

協同と教育

第6号

2010

日本協同教育学会

目 次

1	結 風		
	10年の定点観測によって見えてきたPBLの本質	上杉賢士	6
2	研究論文		
	符号化時の協同性が単独想起に及ぼす効果	有馬比呂志・中條和光・青山佳矢	12
	グループ学習の技法をめぐる実態とイメージの構造分析	高旗浩志・原田信之・関田一彦	21
3	研究実践論文		
	話し合いを意図した予習が道徳学習に及ぼす効果	須藤 文・安永 悟	34
4	論 考		
	高校における協同学習の現状・課題・可能性	水野正朗・杉江修治・香山真一・水嶋純作・竹内万里子	46
5	大会報告		
	日本協同教育学会第6回大会報告	伊藤 篤	58
	【シンポジウム】		
	言語教育における協同の意義を考える	伏野久美子・館岡洋子・Gehrtz三隅友子	62

【ラウンドテーブル】		
PBLフェスタの開催と協同的な学びとしての意味	上杉賢士・市川洋子・安永 悟	65
ヴィゴツキーとアドラー、協同教育の周辺を探る	関田一彦・百合草禎二・古庄 高	67
グループ学習の工夫に関する実態調査報告	高旗浩志・関田一彦・原田信之	71
小学校の協同学習		
—学校体制の協同学習づくり—	山本美一・水谷 茂・杉江修治 相楽代利子・井戸真澄・森永謙二・石田裕久	73
生徒と創る協同学習		
—授業が変わる 学びが変わる— 附属住吉中の実践から	高木 浩志・納 正憲・伊藤 篤・小嵯麻由・上村 幸・大黒孝文	76
高等学校における協同学習の課題と可能性	水野正朗・杉江修治・香山真一・水嶋純作・竹内万里子	79
大学における協同学習の実践		
—大学授業への導入—	安永 悟・長濱文与・須藤 文	83
【ワークショップ】		
発達障害のある子どもの在籍する通常学級における協同学習	涌井 恵・金子由美	85
【研究発表】		
柔道授業における協同原理導入の意義と実践可能性	伊藤三洋・杉江修治	87
英語学習に対する学習者の動機づけ変化	阿川敏恵	90
英語スピーキング能力の伸長を目指したインタラクション活動における		
協同学習の有効性	大場浩正	92
中学校美術科における協同的な学びの事例研究	藤井佑介	95
夢を持ち、仲間と学び合う中で、自分を拓く子の育成	坪内茂雅	97
協同学習の経験による学習観変容の測定の試み	舟生日出男・大黒孝文	99
学習集団形成に関する計量社会学的研究	高旗浩志	102
協同に対する認識が学校適応感におよぼす影響	山田慧美・安永 悟	104

教養科目「心理学」における協同学習の効果	丸山真名美	107
看護技術教育における協同学習の効果と導入方法の検討	永峯卓哉・安永 悟・吉田恵理子	110
講演に引き続いて実施したLTDがもたらすもの	甲原定房	113
情報系大学院におけるコミュニケーションスキルの強化を目指した教育実践	辻 高明	116
ヒューマンコミュニティ創成マインド評価尺度の開発	日潟淳子・森口竜平・小山田祐太・齊藤誠一・城 仁士・伊藤 篤	119
【実践報告】		
PISA型読解力を育成するLTD話し合い学習法の実践	須藤 文・安永 悟	122
子供どうしのかかわりあう力を育てる授業づくり	町 岳	125
本校における協同学習への取り組みの軌跡と一つの実践例	鈴木有香子	127
テキスト解釈における「主観批評」の相互交渉の意義	水野正朗	130
英語の読解指導に協同学習を	木村春美・和田珠実・鈴木寿摩	133
大学での日本語教育における協同学習の可能性を探る	神村初美	135
子どもの育ちをつなぐ幼保小の連携	有本高尉	138
参加型授業に対する学生の意識と評価	曾山和彦	141
大学学部授業におけるライティング・ワークショップの試み	影山陽子	144
学習意欲を高める授業づくりについて	石橋裕子	147
実習指導におけるウェビングの利用に関する研究	林 幸範・石橋裕子	150
中大連携における協同学習の展開と成果	中澤純一	152
6 学会消息		
JASCE活動報告	久保田秀明	156
7 資 料		
日本協同教育学会会則		160
日本協同教育学会細則		165
『協同と教育』執筆・投稿・審査規程		169
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧		171
入会手続きについて		172

1

結 風

10年の定点観測によって見えてきたPBLの本質

上 杉 賢 士 *

1. カフェ・ミーティングから始まった

今から20年ほど前、ミネソタ州の教師たちはカフェに集まって議論を重ねた。彼らの関心は、思春期の若者たちが学校から離れていくことをどうくい止めるかにあった。

若者の学びの場としての学校が不必要なものを身にまとい、結果としてそれが学校不適応を生じさせているのではないか。そのように考えた彼らは、まず学校から不必要なものを取り除くことを試みた。授業の区切りを伝えるチャイムはいらない。殿堂のように立派できらびやかな校舎もいらない。教室であたかも専制君主のように振る舞う教師もいらない。こうして思考を進めた結果、教科ごとに区切られるカリキュラムも、若者の学びを拘束し阻害する要因以外の何者でもないという結論に至った。

この動きは、1991年に全米に先駆けてミネソタ州で成立したチャーター法の追い風を受けた。チャーター法とは、契約条件（「チャーター」の本義）を満たすことと引き替えに自由な教育ができる制度のことで、現在では全米40州で成立し、それを支えにしたチャータースクールは4000校に及ぶという。ちなみに、この数字でアメリカの総人口を割れば4万人に1校となるから、この数的規模を実感できる。

ミネソタ州の教師たちは、1994年に設立したミネソタ・ニューカントリースクール（以下、MNCSとする）で実験的な教育を開始した。MNCSは、設立当時はルセールという町にあったが、現在はヘンダーソンというミネアポリスから1時間ほど車で走った人口1200人の小さな町にある。ニューカントリースクールとは、「田舎の新しい学校」というほどの意味をもつ。現在では約150名の5年生から12年生まで（わが国の学齢でいえば小学校5年生から高校3年生に相当する）の若者が学んでいる。この150名という数字は、親和的なラーニングコミュニティを構成するために、彼らが経験則をもとに定めた学校規模の上限である。

彼らが注目したのは、プロジェクト・ベース学習である。プロジェクト・ベース学習といえば、キルパトリックが開発したプロジェクト・メソッドを連想するが、それに彼らの関心と時代的な要請を加えて独自の方法を開発した。現在では、支援組織であるエドビジョンの名称をつけて、「エドビジョン型プロジェクト・ベース学習」と呼ばれる。本稿では、この「エドビジョン型プロジェクト・ベース学習」のことを「PBL」と略称する。

* 千葉大学大学院教育学研究科教授

私は、この MNCS を 2001 年に初めて訪問した。大学教員になった翌年のことであったが、気がつけばそれから 9 年にわたって毎年 1 回、MNCS を訪問している。このツアーには「PBL の進化のプロセスを目撃する定点観測」と名付けた。そして、MNCS で開発された PBL を導入している全 60 校のうちすでに 15 校を訪問し、この定点観測に参加したツアーメンバーは延べ 150 名を超える。また、この間に MNCS のディー・トーマス校長を含むエドビジョンメンバーを 4 回にわたって日本に招聘した。こうした交流を通して見えてきた PBL の本質を、以下に紹介したいと思う。

2. 学力保証の機能

初めて MNCS を訪問したときの印象は、今でも鮮明に残っている。大学教員になる以前から学校を訪問する機会は多かったので、教育の良し悪しを判断する直感にはいささか自信があった。その上でなお、この空間に漂うただならぬ空気に圧倒された。

校舎は広いワンフロアで構成され、教師が前に立って講義するという見慣れた教室のような空間はどこにもない。中・高校生年代の若者たちが、それぞれにデスクやパソコンを備えた自分のスペースで黙々と自分の課題に向かい合っている。午後になるとグループプロジェクトに取り組むことになっている。我々のインタビューには、どの生徒も待ちかねたように実に能弁に自分のプロジェクトのことを語ってくれた。当時のメモには「穏やかな熱気」と記してあるが、彼らの真剣な表情に圧倒されたのである。



最初の訪問で明らかになったことは、MNCS では入学と同時に二つの評価規準が生徒に渡されることである。一つは州の履修規準 (Profiles of Learning) と呼ばれるもので、わが国でいう学習指導要領に相当し、州が定める高校卒業要件としての履修規準を示す。もう一つは、学校が独自に設定した「自律学習者に必要な評価規準」である。

これらが入学と同時に提示されることによって、生徒にとっては学ぶ目標が明確になる。「穏やかな熱気」と表現したのは、生徒が学ぶことをだれに言われたのでもない自分の問題としてとらえていたことによる。そして、自らをアドバイザーと呼ぶ教師もまた、生徒がそれらの規準に到達できるように献身的な支援をする。この措置は、学習者と指導者の間に「共に目標への到達を目指す」という親和的な関係の構築を可能にする。

もう一つ重要なことは、この措置が「逆算プランニング (planning backward)」による

ものであったという点である。ロン・ニューエル (2003) は、その手順について「まず、身につけてほしい資質が何であるかを考え、そこから資質を伸ばしていくのに必要な概念や理解しなければならないことを考え、その後、必要なプロセスや技能を考え、それらを支える知識や情報を考えていきます」と説明している。これは、小学校段階から順に積み上げていって到達点の高さに期待する、わが国に伝統的な発想としての「積み上げ方式 (もしくは順接プランニング)」とは対極にある。学校不適應の症状が頻発するようになったわが国の中・高校では、すでにその「積み上げ方式」が破綻しかけている。

この時の訪米は、私にとっては第2期にあたる。第1期は、まだ小学校の学級担任をしていたころの1979年からの3年間だった。当時、アメリカでは児童中心主義に基づくオープン・エデュケーション運動が華やかに展開されていた。しかし、「このオープン・エデュケーションは、華々しく始まりそして並はずれた短命に終わった」(ダイアン・ラヴィツチ、2008)。私は図らずも、3年の間隔で2回訪れたアメリカで、オープン・エデュケーションの終焉を見届けることになった。その後のアメリカでは、「基礎に帰れ (back to basic)」のかけ声とともに学力向上が国家的なミッションになって現在に至っている。

こうした経過の中で開発されたPBLにはその点が織り込み済みであり、生涯を通じて生きるための学力保証は学校における重要なミッションの一つとしてとらえられている。それが、逆算プランニングによって産み出された評価システムに集約されている。

3. PBLを支える理論的基盤

ロン・ニューエル (2003) によると、PBLの開発者たちは、ジョン・デューイ (John Dewey) の経験主義に学び、構成主義 (Constructivism) を基盤にした。また、ハワード・ガードナー (Howard Gardner) の「多重知能理論」やトニー・ワグナー (Tony Wagner) の認知理論など多くの教育理論を参考にした。これらの理論の共通点は、学びを単なる習得のプロセスではなく、課題を設定し、分析し、判断し、総合化するといったパフォーマンスの全体を通して学びが成り立つとしている点である。

しかし、最も重要な点は、これらの理論が、すべて目の前で学びや学校から距離を置こうとする若者たちの現状を改革したいという願いから援用されたという事実である。

多くの教育理論は、しばしばその正当性や妥当性を検証するために、学校や子どもという実践のフィールドを求める。そして、そうした限定で得られたデータを他の対象にも適用するという一般化の方向をたどる。アメリカでオープン・エデュケーションが短命に終わった理由の一つは、イギリスにおいて5歳から7歳の子どもを対象にして得られた成功例を、無定見に他の年代にも適用してしまった点にあると言われている。

その点で、主として中学校や高校の現場で子どもたちの教育に直接的にかかわってきたPBLの開発者たちのスタンスは明らかに違った。彼らにとって最大の関心事は、特定の教育理論の正当性を主張することではなく、目の前の子どもたちに最適な学習環境としての学校を創ることにあつた。そのために、裏付けとなる理論を慎重に探したのである。

10年に及ぶ定点観測を経て、現在では最深層にある理論的枠組みを発見した。それは、Eccles (1989)らが唱える「発達と環境の適合理論」(Stage-Environment Fit Theory)を基盤にしていたことである。ここでいう「発達」とは、思春期に固有なニーズのことを指し、「環境」とは、その学びを支える教育や学校のことを指す。それらがうまく「適合」した場合に教育効果が上がることを唱える理論のことである。

一般に、上の学年に行くほど学習の内容は複雑になり難しくなる。そして、その困難に打ち克って進んでいくことが成長には欠かせない要件だと見なされる。そこでは、「適合する」ための努力はもっぱら学習者の責任に帰される。だから、わが国の若者たちは、仲間としてのぎを削り、みんなが取り組む部活に精を出し、高校や大学の受験というハードルにも個人と家族の責任において取り組まなければならない。そこから脱落したら「自己責任」というあまりに冷たい環境の中で、ひたすら努力を重ね続けなければならない。その一方で、若者に従順な努力を求める学校は、いささかも揺らぐことはない。

それでは、いかにもアンフェアと言わざるをえない。そうではなくて、「学習環境」のほうから「発達のニーズ」に寄り添うようにアレンジして適合するという可能性を追求すべきである。つまり、「発達と環境の適合理論」は、両者の歩み寄りの必要性を説いているのであり、環境としての学校もまた学習者に適合できるような改革が必要である。MNCSで開発されたPBLは、その点に注目して開発された学びのモデルだったのである。

PBLの開発者たちの目下の研究的関心は、Hope Studyという尺度を用いてPBLの有効性を検証することにある。このHope Studyは、「自律」「帰属意識」「目標指向性」「関与」「ホープ」の要素で構成される。学校在学中に、自分の意思が尊重され、周囲との良好な関係を築き、学びに自分の問題として深く関与できるようになることなどによって、大学へ進学したり社会人になったりした時に成功する確率が高いという。その意味において、PBLの開発者たちは、将来予測性という重要な課題と向かい合っている。

私もまた、このHope Studyの日本版の開発を目下のところの研究課題にしている。そして、研究的関心とPBLの現場を目撃したいという気持ちの両方に後押しされて、これからも定点観測を続けるのだろうと思っている。

紙幅の都合で、PBLの具体的な方法についての紹介は割愛せざるを得なかった。今春に『PBLで次世代は育つ』(明治図書)を刊行するので、そちらをご覧ください。

【参考文献】

ロン・ニューエル(上杉賢士・市川洋子監訳)2003 学びの情熱を呼び覚ますプロジェクト・ベース学習 学事出版 p.42

ダイアン・ラヴィッチ(末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之)2008 学校改革抗争の100年 20世紀アメリカ教育史 東信堂 p.429

J.Eccles・C.Midgley(1989) Stage-Environment Fit : Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents ; Research on Motivation. Vol.3 . p.139-186

2

研究論文

符号化時の協同性が単独想起に及ぼす効果

有馬比呂志*・中條和光**・青山佳矢*

Effects of Collaboration in Encoding on Individual Remembering

Hiroshi Arima Kazumitsu Chujo Kaya Aoyama

The purpose of the present study was to investigate the effects of collaboration in encoding on individual performance of recall tests. In encoding, individuals and pairs worked on orienting tasks in incidental learning. The orienting tasks were of two types (story production tasks and word association tasks). Communication was necessary to accomplish both types of tasks. However, negotiation was only necessary for the story production task.

48 undergraduates were assigned 1 of 4 conditions: solo trial for story production task, solo trial for word association task, trials for story production task in pairs, and trials for word association task in pairs. All participants were required to remember the words presented in solving the task in each condition.

Analysis of the data showed that performances on the recall test were facilitated significantly by working on the orienting tasks in pairs. Performances were also facilitated in the story production task. However, the effect on the task was not statistically significant. These findings suggest that the elaboration of words to be remembered is facilitated by communication in the negotiation used for accomplishing the orienting tasks.

Key Words : memory, collaboration, negotiation, elaboration

* 広島文教女子大学人間科学部 {alima, kaoyama} @h-bunkyo.ac.jp

** 広島大学大学院教育学研究科 kchujo@hiroshima-u.ac.jp

問題

私たちの学習形態の一つに対人的なコミュニケーションを利用した学習がある。学校教育では、個々の学習者がそれぞれ単独で学ぶのではなく、教師や他の学習者とのコミュニケーションを通じた学びが重視されている。また学習者間のコミュニケーションを積極的に活用した協同学習も行われる。例えば、バズ学習、ジグソー学習などの学習方法がそれである。このような他者とのコミュニケーションを重視する学習形態は、個別の学習に比べて成員の学習の質を高めるとされている (Johnson, Johnson & Holubec, 1993)。

一般的に、協同で作業することで学習成績は向上すると考えられているが、協同学習は集団の個々の成員の学習過程にどのような効果をもたらすのだろうか。協同学習の成績に及ぼす影響が調べられる一方で、協同学習に参加する個々の学習者の認知過程については、十分に解明されていないのが現状であろう。そこで、本研究では、その一端を明らかにするために、協同学習が個々の学習者の記憶過程に及ぼす影響について実証的に検討することを目的とする。

これまで、心理学における典型的な記憶研究は、記銘材料を実験参加者が1人で記銘（符号化）し想起のテストを遂行するという、実験室的パラダイムの下で、個人内の事象として行われてきた(有馬・中條,2003)。実験者と実験参加者との間に交わされるコミュニケーションは、実験者による実験参加方法の教示と実験参加者による再生や再認といった反応であり、通常の学習場面で行われるようなコミュニケーションとは異なるものと言えるだろう。しかし、近年、日常的な人間行動を解明するために日常記憶研究という研究領域が創出された。私たちは、日常、他者との関わりの中で生じた事柄を記憶に留め、他者との関わりの中で必要に応じてそれらを思い出す。このような日常の事象の中に埋め込まれた記憶が関わる事象を研究するのが日常記憶研究である。そのため、研究の重要なパラダイムとして、他者との協同性が注目されるようになった。日常記憶研究では、個別に経験した事柄を他者と共に思い出すという、想起時の協同性に関して研究が進められてきている (Clark & Stephenson, 1989; 森, 1995; 高橋, 1999)。これは、想起時のコミュニケーションによって記憶成績や想起内容がどのように影響を受けるのかに関する研究であり、協同想起 collaborative remembering あるいは共同想起 joint remembering と呼ばれている。山田・佐藤 (2006) によると、様々な研究で協同想起は個人想起よりも記憶成績が優れていることが確認されている。

日常記憶研究において想起過程が注目されている理由は、目撃者証言のように、想起時に指定されるまで、日常では予め思い出すべき事柄が特定されないことや、想起時の質問者との対話の中で想起内容が構成されていくことなどが研究者の興味を誘引するからであろう。

しかし、先述の学校教育の例のように、日常場面では想起時だけではなく、符号化時にも他者とコミュニケーションを行っていることが少なくない。また、他者とともに経験したことを、後に単独で思い出すことも頻繁にある。学校教育における学習評価においては、

協同での成果だけではなく個別の遂行成績が重視される。しかし、日常記憶研究では、想起時の協同性に注目する一方で、記銘時の協同性、すなわち他者と協同して行われる符号化の過程については、ほとんど研究されていない（有馬・中條,2003）。

符号化時の他者とのコミュニケーションが記憶成績に及ぼす影響については、社会心理学の領域でいくつかの研究が行われている。その先駆的な研究として、Perlmutter & De Montmollin (1952) がある。彼らは、無意味綴りのリストを記銘材料として、個別に覚える条件と3人1組のグループで覚える条件の記憶成績を比較した。その結果、グループでの学習成果が単独での学習成果よりも優れていることを明らかにした。Perlmutter & De Montmollin (1952) は、課題の条件として、課題遂行中に合意形成を目的としたコミュニケーションが行われること、生成される成員間のコミュニケーションには相互のアイデアの交流や受容、棄却といった相互作用が豊富に含まれることを掲げている。この条件は、日常場面の相互作用を実験室において再現するものとして示唆に富むものと考えられる。彼らの研究は、協同学習の効果を研究するうえで、協同で取り組む課題に必要な条件を明示している点で優れた研究であると評価できる。しかしながら、彼らの興味は協同学習がグループでの学習成果に与える影響にあり、グループを構成する個々の成員の認知過程は問題としていない。また、記銘材料に無意味綴りを使用していることも今日的には問題となるだろう。無意味綴りを用いた記憶研究は当時主流の方法であり、新規な項目の学習を研究する方法としては優れている。しかし、学習に及ぼす既有知識の影響を調べる上で適切な材料とはいえない。そこで本研究では、Perlmutter & De Montmollin (1952) の課題条件を参考にしつつも、有意味材料を用いて符号化時の協同性が単独での想起に及ぼす影響を調べることにする。また、本研究では、偶発学習の事態を用いる。偶発学習とは、例えば、算数の文章問題を解く際に、覚えようという意図を持っていないにも関わらず、問題の文章そのものが記憶に残るといった学習を指す。偶発学習の事態では、実験参加者に覚えることを一切求めない。その代わりに、実験参加者に記銘とは異なる課題を行わせる。例えば、記銘意図なしに文章をどれほど正確に覚えられるかを調べようとする際に、文章を要約するという課題を行わせ、その後で「今、要約を行った文章をできるだけ正確に思い出してください。」と伝えて記憶テストを行うような事態である。この例の場合では、文章を要約するという課題を行うことによって、副産物として文章の意味内容が符号化されると考えられている。このような偶発学習の事態で実験参加者が行う課題は方向づけ課題と呼ばれている。本研究では、相手と一緒に方向づけ課題を遂行する協同条件と、単独で方向づけ課題を行う単独条件を設け、両者の比較によって協同性が符号化に及ぼす効果を検証することを目的とする。

さらに、協同で符号化を行うことが個人の認知過程に及ぼす影響を検討するために、探索的な要因として、協同で符号化を行う際のコミュニケーションの質の影響について検討する。そのために Perlmutter & De Montmollin (1952) のコミュニケーションの条件を十分に満たす条件と、不十分な条件の2水準を設ける。これらの水準は、偶発学習の方向

づけ課題によって操作する。十分なコミュニケーションが生じる条件では物語生成課題 (Bower & Clark, 1969) を課す。物語生成課題とは記銘語リストの単語を用いて物語を作る課題で、参加者の既存のスキーマを用いて記銘項目の体制化を促す課題である。物語生成課題を2者で協同して行う条件では、それぞれで物語の案を出し、話し合っただけを1つの物語にまとめることを求める。不十分なコミュニケーションが生じる条件では、連想語生成課題を課す。この課題は、リスト内の個々の単語について複数の連想語を生成するものとする。連想語生成は、項目の意味的精緻化を促進することが知られている (Craig & Lockhart, 1972)。この課題を協同で行う条件では、交互に1つずつ連想語を生成することを求める。

物語生成課題を協同で行う場合、提案された物語を吟味し、2者で話し合っただけ相互に納得のいく物語にまとめるという合意形成を目的とするコミュニケーションが生じると考えられる。一方、連想語生成課題では、合意形成を目的とするコミュニケーションは生じないが、自身では思いつかない連想語を受容すること、思いついた連想語を自らが口に出す前に相手に言われ他の連想語を探したりすることなどが起こるだろう。両課題ともに協同で取り組むことによって、単独で行う場合よりも体制化や精緻化が促進され記憶成績が高くなると予測される。さらに、物語生成を協同で行う条件の方が、Perlmutter & De Montmollin (1952) の示したコミュニケーションの条件を十分に満たすために、連想語生成を協同で行う条件より協同性の効果が大きく現れる可能性がある。そのため、協同性の要因と方向づけ課題の要因で操作されるコミュニケーションの質との間で交互作用が生じることが考えられる。

方法

要因計画 符号化時の協同性 (協同、単独) × 符号化時の方向づけ課題 (物語生成課題、連想語生成課題) の2要因計画。符号化時の協同性、符号化時の方向づけ課題ともに参加者間要因であった。

実験参加者 大学生48名を、協同物語群、協同連想群、単独物語群、単独連想群の4群に、各12名ずつ無作為に割り当てた。

記銘材料 分類語彙表 (国立国語研究所, 2004) に基づき、それぞれ異なるカテゴリーに属する10語ずつの4つのリストを作成した。リスト内の単語は近藤・天野 (1999) の親密度5～6の単語とした。

手続き すべての群の参加者に「私たちの頭の中で言葉がどのように関連付けられているかを調べる実験をします。材料として、10個の単語からなるリストを4つ提示します」と教示した。2名の実験参加者を1組として物語を生成する協同物語群では、「各リストの10個の単語を用いて2人で話し合っただけ物語を1つ作り、紙に書いてください」と告げた。協同連想群では、「1つの単語について、その連想語を1人1語ずつ一枚の紙に交互に書き入れてもらいます」と伝え、リスト内のすべての単語について連想語の生成を求め

た。単独条件では物語課題と連想課題ともに同様の手続きを単独で行った。次に、すべての群で、4リスト提示後に10分間の計算問題を妨害課題として挿入した。妨害課題終了後、リスト内の単語の再生を求めた。その際、どの群も単独で再生課題を遂行した。再生順序と時間に制限は設けず自己ペースで遂行させた。符号化時の方向づけ課題遂行時間は、協同物語群の遂行時間に他の群の遂行時間を従わせるというヨークトコントロールとした。「5分間程度で行って下さい」と教示し協同物語群を参加者ペースで実施し、その遂行時間で残りの3群を実施した。教示の5分間は予備実験で十分に課題を遂行できることを確認して決定した。

結果

課題同定で誤解を示した1名を除く47名の実験参加者を分析対象とした。単独想起の正再生数について、協同性と符号化課題の2要因分散分析を行った結果、協同性の主効果が有意であった ($F(1,43) = 4.65, p < .05$)。課題の主効果は、有意傾向が見られた ($F(1,43) = 3.52, p = 0.067$)。交互作用については有意ではなかった ($F(1,43) = 0.009, n.s.$)。

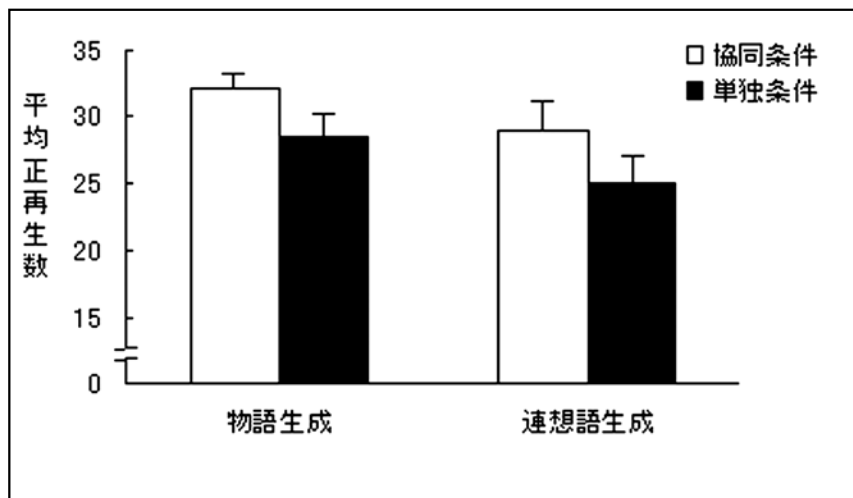


図1. 2つの符号化課題における協同条件と単独条件の成績

図1に示されるように、協同群は単独群よりも正再生数が多かった。課題について、物語生成課題は連想語生成課題よりも再生成績の優れることが示唆された。次に、連想語やリスト内にはなかった単語を再生した場合を誤再生とし、各条件の平均を求めた結果、協同物語群 0.83 語 (SD=0.99)、協同連想群 0.36 語 (SD=0.64)、単独物語群 0.42 語 (SD=0.49)、単独連想群 0.75 語 (SD=1.09) であった。2 要因分散分析の結果、協同性の主効果と課題の主効果、及び交互作用は有意でなかった ($F(1,43) = 0.003, n.s.$, $F(1,43) = 0.07, n.s.$, $F(1,43) = 2.44, p = 0.126$)。

考 察

本研究では、符号化時の協同性が、後の単独での想起に及ぼす影響を検討した。学校教育においては、子どもたちの成績の多くが個人のものであり、協同学習の成果も多くが個人に帰属されることなどから、協同符号化が単独での想起成績に与える影響を検討することは、実践的にも意義ある目的である。実験結果から協同性の主効果が有意であり、単独で符号化するよりも、協同で符号化することによって単独での記憶成績が向上することが明らかになった。この結果は、教育現場で従来から指摘されていた協同による学習の促進効果を記憶の側面から実証するものと言えよう。

協同で符号化を行うことによって単独想起の記憶成績が向上する理由として、符号化時に交渉 negotiation (Flower, 1994) という心内のメカニズムが生じていることが考えられる。交渉はコミュニケーションにおいて他者との情報のギャップを解消するために行われる心内処理 (中條・岡崎・岡崎, 1992) のことであり、記憶課題の遂行 (中條ら, 1992) でもその有効性が指摘されている。本研究の物語生成課題で言えば、課題を協同で遂行する場合、生成された物語をもう一方の参加者がそのままで理解できるとは限らない。各々が生成した物語を互いに吟味し、いずれかの物語を選択するか、摺り合わせや変更によって自己のスキーマに適合させる過程が生じるであろう。このような過程が交渉である。交渉は、記銘項目の体制化を促進し、記憶成績を向上させるものと考えられる。連想語生成課題においても、他者の生成した連想語に接することになる。その際、相手も思いもよらない連想語を提示するかもしれない。それを受容することで自分の連想では活性化しない項目への活性化が広がり、精緻化が促進される可能性がある。このようなメカニズムによって、協同符号化による記憶成績の向上が生じたと考えられる。また本研究では、課題と協同性の交互作用も予想したが、交互作用は有意とならなかった。しかし、物語生成という方略が強力な符号化方略であることから、単独群においても想起の促進が大きく、結果として交互作用が有意とならなかったという可能性も考えられる。この点については、本研究がコミュニケーションの質を方向づけ課題によって操作していることが問題となるだろう。例えば、連想語生成課題の中でコミュニケーションが十分に生じる条件と生じない条件を設けるなど、符号化方略の要因が交絡しない事態で再検証する必要がある。

平均誤再生に関しては、統計的な有意差は無かった。しかし、本研究では、保持期間が妨害課題を実施した 10 分間であったために全体的に誤再生の生起頻度が低かったことも考えられる。保持期間を長くすることなどによって誤再生の生起頻度が相対的に高まった場合に、条件間で生起頻度が異なったり、誤再生の内容に差異が生じたりするかどうかといった観点からの検討も、符号化時の協同性の効果を調べるうえで必要であろう。

ここまで協同の肯定面について述べてきたが、協同想起研究においては、協同で想起することによって、成員個々人が想起できる情報を機械的に合算した成績よりも低いという、協同の否定的な側面の報告もある (山田・佐藤, 2006)。Andersson (2001) は、個人の成績を基に集団としての成績を推定した名義的集団の成績が、実際の協同想起をした集

団の成績を上回るという結果を明らかにしている。たとえば、単独での記憶成績が5である2人の成績が、単独の成績を合算した10ではなく、それ以下（8など）になることである。この現象は協同抑制（Weldon & Bellinger,1997）と呼ばれ、複数で作業することによって生じる社会的手抜き（Latane, Williams, & Harkins,1979）だけでなく、検索時の他者の検索手がかりが、自己の検索過程に干渉し検索が妨害されることによって生じるとされている（Baseden & Baseden,1997）。本研究で検討した符号化時の協同性においても、協同想起と同様の抑制的な効果を考えることができる。物語課題では、他者のスキーマによって作られた物語に接することで自己のスキーマによる体制化が干渉されたり、連想語生成課題では、自身では思いつかない連想語に接することで通常では起こらない連想が生じ、利用可能性の低い検索手がかりが付与されたりする可能性である。これらが生起すると協同想起での検索方略崩壊と同様に、符号化時に付与される検索手がかりと検索時に自己生成される検索手がかりとの間に齟齬が生じ、記憶成績は低下すると予測できた。しかし結果は、これらの予測を支持するものでなかった。先述した交渉からの考察を深めると、交渉に2つの段階があると考えられる。第1段階は、協同作業によって単独作業よりも符号化時に付与される手がかりが増える段階である。協同条件の参加者はそれぞれの記憶構造やスキーマに依拠して課題に取り組むことで、単独の条件では生じ得ない多様な発想に接したと考えられる。想起時にも、他者の検索方略が干渉し記憶課題の遂行が阻害され、協同抑制が生じるとされている（Baseden & Baseden,1997）が、符号化時のこの処理段階もまた、他者の記憶構造やスキーマの影響で検索時に有効でない検索手がかりを付与され、記憶成績の低下の原因となる可能性がある段階と考えられる。しかし、符号化時の協同性は記憶成績を促進した。この結果より、もう1つの段階を想定する。それは、交渉による再体制化の段階である。協同性の効果が強く表れると予測された物語生成条件では、2者間で一致をみるまでのコミュニケーションが可能であったため、符号化過程で他者のスキーマが干渉したとしても、十分に自己のスキーマへの再体制化が可能となったと考えられる。また、連想語生成では、課題従事時間が物語生成課題と同じであったために、自分の記憶構造に適した検索手がかりを十分に付与できたと考えられる。つまり、交渉が生じる場合には、より精緻化された記憶表象が形成され、それによる促進が干渉による低減を上回り、記憶成績が向上したのではないだろうか。この点を検証するためには、例えば、協同課題の遂行時間を制限し途中で課題を打ち切り、その記憶成績を協同・単独間で比較をする手続きで追試的検討を行う必要があるだろう。

本研究の成果をまとめるためには、まだ追試的な検討を待たなければならないが、現段階で学校教育場面に応用できる知見を述べるならば、次の2点を提言することができるだろう。すなわち、第1に、協同符号化は精緻化を促進し記憶成績を高める。第2に、協同によって精緻化を促進するには、グループの構成員は相互に納得できるように十分な課題従事時間や合意形成を目的とするコミュニケーションなどの機会が確保される必要がある。

引用文献

- Andersson, J. 2001 Net effect of memory collaboration : How is collaboration affected by factors such as friendship, gender and age ? *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 367-375.
- Andersson, J. & Rönnerberg, J. 1995 Recall suffers from collaboration : Joint recall effects of friendship and task complexity. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 199-211.
- 有馬 比呂志・中條 和光 2003 共同記銘研究の展望 広島文教女子大学紀要 38, 109-116.
- Basden, B. H. & Basden, D. R. 1997 A Comparison of Group and Individual Remembering. *Journal of Experimental Psychology*, 23 (5), 1176-1189.
- Bower, G. H. & Clark, M. C. 1969 Narrative stories as mediator for serial learning. *Psychonomic Science*, 14 (4) , 181-182
- 中條 和光・岡崎 眸・岡崎 敏雄 1992 単語の記憶に及ぼすコミュニケーション活動の効果 教育心理学研究 40, 323-330.
- Clark, N. K. & Stephenson, G. M. 1989 Group remembering. In P. B. Pauls (Ed.) , *Psychology of group influence*. 2nd ed. Hillsdale, N J : Lawrence Erlbaum Pp.357-391.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. 1972 Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Flower, L. 1994 The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Johnson, D. W. , Johnson, R. T., & Holubec, E. J. 1993 Circle of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.) . Interaction Book Company.
- 国立国語研究所 2004 分類語彙表 大日本図書
- 近藤 公久・天野 成昭 1999 NTT データベースシリーズ日本語の語彙特性 三省堂
- Latane, B., Williams, K. , & Harkins, S. 1979 Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing . *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- 森 直之 1995 協同想起事態における想起の機能と集団の性格. 心理学評論, 38, 107-136.
- Perlmutter, H. V. & De Montmollin, G. 1952 Group learning of nonsense syllables. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 762-769.
- 高橋 雅延 1999 記憶の社会的側面－協同想起をめぐって 梅本堯夫（監修）川口 潤（編）現代の認知研究 培風館 Pp.17-28.
- Weldon, M. S. & Bellinger, K. D. 1997 Collective memory : Collaborative and individual processes in remembering. *Journal of Experimental Psychology: Learning*,

Memory, and Cognition, 23, 1160-1175.

山田 雅之・佐藤 浩一 2006 協同想起における協同抑制現象の検討 群馬大学教育学部
紀要 人文・社会科学編 55, 277-296.

グループ学習の技法をめぐる実態とイメージの構造分析

高旗 浩志 *・ 原田 信之 **・ 関田 一彦 ***

授業実践の質を向上させ、子どもたちに確かな基礎学力を保障する手立てとして、「グループ学習」の方法論がいかなる有効性と課題とを持ち、実践されているのかを、全国の小中学校教師（約2,100）名を対象とした実態調査から明らかにした。主な知見は次の通りである。(1) 中学校教師よりも小学校教師の方が、グループ学習の技法を用いる傾向が強い。(2) しかしながら、小学校、中学校の教師のいずれも、グループを編成しこれに基づいた学習を滞りなく進めるための「手続き」や「形式」に係る技法のみを重視する傾向が見られた。(3) グループ学習の活動を振り返らせたり、評価したりする技法については未だ十分に習熟していない傾向が見られた。(4) グループ学習に対する教師のイメージは「懐疑因子」「肯定因子」「相対視因子」の三因子からなり、校種、経験年数及び担当教科等によってそのイメージが大きく異なっていることが明らかとなった。

1. はじめに

今日の学校教育の課題は、個別化し分断された子どもたちの中に、いかにして豊かなかわりを回復させるかということにある。臨時教育審議会以来進められてきた一連の個性化教育と、その後を訪れた教育臨床的諸課題に対する個別対応の制度化、さらには基礎学力向上への手立てとして、とくに2000年代以降に推進された習熟度別学級編成ならびにチーム・ティーチングや少人数指導など「学習の個別化」による一連の取り組みは、「個に応じた指導」あるいは「個を生かす教育」といった、誰にも反論しようのない教育言説に支えられ、今日もなおその命脈を保っている。

しかし、いわゆる「学習の個別化」が抱えるリスクについてもまた、いまや広く認知されるようになった。そもそも学習の個別化が進めば進むほど、それだけ子どもたちの学習は分断され、子ども同士の学び合いや支え合いの機会は奪われてしまう。独りで椅子に座

* 島根大学（現所属 岡山大学教師教育開発センター）

** 岐阜大学

*** 創価大学

り、黙って自分の課題と向き合うことを「学習」と呼んでしまう。友だちと同じ時間と空間を共有し、かかわり合いながら学ぶことを忌避してしまう。つまり「学習」が「私事」へと狭められ、子どもたちのヨコの繋がりやの無い一斉授業形式が主流となってしまう。その結果、子どもたちは他者との関わりの中で学習を深めるのではなく、板書をノートに転記する「作業」に追い立てられることになる（高旗,2009）。

より良き市民社会の一員として、他者の多様性や異質性や個性と向き合いつつ、積極的にお互いの違いを理解し、そのうえで信頼を紡ぎ、認め合い、支え合う、このことを学ぶ機会が、多様な個人が集う学校の授業場面にこそあると言える。にもかかわらず、教育臨床的課題や学力間格差と言った諸問題に対し、個別対応に偏って対応しようとする傾向は、公教育が本来果たすべき社会化機能を奪ってきたと言っているのである（高旗,2006）。

このような課題を解決するひとつの方向を、「学習の集団化」に求めたい。その可能性を理論的に再考し、あわせてどのように実践するかという「技法の定式化」を模索する試みである。たとえば近年、学術的にも実践的にも注目を集める「学びの共同体論」は、その用語の多義性ゆえに、感覚的に判ったつもりの誤用や乱用が生じており、またそれゆえに生産的な議論や正しい理解に基づく授業実践の展開が求められている（原田,2008）。

まずは学習の集団化の理念と理論に基づく授業実践を、教師たちの腑に落ちる具体的な「技法の言葉」として定式化することが重要である。そのうえで、こうした技法のひとつひとつに対して、個々の教師がどの程度、それを実践し得ているのか、また実践し得ないとすれば、背後にどのような要因が潜んでいるかを検証することが重要であろう。

このような関心のもと、本報告では特にグループ学習の技法に注目し、公立小中学校に勤務する現職教師を対象とする意識調査を行った。授業実践の質を向上させ、確かな基礎学力を保障する手立てとして、グループ学習の方法論は多くの教師の注目を集めている。しかし、学習の集団化の理念に対する共感は広がりつつあるものの、それを授業で実際に展開することの困難さによって、むしろ「グループ学習」という技法への忌避感を現職教師に引き起こしているかもしれない。このような関係を実証することにより、学級の子どもの間の人間関係を、「授業」という課業に向けた「課題解決型の集団」へと変容させる技法として、「グループ学習」の方法がどのように実践され、またどのようなイメージをもって受け止められているのかを検討したい。

2. 調査の概要

本研究で実施した「グループ学習の工夫に関する実態調査」の作成に当たっては、アメリカ協同学習研究のフロントランナーであるジョンソン兄弟の調査票を参考にした¹。こ

¹ 2007年10月に執筆者の一人（関田）がミネソタ大学を訪問した際、未公表の参考資料としてジョンソン兄弟本人から提供されたものである。

表1-1. 回答者の属性

項目	選択肢	実数(人)			比率(%)		
		小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体
性別	男性	501	361	862	34.4	56.1	41.1
	女性	954	282	1236	65.6	43.9	58.9
	合計	1455	643	2098	100.0	100.0	100.0
年齢	20歳代	139	93	232	9.6	14.5	11.1
	30歳代	326	156	482	22.4	24.3	23.0
	40歳代	584	269	853	40.2	41.8	40.7
	50歳以上	405	125	530	27.9	19.4	25.3
	合計	1454	643	2097	100.0	100.0	100.0
教職経験年数	2年未満	65	38	103	4.5	5.9	4.9
	2年以上	94	50	144	6.5	7.8	6.9
	5年以上	124	67	191	8.5	10.5	9.1
	10年以上	382	183	565	26.3	28.5	27.0
	20年以上	787	303	1090	54.2	47.3	52.1
	合計	1452	641	2093	100.0	100.0	100.0
職名	常勤講師	116	68	184	8.0	10.6	8.8
	教諭	1265	538	1803	86.9	83.8	86.0
	教頭	45	19	64	3.1	3.0	3.1
	その他	29	17	46	2.0	2.6	2.2
	合計	1455	642	2097	100.0	100.0	100.0
学級担任状況	学級担任	1191	363	1554	82.5	56.9	74.6
	副担任	19	200	219	1.3	31.3	10.5
	なし	234	75	309	16.2	11.8	14.8
	合計	1444	638	2082	100.0	100.0	100.0
学級規模	7人以下	96	36	132	7.0	6.1	6.7
	8-12人	28	15	43	2.0	2.5	2.2
	13-20人	117	16	133	8.5	2.7	6.7
	21-25人	139	14	153	10.1	2.4	7.8
	26-30人	291	68	359	21.1	11.4	18.2
	31-35人	428	127	555	31.1	21.3	28.2
	36-40人	277	319	596	20.1	53.6	30.2
	合計	1376	595	1971	100.0	100.0	100.0

***は0.1%、**は1%、*は5%水準で統計的に有意であることを示す。以下の表も同様。

表1-2. 学級規模別の学校数

	実数 (校数)	比率 (%)
1-3学級	6	4.4
4-6学級	8	5.9
7-11学級	37	27.4
12-18学級	43	31.9
19学級以上	41	30.4
合計	135	100.0

これは本来、ジョンソン兄弟が実践を指導した学校で、その後、当該校において協同学習の方法が普及・定着したかどうかを点検する目的で開発されたものである。逆に言えば、被調査者である教師たちは、ジョンソン兄弟の提唱する協同学習論とこれに基づく技法について研修を受け、調査票が訊ねる方法を理解し、これを日常的に実践していることが前提である。その実践の度合いを自己診断するツールとしてこの調査票が活用されるのである。

今回、我々が調査票を作成するに当たっては、ジョンソン兄弟の研究との比較を可能とする主旨のほか、日本の実情にも沿うことを目的に修正を加えたり、独自の項目を設定したりした。それゆえに、協同学習という用語や考え方に馴染みのない教員をも調査対象に含め、広くグループ学習に関する一般的な実践状況を訊ねる形となっている。日米の授業

観や学校文化の違いなどを考慮して項目の翻訳・改作を行ったが、個々の回答者が各設問をどのように受け止めたのかまで確認することはできない。つまり、研修成果の自己診断に用いる調査票を集団調査に転用したことによる限界を抱えていると言える。しかし近年、日本でもジョンソン兄弟の協同学習入門書『学習の輪』を参考にした実践ⁱⁱも認められており、彼らの理論を基にした協同学習診断票の有用性を検討することも、我々の研究において有効であると判断したⁱⁱⁱ。

調査は公立小学校および中学校の教師 2,098 名を対象とし、1 都 9 県で実施した。表 1-1 は回答者の属性を校種別に示したものである。小学校教員が 1,455 名、中学校教員が 643 名であった。年齢は 40 歳代で、20 年以上の教職経験年数を持つ教師が約半数を占めていた。学級規模別の担任数を見たところ、小学校では 31-35 人学級を担当している者が最も多く全体の 31.1%、中学校では 36-40 人学級が 53.6% と半数を超えていた。なお、調査対象となった学校数と学級規模の関係は表 1-2 に示すとおりであった。

3. 分析結果

(1) 校種別にみた項目別平均値の差

表 2 は、各調査項目の回答の平均値を校種別（小学校／中学校）に比較検討したものである。設問は Q 1～Q 7 に示すとおりである。これらの設問は、普段の授業実践場面において、個々の教師が用いている様々なグループ学習の「工夫」に注目し、これを「技法」として文章化したものである。各設問に示した技法を、実際の授業場面のなかで、個々の教師がいったいどの程度の頻度で用いているかを回答させた。回答は「5：常に用いている」から「1：まったく用いない」までの 5 段階評定である。

大きな傾向として、ほぼ全ての項目について中学校の教師よりも小学校の教師の方が、グループ学習の手法を用いる頻度が高いことが判った。統計的に有意差の見られる項目のうち、中学校教師の方が高い得点を示した項目は、わずかに「Q 4：意見の対立等への対処法」の「(2) グループリーダーにグループの意見をまとめさせる」であった。

それでは各設問について詳細に検討しよう。まず「Q 1：グループ編成の方法論」の 6 項目に対する回答傾向を見ると、(2) 名簿や座席位置といった所与の条件に基づく座席配置を多用し、(5) 男女比の均等、(6) 各グループにおけるリーダー的な児童生徒の配置、(4) グループ間の学力間格差に配慮している様子が伺える。つまり、グループを構成する条件は一定かつ均質に保たなければならないという教師の規範意識を読み取ることができる。

次に「Q 2：協同を高める工夫」について見てみよう。校種を問わず高い平均値を示しているのは、(4) グループ全体での目標の共有、(6) 全員参加を促すための一人一役の

ⁱⁱ たとえば神戸大学附属住吉中学校や聖霊中学校・高等学校（愛知県）の取り組みなどを挙げることができる。

ⁱⁱⁱ ジョンソン兄弟による調査結果との比較および診断結果の妥当性の検討は、本報告とは別に行う予定である。本報告では、まずグループ学習に対する日本の教師たちの実践状況と、これに対するイメージの構造分析を行うことを主眼とした。

表2. 校種別にみた項目別平均値の差

設問	項目	平均値		
		小学校	中学校	全体
Q1：グループ編成の方法論	(1)子ども同士で決めさせる	2.39 >	2.27	2.36 *
	(2)名簿や座席位置で振り分ける	3.57 >	3.55	3.57
	(3)習熟度別のグループを編成する	2.26 >	1.73	2.10 ***
	(4)グループ同士を比べたとき、子どもたちの能力・学力が均等になるように配慮して編成する	3.38 >	2.42	3.09 ***
	(5)各グループ内の男女比が同じになるように編成する	3.66 >	3.19	3.51 ***
	(6)各グループに少なくとも一人はリーダー的な子どもが入るように編成する	3.39 >	2.81	3.21 ***
Q2：協同を高めるための工夫	(1)グループに一組の教材や道具を与え、みんなで使わせる	3.57 >	3.34	3.50 ***
	(2)グループのメンバーにはそれぞれ違う資料を与え、情報を交換することで全体が理解できるようにする	2.26 >	2.08	2.21 ***
	(3)グループの全員が順番や手順を守らないとうまくできない作業をさせる	2.66 >	2.38	2.58 ***
	(4)グループの全員ができるようになることを目標にして取り組ませる	3.65 >	3.45	3.59 ***
	(5)メンバー全員の成果(得点)を合わせて、グループ得点とし、他のグループと競わせる	2.42 >	2.26	2.37 **
	(6)グループのメンバーにそれぞれ役割を与える	3.67 >	3.24	3.53 ***
	(7)メンバー全員ができるようになるまで、グループで練習させる	3.17 >	2.75	3.04 ***
	(8)グループに名前をつけさせるなどして、グループとしての一体感を出す	2.95 >	2.08	2.68 ***
	(9)グループ学習のきまりことを明示し、これを子どもたちが守れるよう、事前に指導する	3.56 >	3.22	3.46 ***
	(10)進度の遅れがちな子どもが、話し合いの主役になれるような役割づくりや決まりを工夫する	2.92 >	2.45	2.78 ***
Q3：学習を深め、関わりを高める工夫	(1)グループの中で競い合わせるような課題を与える	2.37 >	2.34	2.36
	(2)課題が早く終わったグループには、他のグループの手助けをするように指示する	2.93 >	2.37	2.76 ***
	(3)他のグループの話を聞きに行かせる	2.70 >	2.32	2.58 ***
	(4)個別学習の時とグループ学習の時とで、机の並び方を変えるように指示している	3.86 >	3.43	3.73 ***
	(5)グループで話し合った後、全員が理解したかどうか、個別にクイズをする	2.08 >	1.89	2.02 ***
	(6)グループで話し合った成果について、無作為に指名して答えさせる	2.84 <	2.86	2.84
	(7)話し合いの結果について、学級全体に向けて、子どもたちに発表をさせる	3.91 >	3.62	3.82 ***
Q4：意見の対立等への対処法	(1)一つの意見にまともせず、個別に回答を提出させる	2.99 >	2.97	2.99
	(2)グループリーダーにグループの意見をまとめさせる	3.05 <	3.22	3.10 ***
	(3)クラスとして、意見が対立した場合の対処法をあらかじめ決めておく	2.68 >	2.24	2.55 ***
	(4)意見がまとまらないときは、教師の助言を求めさせる	3.02 >	2.71	2.93 ***
	(5)意見がまとまらないときは、多数決で決めさせる	2.69 >	2.38	2.60 ***
	Q5：グループ活動での指導上の工夫	(1)グループの活動状態を教師が点検する点検リストを用意して巡視する	2.35 >	2.18
(2)グループを観察して教師が気づいたことをその場で子どもに伝える		3.80 >	3.62	3.75 ***
(3)グループを巡視し、課題がきちんと遂行できるようにグループ全体に指示する		3.83 >	3.67	3.78 ***
(4)グループを巡視し、課題がきちんと遂行できるように、指導が必要な子どもを個別に指導する		3.66 >	3.53	3.62 **
(5)グループ活動の指示は、口頭だけでなく、板書や掲示をして見えるようにする		3.88 >	3.65	3.81 ***
(6)グループでの話し合いに先立って、まず個別に自分なりの答えを考えさせる		3.65 >	3.44	3.59 ***
Q6：振り返りの方法	(1)事前に「振り返り」担当の係を決め、その子どもからの報告をもとに、グループとしての取り組みを振り返る	2.28 >	2.10	2.23 ***
	(2)自分たちの取り組みがうまく出来たかどうかについて話し合わせる	3.05 >	2.64	2.93 ***
	(3)グループでの振り返りをうまく進めるための手順(話し合い方やテーマ)を指示する	3.06 >	2.71	2.96 ***
Q7：グループ活動の評価	(1)個々の子どもの成果は、クラス全体と比較して評価する	2.54 >	2.35	2.48 ***
	(2)グループの成果をどのように評価するのか、あらかじめ子どもたちに伝えておく	2.87 >	2.86	2.87
	(3)個々の子どもの成果は、その子どもに合わせて個別に設定した基準で評価する	3.12 >	2.71	3.00 ***
	(4)グループとしての成果は、個人の成果とは別に評価する	3.03 >	2.83	2.97 ***
	(5)グループとしての成果(グループ得点など)も、個人の成績(通知表など)に反映させる	2.53 >	2.44	2.50
	(6)グループ学習後は、個々の子どもに自己評価に取り組ませている	3.14 <	3.23	3.17

付与、(1)教材や道具の均等な配布、(9)グループ学習を行うさいの学習規律の明示であった。日本の教師の多くが、「協同を高めるためには、何よりもまず、グループ間あるいはグループ内に一定の等質性を保証することが重要だ」と考えている様子が伺える。逆に言えば、(2)や(10)のようにグループを構成するメンバーの「異質性」や「多様性」を手がかりに協同を高めさせようとする実践や、(5)意図的な競争を仕掛けるような工夫については、あまり大きな価値を置いていないことが判る。

さらに「Q3:学習を深め、関わりを高める工夫」を見てみよう。(4)個別学習とグループ学習における座席配置の違いや、(7)話し合いの結果を学級全体に発表する方法は、

多くの教師が日々の授業実践として取り組んでいる方法であり、その平均値が高いことにはうなずける。しかし、それ以外の項目に係る平均値が低いことから明らかなように、「学習を深め、関わりを高める工夫」という点において、いささか手の込んだ手法を自覚的に採用し、試みるのが不足している現実を見ることができる。

続いて表2の右側を見てみよう。特に「Q8:グループ活動での指導上の工夫」に注目すると、(1)～(6)のうちの5項目の平均値がいずれも4.0に迫っており、グループを用いた指導上の基礎が十分にできている様子が伺える。しかしその一方で、「Q6:振り返りの方法」や「Q7:グループ活動の評価」に係る各設問の平均値はおしなべて低い水準にあった。

たとえば前に見たQ4の(6)にあるように、グループのメンバーに役割を与え、そのことによって「一人一役」と「全員参加」を促すことを、多くの教師が実践していることが確認できた。しかしQ6の(1)「事前に「振り返り」担当の係を決め、その子どもからの報告をもとにグループとしての取り組みを振り返る」といった項目のように、「役割分担」の具体に踏み込んだ工夫について訊ねたところ、これを実践している教師は極めて少なかった。さらにQ6の他の項目の結果と併せて考えても、グループを用いた活動を子どもたちにどのように振り返らせるのかについて、十分な手立てが講じられていない様子が伺える。

併せてQ7に注目しよう。6つの設問に対する回答は、概ね平均的な数値に落ち着いている。すなわち、授業中のグループ活動を評価する取り組みは、必ずしも具体的な方法論を伴って実践されてはいない。このように、グループ活動に係る子どもたち自身の振り返りと、それをいかに評価するかといった方法論について検討を重ね、これを日々の授業実践に定着させることが必要だと思われる。

(2) グループ学習のイメージに関する分析

1. 「グループ学習」のイメージを構成する因子

それでは「グループ学習」という方法論に対して、公立小中学校の教師たちは、どのような印象を抱いているのだろうか。またそのイメージは教師たちの様々な属性によってどのように異なっているのだろうか。このことを検討するために、グループ学習のイメージを問う17項目を設定^{iv}し、それぞれについて「とてもそう思う」から「まったく思わない」までの5件法によって得られた回答に基づいて因子分析を行った。因子の抽出には「重みなし最小二乗法」を採用し、回転にはKaiserの正規化を伴うプロマックス法を用いた。表3-1はその結果を示している。

^{iv} 「グループ学習のイメージ」を訊ねる17項目は、ジョンソン兄弟の調査票には無く、我々の研究グループで独自に開発した項目である。なお因子分析の実施に当たっては、長濱文与氏（三重大学高等教育創造開発センター准教授）の協力を得た。記して御礼申し上げます。

第1因子は「教師にとって負担の大きい方法である」「方法が煩雑で、授業の効率や進度を落とす方法である」等、グループ学習の方法論に対して否定的ないしは懐疑的な項目に高い負荷量が示されていた。このことから第1因子を「懐疑因子」と命名した。これに対して第2因子では「子どもたちの学習意欲を育むうえで有効な方法である」「授業を通した人間関係づくり、仲間づくりを促し、社会性を育むのに有効な方法である」等の項目に高い負荷量が現れており、「肯定因子」と命名した。さらに第3因子は、グループ学習の有効性、あるいは成否等に対して、肯定でも否定でもなく、距離を置いた見方に係る項目に高い負荷量が現れているために「相対視因子」と命名した。

なお、因子間の相関係数を検討したところ、表3-2の結果が得られた。3つの因子の間には、統計的に有意な相関が見られているが、とくに「相対視因子」は「懐疑因子」との間で強い正の相関(=0.671)を示し、逆に「肯定因子」との間では負の相関(=-0.383)を示していた。ここから明らかなように「相対視因子」とは、どちらかと言えば懐疑的な見方に近いと推察できる。

2. 教師の属性によるグループ学習のイメージの違い

「グループ学習」という方法論に対して、教師たちのイメージは大きく3つの因子から構成されることが判った。以下では、この因子分析に基づいて算出した因子得点を手がかりに、個々の教師の属性とグループ学習に対するイメージの違いについて検討してみよう。

表3-1. グループ学習のイメージに対する因子分析

No.	項目	懐疑因子 $\alpha=0.824$	肯定因子 $\alpha=0.777$	相対視因子 $\alpha=0.699$
1	教師にとって負担の大きい方法である	0.783	0.106	-0.146
2	子どもたちにとって負担の大きい方法である	0.717	0.056	-0.131
3	方法が煩雑で、授業の効率や進度を落とす方法である	0.694	-0.079	-0.059
4	力量のある教師だけができる方法である	0.556	0.015	0.144
5	グループ活動に参加できにくい子どもの指導に困難を伴う方法である	0.511	0.037	0.162
6	ある程度、子どもたちが成熟していることを前提にしなければできない方法である	0.447	0.038	0.277
7	一斉指導より子どもたちの学力間格差を広げてしまいかねない方法である	0.364	-0.143	0.224
8	授業を進めるには、特にグループ学習を取り入れなくても、一斉指導と個別学習で充分である	0.342	-0.321	0.097
9	子どもたちの学習意欲を育むうえで有効な方法である	0.025	0.798	0.046
10	子どもたちの学力向上を促す有効な方法である	-0.029	0.758	0.051
11	子どもたちの学習習慣や学習規律を育むうえで有効な方法である	0.048	0.659	0.007
12	授業を通した人間関係づくり、仲間づくりを促し、社会性を育むのに有効な方法である	-0.079	0.599	0.103
13	一斉指導より子どもたちに確かな学力を身につけさせられる方法である	0.171	0.492	-0.145
14	グループ学習の有効性は、教科の特性に依存することが多い	-0.138	0.010	0.734
15	グループ学習の有効性は、学年や校種に依存することが多い	-0.035	0.048	0.727
16	グループ学習の成否は、それを受け止める子どもたちによって大きく異なる	0.171	0.129	0.488
17	グループ学習は、あくまでも一斉授業を補うための方法論のひとつである	0.022	-0.202	0.470

注) 因子抽出法: 重みなし最小二乗法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

表3-2. 因子間の相関

	懐疑因子	肯定因子
懐疑因子	1.000	-
肯定因子	-0.493 **	1.000
相対視因子	0.671 **	-0.383 **

表 3-3 は校種別の因子得点平均値を示したものである。小学校教師の場合、懐疑因子が -0.080、肯定因子が 0.054、相対視因子は -0.002 であり、概ね肯定的なイメージを抱いていることが判る。これに対して中学校教師は懐疑因子が 0.179、肯定因子が -0.111、相対視因子が 0.039 であり、概ね懐疑的であることが判る。

続いて教職経験年数の違いによるイメージの違いを明らかにしよう。図 1 は懐疑因子と肯定因子のみに注目し、教職経験年数によるイメージの違いを校種別に示したものである。一見して明らかなおとおり、教職経験年数を経るに従って、懐疑因子も肯定因子も、その因子得点平均値が漸減していた。そのなかでも、とくに特徴のある傾向として、(1) 中学校教師の懐疑因子得点が、教職経験年数を問わず高止まりの傾向にある、(2) 中学校教師の肯定因子得点は、新採後 2 年未満までの教師は高い水準にあるにもかかわらず、その後、急激な落ち込みを見せ、低い水準で推移している、(3) 小学校教師の肯定因子得点は 5 年未満までは比較的高水準で推移しているが、その後は平坦に推移する、(4) 小学校教師の懐疑因子得点は、若い教師ほど高く、5 年以上になると比較的平坦に推移していることが判った。

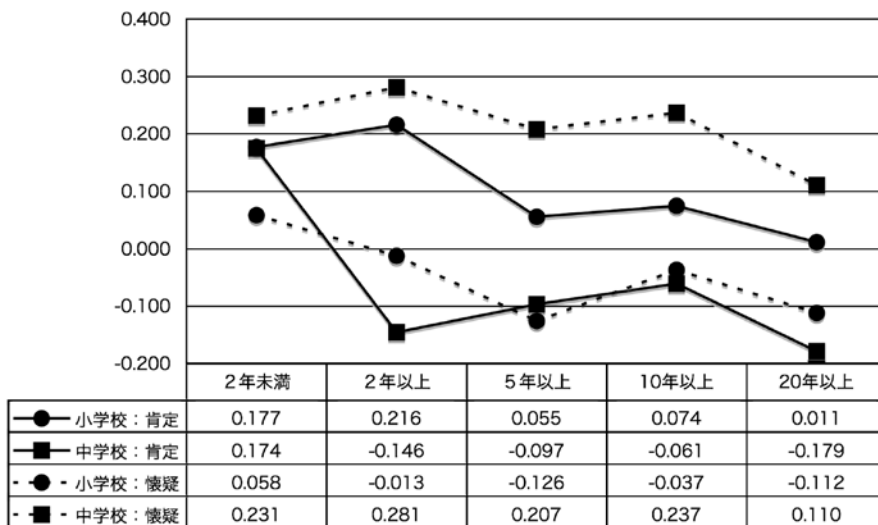


図 1. 教職経験年数別にみた因子得点平均値の推移

さらに、個々の教師が担当している学級規模別に、グループ学習に対するイメージの違いを検討しよう。仮説的には、一学級あたりの児童生徒数が多いクラスを担当している教師ほど、グループ学習に対して懐疑的もしくは否定的なイメージを抱くのではないかと予想できる。しかし、表 3- 4 を見ると、必ずしもこのような関係には無いことが判った。

まず小学校の場合、先に見たように多くの教師はグループ学習の方法論に対して肯定的であったが、担当する学級規模別に見たところ、「懐疑因子」に最も高いプラスの数値（即ち、グループ学習の方法論に対して懐疑的である）を示したのは、「7 人以下」の学級を

担当する教師であった。また「肯定因子」に対してマイナスの数値を示したのも「7人以下」「8-12人」を担当する学級の教師であった。いっぽう、中学校の場合、多くの教師がグループ学習の方法論に対して否定であることが示されていたが、まず「懷疑因子」に対して最も高い数値を示し、また「肯定因子」について最も低い数値を示したのは「8-12人」の学級を担当する教師たちであった。

この結果から、次のことが推測できる。つまり、個々の教師のグループ学習に対するイメージと、担当する学級規模との間には、「大規模学級を担当している教師ほどグループ学習へのイメージが悪く、小規模学級を担当する教師ほどグループ学習の方法論を肯定的に評価する」といった線形的な関係には無く、むしろ適度に少人数であるがゆえに、かえって「一斉授業形式で十分に授業が成り立つ」、あるいは「グループ学習の方法論を採用する必要が無い」といった事態が生じているのではないかと考えられるのである[▼]。

なお、中学校教師についてのみ、個々の教師が専門としている教科によって、グループ学習に対するイメージが異なるかどうかを検討した。いずれの教科についても、おしなべて懷疑因子の数値が高いことが判る。なかでも特徴的なのは社会科、数学科、美術科担当教師の懷疑因子が高く、あわせて肯定因子の数値も高いマイナスの値を示していることである。

4. 分析結果の考察

以上の分析から得られた結果を踏まえ、ポイントを整理し、考察を加えてみよう。まず「Q1: グループ編成の方法」「Q2: 授業中の協同を高める工夫」さらには「Q3: 学習を深め、関わりを高める工夫」に係る各設問の結果から、日本の教師に特有の「揃いの規範」を読み取ることができる。すなわち、一学級のなかに複数のグループを構成するさい、グルー

表3-4. 学級規模別の因子得点平均値

項目	小学校			中学校		
	懷疑因子**	肯定因子	相対視因子*	懷疑因子	肯定因子	相対視因子
7人以下	0.165	-0.051	0.063	0.182	-0.191	0.138
8-12人	-0.128	-0.094	0.083	0.700	-0.935	0.317
13-20人	-0.234	0.163	-0.236	0.030	0.110	-0.069
21-25人	-0.043	-0.027	-0.025	0.448	-0.255	0.340
26-30人	0.052	0.050	0.093	0.285	-0.083	0.081
31-35人	-0.130	0.044	-0.054	0.287	-0.179	0.094
36-40人	-0.108	0.081	0.041	0.123	-0.085	-0.028
全体	-0.068	0.047	-0.007	0.200	-0.131	0.036

表3-5. 担当教科別にみた因子得点平均値
(中学教師のみ)

教科	実数(人)	懷疑因子**	肯定因子**	相対視因子
国語	84	0.277	-0.087	-0.022
社会科	74	0.414	-0.237	0.058
数学	97	0.352	-0.431	0.144
理科	74	0.043	0.042	-0.115
技術・家庭	49	-0.028	-0.112	0.051
音楽	36	0.034	0.002	-0.103
美術	24	0.385	-0.373	0.342
保健体育	67	-0.160	0.214	-0.084
英語	82	0.166	0.073	0.087
全体	587	0.179	-0.101	0.030

[▼] この結論は第6回日本協同教育学会ラウンドテーブル「グループ学習の工夫に関する実態調査報告」のなかで、フロアから寄せられた意見に基づくものである。

プ間の等質性（集団間等質）を保障しようとすることに、教師たちが腐心し過ぎているのではないかという懸念である。その結果、グループ内の子どもたちの異質性・個別性・多様性を豊かに関わらせること、さらにそこから学習と関わりを深める取り組みにまでは至らず、結果としてグループを組んだことの本来の意味が希薄になっていると思われる。

換言すれば、グループ学習を滞りなく進めるための「手続き」や「形式」に子どもたちを習熟させること自体が目的化してしまっている。本来重視されるべき支え合い、助け合いを深め、協同を促し、課題解決型の学習集団に形成するものとして、グループ学習の技法が用いられていない現実を推測することができる。

この推測を裏付けるのは、「Q5: グループ活動での指導上の工夫」ならびに「Q6: 振り返りの方法」「Q7: グループ活動の評価」に係る結果である。まず Q5 については、小学校、中学校のいずれの教師も非常に高い平均値を示していた。すなわち、グループ活動を滞りなく進めるための「指示事項」を、教師たちが積極的に伝達している様子が伺える。ことによると、本来ならば子どもたちのグループに主導権を委ねるべき学習活動の進行に対して、その方向を事細かに指示することが先行しがちになっているとも言える。

そのいっぽうで、個々のグループにおける学習活動を子どもたち自身に振り返らせ、またこれを踏まえた評価を行う技法について、日本の教師は未だ十分にこれを駆使していない。主体的な活動を促し、そのプロセスと成果とを、子どもたちが自らのこととして振り返り、謂わば「適切に自己否定できる力（すなわち自ら課題を発見する力）」を育むこと、これを可能にすることがグループ学習の本来有している長所である。このことが十全に果たされるためには、活動の振り返りと評価のための技法を、教師自身が身に付けることが重要となるだろう。

しかし、グループ学習のイメージに関する因子分析結果から明らかなように、多くの教師たちはグループ学習の意義を認めつつも、その本音の部分でグループ学習の方法論に対して高い評価をしているとは言い難い。たしかに小学校と中学校の教師とを比較した場合、小学校教師の方がグループ学習の技法をより評価する傾向が見られた。しかしその担い手は主に経験年数の浅い教師であった。多くの教師は経験年数を重ねるごとに懐疑的、もしくは相対的な見方をする傾向にあった。

もちろん、このような傾向は教師の「成熟」を示すひとつの視点ととらえることもできる。しかし前の「技法」に係る実態調査の結果を踏まえれば、「グループ学習」のもつ可能性をよりいっそう引き出す技法への習熟と、これを保障する研修の機会を充実させることこそが、まずは求められることであろう。その意味において、個々の教師が現在担当している学級規模によってグループ学習へのイメージが異なること、あるいはその教科特性によってイメージが異なることの意味を、さらに丁寧に解きほぐすことが必要であろう。

【引用・参考文献】

原田信之・水野正朗 2008 「「学びの共同体づくり」の授業技法化モデル」『岐阜大学教

教育学部研究報告＝教育実践研究＝』第10巻 pp.179-190

アイルソン, J., ハラム, S. (杉江修治, 石田裕久, 関田一彦, 安永悟) 2006 『個に応じた学習集団の編成』ナカニシヤ出版

ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., ホルベック, E.J. (杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤訳) 1998 『学習の輪』二瓶社

ジェイコブズ, J., パワー, M., ロー・ワン・イン (関田一彦監訳) 2005 『先生のためのアイデアブック ―協同学習の基本原則とテクニック』ナカニシヤ出版

佐藤学 1997 『教師というアポリア ―反省的实践へ』世織書房

高旗正人 1981 『自主協同の学習理論』明治図書

高旗正人 1999 『教育実践の測定研究』東洋館出版社

高旗浩志 2006 「教育における「協同」の再検討」日本協同教育学会編『協同と教育』第2号 pp.12-19

高旗浩志 2009 「学校教育研究の立場から」日本子ども社会学会編『子ども社会研究』第15号 pp.46-54

本研究は科学研究費補助金（基盤研究（C））による研究「学級を「学びの共同体」にするための教師の力量プログラムの開発」（研究代表者：原田信之（岐阜大学） 課題番号19530688）の一環として実施したものである。

3

研究実践論文

話し合いを意図した「予習」が道徳学習に及ぼす効果 － LTD 話し合い学習法に基づく授業実践－

須藤 文*・安永 悟**

本研究の目的は、小学校の道徳授業で多用されている文章資料を中心とした授業において、文章資料の「予習」を徹底し、「話し合い」を活性化することで、道徳教育の実効性を高める、新しい学習指導法を検討することであった。公立小学校5年生1クラスを対象に、クラス担任がこの新しい方法を試みた。文章資料の予習と話し合いでは、須藤・安永（2009）が国語で開発した LTD 話し合い学習法の分割型を援用した。その際、これまでの道徳の授業では保障されていなかった予習の時間を確保するために、朝活動や、昼休み前の細切れの時間を活用した。その結果、「予習」によって児童一人ひとりが自分の考えを明確に持つことができ、従来の指導方法では受動的であった児童がグループやクラス全体の「話し合い」において、能動的に関与することが観察された。また、「話し合い」を通して、周りの友だちから認められ、自分の成長を実感できる場面も確認された。本実践研究により、道徳指導において文章資料を使用する場合、「話し合い」を活性化し、道徳的価値に対する考えを深めるためには、LTD に基づく文章資料の徹底的な「予習」と「話し合い」が有用であることが示された。

キーワード：LTD 話し合い学習法、道徳、予習

問題と目的

現在の小学校教育において、いわゆる「小1プロブレム」や学級崩壊などに見られるような自制心や規範意識の希薄化、それに伴う問題行動など、子どもたちの心の問題は少なくない。また、自分に自信がもてない子どもや、友達や仲間のことで悩む子どもが増えるなど、人間関係の形成が困難かつ不得手になっているとの指摘もある（文部科学省、2008a）。このような現状を受け、豊かな心の育成を図る道徳教育の充実が急がれている。

道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行われるものであるが、小学校においては道徳教育の要として「道徳の時間」が設けられており、年間35時間の授業が行われている。この道徳授業の目標は、「道徳教育の目標に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれ

* 久留米大学大学院心理学研究科

** 久留米大学文学部

を補充、深化、統合し、道徳的価値及び人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成するもの」(文部省, 1999)である。そのために、指導すべき道徳内容(主題)が、学習指導要領(文部省, 1999)に示されており、1主題を1校時(45分)で指導することがきわめて多い(永田・長谷・馬場, 2006)。

道徳授業における具体的な学習指導過程として「導入・展開・終末」の各段階を設定することが一般的であり(文部科学省, 2008b)、小学校現場において広く採用され、実践されている。「導入」は、授業の主題に対する児童の興味や関心を高め、ねらいの根底にある道徳的価値の自覚に向けて動機づけを図る段階である。そこでは、当該道徳的価値にかかわる経験を思い出し、発表するといった活動がしばしば行われている。「展開」は、主題のねらいを達成するための中心となる段階であり、資料を手がかりに、児童一人ひとりが当該道徳的価値についての自覚を深める段階である。資料として、ビデオやテレビなどの映像資料と物語や随筆などの文章資料が用いられ、登場人物の行為や気持ちについて考えたことを発表し、友だちと話し合う。「終末」は、当該道徳的価値に対する思いや考えをまとめ、温めることで、今後の発展につなぐ段階である。具体的には、学習を通して考えたことや分かったことを発表し、文章でまとめる。

この道徳授業について、文部科学省(2008a)は、授業の形式化・形骸化の問題や、学年が上がるにつれて授業内容の理解と定着がよくないといった問題を指摘しており、実効性のある道徳授業の実現にはほど遠いのが現状である。

そこにはさまざまな原因が考えられるが、全国の81.5%の小学校で実施されている文章資料を中心とした授業においては(文部科学省, 2003)、児童生徒の読解の問題を指摘できる。上記の学習指導過程に根ざす道徳授業において、筆者が知る限り、道徳の授業で「予習」が行われることはなく、授業のときに初めて文章資料を見聞きするのが一般的である。読解力の低い子どもは資料の理解に追われ、導入段階はまだしも、展開や終末の段階において、十分に考える時間が保障されず、交流場面でもただ聞いているだけといった状態で授業に臨んでいるという現状がある。自分の考えを十分に持ち得ないまま話し合いに参加し、一部の子ども意見で話し合いが進み、肝心の自分の生き方をしっかり見つめ、生き方を考え見直すことが十分にはできていないという状況がしばしば観察される。

道徳授業で見られるこの問題を解決するためには、まず児童一人ひとりが、授業で用いられている文章資料に関する自分の考えを持って話し合いに臨む必要がある。文章資料を事前に読み、登場人物の気持ちを考える「予習」を実施し、確実に自分の考えをもって「話し合い」に臨めるように授業を構成し、話し合いを活性化することが、上記の問題を解決する一つの手段となり得る。

この「予習」を重視した学習法として、LTD話し合い学習法(安永, 2006、以下LTDと略す)がある。LTD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人思

考（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思考（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いる。前半のSt.1～St.4で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おり、収束的学習と呼ばれている。また、後半の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ことを目的としており、拡散的学習と呼ばれている（安永、2006）。

これまでの道徳授業では、文章資料における登場人物の心情を理解することに主眼が置かれており、貝塚（2009）が「道徳の副読本を読んで感想を書いて終わり、という類の授業が相変わらず多いのが実態である」と述べているように、収束的学習にとどまりがちであった。しかし、道徳的価値の自覚を深めるためには、収束的学習を前提とした拡散的学習を展開することで、授業内容の理解と定着が促進されると考えられる。

LTDの有効性に着目した須藤・安永（2009）は、小学校5年生の国語（説明文）の授業に、LTDを導入する手続きを検討した。そこでは、従来、大学生に対して行われていた「予習」と「ミーティング」の8ステップを一括して実施する方法（一括型LTD）ではなく、児童の理解力や集中力の実態を考慮して、授業時間内で「予習」も行き、「ミーティング」の後に「クラス全体での対話」を導入するという方法（以下、分割型LTD、と呼ぶ）を採用した。その結果、全員が自分なりに納得のいく予習を行うことができ、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、LTDに基づく授業を展開することにより、クラス全体の読解力が高まり、特に、読解力が元々低かった児童の大きな伸びが確認できた。

そこで本研究では、須藤・安永（2009）が国語で行った分割型LTDを手がかりに、文章資料の「予習」を徹底し「話し合い」を活性化することで、道徳教育の実効性を高める学習指導の在り方を検討する。

方法

1. 参加者

(1) 参加児童

小学校5年生1クラス25名（男子13名、女子12名）であった。本クラスは、本授業実践の約1か月前にあたる2008年1月に、国語の説明文においてLTDを経験していた（詳細は、須藤・安永、2009を参照のこと）。

話し合いのためのグループは生活班（各班4人～5人）を採用した。これは、国語でLTDを経験したグループでもあるので、話し合いやすいという理由による。

(2) 授業者

授業者は参加児童の担任であり、教員歴26年の女性であった。LTDを活用した授業を

行うのは国語の授業（須藤・安永，2009）に続いて2回目であった。

2. 教材

(1) 文章資料

福岡県が作成した道徳副読本「かがやき」(1997)に掲載されている「一枚のはがき」(資料1)を文章資料とした。ほとんど字を読めず、書けない『おばあさん』が、毎晩、毎晩、識字学級に通い、字が書けるようになるという目標に向かって、希望をもってくじけないで努力する、という内容であった。

(2) 学習教材

授業では学習プリント3枚を使用した。この学習プリントは、授業者がLTD過程プランを意識して作成した。学習プリントはA4版用紙を横に使い、縦書きであった。

予習プリント①では、「意味の分からない言葉について調べましょう」「わからないことや、興味があることについて調べましょう」「この題材でわたしたちに考えさせたいことはなにでしょう」という3つの設問があり、それに答えるための空欄が設けられていた。同様に、学習プリント②は「めあて」を書く欄が右端にあり、それに続いて「内容を自分の知識と関連づけよう。そして、くり返し字の練習をしているときの『おばあさん』の気持ちを想像してみよう」「おばあさんと自分の生活とを関連づけ、考えたことを書こう」という設問を準備した。さらに学習プリント③では「自分がたてた目標を達成したときの経験を書こう」「自分が見つけた、目標に向かって努力している姿を書こう」「話し合い学習を終えて、考えたことを書こう」の3つの設問を準備した。

なお、これら3枚の学習プリントは授業記録紙としても使い、授業検討の資料とした。

3. 授業のねらい

本授業の主題（指導したい道徳的価値）は、「希望・勇気・努力」であった。この主題でめざしたねらいは、「鉛筆が鉛のように重く感じながらもくり返し文字の練習をするおばあさんの気持ちを考え、希望を持ってくじけないで努力しようとする実践意欲を持つことができるようにする」であった。

4. 指導方法

須藤・安永（2009）が国語で行った分割型LTDを参考に、道徳の指導過程と活用できる時間を考慮しながら、ステップの分割方法を工夫した（表1）。特に、予習の時間を確保することに努めた。以下、その概略を紹介する。

表1. 道徳に関する指導内容と方法、および学習指導過程との対応

活動時間	時間 (分)	St ²	内容	形態	学習内容	指導過程
家庭学習 ¹⁾	(20)	1	内容把握	予	資料「一枚のはがき」を何度も読み、わからない言葉に線を引く。	導入
課外 (朝活動 ⁴⁾)	10	2	語いの理解	予ミ	言葉の意味を調べ、グループ内で発表する。	
	20	3	主張の理解	予 ³ ミク	資料のねらいを考える(学習プリント①)。 グループ内で順番に発表し、まとめる。全体で話し、授業のめあてを決定。	
	20	4	話題の理解	予	資料の内容を自分の知識と関連づける(学習プリント②)。	
		5	知識の統合		くり返し字の練習をしているときの登場人物の気持ちを想像する。	
		6	知識の適用		登場人物と自分の生活とを関連づける(学習プリント②)。	
10	7	評価	予	目標達成の経験や、努力している友だちの姿を書く(学習プリント③)。		
授業 (公開)	45	25	4 話題の理解	ミク	グループ内で順番に発表し、登場人物の気持ちについて話し合い、まとめたものを全体で発表する。また、それに対する意見やつけ加えなども行う。	展開
		5	5 知識の統合	ミク	グループ内で順番に発表し、めあてに対する考えを話し合い、全体で発表する。その際、関連づけについても発表する。	
		16	6 知識の適用		目標達成経験について代表児童が発表する。代表児童は教師が決定する。	
		5	7 課題の評価	ク	St.7の代表児童以外の経験についてグループ内で出し合う。	
課外 (昼休み時間直前)	15	5	8 活動の評価	ミ	グループ内で出し合ったことについて全体で発表する。	終末
		5		ク	グループ内で出し合ったことについて全体で発表する。	
		5		予ミ	最後にすべての活動を終えての感想を書き、グループ内で出し合う。	

(注) 1. 家庭学習においては20分程度の音読を指示した。

2. St. はLTD過程プランのステップに対応する。

3. 予は個別の「予習」。ミは4人グループの「ミーティング」。クは「クラス全体での対話」。

4. 朝活動は毎日20分間実施。主に、試写やドリルによる復習などを行っている。

(1) 導入

授業一週間前から、家庭学習や朝活動の時間を使って段階的に行った。ステップごとの「予習」内容が分かるように作成された学習プリント3枚に、調べたことや自分の考えを記入させた。

LTD 過程プランの St.1 「内容把握」は家庭学習で行った。資料「一枚のはがき」の20分程度の音読と、意味のわからない言葉に線を引くことを指示した。

St.2 と St.3 は、朝活動の時間を2回用いて「予習」のあとすぐに「ミーティング」や「クラス全体での対話」を行った。St.2 の「語彙の理解」では、言葉の意味を各自で調べ、調べた言葉の意味について、グループ内でひとりずつ順番に発表していった。St.3 の「主張の理解」では、「この文章資料でわたしたちに考えさせたいことは何か」について考え、授業のめあてづくりを行った。その際、個人の考えをグループ内で話し合っひとつの考えにまとめ、さらにその後の全体交流でめあてを決定した。

St.4 から St.7 は、朝活動の時間を2回用いて「予習」だけを行った。朝活動だけでは時間が足りずに自分の考えを書けなかった児童は、休み時間を利用して書くように指導し、全員が書いたことを授業者が確認した。St.4 の「話題の理解」と St.5 の「知識の統合」では、文章資料の内容を自分の知識と関連づけ、関連づけたことをもとにして、くり返し字の練習をしているときの登場人物の気持ちを想像した。St.6 の「知識の適用」では、登場人物と自分の生活とを関連づけ、考えたことを書いた。St.7 の「課題の評価」では、自分の目標達成の経験や、努力している友達の姿を書いた。

(2) 展開

St.4からSt.7までの「予習」をもとに、道徳の授業において、「ミーティング」や「クラス全体での対話」を行った。St.4の「話題の理解」とSt.5の「知識の統合」では、グループ内で順番に自分の考えを発表し、それをもとに登場人物の気持ちについて話し合い、まとめたものを全体で発表した。St.6の「知識の適用」では、グループ内で順番に自分の考えを発表し、めあてに対する考えを話し合い、全体で発表した。その際、関連づけについても発表した。St.7の「課題の評価」は、授業時間の中に収まりきれず、「クラス全体での対話」は代表児童のみが行った。代表児童については教師が決定した。これには、一般的な授業の終末においてよく使われる「教師の説話」の役割を担わせる意味があった。なお、この授業は、授業者が勤務する市で毎年行われている人権・同和研究会の公開授業として行われたので、30名ほどの参観者があった。

(3) 終末

昼休み直前の時間を使って、St.7の代表児童以外の努力している姿について、「ミーティング」と「クラス全体での対話」を行った。最後に、すべての活動を終えて考えたことを学習プリントに書き、グループ内で出し合った。

5. データ収集

学習プリント（授業後の感想も含む）と、授業参観者の意見を分析の対象とした。

6. 実施時期

本授業の実施時期は、2008年2月18日(月)から28日(木)であった。指導過程の「展開」段階にあたる公開授業は、2月26日(火)の5校時(14:15～15:00)に行った。

結 果

1. 授業者の主観的観察

(1) 予習

St.2では、「その日暮らし」「鉛」「とつぐ」「一睡」などの語句を調べていた。特に、「その日暮らし」が、イメージしにくかったようである。

St.3では、道徳のめあてに結びつかない、主人公の気持ちにとどまっている児童が10人、単なる事実を書いている児童が2人いた。

St.4・St.5では、内容を自分の知識と関連づけ、字の練習を繰り返しているときの主人公の「きつき」や「つらさ」に共感して気持ちを書いていた。また、これまで実践してきた従来型の道徳の授業場面と比べて、より真剣に、長い時間をかけて自分の生活を振り返って書く姿が見られた。例えば、St.6では、ほとんどの児童が自分のできていない部分に目を向けて書いていた。書いているときも真剣そのもので、なかには昼休み中かかって書

き上げた児童もいた。

St.7では、自分が目標を達成したときの経験は書けない児童もいたが、友達の努力している姿については、みんなよく見つけて書いていた。

全員が自分の考えを書けたことで、安心してグループ内での話し合いに臨むことができた。

(2) ミーティング

St.2で語句の意味を順に発表した後、「文字を読めない、書けないと、日常生活でどんな点が困るだろう」という疑問が生まれ、「電車やバスに乗るとき困る」「新聞が読めない」など、思いつくことを出し合った。児童にとっては、日本でも文字が読めない人がいることが驚きだったようである。

St.3では、本資料を通して考えさせたい著者の主張を、グループごとに「めあて」としてまとめることができた。

St.4以降も、グループにおいて、必ず全員が意見を述べる機会を保障したので、多様な考えを知ることができた。児童の感想にも、「ひとりで考えるよりみんなで考えた方がいい考えが出た」「まとめたことを1回は発表するという小さな達成感がすごかった」など、自分たちの成長について書いているものが多かった。

また、主人公と自分の生活との関連づけから、目標を達成するためにはどんな心が大切かグループ内で話し合った際、日頃ほとんど発表できない児童が、グループの友だちから「Aちゃんのが一番いいから全体で発表して」と言われ、喜ぶ姿も見られた。「グループ内で話し合った意見だと自信が持てた」「2学期より発表ができるようになった」など、ミーティングを経た意見はクラス対話への自信につながった。

(3) クラス全体での対話

グループ内での話し合い内容を、クラス全体で話し合い、より広い観点から深く考えることができた。例えば、St.3では、各グループで話し合っためあてを出し合い、交流することで、「目標を達成するにはどんな心が大切か考えよう」という学級全体の授業のめあてをつくることができた。

St.4・St.5では、主人公の「きつき」や「つらさ」をとらえるにとどまらず、「協力してくれる人のためにもあきらめるわけにはいかない」「小さい頃からの夢がやっと叶う」など、主人公の抱いている希望や、周りの人たちの協力や支えについてもとらえることができた。

2. 授業参観者の観察

参観者による意見交流会では、児童の意欲的な姿に言及したものが多かった。具体的には、「文章資料を事前にしっかり読み込ませたり、自分たちで「めあて」をつくらせたり

したことにより、『めあて』が明確になり、意欲的に学習に取り組むことができた」「文章資料の内容と自分の知識・体験とを関連づけて考えさせることにより、自分の体験をふり返り、生活と重ねて発言することができた」などであった。

考 察

本研究では、LTDに基づく授業方法を手がかりに、文章資料の「予習」を徹底し「話し合い」を活性化することで、道徳教育の実効性を高める学習指導の在り方を検討した。その結果、道徳指導において文章資料を使用する場合、「話し合い」を活性化し、道徳的価値に対する考えを深めるためには、LTDに基づく文章資料の徹底的な「予習」と「話し合い」が有用であることが確認できた。

まず、「予習」によって児童一人ひとりが自分の考えを明確に持つことができた。これは、一週間かけてステップを分けて予習を行ったことで、読解力が低く、文章資料の読み取りに時間がかかる児童でも、めあてにそって自分が納得いくまで考えることができたからだとと思われる。また、全員が必ず自分の考えを発表することが前提にあることも、今までより真剣に、また長い時間をかけて自分の生活をふりかえって考えることを促進したと思われる。本時の読書課題が、識字学習という重たい内容だった分、児童は自分の本当に弱い部分と重ね合わせることができた。つまり、今までの道徳の授業以上に「道徳的価値」を自分との関わりの中でとらえることができたと考えられる。

「話し合い」においては、従来型の学習指導過程では聞くだけだった児童が、友だちに支えられ、また認められて発表でき、グループだけでなく全体交流でも活躍する姿が見られた。児童の活動の評価からも、自分の考えを発表することへの満足感や達成感、自信がうかがえた。これは、予習をしていたことで、安心してグループ内での話し合いに臨むことができたからだと考えられる。このように話し合いが活性化したことで、グループの友だち一人ひとりの考えを知ることができ、それを学級全体で出し合うことで、グループだけでは得られなかった考えも知ることができた。また、「話し合い」を通して、周りの友だちから認められ自分の成長を実感できる場面もあった。このような自分の成長を実感することが、道徳的実践力を高めていくことにつながっていくと考える。

本実践授業を通して、新たな検討課題として次の3点を上げることができる。まず一つ目は、「予習」時間の確保の問題である。「予習」を徹底するためには、通常おこなわれている1主題1時間の授業の再検討が必要となる。例えば、2時間計画で授業を行い、1時間を予習に充てるという方法が考えられる。

二つ目は、学習指導過程（1時間の授業の流れ）である。本時授業では、他の知識との関連づけ・主人公の気持ち・自己との関連づけと三つの段階について一つ一つ話し合いの時間をとった。しかし、3回とも同じような進め方になり、全体交流が単調になってしまった。そこで、主人公の気持ちについて話し合うときに、他の知識との関連づけもふまえた発言ができるように教師が支援していく。そのような話し合いができれば、主人公の気持

ちにより共感でき、次ステップの自己との関連づけがしやすくなるを考える。

三つ目は、評価の仕方である。道徳の授業の目標は、「道徳的価値の自覚」を深め、「道徳的実践力」を高めることであるので、この目標に基づいた評価を工夫し、次の授業実践に生かしていく必要がある。

引用文献

- 福岡県教育委員会 1997 同和教育副読本「かがやき」。
- 貝塚茂樹 2009 道徳教育の教科書 学術出版会。
- 文部科学省 2003 道徳教育推進状況調査。
- 文部科学省 2008a 中央教育審議会答申 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について
- 文部科学省 2008b 小学校学習指導要領解説「道徳編」。
- 文部省 1999 小学校学習指導要領解説「道徳編」。
- 永田繁雄・長谷徹・馬場喜久雄 2006 板書で見る全時間の授業のすべて（高学年）東洋館出版社。
- 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。
- 須藤文・安永悟 2009 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－ 協同と教育、5、12-22。
- 安永悟 2006 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版。

資料1 教材「一枚のはがき」の全文

家は、それこそ貧しく、その日暮らしてました。父も母も雨の日は仕事がありませんでした。学級費なんてはらえるはずありません。ほとんど学校へは行けず、たまに学校に行っても学習にはついていけず友達とも話すこともありませんでした。毎日、毎日子守の仕事やよその家に働きに行っていました。だから、ほとんど字も読めず書けませんでした。

18歳のとき、結婚して、3人の子どもをもうけました。やさしい夫でした。夫も、一日の休みもなく一生懸命働き続けました。やがて子どもも大きくなり、結婚していきました。孫もできました。

そのころでした。孫が通っている小学校の先生が、わたしに、「おばあちゃん、いっしょに勉強しませんか。」

とってくれました。

それからというもの、毎晩、毎晩、夜おそくまで、その先生といっしょに勉強しました。「あ・い・う・え・お・・・」の「あ」から一生懸命、何回も何回も書き続けました。鉛筆が鉛のように重く感じられるときもありました。

何か月もたって、ひらがなだけは、なんとか書けるようになりました。

字が書けるようになると、わたしは、だれかに手紙を書きたくてたまらなくなりました。わたしは、となりの町にとついでいるむすめにはがきを出すことにしました。一晩かかって書き上げました。書いては消し、消しては書いたので、はがきはくろくなってしまいました。ひらがなだけのはがきでした。

わたしは一睡もせず、次の日の朝早く、そのはがきをポストに入れに行きました。しかし、はがきを出したあとも、わたしは一日中落ち着きませんでした。仕事をしていても、むすめに出したはがきのことばかり考えていました。「本当にあのはがきは、むすめのところに届くのだろうか。」

夕方になり、むすこが仕事から帰ってきました。むすこを見るなり、わたしは、じっとしておれなくなり、むすこにたのみました。むすめの家へ連れていってくれるようにたのみました。むすこはわたしの話を聞くと、車でむすめの所へ送ってくれました。

わたしは、その晩、むすめの家にとめてもらうことにしました。次の日、朝早く起きてはがきが届くのを待ちました。しかし、その日は、はがきは届きませんでした。

もう一晩とめてもらうことにしました。次の日も、朝早く起きてはがきを待ちました。その日、やっとあのはがきが届きました。

わたしは、そのはがきをじっとだきしめました。大つぶのなみだが流れてくるのを、止めることができませんでした。

4

論 考

高校における協同学習の現状、課題、可能性

水野正朗*・杉江修治**・香山真一***
水嶋純作****・竹内万里子****

Cooperative Learning in Senior High School —Circumstance, Problem and Possibility—

This paper tries to provide significant discussion on present circumstance of cooperative learning in senior high school. Emphasis is placed here on possibility of cooperative learning as an effective approach for improving teaching and enhancing learning of high school students.

Three case studies from various pattern of high school are presented for describing problems and possibility of applying cooperative learning in practice.

From this discussion it can be seen that applying cooperative learning in high school supports teachers, 1) to pay more attention to each student needs and abilities; 2) to learn more about them as adolescent particularly in the new age; and 3) to develop methods of cooperative learning and design of teaching contents effectively in practice.

キーワード：高校、協同学習、実践事例、実践の課題

1. 問 題

(1) 高校における授業改善の機運

新しい時代に要請される、主体的・自律的に学ぶ力、幅広い社会性の発達を前提とした民主的な態度といった学力は、個人差に視点を置いてきた1980年代以来の授業では実現しない。個人差は個性ではない。個性は人間ならば誰もが持っている人と人との共通性という大きな基盤と個人差を合わせて統合的に捉えなくてはならない。「集団を通して個を生かす」という、教育の世界では一旦忘れかけていたことばの意味を再度確認する必要がある。21世紀に入り、学力についての議論は、それを達成するための授業の進め方の改

* 名古屋市立名古屋商業高等学校

** 中京大学

*** 岡山県立操山高等学校

**** 聖ヨゼフ学園日星高等学校

革にも及んできている。

日本では、伝統的に競争による人材の選抜を教育に求めてきた。高校受験や大学受験における選抜制度は、中等教育実践者の、教育の実態に対する本質からの疑念を容易に押さえ込んでしまってきた感がある。しかし、個人差を強調し、競争を是とした教育への反省は、顕わになってきた教育のひずみの前で止められなくなりつつある。高校受験に直面している中学校でも、授業改善の取り組みには「学び合い」を取り入れ、教科の習得と、生きる力につながる幅広い態度面の同時学習を目指すものが大幅に増加してきている。

授業改善の取り組みが遅れていた高校も、例外ではなくなりつつある。新しい時代にふさわしい、そしてその時代を担っていく主役になりうる力を育てる機会としての高校教育づくりへの胎動が始まっている。

(2) 高校の多様性

個人差を強調した教育理解は、高校の選抜制度を変え、内容的にも多様化を生み出してきた。それはしばしば、生徒の個性を伸ばすのではなく、予め制度がイメージする個性の型にはめ込む機能を果たしてもきた。そこでの指導と目指す力の関係は、多くの場合、学習内容の効率的な伝達が重視され、人間関係づくりは授業以外の場、たとえば部活動、生徒会活動、HR 行事などでの生徒の自主活動を中心にして培われるというスタイルがとられてきた。多様な目標の達成を図る指導面の工夫は十分とは言えず、一方、多様化の要請に応じようとする事で、人間性全般にわたる教育面でのひずみが広がる事が多かった。

学力の二極分化が進行している事が報告されているが(荻谷・志水 2004)、実践にかかわっている本稿著者らは、一つの高校の内部でも学力の二極分化が起こっていると感じている。授業内容に関心を持たず、学習にまともに取り組まない高校生は珍しくない。授業自体が成り立っていない学校・学級の中ではそういった分化はさらに強調される可能性がある。

高校(または中高一貫校)は大学同様、受験生から選ばれなければならないという学校間競争にさらされている。少子化の中、各高校はそれぞれ独自の生き残り(勝ち残り)戦略を探っている。そこでどうすれば生徒の教育要求に沿った発達を促す事のできる高校改革ができるのであろうか。

高校は多様化政策の結果、高校生全体の約72%は普通科高校生であるが、約7%が商業高校生で、約8%が工業高校生、残りの13%を総合学科や農業科や水産科や看護科などの高校生が占める。また、公立学校に対してそれぞれの建学の精神を持った私立学校もある。学校によって生徒が希望する進路は多様である。彼らが社会に出て、良識ある市民として生きていく上で基盤となる力を、それぞれの校種でどうやって育成していけば良いのだろうか。

本稿では、まず協同原理を踏まえてすでに取り組みを始めた「中高一貫の公立高校」「私立高校」「商業高校」というそれぞれ特徴ある3校の取り組みの紹介を行い、その後、そ

それぞれの学校の特殊性、個性に目を向けつつ、協同学習による高校の授業改善を促す契機を提供する事を目的としている。

2. 3校の実践と課題

(1) 普通科進学校のケース—岡山県立岡山操山中・高等学校

1) 本校の実態とそれから導き出される課題

本校は前身から数えると百年をこえる歴史と伝統を持ち、普通科進学校として名実ともに岡山県の高校教育をリードしてきた学校である。2002年に岡山操山中学校(定員120名)を併設し、公立の中高一貫校として「学力」と「社会力・人間力」を育むという二兎を追っている。本校の中高一貫教育は、中学段階で先取り学習をせず、高校段階で新しく入学してくる160名の生徒と学び合い、高め合う学習集団づくりを通して個の能力を最大限に伸長させ、社会に役立つとする志を育むという目標を追求しているところに特徴がある。

学力層は、東大や京大、医学部などの難関大学・学部を志望する生徒が相当数いる一方で、感性や身体活動に特異な才能を持った生徒、あるいは特定の学問領域に秀でた才能や関心を持つ生徒などもいて多様である。そこで、高1・2年段階での授業に生徒同士の学び合いや生徒が主体的に取り組む活動を導入する事で、学力層の二極分化を防ぎ、かつ高学力の生徒をさらに伸ばしつつ、社会に役立つとする志を持った生徒を育む事ができるという仮説を立てた。

2) 学校における研究体制のスタイル

2006年度から3年間、福武振興財団の助成を受けた学力向上研究のテーマは「学び合い、考える力を伸ばす授業をめざして」であった。しかし、協同学習関連の実践には教育困難校の底上げの成功事例には事欠かないものの、高学力の生徒をさらに伸ばす方法についての先行事例は見当たらない。さまざまな研究協議の場を通して、高い学力をさらに高める実践モデルを操山中・高で開発するという課題を、学校として自ら課した。

ただ、従来型の一斉授業で学力を伸ばし伝統校に赴任してきた教師が多いため、教師としての指導のポケットを増やそう、生徒が主体的に取り組む場面を設けようといった緩やかな目標で始めた研究体制であった。

3) 授業の具体的工夫

次に、紹介するのは Jacobs, Power & Inn(2002)で紹介されているジグソー2を原理としつつ、操山高校の国語科で開発した、①基本的知識等を全員で共有し、②それを使って個々の生徒に難度の高い課題を分担させてから討議させ、③その合意形成の過程をボード(黒板)に可視化する事によってクラス全体で俯瞰できるようにして、④その情報を使って個の考えを練り上げさせ、⑤そこで得られた知見を他の学習場面で使わせる、という授業モデルである。

①は思考の活動を促す誘い水であり、②は各自の力量に応じて個を伸ばす課題の提供である。ジグソー2の場合は、4人がそれぞれの課題を知っている点で学び合いをしやすい

特徴がある。ここまではジグソー２のモデルに沿った活動である。操山モデルの特徴は、③から⑤に至る過程である。ボードに意見やアイデアを書き込んで行き、議論の流れを可視化するディスカッション手法を「ワークスペース」と言うが、③の過程はそれに酷似している。それは④メタ認知を促し、⑤得られた法則性や普遍性は次の学習の観点として有効になる。

一方、多様な学力層を活性化するには、授業の方法だけではなく、学習材やワークシートの工夫が求められる。授業には、技能的目標と価値的目標の両面が必要だが、価値的世界の深遠さに気づくと生徒は大人になっていく。これまで開発した学習材は、いずれも生徒自身の人生観や世界観を豊かにする価値を持っている。A. 全体主義への警鐘をテーマにした教材（藤田省三『『安楽』への全体主義』や村上春樹「沈黙」など５編）、B. 資本主義と人道主義・共生感をテーマにした教材（真木悠介「気流の鳴る音」と宮澤賢治「なめとこ山の熊」など３編）、C. 実存感をテーマにした教材（山田詠美「海の方の子」と芥川龍之介「トロッコ」２編、これは中学の学習履歴を振り返り、高校につなぐ学習材でもある）、D. 喪失感の克服をテーマにした教材（夏目漱石「こころ」の教科書採用箇所とそれ以外の重要箇所を編んだ「教科書補遺抄」２編）、等々があるが、いずれも「考えるのが楽しい」という生徒からの高い評価を得た。

４）今後の課題

高学力生徒に応える授業モデルとして、上に紹介した事例の一つは他校で同様に実施したところ、高学力の生徒も認める十分な成果をあげる事ができた。しかし、それを実践し、かつ敷衍してさらに改良していこうとする後継者はすぐには育たない。生徒以上に教師を変えるには時間と我慢が必要である。その意味では、それぞれの生徒の実態に応じた授業の実践事例が豊富に報告される場の確保と充実に向けての努力が、高校教師に求められていると考えている。

（２）私立高校のケース—聖ヨゼフ学園日星高等学校

１）本校の概要と生徒の実態、課題

本校は京都府舞鶴市にある唯一の私学で、普通科（普通コース・進学コース）と看護科がある。建学の精神は「小さき者とあれ」、学校の教育目標は「人と共に生き、人のために役立つ、心豊かな人に」である。

本校の普通科普通コースは公立高校進学を果たせなかった生徒の受け皿的な存在であり、近年の少子化の中で定員割れが続き、ほぼ全入の状態である。中学時の成績の良い生徒もいるが、多くの者は、公立高校に進学できず、学力面・対人関係面で課題を抱えている。また近年は、特別支援の対象である生徒も多く入学している。生徒に共通する課題としては、①社会体験が少なく進路目標が持ちにくい、②基礎的な学力がついておらず自信がない、③人と関わるのが苦手、などがあげられ、自己肯定感が低い。そこで社会体験やコミュニケーションを重視した取り組みを始める事にした。

中学校の学習が十分に理解できていない生徒にとって、高校を「卒業する」という目標はあっても、それが日々の授業を頑張ることにはつながらないという実態がある。少人数クラスを編成しても、そこにも分かる者と分からない者がおり、一人ひとりの学力実態に応じた学習活動を保障する事はなかなか困難である。教員も、指導事項と授業進度を優先し、授業規律が崩れることを恐れて、生徒を授業の主体とするための工夫は少なかった。また、教科の壁が高く、教科を越えての授業交流は十分できずにいた。

2) チャレンジプラン3Cの取り組み

2008年度から「チャレンジプラン3C」と名づけた新しい取り組みを始めた。社会で自立して生きるための「人間力」を身につけ、希望の進路実現を目指すものである。その大枠は次の3点である。

① Career：自分の生き方や在り方を考え、目標を持った高校生活を送らせるために、1年生からのキャリア教育により希望の進路を実現する力をつける。

② Cultivation：少人数の丁寧な指導による耕し、学習意欲を高め、基礎学力を身につける。

③ Communication：コミュニケーション授業としてラボラトリー方式の体験学習の導入。鳥取大学で開かれた「ヒューマンコミュニケーションセミナー」(2006年12月14～15日)等に参加し、高塚人志の実践に学び、幼児・高齢者との交流の場を設ける。

3) 「協働学習」の導入

一斉授業の限界を感じていた教師が、広島県立安西高校の公開研究会に参加し、協同学習による授業では生徒の学習参加度が高いことを観察してきた。その報告を受けて、さらに10名の教師が安西高校に出向き、その実践について詳細に情報収集をし、本校でも協同学習の導入による教育改善に期待が持てること、および、学校としてその原理を導入することは可能であるとの感触を持った。早速、授業に、可能な範囲でグループの活動を取り入れてみると、それまで眠っていた生徒が起き上がって学習に向かい始めた。これが出発点となった。

2009年4月から1年生普通コースにおいて協同学習を導入する事にした。研究担当の教員の議論を通して、グループ内での相互作用活用と同時に、学習における個の責任を意識させるため、本校ではこの協同学習を「自分の役割を果たしながらお互いに働きかけ合っ

て学ぶ学習」として「協働学習」と名づけた。

4) 「協働学習」のねらいと方法

協同学習導入に際して教師は次の3つのねらいを定めた。①学び合い、教え合い、調べ学習等を通して学ぶ楽しさを知り、学習意欲を高める、②理解できた、やれたという達成感を持たせる、③グループ全員が協力して課題を解決していく力を育てる。

また、次の5つの目標を教室前面に掲げた。①自ら学び、共に学び合う学習をする、②誰かが話しているときは、その人の方を向いて静かに聞く、③分からないとき聞きたいときは、グループの人に聞く、④聞かれたときは、分かるまで説明する、⑤どうすれば答え

が導き出せるかをグループで一生懸命考える。

授業の進め方の留意点として、①全体ではコの字型に机を配置する、②グループは4人とし、机をきちんと合わせた形にする、③グループ学習では協力し合える課題を示し、私語がないように指導する、④グループ編成は、学習が効果的にできるよう教科間で連絡を取る、の4点を確認し、実践を始めた。

5) 「協働学習」の成果と課題

授業研究会を毎月開催し、授業を見る視点も、これまでの「教師の指導」から「生徒の学び」に着目するように心がけた。授業参観の感想用紙には「よかったところ」「生徒の動き」「教師の動き」に着目して記入し、そこに焦点をあてた話し合いを持つ事で、教師の間に授業を「見られる」抵抗感が薄れてきた。教科を越えて授業を検討する場を持つ事で同僚性が少しずつ高まってきた。

生徒の声から、成果として、①いろいろな意見が出るので良い、②グループ学習をきっかけに友だちができた、③分からない事を周りの人に聞きやすい、④教えて「ありがとう」と言われたら嬉しい、などの意見が得られており、コミュニケーションとしての学びが成立してきている。学習上の疑問を自分たちの手で解決する経験、互いに役立つ関係を経験する事は、Adlerの言う「共同感情」(Adler, A. 1926)を培っていく上で大きな意味を持っていよう。

こうした成果の一方で、①きちんと活動をやれないとグループ活動は嫌い、②少人数でも他の人には尋ねにくい、③相手から教えてと言われないと教えられない、などの感想が生徒から出ている。そこから、相手を受け入れ合う関係づくりや「学び合い」の意味を生徒に十分に理解させるという課題が明らかになった。生徒間の学力差も素直な交流の妨げになっている様子がうかがえる。なお、授業での協同学習だけで生徒相互の関係を作っていくのは難しい。計画的なクラスの間関係づくりの取り組みが重要である。

教師側からは、①一斉指導時に適した机の並べ方、②グループにすると授業規律が保ちにくい、③適切な課題やハイレベルの課題を出し切れていない、④どうしても多く説明してしまう、⑤学習進度が遅れる、⑥協同学習を十分納得できていない、などの声が出た。また、相互作用の促進や協力の面でも、①効果的なグループ編成の仕方、②グループ活動に適した効果的な課題設定、③どこでグループの活動を入れどこで全体にもどるか、④教育機器の効果的な活用、などの点が出されてきたが、それらは実践をしたからこそ出てきた課題である。

こうして1年生普通コースで協同学習に取り組んできたが、1年生担当者とそれ以外の教師との認識の差は大きく、また、看護科や進学コースなど、より高度な内容の学習における協同学習の有効性についての研究が必要である。

生徒は学びたがっている。それにも関わらず、私たちはパンを求めている生徒に石を与え続けてきたのではないか。教師が、生徒の願いを受け止め、生徒の生き方や将来と関わらせながら、何のために学ぶのか、なぜ学び合いが必要なのかを語り、さらに、生徒の側

から授業を発想し、教材と教師とそして生徒相互がしっかりと向かい合う「協同の学び」を創っていくならば、本校および本校と類似の実態を持つ高校に「すごい事が起こる」と予感できるのである。

(3) 商業高校のケース—名古屋市立名古屋商業高校

1) 就職希望者が多い商業高校としての特色

本校は120年以上の長い伝統を持つ商業高校で、女子生徒が9割以上を占める。受験偏差値では愛知県全体で中位レベルに位置する高校である。卒業後の進路は就職が約6割、進学が約4割を占める。近年は就職と進学の両方を狙える学校として認知されつつある。

カリキュラムは商業科目が中心となっており、全科目の授業において知識の暗記(つめ込み)・技術の習得に偏る傾向がある。その一方で、採用にあたって企業側は、明るくはきはきとしていて、コミュニケーション能力が高い生徒を高く評価する傾向が見受けられる。

2) 高校生のコミュニケーション不全状況と本校の教育課題

本校の生徒の大部分は挨拶もしっかりでき、明るく振る舞っている。採用側の企業からの評価も概ね良好である。しかし、保健室等で生徒が訴える悩みを分析すると、①人間関係の築き方が分からない、②固定的な小グループ内で仲良し関係を作るが、「(人間関係を)深く掘ると怖い。広げると痛い目を見る」と思っている、③悩みがあっても友人にも言えずに抱え込み、辛さを言語化できないまま体調を悪化させる、④視野が狭く、他人の立場が想像できない。会話では一方的に思っている事だけ言う傾向がある、⑤自分は何の位置にいるかというお互いのランクづけには敏感だが、「なりたい自分」がない、⑥小中学校で先生に関わってもらった経験に乏しい、というような特徴が見出される。

生徒が自己を肯定的に受容できるような学習環境・生活環境を構築し、社会のなかで自己実現を図ろうとする社会的な志向を高める教育を推進する事が、本校における教育改善の課題であろう。

3) 「討論の二重方式」を基本とした国語の授業実践

本校での協同学習の取り組みは、全体としてではなく報告者を中心として草の根的に行っている。しかし、学校を挙げての取り組みでなくても、高校においては、やってみようという志を持った教師が一人でもいれば、学習集団内の相互作用を生かして学びのレベルを高める事ができ、教師が経験を積む事で「協同の学び」を指導する方法とスキルを段階的に発展させる事を実践的に明らかにしている事は、大きな成果であろう。

まず授業の最初の時間に、授業の目的の1つはコミュニケーションの技能と態度を学ぶ事であると宣言し、協同の意義についてワークショップ形式で体験的に理解させる。協同学習の授業モデルは、学習集団の発達段階と使用教材の特性に配慮して段階別に複数のパターンを開発しているが、グループ討論と全体討論を組み合わせた「討論の二重方式」を基本としている。その典型的な授業実践モデルとして、知の共同探究のプロセスとしてのテキスト解釈をめぐる学習者間の討論を活性化させた上で、最後に生徒それぞれの読み

の体験を相互に開示するという、「主観批評の相互開示」の指導過程モデルを以下に紹介する。

4) 「主観批評の相互開示」の指導過程モデル

第1段階：通し読み・初読の感想（単元第1時）

①テキスト初読。②初読の感想。③教師の事前準備。教師は生徒の疑問点をもとに重要部分に焦点化し、構造化したワークシートを作成する。教師は教材の多様な解釈可能性を用意しておく。

第2段階：確かめ読み・第3段階：まとめ読み（単元第2時～）

④生徒は課題についての自分の考えを個人用ワークシートに書く。⑤グループ内で話し、結果を共有ワークシートにまとめる。⑥各グループはグループ討論の結果を全員に向けて板書か口頭で発表する。⑦クラス全体討論でグループ間の討論をする。教師は意見の相互規定関係が明らかになるように留意する。⑧各個人は全体討論の成果を踏まえつつ自分の問題として考えを深める（この④～⑧の過程をくり返して、授業を進める）。

第4段階：主観的批評の相互開示（単元最終段階）

⑨テキストの主題や内容について自分の体験や認識に関連づけて考え、そこから連想・想起した事柄も含めて学習者自身の個性的・主観的な反応をワークシートに記述する。⑩自分の読みの体験をグループ内で相互開示し、お互いの考え方の類似性や差異性に気づく。⑪各グループはどんな話をしたかをクラス全体に報告する。⑫各個人は仲間から相互開示された「批評」をもとに自分の考えを再点検し、認識を深める。

第5段階：学習活動の振り返り（単元最終時）

⑬教材（テキスト）を内容や表現の妥当性から評価する。⑭学習者自身の学習・グループおよびクラス全体の学習活動について振り返り、次回どうすれば改善できるかグループ内で話し合う。

5) 成果と課題—質の高い学び合いの実現に向けた協同学習の拡大

生徒による学習活動の振り返りで、「みんなそれぞれ違う意見・考え方があるんだなと思って驚いた、楽しかった」という気づきが数多く報告された。より高いレベルの認識を求めてお互いの認識を相互交渉させる過程で構成された間主観的な認識（幅のある合意）が、再び個人の問題として立ち現れることで自らの社会的文化的な規範や思考のあり方を問い直す契機となるという共同性の原理が、学び合いにおける個人思考と集団思考の関係を分析する中で見出された（水野，2008）。この原理はどの教科の問題解決学習にも応用可能であろう。

今後の課題は、このような質の高い学び合いがどの学級でも行われるように、協同学習をカリキュラム全体のなかに位置づけて進展させていくことである。

3. 討 論

多様な特徴を持った3つの高校では、協同原理を踏まえた教師の授業改善への挑戦に、生徒が確実に応えていく姿をうかがう事ができる。大人への移行期にある高校生たちが懸命に自らの成長を図ろうとする姿をそこに見る事ができる。生徒が動き出す事を前提にした実践がなされている学校では、生徒への教師期待が次第に高まっていくという望ましい循環ができていくのである。

以下に、高校としての共通性と、学校ごとの違いを考慮しながら、高校における協同原理導入による授業改善の視点を掲げたい。

まず、高校生を、大人への移行を間近に控えているという自覚を持った者として捉える一般的な視点に立つことの必要性である。社会への羽ばたきに伴う不安を取り除くために、彼らは自らさまざまな試行錯誤を行うことで成長を図っていく。時に誤っていても、自ら動いた事柄ならば、彼らはそれも成長の一步だという認識を持つ事ができる。

そのような視点なく、学校の中で最も大きな比重を占める授業において、教師主導の一言指導が繰り返されるならば、生徒自身の学習活動はきわめて限定されたものとなる。教師の示す、外的に予め決められた正誤だけが評価の基準となるならば、生徒の自己成長への意欲はそこで挫かれてしまいかねない。そのような生徒の自己成長への構えは、授業以外の領域にも般化する可能性がある。学級、学年の仲間と交わす意見は、生徒が自身の成長の手ごたえを自ら確かめる際の基準づくりの貴重な資源である。共に学ぶ仲間との相互作用を重視した学習活動の導入は、大人への移行期という段階にある高校生にとって不可欠といえよう。

次に、高校では、すでにそこに至るまでの個人の歴史を一人ひとりの生徒が重ねてきているという視点の重要性をあげたい。成功体験を多く重ねてきた高学力の生徒と、失敗体験を重ねてきた低学力の生徒とでは、教師の働きかけに対する反応が違うのは当たり前である。彼らはさらに家庭環境や交友機会についても違った経験をしてきている。一人ひとりを見つめる教師の視点の必要性は指摘するまでもない。学校生活における自信を持ち得ず、学習活動からエスケープする事例や対人関係で不適応的な行動を示す事例には事欠かない。そういった事例に対応した教育相談や、グループワークトレーニングの実施などが有効である場合は少なくない。

しかし、一方、経験の個人差を越えた、青年としての高校生は誰もさして変わらないという確信も必要である。生き生きとした高校生本来の姿を教師たちが確認できれば、生徒への高い期待を持つ事ができる。自分自身が勤務する学校で実現できていなくとも、類似の条件の学校でそれを実現しているところはあるはずである。教師が機会を見つけて外に出て、自分自身の生徒観を鍛える事が望ましい。日星高校の安西高校参観はいい機会であった。愛知県の私立高校では教職員組合の支援のもと、生徒主体のフェスティバルを毎年開催している。さまざまな特徴を持つそれぞれの学校を越えて連携する生徒の姿は、教師の生徒理解を大きく変える機会となる。生徒が横につながり合う事で彼らが素晴らしい姿を見

せてくれるという当たり前の事例を肌で感じ直す事は大切である。

最後に教材開発での視点に触れておきたい。高校教師の教科の専門性の高さは広く認められている。しかし、教科書に縛られ、生徒に届かない授業を重ね、その習得のみを学習の基準とする事では、生徒は失敗体験を繰り返す事になり、教師自身は生徒の習得状況に不満を持つ事で終わってしまう。授業では、生徒はもちろん、教師もその一生の大切な時間を費やしているのである。費やした時間分の生徒の成長をもたらさない授業で良い訳がない。

教科書は重要な教材ではあるが、それを生かしつつ、繰山高校に見られたような専門性を発揮したさまざまな教材開発の試みが必要である。その際大事な事は、生徒がより良い方向への変化を望む者だという視点をいつも入れ込んで行う事である。また、学び合う姿を教材開発の過程では常に意識したい。有意義な教材を用いれば、生徒の変化は教科内容の習得にとどまらない。興味関心を持ち、さらに自分の学習活動が仲間に貢献したという手ごたえを感じ取ることができれば、学びに挑戦した事自体が生徒の肯定的自己意識の発達を促すだろう。

文 献

- Adler,A. 1926 Menschenkenntnis. Leipzig.(山下肇訳 1955 現代人の心理構造 日本教文社)
- Jacobs,G.,Power,M.A., & Inn,L.W. 2002 The teacher's sourcebook for cooperative learning. Corwin Pr. (関田一彦監訳 2005 先生のためのアイデアブック ナカニシヤ出版)
- 菊谷剛彦・志水宏吉編 2004 学力の社会学 岩波書店
- 水野正朗 2008 現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察：他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業 教育方法学研究, 34, 1-12.

5

大会報告

日本協同教育学会第6回大会報告

伊藤 篤*

大会日程

大会プログラムは以下のとおりである。

(1) 日本協同教育学会 第6回 こうべ大会 プレ大会 タイムテーブル

会場：神戸大学附属住吉中学校

第1日目：10月16日（金）

	プログラム名	国語	社会	数学	理科	英語	音楽	美術	保体	技家
8:30～	受付開始									
9:00 ～9:50	公開授業 I	2-2	3-2	2-3	3-1	2-1 3-3				
10:10 ～11:00	公開授業 II	3-3	2-1	3-2	1-2	1-3	1-1	3-1	2-3	2-2
11:20 ～ 12:20	研究協議 (分科会)	3-3	2-3	3-1	理 科 室 2	1-2	音 楽 室	美 術 室	1-1	技 術 室
12:20 ～ 13:40	昼食 休憩 体育館等									
13:40 ～ 14:10	全体会 体育館									
14:20 ～ 15:50	基調講演 体育館	講師：京都大学大学院教育学研究科 田中耕治氏 テーマ：学力の評価と新しい地平								
16:00～	理事会 2F 多目的室									

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科 itoa@kobe-u.ac.jp

(2) 日本協同教育学会 第6回 こうべ大会 本大会 タイムテーブル

会場：神戸大学発達科学部 B 棟

第2日目：10月17日（土）

	B202 共通 プログラム	B106 研究発表	B212 実践報告	B104 企画 プログラム	B208 企画 プログラム	B210 企画 プログラム
9:00～ 受付開始 1Fロビー						
9:30～ 9:50	開会式					
10:00～ 11:30 (B106室 ～12:00)		K - 01 K - 02 K - 03 K - 04	J - 01 J - 02 J - 03			
11:30～ 12:00	休憩 昼食					
12:00～ 12:40	総会 (昼食可能 です)					
12:40～ 13:00 休憩						
13:00～ 15:00	SY					
15:20～ 16:50		K - 05 K - 06 K - 07	J - 04 J - 05 J - 06	P2 - 1	P1 - 1	P1 - 2
17:30～ 20:00	懇親会					

K：研究発表 J：実践報告 SY：大会共通シンポジウム

P1：会員自主企画ラウンドテーブル P2：学会企画ラウンドテーブル

第3日目：10月18日（日）

	B202 教室 共通 プログラム	B106 室 研究発表	B212 室 実践報告	B104 室 企画 プログラム	B208 室 企画 プログラム	B210 室 企画 プログラム
8：30～ 受付開始 1F ロビー						
9：00～ 10：30		K - 08 K - 09 K - 10	J - 07 J - 08 J - 09	P1 - 3	P2 - 2	WS
10：30～ 10：50	休憩					
10：50～ 12：20		K - 11 K - 12 K - 13	J - 10 J - 11 J - 12	P2 - 3	P2 - 4	
12：30～ 12：50	閉会式					

K：研究発表 J：実践報告 WS：学会企画ワークショップ

P1：会員自主企画ラウンドテーブル P2：学会企画ラウンドテーブル

参加者

第1日目のプレ大会への参加者は49名（学会経由での参加者のみ）であった。本大会への参加者は2日間で122名（事前申込者48名・当日参加者は74名 実数）であった。なお、プレ大会と本大会の両方への参加者は41名であった。

総 会

2009年度総会が17日の12：00からB202教室でおこなわれた。安永悟会長から「予算の執行状況」「事業報告」「2010年度の事業計画」について説明・提案があり、原案どおり承認された。

今大会では、研究発表13件・実践報告12件に加えて、学会が企画した大会共通シンポジウム1件・ワークショップ1件・ラウンドテーブル4件、さらに会員が自主的に企画したラウンドテーブル3件と、多彩な研究交流が活発におこなわれた。これらの具体的な内容については、本誌内に掲載されている発表要旨を参照されたい。

懇親会

17日の17:30から、会場を発達科学部から経済学部の食堂に移し、懇親会がおこなわれた。参加者は学会スタッフも含めて〇名であった。神戸の夜景を楽しみながら、和気あいあいとした雰囲気の中で、積極的な情報交換や交流がなされた。

言語教育における協同の意義を考える

シンポジスト：伏野久美子（立教大学 ランゲージセンター）

シンポジスト：館岡 洋子（早稲田大学大学院 日本語教育研究科）

シンポジスト：Gehrtz 三隅友子（徳島大学 国際センター）

本シンポジウムは、すべての参加者が一同に会して学ぶことのできる共通企画として設定したプログラムである。言語教育に関して造詣の深い3名のシンポジストをお招きし、それぞれの研究的視点から「協同」が言語学習にどのような意義をもちうるのか、その可能性を探ることができるような内容となっている。

●第1シンポジスト（伏野久美子）

英語教育で協同学習を行うのがなぜ難しいのか、英語教育と協同学習はなじむのか

外国語としての英語教育においては、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング（CLT）の浸透に伴い、ペアワーク、グループワークは以前より頻繁に行われるようになってきている。特に大学の英語教育においては、英語をコミュニケーションの手段、自己表現・発信の道具と位置付け、「使う」ための英語教育が盛んになってきている。

ところが、実際には、英語教育にはなかなか協同学習が浸透していないのが現状である。ここでは、次の3点に焦点を絞って要因を考えてみたい。1つは言葉の問題である。日本語で簡単にできることでも、英語で行うのは教師・学生の双方ともに難しい。また、協同の理念を実践するには対応する言語表現が必要で、その表現を英語で学ぶことなしには、学生どうしでスムーズに協同活動を行うことはできない。2つ目は学習観の問題である。受験勉強の影響で、学生も教師も英語での自己表現の経験に乏しく、「英語は覚えるもの」と考えられ、「正確さ」ととらわれ、英語でのコミュニケーションに尻込みする。3つ目は教育手法と教育理念の混同である。CLTと協同学習で多く用いられるアクティビティそのものは似たものが多く存在するので、グループワーク＝協同学習と混同し、協同学習の互恵的な支え合いに基づく自他共の学びの向上という理念を理解せずに、CLTの指導方法の弱点＝協同学習の弱点と誤解されやすい。

しかしながら、協同学習によって生み出される学習環境は、英語使用の様々な機会を創出し、仲間と共に学ぶ楽しさや安心感は自己表現を容易にする。英語学習については、従来の「インプット、アウトプット」という考えから、学習者どうしの足掛けを起こすものとした考えへ、さらに、最近では、言葉を学ぶということは、実際にそれが使われている場に参加していくことであり、その過程はダイナミックで複雑である、というエコロジカルな見方も提唱されている。その見方にのっとれば、協同学習によって創出される場こそ言語学習を豊かにするものである。従って、英語教育と協同は当然なじむものであると言える。

●第2 シンポジスト（舘岡洋子）

協働によることばの学び—教授法から学習環境のデザインへ

筆者は第二言語・外国語としての日本語の読解授業における問題意識から、協働的な読活動としての「ピア・リーディング」を提案し、実践を重ねてきた（舘岡 2005、池田・舘岡 2007 など）。その観察から、L2 の読みという問題解決における協働の意義とともに、それを越えて、学生たちが自分自身を振り返ること、つまり、テキストに媒介されて自身のアイデンティティを確認、再構築することこそ協働の大きな意義が見出された。つまり、この2つの交差点—読み手自身のアイデンティティ構築に関する大きな目標と L2 読解における言語的な課題遂行という具体的な目標の2つが一体化していること—が重要だと考える。そこに主体的な「ことばの学び」があり、それは教室という場で協働的に達成されうるものだからである。教室活動における他者とのズレがさらに読みを深めることになると同時に、自分自身の立ち位置を確認することにもなる。しかし、現実には、L2 としての日本語の授業では、読解にかぎらず、言語学習の課題遂行という視点のみが重視されている場合が多い。

課題遂行と考えれば、たとえば、日本語で読める、ある活動ができることをめざすことになる。教師は日本語の体系を学習者に適切に効率よく、あるいは実際場面に即して、身につけさせることが仕事となり、よりよい「教授法」を求める。グループによる活動もそこに位置づけられる。しかし、そこにあるのは教師が設定した課題であり、かならずしも学習者自身が主体的に学びを構成するとはかぎらない。

教授法が垂直軸の関係性にあるのに対して、学習環境のデザインは仲間や社会に対して発信していく水平軸の関係性である。自分とことばと他者との関係性の中でことばの教室は成り立っている。この三者をつないだところに協働の場があり、場の構成員に学びがあると同時にコミュニティとしてのクラスが成長する。したがって、どのようにしたら協働性を生かした場づくり—「学習環境のデザイン」ができるかが教師の仕事ではないかと考える。

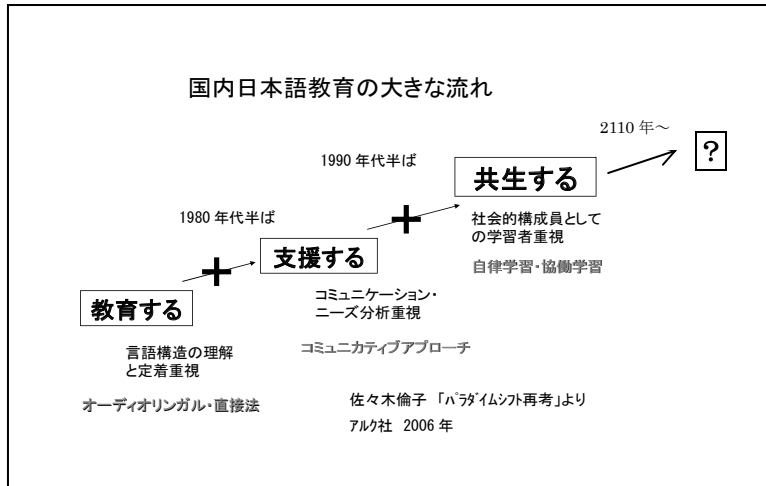
●第3 シンポジスト（Gehertz 三隅友子）

日本語教育の視点から：日本語教育における協同学習の意義

日本国内での日本語教育には他の言語教育とは違った三つの視点で捉えることが重要と考える。それらは①日本語を学ぶ学習者の視点 ②日本語を教える教師の視点 ③さらに日本語話者として外国人学習者を受け入れる日本人の視点である。教室内で学習した日本語をまさに教室の外で使って生活するというを視野にいれた立場で、協働の意義を考えたい。また筆者は国内の日本語教育は図のような流れの中にあると位置づけている。

教室内でのももすれば様々な文化背景を持ち、また日本語のレベルも様々な学習者に対しての教育は、常に協同学習の活動を取らざる得ない状況にある。また教室内の相互活動こそが、日本で日本語を使って生きていくためのある意味での学習（共生社会を目指す他

文化理解教育の) となっている。それゆえ教授法も従来の講義型に加えて、ロールプレイやシミュレーション、そしてプロジェクトワーク（日本人参加型プロジェクトワーク）といった、学習者が協同でタスクを達成するものや最終プロダクツに演劇知を利用した実践も多く報告されている。



また、国内の日本語教育は各地域のボランティアによるものから、日本語学校という日本語学習専門の機関、さらにはいわゆる教育機関（小・中・高校・大学・各省庁の日本語研修所）までその範囲は広く、実施者及び学ぶ側の多様性から一括りに述べることはできない。がしかし、教室内の協同から地域の協働を目指すという点において、多文化共生社会を目指す日本語教育にとっての協同学習の意義は大きいといえる。この点をふまえて話題提供をしたい。

PBL フェスタの開催と協同的な学びとしての意味

企画者：上杉 賢士（千葉大学教育学研究科）

話題提供者：市川 洋子（千葉大学教育学部）

話題提供者：上杉 賢士（千葉大学教育学研究科）

指定討論者：安永 悟（久留米大学文学部）

【企画の目的】

2009年3月21日、NPO 法人日本 PBL 研究所主催の「PBL フェスタ 2009」が開催された。これは、プロジェクト・ベース学習を活用して追究活動に取り組んでいる子どもたちのための発表や交流の場として企画されたものであり、これが第1回目の開催であった。フェスタには、エントリーした小学生から大学生までの7チーム（個人）が集い、お互いの追究の成果を発表するとともに活発な意見交換を行った。また、発表者の互選によってグランプリを選出することにした結果、市川市立妙典小学校6年生のチームが第1回グランプリに輝いた。この企画は、相互交流の機会を用意することにより、各チームによる追究活動のいっそうの活性化をめざすことを目的とするものである。

本ラウンドテーブルでは、フェスタに参加した1チームの追究プロセスの詳細を報告するとともに、フェスタの構成や当日の様相を紹介する。ここで得られた成果を確認するとともに、フェスタ開催の意義や今後の展望について、参加者のディスカッションを通して示唆を得たいと念願している。

【報告概要】

（1）グループ学習における生徒個々の関与の状況

～エドビジョン型プロジェクト・ベース学習を取り入れた総合的な学習の時間における生徒の関与に関する質的調査を通して～

報告者：市川洋子

アメリカのミネソタ・ニューカントリースクールで開発されたエドビジョンモデルは、青年期にある生徒の発達のニーズと学習環境を適合させるために、心理的な欲求「自律性」「コンピテンス」「関係性」への支援を行うことで、生徒の高い関与を引き出すと考える構成された中等教育カリキュラムの1つである。生徒の自発的なプロジェクト・ベース学習（project-based learning、以下エドビジョン型 PBL）をカリキュラムの中心に据え、青年期にある子どもたちの課題に対する高い関与を引き出している。

日本でも、エドビジョン型 PBL を導入した総合的な学習事例がみられるようになってきた。そこで、総合的な学習の時間にエドビジョン型 PBL を実施した千葉県市原市立 A 中学校1年生（90名）を対象に、生徒個々の関与状況を詳細に分析した。その結果、以

下のことが明らかとなった。

- (1)エドビジョン型 PBL は、グループ学習等で傍観者の立場になりがちだった生徒の、課題や学校生活への高い関与を引き出す。
- (2)グループ内の役割が、生徒の課題に対する関与に違いを生じさせる。
- (3)教師の役割が変化し、生徒への関わり方を変える。

(2) 「PBL フェスタ 2009」の構成コンセプト

～エドビジョン型 PBL における評価システムの援用と発展的解釈～

報告者：上杉賢士

エドビジョン型 PBL の特徴のひとつは、学習の深化を意図した評価システムにある。それは、追究のプロセスの全体を通じて行われる継続的な自己評価と、プロジェクトが終了し終結に向かう段階で行われる評価会議に象徴される。ここで行われる評価は「内省・熟考・反映」のプロセスを丹念に踏むことを重視し、一般に行われている単なる価値づけではなく、学習の履歴をもとに「どうすればさらによくなるか」に焦点を当てて運用されている。この考え方を最大限に生かすために、「PBL フェスタ 2009」の開催にあたっては、特に次の2点を重視して構成した。

(1) 競争から協奏へ

競争は成長への動機を獲得する有効なひとつの方法でありながら、たとえば勝者と敗者が分かれるなどの問題が指摘されてきた。そのため、学びを通して「共に伸びる」ことを実現するためにさまざまな改善・改革が行われてきた。フェスタでは、「競争から協奏へ」という方向を示し、ふだんは交わることのない子どもたちが、お互いの発表を手がかりにして自らの今後の活動に有効な示唆を得ることを重視した。小学生から大学生という参加チームの構成から、ごく自然にそれが具現された。

(2) フィードバック情報の提供

発表チームにはあらかじめ評価規準を提出してもらい、観客にはそれに沿って評価してもらった。そして、評価結果を発表チームに返却するという方法により、発表者はより多くのフィードバック情報を得ることができた。発表チームの多くが「また来年も参加したい」という意向を示していることから、彼らにとってフェスタが追究の成果を発表するだけでなく、次の追究のための具体的な見通しが得られたと推測できる。

【討論のポイント】

- PBL によるグループ学習によって、個々の生徒の関与がどのように引き出されたか。また、それを協同の学びのための方法論としてどのような意味づけができるか。
- 多様な年齢層が一堂に介してお互いの追究の成果を発表するという企画において、参加者にとって意味のある機会とするにはどうすればよいか。また、その視点から今回の構成は適切であったか。

ヴィゴツキーとアドラー、協同教育の周辺を探る

司会・企画者：関田 一彦（創価大学）

話題提供者：百合草禎二（富士常葉大学）

指定討論者：古庄 高（神戸女学院大学）

キーワード：ヴィゴツキー、アドラー、協同教育

1. 企画の趣旨（関田一彦）

“協同”の教育的価値に注目する様々な領域の専門家たちに、“協同”を共通なキーワードとして交流しあう場を提供することは、JASCEの大きな仕事の一つであろう。そこで昨年の大会では、文教大学の会沢先生と一緒に、アドラー心理学と協同学習の関係について情報交流の場を設けた。そして神戸女学院大学の古庄先生から、アドラーの共同体感覚と協同学習の関係について教えていただいた。続いて今大会では、古庄先生にお手伝いいただき、富士常葉大学の百合草先生からヴィゴツキーとアドラーのつながりを教えていただくことにした。

グループダイナミクス研究を理論的主柱として発展してきた協同学習（Cooperative Learning）は、近年、社会的構成主義の影響を強く受けながら、協調学習（Collaborative Learning）との実践上の融合が進められている。その社会的構成主義理論を生み出したヴィゴツキーと、協同教育を考える上で極めて示唆に富む共同体感覚という概念を提唱したアドラーとのつながりを探ってみたい。ヴィゴツキーとアドラーの知られざるつながりを学ぶことは、協同教育研究のすそ野を広げる上で有益であろう。

2. ミニ講演要旨（百合草禎二）

レフ・セメノヴィッチ・ヴィゴツキー（Л е в С е м е н о в и ч В ы г о т с к и й 1896-1934）は、ロシアの生んだ天才的心理学者である。今回、話題提供するアルフレッド・アドラー（Alfred Adler 1870-1937）とヴィゴツキーとを関係づけて論じることには、アドレリアンからも、ヴィゴツキーアンからも、疑義を持たれるかもしれない。しかし、20世紀初頭から、精神分析学がロシアの心理学において、あるいは、革命後のソビエト心理学において、革命的な理論として多くの人に受け入れられていた。このことは精神分析学の著書・論文の翻訳も1904年から行われ、フロイト・アドラー・ユングなどの主要著書は、翻訳されていたことから窺い知ることができる。因みに、フロイトの著作は47冊、ユングのものは4冊、アドラーは8冊など、1904年から1930年までの間に88冊翻訳され、精神分析関連の文献は、108本ほど数えられる。ア・エル・ルリアは、その先鋒であった。しかしヴィゴツキーもその例

外ではない。1930年までロシア精神分析学会の会員であったことは *Internationale für Individualpsychologie* に掲載されている。また『芸術心理学』での精神分析の援用やヴィゴツキーの愛読書の一つが、フロイトの『日常生活の精神病理』であったということは、記憶に留めておくべきことである。また1925年にルリアと共著で書かれた論文「フロイト「快感原則の彼岸」のロシア語翻訳のための序文」では、一元的な体系としての精神分析の可能性を高く評価している（この評価は、ルリアの見解であるが、ヴィゴツキーは批判的である）。

さて、ヴィゴツキーは、如何にしてアドラー理論に関心をもったのであろうか？それには、彼らを取り巻く幾つかの背景がある。それは、1) ユダヤ文化を共有していたこと、2) トロツキーを媒介としての交流、3) 当時のロシアの教育問題（教育困難児）への取り組み、4) 20年代後半の児童学（「第一回全ソ連邦児童学大会」の開催、1927年12月27日～1928年1月4日）の台頭の影響などが考えられるであろう。特に、「道徳的欠陥児」と見なされた子ども達を、「教育困難児」へと認識を改め、その子ども達への教育、とくに社会的側面からのアプローチが必要だという認識から、アドラーのアプローチの評価へと繋がったと考えられる。

さて、ヴィゴツキーは、アドラーの理論よりも、実践に関心をもった。彼が参考にしたアドラーの著作は、*Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, 1925 や *Über den nervösen Charakter*, 1928 そして *Internationale für Individualpsychologie*. B1, 1914, H.1, と *Internationale für Individualpsychologie*. 1925. N.5 の雑誌論文である。また、アドラーについて言及しているヴィゴツキーの論文は、「欠陥と補償」（1924）、「盲目の子ども」（欠陥学の諸問題）、「児童の性格の力動の問題について」（『児童学と教育』1928）、「困難な子ども期」（1928.3.4 講義の速記録）、「困難な子どもの発達とその研究」（1928）などがある。

ヴィゴツキーは、アドラーの実践を「欠陥と補償」の中で、アドラーらの研究傾向を一躊躇いながら「第一に、弁証法的な性格、第二に、人格の心理学の社会的な基礎」を提供し、「アドラーは、弁証法的に思考する。人格の発達は矛盾によって引き起こされる。障害、不適応、低い価値——これらはマイナス、欠陥、否定的量であるだけでなく、超補償への刺激でもある」として、彼の弁証法的発想として評価している。また「児童の性格の力動の問題について」の中では、アドラーの心理学を「性格の力動的理論」と称し、三つの原理にまとめている。第一は「未来展望の原理」（「すべての行為、性格のすべての特徴は、次の問いを呼び起こす。それらはどこに向かっているのか？どこをめざしているのか？何に変わりつつあるのか？何にひきつけられているのか？本質的に、このように過去からだけでなく未来からも心理現象を理解しようとするのは、弁証法的要求、すなわち現象を永遠の運動のなかで理解し、現象のなかにその傾向、現在によって決定される未来を明らかにすることの要求以外の何ものでもない(166)」)である。これは、アドラーの未来志向性、あるいは目的論的観点である。第二に「精神発達における補償の原理」（「障害の存在によ

る目的反射形成のメカニズムは、パブロフとアドラーの心理学において確認された。……
 ダム、停滞、障害があるおかげで、他の心理過程にとっての〈目的〉が可能となるのである」
 である。ヴィゴツキーは、病を超健康に変え、弱さを強さに、害毒を免疫性に変える有
 機的過程を「補償」と理解し、障害は、マイナス、欠陥、弱さであるだけでなく、強
 さや能力の源泉であるとしている。第三は「発達過程の社会的制約性の原理」（「人格の運
 命を決定するものは、結局のところ、障害そのものではなくて、障害の社会的結果、障
 害の社会的——心理学的現実化である。」）である。これらの三つの原理を年代的に
 関連づけて、まず始め、子どもの社会的—文化的環境への非順応性が、子どもの精神的
 成長にとっての障害を生み出し（第三原理）、この障害が、補償的発達にとっての刺
 激となり、目標となり、全過程を方向づけ（第二原理）、障害の存在が、機能を向上
 させ、改善させ、克服（順応）させる（第一原理）としている。また「困難な子ども
 の発達とその研究」の中で、教育困難な子どもへのアプローチのあり方においては、
 その理解を「心理学的な葛藤にある」として、この葛藤の研究の手段に、アドラー
 の「個人心理学学会」で仕上げられた研究図式の利用を提案している。

以上のように、ヴィゴツキーが、アドラーから何を学んだのかを明らかにした。ヴィ
 ゴツキーの独自の研究スタイルで、批判的知悉とでも言える方法で、アドラーに限ら
 ず当時の諸外国の心理学諸研究をわが物とした結果である。

何よりも、ヴィゴツキーが、アドラーの「共同体感覚」という観念をどう評価してい
 るのかという点に興味をもたれている方も多いかと思われるが、この観念を記述して
 いる文献（Praxis und Theorie der Individualpsychologie, 1925の文献において15カ所
 の言及あり）を確実に読んでいると思われるが、全くと言っていいほど言及されてい
 ない。今後、〈共同性の概念〉を媒介として、〈最近接発達の領域〉の理論と〈共同
 体感覚〉の概念の関係を論じてみたいものである。

参考文献

- エリ・エス・ヴィゴツキー『ヴィゴツキーの心理学論集』（学文社）
- エリ・エス・ヴィゴツキー『新児童心理学』（学文社）、
- アルフレッド・アドラー『個人心理学講義』（一光社）

3. ヴィゴツキーの理論とアドラー心理学（古庄 高）

ヴィゴツキーは「現在の発達水準」と「明日の発達水準」との差異を「最近接発
 達の領域」と呼んでいる。そして子ども時代の教育の主要な役割は「発達を先回り」
 して、その「最近接の発達領域」を作り出すことだと言う。では、「最近接の発達領
 域」への発達を促す教育とはどのようなものなのか？ この問いに対して、ヴィゴ
 ツキーは「協同学習」や「模倣」（子どもが他の子どもを模倣すること）をあ
 げている。

アドラー心理学では〈優れたものになろう〉とする「優越性の追求」が、人間の基本力

動の一つだと捉える。〈できるようにになりたい〉〈もっと上手になりたい〉〈今より向上したい〉といった成長への気持ちである。幼い子どもたちの様子を見れば、いかにこの気持ちが強く働いているか、容易に見て取れるだろう。人間は一般に「劣等性」を克服して、完成へ向かって努力する。「最近接の発達領域」は、「優越性の追求」というこの主要動機に対して、〈今は何についてどのように努力するのがよいのか〉という、〈努力の具体的な内容〉を示してくれる。またアドラー心理学では人間の行動の原因よりも目的（「どこから」ではなく「どこへ」）に注目しているが、子どもの発達の「明日」に目を向けようとするヴィゴツキーの前向きの視線は、まさに人間の目的追求性にもとづいているように思われる。

さらにヴィゴツキーが述べている「協同学習」や「模倣」の教育的な意義についてである。これは個人の発達が、他者との協同や相互作用によって促進されることを示している。言い換えれば、人間の動機や認識や観念が、孤立した個人の内面的な過程においてではなく、社会的に構成されることを示している。お互いが模倣しあい、協同することでそれぞれの動機づけが行われ、より深い認識や妥当な観念が構成されるからである。

アドラー心理学も同じように、〈他者に関心を持ち、他者と協同することのできる個人の「共同体感覚」の程度が、精神発達のバロメーターである〉として、個人をいつも社会や他者との関わりにおいてとらえていく。共同体感覚は固定したものではなく、人間の成長とともに豊かになり、育まれていく。アドラーは、協同の活動を訓練し、共同体感覚を育成することが教育の目的だとしているのである。

アドラー心理学を教室に適用しようという試みは、大人と子どもとの関係づくり、効果的な教室運営、「クラス会議」などといった方法で、現在も続けられている。とくに〈学習意欲の低下〉や〈居場所のなさ〉など、子どもの成長にとって本質的な現代の問題を解決するためには、アドラー心理学の理論と実践がヒントを与えてくれる。

今回、百草先生、関田先生とご一緒して、改めてヴィゴツキーとアドラー、および協同教育という三者の親近性に気づかされた。いずれも協同学習による発達可能性の実現を展望していると思う。

グループ学習の工夫に関する実態調査報告

企画者：高旗 浩志（島根大学）

話題提供者：関田 一彦（創価大学）

話題提供者：原田 信之（岐阜大学）

話題提供者：高旗 浩志（島根大学）

1. 企画の目的

学校における授業実践の質を向上させ、子どもたちに確かな基礎学力を保障する手立てとして、「グループ学習」という方法論は、いったいどのような有効性と課題をもち、実践されているのだろうか。またその具体的な技法とは、いったいどのようなものなのだろうか。われわれの研究グループは、平成19年度以来、このような関心に基づく共同研究を進め、学級を「学びの共同体」へと質的に高めるのに必要な技法について検討を重ねてきた。

このラウンドテーブルでは、学級の子どもの間の人間関係を、授業という授業に向けた「課題解決型の集団」へと変容させる方法論として、協同学習、なかでも「グループ学習」の技法に焦点をあてる。したがって、グループ学習の考え方や、具体的な実践技法等、これを授業実践場面に応用することに関心をもつ会員の参加を希望する。

このラウンドテーブルは、大きく下記の3つのことを目的としている。第一に、2007年?2008年にかけてわれわれの研究グループが実施した「グループ学習の工夫に関する実態調査」の分析結果を報告する。第二に、この調査結果に基づいて、参加会員との間でディスカッションを行い、グループ学習の技法に係る意見交換の場を提供する。第三に、こうした意見交換によって、現実の授業実践場面を念頭に置いた指導上の活用法等について、具体的なイメージを共有したいと考えている。

2. 調査の概要

この調査「グループ学習の工夫に関する実態調査」は、科学研究費補助金（基盤C）による研究「学級を「学びの共同体」にするための教師の力量形成プログラムの開発」（研究代表者：原田信之（岐阜大学）、課題番号19530688）に基づいて、2007?2008年にかけて実施したものである。調査項目の多くは、アメリカ協同学習研究のフロントランナーであるジョンソン兄弟によるものを採用していますが、米国との比較研究を可能とするほか、日本の実情に沿うように修正を加えたり、独自の設問を設定した。調査は公立小学校および中学校の教師約2,100名を対象とし、1都9県で実施した。

調査結果の詳細は当日の発表資料に譲るが、いわゆる「グループ学習」の技法について教師達が抱えているイメージは、その方法論に対して懐疑的（懐疑因子）であるか、

肯定的に捉えるか(肯定因子)、相対化して捉えるか(相対視因子)に分けられることが判った。しかもそのイメージは、個々の教師の勤務校種や教職経験年数によって著しく異なる傾向が見られた。たとえば、小学校の教師よりも中学校の教師の方が、また経験年数の比較的浅い教師の方が、グループ学習の技法についてより懐疑的である、と言った具合である。このほか、グループ学習を実施する際に、教師達が用いる具体的な指導方法や工夫・改善等についても調査結果から明らかにし、これを特にアメリカとの間で比較することで、日本の教師達のグループ学習に対する取り組みがどのような特徴を有しているかを報告したい。

3. 討論のポイント

グループ学習の技法を用いることに関心がある、また実際の授業場面で用いていて、その有効性と課題について事例をもっている等、会員相互の意見交換や事例紹介を交わし合うことを目的としている。したがって、「企画者ないし話題提供者が説明をし、会場からの質問に答える」といった一方向的な会を想定するものではない。

小学校の協同学習 －学校体制の協同学習づくり－

- 企画者：山本 美一（名張市立滝の原小学校）
 企画者：水谷 茂（犬山市立城東小学校）
 企画者：杉江 修治（中京大学）
 話題提供者：相楽代利子（名張市立つつじが丘小学校）
 話題提供者：井戸 真澄（犬山市立城東小学校）
 指定討論者：森永 謙二（久留米市立川合小学校）
 指定討論者：石田 裕久（南山大学）

協同を原理に据えた実践への関心が確実に高まってきている。しかしその進め方はさまざまである。教師主導の授業が主流の学校の中であって、一人、協同学習の実践を積み重ねるといった形もある。しかし、教師の集団づくりこそ、子どもに対して教師ができる最大の貢献である、とジョンソン兄弟が述べているように、学校全体が協同原理を踏まえて実践を重ねはじめたとき、子どもたちはより確実に変化してくる。協同がグループによる話し合いのことではなく、学校における学びの機会すべての基底にある原理だということを教師全員が理解し、同じ原理で横につながることで、教師集団のトータルの力量は確実に上がり、学校が子どもにとって望ましい育ちの環境となっていく。

協同学習の実践者は、学校体制として協同学習に取り組めるようになることを望んでいるが、その実現は容易ではない。個からのボトムアップの難しさは、多くの実践者が感じてきたことである。また、学校体制ではじめようという機運ができて、どこから手を着けたらよいか分からない場合もしばしばある。

このラウンドテーブルは、学校体制で協同学習を進めてきた2つの小学校の事例を元に参加者相互の自由な意見交換をし、学校体制で子どもの主体的な育ちを保障する協同学習をみどり多く進める手立てを見出したいと考えて企画した。

相楽氏には、名張市立つつじが丘小学校の4年にわたる取り組みを紹介していただいた。教室の荒れの中から、協同の原理を取り入れ、短期の間に学校の建て直しをなされ、さらに、豊かな学習成果を生み出すにいたった教師集団の研修の事例は貴重である。そこで生じた葛藤とその解決への取り組みや、学校と地域のかかわりなど、率直な意見交換を期待する報告であった。

井戸氏には、教育改革で有名な愛知県犬山市にある小学校の取り組み事例を紹介していただいた。犬山の改革は市をあげての試みである。市内14の小中学校すべてが学び合いを取り入れた実践を行っている。ただし、そこでは特定の方式を踏襲するのではなく、各校で独自の方法を開発してきている。城東小学校独自の、学校としての課題と努力が報告

された。なお、犬山では、教師は学校を越えて協同し、授業改善に取り組んできている。協同という原理を共有し、学校間の交流もなされる中で、たとえば小中一貫教育の基本も見えてくる可能性があるように思われるのである。

相楽報告の骨子

教室の中で本当の「なかま」とは、ともに「学び」を得ていこうとするものであるように、職員室でも雑談をするだけのなかよし集団では真の教師集団は生まれにくい。子どもを真ん中にすえ、子どもを語り、授業を語るから、教師はつながれる。「今、子どもたちにどんな力をつけたいのか」「だから、私たちは何をしなくてはならないのか」「授業をどう変えていくことが子どもたちの力を引き出せるのか」を熱く語る学校をめざして、実践を積んできたつもりである。

当初の学校長の斬新的な提案や、強力でぶれないビジョンと指導には少なからずとまどいや疑問、反発に近いものもあった。しかし、実践を積む中で子どもたちが変わった。子どもたちの変化は教師の意識改革を生んだ。子どもたちの変化が物証となって、この方法は間違っていないだと教師たちが確信を持てた。「授業は子どもたちのもの」こんな当たり前のことが、ようやく分かったような気がする。

課題はあと3つ。学校長や職員が変わっても変わらない学校文化としての定着、教師の中のリーダー育成、このことを外部や異動してきた職員に向かって発信できる力を職員がつけること。

井戸報告の骨子

城東小学校では、「参加・協同・成就」を基盤にして子どもが人と関わり合いながら育ち合う学びを追究している。研究テーマを「伝え合う力を高める活動の充実」として学年ごとに“めざす子ども像”を明確にして継続的に取り組んできた。子ども同士が学び合うための仕込みや仕かけを工夫し、学ぶことで、子どもが自己の成長を実感できる授業になっているかを授業改善の第一の視点としている。教科の目標と教科外の目標（態度目標）を同時に達成しているかどうかも視点に加えている。

2001年度以降の犬山市をあげての授業改善の中で、上のような研究、研修の方向を、教師集団として共通理解を図りながら研修を重ねてきた。

このラウンドテーブルでは授業の実際も提案する（授業提案者：松本哲廣教諭、題材：6年国語「ヒロシマのうた」）。前向きな姿勢で友だちと意見交換をする中で、思いや考えをつなげたり広げたりしようとする子どもの姿の実現をめざしている。個人の読み取りからグループ・お出かけバズでの伝え合う活動を経て、全体で思いや考えを焦点化していく過程を具体的に示す。

相楽レポートでは、つつじ小学校の研究体制の維持発展の鍵として「校長の確かなビジョ

ン」「子どもが変わった実際の姿の手ごたえ」「職員全員が県外研修を経験した」といった要因が追加された。井戸レポートでは、実際の学び合う子どもの協同的な姿が強く印象に残った。

意見交換の口火を切った指定討論者からは、学習規律の立て方という、取り組み開始時の困難な課題へのヒントや、教師の基本的な視点の置き方（「まなび」か「教え」か）といった基本的な問題の重要性の指摘があった。

さらに、学校体制で取り組めない実践者の取り組みをどう模索して行ったらよいかという課題や、大学での協同学習実践者の養成の必要性などが議論された。

生徒と創る協同学習 －授業が変わる 学びが変わる－ 附属住吉中の実践から

企画者：高木 浩志・納 正憲

(神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校)

企画者：伊藤 篤 (神戸大学大学院人間発達環境学研究科)

話題提供者：小嵯 麻由 (神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校)

話題提供者：上村 幸 (神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校)

話題提供者：大黒 孝文 (同志社女子大学教職課程センター)

本ラウンドテーブルでは本年度の日本協同学習学会のプレ大会として位置付けられた神戸大学附属住吉中学校における協同学習の理論的背景と実践について紹介する。附属住吉中学校における協同学習は今から約40年前に小集団学習として授業実践が始まり、現在ではジョンソンらの学習理論である協同学習の基本的構成要素を理論的背景として全教科で実践を行っている。この継続的に行われてきた理論と実践をたたき台として意見交換を行い、協同学習を学校現場で定着させ実践を継続するための意義と改善点、およびその方法について討議を深めたい。

話題の提供は大黒氏、小嵯氏、上村氏が行う。大黒氏には附属住吉中学校における全体的な取り組みと協同学習を継続する上での問題提起を中心に発言いただく。小嵯氏には、国語科における教育実践で観点別役割分担を効果的に取り入れた実践についてご紹介いただく。同じく上村氏には、社会科において幅広い視点から物事を考察するために実践した協同学習の取り組みをご紹介いただく。以上の報告をもとに有意義なラウンドテーブルを実現したい。以下に、3氏の報告の概要を紹介する。

大黒氏の報告概要

附属住吉中学校における協同学習の歴史は1967年にまでさかのぼることができる。このとき取り入れたバズ学習を基に小集団学習が継続的に行われ、2004年からはジョンソンらの学習理論を取り入れた協同学習を実施している。本校の協同学習を継続的に実施するために行ってきたポイントは以下の4点である。①教師による協同学習の学習会を約1年間定期的に行い、その後継続して全教科の教師が参加する研究授業を行い批評会を行った。②協同学習の基本的構成要素を実現するための道具（生徒プロフィールや会話ログなど）や手法（観点別役割分担や外化支援など）を教科ごとに開発し、相互交流と共有を行った。③生徒に対しては、毎年全校一斉に約1週間にわたって協同学習の基本となる学習方法を協同学習訓練として実施した。④実践の結果を学習内容と学習態度両面で分

析し、研究会や個々で参加する学会等で積極的に発表した。同時に保護者会でも公表し協同学習による授業効果をアピールした。ラウンドテーブルでは以上のポイントの詳細を具体的にお話ししたい。

小寄氏の報告概要

中学校国語科では「聞く・話す」「読む」「書く」「言語事項」の3領域1事項の育成が求められている。附属住吉中学校の国語科ではこれらの力の育成に加えて「観る」ことの育成に長年取り組んできた。それは情報化社会と言われる現代の子どもたちに、「観る」力を養うことが必要ではないかという考え方から始まったものである。ここでは学習材として文字教材だけでなく、絵本や写真、新聞広告やポスターなどを使用してきた。近年になって日本の教育界ではPISA型読解力がとりざたされ、非連続テキストの読解力育成が注目されてきている。このような時代の要請から考えても、「観る」学習をいかに国語科に取り入れていくか、今後も研究していきたいと考えている。

さて、この「観る」の取り組みでは協同学習が大変有効である。というのも「観る」授業で学習材を分析していく段階において、何の仕組みもなく学習材を与えただけの場合、ともすると生徒たちが学習材を漠然と見てしまうことになり、学習材の分析に時間がかかり過ぎるうえ、ねらいがぼやけてしまう恐れがある。そこで小集団の中で役割分担をして、各人に異なる「観る」観点を与えようとして「観る」活動を行う。つまり自分の分析すべき観点到集中させて「観る」活動を行わせるのである。また、その後の話し合いでは、それぞれの観点から情報を持ち寄って情報を交換させる。このように、一人ひとりが責任を持って役割を果たして初めて、課題の追求を行うことができるような協同の仕組みが有効なのである。

今回のラウンドテーブルでは、今年度1学期に行った「テレビCMを分析しよう」という単元について説明する。この単元では学習材として何編かのテレビCMを使用した。生徒にとって身近なメディアであるテレビCMを学習材にし、協同学習の手法を仕組みすることで「話す・聞く」「観る」力の育成を行った。またメディアの特性やメディアとの付き合い方を考えさせ、今後の実生活にも生きる学習をねらった。

上村氏の報告概要

附属住吉中学校の社会科ではこれまでに合理的意思決定、シティズンシップ、情報リテラシーを研究テーマとしてきた。これらはいずれも子どもたちが将来において民主的な社会を築くために主体的に社会参画することをねらいとしている。そのため、単元として死刑制度、環境保全と開発、南北問題、労働問題等現代社会の課題に対してその解決方法を探る学習を取り入れることが多くなる。

それぞれの課題を解決するためには、個人の生活体験から獲得した既存の価値基準や知識に加え、異なる考え方や立場・視点をもとにした情報の比較検討といった、他者との相

互協力が不可欠となる。この営みは、与えられた課題の解決を可能とすることに加え、協同して課題を解決していくという汎用性のあるスキルを獲得させていくことも意味する。

以上の考えに基づき行った、ジョンソンらの協同学習の基本的構成要素を理論的背景にした協同学習の実践例を通して、本ラウンドテーブルの話題提供を行いたい。

高等学校における協同学習の課題と可能性

企画者：水野 正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校）

企画者：杉江 修治（中京大学）

話題提供者：香山 真一（岡山県立岡山操山高等学校）

話題提供者：水嶋 純作・竹内万里子（聖ヨゼフ学園日星高等学校）

話題提供者：水野 正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校）

コミュニケーション不全の時代と向き合う

近年、対話と協同による学びが注目を集め、子どもたちが積極的にお互いの考えを出し合い、協同して課題や問題を解決していく授業の形態についての実践的な探求が進んでいることは周知の事実である。「協同学習」や「学び合い」では、少人数のグループ（小集団）内および学級全体での相互作用の効果に着目し、協同で課題を解決するなかで、「最良の学習環境としての他者」（稲垣・波多野，1989）の存在が学習を促進するだけでなく、子どもたちが相互の人間関係（望ましい態度）を形成していくことを狙いとしている。

歴史的に見れば、少人数グループまたは学級全体の学習者相互の協同関係を学習の軸とする授業実践は、「小集団学習」「バズ学習」「自発協同学習」などと呼ばれて、1960年代からさまざまな試みが行われてきた。しかし、これほど切実に「協同学習」や「学び合い」に期待する動きが、広く全国の教育現場から起き、しかも草の根運動のような形で進展しようとしている時代は初めてではなかろうか。

もともと日本の学校では、小学校を中心として、学習者同士の意見交流を大切にするという良き授業の伝統があった。しかし、いまの子どもたちは教室でみずから発言することは少ないし、人間関係を調整することもへたになっている。そのため、教師にとって、子どもたちにお互いの考えを出させ、それらをうまく絡み合わせ学び合うための場づくりを行うことが容易でなくなった。そこで、子どもたちのコミュニケーション不全状況に変化に対応する有効で具体的な手だてが必要となってきた。

そこで、教室内の学習者相互のコミュニケーション活動を「学び」の中核的な機能を担うものとして位置づけ、知識を共同構成する過程を重視する協同学習が、子どもたちの学習への自我関与を強めて授業を活性化させ、高いレベルの学びに至る有効な手だてとして注目され、期待されているのである。しかし、一言で協同学習と言っても様々なものがある。こうやれば、どんな学校でもうまくいくというような万能のマニュアルは存在しない。子どもたちのコミュニケーションの状況や普段の授業や諸活動の様子、各学校で進展している取り組みの実態を把握した上で、今後に向けた議論を進めていく必要がある。

高等学校の多様性

高校においては多くの場合、学習内容の効率的な伝達が重視され、人間関係づくりの経

験は授業以外の場、たとえば部活動、生徒会活動、HR行事などでの生徒の自主活動を中心にして培われてきた。しかし、いまや高校は多様化・個性化の流れのなか、それぞれが多様な困難に直面しており、従来の教育のあり方だけではうまくいかなくなってきた。

学力の極端な二極化が進行していることが全国的に報告されているが、高校の内部でも学力の二極化が起こっている。授業内容に関心を持たず、学習にまともにとりくまない高校生は珍しくない。授業自体がまともに成り立っていない学校・学級も少なくない。

高校（または中高一貫校）は大学同様、受験生から選ばなければならないという学校間競争にさらされている。少子化のなか、各高校はそれぞれ独自の生き残り（勝ち残り）戦略を探っている。どうすれば望ましい高校改革はできるのであろうか。

さらに、高校は普通科高校だけではない。高校生全体の約72%は普通科高校生であるが、全体の約7%が商業高校生で、全体の約8%が工業高校生、残りの13%を総合学科や農業科や水産科や看護科などの高校生が占める。職業高校の現状と課題はどのようなものであろうか。高校生はまもなく社会に出ていかねばならない。彼らが社会に出て、良識ある市民として生きていく上で基盤となる力とは何であって、それをどうやって育成していけばよいのだろうか。

以上のような様々な課題に立ち向かうためには、それぞれの学校の特殊性・個性に目を向けつつ、共通する課題と可能性を見いだすことが重要であろう。そこで、このラウンドテーブルでは、協同学習の試みを実践している、1. 中高一貫の公立高校、2. 私立高校、3. 商業高校という特色ある3校から話題提供していただくことを企画した。

各高等学校からの報告

1 岡山県立岡山操山高等学校（普通科）

(1) 本校の特徴

前身から数えると百年を超える歴史と伝統を持ち、普通科進学校として名実ともに岡山県の高校教育をリードしてきた学校。平成14年に岡山操山中学校を併設した。〈学力〉と〈社会力、人間力〉を育むという二兎を追っている。

(2) 紹介された実践事例 — 「ジグソーII」による国語の比較読みの授業—

学習材は教科書掲載の山田詠美『海の方の子』と芥川龍之介『トロッコ』の比べ読み。班4人それぞれに役割を持たせる。①『海の方の子』と『トロッコ』の共通点を考える生徒、②相違点の中身を考える生徒、③相違点の表現とか形式について考える生徒、④それぞれの語り手がどういう語り手なのかを考える生徒に役割分担をして、まずそれぞれの専門版で集まって話をする。その後、それぞれの専門班で聞いてきた情報を、自分のグループに持ち帰って、それぞれの班内で発表し合う。各班の生徒の考えをクラスのみinnで見たい。そこで、小説AとBの共通点の場合、「そのキーワードを黒板のここに書きに来なさい、そして自分のグループの班長の名前を書きなさい」と指示する。そこに書かれた意見と同じだったら、自分たちの班長の名前だけ書かせる。10班ごとに4つの課題があるので、40通りの回答が黒板に浮かび上がってくる。それを教師の方で整理をし、最後に

教師の側で「僕はこんな風に思っていたんだけど、君たちの中からこういうおもしろい意見が出たよね」という形でシェアして読み取りを終わる。

もう一つ、5本の評論文を精読後、それらの比べ読みをするワークシートも紹介する。

(3) 協同学習の授業の意義と校内研修

従来、教師はあらかじめ仕組んだ答えだけを生徒に納得させるような授業をしてきたが、紹介したこれらの方法では教師の意見も言えるし、教師の意見と違う所が出てきた意見というものも何らかの根拠を持っていれば、みんなで納得できるという授業になる。こういう授業を知ってしまった生徒は、単なる一斉授業にはもう戻れない。「精読で読みの勉強をしようね」と進めても、「先生、そろそろ勘弁してください。自分たちで話をさせてください」という。うれしいかぎりである。

本校は進学校であるが、学力だけでなく社会力を育みたい。いわゆる社会性といったレベルではなくて、それぞれの社会の中で社会をよりよくしていくような積極的な働きかけができる人間を育てたいという伝統をもともと持っている学校だが、いままでは「学力だけ育てたら自然と社会力も身につく」という雰囲気であった。しかし、それは意図的な教育プログラムによらないといけないという意図のもと、協同学習を少しずつみんなで挑戦している所である。

聖ヨゼフ学園日星高等学校（普通科・看護科）

(1) 本校の教育課題と「チャレンジプラン3C」

京都府の一番北の舞鶴市にある私学で、普通科（普通コース・進学コース）と看護科がある。学校の教育目標は「人と共に生き、人のために役立つ、心豊かな人に」。

特に普通コースにおいて中学時の成績の良い子もいるが、中学校の内申点が低い上に学力面・対人関係面で小学校以来傷ついて来ている生徒も多い。その生徒たちが日星高校でもう一度よみがえって卒業していくわけであるが、人と関わるのが苦手、自分から人に関われない、自己肯定感が低いということがある。学力面では基礎的な学力がついていなくて自信がない。もう一つは社会体験が少なく、就職にしても進学にしても進路の目標が見つけられない。そこで以下の「チャレンジプラン3C」に取り組んでいる。

- ①「コミュニケーションの授業」（人間関係形成支援）。ラボラトリー型の体験学習。
- ②「協働の学び」（協働学習）自分の役割を果たしながらお互いに働きかけ合って学ぶ。
- ③「キャリア教育」自分の将来を社会との関わりで考えていく。

(2) 協働学習の導入過程と課題

協働学習の導入を始めてまだ半年。普通コースの1年生を対象に全教科で協働学習を導入した。安西高校を見学して「うちもみんなでコの字型でやればうまく行くに違いない」と思ったが、コの字型にしたがために、しゃべりやすくなってしまったということも起きている。班で教え合う、聞き合うということが難しい。学力に幅があるので「こんなことを聞くと、あほかと思われるんじゃないか」という意識があって、仲間に聞くのが恥ずかし

いようである。なんとか協働学習ができる班をつくるのに精一杯で、試行錯誤しながら取り組んでいる。協働学習をするのにはやはり仲間意識が必要だということで、クラスづくりの取り組みを、学級でしている。

困難な取り組み状況だが、生徒の感想で「グループ学習をきっかけに友達が出来た」と言う生徒がいるのはうれしい。中学校の時はほとんど学校に行けず、中学3年間ほとんどクラスの子と口をきいたこともないような子がいる。そういう子が班をつくることによって、何かしゃべらないといけないので、お友達が出来たと言ってくれている。また、学内研をやることで教員同士が放課後集まって「こうしたらいいんとちゃう」と言えるようになって同僚としての意識が芽生えてきた。「いつか良くなるよ」と励まし合っている。

名古屋市立名古屋商業高校（商業科・情報処理科・国際経済科）

（1）商業高校としての特色

長い歴史と伝統がある商業高校。女子生徒が9割以上を占める。就職6割、進学4割。最初から進学希望の生徒は少ないが、就職・進学の両方を目指せる学校として認知されつつある。授業全般において知識の暗記・技術の習得にかたよる傾向がぬぐえない。

（2）高校生のコミュニケーション不全状況

生徒の大部分はあいさつもでき、明るく振る舞っている。しかし、保健室に来る生徒の悩みなどから分析すると、①人間関係の築き方が分からない。②固定的な小グループ内で仲よし関係をつくるが、「(人間関係を)深く掘ると怖い。広げると痛い目を見る」と思っている。③悩みがあっても友人にも言えないまま抱え込み、つらさを言語化できないまま体調を悪化させる。④視野が狭く、他人のことが想像できない。会話では一方的に思っていることだけ言う傾向がある。⑤自分ほどの位置にいるかというお互いのランクづけには敏感だが、「なりたい自分」がない。⑥小中学校で先生にかまってもらった経験に乏しいなどである。現代の高校生の多くに共通するような悩みを抱えている。

（3）「共存の教育」をめざした国語の授業実践

授業開きにおいて、授業の目的の1つはコミュニケーションの技能と態度を学ぶことであると宣言し、「協同」の意義について体験的に理解させている。また、学習内容をお互いに確認し合うペア学習は、学習集団形成に向けた第一段階としても有効である。

協同学習の授業モデルとしては、グループ討論と全体討論の「討論の二重方式」を基本とし、テキストの解釈をめぐる共同探究のプロセスとして学習者同士の討論（グループ内・グループ間）を活性化させ、生徒独自の読みの体験（感じたこと・思い出したこと）を相互に自己開示する「開示の批評」に至る「5段階モデル」を実践している。

子どもたちにとって、たとえ気の合う友人同士であっても完全に同じということはありません。それぞれが自分とは違う感性や価値観を持つ存在である。つまり共通性と差異性の両方がある。お互いの意見をぶつけ合う相互交渉の過程において、この両方があるからこそ、お互いに「かけがえのない」存在であることを体験的に実感させたい。

大学における協同学習の実践

－大学授業への導入－

企画・話題提供者：安永 悟（久留米大学文学部）

話題提供者：長濱 文与（三重大学共通教育センター）

指定討論者：須藤 文（久留米大学大学院心理学研究科・現職教員）

【企画の目的】

わが国の大学教育を取り巻く環境は激変しており、大きな変換点にある。特に、ユニバーサル化に代表される学生の質的变化に対応し、社会が求める21世紀型市民の育成に応えるために、授業改善の必要性が指摘されている。その中であって、大学授業の改善にも協同学習の理論と技法が有効であることが広く認められ、関心を抱く大学教師も多くなってきた。しかし、実際に協同学習を授業に導入しようとする際、多くの疑問点や問題に遭遇し、導入に躊躇する教師も多い。そこで本ラウンドテーブルは、参加者との対話を通して、大学授業における協同学習の実践を促進することを目的として企画した。その際、大学授業を対象に協同学習の導入・実践方法を詳細に解説した Barkley, Cross, & Major (2005) の内容をまず紹介する。次に大学での実践例を報告し、Barkley らの観点から検討を加える。また、報告する実践例を悉に観察してきた現職教師を指定討論者をお願いし、授業のプロである小学校教師の視点からコメントをもらい、議論を深める。

なお、協同学習の導入・実践に関する問題は大学授業に限定されるものではない。小学校・中学校・高校においても共通している。学校種を問わず、多くの教師の参加を期待している。

（1）「協同学習の技法：大学教育の手引き」の紹介

報告者：長濱 文与

2009年夏、上記のタイトルの訳書が発行された。原典は Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005) Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty (John Wiley & Sons) である。大学授業の改善を目的とした書籍の出版はわが国においても増えてきたが、情報収集の方法やレポートの書き方などに代表される学習スキルの指導書が大半を占めている。大学教育についての解説書も多く出版されているが抽象論に始終しているものが多い。具体的な授業改善に言及しているものも、多くは著者の経験論に頼った記述が大半を占めている。このような中であって、Barkley らの書籍は、その有効性が実証的に証明されている協同学習の理論と技法に則った具体的な授業改善の方法が紹介されている。

本書は三部から構成されている。パート1は導入であり、協同学習に関する理論的背景や関連する文献レビューが行われている。パート2は協同学習を実践するにあたって留意すべき点を「学生を方向づける」「グループを編成する」「学習課題を組み立てる」「学生

間の協力を促す」「協同学習を評価する」の視点から具体的に検討している。パート1で協同学習の有効性が理解でき、パート2では実践に伴う多くの疑問が解決される。そしてパート3では協同学習の30の技法が紹介され、読者は授業目的にそって適切な技法を選択できる。また、実際の適用例も多数報告されており、明日からの実践に役立つ書籍である。

(2) 協同に基づく大学授業の実践例

報告者：安永 悟

今回取り上げる実践例は2009年前期に所属大学で実施した授業二つである。一つは心理学科1年生108名を対象とした「教養演習」である。初年次教育に位置づけられる授業であり、大学生活に適応させるために必要な生活態度や学習スキルの獲得を目的としている。一つは心理学科の専門科目である「教育心理学I」であり、受講生は文学部心理学科(61名)・社会福祉学科(40名)・その他(3名)、法学部(12名)の合計116名であった。

二つの授業は協同学習に基づく対話中心の授業であり、次の点で共通していた。

- (1) ほぼ全ての学生にとって協同学習は初体験であった。
- (2) 授業構成にあたり教授学習ユニット(安永・長濱・永峯, 2007)を援用した。
- (3) 基本的な技法としてThink-Pair-ShareとRound Robinを多用した。
- (4) 授業通信(安永, 2006)を毎回発行した。

また、授業の展開方法も二つの授業で次のように共通していた。(a)始業チャイムと同時に教師の挨拶で授業開始、(b)仲間グループでの挨拶、(c)授業内容の説明、(d)授業通信、(e)その日の授業内容、(f)授業記録紙への記入、(g)教師の終わりの挨拶、仲間同士の挨拶。

これらの授業において協同学習の導入・実践に当たっての留意点は以下の通りである。

- (イ) 初回の授業で、授業の目的と方法・評価方法・受講態度の注意を行った。
- (ロ) 協同に基づく教授学習観を説明し、具体的な活動を通して体感させ、指導した。
- (ハ) 「変化・成長」をスローガンにし、事あるごとに言及した。
- (ニ) 採用している授業法や技法について解説した。
- (ホ) 異質性の高いグループを構成し、必要に応じてグループ替えを行った。
- (ヘ) 欠席者が出て基本的なグループメンバーを補充しなかった。
- (ト) 授業開始時に1コマのめあてを明示した。
- (チ) 学生に対する活動の指示を、スライドを使って明確に示した。
- (リ) 協同学習の習熟度を考慮して課題の難易度を調節した。
- (ニ) 学生の主体性を重んじ、学生の活動性を高める工夫を行った。
- (ル) 毎時間、授業の振り返りを行った。
- (セ) 単位認定にあたっては個人活動と集団活動を加味した。
- (エ) 授業期間中の「変化・成長」を客観データでも共有した。

これらの留意点は、これまでの授業実践で培われてきたものであるが、Barkleyらの指摘と重複する。今回の実践を通して新たな気づきもあり、協同学習の奥深さを実感できた。より望ましい協同学習の実践を求めて、今後も研究的実践を継続していきたい。

発達障害のある子どもの在籍する 通常学級における協同学習

企画者：涌井 恵（国立特別支援教育総合研究所）

ファシリテーター：涌井 恵（国立特別支援教育総合研究所）

話題提供者：金子 由美（兵庫教育大学大学院・兵庫県川西市立清和台小学校）

I. 企画趣旨

協同学習は、共通の目標に向かって、グループで協力しながら課題解決を行う学習方法である。グループのメンバーは、異質な者同士、能力や特性の異なる者同士が集まったグループの方が効果が高いと言われている。発達障害など障害のある子ども達も典型的な発達の子どものも、一緒に協同学習に取り組むことによって、学力向上のみならず、典型的な発達の子どものとの交流が促進される、自尊心の向上がみられるという効果が挙げられる（Janney & Snell, 2006）。

しかしながら、学校現場では、発達障害のある子どもが在籍している、あるいは特別な教育ニーズを抱える子どもが在籍している通常学級で協同学習を実際に行う際に、苦戦している先生方も多い。

そこで、このワークショップでは発達障害のある子どもを含む学級・グループでの協同学習の課題や工夫について話し合い、それらの解決の糸口を探ることを目的とする。

参加者同士の対話の中から気づきや学びが得られ、何らかの問題解決の手がかりが得られることを期待したい。特別支援教育側からの視点だけでなく、通常教育からの視点も交え、双方の意見交流の中から、新しい何かが発見されることだろう。特別支援教育のことはよくわからないけど、興味があるという方も大歓迎である。

II. ワークショップの概要

まず、兵庫教育大学大学院の金子由美が発達障害のある子どもの在籍する通常学級における協同学習の実践例を発表する。この話題提供を受けて、さらに発達障害のある子どもを含む学級・グループでの協同学習の課題や工夫について、カフェ形式で話し合いを行う“ワールド・カフェ”という手法を用いて、グループや全体で協議を進めていく。

なお、“ワールド・カフェ”とは、人々がカフェにある空間のようなオープンで創造性に富んだ会話ができる場とプロセスを用意することで、状況の共有や、新しい知識の生成などを行う話し合いの手法とプロセスのことである。

<参考HP <http://www.humanvalue.co.jp/service/wcafe/>>

Ⅲ. ワークショップの流れ

1. 企画者挨拶
2. 話題提供「特別支援教育の視点からの協同学習の授業実践」(金子由美)
3. カフェ① 理想の協同学習、最高の協同学習とは？
4. カフェ② 私達がすでに知っていることと、学ぶ必要があることは？
5. まとめとふりかえり

【話題提供の概要】

特別支援教育の視点からの協同学習の授業実践

報告者：金子 由美

発達障害のある子は、その特性上、対人関係やコミュニケーションなどに困難を抱えていることが多く、友だちとの関係がうまくとれないことで、トラブルを起こしたり、自尊心が育ちにくいといったことが見受けられる。これらの困難さへの支援の方法として、学校生活の大半を占める授業に、グループで協力して課題解決を行う協同学習を取り入れた。協同学習での友だちとのかかわりの場を提供することで、ポジティブな相互交渉を促し、話し合いのスキルや学習意欲を高めることができるのではないかと考えた。

今回の実践は、小学4年生の発達障害の子が在籍する通常学級の国語（物語）の授業に協同学習を取り入れたものである。授業づくりでは、協同学習の基本的構成要素の視点と共に、特別支援教育の視点も盛り込み、構造的な授業の組み立てや発達障害のある子への支援を工夫した。特別支援教育の視点での支援の工夫として、学習へのやる気や注意集中を維持するために、ペアでの話し合いや視覚教材の提示、ワークシート、ロールプレイなどを取り入れている。ここでは発達障害の特性と支援の工夫との関係や実際の授業で取り組む子どもたちの様子や学習の成果について発表する。また、今回の授業実践を通して見えてきた、発達障害のある子や周りの子どもたちへの協同学習導入の課題についても明らかにしたい。

柔道授業における協同原理導入の意義と実践可能性

伊藤三洋*・杉江修治**

優勝劣敗の厳しい世界というイメージのある柔道に、学び合い、高め合う協同学習の原理を導入することは、一見、困難な課題のように思われる。

しかし、柔道の学習過程の本質は「競争」ではなく「協同」である。柔道の創始者嘉納治五郎が提唱する「自他共栄」は、柔道学習の第一の目標である。柔道はそのはじめから、学習者の主体的成長を図り、民主的な社会の礎を築く人材の育成をめざしていたのである。

キーワード：自他共栄協同学習の形、協同学習、柔道、嘉納治五郎

1 協同学習からの自他共栄の理解

協同学習でいう「協同」は、助け合い、慰め合いといった情緒的な甘い関係ではない。集団メンバー全員の成長という集団の目標に向かって、相互に高め合うべく、課題解決をめざすさまざまな働きかけ合いを行う。自分自身の成長と仲間の成長を同時に目指すのである。そこには、相手を高めるために努力する責任と、相手の支援によって自分を高める努力をする責任という、2つの「個人の責任」が求められている。

嘉納の言う「自他共栄」は、相互に高め合うという協同の目標と極めて近い発想をしたものである。柔道は、自分と他人との調和を図り、互いが繁栄していくために、心身の最も有効な使用法を体得しようとする、社会における個人のあり方を含めた「道」なのである。相手と精一杯戦うことは、自分ばかりでなく相手をも伸ばす。相手が精一杯戦ってくれることで自分が成長できる。柔道を通して重要で多様な社会的意義を持つ学びが促されるのである。

2 歴史的展開から見た柔道の教育的意義

明治初期において、明治新政府が西欧化を推進する中で、日本の伝統を基盤とする柔道および武道は、教育体制の中に取り入れられることはなかった。

明治期の富国強兵の政策は、西欧に学ぼうとする余り、積極的に新教育・新体育に関し

* 三重県立桑名北高校

** 中京大学

て提言した嘉納の柔道からの発想は受け入れられることはなかった。それはまた、柔道の理解を深めることにもつながらなかった。柔道は、嘉納の思想に反して、世間的には、主に武技としての位置づけられてきたのである。

第二次大戦後、民主主義の育成を図り出直しをした教育界においても、柔道の「自他共栄」の思想は、武技としてのイメージが勝り、教育に取り入れられることはなかった。むしろ、オリンピックなどで、競技としての柔道に関心が広まり、勝利至上主義の風潮が高まる中、柔道の教育的な意義は一向に再評価されないで来た。

新しい学習指導要領では、必修科目化などにより、武道の復活が見られる。この復活には復古主義への回帰という意味合いが背後にあることは容易に想像される。しかし、柔道の本来の意義を捉え返すことにより、明治以来の伝統の中に、子どもの成長に貢献する側面があることを見出す機会とするという認識も必要ではないだろうか。①何を学ばせるのか、②どう貢献できるのか、③単純な懐古趣味はないか、④国際化の中でどう捉え返すか、こういった議論が必要と考えられるのである。

3 協同原理導入による柔道授業の実践

柔道授業は、これまで、協同学習で進めるにふさわしい内容であったにもかかわらず、多くの授業ではステップ・バイ・ステップで、技を一段階ずつ伝授していくという手法で進められてきた。協同学習の知見を導入すれば、柔道の目指す教育目標により直接結びつく成果が得られるはずである。また、そういった学習過程をとることによって、柔道の持つ教育的な意義が、学習者にも体得されていくと考えられよう。

われわれは、多数のアクション・リサーチを行い、配慮すべき授業設計上のポイントを、次の8つにまとめた。

- ①授業の設計にあたって、学習者の要求に基づいた教材や学習の内容を精選する。
- ②柔道という教材の全体像を踏まえ、合理的な単元に分割し、整合性のある学習の流れを作る。
- ③柔軟な学習過程を実現させるための学習環境を整備する。
- ④学習すべき内容を予め、生徒に十分に理解させる。
- ⑤学習過程の個別学習の重視と小集団の活用。
- ⑥学習指導の過程では、生徒主導の活動を保障する。
- ⑦小集団を用いる場合、その編成は、運動技能、体格、性格、などで、集団内異質、集団間等質の基準を用いることが効果的である。
- ⑧学習結果を常に多様な形式で評価する機会を積極的に設ける。

われわれは「協同技」を導入した「自他共栄協同学習の形」を開発して授業実践を行い、新しい柔道学習の進め方の開発を図っている。

成果の一端として、高校生を対象とした「協同技」による指導（実験群）の効果を、従来の指導法（統制群）と比較して表に示す。

技能的側面の効果の測定は、授業で扱った3つの投げ技とそれに対応する3つの受け身の習得の程度を、各技について、ペアで「受」と「取」を交互に実演させ、指導者が3段階（0：できない、1：動作としてなんとかできる、2：無難に演技できる）で評定した。なお、生徒の習得度を、ビデオに収録した8つの事例について、この基準を用いて他の柔道指導者2名が独立に評定を行い、本実験における指導者における指導者の評定との一致率を検討したところ、それぞれ、100%、88%であり、この基準を用いて得られた評定の信頼性は高いものと判断された。

表に示す結果は、3段階の評定の数値が高い方が習得が優れていることを示す。それぞれ χ^2 検定を行った結果、いずれの技能も実験群が優位に高い技能習得を示すことがあきらかとなった。

さらに、この実験では、技に関する理解的側面についても検討した。授業で扱った個々の技および「受」と「取」の連携の在り方など、技能の理解について質問紙を用いて自由記述による回答を求めた。

項目は「礼の意義」「立位姿勢から自然体への移行の仕方」「受と取、3つの協同技、それぞれ練習上の留意点」「作り、崩し、掛けの意義」の4つである。

条件間の差については、こちらもそれぞれ χ^2 検定を行った。礼の意義の理解については、実験群が明らかに優れる結果が得られた。移行の仕方についても実験群が優れる結果であった。小内刈とうしろ受け身の組合せにおける練習上の留意点と、体落と前まわり受け身の組合せにおける練習上の留意点についても、実験群が優れる結果であった。ただし、出足払と横受け身の組合せでは、条件間に有意な差は認められなかった。作り、崩し、掛けの意義の理解では、実験群が有意に優れる結果が見られた。

「自他共栄協同学習の形」を用いた授業が、従来の一般的な指導方法、すなわち、「取」と「受」の技能習得を別々に図るという進め方と比較して、技能の定着と理解において明らかに優れるという結果がここで得られたのである。

文 献

伊藤三洋・杉江修治 2009 柔道と協同学習—自他共栄の原理を踏まえた強い個の育成教育新聞社

表. 技能の習得の結果：各評定に属する人数

		0点	1点	2点
小内刈	実験群	0	14	54
	統制群	9	19	45
出足払	実験群	0	14	54
	統制群	6	33	34
体落	実験群	0	16	52
	統制群	7	31	35
後ろ受け身	実験群	1	13	54
	統制群	10	19	44
横受け身	実験群	0	15	53
	統制群	4	29	40
前まわり受け身	実験群	5	18	45
	統制群	13	28	32

英語学習に対する学習者の動機づけ変化 —デジタル・ストーリーテリングを使用した協同学習の試み—

阿川 敏 恵 *

本研究では、大学の英語授業でデジタル・ストーリーテリングを利用して協同学習（関田・安永，2005）をおこない、それが学習者の1）英語学習に対する態度（attitude toward learning English）、2）授業環境への評価（appraisal of classroom environment）、3）統合的動機づけ（integrative motivation）、4）言語的自信（linguistic self-confidence）に与える影響を調査した。

デジタル・ストーリーテリングとは、話し手の伝えたい内容をデジタル版の紙芝居のような形で伝えることである。デジタルの静止画、動画、テキストを用いたストーリーラインにコンピュータを使ってナレーションを載せ、ムービーの形で話を伝える。今回の授業では、外国人に日本を紹介するストーリーを英語で作成した。このプロジェクトで学生達は、3,4人のグループで協同学習をおこなった。協同学習の利点のひとつとして、学習者の動機づけを高めることが挙げられている（e.g., Johnson & Johnson, 2003）ことから、デジタル・ストーリーテリングを用いた協同学習による、学生達の動機づけ変化を測ることとし、学期のはじめと終わりに6件法の質問紙を用いた調査をおこなった。質問紙作成にあたっては、外国語学習環境に焦点を当てた Clément, Dörnyei, and Noels (1994) を参考にした。彼らによると、外国語学習場面における動機づけを構成するのは a) 授業環境への評価、b) 統合的動機づけ、c) 言語的自信であり、これらの因子が外国語学習への態度と習熟度に影響するとしている。また彼らは、授業でのグループのまとまりが、上記3因子のひとつである教室環境への学習者の評価に影響するとしている。従って今回の調査では、学習者の1）英語学習に対する態度と、これと相関するとされる2）授業環境への評価、3）統合的動機づけ、4）言語的自信を測定することとした。このほかに、学期末には自由記述式の質問紙も配布し、今回の授業実践について学生達にコメントしてもらった。

自由記述式の質問紙調査では、回答者全員から今回の授業実践に前向きなコメントが得られた。協同学習の成功のカギを握る二重の個人責任の明確化、互恵的相互依存関係の成立、促進的相互交流（関田・安永，2005）の顕在化の実現が示唆される記述が見受けられ、協同学習の実践が成功したと言って良いであろう。中でも促進的相互交流についてのコメ

* 恵泉女学園大学

ントは多く、グループ内の人間関係が良好だったとの記述も目立った。このことから協同学習を通じてメンバーが協力でき、良好な人間関係が成立または維持され、グループがまとまって活動できたことが示された。6件法質問紙による事後調査では、授業環境の評価と、言語的自信において有意な変動があった。しかし、英語学習に対する態度と統合的動機づけの尺度得点の上昇は限定的であり、事前調査と比べて有意差はなかった。次に因子間相関をみたところ、授業環境の評価との間には、統合的動機づけと、英語学習に対する態度で相関が見られた。また、統合的動機づけと英語学習に対する態度の間に強い相関が見られた。一方言語的自信は、他のどの因子とも相関がなかった。

上記の結果から次のことが言えよう。まず、デジタル・ストーリーテリングを使用した協同学習は、グループのまとまりに良い影響を与え、学生達の授業環境への評価が高まったと考えられる。そして授業環境への評価と相関のある、英語学習に対する態度と統合的動機づけに、限定的ではあるがプラスの影響があった可能性がある。これはグループのまとまりが学習者による授業環境への評価に影響し、さらにそれが外国語学習への態度に影響を及ぼすとする Clément ら (1994) の主張を一部支持したものであり、協同学習が外国語学習への態度を変化させる可能性を示したものである。次に授業環境への評価と統合的動機づけの間に相関がみられた点は Clément らの結果と異なるが、一方でこの結果は Gardner (1983) の、学習環境への態度が統合的動機づけの構成要素に含まれるとする主張を支持する。言語的自信が他の因子と無相関となった原因の究明には今後調査が必要であろう。また本研究では、他の授業の影響の有無が明らかにされていない。今後、統制群を設定して比較したり、協同学習実施直前と直後にデータ収集をおこなったりする必要がある。

英語スピーキング能力の伸長を目指した インタラクション活動における協同学習の有効性

大場 浩正 *

キーワード：英語学習 協同学習 スピーキング インタラクション

1 はじめに

実際の英語指導の場面において、ペア・ワークやグループ・ワークが用いられることは非常に多い。なぜなら、第二言語の発達にはペアやグループによるインタラクションが有効であり、インタラクションによって理解可能なインプット、理解可能なアウトプット及びフィードバックが生じるからである。また、学習指導要領（中学校や高等学校）で述べられているように、コミュニケーション能力の育成を目指した英語の指導を行う場合、生徒にインタラクションの機会を多く与えるためである。特に、ペア・ワークによるスピーキングでは、クラス全体の前で話すわけではないため、恥ずかしさが減り、間違いを恐れずに英語で話すことが出来る。しかしながら、実際のところ、このペア・ワークやグループ・ワークによるインタラクションとしてのコミュニケーション活動が活発にならないことも多いようである。このことに関して、Watanabe & Swain (2007) は、ペアやグループのインタラクションが第二言語の発達にとって効果的になるためには、ペアやグループに協力的な関係が築かれていなければならないと述べている。しかし、どのように協力的にすべきか具体的には述べていない。

そこで、Johnson, Johnson & Holubec (1984) による協同学習をペアやグループ活動に組み込み、協力的な状況を作り出すことによって、協力的な関係のもとでインタラクションが可能になると思われる。特に、Johnson 達が主張する、協同学習を成立させる基本的構成要素をペアやグループ活動において具現化することによって、効果的なインタラクションのみならず、アウトプットによる「気づき」および振り返り活動による「理解」が生じる可能性が期待できるだろう。本研究では、大学生を対象にペアによる英語のスピーキング活動に協同学習の手法を取り入れ、学習者の英語スピーキング能力の伸長と大学生における協同学習の有効性を調査した。

2 調査

(1) 調査対象者：国立大学（4年制）学校教育学部1年生 37名（2クラス、男子 19名、

* 上越教育大学

女子 18 名) である。学習者は一般的な大学生であり、高等学校では主に大学受験のための英語教育を受けてきたため、スピーキング活動の経験はほとんど無い。また、長期の留学経験のある学生はいない。事前のアンケートによると、あまり英語が得意ではなく、受験のために苦しめられてきた学習者が多い。英語能力に関しては中級から中級より少し下のレベルである (主に文法的な側面)。

(2) 調査期間：2009 年 5 月から 6 月における 5 回の授業。

(3) テスト：学習者の英語スピーキング能力の伸長を測るために Pre-test と Post-test を実施した。テストは Spot the difference (絵を用いた間違い探し) であり、学習者はペアになり、お互いの絵の間違いを英語によるインタラクションを通して見つけるものである。時間は 7 分間であった。また、Post-test 実施後に活動に関するアンケート (「英語力」、「絵を用いた間違い探し」、「英語学習への振り返り」、「グループ活動の振り返りと次回の取り組み」、「グループ活動での役割」および「活動全体と活動以外」に対して) を行った。アンケート項目は、「英語 (スピーキングとリスニング) 能力の伸長」、「学習に対する態度」、「学校、仲間、自分への態度の向上」、「内発的動機付け」および「対人関係」に関するものであった (5 段階で評価)。

(4) トリートメント：ほぼ同じ形式で 3 回の授業を行った。Pre-test および Post-test と同じく、コミュニケーション活動として Spot the difference を用いた。学習者は 4 人グループになり (男女の人数は特に統制しなかった)、(a) 前回の振り返り (個人とペアで 5 分間) と教師からの指導 (英語 (語彙や文法など) や活動に関するコメント)、(b) shoulder partner および face partner と各 1 回、合計 2 回の英語による Spot the difference (各 5 分間、答え合わせは 4 人グループで、英語で行った (各 3 分間))、(c) 英語学習およびその振り返り (個人とグループで 8 分間)、(d) グループ活動の振り返り (個人とグループで 6 分間)、最後に (e) 次回の取り組みに関する意見のとりまとめ (個人とグループで 6 分間) を行った。

これらの活動に Johnson, Johnson & Holubec (1984) による協同学習の 5 つの基本的構成要素を組み込んだ。Spot the difference はお互いに協力して情報を共有しなければ達成できないタスクであり、その後の振り返り活動 (改善の手続き) を含め、対面しての活発な (課題に対する) 相互交流が必要である。また、これらの活動を通して、ペアやグループの目標と個人の責任は明確であり、常に教師からグループの仲間を思いやり、相手の話を最後まで聞き、全員がそれぞれの役割を果たすことなど、協調の技能の活用が奨励された。Spot the difference 以外の振り返り活動では、常に進行係、記録係、時間係、およびまとめ係の役割を振り分けて活動を行った。

(5) データ分析：Pre-test と Post-test におけるペアの会話を全て録音し、プロトコルに起こした。流暢性 (発話総語数) と正確性 (C-unit に基づく文法的な正確さ) の観点から分析を行った。また、学習者のアンケート結果から、学習者が英語スピーキング能力の伸長や協同学習に対してどのように感じたかを分析した。

3 結果と考察

英語スピーキング能力の伸長に関して、全体的に流暢性は伸びるた（127.05 語から 159.05 語）が、正確性（文法的な正確さ）に関しては、あまり変化はなかった。Pre-test においては、英語のよるスピーキング活動の経験がほとんど無かったためか、英語で話すことに大変苦労し、抵抗感を示しているようであった（日本語の使用も多かった）。しかしながら、Post-test においては、日本語の使用も少なくなり、英語で意思疎通を図ろうとする様子が見られたが、type-token（総単語数に対する異なり語数の率）はあまり高くなかった。3回の活動をとおして、英語によるスピーキングには慣れてきたが、自分の英語のスピーキング能力（正確性）を伸長させるところまでは行かなかったようである。アウトプットによる「気づき」の効果を協同学習の手法を用いて促進させることが必要であろう。

アンケートの結果からも、学習者自身、英語のスピーキング能力や英語能力そのものが伸びた感覚はないようである（流暢性や正確性に関する項目の評価は低く、それぞれ 2.59 と 2.92 であった）。しかしながら、話すことができる単語が増え、英語を聞き取れるようになったと答えた学習者は多かった。これは、相手のアウトプットが自分の理解可能なインプットとして役立つことを示している。Spot the difference の活動に関しては、積極的に英語で話せるようになり、相手の反応や意見をしっかりと聞き、一生懸命に活動に取り組んだ学習者が多かった。また、相手と意見や力を合わせてこの活動を進め、クラスのメンバーと良い関係を築くことができたと感じた学習者も多かった。英語の表現や間違いの修正に関する活動でも、積極的に一生懸命取り組み、他のメンバーと意見や力を合わせて活動できたようである。特に、他のメンバーの良い発言をほめ、丁寧に話すことができるようになったと評価した学習者が多かった。グループの活動や次回の活動への改善点に関する話し合いに関しても同様の評価であった。グループ活動では、進行係、記録係、時計係、まとめ係を決めて活動したが、それらの役割も十分に理解し、割り当てられた仕事を工夫しながらしっかりと行うことが出来たようである。

参考文献

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of Learning: Cooperation in classroom*. Minn: International Book Company.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142.

中学校美術科における協同的な学びの事例研究

－ディスコース分析を中心として－

藤井 佑介 *

1. はじめに

近年、小学校においては授業の学習形態として知識伝達型の教育が見直され、子どもを学びの中心とした協同的な学びなどの小集団学習が注目されている。しかし、中学校においては未だ、伝統的な教育方法としての知識伝達型の教師の一方的教授が一般的である。その背景にあるものとして、学校現場において知識伝達型の方が高校受験への対策となるという考え（行動主義的観念）や、生徒達の発達段階（思春期）を考慮すると話し合いは深まらなると考えられている、といった理由が挙げられる。本研究において取り上げる事例は中学校3年生においても男女混合の4人組で活発に意見交換を行っている様子が見られ、それは学校単位で授業改革に取り組んだ結果であるといえる。ここでいう授業改革とは「学びの共同体」¹⁾を基盤とした取り組みのことである。

また、本研究において取り上げる授業事例の教科は美術科である。美術科は個性を活かし、感性を育むことを目的とした教科であるため、個人による製作や鑑賞が多い教科である。そのような教科において協同的な学びをどのような意図を持って仕組み、個性と協同の相互作用としての働きと効果はいかなるものであるのかということの解明することは今後の美術教育の発展にとって必要なことであると考えられる。

さらに本研究では子どもの学びや教師の関わりを構造的かつ実証的に分析するために、コミュニケーションを明らかにする要素であるディスコース（discourse）が分析枠組みとして具体性と客観性をもったものであると考え、研究を行った。学習を目的とする授業場面でのディスコースにおいて、どのようなディスコースが学習をいかに深めるのかという、ディスコースと協同学習の関連を実証的に分析した研究は少ないため、教育実践としての授業における集団でのディスコースと学習過程の連関性、またはディスコースによって明らかになる教師の専門性を検討していくことが、実践授業や授業研究を発展させていく1つの方法であると考えた。

よって本研究においてはディスコース分析や協同学習の理論の観点から、中学校における美術科の協同的な学びのメカニズムとそれに関わる教師の専門性を明らかにすることを目的とする。

* 関西大学大学院・関西大学人間活動理論研究センター

¹⁾ 「学びの共同体」とは佐藤学によって提唱された学びを中心とする学校づくり運動の基本理論である。

この理論は協同的な学びにこそ学びの深化や飛躍があるというものである。

2. 研究方法・対象

研究方法は学習ディスコース (learning discourse)、学習ディスコースケア (learning discourse care) を分析枠とした実証分析を行う。学習ディスコースとは教師の提示した教材に基づく生徒の多元的・多重的なグループ対話を意味する。学習ディスコースケアとは、多元的・多重的なグループ対話を受容し活性化する教師の即興的思考と実践的知識を含んだ複合的思考である²⁾。

データの収集手順としては、4人組のグループ活動において互恵的教授を含む相互作用の状態を構造的に分析し、それが1つの授業としてどう展開されていくかを解明する為、また、教師の授業中での動きや発言を捉える為、教室の前方にビデオカメラ1台設置した。また生徒のつぶやきや学習プロセスを明確にするために全9グループのすべての机上にICレコーダーを置き、すべての会話を録音した。分析はICレコーダーによって採集されたデータを基としたプロトコルによる分析を主とし、ビデオは補助的役割として使用した。また授業者が授業や生徒に対してどのような認識をもっているかを把握する為、教師に対するインタビューを行った。生徒の作品やワークシートも参考資料として使用した。

研究対象は「学びの共同体」づくりを実践している長崎県佐世保市内の中学校の授業をデータとして収集した。今回データを収集した中学校は学校長を中心として、2003年度から6年間「学びの共同体」づくりに取り組んでおり、授業内容に応じたコの字型の机配置や男女混合の4人組での活動、校内研修の改革をはじめ、生徒が話しやすいように机の高さをフラットにし、手裏剣型の机配置(4人ともが向き合えるような工夫)を行うといった独自の工夫を行っている。対象授業は上記の通り、中学3年生における美術科の授業である。授業の主な内容は、男女混合の四人組による生徒同士のデザイン画の鑑賞であった。4人1組を1つのグループとし、自分のグループ以外の班を順番に循環し、机の上に置かれたそれぞれの生徒の作品に関してアドバイスや感想等を付箋に記入し残していくというものであった。協同学習の形態としてはCircle of Writers³⁾に似通ったものであると言える。

3. 研究内容

以上のことを条件とし、抽出されたプロトコルを基に学習ディスコース、学習ディスコースケアの概念を分析枠組みとして実証的分析を行う。

分析や結果の詳細については、当日配布する資料に沿って進行する。

²⁾ 藤井佑介「学習過程における学習ディスコースケア (learning discourse care) の事例研究－学びの共同体を中心として」『九州教育学会研究紀要』36号 2008年

³⁾ 「作家の輪 (交替制)」と言われるもので、本来は協同学習における個人の責任の促進の為のプログラムである。ここでは個人の責任の促進という観点も包括し、さらなる発展をさせた形であると捉えている。日本協同教育学会『先生のためのアイデアブック－協同学習の基本原則とテクニック－』2005年 pp66-73

夢を持ち、仲間と学び合う中で、自分を拓く子の育成

－教師の同僚性を大切にしたい学びの学校づくり－

坪内 茂雅*

今日、少子高齢化社会の到来、産業・経済の構造的変化、雇用の多様化・流動化が進む中、就職・進学を問わず、子どもの進路を巡る環境は大きく変化している。また、教育を取り巻く環境も大きく変化してきており、これら社会と教育の動向から若者を巡る様々な課題が浮かび上がっている。一方、若者の勤労観、職業観の未成熟や社会人・職業人としての基礎的・基本的な資質・能力の不十分さなどについても多方面から指摘されている。このような中で、子どもたちが「生きる力」を身につけ、社会の激しい変化に流されることなく、それぞれが直面する様々な課題に柔軟にかつたくましく対応し、社会人、職業人、家庭人として自立していくような教育の推進が強く求められている。

学校から社会への移行をめぐる課題

- ①就職をめぐる環境の変化
 - ・求人状況の変動
 - ・求職希望と求人との不適合
 - ・生涯雇用の崩壊
- ②若者自身の資質をめぐる課題
 - ・勤労観、職業観の未熟さ
 - ・社会人、職業人としての基礎的資質と能力の欠如
 - ・社会の一員という意識の乏しさ

子どもの生活・意識の変容

- ①子どもの成長・発達上の課題
 - ・身体的な成熟傾向に比べて、精神的な成長や自立が遅れている傾向
 - ・働くことや生きることそのものへの関心意欲の低下
 - ・人間関係の希薄化
- ②高学歴社会におけるモラトリアム傾向
 - ・職業について考えることや就職を先送りにする傾向の強まり(ニート・フリーター)
 - ・目的意識の希薄な進学増加

学校教育に求められている課題

- ◇生きる力の育成、特に社会人・職業人として自立した社会の形成者の育成
- ・学校の学習と自分、社会を結びつけた教育／
 - ・他者の個性を尊重し自己の個性を発揮できる人間関係の構築／
 - ・生涯にわたって学び続けようとする意欲の喚起／
 - ・社会人、職業人としての基礎的資質や能力の育成／
 - ・夢、目標を持った進路決定への支援／
 - ・社会の一員であることを実感できる社会体験

<犬山南小学校のキャリア教育の定義>

人とのかかわりの中で、自分や友達のよさを見つけ、将来社会を支える社会人、職業人、家庭人として成長していくための態度・能力を身につけていくことができるように生き方

K - 05 研究発表

* 関犬山市立犬山南小学校

2 本校のキャリア教育

キャリア教育は、これまで行われてきた教育のあり方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すものである。各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などのある特定の時間の枠があるわけではなく、既存の教科・領域で全領域にわたって機能的な役割を果たしているものである。

本校では、「社会の形成者としてのふさわしい資質を育成し、次の時代を担う子どもたちを育てていく」という明確な指針を持って教育活動を進めていくために、学校の全教育活動をキャリア教育の視点でとらえ直していくこととした。

また、キャリア教育の視点のもと、目指す子ども像を次のように明確に設定している。

- ① 自分のことが好きといえる子 →心を育て、人間関係を構築する
仲間とのかかわりの中で自分や友達のよさに気づき、温かい人間関係を育む研究を推進する。
- ② とともに学び合い、高め合える子 →協同的な学びを深め、授業改善を進める
仲間と学び合う関係を築き、話し合いを中心とした学び合いの授業づくりの研究を推進する。
- ③ 目標を持って前向きに取り組む子 →夢や目標を明確にし、振り返りを大切に
子どもたちの夢の実現に向け、勤労観・職業観が育つ授業や活動の研究を推進する。

3 キャリア教育推進の手順

本校においてキャリア教育を推進していくためには、キャリア教育の意義を理解するとともに、学校経営方針の中にキャリア教育を位置づける必要がある。その前提のもと、キャリア教育は以下の手順で進めていくようにする。

＜本校におけるキャリア教育推進の手順＞

- (1) キャリア教育の視点を踏まえて、育てたい児童像を明確化
- (2) 学校教育目標、教育方針にキャリア教育の視点の導入
- (3) 校内に部会を設けての教育実践を進める核づくり
- (4) 教職員のキャリア教育についての共通理解（現職教育、校内研修など）
 - ①なぜキャリア教育が必要であるのか（社会の動向、児童の変容の把握）
 - ②4つの能力にかかわる学習プログラムの枠組みに関する共通理解
 - ③キャリアカウンセリングのあり方についての共通理解
- (5) キャリア教育の視点での教育活動の見直しと改善
 - ①学校行事や学年行事、集会の意味のキャリア教育の視点での明確化
 - ②児童の発達段階を踏まえたキャリア教育カリキュラムの作成
 - ③授業実践のキャリア教育の視点での意味づけ
- (6) 共通理解と同じ方向をめざした授業実践と教育活動
- (7) キャリア教育の評価とふりかえり、再び (5) へ

協同学習の経験による学習観変容の測定の試み

舟生日出男*・大黒孝文**

はじめに

学校教育における学習は、依然として多くの人々から、個人的な活動であるとみなされている。また、協同学習は、いわゆる「できる子」が「できない子」を助けるための活動であり、「できない子」にとっては有益であるが、「できる子」にとっては無益であるという誤解が根強い。しかし、実際に協同学習を経験すると、学習者らはその効果を実感し、教師や保護者もそうした事例から協同学習の有効性を質的に認識することができる。本研究では、協同学習を経ることによって、1) 学習者がどのように変容するのかを質問紙調査によって測定すること、2) それによって協同学習の効果をより数量的に測ることを目的としている。

方法

調査対象は、神戸市内のS中学校の生徒374名（1年生115名、2年生128名、3年生131名）であった。協同作業に対する認識尺度（安永ほか，2005）、信頼行為尺度（長濱・安永，2008）などを基に、一部を中学生に理解可能な表現に改めたり、複数の質問項目に分解するなどして、C. 協同作業認識（23項目）、D. 信頼行為（16項目）との他に64項目（本稿では割愛）、計103項目からなる質問紙を作成した。質問項目に対しては4件法で回答を求めた。全学年に対して、2008年7月と12月の2回、1年生に対してはさらに、2009年3月に実施した。

結果と考察

本稿では、理科を中心に協同学習を積極的に導入した1年生の変容について、先述のC、D（計39項目）に関する結果を報告する。表1には、質問項目と、それに対する1年生の3回にわたる回答結果を示している。ただし、項目番号が網掛けにしてある質問は反転項目であるため、回答結果も反転している。回答結果に対してkruskal-wallisの検定を行い、有意な場合にのみ、 χ^2 値とp値を示すとともに、多重比較の結果として、どの回の間には差があり、肯定的な回答に増減があったのかをp値とともに「増」「減」で示した。

* 広島大学大学院工学研究科

** 同志社女子大学教職課程センター

例えば「1:3」の列に「*増」と記されている場合、第1回に比べて第3回の方が、5%水準で有意に肯定的な回答が多いことを示している。表1に示したように、回答傾向は概ね肯定的である。ただし、C04, C10, C14で否定的な回答が目立っている。これらは、協同学習による損失についての先入観に関する項目であり、こうした認識が根強いことが

表1. 協同作業認識と信頼行為の回答結果(1年生) ** p < .01, * p < .05, + p < .10

項目番号	質問項目	第1回: 2008年7月			第2回: 2008年12月			第3回: 2009年3月			多重比較のp値と肯定の増減					
		肯定	やや肯定	やや否定	肯定	やや肯定	やや否定	肯定	やや肯定	やや否定	x 2 p	1:2	2:3	1:3		
C01	協同では、素直に意見交換することが大事である。	73	36	5	0	68	39	6	1	69	36	1	0			
C02	周りに気をつかいないがやるより、一人でやる方が、やりがいがあある。	22	42	25	25	16	45	32	21	15	55	24	12			
C03	難しい勉強でも、グループのみんなと一緒にやれば、できる気がする。	62	40	10	2	56	47	11	0	63	34	9	0			
C04	協同は、勉強が苦手な人々を助けるための方法である。	8	29	43	34	2	28	50	34	7	17	40	41			
C05	協同ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	70	34	8	1	57	45	12	0	65	35	5	0			
C06	みんなで一緒に勉強すると、自分の思うようにできない。	24	57	24	9	20	60	27	5	22	49	27	7			
C07	なくさん勉強しなければならぬときでも、グループのみんなと一緒にやれば、できる気がする。	51	42	19	2	50	34	27	3	57	31	17	1			
C08	勉強が苦手な人々は、助け合わなければならぬが、勉強が得意な人たちが助け合う必要はない。	42	53	12	7	29	56	19	9	35	49	18	3			
C09	みんなで色々な意見を出し合うことは役に立つ。	71	40	2	0	54	54	5	0	62	37	6	0	5.60 +	+ 減	
C10	みんなでやると、結局、人まかせになりやすい。	17	41	44	12	10	35	46	23	9	31	47	18	6.60 *	+ 減	+ 減
C11	協同では、グループのメンバーからの期待にこたえるために、がんばりたい。	32	49	28	5	24	56	31	3	32	57	15	1	6.33 *		* 増
C12	勉強が得意な人々が、わざわざ協同する必要はない。	56	46	10	2	38	58	14	4	41	48	12	5	6.16 *	+ 減	
C13	協同することで、一人では考えつかないような解決方法(アイデア)を考え出すことができる。	74	30	10	0	60	42	11	1	60	41	4	1			
C14	協同では、手抜きをする人が必ずいる。	3	33	49	29	3	29	47	35	5	23	54	24			
C15	勉強が苦手な人は、協同することで、良い成績をとることができる。	24	54	28	6	17	55	37	4	28	53	22	3	5.99 *		* 増
C16	失敗したときにグループ全員の責任になるなら、一人でやる方がよい。	23	60	21	10	25	55	25	9	22	52	28	4			
C17	勉強するときは、他の人に指示されたくない。	22	44	30	17	11	41	45	17	17	38	39	12			
C18	みんなで話し合っているとき、勉強の時間がよけいにかかる。	22	53	30	9	14	52	41	7	19	52	28	7			
C19	協同は、手間が効かるわりには、あまりたくさん勉強できない。	19	63	27	5	15	59	33	7	21	51	25	9			
C20	勉強が得意な人は、協同することで、もっと良い成績をとることができる。	40	42	28	2	25	51	34	4	34	49	21	2	5.97 +		
C21	一人でやるよりも、協同した方が、良い成績をとることができる。	32	47	31	4	25	49	36	3	38	48	19	1	8.65 *		* 増
C22	みんなでやるより、一人でやる方が、勉強がはかどる。	13	48	36	17	8	51	35	19	14	36	32	23			
C23	協同は、グループのメンバーを信頼することが大事だ。	75	32	5	1	56	52	6	0	65	36	4	0	6.69 *	* 減	
D01	グループの話し合いがうまくいくように、自分の考えやアイデアや意見を出したり、関係しそうなことを言ったりしている。	23	61	29	1	15	56	38	5	27	45	32	2	5.35 +		
D02	グループのみんなと協力しようとする気持ちをグループのみんなに伝えている。	18	52	34	10	19	33	53	9	24	55	23	4	13.53**		** 増 + 増
D03	グループの誰に対しても、遠慮せずに、素直に対応する。	35	49	25	5	30	53	24	6	36	45	23	2			
D04	グループのメンバーが発言を求められて、自分の考えや気持ちを表現するのに苦労しているときには、応援する。	24	53	30	6	25	52	29	8	19	62	25	0			
D05	グループで話し合っている間、自分の考えやアイデアや気持ちを出さずに、自分の中にしてしまう。	40	60	11	3	26	65	15	8	37	48	17	4	5.47 +	+ 減	
D06	私は、自分にとって役立つかどうかによって、他のメンバーの貢献を評価する。	42	37	27	8	35	46	24	9	21	45	26	14	6.46 *		+ 減
D07	グループの話し合いでは、新しい考えや今の気持ちを思い切って話している。	28	49	32	5	20	39	43	10	32	41	31	2	9.52 **	+ 減	* 増
D08	グループの仲間の能力や才能を認めて、感謝していることを、グループのメンバーに伝える。	16	28	51	18	11	42	43	18	14	52	33	7	9.91 **		* 増 * 増
D09	グループのメンバーの誰に対しても、困っていれば、手助けする。	24	51	35	4	10	60	41	3	22	51	33	0			
D10	グループのメンバーの優しさや勇気のある発言を受け入れ、メンバーそれぞれの個性を大事にする。	30	52	30	2	20	63	29	2	32	48	26	0			
D11	グループのメンバー全員が目標を達成できるように、道具や教科書、その他の資料を進んで仲間と共有する。	38	50	25	1	27	55	29	3	40	45	21	0	5.68 +		+ 増
D12	返答したりコメントしたりする前に、相手が言ったことを繰り返したりまとめたりして確かめて、相手が言ったことを正確に理解するようにしている。	26	51	32	4	16	49	43	6	24	58	24	0	10.72 **		** 増
D13	グループのメンバーを、みな平等に扱っている。	36	52	24	2	21	56	32	4	37	53	15	1	12.33 **	+ 減	** 増
D14	グループのメンバーの貢献を認め、メンバーたちの考えやアイデアを優しく受け止めている。	20	59	34	1	22	57	32	3	30	57	18	1	7.77 *		+ 増 * 増
D15	グループのみんなにも、自分と同じように、グループに対して協力してほしいと思う。	31	38	36	9	30	45	35	4	36	38	22	10			
D16	メンバーたちの考えやアイデアに優しく答えることで、メンバー全員の参加を励ましている。	12	52	44	6	11	37	57	9	19	53	33	1	16.16 **		** 増 + 増

窺える。第1回から第2回にかけて6項目で否定的な回答が増えていることから、前半では協同学習をやや否定的にとらえるようになったこと、しかしながら、第2回から第3回にかけて11項目で肯定的な回答が増えており、年度末の段階では、協同学習の有効性を実感できていることが窺える。利己的な態度(D06)にやや否定的な変化が見られるものの、話す、答える、伝えるなどのコミュニケーション(D02, D07, D08, D12, D16)や、相手を尊重すること(D11, D13, D14)、協同によって成績が向上するという意識(C15, C21)において、肯定的な変化が見られる。以上のことから、質問紙調査によって、協同学習を経験した学習者の変容を、ある程度数量的に測定できたと言える。今後は、因子分析を行い、質問項目を精選する予定である。

引用文献

安永ほか(2005) 協同作業に対する認識尺度の開発, 協同と教育, 1: 64-67

長濱ほか(2008) 信頼行為尺度の実証的検討—日本人学生を対象に—, 協同と教育, 4: 23-36

学習集団形成に関する計量社会学的研究

高旗 浩志 *

1. はじめに

学習や学習指導の理論・実践を社会化しようとする試みは、決して新しいものではない。なかでも末吉(1959)、塩田(1962)、片岡(1979)らによって理論的・実証的に蓄積された集団学習の理論(小集団の協同学習を構成単位とする学習及び学習指導の理論)は、今日改めて見直されるべきである。その背景として、次の4点を挙げよう。

第1に、学力向上フロンティア事業等にもみられる習熟度別指導や少人数教育など、「学習の個別化」による授業改善が、当初期待されたほどの効果を、必ずしも十分に上げていないこと。第2に、いわゆる教育臨床的諸課題に対して「専門家」による個別対応と当事者主義、およびその制度化が進む一方で、子どもたちのヨコのつながりや「かかわりあう力」を育む方法論へのニーズが高まりをみせていること。第3に、人権・同和教育、特別支援教育、マイノリティ教育等を教育実践の中核に位置づけ、より豊かな人間関係を築く学校教育の新たな形が求められていること。第4に、上述の3点を踏まえた教師の指導力向上が、これまでも増して求められていることである。

しかし現実には、子どもたちの個性・異質性を核として実践を磨くことよりも、仮想的な等質集団を編成し、一斉指導によって問題を解消しようとする実践が多く行われている。たとえば、習熟度別指導の問題として、(1)本来、単元ごとに異なるはずの「学力差」を無視して、「習熟度」という架空の基準に拠るグループ編成が可能であるという「錯覚」に基づいていること、(2)グループ編成に「子どもの自己選択」を重ね合わせること自体、その編成基準が「虚構」であることを示しているにも関わらず、それが不問に付されていること、(3)人数が最も多く、学力のばらつきも大きくなりがちな「中位集団」を、あたかも「等質集団」であるかの如く扱うことの問題、(4)仮想的に設定された編成基準が、むしろ各集団に対して、学力向上に係る天井効果を及ぼしかねないこと、及び、このことに対する認識が欠けていること、といった4点を挙げることができる。

確かに、習熟度別指導が効果を上げたという報告もある。しかし、その成果が、個々の子どもにとって短期的な効果に過ぎないのか、それとも知識の定着を長期的に維持しうるものなのかは問われていない。また、効果を上げた要因が「習熟度別」という「しくみ」によるものなのか、それとも、目標を共有した教師集団のモラルの向上に起因するものなのか、検証されたとは言い難い。むしろ、「学習の個別化」による教育実践の改善努力は、「公教育の存在意義」を阻害しかねない要素をはらんでいるのである。

* 島根大学教育学部

2. 研究の目的

このような課題意識のもと、本研究は、「協同学習」の理念と技法に基づく教育実践の効果、計量的に検証しようとするものである。言うまでもなく、多くの協同学習論は、学習過程を集団過程と捉え、「集団づくり」を、個の自主的な学習を確保する下位目標と位置づけている。すなわち相互の信頼・尊敬・愛着に拠る人間関係が、集団への全員参加と協力を促し、ひとりひとりの子どもの学習への動機づけや意欲を高めるとともに、学力（知識理解）の定着をも果たしうる、とする考え方である。すなわち、学級を構成する子どもたちの個別性や異質性こそが授業実践の核であり、そのうえに学習指導を通していかなる人間関係を築きうるかが、教師にとって重要な仕事となる。

もとより、本研究は「協同学習」の理論や方法論を賞揚しようとするものではない。その有効性が様々に論じられながら、現実の教育実践の中に確固とした地位を築き得ていないことの「なぜ」に対しては、むしろ徹底した批判と検証を加えなければならない。高旗(2006)は、先にこの問題を理論的に検討し、「学校」という組織そのものが、本来、協同学習を成立させにくい特性を有し、むしろ「個別対応を制度化することへの衝動」を抱えやすいことを明らかにした。そのうえで、なお、集団で学ぶことそのものに由来する学校の社会化機能を重視し、異質な者同士が同じ時間と空間を共有して学ぶこと、そこに潜在する「道徳性」こそが、公教育の存在意義であることを示した。本研究は、このような理論的検討を踏まえたうえで、協同学習の方法論に基づく教育実践の有効性と課題とを、計量的に明らかにしようとするものである。

3. 研究の方法

2008年～2009年にかけて、「学習集団形成度調査（学校生活と授業に関するアンケート調査）」を実施した。調査対象はいずれも公立小学校6校（4年生～6年生）及び中学校4校（1年生～3年生）である。このうち、A小学校及びB中学校1校では、同一母集団を対象とした経年比較を実施している。詳細は、右表に示すとおりである。その他、詳細な分析結果は当日発表の資料に譲りたい。

表. 対象校及び学年別の調査対象者数

	校名	4年生	5年生	6年生	合計
	小学校	A小(第一次)	39	36	39
A小(第二次)		39	36	39	114
B小		11	12	10	33
C小		2	4	3	9
D小		13	15	12	40
E小		9	17	10	36
F小		96	76	79	251
合計		209	196	192	597
	校名	1年生	2年生	3年生	合計
	中学校	A中	261	284	288
B中(第一次)		29	34	33	96
B中(第二次)		29	37	33	99
C中		16	20	30	66
D中		21	20	30	71
合計		356	395	414	1,165

なお本発表は科学研究費補助金（基盤C）による研究（研究代表者：高旗浩志、課題番号20530693：「協同学習の教育効果の計量社会学的研究」）に基づいて行うものである。

協同に対する認識が学校適応感におよぼす影響

— 小学生を対象に —

山田 慧美*・安永 悟**

問題と目的

長濱・安永（2008）は大学生を対象とした研究において、協同に対する認識が高い学生ほど大学における対人関係と学業への適応感が高いことを明らかにしている。本研究では長濱・安永（2008）の研究を参考に、小学生においても、協同に対する認識が学校生活への適応感に影響をおよぼすか否かについて検討することを目的とする。なお、大学生を対象として作成された協同作業認識尺度と学校生活への適応感尺度の因子構造が小学生においても確かめられるか否かもあわせて検討する。

方 法

1. 調査対象者 A市の公立B小学校に在籍する4年生172名と、公立C小学校に在籍する6年生147名、計319名のデータを収集した。 2. 質問紙 (1)協同作業認識尺度(長濱・安永・甲原・関田、2009)は「協同効用・個人志向・互惠懸念」の3因子からなる。18項目、5件法。(2)学校生活への適応感尺度(吉田・出口、2005)は「対人関係への適応感・学業への適応感」の2因子からなる。11項目、5件法。なお、両尺度はいずれも大学生を対象として作成されたものである。調査を実施するにあたり、小学生に分かるように表現を改めた。 3. 調査時期 2008年10月

結 果

1. 使用尺度の因子構造の確認

本研究で使用した2尺度が小学生においても適用可能か否かを検討するために、調査結果に基づき、確証的因子分析を行った。その結果、下に示すように、両尺度とも十分な適合度が確認された。(1)協同作業認識尺度(長濱ら、2009)3因子構造の適合度 $GFI = 0.903$ 、 $AGFI = 0.874$ 、 $CFI = 0.860$ 、 $RMSEA = 0.061$ 。(2)学校生活への適応感尺度(出口・吉田、2005)2因子構造の適合度 $GFI = 0.920$ 、 $AGFI = 0.878$ 、 $CFI = 0.916$ 、 $RMSEA = 0.080$ 。

* 久留米大学心理学研究科

** 久留米大学文学部

2. 尺度得点の変化

使用尺度の因子構造が確認できたので、両尺度の因子ごとの平均得点を学年別に算出し

表 1. 学年別に見た各尺度得点

学年	協同作業認識尺度			学校生活への適応感尺度	
	協同効用	個人志向	互恵懸念	対人関係	学業
4年生	4.28(0.53)	2.91(0.74)	2.54(0.75)	3.84(0.85)	4.06(0.75)
6年生	3.92(0.69)	3.14(0.70)	2.34(0.70)	3.84(0.77)	3.45(0.88)
t値	-5.03**	2.69**	-2.42**	0.08	-5.58**

(1. 括弧内の数値はSD。2. **: $p < .01$, * : $p < .05$)

た(表1)。表1に基づき、因子ごとに学年間の差異を検討した。その結果、協同に対する認識は4年生に比べて6年生が否定的であることが示された。また、学校生活の適応に関しても、6年生は4年生と比べて、学業に対する適応感を低く評価していることが示された。

3. 協同に対する認識が学校適応におよぼす影響

次に、協同に対する認識が学校適応感におよぼす影響を検討するために、学校生活への適応感を目的変数、協同に対する認識を説明変数とした重回帰分析を学年別に行った。その結果を表2に示す。表2より、小学校4年生・6年生ともに協同効用を高く評価する生徒ほど、対人関係および学業への適応感を高く評価することが示された。また、6年生においては、個人志向を高く評価する生徒ほど、学校生活への適応感を低下させることが示された。

表 2. 学校生活への適応感を目的変数とした回帰分析の結果

対象	適応感モデル全体 (F)	R ²	標準偏回帰係数 (β)			
			協同効用	個人志向	互恵懸念	
全体	対人	12.780***	0.159	0.309***	-0.191**	-0.017 ns
	学業	25.962***	0.277	0.457***	-0.165**	-0.074 ns
小4	対人	8.603***	0.254	0.500***	-0.007 ns	-0.009 ns
	学業	3.929*	0.134	0.284*	-0.008 ns	-0.189 ns
小6	対人	10.175***	0.199	0.267***	-0.327***	0.048 ns
	学業	17.122***	0.295	0.439***	-0.212**	-0.123 ns

(***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$)

考 察

本研究結果より、大学生を対象に開発された長濱ら(2008)の協同作業認識尺度と出口・吉田(2005)の大学への適応感尺度が、小学校高学年にも適用可能であることが認められた。このことは両尺度とも、小学校高学年から大学まで同一尺度で直接比較検討ができ

る可能性を示している。今後、小学生のデータを増やし、中学生および高校生のデータを検討して、この可能性を確認する必要がある。

上記の結果を受け、両尺度の因子ごとに学年差を検討した結果、協同に対する認識は4年生から6年生にかけて否定的な方向に変化すること、および学業に対する認識も低下することが認められた。本研究からこの原因を特定できないが、学校生活全般、特に授業における指導方法に原因があると推察される。なお本研究では、異なる小学校の4年生と6年生との比較結果であったので、今後、同一小学校での比較、さらには同一児童に対する縦断的比較によって同じ結果が得られるか否かの検討が必要となる。

また、協同に対する認識が肯定的であるほど学校生活への適応感が良いことが認められた。これは大学生を対象とした長濱・安永（2008）の研究知見が小学生高学年にも当てはまる可能性を示している。このことから、学校種を問わず、学校教育を通して、協同の認識を高めることにより、学校における対人関係と学業に対する認識が改善される可能性が示されており、教育改善における一つの指標となりうると考えられる。今後、さらにデータを増やして検討を深めていきたい。

引用文献

長濱文与・安永悟（2008）協同作業の認識が学習意欲におよぼす影響 教心 50 回総会論文集 178

長濱文与ら（2009）協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57, 24-37

出口拓彦・吉田俊和（2005）大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連：大学生生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21（2）, 160-169（2）, 160-169

教養科目「心理学」における協同学習の効果

丸山 真名美 *

問題と目的

近年、大学教育においてFDが重要なものとなっている。FDでは、講義への学生の満足度を高めることや、より大きな教育効果をねらいとしている。

本研究では、大学の教養科目である「心理学」の講義において協同学習を導入し、以下の2つことがらについて検証することを目的とする。

①講義についての受講生の満足度への効果

②講義における教育内容の理解への効果

①については、大学がFD活動の一環として行っている「学生による授業評価アンケート」の結果を指標として用い、②については学年末試験の結果を指標として、協同学習を取り入れなかった昨年度と同講義の結果との比較を行うことで「協同学習」の効果について検討した。

方 法

対象:平成20年度の「こころの科学」の講義と平成21年度の「こころの科学」の講義。

平成21年度の講義において「協同学習」を行った。

講義の流れ:

平成20年度—授業の冒頭と最後にレポートを作成する「当日ブリーフレポート」を行った。

平成21年度—平成20年度と同様「当日ブリーフレポート」を行い、加えて講義の最後のレポート作成の前に十数分の「協同学習」を導入した。

例)「記憶」についての講義

○事前レポート(講義冒頭のレポート)

「あなたは、何かを「記憶」するとき、どんなことに気をつけますか?また、どんな工夫をしていますか?」

○協同学習

「新しい漢字を覚えるときに、どのような符号化を行ったら効果的か、具体的に考えましょう。」

*三重中京大学

○事後レポート（講義最後のレポート）

『「記憶」の符号化と検索について、具体的な例を挙げて説明してください。』

分析の指標：平成20年度と平成21年度の「学生による授業評価アンケート」と平成20年度と平成21年度の期末テストの得点

結果と考察

①講義についての受講生の満足度への効果

有効回答数は平成20年度41名，平成21年度40名であった。各項目の平均点と標準偏差を表1に示した。

各項目についてt検定を行ったところ、「7. 私語は少なく，勉学の雰囲気は保たれていた」($t(78)=3.38, p<.01$)と「9. 授業の準備を教員は，十分にしていた」($t(79)=2.00, p<.05$)について有意差がみられ，「協同学習」を取り入れたほうが，私語が少なく，教員の授業の準備が十分であると受講生が感じたことが示された。

表1. 「学生による授業評価アンケート」の平成20年度および平成21年度の各項目の平均点と標準偏差

	平成20年度(N=41)		平成21年度(N=40)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1 この授業の内容は，興味・関心が持てた	4.12	0.90	3.90	1.06
2 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	4.05	0.80	4.13	0.69
3 説明がていねいで，わかりやすかった	3.90	0.89	3.93	0.97
4 口調が明瞭で，話が聞き取りやすかった	4.05	0.77	4.05	0.88
5 板書やO.H.Pなどは，授業を理解する上で適切であった	4.07	0.88	4.03	0.86
6 この授業で使われたテキスト，配布資料は有益だった	4.10	0.94	4.05	0.81
7 私語は少なく，勉学の雰囲気は保たれていた	3.15	1.21	3.93	0.80
8 開始・終了時刻は，守られていた	3.88	1.03	4.08	0.86
9 授業の準備を教員は，十分にしていた	3.93	0.98	4.33	0.80
10 授業に対する教員の熱意を感じた	3.66	0.96	3.90	0.98
11 教員に質問や相談に行きやすい	3.85	0.94	3.93	1.02
12 教員は学生に対して公平に接していた	3.95	1.00	4.10	0.93
13 授業に集中して，説明を熱心に聴いた	3.73	1.16	3.75	0.87
14 予習，復習するなど積極的に取り組んだ	3.12	1.14	3.46	1.10
15 授業の内容をよく理解できた	3.68	0.96	3.70	0.88
16 授業に刺激されて，関連する事項に興味を持てるようになった	3.73	0.98	3.60	1.13
17 授業は有益であり，他の学生に推薦したい	3.75	1.03	3.53	1.06
18 授業がシラバスどおりに行われた	3.95	1.00	4.23	0.77
19 教員は，教員としてふさわしい態度で授業をしていた	4.12	1.03	4.18	0.78

②講義における教育内容の理解への効果

期末試験は，平成20年度，平成21年度とも多肢選択問題や語句の説明問題といったように同様の種類の問題を作成した。各種類の問題数や得点配分も同様にした。

期末試験の受験者は，平成20年度82名，平成21年度77名であった。平均点と標準偏差は，平成20年度は46.5点(SD=14.69)，平成21年度は62.30点(SD=12.13)であった。t検定を行った結果有意差がみられ($t(157)=7.36, p<.01$)，平成21年度のほうが高いことが示された。

以上の結果から，「協同学習」導入は，大学の講義運営において大きな問題となっている私語を緩和させる効果と，学習内容の理解を促進する効果があることが示された。分析

の対象とした講義は、「当日ブリーフレポート方式」と「協同学習」を同時に導入したものであった。「当日ブリーフレポート方式」は学生の講義への関与度を高めることが指摘されているので、満足度において「協同学習」を導入したものと大きな違いが示されなかった可能性が考えられる。

看護技術教育における協同学習の効果と 導入方法の検討

永峯卓哉*・安永 悟**・吉田恵理子*

【はじめに】

看護基礎教育における看護技術教育に対しては、卒業後に、臨床場面の不確実な状況においても論理的に自ら判断し、適切な技術を実践できるための基礎的な能力を身につけることが求められている。それらは看護職として身につけるべき専門的知識と技術、さらに専門職としての態度である。通常技術の習得においては、個人での反復練習によって技術の手続き的側面の習得はできる。しかし、技術の背後にある理論や考え方について理解を深めるまでには至らないため、臨機応変な対応ができにくい。そこで技術演習では、グループ学習やロールプレイ、模擬患者を取り入れた方法や、モデル人形を用いた方法、コンピュータを用いた方法など多くの学習方法が試みられている。しかし、このような方法のみをとりいれても、客観主義的な教育観に基づく、教員中心の一方的な技術教育が行われていては、技術の手続き的側面はともかく、技術の背後にある理論や考え方について学生が主体的に吟味する機会が絶対的に不足する。その結果、論理的思考に基づく看護技術の遂行能力の育成にいたらず、臨床の刻々と変化する看護対象者の不確実な状況に応じた適切な看護技術の実践が困難になることも多い。そこで、学習内容の基礎基本の習得のみならず、実生活の場面に活用できる知識や技術の習得に対して効果が認められている構成主義的な教育観に基づく協同学習を看護技術教育に取り入れた。

看護技術教育を協同学習で行うことによって、学生の学びの質についても、客観主義から構成主義的学びへと変化する。知識や技術を「教えてもらう」から「自ら学ぶ」姿勢へ、さらに、お互いに学びあうことで技術の背後にある理論や考え方（根拠）についても理解を深める。そのことが、看護専門職としての知識と技術と態度の習得、および継続的な学びへとつながる。

今回、技術教育を協同学習で行うことに対する学生の反応と学生の協同作業認識や思考動機との関連性について分析した。構成主義的な授業に対する内容の理解度や期待への充足度が高ければ、学生の学びの質が変化もしくは、構成主義的な授業への適応がよいといえる。また協同学習による理解度や満足度が協同作業認識と関連性があれば、協同作業を好む学生ほど協同学習への適応が良好であるといえる。

* 長崎県立大学シーボルト校看護栄養学部

** 久留米大学文学部

【方 法】

対象は、S 大学看護学科 2 年次生 61 名。対象科目は 2 年次前期の『看護の技術Ⅲ』（2 単位、30 時間）であり、主に診療の補助技術について学習する。授業は講義と演習の組み合わせで構成されており、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。その方法は、個人学習、集団学習、活動評価からなる、教授学習ユニット（講義版）、および教授学習ユニット（演習版）にそった授業構成とした。用いた協同学習の技法は、ホップ・ステップ・クラス、ペア・シェア、ジグソーなどを基本とした。グループ分けは、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。

調査内容は、「授業評価」学生自身の習得度などについての自己評価と授業に対する評価。「協同作業認識尺度」（5 件法, 3 因子:長濱ら, 2009）「思考動機」（5 件法, 1 因子:安永ら, 1999）について授業開始時と授業終了後に調査した。学生の授業の習得状況に関するについての自己評価と授業に対する評価および協同作業認識や思考動機との関連性について分析した。

倫理的配慮として、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. 授業評価（図 1）

学生による授業評価の結果の一部を図 1 に示した。すべてが 4 点以上の高い評価であった。



項目間の相関では、授業の理解度と技術習得に対するグループ学習の効果 ($r^2=.503$) に有意な正の相関、技

術習得に対するグループ学習の効果とグループ活動が全体的にうまくできた ($r^2=.389$)、今後も同じグループでグループ学習をしたい ($r^2=.476$)、技術習得に対する事前学習の効果 ($r^2=.574$)、授業の総合評価 ($r^2=.378$) に有意な正の相関、授業に対する期待への充足度と技術習得に対する事前学習の効果 ($r^2=.315$)、授業の総合評価 ($r^2=.480$) に有意な正の相関があった。またグループ活動が全体的にうまくできたと今後も同じグループでグループ学習をしたい ($r^2=.476$) に有意な正の相関があった。

2. 授業評価と協同作業認識・思考動機との関連性

表 1 に、授業評価と協同作業認識、思考動機尺度との相関 (Pearson の相関係数) を示した。協同効用、および思考動機との有意な正の相関があった。

表 1. 授業評価と協同作業認識・思考動機との相関

	協同効用		個人志向	互惠懸念	思考動機	
授業内容の理解度	0.133		0.056	-0.092	0.219	
授業への取り組み度	0.156		0.124	0.054	0.224	
技術習得に対するグループ学習の効果	0.460	**	-0.070	-0.147	0.208	
技術習得に対する事前学習の効果	0.292	*	-0.135	-0.160	0.180	
授業に対する期待への充足度	0.338	**	0.003	-0.119	0.340	**
授業の総合評価	0.239		-0.057	0.092	0.322	*
グループ活動が全体的にうまくできた	0.308	*	-0.141	0.130	0.167	
今後も同じグループでグループ学習をしたい	0.366	**	-0.089	0.176	-0.004	

*P<.05 **P<.01

【考察】

学生は、技術習得に対しては協同学習の効果を実感しており、協同学習によって授業内容の理解も深まりやすいと捉えている。また協同作業認識が肯定的な学生ほど技術習得に対する協同学習の効果を肯定的に評価しており、認識が高い学生は、より協同学習での学びが深まりやすいといえる。今回の結果から、学生の立場から考えた場合、看護技術教育を協同学習によって行う意義は大きい。協同的に学ぶ場を提供し、学生が自ら互いに学びあう方法を身につけることが、専門職としての知識・技術・態度の習得および継続的な学びへとつながるといえる。技術教育方法に対する示唆が得られた。

講演に引き続いて実施した LTD がもたらすもの

甲 原 定 房 *

キーワード：LTD、話し合い学習、講演

【目 的】

LTD (Rabow et al.,1994, 安永,2006) は人間の理解のステップに応じたノートの準備とステップに対応した話し合いを通して教材の理解を深化させる話し合い学習法である。そのため予習ノートの丹念な制作という段階が必須となることから、教材は文章を中心とした「読書課題」であることが多いと思われる。本研究では「講演」に LTD を応用することでどのような効果が発生するか検証するものである。

【方 法】

対象となる受講者：大学1年生（2008年4月入学）の必修授業受講者328名。

講演とLTD：「飲酒・喫煙・薬物乱用」「ストレスとうつ」「未来につながる食歴」をテーマにした外部講師による3回の講演が行われ、翌週にLTDによるディスカッションを行った。

講演中の学生の活動について：講演中、LTDのステップに準拠した見出しを持つ「講演メモ」をとるよう指示した。「ステップ1」言葉の理解：わかりにくい言葉や概念をメモする。「ステップ2」主張の理解：講演者が最も言いたかった主張は何か。「ステップ3」話題の理解：講演者が主張の論拠にした話題・情報・知識は何か。

ノートの作成：学生は「講演メモ」を基に、翌週のディスカッションで使用する「ディスカッション用ノート」を作成して授業に参加するように求められた。「ディスカッション用ノート」の構成は、初心者を対象としている点を考慮し、正統的なLTDのステップとは必ず

Table 1. 協同認識尺度、話し合いへの評価、感情項目

	平均値	協同効用	個人志向	互惠懸念
自分の学習の深化	4.15	0.54	-0.35	-0.29
メンバーの学習の深化	3.51	0.43	-0.21	-0.15
自分への評価	3.26	0.29	-0.12	
他者への評価	4.28	0.56	-0.47	-0.30
聴いてもらえた	4.16	0.53	-0.33	-0.31
	PA得点	PD得点	NA得点	ND得点
聴いてもらえた	0.18	0.26	-0.22	-0.28

$p < .01$ の相関係数および、 $p < .05$ の相関係数(下線)

* 山口県立大学

しも一致しないが、以下のとおりとした。括弧内は LTD 実施時の時間配分である。

「ステップ1」言葉の理解 (約3分): わからない言葉や概念について調べる。「ステップ2」主張の理解 (約6分): 講演者が最も言いたかった主張を「自分の言葉」にする。「ステップ3」話題の理解 (約12分): 講演者が主張の論拠とした重要な話題・情報・知識を「自分の言葉」に直しリスト化。「ステップ4」知識の統合 (約12分): 今まで知っていた知識、学習した内容と関係が深い講演内容。「ステップ5」自己への適用 (約12分): これからの生活で採用しようとする情報、役に立ちそうな情報。「ステップ6」講演の評価 (約3分): 建設的な批判をする。

話し合いの実施: 約5名のグループを編成し、ノートを参照しながら LTD を行った。

(3) 質問紙の実施

ディスカッション中の4種類の感情を尋ねる (Positive/Negative×Active/Deactive) 質問項目 (Feldman et al., 1998) を5項目ずつ計20項目回答させた。

講演と LTD の組み合わせを3回行った後、「協同認識尺度」(長濱・安永・関田・甲原, 2009) を構成している「協同効用」「個人志向」「互惠懸念」項目に回答を求めた。また、ディスカッションを経験したことで、「自分の学習は深まったか」「周りのメンバーの学習は深まったか」「自分の発言をメンバーにしっかり聴いてもらえたか」等の話し合いへの評価項目についても5段階尺度で回答を求めた。

【結果と考察】

記載に不備、欠損値のある学生を分析ごとに除いているので、分析によって対象学生の数は異なっている。

感情尺度について: 感情に関する項目への回答 (5段階尺度) について、3 (時系列: 第1回~第3回) ×4 (感情の種類: PA, PD, NA, ND) の分散分析 (2要因とも対応あり) を行った (Figure 1 参照)。時系列の主効果 ($F=3.27$, $df=2/340$, $p<.05$)、

感情の種類の主効果 ($F=373.95$, $df=3/510$, $p<.001$) が見いだされ、NA と ND の間に差異がないのみで、

他の組み合わせにはすべて有意な差異があった。また交互作用 ($F=2.48$, $df=6/1020$, $p<.05$) が見いだされ、単純主効果検定及び多重比較 (HSD) より PA, PD, NA 項目では時間的変化はなく、NA 項目のみ第1回に比較して、2, 3回目は有意に ($p<.05$) 低下していた。全体的に肯定的で穏やかな雰囲気の中で LTD が行われていたと言えよう。

協同認識、話し合いへの評価、感情について: Table 1 に示すとおり、話し合いへの評価は高い。一方で個人の協同認識の違いから検討すると、「協同効用」は、話し合いへの評価項目と有意な正の相関があり、「個人志向」「互惠懸念」は上述の項目と有意な負の相関を持っていた。個人の協同的活動への認識と LTD の効果には強い関係がある点に LTD 実

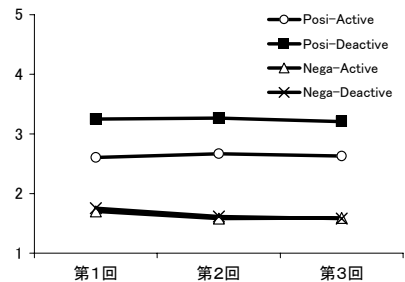


Figure 1. 感情項目の平均値

施の際は留意すべきであろう。また、「他者に聴いてもらえた」と感じている学生ほど、PA,PD といった肯定的感情が高まり NA,ND といった否定的感情は低まる。傾聴の姿勢が LTD に肯定的な意味を持つと言える。以上の結果は講演に対して LTD を用いることの妥当性を示していると言えよう。

情報系大学院におけるコミュニケーションスキルの強化を目指した教育実践

— 京都大学大学院情報学研究科のプロジェクト科目を事例として —

辻 高明*

1. はじめに

近年、情報系大学院において、フィールドとの協同による情報システムのデザイン手法の確立が目指されている。そうしたフィールドと研究室との往還的な情報学研究のためには、研究者にフィールドの人々（情報システムのユーザ）との高度なコミュニケーション能力が要求される。そのような背景から、京都大学大学院情報学研究科では、修士課程・博士後期課程に在籍する大学院生のコミュニケーションスキルの強化を目指したプロジェクト科目「戦略的コミュニケーション 세미나」を開講している。本セミナーは、日本語コース、英語コースから構成され、それぞれ連携実績のある企業と協同で教材を開発し、短期集中型の授業として実施している。本報告では、本セミナーの日本語コースの実践事例について紹介するとともに、そこで取り入れられている協同学習の形態について考察する。

2. 実践事例：戦略的コミュニケーションセミナー（日本語コース）

戦略的コミュニケーションセミナーの日本語コースでは、(財) NHK 放送研修センターと協同で開発した教材を使用し、話す、聞くから、プレゼンテーション、ネゴシエーション、スピーチなどのコミュニケーションのノウハウを20コマ（1日4コマ）に濃縮し、先述したセンターのエグゼクティブ・アナウンサーが講師となり、5日間集中的に大学院生を指導している。以下に示すのは、2008年度の実施概要である。

■実施期間と実施内容

2008年8月28日～2008年9月1日 全日 10:00 - 17:30（実質6時間）実施

* 京都大学大学院情報学研究科

表 1. 日本語コース（2008 年度）の授業実施内容

日	テーマ	内容
1日目(8月28日)	話す	音声言語の特徴を踏まえて、分かりやすく話す。 【実習】2分間トーク「私が薦める1冊の本」
2日目(8月29日)	プレゼンテーション	言葉と視覚情報を使って適切に理解してもらう表現力を身につける。【実習】「私の研究」
3日目(8月30日)	聞く	コミュニケーションの基礎となる能動的な「聴く、訊く」力を高める。【実習】「私の研究」について質問する
4日目(8月31日)	ネゴシエーション	考え方の違う人と話し合い共に納得する結論を得る。 【実習】「相手を説得するとき一番大事なことは何？」
5日目(9月1日)	スピーチ	スピーチをこころに届ける 【実習】3分間スピーチ

■受講者

情報学研究科の大学院生 27 名（14 名、13 名に分け 2 クラスで実施）



3. セミナにおける協同学習

本授業は、(財) NHK 放送研修センターのアナウンサーの講義のみならず、受講生らによる演習が十分に取り入れられている。それら演習は、受講生らが相互に学び合う協同的な学習形態によって行われる。特に有効性が認められた形態は、受講生のプレゼンやスピーチの様子をビデオ映像に取め、全員でそれを視聴し、講師や他の受講生たちからコメントをもらった後、再度プレゼン、スピーチを行うというサイクルを繰り返す演習である（以下に受講生のコメント例を示す）。

コメント例：今回自分の話している場面をビデオや音声で確認すると、いろんなことが確認できました。発声は、強調すべき文言を強く高い音で発音していたり、ゆっくり話していたりと、それなりに聞き取りやすいように配慮できていることに気づかされ、少し安心しました。また、自分の手ごたえとしては良くなくても、ビデオや音声を確認すると思いのほか話が分かりやすかったり、聴衆にもちゃんと話の内容が伝

わっていたりしたので、その点は自信を持って良いのではないかと感じました（受講生 X 修士課程 2 年）。

4. フィールド情報学と協同学習

本発表では、京都大学情報学研究科におけるコミュニケーションスキルの強化のためのプロジェクト科目を紹介し、そこでの協同学習の形態について事例報告した。一方で、本研究科では、フィールド情報学という情報学の新しい方法論の確立を目指した研究活動を行っている^[1]。ここでは、情報システム開発者とユーザとの対話の場作りのための手法が複数提起されている。今後、そうした情報学における場作りの手法を本セミナーの協同学習のデザインにも活かしていきたい。なお、本研究は、京都大学グローバル COE プログラム「知識循環社会のための情報学教育研究拠点」の支援を受けて行われた。

引用文献

[1] 「フィールド情報学入門－自然観察、社会参加、イノベーションのための情報学－」、京都大学フィールド情報学研究会、共立出版、2009 年

ヒューマンコミュニティ創成マインド評価尺度の開発 －チームワークを大切にする構えを中核として－

日 潟 淳 子 * ・ 森 口 竜 平 * ・ 小 山 田 祐 太 * ・ 齊 藤 誠 一 *
城 仁 士 * ・ 伊 藤 篤 *

問題と目的

大学生や大学院生にとって、正課の授業によって専門的な知識や能力を身につけることに加え、身につけた専門的な力量を直接的、間接的に実践場面や学際的研究フィールドにおいて、それらに携わる人々と協働しながら活用し、発揮していくことは必要な能力であると考えられる。本大学大学院では、このような他大学や他の研究領域の研究者、地域・NPO・行政・企業と協働することができる資質を「ヒューマンコミュニティ創成マインド」として定義し、「チームワークを大切にする構え」を中核に、正課外活動を行うことを通して、そのような資質を高める取り組みを行っている。それに際し、「チームワークを大切にする構え」に必要であると考えられる能力として、コミュニケーション能力、ネゴシエーション（交渉）能力、プランニング（企画立案）能力、マネジメント能力、リーダーシップ能力の5つの能力をとりあげ、これら5つの能力をとらえる尺度を「ヒューマンコミュニティ創成マインド評価尺度（以下、HC評価尺度とする）」として作成することを試みた。

研究 1

【目的】 コミュニケーション能力、ネゴシエーション（交渉）能力、プランニング（企画立案）能力、マネジメント能力、リーダーシップ能力の5つの能力を測定する HC 評価尺度を作成する。

【方法】 ①調査対象者：兵庫県下某大学の大学生：1年生 79名（男性 21名）、2年生 71名（男性 33名）、3年生 100名（男性 54名）、4年生 27名（男性 16名）、5年生 2名（女性 2名）。合計 279名（男性 124名、女性 155名）。②調査実施時期：2007年 10月－11月。③質問紙内容：a)作成項目（コミュニケーション能力想定 6項目、ネゴシエーション能力想定 8項目、プランニング能力想定 10項目、マネジメント能力想定 6項目、リーダーシップ能力想定 9項目の合計 39項目）、4件法。b)妥当性の検討尺度－日本版ホープ尺度（加藤・Snyder、2005）、4件法。信頼受容行為尺度（長濱・安永、2008）、5件法。協同作業認識尺度（長濱・安永・関田・甲原、2009）、5件法。

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究所

【結果と考察】

作成した項目において、フロアー効果、天井効果を示す項目は見られなかったため、全 39 項目を対象に探索的因子分析 (Promax 回転、主因子法) を試みた。固有値の減衰状況、累積寄与率等を考慮した結果、4 因子構造が妥当であると判断された。4 因子を設定し、因子負荷量が .35 以下のもの、および因子負荷量が分散したものを削除しながら因子分析を繰り返し、28 項目を採用した (累積寄与率:51.27%)。項目内容から各因子を、第 1 因子: プランニング能力 ($\alpha = .89$)、第 2 因子: マネジメント能力 ($\alpha = .78$)、第 3 因子: リーダーシップ能力 ($\alpha = .78$)、第 4 因子: コミュニケーション能力 ($\alpha = .65$) と命名した。妥当性検討尺度においても想定した相関がみられ、学年による各因子の得点を検討したところ 4 年生がすべての能力で他の学年よりも高い得点を示したことから妥当性の確認も得られた。しかし、ネゴシエーション能力を測定する因子は抽出されなかった。

研究 2

【目的】ネゴシエーション能力について再度検討し、コミュニケーション能力、ネゴシエーション能力、プランニング能力、マネジメント能力、リーダーシップ能力の 5 つの能力をとらえられる HC 評価尺度改訂版を作成する。

【方法】①調査対象者: 兵庫県下某大学の大学生: 1 年生 109 名 (男性 60 名)、2 年生 81 名 (男性 36 名)、3 年生 20 名 (男性 15 名)、4 年生 12 名 (男性 8 名)、5 年生男性 1 名、学年不明 2 名 (男性 1 名)。合計 225 名 (男性 121 名、女性 104 名)。平均年齢 19.79 歳 (18 - 30 歳、SD=1.49)。②調査実施時期: 2008 年 11 月。③質問紙内容: HC 評価尺度改訂版項目 (リーダーシップ能力想定 8 項目、プランニング能力想定 6 項目、マネジメント 6 項目、ネゴシエーション能力 7 項目、コミュニケーション能力 7 項目の合計 34 項目)、4 件法。④妥当性の検討尺度—研究 1 と同様。

【結果と考察】

作成した項目において、フロアー効果、天井効果を示す項目は見られなかったため、全 34 項目を対象に因子分析 (Promax 回転、最尤法) を試みた。固有値の減衰状況と解釈可能性から、5 因子構造が妥当であると判断された。因子負荷量が .35 以下の項目、及び因子負荷量が分散した項目を削除しながら因子

Table 1. HC 評価尺度の因子分析結果 (最尤法、プロマックス回転)

項目番号	想定能力	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
2	L1 集団で行動するとき先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる。	.93	.00	-.12	-.10	.03	
27	L6 メンバーに対して的確な指示が出せる。	.85	.03	.10	.02	.00	
7	L2 自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる。	.58	-.19	.06	.11	.19	
26	C6 私は初対面の人でも気軽に話すことができる。	.45	.01	.09	.14	-.09	
1	C1 自分の意見を相手に伝えることができる。	.38	.19	-.07	-.07	.24	
16	C4 相手の話を積極的に聴く姿勢をとることができる。	-.13	.71	-.12	.12	.02	
31	C7 メンバーに対して、受容的、肯定的な態度をとるよう願っている。	-.05	.80	-.04	.18	-.17	
28	Ma6 周囲の人や物事との関係を理解できる。	.10	.86	.10	-.04	.03	
17	L4 メンバーの失敗に対して責任を持つことができる。	.23	.49	-.17	.05	-.03	
8	Ma2 自分の置かれた環境・状況をよく理解している。	-.21	.46	.17	-.13	.32	
18	Ma4 周りの人々の役割と自分の関係をよく認識している。	.07	.44	.01	-.01	.05	
13	Ma3 自分に課せられた役割や使命をしっかり自覚している。	.09	.42	.19	-.12	-.05	
10	P2 何かに取り組み際、先を見通して計画を立てることができる。	-.13	-.12	.78	.07	-.02	
30	P6 取り組むべき課題を明確に分析している。	.13	-.01	.88	-.04	-.12	
25	P5 さまざまな情報源から情報を集め、それを活用することができる。	.06	.03	.83	-.06	-.03	
20	P4 数多くの情報の中から、本当に自分に必要な情報を吟味し、手に入れることができる。	-.11	-.01	.51	.10	.16	
5	P1 仕事をするとき、順序立てて何をどうやって取り組んでいけばよいかを決めることができる。	.18	.09	.47	-.10	.13	
15	P3 目標達成の手段・方法を考え確実に進めていくことができる。	.09	.02	.41	.08	.25	
9	N2 相手と自分の意見が食い違った場合、相互に有益な妥協点を見出せる。	.08	-.10	-.04	.57	.16	
19	N4 相手の要求を考えて、自分の提案を修正できる。	.07	.15	.20	.50	-.23	
33	N7 相手と自分の意見が異なっても、話し合いを重ねる中で意見の折り合いをつけることができる。	.18	.17	-.03	.48	.02	
14	N3 交渉相手の感情を逆なでせずに、合意に達することができる。	-.13	.11	-.14	.44	.28	
29	N6 相手の要求が自分の意図に反しても、平常心で柔軟に対応できる。	-.03	.02	.15	.38	.07	
24	N5 論理的に自分の考えを述べ、相手を納得させることができる。	.26	-.10	-.08	.17	.82	
6	C2 相手が納得できるように話すことができる。	.28	.08	-.04	-.07	.58	
34	L8 相手の質問に対して的確に答えることができる。	.03	-.17	.13	.23	.48	
11	C3 自分のことを理解してもらえようように話すことができる。	.14	.07	.19	.06	.35	
		因子間相関					
		I	II	III	IV	V	
		I	□	.43	.54	.23	.54
		II	□	□	.48	.33	.37
		III	□	□	□	.36	.52
		IV	□	□	□	□	.20
		V	□	□	□	□	□

注: 想定能力は、P:プランニング能力、a:マネジメント能力、L:リーダーシップ、N:ネゴシエーション能力、C:コミュニケーション能力を示す。

分析を繰り返し、27項目を採用することとした（累積寄与率：50.36%）（Table1）。項目内容から各因子を、第1因子：リーダーシップ能力（ $\alpha = .77$ ）、第2因子：マネジメント能力（ $\alpha = .79$ ）、第3因子：プランニング能力（ $\alpha = .79$ ）、第4因子：ネゴシエーション能力（ $\alpha = .66$ ）、第5因子：コミュニケーション能力（ $\alpha = .74$ ）と命名した。これらの因子は妥当性検討尺度においても想定した相関が得られ、5つの能力を測定するHC評価尺度改訂版が作成された。

PISA 型読解力を育成する LTD 話し合い学習法の実践 —小学校5年生国語科への適用—

須藤 文*・安永 悟**

問題と目的

須藤・安永(2009)は、PISA 型読解力(情報の取り出し・解釈・熟考＝評価)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)を小学校の授業(国語・説明文)へ導入することを試みている。ここでは、「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方法を工夫し、その有効性を検討している。その結果、ミーティングでの話し合いが活発に行われ、授業後の読解力テストにおいて LTD の効果が認められている。しかし一方で「学習の見通し」や「評価の方法」について、更なる改善が期待されている。そこで本研究では、これらの点を改善し、異なる授業者と異なる児童を対象に須藤・安永(2009)が開発した授業方法の信頼性を確認する。

方法

1. 対象児童および教師の特徴 小学校5年生2クラス。Aクラス25名(男子13名、女子12名、うち要支援児童3名)、Bクラス27名(男子15名、女子12名、うち要支援児童4名)であった。Aクラス担任は教職経験6年目の20代女性、Bクラス担任は教職経験34年目の50代女性であった。
2. 研究の展開 須藤・安永(2009)の方法を踏襲し、次の点(教材以外)を修正。
 - (1) 教材:「インスタント食品とわたしたちの生活」(東京書籍)
 - (2) 単元見通しの導入:第1校時に単元計画表を用いて全15時間の流れを説明。
 - (3) 学習プリントの改善:全授業分を授業者と筆者で話し合って作成。
 - (4) デイバート形式の話し合い:最終段階で導入(準備2時間、実践1時間)。
3. 実施時期 2009年1月9日(金)から1月30日(金)の計15日間実施した。毎日1時間の授業をそれぞれのクラスで、担任が行った。
4. 評価 15時間の授業をすべて終えた後に、PISA 型読解力の「情報の取り出し」を測る単元テスト(10問)に加え、「解釈」「熟考＝評価」を測る活用力テスト(5問)を実施した(共に文溪堂)。

* 久留米大学心理学研究科

** 久留米大学文学部

結 果

分析対象となった児童の数は、健常児 41 名であり、要支援児 5 名であった。健常児 4 名と要支援児 2 名はデータに欠損値があったので分析から除外した。

学期ごとの説明文単元テストおよび 3 学期に行った活用力テストについて、学年全体と健常児および要支援児の平均点を算出した結果を表 1 に示す。この表から、健常児・要支援児とも 3 学期に平均点が大きく伸びているのが分かる。そこで、表 1 の健常児のデータに基づき 1 要因分散分析をおこなった結果、1・2 学期と比べ、3 学期のテスト得点が有意に高まった ($F(2,80) = 21.70, p < .01$)。一方、活用力テストでは、健常児は単元テストと同水準であるが、要支援児は大きく平均点を下げる結果となった。

表 1. 単元テスト・活用力をみるテストの平均得点と標準偏差

	単元テスト						活用力テスト	
	1学期		2学期		3学期		3学期	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
学年(n=46名)	87.30	11.56	87.00	14.55	97.91	5.46	94.35	12.41
健常児(n=41名)	89.29	9.69	89.98	9.19	98.61	3.97	97.07	6.80
要支援児(n=5名)	71.00	13.87	62.60	26.51	92.20	11.50	72.00	23.87
アスペルガー傾向(Aクラス男)	65		75		98		100	
アスペルガー傾向(Aクラス男)	85		85		100		90	
アスペルガー(Bクラス男)	75		85		100		70	
LD=ADHD(Bクラス男)	80		31		73		60	
知的な遅れ(Bクラス女)	50		37		90		40	

考 察

須藤・安永(2009)が開発した授業方法を、異なる授業者と児童を対象に実践した結果、LTD の効果が再度確認され、信頼性の高い授業方法であることが示された。

本実践において「学習の見通し」を明確にもたせるために、授業の第 1 時に単元計画表を見せながら、「予習」や「ミーティング」の予定も含め、授業の流れを説明した。その結果、見通しを持ってないと不安を感じやすいアスペルガーなどの児童も安心して「予習」や「ミーティング」の活動に取り組むことができた。その結果として 3 学期の成績が大きく伸びたと考えられる。

次に、読解力をみる「評価の方法」として、須藤・安永(2009)が行った「情報の取り出し」を測定する単元テストに加え、本研究では「解釈」「熟考＝評価」を測る活用力テストを導入した。その結果、単元テストにおいては、健常児であるか要支援児であるかにかかわらず、須藤・安永(2009)同様、LTD 学習法に基づく授業の工夫により、読解力を大きく高めることが認められた。その際、健常児と要支援児との間には大きな差異は認められなかったことは、今後の特別支援教育を考える上で意義深い知見である。一方、活用力テストにおいて、健常児は 90 点を超える高い平均点が得られ、授業で学習したことを活かす、いわゆる PISA 型読解力も高められた可能性が示された。しかし、要支援児は活用力テストの得点が低く、3 学期の単元テストではいったん縮まった健常児と要支援児との平均得

点の差が、活用力テストでは大きく開く結果となったことについては、今後検討していく必要がある。

引用文献

須藤文・安永悟 (2009). 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－ 協同と教育, 5, 12-22.

安永悟 (2006). 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版.

子供どうしのかかわりあう力を育てる授業づくり

—大田区の学校教育相談部授業研究部会の実践から—

町 岳

1. 子供どうしのかかわりあう力を育てる授業とは

大田区の学校教育相談部授業研究部会では、子どもの様々な問題行動を、「子どもたちが相互に関わり合う体験が希薄になってきている」という側面から捉え、子供どうしのかかわりあう力を、授業の中で育てることで、これらの問題に対峙できるのではないかと考え、研究と実践に取り組んできた。

授業に生かすことのできる、予防的・開発的カウンセリングの理論や手法の代表的な例としては、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル教育などがある。しかし、これらを学校現場で実践しようとする、いくつかの問題点が浮上する。その中で、一番大きな問題は、それらの授業を、教育課程上にどのように位置づけるのか（どの教科・領域でその授業を行うのか。その教科・領域の目標との整合性はどうか。年間の中で、時数をどの程度確保できるのかなど）という点である。一方、子どもたちのかかわり合いを育てようと、教師が何の準備もなく、不用意に、グループ活動を授業の中に取り入れても、何の効果がないばかりか、かえって逆効果になる場合もある。

2. 「子供どうしのかかわりあう力を育てる」協同学習の可能性

そこで、授業研究部として着目したのが、協同学習である。

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1993 杉江他訳 1998) は、スモール・グループによる学習が、真の協同学習であるための構成要素として、「相互協力関係」「対面的—積極的相互作用」「個人の責任」「スモール・グループでの対人的技能」「グループの改善手続き」の5つをあげている。そこで授業研究部会では、これらを手がかりに、授業づくりに取り組むこととした。

3. 授業づくりの実際

授業づくりは、「児童の実態・教師の願いの把握」「教科・単元・教育相談的手法の決定」「教育相談的手法を授業に生かすための具体的検討」の3段階で行われる。特に難しいのは、「単元のねらい」と「教育相談的ねらい」を同時に達成することをめざす、第2段階である。ここでは、教育相談的手法として、例えばグループ活動が効果的だとしても、それだけで

* 大田区立東調布第一小学校

はなく、グループ活動を取り入れることが、いかに単元のねらいを達成する（学習効果を上げる）ことに役立つかを、同時に説明できなければならないのである。

次頁では、実際の例（小学校3年生・国語「考えを整理して話し合おう」）をもとに、実際の授業づくりについて、3段階に分けて簡単に記述する。

＜児童の実態＞

元気があるが、大変幼い。授業中の私語が多く、授業中の約束がなかなか定着しない。グループでの話し合い活動は、大声で、自分の意見だけを主張する勝手な話し合いになりがちなクラス（3年生）。

＜教師の願い＞

互いのよさを認め、譲り合うことができるようになってほしい。



＜授業の決定～教科・ねらい・手法＞

○授業：国語科「なまえをつけよう」（3年・光村）

○ねらい：意見を一つにまとめるための話し合いを通して、考えを整理して話したり聞いたりする力を身につける。

○ねらいを達成するための教育相談的手法

→ルールを守って話し合うグループ活動を成立させるための工夫



＜グループ活動を成立させるための工夫＞

①グループの一人一人が協力しなければ達成できない課題を設定する

グループでの話し合い活動のテーマを、児童たちの生活に密着したものにし、彼らの協力しようという態度を促すこととした。

（例）班の合言葉を決めよう、ミニオリンピックの競技を決めよう

②（グループの課題達成のための）個人の責任や役割を明確にする

最初に自分の意見を発表する場面は輪番とし、一人一回は、必ず発言ができるようにした。また、リーダーを設定し、発言の少ない児童に対しては、励まし、発言を促すこととした。さらに「発言する時にはマイクを使う」というルールを提示し、児童が「話す・聞く」の役割分担を、はっきりと意識できるようにした。

③相互交流が活発に行われるようなグループ編成を工夫する

話し合いが行いやすい（一人一人の発言時間が確保でき、なおかつ多様な意見が交流できる）人数として、4人編成のグループとした。また、「話す・聞く」の力とともに、人間関係にも配慮したグループ編成にした。

④活動に対する振り返りの時間を確保する

振り返りの時間を3回（グループごと2回、全体1回）確保し、友達の話し方について、お互いにアドバイスすることができるようにした。

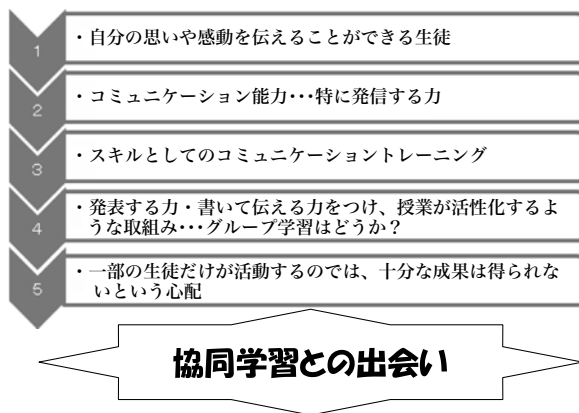
本校における協同学習への取り組みの軌跡と一つの実践例

鈴木有香子*

1 協同学習との出会い

4年前の平成18年度、和歌山県の研究指定を受け、どの教科でも「生きた国語力を核とした指導の充実」に取り組むこととなった。そこでまず議論したことは『「生きた国語力」とはなんぞや』ということであった。そして、とりあえず「コミュニケーション能力がどの教科にも共通する国語力ではないか」という結論に到達した。初年度は目指す生徒像を「目的にあわせて、1 自分の思いや感動を伝えることができる生徒」とし、2 「コミュニケーション能力」の中でも発信に重点を置いて研究実践に取り組むこととした。まず、コミュニケーション能力を鍛えるための3 スキルとしての、コミュニケーショントレーニングを実践し始めた。しかし、各教科の授業の中でどのように「コミュニケーション能力」の向上を図っていけばよいのかは、未解決であった。授業の中で多くの生徒に発言させようと思えば、4 一問一答の一斉授業ではなくグループ学習を取り入れることがいいことはわかっているが、5 単なるグループ学習では十分な効果が得られないのではないかということで、模索を続けていた。

そんな折、指導助言に入ってくださっていた遠藤瑛子先生から、グループ学習の有効な方法として「協同学習」があるとお教えいただき、実際に演習もしていただいた。演習をしていただいたおかげで、単なるグループ学習と「協同学習」の違いを身をもって経験することができて、協同学習への取り組みへの気運が高まった。



2 協同学習の実践

演習をしていただいたおかげで、とりあえず授業に取り入れてみようと思いだしたのが、英語科、社会科、国語科であった。19年度（本校研究の2年次に当たる）最初の校内授業研では早速、英語科、国語科で協同学習の手法を取り入れてみた。遠藤先生から教えて

* 和歌山県海草郡紀美野町立美里中学校

いただいたことだけが頼りの状態ではあったが、授業が活性化することが身をもって感じられ、さらに協同学習への気運が高まってきた。また、生徒たちも今までとは異なり、授業に対して積極的に参加するようになってきた。「生徒たちは本質的には授業中も発言したいのである。」しかし、発言したいのは自分だけではなく他の生徒も同じである。そこで、しっかり相手の話を聞き、自分の考えを広げ、深めようと、教師からの働きかけをするようになった。これに伴って、コミュニケーショントレーニングにも、「聞く」内容を、さらには「話し合う」内容も取り入れるようになった。

3 生徒も教師も向上を自覚

公立校に転任はつきものである。当然本校においても、1～2名ずつの異動は毎年ある。そのため、最初の現職教育では、本校の今までの取り組みを説明しているが、「百聞は一見にしかず」で、転入の先生に協同学習を理解してもらうために、年度最初の校内授業研では協同学習を取り入れた授業を公開している。また、初年度からずっと指導助言をいただいている遠藤先生に年間4～5回もお越しいただき、その都度、授業後のご指導をいただくとともに演習をお願いしている。この演習が私達教職員にとって大変楽しみになっているとともに、授業への大きなヒントとなっている。

今までの取り組みの結果、本校の教師は一問一答の一斉授業から脱却し、生徒が主体的に活動する授業を目指すようになってきている。また、生徒たちも活用力が身につけてきているように感じられる。毎年4月に行われる文部科学省の全国学習状況調査においても国語の活用によい結果を残すことができた。

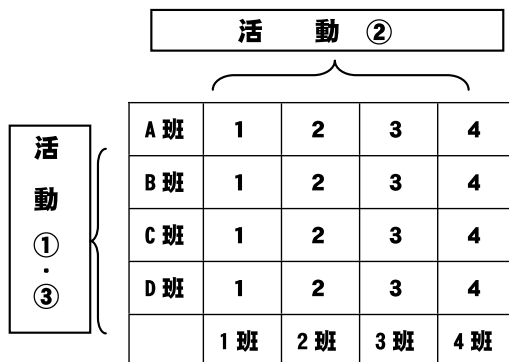
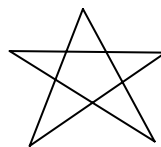
4 一つの実践例・・・初めての協同学習

ここに紹介するのは、昨年度本校に着任した数学科の教師の実践例であるが、彼は、この時初めて、協同学習にチャレンジしたのである。

右の図は「五芒星」と呼ばれるものであるが、この内角の和を求めるには、いくつかの方法がある。この方法のうちの4つを選び、各班に一つずつ割り当て、活動① A～D 班のグループ内の4人が他者に説明できる

ように完全にマスターする、活動② 1～4の班に分かれ、

自分がマスターした解法を他のグループの人に教える、活動③元の A～D の班に戻り、他の班の人から聞いてきた解法をグループのメンバーに説明をする、というもので、協同学習のジグソーの手法を取り入れたものである。



彼は、社会科の教師がこの手法を使って環境学習をしていたのを参観して、やってみたそうである。数学科では常に協同学習の手法を取り入れて授業を進めることは難しいが、他にもジグソーの手法を使える教材はあるという。彼は今、教科よりも道徳や学活で協同学習の手法を取り入れた取り組みを進めている。

教科によっては協同学習に取り組みやすい教科と、そうでない教科があるのは確かであるが、協同学習を取り入れることで生徒の授業への取り組み方が変わってくるのは明らかである。今後もコミュニケーション能力の向上を目指し、「ことばの力」をのぼしていくためにも、折に触れ「協同学習」への取り組みを進めていきたいと考えている。

テキスト解釈における「主観批評」の相互交渉の意義

水野正朗*

本研究の目的

本研究の目的は、学習者が読みの体験から何を感じ、そこから何を学んだかを、お互いに「自己開示」することで、相互の理解と認識を深め、学習者が社会と自分との関係を改めて問い直す契機とする授業について検討し、その意義について考察することである。

「主観批評」の相互交渉

国語の授業では、文学テキストの主題について結論を出したり、読後の感想を作文として書かせたりすることはよく行われているが、テキストに対する批評が社会のあり方や自らが依拠する社会的規範を問い直すレベルまでいたることは少ない。そこで、本研究では学習者の主観的な読みの体験を自己開示させ、相互交流させる。この方法は、ブライヒ (Bleich, D. 1978 ; 1995) の「主観批評」と「開示の教育学」から示唆を受けている。

ブライヒは、大学における文学教育の実践のなかで、小グループ内で自己の読みの体験を「開示」することで、個人の主観的読みと他者の主観的読みとを相互交渉させ、互いに比較検討することで共通項を探る相互主観的交渉を、個人を超えた共同体の知をうみだすための方策とした (山元, 2001)。

近年、文章を批判的に吟味する「批判的リテラシー」の能力を子どもたちに育てることの重要性が、各方面から指摘されている。そのためには、文章の善し悪しや表現の妥当性を評価する試みも重要だが、テキストの主題について自己の体験や認識に関連づけて発展的に考え、その個性的・主観的な反応を相互開示することを通して、社会と自分との関係を改めて問い直すこと、つまり「テキストに対立するテキスト」を作る「批評」の相互交流こそが追求されるべきであろう (水野, 2008)。

自己呈示と自己開示

ジェームズ (James, W., 1890) が「自分についてのイメージを抱いてくれる人と同数の社会的自己がある」と述べたように、我々は相互作用の相手や状況によってあたかも異なる自分のように振る舞うことがある。このような自己表現をゴフマン (Goffman, E., 1959) は「自己呈示」と呼んだ。ゴフマンによれば、人は一般に他者に望ましい印象を

* 名古屋市立名古屋商業高等学校・名古屋大学大学院

抱かせるような自己呈示を行う。そして、他者との出会いの中で演じる筋書きに矛盾がなく、その場面に価値ある人間であると他の人々から見なされている限り、その人は「面子 (face)」を保って望ましい状況にある。ただし、このような承認された社会的属性 (face) を維持するための肯定的な自己呈示 (パフォーマンス) は、社会的相互作用が成立するための「前提条件」であって、「目標」そのものではない (Goffman, E., 1959 ; 安藤, 1994)。

しかし、「本当の自分」を偽って他者に見せることが強く意識され、それが「目標」になってしまうと、その人は周りからどう見られるかが常に気になり、特定の場における自分の発言や態度に必要な以上の気遣いをするようになる。「空気を読め」という言葉が流行語になっているが、他者から見られる自分を常に意識し、なんとか高めること (少なくともだいなしにしないこと) に腐心することが日常の姿であるとするならば、他者に対して常に気を張った状態 (緊張状態) を保たねばならない。これはとても疲れることである。

協同学習では、授業場面での学習者間の相互作用・相互交渉が成立するかどうか学習の成果に大きく影響する。したがって、少なくとも1年間は継続的な人間関係が続く学級において、子どもたちが自分の考えや気持ちを安心して表明できる場づくりをすること、学級の構成員全体を学習共同体として成長させていくことが重要な課題となる。

子どもたちが小学校高学年から中学校、高等学校、大学と進むにつれて自ら発言しなくなる傾向があるが、授業場面において自己呈示を意識してしまうことも原因の一つと考えられよう。安藤 (1994) は、自己呈示を意識ない行動として (1) ある行為に我を忘れて没頭している行動、(2) ルールによって決められている行動、(3) 沸き上がる強い感情の純粋な表出、(4) 親密な人間関係の中で、誠実にありのままの自分自身の情報を相手に伝える「自己開示 (self-disclosure)」の4つを挙げている。本研究では (4) 自己開示を重視する。全体に向かっての発言は苦手な子どもでも、少人数グループでなら親密な雰囲気の中、短時間で全員が発言できる。しかも、それが (2) 「ルールによって決められている行動」なら、見られる自分をそれほど意識せずに学習活動を行うことができる。

授業実践の具体的な手続き

①学習者の意見や感想が分かれることが予想されるテキストを教材とする。②学習者は教材について一通り学習した後、読後感想として自己の読みの体験を率直に記述する。③少人数のグループに別れ、決められたルールに従って、学習者はそれぞれの主観的な読みの体験 (主観批評) を自己開示する。④その後、各グループの代表が話し合った内容を全体に向かって発表することで、全グループの意見や感想を教室のメンバー全体で共有する。⑤学習活動全体を振り返り、自分は何を学んだかという感想をそれぞれが記述する。

こうして学習者は自分の個人的な経験を、共有された、集団的な話し合われた知識へと変換し、その公にされ共有された知識と個人の経験との間にさまざまな弁証法的な葛藤を

生み出しながら、テキストに伴う自らの経験と自分自身の概念の枠組みとの内的な対話に入っていくことになる (Beach, R, 1993)。このような授業の試みについて報告する。

文 献

- 安藤清志 (1994) 『見せる自分／見せない自分：自己呈示の社会心理学』サイエンス社。
- Bleich, D. (1995) Collaboration and the Pedagogy of Disclosure. *College English*, 57(1), 43-61.

英語の読解指導に協同学習を

木村春美*・和田珠実・鈴木寿摩**

キーワード：協同学習 多読 インプット アウトプット

はじめに

外国語教育の現場でコミュニカティブ・アプローチ（言語を使ってメッセージを伝えることに学習活動の重点を置く教授法）の原則が標準化する一方で、読解指導の場面では、文法訳読式の授業が続けられている現状がある。暗号を解読するかのようになら外国語を理解できない（と思い込んでいる）学習者は少なくない。

この実践報告では、協同教育の原理・技法を活用する実践のなかで（1）言語習得におけるインプットの重要性に配慮し、（2）意味に焦点をおく学習活動に多読の要素を取り入れ、（3）意味内容の曖昧さに対する耐性を身に着ける工夫を報告した。以下、報告例①は、ペアやグループで読解を進めることの意義を体験的に知る活動、報告例②は、個人の責任を果たしながら学習集団の学習目標を達成することに重点を置いた活動、報告例③は、学習情報を共有することで互恵的な協力関係を築く活動である。それぞれ、活動の過程で生産的相互交流の認識・促進を促すよう試みた。実践は大学の理科系学部・必修科目の英語で行ったが、学習者のレベル・学習内容が変わっても応用可能である。

報告

実践例① 報告者：和田

留意点：個人思考と集団思考

実践例② 報告者：鈴木

技法：「雪だまころがし」留意点：目的の意義付け

実践例③ 報告者：木村

技法：「ジグソー（変形）」・「代わり番こに」留意点：協同の価値観の熟成

まとめ

外国語の読解授業では、学習者は受身的な態度に陥りがちになる。どうすれば、積極的

* テンプル大学

** 南山大学

に取り組める授業に変えていけるか？ 外国語で書かれた文章を読み、内容を理解しようとするれば、必ずと言ってよいほど、知らない語彙に出会う。どうすれば、知らない単語や言語形式はあっても大意をとることはできるような読解ストラテジーと心的態度を育てていけるか？ 私たちの実践は、この二つの問いから始まった。学びは認知的な活動であると同時に、感情の側面が果たす役割も大きい。実践例①では、協同の理念のもとに「学び合い」の環境を育てることが、これらの壁を乗り越えるための鍵を握っていることを示した。

過去第二言語習得の分野の研究は、外国語のメッセージを理解すること、つまり理解可能なインプットが言語学習を進める上での必要条件だということを解明してきた。聞いて理解する、読んで理解する、しかも大量に。外国語として英語を学ぶ環境では、そのインプットが十分でない。教室での学習も、この原理をできる限り活用するものでありたい。そのためには指導者の意図を学習者と分かち合っていかなければならない。

また、過去 40 年にわたる第二言語における読解の研究では、世界についての既存の知識が内容理解にとって最大の武器であることも示されている。実践例②では、既知の知識を外国語での読解に生かす工夫を行ない、実践例③では、その知識を読解の過程で育て合うしくみを考えた。どちらも、学習過程で互恵的相互依存関係の構築を目指し、個人の責任の明確化に努めた。

最後に、内容理解優先主義の落とし穴も指摘されている。それだけでは、「使える」技能に結びつかないからだ。読解授業も、理解の促進だけが目的ではない。単語・意味情報による内容理解に留まらず、インプットの中で新しい言語形式に気づかせる、つまりインプットの質を高めるための学習活動を、協同の原理と技法を用いて開発する意義は大きい。文法処理を可能にすることを目指した読解活動を工夫し、効果的にアウトプットにつなげる仕組みを取り入れた教室活動について、参加者と討議したい。

注：技法名については協同教育学会ワークショップテキストに依った。

大学での日本語教育における協同学習の可能性を探る ーピア・ラーニングとチューターの比較を通してー

神村 初美*

キーワード：ピア・ラーニング，チューター，専門日本語，気づき，心理的な負担

近年、日本語教育の現場においては従来の教師主導による知識伝達型教育から、学習者同士により互恵的な学びを構築する協同学習に注目が集まっている。教室場面において学習者同士の相互作用により学び合うピア・ラーニング¹や、同一専攻の先輩などが学習を支援するチューター²などが挙げられる。これらは教育の観点から言えば、どちらもヴィゴツキーの唱えた「最近接発達領域 (zone of proximal development)」を適度に設ける学習デザインである。つまり、自分ひとりでは達成が難しいが、他者のちょっとした援助・支援を経て達成させることができるという学習環境のデザインである。ピア・ラーニングとチューターの両者はこのような状況的学習論に裏打ちされた協同の概念を背景に持つ。その為、ピア・ラーニングは授業において、またチューターは授業外活動において行われるなど学習活動においては明らかに使い分けがなされているにもかかわらず「同じ学習活動である」と混同されやすいのが実情である。

しかし、両学習活動に注目し両者にどのような差異、共通点、諸特徴があるのか検証した実践は少ない。そこで、これら似ているが異なるピア・ラーニングとチューターの実践における比較検証を通すことによって、両者の「習得のプロセス」での差異、共通点、諸特徴を明らかにしたい。そして、大学における日本語教育に用いた場合にそれらによる協同学習の可能性を探り報告したい。

実践は、大学院修士課程同専攻への入学を目指す共通の目的と動機付けを持った外国人研究生（以下、研究生）と、学部4年生（以下、学部生）、そして同専攻の修士課程を卒業したばかりの卒業生（以下、卒業生）を対象とし、日本語授業において行った。内訳は日本語教育学専攻3名と教育学専攻2名である。専攻における専門的な知識や解釈（以下、専門日本語）の習得を目的とした全12回の授業の中において、日本語教育学専攻における研究生と学部生によるピア・ラーニング授業3回分、及び同一研究生と卒業生とのチュー

* 首都大学東京大学院人文科学研究科

¹ 館岡（2005）によるとピア・ラーニングとは、ある特定の背景を共有する学習者同士・ピア（peer: 仲間）が協力して学ぶ（learn）方法。言語を媒介として学習者同士が協力して学習課題を遂行していくとしている。

² 大学におけるチューターとは、外国人留学生に対して大学が選んだ学生「チューター」を指導教官の指導のもとに配属し、生活・教育・研究などについて個別に指導・助言を行い、留学生の生活・教育・研究の向上を図ることを目的とした制度。

ター3回分のみを取り出し両者を比較した。まず、いずれの場合も、教師が両学習活動前週に研究生のみを対象とし、翌週の両学習活動において取り上げる専門日本語の解説を加える日本語授業を行った。研究生が翌週に行う両学習活動での専門日本語に関する活発なやり取りに備えるためである。次に、ピア・ラーニングの場合は、自分なりにまとめてきた専門日本語を相手に外化³し、相手からのレスポンスを対話を通して受ける。そして修正を経て再度外化をおこなう。その後役割交替を同じ行程をおこなう。チューターの場合は、研究生がやはり自分なりにまとめてきた専門日本語をチューターである卒業生に外化し、卒業生からのレスポンスを対話を通し受ける。その後、修正を経て再度外化を行う。最後にどちらの場合も振り返りとして学習項目の作文を課した。また、終了後まとめとして間違った解釈などは教師が訂正を加え、感想を述べる時間を設けた。考察に当たっては、これら授業の録音とその後のフォローアップインタビュー（以下F I）を全て文字化し作成したプロトコルデータ（以下P D）を用いた。

結果、ピア・ラーニングにおいては、リラックスした雰囲気の中で対等で互恵的なやり取りが交わされた。また、お互いが「気づき」から「それぞれの学び」を得る様子が観察された。研究生においては、頻繁に「質問するストラテジー」を用いて理解を深めようとする様子が観察され、学部生と議論にまで発展した場合もあった。さらに、専門日本語に関する解釈を自分の言葉で外化した折に、日本人学部生から「褒められる」「認められる」という成功体験を重ねた場合、自己肯定感を培いそして「自信」へと繋げていることがP Dから確認された。研究生は、これらの過程に対する自身の感想を「頭がすごく動いた。」と述べ、その後のF Iでは「最初はどうも専門知識を捉えることができなかったが、次第に慣れてできるようになり、前より自信がでてきた。」と述べている。しかし、ピア・ラーニングにおいて専門日本語を習得しようとする場合、時間を大幅に要することが分かった。一つ一つの専門日本語にその都度、双方向性の会話を通した確認・質問・外化などのやり取りを加えながら会得していくためである。

一方チューターにおいては、卒業生側と研究生の双方に心理的な負担がみられた。卒業生は、自己の専門日本語に関する解釈を唯一として持論を展開させるなかで、曖昧な点があっても研究生には決して尋ねず自身で解決しようとする事象がみられ「チューターなのだから分からなくても留学生には聞けない。熟知していなければいけない。」といった心理的な負担がP Dからも推測された。しかし、卒業生のこのような対応に対し研究生側は、前週にこれら専門日本語を学び概念がある程度整理されており、さらにやり取りから理解度が増しているため対等に議論もできる域にいるが「卒業生は尋ねてこない」といったジレンマがP Dから観察された。やがて、これらのプロセスを経る中で、研究生が理解を深めるために使用していた「質問を投げかけるストラテジー」は減り、卒業生の説明に対し「はい」という返答だけになった。F Iにて研究生は「卒業生は先生のように教えてくれ

³自分の考えていることを言語化し口頭にて相手に伝えること。

て・・・」「やはり先輩ですから・・・」と頻繁に述べている。つまり、自身に意思・意見があっても先輩であることを踏まえた「社会的な配慮」という心理的な負担が研究生側にもみられたのである。しかし卒業生側がある程度理解している項目に関しては、研究生の発言に卒業生が適宜軌道修正を加えリードしているため、やり取りの往還は頻繁となり学習の効率性に貢献していた。

以上、専門日本語を習得するという課題を目指した大学での日本語教育におけるピア・ラーニングとチューター実践を比較検討した結果、別々の学習デザインとして行うよりもむしろ、柔軟に組み合わせお互いの特長を活かすことによってそれぞれの欠点を補い合うことが可能となると思われた。まず、チューターにて専門日本語に関する「大枠」を効率よく捉えさせることが可能となろう。そして、これら専門日本語に関する「詳細な部分」の会得に際してはピア・ラーニングを取り入れ、学習者自身が内化と外化の往還を経ながらその概念を自身の内側に構築していくことが可能となると思われる。つまり、ピア・ラーニングとチューターを柔軟に取り入れた学習のデザインを大学における日本語教育に用いることによって「大学教育を深く学び、専攻について極める」という留学生本来の目的の達成を「大枠に」そして「詳細に」支援するという可能性が広がるものと考えている。

参考文献

- 大島弥生 (2004) 「専門科目の教員と言語教員とのチームティーチングの中での指導と助言」『日本語学』1月号 第23巻第1号 pp.26-35 明治書院
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会

子どもの育ちをつなぐ幼保小の連携

—「子どもの育ちの姿」の作成をとおして—

有本高尉*

1 はじめに

今年度の4月から新保育所保育指針が施行され、保育所へ在籍する園児全員の「保育所児童保育要録」を「子どもの育ちを支える資料」として、小学校へ送付することが義務づけられた。これまでの口頭での引き継ぎから書面で正式に引き継ぐことになり、保育所としては、子どもの最善の利益を保障するためにも、幼児期の子どもの姿をしっかりと捉えなおし、確実な子どもの育ちをつないでいくことが求められている。

2 経過

(1) 市の考えと対応

犬山市では、園長会が中心となり、小学校の教諭を交えた保育要録検討会を組織し対応を検討した。新指針のねらいを達成する方向性で、これからも市独自の「幼保共通カリキュラム」で保育を進めることとし、保育士の力量向上に向け手引書を作成することになった。また、保育実践の振り返りや継続的観察が必要とされ、園内研修を充実することになり、子ども未来センターがかかわることになった。

(2) 具体的な取り組み

ア、犬山市保育要録検討会（平20年6月～）

- ・組織：学識経験者、市、保育所（公・私）小学校、子ども未来センター
 - ・活動：全体計画、全体調整 ・アンケートの実施 ・手引書の作成
- イ、小学校部会 ・アンケートの集約結果を小学校の視点からのまとめ
- ウ、「子どもの育ちの姿」作成委員会 ・子どもの行動例の作成

3 「子どもの育ちの姿」を新たに捉えるための視点

(1) 子どもの姿や発達の状況をありのまま捉え、育ちをつなぐ。

- ・「望ましい面」に着目 ・「特徴、長所」や「進歩している」面を育成

(2) 同じ保育所の保育士の情報交換と子どもの支援の方向性を共通理解する。

(3) 従来の「保育の記録」を一部修正して使用し、要録を作成する。

*犬山市子ども未来センター

4 子どもの捉え方の具体的手だて

要録へ記述することになる「子どもの心情・意欲・態度」は、心の動きであり、心の成長ともかかわる内面的な変化で保育者が把握しづらい。そのため、次の二つの手立てを考えた。一つ目は、子どもを捉える重点項目をきめ焦点的に観察すること。二つ目は、実際の子どもの様子と行動例を作成し、その姿を参考にする。

(1) 12の重点項目による捉え方

平20年7月に、「子どもの育ちを支える資料」として大切にしたい項目について、年長を担当する保育士と小学校低学年の教師を対象としてアンケート調査した。この結果をまとめ12の重点項目にしぼった。

この項目は、新指針でも重視されており、深く関連がある内容ばかりであった。新たな視点を付け加え、これまでの保育を進めていけば新指針に対応できるものになった。保育士にとって、小学校へ育ちをつなぐだけでなく、子ども自身を支援していく大切な内容でもある。

【12の重点項目】一部略

- ①食事のマナーが身に付く②片付けや掃除をする③友だちと遊ぶ④友だちを思いやる
⑤協力してやり遂げる⑥動植物を大切に使う⑦身近なものを生活や遊びに取り入れる
⑧あいさつをする⑨話を聞く⑩分かるように話す⑪工夫して描く・作る
⑫想像を体の動きやことばで表す

(2) 子どもの様子と行動例からの捉え方

子どもの育ちの姿作成委員会では、11月～1月にかけて重点項目のねらいを達成したと思われる実際の子どもの様子や行動例を、各園に調査を依頼した。子どもの多くの姿が集まった。子どもの多様な活動や保育者として様々な見方が必要であることも分かった。また、この行動例は、最終目標ではなく子どもの育ちを捉える参考例であることを示した。

【食事のマナー例】一部抜粋

- ・好き嫌いなくいろいろな物を食べる。 ・友だちと一緒に楽しく食べる。
- ・柔らかい食材もよくかんで食べる。 ・行儀よく背筋を伸ばして食べる。
- ・時間内に食事を済まそうとする。 ・進んで食事の準備や片づけをする。

5 手引書の発刊

手引書は、「子どもの育ちの姿」と正式に名前をつけ、平21年3月に発刊した。

「保育の記録への記載」や「保育要録への記載」だけでなく、日常の「子どもの育ちの捉え方」や新指針の「内容項目の一覧」、それに新指針の「内容項目の概要」が盛り込まれ保育士の研修に活用されている。

6 園内研修について

同じ保育所内で研修の機会を持ち、保育士個々の保育力の向上に努める。年二回の保育

所訪問を行う。(平20年5月から6月と10月から11月)

- ・手引き書を参考に、新指針のねらいや内容の理解を深める。
- ・新たな子どもの捉え方(長所を伸ばす)を確認し共通理解をする。
- ・子どもの評価をとおして保育者の環境の設定や支援の手立てを振り返る。

7 まとめ

子どもの育ちをそれ以降の生活や学びへとつないでいくことは、保育所の重要な役割である。小学校との連携を深めつつ、保育者自身が子どもの捉え方を振り返り、日々の保育を充実させ、子どもの就学意欲を育てていくことが求められる。

参加型授業に対する学生の意識と評価

－初年次教育における授業改善の検討－

曾山和彦*

【目的】

本研究では、大学授業改善の先行研究(関田, 2005 他)に学び、協同学習の知見である「自他の学習を最大に高めるスモールグループ」を核とした参加型授業を大学1年生に実施する。その上で、大学授業全般への期待度及び参加型授業への満足度について質問紙調査を実施し、学生の意識と評価を明らかにする。

【方法】

1. 調査時期と対象

2008年12月。「教養演習～関係づくりの技法(エンカウンター)」受講1年生22名。

2. 測定具

曾山(2008)による「大学授業全般に対する期待度と参加型授業に対する満足度」を測定する15項目。回答は、期待度;「全く期待していない」から「大いに期待している」まで、満足度;「全くそう思わない」から「大いにそう思う」までの5件法で求めた。得点が高いほど期待度、満足度に対する自己評価が高いものとした。

3. 参加型授業の構成

「関係づくりの技法を学ぶ」というねらいに即し、構成的グループエンカウンターのエクスサイズとシェアリングを、スモールグループで体験する授業を構成した。

【結果 (Table)】

1. 大学授業全般に対する期待度と参加型授業に対する満足度

大学授業全般に対する期待度は、全項目の平均得点がレンジ中間点(3点)より高いことから、学生は大学授業全般に対し、期待をもって臨んでいることが示唆された。また、参加型授業に対する満足度は、全項目の平均得点が4点を上回り、学生は参加型授業に高い満足度を得ていることが示唆された。

2. 大学授業全般に対する期待度と参加型授業に対する満足度の比較

大学授業全般の期待度と参加型授業の満足度得点平均値の差について、対応のあるt検定を行った。その結果、全項目で満足度得点は期待度得点を上回っており、参加型授業は

*名城大学教職センター

学生の期待に応える授業であることが示唆された。また、有意差のなかった「聞くことによつて理解が深まる授業」等 5 項目は期待通り、その他有意差のあった「教師の熱意や意欲が感じられる授業」等 11 項目は期待以上の満足度が得られたことを示すものであった。

【考 察】

本研究において実践した参加型授業は、関田（2005）他の協同学習に基づく先行実践同様、学生に対する高い満足度を提供できるものであることが示唆された。河内（2005）は、首都圏の大学生調査から「参加型授業を望む学生は多い」と指摘している。また、小森ら（2008）は、初年次教育実践の先進的な大学への聴き取り調査から、「グループ学習の導入」、「初年次教育の『核』となる科目を中心としたカリキュラムの見直し」等の提言を行っている。このように、これからの大学における授業改善は、参加型授業を核に検討が進められる必要があるのではないかと考えられる。以前とは異なり、多様な学習履歴をもつ学生が入学してくるのが、現代の大学である。それ故、初年次教育では、学生の大学適応を促すためのガイド役となる科目、授業方法等が今、まさに求められていると思われる。「対人関係のコツ」であるソーシャルスキルが十分身につけておらず、人とのかかわりに関して悩みを抱える学生も多い。本研究の「教養演習」は、毎時間、スモールグループでの人とのかかわり体験をねらったエクササイズに取り組むことにより、ソーシャルスキルの向上もねらうことができる。実際、学生による授業後の振り返りには、「人との接し方がよくわかっていい勉強になった」等の記述も多く見られた。学生の大学適応を支える要因としては、ソーシャルスキルの他にも自尊感情、ソーシャルサポート、学習意欲等々が考えられる。今後の研究では、参加型授業が最も影響を及ぼす要因について、尺度を用いた変容分析により検討したいと考える。

Table 大学授業全般に対する期待度、参加型授業に対する満足度得点平均

	期待度 (N=22)	満足度 (N=22)	t 値
1. 聞くことによつて理解が深まる授業	4.05 (0.79)	4.41 (1.01)	-1.89n.s.
2. 教師の熱意や意欲が感じられる授業	3.82 (1.05)	4.73 (0.88)	-4.00**
3. 要領よく進められる授業	4.09 (0.92)	4.59 (0.73)	-2.22*
4. 集中しやすい雰囲気づくりのなされた授業	3.95 (1.25)	4.50 (0.91)	-2.09*
5. 教師の話し方が明瞭で聞き取りやすい授業	4.41 (0.91)	4.73 (0.77)	-1.78n.s.
6. 教養や専門性を身につけられる授業	4.36 (0.85)	4.55 (0.74)	-1.07n.s.
7. 板書や資料などの準備が十分になされた授業	4.09 (0.81)	4.50 (0.80)	-2.11*
8. ついつい聞き入ってしまう内容の授業	3.95 (1.25)	4.55 (0.96)	-2.52*
9. 学生の理解度が確認されながら進められる授業	3.64 (1.36)	4.32 (1.09)	-2.14*
10. 学生が参加できるように工夫された授業	3.73 (1.16)	4.77 (0.75)	-4.33**
11. 自分の将来に役立つ授業	4.27 (1.03)	4.59 (0.80)	-1.50n.s.
12. 目標、ポイントが明示された授業	3.95 (0.90)	4.50 (0.91)	-3.20**
13. シラバスに示された内容が満たされた授業	3.82 (0.66)	4.27 (0.77)	-2.66*
14. 成績評価の基準が明示された授業	4.09 (0.81)	4.50 (0.67)	-3.25**
15. 新しいことを学べる授業	4.36 (0.85)	4.64 (0.85)	-1.82n.s.

()内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

【参考文献】

- ・ 関田一彦 2005 「集中講義『教育心理学』が受講者の心理的態度に与える影響」『創価大学教育学部論集』第 56 号研究ノート, 71-78.
- ・ 河地和子 2005 『自信力が学生を変えるー大生意識調査からの提言』平凡社.
- ・ 曾山和彦 2008 「構成的グループエンカウンターを取り入れた参加型授業に対する学生の意識と評価」『京都大学高等教育研究』第 14 号, 37-44.
- ・ 小森道彦・藤澤良行・福田敦志・白川哲郎 2008 「大阪樟蔭女子大学における初年次教育改革の方向性と課題Ⅱ」『大阪樟蔭女子大学論集』第 45 号, 19-31

大学学部授業における ライティング・ワークショップの試み

影山陽子*

1. ライティング・ワークショップとは

- ・「生徒たちを優れた書き手に育てていくという点では『ライティング・ワークショップ』に勝るものはないのです。(p.2,l.17-l.18)」(フレッチャー&ポータルピ 2007)
- ・「ライティング・ワークショップでは、教師は子どもたちが書き手として成長していく理想的な場をつくり出そうとします。(p.17, l.17-l.18)」(フレッチャー&ポータルピ 2007)
- ・「今まで私が行ってきた授業は、教師が課題を出し、子どもたちがその課題を考え、教師が司会をしながら子どもたちの考えを聞く、というような教師から子どもへの一方通行の授業でした。しかし作家の時間¹では『子どもたちが自ら作家として考え、悩み、気付きながら自分で書くことを進めていく』最中に、子どもが教師に質問したり、教師から提案したりという子どもと教師とのキャッチボールが行われます。さらに、『子ども同士でより良い作品になるようにアドバイスし合う』という要素が一つの授業のなかに含まれているのです。(p.17,l.26-p.18,l.4)」(岩瀬ら 2008)

2. 授業の概要 * 1) ~ 2) は紙面の関係上割愛する。当日レジュメにて配布

1) 対象者

2) 授業スケジュール

3) 授業の方法

- ・作文のテーマは全くの自由であり、他の授業の課題を行うことも可とする。
- ・毎回「クラス前後シート」が配布され、その時間に何をするか各自が設定、皆に宣言をする。その後は、必要があれば図書館やPC教室に行く等、作業をする場所も各自に任される。また、もし時間内に教員や仲間に質問や協力してもらいたいことがあれば、授業の最初に申し出る。授業終了10分前には、各自が教室に集まり、今日何をしたのかについて皆に報告をする。「クラス前後シート」は授業後に教師に提出する。
- ・自分で仕上がったと思ったら、作品を教師に提出する。作品がある程度集まったら、

* 日本女子体育大学

¹ 岩瀬ら (2008) では、クラスで紹介する際、ライティング・ワークショップという名称では子どもたちに学び方のイメージが伝わりにくいと判断し、「作家の時間」という名称を用いた。

授業時間を使ってカンファレンスを開く。準備として作品と「フィードバックシート」が配布され、学生は自宅学習として、仲間の作品を読み、フィードバックシートを記入し、対面で質問や感想をするカンファレンスに備える。「フィードバックシート」は執筆者にオリジナルが渡され、教師はコピーを取っておく。

- ・提出済み作品についてカンファレンス後、改訂版を再提出することが歓迎される。

3. 作品数とジャンル

結論からいうと、半年間の授業という短い時間で、これまでにない数の作文が書かれ、ジャンル也多岐にわたった。他の授業の作文課題作成も可としていたので、様々な専門分野の文章を互いに読み、質疑応答をすることで教養教育としての効果も生まれた。

4. アンケート結果（自由記述）

Q: 日本語の授業の中で、①他の授業のレポートを書いてもいいということ、②好きな場所に行って作業をしてもいいということについて、どう思いますか。

- ① ・他の授業のレポートを書くことによって、ほかの分野の知識も身に付けるのでよかったですと思います。

- ・本当に助かると思います。書く時間があるのに、あえてレポートを書くのが禁止されるなら、他に書きたいものが思い付かなくなるかもしれません。

- ② ・書くという作業は他人に強制されて書けるものではない。うまく書ける時もあれば、そうじゃない時もあるし、教室の中ではよく書けないという時もある。そのため、自由にやったほうが良いと思う。

- ・私は基本的にパソコンで書くタイプなので、情報棟でやることができるというのはとてもありがたいです。

Q: 今学期のやり方について、自由に意見や感想をどうぞ。

- ・自分の作文だけでなく、みんなの興味分野や授業の課題のいろいろな作文を共有することができ、また、それぞれの作文についてコメントも行ったのでとてもよかったです。
- ・とても楽しかった。私は日本語がちょっと上手くなったと思う。
- ・自分のペースで進められるので、気持ちよく作文を書けたと思います。
- ・「上級」日本語の授業なんですが、やはり文法ミスとかを先生に直してもらいたいです。

Q: 今学期、あなたはどんな力がついたと思いますか。

- ・文章を恐れずに書くこと。難しい言葉を多く使って、できるだけ文章に用いること。
- ・自分の作文を他人が読む時どんなことがぴんとこないか、どんなことに疑問を抱くのであろうかなどを書くときにあらかじめ考えるようになった。
- ・読む力とレポートの書き方がよくなったと思います。
- ・自分の文章をどんなふうになおしたら良いか良くわかって、書く力がもっとついているのではないかと思います。

【引用文献】

岩瀬さやか・岩瀬直樹・甲斐崎博史・金子文昭・菊地博之・本田陽志恵・吉田政晃・小坂敦子・吉田新一郎 (2008) 『作家の時間 「書く」ことが好きになる教え方・学び方【実践編】』新評論

ラルフ・フレッチャー&ジョアンポータルピ / 小坂敦子・吉田新一郎訳 (2007) 『ライティング・ワークショップ 「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論

学習意欲を高める授業づくりについて

—保育・教育者養成校における協同学習の考え方に基づくペアワーク等を用いた授業実践—

石橋 裕子 *

1. はじめに

小学校・幼稚園教諭、保育士資格等の取得に「音楽」は欠かせない科目である。特に、日本の幼児教育の現場では、ピアノによる弾き歌いは「できてあたりまえ」と考えられ、採用試験で課す施設も多い。しかしながら、高等学校での「音楽」未履修や、鍵盤楽器未経験の学生を中心に、音楽を苦手とする学生は少なくない。特に男子学生の中には理論が理解できないため、音楽を不得意とする者も多い。

本学の「音楽」は、半期ずつの「音楽Ⅰ」「音楽Ⅱ」のみであり、たった30回の講義で理論・実技両面で「先生」としての技量を身につけなくてはならない。履修者は、楽譜が全く読めない学生から音大生と同等レベルの者まで多岐にわたっているため、個々のレベルに合わせての指導が必要不可欠であり、いわば「個人指導」が中心となる。そのため大変に時間がかかり、理論をじっくりと教授する時間はとれない。「理論は義務教育で学んでいるので不要」として、実技中心とする教員も見受けられる。

筆者はこれまで、音楽理論は一斉授業を中心として行っていた。実技は、毎回確実に出席者全員を指導することができなかった。このため、実習園等からは「実技面での技術が劣っている」等の苦情も聞かれる。そこで「協同学習」の考え方を取り入れ、理論・実技共に一斉授業ではない形態で学生の学習意欲を高め、成長できたという手応えが感じられる授業づくりの実践を「音楽Ⅰ」で試みた。

2. 「音楽Ⅰ」の位置づけ

「音楽Ⅰ」は、1年次の春学期または秋学期に開講される卒業必修科目であり、同時に保育士資格および幼稚園・小学校教諭免許状取得のための必修科目でもある。クラスごとの開講（1クラス平均25人前後）だが、編入生や再履修者等も多く、クラスによっては40人を超えることもある。

3. 方法

(1) 対象および期間

① 対象：社会福祉士、小学校・幼稚園教諭、保育士資格等の取得を目指す4年制大学

* 東京福祉大学

1 年生 98 人

② 期間：2009 年度春学期

(2) 講義概要

第 1 回：オリエンテーション・音楽歴調査、第 2 回：音楽理論確認調査・ピアノ実技グループ発表、第 3～10 回：前半 45 分 / 音楽理論、後半 45 分 / ピアノ実技、第 11 回：音楽理論およびピアノ試験、第 12～14 回：前半 30 分 / コード伴奏、後半 60 分 / ピアノ弾き歌い、第 15 回：ピアノ弾き歌い試験

(3) 方法

① 音楽理論

ア. 毎時間違う人とペアを組み（2 人または 3 人）、役割分担（2 人ペアは A または B、3 人グループは A または B または C）をする。イ. 予習してきたことを、教科書を用いず「予習ノート」や「ペアワークシート」の予習欄の記入事項を中心に、1 分ずつペアと「情報交換」する。ウ. 筆者が、「情報交換」で話題になっていた情報や最低限必要な事項等を「情報提供」する。各自ノートに、後で口頭説明できるように「自分のことば」を用いて記録する。エ. 「例題」の各自の分担問題（A の者は例題 A 等）を 1 分で解く。オ. 近くのグループの自分と同じ問題を解いた者と 2 分間「情報交換」する。カ. 1 分ずつ自分のペアに、「情報交換」した内容等を参考に、解説しながら正解を伝え、ペアが正しく記入できたか確認する。その後、必要に応じて全体での答え合わせをする。キ. 「ペアワークシート」を交換し、予習判定欄に 4 段階（◎○△×）で評価してサインする。ク. 筆者が再度、必要事項等を「情報提供」し、「ウ」と同様に記録する。ケ. 「振り返り問題」の分担問題を 1 分で解く。コ. 「オ」同様に 2 分間「情報交換」する。サ. 「カ」と同様にする。シ. 全体で、当日の学習のポイントを口頭で確認する。ス. 「ペアワークシート」の振り返り判定欄に、4 段階（◎○△×）で評価してサインする。セ. ペアに「ペアワークシート」を返却する。自分の「ペアワークシート」の気づき欄 1～3 に、学習での気づきや反省を記入する。

② ピアノおよびピアノ弾き歌い

ア. 講義開始前に「練習計画・振り返りシート」の所定欄を記入し、何時から「成果発表」するかをペアと相談して決める。イ. 実施計画に沿って練習し、ペアと「成果発表」する。ウ. 「練習計画・振り返りシート」をペアと交換し、成果発表欄に 4 段階（◎○△×）で評価、評価理由を書いてサインする。エ. 自分の「練習計画・振り返りシート」に練習内容、感想等を記入して提出する。

4. 実践で得られた成果

(1) 音楽理論

① 予習は教科書を見ないで行うこと、また、何も話せないと「ペアに迷惑がかかる」と感じる学生が多く、次第に熱心に予習に取り組む姿が増えた。② ノートには、筆者の言っ

たとおりに書くのではなく、後から見て確実に理解できるよう「自分のことば」で記したので、学習内容をうまく整理・記録できるようになった。また、「公認カンニングペーパー」を作成して試験に臨んだが、作成する段階でかなり勉強したことも加わり、試験の平均点は、一斉講義で行った昨年度とは異なる結果となった。③ペアに口頭で伝えなくてはならないので、真剣で活発な「情報交換」が行われた。筆者は、机間巡視をしながらの理解度チェックができるようになった。④1人も居眠りしなく（できなく）なり、私語もなくなった。

(2) ピアノおよびピアノ弾き歌い

①「成果発表」を毎時間実施することで、必ず練習してくる者が増えた。②音楽理論で多くの「ペア」と学習しているため、学生同士で疑問等を解決する姿が多く見受けられた。また、筆者は、『毎時間出席者全員をレッスンしなくてはならない』という気負いが無くなり、1人ずつ時間をかけて丁寧に関わることができた。④各自課題を明確にして練習に取り組むようになった。

5. おわりに

以上のことから、本実践では学生の積極的な授業参加がなされ、「多くの友人ができた」とアンケートに書いた学生も多かった。『自分1人で学習するのではなく、お互いに助け合う』姿が多く見受けられ、アンケートでもペアワークは概ね好評価であったことから、『成長できたという手応えが感じられる授業づくりの実践』は、概ね達成できたのではないかと考える。

今後の課題は、弾き歌いや合奏活動が中心の「音楽Ⅱ」において、音楽経験の全く違う学生集団へ、どのようにして協同学習を取り入れるかである。「音我苦（おんがく）」ではなく「音楽」が伝えられる保育・教育者の養成を目指して、さらに実践を重ねていきたいと考える。

実習指導におけるウェビングの利用に関する研究 —施設実習の「学生による学生のための実習の手引」の作成—

林 幸範*・石橋裕子**

1. はじめに

保育士養成学校において、保育実習は重要な位置づけをされており、その重要性は年々増加している。しかも、この保育実習は学生にとっても、一大イベントである。ところで、保育実習は、大きく分けて、保育所での実習(保育所実習)と、保育所を除く児童福祉施設での実習(施設実習)とに分かれる。保育実習のうち、前者は学生はイメージができるが、後者、特に知的障害児施設などの知的障害児関連の施設となると、学生のほとんどがイメージできずに実習に対する不安が増大する傾向がある。また、その傾向のために、問題を起こす学生も少なくない。さらに、実習に当たっては、①実習に対しての心構え、②子ども像が描けない、③実習先での技能不足、④指導案の作成の不備、⑤実習生の服装・態度の問題など、実習生に対して様々な問題点が指摘されている。

そこで、保育実習の指導において、①保育実習の目的の明確化、②保育実習の目標設定の明確化などを考慮に指導を実施してきた。本論文では、特に、問題が多い施設実習に焦点をあてて「保育実習の目的の明確化」の一環としてのウェビングを利用した施設実習の「学生による学生のための実習の手引」の作成について報告をする。なお、「保育実習の目標設定の明確化」にはコンセプト・マップ法を利用した(保育士養成協議会:2008で発表)。

2. 方法

(1)実施時期：平成20年10月～平成21年3月

(2)対象：三年制短期大学部3年生、16名

(3)指導方法：短期大学部3年生のHRの時間を利用。「学生による学生のための実習の手引」(これ以降は「手引」とする)は、幼稚園実習・保育所実習(7名)・施設実習(9名)の2班に分かれ作成。

(4)指導の実際：①オリエンテーション…学生個人での課題の整理とアンケートの作成。②アンケートの作成とその実施(3年生と2年生に実施：47名・49名)。③手引の作成の形態の検討とアンケートの集計。④ウェビングの実施…アンケート集計を参考にして。⑤ウェビングの実施…手引のレイアウトと内容の整理。⑥発表会の実施…この手引を利用し

* こども教育宝仙大学

** 東京福祉大学

て、短期大学部2年生対象に発表会を実施。

3. 結果と考察

(1)アンケートに関して：①経過…アンケート項目に関して、ブレインストーミングを実施した結果、以下の項目の質問誌を作成した。②アンケート項目…基本的属性(性別、施設の種別、実習形態)、1. 実習先で感じたこと(自由記述)、2. 実習先で困ったこと(自由記述)、3. 事前準備で役立ったこと(自由記述)、4. 事前準備の不足したこと(自由記述)、5. 実習前に知りたかったこと(自由記述)。③アンケートの実施…2年生49名・3年生47名の計96名に実施。

(2)ウェビング利用による「手引」の作成：①アンケートの結果を1項目毎に紙片を作成。その際にできる限り名詞化する様に指導をした。②その紙片をまとめると、『未知』というキーワードが中心となり、その結果を模造紙にまとめたのが下図である。③このまとめ等を参考にして、「手引」を作成。④「手引」の構成…1. 準備・内容・利用者についての留意点、2. 利用者の生活の様子(知的障害者更生施設・児童養護施設・児童館)、3. 施設実習を経験して、4. 実習に行くまでの学生としての日程表。

(3)「手引」の発表会：2年生の実習の事前授業の一環として、「手引」を利用して発表会を実施。その結果、2年生からは「わかりやすかった」「不安が解消した」などのプラスの評価が得られた。また、3年生自身からも、実習に対しての振り返りになったという感想が得られた。

以上のことから、保育実習の意義や目的を学生に指導することは難しい事の一つであったが、ウェビング法を利用すると、学生達の知識などをまとめる方法としては有効であると同時に、一方的な授業ではなく、学生参加型の授業の重要性が示唆されたと言えよう。

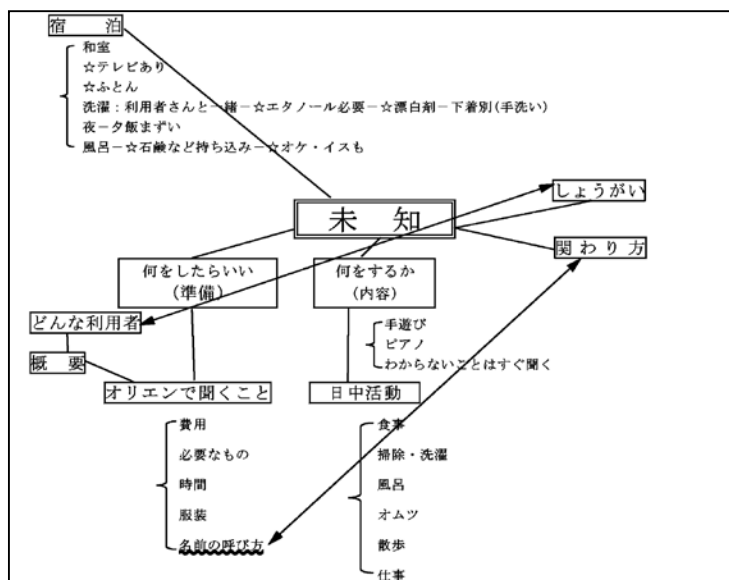


図. アンケート集計のまとめ

中大連携における協同学習の展開と成果 —国際理解教育を手がかりとして—

中澤 純一*

1. はじめに

本実践は、興誠中学校（以下、中学校）と浜松学院大学（以下、大学）の連携による国際理解教育の実践事例である。中学校と大学はともに学校法人興誠学園の系列校であり同じ静岡県浜松市内に立地する。大学は開学6年目、中学校も開学6年目を迎えたが、これまで両者が共同で教育実践を試みることは無かった。そのため、生徒と学生間の交流をはじめ、教員同士の交流も不足していたと考えられる。その点で本実践は、今後、学園内の連携・協力のみならず、教育現場における諸問題を解決する糸口や手段としての連携教育、つまり幼小連携、小中連携、中高連携、及び高大連携といった校種間の垣根を超えた実践を進めていくための足掛かりになることが期待される。

2. 実践の概要

中学校の教育目標は、「21世紀、地球時代を地球市民として、生きる力を育もう」である。さらには、①自ら学び、実践し、最後まであきらめないねばり強い生徒、②コミュニケーション能力を高め、世界の中でリーダーシップのとれる生徒、③人、文化、自然に親しむ心を持った、思いやりのある生徒、④時代の進歩に適応し、諸問題に対して考え、自らの課題として取り組む心を持った生徒、を主眼におき国際社会の中で活躍できるリーダーになることを目指している。とりわけ、国際理解教育と英語教育に力を注いでいる。

これまで中学校の国際理解教育分野では、教育活動の一環として「国際理解講座」を過去5年間実施してきた。その内容は、講座の担当教員が主体となって国際理解教育に必要な情報・技術・知識を有した専門家を「外部講師」として招き、経験談やワークショップを依頼するというものであった。外部講師として、元青年海外協力隊員・国際協力推進委員（JICA 職員）・海外ボランティア団体などが挙げられる。しかし、これらの外部講師の選定や講座内容は学校が主導して決定してきた。極論するならば、これまでの取り組みは学校側の意向に沿った外部講師であり、相互的な関係（学校と外部講師、生徒と外部講師）を構築できなかった。この点が問題ともいえた。そこで、平成20年度から中学校と大学も協同による国際理解教育の授業実践を試みた。本報告はこの取り組みについて行う。

* 興誠学園興誠中学校

3. 平成 20 年度の中大連携による国際理解教育の取り組み

平成 20 年度の取り組みとして表 1 に示すように年間 3 回行った。本実践では、中大連携のために新たに事業を立ち上げカリキュラムを組み直すことではない。中学校と大学の双方が目的を共有し、それぞれの教育資源を有効活用することに着目し実践した。そこで、中学校が特別活動の一環として行っている「地球市民キャンプ」と、総合的な学習の時間の中で開講している「国際理解講座」を大学と協同で発展させ取り組んだ。この流れに沿って、大学の教職課程を履修している学生がワークショップ形式の授業を実践することで連携を図った。

表 1. 平成 20 年度における中大連携事業

	月 日	内 容	場 所	備 考
1	10 月 10 日～12 日 (2 泊 3 日)	地球市民キャンプ (特別活動)	静岡県立三ヶ 日青年の家	多文化共生をテーマに「カ タストロフォイ」を実施
2	2 月 1 6 日	国際理解講座① (総合的な学習の 時間)	興誠中学校	貧困をテーマに「無人島ゲ ーム」を実施
3	2 月 1 9 日	国際理解講座② (総合的な学習の 時間)	興誠中学校	難民をテーマに「逃げなく てはなりませんそのとき を」を実施

4. ワークショップの概略

(1) 地球市民キャンプ

浜松市の今日的課題のひとつでもある多文化共生をねらいとし、(財)浜松国際交流協会、JICA 浜松デスクが開発した教材を使用した。教材名は「カタストロフォイ」である。浜松市では、日系人を中心としたブラジル人、ペルー人が定住しており、全国でも有数の外国人の多いまちである。そのため、外国人住民と市民が共生し社会生活を営んでいく必要がある。そこで「カタストロフォイ」では、大規模災害が起きたときに外国人などの情報に関しての弱者が遭遇する事態を疑似体験し、それを克服する具体的な手段を考えることをねらいとしている。

(2) 国際理解講座①

無人島ゲームを通して、食べ物や安全な飲み水、医療、基礎教育は人間が生きていくために絶対に必要なものであることを理解することをねらいとした。既存の「無人島ゲーム」をもとに大学生が教材研究を重ね、中学生にとって身近な経験として捉えることができるよう創意工夫を凝らした。

(3) 国際理解講座②

難民の存在は中学生にとって遠い存在である。しかし、地球上では現在もお戦争が繰

り返され、多くの難民が生み出されている。このような事実を、ワークショップを通じて中学生が学んでいくことをねらいとし、大学生が教材研究し実践を試みた。

5. 成果と考察

本実践の成果を検証するために中学生に対して、無記名式のアンケート調査を行った。検証を行った結果、以下の三点が明らかになった。1. 中学生の多くが大学生に教えてもらったことを好意的に感じた。2. 中学生は中学校教員よりも年齢に近い大学生に教わることで親近感や新鮮さ、熱意を肌で感じ、講座に興味関心を示し没頭していた。3. 学習効果の向上につながった。つまり、中大連携における協同学習の展開は大学生にとって有用なものだけでなく、中学生にとっても効果的であり相乗効果を促す実践であるといえる。

6

学会消息

JASCE 活動報告

久保田 秀明

I. 学 会

1. 第6回理事会

日 時：2009年10月16日（金）16時～17時

会 場：神戸大学附属住吉中学校 多目的室

出席者：安永 悟、関田一彦、相原次男、石田裕久、南本長穂、杉江修治、鈴木克義、
高旗浩志、久保田秀明

議 題：

1. 2008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。2009年度への繰越金は2,333,101円となった。

2. 大会開催校

今後の開催校が以下のとおり了承された。

第7回大会開催校：山口県立大学（準備委員長 相原次男氏）

3. 会誌「協同と教育」の出版

第6号の出版が了承された。

4. アイデアブック原稿料の支出

アイデアブックの売り上げの中から、3人の翻訳・執筆担当者に原稿料の一部を支払うことが了承された。

2. 第6回総会

日 時：2009年10月17日（土）12時～12時40分

場 所：神戸大学発達科学部 B棟 202教室

参加者：32名

議 題：

第6回理事会で決議された内容が提案され、了承された。

3. 第6回大会

本誌、「大会報告」をご参照ください。

Ⅱ．出版

杉江修治・水谷茂 監修 協同教育実践資料 10「授業を変える研究的実践の文化の中で」
—犬山市授業研究会 2008 年度の成果 日本協同教育学会

E. F. Barkley, K. P. Cross, C. H. Major 著、安永 悟 監訳「協同学習の技法」
—大学教育の手引き ナカニシヤ出版

「協同学習法ワークショップ BASIC」改訂版 日本協同教育学会

「協同学習法ワークショップ ADVANCE」改訂版 日本協同教育学会

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、他学会や組織との協力により実現した研修会を、以下のとおりご報告いたします。

1. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース

日 時：2009年5月2日（土）3日（日） 会 場：創価大学
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師） 運 営：久保田秀明（創価大学）

2. 協同学習認定ワークショップ Advance 2日間コース

日 時：2009年6月27日（土）28日（日） 会 場：創価大学
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師） 運 営：久保田秀明（創価大学）

3. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース

日 時：2009年9月5日（土）6日（日） 会 場：南山大学
講 師：長濱文与（JASCE 認定講師） 運 営：石田裕久（南山大学）

4. 協同学習認定ワークショップ Advance 2日間コース

日 時：2009年11月14日（土）15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）

5. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース

日 時：2010年2月20日（土）21日（日） 会 場：久留米大学
講 師：須藤 文（久留米大学大学院）・安永 悟（JASCE 認定講師）

6. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース

日 時：2010年2月27日（土）28日（日） 会 場：創価大学

講 師：松浦賢一（創価大学教職大学院）・久保田秀明（JASCE 認定講師）

IV. 関連団体情報

1. 全国協同学習研究会第39回大会

日 時：2009年10月31日（土）

会 場：東村山市立 萩山小学校

学会関係指導助言者：杉江修治（中京大学）、安永 悟（久留米大学）、石田裕久（南山大学）、関田一彦（創価大学）、

運 営：山崎 憲（萩山小学校 校長）

2. 第36回全国個を生かし集団を育てる学習研究大会 佐賀大会

「自己価値力」を育てる教育の創造 —確かな学力×自分への自信＝骨太の学力—

日 時：2009年12月26日（土）～27日（日）

会 場：国民宿舎 虹の松原ホテル（佐賀県唐津市東唐津4丁目）

学会関係参加者：安永 悟（久留米大学）、関田一彦（創価大学）、高旗浩志（島根大学）

運 営：全国個集研会長・相原次男（山口県立大学 教授）、佐賀県個集研会長・副島和則（佐賀市立東与賀中学校 校長）

7

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（学生会員を含む）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。

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 理事および会長の選出手続は細則に定める。

3 監査は、理事会の議を経て、会長が委嘱する。

第20条 前条に掲げる役員任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

2 役員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。

- (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。
- 3 この会則の変更は、2010年3月の臨時理事会、および臨時総会において承認し、4月1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 役員選挙期間は、改選年度の大会前とし、理事会は役員選挙管理委員会を設置する。

2 役員選挙管理委員会については別に定める。

3 選挙により選出された理事は、互選により会長を選出する。

4 新会長は、選挙で選出された理事に加え、必要に応じて3名までの理事を指名することができる。

- 5 選挙で選出された理事と、新会長指名の理事により、新理事会を構成する。

(役員選出の業務)

第7条 役員を選出に関する業務は、役員選挙管理委員会の指導のもと事務局が掌る。

(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

- 1 この細則は、2004年5月7日から施行する。
- 2 この細則の変更は、2010年4月1日から施行する

日本協同教育学会 役員選挙管理委員会規則

(目 的)

第1条 この規則は日本協同教育学会（以下では「本学会」という）の役員選出を公正かつ円滑に行うために制定する。

(理事選挙管理委員会)

第2条 会長は、理事改選が行われる6ヶ月前に、個人会員の中から理事会の議を経て選挙管理委員を3名委嘱し、選挙管理委員会（以下では「本委員会」という）を組織する。

第3条 本委員会は、会長の命により、選挙を司る。

第4条 本委員会に委員長と副委員長をおく。

- 2 委員長と副委員長は委員の互選によって選出する。
- 3 委員長は本委員会を代表し、その業務運営の責任を負う。
- 4 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に事故ある時はその職務を代行する。

(被選挙権・選挙権)

第5条 理事被選挙権は、理事任期満了年度の前年度に個人会員であり、当該理事選挙投票締切日において引き続き個人会員であり、前年度までの学会費を納入している者にある。

- 2 理事選挙権は、選挙開始日の2ヶ月前において個人会員であり、会費納入に滞りのない者にある。
- 3 本委員会は選挙開始2ヶ月前に、理事被選挙権のある個人会員リストを作成する。

(投票の方法)

第6条 理事選挙の投票は、本委員会が送付する所定の投票用紙を用いて行う。

- 2 投票用紙には、被選挙権のある個人会員の氏名5名以内を連記する。
- 3 投票は書面投票とし、指定の期日までに、所定の方法により送付され、本委員会が確認したものを有効とする。

(当選者の確定)

第7条 理事選挙の投票結果は本委員会の責任によって開票を行い、上位より定数以内の者を理事当選者とする。

- 2 当面の間、選挙により選出する理事の定数を7名以内とする。
- 3 本委員会は理事当選者に就任の意思を確認し、辞退者がいた場合には次点者を繰り上げる。
- 4 理事当選の定数の境界に同点者が複数生じた場合には、定数以内となるところで当選ラインを定めるものとするが、同点者が多数に及ぶ場合には本委員会が抽選により当選者を決定する。

第8条 本委員会は理事当選者を速やかに会長に報告し、新理事会の招集を求め、会長の選任を求める。

(改正条項)

第9条 この規則の改正は、理事会の議を経て総会で行う。

附 則

1 この規則は2010年4月1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」、「実践研究論文」、「論考」、「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40文字36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, pp.1-35.

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。

日本協同教育学会

役員一覧

会 長	安永 悟	久留米大学教授
副会長	関田一彦	創価大学教授
理 事	相原次男	山口県立大学教授
	荒木正志	練馬第三小学校校長
	石田裕久	南山大学教授
	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、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
電 話 ： 0942-43-4411 (ext. 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

編集協力

大黒 孝文（同志社女子大学）

伏野久美子（立教大学）

原田 信之（岐阜大学）

神谷 俊次（南山大学）

久保田秀明（創価大学）

長濱 文与（三重大学）

百合草禎二（富士常葉大学）

英文校閲

Robert Schalkoff（山口県立大学）

協同と教育 第6号

2010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）
