること。そうすることで、ときに「小さな真理」が、別のコンテキストのもとに置かれることになります。」という。対話の中での他者の声による語り直し、それを通じた「メタコンテキストの自然な受け容れ」（同：242）が生じていると言えよう。月例会が毎回テーマを設定しながらもそれはいわば対話のきっかけであり、とくに何かを決めたりまとめたりすることを意図していないことがその背景的な要因になっていると考えられる¹。

第二に、価値的な次元で対話の大筋は、アの側のシステムや機能がより重視される状況を否定的に捉える認識の中で、イの生活や曖昧さや自由などを肯定的に捉える方向で展開した。しかし⑧では他と逆で「考えない」ことが否定的に捉えられ、「考える」ことが肯定されている。また、⑦では保護者の学校への期待が「勉強・学力」に限定されることと、子どもを「預かる・生活」という形で無限定的になることの間で、「僕はどっちをねろうとんかな」（F）というアンビバレンスが語られることとなる。⑤では、もともと D によって肯定的に捉えられていた「（映画を見て）指導法を考える」ことが、X によって否定的な意味づけをされるという逆転が起きている²。

第三に、対話の中で社会的カテゴリとくに「子ども」という社会的カテゴリの意味が、「失敗してもいい」「許す」「喧嘩する」という言葉を通じて再構築されようとしている。このことは、「子ども」と関わる「教師」や「学校」の意味の再構築と相即的である³。

以上のことは図 1 に示した 実践的－評価的次元における価値観や信念について生じた事態である。対話を通じて学校の現状についての信念が拡張されたり、価値観が揺り動かされたりしている。言説が多元的になったといってもよい。そこにはアンビバレンスが含まれるが、そのこと自体が言語化されたことは重要である。

第四に、アの方を否定的に捉えつつも、「総合遊具を撤去」（A）したり、「子どもらしさがないようにしつけ」（C）たりと、自分自身もそこにコミットしている（してきた）ことに反省的な視線が向けられている。システムの内部にいることの自覚、すなわち外部からの観察者として現状に対して免責されない当事者意識が表明されている。このことは図 1 に示した反復的次元における職業ヒストリーに対する意味づけの更新と捉えることができる。そこにはある種の苦渋を感じることができるが、それが実践的－評価的次元や投影的次元への揺らぎをもたらす働きもしている。

第五に、以上のような認識の展開の中で、一人称の願望が語られた。その多くは「言葉にして発信」「話したい」「話ができる関係づくり」など、学校における対話（の場）づくりに関わ

るものである。「校長がとぼけてみせる」あるいは「手仕事の学校づくり」というより管理職的な視点からの実践的展望も語られることとなった。このことは、図1に示した投影的次元で生じた事態とすることができる。「校長がとぼけてみせる」というような短期的に実現可能な展望も語られたが、保護者や住民との「話ができる関係づくり」や「手仕事の学校づくり」など、中長期的な展望も語られている。また、このことは実践的・評価的次元におけるアイデアの豊富化と捉えることもできよう。

斎藤（2024：210-213）は、対話を「コンテキストを揺さぶるもの」と捉え、対話の中では「自然な対話の流れを断ち切って、『対話についての対話』をすること」を通じて「対話実践の場面に『メタコンテキスト』というマーカーをもたらし、固定しかかったコンテキストを揺さぶること」が重要であるという（「対話についての対話」と言われているのは「オープンダイアログ」という「フィンランド発のケアの手法・システム・思想」（同：6）における、「リフレクティング」と呼ばれる介入であるが、それについてここで詳述する余裕はない）。月例会での対話における教職大学院教員が果たしている機能は、対話の場を設定するとともに、対話の中で「固定しかかったコンテキストを揺さぶること」にあると言えよう。

表1に示したように、学校の組織開発が意味形成や認識、アイデアの創造、「考え方と人が何を考えるかを変えること」に焦点化されるのなら、その当事者である教職員（管理職に限らず）は「コンテキストを揺さぶる」役割を果たせなければならない。教職大学院における学校経営に関わる「実践的力の形成」は、そのような役割を果たせる力の形成でなければならないが、そのためには修了後も含んだ教職大学院のカリキュラム自体が対話の場をもつ必要がある。

学校における日々の実践の中で、教職員は狭いコンテキストに制約されて短期的な視野での意思決定を継続しなければならない状況に置かれている。とりわけ最近の政策的な言説を通じて、教職員は主体的な関与可能性を狭められている（水本 2017a）。Butler（1997=2015：217）は、「主体の行為性（エージェンシー）は、主体の特質——内在的な意思や自由——ではなく、権力の効果であるので、それは制限されており、まえもって決定されてはいない。もしも主体が一連の予めの排除をとおして発話の中で作られるなら、その基盤にある構成上の限界が、主体の構成の現場を決定する。（中略）その言説作用は、ポスト統制的な主体がもつ行為性なので、まえもってその境界が定まっていはいないが、さらなる予期せぬ境界へと開かれてもいる。」という。本稿で見てきたように、教職大学院の実践はエージェンシーを「予期せぬ境界へと開く」可能性を持っているのであり、その実現は私たち教職大学院教員自身が対話的实践に参加しつつコンテキストを揺さぶられ、「予期せぬ境界へと」開かれ続けられるかにかかっている。

文献

Butler, Judith 1997 *Excitable Speech*, Routledge = 竹村和子（訳）2015『触発する言葉』岩波書店

- Bushe, Gervase R. and Marshak, Robert J. 2015 Introduction to the Dialogic Organization Development Mindset, Bushe, Gervase R. and Marshak, Robert J. eds. *Dialogic Organization Development*, Berrett-Koehler Publishers, pp.11-32
- 市村淳子 2021「小学校における教職員の自律性と協働性を高める組織改善：対話によるコミュニケーション改善に着目した校内研修開発」『日本教育経営学会紀要』（63）、106 - 117
- Luhmann, Niklas 1990 *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press = 土方透・大澤善信（訳）1996『自己言及性について』国文社
- 水本徳明 2017a「学習観の転換と経営管理主義の行方」『教育学研究』84（4）、398-409
- 水本徳明 2017b「教育についての対話はどのように「深く」なるのか？」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』6、23-34
- 村上靖彦 2013『摘便とお花見』医学書院
- 中原淳・長岡健 2009『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社
- 岡本智周 2016「本書のねらい——共生の論理の社会学的探究」岡本智周・丹治恭子（編著）『共生の社会学』太郎次郎社エディタス、9-14 頁
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. and Robinson, S. 2015, *Teacher Agency: An ecological approach*, Bloomsbury Academic
- 斎藤環 2024『イルカと否定神学』医学書院
- 佐藤俊樹 2023『メディアと社会の連環』東京大学出版会
- 吉村春美 2024『みんなが「話せる」学校』学事出版

注

- ¹ このことは斎藤（2024：85）が「意図や目的を“捨てる”ことで、意図や目的は達成できる。」と述べていることと照応する。
- ² このようなアンビバレンスや逆転は、対話が再帰的になることによって生じる。対話が「深く」なるためには、再帰性の高まりによって生じる計算不可能性を受容し、楽しむことが必要である（水本 2017b）。
- ³ 岡本（2016：12）は、「「共生」とは、「あるもの」と「異なるもの」の関係性を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリ（社会現象を整序する枠組み）それ自体を、いまあるものとは別なるものへと組み直す現象である。」という。だとすると、対象とした月例会ではそのような「社会的共生のプロセス」（同）が生じたということもできる。

実践指導における権威の問題をどう克服するか —K. A. ブラフィーの協調学習理論を手掛かりに—

福島祐貴

京都教育大学大学院連合教職実践研究科

はじめに

教職大学院において実践的指導力を伸ばすとなれば、現場での実習に携わることはそのための最も重要な機会のひとつである。しかし、実習が大学院生活の大半を占めるとともに、いわゆる OJT のような形態をとる限り、実習をこそ実践的指導力の伸長の機会であると見なすことは、とりわけ学部新卒院生にとって、「正規でも非正規でも、さっさと現場に働きに出たほうが実践力がつくはずなのに、なぜ教職大学院になど行っているのか」と、自他から素朴に、そして執拗に問われ続ける（時には否定的に見られる）ことにつながるだろう。いかに「理論と実践の往還」を実現できているかが問われるわけである。

教職大学院のカリキュラムにおいて、「理論と実践の往還」を実現しやすくする手立てが模擬授業とその後に行う省察・事後検討会であり、教職大学院教育において一定の価値が置かれている（中央教育審議会、2006）。しかし教職大学院での模擬授業は基本的に院生や教員を児童生徒役として実施されるため、現場における「本物」の授業ではなく、したがって実践的指導力（ここでは授業や生徒指導の力量を指す）を伸ばすには不十分と見られやすい。

そこで前号では、「教職大学院における教科教育」という特集のもと、「本物」の授業にはない模擬授業の意義を探り、3 点にわたって明らかにした。すなわち、第一に模擬授業は現場での本物の授業に見られる複雑さを単純化したものであるからこそ、議論や省察のポイントが授業づくりに関して焦点化され、整理しやすく、深めやすくなる。第二に、院生相手であるからこそ、学校現場にかかる負担や単元の実施時期に関係なく、実験的・挑戦的な授業づくりが可能である。第三に、児童生徒を相手に授業を行い、ただ指導助言を受けるよりも、「院生相手」に行っこそ、自らの教育観・授業観を問い直し、構築しなおすことのできる創発的な省察につなげられる可能性もある（福島、2024）。

幸いにもその後、前号の小論が当の院生たちの目に留まり、模擬授業に基づく大学院科目の意義と課題について議論を重ねることができた。その中で浮かび上がった論点は多々あるが、中でも院生・教員ともに授業科目の在り方を再考させられたものとして、模擬授業とその後の検討会における教員の指導と評価の問題がある。すなわち、事後検討会を院生主体で行おうと、教員の「理論的にはこうなる」「現場ではこうする」といった類の指導助言が加えられるや、それまでの院生たちの議論やアイデアがほとんど無価値に捉えられてしまう傾向にあるのではないかという問題である。それは、教員が積み重ねてきた理論的ないし実践的な知見を背

景にしていることのほか、当該模擬授業が授業科目の一環として行われる場合にはその授業や検討会が教員による学生の評価の対象になることに起因している。言い換えるならば、教員と院生の非対称な関係にあつて、教員による指導と評価は権威をまとっており、院生の自由な探究を萎縮させる可能性があるのではないかということである。ただし、これはあらゆる非対称な関係に起因するのであつて、院生同士であつても、理論的な見識や現場での経験が豊富な院生とそうでない院生との間では同様の問題が生じうることには注意しておきたい。

むろん、いかに教員の指導助言が権威的であろうとも、それを院生が探究の種として価値づけ、自らの「理論と実践の往還」に有効につながられるのであれば問題にはなるまい。しかし、院生が指導助言に盲従することになったり、指導助言と自分の意見を天秤にかけた結果発言を萎縮することになったり、教員が自らの教育観・授業観に適さない模擬授業を承認せず、ひどい場合には評価を下げることに繋がったりするのであれば、ここに表れる権威は「理論と実践の往還」につながりえないとして、否定すべきものとなる。実際にはそこまでの水準のことが行われているわけではないにしても、実質的にそれに陥りかねない指導と学修は十分に想定される。以下こうした問題を検討対象とし、否定的な権威の問題と呼ぶことにしよう。

「権威」という語は、一般には他者を「強制し服従させる威力」とされ、「権力」と「威力」を合わせたものと解される（広辞苑第七版、精選版日本国語大辞典参照）。哲学的には、「外的強制や特別な説得を必要とすることなく、相手に対して従順な反応や同意を促しうる能力、またはそうした能力を有する主体」（山名、2017）、「自発的な服従や同意を喚起する能力あるいは関係」（川崎、1998）とされており、服従や同意にあたっての自発性が、「権力」と区別されるポイントとなっている。よつて、院生自身が教員の指導助言を要求し、無批判に受け入れようとしたとしても、そこに権威は存在していることになる。

指導・学習における権威の存在は、教室のポリティクスの問題として考察されてきた。代表的なものとして佐藤（1996）が挙げられる。佐藤は、「教室という政治的空間」と題した論考の中で、授業と学習というコミュニケーション過程において権威が生成し機能しているとして、教師と児童生徒の間の IRE 連鎖、とりわけ E（evaluation）すなわち児童生徒の発言に対する教師による評価の段階に、典型的な教師の権威の表れを見ている。続けて、「一人称の喪失（missing I）」、すなわち教室において教師が「私」ではなく「先生」を一人称として用いる言語運用などを検討することを通して、授業において「著者性」（authorship；認識し表現する個人の個性的なオリジナリティを尊重すること）と「真正性」（authenticity；あらゆる権威や予見に左右されず、内なる真実に即して思考し行動すること）とが剥奪されていることを指摘する（佐藤、1996、pp. 195, 200）。そのうえで、「著者性」を擁護し「真正性」を探究する実践を、教室の権力と権威の関係を編み直し、多様な個性の共存と民主的な連帯を形成するための政治的実践として価値づけている（佐藤、1996、p. 202）。

もちろん、佐藤の論考は伝統的な教授＝学習過程に関して展開されたものであり、教職大学院教育に関してもそのまま当てはまるとは限らない。しかし少なくとも、いわゆる指導助言

が、先述のように探究を妨げ、実質的な教授＝学習過程を生じうるのであれば、「著者性」と「真正性」の剥奪という否定的な権威の問題が同様に存在しているとは言える。

しかし、だからと言ってそこに生じている権威を全否定し、抹消しようとするのは無意味でもある。佐藤が述べるように、教室がそもそも宿命的に「現代社会の縮図である以上、常に一定の密度で権力と権威の関係を織り込み生成し機能させる場所」であるため、「たとえ特定の権力や権威が排除されようとも、別の権力や権威が浸透し生成されるに過ぎない」（佐藤、1996、p. 181）。だからこそ、教育の実質的な過程に照らし、権威の在り方を「編み直す」ことが求められる。

では、模擬授業と事後検討会における否定的な権威の問題は、どのように編み直すことが可能だろうか。本稿では、高等教育段階における権威の問題に着目し、学習者らによる協調学習（collaborative learning）の在り方を検討したケネス・ブラフィー（Kenneth A. Bruffee）の所論を参照することにより、教員ないしより経験の豊富な院生からの指導助言を暫定解として相対化し、権威を再定義していくという在り方に可能性を見出したい。以下、まず模擬授業に基づく実践指導の中に潜む否定的な権威の問題を、具体的な類型に即して確認し、その原因を参加者間の関係・指導助言の内実・吟味不可能性の3点に求める。続いて高等教育における権威に関するブラフィーの主張を検討し、佐藤の論と合流させつつ示唆を求めていく。

1. 模擬授業に基づく実践指導における権威の問題

（1）模擬授業の指導と評価

教職大学院教育において、「理論と実践の往還」を目指すための重要な教育方法のひとつである模擬授業は、基本的には次のような形で実施されている。まず、学生に模擬授業の担当を割り当て、教材研究および指導案の執筆を経て、実際の尺の、あるいは短縮版のコンパクトな授業を実施させる。一方、他の学生は（ときには教員も）児童生徒役を務め、模擬的な授業風景を実現させる。授業が終わったら、通常学校で行われている研究授業と同様、学生の授業者としての技術や行動などを評価したり、その背景にある教材理解や児童生徒理解を批評したり、代替案を提示したりする事後検討会を行う。ここでの検討は、監督者である教員が主導することもあるし、学生が自主的にファシリテーションを行うこともある。後者の場合は、教員が最後に指導助言なりコメントなりを一言述べて終わることが多い。

しかし、そのような事後検討会の形には、少なくとも教職大学院教育としては限界がある。たとえば渡辺・岩瀬（2017、p. 137）が述べるように、「参加者らが授業後すぐさま評価や改善点の指摘などを行うやり方では、原理上、各人が元々持っている枠組みを超えた発想は出てきにくい」。授業に対する評価や改善点の指摘は、ふつう、それを行う者が既に有している評価基準や技術的な知見、レパートリーをもとになされるものであり、創発的なアイデアが生まれることがなかなかないのである。

ここで、教員が何らかの既存の評価基準に従って評価を行うこと自体が、権威をはらむ危険

性がある。教員が評価を行う際の評価基準は、理論的な知見や実践経験、あるいは学生指導の経験を通して長期間にわたって構成されてきたものであり、意図的にそれを突き崩そうとしない限りは、その形成期間が学生側の学修歴に比して長いことからそれ自体が一定の説得力をまとい、権威化しがちである。模擬授業における評価対象や評価基準の設定が本質的に恣意的・主観的になされるものであることも（滝沢、1990）、その傾向を助長する可能性がある。

「著者性」の観点から見れば、そのような事後検討会において提供される評価や改善点は、根本的には教員の持ち物である。それが事後検討会において学生に伝達され、院生が自らのレパートリーに加えたとしても、その正当性・説得力が本来的に教員の知見や経験を背景に確立されている以上、教員からのいわば借り物に過ぎないことになる。あるいは、教員の経験を経ていなかったり、文献で仕入れただけのものであったりと、ともすれば教員の持ち物ですらないかもしれない（cf. 佐藤、1996、p. 195）。検討会後の研鑽を経てそれが院生自身の持ち物に転化することは、学習過程として当然想定されることであるが、それは模擬授業と事後検討会の学びの範疇を超えるものである。そうなれば、重要なのは、自分あるいは自分たちのものとして知を創出できるかということになるだろう。

（２）模擬授業の類型と権威

前節で検討したのは、構造的に最も単純な、ベーシックな形式の模擬授業と事後検討会のケースであった。前号で述べたように、模擬授業は従来、表 1 に示す五つの形で実施されてきた。それぞれの場合において、権威はいかに表れるだろうか。

表 1 模擬授業の五つの形

	マイクロティーチング (Allen & Ryan, 1969)	診断バズ (水越、1989 ほか)	立体的授業解説 (野口、1989 ほか)	研究的模擬授業 (法則化運動)	教員採用試験における面接試験の科目
教師教育の段階	養成・研修	—	養成・研修	養成・研修	採用
目的	特定の授業スキルの訓練	教材開発、レディネス把握	授業スキルの伝授・学習	授業に関する研究協議	教育実践に係る力量の審査
教師役	学生、教師	教師	ベテラン教師	学生、教師	受験者
児童生徒役	児童生徒、学生	児童生徒	学生、教師	学生、教師	受験者、試験官など

出典：福嶋（2024、p. 19）より引用。

まず指摘できるのは、目的が例外的である診断バズを除き、いずれの形式においても何らかの形で参加者の非対称な関係に起因する権威の問題が表れるということである。たとえば、マイクロティーチングは、ひとまとまりの授業技術を特定し、それを短時間の模擬授業を通して訓練することを主眼としており、訓練する者とされる者、そしてその出来栄を評価する者とされる者という非対称の関係の中で学生が学ぶことになる。滝沢（1990）が明らかにしたように、マイクロティーチングの訓練内容・評価基準は訓練する側が恣意的・主観的に設定したも

のであり、基本的にそれ自体が訓練される側からの検討を受けることはない。

立体的授業解説の形の模擬授業は、その目的がいわゆるベテラン教師の授業技術の伝授にあることから、そもそも権威の問題を避けえないものであると言える。評価は行われたいが、伝授される内容は、質疑の対象になることはあっても批判的な検討を受けることはまずなく、いわば先達の知の範疇にとどまることになる。まさしく、「誰が語ったのかというメッセージの送り手の資格が重要であって、語られた事柄の内容の当否がいちいち問われることはない」という「権威によるコミュニケーション」の典型である（川崎、1998）。

教員採用試験の場合の模擬授業も明らかに権威の発現の場となる。ここでの模擬授業は、知見の検討や学修ではなく評価を目的としたものであり、受験者と評価者という必然的に非対称な関係の中で実施される。評価基準が受験者による検討の対象になることはありえないと言ってよい。なお、ここでの権威は評価者ではなく公的に基準を定める採用者が持っているものと見ることもできるが、教員採用試験における模擬授業の評価にばらつきがあり、公平性の点で課題があるという秋山（2011）の指摘に基づけば、他の形式の模擬授業と基本的には同じ構造になっているとも言える。

研究的模擬授業は、学生や教員が模擬授業を通して何らかの提案を行い、その内容や技術について協働で検討を行う点で、他の形式に比べ権威の問題が生じにくいとも考えられる。参加者全体での討議による探究は、参加者間の関係が完全に対称的である限りは、権威の問題は回避できそうである。ただし、研究的模擬授業には基本的に2～3名のいわゆる寸評者が設定されており、授業後に授業に対して1人あたり5分程度の批評が、そして討議後に5分程度ずつの総括意見が述べられることになる。ここで、寸評者が授業者に対して指導的立場にある人物である場合、いわゆるベーシックな模擬授業と同様に、指導と評価において権威の問題を生じさせる可能性はある。

以上のように、模擬授業と事後検討会では、①参加者（教員や試験官を含む）の関係が非対称であること、②指導助言が伝達・伝授を目的としていること、③指導助言や評価基準を批判的に吟味・検討することができないことの3点が原因となって、否定的な権威の問題が生じる可能性がある。こうした問題を念頭に置きつつ、いったんブラフィーの論に目を移そう。

2. ブラフィーの協調学習理論

（1）文化再変容の過程としての協調学習

ブラフィーは、米国における協調学習理論の先駆けのひとりとして紹介されるほか、協同学習（cooperative learning）と協調学習との区別に関して引用されることが多い人物である。後者については、彼が1995年に高等教育分野の学術誌『チェンジ』（*Change*）に発表した論文「おもちゃを共有する：協同学習対協調学習」（“Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning”）が基本文献となっている。この論文において彼は、表2のように協同学習と協調学習とを区別している。

表2 ブラフィーによる協同学習と協調学習との区別

協同学習		協調学習
初等教育～中等教育。	教育段階	中等教育～高等教育。
生徒たちが等しく全力でグループ活動に参加できるように、教師は子どもたちに数々の社会的役割を担わせる。	生徒の役割	社会的役割としては、記録係のみが設定される。それも教師が割り当てるのではなく、初めにグループ内で決める。生徒の説明責任は軽視される。
教師はグループに度々介入してくる。	教師の介入	生徒の手によって管理を進める。教師が介入してくるのは稀で、それも特定の場合に限られる。
教師は生徒たちのグループ過程（グループの成員の関係性など）を評価する。	評価	協働して学んだ内容をどれだけ書けるか、適用できるかを個別に評価する。
個人間の競争を排除しようとする。	競争	競争を排除することはない。グループの協働性はチームワークにあり、グループ間の競争が活用される。
扱う問題に「正解」があり、生徒はそれに向かって説明責任を持ちながら取り組んでいく。	課題の質	「正解」をめったに絶対視せず、むしろ課題に抵抗したり、教師に反抗したり、反対意見を口にしたり、様々な観点を出示したりする。
教師はグループ過程を監督し、統制する。	教師の権威	教師から生徒のグループに権威を譲り渡していく。

出典：Bruffee, K. A. (1995), “Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning,” in *Change*, Vol. 27, No. 1, pp. 16-18 より筆者作成。

ブラフィーはこの区別をするにあたり、本来は学校段階で使い分けられるべき協同学習と協調学習とが混同されてしまっている状況があるとして、それを打開すべく差異を検討したと述べている（Bruffee, 1995, p. 2）。表2にあるように、協同学習は初等教育から中等教育において、主として学習者の相互作用を教師の監督下に置き、「正解」のある問題にともに取り組ませ、「正解」についての理解を示す説明責任を果たさせることを目指すものとされている。一方で協調学習は、学習者をなるべく教師の監督下に置かずに、「正解」がない論争的・発散的な課題に学習者が取り組むなかで、時として教師に対峙するものとされ、主に中等教育から高等教育において実践されるものと見られている。

ブラフィーが主なモデルとして取り上げているのは、協同学習については社会心理学における社会的相互依存理論に基づくデイヴィッド・ジョンソン（David W. Johnson）らのモデル、協調学習についてはほかならぬブラフィー自身のモデルである。ブラフィーの理論は、「ネオ・プラグマティズム」の旗手であるリチャード・ローティ（Richard Rorty）の基礎づけ主義（foundationalism）批判に基づくものであり、知識共同体における参加者らの対話的实践を念頭に置くものである。それゆえに、「正解」のない課題に取り組むべき高等教育段階に協調学習を結びつけたものと考えられる。

ブラフィーの理論の特徴のひとつは、「学生たちが、既に自らが所属している知識共同体の共有財産とは異なるものを共有する知識共同体の一員になるのを助ける、文化再変容の過程」として学習を捉えていることである（Bruffee, 1993, p. 3）。「文化再変容（reacculturation）」とは、「ある文化から別の文化へとメンバーシップを切り替えること」（Bruffee, 1993, p. 225）、すなわちある文化・共同体での生活の中で価値観などが形成されていく「文化変容（acculturation）」の過程を、別の文化・共同体へと移ったときに再度たどることになるとい

うことを指している。

ブラフィーにとって、「文化再変容」は協調学習を基礎づけるアイデアのひとつである。「文化再変容」の過程は、これまで浸ってきた文化を放棄して新たな文化を取り入れる形や、異なる言語や価値観を交渉しあって新たな文化を作り上げていく形など、様々な形式をとるものである。中でもブラフィーは、学習者たちが協調的に学習に取り組むことが、「文化再変容」を成し遂げるにあたって最も重要であると見ている (Bruffee, 1993, p. 20)。オープン・アドミッション制度のもとで入学生の多様性に悩まされていた 1960 年代のニューヨーク市立大学ブルックリン校において、学生同士のチュータリングによって英語でのライティング能力を高める「ブルックリン・プラン (Brooklyn Plan)」をブラフィーが主導していたことは、協調的な「文化再変容」の過程に価値を置く彼の理論構成に影響を与えたものと考えられる。

(2) 教師の権威とその移譲

いまひとつ、ブラフィーの協調学習理論を特徴づけているのは、彼が知識それ自体に「権威」を見ていることである。知識の権威とは、信頼のおける、正当化されている、真実である、権威があって信じるべきであるものという信念を我々に抱かせるものである (Bruffee, 1993, p. 221)。こうした知識観に立てば、権威あるものとして存在する知識を、決して疑うことなくそのまま受け取って頭に入れることこそが学習となる。むろん、これは先に触れたブラフィーの学習観とは対立するものであり、ブラフィーにとっての協調学習が、認識的な実体としての知識の習得を主な目的とはしていないことがここからも窺える。

知識の権威は、それを教える教師にも権威を持たせる。なぜなら、知識が疑うべくもない真実として権威ある地位を確立しているとする、それを伝達する教師に対して懐疑的になることも許されないからである。教師が伝達する内容や方法に疑念を抱くことは、そのまま知識の持つ真実性をも疑うことにもつながる。このことは、教師が学習者に「授ける」「与える」というスタンスをとる限りは、いかに協働的な学習過程をとったとしてもブラフィーのいう協調学習にはなりきれないということを示唆している。表 2 の最下行に記された「教師の権威」についての協同学習と協調学習との差異は、こうした点から理解する必要がある。

これに対抗する知識観として、ブラフィーは、ローティにならって知識を「絶え間なく交渉や会話が行われている状態における人間の成果物」である社会的人工物 (social artifact)、あるいは社会的に正当化された信念 (socially justified belief) とする見方を提示する (Bruffee, 1984, pp. 646-647)。つまり、知識とは共同体の規範と合意によって正当化される信念なのであって、それが権威を有するならば、その権威も共同体において構築・共有されているものとして捉えられるのである。この場合、知識は個人が所有するものとはならず、したがって権威も特定の卓越した個人に属するものではなくなる。

協調学習の主なフィールドとなる高等教育においては、学習者の目的は学問やビジネス、政府、様々な専門職のそれぞれの世界で確立された知識共同体に参加することである (Bruffee,

1984)。それぞれの知識共同体においては、「通常的言説 (normal discourse)」が共有され、通用している。「通常的言説」とは、ローティによれば「合意に到達するために設定された、すでに合意を得た規準を体現しているようなあらゆる言説」であり（ローティ、1993、p. 30）、たとえば同じ共同体に属する人々に情報を伝えたり説得したりするのに書く文章などが該当する。高等教育における学習者は、自らが参加しようとする知識共同体の中で共有されている「通常的言説」を学び、アクセスできるようになる必要がある。

一方で、知識共同体が活力を持つかどうかは、会話を通して新たな知識を生成することにもかかっているという。「通常的言説」は、知識を維持するためのものであり、そればかりでは知識への依存を生み出し、ともすれば会話を妨げてしまう可能性がある。新たな知識を生成するには、「通常的言説」とは異なる言葉、すなわち合意された規準を欠く「変則的言説 (abnormal discourse)」が必要である（ローティ、1993、p. 30）。学習者は、知識共同体が有する知識の権威に異議を唱え、そうした知識や慣習への依存を弱めるために、「変則的言説」にも目を向けることができるようにならなければならない。

しかし、「変則的言説」は学習に必要ではあるけれども、「通常的言説」と異なり、直接教えることのできないものである（Bruffee, 1984, p. 648）。「変則的言説」は、知識を社会的人工物として捉え、「通常的言説」を絶対視せず、「文化再変容」の中で複数の知識共同体の間を移ることを通して、間接的に身につけることが基本となる。

ここまで見てくると、権威の別の在り方が浮かび上がってくる。教師が「通常的言説」を教える存在、すなわち「知識共同体の成員として、その共同体に新たな成員を迎え入れる責任を担う人々」であるならば（Bruffee, 1984, p. 650）、まさしくそうした既存の知識共同体が有する豊富な知識をバックボーンとして、教師が伝統的な意味での権威を持つことになる。一方で教師が、「変則的言説」によって知識が生成されるプロセスへと学習者を導くのであれば、教師の権威は、知識共同体間のギャップを埋め、変化に開かれることを利益とするような、複数の知識共同体を包摂する最大の共同体（＝社会全体）の価値観を背景に成り立つものとして、再構成される。そうなったとき、教師は二つの形で、すなわち「現在の共同体の価値観を保護する管理者として、そして社会的変化 (social transition) と文化再変容のエージェントとして」振る舞うことが求められる（Bruffee, 1984, p. 650）。

このように、知識や教師個人の権威を、学習者らにある意味で移譲していく (shift the locus) ことが、ブラフィーのいう協調学習の基本的な過程である。ここでの学習は、学習者同士の間の継続的な対話と知識の社会的構成、そしてそれによる彼らの共同体の絶えざる変容の過程として描き出されており、権威ある知識を頭に入れて完結するような類の学習とは一線を画すものである。それはちょうど、ブラフィーがローティとともに自らの理論構成に決定的な役割を与えたイギリスの政治哲学者マイケル・オークショット (Michael Oakeshott) が、自らの「会話」概念について、「会話においては、参加者達は、研究や論争にかかわるのではない。そこには、発見されるべき『真理』も、証明されるべき命題や、めざされるいかなる結

論もない」と述べていることとも重なるだろう（オークショット、2013、p. 238）。

以上のような特徴を持つブラフィーの協調学習論からは、否定的な権威の問題に関してどのような示唆が得られるだろうか。ここでは知識観に注目して考察してみたい。

3. ブラフィーの協調学習理論に照らした模擬授業指導の再検討

（1）暫定解としての知識という構え

模擬授業および事後検討会における否定的な権威を編み直すにあたり、ブラフィーがローティを参照しながら掲げた「社会的に正当化された信念」としての知識という知識観は注目に値する。すなわち、指導助言において何らかの知識が伝達・伝授されるとしても、それは絶え間ない交渉や会話において、現時点で正当化されている暫定解に過ぎないのであって、院生としては、伝達されたものを覚え身に付けて完結するようなものではないし、教員としても、伝達して終わりというようなものでもない。それは単に授業に影響を与える要因が複雑に絡み合っていることや、何らかの授業技術が通用するのは「今、ここ」の状況においてこそであるかもしれないことのみを意味しない。常にその後の検証や探究を経ることによる更新や変化の可能性に開かれたものとしての知識という捉え方が重要となる。

もちろん、授業という世界における「通常的言説」を身に付けることは必要である。理論研究や実践現場で通用している言葉や考え方を習得することは、教職大学院を修了して学校教育の世界という共同体に参加していくうえで重要である。

しかしながら、少なくとも教育界においては、知識共同体およびそこで通用する「通常的言説」を一意に規定することは絶望的である。たとえば理論研究において、教育学が価値に関わる学問である以上、前提や主張の対立は不可避免的に生じるものであるし、何らかの対立を孕む教育上の概念は枚挙に暇がない。むしろその対立を止揚しようとする試みはなされているけれども、その仕方とて一様ではない。実践現場にしても、校種の違いは言うまでもなく、同じ校種であっても異動すれば学校文化が変わるというように、特定の現場で通用するアプローチや主張が別の現場でも通用する保証は一切ない。実践経験をベースに主張する知見は、自身が渡り歩いてきた現場でのみ通用し、検証されたものである可能性を常に残しているのである。それが他の誰かから借り出したものであったとしても同様である。したがって、こと教育界に関する限り、身に付けるべき「通常的言説」を特定することには非常な困難が付きまとう。

そうであるからこそ、何らかの立場の「通常的言説」を伝達するにしても、あくまでもそれが特定の共同体でのみ通用する暫定解に過ぎないのであって、それ自体すらも検討の対象になりうるという留保をつけておかなければならないのである。それはいずれ、別の知識共同体に接触し、社会的に交渉される中で常に問い直される可能性に開かれていなければならない。ここに、共同体の変化に価値を置き、既存の知識を問い直す、「変則的言説」に触れる経験の重要性が、ブラフィーの協調学習理論と同様に浮き彫りになる。

なお、このことは知識を伝達する類の指導助言を必ずしも排除しない。しばしば伝達を否定

し、院生をハッとさせ、思考を触発するような指導助言をこそ行うべきだとする主張が見られるが、ブラフィーが言うように「通常的言説」にも学ぶ価値はあるのであり、一定程度それを伝授することは、共同体への参入という目的を考える限りは否定されるものではない。もちろん、何らかのインスピレーションを与え、探究を刺激する類の指導助言が同じく重要であることは言うまでもないし、教員自身が自らの知見を公然と問い直し、自らの「著者性」を取り戻そうとする姿を示すことも考えられるだろう。

いずれにせよ、「通常的言説」と「変則的言説」の両方に触れつつ、現在所属している知識共同体の中で、知識を社会的に構成し、合意を図っていく、協調学習ベースの事後検討会が求められる。その中で教員には、ブラフィーの述べた二通りの振る舞い、すなわち既存の共同体の代表者として知識を維持する存在と、変化を促し受け入れる文化再変容の請負人という存在として機能することで、否定的な権威を再構成することが要請される。

（２）社会的に構成された技術レパートリーの問い直し

では、具体的な模擬授業および事後検討会の進め方はどのようなものになるだろうか。ブラフィーの協調学習の典型となる方法を参照してみよう。ブラフィー自身は、協同学習におけるロバート・スレイヴィン（Robert E. Slavin）やスペンサー・ケーガン（Spencer Kagan）とは異なり、複数の技法を開発・収集して普及させる形のアプローチをとってはいない。ブラフィーの探究は自らのライティング教育の実践と英米の教育学・哲学・人類学を中心とした理論との往還によって成し遂げられてきたものであり、技法としては「コンセンサス・グループ（Consensus Group）」を提案するのみである。

「コンセンサス・グループ」は次の手順で構成される（Bruffee, 1999, p. 21）。①教師は大集団（クラス）を５人程度の小グループに分ける。②教師は、事前にデザインした（そしてできれば試した）課題を与え、小グループが取り組めるようにする。③各グループからの報告を聞くための、全員が出席するセッションに学生たちを再度集め、クラス全体のコンセンサスを取り決められるよう手助けする。④より大きな関連する知識共同体のローカルな代表を演じ、クラス全員によるコンセンサスと、教師が代表を務める知識共同体における現在のコンセンサスとを比べるよう、学生たちを導く。⑤学生の取り組みの質をはっきりと価値づける。

ここで取り組むべき課題は、基本的にある程度の制約がついたオープン・エンドな課題である。模擬授業後の検討会の場合は、教育技術や居方の是非よりも、模擬授業において生じた「ズレ」の意味づけと探究（cf. 渡辺・岩瀬、2017）のようなテーマが該当するだろう。

コンセンサスを目指す過程において、教師に要求される「手助け」は、反対意見を確実に取り上げ、その理由や根拠を伝えることで、意見間の相違を浮き彫りにしてさらに議論を展開させること、そして「再生不可能な天然資源」である時間を守ることとされる（Bruffee, 1999, p. 23）。佐藤のいう「著者性」「真正性」を取り戻すという観点からすれば、各々の意見の価値を明確にするために、意見間の相違を浮き彫りにするという使命は特に重要なものになる。

前項で述べたことと関連させれば、特に注目すべきは段階④である。これは、学生たちが到達したコンセンサスを、教師が代表として、新たな参加者を招き入れる使命を担っている知識共同体の現時点でのコンセンサス＝「通常言説」と対峙させ、それを相対化するプロセスである。ここにおいて、学生たちは「変則言説」を展開することになる。事後検討会においてこのプロセスをとれば、そのまま教員が提供する知見を暫定解として捉え、相対化することになるだろう。それは、院生たちが「文化再変容」を経験し、教員および既存の知識の持つ権威を問い直すとともに、自ら築き上げた知識を「著者性」と「真正性」を持って展開することにもつながりうる重要な機会となる。

ここまでの検討を経てみれば、院生に対する教員の評価に関しても示唆が得られる。評価が否定的な権威の問題の引き金となるのは、授業科目の目的・目標や教員の授業観に適合する教育技術や振る舞いを院生が習得・実践できているかを、主として教員の主観的・恣意的に評価し、単位認定をしようとするためである。教員の授業観やそこから導き出される知識・指導助言が「正解」であり、身に付けるべき固定的な「通常言説」であり続けるのであれば、指導の場合と同じく評価にも否定的な権威が付きまとうのは当然である。

そのような否定的な権威の問題から評価を解放できるかどうかは、院生が「文化再変容」を経験し、「著者性」と「真正性」を持った知識を持ち、それを実践へとつなげることができるにかかっている。当該模擬授業にまつわるあらゆる知識を暫定解として、自分自身の知を表明できているとともに、知識共同体（ブラフィーのいう、より大きな規模の共同体も含む）の知の改善・前進に生かしていることを価値づけるのが、評価のポイントとなってくる。

それには公共的な発言の機会が築き上げられていることが前提となる。これは佐藤のいう、「多様な人々が集い異質な文化を交流し交歓しながら、共同の連帯を形成しうる政治と倫理を模索し共有し合う空間」である「公共的領域」を構築することを意味する（佐藤、1996、p. 207）。評価を意識した指導助言めいた知識の提供（「あの場面ではこうしてもよかった」など）に至らない、本心からくる単純な疑問や感想（「なぜかは言語化できないが、あの場面ではこう感じた」など）を開示できる機会が保障されてこそ、否定的な権威を編み直し、知識共同体が知識共同体として確立され、「文化再変容」が成し遂げられるものと考えられる。

おわりに

本稿では、模擬授業および事後検討会に基づく授業科目において、院生が教員の指導助言および評価によって発言を萎縮したり、指導助言に盲従したりすることを否定的な権威の問題と規定し、そこでの権威をいかに編み直せるかについて検討してきた。その際、佐藤やブラフィーの論考を参照し、「通常言説」と「変則言説」の両者に馴染みながら、権威を再定義し、「著者性」と「真正性」を取り戻すことを、実践の方向性として見定めることができた。

事後検討会を指導助言やアイデアの交流で終わらせないための方法として、渡辺・岩瀬（2017）による「対話型模擬授業検討会」が注目を集めている。本稿で述べたことには、図ら

ずもこの「対話型模擬授業検討会」との親和性が認められる。ある意味で本稿は、この方法を共同体論・協調学習論的な側面から価値づけたことになるかもしれない。

本稿はしかし、検討が不十分な点をいくつも残している。そのひとつは、前提としての「公共的領域」をいかに作るか、言い換えるなら、いわゆる集団づくりを教職大学院においてどう行うかである。歴史的に、集団づくり的な側面に関する理論構成は、協調学習研究よりも協同学習研究の射程であった。よって、「公共的領域」の実現については、高等教育における協同学習の理論を実践的に検討することもひとつの手立てになるだろう。

院生が具体的にどのような「文化再変容」を遂げうるかという問題もある。実習とも関連づけつつ、徒弟制型の協調学習モデルに照らし合わせ、特にライフステージの側面から、たとえば教育観が根本的に変容する事象を「文化再変容」の観点から描き出し、検討する必要がある。引き続き、院生の声や教職大学院教育の実態を踏まえ、ともに探究していきたい。

引用・参考文献

- 秋山朝康（2011）「教員採用試験における模擬授業テストの公平性：ラッシュモデルによる評価者バイアス（bias）の分析」文教大学英語英文学会『英語英文学』第38号、pp.3-20
- M. オークショット著、嶋津格他訳（2013）『政治における合理主義 増補版』勁草書房
- 川崎修（1998）「権威」『岩波哲学・思想事典』岩波書店、p.441
- 佐藤学（1996）『カリキュラムの批評』世織書房
- 滝沢和彦（1990）「教育実習事前指導の改善について（Ⅰ）：『模擬授業』の方法論的考察」『長岡短期大学研究紀要』第19号、pp.138-150
- 中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」
- 福嶋祐貴（2024）「実践的指導力形成の軸としての模擬授業の意義と課題：実施形態と真正性をどう考えるか」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第13号、pp.11-22
- 山名淳（2017）「権威」教育思想史学会編『教育思想事典 増補改訂版』勁草書房、pp.273-274
- R. ローティ著、伊藤春樹他訳（1993）『哲学と自然の鏡』産業図書
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26巻、pp.136-145
- Bruffee, K. A. (1984), "Collaborative Learning and the 'Conversation of Mankind,'" in *College English*, Vol.46, No.7, pp.635-652
- Bruffee, K. A. (1993), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press
- Bruffee, K. A. (1995), "Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning," in *Change*, Vol.27, No.1, pp.12-18
- Bruffee, K. A. (1999), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* [2nd ed.], Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press

問いの組み立て方の理論モデルの開発 —中学校社会科地理的分野を例に—

阿部晃平¹

福岡市立原中央中学校

1. 問題の所在

近年、教師による教え込みではなく、生徒が主体となる授業が求められている。そのため、生徒が主体となる授業づくりに関わる研究が活発化している。こうした方向性に向けては、北俊夫（2023）の論稿が参考になる。北は、「教師や親などから指導や支援を受けずに、自分の力だけで課題を設定し、その解決に取り組み、成果や結果を出すこと」、これを「自立した学習者」とし、学校教育では、この姿になるような教育の必要性を示している。

その中で例えば、奈須正裕が教育課程部会で提案したように、個別化・個性化教育の代表的な事例として、「単元内自由進度学習」が示された。これは、学習の開始に際し、教師は単元のねらい、時数、標準的な学習の流れ、利用可能な学習材（学習カードの他、各種メディアを含む）や学習機会（実験、観察、調査、ものづくりなどを含む）を記した「学習の手引き」と呼ばれるカードを子どもたちに与える。子どもたちは「学習の手引き」によって教師からの要求と指示を理解し、与えられた10時間程度の時間で、それらを満たしつつ自分の興味や学習スタイルに応じた学習をいかに進めるかを考え、学習計画を立てる。単元内自由進度学習であるから、学習の進行については基本的に子どもたちに委ねるが、確実に学習が進められるよう、途中2ヶ所ほどのチェックポイントを設けてあり、そこでは教師が十分な指導的役割を果たす。さらに、学習カードなどの成果をポートフォリオとして提出させ、評価に用いている。

単元内自由進度学習が多く実践されるにあたり、授業者には教科内容を教えるティーチャーだけではなく、生徒の学びを促進するファシリテーターとしての役割も求められている。

こうして、教師の役割が「教え込む」ことから生徒の学びを「促進する」ことへと変化していく中で、授業の在り方もいかに生徒の学びを阻害せずに進められるかという方向へと変化している。

以上で示した近年の教師の役割の変化に加えて、北が示す「自立した学習者」を育成するためには、教師が主導の授業形態ではなく、生徒が自ら答えを求める、いわゆる「探究的な授業」の形が必要となるといえる。この探究的な授業は、生徒自身が自分たちの疑問に応じて問いを立て、その問いを解決していく、という流れがある。つまり、問いを設定することから授業が始まり、その設定した問いを探究することを通して授業が形成されていくといえる。言い換えれば、問いがなければ授業が成り立たない。それだけ問いは重要な意味をもつものと言える。さらに、問いの設定に失敗すると、授業が的外れな方向に進むおそれがある。それだけ問いは重要度が高く、難易度も高いものといえる。それについては森（2015）が、授業者自身の

問いに対する解釈を学習者に正確に伝えることの難しさを示すために「一般的な問い」と「授業での問い」の違いを比較した表を作成している（表1）。

表1 「一般的な問い」と「授業での問い」（森 2015、pp. -を参考に筆者作成）

		通常	授業
問う者		本人	授業者
問い求めるもの		未知	既知
問われること	設定	本人	授業者
	追求	本人	学習者
問い合わせられるものの選定		本人	授業者

上記の表を示したうえで、森（2015）は、「通常、私たちが何かを問う場合、「問う者」は私たち自身であり、当然、私たちには答え（《問い求めること》がそれにあたる）は未知である。そこで、私たちは「問われること」を設定して追求し、「問い合わせるもの」にあたって探索していく」という、一般的な問いの流れを示したうえで、「授業は《問い求めること》を既に知っている授業者が、問う主体として「問われること」を設定して問いを発し、それを知らない学習者にそれを追求させ考えさせる」というような授業での問いの流れも示している。この「一般的な問い」と「授業での問い」を比較したうえで、授業内で授業者が学習者に問いを出すことの特殊性について言及している。

森（2015）の比較を踏まえると、探究的な授業の問いは生徒が出すのが自然であろう。そして、冒頭に示した教師の役割の変化を踏まえると、問いを生徒が出す方法を教師が示し、ファシリテーターとして生徒の探究を促進するべきだろう。

そこで、本研究では、問いを生徒自身がつくれるような手立てを示しながら、その有用性を証明していく。そのための手立ては問いの組み立て方の理論モデルの作成であり、授業開発を通してその有用性を証明していく。

2. 問いづくりの授業とその課題

2-1. 生徒自身が問いを作る

問われることの設定から追究までのすべてを生徒が主体となる授業を行った場合、どのような結果になるのか。これを検証するために中学生の問いづくりに着目した実践として、金子・阿部（2025）での中学校社会科地理的分野「中部地方」を参考にした。

金子・阿部は中部地方で授業をするまでの九州地方・中国四国地方・近畿地方の授業では、授業者から問いを提示し、その問いを基に日本の諸地域について考察していった。具体的に以下のような問いを出している。

- ・九州地方の自然環境は、生活・農業・産業にどう影響しているか？
- ・中国・四国地方の交通網・通信網は、生活や産業にどう影響しているか？

これらの問いを踏まえ、中部地方では、以下の6つの視点から考察させている。

1 自然環境	2 人口や都市・村落
3 産業	4 交通網・通信網
5 環境保全	6 歴史的景観

その結果、生徒が出した問いは以下のものである。

なぜ中部地方は、名古屋大都市圏に人口が集中してしまっているのだろうか。

交通網・通信網は産業や人々の生活にどう影響しているか。

気候や地形を産業にどのようにいかしているか。

金子・阿部では既習事項に加え、考察するための6つの視点についての提示があったため、例えば、中部地方に即して、名古屋大都市圏に着目するなどの地域特有の社会的事象を捉えられている。また、交通網・通信網の発達を通して、人々の生活が豊かになったことなどに着目させるなどの人間の営みと関連付けていることが読み取れる。これらは学習指導要領の地理的分野の目標を踏まえた手立てと考えられる。しかし、問いの具体例を示し、同様の問いを作らせるだけでは生徒がどういう理論で問いを考えればいいかが分からない、という状況が生まれる可能性がある。極端に言えば、生徒は提示されたものを参考に問いを作っただけで、そこに思考は存在しないといえる。そのため、問いを生徒自身がつくれるような手立てを示していく必要があるといえる。

2-2. 問いのモデルの必要性

以上をまとめると、金子・阿部のように、授業者が思考の仕方を提示しては、北の「自立した学習者」に繋がるとはいえない。そのため、授業者によるある程度の介入が必要であるが、生徒自身が一人で問いを立てられるようにするための手立ても必要であるといえる。

そこで3章では、探求的な授業として生徒が学ぶための手立てである「問いの組み立て方の理論モデル」を作成した。

3. 問いの組み立て方の理論モデルの開発

図1「問いの組み立て方の理論モデル」を作成する際、以下に示す中学校社会科の学習指導要領の「中学校社会科の地理的な見方・考え方」を参考にした。生徒が追究するための視点や方法としても示されていることから、見方・考え方を踏まえたモデル作成にする必要があると考えられるためである。

●「地理的な見方」

どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸事象を位置や空間的な広がりとのかかわりでとらえ、地理的事象として見いだすこと。また、そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性がみられるのか、地理的事象を距離や空間的

な配置に留意してとらえること。

●「地理的な考え方」

そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること。

(文部科学省 pp. 29, 30.)

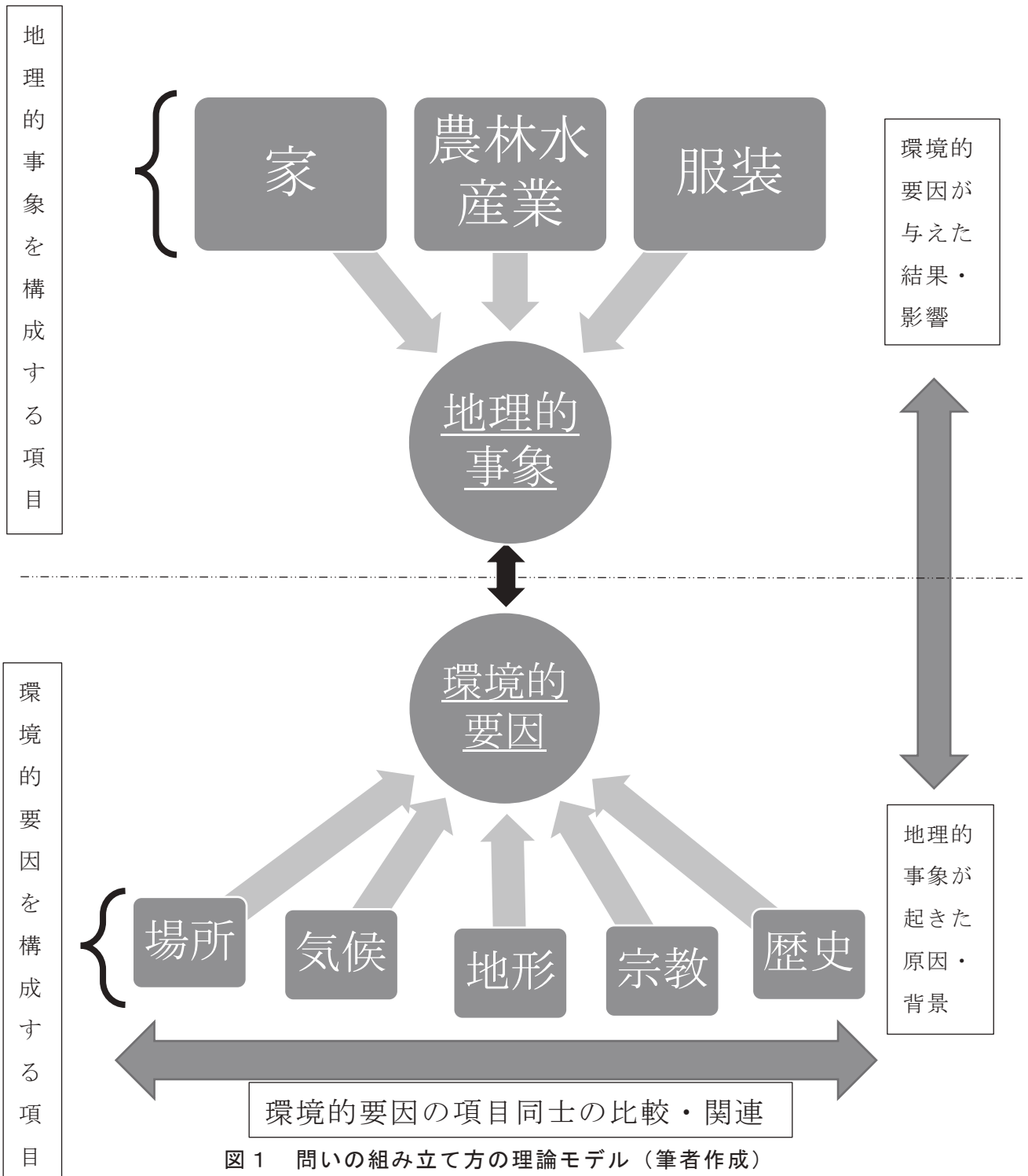


図 1 を作成するにあたり、以下の 2 つを踏まえた。

- | | |
|---|-------------------------|
| ① | それを見れば問いの立て方の理論が理解できるもの |
| ② | 見方・考え方に即しているもの |

「①それを見れば問いの立て方の理論が理解できるもの」では生徒が問いを立てる手助けとなるように、また問いの立て方の背景を理解できるように、上の段では環境的要因が与えた結果・影響である地理的事象を、下の段では地理的事象が起きた原因・背景である環境的要因を配置し、さらに矢印を双方向に向けることで、地理的事象と環境的要因の相互の関係性が目で見て分かるようにしている。また環境的要因同士もお互いに比較・関連し合うものであるため、「⇔比較・関連」で関係性を示している。地理的事象とは例えば「長崎県は全国有数の漁獲量を誇る」というような人々の生活に関するものである。環境的要因とは「リアス海岸・大陸棚」のような自然環境について言及しているものである。

「②見方・考え方に即しているもの」では、地理的事象と環境的要因の関係性を明確にすることで、見方・考え方に即した問いを設定できるようにした。例えば「なぜ大分県は温泉地があるのか」のように、人々の生活に与えている影響について、環境的要因から探し出す問いを立てることで、教科の本質から逸脱せずに授業を進めることができることをねらいとしている。

表 2 問いの組み立て方の理論モデル活用の手順例

手順 1	地理的事象を教科書で見つける
手順 2	手順 1 の地理的事象の原因・背景を問う問いを立てる
手順 3	手順 2 の答えとなる環境的要因を探す
手順 4	手順 3 の環境的要因の原因・背景を問う問いを立てる
手順 5	手順 4 の答えとなる環境的要因を探す

表 2 の手順のもと生徒自身が問いを出していく。では、どのような問いを出していくのか。それについて九州地方を例にまとめた。その際、図 1 で下線を引いている「地理的事象」「環境的要因」の大きく 2 つに分類し、その 2 つを構成する要素（下線を引いていないもの、例：家・服装・気候・地形・位置）を「項目」と記している（表 3）（表 4）。

表 3 地理的事象の原因が環境的要因にあることを問う問い

項目	地理的事象	問いとその向き	項目	環境的要因
観光業	プロ野球の キャンプ地	 なぜプロ野球のキャンプ地 となっているのか？	気候	比較的温暖
漁業	長崎県は全国有数 の漁獲量を誇る	 大陸棚は漁業にどのような 影響を与えているか？	地形	リアス海岸 大陸棚

表 4 環境的要因の原因が環境的要因にあることを問う問い

項目	環境的要因	問いとその向き	項目	環境的要因
気候	比較的温暖	 なぜ九州は比較的温暖なのか？	地形	暖流である黒潮と対馬海流が流れる

4. 理論モデルをあてはめた学習例

4-1. 学習指導計画

3章では生徒自身が問いを立てるための理論モデルを提案した（図1）。またその際の、想定した問いの形を表3と表4で示した。本章では、この理論モデルで授業を進めるにあたり日本の諸地域の九州地方の単元計画を例に示す。

時間	教師の指示・発問	学習内容	留意点
導入	レポート課題 九州地方について一つ問いを立て、その問いに200文字程度のレポートでまとめなさい。その際、地理的事象と環境的要因、また環境的要因同士を関連付けてまとめなさい。		・レポート作成にあたり、概要を知り、さらに細分化していくために、地理的事象と環境的要因と関連付ける問いを立てる必要性について説明する。 ・レポートの評価基準を示す。
	レポート評価基準 A B+課題とその解決策も書いている。 B 地理的事象と環境的要因、環境的要因と環境的要因を関連付けている		
	・問いの理論モデルの提示 ・地理的事象と環境的要因の違いの説明	・九州地方の概要の確認	
展開		・一つ問いを考える。	・立てた問いとレポートを授業者がチェックする時間をとる。
	予想される生徒の問い ・九州地方の環境は人々の生活にどのような影響を与えているか ・なぜ大分県は温泉地があるのか。		
		・立てた問いの答えを考える。	
終結		・授業者のチェック・添削を踏まえて問いの立て直しとレポート作成をする。	

4-2. 説明

本授業では九州地方を自然環境などの小項目で分けるのではなく、一つの授業内で行う形としている。そのため「自然環境について一つの問いを立てなさい」ではなく、「九州地方について一つ問いを立て、その問いに200文字程度のレポートでまとめなさい。その際、地理的事象と環境的要因、または環境的要因同士を関連付けてまとめなさい。」というレポート課題を設定した。様々な地理的事象と環境的要因によって九州地方が形成されており、その関連性を認識させることをねらいとした。その中で特に地理的事象への影響を環境的要因から見出すための問いを立てさせる、もしくは環境的要因と環境的要因の関連性を見出す問いを立てさせる。そのため、授業内で図1の理論モデルの提示に加え、レポートの評価基準を設定し、生徒が地理的事象と環境的要因、環境的要因と環境的要因を結び付けた問いを立てられるようにした。生徒が立てた問いには地理的事象と環境的要因とのつながり、環境的要因と環境的要因のつながりを見出せない場合には授業時間内に授業者が形成的評価を行い、生徒が立てる問いの方向性を修正する必要がある。

本研究では、生徒は自立した学習者を目指して、探究的な授業を実現するための問いのモデルを作成した。具体的には①それを見れば問いの立て方の理論が理解できるもの、②見方・考え方に即しているもの、この2つの観点を踏まえて理論モデル（図1）を示し、指導案の形で事例を示した。

これらを踏まえると、生徒が問いを作れるようになり、冒頭に述べた「教師が主導の授業形態ではなく、生徒が自ら答えを求める、いわゆる「探究的な授業」の形」が実現できる。また「自立した学習者」を育成もできる。それと同時に教師は「授業者には教科内容を教えるティーチャーだけではなく、生徒の学びを促進するファシリテーターとしての役割も求められる」ことになるだろう。

5. 本研究の展望

本研究で示したモデルを例に、今後実践し、さらなる改良を図る。ただし、この理論モデルの懸念点としては2点ある。

1点目は、生徒に教科書を読む力があるということを前提で進めている点である。自立した学習者になるために、最低限の読解力は必要である。その最低限の基準を地理的事象と環境的要因を教科書の中から見つけ出せることを想定している。そのため、地理的事象と環境的要因を見つけて出すことができない生徒への配慮は、生徒に合わせて検討する必要がある。

2点目は、地理的事象と環境的要因、もしくは環境的要因と環境的要因を教科書から見出し、関係性を理解しても、「なぜ」や「どのように」などの背景や原因を問うような問いを立てることができるかどうか、という点である。自分で問うことができないと探究的な授業にならない。その観点を授業を進めるため、「なぜ」や「どのように」などの問いの例を出さず、理論モデルのみを見て問いを組み立てていくことができるか、発達段階に合わせた支援の必要

がある。

以上の2点の懸念点を中心に、今後実践の検証およびモデルの改良を図っていく。

引用・参考文献

- 文部科学省（2020）「資料1 奈須委員発表資料」教育課程部会（第118回）配付資料。
- 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」東洋出版。
- 森才三（2015）「社会科授業における『なぜ』発問の実践方略—『問いの対象』と『問いの観点』に注目して—」『社会科研究』第82巻、pp.13-24。
- 金子遥・阿部晃平（2025）「中学生の問いづくりとその探究プロセス—中学校社会科を事例に一」『京都教育大学環境教育研究年報』第33号、pp.29-36。
- 北俊夫（2023）「『自立した学習者』を育てる学校・授業の在り方」『教育セミナー研究紀要』第26巻、1号、pp.4-7。

注

¹ 現在、福岡市立箱崎中学校所属。

（2025年2月受理）

教師間の評価のズレに関する省察 —教職大学院生と若手教師の評価観に着目して—

金子遥¹

中野区立明和中学校

1. 問題の所在

中央教育審議会「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）」（令和6年12月25日）では、「多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方」として、「子供が学びを自己調整し、教材や方法を選択できる学習環境デザインの重要性、デジタル学習基盤を前提とした新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性」などが示された。そうした教育課程の実現に向けて、「教師に『余白』を生み、教育の質の向上に資する可能性も含めた、子供たちの可能性が輝く柔軟な教育課程編成の促進の在り方」の必要性を指摘し、教師の「余白」を通して、教育の質の向上を目指すことが示された。教育の質の向上を目指す教師の「余白」に行われるものとして、日々の教育活動に対する教師の省察はその一つとなり得るだろう。

しかし、省察の質が保障されていないと、この「余白」は教育の質の向上に繋がるものになるとはいえない。質の高い省察の在り方は、教育研究でもしばしば議論的となる問題である。金田（2021）によれば、初任者などにおいては、熟練教師と比較して有効な省察が行えないことが明らかにされており、省察の質を高める必要性は、教育の質の向上の面から捉えても重要な課題となっている。

竺沙（2020）は、いずれも学校教育の課題とされている問題状況に対処できることが、教員に必要な資質能力とし、その育成や向上が教師教育の課題と指摘している。学校教育の課題とされる問題状況に対応できる教師の資質能力、言い換えれば教師の専門性を磨くために、省察の重要性が指摘されていると捉えることができる。

省察は、金田によれば、1980年代にドナルド・ショーンによって提示された反省的实践家（reflective practitioner）としての教師像の中で、教師の専門性の核とされてきたものであり（p.11）、教職大学院をはじめ教師教育の中で多くの研究が蓄積されてきた。教師教育の一翼を担う教職大学院の多くでは、「理論と実践の往還」と「省察」がキーワードとなり、教員養成が行われる。例えば徳永ほか（2020）によれば、京都連合教職大学院でいわれる「理論と実践の往還」と「省察」とは、学校現場での文脈依存的な実践や科学的な研究の蓄積である理論を省察によって結びつけることで「知」を高めていくことにあるとされる（p.11）。先に示した竺沙の論考と合わせて捉えれば、学校教育で課題とされる問題状況に対して、学校現場の文脈に即した実践や科学的な研究の蓄積である理論を活用しながら問題状況に対処していくこと、これこそが教師教育に求められることといえよう。これらを踏まえると、省察は教師の成長に繋がる重要な概念として捉えられる。

そこで、まず簡単に教職大学院における省察を示し、教師間の評価のズレを省察する意義について説明する。次に、実際に筆者らが行った省察会から、質の高い省察に向けた教師間の評価のズレに関する省察の意義を示したい。

2. 生徒の成果物の評価のズレに関わる研究

2-1. 教職大学院における省察

徳永ほか（2020）は、2019年から京都連合教職大学院での授業を「理論と実践の往還」と「省察」をキーワードにして分析・考察している。省察は、コルトハーヘンの提唱するALACTモデルを参考に、5つの局面からなる学習者の理想的な行為と省察のプロセスであるALACTモデルを次のように解釈している（図1）。第1局面は、具体的な経験を行い、失敗し

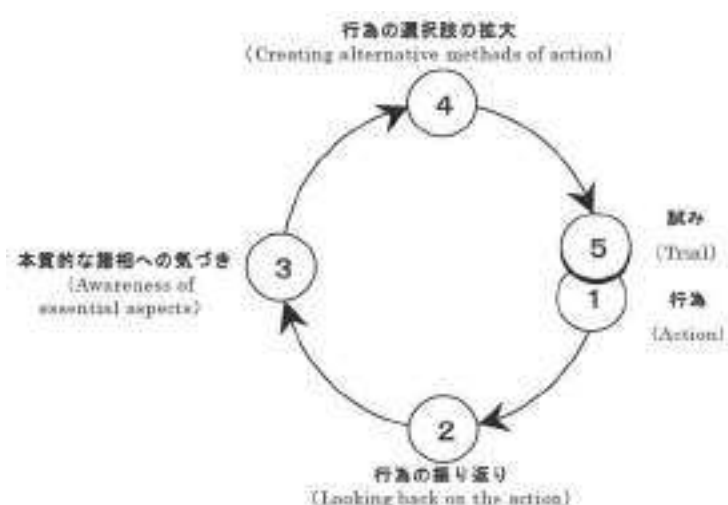


図1 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル

（コルトハーヘン 2010、p.54 の図をもとに筆者が作成）

た点や予想と違った経験し、第2局面は、第1局面で経験した出来事、その時に考えたこと、どのような感情を抱いたか、どうなって欲しかったかなどを省察する。第3局面は、第2局面の省察を通して、自己の思考と行動の矛盾や違和感、大切にしたいと考えていたことや無意識に行った行動を省察し、自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する。そして、第4局面で第3局面での分析を踏まえ、改善点や新しい方法を省察し、第5局面として第4局面で得た知見をもとに改善したものや新たな方法を試みるというプロセスを表したモデルである。教職大学院の授業では、教職専門実習や授業内の発表などを起点として「省察」を行い、自身の授業改善を図ったり教育観を深めたりしながら、また新たな行為を試みることを目指している。さらに、「理論と実践の往還」も徳永ほか（2020）がコルトハーヘンの教員養成の理論と実践に着目し、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」であり、個々の教師によって構築される「小文字の理論（theory）」と科学的な研究の蓄積によって構築される「大文字の理論（Theory）」とに分けて説明した。そして、「理論と実践の往還」とは、研究の蓄積である「大文字の理論」や実際に自分が経験するという「実践」を通して、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」である「小文字の理論」を構築・洗練するという活動として「省察」と結びつけ整理した。

そして、金子（2022）では、このような省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉えるメタ省察ともいえる力こそが実践者として身に付けるべき「知」であると示唆した。

2-2. メタ省察による教職大学院での学びの活用

メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉えられる（図2）。研究の蓄積である大文字の理論や実際に自分が経験する（した）実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえて省察することであり、実践者の「知」をさらに高めることが期待される。その際、大文字の理論は研究の蓄積であり文脈による差はないが、実践は文脈に大きく依存するものであり、小文字の理論は文脈に応じたもので

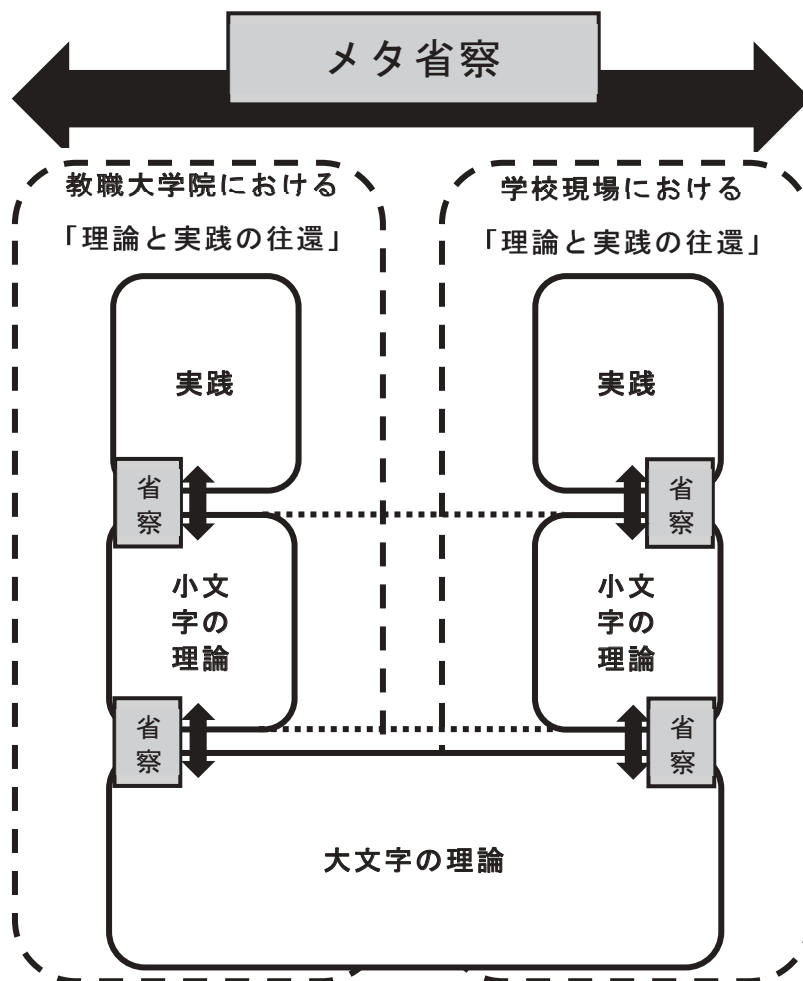


図2 実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

あるが教職大学院で洗練させた小文字の理論をそのまま学校現場で応用するなど、異なる文脈でも同質性が見られる場合があることを考慮する必要がある。教職大学院や学校現場といった文脈が欠如した省察、いわば「無菌状態」で行われる省察に対して、メタ省察の視点から捉えることで様々な事情のある学校現場、教師自身のキャリアステージや校内での役割などを加味した省察、いわば「生々しい状態」で行われる省察でも質の高い省察ができることに繋がる。

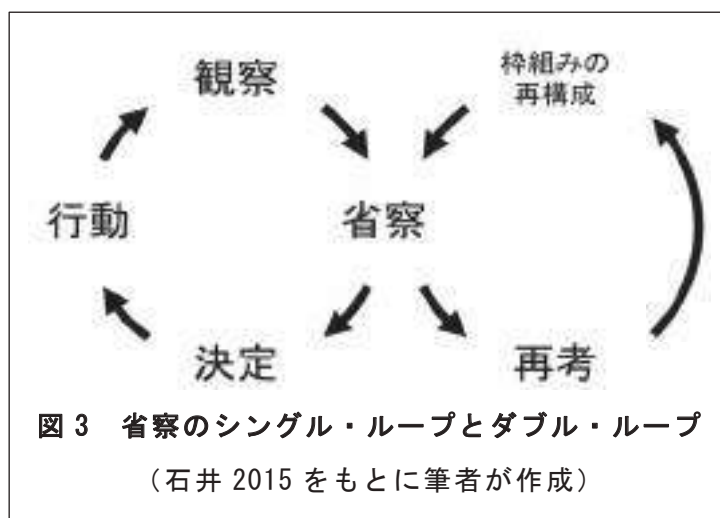
2-3. 教師間の評価のズレに関する省察の研究

金子ほか（2024a）及び金子ほか（2024b）では、省察の質を高めるという目的に向けて、生徒の成果物に対する評価のズレを活用したアプローチを行った。生徒の成果物に着目した理由として、教師の経験年数や専門分野といったパーソナリティの違い、評価基準の解釈や教育方針といった指導上の違いによって、同じ成果物に対する評価が大きく異なることがあると示唆されたからである。大きくいえば、教育観の違いや教育手法の違いともいえる。こうした生徒の成果物に対する評価のズレは、生徒にとっては一貫性のない指導につながり、教育の公平

性や信頼性を損なう可能性が大いにある。逆にいえば、生徒の成果物に対する評価のズレに対する省察を通して、それが教師の授業改善や生徒の学びに還元できる可能性、さらには教師同士の教育観の共有、双方向の刺激にも繋がるであろう。例えば杉山ほか（2012）では、小学校の理科学習に着目し、模擬授業を通して協働的省察を行うことで、示唆や代案が生まれる省察となったことを示した。こうした研究からも、教師の経験年数や専門分野といったパーソナリティの違い、評価基準の解釈や教育方針といった指導上の違いを捉えることは、教育の質の向上にも繋がるといえるだろう。

個人で行う省察とは異なり、異なる他者と協働して省察する必要性として、石井（2015）

の論考が参考になる。石井は、シングル・ループだけでなく、ダブル・ループの必要性を指摘し、省察が目標の吟味を含めた「問題設定の枠組みの問い直し」や「知識創造に至る問題探究のサイクル」として遂行される必要性を示した（図3）。車のエアコンの温度調整などに使用されるサーモスタットを例にすると、シングル・ループは、温度が高すぎたり低すぎたりすると、それを感知して



設定した温度に調節する働きを指し、ダブル・ループは、温度調節に対して設定温度自体が適切なのか、さらに、快適さと節電のどちらを優先するかという前提価値をも問い直し、プログラムや基本方針を見直すことを指す。学校現場に転用すれば、ペーパーテストの難易度を生徒の様子を見て調整し、修正しながら作成するのがシングル・ループ、ペーパーテスト自体の意義や適切な時期がいつかを問い直していくことがダブル・ループと捉えられる。ここで注意する点は、シングル・ループのみを繰り返しては、その枠組みの中でした問題を捉えきれず、その強化に繋がってしまうことが危惧される。ペーパーテストの難易度の調整や問題の修正ばかりの省察に終始すれば、ペーパーテスト自体の質は上がるだろうが、ペーパーテスト以外の採点方法の矮小化、ペーパーテストそれ自体の意義を必要以上に重視し「テストのみで成績を付けることが公平」などの偏った教育観を助長しかねない。シングル・ループが強化されるだけの省察を越えて、問題設定の枠組みにまで焦点が当たる省察にするために、異なる他者と協働して省察する必要性があるといえる。以上から、生徒の成果物に対する評価のズレに対する省察を通して、それが教師の授業改善や生徒の学びへの還元や教師同士の教育観の共有、双方向の刺激にも繋がる事が分かる。

評価のズレに着目した研究として、斎藤ほか（2017）では、看護学校において問題解決能力を評価するためのパフォーマンス評価の中でループリックを活用し、学生に自己評価させる

だけではなく、その評価と教師による評価とのズレを学生に振り返らせる実践を行った。そして、ルーブリックの記述語の意味や課題で求められているものを意識することが促されることを明らかにした。さらに、松井（2024）では、就職活動を積極的・具体的に行動できる力を身につけることを目指す大学のキャリア教育科目において、ルーブリックを活用し、学生の自己評価と大学教員の評価のズレの軽減を目指す実践を行った。そして、ルーブリックによって評価のズレが軽減し学生の学習への動機づけがなされたり学習に取り組む態度に変容が見られたりしたことを報告している。これらの先行研究から、大学教員と学生という異なる立場ではありつつも、評価のズレに着目したことでルーブリックへの理解が深まったことやその評価のズレが軽減される可能性があることが分かる。一方で、これらの研究はそれが教師の授業改善や生徒の学びへの還元につながる可能性を示したが、教師同士の教育観の共有、双方向の刺激といった点には言及されていない。特に、教師の評価と学生の評価の差の軽減は、ある意味で「教師の評価の絶対視」につながる危険性もある。つまり、学生に明確に評価基準を示し評価する一方で、その教師自身の評価の適切性については議論されづらいという状況にあるといえる。これは、「評価する主体」である大学教員と「評価される主体」である学生とでは起こり得ることだが、先に示した異なる他者と協働して省察する必要性、シングル・ループの強化への懸念といった視点が不足している。

そこで、本研究では、金子ほか（2024b）の継続研究として、教師間の評価のズレに着目した研究を行う。金子ほか（2024b）では、中学校の現場で働く若手教師3名に焦点を当て、生徒の成果物に対してそれぞれ評価した後に省察会を行った。本研究では、後に述べる通り、中学校の現場で働く若手教師に限らず、教職大学院生をも入れた構成で省察会を行う。特に強調してここで述べる点は、教師間の評価のズレそれ自体は本研究の中で否定的に捉えられるものではないという点である。教師間の評価のズレが生まれた理由を省察することで、授業改善への視点を得ることに加え、教育観の違いや教育手法の違いを認識することができる。こうした認識が、「学校教育の課題とされる問題状況に対して、学校現場の文脈に即した実践や科学的な研究の蓄積である理論を活用しながら問題状況に対処」できる教師への成長を促すため、むしろ教師間の評価のズレそのものを肯定的に本研究では捉え、省察会を実施した。

3. 省察会

3-1. 省察会の対象者

対象は、市（区）立の中学校Wに勤務する社会科を担当する教師X・教師Y・教師Zの3名を対象として行った。2024年6月に教師Xが授業実践を行い、2024年9月に教師X・教師Y・教師Zの3名で省察会を実施した。それぞれの経歴は次の通りである。

教師 X：経験年数は 4 年目であり、教職大学院 U を修了し、中学校 W に勤務している。

教師 Y：経験年数は 1 年目であり、学部卒業後に中学校 W に勤務している。

教師 Z：教職大学院 V に在学中（2 年目）であり、講師として中学校 W に勤務している。

省察会は、全てビデオ会議を活用してオンライン上で行い、3 名以外に参加者はいない状態で行った。教師 X・教師 Y・教師 Z の 3 名のみで行った理由としては、1 つ目は、大学教員やメンターを入れず、さらに経験年数も近い教師同士で行うことで、より深い省察を目指したこと（金子 2024b）、2 つ目は、同じ勤務校で働く教師のみで行うことで、具体的に一人一人の生徒の姿を浮かべられ、より質の高い省察に繋がると考えられるからである。さらに、異なる他者と協働して省察するという視点から、学校現場にいる教師だけでなく、中学校 W に勤務しつつも教職大学院 V に在学している教職大学院生を入れている。

3-2. 授業実践

授業は、計 6 時間の授業で、最後の 1 時間に学習のまとめとして、以下の単元末の課題に取り組んだ。単元末の課題とその評価基準は、単元の最初と単元の最後の 1 時間にも改めて示した（表 1）。

表 1 成果物の 3 名の評価（下線：違いが見られたもの）

課題		
九州地方の学習では、「九州地方の自然環境は、生活・農業・産業にどう影響しているか？」ということを学んできた。これに対する答えを、これまでの学習を踏まえて説明しなさい。具体的な学習内容も記述すること。文字数制限なし。文字の大きさ・色など変更可。		
評価基準		
A「十分満足できる」状況	B「おおむね満足できる」状況	C「努力を要する」状況
生活・農業・その他の産業それぞれへの影響と自然環境との関連を理解している。	生活や農業、その他の産業への影響と自然環境との関連を理解している。	B 基準に達していない。

3-3. 省察会の様子

まず、生徒の成果物から、評価のズレが生じた成果物を取り出し、検討した。計 20 点の単元末の課題を基に、3 名がそれぞれ ABC の 3 段階で評価した。以下はその割合（表 2）とその統計（表 3）である。

表 2 単元末の課題への評価（下線：違いが見られたもの）

No 教師	1	2	3	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	9	10	<u>11</u>	12	<u>13</u>	14	<u>15</u>	16	<u>17</u>	18	<u>19</u>	<u>20</u>
X(授業者)	A	A	B	A	B	B	A	A	C	B	C	A	B	B	A	A	B	A	C	C
Y	A	A	B	A	A	B	B	B	C	B	C	A	A	B	A	A	B	A	B	B
Z	A	A	B	A	A	B	A	A	C	B	B	A	A	B	B	A	A	A	B	B

表 3 成果物の評価の統計

	教師 X (授業者)	教師 Y	教師 Z
A 評価の人数	9	9	11
B 評価の人数	7	9	8
C 評価の人数	4	2	1

3 名が評価した計 20 点の成果物では、表 2 から分かるように、9 点の成果物で教師間の評価のズレが生じた。授業者である教師 X と教師 Y は A 評価の成果物が 9 点、それに対して教師 Z は A 評価の成果物が 11 点となり、同様に C 評価の成果物は授業者である教師 X が 4 点と最も多く、次に教師 Y の 2 点、教師 Z の 1 点と続いた。そこで、教師間の評価のズレが生じた 9 点を中心に、どのような理由で ABC の 3 段階で評価したのかを順に省察した。ここでは、そのうち 2 点について、生徒の世界物と省察の様子を示したい。なお、省察の様子については、「あー」「えー」などのフィラー、なくても様子が分かる「なるほど」「はい」などの相槌は割愛している（表 4）（表 5）。

表 4 No. 8 の生徒の成果物及び省察の様子（下線：筆者）

	九州地方に影響していることは。まず、自然環境は火山がたくさんありそれも活発で悪い影響を与えているけど、火山のおかげで地下水が温められ温泉ができる。 生活は、火山のせいで人々に影響を与え、火山が噴火した時火山灰などが降る。だから九州地方などでは色々な取り組みがされている。（シェルターや大規模な避難訓練など）。 農業は、九州地方にはシラス台地というところがあり、乾燥していて農業には最適ではないけどそれを生かした農業が九州地方では行われている。（さつまいもや畜産など）。 産業は、九州地方には火山がたくさんありたくさんの影響を与えているが、それを利用して、地熱発電などをしている。
X	Y さんこれ B にしてますけど、なんかどっかありますか？
Y	産業の所で、地熱発電って産業と言っていいのかなと思って。いや、なんか他の人と比べてるんですけど。なんか観光業、温泉とかがかけたら産業はかけてるっていう基準で私は見ていて。地熱発電だけだったらその産業に該当するかなと思って。それで、地熱発電、地熱発電って何だったっけとか思って調べたんですね。調べた結果、産業ではないかなと思って B にしました。
X	なるほど。上の温泉はどうですかこれは。
Y	えっといや、その温泉、そう、温泉がややこしいんです。生活に温泉が入るのか、分かんなくて。自分だって温泉入ることあるじゃないですか。生活として温泉とも捉えられるなと思って。観光については書かれてなくて、 <u>ただ温泉ができるっていう事実だけを言ってるから、自然環境について触れてるとしても取れるなと思って。だから産業が足りてないとして B にしました。</u>
X	「観光に生かしてる」みたいなところまで書かないと、書いたことにしないよってことですね。
Y	はい。
X	地熱発電、確か教科書のページの的には確かね、産業のページに入ってたと思うんですよね。それが良いかどうかってちょっと別として。
Y	産業が弱めだと判断しました。
X	理解してる事を伝える表現で書いてこないと、もう丸にならないってことですね。
Y	はい。
X	なるほど。 <u>だいたい国語力に依存しているんですかね。評価のスタイルが。</u>
Y	はい、そうですね。そうか。 <u>そんな気がして来ました。</u>
X	そうですね、でもそれは、評価のスタイルの一つですよ。

教師 X と教師 Z が A、教師 Y が B をつけた成果物 No. 8 は、教師 Y が B をつけた理由として、評価基準の A 評価では生活、農業、その他の産業を書くことを求められるが、産業について「ただ温泉ができるっていう事実だけを言ってるから、自然環境について触れてるとしても取れるなと思って。だから産業が足りてないとして B にしました。」と評価している。そして、教科書のページ構成から、産業についてページに温泉の内容が出てくるとも踏まえつつ、評価のスタイルを「国語力に依存している」ことを問われると、「そんな気がして来ました」として自己の評価スタイルについての省察を深めていることが分かる。

表 5 No. 15 の生徒の成果物及び省察の様子（下線：筆者）

	生活・・・火山が多いため、噴火すると火山灰が降るので、傘を刺したりハンカチで口や鼻を覆ったりする。また、毎日の天気予報で桜島上空の風向きが伝えられる。また、台風による暴風などの被害を少なくするために、伝統的な瓦屋根の家で住んでいる。最近では鉄筋コンクリートの住宅が多い。 農業・・・火山の噴出物，シラス台地が広がっている。シラス台地では乾燥に強作物の栽培が盛ん。さつまいもや大豆など。冬でも温暖な気候を生かした二毛作が行われてきた。また、日照りや台風にも強いサトウキビや菊，パイナップルの生産も増えている。 産業・・・シラス台地で水が得られるようになると、畜産が盛んになった。また、九州では、1970 年代に IC の工場が急増し、電気機械工場が盛んになった。九州の南に位置する南西諸島には、サンゴ礁の海，マングローブやハイビスカスなど美しい自然が人々を惹きつけ観光業が盛ん。沖縄県や石垣島，宮古島などの離島でもリゾートの開発が進められている。
X	15 番を見せてください。
Z	シラス台地でのところで水が得られるようになると畜産が盛になったっていうのは、その項目は含んで A なんですけど。なんか明らかに間違ったことが間に入ってたそれはなしだなと思ってるんで。水が得られるようにこれ得られるようになるとであってますか、これ？
X	いや、合ってません。
Z	畜産は盛になったで、なんか内容合ってるんですけど。真ん中違ったからバツにしました。
X	でもその下の IC 工場とか電気機械工業とかあとリゾート地開発は、いわゆる第 3 次産業と第 2 次産業じゃないですか？
Z	そこはオッケーですね。(No. 10 での内容面以外に色の装飾等で良く見せて成績を上げようとするものに厳正に評価しようとするバイアスがかかる話を踏まえて) <u>これが自分の「文字多くしたら点数取れると思うなよ」っていうバイアスかもしれません。</u>
X	なるほど。他全部合ってるのにここだけ間違えちゃったのにこれはそうですね。5 行書いて 1 行ミスって、B になってたら。
Z	そういえばそうですね。確かに <u>量にやられてるのはあるかもしれないんですけど、正解がいっぱい下</u> に書いてあるからだから、別にいいと思ったのかな。それだったら <u>長く書いた方が価値になりがち</u> だったなと思いました。だって長ければ正解出来るかも知れないから。
Y	うん。正しい認識がたくさん書いてあるから A にしました。
X	なるほどね。
Y	でもこの間違いに気付いてなかったかもしれないです。
X	多分、この 1 行、間違ってるなっていうのをいったらその生徒は「ミスしない」を優先で書くじゃないですか。だからレポートを書く時に教科書見て、「確実にこれ書いてある。よっしゃ間違っていないや。」って、しっかり間違っていないか、自分の文が大丈夫かっていう、いうなれば自分の書いたものへの批判的思考力が高い子が育つ方が良いのか。そうじゃなくて、たくさん勉強した、よし学習を思い出そう、として一気にたくさん書いて、書いたら、多少間違った知識とかずれてる知識とか不足した表現とかが、きっとできると思うんです。でも学習した事をアウトプットするっていう作業にこう熱中して取り組むような、言い方難しいですけど、「探究心が高い生徒」とかが考えられるじゃないですか。で、この「探究心タイプ」と「批判的思考力タイプ」とどっちがいい生徒なんですか？

Z	コピペして欲しくないんで、間違えかをちゃんと確認して欲しい(「批判的思考力タイプ」)です。ちゃんと教科書を写すことで、これだけの量を簡単に書けるんで、なんかこうよく考えてっていう風に感じます。
X	なるほどね。結構自己批判しながらやるタイプですね。Yさんどっちですか？
Y	うーん。でも頑張ってるしなあ。どっちもどっちも頑張ってるんですよ。
X	そう、グラデーションあるけど、その2つのタイプでいうと、みたいな話ですね。A評価になる子が、着実に積み重ねていくタイプなのか、バーっと覚えてバーっとアウトプットして、でもっと(学習に)興味が出た、みたいなタイプ。
Y	なんか自分としては、できるだけいい評価にしてあげたいなと思って見てるからちょっとでも書けてたら、いいぞって思ってできるだけ拾ってあげたいので、たくさん書けた方をよくしちやってますかね。
X	その生徒は、自分が間違えてることもあんまり気付かないまま、突き進みますよね。
Y	そうですね。
X	逆タイプの生徒は、「間違ったこと言えねえな」ってなりますよね。これちょっと、求める子供像によって違うと思います。どっちもA評価になるけど、ちょっとどっちの子どもがいいかな。
Y	難しいです。
X	というのと、Zさんみたいに長く書けばいいわけじゃないというある種の教師側のバイアスもありますよね。

教師Xと教師YがA、教師ZがBをつけた成果物 No. 15 は、教師ZがBをつけた理由として、生活や産業について記述されている一方で、農業への記述の一部に誤りがあるとしている。しかし、教師Xからの問いかけを受けて、これより前の成果物で言及していた自己の評価時にかかるバイアスに引き付け、「自分の『文字多くしたら点数取れると思うなよ』っていうバイアスかもしれません」と言及し、自己の評価観を問い直している。さらに、その後、記述量について、自己のバイアスがかかっていないか省察し、「長く書いた方が価値になりがち」と発言した。これは、自己の評価観を問い直す中で、「価値があるものは何か」という本質的な問いを踏まえた発言と考えられる。その後、教師Xの「『探究心タイプ』と『批判的思考力タイプ』」という視点から、教師Zは「よく考えて」と思考の練り直しを求め、教師Yは評価基準にはないが、記述量も込みで評価している自己の評価観を問い直していると考えられる。

3-4. 省察による深まり

以上の省察会から、質の高い省察に向けた教師間の評価のズレに関する省察の意義を2点、まとめたい。

1点目は、自己の評価基準の解釈や評価に関するバイアスを問い直し、評価の公平性を高めることに繋がった点である。教師Yは、評価のスタイルが「国語力に依存している」こと、教師Zは、評価に影響を与える自分のバイアスを意識し、自らの評価の在り方を省察した。こうした自己の評価観を省察することを通して、例えば評価方法として文章記述以外にもプレゼンテーションによる評価の実施や文章量を限定した評価の実施など、それぞれの教師のバイアスに対して、より幅広い学習の見取り方へと授業改善していくことが考えられる。教師間の評価のズレに関する省察が、それぞれの教師が高く成績を付けてしまい「がち」な成果物の特徴を明らかにし、自己の評価観を問い直すきっかけにできたと考えられる。

2点目は、評価の視点の多様化に繋がり、より本質的な価値を考える機会とできた点である。教師Zは、「価値があるものは何か」という本質的な問いを踏まえて省察し、それを受けたことで教師Xの「探究心タイプ」と「批判的思考力タイプ」という視点から、教師それぞれが自己の評価観を問い直すきっかけとなった。教師間の評価のズレに関する省察が、評価の中で何に価値を置くか、ALACTモデルでいうところの「自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する」局面に繋がったと考えられる。

4. 成果と課題、展望

4-1. 成果

本研究は、まずARACTモデルを中心に教職大学院における省察を示し、その中で、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものであるメタ省察が求められることを示した。次に、質の高い省察を目指して、異なる他者と協働して省察することで、教師の経験年数や専門分野といったパーソナリティの違い、評価基準の解釈や教育方針といった指導上の違いを捉える必要性を示し、教師間の評価のズレを省察する意義について説明した。最後に、教職大学院生と若手教師で実際に行った省察会を基に、教師間の評価のズレに関する省察が質の高い省察に繋がることを示した。

本研究の特質は、教師間の評価のズレを否定的に捉えるのではなく、それを省察の起点として活用することで、それが教師の授業改善や生徒の学びへの還元や教師同士の教育観の共有、双方向の刺激にも繋がることを示したことである。そうした質の高い省察こそが、教師の成長に繋がる重要な概念であり、学校教育の課題とされる問題状況に対応するための教師としての資質能力を磨く手段になるだろう。教師間の評価のズレに関する省察が、冒頭に述べたように、教育の質の向上を目指すために教師の「余白」の中で行われるべき、日々の教育活動に対する教師の省察のやり方の一つとなり得ることを示した。

4-2. 課題と展望

一方で、本研究のような教師間の評価のズレに関する省察を行う上での課題も残る。例えば、評価のズレを肯定的な省察につなげる具体的な方法が示されていない点である。教師間の評価のズレを省察の起点とすることの意義は示したが、単にズレを認識するだけでは建設的な省察につながらない可能性がある。評価のズレが対話の場で対立を生んだ場合、どのように対話を進めれば前向きな省察になるのか、さらにその具体的な進行方法やファシリテーションの技法はまだ明らかになっていない。また、本研究は教職大学院生と若手教師の評価観に着目した一方で、教職大学院での省察がどのように生かされているかまでは言及できていない。冒頭に示した中央教育審議会「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）」に対して、中央教育審議会「教育課程部会 教育課程企画特別部会（第1回）」（令和7

年 1 月 30 日) より、今後諮問を踏まえた検討が行われていくことから、本研究を継続することを通して、教育の質の向上を目指す省察の在り方を問い続けたい。

引用・参考文献

- F・コルトハーヘン編、武田信子監訳（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリストック・アプローチ』学文社。
- 石井英真（2014）「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第 23 号、pp.20-29。
- 金田裕子（2021）「教師の専門性を高める記録と省察」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第 3 号、pp.11-21。
- 金子遥（2022）「教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察—『理論と実践の往還』及び『省察』を問い直して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 11 号、pp.75-86。
- 金子遥・東俊克（2023a）「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発—中学校社会科『関東地方』を例に—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 5 号、pp.99-108。
- 金子遥・東俊克（2023b）「環境を視点とした地域教材の開発(2)—小中高の関連を踏まえた地域教材授業実践—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 31 号、pp.1-9。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太（2024a）「省察会を通じた中学校社会科の授業改善—生徒の成果物に対する評価のズレに着目して—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 32 号、pp.11-18。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太（2024b）「メタ省察による教職大学院での学びの活用—生徒の成果物による評価のズレに着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 13 号、pp.23-32。
- 松井広美（2024）キャリア教育科目におけるルーブリックの活用—学生評価と教員評価のズレに着目して—『目白大学高等教育研究』第 30 号、pp.67-74。
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代（2017）ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析—PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて—『大学教育学会誌』第 39 巻、第 2 号、pp.48-57。
- 杉山雅俊（2012）「教員養成における省察の視点のメタ認知に関する研究—小学校理科の模擬授業を事例として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第 61 号、pp.141-150。
- 竺沙知章（2020）「教師の成長プロセスと教職大学院教育の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.29-36。
- 中央教育審議会（2024）「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)」令和 6 年 12 月 25 日。

- 中央教育審議会（2025）「教育課程部会 教育課程企画特別部会（第 1 回）」令和 7 年 1 月 30 日。
- 徳永俊太・富永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業—『小文字の理論』に着目して—」 『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.1-12。

注

¹ 現在、大阪人間科学大学所属。

（2025 年 2 月受理）

「地理的な見方・考え方」の育成をめざした授業 —「問いの例」の作成と活用を通して—

小暮直也

（生徒指導力高度化コース第5期生）

1. はじめに

平成29年告示の学習指導要領（以下、学習指導要領）では、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を踏まえた学習過程をデザインすることで「深い学び」の実現をめざすことが求められている。また、社会科の目標にも、「社会的な見方・考え方を働かせ」ることが示されている。つまり、「社会的な見方・考え方」は社会科における固有の学びにつながるキーワードといえる。では、どのような授業をおこなえば、生徒が「見方・考え方」を働かせ、いきいきと授業に取り組めるようになるのか。そこに焦点を当て、「社会的な見方・考え方」を働かせた授業デザインを構想し、生徒の「社会的な見方・考え方」を育成することが本稿のめざすところである。

2. 見方・考え方

2-1 中学校社会科における「見方・考え方」

まず、「見方・考え方」について整理する。中学校社会科における「見方・考え方」とは、以下の資料1のように地理的分野、歴史的分野、公民的分野の分野ごとに、社会的事象の地理的な見方・考え方、社会的事象の歴史的な見方・考え方、現代社会の見方・考え方として整理されている。

社会的事象の地理的な見方・考え方	社会的事象の歴史的な見方・考え方	現代社会の見方・考え方
社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。	社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。	社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。

資料1 中学校社会科における各分野の見方・考え方

（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及び必要な方策等について（答申）別添資料3（以下、「別添3」）より筆者作成）

これらの「見方・考え方」を働かせて、社会的事象を読み取っていくことが社会科の授業で生徒に求められる。そして、「見方・考え方」を働かせて社会的事象を読み取れるように学習

過程をデザインすることが社会科の教師に求められている。次に、「地理的な見方・考え方」について詳しく見ていこう。

2-2 「地理的な見方・考え方」

「別添 3」によると、「地理的な見方・考え方」は、○位置や分布に関わる視点○場所に関わる視点○人間と自然の相互依存関係に関わる視点○空間的相互依存作用に関わる視点○地域に関わる視点という 5 つの視点に分けられる。また、平成 20 年版学習指導要領解説では以下のように「地理的な見方」と「地理的な考え方」に整理されている（下線部筆者）。

「地理的な見方」の基本

どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸事象を位置や空間的な広がりとかかわり度ととらえ、地理的事象として見いだすこと。また、そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性がみられるのか、地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること。

「地理的な考え方」の基本

そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとかかわりに着目して追究し、とらえること。

この「見方」と「考え方」をもとに、近藤（2021）は、「見方とは、「どのように位置しているのか、分布しているのかといったことをおさえること」「考え方とは、「その位置や分布がどのような理由でそのようになっているのかを考えること」と定義している。

一方で、吉田（2001、2016）や坂田ら（2020）は、「地理的な見方」に関する地理的概念は、位置や分布、場所。「地理的な考え方」に関する地理的概念は、人間と自然の相互依存関係、空間的相互依存作用、地域という階層の構造になっていることを指摘した。さらに吉田（2001、2016）は、公民的資質の育成につうじる概念として「地理的判断力」があることを指摘した（ただし、「地理的判断力」は「地理的な考え方」に含まれるとしている）。

近藤と吉田らとの違いは、例えば、近藤が「位置」という視点の中に、「見方」と「考え方」があるのととらえたのに対して、吉田らは「位置」という「見方」の上に「人間と自然の相互依存関係」といった「考え方」が階層としてあるとした点にある。

また、岡崎（2013）は、「地理的な見方」について、「数多くの具体的事実を支えられ、関連付けられた概念である」とし、「社会的な考え方」については、「「価値」を意味している」と主張する。そして、「社会的見方」を支える具体的事実「社会的見方」が支えられ、その「見方」に基づき「社会的考え方」が成り立つとする。岡崎の主張する「社会的な考え方」の「価値」

とは、価値的知識に基づく価値認識のことであり、価値判断を求めるという意味では、吉田（2001，2006）の指摘する「地理的判断力」と通ずるものがある。一方で、吉田は課題解決や意思決定など広い範囲を射程としている。

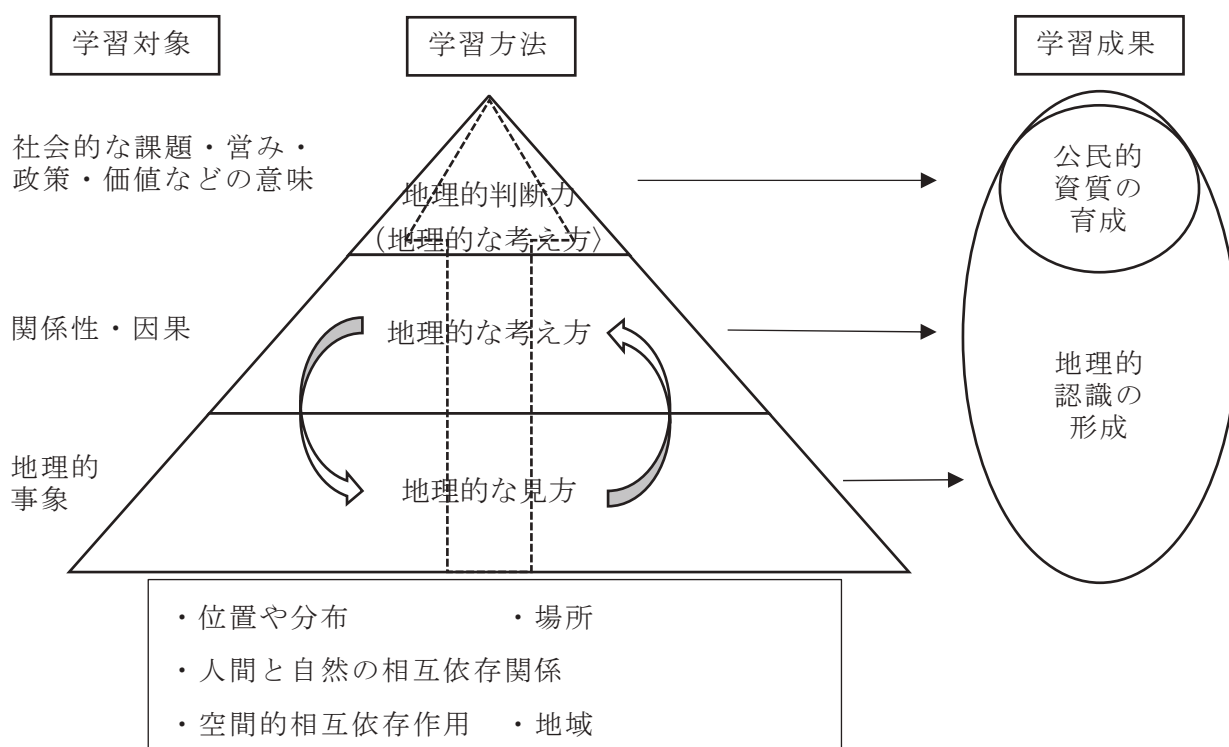
ここまですを踏まえ、本研究における「地理的な見方・考え方」について論じる。

まず、「見方」の上位概念として「考え方」という階層があるとしたうえで、5つの視点のそれぞれの視点の中に「見方」と「考え方」という立場に立ちたい。その理由は2点ある。1つ目は、「地理的な見方の基本」の下線部にある「どこ」や「どのような」の問いと「地理的な考え方」の基本」の下線部にある「なぜ」の問いで獲得できる知識には階層があり、より上位の概念であると考えられるからである（岩田 2001）。2つ目は、5つの地理的な視点は全て「どのように」や「なぜ～」と問うことができるからである（例えば、「位置」では「どのように広がっているのか」「なぜその位置にあるのか」）。

さらに、公民的資質を育成するためには、価値判断や意思決定などを生徒が行っていく必要があるととらえ、「地理的判断力」を「地理的な考え方」の中のより上位の概念とする。

そして、「地理的な見方・考え方」を育成する授業を行った成果として、地理的認識が形成され、「地理的判断力」を育成する授業を行った成果として公民的資質が育成される。

ここまでの主張を図に表したものが以下の資料である。



資料 2 地理的な見方・考え方の学習展開上の関係

（吉田（2016）を参考に、筆者が加筆・修正して作成）

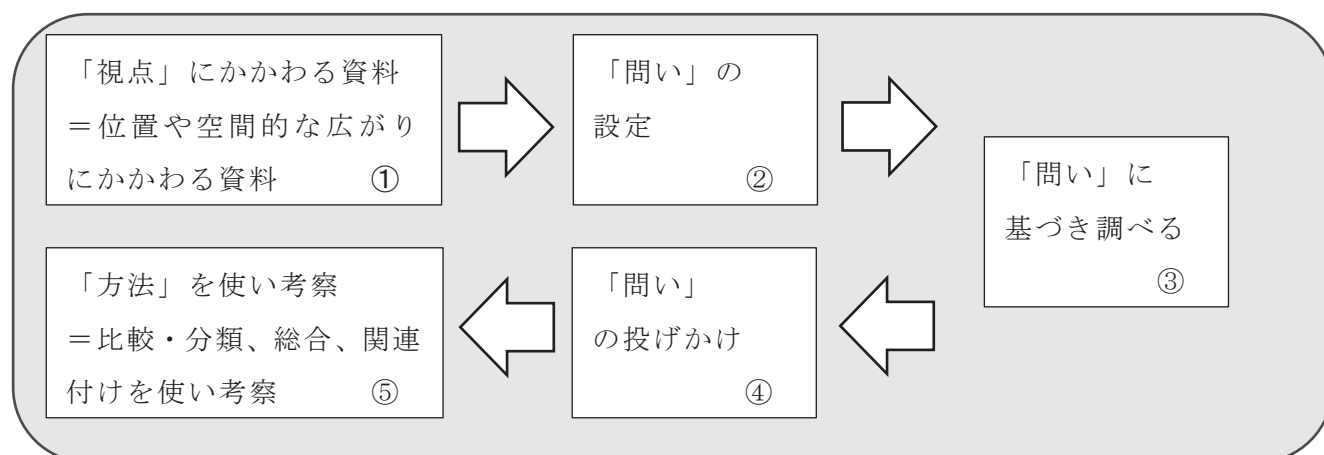
5つの視点を基にした「地理的な見方」の土台の上に「地理的な考え方」があり、「見方」と

「考え方」を行ったり来たりしながら両者を高めていく。そして、最終的に「地理的な見方・考え方」を土台として、「地理的判断力」（「地理的な考え方」）を育てていくことが可能となる。では、このような「地理的な見方・考え方」を働かせる学習とはどのようなものなのだろうか。

2-3 「見方・考え方」を働かせる学習

加藤（2017）によれば、「社会的事象の見方・考え方」とは、問題解決的な学習をすすめていく上での「視点や方法」として規定されており、その「視点」は地理的（位置や空間的な広がり）、歴史的（時期や時間の経過）、社会的（事象や人々の相互関係）なものからなり、追究の「方法」とは、社会的事象を見いだすこと、見いだした事象を比較・分類、総合したり、関連付けたりすることと示されているとされている。

そして、加藤は「見方・考え方」を働かせる授業とは、「視点」にかかわる資料をもとにしながら「問い」を設定し、問いにもとづいて調べ、見いだされた事象に対してさらに問いを投げかけ、比較・分類、総合、関連付けといった「方法」をもちいながら考えていく授業であると指摘する（資料3参照）。



資料3 「見方・考え方」を働かせた授業デザイン（加藤（2017）をもとに筆者作成）

この「見方・考え方」を働かせた授業デザインをふまえて授業を構想する際に課題となるのは、

①の資料を教師がどのような基準で選べば、②の場面で生徒が「見方・考え方」を働かせるような「問い」が生まれるのか（問いを教師が設定することができるのか）。

という点である。この課題を克服する手立てを研究の内容として次章で述べたい。

3 研究の内容

3-1 地理的分野における視点

地理的分野における「視点」については、「別添 3」には以下のような視点例が示されている。

視点	視点例
○位置や分布に関わる視点	絶対的，相対的 規則性・傾向性，地域差 など
○場所に関わる視点	自然的，社会的 など
○人間と自然の相互依存関係に関わる視点	環境依存性，伝統的，変化，保全 など
○空間的相互依存作用に関わる視点	関係性，相互性 など
○地域に関わる視点	一般的共通性，地方的特殊性 など

資料 4 中学校社会地理的分野の考えられる視点例（「別添 3」をもとに筆者作成）

地理的分野の授業を構想する際には、5 つの視点のうちのどの視点を重視するかを考え、視点例を参考に授業を構想するとよいということになる。しかし、この資料では、具体的にどのように資料を選ぶのか、どのような問いを設定すればよいのかということがわかりにくい。そこで、次節では、先行研究をふまえつつ「地理的な見方・考え方」を働かせるための「問いの例」を作成する。

3-2 「地理的な見方・考え方」を働かせる「問い」

「見方・考え方」を働かせるための「問い」については、「別添 3」に考察や構想に向かう「問い」の例が示されている。また、学習指導要領にも「問い」についての記載がある。さらに、近藤（2021）は「地理的な見方・考え方」に関する「問い」を「見方」と「考え方」に分けてより詳しく整理している。そのいずれにも共通することは、5 つの視点例である、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存関係、地域を基にして「問い」の形にしていることである。

また「問い」について、岩田（2001）は、「いつ（When）」「どこで（Where）」「誰が（Who）」「何（What）」「どのような（How）」という発問により、生徒は事実判断することができる。

そして「なぜ（Why）」という発問により、生徒は既有知識同士を対応させるようになり、「なぜ」という発問のほうがより、上位の知識（説明的・概念的知識）を習得することにつながると述べている。

さらに、宗實（2023）は、実際の授業での「問い」について「どのような問いがあり、どのような視点で見ていくと、どのような知識を導き出せるのかを確認することが重要です」と述べ、小学校の社会的な見方に対する問いをその問いから児童が獲得する知識として事実に知識、概念的知識、価値的・判断的知識に分けて整理している。

これらの先行研究と資料 2 をふまえ、「地理的な見方・考え方」を働かせるための問いの例を以下のように整理した。

類型	地理的な見方・考え方（視点）					獲得できる知識
	位置や分布	場所	人間と自然環境との相互依存関係	空間的相互依存作用	地域	
地理的な見方 When Where Who What How	それはどこに位置するか、分布するか	それはどのような場所なのか その場所でしか見られないものなのか、他の地域でも見られるのか	そこでの生活は、周囲の自然環境からどのような影響を受けているか 周囲の自然環境にどのような影響を与えているか	そこは、それ以外の場所とどのような関係を持っているか	その地域はどのような特徴があるのか この地域と他の地域ではどこが異なるのか	個別的・記述的知識
地理的な考え方 Why (How) (What)	なぜそこに位置、分布しているのか	なぜその場所で見られないのか なぜその場所以外でも見られるのか	なぜ、自然環境とそのように関わっているのか	なぜ、そのような結びつきをしているのか	なぜそのような地域になったのか	概念的・説明的知識
地理的判断力 which	さらにこの場所に位置・分布させるべきだろうか	今後もこの場所には同じ様子が見られた方がよいのだろうか	どのように自然と関わっていくべきか	どのように結びついていくべきか	どのような地域にすべきか	価値的・判断的知識

資料 5 地理的な見方・考え方に関する問いの例

授業デザインを構想する際には、授業で働かせたい視点を選び、資料 5 を活用して問いを教師が設定したり、資料を吟味したりすることで、生徒の「見方・考え方」を働かせる授業デザインを構想することができる。その結果、生徒は授業中に「見方・考え方」を働かせ、社会認識を形成することができる。

次章では、資料 5 を活用して構想した、中学校 2 年生の九州地方の学習の単元・授業計画について述べる。

4 単元・授業計画

4-1 単元について

本単元は、C 日本の様々な地域（3）日本の諸地域における九州地方を学習する単元である。九州地方は、産業や生活に自然環境の影響を大きく受ける地域であるといえる。そのため、自然環境を中核とした考察の仕方を基にして、「見方・考え方」を働かせながら考察できるように授業構成する。

4-2 単元の目標

- ・九州地方の地形や気候などの自然環境やそこに暮らす人々の生活・文化や産業に関する地域的特色を理解したり、資料から読み取ったりしている。【知識及び技能】
- ・九州地方の自然環境に着目して、他の事象やそこで生ずる課題と関連付けて多面的・多角的に考察し、表現している。【思考力、判断力、表現力等】
- ・九州地方について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題や事象を主体的に追究しようとしている。【学びに向かう力、人間性等】

4-3 単元の指導と評価計画（全5時間）

単元デザインでは、なるべく「なぜ」と問う発問（学習のめあて）を設定した。そして、生徒に「なぜ」という疑問が生まれるように、導入にかかわる資料を準備した。そして、方法にかかわる資料を参考にして、めあてに対する解答を説明することで、「見方・考え方」を働かせる学習になるように計画した。

時 数	〈学習テーマ〉 ○学習のめあて（視点にかかわる問い） ・ 評価規準	◎導入にかかわる資料 ●方法にかかわる資料
1	【単元を貫く問い】 九州地方は、特徴的な自然環境をどのようにいかし、克服しているのだろう 〈九州地方をながめて〉 ○なぜ、九州地方ではプロ野球のキャンプがおこなわれるのだろう。 ・プロ野球のキャンプ地に適する理由を気温と関連付け説明することができる。	
1	〈自然環境に適応する人々の工夫〉 ○なぜ、プロ野球の球団はキャンプ地に暖かいはずの鹿児島を選ばないのだろう。 ・プロ野球のキャンプ地に適する理由を鹿児島県の降	◎プロ野球のスケジュール ◎プロ野球1軍キャンプ地の分布 ●那覇市・宮崎市・東京の雨温図 ◎鹿児島県の雨温図 プロ野球1軍キャンプ地の分布 ●九州の土壌や降水量、桜島の

	水量や土壌、桜島の火山灰などと関連付けて予想することができる。	火山灰に関する教科書の記述
1	〈自然の制約の克服と利用〉 ○なぜ、きびしい環境の鹿児島県（九州地方）の農業がもうかっているのだろう。 ・鹿児島県や九州の農家がもうけている理由を土壌や人々の工夫と関連付けて説明することができる。	◎都道府県別の農業生産額 ◎鹿児島県の農業生産額の推移 ●鹿児島県のお茶の作付面積の推移 ●シラス台地の開発（1963年、2013年の土地利用）
1	〈持続可能な社会を作る〉 ○九州では、環境と発展をどのように両立しているのか。 ・九州地方の過去の産業の発展と公害問題と現在の環境を守る活動を関連付けて説明することができる。	◎四大公害の発生地 ●過去の産業の発展と現在の環境を守る動きについて
1	〈パフォーマンステスト〉 ○九州地方を紹介しよう～選んだ写真に魂を込めて～ ・九州地方の学習で学んだことを関連付けて、九州地方を表すのに適した写真（資料）を選び、九州地方を表す紹介文を書くことができる。	●自分で選択した資料

4-4 第1時の計画

本時の学習計画では、資料5を参考にして、「地理的な見方に関する問い」→「地理的な考え方に関する問い」→「地理的な判断力に関する問い」と段階的に生徒が「地理的な見方・考え方」を働かせるように問いを設定した。さらに、これらの問いがなるべく生徒側から生まれるようにするため資料を準備した（資料6参照）。

第1時の学習の中心発問は「なぜ、九州地方ではプロ野球のキャンプがおこなわれるのだろう」という「地理的な考え方」に関する問いである。この問いが生徒に生まれるためには、九州にプロ野球のキャンプ地が集中しているという資料が必要である。そして、その資料に生徒がたどりつくためには、「プロ野球のキャンプ地はどこでおこなわれているのだろう」という「地理的な見方」に関する問いを調べればよい。そして、その問いが生まれるためには、「プロ野球の一年間のスケジュール」の資料があれば、「プロ野球のキャンプとは何だろう」「プロ野球のキャンプ地はどこでおこなわれているだろう」という流れで問いが生まれる。ここまで、生徒は「地理的な見方・考え方」を働かせながら学習活動に取り組んでいく。

最終的な問いとして、「もし、本校の野球部がキャンプをするなら、キャンプ地はどこにすべきだろうか」を設定する。本校はかつて全国大会で準優勝となるなど、中学校野球の伝統校で

ある。そのような歴史的経緯も踏まえ、「地理的判断力」を育成するための価値判断を伴う問いとしてふさわしいと判断した。

類型	地理的な見方・考え方（視点）					獲得できる知識
	位置や分布	場所	人間と自然環境との相互依存関係	空間的相互依存作用	地域	
地理的な見方 When Where Who What How	それはどこに位置するか、分布するか	・地理的な見方に関する問い 「プロ野球のキャンプはどこでおこなわれているだろう」 ・問いを生むための資料 「プロ野球の一年間のスケジュール」				個別的・記述的知識
地理的な考え方 Why (How) (What)	なぜそこに位置、分布しているのか	・地理的な考え方に関する問い 「なぜ、九州地方ではプロ野球のキャンプが行われるのだろうか」 ・問いを生むための資料 プロ野球のキャンプ地は九州地方に集中している				説明的知識
地理的判断力 which	さらにこの場所に位置・分布させるべきだろうか	・地理的判断力に関する問い 「もし、本校の野球部がキャンプをするなら、キャンプ地はどこにすべきだろうか」				価値的・判断的知識

資料を先に提示することで問いが生まれる

資料 6 地理的な見方・考え方に関する問いの例を活用した授業デザイン

5 結果と考察

ここでは、生徒の振り返りから、生徒が「見方・考え方」を働かせているかどうかを見取っていきたい。「見方・考え方」を働かせているかどうかの基準は、「地理的な考え方」の基本にある。下線部や波線部に注目して第1時の生徒の振り返りを見ていこう。

そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること。

「地理的な見方・考え方に関する問いの例」を活用した授業デザインによって授業をおこなったところ、生徒たちは、「(キャンプ地は)九州に多いね」「特に、(キャンプ地は)沖縄に固まっているね」「なんで、(キャンプ地は)九州地方に多いの？」などのつぶやきがあり、教室に問いが成立している様子が見られた。

以下に、生徒 A・B・C・D の振りかえりを示す（下線部筆者）。

A

降水量や気候がスポーツチームのキャンプをするのに適していた。
二月にしている二月は他の県と比べて降水量や気温がキャンプをするのに適していた。

B

キャンプだから沖縄とかに行っているのだ
と思っていたけど、沖縄などに行く理由は天気や温度など環境が関係していることが
わかった。

C

九州は降水量とかは他と比べたら多いけど、暖かくて動きやすいからキャンプ地に選ばれていることがわかりました。

D

他の地方に比べて気温が高く、運動するのに適しているからスポーツキャンプが行われていることがわかった。

第 1 時の問いでいえば、九州にキャンプ地が多い理由を九州の暖かさと結び付けて答えることができるかどうかが重要になる。A と B は、気温や環境といった条件に注目はできているものの、暖かさという点に注目できていない。そのため、おおむね「見方・考え方」を働かせていたといえる。C と D は、暖かさと結びついて答えることができるため、十分「見方・考え方」を働かせていたといえる。ちなみに、授業を受けた生徒の振りかえりを確認したところ、79%の生徒が「見方・考え方」を働かせて解答することができていた。つまり、「地理的な見方・考え方に関する問いの例」をもとに、授業をデザインすることで多くの生徒は「見方・考え方」を働かせることができた。

一方で、残り 21%の生徒の振りかえりに目を向けると、振りかえり自体は書いているものの、授業のめあてに対応しない振りかえりが多かった（誤った社会認識が形成されていた事例は少なかった）。この 21%の生徒の「見方・考え方」を働かせる問いや資料、授業デザインの吟味は今後の課題としたい。

E・F・G は「地理的判断力に関する問い」に対する生徒の解答である（下線部筆者）。

E

沖縄県が良いと思う。
沖縄は、他に比べて、気温が高い。気温が低いと、肉離れになる確率が高く、体づくりができなくなるため。

F

降水量が候補の中で最も少なく、気温も日中は 10℃を超えるためいいと思う。
料金や時間の面でも夜行バスを使って 6800 円程度でいけるので夜行バスで高知までをお勧めします。

G

沖縄県がいいとおもった。
移動にお金がかかってしまうけど、移動も早くて、沖縄は設備も気温もとてもよいから。

3人は、野球部のキャンプ先として「沖縄県」「宮崎県」「鹿児島県」「高知県」の4つの県から学習した内容や自身が調べた結果をもとに判断、選択した。

Eは、野球部ではないが野球が好きな生徒である。Eに沖縄にした理由を詳しく聞いてみると、「野球選手は体を壊してしまうと努力が無駄になってしまうから」ということだった。その視点で考えると沖縄県は合理的な選択といえる。Fは、文化部の生徒である。気温よりも費用面のコストを重視した解答をしている。費用面を重視すれば高知県は合理的な選択である。Gは野球部の生徒である。飛行機による移動の速さや設備、気温を重視して沖縄県を選択した。Gにも選択した理由を聞いてみたところ、「移動が長くて大変だと練習の効率が悪くなるから」と野球部らしい返答だった。このように、3人とも、学習した九州の気候や以前に学習した交通、自身の経験に照らし合わせながら、価値判断することができた。

ただ、「費用面をどの地点からどの地点まで検討するのか」や、最終的に個人の活動にとどまってしまう、他者の意見をふまえて再検討する時間が必要であったのではないといった課題が見られた。E・Gの生徒にしても、インタビューをするまで見えてこない生徒の価値観があった。生徒が働かせてきた「地理的な見方」「地理的な考え方」をふまえて「地理的判断力」を育成する、そして育成されているかどうかを見取っていくには、もう一時間必要であった。

6 おわりに

「社会的な見方・考え方」を働かせた授業デザインを構想する、生徒の「社会的な見方・考え方」を育成するという本稿の当初の目的は、資料5で示した「問いの例」を作成し、それを参考に授業を構成することによって、一定程度は果たすことができた。「問いの例」を活用することで、自身の授業計画が「地理的な見方」を問うものなのか、「地理的な考え方」を問うものなのか、「地理的判断力」を問うものなのかあらかじめ確認することができ、「地理的な見方・考え方」を育成する授業をデザインする道しるべとなる。

さらに、授業後に「問いの例」を活用することで、本時の発問が「地理的な見方・考え方」のどの段階のものだったのか、また何が足らなかったのかを振りかえるツールにもなる可能性がある。

一方で、本稿での「問いの例」の活用は、単元における1～4時のそれぞれの授業において行われたものである。単元全体で、「問いの例」を活用し、段階的に「地理的な見方・考え方」を育成していくよう単元設計に生かすことはできなかった。しかし、「問いの例」は単元計画にも活かせるものだと考えている。

「問いの例」を活用する有効性と、さらなる活用の可能性を指摘して本稿を終えたい。

引用・参考文献

- ・岩田一彦（2001 年）『社会科固有の授業理論 30 の提言－総合的学習との関係を明確にする視点－』明治図書出版
- ・吉田剛（2001 年）「地理的見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善：単元「アメリカ五大湖南岸工業地域」の場合」『社会科研究』54 号
- ・岡崎誠司（2013）『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房
- ・吉田剛（2016 年）「諸外国地理カリキュラムに見る「持続性」に関わる地理的概念」『新地理』64(3)
- ・「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及び必要な方策等について（答申）別添資料 3」（2016 年）
- ・「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）」（2016 年）
- ・澤井陽介・加藤寿朗（2017 年）『見方・考え方〔社会科編〕』東洋館出版社
- ・文部科学省（2018 年）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』東洋館出版社
- ・坂田元丈・黒河明子（2020）「「地理的な見方・考え方」を働かせる中学校社会科学習の単元開発－「ルクセンブルクの国民一人あたりの GDP」からヨーロッパの空間的相互依存作用を捉える－」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究』第 15 号
- ・近藤裕幸編（2021 年）『「見方・考え方」を育てる中学地理授業モデル』明治図書出版
- ・宗實直樹（2023 年）『社会科「個別最適な学び」授業デザイン 理論編』明治図書出版

（2025 年 2 月受理）

学習者の学力差が「特別の教科 道徳」における協働学習に及ぼす影響

稲葉 絢・上林 良・安見 理沙・福島 祐貴

京都教育大学大学院連合教職実践科初任期教員養成コース

はじめに

道徳教育の充実に関する懇談会（2013）によると、1958 年・2008 年の学習指導要領改訂を機に一層の充実が図られるようになった道徳教育は、他教科と比べて軽んじられる、教師の指導力が不十分など多くの課題を抱えてきた。その後、児童生徒の規範意識が変化したこともあって道徳教育はより重要視されるようになっていき、2015 年の学習指導要領一部改正によって「特別の教科 道徳」という一つの教科として位置づけられるようになった。「道徳教育実施状況調査」（2018 年実施）では、教師の意識が高まった、児童生徒同士の話し合いが活発になった、道徳が軽視される風潮がなくなったなど、様々な成果が報告されている。一方で同調査からは、道徳の授業を実施するうえで、話し合いや議論を通じて考えを深める指導や、物事を多面的・多角的に考えるための指導が課題になっていることも報告されている（パデコ、2022）。

これらの課題の解決には、グループで行う協働学習が鍵を握るのではないかと考えられる。協働学習とは、坂本（2008）によると「多様で異質な能力を持った他者との出会いを前提に、学習者が高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係を構築して、学習目標や課題、価値観および成果を共有すること」である。この協働学習を用いることで、児童生徒が考えを深めたり、多角的に考える力を伸ばしたりすることができるのではないかと期待される。

他方、協働学習におけるグループの中の学力差が道徳的価値観の形成に否定的な影響を与える懸念もある。実際に児童生徒の協働学習の様子を見てみると、児童生徒同士の関わり合いにおいて学力差が強く影響を与えている場面もしばしば見受けられる。例えば、学力の高い児童生徒が議論の主導権を握ってしまう傾向があったり、学力の低い児童生徒の発言およびその内容が学力の高い児童生徒に影響されてしまったりといった現象である。

後述するように、他教科の学習では、学力が高いと見られている児童生徒がグループ内の議論の主導権を握ってしまうことがあるとの報告も既に見られる。その場合、一人の児童生徒が発言した内容を他の児童生徒が鵜呑みにして自分の意見を変えてしまう、もしくは他の児童生徒が後に発言をしにくくなり意見交換の機会を逃してしまうといったことも考えられる。道徳という、決まった正解がなく、児童生徒が自由な発想と考えを仲間と交流できる教科でも、学力差が意見交流の豊かさに負の影響を与える可能性はあるのではないだろうか。もしそうした実態が明らかになれば、道徳における協働学習のあり方を再考しなければならないだろう。

本研究では、「特別の教科 道徳」において児童生徒の学力差が協働学習に影響を与える可能性について、実際の授業を通して得られたデータを分析することによって検討する。

1. 先行研究

学力差が学習に及ぼす影響については教科や発達段階を問わず様々な研究がなされている。例えば Azmitia (1998) は、5 歳児を対象にレゴによるペア学習について研究を行った。事前テストにより対象者を下位層、上位層に分け、その後個人での活動、同じレベルのペアによる活動、下位層と上位層のペアでの活動の 3 つを比較した結果、下位層の子どもは上位層の子どもと協働することで、個人で活動するよりも良い学びを得たと結論づけている。またその学びや得られたスキルは定着し、個人での活動でも活用できるとされている。

奥原・伊藤 (2016) は、高校情報科のペア学習において、ペアの繋がりや学習効果に与える影響を調査し、自由選択ペア、成績順位ペア、既存の教え合い関係を考慮したペアの 3 つのペア編成手法を比較した。その結果、学習関係ペアが最も学習効果が高く、ペア内の教え合いも活発であることが示された。このことから、ペア学習では学習者の既存の教え合い関係を考慮してペアを編成することが、学習効果を高める上で重要だと説明している。

岩本 (2012) は、中学 3 年生の英語の授業において、「学力」「出席番号順」「学力と人間関係」の 3 つのグループ編成の方法の違いが、生徒の活動意欲や授業の達成感等に与える影響を調査している。その結果、ある程度人間関係が出来上がっている中学 3 年生の 3 学期のクラスでは、学力が均等になるようにグループ編成をすれば、生徒の活動意欲や学習内容の理解度に対する意識、授業の達成感、課題に対して感じる難易度に良い影響を与える可能性が示された。このことから、グループ編成は、生徒の学力だけでなく人間関係も考慮することで、より効果的な学習環境を提供できることが示唆される。

権・藤村 (2004) は、韓国の小学 5 年生を対象とした算数の授業におけるペア学習の研究として、児童の概念レベルや方略の差異が協働学習の効果に与える影響を調査し、様々な層のペアによる活動を比較、検証した。その結果、下位層と上位層のペアでは上位層による手続的説明と下位層によるその模倣という表層的交流に留まり、上位層からの一方的な知識伝達になってしまうことが報告された。一方、中間層と上位層のペアでは上位層の提案に対して中間層が根拠づけを要求したり、意義を提示したりするなど、双方向的な参加が見られたという。つまり中間層と上位層の間では根拠を伴った説明と自分の言葉による再構成といった深層的な交流が見られたのである。

このように、様々な教科、発達段階において学力差が学習に及ぼす影響について研究がなされているが、道徳に関しては同様の先行研究がないというのが現状である。もちろんこれまで挙げた他教科の場合とは異なり、「特別の教科 道徳」に関しては、「学力差」という概念はそもそも形容矛盾であろう。しかし、Cohen et al. (1999) が示唆するように、複数教科にわたって社会的に構成された「学力差」が、児童生徒のお互いのパーソナリティの捉えに影響を持つようになり、それが道徳の授業においても何らかの影響を及ぼすということは十分想定される。そのため本研究では、「特別の教科 道徳」において、学力差が協働学習に与える影響について、話し合い活動時の発言回数と児童生徒の意見の変化という観点から検討する。

2. 方法

本研究では、京都府内の2つの小学校と1つの中学校において、小学1年生（22名）、小学4年生（20名）、中学1年生（21名。うち特別支援学級に在籍する2名を除く）を対象に道德の授業を1時間ずつ実施し、データの収集を行った。内容項目はいずれの学年とも「D：主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること（生命の尊さ）」に統一し、それぞれの授業の中に協働学習として話し合いの活動を必ず取り入れるようにした。グループ編成については、3～4名を1グループとし、学力差の大きいグループを14グループ、学力差の小さいグループを3グループ編成した。学力差の小さいグループは、各学年、学力が中間層の児童生徒で編成されたグループとした。学力差は、小学校1、4年生は担任教諭による観察から、中学校1年生は全教科の定期考査の結果から判断している。

話し合いの前と後での意見の変化を観察するため、話し合いの前後にワークシートに自分の考えを2回記述させた。ただし、小学1年生は発達段階の観点から言語化に課題があることを考慮し、意見の変化を4段階で自己評価させた。

話し合いの様子はボイスレコーダーで録音し、文字起こしを行った。文字起こしした話し合いの内容とワークシートの内容を照らし合わせて、児童生徒の意見の変容を検討した。分析観点は学力層による発言回数の差と、意見の変化の2つである。例えば、意見が変化した場合、どの児童生徒の発言を聞き、または話し合っただけで変化したのか、意見が変化しなかった場合、どのような話し合いを経て同じ意見を貫いたのかなどを分析した。その際、ワークシートは学力が高い児童生徒の意見が反映されやすいのか、それとも道德という唯一の解のない教科だからこそ学力差が現れないのかなどを意識しながら分析を実施した。グループで出した解とワークシートに書かれている解（個人で考えた解）に違いが見られるのかなども検討した。

3. 結果

以下、学力上位層をH児、中間層をM児、下位層をL児として示す。

（1）発言回数

第一に、学力層による発言回数の差について結果を分析する。Table 1, 2, 3はそれぞれ小学校1年生、小学校4年生、中学校1年生の発言回数の結果を表している。学力差が大きいグループでの話し合いにおいて、最も発言が多かった層に丸印がつけられ、括弧内に発言回数が数字で表されている。表の右側には司会役をどの層の児童生徒が務めていたのかも示している。

Table 1, 2, 3を見ると、各学年ともに学力層にかかわらず、話し合いの中で発言することができていることが見て取れる。しかし、班内での司会役はH児が務めることが多く、3学年14グループのうち、12グループにおいてH児が司会を務めていることが分かるだろう。

一方で、例外として班内に司会役が存在しないという状況が小学校4年生、および中学校1年生で見られた。注目すべきことに、中学校1年生では、話し合いが成立せず沈黙が続いたが、小学校4年生では話し合いが活発に行われるという正反対の状況が観察されている。

Table 1 発言が最も多かった層（小学校1年生、全6班のうち学力差の大きいグループのみ抜粋）

学力 班	H 児	M 児	L 児	司会役
1 班	○ (62)			H 児
3 班			○ (80)	H 児
5 班	○ (28)			H 児
6 班	○ (102)			H 児

Table 2 発言が最も多かった層（小学校4年生、全6班のうち学力差の大きいグループのみ抜粋）

学力 班	H 児	M 児	L 児	司会役
1 班			○ (44)	—
3 班	○ (35)			H 児
4 班	○ (27)			H 児
5 班	○ (27)			H 児
6 班			○ (25)	H 児, L 児

Table 3 発言が最も多かった層（中学校1年生、全6班のうち学力差の大きいグループのみ抜粋）

学力 班	H 児	M 児	L 児	司会役
1 班	○ (22)			H 児
2 班			○ (26)	H 児
3 班			○ (20)	H 児
4 班	○ (2)			—
5 班	○ (5)			H 児

（2）意見の変化

第二に、意見の変化についての結果を分析する。Table 4, 5, 6 では話し合いを経てどの児童生徒が、誰の意見によって意見を変えたのかが示されている。意見が変化した児童生徒は表の左、その変化をもたらす要因となった児童生徒は表の右に示されている。Figure 1, 2, 3 の相関図では、児童生徒同士の意見が誰に影響を及ぼしたのかが示されている（矢印の始点側が影響を及ぼした児童生徒、矢印の終点側が影響を及ぼされた児童生徒）。

小学校1年生の場合、1班はH児、M児、L児の全員が話し合いを経て意見を変えており（Table 4）、H児はM児によって、M児はH児によって、L児は話し合いの全体を受けて考えが変化したことが録音データの分析から明らかになっている。2班ではM児同士が影響しあい、3班ではM児、L児が、M児によって意見を変化させ、4, 6班ではH児がM児の発言により意見を変えている。また、5班については意見の変化がなかった。これらをまとめたのがFigure 1であり、ここからはL児が他の児童に影響を与えていないということが分かる。

次に小学校4年生について観察してみると、学力層に関わらず多くの児童が意見を変化させていることが分かる（Table 5）。2班においてはM児同士での影響があったほか、5班では担任の教諭による声掛けから意見を変えた児童も見られているが、ほとんどがH児または話し合い

Table 4 意見の変化とその要因（小学校 1 年生）

	意見が変化した児童生徒	意見が変化した要因
1 班	H 児 M 児 L 児	M 児 H 児 話し合い
2 班	M 児	M 児
3 班	M 児, L 児	M 児
4 班	H 児	M 児
5 班	—	—
6 班	H 児	M 児

Figure 1 意見の変化における相関図（小学校 1 年生）

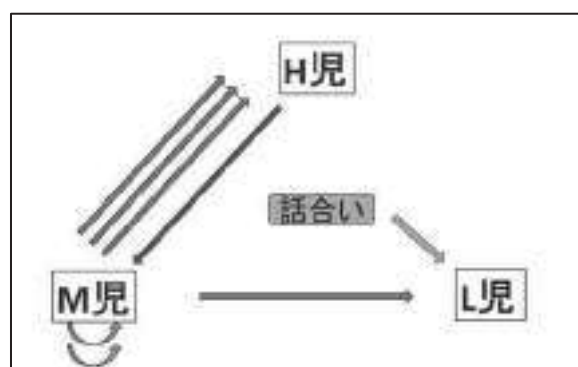


Table 5 意見の変化とその要因（小学校 4 年生）

	意見が変化した児童生徒	意見が変化した要因
1 班	—	—
2 班	M 児	M 児
3 班	M 児 H 児 L 児	H 児 話し合い H 児
4 班	H 児 M 児	話し合い 話し合い
5 班	M 児 H 児 L 児	H 児 話し合い 担任
6 班	M 児 H 児 M 児	話し合い 話し合い H 児

によって意見を変化させていた。一方で、小学校 1 年生の場合と同様、L 児が他の児童の意見に影響を与えることはなかった（Figure 2）。

最後に中学校 1 年生では、意見の変化、およびその要因において学力層に関係なく影響している様子が見られ、1, 2 班では H 児が L 児に、3 班では L 児が H 児に、5 班では M 児が H 児に影響を与えていた（Table 6）。意見が変化しなかった班もあるが、Figure 3 を見てみると、H 児による影響が小学校の場合に比べて少々強くなっていることが分かるだろう。

Figure 2 意見の変化における相関図（小学校 4 年生）

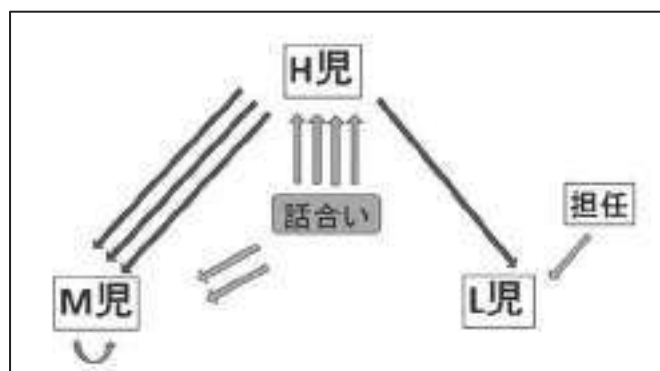
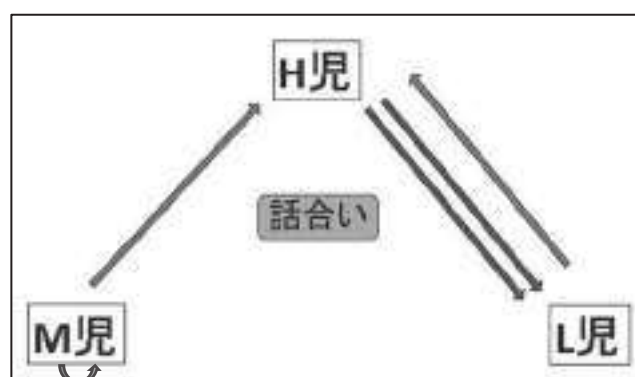


Table 6 意見の変化とその要因（中学校 1 年生）

	意見が変化した児童生徒	意見が変化した要因
1 班	L 児	H 児
2 班	L 児	H 児
3 班	H 児	L 児
4 班	—	—
5 班	H 児	M 児
6 班	M 児	M 児

Figure 3 意見の変化における相関図（中学校 1 年生）



これらの結果を踏まえ、次章では、「特別の教科 道徳」において、児童生徒の学力差が意見交流にどのような影響を及ぼすのかについて考察を行う。

4. 考察

（１）発言回数

第一に、話し合い活動における発言回数については、Table 1, 2, 3 の結果から、どの学年でもそれぞれが持つ学力にかかわらず、話し合いにおいて発言できる可能性が示唆された。様々な意見を交わし、多面的に物事を捉えることを目指す道徳において、話し合い活動の中で誰もが発言できることは望ましい状況と言えるだろう。

しかし、班内での司会役は多くのグループでH児が務めている。これはH児には周りの意見を聞こうとする姿勢がある可能性が考えられる。そのため、H児は自然と司会役や話し合いをファシリテートする役割を担いやすいものと予想される。その反面、話し合いにおいて主導権を握りやすくなってしまうということも考えられる。そのため、班内での役割分担については教師が働きかけることも必要になってくるだろう。

例外として、班内に司会役が存在しないという状況も見られた。小学校4年生、および中学校1年生でそれぞれ1班ずつである。中学校1年生では、話し合いが成り立たず沈黙の状態が続き、小学校4年生では話し合い活動が活発に行われていた。司会役が存在しない点は共通しつつも、このような正反対の状況が観察されていることは注目すべきだろう。このことに関して、胡（2018）は、司会役がいない場合として、多くはディスカッションの沈滞が見られる、もしくは全員がバランスよく発言し、議題が上手に噛み合い、話者交代が自然に生まれると説明している。今回の研究ではそれら両方の状況が見られたと考えられる。しかし、話し合い活動において沈黙状態が続くことは望ましいとは言い難い。それぞれが役割を担い、積極的に話し合いに参加する姿勢を作れるよう教師が介入することも重要であると考えられる。

児童生徒のそれぞれに役割を担わせるという手立ては、協同学習（cooperative learning）においてしばしば用いられる。協同学習の基本的な理論を確立した Johnson & Johnson（1989）は、ある成員の変化が他の成員の変化をも引き起こすという社会的相互依存（social interdependence）の一形態として、手段（means）の相互依存を位置づけている。そのうえで、手段の相互依存を実現するために、学習に必要な役割を成員間で分担する、役割（role）の相互依存関係をグループ内に築くことを手立てとして挙げている。このようにして成員同士が社会的相互依存関係にあることにより、グループがグループとしてのまとまり（社会的凝集性；social cohesion）を高めることができるとされる（Slavin, 2011）。

こうした役割分担と学力差との関係について言及した協同学習研究として、例えば Elizabeth G. Cohen らスタンフォード大学の研究グループによるものが挙げられる。Cohen et al.（1999）は、学力低位などの要因によってクラス内でのステータスが低く捉えられるというステータス問題の解決策として、グループでの学習に必要な役割をすべての児童生徒に割り当てるという複合型指導（complex instruction）のモデルを確立し、その有効性を実証した。このように、児童生徒に役割を担わせるという教師の介入は、学力差が協働学習における話し合い（特に発言機会の確保）に与える否定的な影響を抑制できる可能性がある。

（２）意見の変化

第二に意見の変化という観点から検討する。まず、小学校1年生においては Table 4 から見て取れるように、H児、M児、L児全ての学力層において意見の変化が発生している。そのため、学力差に関わらず、様々な意見交流が行われる中で、相互に影響し合っている可能性がある。一方で、Figure 1 に示されているように、L児の発言が意見を変化させる要因になっている班

は見受けられない。これは H 児、M 児に対して L 児の発言が影響を及ぼしていないことを意味している。そのため小学校 1 年生の段階では、L 児によって他の児童生徒が意見を変化させる可能性は低いと考えられる。

次に小学校 4 年生については、Table 5 を見てみると、学力層によらず多くの児童が意見を変化させていることがわかる。一部 M 児同士で影響し合っている班や担任の教諭による声掛けの影響もあるが、ほとんどの児童が H 児による意見や話し合いによって自分自身の意見を変化させている。Figure 2 から見てとれるように、H 児がほかの児童に比べて強い影響を与えていると考えられる。さらに、H 児は特定の児童の意見に影響されることなく、話し合いによって得られた意見から自分自身で考えを変化させていると推測できる。

最後に中学校 1 年生では、学力層に関係なく互いに影響しあっている状況が Table 6 から見て取れる。話し合いが停滞し、意見が変化しなかった班も見られたが、話し合いが行われた班では、相互に意見の変化が生まれている。Figure 3 を見てみると、意見が変化し合っている中でも、少し H 児による影響が強くなっていることが分かるだろう。

小学校 1 年生、4 年生、中学校 1 年生のそれぞれの結果を見ると、道徳においては学力層によらず、どの学力層の児童生徒であっても意見が変化する可能性が考えられる。一方で、変化の要因になったり、変化を及ぼしたりしやすいのは H 児や M 児による発言であった。そのため、学力が高い児童生徒の意見が他の児童生徒に影響を与えてしまう可能性があると考えられる。Vygotsky (1978) の最近接発達領域 (zone of proximal development) の理論からも示唆されるように、同年齢同士でも、「自分より優れた仲間 (more capable peers)」との相互作用により、認知的変化が発生する可能性がある。このことから、本研究の対象者も H 児や M 児といった、「自分より優れた仲間」の影響を強く受けたのではないだろうか。

実際に話し合いの詳細を分析してみると、特に学力差の大きいグループにおいて、L 児が H 児の発言を模倣したり、H 児の指示を一方的に受容したりする傾向が見られた。例えば小学校 4 年生において、K2 (M 児) は、話し合いの前はワークシートに「生かすべきだった。なぜかというとどうにえさをあげつづけてもしきせきてきにおとされずいけてたかとおもうからです」と、『かわいそうなぞう』の文脈に沿った意見を書いていた。しかし、話し合い後には「せんそうがわるくていのちのたいせつさはわかっていたけどばくだんをおとすところはたいせつさがわかっていないとおもいました」と、記述をやや文脈から離れた一般論に改めている。これは、Table 7 に示すように、L2 (H 児) の「多分人間は命の尊さを知ってないんや」という一連の発言に K2 が同調した結果であると考えられる。

中学校 1 年生でも、話し合いを通じて、A3 (H 児) と B3 (L 児) がともにワークシートに「お母さんの分まで、自分で生きていく」という同一の記述をしている (Table 8)。

このことに関し、権・藤村 (2004) は、児童間の認知的レベルの差が大きいために、H 児が手続的説明を L 児に行い、L 児が模倣するという状況が生まれるとしている。そのため、学力差が大きいと、話し合いが深い学び合いにつながることなく、表層的な交流になってしまうこ

Table 7 L児がH児の発言を模倣するに至った場面【小学校4年生】

K2：戦争ってだれがつくったの。
 L2：それもそうや。戦争なんかいらんねん、みんなめちやくちや仲良しになればいいねん。
 K2：世界で仲良しになって食べ物送ったりいろいろやるんだ！
 L2：でも、[聞き取り不可] こんだけの [聞き取り不可] しかない。おれのもんだ！おれのもんだ！ってなる。おいしー。
 K2：おいしー。
 L2：多分、ぞう係の人は、多分ぞう係の人も戦争反対っておもうで。戦争やめてくれー！ この人たち言うの遅いわ。多分戦争なんてなくなればいいねん！
 K2：んー。でもそういうの。
 L2：人間も命をなくしてるねん。
 K2：なにを [聞き取り不可] ってんの。
 L2：人間も命をなくすやろー。多分人間は命の尊さを知ってないんや！
 M2：すいません先ほどは。
 L2：ほらな、人間っていうのはな、平気でな、どんどんどーんて殺していくから。命の尊さなんかなんもわかってへんねん！
 K2：そうだ！大切に！するんだー！
 L2：いのちはなんでもかえへん。お金でも。
 [判別不可]：せ・ん・そ・う・やめてえ……。
 K2：愛では？
 L2：愛でもむりや。どんなものでも買えへんで。新型コロナでも。悪いことする日本人も。命はとても大切。わかったあ？
 K2：わかった。
 L2：カラスでも、なんでも、命あるねん！

Table 8 L児がH児の指示を受容した場面【中学校1年生】

A3：B3 ちゃん書いた？
 B3：書いてない。
 A3：書いてない。
 B3：書いてないです。
 A3：書いたけど、[聞き取り不可] のやつをそのまま書いてだけ。えっと、これです。これをこっちに写して。書いといたらいいねん。……気になる。気になるこれ。気になる。……なんか書いた。今写してはんねん。
 稲葉：言ってあげてや。
 A3：言った。言って写してる。
 B3：よし。
 A3：よし。…… [聞き取り不可] な筆箱やな。
 B3：C3 くん [離席中] が来るまで待ちましょう。
 A3：言い終わった。
 稲葉：B3 は？
 B3：書いてある。見せてもらった。
 A3：C3 くん来るまで。
 稲葉：B3 はこれに関してどう思ったん？
 B3：え？どういうこと？
 稲葉：同じように思う？
 B3：うん。
 稲葉：そうやったらそう言ってあげて。
 A3：です。
 B3：です。はい。

とがあると考えられている。本研究においても、学力差が大きいグループでは話し合いは行われるものの、表層的な意見交換になってしまった可能性がある。

一方で、学力差の小さいグループでは、意見を深めようとする姿勢や人の意見を組み合わせ

て折衷案を生み出そうとする双方向での話し合いが見られた。例えば小学校 1 年生では、E1 (M 児) が意見を述べた際、F1 (M 児) が問いかけたのを受け、E1 が自分の意見を詳しく述べ、その後 G1 (M 児) が E1 に賛同している (Table 9)。そのうえで、E1、F1 が一人ひとりのメンバーの意見を求め、まとめていこうという姿勢を示した。このグループがワークシートに記した意見は、「げんきにいきるかな。ちゃんとくわえておとさないかな。ハムスターのがらがかわいくて小さいな」というものであり、この三つの文はそれぞれ F1、E1、G1 の意見を並べたものとなっている。意見が変わったかどうかに関しても、三人全員が変わったと自己評価していた。

Table 9 M 児同士のグループで話し合いが展開していく場面【小学校 1 年生】

F1: 意見をまとめるんちゃうん?
 E1: まとめるって。
 F1: まとめてここに書く。
 E1: F1 君のもまとめなあかんで。G1 ちゃんはどう思う?
 G1: どうまとめたらいいの?
 F1: 優しく。
 E1: 痛くないのかな…と思いますとか。
 F1: じゃあこれは何?
 E1: 私は、柄が可愛くてちっちゃくて可愛いと私も思いました。
 G1: 私も痛くないのかなと思う。……F1 くんはい。
 F1: 元気に生きるかな。待って。
 G1: うん。
 F1: うーん。
 G1: もう一回言って。
 F1: 元気に生きるかな。
 G1: 私も元気に生きるかな、元気に生きるかな、元気に生きるかな、元気に生きるかな。
 F1: 優しく啜えているかな。
 E1: どういう。……意見をまとめるねんで。
 F1: じゃあ、1 人ずつ言ってくる。
 G1: どう言うこと?
 F1: 1 人ずつ言ってくる。まずなんて書くの?

また、中学校 1 年生でも、V3 (M 児) の「美しい」という意見に対して、U3 (M 児) が「語りかけてるのに美しいの?」と問いかけたことで、V3 の「涙が美しい」というより真相に迫った意見を引き出している。その後、T3、U3 はともに、自身のワークシートに「美しい」というフレーズを付け足している (Table 10)。

Table 10 M 児同士のグループで話し合いが深まる場面【小学校 1 年生】

T3: え、T3 からいうの? まじか。ろくなこと書いてない。……えー、言ったらいいの? えー。……えっと、一個だけ言う。悲しそう。めっちゃ他人事やけど、悲しそう。悲しそう、以上。……次、V3。V3。……なんでこっちなん。……なんて書いてんの? 見えへん。……悲しい? どれ? 美しい?
 V3: 美しい。
 U3: 語りかけてるのに美しいの?
 V3: 何が?
 T3: ふふふふ、ほんまや。
 U3: 美しいのに語りかけてるの?
 V3: (涙が) 美しい。

こうした事象について、権・藤村（2004）は、学力差が小さい児童生徒同士の学習では、根拠を伴った説明や、自分の言葉で説明し直すなどの行動が見られ、深層的な交流になるとしている。本研究でも、学力差の小さいグループでは、誰かが話し合いの進行や内容における主導権を握ることが比較的少なくなり、より深いレベルで話し合いが進められたものと考えられる。

結論・課題

本研究では、児童生徒の学力差が「特別の教科 道徳」での協働学習に影響を及ぼすのかという観点から研究を行った。その結果、児童生徒は学力差に関係なく、それぞれが自由に意見を発言する様子が確認された。「特別の教科 道徳」においては、そのような様子が見られることは望ましいと言えるだろう。しかし、学力差が大きい場合にはH児による手続的説明やL児による他者の意見の模倣が見受けられること、および、学力差が小さい場合には他者の意見を取り入れて新たな考えを生み出したり、意見をまとめたりするなど、双方向の話し合いが見られることも明らかとなった。道徳教育では児童生徒が多くの考えに触れ、広い視野を持つことが求められるため、模倣や受容といった表層的な交流よりも、相互に意見を交わし、テーマの真相に迫るような深層的な話し合いが展開されることが望ましいだろう。より深いレベルでの交流を行い、深い学びを実現するためには、教師側がグループ編成をする際に、学力差が小さくなるように編成することが有効であると考えられる。

グループ活動をする際、学力の向上を図ることを目的として、H児がL児に教える形をとること、すなわちいわゆる「教え合い」が行われることが多い。「教え合い」によって学力が向上する場合も確かにあるが、道徳教育においては表層的な話し合いにつながりうるため、あまり効果的ではないと考えられる。そのため、道徳の授業においてグループ編成をする際は、学力差を考慮する必要があると言える。

また本研究では、話し合いでの司会役をH児が務めることが多い傾向があることも明らかになった。このことから、H児に他者の意見を聞こうとする姿勢があると見受けられる一方で、H児が主導権を握ってしまう可能性も考えられる。そのため、教師は特定の生徒、特にH児だけに発言が偏らないように注意して協働学習を進める必要があると言える。

道徳の授業において、どのようなグループも深層的な話し合いを行うためには、学力差を考慮したグループ編成に加え、意見を深めたり、折衷案を生み出そうとするように促す手立てを講じたりすることが重要であると考えられる。今後協働学習を行っていく上で、L児の模倣や受容に留まらないように、教師も他の人の意見に対して考えたことやその理由を話す機会を確保し、支援を講じるべきであろう。協働学習をいつ、どのように活用するのかという点は、議論の余地があると考えられる。

謝辞

本研究は、「令和5年度 院生・修了生研究支援事業」の一環として、紫漣会のご支援を賜

りました。この場を借りて心より御礼申し上げます。また、授業実践および児童生徒へのアンケート調査の実施について、ご快諾くださった京都府内の小学校2校・中学校1校の先生方にも厚く感謝申し上げます。

注：福島は、海外の協同学習理論の観点から考察を行ったほか、全体をコーディネートした。

参考・引用文献

- Azmitia, M. (1998), “Peer Interaction and Problem Solving: When Are Two Heads Better Than One Society for Research,” in *Child Development*, Vol.59, No.1, pp. 87-96.
- 岩本藤男 (2012)「グループ編成の仕方が活動意欲に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第41号、pp.191-198
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 奥原俊・伊藤孝行 (2016)「ペア学習におけるペアの繋がりが与える影響と効果」『パーソナルコンピュータ利用技術学会論文誌』第10巻第1号、pp.9-14.
https://doi.org/10.24663/jjpcats.10.1_9
- 胡方方 (2018)「ピア・リーディング授業の話し合いにおける司会役の役割と存在意義」『一橋日本語教育研究』第6号、pp.31-40
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A., & Arellano, A. R. (1999), “Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms,” in *Theory into Practice*, Vol.38, No.2, pp.80-86
- 権裕善・藤村宣之 (2004)「同年齢児童の協同はいつ有効であるのか：比例的推理の方略レベルが異なるペアの相互作用」『教育心理学研究』第52巻第2号、pp.148-158
- 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『生涯学習とキャリアデザイン』第5号、pp.49-57
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN: Interaction Book Company
- Slavin, R. E. (2011), “Instruction Based on Cooperative Learning,” in Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York: Routledge, pp.344-360
- 道徳教育の充実に関する懇談会 (2013)「今後の道徳教育の改善・充実方法について（報告）～新しい時代を人としてより良く生きる力を育てるために～」
- 株式会社パデコ (2022)「令和3年度 道徳教育実施状況調査報告書」

(2025年2月受理)

英語ライティング活動における協同学習の影響

稲葉 絢

学校臨床力高度化系 初任期教員養成コース

1. はじめに

令和 3 年、中央教育審議会（2021）より個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実が示されて以降、日本の教育では子ども同士での協働をはじめ、多様な人々とともに学ぶことがいっそう推奨されている。

英語科においても、英語がコミュニケーションツールであるという特性を生かし、協同を取り入れた学習は活発に行われてきた。ペアでの英会話練習やグループを活用したリーディング活動など、様々な形で協同学習が展開されている。

しかし、すべての活動において協同学習は適した学習方法なのだろうか。英語学習におけるスピーキング活動で協同が取り入れられることは想像に容易いだろう。英語が相手に気持ちや状況を伝える手段であるということを鑑みれば、ペアやグループという形態を活用することは適していると言える。一方、その他のリスニング、リーディング、ライティングの活動はどうだろうか。英語というコミュニケーションツールを学んでいるとはいえ、協同学習が適した学習方法であるとは断定できない。特にライティングについてはスピーキングと同じく産出スキルであるため、協同して取り組むことで効果があるようにも思われるが、協同学習を取り入れたライティング活動は果たして有効なのだろうか。

文部科学省の「令和 5 年度公立中学校における英語教育実施状況調査」（文部科学省、2023）によると、書くことは授業で学ぶ割合が比較的少なく、パフォーマンステストの回数も話すことのほうが多いと報告されている。つまり、ライティング活動自体が軽視されている可能性があるということだ。スピーキング活動のようにアウトプットの機会を確保することが求められるスキルでありながら、学習方法に関する議論が活発になされていないのがライティング活動の現状であると言える。

このことから、本研究では英語ライティング活動に焦点をあて、協同的なライティング活動を実施することで日本人英語学習者の英語能力にどのような影響が見られるのかについて調査を行う。さらにペアによるライティング活動の経験の有無により、学習者の協同学習に対する姿勢や捉え方（以下、これらをまとめて学習姿勢とする）に違いが生まれるのかについても調べることとする。本研究を通じて英語を書くということを協同して学ぶことで、どう影響がもたらされるのかについて考察し、日本人英語学習者にとっての協同の有効性を検討していきたい。

2. 協同の定義

そもそも協同とはどのようなものなのだろうか。Vygotsky (1978) によると、子どもには発達過程において個人で独立してやり遂げられるレベルと、より有能な他者の助けを得てやり遂げられるレベルとの差 (Zone of Proximal Development; 最近接発達領域) があるとされている。この理論を機として、子どもは他者との交流を通して援助を受けることで、個人でできる範囲を拡張することができるかと広く信じられてきた。したがって他者と協同することが子どもたちの学びにおいては重要なのである。

他者とともに学ぶことに関する研究では、分野や領域によって「キョウドウ」に様々な字が当てられ、それぞれに解釈が与えられてきた。日本では協同、協働、共同の三つが主に用いられているが、研究者によってその解釈は異なり、かつ cooperation と訳すのか、collaboration と訳すのかという点も多様な議論が展開されている。

例えば文部科学省 (2022) は「協同」と表してきたものを、平成 29 年度の学習指導要領改訂において「協働」と改めており、意図するところは同じとしているものの、協働には異なる個性をもつ者同士で問題の解決に向かうという意義を含むと主張している。しかし、「協同」の表記を用いる関田・安永 (2005) によると協同学習は、協力して学び合うことで内容の理解・習得を目指すと同時に、協同の意義、技能、価値を学ぶ (内化する) ことを図る教育活動とされ、教育学関連領域での使用例を参照して、cooperation と訳すのが適当であると考えられている。一方、同じ「協同」という表記でも collaborative learning を訳語とする佐藤 (2012) は、協同的な学びを他者との対話的コミュニケーションによる文化的・社会的実践として認識し、活動的で協同的で反省的な学びと考えているようだ。また、海外の文献を参照して cooperation と collaboration の分類を試みた友野 (2016) は、それぞれの多義性を挙げたうえで、協同を cooperative learning、協働を collaborative learning とするのが妥当であるとしている。このように協同の定義は様々であり、定まったものがなく、福嶋 (2018) は協働的な学習は多様性と複雑性がゆえにその実践は焦点がぶれやすく、子どもたちに不利益が及ぶことがあるとも述べている。そのため、本稿において協同をどのように定義づけるのかを明確にしておくことは重要だろう。

本稿では、佐藤 (2012) における他者との対話を重視した学びのあり方が、筆者の協同のイメージと合致するところであることから、佐藤 (2012) が提唱する定義に基づいて協同学習を捉えるものとし、collaborative learning を協同学習として研究を進める。海外の先行研究で述べられる collaborative writing は筆者の用いる協同的なライティング活動と同一概念であるため、本稿では協同的なライティング活動を collaborative writing として扱うこととする。

3. 英語ライティング活動における協同学習の影響

3-1 英語能力における協同の影響

ライティング活動における協同学習は世界的にも広がりを見せており、海外でも様々な研究が行われている。日本のように英語を外国語 (English as a Foreign Language; 以下 EFL とする) とする環境での実践も少なくない。さらにその多くの研究では、協同を取り入れたライティング活動は学習者の英語能力に対して良い効果があると報告されている (Anggraini et al., 2020; Jafari & Ansari, 2012; Khatib & Meihami, 2015; Khodabakhshzadeh & Samadi, 2018; McDonough et al., 2018; Sajedi, 2014; Shehadeh, 2011)。

例えば Khatib and Meihami (2015) による 15-18 歳のイラン人 EFL 学習者を対象とした研究では、ライティング活動において個人での学習とペアでの学習を比較したところ、内容、構成、文法、語彙、文の規則 (句読点やスペル等) のすべての観点において協同の効果が見られたと報告している。また、McDonough et al. (2018) は、タイの大学に通う EFL 学習者を対象に研究を実施し、協同でのライティング活動、個人でのライティング活動、そして協同活動後の個人でのライティング活動の 3 つを比較したところ、協同でのライティング活動を行った学習者がより正確な文章を書くことができたと述べている。このように海外では、協同してライティング活動に取り組むことで英語能力に効果があると考えられている。

では、日本における協同学習はどのような効果を見せているのだろうか。日本でも近年様々な教科、場面において協同学習が広がっているが、英語でのライティング活動でも協同学習を取り入れた実践が行われつつある (阿部・山西、2013; 岡・久保田、2017; 小野・石塚、2020; 喜多、2019; 佐藤、2020; 吉重、2010; Wakabayashi, 2008)。阿部・山西 (2013) は大学生に協働ライティング活動を実施したところ、学習者は協同することでどの語彙を用いるかなどの議論を通して文章を修正することができたと述べている。加えて、岡・久保田 (2017) の中学 3 年生を対象とした研究では、グループによるライティング活動の有効性を明らかにし、その効果は時間を経てもある程度維持されると結論付けている。このことから、日本における協同学習の実践も少しずつ研究が進められていると言えよう。

しかし、日本での協同学習は思うような効果が得られないという報告もしばしば見られる (小野・石塚、2020; 喜多、2019; 佐藤、2020)。例えば、中学校 2 年生を対象に行われた佐藤 (2020) の研究では、ライティング活動における個別学習と協同学習の結果を比べたところ協同の有効性はみられず、どちらの指導法でもあまり差異はなかったと述べている。さらに、小野・石塚 (2020) の中学 3 年生を対象とした研究でも、グループでのピアレビューを用いた協同学習の効果について、協同により文章の正確性に注目はされるが有効性は認識されず、加えて流暢性においては協同によって低下したと報告している。また、喜多 (2019) の研究でも、ピア・ライティング活動でのライティング力に対する効果について、個人差が顕著になるという課題を挙げた。したがって、日本における協同学習を取り入れた英語ライティング活動の英語能力における影響は、研究結果が二分している状態と言えるだろう。

3-2 学習姿勢における協同の影響

ライティング活動における協同の影響は英語能力だけではない。学習姿勢という観点でもその効果は実証されている (Anggraini et al., 2020; Jalili & Shahrokhi, 2017; Khodabakhshzadeh & Samadi, 2018; Shehadeh, 2011; Yastıbaş & Yastıbaş, 2015)。海外の研究では、Shehadeh (2011) が大学生の英語ライティング活動について調査を実施したところ、協同でライティング活動に取り組んだほとんどの学習者が、協同は学習に役立ちかつ楽しむことができるかと回答したと報告している。また、Yastıbaş and Yastıbaş (2015) による大学生を対象とした調査では、協同して活動に取り組むことで、学習者はライティングに対して不安を軽減することができ、さらに自信につなげることができると述べている。

では、日本ではどうだろうか。同じように日本でも学習姿勢においては一定の効果が見られているようだ。例えば、喜多 (2019) の中学 1 年生を対象とした研究では、ライティング活動において他者との関わりを持つことで学習意欲が向上したと報告されている。また、岡・久保田 (2017) の研究でも、学習者はグループでの活動に対して概ね好意的な姿勢を見せたとしており、協同でのライティング活動は学習姿勢にも良い影響をもたらすと考えられる。さらに吉重 (2010) によると、ライティング活動においてピア評価を導入することは重要であると学習者自身が捉えていると報告されており、ピア評価は教師以上に書くことに対する動機づけにつながることが示唆されている。このように、日本での協同を取り入れた実践も学習姿勢においては一定の成果が見られているようだ。

しかしながら、新井 (2020) によると否定的な姿勢を持つものも一定数見られると述べられており、さらに同研究では協同を経験したことで協同効用が下がるとも報告されている。そのため、日本における協同に対する学習姿勢への研究も、議論の余地が残されているだろう。加えて、先述したようにライティング活動は英語学習の中でも軽視されがちであるということを考慮すると、さらなる研究が求められる。

現在の日本の教育では、多くの場面において協同して取り組むことが求められているが、果たしてライティング活動における協同は学習者にとって効果があるのか、どの活動にもその学習方法が適していると言えるのか、その点を今一度検討すべきだ。したがって本研究では、英語ライティング活動における協同の効果について改めて検証していく。対象者については、これまでの研究と同様に中学生とする。

4. 研究の方法

4-1 研究課題

本研究では、EFL として英語を学習する中学生を対象とし、英語でのライティング活動における協同学習の効果について、英語能力 (ライティングスキル)、及び学習者の学習姿勢の 2 つの観点から調査を行う。研究課題は以下のとおりである。

(1) EFL として英語を学習する日本人中学生による協同を取り入れたライティング活動は、

学習者の英語能力（ライティングスキル）において効果をもたらすのかを明らかにする。

(2) EFL として英語を学習する日本人中学生は、協同を取り入れたライティング活動にどのような姿勢を示すのかを明らかにする。

4-2 調査対象者

京都府内の A 中学校に在籍する中学 2 年生 A 組 25 名、B 組 23 名を調査対象とした。海外にルーツのある生徒は在籍していない。

欠席状況により、協同を取り入れたライティング活動における英語能力への影響を調べる調査では A 組 20 名、B 組 21 名が対象、協同でのライティング活動に対する学習姿勢についてのアンケート調査では A 組 21 名、B 組 17 名が有効回答となった。

4-3 方法

4-3-1 協同を取り入れたライティング活動における英語能力への影響の調査

本研究では、英語でのライティング活動における協同の効果について調査するため、2 クラスで事前テスト、事後テストの結果に英語能力の差が見られるのかを比較した。

まず、A 組を統制群、B 組を実験群とし、事前テストとして個人によるライティング活動を実施。文章の作り方の解説、及び評価基準を示した上で、“Make My Diary” と称して自分が一日で行ったことについて 15 分でライティング活動を行わせた。成果物は筆者を含む 2 人の評価者によって同一の評価基準を使用し 5 段階（A, A-, B, B-, C）で評価している。評価基準は学習指導要領、及び教材の評価基準を基に評価者によって作成されたものを使用し、語彙、文法、内容の 3 観点が評価対象となっている。評価者によって評価にずれが生じた場合には、評価者同士で話し合いを行い、5 段階を 3 段階（3, 2, 1）に集約した。そしてその結果を t 検定によって分析し、両群間の学力差の有無を確認している。事前テストの結果は Table 1 のとおりである。

Table 1 事前テストの結果

	統制群 (n = 25)		実験群 (n = 23)		t 値	p 値
	M	SD	M	SD		
語彙	2.35	0.813	2.24	0.889	0.420	0.338
文法	2.05	0.686	1.71	0.644	1.616	0.057
内容	2.40	0.821	2.24	0.889	0.605	0.274

($t > 2.00$, $p < .05$)

両群の平均を比較すると、各項目において統制群が実験群を少し上回るものの、t 検定による分析では両群の間に有意差は見られなかった。そのため、両群におけるライティング活動での学力差はないと言えるだろう。

その後、授業内のライティング活動を統制群では個人活動として、実験群ではペア活動として取り組ませた。具体的には、実験群において文法練習プリント、及び文章作成練習の帯活動をペアで実施し、協同して文章を完成させる活動やピア・フィードバックを行わせている。一方、統制群はそれらの活動を個人で行なった。

2 回の協同でのライティング活動を終えた後、再度事後テストに取り組んでもらった。事後テストでは、“Tell me yourself”と題して、自分のことを紹介する文章を書くライティング活動を15分間、両群とも個人で実施している。事後テストの際も、あらかじめ文章の作り方の解説、及び評価基準を示した上で開始し、成果物は評価基準に基づいて筆者を含む2人の評価者によって5段階で評価を行った。事前テストと同様、評価に差が生じた場合は話し合いを行っている。そのうえで、評価を3段階に集約してt検定を用いて分析した。

4-3-2 協同を取り入れたライティング活動における学習姿勢への影響の調査

さらに本研究では、協同でのライティング活動に対する生徒の捉え方について調査するため、アンケートを実施した。アンケート項目はDobao and Blum (2013) と Shahadeh (2011) を基に筆者が作成し、対象者には5段階（とてもそう思う、そう思う、どちらとも言えない、そう思わない、とてもそう思わない）で回答をしてもらった。アンケート項目はTable 2に示すとおりである。アンケートは事後テストのあとに実施し、両群の結果にどのような違いがあるのかを考察する。

Table 2 アンケート項目

- 問1. 英語の授業において活動をする際、個人での活動とペアやグループでの活動、どちらが好きですか？
- 問2. なぜ1の回答のように思いますか？
- 問3. 英語の授業においてペアやグループで英語を書く活動をする際、全員が平等に活動していると思いますか？
- 問4. ペアやグループで一つの文章を作成することは、1人で書くよりも英語の単語や表現を学ぶのに役立ちますか？
- 問5. ペアやグループで一つの文章を作成することは、1人で書くよりも英語の文法を学ぶのに役立ちますか？
- 問6. ペアやグループで一つの文章を作成することで、1人で書くよりも良い内容になると思いますか？
- 問7. 英語の授業においてペアやグループで一つの文章を作成することで、文章を書くことに対する自信は向上すると思いますか？
- 問8. 今後も英語の授業においてペアやグループで英語を書く活動をしたいと思いますか？

5. 研究の結果

5-1 協同を取り入れたライティング活動における英語能力への影響の結果

協同でのライティング活動における英語能力への影響の調査で実施した事後テストの結果はTable 3に示すとおりである。

両群とも平均値の向上は見られるが、事後テストにおいてもすべての項目で統制群が実験群を上回る結果となった。t 検定による分析では、語彙、内容においては両群間に有意差は見られなかったが、文法においては両群の間に有意差が見られた ($t = 2.118, p = .020$)。

Table 3 事後テストの結果

	統制群 (n = 25)		実験群 (n = 23)		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
語彙	2.60	0.503	2.43	0.746	0.866	0.196
文法	2.55	0.759	2.00	0.894	2.118	0.020*
内容	2.65	0.489	2.48	0.814	0.833	0.205

($t > 2.00$, $p < .05$)

また、各群で対応サンプル *t* 検定を行い、それぞれの平均値の向上について分析したところ、実験群では各項目において点数の向上に有意差は見られなかったが (Table 4)、統制群では文法において有意に点数が向上していることがわかった (Table 5) ($t = -2.127$, $p = .047$)。このことから、統制群は個人でライティング活動に取り組んだことで、文法面において英語能力の向上が見られたと言える。そのため、協同して取り組むよりも個人活動として取り組む方が英語能力の向上を期待できると言えるだろう。

Table 4 実験群における対応サンプル *t* 検定の結果

	事前テスト		事後テスト		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
語彙	2.24	0.889	2.43	0.746	-1.164	0.258
文法	1.71	0.644	2.00	0.894	-1.451	0.162
内容	2.24	0.889	2.48	0.814	-1.227	0.234

($t > 2.00$, $p < .05$)

Table 5 統制群における対応サンプル *t* 検定の結果

	事前テスト		事後テスト		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
語彙	2.35	0.813	2.60	0.503	-1.751	0.096
文法	2.05	0.686	2.55	0.759	-2.127	0.047*
内容	2.40	0.821	2.65	0.489	-1.751	0.096

($t > 2.00$, $p < .05$)

5-2 協同を取り入れたライティング活動における学習姿勢への影響の結果

はじめに、Table 2 の問 1 においては、統制群で 71% が、実験群で 76% がペアでの活動と答え、全体の約 7 割以上がペア活動に肯定的な態度を示していることがわかった。一方、統制群では 19% が個人での活動と答えており、その理由として問 2 に対し、「人と話すことが嫌い、得意ではない」という意見や「一人の方が集中できる」といった声が挙げられている。問 3 か

ら問 8 までの回答結果は Table 6 に示すとおりである。

Table 6 協同でのライティング活動に対する学習姿勢についてのアンケート結果（問 3 - 問 8）

		とてもそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	とても思わない
問3	統制群	10%	52%	38%	0%	0%
	実験群	29%	41%	24%	6%	0%
問4	統制群	33%	48%	19%	0%	0%
	実験群	41%	29%	18%	12%	0%
問5	統制群	43%	43%	14%	0%	0%
	実験群	35%	29%	12%	24%	0%
問6	統制群	43%	48%	10%	0%	0%
	実験群	35%	47%	12%	6%	0%
問7	統制群	38%	52%	10%	0%	0%
	実験群	47%	41%	6%	6%	0%
問8	統制群	48%	33%	14%	0%	5%
	実験群	53%	29%	6%	12%	0%

（小数点以下を四捨五入しているため、各群の数値の合計は必ずしも100％にならない。）

まず問 3 から見ていくと、統制群では 62％がそう思う、とてもそう思う（以下肯定的と示す）と回答し、実験群でも 70％が肯定的に回答している。しかし、統制群のうち 38％はどちらとも言えないと回答、実験群でも 24％がどちらとも言えない、6％がそう思わないと答えており、全体の 3 割以上が協同でのライティング活動における平等性について疑問視していると読み取ることができる。

次に問 4 においては、統制群では 81％が肯定的な回答を示し、実験群でも 70％が肯定的な姿勢を示した。一方で、実験群ではそう思わないという否定的な回答を 12％が選択しており、単語や表現の学習において協同的な学びの有用性を感じていないようである。

問 5 では統制群は 86％が文法において肯定的な回答を見せているのに対し、実験群では 64％と肯定的な回答は比較的少なく、さらに 24％はそう思わないと否定的な印象を持っていることがわかった。

問 6、問 7 では、統制群、実験群ともに約 8 割以上がとてもそう思う、そう思うと回答しているが、実験群では否定的な回答も見られている。

最後に問 8 では、両群とも約 8 割以上がまた協同でのライティング活動に取り組みたいと示した一方、統制群の 5％がとてもそう思わない、実験群の 12％がそう思わないと否定的にとらえている。これらの結果を踏まえ、以下に考察を示す。

6. 考察

6-1 協同を取り入れたライティング活動における英語能力への影響について

第一に英語能力、ライティングスキルにおける協同学習の効果については、語彙、文法、内

容のどの観点においても有効性は認められなかった。この結果はこれまで日本で実践されてきた協同を取り入れたライティング活動の結果を支持するものであると言えるだろう（小野・石塚、2020；喜多、2019；佐藤、2020）。日本における実践では良い結果が得られていないことが多く、本研究でも同じように有効性を確認することはできなかった。このことから、日本という EFL 環境でのライティング活動における協同は、効果があるとは言い切れないと考えられる。

特に本研究では、文法に関して協同による効果が見られていないばかりでなく、個人による学習において有意な点数の上昇が見られている。この結果は、文法学習には個人での学習の方が協同よりも適しているということを示しているのではないだろうか。阿部・西中（2013）によると、文法を含む形式は話し合いを通して修正には至りにくいとされており、文法における協同の効果はみられにくいと考えられる。また、日本以外の国でも、一部の研究では文法面において協同の効果が見られなかったと報告されている（Sajedi, 2014; Shehadeh, 2011）。例えば Shehadeh（2011）による研究では、UAE の英語学習者を対象にペアでのライティング活動と個人でのライティング活動の成果を比較したところ、内容、構成、語彙においては協同の効果が見られたものの、文法や文の規則においては有効性が示されなかったと述べている。さらに、Sajedi（2014）もイランの EFL 学習者を対象に協同でのライティング活動を行った研究において、内容、構成、語彙では協同が効果的であったが、文法、文の規則では効果がみられなかったと結論付けている。そのため、本研究においても文法面での協同の効果は見られず、個人学習による効果が顕著に表れたのではないだろうか。この結果はこれまでの研究と比較しても矛盾しない。このことから、英語ライティング活動において文法学習に焦点を当てたい場合には、個人学習として取り組んだ方が、日本人 EFL 学習者には適している可能性があると言えるだろう。

6-2 協同を取り入れたライティング活動に対する学習姿勢への影響について

第二にライティング活動における協同学習に対する学習姿勢についてのアンケート結果を検討する。アンケートの結果からは、多くの学習者が協同に対して肯定的な姿勢を見せていることがわかった。この結果も、これまでの国内外での研究を支持するものであると言えるだろう（岡・久保田、2017；喜多、2019；吉重、2010；Anggraini et al., 2020；Jalili & Shahrokhi, 2017；Khodabakhshzadeh & Samadi, 2018；Shehadeh, 2011；Yastıbaş & Yastıbaş, 2015）。特に、内容面に関する問い（問 6）においては両群ともに肯定的な姿勢が多く、学習者は協同による内容面の向上を感じている、または期待していることがわかる。この結果に関しては、Wakabayashi（2008）による研究でも、学習者のピアフィードバックの活動は内容面が注目されやすく、質が向上すると報告されていることから、本研究の学習者も内容という観点で有用性を感じていたのではないだろうか。また、問 7 のライティング活動に対する自信に関する問いでも、学習者は高い割合で肯定的に捉えている様子が見られており、この結果は、ピアフィードバックによる不安の軽減や自信の増進を示唆した Yastıbaş and Yastıbaş（2015）の研究や

ライティング不安の軽減を示した Jalili and Shahrokhi (2017) の研究を支持するものとなった。したがって、本研究の学習者も協同を通してライティング活動に対する自信を感じていたと推測される。つまり、学習者は協同を取り入れたライティング活動について概ね前向きな姿勢を持っていると言えるだろう。

しかし、協同を経験した学習者の中には否定的な姿勢を示している者も見られ、その割合は個人学習に取り組んだ学習者よりも高い。アンケート項目間 8 の今後も協同を取り入れたライティング活動をしていきたいかという問いに対しても、協同を経験した学習者の 12% がそう思わないと回答しており、個人学習に取り組んだ学習者より高い割合となっている。つまり、協同の経験を経たうえで、ライティング活動における協同を肯定的に捉えられていない学習者が多いということである。この結果は新井 (2020) でも同様の結果が見られ、多くの学習者は肯定的な姿勢を示すものの、否定的に捉える学習者も一定数現れるという。さらに新井 (2020) によると、協同を経験したことで協同効用が下がったという結果も報告されていることから、EFL として英語を学習する日本人中学生は、ライティング活動において否定的な姿勢を示す可能性があると考えられる。特に、本研究ではアンケート項目の間 5、文法における協同の効果に関する問いに対して、協同を経験した学習者の 24% が役に立たないと否定的な姿勢を示していることがわかった。この結果は、ライティングスキルにおいて個人学習の方が点数が向上したことも関連していると考えられるだろう。文法面における協同の効果は学習者にとって認識されにくいと思われる。

また、協同において課題となるのは学習者が協同してタスクに取り組む中で、平等に参加できているかという点だ。本研究の結果でも、両群ともに 3 割以上の学習者が協同学習における平等性について疑問視している。McDonough et al. (2018) も、それぞれが平等に文章作成に取り組んでいたのかを判断するのは難しいと考えている。そのため、協同を取り入れる際はそれぞれに役割を与えるなど、指導者側が平等な参加を意識したアプローチをする必要があるだろう。

7. 研究の成果と今後の課題

本研究では、英語ライティング活動における協同の効果について検証したが、英語能力における協同の有効性は見られず、特に文法に関しては、協同の効果が見られにくいということが本研究を含め他の研究からも示唆された。また、学習姿勢においても多くは肯定的な姿勢が見られたものの、協同経験をした学習者には比較的高い割合で否定的な姿勢が確認された。そのため、協同は英語ライティングを学ぶ際、適していないと言えるだろう。

さらに本研究では海外の多くの研究と比較してみたところ、日本における実践は良い効果が得られていない場合が多く見受けられている。これまでの日本の研究では、その原因として実験デザインやライティング活動のトピックが適していなかったことなどが挙げられていたが (小野・石塚、2020; 佐藤、2020)、そもそも英語でのライティング活動における協同が、日本

人 EFL 学習者に適していないということは考えられないだろうか。Carson and Nelson (1996) によると、ライティング活動では実施される場所の文化的価値が反映されやすく、例えば集団主義の中国では、集団の調和を重視するため、グループワークを実施しても個人のライティングスキルの向上は見られにくいとされている。したがって、本研究において協同の良い効果が見られなかったことも、英語ライティング活動における協同が日本人の文化的背景に適していなかったからであるとも考えられる。もし学習方法と学習者の文化的背景が関係しているとするならば、他の活動においても協同という形が適していないものがあると推測できるだろう。近年では、どの教科、分野においても協同して取り組むことが良いとされる傾向にあるが、学習者の文化的背景によっては協同することが学習者にとって最も良い方法とならないことがあると考えられる。協同をいつ、どのように使用するのかは学習者によって変えていけるよう、指導者が慎重に吟味する必要があると言えるだろう。そして、学習者の様子を観察する中で、協同を使用するのに最適な状況を見極める力も同時に磨いていくことが求められるのではないだろうか。

また、協同学習に取り組む際には参加の平等性に注意することも必要だ。できるだけ多くの学習者に協同の効果をもたらすためにも、等しく参加できるようそれぞれに役割を与えるなど、指導者が工夫を凝らしたアプローチをしていかなければならないと考えられる。

本研究では英語ライティング活動において、協同の効果が得られないこと、そして良い学習姿勢へと繋がらない可能性が示唆されたのみで、どのような学習方法が日本人 EFL 学習者に適しているのかは検討されていない。そのため、今後も研究を進める余地は残されているだろう。さらに、調査期間や協同の実施方法によってはその効果が変わってくるとも考えられる。したがって、日本人 EFL 学習者にとって最適な英語ライティング活動とはどのような形なのか、新たな協同の形も含めて探求していくことが今後求められる。その際には英語能力だけでなく、学習者の学習姿勢にもどのような効果が現れるのか考慮する必要があるだろう。既存の学習方法を見直し、学習者にとって最適な学習方法、学習環境を見出していかなければならない。それらを適切に提供することが、教師の役割として求められるところではないだろうか。

謝辞

本研究にあたり調査対象となった A 中学校には多くのご協力をいただきました。対象者として協力してくれた子どもたち、及びともに成果物の評価をしていただいた先生には厚く御礼申し上げます。

引用文献・参考文献

・阿部真・山西博之（2013）「大学英語教育における協同的ライティング学習の可能性—グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み—」『外国語教育メディア学会機関誌』第50巻，pp. 93-117。

- ・新井美奈（2020）「ピア・フィードバックを用いたライティング指導の実践－異なる熟達度の生徒の学習を支える協同学習を活用して－」『上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究』第30巻，pp. 145-150。
- ・岡圭佑・久保田善彦（2017）「英語における『書くこと』に関する協同学習の効果について」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第3号，pp. 509-512。
- ・小野祥康・石塚博規（2020）「中学生のライティングにおけるピアレビューの効果－流暢性・正確性・複雑性に焦点を当てて－」『北海道英語教育学会紀要』第19巻，pp. 116-129。
- ・喜多容子（2019）「『他者との関わり』を意識させたライティング指導の工夫～中学校英語科1学年での取り組みの一考察～」『四国英語教育学会紀要』第39号，pp. 41-52。
- ・佐伯胖（2010）『「学び」の認知科学辞典』大修館書店。
- ・佐伯胖・藤田英典・佐藤学（1999）『学びへの誘い』東京大学出版会。
- ・佐藤貴弘（2020）「協同学習が中学校初級レベル英語学習者の第二言語習得に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第49巻，pp. 141-148。
- ・佐藤学（2012）『学校を改革する－学びの共同体の構想と実践』岩波書店。
- ・関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号，pp. 10-17。
- ・友野清文（2016）「Cooperative learning と Collaborative learning」『學苑』第 907 号，pp. 1-16。
- ・福嶋祐貴（2018）「協働的な学習に関する類型論の到達点と課題－協同学習・協働学習に基づく実践の焦点かと評価のために－」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第64号，pp. 387-399。
- ・福嶋祐貴（2021）『米国における協働的な学習の理論的・実践的系譜』東信堂。
- ・吉重美紀（2010）「英語プロセス・ライティングにおけるピア評価」『鹿屋体育大学学術研究紀要』第 40 巻，pp. 27-37。
- ・Anggraini, R., Rozimela, Y., & Anwar, D. (2020) The Effects of Collaborative Writing on EFL Learners' Writing Skills and Their Perception of the Strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 11 (2) , pp. 335-341.
- ・Carson, J. G., & Nelson, G. L. (1996) Chinese students' perceptions of EFL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5 (1) , pp. 1-19.
- ・Dobao, A. F., & Blum, A. (2013) Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41, pp. 365-378.
- ・Jafari, N., & Ansari, D. N. (2012) The Effect of Collaboration on Iranian EFL Learners' Writing Accuracy. *International Education Studies*, 5 (2) , pp. 125-131.
- ・Jalili, M. H., & Shahrokhi, M. (2017) The Effect of Collaborative Writing on Iranian EFL Learners' L2 Writing Anxiety and Attitudes. *Journal of Applied Linguistics and*

Language Research, 4(2), pp.203-215.

・Khatib, M., & Meihami, H. (2015) Languaging and Writing Skill: The Effect of Collaborative Writing on EFL Students' Writing Performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1) , pp.203-211.

・Khodabakhshzadeh, H., & Samadi, F. (2018) The Effect of Collaborative Writing on Iranian EFL Learners' Task Achievement in Writing and Their Perception. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(1), pp.113-119.

・McDonough, K., Vleeschauwer, J. D., & Crawford, W. (2018) Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, pp.109-120.

・Sajedi, S. P. (2014) Collaborative Summary Writing and EFL Students' L2 Development. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 98, pp.1650-1657.

・Shehadeh, A. (2011) Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, pp.286-305.

・Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

・Wakabayashi, R. (2008) The effect of peer feedback on EFL writing: Focusing on Japanese university students. *OnCUE Journal*, 2 (2) , pp.92-110.

・Yastıbaş, G. Ç., & Yastıbaş, A. E. (2015) The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 199, pp.530-538.

・中央教育審議会 (2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2025年1月1日参照)。

・文部科学省 (2022) 「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開—未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探求的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現(中学校編)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20220426-mxt_kouhou02-2.pdf (2024年12月27日参照)。

・文部科学省 (2023) 「令和5年度公立中学校における英語教育実施状況調査」https://www.mext.go.jp/content/20240509-mxt_kyoiku01-000035833_3.pdf (2025年1月8日参照)。