

グループ学習の運用実態に関する調査報告：

協同学習を実施している中学校と一般の中学校における グループ学習指導の違いについて

関 田 一 彦・西 中 克 之

1. 研究の目的

学級集団の持つ教育力を授業場面で積極的に活用する方法として、グループ学習あるいは小集団学習と呼ばれる学習形態が、古くから用いられてきた。実際、グループ学習をまったく経験せずに義務教育を終える子どもたちは、極めて少ないと思われる。しかし、グループ学習がその効果を発揮するためには、単純に子どもたちを少数のグループに分ければ良いというものではない。望ましい学習成果を得るには、子どもたちを学習に取り組むグループのメンバーとして計画的に組織化し、グループとして行う課題や作業を構造化し、相互交流のスキルやメンバー相互の関わり方を指導しなければならない。

こうした指導法について、日本ではバズ学習研究会や個集研（全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会）の研究者たちが、様々に研究・提案してきた。そして世界的にみると、グループの教育力を効果的に引き出し、質の高い学びを促進するグループ学習の指導や工夫は、協同学習（Cooperative Learning）と呼ばれる一群の学習指導法として、研究・開発されてきた。では、果たして日本の学校では、どの程度、協同学習あるいは同様に計画され構造化されたグループ学習が行われているのだろうか。

協同学習の代表的な研究者であるデービッド・ジョンソンとロジャー・ジョンソンの理論を基に、10年近く協同学習の実践研究を行っている中学校（以下CL中）を比較対象に、一般の中学校（以下一般中）におけるグループ学習の運用実態について調査する。これによって、一般的な学校で行われているグループ学習が、協同学習と呼ばれるレベルにあるものかどうかを検討する。言い換えると、協同学習を意識的に取り入れている学校で行われるグループを使った学習指導は、そうでない学校で一般に行われているグループ学習と異なる特徴を持つものかどうか、比較分析する。

2. 調査方法

ジョンソンたちは、自らの協同学習理論をどの程度反映したグループ学習を行って

いるのかを診断するための調査票「Questionnaire on the use of cooperative group」を作っている。それを基に、2007年に関田を中心に、日本の小中学校におけるグループ学習の工夫に関する質問票を開発し、小中学校の教員およそ2000名を対象に、日本のグループ学習の実態調査を行った（Sekita, Harada & Takahata, 2008；高旗・原田・関田, 2010）。

そこで、ジョンソン・モデルの協同学習（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック, 1998）を長年、導入・実践しているCL中の教員集団（神戸大学附属住吉中学校, 2009）に対し、2007年に開発した質問調査票を用いて、グループ学習の指導状況を調査した。協同学習を取り入れた授業運営においてみられるグループ学習の指示・運用と、一般的な中学校におけるそれとを対比することで、一般的な中学校のグループ学習指導に対する協同学習の特徴を明らかにすることを目的とした。

調査は、CL中の教員17名に対し2010年2月に行ったものである。そのうち養護教諭を除く16名の調査票を分析の対象とした。調査票は10の大設問に分かれるが、各大設問に3～10の下位設問があり、合計56項目について、その回答を分析した。なお、実際の調査票では「常に用いる」から「全く用いない」の5段階評定を用いているが、分析の便宜上「用いている」「時々用いる」「用いていない」の3段階にまとめて報告する。

3. 分析の結果

分析は大設問ごとに、下位設問項目について「用いている」「時々用いている」「用いない」と回答した頻度を百分率で表にまとめた。なお、CL中と一般中の各質問項目に対する回答パターンの違いについて χ^2 検定を用いて検討した（*は5%水準、**は1%水準で有意差があることを示す。また数値は、小数第三位を四捨五入した）。以下に、大設問ごとの分析を示す。

（1）グループの編成人数について（表1参照）

グループ編成で最も多く用いられていたのは、CL中、一般中ともに4人組編成だった。ただし、CL中では4人組編成を用いる割合が全体の半分以上（62.5%）を占めるのに対して、一般中では31.7%にとどまっている（ $p < .05$ ）。4人組の次に「用いている」割合が多かったのは、CL中、一般中ともに2人組編成だった。両者の割合を比較すると、CL中の37.5%なのに対し一般中は26.3%であり、2人組を「用いる」と答えた教師の割合もCL中の教師の方が高かった。

一方、3人組、5人組、6人組のグループ編成を「用いている」と答えた割合は、CL中よりも一般中の方が高かった。注目すべきは、CL中では、この3項目とも「用いている」と回答した教員が0%であったことである。つまり、CL中でグループ学

習が行われる場合、2人組か4人組が標準であり、それ以外は例外的に時々用いられる程度なのである。ちなみに一般中の場合、5人組、6人組については20%前後が「用いている」と回答しており、特に、6人組編成を用いることに関してCL中では「用いない」と回答した教師が100%だったのに対して、一般中では半数程度の44.7%であり、差が顕著である ($p < .01$)。以上のように、グループの人数編成についてはCL中のグループ学習における人数編成が2人組・4人組に集中しているのに対して、一般中では回答の割合にばらつきが見られた。

表1 グループの編成人数

人数	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
2人組	用いている	37.5	26.3	2.70
	時々用いている	43.8	34.3	
	用いない	18.8	39.3	
3人組	用いている	0.0	8.9	1.73
	時々用いている	18.8	19.9	
	用いない	81.3	71.2	
4人組	用いている	62.5	31.7	8.41*
	時々用いている	31.3	31.5	
	用いない	6.3	36.8	
5人組	用いている	0.0	17.9	5.54
	時々用いている	12.5	22.2	
	用いない	87.5	59.9	
6人組	用いている	0.0	24.5	19.02**
	時々用いている	0.0	30.9	
	用いない	100.0	44.7	

(2) グループ編成の方法について (表2参照)

グループの編成方法について、CL中と一般中の回答パターンに有意差はないが、項目(2)「名簿や座席位置で振り分けること」以外の項目で、CL中が一般中の割合を上回っていることがわかる。名簿や座席位置での振り分け方法を取らない、というCL中の回答比率が一般中の倍になっており、CL中の教員の方が、より意図的にグループ編成を行う傾向があるのかもしれない。

また、項目(3)の習熟度別のグループ編成については、CL中、一般的な中学校ともに「用いている」と回答した割合が低く、「用いない」と回答した割合は非常に高かった。習熟度別のグループ編成が不人気なのに対し、項目(4)グループ間の能力・学力の均等を意識してグループ編成している教師はCL中で37.5%、一般中では22.2%おり、グループ間の力の差を縮める配慮が現場で行われていることがうかがえる。同じように、項目(5)男女比の均等化を図っていると回答した教員の割合はCL中が62.5%であり、一般中の割合が50.0%だった。「用いない」と回答した割合は、一般中が30.7%であるのに対してCL中は12.5%である。加えて、項目(6)リーダー的生徒の配置については「用いている」と回答した割合がCL中では43.8%、一般中では33.6%である。こうしたことから、CL中の方がグループ編成において様々な

表2 グループ編成の方法

項目	頻度	百分率		χ ² 値
		CL中	一般中	
(1) 子ども同士で決めさせる	用いている	31.3	14.0	3.66
	時々用いている	18.8	26.1	
	用いない	50.0	59.9	
(2) 名簿や座席位置で振り分ける	用いている	50.0	58.7	2.91
	時々用いている	18.8	26.0	
	用いない	31.3	15.3	
(3) 習熟度別のグループを編成する	用いている	6.3	6.0	0.04
	時々用いている	12.5	14.2	
	用いない	81.3	79.8	
(4) グループ同士を比べたとき、子どもたちの能力・学力が均等になるように配慮して編成する	用いている	37.5	22.2	1.95
	時々用いている	18.8	22.7	
	用いない	43.8	55.1	
(5) 各グループ内の男女比が同じになるように編成する	用いている	62.5	50.0	2.55
	時々用いている	25.0	19.3	
	用いない	12.5	30.7	
(6) 各グループに少なくとも一人はリーダー的な子どもが入るように編成する	用いている	43.8	33.6	0.78
	時々用いている	18.8	24.6	
	用いない	37.5	41.8	

配慮をしている様子が伺える。

(3) 空間への配慮について (表3参照)

この大設問3は、高旗ら(2010)の先行研究では省かれているが、一般中とCL中では異なるパターンが見られた。学習空間への配慮についてCL中では、項目(1)のグループ内での距離と机の向きや寄せ合い方、項目(2)のグループ間の距離、そして項目(3)の教師の机間指導のための通路について、高い割合で配慮していることがわかる。特に、項目(3)の通路の確保については、「用いている」と答えたCL中の教師の割合が93.8%（「時々用いている」も含めると100%）であるのに対して、一般中では55.1%であり、大きな差があった。CL中の教師は、グループ活動中の自らの動線確保に配慮をしている様子がうかがえる。

また、グループ内での生徒同士の距離については、項目(1)にみられるように、CL中では93.8%の教師が意識して指導しているのに対して、一般中でも75.3%の教師が意識しており、その差は統計的に有意とはいえない。しかしその一方で、グループ間の距離を保つ配慮は、項目(2)でCL中の教員の62.5%が意識しているのに対して、一般中では22.1%にとどまっている ($p > .01$)。これらから、グループ活動に

表3 空間への配慮

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) グループ内では互いの距離を縮めて座れるように、机の向きや寄せ合う形を指示する	用いている	93.8	75.3	3.35
	時々用いている	0.0	15.9	
	用いない	6.3	8.7	
(2) グループとグループの間はできるだけ離して座らせる	用いている	62.5	22.9	13.71**
	時々用いている	6.3	22.4	
	用いない	31.3	54.7	
(3) 教師の通路が確保できるように座らせる	用いている	93.8	55.1	9.73**
	時々用いている	6.3	19.9	
	用いない	0.0	25.0	
(4) グループごとに好きなように座らせる	用いている	0.0	3.6	0.69
	時々用いている	6.3	8.1	
	用いない	93.8	88.3	

際して、グループ内での座席位置など空間上の配慮は一般中の教員もそれなりにあるものの、グループ間の距離など教室全体の空間的配慮には、CL中との差が認められる結果となった。

(4) 協同を高めるための工夫について (表4参照)

協同を高めるための工夫に関しては、項目(1)の学習資源の共有を除き、他の9つの項目において、CL中と一般中では回答のパターンに違いがあり、その内7項目(2, 3, 6, 7, 8, 9, 10)で統計的な有意差が認められた。協同を高めるための工夫において、「用いている」と回答した項目に注目すると、一般中では50%を超えているのは、項目(4)グループの全員ができるようになることを目標にする(52%)、だけであった。一方、CL中では項目(4)に加え(75%)、項目(6)グループメンバーに役割を与える(87.5%)、項目(7)全員ができるようになるまで練習させる(62.5%)、項目(8)グループの一体感の醸成する(50%)、そして項目(9)グループ学習を行う際の学習規律の明示する(75%)、合わせて5項目で「用いている」と回答した割合が50%を超えていた。

表4 協同を高めるための工夫

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) グループに一組の教材や道具を与え、みんなで使わせる	用いている	43.8	45.5	0.30
	時々用いている	43.8	38.5	
	用いない	12.5	16.0	
(2) グループのメンバーにはそれぞれ違う資料を与え、情報を交換することで全体が理解できるようにする	用いている	43.8	5.0	46.89**
	時々用いている	43.8	25.5	
	用いない	12.5	69.5	
(3) グループの全員が順番や手順を守らないとうまくできない作業をさせる	用いている	43.8	13.2	13.25**
	時々用いている	31.3	31.0	
	用いない	25.0	55.8	
(4) グループの全員ができるようになることを目標にして取り組ませる	用いている	75.0	52.0	3.27
	時々用いている	18.8	33.3	
	用いない	6.3	14.7	
(5) メンバー全員の成果(得点)を合わせて、グループ得点とし、他のグループと競わせる	用いている	31.3	14.5	3.63
	時々用いている	25.0	26.1	
	用いない	43.0	59.4	
(6) グループのメンバーにそれぞれ役割を与える	用いている	87.5	42.2	13.36**
	時々用いている	12.5	37.3	
	用いない	0.0	20.5	
(7) メンバー全員ができるようになるまで、グループで練習させる	用いている	62.5	21.9	15.10**
	時々用いている	25.0	39.8	
	用いない	12.5	38.3	
(8) グループに名前をつけさせるなどして、グループとしての一体感を出す	用いている	50.0	10.7	23.60**
	時々用いている	6.3	20.4	
	用いない	43.8	68.9	
(9) グループ学習のきまりごとを明示し、これを子どもたちが守れるよう、事前に指導する	用いている	75.0	42.4	6.97*
	時々用いている	18.8	33.6	
	用いない	6.3	24.0	
(10) 進度の遅れがちな子どもが、話し合いの主役になれるような役割づくりや決まりを工夫する	用いている	43.8	10.5	17.58**
	時々用いている	31.3	36.6	
	用いない	25.0	52.8	

(5) 学習を深め、関わりを高める工夫について(表5参照)

学習を深め、関わりを高める工夫について、一般中の「用いている」と回答した割合が50%以上と比較的高かった項目は、(4) 個別学習とグループ学習での机の並び方を変えること、(7) 話し合いの結果について学級全体に向けた発表をさせることの2

つだった。活動に応じて机の形を変えることは、グループ学習をする上で多く取り入れられている方法である。また、グループで話し合ったことをそのままにしないで、学級全体に向けて発表させることも一般的であろう。一方で、項目(1)グループの中での競い合い(10.6%)、項目(2)他のグループへの手助け(12.9%)、項目(3)他のグループに話を聞きに行かせる(10.5%)、といった生徒同士の関わりを深める手立てが、あまり実施されていないようである。

表5 学習を深め、関わりを高める工夫

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) グループの中で競い合わせるような課題を与える	用いている	25.0	10.6	3.47
	時々用いている	25.0	31.3	
	用いない	50.0	58.1	
(2) 課題が早く終わったグループには、他のグループの手助けをするように指示する	用いている	18.8	12.9	0.64
	時々用いている	31.3	28.7	
	用いない	50.0	58.4	
(3) 他のグループの話を聞きに行かせる	用いている	25.0	10.5	3.09
	時々用いている	25.0	27.5	
	用いない	50.0	62.0	
(4) 個別学習の時とグループ学習の時とで、机の並び方を変えるように指示している	用いている	87.5	54.3	7.08*
	時々用いている	6.3	23.3	
	用いない	6.3	22.4	
(5) グループで話し合った後、全員が理解したかどうか、個別にクイズをする	用いている	18.8	3.9	14.26*
	時々用いている	37.5	17.4	
	用いない	43.8	78.7	
(6) グループで話し合った成果について、無作為に指名して答えさせる	用いている	62.5	25.0	11.23**
	時々用いている	25.0	42.8	
	用いない	12.5	32.3	
(7) 話し合いの結果について、学級全体に向けて、子どもたちに発表をさせる	用いている	93.8	60.6	7.51*
	時々用いている	6.3	29.8	
	用いない	0.0	9.7	

学習を深め、関わりを高める工夫に関して、CL中と一般中の「用いている」と回答した割合を比べると、全ての項目でCL中が上回っていることがわかる。特に、

(4) (5) (6) (7) の質問項目では χ^2 検定で有意差が認められた。項目(4)は、前述の空間の配慮と関連しており、CL中の先生方の意識が高いことが分かる。

項目(5)、(6)、(7)は協同学習における個人の責任を確かめる方法として推奨されるものである。そして項目(5)話し合いの理解についての個別クイズの実施につ

いて、CL中でも18.8%と高くはないが、一般中では3.9%と非常に低い割合になっている。ランダムに指名して学習成果を確認する工夫は、CL中では62.5%が恒常的に行っているのに対し、一般中では25%に留まっており、グループ学習における個人の責任の確認が甘い状況が推察される。グループで話し合った内容をクラスに戻すという一般的な成果確認の指導でも、CL中が93.8%に対し、一般中は60.6%であり、個人の責任を確かめる意識に差がみられる。

(6) 意見の対立等への対処法について (表6 参照)

グループ活動において生徒間の意見の対立は自然であり、協同学習の視点からは、むしろ望ましいものと考えられている。しかし、実際に対立が起きた場合どうするか、その対処の仕方は様々であろう。その中で、グループリーダーにまとめさせる方法を用いる割合が、CL中と一般中で有意に異なっている。ジョンソンモデルの協同学習においては、グループリーダーなど特定の役割を固定せず、多様な役割経験ができるように意図的に役割分担を指示することが多い。おそらく、CL中では、毎回のよう交代するグループリーダーに割り振られた仕事として、意見のまとめが行われていると思われる。

表6 意見の対立等への対処法

項目	頻度	百分率		χ ² 値
		CL中	一般中	
(1) 一つの意見にまとめず、個別に回答を提出させる	用いている	37.5	26.3	4.13
	時々用いている	25.0	47.7	
	用いない	37.5	26.1	
(2) グループリーダーにグループの意見をまとめさせる	用いている	87.5	43.6	12.39**
	時々用いている	6.3	36.8	
	用いない	6.3	19.6	
(3) クラスとして、意見が対立した場合の対処法をあらかじめ決めておく	用いている	18.8	10.0	1.52
	時々用いている	18.8	25.9	
	用いない	62.5	64.0	
(4) 意見がまとまらないときは、教師の助言を求めさせる	用いている	25.0	18.9	0.49
	時々用いている	37.5	44.1	
	用いない	37.5	37.1	
(5) 意見がまとまらないときは、多数決で決めさせる	用いている	6.3	12.7	0.62
	時々用いている	31.3	31.6	
	用いない	62.5	55.7	

(7) 社会的技能を身につけるための工夫について (表7 参照)

社会的技能を身につけるための工夫として、3つの項目を尋ねた。ジョンソンモデ

ルの協同学習では、社会的技能育成の重要性が強調される。これは一般的なグループ学習と比べての協同学習における特長である。この大設問7も、高旗ら(2010)の先行研究では省かれていたが、CL中と一般中の間には、3つの質問項目すべてで、「用いている」と回答した割合に、統計的な有意差が見られた。

表7 社会的技能を身につけるための工夫

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) 必要な社会的技能を明示し、うまく出来たかどうか、グループ学習後にグループ内で確認させる	用いている	56.3	19.6	13.36**
	時々用いている	31.3	38.4	
	用いない	12.5	42.0	
(2) 社会的技能の練習は、特別活動などの授業時間外でさせる。	用いている	43.8	15.3	8.74*
	時々用いている	31.3	35.7	
	用いない	25.0	49.0	
(3) 社会的技能の大切さを、授業の内容や活動に即して説明する	用いている	81.3	40.5	11.20**
	時々用いている	18.8	39.8	
	用いない	0.0	19.7	

一般中では項目(1) 必要な社会的技能を明示する、項目(2) 社会的技能の練習を授業外で行う、そして項目(3) 社会的技能の大切さを授業内容に即して説明する、と回答した割合が、すべてCL中の半分以下である。社会的技能の訓練を重視するジョンソンモデルを用いているCL中の教員が、一般中の教員よりもこの設問群で意識を示すのは、ある意味で当然である。むしろ、生きる力の養成は今般の学習指導要領の眼目であり、周囲と協調して学ぶ技能の育成はあらゆる教科目で扱うべきものであるならば、グループを使った学習活動は、そうした社会的・協調的スキルを学び育てる機会として有益なはずである。にもかかわらず、一般中では、項目(1)や項目(2)では4割以上、そして項目(3) 社会的技能の大切さを授業内容に即して説明する、という指導でさえ用いない教員が、2割近くいることは注目すべきであろう。

(8) グループ活動での指導上の工夫について(表8参照)

大設問8の「グループ学習を進める上での工夫」に関する各項目群でも、「用いている」と回答した割合は、CL中の方が一般中を上回っているが、統計的な有意差はない。全体としては、6項目中5項目で「用いている」教員の割合が50%を超えており、グループ学習を滞りなく進めるための手立てについて、一般の中学校においてもある程度意識されていることがうかがえる。

興味深いのは、グループの活動状況を点検するリストを用いて巡視する教員の割合がCL中と一般中でほぼ同じであり、どちらも6割以上の教員が実践していない、ということである。毎回の授業で行うことはなくとも、グループ活動を評価する視点を

持って授業に臨むことは大切であろう。グループ活動の評価について、以下の大設問でも引き続き検討する。

表8 グループ学習を進める上での工夫

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) グループの活動状態を教師が点検する 点検リストを用意して巡視する	用いている	18.8	11.4	0.82
	時々用いている	18.8	21.2	
	用いない	62.5	67.4	
(2) グループを観察して教師が気づいたこと をその場で子どもに伝える	用いている	81.3	56.7	4.09
	時々用いている	18.8	37.8	
	用いない	0.0	5.5	
(3) グループを巡視し、課題がきちんと遂 行できるようにグループ全体に指示す る	用いている	68.8	61.0	2.33
	時々用いている	18.8	33.3	
	用いない	12.5	5.7	
(4) グループを巡視し、課題がきちんと遂 行できるように、指導が必要な子ども を個別に指導する	用いている	56.3	52.5	1.96
	時々用いている	25.0	38.0	
	用いない	18.8	9.5	
(5) グループ活動の指示は、口頭だけでな く、板書や掲示をして見えるようにす る	用いている	75.0	61.0	2.44
	時々用いている	12.5	30.5	
	用いない	12.5	8.5	
(6) グループでの話し合いに先立って、ま ず個別に自分なりの答えを考えさせる	用いている	56.3	52.1	3.56
	時々用いている	43.8	31.2	
	用いない	0.0	16.8	

(9) 振り返りの方法について (表9 参照)

ジョンソンモデルの協同学習では、グループ活動の振り返りを重視する。その方法はいくつもあるだろうが、3つの項目全てにおいて、一般中の回答は低い水準である。特に、項目(1)事前に「振り返り」担当を決めてグループの取り組みを振り返ることについて、「用いている」のは9.8%にとどまっている。

項目(2)については、自分たちの取り組みがうまくできたかどうかについて話し合わせていると回答した教員の割合は、一般中で18.1%だったのに対して、CL中では56.3%あり、統計的に有意な違いが認められた ($P < .01$)。ジョンソンモデルを取り入れているCL中であれば、当たり前の実践と思われるが、用いていないという回答が12.5%あったのが意外である。

また、項目(3)グループでの振り返りをうまく進めるための手順を指示することを「用いている」と回答した一般中の割合が20.9%だったのに対して、CL中では43.8%だった。これら三つの質問項目の回答をみると、一般中では大設問8「グルー

表9 振り返りの方法

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) 事前に「振り返り」担当の係を決め、その子どもからの報告をもとに、グループとしての取り組みを振り返る	用いている	18.8	9.8	1.58
	時々用いている	12.5	19.7	
	用いない	68.8	70.5	
(2) 自分たちの取り組みがうまく出来たかどうかについて話し合わせる	用いている	56.3	18.1	18.08**
	時々用いている	31.3	38.8	
	用いない	12.5	43.1	
(3) グループでの振り返りをうまく進めるための手順（話し合い方やテーマ）を指示する	用いている	43.8	20.9	4.85
	時々用いている	31.3	41.4	
	用いない	25.0	37.7	

ブ活動での指導上の工夫」の回答の割合に比べて、どれも低い水準を示している。役割分担や一人一役を割り振ることについては、大設問4の項目(6)にかんがみて決して低くない。しかし、その役割が具体的にグループの話し合いを振り返ることに直結していない。グループを用いた活動を生徒たちにどのように振り返らせるのかについては十分ではないことがわかる。一方、CL中では、グループでの話し合いについて振り返る機会が設けられていることが項目(2)から分かる。振り返りをうまく進める手順の浸透をはかっていることも項目(3)から分かる。

(10) グループ活動の評価について(表10参照)

グループ活動の評価について、すべての項目でCL中の「用いている」と回答した割合が一般中回答の割合を上回った。その中で、統計的な有意差が認められたのは、項目(2)グループの成果に対する評価をあらかじめ生徒に伝える、項目(4)グループとしての成果を個人とは別に評価する、項目(6)グループ学習後に自己評価に取り組ませる、の3項目だった。

特に、項目(2)グループの成果をどのように評価するか事前に生徒に伝えておくことについて、一般中で「用いている」と回答した割合が31.0%だったのに対して、CL中では75.0%と倍以上の開きがある($p>.01$)。CL中の取り組みは一般中の取り組みと比べると、先に挙げたグループの話し合いについての振り返り手順が高い水準で浸透していたことに加えて、評価についても見通しをもたせる工夫をしていることが分かる。

項目(4)グループの評価としての成果は個人の成果とは別に評価する教員は、CL中の方が一般中より多い($p>.05$)。また、項目(6)グループ学習には個々の子どもに自己評価に取り組ませている、と答えた一般中の教員の割合も41.2%であるのに対し、CL中では81.3%と高い割合を示していた($p>.01$)。個人(自身)とグループ

表10 グループ活動の評価

項目	頻度	百分率		χ^2 値
		CL中	一般中	
(1) 個々の子どもの成果は、クラス全体と比較して評価する	用いている	12.5	10.2	4.35
	時々用いている	6.3	30.2	
	用いない	81.3	59.6	
(2) グループの成果をどのように評価するのか、あらかじめ子どもたちに伝えておく	用いている	75.0	31.0	15.73**
	時々用いている	25.0	31.3	
	用いない	0.0	37.7	
(3) 個々の子どもの成果は、その子どもに合わせて個別に設定した基準で評価する	用いている	37.5	20.1	5.71
	時々用いている	12.5	40.4	
	用いない	50.0	39.5	
(4) グループとしての成果は、個人の成果とは別に評価する	用いている	56.3	26.7	8.70*
	時々用いている	37.5	39.2	
	用いない	6.3	34.2	
(5) グループとしての成果（グループ得点など）も、個人の成績（通知表など）に反映させる	用いている	31.3	14.5	4.75
	時々用いている	37.5	31.0	
	用いない	31.3	54.5	
(6) グループ学習後には、個々の子どもに自己評価に取り組ませている	用いている	81.3	41.2	10.25**
	時々用いている	12.5	36.0	
	用いない	6.3	22.8	

(班員) どちらの学習に対しても、しっかり取り組む責任があることを明確にする上で、個人の成果とグループの成果を分けて評価したり、各自で自己評価させたりすることは有効である。CL中の教員が、こうした協同学習の原則を意識していることが分かる。

4. ま と め

本研究では、一般的な中学校で行われているグループ学習の運用実態（グループの編成や学習活動の指示など）を、協同学習を長年取り入れている学校のそれと比較することで検討した。使用した調査票は、ミネソタ大学のジョンソンらが開発してものを基に、日本の実情に合わせて大幅に加筆修正したものである。各項目で尋ねている指示や指導を採用する頻度が高いほど（「用いている」と回答する率が高いほど）、その教員によって指導されるグループ学習は、ジョンソンたちが提唱する協同学習の要件を満たしていることを示すように設計されていた。

調査結果から、協同学習実践校で行われているグループ学習の方が、一般的な学校で行われているグループ学習より、協同学習の要件を満たしたものであることが示さ

れた。当然といえば当然の結果であるが、もし仮に教員が、現状のグループ学習をより協同的にしようと思うなら、それに向けた改善点が示されたことになる。大きくまとめると、①グループ活動時の指導介入動線確保など物理的空間アレンジ、②グループメンバー同士の協力を促す指示・工夫、③活動の成果点検や改善に向けての振り返り・反省、④グループ活動を効果的に進める社会的スキルの養成、の4領域について改善の余地が大きいことが伺える。

本研究では協同学習実践校の教員に行った質問紙調査結果を、先行して行った全国調査の結果と対比させることで、双方のグループ指導の実態を明らかにしようとした。その目的は概ね満たされたが、日本には他にも協同学習の実践校は存在する。今後はそうした複数の実践校や、佐藤学氏の唱導する「学びの共同体」に基づくグループ学習を実施している学校との比較など、より複合的な分析が可能になるような調査を考えていきたい。

5. 引用・参考文献

- ジョンソン, D.W・ジョンソン, R.T・ホルベック, E.J (1993/邦訳1998)『学習の輪—アメリカの協同学習入門』二瓶社
- 神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校 (2009)『生徒と創る協同学習—授業が変わる・学びが変わる』明治図書
- Sekita, K. Takahata, H. & Harada, N. (2008) *A Survey for Investigating Japanese Teacher's Usage of Group Learning*. Paper presented at International Association for the Study of Cooperation in Education Conference 2008 at Nagoya, Japan.
- 高旗浩志・原田信之・関田一彦 (2010)「グループ学習の技法をめぐる実態とイメージの構造分析」*協同と教育* 6, 21-33.

注) 本稿の分析結果の一部は、2010年11月25-7日に開催された国際協同教育学会オーストラリア大会において報告された。

- Nishinaka, K. & Sekita, K. (2010) *How Japanese Jr. High School Implement Cooperative Learning: A Comparison between A Johnson Model-Based School and Others*. Paper presented at International Association for the Study of Cooperation in Education Conference 2010 at Brisbane, Australia.

A Report on the Implementation of Group Learning in Classroom in Japanese Jr. High Schools:

A Comparison between a Cooperative Learning Practice School and Regular Schools

Kazuhiko SEKITA, Katsuyuki NISHINAKA

Group learning is a popular instructional method among Japanese school teachers. It is not clear however, the quality of group instruction to guide students' learning activities.

Takahata, Harada & Sekita (2010) reported a comparison of group instruction between elementary and junior high school teachers. In their study, approximately 2100 teachers (over 1400 elementary and 600 junior high school teachers) from over 130 regular schools in 7 prefectures answered the questionnaire. It measured the frequency of specific group learning instructions to foster students' engagements. Although their study revealed the similarities and differences of direction frequencies between elementary and junior high school teachers, it was still not clear how well their group instructions were designed to promote students' commitment to learning activities.

In this study we administered the same questionnaire the sixteen junior high school teachers working at the school where Johnson & Johnson's cooperative learning theory has been implemented over seven years. By comparing the frequencies of group instructions between the cooperative learning users' and the regular junior high school teachers' averages, we investigated the characteristics of group instructions among Japanese junior high school teachers.

The results showed that cooperative learning implemented school teachers scored higher in the frequency for 46 instructions/ instructional directions out of 50 questionnaire items. Among them, the 21 items showed their differences statistically significant. The results suggest that regular school teachers could improve their group instruction to promote students' learning engagement if they adapt cooperative learning theories to their daily practice.