

日本協同教育学会 第9回大会プログラム

2012年9月22日(土)・9月23日(日)

日本歯科大学新潟生命歯学部

記念講演

第2日目 2012年9月23日(日)14:00~15:30 講堂

日本協同教育学会第9回大会 記念講演(一般公開)

「こころを創る脳機能—ヒトの学習能力と社会性の源泉」

なかだ つとむ
中田 力

(新潟大学統合脳機能研究センター長、新潟大学教授、カリフォルニア大学教授)

【講演趣旨】

我々がこころと呼ぶ機能は、脳の活動が生み出すものである。こころは形而上の実存であるが、こころを作り出す脳は形而下の実存であり、こころそのものの機能解明は不可能であっても、こころを生み出す脳機能の解明は可能である。本講演では、現在まで理解されている、こころを作る三つの統合脳機能システムを概説し、ヒトの学習能力と社会性の源泉を思索する。

脳を作る機能の基本ユニットはニューロンと呼ばれる神経細胞である。ニューロンはそれぞれが特異的に結びつき、ネットワークを作る。基本となるネットワークは遺伝子情報に基づいた決定論的なものであり、神経組織を持つ動物すべてに共通した機能システムを呈する。この決定論的ネットワークは、生体の多くの機能を制御する役目を持つが、行動学的には、生きるためと、種の子孫を残すための行動を司る。一般に本能と呼ばれる機能である。哺乳類はこの決定論的ニューロン・ネットワークに加え、二つの学習するシステムを持っている。それが小脳皮質と大脳皮質である。学習とは、経験によりネットワークの機能そのものを変化させる機能構造である。小脳皮質は適合型の学習を行い、高度な運動能力の獲得を主なターゲットとするが、パブロフの犬で知られる古典的な条件付けの原因ともなる。大脳皮質は経験と記憶に基づいた情報処理を行うシステムであり、その学習法は確率型で、ポリアの壺と呼ばれる、幼児体験依存性の特徴を持つ。

ヒトは哺乳類全体に共通した大脳皮質に加え、前頭前野と呼ばれる、大脳皮質で処理される情報そのものを修正する能力を持つ。したがって、ヒトがヒトとしてのこころを確保するためには、前頭前野機能を適切に用いた確率型学習を促進する環境が必要である。残念ながら、近年、日本の教育界は、反復練習を中心とした決定論的学習を尊重する傾向にあり、ヒトをして「パブロフの犬」となることを強要している。

【講師のプロフィール】

1950年東京生まれ。学習院初等科、中等科、高等科を経て、1976年東京大学医学部医学科卒業。1978年、アメリカ西海岸で臨床医になるために渡米。カリフォルニア大学・スタンフォード大学で臨床研修を受け、1992年、カリフォルニア大学脳神経学教授に就任。1996年、ファンクショナルMRIの世界的権威として招聘を受け、研究拠点を日本に移籍。2002年、新潟大学脳研究所に、統合脳機能研究センターを設立、センター長に就任。日本とアメリカを往復しつつ、活躍。アメリカ医療現場で卒後臨床研修の責任者を15年務めた経験を持つ臨床医であり、かつ、複雑系脳科学の世界的権威としても名高い。21世紀に活躍の期待される日本人の代表として、「ノーベル賞に最も近い日本の研究者22人（週刊新潮2003年9月25日号）」、「人物 日本の国際競争力100人（文藝春秋2000年6月臨時増刊号）」、「21世紀を担う日本のリーダー この100人に投資せよ（文藝春秋2001年2月号）」などに選出されている。日本学術会議・会員。日本文藝家協会・会員。



【一般向け著書】

脳の方程式 いちたすいち（紀伊國屋書店）

脳の方程式 ぷらすあるふぁ（紀伊國屋書店）

天才は冬生まれる（光文社）

アメリカ臨床医物語（紀伊國屋書店）

脳のなかの水分子（紀伊國屋書店）

穆如清風（日本医事新報社）

日本古代史を科学する（PHP新書）

研究発表

協同学習場面における社会的動機づけと協同技能の関連

中西良文^{1,2}・長濱文与²・中山留美子²・中島誠²・西村まりな³
(三重大学教育学部¹・三重大学高等教育創造開発センター²・
三重大学大学院教育学研究科³)

キーワード: 協同学習場面における社会的動機づけ・協同技能

【問題と目的】

近年、協同による学習について、教育場面での関心がますます高まりつつある中、協同学習によって期待されている効果の1つとして、学習へのやる気、すなわち動機づけが高まることが挙げられる(杉江, 2007)。このような協同学習場面において学習を行う際には、他者との社会的な関わりが伴う社会的な動機づけが機能していると考えられる。そのため、本研究では、協同学習場面における社会的動機づけに注目をして、検討を進めていく。

さて、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック(2010)は学習者が形成・機能・定着・醸成という4つの水準からなる協同技能を身につけることが協同での学びが効果を生じるために重要であると述べている。そのような協同技能が実際の学習場面において用いられるには、それを行おうとすること、すなわち、動機づけが重要な影響を与えていると考えられる。

そこで、本研究では、協同学習場面における社会的動機づけと協同技能がどのように関連しているのかについて検討を行う。なお、協同技能測定について、中西・西村(2011)は、ルーブリックを用いた協同技能測定のための方法を提案しており、本研究ではこれを用いて検討を進める。

【方法】

調査対象 本研究では、協同学習場面における動機づけと協同技能について検討するため、協同学習を取り入れた授業を行っている授業の受講生を対象とした。具体的には、地方国立大学の初年次教育科目を受講している1年生34名(男性30名、女性4名)を対象とした。調査時期は2012年4月下旬～5月上旬であった。この時期は、グループが構成されて間もない時期であった。

質問紙 質問紙は、授業受講者が用いるe-Learningシステム(moodle)上に設置されたWebアンケートを用いて行われた。

協同学習場面における社会的動機づけ: 中西・中島・中山・長濱(2012: 発表予定)による26項目からなる尺度を用いた。「他者からの刺激による動機づけ」「メンバーからの被評価動機」「メンバーからの被嫌悪回避動機」「グループに対する被評価動機」「グループに対する貢献動機」の5下位尺度からな

り、5件法で回答を求めた。

協同技能：中西・西村(2011)で作成された協同技能に関するルーブリックと質問項目と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がもっとも当てはまるものを回答するよう求めた。

【結果と考察】

まず、協同学習場面における社会的動機づけの下位尺度の α 係数を算出したところ、「グループに対する貢献動機」については、.380という低い値が見られたため、1項目削除して利用することとした(削除後は $\alpha=.733$ 。これ以外の尺度では.838~.665)。続いて、協同学習場面における社会的動機づけ得点と協同技能の各得点との相関係数を算出した(Table 1)。その結果、「他者からの刺激による動機づけ」と「メンバーからの被評価動機」においては、よく似た相関パターンが見られ、「発言の明確化」「メンバーの意見の正確さ」「意見の批判」など着実な意見交換を目指すことに関わる技能と高い正の相関が見られた。「グループに対する被評価動機」とは、「意見の批判」との間に正の相関が見られ、グループとして評価されたいからこそ、意見の批判を行うことがなされるかも知れない。

Table 1 協同学習場面における社会的動機づけと協同技能の相関

	他者からの刺激 による動機づけ	メンバーからの 被評価動機	メンバーからの 被嫌悪回避動機	グループに対す る被評価動機	グループに対 する貢献動機
形成：グループ形成	-.131	-.201	.125	.129	.078
形成：グループへの参加	.302	.323	-.207	.196	.094
形成：教材の理解	.162	.258	-.189	.096	-.041
形成：学習の手順	.179	.182	-.125	-.195	-.171
機能：他のメンバーの受容	.055	.102	-.078	-.044	-.056
機能：発言の明確化	.369 *	.381 *	-.109	.156	.150
機能：意欲の喚起	.112	.172	-.145	.318	.035
機能：自己主張	.150	.215	-.267	.225	-.014
定着：議論の要約	.154	-.130	-.272	-.056	-.083
定着：メンバーの意見の正確さ	.382 *	.584 **	.012	.009	.066
定着：関連付け	.359 *	.559 **	-.254	.025	-.005
定着：発表や報告の方法	.249	.135	-.036	-.053	.060
醸成：意見の批判	.514 **	.438 *	-.118	.407 *	.313
醸成：意見のまとめ	.400 *	.178	-.085	.305	.331
醸成：意見の正しさの判断	.349	.339	.066	-.014	.202
醸成：議論を深めるための質問	.274	.371 *	-.097	.110	.055
醸成：結論の掘り下げ	.225	.220	-.004	.023	-.018

N=31 *: $p<.05$ **: $p<.01$

参考文献 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

中西良文・中島誠・中山留美子・長濱文与 2012(発表予定) 協同学習場面における社会的動機づけに関する研究(1)―尺度作成についての検討― 日本教育心理学会第54回総会

中西良文・西村まりな 2011 協同技能の評価のためのルーブリックに関する検討 日本協同教育学会第8回大会発表論文集 32-33.

杉江修治 2007 協同で育てる学びへの意欲 中谷素之(編) 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 金子書房

交流と対話を通して学内の協同・連携を考える

・「異文化交流の体験から何を学ぶのか」と「日本事情Ⅳ」の連携・

Gehertz 三隅友子（徳島大学・国際センター）

大橋眞（徳島大学・総合科学部）

キーワード：異文化交流・対話・協同学習・評価・リフレクション（振り返り）

1.はじめに

2011年10～2月（大学の2011年度後期）に「異文化交流の体験から何を学ぶのか（日本人学生対象教養科目）」と「日本事情Ⅳ（留学生対象教養科目）」の二つの授業を教師の連携によって実施した。協同教育の手法を使い留学生と日本人学生さらに社会人の協同学習を実施するにあたり、各々の授業目標を達成するため共に授業デザインを振り返り、意義を確認した。振り返りの過程で、この活動は何よりも教師自身の協同教育への取り組みを評価することになると気づいた次第である。

教師が連携して行う授業には、それぞれの学習者に対する目標の確認と達成されたかの検証、また従来とは違った方法や内容の工夫等が必要である。参加した学生らの評価をもとに授業自体を振り返ると同時に、今後必要とされる大学教育の内容と方法を考えるFD活動に結びつけることも視野に入れている。

2.授業の概要及び目的

2-1 「異文化交流の体験から何を学ぶのか」

現代社会ではグローバル化が進行し、様々な価値観や文化背景をもった人間同士の交流が不可欠である。この状況の中で、他者の文化に興味を持ちかつ自身の文化についての理解を深めることが必要とされる。そのために学内での留学生との交流活動でまたは遠隔ビデオ会議等による海外の大学生との交流を通じて、体験から自らの異文化に対する気づきを促すことと、さらに個人と社会を取り巻く問題を多様な視点を持って考え解決するために、様々な方法で表現する力や対話力を身につけることも目標とした。話し合いのテーマ及び活動として①「あいさつ」を考える②南太平洋の国からなにを学ぶのか③短期留学の学生を迎えて（主に英語による対話）を設定した。 受講者：15名（うち社会人2名）

2-2 「日本事情Ⅳ」

留学生の日本語力の向上を図りつつ、日本文化や日本人に関する情報を得ること、最終的には日本の大学においての各人の留学の目的を果たすことを支援する。特にNHKテレビの「視点・論点」の中から随時選び教材として使用した。社会問題の各分野の専門家による8分間の解説の内容理解と、話し手のスピーチを分析しどのように

取り入れるかまたは否かを目的とした。最終課題は、留学生 1 名に対して日本人 3 名でグループを作り、留学生の「日本人への提言」原稿作成を支援するプロジェクトとし、それをもとにしたスピーチ発表会をクラス内で行った。使用番組の内容は①「津波てんでんこ」②「大衆的個人主義」、また教材として③「ドイツの子供向けの絵本（異文化理解をテーマとしたもの）」さらに④「中国の大学（中国人訪問研究者の講義と受講生による日本語通訳）」等、様々な活動も組み入れた。

受講者：5 名（中国 3 名・韓国 1 名・マレーシア 1 名）

2-3 授業のデザイン

協同学習実施のために次の点を考慮した。

- ①一つの授業としてではなく、二つの授業を連携して同時間同一の教室で実施する。
 - ②受講者の日本人学生（社会人を含む）と留学生はそれぞれの科目（教養科目に登録し受講する）。
 - ③教師がそれぞれの授業目的を確認した上で、活動内容と方法を検討し、各担当受講者の評価を行う。さらに毎回の授業の振り返りと次回の準備を協同行う。
 - ④受講生からの評価として、毎回の授業感想の記録（日本人はブログ・全受講生は授業後の一言感想）及び、次回にはジャーナルとして全員に提示する形式をとる。
- 以上のように、受講者は異なる授業に登録しながら、実際は同じ内容を違う立場で受講し、単位認定の評価を受けるというものである。

3 考察及び今後の課題

日本人学生及び留学生からの最終評価（この授業の意義を認め、また自分自身に役に立ったかの問）は良好であった。それは、前述の授業のねらいが受け入れられたことから評価できる。この授業からの新たな様々な気づきについての記述も見られた。また、興味を持って授業に取り組めた自身を確認し、同様の授業の継続を臨む声も得られた。

さらにこの授業を進める中、教師二人が授業のデザインを行う上で、毎回のそれぞれの学生からの評価を受けて、さらに次回の活動を作るという作業の難しさと実現できた時の達成感の両方が得られたことを強調したい。この循環作業はまさに、教室内で教師が学生に協同学習の場と内容を設定し、その中で話し合い、考え、成果を目に見える形にしていく作業にはほかならない。専門及び学内で立場の違う教師が協同連携して授業を行うには、協同教育に対する個人のレベルでの葛藤や抵抗から、学内で行う際の組織や制度から協同を阻む動きもあったことも事実である。

今回のように留学生と一般学生の授業連携だけではなく、さらに様々な分野の専門授業同士が、互いの教育目標を掲げ連携することが必要になるであろう。今一度、学習者の協同から教師の協同における「教師自身の気づきと学び」から、改めて「協同学習を進める教師」にとっての協同教育及び協同学習の意義を考えたい。

英語によるグループワークへの取り組みと態度の変化：ケーススタディ

伏野久美子（立教大学）

キーワード：大学英語、グループワーク、ケーススタディ、態度、取り組み

本発表では日本の大学の英語（必修）の授業における1学期間の学生のグループワークへの取り組みと態度の変化を調べたケーススタディを発表する。4人グループを研究対象としたが、時間の関係で今回の発表ではそのうちの男子学生2名に焦点を当てる。

大学英語指導においてグループワークは多く用いられるようになったが、第2言語（この場合は英語）によるグループワークに学生がどのように取り組み、どのように態度が変化するかを調査した研究は見当たらない。学生の態度の変化を明らかにすることにより、より学習者にフレンドリーなグループワークの実施方法を示唆するのではないかと期待される。

本研究は、生態学的見地（van Lier, 2004）に沿った質的研究手法を用いて、学生の第2言語によるグループワークへの態度の変化のダイナミックな本質を精査する。調査は、東京都内の共学私立大学の必修英語のコミュニケーションを主体としたクラス(2006年前期)で行われた。教師はネイティブスピーカーの女性で、クラスには35人の学生がいた。授業は週2回行われ（但し、学生はそのほかに2つの英語の授業を並行して受講）、4人からなる固定グループが作成された。そのうちの1グループ（男女各2名）を研究対象とした。私は参加観察者として週1回授業に参加し、対象グループの学生の隣に座り、学生の活動及びクラスの様子を観察し、観察ノートを付けた。ビデオ撮影は大学から許可されなかったためMDレコーダーによる録音を行った。また、各学生（個別）と教師に半構造的インタビューを学期の始め、中頃、終わりに行い、録音し、書き起こした。これらをデータとして使用したが、観察によるデータはインタビューから得られた知見を補足するために用いた。

研究の計画段階では、異質なメンバーで構成された協同的なグループで活動していく時に学生の英語のグループワークへの態度はプラスに変化すると予測した。しかし観察及び3回のインタビューによって、同じグループに属し同じ体験をしたにもかかわらず、4人の学生の態度は複雑でダイナミックに変化し、それぞれ独自のパターンを示すことがわかった。一人の男子学生はグループワークに期待感を持って活動を開始したが、途中疎外感を持った。しかし、最終的にはグループメンバーの良さを認識し、仲間意識を持つようになり、学習意欲も高かった。この学生はグループの通訳として教師とメンバーのなかだちをし、また、学期後半にはグループのリーダーに任命され、リーダーシップを発揮した。もう一人の男子学生は最初、グループ活動を促進する行動を示し、表面的にはグループメンバーと仲良く活動していたが、仲間意識を強く持つことはなく、また、学期最後には著しい意欲の低下を見せた。このような変化は、内側の層（個人、グループ、教師など）から外側の層（学校や社会など）からなる様々な層の要因、並びに個人の歴史が複雑に絡み合いことにより影響を受けていると考えられる。本発表では学生の声と観察された行動を紹介することにより、学生の態度変化のダイナミックな性質を示す。発表の最後に指導的示唆を示す。

なお、本研究は進行中であり、本発表はその途中での発表である。

参考文献

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

大学における留学生に対する協同的日本語学習が機能する要

因と機能しない要因について

松村一徳（広島大学国際センター）

キーワード：留学生日本語教育、協同学習、留学生の専門性、ジャーナル記述

1. はじめに

2009年から2010年にかけて、本発表の発表者が大学の留学生を対象に協同的な日本語学習を実施した。この学習において、協同学習がうまく機能したグループと機能しなかったグループが見られた。本発表は、授業期間を通して留学生に書かせたジャーナルの記述を用いて、協同学習が機能した要因と機能しなかった要因は何かを探ろうとしたものである。

2. 調査概要

調査時期：2009年10月～2010年2月（週1回、全12回の授業を実施）

対象者数：留学生15人（私費留学生6人、国費の教員研修の留学生9人）

対象者の国籍：中国8人、フィリピン5人、インドネシア1人、ポルトガル1人

対象者の日本語力：私費留学生6人（いずれも中国人）は、少しの学習経験あり。

国費留学生9人は、日本語学習経験なし。

授業内容：

①15人の留学生を3人ずつ、計5グループに分ける。（どうしても一人で発表したいと要望する学生がいたため、最終的に6グループになった。また、下表の太枠のグループは、協同学習がうまく機能したグループ。）

	メンバー	研究発表テーマ（発表者）
1	A（中国・私費・男） B（中国・国費教員研修・男） C（フィリピン・国費教員研修・女）	①賞味期限と消費期限（A） ②折り紙と生花（B） ③私たちの留学生活（C）
2	D（中国・私費・男） E（中国・国費教員研修・女） F（フィリピン・国費教員研修・男）	①広島観光地（D） ②日本の有名なスポーツ（E） ③長寿の秘訣（F）
3	G（中国・私費・女） H（中国・私費・女） I（フィリピン・国費教員研修・女）	①日本食（G） ②日本の礼儀（H） ③日本庭園（I）
4	J（中国・私費・女）	①日本の色（J+K）

	K (フィリピン・国費教員研修・女)	②日本の礼儀 (J+K) ③アニメとマンガ (J+K)
5	L (中国・私費・男) M (インドネシア・国費教員研修・女) N (フィリピン・国費教員研修・女)	①生活様式 (L+M+N) ②日本の新年 (L+M+N) ③結婚式 (L+M+N)
6	O (ポルトガル・国費教員研修・男)	①②③彫り物の世界

②グループで日本の様々な事について調べ発表資料を作って発表する。テーマは自由。

③発表は各グループ3回。発表の一週前にリハーサルを行う。発表の形式は自由。

④毎週、一週間の出来事や考えたことを記述したジャーナルを提出する。

⑤発表原稿は、発表前に教師に提出する。(日本語のチェックのため)

3. ジャーナルに関して

留学生にジャーナル(日記のようなもの)を書かせ、毎週提出することを課した。記述に際し、「あなたが今週考えたこと、悩んだこと、分かったことなどを自由に書いてください」と指示し、自由に記述させた。

4. 結果

協同学習がうまく機能したグループのジャーナル記述内容は、①グループメートは何をやったかに関する記述、②グループメートの人柄に関する肯定的な記述、③グループメートと自分の関わりに関する記述、④プロジェクト中の困難点をグループメートとどのように乗り越えていったかに関する記述、が多く見られた。

一方、協同学習がうまく機能しなかったグループの記述内容は、①自分の専門に関する記述、②自分自身がやったことや考えたことに関する記述、が多く見られた。

5. 考察

協同学習でうまく機能したグループと機能しなかったグループで上のような記述内容の違いが出た要因は、学生の語学力、人柄、出席状況など様々な事が考えられるが、一つには選んだ研究発表のテーマがあると考えられる。

協同学習が機能しなかったグループのGとOは、自分の専門をテーマに選んだ。専門分野というのは、自分自身にとっては最も関心の深いものであるが、他者もまた関心があるとは限らない。また、専門をテーマに選ぶと自分自身がスペシャリストであるがゆえに他者と協働する必要がなく、調べ、発表することが出来る。

一方で協同学習がうまく機能したグループが選んだテーマは、いずれもメンバーにスペシャリストがいないものだった。したがって、グループのメンバーが知恵を出し合って準備を進め、発表しなければならない状況だったと言える。

これらのことから、協同学習がうまく機能するかしないかは、一人飛び抜けたスペシャリストがいないテーマを設定すること、つまり皆が知恵を出し合わなければプロジェクトが進まない状況であることが重要であると考えられる。

公立小学校における教員の資質向上策の現状

アンケート調査報告を中心として

岩崎保道（琉球大学）

キーワード：公立小学校、教員、資質向上策

はじめに

発表趣旨...公立小学校教員の資質向上策の取組実態と課題を示す。

研究動機...近年、教育界において、教職員の資質向上策が重視されている。公立学校の教員は、法的な根拠に基づいて資質向上のための研修等が行われている。専門的な技能・能力を維持・向上させるための資質向上策は重要である。そのため、この分野を研究対象とした。教員は、授業や教育的指導などの教育サービスの質的保証を保ち、優れた教材研究を図るためには、教員を対象とした資質向上の組織的な取組が強く望まれる。そのことが教員の個性豊かな人間性や教育者としての使命感を培い、実践的な指導力、指導技術力の向上、課題解決能力の醸成につながると考える。

公立小学校に対する教員の資質向上に関するアンケート調査報告

1 調査の意図、調査方法

調査目的は公立小学校教員の資質向上の実態と課題を明確にするため。2012年の4月～6月に実施。公立小学校704校に依頼し188校から回答を得た（回答率26.7%）。

2 調査の結果

表1 公立小学校に対する資質向上に関するアンケート調査結果（抜粋）

質問1「教員の資質向上のための取組を講じているか」 公立小学校（%）

学種\項目	はい	いいえ	検討中	答えられない
公立小学校	186 (98.9)	0 (0.0)	2 (1.1)	0 (0.0)

質問2「教員の資質向上の取組方法」(複数回答可) 公立小学校（%）

No.	回 答	回答数 (%)
1.	校内で研修会を開催	182 (96.8)
2.	外部の研修会への参加	164 (87.2)
3.	新人研修の実施	98 (52.1)

4.	教員による相互の授業参観	164 (87.2)
5.	授業評価の実施	66 (35.1)

質問 3 「教員の資質向上の結果、教育改善の効果があったか」 公立小学校 (%)

学種 \ 項目	はい	いいえ	どちらともいえない	わからない
公立小学校	170 (90.4)	0 (0.0)	4 (2.1)	14 (7.4)

質問 4 「教員の資質向上に課題があるか」 公立小学校 (%)

No.	回 答	回答数 (%)
1.	ない	34 (18.1)
2.	ある (以下の a. ~ g. は「ある」の内容を示す)	142 (75.5)
	効果が不明	0 (0.0)
	効果の検証手段がない	18 (9.6)
	支援体制が未整備	16 (8.5)
	他組織と協働がない	6 (3.2)
	時間確保	128 (68.1)
	負担が大きい	22 (11.7)
3.	答えられない	12 (6.4)

質問 3 の「はい」根拠は「対応力がアップ」「学力向上」「相互評価結果、内部評価より」「若年教員の指導力が向上した」「授業改善、児童理解、教育課題理解」等の回答があった。

3 まとめ

まとめ...第一に、公立小学校教員の資質向上の取組は、高い割合 (98.9%) において行われていた。今後も各学校において、自発的且つ積極的な取組が望まれる。

第二に、公立小学校教員の資質向上による効果は、公立小学校の 90.4% が認めていた。

課題点...公立小学校の 75.5% が教員の資質向上の課題が「ある」と回答している。

特別支援学校における、人とのかかわりを深める授業づくり

—協同で課題解決し、仲間と共に認め合い、高め合う姿を目指して—

海野好章（静岡大学教育学部附属特別支援学校）

特別支援教育、5つの基本要素、PDCAサイクル、かかわり、般化

1 はじめに

「多くの人々にとって、ポジティブな人間関係を持つことがQOL（生活の質）の本質的な指標である。」（涌井、2011）特別支援教育が広がりを見せる中で、人とのかかわりに焦点を当てた教育実践が多く見られる。人とのかかわりに困難を抱える子どもたちが、互いに認め合い、学び合う機会を設け、ポジティブな人間関係を育むことは、今日の学校教育での重要な課題の一つである。

本実践においては、特別支援学校に在籍する知的障害をもつ生徒を対象とする。発達上の特性や認知のゆがみ等により「自分の考えを大きな声で伝えられない。」「一方的なかかわりになってしまう。」など対人関係上の課題をいくつか抱える生徒たちである。対人関係上のスキルは、個々の課題にアプローチした上で、集団の中で生かしてこそ育まれる。

本研究では、協同学習の考え方を取り入れた授業づくりを通し、人とのかかわりを深め、仲間同士で認め合い・高め合う姿を育みたいと考えた。

2 目的

- 協同学習の考え方を取り入れて、人とかかわりを深める授業づくりの在り方を探る。
- 仲間と協同して課題解決を図り、人との良好な関係を築いていく方策を探る。

3 内容

協同学習5つの基本要素（ジョンソン&ジョンソン、1991）に当てはめて、授業で得られた授業のヒントを次時に生かすために、PDCAサイクルで授業実践をする。

5つの基本要素	本学部の捉え
互恵的な相互依存関係	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 実践とまとめ

授業実践に当たっては、知的障害教育の特徴的な指導法である「教科・領域を合わせた指導」の一つである生活単元学習で、以下の実践を行った。

授業実践①	「みんなでダンスかっこいい1年生」
授業実践②	「幼稚園児を附属特別支援学校に招待しよう！」
授業実践③	「心を一つに！みんなで30人分の夕食を作ろう」

授業づくりにおける PDCA サイクル（表 1）と授業実践での生徒たちの学びにおける PDCA サイクル（表 2）をもとに授業実践を行った。

＜表 1 授業づくりにおける PDCA サイクル＞

		教師の役割
PLAN	授業計画	○生活上の課題を成就するためのテーマ設定 ○スキル、意欲、人とのかかわりという観点から目標設定をする。
DO	授業実践	○課題解決場面の設定 ○授業の流れの一定化を図る (生徒たちの学びにおける PDCA サイクル 表 2 へ)
CHECK	授業の振り返り	○協同学習 5 つの基本要素からの振り返り ○身に付けたい力から生徒たちのあrawれを振り返る
ACTION		次単元、次時に生かす PLAN へ

＜表 2 授業実践での生徒たちの学びにおける PDCA サイクル＞

		子どもの学習活動
PLAN	課題解決場面の明確化	< 1 > 目的（課題）をもつ 子どもが目的・課題に取り組む ①生徒が「これをやろう」と目的（課題）を持つ ②生徒がそれを達成するための方法を考え、準備や練習をする
DO	課題解決場面	< 2 > 課題解決を図る 具体的な活動を介したかかわりを通して課題解決を図る 共有する目標に向かって、みんなで一緒に取り組む。「ひと・ものこと」を媒介として経験を共有する。 ◇ 2人組、3人組のグループで取り組む 必然的なグループでの活動場面を設定する。 ◇ 役割分担をする 目標を達成するためにそれぞれの役割を分担する。メンバー全員は必要不可欠な存在である。
CHECK	振り返り	< 3 > 振り返りをする 自分たちの取り組みを評価する = 良いところや改善点を伝え合う ○自己評価…自分で評価をする ○相互評価…友達同士で評価をする ○他者評価…第三者からの評価をする
ACTION		< 4 > 次時に生かす

PDCA サイクルで授業の流れの一定化を図り授業づくりを通して、日常生活への般化が見られた。以下に示したものが、生徒たちの日常生活におけるあrawれである。

- ◇授業で取り組んだことを生かして、自分たちで自主練習を行い、良かったことや改善点を伝えて高め合っていた。
- ◇友達が大変そうな時や困っている時に、自分から友達を手伝っていた。
- ◇作業学習や体育の時間に、みんなと一緒に準備や片付けをしていた。
- ◇友達の良い所を見つけて、友達に伝えたり、自然に拍手したりしていた。
- ◇役割分担して掲示物を作成したり、委員会活動を行ったりペアでの活動が定着した。
- ◇自分の思いを伝える時に、「○○君」「△△先生」等と名前を呼んでから伝えた。
- ◇「○○くん、一緒に～しようよ」と誘いかける場面が日常的に増えた。
- ◇授業で友達の良い所を見つけるといふ振り返りを丁寧に行ったことで、友達の良い所を見つけて、自分から「かっこいいよ」と伝えるようになった。
- ◇朝の会や帰りの会等で、個々の役割に気付き、「○○君お願いします」と依頼したり、役割を果たすまで友達を待ったりする姿が見られたりする。
- ◇生徒たちだけで、朝の会や帰りの会を始められるようになった。

仲間と共に課題解決を図り喜びを共有することで、集団への所属感や対人関係上のスキルの向上が見られた。協同学習の考え方を取り入れた授業実践を積み重ね、子どもたちの社会参加の基盤作りをしていくことが今後の課題である。

（参考文献）高野久美子、涌井恵監訳「子どものソーシャルスキルとピアサポート」2011、金剛出版

小学校外国語活動における 協同学習の実践と学習者の行動分析 —社会文化的理論に基づいて—

坂詰由美（兵庫教育大学大学院院生）

キーワード：小学校外国語活動，行動分析，社会文化的理論

1. 研究背景

本研究では，小学校外国語活動の目標として学習指導要領に示される，「言語や文化について体験的に理解」を深める外国語活動を，協同学習の理論にもとづいてデザイン・実践し，その言語学習上の意義と効果を，社会文化的理論にもとづいて分析する。授業中の学習活動を，なにをもって「体験的」とするかについての学校現場での概念理解共有は十分ではない。本研究では，ヴィゴツキーらの社会文化的理論に基づき「言語や文化についての体験的な理解」を，言語使用（対話）を通して，学習者の自覚性，随意性が促されることと定義する。

対話性のある学習活動を促す方法として協同学習理論の活用が考えられる。発表者の研究（坂詰，2011）では，Kagan and Kagan(2009)の提唱する協同性成立の4条件（個人の責任，互惠性，平等性，同時性）に基づいて，外国語活動の授業指導案（170案）の中の1090活動を分析した結果，対話性のある協同的学習活動が全活動数の16%に留まるという結果がでていいる。この分析からは，現状において体験的活動量は十分でないといえる。

本研究では，児童同士の協同作業（対話）を生み出す仕組みを協同学習理論にもとめ，言語活動のデザインを行う。そして，協同的な活動の中で行われる対話を社会文化的理論をもとに分析する。その分析から，児童の協同的な対話の特徴を見出し，言語習得上望ましい「体験的」学習活動の事例や類型を，本研究の成果として提案したい。

2. 授業の概要

I小学校5年生39人と6年生32人の2クラスを対象に，同じ内容の授業を実践した。回数は，1クラスあたり2回ずつ，計4回である。内容は，”What ~ do you like?”（～の部分に animal, shape, sports, color が入る）の質問に対し，”I like ~” で返答する表現を使って，コミュニケーション活動を行うというものである。2回の授業のそれぞれに「情報収集」する活動と，「情報活用」する活動の二種類を設定し，活動での対話の特徴比較を

試みた。発表者の指導案分析（坂詰, 2011）で、協同性は情報収集の段階で低く、情報活用の段階で高くなる傾向があるという結果が出ている。そこで 2 種類の活動の両方が協同的になるように、Kagan and Kagan(2009)の提唱する協同性成立の 4 条件の全てが含まれる活動になるようにデザインを行った。

3. 研究方法

以下の 3 種類のデータを分析した。1, 全体・ペア・グループ活動での教師と児童、児童同士の言語行為の様子や会話を記録した映像記録, 2, ペア・グループ内での対話の中で、どのようなやりとりが行われていたのかを記録した音声記録, 3, 児童のふりかえりシートから、学習した活動への工夫や気づき、学習に対する気持ちについて質問した回答記述である。これらを、「情報収集」と「情報活用」の二段階にわけて、児童の活動中の対話の質がどのように変化したかについて考察する。

4. 結果と考察

会話の分析から、児童同士また、児童と教師の会話には、対話の相手が誰であるかにかかわらず、知識に上下差のある関係と平等な関係の対話があることが分かった。知識に上下差のある関係では、一方にあたらしい知識を伝える、もしくは発言を促す意図があり、もう一方がそれにこたえるという対話の構造があり、こたえる側の意志作用や選択の機会が少なかった。一方、平等な関係からは、他者の間違えに気づきそれに気付かせる、選択肢を与えるという助け合いがあり、より正確な発話を意志を持って選択する機会がある。このことから、教師が一方的に問い、促すドリル的な働きかけより、気づきや考える機会が多い児童同士の対話の言語学習上の意義が示唆された。

また児童は、学びあいを通して、具体的な表現からそれ応用させた言語の使い方に気づくことができた。4 人グループの 1 人ずつに、"What ~ do you like?" の～部分に animal, shape, sports, color のいずれかを入れた文を 1 つ伝え、児童が学んだ文 1 つをグループに戻ってシェアする活動の中で、～部分に入れる単語次第で質問の内容が変わるという規則に気づくことができた。言葉の規則性に関しては、教師が授業で説明していないことから、学び合いを通してそれに自ら気付くことができたと推測できる。このことから、対話性のある児童同士の学び合いは、単に言語の input や output に終始するのではなく、言語の使い方を考える認知活動を協同でおこなっていることが示唆された。

参考文献

坂詰由美(2011).「協同学習理論の観点からの外国語活動授業分析」『JES Journal』, vol. 12, pp125-135, 小学校英語教育学会.

Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.

活動理論からみる協同学習

森川由美（一橋大学大学院社会学研究科博士後期課程）

キーワード： 実践共同体・拡張的学習・学習活動・使用価値・最近接発達領域

本原稿の1と2は、発表の土台となる「拡張的学習」という概念と「活動理論」の要点をまとめたものである。本発表では、本原稿をもとに、協同学習が学習活動への参加者の多様性や違いを生かすための学習であることについて文化歴史的活動理論（以下、活動理論）を用いて説明していく。そのうえで、学習者の多様性を生かすためには、何が問題なのかについて議論していきたい。

1. 拡張的学習

拡張的学習とは、ベイトソンの学習の定義による学習Ⅲ（学習ゼロ～Ⅱも含む）が集団でなされる学習を示す。学習ゼロから学習Ⅲへの発展は以下のように概説できる。

学習ゼロは刺激による単なる反応である。

学習Ⅰは学習ゼロの反応が変化し、選択肢の中から選ばれるものである。

学習Ⅱは学習Ⅰが進化して道具を使用する。学習Ⅱaと学習Ⅱbに分かれる。前者は「再生産的」、後者は「生産的」側面を持つ。両者とも学習の対象と結果は与えられているが、学習Ⅱaでは学習の道具は既存の方法のなかで探される。他方、学習Ⅱbでは学習の道具は実験を通じて発見・発明される。

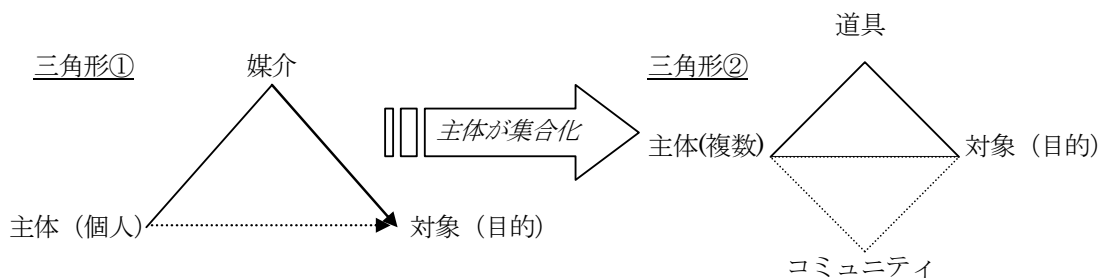
学習Ⅲは学習Ⅱによって形成された習慣・前提が社会の変化によって機能しなくなるという矛盾状態に陥ったときに、学習Ⅱの文脈を破るか変更するかによって学習者が自分自身を「より広い文脈」に置くための学習である。そのため、学習Ⅲでは問題や課題は与えられるのではなく、学習する過程のなかで学習者によって創造される。だが、学習Ⅲは学習者が準拠している文脈変更のために劇的な精神的負担がかかるため、個人で行えるのは天才や芸術家といった社会的な逸脱者によってのみであった。エンゲストローム（1999）は学習Ⅲを集団で行えば、この精神的負担を回避できることに注目した。個人ではなく集団で行う学習Ⅲならば、学校の授業に導入することも可能だというわけである。

2. 活動理論

エンゲストローム（1999）は拡張的学習が発生している場を「活動システム」として単位化して使用することによって拡張的学習の分析を可能にした。エンゲストロームは「行為」と「活動」を区別し、前者は個人によってなされ、後者は集団によってなされる人間の行動であると定義した。よって、拡張的学習は集団でなされるため、「行為」ではなく「活動」である。

活動理論はエンゲストローム（1999）によって第1世代、第2世代、第3世代と分けられている。図1の三角形①は第1世代であるヴィゴツキーの「高次精神機能発達」のモデル化である。個人が行う学習は、目標・目的に向かいながら媒介（資料などの道具や他人との対話など）を使用して行うものとして、図1の三角形①で表される。三角形で囲まれた内部は学習行為を示すといえよう。第2世代は、主体が個人から集会的になると、集団内の対話（コミュニケーション）をもたらずコミュニティの機能が他の道具とは異なる役割を果たすことに注目し、コミュニティを他の道具と区別した（三角形②）。

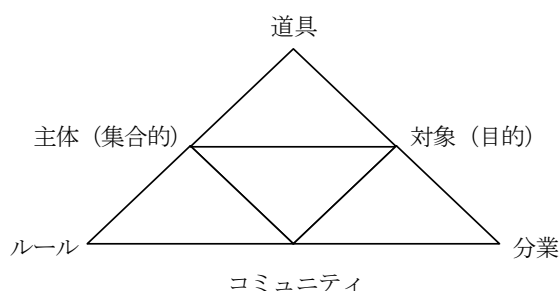
図 1： 学習行為から学習活動への発展過程（活動理論第 1 世代の学習行為の発展）



(出典) 三角形①：山住（2004: 36）、三角形②：エンゲストローム（1999: 76）の筆者による解釈。

この第 2 世代の考え方を図 2 のモデルも使用してもう少し詳しく見てみたい。三角形②においてコミュニティの出現後、学習活動の経過とともに「ルール」と「分業」が下向きの三角形②の左右に現われる（図 2）。ルールは主体とコミュニティとの間に主体間の学習行為や相互作用を制約する媒介として構築され、分業はコミュニティと目的・目標との間にコミュニティにおける学習活動を分担させる媒介として構築される（山住 2004）。したがって、個人学習だけを行う集団の学習の総和は三角形②（図 1）の上半分であるが、この集団が協同学習を行うと学習の総和は三角形②の下半分が増えるだけでなく、図 2 の三角形へ拡張していくことがわかる。すなわち、コミュニティの形成によってコミュニティ内の対話が可能となり、学習が豊かになっていくことがわかるだろう。

図 2： 活動システムのモデル（活動理論第 2 世代による人間の活動）



(出典) エンゲストローム（1999: 79）

ルールには文化や伝統も含まれる。しかし、集団内の成員が同じ考え方・同じ・アイディアであれば、コミュニティが形成されても、他人のルールは自分のルールと同じであり、かつ、分業からも学べるものがなくなってしまう。これは、自分の習慣・価値観を振り返ることができないことを意味する。

3. 学習者の多様性を生かすために

活動理論はエンゲストロームらによって実践を通して発展してきた。しかし、ここで見落としてならないのは、エンゲストロームのフィンランドといえども、個人主義の伝統がある西洋だということである。クラス単位の活動が豊富な日本の学校においては、学級という共同体にさらに協同学習を組み入れることは、生徒に人間関係の形成をさらに強要するというストレスをもたらしかねない。したがって、協同学習を授業へ導入するためには、生徒間の多様性という「差」が序列化していない環境で行われるような配慮をする必要がある。その配慮についても、本発表では考えていきたい。

<参考文献>エンゲストローム, Y (1999) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社。
山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造 —拡張的学習へ—』関西大学出版部。

協同学習過程の様相解釈に関する開発的研究

藤井佑介（九州大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

キーワード：授業研究、様相解釈、発言表、GD表、コミュニケーション的転回

1. 研究背景・目的

現在における授業研究は、大学の研究で生み出される知識の応用ではなく、授業の実践を土台にして新しい知を生み出すための基盤として教師と研究者で行うものであるとされている¹⁾。近年では、レッスンスタディ（Lesson Study）という表現でスティグラー（Stigler, J.W.）やフェルナンデス（Fernandez, C.）らによって世界に広められている。授業研究は初めから前述したような体系だったわけではない。授業研究の歴史の変遷を読み解くことで、その合理性を示す。授業研究の起源は明治初期で、アメリカ人の M.スコットを招聘し、欧米式の一斉授業を普及するために教師への研修として授業の観察と批判が行われてきたことにあるとされる。そこから、ヘルバルト式の段階式教授の授業定型の浸透とともに形式化された²⁾。大正期の新教育運動では、子ども中心主義、経験と科学の結合、プロジェクト単元等が主な特徴であるが、生活綴方教育による語りがその革新的な部分と言えよう。その後、戦時中のファシズム教育によって一時衰退し、戦後の民主主義によって 1950 年代に復活をするが誤った子ども中心主義として捉えられていくこととなる。1960 年代になると授業研究運動が活発さを見せ、大学の教育学の専門領域として授業研究が成立し、全国授業研究協議会として東京大や名古屋大等 5 大学によって発展させられた。特に名古屋大の重松鷹泰は教育現場への介入と授業記録の方法を確立し、研究者が教育現場へ介入するという現在の授業研究のあり方の始点であると言えよう。

その重松鷹泰は「教育の科学化」において現場との繋がりを強調した研究を不可欠なものとして位置づけている。そのために、教師および子どもの個々の発言を可能な限り詳細に記録した「客観的な授業記録」を基に、様々な主観的な検討を積み重ねて、子どもの思考・活動等や教師の指導性を関連的に分析することによる理論と実践の往還的活動が必要であるとしている³⁾。

重松の科学観や理念に基づき、授業記録等、データの様相的処理をベースとした授業研究のツールが中村亨の創案した「発言表（Discussion Diagram）」⁴⁾である。発言表に関してはこれまで、様々な応用的開発が行われている。しかし、近年教育現場で注目されている協同学習への対応は行われておらず、協同学習における様相解釈のツールは無い。そこで、本研究では協同学習における様相解釈のためのツールとして発言表を参考に「GD表（Group Discussion Diagram）」を開発し、その開発的実証的研究を目的とする。

2. 研究方法・対象

研究方法是 GD 表の作成手順と表現性を説明するとともに、研究者による分析と教師への分析インタビューによって行う。

研究対象は長崎県佐世保市内の中学校2年生における研究主任の英語科の授業である。授業内容は「be going to」と「will」の違いをグループごと(全9グループ)に導くというものであった。扱うデータはそのうちの15分間の協同活動である。グループの構成は男子2名と女子2名のグループが8班,男子3名のグループが1班であり,メンバーはアットランダムに決めている。

3. 結果

(1) 研究者による分析

研究者は以下の3視点より分析した。

- 1.協同学習全体における解釈。
- 2.各グループの特徴。
- 3.教師の関わり方。

(2) 教師による分析

教師の分析視点は以下の通りである。

- 1.自己評価
- 2.各グループの捉え方。
- 3.教師の関わり方。
- 4.分析による気づき。

類似点はどちらも否定的な評価をしていること、また、その原因が教師の指示の出し方や課題設定にあるとしたところである。それに伴いグループ活動におけるつまづきや活動の中断に着目した点も同じである。相違点は分析視点である、研究者は客観的構造的視点、教師は個に寄り添う視点、つまり主観的内面的であった。

4. 考察

類似点に関しては、その協同学習における普遍性が言える。より客観的な解釈を示せていると言える。相違点に関しては、多面的な分析の有効性が言える。研究者一人では気づけない分析や事実解釈が教師を通すことによって明らかとなる。

また、教師のリフレクションに関しても有効性があったと言える。

今回の研究を通して、GD表は少し見づらいという意見もあった。コミュニケーション的転回の視座から考えた場合、今後の課題として、誰もが利用できるツールをつくる必要があると言える。

本研究は定性的分析であり、GD表は解釈主義的研究であるべきといえる。

最後に、GD表を用いることで、協同学習過程分析の様相解釈が一定の分析意味を持ち得ると言える。

【注】

- 1)的場正美「授業研究方法論の課題と展望」日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻』2009 p189 学文社
- 2)佐藤学「日本の授業研究の歴史的重層性について」秋田喜代美、キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』2008 p44-45 明石書店
- 3)重松はその手法を「授業分析」と表現する(重松鷹泰『授業分析の方法』1961 明治図書)。一連の授業を逐語記録やツールのよって解釈する本研究も授業分析と言える。
- 4)中村亨「発言表を使用する授業分析」『教育方法学研究』第12巻 教育方法学会 1986年 pp111-118

ルーブリックを用いた協同技能に関する検討(1)

西村まりな¹・中西良文²

(¹三重大大学教育学研究科・²三重大大学教育学部)

キーワード：協同技能の評価・ルーブリック・他者評価・自己評価

1.問題目的 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。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、学習者がどれだけそれらの技能を身につけたかを把握することは、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。そこで中西・西村(2011)では、この協同技能の4つの水準について評価する方法として、段階評定の各段階にその評定のもととなる基準を示したルーブリックを用い、評価方法の開発を試みた。

さて、ルーブリックに関して、その信頼性を保証する必要があると考えられるが、そのための方法として松下(2007)は、ルーブリックでの採点結果を一部ずつ突きあわせ、得点を採点者間で一致させる重要性を述べている。中西・西村(2011)でのルーブリック作成の際には、学習者による自己評価データのみが収集されたが、他者評価をも行い、一致の程度を調べる必要であると考えられる。また、ルーブリックの使用に際しては、実際には他者による評価も行われるため、ルーブリックを用いての他者評価には、どのような特徴があるのかについても検討を行う必要性がある。

そこで本研究では、実際にルーブリックを用いて、2名による他者評価を実施し、それがどのくらい一致するのかについて検討する。また、ルーブリックでの評価に関して、自己評価と他者評価がどのような関係になっているのかを検討するため、自己評価についても測定し、他者評価との一致率を検討する。

2.方法 対象：地方国立大学選択科目「学習心理学実践技法(全15回)」を受講した大学生9名。当該授業では、4人グループ・5人グループを編成し、LTD学習法を使用した授業が3週間にかけて行われた。

実施方法：質問紙調査を、10月のLTD1回目(授業第3回目)に行った。また、LTD1回目の授業をビデオ撮影し、その様子を参考にルーブリックを用いて、

2名による他者評定を行った。なお、2名の他者評定で、採点が異なる技能に関して、ビデオを再生しながら検討し、一致した評点も算出した。

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も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。

3.結果と考察 ルーブリックを用いた、2名による他者評価・2名で一致させた評価・自己評価の平均値と標準偏差、ならびに2名による他者評価の一致率・2名で一致させた評価と自己評価との一致率をそれぞれ算出した(Table1)。

2名の他者評価の一致率からは、自己評価ならびに他者評価において平均値の低い技能では、この一致率が低くなる傾向が見られた。

また、自己評価と、一致した他者評価の一致率からは、他者評価同士の一一致率よりも低くなる傾向が見られた。そして、自己評価と他者評価では、多くの技能で他者評価の方が高得点になる傾向が見られた。これらから全般的に、観察者よりも学習者は厳しく自己評価する可能性が考えられる。

Table1 協同技能の各評価における平均・SDならびに一致率

		他者評価		2名一致		自己評価		2名の	一致他者と
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	他者評価	自己評価
形 成	グループへの参加	4.0	0.0	4.0	0.0	3.4	0.7	100.0	55.6
	教材の理解	3.8	0.7	3.8	0.7	3.2	0.8	77.8	44.4
機 能	学習の手順	3.9	0.2	4.0	0.0	2.3	0.7	88.9	0.0
	他のメンバーの受容	4.0	0.0	4.0	0.0	3.4	0.5	100.0	44.4
	発言の明確化	3.7	1.0	3.3	1.3	3.1	1.1	77.8	22.2
	意欲の喚起	3.7	0.8	3.7	0.5	2.8	1.0	77.8	33.3
	自己主張	4.0	0.0	4.0	0.0	3.6	0.7	100.0	66.7
定 着	議論の要約	2.2	1.4	2.4	1.5	2.2	1.1	22.2	22.2
	メンバーの意見の正確さ	3.0	0.0	3.0	0.0	2.6	0.7	100.0	66.7
	関連付け	4.0	0.0	4.0	0.0	3.2	1.1	100.0	55.6
醸 成	意見のまとめ	1.8	1.4	2.3	1.4	2.3	0.7	44.4	0.0
	意見の正しさの判断	2.8	1.5	2.4	1.5	2.9	1.3	55.6	66.7
	議論を深めるための質問	2.6	1.5	2.3	1.4	2.9	0.8	66.7	33.3
	結論の掘り下げ	3.7	0.7	3.4	0.9	2.6	1.2	66.7	44.4

参考文献 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

田中耕治 2011 パフォーマンス評価―思考力・判断力・表現力を育む授業づくり― ぎょうせい

松下佳代 2007 日本標準ブックレットNo.7 パフォーマンス評価 日本標準

ボランティア養成共通カリキュラムを含む教育事業が

ヒューマンコミュニティ創成マインドに及ぼす影響

及川未希生^{※1} 伊藤緑^{※2} 志賀亮太^{※3} 庄子佳吾^{※4}

※1 国立岩手山青少年交流の家 ※2 国立能登青少年交流の家 ※3 国立那須甲子青少年自然の家 ※4 国立花山青少年自然の家

キーワード：ヒューマンコミュニティ創成マインド 国立青少年教育振興機構 ボランティア

1 研究目的

国立青少年教育振興機構では、青少年教育におけるボランティア活動を推進し、その活動機会の拡充を図るために法人ボランティアを養成している。法人ボランティアは、国立青少年教育振興機構が定める「ボランティア養成共通カリキュラム」を含む、ボランティア養成の為の教育事業に参加し、その全行程を修了することを条件に養成される。

法人ボランティアとして登録することで、国立施設が実施する先鋭的な教育事業などにボランティアとして参画することが出来、さらに旅費等の支給を受けることも出来る。

ボランティア養成共通カリキュラムは「青少年教育の理解」「ボランティア活動の意義」「青少年教育施設におけるボランティア活動の理解」「活動スキル」「青少年教育施設の現状と運営」の5つの項目から成り、それぞれの項目において各拠点施設の特性や蓄積された成果を生かし、1泊2日もしくは2泊3日で行うものとされている。また、内容については講義・実習・グループワークを中心とした参加型研修等をバランスよく取り入れ実施するものとされている。

一方、経済産業省は2006年1月に現在の若者に求められる能力として「前に踏み出す力(Action)」「考え抜く力(Thinking)」「チームで働く力(Teamwork)」の3領域からなる「社会人基礎力」を示した。その後経済産業省主導により、社会人基礎力の具体化に向けた取り組みが産官学連携によって行われた。その関連から日瀧(2008)らは、これら人や組織と協働するため欠かせない資質・能力を「ヒューマンコミュニティ創成マインド」と定義し、リーダーシップ能力、マネジメント能力、プランニング能力、ネゴシエーション能力、コミュニケーション能力の5つの能力から成り立つとした。

国立青少年教育振興機構における法人ボランティアの養成は、参画したボランティアに対し、先鋭的な教育事業における事業展開に必要な知識・能力・技術を身につけさせ、またそれを実践場面において試行する機会を提供している。それは、言い換えれば未知の課題に対しアプローチする好機であり、そのために新しい人間関係を構築することや、知識・技術を身につけることは、実社会において有益な要素と考えられる。これは表現の違いはあるが、先述した「人や組織と協働するために欠かせない資質・能力」と捉えることができると考えられる。しかしながら、そのような能力が実際に養成されているかを検証した例はあまり無く、ボランティア養成共通カリキュラムによって若者にどのような変容が起きるのかを明らかにすることは、今後の青少年教育にとって必要不可欠であると考えられる。そこで、本研究は国立青少年教育振興機構におけるボランティア養成共通カリキュラムを含む教育事業が参加者のヒューマンコミュニティ創成マインドに及ぼす影響を明

らかにすることを主たる目的とした。

2 研究方法

(1) 研究対象

平成 24 年度国立岩手山青少年交流の家教育事業「How to ボランティア」に参加した 76 名および、平成 24 年度国立能登青少年交流の家教育事業「ボランティア養成セミナー」に参加した 19 名を対象として調査を行った。参加者は高校生から社会人までの平均年齢 18.9 ± 2.5 歳であった。

(2) ヒューマンコミュニティ創成マインドの測定

ヒューマンコミュニティ創成マインドの測定には、森口 (2009) らが開発した、ヒューマンコミュニティ創成マインド評価尺度改訂版を用い、事業の事前と事後に質問紙調査を行った。

(3) 分析対象

事前と事後の調査結果をそれぞれの項目ごとに一要因二水準の被験者内計画における分散分析を行った。有意水準は 5%未満とした。なお、質問紙調査に不備のあった参加者 10 名 (岩手山 9 名、能登 1 名) を除く、85 名を分析対象とした。

3 結果および考察

全体の比較結果を図 1 に示した。

分散分析の結果、すべての項目で事前調査に比べて、事後調査で有意に高い値を示した (リーダーシップ

$F(1,84)=45.32, p<0.01$ 、マネジメント

$F(1,84)=6.74, p<0.05$ 、プランニング

$F(1,84)=21.91, p<0.01$ 、ネゴシエーション

$F(1,84)=18.72, p<0.01$ 、コミュニ

ケーション $F(1,84)=50.06, p<0.01$)。また、施設別に分散分析を行った結果、岩手山青少年交流の家においてはすべての項目で同様の結果となったが、能登青少年交流の家ではリーダーシップ能力およびプランニング能力のみ、有意な傾向を示すにとどまった (リーダー $F(1,17)=3.68, p<0.10$ 、プラン $F(1,17)=4.32, p<0.10$)。岩手山 $N=67$ 、能登 $N=18$ 名と分析人数に違いがあり、その結果としてこのような違いが表れた可能性が考えられる。

4 結論

本研究の結果から、ボランティア養成共通カリキュラムを含む教育事業によって若者のヒューマンコミュニティ創成マインドにおける諸能力が向上する可能性が示唆された。また、岩手山青少年交流の家と能登青少年交流の家との分析結果の違いから、ボランティア養成共通カリキュラムの参加人数によってその影響具合に違いが生じる可能性が示唆された。

今後の展望として、那須甲子青少年自然の家での同プログラム (7 月中旬実施 40 名) も分析対象に加え、人数における効果の検証および、3 ヶ月後の追跡調査を実施しさらなる検証を行っていく予定である。

参考文献

森口竜平 日瀧淳子 (2009) ヒューマンコミュニティ創成マインド評価尺度改訂版の開発. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要. 第 3 巻第 1 号. 87-91

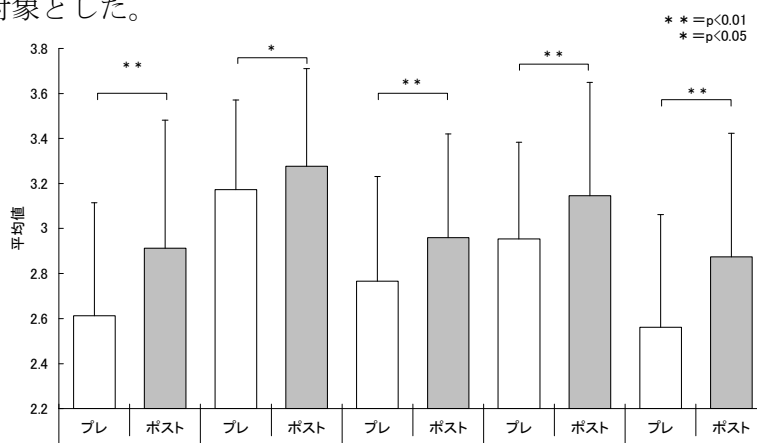


図 1 H C 創成マインド事前事後における平均値の比較

実践報告

小学校におけるマインドマップを用いた協同学習の授業実践

西中 克之(葛飾区立柴又小学校)

キーワード：協同学習，ミニマインドマップ，ケーガン，ストラクチャ(構成的教授法)

1 小学校に求められる言語活動の充実

小学校における各教科の指導について、小学校学習指導要領¹には、「児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。」と明記されている。これまでも、小学校の授業づくりにおいて、児童の言語活動は重視されてきたが、指導要領に明記されたことによって、より多くの小学校で言語活動充実に向けて取り組まれるようになった。しかし、筆者は、自らの考えを自らの表現で他者に伝える機会を増やしても、思うように表現できない児童は少なくない実情を目の当たりにしてきた。

2 協同学習におけるケーガンの構成的教授法

そこで、学習者が個人の責任を果たすことで、互いに支え合うことのできる協同学習に注目した。今回はその中でもケーガンの構成的教授法(以下ストラクチャ)に注目した。ストラクチャを用いたのは、一単位時間の授業を構成する上で、①児童が課題を把握するために教師から必要な情報を伝達する、②個人思考、③ストラクチャを用いた児童の考えを共有する、と流れが明確なためである。流れがはっきりしているので、児童にとって混乱が少ない。加えて、ストラクチャの中には、話し手・聞き手を明確に分けるものもあるので、全員が話したり、聞いたりする活動の機会を保障できるところに長所を感じた。

3 自己の考えを表現しやすいミニマインドマップ

また、ストラクチャを支える学習ツールとして、マインドマップに注目した。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、思考技術である。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ていくところに特徴がある。マインドマップは習熟によって思考過程における論理構成も明確することができるが、今回は習熟の必要が最小限で、最も簡単に考えを広げることができるミニマインドマップ(以下はミニマップと表記)を用いた。

学習支援を要する児童にとって自己の考えを構築することは容易なことではない。多くの児童が考えはあっても文章に表すことに苦手意識を持っているように感じている。しかし、ミニマップならば、キーワードをつないだりイメージ図を描き入れたりすることがで

きるので、文章作成が苦手な児童も多くの場合、意欲をもって取り組むことができた。

ミニマップは個人思考の際に用いるだけではなく、ストラクチャにおける児童間の考えを共有する際にも用いることで、話のやりとりが、話し手にも聞き手にもわかりやすくなる利点があった。

4 国語科での授業実践 文学教材『やい、とかげ』より

(1) 実践対象と期間

ケーガンのストラクチャとミニマップの両者を用いて授業実践を行った。対象の学級は筆者が担任する小学4年の28名である。学級は前年度から担任が代わった。学級を開いてから1か月程度の4月の後半に授業の実践を行った。

(2) 文学教材『やい、とかげ』の実践におけるねらいと学習課題

単元の目標は「場面の移り変わりとらえて登場人物の気持ちの変化を読み取ること。」である。本時は、「ぼく」から「とかげ」に視点の人物をとかげに移すことで、心情の変化を読み取ることを目的にした。そこで、「もし、とかげに友達がいたとしたら『ぼく』とのやりとりを友達に何を伝えるだろうか。友達に話すセリフを考えよう。」を学習課題にした。

(3) 学習の流れ

- ① とかげが何を伝えるのか、ミニマップを用いて考える。
- ② ミニマップに書いた内容を、ストラクチャ“Pair Share”を用いてペアで伝え合う。
- ③ とかげのセリフを吹き出しの中に書く。
- ④ ストラクチャ“Pair Share”を用いて、ペアでセリフを聞き合う。
- ⑤ 全体にセリフを発表し、感想を交流する。

(4) 児童の様子と考察

ミニマップで、一度考えが可視化されていることに加え、②で友達の考えも聞いているので、③のセリフづくりでは次々と新しいセリフを書いている児童が多かった。ミニマップには「とかげの怒り」についてとらえた部分が多く記されていたが、セリフづくりの段階になると、「主人公『ぼく』に対する気遣い」を書いている児童が多かった。これは、ミニマップを用いた“Pair Share”でのやりとりが、読み取りの深さに結びついたと考える。

5 成果と課題

ミニマップを用いた際に、とかげのセリフが全く書けない児童はいなかったことから、ミニマップは有効なツールであると言える。また、ペアでのやりとりの際にも文章をただ読むのではなくキーワードを話しながらつないでいくので自然なやり取りができるところにも利点があった。

今後、他の教科やストラクチャと組み合わせて、より活発な活動を促していきたい。

¹ 小学校学習指導要領総則第4「指導計画の作成に当たっての配慮すべき事項」より抜粋

話し合いにおける教師の発話及び内面分析

中伊豆小学校 矢野 淳一

話し合い 教師の発話分析 算数図形領域

1. 協同学習による学習者が付く力

協同学習の意義の一つとして、個々の学習者が他者と関わり合いながら、互いの認識を出し合い、理由や根拠をもとに検討し合ったり、新たな考えを創造したりすることができる点である。協同による学習を様々な教科の授業で展開することができれば、単に学習内容の理解を促進するに留まらず、自分とは異なる意見をどのようにとらえ、より高いアイデアをどのように創造して行くかなど、学習それ自体に対する学習者の見方や考え方を広げることができると考える。

2. 算数図形領域における話し合いの事例

学習者がもつ認識形成は様々であるということを示す小学校2年生7月に実施した算数「いろいろなかたち」における授業の一場面を紹介する。

学習者に、画用紙で作った四角形を右の図のように黒板に提示した。

教師：「この形は、何という形かな？」

学習者A：「ぼくは、星形だと思う。だって、星のようにキラキラしているように見えるから。」

学習者B：「ぼくは、四角だと思う。だって、これは、四角がただ斜めになっているだけだから。」

学習者C：「この形は、四角ではなくて、星形だと思います。だって、この形は下の所が尖っているでしょ。でも、四角は、下が真っ直ぐで平べったいものを言うからです。」

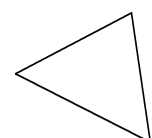
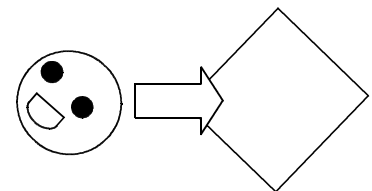
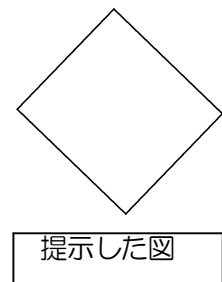
学習者D：「わたしも、この形は星形だと思います。どうしてかというと、C君が言ったように、下の所が尖っているでしょ。四角というのは、下が平らで倒れないものを言うと思うから、これは四角ではなくて星形だと思います。」

学習者B「みんなよく考えてみて、この形をこうやって頭を斜めにして見ると四角に見えるでしょ。だから、これは、ただ四角がこうやって斜めになっているだけだから四角だと思います。」

学習者A：「B君が言っているのは、おかしいと思います。確かにこうやって斜めに見れば四角だけど、この形は、C君やDさんが言ったように、下が尖っているわけだから、四角ではないと思います。」

学習者B：「だって、三角だってこうやって斜めにしても三角というでしょ。だから、四角もこうやって斜めにしても四角というと思うよ。」

学習者C：「でも、それは三角のことですよ。この形は、下が尖っていて違う形になっているよ。」



学習者B：「だったら、この三角だって、下が平らになっていないよ。でも、三角っていうでしょ。」

大人にとっては、図の形が四角形だというのは当たり前である。ただ四角形を回転移動をただけの形である。しかし、学習者に自分の考えを挙手させた所、このクラスでは、9割の子どもが、提示した図の形は「星形」であり、「四角」ではないと主張した。学習者の考えには、自分なりの理由や根拠がある。その理由や根拠が揺さぶられるだけの新たな理由や根拠が出されない限り、納得して理解することはできにくいのである。

学習者E：「四角は、真っ直ぐな線が4本あるものを言うでしょ。この形も真っ直ぐな線が4本あるから四角だと思います。」

学習者の考えが、揺らぎ始めたのは、Eさんが発言した「真っ直ぐな線が4本あるから四角だと思う」という意見が発言されてからである。Eさんも最初は、星形だと考えていた。しかし、話し合いを通してB君の言っていることにも納得できると考えていたのである。そして、もう一度自分で考えた上で、辺の形と数に着目し、考えが変わっていったのである。

学習者C：「確かに、この形も真っ直ぐな線が4本あるし、角も4つあるから四角だと思います。」

学習者D：「この形は、真っ直ぐな線が4本あるし、角も4つあるし、A君の言っていたように、斜めから見れば同じ四角だから、やっぱり四角だと思います。」

7月の時点では、子どもたちは、「直線」「四角形」「三角形」という概念は学習していない。半年後に行う「三角形と四角形」の学習において、「4本の直線が交わってできる形を四角形といいます。」という四角形概念を学習する。しかし、この話し合いによって、半年後に行う学習へと、学習者の認識形成がつながっていくことができるのではないかと期待できる。

学習者は、自分たちなりの理由や根拠を出し合って話し合うことにより、互いの考えを比較検討し、より良い考えを見つけ、納得して知識を身に付けることができる。自分のこだわりを解決することによって、話し合いをすることの大切さを子どもたちが感じることもできるのである。

3. 話し合いにおける教師の指導方略

学習者がこだわりを抱き、自分の認識した考えに固執し、他者の考えを取り入れられない場合、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ができるのである。

4. 話し合いにおける教師の発話分析

話し合いにおける教師の発話について、ICレコーダーとビデオを使って授業内容を記録し、授業の文字起こしを行った。その上で、教師の主観的な授業評価コメントを基礎データとし、話し合いにおける教師の発話を考察した。発話を「相槌」「指示」「言葉掛け」「質問」「賞賛」と5つのカテゴリーに位置付け、更に、教師の内面についても「促し」「確認」「受容」「評価」と4つのカテゴリーを設定し、カテゴリーシステムによって量的に分析を行った。その結果、教師は、話し合い活動において、学習者の認識を確認しながら、言葉掛けをしたり、質問を投げかけたりしていることが分かった。

自主協同学習を通じた「豊かな心」の育成について

新潟県五泉市立山王中学校 渡邊 正人

「自主協同学習」「豊かな心」「人間関係づくり」

1 レポートの動機

依然として「いじめ」の問題がマスコミを賑わしている。教壇に立つ一人として心を痛めている。では、なぜ学級でいじめが生まれてしまうのだろうか。その大きな要素として次の2点が考えられる。「一人一人の子どもの心が育っていないこと」そして「集団の人間関係が育っていないこと」である。このことは我々が自主協同学習（岡山大学名誉教授 高旗正人提唱による）を基盤として実践を積んできた「個と集団の同時育成」、「人間関係づくり」の対局にこのいじめ問題があると言える。対処療法的にいじめを解決したり、「いじめを許さない学級づくり」にとどまらず、一人一人の心が育ち、全員が仲良くなる学級づくりこそ自主協同学習が目指しているところである。しかし、いじめに関連して言うならば、これまで人間関係づくりについてはその理念や実践的手法が明らかになっているが、自主協同学習がいかに子どもの心を育てるかという点において具体的な実践のポイントが明確にされていない現状もある。そこで、日頃の教師の指導や集団づくりの中で子どもの豊かな心の育成を意識するとしたら、どのような点に留意し、どのような具体的な手法があるかを探求するきっかけになればと思い、まとめたのが本レポートである。

2 自主協同学習のとりわけどのような側面が心の育成に作用するのか

(1) 自らの力で自発的に学習や諸活動を行う主体性を大切にする。

言われたことをやるだけだったり、常に指示を待っていたり、他人を頼ってばかりいてはいつまで経っても受け身の心しか育たない。任された時間の中で、自分を発揮したり、自分から進んで取り組むことで個性的な自分らしい心は育っていく。

(2) 友だちと関わりながら力を合わせて課題解決に向かう場面をより多く取り入れる。

人間の心は、相手との関係の中で育つことがほとんどではないかと思っている。互いにいがみ合っているような関係の中では望ましく育つはずはない。よい心は相手と力を合わせる中で相手を信じ、相手を尊敬し、そして相手に期待をかけるといったよい人間関係の中でこそ望ましく大きく育っていく。

(3) 望ましい集団の中で学んでいることの良さを生かす教育を行う。

人間は行動のみならず心のもち方まで集団に左右される。なぜならば、人間はその中で一番居心地のよい行動や心のもち方をとろうとするからである。したがって、集団の人間関係や風土を望ましいものにしていくことが心の育成にとっても重要なことなのである。

3 自主協同学習が育てる「大事な心」

心进行分类することに対しては異論もあろう。しかし、「豊かな心」と言っても漠然としている。ここでは、子どもの成長にとって必要な「大事な心」として代表的なものを挙げ、それらをトータルにしたものが「豊かな心」であると考えてみたい。

(1) 思いやりの心

集団生活や社会生活を行っていく上では最も大切な心として誰もが育てたいと思っている。しかし、一方的に強制されたところで育つ訳はない。例えば他人に親切にした時に感謝の気持ちが返ってきた時に思いやりの心が育まれていく。思いやりは互いの関わりの中で感謝とセットで育つのではないかと思う。そのためには、校内に「ありがとう」の言葉

をどんどん響かせていくことが重要である。

(2) 自律の心

自分で任された時間の中で課題の解決に向け自分で計画し、実践し、評価をする中で自律の心は育っていく。決して誰かの指示や何かのきまり、みんながやっているという他律的な環境の中では物事を自らの心の命令で自ら行える生徒は育たない。

(3) 自己有用感

自己有用感とは自分でできた、わかったという実感を通して育成されていくのはもちろんである。しかし、それ以上に自己有用感を感じるのは、課題解決の過程の中で、集団のために自分が貢献できた、みんなの役に立ったと実感した時である。さらにそのことを自分の喜びにできる生徒を育てたい。

(4) 他を尊重する心

自他の個性は集団の中でこそ発揮され、また、互いにそれを知ることができる。協同活動を通してはとりわけ他との考え方の違いに気付くとともにそのことを尊重できる心を育てていきたい。このことは、望ましい人権感覚や相手との人間関係づくりに直接つながっていく。

(5) 協調する心

集団生活では自己を主張することも大切ではあるが、相手との利害がぶつかった時には相手と折り合いをつけたり、どのように自分の気持ちを納得させるかも大事なスキルとなる。それは、集団との関わりの中で体験的に身に付けていくしかない。

4 教師の役割として留意したいこと

(1) 教師による人格的感化を通して子どもの心を育てる

心は理屈で育つものではないという側面がある。モデルや目標とする人物と出会い「自分もああなりたい」、「見習いたい」と思う時にその人物の立ち居振る舞いとともにもその心のもち方まで学び、真似ようとする。また折々に見せるその人の心のありようや、その心に基づく行動の仕方やしぐさも生徒の心を育てることになる。

(2) 自主協同的な活動場面を積極的に取り入れるが、その際に気をつけたいこと

協同活動の場面を取り入れれば生徒の全ての関係づくりが良好に働くという訳ではない。時には活動中にいがみ合ったり、仲間外れを出したり、むしろマイナスに働いていることもない訳ではない。個々の関わり場面を丁寧に見取り、良い方向に導いていく役割が大変重要である。

(3) 学級内の人間関係づくりに最大限の努力をする

人間関係の悪い学級ではもちろん風土も最悪となる。そこでは心を育てようと思っても無理である。教師は何としても学級の人間関係を良好にしなければならない。そのためには、何よりもまず教師と一人一人の生徒との関係が安定していることが一番である。そんな学級は生徒同士の間人間関係もとても良い。それでこそ生徒の心は育つ。どんな生徒でも温かく受け入れ、理解し、支援していくことが何よりも大切である。

5 今後の課題

(1) 子どもたちの心が急に成長する事は考えられないが、確実に成長していくための誰でもが共通して取り組める実践のポイントを明らかにしていきたい。

(2) 確立された理論や方法が明確でないからこそ、今後も日々の実践の積み重ねとその検証を継続していきたい。

学力向上と人間関係づくりを同時に実現する授業の工夫 —全校体制での「自主協同学習」の実践を通して

関根廣志(新潟市教育委員会) ・ 松原大介(新潟市立宮浦中学校)
小林道雄(新潟市立宮浦中学校) ・ 西村隆一(新潟市立宮浦中学校)

キーワード：自主協同学習・全職員での取組・小集団学習・支援的リーダー・授業分析アンケート

I 主題設定の理由

1 当校生徒の実態と目指す授業の姿から

- ・今日の中学校では人間関係に起因する生徒指導上の問題やトラブルが多くある。当校もその例にもれない。
- ・授業に対してまだまだ受け身的な態度が見られ、とりわけ生徒が主体となって自主的・協同的に学習する場面が不足していることもあり、活用型の学力が十分に身につけているとは言えない。
- ・生徒指導上の問題解決も、豊かな心を育てるにも、集団の人間関係と個の人間関係形成能力の向上が鍵を握っている。学級におけるその育成場面は授業が一番であるとの共通認識に至っている。
- ・したがって目指す理想的な授業は、学力づくりの過程が同時に人間関係づくりの過程となるような授業である。

2 全教科の全職員で取り組めるという視点から

- ・中学校では、全職員が教科の枠を超えて目指す授業の実現に向かい授業改善に取り組むことで、大きな効果があがる。生徒の成長を目指す上でも、全職員が足並みを揃えて研究実践に取り組む上でもふさわしい主題であると考えた。

3 新学習指導要領及び「新潟市の授業づくり」から

- ・新学習指導要領では、学力の重要な要素として、「思考力・判断力・表現力」の育成をあげている。それらの力を育成するには、「学び合い」を授業に積極的に導入することが、最も有効な手立てであると考えている。それは、同時に授業における人間関係の育成場面としても大きな期待が持てる。
- ・新潟市では、「新潟市の授業づくりリーフレット」において、学力向上のためにも授業における個の人間性の向上や人間関係づくりのためにも、課題解決に向けての学び合いや言語活動を積極的に取り入れことを要請している。

4 当校の伝統から

- ・当校は昭和 61 年、当時岡山大学教授、高旗正人先生の指導のもと、全教育課程を通して生徒の人間関係づくりの能力を高めることを主題とした研究発表会を行った。それ以来、そのテーマに対する取組への軽重があっても、その伝統は今日まで脈々と受け継がれている。

II 実践の重点

1 生徒の問題意識を高める良質な学習課題、教材の設定

- ・生徒が意欲を高め、自主・協同的に学習を進めるための教材の精選、課題意識を高める工夫をする。

2 学び合い、とりわけ小集団学習の適切な導入と位置づけ

- ・ねらいの達成に向けて、必然性のあるところで位置付ける。特に考えやアイデアを出し合ったり、互いに練習したり、考えを練り上げるといった場面で学び合いは有効に機能し、同時によりよい人間関係が築かれる。
- 3 生徒が自主・協同的に学習を進めるための学習の仕方、ルールやスキル指導の重視
 - ・「話し合いの進め方」、「声のものさし」、「司会マニュアル」、「話の聴き方指導」、「発表の仕方指導」等、これらは単独で取り出して指導するのではなく、授業で課題解決に向かう中で指導し、実際に活用していく。
- 4 学習にふさわしい集団風土づくり
 - ・生徒が自主・協同的に学習を進めるために特に重要な風土は「どんな生徒でも安心して伸び伸びと学習できる風土」、「できないことは恥ずかしいことではないという風土」である。
- 5 学び合いをリードする支援的なリーダーの育成
 - ・生徒に学習のイニシアチブをとらせ、自主・協同的に進めるには、リーダーが重要な鍵を握る。そこではメンバーを引っ張ったり、仕切ったりする力より、メンバーを助ける力の養成を重視する。
- 6 授業のふり返りや授業評価の重視
 - ・生徒の学習内容の定着のためにも教師の授業改善のためにも、生徒の授業のふり返りや授業評価は欠かせない。授業分析アンケートの活用など、教科ごとに工夫を重ねている。
 - ・教師の授業評価で重視している点は、生徒、参観者、授業者の3者の数値のずれに注目して授業分析を実施し、授業改善につなげていること及び教科のねらいの評価と同時に、学び合いのねらいの評価を重視していることである。

Ⅲ 実践研究の進め方

- 1 個人研修
 - ・研究主題に沿った個人テーマを設定し、前述の授業評価の方法に従って個人研修を進め、授業改善を図る。
- 2 教科部研修
 - ・個人研修で行う授業の検討。授業評価資料を基に分析をする。
 - ・学習指導要領全面実施に向けた年間指導計画を見直し、学び合い等を可能な限り計画に位置づける。
- 3 全体研修
 - ・代表者による研究授業の実施、協議会の実施
 - ・外部講師や管理職による講演、講義、模擬授業等の演習
 - ・全研修に職員の小集団によるワークショップならびに発表場面を設け、職員間の「学び合い」、「高め合い」を目指す。

Ⅳ 成果と課題

- 1 成果（授業分析アンケート・学校評価アンケートの結果より）
 - ・学力面では特に学び合いを通しての思考力・表現力の伸長がみられた。
 - ・集団の人間関係の向上、授業への参加意識の向上がみられた。
- 2 課題
 - ・単元や授業に即した良質な発問、学習課題の開発
 - ・より質の高い学び合いの実現のための方策

初年次教育における協同学習的な授業実践の試み

－ 振り返りシートの分析から －

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、リメディアル、協同学習、生物学教育

【はじめに】

本学では、第1学年の「熱と物質の物理」、「生体物質の化学」および「細胞の生物学」の3講義に関連して、それぞれの授業科目名に「補習と演習」の語を付した授業が前期に実施され、本学のリメディアル教育の一翼を担っている。授業「細胞の生物学（補習と演習）」では、基本的に講義内容の確認と補足を到達目標にして行っている。近年、本授業の1クラスに協同学習の要素を組み入れた授業を実施してきたが、本年度はLTD話し合い学習法（安永, 2006, 2012；小川, 2011）の要素を取り入れた授業実践を試みた。今回は、本授業の振り返りシートの分析結果等について報告する。

【方法】

対象：平成24年度授業「細胞の生物学（補習と演習）」（前期）、1学年を3クラスに分けたうちの1クラス（30名）。

授業の概要：毎週木曜日1限（80分）に実施。各グループは5名、メンバー構成は男女比の均等化を考慮した無作為抽出によって決定した。メンバーの再編成は1か月に1回の割合で行った。成績は個人成績のみを評価対象とした。

授業内容：学生は、1週前に配付された学習シートにしたがって予習を行ってくるものとした。なお、学習シートは小川（2011）の「予習ノート&話し合いノート」を改変したものをを用いた。授業当日は、学習シートに基づいて話し合い学習を実施した。また、話し合いの際は、教科書、ノートおよび参考書等の閲覧を禁止し、疑問点は学習シートに記入するよう指導した。1回の授業の流れは、1) アイスブレイキング：挨拶、休日の事柄、現在の気分や体調等について発表し合う。グループ内で役割（リーダー、タイムキーパー、盛り上げ役など）を決める。2) 専門用語や語彙の理解：学習シートに基づいた各自の説明とグループでの内容確認を行う（LTD, St2：安永, 2006, 2012）。3) 知識の結合：学習シートに基づいて各自が発表し、今回得た知識と既存の他の知識との関連づけを行う（LTD, St3：安永, 2006, 2012）。4) 学習全体の要約：グループで要約を発表し合う（LTD, St4：安永, 2006, 2012）。5) 解説：教員による内容の簡単な解説を行う。

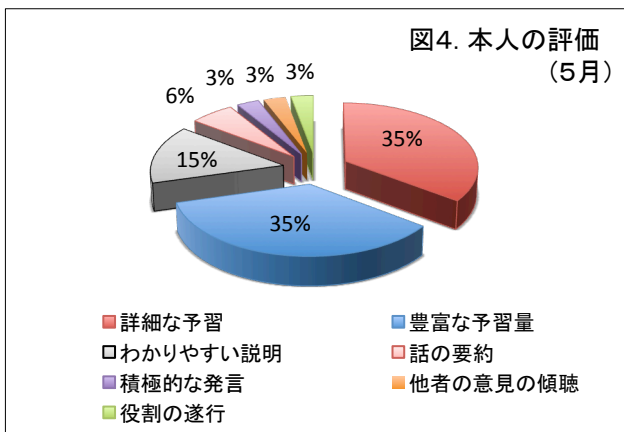
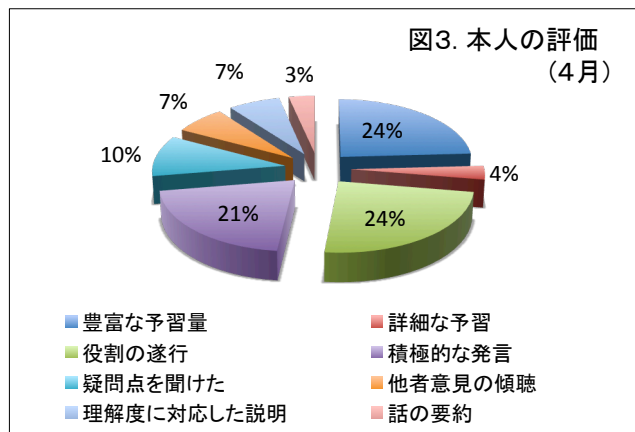
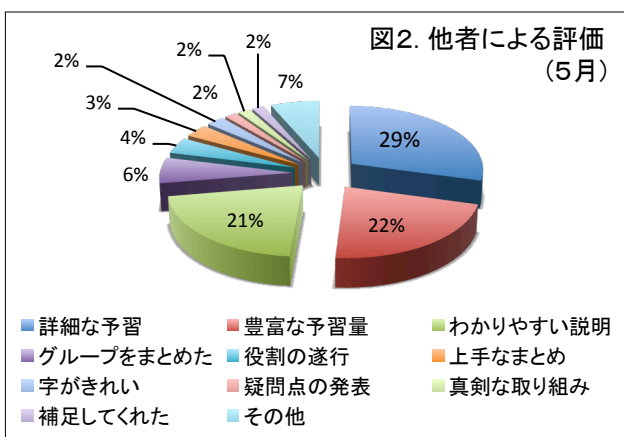
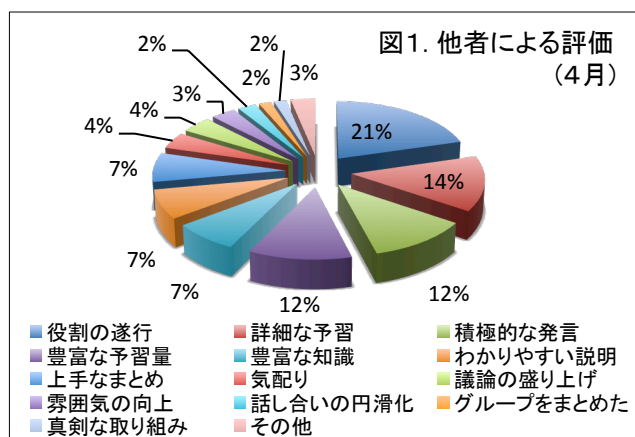
振り返り：授業終了前に、各自が振り返りシートの項目に記入する形式で実施した（4月、5月）。

振り返りシートの項目：①今回の本人（シート記名者）のパフォーマンスで良かった点に関する他者評価（振り返りシートを回覧し、他のメンバーが記名式で記入する）、②今回の自分のパフォーマンスについて良かったこと（本人記入）、③自分のパフォーマンスの改善点（本人記入）、④感想やメッセージ等。

【結果と考察】

振り返りシートの内容は、授業回数を重ねるにつれて、グループメンバーの評価と本人評価が役割の達成から予習の量と質の向上に、本人評価が説明のわかりやすさに推移してくるなどが示唆された(図1-4)。また、入学当初は他者が本来もっている豊富な知識量を高く評価するが、1ヶ月を過ぎると、予習の豊富な量と詳細な内容を評価するようになってくることが判明した。同様に、改善点の内容も、知識不足の改善から予習量や質の向上にシフトしてくるようである。

本クラスの「協同作業認識尺度」(5件法、3因子：長濱等，2009)を調査したところ、約3ヶ月で個人志向因子の有意な低下が見られ、協同意識も向上してきたように思われる。



【引用文献】

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 -協同学習のすすめ. 医学書院.

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.

小川雅広 (2011). LTD 学習法を導入した自然科学系授業の実践 - 生物学 (一般教養科目) -. In 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.

手は口ほどにものを言う-聴覚障害学生との学びの報告-

木村 春美 (宮城学院女子大学)

キーワード：協同学習 第二言語習得 探求的实践 手話 異文化理解

近年、障害学生に対する大学の支援体制が社会的にも注目され始めています。長年にわたり障害学生の支援に取り組み、求められる支援内容や方法を蓄積してきた大学もありますし、障害学生に門戸開くことを断念、あるいは拒否する大学も残っている現状があります。この実践報告では、『授業を始めてみたら障害学生が受講生の中にいることに突然気付いた』ことに始まった一般教養系英語コミュニケーション授業(半期 15 週)の取り組みを紹介します。

研究手法に関しては、探求的实践 (Allwright & Hanks, 2009) を用い Here & Now の現場の実情を現場教師の思考や行動を通して熟考・理解し、関係者全員の相互理解を促進するという目的で行う実践者研究のパラダイムを採用しました。この手法の提唱者である Allwright 自身が手法自体を方法論的にマニュアル化しようとして現場との遊離を認識した経緯からも、ここでは探求的实践を現場の理解を目的とする実践的教育の一連の営みと捉え、特定のマニュアルに沿った手順や段階を採用していません。探求的实践は日々の実践と振り返りの恒常的なサイクルを念頭に置いており、学習者を協働実践者と考えることから、日本協同教育学会での報告が適切だと判断しました。

学生は三年次から編入した聴覚障害のある女子学生です。教員を目指し短大から編入しました。わたしの授業は英語の話し言葉の運用を学ぶ一年次対象の授業です。能力別クラス分けはなく、二つの異なる学科の学生が対象で、学生番号で振り分けられています。その他にも複数の学科からの再履修者がいます。その学生にとっては卒業にも資格取得にも必修の単位です。昨年は欠席が重なり欠席過多で失格でした。

この学生を受け入れるにあたり、大学は聴覚障害学生支援コーディネーター（非常勤・週二日不定期の勤務・日本語対応手話のできる聴者）を採用していますが、本年度担当者が新任者になっています。情報保障は、(1)コーディネーター（あるいは外部の手話通訳者）が手話通訳を行う、(2)学生ボランティアのノートテーカーが協力する、(3)教員のサポートがあり特別の支援は行わない、の三通りに分かれます。本人とコーディネーターが協議し、どの授業にどの支援が必要か・適切かなどを適宜決めます。ただし、これらは新学期が始まってから、決定・実施・変更されていきます。

私が新任教員であったことも関係していたかもしれませんが、自分の担当する話し言葉としての第二言語の運用クラスにこの学生さんが登録していることは知らずに一週目の授業が始まりました。他の受講者 35 名（うち再履修者 4 名）の誰も彼女を知りません。授業

を始めてしばらくして協同作業に困っているらしきペアを発見し、筆談により彼女が聴覚障害を持つ学生だということがわかりました。前途多難を予感させる幕開けでした。これ以降の経緯や関係者の相互理解の過程については本報告の中でお話することとして、ここでは半期 15 週で達成できたこと・改善すべきことを振り返ってみようと思います。

学習者の興味を優先しながら、他の受講者と共通の学習目標を達成する方法を探りました。学習課題のひとつである『好きな本を紹介しながらその魅力をクラスメートに語る』課題を、アメリカ手話 (American Sign Language, ASL) で『話し』てもらうことにしました。学生にはこれまで豊かな英語の学びの機会がなく苦手意識も強いように感じましたが、英語でできるようになってみたいことを具体的に尋ねると、好きなホラー映画などにマザーグースが出てくるので気になっているという返答でした。そこで、マザーグースの一編を紹介する内容にしました。ASL という新たな第二外国語を彼女の『話し言葉』のレポーターにするきっかけになればと思いました。幸い、ASL 話者が学生本人の友人にありましたので、その方にボランティアで協力をお願いしました。ふたりの間ではスカイプなどを通じての練習 (学習) も行われました。個別対応の授業でしたが、15 週目には 35 人の前で発表課題を行いました。また、他の受講者にも ASL がひとつの自然言語であり ASL 独自の文化が存在することなどの理解に役立ったと思います。

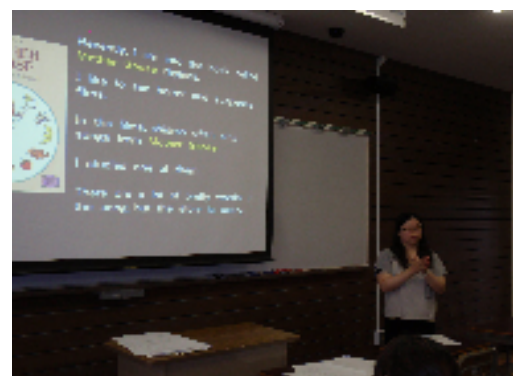
一方で、個別対応にしてしまったため、せっかく 35 人のクラスメートがいる環境をこの障害学生のために生かせませんでした。言葉は社会的なものです。第二言語の学びも他者との関わりのなかで行われるべき部分が大きいと信じていますが、わたしと ASL 話者の友人とコーディネーターと本人という 4 人の小さな社会の中での学びが中心で、35 の異質なメンバーという多様性から学ぶ機会や Near peer role models (Murphey, 1996) になり得たかもしれない聴者の友人を得るチャンスを奪っていたのかもしれないかもしれません。また、この学生が英語圏を訪れる場合、書き言葉としての英語が筆談という手段で『話し言葉』の役割を果たすとすると、今後は書き言葉の英語力(筆談の流暢さ)を育成する工夫も必要でしょう。

最後にこの障害学生の発表原稿と発表の様子です。

Recently, I am into the book called Mother Goose rhymes. I like to see horror and suspense films. In the films, children often sing songs from Mother Goose. I studied one of them. There are a lot of pretty words in the songs, but the story is scary. "Who killed Cock Robin? Who saw him die? Who'll dig his grave? Who'll be the parson? Who'll carry the coffin?" A lot of animals dig Cock Robin's grave and bury him. This rhyme says Cock Robin was loved by all. Thank you for listening.

参考文献

Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner*. New York: Palgrave Macmillan.
Murphey, T. (1996). Near peer role models. *Teachers Talking To Teachers: JALT Teacher Education SIG Newsletter*, 4(3), 21-22.



ASLによる発表の様子 2012年7月25日

野外実習における協同的グループ活動

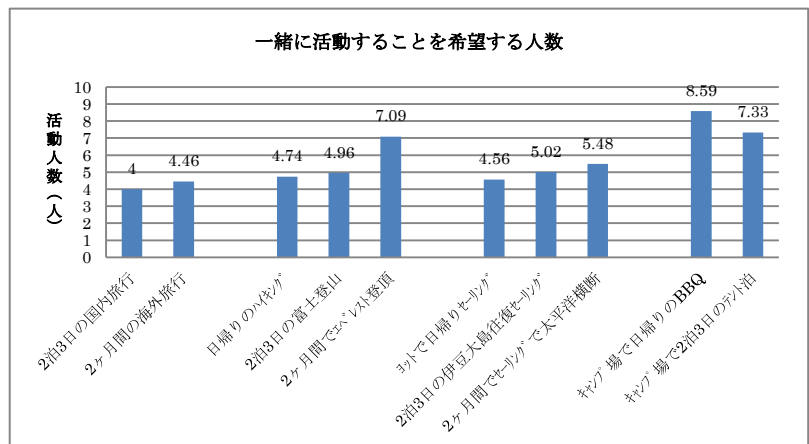
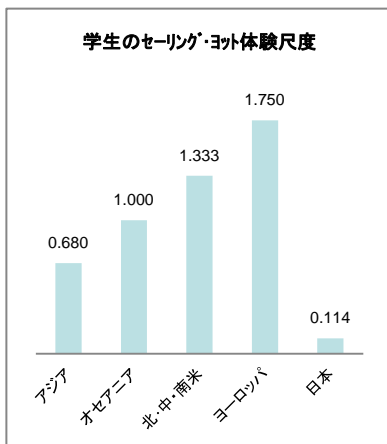
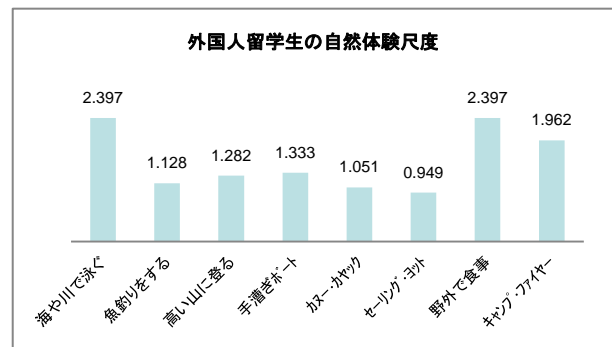
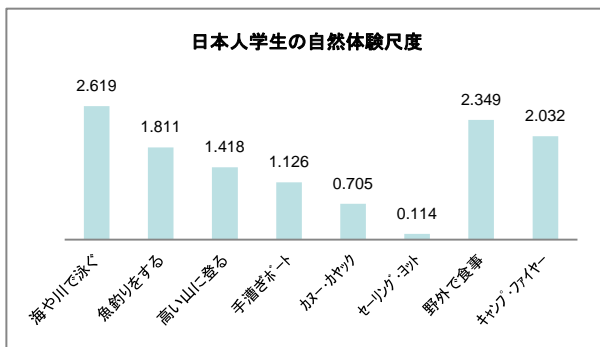
久保田 秀明（創価大学）

キーワード：セーリング実習、リスク認知、活動人数、準備講習

1. 実践の背景

野外活動の経験が、小・中学生の外向的で知的的好奇心に富む性格を育てることや、「自分で課題を見つけ、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能力」、いわゆる“生きる力”の育成に貢献することは、これまでしばしば報告されている。そこで、大学生に関する野外活動経験を調査すると、日本の学生は、特にセーリング・ヨットの経験が、海外からの留学生に比べて極端に少ないことが明らかになった(n=516)。

日本で一般に経験する機会の乏しいセーリング・ヨットを、大学の実習に取り入れる場合は、「セーリングの学習意欲やリスクの認知度をいかに向上させるか」「安全を確保するための基礎的な教養をいかに身につけさせるか」等の問題が考えられる。これらの問題点を克服する方策として、実際にセーリングに出る前に、協同的なグループ活動による陸上での準備講習を行い、その上で、海上での協同的なセーリング実習を行うことを試みた。



2. グループの活動人数

旅行や野外活動を行うことを想定し、自分と一緒に活動するグループの大きさに関する希望人数を調査した (n=143)。その結果、旅行、登山、セーリングなど、日数とともに未知の体験と困難が増えることが予想される移動型の活動は、難易度が上がるほど希望するグループは大きくなり、キャンプ場での定住型の活動は、日数が増えると希望するグループが小さくなる傾向が窺えた。またこの結果から、セーリング未経験者に準備講習を行う際の協同的なグループは、4~6人程度で構成することが望ましいのではないかと考える、一応の目安を得ることができた。

3. 準備講習 (ミニ waterwise)

セーリングにおける危険とは相対的なものであることを伝える。活動に潜在する危険の内容を的確に認知し、その状況に対応する知識と技能を備えれば備えるほど危険度は小さくなるという原則を、体育館やグラウンドで協同的なグループ活動を行うことで体験した。

- ・落水からのセルフ・レスキュー：ライフ・ジャケット着用の有無によって、疲労度と自力で船上に戻る困難さがどの程度違うか、厚く重ねたマットによじ登る課題で体感した。
- ・ロープ・ワーク：フネと乗員の安全に欠かせない、必須の5つの結びの特性を教員が提示し、学生はグループごとにそれぞれの特性を満足する結びを試作する。その後、正解を示した。学生は正しい結びの機能と美しさに驚き、習得しようとする意欲的に努力していた。
- ・ナビゲーション：出発地点にコインを置き、グループに一つのコンパスを読みながら広いグラウンドを正三角形に航海して出発地点に戻ることを試みる。到達点とコインの位置との誤差が生じた場合、海上では何が原因として考えられるかについて討論を行った。
- ・ロープ・レスキュー：落水者をロープで救助することを目指す。落水者は一瞬で遠ざかり波間に見えなくなるため、専属でワッチする人員を決めることの必要性を強調した。15m先の落水者にロープを投げて、狙い通りにロープを届かせることの難しさを体験した。

4. セーリング実習

一度に3~9名程度を引率し、1~4日間の海上実習を複数回行った。2011年度は5月~12月までに述べ60名の学生が海上実習に参加した。海象や実習艇の条件に応じて、ディンギーの操船・セイルトリム・トラピーズ・ナビゲーション・タッキング・ジャイピング・沈起こし・クルーザーの操船・落水救助訓練・sextant実習等の課題を行った。

事前の準備講習を受講した学生は、未受講の学生に比べ、セーリングの学習意欲、リスクの認知度ともに大きく向上していることが認められた。また、安全を確保するための基礎的な教養(シーマン・シップ)の定着度も高く、気象・海象の条件に左右されずに課題を成功させ、強い達成感を示す場面がしばしば見られた。

引用文献：文部省中央教育審議会答申, 1996

参考文献：村上宣寛, 「心理尺度のつくり方」 pp. 124-134, 北大路書房, 2006

協同学習を支えるコミュニケーショントレーニング

鈴木有香子・芝田裕宣

(和歌山県紀美野町立美里中学校)

キーワード；コミュニケーション力・継続・全校で取り組む・ペアやグループで

1 六年間、積み重ねたコミュニケーショントレーニング（コミトレ）

新学習指導要領が、中学校でも完全実施されるようになり、盛んに耳にするのは「言語活動の充実」と「コミュニケーション力」という言葉です。

本校では、6年前、県の研究指定を受けたときから、この二つのことを念頭に置き、実践を積み重ねてきました。その実践の両輪とも言えるのが、「コミュニケーショントレーニング」と「協同学習」です。

では、本校の「コミュニケーショントレーニング」とはどのようなものなのか、概要を御紹介しましょう。約10分ほどでできるスキルで、大きく分けて「書くこと」「聞くこと」「話すこと」「複合型」の4つに分類できます。この4つの領域の問題を1年間で約50回、1週間に2回を目途に取り組んでいます。

1週間に2回、年間50回程度では効果が上がらないのではないかと、という疑問を持たれる方も多いと思いますが、問題作成者にとっても、指導する教師にとっても、また生徒にとっても、過度の負担にならず続けてこられたのは、この程度の回数だからではないでしょうか。

7月現在、「コミュニケーショントレーニング」、略して「コミトレ」を始めて、6年、通算308回を数えました。そして、本年4月、これまでの実践の一端を出版するという大きな成果を残すことができました。

2 「コミトレ」の実施方法と内容

本校は生徒数50人に満たない小規模校です。学年による発達段階は異なりますが、各学年に合わせて、毎回3通りの問題を作ることは大きな負担です。そこで、本校では、3学年共に、同じ問題を一斉に行います。しかも、クラス担当者によって、扱い方が異なってもよくないということで、4年前からは放送で一斉に行うようにしています。このことで、同じ説明で、同じ時間をかけて、同時に行うことができます。確かに1年生と3年生で同じ問題は可哀想かもしれませんが、その差が繰り返し「コミトレ」を受けてきた上級生の成果と言えるのではないのでしょうか。

また、内容的には1学期は「書く」「聞く」「話す」の基礎コースを繰り返し行います。一つのパターン（同じ出題形式の問題）を4ないし6回繰り返し、ほぼできるようになったところで、新しいパターンに移ります。生徒を飽きさせないための工夫です。2学期からは、6年間に生み出された様々なパターンの問題を3年間で一通りできるように、計画的に行っています。

3 「コミトレ」の効果

今年、初めての試みとして、「書くこと」「聞くこと」の基礎コースで、学年別に成績を比較してみました。やはり、取り組みを重ねてきた、上級生は一年生に比べて、成績がよかったです。

また、同じ「書く」問題でも、3年生は3分間で、2年生は4分間で、1年生は5分間で書き上げるように指示したところ、2・3年生は殆どの生徒が制限時間内に書き上げることができました。内容的にも当を得た内容でした。さすがに1年生は、最初は5分でも書き上げるのに苦労していましたが、3・4回繰り返すうちに、時間も短縮され、内容もまとまった文章が書けるようになりました。

また、学年間の比較だけでなく、何名かの生徒を追跡調査したところ、1年の頃に比べ、学年を追う毎に、その成績が伸びていっていることが解ります。

4 「コミトレ」と協同学習…相乗効果？

第1項でも申し上げたように、本校では「コミュニケーショントレーニング」だけを行ってきたわけではありません。「コミトレ」はスキルです。スキルで培われた力は活用の場を得てこそ、本当に生かされるのです。「コミトレ」の取組により、話し方・聞き方 文章を書くことへの抵抗感がぐっと減っていくのが解ります。それを授業で生かすのが「協同学習」です。

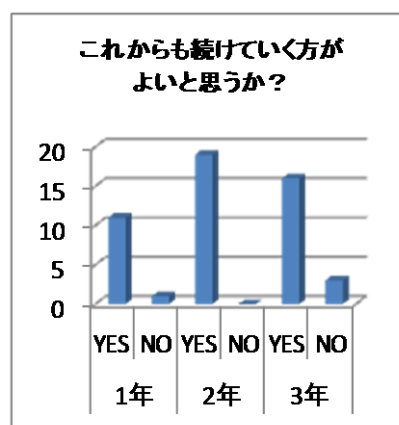
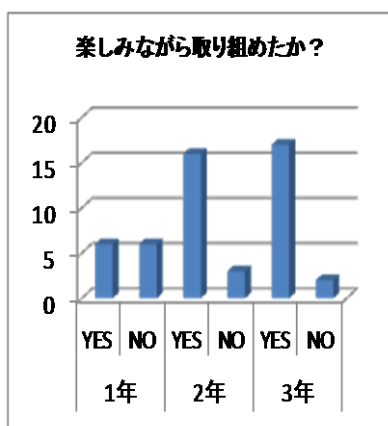
協同学習では、互いに意見を述べ合い（話す力）、相手の言わんとするところをよく聞き（聞く力）、互いに学びあったことを振り返り文章にまとめること（書く力）を学習の随所で使います。ここに、「コミトレ」で培われた「力」が生きるのです。

また、「コミトレ」の採点は、相互評価がほとんどです。生徒たちがペアやグループで評価し合います。このペアやグループの活動が、協同学習の場でも、自然と人と話し合う、学び合う空気を作り出しているようです。

「コミトレ」と「協同学習」、まさに車の両輪、いえ、それ以上です。足し算ではなく、かけ算の関係にあるように思われます。

5 「コミトレ」、これから

毎年、学年末に生徒にアンケートを採っています。昨年度（平成23年度）末に採った中から、以下に2項目を挙げておきましょう。学年が上がる毎に、「楽しみながら」コミトレに取り組んでいる状況が分かります。また、それほど楽しくないと思っている1年生（現2年生）も、「コミトレ」は続けていったほうがよいと答えています。



この結果から見ても、おいそれと止めるわけにはいかないでしょう。これからも、「コミトレ」のネタになるようなものはないかと、アンテナを高くして、生徒たちと楽しい「コミトレ」を作っていきたいと思っています。

小集団での話し合いの活性化を目指して

吉楽泰子（新潟市立小新中学校）

キーワード： 話し合い マニュアル 司会係

1 はじめに

本校では今年度の研究テーマを「自他とのかかわり合いを通して、豊かな心を育む授業の工夫」としている。これは、学習課題解決の過程で生徒同士がより良いかかわり合いをもつことによって自身の考えを深め、思考力・判断力・表現力を高めることと同時に、学級集団としての学習の成立と人間関係の育成を期待するものである。このテーマを受け、学習の深まりと人間関係の深まりを同時に達成することをねらいとして、4月から自身が担任を務める1年生のクラスにおいて教科指導及び学級指導の中に、特に小集団による話し合い活動を位置づけ、互いに意見や思いを交換し高め合う機会を多くもってきた。本報告はその中間報告である。

2 話し合い活動における問題点

4月当初、話し合いといいながらも、それがただ単に意見を順番に述べていく場になっていたり、安易に成績上位者の意見に頼り、それを班の総意としてしまうことがしばしば見られる現状があった。互いに意見や思いを出し合いながら個人や集団の考えを広げ、深めていくという、本来の良さが発揮されていないのである。そして、その大きな要因として、生徒にとって話し合いの経験は多いものの、話し合いを深めるためのスキルが十分には身につけていないということを感じた。

では、単なる意見交換にとどまらない、より学びが深まるような話し合いにはどのようなスキルが必要なのか。話し合いを成立させるために必要な活動の整理を行い、それぞれの活動に必要なスキルを次の三点に大きく分類した。①良き話し手、②良き聞き手としてのスキル、そしてそれらを結ぶ③司会係のコーディネーターとしてのスキルである。この中で、良き話し手や良き聞き手を育てる指導に関して、これまでも様々な先行実践が行われてきているが、コーディネーターとしてのスキルについてはさほど重点が置かれてこなかった面がある。しかし、どんなに良い課題設定をして、良き話し手、良き聞き手を育てても、そのコーディネートがうまくいかなければ、話し合いは成立しない。そこで本実践の中では、司会係がコーディネーターとして持つべきスキルの育成に焦点を当てていくこととした。

3 コーディネーターとしての司会係の役割

小集団での話し合い活動の際、司会係はその話し合いの目的を確実に理解した上で、その目的達成に向かって話し合いをコーディネートしていかなければならない。また、話し合い

がうまくいくかどうかは、その集団がどういう人間関係で結ばれているかも重要な要素となる。したがって、その部分にも心を配り、とりわけ集団の中で弱い者の立場に立つことが大切になってくる。そして、もちろん同時に話し手としても聞き手としてもそのモデル的な役割も果たしていく必要がある。

このように多様なスキルを必要とする司会係を育てていくために、学級指導と教科指導両面から次のような活動を行ってきた。

4 司会係の育成場面

学級指導では、司会係の仕事に慣れることや集団内の関係づくりを目的として、1日の学校生活の多くを班を単位とした小集団で行い、班長の1人が司会係を兼ねることとした。また、司会係を含めた各係の仕事内容の明確化を行い、終わりの会では毎日、カードを用いた小集団での2分間の話し合いを行い、その結果を学級で共有した。

教科指導においては、司会係に求められるスキルを整理して生徒に提示し、話し合い活動をする際に、時間毎に題材に合わせた「今日の話し合いについて」と題したマニュアルを作成して司会係の生徒に示していくこととした。このマニュアルをもとに見通しを持った話し合いを積み重ねていくことで、コーディネーターとしての司会係の仕事を理解させると共に深まった話し合いをさせたいと考えたためである。

マニュアルは生徒が慣れるまである程度固定した形式を用い、内容に関わる部分（今回の話し合いの目的やポイント、話し合いの流れと台詞等）のみ、題材やテーマに応じて変更した。また、話し合いの活性化を目的として、毎回「今日のポイント」という項目を設け、「友だちの発表を聞いた後にはこんな反応をしよう」「意見がまとまらない友だちにはこんな声かけをしよう」等、その都度意識できるように工夫した。

5 成果と課題

7月末のアンケート調査から、全員が話し合いそのものを好意的に受け止めるようになったこと、マニュアルを用いることで司会係の生徒のやりやすさや、話し合いのわかりやすさが増したことがわかった。マニュアルは、司会係の生徒に必要な一定のスキルを身につけることができたといえる。

しかし、生徒から「マニュアルに縛られ、自由な意見交換ができない」という意見も聞かれ、話し合いの自由度や幅が狭められてしまった感は否めない。今後、生徒の実態に合わせてマニュアルを簡略化させる等の見直しが必要なところである。

また、これまでの指導の中では、特定の生徒に司会係を任せることが多かったが、これからはその生徒の司会を手本として他の生徒にも司会係を経験させ、最終的には全ての生徒が輪番で司会係を務められるように指導していきたいと考えている。成熟した司会者は、素晴らしいフォロアーにもなる。話し合いがさらに質の高いものとなっていくことを期待したい。

いじめ防止教育への協同学習的アプローチ

渡辺 正雄（東京女学館中学高等学校）

キーワード：ワークショップ、一斉の協同、問題の共有化、私事化
ソリューション・バンク

I 初めにーなぜ協同か

いじめ問題は人間関係のパワーバランスの不均衡を前提に、パワーの乱用によって起こる。同じ構造で親子関係の虐待、夫婦や恋人間のDV、社会に蔓延する様々なハラスメントの問題がある。とすれば、いじめは単なる学校社会に生起する発達の一過性の問題ではなく、人の社会に潜在し続ける生涯の課題となる。

他の教育臨床の問題と同様に、いじめも迅速な対応と共に予防が大切である。しかし、不登校や非行が個の問題に還元される要素が多いのに比して、いじめは関係性の病と呼ばれるように、学校集団や仲間関係の問題として生起する。しかも、いじめには何をもっていじめとするのかという言辞の問題がある。とりわけ、子ども同士の共通認識は危うい。とすれば、いじめ問題の予防教育は、個人への啓発に終始するのでは効果が薄い。いじめ問題は学校生活の安全や自己実現を脅かす大事として、互いの問題、みんなの問題として扱い、まさに協同で学習することで効果を発揮する。

II ワークショップの目的

本校では、中1・中2の各学年全生徒を対象に、自己理解・他者理解・相互理解、友だち作りのI II IIIのワークショップを行っている。目的は生徒の内面性と関係性の発達支援である。中学受験を終えて、思春期の自己に向き合う第二次性徴期、己れという存在をどのように理解し、また、重要な他者である友人をどのように受け入れていくのか。また、互いの豊かな関係性をどのように形成していくのか。更に、女子のみの新たな関係性の社会のトラブルを、成長課題としてどう乗り越えていくのか。いわば、生きる力を身につける学習を行っている。今回は「友だち作りワークショップII III」として行っている「いじめの理解と防止」の学習について報告する。

III ワークショップの準備

生徒の希望者による実行委員会を作り、過去に実施してきた一定の手順に従ってワークショップの準備をする。まず、学年全生徒に一次アンケートとして、小学校以来のいじめ、いじめられ体験、いじめへの対処、いじめに対する考え方等を尋ねる。各自の主観的な判断であるが、いじめに関する過去と現在の調査であり、また、現状の

いじめ意識調査である。集計の後、アンケートを元に、いじめとしてよくある問題、なかなか解決しない問題等を取り上げ、10 ケースほどの項目を文章化する。二次アンケートとして、焦点化した問題に対する解決策を各クラスで分担してグループ討議する。実行委員の指示により、4人1組の協同学習で個人思考・グループ思考・全体思考で解決策を考える。事前に先輩たちが過去10年以上積み上げてきたいじめに関する解決法をまとめた「いじめ問題のソリューション・バンク」を配布する。解決法は個人のリソースやレディネスによって異なるので、多様な意見を併記させる。委員会で分担してテーマごとにシナリオを作り、一般生徒からも希望者を募り、ロールプレイの練習をし、リハーサルも行う。グループによる協同であり、クラスによる協同であり、委員会による協同であり、先輩たちとの協同でもある。

IV ワークショップの実際

講堂で、実行委員が司会をし、趣旨説明の後、学習会を行う。まず、アンケートの分析を委員長と相談室で行う。いじめ、いじめられの現状と対処法の様々な紹介、現在では間違いと言われていたいじめ認識への生徒の回答を紹介し、問題の分析を行い、相談室によるいじめのレクチャーに移る。冒頭では、いじめによる悲劇の極限として、日本や米国のいじめ殺人と自殺を取り上げる。次いで、いじめの定義の変遷とその意味についてふれ、いじめの四層構造を解説し、現代のいじめの特徴を説明する。日本のいじめは中1がピークであること、いじめには関係性攻撃と呼ばれるムシ・シカト、仲間はずれ等という陰湿な方法が増加していること、諸外国と比べて日本のいじめは長期化する傾向があること、その要因がいじめの仲介者と傍観者の問題であること、更に、いじめの被害と加害の心的外傷などの解説である。

ワークショップの後半は、生徒たちが作りたいじめのシナリオに基づくロールプレイである。「私がない」(ムシ)、「見えない暴力」(誹謗中傷)、「女の子の3人は難しい」(対立と独占)、「表と裏」(悪口)などよくある問題を取り上げる。ナレーション付きの寸劇であるが、最後に生徒たちの解決法の紹介と相談室の解説が入る。解決の勘所は、受け止める側の覚悟といじめへの仲介者の存在である。更に幾つかの定番ロールも実施する。例えば「これもいじめだったの? 7対1」(正義のいじめ)、「カッと成って」(レッドのいじめ)、「犯罪に分類」(ブラックのいじめ)、「ふざけ」(グレーのいじめ)、そして「スランダー体験」である。委員の一人を囲んで、残り全員で悪口を浴びせる。そのシナリオはいじめられ役の本人が作る。いじめ防止へのアプローチは、いじめへの共通認識を育てる、いじめの残虐さへの感受性を育てる、いじめ防止への行動化を促すことにあり、私事化社会へ風穴を開けることである。一斉の協同である。

V ワークショップの評価と課題

例年、ワークショップの前後の、いじめに対する「理解度」と「解決の自信度」を1～10のスケールで尋ねる。今年は、理解度(4.5→6.9)、自信度(4.3→5.6)である。課題は学びをいかに日常性に還元するかである。そこにも協同学習が必要である。

教育困難高校における物理基礎のコの字型座席学習の試み

中村 陽明（三重県立桑名北高等学校）

キーワード：教育困難高校、物理基礎、コの字型座席の学習、学び合い

研究の目的

本校は9年前大きな荒れを経験し、授業はほとんど成立しなくなった。そこで、6年前からゼロ・トレランス方式によって授業規律を徹底させたところ、比較的落ち着いた状況で授業が行われるようになった。その一方で、本校を優秀な成績で卒業して就職した卒業生が早期に退職してしまう事例など新たな問題が目立ってきた。その退職の主な理由は、卒業生が仕事上のことについて上司に「分かりません。教えてください」と訴えることができないなど、状況に応じた円滑なコミュニケーションがとれず、上司や同僚との信頼関係が築けない所にあった。教科書の内容をプリントの空欄に穴埋めするという、いわば誰にでもできる作業を、これまでは授業の中心に据えてきた。しかし、このような授業では社会に出て通用する人材を育成することができない。こうして本校の喫緊の課題となったのが、日々の授業の質の向上である。

ある大手塾では本校生徒の入学時における平均偏差値が39とランクされている。特に数学、英語を苦手とする生徒が多いため、計算や元素記号がある理科も同様に苦手である。特別支援が必要と考えられる生徒もクラスで2割前後在籍するなど個々の能力差は著しい。今年から「物理基礎」が1年生で必須科目となった。そこで、物理が分かる生徒を増やすために、一斉授業の座席でなく、分かる生徒が周りの生徒に教えることができるコの字型座席を導入し、学び合う学習を試みた。

本研究の目的は、「物理基礎」の授業にコの字型座席を導入し、学習課題も改善した場合に、生徒の学びにどのような変化が生じるかを分析することを通して、教育困難高校においてコの字型座席の導入を契機に、一斉授業から学び合い重視に授業の方向を転じることに、どのような教育上の意義があるかを具体的に明らかにすることである。

研究の方法

授業概要：「物理基礎」の毎回の授業で、前半は一斉型授業の座席のまま復習用の小テストを実施し、次回の小テスト問題の調べ学習を行った。後半をコの字型座席にし、次回小テストになる問題演習とその問題に関連したマックス問題（高度な応用問題）についてお互いに学び合うように指導した。

対象生徒：三重県立桑名北高等学校1年生235名（男子123名、女子112名）

調査期間：2012年4月17日から7月1日

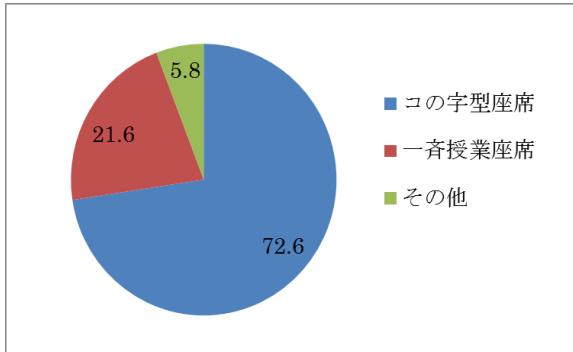
調査方法：

- 1) 授業アンケートによって授業に関する満足度等を調査する。

2) 定期考査の各問題の得点率から、学習内容別の習熟状況を測定する。

3) 5月11日、単元『直線運動の世界』の「等加速度直線運動①」（全7時間中第6時）の授業の様子をビデオ撮影とICレコーダーで記録し、どのような相互交渉が行われたかを発言記録にもとづいて具体的に分析する。

結果と考察



本校のコの字型座席の学習では、前後だけでなく、隣の生徒の机も少し間隔を開けた状態で授業を行っている。自分の周りに座っている生徒と相談して問題を解くのも良いし、自分のペースに合わせて学習するのも良いとするスタンスである。授業アンケートでは全体の約8割で学び合いでの学習に賛成していた(左図)。

特別支援が必要だと思われる生徒で 学び合いが苦

手だと訴える生徒がいた。理由はコミュニケーションをとるのが得意でなく、話をしなければならないというのが苦しいとのことだった。また、生徒の授業アンケートには、「相談して分かるって気持ちのいいことだし、やってみてよかったですと思います。でもなんだか恥ずかしいです」という内容の記述が比較的多かった(全回答数235人中158人)。自分が分からない事に対して、恥ずかしさがあるものの、他者と相互交流することで向上を目指す姿勢がうまれていることが分かる。知識伝達型の一斉授業から、生徒同士の相互作用を重視する授業に切り替えたことで、閉ざされた個人だけの学びから、他者に向かって開かれた学びへと変化し、将来における社会参画に向けて役立つものに近づいていると考える。

定期考査の得点率を分析すると、小テストで学習した分野での得点率は高かった。生徒たちが最もよく学び合い、教え合ったのが、この問題である。一方で、等加速度直線運動から、ある時刻の速度や変位を求める計算問題での得点率は最も低い結果となった。この問題は授業でマックス問題(高度な応用問題)として扱ったが、考査の解答欄のほとんどが白紙解答だった。このことから、応用的な計算問題に対する理解度について、教師の「これぐらいの応用問題も出来てほしい」との期待と生徒の実際の理解の間に食い違いがあったと考えられる。したがって、応用的な問題においても、全員の理解度を高めることが課題となった。

今後の課題

生徒のアンケートの結果から、「コの字型座席の学習は相談しやすく良いと思うけど、一番端に座っている人は相談する人が少ないのでグループ学習にしてほしい」という意見もあった。また2学期から、生徒が苦手としている計算問題中心の授業展開になることから、学び合いを一層深め全員の習熟度を上げていく必要がある。今後、コの字型座席によるゆるやかな学び合いから、4人1組のグループ学習へと発展するという授業の高度化を試み、その成果を分析していきたい。

ラベルワークによる高校3年生選択講座

—生徒たちの本来的意識と態度の回復—

高瀬修司（立教新座中学校・高等学校）

キーワード：ラベル、ラベルワーク、本来的意識と態度、学び合い

1. はじめに—報告の目的

本報告は、筆者が2011年度開講した選択講座「戯曲を創造的によむ訓練」（以下、講座）における受講生と担当教師・筆者との協同作業の記録について振り返りを行ったものである。さまざまな振り返りの中から、とくに講座の特徴であるラベル¹とラベルワーク²の果たした役割について報告したい。

2. 実践の狙いと仮説—ラベルは失敗の不安を乗り越える

協同学習を知っていても、多くの授業者がその取り組みに二の足を踏むのは、失敗への不安からではないだろうか。筆者の場合、とくにグループワークの不調が不安材料である。不安の払拭については、過去の実践の積み重ね³が有効なヒントを与えてくれる。しかし、授業の数だけ課題は生じる。協同学習の実際で、授業者の第一の課題は教室内の関係性構築ではないだろうか。

2011年4月、講座の受講者たちは、その第1回までほとんど接点を持てなかった者、あるいはお互い不幸な間柄だった者たちである。筆者は講座の中で関係性を築く方法に悩んだ。その中で、2007年度と同講座でも用いたラベルを活用することにした。そのときの成果⁴は瞠目するものがあり、それに継った形である。

3. 実践の成果—生徒たちの意識・態度が本来的なすがたを回復させる

その結果、2011年度講座ではつぎの3つの成果を得られたと考えている。

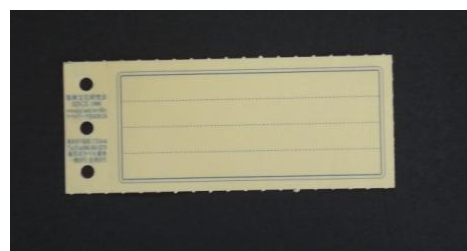


図1：ラベル（1枚の状態）



図2：ラベル（3枚に切り離した状態）

¹ 『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—』林義樹 1994. 学文社で紹介されている。

² 同上

³ 『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—』ジョージ・ジェイコブズ マイケル・パワー ロー・ワン・イン 日本協同教育学会 ナカニシヤ出版 2005. など。

⁴ 2008年12月第30回日本創造学会「戯曲を創造的によむ—高校選択講座・ラベルワークの導入—」と題して発表。

- ① 断絶した個人がラベルワークによって関係性を築き（あるいは回復させ）、さらにその学習集団を高度な知的共同作業へと向かわせる可能性をも有すること
- ② ラベル新聞⁵の作成とその発表（プレゼンテーション）が、個人の学びの定着と集団の学びへの意欲の高まりを促進すること
- ③ ラベルの記録性が個人の学びの定着を保障し、自己および学習集団の学びの記録や価値を社会に発信させる力を持たせること

4. 考察と提言—学び合いこそが生徒の本来の意識と態度

2012年1月、卒業を控えた受講者は講座報告集を作成するにあたり、自分たちの学びを客観化するため成果報告会を開いた。この会も参加者でラベルを用いてグループワークを行う交流型発表会になった。ラベルを用いて参加者のコメントや質問をラベルに記入・提出していただき、つぎの①-④の流れで進められた。

- ①生徒の報告（約10分間）→②ラベルへのコメントなどの記入（参加者全員、5分間）→③グループで発表者に投げかけたいラベルを1枚選定する（5分間、グループワーク）→④発表者とフロアとの意見交換、質疑応答（約10分間）

受講者はそれぞれの学びを自分の言葉と表現スタイルで発表した。講座開始当初からは考えられない成長ぶりである。

A君はとくに卒業論文のテーマでもある世界平和について発表した。他者との学び合いから、自己の世界を広げることができたようだ。B君は言葉に着目した発表だった。言葉は意思の伝達と同時に意思の拡大を促すという見解であった。その発表スタイルの飄逸さが発表会に彩りを添えてくれた。



図3：ラベルワーク(1)

C君は講座で獲得した対話の価値を、とくにD君との講座を通しての対話行為から、[反目→理解]へと変化したことを告白し、対話をもたらす意義を強調した。D君は学校教育が知に飢えている自分たちの求めに応えていないことを批判し、学びの意味を自ら追求した結果、ありのままを受け入れることにたどり着いた経緯。さらにC君との件にも触れ、「この二点間で起こったことは世界でも起こり得る」として発表を締め括った。



図4：ラベルワーク(2)

こうしてみると、勉強から逃走している⁶と言われる生徒たちだが、たしかに、その本来の意識と態度はやはり学び合いを強く求めていることがわかる。教師に求められるこ

とは、その権利や機会を保障する技量ではないだろうか。

⁵ 注1と同じ

⁶ 『「学び」から逃走する子どもたち』佐藤学 2000. 岩波ブックレットNo.524 岩波書店より。

イメージを媒介にしたテキスト構造の発見と間主観的な解釈の共有 ～図やイラストを通して見えないものを認識する「知的学習」～

水野正朗(名古屋市立桜台高等学校)

キーワード：解釈 イメージ 協同の学び 知的学習 認識の共同構成と共有

研究目的

文学テキストにかかわる子どもたちの意見を教師が板書を使って分かりやすくまとめて示すことは、よく行われている。しかし、文学テキストは、具体物というよりも、抽象的で高度な内容を含んでいるので、なかなか子どもの実感として腑に落ちない。そこで、教師からの一方的な解釈の伝達ではなく、子どもたちが、みずからテキストをイラスト化や図解をしていく過程で、テキストの意味や隠された構造を解き明かしていくことが、主体的な読みの創造と、その解釈の共有を通じた間主観的な認識形成につながると考えた。

イメージを媒介にすることで、主体的な「創造の読み」を共同構成していくことが促進されるであろう。さらに、そのようなイメージの働きは、読みの相互理解の媒介として作用するので、「創造の読み」の成果を仲間たち（他者）と共有して、認識を深める面でも有効に働くであろうと予想される。あらゆる創造的な活動の背景には、イメージが介在しているという。したがって、難解とされる文学テキストを創造的に読み解くことを目指す授業において、イメージの活用は有効に働くはずである。

本研究の目的は。文学テキストを子どもたちがイラスト等を活用して図解し、そのイメージ化を媒介とした読解の成果を教室内で相互交流する学習活動を通して、①文学テキストの内容やその独特な世界観を図解によってイメージ化する過程が、テキスト理解をどのように促進するか、②イメージを媒介にした創造の「読み」には、どのような教育的な意義（可能性）があるか 具体的に検討することである。

研究方法

イメージを活用して文学テキストを協同して読解した授業を分析する。具体的には、生徒たちがペア組んで文学テキスト（和歌）の解釈に取り組んだ内容を、共同制作として図解やイラストとして表現し、その成果をクラス全体に向けて発表した授業を研究対象とし、和歌の解説イラストを作成するなかで創造された解釈とイラストを分析することで、文学テキストの解釈に積極的にイメージを介在させることの意義を明らかにする。

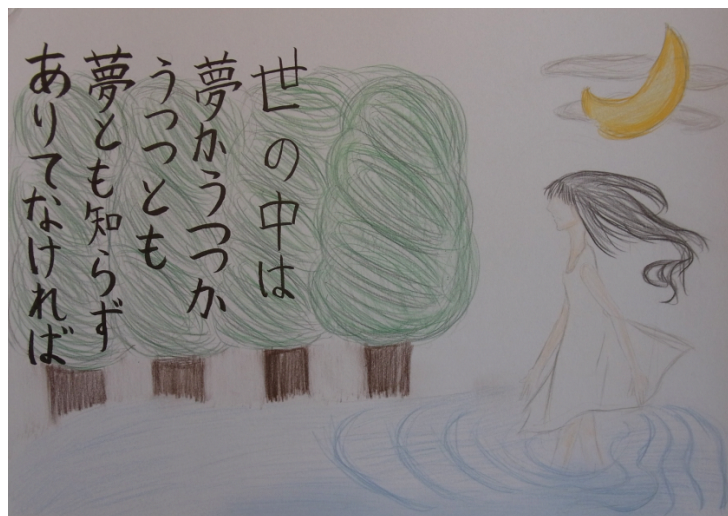
授業単元：高等学校2年生「国語総合」の授業。単元「和歌二十首」。

対象生徒：名古屋市立の公立高等学校、ファッション文化科2年生40名（全員女子）

授業概要：教科書所収の和歌20首の解釈とイラスト化を20ペアに割り振り、発表させた。全4時間。前半2時間を和歌の解釈と解説イラスト作成にあて、残り2時間が相互発表の時間にした。

結果と考察

「世の中は夢かうつつか うつつとも夢とも知らず ありてなければ」よみ人知らず
この古今和歌集の和歌は難解であるが、ラディカルな認識世界を表現した歌として、よく



知られている。生徒たちはこの歌を

「この世の中は現実なのか夢なのか。存在するかも分からないような不確かなものだ」と解釈した。シェイクスピアも次のような言葉を残している。We are such stuff, as dreams are made on; and our little life is rounded with a sleep. (我々は夢と同じ物で作られており、我々の儂い命は眠りと共に終わる。)少女の足下には沼が広がり、

先の見通しを妨げる木々もまた沼に飲み込まれようとしている。少女は薄物一枚をまとい、確かな具体物は何も身につけていない。三日月は輝いてはいるが、雲がかかっている。これは儂い一夜の夢の世界か、現実世界における不安の表象か、その区別も定かでない。



「玉の緒よ 絶えなば絶えね 長らへば 忍ぶることの弱りもぞする」これは新古今和歌集で、式子内親王の名歌である。「忍恋」の題詠であるが、まるまる想像の産物であるとは言い切れない。生徒たちは、「私の命よ、絶えるのなら絶えてしまえ。このまま生きていると、恋を耐え忍ぶ心も弱って人目についてしまうだろうから」と解釈した。そして、桜の花が舞い散るなか、

目にうっすらと涙を溜めながらも、ぐっと何かの想いに耐えている女性の姿を描いた。イラストの女性の表情を通して、「忍恋」の意味は他の生徒たちにも瞬時に理解された。

言葉だけの解釈を巡る議論では、作品の構造よりも意味細部の追究に向かいがちであり、共通理解の形成に多くの手間がかかる。しかし、イラスト化によって作品構造の全体理解とそこに込められた感情の追究が促進され、それが文学テキストの実感的理解を深める結果となった。しかも、イラストとして描かれた解釈イメージが媒介することで、その和歌をどのように解釈したかが、教室の他のメンバーにも瞬時に理解され、テキスト解釈について「腑に落ちる」理解が形成された。このように、イメージを媒介にすることで、テキスト解釈の授業において、見えないものを見えるようにし、作品に込められた深い感情を理解し、それを共有する（時に批判する）可能性は大きく広がったと考えられる。

参加型授業を目指して

—「特派員」による「英語の授業」活性化への一試み—

堀内ちとせ（藤田保健衛生大学 医療科学部）

キーワード：参加型授業・グループ活動・英語嫌い・特派員

1. はじめに

英語に対して学習意欲の見られない医療系の学生たちの積極的な「授業参加」を図るために、2008年度から授業内の活動に「グループ活動」を採り入れる試みを始めた。最初は、手探り状態での出発であったが、2009年の秋、「協同学習ワークショップ」を受講できる機会に恵まれた。その後、2010年度より、「学習目標の設定」、「互恵的相互関係の構築」、「振り返り」等の考え方を授業の中に採り入れた。今回は「特派員（おでかけバズ）」の技法（「協同学習法ワークショップ BASIC」技法7より）を、授業の中に組み入れることにより、更なる「授業の活性化」を試みた。

本発表では、医療系大学の必修の「英語」の授業での、2011年度後期の2クラス（医療経営情報系43名・臨床工学系49名）の取り組みについて、学生たちへのアンケートをもとに報告する。

2. 取り組みについて

教科書の内容に入る前に、学生たちに、授業時に「意識して取り組んでもらいたい事柄」を、語呂が良い、幾つかの「キャッチフレーズの形」にして、毎回、「全員に復唱」させた。これは、「ワークショップ」で体験した「音読」の効果を応用した。「キャッチフレーズ」の内容としては、授業内に心がけてほしい「約束事」のようなもの（「みんなのためにできることを前向きに自分から」etc.）である。

「学習ポイント」の意識付けとしては、その日の主な学習ポイントを、簡単な「プレテスト」の形で与えることにした（「協同学習法ワークショップ ADVANCE」理論編4より）。具体的には、今回の授業で使用したのが会話文中心のテキストだったため、その日に「マスターすべき表現」を、まず日本語で示し、学生たちに「英語での表現」を各々考えさせてから授業に入った。

「活動グループ」は、学生個人の「成績」等は全く考慮に入れずに、単純に「男女比」だけを意識に入れてグループ分けを行った。例えば、学生各々の「起床時間」や「登校時間」等をもとに計算式を作り、その計算値の高い順に男女別に学生に番号をつけ、その番号をもとに、グループを作る。「4人グループ」を基準とし、人数に端数が出る場合は臨機

応変に「3人グループ」を幾つか作り調整した。メンバーを5人としなかった主な理由は、机が固定式であるため、お互いの声が聞きにくく話し合いがしにくかったことが一つである。が、実は、メンバー数を少しでも減らすことにより、学生が少しでも活動的にグループでの話し合いに参加してくれる（「ただ乗り予防のため」）ことを目論んだというのが、一番の理由である。

経験もない（あるいは経験の少ない）学生たちが、少しでもうまく話し合いを進めて行けるようにと、初年次は、グループのメンバーに、各々様々な役割を負わせ、さらに、役割を各週「順番に回していく」ということを考えた。ただ、1週間もすると、1週間前の「自分の担当した役割」を忘れてしまう学生がほとんどであった。「当番表」を作り授業前に各自確認させても、確認するのにかなり時間がかかり非効率的であった。そこで、今回は、グループで活動する時は、「最初に発表するメンバー」のみを定め、かつ、発表は必ず「右回りに回していく」という事だけを定めるに留めた。

今回は、基本的に、個人で考えた（個人思考）後は必ずグループで確認し合う（集団思考）という流れを徹底させた。更に、今回はグループを超えて「情報」を交換させるために、「特派員」の技法を採り入れてみた。「英語嫌い」ばかりが並ぶクラスでは、授業内の「気分転換」的要素が大きく物を言う。クラスの一部の学生だけであったとしても、「特派員」として他のグループに出張させることは、「中だるみ」しがちな授業の危機から救ってくれる。また、グループから「特派員」という代表を送り出すに当たって、日常生活に必須ではあるが、なかなか上手にできない学生も多く見られる「挨拶の練習」を行わせる事にもつながる。また、学生を他のグループに派遣させるに当たっては、社会に出てからの、他組織への出張時の疑似体験（！？）をも実体験させる事ができる。

授業の最後には、その日の取り組みを毎回、「振り返り」させた。「自分のその日の取り組み」についての「自己評価」を書かせると共に、その日の「グループ活動」や「特派員」先で得られた興味深い「新情報」を始め、その日の授業内に起こった「嬉しかった事」、「楽しかった事」、更には、授業の最初に流す「洋楽のリクエスト曲」まで、「前向きな事柄」は何でも書かせて、提出させた。「授業に関係する記述」を、数多くさせる事により、「授業に参加」している（「傍観的立場」ではなく）という意識、さらには、次の授業への「参加意識」の向上を図ろうとした。

3. まとめ

今回の取り組みについて、「グループ活動」、及び、「特派員の活動」に、「しっかり取り組めた」と答える学生は、それぞれ、71.7%、72.8%であった。また、「授業に参加している」という意識、次の授業への「参加意識の向上」を感じる学生に関しては、それぞれ、72.8%、67.4%、見られた。

授業に対して「参加意識の向上」を感じる学生は、他の項目と比べる少なめではあるが、どの項目も過半数以上の大きな割合を示しており、好ましい結果を得ることができたと言えるのではないかと。

協同学習とグループ・アプローチを用いた 大学英語スピーキング授業の実践

大場浩正（上越教育大学）

キーワード：協同学習 グループ・アプローチ 英語スピーキング

1. 実践の背景

多くの大学生は、高校の英語授業においてスピーキング活動の経験が少ないようである。実際、本実践の対象となった大学生達に、最初の授業でアンケートによって尋ねたところ、多くの学生が高校の英語の授業は文法、語彙、リーディングを中心とした受験対策的なものであったと回答している。また、学生の多くは英語に苦手意識を持っていたが、スピーキング活動を経験してみたいという回答も少なからず見られた。

そこで本実践では、大学生を対象に、ペアでスピーキングによるコミュニケーション活動を行い、その後、グループでアウトプットによって気づいたギャップを埋めるための活動を行った。しかしながら、ペアやグループにただでは活動が活発になるとは限らないため、ペアやグループに自他の学習を最大限に高める協力的な関係を築くための Johnson 達の「協同学習」の基本的構成要素、および人間関係構築に役立つと言われているグループ・アプローチとしての「構成的グループ・エンカウンター」の原理と技法を活動全体に導入した。このようなペアやグループの活動を通して、学習者が自身の英語力や英語学習に対してどのような意識を持ったかを報告する。

2. 「協同学習」の基本的構成要素と「構成的グループ・エンカウンター」

Johnson 達は「協同学習」の基本的構成要素として、「互恵的な協力関係（肯定的相互依存）」「グループと個人の責任の明確化」「対面しての活発な（課題に対する）相互交流」「小集団での対人的技能活用の奨励および技能訓練」「活動に関する改善の手続き（振り返り）」を提唱している。また、「構成的グループ・エンカウンター」とは、エクササイズ（課題）とその後の仲間同士のシェアリング（分かち合い）を通して構築したリレーションを基に、自己発見や他者発見、人生発見を促す教育的な援助方法である。グループの改善の手続き（振り返り）の際に、単なる感想で終わらず、自己開示的に感じたことや気づいたことを述べる事が出来れば、お互いを理解することができ、グループ内の凝集性も高まると思われる。昨今、学校現場における児童・生徒のよりよい人間関係作りにおいて、積極的に実践されている。

3. 実践の概要

実践の対象者は大学1年生21名であったが、最終的に全ての活動に参加したのは16

名であった。大学の必修の英語の授業の中で約1カ月半にわたり、ほぼ同じ形式で4回(90分×4)活動を行った。コミュニケーション活動(インフォメーションギャップ活動)としてKaganのStructureの一つであるSame-Different(絵の間違い探し)を用いた。学習者は毎回ランダムに4人グループになり、構成的グループ・エンカウンターの手順に従って次のような活動を行った。(a)ねらいの明示:教師からの指導(活動の目標、英語(語彙や文法など))と活動に関するコメント(ソーシャルスキルなどを含む)、および前回の振り返りと今日の目標のシェアリング(個人およびグループ)。(b)インストラクション(導入)の実施:エクササイズ(課題)の説明。(c)デモンストレーション(お手本)の実施:初回の活動時にのみ短時間で提示。また、グループによる英語表現の練習(教師からコミュニケーション・ストラテジーなどの指導が入る時もあった)。(d)エクササイズ(課題)の実施:Shoulder partner及びFace partnerと各1回、合計2回の英語によるSame-Different活動。その後、活動において、言いたかったが言えなかった単語や表現などを、辞書を駆使してグループで学び合った。(e)シェアリング(振り返り)の実施:課題の実施時と英語学習(単語や表現の学習)における活動の振り返りとそのシェアリング(と介入)(個人とグループ)、および次回の取り組みに向けた改善点のシェアリング(と介入)(個人とグループ)。(f)フィードバック(定着)の実施:教師による次回の活動へのアドバイスと課題等についての解説。

また、これらの活動を通して、常に教師からグループの仲間を思いやり、相手の話を最後まで聞き(傾聴)、全員がそれぞれの役割を果たすことなど、小集団における協調の技能が指導され、かつその活用が奨励された。Same-Different活動以外の活動に対する振り返りでは、常に進行係、記録係、時間係、およびまとめ係などの役割を振り分けて活動を行った。

4. 実践の成果

協同作業認識尺度(長濱他, 2009)を用いた調査の結果、協同効用因子は活動後の平均値が有意に高くなった。短期間ではあったが、協同に関する認識は高まったと言える。しかしながら、個人志向因子と互惠懸念因子については殆ど変化がなかった(有意差なし)。全ての活動後のアンケート調査の結果、英語能力に関しては、徐々に話せるようになってきたが、自分が思い描いているような流暢な英語の話し手には程遠く、自己評価は厳しいようであった。しかしながら、Same-Different活動、英語学習、グループでの振り返り(次回の活動への改善点を含む)は、かなり高評価であり、特に、他のメンバーへの気遣いなど社会的スキル面で大きな進歩がみられた。実践の成果として、学生たちは英語に対する学習意欲が高くなり、さらに、シェアリング(振り返り)において自己開示が徐々に出来るようになり、グループ・アプローチの効果的要因である愛他性や対人関係構築力を多少なりとも身に付けることができたようである。

ライティング・ワークショップにおける協同的学びの考察

上條晴夫（東北福祉大学）

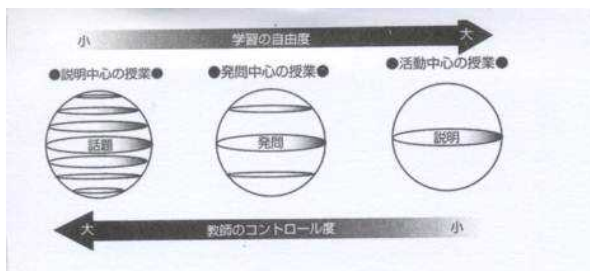
キーワード：ライティング・ワークショップ／協同的な学び／学習者の自由度

（１）研究の背景－授業環境に抵抗を示す学習者－

1970年代の終わりごろから1980年代の始めにかけて、子どもたちが公然と「授業が面白くない」と言うようになる。また、時期を同じくして、哲学の世界で明治期以降の近代教育の土台にあった「合理主義」の見直しが起こる。それを受け、教師主導の従来型の授業から「学びのしかけ」を使ったワークショップ型授業・参加型授業の試みが出てきた。教師側の「教えやすさ」を基準とした授業環境から子ども側の「学びやすさ」をより強く意識した授業環境に変えていこうとする試行が少しずつ増えてきている。

（２）研究の着想－授業における学習者の自由度－

拙編著『ワークショップ型授業で国語科が変わる』（2004）で「学習者の自由度」



の観点からの授業分類を行った。従来型授業と比べて、ワークショップ型授業の特徴は、学習者の自由度の高さであることが分かる。

授業であるから必ず強制は出てくるが、より自由度の高い授業にすることによって学習

者にとって「学びやすさ」の高い授業を創り出すという一つの方向性が見えてきた。

この方向性による授業の試みとしてライティング・ワークショップに着目した。

（３）ライティング・ワークショップ（WW）－考え方と方法－

ライフ・フィチャー&ジョアン・ポータルピ著（小坂敦子・吉田新一郎訳）『ライティング／ワークショップ』（新評論・2007）の第一章（13～18p）によるとアメリカを中心に開発をされ、普及しているWWの考え方と主な方法は以下の通りである。

①WWで書くとはコミュニケーションと思考手段の一つである。②WWの授業では教師はワークショップ開始時にクラス全体を集めて短く教え、ワークショップ終了時間の少し前にクラス全体での共有の時間を持つ。ただしワークショップの中心にあるのは授業の展開部にある子どもたちが自由に書く（含む、考える）時間である。教師は学びの枠組みを作り、子どもたちに多くの選択の余地を与える。③WWの授業では「子どもたちを競争させるのではなく、異なった能力の者がおいに学び、共存できるような教室」（15p）を作る。別言をすると、子どもたちを安心させることが教室での教師の仕事となる。

本文には明言されていないが、WWの背景には協同学習の知見が見え隠れする。

(4) 大学におけるライティング・ワークショップ実践の概要

大学の講義では、ライティング・ワークショップを、①本物の作家のように自分の書きたいテーマ（題材）で書く。②書いた作品をグループ内で読み上げて、その作品を楽しむ。③文章の書き方はミニレッスン（10～15分）で行う、という3点を学生に説明した。その考え方と方法を大学半期の講義（15回）に落とし込むと次のようになった。

全体の流れ	主なミニレッスンの内容
①ガイダンス	Activity「二つのウソ、一つのホント」・評価と約束
②創作文「匂い」1	集中して書く約束を「村上春樹」の生活時間に学ぶ
③創作文「匂い」2	小説文の特徴－冒頭と結末の呼応・描写・書き出し
④出版鑑賞会<1>	声に出して作品を読もう（マカロン・午後ティ） 800字
⑤インタビュー文1	「光の中に飛び込め！」／鉛筆対談
⑥インタビュー文2	「チキンになるな！」／教室外で携帯をアポイントをとる
⑦インタビュー文3	寝かす！－沢木耕太郎の「アジア放浪記」に学ぼう
⑧出版鑑賞会<2>	ほめ合い自信をつけよう（午後ティ） 2000字
⑨作家として書く1	創作文・取材文・ジュラ文を分類する / マンダラート
⑩作家として書く2	「悩む時間も作家の『書く』である」
⑪作家として書く3	「早めに書き上げて完成度を上げる」 / 中間発表会 400字
⑫作家として書く4	（状況に応じてレッスン内容を変える）
⑬作家として書く5	（状況に応じるレッスン内容を変える）
⑭出版鑑賞会<3>	お互いの作品を傾聴しよう 2000字
⑮試験	リフレクション・ペーパーをもとに振り返る

学生数は約40名。書く時間には、毎回学生の間を回ってカンファレンスをした。講義終末の共有の時間では、肯定的な評価に徹した。また出版鑑賞会では、スパンサー・ケーガンによる協同学習の技法を投入することによって安心のできる教室空間を実現した。

(5) ライティング・ワークショップ実践の結果－深さの評価－

この方法における「学習者の自由度」の高さは学生の自律性を要求する。講義の8割を占める「書くこと」の活動はどうなったか。活動の深さの評価として、①離脱度の少なさ、②作品修正度の多さ、③価値関与度の高さ、④満足度の大きさ、の4つの指標を設定した。毎回書いてもらうリフレクション・ペーパーの記述から①は若干下がったものの②③④の指標においては、過去の自分の実践史にはない、高い授業評価を得ることができた。

(6) 協同的な学びの観点からの考察

「学習者の自由度」を特徴とするワークショップ型授業では、試行錯誤が学びの中心となる。学習者はトライしなくてはならない。競争的ではなく、協同的な安心のできる教室空間が不可欠になる。ライティング・ワークショップのような自由度の高い授業を行うようになればなるほど協同的な学びを支える考え方と技法が必要になってくるだろう。

これからの教師は無自覚に学習者を教育的に抱え込みまないことが重要になる。

ラウンドテーブル

協同の学びをつくる～幼児教育から大学まで～

企画・話題提供：水野正朗(名古屋市立桜台高等学校)

司会：和井田節子(共栄大学)

話題提供：内田千春(共栄大学)・宇土泰寛(椋山女学園大学)

金田裕子(南山大学)・副島孝(愛知文教大学)

サルカール アラニ・モハメッド レザ(帝京大学)

指定討論：柴田好章(名古屋大学)

キーワード：協同の学び 学び合い 授業観 学習観 構成主義

目的

今、学校現場には、教育の「質の向上」(知識を柔軟に活用できる力とその元になる学力、そして協同の力を育てること)と「平等性」(価値観もニーズも異なる多様な学び手全てに応じた教育)の両者を満たすことが求められている。その両方を実現する方法の一つとして、私たちは「協同の学び」を追究している。そのために、教師が自分たちの授業観をどのように変えればよいのか。知の共同構成に向けてどのようなアプローチをとるべきなのか。それで、子どもの学びの姿はどのように変化するのか。授業研究は教師の挑戦をどのように助けるのか。これらの問題について、話題提供者たちが、幼小中高大のそれぞれの立場から具体的に理論や実践を紹介する。実践に生きる「知識」と「知恵」を、参加者と協同的に見出したい。

方法

司会者から話題提供者に協同の学びにかかわる質問が出され、それぞれが研究者や実践者の立場から回答する、いわゆる大喜利形式で行う。それらの回答をもとにフロアのみなさんを交えて実践的な意見交換を行う。

話題提供のポイント

和井田節子・柴田好章編著、内田千春・宇土泰寛・副島孝・水野正朗・金田裕子・サルカール アラニ モハメッド レザ著『協同の学びをつくる：幼児教育から大学まで』(三恵社)の各章のまとめより

幼児・保育教育の立場から 内田千春(共栄大学)

- ・幼児期の子どもたちも、協同的に学んでいる
- ・幼児期は小学校の準備期ではなく、人生の準備期である。生涯を通じた学び・発達という視点から幼児期特有の学びを理解しよう
- ・幼児期の協同の学びでは、子どものことば・表現を受けとめ理解する力が教師に求められる
- ・子どもたちの興味や理解を踏まえて、カリキュラムは組み立てられる
- ・教師は環境を用意するが、実際の学びの過程を決めるのは子どもである

小学校教育の立場から 宇土泰寛(相山女学園大学・同大学附属小学校校長)

- ・教師は、子ども中心の学びへの転換を子どもたちの姿から確信する
- ・管理職は、学校づくりのビジョンを教師の協働の学び合いへと誘う
- ・協同の学びからは、新たな時代の共生の学校文化が生まれる

中学校教育の立場から 副島 孝(愛知文教大学)

- ・中学校は難しい年代だからこそ、協同の学びの効果が現れやすい
- ・学校全体で取り組むと、協同の学びはより効果的である
- ・学校全体での実践上の取り決めは、具体的で数が少ないほうがよい
- ・グループやコの字は有効だが、この形以外の協同の学びもありえる
- ・まずは条件の悪い学校でもうまくいくという事実をつくることから始まる
- ・学校任せや学校の責任にするのではなく、教育委員会の具体的な支援体制が重要である
- ・他の地域で評判の良い事業を寄せ集めても、事業の整合性がなければうまくいかない

高等学校教育の立場から 水野正朗(名古屋市立桜台高等学校)

- ・協同の学びは、教師一人の試みからでも十分にスタートできる
- ・教材と生徒の接点を見つけ、教科や教材内容の本質を貫くような「柱となる問い」を立てよう
- ・生徒から出てくる様々な考えの相互関係を見つけて、つなげていこう。
- ・より高度な段階を目指す「知的な学習」は学習者の学びの質を深める

大学教育の立場から 金田裕子(南山大学)

- ・協同の学びは、教師が学生の声を大切に意味付け応答することから始まる
- ・大学の授業に学生同士のつながりと時間のつながりを取り戻す工夫が重要
- ・協同の学びを経験し、その経験を振り返ることで、学びのイメージは豊かになる

教師同士の学び合いから サルカール アラニ・モハメッド レザ(帝京大学)

- ・教師の学び合いによる授業改善は、世界から注目されている
- ・授業研究会の持ち方は、学校独自で工夫してよい
- ・教師は自分たちの日々の教育実践を振り返ることによって学ぶ
- ・教師同士が学び合う時、子どもたちも学び合うようになる

指定討論 柴田好章(名古屋大学)

- ・情報化が進んだ今日こそ、学校ならではの協同に意義がある
- ・格差社会等の社会の課題に対応する為にも、協同の学びは重要だ
- ・多様な意見を出し合い、吟味し合い、高い認識に至る授業が求められる
- ・教師が授業の中で柔軟にデザインを組み替えて行くことが大切である

司会 和井田節子(共栄大学)

- ・協同の学びは、21世紀を支える子どもたちに必要な力を育てる学びである
- ・協同の学びを行う際の教師の仕事は、学び手が相互交流的・主体的に学ぶのに必要な課題や資料等の環境作りと学びの時間の確保と支援である

協同学習による中学校の英語授業

企画者：大場浩正（上越教育大学）
話題提供者：小出直子（新潟市立宮浦中学校）
齊木めぐみ（新潟市立黒埼中学校）
田中範行（新潟市立新津第一中学校）
由野和美（新潟市教育委員会）

キーワード：協同学習 中学校英語授業 4技能

1. 目的

新潟市では目指す授業の姿の一つとして「学び合い、高め合う授業」を掲げている。このような授業を具現化するためには協同学習の原理と技法を積極的に取り入れていく必要があると思われるが、中学校の英語の授業において、どのように協同学習を導入することが効果的か、また、どのような事が協同学習を導入する際の問題点や障害となるかも十分に吟味する必要がある。例えば、(1) ペアやグループで活動していることの意義を生徒に伝えきれず、生徒が活動に乗ってこない、(2) 協同学習の実践が英語科のみであると、なかなか生徒をそのスタイルに馴染ませることが難しい、(3) 協同学習を取り込んだ授業を構想するのが難儀である、(4) 英語の教師が複数いる場合、同一歩調が取りにくく、進度に差が出ないようにするのが大変である、(5) 生徒にとっても教師にとっても協同学習の成果を感じるのに時間がかかり、成果が出る前に断念してしまう、などが挙げられる。

本ラウンドテーブルでは、小出氏、由野氏、齊木氏、田中氏の4名による、中学校における協同学習を取り入れた英語授業の実践報告を基に、上記の問題点（やその他の問題点）とその解決策を参加者と共に討論していきたい。

2. 実践報告

小出氏は、本年度の全国大会のプレイベントとして位置づけられた公開授業について報告する。研修テーマ「読む力を高める指導の工夫：自主協同学習を通して」における具体的な指導の1点目は、小集団での音読練習の充実である。音読練習を小集団で行うことで、分からないところを聞いたり、教えたりして、互いに高め合える過程を設定する。2点目は、小集団での発表場面の設定である。小集団での発表を3段階（英文を見ながら発表、日本語を見ながら発表、暗唱で発表）に設定し、各生徒が自分のチャレンジ度を選択し発表するものである。3点目は、小集団による発表の評価である。メンバーによる発表者のよくできたところや頑張ったところを記入したコメントシートを基に、今後の音読に生かしていくための振り返りと目標設定を行う。4

点目は、リーディングテスト（暗唱）の実施である。個々の取組と小集団での取組で、リーディングテストの合格者到達度を比較する。このように互いの努力や長所が認められる自主協同学習を活用し、読む力をさらに高めることを目標としている。

齊木氏は、『「話す力」を高める指導の工夫：小集団での学び合いを通して』というテーマで行った実践を報告する。この実践では、表現力を高めるために、(1) リアクション（相手の発話に反応する）、(2) オウム返し（主語を変えてくり返す）、(3) 2文以上で答える（情報を加える）、(4) さらに質問する（話題を展開する）、の4点について段階を追って、改善を図った。これら4点について工夫の見られる仲間の対話から、対話を続ける方法について、小集団（4人1グループ）で話し合い、その見つけた方法を用いて対話練習を行い、その表現方法を習得させる試みを行った。特に、(1)と(2)の練習を重ねることで、相手の発話をよく聞くようになり、対話練習の際の人間関係も良好になり、楽しく対話をするができるようになった。課題は、話題を展開する疑問詞の活用や対話のテクニックを指導すること、およびグルーピングの仕方の工夫や課題に対しての振り返りを行う時間を確保することであった。

田中氏は、授業開始直後のウォームアップとして行ったスピーキング活動と単語リストを使ったクイズを報告する。前者においては、絵を見て状況を相手に伝える活動を行った。この活動では、まず、前後の生徒でペアを作り（ペアの1人の生徒だけが教室の前面を見ることができる）、教室の前方に置いてある電子黒板に絵を映した。絵を見ている生徒は、見えていない相手に絵の状況を英語できるだけたくさん表現し、時間になったらリスナーだった生徒数人に、相手から聞いた英文を発表させ、シェアリングを行った。最後に、全員に絵とモデル文を提示し、意味の確認と発音練習を行わせた。この活動により、間違った英文を言った生徒にはそれに気付かせ、言いたくても言えなかった表現も確認させることができた。後者の実践は、教科書で学習した単語を中心に作成した単語リストを用いて、ペアでお互いに自分の持っているリストの単語をランダムに相手の生徒に説明させ、相手の生徒が正確に単語を言い当てることができたら、別の単語の説明に次々と移っていく活動であった。

由野氏は「読むこと」から「書くこと」につなげた実践と「話すこと」から「書くこと」につなげた実践を報告する。前者では、4人グループで6人の20世紀の偉人（マザーテレサなど）を1人ずつ担当し、担当した偉人についての英文のストーリーをグループで協力して読み、得た情報を用いて、ペアで担当する偉人についての紹介原稿を作成させた。原稿のチェックやアドバイス、紹介発表の口頭練習やアドバイスをペア同士で行わせ、他の偉人を担当しているペアと紹介発表を行わせた。次に、紹介された偉人の中から、個々人が1人を選び「My 20th Century Great」と題して書いたレポートを生徒同士で読み合い、感想を述べ合わせ、最後に活動の取組を振り返らせた。後者は、3人称単数現在形を正しく用いて、先生たちを紹介する英文を書くものであった。生徒はペアで既習の疑問文を使って、担当する先生にインタビューし、その情報を基に、3人称単数現在形を用いて紹介文を書いた。ペア同士互いの原稿を読み、アドバイスを行い、紹介文を推敲し完成させた後、活動を振り返らせた。

ワークショップ

超入門・協同学習

関田一彦（創価大学教育学部）・益谷 真（敬和学園大学人文学部）

キーワード： 協同学習の考え方、活動の体験的理解、協力する肯定的感情、協同性を促進する代表的な技法の幾つか、個人の責任と集団の目標

日本協同教育学会は東京や名古屋を中心に全国各地で協同学習のワークショップを実施しています。そして、毎年多くの先生方から好評を得ているワークショップのエッセンスを『超入門、協同学習』として、初めて参加の皆さまにお伝えしたいと思います。そもそも協同学習とグループ学習とはどのように違うのか疑問の方、あるいはこの大会が行われるのをきっかけに協同学習について知りたいと思われる方など、様々な理由を胸に大会にはじめて参加される方に、協同学習に親しんでもらうための企画です。

協同学習には豊かな実践と研究の蓄積があります。そして理論的な背景や効果について、いつでも、いくらでも紹介できますが、このワークショップで目標にしているのは、情報として知っているレベルから理解して使ってみるレベルへと参加者をいざなうことです。3時間半の限られた時間ではありますが、まずは体験してみることをお勧めします。

このワークショップは言うなれば協同学習について協同で学びますので、参加にあたって前提になる経験や知識は必要ありませんが、以下の3点が期待されます。参加される皆さんがこの期待に応え、充実した学びのひと時を過ごされることを願っています。

1. 基本的な協同学習の活動内容や手順を体験的に理解する。
2. 理解した内容を周囲の人に説明できる。
3. 協力して学ぶ効用や楽しみを実感する。

少しでも安心して、なおかつ期待して参加してもらうためにプログラムの進行予定をお示しします。ですが参加者が協同で創り上げていく要素もありますので、あくまでも予定であるということをご了承下さい。

1. 一緒に学ぶ仲間を知る
2. 学習観・授業観を見直す
3. 授業における生徒同士の関係
4. 協同学習とグループ学習
5. 協同学習実践のポイント
6. 振り返り

以上

入門・LTD話し合い学習法

安永 悟

(久留米大学・文学部)

キーワード：LTD、読解、過程プラン、関連づけ、活用力

LTD話し合い学習法（Learning Through Discussion）とは、テキスト教材を読解する理想的な学習法であり、対話法です。本WSではLTDの基本事項と実践方法を、参加者との交流を通して体験的に学びます。

1. LTDの基本事項

- (1)教材 テキスト教材として、専門的な論文、説明文や物語文、エッセイやコラムや社説など、あらゆる領域のあらゆる種類のテキストが使えます。
- (2)対象者 LTDはもともと大学生を対象に開発された方法です。しかし、工夫次第では小学校5年生でも実践可能です。より低学年の指導においても、LTDの本質を損なわない形での活用法も工夫できます。
- (3)LTDの構成と過程プラン LTDは、個人による予習（個人思考）と、小グループによるミーティング（集団思考）によって構成されています。両者とも表1の過程プランに沿って行います。過程プランにはLTDの基本的な手続きが凝縮されています。
- (4)LTDの効果 LTDの実践を通して、認知と態度と技術が同時に獲得され、変容します。
 - ①認知 テキスト教材に書かれている情報の「読み取り」だけでなく、情報の「解釈・熟考・評価」を含む深い読解が促進されます。言語活動の重要性が強調され「確かな学力」の育成が課題となっている学校現場において、LTDが期待されている大きな理由の一つといえます。
 - ②態度 学習・仲間・学校などについての捉え方が変化します。特に、仲間と協力して活動することの意味と大切さ（協同の精神）が実感できます。その結果、学びに対する動機づけが向上します。良好な人間関係も醸成されます。
 - ③技術 認知や態度の変化を支える基本的なスキルを獲得できます。一例として、学習スキル、対話スキル、問題解決スキル、対人関係スキルなどをあげることができます。

2. 過程プランの説明

以下、予習とミーティングにおいて活動規範となる過程プラン8ステップの概要を、ミーティングを中心に、予習にも言及しながら説明します。説明文中の①と②は当該ステップの目的と方法を表します。なお、ミーティングではステップごとに割り振られた制限時間も守ります。

St.1 導入 ①参加者の意識を切り替え、学び合える状態をつくります。 ②参加者は互いに挨拶をかわし、いまの気分や体調、予習の程度、ミーティングに対する意気込みなどを率直に述べます。

- St.2 語いの理解 ①教材で使われている言葉の意味を理解します。 ②予習では意味の分からない言葉や、気になったことばを調べて予習ノートにまとめます。ミーティングでは調べた言葉を紹介しながら、著者が意図した言葉の意味を理解します。
- St.3 主張の理解 ①著者の主張を理解します。 ②予習で、著者の主張を読みとり、自分の「ことば」で言い換え、予習ノートにまとめます。ミーティングでは予習内容を手がかりに話し合っ、著者の主張をより深く理解します。
- St.4 話題の理解 ①著者の主張の根拠となる話題を理解します。 ②教材に含まれている話題を探し、話題ごとに著者が伝えたかった内容を、St. 3と同様、自分の「ことば」で予習ノートにまとめ、ミーティングで話し合い、理解を深めます。
- St.5 知識の統合 ①教材をより深く、より広く理解します。 ②予習では教材内容と既有知識を関連づけます。ミーティングでは各自の関連づけを紹介し、関連づけの幅を広げ、教材内容の理解を深めます。
- St.6 知識の適用 ①教材内容の理解を深め、自分の生活に活かします。 ②予習では教材内容と自分自身を関連づけます。ミーティングでは各自の関連づけを紹介し、教材内容の理解を深め、日常生活への活用について話し合います。
- St.7 課題の評価 ①学習教材をより良いものに改善します。 ②予習では教材の主張や書き方なども含め、批判的かつ建設的に評価し、改善策も検討しておきます。ミーティングでは各自の評価内容と改善策を紹介し、検討します。
- St.8 集団の評価 ①望ましい学習集団を創ります。 ②ミーティング中、気になった自他の言行をチェックしておきます。St. 8で、チェックした内容を出し合い、望ましい集団づくりに向けた話し合いを行います。

表1. LTD過程プラン(ミーティング) およびその特徴

段階	ステップ	討論内容	配分時間	学習と思考の型	PISA読解力の過程
準備 理解	St.1 導入	雰囲気作り	3分	低次の学習 収束的思考	情報の 読み取り
	St.2 語いの理解	ことばの定義と説明	3分		
	St.3 主張の理解	全体的な主張の討論	6分		
	St.4 話題の理解	話題の選定と討論	12分		
関連づけ	St.5 知識の統合	他の知識との関連づけ	15分	高次の学習 拡散的思考	情報の 解釈・熟考・評価
	St.6 知識の適用	自己との関連づけ	12分		
評価	St.7 課題の評価	課題の評価	3分		
	St.8 集団の評価	ミーティングの評価	6分		
			(合計60分)		

3. 参考文献

- 須藤 文・安永 悟 (2011) 読解リテラシーを育成するLTD話し合い学習法の実践：小学校5年生国語科への適用 教育心理学研究, 59, 4, 474-487.
- 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 医学書院

プロジェクト・アドベンチャー系アクティビティを用いた

「協同」的な学びの場づくり体験ワークショップ

根上明(玉川大学)

キーワード: プロジェクトアドベンチャー 能動的学び 学びと成長

1. 企画経緯と趣旨

数年前、二瓶社から第3版の訳が出版されている「学習の輪」に出会った時のことを今でも覚えています。特に、人間関係や対人的技能についての章を読んだとき、自分が長く考え、悩んでいたモヤモヤが晴れたような気がしました。もちろん、年明け早々の協同学習ワークショップ(ベーシック・コース)に参加を申し込みました。

私は現在、玉川大学工学部や武蔵野大学環境学部で働く傍ら、幼稚・保育園児から企業のトップマネージャーの方たちまで幅広い年齢の研修を手掛けています。協同学習ワークショップ受講後は、大学の授業はもちろんのこと、どの研修の中でも協同学習の学び方を含み込んだプログラム構成、運営を心掛けてきました。

また、20世紀最後の年に、プロジェクト・アドベンチャーという教育手法に出会いました。学習者を能動的に学ばせたいと考えていた私は、この教育手法を自分の指導に役立たせたいと考え、指導者トレーニングを受け、現在プロジェクト・アドベンチャーのトレーナーも務めています。

昨年の千葉大会では、プロジェクト・アドベンチャー日本の杉村(すずめ)さんが、「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」と題し、ワークショップを企画されました。別のワークショップに参加していて私は現場には居なかったのですが、とても学び多い時間だったと伺っています。

春、大学教育学会でお会いした関田先生が「ワークショップ企画しませんか？プロジェクト・アドベンチャーについても単発で終わらせず、継続できると素敵ですね」とおっしゃられました。久保田先生にご相談したところ、背中を「ドンと」押ししていただけました。

今回は、日頃私が協同的学びの場を創るために実践しているプロジェクトアドベンチャー系のアクティビティを用いたプログラムの一部を体験していただき、参加者の皆さんとふりかえり、ともに学びを深めることを目指します。

2. プロジェクトアドベンチャーについて

プロジェクトアドベンチャー(Project Adventure, Inc.)は Outward Bound School(OBS)から生まれました。OBS は世界中に拠点をもつ冒険スクールです。OBS では、登山、沢登り、サイクルツーリングなど、若干の危険を伴うこともある活動を自然の中で行い、人の成長を促進するとともに優れ

た体験活動です。

この OBS と同じ効果のあるアドベンチャー活動を、長期間、自然の中で過ごさなくても実施することができれば、学校やその周辺の教育現場に応用できるのではないか。そのような思いからアメリカの高校の先生方が中心になって、1971 年にプロジェクト・アドベンチャーは生まれました。1990 年代後半から(株)プロジェクト・アドベンチャー・ジャパンと玉川大学(心の教育実践センター)が、この教育手法の日本での普及に努めています。

3. ワークショップの流れ

(1) とともに学ぶ皆さんと知り合う

ワークショップでともに学ぶ皆さんと、楽しいアクティビティを通して、相手を尊重する環境をつくり、「遠慮の壁」を下げる体験を通して、学びの場を創るための初期段階を共有します。

(2) 5 つの基本的構成要素を含み込んだアクティビティ

心と体が温まったところで、肯定的相互依存、個人の責任、相互作用の促進、社会的スキル、グループの改善(協同学習の 5 つ基本的構成要素)を組み込んだ、アクティビティを体験します

(3) ふりかえりで学びを深める

体験活動を通して手に入れたひとり一人の気づきや感想、意見を言語化し、共有し、気づきの輪を創り、全員の気づきから得た新しい学びを、再び、ひとり一人の学びに繋がるようにふりかえりをしたいと思います。

4. 協同学習の中のプロジェクト・アドベンチャー

プロジェクトアドベンチャープログラムやアクティビティはツールの一つです。協同的な学びの場で、協同学習を実践されていらっしゃる方ならどなたでも、このプロジェクト・アドベンチャーという教育手法を取り入れ、工夫していくことで、「協同的学びの場」を創ることができ、人の成長や学びを支援していくことができるのではないかと考えています。

参考文献

- ・D.W.ジョンソン,R.T.ジョンソン,E.J.ホルベック(1984)『学習の輪-アメリカの協同学習入門-』(杉江修治ほか訳,1998)二瓶社
- ・プロジェクトアドベンチャー・ジャパン(1997)『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』みくに出版.
- ・プロジェクトアドベンチャー・ジャパン(2005)『グループの力を生かす』C.S.L.学習評価研究所.