

# フィンランドの小中学校の授業における 仲間づくりを基盤とした協同的な学習過程

寺川 志奈子\*・藤村 宣之\*\*

Children's collaborative learning processes in classroom lessons  
based on peer formation in Finland

TERAKAWA Shinako\*・FUJIMURA Nobuyuki\*\*

キーワード：フィンランド，授業，仲間づくり，学習過程，協同的学び

Key Words：Finland, classroom lessons, peer formation, learning processes, collaborative learning

## I. 問題と目的

フィンランドの教育は，2000 年から 3 年ごとに実施されている OECD（経済協力開発機構）による PISA（生徒の学習到達度調査）の好成績により注目されることとなった。PISA による数学的リテラシー，読解力，科学的リテラシーの結果について，成績 1 位から 20 位までの国や地域を，それぞれ Table 1-1, Table 1-2, Table 1-3 に示す（国立教育政策研究所, 2013 より抜粋）。いずれの分野においても，2009 年以降，参加国・地域の増加とともにアジアの国や地域が台頭してきており，フィンランドは順位を下げてはいるが，ヨーロッパの中では依然，上位を維持している。

Table 1-1 PISA 調査における数学的リテラシー平均得点の国際比較(経年変化)

順位	2003年	平均得点	2006年	平均得点	2009年	平均得点	2012年	平均得点
1	香港	550	台湾	549	上海	600	上海	613
2	<b>フィンランド</b>	544	<b>フィンランド</b>	548	シンガポール	562	シンガポール	573
3	韓国	542	香港	547	香港	555	香港	561
4	オランダ	536	韓国	547	韓国	546	台湾	560
5	リヒテンシュタイン	536	オランダ	531	台湾	543	韓国	554
6	<b>日本</b>	534	スイス	530	<b>フィンランド</b>	541	マカオ	536
7	カナダ	532	カナダ	527	リヒテンシュタイン	536	<b>日本</b>	536
8	ベルギー	529	マカオ	525	スイス	534	リヒテンシュタイン	535
9	マカオ	527	リヒテンシュタイン	525	<b>日本</b>	529	スイス	531
10	スイス	527	<b>日本</b>	523	カナダ	527	オランダ	523
11	オーストラリア	524	ニュージーランド	522	オランダ	526	エストニア	521
12	ニュージーランド	523	ベルギー	520	マカオ	525	<b>フィンランド</b>	519
13	チェコ	516	オーストラリア	520	ニュージーランド	519	カナダ	519
14	アイスランド	515	エストニア	515	ベルギー	515	ポーランド	518
15	デンマーク	514	デンマーク	513	オーストラリア	514	ベルギー	515
16	フランス	511	チェコ	510	ドイツ	513	ドイツ	514
17	スウェーデン	509	アイスランド	506	エストニア	512	ベトナム	511
18	オーストリア	506	オーストリア	505	アイスランド	507	オーストリア	506
19	ドイツ	503	スロベニア	504	デンマーク	503	オーストラリア	504
20	アイルランド	503	ドイツ	504	スロベニア	501	アイルランド	501

国立教育政策研究所(2013)

\*鳥取大学地域学部地域教育学科

\*\*東京大学大学院教育学研究科

Table 1-2 PISA 調査における読解力平均得点の国際比較(経年変化)

順位	2000年	平均得点	2003年	平均得点	2006年	平均得点	2009年	平均得点	2012年	平均得点
1	<b>フィンランド</b>	522	<b>フィンランド</b>	543	<b>韓国</b>	556	<b>上海</b>	556	<b>上海</b>	570
2	<b>カナダ</b>	534	<b>韓国</b>	534	<b>フィンランド</b>	547	<b>韓国</b>	539	<b>香港</b>	545
3	<b>ニュージーランド</b>	529	<b>カナダ</b>	528	<b>香港</b>	536	<b>フィンランド</b>	536	<b>シンガポール</b>	542
4	<b>オーストラリア</b>	528	<b>オーストラリア</b>	525	<b>カナダ</b>	527	<b>香港</b>	533	<b>日本</b>	538
5	<b>アイルランド</b>	527	<b>リヒテンシュタイン</b>	525	<b>ニュージーランド</b>	521	<b>シンガポール</b>	526	<b>韓国</b>	526
6	<b>韓国</b>	525	<b>ニュージーランド</b>	522	<b>アイルランド</b>	517	<b>カナダ</b>	524	<b>フィンランド</b>	524
7	<b>イギリス</b>	523	<b>アイルランド</b>	515	<b>オーストラリア</b>	513	<b>ニュージーランド</b>	521	<b>アイルランド</b>	523
8	<b>日本</b>	522	<b>スウェーデン</b>	514	<b>リヒテンシュタイン</b>	510	<b>日本</b>	520	<b>台湾</b>	523
9	<b>スウェーデン</b>	516	<b>オランダ</b>	513	<b>ポーランド</b>	508	<b>オーストラリア</b>	515	<b>カナダ</b>	523
10	<b>オーストラリア</b>	507	<b>香港</b>	510	<b>スウェーデン</b>	507	<b>オランダ</b>	508	<b>ポーランド</b>	518
11	<b>ベルギー</b>	507	<b>ベルギー</b>	507	<b>オランダ</b>	507	<b>ベルギー</b>	506	<b>エストニア</b>	516
12	<b>アイスランド</b>	507	<b>ノルウェー</b>	500	<b>ベルギー</b>	501	<b>ノルウェー</b>	503	<b>リヒテンシュタイン</b>	516
13	<b>ノルウェー</b>	505	<b>スイス</b>	499	<b>エストニア</b>	501	<b>エストニア</b>	501	<b>ニュージーランド</b>	512
14	<b>フランス</b>	505	<b>日本</b>	498	<b>スイス</b>	499	<b>スイス</b>	501	<b>オーストラリア</b>	512
15	<b>アメリカ</b>	504	<b>マカオ</b>	498	<b>日本</b>	498	<b>ポーランド</b>	500	<b>オランダ</b>	511
16	<b>デンマーク</b>	497	<b>ポーランド</b>	497	<b>台湾</b>	496	<b>アイスランド</b>	500	<b>ベルギー</b>	509
17	<b>スイス</b>	494	<b>フランス</b>	496	<b>イギリス</b>	495	<b>アメリカ</b>	500	<b>スイス</b>	509
18	<b>スペイン</b>	493	<b>アメリカ</b>	495	<b>ドイツ</b>	495	<b>リヒテンシュタイン</b>	499	<b>マカオ</b>	509
19	<b>チェコ</b>	492	<b>デンマーク</b>	492	<b>デンマーク</b>	494	<b>スウェーデン</b>	497	<b>ベトナム</b>	508
20	<b>イタリア</b>	487	<b>アイスランド</b>	492	<b>スロベニア</b>	494	<b>ドイツ</b>	497	<b>ドイツ</b>	508

国立教育政策研究所(2013)

Table 1-3 PISA 調査における科学的リテラシー平均得点の国際比較(経年変化)

順位	2006年	平均得点	2009年	平均得点	2012年	平均得点
1	<b>フィンランド</b>	563	<b>上海</b>	575	<b>上海</b>	580
2	<b>香港</b>	542	<b>フィンランド</b>	554	<b>香港</b>	555
3	<b>カナダ</b>	534	<b>香港</b>	549	<b>シンガポール</b>	551
4	<b>台湾</b>	532	<b>シンガポール</b>	542	<b>日本</b>	547
5	<b>エストニア</b>	531	<b>日本</b>	539	<b>フィンランド</b>	545
6	<b>日本</b>	531	<b>韓国</b>	538	<b>エストニア</b>	541
7	<b>ニュージーランド</b>	530	<b>ニュージーランド</b>	532	<b>韓国</b>	538
8	<b>オーストラリア</b>	527	<b>カナダ</b>	529	<b>ベトナム</b>	528
9	<b>オランダ</b>	525	<b>エストニア</b>	528	<b>ポーランド</b>	526
10	<b>リヒテンシュタイン</b>	522	<b>オーストラリア</b>	527	<b>カナダ</b>	525
11	<b>韓国</b>	522	<b>オランダ</b>	522	<b>リヒテンシュタイン</b>	525
12	<b>スロベニア</b>	519	<b>台湾</b>	520	<b>ドイツ</b>	524
13	<b>ドイツ</b>	516	<b>ドイツ</b>	520	<b>台湾</b>	523
14	<b>イギリス</b>	515	<b>リヒテンシュタイン</b>	520	<b>オランダ</b>	522
15	<b>チェコ</b>	513	<b>スイス</b>	517	<b>アイルランド</b>	522
16	<b>スイス</b>	512	<b>イギリス</b>	514	<b>オーストラリア</b>	521
17	<b>マカオ</b>	511	<b>スロベニア</b>	512	<b>マカオ</b>	521
18	<b>オーストラリア</b>	511	<b>マカオ</b>	511	<b>ニュージーランド</b>	516
19	<b>ベルギー</b>	510	<b>ポーランド</b>	508	<b>スイス</b>	515
20	<b>アイルランド</b>	508	<b>アイルランド</b>	508	<b>スロベニア</b>	514

国立教育政策研究所(2013)

一方、PISA の 2012 年の数学的リテラシーの結果について、カナダ教育省 (Council Ministers of Education, Canada, 2013)が、国や地域ごとの成績と個人差の分布を表したものを Fig.1 に示す。この資料からは、フィンランドの成績が個人差が少なく、国全体として比較的高い学力が形成されていることがわかる。このことは、近年、上位の成績をおさめているアジアの国や地域が、個人差が大きいこととは対照的である。また日本は、好成績ながらも、個人差は OECD 平均程度という結果であった。

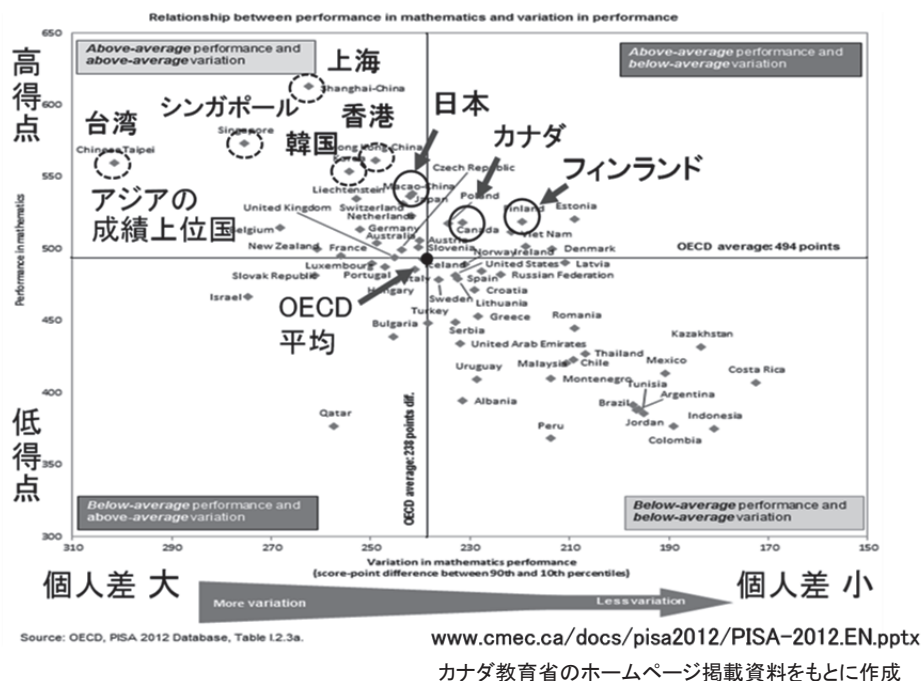


Fig.1 PISA 2012(数学的リテラシー)にみる国や地域ごとの成績と個人差の分布

このようなフィンランドの、個人間の学力格差が他の国々と比較して小さく、国全体としての高い学力を支えている要因は何だろうか。

PISAの問題に対する解法について詳細にみると、日本の子どもたちの論述形式問題に対する無答率の高さが指摘されている(国立教育政策研究所, 2007)。一方、フィンランドの子どもたちは無答率が低いことが同じ資料から読み取れる。また、藤村・鈴木(2015)は、PISAの問題を、解法が一つに決まるような定型の問題と、解法や解釈が多様で、知識を関連づけて考えることが求められる非定型の問題とに分類した場合に、日本の子どもと比較してフィンランドの子どもは、非定型の問題に対するパフォーマンスが高いことを指摘している。このような、論述形式問題に対する無答率の低さや、非定型問題に対するパフォーマンスの高さが、フィンランドの学力の高さの内容として特徴づけられると言えよう。

なかでも、非定型の問題のパフォーマンスの高さに関しては、フィンランドの授業過程の分析より、日常と結びつけた学習内容、さまざまなタイプの問題の設定、ペア学習、グループ学習といった協同的学びの場面の導入などの授業方法の特徴が関連することが示唆されている(藤村, 2014)。また、そうした教育実践の背景として、認知、思考レベルで個に応じた授業づくりを重視する教師の授業観、教育観が見出されている(藤村・鈴木, 2015)。

このようにフィンランドの教育は、個人間の学力格差の小ささや、高い学力の内容として指摘される論述形式問題に対する無答率の低さ、非定型問題に対するパフォーマンスの高さがその特徴として捉えられるが、特に個人間の学力格差の小ささや無答率の低さに関連する学習方法はどのようなものであり、具体的にどのようなプロセスで影響を与えるのだろうか。たとえば論述形式問題に対する無答率の低さは、子どもが間違いを恐れずに自分の考えをまずは表現してみることが大切で

あるという学習観をもち、実際に仲間のなかで自分の思考プロセスを表明することを実行できることと関連するのではないかと予想され、それらを可能とする良好な仲間関係や学級風土が学級にあることが求められるのかも知れない。また、集団内の個々のメンバーの多様な考えが尊重され、それらが相互に交換され、共有されることによって、個の違いを認め合いながら協調する集団へと発達することが考えられる。そのような協同的な学びが、フィンランドの個人間の学力格差の小ささの実現につながっている一つの要因ではないかと推察される。そこで本稿では、これまでの先行研究ではその関連が明確に示されてこなかった、フィンランドにおける個人間の学力格差の小ささや、高い学力の一側面として指摘される論述形式問題に対する無答率の低さに関連する学習方法として、フィンランドの授業方法の特徴の一つとしてあげられるペア学習、グループ学習といった協同的学びの場面の積極的な導入に着目したい。

「協働的学び」の利点について、秋田(2010)は、①説明や質問を行うことによる理解の深化、②集団全体としてより豊かな知識ベースをもつことによる利用可能な知識の増加、③社会的手がかりによる自己の認知過程や思考のモニタリングを可能とする、④やりとりすることによる参加への動機の高まりと、意見や活動の共有によるグループ(徒党)意識の高まり、を挙げている。このように、協同的な学びによって、お互いの認知過程や思考がモニタリングされ、理解が深化し、豊かな知識ベースが共有されることが、個人間の学力格差が小さくなることにつながるのではないかと予測される。また、4点目に関しては、協同的な学びがグループ意識を高め、仲間関係の形成につながる効果をもつ一方で、子ども間で協同的な学びが成立し、活発な相互作用が行われるためには、よき仲間関係が成立していることが前提条件として必要であるとも考えられる。すなわち、協同的な学びによって仲間関係がより形成される側面と、それとは逆に、よき仲間関係が形成されているからこそ協同的な学びが成立し、促進されるといった、協同的な学びと仲間関係の間には双方向的な関係性があるのではないかと考える。いずれにしても、クラスの仲間関係を基盤として、協同的な学習への参加が動機づけられ、仲間のなかでお互いに自分の意見を出し合える学級風土やお互いに自分の思考プロセスを表現し合うことが重要であるという子どもの学習観がつくられていくことが予想される。そして、そうした経験の積み上げが、自分の考えを表現する論述形式の問題に対する無答率の低さにつながる一つの要因になっているのではないかと考える。

以上のことから、本稿では、フィンランドの子どもたちの個人間の学力格差の小ささや、高い学力の内容の一側面として指摘される論述形式問題に対する無答率の低さが、フィンランドの学習方法の特徴の一つとしてあげられるペア学習、グループ学習といった協同的学びの場面の積極的な導入と関連するのではないかと仮説に立ち、授業観察を通して、フィンランドの授業過程の特徴を明らかにする。そこで展開されている協同的な学びが子どもにどのような発達の力量を形成しているのか、あるいは効果的な協同的な学びが成立する背景としての仲間関係のあり方の特徴について考察する。

これより、日本が新しい時代の教育のあり方(文部科学省, 2014)として、これからの学習・指導方法に積極的に取り入れていこうとしている「主体的・協働的に学ぶ学習」(アクティブ・ラーニング)の具体的なあり方への示唆を得ることができるのではないかと考える。

## Ⅱ. 方法

### (1) 分析対象

フィンランド国ヘルシンキ郊外の2都市における公立小学校1校、小中一貫校1校において、2012

年8月から2015年8月までの期間に、各校で実施されていた複数の教科の授業観察を行った。多くの授業でペア学習、グループ学習が行われていたが、そのうち分析対象とした授業は、仲間関係の形成に関わるテーマを中心的に取りあげていた2つの授業である。

## (2) 手続き

授業場面は各授業の開始時から終了時までをビデオカメラおよびICレコーダー(観察対象校の許可の状況によってはICレコーダーのみ)を用いて、2名の観察者で録画、録音を行った。また、子どもの授業過程での制作物、ワークシートを写真撮影し、分析資料とした。

授業場面の教師と児童の発話については、通訳者によるフィンランド語から日本語への同時通訳を行い、その内容はICレコーダーに記録した。通訳者は、フィンランド在住20年以上、フィンランドの教育現場における同時通訳歴10年以上の実績をもち、フィンランドの地域研究を行っている研究者から通訳の信頼性において高い評価を受けている通訳者に依頼した。分析対象とした2つの授業について、通訳者のプロトコルを文字化し、子どもの制作物、ワークシートと合わせて分析資料とした。

分析対象とした仲間関係の形成に関わるテーマを中心的に取りあげていた2つの授業は、一つは、小学校6年生を対象とした理科(生物)の授業であった。もう一つは、中学校1年生の学年開始時における初めてのクラスメンバーと担任教員で行う特別活動(ホームルーム)の授業であった。

## Ⅲ. 結果と考察

### (1) 小学校6年生を対象とした理科(生物)の授業にみる仲間関係の形成

#### 1. 授業のテーマと構成

分析対象とした理科・生物の授業(45分間)は、2012年8月29日に40代後半の熟達した女性教員によって実施された。授業に参加したクラスの児童数は女子7名、男子8名の15名であった(他に1名欠席)。テーマは「若者としての成長」であった。教科書として、WSOY社2009年発行のPisara 6: Biologia ja maantieto(生物学と地理学)の第34章 Nuoren ihmissuhteet(若者の人間関係) Pp.88-89. が用いられた。

授業は、①「友だち」についての個別探究・協同探究

②「親との関係」についてのペア探究・協同探究

③「相談相手」についての協同探究・グループ探究

の順に展開され、最後に、教科書の第34章を読む宿題が出されて終了した。

#### 2. 仲間関係の形成にかかわる授業内容の特徴

##### ①教師の発話と子どもの発話の分析

小学校6年生を対象に行われた「若者としての成長」についての45分間の授業過程について、ビデオ録画をもとに教師の子どもに向けた発話、子どもの発話(特に、教師の発問に対して、子どもがどのように回答するかに着目)を分析したものをTable 2に示す。教師の発話タイプ、および子どもの発話タイプについて、藤村(2012, 2014)の基準に、教師の発問以外の、「教師の説明・コメント」「活動の指示」の2つの発話カテゴリーを加え、以下の評定基準により同定した。分析単位は、1つの意味的、機能的なまとまりのある発話とした(Table 2の1セクションに対応する)。

Table 2 フィンランドの小学校 6 年生の理科(生物)の授業過程—「若者としての成長」—

セクション No.	<教師の発話>	発話 タイプ	<子どもの発話>	発話 タイプ	授業の展開
	①「友だち」についての個別探究・協同探究				
1	これから理科(生物)の授業です。前は「成長期」について学びましたね。				クラス全体 : 前時の振り返り
2	先週は体の変化について話しましたが、今日は頭の中でどのような変化が起きるかについて、グループで考えてみてください。	DA			クラス全体 : 本時の導入「良い友だち」とは？ 個別探究①
3	「良い友だちとはどういう友だちですか。」それについて考えてみてください。	NRQ			
4	それでは、紙を渡しますので、グループで「良い友だちとはどういう友だちでしょう。」あなたが頭の中で考えられることを書いてください。	DA			グループ探究① : 「良い友だち」について、アヤトウス・カルタをグループで作成
5	良い友だちは、どんなことをしてくれますか。	NRQ			
			<画用紙(カルタを作成するグループ探究)>		
6			[たとえばG1グループでは、中心に「良い友だち」と書き、「人の話を聞いてくれる人」のようにつなげていく]		
7	良い友だちとはどういう友だちですか。	NRQ	<クラス全体に対して各グループが記述内容を発表>		クラス全体の協同探究① : 各グループの発表
8	書いたものを見せてもいいです。どんなアイデアが出たかな？	NRQ			Fig.2
9			G1: 安心で、親切で、みんなの友だちで、楽しくて、信用できて、人の話を聞いてくれる。困った人を助けてくれる。	CE Ss	4グループとも、グループの一人が代表として、カルタを見ながら説明する。Ss
10			G2: 助けてくれる。親切だ。友だちに優しい。助け合いができる友だち関係。	CE Ss	
11			G3: いじめない。親切だ。	CE Ss	
12			G4: 誠実で、友だちを助けて、うわさをしない。人の話を聞いて楽しい。	CE Ss	
13	良い友だちについて、こういう特徴が出てきました。自分はどんな友だちでしょうか。	NRQ			グループ探究② : 「自分はどんな友だちか？」
14	そこに自分がそうと思ったら名前を書いてください。	DA			
15			<グループごとに画用紙上に名前を記入>		
16			あなた、楽しい？(同じグループの子に尋ねる)		
17			僕は入らないな。		
18			私は人をよく助けるわ。		
19			私も入っているわ。		
20			友だちの意見をよく聞く。これはみんな。		
21			正直だと思わ。私も。		
22			[G1の例: 安心できる(f1,f2,f3,m), 助ける(f1,f3), 友だちの話を聴く(f1,f3,m), 楽しい(f1,f2,f3), 感じのいい(f1,f2,m), 正直な(f1,m)] f: 女兒, m: 男児		
23			<各グループの画用紙(カルタ)を黒板に貼付>		Fig.2 G1
24	どうして、最近、友だちは大事だとか、人のことが気になるとか、今、この時期に話すようになったんでしょうね。友だちの大切さって、どうして今、話さなくてはいいないんだろう？	NRQ			クラス全体の協同探究② : 「友だちとの関係」についての話し合い テーマ1「友だちの大切さ」
25			この年になって友だちが変わってきたり、友だちとの時間が楽しいし、影響を受けることがよくある。	CE Sh	
26	友だちに代わるいいものってあるかな？	NRQ			
27			ない。	SA Ss	
28			スケジュールがあって、友だちと過ごせないこともあるけど、心配事があるときに友だちに相談して楽になることもある。	CE Sh	

29	友情は永遠のものでしょうか？	NRQ			テーマ2「友情は永遠なものか？」
30			違う。	SA Ss	
31	永遠に続く友情もあれば、続かないものもある。家族という単位が大事になることもありますね。でも今は、みんなは友だちがとても大事なんですね。	TC			
32			私のお父さんとゴッドファーザーは、兄弟みたいに仲がいいです。	CE Sh	
33			お母さんには、良い友だちがいます。私の誕生日にいつも来てくれる友だちが、お母さんにはいます。	CE Sh	テーマ3「男子と女子の友情はあり得るか？」
			うちもそうです。	SA Sh	
34	みんな11歳、12歳くらいよね。私は49歳ですけど、もしかすると、小さいときにグループで遊んだりした友だちがたくさんいた。でも私くらいの歳になると、みんなと同じくらいの人数の友だちはいないかもしれない。生活環境が変わると友だちも限られてくることもありえます。多くなったり少なくなったりします。	TC			
35	男の子と女の子の友情はあり得るでしょうか？	NRQ			
36			あり得ます。(多数発言)	SA Ss	
37	人にもよるけれども、小さい時みたいに男の子と女の子と一緒に遊ばなくなることもあるね。普通の友だち以上に親しくなることもあるね。たとえば、デートすることもあるね。	TC			
38	たとえば、どんなふうに変わってくるんでしょうね。	NRQ			
39	いつも一緒にいて、いろんな話をする。あなたちの年頃で、付き合っている人がいる人を知ってる？	RQ			
40			(複数が挙手)		
41	友情もある。でも大人になるときちんとパートナーができる。あなたちの時には、友だちも同じように大事。	TC			
42	誰かのことが気になることはある？	RQ			
43			(複数が挙手)		
44	素敵だと思うことや、憧れることもある。それも自然のことです。いずれにしても、今は友だちや人間関係に関心がある時期ですね。	TC			
②「親との関係」についてのペア探究・協同探究					
45	保護者(親)とはどうかな？	NRQ			クラス全体の協同探究③ :「親との関係」について導入
46			全然わかってくれない。	CE Sh	
47			家のことを全然やらないと言われる。やることはやっているのに。	CE Sh	
48	友だちと、お父さんお母さんと、先生と、わかり合えないから問題が起きる。	TC			ペア探究① :ワークシートへの取り組み
49	どのようなことで親とけんかになるのか？	NRQ			
50	書いてみましょう。2人に1枚で。	DA			
51			<ペア探究> [ワークシートにチェックして、該当するところに名前を記入する。項目別に頻度(よくある、時々ある、ほとんどない)を選ぶ。自分のことばで書いてもよい。項目としては、①部屋の掃除、②宿題、③テスト勉強、④家事の手伝い、⑤帰宅時間、⑥趣味、⑦友だち、⑧話し方・態度、⑨汚いことばを使う、⑩お金の使い方、⑪その他]		Fig 3-1 Fig 3-2
52	どういうことでけんかする？	NRQ			クラス全体の協同探究④ :「親との関係」についての話し合い
53			宿題のこと。	RE Ss	
54			家事、家のそうじ、ことばの使い方。	RE Ss	
55			ことばの使い方。	RE Ss	

56			悪いことばを使うことを注意されます。	CE Ss	
57			友だちのこと、習い事、テスト勉強	RE Ss	
58			何もないわ・・・(笑)	SA Ss	
59	どうして悪いことばを使うの？何か意味があるの？	NRQ			
60			怒ったときや、ストレスがたまって発散したいときに言ってしまう。	CE Ss	
61	別のことばで言うといいかもね。たとえば花瓶とか(笑)。何か発散したい気持ちもあるよね。でもそれを人の嫌がることばではなくて、他のことばに置き換えてみると、それも1つの方法かもしれないね。	TC			
62			友だち関係や、小遣いの使い方	RE Ss	
63	もめごとのなかで、親と話し合って妥協策を見いだしたことはある？	NRQ			
64			友だち関係や、ことばの使い方、お金の使い方については話しました。	CE Sp	
65			趣味については全然もめない。理解がある。	CE Sp	
66	友だちのことで理解があるというのは、とてもいい環境ですね。	TC			
67			私たちは汚いことばやお金の使い方、親からコメントをもらったことがない。	CE Ss	
68	時々あるのは？全くもめごとがないのも不自然で、ちょっと心配かもしれませんね。	TC			
69	話すことで解決すること、楽になることについてはどう思いますか？	NRQ			
70			心配したことや誤解したことがあったときに、保護者に話してわかってもらえたときは楽になりました。	CE Ss	
③「相談相手」についての協同探究・グループ探究					
71	問題が起こったときに、親以外に誰に相談しますか？	NRQ			クラス全体の協同探究⑤ :「相談相手」について
72			学校のスクールサイコロジスト。	RE Ss	
73			スクールカウンセラー。あとは友だち。	RE Ss	
74			私はおばあちゃんに話します。よく聴いてくれるから。	CE Ss	
75	勉強のこと以外でも、先生にも話してほしいと思います。	TC			
76			私は時々、ネコにも話します。	CE Ss	
77	それもいいね。あとは日記に書くとか。セラピストにも相談するといいね。知っている人以外に、インターネットでチャットをしたりということもあるね。	TC			
78	グループで、質問を書いて助けてもらえるか、誰を対象に、どんなことについて質問に答えてもらえるかをwebで見てみてください。	DA	(板書されたインターネットの安全な相談サイトに入ってみる。Apua. info, Helppimesta, Nuortennetti, Poliisi)		グループ探究③ :「インターネットを利用した相談」について
79			<グループ探究>		安全なインターネットの使い方
80	教科書の34を宿題にします。人体について読んでください。	DA			クラス全体 :宿題の提示

Table 3 小学校6年生理科(生物)の授業過程における教師と児童のカテゴリー別発話数

学習内容	発話カテゴリー	教師				子ども	
		定型的発問 (RQ)	非定型的発問 (NRQ)	説明・コメント (TC)	活動の指示 (DA)	短い答え (SA)	定型的説明 (RE) 構成的説明 (CE)
①「友だち」についての協同探究		2	9	5	3	4	0 8
②「親との関係」についてのペア探究・協同探究		0	6	4	1	1	5 8
③「相談相手」についての協同探究・グループ活動		0	1	2	1	0	2 2
計		2	16	11	5	5	7 18

教師の発話タイプは、「定型的発問」(RQ(Routine Question):解や解法, 表現形式が1つに決まるもの, あるいは複数の解が可能であっても短答で答えられるもの), 「非定型的発問」(NRQ(Non-Routine Question): 解や解法が多様であり, 思考プロセスや判断理由などの説明が必要であるもの), 「活動の指示」(DA(Direction of Activity)), 「教師の説明・コメント」(TC(Teacher's comments))の4カテゴリーに分類した。また, 児童の発話タイプは, 「短い答え」(SA(Short Answer):問題の択一的な答えだけを述べるもの), 「定型(再生)的説明」RE(Routine Explanation): 慣習的な思考結果の提示), 「構成的説明」(CE(Constructive Explanation):自分のことばを用いて思考のプロセスを表現しているもの)の3カテゴリーに分類した。授業過程における教師と児童のカテゴリー別の発話数を Table 3 に示す。

教師の発問については, 全18発問中, 16問(88.9%)が「非定型的発問」(NRQ)であった。また, 子どもの回答は, 全30回答中, 18回答(60.0%)が「構成的説明」(CE)であった。このように, 授業過程において, 教師が「非定型的発問」によって思考プロセスを尋ね, それに対して, 子どもの「構成的説明」が引き出されることが中心に据えられた授業展開であった。

また, 教師の発話の内, 2番目に多かった「教師の説明・コメント」(32.3%)の内容を検討すると, その発話は子どもたちの発話に対して, 何か一つの結論に導くものではなく, 子どもの感じ方, 考え方をありのままに受け止める内容を特徴としていた。たとえば, 「永遠に続く友情もあれば, 続かないものもある。家族という単位が大事になることもありますね。でも今は, みんなは友だちがとても大事なんですね」(セクション31)「(異性を)素敵だと思うことや, 懂れることもある。それも自然のことです。いずれにしても, 今は友だちや人間関係に関心がある時期ですね」(セクション44)の発話にみられるように, 子どもたちから異なる意見が出されても, それぞれがそのように感じたり考えたりすることを肯定し, また6年生としてそのように感じたり考えることは自然であることを伝える内容であった。

授業のなかで子どもの発話がどのくらい積極的に行われたかをみるために, 教師の発問に対する子どもの発話に着目し, 子どもの発話タイプを検討した。子どもの発話タイプは, 教師の促しによって引き出されたもの, 生徒自らが挙手して発話したもの, 自発的に発話したものの3タイプに分類できた。その結果を Table 4 に示す。教師の発問に対する子どもの発話の70.0%が, 「自発的発話」であった。「挙手による発話」(23.3%)についても, 子どもの挙手に対して教師が指名することなく, 挙手後すぐに自発的に発話を始めるものであり, 子どもの発話の9割以上が自発的発話であった。このように, 授業過程において子どもたちは積極的に自分の考えを表明していた。

日本の3年生から6年生を対象に, 授業における「挙手・発言」行動をみた研究(布施ら, 2006)からは, 学年が進むにつれて「挙手・発言」行動が減少すること, 特に, 6年生の女子にその傾向がみられることが示されている。また, 動機づけとの関連を検討した結果, 「授業への動機づけは高いが, 黙って授業を聞いている児童」の存在が指摘された。こうした行動に関連する要因の1つとして藤生(1991)は「自己効力感」との関連を指摘しているが, その他にも, 児童の, 教師や他の児童からの評価への意識や自己開示の程度, 学級風土など, さまざまな要因が考えられる。このような高学年において「挙手・発言」行動が減少する日本の特徴とは対照的に, フィンランドの6年生における授業過程においては, 非常に多くの自発的発話が見られた。それに関連する要因の一つとして, 教師が「非定型的発問」を子どもたちに投げかけ, クラス全体を一つの結論に導くのではなく, 子どもたちの違いを認め, それぞれの考えの表明をありのままに肯定する態度を貫いていることにより, 子どもたちが自分の意見を積極的に出しやすい学級風土をつくっているのではないかと推察された。

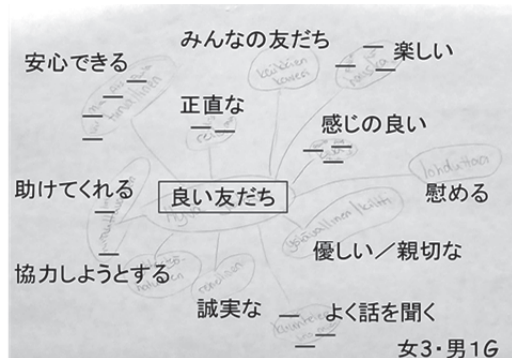
Table 4 教師の発問に対する子どもの発話タイプ

子どもの発話タイプ	教師の促しによる発話 (Sp)	挙手による発話 (Sh)	自発的発話 (Ss)	計
頻度	2	7	21	30
%	6.7	23.3	70.0	100.0

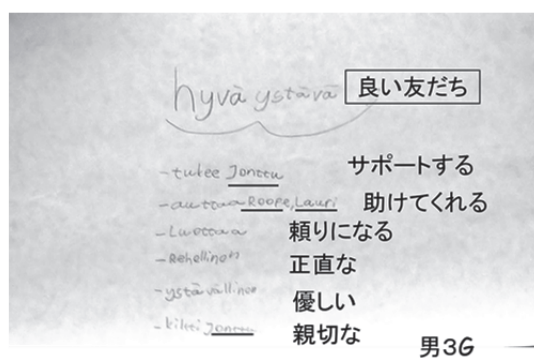
また、教科書の宿題として出されたページ（第34章「若者の人間関係」）は、冒頭の問いで「なぜ、若者にとって友だちは大切なのか?」、演習の問いで「1. 良い友だち、悪い友だちってどんなだろう?」「2. お付き合いの意味って何だろうか?」「3. 友だちの輪の中でいじめは起きるか? どうすれば防ぐことができるだろうか?」といった「非定型的発問」で構成され、教師の発問のほとんどが「非定型的発問」であった授業過程の特徴と関連するものであった。

## ②「良い友だち」についてのアヤトウス・カルタを介したグループ探究

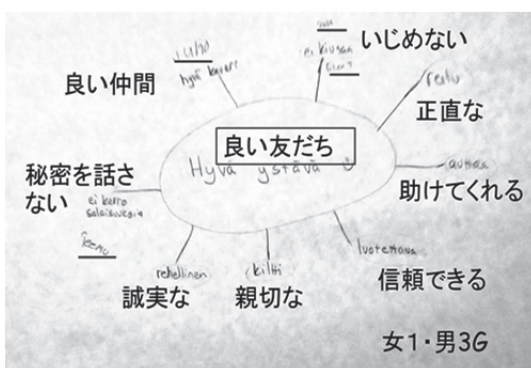
フィンランドの授業では、アヤトウス・カルタというマインド・マップ形式の方法がよく用いられる。これは、一つのことばから、思いついたことばを次々につないで発想の枝を広げていく方法である。フィンランド・メソッド（北川, 2005）と呼ばれる教育方法の一つとして、発想力、思考力、表現力等を伸ばすことに有効であるとされる。



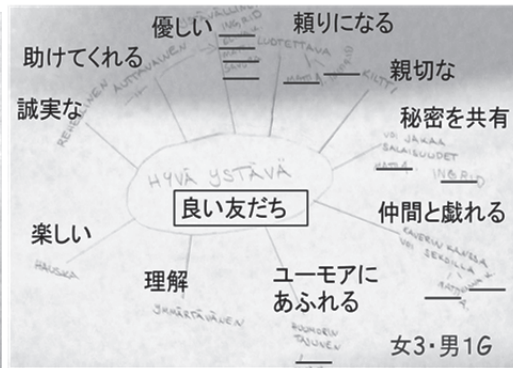
G1



G2



G3



G4

図中の横線は自分に当てはまるところに書かれた名前を示す。

Fig. 2 グループ探究により「良い友だち」について作成されたカルタ

本授業においても、「良い友だち」とは何かについて、カルタを介したグループ探究が行われた。教師が「紙を渡しますので、グループで、良い友だちとはどういう友だちでしょう、あなたたちが頭の中で考えられることを書いて下さい。」(Table 2 セクション 4) と教示し、グループ活動が行われた。グループのカルタが書かれたところで、再び教師から、自分に当てはまるところに自分の名前を書き入れるよう、指示が出された(セクション 13, 14)。男女混合の 4 人一組(1 名欠席のため、1 つのグループは 3 人)の 4 つのグループで作成されたそれぞれのカルタについて、Fig 2 に示す。

「良い友だち」につながることをばとして、「親切的な」「助けてくれる」が 4 グループすべてに出現していた。「正直な」「優しい」が 3 グループに、「頼りになる」「誠実な」「秘密を共有する」「楽しい」が 2 グループにみられた。その他、「安心できる」「信頼できる」「慰める」「理解」「よく話を聞く」「協力する」「いじめない」など、友だちとの内面的な相互のつながりを表すことばで表現されていた。児童期における社会性の発達をみた研究からは、9, 10 歳頃にひとつの質的転換期があることが指摘されている。たとえば Youniss (1980) は、「友だちとはどんな人か?」といった友だちの定義に関する質問を通して、小学校低学年の、時間や物の共有、自分への一方向的支援といった観点から、9 歳以降の互いの要求に応え助け合う相手といった互惠的な見方へ変化することを指摘している。また、友人への期待に関する記述を分析した Bigelow (1977) は、小学校低学年から中学年、高学年に進むにともない、近くに住み、魅力的な玩具を持ち、自分と一緒に遊んでくれることへの期待から、価値や規則の共有、さらには誠実さ、相互理解と受容、類似した興味を求めらるようになっていくことを示した。これらの研究にみられるように、児童期の友人関係に関しては、小学校低学年から高学年にかけて、外的要因に規定されがちな関係から内面的なつながりを求める関係へ、また、一方向的関係から互惠の関係へと変化することがうかがえる。本授業のカルタに挙げられた友だちとの内面的な相互のつながりを表すことばは、こうした高学年の友人関係に関する認識の発達のな特徴を表していると指摘できよう。

また、特に注目されるのは、カルタ作成後、自分に当てはまると思われることばのところに、自分の名前を書く(図中の下線部)という作業を、グループ活動として行っていることである。4 グループいずれにおいても、すべての子どもが 1 つ以上、ひとり平均 2.4 個(標準偏差 1.12)、自分にあてはまると思われることばのところに自分の名前を書き入れていた。なかでも、自分に当てはまることとされたのは、「優しい」「助ける」「安心できる」(以上いずれも 4 名)、「よく話を聞く」「感じのいい」「楽しい」「秘密を話さない」(以上いずれも 3 名)、「正直な」「頼りになる」「いじめない」「仲間と戯れる」(以上いずれも 2 名)などの肯定的な自己認識であった。作業過程では、「あなた、楽しい?」「僕はここには入らないな」「私は人をよく助けるわ」「私も入ってるわ」「自分は正直だ」「私も正直だと思うわ」(セクション 16~21)といった相互作用にみられるように、自己評価、他者評価が仲間とのやりとりのなかで行われていた。こうしたグループ探究によって、自己を対象化して捉え直し、また他者が捉える自己に気づき、あるいは他者を知るといった相互作用の過程のなかで、仲間関係がより深く形成されることにつながると考えられる。一方で、この授業過程にみるように、肯定的な自己を仲間のなかで宣言することができるのは、その背景に、ありのままの自己が仲間を受け止められるという信頼感や安心感が、6 年生までに学級の仲間関係のなかで積み上がってきているからだと推察される。

### ③「親との関係」についてのワークシートを介したペア探究

次に、「親との関係」について、教師が独自に作成したワークシートを介してペア探究が行われた。

「親とどのようなことでケンカになるか?」という問いに対して、Fig. 3-1 に挙げた 11 項目に対して、「よくある、時々ある、ほとんどない」の 3 件法で、ペアのそれぞれが自分の当てはまるところに名前を書き込むという方法がとられた(取り組みの様子を Fig. 3-2 に示す)。このペア探究においても、先のカルタを介したグループ探究と同様、ワークシートに書き込むことを通して、自分と親の関係を対象化して捉え直し、相手に自分の内面を開示し、また相手のことを知る相互作用プロセスによって、仲間関係の深い形成につながると考えられた。また、6 年生という思春期への移行期にある子どもにとって親へのネガティブな感情や葛藤を共有することは、これから親からの心理的離乳 (Hollingworth, 1928)へと向かう時期において、子ども同士の共感性を生み、自立への足場づくりとなることも推察される。そして教師は、「親と全くもめごとがないのも不自然で、ちょっと心配かもしれませんね」(セクション 68)と、この時期の子どもの親に対する感情を自然なことであり肯定的に受け止める発話を、クラス全体の子どもたちに向けて発していた。

このペア探究、協同探究においても、子どもたちは、それぞれに 6 年生としてのありのままの感情を仲間の中で表現し、教師はそれらを自然な感情として受け止めるスタンスが貫かれていた。

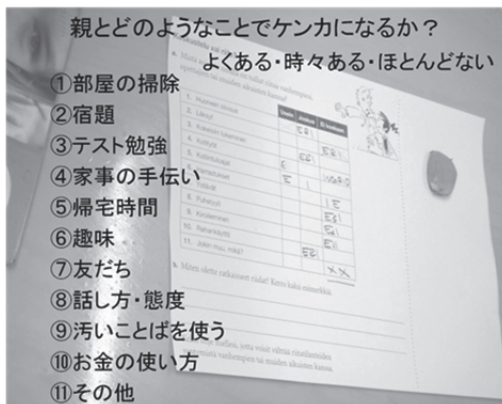


Fig.3-1 「親との関係」についてのワークシート



Fig.3-2 ワークシートを介したペア探究

以上のように、第二次的性徴があらわれ、思春期への移行期に入った 6 年生を対象に、「若者としての成長」というテーマのもと、「からだの成長」と「こころの成長」の学びを、理科の生物の授業に位置づけて行っている点が特徴的であった。そして、友だち関係を自立への足場としながら親からの心理的離乳を始めるとされる思春期に、変化する友だち関係や親子関係に関するテーマが真正面から授業で取りあげられていた。また、それら対人関係において生じる友情や恋愛感情、親との葛藤といった気持ちの変化や葛藤は、「こころの成長」のあらわれであり、自分たちがそうした感情をもつことは自然なことなのだという肯定的なメッセージが教師によって発せられていた。さらに、こうした感情や葛藤を仲間のなかで表現し共有することで、子どもたちは、それらが自分ひとりだけのこころの問題ではないことを理解したと推察される。ヴィゴツキー (1992) は、11, 12 歳を含む 16 歳までの青年期への過渡期を少年少女期とし、過渡期特有の「発達の危機」を抱え込んだ年齢であるとした。中村 (2009) は、この時期の認知発達にともなう自己意識について、他者や環境といった「外的な評価に対する過敏性」が反映されやすい特徴をもつとしている。それゆえに、子どもの自己形成に、他者からの視点、社会的な視点は非常に大きな役割を果たすと指摘している。フ

インランドの教師により導かれた、子どもの自己に対する肯定的な評価や仲間との共感、不安を持ちやすいとされる思春期の子どもが、肯定的な自己意識を形成することに大きく影響していると考えられた。

また、このフィンランドの授業過程においては、教師の非定型的な発問によって、自分の思考プロセスを表現することが一貫して大切にされていた。ペア探究、グループ探究といった協同的な学びにおいては、カルタやワークシートへの取り組み、授業中の子どもと子ども間、教師と子ども間の対話の様子から、それぞれの違いを認めること、その上でお互いをわかり合えるような仲間関係の形成につながるような取り組みが実践されていた。その背景には、小学校の6年間を通して、お互いにありのままの自分を出せる仲間関係、それぞれ違ってそれでいいと認め合える仲間関係が、教師の子どもの個性をありのままに肯定する価値観をベースとして積み上げられてきていることが、子どもの発話に対する教師のコメントから推察された。こうした仲間関係が、自分の意見を仲間のなかで積極的に表現することにつながり、授業中の子どもの自発的な発言の多さや、論述形式問題に対する無答率の低さにつながっているのではないかと考えられた。また、このような仲間づくりを基盤とした協同的な学びにより、個性豊かな知識ベースが共有され、それが学力の個人差の小ささにつながっていることが推察された。

フィンランドの教師は、校長が人事権を持ち学校毎に採用される。基本的に、教師の学校間の異動はなく、小学校の担任は、1年生から6年生まで、20名程度の同じクラスを持ち上がっていくシステムになっている。6年間の長い見通しをもって、学級づくり、仲間関係づくりを行っていくことが可能である。こうしたシステムも、仲間づくりを基盤とした協同的な学びを支えている背景要因になっていると考えられるだろう。

## （２）中学校 1 年生を対象とした学年開始時の特別活動における仲間関係の形成

### 1. 授業の構成

分析対象とした特別活動の授業（ホームルーム、45 分間）は、中学校 1 年生（新入生）を対象に、2015 年 8 月 13 日、学年開始時の初めてのクラスで、担任教員（50 代の熟達した女性教員、中学部担当副校長）によって実施された。クラスの生徒数は女子 8 名、男子 12 名の計 20 名であった。

授業は、①学年はじめの教師からのインストラクション

②「自分のポジティブな側面」「友だちのポジティブな側面」「家での責任」についてのグループ探究・協同探究

③「小学校で楽しかったこと」「好きだった教科」「難しかった教科」「中学校について聞いていること」についての個別探究・ペア探究・協同探究

の順に展開された。

### 2. 仲間関係の形成にかかわる授業内容の特徴

学級開きにあって、まず始めに、担任教員から生徒に向けてのインストラクションがあった。その授業過程を Table 5-1 に示す。

#### ①生徒に伝達された教師の信念や価値について

学年始めの最初のホームルームで、担任教師から生徒に語られた内容からは、教師が生徒に伝えたい信念（発達観や教育観）や価値を読み取ることができた。その内容は、大きく以下の 3 点にまとめられた。

Table 5-1 フィンランドの中学校1年生の特別活動(ホームルーム)の授業過程一学級開き①

<教師(T)の発話>	<生徒の発話>
①学年はじめの教師からのインストラクション	
T: 中学校が始まってどう過ごすかということを最初に話そうと思います。私がまず言いたいことは、みんな子どもたちは一人一人違いますね。できることもできないことも、苦手なこともすごく得意なことも違います。	
T: 覚えてるかしら。夏休みに入る前に、いろんな学年の子どもたちが一緒にプロジェクト授業をしました。たとえば、私は9年生を担当していましたけれども、5年生と、もう少し小さい学年の子どもたちもいましたね。3学年の子どもたちが集まってプロジェクトをしました。大きい子もいたら小さい子もいたし、5年生は9年生をすごく怖がったんですね。みんなも考えてみて。1年生や2年生があなたたち(7年生)を見たらすごく怖がるのも想像してみて。わー、7年生、怖いな、大きいしお化粧もして、大人みたいって。だから、みんなが小さい子からどのように見られているかということ、みんなは感じないかもしれないけれども、気にしてあげましょうね。春の授業の時に5年生はとても怖かったんですね。私のクラスは9年生だったから、9年生をとて怖がってました。9年生も逆に小さい子とどうしたら一緒にやれるのか、勉強を教えてあげられるのか、一人っ子もいたし、弟や妹もいる子もいますけれども、一緒に勉強できるかどうかわからないから、その子たちも緊張していました。でも、9年生の子たちが、どきどきしたり、小さい子とはできないよと言っていた子たちが、5年生のおとなしい子とペアになって手伝ってあげる、作業を一緒にしてあげるとか、そういうことを、弟や妹がいなくても逆に優しく、弟や妹みたいな形で一緒に授業したりするということを見ました。すごくそれはいい発見だったんですね。だから、得意なこと、できること、できないことと思っても、(場面や状況によって)そうじゃないふうに変わっていくこともあります。	
T: 私自身は、みんな知っているかどうかかわからないですけど、国語の教師をしています、その前には小学校のクラス担任をしていました。だから、国語だけではなくて、いろいろな授業の関連で国語の授業を考えることができますね。今日は、いきなり国語の授業だけじゃなくて、どうやったら学校の授業を楽しく勉強できるようになるでしょうか。たとえば、キミ・ライコネンというF1レーサーがいたり、ティム・セラニといったアイスホッケーの選手がいますが、彼らは世界的に有名になりましたけれども、生まれたときからスケート靴を履いていたわけではないんですね。練習をしながら上手くなっていきました。生まれたときから読める子はいませんか？ある日突然に本が読めるようになる子はいないんですよ。気がついたら読めるようになっていたかもしれないけれど、その前にはずっと文字を見ていたとか聞いていたとか、その少しずつの積み重ねでできるようになるんですね。本を読む、それから、いろいろな文章を書いていくことも、少しずつ努力をして経験を重ねていくことでできます。	
たとえば、自転車に補助輪無しで乗れるようになったのは何歳くらいのおとき？	6歳だ！
T: 先生も6歳・・・5歳くらいだったかもしれないな。でも私たちの場合は田舎に住んでいたで、お父さんに押してもらいながら、自転車に乗れるようになりました。初めてできるようになったことは、すごくいい思い出になりますね。あとは、私が覚えているのは、小学校1年生に入った時に何か日記を書いてくるという宿題が出ました。そして宿題で、一行の日記だったんだけど書いてきたんです。「今日は日曜日、うれしいな。」だったんです。でもそれを先生に書いて持って行ったときに、先生が「P、よくできたね」とほめてくれました。「ちゃんと一つの文ができていよう」と。それですごく成功したという思い出があります。1年生になった時もそうだし、一行の文章が書けたということもあります。(←6:00)	
<机に落書きをする>	
<そのことに対して注意をする>	
	じゃあ、塗り絵でもちょうだい。
塗り絵を授業中にやるというのはもっとよくないね。7年生だから少し態度を変えないといけないね。	
T: 経験を重ねながらできるようになるという話をしましたが、子どもによって、経験をたくさん積まないといけない、何回かやったらできてしまうということもあるかもしれない。人によって違うんです。だから、みんなが同じように同じことをしないといけないではなくて、自分はどういうふうにするか結果が出てくるかなということ、自分のことを考えてみてください。まず自分で。	
T: 宿題も大事ですね。中学校になったら、たくさんこれから教科書が出てくるし、覚えなないといけないこともたくさんありますね。自分が家の中で宿題を行う場所が、もしかすると自分の部屋の机かもしれないし、食堂のテーブルかもしれない。場所だけではなくて時間もそうですね。一日の時間のなかで自分はこの時にやったらいいという時間の配分があると思うんですね。そのスケジュールについて、あなたに向けたプランニングをしてください。これから3年経って卒業して高校、もしかすると大学に進むかもしれないですね。そのときに自分で一人で学んでいくスキルを身につけなくてはならないので、今から練習しましょう。宿題も自分のやり方、自分に向いた時間帯、どこでやると集中できるのかを自分なりに考えてください。	
T: それから、授業の中では先生が(生徒と)一対一ではなく、グループ作業をやったり、ペア学習をやったり、いろいろな勉強の仕方をしていきます。必ず勉強する時には話し合っ勉強していきます。もしかすると、もちろん暗記しないといけないという単純な作業もあります。でもそれだけではなくて、覚えるためにはどのようにするといいでしょう。ポスターを作ったらいいのか、メモを書いたら自分よく覚えられるのか、それも自分で考えてください。どのようにするとよく理解ができるでしょうか。記憶しないといけないことはどのような形だと自分自身に合った記憶の仕方が見つけられるでしょう。男の子だけ、女の子だけに分かれていいです。違うスキルを持った人たちとグループになったりペアになったり。教室の中だけではなくて、廊下でも勉強します。いろいろな所に出て行って勉強します。環境が変わっても勉強ができるように。大人になると、いろいろな人と付き合わなくてはいけません。趣味であったり、会社であったり、いろいろな人と知り合います。今まで自分と違って信じられないと思う人と友だちになるかもしれません。そういう機会を今からも練習していきましょう。	

下線部は教師から生徒に対する問いかけを示す。

## a. ひとりひとりの違いを認識し尊重することー多様性と発達可能性ー

まず、冒頭で教師は、「みんな子どもたちはひとりひとり違いますね。できることもできないことも、苦手なこともすごく得意なことも違います。」と語り、お互いの違いを認識することから始めた。

「違い」のなかでも、特に異年齢の違いについて取りあげ、下学年がどのように上学年をみているかについての気づきを促し、また、上学年の下学年についての認識が、異年齢交流の授業を通して変化したことを例に、「得意なこと、できること、できないことと思っけていても、そうではないふうになわっていく」として、それぞれの違いは固定的なものではなく、場面や状況によって変化し、またよき変化をしていけるものだという発達可能性を強調していた。

#### b. それぞれのやり方で成長すること—学習方法の個別性と主体性、自律性—

教師は、フィンランドの子どもたちにとって憧れの有名なF1レーサーやアイスホッケー選手も、また国語の教師である自分も、生まれた時から得意なことが上手くできたわけではなくて、少しずつ経験や努力を重ねていくことでできるようになっていくのだと語った。また、その経験を積むやり方は、「人によって違わんです。だから、みんなが同じように同じことをしないといけないのではなくて、自分はというふうにすると結果がでてくるかなということ、自分のことを考えてみてください。まず自分で。」と投げかけ、自分は「どのようにするとよく理解ができるのか」といった学習のやり方について、自分にあったやり方を自分で考えてやるように、卒業後をも見通した主体性、自律性を促していた。

#### c. 異質なものと協同すること—協同的な探究学習—

学習方法としては、先生と生徒が一对一で行うのではなく、グループ作業、ペア学習など、色々な方法を取り入れて行うこと、必ず「話し合い」を通して学習をすること、教室の中だけではなく教室外にも出て行って学ぶことなど、いろいろな場での協同的な学びが強調された。協同的な学びの理由として、「大人になると、いろいろな人と付きあわなくてははいけません。趣味であったり、会社であったり、いろいろな人と知り合います。今までの自分と違って、信じられないと思う人と友だちになるかもしれません。そういう機会を今からも練習していきましょう。」ということが挙げられていた。

以上のように、生徒に示された教師のことばには、ひとりひとりの違いを認め、個を尊重しながら、将来を見通し、多様な他者と協同していくことのできる力を、協同的な学びを通して形成することに価値をおく信念や教育観が貫かれていることがうかがえた。また、教師は自分もひとりの個性として、自分の経験やその時の気持ちを語ることを通して、個が尊重されることの大切さを生徒に伝えていることも特徴的であった。

### ②自他の認識を広げ、深める協同的な学び

教師からのインストラクションの次に、初めて集うクラスメンバーがお互いのことを知り合う方法として、ワークシートへの取り組みとそれに基づくペア、グループ、学級全体での話し合いが行われた。話し合いのテーマの1つ目は、「自分のポジティブな側面」「友だちのポジティブな側面」「自分の家での責任」について、2つ目は「小学校で楽しかったこと」「好きだった教科」「難しかった教科」「中学校について聞いていること」についてであった。それぞれについて個別探究、ペア探究、グループ探究、そしてクラス全体の協同探究が行われた。1つ目のテーマについての授業過程をTable 5-2に、2つ目のテーマについての授業過程をTable 5-3に示す。

テーマの1つ目は、まずA4版の紙に3つの四角囲みのスペースが書かれただけのワークシートが各自に配られ、それぞれのスペースに、「自分のポジティブな側面」「友だちのポジティブな側面」「自分の家での責任」について個別に記入し、それをもとにグループで、その次にクラス全体で話し合いをするといった活動が行われた。話し合いは、教師の「非定型的発問」から始まり、子ども

Table 5-2 フィンランドの中学校1年生の特別活動(ホームルーム)の授業過程一学級開き②

＜教師(T)の発話＞	＜生徒の発話＞	授業の展開
②「自分のポジティブな側面」「友だちのポジティブな側面」「家での責任」についてのグループ探究・協同探究		
<p>T: まずは鉛筆を出してみてください。3つの四角(のスペース)があるんだけど、もしその中に収まらなければ裏に書いてもいいですよ。次の作業(ワークシート)を、小さなグループでも、ペアでやってもいいです。</p> <p>*ワークシートの内容「質問に対して短く答えて、一緒に話し合いましょ」</p> <p>①自分はこういうことのスキルがあります。【自分のポジティブな側面】</p> <p>②友だち(複数)のこういうところが好きです。【友だちのポジティブな側面】</p> <p>③私は家でこういうことを責任をもってやっています。【家での責任】 【内はP先生の注釈】</p>		<p>クラス全体 導入: ①「自分のポジティブな面」 ②「友だちのポジティブな面」 ③「家での責任」について</p>
たとえば、1番目はアイスホッケーだったり、サッカーは？ (例示)	(何人が挙手)	
今もサッカーの子が多かったね。私が1年生を担当したときに、32人のうちの27人がサッカーだったのよ。サッカー人気あるのね。他には？乗馬は？	(挙手？)	
まあそういうことも含めて、自分が好きなこと、できると思う、スキルがあることをやってみましょう(書いてみましょう？)。学校のことは限らないです。	書いていい？(書き始める)	
でも話し合いながらやりましょう。学校のことは限らないですよ。		
次の四角は、友だちについてです。どのような価値を友だちに見いだしているかという、友だちのいいところです。		
	＜個別探究(ワークシート①②③)＞	
今日は授業はやらないです。 誰か歯医者さんに行く人いた？		個別探究・ペア探究 ・グループ探究①
	僕は行きます。他にはいないよ。	
	歯医者さん、いつだったかな？	
	＜以下、6人の男子グループの発話＞	
	僕はいつだったかな？走るのかな？	
	〇〇もできるんじゃないの？君はうまいよ。	
	あ、そうか忘れてた。	
	(中略:何か互いに話している様子)	
	友だち・・・友だちの中でいいところ、何かおまえたにいいところはあるか？あー、ユーモアのセンスのあるところだね。	
	ユーモアだらけじゃないか、俺たちは。	
	(中略:何か互いに話している様子)	
	ユースアクティビティで、小さい子の面倒をよくみているんじゃない？	
	...	
	僕は小さい子たちの面倒をみるなんて面倒くさいし嫌だなあ。話聞かないし。でも、ユースアクティビティやバザーなどに積極的に参加している子がいるのはいいと思うよ。自分ではできないけど。	
	(中略:何か互いに話している様子)	
じゃあ、少し話し合ってみましょうか。		
	まだできていないよ。	
T: 最初のところ(①自分)からやりましょう。わかっているでしょう？私はオーガニゼーションがすごくいいわよ。コントロールもするわよ。特にあなたたちは今は、そういうのが必要だからね。リードします。		クラス全体の協同探究① :「自分のポジティブな面」について
T: 私はオーガナイズするのが自分は得意だと思っています。みんなはどうですか？何かよくできる？友だちが言ってくることがあるかもしれないですね。自分のことをほめていいんだよ。フィンランド人は自分のことをほめるのが苦手なんですって。でもどんどんほめてください。自信のあるところはないですか？絵を描いたりとか。たとえば、家で弟や妹の面倒をよくみてほめられるとか。それでいいですよ。料理がうまいとか。		
	料理によるけど。	
たとえば？すごく大好きでうまいと思っている趣味をもっている人？		
	(多数、挙手)	
じゃあ、そういうことを書いているのね。		

では、(②の)友だちのことは？ちょっと聞いてみたかった ので聞いてみました。続けて書いていいですよ。			個別探究・ペア探究 ・グループ探究②
		<個別探究(ワークシート①②③)継続> (「正直、誠実だ」とワークシートに書く)	
はい、では視点を変えて。どんな友だちがいい友だち？			クラス全体の協同探究② :「友だちのポジティブな 面」について
		楽しい。	
		電話に出てくれる人。	
		ユーモアがある。	
		正直で誠実であること。	
どれだけ誠実？			
		信頼できる。	
手を挙げてください。			
		信頼できる。	
		オープンであること。	
		私たちのグループは、誠実で、オープンであること。そ んなの書いたんだよ。	
3番目は結構、難しいかな。家であなたが責任をもっ てやっていること、役割なんかはありますか？(③)。自分 の部屋の掃除とか。たとえば、自分かもしれないし、兄弟 と一緒に。キッチンで自分の役割がありますか？たとえ ば、食べた後の片付けは自分の担当とか。あとは掃除 の担当になっている人はいますか？芝を刈るとか？			クラス全体の協同探究③ :「自分の家での責任」につ いて
		それが自分の役割だ。(挙手:5人程度)	
動物の散歩とか？			
		(挙手:5人程度)	
		弟や妹の面倒をみるのが役割になっている。	
車を洗うとか？			
		(挙手:数人)	
		それは自分。	
朝ご飯をつくる。			
		(挙手:数人)	
		それはお母さんの役割だ。	
犬の散歩。			
		(挙手:10人程度)	
冬、(気温が)マイナスでも？			
		...	
水槽のお掃除とか？			
はい。家であなたが頼りにされていることや、やらな いといけないことがありますね。責任をもってやることがそ れぞれ家であるでしょう？			
そしたら。(電話着信で中断)			

一子ども間、教師一子どもたち間で、積極的な相互作用が展開された。はじめに教師は、「私はオーガナイズするのが自分は得意だと思っています。みんなはどうですか？何かよくできる？友だちが言ってくれることがあるかもしれないですね。自分のことをほめていいんだよ。フィンランド人は自分のことをほめるのが苦手なんですって。でも、どんどんほめてください。自信のあるところはないですか？」と子どもたちに問いかけた。そして、まず教師自身についての肯定的な自己評価を子どもたちに表明してみせ、仲間のなかで自分自身の肯定的評価を表明することや、他者の肯定的な側面を見つけることを積極的に促した。子どもたちからは、自他のポジティブな特性として、「ユーモアがある」「小さい子の面倒をみる」「信頼できる」「正直」「誠実」「楽しい」「電話に出てくれる」「オープンである」といった内容が出された。これらのことばからは、前述したカルタ (Fig.2) のことばにみられた特徴と同じく、小学校高学年以降の、自他について、互いの精神的共感 (高橋, 1983) を含む内面的把握の段階にある認識の特徴を捉えることができた。また、それら自他の特性について、「僕は何だったかな？」「君は〇〇じゃないの。君は上手いよ」「あ、そうか忘れてた」と

いったやりとりや、「僕は小さい子たちの面倒をみるなんて面倒くさいし嫌だなあ。話聞かないし。でも、ユースアクティビティやバザーなどに積極的に参加している子がいるのはいいと思うよ。自分ではできないけど。」と語る事例にみるように、相互作用を通して、自他についての新たな気づきが生まれたり、他者との対比において自己を捉え直し、より自分らしさを捉える機会になっている様子がみられ、協同的な学びが、自他を多面的に捉える認識の形成につながっていることが示唆された。

さらに、「何かおまえたちにいいところはあるか? あー、ユーモアのセンスのあるところだね」「ユーモアだらけじゃないか、俺たちは」というやりとりがみられ、そこには、「ユーモアのセンス」という内面的な共通性でつながっている子どもたちの「われわれ意識」の芽生えをみることができた。この意識の背景には、ユーモアのセンスを共有してきた体験があり、こうした体験や響き合う感情を共有する同世代の仲間集団への帰属意識を確かめ合う機会をもつことは、思春期の子どもたちにとって、仲間とのより親密な関係の築きにつながり、それが親からの心理的離乳へと向かう足場になっていくと考えられる。協同的な学びは、その一つの機会となっていることが示唆された。

また、「自分の家での責任」について、教師は「頼りにされていることや、やらないといけないこと」として、いろいろな例を挙げながら、自分に当てはまることについて子どもたちに挙手を促し、それぞれの子どもの多面的な側面について、お互いの認識を広げることにつなげていた。

テーマの2つ目は、テーマ1のワークシートの裏を用いて、「小学校で楽しかったこと」「好きだった教科」「難しかった教科」「中学校について聞いていること」について、まず個別に記入し (Fig.4 に例を示す)、それをもとに、クラス全体で話し合いが行われた。小学生から中学生へと進級したばかりの現在の思い (楽しい思い出、勉強に関すること、今後への期待や不安) について、ワークシートに書くことによって自らを対象化して捉えること、またそれを教師や新しい仲間と共有し合い、お互いの思いを理解し合う場が設定された。ワークシートを撮影することのできた9名 (20名中) の生徒が記入した内容 (のべ人数) について、Table 6 に示した。

Table 6 に示したように、「小学校で楽しかったこと」として挙げられた内容として、ほとんどの生徒が「クラス遠足」や「企業村」への訪問など、学校外の活動を挙げていた。また、「友だち・クラスメイト」「先生」「先生とのホッケーの試合で、先生を負かした」ことに関する記述にみるように、楽しかったことにかかわる人物としては、教師と友だちが挙げられていた。

小学校で「好きだった教科」に関しては、「体育」を挙げる生徒が多かったが、その他は、「好きだった教科」「難しかった教科」ともに、たくさんの教科が挙げられており、子どもたちの回答は多様であった。

「中学校について聞いていること」に関しては、「たくさんの宿題」や、子どもたちの間で大きな声の厳しいことで有名な「先生」の名前が挙げられていた。観察対象の学校は、小中一貫校であり、生徒は見聞したことから断片的に伝わっている具体的なイメージを持っていた。その他として、「もっと自由」「退屈」「窮屈な場所」といった心理的な印象も語られていた。

教師は、生徒が「難しい教科」と感じていることに対して、まず「先生に相談」という対処方法を示した上で、「学校で与えられるいろいろな支援があります。自分に合ったものをどんどん利用しましょう」と伝え、ここでも授業の最初に教師から伝えられた、「ひとりひとりの違いを認め、それぞれを尊重しながら、自分にあったやり方を自分で考えてやること」の大切さが強調されていた。また今から卒業後を見通して、学習を積み重ねていくことの大切さについても同様に語られた。

Table 5-3 フィンランドの中学校1年生の特別活動(ホームルーム)の授業過程一学級開き③

＜教師(T)の発話＞	＜生徒の発話＞	授業の展開
③「小学校で楽しかったこと」「好きだった教科」「難しかった教科」「中学校について聞いていること」についての個別探究・ペア探究・協同探究		
T: じゃあ、紙を裏返して。最初にやってもらうことは、1. 小学校と書いてください。それで半分にしませう。こうやって。特に男の子たち、よく聞きなさい。小学校と書いて、半分にして。小学校と書いて思い出さう。こんなことが楽しかった。あなたが好きな小学校の時の授業。やった実験。友だちとやったこと。課外授業。友だち。どんなことが小学校生活で残っていますか。それを好きなだけ書いてください。・・・たとえば小学校の給食でもいいかもしれないね。小学校というどういいう思い出がありますか。書いてみてください。		クラス全体導入:
	＜個別探究(ワークシート裏面)＞ 何も覚えていない～(と言いながら書く)	個別探究①「小学校で楽しかったこと」
3分あげましょう。	(「先生、遠足、休み時間、クラスの友だち、遠足」と書く)	
	(「企業村。そこにスウェーデンからの訪問があった」と書く)	
3分すぎました。そっから言ってみよう。どんなのがありますか。一緒に言ってもいいし、1人ずつ言ってもいいよ。		クラス全体の協同探究① 「小学校で楽しかったこと」
	企業村。(そのスウェーデンの王室が訪問して、すごいイベントになった。)	
	クラス、先生、生徒会、先生対生徒のスポーツ大会。そこで先生を負かした。	
	サッカーで僕は先生チームに2回シュートを決めたんだ。	
	いいクラスの雰囲気。そして、・・・学校のオープンデーが楽しかった。クラスルーム。先生。友だち。	個別探究② 「好きだった教科」 「難しかった教科」
T: じゃあ、2と書いてください。何の教科が小学校の時にあなたは楽しかったですか。どの教科が一番思い出に残っていますか。2番目は好きな教科ですね。3番目は難しかった教科。チャレンジしないといけなかった教科は何でしょうか。とても練習しないといけなかった教科でもいいです。何でもいいです。難しかった教科です。	＜個別探究(ワークシート裏面)つづき＞	
どんな授業が好きだったのか、難しかったのか、先生は興味があります。あなたはどんな授業が?		クラス全体の協同探究② 「好きだった教科」 「難しかった教科」
	体育が好きだった。(挙手: 多数)	
体育が多いね。それ以外には?		
	算数。(挙手: 2, 3人)	
他には?	歴史。	
	英語。	
じゃあ、3番目の難しかったのは?		ペア探究① 「難しい教科の対処方法」
	物理。	
	ハンディクラフト。	
T: じゃあ、次です。難しかった教科も中学校でもやるんだよね。続けて勉強します。そうしたら、どうしたらそれが難しくなくなると思えますか? どうしようと思えますか。自分で難しい、たとえば物理が難しかったときにどうしたいと思えますか。たとえば、補習を受けたいとか。先生から何かアドバイスをほしいとか。どうしたらいいと思うか。どうしたいか。それを考えてください。隣の友だちと相談してもいいですよ。どうしたら難しい教科だったものがそうでなくなるでしょう。	(ペア探究: 1分以内)	
T: 次です。同じ教科が続きますね。もし難しかったら先生に相談しましょう。そのまま置いておいたらだめですよ。雪玉が大きくなっていくように、放っておくとどんどん難しくなっていくよ。学校で与えられるいろんな支援の仕方があります。自分に合ったものをどんどん利用しましょう。もしかすると、難しいけれども、あまり関心がないものもあるかもしれない。それは補習を受けてではなくて、あなたたちの姿勢、態度を変えないといけません。たとえば、9年生が終わって、義務教育が終わるときの成績は一生残りますよね。それで、高校に行ったり、職業学校に行ったりするときに影響が出てくるんだよ。今のまま放っておいて、雪だるまみたいにどんどんどんどん問題がふくれていったときに、9年生で得点が低かったら高校や職業学校に行くときに影響してしまうから、今からどうにかしようと考えましょう。		クラス全体の協同探究③ 「中学校について聞いていること」
T: 次です。今まで中学校のことでどんなことを聞いていましたか。たとえば、中学校に入ったら宿題がいっぱい出るんだとか、中学生はガムをかんでいいんだとか、間違った情報が行っていますか。中学校で先生は厳しくなるとか。あなたたちがあらかじめ聞いていることは?	たくさん宿題がある。	
	難しい。授業が難しい。	
	先生が厳しく大声を出す。	
	一階まで聞こえたことあるもんね。リスト・・・	
	それが楽しいんだよ。	
はい。休み時間ですよ。		

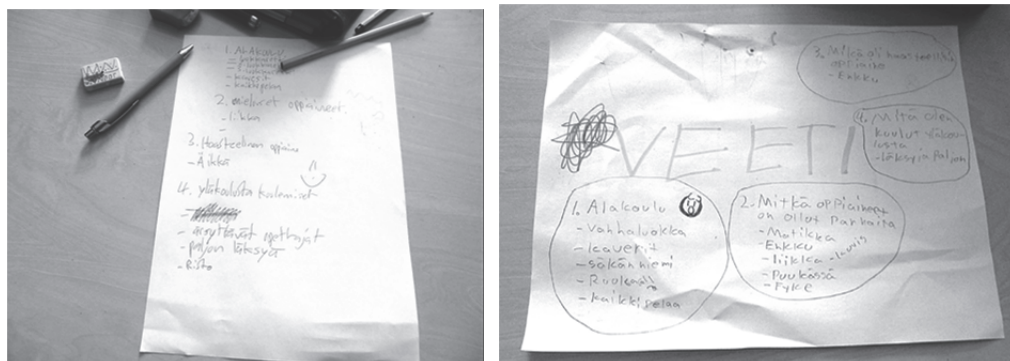


Fig.4 個人のワークシート

Table 6 ワークシートに書かれた小学校についての振り返りと中学校への期待や不安

(9 人の生徒の例。延べ人数)

小学校で楽しかったこと		好きだった教科		難しかった教科		中学校について聞いていること	
クラス遠足	12	体育	7	ハンディクラフト	4	たくさんの宿題	8
企業村(スウェーデン王室からの訪問があってすごいイベントになった)	8	物理・化学	3	物理・化学	4	リスト先生 厳しい先生	6
友だち・クラスメイト	6	数学	2	絵画	3	もっと自由	2
先生	4	地理	2	歴史	3	退屈	1
生徒会	2	木工	2	数学	2	窮屈な場所	1
夜の学校	2	宗教	1	宗教	2	すごくたくさんの行事	1
ホッケーの試合(子ども対先生で、先生を負かした)	2	音楽	1	生物	2		
すべての遊び	2	絵画	1	ウッドクラフト	1		
運動時間・体育	2	歴史	1	国語	1		
休み時間	2	英語	1				
		生物	1				
		国語	1				

これまでみてきたように、授業において、子どもたちは、自分のポジティブな側面、ネガティブな側面、得意不得意、家庭や家族といった個人的背景とそこでの役割や責任、これまでの経験とこれからへの期待や不安などを仲間のなかで出し合い、それぞれの多様性について知る機会となった。そこでは、それぞれに違いがあることを当然のこととして受け止められることを経験しながら、協同的な学びを通して、それらを共有し、理解し合うような仲間関係の形成が目指されていた。個々の違いを認めたうえで、個を尊重しながら、お互いに協調していこうとするとともに、フィンランドが目標としている仲間関係のあり方の特徴があると考えられた。この特徴は、小学校6年生、中学校1年生というそれぞれ異なる学校、異なる学年においても、共通してみることができた。こうした仲間関係の特徴を基盤として、他者からの評価の目を極端に気にすることなく、仲間の中で自分の考えを積極的に表明し、協同的に学び合う授業が実現されているのではないかと指摘できるだ

ろう。そして、こうした授業の積み上げが、PISAの結果にみられる論述形式問題に対する無答率の低さや個人間の学力格差の小ささにつながっているのではないかと考えられた。

フィンランドは、個の違いを尊重しながら、お互いに協調し合う仲間関係を基盤とした協同的に学びあう授業により、学力の格差の小さい、世界のなかでも平均的に高い学力が保障されてきたことが推察された。ところが、近年、情報化社会に対応する人材育成のための新しい教育方法として、ICTを活用した教育方法が積極的に導入されてきている。筆者らが観察した授業においても、ICTを利用して個別に作文を書く小学校6年生の授業が行われていた。しかしながら、OECD(2015)は、PISA2012の結果とICT導入との関連に関する調査より、既に教育におけるICTに大きな投資をした国でさえ、PISAの読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの成績に目立った向上は見られないことを指摘している。むしろ、ICT活用による授業形態の個人化が、近年のフィンランドにおけるPISAの成績順位の低下をもたらしていると考えられるかも知れない。この点についての検討は、今後の課題として残された。

#### IV. 文献

- 秋田喜代美 2010 協働学習の過程. 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.126-141
- Bigelow,B.J. 1977 Children's friendship expectations:A cognitive developmental study. Child Development, 48, 246-253.
- Council of Ministers of Education, Canada 2013 Measuring up : Canadian results of the OECD PISA Study : The performance of Canada's youth in mathematics, reading and science  
<http://www.cmec.ca/docs/pisa2012/PISA-2012.EN.pptx>
- 藤村宣之 2012 数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか. 有斐閣
- 藤村宣之 2014 フィンランドの児童の思考の特質とそれに関連する環境要因—小学校における算数授業過程の分析から—. 東京大学大学院教育学研究科紀要第53巻 Pp.273-283.
- 藤村宣之・鈴木豪 2015 フィンランドの児童の思考に影響を及ぼす環境要因の検討—フィンランドの教師の授業観の分析—. 東京大学大学院教育学研究科紀要第54巻 Pp.459-476.
- 藤生英行 1991 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討. 教育心理学研究, 39, 92-101.
- 布施光代・小平英志・安藤文高 2006 児童の積極的授業参加行動の検討—動機づけとの関連および学年・性による差異— 教育心理学研究, 54, 534-545.
- Hollingworth,L.S. 1928 The psychology of the adolescent. New York: D. Appelton and Company.
- 北川達夫 2005 図解フィンランド・メソッド入門 経済界
- 国立教育政策研究所編 2007 生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2006年調査国際結果報告書. ぎょうせい
- 国立教育政策研究所 2013 OECD 生徒の学習到達度調査～2012年調査国際結果の要約  
[http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012\\_result\\_outline.pdf](http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_outline.pdf)
- 文部科学省 2014 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 (中央教育審議会諮問)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)

中村和夫 2009 「見られること」「評価されること」と自己. 心理科学研究会編, 小学生の生活  
とこころの発達. 福村出版 Pp.144-153.

OECD 2015 学校で技術利用の潜在性を引き出すためにも新しいアプローチが必要  
<http://www.oecd.org/tokyo/newsroom/new-approach-needed-to-deliver-on-technology-s-potential-inschools-says-oecd-japanese-version.htm>

高橋恵子 1983 対人関係. 三宅和夫・村井潤一・波多野誼余夫・高橋恵子編 波多野・依田 児  
童心理学ハンドブック. 金子書房 Pp.607-639.

ヴィゴツキー,L.S. 福井研介訳 1992 子どもの想像力と創造. 新読書社

Youniss,J.E. 1980 Parents and peers in social development. Chicago:University of Chicago Press.

#### 付記

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究（B）「フィンランドの児童の思考と信念の特質と環境要因  
に関する心理学的研究」（研究代表者：藤村宣之，課題番号：23402055）による研究成果の一部であ  
る。

(2016 年 1 月 29 日受付, 2016 年 2 月 3 日受理)