

協同と教育

第3号

2007

日本協同教育学会

目 次

1	結 風		
	私的協同教育史	杉江修治	6
2	研究論文		
	小学校算数科における自由な相互作用と学力向上に関する研究		
		市川 寛・久保田善彦・西川 純	10
	LTD話し合い学習法におけるグルーピングの効果	藤田 文	22
3	論 考		
	大学英語教育における協同教育の可能性と課題	津田晶子	34
4	大会報告		
	【日本協同教育学会 第3回大会報告】 大会委員長挨拶	石田裕久	47
	【基調講演】 協同的な学びによる学校改革 —学びの共同体のヴィジョンと哲学—	佐藤 学	48
	【フォーラム】 協同学習をめざして —初心者による“奮闘努力(?)”の実践報告—	西谷英昭	77

協同を基軸とする教育実習プログラムの改革への取り組み —島根大学教育学部におけるFDの実践から— 石上城行・嘉賀収司・川路澄人・高旗浩志	80
主体的学習者を育てる授業 —キャリア教育の実践を手がかりに— 安永 悟	84
【ワークショップ】 JASCE認定基礎講座Ⅰ 長濱文与・関田一彦	86
ラボラトリー・メソッドによる体験学習入門 中村和彦	87
英語授業における協同学習技法の使用 伏野久美子・木村春美	89
自ら学ぶ力を育てる協同学習の進め方 杉江修治	90
【研究発表】 高等学校国語における協同学習による文学作品読解の授業 —少人数のグループ討論を中核とした授業スタイルへの転換— 水野正朗	92
高校現代国語の授業における協同学習の試み —1年1学期・単元「木を植えた男」を課題として— 加藤康一	94
英語グループワークへのレディネース —コース・習熟度による差異— 伏野久美子	97
軽度発達障害のある子どもの支援と協同学習の可能性 涌井 恵	100
協同学習とコミュニケーション教育 Gehrtz三隅友子	103
夢を持ち、仲間と学び合う中で、自分を拓く子の育成 川井栄治	105
5 学会消息	
JASCE活動報告 安永 悟	110
6 資料	
日本協同教育学会会則	118
日本協同教育学会細則	123
『協同と教育』執筆・投稿・審査規程	125
日本協同教育学会 役員一覧、委員会および委員一覧	127
入会手続きについて	128
会費納入について	129

1

結 風

私的協同教育史

杉江 修治

(中京大学教授 学会理事)

まだ昔話をする歳ではないと自覚しているつもりなのですが、「協同」を合言葉にして実に幅広い研究、実践領域の仲間が集まり交流を図る日本協同教育学会が設立されてほぼ3年、ますます発展しようとしてきている経過を省みると、私なりの感慨があります。

私の大学、大学院の指導教官はバズ学習の創始者、塩田芳久先生でした。ただ、団塊の世代のど真ん中に属し、社会の大きな変動の中で青年期を過ごし、自分自身の生き方を自問自答し続けた学生時代、自らを他から孤立させることで一日一日の生きるめあてを探っていた私には、当時、バズ学習という協同的な学習への感受性は全く欠如していました。

しかし、「まあいいから来てごらん」というような誘われ方であったように思うのですが、先生に声をかけていただき、他にすることもない頃であったので、バズ学習の実践校研究会に何度も参加させていただきました。そこで当時感じたことは、授業の評価が自分にはできないということでした。よい授業なのか、まずい授業なのか、教師の一つひとつの働きかけがどんな意味をもっているのか、そういったことが何一つ、自分の納得の行く形で理解できなかったのです。分からないことがいっぱいあるから分かってみたいというのが、授業を見始めるきっかけだったように思います。

それ以降、頻繁に教育現場に通うようになりました。自分なりに授業を見る枠組みができ、意見が持てるようになったのは30歳をかなり過ぎた頃だったように思います。授業を参観する過程で、バズ学習の理論が一つひとつ実感的に分かるようになっていきました。そこに至るまで、「分かった振り」をしなかったのは良かったと思っています。

実践の現場では、塩田先生に並ぶ影響を私に与えてくださった実践者の方々が大勢いました。なかでも、広島県の離島にあった豊高校の越智昭孝先生は、私の第二の先生だと思っています。離島の抱える教育課題を教師集団の協同の力で一つひとつ解決して行こうとしたその挑戦は、稀有の実践であったように私には今も感じられます。その地域の懸案であった同和教育の基本原則としてバズ学習、すなわち協同の考え方がもっともふさわしいという越智先生の評価は、私が教育の原理としての協同の意義を見直す重要な契機でした。

また、40歳になる少し前、しばらくサボっていた外国の「協同」研究をさらってみようとして文献研究に取り組んでみました。外国では、それまでにもグループ・ダイナミックスの流れのなかで実証研究が数多くあることは承知していたのですが、驚いたことに、「協同学習 (cooperative learning)」という用語を用いた、実践と直接的なかわりのある研究が

一気に噴出したように発表されていたのです。個人主義的といわれる合衆国でも、協同学習が積極的に開発、導入されているという事実を受け、私は「個人主義的、集団主義的などということばは文化の皮相をあらわしたに過ぎない。協同という、信頼に支えられた人間関係の有効性が洋の東西を問わず認められているということは、それが人間性の根本に基づいているからなのだ」と、協同の意義に確信を持ったのです。1988年にイスラエルで第4回の国際協同教育学会（IASCE）が開催されることを知り、日本の協同学習であるバズ学習をぜひ紹介し、世界の研究者に連帯の輪を一つ加えたいと思い、1時間半のプレゼンテーションをしてきました。初めての国際学会の参加であり、そもそも初めての外国旅行だったのですが、協同学習をしている人に悪い人はいないはずだと勝手に信じて出かけました。そのとおり、多くの外国の仲間を作ることができました。

中京大学に職を得たのは32歳の時でしたが、それ以降は教育心理学者としてより教育実践研究者として仕事をしてきたように思います。中京大学では研究紀要の使い勝手がよく、毎号のように実践資料をまとめては掲載し続けました。広島県、春日井市、土岐市、可児市などに実践研究を一緒にと声をかけていただける学校や研究会があり、継続的に生の実践を通して協同学習の考え方と進め方を鍛える機会をもらいました。

2001年度からは犬山市の教育委員会に招かれ、市内14校の授業改善に取り組み、すべての学校で協同学習の考え方を基調に置いた実践がなされるようになってきています。また、学校の抱えるさまざまな課題の解決に向けて、全国的に教育の見直しが起き、協同学習によって改革をして行こうという実践校が各地にできてきました。野田市、名張市、小松市、米子市などは、私がこのところ頻繁に研修会に参加させていただいている地域です。教育誌などの実践を見ていると、多くの学校が「学び合い」を取り入れている様子をうかがうことができるようになってきました。よりよい実践づくりを模索して、落ち着くところは協同なのだろうと思います。ただ、手法としてではなく、教育論として協同を捉え返して実践化が進めば、より成果が出るだろうなどと思います。

最近の私にとっての大きな転機は2004年5月の「日本協同教育学会」の設立です。協同学習、協同教育は、バズ学習に限らず、さまざまな理論と実践が国内で作られてきていたのですが、それらが交流する機会は極めて稀でした。しかし、この学会の設立により、協同学習、協同教育のパラダイムがいかに広く、いかに可能性を持ったものかが明らかになってきています。バズ学習を進めてきた実践者、研究者の仲間はたくさんいるのですが、その輪がさらに大きく外に広がったことは本当に喜ばしいことだと思っています。

日本の教育が、社会の流れに身を任せるままにしてきた結果、競争的な、排除と差異の強調を基調とした教育文化が形づくられてしまいました。荒みつつある社会そのものが、よりよい教育のあり方への想像力を失ってきています。政府の諮問機関の答申内容などは、百年の計といわれる教育課題への取り組みをしているとは到底思えない、哲学のない場当たりの対処にとどまっています。

人間の幸福を追求する教育、それは決して遠回りの道ではありません。協同学習の意義

を受けとめる感受性は、人間であればだれでも持っているはずなのです。いったん社会に染み付いた競争への執着を取り除くことは容易ではないかもしれません。人々にとってよりよい教育、さらにはよりよい社会のあり方への気づきを促すためにも、協同による、よりよい実践づくりをし、より分かる理論化を図る必要があると思います。

人々の幸福を乗せた結風の吹く風土を作る風道を、協同学習、協同教育で拓いて行きたいものです。

2

研究論文

小学校算数科における自由な相互作用と 学力向上に関する研究

市川 寛*・久保田 善彦**・西川 純**

小学校3年生の算数において、児童に自由な相互作用を保障する学習を展開した。対照クラスとの比較等から、実施クラスの児童の学力の向上が見られた。特に下位児に顕著であった。また、実施クラスは、相互作用の量・質共に向上している。そこでは、タイミング良い支援が児童間で展開されていた。このような関係が学力を向上させた原因であると考えられる。自由な相互作用の授業への導入は、個に応じた指導工夫の有効な手法の一つと考えられる。

キーワード：自由な相互作用、学力向上、算数、学習意欲、個に応じた指導

I. はじめに

文部科学省(2002)の「学力向上フロンティアスクール」に見られるように、学力向上を意識した事業が数多く行われ、多くの実践研究が積み重ねられている。また、数学教育においては、社会的構成主義を背景に、相互作用による学びの研究や実践が数多く行われている(秋田, 1995; 熊谷, 1999; 大谷, 2002)。

数学教育の先行研究では、一斉授業の中での児童・生徒の相互作用について分析したものが多し。しかし、他教科では、児童生徒間の相互作用に注目が集まっている。例えば、児童・生徒が自由に相互作用できる場を保障することで、学びが活性化されたとした研究がある(西川, 2000; 三崎, 2001; 辺土名・西川, 2003; 石崎・西川, 2004)。ただし、自由な相互作用と学力の関係については明らかになっていない。ここでいう自由な相互作用とは、学習者が相互作用をする相手を自由に選択し相互作用する、学習者間では規制のない自由な会話ができることとする。

* 山梨学院大学附属小学校

** 上越教育大学

そこで本研究では、一斉授業等の教師主導による学習ではなく、課題解決のために自由な相互作用のできる授業実践を行う。そのなかで、児童の相互作用と学力の関係を明らかにする*。

II. 調査の方法

1 被調査対象の概要

被調査校は、A県の山間地の町の中心に位置する落ち着いた雰囲気の公立小学校である。1学年はA、B、Cの3学級で構成されている。それぞれの学年には学級担任3名と専科や養護教諭などからなる副担任の1名が配置されている。また、2002年度より3年間の学力向上フロンティアスクールの指定を受けている。

被調査学級は、3年生のB学級である。在籍生徒は、32名である。3年生は、習熟度別学習を行わず、一人の学級担任が全教科を担当している。本実践に関しては、筆者の一人が担当した。教研式標準学力検査（NRT）の平均点は、B学級は82点で、A及びC学級は81点で大きな違いはない。

ただし、B学級は、通常の授業を理解できない学習困難児が3名、落ち着いて学習することが困難な児童が1名、情緒不安定による不登校傾向の児童が1名在籍している。下位児が多く、学級担任は学習指導に苦慮することが多い。2年生までは、下位児の対応として、生活支援加配教員1名が、配属されていた。

A学級の児童数は32名である。担任しているのは、教職20年を越えるベテラン教師である。3学年の学年主任も務めている。B学級同様に通常の授業を理解できない児童が2名、情緒不安定により特別支援学級に通級している児童が1名在籍している。

C学級の児童数は32名である。大学を卒業して新規採用されて1年生から担任を持ち上げている新任教員が担任している。生徒指導面で不安を抱えており、授業にもその影響が現れている。学習困難児4名、特別支援学級に通級している児童が1名在籍している。

2 実践の方法

(1) 児童の自由な相互作用を生み出す工夫

教師は、授業実践の第1時には学習者に以下の4点を、学習のルールとして提示した。これは、水落・西川（2004）のいう学習者が「自分達が一番良いと思う方法」で学習することを認める学習形態を参考にした。

* 本論における事例の一部に関しては西川（2006）に記載している。本論は、主に定量的データを加筆し、考察を加えた。

- ・ 正解を求めるのではなく、全員で協力して取り組むこと
- ・ 結論だけではなく、理由、考え方が分かるようにすること
- ・ 先生に聞いたり、相談したりする前に、友達に相談すること
- ・ 目標を達成するために、一番いいと思う方法で 学習していいこと

(西川 (2000) 「学び合う教室」より抜粋筆者一部改変)

(2) 調査期間

2004年9月1日～10月28日、29校時分の算数の授業を調査対象とした。なお1校時は45分である。

(3) 授業における教師の役割

調査学級の授業で、教師は児童の学ぼうとする力を引き出そうとした。教師は具体的に、目標設定、学習の場作り、まとめおよび評価の4点を中心に行い、直接的な指導は必要最小限とした。教師の発話時間は、1時間あたり平均18.3分である。そのうち「目標設定」に対応する授業の冒頭に課題を話す時間が5分程度である。その後、児童は教科書準拠の問題集と計算ドリルを解答しながら、教科書を理解する。その際、自由に立ち歩き、様々な同級生と会話を行う。子ども達が自由に立ち歩いているとき、教師は「学習の場づくり」に費やした。具体的には、課題が解決できたことを報告する児童に対し、教師は個人を褒めるだけではなく、周囲の児童に「A君は、もうできているから、聞けばきっと良く教えてくれるよ。」と理解状況を明らかにした。また、「BさんやCさんはどんなやり方でやってるかな。」「D君はEさんにとっても上手に教えていたよ。先生に聞くよりも上手なんじゃないかな」と、相互作用を促す発話を心がけた。しかし、教師が具体的に計算方法を指導する時間は殆どしなかった。ここでは、全体への教師の発話はほとんどなく、個別の学習に対する発話が約10分あった。授業の最後に5分程度のまとめと評価を行った。まとめでは、教室全体で協議することを基本とした。この時間の教師の発話時間は約3分である。従って、教師が全体に語る発話時間は約8分にすぎない。さらに、その他の発話を含めても、教師が具体的に計算方法を指導する時間は殆ど無かった*。

調査期間中に「かけ算かなわり算かな」、「余りのあるわり算」、「足し算と引き算(暗算)、隠れた数はいくつ」、「かけ算の筆算(1)」の単元を児童は学んだ、この期間の29校時間の全てにおいて、上記の授業の進め方で行った。

3 記録・分析の方法

教師と児童達の動きについては、2台のビデオカメラで教室の全景を前後から撮影した。

* ボリュームの関係で、教師の発言の記載はカットした。その詳細は、西川(2006)にある。

児童の発話については、ICレコーダーを児童全員につけさせ記録した。主に知識理解に関する学力の定着を調査するために、教科書準拠の単元テストを使用した。具体的には、調査期間中に児童が学習した、「かけ算かなわり算かな」、「余りのあるわり算」、「足し算と引き算（暗算）、隠れた数はいくつ」、「かけ算の筆算（1）」の4つの教科書準拠の単元テストを、単元終了直後に実施した。半田（1994）は、学習者に授業直後と3日後に同一の問題を解答させ、3日間にどれだけ学習内容が消失するかを調査した。その結果、「授業で学習した内容が生徒たちに定着しているかどうかを調べる場合には授業から約1ヶ月の期間をおいてテストを行う必要がある」ことを明らかにしている。そこでテストは、単元終了直後の他に、単元終了後1ヶ月後に、先に使用した教科書準拠の単元テストを実施した。

Ⅲ. 結果

1 学習の定着

実施したテストの結果は表1の通りである。また、各テストは、作成者（株式会社日本標準）によって十分に満足できると判断できる得点としてA評定得点を明示している。各単元テストのA評定得点は、単元名の後ろに括弧で示した。A評定になった児童の割合を算出し表1に表記した。その結果、全ての単元でA評価の割合は高い。また、1ヶ月後の点数に注目すると、4つのテストのうち3つで、点数が上昇した。

表1 各テストの平均点とA評価児童の割合

単元名 (A 評定得点)	単元直後		1ヶ月後	
	平均点	A 評定の割合(%)	平均点	A 評定の割合(%)
かけ算かなわり算かな (80 点)	87.1	86.7	94.8	100.0
余りのあるわり算 (85 点)	80.1	54.8	89.2	80.0
暗算、隠れた数はいくつ (85 点)	81.1	60.0	88.2	77.4
かけ算の筆算 (1) (85 点)	90.8	87.1	88.0	76.7

単元直後より1ヶ月後の成績が高いことは、この実践での特徴である。しかし、算数が積み上げ教科であること、また、同じテスト実施したことによる効果とも考えられる。そこで、同一学年の別のクラスで、同一の調査を実施した。

対照クラスは、32名で構成され、学年主任の担任するクラスである。授業では一般的な一斉授業の形式であり、児童相互が関わり合う時間は本実践に比べて短い。この対照クラスの「足し算と引き算、隠れた数はいくつ」の単元終了直後の平均点は83.2である。1ヶ月後の平均点は81.7と減少している。自由な相互作用を行ったB組の終了直後は81.1点、1ヶ月後は88.2点と上昇している。Bクラスのテストの成績が単元終了直後より一ヶ月後の方が高

いという特徴は、単に、算数が積み上げ教科であること、また、同じテスト実施したことによる効果ではないと考えられる。

本実践以前の平常の成績をもとに、Bクラスから成績最上位3名、中位3名、最下位4名を抽出した。それぞれの4つのテストの平均値を表2に示す。なお、4つのテストの全国平均は84.5点である。結果より、成績が低いほど1ヶ月後の上昇が著しい。これは、成績最上位は既に満点に近い値あるため、天井効果によってそれ以上の成績向上が見込まれないためである。しかし、成績最下位の単元直後の点数、1ヶ月後のテストの点数は極めて高いと評価できる。

表2 各テストの成績別抽出者の平均点

	単元直後	1ヶ月後
成績最上位 (3名)	94.5	96.8
成績中位 (3名)	90.4	95.0
成績最下位 (4名)	73.1	84.7

そこで、最下位4名の4つのテストの平均値を求めた結果を表3に示す。表中にある「境界児」とは、特別支援児童と通常の児童の境界にいる児童のことを示す。なお、以下の「境界児」の認定は地区の特別支援教育コーディネーター（地区教育委員会の適性就学指導委員兼務）の認定に基づく。具体的には、学級から校内就学指導委員会という委員会へ気になる児童の資料が上がる。委員会で検討され、特別支援教育コーディネーターが授業の様子や生活の様子を観察する。必要に応じて検査WISC)、K-ABC、箱庭、baumなどなどの検査を行い、その読み取りの結果により判定された。

C、Dは1ヶ月後の試験では平均90点を得ている。4回のテストうち2回が100点であった。成績下位の児童に関して、効果が高いことが明らかとなった。

表3 成績下位児の点数

児童	単元直後	1ヶ月後
A (落ち着いて学習することが困難な児童)	73.8	87.5
B (境界児)	52.5	71.3
C (境界児と疑われる)	77.5	90.0
D (境界児)	88.8	90.0

2 相互作用の時間

調査期間をおおよそ3等分に分け、前期、中期、後期とした。それぞれから2時間の授業を抽出した。抽出した計6時間の授業を受けた児童の中から、時間毎に7名の児童を無作為で抽出した。それぞれの児童の全ての会話の中で「複数回連鎖型」、「一問一答型」の相互

作用に関わる会話を抽出し、総時間を求めた。この7名の総会話時間をもとに、クラス全員の総会話時間を算出するため、7名の総会話時間を7で除し、クラス人数を乗じることによって求めた。その結果、表4のような結果となった。さらに会話の内容を「複数回連鎖型」、「一問一答型」に分類した結果を表5に示す。その結果、児童相互の会話は増加し、その質も向上していることが明らかになった。

児童の相互作用を保証すると、上記の事例で示したような個に応じた学習活動が可能となる。しかし、児童は相互作用しているのみではない。一人あたりは6分前後にすぎない。即ち、児童は他の児童からの支援を受けながら、約30分（授業時間：45分－教師のクラス全体への発話：8分－児童相互の会話：6分）は自ら課題を解決していることを意味している。そして、時間経過と共にその傾向は強まっている。

表4 相互作用の出現時間Ⅰ（分）

	前期	中期	後期
総時間数	188.0	213.0	232.0
一人当たり	5.8	6.7	7.3

表5 相互作用の出現時間Ⅱ（分）

	前期	中期	後期
複数回連鎖型	80	120	184
一問一答型	108	93	48

3 相互作用の実態

対象クラスの相互作用の実態を事例から分析した。課題解決のための相互作用とは、二者以上で「教え」「教えられる」関係が成立していることである。それらは「一問一答型」と「複数回連鎖型」に分かれる。「一問一答型」とは事例1は「かけ算かなわり算かな」の学習の場面である。Bは検算を計算ミスにより間違えて、最初の立式そのものに不安を抱いていた。Aの説明で検算のミスが分かり自信をもって学習を進めることができた。このように、聞き手と教え手がほぼ1回の発言で終了する。非常に短い会話であるが、この会話によって聞き手が課題解決を放棄することを防ぐ重要な会話であると評価できる。

なお、事例における児童A～Cは各事例における児童を識別するための表記である。例えば、ある事例における児童Aは、別の事例における児童Aと同一児童であることを示すものではない。

事例1 一問一答型

(Bが悩んでいる)

A：（かけるのは）これ（十の位）じゃなくて、こっち（一の位）です。

B：あっそうだった。

複数回連鎖型の会話は様々なタイプのものが含まれる。事例2は「 17×4 」を課題として

いる場面である。A児は2年生で習得すべきかけ算の九九が十分にできていない。そのため7×4が解けずに困っている。日常の学習の様子から、A児の理解の程度を把握しているB児は、A児の能力に応じたアドバイスを行う。さらに、A児にかけ算の九九の学習をするようにアドバイスしている。

事例2 児童の学習特性に応じたアドバイス

A：わかんねえんだよ！
 B：えっ？何が？
 A：7×4、7×4だよ。
 B：A君は7の段まだだもんね。逆にすればいいじゃん。4の段できるもんね。
 A：あっ！そーか！分かった。簡単じゃん！分かった。
 B：A君、かけ算の九九、やった方がいいよ！
 A：うん、そうだよ。ありがとう！

事例3は「 43×6 」を課題としている。A児は1位数×1位数の学習で理解したはずの10位数の処理を誤り、正答を導くことができない。その点をB児が説明を加えて修正しようとしている。A児はB児の説明では納得できない。そこへ新たにC児が加わり、適切な説明をすることでA児は正しい解法を獲得することができた。

事例3 児童同士のやり取りで自分の考えをまとめる

A：答えは249だと思うんだ。
 周囲にいた児童：え～違うよ。
 B：A君の意見は、きっとこんな風で繰り上がった1と（10の位の4を足さずに…）
 A：そうじゃないんだよ！わかんねえ！
 B：次に、 4×6 をして24になったんだけど・・・。
 A：俺はそういうことじゃなくて・・・。
 《ここへCが加わる》
 C：ぼくはさ、ちがってね、繰り上がった1をそのまま1の位に足していると思うんだ。
 A：そうそう！それ！
 C：それを足さないで（10の位だから、4と足して・・・）
 A：そっか！分かった！たす場所が違ったんだ！

A児はB児、C児らのかかわりによって、自らの課題を解決する糸口を見出し、その後、正答を導き出すことができた。

事例4は「かけ算かな、わり算かな」の学習において「 8×4 」の立式において、自分の考えが不安であるA児がB児に対して問いかけている場面である。

事例4 児童同士のやり取りで理解を深める

A：理由なんだけどさ。
 B：俺教えてあげると、書いてないけど。
 A：理由でさ、こういうって意味分かるかな。これでさ、ここで 4×1 で2こで2倍3倍4倍5倍…7倍で8倍で。
 B：6っこ！これか！そうそう。で 4×8 は32…ぎゃくかな？
 お…お…おれ、どっちもいいんだよ！え…分かんない、おれも8の4本分だから… 8×4 で答は、全部合わせて…。
 A：順あるかもね…。
 B：32だから 8×4 は32、答え32ほん…だよな…やっぱ 8×4 だ。
 (問が空く)
 A：そっか…順番関係あるんだ…。

ここでは、友達の説明を聞きながらも、自分の説明を補強している様子がわかる。A児はB児に話しかけたことで、自分の理解を確かにすることができた。一方、B児も当初は「分かんねえ」と言っていたが、「やっぱ 8×4 だ」と確かな理解に変化する姿が見られた。

事例5は「隠れた数はいくつ」での会話である。ここでは既知の値段（例えば鉛筆は60円）をもとにして、未知の消しゴムの値段が70円であることを求める課題における会話である。ここで本来、70円である消しゴムの値段が、Bが130円と書いてあることからBが誤っていることをAが発見した。その後、Aは会話の中でBの間違った原因を見抜き、それを示しながら解法を示している様子がわかる。さらに、ここでは周囲に集まってきた友達が情報を広げている。

例5 つまずきの原因を会話の中から特定する

A：この問題分からなそうな人の所でしょ（独り言）
 間違えて答えが130円になっていたB君を見付けて話しかける。
 A：B君分かる？正直に言って！
 B：う～ん。分かんない。
 A：俺こうやってやったんだけどさ。鉛筆60円でしょ。60円に90たして150でしょ。ということは $220 - 150$ でしょ。
 B：うんうん
 A： $2 - 1$ は1書いて $12 - 5$ は5に2引くと？
 B：5に2引くとか？…3
 A：3でしょ。残り3になるの？違うでしょ。で $10 - 3$ は70に0引くと
 B：0
 A：だから70に何の。だから消しゴム70円
 B：消しゴム70円？
 A：逆に計算した？

B: 引き算。最初足し算。
A: 足し算引き算でしょ。
B: うん。筆算でやるとどうなの?
A: (筆算) 書いてくる。
C: D君やってたよ。E君も。
B: そう!
C: E君とかできるよ。E君とか…

ここでは児童-児童間の関わりではあるが、教師が机間指導を行う時と同様な指導ができています。また、C児のように児童のネットワークでB児の新たな疑問を解決するために一番ふさわしい友人を紹介することができています。

事例6は事例5と同じ課題における会話である。自分の解法に自信を持っていたA児がB児に教えようとしている。解法が似ているB児であるが、筆算の部分が異なっている。そこで、自分の解法を見直し、より理解を深めている。

事例6 児童同士の会話から自分の間違いを修正する

A: うるさいよ。
B: $5-2$ は? $5-2$ は?
A: えっ? $2-5$ でしょ!
B: 違う $5-2$ だよ。 $5-2$ は?
A: わからねえ…
B: おえ! $5-2$ わかんねえのかよ!
A: 3…でこれって $50-20$?
B: やってみる…
A: $50-20=30$ 。
B: でしょ。
A: 33?
B: 違う? 33じゃない!
A: 俺も33じゃない。これ、違うんじゃない?
B: えっ? おれ、C君に教えたよ。(C君) わかった?
C: ううん。
B: えっ
A: 何~ちょっとお
B: わかった?
A: 教えてやる。理由わかんの?
B: 俺、書いてこよ。
A: 俺、分かった。
C: 教えてあげる。
A: いいよ! $60+90=150$ $220-150=70$ 答え70円。簡単!
B: 分かるよ。
A: 筆算間違ってたのかな?

その後のA児は自分の席にもどり問題を繰り返しやり直して納得している。このように、テストの成績だけでは分からないような児童のつまずきに、適切な対応ができています。今回の調査では同様な事例が頻繁に見られた。児童は関わりの中で「個に応じた学習」を的確に行っている。自由な環境の中で、関わり合うことが、テストの結果に関連していると考えられる。

4 インタビューから見る児童の学習意欲

平常の成績をもとに児童を成績中上位の児童22名、下位の児童10名に分類した。それぞれ15名及び10名の児童に対して、調査時期は実践終了から8ヶ月後に児童にインタビューを行った。なお、クラス替えや児童の転出等があったため、全ての児童にインタビューを実施することは出来なかった。成績が中上位の児童15人の結果では、「分からないことを（友達に）聞きやすかった。」が13人、「先生に聞くよりも（分からないところを気軽に）聞くことができた。」が8人、「授業中に分かるまで聞くことができた。」が9人、「友達の説明の方が、（先生の説明よりも）分かりやすかった。」が4人、「先生だとどんどん（授業を）進めちゃうけど、友達だと分からないところを教えてもらえて良かった。」が5人であり、今回の実践を肯定的にとらえていた。

学力下位児に対して、自分の成績が向上した理由を尋ねると、「（授業でやっている内容が）よく分かったので算数が好きになった。」が6人、「放課後とかに勉強したから。」が8人、「友達に教えてもらった場面を思い出せたから、思い出しながらテストを受けた。」が4人、「算数がおもしろくなって、学校での授業以外でも勉強するようになった。」が2名、その他が1名であった。即ち、算数が面白くなり、それ故、勉強したから成績が上がったと捉えている。

IV. 結論

本研究によって、学習者の相互作用が活性化すると、学力が向上することが明らかになった。その理由は、一人一人の疑問に対応しかつタイミングのよいアドバイス行われていたためである。このような関係が学力を向上させた原因であると考えられる。自由な相互作用の授業への導入は、個に応じた指導工夫の有効な手法の一つと考えられる。

V. 議論

本研究では特別支援を必要な児童に顕著な成績上昇が見られた。しかし、この結果は本研究を企画した段階で予想した結果ではないため、この原因を明らかに必要な情報を十分に収集してはいない。従って、その原因を現段階で特定することは出来なかった。成績上昇が著しい児童に関しては、その会話に特徴的なものは現段階で見いだし得なかった。筆

者らは、成績下位生の児童の通常の授業における実際に学んでいる時間と比べて本実践における学習時間が圧倒的に多く、さらにそこで行われている内容が一人ひとりの必要感に応じた物になっているからと予想している。この点に関しては、今後の課題としたい。

引用文献

- 秋田喜代美 1995 ランパートの研究に見る「語り合い、わかる授業」の創造 学びへの誘い (佐伯胖ほか編) 東京大学出版会234-240頁
- 半田良廣 1994 科学的概念の形成と消失に関する研究－理解／誤解パターンによる定着の実態について－ 上越教育大学修士論文
- 辺土名智子・西川純 2003 中学生の教科学習への参加構造と学びの関連性 臨床教科教育学会誌 2巻 1号 29-37頁
- 石崎隆・西川純 2004 立ち歩きによる学び合いの発展に関する研究 臨床教科教育学会誌 3巻 1号 11-35頁
- 熊谷光一 1991 算数の一斉授業に見られる相互作用パターンの形成過程に関する考察 第24回算数教育論文発表会論文集 日本数学教育学会 107-112頁
- 西川純 2000 学び合う教室 東洋館出版
- 西川純 2006 「勉強しなさい！」を言わない授業 東洋館出版
- 三崎隆 2001 自由選択が可能な豆先生と学習者との学び合いに関する事例研究 臨床教科教育学会誌 3巻 2号 9-17頁
- 水落芳明・西川純 2004 学習者の相互作用を中心としたメディア活用の授業に関する事例的研究 科学教育研究 28巻 3号 206-213頁
- 文部科学省 2002 第19回中央教育審議会配布資料
- 文部科学省 2003 学力向上フロンティア事業実施状況調査結果 10-17頁
- 大谷実 2002 学校算数の一斉授業における算数的活動の社会的構成 風間書房

A Correlative Study on Free Interaction between Children in an Elementary Mathematics Class and Academic Improvement

Hiroshi Ichikawa (Yamanashi Gakuin Elementary School)

Yoshihiko Kubota, Jun Nishikawa (Joetsu University of Education)

This paper reports on a third grade elementary school math class in which children were allowed to freely interact with each other. Through comparison of this class and two other classes where students were not allowed to interact freely, the researchers found that students in the former showed greater academic improvement than they did in the latter. In particular, students who were having trouble with the subject matter showed significant improvement. Children in the class that allowed free interaction also showed improvement in the quantity and quality of their interactions with other students. Furthermore, they were seen to give timely support to their peers. We believe that these factors had a positive impact on the academic improvement witnessed. It is believed that the introduction of free interaction into the classroom is an effective way of tailoring lessons to meet individual needs.

Keywords: free interaction, academic improvement, mathematics, motivation,
tailoring lessons to meet individual needs

LTD話し合い学習法における グルーピングの効果

藤田 文*

本研究の目的は、LTD話し合い学習法の効果がグルーピングの方法によって異なるのかどうかを検討することだった。短期大学1年生を対象とした基礎演習の授業にLTDを実践的に適用した。その際、ディスカッションスキル自己評価の高い学生と低い学生を組み合わせた異質群と、自己評価の高い学生同士、自己評価の低い学生同士でグループを作る等質群で、LTDの効果を比較した。その結果、LTD試行の前半で異質群よりも等質群の方が、授業の満足度やミーティングへの貢献度の自己評価・他者評価が高いことが示された。LTDの初心者に対する導入段階では、ディスカッションスキルの自信によってグループ分けをした方がLTD話し合い学習法の効果が高くなる可能性が示唆された。

キーワード：LTD話し合い学習法・基礎演習・グルーピング

問題と目的

近年、学生の主体的参加を促し大学の授業を活性化する方法として、従来の教師からの一方的な一斉授業形態から抜け出し、仲間との関わり合いの中で学びあう協同教育が注目されている。その中でも、LTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法は、大学や短期大学などに適用され、学習者による評価が高く、学習の動機づけを高める学習方法であることが示されている (安永, 1995, 1999; 松崎, 2000; 藤田・藤田・安永, 2000)。LTDとは、1962年にW.F.Hillによって提唱され、その後Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliffe-Vasile (1994) と丸野・安永 (1996) により展開されてきた小グループディスカッションを中心とした学習法である。

筆者は、短期大学の1年生を対象とした「基礎演習」の授業に数年にわたりLTD話し合い学習法を適用し、授業の満足度や学生のディスカッションスキルにLTDが効果的であることを確認してきた (藤田ら, 2000; 藤田, 2004)。しかし、この実践の中で問題点も浮かび

* 大分県立芸術文化短期大学

上がってきた。話し合いの中で、一人の学生に発言が集中する発言の偏りがみられ、話し手と聞き手の役割が固定化してしまう点である。その結果、自信が無くうまく意見が言えない学生は、意見が言える学生に依存してしまい消極的参加しかしなくなってしまうたり、しっかりと予習をしてきても意見を言う自信がもてずに、自分の予習の内容を集団の中で生かすことができなかつたりする場合が見られた。その一方で、自信をもって意見を言える学生は、しっかりと予習をして積極的に意見を言うものの、周りの学生がそれに対してあまり反応せず、せつかくの努力が見捨てられ、話し合いに対する関心や意欲をなくしてしまう場合も見られた。

LTDの効果に影響を与えるさまざまな要因が考えられるが、このような、メンバー間のやりとりにおける意欲の低下や不満足感は、メンバーのグルーピングの問題が一つの原因ではないかと考えられる。

従来グルーピングの問題については能力別編成の是非をめぐる多くの研究がなされ、紹介されている（杉江・宇田、1989）。LTDの実践法（安永、2006）によると、異質なメンバーで構成するようにグルーピングするのが基本とされている。学力も含め多種多様な特性を持つメンバーが集まった異質集団でのミーティングの方が同質集団よりも効果的であると考えられている。また、杉江（2004、2005）も、多様なメンバーによる異質性が効果的なグループ編成の条件であることを強調している。習熟度別の同質のグルーピングでは、差別的、競争的活動になり効果的な動機づけをもたらすとは限らない点、また、同質集団の中でも学力の低い方のグループはモデルが存在せず、その指導が非常に困難であるという点も指摘されている。

確かに異質集団では、知識や経験の個人差が認知的葛藤を引き起こし、多様な視点からの深い教材理解を導くと考えられる。また、能力の高いメンバーが低いメンバーを援助する点でも利点があるといえよう。しかし、ディスカッションの深まりや教材理解の深まり以前に、LTD導入段階で先の実践事例で指摘したようなディスカッションに対する不満足感が生じていることも考えられる。したがって、能力や習熟度の等質性の問題ではなく、ディスカッションスキルの自信に関する等質性についても検討する必要があるのではないだろうか。

ディスカッションスキルとは、効果的な討議を実践するために必要な能力である。ディスカッションスキルの測定には、安永・江島・藤川（1998）によって尺度が開発されている。この尺度では、ディスカッションスキルは、第1因子「積極的関与と自己主張」、第2因子「他者への配慮と理解」、第3因子「場の進行と対処」、第4因子「雰囲気づくり」、第5因子「積極的対話」の5因子で構成されている。従来のLTDの効果に関する研究では、ディスカッションスキルは、このようなディスカッションに積極的に自己を関与させ他者や集団を配慮するという内容の多面的尺度を用いて、主にその主観的評価により測定されてきている。

短期大学1年生の「基礎演習」へのLTDの導入を考えると、ディスカッションスキルに

関する自信の程度にばらつきがあると、LTDへの最初の動機づけに違いが見られるために、前述のような問題が生じやすいのではないかと考えられる。大学1年生の「基礎演習」の授業では、学習内容の理解も重要であるが、それ以上に主体的な学習への動機づけを高めることが重要な課題である。そのためには、自らのディスカッションスキルに対する自信を増し、集団での話し合いに貢献できるという効力感を高める必要がある。ディスカッションスキルの自信が同程度の学生同士のグルーピングをすることで、各自の発言が促進され、ディスカッションへの貢献度の自己評価や他者評価が向上し、その結果、ディスカッションに対する全体的な満足度やディスカッションスキルの自信を高めるのではないかと予想される。

そこで、本研究では、筆者が2002年と2003年にランダムなグルーピングで実施したLTDを、2005年と2006年にはディスカッションスキルの自己評価が同程度の者同士のグルーピングに変更して同様に実施し、その効果の違いを実践的に比較検討することを目的とする。

方 法

対象者：対象者は短期大学1年生女子40名だった。この対象者は、筆者が担当した1年生前期の必修科目「基礎演習」を受講した学生で、2002年度11名、2003年度9名、2005年度12名、2006年度8名だった。

教材：練習試行用教材として、津村・山口（編）『人間関係トレーニング』ナカニシヤ出版（1992）の第3章第23項「対話の中での聞き手の留意点」を採用した。また、本試行用教材として、福島章（著）『子どもの脳が危ない』PHP新書（2000）を採用した。毎回の授業で1章ずつを理解するよう求めた。半期で1章から9章（3章を除く）の1冊を読み上げることになる。

手続き：2002、2003、2005、2006年度の4年間、1年生前期必修科目の「基礎演習」でLTD話し合い学習法が実践された。この授業は、専任教員のゼミにランダムに振り分けられる形だったので、参加者は自らの意志で受講したわけではなかった。この授業は週1回で1コマ90分だった。

LTDの手続きは、基本的に安永（1999）を参考に構成されていた。

(1) 導入段階：第1回目と第2回目の授業でLTDの内容説明を教員が行った。第1回目には、ディスカッションスキル（安永・江嶋・藤川、1998）の質問紙調査が実施された。ディスカッションスキルは、「自信を持って意見を言う」等26項目あり、自分ができる程度を7段階で評定させた。

(2) グルーピング：LTDは、各年度の受講学生を2グループに分けて実施された。受講学生を半数ずつになるように2グループに分けたが、年度によって受講人数が異なるため、4人から6人のグループになった。

本研究では、ディスカッションスキルの自己評価に関する等質—異質によって2種類の条

件を比較した。2002年度と2003年度では、2グループのメンバーをくじ引きでランダムに決定した。従って、各グループはディスカッションスキルの自己評価の高い学生と低い学生が混在しているため、異質条件と命名した。

これに対して、2005年度と2006年度では、2グループのメンバーを1回目の授業で実施したディスカッションスキルに関する質問紙調査の結果に基づいて決定した。ディスカッションスキルの自己評価が高い学生同士のグループと自己評価が低い学生同士のグループに分けたため、等質条件と命名した。この条件では、筆者が自己評価得点に基づいてグループ分けを行ったが、学生にはランダムに分けたと伝えた。

(3) LTDの練習：第3回目と第4回目の授業では、LTDミーティングの練習を行った。第3回目の授業では一方のグループがミーティングを行い、他方のグループはそれを観察した。また、第4回目の授業では逆のグループがミーティングを行い、他方のグループがそれを観察した。両グループで使用した教材は同じものであった（教材の項目参照）。

LTDは表1の手順（丸野・安永,1996）で実施された。練習では、ステップごとに内容を教員が説明した後、実際に話し合いを実施した。ステップの途中でも、意見の言い方や話し合いの進め方などそのつど教員が介入し解説を行いながら進めた。

約60分間のミーティング終了後、参加者は事後評価表を受け取り、個別に記入した。事後評価表は、各ミーティングでの活動内容を把握するためのもので、安永（1995）の事後評価表を採用した。その内容は「ミーティング全体（満足度・愉快度・習得度）」「集団への貢献度」について評価を求めたものであった。「貢献度」については、自己評価と他者評価があった。

表1 LTD話し合い学習法のステップ

ミーティングのステップ内容	時間
1 導入	2-4分
2 語彙の定義と説明	3-4分
3 著者の全体的な主張	5-6分
4 主題や話題の選定と討論	10-12分
5 他場面に対する教材の適用	15-16分
6 自己に対する教材の適用	10-12分
7 著者の主張の評価	3-4分
8 集団と個人の遂行の評価	7-8分

(4) LTDの本試行の実施：第5回目の授業から第12回目の授業まで8回のLTDが実施された。8回の本試行については、2グループが同時進行で実施した。練習試行と同様、毎回表1の手順で実施し、事後評価を行った。教員は、両グループに配慮しながら観察した。沈黙が続く等必要な場合に介入したが、その量は多くなかった。

授業の構成上8回のLTDを実施するが、同じメンバーでミーティングを継続すると、途中でミーティングの惰性や飽きが生じる可能性がある。従って、異質条件では、5回目のミーティングからメンバーをシャッフルした。このときもくじ引きでランダムにメンバーを決めた。また、等質条件では、5回目のみメンバーをシャッフルし、その回だけは異質のグループとした。6回目からはまた元の等質条件に戻した。

(5) 最後の授業で、1回目の授業と同様のディスカッションスキルに関する質問紙調査が実施された。

結 果

(1) 貢献度自己評価・他者評価のグルーピング条件による違い

グルーピング条件を比較する際に、異質条件・等質条件それぞれに、ディスカッションスキルの自己評価が高い学生と低い学生がおり、グルーピング条件の影響が異なっている可能性がある。そこで、ディスカッションスキルの自己評価が高い学生を自己評価高群、低い学生を自己評価低群として区別して分析を行った。この後の結果の分析についても同様である。

ここではまず、LTDの8回の試行における集団への貢献度が条件群で異なるかどうかを検討した。各ミーティング終了後の貢献度に対する自己評価による得点の変化を、条件群ごとに図1に示した。授業を欠席していた学生は分析から除いた。

1回目から8回目のLTDそれぞれの貢献度自己評価について、2条件（異質・等質）×2ディスカッションスキル自己評価（高・低）の2要因の分散分析を行った。その結果、3回目（ $F(1,34) = 6.45, p < .05$ ）と5回目（ $F(1,34) = 4.25, p < .05$ ）と7回目（ $F(1,34) = 6.99, p < .05$ ）には条件の主効果が有意であり、すべて、等質条件の方が異質条件よりも自己評価が高かった。また、2回目（ $F(1,32) = 4.64, p < .05$ ）と4回目（ $F(1,33) = 5.23, p < .05$ ）に条件とスキルの交互作用が有意だった。単純主効果の検定の結果、どちらも、低群において異質条件よりも等質条件で自己評価が高かった。

次に、各ミーティング終了後の貢献度他者評価の変化を図2に示した。授業を欠席していた学生は分析から除いた。1回目から8回目のLTDそれぞれの貢献度他者評価について、2条件（異質・等質）×2ディスカッションスキル自己評価（高・低）の2要因の分散分析を行った。その結果、2回目（ $F(1,32) = 16.79, p < .01$ ）、3回目（ $F(1,34) = 20.69, p < .01$ ）、5回目（ $F(1,34) = 16.58, p < .05$ ）、6回目（ $F(1,34) = 6.82, p < .05$ ）で条件の主効果が有意だった。すべて、等質条件の方が異質条件よりも他者評価が高かった。また、条件とスキル自己評価の交互作用は2回目（ $F(1,32) = 9.92, p < .05$ ）、3回目（ $F(1,34) = 6.80, p < .05$ ）、4回目（ $F(1,33) = 5.52, p < .05$ ）で見られた。すべて、異質条件では高群が低群より

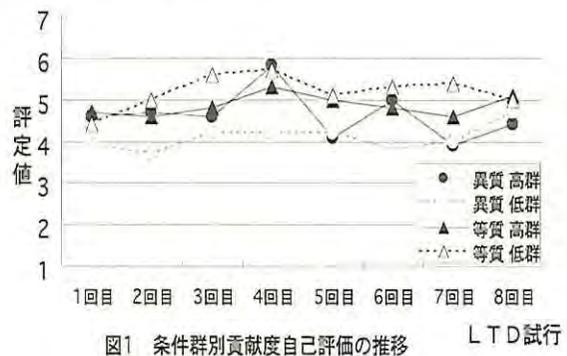


図1 条件群別貢献度自己評価の推移

LTD試行

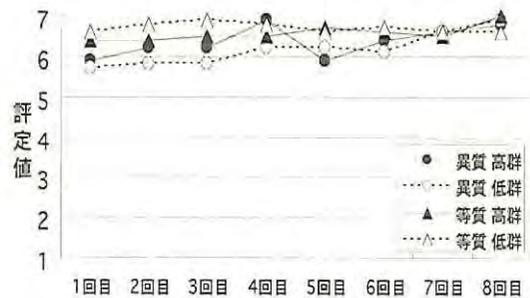


図2 条件群別貢献度他者評価の推移

LTD試行

も高く、等質条件では低群が高群よりも高いという結果だった。

以上の結果から、ディスカッションへの貢献度の自己評価と他者評価は、LTD試行の特に前半試行で等質条件の方が異質条件よりも高いこと、また、その効果はディスカッション自己評価低群の方が高群よりも強いことが明らかになった。後半試行では条件差が小さくなることも示された。

(2) ミーティング全体評価のグルーピング条件による違い

LTDの8回の試行におけるミーティングの満足度・愉快度・習得度といった全体評価が条件群で異なるかどうかを検討した。各ミーティング終了後の満足度と愉快度と習得度の3項目に関する平均評定値の変化を、条件群ごとに図3に示した。授業を欠席していた学生は分析から除いた。

1回目から8回目のLTDそれぞれについて、2条件（異質・等質）×2ディスカッションスキル自己評価（高・低）の2要因の分散分析を行った。その結果、2回目 ($F(1,32) = 7.58, p < .01$)、3回目 ($F(1,34) = 5.54, p < .05$)、5回目 ($F(1,34) = 6.93, p < .05$) で条件群の主効果が有意で、すべて、等質条件の方が異質条件よりも全体的な評価が高かった。

また、5回目 ($F(1,34) = 5.19, p < .05$) と7回目 ($F(1,34) = 6.31, p < .05$) では、自己評価の主効果が有意で、どちらも低群の方が高群よりも全体的な評価が高かった。また、6回目 ($F(1,34) = 7.23, p < .05$) と8回目 ($F(1,35) = 4.45, p < .01$) で、条件と自己評価の交互作用が有意だった。単純主効果の検定の結果、6回目では、等質条件では低群の方が高群よりも高く、高群では異質条件の方が等質条件よりも高いことが明らかになった。また、8回目では、低群で異質条件の方が等質条件よりも高く、異質条件で低群の方が高群よりも高いことが明らかになった。

以上の結果から、全体的に等質低群の満足度が高いが、特に2、3回目という前半試行で等質条件での満足度が高いことが示された。しかし、後半試行では異質低群の満足度が上昇し、等質条件と異質条件の差が小さくなることが明らかになった。

(3) ディスカッションスキル自己評価の変化

ディスカッションスキル自己評価が8回のLTD実施前後で変化するかどうか、その変化が条件群で異なるかどうかを検討した。LTD前後のディスカッションスキル26項目の平均評定値を算出した。ディスカッションスキル自己評価の得点の変化を条件群ごとに図4に示した。このデータに基づき、自己評価高群と低群で別々に2条件（異質・等質）×2評定期（授業前・授業後）の2要因の分散分析を行った。その結果、高群でも低群でも評定期の主効果が有意だった ($F(1,17) = 77.66, p < .001$) ($F(1,19) = 51.25, p < .001$)。このことか

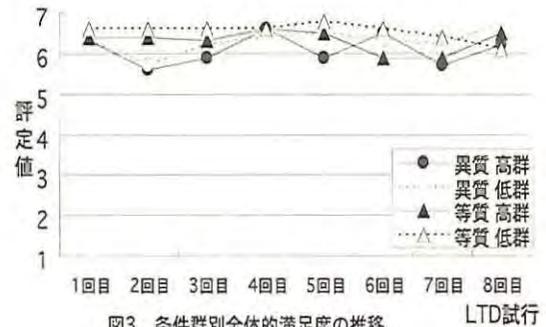
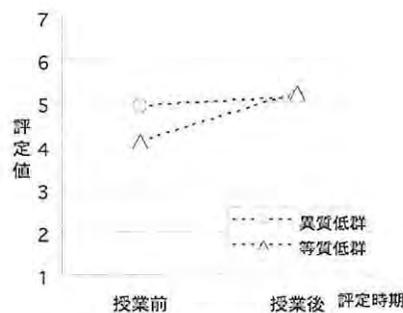
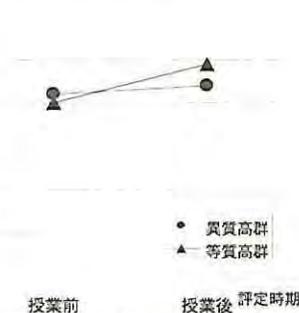
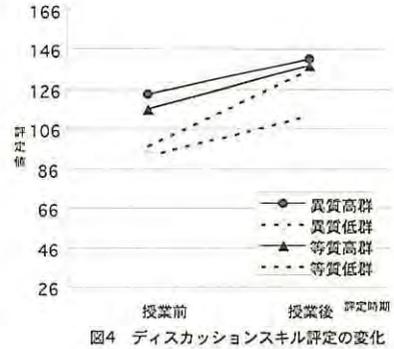


図3 条件群別全体的満足度の推移

ら異質条件でも等質条件でも同様に、授業前よりも授業後の方がディスカッションスキルの自己評価が上昇したことが明らかになった。また、低群でのみ、条件群と評定期期の交互作用に有意な傾向が見られた ($F(1,19) = 3.14, p < .10$)。つまり、低群では、異質条件よりも等質条件の方で、ディスカッションスキルの自己評価が授業後に上昇する傾向にあることが示された。

次に、ディスカッションスキルは、5つの因子から成り立っているため、どの側面に影響が大きかったかを検討した。自己評価高群と低群で別々にディスカッションスキル因子ごとに2条件（異質・等質）×2評定期期（授業前・授業後）の2要因の分散分析を行った。その結果、高群低群ともすべての因子で評定期期の主効果が有意だった。

また、条件と評定期期の交互作用が有意だったのは、高群の第5因子 ($F(1,17) = 5.69, p < .05$) と低群の第2因子 ($F(1,19) = 11.64, p < .01$) だった。高群の結果を図5に、低群の結果を図6に示した。それぞれ単純主効果の検定を行った結果、高群の第5因子では、等質条件で前後の変化に有意差が見られた。つまり、等質条件のスキル高群では、「積極的対話」のスキルが授業後に特に上昇したことが明らかになった。また、低群の第2因子では、等質条件の前後の変化と、授業前の異質条件と等質条件に有意差が見られた。つまり、等質条件では「他者への配慮と理解」のスキルが授業後に上昇することが明らかになった。しかし、授業前から等質条件と異質条件の低群にこのスキルに有意差が見られたことから、年度を越えた実践的な研究であったため、第2因子に関しては授業前のスキルが等質だったとはいえないという不備も示された。



考 察

本研究の目的は、LTDの効果のグルーピングによる違いを実践的に検討することだった。分析の結果、等質条件の方が異質条件よりも、LTDの前半試行でミーティングへの貢献度

の自己評価・他者評価やミーティング全体の満足度が高いことが示された。特に、ディスカッションスキル自己評価の低い学生においてその効果が大きいことが明らかになった。また、ディスカッションスキル自己評価の低い学生のスキル評定が等質条件で授業後に上昇する傾向にあること、等質条件では自己評価の高い学生は「積極的対話」スキルが上昇し、自己評価の低い学生は「他者への配慮と理解」スキルがLTD経験後に上昇することが示された。

以上のことから、短期大学1年生の基礎演習では、ディスカッションに対する同程度の自信を持っている学生を組み合わせる等質型のグルーピングの方がLTDの効果が高くなる可能性が示唆された。自己評価の低い学生同士のグループがうまく機能しないのではないかと危惧されたが、等質条件では頼りになるメンバーがいなため、一人ひとりが必死にミーティングに関わって何とか話し合いを続けようとする態度が観察された。まじめに予習するが発言が苦手な学生が、この集団では頼りにされるメンバーとなるため、積極的に発言する姿も観察された。「他者への配慮と理解」スキルが上昇したことからも、自信のない学生同士のグルーピングが、個人の責任性を高めることにつながったのではないかと考えられる。このように、LTDは、予習ノートや話し合いの過程プランが具体的に設定されているために、ディスカッションスキルへの自信の程度で区別してグルーピングすれば、自己評価の低い学生同士であっても、学習意欲を高めることができるのではないかと考えられる。

特に、前半試行でその違いが大きく現れていた。ミーティングを長く継続していけば、話し合いが深まり異質な意見交換が重要になってくるかもしれない。しかし、初期の段階で動機づけを失ってしまった場合は、その段階に到達しない場合もありうる。したがって、1年前期の基礎演習のような大学での学習の初期段階では、等質集団の効果を利用して、自己評価を高め動機づけを高めていくことが重要だと考えられる。

しかし一方で、後半試行では異質条件と等質条件の差が見られなくなってきた点は見逃せない結果である。ディスカッションスキルに自信のない学生が、自信のある学生といきなり同集団でディスカッションを行い一時的に評価が下がるが、LTDの経験によって、その葛藤を克服し満足度を高めていく可能性も示唆される。前半試行の評価の低さをどのように克服していくのか、最終的な異質条件と等質条件の状態が同じものなのかについても、今後詳細な検討が必要だろう。

また、本研究では女子学生を対象としていたために、女性集団特有の結果が示された可能性もある。女性は他者との関係性の維持を志向しており、他者との葛藤が大きい状況では自己抑制的な対人交渉方略をとる傾向にある（山岸,1998）。したがって、自信の程度に違いがあり葛藤が生じやすい異質集団では、自己の能力を発揮しにくかったとも考えられる。この点は、男性集団との比較も行われるべきである。

以上の点から、LTDにおけるグルーピングは、その導入の時期や女性集団においては必ずしも異質集団がよいとは限らず、等質集団の可能性についても今後さらに検討していく

必要があると考えられる。また、Sharanら（1992）にあるように、グルーピングに公式はなく、学生の反応を観察し、学生の個人特性、課題内容、グループの存続期間等も考慮しながら、柔軟に挑戦的にグルーピングを行っていくことが重要ではないかと考えられる。最後に、本研究は年度を越えた授業実践だったため、指導者の熟達度が影響を及ぼしている可能性も否定はできない。ただし、指導者は異質群を実施した2002年においてもLTDの指導を始めてすでに3年が経過しておりある程度LTDの指導に慣れてきていたという点と、介入はほとんど行われなかった点を考えれば、指導者の影響はそれほど大きくはなかったと考えられる。また、調査対象となった授業構成（受講人数、欠席者数等）や授業前のスキルに関して、厳密には統制不十分な点もあった。したがって、やはり条件統制を十分にを行った同時期の比較研究を実施して本研究の結果を確認する必要があるだろう。

引用文献

- 藤田 敦・藤田 文・安永 悟 2000 LTD話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への適用 大分大学教育福祉科学部付属教育実践研究指導センター紀要 18号 37-50頁
- 藤田 文 2004 LTD話し合い学習法の「基礎ゼミ」への適用 日本心理学会第68回大会発表論文集 764頁
- 松崎 学 2000 グループ学習主体の実践から-LTD話し合い学習法の導入の試み- 山形大学教育相談研究会（編）「教職課程における『教育相談』の教育内容・方法に関する開発研究」 60-79頁
- Rabow,J., Charness,M.A., Kipperman,J., & Radcliffe-Vasile,S. 1994 Willem F Hill's Learning through Discussion. California: Sage. 丸野俊一・安永悟（共訳,1996）, 討論で学習を深めるには-LTD話し合い学習法- ナカニシヤ出版
- 杉江修治・宇田光 1989 能力を規準とした集団編成が教科学習に及ぼす効果-Yehzekel Dar とNura Reshのレビューに基づく検討- 中京大学教養論叢 第29巻第4号 113-160頁
- 杉江修治 2004 学生の参加を促す多人数授業 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（編） 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部 9-55頁
- 杉江修治 2005 協同学習研究者による習熟度別指導の実証的理解 協同と教育 1号 56-59頁
- 山岸明子 1998 小・中学生における対人交渉方略の発達及び適応感との関連-性差を中心- 教育心理学研究 46号 163-172頁
- 安永 悟 1995 LTD話し合い学習法の導入：参加者の評価と指導上の注意点 久留米大学文学部紀要（人間科学科編） 7・8号 49-69頁

- 安永 悟 1999 LTD話し合い学習法の大学教育への適用 久留米大学文学部紀要（人間科学科編）15号 45-75頁
- 安永 悟・江島かおる・藤川真子 1998 ディスカッション・スキル尺度の開発 久留米大学文学部紀要（人間科学科編）12・13号 43-57頁
- 安永 悟 2006 実践・LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版

The Effects of Grouping on Learning Through Discussion

Aya FUJITA

(Oita Prefectural College of Arts and Culture)

The purpose of the present study was to examine the effects of grouping on Learning Through Discussion (LTD). LTD was utilized in basic seminars in a junior college at the freshmen level. Forty junior college students were divided into two groups, a mixed group and a homogenous one. The former consisted of both students who rated themselves highly on discussion skills and of those who rated themselves poorly on the same skills. The latter consisted of two smaller homogenous groups, one of only students who ranked themselves highly and one of only students who ranked themselves poorly. After each seminar, students in the mixed group and homogenous groups were asked to evaluate their degree of satisfaction with the seminar, their mastery of the topic, and their sense of contribution to the discussion. They were also asked to provide a self-evaluation of discussion skills in the first and the final seminars. Results showed that students in the homogenous groups evaluated themselves higher than those of the mixed group in the first half of the seminar. Based on these results, it is suggested that homogenous grouping was effective at the introductory level when using LTD.

Keywords: Learning Through Discussion, basic seminar, grouping

3

論 考

大学英語教育における協同教育の 可能性と課題

津田 晶子*

本稿では、大学英語教育における協同学習の可能性と、導入時において解決すべき課題について考察するものである。協同学習は、グループ活動を主とし、学習者参加型であるため、学生の社会性を育成し、コミュニケーション力を養うことが可能である。また、協同学習は、学習者の多様性を尊重する学習法であるため、学生の多様化が進む日本の大学の英語教育の現場に導入することによる利点は多い。しかしながら、協同学習を、大学英語教育に本格的に導入するには、事前に検討すべき5つの主要な課題として「1.グループ分け、2.教室の配置、3.教材・教具、4.成績評価、5.教員の育成」が挙げられる。日本での協同教育の歴史はまだ浅いため、今後は、教員・研究者が協同して、日本の大学教育の実情に合わせて、教材開発、調査研究を展開し、知見を共有することが望まれる。

キーワード：協同学習、大学英語教育、ニーズ分析、カリキュラム開発、
ファカルティ・デベロップメント

1 はじめに

筆者は、大学教育におけるカリキュラム開発、ファカルティ・デベロップメントに資するため、業務で英語を使用している30歳以上の九州大学卒業者を対象に、個人面接を実施し、必修英語プログラムの遡及評価と、大学卒業後の英語ニーズについて、分析・考察を実施した（津田, 2006; 井上・津田, 2007）。この面接を通じて、大学卒業後、業務で使用する英語のニーズは複雑かつ多様化しており、大学での英語教育に期待がかかっているにもかかわらず、特に低学年次の必修英語のあり方については、「高校英語の延長」「大学英語教育の意義が分からない」と答える回答者が多く、大学英語教育は、社会のニーズを十分に満たしていない、との印象を持つ卒業生が多いことが分かっている。

この調査では、英語を使う仕事を「1.英語の専門職（教員、通訳、テクニカルライター

* 中村学園大学短期大学部

など)、2.英語の非専門職(文系)、3.英語の非専門職(理系)」に分けて、分析した。個人の英語能力の技能が重要視される1.の英語の専門職に就くものを除けば、大学卒業生の職場での英語ニーズがある場面では、優秀な英語遣いの単なる個人プレーよりも、グループ単位の相互信頼に基づく「協同」作業の積み重ねによるものが重要なのではないかと考えるに至った。「自分たちはグループ単位で作業を進めているため、ベテランの技術者で抜群の技術力があれば、語学力がなくても、周囲が語学力をカバーすればよい。しかし、若手・中堅の技術者で語学力がないことは許されない」(製造業、設計・技術者)という回答から、大学卒業者には一定水準の英語力は必要であるものの、職場では各自、協力しあいながら、業務を進めていることが推察される。また、語学そのものを生業とする1.英語の専門職についても、常に個人同士が競い合って、英語の業務に取り組んでいるだけではない。翻訳者はチームを組んで共訳作業をしたり、同時通訳者はペアを組んだり、英語教員もチームティーチングを実施したりと、協同作業が必要な場面もある(猪浦, 2003)。

また、本調査から、日本の大学の英語学習者全員が、読む、書く、聴く、話す、の英語の四技能すべてに秀でていることを卒業後、期待されているわけではなく、学習者どうしが点数を競い合ったり、他の学習者と干渉せずに個別に学習をしたりするよりも、お互いにグループ内で助け合って学びあうことのほうが、実際の社会生活での英語ニーズ使用場面に近いことがわかっている。そのため、大学入試準備の延長のような、TOEICなどの英語資格試験のスコアを上げることをのみを目標にした一方向型の講義形式の授業や、個別学習が中心となる現行のCALL(Computer-assisted language learning)型の授業のみの提供では、社会のニーズを真に満足させるものとはいえない。グループの一員として、英語をコミュニケーションの手段として使いこなしながら、学習目標をグループ全員で達成することのほうが、より社会のニーズに合致しているといえる。

「(どちらかが助かり、どちらかが沈む)競争的取り組み」や「(互いに干渉しあわない)個別的な取り組み」ではなく、「(浮沈をともにする)協同的取り組み」(ジョンソン・ジョンソン・スミス, 2001, p.41)を授業に取り入れるならば、学習活動が実際に仕事で英語を使う状況により近いものになる。このことから、大学の英語教育の場においても、協同学習は、「実社会への準備」をするのに最適なアプローチの一つと考えられる。本稿では、日本の大学英語教育における協同教育の可能性と、その導入についての課題について考察する。

2 協同学習が大学英語教育にもたらす「正」の影響

筆者は、「九州大学全学教育における英語オンラインシラバス分析」(津田, 2005)で、376クラスの英語教育のシラバスデザインについて検討した。調査対象大学である九州大学では、シラバスデザインをそれぞれの教員の自由裁量に任せており、厳格なガイドラインがあるわけではないため、日本の大学英語教員がデザインする一般的なシラバスの実情に近いと考えられる。その結果、日本人英語教員の中でも、英米文学の教材を使用した、い

わゆる文法訳読法の講義形式の授業を行う教員は、むしろ少数で、「コミュニケーション重視」のシラバスデザインをする大学英語教員が増えてきていることが明らかになった。よって、学生同士の対面でのコミュニケーションが必須である協同学習が、現在の日本の大学英語教育に受け入れられやすい素地は十分にできていると考えられる。

現在の日本の大学では、学生の多様化が進んでおり、日本の大学一年生の英語力を一般化して語ることは難しい。大学の国際化により、留学生や帰国子女、インターナショナルスクール卒業生など、第一言語が日本語以外であるという学生の人数が増えている。また、AO入試、一芸入試、自己推薦入試など、入試制度の多様化によって、英語を入試で課されずに入学してくる社会人学生や編入学生、留学生も増加している。このため、日本の高校卒業程度の英語力を習得せずに、(はなはだしい場合には、英語を全く未修の状態)で大学に入学しているにもかかわらず、リメディアル教育の場を提供するなどの救済措置も与えられることもないまま、英語を必修科目として履修しなければ卒業できない学生層がある。その一方で、シンガポールやフィリピンからの留学生など、英語を第一言語同様に使いこなすアジア諸国の留学生が、一般の日本人学生と同じ英語の授業に参加している事例も増えてきている。

個人の語学レベルの差の大きいクラスで指導するには、各教員が在籍している学生のレベルを探りつつ、一方的に講義形式で授業を進めるよりも、異なる英語レベル・スキルを持つ学生同士が「助け合い、学び合う」ほうがはるかに効率がよいし、得るものも大きく、また、実社会での英語使用状況の現場を体験できる。実社会では、同じレベルの英語力の者だけが集まって、英語を使って仕事をしているわけではない。大人数クラスや異なる習得度レベルの学生が混じるクラスを指導するのは、外国語を教えるに当たって、「逆境(adverse circumstances)」(Brown,H.D., 2001, pp.196-197)とも言える状況であるが、日本の大学英語の実情では、レベル分けもせずに50人以上のクラスを教えることは特に珍しいことではない。しかし、こういったクラスであっても、適切にグループ分けすれば、協同学習により、学習効果を引き出すことができる。

協同学習とは、大学生にとって、社会性が身につく、コミュニケーション力が養成でき、学習者の多様性を最大限に活用できる学習法である。協同学習を導入することで、大学生は多様性を受け入れ、共感を持つ能力を養うことができるという側面もある。能力差や性差、障害の有無、民族的背景の違い、社会的階層の違い、課題志向性の違いにおいても、協同学習で学んだ学生は、競争的学習や個別学習、さらには「従来の指導」にくらべて、仲間同士お互いに好感を抱くようになることが分かっている(ジョンソン他, 2001, pp.57-59)。

3 協同学習の大学英語導入にあたっての解決すべき5つの課題

大学英語のカリキュラム開発、クラスルームマネジメントの上で、協同学習を取り入れることが有益である理由を述べてきたが、実際に導入するには、解決すべき問題が多々あ

る。ここでは、筆者の大学での英語教育の経験から、想定される5つの主要な課題を挙げる。

3.1 グループ分け

外国語教育においてはグループワークには利点があり、Brown, H.D. (2001, pp. 178-179) は、「1.インタラクティブな発話をもたらす、2.情動的な環境 (affective climate) を作り出す、3.学習者の責任や自発性を促進する、4.指導を個別化するためのステップになる」の4点を挙げている。

協同学習を実施する場合においては、「(ある特定の内容を教える) フォーマルグループ」「(授業中、認知的な情報処理を確実なものにする) インフォーマルグループ」「(学習の進展のために長期的な支援を提供する) ベースグループ」(ジョンソン他, 2001, pp.33-35) というグループ分けが不可欠である。

しかし、日本の中学、高校で、教員から生徒への一方向型の講義形式の授業を経験してきた大多数の大学生にとって、グループ単位で学ぶという体験は、小学生時代の「班単位」の学習に逆行するように思うのか、筆者の経験では、少なからぬ抵抗感を覚える者も多いように思われる。また、教師によるグループ分け、ペア分けを嫌う学生もおり、協同学習を始める以前のグループ分けの段階で、教室の雰囲気が気まづくってしまう可能性もある。そうなれば、学習者のモチベーション・態度に悪影響を及ぼす。

日本人の大学生特有の文化、すなわち、面識のない学生同士は授業で隣り合っている、係わり合いを避け、干渉しないという学生の気風と、協同学習の学習効果との関連性は、今後の重要な調査研究テーマの一つとして考えられる。

また、グループの人数については、年齢ごとの最適人数、奇数・偶数グループのどちらか適しているかなど、実験結果が報告されているが(塩田, 1989, pp.22-24)、日本の大学英語教育におけるグループの最適人数に特化した実証研究も必要である。

3.2 教室の物理的環境

語学教育のクラスマネジメントについて、Brown, H.D. (2001, pp. 192-194) は、教室の物理的環境の4つのカテゴリー「1.視覚、音響、快適性、2.座席の配置、3.黒板の使用、4.備品」を考慮すべきであると主張している。ジョンソン他 (2001, p.92) は、「教室の配置をどうするのかは、どうすることがその教室において望ましい行動を可能にするかを象徴するメッセージ」と述べている。

日本の大学では、開講システム上、語学の授業に限らず、ほとんどの授業において、実際に開講してみなければ、受講学生の人数、レベルが分からないという問題点がある。そのため、少人数の語学クラスであっても、大講義室を割り当てられていることもあり、机やイスが可動式であることは稀である。協同学習にふさわしい理想の教室のデザインにつ

いても、今後、配慮されるならば、教員のクラスマネジメントがしやすくなるだろう。

3.3 教材・教具

英語の授業のカリキュラム開発をする上で、教材・教具について十分な配慮が必要である。

教材は、ほとんどの外国語プログラムで主要な要素である。教師がテキストブック、学校が準備した教材、自分自身の教材のいずれを用いる場合であっても、一般的に、教材は、学習者が受ける外国語のインプットと教室で実施する言語活動の多くの基礎としての役目を果たす。経験のない教師の場合、教材は、教員研修の一種としての役目を果たす場合もある。すなわち、教材は、教師が使用できる授業の型となるだけでなく、授業の計画と指導の方法についてのアイデアを提供する。(Richards, 2000, p.251)

海外で出版された英語教材には、学習者中心の活動 (learner-centered activities) やタスク中心のアプローチ (Task-based approach) が紹介されており、優れたものが多いが、日本の大学英語の授業の実情に合わず、そのまま導入するのは難しい。協同教育を実践するための英語テキストブックについて、「協同教育のに関する本の中には協同学習技法がたくさん載っているが、英語に特化したものはほとんどない。従って、それらの技法をそのまま英語の授業で使おうとしても、うまくいかないことも多い」(伏野・木村, 2006, p.86)」として、「英語の授業における協同学習技法の使用」をワークショップで紹介している。今後は、日本の大学英語教育の現場の声を反映して、実際の授業でそのまま使える、協同教育実践用の英語教材・教具の研究、開発が急務である。

3.4 成績評価

日本では、学生の成績評価について、特に詳細なガイドラインを設けず、各教員に一任している大学も多く、相対評価を採用する教員、絶対評価を採用する教員が混在する場合もある。今後は、学生の不公平感をなくし、成績評価の説明責任を果たす方向へと徐々に改善しなければならない。また、外国語テスト作成においては、妥当性 (validity)、信頼性 (reliability)、実用性 (practicality) の条件を備えておくことが望ましい (Brown J.D., 1996)。

大学英語教育における成績評価の現状と問題点、外国語テストの必要条件を考慮しつつ、協同学習の特徴である「個人がグループの成績で評価される」ことの是非についても、個人の教員が独断で決定するのではなく、外国語プログラムのコーディネーターや、授業に

参加している学生や教員のコンセンサスが必須である。

3.5 教員の育成

日本の大学におけるファカルティ・デベロップメント（以下、FD）の重要性について、津村（2006, p.4）は以下のように述べている。

FDを考えるにあたってまず考慮に入れておかななくてはならないことは、我々日本の大学教員のほとんどが、それまでに「研究」方法の修得はしてきているが、「教育」方法に関しては、それをことさらに研究してきたわけでも、履修したわけでもないという事実である。小中学校や高等学校の教員になるには「教員免許」が要るが、大学教員になるには「免許」は要らない。我々は研究のエキスパートではあるが、実は決して教育のエキスパートではない。このことは案外世間には知られていないし、我々自身があまり意識していないし、あまり直視したくないことがらでもある。「知っていれば教えられる」という大いなる幻想が日本にはある。これは、大学教育にとっては小さくない問題であり、「FD」の重要なポイントであろうと思われる。あることを「知っている」ということと、それを「教えられる」ということは、別のことである。例えば日本人であれば、日本語くらいは教えられそうに思えるが、実はそう簡単ではない。英語を母国語としているからといって英語を教えられるわけではないという事実は、言語文化研究院においても、例えば、ネイティブ・スピーカー教員を雇う際に忘れてはならない重要ポイントである。

海外の大学付属のESL（English as a Second Language）の教育機関と違い、日本の大学で、英語教員はいったん採用された後に、継続的に研修を受ける機会はきわめて少ない。受身的な態度を取りがちな日本の大学生を対象に、個人の教員が、週1回、半年で13回～15回程度の授業で、学生に「協同学習」の意義を完全に理解させ、全員参加型の授業に馴れさせるには、さまざまな工夫が必要である。また、同僚教員からも、一見、伝統的な大学の授業とはかけ離れている授業スタイルに対する理解と協力を得る必要がある。このことから、語学教員を対象とした協同学習のためのFDも必要であろう。

現在、日本の多くの大学がFDを導入しているが、専任教員を主に対象としているのであれば、語学教員の多くを占める非常勤教員はその恩恵に浴することができない。専任教員・非常勤教員、日本人教員・外国人教員のすべてを対象に、協同教育の理念を導入した英語教育を学ぶ場があれば、語学教員としての技量の向上も併せて期待できるだろう。

4 まとめ：今後の展望

語学の学習は他者との競争ではない。英語は、国際社会で他者を理解し、協力するため

の重要な言語コミュニケーションのツールの一つである。学習者全員で協同して、英語学習を通して、コミュニケーションスキルを学び、卒業後のキャリアに備えるという目的の達成をするのに、協同学習は多くの可能性を秘めている。

今後は、英語教員と英語教育学の研究者が、他の専門分野の教員・研究者の協力を仰ぎながら、日本の英語教育の実情に合わせて、協同学習向けの大学英語の教材・カリキュラム開発、実践研究とその知見を共有することが望まれる。

引用文献

- Brown, H. D. 2001 *Teaching by principle*. 2nd edition. London: Longman.
- Brown, J. D. 1996 *Testing in Language Programs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Richards, J. C. 2000 *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 猪浦道夫 2003 語学で身を立てる 集英社
- 井上奈良彦・津田晶子 2007 卒業生による全学必修英語プログラムの適及評価ー「英語で仕事を使う」九州大学卒業生対象の個人面接の分析から 大学教育 13号 41-58頁
- 塩田芳久 1989 授業活性化の「バス学習」入門 明治図書
- ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・スミス, K.A. (関田一彦監訳) 2001 学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部
- 白畑知彦・村野井仁・富田祐一・若林 茂則 1999 英語教育用語辞典 大修館書店
- 津田晶子 2005 九州大学全学教育における英語オンラインシラバス分析 比較社会文化研究 18号 85-104頁
- 津田晶子 2006 大学卒業後の英語ニーズ分析ー仕事で英語を使用する卒業生インタビューの結果からー JACET九州・沖縄支部研究紀要, 11号 41-58頁
- 津村正樹 2006 「FD (ファカルティ・デベロップメント)」について 大学教育 13号 19-26頁
- 伏野久美子・木村晴美 2006 英語の授業における協同学習技法の使用 協同と教育 2号 87頁

The possibilities and challenges of “Cooperation in Education” within university EFL programs

Akiko, TSUDA

(Nakamura Gakuen University)

The article overviews possibilities of “Cooperation in Education” within university EFL programs in Japan and assumes some challenges the teachers would face. “Cooperation in Education” focuses on group autonomies and it needs learners’ full participation, so that it can develop students’ social skills as well as communication skills. In addition, the concept of “Cooperation in Education” respects learners’ diversity and its introduction to the EFL programs in Japan will benefit learners and teachers in various ways. The author assumes that some challenges teachers might face exist: i. grouping of students, ii. classroom layouts, iii. development of suitable materials and resources for “Cooperation in Education”, iv. evaluation of students’ achievements, v. teacher training. In the future, teachers and researchers in Japan who aim for “Cooperation in Education” should make collaborative efforts in material/program developments, and research and studies, based on the actual situation in Japan, and then share findings.

Keywords: Cooperaiton in Education, university EFL program, needs analysis, curriculum development, faculty development

4

大会報告

日本協同教育学会第3回大会報告

石田 裕久*

日本協同教育学会の第3回大会は、「『協同』で学ぶ、『協同』を学ぶ」をテーマとして、2006年8月5日（土）・6日（日）の2日間にわたり、愛知県名古屋市の南山大学で開催された。

1. 大会日程

大会プログラムは以下の通りである。

1日目（8月5日） 総会・講演・フォーラム・研究発表

時間帯	タイトル	講師／発表者
10:00-11:00	理事会	
11:00-12:00	総会	
12:00-13:00	昼食	
【基調講演】 13:00-15:00	協同的な学びによる学校改革－学びの共同体のヴィジョンと哲学－	佐藤学（東京大学大学院）
【フォーラム】 15:15-16:10	LP1) 協同学習をめざして RT1) 協同を基軸とする教育実習プログラムの改革への取り組み－島根大学教育学部におけるFDの実践から－ LP2) 主体的学習者を育てる授業－キャリア教育の実践を手がかりに－	西谷英昭（京都橋大学） 高旗浩志・川路澄人・石上城行・嘉賀取司（島根大学） 安永悟（久留米大学）
【研究発表1】 16:20-17:35	SP1) 高等学校国語における協同学習による文学作品読解の授業－少人数のグループ討論を中核とした授業スタイルへの転換－ SP2) 高校現代国語の授業における協同学習の試み－1年1学期・単元「木を植えた男」を課題として－ SP3) 英語グループワークへのレディネス：コース・習熟度による差異	水野正朗（名古屋大学大学院） 加藤康一（愛知県立瑞陵高校） 伏野久美子（Temple University Japan）
【研究発表2】 16:20-17:35	SP4) 軽度発達障害のある子どもの支援と協同学習の可能性 SP5) 協同学習とコミュニケーション教育 SP6) 夢を持ち、仲間と学び合う中で、自分を拓く子の育成	涌井 恵（国立特殊教育総合研究所） Gehrtz 三隅友子（徳島大学） 川井栄治（犬山市立犬山南小学校）
17:40-19:00	懇親会	

* 南山大学

2日目(8月6日) ワークショップ

時間帯	タイトル	講師/発表者
【ワークショップ1】 9:30-12:00	WS1) 協同教育基礎講座Ⅰ	長濱 文与(久留米大学大学院)・関田一彦(創価大学)
	WS2) ラボラトリー・メソッドによる体験学習入門	中村和彦(南山大学)
12:00-13:00	昼 食	
【ワークショップ2】 13:00-16:00	WS1) 協同教育基礎講座Ⅰ(つづき)	長濱 文与(久留米大学大学院)・関田一彦(創価大学)
	WS3) 英語授業における協同学習技法の使用(改良版)	伏野久美子(Temple University Japan)・木村春美(南山大学)
	WS4) 自ら学ぶ力を育てる協同学習の進め方	杉江修治(中京大学)

2. 参加者

本大会への参加者は、有料参加者数96名のほか、運営に協力いただいた南山大学の院生・学生・教員スタッフをあわせて、約110名であった。なお、一般公開の形でおこなわれた基調講演については、参加した聴衆は約150名にのぼった。

3. 総会

2006年度総会は、南山大学D棟DB1教室でおこなわれ、40名を超える会員が集まり、当該年度予算執行状況、事業の報告、ならびに2007年度の事業計画・活動方針について、安永悟会長から報告・説明がなされ、審議のうえこれを了承した。この席上、事業計画にかかわって、次回第4回大会が、静岡の常葉学園大学(準備委員長・鈴木克義氏)で開催されることが承認された。

4. 基調講演

総会に引き続き、佐藤学先生(東京大学大学院教授・日本教育学会会長)による「協同的な学びによる学校改革ー学びの共同体のヴィジョンと哲学ー」と題する基調講演がおこなわれた。今回の基調講演は、南山大学「教員養成推進プログラム(GP)」補助事業との共催のかたちで一般にも公開され、会員以外の聴衆を含め、約150名の参加者があった。

5. フォーラム・研究発表

前年度の発表形式は、フォーラムとしてロングプレゼンテーション(LP)、ラウンドテーブル(RT)、ミニシンポジウム(MS)、そして研究発表と多彩な企画が設けられていたが、今回はフォーラムとして1セッション55分のLPとRT、研究発表は25分のショートプレゼンテーション(ST)の3つの形態で実施された。フォーラムはLPが2件、RTが1件の計3件、STは2会場で3件ずつ、計6件の発表であった。

6. ワークショップ

ワークショップ・セッションは、協同教育基礎講座に加えて、昨年度の大会で好評を得た「英語の授業における協同学習技法の使用」「自ら学ぶ力を育てる協同学習の進め方」を再度実施したほか、会場校の中村和彦氏（南山大学人文学部助教授）に依頼して「ラボラトリー・メソッドによる体験学習入門」を開くことができた。

7. 懇親会

懇親会は、大会会場に隣接した学内食堂「ボン・マルシェ」で開催された。参加申し込みのあった37名に大会運営スタッフの学生・院生をあわせて、50名を超える賑やかな懇親の場となった。また、基調講演の講師をお願いした佐藤学先生には、講演終了後も居残ってこの懇親会にご出席下さり、参加者との交流の輪に加わっていただいた。

大会準備委員長挨拶

第3回大会準備委員長 石田 裕久

『協同』を学ぶ、『協同』で学ぶ』をテーマに、日本協同教育学会第3回大会を南山大学で開催させていただくことになりました。

近年、対人関係スキルや対人関係能力の欠如に由来する社会的問題が多く話題にのぼりますが、こうしたスキルや能力は他者との直接的な関わり、すなわち直接顔と顔とをつき合わせた具体的な相互交渉の中でしか形成されません。私たちは他者との直接的な相互作用を通して、自分とは何かを知ったり、自分とは異なる相手の存在を認め、受け入れたり拒否したりするものを経験していくのです

ところが、ここ数十年間の時代の移り変わりを眺めてみますと、私たちの社会というのは、人と人とが直接顔を合わせずとも用が足りてしまう方向で変化・発展を遂げてきました。60年代からの子どもたちの習い事の増加、80年代以降の学習塾の隆盛、ファミコンの流行は、放課後に子どもたちが集団的な遊びをする物理的な機会を決定的に減少させました。家庭用ビデオの発売が69年、ウォークマンの出現が79年ですが、これによって家族や友人と共に楽しむものであったテレビ番組や音楽は、個別に楽しむことができるメディアとなりました。極めつけが携帯電話・メールとインターネットの普及です。この文明の利器は、それまで直接的な交渉でなければ埒のあかなかった多くの仕事を、相手の顔色の見えない、間接的なやり取りですますことを可能にしたのです。

ところで、仲間と力を合わせて一つのことをなし遂げたり、情報を集め協力し合って活動するといった対人的な技能は、生まれつき身につけているわけではなく、学習によって獲得されます。アリストテレスのいうように人間は社会的動物ですが、最初から社会的動物として生まれるわけではないし、人間なら誰しも自然に社会性が身につくというわけでもありません。このように見えてくると、生身の直接的な対人関係を経験させる場という意味において、学校は今、これまでになく重要な役割を負っているように思われます。

本大会にご参加いただいた皆さまにとって、『協同』を学ぶ、『協同』で学ぶ』ことの意味について考える有意義な2日間になることを念願しています。

基調講演*

協同的な学びによる学校改革 —学びの共同体のヴィジョンと哲学—

佐藤 学**

こんにちは。日本協同教育学会の場で、このように協同的な学びをディスカッションでできるということで、非常に楽しみにしてまいりました。

日本における協同的な学び、小グループによる学び合いと言っているかと思うのですが、これは歴史的にも非常に蓄積が多く、また、経験が豊かな領域だと思います。

諸外国においては、今、学習の研究、教育の研究というのは、どの国へ行っても“col-laborative learning”、つまり協同的な学びが中心テーマになっています。それはそれで世界の学校が今、大きな転換期にあることを反映しているわけですが、改めて日本の中における蓄積を踏まえた今後の議論と実践の展開が求められようかと思えます。

そういうこともありまして、今日は私が協同的な学びを学校改革の中でどのように位置づけて行っているのかということの概要をお話しして、皆さんと一緒に討論ができればと思っている次第です。

まず、「協同する学び」のいくつか風景をお話ししてみたいと思います。私はさまざまな教室を見て回っています。その中で非常に印象深かった教室がいくつかあります。なるほど、これは協同的な学びの一つの典型であると思ったシーンの風景を二つばかりお話ししたいと考えています。

「風景1 互恵的な学びの風景」。この「互恵的な学び」というのはちょっと後で紹介いたします。英語で言うと、“reciprocal learning”です。通常、翻訳書の中では「相互学習」になっています。相互的学習と訳されていますが、これはちょっと誤訳だと思います。正確に言うと「互恵的学習」で、この方が正確にとらえていると思います。それから、「風景2 ジャンプする学びの風景」ですが、共に学ぶことによって、一人では到達できないところまでジャンプできるということです。そういう具体的な事例をまずお話することで、イメージを沸かせていただければと思います。

まず、「互恵的な学びの風景」ということです。これはもう今から5年ほど前のことですが、川崎市のある中学校に入っていたときのことで、その川崎市の中学校は、周

* 本講演は南山大学教員養成GP推進事業の一環（第3回学校教育改善と教師の教育力向上のための公開講演会）として、同大学教員養成GP推進本部との共催で行われました。

** 東京大学大学院教授・日本教育学会会長

協同する学びの風景

- ・風景1 互恵的な学びの風景
- ・風景2 ジャンプする学びの風景

期的にすごく荒れるのです。5年ごとにもものすごく荒れるのです。有名なくらいに荒れていた学校です。なぜか周期的に荒れていくのです。こういう荒れる学校というのは、今、日本の場合、非常に特徴を持っていて、基本的に郊外の学校です。新興住宅地です。この学校は小田急線のある駅から歩いて20分弱のところにあるのですが、3分ぐらい商店街が続いていて、そこから15分は宅地ばかりという、典型的なベッドタウンです。

大体私は、その学校の様子を地域で見ていくわけですが、地域を見れば、今の学校の様子がわかります。15分歩いて行くと学校にたどり着くのですが、その地域は、朝と晩は5分おきにバスが駅へ向かっています。

ところが、10時から4時までを調べると、3本しかバスが走ってないのです。気になってその中学校の校区を全部歩き回ってみたのですが、お店が1軒もないのです。ということは、大人がバラバラに暮らしているということです。そして、子どもだけが関わっているわけです。こういう地域が一番危ない。こういう地域が本当に危ないのです。

暮らしのにおいがしないのです。何かお店があるかなあとと思って見たら、ちょうど校区の一番端の駅寄りのところに、土曜日だけやっているラーメン屋さんがありました。土曜日だけです。ですから、日常的に地域の人がどこかで顔を合わせるとか、コミュニケーションを取ることがまったくないのです。「ああ、これは危険だ」というような、そういう地域です。ご多分に漏れず、ものすごく荒れることを繰り返している、そういう学校です。

その中学校のある英語の授業だったのですが、単元（課題）は、スポーツ選手の写真を見せながら、“What is he doing?” “He is playing tennis.” とか、そういうことをやり取りするという課題で授業を行っていました。

そのときに、ちょうどそのクラスには一人、緘黙の子がいたわけです。場面緘黙の子です。男の子で、まったく友達と話ができないというか、小学校の高学年ぐらいから、だれもその子の声を聞いたことがない。ただ、その子のそばには一人の男の子が付いていて、その寄り添っている一人の男の子が気を利かせていつもサポートしているわけです。だから教室にいられる、そういう子なのです。その話は前もって聞いていたものですから、教

室に入る前に、ああ、あの子かと思って見てました。

そして、英語の授業が始まって、4人ずつのグループにパッと先生が分けたわけです。そのときに「あっ」と思ったのですが、そのいつもそばで世話をしている男の子とその子は引き離されてしまったのです。それで、女の子3人とその子の4人のグループに入ったわけです。それこそ、後ろ髪を引かれるようにというか振り向きながらここにくっついて、ともかく座ったわけです。

さあ、これから何が始まるかという、私もこういうときは、ずっと細かく見ています。すると、さらに面白いことに、そのうちの一人の女の子が、その男の子の代役、代わりを務めようということで、ちょっと声を掛けたり、そばに寄って座ったりして世話をし始めました。この子はそのクラスで英語がまったくできなかった。一番できない女の子だったのです。

そうして授業が始まりました。

そうすると、一生懸命その女の子は、「What. What. What何て言うんだっけ」とこっちの女の子に聞いては、“What, what, what is he, is he doing?”と聞いて、そのまま口伝えでその男の子に話し掛けたわけです。“What is he doing?”と。

それで、男の子の方は、そのように一生懸命世話を焼いてくれることがうれしいわけです。言葉は発しませんが、にこにこしている。実はこの男の子は、テストをやると解けてしまう。英語の力はあるのです。緘黙で話せないだけです。それを繰り返し、繰り返し、自分はまったく英語がわからないのに、その女の子は世話を焼くわけです。そして、こちらの方の女の子は女の子同士でペアを組んでやっていて、時々尋ねられるとこの女の子を支えていると、こういう感じです。

そういうのがずっと続いているうちに、まず世話をしている女の子の方が、「もう、わたし、わからない」と言ってパニックになってしまったわけです。「“彼”って何だっけ」、「さっきheって言っていたじゃない。「あっ、heって彼だっけ」という、その程度のレベルです。「ちょっと待って、待って、待って。ノートを作るから」と。「he、それから、彼女って何て言うの」。「she」。だから、“I”から始まって、“you, he, she, we, they”というのを教わったらノートを作るわけです。そして、今度はそれを見ながら話し掛けるわけです。

「whatって何だっけ、whatって」、「何を、っていう意味」。「あれっ、whenっていうのもあったよね」と。そして、こっちでまたwhatとかwhenとか言うわけです。それから、今度は「なんでyouのときはareなの」と聞いてくるわけです。「isじゃだめなの」、「だめ」と。そして、こっちへノートを作るわけです。それで一生懸命答えている。

しかし、あまりにもけなげにやるものだから、この男の子がぼそっとしゃべるわけです。“He is playing tennis.” そうすると、この女の子はうれしくて仕方がないわけです。そして、ますます夢中になってしまって、一生懸命ノートを取って、なんとこの1時間のうちに彼は話したし、その女の子はノートで疑問詞は全部覚えたとし、he, she, you, they, areも

全部マスターしたし、isもマスターして、「じゃあ、今度わたし、ノートを伏せてやってみるからね」と言って、ノートを伏せて言えるようになったのです。

私はこの姿を見ながら、ものすごいことが起こったと思いました。たぶんここで起こったことというのは、お互いのもろさでつながっているのです。決してわかった者同士がつながっているのではなくて、男の子にとっては表現ができない、コミュニケーションが取れないところを女の子が支えているし、その女の子の奮闘を一生懸命ケアしようとする、その奮闘を男の子が、言葉にはならないけれども満面の表情で、喜びのメッセージで支えているわけです。ここで行われているのはお互いの励ましであり、もっと言えば友情であり、連帯であり、支え合いです。それがそれぞれのものすごく大きな壁を乗り越えさせた。こういうのを「互恵的」と言います。「 $1+1=3$ 」になる関係と言ってもいいです。

それから、互恵というのは、貨幣経済が起こる前に物々交換の時期がありましたね。それよりも前にはプレゼント、贈与の関係といますか、これは今も続いています。我々はプレゼントをするでしょう。プレゼントをしているときに、交換しているのは物だけではないですね。むしろ、物も交換されるのだけれども、もっと交換されているのは好意です。我々の相手に対する好意、相手との友情、これがあるからプレゼントがうれしいわけです。こういうのをreciprocityとかreciprocalと言います。

コミュニケーションをとったときに、経済も一つのコミュニケーションですが、広い意味での流通です。物が動いて、言葉が動いて廻っていくのですが、その中でそれ以上の価値、ある物を交換したりするのです。だから、ここでは知識が交換されているだけではなくて、好意が交換されているわけです。それから、お互いのもろさを支える連帯が交換されているわけです。

協同的な学びというのを考えてみますと、こういう要素というのがかなりあるわけです。それが大きな励みになる。たぶん、この風景を見ながら、もし共に学び合うというこの関係ができていなかったら、その女の子はいつまでも壁を乗り越えられなかった。相手の力を借りているわけです。そして、男の子は緘黙のまま過ごしたでしょう。

もちろんその後、その女の子はどうであったのかとかその緘黙の子はどの程度コミュニケーションがとれるようになったのかはわかりません。わからないけれども、少なくともその場においては、そばで見ている私の声よりもはっきりするぐらいの言葉で最後に男の子は表現していましたし、女の子はそのわずか30分前には、heもsheもisもareもamも、ごちゃごちゃでわけが分からなかったというか、英語はほとんど0点の子なのです。その子がなんと疑問詞も全部上手に使えたし、人称代名詞も文型もそらんじてちゃんとコミュニケーションがとれるようになったと。

これは非常に小さな例です。しかし、ある面では劇的な例です。こんなに協同的な学びの互恵性というものが、パッと表に出ることはそんなにありません。そんなにはないのですが、どんな協同的な学びの中にも、それに近い要素はたくさん見つけることができます。

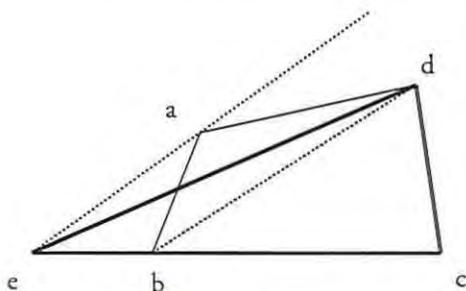
これが一つの風景です。

それでは、もう一つのことをお話ししたいと思います。

「ジャンプする学び」、これは一人では達成できないところを、共に学び合うことによってジャンプできると。私は、学びは背伸びとジャンプだと言っています。言葉や物や道具や他者の協力を得ながら、手助けを得ながら行う背伸びとジャンプです。今までの経験とか能力では達成できなかったところを、これをscarf-holdingsと言う人もいますが、一種のはしご掛けです。はしごを掛けてもらうことによって、より高いレベルにジャンプできるわけです。そういう一つの例です。

これはまた同じく後で紹介しますが、岳陽中学校という学校で、これは学びの共同体の改革を進める中学校の一つの拠点になった学校なのですが、その中学校2年生の数学の授業です。中学校2年生の数学の中に、面積を同じにして変換するという等積変換というのがあります。四角形の等積変換というところがあります。

たとえば、こういう四角形があった場合に、この面積と同じ三角形に形を変えるという問題です。これは大体どの教科書にも載っていますから、中学2年生で教えたときには、大体半分ぐらいの子どもはちゃんとできるようになります。しかし、試験をやるとできるのは大体3分の1ぐらいです。中学生というのは面白いですよ。子どもというのは、この形の向きを逆にただけで、もうわからなくなってしまうのです、理解が浅い場合は。



これは対角線(bd)をこのように引いて、ここに平行線(ae)を引いて、これをこうして延長すれば、ここに三角形(ebd)ができるわけです。この三角形(ebd)とこの三角形(abd)は当然面積が一緒ですから、この四角形(abcd)とこの三角形(ecd)の面積は同じです。こういう問題です。おわかりになりましたか？ もう一回言いましょうか。これがわからないと、次の話が全然つながらなくなりますから。

このように四角形(abcd)があります。対角線(bd)をこうやって引いて、ここの頂点のところを平行線(ae)にすると、ここを延長しますとここ(e)にぶつかる。そうすると、この三角形(ebd)とこの三角形(abd)は、これは平行線ですから、底辺が一緒だから面積が一緒だと。だから、ここにできる三角形(ecd)は元の四角形(abcd)と面積が一緒なのです。このように、四角形を三角形に等積変換するということです。面積を一緒にして変換するという意味です。

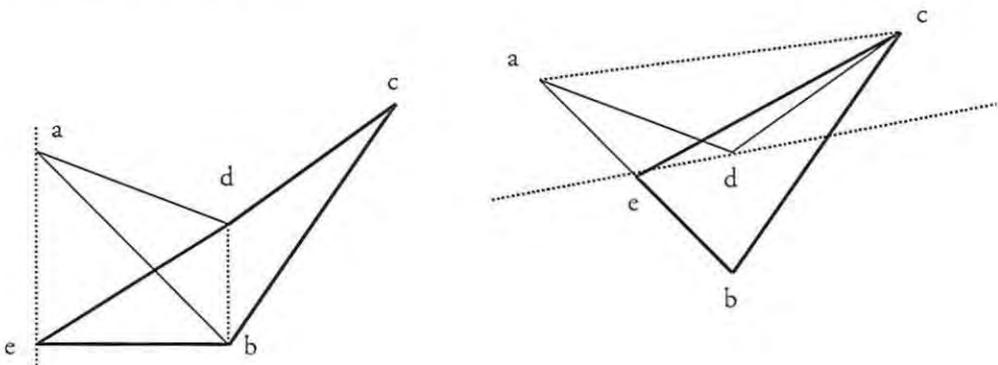
これは先ほど言いましたように、通常、授業をやれば大体みんな、説明を聞けばわかったと言う。そして、作図ができれば、大体半分ぐらいの理解度ですか。今の教科書でいうと、ちょっと発展的な問題の中に入ってきます。

そして、この後、授業をやろうとします。協同的な学びをやるときの秘訣は、課題をいかに高く設定できるかということです。通常、グループ学習があまりうまくいかないのは、課題が易しすぎるからです。一人でも解けることを、みんなで知恵を出し合う必要はないからです。三人寄れば文殊の知恵、四人寄れば天才の知恵と私は言っているのですが、そういう課題にしたいわけです。ですから、教師がこれを持ってきたときに、その課題だけでやるのだったら、もうちょっと高くしようよと。

それで、問題を考えたわけです。この四角形で、等積変換できる同じ三角形は何通り描けるかと。これはいい問題ですね。何通り描けるかというのはなぜいい問題なのかというと、三つ描けばそれでおしまいかもしれない、四つ描けばおしまいかもしれない、五つ描けばおしまいかもしれない、六つ描けばおしまいかもしれない。それがおしまいであるということが分かるということは、原理を理解しないとわからないです。だから、どこかでその原理までいけるから、いい問題だということです。これでいこうと。

すると、「えー、そこまでやるのですか」と。もちろん、クラスの中には数学が大の苦手な子はいっぱいいますし、わからない子もいます。これではちょっと難しすぎないですかと。通常、今の中学2年生に何通り描けますかという問題をいきなり出されて、10分なり15分なり考えさせて解ける子は、たぶんクラスに2~3人だと思しますので、「そんな高いレベルでいいのですか」と。

私は、もう少し高くしないかとさらに言いました。もう少し高くしてみないかと。どうやったかという、もう一つ高いレベルを設定したのです。それは何かというと、こういう凹んだ四角形(abcd)。今までは出っ張った四角形だったでしょう。その一辺を凹ませるわけです。では、これで等積変換の三角形は何通り描けるかと。「えー、そんなに難しいことまでやるのですか」と。これは、やってみると難しいことがわかります。同じ原理でやってもうまくいきません。



さあ、始まりました。50分の授業が始まりました。みんなで一生懸命考え合って、一応等積変換をマスターしましたから、一つは描けるわけです。では、次に、何通りあるかに挑戦するわけです。

4人ずつのグループでやるのですが、見ていると、15分ぐらい経つとみんな一生懸命描いています。それを見ていると、一人だけなかなか手強い男の子、まったくわからない子がいるわけです。そのまったくわからない子は、お手上げだからじっとしているのですが、一生懸命前の女の子に聞くわけです。その女の子は数学の成績からいくと中ぐらいなのですが、非常に面倒見のいい子で、一生懸命聞いてあげるわけです。みんな3つ、4つ描いているのですが、手元には、1通りか2通りしか描いていません。もう、その男の子に掛かりきりなのです。いくら言っても、説明しても、男の子が分かってくれないから描けないわけです。まず、最初の形が描けないのです。いくら説明してもなかなかうまくいかない。時間は刻々と過ぎていくわけです。10分経過しました。

それで、一応みんな作業が終わって何通りというのが出てきたものですから、大体作業が終わったら先生が、ちょっとみんなこっちを向いてと言って、「さあ、何通りぐらい描けるかな」と。まだ手元にはみんな5通りとか6通りとか、でも、2通りということはないですね。そうしたら、その女の子がパッと振り向いて、8通りと言ったわけです。それは正解なのです。「えっ、もっと描けるじゃないの」と先生が揺さ振りを掛けたら、「それ以上は絶対に描けない」と言うのです。驚きました。その女の子がやっていたのは、手元には2通りしか描いてないし、特別成績のいい子でもないし、厄介な子と付き合っただけでしょう。

これは種明かしをすると、まずこっちからいきますと、先ほど言ったように、この対角線に対してこうやって引いて、今、こっちへ延長してこのように作りました。同じ理屈でこっちを延長しましたが、こちらを延長してもいいわけです。ここと結んでもいいわけです。ですから、1本の対角線とこの頂点との間で言うと、2通りできるのです。同じように、この頂点との関係でこの対角線ができますから、こちら側にも2通り描けることになります。そして、対角線がもう1本ありますから、ここの頂点との関係で、こちらにも2通り、こちらにも2通り描けて、全部で8通りになります。

つまり、その女の子は、一つの対角線に対して4通りずつできて、もう1本対角線があるから8通りというのをつかんだわけです。ここでものすごく面白い問題は、一番厄介な男の子と付き合っているからそれを発見できたということです。こういうことはよくあるのです。これも、やはりお互いが協同の学びを通じてジャンプする一つの例です。

しばらくしますと、これはみんな解けました。20分ぐらいで全員がほぼ、グループは8つぐらいあったのですが、全部解いてしまいました。ただし、2~3人の男の子、さっきの男の子も含めてですが、これはやっと1通り描けるか描けないかです。そこで、次に移りました。では、これはどうだろうか。

これは、すぐにでもみんなが始めるのは、先ほどと同じ理屈ですから、ここに点線を引

いて、対角線をここに引いて、こっちの点で2通りできます。これを伸ばしたものとこっちを伸ばしたものです。それから、こっち側の頂点の関係でまた2通りで、4通りまで描けたわけです。どのグループも4通りでした。

すると、向こうの方に、やはり男の子でちょっと厄介な子が2人、わかりにくい子がいて、女の子もそれほどできる子ではないのですが、3人共だから、そのグループは一つだけ4通りがうまくいかないのです。他は4通りができた。すると驚いたことに、そのとき、10分ぐらい経ったときに見てみたら、さっき一番厄介な男の子と言いましたよね。その子がなんと、この4通りを描いてあったのです。

だから、面白いですよ。要するに、より難しい課題に取り組むことによって、より基本的なことがマスターできるわけです。だから、分かる範囲でやってはいけないのです。これはいい例です。

ですから、できようができまいが、ジャンプさせなければいけないのです。もしここで終わっていたら、その男の子は1通りしか描けなかったところに留まったけれども、次へ行ったことによって4通り描けたわけです。つまり、前のときには8通り描けなかったけれども、8通り描けるようになったということです。

ここでまた面白いことが起こりました。このようにやっている間に、先ほど言ったできない者同士が3人、男の子2人と女の子一人が集まっているところがありました。なかなか意見が合わなくて終わらない。「ああ、困った」と女の子が言って、「だって、わたしのここ、ないんだもん、みんな」「みんなばらばらなんだもん」と言って、女の子は全部のグループを「これある、これある」と言って回り出したわけです。八つのグループをぐるりと1周しました。

すると、驚いたことに、彼女が描いたのは、「あっ、ない、ない」と言って、他のグループはどれも共有してないのです。つまり、4通り以外だったのです。彼女はどうやったかという、一つだけ描けたのですが、それは、ここを結んでしまったのです。ここを結んでしまって、苦勞をして三角形を作ったわけです。それを一つ描いた。そして、ぐるぐると回っていると、こちらのグループとこちらのグループの二つが、「あっ、それ、ありだよ」ということで、一気にまた夢中になって考え始めて、答えを出しました。これも答えは8通りなのです。これも対角線ですから、同じことがこの頂点とこの頂点との関係でうまくいきます。

ただし、例でこうやってみると分かるのですが、こうしてこことここの関係で、このようにして結んでくるわけです。そして、こうしたときに、こことこことが相殺し合って、この三角形とこれとが一緒になるという、そういう理屈になってきます。今までは、同じ三角形でこういったのですが、共通部分を引いていかないと一緒になっていかないと、厄介な形になります。わかりませんでしたか？ ぜひ手元でやってみてください。本当にこれは厄介なのです。共通部分を引くと残りが一緒だから、この三角形とこの四角形は一緒だというような、そういう形になります。

ここで面白いのは、異質なものが働く面白さです。異質なものが介在することによって、一挙に学びが起ってくるということです。だから、わからない、わからないと言って一つだけ描いた子が、ぐるぐるぐるっと回ったことにものすごく効果があったわけです。これで結局50分、ちょっと延長して55分だったのですが、驚くことに、このすべての課題を、これほど高いレベルを、たぶん普通のクラスだとこの両方はクラスで一人も解けないでしょう。それを全員が分かってしまったのです。これはやはり、協同的な学びによるジャンプのいい例です。

私は今、できる限り高いレベルを設定したときに、どこまで子どもが協同を達成できるかということにちょっと挑戦しているわけです。まあ、行きますね。相当高いレベルに行きます。

さらに面白いことは、できない子ほど高いレベルへのジャンプをやると、わかりが早くなります。ですから、今、低学力対策で、できるレベル、できるレベルで積み上げてやろうという考え方があるのですが、それはやはり考え方を変えなければいけないと。

低学力の子どもというのは、見ていますと、順番に時間を掛けてゆっくりと回復はしません。これは先生方は知っているのですが、ある時期に一挙に回復します。それは、わからないことをいっぱい経験していて、それがある時一挙につながるわけです。だから、今やられている、積み上げ式の回復方法というのは、前提が間違っているのです。できるところ、できるところで、ちょっとずつ、ちょっとずつやってもだめなのです。たとえわからなくても、経験していればあるところでバーンとつながるという、こういう回復の仕方です。

ですから、学力というのは、今、盛んに披露されていますけれども、学力というのは下から積み上げることももちろんあります。そういう部分もあります。しかし、その全部が必要ではない。だけど、学校での学びに関して見ると、上から引き上げられる。より難しいことが分かることによって、下の部分がより分かっていくという、こういう形をとることが多いのです。たとえば、三角形の面積は「底辺×高さ÷2」、これはやりましたよね。しかし、そのことが子どもたちにストーンと落ちるのは、台形の面積をやってからです。そこまでは、ああ、やはり三角形は、だからそうだったのかと。

ところが、今は、台形は教科書から外れています。平行四辺形までですね。あのようによろしくするということが、必ずしも物事をわかりやすくすることではないということは重要です。より高いレベルを設定することによって、より基本的な事柄が確実に、また、生きた知識として獲得されると。しかし、ここで重要なのは、一人でそれは達成できません。とくにできない子はそうです。それが仲間の学び合いと一緒に経験することによって、一挙に回復するということです。

さて、協同的な学びのイメージを持っていただくために、二つのことをお話ししました。これからは少し、端折ってお話します。

学びの再定義＝対話的实践へ

- ・対話的实践としての学び
- ・意味と関係の編み直し
- ・学びの三位一体論
 - *対象との出会いと対話（認知的実践）
 - *他者との出会いと対話（社会的実践）
 - *自己との出会いと対話（実存的実践）

私はやはり、今までの学びという概念を再定義する必要があると考えています。ここで参考にしたのは、一つはデューイのコミュニケーションの考え方であり、あるいは経験の意味であり、それからもう一つは、ヴィゴツキーのZPDと呼ばれる「発達の最近接領域」の考え方です。諸々を考えまして、学びというのは対話的实践であると。我々が何かを学ぶ場合は、教材と対話する、仲間と対話する、自分自身と対話する。この三つの対話的实践なのだというように考えています。

哲学的に言いますと、個々の歴史を振り返って、学習に関する本を読みますと、西洋にしる東洋にしる、学びには二つの伝統があります。一つは修養の伝統です。今はあまりこういう言葉は使わないでしょうか。自分の内面を豊かにし、完成に近い、完璧なものに近づけようというのが修養的です。この修養の伝統はヨーロッパにもあります。中世の修道院は、この修養としての学びをやっていました。日本にもあるでしょう。寺院修養です。

学びの目的というのは、近代が始まる前は、これも古今東西一緒ですけども、近代社会が始まる前は、近代の学びは進歩と発達なのです。しかし、近代以前の学びは、悟りと救済です。学ぶことを通して悟りの境地に至る、あるいは救済されると。そういうことが目的になっていますから、その一方に修養の伝統があります。

それから、もう一方の伝統は、対話の伝統です。これも古今東西、私は同じだと思います。対話の伝統の端的な例はソクラテスです。ソクラテスにとって学びとは対話なのです。それから、ご存じのように、東洋の哲学においても、孔子や論語というのは対話的に書かれています。対話形式をとっています。対話としての学びです。

この二つの伝統は現在も脈々とあると思うのですが、学校で問題にすべきことは、むしろ対話としても教室で共に学び合いますから、対話的な実践としての学びの方を今は問題にしています。

学びというのは、何らかの知識や技能を獲得することなのですが、私はそれを意味と関係の編み直し、何らかの知識や技能を獲得する過程を通して何らかの世界とつながる、何らかの人とつながっていく、あるいは何らかの世界に参加していく、そういう意味と関係の編み直しというように考えています。

私たちが何かを学ぶときは、何かの意味の関係を作り直しています。知識というのは一つが単独にあるわけではないですから、これがばらばらのままだとすぐに忘れてしまうわけです。試験が終わるとすぐに忘れてしまうというのはそういうことです。ある事柄や情報というものが意味を形成している。経験とつながって意味を構成し、ある世界を形作っていくということです。それを学びと言っているのは、絶えず意味と関係の編み直しをやっているのだと言えるわけです。

そこから「学びの三位一体論」と言っているのですが、対象との出会いと対話、これは認知的実践と言っていいでしょう。それから、他者との出会いと対話、これは社会的実践です。先生とコミュニケーションする、あるいは、仲間とコミュニケーションする。決して学びは一人では行いません。学びには絶えず他者がいるのです。だから、「ケイコとマナブ」は違うと言っているのです（笑）。稽古は一人でするのです。パターン・プラクティスだから、新しい出会いではないから、ある技能の反復修練なのです。だから、稽古は一人でできます。しかし、学びは新しいものとの出会い・参加だから、これは決して一人では行いません。仲間が必要だということと、もう一つ重要なのは、師匠が必要なのです。先生が必要なのです。

学びというのにこだわりを持っています。自分のアイデンティティーでもあるから、名前が佐藤学ですからね（笑）。

昔は、「まなぶ」というのはこういう字（學）を書きました。この字の形がどういう由来を持っているかということについてはさまざま、諸説あるわけですが、日本で言うところが一番安定しているのがやはり白川静さんの研究です。それから、もう一つは、中国では最近、語源に関する研究がすごく進んでいまして、その最新の説をちょっとご紹介したいと思います。

「學」の上の部分には「爻」という字が入っています。これは文字どおり、交わるという意味です。この上の「メ」と下の「メ」はどちらも違うと。というのは、ここがちょっと跳ねているわけです。こういうのと、ちょっと下がこのようになっていますね。それでちょっと違うだろうというのですね。どちらも交わるという意味なのですが、上の方は祖先の霊と交わるという意味です。祖先の霊というのは何かというと、学問とか芸術、文化です。モーツァルトは死んでいますけれども、モーツァルトの歌は歌われていますよね。モーツァルトの霊が生きているのです。だから、私は、文化財というのは祖先の霊だと思っています。体は失ったけれども、それとの対話を交わりにすると。

では、下の方は何かというと、これは仲間との交わりです。これが祖先の霊との交わり、つまり、文化財との交わりであり、これは仲間との交わりです。だから、「學」という字の中には、字は一つですが、子どもがたくさんいます。

感動的なのは両側のこれです。もちろんこれは屋根を示すから、屋根のかつこうなのかと思ったら違いました。これは、この交わりを支え、引き上げている教師の手、両手なのです。子どもが新しい文化と出会い、仲間と出会い、学んでいるのを、教師がこうやって引き上げているのです。だから、学びをケアしている教師の手なのです。

これはもちろん屋根ですから、子どもが中心になってこうなる。21世紀の学校ですね。なかなかよくできている字だと思います。

それで、今の日本の学校がよくないのは、大人も子どももみんなてんでバラバラで、交わってないということです。非常にこの字そのものが、学びというのが交わりであり、教師によって支えられたジャンプなのだと。背伸びとジャンプなのだとということをよく示しています。そのようなイメージを持っていただければいいと思います。

同時に、学びというのは、やはり自分との出会いです。新しい自分自身です。ですから、学びは世界づくりであり、仲間づくりであり、自分づくりです。

教室で子どもたちを見ていますと、仲間づくりに失敗する子どもは、学びの世界づくりも失敗します。仲間といろいろコミュニケーションをとれる子は、認識もすごく発展するでしょう。自分自身に対して内省できる子、吟味できる子、reflectionができるといいますか、その子はどんどん学び上手になっていきます。ですから、学びということを考える場合には、三位一体で考える必要があります。従来の教育学の学習というのは理解だけて来ましたから、認知だけなのです。徹底的に個人主義的に考えるものもあるし、文脈は考えられてないですし、自分自身の内省的吟味、自分との対話も考えられていません。

でも、よく学ぶ子どもたち、あるいはよく学ぶ人というのは、こういうコミュニケーション、出会いと対話を絶えず行っている人です。新しいものと出会い、いつも見慣れているものでもより新しい目で見直しします。それから、友達の意見をいつも新鮮に受け止めて、新しい関係を作り、自分自身のこだわりもないから、こだわりというか頑固ではなく、しなやかに自分を変えていける。どんどん吟味して変えていける、こういう姿だと思います。

聴き合う関わりによる対話的コミュニケーション

- ・ 聴くことの教育学 (listening pedagogy)
- ・ 他者の声を聴くこと (対話的関係の基礎)
- ・ 学びの身体技法＝modestyの伝統
- ・ 学びの技法としての3Cs (Jane Roland Martin)
 - * ケア (care)
 - * 知的関心 (concern)
 - * 繋がり (connection)

そのような学び合う関係、対話的な実践が進んでいくための条件というのがいくつかあります。私はそれを「聴き合う関わり」と言っています。聴くこと、これが中心になる。

対話的コミュニケーションである必要があるのですが、とても面白い問題がありまして、よく学校では対話が必要だ、教室では対話が重要だ、授業は対話だと皆さんおっしゃるのですが、あまりにも軽々とおっしゃいます。なぜかという、そもそも教室や学校という場所は、対話の重要性が話されながら、大体モノログが支配しているのです。校長の言

葉はモノログでしょう。教師も大体一方通行です。教室で意見を聞いても響いてないのです。だから、対話、対話と言いながら、学校ほど実は対話がない組織というのはあまりない、その自覚から始まった方がいいでしょう。

ましてや、教室に対話を作り出すのはとても困難です。なぜなら、これは原理的に困難だからです。対話の一番いい例はソクラテスですが、考えてみてください。ソクラテスはいつも一対一でした。先生一人に生徒一人です。教室は一対一ではない。どうやって対話ができますか。しかも、ソクラテスの場合は、答えは先生も分かっていない。でも、教室で先生方が教えているのは、先生は全部答えを知っているではないですか。どうやって対話ができますか。ここに大きな問題があります。

ところが、確実に学び合っている学級、教室を見てもみると、対話が成立しています。そういう教室をよく見てみますと、対話はやはり一対一なのです。そういう教室は、一人ひとりが一人ひとりとちゃんと対話できています。そういう主人公がみんな、無数に絡み合っているわけです。ですから、一対一の対話の関係が織り合わされていくような教室でないと、実は対話的な授業はできません。

それから、そういう教室をよく見てみますと、先生は答えを一つにしていない。先生も一緒に子どもと探っている。新しい理解、新しい発見というのを探っています。そういうソクラテス的な協同探究を起こしているわけです。そのときの一番の基盤は、聴き合う関係です。

これも面白いことに、教師のほとんどは、話すことが教えることだと思っています。しかし、対話的な実践とか学び合いを組織できている教師というのはほとんど、話すこと以上に、子どものつぶやきや声を聴くことに精力を注いでいます。聴くことが中心になっています。

これは listening pedagogy と言っているのですが、さまざまな国で、さまざまなすばらしい教師たちと出会ってきました。教師として授業の中で、「先生が一番大切にしていることは何ですか」といつも聞くのです。そうすると、ほとんどの人が、「子どもの声を聴くこと」と言います。たぶん、教師の仕事の中心は、聴くことにあります。でも、ほとんどの教師はそれを理解していません。

それからまた、子どもたちへの指導も、発表の仕方ばかり教えています。けれども、子どもたちに一番必要なのは、他者の声を聴くことです。とくに友だちの声を聴くことです。学び合う環境を作るときに、私はどの学校においても、下は幼稚園から高校に至るまで、まず聴き合う環境を築くことに勢力を注ぎます。

ですから、「小さい声で言ったから、もう1回、大きい声で言って」とは言いません。「今、〇〇さんが面白いこと言ったよ。もう1回聴こうね」「ちゃんと聴こうね」と聴く方だけをしっかり指導します。そうしますと、応答的關係が生まれてきます。とても気持ちのいい空間ができてきます。対話が成立するようになってきます。

したがって、現在、私が関わっている学校には共通したことがあって、どこもすご

く静かな学校です。驚くほど静かです。日本の学校はうるさすぎるのです。日本の学校の最大の問題は、あの騒音だと私は思うのです。やはり学びというのは静かな空間でないといけないのです。

ヨーロッパの伝統では、学校はもともと教会から発生してきました。教会というのは、一番静かな場所でしょう。学校は教会の次に静かな場所なのです。だから、「明るく元気な学校」というのは、とんでもない学校です。

やはり聴き合わないと、つまり学びというのは異質なものを取り入れることからスタートしないと発展しないのです。自己主張ばかり、「はい、はい」授業ばかりです。ですから、学び上手な人はみんな聴き上手です。おしゃべりな人に学び上手な人はいません。もっと言うと、「静かな沈黙をたたえた人」というのでしょうか。やはりそういう学びのイメージがあります。それが今、とても大切なように思えますね。

面白い言葉をご紹介します。アイヌの諺に「耳は二つ、口は一つ」というのがあります。素晴らしい諺だと思いませんか。神様は、耳を二つくれたという、口は一つだけだけれども。でも、大体学校に行くと、どの先生も常に耳一つで、口が五つぐらいついていますね。それは逆転で、やはり聴くということが一番大事です。

だから、そのことを私は「受動的能動性」と言っていますが、学びにおける能動性というのは、受動的能動性なのです。まず、自分が受け入れる。新しいもの、知らない知識、知らない意見、自分とは不都合なものを。これは選んではだめです。全部受け入れなければだめです。だから、学ぶことは苦しい作業になってくるのです。内部での格闘になってくるわけです。今、学生や大学院生など見ていても、とくに学校の先生はそうですね、学者はもっとそうかもしれません、聴かないです。耳元から扇風機で風を起こすようにパーッと飛ばしていますから、入れません。こういう人は学べない人ですね。まず、入れることです。どんなに嫌なものでも、どんなに違っていると思っても、まずは入れて考えることです。ですから、学びにおいて、一番大切なことは開かれていることです。だから私は、そういう子どもを見ると、本当にすてきな子だなあと思います。

そして、自分の中で格闘が始まり、協同の解決が始まっていくのです。ですから、まず聴くことからスタート、これがポイントかなあとというふうに私は思っています。それを一つの学校に作るのには、やはり2年ぐらいかかりますね。先生がまずよく聴けるようになること。聴けるようになると繋がるようになるのです。それで、子ども同士がまた聴けるようになって繋がるようになると、大体学びが織物のように作られていくと、こういうスタートになるのです。

あと「学びの身体技法」と書きましたが、学びというものには御作法があるのだということ。もともと修道院における学びは、中世の修道院の記録を読みますと、身振りから入っています。そして、人の話の聴き方、意見の言い方、本の仕舞い方など全部御作法なのです。私の考えは古いのでしょうか。この学びの御作法は、とても大切だと思うのです。丁寧に学ぶ、細やかに考えるとかです。

それから人の話はよく聴く。それから間違っているとかしいとかで、すぐ評価しない。どんな意見も取り込んで、共に考える。これらはみんな、御作法ですね。この御作法がきちんとできていないと学べません。これは学者の世界でも一緒だと思います。我々が資料の読み方ですとか、データの扱い方ですとか、それから、我々より先の先行研究の扱い方など、最初に訓練を徹底してやります。これができないといい学者にはなれません。同じだったのです。

ですから、中世の12世紀から実はこの御作法のことをmodeと言ったのです。このmodeは身振りです。これがmodestyとなると「慎み深さ」という意味になります。だから、modeという言葉はもともと慎み深さという、modestyという言葉からきています。

それから、studyという言葉は、今は学習と訳していますが、これはそういう慎み深さで結ばれた友情を意味しています。そういう仲間が集まるとコレージュになって、大学=collegeになったのですね。colleagueは仲間でしょう。

ですから、学びというのはそういうある種の御作法で繋がった共同体だったのです。そこに弟子入りして、それで技を身に付けて学びの学問に近づいていったのですね。

そして、Jane Roland Martinという人はフェミニズムの教育哲学者ですけれども、この人が提唱する三つのCという「学びの技法」を現在私は考えています。その一つはcareです。careというのは心を砕くということです。物事に対して心を砕く。福祉というのは狭すぎますね。大切に心を砕くことです。こういう数学の一つの問題にしても漢字一つにしても、心を砕く、思いを馳せる。

それから、concernです。これは知的関心です。何事に対しても関心を育てていく。

3つ目は、connectionです。これは繋がります。どんなものも、知識も繋がっていますから、自分とそれとの繋がりを見出していく。前に学んだことと繋がりを見出していく、数学で学んだことと化学で学んだことを繋いでいく。この三つの作業を、細やかに心を砕くことと、それから、何事に対しても関心を持つということ。さらに新しい出会いを絶えず自分との繋がりを、世界との繋がりを、知識と知識の繋がりの中にいつも考えていくという、この三つの作法を子どもたちに身に付けさせたいのです。そういう子どもたちは新しいものと出会ったり、新しい知識と出会っても、絶えずそういう御作法に沿って、しっかりした学びができるでしょう。

それから、「『勉強』から『学び』へ」です。つまり、今の時代は勉強の時代がもう終わりつつあるのです。それで「勉強」とは、なんだったかということを考えてみますと、幾つか特徴がありました。

面白い例を出します。ある時、カルチャー・スクールで大人たちに「学びと勉強の違い」というので書いてもらいました。とても面白かったですね。カルチャー・スクールに熱心に通っている大人たちというのは、学校でうまく学べなかった人たちのなのです。社会に出て学ぶことの興味に目覚めた人が多いのです。ですから、学校の勉強と学びとの対比というのは非常によくわかり、学校の先生以上に理解しているところがあるのです。

「勉強」から「学び」へ

- ・「勉強」から「学び」へ
 - *座学から活動へ
 - *個人から協同へ
 - *習得と定着から表現と共有へ

- ・「活動的で協同的で反省的な学び
(active, collaborative and reflective learning)」

たとえば、こういうように言うのです。「学びと勉強との違いは何ですか」と聞いたら、ある人はこう言いました。「『勉強』とは絶えず前へ前へと進むもの。『学び』とは行きつ戻りつするもの」と言ったのですね。なるほどなあと感心しました。それから、「『勉強』とは絶えず終わりのスタンプを押すもの。『学び』とは絶えず始まりを準備するもの」。これもなかなかいいではないですか。

私は『学び』は出会いと対話だと思っています。『勉強』というのは出会いと対話がないのです。何者とも出会わない、何者とも対談しない。その出会いと対話ということを考えたときに、「座学から活動へ」と書きましたが、ノートと教科書だけで、ものは何もない、作業もないのが座学ですね。脳のシナプスの結合だけ、記憶だけという座学から活動のある学びへ。この活動という意味は、言葉や道具やものに媒介された学びです。ものが登場すると、一挙に変わります。とくにグループ学習などがそうでしょう。何かものが登場すると、一挙に活動が展開していきます。

それから、「個人の学習から協同＝collaborationへ」ということですね。これまでの心理学等々の決定的な問題は、学習を個人の単位として考えていくことでした。しかし、先ほど「学びと稽古」は違うと言いましたけれども、絶えず学びは他者との学びなのです。先生との学びというように考えます。これは協同なのです。

それから、従来は「習得と定着」とも言われていました。いかに新しい知識や技能を蓄えるのか。それがいつかは役立つ時が来ると言われて。でも、そんなものは役に立ちません。「いつか役立つ」「将来のため」と信じてきました。

この概念のことを、ブラジルのパウロ・フレイレという教育学者は「預金概念」と言ったのですが、わかりますか？ お金を貯金するみたいに、知識も貯金しておけば、いつか役立つと思うのです。そういう学び方です。パウロ・フレイレが言うには、どの国でも抑圧された人々、障害された人々は、「教育とは預金することだ」と考えています。そのためには出会いや対話もなければコミュニケーションもない、社会参加もないのだと言ったのです。本当にそうだと思います。クラスを見てもわかりますが、出来ない子ほど学びというのは一生懸命練習して覚えることだと思っています。新しい本を読もうとしません。出来

の悪かった計算問題のドリルだけをやろうとします。他者から学ぼうとしません。

ですから、この「預金概念」から自由になることです。これがとても重要です。これがここに書いている「表現と共有の学びへ」なのです。自分の理解したものを自分の形で表現して見ると、それを仲間と一緒に共有し、吟味し、また自分のものにしていくという、こういう「学び」へと知識観を変える必要があります。

競争か協力か、個人か協同か

- ・ 競争か協力 (cooperation) か
- ・ 個人か協同 (collaboration) か
- ・ 同質の集団か、異質の集団か

これはもう協同教育学会ですとやられていることだと思うのですが、学びにおいては歴史的に見ると二つの問題があります。「個人か協同か」は今、お話ししました。もう一つ、「競争か協力か」という問題です。つまり、人は競争的な環境の方がよく学ぶのか、協力的な環境の方がよく学ぶのかというのが、この論点なのです。

日本の学習といえますか、教育学の考え方というのは、私自身もそうですが、多分にアメリカの影響を受けています。とくにアメリカの20世紀の心理学、教育学の研究の影響を受けています。そこではほとんどの人たちが、協力よりも競争の方が学びのincentiveになるというように考えられています。

ここに面白いデータがあります。協力的な学習、つまりcooperativeな学習の研究の第一人者といっていいと思うのですが、デビッド・ジョンソンとロジャー・ジョンソンという研究者がいます。そのジョンソンさんたちの研究によりますと、1910年代から現在に至るまでに、競争的な環境がいいのか、協力的な環境がいいのかに関するさまざまな研究が、百何十種類あるのですが、それを再検討してみたそうです。そうすると、圧倒的に協力的な方がいいそうです。競争的な環境よりも協力的な方がいいと、子どもの学力が伸びているのです。教室の生産性は上がっているというのです。これがまた面白い話なのですが、これらの研究のほとんどの仮説、もともとの仮説は競争的な方がいいということで、研究を始められたということです。

そこで、我々が知らなければいけないのは、私たちの頭もそうですが、我々はあまりにも、競争的な環境であれば子どもたちはよく学ぶのだろうというもの—イデオロギーだと思いますが—に支配されすぎていると思います。実際には、競争的な環境ではそれほど成果は上がりません。協力的な方がはるかに上がるのです。このことをあらゆるデータが示

していることは理解しておいてほしいと思います。

これらジョンソンたちの研究に対してやはり批判する人がいまして、「否、それは学校の学習だから、教室だから協力的な方がいいのでしょう」と。たとえば、第一線で研究している研究者とか、もっと競争的環境が厳しい中に置かれている、いわば企業のリーダーですとか、それから、あるいは想像的な活動をしている芸術家とか、そういう中では協力的よりもむしろ競争的な方がより生産性を上げているのではないかというような説も出て、これに関する調査も行われました。それらを見ましても、私たちはほとんど協力的な環境、協同の環境で生産性が高まっているのです。

自分自身を振り返ってもそうですね。しかも、これは異質な人との協同の方がはるかに生産性が高まるのです。同質の集団ではなくて異質の集団の方がいいのです。そこに書いた「同質の集団か異質の集団か」ということが問題です。これは、今まさに日本の問題です。習熟度別がこれほど入ってきてしまいました。2002年からですが、わずか数年の間に日本の小中学校では、小学校で71%、中学校で67%まで習熟度別が入ってきてしまったのです。

この習熟度別・能力別編成に関しては大変多くのデータがあります。たくさんのデータがありますが、総括的に言いますと、私は岩波ブックレットで『習熟度別指導の何が問題か』というのを書きましたが、批判を書いているのはあの1冊ぐらいでしょう。不思議なぐらい批判が出ませんでした。お陰であの本はよく売れて、今も印刷が追いつかないほど爆発的に売れているのです。何年経っても印刷が絶えず間に合わない。ちょっとデータが古いのですが…。

あそこで書いたように、習熟度別はトップの6分の1の人には有効です。でもあとの人には成果は出ていません。とくにダメージを受けるのは下の方です。しかも下の方の問題で私が深刻だと思うのは、先生も子どもも歓迎していることなのです。なぜ歓迎するのかわかりますか？ いままでついていけなかった子どもが、時間を掛けてわかりやすく丁寧に教えてもらうから、子どもは喜びます。先生もそうです。いままで手が掛けられなかった子どもたちに、じっくりわかりやすく丁寧に教えられますから、好評なのです。

でも、ここには落とし穴があるのです。なぜわかりやすくじっくり丁寧に教えられるのか。レベルを下げて時間を掛けているからです。そのようにレベルを下げて時間を掛ければ掛けるほど、ますます低学力の層に組み込まれていきます。ほかの出来る子はどんどん先に行ってしまいます。高いレベルを学ぶチャンスもなければ、高いレベルに挑戦する機会も与えられないわけですから、これこそ差別です。私は本当にそう思います。親も教師も子どもも喜んでしまうのですけれども、ここに罠が、落とし穴があるのです。

もう一度根本に戻ってみましょう。ここで考えなければいけないのは、学びというのは、絶えず「違い」から起こるということです。学びが成立する基盤は「差異」です。意見が違うからそこに学びが出てくるのです。能力が違うからそこに学びが出てくるのです。だから、違いを大切にする、多様性を大切にしなければいけません。でも、同じ集団ばかり集めていますとそれは一見効率が上がっているように見えるかもしれないけれども、実は、

学びは起こってはいません。

昔からの友人で、中京大学に三宅なほみさんという認知科学者がいます。彼女がカリフォルニア大学に出した学位論文は、とても興味深い研究でした。どういう研究かといいますと、ミシンがこういうようにやりながら、2つの糸をきれいに1本のように縫っていきます。2つの糸巻きからこうしているだけなのに1本になります不思議ですね。これが「なぜ縫えるのか」ということが課題なのです。これを三つのグループに解かせました。

第1のグループは工学部の大学院生です。この工学部の大学院生というのはこういうメカニクなことに関しては訓練も受けておりますし、知識をたくさん持っています。それから、第2のグループは文科系の学部生です。一種の素人集団だと思えばいいです。第3のグループは両方をミックスしたグループです。さて、A・B・C、この中で回答に達したのはどこでしょう。

通常から考えると専門家が集まっているAのグループだと思ってしまうのですが、答えはCなのです。では、なぜかと考えてみましょう。Bでないことはわかりますね。これは誰でも分かると思います。解らない者同士が幾ら頭を突き合わせても、答えが出てこないです。でも、なぜAでなくてCでしょうか。

Aの場合は、解ったつもりで話をするのですが、いつも滑っていくのです。本当のところは解っていないのです。ところがCのグループは、専門の人が何か言うと、「ねえ、そのカムってなに」とか聞いてきます。だから、その都度、説明しなければいけないのです。そうすると基本的な、根本的な概念というのが絶えず、繰り返し確認されながら発展的にものを考えられるでしょう。そのことが問題の解決に近づけている一番のルートになっているのです。それから、専門集団では思いもつかない発想がいろいろ出てきます。これを取り込むことによってさまざまな解決を推理できますね。

つまり言いたかったことはこういうことです。私はこの三宅さんの研究というのを尊敬していますが、今から20年ぐらい前の非常に早い段階で、学びが差異の中に成立するということを証明してくれました。つまり同質の集団より異質の集団の中での学び合いが、とても学ぶことにおいては重要なのだと、本当にそう思います。

学びの互恵性と共同性

- ・ 互恵的な学び (reciprocal learning)
 学び=互恵性 (reciprocity) =贈与の関係
- ・ 領有 (appropriation) としての学び
 学びにおける公共性と私事性
 学びの共同性

続きまして、「学びの互惠性と共同性」という問題を少しお話したいと思います。

この互惠的な学びというのは、イメージとしてはもう皆さんつかんでいただけたと思います。最初の風景の事例です。緘黙の子どもと、それからまったく英語がわからない子どもが共に学び合うことによって、どちらも壁を超えていったという。これはただ単に相互に学び合ったというだけではなくて、その相互に学び合うことを通して、それ以上のもの、それ以上の価値がその中に生まれているということですね。よく協同の学びをみていますと、クラスとか、それから、そのグループやクラスの子どもたちの関係の中に、単に算数や数学が理解されたこと以上のものを生み出しています。また、それが共有されています。こういうものをreciprocal learningと言います。

唐突で申し訳ないのですが、個人的な発想で申し訳ありませんが、「幸福の教育学」ということを考えているのです。学ぶことの目的、教育の目的というのは、教育基本法では「人格の完成」になっていますが、私はどうも違う気がしています。

教育や学びの目的は、「幸福の追求」なのではないでしょうか。もっと言えば「幸せになること」。自分が幸せで、また他者と一緒に幸せになることだと思うのです。そのために我々はどんなに苦労はあっても、どんなに大変な中でも、学ぶ意志を持ち続けるし、私自身もそうです。ちょっと恥ずかしいのですが、中学の時にそういうことを思ったことがありました、今でもそうですけれども。やはり差別のない社会、暴力のない社会、貧困のない社会、戦争のない社会というのはどうしたら作れるだろうか、とそういうことを思ったわけです。そのことが私を教育学に導いてくれたし、今もそうです。

学びはやはり人々の幸せの追求にあると思うのです。しかし、残念なことに今の教育学は、学ばば学ぶほど不幸になります。学ばば学ぶほど絶望の教育学になっていますね。学ぶことそのものが、あるいは教えることそのものが不幸になっているのではないですか。私はやはり教室で教師が教えることは、幸福でなければいけないと思います。教室で、子どもたちが学ぶこと、それ自体が幸福でなければいけない、喜びでなければいけないのです。将来のために苦勞するとか、あるいは学ばば学ぶほど、幸福の感情が薄れていくとか、削ぎ落とされていくとか、そういう学びであってはいけないと思います。そういう意味で、「幸福の教育学」といつているのです。

そういうことを考えますと、なぜ学ぶことが幸福に繋がっているのか、それは何よりも学びが互惠性に支えられているからだと思います。ですから、学ぶこと以上のものを与えられる、そういう喜び、あるいは恵みに支えられているからだと思います。

それから、その下に書いてある言葉は、皆さんは初めて聞く言葉だと思いますが、「領有としての学び」と書きました。「領有」が一番いい訳なので仕方がないのですが、appropriationのことです。appropriationというのは、もともとは土地の所有をめぐる概念からきたのです。入会地はご存じですか？ 公有でありながら、村の人が共同の管理にありながら、私有地でもあるという土地、私有地でもあって共有でもあるという、入会地というのがあります。この土地は誰のものでもなくて、村のものなのだけれども、その一角を自分

のものとして使っていいという、そういう山などですね。中世のヨーロッパにもありました。こういうのを「領有」と言います。つまりパブリックなもの、公共的なものと、私的なものが重なり合って相互に保有をされているという関係です。

なぜ、こんなことを言うかということ、実は「領有」というのは、ヴィゴツキーの後のレオンチェフという学習心理学者がいますが、この人がよくこのappropriationという言葉を使っています。ところが、翻訳は「剥奪」となっているのですね。「文化剥奪理論」とか、「奪取、奪い我が物にする」となり、全然訳が違ってきます。学びの理論とかを見てみますと、このappropriationという言葉がよく出てくるのですが、日本語の訳は全部間違っていますね。

もともとは、自分のわかり方が、同時にみんなのわかり方であり、わかったものになり、みんながわかったことが同時に自分のものになるという環境です。私的なものと、公共的なものがほぼ一体になっているような環境ですね。これはよく教室で見られます。

我々は、一人ひとりの子どもがわかったことが重なってみんなの理解が得られたというように、普通実践記録に書きます。そうですね。誰々が解って、こういう意見を言って、それが伝わっていき、この子に伝わって行ってと、こう書きますね。でも、よくよくビデオなど撮って、教室を見てください。私には逆に見えるのです。教室の集団がまず解って、それをみんなが自分の言葉にしていく。先に理解が成立していると思うのです。言っている意味はわかりますか？

ジグソーパズルみたいに、みんなが「ああ、あれだーっ！」みたいに何か了解ができていて、それを一生懸命言葉にしていくのです。ですから、個人の理解が成立して段々集団の理解が成立するというよりも、コミュニケーションが豊かに展開されると、これはまず集団の中に理解が成立して、それを個人個人が自分のものにきちんとしていこうとするプロセスだと思うのですね。

私は、これは丁度ジグソーパズルを、意味のジグソーパズルをみんなで空いたピースを一生懸命埋め合って、図柄を作っているような作業に見えるのです。たぶん協同的な学びというのは、この個人から集団もしくは共同体へという流れと、集団の理解がまた個人に分かたれていくような、この両方が作動しているのではないかというように考えます。

学びの共同体づくりのヴィジョン

- ・ 学びの共同体としての学校
子どもたちが学び育ち合うだけでなく、教師たちも専門家として学び育ち合い、保護者や市民も学校教育に参加・協力して学び育ち合う学校
- ・ 起源と根拠
学びの共同性と学校の共同性

以上のような幾つかのことを仮説的にやりながら、あとはスピードアップして説明していきます。

私はここ十何年来「学びの共同体」というヴィジョンをもって、学校改革に取り組んできました。現在、学校改革はさまざま進んでいますけれども、時間が足りない、人が足りない、物が足りないなどいろいろ言われますが、一番足りないのは、「ヴィジョンと哲学」だと思っています。

「ヴィジョンと哲学」がないところに、どんな改革をやってもお金は流れるだけ、労力は潰されるだけです。その「学びの共同体として学校改革」で打ち出したのは、そのヴィジョンと哲学をひとつ提示したいと、こういうように考えています。

これは21世紀の学校の一つのヴィジョンになっています。何も私だけがやっているわけではありません。世界でさまざまな動きを、私が総括したような名称ですね。子どもたちが学び育ち合う場所は学校です。当たり前ではないかと思われるかもしれませんが、現代の学校はそういう学校になっていません。学年を追うごとに子どもたちは学びから逃走していますし、勉強が嫌になってしまっています。

これを学びの共同体としてどう再生していくのか。学べば学ぶほど、どんどん夢中になっていけるような学校、一人残らず子どもたちに学ぶ権利が保障される学校、学年を追うごとに本が好きになる学校、どんどん世界が広がっていく学校です。それだけではなくて、教師たちもまた学びの専門家になっていくのです。21世紀の教師は教える専門家というよりは、むしろ学びの専門家になっていくでしょう。一人残らず教師たちがそこで専門家として成長できるような学校、現在の学校はそうになっていません。

それから、親たちや市民たちもそこに協力し合って、そこにcommunityが生まれていくような学校です。これを理念として運営しています。

こういう一種のcommunityとして学校を考える発想というのは、何も今、始まったことではなくて、そもそも古代ギリシアのacademiaがスタートした時点から、学校というのは、必ずliteracyとdemocracyとcommunityによって支えられたのです。教養文化とdemocracyですね、それから共同体。

ですから、学問というのは、学問共同体なのです。disciplineという言葉がありますが、あれはもともと学ぶものの共同体を意味していたのです。というように、共同性というのは、絶えず学ぶものの中に必ずつきまとっているということと、学びそのものが共同性であるということとあります。

「学校（学びの共同体）の哲学」として、三つの原理を掲げています。

その一つ、public philosophy というのは「公共性」の哲学です。学校という場所は、公共空間でなければいけない、つまり開かれたものでなければいけません。多様なものが交流していなければいけないと思うのです。今の学校はそうになっていません。ですから、私は、教師がどんなにいい仕事していても、1年間に1回も同僚に教室を開かない教師は、公立学校の教師として認めません。なぜなら、どんなにいい仕事をしていても、その教師

は教室を私物化していますし、学校を私物化、教師という職業を私物化しています。それではいけないと思います。

学びの共同体としての学校の哲学

- ・「公共性」の哲学 (public philosophy)
個性と多様性の交流、開かれた学校
- ・「民主主義 (democracy)」の哲学
民主主義=多様な人々が共に生きる方法
(a way of associated living)=Dewey
- ・「卓越性 (excellence)」の哲学

学校は、教師たちが集団で、子どもたち一人ひとりの学ぶ権利を実現する場所です。そういう公共的な使命を背負った場所なのです。ですから、学校はpublic missionで規定されると思います。その役割を学校は果たす必要がありますし、教師はそこで協力し、協同する必要があります。これが「公共性」ですね。

それから、二つ目は「民主主義」です。民主主義というのは、ここでは政治的な手続きのことを言ってはいません。多数決とかそういうことを言っていません。デューイは民主主義を“a way of associated living”と言いました。それをわかりやすく言うと、多様な考えを持った人、多様な個性のある人が共に生きていく方法 (生き方)、そういう生き方としての民主主義が学校の中にやはり保障されていないと、学校は活性化しません。すべての子どもが主人公ですし、すべての子どもが多様な中で共に生き合うことを学んでいかなければいけないのです。それが民主主義の社会を作るのだと思います。

それから、最後に書いてあるのは「卓越性」です。ここで言っている「卓越性の哲学」というのは、ほかの人と比べて卓越的であるとか、より優れているという意味ではないのです。教育や学びは創造的な営みですから、学問も芸術も一緒だと思うのです。子どもがこういう状況にあるとか、この学校はこういう状況にあるとか、自分の教室はこういう状況にあるからこの程度でいい、なんていうやり方では絶対だめです。絶えず最高のものを追求すること、もっともよい教育を追求すること、子どもにも同じことを要求すべきです。どんなに厳しい状況にある子どもであっても、その条件下で、もっとも高いレベルのもの、良いものをやはり追求することです。これが「卓越性の追求」です。この旗を下げてはいけないと思うのですね。

私はよく教師に子ども一人ひとりの尊厳を大切にすることと、教材の発展性を大切にすることと、それから、教師としての自分の哲学、この三つに対して、どれ一つとして旗を下げてはいけないよと伝えています。これは難しいのですね、現実的には全部ぶつかりますから。一つだけ大切にすることはたくさんいますが、三つとも旗を掲げているのは大変な

ことです。絶えず挫折しますね、問題とぶつかりますから。でも、それは仕方がない、そこで解決しなければいけない。しかし、この「卓越性の追求」という旗を下げてしまっ
ては、学びも教育も起こりません。

この三つの哲学をもう一度言いますが、「公共性」。開かれていること、絶えず交流して
いること。それから二つ目、「民主主義」です。相互に生き合い生かし合っていること、そ
ういう生き方を身に付けていくこと。それから三つ目、絶えず最高のものを追求してい
ますが、これは改革の基本的な哲学です。

学びの共同体づくり＝改革の方略

- ・教室＝聴き合う関係から学び合う関係へ
- ・学び＝活動的で協同的で反省的な学び
小グループの協同的な学びによる〈背伸
びとジャンプのある学び〉
- ・教師＝反省的实践家 (reflective practitioner)
- ・職場＝専門家として育ち合う同僚
(collegiality) の構築
- ・保護者・市民＝参加による連帯「学習参加」

その方略ですが、これは前にお話しましたが、聴き合う関係から学び合う関係へ、それ
から、活動的で協同的な反省的な学びというのは、具体的に言いますと、だいたい男女混
成4人を基本とする小グループで、背伸びとジャンプのある学びを準備するということ。
教師は絶えずreflectionを行うような実践家であること。それから、同僚性＝collegialityと
言いますが、お互いに専門家として授業を公開し、お互いが学び合って専門家として成長
し合うこと、そういう学校内に同僚性を築くことです。

後は保護者たちにはまた共に授業づくりに参加してもらい、そういうものを学習参加と
呼んでいますが、そういう連携を作ることを提唱しています。

それを理屈ではなくて、実際に活動に参加する形で行おうというわけです。とくに重要
なのは、事例研究のケース・メソッドによる教職研修。学校が変わるためには授業を細か
く見て、だいたい2時間ぐらい検討するのですが、それも教え方を検討するのではなくて、
子どもの学び方を中心に検討するのです。どこで学び合いが成立し、どのような学びが実
現したのかね。どこで子どもの学びがつまづいたのか、細かく細かく検討します。1カ月に
つき、2時間ぐらい掛けます。これを一つの学校で100回やれば学校は変わります。簡単に
100回と言いますが、これは経験則から、20回では変わらないのです。普通の学校は3回し
かやっていませんから、変わるわけではないのですよ。授業はものすごく複雑ですし、子
どもの成長というのは複雑なのです。ですから私は最低でも100回は必要だと思います。

活動システムの構築

- ・教室＝聴き合う関係を基盤とする学び合う関係（対話的コミュニケーション）
- ・小グループの協同的学び（背伸びとジャンプ）
- ・同僚性の構築を中心とする学校経営
- ・事例研究（ケース・メソッドによる教職研修）
- ・「学習参加」による保護者と教師の連携

では、どうやって100回やるのか。これは知恵です。教師は要らない仕事ばかりやっていますから、会議を無くし、雑務も無くします。事実、私が今、関わっている学校が何百校かあるのですが、それぞれの学校は年間100回やっていますよ。やろうと思えばできます。しかも、5時の終業時間を守っています。つまり、ほかのいろいろな雑務も会議も全部やらないということです。これだけやります。先生たちはもう夢中になりますよ。そういうことはもっと考えていいですね。でも、それぐらいやらないと手応えあるきちんとした学びはやはり実現しないです。それぐらい授業というのは難しいのだらうと思うのです。こうした学びの検討によって教師も伸び伸びと実践ができるようになりますし、それから子どもたちの学びもより豊かになってきます。私は、近道はないと思っているのですね。

カリキュラムの組織と構造

- ・改革の3原則
 - * Less is more.
「少なく学ぶことが多く学ぶこと」
 - * Simple is better.
「カリキュラムと組織の単純化」
 - * Small is sensible.
「小さな組織で繊細になる」

それを進めるためには3つの原則を立てます。一つは“Less is more.”、つまり「少なく学ぶことが多くを学ぶこと」。学校は、いくつものことをやり過ぎています。教える仕事を私はジャグリングだと言っているのですけれども、ジャグリングというのはわかります？ 2つ、3つの玉を回す、大道芸にある曲芸のことです。教師は教室でジャグリングしているのです。教えることやった人ならすぐ分かります。

こっちの子どもたちを見ているとあっちはこうなる、あっちの子どもたちを見ていると、もうあれもやらなければ、これもやらなければいけないのです。もうぎりぎりのところで回

しているのです。職員室に行ってもそうです。いっぱいのこと回しているのです。手一杯です。

今の最大の問題は、こうして教師たちがジャグリングでヒイヒイ言っているところに、外から「これも必要だ」「これもやれ」といって投げ込まれることです。「もうダメだ、もうダメだ」と言っているときにボンボンと投げってくるわけです。だから、下手な教師は全部回そうとして、みんな落としているのです。だから、「ビジョンと哲学」が必要なのですよ。ビジョンと哲学を持った教師、ビジョンと哲学を持った校長は選んで回していますね。脇に置いてね、何が大切かということを選んで回しているのです。

子どもでもそうです。朝から小学校2年生の子どもが5時間も授業を受けて、今日、何を学んだかわかりますか。そんなことでは経験になりません。あれもやり、これもやり、これもやり、あれもやり。今、夏休みで交通安全のポスターや読書感想文、なぜあんなにたくさんやらせるのですかね。

“Less is more.”、「より少なくショートに決めて、より高く学ぶこと」です。もう量の時代は終わり、質の時代ですからね。あれもこれもやらない、これとこれをやるというように決めます。

たとえば、私が関わっている学校などでは、小学校でも午前中は95分授業2つです。それをやることによって、教師は、授業の準備ができます。じっくり子どもたちも探究的にやっています。1日に5~6時間授業の準備をし、授業している先生を私は見たことはありません。やればいいのですが、準備しようと思っっているのですけれども、できないです、毎日だから。

でも、2つならば、つながりがあればできますよね。その代わり教える内容は高く設定しなければだめです。低い内容を時間掛けてたら、もうずっとだめになってしまいますからね。より本質的な内容を高く学んでいく、そうすることによって学力は一挙に高まってきます。“Less is more.”です。あれもこれもやらないということです。

それから二つ目は“Simple is better.”、カリキュラムと組織というのは単純な方がいいわけです。なぜなら授業もそうです。授業の構造も単純な方がいいです。

あれをやって、これをやって、またこれをやると、よく指導案に書いてありますが、あれでは指導案で頭がいっぱいで、子どもが見えません。私はこのときに例で言いますが、私にとっては「1・2・3」でたくさんなのです。どうも4以上はだめなのです、実感として。皆さんはもうちょっと普通の感覚でしょうからね。だから、荷物を4つ持ったときは必ず一つは忘れてきます。だから、4つで授業案を立てたときに、授業するともうそれだけで頭がいっぱいになってしまいます、複雑すぎて。

ところが、ホップ・ステップ・ジャンプで高いレベルに「あれをやるぞ」「まず、どうにかこうにか、みんなできちんと押さえるぞ」と、こうやると子どもに開かれます。わかりますね。ですから、子どもの細やかな動きに全部対応できます。

組織もそうですね。学校組織も複雑にすればするほど、人間の関係が悪くなります。責任

をお互い言い合うだけなのです。ですから、できるだけ学校の組織を単純にします。そうすると隙間だらけになりますから協力が生まれてくるのです。配慮が生まれてきます。仲間の仕事が見えてくるんです。これが“Simple is better.”です。カリキュラムもそうですね。

とくに、今の中学校、高校などはショッピングモール・ハイスクールという言葉を作ったのですが、ショッピングモールみたいで、科目選択が多すぎるのです。ちょっと見るだけ、ちょっと見るだけのjust lookingなのです。すると、先生は一生懸命生徒に「これ、いいよ。これ、いいよ」と手をかえ品をかえながらやるので、結局、どちらも疲れてしまうのです。つまり、選択科目を増やせば増やすほど、一人の先生のコマ数というのは同じですから、そうすると一人の先生が教える生徒の数の方が増えてくるのです。埼玉県で私が関わっていた学校などでは、選択科目を多く入れたために、一人の先生が何と500人に教えているのです。

笑い話ではないですが、提出物にプリクラを貼って出してというふうには先生が言っているのです。生徒の顔と一致できないからです。生徒もさるもので、「私たちも一致しないから、先生たちもいつもプリントにプリクラを貼って」と言ったそうです。それは、ショッピングモール・ハイスクールになってしまっているのです。

しかし、科目を単純化すれば一人の先生が教える数はずっと狭くなります。これは当然です。ですから、組織やカリキュラムを単純化することによって、学びをより協同的にできるし発展的にできます。これが“Simple is better.”です。学校の運営もまったくそうです。

それから、“Small is sensible.”ですが、できるだけ小さい単位でやってもらいます。ですから、中学校や高校の場合には、学年で一つの学校のように運営します。一人ひとりの生徒を学年集団で見っていくということですね。小学校の場合は低学年部とか、だいたい2~3人だと研究会はあまり面白くないですから、だから、低学年部ぐらいだと4~5人になるでしょう。それで子どもを全部見ていくわけですが、協同で。これを一つのミニスクールのように考えることによって、一人ひとりに繊細になります。同僚に対しても繊細になれるし、子どもたちに対しても繊細になれる。

さて、こういう改革を進めてまいりました。

改革の進展＝今後の展望

- ・パイロット・スクール（改革の拠点校）の建設
茅ヶ崎市立浜之郷小学校（1998年）
富士市立岳陽中学校（2002年）その後、全国へ
- ・改革のうねりと広がり
「浜之郷スタイル」全国の2千校近くの小学校が挑戦
「岳陽スタイル」全国の1千校近くの中学校が挑戦
- ・海外における協同の展開
韓国学びの共同体研究所（2004年）国家政策へ
中国学びの共同体研究所（2006年）国家政策へ
- ・ヴィジョンと哲学による普及

これで最後です。以上のような改革を進めてきたのですが、ご存じのように茅ヶ崎市立浜之郷小学校。これは茅ヶ崎市全体が私の「学びと協同の哲学と理論」を学校改革のモデルとして取り入れたいと、市教委あるいは市町村も率先してバックアップしてくれ、実験を開始させていただいたのです。これが1998年のことでした。

それに引き続いて富士市立岳陽中学。中学校の方にもこの改革が進んだのです。この中学校は県下でも有数といいますか、愛知県でも知っている人が多いと思います。昔から、荒れた学校で有名です。一番低学力で、暴力などで新聞を絶えず賑わせた学校です。それが何と2年間で非行・暴力はゼロ。不登校は40人ぐらいいたのが3人までになりました。学力が一番下だったのが一挙に市内でトップに。みんなはもう奇跡だと言いますが、私から言わせると奇跡ではないのです。全部がそういうようになりますから。

なぜそうなるのか。これは学び合いの力なのです。子どもたちの力なのです。子どもたちは学び合う限り決して崩れません。学びに挫折した子どもは簡単に崩れます。だから一人残らず、子どもたちの学ぶ権利を保障することです。それを支えるためには、教師は研究しなければいけないですよ。授業とか、お互いが研究し合い、学び合う必要がありますけども、一人残らず子どもたちが…、一人も机に突っ伏していない学校、そういう学校をやっと実現できることになったのです。

これはすごい勢いで広まります。本を出した最初の年に、訪問者が口コミや本を読んで、毎日、何百人と来るようになりました。面白かったのは、来る先生一人残らず目的が一緒だったことです。それは何かというと、その学校に学ぼうということではなかったです。本に書いてあることが本当かウソか、この目で確かめに来たということです。それぐらいunbelievableなことなのです。私もびっくりしました。あんな子どもたちがと思う子どもたちが、みんな誠実に学び合うようになったのです。

ですから、協同的な学びというものが、本当に学びの本質に根ざしているし、今の中学生や子どもたち、いろいろな不評の中にある子どもたちを励ますものだとことを確信いたしました。あっという間に、全国から小学校が2000校も来ました。2000校という数字は小学校のうちの10%なのです。これは非常に大きな動きだと思っています。

それから、中学校も1000校ぐらい。これも今10%近くになっていまして、これから大きく広がっていくと思われまます。

問題は、これが飛び火して行って、今、海外がすごいのです。来月ですが、韓国大統領に招待されて、韓国の学校改革政策部の政策提言を、「学びと共同体」を協同で行うことになりました。大統領推進で進めるそうです。すでに、韓国には「学びの共同体研究所」が設置されていますし、各校各地に実験校が生まれてきております。

中国ではもっとすごくて、私の名前は、日本より中国の方が有名になってしまい、本人もびっくりしています。改革がどんどん進んでいって、今、中国は格差社会に突入しようとしています。今のままで行くと、ものすごい貧富の差が広がってきます。どの子の学びも保障し、なおかつ現代的な学びに挑戦するためには、協同的な学びしかないということ

で、かなり広がっているのです。

実は、先々週2年ぶりに、招かれて北京へ行ったのですが、実は人民大会で呼ばれて、そこで講演をやったのです。なんと「国家政策について」ということで、びっくりしました。国賓級の扱いでクリントンと同じ食事をいただきました。他にも、こういう動きがインドネシアでも広まりそうなのです。協同的な学びは、多分世界的な動きになるのでしょうか。

そこで、考えていただきたいのです。やはりこれからの時代、新しい社会、知識社会、それから新しい状況の子どもたちの中では、協同的な学びが重要になるということです。学びを協同で進めながら質を追求する、教育の質を、qualityを追求していくということが、世界的な大きな潮流になっているということと、またそこにしか、教育の未来がないということを感じている次第です。その意味では、この協同教育学会のこれまで研究されたことを、ぜひ丁寧に、日本にも広めていただきたいというふうに考えています。

どうもありがとうございました。

(文責：「協同と教育」編集委員会)

実践報告「協同学習をめざして」

西谷英昭*

私なりに取り組んできた授業づくり（認知面と情意面の統合を図る合流教育）が協同教育（学習）に類似していた。それを知り学んだものを加味して意識的に実践した一端を報告する。

1. 動機、目標

- (1) 授業は生身の人間同士がぶつかり合う場であってほしい。テレビやラジオで流される一方的な講義でなく、相互交流する機会のある場でありたい。先生からだけ学ぶのではなく、学生同士が啓発しあえ、先生も学生から刺激を受ける。そこに「学びの共同体」が存在する。当然ハプニングも起こり、予定通りにいかぬ時もある。臨機応変の対応、思いがけない学びの機会が生まれる。
- (2) 授業は、個人と集団が生きる場であってほしい。まず個々人が考え、感じ、想像することが大切。しかし、他者の考え、感じ、想像に触れることで、個々人の学習はさらに深まり、広がると考える。これを効果的に進めるためにも「人間関係づくり」を視野に入れることができる。
- (3) 授業で学生の満足感を少しでも増やしたい。議論に参加し、役割を担うこと等で、学生の出番をつくり、授業参加の実感を与えたい。

2. 留意点

- (1) 小集団の規模：2人のペアー バズ以外は3～5人で、4人が最適である。6人は発言機会・時間が不足したり、ただ乗り・人任せになりうる規模である。座席はお互いの顔がきちんと見える（アイコンタクトがとれる）位置にする。又できるだけ隣の班と話し声が聞こえぬ距離が望ましい。
- (2) 話し合いの進め方：まず班長（司会役）を決める。決め方は、出席番号・誕生日・学校と家の距離の長短など、全員が気楽に口外できるものがよい。初対面でも少し空気が和らぐ。次に班長になすべきことを伝える。口火を切る人、次に発言する人などを促す方法など。場合によっては、発言をパスする事もありうる。班で話し合ったこと

* 京都橘大学

を全体に報告させ、それを聞いた他班からの意見・コメントを求める。そのためには他者の発言をしっかりと聴くこと、要領よくまとめることなども指導する。なお前提としてクラスに肯定的風土があり、話し合いの雰囲気があるかどうか、これは日頃の教師の人柄・あり方・指導なども影響している。構成的グループエンカウンターや人間関係づくりの各種エクササイズも活用したい。

- (3) 話し合いのテーマ：学生の力量や時期にもよるが、初期・初心者には具体的なテーマで、「賛成か反対か、AかBか」などの選択肢があるもの、あるいは「各自の案・考えを3つ、4つ出さない」式のものごとつきやすい。できれば各自の結論とその理由付けを述べさせたい。
- (4) 個人と集団：ともすれば発言力の強い者や集団の雰囲気に流されやすく、又発言しないで済まそうとする者を出さない指導も必要である。グループでの話し合いに先立って、教師が個人学習を指示すること、司会者に全員発言の機会を与える方法を指示することなど。
- (5) 学生の納得：「なんでこんなことをするのか」を語り、納得してもらう事が必要である。上記「1.動機・目標」や協同教育の意義を解りやすくタイミングよく話す。コミュニケーション力や人間関係づくり力（相互理解、人前で話す、人の言を聴く、要領よくまとめて発表する等）形成にも触れる。何よりも最初のグループ学習・話し合いを成功させ、「楽しい、よかった」という印象・経験をもたせたいものである。

3. 実践例

- (1) 「地歴科教育法」：移動可能な個人机、20～30人規模の授業。班は奇数列を後ろに向かせ、机を寄せればよい。教師は教壇から離れ「この4人、そちらの4人・・・」と指示して班をつくる。テーマは高校（中学）歴史教科書を使つての教材研究。内容は、教科書本文の理解、要約（板書につなぐ）、発問、副教材の検討である。

まず教科書を個人で読み、語句・文意を吟味する。次に4人グループになってわからない、不明確な語句・文意を出し合つて教えあう。グループでもわからないときは他班に聞いたり（出張バズ）、全体に出す。場合によっては教師が個別に教えて済ますときもある。次に各自で要約し「板書」を考える。それを再度グループで検討しあう。2～3のグループを指名して実際に板書させ、全体で検討しコメントする。同様に「発問」を考える。各自で3つ（いくつでもいいが）以上の発問を考えさせ、班で、全体で検討する。

*このような移動可能な（個人）机の教室では、50人位でも案外容易にできる。「生徒指導論」では、「喫煙で退学」の事例を検討した。裁判で学校勝訴と敗訴の事件を資料で示し、まず個人思考、続いてグループ、全体で検討するというパターンである。

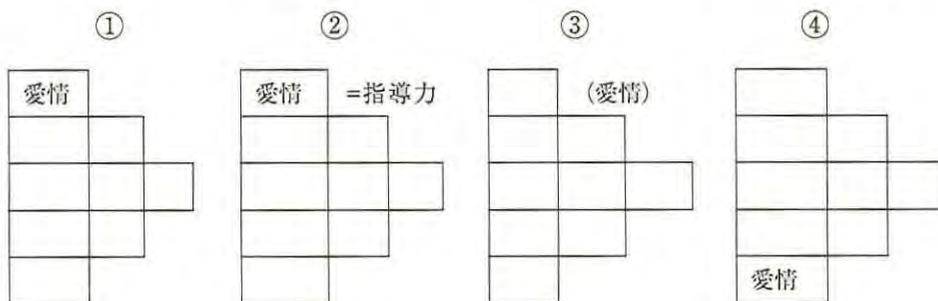
*教科書や資料を読むとき、「サマーSUMMER」（2人で黙読し交互に要点を述べる）

の技法を活用できる。（『先生のためのアイデアブック』日本協同教育学会を参照）

(2)「教職入門」：固定式机。約180人の授業。班をつくるために（事前に）座席表を用意する。長机には偶数人座らせ、前後で4人組になれるようにする。横一列でのグループではアイコンタクトが取りにくいので避ける。教師は教壇を離れ、「この4人、そちらの4人・・・」と指示しながら班をつくる。最初は時間をとるがやむをえない。

テーマは「教師の資質」。指導力、愛情、コミュニケーション能力、企画力、忍耐、教科の専門性、公正、協調性など10項目を与え、大切と思えるモノから順位付けをする。一番大切と思う事項を最上段に、次の2つを二段目に、最下部にもっとも下に位置づけた事項を記入する。最初は各自で考えて記入し、次にグループで見せ合って説明し、議論しあう。最後に各班で一つの順位付けをして記入する。無作為に4つの班を指名して黒板に記入し発表させた。その結果が以下である。

- ①は“愛情が全てで、愛情があれば何でもできる”という。
- ④は“愛しすぎると危ない”と言って爆笑をかった。ちょっとふざけた感じもあるが、昨今教師のわいせつ事件が多く、その方向で「愛情」を受けとめた学生もいたということである。
- ③は“愛情が大切なのは当たり前で当然の前提であり、他の事項と同列に並べて順位付けするものではない”と言う。
- ②は“愛情だけでは甘やかす事になりがちであり、教師としてはきちんと指導すべきことは毅然として教えなければいけない。しかし、教えることにのみ厳しすぎると子どもはつぶれるかも知れない。よって愛情と指導力の両方が大切なのだ”と言う。



論旨は必ずしも深いものではないが、教師も学生も多様な考え方・受けとめ方・発想などを知り、びっくりし、面白く考えさせられた手応えがある。一方的な講義だけでは決して生まれぬ授業であった。

協同を基軸とする教育実習プログラムの 改革への取り組み

—島根大学教育学部におけるFDの実践から—

石上城行・嘉賀取司・川路澄人・高旗浩志*

I. はじめに

このラウンドテーブルでは、島根大学教育学部における教育実習改革への取り組みを紹介し、教員養成教育や看護教育など、とりわけ「実習」に係って課題を抱えておられる大学・短大・専門学校及び現職の先生方にお集まり頂き、様々な角度から意見交換を行うことを目的とします。

大学・短大あるいは専門学校の教育にLTD (Learning Through Discussion) の方法論を導入し、その授業改善を図ろうとする取り組みは、本学会においても様々に実践報告がなされてきたところです。本学部における教育実習改革は、必ずしもLTDの方法論を忠実に導入したものではありませんが、その基本的な考え方や方法論については、軌を一にするものが多々あると考えています。

改革への取り組みを始めて3年目となる今年度は、その最上級生である3年生を、いわゆる「本実習」に送り出す年度でもあります。この間、特に中教審からは「実習公害」の問題を例にとり、教育実習を履修する学生の資質及び適格性を事前にチェックすべきといった提言もなされています。

この提言の是非はともかく、本学部では、平成16年度の学部改組及び昨年度から取り組んでいる教員養成GP「戦略的FDによる資質向上スパイラルの実現 —地域教員養成基幹学部のミッションを達成する「協同」の構築—」において、様々な角度から教員養成教育改革に取り組んできました。そのめざすところは、「高校を卒業したばかりの若者を、4年間かけて一人前の教師に育てる取り組み」にほかなりません。

この取り組みを実りあるものとするために、本学部では特に教育実習の体系を抜本的に見直し、学生、大学教員・附属学校教員、地域社会の協同を基軸とするプログラム改革を進めてきました。本ラウンドテーブルでその一端をご紹介するとともに、今後の教員養成教育の方向性に資する議論を交わすことができればと考えています。

II. 島根大学教育学部における教育実習改革の取り組み

平成16年度、本学部は隣県の鳥取大学地域教育科学部（当時）との再編統合を果たし、

* 島根大学教育学部

山陰地域で唯一の教員養成学部として新たなスタートを切りました。そのさい、全国的にも例を見ない「1,000時間体験学修」を、卒業要件の134単位とは別に必修化し、これを中核とする独自のカリキュラム改革に取り組んできました。その概要は表1に示すとおりです。

表1：島根大学教育学部における「1,000時間体験学修」の概要

領域名	コア授業科目	体験活動内容	学年	必修時間数	換算単位数
基礎体験領域	入門期セミナーI		1年	20	
		入門期セミナーII	1年	20	
		特別支援教育体験活動	2年	20	
		小計		60	
学校教育体験領域	学校教育実践研究I		1年	30	
		学校教育実習I	1年	20	
		学校教育実習II	2年	20	
	学校教育実践研究II		3年	30	2
		学校教育実習III-VI	3-4年	280	7
	特別支援教育実践研究		4年	(15)	(1)
	特別支援教育実習	4年	(80)	(2)	
	小計		380	9	
臨床・カウンセリン 体験領域	生徒指導論・進路指導論		2年	30	2
		生徒指導・進路指導・保護者支援の臨床技術	2-3年	20	
	臨床教育相談論		2年	30	2
		子ども理解・学級集団形成の技術	2-3年	20	
	特別支援教育相談論		2年	30	2
		特別支援教育相談実習	3年	20	
	小計		150	6	
上記3領域のほか、主に基礎体験領域を中心として積み上げる必修時間数				410	
総計				1,000	15

注：カッコ内の数値は養護学校教諭免許状取得希望者のみ必須の時数（単位数）を示す。

この改革を進めるにあたり、本学部で重視したことは、学部教育におけるFDの推進でした。大学教育におけるFDは、「教育活動の改善に係る研修・啓発」といった準備段階を終え、(1)具体的な改善を進める学部内体制の再構築、(2)FD的視点から教育課程や授業形態の抜本的改善を図る研究開発の推進、(3)その効果の客観的検証、といった実証段階に入っています。特に表中の「学校教育体験領域」では、平成16年度改組と同時に設置された附属教育支援センターに専門部会を設け、現職経験を有する3名の専任教員と、学部の兼任教員5名が協同して、そのカリキュラムの企画・立案から運営及び評価までを担う体制を構築しました。

そのなかで重視したことは、学部1年から4年までの各年次に、段階的に教職へと習熟させるための、実効性ある教育実習プログラムを設定することでした。いずれのプログラムにおいても、授業観察→授業協議会の実施→模擬授業演習→実習授業という一連のプロセスを、少人数にグループ分けした学生間の協同により実現しようとしています。

本報告を行う時点では、改組後のプログラムを履修している3年生（平成16年度入学生）が、表2の「学校教育実習」を終え、学外者から構成される学部教育活動評価委員による

「面接道場」を経て、9月以降に始まる「学校教育実習Ⅲ」を目前に控えている状況にあります。

ここに言う「面接道場」とは、平成17年度に採択された本学部の教員養成GPの一環として行うものです。いわゆる「本実習」を目前に控えた学生（183名）が、学外の各領域（教育行政、学校教育、社会教育、企業・報道、芸術文化・NPO）から招聘する25名の学部教育活動評価委員と出会うなかで、実習で子どもたちの前に立つ「教師」として、また1人の「社会人」として必要な資質を磨くとともに、自己の課題を発見することを目的としています。配当学級のグループ（6～9名）ごとに80分の面接時間を割り当て、セルフ・プレゼンテーション（50分）とグループ・ディスカッション（30分）を行います。

この取り組みは、いわば学部がつくり出す「製品」を、積極的に外部の目にさらすことを意味します。その主旨は、あくまで学生の「教師力」の向上に資する機会を開くことにありますが、より直截には、ほかならぬ我々の学部教育そのものを、外部による評価の俎に乗せようとする試みです。

表2：島根大学教育学部における「学校教育実習」の概要

学年	科目名	内容	時数
1年	学校教育実践研究Ⅰ	学校教育実習Ⅰのコア科目。6名×6グループを1クラスとして運営。授業観察スキルの習熟をめざした事前指導。毎週水曜日5・6限開講	30時間
	学校教育実習Ⅰ	5日間（附小：2日、附中：2日、附幼：1日）の観察実習。1時間目と3時間目に附属学校教員の示範授業を観察し、観察した授業を対象とする授業協議を2時間目と4時間目に行う。午後、大学に戻ってから、さらに授業協議を進め、グループの協議記録報告書を提出する。活動は、上記のグループを単位とする。	20時間
2年	学校教育実習Ⅱ	主専攻に対応した授業観察。コア科目は各主専攻の教科教育法及び教科内容構成研究。専攻する校種・教科に対応する附属学校教員の授業（3時間以上）を観察する。後日、観察した授業に基づく授業協議会を学生が企画・立案し実施する。そのさい、授業者である附属学校教員と主専攻担当教員を招聘し、指導を仰ぐ。	20時間
3年	学校教育実践研究Ⅱ	学校教育実習Ⅲ及びⅣのコア科目。附属学校での配当学級ごとに学生をグループ分けし、附小では低・中・高学年部を、附中では各学年部をひとつのチームとする。「附属学校の教育活動に貢献しうる実習」というスタンスに立ち、前半では「課題の共有化」「協同」をテーマとして、附属学校の教育活動に対する理解を深めるとともに、実習生として担いうる課題の明確化に努める。後半では、学校教育実習Ⅳに向けた各教科の教材研究や模擬授業を繰り返し行い、また実習後の事後指導を行う。	30時間
	学校教育実習Ⅲ	観察参加主体の実習。附属教員の示範授業の観察を通して、授業を「教師と学習者のコミュニケーションの総体」として把握し、後期に実施する学校教育実習Ⅳに必要な授業実践力の基礎を培う。	40時間
	学校教育実習Ⅳ	教壇実習主体の実習。協同立案授業と自主立案授業の2つから構成する。附小では国語もしくは算数、附中では道徳、特活、学活を協同立案授業とし、配当学級の学生間が協同して指導案を作成し、チーム・ティーチングにより実施する。また附小では選択教科、附中では専攻する教科を自主立案授業として取り組み、単独での実習授業を行う。	160時間
4年	学校教育実習Ⅴ	異校種に対応した実習。学校教育実習Ⅲ・Ⅳとは異なる校種において実施する。学齢期にある子どもを「成長」「発達」の総体と捉え、より豊かな子ども理解をめざす。なお、Ⅴ及びⅥを同校種で実施することにより、副免取得の要件となる。	40時間
	学校教育実習Ⅵ		40時間
総計			380時間

Ⅲ. 協同が紡ぐ学生の教職志向 ―過去3年の取り組みの検証

「高校を卒業したばかりの若者を、4年間かけて一人前の教師に育てる」ことは、優れた教育実践力に習熟させ、その技術を習得することのみならず、学校や子どもたちに向き合うための資質や身体性を培うことでもあります。しかし、学生の教職志向には、一定の濃淡があることも事実です。特に教職志向の低い学生に対して、その志向を高めようとするさい、モデルとなりうるものは、その学生を取り巻く他の学生とのかかわりにあります。一連の学校教育実習プログラムにおいて、少人数による学生間の協同を重視した理由はここにあります。

なかでも、この5月末から6月に実施した学校教育実習Ⅲでは、学生の教職志向の濃淡に配慮した学級配当を行いました。旧カリキュラムにおける学級配当が、学生番号や専攻教科による機械的な按分であり、附属学校の教育実習部会に配当を任せていたのに対し、新たな教育実習プログラムでは、学部の専門部会が学生の教職志向を把握し、どの配当学級においても志向の高い学生から低い学生まで所属する配当としました。このような意図的な按分と、それに伴う協同の効果を図るため、特に学生の教職志向の経年変化に注目した分析を、本報告の当日にご紹介します。

「学部教育の成果」という観点からみれば、本報告は「新たな学校教育実習プログラムが、どのような学生に育て得たか？」を検証する試みになります。しかし同時に、「改組後の学部教育の批判的検証」という視点から見れば、新たな学校教育実習プログラムが「どの学生にとって都合の良いプログラムであり、また別の学生にとっては負担の大きいものとなっているのか」を実証的・客観的に把握することになります。このような両方の視点を持ちつつ、現状の学校教育実習プログラムを相対化し、これを題材に本ラウンドテーブルで協議を深め、より良い教員養成教育のあり方を見出す機会になればと考えております。(その他、詳細な資料は当日配布いたします)

主体的学習者を育てる授業 —キャリア教育の実践を手がかりに—

安永 悟*

本報告は、協同教育の理念と技法を用いて主体的学習者の育成をめざした授業の実践報告である。今回は大学の低学年を対象としたキャリア教育を取り上げる。むろん、協同教育の理念と技法は大学のキャリア教育に限定されるものではない。大学生はもちろんのこと、小学校・中学校・高校の児童生徒を対象として、あらゆる科目・教科の教授・学習に活用でき、学びに対する動機づけを高め、主体的な学習活動を促進することができる。本報告が、対象者や対象科目の枠を超え、協同教育の在り方を検討するための話題提供になることを期待している。

近年、大学においてもキャリア教育に対する認識が深まり、正課科目として位置づけ単位認定をおこなう大学が増えてきた。しかし、取組は始まったばかりであり、解決すべき課題が多く残されている。

久留米大学では低学年からの就職指導を標榜しており、2005年度から1・2年生をおもな対象とした「キャリアプラン入門」と「キャリアプラン応用」を導入した。「入門」は初年次教育の一環として1年生の後期に開講され、900名を超える受講生を8クラスに分割して指導している。また、「応用」は2年生の前期に開講しており、3クラス200名程度の受講生がいる。本報告はそのなかで筆者が担当しているクラスでの実践記録である。

キャリアプランの授業は、キャリアに対する啓発と、社会人として必要とされる主体性の育成をめざしている。特に「入門」では、自己と社会、働くことの意味、および自分の人生を考え、自分の目標を達成するための準備方法と大学生活の過ごし方を考え、工夫することを目的としている。また、「入門」の展開である「応用」では、キャリア教育の目的と現状を体系的に理解し、協同と競争に基づく教育と学習を比較検討する。そのうえでプロジェクト学習の実践を通して、学生の動機づけとコミュニケーション能力を高め、主体的な学習態度を育成することを目的としている。

授業では協同教育の理念と技法を採用して、教師と学生および学生同士の対話を活性化するように工夫した。具体的には「自己紹介」や「Think-Pair-Share」といった協同学習の単純な技法を中心に用いた。また、授業に対する学生のコメントに教師が答える形式の「授業通信」を授業ごとに発行した。これは学生と教師、および学生同士のコミュニケーションを高めることを目的として導入した。

* 久留米大学文学部

授業一コマの展開過程を表1に示す。授業は学習仲間との挨拶、授業通信を手がかりとした前回の授業内容の復習と意見交換から始まる。授業で伝えるべき内容は10分から15分程度で解説できるようにまとめておく。そして、まず準備した授業内容を簡潔に解説する。その後、ペアないしは4名グループで話し合い、教師の解説内容を確認し、疑問点を解消し、理解を深める。学生同士で解決できなかった疑問点は、教師が主導するクラス全体を対象とした対話のなかで理解を深める。この教師の解説からクラス全体の対話までを1単位と考える。

授業の成果は、協同や話し合いに関する複数の心理尺度、学生の授業評価とコメントを手がかりに検討する。心理尺度として、信頼行為尺度 (Johnson, Johnson & Holubec, 1998)、協同認識尺度 (長濱・安永・関田・甲原, 2005)、ディスカッション・スキル尺度 (安永・江島・中山, 1998) を用いた。毎回おこなう学生の授業評価は、授業への参加度や理解度などを尋ねる「学習者評価」と、授業のわかりやすさや有用性を聞く「授業者評価」からなっていた。また、授業通信に取り上げられた内容を手がかりに、授業の目的がどれ程達成したかを検討した。

上記の実践記録を分析した結果、協同教育が主体的学習者を育てる有効な教育理論であり、技法であることが強く示唆されている。本報告を手がかりに参加者と議論し、協同教育に対する理解を深め、実践への手がかりとしたい。

表1. 協同に基づく授業の展開 (入門・応用)

1. 座席指定：ペア+ペア = グループ (4人組)		
2. 1コマ90分の流		
(1) 仲間同士の挨拶	3分	} 20分
(2) 授業通信の紹介	10分	
(3) 仲間による意見交換	5分	
(4) 解説と討論 (1単位)		} 10-20分 2-4単位
① 講師：授業内容の解説	10-20分	
② 仲間：内容確認と意見交換	3-5分	
③ 講師と学生との対話	適宜	
(5) まとめ	5分	
(6) 記録紙への記入	10分	

JASCE認定基礎講座 I

長濱文与*・関田一彦**

協同学習では、互いに協力して学習課題に取り組むなかで、学習課題の理解はもとより、対人関係をはじめとしたさまざまな社会的スキルが獲得されます。近年、日本の教育界においても数多くの実践が報告され、その有効性が確かめられています。

この協同学習法に関する本格的なトレーニングを、日本協同教育学会（JASCE）では認定基礎講座として提供しています。今回の「基礎講座 I」では、協同教育の理念や基本概念を紹介します。そして、参加者の皆さんに協同学習の技法を実際に体験していただきながら、以下の内容を中心に共に考えていきます。

- ・協同の考え方に立つ学習観・教育観
- ・グループ学習と協同学習の違い
- ・協同学習の定義
- ・協同学習に必要な個人思考と集団思考
- ・各種技法とその応用

午前・午後通して一日のワークショップになりますが、修了者には日本協同教育学会から修了証が出ます。この修了証は「基礎講座 II」の受講資格となります。

* 久留米大学大学院心理学研究科

** 創価大学教育学部

ラボラトリー・メソッドによる 体験学習入門

中村 和彦*

1 本ワークショップの目的

「ラボラトリー・メソッドによる体験学習」とは、コミュニケーション実習やグループワークなどを行い、そこに生じた人間関係の体験を素材とし、「今・ここ」での人間関係のプロセスから学ぶ学習方法です。あらかじめ課題が設定されていない、非構成的なアプローチ（「Tグループ」と呼ばれています）と、構造化された実習を用いるアプローチがあります。本ワークショップでは、後者の、構造化された実習を用いたグループワークを参加者の皆さんに体験していただくとともに、ラボラトリー・メソッドによる体験学習の特徴や教育観について解説します。

2 ラボラトリー・メソッドによる体験学習とは

ラボラトリー・メソッドによる体験学習では、「コンテンツ」と「プロセス」というキーワードがよく用いられます。「コンテンツ」とは、課題・仕事・話題の内容的な側面です。一方、「(人間関係の) プロセス」とは、コンテンツについてやりとりされている際に、お互いの間に起こっている人間関係の側面です。グループ状況ならば、「プロセス」とは、お互いにどのように話し聴きあっているか、メンバーの参加の様子や気持ち、お互いにどのように協力しあっているか、リーダーシップの様子、グループの雰囲気、などです。

協同学習とラボラトリー・メソッドによる体験学習の違いについて、筆者は以下のように考えています（中村, 2003）。協同学習では、グループで課題に取り組む際のコンテンツに対する理解を重視するとともに、グループ体験から学ぶ（つまり、プロセスから学ぶ）ことも目標にされますが、プロセスに直接光を当てることは少ないと思われます。一方、ラボラトリー・メソッドによる体験学習では、実習の課題（コンテンツ）は関わりが生じるための題材に過ぎず、そこでの関わりをふりかえることによって、プロセスから学ぶことに直接光が当てられます。つまり、実習後のふりかえりが重視されます。

3 ワークショップの流れ

- (1)ラボラトリー・メソッドによる体験学習についての簡単な紹介
- (2)ラボラトリー・メソッドによる体験学習の体験（グループワーク実習）

* 南山大学人文学部

4 大会報告—ワークショップ

(3)この方法の特徴に関する解説（学習モデル、ファシリテーターの教育観など）

(4)小中学校で実施する際の教材と留意点

中村和彦 2003 「体験学習—人間関係の体験学習を中心として—」 中川吉晴・金田卓也（編）『ホリスティック教育ガイドブック』 第Ⅱ部3節, せせらぎ出版, Pp.144-147.

Using Cooperative Learning Techniques in English Lessons, 2nd Version

Kumiko Fushino* · Harumi Kimura**

In this workshop, we will demonstrate, in English, several cooperative learning (CL) techniques suitable for English classrooms. As communicative language teaching has gained momentum, English teachers have started to use group work in their classes. However, many of them seem to face a new problem, i.e., having their students interact with each other in English. Group work is said to increase opportunities for student-student communication; however many teachers know this does not always happen. CL principles provide teachers with a lot of useful ideas to promote effective student-student interaction, and books on CL offer countless techniques which teachers can easily adapt to their classrooms. However, techniques that work in the EFL situation are seldom introduced in those books. Therefore, in this workshop, our focus is to introduce and demonstrate the CL activities which we actually used in our English lessons and seemed to work well in connection to the eight basic CL principles based on Jacobs, Power, Loh's "The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning" (2002), which we co-translated into Japanese. Workshop participants are expected to actively join in the CL activities and to actually experience them. We hope they can gain some tips for applying CL techniques in their own English lessons. Finally, some cautions when we use CL group work in our English classrooms will be discussed. This workshop is a revised version of the workshop conducted at JASCE 2nd conference, February 2006.

* 伏野久美子 Temple University, Japan Campus

** 木村春美 南山大学

自から学ぶ力を育てる協同学習の進め方

杉江 修治*

1 協同学習とは何か

グループ学習が協同学習ではありません。協同学習とは、学習集団全員が高まることをその集団のメンバー全員が目標にして学習することを言います。したがって、授業を組み立てる立場の教師から言えば、協同学習は手法ではなくて考え方なのです。

2 協同学習の効果

協同学習は明らかに児童生徒の習得を高めます。それはなぜなのでしょう。競争が有効だという考えは神話、信仰に過ぎないことを明らかにしましょう。

協同学習は豊かな同時学習を生み出します。同じ時間を費やしても、教師主導の受身学習に比べて成果の豊かさは明らかです。またこの同時学習の中身は民主社会の維持発展に寄与する資質の形成にも関連しています。

3 新しい学力と協同学習

新しい時代に要請される学力形成には協同学習が適切に貢献します。これまでの学校文化を振り返り、指導観、児童生徒観、集団観など、改めて捉え返しをする必要があるように思います。

4 協同学習の進め方

- (1) 学習課題の工夫
- (2) 役割の工夫
- (3) 個人思考と集団思考の組み合わせ
- (4) グループ編成の仕方（習熟度別指導も関連させて）
- (5) 1時間の流れの組み立て
- (6) 1単元の流れの組み立て

* 中京大学教養学部

(7) 評価の工夫

5 協同学習の事例

様々な教科、指導領域での協同学習の実践を具体的に紹介しましょう。協同学習は一貫性、統合性をもって実践されることによって大きな成果をもたらすことができるのです。

高等学校国語における協同学習による 文学作品読解の授業

—少人数のグループ討論を中核とした授業スタイルへの転換—

水野 正朗*

1. 文学作品読解の授業の一斉授業形式から協同学習への転換

倉橋ら(2000)は、専門的な分野の知識をもっている教師がその分野の知識を学習者に伝達するという一方通行的な受け身の学習にかわって、学習者が自ら主体的に知識を構築するという構成主義(constructivism)の学習の考え方が、急速に広まりつつあると指摘した。石原(2002)は、小説を読むとは小説家が肝心の事柄を省略して書いていない穴を読者が解釈によって埋める行為であり、読者は行間を読むことで登場人物の気持ちを読みとろうとすると述べている。『高等学校学習指導要領第2章第1節 国語』には「ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと」とある。小説でも古典でも「人物」の生き方や「心情」などテキストに直接書かれていないことを、文中の記述を手がかりにして推論し、生徒自身の生き方と重ねあわせて話しあうという過程が学習の中心となる。したがって、クラスによって、生徒によって、多様な解釈が構成されうる。その意味で文学作品読解の授業では社会的構成主義者アプローチ(social constructivist approach)をそれと意識することなくふだんから実践しているとも言えよう。

水野(2006)は、高校生が少人数のグループで協同して『源氏物語』本文テキストを速読するという比較的難度の高い読解課題に取り組んだ過程をプロトコル・データから分析し、生徒たちが共有する目標に向かって相互に協力しあい、高密度な相互交渉をおこなってテキストの不明部分の解釈を進めていたことを示した。生徒はテキストと対話し、仲間の考えとの相互作用のなかで自らの考えを深め、主体的に解釈を構成していく。この時、一斉授業形式での討論よりもグループ内での討論の方が、一人あたりの発言や質問の回数が飛躍的に増え、授業に対する自我関与が強まりやすい。ヴィゴツキーが主著『思考と言語』のなかで「子どもは共同のなかでつねに自分一人でやるよりも多くのことをすることができる」と述べているように、子どもは教師の援助を受け、仲間と協同することで、一人だけでは困難な難度の高い課題であっても達成しうると考えられる。佐藤(2006)は、もはや「一斉授業」の教室の時代は終わり「一斉授業」の様式から「協同的な学び」への転換が世界中で進行していることは確かであって、小グループによる協同的な学びはすべての子どもが高いレベルの学びに挑戦する機会を提供し、疑問や意見の交流によって「背伸びとジャンプ」のある学びへと発展させることができると述べている。

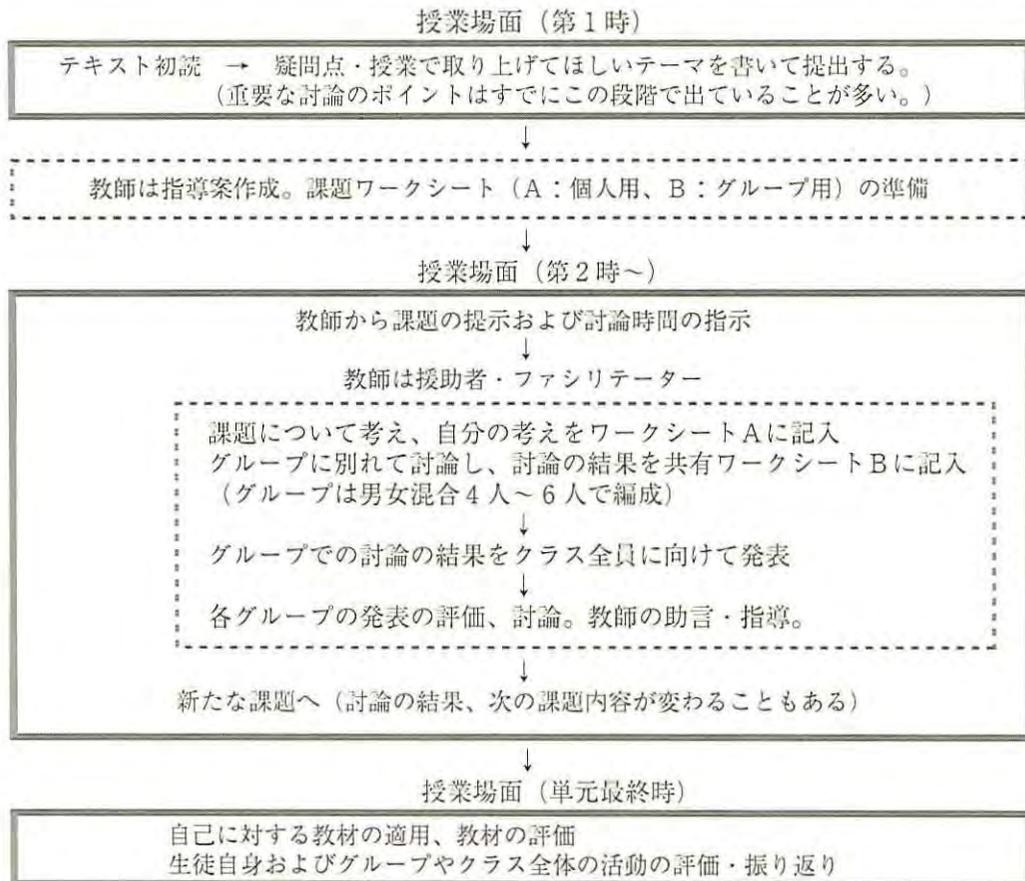
* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

2. 少人数のグループ討論を中核とした高等学校における 文学作品読解の授業モデル

筆者は、以前から「バズ学習」に関心を持ち、高等学校国語科の授業において協同学習を取り入れた実践研究を進めている。名古屋市立名古屋商業高等学校において、少しずつ形になってきた少人数のグループ討論を中核とした文学作品読解の授業モデルの例を以下に示す。

参考文献

- 石原千秋 2002 大学受験のための小説講義 筑摩書房
 倉橋英逸・大城善盛・赤尾勝巳・村上泰子 2000 Web授業の創造－21世紀の図書館情報学教育と情報環境 関西大学出版部
 佐藤 学 2006 学校の挑戦－学びの共同体を創る－ 小学館
 塩田芳久 1989 授業活性化の「バズ学習」入門 明治図書
 水野正朗 2006 源氏物語速読課題における協同学習による読解過程の分析 協同と教育, 2, 38-46.



高校現代国語の授業における協同学習の試み

—1年1学期・単元「木を植えた男」を課題として—

加藤 康一*

発表の趣旨 協同学習法ワークショップ（初級、基礎Ⅱ）で学んだことをもとに、授業に協同学習を取り入れた。その経験を振り返り、今後の取り組みについて考える。

研究の目的 現代国語の授業において、文章を理解・表現する力や伝え合う力を高め、思考力を伸ばすために、協同学習をいかに行うかを実践を通して検討すること。

授業の設定

対象 公立全日制課程普通科高校1年生4クラス（1クラス40名）
 科目 「国語総合」の中の現代国語2単位 教科書 教育出版「国語総合」
 教材 随想「季節」（内山節）、「ペルセウスの鏡」（三木卓）（教科書「国語総合」所収）
 絵本「木を植えた男」（ジャン・ジオノ原作、あすなろ書房発行、2000年）

1学期の授業展開

配当時間	内容
1	学校図書館オリエンテーション
1	「1年間の授業を始めるにあたって私から言いたいこと」
1	グループでの自己紹介と仲間の紹介（グループ活動）
3	随想「季節」（内山節）の学習（一斉授業） 宿題 内山節の関連する随想「山村生活譜」等を読む。 宿題 随想「高校生活を始めるにあたって」を書く。
2	随想「ペルセウスの鏡」（三木卓）の学習（一斉授業） 中間考査
1	答案返し。グループ決めのくじ引き
1	グループで互いの随想を読みあう。代表作選出。（グループ学習）
1	代表作の発表（クラス全体）
7	「木を植えた男」の学習（グループ学習）
1	アンケート「1学期の振り返り」 期末考査

* 愛知県立瑞陵高等学校

授業の内容とその振り返り

(1) グループでの自己紹介と仲間の紹介について ー協同学習の始めー

方法 2人ずつ自己紹介をした後、4人になり、自己紹介をした相手を紹介した。

生徒の反応と意義

- ・ 楽しんで活動に取り組んでいた。1年生1学期の初めで、緊張を解き、協同して学習する雰囲気と関係作りを目指した。

(2) 作文「高校生活を始めるにあたって」のグループでの読みあいと発表について

方法 6～7名のグループで作文と感想記入用紙を回し感想を記入した後、グループの代表作を話し合いで決めた。代表作を印刷して配り、書き手がクラス全員の前で読み上げた。

生徒の反応

- ・ 互いの作文を読みあい、人の気持ちがあった。共感したり、互いの違いに気づいた。
- ・ 自分の作文に皆が感想を書いたのがうれしかった。
- ・ 代表作には、上手に表現できていることに感心した。参考になった。

(3) 「木を植えた男」の学習について

単元設定理由 内山節の随想「季節」「山村生活譜」の主題「自然と人間との関係」を具体的に表した物語として「木を植えた男」を読み、主題について理解を深めさせる。

グループ学習の目的 読み取った内容を話し合うことによって理解を深めること。

グループの構成 作文読みあいのグループを用いた。まとめ役を指名した。

授業展開

配当時間	内容
1	各自で作品を読み、学習課題1「『木を植えた男』のまとめ」(=要約)を書いた。
1	グループ内で、「『木を植えた男』のまとめ」を発表しあった。
1	各グループの代表が、クラス全体に向けて、課題1のまとめを発表した。
1	学習課題2「『木を植えた男』学習プリント」(=読解問題)に各自で解答した。
1	グループ内で、「『木を植えた男』学習プリント」の解答を発表しあった。
2	各グループの代表が、クラス全体に向けて、課題2の解答を発表した。

生徒の反応

- ・ (グループ学習の意義) 自分の見方・考え方とは異なった所が沢山出てきて驚いた。こういう発見は楽しかった。／いろいろな方向から読みとることができるようになった。／一人の時と違って、いろいろ考えをめぐらすことができた。
- ・ (グループ学習の楽しさ) 皆でひとつの作品について一緒に考えることができ良かった。／同じ問でもそれぞれ違う意見が出て、比較するのがとてもおもしろかった。皆で考えていくうちに、又新たな意見も出てきて楽しさがあった。

- ・（問題点） 班の人数が多くて意見がまとまりにくかった。しっかりと話し合いができなかった。／最初は何をすればいいのかわからず、時間を無駄にしていた。／グループの子と協力しながら答えを探すのはとても良いけど、どうしても時間がかかってしまう。

反省と今後の授業について

協同学習は、学習を動機付け、文章の理解・表現の力を高め、思考力を伸ばすのに有効であると思われた。ただ、グループの構成のしかた、グループ学習の具体的な進め方について、さらに検討する必要がある。今後は、協同学習に適した教材を用意すること、グループでの生徒の思考を教師がとらえ、クラス全体のものとする授業方法、グループでの生徒の学習を評価に反映させる方法等について考えたい。

英語グループワークへのレディネス —コース・習熟度による差異—

伏野 久美子*

本研究発表では、日本人大学生の英語の授業におけるグループワークへのレディネスに焦点を当てて発表を行う。英語グループワークへのレディネスとは英語グループワークにおける不安感、自己認識による英語グループワークでのコミュニケーション能力（以下「コミュニケーション能力」と呼ぶ）、および英語グループワークについての考え（信念）を総合した概念である。英語教育においてはコミュニケーション・ランゲージ・ティーチングの流れを受けて、従来の訳読授業から英語によるコミュニケーション能力の育成を目指した授業が行われるようになってきている。その流れの中で、大学においてはグループワークが使われることが増えてきているが、日本人学生が第2言語（L2）である英語によるグループワークについてどのような態度を持っているかについては研究がなされていない。

この研究では、大学1年生約780名へ入学直後と、1学期終了時の2回において質問紙を配布し、彼らの英語によるグループワークへの不安感・コミュニケーション能力・やる気とグループワークについての見方（信念）の関係、その変化を調査した。調査を行った大学では、学生は入学時にコミュニケーション能力の向上を主眼としたコース（COM）と言語と文化の学習を主体としたコース（LAC）のいずれかを選択し、さらにクラス分けテストにより各コースの中で英語習熟度別に2つのレベルに分類され、週4回（1回90分）の英語の授業を受ける。コースの特質により、COMコースでは発話中心であり、グループワークが比較的多く用いられ、LACコースではインプット主体のためグループワークはあまり使用されていないと仮定され、また実際、学生はそのように自己報告している。

まず1回目のアンケート実施後、因子分析を行い、その結果、6因子が抽出された。それらの因子は、英語のグループワークにおける1) コミュニケーション不安感 (Communication Apprehension in L2 Group Work)、2) 自己認識によるコミュニケーション能力 (Self-perceived Communicative Competence in L2 Group Work)、3) グループワークの価値への肯定的信念 (Positive Beliefs about the Value of Cooperation)、4) 他の指導法と比較してのグループワークの優秀性への信念 (Beliefs about Group Work Superiority)、5) グループワークの有効性への信念 (Beliefs about Group Work Usefulness)、および6) 英語でグループワークに取り組むやる気 (Willingness to Communicate in L2 Group Work) と名づけられた。それらの因子（構成要素）をもとに

* Temple University, Japan Campus

第2回目の質問紙（全64項目、6セクション）を作成し、第1回の質問紙と第2回の質問紙に共通する項目を分析の対象とした。

次に、ANOVA（分散分析）によって1回目及び2回目の質問紙を別々に分析し、コースと習熟度によって上記の6つの項目についてどのような差異があるかを調べた。さらに、繰り返し測定によるANOVAによって入学時と1学期終了後に、各構成要素にどのような変化が各グループ（コース別・習熟度別）で起こったかを調査した。その後、各構成要素間の関連をピアソン相関分析によって調べた。有意確率はそれぞれ.05とした。

調査の結果、以下のことが判明した。入学当初、COMコースの学生はLACコースの学生よりも不安感が低く、自己認識による英語能力とやる気は高く、その差は有意であった。しかし、グループワークについての信念においては、グループワークの優秀性以外には顕著な差は見られなかった。また、英語習熟度の高い学生は低い学生よりもコミュニケーション能力が高いと認識していたが、それ以外の要素については両者に差異は見出されなかった。また、有意差はないが、記述統計より、COMコースの学生の方がグループワークについて肯定的な態度であることがわかった。2回目（前期終了時）の質問紙の分析からは、COMコースの学生および習熟度の高い学生は英語のグループワークにおいてLACコースおよび習熟度の低い学生よりも、コミュニケーション能力、やる気が高いという結果が得られた。不安感についてはコースによる差のみ有意であり、習熟度による差は有意ではなかった。グループワークについての信念については、グループワークの価値において、コースと習熟度間に有意なインターアクションがあることが判明した。

大学入学時と前期終了時との比較では、各要素についての比較は行わず、英語グループワークへのレディネスという概念(上述)が用いられた。繰り返し測定によるANOVAにより、1学期間の英語の授業によって、どのグループ（コース・習熟度）の学生もグループワークへのレディネスが高まったという結果が得られた。但し、これはボンフェローニアジャストメントを行った後の結果では有意差はなかった。また、コースと習熟度間に有意なインターアクションがあることがわかった。これはCOMの学生では習熟度が低い学生の方がレディネスが高く、LACの学生では習熟度の高い学生の方がレディネスが高かったためと考えられる。

各構成要素の相関については、全ての要素間に有意な相関関係があることがわかった。また、コミュニケーション自信度（不安感とコミュニケーション能力を総合した概念）とやる気には中程度の正の相関、グループワークについての信念（3つの構成要素の総合）とやる気にはやはり中程度の正の相関があることがわかった。また、グループワークのレディネスとやる気の間にも中程度の相関があった。

以上の結果、調査大学では、英語の授業はいずれのグループの学生のグループワークへのレディネスを高め、その効果はCOMコースにおいてより顕著であるということが分かった。また、それはおもにコミュニケーション不安感の減少とコミュニケーション能力の向上によるものと思われる。

なお、この研究は英語によるグループ学習への学生の態度を調査する量的研究と実際の授業観察、録音、学生へのインタビューによるグループワークへの参加の様子を調査する質的研究を併せ持つ包括的な研究の一部であり、分析結果およびその解釈は現時点でのものである。また、今回の発表には、量的研究のうち、各要素間の因果関係を調べた共分散構造分析の結果は入っていない。

軽度発達障害のある子どもの支援と 協同学習の可能性

涌井 恵*

I. はじめに

諸外国では、障害のある子どもとない子どもが共に通常学級で学ぶというインクルージョン教育が広がっている。その中で、協同学習 (cooperative learning) は、障害のある子ども・ない子どもの双方の学力向上や社会性の発達に効果的であることが指摘されている (吉利, 2004; Meijer, 2001)。しかし、我が国においては、障害のある子どもも含む集団を対象にした協同学習に関する研究は、筆者に知る限りでは現在のところ未だない。

一方、我が国ではLD (学習障害) やADHD (注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症等の軽度発達障害により、学習や生活面で特別な教育的支援を必要としている子どもが6.3%の割合で、すなわち、40人規模の通常学級に約2名または3名程度の割合で在籍している可能性が明らかになっている (文科省, 2003)。これらの軽度発達障害のある子どもは、学習上の困難と共に、友達関係などの社会性に関わる困難も抱えている。個別的な学習指導方法や療育機関・通級指導教室でのソーシャルスキル指導がいくつか成果を上げているが、彼らの主要な生活場面となる通常の学級における支援プログラムの開発研究は少ない。さらに、中教審の答申 (平成17年12月) においても、「通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が喫緊の課題となっている」と指摘されている。

そこで、本稿では通常学級に在籍する軽度発達障害のある子どもに焦点を当て、彼らの支援方法としての協同学習の可能性と今後の研究の方向性について探ることを目的とする。

II. インクルージョン教育を具現化する方法としての協同学習の有効性

Snell, Janney and Delano (2000) によると、協同学習の主な利点として、学習到達度の上昇、グループ内の対人関係の改善、自尊心の改善、内発的動機付けの増加、教科や勉強や学校に対するポジティブな態度、他者への利他的行動や援助行動の増加、葛藤解決スキルの改善 (Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984) のほか、障害のある子どもとない子ども間の相互交渉の増加、(障害のある) 仲間の受容度の改善 (Snell, Janney & Delano, 2000) などが挙げられている。協同学習は障害のある子どもとない子ども双方に有益であるとして、インクルージョン場面における具体的指導法として評価されている (吉利, 2004; Meijer, 2001; McDonnell, 1998)。

McDonnell (1998) は、インクルージョンを成功させるには、障害のある子どもの固有の

* 国立特殊教育総合研究所

ニーズに焦点を当てた指導だけでなく、その子どもを取り巻く学習環境へ働きかけることを重要視し、そして全ての児童・生徒の学習をサポートする指導環境の基盤を作ることを目指すべきであると主張している。そして、この視点を持つことで、障害のある子どもと補助教師が一番後ろの席でクラス全体の授業とは無関係の個別の学習を行うことや、付添の補助教師の存在が障害のある子どもと他の級友との自然な友達関係を妨げてしまうといった憂慮すべき問題を回避することができると述べている。さらに彼は、この主張に叶った有益な指導技法の一つとして協同学習を挙げている。

しかし、障害のある子どもを含む学級における研究については、まだ系統的な研究が必要である。どの程度の多様性のある集団編成にすればよいのかというグループメンバーの構成についてや、障害のある子どもの認知特性や能力に合わせた学習内容やカリキュラムの改造・適応(Adaptation)、拡大(Augmentation)、代替・変更(Alternation) (Wehmeyer et al., 2001) について今後検討していく必要がある (吉利, 2004)。

Ⅲ. 「学びのユニバーサルデザイン化」を実現するための協同学習

ところで、最近、障害のある子どもに合わせて通常教育の学習内容や教材等に手を加えることに関連して、**学びのユニバーサルデザイン化** (Universal Design for Learning: UDL) (CAST, 1999-2006; Orkwis & McLane, 1998) という概念が注目されている。「学びのユニバーサルデザイン化」とは、指導教材や活動を誰もが参加可能なものにデザインすることである。これより、見ること、聞くこと、話すこと、運動すること、読むこと、書くこと、言葉を理解すること、注意すること、物事を組織立てて考えること、課題に従事すること、記憶することに関する能力に大きな差がある子どもでも到達可能な学習の目標を立てることができる (Orkwis & McLane, 1998)。「学びのユニバーサルデザイン化」には、①多様な手段による提示、②多様な手段による表現、③多様な手段による活動への参加という3つの原則がある (CAST, 1999-2006)。

協同学習を実施することと、授業に「学びのユニバーサルデザイン化 (UDL)」の三原則を反映することは全く矛盾しない。協同学習は多様なメンバーによって集団が構成される事を前提としている (Johnson, Johnson, Holubec, 1993) 上に、個々のメンバーが異なる役割を果たしながらそれぞれグループに貢献することを活動内容に組み込むことが可能であるからである。今後、学習单元毎に、協同学習の実施において、軽度発達障害のある子どもにはどのような教材や授業への参加方法等のアレンジが可能であるのかについて検討する必要がある。そして、これは軽度発達障害のある子どものみならず、低学力の子どもや、他の子どもの認知特性の多様性にも対応可能な知見を提供することとなるだろう。

Ⅳ. まとめと今後の課題

本稿では、障害のある子どもとない子どもが共に学ぶインクルージョン教育の実現方法として、協同学習が貢献していることを指摘した。また、LD (学習障害) 等の多様な認知特性を持つ子どもにも対応できるような「学びのユニバーサルデザイン化 (UDL)」に協同学習が貢献できる可能性を指摘した。これらについて今後我が国においても実証的な検証を進めることが必要である。その際、応用行動分析学アプローチ等によって子ども達の

具体的な行動変容を測定することも重要であると考え。指導効果の客観的なエビデンスを示していくことによって、協同学習の有用性の理解と普及が更に促進されるだろう。

引用文献

- CAST: Center for Applied Special Technology (1999-2006) Research & Development in Universal Design for Learning. Retrieved on April 20, 2006 from <http://www.cast.org/research/udl/index.html>
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1993) *Circlr of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.)*. Interaction Book Company. (杉江修治ら訳 1998. 学習の輪—アメリカ協同学習入門—, 二瓶社)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Roy, P. (1984) *Circlr of learning: Cooperation in the classroom.* . (1st ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) *Inclusive education and effective classroom practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33. 199-215.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議最終報告書, 2003/03/28 答申.
- 中央教育審議会 (2005) 特別支援養育を推進するための制度の在り方について (答申), 2005/12/08
- Orkwis, R. & McLane, K. (1998) A Curriculum Every student Can Use: Design Principles for Student Access. By Orkwis, R. & McLane, K. , 1988. summer, Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project, Council for Exceptional Children. © 1998 by the Council for Exceptional Children. Go to web links module in chap.2 of the Companion website for link to the full document.
- Snell, M. E., Janney, R., & Delano, M. (2000) Models of peer support in instruction. In M. E. Snell & R. Janney, *Social Relationships and Peer Support*.
- Wehmeyer, M., Lattin, D., and Argan, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and developmental disabilities*. 36(4). 327-342.
- 吉利宗久 (2004) アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果. *発達障害研究*. 26(2). 128-138.

協同学習とコミュニケーション教育

Gehertz 三隅 友子*

はじめに

協同学習は参加者間の対話（コミュニケーション）によって成立する。教室内でどのような対話がなされ、また活動が維持され、そして教育の目的が遂行されているのか（否か）に焦点をあてる。

1 協同学習におけるコミュニケーション

その対話自体を内省する活動が、自らのコミュニケーションを考えるきっかけとなりうるのかという視点から、この協同学習とコミュニケーションの関係を考察する。またコミュニケーションをどのような能力としてとらえるかも事例から明確にする。

2 授業の事例「日本語教育方法論Ⅱ」

目標：「日本語教育方法に関する基礎として」

学習者が日本語でコミュニケーションが図れるようにすることを教育の一つの目標とする。まずは教室内で学習者に日本語を使える環境を保持することが、さらに多様な価値観の中で、教師としての様々な働きかけを行うことが要求される、これらの具体的な内容を認識する。

方法：「日本語のコミュニケーションを体験的に受講者同士が考えること」

日本語を通してどのように人との関係を作っているのかを認識する活動とし協同学習を採用する。

授業の流れ：①前回の振り返りの確認 ②グループづくり（毎回3～4名・自己紹介）
③課題の提示（ビデオ教材・読み教材・実物等とタスク）④協同学習 ⑤全体で検討とミニ講義 ③～⑤のセッションを繰り返す ⑥振り返りシートの記入

内容：次ページ資料参照

3 課題（考察のポイントとして以下を挙げる）

☆協同学習によって学ぶことを学習者はどうとらえるのか

☆方法としての協同学習が、コミュニケーション教育の目的となりうるか

→コミュニケーション能力を高めることに役立つのか

☆学習者の記述からコミュニケーション教育としての評価が可能か

→授業後の学習者の記録に、学習者自身が記録しうることの限界

及び教師が読み取れることの限界

* 徳島大学

＜日本語教育方法論Ⅱ＞ 2005.10～2006.1 実施内容の概略

回	日	「日本語の教え方」・講義	「人間関係づくりトレーニング」・講義	資料・その他	振り返り内容
1	10/7	授業の概要説明	自己紹介 一人2分		・自己紹介の ①自己評価 ②感想 ③改善点
2	10/14	●異文化の捕らえ方	★「私は誰?」とは ●自己概念	★映画「ワイルド・スイート」第1話	①グループ活動 ②「私」に関して③映画
3	10/21	・「無言劇」 ●ことばとコミュニケーションの関係	★好き、嫌いなものとその理由 ●価値観		①好き嫌い ②全体に関して・その他
4	10/28	・「三人の外国人学習者」 ●学習とコミュニケーションスタイル	★第一印象 ●思い込み・偏見・差別		①第一印象 ②日本語学習者 ③その他
5	11/4	●非言語コミュニケーション(物)	★自分の発信するメッセージ	★視点論点「どんなデザインを使っていますか」	①外見②自分の選ぶデザイン
6	11/11	●タスク活動・プロジェクトワーク		★何の道具かを考える「ジャガイモ用フォーク」	①道具 ②その他
7	11/18	●ミスコミュニケーション 誤解	★流れ星 絵を書く 各人の持つ枠組みとコミュニケーション		①ビデオ ②流れ星 ③その他
8	11/25			★視点論点「凹型文化の対人関係」視聴のみ	①ビデオ視聴と理解
9	12/2	●ロール・プレイ	●日本人と日本文化の意識化	★視点論点「凹型文化の対人関係」	①ロールプレイ ②話す・聞く
10	12/9	●「話す・聴く」傾聴	★話す・聴く		①話す・聴く②ロールプレイ教育
11	1/13	●外行話「TUNAMI」	★観る	★ドラマ①「結婚シミュレーション」前半 人物を観る	①ビデオ②ことば
12	1/20	●非言語コミュニケーション	★わかる 理解(共感・同情・分析・評価的)	★ドラマ②「結婚シミュレーション」後半 分けて観る ★芥川龍之介「手巾」 小説	①演劇(身振り)②ドラマ ③なわとび
13	1/27	授業のまとめ	★自己開示 ジョハリの窓	★最終課題 グループで20分を自由に使う	①自己評価 ②最終課題 ③全体 ④必要か否か

夢を持ち、仲間と学び合う中で、 自分を拓く子の育成

川井 栄治*

問 題

近年、フリーターが増加している。その数は200万人にもものぼるといわれ、高卒就業者の38%、大卒就業者の31%がフリーターとしての就業である。また、最近ではニート（NEET）と呼ばれる働かない、学ばない若者の増加も話題になり、その数は内閣府の調査（平成17年3月）では85万人を数えている。これらの原因は、日本経済の長引く景気の低迷といわれるが、それ以上に深刻だと考えられるのが、将来に夢や希望を描けなくなった子どもの増加であろう。

教育基本法第1条には、教育の目的は、「人格の完成」であり、「平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじる国民の育成をめざす」と明記されている。私たち教師が子どもたちを教え育む目的は、子どもたちの学力を高めることも勿論であるが、その本義は一人一人のよさや可能性を見つけ、社会の形成者としてのふさわしい資質を育成し、豊かな自己実現を図ることと考える。

そこで、本研究主題を設定し、自分づくり、仲間づくりを育むキャリア教育の研究に取り組むことにした。

方 法

本研究の主題に迫るために、キャリア教育の考え方を導入し、教育活動を進めることにした。本校では、キャリア教育を「全ての教育活動を通して、子どもたちの夢を育み、生き方を支援していく教育」「実社会の中で生きる力、主体的に選択決定できる力をつけていく教育」ととらえ、「一人一人のキャリア発達を伸ばし、個としての自立を促す」というキャリア教育の視点で教育活動を見直していくことにした。

また、研究主題を具現化するために、目指す子ども像と手だてを次のように設定した。

- 1 自分のことが好きといえる子 → 自己存在感・自己有用感の実感
- 2 とともに学び合い、高め合える子 → 共感的関係の構築・学び合う場の設定
- 3 目標を持って、前向きに取り組む子 → 自己決定・振り返り活動

キャリア教育で培いたい力としては、国立教育政策研究所が出した4能力領域（人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力）を本校の実情に合うように設定

* 愛知県犬山市立犬山南小学校

し、キャリア教育プログラムを作成して、以下の3つの部会で研究を進めた。

心を育てる研究部の実践 学級が子どもたちにとって自己存在感・自己有用感を実感できる場所であり、互いに認め合い、高め合える集団になるように、構成的グループエンカウンターを活用研究や読書へのアニメーション、道德の教材開発、心のノートの活用などに取り組んだ。また、自治的で計画的な児童会活動の促進、日常的に心を育てる生活環境の整備などを通して、主として人間関係形成能力を培う研究を進めた。

学びを深める研究部の実践 子どもたちの学び合うかかわりを築くための手だてを考え、話し合いの授業に焦点をあてて研究に取り組んだ。授業の基本的な流れは、課題設定→課題追究→相互交流→振り返りとした。また、子どもたちの相互作用を高めるために、話し合いのルールづくりを学級ごとに行って、場面に合わせた効果的な机の配置や反応の指導、ホワイトボードの活用などの研究を進めた。

夢を広げる研究部の実践 子どもたちの夢の実現に向け、子どもたちの望ましい勤労観や職業観を育てる教材を開発し、授業実践を行った。生活科や社会科、家庭科の時間では、様々な職種の人たちと直接関わり合って、その仕事の意義や役割の大切さ、やりがいについての話を聞く場を設定した。道德では、価値の明確化やモラルジレンマなどの手法を活用して、道德的心情を育てたり、社会性の基盤となる価値観を形成したりする場として位置づけた。また、総合的な学習の時間においては、教科や道德、特別活動の枠組みではとらえることができない活動を系統立てて行った。

測定方法 自己肯定感、他者受容感、働く目的・学習理由の変化を測定する尺度となるものを作成し、3年生以上の児童を対象に2004年11月と2005年7月に測定を行った。

結 果

自己肯定感・他者受容感 「自分に自信がありますか」などの自己肯定感を測定した項目と「新しい友だちをつくるのはかんたんですか」などの他者受容感に関する項目の合計得点の平均値の比較をしてみると、両項目とも統計的に有意な差が見られた。

働く目的 「将来何のために働くのか」という働く目的に対する質問項目については、「生活に必要なお金を得るため」や「お金を儲けるため」と回答した割合が減り、「やりたい仕事をするため」、「人の役に立つため」と回答した割合が増えた。

学習理由 何のために学習をするのかという質問項目については、「家の人に言われるから」と回答した対人的理由が減少し、「将来大人になって役に立つから」という希望的理由や「問題が解けるからうれしい」という興味的理由で回答した割合が増えた。

考 察

本研究は、小学校におけるキャリア教育の先駆的な研究として一つのモデルを示すものである。これまでの教育活動をキャリア教育の視点で見直し、子どもたちの生き方を支援するという明確な目的を持って研究実践を積み重ねる中で、子どもたちの自己肯定感、他

者受容感を高め、将来に対する夢を持たせ、学習意欲を内発的なものにすることができた。キャリア教育を進めていく上で、家庭や地域との連携は不可欠である。今後はこれまでの研究の成果をもとに、家庭や地域社会、進学先の中学校とも連携を取りながら研究を進め、子どもたちの夢を広げ、生き方を支援していきたいと考えている。

キャリア教育の研究を進めてきて感じることは、キャリア教育は特別なものを新たに起こすものではなく、これまで私たちが行ってきた教育そのものであるということである。

ただ、従来通りに教育活動を進めていくのではなく、私たち教師が子どもたち一人一人のキャリア形成を支援し、次の時代を担う子どもたちを育てているという意識を持っているかどうかで、身につけさせたい力がはっきりとし、目の前にいる子どもたちに対する接し方が変わってくる。キャリア教育はすべての教育の指針となるものであり、よりどころになるものであると考えている。

今後は、家庭や地域社会、進学先の中学校とも連携を取りながら研究を進め、子どもたちの夢を広げ生き方を支援していきたい。

5

学会消息

JASCE活動報告

安永 悟*

日本協同教育学会に関連する活動を内容ごとに時系列に沿って報告し、学会活動の記録とします。今回は2006年7月から2007年4月までの主な活動を対象としました。

I. 学会

1. 第3回理事会

- (1) 日 時：2006年8月5日（土）10時00分 — 11時00分
- (2) 場 所：南山大学D棟6階 D61室
- (3) 参加者：安永 悟、石田裕久、川村統俊、南本長穂、関田一彦、杉江修治、鈴木克義
- (4) 議題

① 顧問退任の件について

学会設立に参画され、学会顧問を務められていた山本富士江先生（現・国際医療福祉大学教授、前・県立長崎シーボルト大学教授）からの顧問退任の申し入れについて議論がなされ、退任が承認された。

② 名誉会員の推戴について

顧問退任が認められた山本富士江先生（現・国際医療福祉大学教授）の名誉会員への推戴が発議され、承認された。

③ 第4回大会以降の開催校と日程について

(7) 第4回大会（2007年度）

第4回大会は、鈴木克義先生（常葉学園大学短期大学助教授）に準備委員長をお願いし、常葉学園大学（静岡市）で開催することが決定された。日程は後日決定する。

(4) 第5回大会（2008年度）

第5回大会は、杉江修治先生（中京大学教授）に準備委員長をお願いし、中京大学（名古屋市）で開催することが決定された。

④ 第30回 IASCE国際大会（2008年度）開催について

IASCE (International Association for the Study of Cooperation in Education) 設立30周年となる記念大会をJASCE第5回大会に合わせて、杉江修治先生を準備委員長として中京大学において開催する。なお、愛知県犬山市での実践活動を紹

* 日本協同教育学会会長・久留米大学文学部

介するために、大会の一部を犬山市において開催する方向で準備を進めることが承認された。

⑤ 会誌「協同と教育」の発行について

第3号の発行が承認された。

⑥ ワークショップの開催について

学会主催のワークショップを12月9日(土)と10日(日)に中京大学で開催することが承認された。

2. 第3回総会

- (1) 日 時：2006年8月5日（土）11時00分—12時00分
- (2) 場 所：南山大学D棟DB1教室
- (3) 参加者：40名
- (4) 議 題：理事会における決定内容が承認された。

3. 第3回大会

本誌、「第3回大会報告」を参照のこと。

4. 第1回臨時理事会について

学会の効率的な運営を実現するために、2006年11月17日付の文書で下記の5項目について、理事および顧問の意見を求めました。その結果を下記の2007年1月8日付けの文書で確認しました。

今回の臨時理事会設置および臨時理事会での決定事項は次回の総会に諮り、確定します。変則的な運営になりましたが、ご理解いただければと思います。また、会員の皆様への周知が遅れましたことお許しください。

2007年1月8日

日本協同教育学会 理事 各位

日本協同教育学会 会長 安永 悟

寒中、お見舞い申し上げます。本年もよろしくお願い申し上げます。

さて、昨年11月27日付の文書にて、理事の皆様へ、以下の5項目に関して、ご相談をしておりました。その結果が漸くまとまりましたので、ご報告させていただきます。

なお、今回は理事と顧問を含む12名（会長を除く）の皆様へメールないしは郵便で連絡を取りました。その結果、8名の皆様よりご回答があり、全員が5項目に関して賛成もしくは一任ということで、反対の意思表示はありませんでした。そこで、以下のように決定させていただきます。

第1回臨時理事会決定事項

1. 理事会の運営について

決定事項 下記の提案通り、決定させていただきます。なお、会則の修正ですので次回8月に開催される総会に諮って正式な決定となります。「通信の手段による理事会」が認められたことを前提に以下の項目について理事会としての決議をおこないます。

提案内容 総会の運営については、会則第5章に、定例総会、臨時総会、通信の方法による総会と、細かな運営規程がありますが、理事会に関しては規程がありません。そのため、これまでは年1回開かれる理事会で議論をお願いしていましたが、それではさまざまな事項に対応しきれなくなりました。そこで理事会の円滑かつ効率的な運営をめざして、臨時理事会と「通信の手段による理事会」の新設を提案します。会則第31条のあとに、下記の条を新設します。

- 第32条 理事会は、定例理事会及び臨時理事会とする。
- 2 定例理事会は、年1回、当該年度の大会の時に開催する。
 - 3 臨時理事会は、会長が必要と認めたときに、開催する。
 - 4 会長が必要と認めたとき、「通信の方法による理事会」を実施することができる。

2. 第4回大会の日程

決定事項 提案の日程で、第4回大会を開催します。

提案内容 大会準備委員長の鈴木克義先生（常葉学園短期大学）とも協議の結果、第4回大会の開催日として2007年8月4日（土）と5日（日）を提案します。

3. 国際大会の日程

決定事項 2008年6月6日（金）7日（土）8日（日）を第1候補として準備を進めます。流動的な要素もありますので、決定後、速やかにお知らせします。

提案内容 第3回総会において、2008年に国際大会を開催する方向でIASCEと調整することをお認め頂きました。これまでの折衝より、早急に具体的な日程を決定し、準備をする必要がでてきました。まだ流動的な要素もありますが、外国からの参加者の都合や、梅雨などの気象条件などを考慮し、以下の日程を提案します。

- 第一候補 2008年6月6日（金）7日（土）8日（日）
第二候補 2008年6月13日（金）14日（土）15日（日）

4. IASCE理事の選出

決定事項 関田一彦先生（創価大学）をIASCEの理事として推薦します。

提案内容 国際大会に向けての折衝のなかで、IASCEから理事の選出依頼が来ました。関係者と検討した結果、現在IASCEの窓口となっている関田一彦先生（創価大学）を理事としてIASCEから推薦したいと思い、提案します。

5. 「学会認定トレーナー」の称号

決定事項 暫定的に「日本協同教育学会認定トレーナー」という呼称を採用します。今回認定された方は以下の4名です（敬称略）。

関田一彦、伏野久美子、木村春美、長濱文与

提案内容 現在、協同学習ワークショップを開催していますが、ワークショップ担当者に対する呼称が正式には決まっていません。そこで、現在ワークショップを担当していただいている先生方に「日本協同教育学会認定トレーナー」という称号を与えることを提案します。ただし、この呼称は暫定的なものであり、今後、ワークショップ全体の構成やトレーナーの資格要件、呼称などについて制度を整備する必要があります。それまでの暫定的な呼称として提案します。
お認めいただければ、現在、関田一彦先生、木村春美先生、伏野久美子先生、長濱文与先生が該当することになります。

以上

5. 第33回全国個集研熊本県大会

- (1) 日 時：2006年12月23（日）－24（月）
- (2) 場 所：ピュアリティーまきび（岡山市）
- (3) 解 説：全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会（略称、全国個集研）の第33回大会が岡山市で開催されました。大会会長は岡山市立西小学校校長、大野光二先生でした。大会の主題は「『人間力』を高める教育へのアプローチ」でした。本学会員も多数参加し、個集研のメンバーとの積極的な交流・意見交換がおこなわれました。

6. 第38回全国協同学習研究会

- (1) 日 時：2007年2月16日（金）
- (2) 場 所：犬山市立犬山北小学
- (3) 解 説：犬山北小学校PTA会長 大沢 渡 氏を大会委員長、犬山北小学校校長 加地 健 先生を実行委員長として、第38回の全国協同学習研究会が開催されました。大会のテーマは「学び合いの授業が目指すものは！」でした。
なお、翌17日(土)には、犬山市福祉会館を会場として「第2回子育て教育フォーラム」が開催された。全国から協同学習の研究者と実践家、および協同学習に関心をもつ多くの人が参集し、協同教育に関する活発な議論が繰り広げられました。

II. 出 版

1. 「確かな学びを育む指導の研究－学ぶ意欲を高める授業をめざして」 協同教育実践研究資料 3

- (1) 出版日：2007年2月10日
- (2) 著 者：小松市立丸内中学校
- (3) 監修者：杉江修治（中京大学）
- (4) 発 行：日本協同教育学会
- (5) 解 説：本書は「協同教育実践研究資料」の第3巻として発行されたものです。

Ⅲ. 認定講習会および関連した活動

学会主催の認定講習会や、他学会や組織にとの協力により実現した研修会を時系列に沿って以下にまとめます。

1. 第6回認定講習会「基礎講座Ⅰ」

- (1) 日 時：2006年8月5日（日）10:00 - 16:00
- (2) 場 所：南山大学
- (3) 講 師：長濱文与（久留米大学）・関田一彦（創価大学）
- (4) 参加者：45名
- (5) その他：第3回全国大会の中で開催しました。

2. 学校心理士研修会1

- (1) 日 時：2006年9月16日（日）13:45 - 15:45
- (2) 場 所：岡山市
- (3) 講 師：安永 悟（久留米大学）
- (4) 参加者：80名
- (5) その他：日本教育心理学会第48回大会(岡山大学)と同時に開催された学校心理士認定運営機構主催の研修会として協同学習が取り上げられました。

3. 学校心理士研修会2

- (1) 日 時：2006年12月3日（日）13:30 - 16:00
- (2) 場 所：科学技術館サイエンス・ホール（東京）
- (3) 講 師：安永 悟（久留米大学）・杉江修治（中京大学）
- (4) 参加者：90名
- (5) その他：学校心理士会2006年度大会の研修会で協同学習が取り上げられました。学校心理士会設立10年を記念して初めての全国大会が開かれましたが、協同学習のセッションが設けられたこと、日本協同教育学会として大きな意味のある研修会になりました。

4. 第7回認定講習会「基礎講座Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」

「英語教育における協同学習A」

- (1) 日 時：2006年12月9日・10日9:30 - 16:00
- (2) 場 所：中京大学
- (3) 講 師：長濱文与（久留米大学）・関田一彦（創価大学）
伏野久美子（Temple University）

- (4) 参加者：合計75名
- (5) その他：初めての認定講習会単独での開催でした。

6

資料

日本協同教育学会会則

第1章 総則

(名称)

第1条 本学会は、日本協同教育学会と称する。英文においては“Japan Association for the Study of Cooperation in Education”と称する。略称はJASCEとする。

(事務局)

第2条 当分の間、本学会の事務局を、福岡県久留米市御井町1635、久留米大学文学部、安永悟研究室内に置く。

第2章 目的および事業

(目的)

第3条 本会は、互恵的な信頼関係を基盤とした協同に基づく教育・学習環境の創造・実践・普及を通し、民主社会の健全な発展に寄与することを目的とする。

(活動の内容)

第4条 本会は、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

- (1) 協同教育に関心を寄せる研究者および実践家に対して情報交換、研究発表の場を提供する。
- (2) 協同教育に関する基礎的・応用的研究を活性化するための機関紙を発行する。
- (3) 協同教育の創造・実践・普及に寄与する各種ワークショップ・講演会を支援・開催する。
- (4) その他、協同教育の視点から民主社会の発展に寄与する活動を行う。

(活動の種類)

第5条 本会は、前条の活動内容を具体的に展開するために、次の事業を行う。

- (1) 協同教育に関する研究集会や講演会など、教育・学術的な各種会合の開催事業。
- (2) 協同教育に関する調査及び研究開発事業。
- (3) 協同教育に関する教授技法・指導法の研修・講習事業。
- (4) 協同教育に関する関係諸団体との連絡及び協調事業。
- (5) 協同教育に関する論文誌及び会誌等（電子媒体を含む）の発行事業。
- (6) 協同教育に関する図書印刷物の刊行・販売事業。
- (7) 機関紙および出版物への広告掲載事業。
- (8) 協同教育に関する情報交流の場としてのWebサイトの運営事業。
- (9) その他、協同教育に関する本学会の目的を達成するために必要な事業。

第3章 会員

(会員の種類)

第6条 本会の会員は、個人会員、学生会員、団体会員、賛助会員及び名誉会員とする。

2 前項の会員以外に、本会には会友を設けることができる。

(入会手続きおよび会費等)

第7条 個人会員は、本会の目的に賛同して入会を申込み、理事会の承認を経た者とする。

2 個人会員は、本会の事業に参加し、会誌の配布を受け、かつ、本会の運営に参画する。

3 個人会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

4 個人会員で学生会員となる者は、本会の目的に賛同し、一名以上の個人会員の推薦を添えて入会を申込み、理事会の承認を経た者とする。

5 学生会員は、本会の事業に参加し、会誌の配布を受け、かつ、本会の運営に参画する。

6 学生会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

第8条 団体会員は、大学、学部、研究所、およびその他の団体で、本会の目的に賛同し協力するために入会を申込み、理事会の承認を経た団体とする。

2 団体会員は、本会の事業に参加し、会誌の配布を受けることができる。

3 団体会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

第9条 官庁、学校、図書館、学会、およびその他の本会団体会員でない団体が会誌の配布を受けようとするときは、会誌1部につき個人会員の年会費に相当する金額を納入しなければならない。

第10条 本会の趣旨に賛同し、年1口以上の賛助金を納入する者は、賛助会員として遇せられ、会誌の配布を受けることができる。賛助金は別表1に定める。

第11条 名誉会員は、会長が理事会の同意を受けて選任する。

2 名誉会員は、年会費納入の義務はない。

第12条 会友は、本会の目的に賛同し協力するために、会友登録を申込み、理事会の承認を経た者とする。

2 会友は、理事会の承認の上で、本会の事業に参加できる。

3 会友は、年会費納入の義務はない。

(退会処分)

第13条 本会の活動方針に著しく齟齬をきたし、本会の理念に反する言動があった会員は、理事会の承認を受けて退会処分とすることができる。

2 会費の納入を怠った者は、会員としての取扱いを受けないことがある。

第4章 会長、理事、及び監査

第14条 本会に次の役員を置く。

- 1 会長 1名
- 2 副会長 1名
- 3 理事 10名まで
- 4 顧問 必要とされる人数
- 5 監査 2名

第15条 会長は、本会を代表し、会務を総括し、総会及び理事会を招集してその議長となる。

- 2 会長は、理事の中から副会長1名を指名する。
- 3 副会長は、会長に事故あるとき、その職務を代行する。

第16条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

第17条 顧問は、会長の要請に応じ、会の運営に対して助言を行う。

第18条 監査は、本会の会計を監査する。

第19条 会長、理事及び監査は、個人会員の中から、選出する。

- 2 会長選出の手続は細則に定める。
- 3 第14条に規定する理事は個人会員の互選とする。
- 4 監査は、理事会の議を経て、会長が委嘱する。

第20条 前条に掲げる役員は任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員は任期の終了期限は役員選挙年度の大会の終了時とする。

第21条 顧問は、本会の個人会員にかかわらず、選任することができる。

- 2 顧問の選任手続及び任期は細則に定める。

第5章 総会及び理事会

第22条 本会には、総会と理事会を置く。

第23条 総会は、本会の議決機関として、本会の事業及び運営に関する重要事項を審議決定する。

第24条 総会は、第6条に定める個人会員、学生会員及び団体会員の代表者をもって組織する。

第25条 総会は、定例総会及び臨時総会とする。

- 2 定例総会は、年1回、当該年度の大会の時に、開催する。
- 3 臨時総会は、会長が必要と認めた場合、又は100分の5以上の会員から議事を示して請求のあった場合、開催する。

第26条 次の事項は、定例総会において承認を受け、又は審議決定されなければならない。

- (1) 会務報告及び事業計画
- (2) 前年度収支決算及び当該年度収支予算

(3) 翌年度大会の開催時期及び開催地

(4) その他総会又は理事会が必要と認めた事項

第27条 総会の議事の内容は、あらかじめ会員に通知されなければならない。

第28条 総会は、構成員の10分の1以上の出席により成立する。

第29条 総会における議事の決定は、出席者の過半数の同意を要する。

第30条 特別の事情のある場合、理事会の議に基づき、会長は臨時総会の開催に代えて「通信の方法による総会」を実施することができる。

第31条 理事会は、第5条に定める事業並びに収支予算及び収支決算について責任を負い、執行の任に当る。

2 理事会は、会長及び理事をもって組織する。

3 理事会は、必要ある場合、構成員以外の者の出席を認めることができる。

4 理事会は、必要ある場合、専門委員を置くことができる。

第6章 委員会

第32条 本会には、第5条に定める事業を遂行するため、総務委員会、広報委員会、編集委員会、研修・研究委員会、大会準備委員会、及びその他の各種委員会を置くことができる。

2 委員会の組織及び運営に関する規則は、委員会ごとに、別に定める。

第7章 支部及び分科会

第33条 本会には、研究活動の実績に応じ、会員による内部組織として、支部及び分科会を置くことができる。

第8章 事務局

第34条 本会には、事務機構として、事務局を置く。

2 事務局に、事務局長及び幹事（総務、広報、編集、研修・研究等）を置く。

3 前項の職員は、理事会の承認を経て、会長が委嘱する。

4 第2項に定めるもののほか、事務局の内部組織については、事情に応じ必要な措置を講じることができる。

第9章 会計

第35条 本会の経費は、会費、賛助金、寄付金及びその他の収入をもって支弁する。

第36条 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第10章 雑則

第37条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

第38条 本会の会則及び細則の改正は、総会における出席者の3分の2以上の同意を要する。

附 則

- 1 この会則は、2004年5月7日の協同教育学会設立総会において制定し、制定の時から施行する。

別表1 会則第3章、第7条、第8条、第9条、第10条に係る年会費等について

(年会費) 年会費：個人会員、4,000円。 学生会員、2,000円。

(賛助金) 賛助金：一口、10,000円

日本協同教育学会細則

(趣旨)

第1条 この細則は、協同教育学会会則に基づく本会の運営を円滑にするため必要な事項を定める。

(個人会員、学生会員及び団体会員の入会の承認)

第2条 個人会員、学生会員及び団体会員の入会の承認は、理事会の議により、入会申込みの都度、事務局が行う。ただし、事務局の処置に不都合があった場合、理事会はその承認を取消することができる。

2 前項の入会の承認は、入会申込書の受理並びに入会年度会費の納入を条件とする。

(個人会員、学生会員及び団体会員の資格)

第3条 個人会員、学生会員及び団体会員の資格は、前条による入会の承認の後、入会年度から始まる。

2 前項の会員の資格は、前年度の会費が未納のとき停止し、3年度を超えて会費が未納のときは会友とする。

(顧問の選任手続き及び任期)

第4条 顧問は、会長の発議により、理事会の議を経て就任を認める。

2 選任された顧問は直近の総会において追認される。ただし、追認されない場合は資格を取り消すことができる。

3 顧問の任期は、3年とし、再任を妨げない。

(総会構成員の資格)

第5条 総会の構成員は、当該総会の開催日の4週前において前条に定める会員の資格を有する個人会員、学生会員及び団体会員の代表者とする。

2 前項に定める構成員（以下「総会構成員」という。）以外の者が総会に出席することを妨げない。ただし、その者は、議事決定の際の採決及び第6条に定める役員選出の投票に加わることはできない。

3 事務局は、総会の開催の3週前までに総会構成員の名簿を作成し、関係者の縦覧に供するものとする。

(役員を選出)

第6条 役員を選挙期間は、改選年度の大会前とし、理事会は理事選挙管理委員会を設置する。

2 理事選挙管理委員会については別に定める。

3 当分の間、理事は会員の互選により選出する。

4 本条により選出された理事は、会長選出のための理事会（以下、「会長選出理事会」という。）を構成する。この場合の議長は五十音順で最初の者とする。

5 当分の間、会長選出理事会は理事の互選により会長を選出するものとする。

(役員選出の業務)

第7条 役員を選出に関する業務は事務局が掌る。

(理事会)

第8条 理事会は、毎年度定例総会の前に定例会を開催し、役員選挙の期日の後の会長選出、理事会及び理事選出のための特別会を開催するほか、必要がある場合に臨時会を開催する。

2 理事会は、理事の過半数の出席により成立する。

3 理事会の議事の決定は、出席の理事の過半数の同意を要する。

4 臨時理事会は、通信の方法により実施することができる。

附 則 この細則は、2004年5月7日から施行する。

『協同と教育』執筆・投稿・審査規程

本誌は日本協同教育学会の機関誌であり、協同教育、協同学習にかかわる実証的、理論的、方法論的な研究の発表、研究大会報告、ならびに「協同」を基盤とした教育に携わる実践者・研究者への広範な情報を掲載する。

1. 本誌は1年1号とし、毎年発行する。
2. 投稿の資格は、原則として、本学会員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合には、この限りではない。
3. 投稿原稿の採否決定、および修正は、編集委員会による審査を経て行われる。
4. 本誌に、情報交換の場としての「結風」、「研究論文」、「研究大会報告」、「書評」、「学会消息」などの欄を設ける。
5. 本誌に掲載される研究論文は、協同教育の発展に資する未公刊の論文とする。
6. 研究論文などの作成にあたっては、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
7. 本誌は1頁38文字29行とし、原則として、研究論文は刷り上がり10頁以内、研究大会報告は刷り上がり4頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、研究論文については、編集委員会が必要とみなした場合にはこの限りではない。
8. 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、編集委員会(jasce@kurume-u.ac.jp)宛て添付ファイルで送付すること。なお、投稿欄ごとのテンプレートは、日本協同教育学会のウェブサイト(<http://jasce.jp/>)からダウンロードすることができる。
9. 投稿原稿の構成は以下の通りとする。
 - (1) 研究論文には本文(論文タイトル、著者名、所属機関、引用文献を含む)の他に、アブストラクト(和文の場合は500字程度、英文の場合は100~175語)、英文タイトル、著者の連絡先を記す。
 - (2) 研究大会報告には本文(論文タイトル、著者名、所属機関、引用文献を含む)の他に、キーワード(3~5語)を記す。
10. 研究論文・研究大会報告における本文中の引用のしかた、ならびに引用文献の書式は、発表者の所属する学問領域の慣例にしたがって明記すること。ただし、とくに定めのない場合については、原則として以下の例にしたがって記載する。
 - (1) 本文中では、安永(2004)、(安永, 2004)のように引用し、本文末尾に著者のアルファベット順に引用文献リストをつける。
 - (2) 引用文献の記載はそれぞれ下記を参照のこと。

○ 和文の単行本の場合：

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なおみ（編）2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部

○ 和文の雑誌の場合：

安永悟・中山真子 2002 LTD話し合い学習法の過程分析—不確定志向性の影響— 久留米大学文学部紀要 19号 49-71頁

○ 欧文の単行本の場合：

Sharan, Y., & Sharan, S. 1992 *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, New York.

○ 欧文の雑誌の場合：

Cohen, E. G., 1994 Restructuring the classroom: conditions for productive small groups., *Review of Educational Research*, 64, pp1-35.

11. 本誌に掲載された論文の著作権は、日本協同教育学会に帰属する。

附 則 本規程は2005年1月31日より施行される。

以上

日本協同教育学会

役員一覧

会 長	安永 悟	久留米大学教授
副会長	関田一彦	創価大学教授
理 事	相原次男	山口県立大学教授
	荒木正志	練馬第三小学校校長
	石田裕久	南山大学教授
	加地 健	犬山市犬山北小学校校長
	川村統俊	東京出版サービスセンター・エディター
	南本長穂	関西学院大学教授
	中川ジェーン	愛知教育大学准教授
	関根廣志	新潟県中越教育事務所所長
	杉江修治	中京大学教授
	鈴木克義	常葉学園短期大学准教授
顧 問	高旗正人	中国短期大学教授

任期は2007年8月5日まで。

委員会および委員一覧

総務委員会	○安永 悟、石田裕久、関田一彦、川村統俊、中川ジェーン、杉江修治、高旗廣志（鳥根大学、准教授）
研修・研究委員会	○杉江修治、相原次男、荒木正志、石田裕久、加地 健、川村統俊、南本長穂、中川ジェーン、関田一彦、関根廣志、鈴木克義、安永 悟
広報委員会	○中川ジェーン、相原次男、川村統俊、関田一彦、鈴木克義、安永 悟
編集委員会	○石田裕久、相原次男、川村統俊、関田一彦、安永 悟

○印は委員長

任期は2007年8月5日まで。

入会手続きについて

日本協同教育学会に参加を希望される方は、電子メールもしくはハガキにて入会の申し込みをお願いします。いずれの場合も下記の必要事項を明記の上、JASCE事務局までお知らせください。

1. 入会申し込み必要事項

- ① 入会希望の意思
- ② 名前
- ③ 所属
- ④ 連絡先の情報（住所・電話番号・ファックス番号）
- ⑤ メールアドレス

2. 入会手続き

- ① 事務局にて受付
- ② 当分の間、JASCE会長・副会長・事務局にて入会審査
- ③ 事務局から希望者に入会受諾と必要な情報（会費納入など）を連絡
- ④ 年会費納入をもって正式入会
- ⑤ 直近の理事会で入会者の追認

3. JASCE事務局

アドレス：jasce@kurume-u.ac.jp
電話：0942-43-4411（393）
住所：〒839-8502 久留米市御井町1635
久留米大学文学部安永研究室内

会費納入について

日本協同教育学会の年会費および納入方法についてお知らせします。

1. 年会費は次の通りです。

- 正会員 4,000円
- 学生会員 2,000円
- 賛助会員 一口 10,000円

2. 振込口座について

(1) 日本郵政公社 郵便貯金

名 義：日本協同教育学会

口座番号：00100-8-315442

(2) 福岡銀行

名 義：日本協同教育学会

口座番号：5636211：普通口座：本店

編集委員

委員長 石田裕久

委員 相原次男、川村統俊、関田一彦、安永 悟

編集協力者

Gehrtz三隅友子（徳島大学）

甲原定房（山口県立大学）

鹿内信善（北海道教育大学）

杉江修治（中京大学）

鈴木克義（常葉学園短期大学）

英文校閲

Robert Schalkoff（山口県立大学）

協同と教育 第3号

2007年6月30日発行

編集者 日本協同教育学会編集委員会

発行者 日本協同教育学会

〒839-8502

福岡県久留米市御井町1635

久留米大学文学部 安永悟研究室内

mail: jasce@kurume-u.ac.jp

tel: 0942-43-4411 (ex. 393)

作成 (株)東京出版サービスセンター

定価 2,500円
