

日本協同教育学会 第8回大会プログラム

2011年10月1日(土)・10月2日(日)

千葉大学

研究発表

ビブリオバトルの方式を応用した FD ワークショップの 設計と実践

辻 高明（京都大学大学院情報学研究科）

キーワード： FD, ワークショップ, ビブリオバトル

1. 問題設定と目的

近年、FD (Faculty Development) において、教員が授業について他の教員と相互に研修し合うことの重要性が指摘されている。しかし、その具体的方法は、他の教員の授業を見て語り合う「公開授業・検討会」にとどまっており、教員間の相互性、対話性を促進するための場のデザイン、仕掛け作りの方法論は未だ確立されていない。

本稿では、知的書評合戦「ビブリオバトル」の方式を応用した FD ワークショップを設計し、その実践の事例を紹介する。それにより、「人を通じて授業をする」・「授業を通じて人を知る」、教員間の競争に基づく協同学習型 FD の方法論を提起したい。

2. FD ワークショップの設計

2. 1 ビブリオバトルとは

ビブリオバトルとは、登壇者が良書を紹介し、その中から参加者全員の投票でチャンプを選出する知的書評合戦である。その流れは、①登壇者が読んで面白かった本を持って集まる、②順番に一人 5 分間で本を紹介する（それぞれの発表の後に 3 分の参加者全員によるディスカッションを行う）、③「どの本を一番読みたくなったか？」を基準に参加者全員で投票を行い「チャンプ本」を決定する、の 3 ステップに分類される。現在、さまざまな大学、書店で実施されている。

2. 2 ビブリオバトルを応用した FD ワークショップ

本稿では、ビブリオバトルの方式を FD のためのワークショップに応用する。その流れは、①「自分が魅力を感じる他の教員の授業」を一つ探してきて集まる（4 名程度が登壇）、②順番に一人 10 分で独自のプレゼン方法によりその授業の魅力を紹介する（各プレゼン後に 5 分の全体議論の時間を設ける）、③「どの授業が最も魅力を感じたか？」で投票を行い登壇者とオーディエンスで「チャンプ授業」を決める、の 3 ステップに分類される。本ワークショップで、参加教員たちが、新たな教授法や教育方法に出合ったり（「人を通じて授業を知る」）、他の教員の授業観や授業の捉え方を知る（「授業を通じて人を知る」）ことを目指している（図 1）。

3. FD ワークショップの実践

本稿では、2011 年 7 月 12 日に京都大学情報学研究科内で実施した実践事例を報告する（写真 1）。本実践では、4 名の教員（教員 A（教授）、教員 B（准教授）、教員 C（准教授）、教員 D（助教））が登壇し、10 名（教員、学生）がオーディエンスとして参加した。また、著者がワークショップのファシリテータを務めた。教員 A は、東工大の教員の U-Mart の授業実践について紹介した。教員 B は、同じ研究室の教授の講義形式について紹介した。教員 C は、自身の前任者のマスプロ授業の方式について紹介した。教員 D は、学生時代に筑波大で経験した複数人の学生でロボットを開発する授業について紹介した。プレゼン形式は、教員 B は紙芝居を使った発表をし、他の 3 名は PPT スライドを使った発表であった。そして、参加全員による投票結果、教員 B が紹介した授業が 6 票を獲得し、チャンプ授業に選出された。他は、教員 A が 2 票、教員 C が 3 票、教員 D が 4 票であった。

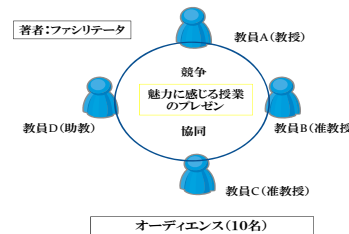


図 1 FD ワークショップの設計



写真 1 FD ワークショップのプレゼンの様子

終了後の聴衆へのアンケートや登壇者へのインタビューから、参加教員たちは、表 1 の通り、「人を通じて授業をする」・「授業を通じて人を知る」経験をしていたことが窺えた。

表 1 「人を通じて授業をする」・「授業を通じて人を知る」経験の例

「人を通じて授業を知る」の例：マスプロ授業では、個々の生徒は、他の学生が何を考えているのかに非常に興味を持っていることを指摘した上で、その点に着目し、学生間のコミュニケーションを創発するように促し、先生・生徒、生徒・生徒の距離を近づける工夫をしている所が斬新であった。他の先生の紹介例が、優秀な学生を更に伸ばす事例であり、実践自体の重要性は理解できたし、魅力も感じたが、その先生にしかできない特殊事例であった。FDという観点では、紹介頂いた実践を自身の今後に展開できることが望ましいと考え、より広い範囲に適用できそうな事例をご紹介頂いた、H先生に投票した。（オーディエンス(助教)・終了後アンケートより）

「授業を通じて人を知る」の例：演習系を（紹介授業に）選ばれたということはお二人とも演習が大事だと思っているのだなあと思いましたし、マスプロでインターラクティブの授業を（紹介授業に）選ばれたのも、ご自身でそれがすごいと思われるわけで、そういうのを目指されている先生なんだなとか分かりましたね。（登壇者(教員B)・終了後インタビューより）

4. まとめ

本稿では、「人を通じて授業をする」・「授業を通じて人を知る」ための大学教員向け FD ワークショップを設計し、その実践事例を報告した。本ワークショップを、教員間の競争に基づく協同学習型 FD の方法論として体系化するために、さらなる実践とワークショップの再設計を進めていきたいと考えている。

What did they learn?: a case study of The Trading Game practiced by students in the most competitive university in Japan

高橋 悟

キーワード： development education; educational gaming; problem-based learning; cooperative learning; participatory learning

はじめに

開発教育とは、「開発途上国などを理解し、開発問題やその解決について主体的に考える能力を養うこと」「個人・グループとして国際社会を理解する力をつけるとともに、社会の問題を発見し、その解決のために協力するという能力を養うこと」を目指した教育活動である（国際協力推進協会、2001）。この考え方は、文部科学省（2011）が提唱する「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を一構成要素とする「生きる力」を育むという考え方とも通底している。

研究の背景

筆者は、東京大学工学部教官の依頼により、全学部学生が履修できる授業科目「国際プロジェクトの実際」において特別講義（1コマ）を担当し、貿易ゲーム（Trading Game、以下TG）と呼ばれる開発教育の一教材を実践した。TGはもともと英国のNGOであるChristian Aidによって開発され、その後日本の開発教育協会と神奈川県国際交流協会によって改訂版が作成された。道具としては鉛筆、紙、はさみなどの身近な文具のみを使用する。TGのねらいは、国際貿易を疑似体験することによって、①世界経済の基本的な仕組みを理解し、②自由貿易や経済のグローバル化が引き起こす様々な問題に気づき、③南北格差や環境問題の解決に向けて、国際協力のあり方や、我々一人ひとりの行動について考える契機を与えることである（開発教育協会、2011）。なお、TGはその大半が中学校や高校の社会科の授業で行われており、大学レベルかつ正規の授業で実践された事例は極めて限られている。

研究の目的

仮に入学難易度（偏差値）の高い大学の学生ほど優秀であるとした場合、その頂点に立つ東京大学の学生がTGに対してどの程度満足し、TGから何を発見し何を学んだかについて整理・分析する。さらにゲームを活用した参加型・問題解決型授業の有効性や可能性（及び課題）について、彼らの気づきや学びが示唆するものを通じて考察する。

研究方法

データ回収方法として、筆者はTG実施中に観察メモと取り、ゲーム終了後の振り返りで学生数名からの発言を記録した。さらに各学生（全43名）に用紙を配布し、TGについての感想、気づき、コメントなどを自由に記述してもらい回収した。分析方法としては、質的調査である事例研究手法（Cohen, Manion, & Morrison, 2000）を用い、主に学生からのコメントを継続比較分析手法（Strauss & Corbin, 1990）に従って分類・整理した。

結果・考察

多くの学生が、TGを「面白い」「興味深い」「楽しい」という形容詞を用いて感想を述べていた。また「無我夢中だった」「時間を忘れた」と書く学生もおり、「フロー」状態（Csikszentmihalyi, 1975）を経験していた学生もいたことがわかる。さらに「単純なルールで複雑な内容」「単純なゲームに見えて奥が深い」というゲームの構造についての肯定的な印象に加え、「目からウロコだった」「考えさせられる内容だった」「本当に頭を使うゲームだった」というコメントから、TGが彼らの知的欲求を十分に満たすものであったことが読み取れる。またいくつかのグループに分かれて競争・対抗したことから「チームワークがとても大切」と痛感した学生もいたことがうかがえる。

次にゲームの中での経験で、どのようなことを現実世界の出来事と関連付けているかを見たところ、環境問題（環境破壊、ごみ問題）、失業問題（人余り）、債務問題、内戦が国家の発展に与える負の影響、国際分業、生産物の品質管理の重要性、情報・外交・技術・資源を用いた外交の重要性、人道的支援（国際協力）の必要性、援助の本質（国益を重視し、常に自国を優位に置こうする態度があること）などが列挙された。このように、90分という短い授業時間であっても、実際のゲームで経験した事象を多くの現実世界で起こっている事象と関連付けて理解を深めていることが判明した。

さらに参加者の中には「何か、今まで習ってきた既存の知識だけではどうにもならない状況に追い込まれて緊張した」と書く者や、「自分の無能さを思い知った。自分の進路を考え直します」と書く者もおり、TGを活用した本授業が彼らの内面にも少なからぬインパクトを与えたことが読み取れる。すなわち、TGが世界貿易やそこから派生する問題だけでなく、自己を見つめる契機にもなったと理解できる。

同大学の学生は、あらかじめ答えの用意された入試問題をできるだけ短時間で解く訓練を積んで合格を勝ち得た。さらに入学後も同様に答えのある司法試験、公認会計士試験、外交官試験、国家上級試験などで合格を目指す者も多い。他方、彼らの多くが知的刺激を受けたことから、従来の知識伝達型の授業と異なる、「活用できる知を総動員する」（堀井、2004）タイプの授業を心の奥底では欲していることも事実と考えられる。

問題解決力、生きる力を育む教育は、小中高だけで実践されるのではなく、実社会により近接した大学でこそ実践されるべきものであり、その意味で、TGを一例とする参加型・問題解決型の授業がより広範に大学教育で実践される価値は大きいと思料される。

（本研究は最終的には英語にて研究論文としてまとめる予定）

プロジェクトアドベンチャーによる自立効果

清水強志（創価大学学士課程教育機構）

キーワード： PA、自立、信頼、協力

はじめに

平成 20 年 12 月に発表された中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」によれば、今後の日本の大学教育の改革においては、教育内容以上に教育方法の改善が重要になる。つまり、「学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題」となる。

そこで、創価大学教育・学習活動支援センターでは、プロジェクト・アドベンチャー・プログラム（以下、「PA プログラム」と略記）に注目し、仲間との信頼関係および自立についての効果を測定した。

1. PA プログラム（Project Adventure Program）とは

PA プログラムとは、「グループでアドベンチャー（冒険的）活動にチャレンジする体験を通じて、一人一人に思いやりや優しさなど、心の豊かさをはぐくんだり、仲間や他人を理解することや自分自身を見つめなおすなど社会性をはぐくむことを意図した体験学習の施設および手法」（「高尾の森わくわくビレッジ」ホームページより）のことである。

実際、高尾の森わくわくビレッジのプログラムには、15m のハイエレメントを利用して、恐怖という「自分」との葛藤による成長と仲間への信頼度を高めるものなどがある。そして、プログラム参加者においては、お互いの努力を最大限に評価するという約束や挑戦するかどうかは自分自身が決定するなどのルールが適用される。



図 1 地上 15m での挑戦とそのサポート

2. 概要

本発表では、本年 2 月 8 日に専門施設（高尾の森わくわくビレッジ）にて 1 日 PA プログラムの体験を行ったグループ（19 名）と、4 月 13 日に本学体育館において行った新生（21 名）の効果について分析する。前者は学部生、院生、さらに 2 人の教員によって構

成されている。他方、後者は新生である。* 9 月 8 日には、工学部の学部生が 1 日 PA プログラムに参加する予定であるので、当日の発表では、そのデータも含めて発表する。

3. 高尾の森 わくわくビレッジでの 1 日 PA プログラムの効果

t 検定の結果、有意差が見られたのは、以下の 9 項目であり、もっとも大きな変化が見られたものは、「リーダーシップ」に関するものであった。本項目で重要な点は、「まったく当てはまらない」と回答した人の割合が体験前の 38.58%から 5.56%に減少したこと、および「やや当てはまる」の回答が 0.00%から 27.58%に上昇したことである。

項目	t 値	自由度	
私にはリーダーシップがある	-4.58	17	**
重要なことを決めるとき、他の人の判断に頼る	3.37	18	**
自分の行動は自分で決める	-3.02	18	**
新しいことに挑戦して新たな自分を発見するのは楽しい	-2.88	18	*
何かを決めるとき、周囲からどうみられているかとても気になる	2.85	18	*
自分のことをよく理解している	-2.62	18	*
自分自身が好きである	-2.58	18	*
自分の周りで起こった問題に、柔軟に対応することができる	-2.50	18	*
自分らしさや個性を伸ばすために、新たなことに挑戦することは重要だ	-2.11	18	*

表 1 PA の効果（1 日研修）

4. 新生に対する半日の PA プログラムの効果

専門施設を利用していないため、ハイエレメント、ローエレメントともに利用しておらず、複数の小道具などを利用した体験であった。結果、3 つの項目に有意差が見られた。もっとも大きな変化が見られたのは、「環境適応」に対するものであった。これは地方から出てきて（親元を離れて）下宿を始めた新生特有の状況が大きく作用したと考えられる。

項目	t 値	自由度	
私は新しい環境に適応できると思う	-3.06	17	**
自分の時間を他者と共有するのはうれしいことだ	-2.38	17	*
いい面も悪い面も含め、自分自身のありのままの姿を受け入れることができる	-2.12	17	*

表 2 PA の効果（新生に対する半日体験）

5. 当日の発表では

本稿では、t 検定の結果を掲載しただけであるが、当日の報告では、詳細なクロス集計分析、参加者への聞き取り調査結果、そして、9 月の体験者のデータを含めて発表する。

大学生の主体的なキャリア選択とその支援

— キャリア教育プログラムの立案と検討 —

江利川 良枝 (名古屋女子大学キャリア支援オフィス)

キーワード: 大学生, キャリア教育, グループ・プロジェクト, 進路不決断

はじめに

卒業後の進路に関わる個別相談に際して、教員等の免許や資格を取得する(いわゆる資格課程)以外の学科に進学してきた学生は、就職先の探し方に戸惑いを見せることが多い。また一方で、正社員として就職した卒業生が職場での悩みやストレスを抱えて転職相談に訪れるケースも少なくない。これらのことから、筆者は大学における「キャリア教育」が単に学校教育と職業生活の接続でいいのか、との問題意識をもつようになった。

研究の目的

本稿は、大学生が卒業後の進路やキャリアを主体的に考え、選択(決定)していくことができるような「キャリア教育」の授業の立案と検討を主たる目的としている。これは、大学生が卒業後の人生を生きていく上で、たとえば思いがけないライフイベントによってキャリアチェンジを余儀なくされる場合があるためである。

大学における就職活動に向けたガイダンスでは、まず「自己分析」もしくは「自己理解」を行なうことが重要であるといった説明がしばしばなされる。これは、自分のことや自分自身の興味や能力、価値観を理解することが、数多くの業界や職種の中から自分の希望により近い職業や職場を選ぶ上での指針になると考えられているからである。併せて、自分が目指そうとする相手(就職したいと思う企業)を理解する必要があるといった理由から、「職業理解」または「業界・職種研究」が行なわれる。しかしながら、将来の具体的な進路の選択・決定を行なう過程には、個人と社会・経済状況など多くの条件が関与しており、これから社会に出ようとする大学生にとっては、かなり複雑な工程であるといえる。繁耕(2007)は「自分をもっとも望むことを行動に移すことは当たり前であるが、行動した結果がどのような効用をもたらすかは不確定であることが多く、そのような状況でなお行動しなければならないところに決定の難しさがある」と述べているが、このことは人生における岐路(大学生の卒業時における就職活動)における決定でも、同じようにあてはまるといえよう。

調査の方法

日常生活における社会や組織(大小さまざまな集団)では構成メンバーの一員として、しばしばメンバーと協力しながら「人間関係」や「仲間意識」、「協調性」やグループに積極的に関わっていくとする「主体的な姿勢や態度」が要請される。このことから、学生がキャリアを主体的に選択することができるようになるための大学におけるキャリア教育

(授業)を計画および実施するために「協同学習」の応用的手法の1つである「グループ・プロジェクト」法(シャラン, Y他, 2001)を用いた。また、その効果については授業前と後において、進路不決断尺度(清水, 1980)による就職に関する質問紙を用い、学生の意思決定を阻害している要因(意思決定できない理由)を測定することにした。また、協同学習における態度的側面への効果については「参加度質問調査」(塩田, 1984)の全15項目のうち10項目を用いた。

授業プログラム(グループ・プロジェクト法)

この授業における課題は「自分たちが企業の採用担当者となって試験問題を作成することである。学生にとって、興味や意味のあるトピック(今回の場合は業界)を選択させ、興味や関心あることに応じてグループを編成する。自分たちの興味・関心によって選んだグループの中で、興味ある内容を調べていくことにより、動機づけの効果が期待できる。また、仲間と一緒に考え、試験内容を作成していくことの中から、分担された役割に貢献するとともに、その結果を自分たちで評価することにより、他グループの意見や考え方、またプレゼンテーション(報告する)方法を学ぶという実践的な経験が期待できる。

表: 「キャリア入門」授業におけるグループ・プロジェクトの使用例

内容: 「キャリア入門」授業(全3コマ)	
グループ形態	6-8人
所要時間	1コマ90分×3コマ分
グループの存続時間	1コマ90分×3コマ分
オンライン授業の可能性	低

手順としては、「採用担当者になって入社試験問題をつくろう」という目標に向けて、学生たちが2コマ目の授業内において、それぞれのグループが協同的に作業に取り組んでいけるように1コマ目で動機づけや必要な情報を与えて授業の流れを説明した。併せて、学生のモチベーションを上げるため、自分たち(が選んだ業界において自分が所属するグループ)の会社がトップの業績を作れるような優秀な人材を採用するために、どのような入社試験問題を作成したらいいかといったサブテーマを持たせ、また最後には発表と審査を行い、優秀グループは表彰することを伝えた。

結果

今回の授業プログラムの実施によって、(希望する進路先の)情報を収集していくことで、自分自身の知識や準備不足から感じる不安は大きくなるものの、逆に自分の興味や関心への意識や自覚は高まり、今後は将来の進路や職業を考えていきたいという気持ちが高まる傾向が見られた。また、グループ・プロジェクト法を導入したことで、「浮沈を共にする」関係を意識し、一人ひとりが役割を認識し、責任感が高まる傾向が認められた。

臨地看護学実習グループ活動における 協同的学びの効果に関する研究

松田 麗子 (中部大学)・牧野 典子 (中部大学)

キーワード： 看護教育 実習 協同学習 グループ活動

はじめに

看護学を学ぶ学生は4年間の学びのうち、前半2年間は基礎的な学習を行い、3年生の後半になると臨地実習へと学びの場をシフトさせ、学内で学んだ学習を統合するという過程を踏む。そのため、臨地実習における他者との交流をとおして自己と向き合う学生は大いに感情を揺さぶられ、自分一人では解決できず、メンバーに伝えることもできないので教員のサポートを必要とする。

そこで、グループメンバー間のグループダイナミクスを基盤とし、学生同士が力と心を合わせて助け合いながら困難を乗り越えることができると実証されている「協同学習」の考え方を取り入れ、効果を明らかにする必要があると考えた。保健看護学科学生の臨地実習におけるグループ学習に協同学習の考え方を導入し実習目標の達成効果、グループダイナミクスが及ぼす学習効果を明らかにし、実習指導への示唆を得る。

方法

1. 参加者：研究者が成人看護学の実習指導教員として関わった、A大学保健看護学科3年次および4年次学生62名
2. グループ活動の概要：成人看護学実習学生は、日々の実習終了後30分程度、実習の振り返りの場として話し合いを行った。その後、話し合いの場で感じたことや考えたことをジャーナルに記入する。教員の関わりは、主にグループメンバーが互いに支援的になるように学生を褒め、話し合いの場で起こった「今、ここで起こっていること」や「感情を体験すること」を大切に、ここで起こった言動を含めて、ICレコーダとフィールドノートに記録した。
3. グループ分け：1グループ6~7人に機械的に分け、学生の希望を取り入れ修正した。
4. 研究の実際：臨地実習が行われる前と臨地実習が終了した後に、自記式の質問紙調査を行った。質問内容は、長濱ら(2009)が開発した協同作業認識尺度18項目と、津村ら(2007)

のラボラトリー方式体験学習効果測定調査で用いた測定尺度77項目の内67項目である。協同作業認識尺度は「協同効用」「個人志向」「互恵懸念」の3因子から構成され、ラボラトリー方式体験学習効果測定尺度は「グループへの満足度」「グループの協力度」「グループへのイメージ」「他者との関係」「協調傾向」「自己意識」「教師-学生関係」「ストレス」「社会的スキル」の9尺度のうち、今回は「ストレス」を除く8尺度を用いた。

結果と考察

協同作業認識尺度(5件法)を用いて得点を算出した。対応のあるt検定を行った結果、実習前後において、協同効用因子において有意な差($p < .01$)を示し、また互恵懸念因子においても有意な差($p < .05$)を示した。一方、個人志向因子においては有意な差は認められなかった。

学生は臨地実習グループにおいて、仲間と共に作業をすることにより有効性があることや、仲間全員に恩恵があることへ認識が変化した。個人志向因子には変化が見られなかったことから、協同作業認識の変化と同時に個人的な活動も大切であり好んでいると考える。

ラボラトリー方式体験学習効果測定調査(4件法)を用いた分析を行い得点を算出し対応のあるt検定を行った結果、実習前後において、「グループへの満足度」($p < .01$)、「グループの協力度」($p < .01$)で有意な差が示された。学生は、実習前後でグループに対する認識が肯定的に変化していることが示唆された。また、「他者との関係」($p < .01$)で有意な差を示した。他者との関係の中でもグループで気楽でいられることや秘密を話せるなど、「広く」「深く」関係性を構築している様子が見えられた。個人の中で他者と協力や他者を助けようとしているかを示す「協調傾向」($p < .01$)、個人の中で自分のことをどれくらい受け入れているかを示す「自己意識」($p < .01$)は共に有意差があった。グループ活動の中で他者と協力する姿勢やありのままの自分を受け入れる傾向が高まったことが示唆された。

学生個人の効力感を表す「自己意識」($p < .05$)で有意差を示した。学生自身がグループ実習において知識を習得しながら何らかの手応えを見つけていることが示唆された。学生個人における「社会的スキル」($p < .01$)で有意差を示していた。実習前後で「教師-学生関係」($p < .05$)で有意差を認め、また教師と学生の関係性の「深さ」($p < .01$)でも有意差が示された。学生と教員の関係は、3週間の臨地実習での関わりの結果である。その過程で教師に自分自身を受け入れてもらえたと感じた結果、教師を信頼することができたと考えられる。

まとめ

以上の結果により臨地実習におけるグループ学習に協同的な作業を行うことにより協同的な学習が、肯定的な認識へ変化する事を確認する事ができた。また、他者との助け合いや協力をするという事は、学生にとって、臨地実習グループ活動の基盤として受け入れられるという事が分かった。実習目標の達成効果を明らかにするには至っていない。

正解が提示されない授業を看護学生はどう受け止めるか

吉村 匠平(大分県立看護科学大学)

キーワード：正解、看護学生、シンク＝ペア＝シェア、心理学、カラーカード、

1. 看護教育のジレンマ

看護師養成の教育機関に在籍する学生は、国家試験を避けて通ることができない。多くの看護学生は、国家試験が行われる2月までに単位の修得を終え、卒業後に就職する医療機関を内定させるが、国家試験の合格が、看護師としての就業の必要条件となる。「国試に出る」というフレーズは多くの看護学生が耳にするところであり、国家試験の合格率が大学認証評価の資料にも利用される。国家試験に合格するには、正解を独力で効率よく導き出す能力が必要とされるため、看護学生は、高等学校までの学習を通じて身につけてきた学習スタイルを、卒業直前まで温存させることになる。確かに、医療機関での実習や学内施設を活用した実習などを通して、明確な正解のない状況における学習も行われる。しかしながら、そのような場面においても、現場での実習指導者や指導教員が、学び手の外側に「正解」として存在している。

他方、医療の現場には、医師、看護師、作業療法士、薬剤師、理学療法士、臨床検査技師など様々な医療職者が存在する。看護師は、患者やその家族だけではなく、様々な医療職者ともインタラク션을繰り返しながら、より良い看護の形を模索し続ける。「この患者にどのような看護を提供するのか」という問題に対して、予め「正解」が準備されていることはなく、「独力」で答えを導き出すことも要求されない。同僚、他の医療職者、患者（その家族）と協同しながら、正解がわからない状態で粘り強くインタラク션을繰り返すことが求められる。

国家試験が要求する学習スタイルと医療の現場が要求する学習スタイルを両立させることが、看護学生に求められている。

2. 看護教育における心理学

筆者は所属校で心理学の授業を担当している。心理学は、看護師国家試験の試験科目には含まれていない。心理学に関する内容が出題されることはあるが（例、適応機制、エリクソンのライフサイクルなど）、あくまでも看護との関連においてである。看護学部のカリキュラムを大枠で規定する指定規則に定められた教育内容にも「心理学」という言葉は存在しない。「人間と生活・社会の理解」という教育内容の中に位置づけられてはいるが、心理学を履修し単位を取得することが、受験資格の要件にはなっていない。国家試験を意識

した心理学教育を行う必然性は極めて低いと考えることができる。

3. 授業のテーマと実践

医療の現場では、他者と協同しながらよりよい看護を向けプロセスを踏んでいく能力が必要とされる。現場には、正解を与えてくれる教師役は存在しない。他者との協同作業の中で正解そのものが揺れ動いていく。このような状況を教室の外内に構築することを授業のテーマとした。授業時間内に問題演習を行う時間を組み込み、正解を教師が提示せず、受講生同士のインタラクーションを通して合意点を模索するというスタイルを採用した。問題演習の流れは以下の通りである。

①問題を提示し、「シンク＝ペア＝シェア」の技法を用いて話し合わせ、ペアで1つの解答を準備させる。②カラーカードを用いて（例：○のペアは赤いカード、×のペアは青いカード）ペアで準備した解答を全体でシェアする。③解答が割れた際には、何故そのような判断をしたのかについて発言を求める。④質問する時間を与える。質問は教員に対してではなく、他の受講生に対して行われる。教員は学生からの質問に対して答えず、学生に答えることを求める（発言に対しては、平常点を配点する）。⑤時間外学習のために準備された講義ブログ内に質問用の掲示板を作成する。この質問に答えるのも学生の役割とする。

授業中には、何故教員が正解を提示しないのかについて、その理由（現場で行われる学習状況に近づける）繰り返し提示した。教師は一貫して「正解」を提示することなく授業を進めた。

4. 調査内容、方法

対象は、筆者が担当する1年前期開講の必修科目「人のこころの仕組み」の受講生82名。2クラスに分け、机をコの字型に配置して授業を行った。大学が実施するアンケートと独立して行った授業評価アンケートの中に、以下の質問項目を組み込んだ。

質問項目は、1. 教師が正解を提示しないことに慣れたか？、2. 教師が正解を提示しないことが気になるか？、3. 教師が正解を提示しない理由は十分に説明されていたか？、4. 教師から説明された理由は納得のできるものか？、5. 教師が正解を提示しないことが、学習にどのように影響するか？など。

昨年度の受講生を対象に行った予備調査の結果を示す。教師が正解を提示しないことに慣れたか？に対しては、慣れなかった0人、あまり慣れなかった5人、どちらとも言えない6人、少し慣れた30名、慣れた25人。教師が正解を提示しないことが気になるか？に対しては、気になる8名、少し気になる25人、どちらとも言えない6名、あまり気にならない16名、気にならない4名だった。

協同技能の評価のためのルーブリックに関する検討

中西良文・西村まりな（三重大学教育学部）

キーワード： 協同技能・協同技能の評価・ルーブリック・PBL

[問題と目的]

協同での学びがその効果を生じるための重要な要因の1つとして、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック(2010)は学習者が協同技能を身につけることを掲げている。ジョンソンら(2010)は、この協同技能に関して、形成・機能・定着・醸成という4つの水準からの検討を行っている。形成とは、うまく機能する協同学習グループを作り上げるのに必要な最も基礎となる技能である。機能とは、課題を成し遂げたり学習に効果的な関係をメンバー間に保つための、グループ活動の運営に必要な技能である。定着とは、取り上げられた教材への理解を深めたり、より質の高い推論方略を使うように励ましたり、与えられた教材の習得や保持を最大限にするために必要な技能である。醸成とは、取り上げられた教材の再概念化、認知の対立、より多くの情報の検索、結論の背後にある原理に関する話し合い、といったことを刺激する技能である。

これらの協同技能が協同学習において重要であるのであれば、学習者がどれだけこれらの技能を身につけたかを把握することが、協同学習の成果を知るとともに、次の改善を考えることにもつながるため、重要であると考えられる。

そこで本研究では、この協同技能の4つの水準について評価する方法を開発することを目的とする。特に本研究では、段階評定の各段階ごとにその評定のもととなる基準を示したものであるルーブリックを用い、評価を行うものを開発する。ルーブリックを用いることにより、明確な評価基準が定められていない段階評定に比べ、各段階のとらえ方に主観性が入り込む余地が少なくなると考えられる。さらに鈴木(2011)は、生徒にルーブリックを提示することによって、評価の共通理解が図られ、学習活動や自己評価の指針が示されることになるため、有効であると指摘している。

以上のように、測定上・教育上の利点から、特にルーブリックを用いた評価の開発を試みる。なお、本研究においては、ルーブリックの評価基準を理解するのに十分な言語的能力を持ち合わせていると考えられる大学生を対象とする。そして、まずは協同グループができて間もない時点での評定を、介入による影響を受けていない評定値であると考え、開発した各項目への評定がどのように分布しているかを検討する。それとともに、協同学習を主とした学習の進行に伴う評定に変化についても検討する。学習の進行に伴う変化に関しては、PBL(Problem-based Learning)の体験による変化についても検討する。

[方法]

対象：地方国立大学教職科目「教育心理学(全15回)」を受講した大学生60名。当該授業では、4人グループでの活動を主として授業が

項目：「議論されたことを要約して、伝えることができましたか」
1.要約しようとしなかった
2.頭の中で要約することはできたが、声に出すことができなかった
3.要約し声に出すことができたが、上手く伝えられなかった
4.重要な意見などを要約し、声に出し伝えることができた
図1.「定着：議論の要約」の項目・ルーブリック例

進められ、また、授業期間中盤にはシナリオ型のPBLが3週間かけて行われている。質問紙調査の実施方法：授業開始時のグループ構成直後(2回目授業)、PBL課題前(9回目授業)、PBL課題後(12回目授業)の3回に質問紙を配布し、次回授業までに回答の上持参させる持ち帰り回答方式で実施した。

質問紙の構成：質問紙では、協同技能を測定するために、質問項目とルーブリックがセットになったものが提示され、各項目に対して今の自分をもっとも当てはまるものを、ルーブリックを基にして回答するよう求めた(図1参照)。協同技能の測定のための質問項目の作成については、ジョンソンら(2010)の4つの水準を元に17の観点を取り上げた(形成・機能・定着は各4項目、熟成は5項目)。またルーブリックの作成についても、4段階での評価基準を、ジョンソンら(2010)における説明をもとに作成した。なお、質問紙には、これらの項目以外の尺度も含まれていたが今回の検討には用いられていない。

[結果と考察]

授業開始時の評点について、項目ごとの度数分布表を作成した。その結果、高い評点に多く集まっている項目、低い評点に多く集まっている項目、中央に評点が多く集まっている項目、各評点に得点が均等に分散している項目などがあると考えられた。これらの結果から、各項目の評価基準そのものや、どの範囲を段階評定の対象とするのかについて、検討の余地があると考えられる。

続いて、項目への回答得点の授業の進行とともにどのように変化するかを検討した。対応のある1要因分散分析の結果、表1に示す4つの項目において有意な変化が見られた。Bonferroni法による多重比較の結果、いずれもPBL後の得点が他の得点に比べて有意に高いという結果が見られた。この結果から、PBLに何かしらの評点を変化させる要素があったと考えられ、今後、それについてのより詳細な検討が必要であると考えられる。

[引用文献] ジョンソン, D. W. ・ジョンソン, R. T. ・ホルベック, E. J. 2010 石田裕久 梅原巳代子(訳) 改定新版 学習の輪 ―学び合いの協同教育入門― 二瓶社
鈴木雅之 2011 ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響 教育心理学研究 59, 131-143.

表1.得点変化が見られた項目における各時点での平均値および標準偏差(括弧内)

	授業開始時(I)		PBL前(II)		PBL後(III)		多重比較	
2 形成:グループへの参加	2.79	(.88)	3.00	(.83)	3.33	(.87)	*	I<III
10 定着:メンバーの意見の正確さ	2.58	(.93)	2.25	(.94)	3.04	(.75)	**	II<III
12 定着:発表や報告の方法	2.63	(1.06)	2.42	(.93)	3.08	(.83)	**	I<III, II<III
16 醸成:議論を深めるための質問	2.38	(1.17)	2.38	(1.10)	3.08	(.88)	*	I<III, II<III

*: $p<.05$, **: $p<.01$

いずれも $N=24$ 。多重比較の不等号の間は5%水準で有意

大学院における専門日本語教育に協働学習を用いる

可能性 ―ピア活動と作文の検証から―

神村 初美(首都大学東京大学院 博士後期課程)

キーワード： 大学院 専門日本語教育 協働学習 四技能 批判的な読み

近年の日本語教育では、協働学習を取り入れた様々な授業実践が試みられ、「難しい課題をやさしくする」「動機づけを高める」(館岡 2005)などの成果が報告されている。しかし、これらは日本語授業における読解または、文章作成クラスなどでの実践であり、各専攻における専門的な内容には触れられていない。また、大学院の専攻における専門的な内容を扱った授業に協働学習を組み込んだ実践は少ないのが現状である。そこで、大学院での専門分野で特に必要とされる「読む」「書く」ことを取り扱った授業設定において協働学習を用いた場合、協働学習はどのように作用するのか。また、その際、院で必要とされる論理的な文章運用能力向上に寄与するのかを考察することによって、大学院における専門日本語教育に協働学習を用いる可能性について検証したい。尚、本稿における「専門日本語教育」とは、特定のための日本語の教育であり、専門分野で必要な語彙・表現とそれらを使った、必要な言語技能の習得を目指すものとする。

実践は2009年度前期の大学院において調査授業として行った。授業時間は90分間、全14回で、参加者は学部専攻が院専攻と異なる日本人初年次院生2名と、中国の初年次留学院生1名および、同じく中国の研究生2名の合計5名(以下、JG1,JB2,CG1,CG2,CG3)である。内容は、参加者全員の同一院専攻である日本語教育学における専門日本語解釈を扱った。教材は専門語彙の解釈をまとめ整理した資料である。

初回授業においてアイスブレーキングとプレ作文テストを行い、授業進行ではピア活動の手順を示したプリントを使用した。各授業参加準備としては「ソロ生成」(館岡 2005)に繋げる為の事前自習を課し、ピア活動の円滑化と活性化を図った。最終回授業に、ポスト作文テストとフォローアップインタビュー(以下FI)を行った。

本稿においては、大学院での専門分野における「読む」「書く」ことを取り扱った授業設定において協働学習を取り入れた場合、協働学習はどのように作用するのか、論理的な文章運用能力向上に寄与するのかを考察するため、分析対象データはプレ作文テストとポスト作文テストの比較と授業作文考察にピア活動とFIの文字化データを加えることとした。また、プレ・ポストテストの評価は、日本語教育専門家合計4名が、専門的な見解に基づいた内容・論述が見られるかどうかを評価の判断基準として、1から5までの5段階評価で行った。さまざまな分野の日本語教育専門家の評価視点からテスト評価の妥当性が高ま

ると考えられたため、評価者による採点を平均値化し検証を行った。

全評価者による採点の平均値化の結果、学習者全員において得点の向上が見られた。特にCG1とJB2においては53%の達成率向上であった。CG1のプレテストは25%、JB2は36%であったが、ポストテストにおいては、CG1が78%であり、JB2は83%と大幅な伸び率が観察された。一方、プレテストにおいて63%であったJG1は、ポストテストでは67%と、わずか4%の伸び率にとどまった。また、プロダクト内容の比較から、語彙と表現の豊富さ、作文文章量の大幅な増加と客観的な論述展開という変化が見られた。特にCG3は、プレテスト結果が60%に対しポストテストは、89%と29%の数値的な達成率向上に加え、具体例を挙げた説得力のある文章展開という内容的向上も見られた。一方、JB2においては、自分なりの言葉で論じた展開から、思い違いの結びや説明不足に陥る作文が見られた。またCG1CG2には、テキストの文章を丸暗記したような記述が見られた。

プレ・ポストテストにおいて大幅な達成率の向上が窺われたCG1とJB2及びCG3は、ピア活動に積極的に参加し、それらのやり取りから多くの学びを得ていたことが観察されている。一方、達成率の伸びが少なかったJG1はピア活動に対し緊張と不安を感じ、それらマイナスの負荷は最後まで続いたとFIで述べている。結果、これらプレ・ポストテストにおける向上率の違いは、行われたピア活動の質によるところが大きいと考えられた。

授業作文における全体的な傾向としては、作文量の増加とプロダクト内容の充実があげられる。授業前半は短文、メモ書き、主観的な論述であるが、中盤から徐々に複文、論理的な論述展開と、専門語彙や表現を駆使した内容の充実が窺われるようになった。特にJB1における内容の充実の変化は顕著であった。一方、中国人留学生においては、資料の一部分を切り取って答えようとする傾向が減少しながらも最後まで窺われた。これら中国の留学生にみられた暗記重視の姿勢は、専門内容理解の難しさとともに、書かれていることはすべて正しいと捉える受身的な読みという母国の学習観による影響があるのではないかと考えられる。しかし、授業の回数を重ねる中で中国人留学生におけるこれら受身的な読みの姿勢は消えることはないが徐々に減少している。FIにおいてCG1とJB2は、ピア活動の効用から、専門知識を自分なりに捉えられるようになったと自信も述べている。つまり、専門日本語教育に協働学習を組み込んだ本稿における一連の試みが、大学院における批判的な読みの姿勢の滋養に貢献していた可能性があり、その結果もたらされた受け身的な読みからの脱却であると考えられよう。

これらの検証から、大学院での専門分野における「読む」「書く」ことを取り扱った授業設定において協働学習を取り入れた場合、客観的な論述展開の観察から、自分語りのいわゆるナラティブ中心文章からの脱却に有用に作用する。また、伸び率の差異はあるが全員の達成率の数値的向上、及び内容の向上変化から、院で必要とされる論理的な文章運用能力向上につながる可能性があると考えられた。また、大学院における批判的な読みの姿勢の滋養に繋がる可能性が窺われた。

館岡洋子(2005)『ひとりて読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会

「学習材」としてのインタビュー

ー日本語学習者とともにつくる学びの場ー

當銘美菜

キーワード：インタビュー、日本語学習者、学習材、学びの場

1. はじめに

多くの人で雑踏するカフェや街中で、話に夢中になり、周りの状況が一切気にならなくなることはないだろうか。話に没頭し、時間が経つのを忘れてしまった体験が誰にも一度はあるだろう。このような「わたし」と「あなた」がつくり出す場では、お互いの属性や話し始めたきっかけが何であったかなどはあまり重要ではなく、やりとりが進むにつれて、話の内容が深まり、次第に「あなた」という人を理解すると同時に、「わたし」という人が形成されると実感する。

従来、教育には、「教材」が不可欠な要素として捉えられてきた。『新版日本語教育事典』（2005）も、教師主導型の教育から学習者主体の教育へと変化していることを指摘した上で、「教師には、「だれが、何を学びたいのか」「そのためにはどう教えるのか」という原点に戻り、主教材・副教材・補助教材を選択することが求められている」（pp.899-900）と「教材」ありきの教育から抜け切れていない。しかし、「教材」を、学習者とともに学ぶための素材、「学習材」（池上、2011）¹と捉えた場合、それは誰かが用意するものではなく、やりとりの中で「学習材」と「なる」のではないか。本稿では、インタビューの名目で始めた筆者と日本語学習者（以下、Dとする）のやりとりが、どのように「わたし」を見つめ直すことへとつながり、「学習材」と「なった」のかを明らかにする。

2. 研究の手続き

インタビュー・データは、7月1日、9日、30日にICレコーダーを用いて収集された。インタビューは、3回とも半構造化インタビューで、「その場の状況や回答者の世界観、そして、そのテーマに関する新しい着想に対応し」（メリアム、2004、p.108）ながら進められた。データ分析には、SCAT（大谷、2008）を用いた。妥当性を確保するために、メンバーチェックを行うと同時に、第三者に確認してもらった（peer examination）。

3. 結果と考察

インタビューは、「「高校留学生」は、「日本語教室」への参加をどのように意味づけているか」を明らかにすることを目的に実施されたが、筆者とDのやりとりの内容は、次第に「自己を理解すること」へと変容していく。

Dは、日本語教師とホストファミリーの差異について語る際、「深みのあるトピック」や「考える行為」を重要な要素として挙げた。そして、その理由として、「自分のことが分

かる」ことへつながるからだ述べた。ここからDは、日本へ留学する前の自分を、「ダメな人だった」・「目標がな」く、「自分が何をやっているのかを分かっていなかった」と振り返り始めた。そして、今の自分は、「いつも目標があ」り、「今度はどうやって日本語を使うのか」、「自らチャンスを探す」ことができるようになったと語った。さらに、Dは、来日前後の自らの変容について、「記憶」をキーワードに振り返り、来日前のことは「よく覚えていない」が、来日後は「記憶がいっぱい」であり、自分が「何がしているか、すごくはっきり分かっている」と話した。そして、「深い記憶」とは、自分がどこにいるかではなく、「何をしているかはっきりし」た上で行動していることにより生まれるものだと語った。

このように、Dは、インタビューを媒介に、自らの思考を乗せたことばを生みだし、「わたし」とはどんな人か、どのような意識をもって生きているのかを語り、自らを更新していた。では、筆者はどうだったか？

「Dという人は何で形成されているのか」という話題から、筆者とDは、互いを形作る要素について説明し合った。その際、Dは、「わたし」の核は「興味・できること」であり、それは「日本」と「学校」という二つの要素により支えられていると述べた。「自分が何でつくられているか、考えたことないよ」と話していたDは、その場で初めてこの問いについて考えたはずである。しかし、理由付きで明快に答えた。一方、筆者は自分にとって大切な要素を挙げることはできるが、それぞれがどのような関係で位置付けられているかを述べることができなかった。そのため、筆者は、Dの語りを聞き、この「わたし」について再考することとなったのである。

以上のやりとりは、多くの人で賑わうカフェで行われた。筆者とDは、「わたし」を見つめ直すことへと続くやりとりを通じて、「学びの場」をともに作り上げていたのである。

4. おわりに

本稿では、インタビューが、筆者とDにとって、「わたし」という人について再考する「学習材」となっていたことを示した。また、学びの場とは、どこかにある既存の空間を指すのではなく、「学習材」を媒介に、「わたし」と「あなた」がやりとりを通じて作りあげる場であることが示唆された。

参考文献

- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』 v.54, n.2, 27-44.
- 日本語教育学会編（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店
- メリアム、S.B. (Merriam, S. B.) (2004/原著 1998) 『質的研究方法入門—教育における調査法とケース・スタディー』堀薫夫・成島美弥訳 ミネルヴァ書房

¹池上（2011）は、早稲田大学日本語教育研究科「地域日本語教育研究」の講義配布資料による。

協同学習に対する認識の発達的変容と

達成目標志向性の関連

野崎秀正*

キーワード： 協同学習への認識、達成目標志向性、発達差

問題と目的

児童・生徒の協同学習に対する認識は、協同学習の効果に影響する重要な個人内要因とされる。この認識について、これまでの研究では、青年期に向かうに従って、協同学習を志向する程度が減少し、逆に個別学習を志向する程度が増加する可能性が示されている(長濱ら,2009)。しかし、なぜ発達に伴って協同学習に対する認識が変容するのかについての詳細は明らかにされていない。本研究では、この1つの原因として、学習に対する達成目標志向性が発達に伴い変化するためであることを予想し、検討する。

方法

調査対象者 M市にある2つの公立小学校の4年生200名、5年生179名、6年生222名の児童、計601名(男子306名、女子295名)と、同じ市内の2つの公立中学校に在籍する1年生246名、2年生263名、3年生257名の生徒、計766名(男子356名、女子407名)、総計1367名(男子665名、女子702名)であった。

質問紙 (1)協同学習への認識尺度;Cantwell & Andrews(2002)のFTGW(Feeling Toward Group Work)尺度と長濱ら(2009)の協同作業認識尺度を基に作成した。2つの尺度に共通して扱われる概念である、協同学習への志向性(Preference for Cooperative Learning; 以下、PCL)と個別学習への志向性 (Preference for Individual Learning; 以下、PIL) の2つの下位尺度を用いた。(2)達成目標志向性尺度; 田中・山内(2000)の尺度を用いた。

結果と考察

(1) 達成目標志向性の発達差

分散分析の結果、3つの達成目標志向性の全てに有意な発達差がみられた。線形傾向分析の結果、熟達目標志向性と遂行接近目標志向性は発達に伴う有意な減少傾向、遂行回避目標志向性は発達に伴う有意な増加傾向がみられた(図1)。

(2) 協同学習に対する認識の発達差

分散分析の結果、PCLとPILの両方で有意な発達差がみられた。線形傾向分析の結果、PCLは発達に伴う有意な減少傾向、PILは発達に伴う有意な増加傾向がみられた(図2)。

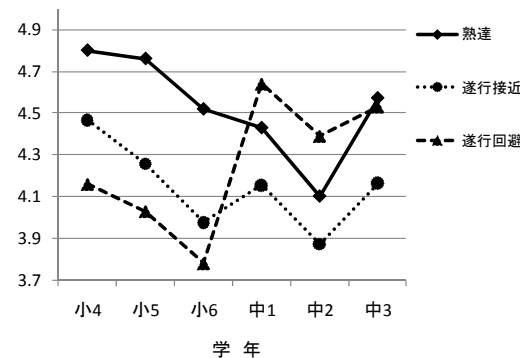


図1 達成目標志向性の発達の変容

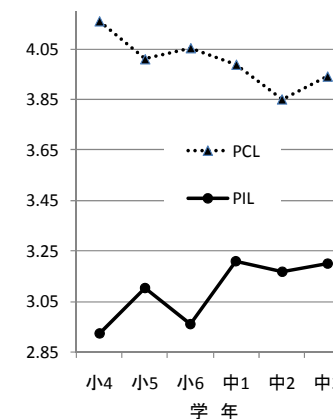


図2 協同学習に対する認識の発達の変容

(3) 協同学習に対する認識と達成目標志向性の関連

発達差から達成目標志向性を媒介して協同学習への認識に及ぼす影響を表したモデルを構築し、共分散構造分析を行った。その結果、PCLについては、発達に伴って熟達目標志向性が低下するために、減少する可能性が示された。一方、PILは、熟達目標志向を媒介した場合は増加するが、達成目標とは無関係に発達に伴い増加することも示された。(図3)。

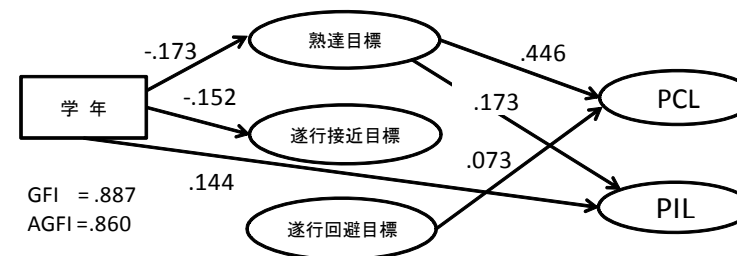


図3 協同学習に対する認識と達成目標志向性の関連を示したモデル

引用文献

Cantwell,R.H., & Andrews,B. 2002 Cognitive and psychological factors underlying secondary school students'feelings towards group work. *Educational Psychology*, 22(1), 75-91.

長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 2009 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57(1), 24-37.

田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, 71(4), 317-324.

* 宮崎学園短期大学

看護専門科目「救急看護学」における協同学習の効果

牧野典子

キーワード：救急看護学、協同学習、グループ・プロジェクト法

問題と目的

本研究の目的は協同に基づく学習法の1つであるグループ・プロジェクト法を看護学の授業に導入することによって、指導目標がどの程度達成されるか、学生の協同作業や自己認識にどのような変化をもたらすかについて検討することである。

今回グループ・プロジェクト法の導入を試みた授業は、大学での2単位30時間の講義および演習科目である。この授業では専門的な知識と技術を教える必要はないため、これまで伝達式の一斉授業を行ってきた。講義中には居眠りや内職をする学生が多く、グループ学習では一部の学生に「ただ乗り」がみられていた。そこで、全15回の授業の内6回分をグループ・プロジェクト法により実施し、それによって指導目標①～⑤の達成を目指した。

- ① 生命危機状態にある患者への治療・処置法である一次救命処置、二次救命処置の種類と方法について説明できる。
- ② 救急外来や集中治療室における治療・処置・看護について説明できる。
- ③ 協同学習を通して協同に対する認識を深めることができる。
- ④ 協同学習を通して学習方法を習得できる。
- ⑤ 協同技能を活用して、自尊感情、自己効力感を高めることができる。

方法

1. グループへの課題

指導目標①と②に関わる具体的な課題は、緊急時の対応マニュアルを作成し、マニュアルを要約したポスターを作成して展示発表すること、対応マニュアルの内容から看護師国家試験に準ずる形式で模擬試験問題をグループで3問作成することである。

2. 効果測定の方法

指導目標①②の評価は、筆記試験と対応マニュアルの相互評価、発表会の評価得点で行った。筆記試験は学生が作成した模擬試験問題を教員が一部加筆修正し、教員作成問題10問を加えて45問とし、グループの得点ランクにより1～5点を個人の得点に加算した。対応マニュアルは、期限までに提出されたマニュアルに対し30点を配点し、マニュアルの相互評価と展示発表の相互評価により、それぞれ1～10点をグループメンバーに加算した。

指導目標③～⑤の評価はグループ・プロジェクト法の導入前と導入後に質問紙調査を行

った。③には、長濱ら(2009)が開発した協同作業認識尺度(3因子、4件法)18項目の内、前年のデータの因子分析で負荷量0.45以上の12項目を用いた。④には、西村ら(1995)の自己教育力尺度(4因子、4件法)40項目の内、負荷量0.45以上を選択して2因子11項目を用いた。⑤には、山本ら(1982)の自尊感情尺度(1因子、2件法)10項目から9項目を選択し、坂野ら(1993)の一般性自己効力感尺度(3因子、4件法)16項目の内12項目を選択して用いた。また、協同技能の活用に関しては、Johnson, D.& Johnson, R. (1996)の「Report Form: Social Skill」ならびにジョンソン, D.ら(2010)の『学習の輪』を参考にして日本語に訳し、23項目の尺度(1因子、 α 係数0.92、4件法)として用いた。

結果と考察

調査対象者は前調査が146名(回収率98.6%)、後調査が141名(回収率95.3%)であり、前後共に回答した者は127名であった。

1. 目標①②の習得について

筆記試験の結果は、平均77.4点であり、最高93点、最低50点、60点未満の学生は10名(6.8%)いた。35のグループの内、メンバー全員が80点以上だったグループが2つ、70～79点は9つ、60～69点は14だった。これらのグループにそれぞれボーナス点を5点、3点、1点ずつ加算した。統制群による直接比較を行っていないことから、筆記試験結果の優劣を統計的に吟味することはできないが、一斉授業を行った昨年度の不合格者の割合(6.4%)と比較すると、ほぼ同じ結果であった。

また、対策マニュアルは全グループが期日までに提出し、メンバーが担当課題を学習して持ち寄った内容をグループで厳選してA3用紙1～2枚にまとめることができた。さらに展示発表会では全グループが学習成果を発表することができ、相互の評価も行った。

このことから、協同的な取り組みは、教員がまとめた知識を一斉に講義し期末試験で評価する方法と比較すると、同等かそれ以上の学習成果があったといえるのではないかと考える。

2. 目標③～⑤について

協同作業認識得点では、協同効用因子に導入前後で有意な差があり導入後の得点が上がっていた($p<.01$)。今回の授業は1ヵ月半という短期間の指導効果をみたものであり、どのような要因によるものか明らかにすることは難しい。ただ、学生はグループ・プロジェクト法を体験して、グループの仲間と力を合わせて共に活動することが、たくさんの課題の達成に有用であると肯定的に捉えるようになったと考えられる。

自己教育力得点では、「成長・発展への志向」と「学習の技能と基盤」の2因子が導入前後で有意な差があり導入後の得点が上がっていた(それぞれ $p<.05$, $p<.01$)。自己教育力の習得は、個人的な学習活動だけでなく、協同的なグループ学習の場でも獲得されることが示唆された。

自尊感情および自己効力感得点も導入後の得点が有意に上がっていた($p<.01$, $p<.05$)。

公立中学校事務職員の資質向上の実態と課題

岩崎 保道

キーワード：公立中学校、教育委員会、事務職員、能力開発、調査

本発表は、公立中学校における事務職員の能力開発の取組実態と課題を示すものである。その検討手段として、公立中学校に対するアンケート調査報告を行うものである。

1. 公立学校における事務職員の能力開発の意義

地方公務員法第39条第1項は、「職員には、その勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない」と定めている。また、2001年12月25日閣議決定「公務員制度改革大綱」では、「人材育成を図る仕組みの整備」において、「時代の変化に対応した職員の能力・資質の向上を図るため、人事管理権者が職員の育成に関する方針を定め、行政課題に的確に対応する能力を有する職員の計画的育成に努めるとともに、職員も自ら進んで職務遂行能力の開発及び向上に努める仕組みを整備する」としている。

2. 公立中学校に対する事務職員の能力開発に関するアンケート調査

2.1 問題設定（調査の意図）、調査の方法（対象者）

調査は、公立中学校事務職員の能力開発の実態と課題を明確にするためである。調査は2009年8月～10月に公立中学校376校の教頭に依頼し、126校より回答を得た（回答率34%）。

2.2 調査の結果

図表1 公立中学校に対する事務職員の能力開発に関するアンケート調査結果

質問1「事務職員の能力開発のための取組を講じているか」 公立中学校（%）

学種\項目	はい	いいえ	検討中	答えられない	合計
公立中学	82 (65)	41 (32)	2 (2)	1 (1)	126 (100)

質問2「事務職員の能力開発のための取組方法」（複数回答可） 公立中学校（%）

No.	回 答	回答数 (%)
1.	校内で研修会を開催	9 (7)

2.	外部の研修会への参加	74 (58)
3.	新人研修の実施	4 (3)

質問3「事務職員の能力開発の結果、教育改善の効果があつたか」 公立中学校（%）

学種\項目	はい	いいえ	どちらともいえない	わからない	合計
公立中学	60 (48)	1 (1)	13 (10)	8 (6)	82 (65)

質問4「事務職員の能力開発の課題点」 公立中学校（%）

No.	回 答	回答数 (%)
1.	ない	24 (19)
2.	ある	49 (39)
3.	答えられない	9 (7)
合 計		82 (65)

質問5「事務職員の能力開発について他組織の支援を受けているか」 公立中学校（%）

No.	回 答	回答数 (%)
1.	はい	100 (79)
2.	いいえ	20 (16)
3.	答えられない	6 (5)
合 計		126 (100)

2.4 結果の考察

結果をまとめ、第一に、公立中学校における事務職員の能力開発は、過半数以上（65%）行われていたが、課題を持つ学校が4割程度あった。第二に、公立中学校事務職員の能力開発は、他組織の支援を受ける公立中学校は過半数（79%）を超えることがわかった。

調査結果より推察できる点として、次の事項を挙げる。第一に、第1章で示した事務職員の能力開発の意義を考慮すると、公立中学校における事務職員の能力開発の取組は高いとはいえない。学校管理者は、その意義を理解し、具体的な取組を実施する必要があると考える。あるいは、意義は理解しているものの業務上の理由などにより、実施できない場合は、学校において組織的な対応を検討する必要があるだろう。第二に、能力開発を実施したにもかかわらず、教育効果がさほど高くないのは、「研修等の実施内容と事務職員が求めるもの（ニーズ）にミスマッチがあつた」「効果の検証手段が適切でなかつた」などの理由が考えられる。この点については、別途、能力開発の実施とその効果の因果関係を綿密に分析する必要があるだろう。

持続可能な未来への学び ーフィンランド中等教育の実際ー

松浦賢一（北海道教育庁）

キーワード： ESD フィンランド コンピテンシー 協同学習

1. はじめに

国際的にESD (Education for Sustainable Development) の重要性が高まる中、日本政府は、わが国におけるESD実施計画を改訂した。新学習指導要領に基づいた実践、ユネスコスクールの活用等、学校教育を活用してESDを推進していくことなどを盛り込んだ。新学習指導要領では、持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれ、教育現場において、ESDの考え方に沿った教育が求められている。

本研究では、ESDを推進していく可能性として、ESD先進国であるフィンランド中等教育における授業の実際から、ESDが目指す能力・態度と効果的な学習方法の関係性について考察するものである。

2. ESDが目指す能力・態度

(1) ESDのコンピテンシー

ESDは、現在の社会的、環境的問題から学ぶ中で、態度、スキル、知識を獲得し、それらに基づいて意思決定をし、行動していくことを目指している。

佐藤真久(2009)は、ESDの展開において個人能力として必要とされる主要な素質・能力(コンピテンシー)をESDの10の視点で整理している(表1)。

表1：OECD-DeSeCo コンピテンシー3領域と「ESDの10の視点」との整合性(抜粋)

分類	ESDの10の視点	指摘されている関連用語
個人的能力	(1)相互関連性の認識	<ul style="list-style-type: none"> 相互関係性、相互依存性 事象間の関連性の認識(つながりの認識) 主体間の関連性の認識(かかわりの認識)
個人的能力	(3)持続可能性の原則と概念の構築	<ul style="list-style-type: none"> 生態学的持続可能性、社会的公正、文化的・精神的持続可能性 進展していく持続可能性という概念の本質に対応 協同的・価値創造型の学習・教育実践の重要性
方法論的能力	(5)多様な学習手法・高度な思考技能の活用と学び	<ul style="list-style-type: none"> システム思考、未来志向型思考、批判的思考、課題解決能力 参加型・対話型学習と教授による協同的価値創造型の「知の獲得・連結」
社会的能力	(7)協同アプローチと能力開発	<ul style="list-style-type: none"> 効的コミュニケーションと協同アプローチ リーダーシップとコーディネーション 個人能力のみならず、組織能力と市民能力の開発
全体		<ul style="list-style-type: none"> 学習プロセスと協同プロセスの連続による学習スパイラルの構築

(2) ESD先進国フィンランド

北欧フィンランドは、ヨーロッパで最初に、国連「ESDの10年」の国内実施計画を策定(2006年)した国である。四季折々の変化に富むフィンランドは昔からヨーロッパ有数の大自然の宝庫として知られている。

自然と調和しながら生活するフィンランドでは、早くから学校教育において探求型・問題解決型学習に取り組み、OECDによるPISAの国際学習到達度調査において世界トップの成果を表している。そこで、ヘルシンキ市内の中等教育課程の学校を視察した。

3. フィンランドにおける学習

(1) Mattlidens School

1年生から9年生までの基礎学校。児童生徒数は約600名。協同と人間関係の構築を目指し、日常の教育活動において、他者への思いやりや連帯、尊敬の念を抱くことを重視。

授業は集団思考によって進められ、生徒たちが、自分の考えをしっかりと持つことで集団の中で輝きながら、一人の生徒も落ちこぼれることのないように助け合いながら学んでいる。そして集団とのかかわりで、自分の考えを自分の言葉で伝え合い、それを練り上げ高め合うことが奨励されている。

(2) Töölön School

創立1912年のヘルシンキで最も古い学校の1つ。基礎教育学校の7-9学年に相当する学年と普通科高校に相当する学年で構成された私立学校。夜間は社会人のための定時制学校となる。地域の教育センターとしての役割が期待されている。

地域の自然環境を学習し、生徒一人ひとりが、探求しながら学びを深めている。人は自然の一部であるという考え方、そして自分で感じ、考える力を育てている。また、学びの方法として、協同学習や参加体験型の手法が活かされているとともに、生徒の主体性を尊重し、さらに地域の素材を最大限に活かした活動を展開している。

4. おわりに

フィンランドにおける授業は、社会構成主義的な学習概念に基づいており、なかでも協同学習をベースにした学習形態が当たり前のように用いられ、学習者相互のコミュニケーションを重視している。また、地域と結びついて地域に必要な能力を具体例とした教育実践が行われており、さらに教科を横断した学習方法が積極的に取り入れられていることも特徴的である。フィンランドにおける協同学習をはじめとした学習方法は、今後、日本においてESDを推進していく上での可能性を示唆するものといえよう。

参考文献

佐藤真久 2009 ESDの指標開発と主要な資質・能力ー国際的な国別指標開発の実施動向と個人の資質・能力(コンピテンシー)に関する議論に基づいてー 「国連持続可能な発展のための教育の10年」関連省庁連絡会議

英語学習における協同学習の効果

—3つの調査から—

根本 章子 (茨城県龍ヶ崎市立愛宕中学校・筑波大学大学院生)

キーワード：協同学習, 学習意欲, 学習効果, ディクトグロス

問題と目的

今日の世界情勢や学校教育をとりまく状況から、学校教育活動において学習者同士がお互いに関わりあいながら主体的に学習に参加できるような小グループでの活動が多く授業に取り入れられている。しかし、その効果については実証的なデータに基づいた研究はほとんど見られない。そこで、協同学習の理論と技法に基づいた学習活動を行った場合の効果について3つの調査を行った。調査1では、高校生を対象に協同学習が効果的であるかどうかについて検証を行った。調査2では、中学生を対象に協同学習が効果的であるか、そしてクラスによって違いが見られるかを検証した。そして、調査3では中学校での協同学習、もしくは個別学習によるディクトグロス活動(以下DG; 聞いた英語の概要を再構築する活動)が、生徒の学習意欲面と動詞の過去形の習得や正確に英文を書くことについてどのような違いをもたらすかを検証した。

調査の方法

<調査1>

- ・実施時期：2011年2月に実施。
- ・参加者：私立高校2年生の1クラスの生徒(習熟度別の授業を行っているため、ほぼ等質なクラスと見られる)。
- ・内容：「ジグソー」の技法を用いた授業(それぞれ違う資料を読解した学習者がグループを作り学習した資料の概要について英語でリテリングを行う)を実施し、協同学習がどのような効果をもたらすのかについて検証を行った。
- ・実施手順：①クラス全体に本時の授業の流れを説明しウォームアップ活動を実施。
②クラスを無作為に3分割し、3人の指導者の下で教材を読解する。
③元のクラスにもどり、それぞれ違う資料を学習した3人グループで自分が読解した内容について英語で伝えた。
④全体で確認
⑤振り返り
- ・分析：授業後の振り返り調査を活用し分析を行った。

<調査2>

- ・実施時期：2011年2月に実施
- ・参加者：公立中学校3年生の2クラスの生徒。
- ・内容：グループで「絵について英語で説明する活動」を実施し、クラスによる違いがあるのかについて検証。
- ・指導手順：①pre-testとして絵について英語で説明する活動を個人で行う。
②教師が意図的に分けた4人グループで協同学習の練習を行う。
③クラス全体に本時の授業の流れを説明しウォームアップ活動を実施。
④native speakerによるモデルの英文を参考に、気が付いたことをグループ内で話し合い、その後グループで英文を書き直す。
⑤振り返り(アンケート調査)を実施。
⑥post-testとして絵について英語で説明する活動を個人で行う。
- ・分析：pre-test, post-testについての量的分析と振り返りカードによる質的分析を実施した。

<調査3>

- ・実施時期：2011年6~7月に実施
- ・参加者：公立中学校3年生3クラスの生徒。(無作為に、協同学習クラスA・B、個別学習クラスCとする)。
- ・内容：Graded readersから選んだ3篇を教材として、DGを実施。協同学習は個別学習に比べて動詞の過去形の習得や正確に英文を書くことについて効果的であるのか、また協同学習の授業について、クラスによる違いはどのようなものがあるのかを検証。
- ・指導手順：①pre-test
②DGの授業を3時間行う。(1時間の授業の流れは以下の通り)
1) 本時の授業について 2) 個人でlistening(1回目はスライドを見ながら、2回目はメモを取りながら) 3) グループ(協同学習クラス)/個人(個別学習クラス)により英文を再構築する 4) 英文を見て、グループ/個別で直す 5) 全体で確認 6) 振り返り
③post-test
④delayed post-test(9月に実施)
- ・分析：pre-test, post-testについての量的分析と振り返りカードによる質的分析を実施した。また、話し合いの様子を録音し、分析を行った。

考察

結果については、当日発表する。3つの調査から協同学習が英語の学習にも効果的な部分があるといえる。しかし、中学段階での協同学習については問題も少なくない。よりよい協同学習の在り方を追求していく必要がある。

実践報告

対立時における望ましい教師の関わり方；半権威的スタイル—生徒の「ラベル新聞」等から—

高瀬修司（立教新座中学校・高等学校）

キーワード：協同と対立、「ラベル新聞」、半権威的、信頼による相互依存関係

1. はじめに—本報告の目的・概要

「協同に対立はつきものである。学校の中でいったん協同が構築されると、メンバー間の対立は避けることができない。個人が共通目標の達成に気を配れば配るほど、互いのことが気にかかるようになり、対立が起こりがちになる。」（『改訂新版 学習の輪』p.167より）。本報告は、本年度筆者が開講した高3生向け選択講座（以下、講座）において、まさに前掲書引用部の「対立」を経験し、その振り返りから、①対立は教師としての自分にどのような意味があるか、②生徒たちと教師にどのような意味があるか、③建設的な対立（前掲書同頁より）のために教師が取るべきスタイルなどについて、報告・提案するものである。

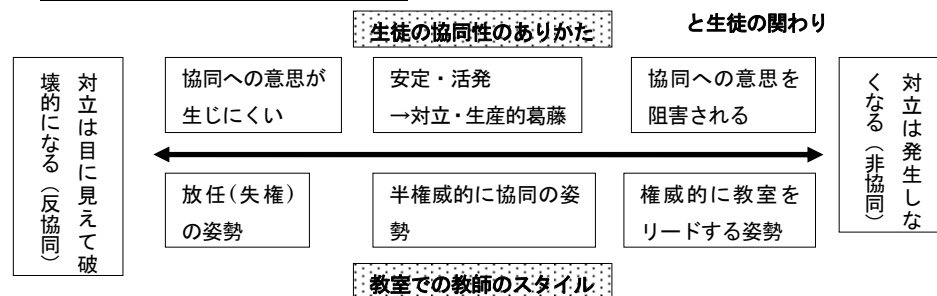
2. 問題の所在—いかにして対立は起こったか、対立にはどのような意味があるのか

講座の運営は毎回計画変更の連続であった。毎回の授業計画はその時、誰が出席しているかで組み替えられ、90分の授業中、途中参加する生徒（つまり遅刻）がいて、また組み替えられる。教師として葛藤がなかったわけではないが、とにかく講座を成立させるためにそれまで以上に弾力的に対応した。そのせいか、不思議とその回の計画は消化した。課題も「厳しいかな」と思われるくらい課したが、どうにか全員やり遂げた。その課題発表の中で、生徒Hが「ラベル新聞」（この講座では、ラベルに授業の感想や生徒への質問など、参加者が様々な話題について記述する。その後、「ラベル新聞」と称し、新聞係がラベルをデータ源とした新聞を作成する）で、他の生徒にかなり高度な要求をしたことがあり、猛反発を招いた。この反発（つまりは対立）について、後日「私の学びのあゆみ新聞」（1学期間の学びの振り返り新聞。ラベルをデータ源にしたもの）に、「常に相手の気持ちを汲み取りながら意見をすることが大切」と、「反対の立場の意見を包括する総合的な観点」（前掲書 p.201「知的な対立」より）の近くまで至る振り返りを示した生徒もいた。この生徒（Y）にとって、Hとの対立は明らかな人間的成長を促しているだろう。一方、Yがこの認識に至るには、筆者が課した課題への取り組み（自分自身との内的対話＝葛藤）があったと思われる。ここで、改めて提案したいことは、「協同的な文脈における対立」（前掲書 p.168）に「個人内の葛藤としての対立」があり、その意義として教師・生徒ともに内的に葛藤を通して人間的な成長が実現するという点である。

3. 仮説と実践・考察—半権威的スタイルの提案

さて、人間的成長を促す対立が生じるために、特に、教師はどのように生徒と関わるべきか。筆者は半権威的というスタイルを提案したい。半権威的とは、あくまで授業の責任者は教師であるというくらいの意味である。

図：協同の教室における教師と生徒の関わり



半権威的とは、対極に権威を、もうひとつの対極の失権／放任を意識した概念の用語である。教師が権威的な教室には、協同は生じないだろう。生徒は教師の授業計画に合わせてようと行動するからである。反対に、失権／放任の状態では、学習者間に関係性自体が生まれにくい可能性が高い。競争や個別主義の強い学校ならば、なおさらである。

半権威的スタイルとは、①その授業内容について教師が権威（authority）ではないことをあらかじめ学習者に伝え、②だから、この教室には専門家は1人もいないし、③「これが正しい」と判断するのは教室の全員の合意だけだ、と教師の側から学習者に提案することから始まる。すなわち、(1)教師の非専門家宣言、(2)協同学習へのお誘い、(3)教師も講座の一員、以上3つから始まる。つまり、教師が意図的に協同の教育的配慮をもって生徒たちに働きかけるわけだが、権威的強制ではない。また、これは放任とも異なる。何故か。それは、この授業があくまで選択講座であることに由来する。つまり、受講者はある程度筆者を信頼し、あるいは講座の内容や筆者の提案を信頼して選択しているからである。だから、筆者もまたその信頼に応えなければならないという信頼による相互依存関係で成り立っているわけである。従って、授業は事前に十分に計画され、生徒の了解を得て実施される。生徒も真剣に課題などに取り組む。同時にそれが対立の土壌になる。その際、教師は「講座の一員」であるから、難しい対立の仲裁もある程度は可能である。一方で「授業の責任者」である以上、ある程度の指導力を持つ。いずれにしても、講座の営みを通して教師と生徒とが共に課題を探究し、成長することには違いない。

4. 大会での報告—予告

大会では授業の実際の報告や生徒作品を紹介し、参加諸氏の忌憚ないご批評を仰ぎたい。

5. 引用・参考文献

- Johnson, D.W./Johnson, R.T./Holubec, E.J. 著 石田裕久・梅田巳代子 訳『学習の輪—学び合いの協同教育入門—（改訂新版）二瓶社 2010.
- 林 義樹著『学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法—学文社 1994.

高等学校におけるPBLの実践と成果

－ホープスタディの結果から見えてきたこと－

森田 寿（尚綱学院中学高等学校） 市川洋子(盛岡大学)

キーワード： PBL, ホープスタディ, 青年期の発達と環境の適合

1. はじめに

アメリカにおいて、青年期に、生徒の学校への帰属意識、学習意欲、学力が低下し、うつ病、不安、摂食障害のような心理的な障害が発生し、薬物依存症、犯罪といったハイリスクの行動が増加することが問題視されている。青年期における生徒の情意面のマイナス成長を単に「思春期」の問題として捉えるだけでは、生徒の精神的・行動の問題は知的成長および情緒的成熟を妨げ、成年期への移行を妨げてしまいかねない。そこで、学校の環境と思春期の発達のニーズとの間に起こるミスマッチという視点から中等教育カリキュラムを見直す動きが出てきている。

そこで、青年期の重要な発達のニーズを、自律性 autonomy, 帰属意識 belongingness, 学習目標指向性 learning-goal orientation と捉え、この3つの心理的な基本的欲求を支援することを前提としたカリキュラムが開発された。それが、エドビジョン型プロジェクト・ベース学習（以下、エドビジョン型 PBL）である。1994 年から実施され、生徒一人一人が各自の学習に積極的に取り組み、学力テスト得点が全米平均を上回るなど、成果を上げている。加えて、2004 年から実施している Hope Study という評価ツールによって、青年期の発達に適合しているカリキュラムであることが確認された。

本研究は、エドビジョン型 PBL を日本の高校カリキュラムの一部に導入し、その成果を、生徒の行動変化及び Hope Study（日本版）の結果から考察していくものである。

2. エドビジョン型 PBL

＜カリキュラムの特徴＞

- ①生徒が、自分の興味・関心に基づいてプロジェクトテーマを設定する。
- ②同じ様な興味・関心のある者同士でグループをつくる（個人も可）。
- ③プロジェクトの企画書を生徒が作成する。
- ④プロジェクトを行うことでどのような力が身に付くか、評価規準を生徒が選択し、自己評価や教師による評価の規準を生徒が選択する。
- ⑤情報源は3種類以上。そのうち必ず1つは、実在の人物からの情報を含む。

- ⑥プロジェクトに取り組んでいる間、生徒は学習履歴図を作成し、振り返る。
- ⑦プロジェクトの成果を発表する。
- ⑧プロジェクトのルーブリックを元に、生徒の自己評価及び教師による評価を行う。

3. Hope Study とは

(1) 評価の構造

Hope Study は、以下のカテゴリから構成される評価尺度問題である。

- ①自律
- ②帰属意識～教師の支援・学習支援
- ③帰属意識～仲間の支援・学習支援
- ④学習目標指向性
- ⑤パフォーマンス目標指向性
- ⑥行動の関与
- ⑦感情の関与
- ⑧ホープ (hope)

(2) 調査対象

- A：PBL をフルタイム導入
- B：PBL を一部導入
- C：一般の公立高校

(3) 調査結果

- 自律性：A > B > C
- 教師との関係性：A・B > C
- 仲間との関係性：有意差がみられなかった
- 学習への関与：A・B > C
- ホープ：有意差はみられなかったが、

(4) 日本版の作成

- 例)「あなたはなぜ学校で学習や活動をするのか、そのわけを考えてください」(4段階)
- 1) 自分でそうすべきだと考えたから。
 - 2) 先生が私のことをよい生徒だと思うから。
 - 3) 学校での学習や活動が楽しいから。
 - 4) しっかりやらないと困ることになるから。
 - 5) しっかりやらないと、自分自身のことを本当に嫌に感じるだろうと思うから。
- ...

4. 尚綱学院中学高等学校における PBL の実践と成果

PBL の実践及び調査結果の詳細については、当日発表を行う。

協同教育の要素を取り入れた授業実践の試み

－ 歯科大学における初年次生物学実習 －

長田敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）

キーワード： 初年次教育、協同学習、生物学教育、実習授業

【はじめに】

本学の生物学実習は、生命活動を科学的に把握するために実践的な学習を通じて基礎技術を習得し、専門分野の各実習科目に対応できる基礎力を身につけることを目標として第1学年で実施されている。また、本授業は本学創設当初から必修科目として実施され、1991年（平成3年）の大学設置基準の大綱化を契機に授業期間が通年から半期、その後さらに約3か月に縮小されたが、長年にわたって本学の準備教育（初年次教育）の一翼を担ってきた。近年、本授業において実習内容が理解できない、実習手順が把握できない、および他者に聞けない等の学生の増加が問題となっている。これらの問題に対応するために、協同教育の要素を組み入れた生物学実習の実践を試みた。今回は、その授業実践の概要と学生に対するアンケート調査の分析結果について報告する。

【方法】

対象：平成23年度授業「自然科学実習」（通年）に組み込まれた「生物学実習」（約3か月で全10回）、1学年2クラス（Aクラス：27名、Bクラス：26名）。

実習の概要：両クラスとも週1回実施（クラスによって曜日が異なる）。各回の実習時間は4.5時間（途中休憩可）を原則とし、毎回2名の教員が担当した。学生グループは学生番号順に抽出した4～6名のメンバーで構成され、同一テーブルを共有するものとした。成績は個人成績のみを評価対象とした。

実習の流れ：1) 前回の実習で配付されたプリント（事前プリント）や教科書等で時間外に予習し、事前プリントの課題を実習開始直前に提出する。2) 教員が実習内容と手順について全体説明を行う。3) 当日に配布される問題シートを完成させることによって実習内容と操作手順の確認を行う。3-1) 最初は、個々の学生に対する確認テストの形式で行う。3-2) 次に、同じ問題シートを各グループに配付し、グループ内の協同作業によってシートの問題を解決することで内容の理解と手順の把握を図る。3-3) 最後に、教員がグループの解答に対してチェックとフィードバックを行う。4) 問題シートの解答が合格したグループから実習作業を開始する。5) 学生は個々に実習を遂行する（途中休憩可）。6) 教員が個別にスケッチのチェックや口頭試問等を行い、こ

れに合格した学生が次の事前プリントを受け取って実習終了となる。

アンケート調査：第1学年の学生を対象に「協同作業認識尺度」（5件法、3因子：長濱等、2009）を用いた協同作業認識尺度の調査と生物学実習に関するアンケート調査（5件法）を実施した。

【結果と考察】

協同作業認識尺度調査の結果、本学第1学年の平均得点は協同効用因子が4.22（SD:0.609）、個人志向因子が2.85（SD:0.721）および互惠懸念因子が1.88（SD:0.716）であった。これにより、1学年の学生が協同作業に対して比較的高い認識と期待を備えていることが判明した。生物学実習に関するアンケート結果は、グループディスカッション（GD）の有用性、教員や他の学生に対する依存度およびグループメンバー（仲間）の重要性に対する意識が高いことを示した（図1）。これは、大学の実習という授業形態においても協同学習が十分な教育効果を発揮できることを示唆している。実習における学生の変容した態度等を見る限り、協同の要素を取り入れた生物学実習は内容の理解、手順の把握および学生同士の互恵的関係等の向上に少なからず寄与できたものと思われる。

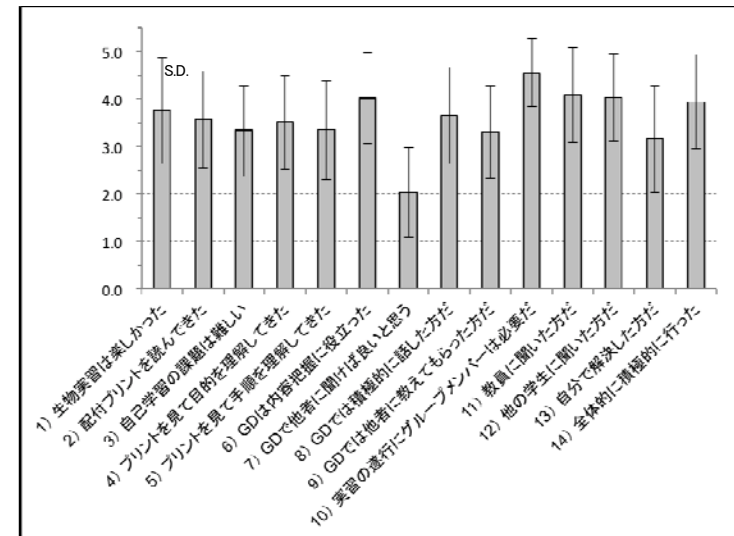


図1. 生物学実習アンケート(5件法)

【引用文献】

長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房（2009）. 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究. 57: 24-37.

図形概念を獲得のするための話し合い活動

矢野 淳一（伊豆市立中伊豆小学校）

キーワード： 小学校低学年算数・図形領域・話し合い活動・学習者のこだわり

1. 集団の学習者による関わり合う授業の必要性

集団の学習者に、同じ学習内容を教えたとしても、その結果、学習者に形成される認識は異なってくる。その理由は、それぞれの学習者が、自己の経験や既存概念をもとに、教師が提供する学習内容を解釈し、認識するからである。時には、学習者は、自分自身が形成した認識に固執し、こだわることもある。この学習者のこだわりを教師が授業で扱うことなく授業で学習内容を教えると、学習者は学校での学習における認識形成と、自分自身が経験する認識形成とを別のものとして位置づけることになるだろう。学習者が持つこだわりを、自分自身で解決するための機会を、教師は授業で提供するべきである。そのような機会を設定することなく、知識を身に付けさせることは、結果として、受け身の学習となり、消極的で指示を受けたことしかしない学習者を育てることにもなると思われる。教師は教材の研究を行うとともに、学習者個々の認識やこだわりを把握し、学習者の思考に沿って指導することが重要だと考える。

2. 「三角形と四角形」の教材内容

小学校2年生の算数における図形の学習では、「三角形と四角形」（学校図書）を設定している。本授業の目標は、三角形や四角形についての構成や観察、分類などの活動を通して、学習者が、三角形と四角形の定義について理解することである。三角形と四角形の定義として、ここでは、「三本の直線で囲まれている形を三角形」といい、「四本の直線で囲まれている形を四角形」ということが理解できるようにする。

3. 学習者の認識と話し合い活動の必要性

学習者は、日常生活において、「さんかく」や「しかく」などの言葉を用いている。その際、学習者が捉えている概念は、「三つの角があるものが三角形」、「四つの角があるものが四角形」というように、角の数に着目していることが多い。学習者の中には、「おにぎりの形は、さんかくだよ。」といったように、角の部分が曲線になっていたり、辺が曲線になっていたりしても「さんかく」には変わらないと捉えている場合もある。それとは反対に、辺が直線になっていなければ、「さんかく」ではないと捉えている学習者もいる。また、「三角形は、上がとんがっている。」というように、三角形を逆さまにした場合は、違う形にな

ると捉えている学習者と、「逆さまでも、三角形には変わらない。」というように、移動したり、回転したりしても同じ形と捉えている学習者もいる。つまり、個々の学習者が抱えている図形概念は様々なのである。学習者に、「三本の直線で囲まれた形を三角形」といい、「四本の直線で囲まれた形を四角形」という定義を教えても、個々の学習者が捉えている概念とずれがあるため、それまでに形成してきた図形概念とは別に新しい知識として覚えたり、今まで獲得してきた概念と何となく結びつけたりするだけで学習が終わったり、今まで獲得してきた図形概念にこだわり、納得できないまま学習が終わったりすることがある。

そこで、授業において、学習者が捉えている概念を互いに出し合い、その内容を比較したり、検討したりする話し合いを通して、三角形と四角形についての概念を深めた上で、定義を理解できるようにしていきたい。

4. 授業における話し合い活動の難しさ

授業における話し合い活動を実践する上で、よく陥ることが「話し合いのための話し合い」になることである。つまり、学習者同士の考えを発言し合うが、発言内容が徘徊したまま終わり、授業の教科における目標が達成できないまま、学習者の発言が生かされずに終わる話し合いのことである。他に授業における話し合いが難しい理由として、同じ授業計画でおこなっても、学習者の実態が異なることによって、授業の成否が変わってくるのである。つまり、以前に話し合いにおいて成立することができた学習課題を同じように学習者に提示しても、授業における学習者の実態が変わることによって、課題に対する反応は勿論、学習者の発言内容の違いによって話し合いの授業の流れが変わってくるのである。そのことが、更に話し合いの授業を成立させるための困難を要している理由なのである。

5. 話し合いを成立させるための教師の指導方略

授業において教師が話し合いの場を設けるだけでは、互いの意見を語るだけに留まり、学習者相互の認識を深めることは困難である。そこで、教師は、学習者の認識した意見や考えを引き出し、学習者の多様な意見や考えを整理したり、他者の意見とつなげたり、学習者の考えを価値付けたりすることによって、学習者個々の異なる認識の相互関係を明確化し、それにより学習者が互いに認識を深めたり、価値を高めたりすることを行って授業における話し合いが成立するのである。このような授業を実現するためには、ただ単に学習者同士の意見を表出させるだけではなく、学習者の認識やこだわりを把握し、そのことに即した課題を投げかけたり、学習者同士の認識の矛盾や対立を焦点化して考えを関わり合わせたりする方略を、授業の設計段階、実施段階において意図的に遂行することが必要である。本発表では、「三角形と四角形」の授業を分析し、省察することで、教師が学習者に対して行っている指導や授業を組み立てる手順について明らかにしていきたい。

特別支援学校（知的障害）での協同学習を取り入れた授業実践

—仲間と共に学び合う姿を目指して—

静岡大学教育学部附属特別支援学校 中学部 海野好章

キーワード： 課題解決場面の明確化 学習の流れの一定化 振り返り

1 はじめに

自閉症、LD、ADHD の知的障害を併せもつ児童・生徒たちは、人とかかわりに困難を抱え、集団での活動が苦手である場合が多い。そんな彼らは、かかわることが嫌いなのではない。かかわり方が分からず、一方的になってしまったりしつこくなってしまうのである。人とかかわる力を高めるためには、児童・生徒が対人関係上の成功体験を積み重ね、本人が良かった点を理解できる形でフィードバックすることが大切である。

藤原（2011）は、特別支援学校において「互いに支え合いながらみんなでいっしょに学ぶこと自体が、また新たな子どもたちの質の高い姿を次々と生み出す」として協同学習の有効性について触れている。集団の中で人とかかわるを経験することによって、対人的な技能は向上するのである。そこで、協同学習の考え方を取り入れて授業実践を試みた。仲間と共に同じ目的に向かって、協同で課題解決する。友達と協力して活動に取り組み、できた喜びを共有する。そのような学び合う姿が、人とかかわる楽しさや意欲につなげ、適切に人とかかわる力につながると考える。

2 目的

- ・仲間と協同で課題を解決する授業づくりの在り方を探る。
- ・仲間と協同で取り組む活動を通して、人とかかわる力を高める。

3 内容

- ・協同学習の考え方を取り入れ、具体的な活動での生徒同士のかかわりに焦点を当てる。
- ⇒ 5つの基本要素に本学部としての解釈を加え、共通理解を図り授業実践を試みた。

5つの基本要素	本学部の捉え
肯定的な相互依存関係	同じ目的に向かって、目標の共有をする
対面的で促進的な相互交渉	お互いに向き合う機会を設定する
個人としての責任	一人一人の役割と責任を明確にする
社会的スキルや小グループ運営スキル	個々のやりとりのスキルを把握する 身に付けたいスキルを明確にする
集団改善手続き	フィードバック、振り返りをする 喜びを分かち合う

4 実践

① 話し合い活動に焦点を当てた実践

授業実践 「みんなで劇を作ろう」—みんなで作るかさこじぞう— より

内容	協同学習の視点	生徒たちの様子
学習発表会へ向けて、意見を出し合い、話し合いで、せりふを考え、友達と一緒に劇を作った。	肯定的な相互依存関係 ○課題解決場面の明確化をした。目標の共有を図った。 ○話し合いの流れを一手にした。意見を考える流れを、個人→グループ→全体とした。	○せりふを考える場面がはっきりとして、話し合う流れが一定化されたことで、生徒たちは自分の意見を持ち、友達と意見を伝え合い、一つのせりふに絞っていった。

② 二人組ペアでの活動、協同スキルに焦点を当てた実践

授業実践 「静岡歴史探検隊 Let's Go」より

内容	協同学習の視点	生徒たちの様子
公共交通機関を使って静岡市にある史跡を巡り、掲示物を作成し、友達と協力してしずおか自慢マップを製作した。	対面的で促進的な相互交渉 ○史跡巡りでは、二人で一台のカメラを持って、順番に撮影した。 ○写真を切る係、はる係、説明文を書く係などを自分たちで決めて、掲示物を作成した。	○グループで一台にしたことで、使うときに「どうぞ」「貸して」などのやり取りが見られた。 ○はさみやのりなどの道具を二人で一つにすることで、「貸して」「いいよ」「切る係をお願いします」「はい」などのやり取りを引き出した。

③ 振り返りに焦点を当てた実践

授業実践 「キャンプに行こう—みんなでダンス！カッコいい1年生！—」より

内容	協同学習の視点	生徒たちの様子
キャンプで行われるキャンプファイヤーでのスタンツの練習をした。友達同士の認め合いを大切に、かっこいいところを伝え合った。	集団改善手続き ○「カッコいい」ポイントという評価基準を設定した。 ○目標の提示の仕方の工夫。 →みんなが分かるようにした。 ○「生徒の目標設定→練習→発表→振り返り」というように授業の流れの一定化を図った。 ○向かい合う位置に立ち、友達顔を見て感想を伝えた。	○評価基準がはっきりしたことで、どうすれば良いか生徒同士が分かり発言につながった。 ○学習の流れの一定化が、準備や片付け、発表など、生徒たちの主体的な活動につながった。 ○対面的に感想を伝えることで、伝える側と受け取る側のやり取りが見られた。

* 藤原義博「実践障害児教育 二月号」（2010）学研

協同学習の手法を用いた和歌の学習

加藤秀行・渡辺正雄（東京女学館中学校・高等学校）

キーワード： ジグソー法 授業 国語

授業の展開

1 協同学習の意義と目的についての説明

生徒たちは共同学習に意識的に取り組むのは、初めての経験であり、最初にその意義と目的を説明しておくことは効果を高める上でも重要であると考えた。なぜ共同学習の手法を取り入れるのか、また取り入れることによってどんな効果が期待できるのかを生徒が理解することは、生徒自身の主体的を引き出し達成感にもつながる。後の個人作業に対する動機付けとしても有効であると考えた。

今回の授業では、まず生徒一人が個人作業を行い、その後二回の協同作業を通じて、個人作業で得た知識や理解を共有化するという手順を踏むこととした。一回目の協同作業では、同じ個人作業をした者同士で内容を確認し、二回目の協同作業でそれを他に伝達するという内容である。協同作業にあたっては、グループ内で、リーダー（司会進行）、発表者、書記（記録）、応援という役割を分担することとし、役割は固定せず、一人の生徒が順にすべての役割を果たせるようにした。なお、応援は話し合いがスムーズに進むために積極的に協力する役割として位置づけ、具体的には応援の者に限り、話し合いの中で解決できない疑問が生じた場合などに、他のグループの意見や考えを聴きにいくことを認めた。

2 実際の作業内容と手順

教科書所載の和歌の中から、九首を選び次のA、B、Cの3つに分ける。分けるに当たっては各歌集から一首ずつ選び、和歌の難易度もあまり差がないように配慮した。生徒はA、B、Cのいずれか三首を担当することとした。どの三首を担当するかは、整理番号で割り振りをした。

生徒に作業用のワークシート（別掲）を配布し、個人作業をさせる。内容は、既習の文法事項の確認と現代語訳の作成である。現代語訳については、題材が和歌であることに留意し、逐語訳にとどまらず適宜言葉を補うなどして和歌らしく訳すことができるように、心がけさせた。感想については、作業自体の感想ではなく、和歌そのものに対する感想を書くように指示をした。

次に同じ和歌を調べた者同士でグループを作り、個人作業の内容の確認をさせる。答えが異なる。場合にはどちらが正しいか話し合いで考えさせる。その際、誰かの解答を鵜呑みしたり多数決で決めたりするというのではなく、きちんと調べて皆で確認することを強調した。現代語訳についても、互いの訳のよい点などを指摘し合うなど協同作業であ

ることを重視するように指示をした。

次に、グループを組み替え、同じ和歌を調べた者が2人ずつ入る6人のグループを作る。新しいグループで各自が調べた歌について、協同作業の内容に基づいて、他の人に解説をする。その後、他の人に歌の感想や疑問を聞いてまとめる。その後、和歌の現代語訳を発表させ、作業のまとめとした。

最後に教授者が、各和歌について最低限の文法事項の確認と現代語訳に関する補足を行った。

授業を終えて 反省と今後の課題

講義形式の一斉授業ではなかなか見ることができない生徒たちの姿に触れられたことは大きな収穫であったと思う。もちろん、文法的な知識が不足している点や和歌の鑑賞そのものに不慣れである点もあり、内容的にはそれほど深い学習ができたわけではない。しかしながら、智恵を寄せ合い和歌と格闘する生徒たちのなかには、ただ聴いているだけの授業にはない気づきや発見があり、自ら課題に取り組むことによるやりがいや達成感を感じてくれたのではないかと思う。その一方、教授者としては今後の課題が山積であったことも事実である。

まず和歌の鑑賞に関して、中3という学習段階を考慮して和歌を現代語訳することを中心に授業を展開したが、和歌の学習としては、そこから先にある和歌の主題にももう少し踏み込んでいくべきであったと考えている。現代語に訳して意味がわかればよいということではなく、和歌に詠まれた心情や風景などに目を向けさせていく課題設定や工夫が必要であったと思う。漫然と感想や疑問を求める形では生徒にしてみれば、どこまでわかればいいのかといった到達目標も認識できず、学習しにくかったのではないか。時間的な制約もあり今回は行わなかったが、教授者によるモデリング（見本の提示）などを通して、和歌を鑑賞するということはどういうことであるか、大まかな枠組みだけでも示すべきであった。具体的に生徒に示す課題としては、和歌に詠まれた情景を絵で表現させるというようなものも考えられる。枕詞や序詞、縁語や掛詞といった和歌ならではの技法についての理解も十分にはできなかった。これらの技法については、教授者による補足で触れることはあったが、通り一遍の解説で終わってしまった。今回は課題とする歌を選ぶ段階であえて技巧的な歌を避けた面もあり、どのような和歌を選ぶかという点も今後の課題である。素朴すぎてもかえってやりづらいたろうし、かといって技巧に勝ちすぎると生徒の理解が及ばない点が心配であり、その当たりのバランスをどう考えるべきかは、難しいところである。

文法の確認についても、最低限抑えるべき文法的事項については、あらかじめ教授者の側から明示し、それについては授業の中できちんと確認し、理解を共通のものとするような工夫があってもよかったと思う。

大学英語リーディング授業への ケーガンストラクチャーの導入

和田 珠実（中部大学）

キーワード：リーディング・ケーガンストラクチャー・語彙

1. 実践の背景

ほとんどの大学で英語リーディング授業が行われているが、その多くは英語を専攻していない学生の必須の授業である。しかし学生の動機と英語力の低さ、カリキュラム、クラスサイズの大きさなどの原因から、実際には語彙や文法の学習で終わってしまっていることが多い。語彙、文法の習得なしには語学学習は不可能であるが、そこで終わってしまってよいのであろうか。教員側が何を目標にするかという点にも問題があると思われる。学期の目標がテキストの何ページまでをこなすかということになってしまい、教員が学習者に知識を流すことに終始することが多いのではないだろうか。だから学習者はその知識を使えるまでには至っていない。当初、発表者も語学教員として学習者が習得したことは語学力に結びつかなければならないと思っていた。しかし、実際に受け持っている学習者は語学力を使いこなすところまでに達していない者が大半であり、受け身的な授業での語学力向上には限界があることを痛感していた。そこで語学力を向上させるには習得方法に工夫を加える必要があると感じ、アメリカで4日間にわたるケーガンのワークショップに参加した。本報告では、ケーガンストラクチャー(Kagan, 1994)を大学の英語リーディング授業にどのように導入したか、学生の反応はどうであったかを協同学習と成績との関連をふまえて報告する。今回の授業では、共通テキストの使用、カバーすべき文法項目、語彙、ユニットの指定と、学期末における到達度確認テストの実施が決められていた。このような条件において、ケーガンストラクチャーを導入することにより効果的な語学学習へとつなげることができたことを報告する。

2. 実践の概要

これまで発表者のリーディング授業ではペアでの活動しか行ってこなかったが、ケーガンストラクチャーの4人グループによる活動を今回初めて導入した。ケーガンストラクチャーではグループの形成は能力別に分けることを推奨しているが、今回は学習者の背景が学部、学科、性別しかわからないので、知り合い同士のグループ構成を避け、ランダムにグループ分けを行った。最初に、グループでケーガンストラクチャーの1つであるグルー

プ名決めのアクティビティを行いながら、親睦を深めさせた。これ以降、1学期（15週）の間はこの4人グループで授業を受けさせた。その際、グループ内での役割、責任の把握が明確になるような構成を導入した。これらの構成は学習者のみでなく、教員にも多くの利点があることを報告する。本来、ケーガンストラクチャーによると同グループは7~8週の継続期間が望ましいとされているが、それはアメリカの小・中学校のようにほぼ毎日顔を合わせる集団の状況下でのことであるため本実践にはそぐわなかった。またケーガンのワークショップで学んだ様々な協同学習を効果的に運営させるための方法を英語リーディングのアクティビティに実際にどのように適応させたかを紹介する。

3. 結果とまとめ

本実践後、協同学習への興味と英語の成績との関連性が明らかになってきた。学年も学科も異なる再履修者のクラスが、この実践の結果グループ内で積極的にコミュニケーションを取るようになり、全員が単位習得することができたという例がある。アンケートとテストを行った際、テストの中に前期で学んだことの自由記述を1割設けた。出題者としては、授業中に学習した英語や文化の知識を書くことを予測していたのだが、回答は協同学習や人とのコミュニケーションの大切さを掲げるものが多く、驚きと嬉しさを感じた。すべてのユニットの語彙、文法、内容等の学習に協同学習を取り入れ、様々なアプローチを体験させた。実際に英語の問題を解いたり、読んだり、発音練習の各段階で行わせ、説明よりも体験に重きを置いた。また、ケーガンのワークショップで行ったような英語以外のストラクチャー、例えば「簡単な計算プリントをグループで協力して解く」ことを取り入れ、協力することが学習意欲につながるような授業になるように工夫した。協同学習ではメンバー1人1人に役割があり、全員で協力をしないと課題が達成できない。授業で行う課題の「過程」には意味があり、協力することが大切なことである。またグループの構成員である「自分の存在」にも意味があり、自分という人間を大切にすべきである。これらを学習者に体験、実感させることは、教員としての大きな目標の一つである。グループで助け合い、聞きあい、教えあい、学びあうことが英語のみならず他の科目、ひいては生活の中に適応できることを期待する。

参考文献

Kagan, S. 1994 Cooperative Learning. Kagan Publishing, California

英語多読活動への協同学習の導入

鈴木 寿摩（南山大学）

キーワード： リーディング、多読、学習意欲

1. 実践の背景

外国語学習において多読は学習者の意欲を生き生きと駆り立て、読解力の向上を促すという報告が数多くあり（Day & Bamford, 1998; Elley, 1991; 酒井・神田, 2005; 高瀬, 2010）、現在英語リーディングの授業におけるひとつの学習形態として広く認知され、取り入れられている。Day & Bamford (1998)は「本を読む目的は、楽しんだり情報を得たりすることにある。」(p.8)と述べている。そこで、これまで発表者は授業の中で「楽しむ」ことを目的の1つに加え、学生が読むことの楽しさを実感できるような指導をしてきたであろうかという問題が浮かび上がってきた。語彙の増強や文法事項の確認、読解ストラテジーの習得のみに終始してきた。このような問題点を改善するため、英語リーディングの授業に多読活動を取り入れることにした。しかし受講学生の多くは、英文を1文ずつ訳さなければ不安を感じ、それゆえなかなか英文を楽しんで読むことができなかった。また英語を苦手とする学生の中には、多読はおろか1つの物語を読み終える自信も意欲もない者が何人も見受けられた。このような学生が少しでも自信と意欲を持って読み物に取り組めることを目指し、多読活動に協同学習による技法を導入し、授業内と授業外の異なる活動を結びつけた。本発表ではその活動を紹介し効果を報告する。

2. 受講学生

本授業は大学1年生必須の共通教育「英語リーディングI」であった。英語のクラスはプレースメントテストにより各学部内でレベル分けされていた。発表者の担当クラスは学部内10レベルのうちの最下位レベルのクラスで、受講学生22名（男子10名、女子12名）であった。彼らは同じメンバーで週3回の必須の英語の授業を受けていた。このクラスの学生の特徴としては、ほとんどが英語の学力試験を受けずに入学しており、英語嫌いが多かった。

3. 授業の概要と実践の手順

本授業では大学生向けの一般的なリーディングテキストを使用し、授業の大半をテキストの読解活動に充てていた。このテキストは各ユニットの最後に多読用の物語の一部が抜粋されており、この抜粋を読んだ後、物語を全編読むことを奨励している。今回の実践で

は1つの物語を読み終えることに自信と意欲を持って取り組めるよう、協同学習の1つの技法を導入した。実践の手順は、まず授業中にテキスト掲載の物語の抜粋部分を全員で読み、登場人物や背景を理解した。この後学生はグループに分かれ、グループ内で物語の全編を分担して読めるようにそれぞれの担当箇所を決めた。学生は授業外で個々の担当箇所を読み、翌週の授業でグループの他のメンバーに紹介できるように内容をまとめた。次の授業では、まず同じ箇所を読んだ者同士が集まり、それぞれが理解したことを共有したり、理解の相違を話し合った。その後元のグループに戻り、それぞれが担当した内容を他のメンバーに紹介して、全員で物語全体のあらすじを理解した。最後に確認として1週間以内に1人で物語を全編読むことを任意課題とした。

4. 調査

今回の協同学習の技法を導入した実践授業が、学生の多読に対する取り組み方やリーディングの内容理解に効果があったか、本実践の目的である「楽しんで」物語を読めたか、またこの授業によって学生が自信や意欲を持って物語全編を読めたかをアンケート調査した。その調査は実践が1クール終わった時点で行った。発表ではこの調査の結果をもとに、本実践授業の効果を考察し報告する。

参考文献

- Day, R., & Bamford, J. 1998 Extensive reading in the second language classroom. Cambridge University Press, Cambridge
- Elley, B. 1991 Acquiring literacy in a second language: The effects of book-based programs, *Language Learning*, 41, pp.375-411.
- 酒井邦秀・神田みなみ 2005 教室で読む英語 100万語—多読授業のすすめ 大修館書店
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（編） 2006 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部
- 高瀬敦子 2010 英語多読・多聴指導マニュアル 大修館書店.

プロジェクト学習の大学英語授業での活用：

学生は何を学んだか？

伏野久美子（立教大学）

キーワード： プロジェクト学習、大学、英語、協同学習、異文化コミュニケーション

本発表では、大学英語の授業における協同学習を用いたグループプロジェクト（インタビュー調査）を紹介し、そのプロジェクトに取り組むことによって学生が何を学んだのかを分析する。

本グループプロジェクトは、2008年度前期に、首都圏にある共学の大学1年生対象の必修英語授業の中で実施された。このクラスは異文化コミュニケーションを主題として扱うクラスであった。クラスは観光学部40人（男子学生7名、女子学生33名）の学生からなり、90分授業が週2回行われた。この大学では、プレイメントテスト（リスニングとリーディング）によりクラス分けされており、このクラスの学生の英語レベルはこの大学の上位に属するものである。但し、英語口頭活用能力はそれほど高くないと感じられた。

学期の始めに、「英語グループワークへのレディネス」(Fushino, 2008)を調べるアンケートが実施された。その結果に基づき、レディネスの異なった（高・中・低）学生4人からなる10グループが作られた。うち、7グループは男子1名、女子3名からなり、3グループは女子4名で構成された。グループは学期を通して固定であった。また、授業は原則としてすべて英語で行われ、学生も活動はすべて英語で行うように指示された。

本プロジェクトは3つのフェーズからなっていた。第1フェーズ（準備）では、学生はディスカッションの基礎や協同学習の技能を学んだ。第2フェーズ（クラスメート調査）では各グループは自分たちの決めた異文化コミュニケーションのトピックについてクラスメートにインタビューをし、その結果を分析し、発表を行った。具体的には、①ジグソーを用いた12トピックのリーディング、②調査トピックの選定及び研究質問の設定、③インタビュー質問の作成、④インタビューシートの作成、⑤クラスメートインタビュー、⑥結果の集計、⑦結果の分析、結論、⑧グループプレゼンテーションの準備、⑨グループプレゼンテーションの実施（8分間）、というステップに沿って進んでいった。第3フェーズ（外国人調査）では同じトピックについて、学外で（他大学や観光スポット）、外国人にインタビュ

ーを行い、その結果を分析し、またクラス内調査の結果と比較を行った。その結果をクラスメートの前で各グループ15分の口頭発表をし、またグループレポートも作成をした。第3フェーズは、学外で、見ず知らずの外国人に英語でインタビューをするという点で、心理的にチャレンジングであり、また、クラス内調査の結果と比較もしなくてはならないという点で、内容的にも要求度が高かった。さらに、どのようにグループワークを進めて行くかも学生自身が主体的に決定して行ったので、インターアクションはより複雑になり、言語活動としても、より高度な力が要求された。

学期の最後に、学生は詳細な振り返りシートを記入し、その内容は量的に、また質的に分析された。その結果、まず、学生はこのグループプロジェクトを肯定的に見ていたことが分かった。また、クラスメートや外国人をインタビューすることによって、学生は自己の英語能力に自信をつけていき、異文化理解を深めて行ったことが分かった。さらに、協同的な態度や分析能力も発揮されたことが分かった。英語はコミュニケーションの真の手段となった。この、実際に調査を行うという体験は、学生が知識の単なる消費者から知識の共同創出者となることの自覚も促した。また、このプロジェクトの過程で、特に、互いに助け合わなければ進めない状況の中で、学生は真の協力の力を体験し、協力することの大切さを実感した。さらに、協同してプロジェクトを進めることを体験する中で、グループメンバーへの信頼感や自分がメンバーから信頼されているという感覚も得ていったことが分かった。そのほか、協同学習の基本原則に照らしてみると、肯定的相互依存、個人の責任もしっかり理解されており、参加も平等に行われていたことが分かった。

このように、本グループプロジェクトは学生に肯定的にとらえられ、また学生に様々な肯定的変化をもたらした。その理由として以下の5点が考えられる。第1に、学生の英語の授業へ期待するものの変化である。高校までの文法・語彙中心の授業から大学では英語をコミュニケーションの手段として使えるようになりたいという希望を持った学生に、このグループプロジェクトはその機会を与えたと言える。第2に、学生は従来の英語教育に食傷しており、このプロジェクトは、大学では新しいことをやってみようという学生の気持ちにかなうものであったのではないかと考えられる。第3に、このグループプロジェクトは自ら研究質問を立て、調べて行くものであり、学生の知的好奇心を刺激するものであった。第4に、協同学習のスキル育成やチーム作りの活動があったため、学生がグループプロジェクトを行うのに必要なスキルを持つことができ、そのために楽しく、満足の行く活動ができたということが挙げられよう。第5に、学生がプロジェクト開始時点ですでにグループワークにかなり肯定的な考えを持っていたことも理由の一つと言える。結論としては、協同学習の要素を織り交ぜたプロジェクト学習は、大学の英語の授業を活性化させ、主体的に学ぶ学生を育成するのに有効であると思われる。

大学教育におけるチーム学習の枠組みと実践

長尾 尚・市川隆司 (大阪信愛女学院短期大学)

奥田三郎(おおさかチーム学習研究会)

キーワード： 協同学習 初年次教育 キャリア教育 社会人基礎力 学習環境

はじめに

大学のユニバーサル化に伴って大学生生活に適応できない学生が増加している。そのため多くの大学では初年次教育を重視せざるを得ない。高校までの受動的な学びから、能動的な学びにいかに関心を持って学習態度を転換させるかは大きな課題である。また大学卒業後に就職しても短期間で離職する社会人が増加していることから、学生時代に社会的・職業的自立を図るための能力を育成する目的で、本年度より制度化された職業指導(キャリアガイダンス)が開始された。こういった課題に対応するには、授業方法を改善し学習者が積極的に授業参加する授業の開発が早急に求められる。

研究の目的

過去5年間、学習者の協調自律性を導き出す学習を実現させるべく「チーム学習」と呼ばれる授業方法を採用して、教職課程の必修科目で実践してきた。本研究の目的は、その知見が、低年次から「社会人基礎力」を養成する目的で設置された科目にいかに関心を持って学習態度を転換させるかを考察することである。

授業概要

実践した授業の概要は以下である。

●対象授業：四年制大学芸術系学部 必修科目キャリアデザインI「ライフ」

●対象者：1年生90名 2クラスに分割

この大学では、入学時に選択した芸術コースについていけない理由で退学する学生が増加する傾向にあった。そこでデザイン・マンガ・絵画・映画などのコース内に履修科目を限定させず、選択した分野に興味を持ってなくなっても他の分野に進める機会を設けて学習を継続させたいと考えている。

「ライフ」では、多様な入学者が互いの目標や特性を知ること、他者の視点を通して芸術をより広く捉えられる視座を育成するねらいがある。授業中に学生が「人生」という課題についてチームで話し合ったり、分担して調べたりする。プレゼンテーションを2回実施し、1回目は「人生における多様な出会い」、2回目は「ライフデザインに大切な5つのコト」というテーマで発表した。学習過程を振り返る目的で、チーム発表や討議の後に

短いレポートを3回作成する。最終的にそれらをまとめて授業の感想等を加えて最終レポートを作成して提出する。

授業の特色となるチーム学習

本授業は、学生が協調自律的に学習活動を行う「チーム学習」という特色を持っている。新入生オリエンテーション時にキャリアデザイン設置の意図を説明すると共に「コミュニケーションタイプ調査」を実施した。その結果を基に5～6名のチームを編成した。学生は、授業中チームで課題について学習を進める。全員がチーム内で役割を受け持つためにグループではなく「チーム」という用語を用いている。また知識基盤社会で求められる継続的学習を実現できるように携帯電話からもアクセス可能な学習支援システムをネットワーク上に提供し、チーム内の連絡や意見交換、学習記録、参考文献の紹介、またアンケートやレポート提出などが行える学習環境を整えている。チーム学習では、講義による時間はほとんど取らない。あくまで配布されたプリント教材を利用して、学習者が主体的に学習を進める。授業者の役割は、学習環境を整備して学習者の主体的な学習が円滑に進むように支援することである。多様な学習活動と共に学生の相互評価システムを取り入れて、学習活動の振り返りができるようにデザインされている。

結果と考察

自らの人生を振り返ったり、他者の人生から学んだりする活動は、予想外に学生の関心は低かった。自分のことを「分析し、興味を持ち、気づく」には、自らに対するメタ認知を高めていることが必要である。さらにチーム内で信頼や承認といった相互関係が十分に醸成されない状況や話し合う以前に課題に対する解答を確定してしまい、あえてチームメンバーと意見交換したり共有したりする意味を見いだせない状況の学生も見られた。

提出されたレポートから判断するとおよそ3分の1から半数の学生は、入学した時期に改めてこのような機会を持てたことを好意的に捉えている。しかしレポートを提出できなかった学生を含めて残りの学生は、人生というテーマにさほど関心を持たず、チームで協同して学習すること自体に違和感を持っているように理解される。

今後の課題

受講学生の状況から結果的にテーマ設定に課題を残した。自分自身の内面を振り返って省察する活動よりも客観的な立場を取って語れるテーマを選ぶことやテーマをチームで検討させて、学生が関心を持てる内容を選んで探求する活動が考えられる。さらにチーム内の信頼関係の構築に時間をかけたり、上級生をファシリテーターにあてたりする学習支援の有効性も検討する必要がある。

参考文献

河合塾 2010 初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと 東信堂

長尾 尚・奥田三郎・齊尾恭子 2011 協同学習としてのチーム学習の枠組みと効果 第17回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 71-72

協同的活動がグループ活動への捉え方に及ぼす影響

中山留美子・長濱文与（三重大学）

キーワード：協同的活動、グループ活動に対する認識、縦断的検討、テキストマイニング

問題と目的

三重大学では、2009年度より、協同に基づく学生同士の活動を中心とした初年次教育プログラムを開発し、全学的に展開している。授業は全15回で構成されており、グループでのプロジェクト活動を通して、初年次教育で求められる知識・スキル・考え方などについて学習する内容となっている。学生同士の活動については、各授業で協同的な活動が展開するような工夫や、15回の授業を通してグループが成長するような工夫を施している。本プログラムの受講によって、初年次学生の大学における対人関係の適応感や社会的スキルが高まる、受講していない初年次学生よりも協同に対する認識が高いなど、多くの成果をあげている（長濱・中島・中山・中西，2010）。

しかし、これまでに行った成果の分析は、数値データを対象としたものがほとんどであった。本報告では、学生の自由記述データを検討対象として分析することにより、本プログラムを通してグループ活動への認識がどのように変化するかということについて、学生の体験により近づく、質的な検討を行うことを目的とする。

方法

1. 対象者と実施時期 開講されている30クラスのうち10クラスの受講生(400名弱)に対し、任意のWeb回答式アンケートへの協力を依頼した。回答期間は4月中旬から下旬（プロジェクト活動開始時期である第2回授業から第4回授業の間；1回目調査）と、7月下旬から8月上旬（プロジェクト終了後；2回目調査）の2時点であり、それぞれ、283名、231名の協力を得た。
2. 質問項目 本報告での分析対象となる項目は、50項目程度の多肢選択式質問項目とともに、3つ（2回目調査では2つ）の自由記述項目のうちの1つとして提示された。「グループで活動を進めることや、特定の課題を探求することに対して、あなたはどんな印象をもっていますか？一人で活動を進めること、課題を探求することと比較しながら、思っていることをありのままに記述してください。」として、2行程度（約100文字）で自由に記述するよう教示した。
3. 分析方法 フリーウェアであるテキストマイニングソフト、KH Coder Ver. 2.beta.25aを用い、頻出語の検討を中心とした分析を行った。

結果

1. 頻出語の検討

2回の調査を通じた頻出語を150語検出し、抽出語リストの作成を行った。作成されたリストについて、同じ、または類似した意味で用いられる用語をまとめ、コーディングを行った。例えば、視点、観点、見方、考え方、考え、発想、アイデア、意見などは、「新たな観点を得た」「視点が広がった」など、ものの見方、考え方について述べる際に共通して用いられていたため、「ものの見方・考え方」としてコード化した。また、「グループ」と「活動」は、「グループ活動」や「グループでの活動」として記述されるため、両方を合わせて、「グループ活動」というコードを付けた。各コードの出現頻度をTable1に示す。

Table 1 コーディングルールと各コードの出現頻度

コード名	抽出語の例	頻度	パーセント
グループ活動	グループ、活動	392	76.26%
ものの見方・考え方	視点、観点、見方、考え、発想	284	55.25%
よい・悪い	利点、良い、悪い、欠点	225	43.77%
課題探求	作業、仕事、課題、探求	208	40.47%
多様性	いろいろ、様々、異なる、多角	185	35.99%
メンバー	メンバー、仲間、他人、相手、周り	165	32.10%
安心・不安・困難	困る、不安、安心、困難、苦手、得意	114	22.18%
効率	早い、スムーズ、順調、効率、短時間	98	19.07%
発見	新しい、気づく、発見、思いつく	66	12.84%
大切	重要、大切、必要	62	12.06%
やる気、楽しさ	やる気、モチベーション、楽しい	55	10.70%
広がり・深まり	広がり、広い、幅、深い	55	10.70%
協力・共有	合わせる、協力、あわせる、共有	50	9.73%
分担	役割、分担	49	9.53%
視点の偏り	主観、客観、偏り、偏る	45	8.75%
コミュニケーション	話し合う、コミュニケーション、相談、討論	44	8.56%

注) 個々人の回答を1単位として、2時点の回答を分析

2. 各時期における出現頻度の比較

Table1に挙げたコードの出現頻度が、1回目調査と2回目調査の間でどのように異なるのかを検討するため、それぞれの時期での出現頻度の算出を行った。頻度に対するカイ2乗検定の結果、「ものの見方・感じ方」では1回目調査時点の頻度が有意に高く（1回目：59.7%→2回目：48.8%； $\chi^2=4.7$ ）、「視点の偏り」や「課題探求」、「効率」、「協力・協同」、「分担」では2回目の頻度が有意に高いことが示された（順に、6.0→12.1%、34.3→48.1%、15.2→23.8%、7.1→13.0%、5.3→14.7%； $\chi^2=5.2, 9.5, 5.6, 4.4, 12.0$ ）。

これらの結果から、協同的なグループ活動の経験により、グループ活動が客観性の確保や効率化など、課題探求の成果を高める可能性が認識されるようになったことや、協力・協同や分担が、活動を進める上でのポイントとして認識されるようになったことがうかがえる。

引用文献

長濱文与・中島誠・中山留美子・中西良文（2010）学士力に対応した全学的初年次教育の展開③-授業導入による大学生の適応、社会的スキルの変化の検討- 第16回大学教育研究フォーラム発表論文集、50-51.

大学初年次教育における協同学習の実践

佐瀬竜一（大阪国際大学人間科学部）

キーワード：大学初年次教育・文章表現教育・マインドマップ

1. 大学初年次教育に協同学習を取り入れることの意義

大学初年次生、つまり新生が退学する・不適応を起こす理由の1つとして、「友達ができない・居場所がない」と感じる新生が多いことが挙げられる。実際に、現代大学生の対人関係能力の低下が指摘されており（橋本，2008）、自ら友達を作ることが難しく孤立してしまう学生が増えている。さらに、一見対人関係が健全であると思われる学生に関しても、実際の関係が希薄で表面的なものである場合が多いことも指摘されている（宮下・杉村，2008）。

また、職業構造の変化によって、対人関係能力やコミュニケーション能力が今まで以上に重視されるようになってきている。実際に大学生の就職活動においては、グループディスカッションが採用試験として導入されるケースも増えてきている。

これらのことから、大学生、特に新生を対象に対人関係能力の育成を目指す教育が今日必要であると考えられる。

したがって、1) 達成への努力と成果、2) 仲間との肯定的な関係、3) 精神的健康度、などの効果が期待できる協同教育は、対人関係能力を高める必要性に迫られている大学初年次教育には必要な学習方法や考え方であるといえる。さらに、個人の責任を明確にする協同学習は、社会人基礎力や学士力など実践的なスキルの育成や向上が求められる初年次教育のニーズに合う方法であると考えられる。実際に、協同学習を取り入れた大学生への実践や研究は報告されているものの、まだ十分に研究されているとは言い難い状況である。

2. 本研究における実践報告

本研究では、筆者が初年次教育（15名程度のゼミナール形式の演習）で行っている文章表現教育の実践を報告することを通して、大学初年次教育における協同学習の実践の在り方と今後の課題について検討したい。

具体的な実践の1つとして、3回の授業を通して、図1の手順で文章表現教育を行った事例を報告する。その際、今回の文章表現教育の実践では協同学習にマインドマップを組み合わせて行った。マインドマップとは、英国のBuzan,T（1993）が開発した図解表現法で、表現したい概念の中心となるキーワードやイメージを横向きにした紙の中心に置き、そこから放射状にキーワードやイメージを繋げて発想を延ばしていく方法である。

マインドマップに慣れていない学生にとって最初から全く構造化されていない「フル・マインドマップ」を描くことを要求することは困難であると考えられる。したがって、まず1回目のレポート実習においては、図2のように構造化した「ミニ・マインドマップ」を用いた。

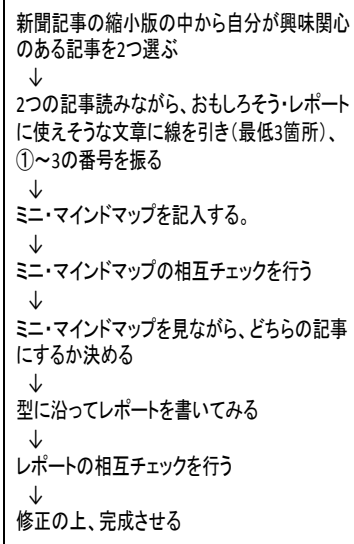


図1.本研究における実践の進め方

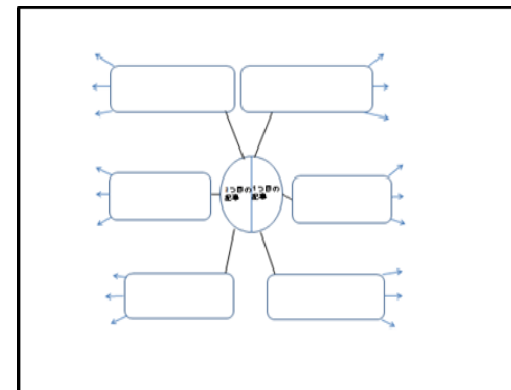


図2.本研究で用いた「ミニ・マインドマップ」

3. マインドマップと協同学習を組み合わせることの意義

マインドマップは思考を1枚の紙に可視化することができる。したがって、マインドマップを用いることによって、自分以外の者と思考をより共有させやすくなると考えられる。文章表現教育において協同学習を用いる場合には、レポート作成後に相互チェックを行うことが多い。しかし、より学生に意義のある文章表現教育を行うためには構想段階での振り返りや相互チェックを充実させる必要があるだろう。構想段階を丁寧に検討することにより、見通しが明確になり文章を書くことへの学生のモチベーションが向上することも期待できる。したがって、文章表現教育においてマインドマップと協同学習を組み合わせることに一定の意味があるといえる。

また、協同学習に苦手意識を抱く学生にとっても、マインドマップは意義があると考えられる。マインドマップという具体物を挟んでやりとりをすることで始めることによって、徐々にお互いのコミュニケーションに慣れていくことができるだろう。

発表当日は、より詳細な手順や成果、他の実践についても報告し、改善点や今後の課題について検討する予定である。

協同学習に対する認識変容に関する事例研究

～第4学年理科「電気のはたらき」を通して～

森 俊郎・原田信之・加登本仁・中村孝

キーワード： 理科授業、協同学習、協同作業認識尺度

1. 研究の目的

近年、理科の授業における対話や協同、あるいはコミュニケーションの重要性が指摘され、これまでに、「協同学習」(ジョンソンほか 1998)を取り入れた授業によって、子どもの科学的な概念の形成や実験技能の習熟、理解の定着度といった学習効果が報告されている(大黒・稲垣 2006、蔦岡ほか 2011)。また、長濱・安永(2009)は、「協同学習」の学習効果を高める上で、様々な要因のうち、特に子どもの「協同学習に対する認識」が重要であると指摘している。「協同学習」の学習効果は肯定的な「協同学習に対する認識」に支えられるという側面だけでなく、「協同学習に対する認識」もまた、「協同学習」における効果的な学習経験によって肯定的に変化するという側面も考えられる。そこで本研究では、「協同学習」を取り入れた理科授業を対象として、子どもの「協同学習に対する認識」の変容を明らかにし、その変容に影響を与えた要因について事例的に考察することを目的とした。

2. 方法

【予備調査】

実践対象；A県B小学校4年生(30名) 実践時期；2010年4～6月

指導内容；実験対象クラスで「協同学習」(ジョンソンほか 1998)の指導論を参考に、必要な場面で適宜以下に示す指導(多様性の受容、交流の必要性、交流の良さの価値付け)を行った。

調査内容；事前と事後において協同学習のメリット・デメリットを尋ねる質問紙調査(自由記述)を行った。

調査時期；pre(2010年4月9日)、post1(同年4月23日)、post2(同年6月18日)

【本調査】

実践対象；A県B小学校4年生(28名) 実践時期；2011年4～6月

指導内容；予備調査に同じ

調査内容；単元の事前と事後において協同作業認識尺度(長濱 2010)をとった。理科の単元学習の成果として、単元終了時に業者の「単元テスト」を実施した。また、「仲間づくり調査票」(小松崎・高橋 2003)と堀(2008)を参考に作成した学習記録用紙(OPPA)

を実施した。さらに、授業をビデオカメラ1台で撮影し、教師の指導言、および児童の発話を収集した。授業過程において、学習記録用紙の集団的活動の成果に顕著な変化がみられた児童に対して、授業後にインタビューを行った。

3. 結果と考察

【予備調査より】

自由記述の項目分類；preでは記入がほとんど見られなかった。このことから4年生の児童は、授業前には協同学習について特定の認識を持ちあわせていないことが確認された。Post1とPost2で示された自由記述に対し、現場教員と教育学系大学院生がKJ法によりコンセプトマップを形成した結果、肯定的な認識として「学習理解」「楽しい」「人間関係」「思考深化」「底上げ」の5つに、否定的な意識として「私語・不真面目」「間違い拡散懸念」「口論」「遅延」の4つに分類された。

協同に対する認識変容とその原因の分析；自由記述から、協同学習に対して「学習理解」の認識を持つようになった原因は、友人から間違いを指摘された経験や学習内容について教えてもらった経験等の学業的援助を受けたことが認識の変容を促したと考えられた。

【本調査より】

予備調査より、児童の協同認識の変容が確認された。そこで、教師の指導行動に着目し、どのような教師の働きかけが、児童の認識変容に影響を及ぼすのかを明らかにしたい。

単元前後に行った「協同作業認識尺度」を因子分析、各因子の時期による変容のt検定、全項目の児童を群分け(クラスタ分析：Ward法：平方ユークリッド距離)を行った。その結果、単元テストの得点において、先行研究の因子が確認され、また統計的な差が認められた児童を抽出し、その時間の逐語記録を対象に、授業者1名と理科教育学を専攻する大学院生1名の計2名によって、変化の要因を読みとった。インタビューの内容は、解釈の妥当性を高めるための資料として使用した。

分析の結果、「電気のはたらき」の単元を通して、子どもたちの「協同学習に対する認識」は肯定的に変化したと考えられる。その要因として、友人からの間違いを指摘される経験や、学習内容の説明をする交流によって理解が促された経験、一緒に楽しんだ経験、実験において助け・助けられた経験が考えられる。また、教師の指導としては、「交流場面の設定」や「交流の必要性や価値づけ」を行ったことが、子どもたちの「協同学習に対する認識」の変化に肯定的な影響を与えたと考えられる。

4. 今後の課題

学習効果の総括的評価として、児童のノートや学習プリントへの記述内容を分析対象とすることで、学習過程と「協同学習に対する認識」の変化との関係をより詳細に解釈できると考えられる。今後は、「社会文化的アプローチ」(庄井 1992)等を参考にし、授業中に生起している認識変容の「意味」をさらに読みとっていきたい。

中学校英語授業における協同学習の試み

自律的学習者の育成をめざして

津田ひろみ（明治大学）

キーワード： 自律的学習者、相互行為、社会的役割

1. はじめに

近年の教育における重要課題のひとつとして自律的学習者の育成が挙げられる。自律的な学習者とは「自らの学習を管理し責任を持つことのできる能力」(Holec, 1981)を有する学習者とされるが、元来、学習とは社会的相互行為である(Johnson & Johnson, 1989)ため、自律的な学習態度も相互行為を通して培われると考えられる。本発表では、中学校の英語リーディング授業に協同学習を導入し、学習者同士が相互行為を経て自律的に理解を深めていく学習過程を明らかにする。加えて、教師主導型学習における学習者と教師の相互行為の様子と比較することにより、協同学習の利点と問題点について議論する。

2. リサーチ・デザイン

2.1 リサーチ・クエスチョン

協同学習と教師主導型学習における学習プロセスの相違点を明らかにする。

2.2 研究の対象と手順

調査の対象としたのは都内の国立大学附属中学校（共学）3年生の選択英語（週1時間）のうちリーディングを中心とするクラスである。筆者が担当したクラスの協同学習の様子（2007年後期）と、他の非常勤講師が担当したクラスの教師主導型学習の様子（2010年前期）を、録画・録音し相互行為を中心に書き起こしを行なった。

2.3 研究の枠組み

教育に関する近年の研究では、学習者の社会文化的コンテクストを重視する傾向が強まりつつある。本発表ではそうした動向を鑑み、バフテン(1996)やフレイレ(1979)を参照枠とし社会文化的アプローチを用いて「対話」や「社会的役割」を中心に分析する。

2.4 指導の手順

協同学習のクラスでは、毎時新たなリーディング課題（300W程度）を与え、主題や話の流れ、登場人物の行動や発言の意味や心情について考えさせた。10分ほど個別に課題に取り組ませたのち、4人グループに分かれて話し合わせ、最終的には個別に解答させた。毎時、授業の終了前には「学習の振り返りシート」に課題に関する疑問点と当日の協同学習に対する評価を個別に記入させた。

教師主導型学習では、毎時の導入としてDVDによるリスニング練習を行なった。リーディング課題（300W程度）については、文法問題や日本語訳を含む高校入試問題も利用していたが、教師によるT/Fクエスチョンや簡単な英問英答などにより、文脈把握に主眼をおいた指導が行なわれた。加えて、教師は学習者の理解を確認するため、内容に関する質問を適宜口頭で行なった。

3. 協同学習と教師主導型学習のデータの比較と考察

2種類の授業のデータを比較することにより、教師の役割の違いが明らかになった。教師主導型学習において、教師は学習者の様子を観察しながら適宜質問することにより学習者を正解へと導くことが可能である。一方、協同学習においては、学習者同士の話し合いに時間がかかる場合が多いが、教師はできるだけ話し合いを見守る立場を取る。しがたつて、問題数を絞り込んで学習者同士の活発な相互行為を引き出し、それにより学習者の視野が広がり内容理解が深まるような仕掛けを準備することが重要となる。換言すれば、正解が明らかに1つであるような知識問題では相互行為が促進されず協同学習に適さない。

学習者については、英語運用能力の異なる学習者間の相互行為を通して、学習者の視点がミクロなレベルからマクロなレベルへと次第に変化していくことが確認された。教師主導型学習では学習活動の周辺へと逃避しがちな下位群の学習者が「できない自分」というミクロな視点から脱却して英語学習に取り組むようになり、一方で上位群の学習者が結果としての正解だけでなく多様な理解のプロセスを学ぶことにより視野を広げることができた。これらは競争を排除し、プロセスを重視する協同学習の成果であると言える。

自律的学習態度との関連については、協同学習では学習者が対等な立場で発言しあい、いわゆる「(教育における)カーニバルの広場」(バフテン, 1996)が実現していると予測したが、実際には学習者間に役割分担が見られグループ内にミニ教室のフレームが生起していた。このような状況は、一見、教師主導型学習に酷似していると思われるが、次の2つの点で大きく異なる。まず、協同学習では学習者間の役割分担が流動的であり、教師役の学習者は一人に限定されない。そのため、頼るべき「権威」が存在しない場面では受身でいることは許されず、誰もが自律的に学習に取り組むことを要求される。次に、教師主導型学習において学習者は教師によって正解へと効率よく誘導され、その流れについていけない学習者はドロップアウトしがちであるが、協同学習において学習者はグループメンバーの様々な意見に対して真剣に向き合い、時間をかけて取り組んだ末に誰もが納得いく解釈へと収束していった。このような相互行為の経験は一方的な知識の伝授と異なり、他者理解や異文化理解を促し、ひいては真のコミュニケーション能力の涵養につながる。

4. まとめと課題

本研究では、協同学習と教師主導型学習における相互行為のデータを自律的な学習態度との関連を軸として、社会文化的アプローチにより分析し、コミュニケーション能力の育成に対しても協同学習の効果が期待できることを示すことができた。今後の課題として、協同学習と学習者の動機付けの関連についてさらに分析を深めたい。

協同で学ぶ思いやり

森永謙二（久留米市立合川小学校）・上藺恒太郎（長崎大学）・

九重真由美・古賀佳緒里（久留米市立合川小学校）

キーワード：協同の学び、地域素材、連想法

I はじめに

本発表は、子どもの課題を見だし、学校方針のもとで、民話を授業素材に、協同で学ぶ方法で、意識の視野の拡大をねらいとして、連想法による授業評価をおこなった、小学校3年生の道徳授業について述べる。授業素材とした民話は、本校の位置する平野部を含んで各地に広がる話であり、上藺恒太郎『民話による道徳授業論』の「へふり嫁」¹⁾を用いた。学習指導要領上の価値項目は、思いやりであった。授業は2011年3月23日、久留米市立合川小学校でおこなった。

本校は子どもの自己肯定感の育成をすべての授業に通底する方針として掲げている。教科の力を育てる営みも、子どもの成長に資する教育としておこなわれるのだから、子どもの自己肯定感を育成すべきである。とはいえ子どもの自己肯定感を目的に授業を組む時間としては、道徳の時間が中核となってい。その意味で、本校では道徳の時間を要として学校教育全体が統合される形をとっている。

そうすると、道徳の時間も、今までとは異ならざるをえない。つまり学習指導要領の価値項目を並べた資料による説教では、意味が薄くなる。そこで本校の道徳の時間構成においては、いずれの価値項目を扱うにせよ、子どもが自らを振り返り学びを自分に結びつける授業の終末を大切に、自己肯定感育成に届くように願った。本授業も、この方向で組まれた。

本道徳授業前の子どもの意識状況を連想法²⁾による提示語〈自分〉で見ると、自己《肯定》の回答語が人数比58.1%、自分を《否定》するのが22.6%であった。自己肯定が多いものの、自分を支える基盤をもっと大きくしてほしいと考えた。

II 協同の学び：結果の概要

協同の学びを子どもがどのように意識したかを〈グループ〉の回答語の変化によって見、その要点を3点挙げる。

この授業のねらいと目的のために、協同の学びの意義は大きく、個人、グループ、教室全体の3つのステップで構成された学びが子どもの意識を動かした。

表1 提示語〈グループ〉による回答語の授業前後の変化

小学校3年生「へふり嫁」の授業(グループ)による前後の回答語増減						
授業後に増えた言葉						
回答語	語数	人数比	属性	人数差	差の人数比%	
話し合う	6	18.8%	増加	5	15.62	
仲間	12	37.5%	増加	3	9.37	
号車	6	18.8%	増加	3	9.37	
大切	4	12.5%	増加	3	9.37	
4ばん	3	9.4%	新出	3	9.37	
チームワーク	3	9.4%	新出	3	9.37	
強い	3	9.4%	新出	3	9.37	
1ばん	3	9.4%	増加	2	6.25	
2はん	3	9.4%	増加	2	6.25	
2組	3	9.4%	増加	2	6.25	
3ばん	3	9.4%	増加	2	6.25	
3組	3	9.4%	増加	2	6.25	
4組	3	9.4%	増加	2	6.25	
7はん	3	9.4%	増加	2	6.25	
8はん	3	9.4%	増加	2	6.25	
親友	3	9.4%	増加	2	6.25	
発表	3	9.4%	増加	2	6.25	
どんなこともチャレンジ	2	6.3%	新出	2	6.25	
話す	2	6.3%	新出	2	6.25	
						(1語は省略)
授業後に減った言葉						
みんな	6	19.4%	減少	-3	-9.68	
クラス	6	19.4%	減少	-2	-6.46	
学校	2	6.5%	消失	-2	-6.46	
						(1語は省略)

1. 子どもが属するさまざまなグループ「みんな」「クラス」「学校」が授業後には減少し、協同学習のグループに意識が集約された。「はん」「組」「号車」(2年生までこの用語が使われていた)の表現がそれであり、人数比59.4%増加している。

2. 協同学習のグループが何を表す集団の意識が生まれた。「話し合う」「話す」「発表」が表1のように増加している。

3. またグループが「大切な仲間」であるとの認識が生まれている。

III 協同の学び：成果

その結果、協同による学習は、この思いやりの道徳授業のねらいと目的において、以下の2点の大きな成果をあげた。

1. 授業がねらいとした定義、すなわち自己犠牲ではなくまた友だち仲間に限定されない一般的な対象に関わる点が子どもに、「相手を思いやる」(新出、人数比40.6%増)の回答語として授業後に意識された。

2. 民話を通して、思いやりが「やさしい」自分を発見(新出、人数比25.0%増)させ、自己肯定感の有意な増加をもたらし、人数比196.9%が自己肯定の回答語を〈自分〉について挙げるに至った。

子どもの日常を離れた民話による授業が〈思いやり〉を一般的な相手へと焦点化させ、またふりかえって自分のやさしさ発見として結果し、子どもの意識を広げ、自己肯定感育成に力があつた。こうした子どもの意識の展開と定着に協同の話し合いの力が及んだと思われる。

註

- 1) 上藺恒太郎、民話による道徳授業論、北大路書房、2000、pp. 91-104(資料文は pp. 91-93)
- 2) 上藺恒太郎、連想法による道徳授業評価 ―教育臨床の技法―、2011、教育出版

ラウンドテーブル

協同学習の理念と実践に基づく学校改善・授業改善の取り組み —高等学校の事例に学ぶ—

企画者：高旗浩志(岡山大学教師教育開発センター)
企画者：杉江修治(中京大学)
話題提供者：村山大輔(倉敷市立玉島高等学校)
話題提供者：荒金 徹・姫路真由美(岡山県立邑久高等学校)

キーワード：協同学習 学校改善 授業改善 高等学校 定時制高校

1. 目的

協同学習の理念と実践に基づいて学校改善・授業改善を図ろうと、積極的かつ具体的な取り組みを進めている2つの高校がある。このラウンドテーブルでは、各校のプロジェクトを牽引している3人の先生に話題提供をお願いし、取り組みの実際をご報告頂く。そのうえで、高等学校における学校改善・授業改善の困難と可能性を参加者とともに考えたい。

既に本学会の第6回大会(2009年度)では「高等学校における協同学習の課題と可能性(企画者：水野正朗／杉江修治)」と題するラウンドテーブルを開催した。その際、「いわゆる「学力の二極化」は、全国的な規模での二極化という「社会問題」として捉えられることが多いが、これを個々の教師の現実に置き換えると、実際には、むしろひとつの高校、ひとつの学級内での二極化こそ深刻であり、それゆえに授業を成立させることに多大な困難が伴うこと、しかしこの現実を克服するうえで、協同学習が極めて有効な方法論であること」などが報告された。

今回のラウンドテーブルは、この第6回大会の議論を受け継ぐものであるが、同時に学校の組織的実践力を向上させる、あるいは学校の授業実践文化を創造することを、高校の実践事例から学ぶという視点に立ち、更なる議論を積み上げたいと考えている。従って、このラウンドテーブルは高校関係者のみに閉ざされたものではなく、むしろ義務教育段階をはじめとする異校種に籍を置く教師、あるいは高校教育や校種間連携・一貫教育に関心をもつ全ての会員の知見を求めている。

2. 両校の概要

1) 倉敷市立玉島高等学校

昭和23年に開校し63年の伝統を誇る定時制高等学校である。普通科(昼間部)と商業科(夜間部)の2学科を設置しており、3学年での卒業が可能である。学科別の定員はい

ずれも1学年80名であるが、平成23年度現在の全生徒数は普通科159名、商業科36名である。学校の所在する倉敷市内からの通学が多く、全体の約8割を占める。過去5年間(平成18-22年度)の進路状況を見ると、239名の卒業生のうち、進学(大学・短大・専修学校等)64名(26.8%)、就職83名(34.7%)、その他92名(38.5%)であった。

平成22年度より「学び合い(協同学習)」による授業改善の実践を校内のプロジェクトとして発足させ、様々な先進校視察や校内研修会を重ねてきた。平成23-24年度に岡山県高等学校定時制通信制教育研究協議会教科研究部門、並びに倉敷市教育委員会の研究指定校となり、4名のプロジェクトメンバーを中心として、全校を挙げて学校改善・授業改善に取り組んでいる。

2) 岡山県立邑久高等学校

大正10年開校の岡山県邑久実科高等女学校、大正11年開校の岡山県牛窓実科高等女学校を母体とし、昭和24年に県立邑久高等学校として開校した。同校が所在する瀬戸内市で唯一の高等学校であり、平成18年度より単位制・2学期制を導入した。普通科高校である。平成23年度現在の生徒数は454名。瀬戸内市ならびに隣接する備前市からの通学が多く、全体の約9割を占める。過去5年間(平成18-22年度)の進路状況は進学(大学・短大・専修学校等)822名(89.4%)、就職47名(5.1%)、その他50名(5.4%)であった。

平成22年度に岡山県立高校で初めてCooperative Learning(学び合い・協同学習)を本格導入し、「学力向上」「コミュニケーション能力育成」「仲間と成長」をキーワードに掲げた授業実践と研究開発を積み重ねている。

3. 「おとなしく教えられる客体」から「自ら進んで学習する主体」へ

協同学習の実践は、単なる授業改善の範疇を超え、学校が抱える様々な教育問題に対して解決への手がかりを与えることをめざすものである。なぜなら協同学習の実践は、学校の中で圧倒的な時間を過ごす授業において、子どもたちの集団がもつ教育力に働きかけ、これを引き出すことにより、ひとりひとりを「おとなしく教えられる客体」から「自ら進んで学習する主体」へと転換することを促すものだからである。

ここで「おとなしく教えられる客体」とはどのようなものか整理しよう。一般的な学習指導過程では、教師は説話と問答を繰り返し、必要な事項を丁寧に板書する。子どもたちはおとなしく席に座り、鉛筆を走らせながらノートを取っている。必ずしも全ての学校でこのように落ち着いた状況が常にあるわけではないが、それでも多くの学校では、多少の濃淡はありつつも、基本的にこのような状況で教室授業が展開している。一見すると、たしかに子どもたちは「勉強」をしているかのように見える。

しかし、学力テストの結果は必ずしも芳しいものではない。ふだん目にする授業中の態度の良さにも関わらず、テストでは予想を裏切る結果がもたらされる。また、かかわり合いながら学ぶことや、課題に対して自らの考えを述べたり表現したり深めたりする機会は

極めて少ない。「勉強」はしているようには見えるが、果たして生徒本人の血肉となる「学習」は展開しているのだろうか？ここで多くの教師たちは、一斉授業の形式そのものに限界があるのではないかと考えるようになる。これまで授業改善に対して必ずしも熱心とは言えなかった高校において、これほどまでに協同学習へのニーズが高まっている理由は、生徒たちの「正解をもれなく記入しているワークシート」や「丁寧に書き取られたノート」が、決して彼らの学力を保証しておらず、単に「転記」という「作業」を強いているに過ぎないのではないかと、多くの教師たちが気づきはじめたからではないだろうか。

「教え方」の問い直しは、同時に「学び方（学ばせ方）」の問い直しでもある。ここで企画者（高旗）が実施した「学習集団形成度調査」の結果を確認しておこう。

表1-1：「教室の授業」と聞いてイメージする授業形態

授業形態	義務教育		高等学校	
	小学校 n=1291	中学校 n=2497	邑久 n=434	市立玉島 n=147
一斉指導	49.7	78.2	87.3	64.6
ペア学習	6.7	5.5	2.1	15.0
グループ学習	32.2	12.1	9.0	13.6
個別学習	11.4	4.2	1.6	6.8
合計	100.0	100.0	100.0	100.0

表1-2：「最も勉強ができた」と思える授業形態

授業形態	義務教育		高等学校	
	小学校 n=1268	中学校 n=2361	邑久 n=434	市立玉島 n=147
一斉指導	25.3	28.3	36.3	41.5
ペア学習	9.7	15.3	5.1	16.3
グループ学習	39.4	25.3	23.4	15.6
個別学習	25.6	31.2	35.2	26.5
合計	100.0	100.0	100.0	100.0

注1：邑久高校は平成22年、市立玉島高校は平成23年に実施した。

注2：市立玉島高校の数値は商業科を除いて示している。

注3：「小学校」は4年生以上を対象に調査を実施した。

「教室の授業」と聞いてイメージする授業形態に「一斉指導」を挙げる者が実に87.3%であり、9割に迫る勢いであった。これに対して「最も勉強ができたと思える授業形態」では、それぞれ約35%程度の比率で「一斉指導」と「個別学習」に分散する傾向が見られ、「グループ学習」と答える者はわずかに23.4%にとどまっていた。

これに対して市立玉島高校はさらに特異な傾向を示していた。まず表2-1から、教室授業のイメージが「一斉指導」だと答えた生徒の割合は、邑久高校や中学校と比較しても低い数値にとどまっており、64.6%に過ぎなかった。しかし表2-2を見ると、実に41.5%の者が「一斉指導」が「最も勉強ができたと思える授業形態だ」と回答していたことが判る。

表1-1は「教室の授業」と聞いてイメージする授業形態をひとつ選ばせた結果を校種別に示したものである。小学校では49.7%、中学校では78.2%の者が「一斉指導」をイメージしており、学校段階が上がるに連れて、その比率が上昇していた。また小学校の場合、32.2%の者が「グループ学習」をイメージしていることから、これが日常的な授業形態として用いられていることが判る。

表2-2は「最も勉強ができたと思える授業形態」を選ばせた結果である。小学生では学年を問わず「グループ学習」を挙げる者が最も多く39.4%であった。中学校では「一斉指導」「個別学習」「グループ学習」のそれぞれに約3割ずつの比率で分散する傾向が見られた。

同じ調査を邑久高校と市立玉島高校で実施したところ、邑久高校では「教室の

邑久高校と市立玉島高校という限られた事例からの知見であるが、ここから次のことが言えるだろう。すなわち、「勉強ができた」という「気分」を保証してくれる仕組みは、一斉指導のスタイルであり、また授業中に保証された個別学習の瞬間なのである。

逆に言えば、一斉指導による授業展開だからこそ、辛うじて授業について行ける（フリカどろかとはともかく）生徒たちもいるのである。自ら主体的に考えるよりも、他の生徒の答えや板書を引き写してワークシートの穴を埋める、教師の指示に従って板書をノートに転記する、そうした作業をこなすことで、辛うじて「授業」に自分を繋ぎ留めている生徒がいることも事実であろう。逆に言えば、こうした生徒にとって「協同」の実践は、それまでの授業に対する生徒たちの固定観念（授業＝一斉指導）からは著しく隔たったものであるために、かえって不適応を起こさせる懸念を含んでいるとも言える。

4. 授業における生徒の類型

いずれにしても、「一斉授業」や「協同学習」と言うときの授業の内実について、詳細な観察に基づいた検証が必要である。併せて、どのような生徒の類型を指し、その類型が教師の用いる授業形態の違いによってどのように変化するのか、あるいは固定してしまうのか、継続的な授業観察に基づく検証を学校ごとに繰り返すことが必要である。

図1は市立玉島高校における授業観察に基づいて、「授業」と「対人関係」に対する積極性-消極性によって生徒の分類を試みたものである。さらにここに「学力」を加味した生徒類型を作成した。積極性-消極性の判定、ならびに学力の分類はいずれも学校側で行って頂いた（詳細は当日の報告資料に譲る）。

もちろん、この分類は当座の便宜的なものに過ぎない。実際、教師たちの実感としては、学級担任による判定が、特定の教科を担当する教員のそれと必ずしも一致しないこともあ

図1：市立玉島高校における生徒類型

		授業に対して	
		積極的	消極的
対人関係において	積極的	【Type4】 一見騒々しく私語をしたりヤジを飛ばしているように見えるが、授業に関連のある発言も比較的多く含まれており、他者と関わりながら学習を進めているタイプ	【Type1】 他人に対して積極的に関わることが多く、「ちょっかいいを出す」行動が目立ち、 <u>授業妨害的</u> な発言や行動が多く見られるタイプ
	消極的	【Type3】 与えられた課題には比較的熱心に取り組んでいるが、他者と関わろうとする態度や授業中の発言がほとんど見られず、 <u>黙々とこなしている</u> タイプ	【Type2】 授業中の発言や他者と関わろうとする態度がほとんど見られず、 <u>居眠り</u> 等の状況が続いているタイプ

ったという。すなわち、教科に対する生徒の得手不得手や、特定の教師に対する心理的・社会的距離の長短が、生徒に対する教師の判定の違いとなって現れる。こうした事実を丁寧に押さえつつ、ラウンドテーブルでは各校の取り組みについてご報告頂くとともに、参加者との間で議論を交わし、具体的に実現可能な協同学習の実践や、その効果の検証方法等について、活発な議論を重ねたい。(文責:高旗)

教師の協同による「単元見通し方式」の研究的実践事例

杉江修治（中京大学）・水谷 茂（犬山市立城東小学校）

キーワード：単元見通し学習、算数、協同学習、教師の協同

このラウンドテーブルでは2つの話題を提供しようとする。それらについて、様々な立場から率直な意見をいただき、協同的な学びのあり方の改善と、協同の学びを作り上げていく学校のあり方についての知見を広げる機会となれば幸いである。

話題は、2010年度の犬山市立城東小学校での取り組みに拠ったものである。

1 話題1：単元見通し学習という授業モデルについて

2010年度10月に、城東小学校では「単元見通し学習」の実践を行った。

単元見通し学習とは、単元に入った当初に、これからの学習のひとまとまり（授業では、多くの場合それは単元）を単位として、そこで何を学ぶのか、どのような通路をたどって最終ゴールに行き着くのか、学習の各ステップでは何をするのか、なぜそのステップでその学びをするのかなど、学習のゴールとルート全体を見渡した「マップ」を学習者にしっかりと伝える手続きを確実に踏む方式である。

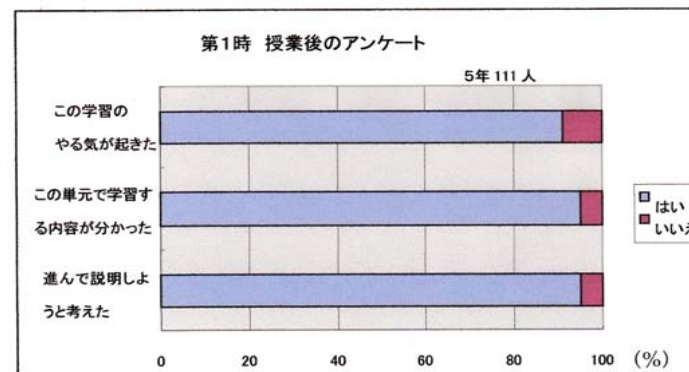
学習者が学習内容全体の「マップ」を持つことにより、新しく学ぶ事柄の「値打ち」を理解し、意欲を高め、既習知識を活性化させて効率的に理解する学習の構えを作り、さらに、自らの学習状況をモニターする手掛かりが得られる。学びに際しての主体的な構えができ、自律的な学習活動が可能となるのである。それは、授業中の学習態度に止まらず、家庭学習にも効果を及ぼすことが可能である。

城東小学校5年生では、算数の「面積の求め方」の単元（13時間完了）についてこの単元見通し学習を実施した。単元見通しをさせる1時間目の工夫には様々な形が考えられる。

この実践では次の手続きを用いた。

- ①多様な図形の面積を求める単元であることへの理解を図る（具体物を用いて）。
 - ②本時の学習課題「この単元で何をどんな方法で学習するか理解しよう」を明示する。
 - ③この学習課題を達成するための学習ステップを明示する。
 - ④この単元の学習内容で構成した「単元テスト」を配布し、15分ほど取り組ませる。
 - ⑤単元13時間の学習課題とその定着を自己評価するための課題などを記した「振り返りガード」を配布する。
 - ⑥振り返りカードと教科書を用いて13時間の学習の流れと学習課題を教師が説明する。
- このような手続きを取って、単元単位の学習の見通しを持たせたのである。

2時間目以降は、毎時の課題を、単元における位置づけと合わせて明示し、本時の学習ステップも伝えることで主体的な学びの構えづくりをし、取り組みの過程では可能な学習



をさせることで、自らの理解度を知る手掛かりとし、合わせて本時の自分自身の学習への取り組みの姿、仲間からの支援の有無などを振り返る項目に記入させた。

2 話題2：教師の協同による研究的実践の進め方について

この実践は新任から2年目の教員を軸に計画した。若手教員の研修の一環として計画したものである。

夏休みに3日連続で、そして9月と10月にも1回ずつ、集まりを持って、若手教員の単元計画についての検討会を持った。それぞれの会の参加者は、同じ学年の3名の教師、その時間に参加可能な数名の年齢構成も様々な他学年の教師、研究主任、教務主任、校長、さらに、「単元見通し方式」を提案した研究者として杉江が参加した。10名程度のグループでの話し合いがなされた。さらに、実際には、夏休みの検討会以降、職員室などで、インフォーマルで実質的な意見交換がなされたことは想像に難くない。

5回の検討会では、若手教員からの提案に対して経験のある教員からの質の高いアドバイスが多くなされた。また、若手からの率直な質問も出されていった。自由闊達な意見交換の文化が醸成された学校である。加えて、研究主任からは毎回の話し合いの内容のメモが作成され、確実に積み上げ式の議論が可能になるような配慮が施された。

議論の過程で、当初は若手教員による実践を意図していたのだが、結局その単元は学年全体で同じ指導案で取り組もう、そして、早く実施した学級の成果を踏まえて次の実践を改善しようという申し合わせができ、よりよい実践づくりの学年体制が作られた。

また、学習内容の定着を図る最後の2時間では、学級を解体して個に応じた課題選択を学習者自身が行っていくという形の授業をチームティーチングで進めるという計画にいたった。

教師の協同を通して、仮説を立て、工夫を加えた実践をし、検証を図るという「研究的実践」の文化がこの学校には定着してきている。新年度の6年生では、さらに単元見通し学習の追試を「分数÷分数」の単元で実施しており、その挑戦は他学年にも広がっている。

ステップで学習者の相互作用の機会を導入した。ペア、グループ、学級全体の交流などである。授業終了時には先にふれた「振り返りカード」に書かれている本時の課題に対応する問題への取り組み

ワークショップ

みんなで go 七 GO—!

みんなの力を借りて誰でも作れる俳句の授業モデル

水谷 茂 (犬山市立城東小学校)・杉江修治 (中京大学)

キーワード：俳句の創作、単元見通し学習、協同学習、

ワークショップのねらい

このワークショップでは、子どもたちが生き生きと、自ら取り組む俳句創作の授業を、参加者の方々に体験していただこうと思う。ワークショップの基礎は、2011年6・7月に犬山市立城東小学校の5・6年生を対象とした4時間完了の俳句授業である。

授業の基本的なモデルは、1時間目に1単元の学習内容を学習者にしっかりと把握させる手続きを入れた単元見通し学習である。したがって、単元見通し学習の進め方についても体験いただける内容になっている。

本実践の特徴（単元組み立ての観点）

この実践では次のような観点を導入した工夫を加えている。

- ①学習する最終的な目標を学習者に明確に伝えるとともに、単元の導入及び授業の導入に活動内容や時間配分を示すことで、見通しをもって活動させ、学習意欲を高める。
- ②授業の導入や終末で、有名で簡易な俳句を音読したり視写したりする活動を取り入れることで、学習者に俳句のリズムに慣れさせ、創作する意欲を高める。
- ③俳句が表している情景を個人の考えをもってからグループで話し合わせることで、学習仲間相互の感じ方の違いを分からせ、言葉に対する感覚を磨き、創作への意欲を高める。
- ④五音と七音の言葉集めをし、それを組み合わせれば俳句を創ることができることを理解させることで、満足のいく俳句を作らせることができ、学習に前向きな気持ちを育む。
- ⑤個人が創作した俳句をグループの中で推敲し合う活動を通して、安心して創作活動に取り組ませ、お互いの良いところを取り入れ楽しみながら表現力を伸ばす機会とする。

授業の流れ

授業は次のように進めていく。

- ①単元のはじめに授業の目的をしっかりと知らせる。振り返りカードで4時間分の活動内容を提示して見通しをもたせる。授業のはじめに学び時計で1時間の流れを示し見通しをもたせる。
- ②児童の創作意欲を高めるために、特徴のある俳句を上五・中七・下五に分けて6句提示する。グループで相談して、カードを並び替え6句の俳句を完成させる。

③俳句のリズムに慣れるとともに身近に感じられるように、毎回、春・夏・秋・冬それぞれの簡易な俳句4句を提示し音読や視写の活動を取り入れる。

④俳句の情景を考える活動では、グループで4句の中から1句を選択して季節や情景を読み取る。同じ俳句を担当した他のグループの児童と交流して、さらに読み取りを深めてから、グループ内で発表する。

⑤上五・中七・下五の言葉を探るために全体交流の時間を設定し学級全体で言葉を共有するように図る。

⑥五音と七音を組み合わせることで俳句を4句創る。学級の10人以上の友達に、この俳句の中から一番良いと思うものを選んでもらい、票の多い順に2句を自分の俳句とする。

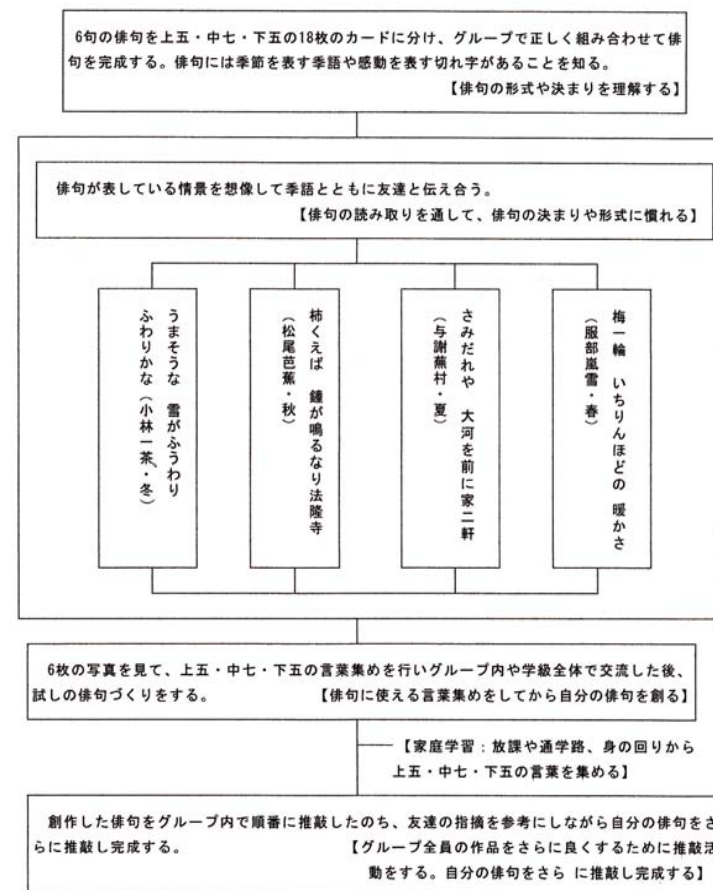
⑦2句の俳句をさらに良くするために、グループ内で回して推敲活動を行う。

⑧推敲された2句の俳句から、友達の意見と自分の考えを入れて、最終的に自分の俳句を1句仕上げる。

⑨毎時間振り返りカードを用いて活動を振り返るとともに、教師が朱書きを入れることで学習意欲の継続を図る。

単元の流れは右図のような形になる。

第1時での学習の見通しを与える導入の手法や、4時間を通して学習者相互の交流を促し、効果的な情報交換を促す工夫についても、体験を通す形で紹介したい。



協同で描く：英語読解授業における評価

Draw Alone and Together: L2 Reading Assessment

木村 春美 (Temple University Japan)

キーワード：可視化 読解 評価

Visual Representation / L2 Reading Comprehension / L2 Reading Assessment

わたしたちが第二言語を習得していくということは、自分の中に新しい言語体系を作り上げていくことです。その過程で、その第二言語でメッセージを理解すること、つまりインプットが言語習得を促進する必要条件であることが分かってきています。聞くこと・読むことの重要性は、コミュニケーション、つまりインターアクションとアウトプットを重視する教室活動が推進される中でも、疑う余地がありません。

読解授業のあり方は、このような理論の発展を活用したものになっているのでしょうか。文法訳読方式の指導の問題点が指摘され、言語はルールだけでは割り切れないとの認識が広まりました。前後関係から意味を推察し、大意をつかむコツを教えるといった、表面的なストラテジー指導が容認される傾向もないとはいえません。一方で、単語の意味的処理に頼って内容理解するだけでは言語習得は進まず、意味に焦点を置いた学習活動の中で、文法項目の処理を同時に進め、言語形式の正しさに注意を向けることが、真の言語習得につながると考えられています。複雑な言語知識の育成に読解指導は重要な役割を担っているのですが、(1)インプットの理解と(2)文法項目の処理、さらに(3)語彙習得を促すという教室での読解指導は、容易ではありません。

その指導に欠かせないのが、評価です。これらの三大目標を掲げる指導は、どのように評価するのが適切でしょう。

- (1) 読解教材は、わかったつもりで終わってしまっていないか？
- (2) 内容理解と並行して文法項目の処理能力の育成は行われているか？
- (3) コンテキストの中でこそ養える、連語知識を含む語彙習得を促進しているか？

読解の授業・評価は次のように行いました。対象は、英語専攻の3年次生、選択クラスです。隔週で、教員が選んだ読解記事と学習者個人がそのテーマに即して選んだ関連記事を交互に読み進めました。読んだ記事について、各自が Idea Mapping に取り組み、持ち寄った作品を、読解内容の復習、確認、紹介などに利用しました。また、ポートフォリオとしてまとめ、筆記テストと並行して行った口頭試験時にも活用し、教室活動の一環として読んだ記事についてのインタビューを個別に行いました。教員が選んだ記事と各自が選んだ記事から一つずつランダムに抽出して、記事内容をそれぞれ3分で語ってもらい、そ

の後必要に応じて、教員が質問しました。また、筆記テストとして、二週にわたり、新しい記事について、(1) 個人で Idea Mapping、(2) グループで Group Idea Mapping を課しました。(表 1&2 参照)

14 th Week	15 th Week
(1) Individual Idea Mapping (30%)	(2) Groups Idea Mapping (30%)
Interview Test (40%)	

表 1 実施したテスト：形態と流れ

(a) Interview	(b) Idea Mapping
Delivery	Easy to Understand
Necessary Information (Appropriate Detail)	Necessary Information (Appropriate Detail)
Appropriate Language Use	Appropriate Language Use

表 2 テストの評価基準

これら 2 週間にわたるテストで、(a) 学習者が授業で扱った教材を理解し、言語知識を広め、深めているか、(b) 学習者が読解能力を高め、文法項目処理・語彙習得につながる学習を進める力をつけているかの両面を評価しようと考えました。

本ワークショップでは、可視化のテクニック (Idea Mapping) を日常の指導に取り入れた読解授業で、個別と協同を組み合わせた評価を行った例を紹介し、実際に学習者が取り組んだ Group Idea Mapping を参加者と評価します。この評価方法の適切性、また問題点を考えていきたいと思います。また、テスト後行ったインタビューにより、学生からのフィードバックも紹介します。協同の学びを協同で評価する、実現できているでしょうか？

* インタビュー項目

1. 全体の感想
2. Idea Mapping の効用
3. Idea Mapping への各自の取り組み
4. Idea Mapping による評価に対する意見
5. Group Idea Mapping の感想
6. Group Idea Mapping への各自の取り組み
7. Group Idea Mapping を評価に加えることに対する意見
8. Idea Mapping の技術の今後の利用・応用



Group Idea Mapping に取り組む様子

2011 年 7 月

アクションラーニング体験ワークショップ

企画者： 関田一彦（創価大学）
マスターALコーチ： 清宮普美代（ラーニングデザインセンター）

キーワード： 質問会議・協同学習・成人学習・組織学習

アクションラーニング（AL）は、質問会議とも呼ばれ、ビジネスの世界を中心に注目を集める会議術であり、問題解決型の学習方法です。教育とビジネスではラーニング（学習）の意味合いは異なりますが、協同教育の視点からは、大人のための協同学習（CL）とでもいえるような学習活動です。このワークショップでは、その特徴を体験的に理解し、協同教育の実践を深めることをねらいとします。

アクションラーニングの概要

ALは参加者に共有された問題を解決するために、参加者相互に情報交流し、解決に向けた行動計画を協力して策定する活動です。その際の情報交流においては、質問とその回答を繰り返す問答形式を用います。また、問答による情報交流を統制・誘導し、交流を促進・励ますコーチと呼ばれる役割があります。このコーチのリードの下、数名（4～6人くらい）のメンバーが問題の共有、確認（再定義）、行動計画作成という3つのフェーズを経て、問題の解決と共に、リーダーシップ（とくに質問スキル）を磨くことが意図されます。なお、このタスクコントロールとファシリテーションを行うコーチには、特別な知識とスキルが必要です。

協同学習としてのアクションラーニング

CLは研究者によって定義の細部は異なりますが、（活動において）①メンバー間に肯定的な相互依存関係（互恵的協力関係）があり、②個々のメンバーの課題達成に向けた役割と責任が明確になっている、グループを使った学習活動と考えるのが一般的です。さらに研究者によっては、対面しての活発な相互交流、グループ編成に際してメンバーの多様性、活動中のグループ技能育成、学習プロセスに関する振り返り、メンバーの平等（公平）な参加、グループメンバーの自主性・自律性の尊重、など様々な特性を協同学習の条件に挙げています。いずれにしる協同学習は、少なくとも最初の2つの条件を充たしたグループ学習であり、自他の学び（肯定的な変化・成長）を最大化する工夫や配慮が施された少数の学び合いです。そして、授業者の側からみると、認知目標（知識・スキルの習得）と態度目標（人間関係力の養成）という2つの目標を、合わせて達成できる（同時学習がある）学習活動です。ここでは、CLとALの関係を検討するためにジョンソンらが掲げる

CLの5つの要素（左表の1～5）を参考にします。

まず、ALの目的は、共有された問題の解決であり、それはメンバー全員の利益になります

1. 互恵的な協力関係(肯定的相互依存)
2. グループと個人の責任の明確化
3. 対面しての活発な(課題に関する)相互交流
4. 小集団技能活用の奨励および技能訓練
5. 活動に関する振り返り(改善手続き)の時間

まず【要素1】。メンバーは問題の再定義から行動計画策定まで、課題解決に役立つ良い質問をすることが相互に期待され、ALコーチによってモニタされます【要素2】。ALでは対面しての活発な問答が奨励されます【要素3】。ALでは良い質問が求められるため、質問のスキルが磨かれます【要素4】。そして、ALコーチによる振り返りの時間が確保され、チームとしての取組に関する反省や気づきと、メンバー各自の学びの点検が促されます【要素5】。このように、ALはジョンソンたちが考えるCLの条件を全て満たしています。

アクションラーニングの特徴

ALが様々なCLの形の一つとしても、いくつかユニークな特徴があります。CLは主に初等・中等教育の中で用いられてきました。そして、学校では習得すべき知識内容（たとえば教科書の記述）が決まっています。一方、ALが扱う問題には、必ずしも正解はありません。また、少なくとも問題提示者にとって緊急性と重要性がある問題を扱いますから、解決すべき課題に価値があります。ところが学校では、取り組む問題自体の価値を生徒が見出しにくい場合も多々あります。

ALでは、振り返りの作業自体が一つの目的になります。問答を通じた高次の思考と共感に基づく気づきが重要視され、振り返りのフェーズでは、それらを学びの成果として捉えます。一方、通常のCLでは、振り返りは副次的なものです。その授業で何を学んだのか、習得した知識や技術が重要です。その習得を可能にしたプロセスを意識させ、改善の促すことはあっても、その体験自体を学びの中心に置くことは稀です。ALは体験学習の一つとも言えそうです。

もう一つALのユニークな点は、質問を通じて相手に自らのリソースに気づかせ、深い次元での自己変容を促す、コーチングのテクニックにも通じる対話力を、メンバー相互に磨き合うことができることです。通常のCLでは、このレベルのスキルトレーニングは組み込みません。

まとめ

ALがCLの一つの形だとしても、それは成人の学び（成長）を促すのに適したもののようです。子どもの学びに用いる価値はあるのか、用いるとしたらどのように行うのか、まだまだ研究の余地があると思われます。このワークショップを通じて、ALの可能性を一緒に考える方が現れることを願います。

プロジェクトアドベンチャーを活用した 協同学習へのアプローチ

杉村厚子（プロジェクトアドベンチャー・ジャパン）

キーワード： プロジェクトアドベンチャー・体験教育・安心、安全な環境を作る

現在、子どもたちの成長を助ける、いろいろな体験的なプログラムが学校現場に紹介・導入されています。けれど、そうしたプログラムを現場で適用していく際に考慮すべき、あるいは克服すべき弱点や課題が様々にあることも事実です。と同時に私たちは、そうしたプログラムの中で、それぞれの持つ長所をいかし、弱点克服に向けて相互に補完し合える組み合わせはないものかと考えました。そして見つけたものが、プロジェクトアドベンチャー（以下 PA）プログラムと協同学習の組み合わせです。このワークショップでは、協同学習の理念を実現するために PA の考え方を活用する方法について、体験的に学んでいただきたいと思います。

PA は冒険教育をベースに、心の豊かさを育む野外活動を中心とする体験学習プログラムです。日本では 90 年代中ごろから普及が進んでいます。PA では、集団の中に信頼関係を作ることを最初の目的にしています。アドベンチャー活動で本能が刺激され、優しさや思いやりなどの情動的な部分が活性化されます。さらに、これを信頼関係に発展させるために様々な（支援的方法）活動や



ふりかえりの方法を開発してきました。そして、学校教育に PA を導入することで、「安心できるクラス」を作り、子どもたちの心の豊かさ、人間性を育てることが出来ると考えたのです。

ところが、現在の学校現場で PA の考え方を導入しようと考えたときに、多くの先生たちが「取り組む時間が取れない」と感じている

ことがわかりました。それでも一部の先生方が工夫をして実践した方法は、好結果を生んでいます。2006 年にプロジェクトアドベンチャー・ジャパンと玉川大学が共同で行った QU（学級満足度尺度）調査でも、好結果を得られたクラスは、「PA プログラム」と「グループ学習」を取り入れたということでした。中には 90%以上の子供たちが学級生活満足群に入ったというクラスもありました。



協同学習はグループのメンバー誰もが互恵的な協力関係の中、目的意識を持ち、積極的に参加して、学びを深めていくことを理想としています。PA では体験からの学びを通して互恵的な相互依存関係を目指しています。両方の良いところを組み合わせることで、お互いの手法の利点を生かし、子どもたちの学び合いを深め、人間性を育てることが出来ると考えています。

PA は特別活動の一環として取り込まれることが多いようです。そして、その効果は実感しても、実際に取り組む時間が取れない、という悩みを持つ先生がたが大勢います。協同学習は通常の授業の中で取り組むことができます。PA 自体を頻繁に実施するのは難しくても、授業中に相互信頼を醸成する協同学習は随時実施できます。また、実施回数は少なくとも、PA は協同学習を通じて醸成された相互信頼感を強く促進する、刺激的な体験になります。

ワークショップの内容

- プロジェクトアドベンチャー（PA）について
- PA の活動の体験
- 安心できる環境を作るには（安心できる環境づくりの演習）
- ふりかえりについて
- 協同学習に PA プログラムを生かすには

プロジェクトアドベンチャー・ジャパンのホームページ：<http://www.pajapan.com/index.php>

マインドマップ[®]を用いた協同学習の体験ワークショップ

企画者： 西中 克之（葛飾区立柴又小学校）・関田 一彦（創価大学）

ファシリテーター： 井上 光広（江東区立香取小学校）

キーワード： マインドマップ 協同学習 ミニマインドマップ グループマインドマップ

1. 企画趣旨

日本協同教育学会が翻訳出版している『先生のためのアイデアブック』の中に、マインドマップが技法として紹介されています。むろん、マインドマップは協同学習のためだけの技法ではありませんし、協同学習のために生み出されたものでもありません。けれど、マインドマップ（特にグループマインドマップ）は、協同学習と相性の良い技法であり、多くの協同学習実践者に知ってもらいたいものです。ただ、『先生のためのアイデアブック』の紹介は簡単すぎるため、マインドマップを知らない先生が、その説明を読んだだけで実践するのは困難です。そこで、マインドマップの公認指導者（Buzan Licenced Fellow）である両企画者が語り、実践経験豊富な井上先生の協力を得て、このワークショップを開くことにしました。マインドマップを基礎から学ぶには3時間以上の講習が必要ですが、今回は協同学習のツールとして用いることに焦点を当て、短時間でマインドマップの使い方を体験的に学んでもらうことを目指します。

2. マインドマップとは

マインドマップとは、イギリスの脳科学者であり教育者であるトニー・ブザンが開発したノート術であり、思考技術です。マインドマップは、キーワードやイメージをもとにして、放射状に思考を広げるところに特徴があり、ビジネスや教育現場での利用が広がっています。近年注目されているフィンランドの学校教育では、マインドマップにヒントを得た「カルタ」と呼ばれる方法が用いられています。

3. ワークショップの流れ

（1）マインドマップの概要と活用事例の紹介を行う

マインドマップが日本の教育現場に本格的に紹介・導入されたのは、2006年からとされます。現在、初等教育から高等教育まで、日本の各地でマインドマップを活用した実践が展開されています。本ワークショップのファシリテーターを務める井上（江東区立香取小）は、小学生を中心にマインドマップを用いた授業実践を数多く行っています。その中のいくつかを紹介し、受講者のマインドマップに対する理解を助けます。

（2）ミニマインドマップを描く

ミニマインドマップとは、短時間で簡単に書くことのできる簡易型のマインドマップです。ミニマインドマップは、一つのテーマからブレインストーミングと同様に多量のアイデアを出したり、自分の考えを可視化するための補助ツールとして用います。ミニマインドマップは、短時間の練習で描くことができるので、校種を問わず授業への導入がしやすい利点があります。協同学習場面においては、特に、学習の課題に対して個人思考する際に使います。

（3）グループマインドマップを描く

グループマインドマップとは、グループを構成するメンバーが全員で、模造紙など大型の用紙に協力して描く一枚のマインドマップを指します。グループマインドマップを描くことで、グループのメンバーが学習資源を共有して一つの成果物をつくる、協同作業の善さの実感が高まることが期待されます。また、グループとしての学習のプロセスを可視化することもでき、個人の責任の明確化にも役立ちます。

（4）質疑応答・振り返りを行う

限られた時間ですが、自らの体験に基づく感想や意見を交流し合うことで、マインドマップの可能性を検討してみたいと思います。

4. 協同学習の中のマインドマップ

マインドマップは、キーワードやイメージをつないで思考を広げることがしやすくなるので、文章を書くことが苦手な児童・生徒にとってマインドマップは、個人思考の補助道具になります。また、個人思考に続いて行われるグループでの集団思考では、発想のプロセスがマップ上に可視化されているので、グループメンバー間でのアイデア共有がより円滑に進むことが期待できます。

グループでの話し合いをすべて文字で書き残すよりも、マインドマップを使うと、内容の関連付けがしやすくなり、どのような話し合いをしたのかがわかりやすくなります。白板を使えば、各グループが自分たちの学習成果を発表する際にも効率よくできます。

加えて、グループでマインドマップを描くことは、グループにおける個人の分担箇所（個人の責任）が明確になるだけでなく、協力して一つのマップを描くという互恵的な協力関係を前提にした、活発な相互交流が促進されやすいというメリットもあります。

参考文献／推奨サイト

- ・トニー・ブザン、バリー・ブザン 『ザ・マインドマップ』ダイヤモンド社 2005年
- ・ジェイコブズ・他 『先生のためのアイデアブック』日本協同教育学会 2005年
- ・マインドマップ公式サイト <http://www.mindmap.or.jp/>

パネルトーク

子どもの学びを支援する地域と学校とのネットワークづくり

～地域教育コーディネーターを中核とした学校支援地域本部の取り組み～

大関 健道 (独立行政法人科学技術振興機構理科教育支援センター)

蘭 千壽 (千葉大学教育学部)

倉持 又彦 (野田市立福田中学校)

横銭 和枝 (野田市立第二中学校)

川崎 貴志 (野田市立福田中学校)

生重 幸恵 (NPO 法人スクール・アドバイス・ネットワーク)

【キーワード】学校支援地域本部, コーディネーター, 地域の教育資源, 授業改善, キャリア教育

【パネルトーク企画の趣旨】

学力向上と公教育の質の向上を目指して野田市が平成14年度から取り組んできた「野田市教育環境整備事業」とその発展構想による教育施策は、地域の教育資源・人材を生かした取り組みである。その取り組みを平成20年度からスタートした「野田市地域教育プラットフォーム事業」として、地域教育コーディネーターを中核とした「学校支援地域本部」に結実させた。今回のパネルトークでは、これまでの地域教育コーディネーターによる地域と学校とを結びつける様々な実践（コーディネーション活動）を紹介しながら、地域と学校との連携・協同の仕組みについて議論したい。

野田市教育環境整備事業の発展構想

大関 健道

野田市では学校完全週5日制がスタートした平成14年度から国の学力向上アクションプランに相当する独自の教育施策「野田市教育環境整備事業」を展開してきた。この事業は次の5つの事業で構成され、学力向上と公教育の質の向上を目指すものである。個に応じた学習指導を推進するため市独自の「少人数授業等講師」の配置、土曜日の有意義な過ごし方の選択肢を提供する「サタデースクール」と「オープンサタデークラブ」、補充学習や発展的な学習を行うための「算数・数学及び理科の副教本」の開発、そして、柔道、剣道の武道指導を中心とした「社会人の人材活用」である。

これらの事業をさらに推進するために、平成18・19年度の2年間、文部科学省の「新教育システム開発プログラム事業」の指定を受け、理科教育を中心に地域の様々な教育資源を活用して学校教育を充実させるため、「理科指導助手・地域教育コーディネーター」を核

とした学校と地域との連携・協同のシステム（地域教育プラットフォーム）づくりを行った。

そして、平成20年度からは市内全中学校区に「学校支援地域本部」を立ち上げ、子どもたちの学びを支援するために、地域と学校との連携・協同の取り組みを市全体で始めたのである。各中学校区では、地域教育コーディネーターと教職員が連携・協同しながらそれぞれの学校の実態に応じて、様々な取り組みを行っている。

地域の教育力を生かし、生徒の学びに責任を持つ学校づくりを目指して 倉持 又彦

学校支援地域本部事業の活用にあたっては、まず地域にも学校教職員にも、保護者や生徒にもきちんとその取り組みが伝わるように学校教育目標に位置づけて明示した。更に、校長の立場から、その導入の目的は、あくまでも生徒の学びに責任を持つ学校づくりを踏まえたものであることを説明した。

生徒の学びでは、「確かな学力」や「生きる力」などを踏まえた思考力や表現力重視の学力定着、生徒の主体的な学びの育成等を考えた時、学校の授業と教育課程のあり方を大幅に見直す必要があると考えた。例えば、教師の授業改善における地域人材の活用、主体的な学びのためのキャリア教育や図書室活用、基礎学力定着のための補充学習での学習支援等、学校現場では様々な地域の教育力を必要とする場面があった。

そうしたニーズに地域教育コーディネーターが核となり、学校経営方針具現化のために組織的に機能する本事業は学校経営の強力な武器だと考えている。

学校支援活動への取り組み

横銭 和枝

平成18年度より文部科学省・調査研究事業「新教育システム開発プログラム」の指定校となり、「地域のこどもは地域で育てる」を合言葉に学校・保護者・地域連携による児童・生徒の育成を行ってきた。宮崎小学校では、「ゆめ・仕事・ぴったり体験」と称し現場でミニ職場体験を行っている。第二中学校では、3日間の職業体験を通し将来の職業選択のためのイニシャル学習を実施している。そのための意向調査から受入事業所の開拓までの一貫した支援活動を行ってきた。

また、地域の高校や大学の講師・学生、企業による各教科の「わくわく特別授業」の実施、多職種の方による「社会人講演会」の開催等を支援している。さらに教育環境面では地域ボランティアによる校庭の除草、植栽、樹木剪定や図書室の蔵書の整理等の活動を支援している。

今後、益々それぞれの分野の地域ボランティアの登用と活動プログラムの強化と充実を図って行こうと考えている。

コーディネーターがやりがいを感じる時

川崎 貴志

私は、学習塾・パソコン教室を細々と営みながら、これまで幼稚園、小、中学校でのPTA活動、少年野球のコーチ、青少年相談員や少年補導員と活動してきた。小学校のPTA会長をしていた頃に教育委員会より、文科省の新教育システム開発プログラム事業の理科指導助手のお誘いがあり、面白そうと応募、その後現在の学校支援地域本部事業でもお世話になっている。

面白い仕事であるが、学校のニーズからずれないように注意して活動している。そのために、先生との信頼関係をいかに構築するかがポイントになってくる。管理職の先生はもちろん、学年の先生からもいろいろなお話がくるようになると、本当の意味で私たちは認知されているなという手応えを感じる。

また、外部人材のコーディネートでは、打ち合わせの際に心配顔だった方も、打ち合わせを重ねた後、当日生き生きと楽しそうに授業に参加されている様子を拝見し、また終了後の充実したコメントを聞けたときは、学校と地域の双方のメリットを生み出す手助けができた、本当にやりがいを感じる。

地域の教育資源を活用した野田市の取り組み

生重 幸恵

「新教育システム開発プログラム事業」からの関わりで6年間、野田市の取り組みに協力してきた。4中学校に8人のコーディネーターを配置したモデル事業からわずかの年月で全校配置へと進めてきた野田市教育委員会の進め方は、全国的に見て代表的・模範的な取り組みになったといえる。

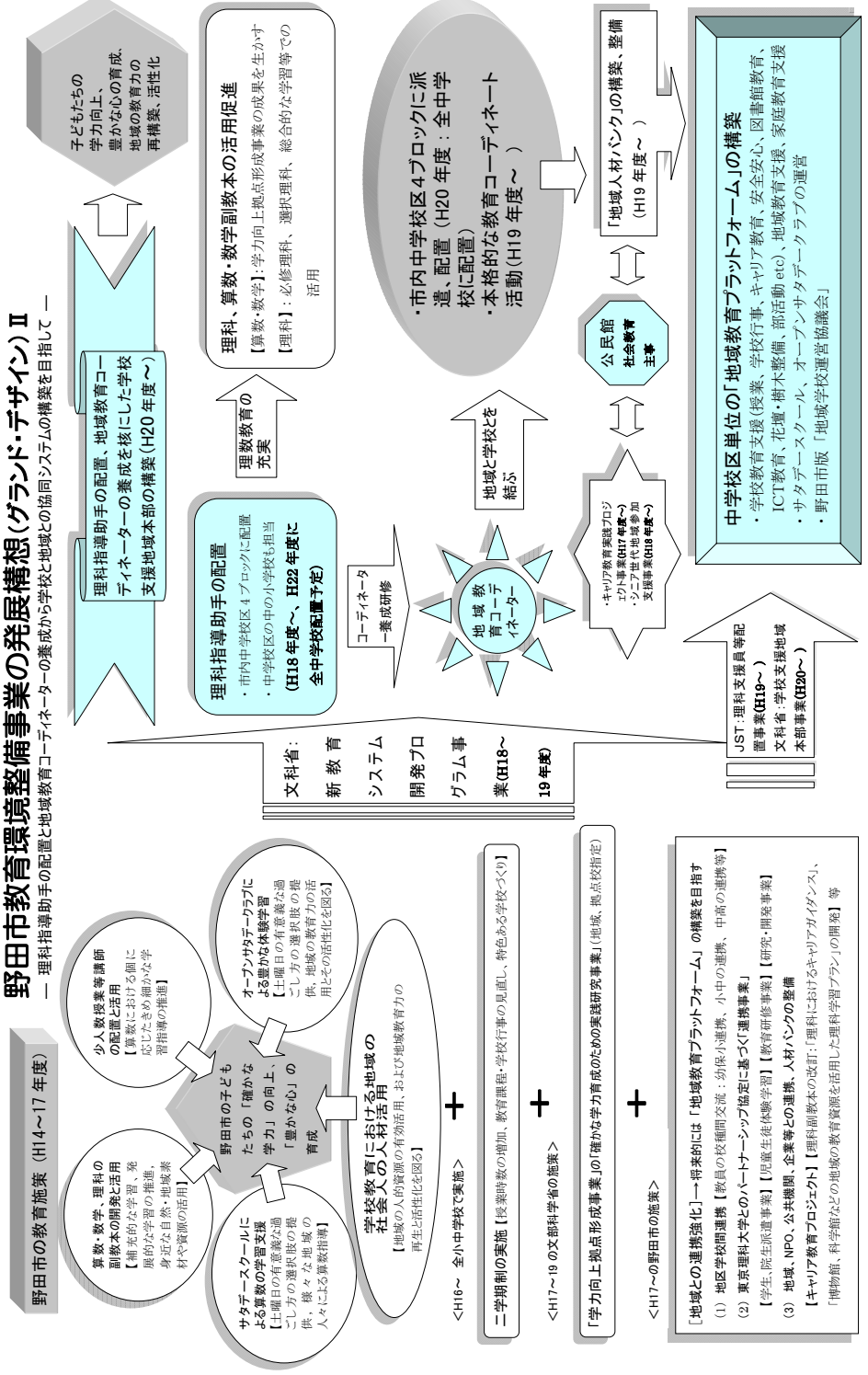
公教育の質の向上を目指した多様な人材を活用しての授業、特に地域の大きな資源である大学との連携・協同を進め、理系に力を入れた展開はほかにはない稀有な例となっている。学校支援地域本部での実践も野田の人々のつながりを中心とした学校図書館の活性化や独自のキャリア教育など町の個性を生かした活動が重要視されている。

これからも前向きに推進する人材を生み出しながら継続してゆくことが、今後の課題となってくると思われる。

野田市教育委員会

文科科学省の調査研究事業「新教育システム開発プログラム事業」を活用した野田市教育環境整備事業の発展構想(グランド・デザイン)Ⅱ

理科指導助手の配置と地域教育コーディネーターの養成から学校と地域との協同システムの構築を目指して



野田市の教育施策 (H14~17年度)

少人数授業等講師の配置と活用
【算数における個に応じた多様な学習指導の推進】

サタデースクールによる算数の学習促進
【土曜日の有意義な過ごし方の選択肢の提供、様々な地域の子どもによる算数指導】

野田市の子どもたちの「確かな学力」の向上、「豊かな心」の育成

学校教育における地域の社会人の人材活用
【地域の人的資源の有効活用、および地域教育力の再生と活性化を図る】

文科省: 新教育システム開発プログラム事業 (H18~19年度)

理科指導助手の配置
・市内中学校区4ブロックに配置
・中学校区の中の小学校も担当 (H18年度～、H22年度に全中学校配置予定)

理科・算数・数学副教本の活用促進
【算数・数学】: 学力向上観点形成事業の成果を生かす
【理科】: 必修理科、選択理科、総合的な学習等での活用

コーディネーター 養成研修

地域と学校とを結ぶ

地域教育コーディネーター

キャリア教育実践プロジェクト事業 (H17年度～)
・ソニア世代地域参加支援事業 (H18年度～)

市民館 社会教育 主事

JUST: 理科支援員等配置事業 (H19～)
文科省: 学校支援地域本部事業 (H20～)

「学力向上観点形成事業」の「確かな学力育成のための実践研究事業」(地域、拠点校指定)
野田市の施策

【地域との連携強化】→ 将来的には「地域教育プラットフォーム」の構築を目指す
 (1) 地区校間連携【教員の校種間交流: 幼保小連携、小中の連携、中高の連携等】
 (2) 東京理科大学とのパートナーシップ協定に基づく連携事業【学生、院生派遣事業】【児童生徒体験学習】【教育研修事業】
 (3) 地域、NPO、公共機関、企業等との連携、人材・バンクの整備
 【キャリア教育プロジェクト】【理科副教本の改訂: 理科におけるキャリアガイダンス、博物館などの地域の教育資源を活用した理科学習プラン】の開発等

市内中学校区4ブロックに派遣、配置 (H20年度: 全中学校に配置)
 ・本格的な教育コーディネーター活動 (H19年度～)

「地域人材バンク」の構築、整備 (H19年度～)

中学校区単位の「地域教育プラットフォーム」の構築
 ・学校教育支援(授業、学校行事、キャリア教育、安全安心、図書館教育、ICT教育、花壇・樹木整備、部活動 etc)、地域教育支援、家庭教育支援
 ・サタデースクール、オープンサタデークラブの運営
 ・野田市版「地域学校運営協議会」