

自律的な協働学習は難しいのか

—高校日本語授業での試みより—

若井誠二（カーロリ大学）
szeidzsi@yahoo.co.jp

【要約】

ハンガリーの学習者は協働が大切だとわかってはいるが、実際の学習場面では協働ができない。また、ハンガリーでは教師が積極的に介入することを善しとする Cooperative learning が推奨されているが、教師の負担が大きき機能していない。そこで本研究では、教師が「協働学習は無理」と考えている高校の日本語授業に、教師が学習者に介入しない自律的協働学習発生アプローチを導入した。結果、生徒たちが自律的に協働学習を成立させている姿が観察できた。

1. 協働学習をめぐるハンガリーの状況

ハンガリーは OECD 加盟国であり、EU 加盟国でもある。OECD は現代社会を生きるために必要な主要能力のカテゴリーの 1 として「異質な集団での交流」を挙げている。これは他者とよい関係を構築し、協力し、軋轢を処理する能力を指す(OECD 2005)。一方、市民の自由な移動や言語・文化の多様性を保障する EU では、コミュニケーション言語を第一言語に限定しない価値観（複言語主義）が求められている。これは、複数の言語を使い異文化間の交流に参加する能力と、言語的寛容を身につけ他者を受け入れる能力の 2 つの側面を持つ（CEFR 8.1,CEFR 6.1.3.3）。これらを受け、ハンガリーでは多様な他者との協働ができる市民育成を目指し、教育政策もそれに従ったものとなっている（Fazakas ら 2008、Lannert2009、2003 年政令第 243 号）

一方、OECD が 2015 年に実施した PISA（Programme for International Student Assessment）¹では、ハンガリーは協働に対してポジティブな意識を持っていることが明らかになった一方で、協働問題解決能力調査²では同テストを受けた OECD 加盟国 32 カ国中 26 位と非常に低い結果となった(OECD2017)。また、ハンガリーでは 2004 年度より、日本の学習指導要領にあたるナショナル・コア・カリキュラムに複言語主義に沿った CEFR が導入されている。しかし、ハンガリー人の他者に対する信頼度は CEFR 世代が社会に出て以降も低い値となっており、欧州内でも下位に位置している(Ságvári 2016)。また、他者への信頼度の低さは移民に対する拒絶感情の要因となっているが（Messing・Ságvári2018:22,23）、これを裏付けるようにハンガリーは移民に対するネガティブな感情も欧州の中でも最も高くなっている³（Messing&Ságvári 2018:9）。このようにハンガリーでは多様な他者との協働ができる市民育成を目指してはいるものの、成果が現れていない。

2. ハンガリーの Cooperative learning の問題点

ハンガリーのナショナル・コア・カリキュラムでは、多様な学習者が皆実力を発揮でき、学習者が社会的能力⁴を習得するための学習の組織化として Kooperatív tanulás (Cooperative learning のハンガリー語訳、以下 Cooperative learning) が重要であるとの記載がなされている (2003 年政令第 243 号)。Cooperative Learning の有効性を説明する先行研究はハンガリーでも数多く存在するが (例えば Orbán2011)、そこで主張しているのは、教師が Cooperative learning のための学習の組織化 (表 1) を行わなければ、Cooperative learning は成立しないという考えである。

表 1 教師が行う Cooperative learning のための学習の組織化 (Orbán2011)

<ul style="list-style-type: none"> ・ 学力や性別を考慮した多様なメンバーで構成される、4名を基本とする少人数グループをつくる。 ・ グループのメンバーの個性に合わせた役割分担⁵や課題設定を行う。 ・ 各学習者が自分の役割を果たすことがグループの成功につながることを強調し、グループメンバー間に連帯感を持たせるための準備活動を実施する。 ・ 机を配置し、グループ活動中に教師の指示に注意するための合図・ルールをつくる。 ・ 活動中に机間巡視を行い、必要に合わせてアドバイスを رفتたり、手本を示したりする。 ・ グループ全体としての課題達成の評価と、個々の学習者が役割を果たしたかどうかの評価を行う。

この Cooperative learning は、その有効性を実証する実践報告や実践研究も見られる (例えば Kelemenné Szél 2012)。しかし、最近の調査でも多くの学校教師が Cooperative learning の重要性は認めつつも一斉授業を行っており、Cooperative learning を敬遠する傾向にあることがわかっている (Czakó ら 2017)。この背景には、教師が Cooperative learning に対し「授業方法としての効果・効率への疑問」「教師の負担増」「学習者のレディネス不足」などの点で費用対効果に疑問を感じていることがある (表 2 Dahn 2017)。

表 2 教師が cooperative learning を敬遠する理由。 Dahn (2017)

授業方法としての疑問	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一斉指導でもインタラクティブな授業は可能。 ・ 一斉授業でも学習者をアクティブに学習に取り組みさせることができる。 ・ 学習項目によっては一斉指導の方が効果的。
教師の負担増	<ul style="list-style-type: none"> ・ カリキュラムがタイトで準備時間が確保できない。 ・ 評価が複雑である。 ・ 念入りに準備をしても期待した結果にならない。
学習者のレディネス不足	<ul style="list-style-type: none"> ・ 協働活動に向いていないグループも存在する。 ・ 授業の進度を学習者に任せると授業が時間内に終わらない。

このように、Cooperative learning は現状として「多様な他者との協働ができる市民育成がうまくいっていない」というハンガリーの状況改善に寄与できていない現状にある。

3. 自律的な協働学習の発生という視点

協働学習で重要なのは、学習者が協働して学習するかどうかである。そして、できれば教師が学

習者の協働を成立させるのではなく、協働学習にポジティブな意識を持っているハンガリーの学習者自身が自律的に協働学習を発生させようとするのが望ましい。このとき、「教師の積極的介入」や「少人数グループ内（のみ）での協働の強要」という要素が学習者による自律的協働学習成立に必要なのかについても検討が必要となる。事実、原田（2013）は、協働学習中の教師の介入がグループ活動にとって必須条件である自立性と自己責任を奪い取ってしまっている点を指摘しているし、久保田・西川（2004）や東條（2009）は、一斉授業において、学習者が（教師の邪魔にならないように）小さい声で、必要に合わせて教室内の他のクラスメートと自律的に協働的対話を成立させている例を示している。また、相原・西川（2001）は中学校の理科の実験授業（計6回）において、教師が4人班を編成したクラスと、毎回生徒が自主的にグループ編成を行う（表3）クラスを比較したところ、生徒が自主的なグループ編成を行ったクラスでは、グループの構成メンバー数が2～7名と流動的であり、実験に参加しない生徒が発生したグループが5%以下だったのに対し、教師が4人班を編成したクラスでは、実験に参加しない生徒が出た班が全体の5割を超えたと報告している。

表3 自主的なグループ編成（相原・西川 2001：58）

<ol style="list-style-type: none"> 1. 実験グループは、毎回自主的につくる。 2. 協力して話し合いや実験ができるような班にすること。 3. 人数は何人でもよい（1人でもよい）

では、少人数グループ内の協働成立に向け教師が積極的に介入するのではなく、久保田・西川や東條、そして相原・西川で示された、学習者自身が持つ自律的に協働する能力を活かして自律的に協働学習が発生するようなアプローチを考えるとしたら、どのようなものになるだろうか。この点、学習者同士のやりとりの質の変容を目指した取り組みに、その1つの答えが見える。太田・西川（2001）は、12回の授業で構成されるコースにおいて、生徒同士がグループ活動における自分たちの会話を5分程度録音し、それを聞き直しながら感想を述べあうという10分間程度のモニタリング活動をコースの前期、中期、後期の最初の授業（1回目、5回目、9回目の授業）の最初に行った。結果、生徒同士のやりとりが、一方的に自分の意見を言ったり、相手の話を聞き流すだけ無視したりするものから、相手の話を聞き、自分の意見を協働的な対話に変化することを明らかにした。更に、三崎・西川・久保田・水落（2009）は、課題の重要さが生徒により理解・共感され、生徒が課題達成に向けた自由な探求（自由に誰とでも話してもよい）が許される場合、太田・西川（2001）が示したコミュニケーション改善活動を行わずとも、生徒同士のやりとりが、協働的対話になることを明らかにした。西川（2012）は、この生徒間の協働的対話を生む「課題の重要さの理解・共有」「課題達成に向けた自由な探求の保障」というアプローチに関し、教師がとるべき行動について以下のようにまとめている。

表4 「課題の重要さの理解・共有」「課題達成に向けた自由な探求の保障」に向けた教師の行動

生徒が課題の重要さの理解・共有するために教師がすべきこと（その理由）
<ul style="list-style-type: none"> ・何をやる課題なのか明確に示す。（生徒が何をすればいいかわからなければ、やれない。） ・なぜこの課題をやる必要があるのかを明確に示す。（生徒がコース目標を達成するために必要だと理解しなければ、やる意味を感じない。）

<ul style="list-style-type: none"> ・自分だけではなくクラス全員が課題を達成するためにどうすればいいか考えて動くことが得であることを示す。(1人の教師が多種多様なメンバーで構成されるクラスの全員がわかるように説明することはできない。しかしクラスがお互いに教え合えることができれば、それが可能となる。そして教えることで学習の深化も生まれる。しかし、これが理解できていなければ協働は起きない。)
<p>生徒が課題達成に向け自由に探求できるようにするために教師がすべきこと (その理由)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・教師の説明の時間をなるべく短くする。(説明の時間が長くなると、生徒が課題解決に向け探求できる時間が少なくなってしまう。) ・学習方法には介入しない。(教師が介入すると、生徒はクラスメートとの協働に意味を感じなくなる。) ・教室内が話し声であふれること、生徒が教室内を移動することを認める。(教えを乞う、困っている人を助けることが制限されると自律的な協働が制限されてしまう。)

4. S高校と教師A

S高校は、ブダペストの中心地に位置する中等教育機関であり⁶、2017年度より第二外国語として日本語教育が行われている。2018年12月末現在、現在ハンガリーには第二外国語として日本語を教える中等教育機関が7校あるが、S高校はそのうちの1校である。第二外国語として日本語を教えている他の中等教育機関同様、S高校においても卒業時まで卒業試験・(大学入学試験・国家外国語試験も兼ねる)上級エーレッチャーギ合格レベル(CEFRのB2レベル)に到達することを目指している。2017年度(2017年9月～2018年6月)は、9年生8名が1週間に5時間日本語を学んでいた⁷。エーレッチャーギが筆記・口頭で構成されているため5時間の授業のうち4時間を筆記、1時間を口頭の練習に充てている。教師は2名(日本語教員免許を持つハンガリー人教師Aと日本人教師B)おり、ハンガリー人が筆記の授業を週4時間、日本人が口頭練習の授業を週1時間担当している。主教材としてはハンガリーで発行された初級教科書『Dekiru I・II』と『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を併用している。

教師Aは、大学にて日本語教員免許を取得した。長年企業通訳者として働いていたが、数年前より大学で非常勤講師としてビジネス日本語を教えている。これと並行して2017年よりS高校でも日本語を教え始めた。教師Aは、2018年3月頭現在、エーレッチャーギに向けて、カリキュラムがこなせていないことに強い不安を感じており、協働学習に関しても「生徒はまだ子供だから、協働学習は無理」との考えを持っていた。そして授業で課題に合わせてペアワークは取り入れているものの、ペアは固定されており、数か月に1度、席替えをすることでペアを替えていた。

2018年3月5日に教師Aの授業を観察したところ、45分の授業のうち、ペアワークに充てられていたのは1回3分のみであった。そこで、3月8日の授業は教師A、生徒、保護者の許可を取りビデオ1台とICレコーダー4台を用いて授業における生徒の動きと生徒間のやりとりをデータとして収集した。8日の授業では45分の授業中、ペアワークが2回あり、1回あたりの時間はいずれも3分45秒であった(計7分30秒)。ただ、教師Aが後に「実験的にやってみた」と言っていたが、教師Aとしては初めて2回目のペアワークの際に、固定されていたペアとは別のクラスメートとペアを組ませていた。ペアワークは教科書に書いてある質問を1人が行い、その答えをもう1人が言うという形であったが、やりとりを文字化したところ、疑問がある場合は教師に聞く、あるいは教師が生徒の様子を見て介入していることがわかった。

表4 ペアワークでわからないことがあったときのやりとり

<p>A:Hogy kell? (ドウヤルノ?)</p> <p>B:Ja (聞き取れない) uu.いろ nem くら (ソウダネ。 エエト、イロハクロジャナイ)</p> <p>A:Istenem..(聞き取れない) nem megy アボカド・・ (ドウシヨウ アボカドガワカンナイ)</p> <p>A:アボガド、hogy kell irni, B? (ドウヤッテカキマスカ、Bデスカ?)</p> <p>教 : abokado</p> <p>B : Ja アボカド (ノートに書きこむ) (アア!)</p> <p>教 : kesz? (デキタ?)</p> <p>B : kerbimbo? (メキャベツ?)</p> <p>B:spenot? (ホウレンソウ?)</p> <p>教:ほうれんそう</p> <p>B:Ja (アア)</p> <p>教 : ほうれんそう</p>
--

このように教科書の練習問題に合わせてペアワークは取り入れられてはいるものの、基本的に教師Aは一斉授業型の授業を行っていることがわかった。

教師Aは、タイトなカリキュラム、そして生徒のレディネスを理由に協働学習を行っていない。従って、教師が積極的に介入して少人数グループによる協働を成立させようとする Cooperative learning の導入を勧めても、費用対効果に疑問を感じ、数回試した後、一斉授業に戻る可能性が十分に高い。そこで、教師Aに3月9日の授業で(学習の組織化という面で教師の負担が少なく)生徒自身が自律的に協働的対話を生むことを目指す「課題の重要さの理解・共有」「課題達成に向けた自由な探求の保障」アプローチ導入をお願いし、生徒が課題達成に向けて協働的対話を発生させるかどうかを(教師Aと一緒に)見ることにした。

5. 手続き

教師Aは、3月9日の授業で『みんなの日本語』7課の文法項目の学習・確認のため、説明し、練習問題を解かせて、答え合わせをし、教師が解説を行う授業をするつもりであった。しかし、これまで練習問題をさせてわからない点を説明しても、それで生徒たちが本当に理解できているのかについてわからず困っていた。そこで表4に従い以下のように準備・授業を行った。

5. 1 授業準備

『みんなの日本語』7課の練習A（文型定着を図るための例文）の文と練習B（文型定着を図るためのドリル）の解答文を用いてミニテストを作成した。テストは5分あればできるよう、助詞を書くクローズドテスト問題4問と、ハンガリー語を日本語に翻訳する問題3問とした（表5）。

表5 ミニテスト

はさみ（ ）かみをきります。Ollóval vágom a papírt.

わたしは日本語（ ）レポートを書きます。Japánul írok beszámolót.

きょねんのクリスマスにネクタイ（ ）本（ ）もらいました。Tavaly karácsonykor nyakkendőt és könyvet kaptam.

Holnap a családomnak telefonálok.

Kitől tanult angol nyelvet?

Már vettem ajándékot.

問題を解くことが目標ではなく、文法を理解することが目標のため、次の資料も用意した。

- ・オンライン上で公開されている『みんなの日本語』ハンガリー語文法説明書を印刷したもの数部
- ・別機関教師がプライベートで作成した『みんなの日本語』語彙集（巻末の索引にハンガリー語で訳を手書きしたもの）のコピー
- ・練習Bの解答

5. 2 授業のはじめの教師の語り（ハンガリー語）。

授業のはじめに教師Aが以下のように語った。

「今日の授業では、ハンガリー語で *val,vel* にあたる「～で」と、ハンガリー語で *nak,nek* にあたる「～に」を勉強します。授業の最後の10分でミニテストを書きます。テストは『みんなの日本語』7課の練習Aの例文と、練習Bの答えの文から出します。助詞を書く問題が4問、ハンガリー語を日本語に翻訳する問題が3問です。今日の授業の目標は、クラス全員がミニテストで最低80%を取ることです。自分だけが80%取ればいいのではありません。クラスメート全員がミニテストで80%取れるように考えて動いてください。わからない人は友達に質問してみてください。わかった人は困っている人を助けてあげてください。友達に教えるといろいろなことに気づきます。文法がわからない人は、ここにハンガリー語の文法説明があります。言葉がわからない人は、ここに語彙集があります。そしてここに練習問題Bの答えもあります。何を見てもいいです。ではお願いします。⁸⁾

5. 3 活動中の教師の動き

教室の隅に下がり、生徒たちの様子を見る。生徒たちが質問してきた場合は、「そうね。」「文法説明ありますよ」「周りの人に聞けばどう？」と返し、答えを言ったり説明をしたりしなかった。

6. データ収集

授業の様子を教室後方隅よりビデオカメラ1台、そして生徒近くにICレコーダー4台を置き録画・録音を行った。録音記録は文字化をした。

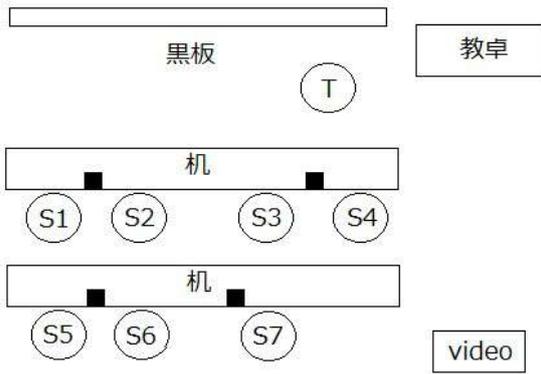


図1 教室 (Tは教師、Sは生徒、■はICレコーダー)

7. データ分析

7. 1 生徒の動き

授業は、宿題の確認その他、今日の授業についての説明 (7 分)、活動 (27 分)、ミニテストと答え合わせ (10 分) という時間配分であった。28 分間の活動中、生徒は 1 人で学んだり、近くのお人と話したりと、多くのクラスメートとやりとりを行っていた。

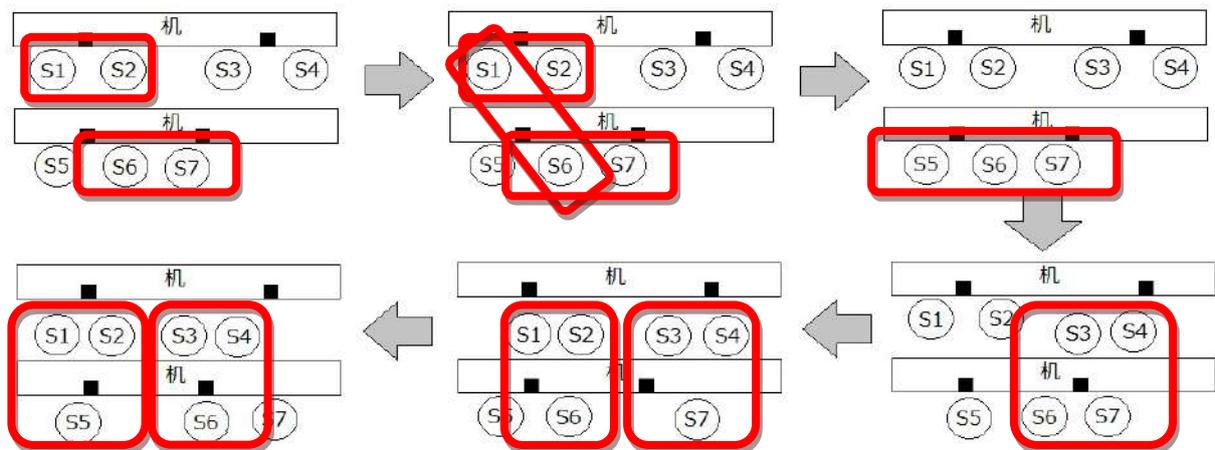


図2 生徒の動き (四角で囲まれたところはグループ化したところ)

7. 2 生徒間のやりとり

生徒間同士のやりとりがどのようなようになっていけば協働的対話になっていると判断できるのかについては明確な定義はない。しかし協働的対話の特徴について記した先行研究をまとめると図3、表6のようになる。

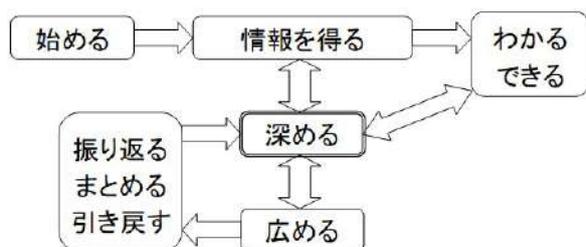


図3 協働的対話の流れ

表6 協働的対話の流れ

始める	<ul style="list-style-type: none"> ・助けを求める。他者からのサポートを受け入れる。 ・相手を（説明型・質問型・誘発型で）サポートする。 ・（要約、解答提示など）意見や考えを示す。 （Van Lier2008、川筋・小島・西川 2011、神村 2011、胡（2018））
深める	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の発言でわからない点や納得できない点を示す。更に情報を求める。相手に伝わらなかった点を考え更に説明をする。 （神村 2011、岡田 2018、胡 2018）
広める	<ul style="list-style-type: none"> ・第三者から質問や意見などが出る。第三者に質問をする。 （神村 2011、岡田 2018）
振り返る	<ul style="list-style-type: none"> ・「考える」、「テキストに戻り確認する」、「近くにいる学習者と確認する」、「教師に確認する」など内省・確認の行動が発生する。（神村 2011）
まとめる	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な意見を整理する。（胡 2018）
引き戻す	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとりが課題達成からずれた場合に管理や促進の声掛けが発生する（神村 2011）
できる わかる	<ul style="list-style-type: none"> ・「なるほど」「ああ」「わかった」「ありがとう」など合意、理解、感謝を表明する。 （川合・西川 2003、神村 2011、胡 2018）
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・学び手が教え手を選択する ・学び手と教え手が入れ替わる ・合意形成・理解表明がなされた後、再度「深める」が生じる。

生徒達のやりとりを分析したところ、「始める」→「わかる・できる」の流れがあったものが22例あった。このうちの12例は、わからないところを質問して答えを得るにあたる、「始める」→「情報を得る」→（資料で確認する）→「わかる・できる」であったが、その他にも表7に示すパターンが見られた。

表7 生徒達のやりとりのパターン

パターン	数
「始める」→「情報を得る」→（資料で確認する）→「わかる・できる」	12
「始める」→「広める」→「情報を得る」→「わかる・できる」	2
「始める」→「深める」→「情報を得る」→「わかる・できる」	3

「始める」→「深める」→「広める」→「振り返る・まとめる・引き戻す」→「深める」→「情報を得る」→「わかる・できる」	5
--	---

表8は、「始める」→「深める」→「広める」→「振り返る・まとめる・引き戻す」→「深める」→「情報を得る」→「わかる・できる」の例である。まず、S6が「いただきます。」の意味がわからずS7に聞くところから協働的対話が始まっている（「始める」）。これに対しS7が回答するが、S7は納得がいわず更に説明を求めている（「深める」）。ここにS3が入り意見を述べるも（「広がる」）、S6は納得しない。別の課題をやっていたS1とS2もS6の発言を聞き議論を始める（「広がる」）。S6はどのように食事のときに使う「いただきます。」の表現が「先生からもらう」という意味で使われるのかがわからず、教師Aに聞く（「振り返る」）が、教師Aは生徒側に議論を押し戻す。これを聞いていたS1も教師Aに意見を述べるが、これも教師Aにそのまま返されてしまう。このやりとりの中S3が資料を読み返し、「目上の人から何かをもらうときに使う」ことを見つけこれを伝える（「振り返る」）。これを受けS6や他の生徒も資料を読み返し、S6が納得する（「わかる・できる」）。また議論には参加しなかったものの、それを聴いていたS4も「OK」と理解したことを表明している（「わかる・できる」）。

表8 協働的対話例

<p>S6 : Egyrol nem kerdezhetek, mert nem ertem, hogy mukodik itt van a mondat, hogy せんせいにご利用しました。（一つ聞いてもいい？なんで「先生にご利用しました」って言うか わからないから）</p> <p>S7 : Tanartol kaptam. (先生からもらった)</p> <p>S6 : Ide is az van írva étkezéskor használunk. (でも、ここに食事のときに使うって書いてあるし)</p> <p>S3 : A senseinek kivételesen kívánta. (先生に特別に よい食欲を願ったんじゃ・・・)</p> <p>S6 : De itt az van fordítva, tanartol kaptam. (でも、ここに先生にもらったって書いてあるし。)</p> <p>S3 : Akkor nem (じゃあ、違うか。)</p> <p>T : せんせいにご利用しました。Mi lehet ez? használjátok szótart. (なんだろうね。辞書を使って もいいのよ。)</p> <p>S6 : Itt az van írva, hogy tanartol kaptam. (ここに「先生からもらった」って書いてあります。)</p> <p>T : Igen tanartok kaptam. (そうね。先生からもらった。)</p> <p>S6 : Ez hogy mukodik? (これ、どうなってんの?)</p>	<p>S1 : Hogy, jó étvágyot kívántam szenszeinek.valami ilyesmi. (先生によい食欲を祈ったとかじゃない の?)</p> <p>S2 : De nem lehet másnak kívanni jó étvágyot. (でも、他の人の食欲を祈るなんで変だよ。)</p> <p>S1 : Akkor nem tudom. (じゃあ、わからない。)</p>
--	--

<p>S3 : Akkor használunk, amikor magas rangú személytől kap. (目上の人からもらったときに使うんだって。)</p> <p>T : Na igen. Igen (そうそう。笑)</p> <p>S6 : Magas rangú embertől kap. Akkor használjuk. (目上の人からもらったら使うんだ。)</p> <p>S4 : OK. (わかった)</p>	<p>S1 : Japánul azt írta, hogy tanácsot kaptam. (日本語で、アドバイスをもらったって書いてあります。)</p> <p>T : Igen tanártól kaptam, az volt írva.(そうね。先生からももらったって書いてありますね。)</p>
---	--

7. 3. 分析結果

録画・録音記録を分析した結果、生徒たちは、必要なときに自律的に他者と協働的対話を成立させたり、他者同士のやりとりをリソースとして使いながら、目標を達成しようとしていることが明らかとなった。

8. 結論・今後の課題

今回の調査より、ハンガリーの日本語教室においても、生徒自身が自律的に協働的対話を生むことを目指す「課題の重要さの理解・共有」「課題達成に向けた自由な探求の保障」アプローチが有効に働くことを示すことができた。授業後、教師Aは、協働学習ができないと思っていた生徒達が28分の間、遊ぶことなく課題に取り組み、自律的に協働的対話を発生させている姿を見て「生徒達に対する考えが変わった。」とコメントしていた。廣森・山森(2003)は、「学級内(学習者間)によい人間関係がある。」と学習者・教師が感じている環境(学級風土)では、教師は学習者にある程度任せてみようとし、生徒も教師が自分達の要求に柔軟に応じてくれていると認知することで、より自己決定的になる点を明らかにしている。従って、「課題の重要さの理解・共有」「課題達成に向けた自由な探求の保障」アプローチを導入し、学習者が自律的に協働学習を発生させている姿を見ることで、教師は学級内によい人間関係があると感じ更に学習者に任せようとし、学習者もより自己決定的になっていく可能性がある。今回の調査では、初めてアプローチを導入したときの学習者の変化を対象としたが、アプローチを導入し続けていくことで、教師、学習者、クラスがどのように変化していくのかについて調べるためには、より長期間の調査が必要となる。今後の課題としたい。

参考文献

- 相原豊、西川純(2001)：理科におけるグループ構成と協同的学習の研究、生徒の傍観者傾向に対する効果的方策、日本教科教育学会誌、23、日本教科教育学会、pp.57-65
- 太田國夫、西川純(2001)．理科学習における話し合い活動に関する研究—教科比較を通じて『日本教科教育学会誌』24(2) , pp.45-54.
- 岡田亜矢子(2018)「留学生と日本人の混成グループによる対話活動の再設計に向けて—対話がどのように生まれ、つくられるのかを観点に一」『日本語教育』169号 pp.62-77.

- 神村初美 (2011) 「大学院での専門日本語教育における日本人学生と留学生との協働学習の試み—ピア活動観察の視点から—」 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_RTA_kamimura.pdf
- 川合千尋, 西川純 (2003). 小集団における話し合いの実態と、その変容に関する研究『臨床教科教育学会誌』1, pp.15-34.
- 川筋直美、小島章子、西川純 (2011.10) : 小学校1年生における『学び合い』の有効性に関する研究、個に応じた学習に着目して、臨床教科教育学会誌、臨床教科教育学会、11(2)、pp.9-19
- 久保田善彦, 西川純 (2004). 教室全体の成立に関わる子どもの相互作用、ローカル発話との関連から『理科教育学研究』45(2), pp.9-18
- 胡 方方 (2018) 「第4章「深く・正確に読む」段階の話し合い」『どうすれば協働学習がうまくいくか。失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版 pp.77-97
- 国立教育政策研究所 (2017)『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年協同問題解決能力調査—国際結果の概要—』 http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_report.pdf
- 東條弘子 (2009). 『つぶやき』が構成する多層的対話の検討—中学校英語科 oral introduction における協働性に着目して『自律した学習者を育てる英語教育の探求—小中高大を接続することばの教育として』73, pp.28-41.
- 西川純 (2012) 『『学び合い』の手引書 (平成 24 年 2 月 2 日版)』
<https://www.dropbox.com/s/vrrs6dql82xuva/TEBIKISHO20121020.pdf?dl=0>
- 原田信之 (2013) 「協同学習に関する授業観察評価指標の開発」『岐阜大学教育学部研究報告、人文科学』61(2) pp.231-239
- 廣森・山森 (2003) 「よりよい学級風土が育む有能感：中学生と高校生における英語学習の場合」『英語教育』2003 年 10 月号 pp.47-50.
- 三崎隆, 西川純, 久保田吉彦, 水落芳明 (2009). 達成度の異なる gatekeeper と enduser の間の会話内容に関する事例的研究『日本教科教育学会誌』31(4), pp.9-17.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Kulturális Együttműködési Tanács (Strasbourg). Közoktatási Bizottság (2002) Közös európai referenciakeret : nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés : [Nyelvek Európai Napja, 2002], Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ KHT , Pilisborosjenő
- Czakó Ágnes – Győri Ágnes – Schmidt Lilla – ifj. Boros István (2017) Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben socio.hu 2017/2 MTA TK Szociológiai Intézet pp.1-21
- Dahn C Thomas (2017) A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívása. Történelemtanítás VIII.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehezsegei-es-kihivasai-08-01-04/>
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.)(2008) Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.
- Kelemenné Széll Zsuzsanna(2012) Kooperatív tanulás - tantárgyi attitűdök Anyanyelv-pedagógia, Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyar tanári Tagozat <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381>

Lannert Judit (2009): Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-TUDOK Zrt., Budapest.

<http://www.tarkitudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutmanykfi.pdf>

OECD(2005) Definition and selection of key competencies: executive summary.<<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris

Orbán Józsefné (2011): Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html

Messing Vera, Ságvári Bence(2018) Looking behind the culture of fear : Cross-national analysis of attitudes towards migration. Friedrich-Ebert-Stiftung Regional Project "Flight, Migration, Integration in Europe", Friedrich Ebert Stiftung

Ságvári Bence (2016) Magyarországon és Európában a válság előtt és után, European Social Survey Konferencia, Magyar Tudományos Akadémia, Társadalomtudományi Kutatóközpont
https://tk.mta.hu/uploads/files/ESS_MTUe_Sagvari_FINAL_HUN.pdf

van Lier,L (2008) Agency in the classroom. In J.P.Lantolf&M.E.Poehner(Eds.), Sociocultural theory and the teaching of second languages pp.163-186.

1 OECD 加盟国を中心に 2000 年より 3 年ごとに 15 歳児を対象に行っている。

2複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力である。(OECD,2017:47、国立教育政策研究所 2017 訳:10)

3 ハンガリーでは 2015 年に大量の移民・難民が国内に押し寄せ、以後、政府は強硬な反移民政策を行っている。この政策が移民に対する市民感情に大きな影響を与えている可能性があるため Messing・Ságvári は 2014 年の European Social Survey のデータを用いている。

4 協力や他者支援の能力の向上、能力に違いのある生徒に対する寛容、他者と協働活動や議論をすることによる自己の確立など、社会の一員として参加し、社会や市民（他者）に対して責任を果たす能力。

5 例えば、読解の課題を与えるときには、グループが課題からずれないように管理する係、みんなの意見をまとめて記録する係、メンバー全員が活動に参加するよう声掛けを行う係、時間を管理する係など

6 ハンガリーの教育制度は 4-8 制、6-6 制、8-4 制が混在している。

7 4-8 制、6-6 制、8-4 制が混在しているため、ほとんどの学校で 1 年生から 12 年生までの通年で学年を表示している。

8 実際には前の授業の宿題の確認、郊外活動の連絡、今回授業をするにあたり日本の学校ではハンガリーとは違う協働学習を行っていることなども話した。