

# 協同と教育

第5号

2009

日本協同教育学会

# 目次

1	結風		
	協同学習についてのオートポイエーシスの解題	蘭 千壽	6
2	実践研究論文		
	LTD話し合い学習法を活用した授業実践の試み ー小学5年生国語科への適用ー	須藤 文・安永 悟	12
3	大会報告		
	日本協同教育学会第5回大会・国際協同教育学会第30回記念大会報告		
	大会準備委員長挨拶	杉江修治	31
	学会会長挨拶	安永 悟	32
	【基調講演】		
	日本における自主協同学習の開発と展開	高旗正人	34
	【招待講演】		
	学生自らの知識生成のための協調過程による多様性の涵養	三宅なほみ	43
	【パネルトーク】		
	アドラー心理学と協同学習	古庄 高・関田一彦・会沢信彦	44
	協同学習と小学校英語で学力世界ー ーフィンランド・メソッドの本質とはー	鈴木克義・福田誠治・田中いずみ	47
	【ラウンドテーブル】		
	隠れたプロフィール型の問題解決における情報交換方略の効果	甲原定房・安永 悟・吉山尚裕	52
	クラス会議の実践について	森重裕二・但馬淑夫・奥井智子・荒尾健司・古庄 高	54
	【ワークショップ】		
	協同学習による看図作文授業の進め方	鹿内信善	56
	参画教育入門講座ーラベルワークの理論と技法ー	林 義樹・占部 豊	57

【研究発表】		
子どもたちの協同的な関係が学習意欲に及ぼす効果の実践的な検証	益谷 真	59
「学び合い学習」の導入が児童生徒の学習態度、学習集団形成と教師集団に 及ぼす効果の検討	大関健道・蘭 千壽・鎌原雅彦・伊藤亜矢子	61
協同・少人数学習の導入が社会的目標および学級適応に及ぼす影響について	中谷素之・杉江修治	66
幼稚園教諭養成機関におけるコンセプトマップ法を導入した協同学習	竹内真悟・大貫麻美・高橋晴子	68
修学システムの違いが協同作業の認識に及ぼす影響	長濱文与・水野正朗・安永 悟	70
考える力を伸ばす学び合いの授業をめざして		
－岡山操山中・高の試み－	香山真一	72
初年次教育における効果的学習法	案田順子・町田修三・内田幸子	74
大学における協働(協同)学習の可能性		
－気づきを促すツールとしての携帯電話の活用－	影山陽子	76
看護技術教育における協同学習の効果の一考察	永峯卓哉・吉田恵理子・安永 悟	80
対話的議論を中心にした協同教育の研究		
－議論場面における児童の他者の意見の引用を通して－	佐々原正樹	82
自らの食を考え、主体的に学び、実践する子－「食育カリキュラム」の開発を通して－	倉橋伸子・相澤陽一・松永秀視・武内浩二	
	村上英子・古川文子・滝 信一	86
地球温暖化会議 in 美里	福田 匡・鈴木有香子	91
生徒の学びあう姿を引き出すために何を支援するべきか	古市博之	92
中学校における歴史授業－史観を育てる協同学習－	高石博史	94
協同学習でCMを分析する国語科授業実践	小壽麻由	99
カウンセリングマインドを活かした協同学習	山口権治	103
学び合い、高め合う子を育てる授業改善の進め方	川井栄治	105
中学校における自主協同学習の展開	関根廣志	107
学生が協調的に作問可能なWBTシステム－「CollabTest」の効果と課題	高木正則・勅使河原可海	110
CMSを用いた英語授業におけるコミュニケーション活動	神田明延	112
短期大学保育学科における協同学習実践と効果	丸山真名美	114
<b>4 学会消息</b>		
JASCE活動報告	安永 悟	118
<b>5 資料</b>		
日本協同教育学会会則		124
日本協同教育学会細則		129
『協同と教育』執筆・投稿・審査規程		131
日本協同教育学会 役員一覧・委員会および委員一覧		133
入会手続きについて		134



1

---

結 風

# 協同学習についてのオートポイエーシスの解題

蘭 千 壽\*

この小論は、ルーマンの自己準拠概念の変化とオートポイエーシスの導入について紹介し、オートポイエーシスの観点から生徒の自発性や協同学習について解題する。

## 1. 「教育」についてのルーマンの考え方

ニクラス・ルーマン (N. Luhmann) は「教育が可能であるとはどういうことか」の論文において、人間は、自己準拠システムであるから基本的に閉じている、という。

個人が「自己準拠システム」であるなら、「自分の自己参照点 (構造) を自分の自己参照点 (構造) と関係づけることでしか変化させることができない」のであるから、教師も生徒も自己準拠システムであるがゆえに、どのようなコミュニケーションであっても、コミュニケーションは不全であり、観察の不確実性をともなうゆえに、十分なコミュニケーションとならない。

したがって、「教師が生徒を教育する」という前提をおくことはできず、教師が生徒におこなう営為が教育の決定的な事態ではなく、「授業という相互行為システムが教育する」と、ルーマンはいう。教育における自己準拠性とは、教育の営為をおこなうときに、その教育のシステムが妥当であるかどうかを自らのシステム内部で判断することを求めるシステムである。そのシステムにとって重要な構成概念となるのが、他者の立場に自己を置くこと、視点転換 (参照点の移動)、構造的カップリング、倫理的な態度、自己決定性などである。

## 2. 自己観察システムと自己準拠性

人間にはもともと外部について認知するシステムが備わっており、そのシステムが外部と内部の違いを区分する。オートポイエーシス (autopiesis) 論によると、システムが環境を観察しながら自己を維持していることが説明できる。例えば、外界から異物が進入したことを認識する免疫システム (N.K. Jerne, 1984、ノーベル生理学・医学賞受賞) は、直接外部を観察しているのではなく、免疫システムを構成する要素間のバランスが崩れたことを補修する作用においてその異物を認識するのである。このことは、自己準拠性がすでにそのシステム固有の観察の方法を伴っていることを示している。

---

\* 千葉大学教育学部

ルーマンは「自己準拠性」概念をより限定的に用いていた。例えば、『社会学的啓蒙 第3巻』所収の「社会的システム論への序文」では、システムの自己準拠性は、システムが自己記述的に自己を産み出す意味で用い、それはもっぱら「閉じた循環的自己準拠」として語られる。すなわち、環境との関係なしに活動を展開するシステムであるといわれた。ところが、そのような自己準拠性はシステムの閉鎖性を前提にするときには単なる自己循環を繰り返すにすぎない。システムがその循環から脱却するのは、システムと環境の差異を自らに持ち込むことによってのみ可能であることがわかってきた。それを別様に表したのがオートポイエーシス概念だった。

自己準拠概念が自己観察能力の段階にとどまってはいけない。自己を反省する能力があつて環境との差異を自らの内に取り込むことによって自己参照点が移動し、自己の再組織化を図る成長変化すなわち自己を新たに創出することをオートポイエーシスという。人間は閉じているが開かれているという言い方がこれである。自己を反省する能力を獲得することと教育システムが自己準拠的であることと同義ではない。

### 3. 内省的思考の獲得とオートポイエーシス

正村(1997)は内省的思考のありようとして、フーコーの言説を援用しながら考察している。長い引用となる。

フーコーは、近代的主体のモデルとして「パノプティコン(一望監視装置)」の囚人を取り上げた。ここでは、囚人の反省的思考が囚人と看守の特異なコミュニケーション構造に規定されていることが示されている。フーコーによれば、パノプティコンのなかでは、囚人が看守に一方的に監視されているが、看守に対する服従(subjection)が囚人を主体(Subject)化させる契機になっているという。看守をみることのできない囚人にとっては、看守が自分をどのようにみているのかを知るには、看守の立場に立って自分自身をみなければならないし、想像しなければならない。こうして視線の一方的コミュニケーション構造が近代主体を特徴づける反省的思考を生み出している。(中略)人間は、自己の諸行為を選択的に結合する場合にも、自己の行為を他我の観点からコントロールする必要があり、また他方では、行為が当該の社会システムのなかに組み込まれている必要がある。フーコーが洞察したのは、近代的主体が自己を監視する他者の視点を取り入れることによって反省的意識を獲得し、その反省的意識に裏打ちされて自己の主体性(自律性)を確立することであった。どのような状況においても一貫した行動をとれる近代的主体の自律性は、個体的な自律性の一つの特異形態であり、個体的行為連関のあり方は、どのような場合であれ、社会的行為連関のあり方と関連している。(250-251頁)

この認識はきわめて示唆的である。それは、人間の行為に関する意識のありようや行為選択に関するものが反省的な思考によってなされており、他我の観点からのコントロール

が自己の行為には不可欠であることが盛り込まれているからである。すると、自己の行為には他者の関与が不可欠である。自己準拠概念そのものが、自らの確立した意識やコミュニケーションのシステムそのものが、システムの運用に関して他者の視点を必要としているということである。自己準拠という反省的な意識を持つことによって他者の視点を取り入れることができ、それによって自己準拠が確立していく意味において、これにより自己準拠のオートポイエティックな側面が強調されていく。

### 4. ミクローマクロの相転移

人間は個人とのつきあい方と集団の中に所属していてコミュニケーションをとるときでは、そのふるまいが変わる。個人対個人でつきあっていくときに構築した人間関係はその人間を含む集団の意思決定にも影響を及ぼす場合がある。ところが、その集団内において影響力をもたないものと関係を結んだとしても、そうした変化は起きるのだろうか。情報の伝達経路でいくと、末端の部分同士の結合というのは、他者の中に自己相似性を見いだすことにつながるといわれる。

自分と似たものを他者の中に認めることができたとき、すなわち他者の中に自己相似性を認めたときに他者の受容ができる。それは、他者の他者性の一部に自己を見つけることである。そしてそれがある一定の閾値を越えたとき他者は内集団に相転移するわけである。ところがこれは組織の末端における現象とは限らない。

新たな他者認識が末端から全体へと広がっていく部分（ミクロ）から全体（マクロ）への相転移がここで生じるといえよう。個人と個人の関係性が自己相似性を見いだすことにより、相転移を起こす。その相転移を引き金に組織全体が相転移を起こして創発していく。こうした一連のメカニズムは、まさに自己相似的（フラクタル性）なふるまいである。これこそがミクローマクロの相転移を支えるメカニズムである。自己相似性はその基底として自己参照性に基づいていることはいうまでもない。自己との相似は自己を参照することによってなされる。

### 5. 協同学習についてのオートポイエーシス的分析

学習は個人の心内過程の出来事と思われがちであるが、学習こそが他者が存在して初めて成立するものである。知識しかり、他者が示したモデルのトレースしかりである。協同学習は、個人を主体として考えてみると、下記の点で分類が可能であろう。

- (1) 自分自身がやろうとしたことを自分自身がやる場合。
- (2) 他者がやるのを観察している場合。

ところが、こうした学習行為のつぎにそれに対する評価が教師ではなく、一緒に学習をおこなっている級友から直接に返ってくる。それは教師の評価と違って、ただ学習中の直接的な反応が返ってきて、そのやりとりが繰り返されるのである。

教師の教育的なフィードバックや評価がおこなわれる前に学習者同士のやりとりがなさ



れ、そこで行為が先に出てくる。課題に対してアプローチするその営為が教育の目的に先行する可能性が強い。目的に向かって追求していくのではなく、活動そのものを継続することが目的になる。

ここで、オートポイエーシスの考え方が出てくる。生徒たちは課題に向かうことよりも、自分たちの活動の継続を願うように行為していく。もちろん、教師の介入によってそうした営為はコントロールされるが、そのコントロールが正しいかどうかという評価を与えることは問題ではない。生徒たちの継続的な活動は学習目的や教師の意図と密接に連動しているからである。

(1)のタイプの方が、活動の継続をしながら学習内容を濃密に追いかけ続けられる点でオートポイエーシス的であるし、自覚的主体的な学習スタイルである。協同学習は多くの教師が実施しており、学習活動として必要である。学習活動が積極的でない生徒には、(2)のタイプのような学習スタイルも暗黙に許容することになる。より積極的な生徒は他の生徒の前で自らの意見を表明する学習活動を展開する場を提供する活動をおこなう。そうしたときに、生徒の活動の継続性を促すような初源の偶発性を喚起するような課題の設定は重要である。

## 6. 学級における教師の役割

「創発」は、局所的な相互作用が複雑に組織化し、全体に影響を及ぼすようなシステムをさす。学級内で考えてみると、生徒同士のやりとり（ミクロな相互作用）によって学級全体の雰囲気や活動（マクロなルールなど）が決定され、創発されるような事態が考えられる。個別のふるまいからは全体のシステムのふるまいについて予測することは難しい。だが、相互作用が個人と個人との間でのみ成立するものではなく、環境とのやりとりもまた相互作用であるということを考えるとき、教師の役割が見えてくる。

生徒相互のコミュニケーションが、個人の学習をさらに進化させ、新たな認識を生じさせていくことが学習場面における創発のふるまいである。

教師の役割を組織マネジメントとして考えるならば、組織を構成する個人（生徒）の創発現象を誘発できるように教室内の環境を整えることが重要である。

生徒の創発を支えるための要素として、ここでは次のことを提案する。

再構成化（自己参照－自己創出）とは、学習において自らが獲得した知識やスキルを他者とのやりとりを経て、自らの知識の体制化や価値判断と照らし合わせながら、修正し、再構成していく自己組織化、自己創出のプロセスである。

コミュニケーションとは、自ら発したメッセージが一方的に他者に伝わる過程（自己→他者）だけでなく、さらに他者の解釈を経て再び自己へと還流する過程（（自己→他者）→自己・・・）の連続を伴うものである。コミュニケーション力（表現力と受容性）は、自らの構成した言語的な情報を感情を含めて他者に伝わるように表現し、また同様に他者のそうした行為を受容する能力である。

自己組織化と自己決定性は、自己と他者に関わるあり方を集団のルールや共通理解を参照しながら自己決定し、自らの態度を自らが組織化し決定していく行為である。

こうした3つの要素が学級集団内の創発を支える生徒個人にとっての基底となる能力であると考えられる。教師が生徒に援助できるのはこうした能力形成に関わる環境の創出にある。

## 参考文献

- 蘭 千壽・高橋知己 2008 自己組織化する学級 誠信書房
- 木村浩則 1997 ルーマン・システム理論における「教育関係」の検討 教育学研究 64 2 171-179.
- ルーマン, N. (佐藤勉監訳) 1993・1995 社会システム理論 (上・下) 恒星社厚生閣 (Niklas Luhman 1984 Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main)
- ルーマン, N. (今井重孝訳) 1995 教育メディアとしての子ども 森田尚人他 (編) 教育学年報4 世織書房 203-239. (Niklas Luhmann 1991 Das Kind als Medium der Erziehung Zeitschrift für Pädagogik 37 19-40.)
- 正村俊之 1997 ルーマン理論の現在 佐藤勉他 (編) コミュニケーションと社会システム—パーソンズ・ハーバーマス・ルーマン— 恒星社厚生閣 228-253.

2

---

実践研究論文

# LTD 話し合い学習法を活用した授業実践の試み

## — 小学5年生国語科への適用 —

須藤 文\* ・ 安永 悟\*\*

本研究は、PISA 型読解力の育成に大きな効果が期待される LTD 話し合い学習法を、小学校国語（説明文）の授業に導入する方法を工夫し、その有効性を検討することを目的とした。検討対象とした LTD クラスは公立小学校5年生の1クラスであった（2007年度）。授業者はクラス担任であった。比較クラスは、同じ授業者が2005年度に担当した同じ小学校の5年生1クラスであった。説明文の授業に LTD を導入する際、小学生の理解力や集中力の実態を考慮して、LTD 過程プランのステップごとに、「予習」と「ミーティング」を「対」にして授業時間内に実践するという手続きを試みた。また、ミーティングのあと、ステップごとにクラス全体で交流する時間を設けた。このような工夫を加えた結果、ステップごとの話し合い活動が活発に行われ、授業後の読解力テストにおいても、LTD の導入効果が認められた。今回採用した実践手続きは小学校に LTD を導入する際の有効な形態の一つであることが示された。

キーワード：LTD 話し合い学習法、小学校、説明文、PISA 型読解力

### 問題と目的

いま小学校現場では、PISA 型読解力の育成に向けた授業ストラテジーの開発が重要な問題として注目されている。PISA 型読解力（読解リテラシー）とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている（文部科学省, 2005）。ここでのテキストとは、読み取りの対象となる文章、つまり「連続型のテキスト」だけでなく、「非連続型のテキスト」と呼ばれる図表、グラフ、地図なども対象となる。また、読解のプロセスとしては、①テキストに書かれている情報を正確に取り出す「情報の取り出し」、②書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり推論したりする「解釈」、③テキストに書かれていることを知識や考え方、経験と結びつける「熟考・評価」という3つの観点を示されている。

\* 久留米大学大学院心理学研究科

\*\* 久留米大学文学部

この PISA 型読解力に関して、経済協力開発機構（OECD）が 2003 年に実施した「生徒の学習到達度調査（PISA）」の結果、文章のみならずグラフィックスも含め、あらゆる情報を比較・関連づけながら読み取り、解釈し、文脈につなげて考え直し、評価するといった、幅広い能力の育成が課題として指摘されている（文部科学省, 2005）。具体的には、① テキストの表現の仕方に着目する力、② テキストを評価しながら読む力、③ テキストに基づいて自分の考えや理由を述べる力が含まれており、総合的な思考力を問うものである（福田, 2005）。

文部科学省は PISA 調査（2003）の結果を受けて、2005 年 12 月に「読解力向上プログラム」を策定し、その一環として「読解力向上に関する指導資料」を作成した。そこでは小学校の国語科を念頭に、次の 7 つの「指導のねらい」が示されている。

- ① 目的に応じて理解し、解釈する能力の育成
- ② 評価しながら読む能力の育成
- ③ 課題に即応した読む能力の育成
- ④ テキストを利用して自分の考えを表現する能力の育成
- ⑤ 日常的・実用的な言語活動に生かす能力の育成
- ⑥ 多様なテキストに対応した読む能力の育成
- ⑦ 自分の感じたことや考えたことを簡潔に表現する能力の育成

この「指導のねらい」を踏まえ、国語科では「筆者がなぜこういう書き方をしたか考える」や、「説明的な文章を読んで、根拠の適否や筋道の妥当性を検討する」などの指導が求められている。これまでの「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちだった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てる」ことが重視されている（文部科学省, 2005）。

そこで、本研究では PISA 型読解力の育成に大きな効果が期待される LTD 話し合い学習法（安永, 2006）を小学校の国語の授業に導入する手続きを検討する。

LTD 話し合い学習法は、協同学習の一技法であり、仲間同士の対等な話し合いを通して、参加者一人ひとりの学習と理解を深めることを目的としている（Rabow, Charness, Kipperman, & Vasile, 1994；安永, 2006）。LTD は、読書課題を一人で予習する個別活動（予習）と、予習に基づき仲間との対話を通して読書課題をさらに深く理解する集団活動

表 1. LTD 過程プラン（ミーティング用：安永, 2006 を修正）

ステップ	活動内容
St. 1 導入	: 雰囲気をつくる
St. 2 語いの理解	: 単語を調べる
St. 3 主張の理解	: 主張をまとめる
St. 4 話題の理解	: 話題をまとめる
St. 5 知識の統合	: 他の知識と関連づける
St. 6 知識の適用	: 自己と関連づける
St. 7 課題の評価	: 課題を評価する
St. 8 活動の評価	: 話し合いを評価する

注) 予習用の St. 1 は読書課題を読むという活動になる

(ミーティング) との2つの段階によって構成されている。この予習とミーティングにおける学習プロセスを明示したものが表1に示すLTD過程プランである。過程プランは8つのステップで構成されており、St.1～St.4は読書課題に書かれた著者の主張をできるだけ客観的に把握することを目的としているので収束的学習、St.5～St.8は著者の主張を手がかりに他の知識や自己との関連づけを通して理解を深めるので拡散的学習といえる(安永, 2006)。

この過程プランはLTD学習法の基本的なプロセスを示しており、PISA型読解力が求める読解のプロセスと軌を一にしている。具体的には、テキストに書かれている情報を正確に読み取る「情報の取り出し」は過程プランのSt.2～St.4に対応する。また、書かれた情報がどのような意味をもつかを理解したり推論したりする「解釈」や、テキストに書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつける「熟考」はSt.5と6に対応する。さらにテキストに書かれていることの「評価」はSt.7に対応している。これまでの読解指導は、St.2～St.4の「情報の取り出し」まででとどまりがちであったが、St.5～St.7の「解釈」「熟考・評価」まで指導していく必要がある。従って、LTD過程プランに沿ってテキスト内容の理解を深めることによりPISA型読解力の向上が期待される。加えて、仲間との話し合いを通して、対人関係能力やコミュニケーション能力の向上も期待できる。

このLTD学習法の有効性は高等教育場面において既に確認されている。例えば、大学の専門授業にLTD学習法を導入した安永(1999)は、LTDを体験することでディスカッションに関する認識や行動が改善されることを示した。また、藤田・藤田・安永(2000)は、短期大学の初年次教育科目である授業「基礎ゼミ」にLTDを導入し、話し合いに対する満足度・愉快度・習得度ともに高い評価をえている。しかし、テキストの理解、ディスカッションスキルやプロセスをどのような指標で評価していくかが課題として残っている。

一方、初等教育場面におけるLTD学習法の本格的な検討は未だなされていない。その中であって、小学校国語科の授業にLTD学習法の導入を試みた小野(2005)の報告は参考になる。彼は、小学校4年生を対象にLTD過程プランのSt.4までを独自の7ステップに変更した上で、説明文の授業にLTD学習法を導入している。そして、LTD過程プランに基づく学習法を金曜日の1校時を使って説明し、土曜日と日曜日を挟んで、次の火曜日にLTDミーティングを実施している。その結果、児童の興味・関心が増し、話し合いを活性化することができたと報告している。

この試みは、工夫次第により、LTD学習法を小学生に導入できる可能性を示した点は高く評価される。しかし、次の問題点も指摘できる。まず、St.5以降の知識や自己との関連づけや課題の評価など、拡散的思考を育てるステップを実施していない。PISA型読解力の向上をめざすには、8つのステップをすべて行う必要がある。また、通常のLTD学習法の手順を踏襲して、LTD過程プランを一括して解説し、事前準備は土曜日と日曜日を使った家庭での個別学習をあて、火曜日の1校時を使ってミーティングを行っている。しかし、小学生の現状を考慮した場合、この方法は相当の困難を伴う。たとえば、予習途

中で学習方法の手続きに関して質問ができないため、やる気を失う可能性も高く、予習が不完全なままミーティングに臨む児童がでるおそれもある。また、時間的にみても、8ステップ60分のミーティングを、小学校の45分授業に導入することはできない。

そこで本研究では、LTD 学習法の基本理念と手続きを踏襲しつつも、LTD 学習法の予習とミーティングを、小学生を対象とした実際の授業時間内に実行できるように工夫した。具体的には、LTD 過程プランのステップごとに予習とミーティングを「対」にして実践するという方法を採用した。つまり、LTD 過程プランを一括して説明せず、ステップごとに学習法を解説し、具体的な学習活動を明示する。そのうえで授業時間内にそのステップに求められる課題について、まず個別に予習させ、予習が終了したところで、話し合い（ミーティング）を実施した。本研究では、LTD 学習法を小学校に導入する際、この実践手続きの有効性を、得られた学習成果を参考にしながら検討することを主な目的とする。

## 方 法

### 1. 参加者

① LTD クラス 公立小学校5年生1クラス（2007年度：児童数25名、男児13名、女児12名）を検討対象とした。このクラスの国語の成績は県内で中位に位置していた。教研式学力検査（CRT）の「読むこと」領域の学級得点率は、71.9点で、全国比<sup>1</sup>101であった（2008年1月末実施）。

LTD ミーティングの実施にあたっては、新しい学習法の理解と実践に集中できるように、既存の生活班6班（各班4～5人）を用いた。生活班は他教科での活用も多く、仲間同士の関係も既に形成されており、話し合いに集中できる状態にあった。生活班のグループ編成は、2か月に1回、子どもたちが話し合って決定する。その際、学習面・生活面での希望（例えば、発表が得意な人と組ませてほしいなど）があれば要望できる。なお、なるべく日頃かかわりの少ない人とペアや班を作ることと、男女別にペアを作り、ペアを合体させて男女混合の班を作ることとを注意事項として指導している。本授業の生活班は3学期初めに決定したグループであった。

② 比較クラス 本研究は実践研究であるために、厳密な統制条件を設けることができなかった。そこで、LTD クラスと条件の似通ったクラスを1つ選択して、比較対象クラスとした。この比較クラスは、LTD クラスと同じ小学校の5年生1クラス（2005年度：児童数26名、男児16名、女児10名）であった。教研式学力検査の「読むこと」領域の学級得点率は、79.9点で、全国比113であった（2006年2月初め実施）。LTD クラスに比べて高い得点を示すクラスであった。このクラスにはLTD 学習法は実施していない。

③ 授業者 上記の2007年度のLTD クラスおよび2005年度の比較クラスとも、担任であった同じ教師（本論文の第1著者）が授業を実施した。彼女の教員歴は26年にわたり、

<sup>1</sup> CRTにおける全国比とは、全国平均得点を100と見た場合の割合を表す。

当該小学校には2005年度から勤務しており、3年目であった。授業者は2007年12月に開催されたLTD話し合い学習法に関する研修会<sup>2</sup>に参加した。その後、安永（2006）に基づき、小学校への導入方法を独自に開発した。授業者にとっても、今回がLTD話し合い学習法を小学校の授業で実践する初めての試みであった。

## 2. 教材

- ① 読書課題 LTD学習法の読書課題として、説明文「インスタント食品とわたしたちの生活」（東京書籍2005年，pp.56-61）を用いた。
- ② 学習教材 LTD過程プランに沿って学習するために、補助教材として学習プリントを作成した。この学習プリントは事前準備をおこなう際に使う箇所と話し合いの際に使用する箇所が設けられており、LTD過程プランの各ステップが把握できるように工夫されていたので、授業記録紙としても活用することができた。

## 3. 授業内容

### (1) 授業の単元とねらい

今回の授業では単元「説明文の理解」12時間を対象にした。この単元の教育目標は次の2点であった。この2点は、PISA型の読解プロセスでいわれている「解釈」「熟考・評価」と「情報の取り出し」にそれぞれ対応する。

- ①自分の考えやその根拠を明確にして話し合うことができる。
- ②文章の組み立てに気をつけながら、筆者の考えを読み取ることができる。

### (2) 授業の展開

① LTDクラス 本実践では、LTD過程プランのステップごとに、「予習」と「ミーティング」を「対」にして実践した。たとえば、予習St.1の後にミーティングSt.1をおこなうという授業スタイルを採用した。また、ミーティングのあと、ステップごとに学級全体で交流する時間を設けた。

この授業スタイルに基づき、LTD過程プランのステップと対応させて、各時の目標をまとめ、授業の展開を示したのが表2である。原則として1日1時間ずつ行い、ステップ3は2時間続きで実施した。実施時期は2008年1月であった。

② 比較クラス このクラスでは次に示す教師用指導書に沿った方法によって指導した。ディベートについてはグループを活用して協同的に進めたが、それ以外は教師主導で行った。まず、1校時で、教材文を読み、筆者の考えを読み取った後に「インスタント食品とわたしたちの生活」をテーマにディベートを行うという学習の見通しをもつ。2～8校時で、段落ごとに書かれている内容を読み取り、自分の考えをまとめる。筆者の述べているインスタント食品の良さや問題点をとらえ、筆者の主張を読み取る。その後、9～

---

<sup>2</sup> 本研修は久留米市教育委員会が企画した市内全小・中学校の代表者を対象とした2日間にわたる特別研修「授業づくりセミナー」であった。本研究の第2著者が企画し、他1名の講師と共に2名で実施した。内容は協同教育に基づく授業づくりであり、そのなかでLTD学習法の理論的解説と実際の体験が組み込まれていた。



表2. 単元「説明文の理解」（12時間）の実践において工夫されたLTDクラスの授業展開

校時	ステップ	内容	活動	学習課題
1校時	St. 1	内容把握	予習	教材文を読み、学習の見通しを持つ。
2校時	St. 2	語いの理解	予習 ミーティング	わからない言葉の意味を調べる。
3校時	St. 3	主張の理解	予習	筆者の主張を読み取る。
4校時			ミーティング クラス全体の対話	筆者の主張について話し合う。
5校時	St. 4	話題の理解	予習	筆者の主張を伝える話題を見つける。
6校時			ミーティング クラス全体の対話	話題について話し合う。
7校時	St. 5	知識の統合	予習	筆者の主張や話題を知識と関連づける。
8校時			ミーティング クラス全体の対話	関連づけたことについて話し合う。
9校時	St. 6	知識の適用	予習	学んだ内容と自分たちの生活を関連づける。
10校時			ミーティング クラス全体の対話	関連づけたことについて話し合う。
11校時			予習 ミーティング クラス全体の対話	インスタント食品をどのように活用していけばいいか。
12校時	St. 7・8	評価	予習 ミーティング クラス全体の対話	課題とLTDの方法を評価し、学習のまとめをする。

11校時にかけて、インスタント食品をテーマにディベートを行った。最後の12校時に、ディベートをふり返り、各自の意見や感想をまとめ、交流した。実施時期は2006年1月であった。

#### 4. 学力テスト

読書課題の理解度を測定するために、市販テスト（教育同人社）を使用した。市販テストの期待平均点は82点であった。テストの内容は、説明文の読解力を測定する問題10問（記述5問・穴埋め3問・選択肢2問）からなり、1問10点、計100点であった。2005年度と2007年度とも同様の形式のテストを使用した。

## 結果

LTD話し合い学習法に基づく授業実践の成果をまとめるにあたり、まず、LTD過程プランのステップごとに授業の展開過程を、授業者による観察を中心に報告する。続いて、説明文の読解力を測定した市販テストの結果を報告する。

### 1. 授業の展開過程に関する分析

児童が使用した学習プリントや授業者の実践記録に基づき授業の展開過程を検討した。以下、LTD過程プランのステップごとに特徴的な出来事を中心に述べる。

St.1（内容把握）一週間前から、読書課題を音読の宿題にとりいれ、高い頻度で読む機会を設定した。その結果、単元の導入時、これまでと比べて上手く読むことができた。また、学習の進め方として、8つのステップの大まかな流れや、班での話し合いを中心に学習していくことを知らせると、友だち同士顔を見合わせて喜んでいった。

St.2 (語いの理解) 予習では配布した学習プリントに調べた単語を記入させた。児童は「欠ぼう」「満ち足りる」「消費者」「不得手」など、一人平均 11 個の語句を調べていた。

ミーティングでは協同学習の基本的な技能であるラウンド＝ロビン (Kagan,1992 ; Barkley, Cross,& Major, 2005) を援用し、グループ内で順番に一語句ずつ発表させた。初めての経験だったにもかかわらず、児童は緊張せずに、楽しんで発表していた。また、1 つの班では間違いを指摘し、教え合う姿も観察された。

St.3 (主張の理解) 予習の段階では、筆者の主張を自分の言葉で一つの文章にまとめるのに苦労していた。しかし、LTD に基づく授業展開の中で、安易に教科書を丸写ししないように指導していたせいか、授業者は従来の説明文の授業と比べて内容理解が深いとの感想をもった。この段階で、13 名の児童はインスタント食品の「便利さ」や「問題点」の指摘に加え、食生活の工夫までとらえていた。残りの 12 名は「便利さ」や「問題点」の指摘に留まっており、食生活の工夫までは言及がなかった。しかし、班での話し合いによって、この 12 名も食生活の工夫についての理解を深めていた。

表 3 班ごとにまとめられた著者の主張

班	班のまとめ
1	インスタント食品の便利さや問題点を生かして、豊かな食生活をおくってほしい。
2	わたしたちは、インスタント食品をうまく使って、注意しなければいけない点に気をつけながら、豊かな食生活をつくりあげていきたいものです。
3	インスタント食品は、いそがしいときや非常時に便利だが、インスタント食品ばかりにたよると、栄養がかたよりバランスが悪くなるので、料理の一部として使う工夫が必要。
4	インスタント食品は便利なところもあるけど、問題点もあるから、工夫して良い食生活をおくっていききたい。
5	インスタント食品は簡単にできて便利だけど、そればかりにたよっていると健康によくないので、料理の一部として使うという工夫をして使ってほしい。
6	インスタント食品は、非常時にもかかせない食べ物になっている。それに、料理の一部としても使われている。しかし、注意しなければならない。

班での話し合いを通して、班ごとに作者の主張を一つにまとめた。その結果を表 3 に示す。この内容を紙に書いて黒板に貼り、それらを見比べながらクラス全体で意見を出し合った。共通している語句(「便利さ」「問題点」)や重要な語句(「豊かな食生活」につながる表現:「うまく使う」「料理の一部として使う工夫」「工夫してよい食生活」「健康によくない」「注意しなければならない」)に気をつけながら学級全体で整理していったところ、1 班の意見にまとまった。学級全体でまとめたことにより、この後のステップにおいて、筆者の主張を常に念頭においた活動を行うことができた。

St.4 (話題の理解) 話題として、読書課題で言及されていたインスタント食品の問題点と便利さを取り上げる児童がほとんどであった。取り上げる順番としては、問題点から書いている児童が多かった。問題点については一人平均 2.2 個、便利さについては一人平

均 1.6 個の話題を見つけることができた。

まとめた話題を順番に班で出し合った。その後、全体で交流し、次の St5 と 6 を行いやすいように、読書課題の説明順に話題を便利さ(良さ)①②③と問題点①②③に整理した。

便利さ① 家庭の料理と変わらない味とかおり

便利さ② 長い間保存できる

便利さ③ 価格が安くすむ

問題点① 家ごとの味が失われる

問題点② 料理が下手になる心配がある

問題点③ 栄養がかたよる

St.5 (知識の統合) 関連づけの対象としては、児童自身の生活との関連づけが多かった。関連づけの頻度が一番高かったのは、上記の「問題点①」の 21 人であった。低かったのは「便利さ①」の 13 人であった。また、思い出した理由もできるだけ書くように指導したが、筆者の説明と比べて「こんなところが同じ」「こんなところは違う」というふうにはなかなか書けなかった。

そこで、個人活動の後、班での話し合いを通して理由を出し合った。特に問題点についてはみんなよく書けていたので、活発に話し合いができていた。その後、全体で交流した。班で話し合ったことをまとめて発表するのは難しく、印象に残ったことを単発的に発表する形になった。

St.6 (知識の適用) 自分の関心があるところとの関連づけだったせい、St.5 のときより書き始めが早く、集中してたくさん書いていた。「問題点③」が一番気になったらしく、栄養バランスについて書いている児童が多かった (18 人)。また、問題点や便利さ以外にも、家族構成の変化 (6 人) や女性が働く社会になったこと (5 人) との関連づけも多かった。班での話し合い、全体交流ともに発表内容がイメージしやすく、興味津々に聞く姿が見られた。

St.6 を終えた後、11 校時目に、さらに授業内容を深めるため、「豊かな食生活をおくるためには、インスタント食品をどのように活用していけばよいか」という課題を提示した。そして、自分の考えを書き、班で出し合い、全体で交流させた。半数の児童がインスタント食品だけでは栄養が偏るので、食材を加えて栄養バランスを考えて食べる、という趣旨の意見だった。インスタント食品の活用ではなく、インスタント食品を食べないようにするという考えの児童も 5 人いた。

St.7 (課題の評価) 筆者の表現の工夫については、インスタント食品の良いところと悪いところが両方分かりやすく書いてあってよかったという意見が多かった。また、「なぜ…されたのでしょうか」というような人をひきつける疑問の出し方や、「一つ目は」などの段落相互の関係をとらえやすい接続語についても、その良さに気づくことができた。

読書課題の改善点を書いていたのは 13 人で「問題点の数をふやす」、「もっとくわしく説明する」というものが多かった。今まで課題を評価するという経験があまりないせい、

読書課題の評価は難しかったようだ。

St.8 (活動の評価) 「話し合いをして自分が知らなかったところ、興味があったところをみんなで考えるとより深まってよかった」「意見を出し合って、考える力がついた」「班の中では発表も楽にできたし、楽しいし、自分のためにもなるので班活動はよかった」「分からないところは友だちにも教えてもらい、がんばって学習できた」などの感想が聞かれた。初めてで、難しかったようだが、楽しく意欲的に取り組むことができた。最後に班の友だちにも感謝の気持ちを伝えさせた。全12時間、一生懸命取り組んだ満足感や達成感が、各児童の表情から感じられた。

LTD 話し合い学習法による初めての学習であったが、ステップが進むごとに予習やミーティングに慣れ、意欲的に活動することができた。特に、今までの説明文の授業では行っていなかった関連づけの交流が楽しかったようだ。また、関連づけを行い、交流を行ったことで、インスタント食品の便利さや問題点の理解が深まり、自分の食生活も見直すことができた。

## 2. 学習成績の変化

説明文単元の市販テストをもちいて、LTD クラスと比較クラスの読解力<sup>3</sup>を比較検討した。結果を表4に示す。表4より、1学期と2学期に学習した教材についての得点はLTD クラスよりも比較クラスが高く、逆に、LTD を導入した3学期においてLTD クラスの得点は比較クラスよりも高くなっていることが読み取れる。ただし、学期ごとの両クラスの得点を比較したが、有意な差は認められなかった。そこで、学期間の得点の伸びを比較したところ、2学期から3学期にかけての得点の伸びが、比較クラスに比べてLTD クラスが有意に大きいことが見いだされた ( $t=2.13$ ,  $df=48$ ,  $p<.05$ )。この分析からは厳密な意味での比較は難しいが、LTD 学習法を導入した効果が認められたといえよう。

表4. 説明文単元テストの平均点と伸び得点の比較

学期	説明文単元名	クラス		t検定 (両側)
		比較クラス (2005年度)	LTDクラス (2007年度)	
1学期	動物の体	86.15 (15.08)	84.20 (12.86)	<i>n. s.</i>
2学期	森林のおくりもの	92.69 (9.93)	88.20 (9.47)	<i>n. s.</i>
3学期	インスタント食品 と わたしたしの生活	96.4 (5.57)	97.6 (4.27)	<i>n. s.</i>
伸び得点	1→2学期	6.54	3.85	<i>n. s.</i>
	1→3学期	10.80	13.40	<i>n. s.</i>
	2→3学期	4.00	9.40	$p<.05$

注意：表中の( )内の数字はSD。

3 市販テストにおける読解力とは、学習した説明文について叙述に即して読み取る力や筆者の考えを読み取る力を測るものである。PISA型読解力というところの「情報の取り出し」にあたる。前述のCRTテストは、初見の文章についての読み取る力を測るものであり、内容が異なる。

## 考 察

本研究では、小学校5年生を対象にLTD話し合い学習法を導入した。その際、LTD過程プランのステップごとに予習とミーティングを「対」にして、授業時間内に実践するという手続きを試みた。その結果、予習も授業の中で行ったことで、小学生でも無理なく、安心して取り組むことができた。例えば、予習のSt.5「知識との関連づけ」のとき、多くの児童は書き始めるまでに時間がかかった。これは、「関連づけ」という言葉の使用が初めてだったからだと思われる。しかし、授業者がいつでも質問に応じられる状況であったことや、周りの友だちも一生懸命取り組んでいるということで、途中であきらめることなく全員が自分なりに納得のいく予習を行うことができた。また、本実践ではグループで話し合った内容について、学級全体で交流する場も設けた。その際、「他のグループにもぜひ教えたことを発表しよう」と、学級全体を高めるための交流という意識を持たせた。クラス全体で交流することで他のグループの考えも知ることができ、次のステップの予習やミーティングに活かすことができた。このように、今回採用した授業時間内での「予習・ミーティング・クラス全体での対話」という実践手続きは、小学生の理解力や集中力の実態に即したものであり、小学校にLTDを導入する有効な形態の一つであることが示されたといえよう。

学習内容の理解面に関しては、統制群をあらかじめ設けていなかったためにさまざまな制約があり、今後さらに精密な検証が必要であるが、表4に示したようにLTD学習法に基づく今回の授業実践によって、読書課題に書かれていたことに対する理解が深まっていたと推察される。ただし、方法のところで紹介したLTDクラスと比較クラスの教研式学力検査の結果は、前者が全国比101で、後者が全国比113であり、比較クラスが高い。LTDクラスはLTDによる学習が終了した直後にこの検査を実施していた。この結果から、依然として今回のLTDクラスの読解力は比較クラスよりも劣っていたが、LTDの対象となった教材の理解においては、LTDクラスが比較クラスとほぼ同じ水準まで向上し、得点において比較クラスを凌いでいた点は高く評価される。つまり、LTDに基づく授業を工夫することにより、読解力を大きく高められる可能性が示された意義は大きい。

さらに、本実践での話し合い活動は従来よりも活発におこなわれた。具体的には、次の点が話し合い活動を促進したと考えられる。まず、話し合う前には必ず予習を行い自分の考えを書いておいたことと、1グループ4～5人という小グループでの交流を中心に授業を展開したことにより、ふだん発表に消極的な児童も安心して発表することができた。また、班の中で、順番に必ず発表する場を設けたので、発表することに慣れ、自信がついてきた。さらに、グループの中で自分の意見が認められ役に立っているという思いが、次のステップへの動機づけを高めていた。自分の考えの根拠を明確にすることは、小学生にとって非常に難しいことであるが、知識との関連づけや自己との関連づけを通して、具体例を挙げて、こういうところが筆者と同じ、友だちと同じなどと考えることができた。

今後の改善点としては三つある。一つ目は、児童の中には学習の見通しが立たないと不安を感じる者もいるので、LTD 過程プランの全体の流れを最初に説明することが必要であると考えられる。また、各ステップに入る前に、ステップごとの概要を説明しておくことで、予習やミーティングがよりスムーズに行われると思われる。

二つ目は、評価の方法である。今回使用した市販テストは、教科書に書かれていることを、どれだけ読みとれたかをみるテストであった。しかし、これだけでは、PISA 型読解力がついたかどうかを測ることはできない。本実践で使用した教材を対象として、PISA 型読解力を測るテストを作成する必要がある。今後の課題としたい。

最後の一つは、他教科への応用可能性である。本実践で用いた LTD に基づく学習法が児童に定着すれば、他教科での応用も期待できる。たとえば「道徳」のように、テキストの内容を個別に理解したうえで、学級全体での話し合いをとおして道徳的価値の自覚や実践力を高めるといった授業には直接的に応用できる。すでに、道徳では LTD を活用した実践を行っており、一定の成果をあげている。今後、他教科への応用可能性について体系的に検討する必要がある。

## 引用文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005) Collaborative Learning Techniques: A handbook for Collage Faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagan, S. (1992) . Cooperative Learning, 2nded. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, pp. 8:3, 8:9 12:1.
- 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附属教育実践研究指導センター紀要, 18, 37-50.
- 福田誠治 (2005) 競争しなくても世界一 アドバンテージサーバー.
- 文部科学省 (2005) 読解力向上に関する指導資料 - PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向- 東洋館出版社.
- 小野明裕 (2005) LTD 話し合い学習法を用いた授業展開「かむことの力」札幌市立札幌西小学校4年3組学級通信.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994) Willam 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.
- 安永悟 (1999) LTD 話し合い学習法の大学教育への適用 - 授業の概要と評価 - 久留米大学文学部紀要, 15, 45-75.
- 安永悟 (2006) 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版.

**3**

---

**大会報告**

# 日本協同教育学会第5回大会・国際協同教育学会 第30回記念大会報告

杉江 修治\*

## 1. 大会日程

大会プログラムは以下の通りである。

### (1) 日本協同教育学会第5回大会タイムテーブル

第1日：6月7日（土）

	第1室 (544 教室)	第2室 (542 教室)	第3室 (541 教室)	第4室 (522 教室)
8:40 受付				
9:30～ 10:30	開会式 (IASCE・ JASCE 合同)			
10:50～ 12:20	高旗正人 氏講演			
12:20～ 13:30 昼食				
13:30～ 15:00		○子どもたちの協同的 な関係が学習意欲に 及ぼす効果の実践的 な検証 益谷 真 ○「学び合い学習」の 導入が児童生徒の学 習態度、学習集団形 成と教師集団に及ぼ す効果の検討 大関健道・蘭 千壽・ 鎌原雅彦・伊藤亜矢子 ○協同・少人数学習の 導入が社会的目標お よび学級適応に及ぼ す影響について 中谷素之・杉江修治	○初年次教育における 効果的学習法 案田順子・町田修三・ 内田幸子 ○大学における協働（協 同）学習の可能性一 気づきを促すツール としての携帯電話の 活用 影山陽子 ○看護技術教育にお ける協同学習の効果 の一考察 永峯卓哉・吉田恵理子・ 安永 悟	<ワークショップ> 参画教育入門講座ーラベ ルワークの理論と技法 林 義樹・占部 豊
15:10～ 16:40		○幼稚園教諭養成機関 におけるコンセプト マップ法を導入した 協同学習 竹内真吾・大貫麻美・ 高橋晴子 ○修学システムの違い が協働作業の認識に 及ぼす影響 長濱文与・水野正朗・ 安永悟	<ワークショップ> 協同学習による看図作 文授業の進め方 鹿内信善	

\* 中京大学国際教養学部 sugie-sh@cac-net.ne.jp



		○考える力を伸ばす学び合いの授業をめざしてー岡山操山中高の試み 香山真一		
16:50～ 18:20	Yael Sharan 氏講演 (通訳付)			
18:30～ 20:30	懇親会			

## 第2日：6月8日（日）

	第1室 (544 教室)	第2室 (542 教室)	第3室 (541 教室)	第4室 (522 教室)
8:40 受付				
9:30～ 11:00		○対話的議論を中心にした協同教育の研究ー議論場面における児童の他者の意見の引用を通して 佐々原正樹 ○自らの職を考え、主体的に学び、実践する子ー「食育カリキュラム」の開発を通して 倉橋伸子・相澤陽一・松永秀視・武内浩二・村上英子・古川文子・滝 信一 ○地球温暖化会議 IN美里 福田 匡・鈴木有香子	○主体的に理科学習に取り組む生徒を育てるし かけづくり 古市博之 ○中学校における歴史授業～史観を育てる協同学習 高石博史 ○協同学習でCMを分析する国語科授業実践 小嵯麻由	<ラウンドテーブル> 隠れたプロフィール型の問題解決における情報交換方略の効果 甲原定房・安永 悟・吉山尚裕
11:10～ 12:40		<パネルトーク> アドラー心理学と協同学習 古庄 高・関田一彦・会沢信彦	○カウンセリングマインドを生かした協同学習 山口権治 ○学び合い、高め合う子を育てる授業改善の進め方 川井栄治 ○中学校における自主協同学習の展開 関根廣志	<招待講演> (521 教室) 学生自らの知識生成のための協調過程による多様性の涵養 三宅なほみ
12:40～ 14:00 昼食	JASCE 理事会			
14:00～ 15:30			<パネルトーク> 協同学習と小学校英語で学力世界ーフィンランド・メソッドの本質とは 鈴木克義・福田誠治・田中いずみ	<ラウンドテーブル> ○クラス会議の実践について 森重裕二・但馬淑夫・奥井智子・荒尾健司・古庄 高
15:40～ 16:40			○学生が協調的に作問可能な WBT システムー「CollabTest」の効果と課題 高木正則・勅使河原可海	<ラウンドテーブル> 読解力を育てる授業形態の模索 浅輪郁代

### 3 大会報告

			○ CMS を用いた英語 授業におけるコミュ ニケーション活動 神田明延 ○短期大学保育学科に おける協同学習実践 と効果 丸山真名美	
16:50 ~ 17:20	閉会行事・ JASCE 総会			

## (2) 30th IASCE Conference Time Table

### Day1 6 / 7 Saturday

	Room 521	Room 58D	Room 58E	Room 58F	Room 543
8:40	Reception				
9:30 ~ 10:30	<b>The Opening Ceremony</b> (IASCE & JASCE) Room544				
10:50 ~ 12:20	<b>Key Note 1</b> Room544 Prof. Masato Takahata Methodology for Introducing Active Collaboration in Classroom Learning				
12:20 ~ 13:30	Lunch				
13:30 ~ 15:00	<b>Roundtable session:</b> a. George Jacobs Community Problem-Solving Clinic on the Implementation of CL b. Lynda Baloche, Dena Beeghly, & Martha Dropnak Developing Individual Responsibility in Cooperative Groups c. Koichi Kato Cooperative Learning in Japanese Class in Senior High School d. Yukiko Ishikawa & Daniel Sasaki <i>Chit Chat Club:</i> Language Learning Incorporating Critical Thinking Skills and Cooperative Learning e. John Eidswick The Influence of Topic Interest on Cooperative Groups	<b>Workshop:</b> Yael Sharan (90mins) How Can Cooperative Learning Bridge Cultural Differences in Teaching and Learning?	<b>Workshop:</b> Gillian Pelton-Saito (3hrs) Part1 C o o p e r a t i v e Learning and Group Investigation: A Team Survey Project	<b>Workshop:</b> Donna McInnis (3hrs) Part1 Overcoming Bully Mentality Through Cooperative Learning: Training Teachers, Transforming Schools, Building Healthy, Peaceful Communities	

15 : 10 ~ 16 : 40	<b>Education Frameworks:</b> a. Winnie So & Justina IP Developing a Framework for Implementing Cooperative Learning in Hong Kong Basic Education b. Kam Wing Chan Cooperative Learning in Hong Kong Basic Education: An Overview c. David Wallace Adult Literacies Teaching as a Site for Cooperative Education in Scotland	<b>Workshop:</b> Jane Nakagawa (90mins) Cooperative Learning Blended with Other Ideas and Approaches	<b>Workshop:</b> Gillian Pelton-Saito (3hr) Part2 Cooperative Learning and Group Investigation: A Team Survey Project (90mins)	<b>Workshop:</b> Donna McInnis (3hr) Part2 Overcoming Bully Mentality Through Cooperative Learning: Training Teachers, Transforming Schools, Building Healthy, Peaceful Communities	<b>Teacher Education:</b> a. Gesa Franziska Meyer Design and Evaluation of a Program for Training Preservice Language Teachers for Cooperative Learning b. Harumi Klimura & Vick Ssali Even Teachers Can Cooperate! c. Mohamad Bilal Ali, Baharuddin Aris, & Mohd Salleh Abu Individual Learning Preferences Based on Multiple Intelligence, Screen Design, and Learning Objects
16 : 50 ~ 18 : 20	Key Note2 Yael Sharan International Association for the Study of Cooperation in Education Cooperative Learning: A Diversified Pedagogy for Diverse Classrooms.				
18 : 30 ~ 20 : 30	Reception Party				

## Day2 6 / 8 Sunday

	Room 521	Room 551	Room 552	Room 553	Room 58E
8:50 ~	Reception				
9 : 30 ~ 11 : 00		<b>Teacher Ed:</b> a. Lay-Kim Thong Collaborative School-based Professional Development for Teachers b. Kazuhiko Sekita, Hiroshi Takahata, & Nobuyuki Harada A Survey of Japanese Teachers' Usage of Cooperative Learning c. Matthew Witmer A Strengths-based Model for Faculty Collaboration	<b>Tech:</b> a. Kioh Kim Using QuestGarden to Design WebQuests b. Paul Wallace & James Maryott Designing Multicultural Cooperative Learning Groups in Computer-Mediated and Online Classrooms: Implications of Avatar Selection and Preferences c. Mohamad Bilal Ali, Baharuddin Aris, & Mohd Salleh Abu Individual Learning Preferences Based on Multiple Intelligence, Screen Design, and Learning Objects	<b>Cooperative Learning in the Classroom:</b> a. Masao Mizuno Making Connections for Students in High School through a Learning Community Model b. Matthew Sanders Task Based Learning to Encourage Student Cooperation c. Betul Zenginobuz & Mustafa Merul Impact of Cooperative Learning on Academic Performance in a Turkish High School Geometry Class	<b>Workshop</b> Lynda Baloche & Yael Sharan (3hrs) Part1 Enhancing Creativity In Cooperative Context

11:10~ 12:40	<b>Guest Lecture1:</b> Nahomi Miyake Fostering diversity for knowledge building through collaboration(Japanese)	<b>Guest Lecture2:</b> Yoshiyuki NAKATA On Preparing Learners and Teachers for Autonomy in the Japanese EFL Context: Why and How?	<b>Workshop :</b> Lawrence Sherman (90mins) Computer-Supported Intentional Learning Experiences and Cooperative Learning in Higher Education: A Web-based Chat Room	<b>Cooperative Learning in the Classroom:</b> a. Micheal Van Wyck The Impact of a Modified Student Teams Achievement Divisions (STAD) on Student's Academic Performance in Elementary Economics b. Halit Turgay Unalan The Effectiveness of Cooperative Learning Applications in Art Education c. Chia-An Shen, Ju-Han Fu, Dow-Ming Yeh, & Pei-Chen Sun Experiential-Based Ubiquitous Learning Context Design for Promoting Cooperative Learning using RFID Technology	<b>Workshop</b> Lynda Baloche & Yael Sharan (3hrs) Part2 Enhancing Creativity In Cooperative Context
12:40~ 14:00	Lunch				
14:00~ 15:30	<b>ESL:</b> a. Keiko Hirose Cooperative Learning in English Writing Instruction through Peer Feedback b. Janpha Thadphoothon Promoting Reading Comprehension via Cooperative Reading Activities: A Classroom Investigation c. John Eidswick Student Reactions to Creating Collaborative versus Individual Weblogs for English Learning	<b>PBL/GI:</b> a. Ken Kameda, Humiyo Nagahama, & Shuji Sugie Group Investigation in HIV/AIDS Education: Effects on Knowledge, Anxiety, and Action of College Students b. Yoshihumi Nakanishi Other Oriented Motive during Problem/Project-Based Learning c. Seok Ling Nah Applying Problem Based Learning in Higher Education	<b>Global Citizenship:</b> Albie Sharpe, Jay KlaphakeL, Ian Gibson & Mark Selzer Cooperative Learning as Preparation for Global Citizenship	<b>Cooperative Learning in the Classroom:</b> a. Jonathan Ohiorenuan Osiki & Dele Dele Braimoh Management of Learning Behaviour in Higher Education: The Outcome of Cooperative and Collaborative Approaches b. Muhammad Muazzam Ishaque, Salman Khalid & Khalil Shahzad Building Cooperation in Schools and Communities with Diverse Needs c. Hirofumi Kamada Cooperative Learning in Academic Debate Class	<b>Workshop</b> Pamela Flood & Elmily Liebling(3hrs) Part1 Celebratory Learning: Teaching and Learning Through Engaging the Mind, Heart, and Spirit

15:40 ~ 17:10	<b>Cooperative Learning in the Classroom:</b> a. Winnie So & Justina IP Cooperative Learning Science Groups (CLSGs) in Science Inquiries b. Kumiko Fushino Measuring Students' Readiness for L2 Group Work in a University in Japan c. Masami MATOBA Using Lesson Study to Facilitate the Implementation of Cooperative Learning by Teachers in Japan	<b>Culture:</b> a. Jerome Rotgans Cross-Cultural Research: A Foundation for Multidisciplinary Collaboration in Education b. Trish Baker & Jill Clark Cooperative Learning: Theory into Practice c. Barbara J. Shwalb & David W. Shwalb The Cognitive and Affective Suitability of Cooperative Learning Among Native Americans d. David W. Shwalb & Barbara J. Shwalb Respect and Cooperation in Classroom Settings: Cross-Cultural Perspectives	<b>ESL:</b> a. Wendy Mei Tien Yee Cooperative Learning in Developing Language and Communication Skills in Higher Education b. Mitsuko Tanaka The Effectiveness of Cooperative Learning in Dictogloss c. Tamami Wada Barriers to Cooperative Learning in the Japanese University EFL Classroom.	<b>Inclusion:</b> a. Masayo Sonada, Kumiko Takano, & Kazuhiko Sekita Introducing Cooperative Learning in Inclusive Education in Japan: Interviews with Mainstream Classroom Teachers b. Gwadabe Kurawa Primary School Teachers' Views of the Strategies Required to Include Different Children	<b>Workshop</b> Pamela Flood (3hrs) Part2 Celebratory Learning: Teaching and Learning Through Engaging the Mind, Heart, and Spirit
17:20 ~ 18:30	IASCE open board meeting				

## 2. 参加者

日本協同教育学会第5回大会への参加者数は、有料参加者191名、役員ならびに準備委員など約20名を合わせて、210名程度にのぼった。また、IASCE第30回記念大会へは、アメリカ、イギリス、ドイツ、シンガポール、マレーシア、香港、韓国、台湾、イスラエル、ブルネイ、タイ、ニュージーランド、グアムなどの各国から66名の参加者があった。

## 3. 総会

2008年度総会が544教室で開催され、安永悟会長から予算の執行状況、事業報告、ならびに2009年度の事業計画について説明・提案があり、原案どおり了承された。

## 4. 基調講演

元岡山大学教育学部教授であり、現在、中国学園大学子ども学部の教授である高旗正人氏による基調講演が行われた。教育社会学を専門とする高旗教授は、長らく「全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会」の会長として、日本の協同教育を牽引するとともに、その実践を「自主協同学習」理論として結実させている。今回の講演では、その「自主協同学習」の展開を辿っていただいた。

## 5. 研究発表・ワークショップ・ラウンドテーブル・パネルトーク

今大会では、これまでで最多となった21件の研究発表の他、ワークショップ2件、ラウンドテーブル3件、パネルトーク2件と多彩な研究交流が行われた。これらの具体的な内容については、別に掲載された発表要旨を参照されたい。

## 6. 懇親会

1日目のプログラム終了後、2号館1階のアレーナでJASCEとIASCE合同の懇親会が開催された。中京大学学長北川薫先生の歓迎の挨拶にはじまり、世界の国々から協同学習実践者、協同教育研究者が和気藹々としたひとときを過ごした。また、アトラクションとして、中京大学和楽部の学生による琴の演奏、また創価大学園田雅代先生の日舞の披露があり、約100名の参加者の拍手を浴びた。会の終盤には、IASCE30周年記念のケーキカットが行われ、参加者にデザートとしてふるまわれた。

# 大会準備委員長挨拶

第5回大会準備委員長 杉江修治

Chair, Local Organizing Committee of the 30th IASCE conference

2004年5月の設立から5年を経て、第5回大会を国際協同教育学会との同時開催という形で迎えることとなりました。日本の教育改革は制度いじりに終始しがちな中、現場では実質的な中身の改革を志す実践者、研究者は学習者が、共に育つことを共通の目標にする協同の学びに高い関心を寄せるようになってきています。

共に育ち合う学習環境の積極的な意義は、文化の皮相を超えて人間の学びの原理であることは、国際的な協同の実践と研究の広がり立証しているように思われます。ことばの違いから、長い歴史を持つ日本の協同学習は十分に世界に知られることがありませんでした。今回の世界との交流は、日本の協同学習を広く知ってもらうにとどまらず、理論と実践をさらに深める契機となるでしょう。

貴重な学び合いの機会をここに設定することができましたことは何よりの喜びです。

It is our great honor and pleasure to announce that we are hosting the 30th anniversary conference of IASCE.

Although, it has been only 5 years since IASCE was established, there is a long history of both research and practice in the field of cooperative learning in Japan. Unfortunately, the results of much of this have not been passed on to the wider international community because of the language barrier. We hope that this conference will provide a wonderful opportunity for Japanese researchers and practitioners to share our knowledge, while at the same time learning from people from all over the world.

The meaning and effectiveness of cooperative learning styles in enabling people to grow together has been accepted and developed in many different countries, which shows that the principles behind it are ones that go beyond specific cultures.

We, the conference organizers, have been working together to create an opportunity for participants to grow together as we interact, and we hope that everyone will benefit from this cooperative learning experience.

Thank you.

## 日本協同教育学会会長挨拶

会長 安永 悟

皆さん、おはようございます。

2004年5月7日に、ここ中京大学で日本協同教育学会の設立総会を開催しました。それから丁度4年が経過しました。この間、4回の全国大会や、会誌「協同と教育」の発行、学会主催の「協同学習ワークショップ」の開催など、学会としての活動を積極的に展開して参りました。そして本日、日本協同教育学会第5回大会ならびに国際協同教育学会設立30周年記念大会を開催することになりました。

日本協同教育学会の設立直後の2004年6月に、シンガポールで開催されました国際大会に本学会の中心メンバーが参加しました。そして、世界の国々から集まった協同教育を実践・研究している仲間たちに、日本協同教育学会の設立を報告し、親しく交流することができました。その際、近い将来、日本において国際大会を開催したい旨を表明しておりました。そして今日、国際協同教育学会設立から30年という記念の年に、そのお約束を果たすことができましたこと、とても嬉しく思っています。

本大会の開催にあたり、中京大学の杉江修治先生を委員長とする準備委員会の皆さま方には献身的な努力を賜りました。また国際大会の開催に関しては国際協同教育学会の理事であるシンガポールのJacobs先生をはじめ、関係者の皆様方から、多大なご支援をいただきました。ここに日本協同教育学会を代表しまして、心よりお礼申し上げます。

さて、わたしは大学教育の改善・改革に興味関心をもっています。教育心理学と協同教育の立場から、大学授業の改善に取り組んでいます。そのわたしのところにも、各地の大学から大学教員を対象とした研修の依頼が増えてきました。大学教育において教員集団の教育力向上を目指したFDの義務化が昨年からはまったことも、その背景にあると思われます。FDが積極的に展開されることは大学教育に取ってとても望ましい傾向です。今後、学会としても積極的に貢献したいと思っています。

そのような研修会に講師として参加して感じることは、大学における教育改革がやっとな本格化し、大学組織としての活動は順調に展開していますが、そこに参加する教員一人ひとりの研修に対する意識に大きな開きがあるということです。意識の高い先生も沢山いらっしゃいます。意識の高い先生方は協同教育の理論と技法に高い関心を示してくれます。しかし、意識の低い先生方もまた沢山いらっしゃいます。意識の低い先生方に出逢うたびに、協同教育の理論と技法を強要するのではなく、その有効性を理解していただき、自分



の授業に応用していただくには、どのような手段や方法が有効なのだろうか、と考えさせられます。

ここにお集まりの皆さんも、それぞれの現場で協同教育（学習）を実践する際に、わたしと同様、さまざまな問題に直面されていることだと思います。この大会には協同教育や協同学習に興味関心をもち、日々の実践と研究に取り組まれている、第一線で活躍されている多くの皆さんがお集まりです。この素晴らしい仲間と積極的に交流することを通して、各自の抱える問題を捉えなおし、解決の糸口を見いだしていただきたいと思います。そして、本大会でえられた貴重な知識と体験を、それぞれの教育の現場に持ち帰り、多くの仲間と共有していただき、教育の実践と研究に活かしていただきたいと思います。

この二日間の大会が、皆さん一人ひとりにとって稔り豊かなものになりますことを祈念して、挨拶に代えさせていただきます。ご静聴、ありがとうございました。

## 基調講演

# 日本における自主協同学習の開発と展開

高旗正人\*

皆様おはようございます。安永会長より大変ご丁寧なご紹介をいただきました高旗正人と申します。本日、国際協同教育学会で講演をさせていただくことを大変光栄に存じます。こちらは島根大学の百合田真樹人先生です。私の話を英語に翻訳してくださいませ。さらにアシスタントを務めていただきます島根大学の高旗浩志准教授です。3人で進めていきます。

それでは、これから12時過ぎまで、40年あまり私が取り組んでまいりました自主協同学習についてお話し申し上げます。概ねの時間配分を致します。最初に10分間程度、中学校1年の古文の授業の映像を見ていただきます。続いて50分程度、自主協同学習についてお話しをし、その成果としての授業映像を約10分見ていただき、終わりの10分間ほどを質疑応答と考えております。

それでは、映像で自主協同学習の授業をお示しします。

この映像は30年前、東伯中学校の1年生の授業です。教材は国語科古文の竹取物語です。4月導入後、約7ヶ月経過した11月の記録です。

## I 自主協同学習の特質について7点をご説明致します。

- 1) 自主協同学習とは、学習者自身の自主性と学習者間の協同活動によって展開される授業であります。
- 2) 自主協同学習の授業過程は、使用する教材の種類や教師・学習者の状態（教師の指導観・学習者の発達段階、慣れ・不慣れなど）によって一定ではなく、いろいろなバリエーションが生まれます。
- 3) 自主協同学習の目的は、子どもたちに基礎学力をつけることと、協同的人間関係を形成することにあります。自主協同学習論では、授業の過程における協同活動は単に学力形成のための手段であるばかりでなく、協同的人間関係を形成することそれ自体を目的としております。
- 4) 自主協同学習は、単に「小集団学習」ではありません。学級・学年・学校全体で取り

---

\*中国学園大学

組む学習活動であります。また、各教科の授業だけでなく、特別活動や学校行事についても同じ理念で展開します。後にお話しします勝央中学校では、各教科の授業だけでなく卒業式まで、ついには生徒がリーダーシップをとりました。

- 5) 自主協同学習論では、子どもたち一人ひとりの自主性と協同性を高めるために、教育内容を生活経験的な内容に変えるとか、体験活動を増やすことはありません。教科書を学習内容の中心とします。
- 6) 1960年代に起こった日本の協同学習の実践研究には、大きくは二つの流れがあります。その一方は名古屋大学の教育心理学教室、塩田芳久教授を中心としたバズ学習方式です。第二は広島大学の教育社会学教室、末吉悌次教授を中心とした「集団学習」であります。現在、前者を継承する中心的研究者が日本協同教育学会研究部長で中京大学の杉江修治教授等であり、私は後者に属します。
- 7) 自主協同学習は日本の教育的風土の中から生まれた日本発の協同原理による授業であります。

私が自主協同学習論を構想するに至る最初は、1961年広島大学教育社会学研究室の共同研究として広島県の賀茂川中学校に出向き、授業を参観したことによります。

当時、日本の教育界では意識の高い教師達は次のことを問題視していました。

- ①日々の授業の過程で、子どもたちが常に受け身であること、
- ②授業に対して子どもたちが消極的であること、
- ③教室の子どもたちの間で学習活動に偏りが生じていること、
- ④活発に学習活動をしている者は極少数で、多くの子どもたちが授業について行けない状態にあること、

これらは、授業場面の競争的雰囲気と強すぎる教師の指導性から生じると私たちは考えました。

賀茂川中学校は、1960年頃より、その点を改善して、子どもたちの学習意欲や授業への積極性を高める新しい試みに挑戦していました。

加茂川中学校の授業の理念は、「授業とは、分からないから質問し、読めないから読み、出来ないからやってみて、他者に教えてもらう過程でなければならない。」というものでした。

にもかかわらず、一般には「分かる人」「読める人」「できる人」、という教師の発言にしたがって、子どもたちが競争して挙手し、指名を待って、応答している。この授業の流れを本来のあるべき姿にするにはどうしたらよいか？が加茂川中学校の研究課題でありました。

私は、5年間にわたる賀茂川中学校の授業分析の過程で「学習者は、競争は心の中にしまつて、授業場面では相互に助け合う協同」、「教師の指導性を一部後退させて、学習者がリーダーシップを取る授業過程を組織する」という加茂川中学校の授業論に共鳴致しました。そして、1965年ころ、岡山県の勝央中学校が授業改善に取り組もうとしており、私

に参加を求めてまいりました。20歳代の若輩でありましたが、私はそれを喜んで受けて、以来10年以上の間、勝央中学校にかかわることになりました。その間、新潟県、滋賀県、岡山県、広島県、高知県、山口県、熊本県などを中心に日本のほとんど全体に自主協同学習を広めてまいりました。

## II 自主協同の授業づくりについてご説明します。

### 1) 授業を構成する主要な要因

日本の授業研究者には、授業過程を規定する主要な要因として、「教師・教材・子ども」をあげる派と「学習内容・学習主体・集団構造（人間関係）」をあげる派があります。自主協同学習論は、後者「学習内容・学習主体・集団構造」に依拠します。

自主協同学習論では、授業過程は、教師個人にも学習者個人にも還元できない授業の集団構造に規定されていると見ます。すなわち、授業過程に全員が参加せず、学習活動に偏りが生じるのは、授業過程の集団構造に欠陥があるからだと考えます。

すなわち授業改善において、ドイツの範例方式(exemplarisches Verfahren)は学習内容に焦点を当て、スキナーのプログラム学習は学習主体に焦点を当てましたが、自主協同学習論の授業改善は、授業の集団構造に焦点を置きます。

ここで言う集団構造とはLewin,Kの社会的風土(social climate)、Hawthorne experimentsの情緒的人間関係(human relations)、リーダーシップ特性、役割の組織などを含みます。自主協同学習論は授業の過程における学習者間および教師と学習者の関係構造を変えることによって学習者の学習意欲を高め、人間関係を良くし、学力を高めようとしています。

### 2) 授業の集団構造を何によってどう変えるか、7点をご説明致します。

① 「学習の手引」を子どもたちに手渡すことによって、教師のリーダーシップを一部後退させる。

子どもたちを授業過程の主体にしようとするれば、授業過程のリーダーシップを教師から子どもたちに一部委譲することになります。しかし学校教育はその仕組みからして、子どもたちの自発的な学習ではありません。教師が教科書を教える構造になっています。そこを子どもたちのリーダーシップで進めようとするのですから、それだけの仕掛けが必要です。その一つが、「学習の手引」です(【資料1:「学習の手引」】参照。教師の「学習指導案」を子どもたちの「学習計画案」に代えています)。

② 教師ははじめに、学習者が進める授業過程のモデルを提示します。たとえば次のような流れになります。

家庭学習(個人)－朝学活(朝の会):各教科係による運営－各教科の授業{学習課題の確認(全体)－学習状況の点検(小集団)と発表準備(各小集団の代表者)－全体発表(各

指導計画		
①	固体、液体、気体の粒子は、どんな状態にあるか。……………	1.5 時間
②	気体、液体の粒子は運動しているか。固体はどうか。……………	3.0 時間
③	液体の分子と分子との間には力がはたらいているか。固体、気体はどうか…	1.5 時間
④	気体の圧力は分子の運動とどのような関係があるか。……………	1.0 時間
⑤	熱によって、分子の運動はどう変わるか。……………	1.5 時間
⑥	状態変化の場合、熱はなぜ必要か。……………	3.0 時間



学習の展開			
題材 (時間)	学習過程	学習活動	学習形態
状態にあるか(5時間)	問題の把握 推論モデル化	①身のまわりの物質を観察し、固体、液体、気体の例をあげてみる。 ②固体、液体、気体をくらべて、性質の違う点や共通点を考える。 ③固体、液体、気体の粒子の集まりがどうであれば、それぞれの性質についてうまく説明できるか考える。 ④固体、液体、気体について、粒子の集まり方を示すモデルをつくる。 ⑤VTR「物質の組み立て」を見る。 ※ねらい ・物質を粒子としてとらえさせ、物質は不連続であることを知らせる。 ・金ばくの電子顕微鏡写真から固体の粒子の並び方を考えさせる。	全 個→全 個→班→全 個→班→全 全

資料1：「学習の手引」

小集団の代表者)－質疑応答(全体・教師：学習をより深めるための質問、子どもたちの発言内容の整理と統合など)－本時のまとめと次時の学習課題(全体・小集団・個人)－終学活(帰りの会)：各教科係による説明－家庭学習(個人)

③ 小集団の編成

学級を小集団に編成します。その人数は、4名から6名くらいですが、学習の内容によって、ペアでも良いしもっと多人数にする場合もあります。多様な個性を含む集団に編成します。男女混成、学習の早い者、ゆっくりと学習する者、相互に違った考え方をする者、などからの編成を行います。教え合いや助け合いができる、また、話し合いの過程で多様な考え方に出会える組み合わせがよろしい。

④ 授業における役割(係)の組織化

子どもたちが主体となって授業を進めるために、教師がひとりで演じていたリーダー役割を分割して、子どもたちの小集団で分担します。学級全体の係として授業の進行係、各教科の学習係、小集団の係として小集団内の司会、連絡、発表等の係です。

授業の進行係は、各教科の授業を教師に代わって司会し進行します。各教科の学習係は、学習の手引に基づいて、放課後の予習課題を出したり、授業までに準備することなどを連

絡します。特に、朝学活や終学活で活躍します。

⑤ コミュニケーションの訓練

学級全体での授業における発表の仕方、質問の仕方、答え方などを協同学習に適した方法で行えるように訓練します。たとえば自分の意見を発表する際に、「私は・・・と思いますが、皆さんはどう考えますか。」と言うことで、他者の発言を促す形をとるようにします。支持的風土が生まれ、全員が学習活動に参加できるようなコミュニケーションを組織します。子どもたちが1時間のうちに一人最低一回は発言できるように相互に配慮します。教師の重要な役割は、子どもたちの話し合いが表面的形式的に流れないように、集団思考を操作することです。ストップをかけて、別の視点を与えて思考を深める話し合いに導くことです。

小集団での話し合いに関しても、全員が話し合いに参加できるよう小集団の司会者は配慮します。

教師は、各小集団を巡視し、子どもたち一人ひとりの考えていることをメモして行きます。子どもたちが主体となって進める自主協同学習の授業であっても、教師は一人ひとりの子どもの学習進捗やつまづきについて把握し、指導の機会を持たなければなりません。

⑥ 学習ノートの開発

自主協同学習は、協同活動を重視するために、ともすると話し合い中心の授業になりがちです。学習ノートに、一定の形式を与えることにより、個人による学習を方向付けることができます（【資料2：学習ノートの形式】参照）。また、文章でまとめることを強調します。視覚や聴覚によってインプットした内容を文章によってアウトプットすることで、知識や考え方を定着させることができます。このような学習ノートの機能を自主協同学習は重視しています。

高学年（国語）	中学年（国語）	高学年（算数）	中学年（算数）																																								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%; text-align: center;">課題</td> <td style="width: 70%; text-align: center;">はじめの感想</td> </tr> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%; text-align: center;">個人</td> <td style="width: 70%; text-align: center;">勉強後の感想</td> </tr> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%; text-align: center;">小集団</td> <td style="width: 70%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%; text-align: center;">全体</td> <td style="width: 70%;"></td> </tr> </table>		課題	はじめの感想		個人	勉強後の感想		小集団			全体		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">わかったこと</td> <td style="width: 25%;">グループ調べ</td> <td style="width: 25%;">一人しらべ</td> <td style="width: 25%;">できようのめあ</td> </tr> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">○ 月 ○ 日 ようび</p>	わかったこと	グループ調べ	一人しらべ	できようのめあ					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">学習課題</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">__月__日( )</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">ひとりしらべ</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">グループで</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">全体で</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">まとめたわかったこと</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">わからないこと</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	学習課題	__月__日( )	ひとりしらべ		グループで		全体で		まとめたわかったこと		わからないこと		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%; text-align: center;">__月__日( )</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">読みとったこと しらべたこと</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">考えたこと(個) たしかめたこと (グループ)</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">わかったこと せいいえ</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>		__月__日( )	読みとったこと しらべたこと		考えたこと(個) たしかめたこと (グループ)		わかったこと せいいえ	
	課題	はじめの感想																																									
	個人	勉強後の感想																																									
	小集団																																										
	全体																																										
わかったこと	グループ調べ	一人しらべ	できようのめあ																																								
学習課題	__月__日( )																																										
ひとりしらべ																																											
グループで																																											
全体で																																											
まとめたわかったこと																																											
わからないこと																																											
	__月__日( )																																										
読みとったこと しらべたこと																																											
考えたこと(個) たしかめたこと (グループ)																																											
わかったこと せいいえ																																											

資料2：学習ノートの形式

### ⑦学習の約束

一斉指導形態の授業は、競争原理によって授業への子どもたちの意欲を高めようとするのが普通です。自主協同学習は支持的風土によって学級の子どもたち全員の授業へのやる気 (morale) を高めようとしています。そのために、お互いに配慮しながら全員が積極的に授業に参加できるよう、授業場面の約束を子どもたちが共有する必要があります。次のような学習の約束 (学習集団規範) があります。

- ・チャイムが鳴ったらただちに授業に取りかかる。
- ・読めないから読み、わからないから発言する。
- ・他者の間違いや失敗を笑ったり非難したりしない。
- ・他人の発表が間違っていると思っても、なぜ間違えたかをよく考える。
- ・日頃発言の少ない人に発言の機会を譲る。
- ・自分がわかるまでたずねる。他者が理解できるまで教える。
- ・授業は展示会場ではなくアトリエである。

これらの約束が守れたかどうか、毎日、帰りの会で小集団ごとに振り返り、自己点検評価を行う。そして班ごとの明日の目標をつくる。

このようにして学習集団は次第に形成されていくのです。

## Ⅲ 自主協同学習による授業改善の効果

実際にはどのような授業が行われているか、DVD でごく一部になりますがごらんいただけます。

### 1) 授業場面の再生 (小学校4年生算数)

佐川愛子氏の話：このような授業をやっていると、11月頃には教科書が終わってしまつて、教材探しが大変です。期末テストは平均98点、標準学力テストの平均点も85点くらいになる、とのことでした。

勝央中学校の場合は、近隣の11校が入学試験の模擬テストを行った結果、上位30人中半数の15人が勝央中学校の生徒でした、など、学力づくりという点では自主協同学習は成功したと言われていました。

### 2) R.Ober の組織的観察法による比較分析

自主協同学習によって、子どもたちの授業参加はどのように変化したかを比較分析したのが資料の2つの図表 (【資料3：自主協同学習と一斉授業のコミュニケーションパターンの比較】参照) です。これはオーバーのカテゴリーシステムによる分析に基づいています。一斉教授の場合は第2象限つまり左上の枠が著しく多くなっております。教師が授業時間中、一人で説話をしていることがわかります。そして、対角線上の第4象限、すなわ

### 3 大会報告

表A：自主協同学習のコミュニケーションパターン（教科：社会科 勝央中学校）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	10	T
1																				0
2																				1
3																				1
4																				1
5																				1
6																				1
7																				1
8																				1
9																				1
11																				0
12																				1
13																				1
14																				1
15																				1
16																				1
17																				1
18																				1
19																				1
10																				1
T	0	19	9	24	6	19	26	3	2	0	15	16	18	15	105	7	3	2	12	301
%	0.0	6.3	3.0	8.0	2.0	6.3	8.6	1.0	0.7	0.0	5.0	5.3	6.0	5.0	34.9	2.3	1.0	0.7	4.0	100.0

T-T 88 31.7%  
 T-P 17 6.1%  
 P-T 16 5.8%  
 P-P 157 56.5%

カテゴリー分析 1~9: 11~19 = 108 : 181  
 2: 8 = 19 : 3  
 4: 6 = 24 : 19  
 5: 6 = 6 : 19  
 12: 18 = 15 : 3  
 14: 16 = 18 : 105  
 15: 16 = 15 : 105

表B：一斉授業のコミュニケーションパターン（教科：社会科 他中学校）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	10	T
1																				1
2																				1
3																				1
4																				1
5																				1
6																				1
7																				1
8																				1
9																				1
11																				0
12																				0
13																				0
14																				0
15																				0
16																				0
17																				0
18																				0
19																				0
10																				0
T	1	22	20	47	6	213	48	1	1	0	0	0	0	42	1	0	0	0	1	403
%	0.0	6.3	3.0	8.0	2.0	6.3	8.6	1.0	0.7	0.0	5.0	5.3	6.0	5.0	34.9	2.3	1.0	0.7	4.0	100.0

T-T 326 81.3%  
 T-P 32 8.0%  
 P-T 33 8.2%  
 P-P 10 2.5%

カテゴリー分析 1~9: 11~19 = 359 : 43  
 2: 8 = 22 : 1  
 4: 6 = 47 : 213  
 5: 6 = 6 : 213  
 12: 18 = 0 : 0  
 14: 16 = 0 : 1  
 15: 16 = 42 : 1

#### 資料3：自主協同学習と一斉授業のコミュニケーションパターンの比較

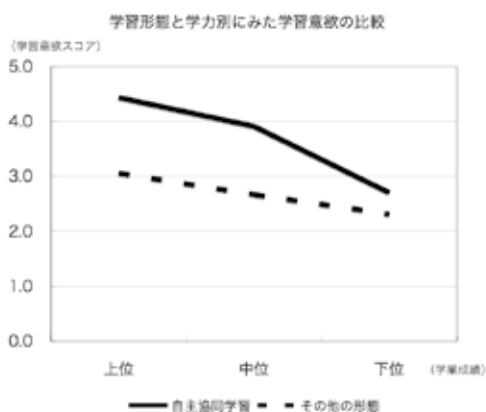


子ども同士の発言は極端に少なくなっています。それに対して、自主協同学習（勝央中学校の授業記録より）の場合は、第4象限の子ども同士のコミュニケーションが増大しています。子どもたちの授業への主体的参加が認められます。

### 3) 学習形態と学力段階と学習意欲の比較

自主協同学習の学習形態が子どもたちの学習意欲をどのように高めたか、を測定したのが資料のグラフです（【資料4：学習形態の違いによる学業成績・学習意欲の比較】参照）。各教科担当の先生に生徒の成績を上中下に分けていただきました。それと自主協同学習形態で行われている英語の授業のクラスとその他の一斉教授とで学習意欲を測定して比較すると、成績が高いほど学習意欲が高く、またどの成績階層においても自主協同学習形態が子どもたちの学習意欲は高くなっています。最後の表は「授業についていけないと思うことがあるか」のアンケートです。自主協同学習形態よりも一斉指導形態の方に「ついていけない」と思う者が多くなっています。

以上、私に関わった自主協同学習論による授業改革についてご説明致しました。ご静聴有り難うございました。それでは質問に移ります。



表：学習形態と「授業についていけないと思うときがある」

		非常に よくある	少しは ある	ほとんど ない	まったく ない	どちらとも いえない	N.A.	合計
自主協同学習	実数	2	12	17	7	1		39
	比率	5.1	30.8	43.6	17.9	2.6		100.0
その他の形態	実数	32	38	33	7	11		121
	比率	26.4	31.4	27.3	5.8	9.1		100.0
合計	実数	34	50	50	14	12		160
	比率	21.3	31.3	31.3	8.8	7.5		100.0

資料4：学習形態の違いによる学業成績・学習意欲の比較

## 参考文献

- 末吉悌次 (1959) 集団学習の研究 明治図書
- 塩田芳久・井上隆基 (1962) バズ学習方式 黎明書房
- 末吉悌次・信川実 (1965) 自発協同学習 黎明書房
- R.L.Ober, E.L.Bently and E.Miller, (1971) Systematic Observation of Teaching.  
Prentice-hall,
- 片岡徳雄 (1975) 集団主義教育の批判 黎明書房
- 高旗正人 (1978) 自主協同学習論 明治図書
- 片岡徳雄 (1980) 学習集団の構造 黎明書房
- 高旗正人 (1981) 講座・自主協同学習 (全3巻) 明治図書
- 高旗正人 (1999) 教育実践の測定研究：授業づくり・学級づくりの評価 東洋館出版社
- 高旗正人 (2003) 論集「学習する集団」の理論 西日本法規出版
- 高旗正人 (2003) 現代の教育改革と自主協同学習論 岡山大学教育学部研究集録 第  
122号 171-183頁
- 高旗正人 (2007) 論集・子どもと学校の理論 ふくろう出版

## 学生自らの知識生成のための協調過程による多様性の涵養

三宅 なほみ (中京大学)

In order for each individual student to build their own knowledge through college education, it is essential that they engage in rigorous scientific collaboration while being held responsible for their own understandings. We have devised and examined a set of collaborative learning curricula with computer scaffolds for this effect, cognitive science as its target discipline, since 1999. In this presentation I will go through its underlying theory and its practice. I will also present some promising results on content learning and their gains of cognitive skills in handling intellectual diversity.

## アドラー心理学と協同学習

報告者：古庄 高（神戸女学院大学）

報告者：関田 一彦（創価大学）

企画・司会者：会沢 信彦（文教大学）

### 企画の趣旨

アドラー心理学の創始者であるアルフレッド・アドラー（Alfred Adler；1870～1937）は、心理臨床のみならず、教育にも多大な関心を寄せたことで知られている。わが国で紹介されている著作だけでも、アドラー自身による『子どもの教育』（一光社）、『教育困難な子どもたち』（アルテ）、アドラーの高弟であるルドルフ・ドライカース（Rudolf Dreikurs）による『勇気づけで躾ける』、『やる気を引き出す教師の技量』（いずれも一光社）などがある。つまり、アドラー心理学は、教育に貢献できる理論と技法を豊富に有しているのである。

しかし、わが国におけるアドラー心理学の教育論についての研究は、必ずしも十分であるとは言えない。特に、アドラー心理学の最重要概念というべきものであり、その育成が心理療法、カウンセリング、そして教育の目標であるとされる「共同体感覚」についての理論的・実践的検討は、わが国では皆無と言っても過言ではない。そして、「共同体感覚」は、本学会の中心概念である「協同」とかなりの重なりを有するものと考えられることから、この課題を議論する舞台としてもっとも相応しいのはまさに本学会であると思われる。

そこで、教育学の立場からアドラー心理学を研究するわが国の数少ない研究者である古庄高氏と、わが国を代表する協同学習の研究者・実践家である関田一彦氏の対話を通して、「共同体感覚」と「協同」概念との異同、アドラー心理学の協同学習に対する貢献の可能性などについて議論できればとの願いを込め、本パネルトークを企画した。

（会沢信彦）

### アドラー心理学の共同体感覚と協同学習

アドラーがフロイトから独立して「個人心理学」派（わが国では「アドラー心理学」と呼ばれている）を設立したのは1912年のことで、すでに1世紀近く前である。会沢氏も述べているように、アドラーは教育に大きな関心を寄せて、当時のオーストリアの教育改革にも深く関与し、教員の指導を行ったり、世界初の「児童相談所」を創設したりしている。

他方、教育は社会や文化との関わりが強い。それにもかかわらず現代のわが国の教育を考えるに当たりアドラーの理論や方法を参考にできるのは、アドラー以降の研究と実践の蓄積があるからである。とりわけ第2次世界大戦後のアメリカでアドラー理論を体系化するとともに、民主化の進む学校や家庭での新しい教育のあり方を示したR.ドライカース、

および現代のアメリカ社会の状況に対応したポジティブ・ディシプリンによる家庭教育や学校教育を提唱しているJ. ネルセンらの活動は高く評価できる。

アドラーの心理学理論では、人間のパーソナリティに働く基本的でダイナミックな力として「優越性の追求」と「共同体感覚」の2つをあげる。優越性の追求とは<マイナスからプラスの状況へ><劣等から優越・完全へ>向かう努力であり、<上手になりたい><できるようになりたい><成長したい>といった「教育の可能性」を根拠づける根本動機である。ただし優越性の追求は同時に、<勝ちたい><一番でありたい><一目置かれる人になりたい>など、ややもすると利己的になりがちな欲求に変化する可能性も秘めている。そこで優越性の追求を社会的に有益な努力であるように方向づけるのが、もうひとつの根本動機である共同体感覚である。

共同体感覚とは、<居場所がほしい><一員でありたい>などの所属欲求であり、他者への関心および他者の関心への関心（H.L. アンスバッハー）であり、理解し理解されているという感覚（B.H. シャルマン）である。この共同体感覚は人間に生得的な素質ではあるけれども、教育によって意識的に発達させなければならない。教育は学業面だけでなく、共同体感覚も含めて精神的に健康な人間の育成を目的としているのだ。

では地縁や血縁による共同体が衰退し、学校や職場での共同性も弱体化した今日の消費社会において、どのようにして共同体感覚を育成するのだろうか。

アドラー心理学に基づくポジティブ・ディシプリンでは、「クラス会議」や「家族会議」が、共同体感覚を育成し健全に学級を運営するうえで、もっとも重要な手段となっている。そして授業に関しては、「協同学習」がその課題に答えるであろう。なぜなら協同学習の8つの主要原則のうち、最初にあげられているのが「価値としての協同」の原則だからである。価値としての協同とは、互いに助け合うことそれ自体を達成すべき目標としている（J. ジェイコブス他）。アドラーは共同体感覚について「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力してなしとげ、社会的観点から自分を有用なものにしようとする傾向」のことだと述べているが（アドラー『子どもの教育』一光社、110頁）、この意味でアドラー心理学と協同学習とは、教育の最重要課題を共有していると言えよう。

現代は情報機器の急速な発達によって、各人が孤立しバラバラになりがちである。その意味で<共同体感覚の危機>を迎えている。教育による共同体感覚の育成に、今こそ力を注ぐべきであろう。

（古庄 高）

## 協同教育と共同体感覚

協同学習は、出来る生徒にできない生徒が依存してしまう。友人に甘えた学習は楽しいだけで、実質的な学習になりにくい。このような批判を聞くことがある。けれど、本来の協同学習は、仲間と共に自律した学習ができる、自立した学習者を育てることを願いとしている。すなわち、生徒たちに協同学習という活動の枠組みを与えることで、互いの学びに責任を持ち、自他の成長に積極的に関わろうとする学習者に育つことを期待している。

しかし、協同学習という活動の枠組みを押し付け、学び合いを強要することが自立した学習者を育てる手段といえるだろうか？という疑問が湧くかもしれない。これに対する答えもいくつか浮かぶが、協同学習という強力な学習指導法を使う上での戒めとして心に留めたい。ただ一つ確認したいのは、教師は授業を通じて、教室という空間に学びの場を組織し、生徒たちの参加を促す役目を負っている、ということである。この学びの場における人間関係が協同的であるほど、相互の信頼関係は深まり、教育に期待される知的・社会的成長が促進される。したがって、協同学習を用いるかどうかは別にして、学級における協同を促す試みは、為さねばならない教師の仕事だと考える。このように協同が持つ本源的な力を教育活動に生かそうとする教育理念を協同教育と呼ぶ。

さて、チームやクラスとしての一体感・高揚感を、協同学習を通じて経験していくことには、アドラー心理学で重視される共同体感覚を伸ばし、磨き高める効果が期待されるだろう。これは協同学習とアドラー心理学が結びつく大きな接点である。そしてもう一つ、私がアドラー心理学に関心を寄せる理由がある。

協同学習はクルト・レヴィンに始まるグループダイナミクス研究を源流の一つとしている。小集団による生産的な学習活動の心理学的追究が、協同学習をその効果が最も実証研究されている学習指導法にしているのである。ただ、なぜ人は協力し合うのか。協同という行為の心理的意味はいかなるものか。グループダイナミクス研究は、こうした根本動機に関わるような問いに答えることを得意とはしない。

授業という行為は、教師から生徒への意図的な働きかけである。それが権威的・強制的押し付けの域を脱し、生徒の主体的学びを可能にする真に教育的な働きかけとなるためには、アドラー心理学に抛れば「優越性の追求」と「共同体感覚」という二つの根本動機を統合的に充足させることが必要なのであろう。ともすると、小集団を組織・運用する単なる技法とされてしまう協同学習を、協同教育の理念を具現化する方途として確かなものにする上で、アドラー心理学から学ぶことは大きいと感じる。

(関田一彦)

# 協同学習と小学校英語で学力世界一

## ーフィンランド・メソッドの本質とはー

鈴木 克 義 (常葉学園短期大学)

福田 誠 治 (都留文科大学)

田 中 い ず み (常葉学園大学附属橋小学校)

### フィンランドに学ぶ、協同で学力を高める授業法とは (鈴木 克義)

いよいよ小学校で、英語活動が本格的に始まることになった。

一足先に、全学年で英語を始めている横浜市では、基本的に外部からのボランティアに授業を任せているため、授業方法も内容も先生によってまちまちで、学校やクラスによって、ばらつきが出てきているという。

実際、全国に二万校以上ある小学校で、高学年の全児童に一齐に英語を教えるとなると、たいへんな混乱が起きるに違いない。今まで自分が英語を教えるなど、夢にも考えたことがなかった先生方が、不慣れな英語をどうやって教えればいいのか。しかも高学年になると、すでに幼児の頃から英語教室に通っていたという子もおり、全くの初めてという児童もいるので、どこに合わせて教えればいいのかが難しいのである。

今までの日本の英語教育のような、大人数で一斉授業という形を小学校でもやってしまうと、レベルの高い授業をすれば全員が落ちこぼれ、初心者向けのゲームや遊びばかりでは、できる子が「吹きこぼれ」て、関心を示さなくなる。このままでは、「十年やっても話せるようにならない」と評判の悪い日本の英語教育が、小学校にまで前倒しされ、また英語嫌いの子どもを大量に生み出すことになりかねない。

2007年のクリスマス、家族でドイツ一周旅行に出かけた私は、帰路二日間フィンランドに立ち寄った。噂に聞く「学力世界一」の国を、自分の目で見てみたいと思ったからだ。年末だったので、残念ながら学校の様子を見ることはできなかったが、二日間滞在しただけでも、フィンランドの経済力というか、生活レベルの高さは実感することができた。

フィンランドは実は、私たち英語教育関係者の間では早期英語教育でも「世界一」と名高い国なのである。小学校低学年で使っている英語教科書が、日本の中学レベルだという。実際、滞在中にホテルのフロントやタクシー運転手、郵便局員など様々な職種の人と英語で話したが、ほとんどが英語国民並みの流暢な英語を使いこなしていた。とくにデパートの店員は、免税の面倒な手続きを依頼したのだが、テキパキと英語でこなしてくれた。

ドイツやオランダで英語を話せる人が多いのは、もともと英語と系統が近い母国語を持つ国民なので納得できるが、ウラル語族のフィンランド語は発音も文法も英語とは異なる。人口がわずか五百万人のこの国が、世界標準の携帯電話を開発し、英語力を駆使して世界中に売りまくっているのは、これから人口が減少していく日本に住む身としては心強い。

しかし現状で圧倒的に差をつけられているのが、学力と英語力なのである。

フィンランドの学力は、2007年の暮れに発表されたOECDの2006年学習到達度調査(PISA)でも、前回に引き続き「世界一」を維持した。それに対し、前回2003年調査の結果を受けて「授業時間数の増加」「学力テストの復活」などを行った日本は、ますます順位を下げるようになった。「見直し」が効果を上げなかったことは明らかである。

では、フィンランドはどんな教育をやっているのだろうか。

これは福田誠治氏の「競争をやめたら学力世界一」(朝日新聞社、2006)という本に詳しいが、1990年代の初頭まで深刻な経済の低迷に苦しんでいたフィンランドでは、資源のない小国の国際競争力を高めるため、徹底した教育改革を行ったのである。それは習熟度別クラス編成や学力テストなどによる競争をやめ、授業時数を減らし、レベルの高い教師による少人数の教育を行うという、日本の「見直し」とは全く逆の改革だった。

とくに私が福田氏の本で注目したのが、見学した100の教室のうち、いわゆる一斉授業をやっていたのは2つだけで、あとはすべてグループによる学習だったという記述である。

生徒同士によるグループ学習でどうして学力が上がるのかと、疑問に思われるかもしれないが、そもそも一斉授業で学力がつくという考えのほうが、私には不思議でならない。

高校から短大、大学と、30年近く教壇に立っている私の実感を言えば、一斉授業で真剣に講義を聴いている学生の割合は、せいぜい前のほうに座っている数%のみである。一方通行の授業では、定着度は非常に低い。学力の差も大きいので、高いレベルに合わせた講義をしたらほとんど付いてこないし、低いレベルでは飽きてしまう。

これが協同学習だったらどうだろうか。

4～5人の小グループの中で、ある教科が得意な生徒が、不得意な生徒に教える。別の教科では、得意な生徒と不得意な生徒が入れ替わり、互いに教え合う。これを私たちは協同学習の「互恵的な支え合いの関係」と呼んでいる。教えることで自らの定着度も高まるのは、教師なら誰もが経験するところである。得意な生徒は教えることで達成感が得られ、不得意な生徒も、年齢が近いクラスメートに教えてもらうことで理解度が高まって、全員参加の授業となり、クラス全体の学力が向上するのである。

外国語の学習ではとくに、インプットに対するアウトプットの量で定着度が高まるが、40人で40分の一斉授業では、全員に発言させても1人1分しかアウトプットの時間がない。ところが4人グループの中で発言をさせれば、1人平均10分の発言時間が確保できる。十倍のアウトプット量なのだから、インプットした知識が定着するのも道理である。

この協同学習による英語教育を、日本の小学校で実践している指導者が、たまたま私が勤務する学園内の小学校にいる。常葉学園大学附属橘小学校の田中いずみ先生である。私も何度か見学に行かせてもらったが、田中先生の英語クラスは子どもたちが生き生きとしており、レベルも高い。協同学習中、手の空いた先生が問題を抱えた子どもに直接、個別指導をしたり、休み時間に補習をしたりする姿も見られる。



今回のパネルトークではこの橘小の授業ビデオも交えながら、フィンランドの高学力の要因と日本の進むべき方向について、専門家と実践者、フロアとの間で議論を行いたい。

## フィンランドの国家カリキュラムの論理（福田 誠治）

### 1. 発達の最近接領域：ヴィゴツキーの提起したこととその誤解

- (1)人との関わりの中で新たな可能性が生まれること。
- (2)日本では、新教育批判の時点で、まったく逆にヴィゴツキーの理論を使った。経験主義批判、教師による科学的認識装置の持ち込みで発達が加速できる、系統主義の教授理論を作り出した。

### 2. 「異質集団内で相互交流する」というキー・コンピテンシー：OECDの意図と日本の誤解

- (1)OECD はなぜ「読解力」に注目したか、また何を期待したか。社会結合力論の議論から。
- (2)EUの理解では、社会が異質であるように、学級内も異質であり、教師は異質の子どもたちの協同を編成する力が必要になる。異質な者が、違いを残しつつ、共同する部分を増やしていき、よりよいもの、豊かなものを作っていくプロセスとしての交流を重視する。
- (3)日本では、中央教育審議会の議論、また文部科学省の見解には、個々人が異質であるという前提がない。交流とは、一つになる、同じになるという目標しか見えていない。たいていの場合、個人が我慢して集団を優先する、集団に同調することが求められる。
- (4)戦後日本で普及した「班」づくりは、ソビエト社会主義教育にみる集団主義をモデルにしている。「班」は管理と競争の手段に使われた。

### 3. フィンランドの国家カリキュラムの論理：社会構成主義、しかし基本は個人主義

- (1)子どもは、覚えることから自ら探し、考えることへ
- (2)教師は、教えることから支援することへ
- (3)協同の学習をしてもよし、しなくてもよし
- (4)フィンランドは協同の教育をどこまで吸収しているか

## 小学校高学年の英語指導：協同学習による絵本の音読を実践して（田中いずみ）

私立小学校の5、6年生に、協同学習による絵本の音読練習を通して英語指導を行い、2年が経過した。ここでは協同学習に至るまでの経緯と、授業実践、子どもたちへのアンケートをもとにした実践の評価を行い、協同学習による小学校高学年に於ける英語音読指導を考察してみることにする。

本校では小学校1年生から、Team Teachingによる英語指導が行なわれている。2年前受け持ち始めた5年生は、それまで系統的な文字指導を受けて来ていなかった。彼らは音声と活動中心の指導を受けて来ていたが、11歳の子ども達の知的要求を満たすためには、やはり文字を通しての学習が不可欠であると考えた。

Krashen (1981) は第二言語の習得過程は第一言語と同様であると主張し、

Comprehensible input の必要性を述べている。さらに Ellis は Rosansky (Ellis 1985:108) の主張を取り上げ、Comprehensible input を柔軟に受け入れて自動的かつ自然に第二言語を発達させることができるのは子どもの時期であると説明している。知的な思考が出来るまでに成長した高学年の子どもたちは、母国語では時には大人並の思考が出来るにもかかわらず、外国語は容易な単語レベルの習得段階であるようだ。Ellis (1985:108) はこの知的発達外国語の自然習得を妨げるようになるようだと指摘している。また、Lightbown and Spada (2006:188) は語彙を学習する最善の方法は reading であると述べている。

そこで子ども達の知性や思考力を活用し、尚、英語習得を進める学習方法として、「絵本の音読」を指導法の一つとして、授業の中に取り入れることにした。当初、子どもたちの能力を把握するために、一斉授業と個人指導の形態を取った。まず一斉で音読練習をし、その後個人チェックを行ったが、すぐに個人差という問題が浮上して来た。この取り組みは教師が個々の子どもと接するよい機会でもあったが、学校教育の意義や授業の効率を考えると、そこに自ずと限界が見えた。子どもたちが共に学び合う場としての授業を再構築する必要があった。

Vogotsky は、子どもは周囲の大人の援助を得ながら能力を発展させ、成長すると主張している。彼は大人の援助なしで出来る状態と、援助があれば到達できる状態の差を 'ZPD (Zone of Proximal Development) ' と呼んでいる (1978:86)。従って学習内容がその子どもの ZPD の範囲内であり、より能力的に優れた仲間や大人の援助があれば、その子どもは自分の能力を発展させることができるのである。Bruner はこの援助を 'Scaffolding' と呼んでいる。子ども達に与える本は彼らの ZPD を越えないものを選択し、協同学習を導入し Scaffolding を実現するための環境を整え、英語の音読学習を再開した。

まず5年生の3クラスに対して協同学習による音読練習を取り入れた。子どもたちに分かりやすく、毎時間同じ取り組みをする中で習慣化し、音読という本来の目的の習熟を図ることとした。慣れるに従ってこの活動は 'Round & round reading' と呼ばれるようになり、全体練習の後、合図を出すと 'Can I read first please?' 'OK.' というやり取りが各グループから聞こえてくる。そこで絵本は1ページずつ次々と読み継がれていく。もちろん読めない部分は、お互いに教え合って進めて行くことがこの活動の目的である。教師たちは各グループを回り、facilitator の役割を担う。毎時間約10分間がこの音読練習にあてられた。

協同学習開始後3ヶ月が経過。そこで5年生61名にアンケートを取った。結果は「以前より絵本が読めるようになった」と答えた児童が全体の95%に達していた。一斉授業で音読練習をしていた6年生からは、88%が自己の向上を感じているという結果が出た。

協同学習開始後1年2ヶ月が経過した頃、61名の児童は2泊3日の英語研修旅行へ出掛けた。そこでは9人のグループに一人のNative speakerの先生が付き、生活を共にした。終了後再びアンケートを実施した。「絵本の音読を通して文字が読めるようになった。」と

95%の児童が答えた。「Native speaker の先生からの手紙が読めたか」という問いに対しては80%の児童が読むことが出来たと答えていた。また「読む力」が問われる小テストの結果からも、得点率が半年間で約20%から25%向上したことが分かった。

協同学習では、個人能力の高い子どもが伸びていかないのではないかと懸念されることがあるようだが、能力が高いと思われる子どもでも「教えたり、教えてもらったり協同学習は楽しい」と肯定的である。また特に Scaffolding が必要と思われる子どもは週に一度、昼休みの時間を使って個別指導に当たった。約半年間継続したこの Lunchtime English は効果が上がり、参加したどの児童も「読めるようになった」「授業がわかるようになった」とアンケートで答えている。

高学年の児童に、英語の絵本を音読教材として使い始めて2年が経過した。当初、一斉学習で行われていた音読練習は協同学習の形態となり、教師からのみ学ぶのではなく、子どもたちがお互いの持つ知識やスキルを集めて、学び合う形へと変わって行った。評価の結果から、協同学習での音読練習は英語習得を促し、子どもたちの「読む力」を向上させて来たと言えるのではないだろうか。

## 参考文献

- Krashen, Stephen D. (1981) Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Ellis, R. (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. and Spada, N. (2006) How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press (Third Edition) .
- Vygotsky, L. S. (1978) Mind in Society. London: Harvard University Press.

## 隠れたプロフィール型の問題解決における情報交換方略の効果

甲 原 定 房 (山口県立大学)

安 永 悟 (久留米大学)

吉 山 尚 裕 (大分県立芸術文化短期大学)

### 問 題

「隠れたプロフィール」とは、集団メンバーが保持する情報が十分に共有されれば選択肢 A が優位あるいは正解であることがわかるが、個人レベルには選択肢 B が優位、正解に見えるように情報を分散して与えると、集団討議を経ても選択肢 A に劣る選択肢 B が採択されやすくなる現象をいう (e.g. Stasser & Titus, 1985)。単に集団メンバーが話し合っただけでは情報の共有はすすまず、不十分な情報共有が誤った問題解決につながりかねないことを示す現象といえる。

甲原・吉山・安永 (2004) や安永・甲原・(2005) は、集団による「隠れたプロフィール」型の問題解決において、メモや共有黒板の使用といった記録方略が情報の共有に有効であるとの仮説のもと、実験をおこなったが、上記の記録方略が必ずしも集団のパフォーマンスを向上させるとは限らず、場合によっては逆効果となることを見出している。そこで、本研究では情報交換の方略、つまり、話し合い技法やメモの取り方を明確化することで、情報の共有が進み集団のパフォーマンスが上がると予測し実験をおこなった。

### 方 法

〈参加者〉男女大学生 80 名。4 名一組で実験に参加する。

〈課題〉模擬陪審課題 被告を有罪と判断するよう情報が与えられているが、メンバーに分散していた情報を適切に組み立てるとアリバイが成立し、被告は無罪が判明する。制限時間は 45 分間とし、できる限り有罪・無罪いずれかの結論を出すように求めた。結論を出すことが困難な場合は推定無罪の原則に則り無罪とするように求めた。

〈手続き〉

(1) 実験条件の操作 被験者を単純メモ条件 (4 名×10 グループ) と教示+メモ条件 (4 名×10 グループ) に無作為に分けた。単純メモ条件では、メモ用紙を配布し、「自分の知らない情報が出てきたらメモを取るように」教示した。教示+メモ条件はメモ用紙を 3 枚配布し、「相互に知らない情報が出なくなるまで質問と情報を出し合いメモを取るように」「その情報を誰から聞いたのか 3 枚のメモに分けて記録する」「最初の 25 分間は相互の情報の交換と整理に、後半の 20 分間は結論出すことを目的にするように」教示した。

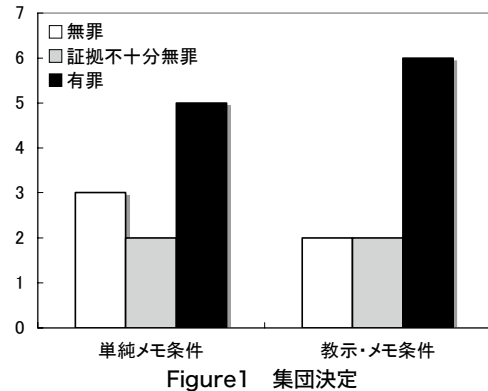
(2) 前・後テスト 個人的に有罪の確率ほどの程度か (0～100%) について話し合い前

後に回答させた。話し合い後には「課題の難しさ」などについての質問項目に回答を求めた。

- (3) 話し合い 45 分間、情報ファイルを元に話し合う。無罪の決定が出された集団については、正しくアリバイに言及していた場合に「アリバイ成立無罪」と判定した。それ以外の理由や証拠不十分で結論が出せない場合を「証拠不十分無罪」と判定した。

## 結果と考察

- (1) 集団決定の分析 有罪，アリバイ成立無罪，証拠不十分無罪の3つのカテゴリーに分け，度数の検定を行った。条件間に度数の違いは見られず ( $\chi^2=0.29$ ,  $df=2$ , ns), 予測は支持されなかった (Figure1 参照)。



- (2) 個人の態度変化の分析 個人が回答した有罪確率について，2 (単純メモ・教示+メモ) × 2 (前・後) の分散分析を試みたところ，前テストに比べ後テストにおいて有罪確率が低下するという主効果 ( $F=8.04$ ,  $df=1/76$ ,  $p < .01$ ) が見られた。話し合いによって無罪方向に意見が変化するという結果は安永・甲原・吉山 (2005) と一貫している。
- (3) 課題の難易度 5段階尺度 (5:難しい～1:易しい) で回答を求めた。単純メモ条件 ( $M = 4.70$ ) よりも教示+メモ条件 ( $M = 4.30$ ) の参加者の方が課題を易しいと評定していた ( $t=2.76$ ,  $df=78$ ,  $p<.01$ )。

本研究では情報交換方略が集団の問題解決に与える効果は明らかではなかったが，話し合い技法の使用が複雑な問題解決をより容易なものに変化させる可能性があること，話し合い活動が不十分な情報に基づく初期の極端な判断を修正させていく効果があることを示している。情報交換方略が参加者に十分に習熟されていなかった可能性も含めて今後検証を継続する。

## 引用文献

- 甲原定房・吉山尚裕・安永悟 (2004) 集団における情報共有の促進化方略．日本心理学会第 68 回大会発表論文集, 243.
- Stasser,G and Titus,W. (1985) Pooling of Unshared Information in Group Decision Making: Biased Information Sampling During Discussion. *Journal of Personality and Social Psychology*,48,1467-1478.
- 安永悟・甲原定房・吉山尚裕 (2005) 集団における情報共有の促進化方略 (2)．*協同と教育*, 1, 80-83.

## クラス会議の実践について

森 重 裕 二 (甲賀市立土山小学校) 但 馬 淑 夫 (名張市立桔梗が丘小学校)  
奥 井 智 子 (甲賀市立希望ヶ丘小学校) 荒 尾 健 司 (守山市立入が丘小学校)  
古 庄 高 (神戸女学院大学)

アドラー心理学をベースとした学級経営の手法である「クラス会議」について、ビデオを交えて概要を説明した。実践者の4名は、それぞれ実践している中での思いや事例を出しながら、プレゼンテーションを行った。その後、会場から様々な質問や意見が出され、そのことを話題として、ラウンドテーブルでの話し合いを行った。

### クラス会議の概要

クラス会議は、「クラス会議で子どもが変わる」(コスモスライブラリー社・ジェーンネルセン著・会沢信彦訳)という本で2001年に紹介された。アドラー心理学をベースにして、毎日のクラス会議を行う。子ども達が互いに認め合ったり、日々の生活で出会う「些細な」問題やもめごとに対して解決する方法を自ら試行錯誤しながら学んだりする場。キーワードは、「自己肯定感」・「共同体感覚」・「安心感」・「相互尊敬」・「相互援助」といったような基本的な民主主義的なものです。毎日短時間のシンプルな活動だが、繰り返すことを通して、「問題解決」や「責任」、「主体的にクラスに関わる力」などの社会性を学ぶことができる。簡単なやり方は以下。

この「クラス会議」について、ビデオを交えて、実践を提供し、会場に参加されていた方々と意見交流をした。様々な意見が出て、これから「協同学習」ということをテーマに実践をしていく上でもとても大切なことを考えるキッカケとなった。

### 話題になったこと

- ・ 毎日短時間の活動であるという報告であったが、学校の状況によっては時間の確保がむずかしい。実践者は、いずれも朝の会の時間を10分～20分確保している。その中の1校では、15分間の「クラス会議」の時間が設定されている。場合によっては、給食時間の前後や帰りの会の時間を設定することも可能であろう。会場から、香港での実践として週に1回・1時間の同じような実践を見たことがあるという発言もあった。実践者の思いとしては、例え短時間でもできる限り日常化した方がよいのではないか…という思いがある。
- ・ 同じような実践を他校で見たことがあるという意見があった。また、それぞれの場面での教師の関わりについてのどんな意図なのか…という質問も出た。(拍手をすることについて、議題に名前を書くか書かないか…等)今回の発表はアドラー心理学をベー

スにした「クラス会議」の実践発表であった。それ以外にもさまざまなねらいを持った「クラス会議」スタイルの話し合いの時間が設定されている実践はたくさんあるのではないかと……。今後、そういった実践のよさを融合していくことで、子ども達にとっていいやり方、いい実践が開発されたり、広がっていくことを願う。

- ・ 「クラス会議」のようなスタイルでの話し合いの場を設定することは、クラス会議がクラスの最高の議決機関であるということや、学校の主役は自分達であるという気持ちを生むためにとても有効であると考えます。
- ・ 思春期を迎えた子ども達が、はずかしさや男女などを意識したり、発言するといじめられるといったようなことが起こるのではないかと懸念がある。実践してきた4名は高学年でも十分に出来る活動であると感じているが、この活動をする際に安全に発言し合える雰囲気作りや、意見を出しやすくしたり、主体的に取り組んだりするための工夫が必要であろう。
- ・ 子ども達を育てる方法としては良い方法であるが、中学校・高校での実践は工夫が必要であろう。

### 発表後、考えたこと

今回の実践発表は「クラス会議で子どもが変わる」の本をベースにしている。実践者の実践がよいのか悪いのか……という議論よりも、自分達の実践をあらゆる場面で振り返り、検証しながら、どのようにすればいいものができるのか……ということを問うていきたい。アドラー心理学や協同学習など、様々なことを研究して実践しながら、子ども達が協同して学習できる、子ども達にとってよりよい学びの方法を追求していきたい。

## 協同学習による看图作文授業の進め方

鹿内信善（北海道教育大学）

### 看图作文とは

看图作文とは、絵図を見ながら作文を書き進めていく方法である。看图作文はもともとは、中国の国語（語文）教育でさかんに取り入れられている作文指導法である。また絵図を活用した作文指導は、わが国でもすでに行われている。しかし私が提案しているのは、これまでに実践されてきた看图作文そのものではない。私が提案しているのは、中国の看图作文に認知心理学・教育心理学等の研究成果を取り入れて再構成した「あたらしい看图作文」方式である。

子どもたちは作文の授業で「書くことがない」「どう書いていいかわからない」とよく言う。「あたらしい看图作文」は、子どもたちに絶対このようには言わせない。むしろ「書きたくてたまらない」と思わせてしまう。「あたらしい看图作文」は、子どもたちの作文に対する動機づけを自然に高めてしまう、本当に「あたらしい」作文指導方法である。

### 看图作文と協同学習

「あたらしい看图作文」は、協同学習を活性化する方法にもなる。筆者が提唱する「あたらしい看图作文」では、適度な「曖昧さ」をもった絵図テキストを学習者に読み解かせる。絵図テキストに適度な「曖昧さ」があるため、学習者によって、その読み解きに微妙なズレがでてくる。このズレが協同学習での話し合いを活性化させる。

### 参考資料

- ① 今回は、上記1, 2のことを体験的に学習できるワークショップとした。「あたらしい看图作文」についての理論的解説も含めた入門書としては、次のものがあげられる。  
鹿内信善 2003『やる気をひきだす看图作文の授業』春風社
- ② 「あたらしい看图作文」をよりわかりやすく紹介した小論としては、次のものがある。  
鹿内信善 2005「看图作文—絵図を見て作文を書く」『指導と評価』51巻8号38-41頁  
鹿内信善 2006「表現意欲を喚起する看图作文」『月刊国語教育』5月号16-19頁  
鹿内信善 2007「看图作文が子どもの書く力を劇的に伸ばす!」『授業づくりネットワーク』11月号11-13頁
- ③ 今回のワークショップで用いた絵図・児童の作文例は、次の文献で紹介されている。  
鹿内信善他 2008「看图作文の授業開発（V）—インプット・アウトプット法に活用する絵図の作成—」『年報いわみぎわ』29号29-40



# 参画教育入門講座ーラベルワークの理論と技法ー

## 学び合うための“場づくり力”を育む事例・実習ワークショップ

統括：林 義 樹（日本教育大学院大学）

企画・司会：占 部 豊（日本教育大学院学校教育研究科）

報告・ワーカー：大屋 八重子、澁谷 貞子、高橋 恵

酒井 美由紀、高瀬 修司

協力：平松 健

### I. 参画教育と本ワークショップ概要 （林義樹）

参画とは、参加者の主体性が最高度に発揮された創造的な参加姿勢をさし、既に始まっている知識基盤社会のキーワードである。人間らしい知識社会づくりへの全員参画教育こそ究極の人類ゴールである。

教育基本法が改定され、社会の形成に主体的に参画するための『参画力教育』が国の教育目標として掲げられた。改定された新学習指導要領には、既にこれが明記されている。しかし、そのための教育理論と教育技術の開発に着目する人は少ない。

参画教育にはもう1つの側面がある。それは、学習者や関係者を参画させることで教育効果を高めようとする教育の手段（方法・技術・経営）としての側面である。しかし、この『参画型教育』の総合的な理論化・体系化はこれからの課題である。

参画教育と協同教育は、多くの部分が重なる。だから、参画教育を理解することは、協同教育を理解することの1つのアプローチ法である。参画教育の独自性は、①学習者の創造力の養成になる、②学習者による『学びの場づくり』への参加を促進する、③具体的ツールとして、ラベル（付箋・カード・シール等）に書かれた知識の1単位）を用いた、知識創造の具体的な技術である、④日本で開発された理論と技術で、型から入り、日本人の場づくりの感性に依拠している、などである。

参画教育理論は、①学習者の参画までの段階（3ステージ）発展論、②学習者の参加形態の類型（3モード）選択論、③参画を促進する戦略（4エンジン）論、④参画を具現化する技法（ラベルワーク）の体系、⑤参画的な思考を訓練する方法（変換力学習）からなる。

本入門講座では、理論の概論、実践事例紹介、ラベルワーク実技演習をおこなう。特に、今回は、どなたでも失敗がないラベルワークの基礎技法である『コメントラベル』『ラベルトーク』『ラベル新聞』を実習する。

### II. ラベルトークの目を見張る効果 （澁谷貞子 つくば国際大学）

F 県での臨地指導者研修で、ラベルトークを実施した。参加者は教員7名、看護師33

名で、約2時間の研修であった。ラベルを4回書いてトークをしたが、1回目のラベルは学生がカンファレンスをうまく出来ないという表現が多かった。3回目のラベルでは、多くの指導者が、うまくカンファレンスを出来るようにするには、自分がどのようにすればよいのかという風に変化した。ラベルワークは実に面白い。

### Ⅲ. ラベルワークを総合的な学習に (酒井美由紀 山陽女学園中・高等部)

本校の中等部3学年の総合的な学習の時間では「生命(いのち)」をテーマに様々な体験学習を行っているが、これらの学びをさらに深め、生徒自身が主体的に考え行動する力をつけるために年間を通じてラベルワークを実施している。具体的に取り入れている内容は、①毎授業後に感想レベルを書く、②10月に宿泊研修を行いラベル図考を作成する、③宿泊研修で作成したラベル図考をもとに、生徒達が様々な実践活動を行う、等である。

### Ⅳ. “Hamlet” をラベルワークでよむ (高瀬修司 立教新座中・高等学校)

本発表は高校でのラベルワークの教科教育における応用編である。教室での文学作品の学習は閉じたものになりがちである。ラベルワークは学習者の創造的でオープンな活動を促す。授業者・学習者両方が思いもかけなかった成果を遂げることもあるという事例を、学習者作成のレポートと作品を用いて紹介する。最も強調したいのは、[学び＝冒険＝創造]の再認識である。

### Ⅴ. 全員役割分担制の創造 (大屋八重子・高橋恵 山陽看護専門学校)

当校は、平成18年度の入学生から計画的に参画理論に基づいた教育活動を展開してきた。参画理論に基づいて教育活動を実践するためには、情報のやりとりを教員と学生の双方向性にすることが不可欠である。1年次に数回の参画活動を通して、参画するための原動力となる参画力エンジンを強化してきた。当校2年次学習の場を協同的な知的生産の場にすることを目指し、当校2年次におけるクラス組織での「全員役割分担制」を導入し、学生1人1人が役割を担いながら学習の場づくりに取り組んだ。「全員役割分担制」は学生の主体性を喚起し、創造的な学習の場づくりの「しかけ」となり、クラス全員が協同で学び合うことを実感するために有効であると考えた。

### Ⅵ. おわりに (林義樹)

改定学習指導要領では、知識の習得だけでなく、知識の活用に加えて知識の探求まで、学校教育の守備範囲だと規定している。知識の活用・探求には協同的参画は不可欠である。学習者と市民の教育参画のムーブメントは、日本教育の構造のパラダイムシフトを招来するだろう。今日の教育界の現象的な“ゆらぎ”に動じることなく、経験した日々の教育の本質的事実を発信し続ける勇気を持ちたい。参画教育理論の技術はそのために開発された。

# 子どもたちの協同的な関係が学習意欲に及ぼす 効果の実践的な検証

益谷 真（敬和学園大学人文学部）

地方都市の教育委員会が進めている中学校の不登校対策事業に、発表者はアドバイザーとして参画している。事業の初期段階には、重点校の3校に2名の指導員を週2日ほど派遣し、授業に参加できない生徒に個別の対応をしてきた。その後、1年間の取り組みの結果、状況は好転してきたが、指導員の派遣は恒久的な施策ではないことから、協同的な関係づくりを学級や教師集団に導入していくことを目指している。学校生活の基本は学習活動であり、学級づくりの根底にも学び合う関係が必要である。不登校の生徒の自立支援には、適応指導から学び合う関係づくりへのパラダイム転換が必要であると考えている。

そこで、協同的な関係づくりが進んでいるとみられる実践校を紹介してもらい、これから協同的な関係づくりを目指している学校との比較を学習意欲について質問紙で調べた。学習意欲を反映する指標として、行動の結果が伴う随伴経験と行動の結果が伴わない非随伴経験の量、並びに原因の帰属スタイル（努力と協力）を採り上げた。協同的な関係づくりの進んでいる学級では、そうではない学級に比べて、周囲との関係性に触れる機会が多くなるため随伴経験の量が多く、原因帰属の仕方は協力する動機が強いことが見込まれる。

## 方 法

対象者 協同学習の実践校で、地域性のかけ離れていない地方都市の中規模の2校（鳥取県Y市：人口約14.9万人、中学12校、愛知県I市：人口約7.5万人、中学4校）の第2学年の計9学級（255名）から回答を得た。対照群として、これから協同学習を進めていく2校（新潟県S市：人口10.2万人、中学10校）の第2学年の計15学級（412名）から回答を得た。

調査変数 紙幅の関係から調査項目の詳細は省き、尺度得点の水準で比較する。①随伴経験：学習状況、友人・家族関係に関する10項目で10点から40点の範囲で、信頼性は $\alpha = .88$ であった。②非随伴経験：学習状況、友人・家族関係に関する10項目で10点から40点の範囲で、信頼性は $\alpha = .82$ であった。③努力動機：課題等の達成には努力することが重要であると感じている程度を示す。5項目で5点から20点の範囲で、信頼性は $\alpha = .56$ であった。④協力動機：仲間との協力に関する肯定感の程度を示す。5項目で5点から20点の範囲で、信頼性は $\alpha = .72$ であった。

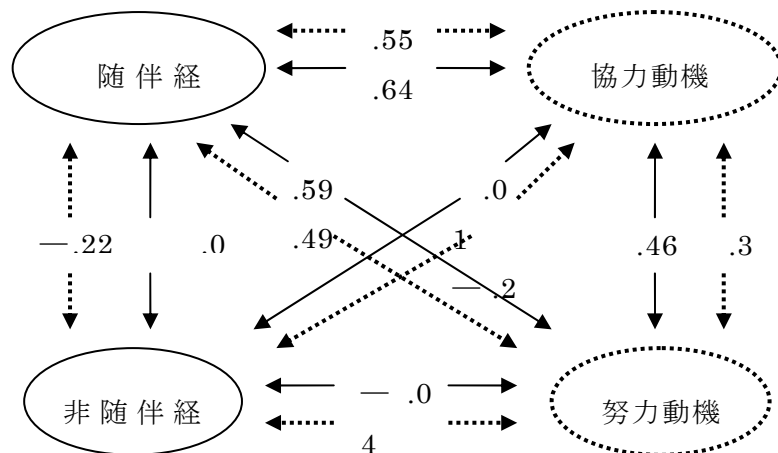
## 結果と考察

地域ごとの学級間の比較 Y市：4つの学級間を比較したところ協力動機で有意差が認められた ( $F_{3,895} = 3.895, p < .05$ )。これは1つの学級の得点が低かったことによる。この学級は他の学級に比べて随伴経験が低く、非随伴経験は高かった。I市：統計的に有意なレベルではなかったが、5つの学級の中で1つの学級だけが非随伴経験が他の学級よりも高く、協力動機が低かった。S市：2校間でも学級間でも、いずれの変数についても有意な差は認められなかった。

以上の事から、協同的な関係づくりの進められている学校でも、学級風土があることが示唆される。逆に言えば対照群で学級の特徴がみられなかったことから、協同性のないところでは学級風土も育っていない可能性がある。小学校だけでなく中学においても、担任教師の民主的なリーダーシップが必要なかもしれない。

地域ごとの学校間の比較 Y市とI市はS市よりも、随伴経験 ( $F_{2,328} = 3.020, p < .05$ ) と努力動機 ( $F_{2,328} = 4.924, p < .01$ ) が有意に高かった。この事から、協同的な関係づくりは単に協力に関する肯定感を育てるだけでなく、個人の努力を育てていることがわかる。

各変数間の相関を以下に図示する。破線がY・I市で実線がS市である。協同的な関係づくりを進めている学校では、非随伴経験が随伴経験とも協力動機とも負の相関がみられ、単なるグループ学習ではなく、互恵的な関係が影響していることが示唆される。調査の前に想定したのとは違った結果であったが、協同的な関係が単なる仲良しや上手に付き合う関係だけではないことが調査データによって確認された。



# 「学び合い学習」の導入が児童生徒の学習態度、学習集団形成と教師集団に及ぼす効果の検討

大 関 健 道 (野田市教育委員会)      蘭    千 壽 (千葉大学教育学部)  
鎌 原 雅 彦 (千葉大学教育学部)      伊 藤 亜 矢 子 (お茶の水女子大学)

## I 問題

本研究は、平成 17・18 年度に実施された野田市「学力向上拠点形成事業」における推進地区 4 校での算数・数学を中心とした「学び合い学習」を核とした授業改善の実践において、児童生徒の肯定的学習態度や協同的な学習集団の形成、また教師集団における協働的職場風土(淵上・小早川・下津・棚上・西山, 2004)の醸成の効果を検討しようとするものである。

野田市においては、「学び合い学習」の有効性が再確認され、平成 17 年度、文部科学省の「学力向上拠点形成事業」の研究指定を受け、野田市推進区 4 校 (3 小学校、1 中学校)において「学び合い学習」を核とした学習指導の在り方とその効果の検討を柱とする実践研究をおこなうこととなった。

本事業においては、「学校で学ぶ、学級で学ぶ、学級の仲間とともに学ぶ」という視点から、これまでの学習指導を見直し、教師主導の斉指導や放任主義のグループ学習ではなく、児童生徒同士が課題解決に向けて主体的かつ相補的・互恵的に協力し合い、また教師と児童生徒相互も触発されながらお互いにとって新たな気づきや学びをもたらす「学び合い学習」を通して、子どもたちの学習意欲の向上と学力の向上を目指すことを目的とした。本事業では、個々の児童生徒の多様な見方・考え方、発想などを尊重し、それを生かしながら学級全体あるいはグループで協力して課題解決に向かう協同学習のあり方を広く「学び合い学習」と定義する。

本事業では、「学び合い学習」を促進するための具体的な手立ては、各学校の児童生徒の実態と教師集団の主体性に任せた。しかし、実際の「学び合い学習」の授業では、①課題提示の工夫、②「学び合い」を促進するための単元指導計画の見直しと「単元見通し学習」の実施、③自力解決と小グループを生かした集団思考・集団解決のバランス、④「学び合い」を促進するための教師の発問、指示の明確化と工夫、⑤小グループを活用した集団思考とメンバー相互の教え合いによる個の理解の促進については、4 校共通に実施した。

本研究は、平成 17 年度末、18 年度半ば及び 18 年度末の 3 回調査をおこない、下記諸変数につき時系列的变化によってその効果を検討した。

## II 方法

手続き 算数・数学での「学び合い学習」を前述した定義に則り、「課題把握」や「課題解決」の少人数でのグループ思考の場面、あるいは学級全体での集団思考・比較検討の場面などにおいて、個々の発想や考え方を尊重し合い、協力して課題解決に向かう学習として4校で実施した。

調査時期及び協力者 調査協力者は、学力拠点形成事業推進地区の小学校3校、中学校1校の児童生徒及び教師であった。児童生徒調査は、平成18年3月、同年10月及び平成19年3月に実施した。調査協力者数は、平成18年3月は小学校のみで867名、10月は、小学校909名、中学校754名、平成19年3月は、小学校573名、中学校491名である。教師調査は、平成18年3月及び平成19年3月におこなわれ、協力者数は、平成18年3月が68名、平成19年3月が88名である。

### 児童生徒用質問紙

算数・数学学習への肯定的な態度 算数・数学での授業、学習における個々の児童生徒の協同的な取り組みや、学習への肯定的態度を多面的に調べるため、仲・杉江（2002）を参考に「算数（数学）の授業が楽しい」等10項目を用意した（5件法）。

学習集団形成 個々の児童生徒がもつ態度ではなく、学習集団としてのクラスの協同的な学習雰囲気が形成されるかどうかを検討するため、高旗（1999）に基づいた所属学級の学習集団形成に関する質問項目17項目を用意した（5件法）。

### 教師用質問紙

職場風土 学校という職場での協働的職場風土の醸成を検討するため、淵上ら（2004）による職場風土認知に関する尺度を用いた。教師相互が情報を共有し共通理解を深めながら協力し合う協働的関係に関する項目と、教師間の表面的なまとまりである同調的關係に関する項目、それぞれ4項目、計8項目からなる。

職務活動認知 淵上ら（2004）の職務活動認知尺度を参考に、学力向上拠点形成事業に合致するよう修正、追加した。淵上らの「学校組織活動に関わる教師同士の交流と部署間の連絡・調整に関わる認知」「教師の職務意欲と教育活動認知」「教師の役割行動認知」3つの下位尺度及び、本事業に関連して追加した「学力向上拠点形成事業の実践研究における研究主任等のリーダーシップ機能」4つの下位尺度から構成されている。

協働的効力感認知 淵上・西村（2004）による、学校組織の改善を視野に入れながらさまざまな教育問題の解決に向け同僚教師と協力し合う関係を作り出すことについての協働的効力感を測定する尺度から、項目を抜粋して使用した。淵上・西村（2004）は協働的効力感認知尺度に関し6因子構造を示唆しているが、そのうち本研究と関係が深いと考えられる「支え合いの自覚」「学校改善への意欲」「普段のコミュニケーション」「管理職との協働」の4因子に関する項目を選んで使用した。

### Ⅲ 結果と考察

#### 算数・数学学習への肯定的な態度

各項目についての調査時期毎の平均及び標準偏差を小・中学校別に表1に示す。小学校については調査時期（3水準）による一要因分散分析を、中学校に関しては、2回の調査期間のt検定をおこなった。結果をあわせて表1に示す。小学校については、項目5を除いてすべて調査時期の主効果が有意であり、全体的に算数・数学の授業に対する肯定的態度が高まっていることが示された。項目8では、調査時期による有意な主効果が認められ、調査時期を追って学び合いの態度が育成されていることが示唆された。

#### 学習集団形成

クラス全体の学習雰囲気に関する学習集団形成尺度17項目について、因子分析（主成分分解、プロマックス回転）をおこなった。結果の解釈しやすさから4因子解を採用した。

各下位尺度は、因子の解釈にもとづき「協同」「自律」「競争」「消極性」とした。尺

表1 算数・数学学習への肯定的な態度の変化

項目	校種	調査時期						小学校はF値(df) 中学校はt値(df)
		H18年3月		H18年10月		H19年3月		
		MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD	
1 算数(数学)の授業が楽しい。	小学校	3.57	1.32	3.72	1.21	3.76	1.20	5.13 (2,2346) **
	中学校	.	.	3.23	1.30	3.21	1.10	-0.32 ( 1232 )
2 家庭で算数(数学)を勉強する時間が増えた。	小学校	3.09	1.27	2.96	1.31	3.21	1.30	6.33 (2,2334) **
	中学校	.	.	3.26	1.34	3.26	1.17	0.10 ( 1238 )
3 算数(数学)の授業では、先生の話をしっかり聞いている。	小学校	3.89	1.01	4.08	0.93	4.09	0.93	11.38 (2,2315) **
	中学校	.	.	3.76	1.01	3.77	0.96	0.26 ( 1236 )
4 算数(数学)の授業で、きちんとノートをとっている。	小学校	4.19	1.02	4.56	0.79	4.49	0.87	40.96 (2,2332) **
	中学校	.	.	4.43	0.89	4.39	0.95	-0.71 ( 1226 )
5 算数(数学)の授業で、友だちと話し合ったり一緒に考えたりすることが多い。	小学校	3.95	1.10	3.82	1.20	3.84	1.12	2.85 (2,2339)
	中学校	.	.	3.40	1.26	3.81	1.09	5.87 ( 1237 ) **
6 算数(数学)の授業で、わかることが増えた。	小学校	4.06	1.07	4.28	0.96	4.31	0.91	15.71 (2,2337) **
	中学校	.	.	3.65	1.19	3.68	1.02	0.42 ( 1234 )
7 算数(数学)の授業がつまらない。	小学校	2.45	1.32	2.19	1.24	2.27	1.28	8.07 (2,1965) **
	中学校	.	.	2.70	1.37	2.72	1.20	0.25 ( 1242 )
8 算数(数学)の授業で、友だちの意見をしっかりと聞いている。	小学校	3.82	1.01	4.11	0.93	4.00	0.98	19.86 (2,2329) **
	中学校	.	.	3.59	0.98	3.74	0.91	2.63 ( 1240 ) **
9 算数(数学)の宿題や忘れ物が少ない	小学校	4.13	1.06	3.93	1.16	4.02	1.18	6.67 (2,2336) **
	中学校	.	.	3.99	1.18	3.81	1.13	-2.60 ( 1239 ) **
10 算数(数学)の授業で、発表をすることが多い。	小学校	3.34	1.34	2.98	1.33	3.01	1.31	18.03 (2,2328) **
	中学校	.	.	2.51	1.32	2.59	1.27	1.07 ( 1238 )

\*\* p < .01 \* p < .05

度を構成する項目の平均点を下位尺度得点とした。各下位尺度の $\alpha$ 係数はそれぞれ .73, .66, .58, .42 であった。「消極性」下位尺度は項目数が少ないことを考慮しても $\alpha$ 係数が低いと考えられるので以下の分析から除外した。

小学校については調査時期（3水準）による一要因分散分析を、中学校に関しては、2回の調査時期間のt検定をおこなった。結果をあわせて表2に示す。

表2 学習集団形成各下位尺度の変化

下位尺度	校種	調査時期						小学校はF値(df) 中学校はt値(df)
		H18年3月		H18年10月		H19年3月		
		MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD	
協 同	小学校	3.43	0.68	3.53	0.65	3.61	0.66	12.34 (2,2296) **
	中学校	.	.	3.03	0.69	3.05	0.59	0.63 ( 1232 )
自 律	小学校	3.25	0.75	3.45	0.81	3.47	0.78	18.54 (2,2306) **
	中学校	.	.	2.97	0.79	2.96	0.70	-0.23 ( 1232 )
競 争	小学校	2.73	1.00	2.74	1.01	2.68	0.95	0.62 (2,1956)
	中学校	.	.	2.63	0.87	2.64	0.84	0.31 ( 1231 )

\*\* p &lt; .01 \* p &lt; .05

小学校においては、「協同」と「自律」の下位尺度について、調査時期の主効果が有意であったが、「競争」については調査時期の主効果は有意ではなかった。「協同」は、H18年3月から同年10月、H19年3月にかけて平均が増加しており、本事業によって、協同的な学び合う学習集団が定着したことが伺える。また「自律」の平均も増加しており、自分たちで学習を進めていく自律的な学習集団としての学級が形成されていることが示唆された。

#### 教師の職場風土、職務活動、協働的効力感認知

職場風土、職務活動認知、協働的効力感認知それぞれの下位尺度得点について、平成17年度末（H18年3月）と平成18年度末（H19年3月）の平均値及び標準偏差を表3に示す。

表3 教師調査各下位尺度の変化

下位尺度	校 種	調査時期				t 値 (df)
		H18年3月		H19年3月		
		MEAN	SD	MEAN	SD	
職場風土	協働的	4.33	0.82	4.57	0.63	2.02 (121.2) *
	同調的	2.92	0.71	2.83	0.79	-0.69 ( 150 )
職務活動認知	教師間交流	4.00	0.81	4.21	0.79	1.64 ( 150 )
	職務意欲	4.28	0.82	4.53	0.69	2.04 ( 151 ) *
	役割認知	4.04	0.66	4.17	0.72	1.15 ( 151 )
	研究主任	4.40	0.87	4.55	0.83	0.25 ( 153 )
協働的効力感	支えあい	4.94	0.50	4.98	0.56	0.35 ( 153 )
	学校改善	4.13	0.65	4.25	0.68	1.03 ( 152 )
	普 段	4.31	0.73	4.42	0.75	0.90 ( 153 )
	管 理 職	4.23	0.69	4.45	0.65	2.01 ( 153 ) *

\* p &lt; .05



職場風土認知についてみると「協働的職場風土」については、調査時期に関して有意差がみられ、18年度末は、17年度末に比較して協働的風土が高かった。一方同調的風土については、時期による違いは認められなかった。また職務活動認知については、4下位尺度のうち「職務意欲」について有意差が認められ、18年度末において意欲が増加したことが示された。さらに協働的効力感認知についてみると、「管理職との協働」においてのみ有意差がみられ、効力感の増加が認められた。

本事業実施前後を比較した結果、職場での協働的雰囲気が高まったこと、またそれは単に表面的な意味でのまとまり、仲間意識が強まったものではないことが示された。また、こうした協働的風土が強まったことは、教育活動そのものを含め、教師の職務への意欲の増大をもたらすことが示唆されたといえる。一方職場を協働的な場として捉えることが高まったとしても、必ずしも同僚教師との協働的関係を構築することについて、個々の教師がもつ効力感が高まらないことが示された。淵上・西村（2004）は、職場風土認知が協働的効力感認知に影響することを示唆しているが、こうした個々の教師の効力への効果は、より遅延してあらわれるものなのか、あるいは職場風土認知以外の要因に大きく左右されるものか今後の検討が必要であろう。

本研究において、野田市の「学力向上拠点形成事業」のような教育行政的施策が、具体的な児童生徒の学習集団や学習態度、あるいは教師集団において肯定的な変容をもたらしたことが示された点は有意義なものといえよう。しかしながら本研究では、学級としての学習集団の認知の変容が、どのように個々の子どもの学習態度に影響するのか、あるいはまた教師集団の変容がどのように児童生徒の学習態度に影響するのか、といったより具体的な過程については十分あきらかになっておらず、今後更なる検証が必要とされよう。

## 協同・少人数学習の導入が社会的目標および学級適応に及ぼす影響について

中谷素之 (大阪大学)      杉江修治 (中京大学)

### 問題

学校教育の場において、これまでより効果的な学習指導方法をめぐって、さまざまな教授法が検討されてきた。なかでも近年わが国の初等・中等教育に積極的に取り入れられているものに、チームティーチングや少人数学習などの協同的な学習法が挙げられる。しかしこれらの学習方法の効果について、実証的に検討した心理学研究の例は多くはない。

ところで最近教育心理学領域では、学習を他者との社会的相互作用の観点から理解しようとする動向が注目されつつある（例えば Wigfield & Wentzel, 2008 など）。そこでは、学習は単なる個人の知識獲得過程ではなく、教師や友人という他者からのさまざまな認知的・道具的・情緒的リソースの授受を通して遂行してゆく、社会的なプロセスととらえられ（O'Donnell & King, 1999）、学習の社会的側面が強調されることが特徴である。

また、学習動機づけ研究の観点からは、子どもの達成には、学習目標（何を学習ととらえるかという志向性に関する概念）だけでなく、社会的目標（他者とのような関係を築こうとするか、規範にどのような志向を有するかなど）の重要性も指摘されるようになった。すなわち、学業達成において他者との効果的な相互作用（学習関連の資源の授受等）を高める社会的目標の役割が焦点づけられてきた。

学習を他者との相互作用による過程としてとらえるならば、協同学習の導入によって、興味・関心や動機づけといった児童・生徒の学習に関わる要因も影響を受ける可能性がある。社会的相互作用を促進すると考えられる協同学習の導入によって、児童・生徒のもつ目標志向性や、学習への動機づけ、学級適応感は影響されるであろうか。

本研究では、これらの問題意識のもとに、実際に教育改革の一環として地域に協同学習を導入した小中学校において、チームティーチングや少人数教育の導入によって、児童・生徒のもつ社会的目標、学習動機づけ、および学級適応感に及ぼす影響について、縦断的測定を用いて検討する。その際、効果をより適切に検討するために、対象校近郊の小中学校においても同様の質問紙調査を実施し、協同学習の導入による児童・生徒の学習への効果について実証的な検討を行う。

### 方法

調査対象：愛知県内A市の小学校3校の5年生231名（男子126名，女子105名）および中学校3校の2年生196名（男子96名，女子100名）。また対照群として、近隣B市

の小学校3校の5年生157名(男子91名,女子66名)および中学校1校の2年生70名(男子39名,女子31名)の計227名が調査に回答した。調査時期は、協同学習導入校では2002年10月と2003年2月、対照校では2003年の2月～3月であった。

授業介入について：この時期は、A市が独自の教育改革を実施し始めた初年度に当たる。具体的な教育実践への介入は、地域の小中学校へのティームティーチングおよび少人数教育の導入、学校だより等の発行による家庭との連携、算数・理科の副教本の作成と活用などであった。本研究はTTおよび少人数教育導入の効果測定研究の一環として行われた。

測定項目：(1) 社会的責任目標 中谷(1996)を基に作成した規範遵守目標7項目、向社会的目標6項目の計13項目。(2) 学級適応感 浜名・松本(1993)を基に作成した「教師との関係」「級友との関係」「学習への意欲」「学校への関心」各5項目計20項目。(3) 学習動機づけ 谷島・新井(1996)を参考に作成した理科の学習動機を問う7項目。尺度とも全て4段階評定。本研究では、特にグループやペアなどの対人関係に基づく学習形態が用いられることの多い理科(梶田・塩田・石田・杉江,1980)について検討した。なお本研究で使用された項目は、現職教員および教育委員会委員によって、児童・生徒に理解可能か、教育的に不適切な項目はないか等について検討、確認された。

### 結果と考察

はじめに、各尺度の信頼性および記述統計量の検討を行った。次に協同学習導入校と対照校を独立変数とし、社会的目標、理科学習動機づけ、学級適応感の各指標を従属変数とした繰り返しのあるt検定を行った。その結果、学習への適応感および理科への動機づけにおいて、協同学習導入校の得点が有意に高いことが示された。また社会的目標の2下位目標についても、有意ではないものの得点が高い傾向が見られた。

そして、協同学習導入校における事前・事後得点を独立変数、各指標を従属変数としたt検定を行った。その結果、規範遵守目標、学校適応感の勉強、教師、学校、そして学習動機づけにおいて、事前テストに比べ事後テストの得点に有意な低下が見出された。協同学習導入期には、従来の学習形態や手続き等の違いから、即効的な効果は見られない可能性が示唆された。今後より長期に渡る効果測定が必要であろう。

Figure 1 協同導入校・対照校における社会的目標、学級適応、動機づけ得点

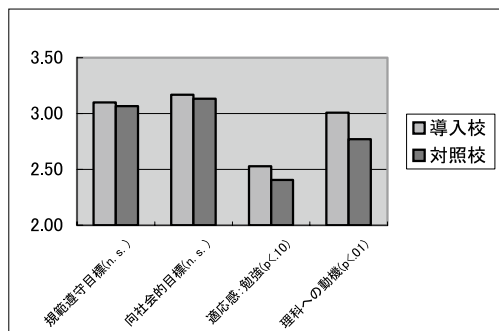
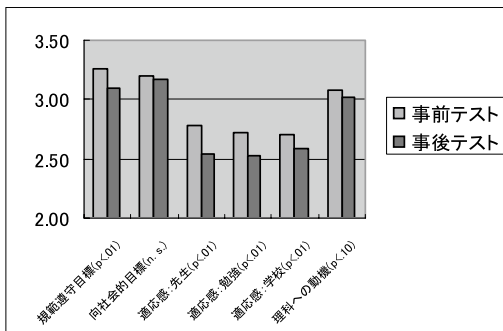


Figure 2 協同導入前後における社会的目標、学級適応、動機づけの各得点



## 幼稚園教諭養成機関における コンセプトマップ法を導入した協同学習

竹内 真悟 (聖ヶ丘教育福祉専門学校)

大貫 麻美 (帝京平成大学)・高橋 晴子 (足利短期大学)

幼稚園教諭養成機関における教職に関する複数の講義で、コンセプトマップ法を導入した協同学習を行った。学習に関する有能感が低い学生が存在する集団であったが、すべての学生が学習課題を達成できた。本実践により、コンセプトマップを学習ツールとして使用することで、文献理解が容易になることが示された。さらに、学習導入時からコンセプトマップを表現ツールとして使用することを意識づけることにより、学習者が他者にも理解されやすいように情報を提示しようとする様子が見られた。これらの結果から、本手法が、学習者の表現力や読解力の向上に寄与するところは大きいと考える。

### 1. 先行研究との関連

昨今、高等教育における学生の学力低下が問題となり、至るところで学力向上をめざす新たな取り組みが展開されている。学力を育む要素の一つに有能感が挙げられる<sup>1)</sup>。この有能感と学習意欲は、相互に影響し合っている。学習意欲があれば、学習活動も増加し、学習の成功経験も得られる。さらに成功経験を得るうちに、「自分はできる」という有能感を持つことができる。またこれらは循環的に作用すると考えられる(図1)。

高橋は、入学して間もない幼稚園教諭養成機関の専門学校生に質問紙調査を実施した<sup>2)</sup>。この調査から、当該学生の高校時代における学習有能感が全般的に低いことが明らかとなった。つまり、これらの学生は学習に対し、低い有能感を持って進学してきたといえる。

有能感が低いということは、それ自体が危惧される問題であるだけでなく、学習意欲の低下や学習活動の減少につながるものが懸念される。学生の有能感を向上するためには、「理解できた」というような、学習活動における成功経験が求められる(図1)。

一方で、学習有能感が全般的に低い学生にとって、学習に関する成功経験を得ることは容易ではない。高橋の調査対象者が在籍する専門学校において行った大貫は、学生が学習活動を主体的かつ容易に行えるよう促す学習支援として、コンセプトマップ法の導入を試みた(図2)。

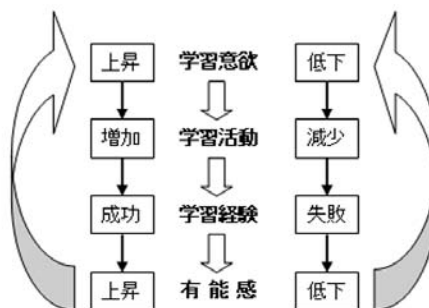


図1 学習関連要素と有能感の関係

この試みによって学習が段階的になり、学習者自身が学習状況を把握し、学習の指針をつかむことが容易になるとともに、教師による学習支援も容易になることがわかった。

また、コンセプトマップを、表現ツールとしても使用することを意識づけることで、読み取りやすいものを作成しようとする工夫が見られた。コンセプトマップを媒介とした情報伝達により、発表を聞く学生の理解も促進され、疑問や感想が明確になることを示した。

本研究は、大貫の用いた手法が、他の教職に関する科目において、異なる授業実践者が用いた場合にも有効であることを確認する目的で行った。

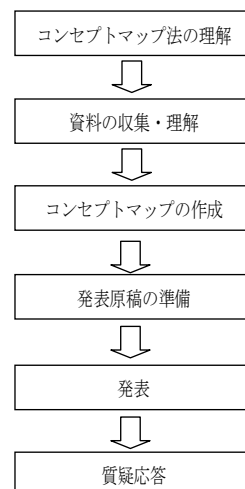


図2 大貫<sup>3)</sup>における学習の流れ

## 2. 精神保健の講義における事例研究

精神保健は、精神医学的知識の習得を目指す講義科目である。児童や保護者、援助者自身の精神的健康を維持・増進するために必要な知識は幅広く、特に児童期に見られる具体的な精神症状は多岐に渡る。主体的な実践者を養成するという教員養成機関における授業の目的を鑑み、学生が主体的に精神症状に関する基礎的な知識の獲得できるよう、大貫の手法を導入した実践を行った。

学習導入時において、教員がまず目次となるコンセプトマップを作成し、発表することで、学習者に全体の学習の見通しを与えた。次に、目次にあるそれぞれの精神症状について、基本となる参考資料を配布し、二人一組で調べ学習を行い、コンセプトマップにまとめるよう指示した。最後に、班ごとに担当の精神症状について発表を行った。発表を聞くときは感想や疑問を記述した。発表時には、担当する精神症状を児童が示したとき、援助者はどのようにかかわればよいか、主体的に考え、他の学生に伝える様子が見られた。感想からは、多くの学生が自分の班で調べた精神症状と他班の内容とを比較をしながら発表を聞いている様子が伺われた。

以上の実践から、受動的な学習者から主体的な実践者への態度の変更に、コンセプトマップを用いた学習支援が有効であると考えられた。

### 引用文献

- 1) 佐々木英和 (2005) 「学力」概念の力動的把握の試み 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 Vol. 28, pp. 351-360,
- 2) 高橋晴子 (2008) 青年期女子における自己評価維持機制 聖ヶ丘教育福祉専門学校紀要, Vol. 21, pp. 13-19,
- 3) 大貫麻美 (2008) 読解力と表現力の向上を図る学習支援に関する事例研究 聖ヶ丘教育福祉専門学校紀要, Vol. 21, pp. 1-12,

## 修学システムの違いが協同作業の認識に及ぼす影響

長濱 文与 (久留米大学)・水野 正朗 (名古屋大学大学院)  
安永 悟 (久留米大学)

### 目 的

高校までの修学システムは競争的であり、大学における協同的なシステムと異なるため、学生は高校から大学へかけて学習スタイルの移行が求められる。この移行が適切におこなわれなければ、大学での不適応を引き起こす可能性が高い(田中, 2001)。実際に、協同的な学習スタイルの根幹である協同作業を協同的にとらえている大学生ほど、大学での学習や対人関係における適応がよく、自尊感情も高いことが示されている(長濱・安永・関田・甲原, 投稿中)。また、協同作業の認識は、大学での学年が高まるにつれてより協同的に変化する可能性も指摘されている(長濱ら, 投稿中)。

本研究では、高校2, 3年生と大学1年生を対象に、協同作業に対する認識の違いを検討する。従来知見から、高校生をとりまく教育環境は大学生と比較して競争的であるため、協同作業の認識も大学生よりも競争的であると予測される。

### 方 法

調査対象者 商業高校2年生140名(男性11名, 女性129名), 高校3年生67名(男性6名, 女性61名), 私立4年制大学1年生233名(男性58名, 女性174名, 性別不明1名)であった。

調査内容 協同作業の認識の測定には、協同作業認識尺度(長濱ら, 投稿中; 5件法18項目)を用いた。この尺度は協同効用・個人志向・互惠懸念の3因子で構成されており、協同効用が高く、個人志向と互惠懸念が低いほど協同作業を肯定的にとらえている、つまり協同的であるとされる。逆に、協同効用が低く、個人志向と互惠懸念が高いほど競争的であるとされる。

調査時期 高校生は2007年10月に、大学生は2004年7月から2005年7月にかけて調査を実施した。

### 結 果

高校2年生, 高校3年生, 大学1年生それぞれについて、協同作業認識尺度の得点を算出した(表1)。表1のデータに基づき、1要因分散分析をおこなった結果、協同効用と互惠懸念において有意な差が認められた(協同効用:  $F(2/437) = 7.50, p < .001$ ; 互惠

懸念:F (2/437) =19.26,  $p<.001$ )。多重比較 (Turkey 法) の結果, 協同効用については, 大学1年生よりも高校2年生の方が有意に低く ( $p<.001$ ), 高校3年生の方が低い傾向にある ( $p<.10$ ) ことが示された。互惠懸念については, 大学1年生よりも高校2年生と3年生の方が有意に高いことが示された (高校2年生と大学1年生: $p<.001$ , 高校3年生と大学1年生: $p<.01$ )。両因子とも, 高校2年生と3年生の間に有意な差は認められなかった。

なお, 個人志向においては有意な差が認められなかった (F (2/437) =0.79, n.s.)。

表1 協同作業認識尺度の平均値 (括弧内はSD)

群	協同作業認識尺度		
	協同効用	個人志向	互惠懸念
高校2年生	3.90 (0.60)	3.15 (0.72)	2.38 (0.79)
高校3年生	3.95 (0.69)	3.09 (0.74)	2.26 (0.79)
大学1年生	4.11 (0.44)	3.20 (0.62)	1.91 (0.68)

## 考察

本研究では, 高校2年生, 高校3年生, 大学1年生を対象に, 協同作業に対する認識の違いを検討した。その結果, 協同作業認識尺度における協同効用因子と互惠懸念因子において有意な差が認められ, 大学1年生よりも高校2年生と3年生の方が協同作業に対して否定的である傾向が示された。この結果は, 高校生と大学生をとりまく修学システムの違いが協同作業の認識に影響する可能性を示唆するものである。しかし, 本研究で対象とした高校生は1校の高校に所属する生徒であった。そのため, 本結果を普遍化するために, 今後は, 複数の高校に所属する高校生を対象としたデータの追加が必要である。

一方, 協同作業認識尺度における個人志向因子では有意な差が認められなかった。これは, 今回対象とした大学生が1年生であることが影響していると考えられる。大学の修学システムが高校までと比較して相対的に協同的であるとはいえ, 多くの場合, 大学1年生が受講する授業は大人数の一斉授業形態である。このような授業環境では, 個人志向の背後にある協同懸念を払拭するだけの働きかけが乏しいと考えられる。実際, 大学生を対象に協同学習に基づく意図的な教育的介入をおこなえば, 個人志向因子が有意に低下することが確認されている (長濱ら, 投稿中)。この点もふまえ, 協同作業の認識の発達の变化をより詳細に検討していく必要がある。

## 引用文献

- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (投稿中) 協同作業認識尺度の開発  
 田中健夫 (2001) 修学上の移行の契機となる行き詰まりの性質: 学生相談からの示唆  
 溝上・藤田 (編) 「心理学者, 大学教育への挑戦」ナカニシヤ出版, 159-188.

# 考える力を伸ばす学び合いの授業をめざして

## 岡山操山中・高の試み

香山真一（岡山県立繰山高等学校）

### 1 成果と課題

岡山県立初の中高一貫教育校として、平成14年度に併設中学校に入学した120名に、平成17年度高校入試で160名を加え、平成20年3月に卒業生を送り出した。中高一貫教育の周期を一度経た今、学力向上という観点で成果を挙げるならば、①高い学力の生徒が増えて集団全体の「発達の最近接領域」（佐藤 2004）が広がった。②高校で単位制の教育課程を編成し、習熟度の差が生まれやすい数学や外国語等において、速修と標準のコースを導入し、学習速度の複線化を実施した。③「総合的な学習の時間」（校内名称「未来航路プロジェクト」）を柱とした課題探究による内発的進路意識の形成を促すプログラムが出来上がった。④学校設定科目「コミュニケーション」や伝える力を醸成する学習機会によって「対話的実践」（佐藤 2004）が積み上げられている。⑤高校段階で入学する生徒が集団に溶け込み易いように7クラスのHRは学力を均等に編成し、入学後直ぐに集団づくりのための宿泊研修を実施して学び合いのための集団づくりをしている。一方、課題としては、教育の期間が6年間に延び、学習の習熟度の幅が広がり易くなったことが挙げられる。

### 2 課題の認識

学習集団の成員すべてにとって、自己の学力に向上がみられることが自己肯定感や集団への帰属意識を生む重要な要因の一つである。そして、学校という社会で自分が認められるという自己実現感が社会をより良くしようとする社会的自己実現像をかたちづくる。都市部では、恵まれた家庭（経済的に比較的豊かな家庭、教育熱心な家庭）の子どもが、地元の公立学校を敬遠し、私立学校のエリート校・人気校に入学する傾向が強まり（藤田 2006）、教育の成果を私的・個人的な利益と結びつける教育の私事化・市場化の一端が見えるようだが、その意味で、公立中高一貫教育において「学び合い」を目標とした授業を創り上げることは、教育達成が公的・社会的な貢献をめざすものとして追求される（荻谷 2008）ことの一翼を担うことになる。

一方、本校には学力の超上位層がおり、「学び合い」つつ、高レベルの学力向上心に応える授業もまた要求されている。そのため、2007年度の学力向上研究テーマは「学び合い、考える力を伸ばす授業をめざして」として取り組んでいる。学習指導力を拡充することなら、「学び合い」と「考える力を伸ばす」とは別個の事柄として焦点化されることもありうるが、本校はそれらを止揚していくことを研究テーマに選んだ。本稿のタイトル



は、あえて語順を逆にし、止揚せねばならないことを自分に課したものである。

### 3 研究の道程

「学び合い」を研究テーマとするのは、本校では違和感を持たれた。受験競争という言葉にうかがえる競争原理の否定につながるからである。競争によってこそ人は伸びるといふ予見があるのである。

(1) 中・高合同授業改善研修会 2007年7月に半日開き、杉江修治氏の「学び合い高め合う授業の創造」と題した講義を受けた。課題を達成する仲間づくりという集団観、競争原理では敗者は競争から降りて学力の二極化を生む、むしろ自分の成長を信じてくれ喜んでくれる仲間とともにできるだけ伸びることができるように学び合おうとする協同（助け合い）の理念を同時学習する中で良き市民を創り出す、等々優れた学習の原理・理念に基づいた学習理論（杉江 2003）に触れることができ、研究テーマの意義を共有した。当日のアンケートには、自分たちの普段の実践が理論的に実証されたという中学校教員の喜びと協同学習の良さは分かったが果たして大学受験の現実を克服できるかという高校教員の不安とが垣間見えた。高校の学習指導の拡充が俟たれる現状を映し出した。

(2) 教科別研究授業・研究発表会（計年3度） この2年間、高等学校では1・2学期に研究授業を行い、11月に研究発表会を開いた。2007年度は、外部アドバイザー・スタッフを教科別に依頼し、外部評価体制を作った。評価については、教師による観点別評価と一体化した授業を生徒が学期に一度評価し、教科毎に反省して次学期につなげる内部評価体制は既にできている。生徒による授業評価は概ね好評だが、上掲の研究テーマに即した研究授業となると必ずしも自家薬籠中のものとはできていない。しかし、昨年度の実践の中には、高校3年次生の数学で、生徒自らが作成した問題を仲間が解き、それを作成者が解説するといった研究授業があり、授業参観者のみならずアドバイザー・スタッフにも高い評価を受けたものもあり、テーマの具現化に向けて漸進している実感を持った。(3)

考える力を伸ばす学び合いの授業 グループ形態による学び合いの授業はいつも効果的とは言えまいが、まして進学校においてはグループ形態の方が考える力を伸ばせるという必然性が生徒によって実感されない限り好評を受けない。また、一斉授業で学び合いを実践し考える力をさらに伸ばすことが実証されなければ学び合いの授業は普及しない。今回は国語科の私の授業実践を二つ振り返り、それらの解決策をみなさんと探りたい。

### 参考文献

佐藤 学（2004）習熟度別指導の何が問題か 岩波ブックレット

藤田英典（2006）教育改革のゆくえー格差社会か共生社会かー 岩波ブックレット

荻谷剛彦他（2008）地方公立進学校におけるエリート再生の研究 東大大学院教育学研究科紀要

杉江修治（2003）学び合い、高め合う授業の創造 一粒社

板倉聖宣（1984）仮説実験授業のABC 仮説社

J・ジェイコブズ（2005）先生のためのアイデアブック 日本協同教育学会

## 初年次教育における効果的学習法

案 田 順 子 (高崎健康福祉大学)・町 田 修 三 (高崎健康福祉大学)  
内 田 幸 子 (高崎健康福祉大学)

入学直後の学生の多くが異なった学習環境と方法に戸惑いを抱き解決の糸口を見出せないまま、「生徒」から「学生」に変わることを要求され、授業を受け続けているといった現状にある。そして「授業がつまらない」「講義内容がわからない」「想像していた内容と違う」等の不満は学習意欲を損ねさせ、授業態度の悪化を招きかねない。

こうした事態に対処すべく、本学では初年次教育における効果的学習法を検討し、新入生全員を対象に、1「基礎教養ゼミⅠ」の開講（前期必修2単位）、2 初歩的協同教育の導入 を実施している。本稿は、初年次教育において、いかにすれば効果的な学習を行うことができるかの方向性を示すものである。

### 1「基礎教養ゼミⅠ」の開講

#### (1) 開講目的

- ① 大学を「自主的な学びの場」とする動機付けと学習意欲の向上
- ② 生活上の心得と対人関係の改善
- ③ 将来設計の構築

#### (2) 講義計画

- ① 大学で何を学ぶか（意義と目的）
- ② 大学でどう学ぶか（効果的な学び）
- ③ 大学生としてのマナーⅠ（受講マナー）
- ④ 大学生としてのマナーⅡ（環境構成と集団生活）
- ⑤ プレゼンテーションスキル（自己PR法）
- ⑥ 学生としての自覚と認識Ⅰ（人間関係、困ったときの対処法）
- ⑦ 学生としての自覚と認識Ⅱ（学生のための消費者教育）
- ⑧ 学生としての自覚と認識Ⅲ（飲酒・喫煙マナー）
- ⑨ コミュニケーション・マナーⅠ（挨拶・敬語）
- ⑩ コミュニケーション・マナーⅡ（よりよい学生生活を送る）
- ⑪ 書くためのスキル（ノート・テイキング、レポート作成法）
- ⑫ なりたい自分になるためにⅠ（現代社会が求める学生像）
- ⑬ なりたい自分になるためにⅡ（キャリア・デザイン）
- ⑭ レポート作成（「基礎教養ゼミⅠ」の振り返り）試験 ・ ⑮ 試験

#### (3)「基礎教養ゼミⅡ」（後期必修2単位）へ（「Ⅰ」初年次教育→「Ⅱ」専門的教育）

## 2 初歩的協同教育の導入

### (1) 初年次生特有の意識

#### ① 「教室での着席位置のアンケート調査」の実施

調査方法：収容人数・形態（出入口箇所：前後・左右・教壇との距離）の異なる3教室を指定、座席スペース全体を六ブロックに分け、着席箇所を選択させる。

#### ② アンケート結果による初年次生の意識

学科の教育目的および資格取得の有無、及び教室の形態にかかわらず、教室の中央部分に着席する学生が圧倒的に多いことが判明した。これは教員とある一定の距離を置きながら、周囲の様子を測る初年次特有の学生意識を顕著に物語っているといえよう。

### (2) 初歩的協同教育の実践

#### ① 目的

ア 学習意欲の向上

イ 自主学習の促進・習慣化

ウ 論理力・適応力・表現力、協調性、連帯意識の育成

#### ② 方法

ア 課題文・「予習ノート」は、前週に配布しておくこと。

イ 「予習ノート」の活用

1 意味調べ（7個まで）

2 キーワード（5個）注：「→」は再考後、変更した場合のみ記入。

3 キーセンテンス（一文）注：予習段階で☆、再考後、変更があれば★に。

ウ 「予習ノート」の2・3または新たな問題を提起し協同学習を実施。

個別（15～20分）→グループ・ディスカッション（15～20分）

方法A：グループ意見提示（10分）→他の意見を参考にグループで再考（15分）→結論

方法B：他のグループへ行き意見交換（15分）→個別に再考（10分）→結論

#### ③ 留意点

ア 経過時間を知らせ、「ゆるやかな緊張」を保たせること。

イ 教員は個々の質問への回答や、アドバイスをしないこと。

ウ 各時間の振り返りを必ず行うこと（授業開始時・終了時）。

エ 成長のステップとして、意見・感想を200～400字でまとめさせることも重要。

#### ④ 効果

ア 不明点の共有化・明確化、意見の論理化、解決への努力

イ 「学び」の意味理解・必要性の自覚

#### ⑤ 課題

協同学習により持論を覆し、「不正解」に変更してしまった学生が17%いた。今後そうした学生をいかにケアし、減少させていくかが課題である。

# 大学における協働（協同）学習の可能性

## －気づきを促すツールとしての携帯電話の活用－

影山陽子（日本女子体育大学）

### 1. はじめに

現在、行き過ぎた競争への危惧や複雑化する社会情勢から、協働（あるいは協同）という概念に注目が集まっている。教育分野においても、「競争」する学習から「協働（協同）学習」へパラダイムシフトがおきている（佐藤，1999；ジョンソン，D.W・ジョンソン，R.T・スミス，K.A，2001；池田・館岡，2007）。

その流れを受けて大学教育においても、協働（協同）学習が取り入れられつつあり、テキスト等も開発され始めているが（大島・池田他，2005）、その効果や可能性についての研究はまだ始まったばかりである（杉江・関田・安永・三宅，2004；大島，2006）。

本研究では、大学における協働（協同）学習の可能性を探る。具体的には、協働（協同）学習と協働（協同）内省活動を取り入れたコースの前後の、大学生の学習観の変化について分析し、その要因の考察を目的とする。

### 2. 調査内容と方法

協働（協同）学習と協働（協同）内省活動を取り入れたコースの前後で、大学生の学習観がどのように変化するかを調査した。調査対象とした授業は「国語表現Ⅰ」といい、言語表現を演習形式で学ぶ科目であった。対象者は首都圏にある体育系4年制女子大学の学部1年生約330名である。調査方法としては、携帯電話を活用した集計システム（以下、C-Learning）を用いた（影山・雨宮，2007）。学習についての質問項目は以下の6点であり、学生は「1まったくそう思わない」から「5大変そう思う」の5択から1つを選んだ（表1）。また、アンケートは2007年の4月と7月に実施し、その変化を分析した。

表1. 学習についての質問項目

学習について					
	1	2	3	4	5
1まったくそう思わない 2あまりそう思わない 3普通／どちらでもない 4ややそう思う 5大変そう思う					
(1) 学習することが好きだ。	1	2	3	4	5
(2) 講義などを静かに聞き、理解することが好きだ。	1	2	3	4	5
(3) 体験などを通して、理解することが好きだ。	1	2	3	4	5
(4) 先生が教えてくれることは、学習の役に立つ。	1	2	3	4	5
(5) 友達との交流や協力は、学習の役に立つ。	1	2	3	4	5
(6) 自分の気づきや工夫は、学習の役に立つ。	1	2	3	4	5

### 3. 結果と考察

結果は以下のようになった。

まず、それぞれの質問に対する 2007 年 4 月と 7 月の人数を示す（表 2）。4 月は計 330 人が、7 月は計 327 人が回答した。

表 2. 学習についてのアンケート結果（2007 年 4 月と 2007 年 7 月）

		4月(330人)	7月(327人)
(1) 学習することが好きだ	大変そう思う	15	15
	ややそう思う	79	78
	普普／どちらでもない	109	133
	あまりそう思わない	95	73
	まったくそう思わない	32	28
(2) 講義などを静かに聞き、理解することが好きだ	大変そう思う	15	20
	ややそう思う	73	78
	普普／どちらでもない	133	147
	あまりそう思わない	82	63
	まったくそう思わない	27	19
(3) 体験などを普して、理解することが好きだ	大変そう思う	111	124
	ややそう思う	129	124
	普普／どちらでもない	78	70
	あまりそう思わない	9	5
	まったくそう思わない	3	4
(4) 先生が教えてくれることは、学習の役に立つ	大変そう思う	54	61
	ややそう思う	173	167
	普普／どちらでもない	91	87
	あまりそう思わない	11	10
	まったくそう思わない	1	2
(5) 友達との交流や協力は、学習の役に立つ	大変そう思う	123	117
	ややそう思う	132	152
	普普／どちらでもない	62	53
	あまりそう思わない	13	4
	まったくそう思わない	0	1
(6) 自分の気づきや工夫は、学習の役に立つ	大変そう思う	106	152
	ややそう思う	131	117
	普普／どちらでもない	81	55
	あまりそう思わない	12	3
	まったくそう思わない	0	0

次に、「1 まったくそう思わない」を 1 点とし、「5 大変そう思う」を 5 点として換算し 2007 年 4 月と 7 月それぞれに平均点を出し、コース前後の変化をみた（表 3）。

表 3. 平均点の変化（2007 年 4 月と 2007 年 7 月）

	4月	7月	変化
(1) 学習することが好きだ	2.85	2.94	0.09
(2) 講義などを静かに聞き、理解することが好きだ	2.90	3.05	0.15
(3) 体験などを普して、理解することが好きだ	4.02	4.10	0.08
(4) 先生が教えてくれることは、学習の役に立つ	3.81	3.84	0.03
(5) 友達との交流や協力は、学習の役に立つ	4.11	4.16	0.05
(6) 自分の気づきや工夫は、学習の役に立つ	4.00	4.28	0.28

はじめに述べておきたいのは、2007 年 4 月時点での学生たちの学習観についてである。コース開始以前から「(3) 体験などを通して、理解することが好き」「(5) 友達との交流や協力は、学習の役に立つ」「(6) 自分の気づきや工夫は学習の役に立つ」の 3 質問に対

する平均点が4点以上となっている。友達との交流や協力には好意的で、体験から学び、自分の気づきや工夫を学習に役立たせている様子がうかがえる。一方、座学に対してはやや苦手意識を持っており、「(2) 講義などを静かに聞き、理解することが好きだ」は「普通/どちらでもない」の3点に満たない2.9点であり、また「(1) 学習することが好きだ」も2.85点という芳しくない結果となっている。これは、対象者の特性によるのではないかと考えられる。体育系大学に進学する学生は、幼い頃から、スポーツを通して仲間と何かを行い、体を動かし、自分自身の気づきや工夫を重ねるといった経験が豊富な者が多い。よって筆者のこれまでの経験からも、授業の中に協働（協同）的な学習を取り入れることに、さほど抵抗はなく、盛り上がることが多い。しかしながら、時に、単に盛り上がっていただけ、あるいは、仲良く何かをただけといった印象を持つこともあった。

今回、前期（約4か月）のコースにおいても、グループ単位で学習を進めたり、ピアラーニングの手法で作文を書いたり、推敲したりするといった協働（協同）学習を随所にとり入れた。学生たちはそれを楽しみ、積極的に取り組んでいた。また、このコースからの新しい試みとして、毎回授業終了時に、C-learningを使って学習の内省をし、その結果を皆で共有するという協働（協同）内省の時間を設けた。この時間も学生に好評であった。内省に用いた質問は以下の4点である（表4）。

表4. 内省質問項目

- (1) 今日の授業への参加度は？  
大変よく参加した / まあ参加した / 普通 / あまり参加しなかった / まったく参加しなかった
- (2) 今日の授業の理解度は？  
大変よく理解した / まあ理解した / 普通 / あまり理解しなかった / まったく理解しなかった
- (3) 今日の授業で「大事だと思ったこと」はなんですか？（自由記述）
- (4) 質問や感想をどうぞ！（自由記述）

4月から7月の平均点の変化を見てみると、6項目全てにおいて肯定的な変化が見られた。先ほどあげた「(1) 学習することが好きだ」は0.09ポイント上がり、やや苦手意識を持っていた「(2) 講義などを静かに聞き、理解することが好きだ」も0.15ポイント上昇していた。顕著だったのは、「(6) 自分の気づきや工夫は、学習の役に立つ」の0.28ポイント上昇で、これはコース開始時の平均点が4点であったのに加えて、ここまでの伸びを見せた。

この伸びはC-learningを使って、全員のコメントを共有したことによるのではないかと考える。「ピア内省」活動を研究した金（2008）によれば、「学習者自身でも学習プロセスの様々な側面について広く観点を構成できる（p.55）」という。そのうえで「違った観点やレベルを持った学習者同士で互いに内省を深めあうきっかけを作れる可能性が示唆（p.134）」された。金の研究は「質疑・応答」活動と「他者の発表に対する聴衆側の書く」活動という2事例を用いてピア内省の効果と実態の検証がされるのだが、今回試

みた C-learning システムでも、同様の、内省を深めあうきっかけが起こっているのではないかと考える。同じ授業を受けていても、「他の人たちが何を大事だと思い、何を学んだのか」を知るといふ他者の観点を取り入れることにより、個人の内省が深まり、効果的な学習ができるといったサイクルが形成されたのではないかと考える。

詳細な検証はまだ実施できていないが、半期（約 4 か月）のコースで学生の学習観が肯定的に変化し、その中でも個人の気づきに大きな伸びが見られたことは、今後の協働（協同）学習および協働（協同）内省活動の可能性を示唆するものといえよう。

註：本研究は、文部科学省の科学研究費補助金（平成 18～21 年度基盤研究 C、課題番号 18520403「大学教育への社会的要請に応える日本語表現能力育成のための統合・協働的カリキュラム」 研究代表者大島弥生）からの助成を得て実施した。

## 引用・参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために－』ひつじ書房
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2004）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現－プロセス重視のレポート作成－』ひつじ書房
- 大島弥生（2006）『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発：統合・協働的アプローチ』平成 15－平成 17 年度 科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書
- 影山陽子・雨宮由紀枝（2008）「携帯電話を利用した大学授業の試み－学生はそれをどう評価しているか」『日本女子体育大学紀要』第 38 巻 pp.81-89.
- 金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房
- 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
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（2004）『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部

## 看護技術教育における協同学習の効果の一考察

永 峯 卓 哉 (長崎県立大学看護栄養学部)

吉 田 恵 理 子 (長崎県立大学看護栄養学部)

安 永 悟 (久留米大学文学部)

### はじめに

看護学教育において、グループ学習は必要不可欠な教育方法であり、これまでも授業にはグループ学習が多く取り入れられている。演習や実習は、そのほとんどがグループ学習であり、臨地実習にいたっては、半年間の実習期間中同じメンバーで学習しており、これも看護教育における代表的なグループ学習を用いた教育である。

これらの看護学教育に必要なグループ学習を、より効果的なものにするためには、教員が適切な指導を実施する必要がある。教育効果を最大限に発揮できるようなグループ学習として協同学習があり、今回は基礎看護技術教育に協同の理念に基づいた方法を導入した。平成19年度前期の『看護技術』において協同学習を導入し、ディスカッションやコミュニケーションスキルなどの態度的側面の成長を調査票によって明らかにし、その効果について検討することを目的とする。

### 方 法

1. 対象：S大学看護学科2年次生63名
2. 科目の概要：協同学習を実施した科目は『看護の技術Ⅲ』と『看護の技術Ⅳ』である。『看護の技術Ⅲ』は2単位、『看護の技術Ⅳ』1単位、全部で週に3コマの授業がある。講義形式と演習の組み合わせで、看護基礎技術の習得を目指す。
3. 授業の実際：講義形式の授業と実技演習の両方をすべてグループ学習とした。基本はホップ・ステップ・クラス、ペア・シェア、ジグソーなどの協同学習の手法を取り入れた。
4. グループ分け：1グループ3～4人になるように、機械的に16グループに振り分けた。ただし、男子学生がグループに2人以上にならないように配慮した。
5. 研究方法：科目開始時、中間、科目終了後にディスカッションスキル (DS)、思考動機、コミュニケーション参与スタイル (COMPASS)、協同の認識の調査を実施し、学生の話し合いに必要なスキルやコミュニケーションの特性を測定した。また、授業の最後にクラス全体で半期の協同学習での授業についてディスカッションしその結果をまとめた。
6. 分析方法：それぞれの調査票について分析。また話し合いの結果は、意味内容が同じものを集めて分析した。
7. 倫理的配慮：学生には事前に研究の趣旨、および調査票の回答内容が成績には一切影響しないことを説明し、同意を得た。



## 結果

### 1. 調査票の結果

ディスカッションスキル (DS) は、4つの因子からなり、それぞれの因子ごとの点数は、「場の進行と対処」前 3.65 点、中 3.94 点、後 4.12 点、「積極的な関与と自己主張」4.11 点、4.28 点、4.66 点、「他者への配慮と理解」5.02 点、5.20 点、5.37 点、「雰囲気作り」4.09 点、4.19 点、4.45 点であった。すべての因子で、有意差があった。思考動機は、前 3.02 点、中 3.01 点、後 3.14 点であり、有意な差があった。コミュニケーション参与スタイル (COMPASS) は、中間と最後の 2 回のみでの調査であり、4つの因子の得点は、「能動的参与」4.49 点、4.77 点、「消極的参与」4.17 点、4.00 点、「受動的参与」6.02 点、6.11 点、「会話マネジメント」4.31 点、4.45 点であった。協同の認識では、3 因子があり、「利得因子」4.22 点、4.30 点、4.40 点、4.52 点、「損失因子」2.85 点、2.56 点、2.63 点、2.47 点、「不公平感因子」1.83 点、1.72 点、1.80 点、1.63 点であった。

### 2. 話し合いの結果

協同学習の全体的な感想としては、「全員参加できる」「考えを深めることができる」という意見が出た。また授業で実施した方法についての、良い点、悪い点を評価した結果からは、良い点として、「自分たちで考えて実施できること」「手順だけではなく根拠をもった実践ができたこと」「お互いに教えあうことで、自分が理解できているかの確認もできた」といったことがあがった。一方悪い点としては、「自分たちが実践している技術が、正しいのかの判断ができない」「間違っただま習得している可能性がある」「緊張感がない」などの意見が出た。

## 考察

協同学習による学習効果は、認知的側面、態度的側面、スキルの修得がある。看護技術教育においても、これらの修得は必要不可欠である。今回は、特に態度的側面の修得について分析し、実施した協同学習の効果について考察した。

ディスカッションスキルでは、これまで、中だるみが生じる可能性と、「他者への配慮と理解」因子がはじめから高く有意な差が出るほど変化しないという報告があったが、今回は、すべての因子の点数が調査を重ねるごとに高くなっていった。またコミュニケーション参与スタイルも、消極的参与が減少し、能動的参与や会話マネジメントが上昇している。このことは、今回実施した協同学習によって学生はディスカッションスキルや積極的なコミュニケーションスキルを徐々に身につけていることが示唆される。

また、協同の認識では、利得因子が高まり、損失因子や不公平感因子が低くなっており、協同学習が、学生の協同の認識を高め、協同することの楽しさや必要性、その効果を実体験として感じ始めていることが示唆される。このことは、協同学習に対する学生の意見からもわかり、「互恵的相互依存関係」が成立し、相互交流が活発に行われたことがわかる。ただし、まだまだ学生は「答え」と「教員からの厳しい指導」つまり受動的な教育を求める傾向があり、「学ぶ」ことの意味についても協同学習を通じて伝えていく必要がある。

# 対話的議論を中心にした協同教育の研究

## 議論場面における児童の他者の意見の引用を通して

佐々原正樹（まんのう町立高篠小学校・広島大学大学院教育学研究科）

### I 研究の背景と目的

#### 1 協同の学びと議論と引用

協同教育と対話的議論 議論とは、自分の考えを他者に表明する行為である。そこには、二人以上の人間が存在し、対立点がある。議論には目的があり、目的によって、様々な議論が存在する。代表的なものとして、相手を論破すること（同意させる）を目的とし、「勝つ」か「負ける」かが中心となるディベート型議論がある。その対局に位置するものとして、相手との感情的対立を避け、合意形成を目的の中心とする妥協型議論がある。前者は西洋の議論文化に多くみられ、logos（ロゴス）＝論理に強く訴える議論であり、後者は、古くから日本の議論文化にみられる、pathos（パトス）＝感情に強く訴える議論である。

子ども達は、言語、文化、宗教、世代などの様々な「違い」のある社会で生きなくてはならない。このような価値観が多様化していく社会で生きるためには、西洋的な logos 中心の議論でも、日本的な pathos 中心の議論でもない、新しいコミュニケーション能力が必要とされている。その新しいコミュニケーションを「対話的議論」と呼ぶことにする。対話的議論とは、logos や pathos の両方を大切にしながらも、他者の視点に立ち、他者との様々な「共有化」を目指した議論である。自分の視点よりも他者の視点を優先させる考えである。価値の多様な社会では、自分が論理的に主張するだけでは不十分である。また、安易な合意形成は、学びの価値を半減させる。対話的議論とは「相手との対立点を明確にし、異なる価値観の合意形成を目指した議論」である。相手の論理を知ろうと、相手の立場に立てば自分はどうか考えるだろうかと想像し、対立点を避けるのではなく、互いの「違い」を認め、共有できる所を見付けるための議論である。

本研究における協同の学びとは、小グループによる相互協力的な授業だけを意味しない、合意形成を目指し、学級全体でぎりぎりまで差異を議論しながら、自分の学習と互いの学習を最大限に高め合うような授業、この両面を含む授業を意味する。よって、本研究を協同学習ではなく、協同教育に位置づけている。

他者の意見の「引用」を取り上げる理由 議論場面において、他者の影響を受けながら知識構築が行われる場面は、まさに他者の意見を「引用」という行為に表れる。ここで言う「引用」とは「ある発話・思考の場で成立した発話・思考を新たな発話・思考の場に取り込む行為」(鎌田 2000)と考えている。他者の意見の「引用」に注目することによ

て、他者の知識と関わりながら自分の考えを構築していくプロセスを明らかにすることが可能になるのではないだろうか。つまり、「引用」は評価ツールとなり得るのではないだろうか。他者の意見の「引用」を取り上げる理由はそれだけではない。他者の意見を「引用」するためには、児童は他者の意見を真剣に聞かなくてはならない。要約力やワーキングメモリーも要求される。「引用」という形で取り上げられることによって、貢献感や所属感を感じる児童も多い。また、他者と自分の意見の差異（ズレ）を意識し、他者の意見の出所に注目するようになる。前時の他者の意見や本時の他者の意見、テキストある部分とある部分や過去に学習したテキストなどを関係づけようと意識するようになる。さらに、引用するためには、授業の流れに敏感になる。つまり、「引用」は学習ツールにもなり得るのではないだろうか。

議論型の授業の場合、活動率は大変低い。25人のクラスならば、常に発言者は1/25。そこで、ペアやグループなどの小集団学習による学び合いと組み合わせることが多い。その時に、「○○さんがこんなことを教えてくれたんだけど…」と「引用」を一つのシステムとして導入することで、大人しい児童などの考えを学級全体に生かすことが可能となる。引用を媒介にして、個の考えを生かすシステムを学級に作るができる。「引用」は教師にとっては極めて有効な「教授ツール」にもなり得るのではないだろうか。

このように「引用」は児童にとっては学習ツール・評価ツールに、教師にとっては教授ツール・評価ツールになる。これらの意味において、「引用」は協同教育構築のためのキーワードとなるのではないのだろうか。しかし、議論場面に見られる他者の意見の「引用」についての研究はされておらず、本研究の意義は大きい。

## 2 理論的背景

間テキスト性 Kristeva, J (1980) は「間テキスト性」という概念装置「あらゆるテキストは引用のモザイクとして構築されている。テキストはすべて、もう一つの別なテキストを吸収、変形したのである。」を提示している。この「間テキスト性」を授業場面に援用するならば、児童は他の複数の読み手の声と対話し、それらを「引用」しながら自分の解釈を構築していると言える。

## 3 研究目的

本研究の目的は、「引用」を導入することで、議論場面においてどのようなタイプの議論が存在するのか、そのタイプは1時間の授業の中でどのように表れるのか、を談話分析（連鎖関係・実用機能）を通して検討することである。さらに、それぞれの議論タイプにおいて、どのような引用パターンが存在するのか、どのような文脈の中で現れるのかを談話分析を通して検討することである。このような分析を通して、議論という暗黙知化された実践を少しでも明示知化することが可能となり、対話的議論を中心にした学び合いを実践するための道筋が見えてくるものと考えている。

## II 研究方法

1 研究対象 まんのう町立高篠小学校4年23名（男子9名、女子14名）国語科にお

ける「夏のわすれもの」(東京書籍出版小学国語・上)の授業

2 期 間 2007年6月18日(月)～6月27日(水)に行われた7時間の授業

3 授業者 授業者は研究者本人であり、本学級の担任である。本学級は、3年より担任し、持ち上がり学級である。

4 記録方法 ICレコーダを教室の前に配置し会話を記録した。また、教室全体の様子を撮影するために、ビデオカメラを教室の前後に配置し、記録した。7時間の授業すべてをICレコーダとビデオカメラで記録した。

5 分析の枠組み 研究授業として行われた6時間目の授業を分析対象とする。ICレコーダとビデオカメラから逐語録を作成し、そのすべての発話に対して、①発話対象②連鎖関係③実用機能を付与する。各定義は以下の通りである。

### Ⅲ 結果と考察

#### 1 結果(1)

議論には、次の4つのタイプがあることが明らかになった。

発信型議論(付け足し型) 授業の前半に表れるタイプ。引用は自分の考えを補強するために使われている。引用は確認のために使われることが多く、先行発話に同意した発話や付加した発話が続く。そのために、テキスト・発話(前時)の引用が多い。ダイアログの形式だが、内容的にはモノローグ的である。

疑問・反論・反駁型議論(問い返し型) 授業の中間に表れるタイプ。発話対象が個人であり、連鎖関係が任意応答・請求であるのが特徴である。間接対話を通して、友達の発話にズレを感じる。そのズレを相手の言葉を引用し、相手に向かって(対児童個人、任意応答・請求)発言する。同時に、それは学級全体への問題提起(任意応答・提供)となる。引用を明示化することで論点が明確となり、個のこだわりを学級に生かすことが可能となっている。「引用」し、疑問や反論・反駁を述べることで授業の方向を規定している。

情報提供型議論(膨らまし型) 授業の中間に表れるタイプ。直接対話等による発話を引用し、新しい情報を学級全体へ提起する。ここでの引用には、「ぜひ、この情報を紹介したい」という引用者の価値判断が伴う。新しい視点が加わることで、知識構造に不安定さを招く。それが少しずつ異質な他者の視点を取り入れ始める切っ掛けとなっている。

修正・創造型議論(つなぎ型) 授業の後半に表れるタイプ。間接対話や直接対話を通して、少しずつ異質な他者の視点を取り入れ始める。自己内対話をしながら、異質な他者の発話を関係づけようとする。異質な他者の発話を引用しながら、自分の考えを修正したり、創造したりする。発話(本時)の引用が多い。

#### 2 考察(1)

議論は形式と内容からなる。議論のタイプは形式を意味し、その形式の組み合わせによって、議論の内容は複雑な様相を示す。例えば、音楽が、構成している要素は1オクターブの12しかないが、それでいて、複雑なシンフォニーを創り上げているのと同じである。複雑なシンフォニーも単純化した要素を抽質することで学びが可能となる。

対話的議論を行うためには、最低限、この4つのタイプの議論を学ぶことが必要なのではないだろうか。この4つのタイプの議論を学ぶ方法として、Quotation based approach (QBA)法を考えている。Quotation based approach (QBA)法とは、他者の発話やテキストを引用しながら、他者と関わっていく授業方法である。今後はぜひ、QBA-法を導入することで対話的議論は可能なのか、検討したいと考えている。

### 3 結果 (2)

他者の発話やテキストの引用の仕方には次のような引用パターンが見られた。

「抜き書き引用」 テキストや相手の発話を直接話法でそのまま引用

「要約引用」 テキストや相手の発話を要約して引用

「解釈引用」 テキストや相手の発話を自分の言葉に解釈

さらに、引用されている発話の部分には、次のようなパターンが見られた。

「主張引用」 他者の発話の主張部分の引用

「データ引用」 他者の発話のデータ部分の引用

「理由づけ引用」 他者の発話の理由づけ部分の引用

発信型議論(付け足し型) テキスト引用の場合はほとんどが「抜き書き引用」か「要約引用」である。また、発話引用(前時)では、「要約引用」が多く、しかも、前時までに学級で納得した既習事項の引用となっている。どちらも自分の考えを主張するための「データ」として引用されている。議論のキーワードとなることが多い。

疑問・反論・反駁型議論(問い返し型) 発話引用(本時)は、「要約引用」はほとんどなく、「抜き書き引用」である。疑問や反論・反駁を述べるために、相手の発話のデータ部分を直接法の形で引用している。

情報提供型議論(膨らまし型) 話引用(本発時)は、ほとんどが「要約引用」である。データ部分の引用もあれば、理由づけ部分の引用もある。決まっていない。

修正・創造型議論(つなぎ型) 発話引用(本時)は、「要約引用」が多く、理由づけの引用が多いのも特色である。

### 4 考察 (2)

「抜き書き引用」と「要約引用」を児童はどのような基準を持って選択しているのだろうか。テキスト引用は、自分の主張のデータとして利用している。そのデータが短い場合は「抜き書き引用」長い場合は「要約引用」をしているようである。では、発話引用の場合はどうであろうか。発話引用(前時)は、学級での解釈の一つの共通了解事項の引用がほとんどである。そのため、「要約引用」という形を取っていると考えられる。「データ引用」の使い方としては、引用し、①自分にとって新しい情報ということを示すため②自分のデータとして利用するため③差異を明らかにし、別のデータを示すため④自分の理由づけとするため⑤差違を明らかにし、別の理由づけを示すため⑥考えられる。理由づけ引用の場合は、①自分にとって新しい情報ということを示すため②自分の理由づけとするため③差違を明らかにし、別の理由づけを示すため④考えられる。

# 自らの食を考え、主体的に学び、実践する子

## －「食育カリキュラム」の開発を通して－

倉橋伸子・相澤陽一・松永秀視  
武内浩二・村上英子・古川文子  
滝 信一（犬山市立東小学校）

### 1 はじめに

社会の変化にともなって食生活も多様化し、子どもたちの食習慣や食生活の乱れからくる様々な問題が指摘されている。食は生活の基本であり、生きるために不可欠な活動である。同時に、食を通して人や物とのかかわりの中で社会性を養い、生命に対する畏敬の念や家族・友人に対する感謝や思いやりの心を育てるという重要な役割も果たしている。

### 2 実践のねらい

食の在り方について児童が自分の問題としてとらえ、思考と実践を繰り返しながらより良い食習慣を身に付けられるよう、本研究に取り組むこととした。すなわち、食についての学びを契機に主体性と実践力を育てることにより、子どもの将来につながる生きる力も育てたいと考えた。

#### めざす子ども像

- ・ 自らの食を考え、追究できる子
- ・ 人や自然とかかわり、高め合える子
- ・ 意欲をもって実践できる子

### 3 実践の内容

#### (1) 食に関する指導の全体計画とカリキュラムの作成

##### ア 全体計画

食育は、給食の時間はもとより、特別活動、各教科等の内容に密接にかかわっている。そこで、学校教育全体の中で計画的、体系的な食に関する指導が展開できるよう全体計画を作成した

### 食に関する指導の全体計画

<p><b>児童の実態</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・明るく、元気がよい。</li> <li>・給食を楽しみにしている児童が多いが、食事のマナーが身に付いていない。</li> <li>・野菜の苦手な児童が多い。</li> <li>・教育熱心な家庭が多いが、児童に家事や手伝いをさせる習慣がありません。</li> </ul>	<p><b>学校教育目標</b></p> <p><b>豊かな学びのある学校</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・礼儀正しく、きまりを守り、助け合う子を育てる学校</li> <li>・学ぶ喜び、成長する満足感、共に学び合う楽しさのあふれる学校</li> <li>・教職員、保護者、地域が連携して高め合う学校</li> </ul>	<p><b>関係法規</b></p> <p>学習指導要項 食育基本法 学校給食法</p>
<p><b>研究主題</b> 自らの食を考え、主体的に学び、実践する子</p>		

<p><b>食に関する指導目標</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>① 野菜を栽培したり、調理したりすることに関心をもち、進んで自らの食について考え、実践しようとする（関心・意欲・態度）</li> <li>② 食事の重要性、食事の喜び、楽しさを知る（知識・理解）</li> <li>③ 心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付ける（自己管理する力）</li> <li>④ 正しい知識・情報に基づいて、食物の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身に付ける（思考・判断）</li> <li>⑤ 食物を大事にし、食物の生産等にかかわる人々への感謝する心をもつ（感謝する心）</li> <li>⑥ 食生活のマナーや食事を通じた人間関係形成能力を身に付ける（人間関係形成能力）</li> <li>⑦ 各地域の産物、食文化や食にかかわる歴史等を理解し、尊重する心をもつ（尊重する心）</li> </ol>	<p><b>体育・健康教育の目標</b></p> <p>学校教育全体を通して健康の増進と体力の向上を図り、命を尊び、健康で安全な生活を営む態度を育てる。</p>
---	--

<p><b>幼稚園・子ども未来園との連携</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・情報交換</li> <li>・授業参観</li> <li>・食育タイムズ（食育だより）</li> </ul>	<p><b>自らの食を考え、追究できる子</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食に関する知識を得る。</li> <li>・自分の食生活を見つめる。</li> <li>・課題を見付け、追究する。</li> </ul>	<p><b>人や自然とかがわり、高め合える子</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主体的な学びの中で、友達、家族、地域と食を通じてかがわり合う。</li> <li>・食に関する体験活動に取り組み、温かい人間関係を築く。</li> </ul>	<p><b>意欲をもって実践できる子</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・五感を働かせた食体験を通して感動を得る。</li> <li>・自らの意思で目標を決めて実行する。</li> <li>・積極的に取り組み、実践できた喜びを味わう。</li> </ul>	<p><b>中学校との連携</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・情報交換</li> <li>・食育タイムズ（食育だより）</li> <li>・授業公開</li> </ul>
---	---	--	--	--

指導内容	
題材名と時間数(題材を構成している教科等)	
教科 道徳・総合	1年 ○きゅうしょくください6(道徳・学活) ○きせつものをたべよう23(生活) ○いっしょにたべよう3(生活) ○げんきっ子いっぱい3(生活)
	2年 ○たのしいきゅうしょく6(道徳・学活) ○大きくなあれ やさいさん43(生活)
	3年 ○健康な体をつくろう12(総合・保健・学活) ○おやつ食べ方を考えよう7(総合) ○食事とおやつのとくを知らう19(総合・道徳・学活)
	4年 ○健康な体をつくろう13(総合・保健・学活) ○食べ物に感謝しよう15(総合・道徳) ○食べ物を大切にしよう8(総合)
	5年 ○見直そう!食生活11(家庭・学活) ○栽培に挑戦123(総合・道徳) ○料理に挑戦15(家庭)
	6年 ○見直そう!食生活13(家庭・保健・学活) ○料理に挑戦121(家庭・総合) ○広がれ!「食」7(家庭・道徳・学活)
わかば	○楽しいきゅうしょくにしよう1(学活) ○やさいをそだてよう23(生活単元) ○なんでもたべよう2(学活) ○なかよくちょうりしよう10(生活単元) ○おにぎりを作って出かけよう3(生活単元) ○デイキャンプにさんかしよう3(生活単元) ○はしを正しくつかおう1(学活) ○ももたろうのきび団子を作ろう4(生活単元) ○秋のしゅうかくをいわおう4(生活単元) ○冬やさいをつかってちょうりしよう6(生活単元) ○ちょうりいんさんにかんしゃしよう2(道徳)
関連教科	●国語「おおきなかぶ」(1年)・「サラダで元気」(1年)・「インスタント食品とわたしたちの生活」(5年) ●道徳「大きくなった体」(2年) ●生活「わたしの物語を作ろう」(2年) ●総合「紙の生長を観察しよう」(3年) ●社会「人びとのしごととわたしたちのくらし」(3年)・「わたしたちの県」(4年)・「わたしたちの生活と食料生産」(5年)「単独呼の食事」「長く続いた戦争人々のくらし」(6年) ●理科「ツルレイジン」(4年)・「インゲンマメと発芽」(5年)・「食べ物の消化と吸収」(6年) ●保健「心と体の関係を知ろう」
特別活動	1年 ○楽しく給食を食べよう ○正しいはしの持ち方 ○チャレンジチャレンジ!いただきます ○牛乳をのもう ○食器の種類・扱い方・片付け方 ○食器の置き方 ○はしの持ち方 ○手洗いの手順 ○食べる姿勢 ○よくかんで食べる ○偏らない食べ方 ○給食のきまり
	2年 ○友達と仲良く食べよう ○マナーを身に付けよう ○めざそうむしばゼロ ○体によい食べ方をしよう ○給食をふりがえろう ○食器の種類・扱い方・片付け方 ○食器の置き方 ○はしの持ち方 ○手洗いの手順 ○食べる姿勢 ○よくかんで食べる ○偏らない食べ方 ○給食のきまり
	3年 ○好き嫌いをなく食べよう ○バランスのよい食事 ○食事のマナー ○はし・スプーン、食器の持ち方 ○しょうずに配食 ○適当な速さで食べよう ○よくかんで食べる ○残さず食べる ○偏らない食べ方
	4年 ○バランスのよい食事を理解する ○食事のマナー ○はし・スプーン、食器の持ち方 ○しょうずに配食 ○適当な速さで食べよう ○よくかんで食べる ○残さず食べる ○偏らない食べ方
	5年 ○おやつ食べ方を見直そう ○食事のマナーを見直そう ○協力して準備、片付け ○食器をきれいに ○後片付けをきれいに ○目標をもって食べる ○食事にふさわしい食べ方 ○残さず食べる ○食事のマナー
	6年 ○家庭での食生活を見直そう ○世界の食文化に目を向けよう ○協力して準備、片付け ○食器をきれいに ○後片付けをきれいに ○目標をもって食べる ○食事にふさわしい食べ方 ○残さず食べる ○食事のマナー
わかば	○楽しい給食にしよう ○何でも食べよう ○はしを正しく使おう ○食器の種類・扱い方・片付け方 ○食器の置き方 ○はしの持ち方 ○手洗いの手順 ○食べる姿勢 ○よくかんで食べる ○偏らない食べ方 ○給食のきまり
児童会活動	・食育集会(年2回) 食育だより(毎月) 給食委員会 栽培委員会 放送委員会 広報委員会
全校一斉指導	・青空給食 ながよし給食(ランチルームでの給食) セレク給食 デザートバイキング 卒業バイキング 元気もりもり調べ(年2回) ・料理コンクール入賞献立(毎月) ・チャレンジクッキング(夏休み・冬休み) 給食のふり返し(マナー)
学校行事	・発育測定 校外学習(春秋) 野外学習 修学旅行 ふれあい運動会 夏休み 冬休み 学習発表会 学校給食週間
家庭地域との連携	・親子試食会 ･PTA給食試食会 ･学校保健委員会 ･個人懇談 ･学校だより ･給食だより ･食育タイムズ(地域版)
地場産物活用	犬山食育応援団(生産者)との話し合いのもとに年間使用量を見積もりして、学校へ計画的に野菜を提供する。生産者を「犬山の地場産物だより」で紹介する。(毎月)
個別指導	保健アンケートにより食物アレルギーがあると答えた児童を対象に追跡調査をし、指導方針を個別に対応する。食生活に関する児童のようすを情報交換する。

#### イ カリキュラム作成の基本的な考え

食育カリキュラムは、既存の本校のカリキュラムから、食育にかかわる内容を整理し6学年にわたる系統性と連続性を考慮して編成した。授業時間は、年間35時間を基本とした。教科としては、生活科、家庭科、体育科（保健）に限定し、ほかに学級活動、道徳、総合的な学習を加えた。

作成に当たってはカリキュラム開発部会において、先進校へ出かけたり、資料を集めたりして教務主任、栄養教諭、学年主任、担任、養護教諭等様々な立場から意見を出し合い検討を重ねた。

#### ウ カリキュラムの内容

全体計画にも示したが、食に関する観点別目標を学年別に具現化した「食に関する指導目標」を基にしてカリキュラムを編成した。教科及び総合的な学習では、低学年は生活科の内容から、野菜の栽培活動を中心にした。中学年は総合の時間で「おやつ」をとりあげた。高学年は家庭科の学習を生かし、栄養バランスの良い食事を考えたり調理したりすることをめざした。

学級活動は、望ましい食習慣を形成するための内容とした。それに加えて健康な体づくりの柱として3年以上は体育科の保健領域から、1・2年は学活の内容から主題を設定し、カリキュラムを編成した。児童の心の内面に迫る指導も大切と考え、道徳の領域で全学年1時間ずつ設定した。給食指導の充実のため、カリキュラムでは「給食指導・行事給食」の欄にマナーの指導計画を示した。また、地場産物を活用した献立や行事給食の献立もとりあげた。

### (2) 授業実践

食に関する子どもの学びが生きる力となるよう、学び合いを軸とした協同学習の考えを原理として、ここ数年来取り組んできた「伝え合い、学び合う」をテーマとした研究を土台に、子どもがより主体的に取り組む授業の実現をめざした。食育カリキュラムに従って授業実践を行い、食育の授業の在り方の研究を進め、同時に食育カリキュラムの検証に取り組んだ。授業をもとに、食育の目標と教科の目標との関連、指導内容を明確にするための題材構成図の在り方、教材の工夫などの研究を深めた。

### (3) 家庭・地域との連携

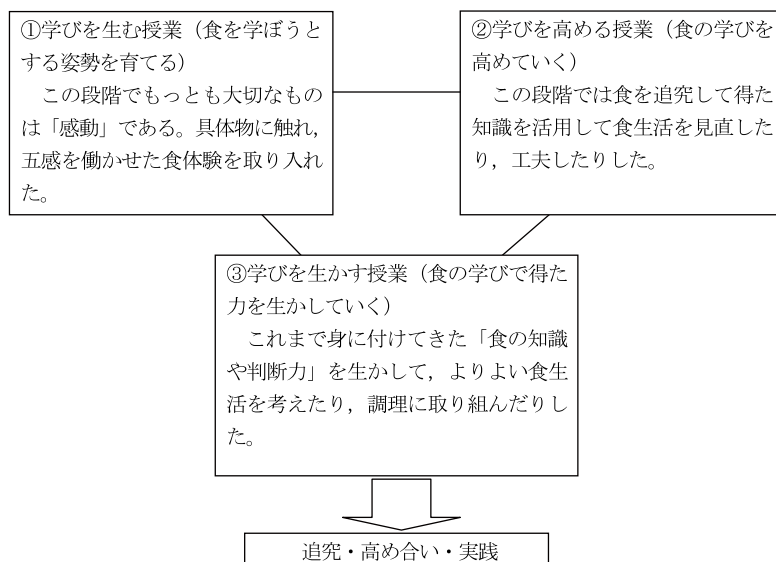
本研究は、実践の場が家庭や地域に多くある。「保護者が教育活動に参加する」「子どもが家庭で実践する」「食の活動を発信する」この3つの視点で実践した。

#### ア ボランティアの活用：

保護者に学校教育への理解を深めてもらうとともに、児童の活動を支援してもらうことを目的に積極的に進めた。これは、保護者の食への関心を高めるという相乗効果も期待できる。活動例としては、1年：サツマイモ調理、2年：野菜の



## 《食を学ぶための学習段階》



苗の植え付け、夏野菜新聞発表会での調理、3年：ちゃんこ鍋づくり、昔のおやつ作り、4年：体によいおやつ作り、5年：米の収穫、感謝祭、6年：家庭科調理などである。また、5年生の米作りに際しては、校門前という立地条件の良い休耕田を地域の方から借用できた上に、農家の方からは積極的な栽培のアドバイスをいただいて、収穫に至っている。

## イ 家庭での実践：

食育で学んだことは家庭で保護者の協力を得ながら実践することを基本とした。それにより、子どもが新たな課題を見付け追究し、挑戦する力を培いたいと願った。活動例としては、夏休みや冬休みには全児童が家庭で調理に挑戦をする「チャレンジクッキング」を実践した。

## ウ 地場産物の活用：

本研究は、実践の場が家庭や地域に多くある。したがって、保護者の理解と協力を得るために、広報活動を推進するとともに、積極的に授業にも参加していただけるよう計画を立て実践してきた。たとえば、栽培活動や様々な行事にも地域の人に参加していただき、地域のを学校教育に生かすとともに、学校が中心となって地域の食育の意識を高めることをねらい行った。学校で学んだことが家庭・地域で生かされ、家庭・地域での実践が学校で生きてくる。そうした連携の中で、広く家庭や地域の食に対する意識を高めることが大切であると考えた。

また、平成18年度には本校が拠点校となって全市で進めた「地域に根ざした学校給食推進事業」の成果により、市内や近隣の地場産物が学校給食に計画的に

導入されるようになった。そのため、地場産物を生かした献立を市内全体で毎月取り入れることができるようになった。献立内容や地場産物の紹介を食育日より等で広く知らせることにより、家庭や地域へ啓発活動を行い食への意識を高めることにした。

#### 4 結果

朝食の喫食率は、「必ず毎日食べる」が94%と全国平均の85%を大きく上回った。また、食事の手洗いも80%と全国平均の67%を大きく上回った。

食育カリキュラムに従い、授業実践、栽培活動等を計画的に進めてきた結果、野菜・米作りが好きになった学童は食事のマナーで7割の事項、豊かな心で4割の事項、人とのかわり・たくましさで6割の事項で有意に前年度より向上していた。

#### 5 おわりに

食育カリキュラムの作成を通して、学校教育における食育の在り方を全職員で追究することができた。今後も子どもたちの姿を見つめる中でこの研究の成果を継続・発展させていきたい。

## 地球温暖化会議 in 美里

福 田 匡（和歌山県紀美野町立美里中学校）

鈴 木 有 香 子（和歌山県紀美野町立美里中学校）

中学3年生の理科と社会とともに環境問題を取り扱う単元があることから、教科横断的に取り組み、科学的な側面からと社会的な側面からと両方の視点から地球温暖化問題にアプローチし、卒業論文として残すことにした。その授業展開の中で、協同学習の手法を取り入れてきた。その取り組みの概要と、時間があれば本校の取り組みを紹介したい。

## 生徒の学びあう姿を引き出すために何を支援するべきか

古市博之 (犬山市立犬山中学校)

### ○目標は、生徒自身の手で作り上げる授業

生徒の発言で授業が始まり、生徒の司会で授業が進むと、それだけで意欲が高まり、お互いの話を聞こうとする。聴きあう姿ができてない時には教師が指導するが、そうでない場合じっと見守る。一つの授業を作り上げようとする気持ちが育ってくると発言も増えてくる。自然と前向きになり、授業によい循環が生まれる。

相互指名は「話を聴く」トレーニングにはいい効果をもっている。話がそれほど上手ではない生徒が話すのだから、自然と聴き手の意識が大切になってくる。教師が発言の間を取り持たないことで、生徒の聴く態度を引き出し、それが話上手になるトレーニングにもなっている。テンポよく発言できない場合は、指導を重ねる。発言にテンポがよくなれば、授業全体のリズムもよくなる。リズムがよくなれば、前向きな学習ができ、思考も活性化する。

生徒だけで学習を進めるには、授業の流れを確立する必要がある。50分の授業の流れを、少しずつ話をして理解をさせた。すると、生徒たちは、次に何をしなければいけないかを理解するようになる。定着してくると、意味さえ分かれば生徒だけでも学習を展開できるようになる。学習をどうやって進めるかを生徒が理解しておけば、意欲ある生徒は動き始める。

### ○活動が多くなるように多く実験・観察を取り入れた授業

できるだけ実験道具をさわって、活動する。活動するだけで喜んでしまう傾向があるレベルでは、それ以上の発展はないと思うので、まずは、実験慣れをすることを目指したい。そのためには、班で一つは実験道具を準備して、実験道具をさわる機会を多く作り出すことが大切であると思う。フレミングの法則の学習では、実際に班に一つ一つに整流子モーターを作成して実験をした。一つを演示実験で見せてもいいのではあるが、班に一つ道具があることにこだわった。特に整流子の部分が回転をしているその姿を見て感じ取ってないと、本当の意味での理解はないと考えたからである。図やアニメーションでわかりやすく解説しても、本物が回っているイメージになかなか近づくことはできない。本物を見ることで理解度が上がると信じている。

さらに、興味付けを意識した演示実験を取り入れると、生徒が意欲的になる。「おもし

ろい」と思うから意欲が出る。意欲がなければ生徒は動かない。理科の場合、実験でビックリさせたり、観察ですごいと感心させたりすることは、演示実験で見せることが一番であると考えている。電磁誘導の学習では、スピーカーやマイクを、身近にあるバケツで作成した。そこで生徒は「へえー」となった。発電機を回して電気を起こすことや、IHヒーターを持ってきてお湯を沸かすと生徒は「へえー」と連発した。

### ○生徒指導を随所に入れた授業

発言する時は立って発言させる。手を上げる時はひじを曲げない。声の大きさは全員に聞こえる大きさ。発言はみんなに向かって行う。時には、服装面や時間の話もする。理科と言う教科の心がまえも話す。たえず緊張感を持って取り組むことを大切にしている。楽しくするのも必要であるが、ダラダラした楽しさはいつかは破綻する。厳しさの中に楽しさを見つけられるような指導を心がければ、生徒は気が抜けない。それが学習の集中力になってくる。

### ○時間配分を大切にした授業

時間を区切り、テンポよく学習を進める。キッチンタイマーを使って学習時間を区切ると、授業の中でけじめが出てくる。時間で切って進めないと、いつまでもダラダラと学習する生徒が多くでてくる。一時間は50分しかなく、その中で効率よく学習を進めないと、時間がいくらあっても足りなくなる。生徒は「早く過ぎ去ってほしい」と考えている子が多いので、まったく時間意識が低い。何とか時間内に理解しよう、ステップを駆け抜けようと思う生徒を育てるには、時間に対する感覚を養うことが大切と思う。

そして、本時の課題を、じっくりと考える時間を確保することも大切である。ふりかえりの後、中目標の実現のためには、本時でどんなことを学べばゴールに近づけるかしっかり考える時間を確保できるようにした。すると、実験や観察活動は非常にスムーズになった。本時の課題のイメージをいい加減にやってしまうと、教師の指示ばかりになる授業になってしまい生徒の学びを妨害することになってしまう。本時の課題をしっかりとつかめた時点で実験を行うようにしたいが、なかなか本時の課題をつかみきれない時がある。その場合、できるだけワークシートに学習展開を記入したものを用意しておく。すると彼らなりに課題意識を持つようになってきた。

最後に、結果から考察を読み取る時間をできるだけ確保することを意識したい。実験には結果がある。ただし、実験の後の結果だけを覚えて終わってしまう生徒が多い。結果と考察は違うことを、4月の段階で、何度でも徹底して伝える必要がある。結果から読み取るのが難しい場合がある。それは、教師がワークシートや授業中の発言を整頓してあげる必要がある。ここを考えるのが「理科の一番のおもしろさ」と生徒が言うまで、この部分は徹底的にサポートしていかないと、思考力が育っていかないのではないかと思う。

## 中学校における歴史授業－史観を育てる協同学習

高石博史（米子市立加茂中学校）

### 【歴史学習を通して何を学ぶか～授業で目指したもの】

協同学習を中学校社会科授業に取り入れるに当たって、まずは、白地図作業等、生徒の協同的な学習を取り入れやすい地理的分野からはじめてみた。そこで、生徒同士で取り組んだ作業や活動が、そのままスキルあるいは知識として、教師が直接指導した以上の定着度であったことは、これまで一斉授業を基本に授業を進めてきた自分にとって大きな驚きであった。

歴史的分野では、我が国の過去について学び、知識を身につけることで、自国への理解を深め国民としての自覚を持つことが求められる。したがって「知識・理解」に依存する部分は多く、「暗記科目」などと、やや偏狭とも言える受け止め方をされやすい科目でもある。しかし、歴史を学ぶことの神髄は、歴史観を養うことで現代社会をより深く理解し、将来をよりよく生きるための見識を養うことだと考える。

そのため、大きな視野と偏りのない視点を持って歴史の流れを理解し、過去の人々の生き様や考え方に、同じ人間としての共感あるいは批判精神を持つことができるような授業にこそ、取り組むことが必要だと考える。生徒にとって「受け身型」授業だけでは、この目的の達成は難しく、ぜひ生徒自身に、学習対象となる時代に何かの形で触れることができるような学習体験を積ませたいと考えた。その場合フィールドワークなどの現地学習が効果的なのはもちろんであるが、今回は敢えて、純粹に室内型の授業でこれに取り組んでみることにした。

### 【今回の授業の意図】

今回、授業対象とした中世（鎌倉時代）は古代から継続する天皇～公家社会と、急速に台頭する武家社会との勢力移行期にあたり、民衆が自らの立場に甘んじず目覚め始めた時代でもある。そのため様々な立場・状況からの多面的な学習が可能であると考え、単元の最終段階でやや特殊な設定のロールプレイを導入し、生徒達にとって具体的な手応えのある授業にすることを目的とした。その際授業のベースになる「場面設定、状況の流れ」を教師が準備し、事前に行役の生徒と打ち合わせをする以外は、実際の役割分担や進行・発表はすべて生徒達に分担させ、協同学習的に進めることで、授業の効果をより高いものにしたいと考えた。

### 【今回の授業の概要】

・鎌倉時代（中世初期）前半の学習である。※帝国書院「中学校の歴史」「武士による政

治の始まり」

・中世初期に存在した架空の荘園を舞台に設定し、そこをめぐる出来事を生徒自身がロールプレイによって授業を進める。(舞台設定は教師がそれらしく創造したフィクションである)

・荘園をめぐる中心となる人物(地頭・荘園領主)は、やはり架空の人物だが、その設定は当時の状況をよりわかりやすくするために、実際に十分あり得るステレオタイプとする。

・設定は架空だが、そこには、実在の人物や実際の出来事が深く関わるようにし、これらはいずれも歴史学習で、知識として習得することが求められている人物・出来事であるよう意図的に配置する。

### 【教材作成について～協同を導くために仕組んだこと】

歴史学習への「フィクション」的なものの導入については危険性も指摘されるが、押さえどころを外さなければ自由度が高く、限られた状況の中で、必要な学習内容を盛り込むことができる。今回も教科書に登場する歴史上の人物に、架空の人物をからめることで、よりリアリティのある当時の荘園を再現できたと思う。その学習を通して生徒達は当時の人物の行動や感情を予測し、その時々々の立場・状況や出来事に応じて台詞を考えることで歴史を疑似体験する。いわばバーチャルリアリティを通して、知識のみならず、思考力や表現力を身につけさせたいと考えた。

今回は、フィクションの方が無理なく意図する目的に添った役割分担を生徒に割り振りできると考えたが、「それらしい」架空の舞台を設定するのは、実際かなりの労力を要し、資料集めから教材作成まで、何度も手を入れ直すことになった。つまり教師の側には、そうした設定を創作する見識と想像力が求められることになる。正直言って、今回の取り組みで問題を感じるのはここである。やはり現場の教員は、年間通しての授業や仕事のバランスを考えるべきで、今回、研究授業という意味があつたとしても、これは「少々やりすぎ」だと考える。この授業によって相応の教育効果が確認できたとしても、現実にはもう少しコストパフォーマンスを考える必要があるだろう。

※参考…今回作成したオリジナル教材・ワークシート(生徒に配布したもののみ)

『鎌倉時代 安芸国草津荘をめぐる出来事』(基本となる読み物資料)

『農民・荘官』『荘園領主』『地頭』…等(役割ごとの補助資料シート5種)

『ロールプレイカード』(上記5つの役割を受けた発表者用のセリフ等 控え)

『総合司会班用マニュアル』(司会進行を担当するグループのためのマニュアル)

『ワークシート(2種)』(年表と授業のまとめ)

### 【教師による事前の指導～より「協同」の効果を高めるために】

教材作成とは別に、実際のロールプレイ授業に入る前に、教師がしておくべきことは次の点である。

- ①生徒が学習の対象とする時代の概要(基礎知識)についての授業をひととおり済ませておくこと。生徒がおおまかな時代の流れの把握していることを確認し

た上で、ロールプレイに入る。

- ②会話劇の形を取るので、その時代に生きた登場人物の感情の動きまで考えるように指導し、いわゆる「なりきり」によって進行ができるようにする。
- ③進行役を生徒に任せるべく、その担当になったグループに対しての事前指導は徹底する。実際の授業で、教師でなく生徒の進行役が進めることで、発表役の生徒の依存心が薄れ、より大きなインパクトと緊張感が生まれる。

### 【実際の授業を通して】

実際に取り組んでみると、生徒は「なりきり」の部分には予想以上に積極的に取り組み、それぞれの立場（朝廷や荘園領主、地頭、農民など）で、それらしい台詞を考え表現してくれた。難しかったのは、そうした各役割の台詞を統括し進行する担当の班で、時間の流れにそって各役割を担当する生徒に指示して台詞を言わせるのだが、そのタイミングの取り方が上手下手でかなりの学級差が発生した。スムーズに進行した学級については、その時代の人々の姿を、ロールプレイによって生き生きと再現することができたと思う。教科書に記載された用語や事象を実際のロールプレイの中で用いることで、通常の授業以上に定着度が高まるだけでなく、「歴史の流れ」を体験的に把握することによって、その前後（貴族社会→武士政権）の時代への理解も深めることができた。また学級全員が参加する授業は、同じ時間の流れを共有するという体験となり、その後の授業への意欲につながっていった。

### 【ロールプレイ授業～協同学習で目指したもの】

本来「歴史を学ぶ」ということは、現在に至る人の営みや生き様、文化の創造を学ぶことで、今を生きる手だてや目当てにすることだと思ふ。今回のロールプレイ授業で自分が目指したかったのは、その時代に生きた人々への「共感あるいは批判」を生徒に感じさせることである。これが「史観」であり（歴史認識の面では公教育として、宗教的・思想的に中立を保つ難しさはある）、できればそれを、教師が生徒に押しつけるのではなく、生徒同士の学び合いの中で自然に感じ、体得するようになってほしいと願った。「協同学習」の考え方や手法を取り入れることにした最大の理由はそこにある。

その際、特に配慮した点が2つある。まず、自作した基本教材は、授業の流れから外れるイレギュラーな要素を排除するため、かなり細かい状況設定とセリフ設定（つまりシナリオ的なもの）を準備した。つまり、ロールプレイに参加する生徒の「自由度」はさほど高くない。しかしそれだけに生徒からみれば状況把握が容易で、学力の高低にかかわらず主体的に授業に参加できるので、取り組みやすいものになると考えた。従って授業で生徒達が考えて発表したセリフは決してハイレベルなものばかりではない。対象が中学1年生ということもあり、むしろ稚拙な感じもするのだが、司会班のリードに従ってグループの全員が楽しそうに取り組んでくれた。

これがシナリオの「自由度」を高くすると、生徒の想像力や創作力が入り込む余地が大きくなる一方で、生徒の能力格差が顕著に出る活動になり、そうした能力に長じた一部の



生徒がグループを一方向的に引っ張り、「協同」的な要素が薄れてしまう心配があった。生徒には「授業にみんなで参加した」という手応えが重要で、その手応えを学力の定着に直結させることを重視し、敢えて「自由度」は低く設定してみたのである。（この辺りについては、さらに検討の必要があると思う。）

また、同時に配慮してきたことは、やはり社会科として身につけさせたい最低限の知識の定着である。知識偏重からの脱却を図っていると言ってもこれは必要なことで、定着させたい歴史用語あるいは人物名を、ロールプレイへの取り組みの中で実際に生徒に活用させるようにした。授業で活用するワークシートも、ロールプレイ進行の目当てでもあるが、用語のチェックリストも兼ねる意図を持って作成した。さらに授業最後のまとめ用のワークシートは、単元全体の理解がどの程度までできているかを確認するために準備し、評価に活用した。

### 【課題と今後の見通し】

元々、ワークショップとして「協同学習」授業のサンプル的に取り組んだ授業ではあったが、社会科教員としては、今後の授業実践に多くの示唆を含むこととなった。

まずは、ロールプレイの持つ意味とその効果が自分の中で再評価できたこと。同時に、現実の授業の中にこれを導入する際の準備については、今回のように手間と時間をかけすぎるのはやはり考えもので、教材を簡素化する等の具体的な対策で、より実用的なものにするべきだろう。ただ生徒の立場からは、セリフを考え発表の準備をするには、2時間程度の授業時間を確保してやれば十分に組み立てるので、社会科全体のカリキュラム消化の点では許容範囲と言える。また、一度教材として作成してしまえば、何度でも該当学年での活用が可能で、長い目で見れば手間をかけてもそれに見合う使い方ができればいいようにも考えられる。

次に、ロールプレイは多分にイベント的な一発勝負的授業となりがちである。しかし一方で個々の生徒の学力差があまり気にならず、また生徒自身もそれを気にせずに学習に取り組むことができるのは、社会科授業へ生徒の気持ちを引きつけるに当たって大きな効果があると思える。ロールプレイ本番を成功させたいという教師の思いは当然ながら、さらにそれを作り上げる段階で生徒の活動を見守り支援することを重視し、その中でより協同的な学びの場として成り立つような授業であれば、当然ながら教科そのものへの学習意欲に直結することは、間違いないと考えるからである。

参考…今回資料として創作した物語のあらすじ（生徒に配布したものではない）

安芸国草津荘は近在の荘園・国衙領の中でも豊かな荘園で、後白河帝の側近藤原友実が、滅びた平氏の没官領を受け継いだものであった。藤原友実は従五位下、自身は都にあって一度も草津荘に足を運ぶことなく、派遣した荘官より年貢を受け取るのみであった。

1185年、征夷大將軍源頼朝が、弟義経の追討を口実として全国に守護・地頭を置

く勅許を後白河法皇から得た時には、法皇への遠慮もあって、草津荘に地頭が配置されることはなかったが、院の没後、奥州遠征で手柄をたてた御家人で、駿河の住人遠藤十左右衛門が、執権北条義時の推薦もあって、地頭として赴任してきた。このころ荘園の所有権（領主）は、藤原友実の一族に縁深い京都長岡の匹見神社が引き継ぎ、荘官はそのまま置かれて、荘園は平穩に管理されていた。

遠藤十左右衛門は、地頭として赴任すると、荘官より、年貢の徴収や荘園内の警備などの仕事を引き継ぎ、自分の館を建てて、数十人の郎党と共に生活を始めた。当初、十左右衛門は荘園領主である京都・匹見神社へのあいさつも欠かさず、決められた年貢も荘官を通して送り届けたので、領主側も安心し、仕事の一切を地頭に任せるようになっていった。

ところが1221年承久の乱で、十左右衛門は戦死してしまう。戦いは幕府側の勝利に終わり、十左右衛門の子七郎次兼嗣が、草津荘の地頭職を引き継いだ。七郎次兼嗣は、朝廷側に肩入れしていた匹見神社をこころよく思っておらず、自分たちの取り分を多くするために、定められた額以上の年貢を強制的に取り立てるなど、乱暴な振る舞いが目立つようになってきた。農民達からの苦情が荘官を通して、京都の領主（匹見神社）まで聞こえるようになってきたため、領主側は、たびたび十左右衛門に改善を申し出たが無視された。そこで領主側は幕府に訴え出たところ、執権北条泰時は、自ら制定したばかりの御成敗式目によりこの裁きをつける。さすがに七郎次兼嗣は引き下がるしかなかった。

しかし地頭側は、この後も領主側に嫌がらせを続け、農民の側にも地頭側につく者が出はじめると、荘官ではとても対応できず、ついに地頭側の下地中分の申し出を受けることになった。こうして荘園の半分は正式に地頭の所領同様の扱いとなり、その年貢のすべてが地頭のものとなることになった。

【物語のため設定された架空の人物たち】

藤原友実 匹見神社 草津荘の荘官 草津荘の農民たち 遠藤十左衛門  
遠藤七郎次兼嗣

【物語にからむ実在の人物たち】

源頼朝 源義経 北条義時 北条泰時 後鳥羽上皇

# 協同学習でCMを分析する国語科授業実践

小 嵩 麻 由

(神戸大学発達科学部附属住吉中学校・神戸大学大学院人間発達環境研究科)

## 1. はじめに

提案者が所属する神戸大学発達科学部附属住吉中学校では、4人の生徒による小集団を学習の基本単位として、ほとんどの教科で活用している。近年そこに協同学習の要素を取り入れていく試みが進んでいる。一方国語科では、元神戸大学発達科学部教授の浜本逸純先生のご指導の下、総合単元学習をという手法を取り入れ、20年以上にわたり単元作りをしている。総合単元学習とは、1つの単元に様々な種類の学習材を取り上げるとともに、従来の「聞く」「話す」「書く」「読む」学習はもちろん、写真や映像などを「観る」といった学習活動を総合的に行い、指導するものである。

## 2. 本単元で扱った学習材と協同学習

メディアリテラシー教育が提唱されて久しい。本単元では、テレビCMを学習材とし、一つの物事がどう表現され、社会に流されているかということ学習する活動に焦点をあてた。本単元で扱った学習材は以下のとおりである。先に述べたように総合単元学習であるため、学習材は文字教材のみならず映像や新聞広告、ポスターなども使用した。

- 「情報と表現」(学校図書中2教科書)
- 森達也『世界を信じるためのメソッド』(理論社)
- 「メディアリテラシーの道具箱」より抜粋(東京大学出版会)
- 「たんぼぼのちえ」(光村図書小2教科書)
- 「たんぼぼ」(東京書籍小2教科書)
- NHK「メディアで学ぼう」VTR
- 広告に関するデータ
- 新聞全面広告
- 「JR東海 奈良編」のCMとポスター
- テレビ番組内容ねつ造に関する新聞記事

協同学習は特に、CMの分析を行う授業の中で取り入れようと考えた。それは、協同学習で授業を行うことによって、以下のような学習の効果があると考えたからである。

- 1) 映像の分析において、複数の異なる視点について責任を持って見たうえで意見を交換することにより、新たな気づきがあると考えた。

- 2) 映像を「観る」学習は、ともすれば漠然とした感じ方や面白さに流されてしまいがちである。協同学習を取り入れることで、しっかりと学びのある活動にすることができると考えた。

### 3. 単元の流れ

- ①「情報と表現」(学校図書中2教科書)で情報リテラシーの考え方を知ったうえで、説明文「メディアリテラシーの工具箱」から抜粋した文章を読解させた。また森達也著『世界を信じるためのメソッド』を読ませた。
- ②NHKの「メディアで学ぼう」から「写真で表現する」を視聴し内容をまとめさせた。
- ③1つの事柄について違う文章表現をすることで、受け手の印象が違ってくことを考えさせるため、小学校の2つの国語教材を読み比べ、感想をまとめさせた。
- ④広告について知るとともにデータを文章化する力をつけるため、広告に関するデータを読みとらせた。
- ⑤新聞の全面広告を生徒に集めさせ、自分が気に入った広告を分析させた。広告の構成要素、特にキャッチコピー、ボディコピーの持つことばの力や、映像情報と文字情報がどのように組み合わせられているか、などについて考えさせ、その広告がどのような効果をねらっているのか、発信者の意図を読みとらせた。
- ⑥「JR東海 奈良編」のCMを視聴し「CMを分析しよう」という授業を行った。
- ⑦番組ねつ造の新聞記事を読んで感想を述べ合い、「広告とわたし」という作文を書かせた。情報を鵜呑みにせず、自分の立場を明らかにしながらメディアと関わっていく態度について、提言という形で発表し、この単元を終えた。

### 4. 「CMを分析しよう」協同学習の授業実践

本単元のうち、⑥「CMを分析しよう」の授業で協同学習を取り入れた。また、この授業は、本校の国語科総合単元学習授業研究会の中で授業公開した。

CMには言語を使った表現部分と、映像を使った表現部分があり、相互の効果をねらって作られている。また1作品が短く、制作側の意図を丁寧に読み取るには適したメディア教材である。今回学習材として使用した「JR東海奈良編」のCMとポスターは、「旅人が薬師寺を訪れる」という設定で、昼と夜の2種類が制作されている。このCMは授業者自身がその映像の美しさに大変惹かれたため、制作会社に直接連絡をとり、CMの提供をお願いした。特に本単元を行った学年は、秋の宿泊行事で薬師寺を訪れて実際に見学しているため、学習にも意欲を持つと考えた。

まず何の係分担もしない段階でCMを視聴させ、気が付いたことをまとめさせた。次に4名によって構成されている班の中で、言語表現を見る生徒と映像表現を見る生徒に分け、役割分担をして協同的に視聴を行った。授業では教室にPCとDVDを用意して、小集団ごとに何度もCMを視聴して分析できるようにした。言語情報係と映像情報係、それぞれ

の立場から読み取った内容を、絵コンテにまとめさせた後、文字や音声などの言語表現の工夫やことばの意味、映像を通して流れるCMの中の物語性などについて話し合わせた。

## 5. 協同学習の授業による生徒の発言の深まり

4名班の中で、2名は言語情報係、2名は映像情報係とした。それぞれの視点からCMを分析するよう指導したところ、最初に係分担なしで視聴した時と比べて、多くの気づきがあった。以下に役割分担した後の生徒の発言をまとめる。

### 《言語情報係からの発言》

- ・映像に合わせたナレーション、和のイメージ
- ・優しく語りかけて誘う感じがする
- ・古い言葉で落ち着いた雰囲気を出している
- ・チャンネルを変えさせない工夫がある
- ・「～いや見ているのは～」否定の言葉で印象づける効果
- ・最後に企業ロゴを映し、移動手段の印象を強めている

### 《映像情報係からの発言》

- ・登場人物は旅人をイメージ
- ・人物がいるために物語を感じる
- ・「時」がキーワード
- ・速い雲の動きで時間の流れを表現している
- ・カメラの動き＝視点の動き
- ・見ている人が歩いている気分になる

この授業における協同学習の効果は以下のようにまとめられる。

- ・生徒が複数の異なる視点を持つことができる。
- ・自分では気がつかない点について新たな気づきができる。
- ・責任を持った視聴をすることで漠然とした感覚を確かな学びにすることができる。
- ・活発な意見交換にともなって話し合いの技能を向上させることができる。

今回の単元が大変充実したものになったのは、協同学習という仕組みを使ったことで、学習に深まりがあったからである。また映像を観る、読みとるという学習に生徒が大変興味を持ち、意欲的に取り組んだということがある。魅力的な学習材を使用できたという点も大きい。

## 6. 単元における協同学習の仕組み（構成要素）

協同学習の構成要素の中で、この単元において使用した内容をまとめる。

[対面的－積極的相互作用]としては…

- ・小集団での学習 ・同じCMを視聴し分析する

[相互協力関係]としては…

- ・各自の情報をもとに小集団で話し合い、クラス全体に考察内容を発表する

[個人の責任]としては…

- ・映像情報係と言語情報係の設定と役割分担

今回 [小集団の改善の手続き] [小集団での対人技能] の2つの構成要素はとりたてて伸長する場面がなかったが、今後同じように広告の分析をさせるような授業をする場合、

単元の作り方によっては十分場面の設定は可能だろう。

一方、本單元におけるグループプロジェクトの要素は以下ようになる。

[探求活動] ……………CMを分析する・広告の制作意図を探る

[相互作用] ……………小集団でのCM視聴・役割分担による責任

[関係理解] ……………小集団での話し合い・クラスに向けての発表

[内発的動機付け] …魅力的な教材・宿泊行事で訪れた場所

今後新たにオリジナルの単元を組む時、協同学習の構成要素や、グループプロジェクトの要素を意識しながら組んでいくことは、授業者にとっても効果的な単元作りの指針になると思う。

## 7. 今後の課題

授業者として、協同学習は言語活動の授業実践に大変有効であるという実感は大いにある。しかしこのことは、生徒のふり返りや発話などをみとるような質的な部分ではある程度検証できるが、量的・数値的に検証されたものではない。国語教育における協同学習の効果をいかに検証するか、今後はそのあたりを考えながら実践したい。

## 8. その他協同学習を取り入れた授業実践

協同学習を取り入れた国語の授業実践として、提案者は現在まで他にも以下のようなものに取り組んだ。

・「豊岡北ツーリスト観光案内編集部」(中1)

…2007年11月実施 実践国語教育8-9月号掲載

兵庫県国語研究大会の公開授業 観光ポスターの作成

「産業」「味」「自然」「文化」を分担 途中でジグソー学習を導入

・「はるくさの歌物語」(中3)

…2007年12月実施 国語教育学会会誌掲載予定

古典短歌の授業 「はるくさ」木簡の新聞記事にヒントを得て

4人で場面設定をして、つながりのある一つの歌物語を創作

・「どうなる!? 2008年 環境問題を考える」(中3)

環境問題についての説明文を読解する

4人が異なるテーマの環境問題に関する説明文を読み要約

ジグソー学習でさらに深めたあとホームに帰って報告

今後も生徒の言語能力を育成するような国語の授業を行うため、協同学習を取り入れた今後も協同学習を効果的に単元に取り入れ、生徒の言語能力を育成する国語の授業を実践していきたいと考えている。

を単元を開発していきたいと考えている。

## カウンセリングマインドを活かした協同学習

山口 権 治（静岡県立浜松東高等学校）

目的は2つある。1つは協同学習が生徒の学力にどのような影響を及ぼすのか、2つ目は教師と生徒の心理的距離が生徒の学習意欲にどのような影響を与えるのかを調べることである。

実施時期は平成19年4月から9月までの6ヶ月間、対象生徒は1年生普通科27名で、内容は以下の5つである。①協同学習を取り入れる。②授業のはじめに呼名し、アイコンタクトを取る。欠席していた生徒にはひと言声を掛ける。③リラクゼーション（1分間腹式呼吸）を実施し、学習に対するレディネスを高める。④生徒の発言に対して認めるコメントをし、自己肯定間を高める。⑤答えられずに困っている生徒に対して教壇を降りて近づき、個別にコミュニケーションを取り、安心感を与える。

4月の最初の授業と1学期の最後の授業にアンケートを取り、結果を比較した。アンケートは、クラスについて、クラスメートについて、教師との関係についての3つの項目について尋ねた。

クラスについては10項目の全てにおいて改善が見られた。特に、「このクラスにいることは楽しいですか」「このクラスではみんなが協力していますか」「このクラスの人たちはみんな助け合っていますか」「このクラスには団結力がありますか」の項目が顕著であった。

クラスメートについても全ての項目で改善が見られた。特に顕著であった項目は「このクラスには、気軽におしゃべりできる人がたくさんいますか」「このクラスにはあなたから挨拶する人がたくさんいますか」「授業で、このクラスの誰と一緒にグループになっても気軽でいられますか」「このクラスには話したことの無い人がたくさんいますか」（逆転項目）である。

先生との関係については1項目を除いて全ての項目で改善が見られた。顕著に改善が見られた項目は「先生はあなたに声をかけてくれますか」であった。反対に「あなたは、先生と一緒にいると楽しいですか」という項目の得点は低下していた。理由は4月以降、授業でのルール作りの指導や生徒同士の関係が良くなったことが影響しているのではないかと推測される。

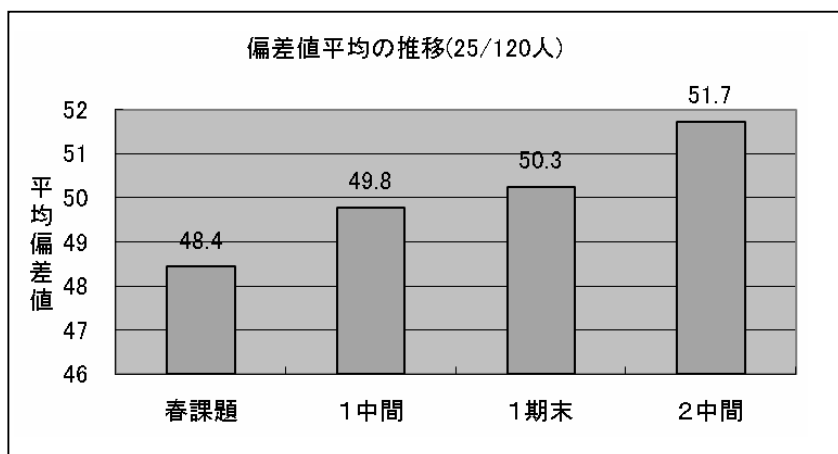
最後に9月の最後の授業で実践した内容について、以下の4項目のアンケートを実施した。すなわち、①「協同学習はよかったですか」②「授業のはじめに呼名して、アイコンタクトを取るとはよかったですか」③リラクゼーション（1分間複式呼

吸)はよかったと思いますか」④「高校に入学してから英語が好きになりましたか」である。

全ての項目で改善が見られた。協同学習に対しても肯定的に捉えている生徒が多かった。理由は、分からないところを教え合える、普段話さない友達とコミュニケーションがとれて楽しく勉強できる、教科書を音読する回数が多いので自然に覚えてしまう、ことによると思われる。

筆者は英語学習の基本は音読であると確信している。その観点から、生徒の発話量を増やすことが重要であり、お互いに学びあい・助け合う協同学習は成績の向上を見れば、英語学習に効果的であると考ええる。

また、アンケートの結果、教師と生徒の心理的距離が縮まったと考えられる。それとともに生徒の学習意欲が向上し学力も伸びたと推測される。





# 学び合い、高め合う子を育てる授業改善の進め方

川 井 栄 治 (犬山市立楽田小学校)

## 1 はじめに

私が昨年度まで勤務していた犬山市立犬山南小学校では、平成 16 年度から、「夢を持ち、仲間と学び合う中で、自分を拓く子」を研究主題に、目指す子供像「自分のことが好きといえる子、ともに学び合い高め合える子、目標を持って前向きに取り組む子」を設定し、研究を進めてきた。目指す子供像にアプローチするために、「自己存在感・自己有用感を実感させる」「共感的関係の構築・学び合う場を設定する」を柱に、「自己決定・振り返り活動」を行いながら、子供たちを意図的・計画的・組織的に育てる実践活動に取り組んだ。本稿では、これまでの研究を通して明らかにしてきた学びの授業づくりの基本的な考え方・方法と校内授業研究の進め方について紹介し、授業改善の方法についての提案を行う。また、独自に開発した質問紙による調査結果を示し、研究の成果を検証する。

## 2 学びの授業づくりの基本的な考え方・方法

### (1) 学習集団での学び合い

犬山南小学校の学びの授業スタイルは、教師の授業に対する指導力を高めるとともに、教科・教科外の活動を通して、学習集団（学級の力）を育てることを目指している。「学び合い、高め合う」学習集団をつくることによって、全員の学力保障を目指す授業を構築しようとしている。

### (2) 子供たちと共に学習規律をつくる

優れた授業は、必ず規律や秩序を備えている。授業へ本気に立ち向かう学習集団の力は、共に学び合うことのできる学習規律を基に、真理・真実を学級全員で追究し、集団自体の力量を高めている。

この学習規律は、学級で授業を学ぶ上での決まりを、教師の力で子供たちに守らせていくのではなく、教師と子供で協同して作り上げ、一人一人が学習の主体者として高まっていく過程で育つものである。

＜学習規律の例＞

- ・授業への全員参加
- ・話し方・聞き方の指導
- ・話す向きはみんなへ
- ・自然な反応ができるように

### (3) 学び合いを深めるしかけ

授業の基本的な流れは、①課題設定→②課題追求→相互交流→振り返りとし、教師が

一方的に説明するだけの一斉授業だけにならないように、1時間の授業の中で、互いの考えが相互交流する場面を位置づけている。また、次のようなしかけを用いて学び合いが活性化するようにしている。

＜しかけの例＞

- ・共通のモノ
- ・多様な学習形態
- ・個人で考える時間の確保
- ・グループ活動の手順
- ・机の配置の工夫
- ・振り返り活動の活用など

### 3 校内授業研究の進め方

#### (1) 研究はみんなで

一部の人が進めていく研究では、子供たちは育たないし、発展性はない。全員が授業研究週間中に研究授業を行い、自分の学級を公開して、みんなで研究を進めていく雰囲気を作る。

#### (2) 研究をみんなのものに

学んだことは、みんなで広めて共有していき、職員間の同僚性を築いていく。授業研究や先進校を視察した場合、自分たちが学んだことを通信等に表して、学んだことをみんなの共有のものにしていく。

#### (3) 研究を楽しく、ためになるものに

苦痛を伴う研究は長くはもたない。学校の学び合う文化を長く継承していくためには、授業者を批評する授業研究ではなく、あくまでも子供の学びを浮き上がらせる授業研究にしていく。

＜具体例＞

- ・一人複数回数の授業研究。(授業研究週間において)
- ・研究協議は、その授業研究週間に行った授業実践について部会または全体で協議を行う。(付箋を用いた研究協議)
- ・指導案の工夫(学習形態を明記する、学び合う姿を評価する、目指す子供像にアプローチするための具体的な手だてのキーワードの明記、子供の思考の流れがみえる構造化された指導案など)
- ・授業評価の視点の明確化
- ・「学びの授業づくりの手引き」のガイダンス

### 4 研究の成果の検証

これまでの研究の成果を検証するために、目指す子供像に対応した質問紙を開発・調査し、これまで進めてきた教育活動の検証を行った。検証を行った結果、本校のこれまでの研究や取組の有効性と課題点を明確にすることができ、共通の考え方やスタイルで、教育活動を進めていくためのベースをつくることができた。

# 中学校における自主協同学習の展開

関根 廣志 (新潟市立寄居中学校)

## I 「自主協同学習」をどうとらえているか

### 1 「自主協同学習」の実践で大事にしていること

まず第一は、子どもを育てるために「容認・支援・自律」の道筋を基本とし、あらゆる教育活動を展開すること。効果が早く出るからと言って「点検・追及・競争」による教育方法は用いない。第二は、「集団で行うことによさ、協同を最大限に生かした学習や活動」を展開させることである。具体的な生徒の姿としては「意欲をもった一人一人の生徒が、友だちと力を合わせながら、主体的に問題（課題）の解決に向かい学習や活動を展開している姿」を目指している。第三に、そのような活動を展開するためには「集団の風土づくり」が極めて大事である。それは、「支持的・期待的風土」であり、そういう中では、一人一人が、多少の間違いや失敗をおそれず、友だちと力を合わせながら伸び伸びと活動できる。その対極にあるのは、「競争的・防衛的風土」である。

### 2 学校経営の基本としてとらえる ～「理念」でもあり「方法」でもある～

学校経営の目的が「生徒を育てること」にあるとすれば、そのためには、明確な「理念」とそれを実現するための具体的な「方法」が必要である。「自主協同学習」は、その両方を満たしている。また、「自主協同学習」の理念と方法はそのまま職員集団づくりにも当てはまり、職員もそのよさを日々実感しながら職務に当たることができる。

### 3 授業の本来的な姿として

学校において、「自主協同学習」の理論がもっとも重視され、実践されなければならないのは「授業」である。つまり、意欲をもった主体（一人一人）が課題の解決に向け、自分の考えをもち、自主的にしかも他のメンバーとコミュニケーションをもち、質疑応答するなど、協同しながら進める学習が「自主協同学習」の目指す姿である

### 4 中学校における困難な問題の有力な解決方法として

ともするとこれまで中学校では、『学力づくり』は授業で、『人間関係づくり』は特活や生徒指導が受け持つもの」という考え方が支配的であった。学校教育の中心は授業であり、授業が変わらなければ今抱えている困難な生徒指導上の問題も解決しない。ならば、私たちが目指すべきは、「学力づくりの過程が同時に人間関係づくりの過程でもある授業」である。その実現こそが教育の今日的要請に応える道であると確信している。

学校における生徒の「学力づくりや資質・能力向上」の教育プロセスが、同時に「人間関係づくりや集団形成向上」のプロセスとなる教育は、私は「自主協同学習」がもっと有

効であると考えており、このことが、「自主協同学習」を実践の基盤としている理由である。

## Ⅱ 「自主協同学習」展開のための実践の視点

### <教科指導の面からのアプローチ>

#### 1 教材研究の面から

- ① 生徒の興味や関心のある（もてる）教材を設定する
- ② 難しすぎず、やさしすぎもしない教材を設定する
- ③ 生徒の問題意識に基づく問題（課題）を設定する

#### 2 授業過程の展開と教師の指導・支援の面から

- ① 教師中心の知識注入的な授業過程から、問題解決的な授業過程への転換
- ② 多様な学習場面と生徒主体の活動（思考、話し合い、作業等）を多く取り入れる
- ③ 授業は、教師の「指示、説明」から「支援、助言」を中心とした指導へ
- ④ 自らの思考に基づく自主的発言の奨励と本人が指名を納得する意図的指名の多用

#### 3 学習を自主協同的に進めるための学習の仕方の習得の面から

- ① 授業の進め方のパターンを生徒も理解していく
- ② ノートの使い方や話し合いの記録の仕方等の習得に力を入れる
- ③ 自分なりの家庭学習のし方を習得させる
- ④ 話し合いのための技術の習得（コミュニケーション訓練）に力を入れる
- ⑤ 自主的学習場面での活動のし方の指導をしたり、生徒の研修に力を入れる

#### 4 評価の改善の面から

- ① まず教師の意識変革を（教師は常に評価する人でなく時には評価される人になる）
- ② 結果中心の評価から学習の過程をも含む多様な評価による生徒の多面的な理解を
- ③ きめ細かく一人一人に即した、しかも温かな肯定的評価を
- ④ 指導や学習に生かす評価、次の一手を生み出す評価を強調していく
- ⑤ 生徒の側からの授業評価を取り入れていく

### <集団づくりの面も合わせてのアプローチ>

#### 5 「自主協同学習」の核となる「小集団学習」導入のねらい

- ① 教師のリーダーシップを後退させ、学習を主体化させるために
- ② 学習への全員参加を図り、集団での協同学習のルールを身に付けさせるために
- ③ 互いに意見を出し合いより高度な結論を目指すなど、学習の質を向上させるために
- ④ 協同学習を通し、生徒同士の人間関係づくりを築き、促進するために
- ⑤ 自分も課題解決に役立ったという経験を通し集団への所属感を高めるために

#### 6 自主協同学習のための学級の人間関係づくり、規範づくり

- ① 互いに力を合わせ、助け合うための人間関係づくりの必要性
- ② できない者でも伸び伸び学習できるような規範（学級の風土）づくりの必要性

### Ⅲ 職員の全校体制をどうつくっていくか

#### 1 「理念の共有化・共通理解」こそ大切

「自主協同学習」を展開するには、全職員の足並み揃えた実践は、大きな力になる。そのため、「自主協同学習」が目指す「理念の共有化」「理念の全校体制」が必要である。よく全校体制というと、授業で小集団学習を行うことと考えがちになるが、それらが、班長を中心に授業を管理したり競争させるためだとしたら、小集団はつからない方がまだよい。

#### 2 ポイントを決めて足並み揃えて実践

「自主協同学習」は、いわば学校教育の全てにわたって、その理論的な基盤となり、実践的な方法が提案されている。したがって、いきなり全部やろうと思っても難しく、途中で“根負け”しかねない。現実的には、いくつかのポイントを決め、時には生徒にも研修の機会を与えながら、足並み揃えて実践していく。まず、小集団学習から入ることが効果的である。

#### 3 小さな成果でも常に出し合い、実践のエネルギーにしてい

どんな小さなことでも、生徒の成功や進歩、成長が認められたら、それをみんなで出し合うことで、生徒を育てる大きな力としそれを「自主協同学習」推進の心的エネルギーにする。教職員に、「少しずつでも生徒が変わってきた」、「授業が変わってきた」という実感がなければ、必ず途中で息切れをし、それが多忙感に変わってしまう。

#### 4 指導者は「工程管理」こそ重要、問題には具体的な手だてを一緒に考えていく

「自主協同学習」の実践が計画通りスムーズに行くことは難しい。全校体制で取り組もうとするならば、徹底した「工程管理」が必要である。指導的立場にある教員は、現場の教室や授業をよく観ることはもちろんであるが、常に、その職員にとって今問題になっていることに対して具体的な助言や方法の導きだしを行わなければならない。

#### 5 教師自身が力がついたという実感を得られるように

「自主協同学習」によらず、新しいことが学校や職員に定着していくには、それを実践することで、教師自身が「自分の力が伸びた」、「新しい方法を身に付けた」というキャリアアップの実感が必要である。「生徒のため」だけでは「継続する力」にはならない。

#### 6 日々の実践や問題解決が研修と直結する学校運営を行う

「自主協同学習」を実践している学校は、日々の実践が即、目の前の生徒の問題解決となりまた、研修となるような学校運営、いわば研修を核とした学校経営が行われているはずである。さらに、学校全体で「自主協同学習」が日常的な話題となり、気軽に意見交換がなされているようであれば、学校体制づくりとしては、申し分ない。

#### 7 これだけということは“言葉の力”を借り「学校風土」になるまで徹底する

「自主協同学習」を全校で実践するには、それが学校の「風土」になってこそ、ようやく力を発揮する。「風土」になるということは、「この学校ではこうすることが当たり前」と一人一人の職員や生徒が自覚し、全員が普通の事として実践されることである。そのためには、“授業は「ステージ」ではなく「稽古場」である”など言葉の力もとても大切である。

# 学生が協調的に作問可能な WBT システム

## 「CollabTest」の効果と課題

高木 正 則 (創価大学工学部)

勅使 河原 可 海 (創価大学大学院工学研究科)

### 1. はじめに

我々は講義を受講している学習者による演習問題の作成ならびに作成された問題の相互評価, オンラインテストへの出題という流れで学習を進める e-Learning システムの新たな学習・運用モデルを提案している. また, このモデルを実現する WBT (Web Based Training) システム「CollabTest」を開発し, 5年半に渡り実践を繰り返してきた [1]. 2007年度からは現代的教育ニーズ取組支援プログラム (現代 GP) に採択され, 本学において CollabTest の全学的な普及が進んでいる. 本稿では, 2007年度後期 semester に本学の 16 科目で実践した CollabTest の利用結果について報告する.

### 2. CollabTest の概要

我々の提案する学習モデル「協調的な作問・解答演習」を図1に示す. ステップ1では講義を受講している学生が問題を作成する. ステップ2では作成された問題の相互評価を行う協調学習へと展開する (グループレビュー). その後, ステップ3で学生が作成した問題を教師に送信し, ステップ4で送信された問題群を使用して教師がオンラインテストを実施する. 図2に CollabTest のグループ問題一覧機能利用時の画面例を示す. 学生は教師から提示されたカテゴリ項目を参考に問題を作成し, 相互に評価する.

### 3. CollabTest を活用した授業実践

#### 3.1 実践概要

2007年度後期 semester において, 本学の共通科目 (学部、学年を問わずに履修可能な科目) 11 科目, 専門科目 (各学部の学生が履修可能な科目) 5 科目, 合計 16 科目で

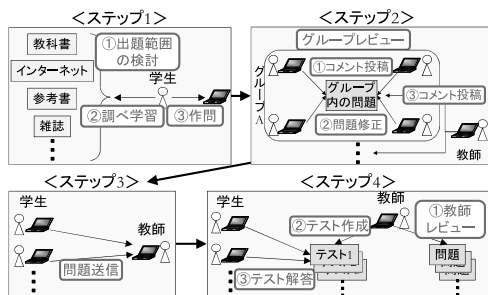


図1 協調的な作問・解答演習

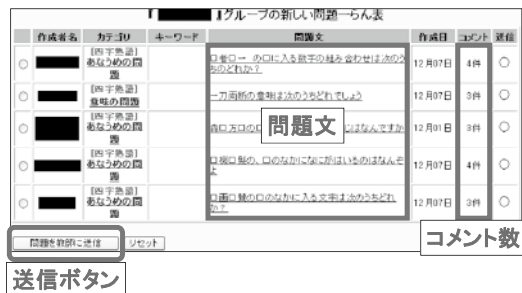


図2 協調的な作問・解答演習

CollabTest を活用した授業を行った。16 科目中 12 科目には TA (Teaching Assistant : 工学研究科の大学院生) と SA (Student Assistant : 過去に科目を受講した経験のある学部生) を一人ずつ割り当てた。残りの 4 科目については履修者が少なかったため、TA 一人のみを割り当てた。各科目とも少なくとも一度は授業中に時間を取り、TA が中心となって CollabTest の利用講習会を実施した。作問やグループレビュー等の演習は基本的に授業外に行った。グループレビューでは、コメントをもらえていない問題を優先的に SA・TA がコメントした。

### 3.2 実践結果

16 科目の履修者総数は 1017 名であった。実践の結果、作成された問題数は 2162 問、グループレビューで投稿されたコメント数は 7965 件 (学生 : 7317 件, TA・SA : 557 件, 教員 : 91 件) であった。図 3, 図 4 にアンケート結果の一部を示す。図 3 では、CollabTest の各演習の中で「グループレビュー」や「問題作成」が授業内容の理解に最も役立つと感じている学生の割合が高かった。図 4 では、作問の中でも「問題のテーマを検討し、選択する」ことが授業に役立ったと感じている学生の割合が最大となった。また、CollabTest のメリットに関する記述式のアンケート結果では、「自分で問題を作成することで、理解度が深まる (27 名)」と答えた学生が最も多く、続いて「意欲が高まった (19 名)」, 「みんなとコミュニケーションがとれ、いろんな意見が聞ける点 (17 名)」等の意見が多かった。デメリットに関するアンケート結果では、「PC のない環境で出来ない。学校でしかできない (29 名)」と答えた学生が最も多く、「やる気のある人とない人の差に関する指摘 (6 名)」も多かった。

### 4. 今後の課題

今後は演習への参加度の格差を埋められるよう、グループ編成法やグループ評価方法について検討する。

### 参考文献

高木正則, 田中充, 勅使河原可海 2007 学生による問題作成およびその相互評価を可能とする協調学習型 WBT システム, 情報処理学会論文誌, Vol.48, No.3, pp.1532-1545.

CollabTestの各演習(a)~(d)を授業内容の理解に役立つと感じる順に並べかえて下さい。(有効回答者数:224名)

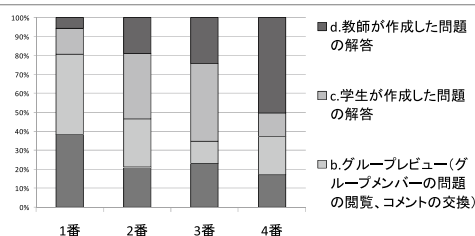


図 3 CollabTest の演習に関するアンケート

問題作成に関して、次の(a)~(d)を授業の学習に役立ったと感じる順に並べかえて下さい。(有効回答者数:224名)

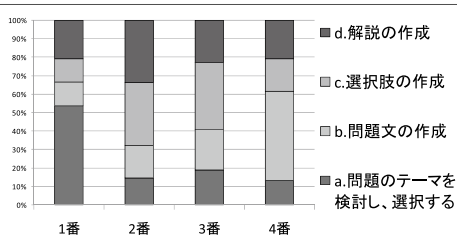


図 4 作問に関するアンケート

## CMS を用いた英語授業におけるコミュニケーション活動

神田 明 延（首都大学東京基礎教育センター・人文科学研究科）

外国語教育において、学習言語を運用する訓練として頻繁なインタラクティブなやりとりが欠かせない。それを授業活動として学習者同士で行うことはある種の協同学習ではあるが、それを促す手段として、オンラインのやり取りが考えられる。それは対面授業では黙しがちな学習者の多い特に日本や、東アジアでは内言を外言化することに有効と思える。

そこで本発表者は CMS (Course/Contents Management System) を利用して大学一般英語授業において、学習者のオンラインのコミュニケーション活動を試みた。具体的には CMS にあるフォーラム、ファイルダウンロード、投票などの諸機能を通じて、Peer Review/ Evaluation の活動を行わせた成果について発表する。

まず CMS を利用した経緯から述べると、こうした活動は単一的な BBS 等では不可能と思われる。上記の諸機能ばかりでなく、学習者の便宜を図り、授業や学習に関連する情報を集約させた CMS だからこそ、可能となったとも思える。また最近の CMS を利用した言語教育では、Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) が使われることが多くなったが、本授業活動ではサイト構築ツールとして名高い Xoops (eXtensible Object Oriented Portal System) を利用した。その理由として、一つには個人のウェブサイトと連動する形で、教員の顔を学生達に見せることで親密度を増すことを期待した。この点で多数クラス管理可能な Moodle は、複数の教員や組織単位での運用が多く、個人の顔を出しにくい面がある。もう一つは活用するクラスサイズが 10 数名一つだけの小規模な運用であるので、これも Moodle に頼る必要もなくなった。また使うべき機能もファイルのやりとりや BBS や Peer Review/ Evaluation 等ができるモジュールが Xoops にも十分搭載できる。しかもこうした多彩な機能を集約させたサイトを、html, JavaScript, CGI などの専門的な知識がなくても運用できる。まさに協同学習のプラットフォームとして簡易でありながら、十分な機能を備えている。

さて、以上の多彩なツールの内、本授業実践では Paragraph Writing を主な活動であったので、主には Xoops のフォーラムに各自課題を書込み、当初互いに添削してくれることを期待した。というのは、本授業のように全員が PC から課題を投稿する形は、旧来の英作文授業と違い、データ数が膨大になる。それを教員一人でさばくには限界があるので、ある程度学習者同士の協力で添削を済ませ、教員はその後にとりまとめに指導を行うことを目途とした。



しかしながら、当初各学生に互いの英文を添削させると、自明で瑣末な語句訂正に留まってしまう。例えば、三単現・複数形の s の抜け、前置詞、冠詞などである。これではいくつもスレッドを増やす結果となり、返ってデータを増やし取捨がつかないことになったと思われる。

そこで、期末レポートとなったパワーポイント（以下 ppt）ファイル作成では、そうした細かなエラーよりも、Peer Review/ Evaluation として、情報デザイン・論理性・説得力・英文の表現という観点から、相互にコメントを付けさせた。そして、これを行ったダウンロードモジュールでは、10 点満点の評価もさせた。またこれらは学期末であったため、完全に授業外のオンラインの評価活動となった。そのためか、多くの建設的な投稿を見て、それらの中から対面授業では得られそうもない、学習者側からの積極的・建設的発言を引き出し、1) 教員の代わりに言わせたり、2) 教員が気づかないことを言わせたりして、相互活動の重要性を認識させることに成功した。

それを具体的に報告するならば、1) の例としては次のような学生のコメントが挙げられる。

スライド全体が黄色を基調として構成されていて非常に見やすかったと思います。また advantages と disadvantages の要点が明確に示されていてわかりやすかったです。＜中略＞あと最後 conclusion 用に要点を整理する意味でもう一枚スライドを付け加えてもいいのではないかなと思いました。

情報デザインと論旨についてのコメントが的確で、教員側で指摘しなくても済んだ。また 2) の例としては、

スライドは図も内容も分かりやすくよかったです。特に 2 枚目のスライドのノートがもう少し詳しくあったら、もっとよくなると思います。＜中略＞役割は州によって大きく異なるということなので、ある州の例を示したスライドがあってもよかったです。（下線部筆者）

のように、教員が多量の ppt や英文をこなすため、つい以上のような指摘すべき所に目が行かない時に、助けられた思いであった。また学生による 10 点満点の評点の結果もやや高い点になるが、筆者が想定した評価とそれ程変わらない集計結果であった。これも後の成績評価の大きな参考となった。

総じて、初期は取捨が付かないデータに埋もれかけたが、教員と同じような評価者として学生に役割を与えて、批判的思考を外言化できたと思える。またそれらは CMS というツールにより促されたと推察される。

## 短期大学保育学科における協同学習実践と効果

丸山真名美（三重中京大学）

### 問題と目的

今日、大学の講義における学生の私語が大きな問題となっている。私語が生じる原因の1つに、学生自身の講義への関与度が低いことが考えられる。このような現状を受け、各大学においてはFD活動が盛んに行われている

本実践では、学生の講義への関与度を高めるために協同学習を取り入れた。協同による問題解決を主要な活動とした。さらに、協同による活動にスムーズに取り組むために、個々の学生の学習内容についての既有知識を活性化する工夫を行った。

### 本実践の概要

本実践は、短期大学保育科における「幼児理解の心理学」において行われたものである。2年次後期に開講され、保育に必要な子ども理解を深め、実践的に思考を身につけることを学習目標とした。また、受講生は、発達心理学や保育内容論など基礎的な科目を学習しており、主2回の保育実習と2回の幼稚園教育実習を終了しているため、学生のこれまでの学習と実習経験を活用し、毎回課題を定め、グループで問題解決することによって学生の学びあいを促進することをねらいとした。

各回の課題は、保育現場において想定される問題解決場面を設定した。例えば、「年少児、年中児、年長児向けの工作における活動の計画」である。これは、手指の運動発達についての理解を深め、実践的発想を培うことを目的としたものである。

授業は、課題について個人で考え、次にグループ（3人～5人）での問題解決を行い、各グループのアイデアを発表し、個人でまとめレポートを作成するという4ステップで構成された。最初に個人で考えることにより、既有知識を活性化し、グループでの問題解決をより効果的に行うことができ、講義への関与度を高めることできると考えた。

### 結果と考察

この実践の効果について大学がFD活動の一環として実施する「学生による授業評価アンケート」の結果に基づいて、短大全体の講義の評価の平均と本講義の評価を比較することによって検討した(図1)。また、同じ講義の前年度における結果との比較も行った(図2)。前年度も協同による問題解決を行ったが、既有知識を活性化の段階を設けなかった。そのため、本実践における既有知識の活性化の効果を検討するために、本実践と前年度の実践との比較を行った。

このアンケートは、授業についての筆問項目 9 問、教員についての筆問項目 4 問、学生自身について 3 問、授業全体について 2 問の計 18 項目で構成されている(表 1)。また、各質問は「そう思わない」1 点から「そう思う」5 点の 5 段階で回答され、点数が高いほど肯定的な内容となっている。

表 1 学生による授業評価アンケートの質問項目

<b>この授業におけるあなた自身について</b>	
1	授業に集中して、説明を熱心に聴いた
2	予習、復習をするなど、積極的に取り組んだ
3	授業中に私語をかわしたことはなく、授業態度は良かった
<b>この授業について</b>	
4	この授業の内容は、興味関心が持てた
5	授業の進め方は、内容を理解するのに適切な速さであった
6	説明がていねいで、わかりやすかった
7	主題やねらいがハッキリしていた
8	口調が明瞭で、話が聞き取りやすかった
9	板書やパソコン・ビデオ等は、授業を理解するうえで適切であった
10	開始・終了時刻は、守られていた
11	シラバスどおりに授業が行われていた
12	勉強する雰囲気や秩序が教室に保たれていた
<b>この授業における教員について</b>	
13	教員は、授業の準備を充分にしていた
14	授業に対する教員の熱意を感じた
15	教員に質問や相談に行きやすい
16	教員は学生に対して公平に接していた
<b>この授業を全体的に振り返って</b>	
17	授業に刺激され、関連する事柄に興味を持てるようになった
18	授業は満足できるものであった

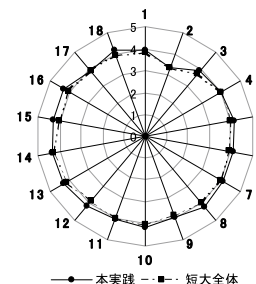


図 1 本実践と短大全体の評価

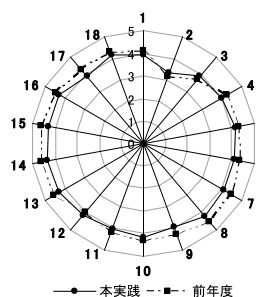


図 2 本実践と前年度の評価

短大全体との比較:本実践は、全般的に短大全体の評価を上回っていた。とくに、項目 12「勉強する雰囲気や秩序が保たれていた」(本講義 4.15、短大全体 3.85)と項目 18「授業は満足できるものであった」(本講義 4.16、短大全体 3.94)の評価が高いことが示された。協同による問題解決を行うことで学生の講義への関与度と満足度が高まったと考えられる。

前年度との比較:本実践は前年度よりも、全般的に評価が低かった。これは、回答している学生が異なるためだと考えられる。しかし、項目 3「私語をかわしたことはなく授業態度はよかった」(本実践 3.88、前年度 3.75)と項目 12「勉強する雰囲気や秩序が教室に保たれていた」(本実践 4.15、前年度 3.95)は、本実践の評価のほうが高かった。これは、協同による活動に取り組む前に、各自で課題について考えるという既有知識の活性化を行ったことによる効果であると考えられる。

以上から、協同による問題解決を取り入れた本講義は、学生の授業関与度を高めることができ、さらに個人の既有知識を活性化することが協同学習をより効果的に行うことに有効であることを示唆するものであるといえる。



4

---

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2008年4月から2009年2月までの主な活動を対象としました。

## I 学会

### 第5回理事会

日 時：2008年6月8日（日）12時50分-13時50分

場 所：中京大学名古屋キャンパス 5号館2階 524教室

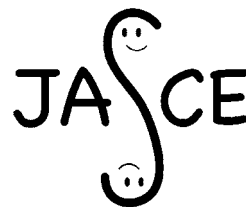
出席者：安永悟、石田裕久、関田一彦、杉江修治、鈴木克義、相原次男、高旗浩志

議 題：

#### 1. 日本協同教育学会のロゴマークについて

本件は、4月19日づけで行われた第2回臨時理事会（通信による理事会）で決定された事項である。

右に示すマークを学会のロゴとして採用することが正式に決定された。



#### 2. 2007年度会計報告

監査委員、森永謙二氏（久留米市立下田小学校）と甲原定房氏（山口県立大学）による監査結果が報告され、了承された。なお、2007年度の収支は264,229円の支出超過となり、2007年度への繰越金は1,038,034円となった。

#### 3. 大会開催校

今後の大会開催校が検討され、下記2校が決定、了承された。

第6回大会開催校：神戸大学（準備委員長 伊藤篤氏）

第7回大会開催校：山口県立大学（準備委員長 相原次男氏）

#### 4. 会誌「協同と教育」第5号の出版

第5号の出版が認められた。

---

\* 日本協同教育学会会長・久留米大学文学部

## 第5回総会

日 時：2008年6月8日（土）17時30分-18時00分

場 所：中京大学名古屋キャンパス 5号館4階 544教室

参加者：20名

議 題：

第5回理事会で決議された内容が提案され、了承された。

なお、第5回全国大会の進行がずれ込み、参加者が極端に少なくなった。総会開催の方法について課題が残った。次回以降、善処したい。

## 第5回大会および国際大会

本誌、「3. 大会報告」を参照のこと。

## II 出版

1. 書 名：読解力を育む指導の研究—学び合える生徒の育成を通して（協同教育実践資料4）  
著 者：能美市立根上中学校 監修者：杉江修治  
発 行：日本協同教育学会 出版日：2008年1月11日
2. 書 名：未来につながる確かな学力と豊かな人間性の育成—生徒自らが主体的に活動し、思いを語り、受け入れられる集団づくり（協同教育実践資料5）  
著 者：米子市立加茂中学校 監修者：杉江修治  
発 行：日本協同教育学会 出版日：2008年3月20日
3. 書 名：学び合う子ども・高め合う教師—算数科「あゆみカード」集（協同教育実践資料6）  
著 者：犬山市立楽田小学校 監修者：有本高尉・杉江修治  
発 行：日本協同教育学会 出版日：2008年3月25日
4. 書 名：学び合う子ども・高め合う教師—公教育のあるべき姿を求めて  
著 者：犬山市立楽田小学校 監修者：有本高尉・杉江修治  
発 行：教育新聞社 出版日：2008年3月25日
5. 書 名：犬山がめざす学力の追究—犬山市授業研究会2007年度の成果（協同教育実践資料7）  
著 者：犬山市授業研究会 監修者：杉江修治・水谷茂  
発 行：日本協同教育学会 出版日：2008年10月30日

### 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. 協同学習ワークショップ

日 時：2008年5月10日（土）11日（日） 会 場：創価大学  
講 師：有本高尉（JASCE 認定講師） 運 営：関田一彦（創価大学）

#### 2. 協同学習ワークショップ

日 時：2008年8月9日（土）10日（日） 会 場：中京大学  
プログラム：

①協同学習認定ワークショップ Advance 2日間コース（第11回認定講習会）

講 師：関田一彦（JASCE 認定講師）

②協同学習授業参観

講 師：千田初子（犬山市立楽田小学校）・水谷茂（犬山市教育委員会）

③LTDを学ぶ

講 師：安永悟（久留米大学）・須藤文（久留米大学大学院）

④単元単位のCL授業設計演習

講 師：杉江修治（中京大学）・水谷茂（犬山市教育委員会）

運 営：杉江修治（中京大学）

#### 3. 協同学習ワークショップ2時間コース

日 時：2008年8月28日（木） 会 場：座間市立相模中学校  
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師） 運 営：座間市立相模中学校（岸博明）

#### 4. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース（第12回認定講習会）

日 時：2008年9月6日（土）7日（日） 会 場：南山大学  
講 師：石田裕久（南山大学）・長濱文与（JASCE 認定講師）  
運 営：石田裕久（南山大学人間関係研究センター）

#### 5. 協同学習認定ワークショップ Advance 2日間コース（第13回認定講習会）

日 時：2008年11月15日（土）16日（日） 会 場：南山大学  
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師）  
運 営：石田裕久（南山大学人間関係研究センター）



## 6. 協同学習ワークショップ 1 日コース

日 時：2008 年 11 月 22 日（日） 会 場：久留米大学  
講 師：杉江修治（中京大学）・水谷茂（犬山市教育委員会）  
運 営：安永悟（久留米大学） 後 援：久留米市教育委員会

## 7. 協同学習ワークショップ 3 時間コース

日 時：2008 年 11 月 28 日（金） 会 場：琉球大学  
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師）  
運 営：琉球大学大学教育センター（天野智水）

## 8. 協同学習ワークショップ

日 時：2009 年 1 月 24 日（土） 会 場：常葉学園大学  
プログラムと講師・発表者

- ①協同の授業実践 1「小学 6 年生の総合的な学習の時間：新聞記事を使って」  
発 表：大橋静香（常葉学園大学教職大学院生：小学校教諭）
- ②協同の授業実践 2「カウンセリングマインドを生かした協同学習」  
発 表：山口権治（静岡県立浜松東高校）
- ③ミニレクチャー「ヴィゴツキーの ZPD（発達の最近接領域）と協同」  
講 師：百合草禎二（富士常葉大学）
- ④協同学習ミニワークショップ・超入門編  
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師）  
運 営：鈴木克義（常葉学園短期大学）

## IV 関連団体情報

### 1. 日本教育心理学学会第 50 回総会自主シンポジウム

日 時：2008 年 10 月 12 日（日） 会 場：東京学芸大学（小金井キャンパス）  
テーマ：大学教育におけるグループ学習の理論的・実践的検討  
企画・司会：安永悟（久留米大学）  
話題提供者：宇田光（南山大学）・上杉賢士（千葉大学）・杉江修治（中京大学）  
指定討論者：溝上慎一（京都大学）・伊藤篤（神戸大学）

### 2. 久留米市小学校教育研究会実践交流会

日 時：2008 年 11 月 21 日（金） 会 場：久留米市立下田小学校  
学会関係指導助言者：杉江修治（中京大学）・石田裕久（南山大学）・  
水谷茂（犬山市教育委員会）

運 営：下田小学校（森永謙二）

### 3. 第 35 回全国個集研島根大会

日 時：2008 年 12 月 26 日（金）27 日（土） 会 場：島根大学教育学部  
学会関係講師：関田一彦（創価大学・協同学習ワークショップ・ファシリテーター）  
運 営：高旗浩志（島根大学）

### 4. 日本学校教育相談学会 第 18 回中央研修会

日 時：2009 年 1 月 5 日（土）6 日（日）  
会 場：国立オリンピック記念青少年総合センター  
学会関係講師：関田一彦（創価大学）「協同学習ワークショップ」  
運 営：日本学校教育相談学会

### 5. 協同学習研究会・研修会

日 時：2009 年 1 月 30 日（金） 会 場：名張市立つつじが丘小学校  
学会関係指導助言者：杉江修治（中京大学）  
運 営：つつじが丘小学校（山本美一）

### 6. 大田区教育研究会学校教育相談研究部 講演会

日 時：2009 年 2 月 12 日（木） 会 場：大田区池上会館  
学会関係講師：久保田秀明（創価大学）  
主催者：大田区教育研究会学校教育相談研究部（酒井由理子）

以上

5

---

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 前条に掲げる役員の前任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員の前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 顧問の選任手続き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

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。

## 第6章 委員会

第33条 本会には、第5条に定める事業を遂行するため、総務・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34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35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36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37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38条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

第39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。

2 この会則の変更は、2007年8月4日の第4回理事会、および第4回総会において承認し、同日から施行する。

別表1 会則第3章、第7条、第8条、第9条、第10条に係す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週間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週間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開の論文とする。
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33文字30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。

## 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	東京都練馬第三小学校校長
	石田裕久	南山大学教授
	加地 健	名進研学園理事長
	南本長穂	関西学院大学教授
	関根廣志	新潟県寄居中学校校長
	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
	高旗浩志	島根大学准教授
顧 問	高旗正人	中国短期大学教授
監 査	甲原定房	山口県立大学准教授
	森永謙二	福岡県下田小学校校長

---

任期は 2010 年 8 月まで

## 委員会および委員の一覧

---

総務・広報委員会 ○関田一彦、石田裕久、杉江修治、高旗廣志、安永 悟

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、南本長穂、  
関田一彦、関根廣志、鈴木克義、安永 悟

編集委員会 ○石田裕久、関田一彦、杉江修治、安永 悟

---

○印は委員長 任期は 2010 年 8 月まで

# 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にて JASCE 事務局まで入会の申し込みをお願いします。

## 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
- ② 連絡先の情報（住所・電話番号・ファックス番号）
- ③ 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](mailto:jasce@kurume-u.ac.jp)  
電 話   ：      0942-43-4411（115）  
住 所   ：      〒 839-8502 久留米市御井町 1635  
                  久留米大学文学部安永悟研究室内

# 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) 日本郵便公社 郵便貯金  
名 義   ：日本協同教育学会  
口座番号：0 0 1 0 0 - 8 - 3 1 5 4 4 2
- (2) 福岡銀行  
名 義   ：日本協同教育学会  
口座番号：5 6 3 6 2 1 1：普通口座：本店

編集委員

委員長 石田裕久

委員 関田一彦、杉江修治、安永 悟

英文校閲

Robert Schalkoff (山口県立大学)

---

# 協同と教育 第5号

---

2009年4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

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

phone : 0942-43-4411 (ext. 115)

印刷製本 一粒社

定価 2,500円(税込)

---