

児童の主体的な学習における共同調整・共同決定のプロセス

—複式学級の授業に着目して—

笹屋 孝允¹

Children's co-Regulated Learning Process by co-Determination: in a Combined Class

Takayoshi SASAYA

要 旨

本研究は、児童が自ら学習方法を選択しながら展開される主体的な学習のプロセスにおいて、児童同士の共同調整や共同決定がどのように位置づくのか、また、その条件は何か、授業中の児童の自立を伝統的に探求してきた複式学級における、「渡り」の指導場面の事例をもとに検証することが目的である。そこで、三重県内の公立小学校1校、5・6年生学級の協力を得て、6年生児童が間接指導の状況下でどのように次の学習方法を選択し、主体的に学習を展開しているのか、その間の児童の活動について共同調整、共同決定の諸要素を適用しながら解釈的に分析した。その結果、①児童は共同調整を経て次の学習方法や学習課題を共同決定していること、②児童が互いの進捗や理解度をモニタリングし評価する相互モニタリングを行うことで共同調整、共同決定を可能にしていること、が明らかとなり、児童は共同調整の諸要素を複雑に交錯させながら、難易度の高い学習方法の選択を共同決定により可能にして、主体的に学習を展開していることが検証された。児童間の相互モニタリングを可能にする意識づけや、その背景である友人関係の構築が、主体的な学習の展開における教師の支援のあり方の1つになるという実践的示唆を得た。

キーワード：主体的な学習、小学校、複式学級、共同調整、共同決定

1. 問題と目的

(1) 主体的学習をめぐる議論

児童の学習への動機づけ、学習意欲は以後の生涯学習と深く関わり、学校教育においてもその向上が求められる。しかし、国際学力調査の結果によって示された、日本の児童の学習への動機づけの相対的低さが問題として明らかとなっている(秋田, 2010)。その一因とされる一斉指導主体の授業形態が見直され、次期学習指導要領の改訂の視点として、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動をふり返って次につなげる」と説明される「主体的な学び」が位置づけられ、自立した学習者の育成が目指されている(文部科学省教育課程部会, 2016)。

教育方法学の分野においても、児童の主体的な学習の重要性が指摘され、それを可能にする教育方法の検討がなされてきた。先行研究の代表例として、学級集団づくりの研究がある。大西(1964)や折出(1982)は、

学級の問題解決を自立して解決できる学習者、権利主体として自治的活動や文化的活動に参加する学習者の育成、その手立てとして教師による子ども同士の人間関係の調整を通じた学級集団づくりを重視した。溝上(2014)もアクティブ・ラーニングを重視する立場から、教師主導の受動的学習から、学習者主導の協同学習や協調学習、ピアインストラクションなどの能動的学習への移行が、思考力や学習態度の育成において重要であると指摘している(細尾, 2016)。このように、課題解決に展望を持ち、学習方法を自ら選択する学習者像がこれまでの研究を通じて形成されてきた。

学習方法を自ら選択する学習者像は、動機づけ向上の観点からも支持できる。Deciら(1995)は、内発的動機づけの種類として、自己決定を重んじる自律性の欲求、有能感を感じる欲求、他者との関わりの中で自己を確認する関係性の欲求の3種類を挙げ、権威による統制、つまり他者による自己決定の阻害が学習を阻害すると指摘している。桜井(1997)も自己決定感つまり自律性の欲求を育てるための手立てとして、「できる

¹ 三重大学教職大学院

だけ子どもの決定にまかせる」、「子どもの決定したことがうまく運ぶようにお膳立てをする」、「過干渉、過保護にならない」、「外的な報酬に依存させない」の4点を挙げている。主体的な学習者の育成を目指すには、教師は児童の学習方法の決定に過干渉せず、その支援役に徹することが求められる。

その一方で、教師による目標設定が、主体的な学習にポジティブな影響を与えることが指摘されている。学習者主体のアクティブ・ラーニングに必要な学習目標の設定について、米国学術研究推進会議(2002)は①学習者の既有知識(素朴概念や誤理解を含む)に基づく学習課題、②学習者にとって「学びの必然性」のある問い、③学習者の生活経験と関連する主題、④学習者が小さな専門家(科学者)となって探求していける主題、⑤学習者が「解決したい」と思える問題、これら5点を重視した課題設定の重要性を指摘している(木村, 2016)。つまり、児童の主体的な学習を目指すには、教師の役割を学習目標、学習課題の設定に留め、学習方法については学習者が自ら選択できる教育方法を採用し、児童の選択を支援することであると考えられる。

(2) 主体的学習における共同調整と共同決定

主体的学習の1つのモデルとされる自己調整学習(Self-Regulated Learning)(ジーマン・ジャンク, 2001)では、①課題の定義(課題の条件や難易度の検討や、学習者自身の先行知識の評価など)、②目標と計画(目標を考え出し、それに近づくための計画を立てる)、③方策の学習(課題それ自体に取り組む)、④メタ認知の適用(操作の実行や置換、状況の調整、認知的条件や方略の再構築)、へと、自己モニタリング、情報の操作や制御を展開しながら4つの段階の学習活動を展開させていくとされる(Winne & Hadwin, 1998)。主体的な学習は、学習方法を自ら選択するのみならず、学習過程の進捗を自ら調整し、自らをモニタリングすることで達成されていくと考えられる。

しかし、多数の児童が在籍する学校において学習者が独立した個人で学習するとは考えにくい。友人や教師と関わり合いながら学習をすると考えるのが妥当である。そこで、個人の学習過程を想定している自己調整学習の考え方に対し、複数の学習者に視点を広げ、複数の学習者間で自己調整を共調させる、共調整学習に関する研究も展開されつつある(Hadwin ら, 2011)。教師を含めた学習者集団は、調整プロセス、方略、信念を促すことによって互いを共調整するとされている。教師が主体的学習の支援役に徹するならば、児童は児童同士による学習活動の調整を通して、主体的に学習方法を選択していくと考えられる。

以上を総合すると、主体的学習の展開には、複数児

童による共同調整と共同決定の要素がそのプロセス内に位置づくことと想定される。つまり、授業において、教師には課題の設定と、共調整学習を可能にする学級集団内の人間関係の調整の役割が期待される。その一方で、児童は互いの学習活動を調整しながら、主体的に学習方法を選択すると想定される。本研究では、複数児童の互いの学習活動の調整を「共同調整」と、複数児童の調整を通して次の学習方法を選択することを「共同決定」と、それぞれ定義する。授業における主体的な学習の展開は、この共同調整と共同決定を経て達成されると考えられる。

そこで、課題が3点浮上する。1点目は、実際の授業場面における主体的な学習の展開プロセスにおいて、共同調整や共同決定がその中に位置づくのか、事例をもとに検証する必要がある。加えて、共同調整にはその下位プロセスがあることから、その下位プロセスと共同決定とがどのように関係するのか、合わせて検討する必要がある。

なお、共同調整の下位プロセスの要素として考えられているのが、方略、モニタリング、評価、目標設定、動機づけの5種類の要素である(Hadwin ら, 2011)(表1参照)。これらが児童間の相互作用によって展開されるとき、共同調整が行われていると言い換えられる。

2点目は、共同調整や共同決定を可能にする条件の検討である。自己調整学習や共調整学習の研究分野では現在、教室内の文脈における社会的側面の検討が課題とされている(Hadwin ら, 2011)。

3点目は、これら共同調整や共同決定を可能にする課題のあり方の検討である。児童が主体的に学習を展開するとしても、教師による課題設定は不可欠である。その課題設定にはどのようなあり方が期待されるのか、上記2点の課題の解明により得られた実践的示唆をもとに考察することが課題となる。

児童の主体的な学習を目指すのであれば、これらについて重点的に教師が支援を行うことが必要である。重点的な指導が可能になれば、その指導の効果も高まると推測される。本研究の目的が達成されれば、その示唆を参考に重点的な支援が可能となり、授業における学習やその支援の効果向上に貢献できると期待される。

主体的な学習に関する研究はこれまでも行われてきたが、主体的な学習を前提とした、教師が支援役に徹する状況、言い換えれば積極的に児童に関与しない状況で、児童がどのように共同調整、共同決定を行っているのかについては、未だ検討されていない。これらの課題について、授業の実践事例をもとに検証、検討していくことが本研究の目的である。

(表 1) 本研究における、共同調整の諸要素、共同決定それぞれの定義

	要素	内容
共同調整	方略	ある目標を達成しようとして行われる熟考された行為、 宣言的知識、手続き的知識、条件的知識
	モニタリング	基準と、ターゲットの特性との比較
	評価	モニタリングの結果として起こる、課題を基準とした評価
	目標設定	短期的な目標と長期的な目標の設定と組織化
	動機づけ	自己効力感、結果期待、課題への興味・価値づけ、目標志向性
	共同決定	以後の学習課題、学習方法の決定
(註) ジーマーマン・シャンク (2010) を基に筆者が作成		

(3) 複式学級における「渡り」の指導

しかし、授業において教師が積極的に児童に関与しない状況で、児童が学習を展開する場面を想定するのは難しい。長期間にわたり教師が積極的に児童に関与しない状況の設定が一般的ではないためであると推察される。教師が席を外して自習となる場合もあるが、自習では教師が練習問題などの課題を出して行われるのが一般的であり、また、適宜教師の支援が行われることもないため、その後の学習の展開に貢献するとは言いがたく、主体的な学習の参考にすることも難しい。

そこで注目されるのが、複式学級における直接指導と間接指導、いわゆる「渡り」の指導である。複式学級とは、2 学年以上の学年の児童が在籍する学級であり、各都道府県の裁量にもよるが、一般的に小学校においては「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」に準じ、2 学年の児童数が合わせて 16 名以下（1 年生児童を含む場合は 8 名以下）となったときに複式学級が設置される。一方で、1 学年のみで組織される学級は「単式学級」と呼ばれる。複式学級では、2 学年の混成で授業を展開する指導形態をとる場合もあれば、学年ごとに児童を分け、1 名の教師が同じ教室内の 2 以上の学年の間を往復しながら指導する「渡り」の指導形態をとる場合もある。「渡り」の指導とは、複式学級内の同学年児童の座席を各学年に分けて配置し、1 人の教師がそれぞれの学年の児童を回り、2 以上の学年の授業を同時進行する指導形態のことである。教師は、各学年の児童の間を渡りながら、学習内容や児童の学習活動の状況に合わせて直接指導と間接指導を切り替えていく。この時、教師が指導に入っている学年の児童について、教師は「直接指導」をしていると呼ばれる。また、教師から離れた学年の児童について、教師は「間接指導」をしていると呼ばれる。複式学級における渡りの指導、とくに間接指導時に、児童にとっては授業中にもかかわらず、また、同じ教室内に教師がいるにもかかわらず、教師不在の状況となる。

複式学級において児童の主体性が育成されることに

については、従来から指摘されてきた。北海道立教育研究所・北海道教育大学 (2012) は、教師が不在となる間接指導による自主学習の経験を積み重ねることにより、自ら学び自ら考える力の育成を図れるとしている。複式学級では、教師が不在になる時間ができる必然ゆえに、伝統的に教師から自立した児童の育成が期待されてきた。本研究における研究協力者となった小学校においても同様に、児童の主体性の育成がこれまで長期にわたり展開されてきたと考えられる。このことから、複式学級における渡りの指導場면을分析対象とすることで、本研究の課題を解決できると期待される。

2. 方法

(1) 研究協力者

本研究では、三重県内の公立小学校 1 校、5 年生児童（4 名）と 6 年生児童（4 名）が在籍する 1 学級の協力を得た。なお、事例文中に登場する個人名は、個人が特定されないようすべて仮名としてある。学級担任教師は教職歴 30 年の男性教師であった。全校で 3 学級（低学年学級、中学年学級、高学年学級）であり、研究協力者となった児童は入学時から複式学級、渡りの指導を経験してきている。この学校では、国語、算数の授業で渡りの指導形態を採用し、それ以外の教科では学年ごとに専科教員と学級担任とが分担する授業、もしくは複数学年混成の授業形態をとっていた。

研究協力期間は、2016 年 1 月からの 2 か月間であった。その間、6 年間にわたって複式の授業を経験し、その完成期である 6 年生児童に着目した。なお、本研究の分析対象とする授業日、欠席児童が 1 名いたため、事例に登場する児童は 3 名（みどり、そら、わか）となっている。座席の配置は、教室前方の黒板を 5 年生が、教室後方の黒板を 6 年生が、それぞれ使用し、児童の座席はそれぞれが使用している黒板前にグループを組む形で配置されていた（次頁図）。

記録は学年ごとに子どもたちの発言や行動を記録できるように、各学年 1 台ずつ、計 2 台のビデオカメラで行った。筆者は両方の学年が見渡せるように、教室廊下側の中央の位置でメモを取りながら参観した。

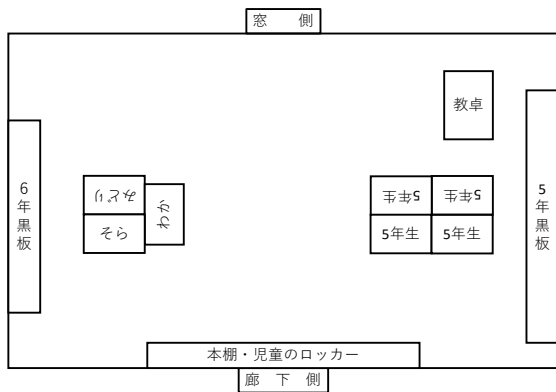


図 各事例場面における教室の座席配置図

(2) 分析対象事例・分析方法

本研究では、卒業を間近に控えた2月3日の授業、算数1時間、国語1時間の授業を分析の対象とする。これらの授業の学習活動のうち、児童間の相互行為を経て児童が次の学習方法を選択した場面を抽出し、そこで6年生児童がどのような学習活動を、具体的には

共同調整や共同決定を行っていたのか記述する。そして、それらの活動が学習活動の展開にどのように作用したのか、解釈的に分析する。その結果から、共同調整、共同決定にかかわる主体的な学習過程の諸要素や、活動の展開の条件を考察する。各要素の解釈には、先述の共同調整、共同決定の定義(表1)を適用しつつ行う。

3. 結果

(1) 2月9日・算数

教師は授業開始直後に、面積を求める計算問題のプリントを解くように児童に指示を出してから、5年生の黒板の前に移動する。その後、教師は5年生の直接指導を継続していた。表2は、間接指導の状況が続いた6年生が、次の学習課題、学習方法を選択する場面での事例である。6年生児童がプリントの計算問題を解き終え、その答え合わせと、次の課題(難問プリント)を選択し決定する場面である。

(表2) 計算問題の答え合わせと、難問プリント解答に活動が移行する場面の児童の行動

時刻	みどり	そら	わか
19'02	問題解答中	問題解答中	プリントの問題を解き終え、みどりのプリントをのぞき込む
19'06			赤鉛筆を出す 「○(つけ)してっていいのかな?」 方略
19'13	「難しいなー」	「ダメでしょ」 評価	2人のプリントを見る モニタリング 「みんな合ってるところもある」 動機づけ
19'31		「みんな間違ってるかもしれん」 「みんな間違ってることあるかも」問題解答を継続 評価	「合ってるところ○しよ」2人のプリントをのぞき込む 方略
19'31		わかプリントをのぞき込む、問題解答を継続 モニタリング	そらのプリントをのぞき込む「合ってる?」 自分のプリントを見てほほ笑みながら「よかった、合ってた」 モニタリング
19'42		問題解き終え、みどりのプリントを一瞬見る モニタリング	「やってこー、○つけ」 教師を見る
19'51	「待ってー」急いでプリントに書き込む 評価	「先生できました」5年の黒板前にいる教師に向けて言う 「先生、みんなで○つけしていいですか?」 方略	「待ってる」 共同決定 「今日は、日直はそらちゃん」
19'55	問題解き終える「OK」	T「うん」	

せに移行する場面である。プリントの問題を早くとき終えたわか「やってこー、○つけ」と2人に誘いかけ(19'31、以下文中の数字は表中のカウタを指す)、そらが教師に「先生、みんなで○つけしていいですか?」と質問する(19'42)。みどりはまだ解答を終えていなかったが、「待ってー」と、自己モニタリングと評価を瞬時に行い、急いで解答を終わらせる。わかも「待ってる」と答え合わせの開始を待つことを認め、それも異論を唱えなかったために、結果的に共同決定をしたと解釈される。答え合わせの具体的なやり方も、日直のそらが提案し(19'58)、みどりとわかとの2人がそれを容認してから共同で決定したと解釈される。

次の共同決定の場面は、「難問プリント」の取り組みに学習活動が移行する場面である。答え合わせを終え、「よっしゃ、難問プリントしよー」と2人に誘いかける(21'16)。みどりは「うん」と返事し、わかも異論を唱えず共同決定したこととなる。そらは教師に「先生、難問プリントしまーす」と言うが、教師は5年の直接指導にあたっていたために返事をしていない。6年生の3人はそのまま、難問プリントの回答を始める(21'49)。

3度目の共同決定は、「難問プリント」の取り組み方についてである。みどりは問題が自己モニタリングにより自力解決が難しいと評価したためか、「みんなで協力してやろう、協力して」(21'47)と、学習の方略を提案する。そらはそれに呼応して問題文を音読し、わかもそれに合わせて問題文に線を引き始める。みどりの提案について、結果的に2人が共同決定したと解釈される。

これらの共同決定場面において共通しているのは、3人の児童が互いの学習活動をモニタリング、もしくはモニタリングとセットの評価を行っていることである。答え合わせに移行する場面では、みどりが評価を

(19'51)、そらとわかとは数度のモニタリングを(19'31、19'42)それぞれ行っている。また、この場面の冒頭で解答を早く終えたわかにはしばらくの間みどりとそらが回答している姿を眺めており(19'06)、みどりとそらの活動をモニタリングしていたと解釈される。

難問プリントの取り組み方の共同決定(21'49)に際しても、3人の児童が互いの学習活動を評価している。みどりが「(似たような問題を過去に)やった?」と方略について尋ねると、わか「やったよ」と評価している(21'43)。にもかかわらず難易度の高い課題であったことから、みどりは「みんなで協力してやろう、協力して」と、解答の方略を提案する(21'47)。そらが問題を音読し、みどりの提案通り「協力して」問題に取り組むことで結果的に共同決定がなされている。この時、そらが「うーん」と問題の解答に悩んでおり、それをみどりもわかも聞いていることから、そらの学習活動をモニタリングしていたとも推察される。

(2) 2月9日・国語

物語文「やまなし」(宮沢賢治作)の単元の学習が終わり、児童は習熟チェックのテストプリント2枚を解く課題に取り組んでいる。教師は課題が終わったら教卓の上に提出するように指示を出し、5年生黒板の前に移動する。表3に示した場面においては、教師は教卓の前に立って5年生の学習活動を観察しており、6年生児童は間接指導の状況にあった。わかはずでプリントの問題を解き終え、教師から「読書してていいよ」と言われている。

(表3) プリント解答と、再解答場面の児童の行動

カウタ	みどり	そら	わか
27'38	わかを見る、すぐに問題解答再開	プリントの問題解答中	本を本棚から選ぶ
27'50			「読書しまーす」机を5年黒板の方へ移動させる
28'14	プリント解答終える 「先生」と言っでプリントを教卓へ出しに行く		読書始める
28'32		T、教卓でみどりのプリントの○つけを始める	
29'00		5年の活動を見る	
30'09		T「みどりちゃん、1つ、直し」プ	

児童の主体的な学習における共同調整・共同決定のプロセス

	プリントをみどりに渡す	みどりを見て、すぐに解答再開 [モニタリング]	
30'27	プリントを手に座席に戻ってくる	プリント解答終了、教卓へ提出しに行く	T、わかプリント〇つけを始める
30'36	プリント解答再開		
30'40		辞書を本棚に片づける	T「わかちゃんも川のところで、まだかわせみってわかってないだろう」 「そうかー」
31'05		座席に戻り、机の中から本を出す	Tが〇つけする様子を眺める
	「ここさ？」(そらにプリントの問題について質問する、声が小さく聞き取れず)	本を開きながらみどりのプリント見る 「それは一、あの一」(説明する、聞き取れず)	
31'13	プリント解答再開 [方略]	T「そらちゃん」 「はい」教卓へ行く T「これ」プリントの一部を指さす 「あ、忘れた」プリントを受け取り、座席に戻ってくる	
	手を止めてそらを見る [モニタリング]		
31'23	プリント解答再開	プリント解答再開 「最後のところが…」(聞き取れず) みどりを一度見てから解答再開 [モニタリング]	
31'58			T「わかちゃん」 「はい」 T「1つ(直し)」 「おいしいお酒じゃないか、ジュース？」 T「違うよ」笑う
32'25	わかを見てからそらを見る 「大丈夫ってことかな？」(問題の答えについて) [評価]	みどりと目が合う 「違くない？」 T「そらちゃん」 「はい」教卓へ行く T、そらに〇つけ終えたプリントを渡す プリントを見て「あ」 座席に戻りながら、若のプリントを一度のぞき込んでプリント解答再開 [モニタリング]	プリントを受け取り、立ったままプリントを見つめる
	プリント再開		
33'09			机を6年黒板の方へ移動させる 解答再開
33'11	プリントを解き終え、教卓へ出しに行く		
33'16	T、〇つけ終えたもう1枚のプリントを渡す プリントを見る		

33'36 33'41	座席に戻り、プリント解答再開	「こっつてどうやって考えたら... (聞き取れず)」わかりに質問する [方略] わかのプリント眺める	そらを見て笑いながら「私、カワ セミ...(聞き取れず)って書いたら ○になった」
34'03		「えー」プリント解答再開 [評価] わかのプリントを見て「下に沈ん で、か」プリントに書き加える	
34'15		[方略] 解答を継続する	解答を終え、教卓に提出しに行く
34'32	解答を終え、教卓へ提出しに行く		

この場面で児童は習熟チェックのテストプリントに取り組み、解答が終わると教師から○つけ、つまり正誤のチェックを受け、それが終わると読書と学習活動が展開されている。学習活動の移行に際し、教師が次の学習内容を決定しており、活動の移行については児童が主体的に決定しているとは言い難い。教師は教卓の前で5年生たちの直接指導をしているが、6年生児童の○つけについては6年生にも直接指導を行っていたと言える。

この場面では、児童による共同調整の様子が見られる。みどりはそらに「ここさ？」と自分では正解を出せない問題について質問し(31'05)、そらはプリントを早く解き終えたわかりに自分では正解が出せない問題について質問をしている(33'36)。いずれも、新たな方略を共同で探求しており、実際にその方略が採用されたと解釈される。

これらの援助要請についても、児童が相互で活動内容の確認をしていることが共通している。教師から「直し」をするように言われたみどりは(30'09)、そらの活動内容を見て読書を始めたことから、そらが質問に答えられる状況であることをモニタリングしてそらに質問をしたと推察される(31'13)。同じく教師から○つけを受けて直しを始めたそらも(32'25 付近)、わかプリントの内容を確認し(33'09)、わかりに質問する問題についてわか正解していたことを確認しながらわかへの質問をしていた(33'41)。質問をするという方略の導出が共同で行われる際、みどりとそらはいずれも質問する相手の活動内容をモニタリングし、質問をして回答を得られる状況であるとの動機づけを経て実施されたと解釈される。以上から、児童の相互のモニタリングが、表3の事例場面における共同調整の条件の1つになっていると考えられる。

4. 総合考察

本研究では、小学校高学年の複式学級での授業における、児童が主体的に学習を展開する際にどのようなプロセスをたどるのか、児童の共同調整、共同決定に着目して検討した。その結果、児童は教師が不在となる間接指導の状況でも互いの学習活動の進捗や理解度を確認する相互のモニタリングや相互評価を行いながら、共同調整、共同決定を行っていることが明らかとなった。自己のモニタリングについてはこれまでも自己調整学習すなわち主体的な学習のプロセスにおいて重要な位置を占めることは指摘されてきたが、児童間の他者のモニタリングが行われることについてのこれまでの検証は不十分であり、その検証ができたことが、本研究の大きな成果であると考えられる。

その条件と考えられるものが2点ある。1点目は、教師による課題の決定である。課題設定の必要性はこれまでも指摘されてきたとおりであるが、加えて、本研究の結果から示唆されることとして、同じ課題を遂行していることから、児童にとって初見の課題であっても、児童は互いに進捗や理解度をモニタリング、評価できると考えられる。ある1つの課題を、グループを構成する児童が共通して遂行することで、相互モニタリングが可能になり、共同調整、共同決定が可能となると言える。

2点目は、児童間の友人関係である。本研究の研究協力校の児童間の友人関係は小学校での6年間の学校生活のみならず、地域でも生活を共にしてきた中で構築されてきた背景がある。児童同士で互いに関心を持つ、友人関係構築の動機づけが、児童が主体的に活動する学習の展開に深く影響していると言えるだろう。加えて、共に育つことを学校内外で当然とされてきた生活背景が、学習方法の選択という児童にとって負担の大きい学習活動を、共同調整、共同決定によりその負担

を分散させていると推察される。

本研究で得られたこれらの知見は、これまでなされてこなかった、主体的な学習活動プロセスについて事例をもとに検証した点に大きな意義があると考えられる。また、複式学級における「渡り」の指導の効果の大きさを示すことができた点も、本研究の成果である。従来、複式学級は単式で学級を編成することができない規模の学級における、単式学級の代替的な措置として位置づけられてきた。確かにこれまでも少人数教育による手厚い指導、そして、異学年交流、異学年間の学びによる複式学級指導の効果は指摘されてきたが、これらは単式学級に対して応用することが難しい効果である。本研究で得られた主体的学習に関する知見は、学級内のグループ編成数が増えても応用することは可能である。複式学級の授業は、今後の学校教育のモデルを提供する可能性を持っていることを、本研究が明らかにしたと言える。

今後の課題として、2点指摘する。1点目は本研究で得られた知見の、単式学級での検証である。単式学級において、児童がグループで主体的に学習を進める際、共同調整や共同決定、特に相互モニタリングを実行しているかどうか分析することで、本研究の結果の妥当性を検討する必要がある。

2点目は、教師による支援のあり方である。本研究では、児童の共同調整、共同決定に焦点を絞ったが、それに関わる教師の支援については検討してこなかった。しかし、グループ学習を展開する教師の支援のあり方については先行研究でも検討されている。本研究では複式学級の「渡り」の指導の特徴から、教師が積極的に「関わらない」指導が支援のあり方として示唆されるが、5年生児童を直接指導している際に6年生児童の学習活動について教師が何らかの支援を行っていた可能性を否定できない。共同調整、共同決定に寄与する教師の支援のあり方の検討が今後の課題となる。

参考文献

- 秋田喜代美 (2010) 学習の理論と知識社会の学校教育 秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会, pp.10-28
- 米国学術研究推進会議(編著)(森敏昭・秋田喜代美監訳)(2002)『授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房
- Deci, E. L., Flaste, R. (1995) Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy, G. P. Putnam's Sons, New York
- Hadwin, A. F., Jarvela, S., Miller, M (佐藤礼子・訳)(2011) 自己調整学習, 共調整学習, 社会的に共有された調整学習 B. J. ジーマーマン, D. H. シャンク(編) 塚野州一・伊藤崇達(監訳)『自己調整学習ハンドブック』北大路書房, pp.50-64
- 北海道立教育研究所, 北海道教育大学学校・地域教育研究支

- 援センター(2012) 複式学級における学習指導の在り方【改訂版】
- 細尾萌子(2016) アクティブ・ラーニングをめぐる研究動向 日本教育方法学会(編)『教育方法 45 アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』 図書文化社 pp.188-200
- 木村優(2016) 教師教育とアクティブ・ラーニング 日本教育方法学会(編)『教育方法 45 アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』 図書文化社 pp.126-141
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 文部科学省教育課程部会(2016) 主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ)
- 大西忠治(1964)『集団教育入門』国土社
- 折出健二(1982)『学級集団の指導過程論』明治図書
- 桜井茂男(1997)『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- Winne, P. H., Hadwin, A. F. (1998) Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.). Metacognition in educational theory and practice, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.277-304
- ジーマーマン B. J., シャンク D. H. (編著) 塚野州一・監訳(2010)『自己調整学習の理論』北大路書房

謝辞

研究協力をご快諾いただきました小学校の校長先生、授業を参観させていただいた高学年学級の学級担任の先生、そして児童たちに心より感謝申し上げます。