

ISBN978-4-86431-595-1
C3037 ¥2315E



9784864315951

協同と教育

協同と教育

第12号

第12号

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education

2016

日本協同教育学会

JASCE

2016

日本協同教育学会

協同と教育

第12号

2016

日本協同教育学会

目 次

1 結 風

- 授業の臨床研究（カンファレンス）と協同学習
－「各地の勉強会」の充実のために－ 高旗浩志 5

2 実践研究論文

- 大学生の学びを支援するケース討論型授業 川野 司 13

3 書 評

- 緒方巧(著)「看護学生の主体性を育む協同学習」 書評者：安永 悟 27

4 特別講演

- 第12回大会(久留米大学)で行われた特別講演
「個の学びの質を高める授業づくり－協同的探究学習による「わかる学力」の形成－」
講演者：藤村宣之 31

5 資 料

- 平成27年度学会消息 55
日本協同教育学会会則 66
日本協同教育学会細則 71
『協同と教育』執筆・投稿規程 73
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧 75
入会手続きについて 76
会費納入について 77

1

結 風

授業の臨床研究（カンファレンス）と協同学習 －「各地の勉強会」の充実のために－

高旗 浩志*

キーワード：授業の臨床研究（カンファレンス）、校内研修、「各地の勉強会」

1. 「各地の勉強会」とは

本学会の特色のひとつは、個性的な「各地の勉強会」が充実していることです。最新のニュースレター 36 号（平成 29 年 1 月 20 日）によると、次の 6 地域で開催されています。

- ・北海道地域：北海道アクティブ・ラーニング（協同と創造の授業づくり）研究会
- ・東北地域：協同学習を学ぶ会
- ・東京・関東地域：協同教育カフェ in 八王子
- ・名古屋地域：名古屋・協同の学びをつくる研究会
- ・三重県：協同学習と動機づけ研究会
- ・大阪地域：協同学習を用いた看護教育研究会
- ・岡山・中国方面：協同学習研究会
- ・福岡・九州方面：授業づくり研究会

このほか、本学会の理事・役員が多くが参画している大阪府大東市での「協同教育カフェ」もあります。滋賀県大津市でも、現職の先生方がご自分の授業の映像を持ちよる勉強会を開いています。島根県や鳥取県でも、それぞれ協同学習の勉強会を立ち上げる気運が高まっており、志ある先生方が動いておられると伺っています。

いずれの勉強会も、まったく自然発生的なものです。世話人の多くは当学会の役員や会員ですが、学会の支部組織としてつくられたものではありません。この学会での様々な出会いが、小さくも豊かで実りある勉強会の創造を演出したと言ってよいでしょう。勉強会には会員以外の方も数多く参加していますし、そこからさらに新たな勉強会が立ちあがることもあるようです。

本学会 HP のサイドバーにある「各地の勉強会」やニュースレターは、このような勉強会を紹介するポータルです。本稿をお読みの会員各位が、独自に勉強会を開き、その情報を学会広報委員会 (koho@jasce.jp) までお寄せくださってよいのです。また、前に記した「各地の勉強会」のどれかに入って頂くことを求めているのでもありません。協同教育に対する必要が多様な勉強会を生むことこそ大切です。本稿では、その一例として、私が

* 岡山大学教師教育開発センター

関わっている岡山の協同学習研究会をご紹介します。

2. 発足と考え方

岡山の協同学習研究会は、2011年秋頃に構想をはじめ、半年後の2012年2月に「設立準備会」として試行開催し、年度明けの2012年6月に第1回を開催しました。発足にあたってご尽力頂いたのは、香山真一先生（岡山県立林野高等学校）、杉山義則先生（岡山県立邑久高等学校）、津川倫郎先生（岡山市立足守中学校）です（所属はいずれも当時）。このお三方に私を加えて世話人とし、年4回（1回あたり3時間30分、いずれも土曜日の午後）開催することとしました。他の地域の勉強会に比べれば少ない開催数ですが、参加者の本務との間でバランスのとれた頻度だと思っています。会場は40名程度を収容でき、視聴覚機器の整った会議室を利用しています。

この研究会で大切にしている「方法と考え方」は次のとおりです。

- ・1時間の授業の記録映像をノーカットで参加者全員が視聴する。
- ・完成された協同学習を見るのではなく、そこに近づける課題を探る会である。
- ・協同学習の技法を駆使した授業を披露し、習熟することが目的ではない。
- ・「できていないところ」を指摘するのではなく、「良さに気づく」視点と感性を磨く。
- ・異教科や異校種の授業にも触れ、自らの授業に生かせる知見を得る。
- ・子どもたちを「学習する主体」に育むための課題を、視聴した授業から析出する。
- ・大学教員のみが価値づけて終わるのではなく、参加者の集合知を大切にする。
- ・発表者がもっとも得をし、参加者が主役になる研究会（教師の協同学習）にする。
- ・参加者数の多寡は問わない。

発足当初からこれらのことを明確に意識し、掲げていたわけではありません。むしろ、回を重ねるなかで、この研究会が何を大切にしているのか／すべきなのかに気がついていった、と言うほうが正確です。

3. 日程と発表者、資料送付の実際

毎回の研究会の進め方は、微調整を加えながら今日に至っています。しかし、基本的な開催方法や進め方は、発足当初からさほど大きく変わりません。

まず日程です。ここ2～3年は7月、9月、12月、3月の年4回に落ち着いています。7月は夏季休業の1週間前、9月、12月、3月は第1週、いずれも土曜日の午後に開催しています。なお、定例の4回のほか、年度によって“EXTRA”と称する特別回を設け、協同学習の理論に係る講義や、他の研究会との合同開催を行うこともあります。

発表者は様々な伝手を頼って募ります。校内研修の機会に出会った先生に、当会での発表をお願いすることもあります。決して無理強いしないことを心がけています。日程は

決めたものの、発表者が不在の場合、世話人の誰かが話題提供することになっています。ここ最近はこの会の良さを理解してくださる方が増えたようで、管理職の先生が自校の若手に声をかけてくださったり、あるいは「次は自分に発表させてほしい」という申し出を頂くことも増えました（既に来年度の第2回まで報告者が確定しています）。また、協同学習を軸とした学校全体の授業改善の取り組みをご報告頂くこともあります。岡山県外から発表・参加して下さる先生も多数いらっしゃいます（これについては、理事の杉江修治先生がご自身のメーリングリストで当会の案内を配信してくださっているおかげでもあります）。まったく手弁当の会ですので、謝金もなければ旅費もありません。しかし、むしろそれゆえに、参加して下さる方々の意識の高さに恵まれているのだと思います。

具体的な進め方は次の通りです。まず1ヶ月前に次回の開催案内を電子メールで一斉送信します。世話人が発表者から事前に預かった①学習指導案、②教科書等の教材、③逐語録のPDF ファイルを、1週間前を目途に、当日の参加予定者にのみ送付します。一般にこのような研究会では資料の印刷・作成に膨大な労力のかかるものですが、そのすべてを電子化し、参加者にメール配信しています。参加者が事前に印刷・熟読し、当日持参する仕組みです。これを忘れて当日参加される方はまずいらっしゃいません。学校代表アドレスではなく、個人のアドレスを登録してくださっている方が多いことも特徴のひとつです。

4. 毎回の構成 ー個人作業とグループワークによる生産的思考の充実

1回当たり3時間30分の構成は至ってシンプルです。「終わってみれば、あっという間」がこの研究会の時間感覚です。これを支えるA3×両面1枚のワークシートが強力な武器となります。

まず3～4人で20分程度、事前協議を行います。学習指導案と逐語録に目を通し、その文字記録から各自が目にした場面を発散的に出しあい、最大3カ所まで集約します。続いて発表者が授業の概要を全体に向けて簡潔に説明し、その後、ノーカットでの視聴に入ります。途中で停止して解説を加えたりすることは一切しません。

視聴の後、90分程度のグループ協議を行います。ここでジグソー法を用います。①個人作業1（15分）：視聴した授業に対する気づきを改めて3点に集約し、各自で整理する、②グループワーク1（30分）：3～4人で各自の気づきを共有し、グループとしての意見を集約する、③グループワーク2（20分）：グループワーク1で集約したことを、各自が報告者となって新しいメンバーに説明し共有する、④グループワーク3（10分）：最初のグループに戻ってグループワーク2の内容を報告・共有する、⑤個人作業2（10分）：得られた知見をもとに、自らの授業改善に生かせることを整理する、という流れです。ジグソー法に生産的思考の手順（発散的→収束的→収斂的思考）を加えた方法論です。

以上のグループ協議の後、発表者による10分程度の自評を経て、質疑を含めた全体協議を20分程度行います。自評にたっぷり時間をかけることも、この研究会の特徴です。

なお、ワークシートには①協議する目的、②視聴する際の視点、③授業の提案性を発表者が明示し、「何を、どのように協議したいのか」という見通しを共有するところから始めています。

5. 学習指導案・逐語録・授業の映像記録

学習指導案は、発表者の勤務校等の様式を尊重しています。研究会独自の様式を作らないのは、もっぱら負担軽減を考慮してのことです。研究会での協議を経て、より良い指導案のためにどのような視点を持ち、何を記述すべきだったのかが明らかになることも多々あります。

いっぽう、逐語録を作成することは発表者にとって大きな負担です。しかし、当会では必ず逐語録を求めており、その書式を提案しています。逐語録は教師と子どもの発話量を直感的に把握できるほか、互いの発話が展開にどう影響したか、その偏りはなにか等の事実を短時間で俯瞰し、かつ詳細に読解するうえで欠かせません。文字起こしは地味で地道な作業ですが、発表者が自らの課題に気づいたり、また自らの実践知を知り、その変容を促したりすることにとっても有効な方法です。ICレコーダーや文字起こし専用のソフトウェアの活用に関する技術的な情報も提供しています。

映像記録の方法や考え方については、さらに試行錯誤と洗練が必要だと考えています。私たちは、テレビ局のように編集を前提としたドキュメンタリー番組の素材を集めているわけではありません。必要なのは、後の分析に耐える資料として、授業の実際を可能なかぎりそのまま映像に収める工夫です。機器はコンパクトになり、扱いも楽になりました。しかし、教師が普段の授業や研究授業でこれらの機器を駆使し、収録した映像資料を後の分析・改善に活用することは極めて少ないことが判りました。日々の業務に忙しく、ゆとりのないことは間違いありませんが、それ以上に映像資料を用いたカンファレンスの有効性を体感する機会と場が、決定的に少ないことが大きな要因です。

当会では、①ビデオカメラは1台かつ固定式で良い、②三脚に載せたカメラを教室後方の棚やロッカーのうえに置き、高さを稼いで俯瞰で撮る、③画面の上縁と黒板の上縁が重なるようにアングルを固定し、できるだけ全景を画面に収める、④オプションで購入できるワイヤレスのピンマイクを用い、教師の音声を明瞭に録る、といった工夫を提案しています。もとより、カメラを通した映像は一視点に限られており、生で授業観察するよりも得られる情報量は決して多くありません。こうした限界をおさえつつ、後のカンファレンスで実践可能な映像記録の方法と活用を、学会としても積極的に情報交換・共有し、その有効性を最大限に引き出す方法を追究すべきではないかと考えています。

6. 「勉強会」の課題

ここまで、岡山の協同学習研究会の実際をできるだけ詳しく述べました。改善の余地は多々あります。勉強会としての課題を知り、さらなる改善を仕掛けるには、他の勉強会に学ぶことが有効だと思います。会員同士が交流を深め、別の方法論や考え方を学ぶことで、各地の勉強会がさらに充実し、質の向上をはかることができればと考えます。

また、個々の勉強会が、そこに参加し発表する者にとっての「自己実現の場」として閉じたサークルになってはいけない、とも考えています。勤務校を離れ、同じ志を共有する者が定期的集い、互いに刺激を与え合うことはとても心地の良いものです。そこでリフレッシュをはかることも必要です。しかし、「そもそも何のために勉強会に参加しているのか？」という問いを健全に保ち続けないと、勉強会に参加すること自体が目的化してしまいます。

日々の授業に課題を見だし、より良い改善への手がかりを得るために、勉強会は存在します。あるいは勤務校での組織的な授業改善に繋がる知見を得るために、勉強会は存在します。勉強会は、自分自身や自校の授業改善に還元できる手立てや考え方を得るという目的のための「手段」に過ぎないのです。

7. 追い風に煽られないために。あるいは追い風を「結風」にするために。

次期学習指導要領改訂の方向性は、当学会にとって大きな追い風です。しかし、強すぎる追い風ゆえに、一般の先生方に多くの疑問と不安を抱かせていることも事実です。とりわけ「協同学習」や「学び合い」や「アクティブラーニング」といった言葉に対しては、①限られた時間内に、決められた分量の内容を教え切れるのか？、②一斉指導よりも確実に効果が上がる保証はあるのか？、③子どものパフォーマンスを適切にみとり、客観的で説得力のある学習評価が可能なのか？、④安心して学び合いに取り組めるための人的・物的な環境整備・拡充・改善こそ、まず必要ではないか？、⑤力量のある先生にはできるかもしれないが、一般の教員には荷が重すぎるのではないか？、等々の疑問と不安が、「初発の問い」として率直にぶつけられる場面に多く出会います。

これらは「理解の浅さ」というよりも、先生方の職業的な使命感から発した「良心的な不安感」の現れではないかと思います。しかもその多くは素朴概念に由来するため、これらを覆して得心して頂くことは決して容易ではありません。場合によっては、これらの不安を糊塗する技術論をいたずらにはやらせてしまい、かえって本質を見失う危険があります。効果的な技法が「自分で考えず、言われたことを言われたとおり、型どおりにお付き合いする仕方」に習熟させることがあつてはなりません。過剰な追い風は向かい風以上に用心が必要です。

私たちが育てたいのは「自ら学習する主体」です。特定の技法を援用するにしても、そ

れが子どもたちに生きる条件を探り、個々の子どもの課題を見極め、そのニーズに寄り添いつつ、しかし同時に「教える側の必要と必然」を丁寧にあてがうものでなければなりません。課題や教材と真摯に向き合い、自己内対話を繰り返すことが「学習」です。「しんどいけれども、取り組まなければ」という子どもの思いは、学習意欲と学習方法と人間関係の3つが有機的に連関することで支えられます。“Active”であることの内訳は、課題に対してその子なりの知的な対立や葛藤を抱え、右往左往することに堪え、そのなかで自分なりのアプローチの仕方や結論を整理しようとする意志のことだと思います。

このような子どもたちに育むための知恵を「各地の勉強会」を通して共創し、充実させて頂ければと思います。追い風を「結風」にする臨床研究（カンファレンス）の充実を期待します。

2

実践研究論文

大学生の学びを支援するケース討論型授業

川野 司*

本研究は、大学生の学びと授業の活動性を高めるために、ケース教材を使用したグループ討論を取り入れた授業（以下「ケース討論型授業」と略）を設計し、授業の振り返りをもとに授業の有効性を検討した実践報告である。授業の振り返りは、授業に対する満足度や自ら学ぶ方法の実施度、動機づけなど4件法16項目と5つの自由記述欄で構成された振り返りシート（自己評価票）を使用した。また予習を確保するために毎週の授業テーマのレポート提出を求めた。授業は代表グループによるプレゼン発表を行い、その後レポートをもとにグループ討論をして、次にクラス全体で各班のグループ討論報告と報告に対する教員のコメント（評価）および授業の要点の説明を行う形式で進めた。授業の振り返りを検討することで、ケース討論型授業は、大学生の学びと授業の活動性を高める有効な方法であることが示唆された。

キーワード：大学生、アクティブラーニング、ケース討論型授業

問題と目的

本研究はケース教材を使用したグループ討論を取り入れた授業が、大学生の学びと授業の活動性を高めることに有効であるか否かを検討するため、毎週の授業の振り返り（自己評価）を活用した実践報告である。

中央教育審議会は答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で、ティーチングからラーニングへの授業改善を提言している（2002）。答申は授業を大学生の視点から見直し、大学生の学びや意欲を高めることを重視したものである。「授業を変えれば大学は変わる」と言われたように、日々の授業を変えることが大学改革の課題である（安岡・滝本・三田・香取・生駒、1999）。大学教員一人ひとりの授業改善は容易なことではないが、大学におけるFDが既に定着しており、大学ではアクティブラーニングを意図した学生主体型授業、双方向型授業、協同学習、PBLなどの授業が展開されている（例えば、小田、2010;安永、2009）。また、2014年文部科学大臣より中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問がなされ、小学校から大学までアクティブラーニングが注目される風潮になってきた。そうしたなか、「何を知っているか、何ができるか」とともに、「知っていること・できることをどう使うのか」や「ど

* 九州看護福祉大学

のように学ぶのか」など「深い学び」の視点からの授業改善が重視され、能動的に授業に参加する授業形態が求められるようになった。アクティブラーニングを取り入れた授業形態でケース教材を使う学習法としてケースメソッド、ケーススタディ、PBLなどがあり、医療・看護分野ではケーススタディやPBLが実践され、具体的状況を記載したケース教材を使用して問題解決技法を習得する授業が行われている（松本・森田など,2009）。ケーススタディやPBLは臨床場面における対応やケアなど科学的根拠に基づいた最終目標の正解が設定してあるが、ケース討論型授業は一定の正解を提供するものではない。ケース討論型授業は、主体的に学ぶ力を育てるためにコミュニケーション活動を重視する学習である。教職を目指す学生が多いので、討論活性化のために学校教育に関するケース教材を選定し、授業では予習内容をもとに教師としての実践力を高めることに主眼を置いた。ケース教材は、授業テーマに関する小中学校で実際に発生した問題を事例として述べており、大学生が自ら考え自ら判断し仲間と討論しながら問題解決に取り組める教材である。松下(2012)は、「大学教育学は何よりもまず、日常的な授業実践から出発する。授業における教授と学習をどう考え、具体的にそれをどのように構成するか、またそれをどうやってよりよいものへと改善していくか。こうした課題の追求は大学教育学の中核をなすといってよいだろう。」と述べている。またD.W. ジョンソン・R.T. ジョンソン・K.A スミス(1991)は、大学におけるグループとしての学びを深める協同学習の重要性を述べるとともに、協同学習を進める際に有益で具体的な実践ガイドを紹介している。

標題の「大学生の学び」は、正課外学習（予習）のレポート作成を通して、自ら課題を見つけ主体的に学ぶとともに、授業中は予習内容をもとにグループ仲間と共に積極的に話し合うことである。また「ケース討論型授業」は、小中学校の教育活動内容をケース教材として使用してグループ討論を行う授業である。ケース教材を使用する意義は、大学生が教育活動における問題を自らの課題として考えられること、問題への対応が行動に結び付きやすいこと、今後体験する事態への意思決定が容易になることなどである（川野、2012）。さらにケース討論型授業は、ケース教材の「設問」と「考えてみよう」について自ら考えること、問題解決のためお互いの考えやアイデアを出し合うこと、予習の疑問点解決と内容深化を図ること、教育課題に適切な判断と意思決定ができること、討論を通してディスカッションやコミュニケーションの技能と人間関係の感受性を訓練することなどにその特色がある。

以上のことを踏まえ、ケース討論型授業を通して大学生の学びと授業の活動性の有効性を検討するために、授業の振り返りシート（自己評価票）を作成した。自己評価票の内容は、大学生が自らの取り組みや理解度を16項目にわたり4件法で評定できる欄と5つの自由記述欄で構成した。4件法は「あてはまる・ややあてはまる・あまりあてはまらない・あてはまらない」とし、それぞれに4～1点の評価得点を付加した。また16項目のなかのARCS動機づけに関する4要因は、心理学的知見をもとに学習活動の効果を高める手法を学習意欲との関係でKeller(2009 鈴木監訳 2010)がカテゴリー化したものであり、

大学生の学びと動機づけを検討するために単に自己評価の視点として取り入れたものである。このモデルを使用したのは、大学生の学びを高めるには授業に対する動機づけが影響を与えると考えたからである。

授業実践の内容

1. 対象大学生・科目・時期

対象大学生は、口腔保健学科2年女子18名と鍼灸スポーツ学科2年12名（男子8名・女子4名）の計30名であった。対象科目の教育方法論は、教職課程の選択科目であり、生徒指導領域場面に特化した指導の在り方と協同学習による能動的で活動性を高める内容構成にした。授業の到達目標は、自ら考え自ら学ぶ習慣、対人技能、問題解決の実践力などの習得であり、1～15週の授業実践で時期は平成26年1学期（4月～7月）であった。

2. ケース討論型授業の実践

(1) 各週の授業テーマ

1～15週授業テーマはTable 1にまとめられた。ケース討論型授業は3～8週と12～15週の計10週で実施した。

(2) ケース教材

ケース教材として小中学校の事例記載の教科書を使用した（川野、2012）。各事例には「設問」と「考えてみよう」があり、それらに対する自らの考えをレポートとしてまとめることが予習であった。授業テーマ発表の代表グループはレポート提出の義務はなかったが、他の大学生は予習内容のレポートを提出する義務があった。

ケース教材例として3週授業テーマ「学校事故を考える」をFigure 1に示した。

Table 1 授業テーマ内容

授業週	授業テーマ
1週	教育方法論へのいざない
2週	教育課程と教師の役割を考える
3週	学校事故を考える
4週	学校給食を考える
5週	担任になったA先生の不安を考える
6週	担任と児童との関係を考える
7週	不登校を考える
8週	学級活動と道徳の違いを考える
9週	学校保健分野の指導案作成の説明
10週	学校保健分野での指導案作成の実際
11週	学校保健分野で作成した指導案の発表
12週	道徳教育と道徳の時間の違いを考える
13週	生徒指導を考える
14週	体罰を考える
15週	授業中の規律指導を考える

A市立B小学校の6年2組の児童は、昼休みにサッカーをして遊んでいました。そのなかで、ボールと取ろうとしたC君とD君が接近し、C君が蹴ったボールが、運悪くD君の左目に当たってしまったのです。C君は急いで駆け寄りました。「D君、大丈夫？ごめんね。痛かったろう。本当に大丈夫？」と心配気な顔で尋ねました。本人が大丈夫と話したので、C君は少し安心しました。その後、5限目の授業で、「おいD、目はどうかしたのか」と担任のE先生が尋ねました。「どうもしていません」「そうか、それならいい」とE先生が言うと、C君が、「先生、あのう、昼休みにサッカーをしていた時、僕が蹴ったボールがD君の目に当たったんです」「えっ…そうか。保健室には行ったのか」と言いながら、近づいてD君の目を見ました。「少し充血しているな。保健室にすぐ行ってこい」とE先生。「付いて行っていいですか」とC君。「じゃあ、

一緒に保健室に行ってこい」と伝えました。

その後、2人が戻ってきて、D君は氷の袋とタオルで目を冷やしていました。本人は大丈夫ですと言うものの、念のために、E先生は、放課後にD君を眼科に連れて行きました。また保護者には、その旨を電話で連絡をして、病院の帰りに本人を自宅まで送って、母親に状況を説明しました。そしてボールが目当たったことを謝罪したのです。

その後、D君は眼科に通院していましたが、左目の状態はかんばしくありませんでした。E先生も本人に目の調子を尋ねたり、学級でもそれとなく様子を見ていました。しかし、D君の目の様子は悪くなって、視力がかなり落ちてそのまま固定してしまう状況になってしまったのです。そのことが原因となって、保護者は、E先生とA市を訴える状況になってしまいました。

保護者の訴えは、次のような内容でした。

「このような状況になってしまったのは、担任のE先生の指導に過失があったからである。昼休みとはいえ小学生の児童だけで、サッカー競技などやらせるべきでなく、担任と一緒に付いておくべきであった。またサッカーをやらせる場合でも、発達途上にある児童は、サッカー競技について十分な技能を持っていないので、その危険性を指導しておくべきであった。指導に当たっては、至近距離からボールを蹴ることがないようにするなど、児童の行動について注視し、適宜密集を解くとか、その中でボールの蹴り合いを中止させるなどして、未然に危険の発生を防止すべきであった。そのことを怠った担任は、その指導に過失があり、また担任の任用者であるA市にも責任がある」として、損害賠償を請求したのです。これに対しA市は、「担任には、何ら過失はない」として保護者の請求を拒否しました。その後、B小学校だけではなく、他校の教師の間では、「そんなことで、訴訟になるのであれば、昼休みにサッカーで遊ぶことは止めた方がいい」という極端な声まで広まっていったのです。

【設問1】 児童が怪我をした場合、教師はどのような責任を問われるのだろうか。

【設問2】 学校での怪我や事故を防ぐには、教師は日頃からどのようなことに留意していればいいのか。また怪我や事故を未然に防ぐための指導体制は、どのように構築したらよいか。

【設問3】 裁判などで、教師側に過失があったとされた場合、教師側には、どのような責任や処分が行われるのだろうか。

【考えてみよう】

- ・ハインリッヒの法則とは、どのような内容のものだろうか。
- ・教師は日常の指導の中でどのような安全注意義務を負っているのだろうか。またどの時間帯に怪我や事故が発生しているのだろうか。
- ・怪我や事故が発生した場合、教師はどのような対処をしなければならないのだろうか。
- ・各学校における事故防止対策を調べてみよう。

Figure 1 学校事故を考える

(3) 授業の進め方

授業は毎週5セッションで進めた (Table 2)。第1セッションは、出席確認後、代表グループがケース教材の「設問」と「考えてみよう」について、グループの回答をプレゼンで発表した。発表グループ4人は、教室正面に立って各自がプレゼンの担当箇所の発表を行い、その後プレゼン内容の質問の有無を尋ねた。発表グループはプレゼンシートを作成し、発表前に教員に提出して教員のアドバイスを受けた後にプレゼンシートを印刷しプレゼン発表を行った。発表グループ以外の大学生はケース討論型授業10回のなかで9回のレポート提出が必要であった。なお、発表グループは第1セッション終了後、各自が他の討論グループに加わり討論に参加し、その後の活動も同じグループで行った。

第2セッションは、7班編成によるグループ討論であった。各班は4名編成でケース教材の「設問」と「考えてみよう」の予習内容をもとに、ケース教材の問題点や自らの回答について討論を行った。第1セッションは発表グループが「設問」と「考えてみよう」に対するグループとしての回答を述べたが、第2セッションの各グループでの討論は、各自の回答やケース教材に対する考えを出し合った。討論は自らの考えの修正や深化などの学びを実感する機会であり、その場で語られることを体験し、その時自らが何を思い、どう感じ、他の大学生がどのような発言をし、それに対してどのような意見が述べられたのかなど、大学生がその瞬間その場の活動を暗黙知として会得するものであった。各班の司会係と記録係およびメンバーは毎週カードを取って変わることにした。メンバーのなれ合いを防ぎ、緊張感をもって討論に臨むことで、対人技能や態度が鍛えられると考えたからであった。司会係はメンバーの考えや意見を引き出すことが役割であり、先ず討論活性化のために予習レポートを読み上げること、各自1分間で討論内容を考え、次の1分間で各自が考えた内容を述べることを指示した後、自分たちで討論の柱を決めてグループ討論を開始した。

第3セッションは、各グループの討論内容を他グループに報告するクラス全体の時間(全体討論)であった。自分の班以外のグループ討論内容を知り、情報共有化を図ることで討論内容の広がりや深まりを確認する時間であった。大学生は他グループの討論内容に強い興味関心を抱いていた。

第4セッションは、グループ討論や討論報告について教員からのコメント(評価)とプレゼンシートを使用した授業の補足説明であった。

第5セッションは、授業の振り返りの時間であった。振り返りは自己評価であり、そのための振り返りシート(16項目と自由記述)を作成した。振り返りシートは授業中に記載することがないように第5セッション開始時に配布し10分間の記載時間を確保した。

Table 2 授業の進め方

セッション	授業の流れ	授業内容	配時
第1	出席確認	呼名・配布資料確認・連絡事項	5分
第2	代表班のプレゼン	プレゼン資料の印刷準備	10分
第2	グループ討論	設問についての予習内容の討論	25分
第3	各班の討論報告	討論内容のポイントを1分程度で報告	20分
第4	教員の全体説明	教員のコメントと補足説明	20分
第5	授業の振り返り	自己評価アンケートを書く	10分

(4) 学習支援

大学生の学びと授業の活動性を高める学習支援は以下のことであった。第1は正課外学習(予習)を行う際の学習手引の作成であった。ケース討論型授業は事前の個人学習が必要であるから予習がしやすいように学習手引を作成した。3週授業テーマ「学校事故を考える」の学習手引をFigure 2に例示した。

【ケース名：「昼休みの怪我について教師はどこまで責任を負うのか」の学習手引】

◎概要

6年生の児童らが昼休みにサッカーをして遊んでいました。そうしたなか、C君が蹴ったボールが、同じくボール取ろうとして走って来たD君の目を直撃しました。C君はびっくりしてD君に近寄り、大丈夫かどうか尋ねました。心配そうに様子を見ていたC君でしたが、本人が大丈夫と言うので、少しは安心しました。5限目の授業中、担任のE先生が、D君の様子が気になり、本人にどうかしたのか尋ねますが、本人がどうもしてないと答えたので、そのまま授業を始めようとしていました。そのときC君が昼休みの出来事を話すと、D君にすぐに保健室に行くように指示をしました。放課後E先生は念のためにD君を眼科に連れて行きました。帰りにD君の保護者に本日の出来事を説明して謝罪をしたのですが…。

◎学習のポイント

このケースは学校で発生した学校事故について、教師はどのような責任を負うのかを考えるものです。教師は教育活動を進める際には、児童に対する安全注意義務があります。日頃より安全に配慮した指導をすることの重要性と、事故防止等の校内指導体制を理解することが大切です。

【問われる教師の責任は】

- ・児童の怪我には、保健室で対応できる小さなかすり傷から病院に連れていかなければならないような緊急の怪我や事故があります。迅速に的確な対応が求められます。
- ・大きな怪我や事故では、教師の安全注意義務が不十分であるとして責任を問われることがあります。責任は、民事上の責任、刑事上の責任、行政上の公務員としての責任の3つがあります。それ以外に教師としての道義上の責任があります。
- ・民事上の責任は、金銭的な損害賠償のことでです。
- ・刑事上の責任は、傷害や暴行などの刑法上の罪に問われることです。
- ・行政上の責任は、公務員としての職務上の義務違反に対する行政上の責任です。
- ・道義的責任は、怪我を負わせたことに対する教師としての、自らの指導の在り方に対する責任です。

【怪我や事故防止の留意点は】

- ・先ず各教師が指導の際には、児童の安全に対する注意をいつも心がけておくことが重要です。特に実験や実習、あるいは郊外学習では事前に事故防止に対する対応を考えておくことが必要です。また怪我や事故が発生した場合、緊急的に行うべき対処方法を組織的に確認しておくことも大切です。
- ・各学校では事故対応マニュアル等が作成してあるので、常日頃からそれに目を通して注意を喚起する姿勢が大切です。

【過失による教師の責任と処分は】

- ・設問1の民事、刑事、行政の3つの責任が問われます。一方、教師は公務員として仕事をしていますので、大きな過失がない場合には、国家賠償法が教師に適用されます。これは教師の損害賠償責任を行政が肩代わりをする制度です。

【考えてみよう】

- ・ハインリッヒの法則とは、どのような内容のものだろうか。
- ・教師は日頃の指導の中で、どのような安全注意義務を負っているだろうか。
- ・学校ではどんな怪我や事故が発生しているだろうか。またどの時間帯に怪我や事故が発生しているだろうか。
- ・怪我や事故が発生した場合、教師はどのような対処をしなければならないだろうか。
- ・各学校における事故防止対策を調べてみよう。

【キーワード】

- ・安全注意義務、事故防止対策、非難訓練、教師の責任

【キーワードの説明】

- ①安全注意義務：児童生徒が怪我をせず、安全安心の教育環境で学校生活を送れる教師の日常的な義務をいう。
- ②事故防止対策：日常的に校内危険箇所や事故防止に努め、事故発生時には迅速な対応ができる校内のシステムをいう。
- ③避難訓練：自然災害に備えるために行う学校全体の訓練をいう。
- ④教師の責任：学校事故発生時に問われる責任は、損害賠償責任、刑事責任、公務員法上の責任と自らの道義上の責任がある。

Figure 2 学習手引

第2はレポート作成の支援であった。レポート作成については教員評価が高いレポートを数編配布し、どこが優れているかを具体的に提示しながらレポート作成のポイントを説明した。

第3はグループ討論や司会の進め方の説明であった。グループ討論では初めて会話をする大学生同士がいたのでアイスブレイキングのやり方を伝えた。

第4は授業振り返りシートの質問に対するフィードバックと授業通信の発行であった。

第5は発表プレゼンに対する個別指導であった。

(5) 振り返りシート（自己評価票）内容

毎週使用した振り返りシート（自己評価票）の例として、3週授業テーマ「学校事故を考える」の16項目は次の内容であった。「①今日のプレゼンは分かりやすかった」「②今日の授業はおもしろかった」「③学校事故で問われる教師の責任が分かった」「④事故防止の指導体制の大切さが理解できた」「⑤日頃からの安全注意義務の大切さが分かった」「⑥今日の授業はやりがいがあった」「⑦分からないことはそのままにせず自分なりに調べた」「⑧予習段階よりも授業を受けて深く理解することができた」「⑨友達の意見を聞いて考え方が少し変わったところがあった」「⑩今日のグループ討論はグループ全体としてうまくできた」「⑪私はグループ討論で発言できた」「⑫私はグループ討論で自分の考えをより深めることができた」「⑬今日の授業は自信がついた」「⑭今日の授業で考えたことは教師になってからも役に立つ」「⑮今日の授業はやってよかった」「⑯今日の授業は全体として満足できるものであった」。

なお16項目のなかで、①はプレゼン、③④⑤は授業テーマの到達目標、②⑥⑬⑮はARCS 4要因、⑦は調べ学習、⑧⑨⑩⑪⑫はグループ討論、⑭は教師としての有用性、⑯は授業全体の満足度を問うものであった。一方、授業全体の総合評価「⑰今日の授業は100点満点で何点ぐらいか」と予習時間「⑱予習のレポート作成にどれぐらいの時間がかかったか」の2項目は自由記述で尋ねた。また「プレゼン」「グループ討論」「全体討論・教員説明」3項目についても自由記述で感想・意見を求めた。

授業実践の結果

1. ケース討論型授業の全体的傾向

ケース討論型授業を実施した学期始め（3週目）と終わり（15週目）を含む10週分を平均した自己評価14項目の平均点と標準偏差（SD）をTable 3にまとめた。

Table 3 自己評価14項目の平均点と標準偏差（SD）

項目 週	項目	プレゼン	注意	関連性	調べ学習	深い理解	思考修正	討論効果	討論発言	思考深化	自信	満足感	満足度	総合評価	予習時間
3週	平均	3.37	3.41	3.69	3.17	3.28	3.41	2.93	3.34	3.28	2.83	3.59	3.46	76.18	—
(n=29)	SD	0.49	0.57	0.60	0.76	0.53	0.68	0.80	0.61	0.65	0.47	0.63	0.58	10.75	—
15週	平均	3.70	3.63	3.56	3.41	3.63	3.30	3.48	3.59	3.59	3.33	3.70	3.48	80.37	2.67
(n=27)	SD	0.47	0.49	0.58	0.50	0.49	0.54	0.58	0.57	0.50	0.55	0.47	0.58	10.37	0.75
10週	平均	3.46	3.33	3.51	3.32	3.50	3.28	3.48	3.55	3.48	3.25	3.50	3.39	78.02	2.86
全体	SD	0.55	0.60	0.56	0.60	0.57	0.63	0.59	0.55	0.61	0.53	0.56	0.55	9.84	0.83

ケース討論型授業が大学生の学びと授業の活動性を高めることに効果があったか否かに関しては、全体的傾向として次のようにまとめることができた。大学生の学びについては、プレゼン、動機づけ4要因、授業の満足度、授業の総合評価、調べ学習と予習時間を検討した。大学生の活動性についてはグループ討論を検討した。なお、「あてはまる」（4点）と「ややあてはまる」（3点）を込みにした回答を「肯定的評価」（4～3点）、「あまりあてはまらない」（2点）と「あてはまらない」（1点）を込みにした回答を「否定的評価」（2～1点）とした。

大学生の学びについては、Table 3から分かるように10週平均点が3.25～3.55点の範囲内にあり、7項目いずれにおいても肯定的評価であった。また3週目より15週目のほうが「関連性」以外の6項目で平均点が高くなっていた。一方、大学生の活動性については、グループ討論の「深い理解」は平均点が3.50点、「思考修正」は3.28点、「討論効果」は3.43点、「討論発言」は3.55点であり、5項目とも肯定的評価であった。

2. ケース討論型授業の大学生の様子

授業中の大学生の様子の全体傾向は自己評価の平均点で理解できるので、大学生の学びや活動性の具体的な様子や姿については、授業の振り返りシートをまとめた「授業通信」を発行（No 1～No12）したので、「授業通信」の記載から紹介したい（原文のまま）。

（1）ケース討論型授業に関する感想・意見

（No1の授業通信から）「このように毎回グループをつかって学習するような授業は初めてなので、今後楽しみになりました。」「パワーポイントを使って発表する授業は初めてなので、緊張すると思います。たくさんケースについて考えてレポートをつくることは大変だと思うけど、したことがないことなので、頑張って取り組みたいと思いました。」「個

人で学習した内容をもとにグループ学習を進めていくので、新しい学習方法に興味がありました。コミュニケーション能力の向上にもつながると思いました。」

(2) プレゼンに関する感想・意見

(No 4の授業通信から)「初めてのプレゼンだったけど、うまくまとめているなと感じた。」「良いアイデアがあった。分かりやすかった。」「今日の班のプレゼンを聞いて、要点をしっかりとまとめて、メリット、デメリットもしっかり書いていて分かりやすかった。参考にしたいと思う。」

(No 6の授業通信から)「文字も大きく声も聞き取りやすかった。短くうまくまとめられていたと思う。」「字が大きくて今までで1番見やすかった。自分がプレゼンする時の参考にしようと思った。」「プレゼンを作成する時に文字を大きくすることに気がつけた。文字に色を付けた方が先生から良いと言われたので次のプレゼンでは気をつけたい。」

(No12の授業通信から)「字の色などを変えていてわかりやすかった。」「初めてプレゼンをして、みんなの前で話すことは緊張した。」「だいたい自分のレポート内容とかぶるところがあったけど、さらに考えさせられたり、深めたりできた。」

(3) グループ討論に関する感想・意見

(No 3の授業通信から)「初めてのグループ討論で話をしたこともない人と討論することはムズカしかった。私は人見知りであり発言できませんでした。司会の方が頑張ってくれていたのに申し訳なかったです。」「発言した際にも、自分の中で意見がまとまっていなくて、伝わりにくかった。」「最初はなかなか意見を言うことができなかったが、同じ題で話を進めていくうちに、皆で協力して考えをまとめることができたと思う。」

(No 7の授業通信から)「初めて司会をした。みんな意見を言うてくれて進めやすかった。」「司会の方がうまく進めてくれたと思います。最後には班全体の意見をみんなでまとめることができました。」「今回、初めて司会をした。すごく時間をあまらせてしまいました。もっとうまく話を展開していけば良かった。」

(No12の授業通信から)「一人ひとりの意見を出せて、分かった時は、お互いの意見を聞きながらまとめられた。」「グループでうまく考えをまとめることができた。討論する中で、新しい発見もあった。」「みんなと意見を照らし合わせていて、いい考えがたくさん出た。進んで発言もできた。」

(4) 全体討論・教員説明に関する感想・意見

(No 3の授業通信から)「最後に先生がスライドで解説してくださったのでより深まったと思います。」「違った意見を聞くことができ、今日の授業内容をより理解することができた。」「教員になると子供のケガの責任を負わなければならないと思っていたが、国家賠償法というものがあるのは知らなかった。」

(No 5の授業通信から)「グループでも考えが広がったが、全体でより広がった。先生の話聞いて教師(担任)は大変だと改めて思った。」「実際に起こった問題やそれに対する解決策などが聞けてすごく勉強になった。聞けば聞くほど不安になることもあるが、今

できることをこの授業でしっかり学んで身に付けたい。」「やっぱりいろんな人の意見を聞くと、自分の考えの浅はかさや、もっと深く考えないといけないと思った。」

(No 7の授業通信から)「先生の説明では、不登校への組織的対応のやり方などが細かく書いてあって、教員になった時に参考にしたいと思う。」「友達のレポートを見て、もっと深めた内容のレポートをつくらないといけないなあと思った。」「不登校の子の給食はどうしているのか疑問に思っていたが、先生の話で分かった。」

考察

本研究では、大学生の学びと活動性を高めるケース討論型授業の効果について、授業の自己評価をもとに検討した。以下、本実践で得られた結果について考察する。

1. 大学生の学びについて

大学生の学びについては、動機づけ4要因、授業の満足度、授業の総合評価、調べ学習と予習時間を検討した。ケース討論型授業に対する自己評価は16項目すべての結果が肯定的評価であった。また自由記述の授業に対する総合評価は78.02点、予習時間は2.86時間であり、回答は高い評価であった。教職を目指す大学生の学びの自己評価は、予習の学習時間と動機づけに左右されると思われたので、授業設計に小中学校のケース教材使用を取り入れた。ケース教材は大学生に身近で分かりやすい内容なので、ケース教材に含まれる問題点を積極的に考えることができると思ったからであった。ARCSの4要因は全体として肯定的評価と考えられたが、自信は他の3項目に比べて平均点が低かった。授業を通して大学生に自信がついたと感じさせることは難しいことであった。自信については、「今日の授業は、自信がついた」の回答を直接問うものであったが、授業の到達目標との関係で自信がもてたか否かを尋ねる質問にした方が回答しやすかったと思われた。

ケース討論型授業は、予習の個人学習を確保するためにレポート提出を求めたが、レポート提出は大学生の学びを促進し支援するものであり、自らの学びと矛盾するものではなく学びを促進する要因になったと思われる。また9週全体の予習時間の確保はできたと考えられる。予習時間に関しては、他大学2単位講義で教員が正課外に想定する学習時間が30分～1時間という調査結果(教育研究推進プロジェクトチーム、2013)と比べれば、本学大学生の9週平均2.86時間の予習は、時間をかけて正課外の学習をしていたと言える。なお本学24年度1学期授業について全学部227科目、6,813人を対象にした「この授業の予習・復習の時間は、どれくらいですか」の5選択肢(3時間以上、2.5時間、2時間、1時間、30分未満)調査では、予習・復習に対する平均回答は1.39時間であった。またケース討論型授業の毎回の授業全体に対する総合評価は78.02点の高い評価であった。一方、学習手引を作成したが、学習手引があると自由に考えることができにくいので、学習手引はない方がいいと考える学生が多かった。

2. 授業の活動性について

授業における大学生の活動性については、プレゼンとグループ討論を検討した。代表グループによる授業テーマのプレゼン発表は、発表グループが協力して一つの作品を完成する協同学習を体験する貴重な機会であった。発表グループが協力してプレゼンづくりをしたことは、プレゼン発表場面で理解できた。自己評価のプレゼンに対する自由記述欄は、「簡潔にまとめられて見やすかったし、グループの意見もはっきりとしていて分かりやすかったと思います。先生が言われていたように、大事な所は赤で強調していればさらに分かりやすかったと思います」「文字が見やすく、すっきりして見やすかった。書いてあること以外にも補足説明があった」など肯定的記述が多かった。またグループ討論の「深い理解」、「思考修正」、「討論効果」、「討論発言」、「思考深化」5項目はいずれも肯定的評価であり、授業中の大学生の活動性は高かったと考えられる。以上のことから、ケース討論型授業は、大学生の学びと授業中の活動性を高める有効な教育方法であるとまとめることができる。

3. 大学生の学びや活動性の具体的な姿について

ケース討論型授業に対する大学生の様子として、「授業通信」からは前向きで意欲的な姿が感じられた。大学生の具体的な姿については、授業でプレゼンや討論を取り入れたこと、授業の予習が必要なこと及び予習内容をレポートで提出することなどは多くの大学生にとって初めての経験であり、そのことの負担感否めないものの、振り返りシートの自由記述を見る限りでは、授業回数が進むにつれてレポート作成の負担感が軽減したように思えた。また授業全体の満足度や総合評価などは肯定的評価であり、大学生の学びや活動性が確保されたと考えられる。

4. 今後の課題

本研究の今後の課題は次の4点である。第1に、プレゼンでは全員が自分の担当箇所を発表していたが、グループ討論では司会係とグループ討論内容を報告する係が固定化されていた。グループ内の役割は輪番制をとったが、多くの場面で特定の大学生の姿が目立っていた。グループ内で各メンバーが相応の役割を担う具体的方策が必要である。第2に、積極的に討論に参加する大学生がいた一方、討論に消極的な大学生の姿も見られた。協同学習で大切にされるお互いの学びに対する責任を、どのようにして大学生一人ひとりに定着させるかが課題である。第3に、グループ討論中における教員の関わり方である。机間巡視時に質問され、質問に応えることで討論が中断されたので、質問への対応に思案する場面があった。協同学習の大切さや必要性は大学生も教員も理解できていたが、限られた時間内で協同学習の精神を担保することが不十分であった。第4に、ケース教材の内容そのものである。本授業で使用したケース教材は小中学校の通常教室で見られる内容であったが、大学生の大半が養護教諭を目指しているので養護教諭の職務の特殊性に特化した

ケース教材の開発が必要である。養護教諭対象のケース教材作成によって、ARCS 動機づけモデルによる学習意欲の向上がさらに期待できると思われる。

引用文献

- 小田隆治・杉原真晃（編） 2010 大学生主体型授業の冒険 ナカニシヤ出版
- 川野司 2012 教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力 昭和堂
- John M. Keller 2009 Motivational Design for Learning and Performance 鈴木監訳 2010 学習意欲をデザインする 北大路書房
- D.W. ジョンソン・R.T. ジョンソン・K.A スミス 1991 Active Learning: Cooperation in the College Classroom 関田監訳 2007 大学生参加型の大学授業 玉川大学出版部（オンデマンド版）
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2012 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申） 文部科学省
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発センター（編） 2012 生成する大学教育学 ナカニシヤ出版
- 安永悟 2009 協同による大学授業の改善 教育心理学年報 第48集 163-172頁
- 安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明 1999 授業を変えれば大学は変わる プレジデント社

(2015年12月17日受稿, 2016年7月11日受理)

3

書 評

「看護学生の主体性を育む協同学習」

緒方 巧 著

安 永 悟*

本書は、看護教育を対象とした、ジグソー学習法を中核に据えた授業づくりの解説書である（医学書院，2016，全136頁）。ジグソー学習法（以下、ジグソー）とは、学習者一人ひとりが学習課題を分担して学び、各自が学んだ内容を互いに教え合い、学び合うことを通して、参加者全員が学習課題全体の理解を深める学習法である。ジグソーにより、効率的かつ効果的に学習課題を理解できる。と同時に、主体的かつ能動的に仲間と協同して学び合う技能と態度も育成できる。協同学習といえばジグソーをイメージする人も少なくない。それだけポピュラーな協同学習の技法といえる。このジグソーを基盤とした授業づくりの方法や留意点を、多くの実践例を交えながら詳細に解説したのが本書である。

本書の著者は、日本の看護教育にジグソーを導入した先駆者の一人である。始まりは2001年とのこと、それ以来、著者はジグソーを中核に据えた授業づくりに専念してきた。日本の教育界がいわゆるアクティブラーニングに大きく舵を切る節目になったのが2012年の中教審による「質的転換答申」であった。著者はそれより10年以上も前からジグソーを導入した活動性の高い授業づくりを試みており、先見の明がうかがえる。また、当時主流であった教師中心の一方的な教育法に惑わされることなく、学びに対する学生の実態を的確に捉え、問題点を正しく認識し、それを克服するためにジグソーの導入を決意し、実践を鍛え続けてきた。この著者の気概と、幾多の苦難を乗り越えてきた努力に対しては最大限の敬意を示したい。

本書は4章11節で構成されている。第1章の「協同学習法で看護の授業を構造化する」では、協同学習の基本的な考え方をまとめ、ジグソーが協同学習の基本要素を満たす有効な方法であることを確認している。そのうえで初年次生を対象とした「看護学概論」の授業を例示しながら協同学習に基づく授業づくりの初歩を具体的に解説している。授業づくりの留意点も含めて協同学習の初学者にも参考となる内容である。そこでは「看護職志向への揺れ」を学生と共に確認し、その「揺れ幅と質」が学びを通して変化することを学生と共に感じることを授業づくりの基盤としている。これは主体的な学習者の育成に必須の自己観察と自己省察を促し、自己の成長をもたらす深い学習が期待でき、評価できる。

第2章の「ジグソー学習法を用いた基礎看護技術演習」では、いまや看護技術教育の中核的な授業モデルとなりつつあるジグソーを活用した具体的な実践例を紹介している。長年にわたる筆者の実践経験に裏打ちされたきめ細やかな記述は圧巻である。技術演習にジグソーを用いる目的から始まり、学生に対する説明の仕方、学習課題の決定とグループ

* 久留米大学文学部

編成などの解説があり、実際に用いた指導案や配付資料、授業内容のふり返しシート、技術の修得を確認するチェックリストなどが収録されている。初学者のみならずジグソーを実践している教師にとっても参考になる情報が満載である。

第3章「協同学習法を用いた講義」では、基礎看護学や看護過程、アセスメント、さらには看護診断・看護計画の授業を例に、協同学習の技法を積極的に活用して、受動的な学習に陥りやすい講義科目の活動性を高めるさまざまな創意工夫を紹介している。ここではジグソーにそった授業構成に加え、ノート＝テイキング＝ペアやシンク＝ペア＝シェア、ラウンド＝ロビン、特派員、雪玉ころがしなど、協同学習の技法を用いた授業展開が紹介されている。また、事前学習を促す方法と工夫も参考になる。

第4章では選択科目「協同学習力の探求」を実践例として採り上げ、協同学習を体験的に学ばせる授業設計とその具体的な授業の展開、さらにはジグソーを用いた探求活動を組み込んだ授業を紹介しており、建設的討論法にも言及している。

本書を通読して確認できることは、授業づくりにおいて著者が大切にしている基本的理念の存在である。それを著者は Believe、Challenge、Commit の言葉で表している。本書に紹介されたどの実践例も、この基本理念を具現化するための創意工夫であったことが了解できる。授業づくりの始まりが、教師が学生を信じる力 Believe である。学生は無限の可能性を秘めた存在であり、自分自身を変化成長させる潜在力をもっている。このことを教師がしっかりと受けとめ、それを前提にした授業づくりこそ、本書が求めている授業である。その際、学生同士および学生と教師が積極的にかかわりあう、つまり Commit できる授業を実践することで、学生ばかりでなく指導している教師にも大きな変化成長が期待できる。常に、このような授業を求めて教師が挑戦 Challenge し続けることが大切となる。これらの基本理念は看護教育に限ったことではなく授業づくり一般にいえることである。

読後感として三点に触れたい。一つは言葉の使い方である。本書では第1章と第3章のタイトルに「協同学習法」という言葉を使っている。この言葉づかいには協同学習を単なる「技法」と誤認させる危険性を感じる。協同学習は技法だけでなく理論も含む。協同学習という言葉を使うとき、そのことを常に意識しながら的確に使う必要性を感じる。むろん、第1章では協同学習の「理論」にも言及しており、「協同学習法」には理論も含めていることは確認できる。

もう一つは研究的実践の大切さである。研究的実践とは実践者が科学的思考に基づき、自らの実践を改善する手続きである。PDCA サイクルに基づく実践と呼べば分かりやすいかも知れない。いずれにしろ、日々の授業を漫然とこなすのではなく、自他の変化成長をもとめ、研究的実践を意識しながら丁寧に実践を積み重ねることにより、はじめて大きな成果を得ることができる。本書を通して研究的実践を続ける価値を再確認できた。

最後に、授業記述の難しさである。特に授業の展開を文章で分かりやすく伝えることの難しさである。残念ながら、このように表現すれば伝わるという確定した方法はない。その都度、試行錯誤しながら最適の表現方法を工夫するしかない。本書を読んでいて、著者も同じ悩みを抱きながら苦労されたのではないかと推察した。本書の表現方法も参考に、授業記述の方法について、これからも工夫を重ねたい。

4

特別講演

個の学びの質を高める授業づくり

－協同的探究学習による「わかる学力」の形成－

講演者：藤村宣之*

藤村：よろしくお願いいたします、東京大学の藤村です。貴重な機会をいただきまして、どうもありがとうございます。この学会の先生方との関わりとしましては、教育心理学会のシンポジウムの時に、安永先生とご一緒させていただいて、そこで、今度久留米であるということで、お話をいただきました。また私は前任校が名古屋大学で、その時に中京大学の杉江先生にお世話になりまして、犬山の小学校で協同学習の実践を見せていただき、愛知県の子どもたちの様子、協同の学びの様子などを勉強させていただきました。そのようなご縁もございまして、このようなすばらしい機会をいただきましたことを本当にうれしく思っております。ありがとうございます。

今日私がお話したいのは、「一人一人の子どもが学びを深めるにはどのようにすればよいか」ということです。私の専門は教育心理学や発達心理学で、もともとは、子どもに対する個別インタビューで子どもの認知発達を研究してきました。そのなかで、いろんな手掛かりがあったり、子どもの思考をじっくり聞いたりすると、子どもが様々なことを話すということがわかってきました。それでは、その子どもの考えを授業の場面でどのように活かせるだろうか、それも一部の子どもだけが高まるような学習ではなくて、みんなが一人一人が力をつけていくような学習はどのようにできるだろうかということで、ここ10年から15年ぐらい、現場の先生と一緒に研究を進めてきています。私自身は大学教員ですが、研究としての学校との関わりとしては小中高が多く、初等中等教育の話が中心になってしまいますけれども、大学教育にかかわっている先生方がたくさんいらっしゃると思いますので、いろいろな観点からご意見やご批判もいただけたらと考えております。

では、始めさせていただきます。まず、日本の子どもの学びの質として、リテラシーや学力の現状を私なりに考えてみました。PISAという調査を先生方はご存じかと思いますが、学校で学習した知識技能をそのまま測るのではなくて、それを日常場面に活用して解決する力としてのリテラシーというものを3年おきに測ってきています。平均得点を見ますと2006年まで低下傾向が見られました。特に読解力の得点が2000年から2003年にかけて低下したことがPISAショックと言われました。現行の学習指導要領に変わるきっかけの一つですね。総合的な学習などが進められたところから、教科の内容を

* 東京大学大学院教育学研究科

増やしたり、時間を増やしたりといった方針に転換された一つの契機が、この2000年から2006年にかけての得点の低下になります。その後の得点は持ち直してきていますがけれども、私は認知心理学を専門にしていますので、その観点から見ますと、得点だけからは見えない、日本の子どもの一貫した特徴というのが見えてきます。それが「できる学力」と「わかる学力」と私が区分して考えている内容になります。心理学でも、このような手続き的知識と概念的理解が区別されて考えてきたところがありますので、それに対応した区分になります。

いろいろな学校段階、小学校、中学校、高校を含めて見られる傾向ですけれども、日本の子どもは、あるやり方が決まっています、それを同じような問題に適用して解決することは得意としています。それは手続き的知識やスキルの適用ということです。また、例えばある出来事が起こった年を覚えるであるとか、ある事象の定義や性質を答えるであるとか、答えが一つに決まるような、一対一対応で答えが決まるような、事実に知識と言いますがけれども、それを再生すること、覚えて答えることも得意です。問題解決という点では、ルーティーンの問題ですね、解き方が一つに定まる定型問題を解決することも得意ということになります。そのほかにも、センター試験のように選択肢が与えられていて、消去法のような方法も用いて判断できる問題も得意としています。そのような学力を私は「できる学力」と呼んでいます。

一方で、日本の子どもが相対的に不得意としているのが「わかる学力」になります。最近、ディープ・ラーニングであるとか、深い理解、深い学習ということがテーマになっていますが、「深くわかる」という力ですね。どういうことか心理学的に申しますと、概念的理解、Conceptual Understanding というのは、何かの事実を言えるとか、何かを知っているという知識と区別されていて、多様な知識を関連づけて枠組みを作って本質を理解することが、概念的理解と言われています。それが苦手であるということですね。

それはどのような問題で測られるかということ、非定型の問題という、解き方が様々である、あるいは解釈が多様であるような問題を解くことで測られます。そういう非定型問題の解決が苦手であるということです。具体的には自分の考えや解法の説明や、特に理由の説明ですね、どうしてそう判断したかという理由を説明することが苦手であり、そういう問題にかぎって無答率、何も書かない子どもの割合が高いというのも、日本の子どもの特徴になります。

では具体的な問題の例でお話ししたいと思います。少し古い例ですがPISAの2003年の調査にこのような問題があります。読んでいただくとわかるのですが、これは小数の引き算の問題です。この問題の日本の子どもの正答率が78%ですね。高校1年生で78%だと正答率として決して高くないと思っっているのですが、それでも国際平均に比べれば高いほうです。アメリカ合衆国などはこのような定型問題が結構、苦手で、平均してみるとスキルが弱いという特徴があります。全般的に見ればですが、部分的に見れば日本よりもスキルが優れている子たちは、たとえばプライベートスクールなどにはみられるのですけれど

ども、ならして見るとアメリカなどの国は「できる学力」を比較的、苦手としています。このような定型問題の正答率が、日本や韓国、あとアジアの多くの国が高いのが特徴です。答えだけを求める定型的な問題ということで、これは「できる学力」型の問題です。

一方で、同じ PISA の 2003 年調査にこういう問題があります。グラフが示されていて、オランダの女子と男子の平均身長が示されています。日本に比べると大分高いですね。それで 12 歳以降の女子の平均身長の増加の割合が低下しているということが、グラフ上ではどのように示されているのかということを説明する問題です。いかがでしょうか？先生方はどうお考えになりますか。そんなに深く考える必要はなく、見た感じでいいです。グラフのカーブがなだらかになっている、緩やかになっている。そのような説明の仕方でもよいです。そのような日常語を使ってもいいですし、変化率や勾配が小さくなっているという数学用語を使ってもいいですし、また 12 歳よりも前と 12 歳よりも後で、それぞれ 1 年間を選んで実際にグラフ上で何センチぐらい伸びているかを計って説明してもいいという問題です。このような問題は、多様な解法が可能な問題、非定型の問題というように表現されます。この問題に対する日本の子どもの正答率は 43% で、国際平均レベル、OECD 加盟国の平均レベルにとどまっています。さらに注目すべきは無答率の高さですね。3 割の子どもたちが無答であるということです。これは 2003 年の調査問題ですけれども、2012 年の PISA 調査でも数学的リテラシーの問題の一部が公開されていて、そのなかに、記述型で過剰な情報が含まれていて、数値を自分で選び取って考える問題、解法も文字式を使うか算数的に解くかといった複数の解法が想定される、「帆船の問題」というのがあります。これは、ディーゼル船があつてそれに帆をつけることによって燃料の削減ができるという話で、その帆を付ける初期費用がかかるので、その初期費用が何年で取り戻せるかを考えて説明するタイプの問題です。先ほどの身長の問題以上に無答率が高く、38% の無答率となっています。「帆船の問題」は先ほどの「身長の問題」よりさらに難しく、正答率も 2 割を切るような問題ではあるのですが、こういう「わかる学力」を問うような非定型の問題に対して、正答率が相対的に低く、無答率が高いというのが日本の子どもの特徴です。

一方で、フィンランドやカナダは「身長の問題」のような非定型の問題を比較的得意としてしまっていて、先ほどの、増加の割合の低下を説明する問題では、正答率が 60% 台になっています。それでも 6、7 割なので、理解を深めているとまでは言えないのですが、無答率が低いというのが特徴です。フィンランドには何度か出かけていますけれども、少なくとも思考プロセスを表現するという点に関しては授業のなかでかなり重視されていますし、協同過程も大事にされています。授業の作り方としてどうかというのは、あとでお話ししますが、少なくとも子どもが多様な考えを話す、書くということに関してはかなり子どもたちの力を引き出している国であると考えています。フィンランドもカナダも、最近、PISA の順位は若干落ちてきていますけれども、PISA2012 年調査などでは少なくとも公開問題に関しては定型の問題が以前より増えているように思っています。一方でア

ジアの国々は定型の問題は以前から得意としていますので、最近の傾向には、もしかしたらそのようなことの影響もあるかもしれないというように考えています。フィンランドも今、教育改革が進んでいまして、そうした状況にどう対応するかを考えているところなのですが、またその状況についても後で必要があれば、お話しします。

今、お話ししたのが、数学に関する学力やリテラシーの全般の特徴ですが、時間の関係で、あと1問だけ理科の問題についてお話しします。これはTIMSSという国際比較調査に含まれている問題です。TIMSSは学校で学習した知識や技能を直接的に測る選択型や短答型の定型問題を中心に構成された調査ですが、TIMSSの中にも教科内容の本質を問うような、「わかる学力」を測ることができるような非定型の記述問題が少数ながら含まれています。これはTIMSS2011年調査の小学校4年生の理科の問題です。花の咲いた植物の挿絵をもとにして、その各部分の名前と機能が問われます。4つの部分、挿絵の花・葉・茎・根にあたる部分に番号が付されており、それぞれの番号に対応する部分の名称と、それぞれがどのような役割を果たしているかを問う問題です。4つの部分の名称と少なくとも3つの部分の機能を正しく答えると正答になります。この問題の日本の子どもの正答率は20%で、国際平均の21%と同程度です。どこが難しいかと言いますと、各部分の名称についての事実に知識を再生するだけでなく、各部分の役割を考えるとところです。たとえば、茎はどのような役割を果たしているのだろうかというところが書けないのですね。茎の役割として、もちろん先生方は道管や師管などをご存じですが、小学生のことばを使って、水や養分の通り道になっているといったように答えることができます。また、茎は全体を支えていますので、植物の全体を支えるという役割を説明することもできます。さらに、進化のプロセスの中で、葉や花を高いところに持って行ったほうが光合成にも有利ですし、また受粉にも有利ですので、そのような点で高いところに持っていく役割を果たすという説明でもよいわけです。このように多様な考え方が可能な問題なのですが、この問題のように説明型で本質的な理解を問うような問題になると、これとは別の密度にかかわる問題もそうですが、日本の子どもの正答率が国際平均並みになります。先ほどのフィンランドのような国々は、このような非定型問題について、日本よりも正答率が高いのが特徴です。

これは国語の例ですが、昨年度の全国学力・学習状況調査の中学校のB問題です。どういう問題かと言いますと、「アンカー効果」を説明した文章がありまして、液体の接着剤が両側の物体の表面の細部に入り込んで固体に変化することで抜けなくなるという効果が挿絵とともに説明されています。それを読んだうえで何に答えるかと言いますと、封筒に貼ってある切手を水の中にしばらく浸しておくときれいにははがすことができるようになります。その理由を20字以上50字以内で書いてください。切手・液体・アンカー効果という言葉を使ってください。そのような問いです。文章の抜き書きや指示語が何を指すかの指摘などは日本の子どもは得意としています。答えが一つに決まりますので。このアンカー効果の問題の難しさは、アンカー効果とは何かということを文章を読んで理解し

たうえて、同じメカニズムについての逆方向の推理を自分で説明しなければいけないという点にあります。このような、文章の構造を理解して、かつそれを普段やったことがあると思いますけれども、切手をはがすという日常的活動と関連づけて考えるような問題になると、日本の子どもの正答率が28%と低くなり、また、無答率が16%ということで、無答も多くなるということですね。このようなところに日本の子どもの読解力の弱さがみられます。

日本の子どもは、自分の感想を書きなさいというようなことだけでしたら書くことができます。また、これとこれとこれをつなげて文章にしなさいというような問題に答えることもできます。このように、やり方が示されていれば記述問題でも苦手としていないのですが、文章中のいくつかの内容を自分なりに判断して結びつけて書くであるとか、文章の構造をとらえて自分の言葉で書くというようなことが苦手なのが日本の子どもの特徴です。したがって、これは国語が弱い、算数が弱い、理科が弱いといった問題ではなくて、各教科を通じて、定型問題を解決する「できる学力」は高いけれども、多様な知識を関連づけて、本質的な理解の必要な非定型の問題を解決するような「わかる学力」は少なくとも「できる学力」の水準に比べると低く、国際平均程度であるというのが全般的に見えてくることです。それは小中高の校種を問わず見られる傾向で、1990年代後半の国際比較調査から同じ傾向がみられていて、あまり変わっていません。この「わかる学力」をいかに高めるか、そこに協同や探究という学習過程がいかに寄与するかというのが、私の主要な研究テーマの一つとなっています。

小中高の先生方もいらっしゃるかと思われましたので、現行学習指導要領に関する記述も持ってきました。私がお話ししている「できる学力」は、基礎的・基本的な知識・技能にあたります。それから、「わかる学力」というのは、思考力・判断力・表現力という2つ目の目標の方に対応するのですが、私は考える、表現するというだけでなく、考えることを通じて「深く理解する」ということが、学力としては非常に大切であると考えていますので、「わかる学力」と呼んでいます。深い理解を重視しているのは私だけではなく、2000年以降の認知心理学や学習科学の領域において、深い理解、深い概念的理解が研究対象として重視されてきていますし、深い理解や深い学習は、どの国も目標として目指しているところです。心理学としては、「わかる」というのは多様な知識を結びつけて深く理解することですので、単に個別の知識があるかないかという問題とは違うところにあります。そのようなことから、「わかる学力」は、対応関係でいうと思考力・判断力・表現力に対応し、そこに多様な知識を関連づけることによる深い理解を含めているということです。

3つめの目標に関する学習意欲について、特に多様な他者と協同で取り組む態度といったことが次の学習指導要領に向けて重視されてきています。他者との協同は学習において重要な態度ですがけれども、私はそれ自体が単独で高まっていくというよりも、「できる学力」や「わかる学力」が高まっていくことと並行して高まっていくものだろうと考えています。

意欲だけを高めようとする、競争させたり、ゲームを入れたりして、その場だけの意欲は高まりますけれども結果として意欲が持続しないことが多いです。やはり本当の「できる学力」や本物の「わかる学力」が育っていくところに、「もっと速く正確にできるようになりたい」、「もっと広く深くわかりたい」という学習意欲がわいてくるというように考えています。

今後の知識基盤型社会に向けた学びということで、今、国際的に目指されているのはやはり「深い学び」や「統合された学び」で、たとえばフィンランドは教科を統合して日常生活に関わるテーマを設定し、いろいろな考えを引き出して関連づけるといったことを、次の2016年以降のナショナル・カリキュラムで目指しています。それから「学びにおける協同と自律性」も話題になっているテーマですね。これもOECDはじめ、各国で目指されているところです。

今朝もお話があったということですが、中央教育審議会への諮問などをめぐる日本の状況としては、何を教えるかではなくて、何をどのように学ぶかという点で、学びの意味や深まりが重視されたり、主体的・協働的な学びとしてのアクティブ・ラーニングや、実際に各個人にどのような力がついたかということでの学習成果の評価が重視されたりしてきています。ここまでお話ししてきました「わかる学力」の育成や、協同や探究を通じた各個人の「わかる学力」の向上が、これからの学びとしてさらに重視されていると思います。

ここで先生方の資料にある、まとめの図について説明します。私は「できる学力」と「わかる学力」は順序関係ではなくて両輪であると考えています。ですから各教科のそれぞれの単元の中で両方の力を育てていかなければいけないと考えています。「できる学力」をまずパーツとして作ってから「わかる学力」を高めるという関係ではなくて、心理学的には単元の導入のところでも、それ以前の既有知識を持っているのです。関連する内容を以前に学習したこともありますし、日常経験の中で近いことを経験していることもありますので、実は子どもは思った以上に、いろんなことを知っていますし、それを生かして考えることもできます。これは私が小学生を中心に個別インタビューを長年やってきて、いつも子どもの発想に驚かされていますので、そのことも背景にあります。普段勉強ができない子どもでも、いろいろなことを知っていますし、その子どもなりに考えています。「できる学力」が低くても「わかる学力」が高い子どもがいるのです。それで、先ほどお話ししたように、この二つは区分されると考えていて、特にアジアは「できる学力」が高く、日本もその一つの国として「できる学力」が高いのですが、全般的にみると、日本の子どもには、やはり「わかる学力」が「できる学力」の水準と比べると相対的に低いというのが現状です。

なぜこのように学力を二つに区分するかと言いますと、心理学的な背景として学力の高まり方が違うからです。「できる学力」の方は定型の手続きを身に付けるということですので、例えば九九の計算のように、一回一回「 3×2 が」と言って、「3が2つあって」というように戻るよりも、「さん・に・が」と言ってすぐ「6」が出てきますと、そのこ

とによって情報処理容量、ワーキング・メモリーを他のことに割り当てることができるのですね。ですからパーツになる部分をなるべく意識せずにそれが再生できるようにする、そのことを「自動化」と言います。そのためには繰り返し、反復の学習が一定程度、必要ですので、漢字であったりとか、九九であったりとか、基本的な計算スキルであるとか、例えば10に関して2の補数が8であるとか、そのようなことは自動的に行われたほうが、より深い理解や深い思考のほうに情報処理容量をあてることができますので、その点でも「自動化」を進めていくということが「できる学力」の高まり方として重要になります。

ですから、反復学習であるとか、中学校以降の、例えば数学で言いますと、まず例題はみんなで解く。つまり対話型で先生がいろいろな生徒を指名しながら一つの手続きを構成する。その手続きについて、今度は適用練習しようということによって一人ひとりが取り組む。そのような学習を「手続き構成・適用型学習」と呼んでいますが、そういう通常型の学習で「できる学力」は高まっています。ただやはりそれでは高まらない、「できる学力」に課題がある子どもは、どこかのスキルの部分でつまづきがありますので、それに対しては、具体的なモデルを使って支援するとか、ヒントカードを使うであるとか、あと一番大切なのは、その子どもと一対一で教師が話すことであると私は考えていますので、そういう「個に応じた指導」をすることで「できる学力」は高まっています。ですので、「できる学力」が弱い子どもというのはどうしてもクラスの中で1、2割ぐらいはいると思いますけれども、その子どもたちに対しては、協力の力というよりは、このあたりはもしかしたら先生方にいろいろとご異論もおありかと思えますけれども、一人ひとりに対応することのできる教師の役割は大きいと考えていますので、協力はできれば「わかる学力」を高める場面で十分に活かしていきたいと考えています。

もちろん、子どもたちどうしがお互いに支えあうということはすべてにわたる基本です。お互いに支えあう、認め合うという意味での協力は全ての学習において基本であると私は考えています。そのうえで、これまでの「個に応じた指導」であるとか、今お話ししてきたような通常型の学習で、ある程度「できる学力」の方はカバーできるものがあるのではないかということです。

では一方で、その「わかる学力」はどう高まるかということですが、もちろん、「自動化」に対応するのは、「精緻化」や、「構造化」「再構造化」と言ってもよいと思います。ある知識構造を子どもは元々の認識の枠組みとして持っていますので、それをもう一回作り直す、新しい情報を元に、もう一回組み替えていくということを「再構造化」というように言います。背景にはピアジェ (J. Piaget) の発達理論や、認知心理学の学習理論などがありますけれども、単に何か同じ手続きを繰り返すのではなくて、多様な知識を関連づけることによって物事をとらえる枠組みを作っていくというのが、「わかる学力」の高め方になります。そうなりますと、まず行うべきは、この学会ではおそらく「個人思考」というように言われていると思いますけれども、まず自分自身で考えることですね。自分の中で知識を探索してつなげていくことが大切です。そのためには、解き方が一つに定まるよう

な定型問題は、実は「わかる学力」を高めるにはあまり適していません。その解決は「できる学力」として高めればよいからです。非定型でいろいろな考え方ができるような問題、かつ本質に迫れるような問題を作れるかどうかのポイントになります。その問題について、まず個人が考えてみる。それを私は「個別探究」と呼んでいます。

それから、今度はそれらの個人の考えを持ち寄ってみんなで考えてみる。グループも大切ですし、さらにクラス全体もとても大切だと思います。いろいろな子どもがその考えを聞けるというメリットがありますので。またいろいろな考えを引き出せるという点でも、最終的にはクラス全体の協同にもっていくことが重要であると思っています。クラス全体で話し合っただけでそういう多様な考えを引き出す、そうすると自分が思いつかなかった考えにも触れますので、より関連づけが進みます。そのようにクラス全体で多様な知識を関連づけていくことを私は「協同探究」と呼んでいます。今日の午前中に少しセッションも見せていただいたのですけれども、たしかジグソー学習のところで、専門家グループからホームグループに戻ったところで、それぞれの情報を関連づけるということを言われていたと思います。では専門家グループの方はパーツとしての情報だけを学ぶのかというと、そのパーツ自体を多面的に見る。それもやはり視点を関連づけながらですね。そういうグループでの協同の学習も関連づけにはよい学習なので、それをクラス全体の協同探究の前の段階に持ってくるのが有効なことがありますね。

それからもう一つ私の主張としてあるのは、もう一回、個人に返しましょうということです。発表会や検討会で終わらずに、もう一回、個人が問いで深めるということです。最近の授業でよくみられるのは学習感想や振り返りを書かせるということですが、それだけだと焦点が絞られない場合がみられ、「いろんな考えを聞きました」とか「大きな声で言えてよかったです」とかいったことを感想で書く小学生がいますので、もう一回、問い返すということです。より多様な考え方ができて、さらに本質に迫るような問いを設定して、あと5分でいいから、みんなで考えたことを元にして個人で考えてみようということです。そのような問いを個人に返すことで「わかる学力」が一人一人のものになると考えています。クラス全体としての高まりは協同を重視した学習で十分に引き出せますので、それをいかに個人に返すか、一人一人の力にしていくかということが課題ですので、クラス全体で高めたところで終わらずに、それを個人がどう活かすか、その中でどの解法を使うか、どれとどれを組み合わせるか、自分の元の考えにどういう意味づけを加えるか、そういうことをもう一回個人で考えさせる。問いを通じて個人に返すことが大切かなと思います。以上のようなことを組み込んで考えてきたのが「協同的探究学習」と私が名付けているもので、先生方がお考えになっている協同学習と重なるところもある程度あるのではないかと考えています。

ここの協同という意味なのですが、「他者とともに学ぶ」ということを私は広く協同と考えています。また、他者とともに学ぶ際も、競争はあまり意識していません。お互いに認め合いながら支えあいながら、一人ひとりを大事にしなが、お互いに学びあう、高め

あうということ、もちろん考えを聞きあうということも含めて、ここでは協同と考えています。そのような協同がグループの中にあることもありますし、杉江先生もお書きになっていますが、クラス全体の取り組みの中でも協同学習は成り立つと私は考えています。協同学習は理念だということについて、私もその通りだと考えています。「協同的探究学習」も、学習の方法でもありますけれども、実は理念なのですね。「わかる力」を高めるということのために、いろんな学校の先生方と一緒にその方法を考えていく理念でもありますので、そういうものとしてお考えいただけたらと思います。

次のスライドは本の紹介で、このような本がありますということです。他の本と違うのは、自分が調査や観察、面接などを通じて得たデータの分析にもとづいて書いているということです。あとは国際比較で、今日はあまりお話しできませんが、私自身が日本の子どもに実施してきた非定型の問題を、例えばシンガポールや中国やアメリカの子どもに解いてもらって、実際どんな解き方をするかということ进行分析した部分もあります。今、お話ししている「協同的探究学習」の解説や、これまでのTIMSSやPISAの分析も詳細に行ったのがこの本ですので、もしご興味がおありでしたら、お読みいただけたらと思います。いろいろご批判も含めていただけると嬉しく思います。

もう一つ、「わかる学力」と「できる学力」にかかわって大事なことに、学習観の問題があると考えています。小学校から中学校に移るあたりから、日本の子どもには「暗記・再生」型の学習観というものが強くなってきます。とにかく覚えなきゃいけない。たくさん覚えることを覚えて、それを正しい形で書かなければいけない。それが学習だという考え方です。私は発達心理学の研究で小学生に対するインタビューを行ってきていますので、その視点からお話ししますと、小学校中学年頃までの子どもたちの考えは多様です。いろんなこと言いたがります。わけを知りたがりますし、「なんで？」と聞いたらいろいろなことを教えてくれます。こちらが聞かないことも「家でお母さんはこんなことしてる」とかいったことまで、ちょっと課題から外れているけれどとは思いますが、小学校低学年頃の子どもたちはとても熱心に話してくれるので、「うんそれで？」というふうに聞いてくと、本当に自分でストーリーを作っていくのですね。それはやはり自分でストーリーを作っていく力であり、私はそれも「わかる学力」であり、理解や思考を自分で深めている姿だと思っています。

それに対して、どうしても保護者がテストの得点を気にしたりとかですね、あと学校外の塾などは暗記・再生型も多いですので、そういうところに行って競わされたりすると、もしかしたら教師もそれを求めたりする場合もときにあったりすると、そのような状況にいて「暗記・再生」型学習観が強くなってきます。ですので、本来の学びである、理解や思考を重視した学びから遠ざかっていくところがありますので、子どもがもともと素朴に持っている「いろんな考え方あるよ」、「他の子どもと一緒にやると楽しくて深まるよ」といった考え方を大事にしていく必要があると思います。子ども自身はそのような「理解・思考」型学習観を本来、持っているもので、遊びの中でもいろいろなことを発明

していきますし、いろいろなこと気づいていきます。そういう子どもが本来持っている考えを大切に協同で学びを作っていく、他の人と一緒に思考プロセスを共有し、また表現して深め合っていくということを大事にする必要があると思います。それは子どもだけではなくて教師自身にも言えることかと思えます。私自身は大学教員の一人ですが自分が大学で行っている授業を顧みると、クラスが130人や150人になるとどうしても「暗記・再生」型になってしまいがちで、それでもインタラクティブにできるだけいろいろな学生の発想を取り入れてとは考えているのですが、大学教員も含めて、学習観を「理解・思考」型へ変えていく必要があるように思えます。

では、日本の子どもの「わかる学力」はどうして弱いのかという分析に移ります。日本の学校では教師による一方的な授業が行われているかということ、例えば算数や数学の教育の中では、「自力解決と練り上げ」とよく言われるのですが、多様な考えがあるような問題に対して、まず個人で考えて、その後、みんなで検討する授業が行われてきたのですね。それにもかかわらず、「わかる学力」が低いという現状があります。また、今日はお話しませんが、日本の子どもの学習への関心や意欲も全般的に低いですね。特に理数系教科への関心は、中学生や高校生ですと国際平均よりずっと低いところにあります。では、どうして日本の子どもの「わかる学力」低いのかということについて、私は4つの理由を考えています。

1つめは、例えば小中高では単元全体を見るとやはり習熟中心、「できる学力」中心になっているという可能性です。導入場面では日常と関連づけて、子どものいろいろな発想を引き出しますが、1時間目の途中ぐらいからもうスキルの学習に変わっていく。最初だけ子どもの関心を引き出すことが意識されているような可能性です。

2つめが、これは比較的多くみられるのですが、集団討論が活発になされているようで、例えば30人から40人のクラスを見ると、その中で話し合いに関わっている子は数人で、教師プラス4、5人の子どもでなされている授業です。それは学級づくりの問題であるという指摘もよくなされるのですが、一番はやはり、問題の質、導入時の発問の内容にあると考えています。一部の子どもたちしか解けないような、アプローチできないような、あるいは塾などで先取り学習した子どもしか正解できないような問題を与えておいて、ほかの子どもも考えなさいと言っても、それは難しいですね。そういう「できる学力」型の、単にスキルを組み合わせただけの問題を提示すると、そのような問題が早くできる子どもだけが活躍する授業になります。そこで、もっといろいろな発想が可能で、多くの子どもが自分自身のアプローチで取り組めるような非定型の問題を設定すべきであると私は考えています。どういうものであるかということは後でお話ししますが、それが2つめです。

3つめが、多様な考えが発表された後に、算数や数学の場合に多いのが、「この中で一番いい考えはどれですか？」といった問いで急速に話し合いを収束させることです。以前の問題解決型の学習にはよくみられた展開です。どうしても教師は授業を45分や50分でまとめたと思いますので、どこかに収束させたいのですね。発表された考えのなかで

一番効率的で普遍化できる手続きのみに帰着させて、その手続きを適用して1問練習しましょうということによって授業を終結させることがあります。教師は個人に問いで返しているつもりが、実は「できる学力」でしか返していません。それだったら、最初から教師がやり方はこれですよと示して子どもが練習してもあまり変わらないのではないのでしょうか。ですので、そういう討論は何のためにやっているのかというと、よいものを選びとるためにやる、競争をして一番よいものを選ぶ、一つだけを選ぶための討論になっているということです。それに対して、多様な考えはお互いどのような関係にあるのか、それぞれの考えにどのような意味があるのか、それがわかることで、多様な考えがつながり、教材の本質が見えてくるのが討論の意味であると私は考えています。よく「順序づけではなく関連づけが大事です」というようにお話ししています。素朴な言い方をしている子どもでも、教科の本質をとらえていること多くありますので、そのような考えを関連づけることを大事にする討論が必要だろうと思います。

そして4つめが先ほどお話しした、「最後に個人に返していますか」という話になります。発表会や検討会で終わる、あるいは先ほどの算数・数学の例のように、教師がまとめの後、練習問題として手続きだけを実行させるということであると、「できる学力」しか高まらないということになりますので、それとは異なる授業をデザインすることが必要ということになります。そこで考えてきたのが「協同的探究学習」による授業デザインになります。あまり時間がなくなってきましたので、心理学的な背景で大事なことを少しお話しします。要は理解の質を深めたい、では、どうすれば「わかる学力」は高まるかということなのですが、例えば、理科教育を中心に研究されてきた仮説実験授業や、「発見学習」として実施されてきた授業でよくみられたのは、科学的にみると誤っている子どもの予想を引き出しておいて、実験や観察で全く予想とは異なる結果を示して、その予想の誤りに気づかせるというアプローチです。例えば、スチールウールを燃やすと軽くなると思っていたら、実際に燃やした後に測ってみると重くなっていて、そのことに驚きを感じさせることで正しい概念を獲得させるというような方法です。このアプローチについては、少なくとも発達心理学の知見から考えると、驚きを感じることで概念の変化には直接、結びつきません。どうして予想が間違っていたのか、どうして結果の方が正しいのかということの検討こそ大事なのですが、これまでの理科の授業では、授業時間の関係もあって、結果が出たらそれをノートやワークシートに書いて終わる授業が多かったように思われますし、それは理科の授業に関する国際比較調査の結果でも示されています。最初の予想の誤りに気づくことと、誤りに気がついた後で子ども自身が自分なりに正しい概念を構成することは別の問題です。

実験などで自分の予想と異なる結果を見たときに、どちらかということと元に戻るケースもよくあります。例えば、「重さの保存」に関して、体重計の上に乗ってどんな姿勢をとっても、例えば立っているところからしゃがみ込んで重さは変わらないことを観察させるような授業がありますが、体重計に乗せて見ると、若干、針が振れるのですね。体重計は

ちょっとした動きで、例えばしゃがんだりすると重力加速度が加わったりしますので、そのときだけ少し針が振れます。そのことで、「あ、変わった！」と結果を解釈して、「だから（しゃがむと）重くなるって言った通りだ」と最初の予想を支持するように自分が目にした情報が使われることがあります。ですので、誤った信念を引き出して実験や観察で驚かせるという方法は、確かに子どもにとっての動機づけにはなりますけれども、そのことだけで、教師の側が獲得させたい概念を、子どもの側で「わかる学力」として概念的に理解できるかというところではないということですね。事実に基づく知識という「できる学力」として獲得させることはできます。「実験の結果、こうなりましたね。鉄は燃やすと重くなる。そうノートに書きましょう」と指示することで事実に基づく知識を教師が伝えることはできます。でも子どもたちは「なんで重くなったんだ？じゃあ木は？紙は軽くなったのはなんで？」と思いますよね。木や紙でも、実験装置全体を何かで覆ったうえで燃焼させると、実は（発生した気体を含めた）装置全体の重さは変わらないはずですね。燃焼させたときの重さの変化の違いは有機物の酸化と金属の酸化の反応の違いなので。そこまで行かないとしても、子どもの元々の予想も部分的には合っているはずですね。物は燃やすと軽くなるものもあるのですから。「じゃあその軽くなるというのは紙や木の場合にはどうして合っているのか」とか、そこをやはり考えていかないと、自分の考えを否定されるだけでは「わかる学力」として正しい概念は子どもの側で獲得されないと考えています。

そこで、時間の関係で、研究の経過を説明したスライドは省略しまして、結論的に言うと、私は子どもの考えの中に、十分に成功しているとは言えないけれども、部分的には成功している考えや知識があると考えています。それを「部分的正概念」と呼んでいます。部分的正概念は子どもによって少しずつ持っているものが違いますので、それらの部分的正概念を用いてそれぞれ解決可能な非定型の問題を導入問題として設定することで、一人ひとりの子どもが自分自身に固有の部分的正概念を利用して個別に解決できます（個別探究）。この1問目、導入問題に多様な部分的正概念で解決可能な非定型問題を持つてくることで、子どもは自分自身のアプローチで満足してその問題に取り組みますし、またその導入問題を自分の考えでもなんとか解決できたということがありますので、その後の討論に少し余裕をもって取り組みます。そのうえで、クラス全体の話し合いの場面（協同探究）では、それらの「部分的正概念」を相互に結びつけ、関連づけていきます。「それらの考えの間にはどのような相違点や共通点がありますか」のように尋ねたり、それらの考えを他の日常的知識に関連づけて意味づけたりすることで「包括的な正概念」に変えていきます。ですから、先に紹介した例のように、自分の誤った予想という「失敗」から正しい科学的事実という「成功」を直接導くというよりは、なるべくその子どもの持っている考えの中で、部分的に成功できるもの、部分的にでも適切なものはないかと探して、それらをできるだけ引き出すような非定型の問題を作っていくことが大切だろうと考えています。その問題をまず個人で考えさせる「個別探究」に取り組ませた後で、クラス全体だとさらにいろいろな意見が出ますので、それらの多様な考えを関連づけるクラス全体の「協

同探究」を通じて、協同で理解を深めていくことが良いのではないかと思います。それが心理学的なメカニズムとして考える「協同」の利点です。単に場面を共有したり、協力して活動を行ったりするだけではなくて、それぞれの子どもの持っている部分的に適切な知識を、フラットな人間関係のもとで、より多く、多様に引き出すということが重要になります。

これは発達心理学の研究ですけれども、私はずっと小学生に対する一対一のインタビュー研究を行ってきています。たとえば、イチゴの値段が5月と12月では違います。5月のほうが旬で安くて、12月は高いのですけれども、同じイチゴのパックの絵を見せて、「どうして値段が違うんだと思う？」というように子どもに聞きます。これは内容的に言うと、需要と供給の問題ですので、学習するのは中学校3年生の社会科の公民分野です。それでも、小学校の4年生でも、「12月はやっぱりクリスマスケーキに使う人が多いから高いんじゃないかなあ」と需要に着目していますね。あと「あんまり採れないから高いんじゃないかな」という考えもよく見られます、これは供給に着目しています。イチゴが本当に12月に採れないかどうかを子どもは知りませんが、少なくとも植物は冬になると枯れるということはわかっていますので、その知識を援用して、「イチゴはやっぱりあんまり採れないから高いんじゃないか」と類推するわけです。そこで、私はよく子どもに尋ねるのですが、「あんまり採れないから高い」という子どもに対して、「あんまり採れないとどうして高くなるの？」と聞きます。そうすると、4年生の多くは「あんまり採れないのは冬だから」とか、元に戻ったりするのですけれども(笑)、「寒いし」とか、そっちの方に考えが行ったのかと思うこともあるのですが、そこはあまり深追いせずに「なるほど！そうだね」と子どもの考えを認めます。それに対して、5年生や6年生に「あんまり採れないとどうして高いの？」と聞くと、「あんまり採れないのはやっぱり貴重だから高いんじゃないか」と答えたりします。それは稀少性という経済学の概念ですね。それから、「あんまり採れないものはやっぱりその作るのに手間がかかる」、「ビニールハウスとか社会科の勉強でもやったけど、そういうのでお金かかるんじゃない？」のように考える子どもも5年生になると、さらに6年生になると増えます。これは、コストという重要な概念ですね。また、6年生ではさらに、「あんまり採れないものをそんなに安く売っていたら、同じ値段じゃ絶対、儲からない。農家やっていけないよ」というように答えたりもします。これはもう利潤、利益の話ですね。利潤の理解は実は大学生でも難しいのですが、「あんまり採れないとどうして高いの？」と、子ども自身が考えたことをベースに尋ねるだけで、利潤やコストに関わることは私の方で何も話していないのに、子どもが自分で発見していくということですね。これが子ども自身が知識を構成していくプロセスです。個別インタビューという場で、子どもの側で知識の新たなつながりを自分自身で発見しているわけですね。子どもたちはインタビューの後、インタビュアーへのお世辞も半分以上、入っていると思いますが、「やっててなんかすごくわかった」とか、「新しいことがわかった」とか話してくれます。新たな知識として彼らには何も示していないのですが、「自分でつないでいって

わかった」というふうに、こういうインタビューをすると子どもたちはよく話します。そういう学びは、もっと他の人がいればずっと深まるはずなのですね。このように子どもは知識をつなげて考えようとしていますので、さらに小学校5年生や6年生になると社会の背景になるようなことにも着目できるようになりますので、そういういろいろな考えをクラス全体の協同場面で引き出せば、一人ひとりの子どもの理解はもっと深まるのではないかと考えています。

先ほどからお話ししていることのまとめにもなりますが、この図にあるように、「協同探究学習」には4つのポイントがあります。

1つめは、できるだけ問題数を減らして、その分、非定型の問題ですね、多様な考えが可能な非定型の問題を最初に設定します。それを導入問題と言いますが、なるべく日常的なものの方が多様な考えを引き出せるので、そういう問題にします。それから、単に多様であればいいわけではなく、一部の子どもしか気づかないような多様性では他の子どもにとっての思考のベースになりませんので、「できる学力」が弱い子ども、例えば計算スキルが弱かったり、言葉としての表現が不十分であったりする子どもが何らかのことに気づけるような問題にします。ですから算数・数学で言えば、数値設定は構造を変えない範囲でできるだけ易しくします。整数の設定で本質に迫ることができる場合には、小数や分数の計算スキルなど、その単元の本質にかかわらないようなものは入れないようにします。それは問題自体を易しくするという意味ではなく、構造としては、例えば割合を深めるとか、関数を深めるとかという「わかる学力」に関しては十分な条件を備えていて、かつ、それ以外の「できる学力」に関するハードルはできるだけ低くするということです。

2つめは、日本協同教育学会では合意されているようですが、1つめにお話しした非定型の問題に対して、まず個人に自分なりの考えを書かせるということです。一人ひとりが「わかる学力」を高めていくには、やはり個人思考が非常に大切です。まず自分の考えを書くことで思考が精緻化されますので、その時間を取ることが必要です。それが個別探究場面で、そこでは心理学的に言えば子どもが自己説明を行うことを大事にします。

3つ目が、多様な考えをクラス全体に対して発表させたいので、関連づけることですね。考えを順序づけたり、選び取ったりするのではなくて、考えどうしがどういう関係にあるのかを考えさせます。たとえば、「共通点はどういうことですか?」、「違いはどこにありますか?」、「これらの考えはどういうグループに分かれますか?」、「それはどうしてですか?」、「全体を見て気づくことはありますか?」のような問いを子どもたちに投げかけて子ども自身に考えさせます。あるいはもう少し焦点化して、「この考えはこのように表現しているけれど、それはなぜだと思いますか?」のような問いでクラス全体に問い返すこともありますが、いずれにしてもどの考えにもそれぞれの価値や意義があるので、発表された多様な考えを関連づけていくことがポイントになります。

そのためには板書が大事になります。子どもが自分の考えを板書してクラス全体に発表するケースもありますし、子どもが口頭で発表したこと、それについて他の子どもが考え

て発言したことなどを教師が、子どもの言葉をそのまま用いて黒板に書いていくようなケースもあります。黒板を協同探究の場にしていくということです。時間の流れの中で表現される多くの考えを子どもは全部覚えていられないので、子どもの言葉そのままを使って、教師が板書を用いてつなげていく役割を果たすことが、特に小学校では大事ではないかと思っています。

最後の4つめは、もう一回個人に問いで返すということです。それを展開問題と呼んでいます。適用問題という言葉を使うとなにか特定の手続きを適用するように思われますので、展開問題、あるいは発展問題という言葉を使っています。考えに多様性がある点では共通するけれども導入問題に比べると、より本質に近づくような問題、本質により迫れるような展開問題を個人で考える時間を、50分授業であれば、最後の5分から10分くらいとって取りませます。答えが正しいかどうかよりもそのプロセスとして何を書くか。非定型の問題に対してどう説明するかを問うような展開問題を最後に一題実施します。その直前にクラスの協同探究で深めたことが活かされるような問題に個人が取り組むということです。以上の4点が「協同的探究学習」のポイントになります。

具体的に小学校算数の授業で言いますと、導入問題の数値設定一つでかなり変わるという話です。これが一般的に教科書にあるような問題設定です。単位あたり量（内包量）の導入場面になります。公園の混み具合の比較、まず公園の面積が 500m^2 で揃っている場合、次に遊んでいる子どもの数が40人で揃っている場合を考えて、次の三段階目が図の右側にある数値なのですが、「通常型」の場合は急に難しくなるのですね。公園の面積、子どもの人数、どちらも揃っていない場合です。このような数値設定で行われた授業では、実際に研究として実施してみると、およそ3割の子どもしか正答できず、およそ7割にあたる多数派はアプローチすることができません。

そこで、少なくとも導入問題に関しては、教材の本質が保たれる範囲で、多数派が何らかのアプローチで解決できるような問題にしてはどうかと考えたのが、左側の「協同的探究学習」による数値設定です。見ていただいたらわかりますように、ここが倍（ 200m^2 と 400m^2 ）になっていて、ここが3倍（15人と45人）になっているという関係があります。この倍や半分の関係がポイントです。子どもの日常生活の中では、倍の倍とか、半分とか、半分の半分というのはよく使われる発想で、子どもは慣れてしています。この問題だったら、「西プールは面積が倍になってるけど、人数は倍よりもっと増えてるよ」のような考え方で正答になるのですね。大人が考えると1人あたりとか 1m^2 あたりということになって、少数派の子どもはそれに気づきますけれども、その子どもの発表だけに頼ると結局、模倣することだけになりがちです。この単元の導入として、発想として何より大事なものは「一方の次元を揃えること」であって、手続きとしての単位あたりの計算を行うことではないと私は考えています。ポイントは、「一方の次元の数値を揃えれば、もう一方の次元の数値を比較することで、単位あたり量（内包量）という、事象の“質”がとらえられる」ということです。それが本質ですので、そのことに気づかせるために、まずは正答できるよう

な、倍や半分の発想を用いて一方の次元の数値が揃えられるような問題を実施します。

そのような数値設定の効果は、応用的な課題に現れます。授業の翌日に混み具合に関する応用的な問題を実施しますと、「協同的探究学習」による数値設定、つまり多数派の既有知識である倍や半分の関係を利用できる導入問題を実施した方が、応用的な問題の正答率が統計的にみて有意に高いことがわかります。また、授業のプロセスでは、「通常型」の数値設定の導入問題では、3割の子どものしか正答できなくて、あとの子どもはほとんど手が出ない状態ですね。それに対して、「協同的探究学習」による数値設定の導入問題では、7割ぐらいの子どもが倍や半分を利用して解決し、1人あたりや1㎡あたりといった単位あたりに着目して解決する子どもも含めると、トータルで8割ぐらいの子どもが正答できます。それ以外の子どもも何らかの形で思考を表現できます。そのように導入問題を多数派の子どもが自分のアプローチで正答できると、その後のクラス全体の話し合い、協同探究が変わってきます。具体的には、多様な解法の発表や比較検討の場面の発言者数も変わりますし、発言数も変わってきます。自分が何らかの形でアプローチできていれば、解法を検討する余裕ができます。自分も何らかの形で解けていることがありますので、他の解法にも目が行くのですね。ですから、導入問題としては、本質はとらえていて、かつアプローチが多様に可能であるような問題を作ることがポイントになります。

具体的な資料はお配りしていませんが、クラス全体の協同探究でどのようなことを行ったかといいますと、4つの解法（倍、半分、1㎡あたり、1人あたり）をそれぞれ子どもが発表した後、ここでは、ア、イ、ウ、エと名付けて仲間分けをしていきます。教師が「このなかで似た考えありますか」とクラス全体に向けて問うと、「倍（ア）と半分（イ）というのは反対にただけだ」、「いやかけると割るだ」といった発言が見られました。この下線部を引いているのは、普段、算数の授業では発言することの少ない、多数派の子どもです。また、「（ウ）と（エ）ではどうですか」と尋ねると、「どっちも人数違いだよ」、「みんな1平方メートルとか、1人とか、1にしてるよ」といった発言が、同じく多数派から見られました。さらに、その後が深まるころなのですが、「じゃあ4つすべてに共通することはなんでしょうね」とクラス全体に投げかけると、「同じ数字にしている」、「合わせている」、「揃えているじゃない？」という言葉が子どもから出てきます。それで、「揃えるって何？」と他の子どもが聞くと、「なんかこことここ同じにしてるよね。あ、そっか、じゃあ同じにすれば比べられるね」といった発言が、意見を関連づけることで子どもの側から出てきます。ですから、4つの解法のどれも無駄にはしていない、全ての共通点を考えているのですね。

そこで、教師が「それではこのようになりますね」のようにまとめずに、「じゃあ、この問題だったらどうかな」と子どもたちに投げかけることで、今度は、倍や半分の考えが使えない問題に個人が取り組みます。これが展開問題です。具体的な問題例は、320㎡に48人が遊んでいるプールと、350㎡に56人の子どもが遊んでいるプールの混み具合を比較するような問題です。これが実際の展開問題のワークシートです。この子どもは導入問

題では倍で考えていた子どもなのですが、展開問題では、他の子どもが発表していた考えである、「1人あたりの面積を求める」ということを、計画欄というのをこのクラスではいつも書くので、計画欄に書いたうえで、「南の方が1人あたりの面積が狭いから混んでいる」というように明確に理由を書いています。授業についてのまとめも、「どちらが混んでるかを比べる時には、1人か1平方メートルあたりにあわせるといい」と自分の言葉を使ってまとめていますね。これが本質がわかっているということです。自分は倍でしか考えなかったのだけれども、「揃える」ということでいうと他の解法ともつながっているの、「それだったら今度は、他の子どもが考えた1で揃える方法も使っていいんじゃない？」というのがこの子どもの発想です。自分が倍や半分という考えを利用して部分的に適切に考えていたこと、部分的な正概念と、他の知識とがつながることで、より包括的な「どう揃えてもいいんだ、それなら倍を使って揃えられないときは1に揃えてみようか」という考え、包括的な正概念に自然に広がっていくというプロセスがみられます。

ただ、全員がすぐにこのように変化するとは限らなくて、やはり学習観の問題がハードルになることがあります。このような子どももいます。計画欄には発表した子どもの名前しか書かない、説明は、黒板で発表された式の数値を入れ替えただけ、そして答えだけを書くようなケースです。まとめは「(エ)が一番やりやすかった」というように、まさにやり方、手続きだけを書いています。一人ひとりのワークシートをみると、クラスの中にはこのような表現をする子どももみられます。「暗記・再生」型学習観が強いとこういう形になります。本当は「どうしてそう考えたの？」と聞きたいところですが、なかなかそこまで迫ることができていません。新しい解法に触れた当初にはこのような表現も少しは出てきますけれども、これは導入時の1時間だけの結果です。「協同的探究学習」による授業を単元の単位で続けていくと、こういう子どもも何ヶ月間かけて徐々に「理解・思考」型の学習観に変容し、解法の意味を考えて自分の考えを書けるようになっていくことが長期継続的な研究でわかっています。

これは、今お話しした2つのタイプの事前テストから事後テストにかけての変化です。先ほどお話しした一つ目の例を「意味理解型」といいますが、他の子どもが話していた解法の意味を自分で考えて、それを新しい展開問題に利用できた子どもは、翌日の事後テストでも向上しています。それに対して、二つ目の例を「手続き適用型」といいますが、単にやり方だけを真似してもなかなかそれは応用的な課題の解決にはつながらないということです。それがこの結果からわかることです。混み具合の学習で他の子どもの解法の意味を理解して自分で用いてみるかどうかで、速さや濃さに関する応用的な課題の解決という「般化」に違いがみられるということです。

中学校や高校の数学でも、このような「協同的探究学習」による授業の研究を行っています。1年間継続的に「協同的探究学習」を実施すると、「できる学力」が中心である定期テストの成績は「通常型」の場合と変わらないのですが、概念的理解の深まりという「わかる学力」の向上については、「協同的探究学習」が効果を持つことがわかっています。

また、協同的探究学習を継続的に進めることで、「友達の解法の意味をわかろうとするということは大切だ」ということについての意識が高まるなど、学習観が「理解・思考」型に変容するという結果も得られています。授業のプロセスについても、このあたりは未公開の結果なのですが、手続き構成・適用型学習のような「通常型」の授業を継続する場合には、教科書にあるような事実だけを述べるような子どもの説明が発話にも多いのですけれども、「協同的探究学習」を継続していくと、自分の言葉でプロセスを説明するような発話が多く現れることがわかってきています。それが長期的にみた「わかる学力」の高まりにつながっているのではないかということです。

理科でも「協同的探究学習」による授業の研究を継続的に行っています。国際比較調査では、日本の理科の授業では実験や観察の数自体は足りていないことはないのですが、実験の後の考察が足りないことが示されてきています。そこで、「実験結果がなぜそうなったのか」について検討する考察場面に「協同的探究学習」を導入することを、理科の実践研究ではよく行っています。あとは実験計画の場面ですね。個人で実験計画を考えてグループ単位でまとめること、なぜその実験計画なのか、どういうことが予想されるか、それはなぜかななどをクラス全体で検討し、子どもの多様な発想を引き出すことも理科の場合には多く行っています。

国語についても「協同的探究学習」による授業の研究を、小学校、中学校、高校で長く続けてきています。例えば『カレーライス』という小学校6年生の物語教材があります。単元であります。物語教材で登場人物の心情を推測するところが中心になります。ストーリーを説明している時間がないのですが、物語のヤマ場の場面で子どもたちは3種類くらいの読み取り方をします。「小学校6年生の主人公、ひろし君がどうして父親がうれしそうに話しているのを見て自分までうれしくなったのか」という発問に対して、表面的には「お父さんが元気になったから」という意見もみられ、「それまでけんかをしていたので、仲直りできたことがうれしかった」という意見も多く出されるのですが、もう1つの解釈として、「ひろしは中辛も食べられるようになったのかー、そうかそうか」と父親が話したことで、自分が大人に近づいたことを認めてくれたことがうれしかったんじゃないか」という意見も、少数派の子どもから発表されます。そこがこの物語の読み取りとしては本質に迫っていくところですので、「一つ目や二つ目の見方も大事なだけでも、他にあるかな」、「ここで発表された考えはどのように分類されるかな」といった補助発問をクラス全体に対して行っていくことで多様な読み取りを共有し、関連づけていくことがなされています。具体的にはこのような発話になりますが、導入問題に対して子どもたち自身がいろいろな考えを発表して、それを子ども自身が分類していくような学習をしています。小学校低学年ぐらいですと、教師の側がある程度カテゴリーを考えたりすることもあります。子ども自身で、これは似ているとかこの考えとこの考えは違うとかいったことは表現することができます。その後、展開問題を実施して、それらの考えや考えどうしの関連づけを聞いたうえで自分はどう考えるかということに個人で取り組むということです。

高校でも多くの教科や単元で「協同的探究学習」による授業が実施されています。たとえば、1年生の数学の「三角比」というところで、「実際に学校にあるスロープの角度はどれくらいですか」といった問題に「協同的探究学習」で取り組んだ研究があります。日常的な内容の方が多様な発想は引き出せます。三角比の単元で、 \sin 、 \cos 、 \tan がどのようなものかということや三角比の表などについては知っていますので、それを使って測定方法を考える生徒や、中学校までに学習した「相似な図形」を利用して作図をして考える生徒のほか、「真横から測ったらわかるんじゃない？」のように言って、分度器を持って目測で測る生徒も出てきます。そのような素朴な、大雑把な発想でも個人の考えを認めていくということですね。その後で多様な解法を発表して関連づけ、さらに個別に展開問題に取り組んでいくような、これまでお話ししてきた「協同的探究学習」を単元を通じて組織します。そうすると、通常型の学習に比べて「わかる学力」の向上に効果が現れてきます。たとえば「沖合にある空港までの距離を計るのにメジャーと角度計しかない。どうしたらいいか」という評価問題があります。一定距離を砂浜側で測っておいて、例えば管制塔への角度がどう違うかということを考えると、相似を用いた作図でも解決できますし、三角比を使った計算でも解決できますね。こういう応用的な課題に対する正答率や、精緻な問題解決方略の利用に、協同的探究学習の効果が現れています。また、大学受験に向けた演習の授業でも、多様な考えが可能な問題ほど理解は深まります。たとえば、ベクトルでも平面幾何でも解析でも解決できるような問題に対して、多様な考えを引き出して関連づけるような授業が高校3年生でも行われています。高校3年生の国語、現代文では俳句の解釈であるとか、その解釈を生かして自分で俳句を作るような内容でも実施されています。高校の理科、化学基礎などでも単元の前後で「わかる学力」を測る記述型課題を実施して、どのように生徒の記述の内容や表現方法が変わったかなどを分析しています。このように、小学校1年から高校3年まで、実技系の教科も含めて、ほとんどの教科で、児童・生徒の「わかる学力」を高めるための「協同的探究学習」による授業についての実証的な研究が行われ、どのような学習方法や学習内容の組織がより望ましいかについての検討が幅広く行われてきています。

時間がありませんが、少しだけ最近の国際比較調査のことをお話しします。これはPISA2012年調査の数学的リテラシーのデータで、縦軸が得点、横軸が散らばりの大きさを示しています。上位10%と下位10%の得点差です、左に行くほど個人差が大きいということです。日本はだいたい国際平均並みの散らばりで、得点は2012年の数学的リテラシーが7位ですので上位に位置しています。PISAの得点でいうと日本より高い国は全てアジアなのですが、すべて左上の位置なのです。得点は高いけれども個人差は広がっている。ですから、教育の質の向上と平等性をいかに同時に追及していくかということ、教育の卓越性と平等性の同時追及は国際的な課題ですけれども、他のアジアの国のように競争重視で行うと、また授業等で扱う問題数を増加させる形にしてしまうと、個人差が広がります。一方で、フィンランドやカナダは右上に位置しています。得点でみると日本より

やや低くなってきていますけど、それでも図の右方向、個人差を縮小する方向を目指しているのですね。多民族国家であるカナダはフィンランドと異なる面はありますが、それでも共通する方向性があります。福祉を重視し、平等性を尊重します。ですから日本は、これらの国々の中間にあつて、ちょうど岐路に立っているのではないかと思います。ここで競争原理を重視しますと、個人差はますます開き、経済格差がそこに反映されます。かといって高福祉国家であるフィンランドと同等の手厚い保護を考えることは現状では難しいですね。少人数のクラスや補習授業など、何重ものセーフティネットを用意するような。今は移民の問題などもあつて、フィンランドも結構、財政が苦しくなっていますが。教育に関する予算を飛躍的に拡大することが難しいとなると、やはり授業づくりで、いかに多様な発想をひきだして学校の授業の中で学ぶか、いろいろな発想をつなげ、それが一人ひとりに返ることで個人差を縮小できないかを考えることが大切になってきます。今、日本の子どもが一番困っているのは「わかる学力」ですので、クラス全体で多様な考えを引き出してさらにそれを一人ひとりが自分のものにしていくような、もう一回個別探究に取り組むこと自分のものにしていくような学習、ここまでお話ししてきた「協同的探究学習」による授業を展開していくことで、日本が少しでも右上の方向、卓越性と平等性を同時追求する方向に向かうとよいのではないかと考えています。

最後にまとめのスライドについてお話しして終わりにします。先ほどの図に似ています。少し違うのが、「協同的探究学習」の意義に関わる部分です。元々、協同的探究学習を構想したのは、心理学の観点から言うと多様な知識を関連づけるために協同と探究のプロセスが大事であると考えたからでした。「協同的探究学習」には、もう一つのねらいがあります。これはおそらく「協同学習」として先生方がお考えになっていることと共通すると思いますけれども、子ども一人ひとりが認められる場をつくるということです。一人ひとりの子どもに居場所を作っていくためにはどうすればよいでしょうか。「できる学力」を重視して競争的な環境を導入しても、「できる学力」の個人差は大きく、「できる学力」が十分ではない子どもたちは、例えば計算の正確さや速さの点では立ち遅れていますので、授業で定型的な問題解決の正しさや速さのみが重視されると、自分を発揮することが難しくなります。そのような子どもたちが活躍できるような問題を作ること、特に最初の発問が重要です。今日、先生方の取り組みに対して私がもし何か少し示唆できるとしたら、そのような非定型で多様なアプローチが可能な発問の重要性ということになるのでしょうか。子どもの多様な考えを引き出して本質に向かうことのできる、そういう導入発問を考えることが何より大切です。それは多くの子どもの授業への主体的参加を可能にするとともに、これまでお話ししてきましたように、一人ひとりの「わかる学力」を育てるための出発点になります。もう一つ示唆できることがあるとしたら、それは、クラス全体で協同探究を行った後の発問、2問目としての展開問題をどのように組織するかということでしょうか。単に友だちの方法を模倣したり、授業のまとめを書いたりするのではなく、クラス全体で発表された多様な考えや、それらを関連づける討論を生かして深めることのできる非定型

の問いに、子ども一人ひとりが自分自身で考えることです。その2点ぐらいかなと思いますけれども、いずれも一人ひとりの発想を大事にするということですね。

そのような点を重視して「わかる学力」を高めるための協同的探究学習を行うと、普段の通常型の授業とは違う子どもが活躍します。多様な考えが可能な非定型の問題であれば、発言には現れなくても、導入問題や展開問題のワークシートにその子どもなりにいろいろなことを書きます。そうした普段、積極的に表現することの少ない子どもを指名してでも発言を促すと自分が書いたことをもとに発言できます。ほとんど発言する機会のなかった子どもが、指名されることで自分がワークシートに書いた考えをそのまま話したら、みんながしっかり聞いてくれた、自分の方を見て聞いてくれた。そのようなことが重なると、その子どもにとってその教室が居場所になりますね。何をやってもうまくいかないなと思っている子どもでも、自分なりに少し考えたことをクラスみんなが認めてくれた、先生が「いい考えだね」と言ってほめてくれた、ほかの子どもが「なるほど」「うん、わかった」と言って聞いてくれた、そうしたこと一つ一つがその子どもを支えることになると思います。もしかすると家庭にもなかなか居場所が見つけれなかったり、厳しい環境に置かれていたりする子どもが、特に公立校などにはみられると思いますけれども、そういう子どもが「ここだと自分が認められる」、「素直に自分を表現しても受け止めてもらえる」と思えるような場、お互いに聴き合い、認め合うことのできる環境を作っていくことが、やはり協同の学びの非常に大切なところなのかなと思います。それは、おそらく以前から協同学習でも大事にされてきたことかなと思います。

このように、「協同的探究学習」は、直接的に「わかる学力」を高めることと同時に、子どもたちがお互いに認め合うことの中で、「自分は少なくともここにいていいんだ」、「自分は存在するにたる人間なんだ」、「今のままの自分でいいんだ」といった意味での自己肯定感を育てることを目標としています。競争の中で勝つことができたという自己肯定観ではなくて、「みんなに認められることで自分がある」、「そこに行くと自分が認められる場所がある」という意味での自己肯定観が持てたり、「あの子のことは全然知らなかったけど結構似たこと考えてたな」とか、「ケンカしちゃったけど実はあんなこと考えてたんだ」とか、そういう意味での他者理解が進んだり、また自分のことを前よりはうまく表現できるようになったりとか、そういう一つ一つの人間関係を作っていくことも、「協同的探究学習」がめざしているところです。そのような聴き合い、認め合う人間関係が長い目でみれば、「できる学力」や「わかる学力」を支えていくのではないかと考えています。そういう意味でもやはり「協同」の持つ意味は非常に大きいと考えています。以上です。ご静聴、ありがとうございました。

(講演終了)

5

資料

平成 27 年度学会消息

I. 学会

1. 平成 27 年度理事会

(1) 第 1 回理事会

日 時：2015 年 10 月 16 日 16:30～18:30

会 場：久留米大学 1000 号館 6F 資料室

参加者（五十音順）：11 名 石田、緒方、甲原、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・総会式次第について（事務局）
3. 平成 26 年度会計報告について（事務局）
4. 平成 27 年度会計予算について（事務局）
5. 会誌第 11 号の発行について（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 13 回大会について（大会実行委員会）
8. 来年度の役員選挙について（事務局）
9. その他

報告事項

1. 名誉会員について
2. 学術研究団体申請について

(2) 第 2 回理事会

日 時：2016 年 1 月 10 日・11 日

会 場：ホテル鳥羽小涌園（三重県鳥羽市）

参加者（五十音順）：9 名 石田、緒方、須藤、関田、高旗、中西、伏野、水野、安永
欠席者：2 名 甲原、杉江

議 題：

1. 会誌「協同と教育」について（編集委員会）
2. 学会主催ワークショップについて（研修委員会）
3. ニュースレターについて（広報委員会）

4. 第12回大会、第13回大会について（第12・13回大会実行委員会）
5. 学会規約について（事務局）
6. 地区活動支援費について（事務局）
7. 会計について（事務局）
8. 選挙について
9. トレーナー資格について（研修委員会・事務局）
10. その他

(3) 通信による理事会

平成27年11月22日付 地区活動支援費について

2. 大会

第12回全国大会

日 程：2015年10月17日～18日

会 場：久留米大学500号館 各教室

参加者：203名

プレ大会

日 程：2015年10月16日

会 場：久留米市立南筑高校 各教室

参加者：75名

大会における発表等の詳細は、
以下のとおりです。

大会企画一覧

第2日 10月17日（土）

09:00-10:15 【セッションⅠ】 ワークショップ1（大会企画） [51A]

安永 悟（久留米大学）

「入門・協同学習の基本的な考え方と方法」

10:30-12:00 【セッションⅡ】 大会企画フォーラム1 [51A]

長田敬五（日本歯科大学）

「協同教育の組織的な取組 -大学における問題点と対応策を考える-」

13:30-15:00 【特別講演】

藤村宣之（東京大学）

[51A]

「個の学びの質を高める授業づくり -協同的探究学習による『わかる学力』の形成-

15:30-17:30 【セッションⅢ】 大会企画フォーラム2 [51A]

宇治田さおり・佐々木美奈子（筑紫看護高等専修学校）

「クラス力を高める協同学習の方法と効果」

第3日 10月18日（日）

09:30-11:30 【セッションⅣ】 大会企画フォーラム3

石山信幸（久留米市立南筑高等学校）

「生徒を育てる環境づくり -人権教育を基盤とした3年間の取り組みから-

09:30-11:30 【セッションⅣ】 大会企画フォーラム4

町岳（東調布第一小学校）・須藤文（久留米大学）・藤田哲也（法政大学）

「投稿論文の書き方講座2-現場の実践を『実践研究論文』にするために-

12:30-14:30 【セッションⅤ】 大会企画フォーラム5

藤本嘉弘（福岡市立席田中学校）「小中連携で取り組む協同学習」

12:30-14:30 【セッションⅤ】 小講演

関田一彦（創価大学）「『協同教育と協同学習』再訪」

研究発表一覧

第2日 10月17日（土）

10:30-12:00 【セッションⅡ】

研究発表1

森川由美（創価大学）「ジグソー法における足場かけ」

石山信幸（南筑高等学校）・安永悟（久留米大学）「数学学習の中に見られる協同学習の効果」

甲原定房（山口県立大学）「大学初年次学生の協同作業認識得点の変化」

15:30-17:30 【セッションⅢ】

研究発表1

和田珠美（中部大学）「グループ編成の違いが学習者に及ぼす影響 -教員編成と学生

編成によるグループの違い-」

佐藤敬一（東京農工大学）「小学校高学年向け森林E S Dプログラム『プーさんの森をデザインしよう！』」

松浦賢一（国立大雪青少年交流の家）「国際理解を促進する青少年国際交流プログラムの開発 -青少年教育施設における調査研究-」

研究発表2

大和田秀一（酪農学園大学）「LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業(2)」

佐瀬竜一（常葉大学）・平有見（平塚市立金目小学校）「小学校における協同学習に関するルーブリック作成の試み」

水野正朗（愛知文教大学）・副島孝（愛知文教大学）・坂本篤史（福島大学）・中村陽明（三重県立四日市南高等学校）・柴田好章（名古屋大学）「アクティブラーニングの改善を目的とした形式的ルーブリック評価の探索的開発」

第3日 10月18日（日）

09:30-11:30 【セッションIV】

研究発表3

鈴木稔子（聖霊高等学校・名古屋大学大学院）「中学生の自立した学習態度形成のためのチューター制の可能性」

鮫島輝美（京都光華女子大学）「基礎学習支援における協同学習を取り入れた『学習コミュニティ』の構築」

中西良文・長濱文与・下村智子・守山紗弥加・奥田久春（三重大学）・梅本貴豊（京都外国語大学）「協同学習における動機づけ・学習観・学習行動の関係」

実践発表一覧

第2日 10月17日（土）

10:30-12:00 【セッションII】

実践発表1

久保裕視（神戸女子短期大学）「短期大学の英語授業における協同学習の試み」

櫛山桐加（熊本大学）「英語に苦手意識を持つ学生を対象としたアクティブラーニング実践報告」

広瀬恵子（愛知県立大学）「協同グループ学習による4技能統合型英語指導法」

15:30-17:30 【セッションⅢ】

実践発表2

長田尚子（立命館大学）「大講義における協同学習を通じた学習者コミュニティ構築の試み」

西口利文（大阪産業大学）「『賛否両論図』を用いたグループディスカッションの効果の検討」

和井田節子・小泉晋一・田中卓也（共栄大学）「小学校教員養成課程におけるディベート学習の実践と評価の試み」

川野司（九州看護福祉大学）「ケースメソッド授業の評価」

実践発表3

松井良平・加藤優一（東京理科大学大学院）・伊藤稔（東京理科大学）「協同学習を取り入れた出前授業の改善-レゴロボットによるプログラミング体験学習」

佐藤広子（目白大学）「協同で『問い』を追究するレポート作成の試み」

河島広幸・林透（山口大学）「与えられた枠組みを越える学習態度」を引き出す正課外教育プログラムの開発と実践」

長田敬五・藤井一維（日本歯科大学）「日本歯科大学第4学年合同ワークショップにおける協同学習」

第3日 10月18日（日）

09:30-11:30 【セッションⅣ】

実践発表4

鈴木有香子（和歌山県紀美野町立美里中学校）「『コミ・トレ』に『看図作文』の要素を取り入れて」

渡辺聡・計良志織（札幌市立手稲山口小学校）・石田ゆき（日本医療大学）・鹿内信善（福岡女学院大学）「看図アプローチ協同学習で克服する和食給食食べ残し」

田中瑞穂（北海道教育大学・北海道札幌聾学校）・鹿内信善（福岡女学院大学）・石田ゆき（北海道教育大学）「聾学校小学部低学年での協同学習-看図アプローチによる作文指導-」

実践発表5

中村陽明（三重県立四日市南高校）「化学を問題解決型の集団思考で理解することの分析」

石橋慶一・藤井厚紀（福岡工業大学短期大学部）「ビジネス情報系の専門教育科目におけるアクティブラーニングの取り組み -『ビジネス情報演習』を中心に-」

北村敦子（武庫川女子大学大学院）・緒方巧（梅花女子大学）「協同学習を用いた小児看護学概論の授業実践」

牧野典子・江尻晴美・中山奈津紀（中部大学）「すべての回に協同学習を用いた『救急看護学』授業の成果と課題」

実践発表6

清水由美（青梅市立第五小学校）「小学校国語科における思考を深めるためのグループ討論の実践」

興梠大輔・奥村瞳（宮崎県小学校教育研究会総合的な学習部会）「小学校におけるアクティブラーニング（主体性・協同性）の一考察」

見世直樹（鳥取県南部町立南部中学校）「生徒の『自律と共生』に向けた3年間の「協同学習の理念」を基にした取り組み」

ラウンドテーブル一覧

第2日 10月17日（土）

10:30-12:00 【セッションⅡ】

ラウンドテーブル1

神田豊（大津市立中央小学校）・杉山義則（岡山県立岡山大安寺中等教育学校）・杉江修治（中京大学）・高旗浩志（岡山大学）「教師の実践知・経験知を言語化し継承する-『学習する主体』を育むための実践技法とその考え方の読解-」

ラウンドテーブル2

寺中祥吾（プロジェクトアドベンチャー・ジャパン）・関田一彦（創価大学）「協同学習の実践に生きるプロジェクトアドベンチャーの考え方と手法」

ラウンドテーブル3

鮫島輝美（京都光華女子大学）・緒方巧（梅花女子大学）・牧野典子（中部大学）「看護教育の臨地実習指導におけるLTD話し合い学習法の応用可能性」

ラウンドテーブル4

水野正朗（愛知文教大学）・中村陽明（三重県立四日市南高等学校）・坂本篤史（福島大学）・和井田節子（共栄大学）「「練り合い」とディープアクティブラーニング-高いレベルでの間主観的な合意形成の原理-」

第3日 10月18日（日）

12:30-14:30 【セッションⅤ】

ラウンドテーブル5

緒方 巧 (梅花女子大学)・牧野 典子・江尻 晴美 (中部大学)「看護学の授業に協同学習を用いる意義 - 「看護学概論」と「成人看護学」を手がかりに -」

ワークショップ (WS) 一覧

第2日 10月17日 (土)

09:00 - 10:15 【セッションⅠ】

WS01 安永 悟 (久留米大学)「入門・協同学習の基本的な考え方と方法」

概要： 協同学習の初学者を対象としたワークショップです。協同学習が初めての方でも、本ワークショップを受けていただくことにより、協同学習の基本的な考え方と方法を学ぶことができ、本大会で開催されるプログラム内容の理解を促します。

10:30 - 12:00 【セッションⅡ】

WS02 佐藤広子 (目白大学)「読む意欲、書く意欲を喚起する句会形式書評合評会」

概要： 昨年度大会実践発表「読書活動を活性化する相互評価の試み」でご紹介した句会形式の書評合評会のワークショップです。読書意欲を喚起すると共に、書評を書く力、書評を批評する力も伸ばすことをねらいとします。今回は学生の書いた書評を題材として、句会形式の合評会の楽しさをご体験いただければと思います。

15:30 - 17:30 【セッションⅢ】

WS03 三津村正和・清水強志 (創価大学)・根本淳子 (愛媛大学)「小・中学校におけるいじめ予防を志向する協同的な学びの展開」

概要： いじめは「関係性の病理」といわれるが、児童生徒間の関係性は、不可視化、希薄化の度合いを増していることが指摘されている。すなわち、いじめは、教師の目にはより不可視的なものとなり、また児童生徒間の関係性が希薄になればなるほど、いじめ予防へ重要な鍵を握るとされる傍観者層の意識はいつそう無関心なものとなる。本研究チームは、その関係性の不可視化、希薄化への対時的なアプローチとして、協同的な学び (協同学習、プロジェクト・アドベンチャー、即興劇の複合体) を位置づけている。本ワークショップでは、それら協同的な学びの疑似体験を促しながら、参加者の皆様とともにいじめの本質について考えるワークショップとしたい。

WS04 水谷茂 (愛知県犬山市立羽黒小学校)「協同で俳句を学ぶ」

概要： この俳句の授業は、4時間完了で構成されていて、小学生が伝統的な言語文化を学ぶために、その入門編として俳句を取り上げ、仲間と共に活動することで「俳句はおもしろそうだ」「自分にも俳句がつくれそうだ」と思えることを願って指導過程を考えたものです。この授業は、これまでに各地で有本先生が実施してみえるワーク

ショップに同行して、その中で行ったり、あるいは、中京大学において「教育実践演習」の中で、アクティブな授業の実際として、学生に学んでもらったりしました。いずれの場合においても好評を得ることができました。それで、今回は、より多くの方に、この授業の良さを知っていただきたいと願い応募しました。

第3日 10月18日(日)

09:30-11:30 【セッションⅣ】

WS05 佐瀬竜一(常葉大学教育学部)「協同学習に必要なコミュニケーションスキルを高める方法」

概要：協同学習を行うためには、学習者に一定のコミュニケーションスキルが求められる。しかし、コミュニケーションスキル(特に対人関係能力)の低下によって自ら友達を作ることが難しく孤立する学生・生徒が増えている、一見対人関係が健全であると思われる学生・生徒も実際の関係が希薄で表面的なものである場合が多いなどの現状が指摘されている。本ワークショップでは、カウンセリングやストレスマネジメントの理論や方法を活用して学習者のコミュニケーションスキルを高めるための様々な方法を体験的に学ぶ。

12:30-14:30 【セッションⅤ】

WS06 岩田好司(久留米大学)「葛藤変容のグループアプローチ-教育ファシリテーターとしての成長を目指して-」

概要：協同するとは、それにとまなう様々な対立葛藤(否定的相互依存)や分裂のリスク(相互依存ゼロ)を乗り越えて共通の目標達成(肯定的相互依存)に向かうことであると言えよう。協同(学習)のファシリテーターとはしたがって、葛藤を協同へと変容させる葛藤変容の促進者であると言えることができる。本ワークショップではグループアプローチを通じて内的・集団的な葛藤を変容させるためのスキルとメタスキル(協同の精神)を学ぶ。参加者は多様性の自覚を深め、(協同)教育ファシリテーターとしての成長を期待できるだろう。

WS07 安氏洋子(福岡女学院大学)・徳永基与子(京都光華女子大学)・鹿内信善(福岡女学院大学)「看図アプローチワークショップ」

概要：鹿内はこれまで、「看図アプローチ」及び、「協同学習ツールのつくり方」等を提案してきた。今回のワークショップでは、まず「看図アプローチとは何か」を明らかにする。また、鹿内がこれまで開発してきた、協同学習ツールの応用方法を具体的に提案する。扱う領域は、教員養成と看護教育を予定している。ワークショップのファシリテーター代表は、看図アプローチ協同学習の入門者に務めてもらう。それにより、看図アプローチや協同学習ツールの使いやすさを例証していく。

WS08 寺中祥吾 (プロジェクトアドベンチャー・ジャパン) 「協同学習の実践に生きる
プロジェクトアドベンチャーの考え方と手法」

概要： 私たちは、協同学習のストラクチャ (技法やその構造) の中で、協同的な学びの効果が最大化するために、プロジェクトアドベンチャーを相補的に実践していくことが効果的だと考えています。人と学ぶとこんないいことがあるんだ、人と学ぶって楽しい、という感覚を体験的に身につけていくための、プロジェクトアドベンチャーの考え方や方法論について学びます。

3. 総会

日 時：2015 年 10 月 16 日 12:15-13:00

会 場：久留米大学 500 号館 51A 教室

参加者：175 名 (出席者 83 名・委任状 92 通)

議 題：第 1 回理事会における議題が報告・審議され、了承された

II. 会員の異動

新入会員 (平成 28 年度に入会を承認された会員を含む)

2015044	嶋田 みのり	東北学院大学
2015045	森 恵梨菜	岐阜県海津市立日新中学校
2015046	坂田 有季子	大阪労災看護専門学校
2015047	太田 和江	南大阪看護専門学校
2015048	見世 直樹	鳥取県南部町立南部中学校
2015049	戸田 大樹	創価大学
2015050	江頭 典江	大阪市立大学医学部看護学科
2015051	有本 弘樹	創価大学教職大学院
2015052	森田 真理子	江戸川看護専門学校
2015053	渡部 智和	上越教育大学
2015054	矢野 洋子	江戸川看護専門学校
2015055	稲田 美菜	大阪労災看護専門学校
2015056	岩本 宏幸	会津若松市立鶴城小学校
2015057	金沢 圭介	早稲田大学大学院教職研究科
2015058	河合 美千代	(看護学校)
2015059	平上 久美子	名桜大学人間健康学部看護学科
2015060	菊原 美緒	鳥取看護大学
2015061	津田 ひろみ	明治大学ほか
2016001	町田 小織	東洋英和女学院大学

2016002	鈴木 康美	埼玉県立大学
2016003	野崎 圭介	広島大学大学院
2016004	藤本 歩	北海道函館市立万年橋小学校
2016005	松下 聖子	名桜大学
2016006	堀川 眞知子	南大阪看護専門学校
2016007	花本 広志	獨協大学
2016008	濱住 聖史	聖学院小学校
2016009	松下 尚史	岡山理科大学
2016010	松尾 美香	岡山理科大学
2016011	大山 和寿	青山学院大学法学部
2016012	望月 雅光	創価大学
2016013	木原 宏子	創価大学
2016014	太田 進	都立山崎高校
2016015	鈴木 映司	静岡県立韮山高校
2016016	山口 安司	浜松南高校
2016017	増谷 梓	札幌聾学校
2016018	阿部 ゆかり	北海道札幌聾学校
2016019	手塚 清貴	北海道札幌聾学校
2016020	星 裕	北海道教育大学
2016021	村瀬 由加里	広島大学大学院教育学研究科
2016022	山本 堅一	北海道大学
2016023	横山 孝行	東京工芸大学
2016024	内田 浩江	近畿大学附属看護専門学校
2016025	山田 一隆	岡山大学地域総合研究センター
2016026	上村 英男	福岡工業大学短期大学部情報メディア学科
2016027	駒形 千夏	新潟大学
2016028	橋爪 さち代	三重中央看護学校
2016029	茂泉 優	東北大学大学院 教育情報学教育部
2016030	大黒 孝文	同志社女子大学
2016031	織田 千賀子	中部学院大学 看護学科
2016032	松村 佳世	京都大学企画・情報部
2016033	星芝 卓郎	八王子市立美山小学校
2016034	五畿田 芳枝	(看護学校)
2016035	金子 夏弥	弘前大学保健学研究科
2016036	西村 次郎	岡山理科大学
2016037	澤口 真理	三重県立津商業高等学校
2016038	有田 弥棋子	梅花女子大学

2016039	張 莉	三重大学
2016040	関谷 みのぶ	名古屋経済大学短期大学部
2016041	多川 則子	名古屋経済大学短期大学部
2016042	小山 雄史	三重大学
2016043	福島 耕平	鈴鹿市立白子小学校
2016044	鹿田 光一	東海大学 熊本教養教育センター
2016045	阿部 隆幸	上越教育大学
2016046	西本 幸夫	大宮小学校
2016047	笹屋 孝允	三重大学
2016048	福本 義久	四天王寺大学
2016049	穂山 豊希	共和町立共和中学校
2016050	大村 勝久	静岡県立浜松北高校
2016051	黒田 里佳	常葉大学教職大学院
2016052	峯下 隆志	三重県立石薬師高等学校
2016053	熊谷 みち	宮城県白石市立南中学校
2016054	向井 洋	別海町立上春別中学校
2016055	薄葉 知美	ソフニエ看護専門学校
2016056	木股 保浩	株式会社新聞情報社
2016057	野田 一成	暁星中学高等学校
2016058	森瀬 智子	神戸大学附属中等教育学校
2016059	平良 美栄子	梅花女子大学
2016060	本多 豊	新潟市立東石山中学校
2016061	大月 ちとせ	岡山県高梁市立成羽小学校
2016062	木村 由香	中京病院附属看護専門学校
2016063	平松 幸子	近畿大学附属看護専門学校
2016064	石田 淳一	横浜国立大学
2016065	土居 裕美子	鳥取看護大学
2016066	原 範幸	高梁市立高梁中学校

以上 84名

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
舟生日出男 研究室

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 役員を選出に関する業務は、役員選挙管理委員会の指導のもと事務局が掌る。

(理事会)

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

- 2 理事会は、理事の過半数の出席により成立する。
- 3 理事会の議事の決定は、出席の理事の過半数の同意を要する。
- 4 臨時理事会は、通信の方法により実施することができる。

附 則

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

(1) 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	杉江 修治	中京大学
副会長	石田 裕久	南山大学
理 事	関田 一彦	創価大学
	緒方 巧	梅花女子大学
	久保田秀明	創価大学
	甲原 定房	山口県立大学
	須藤 文	久留米大学
	高旗 浩志	岡山大学
	中西 良文	三重大学
	伏野久美子	東京経済大学
	水野 正朗	名古屋市立桜台高等学校／愛知文教大学
	安永 悟	久留米大学

任期は 2019 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
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	○須藤 文、久保田秀明、舟生日出男、清水強志

○印は委員長、局長 任期は 2019 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、学会HPから入会の申し込みをお願いいたします。URL : <https://jasce.jp/1041nyukai.php>

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 舟生 日出男研究室内

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
- 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 中西 良文 (三重大学)

委員 安永 悟 (久留米大学)

協同と教育

第 12 号

2017 年 3 月 1 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

印刷 (有)一粒社

定価 2,315 円

ISBN978-4-86431-595-1 C3037