

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）

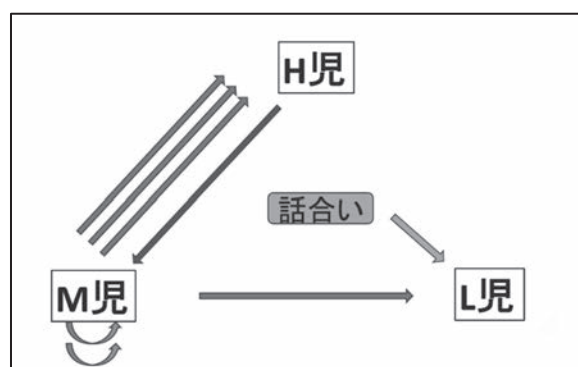


Table 5 意見の変化とその要因（小学校 4 年生）

	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）

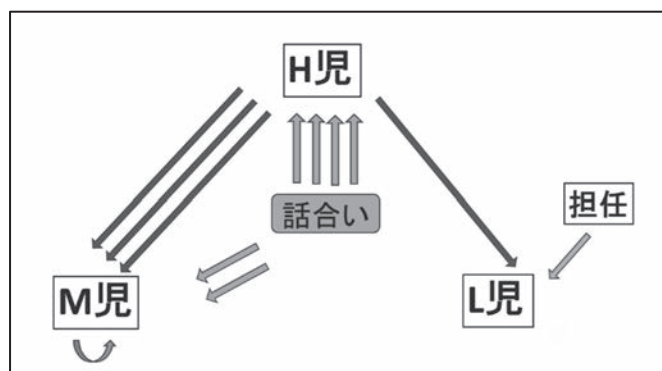
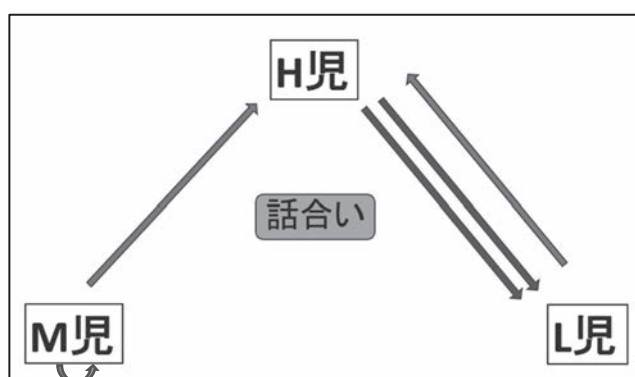


Table 6 意見の変化とその要因（中学校 1 年生）

	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。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よう。
 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。待つて。
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 人ずつ言ってきて。
G1: どう言うこと?
F1: 1 人ずつ言って。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)