

協同と教育

第11号

2015

日本協同教育学会

協同と教育

第11号

2015

日本協同教育学会

目次

1 結 風

- 看図アプローチ協同学習による幼稚園教育実習事前指導 鹿内信善 7

2 研究論文

- GD(Group Discussion)表を活用した授業省察の意義と可能性
藤井佑介・水野正朗 17
- 学び合いの授業に取り組む小学校教師の授業観の形成
—ナラティブ・アプローチによる事例分析—
坂本篤史・副島 孝・水野正朗 29

3 実践研究論文

- 知的障害特別支援学級における協同学習の試み
—小学校算数科「あまりのあるわり算」の実践— 石丸文敏・安永 悟 43

4 書 評

- LTD話し合い学習法 小川雅広 57

5 シンポジウム

- PISAの動向と協同学習
PISAの動向 —PISA2015協同問題解決能力とは—
大野彰子・杉江修治(指定論者) 61

6 学会消息	
JASCE活動報告	81
7 資料	
日本協同教育学会会則	95
日本協同教育学会細則	100
『協同と教育』執筆・投稿規程	102
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧	104
入会手続きについて	105
会費納入について	106

1

結 風

看図アプローチ協同学習による幼稚園教育実習事前指導

鹿内信善*

I. はじめに

北海道から九州に

巻頭に載せて頂く「エッセイ風」の文章としては、重々しいタイトルになってしまいました。これにはわけがあります。私事にもわたりますが、少し説明させていただきます。

私は、この3月まで、北海道教育大学で教育・研究活動をしていました。まだ定年前だったのですが、北海道教育大学を退職し、4月からは福岡女学院大学に勤務しています。

九州におられる協同教育学会の先生方には何の連絡もしないままに着任しました。そのため、私の突然の異動に、みなさんが驚いてくれました。一番驚いてくれたのは久留米大学の安永悟先生かもしれません。安永先生には、着任早々、4月1日に異動の挨拶メールを送りました。「エイプリルフール？」という件名でメールを送ったものですから、安永先生には全く信じてもらえませんでした。メールは福岡女学院大学から送信していますから、当然アドレスも福岡女学院大学のものになっています。それに気づいた安永先生からは「どうやってドメインを偽造したのですか？」という返信が届いたほどです。エイプリルフールには「本当のことを言っても信じてもらえない」のです。こういう「エイプリルフール効果」をしばらく楽しんでいるうちに5月になりました。ありがたいことに福岡と山口の先生方が私の歓迎会を開いてくださいました。歓迎会はちょうど「博多どんたく」の日にありました。学会理事須藤文先生の発案で「博多どんたく」見物までさせていただきました。

「見物」から「見学」に

「博多どんたく」は、旗を持った人たちがただ歩いているだけのお祭りでした。それを大勢の人が見ているのです。私が見た「博多どんたく」はそういうものでした。しかし、物事を「見て」いれば、何かしらの学びが生まれてくるものです。私にとって博多どんたく「見物」は、博多どんたく「見学」に変わりました。

「旗を持って歩いていれば、人は見てくれる」のです。これが「博多どんたく」から得られた大きな学びです。これまで、私たちの研究チームは「ひっそりと精力的に!!」をモットーにして研究と実践を重ねてきました。私たちが手を差し伸べられるのは、私たちの手が届く範囲の人たちだけです。ですから、私たちの目の前にいる子どもや学生たちに喜んでもらえる授業方法をつくってあげたいと思っています。目の前にいる子どもたちが

* 福岡女学院大学 人間関係学部

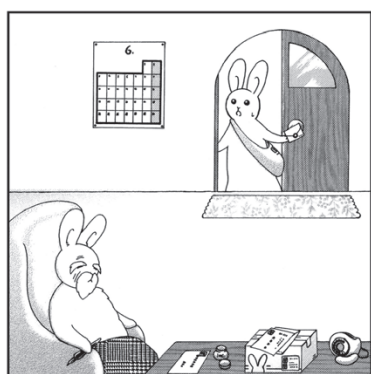
幸せになってくれればいいのですから、私たちが目立つ必要は全くありません。そう思って、私たちの研究チームは、本気で「ひっそりと精力的に」研究と実践を重ねてきました。

しかし、博多どんたくを「見学」して、この考えが変わりました。旗を持って歩いていけば多くの人が見てくれるのです。私たちが開発してきた「看図アプローチ協同学習」を授業に取り入れると、子どもたちは本当に喜んでくれます。もし私が「看図アプローチ協同学習」の旗を持って歩いたら、多くの人が見てくれるかもしれません。そうしたら、今まで手を差し伸べることのできなかつた子どもたちにも、看図アプローチ協同学習の楽しさを届けてあげられるかもしれません。そう考えて「旗を持って歩く」という実践をしてみることにしました。その第一歩がこの拙稿です。

「看図作文」から「看図アプローチ協同学習」に

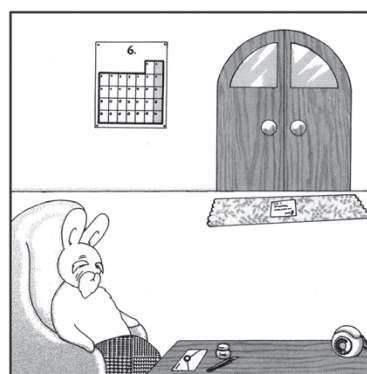
私たちの研究チームは、看図作文という作文指導方法を長い間研究してきました。看図作文とは文字通り「絵図」を「見て」作文を書いていく方法です。もともとは、中国の国語教育に取り入れられていたものです。看図作文は、作文指導法としてきわめて大きな可能性をもっています。しかし最近の中国の国語教育では、看図作文を取り入れることが少なくなってきました。とても残念なことです。そこで私は、日本の教育の中で看図作文の可能性を拓いていくことにしました。これまでに私たちは、物語論や認知心理学の研究成果も活用しながら「新しい看図作文」を開発してきました。

どんな絵図でも絵図があれば看図作文ができるというわけではありません。適度な曖昧や空白をもった絵図が必要です。私たちは、そのような絵図をたくさん制作してきました。例えば、絵図1・2のような絵図です。



絵図1

©yuki.ishida



絵図2

©yuki.ishida

また、どんなによい絵図を制作しても、それを活用する発問系列をつくらなければ、看図作文の授業は成立しません。私たちは、効果的な発問系列も組み立てて学校の先生方に提供してきました。私たちがつくってきた絵図と発問系列を使えば、「何を書いていいかわからない」「どう書いていいかわからない」と言う子どもはいなくなります。むしろ、看図作文の授業をすると子どもたちは作文を書きたくて書きたくてたまらなくなってい

ます。そのような様子は、拙著（鹿内 2010）の中で確かめることができます。また絵図1・絵図2を使った授業の仕方や、そこから生まれるすばらしい作文の数々も、鹿内（2010）に載せてあります。看图作文は、作文を動機づけるとてもよい方法になるのです。

看图作文実践法を研究することによって、私たちは、他にもたくさんの発見をすることができました。看图作文を小グループで行わせると、絵図を読み解く話し合いが活発になります。いきいきとした協同学習が自然に生まれてくるのです。この発見は、看图作文の研究を協同学習の研究につなげていく大きな契機になりました。また、絵図だけではなく、写真やグラフを使っても看图作文と同じ方法で授業をつくれることもわかってきました。その授業は当然「いきいきとした協同学習」になります。このような授業を「看图アプローチ協同学習」とよんでいます。

II. 幼稚園教育実習事前指導への活用

看图アプローチ協同学習を協同学習の入り口に

看图アプローチを使うとスムーズに協同学習を引き出すことができます。引き出すというより、協同学習が自然に生まれてくると言った方がよいかもしれません。看图アプローチを使うと誰でも簡単に、協同学習を取り入れた授業づくりができます。看图アプローチで協同学習を最初に体験させておけば、学習者は協同学習のすすめ方を体で覚えることができます。このため、それに続く通常の協同学習がしやすくなります。看图アプローチ協同学習を入り口にして、それに続く協同学習を活性化できるのです。このことの具体的実践例を紹介していきます。

拙著「協同学習ツールのつくり方いかし方—看图アプローチで育てる学びの力—」では、看图アプローチ協同学習用の教材として次の写真を提供しています。この写真を用いたエクササイズは、学び合いと助け合いのある協同学習を確実に引き出してくれます。学習者は中学生以上を想定しています。この写真を使って授業するときは鮮明な「カラー版」が必要です。これは <http://www16.plala.or.jp/kohki/kanzu/> からダウンロードできます。ダウンロードして活用してください。ダウンロードできない場合は、直接鹿内に請求してください。



写真1

この写真を使った幼稚園教育実習事前指導の授業を紹介していきます。学習者は大学生です。

写真や絵図の読み解き指導で、まず大切なのは、「もの」と「こと」を区別させることです。この区別は「皿の上りんごがのっている絵」を描いて説明しておくといよいでしょう。この場合、「皿」「りんご」が絵図に描かれている「もの」になります。「皿の上りんごがのっている」は描かれている「こと」になります。「こと」は「もの」と「もの」とを関わり合わせてつくり出す判断になります。

「もの」と「こと」の区別を説明したら次の指示をします。

この写真に写っている「もの」を10個書き出してください。

この答えは、写真の余白かワークシートに記入させます。学生たちは「車」「白線」「道」「草」などと書いていってくれます。全員が10個以上書き終わったらラウンドロビンでひとつずつ発表させます。ラウンドロビンはグループメンバーが順番に発言していく方法です。ラウンドロビンについては安永（2012）を参照してください。グループは4～5人編成です。発表はこの小グループごとで行わせます。自分が気づいていなかったものを他のメンバーが見つけていたらそれを赤でメモさせます。このステップでは、写真を「よく見る」ために必要な最初の活動をさせています。それと「他者の発見を取り入れる」という協同学習に必要な基本的活動も行わせています。

北海道以外で写真1を使うと、上方に写っている赤白矢印に注目する人がたくさん出てきます。中には「これは何ですか」と質問してくる人もいます。この赤白矢印は車道と歩道を区別するマークです。冬になって雪が積もると車道と歩道が区別できなくなります。除雪車は、この矢印を目印にして除雪作業をしていきます。さらに一般のドライバーもブリザードのときなどにこの矢印に頼ります。ブリザードが吹き荒れると前方が全く見えなくなります。そういうときにはこの矢印にともった明かりを頼りにして運転しています。この矢印は、今回の写真読み解きでは、一種のノイズになります。あまりこの矢印にこだわらせないためにも、上のような説明を簡単にしておくといよいでしょう。

今回の授業で注目してほしいのは写真の真ん中に写っている黒っぽい車です。この車に注目させてから次の発問をします。

この黒っぽい車は、これから2秒後にどんな動きをしているのでしょうか。

この発問では、これから2秒後に起こる「こと」は何かと問うています。学生たちには、写真に写っている「もの」を根拠にして答えを出してもらいます。はじめに個人思考を1分くらいしてもらいます。その後バズセッションをしてもらいます。バズセッションは、自由にワイワイガヤガヤ話し合ってもらおう方法です。

この課題も学生たちの活発な協同学習を引き出します。成功させるコツは <http://www16.plala.or.jp/kohki/kanzu/> からダウンロードした鮮明なカラー写真を使うことです。あとは上述の手順通りにすれば必ずうまくいきます。

この手順をとると、次の2つの予想が出てきます。①ブレーキを踏んで減速する②追い越し車線に出て前の車を追い越していく。この予想を2秒後に撮影した実際の写真を見せて確認させます。この確認写真の掲載は割愛します。鹿内（2013）または <http://www16.plala.or.jp/kohki/kanzu/> を参照してください。

旗を立てるだけでなく

ここまで紹介してきたことは鹿内（2013）をベースにしています。これだけの実践で終わったら看図アプローチ協同学習の「旗を立てただけ」になってしまうのではないかと、最近反省しています。ここからさらに授業をつなげて見せないと「旗を持って歩く」ことにはならないのではないのでしょうか。そこで今回は、この「車の写真」の授業に続けて、次のような授業を行いました。

まず学生たちに次のように言います。

みなさんは今、この車の2秒後の未来を読み解いたのです。この車の未来を自分の力で見る事ができたのです。みなさんは「未来を見る力」をもっているのです。

前述したように、2秒後の車の動きの予想は2種類出てきます。しかし、どちらの予想でも予想の根拠は全く同じものが出されます。学生たちは何を根拠にしてどんなことを予想するのか、その実際も鹿内（2013）を参照してください。学生たちは車の「2秒後を見る」ということを体験していますから、「みなさんは未来を見る力をもっているのです。」という説明は、ほとんどの人が納得してくれます。そこで、続けて次の発問をします。今回はワークシートで発問を呈示しました。使ったワークシートを載せておきます。

1. 未来を見る力を幼稚園でいかす。これはどういう意味だと思いますか。

自分の考え

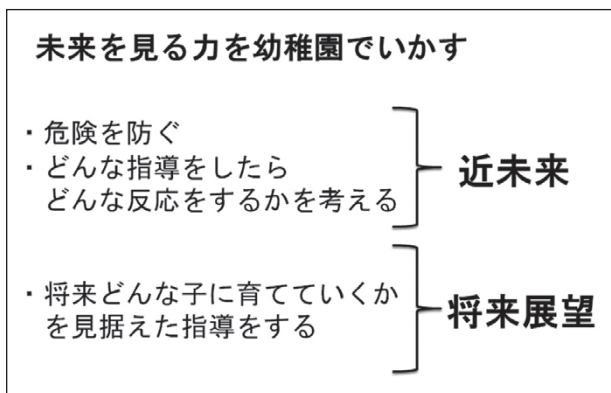
(記述欄省略)

メンバーの意見メモ

(記述欄省略)

「自分の考え」の欄には個人思考した内容を書かせます。全員が書き終わったら、ラウンドロビンで発表させます。続いてバズセッションを行わせ「未来を見る力を幼稚園でいかす。これはどういう意味だと思いますか。」という問いの答えをまとめさせます。そのとき出てきた話し合いの内容を「メンバーの意見メモ」欄に書き込ませます。

以上のグループセッションが済んだら全体発表に移ります。教師は各グループの発言を板書してまとめていきます。このときの授業では次のようなまとめができ上がりました。



教育実習の事前指導では、こまごまとした注意事項を一方向的に伝達してしまうことがよくあります。しかし、ここで紹介したような協同学習を取り入れると、学生たちは自分たちの力で実習に臨む心構えをつくっていくことができます。この時間ではさらに、「実習生としてふさわしい服装とは」「実習生としてふさわしい態度とは」という問題についても協同学習させました。いずれの問題でも学生たちは、教員側が指導したいこと以上の答えを導いていました。

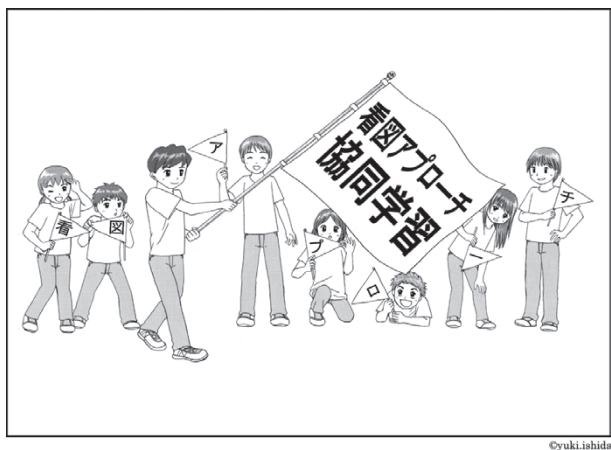
看図アプローチ協同学習を初めにしておくことで、協同学習の仕方が自然に身につきます。看図アプローチ協同学習の中で、「自己を主張すること」「他者を受け入れること」「助け合うこと」等の協同の風土をつくっておくこともできます。そうすると次に続く、通常の協同学習がとてもやりやすくなるのです。

旗を持って歩き続ける

ここでは、看図アプローチ協同学習を協同学習の入り口にする授業例を紹介しました。看図アプローチ協同学習は幼稚園教育実習のスキル指導などにも直接使うことができます。幼稚園教育実習では「設定保育」とよんでいる実習を行います。事前指導では、「設定保育」指導案の書き方指導を行う必要があります。この指導でも看図アプローチ協同学習を使いました。授業の中心課題の解決に看図アプローチ協同学習を活用する方法です。残念ながら本稿では紙幅の都合で紹介することができません。別の論文でぜひ紹介していきたいと思います。そのことが「看図アプローチ協同学習の旗を立てて歩く」次の一歩になると思っています。

今回は幼稚園教育実習事前指導の実践例を紹介しました。ここで紹介した方法は、ほとんどそのまま「看護教育」の領域でも活用することができます。看護教育領域での実践も論文にまとめて世の中に出していく準備をしているところです。できるだけわかりやすく見やすい旗を掲げて歩んでいきたいと思います。そのことによって、これまで私たちの手

が届かなかった多くの子どもたちや学生たちに協同学習の楽しさを伝えていきたいと思っています。



©yuki.ishida

引用参考文献

- 鹿内信善（編著） 2010 『看図作文指導要領―「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン―』 溪水社
- 鹿内信善（編著） 2013 『協同学習ツールのつくり方いかし方―看図アプローチで育てる学びの力―』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善（編著） 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ協同学習の新しいかたち●看図作文レパトリー●』 ナカニシヤ出版
- 安永悟 2012 『活動力を高める授業づくり―協同学習のすすめ』 医学書院

2

研究論文

GD (Group Discussion) 表を活用した 授業省察の意義と可能性

藤井 佑介 * ・水野 正朗 **

本研究の目的は、GD (Group Discussion) 表による各グループの発話展開の視覚的な把握が、授業者や第三者による授業省察にどのように活用できるかを検証し、協同学習を用いた授業における省察の意義およびGD表の今後の可能性について明らかにすることである。そのため、小学校の同一授業を対象に「授業者のセルフ-リフレクション」、「対話リフレクション」、「第三者の教師による授業洞察」といった3種類の調査を実施した。

その結果、GD表の活用意義として、①授業者や参観者による授業の想起の手がかりとなること、②授業者が授業中では知ることのできない各グループの協同学習過程の様相の把握、③各グループの「話し合い方略」の明確化、④重層的な学びの各層への気づき、⑤教師の介入の是非の判定、⑥授業全体を把握した上での気になるグループや児童の抽出、⑦グループ活動に対する客観的な評価のエビデンス、といった7点の示唆を得ることができた。これらの結果より、GD表は、授業省察をさまざまな観点から促進する特徴を有しており、協同学習過程の適切な評価にも活用できることが明らかになった。以上から、GD表は、教育関係者が協働して授業省察及び授業研究を行う際に確かな一つのエビデンスを提供することが示された。

キーワード：GD表、授業省察、セルフ-リフレクション、対話リフレクション、授業洞察

1. 問題と目的

2012年8月の中教審答申において「学び続ける教員像」が掲げられたように、教師には専門職としての知識・技能の確立と探求力や実践的指導力が求められている。そして、教師（専門職）としての学びを支えるのは省察（リフレクション）であると言われている（Schön 1983）。Schönによる「reflective practitioner」としての専門家像の提唱は、授業行為に埋め込まれた省察（reflection in action）に着目することの重要性を示すものであり、授業経験を吟味し、教師自身の見方や考え方の枠組みを問い直す過程を要求することとなった。これは教師教育や授業研修の在り方に対して抜本的な改革を迫るものであ

* 長崎大学

** 愛知文教大学

た(坂本・秋田 2008)。教師の専門性は授業実践を蓄積すれば向上するという一元的な構造ではなく、自らの授業経験について振り返る作業を通して自分自身を見つめ直す機会を意識的に設ける事で達成される。

そこで、澤本(1996)は、授業リフレクションの形態を「セルフリフレクション(自己内対話)」「集団的リフレクション」「対話リフレクション」の3形態に分類し、狙いに応じた形態を取ることの重要性を指摘した。なかでも「集団的リフレクション」について、授業者の自己内省察に留まるのではなく、参観者やその他の教師が対象授業を通して、多面的かつ問主観に立脚した解釈の実現と、それまでの自身の授業への観取と再構成を可能とするところにその価値があると言う。このような対話の実現のためには共通基盤となる精密で客観的な何らかの資料が必要となってくるだろう。

授業リフレクションの技術的な手法に関しては、藤岡(1991)の「ストップモーション方式」、吉崎(1995)の「再生刺激法」、井上・藤岡(1993)の「カード構造化法」、藤沢市教育文化センター(1998, 2000)を中心として開発された「リフレクションシート」や「学びの履歴シート」等がある。これらの研究はVTRやカード、シートといったツールをリフレクションの媒介物とし、授業者自身及び学習者の思考の探究を基に、授業実践の問題や課題を明らかにしていくことに特徴がある。しかし、これらのツールの多くは、授業者自身はその意識において捉えたものに対象が限定される。授業ビデオを省察に用いる場合は授業撮影者の視点に固定されてしまう。協同学習のように複数グループによって同時多発的に学びが生成される授業においては、授業者がすべての学びを網羅的に把握することは困難である。

一方、授業の逐語記録は、撮影者の視点などの個人的解釈に拠らない詳細なデータであり、各分析者による多様な分析を用いた可能性を保証し、実践の見直しを客観的かつ多面的に行える基礎データとなりうる(重松, 1961)。しかし、複数グループの逐語記録となれば莫大な情報量となるため、それをそのまま教師の授業省察に用いるのは難しい。柴田(2013)も逐語記録について、観察やビデオに比べ時間軸の束縛を受けないという分析面での有用性を述べると同時に豊富な情報量ゆえに一覧性に優れないという課題を挙げている。

これに対し、客観性を可能な限り担保しつつ、逐語記録の可視化を行った研究に中村(1986)の発言表がある。発言表は授業内の発言を1ミリの線で表現することで、授業での子ども達の発言関係を現象の時系列を崩すことなく眺め渡すための表であり、発言の全体分布など、言語状況について感覚的に受け取ることでできる情報を形として示すことができる。それを協同学習(複数グループ)のために応用開発した研究に、藤井(2012)のGD(Group Discussion)表がある。藤井はGD表を活用し、グループの学習活動全体の俯瞰と各グループの発話展開、さらに教師の介入の影響について、視覚的に把握できることを示した。しかし、このGD表では各グループで具体的に何が話されているかを示せない点が課題であった。そこで、藤井(2015)は従来のGD表に、各発話のキーワードを追記し、さらにSCAT(大谷, 2007)を用いて各グループで何を話していたか示す「ストー

リーライン」を参照できるように改善した。

本研究の目的は、改良された GD 表による各グループの発話展開の視覚的な把握が、授業者や第三者による授業省察にどのように活用できるかを検証し、協同学習を用いた授業における省察の意義および GD 表の今後の可能性について明らかにすることである。そのため、小学校の同一授業を対象に①「授業者のセルフ・リフレクション」、②「対話リフレクション」、③「第三者の教師による授業洞察」を実施する。

2. 方 法

研究対象と調査方法

GD 表を用いた授業省察の意義と可能性を検証するために、まず①授業者本人（小学校教諭）が授業省察を述べる「セルフ・リフレクション」を実施した。この「セルフ・リフレクション」では、授業者が GD 表等の資料を見ながら、授業に関する省察を行い、それを文章として記述した。授業者は子どもたちがノートに書いた授業感想文も見えており、授業に対する個々の児童の感想を把握できている状態であった。次に、②授業者に対して聞き手（研究者と学校教員）が鏡の役となって省察を促す「対話リフレクション」を行った。この「対話リフレクション」の内容は IC レコーダーで録音し、逐語記録を作成した。

さらに、③学校教員にとって他人の授業について概観し洞察するツールとして GD 表がどのように活用できるかを検証するために、第三者の教師に GD 表等の資料を提示して得られた授業洞察を語ってもらう個別の聞き取り調査を実施した。対象者は 2 名。どちらも教師歴が 25 年以上のベテランで、現在は 3 年任期の交流人事で教職大学院の教員を勤めている。藤井が聞き手となり、語られた内容を録音し、逐語記録を作成した。

この 3 種類の調査において対象者に提示した資料は、GD 表、各グループの逐語記録、授業のビデオ記録である。すべての調査で同一の資料を提示した。こうして作成された各記録から GD 表の特質と授業省察に関連する特徴的な事項を抽出して分析を行う。

対象学級・授業の概要

F 県内の小学校 6 年生を対象にした道徳の授業。単元名は「いのちの授業」。2014 年 3 月実施された。学級の構成人数は 25 名（男子 8 名、女子 17 名）、グループは 6 つ。授業者は教員歴 30 年のベテランで 3 年間を通して同クラスを受け持っており、日常的に協同学習を行ってきた。特定の技法を使うのではなく、ペアやグループで率直に意見を出し合うことを大切にしている。授業者は「命」の尊厳を感じて語り合う授業を毎回行っており、分析対象となった授業は三年間の集大成として、卒業式を控えた 3 月に実施された。

本研究で分析対象とする学習活動は、その授業過程のうちの 5 分間のグループ別の学習である。そこで提示された学習課題は、「長年、猿に愛着を持って写真を撮ってきた写真家が人間に害を及ぼす猿の駆除に協力するべきか」というもので、いのちの重さと人間の

利益について葛藤を促すものであった。児童はそれらの葛藤の中で、各々の多様な考えを共有し、その是非についてグループ内で討議を行った。

GD 表の作成手順及び構成

上記の対象授業において、後方からビデオカメラ 1 台による撮影を行った。グループ活動においては 6 グループのすべてに IC レコーダーを設置し、発話を収録した。収録されたデータを基に各グループの逐語記録を作成した。作成された逐語記録から以下の手順を通して GD 表の作成を行った。本研究で使用した GD 表の実際は表 1 の通りである。

GD 表は基本的に左半分の情報欄と右半分のグループ発言欄とで構成され、グループ発言欄はグループ欄及び発言状況欄からなる。従来の発言表との大きな違いは、表に柄を用いることにある。発話者を柄で区別することによって発言状況を一本の縦線で表すことが可能となる。さらに GD 表ではこれまでの発言表では注目されなかった沈黙についても一定の基準を設けて表記している。GD 表の左半分は対象授業に関する情報を記入する。上部に対象授業名、学校名を記入。その下に各グループに所属する個々人を複数種の柄に分別して掲載。教師は黒、沈黙は白色で表記。さらに各グループの文脈を左下部へ記述。右半分はグループ発言欄となる。上部左から右へグループ毎の名欄。内部は上から下へ発言状況記録欄。発言表の形式を保持し、1 マスが縦 5 mm、横 5 mm 程度となるように表を設定する。記録に登場する名前はすべて仮名である。

逐語記録上の全発言について、発言状況記録欄にグループ毎に発言の順番と長さに応じて、縦方向にマスを定めた柄で埋めていく。1 マスの単位は扱う逐語記録に拠るが、本研究では作成した逐語記録での発言の 1 行分 (40 字程度、もしくは 40 字以内) を罫線の実線の一単位 (1 マス) としている。また、一般的に 5 秒間で話す発言文字数が 40 字前後であることから、沈黙も 5 秒毎に一単位 (1 マス) としている。なお、上記の通り、賛否を問う課題であるため、カテゴリー表記の部分において、賛成を青、反対を赤、その他を灰色で表してグループ内の意見の推移を捉えやすくした。本論文では賛成を黒、反対を白で表記した。また、大谷 (2007) によって開発された SCAT を用いて導きだされた発言に関するキーワードを発言状況欄へ、ストーリーラインを左下部へ提示する。SCAT を用いた理由は、定められた手続き (①データの中の着目すべき語句→②それを言い換えるためのデータ外の語句→③それを説明する為の語句→④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念) を通すことで、小規模データへの適用と事例に応じたカテゴライズが可能となり、多様なグループ学習に対応できるからである。SCAT を用いる過程で、発言のキーワードと各グループのストーリーラインが析出され、グループの学習過程における文脈を詳細かつ客観的に表記することができる。また、発話状況欄に発話ターン毎の機能をカテゴライズすることで、より詳細な記録の可視化が実現する。析出されたカテゴリーは「課題の提示」「主張」「受容」「統合」「拡張」「言い換え」「比較的批判」「精密化」「フィードバックの要請」「矛盾」である。カテゴライズにおいて Berkowiz & Gibbs (1983) を改変

した高垣(2004)によるカテゴリーを参考とした。著者を含む2名で評定を行い、一致率は67%(108項/162項)であった。不一致であった33%(54項)の評定は協議の上で決定した。

以上のGD表の作成にあたっては、逐語記録3時間、ストーリーライン作成6時間、カテゴリー分け3時間、作表2時間、合計してのべ14時間を要した。

3. 結果と考察

授業者によるセルフ-リフレクション

GD表が授業者自身の授業省察にどのように役立つかを検討するため、授業者(W)によるセルフ-リフレクションを行った。以下は授業者自身が記述したものである。

卒業生を出すときには、生きることの尊さ、命の尊さについて問い続ける子になってほしいといつも思っています。最後の担任からのエールなのです。何が答えて真実かは誰も分かりませんが、生きることに向き合う人間であってほしいと担任としては願うばかりです。(中略)やはり人とのかかわりがなくては自分の考えを整理したり、より自分の価値を高めたりしようということはできにくいものです。そして、心を分かり合える集団だからこそ、自分の考えをさらすことができるのでしょう。(中略)繰り返らば、まさに話し合いの臨場感も、GD表からそこはかたく感じることができるのは、確実にあの子ども達の担任であったからなのでしょう。何とも言えない思いがこみ上げてきます。また、不肖の担任でありながらも、そのような話し合いの様子であったということも、感知しながら授業を進めていたという、小さなはかない自信もあります。

授業者は授業時の「話し合いの臨場感」をGD表から感じ取っている。授業者はGD表に示された各グループの話し合いの過程を丹念に読むことで、自分が子どもたちの話し合いの様子を「感知しながら授業を進めていた」ことを再確認している。

グループのGD表と子ども達の発話から、キーワードとなっているものを書き出してみました。すると、道徳的価値に直結するものや、価値形成につながる言葉、マナーエチケット、倫理観、コモンセンスなどに基づくような言葉がいくつも出されているのに気づき、驚きました。それは過去に話し合ったり学習したりした内容でもあります。少しずつ子ども達のなかで消化され、身についたものでもあろうかと思う部分もありました。そこで、私は担任として自分と子ども達の歴史を感じることもになりました。

また、授業者は子どもたちが使用したキーワードを再確認することで、この6年生の最後を飾った「命」の授業の前に積み重ねられた授業実践が、子どもたちのなかで「消化さ

れ、身についた」ことを発見して驚き、そして感動している。

あの時、子ども達が何を考えていたのか、このGD表により知ることができたことが何よりよかったです。自分の投げかけたテーマがどのように受け取られて、次の学びや行動につながっていくのか、おぼろげながら分かったような気もしました。子ども達は私の思う以上に意見をより合わせる事ができているように思います。また、視点を変えたり、友達の意見を聞いたりする中で自分の中でも、意見を多方面により合わせているような気もしました。子供なりに友達の意見を尊重しながら考え、話し合う姿勢は美しいものです。また、これらのワードは、彼らがこれまで生きてくるなかで、授業や生活の中で見いだした倫理観であったり、価値観であったりするわけです。そういう意味では、ものすごく価値を共有できるワードは、授業や行事などのみんなの共通体験のなかから生まれたものだと思います。そう考えると、道徳的価値形成が道徳の時間に一足とびに行われるものではなく、日々の教科の学習、日常的な経験と道徳の時間による「補充」「深化」「統合」のなかでなされることが実感できました。

前述したように、全グループの話し合いの過程を授業者が授業中に全て把握することは物理的に不可能である。このリフレクションにおいて、授業者はGD表を用いることで、グループ学習の過程において各グループの子どもたちが何を話し、何を考えていたかを知り、その話し合いの展開を具体的に把握することができた。子どもたちの協同的な学びの姿は、授業者の予想を越えて優れたものであった。そこで、授業者は、GD表を通して、①「日々の教科の学習」、②「(子どもたちの) 日常的な経験」、③「道徳の時間」の三者の相互作用において「道徳的価値形成」が行われるのだと、自らの実践知を追認している。

本調査で、授業者にとってのGD表は、子どもたちの活動の様子を想起するのに役立つだけでなく、学びの姿について新たな気づきをもたらし、授業改善に役立つ知見を得るためのツールとなっていた。これはGD表が、時系列を崩す事無く発話の展開が捉えやすいように色別されていること、発話のキーワードが記載されていること、個を捨象せず児童名が記載されていること、という他のツールにはない特徴を備えていたためと考えられる。

対話リフレクション

次に、授業者(T)と授業参観者(K)、筆頭著者(F)の3名による対話リフレクションを行った。参観者(K)は学校教員で、3年任期の交流人事で現在は教職大学院の教員を勤めており、対象授業を実際に参観している。

話者	発話
T	私、いつも常日頃から言ってるのは、とにかく自分の意見とか考えがあるやろ？って。それとにかく言いねって。そやけどそこに至るまでに、なんか訳あるやろって言って、それを言えばいいんやっていう。必ず訳と意見をちゃんと責任持って言えっていう、セットで言えっていうのは、4年生の時からでも言ってるわの。
F	ああ、それがやっぱり浸透してて、それぞれやっぱ、話を聞いてから、展開するっていうような、グループの中でのやりとりになってるんですかね、そういう。
K	なんで、こう、綺麗にまわるの。
T	そやの、教えたことがないんやって。なんでやろの。

GD表(表1)でグループの発言パターンを見ると、グループ3では二人の討論がいきなり始まっているが、他のグループでは全員が一回ずつ自分の意見を述べたあとで出された意見について話し合っている。授業者は、自分の意見と根拠は責任を持って述べるよう一貫して子どもたちに指導しているが、今日は誰が司会で、誰が発表で、発言は誰からの順番で、というマニュアル化した指導はしていないという。つまり、グループメンバー全員の意見を出し合ってから話し合いを開始するという、賛否を問う課題に適した話し合い方略は、これまでの学習経験の積み重ねのなかで、子どもたちが自ら採用したと考えられる。授業者はその事実をGD表によって初めて認識し、「なんでやろ」と驚いている。

話者	発話
K	やっぱり、うんと、深いこと言い出すのは赤青交じってる所では深いこと言い出すんや。ほやけど、青ばかりもやっぱり深いんやって。それで深まらないのが色がないところ。この(グループ)4なんかは。
T	どちらの主張もないんや。

赤(猿の駆除に反対)と青(駆除に賛成)が交互になっているグループ3や、青一色のグループ5では意見の深まりがあるが、灰色(どちらでもない)ばかりのグループ4は深まらないとの指摘に対して、授業者は「どちらの主張もないんや」と同意している。

話者	発話
T	自分が見えないところで進んでいる授業っていうか、幾層にもこうなってて、自分から見た時には突出した意見を言う子しか見えないわけやが。そやけどずっと何層にもこう折り重なってこう授業が出来ているっていうのが、まあ、不思議やな、とは思うの。時にはこうやってその積み重なっているミルフィーユみたいなその層を、きちっと自分で、把握して見なあかんのかなっとは思うんやって。

以上のように、授業者は対話リフレクションを通し、教師が授業中に認知している授業の表層の下に様々な学びの層が形成されていること、つまり、授業は同時に複数の対話や思考が重なり合って響き合う「多声性(ポリフォニー)」(バフチン, 1995)を帯びていることに気づいた。その上で、時には今回のような授業研究を実施することは大切だとの見解を述べている。

第三者による授業洞察

第三者の教師に GD 表等の資料を提示して得られた授業洞察を語ってもらう個別の聞き取りを面接調査の方法で実施した。対象者は2名で、それぞれMとNと表記した。

小学校教員の経験が長い M 氏による授業洞察の結果の一部を以下に示す。

話者	発話
M	グループ5で教師が入りました。そうしたら、全部赤になりました。
F	あはは。色がひっくり返っちゃう。
M	それはどういうことかな？って、反省する材料になるよね。
F	介入の仕方の、その省察の一つの資料。
M	もしかしたら、その、なんていうの、正解を出せとか習熟していく時は、教師が入ったら、ぱーってこう変わったって言えば、それはそれで評価できるかもしれないけど、思考や判断を問うている時に、(教師の意見を)聞いて、一気に揃いましたってなったら、なんか良いのかな？って思うかもしれないよね。

GD 表(表1)で、グループ5の一連の発言を見ると、青(駆除に賛成)ほぼ一色のままであって、教師の介入で意見が一斉に変わったという事実はない。つまり、M氏は、教師の良くない介入は小学校の授業で実際に起こりがちであり、そういうことが起きていたら GD 表中の色分けで一目瞭然なるから反省する材料になるだろうと考えている。

話者	発話
M	担任の先生がこれを見て省察したものと、そうじゃない人がこれを見ながら省察したものを突き合わせると。担任てさ、思い込みが激しいからうんと振り切れるってときがあるんだよね。(中略)特に小学校なんか学級王国になっちゃったりするけど、そういうのをこうより戻したりするときには、相互作用があると面白いかもしれないね。(中略)やっぱり子どもたちの姿をどう読むかっていうね、その読み方に技が出てくるんだよね。で、技に触れると、あー、まだまだ未熟だなあ！って思うんだよね。その読み方が、その先生たちの持っている技そのものが、こう言語になって出て来る。あつ、子どもをそう見るのか！って。

担任教師(授業者)と第三者の教師が同じ授業について検討しあうことは、小中学校の学校現場では日常的に行われている。この発言は、そのような教師同士による授業の相互検討の機会において GD 表が有効に働く可能性を示唆している。同時に、授業に関する同一の客観的な資料を見て相互検討を行う場合、子どもたちの姿をどう読むかという点において、各教師が持っている授業洞察の力が如実に表れることも指摘している。

次に、中学校教員の経験が長い N 氏による授業洞察の結果の一部を示す。

話者	発話
N	(授業ビデオや逐語記録では)あ、このグループではこういうことが話されていたなあとか、感覚的に(分かる)。でも、それが、あの一、どんな風に影響をしたとか、あるいはあの一、誰がこのことなんか言ったとかさ、え一、何回も主張したんだとか、そういうことについてはここ(GD表)を見た方が分かりやすいっていうか、その、ヒントになるの。で、これ見てもう一回(ビデオや記録)見てみるっていうのは、流れが良くなって思うの。授業を理解する。
F	往還的な利用ですね。
N	(途中省略)(逐語記録は)全部読まなあかんけど、これ(GD表)があると、貫ったときにね、これを見ると、あ、是非このグループを見てみたいとか、そういう風だね。

授業ビデオや逐語記録から話し合いの様子は感覚的に把握できるが、発言の頻度や発言間の相互関係を把握することは難しい。これに対し、GD表は協同学習過程における、子どもたちの発言間の相互関係を把握する点で有効に働くが、各発言の細部は示されない。そこで、両者の特性を生かすべく、授業ビデオや逐語記録と、GD表を往還的に利用することで授業を理解する流れがよくなるだろうという期待が語られている。さらに、GD表で授業の全体像をとらえた上で、特定のグループや特定の生徒を選んで、その学びを深く探究すると良いという、GD表の具体的な活用方法が提案されている。

話者	発話
N	子どもをしっかり評価したいとか、子どもの様子をしっかりとあの一、一人ひとり把握したいというような、先生には絶対良いと思うね。

4. 総合的考察

筆者が開発したGD表を用いた「セルフリフレクション」「対話リフレクション」「第三者による授業洞察」という3種類の授業省察の調査を実施した。その結果、GD表を活用することで、授業者による省察はもちろん、授業を参観していない第三者の授業洞察においても、協同学習過程の発話展開を容易に把握できることが確認できた。

それが実現できたのは、GD表が①時系列を崩す事無く発話の展開が捉えやすいように色別され、②すべての発言が誰のものだったか分かるように表記した上で、発話カテゴリーと発話のキーワードが示され、③各グループの対話内容を示す「ストーリーライン」が併記されているという特徴を備えていたからと考えられる。

さらに、授業省察にGD表を活用する意義として以下の7点が示唆された(表2)。

表2 GD表を授業省察に用いるメリット

1	授業者や参観者が授業の様子をありありと想起する手がかりとなる。
2	授業者が授業中に把握することができない協同学習過程の様相を知ることができる。
3	各グループが採用している「話し合い方略」を明らかにできる。
4	授業の表層には表れない、重層的な学びの各層について知ることができる。
5	グループの学習活動に対する教師の介入の是非が容易に判定できる。
6	授業の全体を把握した上で気になるグループ、気になる子を抽出できる。
7	一人ひとりの学びの様子を把握して客観的に評価するエビデンスとなる。

以上のように、グループ内の個人間の意見の相互関係や対話の発展の様子を時系列に並んだ情報を保持したまま可視化するGD表は、作成に一定の時間と手間を要するが、授業省察をさまざまな観点から促進する特徴を有しており、協同学習過程の適切な評価にも活

用できることが明らかになった。

本研究の被調査者はいずれも教職経験が長く、一定の授業観察力・分析力を有している教員であった。優れた実践者の観察力・分析力がGD表を媒介として顕在化・可視化した可能性が考えられる。したがって、今後の課題は、経験が浅い初任者レベルの教員を対象として、その授業省察にGD表を使用する前と後で自己省察に何らかの変化や高まりがあったかを調査し、その省察をベテラン教員の省察のあり方と比較検討することである。

GD表は、教育関係者が協働して授業研究に取り組む際に確かなエビデンスを提供するだろう。

引用文献

- Berkowiz & Gibbs 1983 Measuring the developmental features of moral discussion, Merrill-palmer Quarterly 29, 399-410
- バフチン, M. 望月哲男、鈴木淳一訳 1995 ドストエフスキーの詩学 筑摩書房
- D. A. Schön 1983 *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action* , Basic Books
- 藤井佑介 2012 GD(group discussion)表を使用する協同学習過程分析―異なる課題に対するグループ活動の比較― 飛梅論集 第12号 67-84
- 藤井佑介 2015 協同学習過程における逐語記録の可視化に関する研究―中村亨による発言表を手がかりとして― 教師教育研究 第8号 357-365
- 藤岡信勝 1991 ストップモーション方式による授業研究の方法 学事出版
- 井上裕光・藤岡信勝 1993 教師教育のための授業分析法の開発 横浜国立大学教育実践研究指導センター紀要9号 75-88
- 大谷尚 2007 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCATの提案―着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き― 名古屋大学大学院発達科学研究科紀要 第54巻第2号 27-44
- 文部科学省 2012 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』 p.2
- 坂本篤史・秋田喜代美 2008 授業研究協議会での教師の学習―小学校教師の思考過程の分析― 秋田喜代美・キャサリンレイス編 授業の研究教師の学習・レッスンスタディへのいざない 明石書店
- 澤本和子 1996 わかる・楽しい説明文授業の創造―授業リフレクション研究のスズメ― 東洋館出版社
- 柴田好章 2013 授業分析による理論的構築と授業過程の可視化手法 的場正美 柴田好章 編 授業研究と授業の創造 溪水社
- 重松鷹泰 1961 授業分析の方法 明治図書出版

2 研究論文

高垣マユミ 2004 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究
52(4) 474-484

吉崎静夫 1995 授業における子どもの内面過程の把握と授業改善 水越敏行監修
授業研究の新しい展開 明治図書 68-80

学び合いの授業に取り組む小学校教師の授業観の形成 －ナラティブ・アプローチによる事例分析－

坂本 篤史*・副島 孝**・水野 正朗**

本研究は、学び合いの授業実践に取り組む小学校教師の授業観の形成についてナラティブ・アプローチによる構造的な解明を目的とする。従来の多くの研究では特に優れた授業を行う教師が研究対象であったが、ある市の現場の教師たちをよく知る元教育長の助言を受け、「熱心ではあるがごく普通の若手」の教師に協力を得た。対象者自身の記述したライフヒストリーに加え、インタビュー記録、さらに、対象者自身の研究授業後協議会での語りの記録に対し、質的な分析を行い授業観の構造を图示した。結果、第1に、学び合いにおいて子どもの発言ではなく、子どもが聴いているかどうかを重視している点、第2に、発言を聴くことにより、全ての子どもが学べることを重視している点、第3に、子どもの論理や感情が教材を通して出てくる授業を理想としている点が示された。考察として、授業観の形成の背後に校内での授業研究による同僚教師との省察があること、さらに校内での授業研究の背景として、市全体での取り組みがあることが推察できた。

キーワード：学び合い 授業研究 授業観 研究協議会

問題と目的

本研究の目的は、学び合いの授業実践に取り組む小学校教師の授業観の形成をナラティブ・アプローチによって構造的に解明することである。

子ども同士のコミュニケーションを重視した授業実践の重要性は多くの先行研究で指摘されてきた。このような授業実践の研究の系譜について、関田・安永（2005）は、“cooperative learning”と“collaborative learning”及び「協同学習」、「協働学習」、「協調学習」などの用語の差異と混同を指摘した。日本語訳について簡単に整理すると、「協同学習」は協同の価値の内化を重視し（関田・安永，2005）、一方、「協働学習」は心理学における社会文化的アプローチの学習理論を強調している（秋田，2012）。また、「協調学習」は学習科学の分野で発展し、テクノロジーの利用にも積極的である（三宅・白水，

* 福島大学

** 愛知文教大学

2003)。しかし、これらの用語においても理論的、実践的な重複があり、明確な区分とは言えない。

これら3者のいずれにおいても、教師が言ったことを子どもが一樣に覚えることではなく、子どもが双方向的なコミュニケーションを通して主体的かつ社会的に知識を構成することが目標とされている点で共通している。そこで、本研究では、用語の混乱を避けるため、子ども同士が双方向的なコミュニケーションによって知識や認識を構成する過程を有する学習活動を総称して「学び合い」と呼ぶ。

学び合いは学習効果及び動機づけの両面での効果が指摘されており（白水，2006）、学び合いの授業実践に取り組む教師の増加が期待される（和井田・柴田，2012）。しかし、学び合いの授業を実現するためには、一斉授業とは質的に異なる様々なスキルが求められる。高旗・原田・関田（2010）は、協同学習に対する教師の認識について、質問紙調査の結果から、協同学習成立の前提である「異質性」や「多様性」にもとづいた学習の質的向上よりも、「手続き」や「形式」に関する手法を重視する傾向がある一方で、グループ学習の振り返りや評価については習熟していない傾向があること、そして、教員の経験年数が長いほどグループ学習に懐疑的であることを指摘した。このことから、学び合いの授業を推進するために、教師はグループ学習を活用する授業スキルの習得を当然としつつも、学び合いは効果的であり、そのような授業を自分ほしたいという肯定的な授業イメージを持つことの重要性が示唆される。

木村（2010）は、協同学習における高校教師の感情と行為の関連をグラウンデッド・セオリー・アプローチにより検討した。その結果、教師が生徒の行動だけでなく、自らの授業中の行為に関して授業方略の正否を目標とする生徒の姿と実際との一致度に即して判断し、快または不快感情を経験することが明らかになった。さらに、この不快感情によって、教師の授業方略の改善がなされる可能性を示した。この不快感情は、学び合いを行う教師の授業実践と密接に関連していると考えられる。すなわち、学び合いの授業実践で目指すべきことと教師の目指す目標とがある程度一致している場合には、失敗による不快感情は授業者自身の省察や周囲の支援による授業方略の改善によって、次の成長に向かう可能性を持つが、一致していない程度の高い場合は、たとえ授業方略の改善策を示されても、学び合いの授業実践自体に取り組まなくなる可能性を持つことが考えられる。教師が学び合いの授業実践に向かうような感情生起には、教師の経験を通して形成した授業観が重要だと言える。したがって、学び合いの授業実践を可能にするためには、教師自身が自分の授業を振り返り、省察し、どのような授業をめざすのかを自らに問い続け、実践知を蓄積し、更新していくことが必要であろう。

教師の授業観は教師の実践知として、ライフヒストリー研究によるナラティブ・アプローチで追究されてきた（例えば、藤原・遠藤・松崎，2009；清道・水野・柴田，2013）。教師の実践知は、授業の事例の蓄積であると共に、個人史とも密接に結びついている（佐藤，1997）。藤原・遠藤・松崎（2009）は、子どもたちの主体的な学びを生み出す優れた授

業実践を積み重ねてきた遠藤教諭のライフヒストリーをインタビューや授業実践の記録や資料から構築して分析することで、授業観を基底とした実践知の構造を記述し、遠藤教諭の授業実践を単なる手法の熟達ではなく、授業観の卓越性にあることを示した。

これらの研究は、個人的に授業研究に熱心な教師たちが主な対象であった。優れた教師の授業観を1つの教師のモデルとするためである。しかし、多くの教師に学び合いの授業実践を推進する授業観を持ってもらうことを考えれば、特別な来歴を持たない教師がいかにして学び合いの授業観を形成するかを解明する必要がある。

方 法

本研究は、学び合いの授業を目指した一人の小学校教師の授業観を明らかにするため、調査対象となった教員に、インタビューを含む多面的なデータの収集を行った。

主要なデータの内訳は次の通りである。研究授業（小学校5年生・社会科）のビデオ録画と逐語記録、事後協議会（約1時間）の逐語記録、国際学会（WALS2012）での発表原稿（1,456words）、記述したライフヒストリー（3,116文字）、学び合いに関する研究会での発表記録とスライド資料（議論含め約3時間）、これらのデータに基づき、学び合いの授業実践に取り組む背景に関して尋ねた半構造化インタビュー（約1時間半）の逐語記録である。これらに加え、対象者の授業の観察（複数回）、対象者とのインフォーマルな会話、対象者が観察者として参加した事後協議会への参加による関わりからラポールを形成した。

本研究では、これらのデータをナラティブ・アプローチに基づき分析を行う。対象者の授業観、すなわち、教師の授業実践に強い影響を与える深層の信念を構造的に明らかにするため、データを統計的に処理する手法ではなく、教師個人の認識の解明を重視した分析を行った。また、教師自身の語りや記述の分析のみならず、授業記録や協議会記録を解釈に用いて、事実との整合性を検討することで、対象者の授業観に関する知見の妥当性を高める手法を用いた（フリック, 2011）。

学び合いに向かう授業観の研究を推進するための方法論的な困難は2点あった。第1に現場教師の協力が得にくい点である。教師自身が研究的な実践に興味を持ち取り組んでいない場合、研究者が教師との研究協力関係を構築することが難しい。第2に、卓越したベテラン教師は実践知を理論化している場合があるが、普通の若手教師は自らの実践を分析的に語ることに慣れていない。そのため、本研究においては、まず、学び合いの授業づくりへの取り組みが盛んなある市を対象に、その学校教師たちをよく知る元教育長の協力を得て、「熱心ではあるが、ごく普通の若手」の教師にコンタクトした。さらに、学び合いの授業実践に現場で取り組む実践的研究者（共著者）と共に、多様なデータの収集と整理を行い、当事者の実感が込められた語りが出出しているデータを選定した。さらに、具体的な授業についての語りに関し、研究対象者が行った研究授業の後の協議会における発

言記録を用いた。これらの手続きにより、周囲から特別視される教師ではなく、いわば一般的な教師の学び合いの授業観を検討することが可能になった。

杉山教諭（以下、杉山）という一人の小学校教師を対象とする¹。杉山は、以前に小牧市の米野小学校に勤めていた。現在は日本人学校に勤める（2014年度）。教員4年目に他市から米野小学校に異動し、その2年目（2007年）より学び合いをテーマにした校内の授業研究に取り組み、その後5年間過ごした。杉山は同校で学び合いの授業実践に取り組む同僚教師たちから、比較的若手の教師として学ぶ立場にあった。杉山は、現任校に赴任後も、学び合いの授業を実践すると共に、他の教師にも新たな授業観を伝えようと授業研究を推進している。そのため、本研究に適切な教師であると考えられた。

データ収集と分析の手順は次の通りである。第1に、杉山に行ったインタビューや杉山自身の記述した資料から、杉山の授業観が表れているデータを選定し整理した。第2に、それらのデータを相互に比較検討しながら杉山の授業観に関して分析し、杉山の授業観を記述した。第3に、得られた知見の補足や妥当性の検討について、杉山が自らの研究授業後の協議会で語った記録を分析し、杉山の授業観を構造的に図示した。

結果と考察

杉山の授業観を検討するにあたり、杉山の米野小勤務時の授業研究について述べたライフヒストリーを主な分析対象とした。このライフヒストリーはWALS2012でのシンポジウムの話題提供に際して杉山自身がまとめたものである²。このデータを採用した理由は、第1に、杉山自身が自らの学び合いの授業のあり方と変遷についてまとめている点、第2に、杉山自身によって学び合いに取り組む以前と授業観が変化した後の違いを自ら意識し、その変化を包括的に記述している点である。

1 杉山の語る授業観の変化

学び合いの授業を目指す以前と以後の授業観を比較して、杉山自身が授業観の変化としてまとめたものを表1に示す。本項では、「以後」の授業観を「以前」の授業観との対比から解釈し、杉山の形成した授業観（「以後」の授業観）の要点を検討する。

表中の「①」では、以前と以後を比較すると「つなぐ」ことの重視については共通するが、主語が「教師」から「児童」に変化している。「教師主導」と「児童」、「発言」と「考え」、「ゴールに向かう」と「学びを作っていく」が対比的であることから、授業過程のあ

¹ 本研究において、対象者名と学校名の表記については許諾を得ている。

² 杉山は、シンガポールで開催されたThe World Association of Lesson Studies 2012 International Conferenceでのシンポジウム“The Driving Force behind Critical Discussion on Teaching: Building a Sustainable Lesson Study in Practice”に話題提供者として参加した。発表タイトルは“The change of the lesson view of the teacher by continuous lesson study.”である。

り方に着目した視点であると言える。

表1 学び合いの授業実践を目指す以前と以後の授業観比較 (Sugiyama, 2012)

以 前	以 後
①教師主導で児童の発言をつなぎながらゴールに向かう授業	①児童が考えをつなぎあって学びを作っていく授業
②するどい気づきができることを評価する授業	②様々な児童の考えから学びが持てることを評価する授業
③活発な話し合いの授業	③聴き合いを大事にする授業
④教師の教材解釈を押し付ける授業	④教材に児童自身で向かい合うことを大事にする授業

「②」では、「するどい気づきができること」ではなく、「様々な児童の考えから学びが持てること」が子どもの学習を評価する視点として述べられている。

「③」では、「活発な話し合い」と「聴き合い」が対比されていることから、子ども間の相互関係において、互いの発言を聴き合う関係を重視していることがわかる。

「④」では、教材について、「教師が」「押し付ける」ことと、「児童自身」が「向かい合う」ことが対比的であり、子どもと教材との関係の視点であると言える。

よって、次項では、第1に授業過程のあり方、第2に子どもの学習の評価、第3に子どもが聴き合うこと、第4に子どもと教材との関係について、それらの意味を杉山自身の作成したライフヒストリーを主とし、インタビュー記録を補助的に用いて具体的に検討する。

2 杉山の形成した授業観とその契機

2-1 授業過程のあり方

杉山のライフヒストリーには、授業過程のあり方について、次のような記述が見られる。

研究2年目の変化は、教師主導の発問に違和感をもつようになったことだ。日頃から学び合っている子どもは教材に触れただけで自然と学びに入っていける。学ぶ方向性にもさほどのズレはない。教師が、子どもの考えや学びの段階を無視して唐突な発問で授業を押し進めてはいけなく考えるようになったのだ。

学び合いの授業を目指す中で、杉山は「教師主導の発問に違和感をもつようになった」と述べる。「子どもの考えや学びの段階を無視して唐突な発問で授業を押し進めてはいけない」と語っていることから、「教師主導の発問」とは、子どもの思考過程を無視した発問であり、例えば、事前の授業計画と実際の授業進行がずれているにも拘らず、あらかじめ定めた発問を行うことと考えられる。杉山がめざすものは、事前に計画した通りの発問にもとづく教師主導型の授業ではなく、子どもの学びの過程を信頼する授業づくりとなった。

そして、杉山は、教師の発問によって、子どもの学習が阻害されるとまでいう。

また、発問が教材のもつ魅力や細かな視点を観させる事を阻害することがあると感じるようになったからだ。よく、時間がなく、子どもにも意欲がないから、子どもの学びを待っていることはできない、と言われるが、教師主導である以上、学びは

全員にうまれない。

さらに、杉山は教師が発問を頻繁に繰り返す授業は、子ども全員の学びをかえって阻害するという。自分自身の授業の変化についてのインタビューで、次のように語った。

一言で言って終われるようなことを根掘り葉掘りやっちゃっていたのが、いけない授業だったのかな。一言言って終われるような授業だったら、言って終わっちゃえて、もっとそれより大事なところがあって、それを（子どもが）自分たちで気付いて、やりくりしている、そういう姿の方が大事な、て。結果じゃないよな、て。

「結果じゃない」という言葉から、教師主導の授業展開で子どもに想定通りの答えを言わせるのではなく、子どもたちがみずから試行錯誤して学んでいく過程を重視していることが分かる。杉山は、子どもたちの学びを生み出す方略として、答えがわかりきっている事柄にはあまり時間をかけないかわりに、大事なところでは発問を繰り返すことなく、子どもたちの気づきをじっと待ち、子どもたちがあれこれと考えを出し合いながら学んでいく姿を大切に、そのような学び合いの授業過程に多くの時間を使うようにしていることが実際の授業観察や授業ビデオからも確認できる。

2-2 子どもの学習の評価

杉山にとって、教師が「待つ」ことは、子どもの発言の評価とつながっていることが次の記述からわかる。

私は児童を「待つ」ことを大事にするようになった。以前は、私は授業の中で、するどい意見を賞賛し、そして、もっと別のするどい意見を促した。今は、児童の意見をどう思うか別の児童につなげて話させたり、もう一度聴かせたり、意見と教材をつないだりと、皆に考えが浸透させるようにする。

杉山はある子どもの「するどい」発言を評価するのではなく、他の子どもにその発言が伝わったかどうかを授業中に意識していると述べた。つまり、子ども「全員に」学びが生まれることを重視し、そのために「待つ」ことの重要性を指摘している。「待つ」ことは、Rowe (1986) によれば、子どもの自発的な思考を促進する効果を持つ。個別の子どもの学習ではなく、全ての子どもが学べているかどうかという視点で評価する授業観と言える。

発言する児童以上に、発言を聴いた児童の学びが気になるようになった。

この記述から、発言することに価値を置くのではなく、子どもが聴けているかどうかという点が、杉山による学習評価の視点として重要であることがわかる。

2-3 聴くことの重視

杉山は、「話し合い」と「学び合い」を対比して次のように記述した。

また、その関わり合いも、話し合いになっているだけで、学び合いではない授業は多い。教師が用意した魅力的な発問に対して子どもは考えたくなくなり、答えたくなくなり、話し合いも活発になったりするかもしれないが、実はそれは話し合いになって、授

業がうまく進んでいるようにみえるだけで学びが育まれているとはいえないこともあるのだと気づいた。

杉山は、「話し合い」の活発さと子どもの学びの進展が必ずしも関連しないと述べている。ここから、子どもの発言と内的な思考を分けて考えていることが分かる。

そのことは、先述の「待つ」に関する記述にも示されている。

「待つ」は授業に「間」をつくる。「間」は、児童が思考する時間だ。以前、私は授業で児童の発言がない時間が不安だった。発言がないと授業が停滞していると感じていた。しかし、没頭している時間でもあることが明らかになってきた。児童は、友達の話を書いたり、深く考えると、発言や書くことを止め、没頭する。話し合いの裏では、議論に参加していないように見えて、実は深く思考している児童がいる。

「待つ」ことによる生じる「間」は、子どもが発言しない時間であり、思考する時間と捉えている。つまり、聴くことの重視は、子どもの内的な思考を重視することであり、授業時の子どもの行動ではなく、内的思考を大事にした授業観があると言える。

2-4 子どもと教材との関係

教材と子どもの関係について、杉山は次のように困難を記述する。

研究3年目の気づきは、教材と子どもをどうつなぐか、だった。子どもの主体性でグループ学習や全体での学び合いを進めていくにしても、次第に教材から離れていく場面が多かったからだ。子どもの経験や感情、論理が、教材とリンクしないのだ。それには、教師が必要に応じて教材に戻す場面を作っていく事が大事であると感じていた。

杉山は、子どもの主体性に任せて授業を進めても「教材から離れていく場面が多かった」と語る。杉山は、教材を通して、子どもの経験的知識や感情、思考スタイルが表出されることが重要だと考えていることがわかる。

そのため、子どもが教材に「向かい合う」ためには、教師が「つなぐ」必要があると考えている。Lampert (2003) は、授業を教師、子ども、教科内容の三項関係で捉え、教師が子どもと教科内容の間に働きかけることの重要性を指摘した。杉山は実際の授業経験から「子どもの経験や感情、論理が教材とリンクしない」と省察したことで、授業中の教師の役割として「必要に応じて教材に戻す場面を作っていく事」を認識したと考えられる。だが、これは単なる授業時の手法に止まらない。

しかし、子どもに授業慣れがあり、教師が教材の魅力をより深く研究して授業の中で魅せていかなければ子どもが離れていくということも感じた。

教師が教材研究を通して、教材の魅力を子どもに示せるようにすることが、子どもと教材をつなぐ上で重要になるという授業観がわかる。

このことは、教材の力に頼るという意味ではない。インタビューでは、現任校で研究授業を行った際に、他の教師からの批判として「教材の力でやってんじゃん」と言われたが、

「そう言われるとは思わなかった」と語っている。杉山の授業観として、教材の魅力を示す一方で、それを生かす授業の技法と結びついていることがわかる。

以上より、杉山の授業観として、聴き合うことを中心とした学習と、教材と子どもをつなぐ学習の2点が抽出できた。しかし、両者にどのような相互関係があるかはまだ不明確なままである。そこで、具体的な教材や授業についての語りを協議会記録から分析する。

3 協議会での発言の分析

杉山は米野小学校で学び合いの授業に取り組んで4年目に、5年生社会科の自動車の単元で研究授業を行い、直後に事後協議会を高学年分科会で行った。授業では、「日本は現地生産を進めるべきか」という課題を中心に、コの字型の机配置、グループ活動3回を含めた学び合いの授業が実践された。その後の協議会における杉山の発言記録を分析する。

まず、授業の最後に、次年度の新しい教科書のコピーを配った意図について問われた場面で、次のような杉山の発言があった。

最後に、おさえとして1つ、こういう考え方があるんだよ、という意味で、教科書のプリント配ったんですけども、あとの話し合いの部分は正直言って、現地生産をどこまで理解しているかとか、どれだけまとめた意見が言えるか、というのは、あまり意識はしてなかったです。

杉山はこの時間にはじめて「現地生産」という言葉を紹介したが、それについての理解を目指しているわけではなく、子どもたちが自分の考えを言えることを重視している。

また、現地生産の欠点を示す資料の選択について議論になった際には、次のように発言した。

子どもの自分の、自分の考えを、出せば良いかな、とは。資料がどこまで使えるか、というのは、まあ、資料、これを見てこうだ、と言えれば、一番良いんですけど、それだけじゃなくて、自分が気持ち的にこう思う、て言えたらまあ、良しとしようかな、という思いがあったんですけど、それじゃダメだな、というのは、もちろん先生方の意見で思うわけですが。

杉山は、教材内容への理解について話し合っていた際、子どもが自分の考えが出せば良いと言っている。この場面は、他の先生たちと異なる意見として語っていることから、杉山の考え方がよく表れていると言える。杉山の中で、教科書に出てくる用語や教科内容の理解ではなく、子どもたちの考えや気持ちが出てくることを求めていることがわかる。

さらに、授業の事実と、指導案に書いた「感情と論理をつなげる」という言葉との関連について尋ねられたときは、次のように杉山は発言した。

純粹にもう、理屈抜きにこうしたい、という思いは、社会には必要なんじゃないかな、と。だから子どもたちから、本音の意見を出したい、という意味で、感情、ですね。で、論理、というのは理屈ですよ。こうだから、こうしなきゃいけない、とか。資料を見たら、こうだから、こうしなきゃいけない、そういった、こっちの面と、こっ

ちの面、両方とも、色々出てくるような授業にしたいな、という理想です。

杉山は、子どもの資料を基にした論理的な発言と共に、子どもの率直な本音が出てくることを学び合いにおける学習活動として目指していることがわかる。

以上をまとめると、杉山の授業観は図1のように表すことができる。

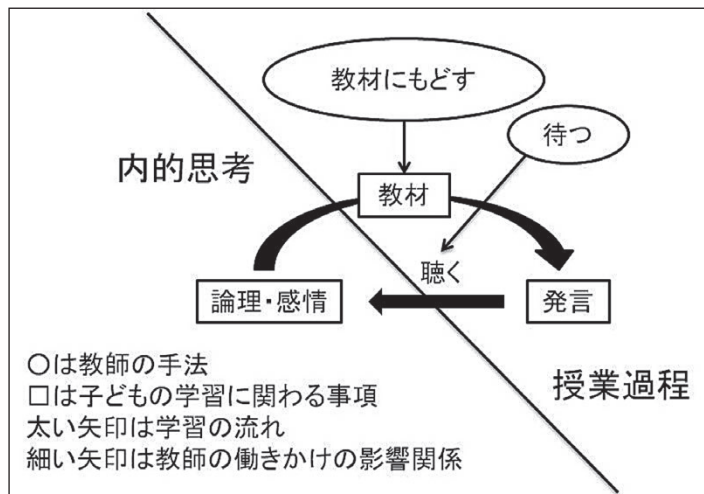


図1 杉山の学び合いの授業観

総合考察

杉山の語りや協議会での発言を分析することで、次の3点が明らかになった。

第1に、学び合いにおいて子どもの発言ではなく、子どもが聴いているかどうか、すなわち、発言の表面的な活発さではなく、内的な思考をとらえることを重視する。

第2に、発言を聴くことにより、全ての子どもが学べることを重視している点である。そのために、待つことによる間をつくることを重視する。

第3に、子どもの論理や感情が教材を通して出てくる授業を理想としている点である。そのため、議論が教材から離れていくときには、もう一度教材に戻ることを重視する。

これらの3点は、杉山が、学び合いを単純な活動やそれによる学習効果の向上として捉えるのではなく、授業における学習観、教科観と結びつけて把握していることを示す。

杉山が学び合いで重視する授業の手法は、役割決めやグループの作り方といった協同活動の支援よりも、待つことによる沈黙の時間や、子どもの発言が教材から離れたときに教材内容にもどすという、協同での子どもの思考の活性化や学習のあり方に向かっていた。

したがって、杉山の学び合いに関する語りから、杉山自身が、学び合いの授業を1つの型にはめるのではなく、授業における子どもの学習とは何かという授業観に基づく実践であることに自覚的であることがわかる。Clarke & Hollingsworth (2002) は、教師の授業が、必ずしも省察を起点として変化するのではなく、試しに新たな授業実践を行うことで、そこから省察が始まる教師の成長モデルを示した。杉山は、学び合いを形式的に採

用しただけに止まらず、学び合いの意味を省察したと考えられる。

では、杉山がそのような学び合いの授業観を形成することができた要因は何だろうか。

第1に、杉山は初任の学校（他市）でも校長主導により学び合いの授業を行ったが、「全くもって意味不明」であり、「研究授業のやり方は、インターネットでとにかく使えそうな実践を見つけて、自分なりに当てはめて、の奔走」であったとインタビューで語っている。杉山は「これ、というのが見えなかった」と語り、米野小との違いとして「校長のリーダーシップ」を挙げた。米野小では校長からなぜ学び合いをやるかについて、「こうやって、こういう雰囲気授業に」という学び合いの授業理念が明確に示された際に、「ついでにいいかな」と思ったと語った。さらに、「校長の意見は、まあ、しっかり聞いておこう、という説得力もあった」と語っている。授業のヴィジョンが教師の学習を主導することが先行研究より指摘されている（Hammerness, 2006）。校長の示す授業のヴィジョンに納得できたことは、学び合いの授業を杉山自身が意味づけた要因の1つと考えられる。

第2に、学び合いの授業実践の省察を促す授業研究が米野小で実施されたことの影響が考えられる。米野小の授業研究会において、教師たちは共に省察し、授業理念や授業の見方（坂本, 2013）について理解を深めていた。杉山は、校長の語る授業理念に引きつけられつつも、「自分流でやるという気持ちしかなかった」と語っており、自身の理解に基づいて実践し、その意味を学校の同僚と共に振り返ることで、授業観の変化が促されたと考えられる。

杉山の学び合いの授業実践と授業研究との結びつきは、米野小から異動した先の日本人学校での取り組みにも表れている。学び合いに取り組んでいない学校の中でも学び合いの授業実践を継続し、また研究会を学校内で組織する等の活動を継続している。このことは、学び合いの授業づくりと授業研究が不可分なものと認識していることを示す。

第3に、米野小学校の授業研究会の背景には、市全体での授業理念と授業研究の取り組みがあった（副島・玉置, 2010）。米野小のある小牧市では、段階的に現場と対話しながら全市的な学び合いの授業理念の導入と、その理念に即した授業研究の促進を行ってきた。杉山自身も、学び合いに取り組む市内の他の学校へ視察に行き、学び合いの授業のイメージを作り上げてきた。このように、学び合いの授業実践について省察し理解を深める環境が整備されていたといえる。小牧市で各学校の取り組みが支援されていたことは、杉山が学び合いの授業実践について、「学年、学校全体で、行事も含めた全ての教育活動において意識をもって取り組めていない以上、子どもにも迷いが生まれてしまう」と述べ、個人レベルではなく、学校レベルでとらえる視点を形成した点、さらに「学校が塾と異なる点は、互いに関わりながら学ぶことに高い価値がある点だ」と述べ、学校観と結びつける認識を形成した点からも傍証される。

つまり、学び合いの理念の提示、授業研究による省察の積み重ね、学び合いの授業実践を学ぶための環境という3点が、授業観の変化と教師としての力量の向上に関わる要因として考えられる。

以上のように、ある若手の小学校教師が形成した授業観は、①子どもたちが自発的な発

想のもと、互いの考えをつなぎあって考えをつくっていくことを理想とするものであった。その方略は、②子どもを教材と向きあわせ、③考えを聴き合うことを奨励しつつ、④教師はできるだけ「待つ」。しかし、⑤議論が宙に浮く時は教材に戻らせる、というものであった。そして、このような授業観の形成にあたっては、行政区内や職場内での授業研究、つまり、⑥教師同士の学び合いが肯定的な影響を与えていた。以上の①から⑥の観点は、子どもたちが深く学び合う授業づくりの推進において、積極的な示唆に富むものである。

今後の課題として、第1に、多様な研究対象者の語りを収集して分析し、知見を洗練させること、第2に学び合いの授業実践について学びを深める教師たちの学習環境として、学校単位または市単位での取り組みを実証的に検討することが挙げられる。

引用文献

- 秋田喜代美 2012 学びの心理学－授業をデザインする 左右社
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. 2002 Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp.947-967.
- フリック, ウヴェ (著) 小田博志 (監訳) 2011 新版質的研究入門－〈人間の科学〉のための方法論－ 春秋社
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 2006 国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ 溪水社
- Hammerness, K. 2006 *Seeing Through Teachers' Eyes: Professional Ideals and Classroom Practices*. Teachers College Press, New York.
- 木村優 2010 協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連－グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成－ *教育心理学研究* 58, 464-479.
- Lampert, M. 2003 *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. Yale University Press.
- 三宅なほみ・白水始 2003 学習科学とテクノロジー 放送大学教育振興会
- Rowe, M.B. 1986 Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37, pp.43-50.
- 佐藤学 1997 教師というアポリアー反省的实践へ 世織書房
- 坂本篤史 2013 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程：小学校における授業研究事後協議会の検討 風間書房
- 清道亜都子・水野正朗・柴田好章 2013 生徒の主体的な学びを実現している教師の実践知：ナラティブとエビデンスを統合した研究アプローチの提案 *教育方法学研究* 38, 109-119.
- 関田一彦・安永悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 *協同と教育* 1, 10-17.

白水始 2006 教室の中での学習－協調による理解深化－ 児童心理学の進歩 vol.45, 85-111.

副島孝・玉置崇 2010 「学び合う学び」と学校づくり：発信し続けた教育の本質 プラネクサス

Sugiyama, T. 2012 The change of the lesson view of the teacher by continuous lesson study. (Symposium) Mizuno, M., Sakamoto, A., Soejima, T., & Sugiyama, T. The Driving Force behind Critical Discussion on Teaching: Building a Sustainable Lesson Study in Practice. The World Association of Lesson Studies 2012 International Conference.

高旗浩志・原田信之・関田一彦 2010 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 協同と教育 6, 21-31.

和井田節子・柴田好章（編著） 2012 協同の学びをつくる－幼児教育から大学まで－ 三恵社

Beliefs of “Manabiai” lesson of an elementary school teacher: A case study by narrative approach

The purpose of this research is to reveal constitution of beliefs of lesson of an elementary school teacher who practices “Manabiai”. Though many previous study has researched the excellent teachers’ beliefs, we research beliefs of a young teacher who said to be a “eager but ordinary” by the former school superintendent who knows teachers in a city well. The life history the teacher wrote, supplemental interview data, and the record of post-lesson conference of his research lesson are qualitatively analyzed, then the constitution of his beliefs of lesson is represented graphically. The result of this study has three points. First, the teacher puts emphasis on not students talking but listening. Second, the teacher emphasizes that all student are able to learn by listening to others’ utterances. Third, the teacher has a vision that students’ inner logics and feelings emerge through studying by a learning material. We consider that collaborative reflection with colleagues in in-school lesson study has influence the teacher to form the beliefs, and whole city educational policy support the lesson study as a background.

謝辞

本研究の遂行にあたり、杉山教諭のご協力に心より御礼申し上げます。
なお、本研究は JSPS 科研費 15K04260 の助成を受けたものです。

3

実践研究論文

知的障害特別支援学級における協同学習の試み －小学校算数科「あまりのあるわり算」の実践－

石丸 文敏*・安永 悟**

本研究では、知的障害特別支援学級において協同学習の理論と技法に基づき計画した算数科の授業（単元「あまりのあるわり算」）の有効性を検討した。対象児は公立小学校の知的障害特別支援学級に在籍する5年生男子3名（B児IQ41, C児IQ46, D児IQ67）と6年生女子1名（E児IQ61）の計4名で、授業者は学級担任であった。本単元の第2時間目に単元見通し学習を行い、各授業のはじめには授業の見通しを明示した。また、対象児の理解力や集中力を考慮して、すべての授業でペアによる交流活動を実施した。その際、ペア活動の内容と方法や話し合いのルールを明示した。また、算数の文章問題を提示する際には問題解決の手順も明示した。その結果、対人関係と学習に自信がなく消極的になりがちであった対象児4名が、主体的にペア活動に取り組み、自分たちの力で問題を解き、二桁までの「あまりのあるわり算」の文章問題を筆算で解けるようになった。また、対象児4名の対人関係にも肯定的な変化が認められた。

キーワード：知的障害児、ペア活動、授業の見通し、課題明示、話し合いルール

問題と目的

協同学習は特別な支援が必要な児童・生徒にとっても有効な指導法である（ジェイコブズ・パワー・イン, 2005）。しかし、その有効性についての検討は始まったばかりであり、実践の積み重ねを通して、より望ましい指導法の確立が期待される。日本においても発達障害のある児童（以後、発達障害児と略す）を含む通常の学級や特別支援学校における協同学習の授業実践が報告されるようになってきた（宇野・井澤・小島, 2010；富山大学人間発達科学部附属特別支援学校, 2012；清水, 2013）。なかでも金子・川西（2010）の実践は、授業の流れを構造化することの効果を明らかにしている点で注目に値する。彼らは、発達障害児が在籍する小学校4年生の通常の学級を対象に、算数科「面積」の授業に協同学習を導入して、その有効性を検討している。彼らは、発達障害児が学習活動に集中できないのは授業の流れ（見通し）を捉えていないためであり、話し合いに参加できな

* 久留米大学

** 久留米大学 文学部

いのは話し合いルールを理解していないからだ」と指摘している。これらを改善する目的で、金子・川西（2010）は協同学習の観点から授業づくりを行っている。そこでは、授業の見通し（授業ごとの学習過程と時間配分）を視覚的に明示し、話し合いルールとして、意見の出し方や聴き方を明示することを含めた授業を計画し、発達障害児と典型発達児が共に学ぶ学習を通常の学級で実践している。その結果、典型発達児ばかりでなく発達障害児も主体的に学習に取り組み、対人関係と学力の両方に改善が認められた。「授業の見通し」と「話し合いルール」の明示は、協同学習の基本的な考えに基づいたものであり、典型発達児を対象とした実践研究で、その有効性が示されている（杉江，1999）。これらの有効性を、発達障害児においても確認した金子・川西の実践は高く評価される。

そこで本実践では、金子・川西（2010）の実践を参考に知的障害特別支援学級に籍を置く知的障害のある児童（以後、知的障害児と略す）4名を対象とした算数科の単元「あまりのあるわり算」の授業を、協同学習の理論と技法に従って構成し、授業の見通しと話し合いルールを明示することの有効性を、学習課題の理解と学習態度および対人関係の3側面から検討する。金子・川西の実践と比較すると、本実践の特徴は、障害種別が異なり、典型発達児が介在しない知的障害児のみの学習活動である点を挙げることができる。

授業の見通しに関して、本実践では金子・川西（2010）の実践で採用された授業（1単位時間）ごとの見通しに加え、単元の開始時に、単元全体を見通す「単元見通し学習（杉江，1999）」も導入した。この学習により次の利点が考えられる。①本単元の最終目標とそこへ至る過程を理解できる。②単元全体のなかに各授業を位置づけることができる。③前単元と本単元の関係、および前授業（前時）と本授業（本時）の関係が理解できる。これらの利点により、各授業の目標を対象児全員が理解して学習活動に取り組めると考えた。

話し合いルールに関しては、本実践で採用したペアによる5つの技法の手順と具体例を話し合いルールとして明示した。採用した技法は①シンク＝ペア＝シェアと②ライト＝ペア＝スイッチ（安永，2012）、③相談ペアと④お隣に聞こう（ジェイコブズら，2005）、および⑤リレー学習（犬山市授業研究会，2009）であった。

加えて、本実践では、典型発達児でも苦手とする者が多い文章問題が解けるように、問題解決の手順を明示した。知的障害児の理解力や集中力を考慮し、具体物を使った手順の説明からはじめ、徐々に抽象度を増し、最終的には筆算で問題解決ができるような手順を明示するといった工夫を行った。

このように、授業の見通しや話し合いのルールと問題解決の手順を明示し、ペアによる交流活動を中心とした協同学習を繰り返して経験することにより、知的障害児であっても、学習課題の理解だけでなく、主体的に学習へ取り組む態度や対人関係も向上すると考えた。

授業実践の内容

1. 対象児

対象児は、市立 A 小学校知的障害特別支援学級の 5 年男子 3 名（以下、B・C・D 児）と 6 年女子 1 名（以下、E 児）の計 4 名であった。B 児（IQ41, WISC-Ⅲによる。以下同じ）は構音障害や知的な遅れがあり、計算は速いが理解が不十分なところも多かった。学習意欲は高いが一度つまずくと継続できない。衝動的であり、D 児とのトラブルが散見された。C 児（IQ46）は構音障害があり、言葉による表現が苦手なため学習は遅れ気味であった。一方、学習意欲は高く、誰とペアを組んでも仲良くできていた。D 児（IQ67）は ADHD の特徴によるものか、衝動的な行動が目立ち、情緒的に不安定な面が学習に影響しがちであった。理解力は 4 名の中でも高いが、不安が大きくなるとパニックになり、思考が停止する。できそうな事柄には意欲的に取り組めるが、友だち（特に B 児）に遅れると途端に意欲が低下する。E 児（IQ61）は知的な遅れと情緒面の問題を有し、対人関係に不安が大きく、交流先の通常の学級に入室できなくなっていた。学習には真面目に取り組むが、理解度は低い。最上学年生であり、他の 3 名に教えたいという意欲は持っていた。B 児と D 児が争わなければ、3 名にやさしく接することができていた。前年度、通常の学級で、B 児・C 児・D 児の 3 名を「バイキン」扱いをするいじめが見られた。そのためか、3 名は特別支援学級に揃うと互いのできないところをからかい合い、互いの自尊感情や学習意欲を低めていた。

2. 実施期間と指導者

本実践は、20XX 年の 2 学期、12 月上旬から 12 月下旬にかけて実践した。本実践の指導者は本学級の担任であり、教員歴 34 年の男性教員であった。

3. 学習単位について

本実践では、小学校学習指導要領で第 3 学年に配置されている単元「あまりのあるわり算」を取り上げた。学年相当では 6 時間で設定されている学習内容を、対象児に合わせて 12 時間に変更した（表 1）。また、わり算の筆算は、小学校学習指導要領では主に第 4 学年で、商が 2 ケタになる場面で学習する。これでは被除数と除数ともに数が大きすぎてわり算の理解で対象児が戸惑いかねない。そこで、商が 1 ケタの本単元で筆算を学習することにした。そうすることで、前単元「わり算」で学習した、かけ算を活かした解法を、本単元「あまりのあるわり算」にも利用できると考えた。

4. 授業目的とめあて

全 12 時間の授業目的とめあておよび代表的な問題例を表 1 に示した。各授業は基本的に、難易度の異なる学習問題 2 題と練習問題 1 題で構成した。また、本単元の見通しを持たせるために、表 1 に示す 6 段階と各段階で採り上げる問題例を示した単元一覧表を作成した。単元一覧表の段階 2 には、「○人に分ける」、段階 5 には「筆算」という吹き出しを

表1 授業の段階と各授業の授業目的、めあて、問題例

段階*	時間	イ:授業目的, ロ:めあて, ハ:問題例
1 単元への導入	第1時	イ 前単元をふり返り, 本単元の学習内容を知る。 ロ 3こずつの分け方を図と式に書けるようになる。 ハ 12このゼリーを, 3こずつ分けます。何人に分けられますか。
	第2時	イ あまりのあるわり算の問題を経験し,あまりのある分け方の学習であることを確認する。 ロ 〇こずつの分け方を図と式に書けるようになる。 ハ 14このりんごを, 4こずつふくろに入れます。何ふくろに分けられますか。
	第3時	イ 包含除**の問題の解き方を理解し, 商とあまりの単位を考える。 ロ 〇こずつの分け方を図と式に書けるようになる。 ハ 23このチョコを5こずつ箱に入れます。何箱できて, 何こあまるでしょう。
2 包含除の問題	第4時	イ 割り切れるわり算の計算方法をもとに, あまりのあるわり算を計算で求められるようになる。 ロ 〇ずつの分け方を計算でできるようになる。 ハ 21このボールを, 5こずつ箱に入れます。何箱に入れられて, 何このこりますか。
	第5時	イ 包含除の問題練習を通して, 計算の手順に慣れる。 ロ あまりのあるわり算を計算でできるようになる。 ハ 53まいのトランプを, 9まいずつくばります。何人にくばれて, 何まいあまりますか。
	第6時	イ あまりの数の大きい問題練習を通して, 分ける数と商とあまりの関係を考える。 ロ あまりの数のひみつを考えてとけるようになる。 ハ 53まいのトランプを, 9まいずつくばります。何人にくばれて, 何まいあまりますか。
3 等分除の問題	第7時	イ 包含除と等分除***の問題を比べ, 分け方の違いとあまりの意味を考える。 ロ ちがう分け方もわり算で考えてみよう。 ハ 23このなしを, 4こずつバックにします。何バックできて, 何こあまりますか。
	第8時	イ 等分除の問題練習を通して, 計算の手順に慣れる。 ロ あまりのあるわり算ができるようになる。 ハ 15このあめを, 4人で同じ数ずつ分けます。1人分は何こで, 何こあまりますか。
4 答えの確かめ	第9時	イ あまりのあるわり算の問題を, 各自練習する。 ロ あまりのあるわり算がもとめられるようになる。 ハ 33このみかんを, 8こずつ箱に入れます。何箱できて, 何こあまるでしょう。
5 あまりの処理と筆算	第10時	イ 計算の手順をもとに, 筆算の手順を考える。 ロ あまりのあるわり算を筆算でしよう。 ハ $31 \div 4$ $41 \div 7$ $53 \div 10$
	第11時	イ 筆算の計算練習をする。 ロ あまりのあるわり算の筆算ができるようになる。 ハ $12 \div 3$ $50 \div 7$ $49 \div 5$
6 まとめ	第12時	イ 単元全体をふり返り, 各自練習する。 ロ あまりのあるわり算の問題を練習しよう。

(注)* 段階は, 通常の学級を対象とした場合の一般的な学習内容の区分を示す。

** 包含除とは, 全体量を一つ分の量に等分し, いくつに分けられるかを求めるわり算を意味する。

*** 等分除とは, 全体量をいくつ分に等分し, 一つ分の量を求めるわり算を意味する。

付け加えた。なお, 段階3の計算問題は九九を書き出して, そこから商を選ぶ方法で解かせた。また, 段階5の計算問題は筆算を用いた。この単元一覧表は模造紙1枚分の大きさに拡大し, 学習期間中, 常時, 教室側面に掲示した。第2時の単元を見通す場面で, この単元一覧表を使って単元全体を説明した。そして, 「4人全員ができるようがんばろう!」という協同学習の目標を書き加えた。

5. 授業構成(1単位時間)と具体的な工夫

(1) ペア編成

本授業ではペア活動を中心とした。ペアの編成では, 学力とコミュニケーション能力だ

けでなく、B児とD児のトラブルやE児の情緒面を配慮して、授業開始時は、B児とE児、およびC児とD児をペアとした。しかし、授業の展開に応じて、第3時における活動の一部でB児とD児を短時間ペアにして活動する機会を設けた。この経験が一つのきっかけとなり、B児とD児の関係が少しずつ改善したので、第9時からB児とD児も必要に応じてペアで活動させた。

(2) 授業の展開

授業の流れは次に示す8ステップで構成した。

ステップ1「本時の見通し」短冊形ボード(B5判の縦半分)に「めあて」「学習計画」「問題①」「問題②」「れんしゅう」「まとめ」の文字を入れたもの6枚を用意し、毎時間、授業開始時に黒板に貼って45分間の見通し(授業の流れと時間配分)を明示した。

ステップ2「本時のめあて」対象児童の実態に合わせて端的に分かる言葉でめあてを表した。その際、ペア活動が必要な課題を提示し、技法「お隣に聞こう(理解できたかペアの相手に確認し、復唱する)」で確認させた。

ステップ3「前時のふり返り」前時の「まとめ」をもとに何を使ってどのようなことをしたかを、技法「相談ペア(覚えていることを出し合う)」で再確認させた。

ステップ4「問題①」技法「シンク＝ペア＝シェア(互いの考えを出し合い、問題を解決する)」を使って問題を考えさせ技法「ライト＝ペア＝スイッチ(ペアを換えて意見を交換する)」を使って全員に向けて説明させた。ペア活動では小型のホワイトボード(A4判)に図や筆算を書かせた。

ステップ5「問題②」対象児童の実態を考慮し、ステップ4と同じ手続きで、類似問題を解かせた。その際、全員が理解できるよう、詳しく説明させた。

ステップ6「練習問題」技法「リレー学習(一つの問題を二人で交代しながら解く)」を採用して練習問題を解かせ、めあての定着と習熟を図った。なお、第9時は一人でもできるという自信を持たせるため、個人の練習とした。

ステップ7「まとめ」本時の学習内容をキーワードでまとめ、次時の学習の導入につながるようにした。ここでも技法「お隣に聞こう」でまとめの内容を確認させた。

ステップ8「単元の見通し」表1の段階1「単元への導入」の第2時で導入した単元一覧表を示し、毎時間の最後にどこまでできるようになったかを確認させた。

(3) 問題解決「わり算」の手順

前単元「(割り切れる)わり算」では、次の手順でわり算ができていた。①文章問題の除数と被除数に線を引き、問題が求めているところに?の印を入れる、②式を書く、③除数の段の九九を書き出す、④式に商を書く、⑤単位を忘れずに答えを書く、最後に⑥確かめに図に描く。本単元「あまりのあるわり算」では、上記③の次に「④引き算であまりを求める」が入る。あまりのあるわり算では、九九を想起するだけでは答えは得られず不安になる。そこで、まず式の下に九九を順に書き出す。九九の答えの中から被除数に近く、被除数よりも小さい数(商)を選ぶ。次に、被除数から、九九から選んだ数を引き、あま

りを求める計算方法（大森，2006）を取り入れた。この解決手順を明示するために，上記の手順に付した下線部を模造紙に書き出して，手順として黒板に掲示した。なお，九九を思い出せない場合は九九表も使用してよいことにした。

授業実践の結果

協同学習に基づいて展開した本実践結果を表2にまとめた。表2には授業ごと，および対象児別に，(ニ) 学習課題の理解度，(ホ) 学習態度，(ヘ) 対人関係の3側面について，

表2 全12時間の学習課題の理解度と学習態度と対人面の様子

段階	時間	ニ:学習課題の理解度, ホ:学習態度, ヘ:対人関係			
		B児	C児	D児	E児
単元への導入	第1時	ニ ホ ヘ あまりの存在に納得。○* 得意と思ひ,意欲的。 D児に対して挑発的。	あまりの理解に苦勞。△ 新単元に意欲的。 D児とのペアを喜んでいる。	あまりの理解に苦勞。△ 不安の表情が笑顔に。 B児が気になる様子。	あまりの存在に気づく。○ 不安の表情が笑顔に。 やさしく3名を見守る。
	第2時	ニ ホ ヘ あまりの理解に苦勞。○ 何度もペアでやり直す。 E児の意見を真剣に聞く。	あまりの理解に苦勞。○ D児を頼りながらも頑張る。 自分の意見も言えてきた。	あまりの扱いに苦心。○ 単元一覧表を見て意欲。 意見交流活発に。	あまりの存在に気づく。○ あきらめることなく,頑張る。 自分の考えを3名に説明。
	第3時	ニ ホ ヘ 意味理解○単位の表記○ 問題への意欲増す。 D児との説明も可能に。	意味理解○ 単位の表記△ 前時のふり返りから積極的。 E児を助ける場面も。	意味理解○単位の表記○ とりかかり早く,意欲的。 B児との説明うまくできる。	意味理解○ 単位の表記△ 冷静に最後まで取り組む。 C児に先に説明させる余裕。
包含除の問題	第4時	ニ ホ ヘ 計算○ 単位の表記○ 苦手な説明も頑張る。 説明の言葉が増える。	計算○ 単位の表記△ ペアで積極的に意見交流。 ペアで解くことを楽しみに。	計算○ 単位の表記○ あきらめずにペアで活動。 分からないと素直に聞ける。	計算○ 単位の表記△ 単位に苦勞しながら頑張る。 前での説明も自信がでる。
	第5時	ニ ホ ヘ 計算○ 単位の表記○ 意見交流活発に。 遅れた子を待つてあげる。	計算○ 単位の表記○ 九九表も使って意欲的。 説明の声,元気になる。	計算○ 単位の表記○ 楽しく問題に挑戦。 ペアで見直し,安心。	計算○ 単位の表記○ 戸惑うも,手順を見て頑張る。 説明の声,大きくなる。
	第6時	ニ ホ ヘ 自信を持って計算。○ 計算間違いにも我慢。 計算間違いをE児に聞く。	九九表を使って頑張る。△ 発言が増える。 ペアで解けると嬉しそう。	計算難しくなるが,○ 迷っても,パニックにならず。 ペアで苦勞して解けると歓声。	時間はかかっても,○ あせらず,丁寧に計算。 苦勞しても説明はやさしい。
等分除の問題	第7時	ニ ホ ヘ 苦勞して等分除を理解。○ 友達の見意よく聞く。 説明がやさしく丁寧になる。	等分除の理解に苦勞。△ あきらめず,最後まで説明。 ペア活動が活発になる。	苦勞して等分除を理解。○ 何度も図を描き,頑張る。 ペアで何度も確認。安心。	等分除,図にして理解。○ 手順で確認して,安心。 教えてもらうこともできた。
	第8時	ニ ホ ヘ 等分除の問題練習。○ どこまでできているか確認。 D児の提案に笑顔。	等分除の問題練習。○ 九九を並べてから選ぶ。 説明の言葉が増す。	等分除の問題練習。○ 自信を持って取り組む。 B児とのペアを希望。	等分除の問題練習。△ 答えを迷い出す。不安。 不安があっても,頑張る。
答えの確かめ	第9時	ニ ホ ヘ 個別練習に自信。○ 少し急ぐが,笑顔で練習。 ペアでの見直しに安堵。	個別練習でも頑張る。○ できるまで何度もやり直す。 遅れてもあせらない。	個別練習に少し不安。○ 一題ずつ確かめながら練習。 E児に丁寧に教える。	個別練習に不安。○ 一題一題確認しながら ペアだけでは不安の表情。
あまりの処理と筆算	第10時	ニ ホ ヘ 筆算の手順に戸惑う。○ 暗算で,間違いも。 間違い指摘にも,素直。	筆算の手順に戸惑う。△ 手順と九九表を頼りに。 ペアに助けられ,最後まで。	筆算ができることに自信。○ 九九を書きながら,慎重に。 ペアで確かめ,笑顔に。	筆算の手順に不安。△ 手順をもとに頑張る。 リレー練習で安心の表情。
	第11時	ニ ホ ヘ 筆算の手順理解。○ 暗算で計算,自信の表情。 競わずできて,笑顔に。	筆算の手順理解。○ 暗算後,九九表で見直し。 共にできたことを喜ぶ。	筆算の手順理解。○ 九九で見直し,安心の表情。 仲良く取り組むことを喜ぶ。	筆算の手順理解。○ 慎重に,迷いながらも頑張る。 遅れても周りの世話。
6 まとめ	第12時	ニ ホ ヘ 復習問題の理解。○ 単元一覧表を見て笑顔。 友達ができたことも喜ぶ。	復習問題の理解。○ できそうな問題から積極的に。 みんなできてきたことを喜ぶ。	復習問題の理解。○ 到達を確認して笑顔。 みんなできてきたことを喜ぶ。	復習問題の理解。○ できそうな問題から丁寧に。 対人不安軽減。

(注)* 表中の「○, △, ×」は,次に示す3段階評価を表す。○:理解できた。△:部分的に理解できた。×:理解できなかった。

** 下線部は,見通しや手順の明示によって引き起こされた行為や態度を示す。

特徴的な点を記載した。記載内容は、授業者の授業記録、対象児のノートとプリントに基づいている。なお、本実践で特に重視した見通しや手順の明示によって引き起こされたと判断できる対象児の行為や態度は（ホ）学習態度で言及し、下線を付した。

1. 学習課題の理解について

(1) 第1時～第3時：割り切れないわり算があることへの気づき

割り切ることができないわり算があることに気づかせるのが、第1時と第2時の課題であった。前単元で、わり算はかけ算を使って計算できることを学んだ4名は、第1時の相談ペアにおいて前単元と同様に分ける問題だということに気づき、文章問題に登場する具体物をおはじきや積み木サイコロに置き換え、見通しをもって、シンク＝ペア＝シェアで問題解決に取り組んだ。しかし、前単元のように簡単に商を見つけることができなかった。対象児4名は、数の間違いがないか問題文をペアで読み直したり、手順に従って作業をくり返したり、最後まで諦めずに問題解決に取り組んだ。第1時では、E児があまりに気づくことで他の3名も気づくことができたが、その意味の理解はC・D児は部分的であった（表2）。第2時では4名ともあまりに気づくまでに時間を要した。C児とD児とのペア内での発言に対して、授業者が再度全体に説明するよう助言することによって、被除数を除数で分けていけば、「(割り切れる)わり算」同様に商を求められ、あまりがでるということにE児が気づき、ライト＝ペア＝スイッチの説明で4名とも理解できた。第3時以降は、あまりがある問題であることを意識してペアで問題を解決できた。

(2) 第4時～第9時：図を使わず計算で商とあまりを求める活動

具体物をおはじきや積み木サイコロに置き換えて考えることは4名とも前単元「(割り切れる)わり算」までにできていた。本単元では再度第1時に、おはじきや積み木サイコロに置き換えるところから導入し、第3時はおはじきや積み木サイコロをドットに置き換えて描いた図だけで問題を解かせた。さらに第4時以降は、計算だけで文章問題の商とあまりを求めさせた。相談ペアで前時の学習内容を想起し、指導者によって掲示された問題解決の手順を参考に、その手順を確認しながらD児とE児がそれぞれのペアの中心になって、具体物や図の操作に頼らず九九の想起をもとにした計算による問題解決に取り組んだ。その結果、第8時には等分除の問題でも4名とも除数と商をかけた数が被除数に近い数で被除数より小さい数となることを理解し、被除数から除数と商をかけた数を引くことで、あまりを求められた。

(3) 第10時～第12時：筆算で商とあまりを求める活動

第4時以降、九九を書き出して計算で商とあまりを求めてきたが、第10時では筆算の手順を提示した。新しく筆算の手順を示したことで、B児とC児には不安な表情が見られた。そこで、相談ペアで前時までの九九を書き出す計算方法を想起させ、「問題①」をシンク＝ペア＝シェアで解かせ、提示した筆算の手順との比較をライト＝ペア＝スイッチで説明させた。その結果、4名とも筆算の手順が理解でき、練習問題をリレー学習で解くことができた。第12時には4名とも、九九は書き出さずに九九表で確かめるだけで、筆

算ができるようになった。なお、表1の段階5のあまりの処理と筆算に関する問題は、筆算の定着と習熟に集中させるために省く方がよいと授業者が判断し、筆算問題のみ実施した。

2. 学習態度について

(1) 学習への取り組み

1 単位時間の授業構成は前単位と同じであったが、単元見通し学習を本単元の第2時で初めて導入した。4名とも第2時以降、以前の単元よりも学習への取りかかりが早くなった。特にD児は、単元一覧表で単元の見通しが具体的に示されると、「早くやりたい」と意欲的な言葉を発していた。第2時では、割り切れないわり算の問題に、4名とも戸惑う姿が見られたが、明示していた問題解決の手順を見ながら、諦めることも、教師に頼ることもなく、シンク = ペア = シェアで何度もやり直すことができた。D児の発言がきっかけとなり、あまりを自分たちで見つけ、ライト = ペア = スイッチによる説明も意欲的にできた。第4時の計算で商とあまりを求めるという課題では、前時のふり返りと問題解決の手順をもとに、ペアでわからないところを教え合う姿が見られるようになった。各授業において、45分間集中して取り組む4名の姿が見られるようになった。第11時の筆算習得の場面では、リレー学習で行った練習問題を4名とも、互いの苦手なところを補い合いながら笑顔で取り組めた。

(2) 個別的变化

構音障害で言葉による交流が苦手なB児は、本実践前、相手から聞き返されると不機嫌になり黙り込んでいたが、本実践では第4時以降笑顔で自分の考えを理解してもらえるまで何度も説明し、友だちの説明に対しても素直に耳を傾けるようになった。B児よりも言葉による表現が苦手なC児は、本実践前、説明を避けることが多かったが、本実践では第3時から友だちにわかってもらうまで何度でも、言葉を選びながら説明する積極的な姿が見られるようになった。失敗を繰り返すことで自信を失いがちだったD児は、本実践前、B児に急かされるとパニックになることが多かったが、本実践では安心して学習に参加し、第4時のお隣に聞こうの場面では素直に「教えて」と友だちに尋ね、難しい問題場面では「もう1回、やってみよう」と笑顔で声をかけるようになっていた。本実践前、交流先の通常の学級に近づくこともできず遅刻も増えていたE児は、本授業には欠席することなく参加することができた。

3. 対人関係について

B児とD児は、座席を離してもトラブルになることが多く、前単位まではペアを組むことができなかった。さらにそこにC児が加わり、不必要な争いごとを繰り返し、互いの学習意欲を低めていた。それが原因でE児の学習意欲まで低めていた。そこで本実践では、B児とE児、C児とD児の組み合わせからペア活動を始めた。このペアでシンク = ペア = シェアが活発にできるようになると、B児とD児による説明(ライト = ペア = スイッチ)もできてきた(第3時)。2名が笑顔で説明することで、C児とE児にも、笑顔が見られ

るようになってきた。その結果、B児とD児の二人から、二人がペアを組まないできたことに対する疑問が出され、ペアを組み直すこととなった（第9時）。

このように本授業を通して、対人関係が改善し、ペア構成に対人関係を考慮しなくなってきた。一人では自信がないから友達と一緒に考えるという学習を続ける中で、特別支援学級内でのトラブルも減少していった。また、これまで苦手としてきた他者とのコミュニケーションが楽しいものへと変わり、第4時以降4名とも、分からなければ素直に「教えて」と尋ね、教え合うことができるようになった。4名は、自分の気持ちを言葉で伝える努力をする姿が見られるようになり、4名の対人関係に改善が見られた。さらに、4名が揃わないことがあると、素直に寂しさを口にするようになった。

考 察

本研究では、知的障害特別支援学級の4名の児童を対象に、協同学習に基づくペアを中心とした授業を実践し、授業の見通しと話し合いルール、および問題解決の手順を明示することが、学習課題の理解度と学習態度と対人関係におよぼす効果を検討した。以下、本実践で得られた結果について考察する。

なお、対象児は4名とも年度当初から協同学習による授業を繰り返し経験してきた。前単元では、ドットを描き、割る数の分ごとに線で囲んで分けるという図だけで「(割り切れる)わり算」を解くことができていた。本実践は、このような積み重ねの延長線上にあり、ここで得られた成果も、これまでの成果の上にあるという点をまず確認しておきたい。

1. 学習課題の理解について

本実践を通して、対象児4名は「あまりのあるわり算」の文章問題を最終的に筆算で解けるようになった。

仲間と協力しながら、問題解決の手順に沿ってくり返し問題を解くことにより、具体物の操作を手がかりとした計算のみならず、第5時以降は式を手がかりとした計算による問題解決も可能となった。文章問題の意味は理解できても計算でつまづきやすい対象児4名にとって、表2の第5時のC児やE児の学習態度に見られるように、問題解決の手順と九九一覧表は、困ったとき、教師にすぐ頼るのではなく、自分たちでまず問題解決を試みるための支援ツールとして適切に機能していたといえる。

授業の見通しと話し合いルール、および問題解決手順を明示していなかった以前の単元よりも、本実践では、B児とC児は第1時から意欲的で取りかかりも早くなっていた。D児も、第3時から学習への取りかかりが早くなった。4名は、ペアを中心に自分たちで問題解決ができるようになった。これは、授業の流れと時間配分が目に見えるように提示され、安心して学習に取り組めた結果と推測される。さらに、単元の見通しを示す単元一覧表を導入することによって、表2の第2時のD児や第12時のB児の学習態度のように、自分がどこまでできるようになったかを実感でき、学習に対する意欲が増し、学習課

題の理解を促進したと考えられる。

また、授業ごとに前単元や前時の学習内容を相談ペアで想起させたところ、うまく想起することができた。この経験により、一人ひとりの記憶は断片的でも、ペアで考えることで前単元や前時の学習の全体像を思い出せることに自信をもち、学習課題の理解度を高めることにつながったと考えられる。

本実践を通して、仲間との学び合いを中心とした協同学習に基づいて授業を構成し、単元全体の流れを明確化することにより、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいといわれる知的障害児(文部科学省, 2009)でも、「あまりのあるわり算」を体系的に理解でき、自分たちで問題を解くことができるようになった点を特に強調しておきたい。

2. 学習態度について

本実践に参加した対象児4名は、第2時以降学習の取り組みが早くなり、またD児に意欲的な発言がみられたが、これは、単元の見通しと、授業の流れと時間配分の明示によって、自分ができたところを安心して出しやすくなったためと考えられる。第4時以降、友だちに積極的にかかわり、新しい問題や難易度の高い問題が出てきても諦めず45分間集中して学習に取り組み、自分たちだけの力で問題を解けるようになった。この結果は、一人では自信がなく、途中までしか考えることができなかつた問題でも、仲間と試行錯誤しながら話し合うことにより、問題を解決できるという体験につながり、学習に対する動機づけが高まった結果と考えられる。本実践結果より、知的障害児だけでも、各児童の得意なところを活かして、互いの苦手なところを補い合える協同学習を中心とした授業が可能であることが示された。知的障害特別支援学級での算数の授業では、各児童の学力に応じた異なる課題を一人で学習する個別学習を中心とした授業が一般的である。本研究知見より、従来の個別中心の授業方法を見直す必要性が示されたといえよう。

3. 対人関係について

知的障害だけでなく構音障害やADHDも伴う本実践の対象児4名は、それぞれに失敗体験を繰り返してきた。その結果、学習だけでなく、人とのコミュニケーションにも自信をなくしていた。そのために対象児同士の対人関係も多くの問題を抱えていた。この4名を対象に、協同学習の理論と技法にもとづいて授業を計画し、実践した結果、4名の対人関係は大きく改善した。協同学習による授業づくりにより、対象児4名の間に基本的信頼感や支持的風土が形成され、一人では解決できない問題でも仲間と協力することで解決できることを、くり返し学んだ結果を反映したのと考えられる。

4. 今後の課題

本実践では、知的障害児4名を対象とした算数の授業を協同学習の理論と技法を用いて計画・実践し、上記の成果を得ることができた。これは、特別な支援を必要とする児童の教育においても、対象児個々の実態を把握し、その実態に応じた細やかな指導と支援の工夫をすることにより、協同学習が有効となることを示唆する結果である。しかし、特別支援学級での実践ということもあり、対象児の人数が少なく、効果の比較対象となるデータ

もないので、本実践のみで協同学習の効果を主張するには限界がある。結果の信頼性と妥当性を担保するために、授業実践で得られる多様なデータの分析方法を検討し、実証的検証に耐えられる結果の提示法を検討する必要がある。また、単元開始時の学習課題の理解度や学習態度や対人関係などの客観的なデータを揃え、それらをベースラインとして授業成果を詳細に分析する方法の検討も必要となる。今後の検討課題としたい。

引用文献

- 犬山市授業研究会 2009 授業を替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 協同教育実践資料10 日本協同教育学会
- ジャネイ, R・スネル, M. E. 2011 子どものソーシャルスキルとピアサポートー教師
のためのインクルージョン・ガイドブック. 高野久美子・涌井恵 (監訳) 金剛出版
- ジェイコブズ, J・パワー, M・イン, L. W. (2005). 先生のためのアイデアブック.
関田一彦 (監訳), 伏野久美子・木村春美 (訳) 日本協同教育学会 (ナカニシア出版)
- ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・ホルベック, E. J. 2010 学習の輪：学び
合いの協同教育入門. 石田裕久・梅原巳代子 (訳) 二瓶社
- 金子由美・川西真理 2010 協同学習における発達障害のある子の課題理解の促進 宇
野宏幸・井澤信三・小島道生 (編著)「発達障害研究から考える通常学級の授業づくり」
金子書房 pp.132-136
- 文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領解説 総則編 (幼稚園・小学部・中学部)
- 大森修 2006 医学と教育との連携で生まれた グレーゾーンの子どもに対応した算数
ワーク・中級編1 明治図書
- 杉江修治 1999 バズ学習の研究：協同原理に基づく学習指導の理論と実践 風間書房
- 杉江修治 2011 協同学習入門基本の理解と51の工夫 ナカニシヤ出版
- 清水笛子 2013 知的障害教育における協同学習の実践と課題 静岡大学教育学部研究
報告 (人文・社会・自然科学篇) 第63号 pp.247-255
- 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 2012 特別支援教育における授業づくりの
コツ 藤原義博 (監修) 小林真・阿部美穂子・村中智彦 (編著), 学苑社
- 宇野宏幸・井澤信三・小島道生 2010 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり
金子書房
- 安永悟 2012 活動性を高める授業づくりー協同学習のすすめー 医学書院

4

書 評

「LTD 話し合い学習法」

安永 悟・須藤 文 著 (ナカニシヤ出版, 2014)

小川 雅 広 *

待望の本が出版された。満足感を生まない授業、静まり返った学生の声のしない授業、そして学生の成長にむすびつかない授業、そんな授業に「喝」をいれることのできる学習法を分かり易く著した本である。その本の名前は、「LTD 話し合い学習法」である。

この本は学生の学習への動機づけを促し、学習能力を向上させることのできる画期的な実践的な学習方法を具体的に実践できるように書かれた本で、しかも著者らの長年行ってきた実践を通して得られた結果を踏まえて著されている。

著者らは大学教育と初等教育において協同教育を基礎とした学習法の確立に長年尽力し、その中で取り入れているのが LTD 話し合い学習法である。LTD (Learning Through Discussion) とは、日本語訳で「議論を通じた学び」となるが、教師による一方的な教え込みではなく学生の主体的な学びに基礎を置いた、しかも学生があらかじめ学んできたことを話し合いながら学びを深めるという大変ユニークな学習法である。

LTD 話し合い学習法は、1960 年代に米国で開発され、発展してきたが、2006 年、著者の安永悟氏によって日本語で「実践・LTD 話し合い学習法」として著され、日本で初めて紹介された。この学習方法は、民主主義の定着した欧米の教育現場では一般的に見受けられるが、日本ではまだはじまったばかりである。日本では未だに教師の教え込みによる授業が主流を占めている。しかし、現代社会は、グローバル化に伴って一国の価値観だけでは成り立たない状況を迎えている。従ってこの時代にマッチした人間を育成するには従来の教育方法だけに頼っていたのでは到底不可能である。そんな中で注目されてきたのが協同教育である。協同教育は学習の目的の達成のために、仲間と心と力を合わせて、自分と仲間のために真剣に学ぶ協同の精神を取り入れた教育の精神が大切にされた教育であり、今こそ必要とされている教育である。

協同教育を実践する一つの方法として LTD 話し合い学習法がある。この学習方法の特徴は学習課題に対して学生があらかじめ予習をし、学校の授業で与えられた課題を仲間と共に主体的に学ぶ学習方法である。その実践方法を分かり易く、実際の大学の授業で実施できるように解説されたものが、本著書の原書ともいべき前述した「実践・LTD 話し合い学習法」である。LTD 話し合い学習法を使った授業では経験が必要とされてきたが、長年 LTD 話し合い学習法を実施し、研究してきた著者らが、実際の授業で出くわした数々

* 元山口県立大学教授

の問題と向き合い、それらを解決する方法を編み出し、それらに基づいて誰でも確実に実施できる LTD 話し合い学習法として発展させてきた。著者らの研究の集大成として新たなタイトル「LTD 話し合い学習法」が出版されたが、これは前著「実践・LTD 話し合い学習法」の第2版ともいべき本である。

第1版と比べて第2版「LTD 話し合い学習法」で変わった点は一目瞭然である。A4版に大型化して大変読みやすくなっていることと全章の記述が詳しくなっており、かつ丁寧になされていることである。第1版では6章で構成され、LTD 学習法について実践を想定して簡潔に述べられているが、第2版では構成が大きく変わり、3部構成になっている。第1部「LTD の理論と方法」、第2部「LTD の実践を支える理論と工夫」、そして第3部「LTD による授業づくり」となっており、3部合わせて8章から構成されている。第1部と第2部が第1版の内容をさらに分かり易く発展させたものである。そして第3部が本著の目玉ともいべきところで、新たに書き加えられたところである。また、各章を読んでいくと気が付くことであるが、各章ごとの内容をスライドに簡潔にまとめて表現しており、各章の内容を整理して理解しやすくなっている。大変すばらしい工夫である。これらのスライドは「LTD 話し合い学習法」についていつでもどこでも誰にでも説明できるようにと準備された著者らの配慮の表れである。

第1版の発刊から著者らは、10年足らずの間に LTD 話し合い学習法の実践を重ね、そこで LTD による授業を展開するうえで様々な問題に遭遇している。例えば小学校の50分授業で、そして大学とは異なった性格の看護専門学校の授業で LTD 実施に際して遭遇する具体的な問題点に対して、その解決策を講じ、標準型 LTD 話し合い学習法を元にした実際の授業目的にあった、実施可能な応用型 LTD を発展させている。これらは第3部に「LTD による授業づくり」として詳しくまとめられている。この第3部の特色が、「LTD 話し合い学習法」が実際の授業の中から生まれ、未だ進化し続けていることを示している。

LTD 話し合い学習法を実践してこられた方には、この新刊を読むことによってさらに LTD 話し合い学習法の理解が進み、さらにこれまでの実践で遭遇している問題点に対する解決のヒントが与えられ、授業を発展充実させることができることに気付かされる。また、初めて LTD 話し合い学習法に触れられる方には、実際の授業を想定して懇切丁寧に記述された実践的学習法であることに気が付かれ、想像していたより簡単に、気軽に LTD 話し合い学習を実践できる意欲が湧いてくるだろう。従ってこの「LTD 話し合い学習法」の出版が、教育現場に携わっている方々が現在抱えている悩みを和らげてくれることに一役買ってくれると信じている。

「LTD 話し合い学習法」は、静まり返った授業に活気を生み、学生たちの学習意欲を掻き立て、教員の生きがいを感じさせることのできる魔法かもしれない。ぜひご一読いただきたい。

5

シンポジウム

PISA の動向と協同学習

PISA の動向 – PISA2015 協同問題解決能力とは –

大野 彰子*・杉江 修治(指定論者)**

日本協同教育学会 第11回大会記念シンポジウム

2014年10月26日 創価大学

(大野彰子)

ご紹介にあずかりました国立教育政策研究所の大野彰子と申します。今日はよろしくお願ひ致します。私は今から50分ほどでPISAのお話を中心にさせていただきたいと思ひます。私は文部科学省に入省して20年ほど経ちますが、その間にアメリカに留学したり、OECDという国際機関に2年間勤務したり、先進国だけでなくカンボジアに2年間勤務をしたり、国際関係を中心に仕事をしてきております。変化の激しい国際社会において「日本の教育とは」とずっと考えてきております。その中の1つにPISAがあるわけで、これに関しまして皆様ご存知の方も、あまり馴染みのない方も両方いらっしゃると思ひますが、最終的にはこれも意識しながら日本の教育も考えていく必要があるだろうということで、経験の中で感じてきたこと、最新の動きなどをお伝えして、それが協同学習にどのように関係していくのかということを少しご紹介できればと思ひます。

要旨にあります通り、5つの柱でお話したいと思ひます。まずはPISA調査がどのような風発展、進化してきているかという話をしたいと思ひます。PISA(生徒の学習到達度調査)は、OECD(経済協力開発機構)という国際機関が加盟国や非加盟国の参加を得て、世界的に実施している教育に関する調査です。その目的は、義務教育終了段階の15歳の生徒がそれまで身につけてきた知識や技能をどの程度活用できるかを測るものとなります。ここでポイントは、知識や技能そのものを測っているのではなく、実際の生活の場面などで、どの程度活用できるかという活用力を見ているということが最初から規定されているということであります。そして対象は15歳児で、日本では高校1年生が受けます。これは他の国では状況が違ひまして、例えば留年が多い国は、中学校3年生やあるいは中学校2年生でも15歳の子どもはたくさんいますので、そういう国では高校1年生に限らず15歳が受けているというテストになります。日本では自動進級が一般的なので高校1年生で実施しています。そして分野は読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーとい

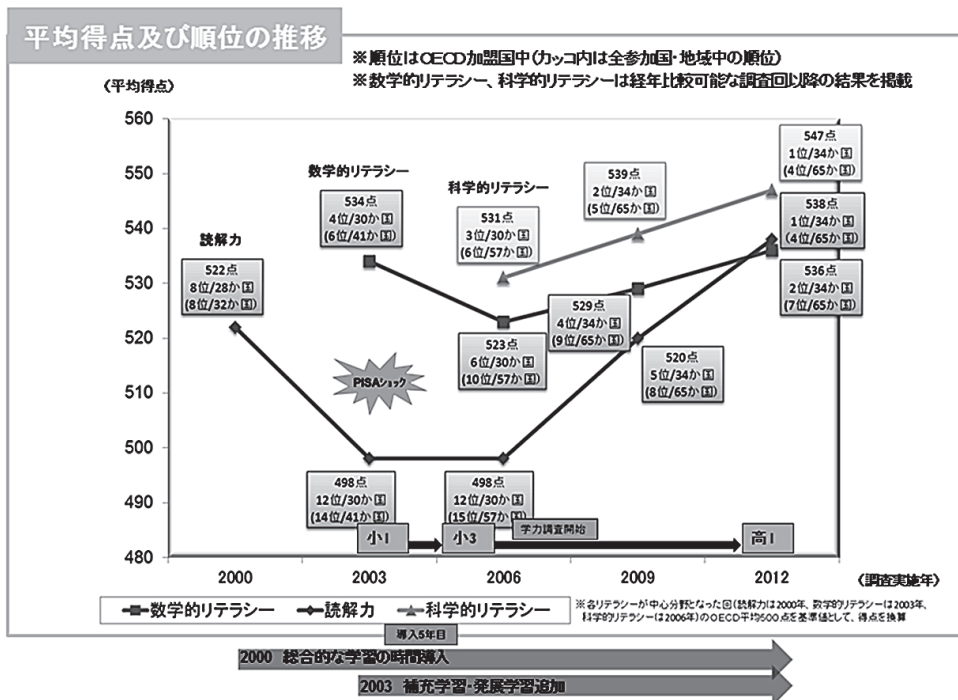
* 国立教育政策研究所

** 中京大学

ういわゆる主要3分野のテストになりまして、その他に問題解決能力の調査が2003年と2012年に行われました。それらがいわゆる学力を測っているもので、その他生徒質問紙、学校質問紙というアンケートによって色々な質問がなされ、それと学力との相関関係などが詳細に調査されるというものであります。

そのPISA調査は2000年から3年ごとに実施されているわけですが、様々に発展、進化してまいりまして、今までは筆記型調査により主要3分野の1つを中心分野として詳細に調査してきたわけですが、2012年においては筆記型の調査に加えて、コンピュータ型の調査が実施されました。筆記型の調査というのは皆さんの想像通りで、ブックレットというものが生徒の目の前におかれて、2時間くらい数学や理科の問題に解答していつて終了、その紙が回収される、普通の試験ですけれども、コンピュータ型調査というのは、各学校のコンピュータ教室に生徒さん一人一人がコンピュータ画面の前に座っていただき、そこで2時間ほどコンピュータに向かって解答をするものです。コンピュータ型の試験そのものが日本ではあまり義務教育段階で行われていないと思います。高校まで通しても行われていないと思いますので、コンピュータ型試験そのものが新しい手法だと思えますが、PISAは2012年からそれを取り入れてきたということです。そして2013年12月に結果が公表されたのですが、そこでは数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーという3分野に加えて、オプションとして日本が参加したデジタル数学的リテラシー、デジタル読解力（コンピュータ型調査）の結果が公表されました。そして2014年4月にはこれもまたオプションで実施された問題解決能力調査の結果が公表されました。次は2015年、2018年と続いていくのですが、これもどんどん進化しておりまして、2015年はコンピュータ使用型調査に完全に移行をするという状況です。つまり、筆記型の調査を生徒さんは受けないということになります。そして3分野の他に、協同問題解決能力の調査が行われます。この協同というのが一つ今日の協同教育学会のテーマにも近いところでもありますので、少し詳しくお話したいと思います。そして2018年にはグローバル・コンピテンスという分野について調査が行われるということで、これはまだ開発中で、各専門家が頭を突き合わせて、どういったものにするかを考えている途中です。

PISAといえば日本の生徒の学力が世界でどのくらいなのかと順位が気にされてきたところでありまして、ざっと並べておりますけれども、2000年以降一旦落ちた形になって、2012年で読解力4位、数学的リテラシー7位、科学的リテラシー4位ということですが、これは参加国も相当増えております。最初は約30か国で今は約65か国。65か国ということ、いわゆる先進国でない国も入ってきていますので、そういった中での順位ということでもあります。デジタル関係におきましても、そんなに筆記型と違いがなかったと受け止めていますし、問題解決能力も同じようなものであると捉えております。



出典：国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2012) のポイント」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_point.pdf を基に筆者作成。

図1 PISA 調査における日本の平均得点及び順位の推移

日本の平均得点及び順位が図1となります。読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー、と点数が経年比較できるものだけ並べていますが、そうしますとV字カーブあるいは右肩上がりになっていると。500点が世界の平均になるように設定されますので、2012年の日本は大体530点から540点後半までということ、一応高いグループにいると言えると思います。そして過去と比べても上がってきています。これに関しては特に2003年ごろに、下がっている、いわゆるPISAショックといわれまして、その時以降、いろいろと政策にも影響がありました。文部科学省の今回の分析では、高校1年生が2012年で受けたということは、その子たちは2003年頃は小学校1年生なわけです。総合的な学習の時間も2000年に導入されて、それが数年経ってやり方が落ち着いてきて、模索されてきたというあたり。そして2003年に補充学習や発展学習が追加されたということで、教育の内容が少しずつ変わってきた、その総合学習の内容が十分に反復され、それをきちんと受け止めてきた世代が高校1年生となって、学力が身についたということ、総合学習の成果なのではないかということが一点言われています。もう一つは2007年頃に国内の学力調査が開始されています。全国学力・学習状況調査で都道府県ごとの結果がでていことはご承知の通りですけれども、それによる検証が行われてきているということがあると思います。その2点が大きな影響を与えているのではないかと分析をしています。

最新のところでも、新学習指導要領の議論にも相当な影響を与えまして、現在の、小学校が平成 23 年から、中学校が平成 24 年から実施している新学習指導要領においても、内容が変わってきたということだと思いますが、一つは知識、技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視しているということでもあります。それから理数教育の充実ということで、授業時間を増加したということ、知識、技能を実際の場面で活用する活動を充実させてきたこと、があります。さらには言語活動の充実ということで、これも国語の授業時数を増加したり、実際の授業の中の言語活動も充実してきたということがあります。さらには個に応じた指導ということで少人数教育、習熟度別学習などの教職員定数の配置や、先程申しました全国学力・学習状況調査を 2007 年から実施することによって、指導の改善を行ってきているということ、そして子どもの読書活動の推進といったことが最新の政策への影響と思います。

次に、PISA は一番最近はどんな問題かということを少しお話ししたいと思います。PISA の 2012 年の問題解決能力調査というのがあり、その内容を取り上げたいと思います。まずは定義と方法が、2003 年調査とどのように違うかということです。定義に関しては、まずは問題解決能力とは、「問題解決の道筋が瞬時には明らかでない状況が目の前にあって、解決するために認知的プロセスに携わろうとする能力である」となっており、問題状況に対して積極的に関わるという部分が一つあると思います。そして続けて「建設的で思慮深い一市民として自ら進んで問題状況に関わろうとする意志も含まれる」という点が 2012 年調査で追加されており、意志という極めて情動的な部分も測ろうとしたということになります。また、数学、科学、読解力という教科型ではなく、教科横断的に問題を解決する能力を見るのだということを 2003 年には書いてあり、今回はそこは消えているわけですが、横断的な能力は前提とした上で、さらに情動部分が付け加わっていると思います。

そして調査の実施形態として、2003 年は筆記型調査で行ったわけですが、2012 年はコンピュータで行われましたので、最初に全ての情報が開示されているわけではない、つまり紙の時には表や条件が全て明示されているのですけれども、コンピュータの時には、マウスでクリックして、相互作用、インタラクションをすることによって、次の段階に進んだり、自分で情報を取ったりしてくるという作業が必要になります。それがますます現実社会に近くなるということで、コンピュータの特性を生かしての調査形態になります。どんな問題かを少しご紹介しようと思って、本当は動画なのですが、動画の準備ができずに恐縮ですけれども、このような画面がコンピュータにできます。

例えば一つお掃除ロボットという問題があります(図 2)。これは真中に青い丸いお掃除ロボットがあり、これが一定の動きをします。この掃除機は試作中です。そしてスタートボタンを押すと、このロボットが左に動いて行って、黄色い障害物をずっと押しします。そして赤い障害物まで当たったら、今度は 180 度向きを転換して右の方に戻ってくる。そして今度は赤い障害物に当たると 90 度方向を変えて上の黄色い障害物を押し、などとといった動きをします。左に行って右に行って、上に行って下に行って、という動きをしま

Ja-JP Programme for International Student Assessment 2012

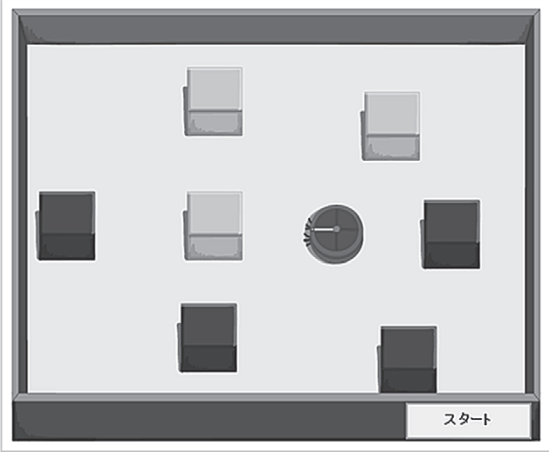

1
2
3

おそうじロボット

このアニメーションは、ロボット型の新しいおそうじ機の動きを表しています。現在、このおそうじ機は試作中です。

「スタート」ボタンをクリックして、おそうじ機がそれぞれの障害物に当たったとき、どのような動きをするか見てみましょう。

「リセット」ボタンをクリックすると、いつでもおそうじ機を最初の状態に戻すことができます。

問1: おそうじロボット CP002Q08

赤いブロックに当たったとき、おそうじ機はどのように動きますか。

- すぐに別の赤いブロックに向かって進む。
- 方向転換をして、一番近い黄色いブロックに向かって進む。
- 方向を90度かえて、次の障害物に当たるまで直進する。
- 方向を180度かえて、次の障害物に当たるまで直進する。

?

→

出典：国立教育政策研究所「PISA2012 年問題解決能力調査－国際結果の概要－」
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_ps.pdf

図2 PISA2012 問題解決能力調査の問題例（1）

す。スタートボタンやリセットボタンを押すと何度でもその動きを確認することができます。それによって掃除機の動きを自分で理解することが求められています。問1は四択になっており、赤いブロックに当たった時は掃除機はどのような動きをしますか、という質問ですので、ここでは答えは3番目の「方向を90度変えて次の障害物に当たるまで直進する」が答えになります。そういったことを何回も繰り返す中で発見して、正答を導き出します。問2は、「先程の掃除機を今度は右の壁の方に向かって置いた時には、どのように動くか。そして最後までに黄色いブロックを何個動かしますか」という質問で、今度は自分で動きを想定した上で、あるいは自分で絵を描いてみながら動きを想像して、四択の中から答えをだします。そして問3は、「掃除機は一定のルールに従って動いていますが、黄色いブロックに当たった時のルールを説明してください」との質問で、言語表現が求められていまして、だんだん難易度が高くなっていくわけです。問3の回答には、黄色いブロックに当たった時は動かす、さらに180度方向転換するといった2つの要素が入っていないといけませんが、例えばそれが途中までできていれば、部分正答が認められるということになります。

PISAで面白いのは、正答に関して満点が零点だけでなく、部分正答が認められていまして、この生徒さんが、ある程度問題の道筋はわかっている、ただ最終の答えまで

いっていないというときには、部分点がもらえるような採点基準になっております。よって、問題解決能力に関してはそういったことですし、他にもこの生徒が行っているトライアル&エラーが全てコンピュータの操作記録に残っていて、そういったことも部分正答に反映される採点基準の問題もあるわけです。これらの問題例はウェブサイトで見ることができますので、ぜひ興味がある方は一度見て頂けると面白いと思います。

ja-JP Programme for International Student Assessment 2012

1
2
3

エアコン

新しいエアコンを使いたいのですが、説明書がないので自分で操作方法を考えなければなりません。
ツマミ(⇔)を使って図の左側にある、上、真中、そして下の調節目盛を変化させることができます。▲は初期設定を示しています。

ツマミを動かしてから、「設定」ボタンをクリックすると、グラフに温度と湿度の変化が表示されます。それぞれのグラフの左にある四角形は、現在の温度と湿度を示しています。

上の調節目盛 温度 25
真中の調節目盛 湿度 25
下の調節目盛

設定 リセット

問1: エアコン CP025Q01

上の図のツマミを動かして、3つの調節目盛がそれぞれ温度と湿度のどちらに対応しているかを見つけてください。「リセット」ボタンをクリックすると、最初の状態に戻すことができます。

右の図で、3つの調節目盛と、それぞれに対応する機能を線でつないでください。

線を引くには、最初に調節目盛をクリックし、次に「温度」または「湿度」をクリックします。線をクリックすると、線を消すことができます。

上の調節目盛 温度
真中の調節目盛 湿度
下の調節目盛

?

→

出典：国立教育政策研究所「PISA2012年問題解決能力調査－国際結果の概要－」
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_ps.pdf

図3 PISA2012 問題解決能力調査の問題例（2）

もう一つ問題を紹介したいと思います。エアコンという問題ですが（図3）、ここにエアコンの機械があって、3つつまみがありますが、その説明書が今ないので、どのつまみが何に対応するのかわからない状況であると。そして自分でこの3つのつまみが何に対応するのか、つまり、温度に対応するのか、湿度に対応するのかを発見をするという問題です。自分でつまみを動かして、設定やリセットを押していくと温度や湿度が変化します。たとえば、一番上のつまみが何かと知りたいなと思ったときには、上のつまみをプラスに一つずらして、真中と下のつまみはそのままにしておいて、設定を押すと実は温度が1度ずつ上がっていきます。そのようなことが、トライアル&エラーで確認できます。そうすると、一番上のつまみは温度に対応した調節つまみであることを理解するので、問1では、上の調節目盛を温度というところに線でつなぎます。次は真中の目盛を見るために、真中のつまみだけを動かして、あとは一定にしていくと、今度は湿度が1目盛ずつ上がってい

くので、真中の調節目盛は湿度に対応したつまみであることがわかります。一番下も実は湿度が今度は2目盛ずつ上がっていきますので、真中のつまみと下のつまみは湿度に対応したつまみであることを経験的に理解するという問題です。これが問1で、問2、問3と続いていくということでもあります。このように、自分でクリックして動かしながら問題を解いていきます。

結果ですけれども、この結果も最初に OECD が設定した時には、国によって大きく状況が違うのではないかと、たとえばアジアの国が今まで学力では高かったけれども、問題解決能力をやってみたら意外に低いのではないかと考えてやってみたところもあると思うのですが、やってみたらほとんど学力と同じ結果が出ております。日本の得点も 550 点で、OECD 加盟国中 2 位、全参加国中 3 位ですし、シンガポール、韓国、日本、と上位はアジアの国々が占めています。習熟度レベル別ということで、レベル 1 からレベル 5 まで結果を分けますが、レベル 1 という下位層の割合は非常に少ない。つまり日本では平均的にみんな良くできるということであり、レベル 5 以上の上位層の割合は 3 番目に多い。つまり、ある程度得点が高い層もかなりの部分いるということもわかっております。

問題解決能力で意志のところも見ようとして、意志と得点がどういう関係にあるかもクロス分析されたわけですが、我が国の結果では「問題に対して粘り強く取り組む」という質問に対して「忍耐力が自分はある」と答えている生徒の割合、それから「問題状況に対して柔軟に対処できる」、これは「複雑な問題を解くのが好きだ」とか「物事の理解は早い方だ」という設問に対して「そうである」とか「それほどでもない」とかいう風に答えるのですが、そういう「柔軟に対処できるか」という質問に対しては、参加国中もっとも自己評価が低い結果が出ています。「忍耐力が自分はあるか」と問われれば、非常に低い自己評価になると。けれども、それが先程の得点との関係はどうかというと、忍耐力との間にはほとんど関係がなく、柔軟性との間には少し弱い関係が見られる、と統計的にはなりません。結局日本人は忍耐力、柔軟性は無いと自分では捉えますが、実際の得点は高いし、忍耐強いと思うのです。よって、やはり質問紙というのは、実際のものというよりは、生徒自身の考えを聞いたものであって、自己評価と得点との関係はほとんど無かったことが世界的に明らかになったということでもあります。

この時の OECD が分析した報告書で、日本における問題解決スキルを育む「総合的な学習の時間」が非常に着目されています。「日本は PISA2012 調査において、全ての教科でトップかトップに近い成績を取っているが、問題解決も例外ではない。」と、日本の好成績を取り上げておられて、そのあと一段落目の途中からは、「その説明として、日本では全ての生徒の問題解決スキルを育成することに焦点が当てられている。この問題解決スキルの育成は、教科と総合的な学習の両方においてクロスカリキュラムによる生徒主体の活動に生徒が参加することによって行われているものである」と、はっきりと教科及び総合的な学習の両方においてなされている問題解決スキルの育成が PISA の結果に表れているという分析をしております。第二段落にも、「日本は『生きる力』というアプローチ

を導入した。このアプローチの目的は、生徒が批判的、創造的に考え自分自身で問題を見つけ解決する力を育てることにある。この改革は探求的な学習、生徒中心な学習へと方向付ける重要な変革であった。」と日本の政策についてポジティブに評価をしています。

次に2015年の協同問題解決能力の調査についてお話したいと思います。これについては、現在では、調査枠組み案の中で、定義や問題例が公開されています。定義のところは英語ででているのを、私の方で仮訳しているだけですが、「協同問題解決能力とは、2人以上の行為者が問題を解決するために必要な理解や努力を共有し、その解決に至る知識・技術・努力をプールすることによって、問題を解決するプロセスに効果的に関わろうとする個人の能力」となっています。さきほどの2012年の問題解決能力の定義から大きく変わっているところは、2人以上の行為者で行うということと、2人以上で行うのだから、理解を共有し、技術や努力をプールすることが必要なのだ、ということです。そこに含まれる3つのコンピテンシーとしては、今の繰り返しになってしまいますが、理解の共有を確立し維持すること、問題を解決するために適切な行動を起こすこと、チームの組織を設置して維持すること、の3つが重要ということで、非常にチームを意識した能力であることが想像されます。

実際の問題例を紹介しますと(図4)、英語で恐縮ですが、「学校でスポーツ競技会が実施されます。そのスポーツ競技会のロゴマークを、あなたを含めた3人で作ってみましょう」という問題です。「あなたとサラさんとマークさん3人でロゴマークを作る。サラさんとマークさんが実際のロゴマークの絵を描きます。あなたがそのチームを率いる

PISA 2015 Unit name: Class Logo

Task 4 of 7
The ratings are shown in the logo drafts panel. Click on a logo to see comments from your class. Use chat to communicate with Mark and Sarah on how to improve the logos. Then, click Next to see new designs Mark and Sarah produce.

CHAT

Mark
Did you know guys that I've designed all the previous logos for our class?

Sarah
Why does that matter?

You

- Let's concentrate on our drafts.
- What should we do now?
- Agree, it makes no difference for us right now.
- Mark, can you tell us more about that.

Sports competition information
When: Summer Where: Park What: Running, Soccer, Tennis
Logo criteria: Colorful, simple, not used before
Previous logos: [Medal icon] [Hand icon]

DRAFTS
Your team have 5 trials only to reach 5-star rating for your logo. This is your **SECOND TRIAL**.

Current logo designed by Mark
[Star logo] Rating: ★★★★★

Current logo designed by Sarah
[Number 1 logo] Rating: ★★★★★

HISTORY

Trial 1: [Sun logo] ★★★★★
Trial 2: [Star logo] ★★★★★

出典：PISA 2015 Draft Collaboration Problem Solving Framework, OECD

図4 PISA2015 協同問題解決能力調査の問題例

立場です。他のクラスメイトが、できているロゴマークを途中で5段階評価します。あなたの目標は、この3人で協力して5つ星を獲得するロゴマークを作るといふものです」という風に最初に説明がなされます。これは、コンピュータ画面の右半分は情報があって、左半分はチャットができるようになっていきます。チャットというのは、自分が発言するとサラさんが発言して、マークが発言して、さらに自分が発言をするというイメージで、その発言は、この場合は選択式になります。右のほうにある情報は、どんなスポーツ競技会かということで、夏に公園でサッカーやテニスをする、過去のロゴマークはメダルのようなものと、火の玉のようなものがあり、それと同じにはしないで、新しいものを作ること、あとはこの3人でチャットをしながら協力をしていって、2人にいろんなロゴマークを作ってもらって、進めていく。途中ではこのように、マークさんとサラさんが絵を描いてみて、クラスメイトから評価を受けると、まだ3つ星だったりします。こういうトライアルが5回まで認められていて、5回目までの間に5つ星を獲得することを目標にするということです。

ここでの想定は、問題状況を設定されて、そこに対してプロジェクト型でゴールまでチームで格闘していくというやり方でありまして、先ほどの2012年のお掃除ロボットの問題の時と違うのは、2012年調査は、コンピュータに対して一人で格闘し問題を解決していくのですが、今回はある問題に対して複数の人間で協力しながら解決をしていくということで、実際のクラスでのプロジェクト型学習に近いことをコンピュータで再現しようとしている、ということだと思います。このような問題がPISAでは開発されているというご紹介を致しました。

次に、PISA以外の他の調査結果からみる学びの状況も見てみたいと思います。これは全国学力・学習状況調査の最近のクロス集計で分かったことですが、総合的な学習の時間の趣旨に則した活動に取り組んでいる児童ほど平均正答率（特にB問題）が高いという結果が出ています。つまり、総合的な学習の時間の活動に、自分で課題を立てて情報を集めて整理して、調べたことを発表するなど、そういったことに積極的にやっていますかという質問に対し、当てはまると答えた児童と、当てはまらないと答えた児童とでは、小学校の国語A問題で14点の差があり、B問題では18点も差があるということで、各児童レベルでこういったものに積極的にやっているかやっていないかが、国語や算数・数学の学力にも差を与えているということでもあります。

今のは児童に注目したのですが、今度は学校単位でも、学級やグループで話し合う活動、総合的な学習の時間における探求活動などを積極的に行った学校ほど、教科の平均正答率が高い傾向が見られました。また具体的な活動としては、国語、算数、数学において、国語では調べたことなどを読み手に伝わるように書くとか、算数ではなぜこの式に表したのかを考えているとか、こういった言語活動や、探求的な部分を意識した生徒ほど、学力も高いという傾向が見られています。秋田県が全国トップレベルと言われておりますが、秋田県のデータでもそのような差がでていることがわかっており、総合的な学習の時間に

についても効果が表れてきていると思います。

もう一つご紹介したいのは、OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) です。これは、教員の勤務環境に着目し、今年の6月に結果が発表されたものですが、日本の教員の勤務時間が世界一長く、週に53時間、他国では平均38時間、日本の先生は世界一忙しいということで、随分報道に取り上げられました。もう少し細かくみてみますと、これは中学校教員の調査なのですが、教育実践についての項目もありまして、日本の教員の9割以上は以下のように考えているということで、「教員としての私の役割は生徒自身の探求を促すことである」とか「生徒は問題に対する解決策を自ら見出すことで、最も効果的に学習する」とか、そういったことについては他の国の先生と同じように日本の先生も考えてはいると。ただ、実践はどうですか、と聞くと急に自信のない回答になってしまう。生徒たちの主体的な学びを引き出していますか、という質問、例えば生徒たちの批判的な思考を促していますかという質問に対して、まったくその通りだ、または、かなりその通りだ、と答えた教員の割合は、他国平均は80%であるのに対し、日本では15%と非常に低くなってしまう。そして、子供に勉強ができると自信を持たせていますか、と聞くと肯定的に答えた教員の割合は17%となってしまいます。

ここはいろいろな解釈があると思うのですが、一つは自己効力感、自己評価といった調査に関して、日本人は非常に文化的に謙虚に回答するという傾向もありますし、目標が高いことに関して、南米等では「自分はできている」と答える人達が多いのに対し、日本人は「いや、まあまあ」「いやそんなにできていない」と答えがちというのがあります。ただ、それにしても自信がなさすぎるのではないかなと思っておりまして、文部科学省でも今回の調査を受けて検討がなされています。それから今日は資料に入れておりませんが、授業研究、学校内外の授業を見合うこと、先生同士が学びあうことを行う教員の割合については、他国よりも非常に高い結果が出ています。ですから日本の先生たちはそういうことが非常に得意ですね。そういう文化として育ってきて、熱心にやっている。それであっても非常に忙しいと常に感じていて、自信も低いということです。それをどのように改善していったらいいのかということで、今、中央教育審議会で、チーム学校、即ち先生方を支えるチームとしての支援体制をどのように作っていくかという検討も始まっています。教員の人数も増やすべきだと思いますし、教員を支援するサポート体制も増やしていくということ。なかなか財務省の理解が得られず、文部科学省がいつも交渉を行うところなのですが、その検討も始まっています。あるいは教員の研修の中でこういったことを自信を持ってできるようにしたいということもあります。こういった教育実践に関することが一つ、国際結果としてはできています。

まとめに入っていきたいと思いますが、PISA やいろんな調査の話をしました。結局、この変化の激しい社会において、育成すべき資質・能力は何なのか、求められる人材に対してどういう能力が必要であって、それについて各国は初等中等教育の段階でどういう教育が必要なのかということは様々に議論がなされているわけです。日本では「生きる力」、

これはかなり以前から言っておりますし、最近では「21世紀型能力」というものを国立教育政策研究所でも調査研究をして提唱しております。他の国におきましても、キー・コンピテンシーや21世紀型スキルといった言葉が言われています。

そこを詳しく紹介しますと、OECDにおいてキー・コンピテンシーについて90年代後半から調査プロジェクトがありまして、これがPISAの枠組みの基礎となっていくのですが、そのキー・コンピテンシーといったときにはどんな能力か、つまりこれからの変化の激しい社会でどんな能力が必要かということに関しては、下の表のように整理されています。

表1 OECDにおける「キー・コンピテンシー」

3つのカテゴリー	キー・コンピテンシーの内容	PISA 調査との関係
1. 相互作用的に道具を用いる	A. 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B. 知識や情報を相互作用的に用いる C. 技術を相互作用的に用いる	A. PISA 読解力・数学的リテラシーに対応 B. PISA 科学的リテラシーに対応 (C.PISA コンピュータ使用型調査によりカバーしつつある)
2. 異質な集団で交流する	A. 他人とのいい関係を作る B. 協力する、チームで働く C. 争いを処理し、解決する	PISA 協同問題解決能力に対応？
3. 自律的に活動する	A. 大きな展望の中で活動する B. 人生設計や個人的プロジェクトを設計し実行する C. 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する	A. PISA 問題解決能力に対応

出典：OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*.
OECD. 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/001.htm

これをPISAとの関係でいえば、1番上の「相互作用的に道具を用いる」というキー・コンピテンシーをまずPISAは調査したことになります。つまり、読解力・数学・科学は、言語やシンボルや知識情報をどのように用いるか、ということのを測ったものなのです。そしてその後コンピュータ調査によって、1番目のCもカバーしつつあることになります。

今PISAが目指しているところは、このキー・コンピテンシーカテゴリーの中でも3番目や2番目を測れないかということです。つまり3番目の「自律的に活動する」を問題解決能力調査で、次に2番目を協同問題解決能力で測れないか、と進化してきているわけがあります。このキー・コンピテンシーに続き、各国でもいろんな議論が行われていまして、ヨーロッパではコンピテンシーという言葉で整理をして、その中で具体的には、思考力、表現力、理解力といった言葉をカリキュラム上においているわけです。アメリカ、カナダは「21世紀型スキル」という言葉を、アジアやオーストラリアは汎用的能力などま

た別の言葉を使って、それぞれの能力が必要で、それを作るための教育はどうあるべきか、ということを議論しています。

日本においても「生きる力」以降も議論がずっと続いておりまして、2008年に文部科学省は学士力という言葉を出したりしたのですが、そこでもコミュニケーションスキル、論理的思考力、問題解決力、リーダーシップ、自己管理能力といった言葉が出ています。経済産業省は社会人基礎力ということで、社会人に求められる能力として前に踏み出す力、主体性、働きかけ力、実行力、考え抜く力、チームで働く力、などを出しています。いろんな力を言語化して皆さんに示してきたということがあります。

最後になりますが、このように世界でも日本でも、育成すべき資質・能力に対して教育はどうあるべきかと議論してきた中で、それをどう測定するかも検討がなされてきて、その測定方法も進化してきているということだと思っております。PISA に関しても今日お話ししたような進化があるし、日本でも全国学力・学習状況調査が始まり、測定が少しずつ変わってきている。測定の一つとしての入学試験も今、到達度テストとしての試験や、教科型だけではなく総合型で見るなど、教科型と総合型をどのように組み合わせて到達度を見るのか、という議論が行われています。

グローバル人材、コミュニケーション能力ということが相当言われている中で、その測定についても変わってきていると思います。例えば英語教育では現在4技能、つまり読む、書く、聞く、話す、をバランス良く身につけさせようと、中学、高等学校の指導要領ではなっております。それなのにあまり変わってないのは入学試験であり、測定も読み書きだけでなく、英語4技能をバランスよく測定するものが必要だという議論になっていて、たとえばTOEFLやTOEICのような外部試験を入学試験に活用するのかどうか、といった議論が現在行われています。

よって、やはり、求める資質・能力と教育が変わってきたときには測定も変わるということが自明のことだと思います。現在PISAもこのように変化してきているという中で、我々は、PISAや世界の動向も気にしながら、ただ教育に携わる者は一人一人、いま目の前にしている子供たちに、この変化の激しい社会において必要な能力は何だろう、と常に考えてその育成にそれぞれ全力を傾けるとするのが必要な姿なのではないかと思っております。PISAの結果に一喜一憂せずに、PISAの動向は動向として、必要以上に惑わされないことも大事ですし、私としてはPISAのグローバル・コンピテンスの議論にもずっと関わってきておりますので、グローバル・コンピテンスとはいったいどんな能力かといったときに、日本の知見も入れた議論にも参加していきたい、それも専門家と力を合わせてやっていきたいと考えております。ご清聴ありがとうございました。

司会

それでは引き続きまして大野先生のお話しを受けまして、杉江先生のほうから指定討論ということでお話をいただきたいと思っております。よろしく願いいたします。

(杉江修治)

中京大学の杉江でございます。どうぞよろしくお願いいたします。私は教育心理学者なのですが、年間50～60の学校にお伺いして、先生方と一緒に授業づくりに参加させていただくことをやっていますので、今伺ったお話にあるようなさまざまな変化を実践に近い立場から考えてみたいと思いました。特に協同教育学会でも関心をもたざるを得ないPISAの「協同問題」について考えたいと思いました。それからそれと関連するのですが、最近よく話題に上るコーポレーションとコラボレーション、この関係については混乱があるように思います。これを上の問題と絡めて話したいと思います。そしてもう一度協同学習を捉え返して、共生社会との関わりについてお話しができれば、と思いますが、これについては時間がなければ止めようかなと思います。

実践の立場から今のお話を伺いますと、日本の子どもたちはPISAの学力結果、その他ですね、わりあい好調だということです。そして政策面でも比較的成功的な対応をしているというお話がありました。ただ、実践の場に行きますと、実際には課題満載であります。生徒の実態に対しての政策の実効性というのに関して、今のこの流れでいいのかな、と思っている方も実際に多いのではないかと、いう風に思います。その意味では、今のご講演とは違ったルートをたどる、たぶんゴールのところは一緒になると思うのですが、話になると思います。

学力論議、PISAの中身については、いろいろなところで紹介をされるのですが、どうしても何を「教えるか」の議論で終わっているような印象がしてなりません。そしてそれを実践に移すイメージーションが、教育の議論の中でとても欠けていました。たとえばESDって今名古屋でも、名古屋が最終的な議論の場みたいですが、盛んに問題として取り上げられているようでも、本当に子どもに届くような実践がなされているのか疑問があります。ESDに関わって、何を教えたらいいいのかというアイデアは山ほどあるわけですけど、本来現場が知るべき、それを子どもに届けるのはどうしたらいいかは、現場に届いていません。また、最近の教科書を見ますと、「ここで話し合いをしましょう」と、授業の進め方が書いてあるのですが、「話し合いしましょう」と書くのは簡単ですけど、本当に子どもたちが熱中して話し合っ、お互いに高め合うような話し合いのさせ方が大事なのに、そこのところはわからないんですよね。多くの実践では、そこで協同教育学会が頑張る必要があるわけですけども、そういったあたりもすぼんとアイデアが抜け落ちているところがあるという風に思います。そういう意味ではPISAの議論も、現場に即して考え、本当に効果的な実践と結びつけるという意識が必要だという風に思います。

いかにバランスの良い学力論があっても、それが子どもに届かなければ意味がないと思うのです。たとえば学習指導要領の改訂が行われています。時数の増加、内容の増加もあるわけですが、しかし、それを子どもに伝えるための指導過程の改善の観点については、文科省からは中途半端にしか示されておりません。実際の授業の場でどうしていったらいいのか、広げ深める側面は多くあるはずですが、また、個に応じた指導についてはずっとと言

われていますけれども、じゃあ個性概念って本当に十分に現場で周知されているのか。私は「個人差を個性だ」と捉えている実践が大変に多いような気がしまして、ことばだけあって、基本がしっかり理解されていない問題だという風に思っています。それから、全国の学力テストですが、これは実際の先生方も体で感じています。全国の教育委員会は、とにかく数字を上げることばかり考えていまして、教育の実質はおろそかになっているという実態があるわけですね。ひどい実態です。また、ご紹介ありましたが、読書活動っていうのもありますが、本を読むだけではPISAの学力は身に付きません。読みとったことがらをどう発信するか、そこまでイメージした読書活動というのがなされなくてはいけない、というようにも思うのです。

そんなことで、教育が次のステップに踏み込む前にも多くの課題がありそうだな、ということは今申し上げたのですが、ただ、名古屋市立大にいらっしゃる原田さん、協同教育学会の仲間ですが、彼があるところに次のように書いていました。

「2015年のPISA調査では『協働型問題解決能力』の測定が加わるという。他者と協力して問題解決にあたる力を測ることが意図されている。従来のペーパーテストと異なり、解答にはコンピュータが用いられる。そうすると疑似現実の空間を利用した設題が可能になる。バーチャル上の生徒と一緒に相談しながら、与えられた課題に取り組む場面を設定することができ、出題の幅が画期的に広がる。これまでは社会コンピテンシー（協同能力）の必要性は認められても、ペーパーテストの限界が指摘されてきただけに、どのような課題が出されるのか楽しみで待ち遠しい。」

「楽しみで待ち遠しい」、本当にそうです。協同教育に関わっている人間は「なるほど。これは非常に興味深い」と思って、関心をもっています。そして、さきほどご紹介いただいたテストも、人間関係の調整も含めた工夫が加えられています。単なることばのやりとりではありません。その点では、私も協同の教育成果を測定するものさしとしての可能性を感じています。ただ、そのテストはまだアイデア段階です。そして、この方向では、これがものさしの決定版だ、という風にはならないのではないかと思うのです。といいますのは、PISAの協同というのは、「働く」を使うコラボレーションの方の「協働」として語られることが多い考えに基づいています。コーポレーションではなくコラボレーションの立場に立っているという風に私は受け止めています。そこに不足を感じます。

コラボレーションとコーポレーションには、その研究関心で違いがあります。コラボレーションは知恵のやり取りを問題にしているけれど、集団のダイナミクスはほとんど問題にしているのです。認知心理学では実証的に個人の思考過程を勉強してきました。当然そこから発想して、人と人との知識の交換というところまで研究は発展していきます。しかしそういったアプローチは、サイエンス特有の要素主義的な議論で終わってしまう可能性があります。教育にはもっと大きな目標があるのです。科学的な知見から導き出されてきたもので足りないものが幅広くあるはず。そこにコラボレーションからの発想の限界があるのではないかと思っています。PISAの「協同」は、コラボレーションからの発

想である可能性が強い、さらに考えなくてはいけない視点がある、科学的に説明されたからといって簡単には鵜呑みにはできない、という風に思うのです。だから、協同が必要な問題の解答で、グループとしてのパフォーマンスを高めても、グループ・ダイナミクスをふまえた協同学習がめざす豊かな同時学習や共生社会につながる同時学習は測ることができないのではないかと、いうことを思いました。

それから、コンピュータを使った協同的な問題には、別の視点から限界があるように思います。今までの PISA のテストで規定された連続テキスト、非連続テキストという区別は、書かれたものについて言っています。協同問題では、この「書かれたテキスト」がたまたま連続・非連続の「発語テキスト」に変わっただけのことであって、それほど大きな変化ではないのではないかなと思ったのです。テキストが、「書かれたもの」から「発語されたもの」に変わったに過ぎず、テキストの性質はさほど変化していないように思うのです。インタラクションといえるかどうか、という感じはもちました。そして何よりも仮想的な協同では、仲間と共に伸びるという協同の意欲づけが期待できません。これまでの実践ですすめられたネットワークで行う協同って、結局情報交換だけですね。私は、少なくとも小学校や中学校でそれをやる場合には、端末の向こうにいる子も高めたいという意識づけをどうするか、それができたときにはじめて協同学習になるのだと、こういう風に言ったりもしています。お互いに伸びる・高め合う、こんなところが今回の協同では薄いというところは、やはり PISA で想定されている協同の学力というのは、今のところは十分な内容ではないなという風に感じています。

協同と協働、コーポレーションとコラボレーションの包摂関係、どちらが大きな概念かということとは明らかだと思います。コラボレーションを研究している方は、コラボレーションの方がコーポレーションより上位だという議論していることがありますが、私はそれは間違いだと思っています。アメリカのコラボレーション研究者なんかは自己主張が強いですから、かれらのそういう議論をそのまま鵜呑みにすると間違いだと思います。

協同と協働の違いを一つの例で見てください。コラボレーションっていうのは相手の話を正確に聞くという個のレベルなんですね。ところがコーポレーションとは仲間の話を「誠意をもって」聞く。これがあってコーポレーションになるわけですね。このあたりの違いを知っておかないとまずいのではないかな。コラボレーションは、例えば進学高校の成績上位の生徒とか、大学生だったら可能でしょう。研究者のコラボレーションというのは当然可能です。しかし、義務教育段階、それから高校でもいろんな課題をもっているところなどでは、コラボレーティブな学習よりは、コーポラティブな学習の方が合っていると思うのですね。

われわれが考えている実際の協同学習は、仲間との関係性の育成までを含めて実践を進めていると思います。その意味では、対人調整能力も技能にとどまるのではなく、最終的には仲間との信頼関係の形成、そして信頼の中で自分が受け入れられているという経験を通して個人の自信形成、そういったところにつながっていくものだという事になります。

ただ、コラボレーティブな課題解決行動は、経験を経て協同に転移する経験でありうるという風に私は思っています。その意味ではですね、私は「協働」学習ではダメだなんて言っているつもりはありません。模索としては大変面白いと思っているのです。しかし、PISAのテストをゴールにして、協同的学力というのを考えていたのではこれはもう不十分であると。むしろ日本でこれまで実践されてきた協同学習のねらいということの方を踏まえるべきだと思うのです。

協同学習は、確実に幅広い習得を促します。協同学習を進めることによって、知識、理解、思考などの習得面は当然のことながら高まります。それに合わせて豊かな同時学習、すなわち同じ時間の中で効率よくプラスアルファの学習も成立していきます。自主・自立の力、自己効力感、自尊感情といえるような自信、それから相手を尊重し学び合うなかで、信頼を通して共生社会をつくる民主的な態度の基盤、こういったものができてきます。そこでは仲間全員の成長を目標にするのですね。私は、どの学校に行ってもグループ学習が協同学習ではありませんよ、って必ず言います。協同の単位は学級です。クラスのみんなが高まろう、こういった協同学習が行われるっていうことが大変重要であるし、これが日本の伝統ではないかなという風に思います。

そして先程、子どもの主体的な学びを設定すると効果があると、そういったデータを見せていただきましたが、ただ私は思いました。学校のおそらく実践者の先生方はそんなに効果あるの？そんなにうまくいってないぞ！とこうおっしゃるのではないかと思います。私は、さほど根拠があるわけではないのですが、こう思いました。ちょっとやればあのくらい伸びるんだなって。ですから実際にはですね、協同学習をしっかりと、その原理から理解して学び合う形、そして主体的な学びを保障するような実践がなされるならば、おそらく効果は非常に高まるんだろうという風に思います。

私は哲学者ではありませんし、所詮は実験が出発点の教育心理学者ですから、あまり難しい議論はできないのですが、この共生社会と協同学習については、ユネスコの『学習：秘められた宝』という報告書に、健康な社会は他者との協力・連帯の中でつくられるといった趣旨の内容が書いてあります。ここに見るように、協同経験というものは価値があると思いますね。さまざまな学びの中で、共に生きることを学ぶ、人間として生きることを学ぶ、こういった大きな目標が教育の中にあると思います。この共生の学びは、先程の教科を通じた能力という話もありましたが、教科をまたいで達成されるものであると。

ただし、社会的平等を志向する社会の中でこれは実現されていくものであって、格差志向の社会の中では相容れないところがあります。われわれは、教育に携わる者として、あるべき社会を考えなくてはいけないと思いますね。この共生っていうのはさまざまなサブカテゴリーをもっている。したがって、共生というのは一歩踏み込んで考えていく必要もあるのだなと改めて思った次第です。実際にスウェーデンの例をある本で見たのですが、生物の授業の生命を学ぶところで、愛情、セックス、性的マイノリティー、というような社会的な学習内容も取り上げていく。そういう中ですべての教科を共生に活かして行こう

としている。こんな試みもカリキュラムづくりとしては意味があるんだなと、色々な挑戦があるんだなと思いました。

最近では文科省も次の学習指導要領に向けてさまざまな議論をしています。2014年3月に出された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の報告に「求められる資質能力の枠組み」が示されているのですが、よく整理されていると思いました。そして特に、実践力、自律的活動力、そして人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来の責任力、こういうあたりはですね、目の前の知識・理解で終わることなく、やはりわれわれはこれをしっかりと捉え返して、そして実践に移していくべきだし、また政策的にもそういったところがとても重要なのではないかなと思うわけです。

教育に関するいろんな議論がいまなされてきておりますし、政策立案もされているでしょう。ただ私の印象ですと、今その政策立案または研究側で交わされていることばはどうも実践側には実感をもって届かない。私はある心理学者の、最近の教授学習研究の話を聞いたときに、もうはるかに上の方に飛んで行ってですね、根っこがどこにも届かないような議論をしているのだなと思ったことがあります。まあそんなにひどいものも少ないかもしれませんが、やはり、現場が実感をもって捉え返すことができる改革が必要だと私は思います。もちろん、現場の方もこういった改革を自ら取り入れていく努力が必要なのではありますけれども、さまざまな魅力的なアイデアがもう少し実感をもってくるとありがたいなという気持ちはするのですね。

なんか噛み合わないような話だったのですが、どうしても新しい動向ということになりますといろいろ思うところがありまして、事項の列挙だけで終わってしまいましたけれども、議論のきっかけには多少はさせて頂けたかなという風に思います。以上でございます。

6

学会消息

JASCE 活動報告

I. 学会

1. 平成 26 年度理事会

(1) 第 1 回理事会

日 時：2014 年 10 月 24 日 16:30～18:30

会 場：創価大学中央教育棟 AW812 教室

参加者（五十音順）：12 名 石田、緒方、甲原、久保田、杉江、須藤、関田、高旗、
中西、伏野、水野、安永

議 題：

1. 第 11 回大会プログラムの詳細について（大会実行委員会）
2. 総会の委任状数について（事務局）
3. 平成 25 年度会計報告について（事務局）
4. 会誌第 10 号の発行について（編集委員会）
5. 会員の研究活動支援と論文投稿促進について（研修委員会・編集委員会）
6. ワークショップ開催計画について（研修委員会）
7. 第 12 回大会について
8. その他

(2) 第 2 回理事会

日 時：2015 年 1 月 11 日・12 日

会 場：土肥ペンション 101 号室

参加者（五十音順）：10 名 緒方、甲原、久保田、杉江、須藤、関田、高旗、伏野、
水野、安永

議 題：

1. 第 1 回～7 回大会プログラムの PDF 化と発表リストの保存について（編集委員会）
2. ワークショップ／研修会の拡充について（研修委員会）
3. 研究方法入門講座の開講について（研修委員会・編集委員会）
4. 第 12 回大会の準備状況／スケジュールについて（第 12 回大会実行委員会）
5. 規約の改定について
6. 事務局の業務整理・分掌について
7. その他

(3) 通信による理事会

- 平成 26 年 8 月 25 日付 総会委任状の件
 平成 27 年 2 月 8 日付 データベース開発にかかる謝金の件
 同年 3 月 25 日付 退会手続きの件
 同年 3 月 31 日付 事務局体制変更の件

2. 大会

第 11 回全国大会

日 程：2014 年 10 月 24 日～ 26 日

会 場：創価大学中央教育棟各教室

参加者：300 名

大会における研究発表

以下のとおり発表が行われました。

10 / 24 (金)

13 : 20 - 16 : 20

大会企画 ワークショップ	TWS1: 英語を用いた授業での協同学習 Kumiko Fushino (Tokyo Keizai University)
	TWS2: 看護教育と協同学習 緒方 巧 (梅花女子大学)
	TWS3: アクティブ・ラーニングの工夫 太田 昌宏 (明星大学)

16 : 40 - 18 : 30

大会小講演	深い学びとアクティブラーニング 溝上 慎一 (京都大学) * 創価大学学士課程教育機構共催企画
-------	--

10 / 25(土)

10 : 00 ~ 11 : 30

実践発表	子どもの考えを関わるための課題設計 矢野 淳一 (函南町立東小学校)
	協同学習が児童の学習意欲の形成に及ぼす影響 真田 穰人 (大阪市立新高小学校), 浅川 潔司 (兵庫教育大学)
	セーリング実習における航海計画と協同学習 その 2 久保田 秀明 (創価大学)

実践発表	高1クライシス未然防止のための集団カウンセリング — 青少年教育施設における調査研究 — 松浦 賢一 (国立大雪青少年交流の家)
	マルチ知能を活用した小学1年生の算数の学び合い — 繰り下がりのある引き算 — 堀川 知子 (鹿沼市立みなみ小学校), 涌井 恵 (国立特別支援教育総合研究所)
	看图アプローチでことばを生み出す実践 — 日本手話ネイティブ・保護者との協同教育 — 田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校), 鹿内 信善 (北海道教育大学)
	知的障害を伴う広汎性発達障害児に対する協同学習の試み 石丸 文敏 (久留米市), 安永 悟 (久留米大学)
ラウンド テーブル	RT1: 看護教育における協同学習の実践からの学び合い 企画: 鮫島 輝美 (京都光華女子大学), 緒方 巧 (梅花女子大学) 司会: 鮫島 輝美 (京都光華女子大学) 話題提供者: 牧野 典子 (中部大学), 緒方 巧 (梅花女子大学) ファシリテーター: 緒方 巧 (梅花女子大学)
	RT2: アクティブラーニングにおける学習者の「ラーニング」を考える — LTD・PBLにおいて学習者はいかにアクティブであるのか — 企画者・話題提供者: 中西 良文 (三重大学), 安永 悟 (久留米大学)
	RT3: 生徒指導に活かす協同学習の可能性 企画・司会・話題提供: 渡辺 正雄 (東京女学館中学高等学校) 話題提供: 三室戸 元光 (東邦音楽大学附属東邦第二高等学校)

13:15 - 14:15

大会小講演	アドラー心理学と協同学習 古庄 高 (神戸常磐大学)
実践発表	医療系大学生への初年次教育での協同学習の実践 常見 幸 (兵庫医療大学)
	教育学部の基礎演習科目における協同の実践 内田 千春・小泉 晋一・須田 和也・和井田 節子 (共栄大学)
	予備校における協同学習 — 大学入試問題を扱った協同学習の実践 — 竹内 利光 (福島学院大学大学院)
	協同学習を中核とした高校数学の授業改善 — 授業進度の加速と学力保障 — 石山 信幸・古賀 渉 (久留米市立南筑高等学校), 安永 悟 (久留米大学)

研究発表	主体的学び活動を見える化するeポートフォリオデザイン — 質保証のための分析・評価 — 木村 美奈子・二摩 修司 (九州女子大学), 安永 悟 (久留米大学)
	GD表を用いた授業リフレクションに関する研究 — 授業者へのインタビュー分析を中心に — 藤井 佑介 (福井大学)

14:20 – 15:50

ラウンド テーブル	RT4: Dialogic Teaching in Classrooms — 対話にもとづく知的学習 — 基調報告: 水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校), 中村 陽明 (四日市市南高等学校), 坂本 篤史 (星城大学), サルカール アラニ モハメッド レザ (帝京大学), 内田 千春 (共栄大学), 宇土 泰寛 (椋山女子学園大学) 指定討論: 和井田 節子 (共栄大学), 柴田 好章 (名古屋大学)
--------------	--

14:20 ~ 16:20

大会企画 ラウンド テーブル	TRT1: 通常の学級における特別支援教育へ活かす協同教育 — 特別な教育的ニーズのある子どもたち “も” 伸びる授業 — 企画・司会者: 高野 久美子 (創価大学) 企画・話題提供者: 涌井 恵 (国立特別支援教育総合研究所) 話題提供者: 小野 典利 (鹿沼市立みなみ小学校), 田中 博司 (杉並区立桃井第五小学校)
実践発表	協同教育の要素を取り入れた授業実践の試み 高橋 敏宏・福崎 優太 (長浜バイオ大学), 長田 敬五 (日本歯科大学)
	LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業 大和田 秀一 (酪農学園大学)
	高校生物における協同的地域教育の実践 (予報) 長田 敬五 (日本歯科大学), 土屋 英夫 (新潟県立新潟翠江高等学校), 野沢 沙樹 (佐潟水鳥・湿地センター)
	化学を問題解決型の集団思考で理解する試み — ICT 機器を用いた授業の展開 — 中村 陽明 (三重県立四日市南高等学校)
	教科書の全ての章を LTD で学習する学生の変遷 野上 俊一 (中村学園大学)
	LTD を通し看護学部生は何を学んだか — 『高瀬舟』を題材として — 山下 由美子 (創価大学)

実践発表	LTD を用いた書評レポートの作成 齊藤 幸一・山下 由美子（創価大学）
	読書活動を活性化する相互評価の試み 佐藤 広子（目白大学）
研究発表	大学生の協同学習に対する認識について 石上 浩美（大手前大学）
	協同作業に対する認識と大学生の大学適応との関連 長濱 文与・中西 良文・中島 誠・下村 智子・守山 紗弥加（三重大学）、 大道 一弘（早稲田大学）、益川 優子（愛知学泉大学）
	協同学習導入後の学生の授業評価の変化の分析 － 林の数量化三類を用いて － 鮫島 輝美・山口 豊子・矢吹 明子・荻田 美穂子（京都光華女子大学）
	協同的な学びの場が生み出す「己」の深まり 中嶋 千加・福崎 博幸・三津村 正和（創価大学教職大学院）

14：30－17：30

ラウンド テーブル	「クラス会議」で勇気づけの学級づくりを！ 森重 裕二（甲賀市立希望ヶ丘小学校）、但馬 淑夫（名張市立桔梗が 丘東小学校） *日本臨床・教育アドラー心理学研究会共催企画
--------------	---

16：30～17：30

実践発表	協同学習で育つ子どもたち 鈴木 有香子（紀美野町立美里中学校）
	アンパンマンを協同学習で分析する国語の授業実践 小嵯 麻由（神戸大学附属中等教育学校）
	協同学習の発見 － 高校における英語ディベート指導を通じて － 久保 裕視（神戸女子短期大学）
	協同的な学び － 中学校のチューター制 － 鈴木 稔子（聖霊中学・高等学校）
研究発表	修正版ラウンド・ロビンの理論的考察 上條 晴夫（東北福祉大学）
	対話において差異性が重要なのはなぜか － 諸概念の動的な相互関連構造の形成 － 水野 正朗（名古屋市立桜台高等学校）、丹下 悠史（名古屋大学大学院）、 柴田 好章（名古屋大学）

10 / 26 (日)

10:00 - 11:30

大会記念 シンポジウム	PISAの動向と協同学習 PISAの動向 — PISA2015 協同問題解決能力とは — 大野 彰子 (国立教育政策研究所) 指定論者: 杉江 修治 (中京大学) 司 会: 高旗 浩志 (岡山大学)
----------------	---

9:30 ~ 11:30

研究発表	相互教授法による発話プロセスの質的検討 町 岳 (東調布第一小学校), 中谷 素之 (名古屋大学)
	生徒の学習意欲と思考力からみる中学校社会科におけるジグソー学習の効果 井上 篤子 (松江市立第四中学校), 深見 俊崇 (島根大学)
ワークショップ	WS1: 空き缶シャッフルゲームを用いた“脱線しない”討論方法体験 前田 芳男 (岡山大学)
	WS2: 協同教育におけるロールレタリングの活用 佐瀬 竜一 (常葉大学)

13:30 ~ 15:30

大会企画 ワークショップ	TWS4: 教師のためのアサーション・トレーニング 園田 雅代 (創価大学)
	TWS5: 高校の先生のための協同学習入門 水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校)
大会企画 セミナー	TSM1: 投稿論文の書き方講座 甲原 定房 (山口県立大学), 石田 裕久 (南山大学)
実践発表	小学校中学年における全体交流場面方法の検討 西中 克之 (墨田区立隅田小学校)
	小学校生活科における協同学習 — 「観察カードをかこう」の実践 — 清水 由美 (青梅市立第五小学校)
	確かな学力と豊かな心を育む単元見通し学習 — 6年算数「分数÷分数」の授業 — 水谷 茂 (犬山市立羽黒小学校)
ワークショップ	WS3: 「教室内カースト」へのグループアプローチ — 「クラス会議」への援用を視野に入れて— 岩田 好司 (久留米大学)
	WS4: タブレット型思考支援ツールを利用した集散的協調活動のデザイン 舟生 日出男 (創価大学), 鈴木 栄幸 (茨城大学), 久保田 善彦 (宇都宮大学)

3. 総会

日 時：2014年10月25日 11:40～12:30

会 場：創価大学中央教育棟 AW608 教室

参加者：82名（出席者28名・委任状54通）

4. 事務局

久保田事務局長が平成27年9月から半年間、在外研究で不在となることから、平成27年4月より事務局体制を以下のように変更することとした。

事務局長 久保田秀明（理事）

事務局長代行 須藤 文（理事）

事務局次長 舟生日出男（会員）

会計 清水強志（会員）

会計監査 伏野久美子（理事）

II. 広報・出版

1. 広報

奇数月（隔月）を原則として、ニュースレター「NEWS」（20号～25号）を会員向けに発行、配信した。また、学会HPにNEWSバックナンバーとして、月遅れでpdfファイルを掲示している。

2. 出版

本会会員が監修・編集を含め、執筆に関わった図書刊行物で、当該年度内に出版報告のあったものを掲載する。

- (1) 『「響き合い、高め合う学び」を創る研究的実践（協同教育実践資料21）』 鍵野英夫・杉江修治（監） 犬山市立犬山中学校（著）一粒書房 2014
- (2) 『学び合い、高め合う高校生——斉授業だけで学力向上はあるのだろうか（協同教育実践資料22）』 杉江修治（監） 岡山県立邑久高等学校（著）一粒書房 2015
- (3) 『学び方を学ぶ—発達障害のある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック』 涌井恵（編著）ジアース教育新社 2014
- (4) 『教師力を向上させる50のメッセージ』 関根廣志（著）学事出版 2014
- (5) 『LTD 話し合い学習法』 安永悟・須藤文（著）ナカニシヤ出版 2014
- (6) 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しい形 —看図作文レパートリー—』 鹿内信善（著）ナカニシヤ出版 2014

Ⅲ. 研修・研究

1. 2Days ワークショップ

- 平成 26 年 8 月 1 - 2 日 東京方面 アドバンス (創価大学)
講師：久保田秀明 運営：関田一彦
- 30 - 31 日 東海方面 ベーシック (南山大学)
講師：長濱文代 運営：石田裕久
- 11 月 15 - 16 日 東海方面 アドバンス (南山大学)
講師：関田一彦 運営：石田裕久
- 平成 27 年 3 月 21 - 22 日 東京方面 ベーシック (創価大学)
講師：水野正朗 運営：関田一彦
- 21 - 22 日 東京方面 アドバンス (創価大学)
講師：伏野久美子 運営：三津村正和
- 21 - 22 日 九州方面 ベーシック (大分県社会教育総合センター、別府市)
講師：安永 悟 運営：須藤文

2. 1Day ワークショップ

- 平成 26 年 8 月 24 日 於、中京大学 講師：有本高尉・水谷茂
- 平成 26 年 11 月 16 日 於、米子コンベンションセンター (米子市) 講師：有本高尉・水谷茂

3. 派遣事業・その他

(1) 大東市教育員会委託事業

(2) 講師派遣

- ・ 2014 年 5 月 24 日 大阪労災看護専門学校 (1 日研修) 講師：緒方 巧
- ・ 2014 年 6 月 20 日 同志社大学学習支援センター 講師：関田一彦
- ・ 2015 年 3 月 2 日 常葉大学教育学部 (静岡キャンパス瀬名校舎) 講師：石田裕久
- ・ 2015 年 3 月 20 日 公文国際学園 (半日研修) 講師：太田昌宏

4. 講師認定

平成 27 年 3 月の 2days ワークショップ (ベーシック) において、担当のスーパーバイザー (関田) の監督の下、所定の実習を終え、スーパーバイザーによって研修委員会に講師認定の推薦があったので、研修委員会として認定講師 (初級) として水野正朗を認定した。

IV. 地域活動

本会員が中心となり、協同教育／協同学習の普及に資する活動が定期的に行われているものです。

(1) 名古屋支部 協同の学びをつくる研究会

月日	講師／話題提供者（敬称略）	場所
平成 26 年 4 月 22 日	大参智和（高校・数学）	名古屋大学教育学部
6 月 6 日	宮下裕紀（小学校・社会）	名古屋大学教育学部
8 月 29 日	水野正朗（高校・国語）	名古屋大学教育学部
10 月 14 日	林 仁大（高校・地理）	名古屋大学教育学部
12 月 17 日	内藤俊一（高校・数学）	名古屋大学教育学部
平成 27 年 2 月 27 日	三浦隆之・近藤茂明（小学校・国語）	名古屋大学教育学部

(2) 九州支部 授業づくり研究会

月日	講師／話題提供者（敬称略）	場所
平成 26 年 5 月 17 日	松永有紀子・牧野典子	久留米大学御井キャンパス
7 月 19 日	関田一彦（協同教育フェスタとして）	久留米大学御井キャンパス
9 月 20 日	石山信幸・須藤文	久留米大学御井キャンパス
11 月 1 日	岩田好司	久留米大学御井キャンパス
12 月 13 日	(JADE 第 7 回九州・沖縄支部大会として)	久留米大学御井キャンパス
平成 27 年 1 月 31 日	鹿内信善・野上俊一	久留米大学御井キャンパス

(3) 岡山支部 協同学習研究会

月日	講師／話題提供者（敬称略）	場所
平成 26 年 7 月 5 日	岡村祐太郎（小学校・国語）	岡山大学東山ランチ
10 月 4 日	読書会（図書：杉江修治著『協同学習入門』）	岡山大学東山ランチ
12 月 6 日	清水 衡（小学校・算数）	岡山大学東山ランチ
平成 27 年 3 月 7 日	横林慎也（中学校・数学）	岡山大学東山ランチ

(4) 大阪支部 協同学習を用いた看護教育研究会

月日	講師／話題提供者（敬称略）	場所
平成 26 年 9 月 26 日	緒方巧 / 北村敦子（実践報告）	グランフロント大阪
11 月 28 日	緒方巧 / 木村清子（実践報告 & 意見交換）	グランフロント大阪
平成 27 年 1 月 31 日	水野正朗・緒方巧 / 小川修一（実践報告 & 意見交換）・児玉善子（実践報告 & 意見交換）	グランフロント大阪
3 月 21 日	緒方巧（協同学習ミニ研修会）	グランフロント大阪

(5) 中京大学協同学習講座

平成 26 年 10 月 4 - 5 日 水谷茂の協同学習実践講座 於、中京大学 講師：水谷茂

V. 会員の異動

新入会員（平成 27 年度に入会を承認された会員を含む）

2014001	平澤 知穂	広島文化学園大学
2014002	鶴田 浩一	長崎大学教育学部附属中学校
2014003	ゴメス 由美	東京国際大学
2014004	松尾 徹	近畿大学、関西大学非常勤講師
2014005	小林 ますみ	立命館アジア太平洋大学言語教育センター
2014007	田中 瑞穂	北海道札幌聾学校
2014008	岡田 安人	株式会社アルファ・センド
2014009	富崎 祥子	アカデミー看護専門学校 助産師科
2014010	石上 浩美	大手前大学
2014011	大森 亮一	栃木県立鹿沼東高等学校
2014012	井上 篤子	松江市立第四中学校
2014013	中村 嘉美	放送大学大学院
2014014	児玉 佳一	東京大学大学院 教育学研究科
2014015	櫛山 桐加	宮崎大学
2014016	猪野 由美子	藤華医療技術専門学校
2014017	梅村 慶嗣	駿河台大学
2014018	俵山 友里	近江兄弟社高等学校
2014019	堀川 知子	鹿沼市立みなみ小学校
2014020	柞磨 昭孝	広島県立安芸高等学校
2014021	宮原 保義	環太平洋大学
2014022	細井 優子	埼玉大学
2014023	常見 幸	兵庫医療大学 共通教育センター
2014024	川野 司	九州看護福祉大学社会福祉学科
2014025	石垣 則昭	北海道登別市立幌別中学校
2014026	坂本 篤史	星城大学
2014027	北村 敦子	松下看護専門学校
2014028	増田 敦	札幌大学
2014029	鈴木 有美	福岡女子大学 国際文理学部 国際教養学科
2014030	松尾 能志	兵庫県加東市立社小学校
2014031	北 浩一郎	(株)LbE Japan
2014032	岡田 範子	鳥取湖陵高等学校

2014033	中村 晶子	大成学院大学
2014034	所司 都八紀	兵庫教育大学
2014035	久田 晴生	大同大学
2014036	池野 進一郎	呉市立川尻小学校
2014037	安川 佳子	神戸夙川学院大学
2014038	椿 まゆみ	文京学院大学
2014039	藤井 英之	有田市立宮原小学校
2014040	山下 雅佳実	聖マリア学院大学
2014041	鈴木 栄幸	茨城大学
2014042	武政 奈保子	帝京科学大学
2014043	土屋 麻衣子	福岡工業大学
2014044	中島 幸子	大阪労災看護専門学校
2014045	安藤 智恵	大阪労災看護専門学校
2014046	福嶋 祐貴	京都大学大学院
2014047	福田 聡	岡山市立福浜中学校
2014048	木村 清子	大阪労災看護専門学校
2014050	酒井 太一	順天堂大学 保健看護学部
2014051	上田 喜彦	天理大学人間学部
2014052	大野 拓恵	北海道薬科大学
2014053	鈴木 勘一郎	立命館アジア太平洋大学国際経営学部
2014054	木村 義博	福岡県八女市立福島中学校
2014055	富澤 崇	城西国際大学
2014056	増井 沙奈江	久留米大学
2014057	宇野木 康子	帝京大学
2014058	樋上 潔	岡山商科大学
2014059	小山 将史	日本工業大学
2014060	加藤 由崇	京都大学大学院
2014061	石橋 健一	東京薬科大学 薬学部
2014062	富田 元	北海道教育大学教職大学院現職派遣 (派遣先：釧路町立別保小学校)

2015001	藤本 学	立命館大学 教育開発推進機構
2015002	坂部 和宣	春日井市立小野小学校
2015003	新屋 智子	京都中央看護保健大学校
2015004	小畑 伸一	日野市立東光寺小学校
2015005	佐藤 あゆみ	大阪労災看護専門学校
2015006	岡 さおり	大阪労災看護専門学校
2015007	李 偉	久留米大学

2015008	河島 広幸	山口大学
2015009	橋本 順一	玉川大学 芸術学部 メディア・デザイン学科
2015010	荒巻 富美	(専) 京都中央看護保健大学校
2015011	平賀 仁啓	筑波大学 大学院 教育研究科 教科教育専攻 国語教育コース
2015012	志摩 久美子	大阪青山大学
2015013	工藤 陽子	専門学校名古屋医専
2015014	安氏 洋子	福岡女学院大学
2015015	森 邦昭	福岡女子大学
2015016	高山 静子	東洋大学
2015017	中俣 修	文京学院大学 保健医療技術学部
2015018	那須 さとみ	梅花女子大学看護保健学部看護学科
2015019	井上 幸一	福岡女子短期大学
2015020	山田 秀子	トライデント外国語ホテル専門学校
2015021	渡辺 聡	札幌市立手稲山小小学校
2015022	西田 順一	群馬大学教育学部
2015023	畑 由美子	創価高等学校
2015024	中島 繁雄	帝京大学
2015025	広瀬 恵子	愛知県立大学
2015026	加藤 孝行	東京都立桐ヶ丘高等学校
2015027	山本 敏子	(専) 京都中央看護保健大学校
2015028	鵜沢 淳子	亀田医療大学
2015029	後藤 雅子	南山大学
2015030	友野 清文	昭和女子大学総合教育センター
2015031	階戸 陽太	北陸大学
2015032	辻内 茂余	高槻市医師会看護専門学校
2015033	藤井 厚紀	福岡工業大学短期大学部
2015034	石橋 慶一	福岡工業大学短期大学部
2015035	都築 千絵	立教大学
2015036	後藤 武俊	東北大学
2015037	石田 有紀	聖マリア学院大学
2015038	徳永 基与子	京都光華女子大学
2015039	山下 智之	愛知県総合教育センター
2015040	坂田 扶実子	純真学園大学
2015041	氏原 葉子	船橋市立看護専門学校
2015042	平野 加代子	京都光華女子大学
2015043	稲田 篤子	大阪経済大学

以上 103名

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 本学会の本部ならびに事務局を、以下のところに置く。

東京都八王子市丹木町 1-236 創価大学教育学部

関田一彦 研究室 (本部)

久保田秀明 研究室 (事務局)

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、団体会員、賛助会員及び名誉会員とする。

- 2 前項の会員以外に、本会には会友を設けることができる。

(入会手続きおよび会費等)

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

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

- 3 個人会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

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 12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。
- 4 会長選出の手続は細則に定める。
- 5 第14条に規定する理事は個人会員の互選とする。

第20条 前条に掲げる役員の任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員の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、当該年度の大会期間中に、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。但し委任状を含む。

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、当該年度の大会に合わせて開催する。

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、研究委員会、編集委員会、研修委員会、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2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。

4 この会則の変更は、2013年11月29日の第10回理事会、および11月30日の第10回総会において承認し、同日から施行する。

別表1 会則第3章、第7条、第8条、第9条、第10条に係る年会費等について
(年会費) 年会費：個人会員、4,000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、日本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。

(個人会員及び団体会員の入会の承認)

第2条 個人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。

(個人会員及び団体会員の資格)

第3条 個人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となった場合は、自動的に退会とする。

(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4名まで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 役員の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。

3 この細則の変更は、2013年11月30日から施行する。

『協同と教育』執筆・投稿規程

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、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」、「書評」、「学会消息」などの欄を設ける。
- (5) 本誌に掲載される研究論文は、協同教育の発展に資する未公刊の論文とする。
- (6) 研究論文などの作成にあたっては、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
- (7) 本誌は1頁40文字36行とし、原則として、研究論文、実践研究論文、論考は刷り上がり10頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、頁数については、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(editor@jasce.jp)宛て添付ファイルで送付すること。なお、投稿種別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) 投稿論文の構成は、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。
- (10) 研究論文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・三宅なほみ(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.

(II) 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。

この投稿規程の変更は、2011年3月の臨時理事会において承認され、同年4月1日より施行する。

以上

日本協同教育学会

役員一覧

会 長	関田 一彦	創価大学	
副会長	石田 裕久	南山大学	
理 事	安永 悟	久留米大学	
	杉江 修治	中京大学	
	水野 正朗	名古屋市立桜台高等学校（愛知文教大学）	
	伏野久美子	東京経済大学	
	須藤 文	久留米大学	
	久保田秀明	創価大学	
	甲原 定房	山口県立大学	
	高旗 浩志	岡山大学	
	緒方 巧	梅花女子大学	
	中西 良文	三重大学	
顧 問	高旗 正人	岡山大学名誉教授	
	監 査	清水 強志	創価大学
		三津村正和	創価大学

任期は 2016 年 8 月まで

委員会および委員の一覧

編集委員会	○甲原定房、安永 悟、中西良文、石田裕久
研修委員会	○高旗浩志、杉江修治、緒方 巧
広報委員会	○水野正朗、伏野久美子（国際渉外担当）
事務局	○久保田秀明、須藤 文（事務局長代行）、 舟生日出男（事務局次長，創価大学）

○印は委員長、局長 任期は 2016 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いたします。

1. 入会申し込み必要事項

- ① 入会希望の意思 ② 氏名 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 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： office@jasce.jp
電 話 ： 042-691-5597
住 所 ： 〒 192-8577 東京都八王子市丹木町 1-236
 創価大学教育学部 久保田秀明研究室内

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

金融機関 ： 郵便振替（ゆうちょ銀行）

口座記号・番号 ： 00100-8-315442

加入者名 ： 日本協同教育学会

※ご入金の際の払込取扱票が会員情報の控えになりますので、可能な限り窓口または ATM 経由でお手続きをお願いいたします。

編集委員

委員長 甲原 定房 (山口県立大学)

委員 安永 悟 (久留米大学)

委員 中西 良文 (三重大学)

委員 石田 裕久 (南山大学)

協同と教育 第11号

2015年9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

〒192-8577

八王子市丹木町 1-236

創価大学教育学部 関田一彦研究室内

mail: editor@jasce.jp

tel : 042-691-5473

印刷 (有)一粒社

定価 2,315円

ISBN978-4-86431-452-7 C3037

ISBN978-4-86431-452-7
C3037 ¥2315E



9784864314527

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education