

小学校初任者教員の協同学習認識に関する研究

真田 穰人

米田 敏彦

A study on the belief of cooperative learning among novice elementary school teachers

Shigeto Sanada

Toshihiko Yoneda

要 旨

本研究では、小学校初任者教員に PAC 分析を行い、初任者教員の協同学習認識について検討した。その結果、初任者教員であっても半年間の実践経験から、協同学習を実践する際に必要なことがらや課題を認識することが示された。一方、それらの課題をどのように達成するのかに関する認識は認められなかった。以上のことから、実現が難しいとされる協同学習実践に必要なことがらの習得に対するレディネスは、半年間の教職経験であっても整う可能性が示唆された。また、調査協力者の相違点から、それぞれが担任する学級や学校の状態、同僚の教員や学校文化によって、協同学習への認識が変容する可能性が示された。

キーワード：協同学習認識，教員養成，教師教育，初任者教員，小学校

問題と目的

子どもたちの生きる力を育むために、アクティブラーニングの視点から授業改善が求められている。そのようなアクティブラーニングに期待される主体的・対話的で深い学びを具現化する上で有力とされているのが協同学習（関田，2017）である。

協同学習の有効性に関する研究は、多くの研究で実証的に明らかにされているものの、その実現の難しさも指摘されている。Deutsch（1995）は、効果的な協同の実践には教師の高い力量が要求されることを報告している。また、松尾・丸野（2007）は、多くの教師にとって、子どもたちに互いの考えを出させ、それらを上手く絡み合わせるための場づくりを行うことは容易でないこと、その原因として、話し合いを中心とした授業を実現するための具体的な手立てを教師が十分に持っていないことを指摘している。

それでは、教師は実際に協同学習の実践に対してどのような手立てをもち、また、どのようにして協同学習に関する専門性を高めていくのであろうか。中等教育学校教員に協働

学習に関する認識について記述調査を行った石橋・千葉・橋本・細矢・南澤・秋田・小国・小玉（2014）は、教師が協働学習に対して課題設定の工夫やグループ構成の配慮等の実践の工夫や有効な観点を認識する一方で、実践上の心配や不安を多くもっていることを報告している。また、小学校教員と教職課程学生に比喩生成課題を実施し、協働学習に対する認識の教職経験による相違を検討した児玉（2017）は、協働学習の経験のない教職課程学生と比べて現職教員は教師のあり方や求められる能力に関する認識が多いことを示し、その認識は発達変容する可能性を指摘している。話し合いや学び合いを重視した学習における教師の専門性へ着目した研究は散見されるが、未だ十分な研究は蓄積されていない。

ところで、近年、ベテラン教師の大量退職に伴い、若手教員の育成、特に都市圏を中心に大量採用される初心者教員をどのように育成していくのかは、大きな課題となっている（宮橋・中山・須佐，2016）。東京都が初任教師を対象に行った意識調査（2008）では、8割以上の初任教師が日々の授業における授業技術や学習規律の保持について困難であると答えており、授業方法をはじめとする初任者育成は、主体的・対話的で深い学びによる授業改善の観点だけでなく、初任者教員の学校現場への適応の観点からも重要であると考えられる。

そこで、本研究では、これまでも他校種と比較して協同学習が行われてきたとされる小学校の初任者教員に着目し、協同学習に対する認識を探索的に検討することが目的となった。

方法

調査協力者：調査協力者は、研究の趣旨および参加に同意した、新卒で採用された初任者教員 A, B, C の 3 名。3 名とも学級担任を務めていた。調査協力者の概要を Table 1 に示す。

調査時期：202X 年 10 月

提示刺激：面接は第 1 著者が担当した。連想刺激として、以下の刺激文を提示するとともに、口頭で読み上げた。

「半年間、教員として学校現場で指導を行ってきて、協同的な学びの実践に対してどのように感じていますか。協同的な学びの実践の際に、困っていることや困難なことはどのようなことですか。また、協同的な学びの実現のために、どのようなことが必要だと感じていますか。頭に浮かんだ文章やイメージや言葉を思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」

尚、刺激文作成にあたっては、内藤（2017）の刺激文やその作成手順、留意点を参考にした。

手続き：調査協力者に、協同学習に対する認識について調査すること、自由連想された項目を用いて個人別にイメージの分析をすること、いつでも参加を中止できることを伝えた。ついで、調査結果について匿名性を確保しプライバシーを保護するという条件で、学会の

大会で発表したり，学術雑誌で公開したりすることについて許可を求めた。

Table 1 調査協力者の概要

調査協力者	A	B	C
性別	女性	女性	男性
自治体	X県	Y県	Z市
担任学年	3年生	2年生	4年生
学校規模	小規模校	大規模校	中規模校
	1学年1学級	1学年4クラス	1学年2学級

結果と考察

【調査協力者 A の結果(Figure 1)】

<調査協力者 A によるクラスターの解釈：抜粋>

クラスター1は、「発表しやすくなる」～「いろいろな意見を整理することができる」の6項目：協同学習で，得られるメリット。グループだと発表しやすくなるし，それぞれのグループから出てきた意見で，同じ考えや，違う考えなど比較しやすくなる。考えとして掘り下げられたり，いろいろな意見を整理したり。協同学習でこんなことができるというイメージ。

クラスター2は、「役割分担」～「仲良くなる」の5項目：協同学習をする基礎というか，前提のまとめ。これができると，活動がしやすくなる。自信がもてたり仲良くなれたりしたら心の余裕じゃないけど，譲り合ったりもするだろうし，譲りあったら仲良くなるだろうし，グループの形，グループ編成，この人とこの人を合わせたら話し合いがうまくいくというのはある。相性が合わない人同士でも譲り合えたり，あんまり話さない人同士でもしっかり役割分担をしたら，そこから話し合いをすすめられるようになったりができる。

クラスター3は、「子どもたちに任せる」～「どこまで教師が提示すればいいかわからない」の3項目：どこまで支援するかというイメージ。理想としては、全部子どもたちに任せたい、自由に子どもたちに出させたいけど。活発に話し合いができないグループに対しては、この意見どうと聴いたり、ここまでは話し合っねと指示を出したり。グループから全体の話の繋ぎ方も任せたいけど、自分も入らないといけないのかなあ。どこまで指示をして、どこまで自分が出たらいいか、悩みのようなイメージ。

クラスター間の比較：結果の考察や論考に関わる主要なもののみ掲載。

クラスター1とクラスター2の比較

クラスター2ができたなら、1につながる。2は協同学習が活発になるもと。協同学習をして1ができるようになったら、これを一人学びの場でできるようにつなげたいような中身。

クラスター1とクラスター3の比較

クラスター3の教師の手立て次第で1ができるようになるか、なかなか進まないか、3次第で変わりそうな感じ。

クラスター2とクラスター3の比較

クラスター2ができるようになったら、3はなくてもいいじゃないけど、考えなくてよくなるというか。2がしっかりできたら、心配や不安はない。

全体について

大学では協同学習がなぜ必要なのかとかは学んだけど、こうしたら協同学習がうまくいくとか、具体的な仕方を学んだ記憶はない。自分が実践している指導の工夫は、初任者指

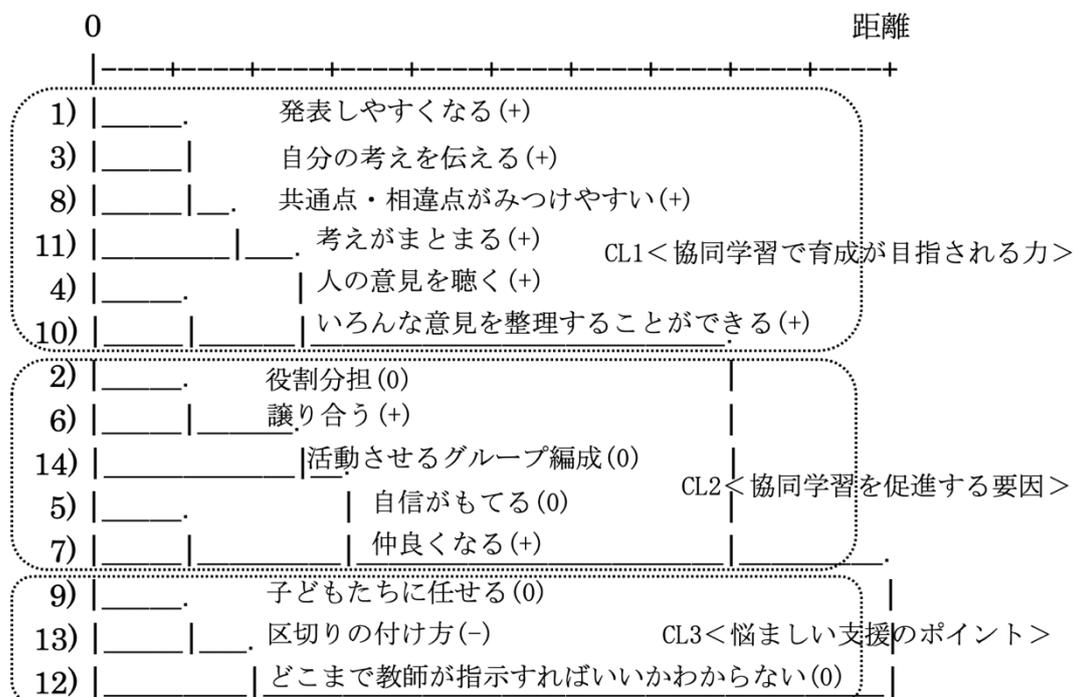


Figure 1 調査対象者 A のデンドログラム

導の先生から学んだことをしている。全体の初任者研修でも協同学習に関する研修はなかった。

【調査協力者 A についての考察】

はじめに、それぞれのクラスターの内容について吟味した後で、クラスター間の関係や全体的特徴について考察する。

クラスター1：協同学習の導入が、「自分の考えを伝えること」や「人の意見を聴くこと」になり、その活動のなかで、「いろんな意見を整理することが」でき、「共通点・相違点を見つけ」たり、「考えがまとまる」など、協同学習の効用とそれらを育んでほしいという教師の思いが含まれている。よって、＜協同学習で育成が目指される力＞と命名した。

クラスター2：「活動させるグループ編成」が適切に考慮され、グループ内で「役割分担」を活用した交流が生まれるなかで、「仲良く」なり、「自信がもてる」ようになり、「譲り合い」をしながら、建設的に考えを構築するようになるなど、協同的な学びが進んでいく要因でまとまっていた。そのため、＜協同学習を促進する要因＞と命名した。

クラスター3：「子どもたちに任せる」という支援も意識しながらも、必要に応じて交流を止める際の「区切りの付け方」に悩み、「どこまで教師が指示すればよいかわからない」というように、支援で悩む内容が含まれていた。そのため、＜悩ましい支援のポイント＞と命名した。

全体として：調査協力者 A のクラスター構造は、＜協同学習で育成が目指される力＞と＜協同学習を促進する要因＞が結節し、それらを内包するかたちで＜悩ましい支援のポイント＞が現れていた。また、項目の重要度順とイメージは、＜協同学習で育成が目指される力＞と＜協同学習を促進する要因＞に重要度の高い項目と＋のイメージが固まっていた。一方、＜悩ましい支援のポイント＞のクラスターに含まれる項目は、重要度は低く、イメージも 0 が 2 つにマイナスが 1 つとなっていた。これらの結果から、調査協力者 A は、初任で担任となってから半年という短期間に、協同学習の効果やそこで育むべき力と、それらの促進要因まで把握することができていることが考えられる。また、協同学習を実践する際の支援のポイントについて、悩みながらもそれらに対してネガティブイメージをもちすぎることなく、それらを理解することで、より良い協同学習を進めることができると前向きに捉えていた。A は小規模校で担任する児童が少ないこともあり、落ち着いて授業や指導に取り組むなかで、協同学習にも取り組み、その成果や課題を確認できていたと言えるだろう。

また、協同学習について、大学で重要性は学んだものの進め方までは学んでいないこと、初任者全体研修でもそれに関する学びはなかったものの、初任者指導の教員から指導の工夫を学んだことを語っていた。大学教育や教育委員会が企画する全体研修では、それらの実践に未だ対応していないこと、その一方で初任者研修の一形態である指導教員のよる個別の研修がそれらのニーズを満たす可能性が示されたと言えよう。

【調査協力者 B の結果(Figure 2)】

＜調査協力者 B によるクラスターの解釈＞

クラスター1は、「学級経営」～「うまく話せない児童」の6項目：人間関係のこと。教師と児童の関係だけでなく児童同士の関係とか、うまく話せない児童とか、結局は学級経営につながっている。教え合い、学び合いも普段の関係がないとできないと思うので。一番大事なのが学級経営になるのかな。関係を作っていけば、学び合うことができるのかなあ。

クラスター2は、「一部の児童のみ参加」～「難しい」の4項目：教師の手立てというか、私が印象にいつも残っていること。授業が一部の発表する人だけの参加になっている。ペアの作り方も教師が考えていかないと。対話的な学びをするときの人数とか一部の児童のみの授業になっていることが難しいと感じている。

クラスター3は、「失敗や間違えること」～「発達段階」の6項目：子どもにこんな力がついてほしいなあという思い。まずは自分の考えをもつ、表現する、そして相手を受け入れてほしい。あと、やっぱり失敗や間違えを恥ずかしくない雰囲気をつくってあげないと、自分の考えすら言えないし、発表とかもできないクラスになってしまうので。雰囲気とか間違えた子に対してどうフォローするのが大切。

クラスター4は、「結果がわかりにくい」～「実践的な取り組み、事例」の4項目：協同学習についての印象。対話的で深い学びができたのか、自分自身が印象をもちにくい。そこまで頭が回っていない。普段の授業でいっぱいいっぱいなので。児童の実態によって変わってくると思うし、実践的な取り組み、型があっても、そのまましてもうまくいかないというのが普通だし。難しい、わからないなあというまとめ。

クラスター間の比較

クラスター1 とクラスター2 の比較

2 は教師の手立てというか働きかけだけど、1 は教師と子ども、子ども同士のかべ、関係を築いていかないといけないもの。1 が先でその後に 2。まず信頼関係、学級経営ができていないとペアの配置もわからないし。大切なところは子ども同士の信頼や教師との信頼関係。1 で土台をつくって、次に考えるのが 2 なのかな。

クラスター1 とクラスター3 の比較

1 は人間関係、3 は個。子どもによって、発達段階によって違うし、子ども一人一人のもの。1 は人との関わり方、人間性。3 は個の力、児童自身のもっている力。3 の個の力がついてくるから、より良い人間関係になるというか、子ども同士の関係がよくなる感じ。

クラスター1 とクラスター4 の比較

1 はプラスのこと、4 はマイナスのこと、4 は自分がこれからやらなければいけないこと

自分自身の問題、課題。1 は自分自身の課題でもあり、子どもと考えていかないといけないこと。4 をもう少し自分自身で理解していろんな実践とかを勉強していくことで、1 に

何らかの使えるものが出てくるかもしれない。今は全く余裕がなくてできていないけど、ベテランの先生に聞いたりして、実践を知ること、視点が広がると思うので。

クラスター2とクラスター3の比較

2は取り組み的なこと、3は身につけさせたい力。教師としてやる取り組みと、教師がこんなつけてほしいという願い。3の力を教師が分析とか、ちゃんと把握したうえで2をつくらないといけないのかな。

クラスター2とクラスター4の比較

難しいな、わからないなと思っているものが集まっている2と4。自分自身が悩んでいるところ。2はどちらかという具体的なこと。4は抽象的なこと。まずは自分で見たり知ったりすると2にいかせるかもしれない。

クラスター3とクラスター4の比較

子ども自身のこと、身につけさせたい力、持っている力が3。4は子どもというのは全くなくて、教師の知識、取り組むこと。教師自身が自分の考えを持つことは大事。いろんな取り組みを知って、それを受け入れる力がないとダメなので。

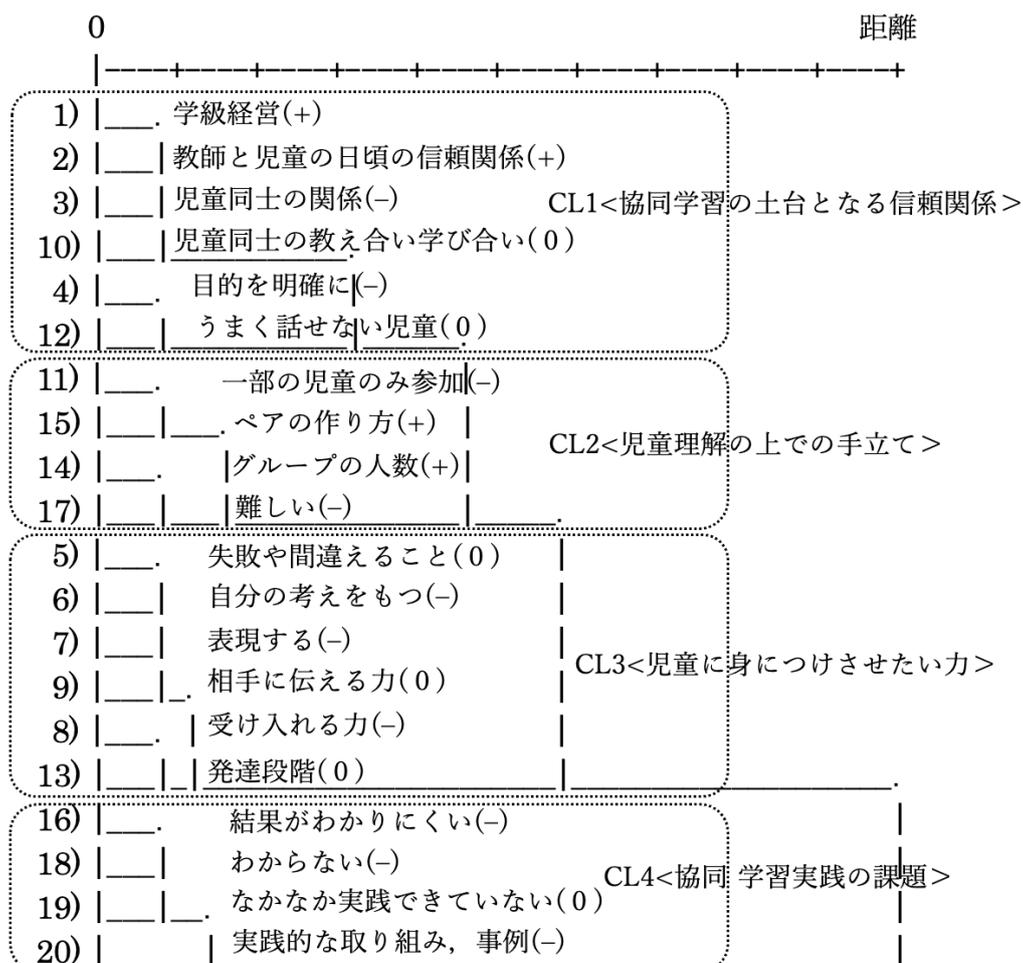


Figure 2 調査対象者 B のデンドログラム

全体について

やっぱり学級経営が一番大事なのかなと感じていて、どんな学びをするにも子ども間の信頼関係ができていないと難しいなあと思う。自分のことでいっぱいになっているなと思ってたけど、子どもたちにつけてほしい力とか、自分のなりたい姿に気づけた。

4のまとまりも自分自身が知識を広げることができれば、より良い学級経営とか子ども同士の関係構築に役に立つと思うので、本当に余裕ができて2,3年目に自分自身の幅をひろげて手立てとしてできたら、もっといい学びにつながるなって思った。大学では協同学習に関する直接的な学びはなかった。初任研で、子どもの言葉をつないだらいいよとか、子どもの声に耳を傾けて繰り返したらいいよとかのアドバイスはあるけど、具体的な取り組み、こんなことをするとこんな良さがあるよというのはあんまり聞かない。知識はあるけど、どういうふう実践したらいいかが難しい。

【調査協力者Bについての考察】

クラスター1:「教師と児童の日頃の信頼関係」や「児童同士の関係」をはじめとする「学級経営」が協同学習において一番大事で基礎となることであると捉えていた。そのため、*<協同学習の土台となる信頼関係>*と命名した。

クラスター2:授業に「一部の児童のみ参加」することがないように、「難しい」と感じながらも「ペアの作り方」や「グループの人数」を工夫しようとする内容になっていた。また、それらは児童理解の上で成り立つと感じていたため、*<児童理解の上での手立て>*と命名した。

クラスター3:「失敗や間違えること」を恐れずに、「相手に伝える力」や相手の考えを「受け入れる力」など教師が子どもにつけてほしい力に関する内容となっていた。そのため、*<児童に身につけさせたい力>*と命名した。

クラスター4:協同学習を「なかなか実践できていない」と感じるとともに、「実践的な取り組み、事例」も知らないために、実践の結果も方法もわからないという内容が含まれていたことから、*<協同学習実践の課題>*と命名した。

全体として:調査協力者Bのクラスター構造は、*<協同学習の土台となる信頼関係>*、*<児童理解の上での手立て>*、*<児童に身につけさせたい力>*が順に結節し、最後に*<協同学習実践の課題>*がつながっていた。適切な学級経営の結果として育まれる信頼関係が協同学習の土台となることを、Bは初任から半年の学級担任の経験で体験的に理解できているということが考えられる。また、*<協同学習の土台となる信頼関係>*と*<児童に身につけさせたい力>*の間に、*<児童理解の上での手立て>*のクラスターが在った。信頼関係さえあれば、協同学習実践ですぐに力が身に付くのではなく、教師が児童理解を適切にした上で手立てを講じる必要を認識できているということが考えられる。

一方、最後の第4クラスターに*<協同学習実践の課題>*があり、わからない、結果がわからない、なかなか実践できていないと、協同学習の実践にかなり困難を感じていることが示された。20項目中、10項目のイメージがマイナス、6項目が0であることもそれを

裏付けていると言えよう。大規模校において、多数で多様な児童を対象に授業実践をしている B にとって、まずは一通り授業を行うことが手一杯で、そのなかで協同学習を実践することは、初任の B にとっては、難しいことであったと考えられる。初任者教員にとって、多数で多様な児童を半年で理解し、協同学習を実践することはかなりの困難を伴う可能性が示唆された。

【調査協力者 C の結果(Figure 3)】

<調査協力者 C によるクラスターの解釈>

クラスター1は、「児童を知ることの大切さ」～「ワークシートや掲示物など、協同するための支援」の4項目：授業支援。この4つがないと教材研究をしても授業がうまくいかないんじゃないか。児童を知ることが大事。発問力は必要な力。今は喋りすぎてしまうと言う欠点がある。現場に出ないとわからないことがたくさんある。そのうえで大事なのがこの4つなのかな。

クラスター2は、「興味を持たせる力」～「説明力」の3項目：授業力かなあ。興味をもたせるのって大事だし難しいなあって。子どもって身近なことで、おもしろいなど思ったらのけど、そうじゃなかったらのらない。指導書をどれだけ読んでも子どもがどう反応してくれるかわからないので。この3つが揃うと授業がきれいに進んでいくんじゃないかな。

クラスター3は、「日頃の学級経営」～「児童同士の関係性」の3項目：学級経営かなあ。日頃の学級経営でも、今も対応していることがあるけど、人間関係が難しいことがある。地域に貧富の差がある。それで人間関係ができてくる。難しい。学級経営は意識しているけど答えがわからないので、それを探るのが1年目なのかな。学級経営が授業、学びにつながってくる。

クラスター4は、「教師間の協力」の1項目：うちの学校は特に協力しないといけないと思っていて。特に引き継ぎ。よく聞くようにしている。以前担任された先生がいるから情報収集して対応していくことが大事。いろんな能力をもっている先生にお手伝いしていただいている。

クラスター5は、「教師のICT活用能力」、「児童のICT活用能力」の2項目：ICT。教師のICT活用能力。ICTは教育の現場に入る前からいいなと思っていたけど、現場で課題もたくさん見えてきた。どうやって支援にもっていくのかを教師が考える必要がある。

クラスター6は、「協同的な学びを入れる回数」の1項目：どれだけ活用できるか、活用力。自分の意見を書いたあとに話し合う時間を作っているけど。協同の場面を入れるタイミングと回数。教科によって違う。回数や効果がわからない。これを手に入れたら大きな成長だと思う。

クラスター間の比較

クラスター1とクラスター2の比較

1は子どものことがメイン、2は授業がメインだけど、授業を成功させるためには、子

子どものことを知る必要がある。どっちとも大事な力、どっちが欠けてもいい授業にならない。

クラスター1とクラスター4の比較

結局一人じゃいきづまるので、1をやってみて4で改善。協力しないとできないわけじゃないけど、1ででてきた悩みを4で改善。

クラスター1とクラスター5の比較

1は土台で5はプラスα。ICTはメインではない。1ができたうえで5もできればいい。

クラスター2とクラスター3の比較

2が授業、3が子どものこと。子どもの興味を知るには子どもをしておかないといけない。3があって2が成り立つ。教材研究って児童観が大事。子どもたちによって着眼点、能力違うし、流れも違う。

クラスター2とクラスター4の比較

自分が初任の特権、講座や師範授業、そこで得るものが多い。授業だけでなく、保護者対応の話をしたり、いろんなところで協力ができたりしているの。

クラスター2とクラスター6の比較

協同的な学びを入れる前に説明を長々としがち。自分がしゃべる時間を短くすれば学びの時間が長くなる。2がうまくなれば6もうまくなるし、うまく有効に活用できる回数が増える。

クラスター3とクラスター4の比較

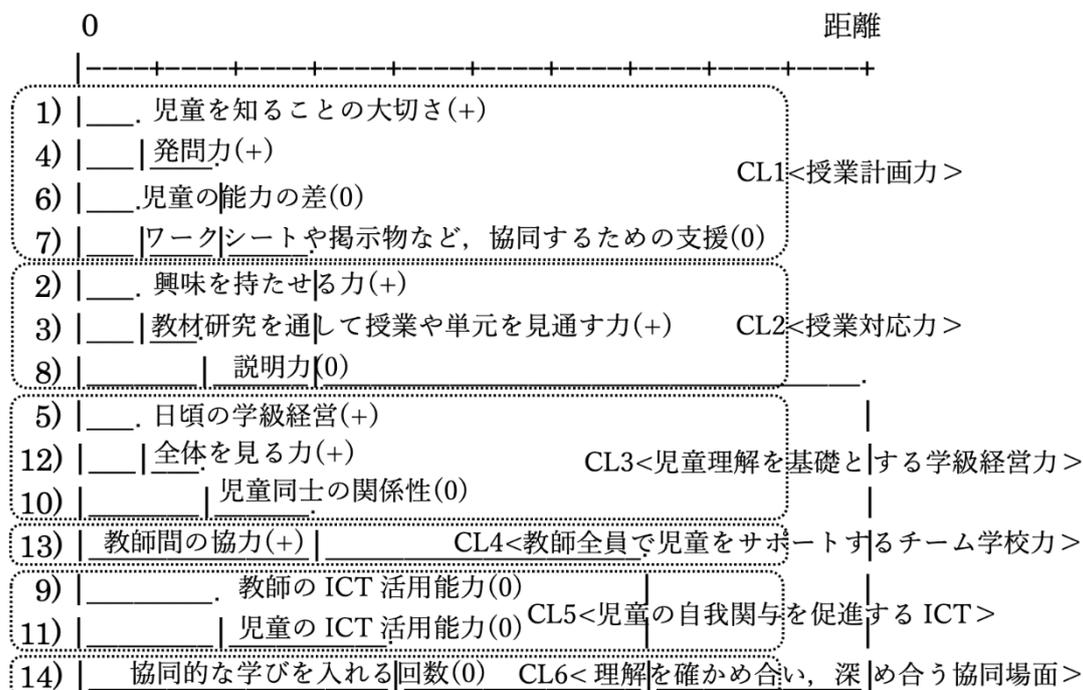


Figure 3 調査対象者 C のデンドログラム

引き継ぎは大事。学級経営でも大事な協力だし、初任の先生にとって大事なこと。まだわからないなかで、いろんな世界が広がるので、教師間の協力は必要。4 がないと 3 はきびしい。

全体について

ICT はポジティブな印象だったけど、マイナス面もある。子どもたちと行動を振り返って、最後は学級訓と組み合わせる。どんな能力が必要か見せる考えさせる。そういうときに ICT は効果的。結局、学級経営するにも授業のことも考えるのも子ども。軸が子どもになっている。大学生時代、子どもよりは技術、教師としての能力を語っている自分がいた。子どもたちを知らないとは協同できないから。

【調査協力者 C についての考察】

クラスター1：「児童を知ることの大切さ」や「児童の能力の差」など、児童理解に関することと、「発問力」や「ワークシートや掲示物」など授業準備に関する内容でまとまっていたため、＜授業の土台となる授業計画力＞と命名した。

クラスター2：「興味を持たせる力」や「説明力」など授業中の教師の対応に関する内容でまとまっていたため、＜授業対応力＞と命名した。

クラスター3：「児童同士の関係性」や「全体を見る力」など、児童理解を中心とした学級経営に関する内容でまとまっていたため、＜児童理解を基礎とする学級経営力＞と命名した。

クラスター4：困難な児童対応のために、教師がお互いにアドバイスし合うことについて言及していたため、＜教職員全員で児童をサポートするチーム学校力＞と命名した。

クラスター5：教師と児童の ICT 活用能力に関する内容でまとまっており、それらが児童の興味関心を広げると捉えていたため、＜児童の自我関与を促進する ICT＞と命名した。

クラスター6：「協同的な学びを入れる回数」や場面、その効果について、特に学習内容のアウトプットの観点からの言及が多くあった。そのため、＜理解を確認し合い、深め合う協同場面＞と命名した。

全体として：調査協力者 C のクラスター構造は、大きく 2 つのまとまりに分かれていた。

1 つは、＜授業計画力＞、＜授業対応力＞の 2 クラスターからなる学習そのものに関連するまとまり、もう 1 つは、＜児童理解を基礎とする学級経営力＞、＜教師全員で児童をサポートするチーム学校力＞、＜児童の自我関与を促進する ICT＞、そして＜理解を確かめ合い、深め合う協同場面＞の 4 つのクラスターからなる協同に関連するまとまりである。

これらのクラスター構造から、C の協同学習に関する認識が詳細で深いこと、特に一般的な学習指導を土台にして協同学習が実践されることや学級における協同学習であっても担任の指導だけでなく、学校全体の支援が重要であるということを C が理解していることを示していると言えよう。その背景として、C の勤務校は授業の成立が危ぶまれるほど学習が困難な児童が多く、日頃から教師同士で連携し情報を共有したり、初任者として切実感をもって研修に臨んだりしていたことが考えられる。困難な教育状況のなかで危機意識を

もって、教師同士が協同的に学校教育にあたり、情報共有をしたり学び合ったりする環境のなかで、協同学習をすすめるために必要な知識や理解が深められる可能性が示唆された。

総合的考察

本研究では、初任者教員が協同学習の実践に対してどのような認識をもっているのかを検討することが目的であった。3名の調査協力者の個人別態度構造から、以下のことが示された。

3名の初任者教員のうち2名の教員のクラスターから、協同学習の基礎として学級経営や教師と児童、児童同士の信頼関係があること、学級経営を進めるために児童理解が欠かせないことを認識していることが示された。学習指導を含む生徒指導の基本は児童生徒理解（文部科学省、2021）であるが、協同学習の実践にもやはり児童生徒理解が欠かせない。本研究の調査対象となった初任者教員は、未だ半年の教職経験であるもののそれらを体験的に理解していた。また、その2名は、授業実践や学習指導に困難さを抱えていた。それらに困難を感じる状況であるからこそ、児童と向き合い授業を進めるなかで、児童理解を基にすすめる学級経営やそれによって構築される信頼関係が協同学習の基礎となることを体験的に理解できていたということが考えられる。困難な児童の担任を務めることが授業を見直す端緒となる（笹谷・中西、2024）という意味で、ある程度の教育実践における困難さは、協同学習実践に対する認識を深めるためにも必要である可能性が示された。

また、3名の教員とも、児童理解や学級経営以外に、グループ編成や役割分担、グループサイズや児童間の能力差に対する考慮等、協同学習を展開する際に必要なことがらを認識することができていた。さらに、2名の教員のクラスターにおいて、協同学習において育成が目指される力や児童に身につけさせたい力が示されていた。協同学習実践の際に、その手法や技法など進め方にとらわれてしまうことがあることを杉江（2016）は指摘している。しかし、初任者であっても、協同学習でどのような資質・能力が育成されるのかを考え、コンピテンシー・ベースの授業づくりができる可能性が示された。この背景として、協同学習で育成される資質能力が、日本の学校教育全体において育成が求められる資質・能力と合致しており、その効果が認識されやすいことが考えられる。

一方、2名のクラスターと1名の語りから、3名の調査対象者とも協同学習の実践に対して、悩みや課題を抱えていることが示された。効果的な協同の実践には教師の高い力量が要求される（Deutsch, 1995）ことから、協同学習実践について、初任者教員が悩みや課題を抱えること自体は当然と言える。また、自らの課題や悩みを認識することは、教師の熟達化のプロセスとして欠かせないだろう。しかし、調査協力者である初任者教員たちは、それらの課題をどのように達成するのかについては認識できていなかった。さらに3名の調査対象者のうちの2名は、大学教育において協同学習の具体的な指導に関する学びがないだけでなく、初任者全体研修においても協同学習に関する研修がないことに言及し

ていた。これらのことから、実現が難しいとされる協同学習実践に必要なことがらの習得に対するレディネスは、半年間の教職経験であっても整う可能性があること、その一方で、大学や教育委員会に協同学習実践に関する学びを提供する機会が設けられおらず、協同学習の指導支援の向上の機会が限られている可能性が示唆された。

また、小規模校に勤務する教員 A は協同学習実践に対して多くのプラスのイメージをもち、多くの協同効用を認識していたのに対し、大規模校に勤務する教員 B や中規模校であり教育困難校に勤務している教員 C は、協同学習実践にプラスのイメージとともに、0 のイメージやマイナスのイメージも抱えており、その実現に困難さを感じていた。担任する児童数や児童の実態、さらに同僚のサポートや多忙感の有無によって、協同学習の認識に違いが出たということが考えられる。以上のことから、担任する学級や学校の状態、同僚の教員や学校文化によって、初任者教員の協同学習への認識が変容する可能性が示された。

本研究で得られた知見を、今後の教育にいかすためには、次の 2 点が重要であると考えられる。1 つは、大学教育における協同学習に関する科目の設置の検討である。赤坂 (2024) は、現在の学校教育において学級経営の充実が必要であるにも関わらず、学級経営が教員養成課程において必修科目に位置付けられていないことを問題として指摘している。学級経営と同様に、協働的な学びの中核となる協同学習も現在の教育には欠かせない。しかし、協同学習やそれに関連する科目も、現在の教員養成課程においては必修科目に位置付けられていない。大学教育において協同学習の指導法を学ぶ機会を設定することは、着任後、すぐに教鞭をとる可能性が高い初任者教員の指導力向上に直結するだろう。また、それは授業に苦戦する多くの初任者教員の学校現場への適応の改善にもつながると言えるだろう。

もう 1 つは、各自治体で計画される初任者全体研修における協同学習に関する研修の検討である。本研究の結果から、半年間の教職経験であっても実現が難しいとされる協同学習実践に必要なことがらの習得に対するレディネスは整う可能性が示された。上に記した大学教育だけでなく、初任者研修において協同学習に関する全体研修を実施することで、多くの初任者教員が、協働的な学びの実現を図り、指導力を向上できると考えられる。

最後に本研究の課題について述べる。本研究の調査協力者は、3 名と少数であり、勤務地域も限られていた。今後は、調査対象者数を増やすとともに、様々な地域に勤務する教員を対象に調査を拡大することが必要であろう。また、初任者教員による自己評価だけでなく、同僚や管理職の教員、指導教員等の他者評価と併せて分析することで、小学校初任者教員の協同学習認識を詳細に検討することができるだろう。

引用文献

Deutsch, M., (1995) "Cooperation: The Fragile State," in Bunker, B. B., Rubin, J. Z., & associates, Conflict, Cooperation & Justice: Essays Inspired by the Work of

Morton Deutsch, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, p.257.

- 石橋太加志・千葉美奈子・橋本渉・細矢和博・南澤武蔵・秋田喜代美・小国喜弘・小玉重夫（2015）協働学習に取り組む中等教育学校教師の抱える不安と有効性の認識—教師と生徒の協働学習についての記述データの検討から— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, pp.565–584.
- 児玉佳一（2017）協働学習に関するイメージの教職経験による相違—小学校教員および教職課程学生を対象にした比喩生成課題から— 教師学研究 20(2).pp.57-68.
- 松尾剛・丸野俊一（2007）子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか 教育心理学研究 55(1).pp.93-105
- 宮橋小百合・中山眞弘・須佐宏（2016）初任者研修プログラムにおける訪問指導の実際と課題 学校教育実践研究 1, pp.35-44
- 文部科学省（2021）生徒指導提要（改訂版）
- 内藤哲雄（2017）PAC 分析実施法入門 [改訂版] ナカニシヤ出版
- 笹谷孝允・中西美結（2024）児童の特性に合わせた授業への熟達化のプロセス—「子ども理解」と「反省的実践家としての教師像」を手がかりにして— 教師学研究 27 (2), pp.31-40
- 関田一彦（2017）アクティブラーニングとしての協同学習の研究 教育心理学年報 56.p.158-164
- 杉江修治（2016）協同学習がつくるアクティブ・ラーニング 明治図書
- 東京都教職員研修センター研修部授業力向上課編集（2008）『平成 20 年度初任者研修・新規採用者研修・期限付任用教員任用時研修実施の手引き』

付記

本研究の一部は、JSPS 科研費 22K20264 の助成を受けて行われたものである。また、本研究の一部は、PAC 分析学会第 18 回大会において発表された。