

協同と教育

第14号

2018

日本協同教育学会

協同と教育

第14号

2018

日本協同教育学会

目 次

1	結 風		
	風に舞う ―学会と私の十年―	須藤 文	7
2	研究論文		
	学び合いに関するある熟練教師の専門性発達		
	―学び合いの「実践家」と「指導者」の側面から―	児玉佳一	13
	共同符号化におけるコミュニケーションの形態が個人再生に及ぼす影響		
	―物語生成課題を用いた検討―	佐藤浩一・亀山 梓	31
3	実践研究論文		
	学生の関与の促進と学習目標の達成を意図した授業の検討		
		星 裕・越川茂樹	45
	算数科における推測を修正しながら話し合うための要因		
	―グループ学習中の反証までの過程に焦点を当てて―	谷 竜太	65
4	特集論文		
	大学教育におけるLTD話し合い学習法の展開		
	―特集の企画にあたって―	安永 悟	81
	教員養成課程におけるLTDを用いた授業実践		
	―LTDを活用するハイブリッド型授業の提案―	野上俊一	83
	「開発と貧困の経済学」(開発経済学)における		
	LTD話し合い学習法の活用	高木 功	97
	日本語教育におけるLTD基盤型口頭発表練習のモデル	阿部美恵子	107
	新しい学習方略 LBP (LTD based PBL) ―実践と効果―	長田敬五	117
	LTDを導入した看護学実習カンファレンスの試み	牧野典子	131
	LTDと大学入試：創価大学PASCAL入試の取り組み	関田一彦	145

5 書評

- メルリン・ワイマー(著) 関田 一彦・山崎 めぐみ(監訳)
「学習者中心の教育—アクティブラーニングを活かす大学授業—」 書評者：森川由美 155

6 第14回大会

- プログラム 159
第14回大会 特別講演：西岡加名恵先生(京都大学教授) 167

7 資料

- 平成29年度学会消息 195
日本協同教育学会会則 199
日本協同教育学会細則 204
『協同と教育』執筆・投稿規程 206
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧 208
入会手続きについて 209
会費納入について 210

1

結 風

風に舞う

—学会と私の十年—

須藤 文*

JASCE 創立 15 周年という節目の年に、この『協同と教育』第 15 号で巻頭言「結風（ゆいかじ）」を書く機会を与えられたことを素直にうれしく思う。初代会長である安永悟先生は、本誌創刊号の巻頭言「風の舞」において、協同教育の理論的・実践的営みを「風」と表し、「多くの風を結び合わせたい、一人でも多くの人から新しい風を吹き込んでもらうことで、尽きることのない風の舞を楽しみたい」という願いを語った。

それから 15 年、様々な風が吹き、結ばれてきた。どれだけたくさんの方々か、風に舞ってきただろうか。私も、その中の一人である。2008 年、学会に入り、初めて年次大会（中京大学：国際大会）に参加した。学会と共に歩んできた私の十年を、三つのキーワードをもとにふり返ってみたい。

1. LTD 話し合い学習法

2007 年 12 月の研修で、協同学習について学び、LTD に出会った。出会った瞬間「これだ」と思った。まさに運命の出会いだったと思う。早速本を買って冬休みに熟読し、2008 年の 1 月から、LTD の実践に取り組んだ。そして、2008 年 4 月、公立小学校に席をおいたまま、大学院に入学した。大学院に入学すると同時に、小学校での LTD 実践を論文化することが始まった。その過程で、「問題と目的」における、文献レビューの大切さや、「方法」の緻密さ等、小学校現場ではおろそかになっていることにたくさん気づかされた。指導教員の助言だけでなく、研修や授業で積極的に実践を発表し、意見をいただくことで、少しずつ形になっていった。初めての実践論文は、『協同と教育』第 5 号に掲載された。自分の論文が活字になっているのを見たときの喜びは忘れられない。

論文化し、全国に発信していくことで、LTD の実践者は増え、実践を語り合う仲間も増えた。私に新しい世界を見せてくれた LTD を大切に、これからも実践や研究を楽しんでいきたい。

* 久留米大学

2. 認定トレーナー

2010年2月に、それまでの実践と研究における活動が認められ、学会主催ワークショップの講師に指名された。周りから背中を押してもらってワークショップを無事に終え、認定トレーナーの資格を得た。当時はただ学ぶことに必死で、この資格が、将来どのような役割を果たすのか、あまり考えていなかった。だが、この資格を得たおかげで、私の世界は格段に広がった。

まず、その年の4月に、小学校に復職した私は、5月の校内研修で、協同学習の理論と技法を、同僚に伝える研修を行うことができた。多くの同僚に一度に伝える術を知ったことで、授業に対する考え方や方法を、年度始めから学校全体で揃えることができた。次に、他校の研修に講師として呼ばれるようになった。初めは市内や県内の学校からの依頼だけだったが、小学校を退職し大学で勤務するようになると、県外の学校にも行く機会が増えた。ある学校では、三年に渡り関わることができた。一年目ではあまり気乗りしない様子だった先生が、二年目には、積極的に取り組んでいる姿を見たときには、「がんばってきてよかった」と、心底思った。また、毎年学会主催ワークショップでも、全国各地の人たちとの新しい出会いがある。そのたびに、大きな喜びと、「風」を結ぶことに一役買っているという実感を味わっている。

3. 事務局長

2010年から学会の理事となり事務局を担当した。2016年から事務局長を任せられ現在に至っている。学会と共に歩んだ十年の中で、一番私を成長させてくれた役割だと思う。学会文化を知らなかった私には、初めてのことが多すぎて、事務局の仕事をしなから、「なぜ?」「どうして?」と思うことが多かった。その都度、他の理事の先生方にたずね、教えてもらいながら、頭の中を整理していった。学会運営のことがわかるようになると、学会事務の方法を工夫したり改善したりすることが楽しくなった。膨大な仕事を、少しでも効率よく進めるために、他の事務局スタッフにお願いして、ホームページの改良やメールの自動返信機能も整備した。ワークショップや地区活動支援費などのマニュアルも作成した。運営における負担軽減に、少しは貢献できたのではないかと思う。

気がつけば、学会は自分の家庭のように大事なものになっていた。だから、一番うれしいのは、やはり家族が増えること（入会申し込み）である。ここ数年は、毎年50名以上の新入会者があり、会員数も増え続けている。事務局長でいるのは残りわずかな期間であるが、会員である限り、自分と仲間の幸せのために、自分の役割を全うしたいと思う。

このように、私にとってこの十年は、とても充実したものであった。私を支えてくださっ

た、たくさんの方々に、この場を借りて感謝の意を表したい。

次の十年、私は教師教育に全力を注ぎたい。新しい学習指導要領が出され、「主体的・対話的で深い学び」が求められている今こそ、協同学習に習熟した教師が必要だと感じる。協同学習の理論と技法を体得できれば、授業を構造化する時のポイントが明確になり、学校種や教科にかかわらず授業が良く見えるようになる。そのような教師の育成をめざし、現役の教師を支援するために、ワークショップ同様、「教員免許更新講習」を大切にしたい。また、これから教師になる学生との学び合いも大切にしたい。大学4年間という限られた時間の中ではあるが、学生との対話を通して、協同学習を実践できる未来の教師を育てるために、より良い授業をつくっていきたい。

2

研究論文

学び合いに関するある熟練教師の専門性発達

—学び合いの「実践家」と「指導者」の側面から—

児玉 佳一 *

本研究はライフヒストリー・アプローチにより、ある熟練教師の学び合いに関する専門性発達過程を、「実践家」および「指導者」の視点から検討した。調査は、学び合い実践およびその実践者指導に熟練している小学校教師（浜崎教諭：仮名）の協力を得た。語りの分析の結果、学び合いの専門性発達について、「学び合いの実践家」としては、「子どもが支え合い、つながっていく姿」に向けた「探究の保障」と「協同による参加の保障」の2つのパーソナルセオリーの構築が指摘できた。パーソナルセオリーの構築には、先輩教師の授業観察や指導、同僚教師との実践の議論、そして自身が共感できる学び合い実践の見学と研究者の助言が寄与していた。「学び合いの指導者」としては、自身の経験を踏まえて、「教材研究の重要性」、そして“当事者性”と“客観性”を両立させた実践と観察およびその省察を含んだ「省察を伴う実践と観察」を指導スタンスとしていた。一方で、「教えなければいけない」という使命感から脱却できない、他教師や研修で教師主導の統制的指導の型を求められること、実践を見学する意味が理解できないといった点に新任教師への指導の難しさがあることも示された。

キーワード：学び合い、小学校教師、ライフヒストリー、専門性発達、事例研究

1. 問題と目的

学び合い¹への関心の高まりを受けて、近年、学び合いを支える“教師”への着目の必要性が指摘されている(e.g., 秋田他, 2016)。「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニングの視点)が今期学習指導要領に導入されたことから、上記のような学びを保障する「学び合いの専門家」としての教師像の確立を目指した研究の蓄積が必要と考えられる。本研究はこうした専門家像の確立に向けて、学び合いの専門家としての発達に着目する。学び合いの専門家としてどのような発達過程を辿るかについて事例や知見を蓄積すること

* 東京大学大学院教育学研究科・日本学術振興会（現：大東文化大学教職課程センター）

¹ 「協働学習」「協同学習」「協調学習」「Collaborative Learning」「Cooperative Learning」等の用語の定義については各研究者によって異なる(e.g., 坂本・副島・水野, 2015; 関田・安永, 2005)。本研究では坂本他(2015)の定義に則り、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の総称として「学び合い」の語を用いた。ただし、学びの共同体に依拠した文脈においては、「協同(学習)」と記した。

は、専門家としての発達のあり方における1つの視点を提供すると考えるためである。

先行研究では、学び合いの実践経験を通じた教師の語り（ナラティブ）から発達過程を捉えることが試みられている。例えば Gillies & Boyle (2011) は、2年にわたる学び合い実践を経験した教師のナラティブを分析し、学び合いに対するポジティブな認識と実践の難しさの両側面に対する気づきがあることを示している。また、より長期的な視点としてライフストーリー・アプローチ（e.g., 藤原・遠藤・松崎, 2006; 坂本他, 2015）を適用する研究も見られる。ライフストーリーは、経験のナラティブを通じた構成を、歴史的・社会的文脈に照らし合わせながら検討し、種々の社会的・文化的な諸要因とどのように相互作用しつつ個人や集団の経験に影響を与えるかを探究する方法論である（e.g., 藤原, 2013）。例えば坂本他（2015）は、学び合いの授業を目指した杉山教諭の授業観の形成過程を検討している。分析の結果、杉山教諭は「教師主導で児童の発言をつなぎゴールへ向かう授業観」から「学び合いの実践を通して児童同士がつなぎ合って学び合いを生む授業観」へ、「活発な話し合いの授業観」から「聴き合いを大事にする授業観」へなどの変化を示しており、こうした変化の背景に「校長のリーダーシップ」や「学び合いの授業実践の省察を促す授業研究」などを挙げている。

これらの研究では、ナラティブから教師の学び合い実践に対する発達過程やその過程に関わる背景要因を捉えている。本研究ではこうした「学び合いの実践家（以下“実践家”）」としての発達に加えて、「学び合いの指導者（以下“指導者”）」としての発達にも着目したい。日本では、古くから授業研究といった先輩・後輩関係などの同僚教師間で学び合う文化が根付いている（e.g., 坂本, 2007）。これらの歴史的な文脈を踏まえると、学び合いを実践してきた熟練教師は、自身の学び合いに関する実践的知識を後輩や同僚に伝えるような指導者としての立場も経験してきたと考えられる。つまり“実践家”としての発達と“指導者”としての発達の2つの過程があり、両者は密接に関連することが考えられる。また、“指導者”としての発達を捉えることは、これからの学び合いの専門家育成を支えるシステムを考える上で重要な示唆を与えられよう。

以上をまとめ、本研究はライフストーリー・アプローチにより学び合いに関する教師の専門性発達を、“実践家”と“指導者”の両側面から検討することを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査協力者

教職歴38年目の浜崎教諭（男性、仮名）の調査協力を得た（教職歴はインタビュー当時）。浜崎教諭は東京都公立小学校、また、東京都の新人育成教員²（5年目）として勤務していた。

² 東京都では平成22年度より、採用直後から学級を担任する小学校の新規採用教員を「学級経営研修生」として、指導力のあるベテラン教員（再任用短時間勤務職員）を「新人育成教員」として配置し、「二人担任制」によるペアでの教育活動を行いながら、実践的に新規採用教員を育成する「学級経営研修」を実施している（東京都教育委員会, 2011）。

浜崎教諭は、協同学習を基盤とする「学びの共同体 (e.g., 佐藤, 2015)」の実践校 (以下、A小学校) での勤務経験があり、A小学校にて教務主任として研究を推進し、そこでの授業実践は大学教員や他の同僚教師に認められている。こうした実践経験の他に、現職教員や大学教員・院生が参加している学び合い実践を探究する学習会の運営や、新人育成教員として新任教師への学び合い実践についての指導経験ももつ。こうした経験から、“実践家”としての熟練性に加え、“指導者”としても熟練性が高いと考えられる。浜崎教諭に依頼することで、上記の両側面の発達を捉えることができると考えられる。以上の理由から本研究の目的に合致していると判断しインタビューを依頼した。

2-2. データ収集方法

2015年10月および2016年3月の2回にわたって、半構造化面接を当時の勤務校で実施した。インタビュー時間は2回ともそれぞれ約1時間半、合計で約3時間行った。また同意を得た上で、ICレコーダーで録音した。分析にはインタビュー記録のスキプトの他、語りの解釈の参考として授業記録、研究紀要、指導記録、講演記録や浜崎先生自身が著した文献 (書籍) も利用した。

1回目のインタビューの前に、教職経験の整理やインタビュー内容の焦点化を目的として浜崎教諭に質問紙調査を実施した。質問紙の内容は以下の3点である：①被教育経験として学び合いを、小学校、中学校、高校、大学のそれぞれの段階でどの程度経験したかを尋ねた (11件法、0：全く行われなかった～10：ほぼすべての授業で行われていた。*：覚えていないの項目も設定した)。②学び合いの授業を当時どれほど実施していたかについて「学び合いの実施度 (以下、「実施度」、-2：全く実施していない～2：ほぼすべての授業で実施)」、学び合いについて当時抱いていた印象について「学び合いの印象 (以下、「印象」、-2：一斉授業の方が良い～2：学び合いの方が良い)」を教職歴1年ごとに自己評価を尋ねた。③教職歴1年ごとの「教師としての出来事」、「私的な出来事」をそれぞれ自由記述で尋ねた。②や③は、ライフライン・インタビューメソッド (e.g., Schroots & ten Kate, 1989) と呼ばれる手法を援用したものであり、ライフストーリーの分岐点を抽出する上で有用である。

質問紙での回答を参考に、特に自己評価の変動が大きな時期や「印象」と「実施度」の得点の乖離について、そのきっかけや特徴的な出来事、その時期にどういったことを学んだと感じるかなどを尋ねた。なお、1回目のインタビューは大学での演習授業の一環も兼ねていたため、インタビューには筆者の他に2名の学部学生も参加した³。2回目のインタビューは、1回目のインタビューでの語りを基に、さらに具体的なエピソードやそれに関わる環境を中心に尋ねた。なお2回目のインタビューは筆者のみで行った。

³ インタビュー内容についても当該学生らとその他2名の計4名の学部学生と共に議論・精査した。

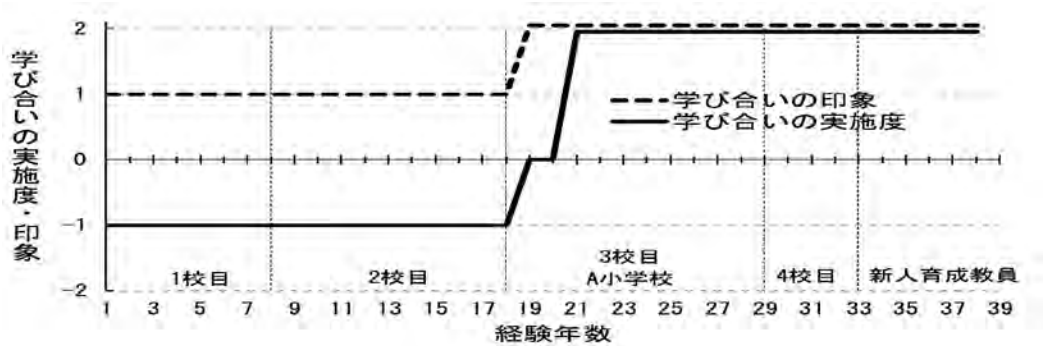


Figure 1 浜崎教諭の学び合いの実施度および印象の推移

3. 結果と考察

事前質問紙における「印象」と「実施度」に対する浜崎教諭の回答を Figure 1 に示した。Figure 1 を見ると、A小学校勤務時において「印象」および「実施度」が上昇している。これを踏まえ、浜崎教諭のライフストーリーを“ A小学校赴任まで”、“ A小学校勤務時”、“ A小学校から異動後”の3期に分けて検討する⁴。

3-1. A小学校赴任まで

浜崎教諭の被教育経験としての学び合い経験については、すべての校種において1と回答していた。「強いて言えば卒論の時にグループでやった」程度で、「中学、高校、大学は講義式で一方向的に聞いているような」授業だったため、被教育経験としての学び合い経験はほとんどないと語る。

浜崎教諭の新任期は、受験競争から生まれた教育問題に対応すべく「ゆとりと充実を」を強調する学習指導要領の改訂が進められた時期であった。そのため授業についても、いわゆる教師主導の「詰め込み型」のスタイルと、子ども主体で学び合うスタイルの両者がそれぞれの教師の信念の基で実践される時期であったといえる。こうした歴史的文脈の中、新設校であった初任校での同僚関係について浜崎教諭は以下のように語る。

その先生たちが非常に民主的な考えをもっている人たち。その、授業を「教えるんじゃない、考えさせるんだよ」って。(中略) 子どもがいかに参加できるか、子どもが自分で考えられるか、で仲間とどういう風に、こう、支え合うかっていう風なことは言われてきた。(中略) その学校の雰囲気的には、若い人にいつでも見においでっていう風通しのいいところがあって。(1回目より) そのなかの一番僕に影響を与えてくれたのは今井先生(仮名)。(中略) この頃は今のよう

⁴ なお以降では、浜崎教諭の語りの引用は斜体によって表記し、語りの引用中の丸括弧は筆者による補足を示す。また、浜崎教諭の特定につながらないような学校名や人物名は実名で記した。太字は、語りの解釈において重要と考えられる部分を筆者が強調したものである。

学校が忙しくなくて（中略）4時ぐらいになると余裕が出てきて（中略）教育研究会っていう校内研をやるって。中心でやっていたのが今井先生。（1回目より）

初任校での同僚教師は子どもたちが学びに参加し、考え、そして支え合う授業を目指して実践をしていた。そして同僚教師の授業の見学や指導・助言が、被教育経験として学び合いを経験していなかった浜崎教諭の学び合いの実践との出会いであった。

この頃は放課後にも時間的余裕があり、同僚教師と授業について考える環境も整っていた。放課後の教育研究会では、「授業の具体的なものよりも、教材をどう扱うか」を中心に語る場であった。また、今井先生をはじめとして多くの先生が民間教育団体に参加しており、浜崎教諭もいくつかの団体に参加していた。民間教育団体の中で「刺激を受けた」と語る一方、「ビデオで見るというよりは、実践報告なんだよね。（中略）記録で見て、それを報告者が説明して（中略）だから実際にはこういうところはどうなんだろうなっていう思いもあった」とも語る。「実際に授業を見せてくれたのは学校の人」であり、気軽に同僚・先輩教師の実践を見る機会があったことが、被教育経験として学び合いを経験していなかった浜崎教諭が初任期から「印象」をポジティブに評価している要因と考えられる。

しかし、自身でこうした授業を実践しようとしても上手くいかず、「自分の中で全然イメージがないんだけど、どうやったらいいんだろうみたいなね」、「僕もそれ（学び合い）やろうとしてたんだけど、どうもうまくつかめない」とこの頃感じていた難しさを語る。イメージについては、上述したように学び合いを実践する同僚教師の授業を見学したり、自分の授業を見てもらい指導・助言を受けたりする中で「少しずつこう、イメージが作られていった」と語る。関連してこの時期に学んだこととして浜崎教諭は以下のように語る。

やっぱりね、大事なのは教員の教材研究。その授業の教材をどれだけ知っているかによって授業の深みというのは全然違う。（中略）その頃なんて子どもがとんでもないこと（想定外のこと）言うよ、「それ違う違う」、平気でこややって「はいアウトー」みたいなね、はは、やっちゃってたよね。（中略）教材研究がちゃんとやってあれば、子どもが何か違うことをぼーんって言った時に、“これはきつと、この子はこういう思考過程を経てこういうことを言ってんだな”っていうのが分かる。（教材研究が不十分な場合）自由にさせるってことがまず怖いんだよね。子どもに任せるとい（ことが怖い）。子どもに任せちゃうと、どこに行っちゃうか分からない。（中略）だからこそ教材研究はちゃんとやっておかないと振り回されちゃう。教材研究をやってきて、「はい、どっからでもどうぞ」という方が子どももリラックスして色んなこと言える。（1回目より）

浜崎教諭は、教材研究がしっかりできていることで、子どもたちによる探究に教師自身が身を委ねることができる」と語る。「教材研究が少ない人ほど喋る。一方的に教えようとするから」と、教材研究不足が教師主導の授業の原因と語る。補足的に別文献も参照すると、浜崎教諭は子どもの問いを予測した上で補足資料も用意しており、子どもの探究にお

いて必要になった場合は提供している（別方向へ探究が進めば提供しない）。教材研究の充実が子どもたちの主体的な探究を保障するものであると学び、実践しようとしていたことが読み取れる。しかし、Figure 1にも示されているように、「実施度」はマイナス側のままであった。この点について浜崎教諭は以下のように語る。

（授業を）見に行つて、ああこうやるのかつていうことは勉強してきたかな。だけどちょっと、この線（実施度の線）はこっち側（マイナス側）に。まだまだ自分は、うーん、そういう風にはできてないよねって。（1回目より）

教師主導型で教えていく授業は自分の中では抵抗があつて、なるべくそうじゃないのを目指していたということはあるから、それ（学び合い）に近かつたなとは思つただけど、そこは自分ではしていたとは言えない。（2回目より）

実施度の低さは、先輩教師から得たイメージを目指して、また教師主導型の授業への抵抗感から学び合いを実践していたが、自分の思うように実践できていないという省察によって評定されていた。この評価は初任校期間に変動していない。

異動先の2校目は、教師主導型の授業を主とする同僚教師が多かつた。そのため2校目では、「（学び合いについての）話のできる人と、こう、いろんな話をしながら、（中略）あとは自分なりに続けて」いた。2校目でも実施度は変動していない。

3-2. A小学校勤務時

3校目のA小学校(18年目)に赴任した時期は、学力低下論争が台頭し始めた時期であった。低下した学力を回復するための授業のあり方についての議論と実践が模索されている時期である。浜崎教諭はA小学校勤務2年目において、「実施度」の自己評価が-1点から0点、「印象」の自己評価が1点から2点へ変化している。「実施度」の変化は学び合いへの取り組み方を変えたというより、「自覚の問題」として「非常に意識的に」取り組んだことによる変化であると語る。この「自覚化」に関するエピソードとして、赴任1年目から2年目にかけての研究発表について以下のように語る。

（A小学校に）行つたら算数の研究をやっていたんですよ。（中略）それ（研究発表会）に向けて授業の話をしている中で、あ、ここ、これっていうのがだんだんつかめてきて。教科としては算数なんだけど、子どもたちがこう探究していくみたいな、そういうことを目指した研究だったのね。（中略）その時僕は6年生の担任で、もう1人は研究主任で、で、養護の先生を巻き込んで。（中略）彼らといろいろな話をして。（いろいろな話の中身として、この時の研究授業で目指したのは）子どもたちが自主的にいろんなものを考えて、話し合いながら探究していつて、一つの結論を出していくみたいな。それをどこまで任せられるかということをも2人と考えながら教材研究して。（中略）で、それがその後もね、同じように続いたんですよ。そのあたり

からこのライン（実施度）が寄ってきたのは、僕の中では皆と確認し合いながら。（2回目より）

A小学校での授業研究は、初任校と同じように子どもたち同士で探究し合うことを目指す研究であった。浜崎教諭は初任校以来に学校全体として取り組むこうした研究を「すごく面白かった」と振り返る。算数の授業研究を通して、浜崎教諭は同僚教師と子どもたち同士で探究し合う授業や、今まで行われてきた授業法の問題点を話し合った。例えばどのようなことを話したかを尋ねると、以下のことを語った。

算数の教え方といってもよくあるのは、こう問題を出して、まず“自力解決しなさい”という。で、そこから一気にぼーんと全体に持って行くんだよね。その途中で分からなかった子はどうするのというのをいつも感じる場面がある。（中略）そこから一気に“はい答えは？”みたいに行っちゃうと、分からない子はそのままじゃんみたいな。っていった時に、グループでそういう問題を一緒に考える時間とか、その、皆でこう探究していく時間っていうのは必要なんじゃないって話をした。（2回目より）

その辺りからだよね。（中略）グループの必要性とか。やっぱり個から全体だと、埋没してしまう子とか土俵に上がれない子が、そのまま下でこうやって見ているようになってしまうようではダメなのね。だから全員を土俵に上げるためにはどうするかって。（2回目より）

それが形として、自分自身の中の研究対象となったのが明確になったのはこの時期。（1回目より）

A小学校赴任までは、教師が子どもたちの探究の幅を狭めないことを意識していた。一方でこの時期は、グループの時間を取るなどして、すべての子の探究への参加を保障することを意識していると読み取れる。こうした問題意識を自覚し、同僚教師と話し合いながら実践を探究することが「だんだんつかめて」きた感覚に寄与し、実施度の変化へ、つまり自分の思うような実践ができていく感覚につながったと考えられる。

そしてA小学校勤務5年目に、前年度に赴任してきた校長の誘いにより、「学びの共同体」を実践していた浜之郷小学校の研究発表会に参加する。浜之郷小学校での授業参観の経験を以下のように語る。

これこれって。僕もこんな風にやりたいし、イメージとしてはすごく僕の中にある。全然違うところにあるもんじゃないって、僕自身がそういう風な形ってイメージしてたからスッと入る。（1回目より）

自分の中では整理しきれなかったものが、ここで整理されたっていう感じかな。（中略）山崎さんという人の国語の授業を見て、ああと思って。これこれという。（中略）僕もこういう風にやっているはずだよっていう共感的に見ていたんですよ。それを佐藤先生や秋田先生が理論づけてくれたわけ。その言葉はもう覚えていないんだけど、「あ、そう！そこ！」って感じてね。（中略）それまで僕は（中略）教科に、どういう風に子どもたちが、どこにこう参加してい

くかっていうことは非常に考えていたんだけど、そこに学び合いとか、協同的な学習の部分っていうものを言ってもらったことがないんだよね。(2回目より)

自分もこういう実践を行っていると感じた山崎悟史教諭の授業に対する2人の研究者の指導助言は、浜崎教諭の腑に落ちたものであった。特にこの指導助言は、教科的な内容に関する問題意識が中心であった自分に対して、「協同」に関する問題意識を指摘するものであり、前述の算数の授業研究において子どもたちの探究を協同により保障する問題意識と重なり合って、自身の求める方向性が「理論的に明確になって」いったと考えられる。

授業参観後すぐに校長と相談し、次の年から「学びの共同体」による校内研究「聴き合う、つなぎ合う、学び合う」を開始した。以降、浜崎教諭がA小学校から異動するまでの6年間、教務主任の立場から校内研究をリードした。浜崎教諭自身も「疑問に思ったことや気がついたことを出し合い、丁寧な話し合いを行うことで子どもたちの中に新たな発見が生まれてくる(研究紀要より)」学び合いの実践研究に取り組んだ。実践研究を進める中での気づきについて以下のように語る。

(研究者から受けた助言として)「子どもたちが何をやってどういう活動をしているかを一人ひとりが見えた部分を語りなさい(中略)そこを皆で語り合ったら授業っていうのは見えてくるんですよ」って。(中略)(そのように授業を見ることで)学び合いとか協同学習とか子ども同士のコミュニケーションとか(分かってきた)。(今までは)授業ってどう見ればいいのかっていうのは、全然逆に見ていたんだよね。逆の視点で。今まで来ていた講師と同じような視点(教科の視点での授業分析と学習指導要領との関連)で授業者を見ていた。(中略)それ(子どもの活動を通して授業を見ること)はただ単に授業テクニックを学ぶということとは全然違う。(中略)教師としての授業をどういうふうにするかというベースづくりをずっとやってきたのかなと。(2回目より)

「学びの共同体」から子どもの活動を通して授業を見ることを学んだという。教科的な視点ではなく、「子ども一人ひとりの学びの姿、そして子どもたちが支え合い、つながっていく姿」から授業を捉えるという視点の獲得が、「協同」の部分の理解を深める上での大きな転換であったと推察される。

「学びの共同体」導入初年度は年間1人1回の研究授業を行い、次年度以降は年間1人3回へと増やした。この研究授業を面倒に思う同僚もおり、同僚教師からの反発もあった。

呑んだ後、「ハマちゃん、なんで3回もやるの!」みたいな、結構言われた。でも、とにかくやってみようよって。やらなきゃ、自分がやらないと当事者になれない。それを経験すればするほど、その、学び合いとか協同学習といったものがわかるようになっていく。どういふものか書いてあるもの読んで分かったつもりになるんじゃなくて、やってくださいって。(1回目より)

この語りからは、浜崎教諭が学び合いの実践を学ぶ上では、本などを読んで分かったつもりになるのではなく、自ら実践する当事者性をもつことが重要であると考えていることが示唆される。校長との連携もあり、研究が継続するにつれ、文句を言う教師は少なくなった。そして、職員室では授業や子どもの学びに関する話が増えていったと語る。

3-3. A小学校から異動後

A小学校以降は、「実施度」および「印象」の両方とも、最高点の評価を示している。この時期は、ベテラン教員の大量退職の伴う、初任者（若手）教員育成の危機が指摘され、各方面において対応策の議論と事業の展開が進められてきた。浜崎教諭は4校目で定年退職を迎えた後、東京都の新人育成教員として5年間、新任教師の育成や同僚教師の指導を行ってきた。新任教師や同僚教師に対する指導のスタンスについて、初任期と同様の教材研究の重要性を語り直すことに加えて、以下のようなことも語った。

（教材研究の重要性に加えて）僕は見ることでいろいろなことを学ぶことが多かったから。その、ここの新卒の子には、僕が授業をやっているのを見ていなさいと。（中略）（授業後に）どうでしたか？ って（新任・同僚教師に尋ねる）。（新任・同僚教師は）「自分のクラスを客観的に見れるようになった」って。そうすると、「自分自身の授業の中で、子どもがどういう風に動いていたかっていうことがちょっと距離を置いてみられるようになったし、（中略）あの子が発言してびっくりした」とかね。「何でだと思う？（と尋ねる）（間をおいて）僕は（子どもの発言を）黙って待っているでしょう？」って。僕がやって担任がここにいると、僕の教え方よりも自分のクラスの子ども見るんだよね。そうすると、自分の授業との違いってというのが見えてくる、子どもの動きを通して。（2回目より）

浜崎教諭の指導スタンスは先輩教師の実践を見ることを通して学んできたという経験がベースになっていると考えられる。さらに浜崎教諭の指導記録を見ると、浜崎教諭の実践を見るだけでなく、新任教師自身の授業をビデオカメラで撮影して一緒に見直すという事も行っている。こうした浜崎教諭の実践と新任教師自身の実践の両方を新任教師自身が“見る”ことを通して、自分自身と浜崎教諭の授業における子どもの反応の違いや、自分のクラスの子どもたちの授業中の様子に気づかせようとしている。

さらに実践を見るにあたっては当事者意識をもつことが、「自分の中に取り入れ」るために重要であると浜崎教諭は指摘する。

ただば一つと見てちゃダメなの。要するに自分がやるという、その前提で見る。傍観者じゃなくて。いつでも、「はいちょっと浜崎さん代わって」って（言われても）行ってパッと出られる。そういう立ち位置で見る。当事者意識をもちながら見る。（中略）そうすると、そういう言葉の大事さとかさ、そういう教師の大事さとかっていうものを自分の中に取り入れようとする。（2回目より）

こうした観察において、浜崎教諭は授業解説をするわけではなく、観察した授業がどうであったかを新任教師に問いかけ、新任教師自身の省察を促している。

で、授業が終わった後、「どういうところが自分で学べたか話して？」って。それがなかったら、ただぼーっと見ていることになる。それを要求していくようにしたら、少し意識がつくようになった。(2回目より)

一方で新任教師に対する指導への難しさも語られた。

(新任教師は) 一生懸命教えなきゃいけないみたいな。ここまで分からせなきゃいけないみたいな。 (中略) 自分でこう、今日ここまでいなくていいやというようなものを含めて、楽しむとかね、味わうとかっていう世界をいける精神的な余裕が生まれるにはなかなか時間がかかるんだろうな。(1回目より)

新任教員っていうのは、管理職とか、それから新採研(新規採用教員研修)で授業規律という型を研修させられる。その影響は大まい。(中略) その先生は悪気はなくて、一生懸命、この子に指導してあげようという気持ちはある。(中略) 新たな指導が入ると、スタイルが全然違ったりするから本人は揺れるんだ。(2回目より)

「こうやればいいんだよ」っていう伝え方では伝わらないということ。(浜崎教諭の授業を見ずに丸付けをしていたある新任教員に) ある時私はすごく叱ったんだけど、(その教師に)「克明に記録を取りなさい」って。(中略)「そこから学びなさい」と。(中略)1年目だからねえ、それもあんまり分からないんだよね、そのことの意味が。だから「なんで(浜崎)先生はもっと教えないんだろう」と思っている。(2回目より)

「(学び合う授業に対する感覚を掴むことが) できる子とできない子がいる」と語るように1年間で克服できる新任教師とそうでない新任教師がいるという。また、教えなければならないという使命感による余裕のなさや、他の教員や研修による授業規律を重視する教師主導型の指導と浜崎教諭の授業スタイルの違いから起きる動揺、授業を見ることで学ぶ意味が見出せず教わることを待つ新任教師の存在も指導の難しさとして語られる。

4. 総合考察

4-1. 「学び合いの実践家」としての専門性発達

原田・水野(2010)は、「協同の学び」を実現する教師の力量形成の最終段階に、協同学習のパーソナルセオリーの構築を指摘している。これを踏まえて考えると、浜崎教諭の“実践家”としての専門性発達は、大きく「探究の保障」と「協同による参加の保障」の2つのパーソナルセオリーで表され、そして両パーソナルセオリーの重なる部分に「子ど

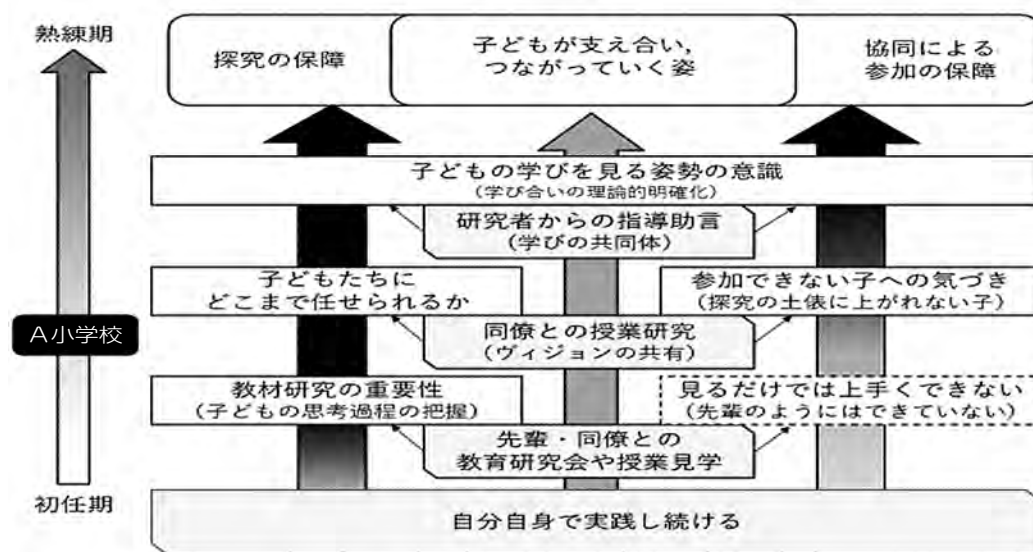


Figure 2 “実践家”としての学び合いの専門性発達

もが支え合い、つながっていく姿」を捉えることができる (Figure 2)。

「子どもが支え合い、つながっていく姿」は、初任期における先輩教師らの実践が原点にある。この先輩教師らの実践する姿に近づけるように浜崎教諭自身も実践を重ねてきた。そして、A小学校では「学びの共同体」のヴィジョンとして上記の姿を同僚間で共有しながら実践を重ねた。そして、「子どもが支え合い、つながっていく姿」に関わる2つのパーソナルセオリーを見出している。

「探究の保障」は子どもの問いに寄り添った探究を保障する姿勢を意味し、その手立てに教材研究の重要性を挙げている。充実した教材研究によって子どもたちの思考過程の把握につながり、また、探究を保障するための補助教材の用意につながる。加えて、A小学校での授業研究では子どもにどこまで探究を任せられるかの判断についての研究も行われており、これは子どもたちの探究の方向性を見極めにつながる。Meloth & Deering (1999) は、学び合いにおいて教師は子どもたちをモニタリングし、どういう思考状態かを把握する重要性を指摘している。浜崎教諭の経験は、子どもたちの教材を媒介して現れる多様な思考を把握し探究を保障するには教材への深い理解が必要なことを示唆している。

一方で、「協同による参加の保障」は、全体の中で埋没してしまう個の探究を小グループ等による協同への参加を通して保障する姿勢を意味している。この点については新任期から先輩教師の授業観察を通して意識されてはいるが、思うようにできていないという感覚があった部分である。転機となったのは、A小学校での授業研究での探究に参加できない子どもへの気づき、そして浜之郷小学校での実践の見学や「学びの共同体」としての授業研究とその指導助言と語った。それまでの教科の深まりとして捉えてきた探究の意識に加えて、協同による探究参加の形が明確化されたことが示唆される。

「探究の保障」は教科内容の深い理解を支えるパーソナルセオリーであり、「協同による参加の保障」は学びへの参加や関わり合いを支えるパーソナルセオリーと考えられる。単に交流するだけでは有意味な学び合いにならない (e.g., Cohen, 1994、浜崎教諭も子ども同士が繋がらない発言は「発表会なだけ」と表現している)。これらは独立的に構成されるのではなく、双方が重なり合うところに「子どもたちが支え合い、つながっていく姿」が実現される。

こうしたパーソナルセオリーの構築の背景には、自分自身で実践し続ける姿勢を重視する姿がある。先輩たちから教わるだけでなく「僕もやろう」とし、実際に当事者として授業実践を続けてきたということが浜崎教諭の専門性発達を支える信念となっている。それは新任期に限らず、ベテランになっても管理職にならず一教師として一貫して学び合いを実践し続けたこと、また A 小学校において教務主任として「自分がやらないと当事者になれない」と同僚教師を説得したエピソードからも推測できる。また、浜崎教諭が学び合いに出会った時期は、「ゆとり」や「学力」といったキーワードを基に授業のあり方に対して世論が大きく揺れていた時期である。そうした歴史的な脈の中、今井教諭をはじめとした、初任期での「教えるんじゃない、考えさせる」ような学び合いを実践する同僚教師のサポートを受けられたという社会的要因は浜崎教諭の“実践家”としての発達の方向性に寄与したと考えられる。さらに、初任校や A 小学校での同僚教師と「子どもが支え合い、つながっていく姿」を求めるヴィジョンを共有できたことも重要な社会的要因である。坂本他 (2015) では校長のリーダーシップのもとでヴィジョンの共有 (Hammerness et al., 2005) が行われ、それが授業観の形成に寄与していたが、本研究においてもこうしたヴィジョンの共有された学校で同僚たちと研究できた環境がパーソナルセオリーの構築に寄与している。さらに、授業 (授業者) の見方として「子ども一人ひとりの学びの姿、そして子どもたちが支え合い、つながっていく姿」を捉えることを研究者から指導助言されることは、自分自身の求める方向性が明確化された社会的要因であったと考えられる。

4-2. 「学び合いの指導者」としての専門性発達

Figure 3 には“実践家”と“指導者”としての発達過程の関連性を図示したものである。浜崎教諭の指導スタンスは、第1に子どもの思考過程を十分に把握し探究を保障できるような「教材研究の重視」、第2に自分自身の中に実践的知識を取り入れるための“当事者性”と子どもの学びや関わりを見取る“客観性”を両立させた実践と観察、およびそれらに対する省察まで含めた「省察を伴う実践と観察」の2点で表すことができる。こうした指導スタンスは、自身が先輩教師の実践を見て学んだ経験、同僚教師との授業研究や研究者の指導助言によって得られた気づき、そして、自分自身が実践し続けて学んできたという信念から構成されることが読み取れる。

「教材研究の重視」は、“実践家”としてのパーソナルセオリーである「探究の保障」のために、教師自身が充実した教材研究の重要性を先輩教師から学んだことが起因してい

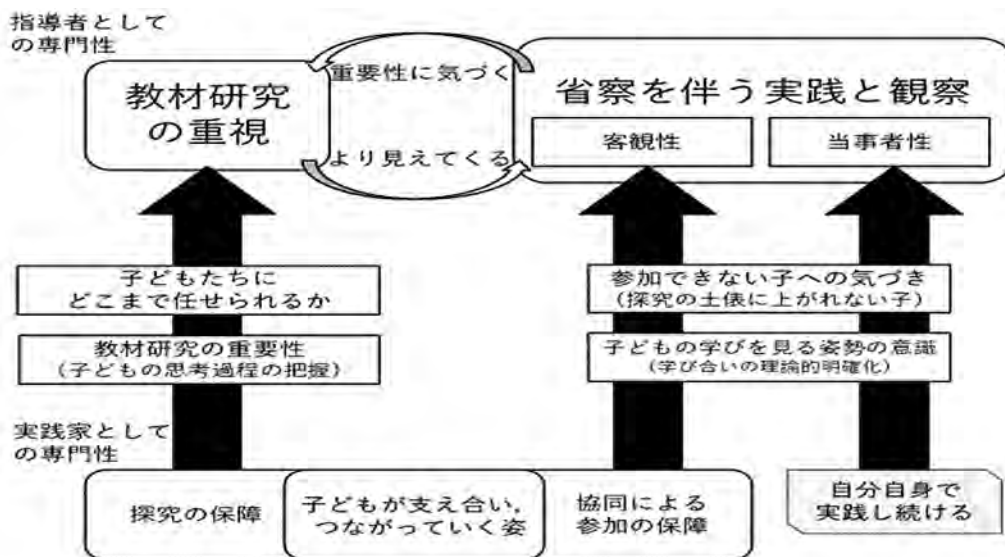


Figure 3 “実践家”と“指導者”としての学び合いの専門性発達の関連性

ると考えられる。また、自らが実践を続けていく上で、不十分な教材研究が子どもの探究を阻んでしまう経験も起因していると考えられる。教材研究を充実させることで、子どもたちの思考過程を読み取ることができ、探究過程に寄り添うための臨機応変さを兼ね備えた教師の育成をねらいとしている。

「省察を伴う実践と観察」は、浜崎教諭自身が「僕は見ることによっていろいろなことを学ぶことが多かったから」という経験と、自分自身で実践し続けて学び続けた浜崎教諭自身の信念に基づいた指導スタイルであることが読み取れる。ただし、ここでの実践と観察は、浜崎教諭の実践の観察に加えて、ビデオカメラを用いた新任教師自身の実践と観察も含まれ、新任教師自身が実践することも前提にある。実践と観察には“当事者性”と“客観性”の2つの視点が含まれている。当事者性は実践しながら学ぶという浜崎教諭自身の信念に基づいている。さらに観察において当事者性を意識させることで、実践者としての経験による学びだけでなく、観察者としても自分を実践の場に位置づけ、どのように学び合いの中で立ち振る舞うかを常に考えさせ、「自分の中に取り入れよう」とさせる。一方で、客観性をもって子どもの活動を見ることも必要であると述べている。補足的に関連文献を参照すると、浜崎教諭は「(授業中に)意味なく発言する子はいない」と語り、子どもの発言やそのタイミング、そして子どもたち同士のつながりの意味を捉えることが重要であるとしている。こうした視点をもつために、当事者的視点とは別に、客観的視点から子どもたちの姿を捉え、発言をはじめとする子どもの参加の仕方や意味を見出すことも求めていると考えられる。授業研究において、当事者性の強さは時として「独りよがり」に陥る可能性もある (e.g., 吉崎, 2017)。浜崎教諭は自身の実践を客観的に見せることを通して、教師視点だけの独りよがりな授業の見方にならないよう、子どもの声やつながりや学びも

捉えるような授業の見方を体得させることを意識していると考えられる。こうした視点を
得た背景には、A小学校に赴任する前までに実践し続けながらも感じていた不全感から始
まり、そしてそれが払拭されるきっかけとなった同僚教師との授業研究での探究に参加で
きていない子への気づき、そして、「学びの共同体」としての授業研究とその指導助言に
よる子どもの学びを見る姿勢という、2つの経験にあると考えられる。

これらの実践と観察は、事後の振り返り活動と共に行われる。浜崎教諭自身も先輩教師
の授業を見て学んできた。一方で、「どうもうまくつかめない」と語ったように、実践と
観察だけでは手ごたえを感じられず、特に「協同による探究の保証」が不足していた。浜
崎教諭は、ただ授業を見るだけでなく、見たものを振り返らせることで、客観的に子ども
の様子を気づかせるように促している。明示的な教授指導ではなく、省察を促すことを指
導スタンスの背景には「教えるんじゃない、考えさせる」と自身の初任期に先輩教師から
学んだ経験があり、新任教師たちにも、技法を教えるのではなく自身で考え気づかせるこ
とを意図していると読み取られる。学び合いに関する指南書は現在数多にあり、ともすれ
ば浜崎教諭が指摘した「読んで分かったつもり」になりやすい環境でもある。教師の学
習は実践を「なすことによって学ぶ」、「見て学ぶ」と同時に、その経験を省察し本質的
な諸相への気づき、そして行為の選択肢を拡大するところであり (Korthagen, Kessels,
Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001)、浜崎教諭の指導はこうした側面を体現するもの
である。

以上の指導のスタンスを基に、浜崎教諭自身が見出した「子どもが支え合い、つながっ
ていく姿」、そして2つのパーソナルセオリーを新任教師自身が見出せるように指導して
いると考えられる。これら2つの指導スタンス自体も互いに関連し、相乗性をもつと考え
られる。例えば、実践観察をすることで、教師が子どもたちの探究を保障するためには教
材内容についての深い理解がいかに必要であるかということへの気づきが生まれると考え
られる。一方で、教材に対して理解が深まることで子どもたちの学びの様子をより詳細に
捉えられるようになると考えられる。

一方で、新任教師を指導していく上で大きく3点の難しさも語られた。1点目は「教え
なければいけない」という使命感を脱却できないこと、2点目は他教師や研修での授業規
律のような統制的指導と浜崎教諭の指導との間で揺れ動くこと、そして3点目は具体的
な指導を待ち、実践を見ることの意味が理解できないことである。1点目の「教えなければ
ならない」使命感の強さは、教師としての責任感の強さや教材研究不足による子どもの自
由な探究への不安が背景にあると考えられる。また、2点目の統制的指導の研修を受ける
ことは、「教えなければいけない」使命感を強固にする可能性も考えられる。浜崎教諭は
自分の実践を見せることで、教え込まずとも子どもたちが学び合う姿を見せることでこ
うした使命感を減らすことを試みているが、簡単に意識改善されないことが読み取れる。さ
らに3点目と関連して、石原 (2010) は、新任教師は授業において「何が良いものなの
かが分からない」不安があることを指摘しており、観察する意味を捉えること自体に困難

を抱えている可能性も示唆される。

こうした課題点について浜崎教諭の指導から克服可能性を考えると、第1に、「教えなければいけない」という使命感の脱却には、同僚間での学びのヴィジョンの共有が必須になると考えられる。学び合う授業以外のやり方へ情報が開かれていることも担保される必要性もあるが、新任教師が過度に迷わぬような、同僚間での指導に対する了解性が重要である。こうした了解性を担保するのは学びのヴィジョンの共有になると考えられる。第2に、具体的な指導を待つ様子からの脱却には、省察の促進が重要であると考えられる。「見て学ぶ」ということ自体は教師教育において多く取り組まれてきた方法である。一方で新任教師は「何が良いものなのか分からない（石原，2010）」という不安もあり、どのように「見て学ぶか」、あるいはなぜ「見て学ぶか」について十分に把握できていないと考えられる。ゆえに、省察活動を繰り返すことで、自発的に「何を見たか」、そして「どのように捉えたか」の2点を意識できるようにする必要があると考えられる。

4-3. 本研究の限界点および展望

本研究の限界点として、第1に1人の教師による事例的検討に留まる点が挙げられる。この点について、筆者は学び合いの実践家として熟練した別の教師へのインタビューも進めている。他の教師との比較によって、より複雑な発達の理解へとつながると考える。第2に、時代背景が異なるために現代の若手教員の発達とは異なる可能性が考えられる。この点について、筆者は浜崎教諭が新人育成教員として指導した元新任教師に対するインタビューも進めている。本研究とこのインタビューの結果を合わせることで、時代背景の相違の解釈や浜崎教諭の指導がどのような形で元新任教師へ伝わっているかについても明らかにできると考える。第3に、本研究は浜崎教諭の“実践家”および“指導者”としての発達という巨視的变化を捉えた一方で、具体的な実践の様相にまで触れることができていない。実践の詳細についてのさらなる分析が必要である。

謝辞および付記

本研究にご協力くださった浜崎教諭に深くお礼申し上げます。また、本研究は東京大学教育学部で2015年度に開講された「教育心理学実験演習Ⅲ」の調査結果の一部です。受講生として調査実施にご協力いただいた内村慶士くん、小林ひかるさん、福永有加さん、渡邊薫子さんに心からお礼申し上げます。そして、論文執筆についてご指導いただきました秋田喜代美先生（東京大学大学院）ならびに研究室の皆さまに厚くお礼申し上げます。なお本研究はJSPS 科研費（特別研究員奨励費：16J08823）の助成を受けて行われました。

引用文献

- 秋田喜代美・一柳智紀・石橋太加志・児玉佳一・松木健一・中谷素之 協働学習における教師のあり方—認知・判断・実践知 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 120-121.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teacher College Press.
- 藤原 顕 (2013). 教師のライフヒストリー研究に関する方法論の検討 福山市立大学教育学部研究紀要, 1, 79-94.
- 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—遠藤瑛子実践の事例研究 溪水社
- Gillies, R.M., & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up. *Teaching Education*, 22, 63-78.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* (pp.358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- 原田信之・水野正朗 (2010). 「学びの共同体 (ラーニング・コミュニティ)」づくりのための授業技法化モデル 原田信之 (研究代表者) 学級を「学びの共同体 (ラーニング・コミュニティ)」にするための協同学習 (pp.22-54). 岐阜大学消費生活協同組合
- 石原陽子 (2010). 新任教員の困難に関する考察—質的・量的調査分析から プール学院 大学研究紀要, 50, 161-174.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Meloth, M. S., & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A. M. O'Donnell, & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning.* (pp.235-255). London: Routledge.
- 坂本篤史 (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 坂本篤史・副島 孝・水野正朗 (2015). 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 協同と教育, 11, 29-40.
- 佐藤 学 (2015). 学び合う教室・育ち合う学校—学びの共同体の改革 小学館
- Schroots, J. J. F., & ten Kate, C. A. (1989). Metaphors, aging and the life-line interview method. In D. Unruh & G. S. Livings (Eds.), *Current perspectives on aging and the life cycle (Vol. 3): Personal history through the life course* (pp. 281-298). Greenwich, Conn: JAI Press.

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.
東京都教育委員会 (2011). 教育庁報 No.576.
吉崎静夫 (2017). 一人称としての授業研究 (1) カモミール net マガジン (ダイジェスト版). Retrieved from http://www5.jwu.ac.jp/laboratory/kyoshoku/magazine_201704.html (2017年11月11日)

The Professional Development of an Expert Teacher for “Manabiai”: From “Practitioner-side” and “Mentor-side”

Keiichi KODAMA

The purpose of this study was to investigate the professional development process of an expert teacher for “Manabiai” from “practitioner-side” and “mentor-side” through life-history approach. Mr. Hamasaki (pseudonym) participated in this study, who was an elementary school teacher and expertized both practicing and mentoring in “Manabiai”. The results of narrative analysis were followings. First, as “practitioner-side”, he constructed two personal theories for “Manabiai” that were “ensuring inquiry” and “ensuring participation by collaboration” toward actualization of “state of children’s supporting and connecting each other”, and that were contributed to by observing senior teachers’ lesson, deliberating practice with colleague, and encountering understandable practice and researchers’ advice. Second, as “mentor-side”, he believed that both “studying teaching materials” and “observing and practicing with reflection” from “sense of ownership” and “objectivity” were important from his experience. On the other hand, he felt difficulty of mentoring first-year teachers in three terms; they could not grow out of sense of mission that “I must teach”, they were required to learn teacher-led instruction style from other teachers’ mentoring or in-service training, and they could not understand means of observing practice.

共同符号化におけるコミュニケーションの形態が個人再生に及ぼす影響

—物語生成課題を用いた検討—

佐藤 浩一*・亀山 梓**

単語2語から構成されるリストと10語から構成されるリストを材料として、リスト内の単語をつなげて物語を生成する課題に1人で取り組む群（個人群）、ペアで交互に取り組む群（ターン群）、ペアで相談しながら取り組む群（相談群）を設定した。課題の終了後に、単語の偶発自由再生を個人に求めた。その結果、10語リストの再生成績は、ターン群よりも個人群と相談群の方が優れていた。相談群の参加者は自分が物語生成に使った単語も相手が使った単語も、偏りなく再生していた。これに対してターン群の参加者は、自分が用いた単語の方をより多く再生していた。また生成された物語の一貫性も、個人群と相談群がターン群よりも優れており、一貫性と再生成績の間には有意な相関が見られた。以上より、難度の高い課題に取り組む場合、形式的な共同作業は課題への自己関与を低下させ、課題遂行の質を低め、その後の記憶にもマイナスの影響を及ぼすことが示された。

キーワード：共同符号化、記憶、再生、物語生成

問題と目的

「三人寄れば文殊の知恵」という諺があるように、他者と一緒に何かに取り組むことは、1人で行うよりも良い結果になると考えられている。しかし、現実には思ったほど成果が上がらないことも多い。記憶研究においてこのことを端的に示すのが共同抑制であり（Andrews & Rapp, 2015; Nokes-Malach, Richey, & Gadgil, 2015; Rajaram, 2011; Rajaram & Pereira-Pasarin, 2010）、次のような手続きで見出される。実験参加者は全員が同じ単語リストを記銘し、まず個人で再生し、その後共同で話し合いながら再生する。すると共同再生の成績は、個人再生の平均よりは優れているものの、個人再生を合算した予測値よりも低くなる。すなわち、1人で思い出していたことでも、グループになると思い出せなくなるのである。これを学校での学習活動に当てはめると、児童生徒が個人で学習し、その成果をグループで集める状況に該当する。メンバーが相互作用しながら個人学習の成果を集めることで、情報がこぼれ落ちる可能性があるということだ。

* 群馬大学教育学研究科

** 館林市立第五小学校

共同抑制は学習場面での共同的な活動がはらむ課題について、このように示唆を与えてくれる。しかし学校現場では、個人で学習してグループで思い出すよりも、グループで学習活動に取り組んだうえで、その成果については個々人がテストされることが多い。これに対応した研究として、共同符号化の有効性を検討したものがある。参加者は2～3人で共同して課題に取り組む群（共同符号化群）と、1人で課題に取り組む群（個人符号化群）に分けられる。そして課題遂行後にその内容に関わる記憶テストを個々人で受ける。なお記憶テストについては事前に予告しない、すなわち偶発学習の手続きを用いることが多い。

共同符号化の効果を検討した先行研究の結果は一貫していない。課題遂行後の個人再生成績は、共同符号化群より個人符号化群の方が優れている、群間に差がない、個人符号化群より共同符号化群の方が優れている、という3通りの結果が報告されている。そこで本研究ではまず、先行研究の手続きと結果を検討し、共同符号化が個人再生を促進する条件を探る。そしてその条件を組み込んだ群を設定し、共同符号化の有効性を検討する。

共同符号化の効果を検討した先行研究

共同符号化よりも個人符号化の方が、個人再生成績が優れているという結果は、Barberによる研究で繰り返し示されている。Barber, Rajaram, & Aron (2010, 実験1) は、2つの単語から1つの文を生成する課題を用いた。例えば、*citizen* と *trail* という2語の場合、共同符号化群では1人が "*The citizen went*" と節を作り、もう1人が "*along the trail.*" というように文を完成させた。このように、話し合いをせずに交互に取り組む手続きを「ターンテイキング」と呼ぶ。個人符号化群は、"*The citizen went along the trail.*" というように、文を1人で作った。65個の単語ペア（130語）について文を生成したあと、ペアの一方の語を手がかりに、もう一方の語を再生する手がかり再生テストを、参加者1人ずつに行った。その結果、再生成績は共同符号化群より個人符号化群の方が優れていた。2人ではなく3人で共同符号化を行った場合にも、共同符号化群より個人符号化群の方が優れていた (Barber, Rajaram, & Fox, 2012)。

共同符号化と個人符号化で個人再生成績に差がないという結果も、複数の研究で報告されている。Andersson & Rönnerberg (1995) は、幼児の発達に関するビデオ教材を用いた。ビデオ視聴のあと、個人符号化群は1人で、共同符号化群は2人で話し合っ、ビデオ教材の内容をまとめた。ビデオの内容に関する個人再生では、個人符号化群と共同符号化群に有意な差は見られなかった。Finlay, Hitch, & Meudell (2000) は、10枚のパズル絵を用いて実験を行った。パズル絵には動物が隠れており、実験者が指示した動物を見つけるという課題に、個人符号化群は1人で、共同符号化群は2人で話し合いながら取り組んだ。その後で動物名の個人再生が求められ、個人符号化群と共同符号化群に有意な差は見られなかった。Harris, Barnier, & Sutton (2013) では性格特性語が提示され、その語から連想される有名人1人の名前を回答するという課題が用いられた。個人符号化群は1人で、共同符号化群は3人で意見が一致するまで話し合っ、回答した。性格特性語の個人

再生では、個人符号化群と共同符号化群の間に有意な差はなかった。

個人符号化群より共同符号化群の個人再生成績が優れているという結果は、有馬・中條・青山（2010）により報告されている。この研究では参加者は個人符号化群と共同符号化群に分けられた。単語 10 語を用いて物語を作る課題と、リスト内の個々の単語について 2 つの連想語を生成する課題が用いられ、参加者間で操作された。個人符号化群は物語生成でも連想語生成でも、課題に 1 人で取り組んだ。共同符号化群は、物語生成には 2 人で話し合いながら取り組み、連想語生成には 2 人で交互に取り組んだ。物語生成課題でも連想語生成課題でも、共同符号化群が個人符号化群より単語の個人再生成績が優れていた。

共同符号化におけるコミュニケーション形態と個人再生成績

ここまで見てきたように、共同符号化と個人符号化を比較した研究の結果は様々である。しかし、手続きを詳細に検討すると、結果のばらつきの背景にある要因が推測できる。個人符号化群の方が優れていた研究（Barber et al., 2010, 実験 1; Barber et al., 2012）では、共同符号化がターンテイキングで行われていた。共同とは言っても機械的に役割を交代するだけであり、メンバー間にコミュニケーションはなかった。これに対して、個人符号化群と共同符号化群に差がなかった研究（Andersson & Rönnerberg, 1995; Finlay et al., 2000; Harris et al., 2013）、あるいは共同符号化群の方が優れていた研究（有馬ら, 2010）では、メンバー間で実質的な話し合いが行われていたと推測される。以上より、共同符号化を行う際に、参加者がターンテイキングで形式的に共同するのではなく、コミュニケーションをとりながら実質的に共同で取り組んだ場合には、その後の個人再生にも促進的な効果を及ぼし、共同符号化群の個人再生成績は個人符号化群と同じレベルか、それを上回ると予想される。

共同符号化におけるコミュニケーションの形態を操作したのは、Barber et al. (2010, 実験 2)、Barber, Rajaram, & Paneerselvam (2012) である。Barber et al. (2010, 実験 2) は、2 つの単語から 1 つの文を生成する課題において、個人符号化群と 2 人一組の共同符号化（ターンテイキング）群に加えて、2 人が自由に話し合いながら文を生成する共同符号化（相談）群を設定し、比較した。個人再生の結果、共同符号化（相談）群の成績は共同符号化（ターンテイキング）群よりは優れていたものの、個人符号化群には及ばなかった。Barber et al. (2012) では、Barber et al. (2010, 実験 2) と同じ 3 群を設定するとともに、共同符号化（相談）群と共同符号化（ターンテイキング）群に、「これまでの研究では、ペアによる文生成は良くない。それは 2 語の意味的なつながりが悪く、一貫性の低い文を作ったからだ。一貫性の高い文を作るよう努力しなければならない」という警告が与えられた。この警告により、共同符号化（相談）群と共同符号化（ターンテイキング）群の個人再生成績が上昇し、個人符号化群との間に差は無くなった。

ただし Barber らの一連の研究をコミュニケーションの形態という観点で見ると、不十分な点がある。第 1 に、2 語をつなげて文を作るという課題は比較的単純であり、2 人が相

談するにしても、さほど密なコミュニケーションを要するわけではない。第2に一貫性の高い文を作るよう警告を与えたとしても、1人目は思いついたことを表現し、文をまとめる責任は2人目の参加者にかかってくる。従って公平に共同しているという状況ではない。

共同符号化群の優位性を示した有馬ら(2010)の研究では、物語生成課題をコミュニケーションが十分な課題、連想語生成をコミュニケーションが不十分な課題として位置づけ、連想語生成より物語生成を行った群の方が、個人再生成績が優れていることを見出した。確かに参加者が交互に連想語を生成するのに比べると、話し合いながら物語を生成する方がコミュニケーションを要する。そのため個人再生成績の差はコミュニケーションの影響とも解釈できる。しかし課題の内容とコミュニケーションの形態が交絡しており、再生成績の差も傾向差にとどまっていた。そこで課題は共通にしたうえで、課題に取り組む際のコミュニケーションを操作して、個人再生への影響を検討することが望ましい。

本研究の目的

本研究では、Barber et al. (2010, 2012) と有馬ら(2010)の方法上の課題を解消し、共同符号化におけるコミュニケーションの形態が、その後の個人再生に及ぼす影響を検討する。単語リストを提示し、リスト内の単語から物語を生成するという課題を用いる。この課題に1人で取り組む群(個人群)、ターンテイキングで取り組む群(ターン群)、2人で話し合いながら取り組む群(相談群)の3群を設定する。相談群の参加者には、互いに自分の考えを積極的に伝え合い、協力してまとまりのある物語を作成することを、教示で強調する。個人再生の成績はターン群が最も低いと予想される。一方、相談群の成績は個人群と同じかそれを上回ると予想される。また2語から物語を生成する課題と、10語から生成する課題を設定する。2語から生成したものは「物語」と呼ぶには短いですが、参加者にとって分かりやすい表現であること、相談群の参加者が協力して取り組むことを方向づけるのに適した表現であることから、「文を生成する」(Barber et al., 2010, 2012)のではなく、「物語を生成する」(有馬ら, 2010)課題として教示する。難度の高い10語からの物語生成課題の方で、コミュニケーション形態の効果がより明瞭に現れると予想される。

方 法

実験計画

符号化の群(個人群、ターン群、相談群)が参加者間で操作された。またリスト(2語リスト、10語リスト)が参加者内で操作された。

実験参加者

国立A大学の学生、男性22名、女性36名の合計58名が実験に参加した(平均19.1歳、SD = 0.74)。各群の参加者は、個人群20名、ターン群18名、相談群20名であった。ターン群と相談群はそれぞれ2名1組で、ターン群は9ペア、相談群は10ペアが構成された。

共同で課題に取り組みやすいよう、2名の学年・専攻・性別は同じにした。

材料

単語2語のリストを10リスト、単語10語のリストを2リスト作成した。有馬ら(2010)に準じ、リスト内の単語は天野・近藤(1999)の親密度5～6に該当し、異なるカテゴリー(国立国語研究所, 2004)に属するものとした。2語リストに用いた単語と10語リストに用いた単語は、参加者間で入れ替えた。すなわち、ある参加者で2語リストに用いた20語は、別の参加者では10語リストに用いられた。

手続き

実験は群ごとに行われた。個人符号化群は1回の実験セッションに1～4名が参加した。ターン群と相談群は1回の実験セッションに1～2ペアが参加した。ターン群と相談群が同時に参加することはなかった。また複数のペアが参加する場合には、ペアとペアの間を衝立で区切り、互いの様子が見聞きできないようにした。

参加者に与えられた小冊子には、1頁に2語あるいは10語のリストが1つ印刷されており、単語には①②あるいは①～⑩の番号が振られていた。参加者は①の単語から順につなげて1つの物語を作成することが求められた。

個人群の参加者は1人でこの課題に取り組んだ。2語リスト「①りんご、②友達」を例に、「お母さんがりんごを買ってきてくれた。僕は友達を呼んで、一緒に食べた」という具合に作成することが説明された。ターン群の参加者ペア(A Bの2人)は、まずAが①の語を使って文を作り、次にBが②の語を使って文を作り、1つの物語にするよう指示された。「①りんご、②友達」を例に、A「お母さんがりんごを買ってきてくれた」、B「僕は友達を呼んで、一緒に食べた」という具合に作成することが説明された。また2人で相談してはいけないこと、自分が作った文は自分で回答用紙に書き込むことが指示された。相談群の参加者ペア(A Bの2人)でもターン群と同じ2語と物語例が示された。さらに相手に同調するのではなく、自分の考えを伝え合い、協力して物語としてまとまりのある文を作成するよう強調された。2人が相談して物語を作成している会話例と、相談せずにターンテイキング的に進めている会話例が示され、課題への取り組み方が説明された。ただし、Aが①の語を使った文を回答用紙に書き込み、次にBが②の語を使った文を回答用紙に書き込むことは、ターン群と同じであった。

どの群も10語リストについても同様の教示が与えられた。3群ともに同じ10語と、そこから生成された物語例が提示された。個人群の参加者は1人で10語をつなげて物語を生成するよう求められた。ターン群と相談群の参加者は、Aが①の語、Bが②の語、Aが③の語、Bが④の語、という具合に交代に1語ずつ使って文を作成して記入し、10文からなる物語を生成するよう求められた。その上で、ターン群では相談してはいけないことが強調された。相談群では考えを伝え合いながら協力して、物語としてまとまりのある文を作ることが強調された。

2語リストを使った練習に続いて、本試行に移った。物語生成の制限時間は、2語リス

トが2分、10語リストが10分であった。半数のペアは「2語リスト5試行、10語リスト1試行、2語リスト5試行、10語リスト1試行」の順に課題に取り組んだ。半数は「10語リスト1試行、2語リスト5試行、10語リスト1試行、2語リスト5試行」の順に課題に取り組んだ。ターン群と相談群では、最初に文を作り始める役割を、前半6試行と後半6試行で交代した。物語生成のあとで単語の再生を行うことは教示しなかった。

全ての試行が終了したあと、参加者は妨害課題として新生児の発達に関するDVDを20分間視聴した。その後、実験で提示された全ての単語の偶発自由再生に、個々人で取り組んだ。再生テストは10分間であり、実験全体では70～80分を要した。

倫理的配慮

参加者には、実験参加は任意であり、回答を拒否したり中断できること、拒否したり中断しても不利益は生じないことを説明した。以上のことに同意を得たうえで、手続きの説明を行い、実験を開始した。

結 果

物語生成課題において、ターン群は教示の通り、互いに話し合うことなく取り組んでいた。相談群は次に示すような話し合いをしながら、課題に取り組んでいた。

(例) 2語リスト「①煙突、②肝試し」

A「煙突と肝試しをつなげるのか…。」

B「どこかで肝試しをして、その建物に煙突がついてたとか？」

A「じゃあ廃墟とか古い建物とかどう？」

B「廃墟いいね、肝試しらしい。」

A「じゃあ、煙突のついた廃墟を見つけた。」

B「山奥の廃墟とかだったらもっと雰囲気じゃそうじゃない？」

A「確かに、じゃあ山奥の廃墟にしよう。」

「山奥で煙突のついた廃墟を見つけた。」(回答用紙に記入)

B「僕たちはそこで肝試しをしようと思った。」(回答用紙に記入)

(例) 10語リスト「①花瓶、②傷口、③草野球、④通知表、⑤消防士、⑥写真家、
⑦映画化、⑧画用紙、⑨低気圧、⑩海開き」

A「まずテーマを決めよう。」

B「テーマか…映画化ってあるから、映画の話につなげられないかな？」

A「写真家が出てくる映画とか？」

B「消防士が写真家に転身したって話でも面白そう。」

A「いいね、最初はどうする？」

B「花瓶を落としちゃって傷口ができたとか？」

A「傷口ができるって変じゃない？前にできた傷に破片が当たって傷口が開いた

とか。」

B 「映画のこと考えてたら、ぼーっとして花瓶割っちゃったとかなら、うまくつなげられそうだね。」

A 「花瓶を落として割ってしまった。」(回答用紙に記入)

B 「手のひらが切れてしまい、傷口から血が出てきた。」(回答用紙に記入)

再生成績

自由再生成績の結果を表1に示す。成績の範囲は、いずれの群・リストでも0～20である。群(個人、ターン、相談)×リスト(2語、10語)の分散分析を行った。群の主効果($F(2, 55) = 0.72$)は有意ではなかったが、リストの主効果($F(1, 55) = 212.02, p < .001$)、群×リストの交互作用($F(1, 55) = 17.43, p < .001$)が有意であった。リストの主効果は、2語リストよりも10語リストの方が再生成績が優れていたことによる。交互作用が有意であったので、単純主効果の検定を行ったところ、10語リストで群の単純主効果が有意であった($F(2, 110) = 9.43, p < .001$)。Ryan法による多重比較の結果、個人群と相談群には有意差はなく、いずれもターン群より優れていた($p < .05$)。

表1 各群が再生した2語リストと10語リストの正再生数

		個人群	ターン群	相談群
2語リスト	平均	11.15	12.83	11.30
	SD	2.48	1.62	1.98
10語リスト	平均	18.25	15.11	17.80
	SD	2.36	3.41	2.40

自分が使った単語と相手が使った単語の再生の偏り

次に、再生成績で群間に差が見られた原因を掘り下げるために、2つの分析を追加した。第1に、ターン群と相談群において、物語生成に自分が使った単語と相手が使った単語では、いずれの再生が優れていたか検討した。例えば2語リスト「①いろり、②雑貨」で、Aが「いろりの周り、殺風景だよね」、Bが「なんか雑貨買ってくるか」とつなげた場合、Aにとっては「いろり」が自分が使った単語、「雑貨」が相手が使った単語になる。結果を表2に示す。成績の範囲は、いずれの群・リスト・単語(自分が使ったか、相手が使ったか)でも0～10である。群(ターン、相談)×リスト(2語、10語)×単語(自分、相手)の分散分析を行った。群×リスト×単語の交互作用が有意であった($F(1, 36) = 8.09, p < .01$)。単純主効果の検定を行ったところ、ターン群・10語リストで、単語の単純主効果が有意であった($F(1, 72) = 41.78, p < .01$)。その他の組み合わせでは、単語の単純

主効果は有意ではなかった。従って、ターン群の参加者は10語リストを再生したときに、相手が使った単語よりも自分が使った単語をより多く再生すること、相談群ではこうした偏りは見られないことが示された。

表2 自分が使った単語と相手が使った単語の正再生数

		ターン群		相談群	
		自分	相手	自分	相手
2語リスト	平均	6.67	6.17	5.80	5.50
	SD	1.00	0.76	1.08	0.92
10語リスト	平均	8.39	6.72	8.90	8.90
	SD	1.34	2.18	1.34	1.34

物語の一貫性

再生成績で群間に差が見られた原因を掘り下げするための第2の分析として、生成された物語の一貫性、すなわち文と文が結びついて物語としてまとまっている程度を検討した。2語からの文生成課題を用いた Barber et al. (2010) では、個人符号化群は共同符号化群より一貫性の高い文を生成して再生成績も良い、一貫性の高い文を生成した参加者はそうでない参加者よりも再生成績が良いというように、一貫性と再生成績との間に関連が示された。Barber et al. (2012) では、共同符号化群の参加者に文の一貫性を高めるよう警告を与えたにも関わらず、一貫性は高まっていなかった。警告によって再生成績が高まったのは、一貫性を高めようとしてペアが長い時間符号化に取り組んだことが原因ではないかと考察している。

生成された物語をランダムに並び替えて群が分からないようにしたうえで、2人の評定者が独立に、それぞれの物語の一貫性を1～4で評定した。文と文のつながりが悪く物語としてのまとまりに欠けている場合や、言葉が不足しているために文意が通りにくい場合には、評定は低くなった。「かんざし」「縁結び」の2語から生成された物語の例を示す。

(例) 一貫性の高い物語

「今日は新しい浴衣を着て、かんざしもつけておしゃれをした。これから友達と縁結びの神様の居る神社に行くのだ。」(評定者A：4点、評定者B：4点)

(例) 一貫性の低い物語

「かんざしについた珊瑚の玉が、小さく揺れた。この神社は縁結びで有名らしく、僕たちは初詣に来ていた。」(評定者A：2点、評定者B：1点)

10個の2語リストから生成された10の物語の一貫性平均値と、2つの10語リストから生成された2つの物語の一貫性平均値を、個人群では参加者ごとに、ターン群と相談群

ではペアごとに求めた。こうして得られた一貫性の評定者間の相関は、2語リストで $r = .74$ 、10語リストで $r = .67$ と高かった（いずれも $p < .01$ ）。そこで2人の評定者の評定を平均し、各参加者の一貫性得点とした。なおターン群と相談群では、ペアを組んだ2人については、一貫性は同じ値になる。結果を表3に示す。

群（個人、ターン、相談）×リスト（2語、10語）の分散分析を行った。群の主効果（ $F(2, 55) = 5.60, p < .01$ ）、リストの主効果（ $F(1, 55) = 78.42, p < .001$ ）、群×リストの交互作用（ $F(1, 55) = 3.41, p < .05$ ）が有意であった。リストの主効果が有意だったのは、10語リストよりも2語リストの方が一貫性が高かったことによる。交互作用が有意だったので単純主効果の検定を行った。その結果、10語リストで群の単純主効果が有意であった（ $F(2, 110) = 8.85, p < .001$ ）。Ryan法による多重比較の結果、個人群と相談群には有意差はなく、いずれもターン群より一貫性が高かった（ $p < .05$ ）。

3群全ての参加者を対象に、一貫性と再生成績の相関を求めた。その結果、2語リストの一貫性と2語リストの再生成績との間には有意な相関は見られなかったが（ $r = .02$ ）、10語リストの一貫性と10語リストの再生成績との間には有意な相関が見られた（ $r = .42, p < .001$ ）。

以上の分析より、10語から物語を生成した場合、個人群と相談群はターン群より一貫性が高い物語を生成し、単語の再生も優れていた。また一貫性の高い物語を生成した参加者は、単語の再生成績も優れているという相関が認められた。

表3 各群が生成した物語の一貫性評定値

		個人群	ターン群	相談群
2語リスト	平均	3.40	3.18	3.42
	SD	0.48	0.22	0.27
10語リスト	平均	2.90	2.14	2.70
	SD	0.68	0.78	0.78

考 察

本研究では先行研究の手続きを改訂し、共同符号化の形態が個人再生の成績に及ぼす影響を個人符号化群と比較し、共同符号化の有効性を検討した。偶発での個人再生成績と、生成された物語の一貫性を検討した。その結果、2語リストでは再生成績、一貫性ともに、群の効果は見られなかった。これに対して10語リストでは、再生成績、一貫性ともに、ターン群が最も低く、個人群と相談群の間には差が見られなかった。10語リストの場合、1人で取り組んだり、ペアで相談しながら取り組んだりすることで、一貫したまとまりのあ

る物語が生成され、その結果、単語の偶発記憶も優れたものになった。機械的なターンテイキングで物語を生成した場合、物語の一貫性が低下し、結果的に記憶に残りにくいものになったのである。

参加者が物語生成にどの程度関与していたかということも群によって異なり、それが記憶に影響したと推測される。個人群の参加者は物語全体に関与していた。相談群の参加者も、個々の文を記入する役割は分担されていたが、それに先だって共同で物語のストーリーを考えており、やはり物語全体に関与していたと言える。そのため自分が使った単語も相手が使った単語も、同じくらい再生したのであろう。これに対してターン群の参加者は、物語の半分にししか関与していなかった。そのため、自分が生成した部分は再生できても、相手が生成した部分は再生しにくかったと考えられる。これは、同じ情報であっても、他者から与えられるより自分で生成した方が記憶に残りやすいという生成効果 (Slamecka & Graf, 1978) とも整合する結果である。

本研究から、比較的単純な課題であれば、個人で取り組むか共同で取り組むか、共同で取り組む場合に実質的なコミュニケーションを伴うかどうかということは、課題遂行やその課題に関わる記憶に影響しないと言える。これに対して、難度の高い課題の場合、ターン群のように形式的なペアで取り組むことは、課題への関与を低下させ、課題遂行や記憶を阻害するのである。ターンテイキングは、授業中に児童生徒が順番に自分の考えを述べていくという状況に似ている。こうした形式的な共同は課題遂行を阻害し、1人で取り組むよりも劣った結果をもたらす危険性があると言えよう。

ところで10語リストは2語リストに比べて一貫性は低いにも関わらず、再生成績は優れていた。2語に比べると、10語をつなげて一貫した物語を完成させるのは難しい。しかし2語・10リストが10チャンクであるのに対して、10語・2リストは2チャンクである。10語リストでは2語リストに比べて一貫性は低くとも、1つの物語としてチャンキングされ、記憶に残りやすくなったのであろう。

本研究では、先行研究と食い違う結果も得られた。第1に、2語からの文生成課題を用いた Barber et al. (2010, 2012) では、ターンテイキングで取り組んだ共同符号化群の個人再生が、個人符号化群の個人再生より劣るという結果が繰り返し得られていた。しかし本研究の2語リストでは、そうした結果は見られなかった。Barber らが「2語から1つの文を作る」という課題であったのに対して、本研究では「2語から1つの物語を作る」という課題であった。そのため本研究では Barber らに比べて一貫性の高いものが生成され、その結果、群間の差が消失したと考えられる。第2に、本研究と同様に10語からの物語生成課題を用いた有馬ら (2010) では、個人符号化群より共同符号化群の方が個人再生が優れていた。しかし本研究では個人符号化群と相談群で差がなかった。有馬らは共同符号化が優れていた理由として、話し合うときに互いの考えをすりあわせたり吟味したりする「交渉」が心内で生じ、それが単語の体制化や記憶を促したと論じている。一方、本研究の相談群の様子を観察すると、制限時間を十分に使って相談したり、物語を読み直し

たりしていた。従って本研究でもある程度の交渉は行われており、相談群の成績が個人群と同レベルにとどまった理由は不明である。共同符号化を検討した研究で、共同符号化群の再生成績が個人符号化群を上回るという結果は稀であり、その条件を探ることは今後の重要な検討課題である。

引用文献

- 天野成昭・近藤公久 1999 NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第1期 第1巻 単語親密度 三省堂
- Andersson, J., & Rönnerberg, J. 1995 Recall suffers from collaboration: Joint recall effects of friendship and task complexity. *Applied Cognitive Psychology*, 9, pp.199-211.
- Andrews, J. J., & Rapp, D. N. 2015 Benefits, costs, and challenges of collaboration for learning and memory. *Translational Issues in Psychological Science*, 1, pp.182-191.
- 有馬比呂志・中條和光・青山佳也 2010 符号化時の協同性が単独想起に及ぼす効果 協同と教育, 6, pp.12-20.
- Barber, S. J., Rajaram, S., & Aron, A. 2010 When two is too many: Collaborative encoding impairs memory. *Memory & Cognition*, 38, pp.225-264.
- Barber, S. J., Rajaram, S., & Fox, E. B. 2012 Learning and remembering with others: The key role of retrieval in shaping group recall and collective memory. *Social Cognition*, 30, pp.121-132.
- Barber, S. J., Rajaram, S., & Paneerselvam, B. 2012 The collaborative encoding deficit is attenuated with specific warnings. *Journal of Cognitive Psychology*, 24, pp.929-941.
- Finlay, F., Hitch, G. H., & Meudell, P. R. 2000 Mutual inhibition in collaborative recall: Evidence for a retrieval-based account. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, pp.1556-1567.
- Harris, C. B., Barnier, A. J., & Sutton, J. 2013 Shared encoding and the costs and benefits of collaborative recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39, pp.183-195.
- 国立国語研究所 2004 分類語彙表 大日本図書
- Nokes-Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. 2015 When is it better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 27, pp.645-656.
- Rajaram, S. 2011 Collaboration both hurts and helps memory: A cognitive perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 20, pp.76-81.
- Rajaram, S., & Pereira-Pasarin, L. P. 2010 Collaborative memory: Cognitive research

and theory. *Perspectives on Psychological Science*, 5, pp.649-663.

Slamecka, N. J., & Graf, P. 1978 The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, pp.592-604.

(注) 本研究は第二著者による平成 29 年度群馬大学教育学部卒業研究「共同符号化におけるコミュニケーションの形態が個人想起に及ぼす影響～物語生成課題を用いた検討～」をもとに、第一著者が分析を追加しまとめ直したものである。

3

実践研究論文

学生の関与の促進と学習目標の達成を意図した授業の検討

星 裕*・越川 茂樹*

本研究は、学生の学習への関与の促進と学習目標の達成を意図した授業をデザインし、授業の有効性を検討した実践報告である。具体的には、ARCSモデルの関連性(Relevance)づくりの方略のうち、「ゴールと関係づけること(目的志向性)」と「経験とのつながり(親しみやすさ)」の2つの視点に着目した授業計画と、教授学習ユニットに協同学習を取り入れた授業をデザインし、「道徳の指導法」の授業実践を行った。

実践の結果、本研究でデザインした授業は学生の学習への関与を促し、学習目標の達成につなげる上で一定の効果があったことを確認することができた。また、今後の課題として、学生の学習への関与を一層促すために教師や仲間との「関わり合い」を視点とした教育環境に着目した研究を進めることが挙げられた。

キーワード：関与、ARCSモデル、協同学習、教授学習ユニット

問題と目的

近年、大学教育の質的転換に向けた多くの取り組みが進められてきている。その大きな契機として中央教育審議会(2008)による学士力の提示を挙げることができるだろう。中央教育審議会(2008)は、学士課程教育における課題を踏まえ、学士課程で育成すべき能力として学士力を示した。学士力とは知識・理解だけでなく、コミュニケーション・スキルをはじめとする汎用的技能、態度・志向性、総合的な学習経験と創造的思考力等から構成されており、幅広い資質・能力を示している。学士力の育成に向けていくつかの方針が出されたが、その中の1つに教育方法の改善がある。大学教育においてとりわけ教育内容以上に教育方法の改善を課題とし、学生が主体的・能動的に学ぶことができる教授法を取り入れる重要性が指摘された。さらに、中央教育審議会(2012)は、そのことを「アクティブ・ラーニング」というキーワードで示し、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授法・学習法の総称」と定義した。加えて、具体的な方法としてグループ・ディスカッション、ディベート等を提示し、より明確に学生の主体的な学習を促す質の高い教育を進めることを求めた。

* 北海道教育大学

このような背景のもと、大学教育では、アクティブ・ラーニングを視点とした教育方法の改善が進められ、PBL(Problem-Based Learning)やTBL(Team-Based Learning)の他、協同学習等、学生が主体的・能動的に学ぶことを目的とした多くの授業実践による成果が報告されている。一方、課題についても報告されている。ベネッセ(2013)は、アクティブ・ラーニングが広がってきている傾向がうかがえるとしつつも、授業への取り組みとして積極的に学習する学生は2割弱にとどまっており、4割前後の学生は自主的な学習をほとんど行っていないことを報告している。また、大学教育に対する選好としてあまり興味がなくても単位を楽に取れる授業が良いと考える学生の割合が2008年度調査と比較して増加しており、学生の学習への姿勢が受け身である(ベネッセ、2013)と指摘している。

さらに、森(2015)は、アクティブ・ラーニングの現状として、フリーライダーの出現、グループワークの非活性化、思考と活動に乖離があるアクティブ・ラーニング等を指摘している。同様に、松下(2015)もアクティブ・ラーニングを導入しても未解決なままの問題として①知識(内容)と活動の乖離、②能動的学習を目指す授業のもたらす受動性、③学習スタイルの多様性への対応を指摘している。これらの指摘からは、学生の主体的で質の高い学びを求めたはずのアクティブ・ラーニングにおいても、講義型授業といわれる従来型の授業と同様に学生の学習への消極的な姿勢、目的意識の希薄さがうかがえる。したがって、大学で学ぶ意味を持っていない目的意識の希薄な学生をいかにして学習に関与させていくかがアクティブ・ラーニングにおける課題の1つとなっているといえる。

学生の学習への関与に関して、Barkley(2015)は、関与には動機づけ要素とアクティブ・ラーニング要素のどちらも必要であると指摘している。さらに、「学生の関与とは、ある連続体上で経験され、動機づけとアクティブ・ラーニングの間の相乗的な相互作用から生み出されるプロセスとプロダクト」であると定義し、学生の関与についての二重らせんモデルを示している。彼女は、この二重らせんモデルでは、動機づけとアクティブ・ラーニングの相乗的な相互作用を生み出す条件を創り出すことによって、大学教員が教室で学生の関与を促すことができるとしている。

Barkleyによる二重らせんモデルにおける動機づけの視点に関して、鹿毛(2013)は、「行為が起り、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象」と定義し、この動機づけを図る教育環境として「教育環境のデザイン」と「教育環境のダイナミズム」という2つの側面に着目している。鹿毛(2013)によると、「教育環境のデザイン」とは、設計され、明確化、具体化された計画的な側面、つまり、学習者の学習プロセスと成果に対しての「しかけ」としての機能を示し、この「しかけ」としての教育環境が「動機づけデザイン」である。そしてこの動機づけデザインとは、教授デザインの一側面であり、動機づけ理論を背景としつつ、教育する側が学習者の意欲を高めるために方針や手立てを構造的に提示する学習環境である(鹿毛、2013)。この「しかけ」としての動機づけデザインの1つに、Keller(2010)が提示したARCSモデルがある。Keller(2010)は、学習意欲に関する文献の調査・検討から学習意欲に関する概念を、注意(Attention)・関連性(Relevance)・

自信 (Confidence)・満足感 (Satisfaction) の4つに分類できることを見出し、ARCS モデルを創出した。ARCS モデルでは、学習意欲を4つの側面から刺激・保持するための具体的な方略についても示しており、具体的な実践に移すことが可能となっている。4つの分類のうち、関連性はなぜ学ばなければならないのか、という学習の目的や学ぶ意義と大きく関係しているとされ、Keller (2010) は、支援の方略としてゴールと関係づけること (目的志向性)、興味 (動機) との一致、経験とのつながり (親しみやすさ) という3つの視点を提示している。これらの視点のうち特にゴールと関係づけること、経験とのつながりの2つの視点は、学生の学習への動機づけを図る上で、授業計画をどのようにデザインするかにつながると考えられる。それゆえ、ARCS モデルの関連性作りの方略に着目することで、コース全体が何をゴールとしているのか、自分のこれまでの経験とどのようにつながるのか、という関連性が明確になり、学生の学習への動機づけを図ることが期待できる。

また、鹿毛 (2013) は、動機づけを図る教育環境のもう1つの側面である「教育環境のダイナミズム」について、「関わり合い」としての機能を示している。「教育環境のダイナミズム」は、「教育環境のデザイン」である「しかけ」に規定される部分があるとした上で、人には特定の社会的な場に影響されて振る舞う性質があることを指摘し、当人の動機づけは他者の動機づけに規定されることを指摘している。このような他者との関係が学習意欲に影響するという点について、Barkley も同様の指摘をしている。Barkley (2015) は、深い関与を促す条件として、「課題は適度にチャレンジングなものであること、コミュニティの感覚、学生がホリスティックに学べるように教えること」の3つを挙げている。Barkley (2015) は、このうち、コミュニティの感覚という視点において、学生が互いに学び合える条件を作り出すことが、学生の学習への関与を促すことにつながるとし、他者との関係に着目する必要性を指摘している。

他者との関係に着目した教育方法として協同学習がある。関田・安永 (2005) による協同学習の4つの定義の中に、「互恵的相互依存関係」があり、これは鹿毛 (2013) や Barkley (2015) が指摘している他者との関係に着目した視点といえる。また、協同学習の実践からは、多くの認知的・態度的・技能的成果が報告されている (たとえば、市川・久保田・西川、2007; Barkley, Cross, Major, 2009; 牧野、2011; 須藤・安永、2011; 中村、2013)。それゆえ協同学習は、フリーライダーの出現やグループワークの非活性化 (森、2015)、能動的学習を目指す授業のもたらす受動性 (松下、2015) といった課題に対し、学生が他者との関わりを学びつつ、学習の目標を達成する上で効果的な教育方法と考えられる。

こうした効果の期待できる協同学習の理論や技法を取り入れた授業設計の1つとして、「教授学習ユニット」がある (安永、2012)。教授学習ユニットは、協同による活動性の高い授業づくりを目指した授業の構造であり、全体を6つの段階に分けたものである。段階1では教師が内容を解説し、段階2では教師が課題を明示し学習の方向付けを行う。段階3では学生による課題への個人思考、段階4で学生同士での対話による集団思考、

段階5でクラス全員での対話による理解の共有が行われる。最後に段階6でまとめを行い個人への定着が図られる構造となっている。このうち、段階4の学生同士での対話の場面は、ペアないしグループでの話し合いを基本としているが、協同学習の技法である「ジグソー法」や「派遣員」等を実施することもでき、アレンジが可能な構造になっている。教授学習ユニットは、授業の構造が明確に示された上で授業の目標や内容によって各段階における学習内容や方法の選択の幅が広く、多くの場面で活用することができる授業のデザインと考えられる。溝上(2014)は、「講義かアクティブラーニングかといった二項対立的な理解ではなくて、コースのレベルや目的に応じて、講義パートとアクティブラーニングをうまく配分したアクティブラーニング型授業を目指すことが、基本であると考えられる」と示唆しており、教授学習ユニットを取り入れて実践することは、レベルや目的に応じたアクティブ・ラーニングを可能にすると考えられる。さらに、長濱・安永(2010)は、「教授学習ユニット」を組み込んだ授業における協同作業に対する認識の変化について、学生の協同作業に関する認識が肯定的に変化することを報告している。したがって、教授学習ユニットは「関わり合い」という視点からも動機づけを図ることが期待できる授業のデザインであると考えられる。

さて、平成27年3月に、学校教育法施行規則及び小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正が行われ、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として新たに位置づけられることとなった。それに伴い、大学の教員養成においても「道徳の指導法」に関して、理論面、実践面、実地経験面の3つの側面から改善・充実を図る必要性が指摘されている(中央教育審議会、2014)。さらに、教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)は、「道徳の理論及び指導法」として道徳の理論と道徳の指導法における目標を提示し、理論面、実践面から学生が身に付けるべき力を明示した。一方、「道徳の指導法」の問題点として、永田・藤澤(2010)は、「道徳の指導法」にあたる科目の大学における設置状況の調査から、学生自身が小・中学校で受けてきた道徳授業に肯定的なイメージが弱く、道徳授業を実施することを敬遠する傾向がある、学生が道徳の授業についての良いサンプルを持っていない等の課題意識を持つ大学教員がいると報告している。さらに、道徳教育の充実に関する懇談会(2013)は、教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていないと指摘している。したがって、「道徳の指導法」の実施において学生の学習への関与を促し、学生に道徳教育に関する理論的な学びと実践的な指導力を育成することが求められているといえよう。

以上のことを踏まえ、本研究は、筆者である星が担当している「道徳の指導法」の授業を対象に、ARCSモデルの関連性づくりの方略に着目した授業計画と教授学習ユニットに協同学習を取り入れた授業をデザインし、学生の学習への関与を促し、学習目標の達成につなげることができたか検討を行うこととした。その理由の1つは、ARCSモデルの関連性作りの方略に着目した授業計画をデザインすることで、「道徳の指導法」を実施する際に学生の学習への関与を促すことが期待できると考えたからである。もう1つは理論的な学

びと実践的な指導力の育成が求められる「道徳の指導法」において、各段階における学習内容や方法の選択の幅が広い教授学習ユニットを用いることは、授業の目標や内容に応じた協同学習を取り入れることで適切な学習を行うことを可能とし、学生の学習への関与を促すことに加えて目標の達成につながる上でも効果的だと考えたからである。また、これらの授業計画や授業を実施することは、学生に育成すべき学士力をつけるという点でも有効だと考えられる。具体的には、これまでの経験とつながりを持たせてゴールと関係づけることは、学士力の「汎用的技能」に含まれる問題解決力を身に付けることと関連していると考えられる。問題解決力は、「問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる」ための力とされている（中央教育審議会、2008）。つまり、学生がこれまでの経験から自分の課題を設定し、ゴールである模擬授業と学習内容を関連させて必要な情報を収集・分析・整理するという学習の進め方により、問題解決力を身に付けることにつながることを期待できる。また、協同学習を取り入れた授業は、「態度・志向性」に含まれるチームワーク、リーダーシップを身に付けることにつながると考えられる。チームワーク、リーダーシップは「他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる」ための力とされている。これは、関田・安永(2005)が示す協同学習の4つの定義である「互恵的相互依存関係の成立」、「二重の個人責任の明確化」、「促進的相互交流の保障と顕在化」、「『協同』の体験的理解の促進」と目指すところが共通しているといえる。したがって、本研究は大学教育において身に付けることが期待されている学士力を学生に育むという点からも意義があるものと考えられる。

方 法

Table 1 授業計画

1. 対象学生・科目・時期

対象学生は、教員養成学部3年生の男子34名・女子49名の計83名であった。対象科目の「道徳の指導法」（初等主免）は、小学校教員の免許状取得を目指す学生にとっては必修科目となっている。3年生の前期（4～7月）に開講しており、「基礎実習」と「教育実習1」の間に位置している。H大学では、学生は、1・2年生で「教育フィールド研究」を通して、学校でのインターンシップを経験してい

週		授業のテーマ
1		ガイダンス
2	理論編	道徳教育の変遷
3		道徳教育の目標・道徳科の目標
4		道徳教育の内容
5		全体計画の意義と内容
6		年間指導計画の意義と内容
7		道徳科の指導の基本方針
8		道徳科の特質を生かした学習指導の展開
9		道徳科の評価
10		実践編
11	学習指導案の作成2	
12	模擬授業1	
13	模擬授業2	
14	授業観察2	
15		まとめ

る。その後、2年生の夏季休業期間中に授業観察に焦点化した「基礎実習」を経験し、3年生の夏季休業期間中に教壇実習も含む5週間の「教育実習1」を経験する。本研究の実施時期は、2017年前期に1～15週であった。

2. 授業計画

授業計画は、ARCSモデルの関連性づくりの方略に着目し、ゴールと関係づけることと経験とのつながりを持たせることを意図した。本授業は、カリキュラム上、「教育実習1」の直前に位置付けられていることも踏まえ、学生が「自分で道徳の授業の学習指導案を作成し、模擬授業を実施できる」ことをゴールとして設定した。その上でデザインしたのが、Table 1に示す授業計画である。

コース全体を大きく2つのユニットに分けて構想し、第1ユニットを2～9週の理論編、第2ユニットを10～14週の実践編とした。理論編では、道徳教育や道徳科に関する理論をテーマとした。それを基に、実践編の10・11週では、まず、授業のイメージを持つために授業を観察した後、学習指導案を作成した。その後、12・13週で模擬授業を実施し、14週に再度、道徳の授業を観察することで、学生が自分の授業との比較を行った。これらにより、ゴールである模擬授業と各週のテーマを関係づけ、1週のガイダンスで学生に授業計画について説明した。説明した内容は、「教育実習1」に向けて模擬授業ができるようになることをゴールとしていること、模擬授業の実施に向けて2つのユニットにわけて学習すること、ならびに1時間ごとの概要である。さらに、ガイダンスでは、学生がこれまでの自身の道徳教育や道徳の授業に関する経験（自分が受けた経験や観察した経験）を振り返ることで、学び（知っていること）と課題（疑問や不安に思っていること）を出し合い、授業の中で特に重点的に学びたいことを自分の課題として設定した。最後に、15週で自分の課題を中心に授業全体を振り返ることによって、学生の経験とのつながり（親しみやすさ）を持たせた。このような授業計画をデザインすることでゴールとの関連と経験とのつながりを「しかけ」とし、動機づけを図ることを意図した。

3. 授業のデザイン

授業のデザインは、安永(2012)による教授学習ユニットに予習段階と段階0を付け加えて実施した。

予習段階を付け加えたのは、永田・藤澤(2010)による学生自身が道徳の授業の肯定的なイメージが弱い、道徳教育の進め方についてのサンプル

Table 2 授業のデザイン (安永(2012)に付加)

段階	授業主体	意図
予習段階	学生：予習	課題の明確化
段階0	教師：目標と内容の提示	ゴール像を持つ
	学生：予習内容の交流	課題の共有
段階1	教師：内容の解説	理論学習・交流
段階2	教師：課題明示	方向づけ
段階3	学生：課題との対話	個人思考
段階4	学生：仲間との対話	集団思考
段階5	全員：クラスとの対話	理解の共有
段階6	教師：まとめと展開	個人への定着

を持っていない、経験、知識不足により講義や指導案の作成に困難を感じるなどの指摘を「道徳の指導法」の実施に向けた学生の課題と捉えたためである。つまり、学生が「道徳の指導法」の授業に対して動機づけが低い可能性を想定して授業計画を立てる必要があると判断した。経験や知識の不足、サンプルがない等の課題に対応するため、学生が予習を通して授業の前提となる知識を身に付けること、さらに、何がわからないのかに気づくことで自らの課題を明確にすることの2点が必要だと考えた。また、段階0を加えることで、学生の動機づけを図ることを意図した。段階0では目標と内容を最初に提示し、その後1グループ4～5名で予習内容の交流を行った。これは、授業のゴールを明確にして授業の見通しを持つこと、交流を通して何がわからないのかを明確にすることで学習への興味を持つことの2点を意図したためである。

段階1では、授業の内容に関わる部分について教員が解説を行う中にシンク・ペア・シェア等を取り入れた。段階2では、後半の活動に関する課題を提示し、段階3で個人思考、段階4でラウンド・ロビン等によるグループでの対話、段階5で全体交流を実施した。そして最後の段階6で授業の振り返りを通して個人への定着を図った。特に段階4では、参加の平等性や活動の同時性に配慮しつつ、協同学習の技法である「シンク・ペア・シェア」、「ラウンド・ロビン」、「雪玉転がし」、「派遣員」、ならびに「ジグソー」等での交流を行った (Jacobs, Power, Wan, 2005 ; Barkley, Cross, Major, 2009)。

本研究では、この教授学習ユニットに協同学習を取り入れた授業のデザイン、具体的には課題意識を持たせ、学生同士の「関わり合い」を生むことを「しかけ」とすることにより、学習への関与を促すことを意図した。

4. 記録・分析の方法

記録・分析の方法は、大きく4つの方法を実施した。まず、15週目の授業で自記式質問紙による調査を実施し、その回答状況を分析した。回収できたのは80名分である。質問紙の項目は、川野 (2017) が作成した振り返りシートの項目を参考にした。項目への回答の仕方は、「4 あてはまる」、「3 ややあてはまる」、「2 あまりあてはまらない」、「1 あてはまらない」の4件法による回答とした。これによって、授業に対する学生の意識の全体的傾向を分析した。

次に、授業計画と授業のデザインに関して4件法による回答と自由記述を学生に求めた。これにより、量的検討と質的検討の両面からの分析を試みた。それぞれの質問項目は「コースの進め方は課題意識を持って講義に取り組み、道徳教育や道徳科についての理解を深めることにつながりましたか」、「1時間の進め方は課題意識を持って講義に取り組み、道徳教育や道徳科についての理解を深めることにつながりましたか」とし、4件法による回答、ならびにそれぞれの理由を述べることとした。この回答から今回の授業計画と授業のデザインが学生の学習への関与を促し、学習目標の達成につながっていたかを分析した。

3つ目に、学生が目標の達成状況を4件法で毎時間自己評価したワークシートを分析し

た。1 週から 15 週までのワークシートへの 4 件法による自己評価を肯定的評価と否定的評価に分類し、直接確率計算により有意な偏りがあるかどうかを求めた。これによって、学生自身が、その時間の目標をどの程度達成できたと自己評価しているのかを分析した。

4 つ目は、「授業の振り返り」に関しての記述を分析した。振り返りから得られた記述は、テキストマイニングの手法を用いて分析した。本研究では、分析にはフリーのソフトウェア「KH Coder3」を用い、「階層的クラスター分析」を行った。樋口 (2014) によると、「階層的クラスター分析」は、出現パターンの似通った語の組み合わせにはどんなものがあったのかについてデンドログラムを作成できるとしている。それにより、授業を通した学生の学びや気づきを定量的に捉えることとした。

結果と考察

1. 授業に対する学生の意識の全体的傾向

授業に対する学生の意識の全体的傾向を 15 週目の授業で実施した質問紙への回答から検討した (n=80)。質問紙の 11 項目に関する回答の結果に 4～1 点を割り振り、「4 あてはまる」、「3 ややあてはまる」の回答を肯定的評価、「2 あまりあてはまらない」、「1 あてはまらない」の回答を否定的評価として分類し、1×2 の両側直接確率計算を行い、結果を Table 3 にまとめた。学生の関与については、ARCS モデルに示されている学習への動機づけを図る 4 つの要因である「注意・関連性・自信・満足感」と「グループ討論 (思考修正・討論効果・討論発言・思考深化)」の合計 8 項目を検討した¹。学生の学びについては、「深い理解」、「満足度」、「総合評価」の 3 項目を検討した。

Table 3 項目への回答の度数と直接確率計算結果

項目	質問内容	肯定	否定	p 値
興味	道徳の指導法は面白かった	72	8	0.000 ***
関連性	道徳の指導法はやりがいがあった	77	3	0.000 ***
深い理解	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	72	8	0.000 ***
思考修正	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	74	6	0.000 ***
討論効果	グループ討論はグループ全体としてうまくできた	75	5	0.000 ***
討論発言	私はグループ討論で発言できた	73	7	0.000 ***
思考深化	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	73	7	0.000 ***
自信	道徳の指導法を通して自信がついた	59	21	0.000 ***
満足感	道徳の指導法で考え、実施したことは教師になってからも役立つ	78	2	0.000 ***
満足度	道徳の指導法を受講してよかった	78	2	0.000 ***
総合評価	道徳の指導法は全体として満足できるものであった	78	2	0.000 ***

*** p<0.001

¹ 川野 (2017) の項目のうち、動機づけ 4 要因に関する項目は、扱いを変更している。

直接確率計算の結果、関与に関する項目はいずれも有意な偏りがみられたため ($p < 0.001$)、学生は授業への関与を肯定的に捉えていたと考えられる。これらのうち、特に今回の手立てに関わりのある「関連性」と「グループ討論 (思考修正・討論効果・討論発言・思考深化)」の項目を詳しくみていく。関連性は肯定的評価を 77 名の学生が選択しているが、そのうち 4 を選択した学生が 40 名、3 を選択したが 37 名となっており「あてはまる」を選択した学生が最も多い。つまり、ゴールとの関連や経験とのつながりといった「しかけ」が、学生のやりがいにつながっていたと考えられる。同様に「グループ討論」の 4 項目も内訳をみていくと思考修正は 4 が 48 名、3 が 26 名、討論効果は 4 が 41 名、3 が 34 名、討論発言は 4 が 44 名、3 が 29 名、思考深化は 4 が 47 名、3 が 26 名となっており、いずれも「あてはまる」を選択した学生が最も多い。これらは、協同学習の考え方である参加の平等性や活動の同時性によって全員に発言の機会があり、活動時間が確保されていたこと、また「雪玉転がし」や「派遣員」、「ジグソー」等の技法により、多くの意見を聞いて自分の考えに追加していく機会が確保されていたことによる効果と考えられる。

一方、学生の学びについても、いずれの項目も有意な偏りがみられたため ($p < 0.001$)、学生は授業による学びを肯定的に捉えていると考えられる。

2. 授業計画に関する学生の評価

授業計画に関する学生の回答を検討した。全体的傾向と同様の手順で 4 件法による回答を肯定的評価と否定的評価に分け ($n=80$)、直接確率計算を行ったところ有意な偏りがみられた ($p < 0.001$)。肯定的評価であった学生の内訳をみていくと 4 を選択した学生が 51 名、3 が 27 名で「あてはまる」を選択した学生が最も多い。つまり、授業計画が課題意識を持つことや理解を深めることにつながったと考えた学生が多くみられた。

Table 4 項目への回答の度数と直接確率計算結果

項目	肯定	否定	p 値
コースの進め方は、課題意識を持って講義に取り組み、道徳教育や道徳科についての理解を深めることにつながりましたか	78	2	0.000 ***

*** $p < 0.001$

そこで、学生が授業計画に関してなぜ肯定的に捉えていたかについて自由記述を手がかりに以下で考察した。まず、「ゴールが模擬授業であることが、初めの段階から意識することができたため、授業に向けて基本事項や作成の過程等意欲を持って進めることができた。授業をすることは多くの学生にとって大きな課題なので、それに向けて成功させるべく努力できた人が多いと思う」という記述がみられた。授業をすることは多くの学生にとって大きな課題ということが示されており、模擬授業というゴールが学生の課題意識に合った内容であったと考えられる。また、模擬授業を初めの段階から意識していたことや授業

に向けて意欲的に学習に取り組んだことも示されていた。加えて、「道徳の模擬授業に向けて、講義での学びを取り入れてみようという意識につながり、道徳教育の目標や意図に沿いながら授業内容を考えることができた」という記述もみられた。これらから、最初にゴールを提示したことが、模擬授業に向けて見通しをもつことと模擬授業と各週の学習内容を関連させることにつながり、それによって動機づけが図られたと推察される。

次に、「自らが決定した目標を意識して、講義を受けることができた。受講前に疑問に思っていたことや不安に感じていたことに対して講義を通して、完全にではないが解決することができたと感じる。また、最後に自らの目標を振り返ることを通して、自分のこの講義での学びや今後の課題について把握することができたと感じた」という記述がみられた。この記述には、自らが決定した目標を意識して授業を受けたことが示されており、これまでの自分の経験をもとに課題を設定したことが学ぶ目的意識を高めることにつながったと考えられる。また、振り返りにより授業を通した学びや今後の課題を明確にすることができたことが示されており、自身の成長を捉えることに加えて今後の課題設定にもつながったと考えられる。さらに、「今まで最初に自分で設定した課題を最後に見直して振り返るという授業がなかったので、とても新鮮だった。このやり方のおかげで、最初の頃と14回を受けてきた今の自分との成長の差がはっきりと見えたので、とてもやりがいのある授業だった」という記述もみられた。自分の課題について振り返ることが自分自身の成長を捉え、やりがいを感じることにつながったことが示されている。

これらから、ARCSモデルの関連性づくりの方略のうち、ゴールと関係づけるために模擬授業をゴールとして設定する、これまでの経験とのつながりを持たせるためにこれまでを振り返って学ぶ課題を設定する、といった本研究の「しかけ」が、学生にやりがいを持たせて学習への動機づけを促すことにつながったと考えられる。また、最後に授業全体を振り返ることで今後の課題を明確にし、今後の学生の学習への動機づけにつながる可能性が示唆された。

3. 授業のデザインに関する学生の評価

授業のデザインに関する学生の回答を検討した。回答を肯定的評価と否定的評価に分け(n=80)、直接確率計算を行ったところ、偏りは有意であった(p<0.001)。授業計画と同様に肯定的評価であった学生の内訳をみていくと4を選択した学生が42名、3が31名

Table 5 項目への回答の度数と直接確率計算結果

項目	肯定	否定	p 値
1時間の進め方は課題意識を持って講義に取り組み、道徳教育や道徳科についての理解を深めることにつながりましたか	73	7	0.000 ***

*** p<0.001

で「あてはまる」を選択した学生が最も多く、授業デザインも課題意識を持ち、理解を深める上で効果的だったと捉える学生が多くみられた。

そこで授業計画と同様に、その理由として学生がどのように考えていたのかについて自由記述を手がかりに考察した。まず、「予習でわからない点や疑問点を発見し、それを解決する時間として交流や講義が流れの中で位置づけられていたため、授業を通して学びを深めることができた」という記述がみられた。この記述には、予習によって授業の前に疑問を持ったことが示されており、予習段階が授業に向けて課題意識をもつことにつながったと考えられる。また、「まず、予習をすることで疑問が生まれ、それをグループで共有し、講義を受けることでとても理解は深まったと思う」という記述には、予習が疑問を持つことにつながったことに加えて、0段階で予習から生まれた疑問点を共有することが理解を深めることにつながったことが示されている。

次に、「交流の時間が一番考えを深められて充実した時間になった。授業の中で受身になっている時間が少なかった分、意欲的にできた」、「グループ交流の機会が多くあることによって、主体的な学びにつながったと思う。また他の意見を聞くことによって、自分の考え方の変化につながったり、参考になったりすることがたくさん得られた」という記述がみられた。この2つの記述には、交流を取り入れたことにより、受け身にならずに主体的に授業に取り組むことができ、仲間の意見を聞くことで考えも深まったことが示されている。したがって、授業に協同学習を取り入れて学生同士の「関わり合い」を生むことを意図した本研究の「しかけ」が、グループでの交流をうまく機能させ、学生の発言を促し、考えを深めることにつながったと推察される。

4. 学習目標に関する学生の自己評価

学生の学習目標の達成状況に関する自己評価を毎時間のワークシートから検討した。これまでと同様の手順で、1週から15週までの自己評価への回答を肯定的評価と否定的評価に分類し、直接確率計算により有意な偏りがあるかどうかを求めた結果をTable 6にまとめた。直接確率計算の結果、いずれの項目も偏りは有意であった ($p < 0.001$)。学生は学習目標の達成状況に関して肯定的に捉えていると考えられる。このうち、今回のゴールとして設定した12・13週の模擬授業で肯定的評価であった合計77名の学生の内訳をみると4を選択した学生が41名、3が36名で「あてはまる」が最も多くなっていた。ゴールとした模擬授業において手ごたえを多くの学生が感じることができていたと推察される。

5. 授業による学生の学び

授業を通した振り返りを自由記述したものから抽出されたキーワードを階層的クラスター分析にかけた。クラスター分析を行ったのは学生の自由記述をもとに学生が道德に関するどのような学びを作り上げたのかを明らかにするためである。

Table 6 自己評価の項目と回答の度数と直接確率計算結果

週	自己評価の項目	肯定	否定	p 値
1	授業の概要を理解し、見通しを持つことができる	80	1	0.000 ***
	受講に向けて、自分の目標を明確にすることができる	81	0	0.000 ***
2	日本における道德教育の変遷について説明することができる	75	7	0.000 ***
3	道德教育と道德科の目標と関係について説明することができる	70	4	0.000 ***
4	道德科の内容を理解し、内容の発展性について説明することができる	73	5	0.000 ***
5	全体計画の意義と内容を理解し、別葉の一部を作成することができる	62	10	0.000 ***
6	年間指導計画の意義と内容を理解し、一部を作成することができる	59	17	0.000 ***
7	道德科の特質を生かした学習指導の展開について説明できる	62	10	0.000 ***
8	道德科の特質を生かした学習指導の展開をもとに発問構成を考 えることができる	58	14	0.000 ***
9	道德科の評価について説明することができる	58	11	0.000 ***
10	「道德科の学習指導案」を作成することができる	68	0	0.000 ***
11	「道德科の学習指導案」を作成することができる	61	12	0.000 ***
12	作成した学習指導案をもとに、「模擬授業」を実施することができる	44	3	0.000 ***
	模擬授業を参観して、参考になる学びを得ることができる	74	0	0.000 ***
13	作成した学習指導案をもとに、「模擬授業」を実施することができる	33	0	0.000 ***
	模擬授業を参観して、参考になる学びを得ることができる	61	0	0.000 ***
14	道德の授業を観察して学んだことを説明することができる	72	1	0.000 ***
15	授業全体を振り返り、自己課題を中心に、今後に向けて学びや課 題をまとめることができる	80	0	0.000 ***

*** p<0.001

最初に前処理を行い、文章の単純集計を行った結果、1701 の文と 83 の段落が確認され、総抽出語 (使用) は 59,888 (22,941)、異なり語数は 2,354 (1,894) であった。樋口 (2014) は、「総抽出語数」について、「分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数であり、異なり語数とは何種類の語が含まれているかを示す数である」としている。また、「使用」については、「これらの内、助詞や助動詞のように、どのような文章の中にもであられる一般的な語は分析から除外される。そうした語を除いて、語の延べ数や種類数をカウントした値が「(使用)」の箇所に表示されている」と示している。

次に茶釜ⁱⁱを利用して検出された複合語のうち、検出回数が 70 回以上であった「模擬授業 (134)」、「指導案 (99)」、「道德科 (99)」、「道德教育 (73)」、「役割演技 (73)」を分析に使用する語の取舍選択において強制抽出する語に指定した。また、「1 つ」、「2 つ」などの数える際に多く用いられる語 5 つを使用しない語として指定した。それにより、分析に使用される語として、総抽出語数 (使用) 59,082 (22,434)、異なり語数 (使用) 2,367

ⁱⁱ 茶釜とは、細かすぎるかもしれない分割、すなわち複数の語をつなげた「複合語」として抽出したほうがよいかもしれない語の組み合わせを洗い出すために「KH Coder」に準備されているコマンドである (樋口、2014)。

(1,905) が抽出された。

階層的クラスタ分析を実行する際には、Euclid 距離を用いた ward 法にて分析を行った。抽出された語の出現回数の制御を行っており、最小で 70 回と設定した。最小を設定しているのは、出現回数が多く、使用頻度が高く共通性のある語を抽出できるようにするためである。さらに、何を学んだのかがわかりやすいように品詞による語の取舍選択を行い、名詞のみを抽出するように設定した。上記の条件により、29 語、7 クラスタに整理された。分類されたクラスタは Figure 1 の通りである (n=82)。

次に、分類されたクラスタに含まれる語同士の類似性から、学生が何を学んだのかについて「KH Coder3」の KWIC コンコーダンス (以下、KWIC) のコマンドを参考に検討した。KWIC は、調べたいキーワードが表れる場所を示し、その前後の文脈を取り出して表示する機能に加え、前後 5 語以内に

含まれる語とその出現回数を表示する機能があるため、分析対象のファイル内で抽出語がどのように用いられていたのかという文脈を探ることができる (樋口, 2014)。各クラスタに含まれる語がどの語と接続していたのか探ることで、用いられた意図を捉えることができると考えた。なお、クラスタ 1、2、5、7 は、構成する語の数が少ないことに加え、語同士を組み合わせることで特定の言葉になると考えられる。すなわち、クラスタ 1 は「中心発問」、クラスタ 2 は「評価の方法」、クラスタ 5 は「道徳の教科化」、クラスタ 7 は「道徳教育と道徳科の指導計画」を示していると推察される。

クラスタ 3：道徳科の目標に関する学びと教師と子どもに関する学生自身の考え

クラスタ 3 は、「価値」、「理解」、「子ども」、「教師」、「自分」、「考え」の語で構成されていた。「価値」は、何の価値を示しているのか KWIC で用いられ方を探ってみると、抽出された 98 語中 64 語が直前または直後の 5 語以内に「道徳的」と接続し、「道徳的価値」として用いられていた。「理解」とつながることで、「道徳的諸価値についての理解」という道徳科の目標に含まれる文言を示していると考えられる。次に、KWIC で「子ども」と「教

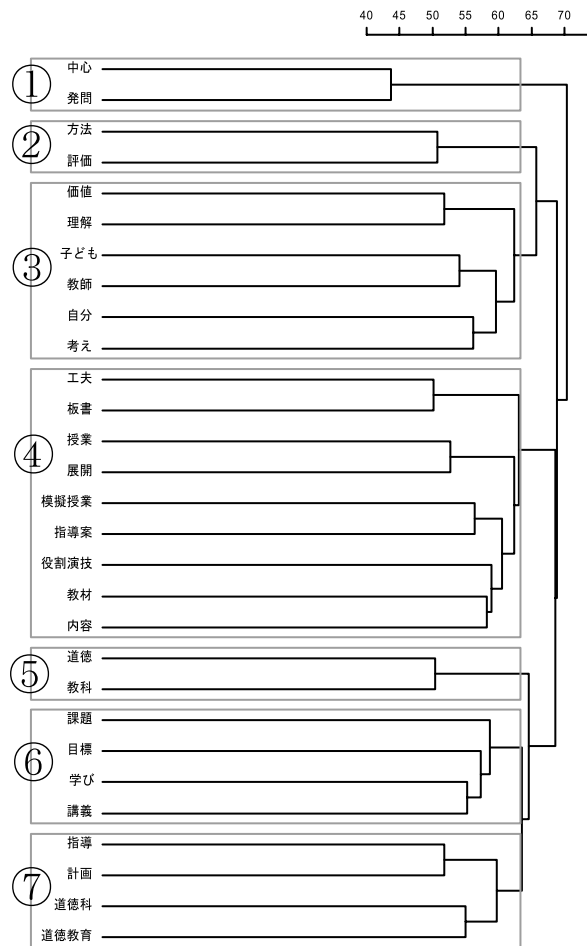


Figure 1 学生の振り返りの樹形図

師」について探してみると、「子ども」は591回の出現数、「教師」は212回の出現数となっており、それぞれ様々な使い方がされていた。また、「自分」とは学生自身のことであり、「考え」と合わせることで学生自身の考えを示していると考えられる。このことから、道徳教育の目標にある道徳的価値の理解に関する学びを得たことと、学生が教師と子どもについての自分なりに考えを持ったことが推察される。

クラスター4：道徳科の理論と実践に関する学び

クラスター4は、「工夫」、「板書」、「授業」、「展開」、「模擬授業」、「指導案」、「役割演技」、「教材」、「内容」の語で構成されていた。これらの語は、授業を通して学んだ内容を示していると考えられる。すなわち、「板書の工夫」、「授業の展開」、「役割演技」、「教材」、「(道徳の内容)」といった理論編での学びと、「模擬授業」、「指導案」といった実践編での学びが示されていると推察できる。

クラスター6：道徳教育及び道徳科の目標と自分の目標に関する学びと今後の課題

クラスター6は、「課題」、「目標」、「学び」、「講義」の語で構成されていた。KWICで「課題」を探ってみると、209回の出現数となっており、そのうち、「課題」と5語以内に接続した回数が多い語の順に、28回の「今後」、25回の「感じる」、18回の「残る」となっていた。これらは、今後の課題、課題を感じる、課題が残るとして用いられており、学生が今後の課題として感じていることを示していると推察される。また、KWICで「目標」を探ってみると、117回の出現数となっており、「目標」と接続した回数が多い語の順に、15回の「道徳」、11回の「設定」、9回の「道徳科」、8回の「達成」、「立てる」となっていた。これらは、道徳の目標、目標の設定、道徳科の目標、目標の達成、目標を立てるとして用いられており、学生が設定した目標と道徳教育及び道徳科の目標を示していると考えられる。残りの2つの語である「学び」と「講義」は、講義からの学びを示していると考えられる。したがって、「講義」を通して学生が設定した「目標」と道徳教育及び道徳科の「目標」の2つについての「学び」があったこと、今後の「課題」が見つかったことが推察される。

以上の各クラスターを分析して考察した内容を授業計画との関連から下記の3つに整理した。具体的には、2～9週の理論編、10～14週の実践編の2つのユニットと、その前後に設定したガイダンスと振り返りに、クラスターに示された学びを整理した。

1) 理論に関する学び

2～9週の理論編に関する学びである。2週の道徳教育の変遷に関する学びは、クラスター5に「道徳の教科化」として示されていた。3週の道徳教育及び道徳科の目標に関する学びは、クラスター3に「道徳科の目標に関する学び」、クラスター6に「道徳教育及び道徳科の目標に関する学び」として示されていた。4週の道徳教育の内容は、クラスター4に「内容」として挙げられていた。5・6週の全体計画と年間指導計画の意義と内容に関する学びは、クラスター7に「道徳教育と道徳科の指導計画」として示されていた。7・8週の道徳科の指導方法に関する学びは、クラスター1の「中心発問」やクラスター4の「板書の工夫」、「授業の展開」、「役割演技」、「教材」として示されていた。さらに、9週の道

徳科の評価に関する学びについても、クラスター2で「評価の方法」として示されていた。したがって、授業計画の理論編においてテーマとした内容は、授業を通して学生の学びとして意識されていたと推察される。

2) 実践に関する学び

10～14週の実践編に関する学びである。10・11週の「学習指導案の作成」、12・13週の「模擬授業」に関しては、クラスター4に「指導案」、「模擬授業」として示されていた。14週の「授業観察」は直接関連する語は抽出されなかったが、12・13週の模擬授業や14週の授業観察が、クラスター3に整理された「教師と子どもに関する考え」を持つ機会となったのではないかと考えられる。したがって、授業計画の実践編においてテーマとした内容についても、学生が学びとして意識することができていたと考えられる。

3) 目標の設定と今後への課題

1週目のガイダンスでは、学生が自分の経験とのつながりから課題を決め、15週の振り返りでは、学生が自分の課題を中心に授業全体を振り返った。このことは、クラスター6に整理された「自分の目標に関する学びと今後の課題」と関連しており、ガイダンスと15週の振り返りによって、学生は、学習への目的意識を持つこと、これまでの学びを整理すること、今後への課題を持つことができたと推察される。

総合的考察

1. 学生の学習への関与の促進

学生の学習への関与に関して、永田・藤澤(2010)の調査は、「道徳の指導法」を実施する上での課題として、学生の意欲が低いことや学生がどのように道徳教育を行うかのサンプルを持っていないため道徳の授業を敬遠してしまう傾向があること等を指摘していた。また、星ら(2017)はすでに、本研究の前の学生の実態をガイダンスにおいて質問紙調査を行っていた。それによると、今回対象とした学生は、小中学校の道徳の授業について覚えていない等の回答が多く見られ、道徳の授業に関するイメージが希薄であること、道徳教育の目標や評価等の道徳教育に関する知識が不足していることから不安感等があることが示されていた。したがって、本研究の対象学生についても道徳教育に関する知識や道徳の授業についてのイメージの不足や、それにより道徳の授業の実施を敬遠したり、学習への意欲をもてなかつたりすることが想定されていた。

実践の結果、本研究で取り組んだ授業計画と授業のデザインは、学生の学習への関与を促すことにつながったと考えられる。

まず、授業計画については15週で実施した質問紙にはいずれの項目においても有意な偏りがみられた。そのうち今回の授業計画における手立てと関わる「関連性」の項目に関しては、「4 あてはまる」を選択した学生が最も多く、やりがいを感じていたことがうかがえる。同様のことを授業計画に関する学生の自由記述にもみることができる。自由記述

の中に「模擬授業をゴールとして設定する」や「経験とつなげて課題を設定する」といった ARCS モデルの関連性づくりの方略に着目した授業計画の「しかけ」が、学生の学習へのやりがいを促すことにつながったことがここでも示唆された。

また、授業デザインの「しかけ」も学生の学習への関与を促すことにつながったと推察される。まず、授業デザインに関して「予習でわからない点や疑問点を発見し、それを解決する時間として交流や講義が流れの中で位置づけられていたため、授業を通して学びを深めることができた」や「まず、予習をすることで疑問が生まれ、それをグループで共有し、講義を受けることでとても理解は深まったと思う」という自由記述がみられ、予習を通して学習への課題意識を持たせたことが動機づけにつながったことがうかがえた。

次に、15週で実施した質問紙のうち「グループ討論」の4項目はいずれも「4 あてはまる」を選択した学生が最も多い。これは、学生が授業の中で思考を修正し、討論の効果を実感し、討論での発言を促し、思考を深めることができたと学生が感じていたことが推察される。つまり、これは協同学習により全員に発言の機会が確保されていたことや多くの発言を聞く機会やそれを自分の考えに追加していく機会が確保されていたことによる効果と考えられる。授業デザインに関する学生の記述の中にも意欲的にできたことや他の意見を聞くことで考えが変化したり広がったりするなど内容理解が深まったことが記されていた。このことから、教授学習ユニットに協同学習を取り入れた本研究の「しかけ」が、学生に授業への課題意識や学生同士の「関わり合い」を持たせたことで、学習への関与を促すことにつながったと推察される。

したがって、本研究で実施した授業計画と授業デザインの「しかけ」は、道德教育に関する知識やイメージの不足から学習への意欲をもてない、授業を敬遠しがち等の傾向がみられる学生に学習への関与を促すことにつながったと考えられる。

2. 学生の学習目標の達成

学生の学習目標の達成に関しては、ワークシートへの毎回の自己評価では、1週から15週までいずれにおいても有意な偏りがみられた。また、15週目で実施した質問紙への回答においても、「学生の学び」に関する3項目のいずれにおいても有意な偏りがみられたことから、学生は学習目標の達成状況に関して肯定的に捉えていると考えられる。また、授業を通した振り返りを記述したものから抽出されたキーワードを階層的クラスター分析にかけたところ、学生は理論と実践に関する学びを得て、今後の課題をもったことが示された。これらのクラスター分析にみられた学生の学びは、理論編や実践編の各ユニット、そして各週のテーマとしていたところであり、学生が学習内容を着実に理解していたといえる。特にゴールとして設定した12・13週の模擬授業の自己評価についても「4 あてはまる」が最も多くみられ、授業への手ごたえを感じた学生が多くいたことと推察される。授業計画に関する自由記述には、「ゴールが模擬授業であることが、初めの段階から意識することができたため、授業に向けて基本事項や作成の過程等意欲を持って進めることがで

きた」や「道德の模擬授業に向けて、講義での学びを取り入れてみようという意識につながり、道德教育の目標や意図に沿いながら授業内容を考えることができた」という記述もみられ、授業のサンプルを持っていないこと（永田・藤澤、2010）を指摘されていた学生が模擬授業の実施に向けて学習を進め、模擬授業に手ごたえを感じるようになることが示されている。

星ら（2017）によると、本研究の最初の学生の実態として、学生の道德の授業への意識に、授業イメージの希薄さ、知識の不足による不安感が認められていた。しかしながら本研究の結果から、学生は学習目標の達成状況を肯定的に捉えていたこと、理論や実践に関する学びが授業内容に沿ったものであったこと、ならびにゴールである模擬授業の実施で手ごたえを感じる事ができたことが認められた。これは、教授学習ユニットに協同学習を取り入れた授業デザインにより、学生が予習段階を通して授業の前提となる知識を身に付けることができたことや教授学習ユニットの各段階を通して毎時間の学習内容を身に付けることができたことが大きく関わっていると考えられる。中でも段階4において協同学習の技法を取り入れたことが内容理解を深めることにつながったことが、15週で実施した質問紙の「グループ討論」に関する4項目や授業デザインに関する自由記述にもみられた。したがって、本研究で用いた授業計画や授業デザインの「しかけ」は、学生が学習目標を達成することにつながったと考えられる。

今後の課題

本研究では、学生の学習への関与を促し、学習目標の達成につなげるために ARCS モデルの関連性づくりの方略に着目した授業計画に教授学習ユニットに協同学習を取り入れた授業をデザインし、授業の有効性を検討した結果、一定の効果が認められた。しかし、それは、「しかけ」としての授業計画と授業のデザインを重視した検討であった。一方、実際の授業場面においては、その場その場における教師や仲間との関わりが与える影響は非常に大きく、これを無視することはできない。鹿毛（2013）も、「関わり合い」という側面から、関わり合いの質がひとり一人の学習意欲を直接的、間接的に規定すると指摘している。今後の課題として教師や仲間との「関わり合い」を視点とした教育環境に着目した研究を進め、学生の学習への関与をより一層促す授業を目指して実践を重ねていきたい。

引用文献

- Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. 2009 協同学習の技法－大学教育の手引き－安永悟（監訳） ナカニシヤ出版
- Barkley, E.F. 2015 「関与の条件－大学授業への学生の関与を理解し促すということ－」
ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－ 勁草書房, 58-91 頁
- ベネッセ 2013 第2回大学生の学習・生活実態調査報告書（2012年） 第3章第2節
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_14.pdf（最終参照日 2018年2月21日）
- 中央教育審議会 2008 学士課程教育の構築に向けて（答申） 文部科学省
- 中央教育審議会 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－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－（答申） 文部科学省
- 中央教育審議会 2014 道徳に係る教育課程の改善等について（答申） 文部科学省
- 道徳教育の充実に関する懇談会 2013 今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）
～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～ 文部科学省
- 樋口耕一 2014 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－ ナカニシヤ出版
- 星裕・福岡真理子・梅本宏之・越川茂樹 2017 道徳の授業に対する学生の意識の分析-「道徳の指導法」の実施に向けた課題の検討- 釧路論集：北海道教育大学釧路校研究紀要 第49号 53-63頁
- 市川寛・久保田善彦・西川純 2007 小学校算数科における自由な相互作用と学力向上に関する研究 協同と教育 第3号 10-21頁
- Jacobs, G.M., Power, M.A., & Wan Inn Loh 2005 先生のためのアイデアブック－協同学習の基本原則とテクニック－ 日本協同教育学会
- 川野司 2017 大学生の学びを支援するケース討論型授業 協同と教育 第12号 13-24頁
- Keller, J.M. 2010 学習意欲をデザインする－ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン－ 北大路書房
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 第4回配布資料「資料2－2 各事項に係るコアカリキュラム（案）」 文部科学省
- 牧野典子 2011 看護大学の授業における協同学習の効果に関する研究－グループ・プロジェクト法による救急看護学の実践－ 協同と教育 第7号 45-56頁
- 松下佳代（編） 2015 ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－ 勁草書房
- 溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 森朋子 2015 「反転授業－知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み－」

- ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために— 勁草書房, 52-57 頁
- 長濱文与・安永悟 2010 大学生の協同作業に対する認識の変化—対話中心授業と講義中心
授業を対象に— 人間関係研究：南山大学人間関係研究センター紀要 第9号 35-42 頁
- 永田繁雄・藤澤文 2010 「大学・短大における教職科目（道徳の指導法）に関する調査」
結果報告書 東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部
- 中村光之 2013 協同学習を用いた社会的スキル習得のための授業プログラムの開発—顧客
満足度理解のための教育を通して— 協同と教育 第9号 14-26 頁
- 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 第1号 10-17 頁
- 鹿毛雅治 2013 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学 三水舎
- 須藤文・安永悟 2011 読解リテラシーを育成する LTD 話し合い法の実践—小学校5年
生国語科への適用— 教育心理学研究 59巻4号 474-487 頁
- 安永悟 2012 活動性を高める授業づくり—協同学習のすすめ— 医学出版

Study of a Lesson Designed to Encourage Student Involvement and Facilitate Achievement of Learning Goals

HOSHI Yutaka (Hokkaido University of Education)

KOSHIKAWA Shigeki (Hokkaido University of Education)

This report presents the results of a classroom study that examined the efficacy of a lesson that was designed to encourage student involvement in learning and to facilitate achievement of learning goals. Specifically, a lesson on the “methods of teaching morality” was planned, focusing on two of relevance-building strategies in the ARCS model of motivational design: “connecting to goals” (goal-orientation) and “linking to previous experience” (familiarity). The lesson was conducted by using cooperative learning within a teaching—learning unit framework.

The results indicated that the lesson was effective to some extent at encouraging students’ involvement in learning and facilitating achievement of learning goals. Moreover, research investigating the classroom environment—with a focus on “interaction” with teachers and peers to further encourage student involvement in learning—was identified as a challenge for the future.

Keywords: involvement, ARCS model of motivational design, cooperative learning, teaching—learning unit

算数科における推測を修正しながら話し合うための要因

ーグループ学習中の反証までの過程に焦点を当ててー

谷 竜太*

本研究では、ある児童の推測が、他の児童によって反証される過程に着目をした。その上で、推測が反証される前の過程の違いによる、話し合い過程の違いを明らかにすること、反証前の過程を指導することによって、推測を修正しながら話し合うことにつながるのかを明らかにすることを目的とした。そのために、まず、「加比の理」を題材として、第6学年の児童を対象に、グループ学習の場面を設定し、その話し合いにおける発話プロトコルを分析した。次に、「反証の吟味」前の話し合い方を指導し、その有効性を検証した。本研究の結論は次の2点である。第1に、推測を反証する前に、その正当性に関する議論をするか否かによって話し合い過程は異なる。推測を反証する前に、その正当性の議論を経た場合、場合分けによる推測の修正が行われた（正当性議論先行型）。それを経ず、反証の吟味をした場合、反例を切り抜けることができない話し合いとなった（反証吟味先行型）。第2に、推測を反証する前に、その正当性の議論を行うように指導することで、場合分けによる推測の修正が為されることが明らかとなった。個人思考をした後、「1人1人の考えを発表するのは後にして、まずは、この考えのどこが正しいのかについて話し合ってみよう」と投げかけ、推測の正しい部分に関する話し合いをする必要があると示唆された。

キーワード：算数、協同学習、グループ、反証の吟味、正当性の議論

問題と目的

数学は反例により示された矛盾や不都合を修正しながら発展する（ラカトシュ、1980）。ラカトシュが提唱する、この考え方に基づいて、算数科の授業を展開するならば、答えが間違っていたら即座に自分の推測を捨て、すぐに正解を知ろうとするのではなく、間違えていたときに「どこが違うのだろうか？」「どの段階で間違えたのだろうか？」「どのように直せば正しかったのだろうか？」と、自分の推測を大切にする児童が育つと考える。この前提に立つと、反例等の意見が出されたとき、その意見を認め、よりよいものにするた

* 京都府南丹市立園部小学校

めに推測を修正しながら学習することに意義が認められる。そして、そこに協同学習を取り入れることで、自らが想定し得なかった反例等の「さまざまな見方を認めたり、考えたりする能力の向上」(ジョージ・ジェイコブズら、2005)が期待できる。算数・数学科においても協同学習の意義は認められている。例えば、小田切(2016)は、様々な意見を出し合う協同学習によって生徒の理解が深まることを明らかにしている。小田切(2016)は、相互作用を通じて、考えの不整合を修正するプロセスについて検討し、他者の役割(不整合の明示、不整合の修正のための情報提供等)によって、自らの考えを精緻化する中で不整合に気づき、説明を更に精緻化する中で、不整合が修正されることを示した。また、金本・小林(1997)は、他者との協同的關係性の成立、協同で問題を解決していく実践的な力としての社会的技能を身に付けていくこと、他者との協同的關係性のもとでの数学的内容や意義の理解が挙げている。

その一方で、「発言力のある子ども一人の意見に同調する(杉江、2011)」可能性があり、グループ学習を通して、そのメンバーの意見が集約され、よりよい推測が生まれているとは必ずしも言えず、数学的に価値⁽¹⁾のある推測が消えてしまう可能性がある。その原因の1つとして、ラカトシュが注目する「反例」が挙げられる。反例によって推測の誤りや不十分な点が示され、推測そのものが誤りと判断された場合、推測が消えてしまうからである。そのため、反例に直面した際の対応が重要と言える。

反例に直面した児童を対象にした先行研究に小松(2009)がある。小松(2009)は、反例に直面した際の思考を明らかにするため、2桁の数を入れ替え、その二数をたし算した場合の性質を探究する活動について、小学5年生を対象に調査した。具体的には、25という2桁の数の十の位と一の位を入れ替えて52を作り、その二数(25と52)をたし算すると77になるという活動である。ここでは、「答えはぞろ目になる」という推測が検討された。しかし、85と58等、繰り上がりがある場合、この推測が成り立たない。これに対し、調査対象の児童は、推測の正しい部分を認めつつ、「百の位に入った場合は…」と限定的な推測だと考察した。場合分けによって反例を切り抜けた。反例に直面した際、推測全てを捨て去るのではなく、児童自身の話し合いの中で、場合分けによって推測を修正できると明らかにされた。

この研究を評価するため、ラカトシュのモデルを、算数科の話し合い場面に適用できるように改変した(図1)。図1の「議論対象の推測」は、小松(2009)の研究での「答えはぞろ目になる」という推測に対応する。

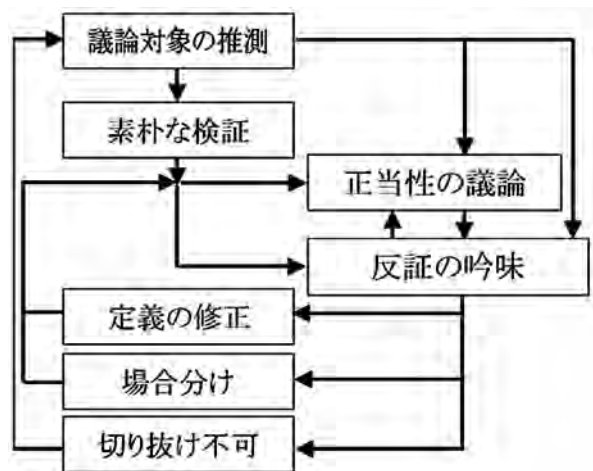


図1 ラカトシュのモデルの具体化

「素朴な検証」とは、「とりあえずやってみよう」という段階であり、主張やその理由を明確には持っていない段階とする。また、「正当性の議論」は「議論対象の推測」を支持する根拠が出されること、「反証の吟味」は反例などにより、「議論対象の推測」の誤りや不十分な点が指摘され、それに関する議論を行うこととして区別している。

反例等の意見に直面した場合、より一般的な場合に適用するように定義を修正する（以下、「定義の修正」）、場合分けによる修正を行う（以下、「場合分け」）、組み立て直しが行われない、或いは組み立て直しを行おうとしたが反例を切り抜けることができない（以下、「切り抜け不可」という3パターンが想定できる。「定義の修正」「場合分け」に進んだとき、推測 A が推測 A' へと修正されたと判断する。「切り抜け不可」から「議論対象の推測」へと進んだ場合、推測 A を修正できず、全く異なる推測 B を、一から考え直している状態だと判断する。

このモデルに基づいて小松（2009）を解釈すると、「議論対象の推測」「正当性の議論」「反証の吟味」「場合分け」という順序で話し合いが進んだことになる。反例に直面した際に、それを受け入れ、自分達の推測が適用できる範囲を考察している点から、数学的によりよい推測を生み出す話し合いであったと言える。

小松（2009）や小田切（2016）の研究では、「反証の吟味」よりも後の過程が研究対象とされている。例えば、小松（2009）では、図1のモデルにおける「反証の吟味」及び「場合分け」のみが研究対象とされ、「議論対象の推測」から「反証の吟味」に至るまでの過程は明らかにされていない。小松（2009）では、推測が「場合分け」によって修正されたが、「議論対象の推測」から「反証の吟味」までの過程が異なっても推測の修正が為されたか否かは不明である。図1に基づく、「議論対象の推測」が出された後、直接「反証の吟味」へと進む場合、「正当性の議論」を経て「反証の吟味」へ進む場合、この2通りが想定できる。この過程の違いが推測を修正することに影響するのであれば、指導の中で教師が留意すべき1つの示唆となり得る。そのため、「反証の吟味」に至るまでの話し合い過程の違いが、反例を受け入れ、推測を修正することに影響するのかを明らかにしていく必要がある。しかしながら、管見の限り、これに関する研究は見当たらない。

本研究の目的と方法

そこで、本研究では次の2点を目的とする。第1に、「反証の吟味」に至る過程の違いによる、話し合い過程の違いを明らかにする。第2に、「反証の吟味」前の過程を指導することによって、推測を修正しながら話し合うことにつながるのかを明らかにする。そのために、まず、「加比の理」を題材として、第6学年の児童を対象に、グループ学習の場面を設定し、そこでの発話を分析する（調査Ⅰ）。次に、「反証の吟味」前の話し合い方を指導し、その有効性を検証する（調査Ⅱ）。

上記の目的に対し、2つの仮説を設定した。第1に、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経れば、推測に部分的な誤りがあったとしても「場合分け」等で修正し、そうでなければ

ば推測自体が誤りだと判断し、棄却してしまう(仮説 i)。小松(2009)では、反例に直面する前に「正当性の議論」が為された。具体的には、反例が出るまでに、推測の正しい部分について話し合っていたことになる。このことから、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経ることで、推測を修正しながら話し合うことに繋がると考えた。一方で、推測が出された後、「正当性の議論」を経ずに「反証の吟味」が為された場合、推測は修正されず消えてしまうという仮説を立てた。推測が出された直後に、反例等によって反証されると、児童は推測そのものが反証されたと認識してしまうと考えられるためである。この仮説を検討するために、調査Ⅰを位置付ける。

第2に、「反証の吟味」の前に「正当性の議論」をするように指導することで、推測を修正しながら話し合うことに繋がる(仮説 ii)。上記の仮説が支持されれば、「反証の吟味」前に「正当性の議論」をする指導を行えば、児童自身が推測を修正しながら話し合えると考えた。この仮説を検討するために調査Ⅱを位置付ける。

調査Ⅰ

本調査は、「反証の吟味」に至る過程の違いによる、話し合い過程の違いを明らかにすることを目的として行うとともに仮説 i の検討を行う。

方法

対象 神奈川県内公立小学校 第6学年児童(18名)

対象校は、「一人ひとりの成長が互いの喜びである(杉江、2011)」という目標のもと、グループの全員が理解できることを目指し、意見を伝え合い、疑問は質問し合うことを大切に話し合うように指導されている。

時期 平成24年8月、9月

調査問題 調査問題(図2)は、「加比の理」を題材とした。「加比の理」は既習事項ではないが、等しい比であることは既習事項に基づけば確認することができる。そのため、児童が学校外で得た先行知識の有無に影響されずに話し合いえる点において適切な題材である。なお、調査の時点では「比」の学習を終えている。

また、多様な視点から発言ができるようにするため、以下の2点を考慮して調査を進めた。第1に、「どのように思いますか」と問うだけでは、視点が定まらず、話し合いが拡散的になる可能性があり、また、時間的な制約があることから、考える視点として、選択肢①～⑤を設けることにした。

第2に、「加比の理」に対して抵抗感のある児童がいることが想定されるため、具体的な生活場面を提示し(冒頭のめんつゆの例)、「濃さが同じめんつゆをたし合わせても濃さは変わらない」という生活経験より、結論を予想できるようにした。

調査の手続き まず、「個人思考」(杉江、2011)として個別に調査問題の回答と、その理由を記述させた。次に、事前調査をふまえ、グループで話し合い、グループ毎に「結

論が出た」と判断した時点で話し合いを終了させた。各グループの様子は映像で記録した。本調査直後は、別の単元の学習が進められており、本調査の解説は、後日、担任教諭により行われた。

グループ編成 話し合いが沈黙となると、「反証の吟味」に関わる過程が見取れない。友人関係が良好であり、児童が話しやすいこと、様々な視点から話し合えるように、「議論対象の推測」に肯定的な回答(①②)をした児童と「議論対象の推測」に否定的な回答(④⑤)が混在する4人編成の全5グループ(グループa, グループb, グループc, グループd, グループe)を個人思考の回答に基づき編成した。

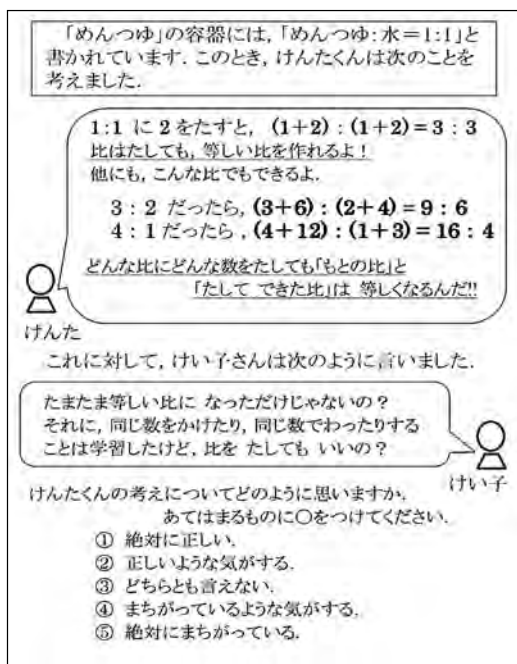


図2 調査問題

結果と考察

図1のモデルに基づき各グループの話し合いのタイプを、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経たグループ(グループaとグループe、以下、「正当性議論先行型」と記す)と、「議論対象の推測」が出された直後に「反証の吟味」へと移行したグループ(グループb、グループc、グループd、以下「反証吟味先行型」と記す)に分けた。各タイプの特徴が強く表れた話し合いを示した、グループd(反証吟味先行型)とグループe(正当性議論先行型)の発話プロトコルに焦点を当てて、結果を考察する。

正当性議論先行型:グループe 冒頭で、気づいたことを出し合い(素朴な検証)、この後、他にも等しい比になる場合があることを確認(正当性の議論)し合う中で、「きまり」を発見した(表1)。

反証吟味先行型:グループd 冒頭で、全員が自分の意見を話した。その後、P15が「[06] 1:1にさ、50000と1たしたら、50001:2になる。だから違う。」と発話し、④⑤を選択した児童が主導権を握った。話し合い冒頭では、反証を中心に話し合っていた。途中、P15が正しいと思う理由をP13、P14に尋ねるものの(発話No.[12])、P12に遮られ、反証に関する話し合いが進んだ。その後、等しい比になると認めつつ([20])、それは偶然だと発話した([21][23])。P13とP14の発話は見られず、話し合いを終えたため、「切り抜け不可」へと進んだと解釈した(表2)。

考察 本調査の目的は、「反証の吟味」に至る過程の違いによって、話し合い過程が異なるのかを明らかにすることであった。その結果、「反証吟味先行型」「正当性議論先行型」の2タイプが確認できた。

「反証吟味先行型」と判断できたのは、グループb、c、dであり、その特徴として、第

表1 グループeの発話プロトコル

[No] 児童	発話内容	話し合い過程
[01] P16	この4と6は2の倍数で、こっち【9と6】は3の倍数だね。こっち【6と4】は2で、こっち【9と6】は3になってるんだよね。	素朴な検証 ↓
[02] P17	【4は】2の2倍で、【6は】3の2倍。	
[03] P16	確かに。別に同じ数じゃなくても同じ数をかければいい。	正当性の議論 ↓
[04] P18	ああ。	
[05] P16	これすごいと思う。同じ数かければいいっていう。同じ数かければいいのか。	
[06] P18	たす数字が。	
中 略		
[17] P17	「どんな数」だし、例えば、 $6+10$ と $5+17$ になるとダメ。	反証の吟味 ↓
[18] P18	ああ。	
[19] P16	何で $5+17$ になんの？	
[20] P18	「どんな数をたしても」だから。【ホワイトボードで計算する】	
[21] P16	ああ。「どんな数でも」じゃないか。同じ数じゃないとダメか。	
[22] P17	同じ数じゃないとダメなんじゃないの。	
[23] P16	じゃあ間違ってるってことか。	
[24] P17	「どんな」だから、4に15をたしたら【等しい比に】ならない。	↓
[25] P18	その数の倍数ならいい。	場合分け ↓
[26] P16	倍数	
[27] P18	これだったら $\times 2$ してるから倍数。	
[28] P17	これだったら4に15たして、1に15たしてやってみたら？	
[29] P16	19:16？	
[30] P17	19:16だね。	
[31] P16	全然違うものはたしちゃいけないのか。	
[32] P17	「どんな数でも」じゃない。	
[33] P16	倍数ならたしていい。	
[34] P17	うん。もとの比に同じ数ずつかけた数なら、たしても等しい。	↓

表2 グループdの発話プロトコール

[No] 児童	発話内容	話し合い過程
[10] P15	だってさ、例えば、これ1:1だとするじゃん。どんな数って2と3たしたとするじゃん。そしたら3:4になって違うくなっちゃう。他にも例えば4:1に3と3たしたら7:4になって。	反証の吟味 ↓
[11] P12	だから、「どんな数たしても」っていうのは違うから。	
[12] P15	②だと思う理由って何なの？	正当性の議論
[13] P12	違う。みんなで話し合った結果！⑤になって、けんたくんの考えは絶対に間違っている。みんなで話し合った結果！	反証の吟味 ↓
[14] P15	どんな数をたしてもだから。	
[15] P12	たすと、6:7になって。	
[16] P15	どんな比にどんな数をたしてもだから。	
[17] P12	ああ。「どんな数をたしても」が、間違い。どんな比にどんな数をたしても、「もとの比」と「できた比」は等しくならない。	
	中略	
[18] P12	比をたしていいのかなって。	正当性の議論
[19] P15	それは違うと思う！	
[20] P12	等しい比になったんだよ。まずさ、たして比にするって。けどさ、同じ数かけたり、わったりしてたじゃん。それにしたら、これ【問題の事例】あってんじゃない。	↓
[21] P15	それはたまたま。	切り抜け不可
[22] P12	そうか。	↓
[23] P15	たまたまなっただけ。	↓

1に、事前調査で④⑤を選択した児童も、問題の事例が等しい比だと認めていることである。例えば、グループdでは、「[20] 同じ数かけたり、わったりしてたじゃん。それにしたら、これあってんじゃない (P12; 下線筆者)」と発話している。第2に、②③を選択した児童の意見が中心的な話題とならず、それらの児童が黙ることで話し合いを終えたことである。

この過程をアサーティブという概念を用いて解釈していく。話し合いには、アサーティブ (assertive)、攻撃的 (aggressive)、非主張的 (non-assertive) なスタイルがある。アサーティブな表現とは、「自分も相手も大切にしたい自己表現」と定義される (平木、2009)。一方で、攻撃的または非主張的な場合、アサーティブではない (non-assertive) と表される⁽³⁾。グループdでは、例えば、P15がP13、P14の意見を問うものの ([12])、P12によって遮られ ([13])、P13、P14の意見が取り上げられなかった。これを「他者否定的」だと解釈すると「攻撃的な表現」であると判断できる。「攻撃的な表現」の特徴である「他者否定的」「一方的な主張」と解釈できる発話が、「反証吟味先行型」の全てのグループで確認できた。そして、「議論対象の推測」の正しい部分に注目していたP13、P14が「黙る」

ことで、推測は消えてしまう。「黙る」あるいは「相手まかせ」は「非主張的な表現」の特徴である(平木、2009)。即ち、反例をきっかけとして「反証の吟味」の過程において「攻撃的な表現」が成され、それに伴って一部の児童が「非主張的な」状態となることで、推測が消えていくことが確認された。

他方、「正当性議論先行型」と判断できたのは、グループ a、e であり、「反証の吟味」の前に「正当性の議論」を経ていることが共通の特徴として挙げられる。グループ e では「正当性の議論」の後、反例が出ている(反証の吟味)。しかし、「攻撃的な主張」が成され、その後、「非主張的な」状態へと移行していく過程は確認されなかった。グループ a においても、同様であった。「正当性議論先行型」のグループのように、推測を場合分けによって修正しながら話し合い、よりよい推測を導き出したことには価値がある(cf. 中島、1981)。

「反証吟味先行型」の特徴より、推測に正しい部分があっても反例を示すだけでは、それを修正することには結びつかない。「正当性の議論」の前に「反証の吟味」へと移行することにより、推測が消えてしまう。更に詳細に考察すると、反例をきっかけとする「反証の吟味」の過程で「攻撃的な表現」が行われ、一部の児童が「非主張的な」状態となり、推測の修正ではなく、推測が消えている。

「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経ることによって、反例に対峙した際に「場合分け」を考えて修正する話し合いとなった。一方、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経なかった場合、反例に対して推測を捨て去り、「切り抜け不可」へと話し合いが進んだ。このことから、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経れば、推測に部分的な誤りがあったとしても「場合分け」等で修正し、そうでなければ推測自体が誤りだと判断し、棄却してしまうという仮説 i は支持された。

調査 II

本調査は、「反証の吟味」前の話し合い方を指導し、その有効性を検証するために行う。「反証の吟味」の前に「正当性の議論」をするように指導することで、推測を修正しながら話し合うことに繋がるという仮説 ii の検討を行う。

方法

対象 京都府内公立小学校 第 6 学年児童 (30 名)

時期 平成 29 年 2 月

調査問題 調査 I と同一の問題を使用する。

調査の手続き まず、回答及びその理由を記述させる。次に、調査問題についてグループで話し合う時間を設ける。この調査 II では、調査 I と同様の点に留意して行った。但し、話し合いの初めに、「正しい部分についての議論」を行うように指示した。「反証の吟味」が為される前に「正当性の議論」を行うことを意図しており、教師からは「この考えのど

こが正しいですか？今は、間違っているところは出さず、正しいところについて話し合ってみよう」と投げかけた。なお、グループ毎に「結論が出た」と判断した時点で終えた。その後、「反証の吟味」の前に「正当性の議論」を経ることが児童に与える影響を考察するため、抽出したグループの児童へのインタビュー調査を行った。

グループ編成 本学級は、人間関係が良好であり、積極的に話し合いができる。そのため、話し合いが沈黙になることはないと判断し、生活班を基本として、f～lの8グループを編成した。

結果と考察

結果 8グループ中、7グループが「議論対象の推測」「正当性の議論」「反証の吟味」「場合分け」の順に話し合いを進めた。本稿ではグループgについてのみ記述する。このグループに注目するのは、全員が「議論対象の推測」に対して否定的な回答(④)であったにも関わらず、推測の正しい部分を見つけ出し、修正でき、最も特徴的だったからである。グループgは、P24、P25、P26の3名である。話し合いの初めに「正しい部分についての議論」を行うように指示をしたため、この3名は、「議論対象の推測」の正しい部分を出し合うことから話し合いを始めている(表3)。

表3 グループgの発話プロトコール

[No] 児童	発話内容	話し合い過程
[01] P25	12:3をたしたら16:4になって、これは正しい。	正当性の議論
[02] P24	うん、正しい。	↓
[03] P26	うん。これ【調査問題の事例】全部正しいってことやろ？(ホワイトボードで計算する)	
[04] P24	等しい比になる。	
[05] P25	これにあった数をたすと等しい比になるから、それあってる。	
中略		
[09] P26	比に「どんな数をたしても等しい比になる」のは間違ってると思う。	反証の吟味
[10] P24	かけたりわったりしたら等しい比になるけどたしたりひいたり習ってないし偶然なった。	↓
[11] P25	たまたま、6と4をたしたときに、等しい比になっただけ。3:2に8と9をたして、10:11になったから、3:2と10:11は等しくないから、間違ってる気がする。	
[12] P25	私も一緒。やっていいのかわからない。「どんな数でも」って言ってるから、あってるところと違うところがある。	
[13] P26	3+6ってどういうこと？	
[14] P24	2倍ちゃうん？3の。	↓
[15] P25	それやったらいいんちゃうん？え？え？	
[16] P26	3:2? 3×2が6で、3×3が9で。	
中略		↓

[23] P25	でも、これ【6】は2倍やろ？これ【4】も2倍やろ？それを考えたはるってこと？2倍の数ってこと？	↓
[24] P24	2倍の数ってことは、文章が間違ってるなあ。	
[25] P25	あ、「どんな比でも」？	
[26] P24	「どんな比でも」じゃなくて、もとの数の2倍の数で。	
[27] P25	あ、そういうことか。	
[28] P24	たしたりした数は等しくなるってことか。	
[29] P25	そういうことか。	
[30] P26	そういうことや。じゃあ4:1やったら？	
[31] P25	ここは3倍やん。	
[32] P26	じゃあ2倍ってことじゃないか。	
[33] P25	何倍か。「どんな比」じゃなくて、「何倍か」、「どんな数に何倍かした数をたしたら、比は等しくなる」ってことや。	

話し合い中盤で、反例が出されたため、「反証の吟味」へと移り([10])、どうい場合なら正しいのかを検討しているため([12][13][15][23]～[33])、「場合分け」へと進んだと解釈した。

インタビュー「反証の吟味」の前に「正当性の議論」を経ることが児童に与える影響を分析するため、グループgの3名にインタビューを行った。

表4 児童へのインタビュー調査(質問1)

Int	今日は、正しいことから話し合ったやろ。今までと違うことはあった？
P26	初めに間違ってることを言うたら、間違ってることしか発見できひんくて、どんなことを見つけても初めに正しいことを考えたらいい。
P25	間違ってるほうから言ったら、正しいほうを考えてる人が、言えないとか、考えに入れないから、正しいことから見つけていくほうがいい。
P24	<u>あってるほうを先に見つけたら、みんなでどこがあってるって言える。そこから違うことをみんなて話をしたら、違っても、どこが違うかを話せると思う。</u>
Int	なるほどな。あってるのを先にやるのは、何が違うの？後で話すのと。
P24	<u>たすのやってもいいかなって思う。</u>

(Int: インタビュア、下線筆者)

表5 児童へのインタビュー調査(質問2)

Int	途中で間違ってるかもってことが出てきたのに、何で最後に「正しいな」って話し合いになった？
P24	<u>たすときの1つの条件が見つかって、あってるかなって思っ。</u>
P26	最初は、たしたりは習ってないから、ダメだと思っで、でもけんたさんのたしたら等しい比が作れるんは、何倍かした数をたしてるから、等しい数になっで、だから、 <u>けんたさんの「比はたしても等しい」っていう考えは、そやなっで思っ</u> たから。
P25	「どんな比も」っていうのは間違っただけど、この【けんたの】やり方はあっでたから、 <u>何倍とかがわかったらたせるっで。習っでへんくても、考え方とし</u> てはあっでてるから、違っでてることはないなっで。

(Int: インタビュア、下線筆者)

考察 最も特徴的である点は、8グループ中、7つのグループの話し合いが「議論対象の推測」「正当性の議論」「反証の吟味」「場合分け」の順に話し合いを進めたことである。この結果は、「反証の吟味」の前に「正当性の議論」をするように指導することで、推測を修正しながら話し合うことに繋がるという仮説iiを概ね支持するものであり、指導の有効性を示すものである。

グループgの全員が、推測に対して否定的な意見（回答④）であっても、推測が消えず、修正されたことは指導の有効性を示す結果と言える。これは、インタビューの質問1でP24が述べているように、「反証の吟味」までに正しい部分について話し合うことで、正しいことに注目しやすくなると思われる。また、質問2の下線部より、反例が出される前に、正しい部分についてグループ内で共有することにより、規則等の共有した事柄に注目しつつ、児童が「正しそうだ」という姿勢で話し合うことができるのだと考えられる。その一方で、「反証吟味先行型」では、「正しそう」という姿勢にならず、推測が誤っている前提で話し合いが進むため、「攻撃的な表現」が生まれやすいのだと考えられる。調査での「反証吟味先行型」において、児童が等しい比になることを認めているものの、推測は修正されなかった。個人が正しい部分に気付いているだけでなく、正しい部分を共有していくことが重要である。

調査IIにおいて、場合分けによる修正が行われなかったのは1グループである。このグループでは、個人思考直後に各自の意見を出し合い、その後、正しい部分について話し合っていた。各自の意見を出し合った際に、1人目の児童が⑤だと回答した理由を述べており、その回答に「議論対象の推測」に対する反例が含まれていた。この過程は「議論対象の推測」「反証の吟味」「正当性の議論」という議論が行われたと解釈でき、「反証の吟味」までに「正当性の議論」が行えていない。この結果より、個人の意見を出し合うことよりも先に「正当性の議論」をすべきであることが重要であると示唆された。

この結果より、単に「正しい部分についての議論」を行うように指示するだけでなく、「1人1人の考えを発表するのは後にして、まずは、この考えのどこが正しいのかについて話し合ってみよう」と投げかけ、「正当性の議論」をするように促す必要があると示唆された。この点において、仮説iiは全面的に支持されるものではなく、上記のように改善の余地があると明らかになった。

総合考察

本研究の結論は次の2点である。第1に、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経るか否かによって、話し合い過程は異なることである。「反証の吟味」前に「正当性の議論」を経た場合、場合分けによる推測の修正が行われ（正当性議論先行型）、それを経ず「反証の吟味」へと進んだ場合、反例を切り抜けることができない話し合いとなり（反証吟味先行型）、仮説iは支持された。「反証吟味先行型」では、「攻撃的な表現」が行われ、一

部の児童が「非主張的な」状態へと変化することで、推測が消えていくことが確認できた。この場合、推測の正しい部分を全員が認めていたとしても、反例を示すだけでは、それを修正しよりよい数学的知識を創り出すことには結びつかないことが明らかとなった。

第2に、「反証の吟味」前に「正当性の議論」を行うように指導することで、場合分けによる推測の修正が為されることである。「反証の吟味」の前に「正当性の議論」をするように指導することで、推測を修正しながら話し合うことに繋がるという仮説iiは概ね支持されたが、個人思考をした各自の意見を伝え合うタイミングに留意する必要がある。個人思考をした後、「1人1人の考えを発表するのは後にして、まずは、この考えのどこが正しいのかについて話し合ってみよう」と投げかけ、推測の正しい部分に関する話し合いをする必要があると示唆された。反例が出される前に、推測の正しい部分についてグループ内で共有することにより、共有した正しい部分に注目しつつ話し合うことができる。様々な意見を認めた上で、児童が自分の推測を修正する要因を明らかにでき、協同学習の恩恵である「様々な見方を認め、考える力の向上」に資する知見が得られた。

上記の知見が得られたものの、次の2点は課題として残された。第1に、グループ編成等の要因が調査結果に影響した可能性は多分にある。本稿では、発話分析をするために、発話しやすいことを重要視してグループ編成を行ったが、調査問題の回答に焦点を当て、等質・異質の観点からグループ編成を行うことにより、推測の修正を行える条件がさらに明らかにできると考えられる。第2に、話し合いが拡散し、長時間を費やすことを防ぐために選択肢を設けたが、それが児童の話し合いを制限した可能性もある。例えば、選択肢④⑤のような誤りという視点を示さないほうが、児童が正しい部分に注目しやすく、推測の修正に結び付くとも考えられる。選択肢を用いず、同様の調査を行い、本稿の結果を再検証する必要がある。これらの検証により、より一般に成り立つ知見であるのかを明らかにできる。

註

- (1) 例えば「簡潔・明確・統合」(中島、1981)。
- (2) 例えば「コンパートメンタリゼーション」(藤井、1993)。
- (3) 平木(2009)によると、攻撃的な表現とは「相手の言い分や気持ちを無視、または軽視して、結果的に、相手に自分を押し付ける言動」、非主張的な表現とは「自分の気持ちや考え、意見を表現しなかったり、しそこなったりすることで、自分から自分の言論の自由を踏みにじっているような言動」と表されている。

引用文献

- デービス, P・ヘルシュ, R 1986 数学的経験 柴垣和三雄[訳] 森北出版 283 頁
- 平木典子 2009 アサーション・トレーニングーさわやかな〈自己表現〉のために 金子書房 15-30 頁
- ジョージ, J・マイケル, P・ロー, W,I 2005 先生のためのアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニックー 日本協同教育学会 10 頁
- 金本良通・小林広利 1997 数学科の協同学習の意義とあり方に関する一考察ー選択教科としての数学における探究的活動への取り組みを通してー 日本数学教育学会誌 79(3) 16-23 頁
- 小松孝太郎 2009 算数学習における説明と論駁の過程に関する一考察：反例に直面して推測と説明を再考する場面の分析 数学教育論文発表会論文集 42、547-552 頁
- ラカトシュ, I 1980 数学的発見の論理ー証明と論駁 佐々木力[訳] 共立出版
- 中島健三 1981 算数・数学教育と数学的な考え方ーその進展のための考察 金子書房 56-58 頁、69-70 頁
- 小田切歩 2016 高校の数学授業での協同学習における個人の説明構築による理解深化メカニズム：ー数列と関数の関連づけに着目してー 教育心理学研究 64(4) 456-476 頁
- 清水美憲 2007 算数・数学科の評価問題における「他者」の使用の意義 筑波数学教育研究 26 1-10 頁
- 杉江修治 2011 協同学習入門 ナカニシヤ出版 93 頁
- 山下修一 2002 等質グループと異質グループのコミュニケーションの差異：慣性に関する課題を例にして 科学教育研究 26(1) 3-11 頁

4

特集論文

大学教育における LTD 話し合い学習法の展開

—特集の企画にあたって—

安永 悟*

本学会誌「協同と教育」に「特集」が新設され、最初の企画として「LTD 話し合い学習法」が取り上げられました。長年、LTD の実践と研究に取り組んできた者として、これほど嬉しいことはありません。今回ご執筆いただいた先生方ならびに学会関係者の皆様に、この場を借りしてお礼申し上げます。以下、本企画にあたっての「思い」と特集内容について簡単に紹介します。

*

私が LTD と出会ったのが 1994 年の秋でした。今から 25 年も前のことです。また、実践を始めてから今年（2019 年）の 4 月で 25 年目を迎えます。この間、私の活動の中心に常に LTD があり、私の教育や研究に大きく影響していることを、改めて実感しています。

小学校時代の習字の時間、条幅に「継続は力なり」を繰り返し大書していたことを思い出します。まさにこの格言の通りです。この四半世紀の間、LTD に関する研究と実践は大きく展開しました。最初は一人ではじめた小さな試みでした。初回の LTD ミーティングで、学生が嬉々として対話しながら学んでいる姿に感動しました。学生たちのあの姿をもう一度見たいという思いから、毎年少しずつ工夫を重ねながら、LTD の授業づくりを今日まで続けてきました。気づけば、この間、多くの皆さんに LTD を知っていただき、実践の輪が広がり、研究の対象となり、研究論文が専門雑誌に掲載されるまでに育ってきました。まさに望外の喜びです。本会誌の巻頭言の名称である「結風」を LTD の世界で実現できた喜びです。

さて今回の特集、テーマを「大学教育における LTD 話し合い学習法の展開」としました。LTD は元々大学生を対象に開発された学習方略です。現在では小学校・中学校・高等学校でも実践されていますが、今回の特集では原点に戻って、再度、大学教育における LTD について検討したいと思いました。

連続型テキストの読解を対話により深める学習方略として提案された LTD は、わが国においては、当初、初年次教育での活用から始まりました。その後、LTD の価値と意義が認められ、専門科目の講義や実験・実習、さらには学外における臨地実習においても活用が始まっています。初年次教育から始まった LTD の活用が大学における多種多様な専門教育にまで広がり、臨地実習という社会との接点においても活用されるようになりまし

* 久留米大学文学部

た。一方で、大学教育においてアクティブラーニングが広がるなか、大学入試に LTD を活用する試みも始まっています。

このような大学教育における LTD の展開に関して、それぞれの研究者や実践家が単独で発表・報告することは、とくに最近増えてきました。しかし、大学教育においても、教育現場における LTD の活用実態を一望できる企画はありませんでした。今回の企画は、大学教育の多様な側面で活用されている LTD について、その活用方法や実績を集め、大学教育における LTD の現状と今後の展開について、読者の皆さんとの対話のきっかけになることを期待して企画しました。

本特集には6本の論文が収録されています。そのうち5本が実践論文です。対象としている専門領域は、経済学（高木論文）、教育心理学（野上論文）、日本語学（阿部論文）、歯科医学（長田論文）、看護実習（牧野論文）と多様です。対象者は日本人学生が中心ですが、阿部論文では留学生が対象となっています。このように、5本の実践論文が対象とする学問領域や学生は多様ですが、それぞれが担当する科目や学生の特性に応じて、LTD 過程プランを柔軟にアレンジして授業を計画・実践している点において共通しています。このアレンジこそ各実践が成功しているポイントといえます。では、どこまでアレンジが許されるのか。上記の実践論文を読むと、このような疑問が湧いてきます。この点に関して、指導にあたる教師が LTD の理念と方法に精通しており、LTD の過程プランに基づく授業計画がなされ、協同学習の理論と技法に依拠した実践がおこなわれていれば LTD 型授業と呼べると判断しています（安永、印刷中）。指導にあたる教師が LTD を体験的に理解し、学生の変化成長を判断規準に、実践のなかで創意工夫を繰り返すことにより、LTD に期待される効果を得ることができます。

本特集の6本目の関田論文はアクティブラーニングの要素を取り入れた斬新な AO 入試を紹介しています。ここでは LTD に基づくグループワークを受験生に課し、複数の担当者が評価するという方法を採用しています。これからの社会人に求められるコミュニケーション力や、主体性、協同性といった資質・能力を LTD で測定しようとする試みは、現在進行形の大学入試改革を考えるうえで大きなヒントとなります。と同時に、LTD が大学教育において有望な学習法であることを傍証している取り組みとして、高く評価できます。

本特集が一つの契機となり、今後、高等教育において LTD 話し合い学習法がさらに普及し、日本の高等教育の質向上に貢献できることを期待しています。

なお、本特集において LTD それ自体についての解説は紙面の都合上割愛しました。詳細については安永・須藤（2014）を参照してください。また、LTD のレビューとしては安永（印刷中）が参考になります。

安永 悟（印刷中） 協同による高等教育の活性化：LTD に基づく授業づくりを中心に、日本協同教育学会編「日本における協同学習の展開（仮）」、ナカニシヤ出版。
安永 悟・須藤 文（2014） LTD 話し合い学習法。ナカニシヤ出版。

教員養成課程における LTD を用いた授業実践

－ LTD を活用するハイブリッド型授業の提案－

野上 俊一*

本報告では、教員養成課程の免許必修科目において実施している LTD と講義を組み合わせたハイブリッド型授業の概要を述べ、実践上の課題や展望について論じる。本授業での LTD 活用は、知識獲得と教員として適切な学習方法や学習観の形成を目指して LTD 過程プランに沿った形式で始まった。予習やミーティングへの積極的な取り組みなど、その教育効果は高かったものの、「学生だけでは概念を理解できない」等の学生のコメントを踏まえ、学生の理解度を保障する授業構成に変化させた。専門領域の初学者は、既有知識が少ないことや知識間を関連づける視点不足のために、学習内容の理解が十分に深まらないことが多い。そこで、LTD の基本構成である予習とミーティングの構造は維持しつつも、LTD 過程プランのステップの分散や統合を行い、専門的概念を理解することを目指す授業担当者による講義や活動の時間を増加させた。LTD を用いたハイブリッド型授業は、予習とミーティングによって理解が十分にできなかった部分を講義によって解決できる一方で、ハイブリッド型にすることで LTD の中心過程であるミーティングの時間が減少し、協同的な学びで達成する機会を損失させる可能性がある。これらの利点と欠点のトレードオフを踏まえ、LTD を用いたハイブリッド型授業の有効性や拡張性を論じた。

キーワード： LTD、講義、ハイブリッド型、トレードオフ、大学生

1. はじめに

小学校教諭や幼稚園教諭の養成課程の学生は各教科や保育領域に関する専門的事項や指導法に関する知識だけでなく、教育の基本的原理や教育制度、教育の対象である幼児や児童に対する心理学的理解といった幅広い事項に関する知識を習得する必要がある。一方で、小学校教諭や幼稚園教諭が持つ学習観や児童観は、彼らが作成する学習指導案や保育指導案の内容に大きな影響を及ぼすため、小学校教員や幼稚園教諭を志望する学生は、子供の知的世界を広げて深めることができるように、認知主義的な学習観を持ち、子供を他者や環境との相互作用を通して知を構成していく主体と捉えることが求められる。

大学等の教員養成課程では、限られた授業時間で教員として必要かつ広範な知識を習得

* 中村学園大学

させる。その習得のために、知識をただ伝達するような授業形式や正しい知識を早く正確に想起できるか否かを評価する形式にすると、学生の学習観は非認知主義的になりやすい。非認知主義的な学習観を持つ教員は、子供を知識構成の主体ではなく、正しい知識を受容する存在とみなした授業を行うため、結果的に非認知主義的な学習観を持つ子供を育ててしまう。したがって、認知主義的な学習観を持つ子供を育てる教員を養成するためには、教員を志望する学生に認知主義的な学習観を持たせる必要があるが、大学教員が授業で認知主義的な学習観を持つよう教示するだけでは効果は乏しく、実際に、他者や環境との相互作用を通して知を構成する体験をすることが求められる。しかし、そのような体験に基づいて学習する授業は大学では少なく、実践例の共有も進んでいない。

4年間という限られた期間で、認知主義的な学習観を備え、教員としての専門的知識を獲得させるためには教授法の工夫が必要である。この教授法の工夫の1つとして有効なのがLTD (Learning Through Discussion) を用いた授業である (Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliff-Vasile, 1994 / 丸野・安永訳 1996)。LTDは個別に行う予習と授業中に他者で行うミーティングによって、学習材料のテキストを正確に理解し、その内容を学習者の知識ネットワークに関連づけて定着させる認知的な効果だけでなく、主体的にミーティングに参加し、社会的な相互作用を通して知識を獲得するための協同的な学習観を習得する効果がある (安永・須藤, 2014)。LTDは認知心理学の知見に基づく過程プランによって構造化されており、その過程プランで示されるstepの活動を忠実に積み重ねることによって、新しい知識を協同的に獲得できる教授学習方法でもある。

LTDの2つの効果である確実な知識の習得と認知主義的な学習観の習得は、教員養成課程の教育目標と適合しているため、筆者は2011年度からLTDを核とする授業の実践を始め、現在(2018年度)までの8年間、同じ授業科目で実践している。実践を開始した際はLTD過程プランに忠実に沿った授業形式であったが、その授業形式や授業に含まれる要素はさまざまな変更が加えられて現在に至っている。それらの変更がどのような理由で行われたのか、また、変更されていない部分とその変更しなかった理由は何かを報告することは、これからLTDを授業で実践しようとする大学教員にとって有益な情報となるだろう。

そこで本報告では、まず筆者が現在実施しているLTDを用いた授業(以降、本授業と呼ぶ)について詳細に記述する。なぜなら、大学におけるLTDを用いた授業の実践報告論文(e.g., 伊藤, 2017; 甲原, 2016; 鈴木・森, 2017)では、基本的にLTD過程プランに沿って授業を進めるため授業の進め方に大きな違いはないが、本授業は、LTD過程プランに対応する部分が授業時間の約半分、残り半分は授業担当者が主導する講義で構成されており、標準的なLTDを用いた授業とは形式上大きく異なるからである。

次に、LTD過程プランに忠実に沿った授業形式からの変更点とその理由について記述する。最後に、LTDを用いたハイブリッド型授業は、予習とミーティングによって理解が十分にできなかった部分を講義によって解決できるが、ハイブリッド型にすることで

LTD の中心過程であるミーティングの時間が減少し、仲間と協同的に学ぶ機会を損失させる可能性があることを指摘する。これらの利点と欠点のトレードオフを踏まえ、LTD を用いたハイブリッド型授業の有効性や拡張性について論じる。

2. 2018 年度実施の授業について (表 1、表 2)

2.1 授業科目とテキスト 科目名は「教育心理学」、演習形式で実施される 2 単位科目である。教員免許を取得するための必修科目であり、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）」を学習することが定められている。履修学生数は 268 名であった。演習形式のため 1 クラスは約 60 名前後で編成され、中型の講義室（150 名収容）で授業を実施した。開講時期は 1 年次の前学期であった。テキストは『絶対役立つ教育心理学（藤田、2007）』を使用した。B6 判全 14 章で構成され、各章は 15 ページ前後の分量である。

2.2 学生の特徴 本授業の対象者は中村学園大学教育学部 1 年次学生である。中村学園大学教育学部の一般入試の偏差値は 55 であり（ベネッセ、2018）、学生の学力はコホートの平均的な水準である。男女比は 1 対 4 程度である。

2.3 授業担当者の特徴 教育心理学及び教育工学を専門分野とする男性教員である。2009 年度から中村学園大学教育学部の教育心理学を担当している。2009 年度以前に協同学習の実践経験はなかった。2011 年度から当該授業に LTD を導入している。

2.4 グループ編成 4 名もしくは 5 名でグループを編成した。受講者名簿に基づいて、隣接する学籍番号の学生が同じグループにならないようにグループを編成し、初回授業時に指定された座席に座らせた。原則として、グループ内の人間関係を維持し、授業における活動体験がそれ以後の授業回で利用したり改善したりできるようにするために、初回のグループで最終回まで活動させる。しかし、グループでの活動が著しく停滞しているグループが散見される場合は、第 10 回の授業時にグループを再編成することがある。

2.5 授業 1 回分の活動内容と LTD 過程プランとの対応 (表 1) 授業は 7 つの活動で構成されている。なお、授業 1 回につきテキストの 1 章分を学習する。

2.5.1 チェックイン 授業のテーマや見通しを確認後、3 分間で全員が「その日の心身の調子」と「ちょっといい話」をラウンドロビンの手法を用いて順番に話す。仲間の状態を相互に確認すると同時に授業中に話すための準備運動と位置づけている。この活動は LTD 過程プラン step1 の雰囲気作りに対応する。

2.5.2 コンセプトテスト 自分と仲間の予習の状態を知ることが目的としてテキストに出てくる概念に関する空所補充型の小テストを実施する。テスト問題はテキストの文章を用いて作成している。学生は 3 分間で解答した後に、授業担当者による正答の提示と簡単な解説を受けながら自己採点を行う。その自己採点の前には、仲間と相互の解答状態を確認する時間が 1 分間設定されている。

表1 本授業の1回分の活動内容とLTD過程プランとの対応

経過時間	活動内容	LTD過程プランや協同学習の技法等との対応
	<p>予習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予習用紙1枚に収まるように準備する ・授業前に前時の予習用紙とテスト用紙をグループごとに受け取る 	予習(step1～step8)
00分	<p>チェックイン(3分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仲間全員が「あいさつ、心身の調子、ちょっといい話」をする 	<p>step1 雰囲気作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ラウンドロビン
05分	<p>コンセプトテスト(3分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書割り当て章の理解度を確認する空所補充型テスト ・解答時間終了後、グループ内で解答内容の確認(1分程度) ・グループ内の確認後、授業者が正答を簡単な解説と共に提示 ・学生は自己採点し、この時点の自分の理解度をモニターする 	<p>step2 言葉の理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の理解状態の確認 ・グループの仲間の理解状態も把握
15分	<p>Teaching Others(10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・章に含まれる内容を率直に理解することを目的とする ・予習用紙に基づいて内容を自分の言葉で説明する ・1人2分の持ち時間を使い切ることが求められる ・最初の仲間は章全体を概観し、章の中心的メッセージを説明 ・その後は、章に含まれる話題について説明する 	<p>step3 主張の理解</p> <p>step4 話題の理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ラウンドロビン ・批判や関連づけをしない ・参加の平等性、個人の責任、集団の責任
30分	<p>Discussion Group(10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理解不十分な点の解消と内容の関連づけを目的とする ・毎回1名がリーダー役(司会)を担当する ・理解不十分な点の解消を優先する ⇒その解消に知識や自己を関連づけた説明をすることが奨励される ・この活動を支える「問い」を予習で作ることが求められる 	<p>step5 知識との関連づけ</p> <p>step6 自己との関連づけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「協同の精神」を強調 ⇒自分だけでなく仲間も分かるようになる ・リーダーは参加の平等性に配慮 ・フォロワーは個人の責任として発言する
45分	<p>授業担当者の補足および理解を深めるアクティビティ(約30分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スライドに基づいた章内容の補足 ・教科書にはない情報の追加と説明による理解の深化と知識獲得 ・動画視聴とその後の意見交換 ・心理学実験の体験、心理検査の体験、その後の意見交換 	<p>step5 知識との関連づけ</p> <p>step6 自己との関連づけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担当者のガイドによる関連づけ ・シンクペアシェア ・ラウンドロビン
80分	<p>振り返り(3分)・振り返りの共有(1分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の振り返り(要約、質問、感想、活動の様子)を記述 ・自分の活動の評価(知識、予習、仲間への貢献、仲間からの貢献) ・時間内で振り返りの記述を共有 	<p>step8 振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予習の評価に基づく予習の改善 ・活動の評価に基づく活動の改善 ・仲間の認識に基づく活動の改善
85分	<p>チェックアウト(2分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・次回の内容の予告と仲間への「ありがとう」のあいさつ ・予習用紙とテスト用紙をグループ毎に封筒に入れて提出 	

この活動はLTD過程プランstep2の言葉の理解に対応する。過程プランでは自らがテキスト内の語句を調べて仲間と共有するが、本授業ではテキスト内の概念をテスト形式で問うことで予習の段階で概念理解のために言葉に敏感になるように教示している。

2.5.3 Teaching Others テキストの内容をできるだけ正確に理解するために、予習した内容が記載されている授業シートを使って1人2分間の説明を行う。グループの全員が2分間ずつラウンドロビンの手法で説明する。最初に説明する学生はテキスト全

体を概観した上で著者が何を伝えたいのかを説明するように求められ、2番目以降はテキスト内の個々の概念について説明することが求められる。この活動では学生は与えられた2分間を全て使うことと個人的な感想や批判、関連づけを一緒に行わずに自分の言葉で概念を説明することも求められている。仲間の説明を聞いて、自分の理解と異なる場合や理解が不十分な場合は次の活動においてそれらを解消するように教示している。

この活動はLTD過程プランstep3の主張の理解とstep4の話題の理解に対応する。本授業で用いたテキストでは、各章の全体的なテーマに関連する心理学的概念の解説と実践における留意点が記載されているため、著者の主張とその主張を支える根拠という枠組みでの活動ではなく、心理学的概念の理解が中心になる。したがって、予習ではテキストで扱われる心理学的概念を理解すること、そして、ミーティングで仲間に教えることができるように予習をするように教示している。実際、学生の中には教科書だけではなくweb検索で得た情報を授業シートに記入し、それを用いて仲間に説明しているケースは少なくない。

2.5.4 Discussion Group テキストの内容の正確な理解を目指したTeaching Othersでの活動を踏まえ、理解が不十分な点の解決やテキスト内容と学生の既有知識との関連づけを協同的に行う。毎回、異なる学生がディスカッションのリーダー役を担当し、ディスカッションを進めていく。Teaching Othersでは2分間順番に話すという仕組みがあるため、参加の平等性が保障されているのに対し、Discussion Groupではその保障はない。そこで、リーダー役には仲間の参加が一部に偏らないように調整するよう求めている。

この活動はLTD過程プランstep5の知識との関連づけとstep6の自己との関連づけに対応する。テキスト内容に関する関連知識が少ない場合はstep5の活動が停滞しやすいので、学生には予習時にテキストで用いられる具体例とは異なる例を探したり作ったりするように求めている。その具体例は、理解が不十分だと報告する仲間への説明に用いたり、単純に自分で作った具体例を紹介する活動に用いたりしている。一方、step6は、テキストの内容を理解できていれば、豊富な自己知識との関連づけは容易に行われる。仮に、自己知識との関連づけがうまくできない場合でも、仲間の関連づけを聞いていると同様のエピソードを思い出すことが多いようで、活発な参加に繋がっている。

2.5.5 授業担当者の補足的講義 この活動までに予習とミーティングによってテキストの内容を正確に理解できていると思われるが、学生は自らの理解が正しいのかを確認する機会はない。そこで、テキスト内容を補足するという目的の下、スライドを使用した講義を行い、自らの理解に関するフィードバックを受けることで自己調整を促す。また、テキスト内容に留まらず、授業に参加したからこそ得られる情報や経験を提供することで、学習テーマに関する知識の拡張を狙う。講義では、テキスト内容の全てを扱うのではなく、これまでの授業実践の中で学生の理解が進まないことが判明している事項を説明する。加えて、テキストの概念を明らかにした研究手続きやテキストには含まれていないがテーマに関するトピックスを紹介したり、テキスト内容の理解を促進させる動画視聴や心理尺度

体験などをさせたりする。動画視聴や何らかの体験をさせた場合は、シンクペアシェアやラウンドロビンなどを用いてグループ内で体験を言語化し、共有する活動をさせている。

この活動は LTD 過程プランの step5 の知識との関連づけと step6 の自己との関連づけに対応する。学生の自発的な関連づけではなく、授業担当者が主導する知識との関連づけである。step5 や step6 では既に持っている知識との関連づけになるが、本授業のこの活動では、Discussion Group までに獲得した知識を構造化すること、更に知識を関連づけることを狙っている。この活動は LTD を用いた授業では明確に位置づけられていないが、あるテーマに関する知識は多いほど意味ネットワークは密になるため、本授業では LTD と共に授業の中核として学習を推し進める仕組みとして位置づけている。

2.5.6 振り返りと振り返りの共有 授業シートの上部に授業を振り返る欄を用いて振り返りを3分間で行う。その後、グループごとに1名が自分の振り返り内容を仲間に伝える。時間が残っていれば、他の学生も自分の振り返りを仲間に伝える。

この活動は LTD 過程プランの step8 の振り返りに対応する。LTD 過程プランでは6分確保しているが本授業では半分程度となっており、自分や仲間の活動の仕方の良い点や修正すべき点を本授業では十分に共有できていない可能性がある。そのため、授業シートの振り返り欄の記述を用いて授業通信を作り、グループ間で共有できるようにしている。

2.6 授業15回分の活動内容(表2) 第1回目の授業では、なぜ本授業で協同学習の1つである LTD を用いるかについて、アクティブ・ラーニング型授業が求められている社会的背景とアクティブ・ラーニング型授業の意義や協同学習の基本的考え方などと併せて講義する。また、1回目の授業の後半ではグループの親和性を高めるアクティビティとして傾聴とミラーリングによる自己紹介を行う。その後、授業シートを数枚配布し、授業シートの使い方、特に予習の仕方について説明する。予習することは自分のためでもあり、仲間のためでもあるといった協同的な目標を持つことを強調して教示している。

2回目の授業では、第0章を予習してきた授業シートに基づいて授業担当者の指示に従って授業のステップをゆっくり進めていく。各授業ステップの冒頭に、ステップのねらい、活動のポイントなどを説明する。これらの説明は3回目以降も必要に応じて繰り返される。また、2回目では学習定着率と学習方法の関係を図式化したラーニング・ピラミッドをビジュアルテキストとする看図アプローチ(鹿内、2015)に基づくアクティビティを行う。このアクティビティと LTD の初回体験によって、主体的に学ぶことと社会的、協同的に学ぶことが記憶の面でも効果があることを理解させ、LTD への動機づけを高める。

3回目以降の授業は、前述のとおり、前半に予習に基づいたミーティングをする LTD を行い、後半に授業担当者の講義で構成される。9回目と15回目には仲間の活動を評価する活動を実施する。それまでの授業回の活動を振り返り、仲間から受けた貢献の内容や仲間の見習いたい行為を本人に伝える。活動中、多くの学生は照れているが、授業シートの振り返りには仲間から授業に関する自分の行為を認められる体験を好意的に評価し、10回目以降の授業や期末試験への動機づけの高まりを記述している。

表2 本授業の15回分の活動内容

授業回	内容	LTDによる学習	LTDによる学習以外の主な内容
第1回	オリエンテーション, 協同学習について	-	アイスブレイク, アクティブ・ラーニング型授業とは, 協同学習を導入する理由, 予習と授業の仕方
第2回	第0章 教育心理学について学ぶ意味	○	ラーニングピラミッドを看图アプローチで学習
第3回	第1章 学習のメカニズム	○	
第4回	第2章 動機づけの基礎	○	
第5回	第3章 動機づけの応用	○	マインドセットについてのTEDトーク
第6回	第4章 記憶の分類	○	作動記憶実験の体験による理解
第7回	第5章 記憶の理論	○	精緻化による記憶増強の体験による理解
第8回	第6章 学習方略	○	
第9回	第7章 メタ認知と学習観	○	前半の活動の振り返り, 相互に活動の良い部分を伝える
第10回	第8章 発達の理論	○	
第11回	第9章 乳・幼児期の発達	○	保存実験に関する動画
第12回	第10章 社会性・道徳性の発達	○	
第13回	第11章 読解力の発達と教育	○	文章読解におけるスキーマの効果の体験
第14回	第12章 青年期の発達	○	自己同一性尺度の体験
第15回	第13章 「障害」の理解	○	後半の活動の振り返り, 相互に活動の良い部分を伝える
	期末試験	-	空所補充形式と記述形式

2.7 授業シート LTD では予習が必須であり予習ノートを作ることが薦められている(安永・須藤, 2014)。本授業では学生が確実に予習をした状態で授業に参加するように、授業シート(図1)を使った予習とそのシートを授業後に提出させている。授業シートはA4判1枚であり、裏面の使用は可能だが1枚以上使わないように指示している。この制約を導入した理由は、単なる教科書の書き写しにならず、教科書内容を工夫してまとめることで認知処理を深くするためである。LTDの過程プランに準拠した授業シートにするため、予習は情報をまとめる領域と関連づけの領域があらかじめ設定されている。情報をまとめる領域には「教科書を見ずに仲間に説明できるようにする。教科書の文章を別形式に転換：図式化、新しい情報の追加・精緻化、内容の整理：体制化、等」という教示文を示している。授業では仲間への内容を説明する時間が必ずあり、その準備をするとともに図式化や精緻化、体制化を促すことによって記憶定着の効果を意図している。一方、関連づけの領域は情報をまとめる領域の右側に配置されており、「左の欄に関連する情報を結びつける。例：他の授業での話題、自分や仲間の具体例やエピソード、他」という教示文を示している。他の授業で学んだ内容と関連づけることはLTD過程プランのstep5と自分自身のエピソードを関連づけることはLTD過程プランのstep6と対応しており、そのため教科書内容の理解の深化がなされると同時に仲間とのディスカッションを積極的に行うための準備が整うことになる。また、この領域は授業中に思いついたアイデアや問い、仲間が紹介してくれた知識や具体例を記入する欄としても活用するように教示している。

/		学籍番号: 【 】
		氏名:
1. 今日の授業の要点、感想、等		2. 今日の授業の振り返り(できていれば✓を)
		<input type="checkbox"/> 授業前より知識やスキルが増大した
		<input type="checkbox"/> 学ぶための準備が十分にできていた
		<input type="checkbox"/> 仲間の学びに貢献した
		<input type="checkbox"/> 仲間によって自分の学びが深くなった
3. 予習(教科書を見ずに仲間の説明できるようにする、教科書の文章を別形式に転換: 図式化、新しい情報の追加格納化、内容の整理: 体系化、等)		4. 関連づけ(左の欄に関連する情報を結びつける。例: 他の授業での話題、自分や仲間の具体例・エピソード、他)

図1 授業シート表面上部

2.8 授業通信とLMS活用 授業シートの上部には学習活動を内省する欄が設けられており(図1)、授業の要点や感想等を必ず4行分書くことが求められる。また、チェックリストは4項目(授業前より知識やスキルが増大した、学ぶための準備が十分にできていた、仲間の学びに貢献した、仲間によって自分の学びが深くなった)あり、それぞれできたか否かをチェックする。

学生が授業シートに記入するコメント内容の多くは、授業内容の要約や内容と自分との関連づけ、授業を通して未だ理解が十分ではない事柄、仲間や自分の活動についての気づき、の3つのカテゴリーに分類できる。これらのコメントをグループ内で共有する時間を1分間設定しているが、クラス内(グループ間)で共有する時間は授業時間の制約があるため設定していない。クラス全体がそれぞれのレベルで高まるという協同的な目標を達成するためには、学習活動の内省をクラス内で共有することは意味がある。そのため、本授業では授業者が、受講者のコメントを引用し、それに授業担当者のコメントや解説を付与する形式の授業通信を作成し、次回授業の開始までに moodel ベースのLMS(Learning Management System)で公開している。なお、LMSには授業の後半の講義で使用するスライド資料も授業開始までに公開している。これにより学生は予習段階でスライド資料の情報を参照することが可能である。また、授業時には学生自身のスマートフォンやパソコンを使用してLMSにアクセスして確認することを認めている。

3. 授業の形式の変遷

3.1 LTDを用いた授業への変化 中央教育審議会大学分科会(2008)が大学の教育方法の改革の1つとして学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法としてのアクティブ・ラーニングに言及したり、教員養成課程では2010年度入学生から教職実践演習が新設必

修化となったり、大学教育の質保証、単位制度の実質化、学生の学修時間の増加、専門職養成の高度化が社会的な要求として顕在化していた。

筆者は、過去に本授業を講義形式2単位科目として小学校教員志望の大学2年生（約120名）を対象に大講義室で行っていた。教科書は指定せず、授業者の作成した紙資料を数枚配付し、授業者の講義を中心とした授業であった。その授業では、積極的に学生の質問や感想を授業中に取り上げて、その学生と授業者の対話的やりとりを生じさせる双方向性を重視していた。なぜなら、一方向的になりがちな講義型の授業において、学生が授業に参加すること、参加することによる感情の揺れ動きに伴うエピソード記憶化、知識は他者との相互作用によって構成されるという社会構成主義的考えに基づいていたからである。

しかし、受講した学生が4年次学生になり、教員採用試験の受験準備をする段階では、2年生の授業で習得したはずの知識がほとんど定着していないことが学生の報告から明らかになった。いわば表面的にアクティブな授業であり、学生は授業中の活動（教員から指名されてやりとりをする、等）へ参加したエピソードを想起できても、その学習内容については想起できない状態だった。また、授業時に配付する紙資料はあるものの、授業内容について予習はできないため、担当者の講義だけで理解しなければならなかった。また、配付資料は概念の定義や概念間の関係が示された簡単なものであり、理解が不十分な点を授業後に読んで確かめられなかったことも知識が定着しなかった原因と考えられた。

このような実践上の反省を踏まえて、学生の授業へのコミットメントのばらつきを小さくし、それぞれのコミットメントも十分なものになること、授業時間外でも学習内容に触れることができるように教科書を指定して予習や復習も可能になることを意図して、LTDを用いた授業実践に至った。そして、LTDを学生が繰り返すことによって、主体的に協同的に学ぶ態度を形成したり、スキルを獲得すると同時に認知主義的な学習観を持つようになることと予想し、ほとんど全ての授業回（14回/15回）でLTDを用いることとした。

3.2 LTDを用いた授業の変化 LTDの導入にあたっては安永(2006)の実践方法およびLTD過程プランを忠実に実施するように授業を構成した。実施初年度は、予想した以上に学生が丁寧に予習をし、ミーティングでは積極的に交流をしていた。「大学に入って初めてたくさん勉強した」、「仲間から分かったと言って貰えて嬉しかった」などのコメントが多かった。学生がミーティングしている間は、授業担当者は時間の管理と過程プランの各ステップの意義を説明したり、ミーティング中に時々出てくる質問に回答したりする程度であった。約60分のミーティングを含む活動後に、授業担当者への質問の時間を設定し、質問があればそれについての解説を行い、質問がなければ補足説明を行った。LTD導入以前までは授業担当者の問いかけや学生と授業担当者間のやりとりが授業における学生の学びを支えていると考えていたが、LTDを導入することで学生の学ぶ力を過小評価していたことに気づくと同時に、学生に関わりすぎることで学生の主体的に学ぶ機会を奪っていたと考えるようになった。そして、LTDを用いれば学生はより自立的に協同的に学べると予想し、2年目からは、授業中の授業担当者の関与も最小限にした。

1年目と2年目の授業を分析して(野上, 2013, 2014)、授業の形式を改良したため、過去2年に比べて学生の授業についての評価は向上すると予想された。3年目の15回の授業終了後の内省報告の代表的なコメントを肯定的評価と否定的評価に分けてまとめたものが表3である。肯定的なコメントについては1年目も2年目も同様の内容のものが多く、LTDを用いた授業の効果を確認できた。一方で、D、E、Fの否定的なコメントについては授業担当者として気付きにくい部分を指摘するものであった。これらのコメントは、LTDを導入することで学生の主体的な関与が生じ、協同の精神に基づく学生相互の教え合いや学び合いを通して、学習内容の理解に必ず至るわけではないことを示している。

大学1年生が既有知識をほとんど持たない教育心理学を指定されたテキストだけで理解し議論することは難しい部分もあるだろう。だからこそLTDを用いて仲間と協力して学ぶ意義があるともいえる。しかし、LTD過程プランのstep3およびstep4において概念の理解が十分にできない場合、その後のstep5やstep6の関連づけも確信度の低い手探りの活動となることが予想される。その際に、学生が自らの活動に関するフィードバックを授業担当者に求めても、授業担当者は学生の学習者としての自立を促すためにグループ内で考えるように指示を出しており、認知的な葛藤状態が継続していたと思われる。理解できているか否かが確認できない状況では、学生らの自己調整による解決はかなり難しい。

そこで、授業の到達目標は発達と学習に関する基本的概念の理解と知識の獲得であること、そして、否定的な評価コメントでもグループでの活動については肯定的であることを踏まえて、LTDの基本構成である予習とミーティングを維持しつつ、授業終了後の学生の理解度が向上するように授業形式の変更を行った。LTDの基本構成である予習とミーティングの質を上げるために、白紙に近かった授業シートの様式を過程プランに沿った欄を埋めるように変更したり、予習の意義を高めることやミーティング前に自分や仲間の学習状態を把握することを意図したコンセプトテストを実施したりした。さらに、各授業回で確実に理解すべき重要概念やミーティングによっても理解が不十分になる概念について

表3 3年目の授業に対する学生のコメント(抜粋)

肯定的	<p>A この授業はディスカッション形式の授業でした。最初の頃は、みんなの話し合いについていけるかな?とか予習大変そうだな、不安だなと思っていましたが、慣れてくると話し合いも活発になってとても楽しかったです。先生の説明や解説もすぐわかりやすかったです。心理学は教育に活かせるのだと思うことができました。</p>
	<p>B グループでの討論はテキストの内容を理解する上でとてもよかった。</p>
	<p>C 予習やグループでの活動を通して、教科書の内容を深く理解することができたので良かったです。</p>
否定的	<p>D グループ活動をするのはいいがそれを15回するのは無駄だとおもう。グループ活動だと先生は何もしていないし、私たちの意見が正しいのかも分からないので結果何も身につかなかった。こんな講義なら受けなくていいくらい。正しいのかも分からないのにテストもあるし、意味がわからない。講義にすると生徒が寝るのはもう生徒自身の責任であるからしっかり講義して為になる講義を受けたかった。</p>
	<p>E 授業の形態はよかったと思うけども先生の意見を言ってほしかったし生徒の質問にもっと答えてほしかった。</p>
	<p>F 正しい知識を身につけられたか良くわからない。講義のグループ活動はとても良かったと思う。</p>

の講義の時間を増やした。ただし、講義一辺倒になるのではなく概念理解に関連する体験や活動を組み込むように留意した。講義時間の増加は学生の理解度を上げており、「今日は疑問解決の話し合いの時間（Discussion Group）にあまり話が進まずエピソードが出てこなかった。しかし、先生のお話やビデオによって理解が深まり、なるほどと思うことができた。どんどん難しくなり大変だが、何とか頑張りたいと思う。」といったコメントが出るようになった。一方で、授業内の講義時間を確保するために過程プランを統合してミーティング時間を減らしたり、授業冒頭に前回の授業時に学生が授業シートに記入した質問等を用いて補足をしていた時間を削除し、質問とその質問への回答を授業通信に含めてLMSで公開したりした。

このような変更を重ねながら現在の授業形式に落ち着いており、学生による授業評価データでは、自分自身の学修成果への満足度や授業への能動的な取り組み方に関する項目において同一学科の平均値に比べてかなり高い値を示している。また、表3にあるような否定的なコメントは授業評価アンケートには入力されなくなった。

4. まとめ—LTDハイブリッド型授業の有効性と今後の課題

本実践報告では、LTDの基本構成である予習とミーティングの構造は維持しつつも、LTD過程プランのステップの分散や統合を行い、授業担当者による講義や活動の時間を増加させたLTDを用いたハイブリッド型授業の概要と変遷過程について述べた。現在、一定の教育成果を得ている本授業は、LTDと講義によって学生の理解を補い支える形態を取っており、それぞれが学習のエンジンと機能しており、複数の教授学習法で1回の授業を構成していることからハイブリッド型授業と呼べよう。本授業のように専門的概念の理解と知識獲得を教育目標とする授業では、学生がベースとなる関連知識を多く持ち合わせていない場合、授業者主導の講義や体験活動の果たす役割は大きいといえる。しかし、主体的・対話的で深く学ぶ方法を志向するならば、予習やミーティングといった活動に参加しないと学習が成立しないLTDを基本エンジンとするハイブリッド型授業が適しているだろう。

LTDを基本エンジンとするハイブリッド型授業の形式にすることは、授業担当者が過去に実施していた授業方法や使用していた講義資料等を活用できるため、多くの授業で主体的で協同的な授業を比較的容易に実施することが可能だろう。例えば、教科の指導法に関する授業では学習指導要領または学習指導要領解説を扱うことが必須であるが、事前に指定した範囲をLTDで学習する段階を入れることによって、講義だけの授業よりも学習指導要領の内容と授業内容を自発的に関連付けられるようになり、学生の知識獲得や理解度は向上するだろう。さらに、大学内での学修だけでなく、学外での教育実習を終えた後の指導においても、LTDを用いる授業は有効である。野上・山田・野中・田中・中村(2016)は、実習体験を実習前に授業等で扱った概念や知識と関連づける個人思考を予習で行い、授業におけるミーティングではそれぞれの個人思考を共有することで、実習体験や既有知

識の有意味化の促進や、大学内での授業への動機づけが高まったことを報告している。

特に、専門職養成において、学内での学習と教育実習といった実際の文脈における学習を往還させ有機的に結びつけることは重要視されており、双方の学びが相互に良い影響を及ぼし、専門職としてより高度な知識獲得や適切な態度形成に向けた「越境知探求型の学習」とその教育方法が求められている（香川, 2012）。そのため、LTD を用いたハイブリッド型授業として、実習体験の省察を予習で行い、予習内容を他の実習生と議論や検討した上で、指導者の講話や講義を聴くといった形式は越境知を構成する有効な手段だろう。

本授業では、本来ならば過程プランに基づいた LTD を 60 分確保した上で、補足説明や体験等の時間を取りたいが、時間的制約によって LTD (40 ~ 50 分) と講義等 (40 ~ 50 分) のハイブリッド型授業の実施となっている。つまり、LTD と講義がトレードオフの関係にあり、講義の時間を増やすほどミーティングの時間が減り、ミーティングによって生じる協同的な問題解決や深い思考を阻害してしまう問題がある。この問題は、ICT によって解決できる可能性がある。例えば、LTD 後の講義については複数の説明動画を作成し、LMS で閲覧可能にすることである。これにより授業後だけでなく、予習段階や授業中においても自己ペースで確認したり、仲間と議論したりすることが可能となるだろう。本授業では年々、学生の求めに応じて講義する説明概念が増えていく傾向があり、LMS を活用することで授業時間を圧迫せず、同時に、説明動画の本数が増えることにより、必要な部分だけを視聴することも可能になるだろう。

今後、大学の授業に学生が自分自身のタブレット PC 等を持ち込み、授業中に LMS 利用や web 検索をするなど、それらを学習ツールとして活用することが特別なことではなくなるだろう。複数のリソースを活用して知識を素早く参照することが容易になるため、知識をいかに活用して思考をするかが重要になることが予想される。ミーティングが単なる知識獲得の場としてだけでなく、知識との関連づけを通して深い思考を伴う高次の学習を行えるような場にするためには、step5 や step6 の在り方の検討が必要であろう。特に、授業者の積極的なファシリテーションは学習者を深い学習へガイドする機能を持つが学習者の自立性を損なうリスクもあるため、ファシリテーションの是非やその方法について吟味することが求められよう。

引用文献

- ベネッセコーポレーション 2018 中村学園大学／偏差値 Benesse マナビジョン
<https://manabi.benesse.ne.jp/daigaku/school/3884/hensachi/index.html> (2018 年 10 月 9 日)
- 中央教育審議会大学分科会 2008 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm

(2018年10月9日)

- 藤田 哲也 (編著) 2007 絶対役立つ教育心理学—実践の理論、理論を实践— ミネルヴァ書房
- 伊藤 美加 2017 LTD 話し合い学習法による授業運営に関する検討. 京都光華女子大学 京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 66, 175-182.
- 香川 秀太 2012 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達—学内学習—臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ 教育心理学研究, 60, 167-185.
- 甲原 定房 2016 LTD 話し合い学習法のアレンジと協同作業認識の変化 山口県立大学 学術情報, 9, 39-44.
- 野上 俊一 2013 教員志望学生が教科書の全13章を話し合いで学習する授業 日本協同教育学会第10回大会プログラム, 58-59.
- 野上 俊一 2014 教科書の全ての章をLTDで学習する学生の変遷 日本協同教育学会第11回大会プログラム, 60-61.
- 野上俊一・山田朋子・野中千都・田中るみこ・中村恭子 2016 実習体験からの学びを支える「関連づけ」の様相 日本保育学会第69回大会発表要旨集, 997.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. 1994 *William Fawcett Hill's learning through discussion*. Newbury Park, CA: Sage. (丸野俊一・安永悟 (共訳) 1996 討論で学習を深めるには—LTD 話し合い学習法— ナカニシヤ出版)
- 鹿内 信善 2015 改訂増補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カー ナカニシヤ出版
- 鈴木 有美・森 邦昭 2017 LTD 話し合い学習法が教職課程履修者に与える学びの効果—アクティブ・ラーニングに対する認識の変化と授業興味及び授業適応感との関連—福岡女子大学国際文理学部紀要国際社会研究, 6, 1-14.
- 安永 悟 2006 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 安永 悟・須藤 文 2014 LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版

「開発と貧困の経済学」(開発経済学)における LTD 話し合い学習法の活用

高木 功*

経済学部専門科目「開発と貧困の経済学」において LTD を応用した事例について紹介する。学生の感想、LTD 記録紙や授業アンケートの結果を根拠として本科目における LTD の効果を検証し、LTD を効果的にする鍵は何か、また LTD の意義について考察した。LTD の効果を実現するためには、事前準備、予習が重要であることが、あらためて確認された。同時に、LTD の準備の過程ステップとミーティングの過程ステップについて、丁寧に説明し、理解してもらう必要があることが確認される。LTD の導入の意義と効果について 5 点にまとめられる。第 1 に専門科目に必要とされる問題意識を啓発し、第 2 に基本的な専門科目に必要とされる専門用語や概念について理解と知識の定着を促し、第 3 に自己反省的な問いを通して、深い学びを実現し、第 4 に LTD による学びと結び付けることで、講義における学修効果が向上し、第 5 に LTD は履修学生の協同学習作業であり、共同体験となるので、学生間に問題を共有し、学び合う一体感と雰囲気醸成される。

キーワード：大人数クラス 課題テキスト選び 予習時間 LTD 記録紙

1. はじめに

LTD 話し合い学習法との出会いは、2003 年 3 月に大学の FD の一環として開催されたワークショップであった。それ以来、少人数のフレッシュマン・セミナーや専門ゼミから、100 名を超える大人数を対象とする専門科目「開発と貧困の経済学」にいたるまで不安を抱えながら、また時には大胆に、LTD を試し、活用してきた。特に大教室では一方的に教授するという授業形態しか経験のなかった私にとって大きな挑戦であった。最初は、学生に LTD の予習過程、またミーティングの過程について何とか説明し、あとは、テキストを配り、LTD ノートの作成を課して、次の週の時間に LTD をともかくやってみた。いかにも楽しそうに話し合い、学び合う学生の姿は新鮮な驚きだった。不安は一掃され、以来、特に大人数のクラスにおける LTD 話し合い学習法の可能性を感じ、教育の現場で活用してきた。

本稿では自身が担当する経済学部の専門科目「開発と貧困の経済学」において LTD を応用した事例について紹介する。学生の感想、LTD 記録紙や授業アンケートの結果を根

* 創価大学経済学部

抛として本科目における LTD 法の効果を検証し、LTD を効果的にする鍵は何か、また LTD の意義について考察する。

2. 「開発と貧困の経済学」の科目特性

「開発と貧困の経済学」は創価大学経済学部の特設科目の一つで、一般的には「開発経済学」と呼ばれる科目と内容は同じである。途上国の経済発展を実現し、貧困解決を目標とする専門科目である。規範的な目標を掲げると同時に、途上国の現状を把握し、実際の発展事例や政府の開発政策を評価するとともに、これらの事例と経験から提出された理論を学ぶ。毎年秋学期に 15 週間で、週 2 回、合計 30 回の授業を実施する 4 単位科目である。本学の経済学部では 3 つのコースがあり、「開発と貧困の経済学」はその中の一つ「グローバル・歴史経済コース」の選択必修科目である。2 年次から 4 年次の学生が対象で、百数十名が受講する。科目の到達目標として 4 つ掲げている。すなわち、①世界経済の構造を理解し、問題点を指摘できる、②貧困・発展の意味について多角的に説明できる、③私達の日常が、世界経済との相互依存関係の中で成立していることを例示でき、説明できる、その上で、④自己反省的な自身と行動主体としての自身を認識し、何らかの形で生活に反映できる、という 4 点である。

このような科目の特性から、途上国の貧困に関心を持ち、現状を知りたい、また何らかの問題解決に貢献したいという動機をもって受講する学生が多い。表 1 は昨年度（2017 年度）秋学期に本科目を履修した学生に、ポータルサイト（学内の学習管理システム）を通じて講義参加の理由に関するアンケート結果である¹。111 名の学生のうち 83 名が回答している。注目すべきは、LTD が授業に織り込まれていることも 14% であるが履修の理由に選ばれていることである。LTD がすでに学習法として本学では定着しており、積極的な履修理由の一つとなっていることを示している。

表 1 講義参加の理由：2017 年秋学期最初の講義時アンケートの回答（111 名）

Q. 「この講義に参加しようとした理由について最もよく当てはまるものを 3 つ選びなさい」	
シラバスを見て関心を持ったから。	76%
もともと途上地域の開発、貧困に関心があったから。	75%
選択必修の課目で履修する必要があったから	43%
受講した先輩、同輩からすすめられたから。	33%
時間割上、都合がよかったから。	19%
LTD(討論による学習)が織り込まれているから	14%
その他	11%

¹ 本稿では昨年度（2017 年度）の秋学期に行われた「開発の貧困の経済学」の事例を紹介する。本稿執筆時において本年度秋学期はまだ始まっておらず、最新の事例となる。

3. 「開発と貧困の経済学」における LTD の活用

LTD ミーティングの本科目における実施は3回である。回数自体は少ないが、知識の習得と学習経験という強度において非常に集中的で、セメスターを通じて学習におけるアクセントとリズムを与えるものとなっている。この3回のLTD ミーティングを通して、本科目における基礎的な概念用語、現状に対する認識、歴史的な経緯、基本理論、新しい観点、問題意識の啓発等、自律的な学習者としての基礎的力を獲得できるからである。本科目におけるLTD 1回のテキストの分量は書物のおよそ1章分あるいは1つの論文に相当する。LTD ノートの作成には相当な準備期間を要することとなる。したがってLTD 実施の約3週間前にLTD テキスト(論材)を明示あるいは、コピーを配布する。2017年秋学期では、9月15日から翌年の1月16日までの30回の授業において、9回目の10月20日に第1回LTD ミーティングを、19回目の11月24日に第2回を、そして27回目の12月22日に第3回を実施した²。したがって約1カ月おきにLTD ミーティングを行っている。これは分量と質の観点から準備にそれだけ時間がかかるという判断からである。もっと簡便で分量も少ないテキストを用いてLTD の頻度を増やすことも一つのやり方であると考え。しかし、本科目においては、通常の講義の中ではできない、真剣な個別学習の上にLTD という協同学習による気づきと問題意識の啓発を期待して、一定のボリュームと問題提起を含む教材を選んでいる。

第1回LTD を実施する前にLTD ノートの作り方、また話し合いのステップについて授業中に説明する必要がある。初めてLTD を行う学生もおり、LTD を成功に導く大事な最初の導入である。後で考察するがLTD 法、特に予習のステップについては丁寧に説明しなくてはならないと感ずる。

グループ分けはどうか。私の場合は、毎回、基本的には4人で1つのグループを構成するよう、ランダムにグループ分けを行う。学籍番号で自身のグループとグループ番号で教室における座席配置を示す表をポータルサイトに掲載し、事前に学生に知らせておく。当日、欠席者のため参加者が2人や3人のグループについては、組み合わせて4、5人からなるグループをその場で作って対応している。

さてLTD の実施である。学生の入室時に「LTD 記録紙」(安永,2006)を配布しておく。この記録シートには、話し合いの事前の状態を10点刻みの100点満点で評価する事前評定とLTD の事後に、話し合いを振り返り、評価する事後評定の欄がある。また感想、質問等を書き込む欄も設けられている。さらにグループの仲間の話し合いへの貢献度を点数

² 参考までに、各LTD の課題テキストは以下のようなものである。第1回LTD : J. サックス著「第13章 貧困をなくすために必要な投資」『貧困の終焉：2025年までに世界を変える』(2006年)所収。第2回LTD : R. チェンバース著「責任ある豊かさ」(1995年)(本論文はWorld Development, Vol.25, No.11 1997 Editorial の訳出)『開発の思想と行動』(2007年)所収。第3回LTD : 岡田正大著「包括的(BOP)ビジネスとは：何か特別なもの?」<http://www.dhbr.net/subcategory/Management> ハーバード・ビジネス・レビュー(2012)を編集したもの。

化する項目もあるが、通常、本科目では個人の貢献度については記入してもしなくてもよいことにしている。個々のメンバーの貢献度の評価の記入と活用は今後の課題である。

最初に、LTD ミーティングの開始まえに、話し合いにおける基本姿勢として「グループへの貢献」「積極的傾聴」また「グループのメンバーは公平であること」等を確認する。特に、仲間の話しに真剣に耳を聴ける姿勢こそ、話し合いを成立させる基本的な要件であることを強調する。また、グループの仲間と等しく対面して、等しい距離を保つように座る大切さを確認する。大人数の教室は固定された椅子と机が一般的で、そのような座り方を実現するのは困難なように感ずるが、工夫次第でクリアーできる。さらに話し合いが行き詰まり、沈黙が続くこともあるが、いかにこれをブレイクするかも一つの挑戦であることを説明する。

LTD ミーティングの開始である。開始時間を板書し、約 60 分の話し合いが始まる。教室の正面の左右二つのスクリーンには、学生がいつでも確認できるよう、LTD の各ステップと目安となる時間を映しておく。話し合いの最中は、グループごとの様子を観察しながら、室内を巡回する。学生からの言葉の確認等の簡単な質問には対応するがなるべく話し合いに介入しないよう心がける。

約 60 分の LTD ミーティングの後は、約 15 分から 20 分を使い、いくつかのグループを選び、話し合いの成果について簡単に発表してもらい、皆で共有する。またその際、話し合いで解決しなかった問題について、質問を受け、回答するようにしている。

最後に、「LTD ノート」と「LTD 記録紙」を提出してもらおう。LTD ノートは、評価の対象として、赤字を入れ、10 点満点で評価し返却している。3 回の LTD ノートを合わせると 30 点になり、総合評価 100 点中の 30% を占めることになる。LTD 記録紙については、次項にて、ポータルサイトで答えてもらった予習時間のデータと合わせて、LTD 実施の事前、事後の評価点数を分析し、LTD の学習効果を明らかにしたい。

4. LTD の事前準備とその効果

各 LTD ミーティングの感想についてのアンケート結果が図 1 である。「非常に有意義であった」と 6 割の学生が認め、「まあまあ有意義であった」と答えた学生を合わせると 9 割の学生が「有意義」であったことを認めている。LTD という学習法には大きな力があることがわかる。有意義と認めている理由について、記述からいくつか紹介すると、「自分で読んでわからないことが、話し合いを通してわかった」「新たに学んだことを仲間と共有できた」「同じ教材を学んでも人によって解釈が異なり、多様な視点を得ることができた」「LTD を通してディスカッションは楽しいと感じた」等が多い。他方、「予習」が不十分な状態で LTD に臨んだときに、LTD の成果も楽しさも大きく減殺されることが、感想として記述されている。

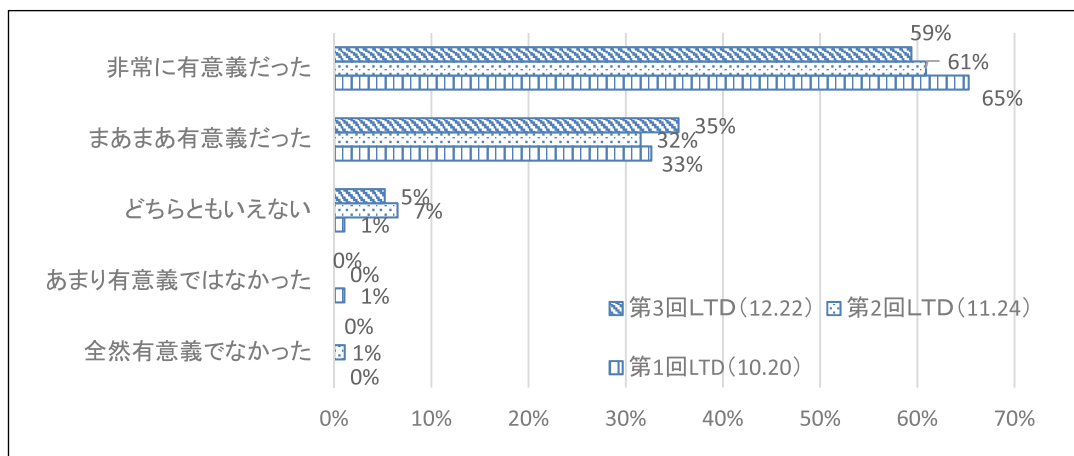


図1 LTD実施後の感想：5つの選択肢から一つ選択

4-1 LTD 予習時間

通常の授業時の予習時間については2回アンケートをとり、その平均値が用いられている。これを12月22日実施の第3回のLTD準備のための時間数と比較したのが図2である。本科目における通常の授業時の予習時間について7割(71%)に上る学生が、1時間未満であることがわかる。他方、LTDのための予習時間は55%の学生が5時間以上、中でも全体の23%の学生が7時間以上と答えている。

LTDの準備には時間がかかり、LTDを有意義なものにするには十分予習に時間をかけなければならないという認識を学生も持っていると考えられる。LTDの準備作業において、テキストを読みこむ力、そのテーマをつかみ、まとめる力がつき、話し合いにより伝達する力、そして傾聴し、理解し、仲間を尊重する包括的な力がつく。LTD成功のカギは事前準備、予習であり、LTDノートの作成にある。

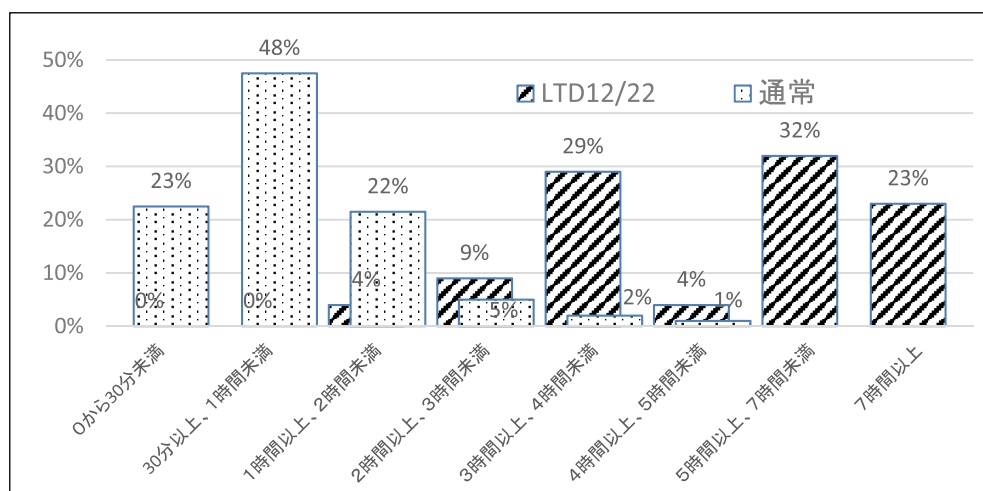


図2 LTD準備(第3回LTD)にかけた予習時間と通常の授業時の予習時間

4-2 LTD 記録紙の評定項目間の相関と LTD 予習時間

次に LTD 記録紙におけるミーティング実施の事前と事後の自己評定のデータから LTD 学習法成功の構造を探ってみよう³。同シートの事前評定には、6項目にわたり0点から100点まで10点刻みで自己評定するよう求められている。具体的には、1-(1)「事前準備(予習)ができています」、1-(2)「今回の課題に興味・関心をもっている」、1-(3)「課題の内容を理解している」、1-(4)「今日のミーティングに参加したい」、1-(5)「今日のミーティングに貢献できる」、そして1-(6)「今日のミーティングではグループ全体として各ステップをうまくできると思う」という6項目である。

ミーティングの後の事後評定項目は5つ、すなわち2-(1)「今日のミーティングではグループ全体として各ステップをうまくできた」、2-(2)「今日のミーティングを通して、課題に対するわたし個人の理解が深まった」、2-(3)「今回の課題に対するわたしの興味・関心が高まった」、2-(4)「このグループで、またミーティングを行いたい」、そして2-(5)「LTD学習法を、またやってみたい」である。表2は、これらLTDミーティングの事前・事後評定について有効な記述をした80人の学生による回答をもとに、これら評定項目スコア間の相関係数を求めたものである⁴。

この第3回のLTDミーティングは比較的、予習をしっかりして参加した学生も多かったため、事前調査、事後調査における各項目との関係がよく表れている。

特に注目すべきは、1-(1)の「事前準備(予習)ができています」と他の項目の相関である。事前準備が十分であれば、1-(3)の「課題の内容を理解できる」(高い理解度)ということになり、1-(5)の「わたしは今日のミーティングに貢献できると思う」ことになる。また予習により課題に対する理解が高まる(1-(3))と、ミーティングへの貢献できるという思い(1-(5))は強くなり、また1-(4)のミーティングへの参加意欲も高まることになる。同時に、今日のLTDミーティングはうまくできるとの期待感(1-(6))も高まる。さらに事後評定では、ミーティングを通して、「課題に対する理解が深まり」(2-(2))、同時に2-(3)のこの課題に対する「興味・関心が高まる」ことになる。結果としてLTDをまたやりたいと思う(2-(5))ことにつながる。

他方、過去2回のLTDの記録紙のデータについても一定の相関関係が確認されるが、これほど明らかな相関の強さは見られない。これは予習時間が大きく異なることによるのではないかと考えられる(図3)。

3回目のLTDでは、5時間以上かけた学生の割合が55%に対して、他の2回は40%程度に留まっており、この差は大きいと考える。ただし第3回LTDのケースにおいて4時間以上、5時間未満と答えた学生が極端に少ないことが観察される。4時間未満と5時

³ 「LTD記録紙」の評定項目は何度か変更されている。本稿では、安永(2006)で例示されているシートを用いている。安永・須藤(2014)においては、「LTD記録紙」の事前評定項目が7項目に増えており、また質問の表記も変更されている。

⁴ 相関係数とは共分散を各変数の標準偏差で割って基準化したもので、絶対値が1に近いほど変数間の相関関係が強いことを示す。

表2 第3回LTD記録紙に見る評定項目間の相関係数

評定項目	事前評定						事後評定				
	1-(1)	1-(2)	1-(3)	1-(4)	1-(5)	1-(6)	2-(1)	2-(2)	2-(3)	2-(4)	2-(5)
1-(1) 事前準備(予習)ができています											
1-(2) 課題に興味・関心をもっている	0.69										
1-(3) 課題の内容を理解している	0.62	0.79									
1-(4) 今日の話し合いに参加したい	0.71	0.72	0.73								
1-(5) 今日の話し合いに貢献できる	0.61	0.71	0.84	0.84							
1-(6) 話し合いではグループ全体として各ステップをうまくできると思う	0.71	0.61	0.72	0.78	0.81						
2-(1) 話し合いではグループ全体として各ステップをうまくできた	0.64	0.51	0.47	0.65	0.58	0.58					
2-(2) 話し合いを通して課題に対するわたしの理解が深まった	0.60	0.61	0.67	0.71	0.72	0.66	0.82				
2-(3) 今回の課題に対するわたしの興味・関心が高まった	0.72	0.62	0.60	0.68	0.67	0.65	0.79	0.89			
2-(4) このグループでまた話し合いを行いたい	0.50	0.34	0.49	0.60	0.58	0.58	0.67	0.61	0.62		
2-(5) LTD学習法をまたやってみたい	0.57	0.50	0.52	0.70	0.64	0.64	0.70	0.67	0.73	0.80	

Source:第3回LTD記録紙の有効回答者80人のデータから算出

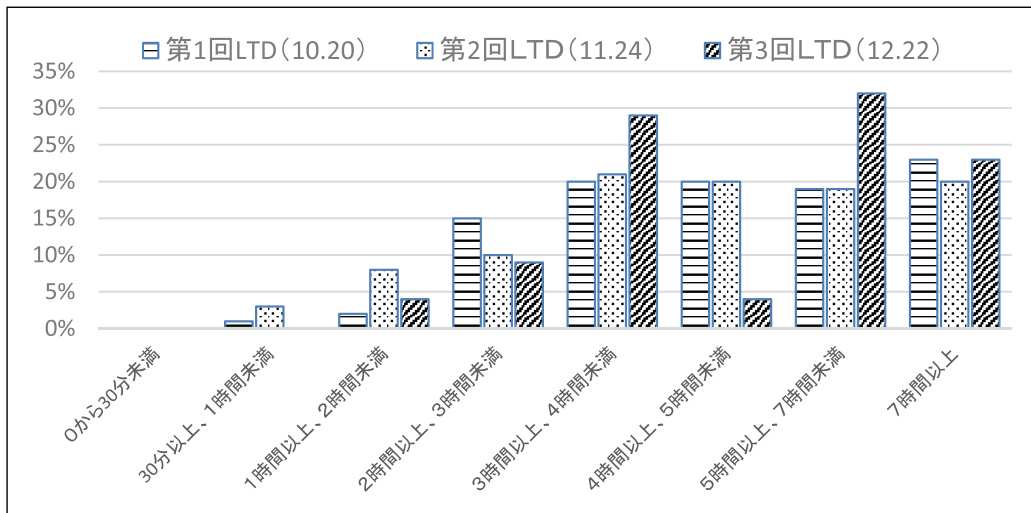


図3 LTD 予習にかけた時間の比較

間以上に二つの極に分かれており、予習時間の分布における形状がM型になっている。5時間の境を越える学生と越えられない学生に分かれていることを意味する。それまでこのような境は見たことがなく、昨年度の新しい現象である。

背景としては、講義の最初のほうで行ったLTDに関する説明が不十分であったため、LTDの予習に対する学生の姿勢に大きなばらつきが生まれ、最後まで克服できなかったことが一つ考えられる。すでに述べたように、最初の2回のLTDの記録紙の評定からは

同様にある程度の相関関係がみられるものの、図表4に見られるように3回目のLTDほどの相関関係は出てこない。5時間を超える予習時間の境は大きいと思われる。予習が不十分であれば理解も関心も低調になり、活発なミーティングは期待できない。したがってLTDによる学びの楽しさや充足感を得ることが難しいと考えられる。

5. 結びにかえて：LTD 学習法応用の効果と意義

LTDの効果を実現するためには、事前準備、予習が重要であることが、あらためて確認される。同時に、きめ細かなLTDの準備の過程ステップとミーティングの過程ステップについて、丁寧に説明し、理解してもらう必要があるように思われる。

本科目におけるLTD法の導入の意義と効果について、以下の5点にまとめられる。

第1に、専門科目に必要とされる問題意識の啓発に大いに効果を発揮する。LTDのテキストとして、貧困はなぜなくなるのか、どのような政策の選択肢があるのか、貧困とはどのように定義されるのか、民間セクターはいかなる役割を有するのか等の問題提起がなされているテキストを選び、与えることによって、個別学習を前提に、LTDという協同学習によって、さらに問題の解決を求める学びへの姿勢を導くことができる。

第2に、基本的な専門科目に必要とされる専門用語や概念について、LTDの予習過程とミーティングを通して理解を促し、知識を定着させることができる。

第3に、LTDのステップにおける他の知識や、特に各人の価値付けや生き方に結びつけるという作業とディスカッションは、単なる知識の獲得に終わらず、自己反省的な問いと理解を促し、深い学びを可能とする。

第4に、一連のシラバスの中にLTDの学びをうまく織り込むことで、LTDの学びをアンカーとして、その後の講義による学修効果を向上させることが可能となる。講義の中でLTDテキストの中の事例や理論と結び付けることによって理解を促すことが可能である。

最後に、LTDの後、授業が活性化し、参加学生間の一体感も強くなり、学修効果の向上とともに効果的な講義運営が可能となる。LTDはまさに履修学生の協同学習作業であり、共通体験となるので、学生間に問題を共有し、学び合う一体感と雰囲気醸成される。

参考文献

- 浅井学 2015 エビデンスに基づく教育改善－経済学部の事例 創価大学学士課程教育機構誌 The Journal of Learner-Centered Higher Education 第4号
- 創価大学教育活動支援センター(2009) Annual Report 第6号(2008年FDフォーラム報告)
- 高木功 2011 教養・専門科目教育におけるLTD(話し合いによる学習)法と学習支援ポータルシステムの応用事例 私立大学情報教育協会(JUCE) Journal: 大学教育と情報 No.3

ボンウェル=エイソン(高橋悟監訳) 2017 最初に読みたいアクティブラーニングの本 海文堂(原著 Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University)

安永悟 2006 実践・LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版

安永・須藤 2014 LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版

日本語教育における LTD 基盤型口頭発表練習のモデル

阿部 美恵子 *

本稿は、初年次学部留学生対象の日本語授業（口頭発表練習クラス）に LTD 話し合い学習法を導入し、学習者のふりかえりをもとに有効性を検証したものである。具体的には、新聞記事を課題文とした口頭発表練習において、課題文の内容理解と発表準備に LTD 話し合い学習法とそれを援用した活動を取り入れ、グループ発表を行った。学習者のふりかえりの分析により、学習者は本実践が授業の目的である「理解力・論理的思考力・コミュニケーション能力の習得」につながるものとしてとらえていたことがわかった。また、LTD 基盤型口頭発表練習のモデルについて検討し、課題文と発表を同一のテーマで行うことで、①課題文の内容理解、②発表準備、③グループ発表の各段階で、「個人思考→集団思考」を繰り返すことになり、深い思考につながることを示唆した。さらに、協同学習の技法を取り入れる際に議論となる学習者の間違いの訂正について、本モデルは口頭発表終了後にフィードバックできるという特徴を備えていることを明らかにした。

キーワード：LTD 話し合い学習法 口頭発表練習 理解力 論理的思考力
コミュニケーション能力

1. 問題と目的

学部留学生向けの日本語授業では、学術習得のために必要な口頭発表能力を身につけるため、新聞記事や論文を課題文として用いた口頭発表練習が多く行われている。しかし、口頭発表練習の前提として必要な課題文の理解不足や、レジュメ作成がうまくできないといった問題が見られる。そのため、口頭発表練習を行うクラスにおいて、まずは課題文の内容をしっかりと理解し、レジュメ作成練習を行うことが必要である。

日本語授業における読解では、グループワークやペアワークで内容理解を進めることも多いが、特に初年次学部留学生は協同することに慣れていないことも多く、内容理解の話し合いがうまくいかない。また、内容を理解できているという意識から、話し合いに積極的でなく、深い理解につながらないこともあった。

そこで、課題文の深い読解を目的とする LTD 話し合い学習法（以下、LTD）を用いて、課題文の内容理解を行う実践を 2015 年度より始めた。日本語教育では、LTD はほとん

* 専修大学

ど用いられておらず、予習とミーティング（話し合い）の双方を用いて LTD を導入した実践は、森山（2015、2016）のみである。

阿部（2018）では、課題文の内容理解に LTD を導入した実践について報告し、アンケート結果の分析から、学習者は①口頭発表能力の向上、②レジュメ作成能力の向上、③課題文の深い理解、④発表準備の助け、⑤教師以外の他者からの学びへの気づき、という効果を感じていたことを明らかにした。

このように、LTD を導入した実践で一定の効果は見られたが、内容理解は深まったもののうまくレジュメにまとめられないという問題が残った。また、1 クラスあたりの履修者数が増えると発表にかかる時間が増え、聞き手としての時間が増えることや、ふりかえりの時間がしっかりとれず、口頭発表能力の向上を考えるうえでの問題もあった。そこで、内容理解だけでなく、発表準備にも LTD を援用した活動を取り入れ、グループ発表を行うという新たな試みを行った。

本稿では、新たな試みである LTD 基盤型口頭発表練習について述べ、本実践が授業の目的である「理解力・論理的思考力・コミュニケーション能力の習得」につながるのか、学習者のコメントシートの記述から考察する。また、授業担当教員のコメントから授業活動についてふりかえる。そのうえで、LTD 基盤型口頭発表練習のモデルについて検討する。

2. 授業

2.1 授業概要

本実践の対象は、2017 年度秋学期の「日本語Ⅱ（話す・聞く）」である。日本語Ⅱは初年次学部留学生の必修科目であり、90 分×週 2 コマ（「話す・聞く」1 コマ、「読む・書く」1 コマ）の授業が行われる。日本語授業全体の目標は、「大学におけるアカデミックな活動において、日本人学生と同程度にこなしていける①日本語能力、②コミュニケーション能力、③論理的思考力、を身につける」ことである。

「日本語Ⅱ（話す・聞く）」は、全 3 クラスが同一時間帯に開講され、日本語能力試験 N1 レベルの初年次学部留学生 29 名（中国・台湾 21 名、韓国 7 名、ミャンマー 1 名）が履修した。筆者がチーフを務め、筆者を含む計 3 名の教員が同一シラバスで授業を実施した。具体的な目標は、①内容を知らない相手に対してわかりやすい発表ができるようになること、②レジュメ作成ができるようになること、の 2 点である。

2.2 口頭発表練習の流れ

表 1 に本実践の簡単なシラバスを示す。各グループの発表準備に入る前に、ミーティング練習用の課題文を用いてミーティングの練習を行った。具体的には、2 回目の授業で課題文を配布し、予習を指示した。翌週の 3 回目の授業で、LTD 話し合い学習法についての説明を行い、各グループで LTD のミーティングを体験する時間を設けた。

口頭発表は、6回目（発表1）、11回目（発表2）、13回目（発表2の再発表）の計3回実施した。発表1と発表2は、異なる課題文を担当した3グループが、自分のクラスで発表を行った。再発表では、修正したレジュメを用いて、同じ課題文を担当した別クラスのグループが集まり、発表を行った。

表1 授業シラバス

回	内容	回	内容
1	オリエンテーション グループ決定（発表1）	8	発表1のふりかえり
2	話し合い基本練習	9	内容理解ミーティング
3	LTD 説明 LTD ミーティング練習	10	発表準備ミーティング
4	内容理解ミーティング	11	発表2
5	レジュメ作成法説明 発表準備ミーティング	12	発表2のふりかえり
6	発表1 グループ決定（発表2）	13	発表2の再発表（シャッフルクラス）
7	学内行事	14	授業内試験 授業全体ふりかえり

2.3 口頭発表の内容

発表の課題文として、朝日新聞に掲載された「私の視点」記事を使用した。各記事は1000字前後で論文ほど長くないため、日本語能力試験N1レベルの初年次学部留学生にとって、読解にかかる負担はそれほど大きくない。

課題文として「私の視点」記事を用いた理由は、記事の分量以外に2つある。1つは、安永・須藤（2014）では、「学習者がLTDに慣れていない段階では、著者の主張が明確なほど、過程プランに沿った学習がスムーズに展開する」とされているためである。筆者の主張が明確に示されている「私の視点」記事は、LTDを初めて経験する学習者にとって妥当であると考えた。もう1つは、専門的すぎない一般的な社会問題が取り上げられていることである。初年次であり、専門分野で研究したいテーマが決まっていない学習者にとっても関心が持てる内容であり、かつ、大学での今後の学びにおいても役立つ内容であると考えたためである。

課題文のテーマを表2にあげる。課題文の選定にあたっては、各課題文の難易度に差が出ないように、日本語文章難易度判別システムを使用し、ガイドラインで「上級前半」と判定されたものを選択した¹。また、1回目は「学び」に関するテーマ、2回目は「病気」に関するテーマとし、取り上げるテーマによる関心の差異が大きくなるように配慮した。

¹ 文章難易度は、リーダビリティ値をもとに6段階で示される。リーダビリティ値の解釈基準は、初級前半5.5～6.4、初級後半4.5～5.4、中級前半3.5～4.4、中級後半2.5～3.4、上級前半1.5～2.4、上級後半0.5～1.4である（李 2016）

ミーティング練習用の課題文は、全学習者に配布した。発表に用いる1回目と2回目の課題文は、テーマのみを提示し、各グループが異なる課題文を担当するよう学習者自身に選択させた。1回目の課題文は、発表グループのみに担当する課題文を配布した。2回目の課題文はテーマと執筆者を伝え、図書館のデータベースで検索するよう指示した。

表2 課題文テーマ一覧

ミーティング練習	発表1・課題文	発表2・課題文
センター利用試験 2011年12月15日 リーダビリティ：1.99 ガイドライン：上級前半	小学校の外国語活動 2013年10月19日 リーダビリティ：2.22 ガイドライン：上級前半	ゲーム依存症 2017年2月11日 リーダビリティ：1.96 ガイドライン：上級前半
	語学特区 2012年1月21日 リーダビリティ：1.95 ガイドライン：上級前半	受動喫煙対策 2017年6月2日 リーダビリティ：1.73 ガイドライン：上級前半
	文学を学ぶ意義 2015年9月3日 リーダビリティ：1.86 ガイドライン：上級前半	突然死対策 2014年6月6日 リーダビリティ：1.73 ガイドライン：上級前半

口頭発表は、表2にあげた課題文を読み、現状（何が問題となっているのか）、筆者の主張（問題解決のための筆者の提案）をまとめて説明し、最後にグループの意見を述べるものである。レジュメをグループで作成し、グループで発表を行う。レジュメには現状や筆者の主張の理解を助けるための関連資料（図表を1つ以上含む）を入れるよう指示した。また、課題文とした新聞記事中のデータが古い場合には、最新の動向を調べたうえで、レジュメを作成するよう伝えた。

2.4 内容理解ミーティングと発表準備ミーティング

内容理解ミーティングと発表準備ミーティングの過程プランを表3に示す。

表3 ミーティング過程プラン

ステップ	内容理解ミーティング (LTD)		発表準備ミーティング (LTD 発展版)	
	活動内容	配分時間	活動内容	配分時間
step1	雰囲気づくり	3分	雰囲気づくり	3分
step2	言葉の理解	5分	課題文の再確認	3分
step3	主張の理解	6分	持参資料共有	15分
step4	話題の理解	10分	発表内容全体構成	15分
step5	知識との関連づけ	15分	筆者の主張の内容	5分
step6	自己との関連づけ	5分	現状の内容	10分
step7	主張の評価	10分	グループ意見の内容	5分
step8	ふりかえり	6分	役割分担・ふりかえり	4分

内容理解ミーティングは LTD ミーティングを基本的に踏襲している。step7 の活動内容の名称を学習者にわかりやすいように、「課題文の評価」から「主張の評価」と変えている点と、各ステップの配分時間を変更している点が相違点である。

発表準備ミーティングは、LTD ミーティングと同様に 8 ステップでミーティングを構成し、発表に用いるレジュメの構成・内容を話し合う内容とした。ステップごとに活動内容を変える LTD の過程プランを援用することで、決められた配分時間での話し合いに慣れることを意図している。

いずれも授業内のミーティングのみではなく、予習を前提として計画している。内容理解ミーティングは、LTD 同様に予習でも過程プランに沿って実施した。LTD に慣れていない日本語学習者が日本語で予習・ミーティングを行うため、過程プランを意識しやすいように、予習用の読解シート²を準備した。発表準備のミーティングではレジュメの構成・内容を考えるため、レジュメに用いる関連資料が必要となる。そのため、予習では課題文の理解を促進する関連資料を収集し、読解したうえで、ミーティングで説明できるよう準備しておくことを指示した。

2.5 ミーティングと発表の授業構成

安永・須藤 (2014) の「LTD を用いた大学での授業 1 コマ (90 分) の構成」を参考に、各ミーティングと発表を表 4 の構成で行った。

表 4 ミーティングと発表の授業 1 コマの構成

ミーティング前／発表前	学習者：準備、事前記録紙記入 教員：必要事項の伝達
ミーティング／発表	学習者：ミーティング／発表の実施 教員：観察・記録、問題への対処 ：各ステップ前の指示（ミーティング時のみ）
ミーティング後／発表後	学習者：事後記録紙記入 教員：コメント／フィードバック、必要事項の伝達

ミーティング時の「各ステップ前の指示」は安永・須藤 (2014) には含まれていないが、学習者が LTD に慣れていないことから、各ステップに入る前に、次のステップの内容と注意点を簡単に指示することで、話し合う内容から逸脱することのないように留意した。

内容理解ミーティングの事前・事後の記録紙は、安永・須藤 (2014) の付録 6-1 (LTD ミーティング記録紙) を参考に作成した。記入を容易にするため、事前記録紙と事後記録紙をわけて作成した。また、発表準備のミーティングと発表の事前・事後の記録紙も、内容理解ミーティングの記録紙と同様に、予習の度合いやミーティング／発表に臨む態度、ミーティングやレジュメ作成への貢献度等を記録できるように作成した。

² A4 両面で、各ステップで何をすべきかを掲載したもの。予習内容が書き込めるようになっており、発表終了後に担当教員に提出する。

2.6 ふりかえりと再発表

本実践は前年度までの口頭発表練習とは異なり、グループ発表とした。その結果、前年度までは1人2回の発表で計6コマを発表のために割いていたが、本実践では1グループ3回の発表で計3コマ（再発表含む）とすることができた。それにともない、ふりかえりの時間をしっかり確保することができた。また、2回目の発表のレジユメを修正した再発表を3回目の発表として入れることもできた。

ふりかえりの時間には発表映像を視聴し、自己評価や他者評価を行った。前年度までは個人発表だったため全員の発表映像を授業内で視聴する時間がとれず、自宅で映像を見て、よかった点と改善が必要な点をふりかえるように指示していた。本実践ではグループ発表に切り替えたため、授業内で映像を視聴する時間をとることができた。授業内に全員できちんと視聴することで、非言語行動も含めたふりかえりにつなげることが可能となった。

また、発表とレジユメの評価にあたっては、本実践よりルーブリックを導入した。発表は個人でのルーブリック評価、レジユメはグループでのルーブリック評価を行った。

しかし、発表のふりかえりを行っても、発表の評価を得ただけで満足する学習者がおり、発表の改善につながりにくいことがある。そこで、本実践では、ふりかえりの後で再発表を行うことで実際に改善の機会を設けた。さらに再発表では、同じ課題文を担当した他クラスのグループの発表を聞くことで発表内容やレジユメを比較することも意図した。

3. 結果

3.1 ふりかえりシートコメント

学期終了時に回収したふりかえりシートから、本実践の授業目的と関連する「記事を読む力」「レジユメを作る力」「話し合う力」についての記述を抜き出し、分析対象とした。ふりかえりシート記入にあたっては、本実践の練習によって、どのような変化が見られたか、あるいは、見られなかったかを自由に記述してもらった。抜き出したコメントを「上達した／よい変化があった」というような肯定的なコメントと、「変化が見られなかった」というコメントにわけた結果が表5である。

表5 練習による変化

	上達／よい変化	変化なし	記述なし等
記事を読む力	25 (86.21%)	3 (10.34%)	1 (3.45%)
レジユメを作る力	23 (79.31%)	4 (13.79%)	2 (6.90%)
話し合う力	23 (79.31%)	6 (20.69%)	0 (0.00%)

表5から、いずれの能力についても多くの学習者が肯定的な評価をしていることがわかる。記事を読む力は授業目的の「理解力の習得」に、レジュメを作る力は「論理的思考力の習得」に、「話し合う力」は「コミュニケーション能力の習得」にあたる。学習者は本実践を、授業目的の達成につながるものとしてとらえていると言えよう。

では、具体的にどのような点が上達したと感じたのか、どのような点を学んだととらえたのか、実際のコメントから抜粋して見ていく（すべて原文ママ）。

まず、「記事を読む力（理解力の習得）」のコメントでは、「発表練習をする前とくらべ、自分の読解力があきらかに向上したと私は思う。読書や新聞を読む時、大まかな内容しか読まないが、発表は記事をほかの人に紹介するのが本来の目的なので、精読する必要があるので、読む力は上がったと思います」「読解シートで書いてある流れと提示された点を見ながら、まず大切な所を見つけて読む能力をよくできたと思っている。そして筆者の主張とそれについての理解するによって、問題の現状も認識できる。この順番で読むとしたら、大切な点に対しての把握できるようになった」とのコメントがあった。これらのコメントから、わからないことをそのままにせず深く読み込むこと、読解シートを使用することで、LTDのステップを踏んで読んでいくこととなり、読み方が身についたことがわかる。

次に、「レジュメを作る力（論理的思考力の習得）」では、「レジュメを作ったことがなくて、順番やコツがおかしかったが、他人と一緒に作りながら作る力ができた」「もちろんレジュメを作ることは誰としても出来るもんが、でも根拠の有るレジュメ、論理性と一貫性のあるレジュメを作るのはかなり難しいので有ると感じた」といったコメントから、資料を用いて一貫性のあるレジュメの作り方を学んだことがわかった。このほかに、レジュメの箇条書きの方法について学んだという記述もあった。

最後に、「話し合う力（コミュニケーション能力の習得）」では、「話す時には相手に向け、目を見ながら話すのが大事であることを気をつけるようになった。（中略）今回の練習では他の国せきの人もいたためその国の人をはいりようしながらするようになった。以前は話す時、自分の意見だけ一方的に話したが、これからは相手の意見をまず聞くことができるようになり、（後略）」「（これまでは）ほかの人の発言を中断するのがよくある事である。いまの私は、発言するまえに、かならずあいでの発言を聞いてから、自分の意見を言う。他人を尊重するのも美德であり」といったコメントから、話す際の態度だけでなく、話し合いを行うためには聞く態度が大切であることに気づいたことがわかる。

では、反対に変化がなかったと答えた学習者が一番多かった「話し合う力（コミュニケーション能力の習得）」について、実際のコメントから抜粋して見ていく（すべて原文ママ）。「毎回の話し合いを期待しているが、実際にやると効率性が低いと感じている。やはりグループ全員が課題に興味があり、事前にしっかり準備しておかないと話し合いはスムーズに進めないではないかと思っている」「気分が悪くて積極的に参加してなかった。（中略）ねむりたい気持ちが多くて、積極的に参加してなかったです」という2つのコメントから、積極的な参加の態度を全員が持つことの重要性がわかる。また、「他国の学生を説得する

のが難しかった」というコメントから、人間関係による話し合いの難しさを感じていたことも明らかになった。

3.2 他クラス担当教員のふりかえり

各授業後の簡単な意見交換と、学期終了時の講師会議でのふりかえりから本実践に関するコメントを得た。グループ発表、ふりかえり、再発表に関しては、「グループ発表を行ったことで、個人で準備した前年度に比べ、レジュメの構成についてしっかり考える学生が増えた」「ループリックの導入により、学習者だけでなく教員側も評価がしやすくなった」「(再発表で) 同じテーマのグループの発表を聞いたことで比較ができ、良かったと思う」という肯定的なコメントであった。

一方、ミーティングについては、「グループ構成メンバーの関係がよくない場合、話し合いがうまくいかない場合があった」「話し合いがうまく行ったグループもあったが、あまり話し合いが深まっていないグループもあった」といったグループで協同することの難しさや話し合いの深まりについての言及があった。

4. 考察

ふりかえりシートの記述の分析から、学習者は本実践が授業の目的である「理解力・論理的思考力・コミュニケーション能力の習得」につながるものとしてとらえていたことがわかった。学習者が各活動について理解したうえで課題に取り組み、それが授業目的の達成につながっていることから、本実践は「意味ある学習」(安永・須藤、2014) となっていると思われる。

授業担当教員のふりかえりから、グループ発表を行うこと、ふりかえりの時間をしっかり確保しループリックを用いて評価を行ったこと、再発表の機会を設けたことについては、授業目的達成のために有効であったと言えよう。一部のグループで、人間関係の問題や話し合いが深まらなかったという問題点については、LTDを用いた本実践に入る前の活動を工夫することにより、協同学習の基本的なスキルをよりしっかりと身につけたうえでミーティングが行えるようにする必要があるだろう。

本実践で行った、LTDを口頭発表練習につなげるLTD基盤型口頭発表練習のモデルを図1に示す。

図1に示したとおり、LTD基盤型口頭発表練習のモデルは、①内容理解、②発表準備、③グループ発表の3段階で学習を進める。各段階には、授業目的となる「理解力・論理的思考力・コミュニケーション能力の習得」を目指した活動が組み込まれている。また、各段階にはいずれも自宅学習と授業中の学習とがある。安永・須藤(2014)によると、LTDは予習が「個人思考」に、ミーティングが「集団思考」にあたる。この考えを援用すれば、発表準備の予習は個人思考、ミーティングは集団思考となり、さらにグループ発

表の発表準備は個人志向、授業での発表や質疑応答は集団思考となる。つまり、このモデルでは、①課題文の内容理解（個人志向→集団思考）、②発表準備（個人志向→集団思考）、③グループ発表（個人志向→集団思考）と、個人志向→集団思考を3回³繰り返すことになる。課題文のテーマと口頭発表のテーマを連動させることで、より深い思考につながると考えられる。

①課題文の内容理解（「LTD」を導入）		
・（自宅学習での）予習	← 理解力	個人思考
・（授業中の）ミーティング	← 理解力&コミュニケーション能力	集団思考
②発表準備（「LTD 発展版の活動」を導入）		
・（自宅学習での）資料収集	← 論理的思考力	個人思考
・（授業中の）ミーティング	← 論理的思考力&コミュニケーション能力	集団思考
③グループ発表		
・（自宅学習での）発表準備	←論理的思考力	個人思考
・（授業中の）発表・質疑	←コミュニケーション能力	集団思考

図1 LTD 基盤型口頭発表練習のモデル

また、課題文のテーマと口頭発表のテーマを連動させることで、課題文の内容についてのフィードバックを与えることも可能となる。①課題文の内容理解や②発表準備において、課題文の理解が間違っていなければ問題ないが、グループでのミーティングを行っても理解が間違っている可能性がある。特に、本実践のように語学教育の場合には、なおさらである。これまでの実践でも、課題文の内容理解のミーティング時に学習者から内容についての質問が出たことや、質問は出ないが理解が間違ったままミーティングが終了することもあった。LTD 基盤型口頭発表練習では、口頭発表終了後の発表へのフィードバック時に、レジュメの内容についても言及する。その際に間違いの訂正も可能である。ミーティング中には教員の介入（間違いの訂正）は行わないという LTD や協同学習の考え方は保ちつつ、課題文の理解の間違いに対してフィードバックを与えられる点は大きなメリットであろう。

本実践は、学部留学生を対象とした口頭発表練習であったが、日本人大学生を対象とした授業にも応用可能であろう。交換留学生を対象とした同様の実践で、日本人学生を SA（スチューデント・アシスタント）として採用し、参加者として活動に参加するだけでなく、ファシリテーターとしての役割を求めた（阿部・藤原、2017）。SA の学び・成長について尋ねるインタビューの中で、LTD からの学びを成長の契機として挙げている SA も見られた。このことから、日本人大学生対象の授業においても効果が得られると考える。

今後の改善点は3点ある。1つは発表準備の予習の改善である。本実践では、関連資

³ 阿部 (2018) の実践は、個人思考→集団思考を2回繰り返すものであった。

料の収集と読解、資料の内容を説明できるようにしておくことを指示した。しかし、口頭発表のレジюме作成につなげるためには、発表準備のミーティングのステップを意識した予習にすることが望ましい。内容理解の予習で用いた読解シートのように、各ステップですべきことが記載されており、予習内容が記入できる発表内容予習シートを準備したい。

表6 修正版発表準備ミーティング過程プラン

発表準備ミーティング (LTD 発展版)		
ステップ	活動内容	配分時間
step1	雰囲気づくり	3分
step2	持参資料共有	15分
step3	発表内容全体構成	15分
step4	筆者の主張の内容	5分
step5	現状の内容	10分
step6	グループ意見の内容	5分
step7	役割分担	3分
step8	ふりかえり	4分

2つ目は、発表準備のミーティングの過程プランの改善である。本実践では step8 で「役割分担・ふりかえり」を行うことにしていたが、ほとんどのグループが役割分担に終始し、ふりかえりには至っていなかった。そのため、表6のように、役割分担とふりかえりを別のステップの活動内容に変更する。それにともない、「課題文の再確認」をやめ、「持参資料共有」の中で課題文との関連も説明するようにしたい。

3つ目は、本実践に入る前の活動の工夫である。ミーティングがうまくいかないケースを改善するために、協同学習の基本的スキルをしっかりと身につけるための活動を取り入れたい。これらの改善で、ミーティングで話し合いが深まることが期待できる。

引用文献

- 阿部美恵子 2018 口頭発表練習への LTD 話し合い学習法導入に対する学習者の意識—初年次学部留学生の日本語授業での実践から— 日本語教育センター紀要 第7号 5-15 頁
- 阿部美恵子・藤原由紀子 2017 LTD 話し合い学習法を通じたスチューデント・アシスタント (SA) の成長に関する考察 日本協同教育学会第14回大会要旨集録 28-29 頁
- 森山仁美 2015 「LTD 話し合い学習法」にもとづく授業実践—上級日本語学習者を対象に— 日本語教育方法研究会誌 22 (1) 80-81 頁
- 森山仁美 2016 上級日本語学習者への「LTD 話し合い学習法」の適用—新聞記事を利用した読解授業— 日本語教育方法研究会誌 23 (1) 18-19 頁
- 安永悟・須藤文 2014 LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 李在鎬 2016 日本語教育のための文章難易度研究 早稲田日本語教育学 Vol.21 1-16 頁

謝辞

本研究では、科研費（課題番号 25370573）の成果物である「日本語文章難易度判別システム」(<http://jreadability.net>) を利用した。

新しい学習方略 LBP (LTD based PBL)

－実践と効果－

長田 敬五*

本研究の目的は、LTD 話し合い学習法に基づく PBL テュートリアル (LBP; LTD based PBL) の開発と実践およびその有効性を検討することであった。PBL テュートリアル (PBL) は学生の問題解決能力やコミュニケーション能力の向上、個別の学生把握の容易性および複数の教員による学生評価の公平性などのメリットをもつ優れた学習方略であり、日本の医療系高等教育においても広く採用され、一定の成果をあげてきた。しかし、PBL は学生主体の複雑な学習方略であるだけに、仲間と共に学ぶ姿勢 (協同の精神) や自ら学習する意欲、論理的な言語スキルや対人関係スキルなどが大きく影響する。これらの資質・能力が PBL の参加学生に必要な最低限備わっていなければ PBL に本来期待される学習成果は得られない。本研究では、これらの資質・能力を、協同学習に依拠した LTD 話し合い学習法の習得を通して事前に訓練し、PBL の各学習段階で LTD の効果を積極的に活用する新たな学習方略である LBP を考案し、大学 1 年生の 74 名を対象として実施した。その結果、LBP では PBL の上述のメリットを内包したまま、協同学習や LTD で修得した学習への意識や態度によって、PBL の各学習段階における個人学習と集団学習の質が改善され、知識の定着が促進されることが明らかになった。また、チュータの延べ人数を減じることができると、チュータ担当教員の負担も軽減することが明らかとなった。これらの成果をもとに LBP の実践を紹介すると共にその効果について検討した。

キーワード：LBP, LTD based PBL, LTD 学習法, PBL テュートリアル, 学習方略

1. 問題と目的

日本の医療系教育において広く活用されてきた PBL テュートリアル (Problem Based Learning Tutorial: 問題基盤型チュートリアル; 以下, PBL と略す) は、チュータの支援のもと、小集団活動の教育的効果を最大限に活かし、学習者同士の学び合いを通して自ら問題を発見・抽出し、その問題を学習者が協力しながら主体的に解決していく学習方略である (ウッズ, 2001, 吉田・大西, 2004)。この PBL は、本研究で依拠している協同学習や LTD 話し合い学習法と同様、アクティブラーニング型授業としての高い戦略性が指摘

* 日本歯科大学新潟生命歯学部

されている (溝上, 2014)。

このPBLは4段階からなる複雑な学習プロセスを内包している (図1)。PBLでは、教師が事前に準備した課題 (一つの中心テーマに基づく学習課程) の事例に基づいたシナリオ (例えば、図1のように一つの課題について3つのシナリオを準備した場合はシナリオ #1) を小集団 (グループ) で吟味する第1段階の「疑問点抽出・学習項目決定」から学習活動が始まる。提

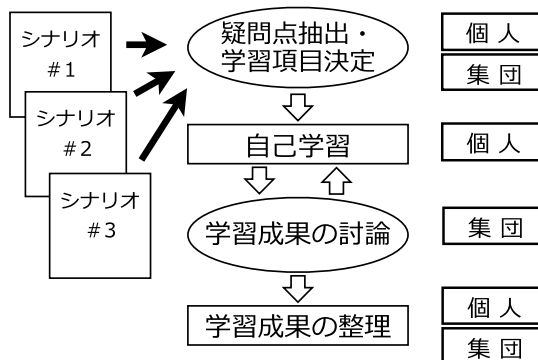


図1 PBL の概念図と基本的な流れ

示されたシナリオ #1 を集団内で黙読または音読し、その後、集団における討論で疑問点や問題点を出し合い、その疑問点・問題点を解決するために必要な学習項目を抽出する。

第2段階の「自己学習」では、第1段階で抽出した学習項目について、授業時間内と授業時間外で自己学習を行う。この段階では、学生はさまざまな情報源を活用しながら抽出した全ての学習項目について各自で学ぶ。第3段階の「学習成果の討論」では、第2段階での自己学習を前提に集団で集まり、自己学習の成果を発表し合い、学習内容を仲間と共有し、議論を通して疑問点・問題点を確認しながら、シナリオ #1 に基づく問題点や疑問点を解決していく。次に、シナリオ #1 に関連する新たなシナリオ #2 が提示され、第1段階、第2段階および第3段階を再度行う。また、シナリオ #3 が準備されている場合は、さらにシナリオ #3 に基づいて第1～第3段階を繰り返す。そして最後の第4段階「学習成果の整理」で、当該のシナリオ #1～#3 で学んだすべての学習成果を集団で整理し、一連の学習活動を終える。また、その後に学習成果の報告会を催すこともある。

この学習プロセスのなかでチュータの果たす役割は、学生が主体的かつ対話的に深い学びを実現できるように支援することである。チュータは小集団 (グループ) ごとに配属され、複数のチュータが課題毎に交代で担当するので、①個々の学生を把握できる、②学生一人ひとりへの対応が容易である、③個々の学生を複数の教師で評価できる、④教師と学生との距離が縮まる (心理的隔たりの軽減)、などの効果が期待できる。

PBL の効果として、学習者の問題発見能力、問題解決能力およびコミュニケーション能力等の涵養に有効であり、他の学習方略より教育的に優れている。特に、医学・歯学教育や看護教育の最終目的である「医療現場で生じる問題を関係者と相互に協同して解決できる医療人の養成」を達成するためには効果的な学習方略であるといわれている。

このような特徴を持つ PBL であるが、他の医療系大学と同様に長年 PBL を実践してきた日本歯科大学新潟生命歯学部 (以下、本学) では、近年次のような問題点が露呈してきた。

- ①学習活動の劣化： PBL は学習者主体型の学習であることから、学習意欲の低い学習者は真剣に学ぶことをせず、学習活動に対してネガティブな方向への逃避がみられる。
- ②未成熟な集団学習活動： 対人関係スキルや対話スキルが未熟で、グループを用いた学

習経験が不足しているため、集団での学習活動が低調である。

③知識の定着不足および達成感不足：上記①と②の結果、知識の獲得や疑問点・問題点の解決における達成感の低下が見られる。

このような問題は、PBLの有効性に対する疑問や担当するチュータの確保にも影響してくる。加えて、少子化による学生数減に伴った教員数の削減によってチュータの人数不足とそれに伴うチュータ個々の負担過重も実施上の重大な問題になってきた。

これらの問題点の対応策として筆者は、LTD話し合い学習法 (Learning Through Discussion; 以下 LTD, 安永・須藤, 2014) を基盤とする PBL、すなわち LTD based PBL (以下、LBP と略す) を考案し、実践してきた。このような PBL への LTD の活用可能性は安永 (2018) が提唱する LTD 基盤型授業モデルにおいても言及されている。彼は、LTD 基盤型授業モデルのなかで「LTD を学ぶ」基礎段階と、それに基づく「LTD で学ぶ」応用段階を区別している。そして、協同学習に依拠した LTD を体得できると、PBL の実践に効果的な、学習仲間と心力を合わせて学ぶという「協同の精神」が涵養され、学習意欲が高まり、課題文 (シナリオ) や参考資料を読み解く力や、個別に学んだ内容を学習仲間と議論し、問題を解決する能力が開発されることを示している。また、LTD コアパッケージに基づいて「LTD を学ぶ」と、協同学習の基本技法である「傾聴とミラーリング」、「ラウンド＝ロビン (RR)」、「シンク＝ペア＝シェア (TPS)」、「特派員」および「ジグソー学習法」も獲得でき、応用段階における、PBL も含んだ、多種多様なアクティブラーニング型授業において汎用的に活用できることを示唆している。

筆者は同様の発想に基づき、LBP を独自に開発した。その LBP の概念図と学習の流れを図 2 に示す。LBP では PBL の各学習段階において、協同学習の学習方略として理解できる LTD に依拠した学習活動の効果を求める (図 2)。先にも示したように PBL の学習過程は複雑であるが、個人学習と集団学習の繰り返しと捉えることができる。これは個人による予習と集団によるミーティングからなる LTD と同じ構造である。それだけに、PBL の各学習段階で LTD に依拠した学習活動が展開されることで大きな学習効果が得られるものと期待できる。

以下、本研究では、LBP 実践パッケージを紹介し、その実践効果について検討する。

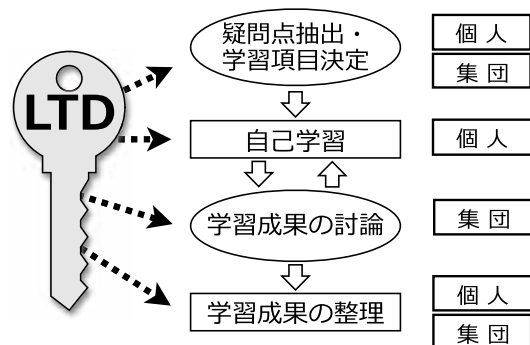


図 2 LBP の概念図と学習の流れ

2. LBP 実践パッケージ

授業で問題解決型学習を行うために LBP を用いることを前提として、本学で実践している LBP の手順に基づいた、LBP の一般的な手続きとしての「LBP 実践パッケージ」を

以下に提案する。

- (1) 実施形態：問題解決型学習において、LBP では1 課題 (一つの中心テーマに基づく学習課程) を、原則的に3 週 (回) で行う。授業の各1 週 (回) は、13:00～16:30 までの3 時間30 分間とする。
- (2) 課題テキスト：課題テキストは、LTD で用いる800～2000 文字程度のテキストや課題の中心テーマに関連した画像とする。課題の中心テーマや内容は、学生が興味を持って学習意欲が湧くようなもの (例えば、自然科学、基礎歯科学および臨床歯学に関するもの) にする。
- (3) 対象学生：参加学生は LTD 型授業モデルの基礎段階に依拠した活動を繰り返して体験し、協同学習の基本的な考え方やスキルを体得していることが必要である。また、学生は集団における互恵的な仲間意識や自己肯定感が醸成され、個人の責任感の向上、発言に対する抵抗感の軽減などを自覚していることが求められる。
- (4) 授業者：LBP では、LTD を用いて課題テキストの内容を把握・確認する第1 段階と、第1 段階で確認した内容を手がかりに自己学習と集団討論に基づく PBL を展開する第2 段階と第3 段階がある (具体的な内容は下記の (5) を参照のこと)。第1 段階では1 名または課題テキスト作成者を含む教員2 名が担当し、第2、第3 段階では各グループに1 名のチュータが担当する。授業で複数の課題を行う場合は、チュータは課題毎に担当グループを交代する。なお、各チュータに掛かる負担軽減に配慮して、本学ではグループ数の倍のチュータを準備した。チュータは全員、事前に実施されるチュータ養成ワークショップの修了者であり、最低限 PBL の学習方略について理解している教員であることが求められる。
- (5) LBP の手順：以下に3 週 (回) の構成を示す。

《第1 週》(LBP 第1 段階)

- ①第1 週の目的：協同の理念と技法の理解を前提とした LTD を実施することによって、LBP 全体を通して必要な学習態度や思考方法を活用する。また、課題テキストの内容に関する知識の確認と関連づけを行い、各自の学習項目を決定する。
- ②学生：学生4 (5) 人を1 グループとし、全グループが1 教室で同時に実施する。また、グループメンバーは男女均等化を考慮し、無作為に抽出する。
- ③教員：1 人または2 人の教員でクラス全体を担当し、各グループを巡回する。
- ④手順：第1 週において、LTD による課題テキストの読解を行う。LTD は表1 に示すタイムスケジュールで実施する。表中のステップ番号は、LTD 過程プラン (安永 2006, 安永・須藤 2014) に対応する。なおステップ7では、

表1 LTD タイムスケジュール

ステップ	活動内容	時間60分
step 1	雰囲気づくり	6分
step 2	言葉の理解	11分
step 3・4	主張 (話題) の理解	5分
step 5・6	知識 (自己) との関連づけ	8分
step 7	課題の振り返り	20分
step 8	自己学習項目の決定	10分

課題テキストの内容の振り返りとして問題を解かせる。具体的な手順を次に示す。

- (a) 課題テキストの提示：課題テキストとLBPシート(資料1～5を参照)を授業開始の1週前に、学生に配付する。LBPシートには、授業時間中にジグソー学習法で確認することを前提に、4つの設問が含まれており、全ての設問を解いてくることを予習の条件とした。なお、LBPシートは、小川(2011)の配付資料「予習ノート」&「話し合いノート」を改変したものである。
- (b) 個別による予習：事前準備として、LTD(予習)を意識しながらLBPシートに記入し、語彙・用語・基本的事項について確認の予習を行う。
- (c) 集団による討論：LTD(ミーティング)を意識しながら、LBPシートに基づいてグループで予習内容を確認する。
- (d) 自己学習の「学習項目①」の決定：自己学習で学習する各自の「学習項目①」(1人1項目以上)を自分自身で決定する。
- (e) 自己学習：各自で決めた「学習項目①」について自己学習を行い、自己学習シートに学習成果を記載する。
- (f) 学習成果の討論：上記(e)の自己学習による成果をグループで討論し、理解を深める。そのうえで、さらに学習したい各自の「学習項目②」(次週の「学習成果の発表・討論」で発表する学習項目)を、グループ内における学習項目の重複をさけて決定する。

《第2週》(LBP第2段階)

- ①第2週の目的：自己学習の成果に基づくグループ討論により、学習内容の確認と知識の統合を行い、グループで新たな疑問点と学習項目を抽出する。
- ②学生：学生は6人または7人のグループに分かれて全員が同時に実施する。
- ③教員：教員1名がテュータとして一つのグループを担当する。課題によって、テュータは担当グループを変わるか、もしくはテュータの担当を外れる。
- ④手順：テュータ連絡会議とテュータ反省会議を含めた第2週目のタイムスケジュールを図3に示す。このスケジュールに沿って以下の手順で学習を進める。
 - (a) 学習成果の発表：「学習項目②」の学習成果について各自が発表し、その発表内容についてグループで討論する。
 - (b) 問題発見：グループ討論によって、新たな疑問点や学習項目を抽出し、次週の「学習成果の発表・討論」で発表する各グループメンバーの学習項目を決定する。
 - (c) 個別学習：グループで抽出した全ての学習項目について自己学習する(学習項目を分担しない)ので、いつ・どこで・何を学習するのかといった各自の学習計画を立てる。授業後半で学習項目について自己学習する。なお、不足分は授業時間外の学習とする。

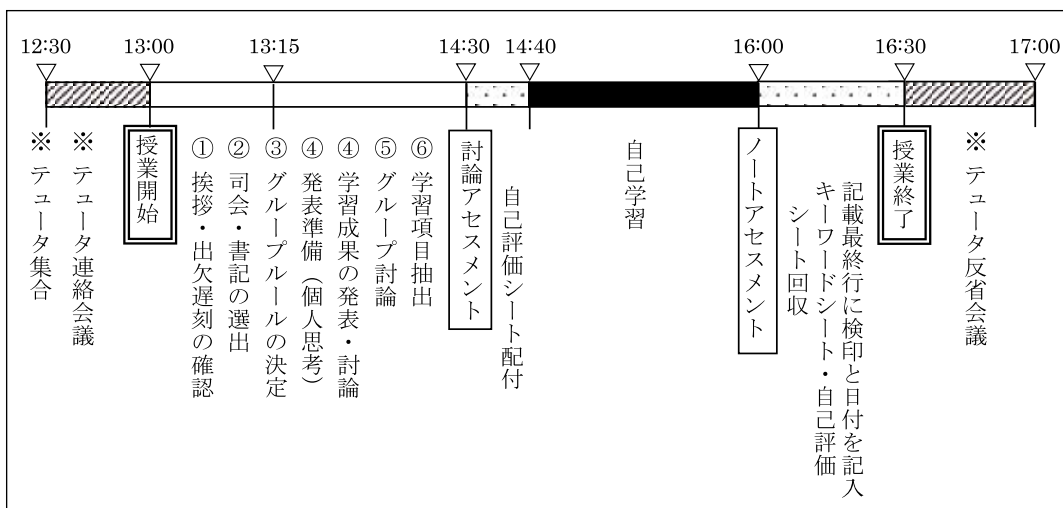


図3 LBP 第2週目のタイムスケジュール

《第3週》(LBP 第3段階)

- ①第3週の目的：第2週と同様に学習内容の確認と知識の統合を行い、さらに、学習成果の整理と確認を実施する。
- ②学生・教員：学生と教員の構成は第2週目と同じである。第2週と同じグループメンバーと担当テュータで行い、これらは変更しないのが原則である。しかし、グループによっては教員のやむを得ない事情によりテュータが交代する場合もある。
- ③手順：第3週目のタイムスケジュールを図4に示す。具体的な手順は次のとおりである。
- グループメンバーによる学習成果の発表を行う。
 - 問題発見：第2週④(b)と同じである。
 - 学習内容の確認：疑問点や問題点が解決されたか、学習項目が理解されたかをグループ内で確認する。
 - 概念図等の作成：課題で学習した内容を整理し、概念図や関連図等にまとめる。
 - 振り返り：個人とグループで活動を振り返る。課題全体の学習について、先ず各自が振り返りシートに記入し(個人思考)、その後、グループで振り返りの内容について確認する(集団思考)。
 - 確認小テスト(100点満点)：学習内容の基本的事項に関する小テストを実施する。確認小テストはグループ毎に、全てのグループで同じテストを行う。使用する問題は課題を作成した教員によって作問され、全て多肢選択問題(全15問)である。参加学生の解答作業は各グループ内で、テュータの監視下で行う。なお、本学ではスマートフォン(本学ではソクラテス型(双方向対話型)授業や出欠管理で活用されている)を用いて実施している。

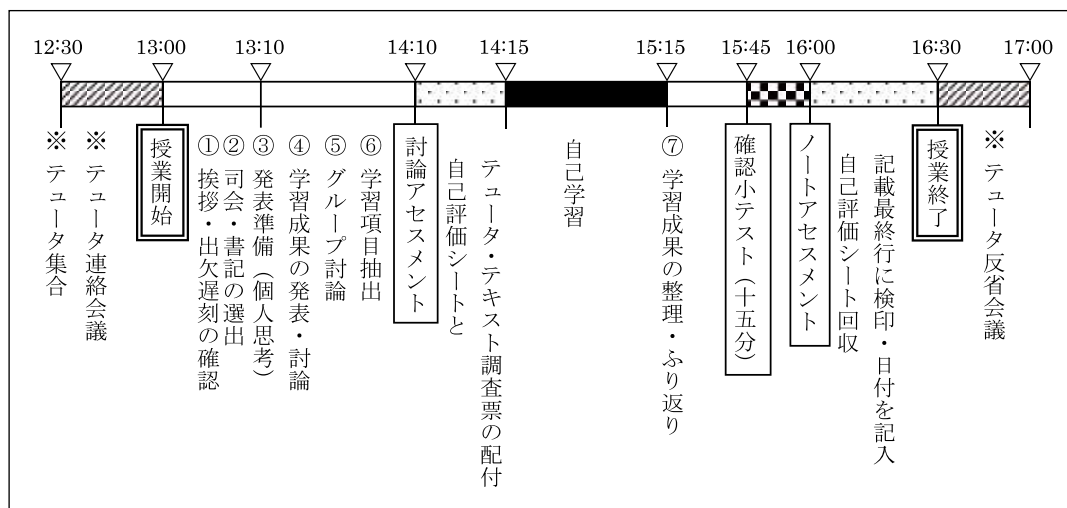


図4 LBP 第3週目のタイムスケジュール

3. 従来型 PBL と LBP の実施内容の比較

従来型の PBL と本研究で提唱している LBP との比較を行うために、平成 28 年度第 1 学年後学期科目「歯科医学入門演習」において、4 課題のうち最初の課題（課題 1）のみ従来型 PBL で行い、同じ学生を対象に残りの 3 課題は LBP を用いて実施した。以下に授業の概要を示す。

- ①授業目的：科目「歯科医学入門演習」は、基礎科学や歯科医学の専門用語を理解し、学び方、発想力、自己学習の習慣、問題解決能力、コミュニケーション技能・態度、および生涯学習に対応できる能力を身に付けることが目標に設定されている。
- ②授業回数：本科目の授業枠は第 1 学年の後期に週 1 回、全体で 14 週（回）であった。全部で 4 課題が準備され、課題 1 を従来型 PBL、残りの 3 課題（課題 2,3,4）を LBP で実施した。従来型 PBL も LBP も 1 課題につき 3 週（回）で実施した。
- ③参加学生：本科目を履修する 1 学年 74 名（男子 43 名、女子 31 名）であった。

（1）従来型 PBL の実施内容

実施場所：セミナー室（全 11 室）で実施した。

グループ：学生 6 (7) 人で 1 グループとし、全 11 グループがグループ毎に各セミナー室に分かれて同時に実施した。グループメンバーは男女均等化を考慮し、無作為に抽出した。

チュータ：1 人のチュータで 1 グループを担当した。何れのチュータも本学のチュータ養成ワークショップを修了した教員である。

課題：従来型 PBL では、課題 1 の中心テーマに関係した 3 つのシナリオ（#1,#2,#3）を 3 週（回）に分けて配付した。

以下に従来型 PBL の流れを示す。

≪ PBL 第 1 週 ≫

- ① テュータと学生の自己紹介 (グループ討論の雰囲気づくり) および司会と書記を選出した。
- ② シナリオ #1 を配付した。
- ③ 黙読と音読の後、グループ討論によって学習項目 (7 項目以上) を抽出し、次週の「学習成果の発表・討論」で発表を担当する学習項目 (1 人 2 項目以上) を決定した。
- ④ 今回のグループ討論について、グループ全員で振り返りを行った (討論アセスメント)。
- ⑤ 各自の学習計画を立てた後、授業内の自己学習時間 (約 2.5 時間) を使って、グループで抽出した全ての学習項目について自己学習した。時間内で学習できなかった部分は授業時間外の自己学習とした。
- ⑥ 授業内の自己学習の後、セミナー室に再度集合し、テュータは学生と一対一で、学生が記入した自己評価シートを見ながら、グループ討論態度や自己学習などについてアセスメント (ノートアセスメント) を行った。

≪ PBL 第 2 週 ≫

- ① グループメンバーとテュータは PBL 第 1 週と同じである。
- ② 司会と書記を選出した。
- ③ 発表を担当した学習項目について、各自が学習成果を発表 (2 ~ 3 分間) した。
- ④ シナリオ #2 を配付し、第 1 週で示した③~⑥を実施した。

≪ PBL 第 3 週 ≫

- ① 第 2 週で示した①~③を実施した
- ② シナリオ #3 を配付し、第 1 週の③~⑤を実施した。
- ③ 授業時間内の自己学習 (約 2 時間) の後、各セミナー室に集合し、各自が振り返りシートに記入して課題全体の振り返りを行った。
- ④ 課題全体で学習した内容を、グループで概念図や関連図等にまとめた。
- ⑤ 確認小テストをグループ内で実施した。
- ⑥ 第 1 週の⑥で示したアセスメント (ノートアセスメント) を行った。

(2) LBP の実施内容

課題 2,3,4 については、LBP を用いて実施した (実施の詳細は上記参照)。

従来型 PBL と LBP とで大きく異なる点は、次の 2 点である。

- (a) LBP では第 1 週に LTD が実施され、協同学習の効果が発揮される。
- (b) 従来型 PBL では毎回シナリオが配付され、学習はそのシナリオに依存する (学習項目は収斂の傾向にある)。一方、LBP では学生の学習成果に基づいて学習が展開する (学習項目は発散の傾向にある)。

4. LBP の効果

(1) 学習成績の効果

従来型 PBL と LBP における学習効果を比較するために、全ての課題（課題 1～4）において、課題の最終回に実施した確認小テスト（100 点満点）を比較した。確認小テストの受験者数は課題 1 が 74 人、課題 2 が 72 人、課題 3 が 65 人および課題 4 が 73 人であった。各課題の確認小テストの平均点を比較したところ、従来型 PBL の平均点に比べて、LBP の平均点は明らかに高い値を示した（図 5）。確認小テストの成績を知識の定着度とした場合、LBP では明らかに知識の定着度が向上することが示唆された。

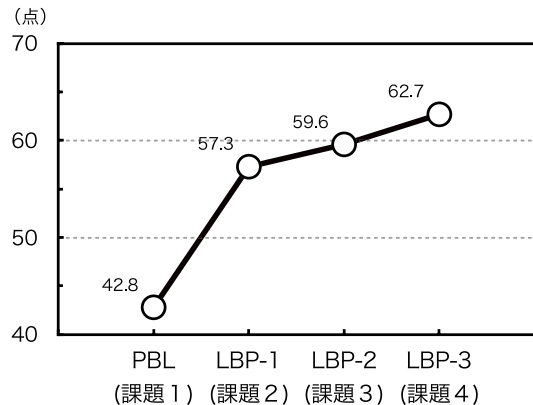


図 5 確認小テストの平均点

明らかに高い値を示した（図 5）。確認小テストの成績を知識の定着度とした場合、LBP では明らかに知識の定着度が向上することが示唆された。

(2) 授業アンケートの結果

これまで、履修学生を対象として毎年学期末に授業アンケート（全 21 項目）を実施してきた。この授業アンケートの「授業が良かった点」の項目において、LBP を実施した平成 28 年度では、次の記載があった。

- (a) メンバーと協力（教え合いなど）ができた。（同様 11 件）
- (b) 他者の意見で学べた。（同様 2 件）
- (c) 自己学習の意識が高まった。
- (d) 分かりやすく伝える力が身についた。
- (e) メンバーが聞いてくれるので学習意欲が高まった。
- (f) 自由に興味のあるところを調べられるところが良かった。
- (g) 自己学習から話し合いで発展していくという流れが面白くて良かった。

これらの記載は従来型 PBL では見られなかった内容であった。このことから、LBP において協同学習や LTD の効果が確かに発揮されていることが示唆される。また、毎回授業後にチュータとコースディレクターが一同に会して行うチュータ反省会議において、LBP では実際に多くのチュータから「学生の発言が多く出るようになった」、「グループ討論が活発になった」および「どの学生も学習成果の発表で十分な発表ができるようになった」等の感想が出ていた。

5. 考察

LBP では、協同学習の技法と理念および LTD の効果が発揮されることによって、学生同士の互恵関係が強化され、自他の学習過程に関する学習者の自己関与度が強まり、学習意欲が高まり、学習活動が活発になる。また、対人関係スキルや対話スキルが発達し、協同学習の経験値がより高まり、効果的な集団による学習活動が期待できる。その結果、学習課題の内容と既存の知識や経験との関連づけ（連結・統合）が活発となり、知識の定着が促進され、学びにおける達成感を得ることができる。加えて、主体的かつ能動的に学び合い、集団において活発に発言する学生が多く育てば、学生の活動を支援するチュータの負担減にもつながる。

また、従来型 PBL で懸念された問題点に対しても、LBP は以下の効果をもつことが示唆された。①ネガティブ方向への学習者の逃避に関する問題については、協同学習を前提とした 4、5 人の少人数グループの LTD によって、学生同士が相互に学習状況を把握し、切磋琢磨や励まし合いで学習意欲が向上する。②知識の定着不足の問題では、各課題の最終週に実施した確認小テストの平均点の結果から LBP では知識の定着度が明らかに向上することが判明した。これは、語彙や用語等の基本事項が学生相互の経験や既存の知識と関連性をもって確実に定着されたことに起因するものと思われる。③達成感不足の問題には、LTD の一連のプロセス、概念図・関連図の作成および確認小テストの実施等によって、より確実な達成感や自己肯定感の醸成が認められた。④チュータの人数不足と負担過重の問題に関しては、第 1 週において LTD を実践するために、最小でも教員 1 人で対応できるのでチュータの延べ人数の削減と個々の労力の負担を軽減できる。

従来型の PBL では、教員から毎回渡されるシナリオを中心とした学習であるため、どうしても“やらされている感”を払拭できない。しかし、LBP では各自の学習成果に基づく疑問点の発見と学習項目の抽出を基盤として学習の展開や深化が進行するため、学習過程を通じて各自の自己決定感が醸成されていくものと思われる。したがって、LBP においては内発的動機づけの育成効果が内包されているように思われる。また、このように学習者自身の疑問や問題発見に依拠する LBP は、高等教育や生涯学習で必要とされるリサーチマインドを涵養する効果も期待できる。

引用文献

- ウッズ, ドナルド R. (2001) PBL Problem-based Learning 判断能力を高める主体的学習. 新藤幸恵 (訳) 医学書院.
- 小川雅広 (2011) 実践報告：山口県立大学の取り組み. *In* 長濱文与・中山留美子・中島誠 (2011) 企画セッションⅢ. 協同教育に基づく授業実践. 初年次教育学会第4回大会要旨集, 34-35.
- 東京女子医科大学テュートリアル委員会 (1999) テュートリアル教育. 吉岡守正・東間 紘 (監). 篠原出版.
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂.
- 安永 悟 (2006) 実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 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. 医学書院.
- 安永 悟・須藤 文 (2014) LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 安永 悟 (2018) 第11章 主体的・対話的で深い学びによる高大接続ー LTD 基盤型授業モデルの提案ー. 初年次教育学会 (編) 進化する初年次教育. 世界思想社.
- 吉田一郎・大西弘高 (2004) 実践 PBL テュートリアルガイド. 南山堂.

資料1 LBPシート (p. 1)

学生番号	氏名	グループ名 <small>(当日配布)</small>
LBPシート	課題名:	
St. 2. 用語・事項の理解	St. 2. 用語・事項の理解	
重要な用語・事項	説明 (予習)	説明 (話し合い)
重要な用語・事項	説明 (予習)	説明 (話し合い)

資料2 LBP シート (p. 2) ※ p. 3 も同様

重要な用語・事項	説明(予習)	説明(話し合い)
重要な用語・事項	説明(予習)	説明(話し合い)

資料3 LBP シート (p. 4)

St. 3・4. 主張・内容を自分の言葉で簡潔に説明する

St. 3・4. 主張・内容を自分の言葉で簡潔に説明する

St. 5・6. ここで得た知識と他の知識との関連づけ

St. 5・6. ここで得た知識と他の知識との関連づけ

予習	話し合い	予習	話し合い
用語・内容 (ベース)	連想・関連する知識 (ターゲット)	用語・内容 (ベース)	連想・関連する知識 (ターゲット)
予習	話し合い		
用語・内容 (ベース)	連想・関連する知識 (ターゲット)	連想・関連する知識 (ターゲット)	

資料4 LBPシート (p. 5)

予 習		話し合い		予 習		話し合い	
用語・内容 (ベース)	連想・関連する知識 (ターゲット)	連想・関連する知識 (ターゲット)		用語・内容 (ベース)	連想・関連する知識 (ターゲット)	連想・関連する知識 (ターゲット)	
予 習		話し合い					
用語・内容 (ベース)		連想・関連する知識 (ターゲット)		連想・関連する知識 (ターゲット)			

5

資料5 LBPシート (p. 6) ※ p. 7に設問C)と設問D)を記載

St. 7. ふり返り(設問に答えて知識・理解の定着と深化をはかる) ※ すべての問題(A~D)について解答し、説明できるようにしておくこと。

A)

St. 7. ふり返り (設問に答えて知識・理解の定着と深化をはかる)
 ※ 全ての問題 (A~D) について解答し、説明できるようにしておくこと。

B)

6

LTD を導入した看護学実習カンファレンスの試み

牧野 典子 *

看護学の臨地実習において実施されているカンファレンスは、学生が体験をふり返り、学びを深めるために必要な学習機会となっている。カンファレンスには実習日に毎日行うカンファレンスと実習最終日に行うカンファレンスとがある。前者には話し合いの進め方に課題があり、後者には話し合いの進め方に加えて、テーマの設定や、参加する学生の準備などに課題がある。そこで、学生が実習中の体験をしっかり振り返ることができるカンファレンスにするために、LTD 話し合い学習法を応用して、毎日のカンファレンスと実習最終日のカンファレンスを展開する進行マニュアルを開発した。また、実習最終日のカンファレンスで学生が体験を整理して発表するための記録用紙を作成した。記録用紙は事前に学生が記入し、実習最終日のカンファレンス資料として参加者に配付した。この LTD に基づくカンファレンスを行った結果、毎日行うカンファレンスの進め方が学生だけでなく臨床指導者にも理解され、学生主体のカンファレンスを実施できるようになった。また、実習最終日のカンファレンスのテーマが明確になり、参加する学生の準備と姿勢を整え、実習体験の理解と学びの深化をもたらす可能性が示唆された。

キーワード：看護学実習、LTD、カンファレンス進行マニュアル、記録用紙

1. 看護学実習におけるカンファレンスの必要性

看護学の臨地実習は、毎日 30 分程度のカンファレンスを行って終了する。学生がその日の実習で体験した患者の反応や自分の対応をふり返って、患者理解を深め、対応する方法を実習仲間および臨床指導者と共に検討する。また、3 週間続く実習の最終日には 60 分程度の最終カンファレンスを行い、実習期間に学んだ成果と今後の課題を学生間で共有し、看護観の確立をめざす。この最終カンファレンスを通して、病棟の臨床指導者および病棟の看護責任者に実習環境の提供と学習支援に対する感謝の気持ちを伝える。

川島・杉野 (2009) は臨床で行われる看護カンファレンスの目的として次の 6 点をあげている。①個人の体験をチームが共有し、全体の技術水準を高める。②個々の患者への看護計画の妥当性の検討、③意思統一をはかり、効率的な看護実践をめざす。④共同学習による新知識の修得、⑤患者の見方を育てる。⑥他職種との連絡調整を行う。これらは、

* 中部大学生命健康科学部保健看護学科

実習中の学生によるカンファレンスの目的にも適用できる。その際、⑥は臨床の看護師ならではの目的であり、学生には適さないと考えられるかもしれない。しかし、それは間違いである。「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」(2017)が発表した看護学教育モデル・コア・カリキュラムでは、実習で「他の職種と交流し、連携・協働を学ぶことにより、コミュニケーション能力を育成するとともに、早期からチーム医療に関する意識を醸成する」必要があると明記されている。

チーム医療では多職種がそれぞれの立場から違った意見を持って集まり、テーマを深めるカンファレンスが必要となる。このようなチームの一員としてのケア参画に必要な基礎的能力を習得する機会として実習グループメンバーによるカンファレンスがある。モデル・コア・カリキュラムの臨床実習学修目標達成のために「カンファレンスにおいて自身の意見を表明し、メンバーの意見を聴くことができる」能力の習得は、臨床実習におけるカンファレンスの最重要課題であり、実習生にとってもよりよい実習にするための必須条件となっている。近年、益々、他職種との連絡調整に必要な基礎的能力の修得のためにカンファレンスの場は重要な学習の機会となってきた。

2. カンファレンスの問題点

看護実習におけるカンファレンスは重要な学習の場であるが、毎日のカンファレンスと実習最終日に行う最終カンファレンスには、次のような問題点がある。

まず、毎日のカンファレンスに関する問題点は話し合いが低調になりやすいことである。特に、病棟に配置された学生が2人の場合、ペアワークになり、質問も意見も単発で話し合いが発展し難い。そのうえ、それぞれの学生が受け持っている患者の手術日、経過が異なり、実習場所も患者に伴って手術室、集中治療室、病棟に分かれるので、学生は毎日のカンファレンスの時間に初めて仲間の受持ち患者の情報を知ることが多い。このような状況でのカンファレンスは学生間の話し合いというより、学生と臨床指導者との会話になりやすい。少人数でも学生間の話し合いを活発に展開できるようなカンファレンスの運営が課題である。

最終カンファレンスに関する問題点としては次の3点をあげることができる。①学生の学びが多岐にわたるためにテーマを絞り難く、話し合いの焦点が定まり難い。②学生は事前に準備した「実習で学んだこと」を発表することを自分の役割と理解し、仲間の発表を聞いていないので話し合いになり難い。③参加する学生数と同じほどの出席者が臨床側からあり、学生にとっては緊張する雰囲気の中でカンファレンスを行わなければならない。

この問題点を検討するために、川島・杉野(2009)によるカンファレンス成立の4要素が参考になる。彼らは「テーマの絞り込みや参加者にとって関心をひく明確な議題」、「それぞれに違った意見を持つ参加者と主体的な参加の仕方」、「許容的で自由な雰囲気」、「カンファレンスの展開をリードする司会者とそのリーダーシップ」の4要素の大切さを強

調している。そこで、これらの要素を参考に、実習最終日のカンファレンスは、「実習で学んだこと」という漠然とした議題ではなく、学生が関心の持てる明確な議題になるよう、実習中の体験をふり返り最終的に学びにつながるような実習の過程を議題にすることを考えた。また、学生にもカンファレンスは自分の体験を一方向的に発表するだけの報告会ではなく、学生間で質問し合い、意見交換ができるように準備してカンファレンスに臨まなければならないことを伝えることにした。そのために、参加者である学生が実習の各場面を通して何を学び取ったかを整理してカンファレンスに臨むことを求めた。また、司会を担う学生も、特別な司会技術を習得しないと進行できないのではなく、実習生一人ひとりが整理してきた体験をしっかり発表できるように助け、意見交換ができるような進行の声かけを行えばよいことに気づくことを期待した。進行方法が参加した学生間で共有されていればメンバーが司会者を助けることもできるのではないかと考えた。

3. LTD 話し合い学習法の導入目的

LTD 話し合い学習法（以下、LTD）の目的は学習教材である課題文を深く読み解くことである。安永・須藤（2014）によれば、深く読み解くとは、課題文に書かれている著者の主張を客観的に正しく読み取るだけでなく、読み取った内容をさまざまな情報や自分の知識、さらには自分自身と関連づけて多様な解釈を試みることである。そのために、LTD には LTD 過程プランが準備されている。LTD 過程プランのステップ1からステップ4までは課題文を正しく理解するための学習過程であり、ステップ5とステップ6は理解した内容を他の学習場面や日常生活場面と関連づける過程である。

今回、毎日のカンファレンスと最終カンファレンスで用いる進行マニュアル2種類と、最終カンファレンスの資料（以下、記録用紙）の作成に、LTD の「課題文を深く読み解く」過程、すなわち LTD 過程プランの考え方を応用した。学生カンファレンスに LTD 過程プランの考え方を導入することにより、カンファレンスに参加したすべての学生が個々の学生の実習体験を正しく理解し、理解したことを実習場面でどう活用するかを、これまで以上に深く考え、多様な意見の交換を促すことができると期待した。

4. 「夕のミーティング」への応用

LTD 過程プランの考え方を毎日のカンファレンス（以下、夕のミーティング）に導入した。このミーティングは病棟別に行われるので、参加者は学生2～5名と臨床指導者1名、教員1名である。

ミーティングの進行マニュアルを表1に示す。「夕のミーティング」は大きく4つのステップに分かれている。最初の「アイスブレイキング」では、一日の実習を終えた段階での自分の気持ちを色で表現させ、その理由を話してもらい、ミーティングの雰囲気づくり

表1 「夕のミーティング」進行マニュアル

【目的】

- 1) 夕のミーティング前の、メンバーが集まる時間を使って、その日の体験を「今日の収穫」「疑問」「壁」「その他」についてふりかえり、その日の一番大きなできごとについて、実習日誌に書く（10分）。全員が書けたら、メンバーと共有するため、「収穫」「疑問」「壁」「その他」の順番に体験を発表し合う。特に「疑問」「壁」はメンバーから意見をもらうことより、実習後に自分で体験を整理したり、自分で患者の心理状態や自分自身の気持ちを分析してみる機会とする。
- 2) ミーティングは、各メンバーの主張や気持ち、話題を理解することを目的とする。
※体験を記入してもらう時間を含めて約30分とする。

項目	内容・留意点	学生 2-5名
アイスブレイキング	本日の実習を終えて「今の気持ちを色で表現すると何色ですか?」について発表する。 ※1月生まれの子（1番）から時計回りに発表する。 「何故か」は、後で詳しく話してもらうので、30秒以内で簡単に話して下さい。	4分
「今日の収穫」 「今日の疑問」 「直面した壁」	○今日の実習をふりかえって「これは収穫だ」「こんな良いことを教えてもらった」「実習ってこういうのが分かるんだ」などと思った体験があれば話して下さい。 ○今日の実習をふりかえって「何故そうするの?」「どうしてこんなことを言うのだろうか?」「これは何なんだ」などと思った体験があれば話して下さい。 ○今日の実習をふりかえって「自分には限界だ」「とてもショックだった」「何もできなかった」「自分はこの仕事に向いているのだろうか」などと思った体験があれば話して下さい。	10分
質疑応答	メンバーの発表を聞いて、メンバーへの質問や意見、感想を発表して下さい。	5分
コメント(指導者) (教員)	ここで発表してくれた体験を学生が整理できるように、また、得た情報を学びに繋げることができるように、一言コメントする。	1分

とミーティング内容への導入として活用している。

「夕のミーティング」の中心が、「アイスブレイキング」に続く学生からの体験報告である。学生たちには、実習で体験した「今日の収穫」でも、「今日の疑問」でも、「直面した壁」でも、さらにはそれ以外何でも構わないので、どれか1つについて、一人ずつ報告してもらう。その際、実習で体験したことをそのまま話してもらい、その体験から何を学んだかについての報告は求めないようにしている。学びは体験したことが衝撃的であればあるほど、抽象化には時間がかかる。「夕のミーティング」は仲間の体験そのものを参加者と共有することに特化した。仲間の体験報告を聞いた後の「質疑応答」では、報告内容に関する質問や意見、感想を自由に発言してもらい、仲間の体験を共有することを目的とした。

5. 「まとめの会」への応用

実習最終日のカンファレンス（以下、まとめの会）の進行マニュアル（表2）や「まとめの会」の学習教材となる記録用紙（資料1）の作成にも、LTD過程プランの考え方を導入した。

（1）「まとめの会」記録用紙

LTDは文章読解力の育成に効果的な学習法である。LTDの学習教材（課題文）の領域には制約がなく、学習教材として看護実習の記録を用いることにより、実習体験を看護実

習のカンファレンスにも活用できる（石田，2015）。この発想に基づき、LTD 過程プランを応用した「まとめの会」の実践を4年前から試みた。

まず「まとめの会」で用いる学習教材として資料1に示す記録用紙（A3 版用紙）を作成させた。学生はこの記録用紙の項目に沿って自分の実習体験をふり返り、記入する。その際、学生は「夕のミーティング」で使用した、毎日の実習のふり返りを記入した実習日誌を参考にした。この活動を通して、学生が参加者としての自覚を高め、話題提供の準備を行い、「まとめの会」における自分の役割などを認識する時間になることを意図した。

記録用紙の項目は LTD の過程プラン（予習）を参考にして作成した。具体的な内容は下記のステップの通りである。なお、各ステップ内の項目①から⑦は、資料1に示した記録用紙の内容と一致する。

Step1 準備： 実習期間中に行った「夕のミーティング」で話し合った内容や、その後記入した実習日誌を読み返すことによって、実習期間全体を通して体験した内容や出来事をふり返って、自分にとって実習の意味について考える。

Step2 専門用語の理解： 実習中に分からなくて困った言葉や用語をリストアップし、それらの意味について調べ、他の人に説明できるようにまとめておく。

【項目】 ①実習中の体験を通して発見したこと、理解し納得したことは何ですか。
その用語や Key Word を書き、理解した内容と具体的な体験を枠内に書いてください。

Step3 臨床場面で役立った専門知識・技術： 学校で学んだ授業内容のうち、とくに「臨床場面で役立った知識・技術」について、それがどのようなものか、どんな場面で役立ったか、をまとめる。

【項目】 ②授業で学んだ専門知識や技術のうち、臨床でとくに役立ったことは何ですか。

Step4 臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術： 「臨床で役立たせるには不十分だった知識・技術」「臨床で役立たなかった専門知識・技術」を洗い出し、足りない知識・技術をどのように補ったらよいかについてまとめる。

【項目】 ③臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術は何ですか。

Step5 印象に残った臨床指導者の行動や振る舞い、患者の反応： 今回の実習を体験する中で、臨床指導者や看護師の行動で気になったこと、感心したこと、あるいは患者の反応で印象に残ったこと、なぜ気になったり印象に残ったりしたのかその理由についてまとめる。

【項目】 ④臨床指導者の行動や振る舞いから学んだことは何ですか。

⑤患者さんの反応で印象に残ったことは何ですか。

Step6 臨地実習でこそ学べたこと： Step 3 から 5 の内容に加えて、実際の看護現場での実習でなければ学べなかったと思われることについてまとめる。

【項目】⑥あなたは実習で何を学びましたか。実習でこそ学べたと思うことを書いてください。

Step7 ミーティングの準備：ここでまとめた内容について、まとめの会の事前学習として発表や報告ができるように準備する。

【項目】⑦グループメンバーとのふり返り「まとめの会」での話し合いを終えて、あなたが感じていることを自由に書いてください。

記録用紙の【項目】①「実習中の体験を通して発見したこと、理解し納得したこと」に記入される用語は、実習で受持ち患者の看護を経験したからこそ理解できた内容が書かれていた。循環器病棟で実習したある学生は、術後に出血傾向を示す患者を担当し、集中治療室で1週間以上の実習を行った。学生は「術後出血の看護」というkey wordについて「術後出血とは、1時間に200ml以上の出血が続くことである」と説明し、この実習で1時間に685mlもの術後出血を起こした患者の看護を通して、術後出血の看護は「循環動態や検査データの観察、水分出納の管理が重要」であり、「看護師の役割はデータからアセスメントして、現在の状態と今後起こりうることを予測して処置を行うことである」と説明している。術後出血の看護の重要な点をまとめ、看護師の役割を説明できるようになったことは実習を経験した成果であると考える。

この学生が、記録用紙の【項目】④「臨床指導者の行動や振る舞いから学んだこと」に記入している内容は、集中治療室における看護師の患者や家族への対応からの学びであった。「たとえ意識がはっきりしていない患者でも・・・、苦痛の少ない体位にしたり、露出を最小限にして羞恥心に配慮したり、ケア中の声かけをするなど、一人の人としての振る舞いが大切であることを学んだ。重症な状況に動揺している家族に対して、看護師は冷静に対応していた。現在の状況・処置の説明、今後の治療方針を説明し安心を与える。一方的に話すのではなく、同じ空間にいて間を与えることで、家族が抱える疑問や不安の表出の機会を設けていた。何気ない振る舞いが家族の安心につながるのだろうと思う」と綴っている。

(2) 「まとめの会」進行マニュアル

「まとめの会」の進行マニュアルを表2に示す。「まとめの会」は実習最終日の金曜日の午後に行われる。各病棟に分散していた1グループ6名ないしは7名の学生が集合して合同で開催される。

「まとめの会」は「アイスブレイキング」から始まる。実習最後の日の気持ちを色でたとえると、学生の多くは虹色やオレンジなど実習中の色と比較して明るい色に例える。これにより学生の緊張が少しほぐれる。

その後の展開は記録用紙の項目順に進行するように進行マニュアルには書いてあるが、学生の学びの内容によって記録用紙の①～③を省略して行うことが多い。また、実習施設によっては臨床指導者の業務との関係で、「まとめの会」の時間が45分から50分程度に

表2 「まとめの会」進行マニュアル

項目	内容・留意点	
アイスブレイキング	実習を終了するに当たり「今日のあなたの気持ちは何色？」〇〇月生まれの学生(1番)から時計回りに発表する。「何故か」は、後で詳しく話してもらうので、30秒以内で簡単に話して下さい。	5分
① 体験を通して発見、理解、納得したこと	実習中の体験を通して発見したこと、理解し、納得したことを具体的な体験を通して発表して下さい。メンバーの発表を聞いて、感じたことがあればお互いに意見交換して下さい。	5分
② 臨床で役だった専門知識・技術	今回の実習をふりかえって「臨床で役だった知識・技術」があれば、それがどのように役に立ったかを発表して下さい。メンバーの発表を聞いて、感じたことがあればお互いに意見交換して下さい。	5分
③ 臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術	今回の実習をふりかえって「臨床で役だつには十分に学んでなかった知識・技術」「臨床で役立たなかった専門知識・技術」があれば発表して下さい。足りない知識・技術をどのように補ったらよいかについて発表して下さい。メンバーの発表を聞いて、足りない知識・技術をどのように補ったらよいかについてお互いに意見交換して下さい。	5分
④ 臨床指導者の行動や振る舞いから学んだこと	今回の実習をふりかえって、臨床指導者や看護師の行動から学んだこと、気になったことについて、発表して下さい。メンバーの発表を聞いて、なぜ気になったのか、なぜ印象に残ったのか、どのように印象に残ったのか話し合ってください。	10分
⑤ 患者の反応で印象に残ったこと	今回の実習をふりかえって、患者の反応で印象に残ったことについて、発表して下さい。メンバーの発表を聞いて、なぜ気になったのか、なぜ印象に残ったのか、どのように印象に残ったのか話し合ってください。	10分
⑥ 実習でこそ学べたと思ったこと	その他にあなたが「実習でこそ」と思ったことがあったら発表して下さい。メンバーの発表を聞いて、もっと深く学ぶための心構えがあったら話し合ってください。	10分
⑦ ふりかえり	この話し合いを通して、あなたは何を感じましたか？メンバーの発表に対するあなたの意見でもよいです。メンバーの意見を聞いて発言がある学生は言ってください。以上で「まとめの会」を終わります。	10分
まとめ	指導者、病棟責任者、教員からの講評	10分

※学生7人の場合、70分ぐらいをめやすとする。※①～⑥は当日までに学生が書いてくる。計70分
⑦はまとめの会終了後に書く。

制限されることもある。臨床指導者の講評時間を除くと35分から40分で学生全員の学びを発表して意見交換をしなければならない。そのような時には、記録用紙の④～⑥に限定して、しかも学生が口頭発表することも省いて質問や意見交換を中心に話し合うこともある。司会者は「まとめの会」を始めるにあたり、どのように進行するか、誰から何分で講評をお願いするかについてあらかじめ伝えることを指導しておく。

本来、「まとめの会」の目的は学生が体験を整理し学びを深めることにある。そこで2年前から最終週の水曜日(学内実習日)に「プレまとめの会」を始めた。「プレまとめの会」の手順は「まとめの会」と基本的には同じで記録用紙に自分の実習をふり返って書いてくる。「プレまとめの会」の時間は、進行マニュアルに従って①から順番に全員の体験と学びを共有する為、各項目10分～15分ずつ合計70分～105分を要する。「プレまとめの会」で事前に学生間の情報共有がされるようになってから、最終日の「まとめの会」には自分の学びと他の学生の学びとを比較した新たな視点での発言がされるようになった。

例えば、術後出血が続く患者を受持った学生が「術後出血の患者に現れた異常症状には、頻脈、血圧低下、呼吸困難、尿量減少などがあつた。看護師はこれらの有無を確認する目的をもって観察しなければならない」と、進行マニュアル⑥「実習でこそ学べたと思ったこと」で発表した。このことに反応して、術後出血の可能性を考えて看護計画を立てていた他の学生は「術後出血や縫合不全を予測して看護計画を立てていたが、実際の観察では起こらないだろうという気持ちがあつた。そしたら術後3日目に縫合不全が発生して『本当に術後合併症は起こるんだ』と思った。根拠のない見通しは本当に怖いと思った」と発言した。この発言がきっかけになって、術後せん妄を発症した患者や無気肺の徴候が一時的に出現した患者を受持った学生たちが次々に同じ気持ちを発言した。このような本音が緊張する「まとめの会」で表明されたことは「プレまとめの会」での情報共有の効果であり、グループが本音で話し合える関係に成長した結果とも考えられる。また、仲間の一人である学生が、病棟で実習する仲間と離れて集中治療室で1週間実習し、受持ち患者の症状から真剣に学び取る姿勢を感じ取ったことが引き金になった可能性も考えられる。

6. 学生の反応とまとめ

LTD 過程プランに基づく記録用紙を「まとめの会」と「プレまとめの会」の資料として用いた学生の反応を、「まとめの会」後の感想（自由記述）と質問紙を手がかりにまとめる。

(1) 自由記述の分析

分析対象となった学生は3・4学年の学生40名であつた。彼らは成人急性期実習3週間のうち学内実習の水曜日を除く12日の間、毎日「夕のミーティング」に参加し、実習日誌をまとめた。この実習日誌を手がかりに「まとめの会」記録用紙を作成し、「まとめの会」に参加した。彼らが記録用紙の最後「7. グループメンバーとのふりかえり」に書いた自由記述40名分の文章をkh-coderを用いてテキスト分析を行い、1文句毎に分類しカテゴリー化した。カテゴリー名は石田(2015)を参考にした。以下、カテゴリー名を【 】で示し、各カテゴリーに分類された学生の文章をデータとして「 」で示す。【仲間の体験からの学び】は「他病棟で実習した学生が痛みのある人への清潔ケアで悩んだことを知り、ケアの必要性を患者に理解してもらい難しさを感じた」「自分と異なる循環器の患者を受け持った学生から術後の出血のアセスメントを学んだ」「自分が受け持てなかった術前の看護や術後合併症を発症した学生から循環器患者の病態、術後出血の看護について学びを深めることができた。自分の予測の甘さを学んだ」、【自らの学び・体験の整理と深化】は「創部痛のある患者への対応の難しさについて話した。自分に共感してくれた学生の感想が、患者の気持ちに気づききっかけとなった」「コミュニケーションがうまくとれず、自分が落ち込んだ体験を話すことができた。自分でもふり返りができて、また頑張れると思えた」「今までの実習では何をやってきたのだろうと感

じるくらい知識不足とアセスメント不足を痛感した」「コールマットは当たり前のよう
に使用してもよいものではないことを学んだ。メンバーの体験を聞いて、自分の患者に置き
換えてふり返った」、

【次なる学びへのモチベーション】は「これから疑問点などは同じグループで積極的に意
見交換したい」「今後の学習ではなぜ? どうして? をそのままにするのではなく、掘り下
げて納得できるまで学習していきたい」「この実習で得ることができた学びを今後の実習、
看護師として働く際も生かしていきたいと思う」「今回の実習で得たことをもう一度ふり
返り、深い学びにしていきたいと思った」で構成されていた。最後のカテゴリー

【社会的スキル向上への気づき】は「痛みのある患者とのコミュニケーションのとり方や
接し方をその時にグループで話し合えばよかった」「まとめの会では異なる病棟の学生と
学びを共有できたが、夕のミーティングは病棟間の情報共有が少ない。もっと共有したかつ
た」「情報を共有するだけでなく、学びを分かち合うことで実習の学びがさらに深まった」
から構成されていた。

(2) 質問紙による検討

質問紙は現在作成途中であるため、調査はパイロットスタディとして行った。質問紙の
内容は、「記録用紙の記入に要した時間」1項目、「記録用紙を資料として用いた効果」14
項目、「まとめの会後の認識」30項目の合計45項目で、5件法（そう思う、ややそう思う、
どちらともいえない、ややそう思わない、そう思わない）で回答を求めた。回答した学生
は協力に同意した筆者のゼミに所属する4年生5名であり、無記名で行った。

回答の結果、記録用紙の記入時間は60分程度1名、90分程度3名、120分以上1名であつ
た。記録用紙は書くことが苦手な学生にとっては時間がかかり負担感を抱いている可能性
があった。「プレまとめの会」までに記入した時間と「まとめの会」までに修正し追加し
た時間は不明である。記録記入時間を予習時間と考えれば、記録用紙への記入に要する時
間は60分程度がよいと考える。今後は記入スペースの縮小などを行い90分以上の記入
にならないような工夫が必要である。

「まとめの会」に記録用紙を学習教材として用いた効果についての質問14項目のうち、
5名全員の回答が「ややそう思う」と「そう思う」のいずれかで肯定的な認識を示した項
目は以下の13項目であった。

- ① 項目に沿って実習のふり返りをしたので、話し合いのテーマが明確だった
- ② 発表する内容をあらかじめ共有したので、質問や意見を言い易かった
- ③ 記録用紙に書いたり仲間に話すことによって自分の考えがまとまる
- ④ 抽象的な報告の会ではなく、具体的な実習体験が聞けた
- ⑤ 事前に仲間の発表内容を共有したので、当日はしっかり聴くことができた
- ⑥ あらかじめ準備をしたので、実習の成果と課題を明らかにできた

- ⑦ 学内で学習した知識技術が活用できることを確認できた
- ⑧ 記録用紙に記入したので、実習をふり返ることができた
- ⑨ 記録用紙に記入したので、実習の体験や学びを整理することができた
- ⑩ 記録用紙に記入したので、実習での学びに気づけた
- ⑪ 記録用紙を記入したので、実習での自分の課題に気づけた
- ⑫ 記録用紙に記入したので、実習の学びを学内で学んだ知識や技術と関連づけることができた
- ⑬ 記録用紙に記入したので、実習の学びを学内で学んだ理論や一般論と関連づけることができた

残る1項目は「記録用紙に記入したので、実習をふり返る方法が分かった」であった。5名のうち4名は「そう思う」であったが、1名が「どちらともいえない」と回答した。1回の記録用紙の記入経験では実習ふり返りの方法として認識できなかった可能性がある。

「まとめの会」後の認識に関する質問30項目については、回答が「ややそう思う」「そう思う」と回答した項目は以下の20項目であった。

- ① 自らの実習体験を仲間に伝えられて、充実感があつた
- ② 仲間の体験を聞いて、疾患や経過は一人ひとりちがうなと感じた
- ③ 体験を伝え合うことは大切だと感じた
- ④ 体験を伝え合うことは双方の学びになる
- ⑤ 自分の体験を仲間に伝えることは仲間の学びになる
- ⑥ 体験を話し合うことは、看護観を深めると感じた
- ⑦ 自分の考えや視野が広がった
- ⑧ 患者への対応やケアについては、まとめの会の仲間の発表や意見から知ったことが多い
- ⑨ 患者との接し方で何が大切かをということを学んだ
- ⑩ 自分に何が足りないかが分かった
- ⑪ 実習での学びが深まった
- ⑫ 仲間からの質問で、自分の体験が深く理解できるようになった
- ⑬ まとめの会を通して看護への理解が深まった
- ⑭ 自分の看護観を発展させることができた
- ⑮ 看護に対する自分の興味・関心が深まった
- ⑯ 他領域の報告会よりしっかりとした実習内容を発表できた
- ⑰ 看護師や実習指導者から学んだことが明確になった
- ⑱ 実習中は意識していなかった自分の行動や傾向に気づいた
- ⑲ 次の実習では、今回のふり返りの視点を意識して臨みたい
- ⑳ まとめ会やカンファレンスでは、今後も今回のような準備をして臨もうと思う

以上、「まとめの会」後の自由記述と質問紙の分析から、LTD 話し合い学習法に基づく進行マニュアルや記録用紙を用いた看護学臨地実習のカンファレンスにより、話し合いのテーマが明確になり、学生が実習体験や学びを整理することができ、既習の知識や技術、一般論と関連づけて、看護への理解を深めたことが示唆された。また、カンファレンスの進行マニュアルは、学生がカンファレンスの運営方法を考える手助けになり、自分達で運営するために自分が何をすればよいのかを考えさせた可能性がある。このように自分達で運営したからこそ「まとめの会」の後に充実感を得ることができたと考える。そして、学生が「この実習で得ることができた学びを今後の実習、看護師として働く際も生かしていきたい」と述べているように、看護の学びと共に仲間と話し合っただけで深めることができた学び方も肯定的に考える機会を与えた可能性がある。

引用・参考文献

- 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会（2017）看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した目標～、石田裕久（2015）看護学臨地実習への LTD 話し合い学習法応用の試み． 南山大学・人間関係研究センター 南山大学紀要「人間関係研究」 第 14 号 86-101、川島みどり・杉野元子（2009）看護カンファレンス第 3 版． 医学書院 8-81、安永 悟・須藤 文（2014）LTD 話し合い学習法． ナカニシヤ出版、

資料1. 「まとめの会」記録用紙

実習のまとめ 学籍番号 () 学生氏名 ()

1. 実習中の体験を通して発見したこと、理解し納得したことは何ですか。その用語や Key Word を左に書き、理解した内容と具体的な体験を右に書いてください。

用語、Key Word 発見, 理解・納得したこと	理解した内容、具体的な体験
例： 離床	離床とは術後の決められた日に患者がベッドから起き上がることだと思っていたが、〇〇の関わりを通して、離床とは△△を意味するということがわかった。また、そこでの看護師の関わりは□□であることを理解した。

2. 授業で学んだ専門知識や技術のうち、臨床でとくに役だったことは何ですか？

3. 臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術は何ですか？

4. 臨床指導者の行動や振る舞いから学んだことは何ですか？

実習病棟 () 受持ち患者の年齢・性別 (歳代 ・ 男 女)
術式など ()

5. 患者さんの反応で印象に残ったことは何ですか？

6. あなたは実習で何を学びましたか。実習でこそ学べたと思うことをお書きください。

7. グループメンバーとのふりかえり：「ブレまとめの会」「まとめの会」での話し合いを終えて、あなたが感じたことを自由にお書きください。

教員・指導者からのことば（実習終了後に教員がコメントを書き入れる）

LTD と大学入試：創価大学 PASCAL 入試の取り組み

関田 一彦*

創価大学では、LTD セッションでのパフォーマンスを評価する新しい AO 入試 (PASCAL 入試と呼称する) を平成 30 年度入試から導入している。約 1 時間の間に 180 名前後の受験生が LTD に取り組む PASCAL 入試は、実施する大学にとっても受験生にとっても未体験であり、挑戦的なものである。本稿では、導入の意義、実施への準備、現状の課題を簡単にまとめている。特に実施に向けた準備として、体験会の開催、解説ビデオの作成、担当者研修の 3 つをあげて説明している。他大学で同様の入試方法を検討する際の参考になると思われる。最後に、LTD という協同学習を入試という競争事態で用いる難しさについて論じ、AO 入試としての PASCAL 入試の意義・可能性を確認している。

キーワード：LTD AO 入試 PASCAL アドミッションポリシー 初年次教育

はじめに

LTD を入試に用いる事例として、創価大学（以下、本学と略す）の AO 入試について紹介する。なお本稿は、2016 年 7 月に開催された創価大学 FD フォーラムにおいて山岡アドミッションズセンター長が行った取り組み紹介をもとに筆者がまとめた事例報告（関田 2017）に、更に大幅な加筆修正を行ったものである。

1. 新たな AO 入試と LTD

本学では 2003 年のカリキュラム改訂以降、経済・経営学部を中心に、LTD を組み込んだ授業を試みる教員は少なくない。LTD は導入以来 15 年近くの時を経て、市民権を得ている教授法といえるだろう。

LTD は課題文献を深く確かに読解する作業をグループで行う。活字離れが進み、読書力が不足する学生は本学にも在籍している。専門書を読む力を養うこと自体を目標の一つに据えることも初年次教育では重要になってきている。そのためにも LTD のように、一つの教材の理解をグループとして深めていくアクティブラーニングは、全学的に広げたい。さらにまた、LTD のようなグループ学習に効果的に取り組むためのスキルや態

* 創価大学 教職大学院

度を持つ学生が多いほど、そうしたアクティブラーニング型授業は充実したものになるであろう。この初年次教育上の要請も踏まえ、折しも始まった入試改革の流れを受け、本学はLTDを取り入れたAO入試の導入を決定した。

具体的には学力の3要素を多面的・総合的に評価する方法として、LTDを模した学習活動を実際に課し、その活動（パフォーマンス）を評価する入試（Performance Assessment of Students' Competency for Active Learning、略称PASCAL）を設計した。中教審が例示する、小論文、面接、グループディスカッション（＝LTD学習）を含む複合的な選抜方法である。この方式で平成30年度入試から当面、経済・経営・法学・文学・教育・看護学部の6学部、合わせて100名の募集規模で開始した（詳細は創価大学HP参照 <https://www.soka.ac.jp/admissions/department/pascal/>）。

本学は、この入試制度導入に大きく3つ期待している。一つ目は、本学が実施するアクティブラーニングに高い適性を持つ新生が増えることで、初年次教育プログラムの効果が高まる。言い換えると、LTDなど質の良いグループディスカッションのけん引役となる学生が増えることで、あまりグループ活動が得意でない学生も引っ張られて活動に前向きになることが期待できる。二つ目は、PASCAL入試において、LTD活動を評価する試験監督には、かなりの教員の参加が必要になる。今までLTDを見たこともない教員にとって、実際のLTDを注意深く観察する機会は貴重である。そうした教員がグループディスカッションを授業に取り入れる際の参考になるに違いない。三つ目は、本学自体というより、広く高校教育に向けてのアピールである。LTDという読解力を伸ばす教育方法に対する高校側の意識が高まるならば、本学も含め、日本の大学教育にとって望ましい学習力を持つ受験生が増えることになろう。高大接続の教育改革にとって、大学側から高校側への授業方法に関する注文は必要なことである。

2. PASCAL 実施に向けて

2-1. LTD 体験会の開催

LTDは近年、大学教育において注目されるようになったが、高校までの教育現場ではまだまだ知名度は低い。高校までに、LTDを体験している児童生徒は極めて稀である。そこで本学では、PASCAL入試に関心を持つ受験生向けに、オープンキャンパスを利用した体験会を開催している。平成29年には3月下旬、5月上旬、7月末、8月下旬の計6日間、午前、午後1回ずつ、1回3～6グループ体制で行った。1グループは5-6名の編成であった。

体験会に参加を希望する者は、受験生向けホームページに公開されている事前予習教材を使い、LTD予習ノートを作成して参加する。体験会のLTDは標準的なものを少し崩して、6ステップ55分で行っている（表1参照）。はじめて会う参加者同士が、少しでもスムーズに話し合いを行うために、ウォーミングアップの時間を多めに取っている。また、

標準型 LTD では2つのステップに分けられている「知識との関連づけ」と「自己との関連づけ」は1つのステップにまとめ、どちらの関連づけを行っても構わないことにしている。さらに、課題の評価セッションは省き、グループとしての学び合った感想を共有するセッションを設けている。

表1 LTD セッションプラン

1.	ウォーミングアップ (9分)
2.	語いの理解 (3分)
3.	主張の理解 (6分)
4.	話題の理解 (6分)
5.	知識・自己との関連づけ (15分)
6.	学びの共有 (6分)
(計55分 = セッション計45分 + 活動指示 10分)	

なお、各ステップにおける活動の指示も多少時間をかけて丁寧に行い、参加者間の混乱を抑えている。このような変更を加えた LTD を試験本番でも実施している。

また、体験会の最後に講評を行い、LTD の趣旨を徹底している。たとえば、「同じグループになった仲間を競争相手と思わないで、共に協力しあって、よりよいディスカッションを作っていく仲間と思ってほしい」「うまくディスカッションに乗れないでいる仲間がいたとして、その人を放置するよりも、上手に話を振ってあげて流れに乗せてあげることができれば、助けられた人だけでなく、手助けしてあげた人のポイントも高くなる」「グループ内の相対評価ではなく、絶対評価で採点するので、グループ全体としてよいディスカッションになれば全員合格となる可能性もある」など、協同学習として LTD を行う留意点をアドバイスしている (山岡 2018)。

2-2. 解説ビデオ

体験会に参加できない受験生にも不利益が生じないように、PASCAL 入試出願者には LTD セッションについて解説するビデオを用意している。実際の LTD セッションの様子をビデオ撮りし、テロップやボイスオーバー (ナレーション) を入れた簡単なものである。各ステップで行うべきことと、行ってはいけないことを説明したナレーション台本を稿末に付録として掲載する。

2-3. 試験監督員の訓練

PASCAL 入試を実施するにあたり、最大の懸案は試験監督員 (以下、監督員と略す) の数の確保と質の保証であった。単純に 150 ~ 180 名の受験者を 5、6 人 1 グループに分けるとして、30 ~ 36 グループできる。各グループに 2 名の監督員を配するので、最少でもグループ数の倍の監督員が必要になる。実際、平成 31 年度入試では 60 名以上の教職員が直接 LTD に立ち会うことになった。ちなみに、時間管理者は原則として職員が担当し、その職員は合否判定の会議にも参加することになっている。PASCAL 入試は LTD セッション以外にも面接と小論文試験があり、それぞれ担当する教員も含めると、優に 100 名を超える教職員が直接に携わる大規模な入試である。

監督員の数は受験者数によってある程度変動するが、採点が担当者によって変わっては

大混乱になる。そこで PASCAL 入試では 3 つの対策を施している。

LTD ワークショップ

平成 30 年度入試に向けては、LTD を知らない教職員には強く参加を呼びかけ、久留米大学の安永悟氏を講師に迎え、半日（3 時間）のワークショップを 6 月に行った。これにより、標準的な LTD について監督員の間で共通理解が深まった。なお、平成 31 年度に向けても同様の企画を用意した。

体験会の参観

前述のとおり、3 月、5 月、7 月、8 月のオープンキャンパスでは LTD 体験会を実施した。そこに監督員の参加を呼びかけ、LTD セッションの流れを観察してもらった。その際、ルーブリックを使って模擬評価も行ってもらっている。また、意識の高い教職員にはセッションのリードを任せ、ファシリテーションの練習の機会にもしている。

ルーブリックの開発と採点練習

監督員が LTD の手順や活動の流れに慣れていても、採点基準がまちまちでは採点結果も安定しない。そこで、LTD セッションにおける話し合いの様子を観察し、採点するためのルーブリックをアドミッションズセンターで用意した。入試内容にかかわるため公表は控えるが、監督員を集めた説明会では、解説ビデオの一部を使い、実際にルーブリックを使って採点する練習を行う。当然、ルーブリックの項目に関する解釈には採点者間に幅が出来るが、この採点練習を通じて互いの採点結果を参照し合うことで、大筋での合意が形成される。なお、ルーブリックについては、実施後に監督員の感想を聞き取り、必要な修正を加え、改良を続けている。

3. 成果と課題

3-1. PASCAL 入試の有効性

PASCAL 入試は、いわゆる「ペーパー・ペンシル」で測る学力は問わない AO 入試である。したがって、従来の入学試験を経て入学してくる学生との間に学力的な差があるかもしれない（さらには、あって当然だろう）、という予測が関係者の間でなされていた。

そこで、入学式前日に全新入生を対象に行うプレースメントテスト（英数国）のスコア分布を、入試区分別に比較したところ、PASCAL 選抜者と他の公募推薦入試や一般入試で選抜された者との間に大きな違いはなかった。また、新入生に対する教員の印象として、例年以上に積極的に発言する学生が増えた気がする、という感想が複数の学部で聞かれ、PASCAL 選抜者に対して否定的な情報は今のところ上がってきていない。

むろんこれらを根拠に PASCAL 入試の妥当性・有効性を判断することには無理がある。まだ始まったばかりの選抜方法であり、学年進行に伴う成績分布など、様々な指標を使って検証する必要がある。ただ、PASCAL 選抜者たちに尋ねると、異口同音に「あの入試

は楽しかった」との答えが返ってくる。これは面接や小論文といった PASCAL 入試に含まれる他の課題ではなく、LTD という（予習も含めた）話し合い学習が受験生にとって、良い学びの機会になっていた証と思われる。

3-2. 今後の課題

PASCAL 入試を機に、せっかく LTD のやり方を学んでも入試が終われば忘れてしまう、あるいは付け焼刃的に形だけ話し合い活動に積極的に参加しているように見せかけて合格した受験生もいるかもしれない。LTD は一過性のイベント的な学習体験で上達するものではない。ある程度の回数を重ね、話し合いを通じて学びを深める感覚を体得する必要がある。しかしながら、せっかく PASCAL 入試を経て入学した新入生にとって、学部によって異なるものの、総じて LTD を使う授業数には限りがある。

学部ごとに設けられている共通科目「初年次セミナー」では、一部の学部で LTD のやり方を指導するが、多くの学生は自らの学習方法として定着するところまで到達しないで学期を終える。本学では 1 年次必修の共通科目として、レポートの書き方を訓練する「学術文章作法 I」を開講しており、その中で適宜、LTD 的な文献読解を経験させているが、体験量としては十分ではない。

さらに、安永 (2019) は LTD が十分に機能する（学生の読む力を向上させる）ためには、その前提として、協同学習に慣れ親しみ、協同の技能を磨く必要性を指摘している。そうすると、LTD の回数を増やすだけでなく、協同学習全般についても教員が理解し、指導する必要性が出てくる。本学ではこうしたニーズに応えるため、PASCAL 入試を機に選択科目ではあるが「思考技術基礎」を共通科目として開講した。この科目では、「考えること、学ぶこと」に関する様々な文献を LTD 方式で学んでいく。その際、協同学習の技法を使い、学生の「協同学習で学ぶ」という体験値を上げるように工夫している。今後は LTD を用いる授業だけでなく、LTD の前提となる協同の技能を磨く授業科目を新入生向けに増やす必要があるだろう。

4. まとめに代えて

4-1. 疑義

LTD は協同学習の手法である。互いの学びを深めるために話し合いを行う。そうすると、入試選抜という競争関係にある受験者同士が、相互に協力して学び合う、という矛盾が生じるのではないか。つまり表面的に協力し合う面従腹背のマインドを醸成することにならないのか、という疑義が生じる。勝ち残るために表面上の協力関係を築く処世術に長けた者を選ぶために PASCAL 入試を行っているわけではない。

一方、協同学習では競争の要素を取り入れる手法もあるにはあるが、まずはしっかりと互恵的相互依存関係をつくり、可能な限り純粋に協同する学習活動が望ましいとされる

(ジョンソン、ジョンソン、ホルベック 1998)。また、杉江 (2019) は、バズ学習からの理論的前提として「学習指導では原理の一貫性と目標の統合性」が図られねばならないと強調する。こうした理論的立場からは、いくら体験会で協同学習としての LTD の心構えを強調していても、やはり LTD を選抜目的で使うことに無理があるのではないか、という懐疑的な声が聞こえてきそうである。こうした疑問に対して、以下、大学としての回答ではなく、筆者の個人的見解を述べてまとめに代えたい。

4-2. 私見

AO 入試の意義

各大学にはアドミッションポリシー (入学者選抜方針) がある。中でも AO 入試は、その大学固有・特有の教育理念や教育方針に適う人材を選ぶために行われる。

「他人の不幸の上に自身の幸福を築こうとする」生き方ではなく、「自他ともの幸せを求めるとともに幸福を築こうとする」生き方を是とする考え方に賛同する学生を集め、そうした態度をより確かなものにする大学生生活を提供しようとするのが創価大学である。その大学に、他人を踏み台にして勝ち残って何が悪いといった考え方の者が、わざわざ入学を希望するであろうか。したがって、処世術として、表面的な協力で良しとするような受験生はいないに違いない、という性善説に立って PASCAL 入試は実施されている。

測るのは協同する能力

たとえ嫌いな人とではあっても一たびチームとなれば、同じ目標に向かって力を合わせて課題をやり遂げる技能や態度の養成は、協同学習の目的の一つである。言い換えると、協同事態 (協力し合うことが必要とされる状況) においては、成果を出すためにきちんと協力することが求められる。入試のパフォーマンス課題として LTD が課される限り、受験生たちが競争関係に置かれることは事実である。そうした緊張の中でも、効果的に協力し合うことができるとすれば、その受験生のチーム技能は相当なものであろう。PASCAL の LTD で評定するのは、この技能・能力レベルであり、受験生の価値観や信条自体ではない。

切磋琢磨の奨励

協同学習の理論では、「競い合う活動」が即「競争」とは限っていない。競い合うことで自他共の成長を目指す取り組みは「協同」である。いわゆる切磋琢磨は競争を通じた協同学習と考えている (杉江 2011)。

合格・不合格という結果を超えて、ベストを尽くして学び合い、競い合う関係を実感できる文脈を PASCAL 入試が提供できるとすれば、この入試方法に向けられた疑義を晴らすことができるのではないかと。そうした視点からの受験生指導が重要であろう。また、試験を実施する側も、PASCAL の教育的意義を自覚して取り組んでいきたい。

まとめ

本学には「大学に行きたくても行けなかった人たちのために学べ」という創立者の指導がある。この指導には様々な含意があろうが、LTD で学び合ったメンバー全員が、創価

大学に入学できるわけではない。誰が選抜されようと、PASCAL 入試を経て入学できた学生には、選抜されなかったメンバーの分まで学んでほしい。受験生たちが選抜という試練さえも、互いの成長の糧として受け止めていく同志的連帯を感じて LTD に臨むならば、PASCAL 入試は、本学の入学前教育プログラムの一環としても位置付けられよう。

謝辞

草稿の段階で、本学の PASCAL 入試導入に中心的役割を果たしている鈴木副学長補、山岡アドミッションズセンター長の二人から貴重なコメントを戴いた。記して感謝の意を表する。

参考文献

- ジョンソン .D., ジョンソン .R., ホルベック .E. (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社
- 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
- 杉江修治 (2019) 「バズ学習を源とする協同学習の理論的、実践的展開」日本協同教育学会編『日本の協同学習』ナカニシヤ出版所収
- 関田一彦 (2017) 「創価大学におけるアクティブラーニングの展開—第 2 回教育フォーラムにおける事例紹介をもとに—」創価大学 学士課程教育機構研究誌 6 号、19-32.
- 安永悟 (2019) 「協同による高等教育の活性化：LTD に基づく授業づくりを中心に」日本協同教育学会編『日本の協同学習』ナカニシヤ出版所収
- 山岡政紀 (2018) 本稿へのコメントとしての私信 (10 月 6 日受信)

付録 LTD 解説ビデオのナレーション台本

ステップ1: ウォーミングアップ

- ・はじめて会う人ばかりです。まずメンバーと挨拶し、心身の状態(気分)を手短かに伝えます。共に学び合う仲間の状態を知っておくことで、必要に応じて適切な支援や援助ができます。全員が発言できるように配慮しましょう。緊張してしまうときは、メンバーの話に意識して相槌を打ってみるのもいいでしょう。
- ・調子の悪いときは、無理をしてはいけません。何かメンバーに了解してもらふ必要があることは、このタイミングできちんと話します。後から、実はなにになにでした、などと言わないようにしましょう。
- ・LTD セッションの目的は、互いの予習を前提に、メンバー全員が話し合い、各自の理解を互いに深め合うことです。色々な人がいると思いますが、自分とは違う人たちと一緒に仕事をするのは、社会では当たり前です。短い時間ですが、メンバーと積極的に関わり、話し合いが始まったら仲間の学びに貢献するように心がけましょう。

ステップ2： 語彙の理解

・予習ノートを手がかりに、分かりにくい言葉や文章の意味を仲間と確認します。話し合いの目的は、著者が使っている言葉の意味を理解することですが、その言葉が使われる文脈によって、言葉のニュアンスは異なるのが普通です。読み手として、その言葉をどのように解釈しているのか、語り合うことは言葉の理解を助けます。辞書の説明自体が良く分からない、ということもありますから、互いの理解を確かめながら話を進めましょう。

・但し、あまり時間がありませんので、調べた言葉を全て、仲間と確認し合うことができないかもしれません。課題文を理解する上で、重要と思われるものから優先的に扱うといいでしょう。

・誰かが話し合いをリードしてくれるだろう、という傍観者的な態度は望ましくありません。メンバー全員で話し合いを作っていくという気持ちで参加してください。

ステップ3： 主張の理解

・一人ひとり、自分の言葉で著者の主張を紹介します。そして、表現の異同に着目しながら、話し合いを通して、著者の主張をグループとしてまとめます。本来、著者は一人ですから、その主張も一つにまとまるはずですが。配当時間は6分です。延長はできません。時間内に著者の主張がまとまらないときは、話し合いの現状を確認し、ステップ4に進みます。全員の合意がない段階で、無理にまとめる必要はありません。同意できる部分とできない部分が明らかになっていけば、先に進むことで著者の主張がより明確になることもあります。

・自分の考えが正しいと思っても、他の意見にも耳を傾けましょう。自分と異なる意見に感情的に反応してはいけません。論拠を示しながら合意形成を目指しましょう。

ステップ4： 話題の理解

・話し合いを通して文中の話題を理解し、課題全体の理解を深めます。著者の主張をより上手く支持していると思われる話題を2、3選びます。予習の段階で印をつけた話題など、提案してみましょう。方法はステップ3と同じです。話し合う話題はステップのはじめに手短かに決めます。自分の提案した話題が扱われるかが重要なのではなく、提案してみることが大切です。選定した話題を話し合う時間を決め、話し合いを始めます。選択した話題は必ず時間内で話し合います。

・限られた時間です。自分の言いたいことだけ言えれば良い、という態度は望ましくありません。ノートの記述を活用し、簡潔に述べましょう。だらだらと、無用なアドリブを入れた説明をしてはいけません。

ステップ5： 知識・自己との関連づけ

・予習ノートにまとめてきた関連づけや、セッション中に思いついた関連づけを出し合い、課題内容の理解を深めます。

・仲間の関連づけを聴くことで、一人では思いつかなかった視点から、課題を再度検討できます。多様な視点からの関連づけを知ることにより、課題で得られた知識をより広い文脈で活用することができるようになります。この時、課題を深く学ぶことで理解できた視点から自分自身をふり返り、課題内容をこれからの生活に活かす方法について話し合ってもいいでしょう。

・自分がいくつもの関連づけを述べるより、多くの人の関連づけを聴き合うことを意識しましょう。他の人の関連づけに対する感想や意見を述べることは良いことです。ただし、その人の関連づけを批判してはいけません。その人の関連づけ方が理解できないときは質問しましょう。無視して、話を切ってはいけません。

ステップ6： 学びの共有

・ここまで、LTDセッションを通じて互いの取り組みや発言から学び合ってきました。そうした学びを活かし、自分の考えを整理し、自分なりの学び（ディスカッションの成果）を発表し合います。1人1分以内に、まとめて話してください。短い時間ですが、互いの学びを共有し合うことで、協力しながら話し合ってきた活動の意義を確かめ合うことができます。

5

書 評

「学習者中心の教育—アクティブラーニングを活かす大学授業—」

メルリン・ワイマー 著 関田一彦・山崎めぐみ 監訳

森川由美*

本書は、メルリン・ワイマーが2013年に発表した *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice (2nd ed.)* の翻訳書である。ワイマーは米国の大学における教授法研究の先駆者であり、長年に渡り実践研究を行ってきた。「第2版はしがき」によれば、「学習中心」ではなく「学習者中心」とワイマーが名付けた理由は、彼女の研究が抽象的な「学習」の構成や構造ではなく、学習を行う学生たちの行為や活動（その土台となる学習観を含む）に焦点をあてたことにある。さらに、ワイマーは「学習者中心の教育」と「アクティブラーニング」の同義性を意識しながらも、両者を識別している (p. iii)。本書の副題が原著の英文副題とは異なり「アクティブラーニング」と入っているのは、この著者の視点を監訳者たちが引き取ったからだといえよう。つまり、「大学においてアクティブラーニングと称されて行われている授業は学習者中心の教育となっているか？」という問いかけであろう。

本書では、研究書の体裁が採用され、3部構成（全9章）となっている。第I部で問題と仮説の提示、および、先行研究の検討を行い、第II部で仮説を検証し、第III部で仮説を実践する展開方法を検討し、かつ、発展的課題に言及している。

第I部「学習者中心のアプローチの基礎」は第1章「学習者中心の大学教授法：その由来と起源」と第2章「研究：学習者中心のアプローチが機能する証拠」に分けられ、本書の目的・視点と概要が示されている。第1章で、著者が学習者中心のアプローチを採用した経緯と失敗談を読むと、米国でも日本と同様に、（特に初年次の）学生は高校までの学習経験を引かず、暗記を重視して試験のために授業を受けている者が多く、消極的・受身的な学生の学習観・学習態度の転換に大学教員がいかに苦労しているかがわかる。

第2章は第2版のために新たに書き下ろされたものである。第1版で主張された「深い学びと浅い学び」「教えることに対する教員の考え方」「自己調整学習」が概説された後、先行研究レビューが続いている。学習者中心の教育方法がどのような先行研究に立脚しているのか理解できる内容になっている。「はしがき」で主張されているように、本章が学習者中心の教育方法に関心を持つ人にとって興味深い章になっているのは間違いないだろう。

第II部「実践への5つの変化」では、原著の英文副題が示す本書の5つ主題領域「教員の役割」「力の均衡」「科目内容の役割」「学習への責任」「評価の目的とプロセス」が順番に章立て（第3～7章）られ、展開されている。いずれも自分の授業デザインに参考

* 明治学院大学教養教育センター（非常勤）

にする際には大変有用な内容である。だが、第Ⅰ部最後に第Ⅱ部へつなぐ文がなく、第Ⅱ部もいきなり第3章「教員の役割」から始まるため、その展開に少々面食らう。

第Ⅲ部「学習者中心のアプローチの導入」では、第8章「抵抗への対応」と第9章「開発的アプローチの採用」が論じられている。「抵抗への対応」では、学生だけでなく、教員による抵抗例も示され、抵抗の発生理由と克服方法が検討されている。「開発的アプローチの採用」では、実践時に発達のプロセスを考慮する際の課題と補足が論じられている。

本書を読み終えて、以下の3か所が最も印象に残った。

1つ目は、第6章「力の均衡」における権限の委譲と権限の共有である。教員に権限が集中した授業形態がトップダウン的学習文化を育み、教員が「指示待ち人間」の育成に加担する構造が明らかにされている。手取り足取り教える「良い」教員であることは、学生を学習過程の自己管理から遠ざけ、学生から学習における権限を奪ってしまうことにもなりえるのである。では、学生が当事者として学習を行い、学習成果を上げられるようにするには、学生へどんな権限をどのように委譲するのか。本章は、私にとって自分の授業デザインを見直すために考える材料が、最もふんだんにある章であった。

2つ目は、第8章における学生の抵抗例とその対処法である。「授業では、学生が知る必要があることは教員が教えるものだ」という考えの学生は、これまで経験したことがない学習者中心のアプローチに対して抵抗する。この抵抗の1つの理由が、教員がやるべきことを学生にやらせて教員が怠けているというものである。私が初めて相互評価を授業で取り入れたとき、学生の反応はまさにこれであった。こうした例を事前に知っていれば、動揺を抑えて冷静に、学生に対して建設的な問いかけができたであろう。本章は、第1章を読み終えた時点で目を通すと、自分の経験に引きつけて読みすすめることができ、読者は著者の意図や内容の理解が容易になると思える。

3つ目は、第7章「科目内容の役割」である。学習者中心の教育では、「科目内容に取り組むのか、あるいは学習スキルを開発するのか」という二分法ではなく、両者を相補的に機能させることができる (p.134)。さらに、「(科目内容は、) 私達が理解と関連づける深い学びを促進するために、また、学習スキルを開発するために、意図的に利用される」 (p.135) と結論づけている。専門分野の最新知識は、その先を学生が自ら学んでいけるように伝えるのであって、最新知識だけを伝えるのではない。生涯に渡って学び続ける学習者の育成を、教員が学生の学習活動のみとりながら科目内容を使って行う。自分の授業をデザインする際、科目内容と学習スキルの組み合わせを考えるために有意義な章である。

最後に本書の全体的な特徴を2点挙げてこの書評を終えたい。まず、決して読みやすい本ではない。学習者中心の授業デザインが直線的ではないため、本書で語られる内容も直線的ではなく行ったり来たりする。だが、研究書と捉えて読み始めれば、論理的展開が見えやすくなる。もう1つは、そのまま実践に持ち込める「ハウツー本」的役割は期待できない。しかし、本書の内容と自分が描く授業像を行ったり来たりすることによって、自分の授業をデザインするための頼もしい相談相手になってくれることは間違いなさだろう。

6

第14回大会

日本協同教育学会第14回大会概要・日程

大会概要

テーマ：「協同教育と学習評価」

プレ大会：岡山県立倉敷青陵高等学校（2017年10月27日）

本大会：岡山大学教育学部（2017年10月28日・29日）

主催：日本協同教育学会

後援：岡山県教育委員会・岡山市教育委員会・岡山大学

本大会第1日

第1日（10月28日）自由研究発表 10:00～12:00

第1分科会：LTD 話し合い学習法	2階 5206 教室
-------------------	------------

司会：安永悟（久留米大学）

LTD 話し合い学習法が学習者の学習観に与える効果

丸山真名美（至学館大学）

LTD 話し合い学習法を通じたスチューデント・アシスタント（SA）の成長に関する考察
—日本語教育におけるSAの効果的活用に向けて

阿部美恵子・藤原由紀子（関西学院大学）

LTD based PBL の効果

長田敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）・安永悟（久留米大学）

LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業（4）

—振り返り記述の分類・帰属に基づく学修過程の検討

大和田秀一（酪農学園大学）

第2分科会：看護教育とジグソー学習法	2階 5208 教室
--------------------	------------

司会：緒方巧（梅花女子大学）

与薬技術演習のまとめにジグソー2を用いた授業実践

丸山真由子（日星高等学校看護科5年課程）

ジグソーII学習法を用いた老年看護援助論の教育効果

—ジグソー学習法を用いた教育実践の比較

有田弥棋子（梅花女子大学看護保健学部）

ジグソー学習法を取り入れた検査援助技術の授業展開

平良美栄子・緒方巧（梅花女子大学看護保健学部）

中川清美（岐阜大学大学院医学系研究科）

ジグソー学習法を用いた母性看護技術演習の授業展開

堀川真知子（南大阪看護専門学校）

第1日（10月28日） 自由研究発表 10:00～12:00

第3分科会：協同学習の実証と実践

3階 5301 教室

司会：石田裕久（南山大学）

協同学習におけるグループ間差の検討（2）

—授業外学習を予測する要因

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（九州女子大学）

アクティブラーニング型授業が自己効力感および自己概念に及ぼす影響

塩見浩二（市立函館高校）

大学での授業における「参加型授業」の実践的研究（3）

—講義形式の授業における「テーマシート」の実践例1

林幸範（こども教育宝仙大学）・石橋裕子（帝京科学大学）

協同学習による生協の組合員活動の活性化

佐藤敬一（東京農工大学農学部）

第4分科会：初年次教育と協同学習

3階 5304 教室

司会：前田芳男（岡山大学）

協同性を育む新入生オリエンテーションの実践について

—プロジェクトアドベンチャーを活用して

松尾美香（岡山理科大学）・望月雅光（創価大学）

推敲力を向上させるピアレビューのバリエーション

—初年次ライティング科目の実践から

木原宏子・三好香里（創価大学）

教養演習Iにおける学生の学び

松下聖子（名桜大学）

大学初年次学生の協同作業認識得点の変化（2）

甲原定房（山口県立大学）

第1日(10月28日) 自由研究発表 10:00～11:30

第5分科会：高校・予備校における協同学習

3階 5307 教室

司会：水野正朗（東海学園大学）

予備校における協同的な学びを促す授業実践

竹内利光（河合塾）

アクティブラーニング型授業実践の新たな改善の試み

中村陽明（三重県立四日市南高等学校）

高等学校の数学における「協同学習」の充実を目指して

大島貴幸（北海道稚内高等学校）

第1日(10月28日) 自由研究発表 10:00～12:00

第6分科会：大学教育と協同学習（1）

4階 5403 教室

司会：佐瀬竜一（常葉大学）

大学生のコミュニケーションスキルと協同授業貢献度の関連

藤田文（大分県立芸術文化短期大学）

自由参加型グループ学修におけるメンバー編成に関する一考察

藤井厚紀・石橋慶一（福岡工業大学短期大学部）

教員養成課程における学生の授業実践力の育成

—教員養成における従来型の取組とアクティブ・ラーニングの関連を図って

星裕（北海道教育大学）

大学生の協同作業とメタ認知の関連

—協同作業のタイプ別による検討

佐瀬竜一（常葉大学教育学部）・室伏裕美子（富士市立鷹岡中学校）

第1日(10月28日) 自由研究発表 10:00～12:00

第7分科会：協同学習と表現

4階 5404 教室

司会：原田信之（名古屋市立大学）

グループ学習が苦手な子に学ぶ協同学習の実践

最首昌和・協同カフェ（相模原市立上鶴間中学校）

「協同の精神」を基盤とした表現意欲向上の試み（2）

佐藤広子（創価大学）

リテラチャーサークル方式で行う国語の授業

小嵯麻由（神戸市立神陵台中学校）

協同学習による文章作成活動が学習内容の理解に及ぼす効果

桑野佳子（北海道秩父別町立秩父別中学校）

第1日（10月28日）午後・ワークショップ 15:30～17:30

1階 5102 教室

WS 1：協同学習を基盤とした避難所運営シミュレーション授業設計

牧野典子（中部大学）

2階 5208 教室

WS 2：ホワイトボード・ミーティング®を活用した協同学習

大場浩正（上越教育大学）

サルバション有紀（名古屋女子大学中学校高等学校）

3階 5301 教室

WS 3：心理学を活用した協同的な学習環境の作り方

佐瀬竜一（常葉大学教育学部）

3階 5307 教室

WS 4：知識構築型ルーブリック（形成的評価）による授業構想力の強化と授業改善

水野正朗（東海学園大学）

4階 5407 教室

WS 5：問いを立てる能力を伸ばす「質問づくり」

佐藤広子（創価大学）

第1日（10月28日）午後・ラウンドテーブル 15:30～17:30

2階 5206 教室

RT 1：協同学習を学校に導入するときの工夫について考える

原範幸（岡山県里庄町立里庄中学校）

福田聡（岡山市立福浜中学校）

杉山義則（岡山県立岡山大安寺中等教育学校）

4階 5405 教室

RT 2：学習指導研究室を中心とした授業改善の取組

三村美紀・中野修一・村山大輔・岡本崇志（岡山県立倉敷青陵高等学校）

本大会第2日

第2日(10月29日) 自由研究発表 9:00～11:00

第8分科会：小学校の協同学習 2階 5206 教室

司会：清水強志（創価大学）

マルチ知能を生かした協同学習

小畑伸一（八王子市立式分方小学校）

協同学習を軸とする算数授業づくり

石田淳一（横浜国立大学）

ルーブリックを活用した協同学習が協同技能と学習意欲に及ぼす効果

真田穰人（広島大学大学院教育学研究科）

不安を軽減し自ら学ぶ実感を高める協同学習の工夫

—知的障害児，広汎性発達障害児を対象とした小学校算数科への適用

石丸文敏（久留米大学・非）・安永悟（久留米大学）

第9分科会：協同学習の様々な技法 3階 5301 教室

司会：関田一彦（創価大学）

ジグソー法を取り入れた大学講義の成果と課題に関する一考察

—学生の特質に着目して

松重摩耶・上月康則・平川倫・西上広貴・山中亮一（徳島大学）

文章表現力向上におけるマインドマップの効果

—学生の振り返りの分析を踏まえて

山下由美子（創価大学）・日永龍彦（山梨大学）

ペア類型から見たペア学習の教育効果の検証

—小学生と大学生との比較から

福本義久（四天王寺大学）

短期大学におけるグループ学習を取り入れた反転授業の実践と学生の評価

上村英男（福岡工業大学短期大学部）

第2日(10月29日) 自由研究発表 9:00～11:00

第10分科会：英語教育・国際理解教育と協同学習 3階 5304 教室

司会：伏野久美子（東京経済大学）

協同学習を支えるファシリテーションの技術

—ホワイトボード・ミーティング®を活用した英語活動

大場浩正（上越教育大学）

協同の原理を活かした交流プログラムによる国際理解度の促進

—日本の青年と東アジアの留学生との比較調査

松浦賢一（北海道教育委員会）

英語で行う協同学習

—大学1年生対象英語授業の報告

広瀬恵子（愛知県立大学）

中学生の明示的な英語文法理解に及ぼす協同学習の効果

サルバシヨン有紀（名古屋女子大学中学校高等学校）

原田信之（名古屋市立大学大学院）

第2日（10月29日）自由研究発表 13:00～15:00

第11分科会：看護教育と協同学習

2階 5206 教室

司会：鹿内信善（福岡女学院大学）

学びの内化・外化を協同学習でデザインした「看護過程」の授業

緒方巧（梅花女子大学看護保健学部看護学科）

成人看護学（周手術期）における協同学習の導入効果

織田千賀子（中部学院大学看護リハビリテーション学部）

協同学習を用いた老年看護学方法論の授業実践

内田浩江（近畿大学附属看護専門学校）

看護学実習への看図アプローチの活用

—保育所実習での実践

山下雅佳実（緑生館専攻看護学科）・鹿内信善（天使大学看護栄養学部）

第2日（10月29日）自由研究発表 13:00～14:30

第12分科会：保育・幼児教育と協同学習

2階 5208 教室

司会：甲原定房（山口県立大学）

保育者養成校の「音楽」に関する研究（2）

—「単元見通し表」と「振り返り用紙」を導入して

石橋裕子（帝京科学大学）

「子どもの保健」における協同教育の授業実践

菊原美緒（防衛医科大学校）・岩澤磨紀（城星学園幼稚園）

土井裕美子（鳥取看護大学）

幼児期からのメタ認知の発達支援に関する研究

石上浩美（大手前大学）

第2日(10月29日) 自由研究発表 13:00～14:30

第13分科会：大学教育と協同学習(2)

3階 5304 教室

司会：久保田秀明(創価大学)

大学生同士から探究のペアへの変化

—『多様な性と生を考える学習活動三丁目』が多様なサポーターと協同する意味

平上久美子(名桜大学)・土肥いつき(京都府立城陽高等学校)

ほんまなほ(大阪大学)・新里美智子・鈴木啓子・鬼頭和子・大城凌子(名桜大学)

協同学習による健康教育演習の教育効果

中村晶子(神戸常盤大学保健科学部看護学科)

協同教育によるシーマンシップの育成法

久保田秀明(創価大学)

第14分科会：協同学習の理論と実証

3階 5307 教室

司会：中西良文(三重大学)

協同学習の実践的指導力を養成するマンガケースメソッド学習の開発と評価

大黒孝文(同志社女子大学)・舟生日出男(創価大学)

黒田秀子(関西外国語大学)・山本智一(兵庫教育大学)

竹中真希子(大分大学大学院)・出口明子(宇都宮大学)

協働学習に関するイメージの実践経験による相違

—小学校教師と教職課程学生を対象にした比喻生成課題から

児玉佳一(東京大学大学院・日本学術振興会)

Alfie Kohnの教育論における協同原理について

—「競争」と「報酬」を越えて

友野清文(昭和女子大学)

第2日(10月29日) 午前・ワークショップ 9:00～12:00

1階 5102 教室

WS 6：入門・LTD 話し合い学習法(2)

安永悟(久留米大学)

第2日(10月29日) 午前・ワークショップ 9:00～10:30

3階 5307 教室

WS 7：看図アプローチ協同学習のつくり方

—看護学校・保幼小中高大・聴覚特別支援学校での活用

山下雅佳実(緑生館専攻看護学科)・石田ゆき(日本医療大学)

福永優子(福岡女学院大学大学院)・鹿内信善(天使大学看護栄養学部)

第2日（10月29日）ワークショップ 13:00～16:00

1階 5102 教室

WS 8：「協同の技能を教える」

—ジョンソンらの研修プログラムに即したワークショップ

岩田好司（久留米大学外国語教育研究所）

第2日（10月29日）ワークショップ 13:00～15:00

3階 5301 教室

WS 9：協同的グループ活動でのマインドマップの使い方

—アイデア出しや問題解決ツールとして

山下由美子（創価大学）・城之内庸仁（岡山市立福浜中学校）

「主体的・対話的で深い学び」の実現とパフォーマンス評価

講演者：西岡加名恵*

司会：

ただいまより、日本協同教育学会第14回大会記念講演を始めます。講師は京都大学大学院教育学研究科・教授の西岡加名恵先生です。西岡先生は同研究科修士課程を修了されたのち、英国のバーミンガム大学にてPh.Dを取得しておられます。その後、鳴門教育大学講師、京都大学大学院教育学研究科准教授を経て、2017年4月より現職をお務めです。ご専門は教育方法学です。文部科学省の「育成すべき資質・能力をふまえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会」の委員を2012年12月から2014年3月までお務めでした。ご著書として、『教科と総合学習のカリキュラム設計』（2016年）、編著に『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価』（2016年）、共著として『看護教育のためのパフォーマンス評価』（2017年）等、数々の著作をお持ちです。

今大会のテーマは「協同教育と学習評価」です。次期学習指導要領に向けて、どのような観点で協同学習・協同教育を捉えたら良いか。その際、最大の鍵は「評価」ではなかろうか、ということでテーマを設定し、西岡先生をお招きしました。西岡先生、どうぞよろしくお願い致します。

西岡先生：

ただいまご紹介にあずかりました京都大学の西岡と申します。この度はこのような機会を与えていただきましてありがとうございます。私自身はパフォーマンス評価を中心に研究しているのですが、「グループで課題に取り組む時の評価をどうしたらいいのか」という質問を受ける際には、こちらの学会の成果を参考にさせていただいておりますので、この度このような機会を頂きましたことを本当に光栄に感じております。ただ私自身なかなか十分に協同学習とつなげられていないなという反省をしながら参ってきているものですから、この機会にぜひ色々教えていただければと思います。どうぞよろしくお願いいたします。ご紹介にもありました通り、今回改訂されました学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が推奨されていることは皆さんご存知の通りかと思えます。最初は「アクティブラーニング」という言葉が流布したのですけれど、「単に主体的で対話的な学びをしていっても、深い学びになっていなければだめなのではないか」という批判

* 京都大学大学院教育学研究科・教授

を受けて、このような言葉に文科省なりに再定義をしていったのです。とはいえ「主体的・対話的で深い学び」をどう実現していけばいいのか、なかなか現場では悩みの尽きぬところではないかと思えます。

もう一つ押さえておくべきところとして、「主体的・対話的で深い学び」はあくまで「手段」として学習指導要領上は位置づいていて、目指しているのは「資質・能力」の3つの柱とされており、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、それから「学びに向かう力・人間性等」です。この「資質・能力」のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、論述やレポートの作成・発表、グループでの話し合い、作品の制作等、多様な活動に取り組みせるパフォーマンス評価などを取り入れることが有意義であろうと、答申では書いてあります。なお、私は答申を書いたメンバーではありません。その前の検討会には参加したのですが、答申の議論の推移については興味深く見ていた一人です。新しく設定された「資質・能力」の3つの柱というのが、一体何を指しているのかが、なかなか分かりづらい所もあるのかなと思っております。私自身は評価の研究をしておりますので、この3つの柱を「評価方法」と関連付けてみたらどうだろうかと考えました。

ここから先は私の解釈ですけれども、4種類の問題・課題を並べてみております。それぞれどんな力が試されているのかを、英語の例で少し考えてみていただけますでしょうか。

Aの問題は、They made me feel () home. という穴埋め問題で、これは、「at home」というフレーズを知っていて再生できるかどうかを試す問題です [Crown: English Communication I (三省堂、2012年検定版) より引用]。

Bの問題 [和文英訳] になりますと、「私とその部屋に入っていた時には、先生はすでに授業を始めていた」——これは when 節や過去完了形という重要な文法事項をきちんと知っていて、状況で使えるかに焦点がある問題かなと思えます。

Cになりますともう少し状況が複雑になります。Cの課題では、「福岡では、アジア・太平洋会議が毎年開催されています。そこで、福岡にやってくる沢山の子どもたちのために、日本の生活習慣を書いた『日本生活マニュアル』を作成することになりました。海外の子どもたちが戸惑うであろう事を予想して、グループで役割分担を決め、作成してみましょう」[福岡教育大学附属福岡中学校・当時 中村国広先生の実践。京都大学大学院教育学研究科 E.FORUM 「E.FORUM スタンダード (第1次案)」 <http://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/seika/>] ——これが今日メインでお話しするパフォーマンス課題の一つの典型例になります。それまでに身につけているような知識やスキルを必要な状況に応じて引き出しながら、総合して使いこなすような課題になっているということが、お分かりいただけると思います。

Dになるとさらに複雑になります。「皆さんに、地域や人々を幸せにする方法を提案してもらいます。地域の特色について3人から5人のグループで、フィールドワークにより調査をしたうえで企画を考え、提案をしてください。またその企画を地域に住む外国の人にも紹介するため、英語リーフレットを作成しよう」[山本吉次「SGH と探究学習の実践」

E.FORUM 教師力アップ研修「探究力をどう育成するか」2015年3月28日、<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/opencourse/92/videos>] —これはSGH（スーパーグローバルハイスクール）の金沢大学附属高校で実践をされた例に私が「外国に向けてリーフレットを作ろう」という部分だけアレンジして付け加えたものです。「総合的な学習の時間」の実践ですので、問題解決のサイクル、つまり、生徒が課題設定をして、情報収集して、分析して、まとめ・発表するというサイクルを繰り返しながら、学習を進めていく流れになっているわけです。Dの課題であれば、もちろん英語力も試されるわけですが、地域の特色を捉えるためには地理的な力も求められるでしょうし、インタビューをするのであれば、国語科で身につけるような力が役立つことでしょう。グループワークをすとか、自律的に問題解決に取り組むような、いわゆる汎用的スキルもあわせて必要になっていくことがおわかりいただけるのではないのでしょうか。

今ご紹介した4つの問題や課題を「資質・能力」の3つの柱と関連付けますと、A・Bの問題が「知識・技能」の習得に該当するような問題で、Cのパフォーマンス課題が「思考力・判断力・表現力」に該当するものです。Dの「幸せにする方法の提案」となりますと、どのように社会・世界と関わりより良い人生を送るか、「学びに向かう力・人間性」に絡んでいるのではないかと私自身は考えております。実際には学習指導要領では3つの柱を全ての領域に適用する形で議論は進んでおります。私はそれよりも教科ですること、特別活動や総合学習ですること、という役割分担をした方がよいのではないかという立場です。これから先どういうふうに移すのか見ていきたいなと思っているところです。

今日一番お伝えしたいと思ったのは、「主体的で対話的な学びと深い学びを両立させよう」と思ったときに、パフォーマンス課題が一つのヒントになるのではないか」ということです。パフォーマンス課題は先ほども申したように、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題になります。ちなみにパフォーマンス評価は総合的な課題に限らず、知識やスキルを活用したり応用したり総合したりする、いわゆる使いこなすことを求める評価方法の総称です。

こちらのスライド [図参照] には学力評価の分類を示しております。上に行くほど単純な評価方法、下に行くほど複雑な評価方法、左側には筆記による評価、右側に実演による評価を並べています。筆記による評価の最も単純なものは、いわゆる客観テスト式の問題で、筆記テストの○×で採点ができる問題になります。筆記テストでも自由記述式の問題になるともう少し複雑になり、文章で書くとか、あるいは、図や表などで表すといったような問題がこちらに該当いたします。

パフォーマンス課題になりますとさらに複雑になりまして、何かまとまった文章、レポートを書いたり、小論文を書いたりする課題になります。実演側にもパフォーマンス課題があり、例えば理科の実験を計画・実施・報告すとか、プレゼンテーションをする課題がこちらに該当いたします。実演側でやや単純になりますと実技テストの項目になります。理科でいいますと、「ガスバーナーを一定時間内に正確に安全に操作をしよう」とい

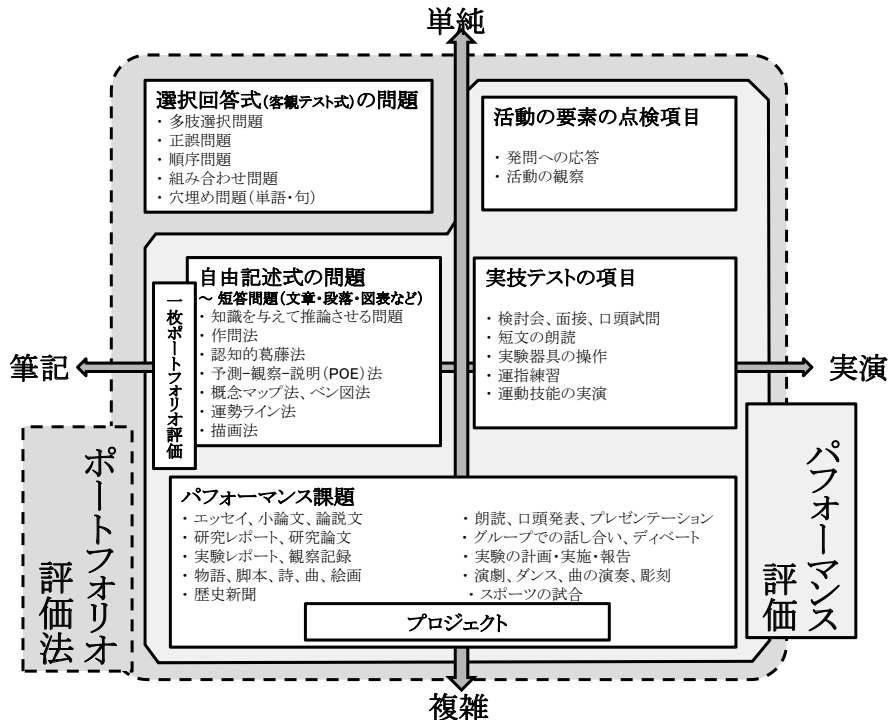


図. 学力評価の方法

(西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化、2016年、p.83 参照)

う課題であれば実技テストですけれども、ガスバーナーを使って何かを識別するような実験を計画し、実施し、報告するという、まとまった実演を求める課題であればパフォーマンス課題の分類になります。

考えてみますと、わざわざパフォーマンス課題といわなくても、実技・芸術系の教科では、例えば指の練習だけやって、音楽を演奏しない音楽の授業はなく、ドリブル練習だけしてバスケットボールの試合をしない体育の授業はなかったわけです。そういう教科では従来からパフォーマンス課題が取り入れられてきたわけです。いわゆる筆記テストで評価・成績づけが行われていた教科であったとしても、学習活動として何か作品を作らせるという実践は学校現場で行われてきたのですが、それを改めて評価方法として位置づける時に提案されたのが「パフォーマンス課題」だにご理解いただければと思います。実演側で最も単純なものになりますと、「活動の要素」を点検していく（できている・できていないをチェック項目でみていく）評価方法になるかと思います。

実は評価方法と評価の対象となる目標との間に、親和性があるのはお分かりいただけますでしょうか。そのことを私自身が実感したのが、前任校の鳴門教育大学におりましたときに、運転免許を取りに行った場面でした。鳴門は非常に風光明媚な美しい土地柄ですが公共交通機関が不便なもので、大学の地域貢献であちこちまわることになった際、これは公共交通機関ではまわりきれないと思い、一念発起をして免許を取りに行きました。多少

なりとも評価の事を研究し始めていた頃ですので、「なんてシステマティックな評価システムなんだろう」と思いました。運転や法律等の知識に関して、客観テストで90点以上、かなりきちんと覚えないとだめです。それから教習所のコースが実によく出来ていまして、右折・左折・S字カーブといった個々の運転技能ができるようになってきているかが点検されます。そして路上教習・路上検定に進むわけです。路上教習・路上検定に行きますと、リアルな道路の状況で身につけた知識・技能を必要に応じて使いこなしながら、示された道のりを安全に運転していくことが求められるわけです。そういうリアルな状況で試されるのはなかなか緊張するものです。私もいよいよ路上検定を受ける日がきて、3人で1台の車に乗り込んだわけですが、私が最初に検定を受けることになりました。「何とか一発で合格するぞ」と思いながらやり始めたところ、ある道に差し掛かったときにおじいさんが一人、自転車でひょろひょろと出てこられました。非常にゆっくりした自転車で、「私はおじいちゃんの自転車の後ろにのろのろとついて行くべきなのか、それとも追い越してしまっただろうか…」と思考しました。「見渡す限り対向車線に車はないし、いくらなんでもこのゆっくりさについていくことはないだろう」と判断しまして、表現したわけです。思考・判断・表現です。追い越そうとしたところ、「あ、だめ！ はい、不合格」と言われて落とされました（笑）、対向車線に出すぎたのだらうかと、今となっては思うのですけれども、身につけた知識がリアルな状況で使いこなすには不十分だと。落とされたことに何の恨みもないのですが（笑）。やや納得がいかなかったのはあとの二人の時にはおじいさんがでてこなかったということです（大笑）。つまりパフォーマンス課題の背景には「真正の評価」論といいまして、リアルな場面で力が試される状況を学校現場での評価にも写し取ってやっていこうという発想があります。状況がリアルになりますと、運・不運が混ざってきます。かといって、路上検定をやめようとはならないわけです。なぜかといえば、そこでしか試せない力・伸ばせない力があるからです。

さて、パフォーマンス課題が学校現場で取り入れられている実践例をいくつかご紹介したいと思います。京都大学には「オープン・コースウェア (OCW)」というサイトがございます。大学の授業資料・動画などをネット上で公開しております。そちら (<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/03-faculty-of-education-jp/14-9233001>、<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/03-faculty-of-education-jp/13-9234001>) で大半のスライドをご覧くださいので、ここでは気楽に楽しんで見ていただければうれしいです。

まず理科でいくつかご紹介します。「小学校の理科委員のつもりになって、全校生徒に学校で飼っているメダカのライフサイクルが分かるイラスト入りの掲示物を作ることになりました。低学年の子どもにも卵の中の変化の様子がよく分かるようにしましょう。また他の生き物と比べて、共通点と相違点を書き加えることでメダカの特徴がよく分かるようにしましょう」という課題です [中井俊尚「ライフサイクルを捉える——5年理科『動物のたんじょう』」西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年]。子どもたちは下書きをした上で相互批評して、「ここによく相違点が現れてい

るね」「ここは人間ならではの特徴だね」などといいながら作り上げて、最後には発表する。

次は実演するタイプです。小学校の理科で「パンケーキを作ろうとして小麦粉と砂糖を混ぜるところを、間違えて小麦粉と食塩を混ぜてしまった。食塩だけ取り出すにはどうしたらいいだろうか？ 取り出し方を考えた上で、実験してうまくいくかどうかを確かめ、先生に教えてあげよう」という課題です [長野健吉先生の実践。大貫守「パフォーマンス評価とICTを用いた理科の授業設計に関する一考察——単元「もののとけ方」の事例に着目して」京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座『教育方法の探究』第18号、2014年、pp.21-28。次のYou Tubeの動画も参照。<https://www.youtube.com/watch?v=oG4u5dPo5Kc>]。子どもたちなりに、「こういう仕組みで塩と小麦粉は混ざっているはずだから、こう分離したらいいんじゃないかな」と作戦を練り、実践をしてプレゼンをする課題をやっています。

パフォーマンス課題で「物質の識別」は典型的なのですが、中学校の理科ですとこんな課題です。「あなたは理科室で働く実験技師さんです。黒い粉が入った、ラベルがはがれたビンが3つ出てきました。このビンに入っている黒い粉は何かを識別する実験を計画し、実施し、報告してください」[井上典子先生の実践。堀哲夫・西岡加名恵著『授業と評価をデザインする 理科』日本標準、2010年]。——これに関しては授業のビデオがありますのでご覧いただこうと思います。実践された中学校はごく普通の公立校です。

(ビデオの再生)

物質を識別する実験をこれまでの授業でやっておきまして、前の時間までにグループとしてどんな実験をしようか作戦を練っています。実験計画書を書いて、実験報告書を作ることになっています。

生徒：「水素が出てくる…」

(停止)

一所懸命学んだ知識・技能を使おうとしているのがお分かりいただけるかと思います。「新しい学力観」が入ってきたときに、子どもたちが探究的に学ぶような課題は一時期教科の中で広がりましたが、「教科書からはみ出す中身を調べてまとめよう」という課題が多かったと思います。「逆向き設計」論に基づくパフォーマンス課題の場合は、むしろ教科で学ぶことを活かしながら取り組む課題になっています。

もう一つ動画をご覧頂きたいと思います。高等学校の英語科です [京都府立東舞鶴高等学校 大槻裕代先生の実践。<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/03-faculty-of-education-jp/13-9234001>]。

(ビデオの再生)

(一時停止)

こちらは、メープルシロップを宣伝するコマーシャルの寸劇を作ろうという課題です。真ん中で「No!」といていた男の子が「あのメープルシロップじゃだめなんだよ」とひたすら言っている役で、「No」の言い方が非常に良いと参観者にほめられたことで、英語

に対するやる気が増しました(笑)。この後、学校ではプレゼンテーションをするパフォーマンス課題を繰り返しいろんな場面で取り組んでいきます。

(再生)

(停止)

1年間の変化を見ていただきました。学校紹介の時にはたどたどしく暗記したことを一所懸命に再生している話し方だったのが、「Language Village」について紹介する時には、自分のものにして話しています。最後ディベートの司会をしていた時までには、徐々に自分で英語を話している感じになっていったのが伝わってくるのではないかと思います。

この生徒に関してもう一つ印象深かったのは、彼の夢が料理人になることなのです。日本の紹介をするにしても、料理について語るとスイッチが入ります。あるいは料理人になるためには何が重要かを英語でスピーチしたりすると、とても生き生きと語ってくれることがありました。パフォーマンス課題の状況設定において、生徒たちのアイデンティティに響くことがとても大事だと教えてくれた事例でした。

今度は横浜国立大学附属中学校で実践された社会科の事例です。「ある独裁国家が崩壊してしまった。これから民主的な国を作りたいと人々が考えている。皆さんはコンサルタントとしてどうすれば民主的な国づくりができるのか提案してください」という課題です[三藤あさみ「検討会で関連づけて思考する力を育成する」西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版、2009年]。「民主主義ってどういう仕組みで成り立っているんだろう?」と考えつつ、三権分立を学んでいる訳です。それは独裁を防ぐための仕組みなのですが、それと民主的な国を作ることが生徒の中でつながることを促すような課題になっております。さらに、この課題を取り組み始めた時に、生徒たちが「先生、教科書に民主主義って何かって書いてない」と言っていたのです。文科省は民主主義といえども、特定の主義・主張をしてはいけないらしくて、学習指導要領にも定義が書いてないらしいです。そこで振り返ってみますと、前の年、中2のときに市民革命や独立戦争を学んでいるわけです。リンカーンが「人民の、人民による、人民のための政治」とスピーチしたことは学んでいて、「そうか、あの時に勝ち取ったのが民主主義なのか」と、これは中3の時に書いた作品なのですが、中2の時に学んだリンカーンが上の部分に示されている作品になっています。

中学校の地理の課題の例です。熊本大学教育学部附属中学校の実践です。「あなたはある自動車会社の海外事業展開部のチームの一員です。あなたの会社では電気自動車の生産・販売において海外進出を計画しています。このたびあなたはどこの国に事業展開していくかを提案することになりました。産業の特徴、生産力・消費力・住みやすさを日本と結びつけるなどの視点から、会社の利益はもちろんのこと、進出する相手国の持続的な発展、その国に進出するメリット・デメリットもふまえて提案書を作りなさい」[小田修平先生の実践]。社会の先生が担任の先生の写真をぱっと出し、「これが社長です」とおっしゃるわけです。「社長の方針で君たちはwin-winの関係づくりをしないとイケない」とアレ

ンジを入れておられます。工場の海外進出の課題は他の学校での実践例があったのですが、こちらの先生がひねりを利かされたのは、電気自動車の所です。電気自動車となると、「産業発展に地理的な条件はどう関連しているのか」という問いから、例えば環境問題への意識がどのくらいその国にあるのか、電気自動車という高価な車を買える経済力がある地域なのか、なども生徒の思考の中に入ってくるのがございました。

今までご覧いただいた事例からもお分かり頂けるかと思うのですが、パフォーマンス課題は総合的な課題ですので、ある程度、必要な要素を学んで総合する。例えば物質の識別方法や、実験計画の立て方、結果と考察の区別の仕方、あるいは実験器具の操作といった、複数の要素をやって、それらを総合して使いこなす課題。あるいはスピーチ課題で見られたように、繰り返し練習しながらレベルアップを図っていくような課題だということがお分かりいただけるかなと思います。

単元設計をする際に、通常、パフォーマンス課題は単元のまとめの課題として位置づくのですが、場合によっては複数の単元でやった事をこの単元でまとめて使ってみようという長期的な計画になる場合もございます。くれぐれも強調しておきたいのですが、全ての単元で用いる必要はありません。年間多くても数個です。最初に取り組みされる先生には、「年間に1個でいいですから試しにやってみてください」とお願いするような課題だと思っただけだと分かりやすいかなと思います。

引き続きいろんな教科をご紹介します。小学校の国語です。「あなたたちはこの町の役場の人です。この町を誰もが暮らしやすい町にするために、2週間後に『わが町ビフォー・アフター・プロジェクト』を立ち上げることになりました。この町で多くの人が困っていると思われる場所をどのように改善できるかポスターセッションした中で、一番理解が得られた提案をプロジェクトの企画案にします。現状写真の改善デザインを提示しながら自分の提案について町の人に理解を得られるようアピールしてください」[足立素子先生の実践。八田幸恵「E.FORUM スタンダード（第1次案）：小学校国語」<http://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/seika/>]. これは直接的には国語ですので、「効果的に提案をするポスターセッションするにはどうしたらいいだろうか」という問いに取り組んでいるものですが、合わせてバリアフリーという社会科のフィールドワークでやっていることを組み合わせる課題になります。

中学校の数学です。関数「伴って変わる2つの量」がありますが、この単元では「比例・反比例」の学習をしました。先生が与えたのは、「日常生活の中で伴って変わる2つの量を見つけて、それらが比例・反比例の関係にあるのかどうかを検証しなさい」という課題です[大塚宗治「生活の中の関数を捉える」西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年]。この生徒の場合は、ろうそくが消えるまでの時間が比例の関係を用いることで予測ができることをレポートにまとめています。生徒が「阪神・淡路大震災のことを聞いて、いざ避難となった時に、数学を使ってろうそくが消えるまでが予測できるかをやってみたかった」と書いています。

グラフを書くのは小学校・中学校を通して非常に大事なところであると思いますが、小学校レベルですと、折れ線グラフ発表会をします。「折れ線グラフで表される変化のデータを見つけて、折れ線グラフを書きましょう。その折れ線グラフのデータから読み取れることについて説明文を書きましょう」。友達が「おー！」と言ってくれるような変化を紹介できるといいですねと、先生がまず見本を見せるのです。「これ先生のダイエットの記録だよ。ここがね、じわじわ頑張ったんだけどね、ここでリバウンドしてね」と(笑)、ストーリー仕立てで折れ線グラフとつなげながら紹介して「あっ、面白そうじゃないか」と子どもたちに思わせながらやりました [京都市立高倉小学校 齋藤大介先生の実践参照]。

中学校の美術科の例です。「真の自分を発見してあらわそう」[福岡教育大学附属福岡中学校 武田巨史先生の実践。西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版、2009年]。いろんな美術表現の技法を学んだうえで、「自分っていったいどんな人間なんだろうか」、その「自分を表現するにはどういう風に表現すればいいんだろうか」に取り組もうとした課題といえると思います。左側の題名に「私」とついている作品は、いろんな色調が組み合わさっておりまして、内面の中にある複雑さを表現したような作品だなと思います。右側の作品は抽象作品になっています。上の方は遠くの「何が起こるかかわかんないよ」と、パーンと勢いを感じさせる作品です。その下の作品は「閉ざされた心」と言うタイトルがついています。思春期らしくて良いなと思いますが、「ガラス板の向こうに何かあるけど、そう簡単に人を寄せ付けてなるものか」と鎖までついている作品になっています。

「パフォーマンス課題を先生から練って与えましょう」とご提案しますと、よく「そんなことをしたら生徒たちの創造性が発揮されないのではないか」と批判を受けることがございます。当然授業の展開として先生が与えた課題が生徒のためになるように導入などを工夫していくことももちろん重要なのですが、課題の自由度をあげますと、それまで発揮されなかったような創造性が発揮される可能性もあるのではないかと感じさせられた事例でした。

中学校の家庭科です。「30分で和定食を作ろう。あなたは今度の勤労感謝の日にもいつも働いてくれている両親のために夕食を作ることになりました。メニューはごはん、豆腐のすまし汁、肉じゃがです。その日は5時まで部活があるので、料理に使える時間は30分しかありません。30分以内に手早く、おいしく、安全に夕食を作ってください」(福岡教育大学附属福岡中学校・当時 田中早苗先生の実践。京都大学大学院教育学研究科 E.FORUM 『「スタンダード作り」基礎資料集』2010年)。私が体験した家庭科の調理実習と言いますと、手順・レシピが与えられて、料理の材料が並んでいて、あとは早く正確にやるしかない課題だったのですが、実際料理するときにそんなことはしないです。冷蔵庫を開けて材料を見て、「今日はこれにしようかな」、「ちょっと栄養バランスを考えるとこの組み合わせかな」といった段取りが非常に大事になります。先程の理科の実験もそうなのですが、「段取り力」がリアルな状況で重要であるからこそ、「段取り力を盛り込んだ課題をなるべく作ろう」というこだわりに基づいた課題になっています。

工業高校の実践です。「あなたは照明調査の仕事をする事になりました。3、4名のチームで、可児工業高校の各実習室の照度測定を行います。照度基準に適合しているか確認しなさい。また、適合していない場合は照明器具を何台、どのように配置すれば基準を満たすかを調査し、レポートにまとめなさい。調査結果とレポートは多くの先生やPTA役員が見ることになるので、照明器具の台数がなぜそれだけ必要なのかを、絵や計算結果等を用いて論理的に説明してください。このレポートの結果によって、照明器具を購入するかどうか検討します」と言う課題です〔岐阜県立可児工業高校 河合英光先生の実践〕。生徒たちの声ですが、このようなことを言っています。「パフォーマンス課題はとても良いものだと思います。授業・テストでは判断できないような個人個人の細かい部分まで評価できるのは良いものだと思います。来年からも続けてほしいと思いました」、「パフォーマンス課題をやっていて良いと思います。授業で聴いて話をするだけでなく、体験をした方がその授業を楽しくできますし、覚え易いと思います」、「パフォーマンス課題をやったことで、自分の家の電気はこうなっていて、学校の電気ってこんなに明るい、など今まで気にしていなかった事を意識するようになり、今ではとても電気に興味があります」、「パフォーマンス課題では自分たちで教科書やネットから情報を調べ、取り組めたのでよかった。僕的には、メンバーの人達と機械を使って測定し、そこから計算して求める照明課題のほうが好きだった」と書いています。家の電気につなげて考える力は、認知心理でいうところの「転移の力」だと思います。ある場面で学んだことを、別の場面で使う力につながっていることが伺われます。

パフォーマンス課題に取り組み始めた先生方が時々、「生徒たちが教科書を読むようになりました」とおっしゃるのです。「生徒が教科書を読んで、『先生、教科書ってええ事書いてあるなあ』とか言うんです」(笑)とおっしゃるのです。往々にして教師は、「なるべく噛み砕いて分かり易く教えてあげなくちゃ」と思う訳ですが、生徒自身が教科書を読む必然性を与えていく側面もパフォーマンス課題にはあると思います。

プログラムから、この学会にはいろいろなバックグラウンドの会員の方がいらっしやると拝見し、看護関係もいらっしやると伺ったので私が最近心酔しているあじさい看護福祉専門学校の実践を紹介したいと思います。あじさい看護については、私がカリキュラム改善の共同研究に参加したのはごく最近のこととして、それまでも学校として一所懸命にカリキュラム改善を図っておられました。ある研修の場で、糸賀暢子先生という看護学科長(当時)の先生のご講演を聞いたのですが、私はあじさい看護の実践を見てこれこそが後から紹介する「逆向き設計」だと思いました。一方、糸賀先生は、「私たちがやってきたことって『逆向き設計』だったんだ」と思ってくださり、意気投合した次第です。

こちらの学校のすごさは学生のリフレクションを聞いていただけると分かるかなと思います。クリティカルケア実習で、救急外来の実習に行った学生のリフレクションです。「昨日は実習で学生でも積極的に入っていくこと、搬送されて来た患者の命を救うために、検査・治療・処置がスムーズに行われるように行動していく大切さを学んだ。今日はそれを

自分が実際に関わっていく中で出来るように行動し、出来ることを自ら進んで参加していこうとした。今日の午前9時ごろに低体温症によって搬送された女性がいた。全身土だらけで意識レベル3の300となっていた。すぐに治療室に入ってからモニターを装着し、マンシェットを巻くなど、私でも出来る事を見つけて行動した。それが終わると体温を測定するため、体温計を腋窩にはさんでみるが、なかなか測ることができなかった。今まで測れなかったことがなかったため、入れている部位が違うのかとも思ったが、皮膚を触った時驚くほど冷たかったため、感知していないのだと判断し、すぐに『体温が感知しません』と伝えることができた。それを聞いたドクターが、『バルーンを入れよう』と指示をしてすぐに対応することにつながったため、何とか行動に移せたことを嬉しく感じた」と書いているんです。

私は京都大学では教員養成の仕事（大学の教職課程）を担当しています。実習の事前・事後指導などを担当していますが、そういう学生たちの年齢と大して変わらない実習生が「こんな行動できるの!」と思ってびっくりしまして、どんな教育をされているのか見せてくださいとおじゃましました。実習現場として提携先の病院で1年生と2年生が一緒に実習しているのを見る機会をいただいて、どういう風に学生が育っているのかがよく分かりました。

こちらの学校の実習は「1年生からできることをやろう」「チームの一員として患者の状態を五感を使ってキャッチして、自分が出来ることをやりなさい」と実習に送り出しています。だから実習では観察からはじめるという甘いことではなくて、場合によっては、脈を取って、「こんな強さでいいのかしら…」など不安に思いながらやるとか、認知症の患者に蹴られたりつねられたりする経験をして、患者さんは「何でこんなことされなきゃいけないんだ」と思っているんだな、と想像したり、「もっと学校へ戻って知識を身につけてこないとダメだ」という意識を持ったりして、学校に帰ってきます。

2年生は周手術期看護、手術の前後にどのような注意事項があるかを患者に説明する実習をしていたのですが、堂々と患者に寄り添って説明をしていました。1年生は、気が付いたことを一所懸命にやろうとしているのだけど、看護師さんのスピードにはついていかなかったのが、2年生になって実習している姿を見ると、一人前の看護師と区別がつかない姿に育っておりました。

どのように学校現場で教育されているのかと伺いますと、まず入学直後のオリエンテーションで、看護師の仕事はこんなに魅力的な仕事で、最高レベルまで行けばこんなレベルまでいくというイメージを持たせています。例えば、マンガ版の『ナイチンゲール伝』（医学書院、2014年）を読んだり、専門看護師第1号の北村愛子の仕事を扱ったDVD『プロフェッショナル 仕事の流儀』（NHK、2007年）を見たりして、自分がなりたい看護師像を明確にします。さらに、看護の導入の科目の中で、実習現場に最初に行く1年生に向けて「看護教員のつもりで、看護の仕事はどういう仕事で、どういう考え方で看護と向き合えばいいのかを説明する資料を作りなさい」というパフォーマンス課題を取り入れて、

実際に生徒がこのような作品を作っています。

いわゆる講義や演習で与えられる課題も変化しておりまして、例えば、それまで看護論の授業では「ワトソンはこういうふうに看護を言いました。トラベルビーはこう言いました」と知識を伝達するスタイルでやっていたものを、「こういう状況の患者がいた時に、ワトソンの理論を応用するとどんな看護がデザインできるのだろうか、あるいはトラベルビーの理論を応用するとどんな看護がデザインできるのだろうか。考えてみよう」と、グループでポスターのプレゼンテーションをする課題をやっておられます。

それから清拭、体を拭くことに関して、実際に学生がやっている課題の例をご覧ください。こうと思います [糸賀暢子・元田貴子・西岡加名恵『看護教育のためのパフォーマンス評価——ルーブリック作成からカリキュラム設計へ』医学書院、2017年]。

(ビデオの再生)

まず、手術後に傷を負ってチューブがつながれている患者にどう清拭をする必要があるのかの注意点を説明した後、実際どのように清拭をすればいいのかについてチームで話し合っています。そして教室の中で、気づいたことは何か話し合いながら注意点を確認していきます。一通りの知識を確認した後、実際に演習室で効率的に動けるように物品の配置を考えようと、患者のチューブを踏んでしまったりしたら大変なことです。どうしたら安全に、効率的に清拭（体を拭くこと）ができるだろうか皆で知恵を絞って確認をおきます。「これで安心だ。来週の授業は体を拭く課題をやってみよう」と思いながら学生たちは翌週の授業に戻ってきます。

一週間後、手術1日目だった患者が一週間後の患者の状態に変わっています。ですので、「あれ、前と状況が違う！」と（笑）、学生はもの見事に戸惑います。しかし「五感を使って患者の状況把握をする事が大事だよ」と教えてもらっていますので、「この患者は今どういう状況か」(笑)と、一所懸命見ながら探っています。「どれくらい体が汚れているのか」「自分でブラシで髪をとけるのかな」。その状況を踏まえてどう気をつけないといけないのか、困ったことをどう解決すればいいのかを確認した上で、「さあ、お互いロールプレイでやってみましょう」となるわけですが、分かっているのと出来るのでは違うので、いきなりゴシゴシして、これでは傷が開く（笑）…ので、やり直します。

このようなことを学校でしっかりやります。要するに学校で知識や技能を身につけても臨機応変な対応力がついていないから、現場へ行って悩むことになってしまうわけですが、「学校の中で臨機応変な対応力をつける課題をやろう」と課題の与え方が変わっていることがお分かりいただけましたでしょうか。ロールプレイをやったメンバー同士で「もうちょっとこうしたらいい」などアドバイスをし合って、技術試験本番前にはプロから学ぶことをして試験に臨むカリキュラムになっています。

もともとパフォーマンス課題は職業教育で取り入れられているものを学校のアカデミックな教育にもってきたのが源流ですので、今看護教育にパフォーマンス評価を私がお提案するのは本末転倒なのかもしれませんが、実践事例をご紹介します。

先ほどもいいましたように、オープン・コースウェアでもスライド等を公開していますので、ご覧いただければと思います。京都大学では私が10年余りE.FORUMというネットワークでパフォーマンス課題作りのワークショップなどを提供しております。10年経ちますと色々な実践事例がたまりまして、その中でもなかなかよいと思うものを、教科教育を専門にされている先生方にまとめて頂いた資料もWEB上で公開しておりますので、よろしければそちらもご覧いただければと思います。

今日ご紹介したパフォーマンス課題は、基本的にはウィギンズとマクタイが『理解をもたらすカリキュラム設計』（西岡加名恵訳、日本標準、2012年）で紹介をしているBackward Design（「逆向き設計」論）に基づいて作っています。「逆向き設計」論ではまず、求められている結果、どういう姿に生徒を育てようとしているのか、目標を明確にする。その上で、その目標が達成できているかの確認で、どんな評価方法を用いる必要があるのかを決定する。その上で、学習経験と指導を計画することを提案しております。なぜ「逆向き」と言われるかということ、多くの学校では、「目標に準拠した評価」が導入されて、「目標」と「評価規準」までは書かれると思います。しかし、「評価方法」になると、本当にリアルに考え抜かれたものになっているか、ちょっと心もとない。往々にして、何月何日から試験で、授業をしたら「何ページまで終わったから、試験範囲はここまで」という風景が見られるように、授業の後で評価のことを考えることになりがちです。したがって、指導の前に評価方法までしっかり計画することが一つの「逆向き」の意味になります。もう一つは、最終到達点（単元末、学年末、学期末、卒業時、卒業後）をイメージした時に、そこからさかのぼって「今、何をしないといけないのか」を考えることが「Backward」と言われています。そうはいつても、学校現場で「卒業までにこう子どもを育てるぞ」と考えておられる先生、あるいは「目標に照らした時にこういう課題に取り組む力を生徒たちに身につけさせるんだ」と意識しながら実践に取り組んでおられる先生方も少なくないと思います。そのような先生方にとっては何も「逆」ではないですが、原著で「Backward」と言われているので「逆向き」と訳しているのご理解いただければと思います。

ウィギンズたちは、目標として重視すべきものとして「深い理解」があると言っています。原著名は*Understanding by Design*で、理解を保障するためにはどういったカリキュラムを作ればいいのかを主旨の本です。彼は「理解というのは直接的に身につけているかどうかは分からないので、理解をしていればできるであろうことをやれるかどうかで見よう」と言うわけです。その際、説明する、解釈する、応用する、全体像の中に位置づける（パースペクティブをもつ）ことができる、相手の立場に立ち共感することができる、自己認識を行なえる（自分のバイアス等に自覚的になれる）といった理解を保障するためにBackward Designをやろうと提案されています。

「逆向き設計」論では教科における「知」を次のような構造で捉えています。「知の構造」では、最も低次のレベルに「事実に知識」や「個別的スキル」がございます。例えば歴史の学習でいえば、「紫式部が源氏物語を書いた」あるいは「1945年に太平洋戦争が終わっ

た」は「事実的知識」です。目盛りを打ったグラフ用紙が与えられていて、そこにドットを打つスキルや、「真珠湾攻撃で太平洋戦争が始まった」といった1対1で因果関係を捉えるような思考スキルを「個別的スキル」と言います。

「事実的知識」や「個別的スキル」は幅広く身に付けることに越したことはないのですが、それだけでは意味が分かったことにはなりません。したがってそれらの意味を理解するためにさらに重要な知識・スキルとして「転移可能な概念」と「複雑なプロセス」があります。「転移可能な概念」は、例えば、社会の変化を捉えるときに政治、経済、文化の要因に注目する視点や、あるいは、物の価格を見るときに需要・供給の概念は色々な場面で使うことができます。こういう概念がより重要な観念としてあると言われます。「複雑なプロセス」は、例えば複数の資料を組み合わせると一つのストーリーに作っていくような力と考えていただくイメージし易いかと思います。さらに、それらを総合して身につけるべき教科の一番中核に位置する目標が「原理や一般化」についての「永続的理解」だと彼らは言います。「永続的理解」は、大人になって詳細を忘れてしまっても身につけおいてほしい重要な理解という意味になります。しかし、教科の中核に位置する「永続的理解」は先生方にとっては暗黙知になってしまっていて、当たり前すぎて意識をされていないこともあります。したがって「原理や一般化」の「永続的理解」を見極めるために「本質的な問い」を考えると良いと提案しています。

こうして彼らは、「パフォーマンス課題については『本質的な問い』についての『永続的理解』に対応させて用いるのが適切である。要素的に知識やスキル、概念やプロセスが身についているかを見ようとすると筆記テスト、実技テストが必要になる。したがって、『知の構造』に対応させて評価方法を組み合わせる必要がある」と提案しています。これを端的に示すものが単元設計テンプレートです。単元で目指すべき目標を分析し、まず「本質的な問い」と「永続的理解」を明確にする。それに対応させてパフォーマンス課題を作る。要素的に身につけるべき知識やスキルにはそのほかの評価方法を使うといった、対応関係をテンプレート上に明示しています。

では、「『本質的な問い』はどんな問いなのか？」について、お配りしている資料に印刷しました。日本の先生方が考えてくださった「本質的な問い」なのですが、左側に「本質的な問い」の例、右側に「本質的ではない問い」の例を並べてみました。誤解していただきたくないのは、本質的ではない問いが悪い問いだというわけではありません。あくまで教科の中核に位置するような知識をみきわめるための「本質的な問い」です。この2種類の問いを見比べていただきまして、次のスライドを白紙にしておりますので、本質的な問いはどんな特徴があるか、思いつく限り書いていただけますでしょうか。(2分ほど)
(記入タイム)

では、隣近所の方3人でどんな特徴に気づいたかシェアしてください。
(シェアタイム)

どうでしょうか？ ワークショップでパフォーマンス課題作りをやっていただく時には

「どんな特徴に気づかれましたか？」を出していただいて、丁寧に確認するのですが、今日は短縮バージョンですので先に進んでいきます。

おそらく共有される中で、だいたい似たようなことに気づいたなという感覚を得ていただけたのではないかなと思います。多くの先生方が異口同音で仰るのは、「一問一答で答えられるような問いではない」、つまり単純な一つの答えは出ない。したがって論争的で探究を触発し、様々な深まりで答えが出てくるという特徴があります。

この問いを問うことによって、それまでバラバラに見えていた知識やスキルが頭の中で構造化されて整理されることを実感していただいたのではと思います。ある程度抽象的な問いだと、色々な場面・文脈・状況で使えるような問いです。したがって、ある単元で学んだことが別の場面でもたまたま再考され、深め直されていくという特徴がございます。さらに、子どもたちの目線から見ると、「なんでこの教科を勉強しないといけないの」が見えやすくなる問いという特徴があります。それは教科の背後にある「学問の中核に位置する問い」であると同時に、生徒たちとの生活との関連性も見えやすいような問いという特徴があると思います。多くの場合、「本質的な問い」は「どのように、何々すればよいのか」という方法論を問うような問い、あるいは「何々とは何か」という定義を深く問うような問いになることが多いと感じております。

ここで、『本質的な問い』の特徴が分かりましたから、パフォーマンス課題をやってみようという単元の一つを選んでいただいて、その単元に問われるべき『本質的な問い』を書いてみてください」が、ワークショップでやるときの基本的な流れです。先生方が戸惑われるのが「本質的な、抽象的な問いにするといろんな場面で使えると言っているけれど、どのぐらいの抽象度で設定すればいいのか」ということです。「逆向き設計」論では、「本質的な問い」がカリキュラム上は「入れ子状」に存在していると言います。例えば歴史の学習であれば、「社会は時代を追ってどんな風に変化しているだろうか。それはどんな要因によってなんだろうか」という問いを繰り返し問うこととなります。それぞれの単元では、例えば、「平安時代から鎌倉時代にかけて社会はどのように変化したのだろうか」、「明治維新の前後で社会はどのように変化したのだろうか。それはなぜなのだろうか」という「本質的な問い」が問われます。教科を貫く包括的な「本質的な問い」としては、「社会の変化はどのような要因によるのか」というような抽象度の高い問いになるわけですが、抽象度の高い問いを追求したところで漠然としてあまり深まらないので、それぞれの単元の教材に即してもう少し具体化した問いが、単元の「本質的な問い」となります。

したがってパフォーマンス課題を作るときには、教科全体を貫くような包括的な「本質的な問い」を意識しつつ、それを教材に具体化した単元の「本質的な問い」を設定するとよいと言われています。これを別の側面から見ると、おそらく先生方が授業を組み立てられるときに、それぞれの授業を貫く「主発問」を考えられると思います。それを単元レベルで総合してみると、「結局この単元で一番伝えたい重要なポイントは何だろうか」を見ようとしているものだと思います。「本質的な問い」が設定されると、次はその問い

に対してどのような理解をしてほしいかを文章化する作業になります。

これが『永続的理解』を明文化するという作業になりますが、これがなぜ推奨されているかと言いますと、「何々がわかる／できる」時に何がどのようにわかれば「わかった」といえるのか、何がどのようにできれば「できた」といえるのかの水準がはっきりしていないわけです。例えば「ものの価格はどうに決まるのか」という「本質的な問い」に対して、一般的には需要と供給のバランスによって決まると考えると思いますが、小学校1年生の子どもたちであれば「お店のおじさんが、気前が良いかどうかで決まる」と思うかもしれない。それはひょっとしたらフィールドワークに行つて子どもなりにおじさんにインタビューをして得た理解だとすると、素朴なだけで間違つてはいない。現実と繋げ合わせながら、小学校高学年になると「物の価格というのは需要と供給のバランスによって決まるのだな」と学ぶわけです。中学校3年生になりますと、「物の価格は需要と供給のバランスだけで決まるのではなくて、例えば公共料金のように福祉の観点から統制される価格があるんだよ」と学びます。さらに大学のレベルになりますと、私が一般教養の授業で経済学の授業を取りに行ったら、開口一番で先生が「君たち、物の価格というのは需要と供給のバランスによって決まると学んだだろう。あれうそだから」というのが始まりで、「需要というのは広告を打つことによって人々の購買意欲を喚起し高めることが出来るし、オイルショックが示すように供給だってコントロールの対象だから、需要と供給のバランスで決まる、『神の見えざる手』というのは嘘なんだ」が第1回の授業の始まりでした。そういう色々なレベルの理解があつて、どのレベルの理解を目の前の生徒たちに保障するのかを先生の側の目標として整理をするのが『永続的理解』を文章化する作業になります。

これはやってみたらすごく難しいです。ここに示したのは、最初に三藤あさみ先生と共同研究の時に書いた理解ですが、「教える中身としてはこうだったのだけど、生徒が身につける中身としては少しレベルが高すぎた」と今としては思います。

先ほどご紹介の中でお話し頂きました「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」の中では、汎用的スキルが強調されているのですが、それを強調する際にも教科等の本質にかかわるもの、教科等ならではの見方・考え方などを重視していくことが提言されております。その例を見ていただきますと、「エネルギーとは何か、電気とは何か、どのような性質を持っているのかのような、教科等の本質に関わる問いに答えるための、ものの見方・考え方」と書いてあります。今回の学習指導要領改訂でほとんど注目されていないのですが、「教科の本質的なものの見方・考え方」を重視することがもう一つ強調されている所です。私が何か貢献しえたとしたら、そこを入れましょうと言ったことですが、あまり注目されていないのが現状だと思います。

さて、パフォーマンス課題作りに戻りますと、「本質的な問い」を明確にした上で「それをどう生徒たちの課題とするか」と考える時に、ウィギンズたちは「真正の評価」論者ですので、「それをなるべくリアルな状況で設定をしていく」と考えます。パフォーマンスは、何もないところで引き出されません。私も部屋で一人にいるときにはこんなにペラ

べら喋らないですね。「講師として招かれた。何とかパフォーマンス評価について伝えたい」など必然性があるから、話す力を発揮をするわけです。そういう必然性を、生徒たち自身が、「本質的な問い」を問わざるを得ない状況設定を課題の中に折り込むために、パフォーマンスの目的、学習者が担う役割、相手、状況、作品、観点の6つの要素を折り込んで課題をつくるのが提案されています。例えばバスケットボールの試合をするのであれば、ゲーム自体が楽しくてわくわくして、やる気の出る状況設定ですので、それをわざわざアメリカのバスケットボールリーグの選手といったフィクションで作る必要はないのですが、それが効果的な観点な場面では使ってみるのも手かなと思います。そして、先ほどの明治維新に関する「本質的な問い」に対応させて、「どういう状況設定なら明治維新の功罪なり原因を考えられるだろうか」と三藤先生と考えて作ったのが次の課題例です。

「時は1900年。あなたは明治時代の新聞社の社員であり、社会が大きく変化してきた明治維新を記念する社説を書くことになりました。社説は、当時を生きる人々（政治家、産業界の人々、文化人、一般の人々）に向けた新聞社からのメッセージです。話し合いの内容や今までの学習を振り返り、今後の改革のあり方について重要だと考えることを提案してください」という課題にしました。初めてだったので生徒たちは戸惑っていましたが、このような作品を作りました。

さて、このような課題を与えて作品が生まれてきますと、次に先生方が悩まれるのが、「どういう採点基準で採点したらいいのか」だと思います。従いまして、パフォーマンス評価で提案されているのがループリックと呼ばれる評価基準になります。

ループリックはパフォーマンスの成功の度合いを捉える数レベル程度の尺度と、各レベルに該当するパフォーマンスの特徴を説明する記述語から構成される評価基準表になります。観点は分けても分けなくてもいいのですが、重要なことは、レベルの記述語はどんなに詳しく書いても読み手の解釈によってイメージされるものが違ってしまいますので、典型的な作品例（アンカー作品）を添付しておくことが良いとされています。ループリックもワークショップで作るのが一番良く、例えば5段階でループリックを作ろうとなりましたら、5つのレベル分けをした表を準備し、対応する作品等を並べて記述語を書く欄を用意します。出来るだけ質のばらつきのある生徒の作品を集めて、出来れば複数名で見ればと見て「素晴らしい」と思ったら5、「これならOK」と思ったら3、「これはかなりてこ入れしないとイケないな」と思ったら1、迷ったら2と4、と採点する。お互いの採点が見えてしまうとつられてしまうので、見えないように例えば作品の裏側に付箋紙を貼り付けます。全員が全部の作品を採点し終わったらうで付箋紙を表側に貼りなおします。そうすると大体皆が素晴らしい、合格だと思った作品、てこ入れしなくてはと思った作品が揃っていますので、「何でこれは素晴らしいのか、合格ラインだったのか」を話し合いながら記述語を作っていくことが一番おすすめのやり方です。当然意見が分かれる作品も出てくると思うのですが、それは少し横によけて頂いて、後から見直すと、多くの場合見ている観点が違ってきます。評価が入れ替わる時には「どういう観点で見ていたのだろう

か」を話し合っ、どう調整を図るべきか話して頂きます。もちろん甘い・辛い傾向性も出てきますので、生徒の作品に即して「うちだったら、合格ラインはこのラインにする」と話し合っ、いただくと良いかなと思うわけです。

ループリック作りをすると非常に良いのが、生徒の実態がよく見えてきますので、「こんなところに躓くのか」「こういう力を発揮してくれるといいな」といったことが非常によく見えて参ります。それから、「こう指導を工夫しないといけないな」と、知恵を出し合う機会にもなります。この課題に取り組んだ時には私自身非常に反省をいたしました。ループリックを作る過程で「社会科って資料活用力が重要なんだな」と学ぶわけですが、実際に「社説」という状況設定では、資料活用の力は限定的にしか発揮されません。図や表や地図が引用しづらいフォーマットですので「これはいけない」と反省をしまして、次からは「提言レポート」といった別の状況設定にしました。

少し整理をしていきますと、「本質的な問い」の入れ子構造に対応させて、複数のパフォーマンス課題を繰り返し与えることが可能になります。ループリック作りは厄介そうに見えるかもしれませんが、一つの「本質的な問い」に対応させると共通するループリックが使える場合が出てきます。例えば社会的な因果関係を捉える思考力や、資料活用力でいうと、共通するループリックが使えることがございます。これは中学2年の生徒が明治維新で作った作品で、右側は現代史の「戦争はなぜ起きるのか、どうすれば戦争を防げるのか提言しよう」のレポートです。同じ生徒ですが、非常に伸びました。これらは別の課題ですが、同じ包括的な「本質的な問い」に対応する点では「類似の課題の繰り返し」であり、変化が比べて分かるのは同じ尺度で比べられることになりますので、ループリックとしても共通する長期的ループリックが可能になることが捉えて頂けるのではないかと思います。

実は、先程控室で杉江先生とお話した折に、「先生方は真面目に評価をやりすぎなのではないか」と話し合いました。つまり、「授業場面ごとに、不可能なほどにもあれもこれも見ようとされている指導案をよく見ますよね」と話していました。先生方には是非お伝えしたいのは、過労死するほど評価に振り回されないでいただきたいということです。実行可能な範囲で、どこで何をやれるのかを逆向きに発想していただくほうが良いと思います。

今回の指導要録改訂に関していいますと、今ワーキングで議論が始まったところですが、既に学習指導要領改訂を議論した中教審答申で、観点を「資質・能力」の3つの柱に対応させて整理することが言われています。そこでは実は、複数の観点を同時に見てもいいよと書かれています。「主体的に学習に取り組む態度」と「思考力・判断力・表現力」は、パフォーマンス課題に取り組む時には必ず表裏一体のものとして発揮されます。どこからどこまでが態度で、どこからどこまでが思考力かは区別できないので、複数の観点を一つの課題で見ることを取り入れても良いのではないかなと私自身は考えています。そこを是非強調したいと思っているところです。「全ての単元で全ての観点を見なくていい」ことは、前の指導要録改訂の時にも既に言われていることなのです。それぞれの単元の内容を見たときに、「ここは集中的に知識を身につけさせたいところだ」「ここはしっかり考えさせて

深めたいところだ」と、軽重をつけながら適した所で適した評価方法を使っただくと、かなり成績づけ疲れが減ってくるのではと期待しています。

ルーブリックに関しては、是非先生方にご意見を頂きたいと思ったので、今日配布している資料の最終ページに「協同について評価をする時にこのように捉えて良いのではないかと今までやっているのですがどうでしょうか」という部分を用意しましたので、ご意見頂ければと思っています。

次の資料は、前任校の鳴門教育大学にいた時に附属小学校におられた宮本浩子先生が、小説『海の命』に関して、繰り返し読書会をさせながら子どもたちに話し合う力をつけていこうとされた実践です〔宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法 実践編』日本標準、2004年〕。宮本先生は大村はま先生の「学習の手引き」に深く学んでおられる先生ですので、子どもたちに「いい話し合いは、こんな話し合いなんだよ」とイメージを伝えるために、子どもたちが実際にやっている話し合いの一個上のレベルを台本型手引きとして示し、読み合わせした上で子どもたちに話し合いをさせる指導をしておられました。台本を見ますと、どんな話し合いになっているかがよく分かるので読みます。

A：「海で生きられる」って与吉じいさんはいったけれど、海で生きるってどういうことなんだろう？ たった20匹しかとらずに与吉じいさんは本当に満足していたのだろうか。

B：「魚を自然に遊ばせたい」ということもわたしは分からない。

C：商品や食糧をとっていると言うんじゃないくて、命を分けてもらっているような。魚と一緒にくらしているような。

A：「遊ばせてやりたい」というところからは、なんだか魚に申し訳ないことをしている気持ちを感じられるよ。

C：千匹に一匹というところも、命を分けてもらってすまないなあっという感じ。

ここまでAちゃん・Bちゃん・Cちゃんはどんどんキャッチボールのように言葉を交わしながら対話をしています。実はこの前の時間の時に先生が観察して気づかれたのが、「話し合える子は話し合っているけど、お客さんになっているDちゃんがいる」。そこで、次のレベルとして先生が目指されたのが、「Dちゃんをほったらかしにしている子たちには、Dちゃんに話しかけられる力を身につけて欲しい」「Dちゃんは、話しかけられれば答えられる力を身につけて欲しい」とイメージをされて、『手引き』に「Dちゃんは…？」の言葉掛けが入っていて、Dちゃんは「私もそう思う」って話に入っていく台本になっています。こちらに波線や丸が付いているのは「この表現は良いから使ってみよう」と子どもが印をつけているものです。

単元が終わるまで繰り返し子どもたちの様子を見ていかれたときに、話し合う力をどうつけていくかの評価をするルーブリックを作るとすると、こんな感じかなと作られたのが

配付資料にある次の表です。レベルの1は「話し合いの場に座って友達の話を聞いているが、友達の発言に反応したり、自分から発言したりしていない」、Dちゃんの前の時間の状況です。黙っていた子には、まずは3のレベル「20分程度の読書会を続け、言うべきときには意見を述べることができる。相手の発言に関心をもって聞き、質問したり感想を述べたりして相手の発言に関わっている」まで目指してほしい。さらに、単元の最初から言うべき時には意見を述べるができる子どもたちには、もっと上のレベルとしてレベル5「生き生きと話し合いに参加し、積極的に意見を述べている。互いの意見を関連づけて意見を述べたり、疑問に思ったことを投げ返したりしながら話し合いを深め合おうとしている。話し合いのメンバーにも配慮することができ、発言を促したり、声をかけたりするなど、司会者的な役割を果たしている。話し合いの中で、自分の考えが深まっていく楽しさを自覚している」を目指したい、というルーブリックを作られたという実践例です。

もう一つルーブリックで、私が以前担当していた社会科教育法では、何年かやると模擬授業を取り組ませる時に「ここらへんを頑張ってもらいたい」というポイントが絞られてきます。そこで学生たちに示したのがこの資料です〔西岡加名恵「授業（模擬授業）をしよう」西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也『教職実践演習ワークブック』ミネルヴァ書房、2013年〕。いかんせん時間が限られていますので、グループで課題に取り組んでもらうので、グループワークの観点をつけております。ぎりぎり合格ラインは「一応、必要な作業は行われているが、グループの誰かに任せっぱなし」、すばらしいレベルは「各自がそれぞれの知見、発想やこだわりを活かしあっている。熱心に話し合いがなされ、適切な役割分担がなされる」。さらにいえば、「違いや対立を乗り越えて新しい発想を生み出す」グループワークにしてくださいねと、学生と共有しました。ちなみに「グループ内で喧嘩別れ。連絡もなく行方不明」になったら不可です、というのも入れております。協同的な学びを評価するルーブリックをもし作るとこんな感じかなと、手探りでやっていますので、ご意見をまた教えてください。

最後に少しだけポートフォリオについてご紹介しておきます。ポートフォリオは、日本で「総合的な学習の時間」が導入された際に広く広がったものだと思いますが、実は海外では教科教育などでも使われております。元々、ポートフォリオは画家、新聞記者、建築家などが具体的な作品を蓄積し、人々に売り込みをする時などに使うファイルのことです。ポートフォリオ評価法も、パフォーマンス評価の一種ですが、パフォーマンス評価自体は「客観テストで学校の説明責任を問う」ような政策が推し進められた時に、「待ってください。私たちが子どもたちにつけさせようとしている力はそんなせまい力ではありません」ということで、一般の先生方の側から出てきたアイデアです。したがってポートフォリオも、リアルな子どもたちの作品等を蓄積することで幅広く子どもの学習する姿を捉え、子ども自身も自己評価に役立てていく評価方法になります。

アメリカに調査に行った際、ポートフォリオは所有権によって分類されることが分かりました。ポートフォリオを作る時にはどんな作品を取めるのか、どんな評価基準で評価を

するので、往々にして学習者と教育者の側で意見が分かれます。学習者側に所有権を与える最良作品集ポートフォリオと、教育者側に決定権を与える基準型ポートフォリオがごございます。例えば就職活動や進学などの面接の際は「自分の売り込みたい成果はこれだ」と学習者に主導権があります。しなしながら、例えば資格制度で「これだけの基準を満たしているエビデンスをためておきなさい」というポートフォリオであれば、教育者側に決定権があることになります。当然、これらは理念型ですので折衷型もあり、教育者と学習者が相談しながら作っていくような基準創出型ポートフォリオもあると思います。日本の実践事例もそれに対応させて色々なタイプが生まれておりまして、左側にある「私の宝物」と書いてあるファイルは小学生が自分が残したい作品を残したポートフォリオですし、右上のものは総合学習で色々な資料を残しながら作った基準創出型ポートフォリオです。右下のものは理科で、この教科では年間通してこういう資料、評価基準で評価をしていくと冒頭に示されていて、先生と生徒の間で共通理解をはかりつつ進められた例になります。

今大学入試でポートフォリオを使う動きが徐々に広がっていると思います。高大接続改革に関してメディアに注目されているのは、大学入学希望者学力評価テストの導入です。センター試験の代わりに、新しい記述型試験の共通テストの導入でしたり、最近では、英語で外部試験を使用することなどが議論されています。高大接続システム改革自体は3つの要素（知識・技能、思考・判断・表現、主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）に対応させて色々な評価方法を組み合わせることが推奨されており、東大でも推薦入試、京大でも特色入試が導入されるようなことに繋がってきております。京大の場合は各学部で自分たちが求める人物像をイメージして、それに合う人物を惹きつけられるような入試をやろうと選考方法を知恵を絞って作る作業をしました。

これは、京都大学教育学部に限定した話になりますが、一次は書類選抜をして、二次は課題と口頭試問、三次でセンター試験80%以上となっておりますが、一次選考の書類選考はまさしくポートフォリオ評価法になっています。「中学時代から現在までに取り組んだ学びの活動のうち、主なものを時間の経過に即して記述してください」という「学びの報告書」を出していただくのですが、それについてファイル一つまで資料を添付してもよいという仕組みになっています。例えば高校生が探究的な学習でどんな取り組みをしているか、英語のスピーチや演劇などの動画が収録されたDVDがあり、書類選考自体は楽しいのですが時間がかかり大変です。京大の教育学部は小規模学部で三十数名しか教員がない上に人員削減が進むなか、この入試が始まった年には過労で倒れる人も出ました。ものすごい大変なのであまりお勧めしないのですが、私自身、ポートフォリオを入試に使うのはこういうことだと身をもって体験した次第です（笑）。

もし使うのであれば、学校現場でもポートフォリオに資料が残るようにしていかないといけないのですが、取り組まれた先生方がよくおっしゃるのは「資料はたまのだけれど使えない」というお悩みです。使うためにはどうしたら良いかというときにポイントが3

つあると思います。1つ目は「学習者と教師で見通しを共有する」。なぜ作るのか、どんな意義があつて何を残すのか、どの期間で使うのか、何の役に立つのかという「何のためのポートフォリオか」のイメージを共有する。2つ目は「ためっばなしにしない」、つまり定期的に編集をする作業をします。どの作品が取り除いてよくて、どの作品が残しておく価値があるのか整理をする作業が大事になります。ただ、見せないのに整理するだけというのは無理な話ですので、定期的にポートフォリオ検討会を行うのがポイントになります。

これは実際に小学校の「総合的な学習の時間」で検討会をやっている場面になります。「こんな風に取り組んできたんですけど、ここで行き詰っています」など相談に乗ってもらうのですが、検討会をする時にもコツがあります。先生はまずオープンエンドの問いかけによって、学習者自身がどう考えているかを尋ねます。中には中々語ってくれない学習者もいるわけですが、まず耳を傾けて本人がどう思っているかを聴くのが大事です。検討会を進めるうえで教師に求められる力量として最も重要なのは「待つ力」だと、検討会に関して論じた本には書いてあります。私も待てないタイプなので反省するのですが、待ち、良いところをちゃんとほめてあげる、達成点を確認することが大事です。その上で次の課題も当然ありますので、次どういう風になればいいのかを具体例の比較を通して目標や評価基準をつかんでもらい、「じゃあ次までにはこういうことを頑張ろうね」と合意をしてメモを残すというのが一般的な進め方です。

実は京大の教職課程では、教職実践演習の科目が導入された際にポートフォリオを導入いたしました〔西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也『教職実践実習ワークブック』ミネルヴァ書房、2013年参照〕。指導案や実習日誌のコピーなどを入れていくものです。教職課程において教職実践演習が導入された時にはとても沢山の到達目標が入れられました。それを網羅的にやることも大事なのですが、実習現場で困らない学生を育てたい指導者側の思いがありますから、細かいことをいうより重要な柱を設定するとこれだなという5つに整理しました。京大の場合は中・高の教員免許の教職課程を提供しておりますので、一つは教科教育ができる力が重要です。一方で当然、教科外の活動にも取り組める力が要ります。それぞれについて知っていて分かることと、現場でできることをクロスさせて4つの柱を提示いたしました。それだけではつまらないので、自分なりに課題を設定して探究していくような力を5つ目の柱として位置づけ、このような長期的なループリックを作り、入学時から卒業までにこういう風にレベルアップを計ってほしいというイメージを共有しております。チェックリストも併用はしていますが5つの柱に対応させて作っています。これも、「知の構造」の応用ですので、もしよろしければこちらもオープン・コースウェア・サイトでも紹介してございますのでご覧いただければと思います。

1学年200人位の履修者がおり、検討会を一对一の個別ではできないのでどういう風にやっているかといいますと、モデルになる学生を課外ゼミで鍛えておきます。教員採用試験を今年受けようという学生を集めて、「実際にポートフォリオを使って、こんな風に自分のアピールポイントを見つけられるように頑張ろうね」と面接対策の活動に取り組み

ます。そのような学生に後輩たちの前で「私は教職課程を通してこんな風に学んできました。実際の資料がこれです」と見せつつ、「こういう風に学びを深めていくといいですよ」と語ってもらいます。後輩たちはそれと比べながら自分のポートフォリオの現状を見る。何が出来ていて、次の何が課題なのかを話し合い、質問があれば教師に投げかけてもらいます。

学生の側は「今知れてよかった。意識を高められたというのが率直な感想です。私は教員志望ですが多くの教職科目への取組みがちょうど甘くなっていました。実際の先輩の口から聞けることがとても貴重でありがたかったです。また明日から授業への取組み方を見直したいです」。こういってもらうと、教員としても明日から授業のやる気が出ますね。また、「ポートフォリオの作り方を実物のものを見せてもらいつつ教えて頂けたので良かったです。来年は資料を持って参加します」といった取り組みもなされています。

モデルになったのはイギリスで ASDAN という資格があるのですが、カリキュラム横断で例えば「他者との協働」や「自分の学習パフォーマンスの向上」、「問題解決」といった力、鍵スキルと言われている力を長期的に身に付けさせつつ、生徒たちがプロジェクトに取り組んでいくようなものになっております [ASDAN, Wider Key Skills, Levels 1, 2, 3 and 4, 2014 を踏まえて筆者作成。西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化、2016年、p.211]。中学校後半から高校レベルに該当する生徒達が、例えば「今回は自律的に取り組むことをこのプロジェクトで目指します」「今回はチームで頑張ります」などと目標設定します。指導者と学習者の間でポートフォリオを使いながらイメージを共有し、ルーブリックに照らしてレベルアップを図っていくプログラムです。それをモデルにしたものですので、合わせてご紹介しておきたいと思います。

最後に、この学会には私の研究室におります福嶋祐貴君が入っています。参考文献に『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価』という本がありますが、研究室で学校の先生方のご参考になればと作った本です。福嶋君に「あなたはうちの研究室で協同学習に関する第一人者だから、協同学習の評価のポイントについて書いて」と頼み、こんな柱で書いてもらっています——協同的な学習の何を評価するのか、プロダクトなのかプロセスなのか、誰が評価するのか。この配布資料を四苦八苦しなから作ってお送りした後で福嶋君の文献を見ますと、私ももう少し福嶋君の知見に学んで練り直しておけばよかったなと反省しているところですが、協同的に学びながらお互いに高めあうことを目指して締めくくりにしたいと思います。今後とも色々な形で交流させていただければありがたいです。どうもありがとうございます。(拍手)

司会：

西岡先生どうもありがとうございました。時間が5分ほど残っておりますので、ここから質疑を頂ければと思います。お一人、二人になると思いますけれども挙手にてお願いいたします。係りのものがマイクを持ってお側に伺います。いかがでしょうか。

質問者1：

グループで協同学習した時にグループとしてのパフォーマンス評価をどう個に落としていくのでしょうか。

西岡先生：

非常によくいただく質問なので、そのことをこの学会で教えてもらおうと思いながら来たというのが正直なところです（笑）。ジョンソン&ジョンソンの訳本などで「グループで取り組む部分と個人で取り組む部分を入れて両方組み合わせる評価するのが妥当」といったことが書いてあるのを見てなるほどそうなのかと思っているのが実際のところです。実際にパフォーマンス課題に取り組む場合、現場の先生方が実践されている例では、学習プロセスでは協同学習をやっておられますが、成果物としては個々人で仕上げさせているものがあります。先ほどの社会科歴史の課題などはそうやっておられます。それから私自身が取り組んだ社会科教育法の模擬授業の場合は授業のプランニングは協同でやっていますが、教師役は順番にやってもらうのでその部分は個人で見えます。授業のプランニングに至るプロセスをポートフォリオに残させていますので、そうするとグループとしての指導案の出来栄に個人としての取り組みの貢献度がどうかを見て、調整をかけて自分は評価しました。先程の読書会の事例であればグループで話し合う一つのパフォーマンスをしているけれど、見ているのは個人個人の水準であるという例です。グループで取り組む課題にもいろんなバリエーションがあると思うので一律には言えないと思いますが、基本はグループ全体として捉える側面と個人の側面を組み合わせる評価するところだと考えています。

司会：

よろしいでしょうか？ もうおひとかた。

質問者2：

ありがとうございました。協同学習のスキルみたいなものを倫理の課題に入れるときに、グループ活動のスキル、例えば交互に話し合うとか、相手を認めているとかいう社会的スキル系は入れやすいのですが、もう一つの知の協同構成のような「お互いの見方が交わって、より高度な概念が作り出されている」——こちらの方がむしろ協同学習の本質的な学習の質にかかわると思うのです。このあたりをルーブリックで表現するのはまだまだ未知数でしょうか？ それとも何か先生のご存じの実践や方向性があればご示唆いただければと思います。

西岡先生：

先程ご覧いただいた社会科の事例などは、話し合うことでお互いからかなり学び合って知を作り上げていくのですね。例えば説得力がある作品を作ろうと思うと「彼や彼女がやっ

ているみたいに資料を織り込みながらやるといいんだな」「自分は条約や同盟が一番大事だと思っていたけど、その背後にはあの人が言っている経済の要因がすごく絡んでいるんだな」といった形で、そこで知の構築を行われている様子は話し合いの前と後の作品を比べると「あれを取り入れながら組み合わせていったんだな」というのが伺われます。それ以上は私もまだ研究できていなくてお答えできる力がなくて申し訳ないですが、そのような感じです。

司会：

ありがとうございました。それでは時間が参りましたので、ここで会長の杉江より西岡先生に対しまして謝辞を述べさせていただきます。会長お願いします。

杉江：

どうも西岡先生ありがとうございました。お目にかかって思い出したのですが、確か10年ほど前に同じ京都大学の田中先生に評価の話を頂きました。田中先生はご退職されて西岡先生はその後に入られたと思いますが、2代に渡って評価についてお話を伺って大変に協同教育学会はお世話になっております。改めてありがとうございました。

大事な話、そして先端の話を分かり易くしてくださる先生が二代続いたのでとてもありがたいと思っています。今日も我々が協同学習を通して目指している授業の姿を、「評価」を軸にしてきちんと位置づけていただいたという気持ちがあります。そして、少し触れていただきましたけれども、今現場の実態では評価することが目的となっているような、評価の位置づけがやはり改めて今の実践文化の中で大きく変えないといけないことも理解させていただいたと思います。それから最後にポートフォリオの評価のお話がありました。実は今から20年程前ですが、アメリカの協同学習の研究者でシュワブ夫妻、私と大変仲が良いのですが、「少し日本の向けに記事を書いて。僕が出すから」といって（文章を）書いてもらいました。その内容が、「アメリカの協同学習が盛んになってきた一つの理由は、ポートフォリオという発想ができたからだ」です。その時に「ああそうなんだ。学力観と評価が協同学習が目指しているものの中でぴったり一致してきたところで、アメリカで協同学習が広がってきた」。そういうような話も思い出したわけでありまして。協同学習と今日の評価のお話は非常に相性がいいんだと思いながらお話を聞いていました。

今日は本当に沢山の方に参集いただきましたけれども、私がいろいろな現場に行って常々申し上げているのは、協同学習の理論を鵜呑みにするのではなくて、大事なことは一人一人の実践者が、研究者も合わせてなのですが、個人的な実践・研究理論を鍛えることが大事なのだと。その意味で今日は、沢山鍛え、豊かにする情報を頂いたらと思い、本当に良い機会だったなと思います。本当にありがとうございました。

西岡先生：

どうもありがとうございました。(拍手)

7

資料

平成 29 年度学会消息

I. 学会

1. 平成 29 年度理事会

(1) 第 1 回理事会

日 時：平成 29 年 10 月 27 日 18:30～20:00、20:15～22:45

会 場：岡山国際交流センター、他

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

議 題：

1. 第 14 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）
 - ・理事増員（それに伴う規約改正）
3. 平成 28 年度会計報告について（事務局）
4. 平成 29 年度会計予算について（事務局）
 - ・国際大会準備費の計上
5. 会誌第 13 号の発行について（編集委員会）
 - ・投稿論文ページ数の上限緩和（10 ページから 12 ページに変更）
6. ワークショップ開催計画について（研修委員会）
7. 第 15 回大会について（大会実行委員会）
 - ・梅花女子大学（11/16～11/18）
8. 国際大会について
9. その他
 - ・15 周年記念出版企画

(2) 第 2 回理事会

日 時：平成 30 年 1 月 20 日 16:00～18:30、20:30～23:00、21 日 8:45～9:45

会 場：おごと温泉 湯元館（滋賀県大津市苗鹿 2 丁目 30-7）

参加者（五十音順）：13 名 石田、緒方、久保田、甲原、杉江、須藤、関田、高旗、
中西、伏野、水野、安永、和田

議 題：

1. 会誌「協同と教育」について（編集委員会）
 - ・特集論文：LTD
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14回大会、第15回大会について（第14・15回大会実行委員会）
5. 15周年記念出版・出版物について（会長）
6. 国際大会について（国際担当）
7. その他
 - ・アドバンス担当講師の条件
 - ・団体会員抹消について

Ⅱ. 会員の異動

新入会員

2017051	篠田 宗明	(高校教員)
2017052	吉牟田 聡美	国際基督教大学
2017053	青木 多寿子	岡山大学大学院教育学研究科
2018001	花里 真吾	愛知県立千種高等学校
2018002	伊藤 武彦	和光大学心理教育学科
2018003	氷見 栄成	富山第一高等学校
2018004	稲葉 太香子	愛知きわみ看護短期大学
2018005	谷 竜太	南丹市立園部小学校
2018006	下田尾 光雄	茨城県立八千代高等学校
2018007	川島 啓一	同志社高等学校
2018008	小林 祐紀	茨城大学
2018009	高橋 克博	仙台市立柞江小学校
2018010	黒瀬 大亮	岡山県奈義町教育委員会
2018011	石井 芳直	(広島県)
2018012	森 直樹	星稜高等学校
2018013	西野 毅朗	京都橘大学
2018014	吉川 幸	岡山大学
2018015	田畑 忍	玉川大学
2018016	前田 陽子	鳥取看護大学
2018017	長峰 久美子	東京都立荏原看護専門学校
2018018	北島 洋子	奈良学園大学
2018019	天野 秀紀	福岡県立福岡聴覚特別支援学校
2018020	三島 恵理子	中部大学
2018021	小澤 正太	上越教育大学
2018022	岩淵 泰	岡山大学地域総合研究センター
2018023	渡邊 敦子	梅花女子大学
2018024	高田 清美	総社東中学校
2018025	石田 正寿	三重県立桑名西高等学校
2018026	木内 隆生	東京農業大学教職課程
2018027	野田 明敬	中部学院大学
2018028	諸井 貴子	立教大学
2018029	江村 理奈	久留米大学
2018030	柳本 宗哉	福山医療専門学校

2018031	河野 梢子	久留米大学
2018032	佐々木 淳	比治山大学
2018033	笹山 郁生	福岡教育大学
2018034	仇 志美	北九州市立大学
2018035	渡邊 良	大東市教育委員会教育研究所
2018036	山口 裕子	熊本保健科学大学
2018037	星芝 卓郎	八王子市立美山小学校
2018038	中川 潔美	岐阜大学大学院
2018039	楠美 順理	中京大学
2018040	柳田 多聞	長崎県立大学シーボルト校 国際社会学部 国際社会学科
2018041	室住 実恵	JCHO 神戸中央病院附属看護専門学校
2018042	小松 誠和	久留米大学
2018043	田中 伸子	長崎県立看護学校
2018044	柳田 綾	桜花学園大学
2018045	小林 隆	佛教大学教育学部
2018046	吉野 千春	長崎県立看護学校
2018047	吉川 奈穂美	東京学芸大学
2018048	添田 百合子	創価大学看護学部
2018049	亀田 美保	大阪 YMCA 国際専門学校
2018050	白石 佳和	高岡法科大学
2018051	羽生 一予	東京農工大学農学部
2018052	渡邊 令子	長崎県立看護学校
2018053	森田 愛子	広島大学
2018054	徳岡 大	高松大学
2018055	藤中 寛子	神戸大学附属小学校
2018056	能塚 きよみ	アカデミー看護専門学校
2018057	木下 まゆみ	高崎経済大学
2018058	増永 雄一郎	神戸大学附属小学校
2018059	田中 くるみ	一社) 日本医療福祉教育コミュニケーション協会
2018060	大谷 美恵	県立愛知看護専門学校
2018061	徳留 宏紀	泉佐野市立新池中学校

以上 64 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。

(本部) 名古屋市昭和区八事本町101-2 中京大学国際教養学部
杉江修治研究室

(事務局) 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、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 官庁、学校、図書館、学会、およびその他の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9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10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11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12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13条 本会に次の役員を置く。

- 1 会長 1
- 2 副会長 1
- 3 理事 15 まで。
- 4 顧問 必要とされる人数
- 5 監査 2

第14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15条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

第16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17条 監査は、本会の会計を監査する。

第18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 会長選出の手續は細則に定める。
- 5 第13条に規定する理事は個人会員の互選とする。

第19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20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21条 本会には、総会と理事会を置く。

第22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23条 総会は、第6条に定める個人会員をもって組織する。

第24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25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26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27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28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29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30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31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32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33条 本会には、研究活動の実績に応じ、会員による内部組織として、支部及び分科会を置くことができる。

第8章 事務局

第34条 本会には、事務機構として、事務局を置く。

- 2 事務局に、事務局長及び幹事を置く。
- 3 前項の職員は、理事会の承認を経て、会長が委嘱する。
- 4 第2項に定めるもののほか、事務局の内部組織については、事情に応じ必要な措置を講じることができる。

第9章 会計

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

第36条 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第10章 雑 則

第37条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

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

附 則

- 1 この会則は、2004年5月7日の協同教育学会設立総会において制定し、制定の時から施行する。
- 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。
- 5 この会則の変更は、2017年10月27日の理事会（2017年度第1回定例会）、および10月28日の第14回総会において承認し、同日から施行する。
- 6 この会則の変更は、2018年11月16日の理事会（2018年度第1回定例会）、および11月17日の第15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条に係る年会費等について
(年会会費) 年会会費：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。

(個人会員の入会の承認)

第2条 個人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。

(個人会員の資格)

第3条 個人会員の資格は、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5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。
- 4 この細則の変更は、2017年10月28日から施行する。
- 5 この細則の変更は、2018年11月17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12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、2017年10月27日の理事会において承認され、同日より施行する。

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	東海学園大学
	安永 悟	久留米大学
和田 珠実	中部大学	

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、和田珠実
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

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14号

2019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

ISBN978-4-86431-787-0 C3037

ISBN978-4-86431-787-0
C3037



9784864317870

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education