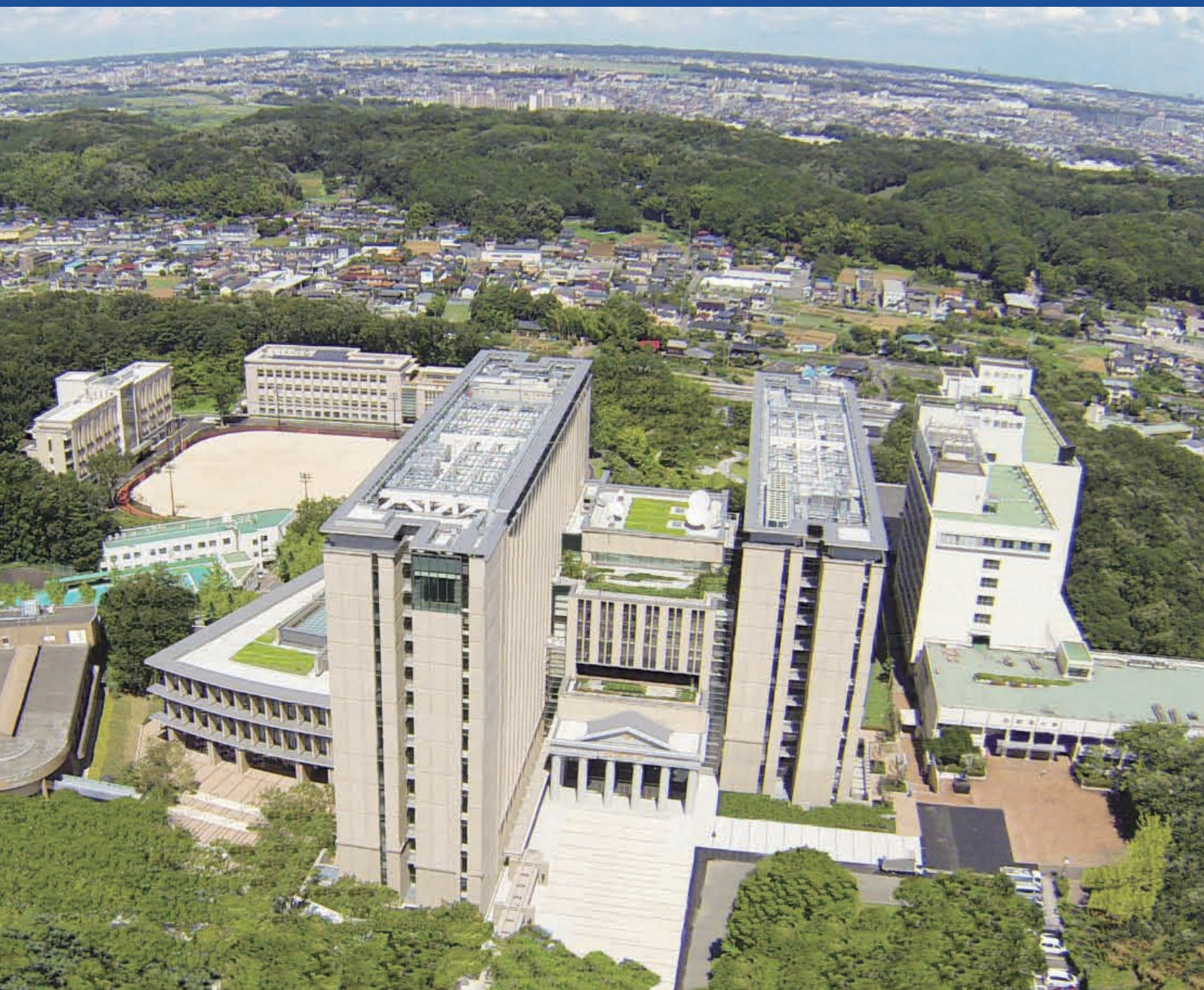


日本協同教育学会

第11回大会 プログラム

2014/10/24(金)・25(土)・26(日)



創価大学 Global Square
中央教育棟

実行委員長あいさつ

皆様、日本協同教育学会第 11 回大会へ、ようこそ。

今年は本会創設 10 周年の佳節にあたります。そこで本大会を、次の 10 年をめざし、協同教育の潮流をより広く、より深く展開していく新たなスタートとしたいと考えております。従来から関心の高い特別支援教育や学級経営・生徒指導の領域に加え、近年注目が集まる看護教育やアクティブラーニングについても、新たにラウンドテーブルやワークショップを大会企画として用意しました。皆様の関心を広げ、理解を深めるきっかけになれば幸いです。

本大会を共催していただく、創価大学学士課程教育機構の役割の一つに、大学教員の教育力向上（文科省は F D と呼んでいます）支援があります。アクティブラーニングと呼ばれる学生の能動的学習を考えるにあたり、協同教育の視点は不可欠ですし、具体的な授業づくりに協同学習は重要です。そうした問題意識の共有が、本学会との共催という形になりました。24 日のワークショップや講演会は、学士課程教育機構の行事として創価大学の教職員の方にも開放することにしました。

また、日本臨床・教育アドラー心理研究会と共催することで、アドラー心理学の教育的意義について学び考える、講演とワークショップが連動する形ができました。協同学習というと、どうしてもグループを使った課題解決学習のようなイメージが先行します。けれど、グループという小さな枠に囚われず、クラス全体が高め合い支え合う集団に成長していく過程で、生徒間の励まし合いや教師からの勇気づけが大切になります。協同教育の実践を実り豊かにする上で、アドラーが志向した「共同体感覚」に通じる情緒的絆の形成は大きな課題です。こうした視点を関係者同士共有することで、新しいコラボレーションが可能になりました。

このほか、創価大学教職院大学との共催を通じ、東京都教育委員会からの後援も戴くことが出来ました。教育委員会から後援があることで、参加しやすくなった先生方も多いと思います。

日頃は教科や専門の壁に遮られ、なかなか交流の機会がない現場も多いと思います。本会は、協同というキーワードで、そうした縦割りの壁を越えた繋がりを広げゆくことをミッションの一つとしています。この大会がそうした協同のネットワークづくりに弾みをつける機会となることを、実行委員一同願っております。

第 11 回大会実行委員会
委員長 関田一彦

I 大会概要

- テーマ 「新たな十年に向けて協同教育の潮流をより広く、より深く」
- 開催日 2014年10月24日(金)、25日(土)、26日(日)
- 会場 創価大学 中央教育棟 (Global Square)
- 主催 日本協同教育学会
- 共催 創価大学学士課程教育機構, 日本臨床・教育アドラー心理学研究会, 創価大学教職大学院
- 後援 東京都教育委員会, 八王子市教育委員会, 八王子市

II 参加要領

▪ 大会受付

中央教育棟1階エントランスで受け付けます。受付時間は以下のとおりです。

- 〔1日目〕 10月24日(金) 12:30 ~ 16:50
- 〔2日目〕 25日(土) 9:00 ~ 16:40
- 〔3日目〕 26日(日) 9:00 ~ 13:40

▪ 参加費

大会と情報交換会参加費は、以下のとおりです。

- 〔大会参加費〕 会員：3,000円
学生：1日につき1,500円(ただし、3,000円を上限とする)
一般：4,000円
- 〔情報交換会参加費〕 5,000円

▪ 大会企画

以下の大会企画が実施されます。詳細は、vii~xiページ、および、2~23ページをご参照ください。

- 大会記念シンポジウム
- 大会小講演
- 大会企画ラウンドテーブル
- 大会企画ワークショップ
- 大会企画セミナー
- 研修会

▪ 研究・実践発表/自主企画

1) 研究・実践発表(セッション全体で60分・90分・120分)

口頭発表は、もっとも一般的な発表形式です。口頭発表には実践報告と研究発表の2タイプがありますが、この形式のセッションの発表時間はいずれも1件あたり最大25分(質疑含む)です。各セッションの最後には、全体討論会を行います。

2) ラウンドテーブル (90分)

ラウンドテーブルのセッションでは、一つのトピック（論題）について企画者（ファシリテーター）の誘導で参加者相互に広報交換や意見交換をすすめ、課題の整理・焦点化や研究計画の具体化など、参加者全員で討議します。

セッション全体で最大 90 分間です。冒頭の 15 分程度でトピックの解説や進行方法の説明があるのが一般的です。その後、参加者相互の自己紹介など、企画者のリードによって展開は多様です。

3) ワークショップ (90分・120分・180分)

ワークショップでは、新しい学習指導法の体験など、学習体験活動が中心です。新たに開発した技法の実演や検討の機会として活用できます。

■ 大会行事

- オープニング： 2日目 9：30～9：50 中央教育棟 6階 AW608 教室
- 総会： 2日目 11：40～12：30 中央教育棟 6階 AW608 教室
- 情報交換会： 2日目 17：45～19：30 大教室棟 1階 ニュープリンスホール
 - 参加費は 5,000 円です。中央教育棟 1階 受付 にてお申込みください。

■ 昼食

キャンパス内の食堂・売店等の場所については、キャンパスマップ (p. iv) をご覧ください。昼食をご持参の場合は、会場（中央教育棟 6階 AC631 教室、AC632 教室、AW608 教室）をご利用ください。

■ クローク

2・3 日目に、クローク を設置します。貴重品を除く荷物をお預かり致しますので、ご利用ください。お荷物についての賠償責任等は一切負いかねますので、予めご了承ください。

クローク： 中央教育棟 6階 AW606 教室 [2日目] 9：00～17：40、[3日目] 9：00～15：40
1日目は、クロークを設置しませんので、コインロッカーをご利用下さい。

有料コインロッカー： 中央教育棟 2階 SPACe 付近 1日につき、100円/150円

■ 休憩室

2・3 日目に、中央教育棟 6階 AW607 教室に 休憩室 を設置します。湯茶などを準備しますので、お気軽にご利用ください。

■ 書籍販売

2・3 日目に、中央教育棟 6階の通路に 書籍販売コーナー を設置します。

■ 交通機関

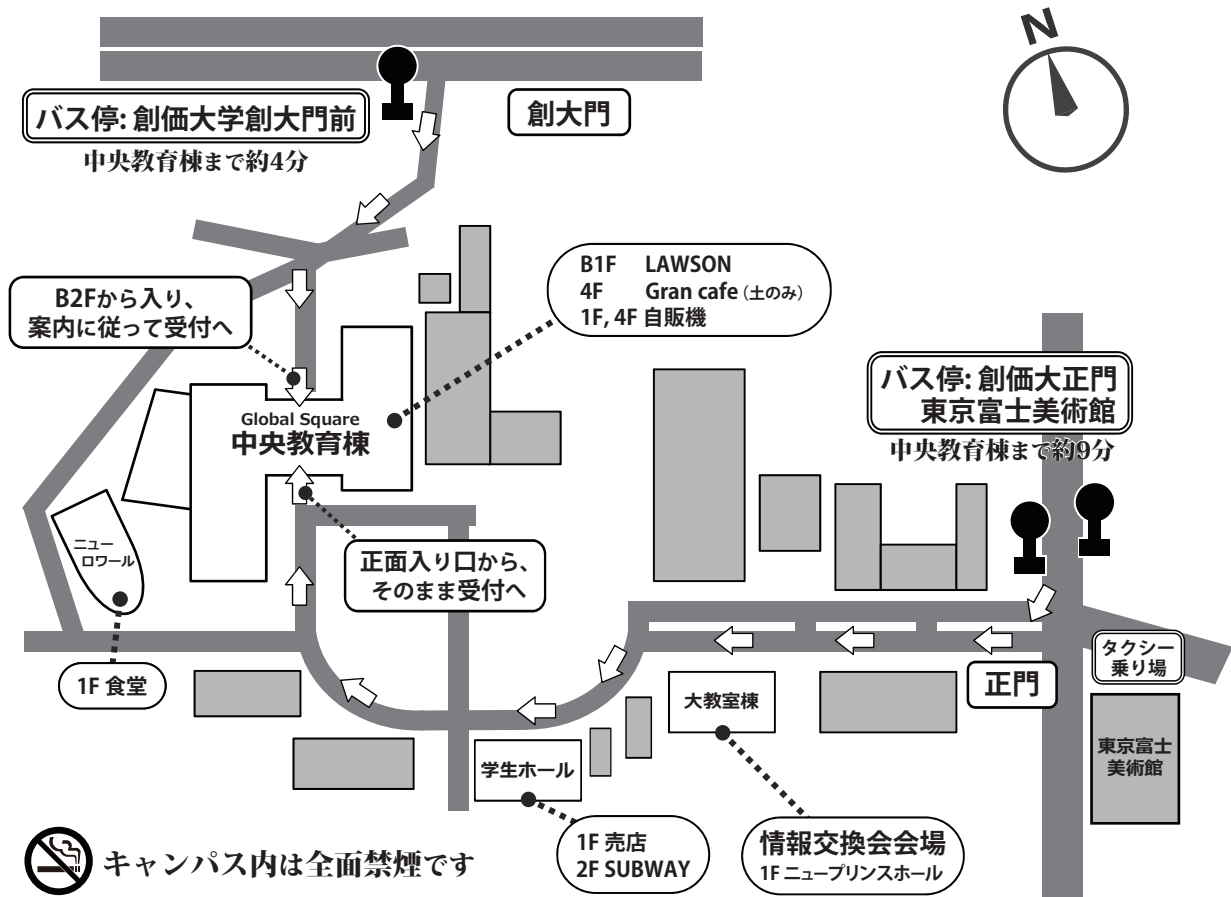
バス： 創価大学創大門・創価大正門東京富士美術館 (p. iv を参照) から、八王子駅北口・京王八王子駅まで 310 円。

タクシー： 正門向かい側、東京富士美術館前の乗り場 (p. iv を参照) から、八王子駅北口・京王八王子駅まで 1,800～2,000 円程度。

■ キャンパス内は全面禁煙です

キャンパス内には喫煙スペースはありませんので、予めご了承ください。

III キャンパスマップ



IV お帰りのバスの時刻表

| 創価大学創大門 | | 16号06・ひ04 | |
|---------|---|---|---|
| 時 | 平日 | 土曜 | 日曜・祝日 |
| 11 | 05 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ |
| 12 | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ |
| 13 | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ |
| 14 | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ |
| 15 | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 38 _ハ 48 _ハ |
| 16 | 03 _ハ 18 _ハ 30 _ハ 35 _ハ 50 _ハ 55 _ハ | 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ |
| 17 | 05 _ハ 20 _ハ 35 _ハ 50 _ハ 55 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ |
| 18 | 05 _ハ 20 _ハ 30 _ハ 50 _ハ 51 _ハ 58 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 28 _ハ 48 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 28 _ハ 48 _ハ |
| 19 | 18 _ハ 28 _ハ 38 _ハ 48 _ハ 51 _ハ 58 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 33 _ハ 48 _ハ |
| 20 | 18 _ハ 28 _ハ 38 _ハ 48 _ハ 55 _ハ 58 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 32 _ハ 47 _ハ | 03 _ハ 18 _ハ 32 _ハ 47 _ハ |

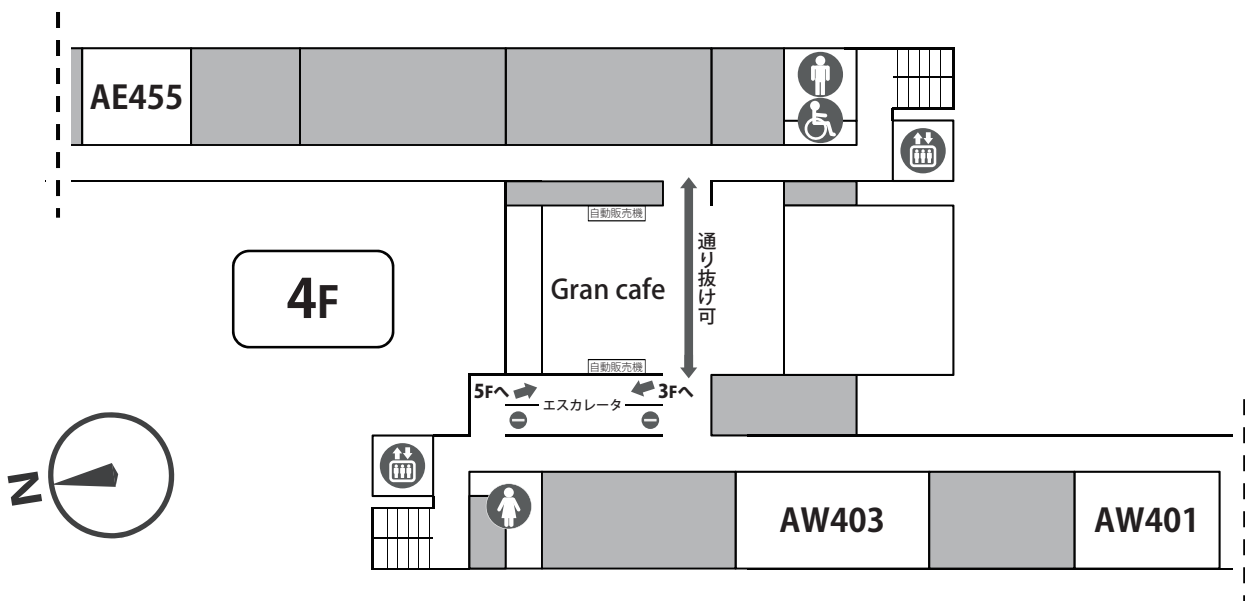
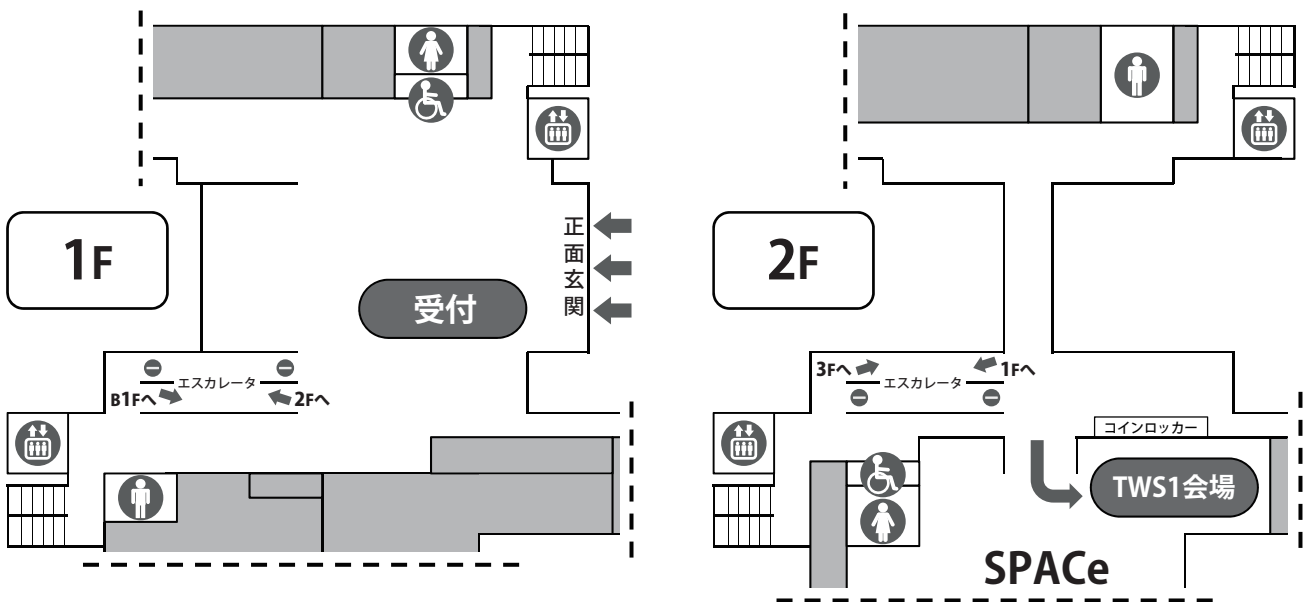
ひ: ひよどり山トンネル経由 ひ04
ハ: 八日町経由 16号06

| 創価大学正門東京富士美術館 | | 16号01・16号05・ひ02・〔直通〕 | |
|---------------|---|---|---|
| 時 | 平日 | 土曜 | 日曜・祝日 |
| 11 | 00 _ハ 20 _ハ 32 _ハ 47 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 12 | 02 _ハ 17 _ハ 32 _ハ 47 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 13 | 02 _ハ 17 _ハ 32 _ハ 47 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 14 | 02 _ハ 17 _ハ 32 _ハ 47 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 15 | 02 _ハ 17 _ハ 32 _ハ 47 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 16 | 02 _ハ 11 _ハ 17 _ハ 33 _ハ 47 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 05 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 17 | 12 _ハ 17 _ハ 27 _ハ 40 _ハ 47 _直 50 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 05 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 18 | 00 _直 10 _ハ 15 _ハ 22 _直 32 _直 40 _ハ 50 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 05 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 19 | 10 _ハ 22 _ハ 40 _ハ 58 _ハ | 00 _ハ 10 _ハ 20 _ハ 40 _ハ | 00 _ハ 05 _ハ 20 _ハ 40 _ハ |
| 20 | 10 _ハ 22 _ハ 30 _ハ 40 _ハ 50 _ハ 55 _ハ | 00 _ハ 05 _ハ 20 _ハ 30 _ハ 40 _ハ 50 _ハ | 00 _ハ 05 _ハ 20 _ハ 30 _ハ 40 _ハ 50 _ハ |

ひ: ひよどり山トンネル経由 ひ02
ハ: 八日町経由 16号01、16号05
直: 直通 途中バス停は停車致しません 八王子駅北口-富士美術館〔直通〕

V タイムテーブル&会場案内

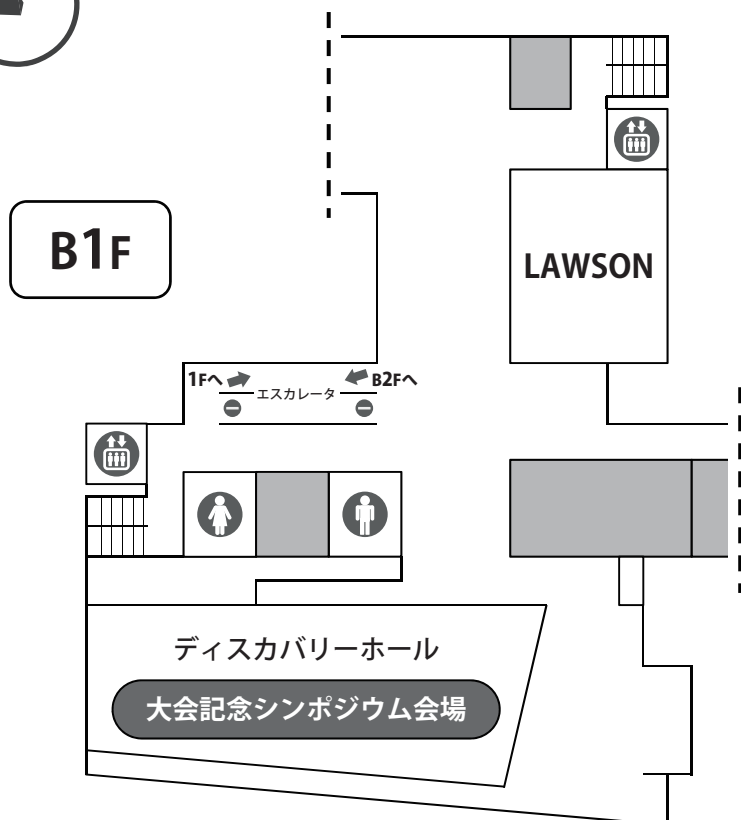
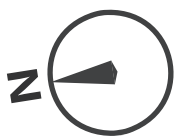
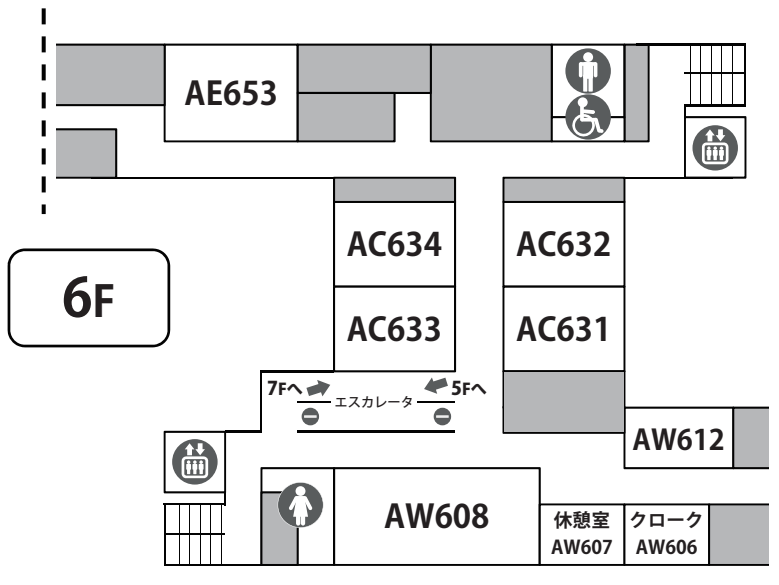
| | | AW403 | SPACE | AE455 | AW401 |
|-----------|-------|--|---|--|---|
| 10月24日(金) | 13:20 | | 大会企画 ワークショップ TWS1 英語を用いた授業 での協同学習 p.ix pp.10-11 | 大会企画 ワークショップ TWS2 看護教育と 協同学習 p.ix pp.12-13 | 大会企画 ワークショップ TWS3 アクティブ・ラーニ ングの工夫 p.ix pp.14-15 |
| | 16:20 | | | | |
| | 16:40 | 小講演: 深い学びと アクティブラーニング *創価大学学士課程 教育機構共催企画 p.viii pp.4-5 | | | |
| | 18:30 | | | | |



| | | AE653 | AC633 | AC634 | AC631 | AC632 | AW608 | | | |
|-----------|--------|-------|---|---|--|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 10月25日(土) | 9:30 | | | | | | オープニング | | | |
| | 9:50 | | | | | | | | | |
| | 2日目午前 | 10:00 | RT1 看護教育における協同学習の実践からの学び合い p.xv pp.104-105 | RT2 アクティブラーニングにおける学習者の「ラーニング」を考える p.xv pp.106-107 | RT3 生徒指導に活かす協同学習の可能性 p.xv pp.108-109 | 実践発表1: 2件 p.x pp.26-29 | 実践発表2: 2件 p.x pp.30-33 | 実践発表3: 3件 p.x pp.34-39 | | |
| | | 11:30 | | | | | | | | |
| | 11:40 | | | | | | 総会 | | | |
| | 12:30 | | | | | | | | | |
| | 2日目午後① | 13:15 | 小講演: アドラー心理学と協同学習 p.viii pp.6-7 | | | | 実践発表4: 2件 p.xi pp.40-43 | 実践発表5: 2件 p.xi pp.44-47 | 研究発表1: 2件 p.xi pp.48-51 | |
| | | 14:15 | | | | | | | | |
| | 2日目午後② | 14:20 | 大会企画 ラウンドテーブル TRT1 通常の学級における特別支援教育へ生かす協同学習 p.viii pp.8-9 | RT4 Dialogic Teaching in Classrooms ～対話にもとづく知的学習～ p.xv pp.110-111 | 研修会: 「クラス会議」で勇気づけの学級づくりを! * 日本臨床・教育アドラー心理学研究会 共催企画 * 14:30～17:30 180分 p.ix pp.22-23 | 実践発表6: 4件 p.xii pp.52-59 | 実践発表7: 4件 p.xii pp.60-67 | 研究発表2: 4件 p.xii pp.68-75 | | |
| | | 16:20 | | | | | | | | |
| | 2日目午後③ | 16:30 | | | | | | 実践発表8: 2件 p.xiii pp.76-79 | 実践発表9: 2件 p.xiii pp.80-83 | 研究発表3: 2件 p.xiii pp.84-87 |
| | | 17:30 | | | | | | | | |
| 17:45 | | | | | | 情報交換会 | | | | |
| 19:30 | | | | | | | | | | |

大教室棟 ニュープリンスホール

| | | AE653 | AC633 | AC634 | AC631 | AC632 | | |
|-----------|-------|--|--|--|--|----------------------------------|--|--|
| 10月26日(日) | 9:30 | WS1: 空き缶シャッフルゲームを用いた脱線しない討論方法体験 p.xvi pp.112-113 | | WS2: 協同教育におけるロールレタリングの活用 p.xvi pp.114-115 | 実践発表10: 4件 p.xiv pp.88-95 | B1F ディスカバリーホール | | |
| | 10:00 | | | | | | 大会記念シンポジウム: 「PISAの動向と協同学習」 p.viii pp.2-3 | |
| | 11:30 | | | | | | | |
| | 3日目午後 | 13:30 | 大会企画ワークショップ TWS4 教師のためのアサーション・トレーニング p.ix pp.16-17 | 大会企画ワークショップ TWS5 高校の先生のための協同学習入門 p.ix pp.18-19 | WS4 タブレット型思考支援ツールを利用した集散的協調活動のデザイン p.xvi pp.118-119 | 実践発表11: 4件 p.xiv pp.96-103 | 大会企画セミナー TSM1 投稿論文の書き方講座 p.ix pp.20-21 | WS3 「教室内カースト」へのグループアプローチ -「クラス会議」への援用を視野に入れて- p.xvi pp.116-117 |
| | | 15:30 | | | | | | AW612 |



大会企画

大会記念シンポジウム

《3日目午前》10/26(日) 10:00-11:30

PISAの動向と協同学習

会場: B1F ディスカバリーホール

PISAの動向 — PISA2015 協同問題解決能力とは —

大野 彰子 (国立教育政策研究所)

指定論者: 杉江 修治 (中京大学)

司 会: 高旗 浩志 (岡山大学)

2

大会小講演

《1日目》10/24(金) 16:40-18:30

深い学びとアクティブラーニング

会場: AW403

溝上 慎一 (京都大学)

4

*創価大学学士課程教育機構共催企画

《2日目午後①》10/25(土) 13:15-14:15

アドラー心理学と協同学習

会場: AC633

古庄 高 (神戸常磐大学)

6

大会企画ラウンドテーブル

《2日目午後②》10/25(土) 14:20-16:20

TRT1: 通常の学級における特別支援教育へ活かす協同教育

会場: AE653

— 特別な教育的ニーズのある子どもたち“も”伸びる授業 —

企画・司会者 : 高野 久美子 (創価大学)

企画・話題提供者: 涌井 恵 (国立特別支援教育総合研究所)

話題提供者 : 小野 典利 (鹿沼市立みなみ小学校), 田中 博司 (杉並区立桃井第五小学校)

8

大会企画ワークショップ

《1日目》10/24（金）13：20－16：20

-
- | | |
|--|--------------|
| TWS1: 英語を用いた授業での協同学習 | 会場: 2階 SPACe |
| Kumiko Fushino (Tokyo Keizai University) | 10 |
-
- | | |
|-----------------|-----------|
| TWS2: 看護教育と協同学習 | 会場: AE455 |
| 緒方 巧 (梅花女子大学) | 12 |
-
- | | |
|----------------------|-----------|
| TWS3: アクティブ・ラーニングの工夫 | 会場: AW401 |
| 太田 昌宏 (明星大学) | 14 |
-

《3日目午後》10/26（日）13：30－15：30

-
- | | |
|---------------------------|-----------|
| TWS4: 教師のためのアサーション・トレーニング | 会場: AE653 |
| 園田 雅代 (創価大学) | 16 |
-
- | | |
|-----------------------|-----------|
| TWS5: 高校の先生のための協同学習入門 | 会場: AC633 |
| 水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校) | 18 |
-

大会企画セミナー

《3日目午後》10/26（日）13：30－15：30

-
- | | |
|------------------------------|-----------|
| TSM1: 投稿論文の書き方講座 | 会場: AC632 |
| 甲原 定房 (山口県立大学), 石田 裕久 (南山大学) | 20 |
-

研修会

《2日目午後②》10/25（土）14：30－17：30

-
- | | |
|---|-----------|
| 「クラス会議」で勇気づけの学級づくりを！ | 会場: AC634 |
| 森重 裕二 (甲賀市立希望ヶ丘小学校), 但馬 淑夫 (名張市立桔梗が丘東小学校) | 22 |
-

*日本臨床・教育アドラー心理学研究会共催企画

一般【研究・実践発表】

《2日目午前》10/25(土) 10:00～11:30

実践発表 1

会場: AC631

子どもの考えを関わるための課題設計

矢野 淳一（函南町立東小学校）

26

協同学習が児童の学習意欲の形成に及ぼす影響

真田 穰人（大阪市立新高小学校），浅川 潔司（兵庫教育大学）

28

実践発表 2

会場: AC632

セーリング実習における航海計画と協同学習 その2

久保田 秀明（創価大学）

30

高1 クライシス未然防止のための集団カウンセリング

— 青少年教育施設における調査研究 —

松浦 賢一（国立大雪青少年交流の家）

32

実践発表 3

会場: AW608

マルチ知能を活用した小学1年生の算数の学び合い

— 繰り下がりのある引き算 —

堀川 知子（鹿沼市立みなみ小学校），涌井 恵（国立特別支援教育総合研究所）

34

看図アプローチでことばを生み出す実践

— 日本手話ネイティブ・保護者との協同教育 —

田中 瑞穂（北海道札幌聾学校），鹿内 信善（北海道教育大学）

36

知的障害を伴う広汎性発達障害児に対する協同学習の試み

石丸 文敏（久留米市），安永 悟（久留米大学）

38

《2日目午後①》10/25 (土) 13:15～14:15

実践発表 4

会場: AC631

| | |
|---|----|
| 医療系大学生への初年次教育での協同学習の実践 常見 幸 (兵庫医療大学) | 40 |
| 教育学部の基礎演習科目における協同の実践 内田 千春・小泉 晋一・須田 和也・和井田 節子 (共栄大学) | 42 |

実践発表 5

会場: AC632

| | |
|---|----|
| 予備校における協同学習 — 大学入試問題を扱った協同学習の実践 — 竹内 利光 (福島学院大学大学院) | 44 |
| 協同学習を中核とした高校数学の授業改善 — 授業進度の加速と学力保障 — 石山 信幸・古賀 渉 (久留米市立南筑高等学校), 安永 悟 (久留米大学) | 46 |

研究発表 1

会場: AW608

| | |
|---|----|
| 主体的学び活動が見える化するeポートフォリオデザイン — 質保証のための分析・評価 — 木村 美奈子・二摩 修司 (九州女子大学), 安永 悟 (久留米大学) | 48 |
| GD表を用いた授業リフレクションに関する研究 — 授業者へのインタビュー分析を中心に — 藤井 佑介 (福井大学) | 50 |

《2日目午後②》10/25(土)14:20～16:20

実践発表 6

会場: AC631

| | |
|--|----|
| 協同教育の要素を取り入れた授業実践の試み 高橋 敏宏・福崎 優太（長浜バイオ大学），長田 敬五（日本歯科大学） | 52 |
| LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業 大和田 秀一（酪農学園大学） | 54 |
| 高校生物における協同的地域教育の実践（予報） 長田 敬五（日本歯科大学），土屋 英夫（新潟県立新潟翠江高等学校）， 野沢 沙樹（佐潟水鳥・湿地センター） | 56 |
| 化学を問題解決型の集団思考で理解する試み — ICT 機器を用いた授業の展開 — 中村 陽明（三重県立四日市南高等学校） | 58 |

実践発表 7

会場: AC632

| | |
|--|----|
| 教科書の全ての章を LTD で学習する学生の変遷 野上 俊一（中村学園大学） | 60 |
| LTD を通し看護学部生は何を学んだか — 『高瀬舟』を題材として — 山下 由美子（創価大学） | 62 |
| LTD を用いた書評レポートの作成 斉藤 幸一・山下 由美子（創価大学） | 64 |
| 読書活動を活性化する相互評価の試み 佐藤 広子（目白大学） | 66 |

研究発表 2

会場: AW608

| | |
|---|----|
| 大学生の協同学習に対する認識について 石上 浩美（大手前大学） | 68 |
| 協同作業に対する認識と大学生の大学適応との関連 長濱 文与・中西 良文・中島 誠・下村 智子・守山 紗弥加（三重大学）， 大道 一弘（早稲田大学），益川 優子（愛知学泉大学） | 70 |
| 協同学習導入後の学生の授業評価の変化の分析 — 林の数量化三類を用いて — 鮫島 輝美・山口 豊子・矢吹 明子・荻田 美穂子（京都光華女子大学） | 72 |
| 協同的な学びの場が生み出す「己」の深まり 中嶋 千加・福崎 博幸・三津村 正和（創価大学教職大学院） | 74 |

《2日目午後③》10/25(土)16:30～17:30

実践発表 8

会場: AC631

協同学習で育つ子どもたち

鈴木 有香子 (紀美野町立美里中学校) 76

アンパンマンを協同学習で分析する国語の授業実践

小嵯 麻由 (神戸大学附属中等教育学校) 78

実践発表 9

会場: AC632

協同学習の発見

— 高校における英語ディベート指導を通じて —

久保 裕視 (神戸女子短期大学) 80

協同的な学び

— 中学校のチューター制 —

鈴木 稔子 (聖霊中学・高等学校) 82

研究発表 3

会場: AW608

修正版ラウンド・ロビンの理論的考察

上條 晴夫 (東北福祉大学) 84

対話において差異性が重要なのはなぜか

— 諸概念の動的な相互関連構造の形成 —

水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校), 丹下 悠史 (名古屋大学大学院),
柴田 好章 (名古屋大学) 86

《3日目午前》10/26(日)9:30～11:30

実践発表 10

会場: AC631

| | |
|---|----|
| 相互教授法による発話プロセスの質的検討 町 岳 (東調布第一小学校), 中谷 素之 (名古屋大学) | 88 |
| ペアやグループを活かした学び合いによる研究的実践が生徒と教師に及ぼす影響 大関 健道 (野田市立みずき小学校) | 90 |
| 生徒の学習意欲と思考力からみる中学校社会科におけるジグソー学習の効果 井上 篤子 (松江市立第四中学校), 深見 俊崇 (島根大学) | 92 |
| 協同学習で深まる器楽活動 — リコーダー学習における主体的発言に着目して — 所司 都八紀 (兵庫教育大学連合大学院) | 94 |

《3日目午後》10/26(日)13:30～15:30

実践発表 11

会場: AC631

| | |
|--|-----|
| 小学校中学年における全体交流場面方法の検討 西中 克之 (墨田区立隅田小学校) | 96 |
| 小学校生活科における協同学習 — 「観察カードをかこう」の実践 — 清水 由美 (青梅市立第五小学校) | 98 |
| 確かな学力と豊かな心を育む単元見通し学習 — 6年算数「分数÷分数」の授業 — 水谷 茂 (犬山市立羽黒小学校) | 100 |
| 協同する心を育てる音楽活動 2 — 幼児期の「気づき」に着目して — 植田 恵理子 (京都ノートルダム女子大学) | 102 |

一般【ラウンドテーブル】《2日目午前》《2日目午後②》

ラウンドテーブル

《2日目午前》10/25(土) 10:00-11:30

RT1: 看護教育における協同学習の実践からの学び合い 会場: AE653
企画: 鮫島 輝美 (京都光華女子大学), 緒方 巧 (梅花女子大学)
司会: 鮫島 輝美 (京都光華女子大学)
話題提供者: 牧野 典子 (中部大学), 緒方 巧 (梅花女子大学)
ファシリテーター: 緒方 巧 (梅花女子大学) 104

RT2: アクティブラーニングにおける学習者の「ラーニング」を考える 会場: AC633
— LTD・PBLにおいて学習者はいかにアクティブであるのか —
企画者・話題提供者: 中西 良文 (三重大学), 安永 悟 (久留米大学) 106

RT3: 生徒指導に活かす協同学習の可能性 会場: AC634
企画・司会・話題提供: 渡辺 正雄 (東京女学館中学高等学校)
話題提供: 三室戸 元光 (東邦音楽大学附属東邦第二高等学校) 108

《2日目午後②》10/25(土) 14:20-15:50

RT4: Dialogic Teaching in Classrooms 会場: AC633
— 対話にもとづく知的学習 —
基調報告: 水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校), 中村 陽明 (四日市南高等学校),
坂本 篤史 (星城大学), サルカール アラニ モハメッド レザ (帝京大学),
内田 千春 (共栄大学), 宇土 泰寛 (椋山女学園大学)
指定討論: 和井田 節子 (共栄大学), 柴田 好章 (名古屋大学) 110

一般【ワークショップ】《3日目午前》《3日目午後》

| ワークショップ | 《3日目午前》 10/26 (日) 9:30-11:30 | |
|--|-------------------------------|-----|
| WS1: 空き缶シャッフルゲームを用いた“脱線しない”討論方法体験 前田 芳男 (岡山大学) | 会場: AC633 | 112 |
| WS2: 協同教育におけるロールレタリングの活用 佐瀬 竜一 (常葉大学) | 会場: AC634 | 114 |
| | 《3日目午後》 10/26 (日) 13:30-15:30 | |
| WS3: 「教室内カースト」へのグループアプローチ — 「クラス会議」への援用を視野に入れて— 岩田 好司 (久留米大学) | 会場: AW612 | 116 |
| WS4: タブレット型思考支援ツールを利用した集散的協調活動のデザイン 舟生 日出男 (創価大学), 鈴木 栄幸 (茨城大学), 久保田 善彦 (宇都宮大学) | 会場: AC634 | 118 |

大会企画

大会記念シンポジウム：「PISAの動向と協同学習」

演題：「PISAの動向～PISA2015 協同問題解決能力とは～」

講師：大野 彰子（国立教育政策研究所 国際研究・協力部長）

指定討論者：杉江 修治（中京大学）

司会：高旗 浩志（岡山大学）

【講演概要】

1. PISAとは

生徒の学習到達度調査（PISA：ピザ：Programme for International Student Assessment）は、OECD（経済協力開発機構）が加盟国及び非加盟国の参加を得て世界的に実施している、15歳児を対象とする学習到達度調査である。目的は、それまで身に付けてきた知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する問題にどの程度活用できるかを測ることにある。

2. PISA調査の発展・進化

PISA調査は、第1回目の2000年調査以降、3年ごとに、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを主要分野として調査を行ってきた。また、各回では、主要3分野のうちの一つが中心分野として詳細に調査が行われる。第5回目である2012年調査では、3分野の調査に加えて、デジタル数学的リテラシー、デジタル読解力、問題解決能力という3つのコンピュータ使用型の国際オプション調査に日本は参加した。これまでの結果と政策への影響について簡単に触れる。

2015年調査では、コンピュータ使用型調査に完全移行し、3分野とともに「協同問題解決能力」調査が実施され、2018年調査ではグローバル・コンピテンシーの調査を実施するよう現在開発中で、PISA調査は時代にあわせ進化をしてくれている。

3. PISA2012 問題解決能力調査と PISA2015 協同問題解決能力調査

PISA 問題解決能力調査とはいったいどんな内容であろうか。2012年調査の定義、問題例等を実際に説明するとともに、調査結果の概要（国際比較、問題解決能力に影響する要因等）、日本の教育政策との関連、関係者の受け止め等を説明する。特に、2012年調査の国際報告書で取り上げられた日本の総合的な学習の時間に関する OECD の分析に着目する。また、2015 協同問題解決能力調査についても、枠組み、問題例等からその狙いを探る。

4. 他の調査結果からみる学びの状況

他の国内・国際調査結果からみる学びの状況についても触れておきたい。全国学力・学習状況調査では、総合的な学習の時間における探究活動を積極的に行っている学校や、自分で課題を立てて情報を集め整理して調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると回答した子供の方が、教科の平均正答率が高い傾向が見られた。また、OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 結果からは、日本の中学校教員の多くが「生徒自身の探求を促すこと」を教員の役割として考えつつも、「生徒の批判的思考を促す」など生徒の主体的な学びの引き出しに自信を持つ教員の割合は低い現状が見られた。これらの調査結果も活かして、現在の学習指導要領が目指す教育の一層の推進を行うことが重要である。

5. まとめ

これからの社会に生きる児童生徒に育成すべき資質・能力とは何か、そのために必要な教育の在り方、またその能力の測定はどのように行うべきか、等については、各国の教育政策関係者や国際機関関係者が鋭意議論を積み重ねているところであり、PISA もその中で発展・進化していく。我々教育関係者は、PISA の動向に関心を払いつつ、その結果に必要以上に惑わされることなく、これからの社会を生き抜く子供たちに真に必要な力とは何かを常に考え、その育成に個々人が力を注ぐことが重要と考える。

【紹介】

講師：

大野 彰子 (おおの・あきこ)

東京生まれ。1994年東京大学経済学部卒業、文部省(現文部科学省)入省。米国コロンビア大学大学院(国際関係論)修士号取得、学術国際局国際企画課課長補佐、岡山県教育庁生涯学習課長、スポーツ・青少年局競技スポーツ課課長補佐、高等教育局国立大学法人支援課課長補佐、OECD(経済協力開発機構)教育局アナリスト、等を経て、2011年1月～2013年1月、カンボジア王国教育青年スポーツ省教育計画アドバイザー(JICA 専門家)。帰国後、国立教育政策研究所研究企画開発部総括研究官を経て2014年4月より現職。PISA(OECD 生徒の学習到達度調査)総括責任者。

指定討論者：

杉江 修治 (すぎえ・しゅうじ)

中京大学教授。博士(教育心理学)。日本協同教育学会理事。主な著書は『バズ学習の研究』(風間書房)、『授業の教育心理学』(一粒出版)、『協同学習入門』(ナカニシヤ出版)。

深い学びとアクティブラーニング

溝上 慎一（京都大学高等教育研究開発推進センター）

【講演要旨】

講演では、(1) アクティブラーニングの定義、(2) ディープ・アクティブラーニング (DAL)、(3) ピアインストラクションの以下3点について論じる。

第1に、アクティブラーニング (active learning) の定義である。講演者はアクティブラーニングを、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという (受動的) 学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している (溝上, 2014)。アクティブラーニングには二段階の歴史的発展が認められる。その第一段階は、定義の前半部で示される受動的学習を乗り越える意味での能動的な学習である。講義の最後部にコメントシートを書かせる参加型授業と呼ばれるなかでのアクティブラーニングは、まさにこの第一段階のものである。しかし、2012年に中教審の質的転換答申でアクティブラーニングが真正面から取り上げられ、用語解説もなされ、期を同じくして、反転授業も活発になされるようになってきた。このようななかで、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという (受動的) 学習を乗り越える」意味でのアクティブラーニングでは、十分ではないと感じられ、第二段階のアクティブラーニングへと移行してきていると考える。

第二段階のアクティブラーニングは、定義の後半で示されるように、受動的学習を乗り越える意味でのアクティブラーニングではなく、何が能動的な学習なのかを明示するものである。つまり、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」ものが、能動的な学習と見なす観点である。書く・話す・発表するなどは、一方向的な知識伝達型授業の「聴く」を乗り越えるために示されている具体的な活動例であり、ここに教授パラダイムから学習パラダイムへの転換の含意が、活動レベルで示される。そして、書く・話す・発表するなどの活動を学習に採り入れ、それに関与するということが、学生にとって、ただ聴くだけのときにはあまり働かせていなかったさまざまな認知機能を働かせ、そのプロセスを外化することだと述べられる。「認知プロセス」とは、認知心理学の枠組みを参考にして、知覚・記憶・言語、思考 (論理的 / 批判的 / 創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など) といった心的表象としての情報処理プロセスを指す。このような情報処理プロセスが、学習においては頭のなかで起こっていると考える。

第2に、アクティブラーニングの質を高めようとする「ディープ・アクティブラーニング (DAL)」の考え方を紹介する。DALは、Marton & Säljö (1976) に戻るとされる「学

習への（深い・浅い）アプローチ」をアクティブラーニングと連結させた発展的概念である（松下編，印刷中）。要は、学習の形態だけで充実した質の高いアクティブラーニングになるわけではなく、学習内容にこだわってこそ（＝深い学習）、学生は認知機能をより働かせ、結果、充実した認知プロセスが生じるのだと考えるものである。講演では、マルトンらの学習への深いアプローチを、活動の動詞の観点から読み替えた Biggs & Tang (2011) の視点を援用して、学習への深いアプローチから見たときにも、その質を高めるために DAL へと発展させなければならない点を紹介する（溝上，印刷中）。

3つ目に、アクティブラーニング、DAL の実践例として、筆者がおこなってきた、心理学の授業におけるピアインストラクションについて紹介する。ピアインストラクションは、物理学者の Mazur (1997) が開発した技法で、クリッカーとピアディスカッションを用いたアクティブラーニング型授業を実現するものである。物理学と心理学の授業の差異、クリッカーのさまざまな使用法などについても紹介する予定である。

表 活動の「動詞」から見る学習への深いアプローチと浅いアプローチの特徴

| 学習活動 | 深い アプローチ | 浅い アプローチ |
|---------------|-------------|-------------|
| ・振り返る | ↑ ↓ | ↑ ↓ |
| ・離れた問題に適用する | | |
| ・仮説を立てる | | |
| ・原理と関連づける | | |
| ・身近な問題に適用する | | |
| ・説明する | | |
| ・論じる | | |
| ・関連づける | | |
| ・中心となる考えを理解する | | |
| ・記述する | | |
| ・言い換える | | |
| ・文章を理解する | | |
| ・認める・名前をあげる | | |
| ・記憶する | | |

*Biggs & Tang (2011) , Figure 2.1 (p.29) の一部を翻訳・作成。

【講師紹介】

溝上 慎一（みぞがみ ・しんいち）

京都大学高等教育研究開発推進センター教授、京都大学博士（教育学）。

1970 年生まれ。神戸大学教育学部卒業、1996 年京都大学高等教育教授システム開発センター助手、2000 年講師、2003 年助教授（准教授）、2014 年 6 月より現職。大学院教育学研究科兼任。大阪府立大学高等教育開発センター顧問。日本青年心理学会常任理事・編集委員、大学教育学会常任理事・編集委員。主な編著書に『大学生の学び・入門ー大学での勉強は役に立つ！ー』（有斐閣アルマ，2006，単著）、『高校・大学から仕事へのトランジションー変容する能力・アイデンティティと教育ー』（ナカニシヤ出版，2014，共編）、など。

アドラー心理学と協同学習

古庄 高（神戸常磐大学）

キーワード：権威的関係の解体，平等と参加，協同の精神

1. 1980年代の学校の「荒廃」現象

わが国の学校教育は1980年代以降、校内暴力、いじめ、不登校、学級崩壊、学習意欲の低下、学力格差など、さまざまな問題に直面してきた。これらの問題の背後には、権威をもとにした伝統的な支配—服従の人間関係が、社会構造の変化により、次第に解体へと向かった状況があるのではないかとと思われる。

年長者から年少者へ、上司から部下へ、大人から子どもへ、教師から生徒へ。上位の立場にある権威者は、命令や指示や決定を行う。下位の立場の者は、従順な態度で服従する。こうした戦前からの風潮は、80年代の生産主義から消費主義社会への転換とともに、急速に弱くなっていった。権威者の一方的な命令や決定が、そのまま盲目的に承認される専制的な社会ではなくなってきたのである。

学校がこの社会の変化にうまく対応してきたとは言えないだろう。むしろ現在でも、学校や教師の主導のもと、生徒たちは従順な態度が期待されている。授業中も受け身の姿勢で学び、ほとんど出番がないままに、学校にいる時間をやり過ごしている。とりわけ受験教育や受験競争が大きな障害となって、主体的な学びが妨げられているのが実情だ。学校の外では、ひとりの消費者として、私的な欲望を能動的に追求できる生徒が、学校内では、依然として古い権威的な体質を保持した授業や学校システムに順応しなければならない。つまり、学校と学校外の家庭や一般社会との間には、大きなズレがあるのだ。この両者の矛盾や対立が、生徒の反感や反発あるいは離反を生み、学びを味気ないものにし、さらには上記のさまざまな「荒廃」現象につながっているのではないだろうか。

2. アドラー心理学の基本的な立場

アドラー心理学は、子どもを大人と対等な者と見なし、子どもにも意思決定に参加させようとする点で、権威性の解体が進む現代の民主的な状況に適した実践理論である。学校教育の諸問題に対処するためには、まず、生徒の行動の理解を可能にする〈理論的な枠組み〉と、さらにその行動理解に基づいて生徒を教育し訓練する〈実践的方法〉が不可欠である。教師はアドラー心理学による人間理解を学ぶとともに、生徒を自立的で勇気に満ちた、そして協同的な生活に向けて訓練するための方法を身につけなければならない。

アドラー心理学は、人間を理解するための基本的な前提として、パーソナリティの統一性、精神の目標追求性、優越性の追求、共同体感覚、人間の創造性、認知論などの仮説的な考え方を提案する。これらの理論的な枠組みによって、生徒をよりよく理解することが

可能になる。また、生徒をどのように導き、教育すればよいのかについても、手がかりや方向性を見いだすことができる。

生徒を具体的に指導する方法としては、「勇気づけ」「好ましくない行動の4つの間違っ
た目標の理解」「4つの目標の理解にもとづく指導法」「クラス会議」などが役立つだろう。
学級崩壊したクラスを立て直すうえで、あるいは協力原理による〈学びの共同体〉として
のクラスづくり・クラス運営のために、アドラー心理学は非常に有効な方法である。好ま
しくない行動をしたり勉強を拒む生徒に対して、教師は、適切に対処する知識やスキルを
身につけなければならない。生徒が相互尊敬や協力や責任を学び、民主的なクラスの中で
生活するための訓練を、教師は民主的なリーダーとして教える必要があるのだ。

3. 協同学習とアドラー心理学

アドラー心理学のもっとも重要な概念である〈共同体感覚〉は、人間が社会的な存在で
あることに由来し、人間が共同社会の中で健全に成長し生きていくために不可欠な生得的
感覚・素質である。つまり共同体感覚は、他者に関心をもち、他者と結びつき、他者と協
同しようとする欲求の根本にある感覚であり、優越性の追求を正しく有益なものへと方向
づける。従ってこの生まれつきの共同体感覚を、教育を通してさらに意図的に育成し発達
させることが肝要である。

協同学習が、共同体感覚を育成するうえで、多大な貢献をすることに異論はないであろ
う。協同学習によって、授業中に〈協力する能力〉を訓練する機会が数多く提供されるこ
とで、生徒は仲間と学び合い、仲間意識を育む。共同生活のルールを尊重し、共同社会の
福利に貢献することの喜びを実感する。共同体感覚は確実に高められるだろう。

また、協同学習は〈単なる技法の集まり〉ではない。技法の背後にある考え方、協同学
習の理論が、理解されなければならない。さらに生徒たちが〈協同の精神〉を共有し、〈
協同の精神〉を具体的な行為として実践できるようになることを目指している。つまり協
同学習は、協同による学び合いを通して、民主的な社会の基盤となる価値観や態度を育成
することを射程に入れているのだ。(安永悟『活動性を高める授業づくり』、67-70頁)

協同学習で授業をしていると、随所でアドラー心理学が役立っていることに気づかされ
る。アドラー心理学で学んだ基本的前提をもとに学生・生徒の行動を理解し、彼(女)ら
を勇気づけるような言葉かけを行い、問題に効果的に対処する方法を探ることができる。
それほど協同学習とアドラー心理学とは、互いに補い合う関係にあると言えよう。生徒が
「自立した、自制心のある、勇気のある」(アドラー『子どもの教育』、55頁)成人になる
こと、つまり生徒が〈協同の精神〉をより増大させること。協同学習とアドラー心理学は、
そのことを目標にしているのである。

通常の学級における特別支援教育へ活かす協同教育

—特別な教育的ニーズのある子どもたち“も”伸びる授業—

企画・司会者 : 高野 久美子 (創価大学)
企画・話題提供者 : 涌井 恵 (国立特別支援教育総合研究所)
話題提供者 : 小野 典利 (鹿沼市立みなみ小学校)
田中 博司 (杉並区立桃井第五小学校)

キーワード : 特別支援教育, 協同学習, マルチ知能, 学び方を学ぶ

【企画趣旨】 2012年の文部科学省の調査では、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約6.5パーセント程度の割合で通常の学級に在籍していることが示されている。発達障害の有る子どもたち以外にも、日本語が母語でない（外国籍の）子ども、虐待などにより心理的な問題を抱えている子ども等、実に様々な多様な特別な教育的ニーズを抱えた子ども達が在籍している場合もある。通常の学級担任としては、どの子どもひとり一人大切なクラスの一員であり、特別な教育的ニーズのある子どもだけでなく成績下位群の子どもの学習の遅れも気になれば、成績上位群の子どものさらなる伸長も気になるだろう。すべての子どもがわかる、できることを目指したユニバーサルデザインな授業づくりの必要性が高まっている。これに対し、涌井らは通常の学級にいるすべての子どもの学びを充足することを目指した「スイミーとふろしき忍者・先生プロジェクト」（以下、スイミー風呂プロジェクトと略す）を立ち上げ、研究を進めてきた^(注1)。スイミー風呂プロジェクトは、言語的な話し合いだけに頼らず、様々なマルチ知能（Multiple Intelligences）（Armstrong, T. 2000; Gardner, 1999）を活用できる協同学習を仕掛けることにより、学級の一人ひとりの学び方の違いに対応した授業を展開するという特徴を持つ。

そこで、本ラウンドテーブルでは、このスイミー風呂プロジェクトの理論的背景とその実践事例を話題に取り上げながら、通常の学級における特別支援教育へ活かす協同教育の手立てや初めて取り組む際のポイント等についてフロアとやりとりしながら議論する。

【話題提供1】「スイミーとふろしき忍者・先生プロジェクト」の理論的枠組みについて

涌井 恵

協同学習は、個性を活かした役割分担が可能であり、様々な学び方で学習に参加できるので、誰もが参加し学びやすいユニバーサルデザインな学習形態であるといえる。しかし、実際は言語偏重の活動に陥りがちで、発達障害など認知特性の偏りのある子どもにとっては参加すらしづらい授業になってしまう傾向がある。そこで、一人一人に合った学び方を選べる協同学習による授業によって、これを解決できないかと考え、「学び方を学ぶ」授業

と協同学習を組み合わせた実践モデルを開発した。「学び方を学ぶ」ことは、生涯学習のキーコンピテンシー（欧州委員会・欧州議会、2006）として取り上げられており、新しい学力観として注目されている内容に先駆的に取り組んでいるという特色を持つ。「学び方を学ぶ」授業は、8つのマルチ知能と著者が独自に設定した3つの領域（やる気、記憶、注意）の観点から、自分はどんな学び方で学んでいるのか、どんな学び方だとわかりやすいのか気づかせること、また自分に必要な支援の手立てを理解し、その支援を他者（大人や仲間）に要求できるようになることを目指した授業である。「学び方を学ぶ」授業によって人は各々学び方が異なることを意識させたため、支援の必要な子どもへの支援が特異なものとして目立たず、スムーズに自然に行えるようになったこと、協同学習はいろいろな学び方を許容する学習設定が行いやすい授業技法であることが明らかになった。

【話題提供2】 マルチ知能を使った理科の学び合い

小野 典利

小学校3年生の理科「昆虫の育ち方」の授業において、様々なマルチ知能を活用しながら学び合いが行えるよう設計した理科の実践事例について報告する。本校では、「学び合う関係づくりを求めて」というテーマで研究に取り組んできたのだが、発達障害や外国籍であるために特別な教育的ニーズを抱える子どもがクラスの約半数と多く、学び合いがうまく成立しないこともあった。そこで、学び合いに加えてマルチ知能理論の視点を取り入れた授業づくりを行ったところ、積極的に学習活動に取り組む様子が見られた。また、指導案づくりの段階で、教師にとっても教材研究の視点が広がり、より深まりのある教材研究をすることができた。

【話題提供3】 学級づくりと「学び方を学ぶ」授業と協同学習の三つ巴の実践

田中 博司

これまで様々な学級の子どもたちを対象に協同学習や、マルチ知能とやる・き・ちゅ（やる気、記憶、注意）についての理解と活用のコツを学ぶための「学び方を学ぶ」レッスンを行ってきた。子ども達の状態によって、協同学習に入る以前の学級づくりに重点を置く場合もあった。具体的な実践例を紹介しながら、特別な教育的ニーズを抱える子どもの在籍する学級において、どのように協同学習を実施するための体制を整えていけばよいのか、について考察する。

※注1 平成24-25年度文科省科研費若手研究(B)（研究代表者：涌井恵 課題番号：24730774）。

※文献 1) Armstrong, T. (2000)著 吉田新一郎訳(2002):「マルチ能力」が育む子どもの生きる力, 小学館.
2)Education Council (2006) Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30.12.2006

Cooperative Learning (CL) Activities in University English Classes (英語を用いた授業での協同学習)

Kumiko Fushino, Tokyo Keizai University

Key Words: English, CL, principles, activities, University

This workshop is designed mainly for University English teachers and will be conducted in English.

Group and pair work has been increasingly used in university English classes in Japan because of the communicative English teaching movement and the necessity to develop students' communicative competence to help them become "Japanese who can use English" (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2002) in the globalizing world. However, I occasionally hear that teachers sometimes encounter difficulties when they try to have their students work in groups in English. In other occasions, I hear some complaints from students about the English lessons they are taking. I hope this workshop will provide university English teachers with an opportunity to think about how to organize group work more successfully by introducing cooperative learning principles and some CL activities.

First, we will go over the basic principles of cooperative learning. In particular, I will make clear the difference between ordinary group work and CL group work. Then, I will briefly explain nine basic principles of CL: 1. Positive Interdependence, 2. Individual Accountability, 3. Promotive Interaction, 4. Social Skills, 5. Group Processing, 6. Heterogeneous Grouping, 7. Maximum Peer Interaction, 8. Equal Opportunity to Participate, and 9. Cooperation as a Value (based on

Jacobs, Power, and Loh, 2002).

Next, I will invite the participants actually to experience some CL activities that I myself have been using in my own English classes. The activities I would like to introduce are: 1. Let's Find Common Things, 2. Doubt, 3. Jigsaw, and if time permits, 4. Discussion on a Current Issue.

Then, I will introduce points to be checked when group work does not function well. After that, participants will be encouraged to share their use of group work and think together how to improve it by using the guideline.

Although this workshop is designed for university English teachers in mind, I believe secondary school teachers can also benefit from it.

References

- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2002). 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について[On planning a strategic scheme to cultivate “Japanese who can use English”]. Retrieved 2014. 8. 27, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm

【講師紹介】

伏野 久美子 (ふしの・くみこ)

現在、東京経済大学特任講師。教育学博士。主要研究テーマは、英語教育における協同学習およびグループ学習、グループワークにおける学習者心理。日本協同教育学会理事、International Association for Study of Cooperation in Education (国際協同教育学会) 理事。

【著書 (共著)】

『先生のためのアイディアブック』伏野久美子、木村春美、関田一彦(監訳) (担当:共訳)
ナカニシヤ出版 2005年11月

看護教育と協同学習

緒方 巧 (梅花女子大学看護学部看護学科)

【企画趣旨】

今回のワークショップでは、看護教育における講義・演習の中で、学生個々から責任感を自覚した能動的学修行動を引き出し、学習仲間との互惠の人間関係の形成など看護職としての資質形成も促進する教育方法として、協同学習法を用いた教育実践例を紹介します。またいくつかの協同学習法の実際を参加者の方々と体験しあうことで、教育実践への活用・きっかけづくりにしていただけることを期待して、本ワークショップを開催します。我が国では20年程前から看護大学の新設が本格的にスタートし、その数は全大学の約1/3を占めるほどになりました。18歳人口の減少を受けて、各大学が入学生の定員確保に工夫を凝らす中であって看護系の学生確保には余裕が伺えます。一見、満員御礼のような看護教育の現場ですが、私自身は看護学生の看護職志向、知識・技術修得・資質形成への主体的取り組みに「薄さ・脆さ」を感じています。個々の「薄さ・脆さ」の背景や状況は様々ですが、それが進路への「揺らぎ」に移行していくのは、専門科目の履修が増えていく1年生後期や長期間の看護学臨地実習が近づく3年生前期などの時期です。その一方、「薄さ・脆さ」を乗り越え看護職志向を見失わず手放さず、自ら社会貢献の場を獲得し巣立っていく学生がいます。学習仲間たちとの関係性に絆や連帯を形成しながら、互惠的(相互に支え合う)人間関係を構築しつつ、教員にも適宜自主的に支援を求め、一つひとつの課題・難題を乗り越えていく、「学力=人間力」「学力<人間力」を感じさせる学生です。

ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室主任研究員の樋口健氏は、第2回大学生の学習・生活実態調査(2012年)から、看護、看護医療、保健、保健医療などの保健衛生システムの学生のデータ抽出をもとに次のように述べています。「授業への気持ちというのは、授業に興味・関心が持てないとか、ついていけないというのが増していくと大学を辞めたいと思うので、教員がその子たちを引き上げて前を向かせる、学生のやる気を乗り越えさせる鍵として、教員の教育力と授業、カリキュラム、それをもって学習意欲を高めて学習上の達成を体験させることが教育上重要である(2013, 12, 21 日本私立看護系大学協会講演会)」。今、わが国で学士課程教育の質的転換への具体的な取り組みがなされている中であって、看護教育では、講義⇒演習⇒実習の先に待ち構える看護師国家試験の全員合格(+保健師・助産師・養護教諭など)という目標の達成、責任感から、膨大な専門知識修得を促す知識伝達・注入を中心とした教育に陥りがちです。しかし、学生のもつ看護職志向への「脆さ・薄さ・揺らぎ」を救えない落とし穴も、看護職としての資質形成のチャンスを逃す落とし穴も、実はそのあたりに潜んでいるのでは、と考えさせられます。

私は、2003年から協同学習法の技法のひとつである「ジグソー学習法」をとり入れた授業を細々ながらコツコツと実践してきました。今回のワークショップでは、看護教育方法のパラダイムの転換に果たす協同学習法の魅力・可能性について、まず体験を通して思考し、参加者がつながる場にもなれば幸いです。皆さまのご参加をお待ちしています。

【講師紹介】

緒方 巧 (おがた・たくみ)

現在、梅花女子大学教授。最終学歴は、武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科臨床教育学修士 大阪大学大学院博士後期課程在学中(教育工学分野)。研究分野は、基礎看護技術の教育方法に関する研究(主として協同学習法のジグソー学習法を用いた教育方法に関する研究)、健康教育に関する研究(主として禁煙教育)。日本協同教育学会理事。

【業績一覧】

ジグソー学習法を用いた看護技術の教育方法について

連載1回目 看護教育に協同学習法を取り入れる 教育方法のパラダイムの転換としての協同学習

連載2回目 看護教育に協同学習を取り入れる 「ジグソー学習法」を用いた基礎看護技術演習

Research concerning the importance of the visiting nurse to senior citizens with intellectual disabilities

看護学生による教育指導技術の体験学習効果

ジグソー学習法による基礎看護技術の習得を高める教育方法

本学学生の喫煙実態と授業による禁煙・防煙教育の効果

緒方式ジグソー学習法による基礎看護技術の教育方法

地域住民の健康管理への取り組みと専門病院における看護師の役割

ジグソー学習法による基礎看護技術「身体の清潔」の教育成果と課題

ジグソー学習法による血圧測定の効果

試作看護技術シュミレーターを用いた基礎看護技術教育の評価

初回基礎看護学実習レポートの分析(その2)

アクティブ・ラーニングの工夫

太田 昌宏（明星大学 明星教育センター）

（1）本講座の趣旨

近年、大学の教育改革が進む中、多くの大学が「アクティブ・ラーニング」を導入しています。アクティブ・ラーニングとは、授業者が学生に一方向的に知識を伝達する講義スタイルではなく、問題解決学習、体験学習など、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語です。具体的には、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーションなどの授業手法があります。

ただ、授業に上記のような活動を取り入れたからといって、必ずしも学生が能動的になるわけではありません。実際には、「活動がある」というだけで、学生の学びが深まっていない授業実践の例もあります。学ぶ動機をもっている学生が授業に参加していることを前提に、活動すること自体を目的としてしまうと、「活動あって学びなし」という状況が見逃されてしまう危険性も生じてきます。

そこで本講座は、学ぶ動機をあまりもたない学生を想定するところからスタートします。やる気や他者と関わる基本的なスキルをもたない学生と授業者が向き合ったとき、活動を通してどのように学びを深めていけばよいのかについて、参加者の皆さんと考えたいと思います。

（2）アクティブ・ラーニングの定義とそれが成立する条件

本講座では、アクティブ・ラーニングを「学習者が主体的に学ぶ教育機会」と定義します。ここでいう「主体的に学ぶ」とは、学習者に次の三つのことが起きていることを指します。

1. 異質な者どうしの関わりにより、自分を理解し、視野が広がる
2. 自分の考えを表現し、他者の考えを聴くことで、相互に学び合う
3. 体験を振り返るリフレクションにより、自ら問いを発見する

そして、上記のことが起きるためには、次の三つの条件が必要と考えます。

- ① 場の安心、安全が確保されている
- ② 自由な雰囲気的空間ができている
- ③ 学習者が基本技法を身につけている

それぞれについて、以下、簡単に説明します。

①について。学習者は、クラスやグループなどの集団の中に入ったとき、自分をどこまで出してよいのかという、自己開示への不安を多少なりとももっています。学習内容に集中するためには、まず、その不安をとくことから始める必要があります。

②について。授業の中で学習者が思いついた意見や疑問を自由に出し合えると、お互いの認識が深まり、学習は進みます。思いついたことをつぶやける、そのつぶやきを受け取ってくれる場が必要です。

③について。アクティブ・ラーニングを成立させるための基本的な技法は、それほど多くありません。さしあたって、協同学習の二つの技法、①「代わり番こに」、②「順番に話そう」があれば十分です。本講座では、主にこの二つの技法を、参加者の方々に体験していただきます。

（3）授業者の立ち位置

アクティブ・ラーニングが成立する条件の①「場の安全、安心の確保」と②「自由な雰囲気空間づくり」を可能にするためには、授業者の立ち位置が重要になります。学生の意見を上から眺めるのではなく、自分が学生のとときはどうだったかという、ある意味、学生と対等な立ち位置、目線が必要です。例えば、学生どうしの対話が授業者の思うとおりに進んでいなかったとしても、あえて介入せず、「じっと見守る」ことが必要な場面もあります。

（4）問題提起

アクティブ・ラーニングが成立する条件③の「基本的技法」は講義中心の授業でも活用できます。

たとえ授業という場であっても、90分間、ひたすら人の話を聞いて内容を理解するのは、学生にとってむずかしい場合があります。もし、講義の合間に、学生どうし「私はこう思う」という自分の考えを出し合う時間があれば、学生は継続して話を聞きやすくなります。授業者が設定する意見交換の時間は、最初は5分～10分程度の短い時間でよいと思います。自分の考えをクラスメイトに聞いてもらう、反応をかえしてもらうことで、学生の学ぶ意欲は少しずつ高まります。

【講師紹介】

太田 昌宏（おおた・まさひろ）

1967年生まれ。最終学歴：東京学芸大学大学院教育学研究科社会科教育専攻修了。教育経験：専門学校・短期大学・大学等で、論理的思考・論理的コミュニケーションスキル関連の講座を多数、担当した他、日本ディベート協会の派遣講師として、企業の社員や公務員対象のディベート研修も行ってきた。現在は、大学の初年次教育、キャリア教育関連の授業を担当（中央大学・明星大学）。

【著書（共著）】

- ・『メディアリテラシー教育の実践事例集—情報学習の新展開—』学事出版 藤川大裕編＝編著
2000年10月発行
- ・『中学／高校 はじめてのディベート授業 教科書を活用したディベートシナリオ集』学事出版
全国教室ディベート連盟＝編著 2003年8月発行

教師のためのアサーション・トレーニング

園田 雅代（創価大学）

【企画趣旨】

「アサーション」の定義は、「自分の気持ちや考え、意見、相手への希望などを言いたい時には、それをなるべく率直に正直に、しかもその場に合った適切な方法で伝えようとする自己表現」です。これに「トレーニング」という語句が付されるのは、「大人も子どもも誰もが最初からアサーションを上手に行えるわけではない。それは習ってきていないのだから当然のこと。だから（例えばスポーツのように）練習を積み重ねていけば、誰もが徐々にアサーションを身に付けていけるはず。幸いにコミュニケーションの練習の場面は日常、至る所にある。気長にアサーションの練習をしていこう」という要点を強調するためです。さて、上記の定義には重要なポイントがいくつかあり、当日のワークショップではそれらを全ておさえますが、ここでは、気持ちや意見などを「自分が言いたい時には」という点を取り上げましょう。これは、何でも心の中にあることを言わないといけないのではなく、「言いたかったら言っていこう」ということ、換言すると、自分の心を丁寧に見つめたり本心は何かと確かめたりすることを通して、単に「言える」とか、「言い方が上手」といった外的な面だけでなく、個人の内面的な自尊感情なども育てていこうという意味になります。

私たちは言いたいと思うものの、「どうしてもうまく伝えられない」「言い方がわからない」「下手に言って相手ともめてしまうのは嫌」などと、気持ちや意見などを押し殺してしまうこともよくあります。アサーションには大切にしているひとつの思想があり、それは「人間は誰しも自分の気持ちや考え、意見を表現する権利がある」「誰もがその権利を使ってよい。ただし、他者にもあるその権利を侵さない限り」というものです。実は、アサーション・トレーニング(以下、ATと称します)は1960年代、アメリカを中心とした、基本的人権の回復運動から生まれたものであり、その歴史的経緯に象徴されるように、人権尊重の精神が根底にあります。ですので、「言いたい」気持ちがあるなら、それを大切に、自分の「表現する権利」を使ってみよう、それが自分で自分を大切にすることにつながるから、というわけです。子どもたちに「人権」や「権利」という言葉を直裁に伝えないとしても、たとえば、「きみが（あなたが）言いたかったら、その思いを大切にしてみてくださいよ」「最初からうまく言えないのはみんな当たり前。少しずつ練習しながらでいいんだよ」と、わかりやすく、その子なりのアサーションの表現を促したりします。昨今、わが国では、子どものためのATが小・中・高の教師やスクールカウンセラーなどの手によって、目の前の児童生徒に合うよう適宜、工夫を加えながら実施されるようになってきました。その背景には、一昔前ならば、例えば異年齢集団による遊びや同胞との関わり、親戚や地域の人々との日常的な付き合いなどを通して、子どもは成長過程において一

定レベルのコミュニケーション力を自然裡に獲得する可能性が高かったこと、しかし現代では、そのような機会が激減し、必然的に子どものコミュニケーション力、特に対面型コミュニケーション力の低下という問題を種々引き起こしており、それを補填するための有効な取り組みが切に求められているからでしょう。それに加えて、前述したようにATは自尊感情をも育てるものであるところに特長がありますが、今の子どもたちが自尊感情を持ちにくかったり育てにくかったりし、国際比較で見ても、わが国の子どもたちの自尊感情が相対的に他国よりも低い傾向にあるといった点も、ATが求められる要因だろうと思います。

学校でATを効果的に展開するには、目前の子どもたちにどういったATをするのが適切かという判断や準備、振り返りなどが必要です。それとあわせて、学校という日常的な、そして今後も継続する関わりのある場であるだけに、参加するどの子にも無難な、それなりに楽しめるプログラムを実施する配慮も大切です。例えば、すでに起こっているいじめや友達関係のトラブルを素材としてのATは、よほどの見通しや、それによって何が生じても引き受け対処してゆけるという自信がなければ安易に行うものではないでしょう。つまり、ATを学校で実施するには予防的・開発的な心理教育として位置づけるのが望ましく、その具体的な方法については、当日、(時間の許す限り)いくつかご紹介したいと思います。また、学校で教師が子ども向けにATを実施する際の基本的な心構えとしては、子どもたちの反応やフィードバックに鋭敏な、ファシリテーター的な関わりが必要となります。というのは、子どもたちの動機やレディネスは多様なため、教師はアサーションの本質をしっかりと伝えつつも、子どもたち各人の自由な学びや疑問を尊重する姿勢が不可欠となるからです。さらに、教師がアサーションの良きモデルとなり、アサーションの言行一致を示すことが問われます。例えば、期待はずれの反応や批判的な問いかけが子どもからなされた場合など教師がどのようにその子どもと向き合いながらアサーションを体現するか、このことがATの鍵となります。その意味においても、学校でATを実施する場合は特に教師自身がどのくらいアサーションを身につけているかを随時、確認しながら実行していただけたらと願うものです。そして、できたら気長にアサーションの種を蒔き、子どもにコミュニケーションのスキルと自尊感情などをじっくりと育てるという基本姿勢で、また、ご自身も、アサーションを日々練習し、学び続けるというスタンスで取り組んでいただけると幸いです。

当日のワークショップが、それに向けての確かな布石となればと何よりです。

参考文献

園田雅代監修 (2013) 「イラスト版 子どものアサーション」 合同出版

園田雅代・中釜洋子 (2010) 「子どものためのアサーション・グループワーク」 日本・精神技術研究所

高校の先生のための協同学習入門

水野 正朗（名古屋市立桜台高等学校）

キーワード：言語活動の充実、対話、深い学び、学習共同体、高校

1. 講師プロフィール

日々の授業実践にもとづいて、教育領域での理論を構築する実践的研究者。授業の事実をもとに教師同士が学び合う授業研究の重要性を強調し、「協同の学びは、教師一人の試みからでもスタートできる」、「教材と生徒の接点を見つけ、教科や教育内容の本質を貫くような”柱となる問い”を立てよう」、「生徒から出てくるさまざまな考えの相互関係を見つけ、つなげていこう」、「より高度の段階を目指す”知的な学習”によって、学びの質を深めてよう」など多くの提言をしています。

日本協同教育学会理事。「名古屋・協同の学びをつくる研究会」事務局。主な著書は『協同の学びをつくる一幼児教育から大学まで』（共著、三恵社 2012）、『授業研究と授業の創造』（共著、溪水社 2013）、博士論文『高等学校における学習共同体の構築に関する研究—協同学習によるテキスト解釈の深化』など。

2. ワークショップの概要

高校においても、新学習指導要領のもと「言語活動の充実」が目指されています。しかし、「活動あって、学びなし」になっては困ります。目指すべきものは思考力、判断力、表現力の高いレベルでの育成です。これは受験学力の向上と矛盾するものではありません。

協同学習を試みたことのない高校の先生から、「協同学習を導入すると授業の進度が遅れる」「受験学力が身につかないのでは？」などの不安の声を聞くことがありますが、杞憂にすぎません。日本各地の進学校（トップ校）の多くが協同学習（アクティブラーニング）に取り組むようになってきたのは、そこに必然性があるからです。教材の扱い方、課題の出し方、学ばせ方、評価の方法を少し変えるだけで、生徒たちの学びは見違えるように活性化します。

確かに、講義中心・教え込み型の一斉指導を中心においたままで、十分な配慮もなくグループワークをプラスするようなやり方では、授業時間の不足や私語の多発、ただ乗りという困った状況が起こることが容易に予想されます。だからこそ「一方的な知識伝達型授業」を「学び合い」に転換する学習観・授業観と具体的な方法論が必要になるのです。

人は他の人の意見を聞いて、「そんな考えもあるのか」と刺激を受けて、自分も発言することで頭の中が整理され、知識も定着します。我々は聞いたことをそのまま理解するわけではありません。わかり方は人それぞれです。我々はさまざまな対話を通して知識を確か

なものにしていくというのが、社会的構成主義の学習観です。

本ワークショップでは、ペアから4人グループやコの字型へと学習形態を切り替えながらワークを進めることで、協同学習の基礎的な理論と技法を体験的に学びます。具体的な手だてとして、導入段階の仕掛け、学習課題の作り方、意見を有機的につなぐ技術などについて検討します。

はじめて出会ったメンバーを「学習共同体」として組織し、対話を通してメンバーが楽しく学び合えるようにし、そこから何か新しい気づきや発見をしていくように導けるようになりましょうという趣旨のワークショップですから、大学のFD活動にもご活用いただけたと思います。

3. ワークショップの目標

- ① 一方的な説明や練習に終始する授業からの脱却を目指す。
- ② 協同学習（アクティブラーニング）による学びの意義・授業観・学習観を理解する。
→ 生徒が主体的に能動的に学ぶ授業へ
- ③ 実際の指導における心得を学ぶ。
→ 学習指導の原理を知る → 自在な応用へ

4. ワークショップの具体的な内容

- ① 参加者同士の自己紹介
- ② 授業の見方。授業風景の写真を見て
- ③ 対話の重要性
- ④ 競争と協同、どちらが好き？
- ⑤ 交互発言法・輪番発言法・バズセッション
- ⑥ 座席配置が持つ意味
- ⑦ 小説の読解（模擬授業体験）
- ⑧ 協同学習の学習観・授業観
- ⑨ 個人思考と集団思考の組み合わせ
- ⑩ 知識構築のサイクル構造モデル
- ⑪ さらに深めるために

投稿論文の書き方講座

甲原 定房（山口県立大学），石田 裕久（南山大学）

【講座趣旨】

このセッションは学会の会誌「協同と教育」への論文投稿を促進することを目的としています。ここでは、これまで投稿論文の審査に当たられてきた皆さんから、どのような側面に注意して投稿論文を書けばよいのか、よく見られる問題点とはどのようなものかについて、お話をうかがいつつ、フロアからの質問にお答えする形式で進めていきたいと考えます。

会誌「協同と教育」は、協同教育、協同学習にかかわる実証的、理論的、方法論的な研究を掲載するものです。

今大会を始め、これまでの大会では数多くの研究や実践が発表されています。これらの研究を大会発表に留めるのではなく、「研究論文」「実践研究論文」として、多くの実践家や研究者の皆さんと共有していただきたいと考えます。

大会発表の論文形式では見開きの2ページしか書くことができません。しかし、この2ページでは書き尽くせないこと、伝えきれないことがあります。これに対して学会の機関誌「協同と教育」の投稿論文は最大10ページありますから、より詳細に記述することができます。研究や実践で問題としていること的背景を丁寧に述べることができます。投稿論文であれば、どのように研究や実践を行ったのか、読者がイメージし、再現できるように丁寧にその方法、取り組みのプロセスを述べるのが可能です。大会で自らの研究を発表していて「大切な部分を詳しく述べたい」あるいは他の皆さんの研究を聴いて、「もっと具体的な話を聴きたい」と、もどかしく感じたことはないでしょうか。その取組や研究がどのように協同の精神に関わるのか、はっきりと述べるためには、それなりの紙幅が必要になってきます。様々な試みによってどのような効果が出たのか、どのような変化が見られたのか、2ページには収まりきれない事柄があるでしょうし、割愛せざるを得なかった図表もあるのではないかと思います。

なによりも、自分の取り組みが協同を基盤にした教育にどんな意味を持つのか検討するためには、「研究論文」「実践研究論文」といったまとまった形で発表し、他の皆さんへ情報提供する必要があると考えます。

会員の皆さんが「協同と教育」に論文を投稿されることを期待しております。

「全体的な注意点」

- 論文作成は一人では難しい作業です。時間がかかります。身近に、相応しい「指導者」を見つけて、指導をお願いすることをお勧めします。
- 協同の精神を基礎においた研究，実践に関係しているテーマですか。
- 論文全体として「ストーリー性」に留意しながら書いていますか。
- 主観と客観を峻別した、論理的な思考に基づく、分かりやすい論文を。
- 適切に引用をしていますか。
- 論文の形態は「目的・方法・結果・考察」が基本。
しかし、実践研究の場合、その性質上、必ずしもこの形態に従わなくともよい。無論、論の一貫性など、論文として求められる条件はクリアしておく必要。

「タイトルと要約」

- 論文タイトルは適切ですか。
- 要約には「目的、方法、結果、考察」が含まれていますか。
- 必ずしも英文でなくとも良い。

「目的」

- 先行研究のレビューがなされていますか。
- 自他の研究や実践を比較して、新しい点は何処でしょう。
- 仮説が明確に述べられていますか。
- 論が一貫していますか。
- 無駄な情報が入っていませんか。

「方法」

- 他者が再現し、追試できる必要最低限の情報が含まれていますか。
- 実践研究の場合、実践内容を読者と共有できるほど詳細に述べられていますか。
- 仮説を検討するために必要な手続きや尺度が用いられていますか。
- 倫理的な問題はありませんか。
- 専門用語や略号を唐突に使っていませんか

「結果」

- 適切なデータの整理が行われていますか。
- 研究目的に対応した結果を示していますか。「統計的に有意な結果」の羅列になっていませんか。
- 図表の書き方は適切ですか。同じデータを表と図で示していませんか。
- パソコンは一応、結果を出力してくれますが、統計は適正に用いられていますか。
- 増加した、減少した、変化したのは、偶然の範囲かもしれません。多い、少ない、増えた、減ったには基準（統制群や前後の比較）が必要です。大きく変化、著しく変化という記述も主観的です。
- 同じデータを表と図で重ねて示していませんか。

「考察」

- 仮説に対応した考察がなされていますか。
- 今後の展開が述べられていますか。
- 結果から、その考察は出てきますか。結果を根拠として考察していますか。

「その他」

- 引用文献の書き方は領域ごとに違いがあります。
- 10 ページに収まっていますか。
- 白黒の印刷です。その図表で大丈夫ですか。

「クラス会議」で勇気づけの学級づくりを！

森重 裕二（滋賀県甲賀市立希望ヶ丘小学校）

但馬 淑夫（三重県名張市立桔梗が丘東小学校）

キーワード：アドラー心理学，クラス会議，共同体感覚

1. 「クラス会議」について

「クラス会議」は、アドラー心理学に基づいた学級経営として「クラス会議で子どもが変わる」（ジェーン・ネルセン、リン・ロットら著、諸富祥彦監修、会沢信彦訳、コスモスライブラリー、2000年）で日本に紹介されたものである。毎日短時間のシンプルな活動を継続することによって、共同体感覚やライフスキルを育てることができる。

「クラス会議」の主な活動は、

- ①輪になる
- ②「ありがとうみつけ」をする。
- ③「議題の話し合い」をする。

というシンプルな流れであり、時間は10～30分程度の活動である。これまでの実践からは、幼稚園、小学校、中学校などで、ほぼ同じような場の設定、流れで実践が可能となっている。

実際に実践する場合は、小学校や中学校では、朝の会で実践されていることが多いが、多くの学校では10分ほどの時間しか設定できないのが現状である。しかしながら、初めは、時間内に活動が収まらず、うまくいかないことがあるが、継続して実践することによって、例え10分であっても十分取り組みは可能である。1回1回の10分の活動自体は決して派手なものではないが、積み重ねることによって子どもたちに学級肯定感、自己肯定感、他者尊重、問題に対処する力、リスクをとる勇気、責任などのライフスキルが育っていく。

2. 実際の「クラス会議」

多くの小学校や中学校において導入されている「クラス会議」について、「クラス会議」の実際の様子、進め方、それぞれの活動の特徴について、実際の教室での「クラス会議」のビデオを交えて紹介する。「クラス会議」を継続して実践していくことによる子どもたちの変化などについても紹介し、実際の「クラス会議」についてイメージできるようにしたい。

また、会場において、模擬的に「クラス会議」を実施することによって、「クラス会議」の特徴を体感できるようにする。「クラス会議」については、イメージするだけでは理解しにくいことが多いことから、実際に模擬的に活動してみることによって、感想や意見を交流し、「クラス会議」の実際の様子を考えられるようにしたい。

3. 子どもたちの変化から見た「クラス会議」

「クラス会議」に取り組んできた多くの事例から、実際の子どもたちの変化、子どもたちの感想、担任の感想、実際の写真などを用いて、子どもたちに「クラス会議」がどのように作用しているのか、どのように説明できるのかについて、「問題を解決すること」や「助け合うこと」など、いくつかの視点からの考察を提案する。

「クラス会議」での子どもたちの変化を1つの視点として、アドラー心理学、協同学習などの見地から、教室において、「クラス会議」を実践していく際の活動の工夫や配慮について考えることから、学級経営のエッセンス、大切な視点、工夫すべき点、配慮すべき点について議論を深めたい。

4. 「クラス会議」の教育課程への位置づけ

学校において「クラス会議」を実施する際、教育課程の中でどのように位置づけられるのかが課題となる。「クラス会議」自体の効果や良さについては、研究や報告からも明らかとなってきたが学習指導要領にどのように位置づけられるのかが課題となることが多く、実践が広がっていき難い一つの要因になっている。

教育課程への位置づけについて、「クラス会議」が、学級活動にどのように位置づくのかを学習指導要領の観点から紹介する。「クラス会議」が、しっかりと教育課程に位置付けられた活動であることを確認しつつ、「クラス会議」を実践していく上での問題点や配慮する点について議論を深めたい。

教育カウンセリング等勉強会「Rhodurus」

<http://rhodurus.dancing-monkey.net>

<http://www.facebook.com/Rhodurus>

発表者代表連絡先

滋賀県甲賀市立希望ヶ丘小学校 教諭

森重 裕二 rhodurus@dancing-monkey.net

一般

子どもの考えを関わらせるための課題設計

矢野 淳一（函南町立東小学校）

キーワード：文学作品読解，話し合い，課題設計

学校現場では、学習指導要領が平成23年度から完全実施となり、「思考力・判断力・表現力」の育成を掲げ、全ての教科に渡って言語活動の充実が求められるようになってきた。しかし、授業において、ただ単に学習者が意見を述べ合い、聞き合うだけでは、考えを深めることは難しい。子どもが主体的に考えたり、話し合いを通して考えを深めたりするためには、子どもに提示する課題が重要な役割を果たしている。

課題の設定は、教材研究を通して教材を分析して特性を理解することが必要となってくる。更に、教材の内容的価値を捉え、教材を通して国語科の学習で付けたい力を明確にした上で課題を設定していくのである。

青木（1976）は、「授業の創造は、教材研究の深さによると言っても過言ではないだろう。しかし、教材研究をしたことによって、教師が教材を固定して考えるようになっていたり、教師の教材研究のすじみちに、子どもたちを同調させるだけの計画を立案して、教材研究の成果へ再生的に同化させても、それは正しい教材研究とは言えない。もし、そのような学習ばかりが繰り返されるとしたら、子どもたちは教師の顔色をうかがい、教師の発問に迎合するような応答をする、受動的・防衛的な姿勢をとらざるを得なくなるだろう。」と、教材研究の必要性を述べながらも、教師の教材研究のすじみちに子どもを同調させるだけの計画だけでは子どもの主体的な学習が成立しないことを述べている。

前野（1976）は、「文芸作品を読むに際して、考えるに値する問いを、教師自らが具体的に問い、やがては子ども自らが問う態度づくりをする。好ましく育った学級集団では、子どもたちが自ら問いを出し合い、解決し合い、考え合う姿となってあらわれる。ここから自問自答の精神がはぐくまれ、主体的な人間が育っていくのである。」と、教師から与えられた課題ではなく、子どもが自ら問い、切実感をもった課題に取り組むことによって主体的な人間に成長していくことができることを述べている。

子どもが問いを持ちながら読むことについては、これまで国語教育において数多く実践されている。初発の感想を子どもに書かせ、感想や疑問をもとに単元の課題作りを計画に掲げている実践は数え切れない程多い。

しかし、新川（2011）は、「『初発の感想を出させ、それをもとにして学習課題をつくりました』と主張していながら、読み取り学習に入ると、『登場人物の気持ちを読みとろう』という学習課題で授業が展開していく。」と、初発の感想と学習課題とのつながりが明確になっていないことに疑問を投げかけている。

つまり、子どもが問いをもつことの重要性は叫ばれながらも、実践の多くが、初発の感想を学習課題にどうつなげていったかが明確になっていないのである。

子どもが主体的に考え、友達と関わり合いながら考えを深めていくことができるための授業設計をする際、教科内容を研究するのはもちろん、子どもの認識を予想し、どのようにしたら教材と子どもの考えを関わらせることができるか、教材を通して子ども同士の考えを関わらせ深めることができるか等について教師が考え、課題を工夫して授業を行うことが必要となるのである。

それでは、子どもが関わり合うための課題設定はどのようにしたらよいのであろうか。

一つ目に子どもが初発の感想を書く際の投げかけを工夫することである。単に全体を読んだ疑問や感想を書くのではなく、教材文のどの言葉や文を通して疑問や感想をもったかその根拠を明確にすることである。子どもは、根拠となる言葉や文が同じであっても、解釈の仕方が違ってくる。その解釈の違いをもとに課題設定につなげていくことができる。

二つ目に、子どもが初発の感想を書く際、登場人物の行動や心情と照らし合わせて「自分だったらどうするか。」と自分と教材とを関連付けて書くようにすることである。そのことによって教師は教材文を通した子どもの価値観を知ることができる。子どもの価値観の違いを通して課題設定に結び付けていくことができる。

三つ目に、初発の感想を教材文に記述し、子どもの疑問や感想と関係づけることである。子どもたちがどの言葉や文を根拠に思考したか整理することによって、教材研究によって子どもたちに付けたい力との接点が見えやすくなり、子どもの視点で再度教材を捉え直すことができるからである。

四つ目に、子ども自身が考えた疑問や、子ども同士の考えの違いを基に教師が仮の課題を設定し、事前に授業の流れをシミュレーションすることである。初発の感想によって、子どもの疑問や感想を把握しておくことによって、子どもの発言を予想しやすくなる。勿論、子どもの思考は授業の流れの中で常に変化していく。そのことも踏まえた上で、子ども同士の考えがどのように結びついていくか予想しながら課題を検討していくのである。

五つ目に、子どもが教材文の言葉や文から自分の考えの根拠を持つことができる課題になっているかどうかを検討することである。子どもは、根拠が明確になることによって、互いの考えの背景を理解し、互いの考えを比較検討したり、結び付けたりすることができるからである。

本発表では、初発の感想をもとに、子どもの考えを関わらせ、子どもの読みを深める学習課題を設定していくために、教師がどのように子どもの認識を捉え、教材研究と関わらせていくかについての一事例を紹介していきたい。

- 1 青木幹勇著「国語科ゆさぶり発問」（1976年、明治図書）p.35
- 2 前野昭人著／西郷竹彦解説「授業でどう考えさせたか」（1976年、明治図書）p.16
- 3 新川莊六「自ら心情の変化に目を向け、分析的に読み深める」（2011年、国語教育探究第24号）p.27

協同学習が児童の学習意欲の形成に及ぼす影響

真田 穰人 (大阪市立新高小学校), 浅川 潔司 (兵庫教育大学)

キーワード: 協同学習, 学習意欲, 学習における相互作用, 被受容感

【問題と目的】

子どもたちの学習意欲を高めることは、学力をはぐくむ上でとりわけ重要な視点である。学習意欲を支えている要素として桜井 (1998) は、他者受容感を「子どもたちに安心して勉強できる場を提供する要素であり、有能感や自己決定感を子どもたちに形成するために重要な要素である」と述べている。また、鹿毛 (2007) は、「意欲が育っていくには、自らの個性が他者によって受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられるという気持ち、受容感を人とのかかわりの中で感じる必要がある」と述べ、「受容感」の存在について強調している。これらの先行研究から互惠的相互依存関係が成立し、促進的相互交流が保障される協同学習の導入は、子どもの被受容感を高め、学習意欲の形成につながることを考えられる。そこで本研究では、協同学習が児童の学習意欲の形成に及ぼす影響を明らかにすることを主たる目的とした。

【方法】

1. 調査協力者

大阪市内の公立小学校6年生72名 (男子33名, 女子39名) を対象とした。

2. 使用した尺度

(1) 学習意欲尺度 (真田・浅川・佐々木・貴村, 2014) : 自律的学習行動 (8項目), 積極的学習関与 (5項目), 授業に対する自我関与 (4項目), 学習効力感 (5項目) の4下位尺度からなる合計22項目 (5件法)。(2) 相互作用尺度 (牧野・神山, 2009) : 機能的相互作用 (4項目), 情緒的相互作用 (4項目) の2下位尺度からなる合計8項目 (5件法)。

(3) 被受容感尺度 (鈴木・小川, 2007) : 7項目 (5件法)。

3. 調査時期および手続き

2012年11月上旬 (協同学習導入前), 2012年12月上旬 (協同学習導入後) に各尺度からなる質問紙を小学校の授業内で配布し、一斉の調査が実施された。

【結果と考察】

はじめに、学習意欲尺度・相互作用尺度・被受容感尺度の総得点に対し、協同学習導入前後で対応のある t 検定を行った。その結果、学習意欲総得点 ($t(71)=4.07, p<.001$) と相互作用総得点 ($t(71)=2.00, p<.05$) に有意な差が (真田, 2013), 被受容感得点にも有意な差 ($t(71)=5.07, p<.001$) がみられ、いずれも協同学習後の得点が上昇していた。

次に、それぞれの尺度得点の協同学習導入前後の差の関係をみるために、相関分析を行った。その結果、被受容感得点差と相互作用総得点差($r=.43, p<.001$)に正の相関が、相互作用総得点差と学習意欲総得点差に正の弱い相関が認められた($r=.34, p<.01$)。

さらに学習意欲尺度得点について、協同学習導入前の被受容感得点の水準(低群・中群・高群)×時期(協同学習導入前・導入後)を要因とする2要因混合計画の分散分析を行った。

学習意欲総得点に関して、交互作用が有意傾向($F(2, 69)=2.97, p<.10$)であったため、単純主効果の検定を行ったところ、被受容感得点の低群($F(1, 69)=7.59, p<.01$)と高群($F(1, 69)$

$=15.46, p<.001$)の時期が有意であり、低群、高群ともに協同学習導入後の学習意欲総得点が増加していた(Figure1)。

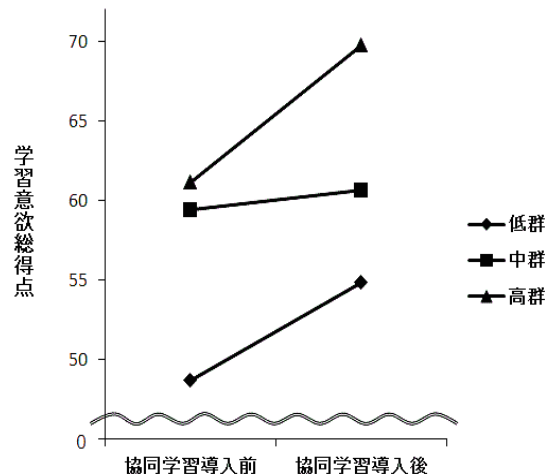


Figure1 被受容感得点水準別の学習意欲得点

本研究では被受容感と相互作用、相互作用と学習意欲の協同学習導入前後の差に相関がみられた。これらのことから、協同学習の導入で被受容感の高まりが学習意欲の形成に間接的に影響を及ぼした可能性が示唆された。級友とともに助け合い、学びあうなかで、被受容感が高められ、安心して自分の意見を伝えたり、教材と向き合って学習に取り組んだりすることで、学習意欲が形成されたということが考えられる。

また、協同学習導入前の被受容感得点の低群と高群が、協同学習導入後に有意に学習意欲が高まっていた。もともと被受容感が高い児童は、一斉学習と比べて他人とのかかわりが多い協同学習の導入に躊躇せず、学習に取り組むなかで意欲を高めたということが考えられる。一方、被受容感の低かった児童は、認め合い学び合うなかで大きく被受容感を高め、学習意欲が形成されたということが考えられる。これらの結果から、協同学習の導入による児童の学習意欲の形成に、被受容感の程度が影響する可能性が示唆された。

引用文献

- 鹿毛雅治 1998 子どもの姿に学ぶ教師 - 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」 - 教育出版
 牧野誉・神山貴弥 2009 同学習における相互作用規定因に関する探索的研究 日本教育心理学会第51回大会発表論文集 70頁
 桜井茂男 1998 自ら学ぶ意欲を育む先生 図書文化
 真田穰人・浅川潔司 2013 協同学習の導入が学習意欲に及ぼす効果に関する検討 日本協同教育学会第10回大会発表論文集 32-33頁
 真田穰人・浅川潔司・佐々木聡・貴村亮太 2014 児童の学習意欲の形成に関する学校心理学的研究 教育実践学論集 15 27-38頁
 鈴木真吾・小川俊樹 2007 自尊心と被受容感尺による思春期の適応理解の検討 筑波大学心理学研究 34号 91-99頁

セーリング実習における航海計画と協同学習 その2

久保田 秀明 (創価大学)

キーワード：セーリング実習, 協同性, 準備講習

1. 実践の背景

海外からの留学生と比較して、日本の学生のセーリング・ヨットの経験が極端に少ないことを示す資料については、前回大会で既報の通りであるが、日本人がセーリングに不向きであるという報告は見当たらない。西回りと東回りの単独無寄港世界一周を達成した 堀江謙一、自作艇による世界一周とその世界最小艇記録を持つ 青木 洋、史上初の世界一周単独ヨットレース「アラウンド・アローン」クラスII 優勝者 多田雄幸、世界一周単独ヨットレース「5 OCEANS」クラスI 総合2位 白石康次郎など、世界のトップ・レベルの優れたセーラーは、我が国にも少なくない。

長期間、一人だけで外洋を航海し、強靱な体力と精神力を求められる単独セーリングにおいて、世界的な実績を持つ彼らに共通する特性を探るとき、その答えが、意外なほどに他者を大切にし、他者との協同性に重きを置く行動姿勢であることを、その航海記から明確に読み取ることができる。人間がコントロールすることのできない天地・自然を相手にし、セーリングという不自由で危険を伴う活動を行うとき、人は強大な自然の力を前にして自分の能力の限界と具に感じるのであろうか。また、それを乗り越える営みの中で、他者と協同する技能が磨かれるのであろうか。あるいは、協同性に優れた資質を持つ者が、極限状態の孤独と危険を克服する、高い能力を備えているのであろうか。セーリングが人の心にどのような影響を与えるのかという点について、知見を積み重ねていきたい。

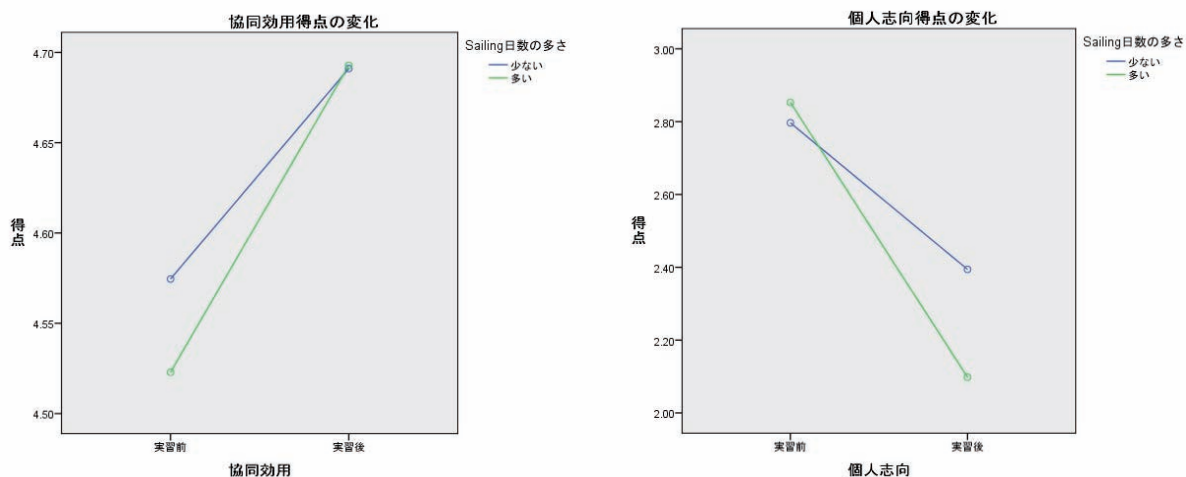
2. 調査・分析

既存のスポーツ指導の枠内に留めず、セーリングによる幅広い教育の可能性を探るために、大学生のセーリング実習の前後に質問紙調査を行った。研究参加者は56名であった。「協同作業認識尺度」「生きがい感スケール」「主観的幸福感尺度」の得点について、セーリング実習による影響を、航海計画の有無と合わせて比較検討した。それぞれの得点を、実習経験の多い群(4日以上)と少ない群(3日以下)に分けて分散分析を行った。

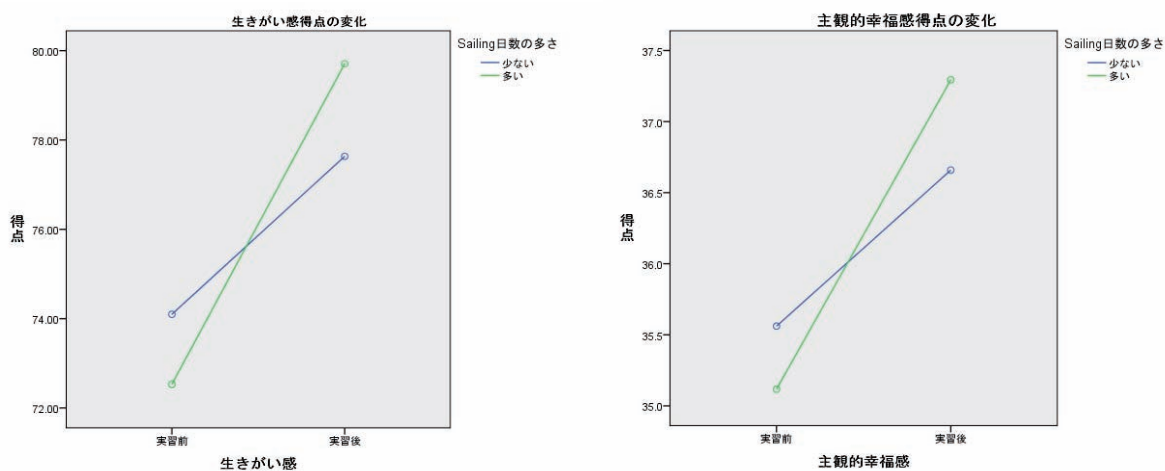
3. 結果

セーリング実習前後の各尺度得点の変化は、協同作業認識尺度の中の「協同効用因子」と「個人志向因子」において有意であった。しかし「互惠懸念因子」については、有意な差は見られなかった。また「生きがい感スケール」と「主観的幸福感尺度」において、そ

それぞれ有意な差が見られた。セーリング実習前後の各尺度得点の変化とセーリング体験日数の多い群と少ない群の差については、「生きがい感スケール」と「個人志向因子」において交互作用が認められた。航海計画作成の有無との交互作用は認められなかった。この結果については、今回の質問紙の内容が、自由記述による振り返りの内容を反映するにはやや範囲が狭かったことと、航海計画を経験した後に実習に参加した学生が10名と少なかったことで、十分な資料が得られなかったためと思われる。



| 測定変数名 | 平方和 | df | 平均平方 | F | 有意確率 | 測定変数名 | 平方和 | df | 平均平方 | F | 有意確率 |
|---------------------|-------|----|------|--------|------|---------------------|-------|----|-------|--------|------|
| 協同効用 | .493 | 1 | .493 | 12.352 | .001 | 個人志向 | 8.048 | 1 | 8.048 | 55.931 | .000 |
| 協同効用 * Sailing日数の多さ | .017 | 1 | .017 | .429 | .515 | 個人志向 * Sailing日数の多さ | .746 | 1 | .746 | 5.187 | .027 |
| 誤差(協同効用) | 2.235 | 56 | .040 | | | 誤差(個人志向) | 8.058 | 56 | .144 | | |



| 測定変数名 | 平方和 | df | 平均平方 | F | 有意確率 | 測定変数名 | 平方和 | df | 平均平方 | F | 有意確率 |
|----------------------|----------|----|---------|--------|------|-----------------------|---------|----|--------|--------|------|
| 生きがい感 | 689.607 | 1 | 689.607 | 36.250 | .000 | 主観的幸福感 | 64.408 | 1 | 64.408 | 19.598 | .000 |
| 生きがい感 * Sailing日数の多さ | 79.607 | 1 | 79.607 | 4.185 | .046 | 主観的幸福感 * Sailing日数の多さ | 6.994 | 1 | 6.994 | 2.128 | .150 |
| 誤差(生きがい感) | 1065.333 | 56 | 19.024 | | | 誤差(主観的幸福感) | 184.040 | 56 | 3.286 | | |

高1クライシス未然防止のための集団カウンセリング

— 青少年教育施設における調査研究 —

松浦 賢一（国立大雪青少年交流の家）

キーワード：高1クライシス，不登校，集団カウンセリング，青少年教育施設

1. はじめに

文部科学省の調査によると、全国の高校の不登校生徒数は、増加傾向にある。生徒数が減少する中、スクールカウンセラーの配置の拡充がなされてきたことを考えると、憂慮しなければならない状況である。不登校になったきっかけと考えられる状況は、学校生活に起因するものや本人の問題に起因するものが多く、友人関係に悩む生徒の姿が見えてくる。

不登校生徒への支援として、栗原（2006）や長坂（1997, 2000, 2002, 2006 他）の事例報告に見られる訪問面接をはじめとする教員の取組や、坂田・廣井（2007）や川俣・河村（2007）の事例報告に見られるスクールカウンセラーの取組、米田（2010）の事例報告に見られる公立教育相談機関における不登校の生徒とその保護者への支援があげられる。

しかしながら、不登校の状況を改善するには、不登校生徒やその保護者に対して、回復に向けた援助・支援等を行う治療的カウンセリングだけでは限界がある。なぜならば、不登校は、必ずしも本人の要因だけではないからである。学校生活では、学級集団の健康さが重要である。いじめや非行が野放しになっている状態では、学校に来たくない気持ちが増大する。全ての生徒が安心していられる学級を作るには、開発的カウンセリングが有効である。これは、生徒の心理的な発達を促進し、社会生活で必要なライフスキルを育て、困難な問題に対処する力やストレス耐性を高める活動であり、全ての生徒が対象となる。

北海道教育委員会は、多くの高校が、高1の早期に青少年教育施設で宿泊研修を実施していることから、平成22年度より道内の国立2施設、道立7施設において、人間関係づくりを支援する集団カウンセリングプログラムに取り組んでいる。

本研究は、高1クライシス未然防止のための集団カウンセリングについて、青少年教育施設における高校生のコミュニケーション能力育成の観点に立った人間関係づくりプログラムの取組を調査し、その成果と課題を明らかにするものである。

2. 北海道における不登校の状況

北海道内の公立高校における不登校と中途退学の状況は、図1と図2のとおりである。

北海道教育委員会は、不登校対策として、「高1クライシス未然防止事業」及び「高校ステップアッププログラム」に取り組んでいる。クライシス（crisis, crysis）は、日本語で「危機」の意味である。高校の中退、不登校などの課題が高校全体の約半数の割合で1年生に集中していることから、高1クライシスといわれるもので、北海道教育委員会が示している。

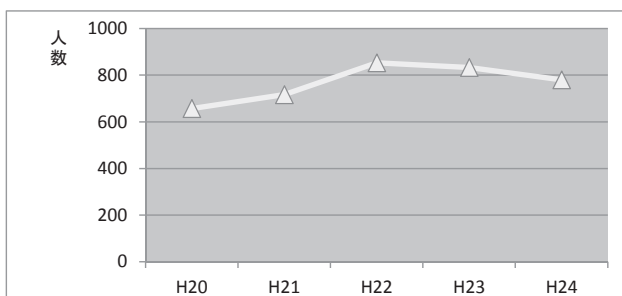


図 1 公立高等学校における不登校の状況

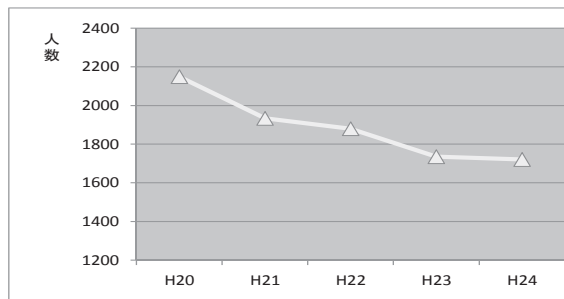


図 2 公立高等学校における中途退学の実態

3. 調査方法

(1) 調査対象

道内の国立 2 施設、道立 7 施設の青少年教育施設を対象に、平成 22 年度から平成 25 年度までの 4 年間の公立高校の宿泊研修における集団カウンセリングの実施状況を調査した。

(2) 調査方法

調査方法は、各施設から公立高校の宿泊研修実施校と集団カウンセリングの実施校を調査し、全道の公立高校数をもとに、道内 9 施設における宿泊研修実施率と集団カウンセリング実施率を算出した。

(3) 集計

道内 9 施設の高校宿泊研修における集団カウンセリングの実施率は、平成 22 年度 21%、平成 23 年度 32%、平成 24 年度 50%、平成 25 年度 44%であった (図 3)。

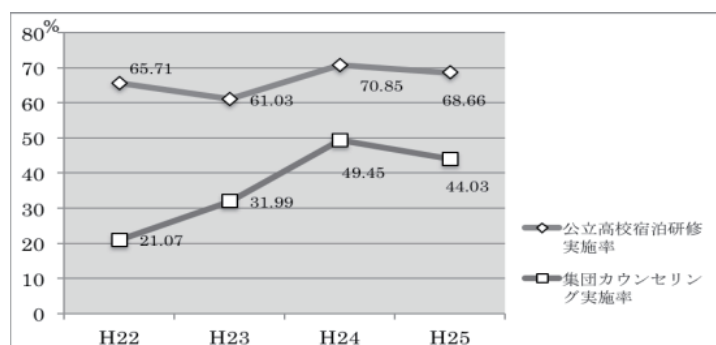


図 3 青少年教育施設における集団カウンセリング実施率

4. おわりに

道内 9 施設における集団カウンセリングの実施率は、増加傾向にあり、それと比例して、道内の公立高校の不登校及び中途退学の状況は減少傾向にある。2 施設における参加生徒を対象に実施したアンケート調査では、参加生徒のコミュニケーションへの興味・関心が向上するという結果が得られ、実施プログラムの教育的意義と効果を確認するに至った。

参考文献

文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成 24 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」

八並光俊・國分康孝『新生徒指導ガイド 開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助』図書文化社

北海道教育委員会「平成 24 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査 (北海道)」

マルチ知能を活用した小学1年生の算数の学び合い

—繰り下がりのある引き算—

堀川 知子（鹿沼市立みなみ小学校）、 涌井 恵（国立特別支援教育総合研究所）

キーワード：マルチ知能（multiple intelligences）、学び合い、算数、発達障害

I. はじめに

これまで本事例の実践校では、過去5年間にわたり「学び合い」に取り組んできた。その結果、学級に聴き合う雰囲気定着し、児童が落ち着いて学習できるようになり、学習意欲の向上も見られるようになった。しかし、3割程度在籍する発達障害のある児童や日本語が母語でない児童たちにとっては、話し合い活動が活性化しない、学習の理解や定着が不十分であることなどの課題があった。

そこで、本実践では「学び合い」に加えて、「学び方を学ぶ」という視点を重視し、算数の授業にマルチ知能や「やるきちゅ（やる気・記憶・注意）」を活用し、一人ひとりの多様性に対応した授業のユニバーサルデザイン化を試みた。マルチ知能とは、人間には〈言語〉〈論理・数学〉〈空間〉〈身体・運動〉〈音感〉〈人間関係形成〉〈自己観察・管理〉〈自然との共生〉の8つの能力のことで、米国のハワード・ガードナー教授によって提唱されたものである。これまでの研究授業から、授業を多感覚で学ぶ展開にするためにマルチ知能理論は大変有効な考えであることが分かってきた。算数の授業というと、マルチ知能でいう〈言語〉〈論理・数学〉の力を使った教科書とノート中心の学習であったが、他の力が使われるような展開にすることで、児童が自分の学びやすい学び方で学習を進められると考えた。本実践では、繰り下がりのある2位数－1位数の計算の仕方を考える単元における児童の様子分析から、マルチ知能や「やるきちゅ（やる気・記憶・注意）」が及ぼした効果や今後の課題について検討する。

II. 方法

1. 対象の授業：単元名は「小1算数 ひきざん（繰り下がりのある引き算）」で、本時は12時間分の1時目に当たる。本時の目標は、「既習の加減計算や数の構成を基に13－9の計算の仕方を考えようとしている（関心・意欲・態度）」、「13－9の計算の仕方を考え、操作や言葉などを用いて説明することができる（数学的な考え方）」の二つであった。授業の流れを表1に示した。

2. 対象学級の様子：男子19名、女子14名、計33名の小学1年生の学級。学習に意欲的に取り組んでいる。発達障害などにより読み書きに困難がある児童も約10名おり、学習内容の理解や定着までの個人差が大きい集団である。

3. レディネステストの結果：既習の3口の加減混合の文章問題の正答率は78%とやや低かった。文章題の場面を読み取ることができず、立式で加法と減法を間違えた児童が多かったためである。本単元で学習する繰り下がりのある減法計算ができた児童は81%と多かったが、言語による理解や表現が難しい児童が多く、計算はできても計算の仕方を説明することは難しいと考えられた。

Ⅲ. 結果と考察：指導案づくりのときに、できるだけ多くのマルチ知能が活用できるように授業を組み立てることによって、児童にとっては、学び方は一つではなく、自分の学びやすい方法で学べるという安心感があった。これが、学習意欲の向上につながった。学習の理解や定着という点では、単元テスト(50点)で〔技能〕は学級平均48.5,〔考え方〕は46.3となった。33名全員が40点以上だったこと、学びにくさをもった10名の児童のこれまでの〔考え方〕の平均が40.1であったのが、マルチ知能を取り入れたことによって45.0に伸びたという結果が出た。このことから、発達障害などで学びにくさをもっている児童にとって、算数にマルチ知能を取り入れることは有効であると言える。自分の学びやすいマルチ知能を活用して計算の仕方を学んだことにより、自分の考えに自信がもて、ペアでの話し合いや全体での学びの場などで、自分の考えを話したい、友達の考え方を聞きたいという意欲が増し、1年生ながら学び合う関係づくりが育った。これは、思考力や計算力と共に言語活動の充実にもつながり、表現力も育つと考えられる。

◆参考文献：日本数学教育学会(2011年)「基礎・基本をおさえた算数科授業づくりのポイント」東洋館出版社。◆付記：本実践研究はJSSP 科研費24730774の助成を受けた。

表1 授業の流れ 〈〉内は主に活用するマルチ知能

- | |
|--|
| <p>1. 前時までの復習：10にするじゃんけんをペアで行ったり、10の構成を歌にして唱えたりしながら、数の合成や分解をイメージさせる。〈身体・運動〉〈人間関係形成〉〈論理・数学〉〈音感〉〈やる気〉</p> |
| <p>2. 課題の提示：学校で飼っているヤギの写真を黒板に貼り、興味をもたせる〈自然との共生〉〈やる気〉。実際のかぼちゃ13個を用意し、そこからいくつかをヤギがパクッと食べ、残りの個数を問うという問題場面を設定した。その際、初めはヤギが食べたかぼちゃの個数を示さないようにし、条件が不十分な問題場面にするこで、児童が問題場面を整理できるようにした〈論理・数学〉。</p> |
| <p>3. 計算の仕方を考える：おはじきなどの半具体物の操作や図にかくなど、自分の学びやすい方法を選んで考えることができるようにした〈論理・数学〉〈空間〉〈身体・運動〉。</p> |
| <p>4. 計算の仕方の発表：となりの友達に説明する時間のあと全体での発表を設定した〈人間関係形成〉〈言語〉〈論理・数学〉。代表の児童に実際におはじきを操作させながら、計算の仕方を説明させたり、ポイントとなる言葉は板書したりしながら、全体で繰り下がりのある2位数-1位数の計算の仕方を学んだ〈論理・数学〉〈空間〉〈身体・運動〉。また、減々法の考え方では、ヤギがかぼちゃをパクッと食べたことを振り返らせ、どう食べたかを問うことで、「パクッパクッ」という表現を引き出し、減加法との違いを音で感じられるようにした〈音感〉。</p> |
| <p>5. 振り返り：どんなマルチ知能を使って学習できたのかを全体で考えた〈自己観察・管理〉。</p> |

看图アプローチでことばを生み出す実践

ー日本手話ネイティブ・保護者との協同教育ー

田中 瑞穂（北海道札幌聾学校），鹿内 信善（北海道教育大学札幌校）

キーワード：聴覚障害，乳幼児，絵本，日本手話，看图アプローチ

1. はじめに

日本手話もビジュアル・テキストも取り入れた幼稚部・小学部・中学部の一貫した授業システムを聾学校でつくりたい。幼児児童生徒が、「みるメディア」を活用した協同学習をできるようにしたい。そのために、はじめに幼児教育から取り組んでいく。乳幼児相談室における協同教育の観点から取り組んだ内容について報告する。

2. 研究内容・方法

(1) 研究内容

聾者による日本手話による絵本読みや関わりの場面，幼児の変化や成長がみられた場面などをVTR記録から抽出する。それによって，聴覚に障害のある幼児のコミュニケーション能力の獲得について報告する。

(2) 研究方法

- ①既にVTRに記録してある聾者による絵本読み活動を分析していく。
- ②VTR記録等から，子どもの行動の変化・子どもの日本手話の理解と表出の変化について整理する。

3. 活動記録の要点

1歳児グループの子ども(A児)を抽出した。プロフィール：研究開始時，2：02歳。感音性難聴：平均聴力レベル右100dBHL，左90dBHL。両親は聴者。第一子である。活動開始時には，親子とも日本手話に接触した経験は全くなかった。

(1) 幼児と講師の視線が合った瞬間

- ①聾講師の表出する日本手話を初めて見た場面。講師の手指より，表情，特に口元を見つめている。日本手話の文法が話者の表情等に表れる。そのため聾幼児が日本手話を言語として獲得していくために大切な行動である(写真1)。



写真1

② A児と講師が視線を共有して笑い合う場面。

「特に母親が乳幼児に話しかける際に特有の、ゆっくりと抑揚の大きな少し高めの声による話し方(山本 2009)」を「マザリーズ」という。講師は、日本手話の口形[pa]を大仰に表している。つまり、講師は視覚言語である日本手話のマザリーズをA児に用いている。そのことにより、A児の視線を講師に誘導できた場面である(写真2)。



写真2

(2) ことばの模倣が生まれた瞬間

講師は、／何／「何？」という疑問詞を提示している。それを見てA児も講師の／何／「何？」を模倣している場面。子どもが疑問詞を使えるようになるのは言語獲得の上で非常に大切なステップである(写真3)。



写真3

(3) 幼児が自らことばを生み出した瞬間

講師が絵本のページをめくった瞬間、A児がこんにやくの絵を見て、／こんにやく／「こんにやく。」と発語した場面。絵図から子どもが「ことば」を生み出した瞬間である(写真4)。



写真4

4. まとめと今後の課題

A児は、絵本を媒介にして、講師や母親とコミュニケーションがとれるようになった。講師や絵本をしっかりと見つめることができるようになった。絵本読みの回数を重ねることで日本手話の理解語彙が増えた。講師との会話が成立し、絵本の内容を楽しむことができるようになってきた。そして、A児が自分でことばを生み出す場面がみられるようになった。幼児児童が日本手話を通じて、協同学習を行っていくための環境整備に関する研究を今後、報告していく。

注：幼児の写真掲載については、保護者の許諾を得ている。日本手話では、表情が言語機能をもつので、写真のモザイク処理をしないことも保護者の許諾済みである。

知的障害を伴う広汎性発達障害児に対する協同学習の試み

石丸 文敏 (久留米市), 安永 悟 (久留米大学)

キーワード: 広汎性発達障害, 知的障害, 授業の見通し, 視覚化, 焦点化

問題と目的 特別な支援が必要な子どもたちへの協同学習の実践が日本でも報告され始めている。例えば、金子・川西(2010)は、「授業の見通し」と「話し合いのルール」を明確にすれば、発達障害児も学習活動に集中できることを、実践を通して示している。また石丸(2013)は、金子・川西(2010)の実践を参考に、協同学習を基盤とした授業を企画・実践し、知的障害児が「あまりのあるわり算」を筆算で解けるようになったことを報告している。本研究は、知的障害児を対象とした石丸(2013)の実践を展開し、知的障害を伴う広汎性発達障害(社会性、コミュニケーション、および想像性の障害)児を対象とした場合に、協同による授業づくりで考慮すべき点について検討する。その際、協同学習が学習課題の理解だけでなく、学習態度と対人関係の向上にも有効であることを検討する。

授業実践の内容 1. **対象児** 対象児は、市立A小学校自閉症・情緒障害特別支援学級の2年男子(B児)と3年女子(C児), 4年男子(D児)の計3名であった。B児(IQ60, WISC-Ⅲによる。以下同じ)は広汎性発達障害があり、学習理解と言葉による交流に対する不安が大きくなるとパニックになることが多い。C児(IQ66)はアーノルド・キアリ奇形。自分の意志で行動することが少なく、学習内容の理解が断片的になりがちで、知識の定着が難しい。D児(IQ53)は広汎性発達障害があり、衝動的な行動が目立ちトラブルが多く失敗体験を繰り返すため、薬物投与を受けている。

2. **学習グループ編成** A小学校は、自閉症・情緒障害特別支援学級が1学級、知的障害特別支援学級が1学級。自閉症・情緒障害特別支援学級は、1年から6年までの8名で、知的障害特別支援学級1名も合わせて、3つの学習グループを編成。1つは1年E児と2年F児とG児の3名のグループ。3名ともIQが高く、学年相応の学習内容では物足りなさを感じ、興味が次々に広がり、離席も目立つ。2つ目は6年H児とI児とJ児の3名のグループ。この3名は前年度まで不登校傾向にあった子どもたちで、3名とも交流先の通常の学級には入室できず、1日中指導者がついておく必要がある。そして、3つ目のグループが本研究の対象児3名。学年は異なるが、学習内容とその進度が近く、共通して交流先の通常の学級における対人関係がうまくいかず、パニックや意欲の低下、トラブルを繰り返すなど、不適応の状態。

3. **学習単元の設定について** 3名の対象児は、前年度まで、学年や学力、障害の程度が異なるとの理由で個別指導を中心に学習指導を受けていた。しかし、個別指導では対象児は受動的な学習に終始することが多く、学習内容の理解にも学習に対する意欲にも、よい影響は見られなかった。そこで本研究では、小学校学習指導要領で第3学年に配置されてい

る単元「(割り切れる)わり算」を取り上げ、対象児が主体となる学習を仕組み、学習内容の理解だけでなく、学習に対する不安要素をできるだけ軽減し、安心して学習に取り組めるように工夫した。本単元は、4年のD児や3年のC児にとっては学習可能な内容である。しかし、まだ2年のB児にとっては、この時期に学習する意味があるのかと疑問視されるものかもしれない。本研究では、「得意・興味を見つけて伸ばし、活かして苦手を補う」という2E教育(野添, 2009)の理念を参考に、「かけ算」学習によって芽生えた算数に対する自信を、本実践によって得意なものとして自覚できるようにと考え、あえて3学期に設定することとした。

4. 学習方法について 石丸(2013)の実践に基づき、協同学習、特に単元見通し学習の基本的な考えに基づき、単元と1単位時間の見通しを簡潔にすることに心がけた。また、話し合いの具体的な技法を示し、ペア学習を活性化することに努めた。学習問題を精選し、スモールステップで取り組みやすいように仕組んだ。

5. 特に工夫したところ 広汎性発達障害児が示す3つの障害は、どれも協同学習には大きな障壁となるものである。そこで、広汎性発達障害児に合わせた授業の工夫が必要となる。その工夫の1つが、授業の視覚化。教室に入って黒板を見た直後から、「僕にもできそう」と思わせる工夫である。話し合いの場面をつくっても視線さえ合わせることをためらう子どもたちである。安心して意見を出し合えるように具体物やホワイトボードの活用も重要である。2つ目が授業の焦点化。前時のふり返りに解決方法と結果が、また本時のめあてとまとめに活動と到達目標が、簡潔に示され、前時と本時と次時がつながるようにする工夫である。

授業実践の結果 **1. 学習態度** 友達に遅れるとパニックになってしまうB児が安心して学習に取り組み、積極性が見られるようになり、「わり算」を理解することができた。

2. 対人関係 受動的な学習態度が変わらなかったC児が、不安な表情を見せるB児にやさしく声をかけ、主体的に学習する姿が見られるようになった。相手の話を落ち着いて聞くことができず、トラブルも多かったD児が2名の下級生に発言を譲り、3名で和やかに学習できるように行動できるようになった。

考察 広汎性発達障害児に合わせた授業の工夫は、対象児3名の不安を軽減し、自信を持って学習課題の理解し、学習態度と対人関係を向上させることに有効であった。

引用文献 石丸文敏 2013 知的障害児を対象とした協同学習による算数授業の試み 日本学校心理士会 2013年度大会 発表論文集 pp.48-49

金子由美・川西真理 2010 協同学習における発達障害のある子の課題理解の促進 「発達障害研究から考える通常学級の授業づくり」金子書房 pp.132-136

野添絹子 2009 発達障害と才能を併せ持つ子どものための教育方法の工夫 「アメリカ教育学会紀要」第20号 pp.31-44

医療系大学生への初年次教育での協同学習の実践

常見 幸（兵庫医療大学 共通教育センター）

キーワード：医療系大学生，チーム医療，初年次教育，協同学習

1. 概要

近年の医療現場では、医療の高度化や患者ニーズの多様化に対応するため、「チーム医療」に重点が置かれている。チーム医療とは、『多職種の医療専門職者が目的と情報を共有して互いに連携・補完し合い、有機的に統合した形で患者に対して医療を行う』ことである。しかし、残念ながら現在の日本では、すべての医療機関で同じように質の高いチーム医療が行えているわけではない。そしてその原因の一つに、「コミュニケーション不足」「他の職種の専門性への理解不足」「一人ひとりの専門的スキルの不足」などがあると考えられる。

こうした状況の中で、医療人育成教育機関にとってはチーム医療を支える優れた人材の育成が責務となっており、近年多くの教育機関で IPE（Interprofessional Education：専門職連携教育）が導入されている。IPE とは、お互いの高い専門性を前提としながら専門領域（学部・学科）を超えて連携し合い、ともに学習し、お互いから学び合うことであり、これにより将来のチーム医療を担う、問題解決能力や多職種の協働や協調性に長けた人材が育成できると考えられている。

本学は、薬学部・看護学部・リハビリテーション学部の3学部からなる医療系大学であり、IPEの一環として初年次に「アカデミックリテラシー」という科目を設けている。この科目では、大学で授業を受けるにあたって必要なスキルを身につけること、将来の医療人として必要なコミュニケーションやマナーを理解すること、他人との議論を通じた問題探求の手法を習得することなどを目標とし、講義や協同学習を行っている。

発表者らはこの科目において学生に対してアンケートを行い、大学での学びに必要なスキルの獲得度や、大学での学びや協同学習についての意識の変化や効果などを調査した。

この科目を通して学生にどのような意識の変化が生じたのか、また協同学習の成果としてどのようなスキルを身につけ、コミュニケーションの重要性についてどのような認識を持つことになったかを明らかにし、問題点を改善していくことによって、将来のチーム医療を担う医療人の育成に貢献することができるであろう。とりわけ協同学習の成果についての検討は、多職種の円滑な協働のための素地作りとして特に重要であると思われる。

2. 方法

〔対象、授業内容〕1年生全員を6人～12人ずつの学部混成グループに分け、「アカデミックリテラシー」30コマに渡って授業を行った。授業は、ノートテイキングやレポートの作成法、クリティカルリーディングなど学びのためのスキルに関する講義と、グループ

学習・発表の両方で構成した。なお、グループ学習・発表は、LTD (Learning Through Discussion) や PBL (Problem-based Learning) の手法を用いて行った。

〔アンケート方法〕受講学生に対して、初回と最終回の授業時にそれぞれアンケートを行った。初回には主に学びに対する意識や姿勢、グループ学習に対する意識等を調査し、最終回には、授業による効果と学生の理解度を測るために、初回アンケートの項目に加えてスキルの獲得度等についても調査を行った。アンケートは質問用紙によって行い、段階選択法とし、五段階評定 (5 件法) を用いた。

3. 結果と考察

アンケートは、AL 開始時：352 名、AL 終了時：291 名から回答を得た。

「大学での学びに不安がある」という問いに対しては、開始時に「大変そう思う」が 31% であったが、終了時には 24% に低下しており、この科目の実施によって大学での学びに対する不安を軽減できた。また、「学びには、論理的思考や批判的思考が必要である」という問いに対しては「大変そう思う」が開始時の 34% から終了時は 40% に増加し、問題解決の基礎である論理的思考の必要性も意識させることができた。しかし、「学びには、主体性をもって自学自習することが不可欠である」という問いに対しては、「大変そう思う」と回答した割合が開始時の 66% から終了時は 56% と逆に低下しており、自ら学ぶ態度を習得させるまでには至っていなかったことが判明した。

協同学習についての問いでは、「グループ学習は好きである」という問いに対して「大変そう思う」「まあまあそう思う」と回答した割合の合計が、開始時の 41% から終了時には 57% と増加した。さらに、「課題の理解を深めるためには、グループで取り組むことが有効である」「課題の理解を深めるためには、他人に自分の知識を教えることが有効である」という問いに対して、「大変そう思う」「まあまあそう思う」と回答した割合の合計も、それぞれ、62% から 76%、66% から 78% へと増加した。また、「自分から積極的に他人とコミュニケーションを取ることができる」に対しては、計 40% から計 50% へ増加した。「他人に対して自分の意見をはっきり述べることができる」に対しても、計 44% から計 51% に増加した。ただし、「自分とは異なる意見も聞き、吟味することができる」は計 69% から計 70% と、ほとんど変化が認められなかった。

これらのことより、協同学習の導入は、チーム医療の基礎となる「コミュニケーション」「互いに教え合い、理解を深める」「互いに自分の意見を言い合う」ことに対して一定の効果があつたと考えられる。

今回のアンケート調査の結果、初年次より協同教育を実施することで、早い段階からチーム医療の土台を作ることが可能となり、卒業年次まで継続してこのような学習を継続することで、医療の現場に出た際に速やかにチーム医療を支えるメンバーとして活躍できることが期待できると考えられた。しかし、この科目のみでは「自学自習」の姿勢や「他人の意見を吟味する」ほどの能力の獲得までは至っておらず、これは今後の課題である。

教育学部の基礎演習科目における協同の実践

内田 千春・小泉 晋一・須田 和也・和井田 節子（共栄大学）

キーワード：教員養成，基礎演習，初年次教育，適応支援，協同

1. 研究の目的

本研究は、教育学部1年生の通年必修科目である「基礎演習」の初年次教育機能に着目し、そのプロセスと効果を検討することを目的とする。なお、基礎演習の初年次教育機能とは、主体的に学習・研究を進めていくために必要な、①探究の基礎力(自ら課題を発見しアプローチしていくための基礎)、②知的スキル(「読む」「書く」「調べる」「発表する」「議論する」等)を養うことをさす。本研究では、さらに協同を通して③人間関係構築力(コミュニケーション力、および隠れたカリキュラムとしての大学への適応促進)もめざす。

共栄大学教育学部は、2011年4月に設置された、小学校教員養成系の教育学部である。「基礎演習」の年間30回の授業のうち、10回が①探究の基礎力、②知的スキル、③人間関係構築力の育成をめざす活動中心の授業(以下「活動の時間」と呼ぶ)である。残り20回は④一般教養(教員に求められる基本的な知識)の定着を図る授業に充てられている。

「活動の時間」の前半6回は、4人程度の小グループ活動である。「小学校・小学生」という大テーマの下、各グループが探究テーマを設定し、調査・ポスター発表を行う。3グループに1人の教員が支援につく。グループ発表後の相互評価・教員による助言を受けて、ポスター発表を改良し、学園祭で一般に向けてグループ発表を行う仕組みにもなっているため、実質前半は11回である。後半4回は、①②を目的とした個人発表を課している。本研究では、「活動の時間」前半の協同の実践を対象に、①②③の項目について検討する。

「活動の時間」の評価基準は、最初の段階から明示している。探究の基礎力についても評価ルーブリック等を通して伝えてある。学生の興味関心に沿ったテーマから課題をみつけ、その解決を探るように担当者が方向づけるようにしているため、PBL(Problem-based learning)に近い形になっている。よりよい「活動の時間」にするために、担当する4人の教員は、毎週情報共有と方針の検討を行い、教員自身も協同で指導支援にあたっている。

2. 研究方法

2013年度と2014年度に行った基礎演習について、(1)「活動の時間」前期終了後に行った質問紙調査、(2)学習記録シートや発表評価票等の学生の自己評価 (3)担当教員による指導・観察の記録 をもとに、初年次教育のプロセスと効果を検討した。

3. 結果

①探究の基礎力について

目標を意識しながらグループで課題に取り組む過程(1年次半ば)での自己評価を表1に示す。調べたいテーマを設定する力、インターネットで資料を探す力、文献を読んでまと

める力、説明する力、資料やポスターを作る力、資料を基に考察を考える力等においては、個人差はあるものの、ある程度以上力がついたらと自己評価する学生は50%以上であった。

表 1. 基礎演習を通して大学入学前よりもついたらと思える力 (%)

| | よくあてはまる | ややあてはまる | どちらともいえない | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |
|------------------------------|---------|---------|-----------|------------|-------------|
| ①調べたいテーマを設定する力がついたら | 15.5 | 50.4 | 24.8 | 7.8 | 1.6 |
| ②インターネットで資料を探す力がついたら | 27.1 | 50.4 | 19.4 | 2.3 | 0.8 |
| ③文献を読んでまとめる力がついたら | 20.9 | 40.3 | 27.1 | 8.5 | 3.1 |
| ④グループで話し合っ課題を達成する力がついたら | 19.4 | 51.2 | 20.2 | 6.2 | 3.1 |
| ⑤論理的に話を組み立てる力がついたら | 13.4 | 43.3 | 31.5 | 10.2 | 1.6 |
| ⑥聞き手に伝わるように説明する力がついたら | 18.6 | 38.8 | 34.1 | 6.2 | 2.3 |
| ⑦わかりやすい資料やポスターを作る力がついたら | 11.7 | 49.2 | 26.6 | 10.8 | 1.6 |
| ⑧情報をもとに、考察したり結論を出したりする力がついたら | 15.5 | 45.7 | 31.8 | 7 | 0 |
| ⑨批判的思考力がついたら | 11.6 | 46.5 | 30.2 | 10.9 | 0.8 |
| ⑩質問に的確に答える力がついたら | 9.3 | 38 | 37.2 | 13.2 | 2.3 |

②知的スキルについて

表 1 より、知的スキルについても上達したと自己評価する学生が多かったが、発表と議論に関する力に関しては、比較的自己評価が低かった。

③人間関係構築力について

協同学習の心理的・教育的な効果を客観的に測定して適切な評価を行うために、本研究では大学生生活の適応を測定する心理尺度の開発を試みた。調査対象者は、2013年度と2014年度に共栄大学教育学部1年生の授業科目「基礎演習」を履修した大学生269名である。大学生生活の適応感に関する質問項目(20項目)を用意して、7月中旬の最後の授業日に実施した。そして因子分析を行った結果、「所属感」「不安感」「満足感」の3因子を抽出した。これらの因子を従属変数として、受講年度と性別とを独立変数とした二要因分散分析を試みたところ、「不安感」は、女性の方が男性よりも高く、2014年度受講生の方が2013年度受講生よりも高いことが認められた。さらに、これら3因子と授業出席率との相関係数を求めた。その結果、「所属感」と「不安感」とは、授業出席率との間には弱い正の相関が認められ、「満足感」と授業出席率との間には相関が認められなかった。学期前後にこの尺度を実施してその変化を比較すれば、共同学習による人間関係構築力の効果が検証できると考えられる。

4. 考察と結論

基礎演習「活動の時間」の、学生の協同によるPBL形式の授業は、少ない時間の中でも、①「探究の基礎力」、②「知的スキル」、③「人間関係構築力」の中でも特に適応促進、について、効果が一定程度認められた。詳細は当日の発表および資料で示したい。

予備校における協同学習

—大学入試問題を扱った協同学習の実践—

竹内 利光（福島学院大学大学院心理学研究科）

キーワード：予備校，大学入試問題，協同学習

【実践の背景】

学校教育における英語科の授業では、協同学習を用いた試みが多数報告されており、定着しつつある状況に思われる。しかし、学習塾や予備校などにおける協同学習の実践報告は、管見の限りほとんど報告されていない。大学受験を目指す生徒を対象とする学習塾や予備校では、「入試問題が解けるようになる学力」の育成に重点を置くという前提から、講義形式またはテスト演習形式の授業がほぼ全てであり、現状では協同学習のアプローチが入り込む土壌がほとんどないと言ってもよい。しかし、昨今の大学入試問題では、単に知識を問う問題ではなく、受験生の論理的思考力や、表現力などを問う問題が多く存在している。このような問題への対応を学ぶためには、講師が一方向的に講義をするというスタイルだけでは、効果的に学力を育成することが難しいと考える。協同学習の形態を英語科の授業に導入することによって、講義で学んだ知識やスキルをグループワークの中で使うことによってその定着をはかったり、問題解決能力を向上させたりすることも重要なことであろう。そこで本実践では、予備校に通塾している高校生を対象として、協同学習形式による授業を実施し、その方法の検討や、学習者の捉え方を探索的に検討してみた。

【授業の概要】

- ・対象：大規模予備校（生徒数 1500 人程度）に通塾している高校 2 年生 11 名。塾内での所属は上位クラスの生徒。
- ・授業の形式：3～4 名 1 グループ，合計 3 グループに分かれ，大学入試問題を素材としてグループで解答を作成し，解答に至ったプロセスとグループで作成した解答を参加者全員に発表する。授業の担当者は，高等学校・予備校等にて英語科を担当してきた教員（教員歴 19 年）。
- ・課題の内容とねらい：実際出題された大学入試問題（英文(341 語)を読んでその要約を 100 語以内の日本語で書く問題）を使用し，グループでの討議や作業を通して，英文の理解プロセスや要約文作成のプロセスを学ぶことを目的とした。グループでの討議に際しては，①メンバーの発言を尊重すること，②発言は積極的に行うこと，③メンバー全員で課題にあたること，の 3 点を注意点として挙げ，以下のようなアジェンダで進めた。

- (1) メンバーの自己紹介
- (2) 司会進行役・レポート役・タイムキーパー役を決める
- (3) 解答作成までのプロセスを話し合う(5分)
- (4) グループで決めたプロセスに従って解答を作成する(70分)
- (5) レポート(20分)
- (6) 振り返り・アンケート記入

【授業後アンケート】

参加者に授業後アンケートに協力してもらい、以下の5項目の質問について解答をしてもらった。

- (1) 学校の英語の授業での同様のグループワークの経験の有無
- (2) 入試問題の解答アプローチ学習についてのグループワークの有効性に対する認知、(3) 今回のグループワークでの貢献度(5段階による自己評価)
- (4) 今回のグループワークで要約問題の解答プロセスについてどのくらい学べたか(5段階による自己評価)
- (5) 今回の授業で学べたことや感想(自由記述)

自由記述以外の質問項目については、以下のような結果となった(n=11)。

- (1) 学校での経験 「はい」 1 「いいえ」 10
- (2) 有効性の認知 「はい」 11 「どちらとも」 0 「いいえ」 0
- (3) 貢献度 「とても」 0 「貢献した」 6 「どちらとも」 1 「あまり」 4 「全く」 0
- (4) 学べたか 「とても」 2 「学べた」 7 「どちらとも」 1 「あまり」 0 「全く」 0

また、自由記述解答には、「一人ではなく複数人で考えることで発想が広がり、ただ文章を訳すだけでなく、その時の歴史はどうだったのかなど訳ではなく考えることの重要性がわかった」「他人の解答へのプロセス、特にわからない単語、構文に出会った時の対処法を学べた」などのように、グループで課題に取り組み学びあうことに肯定的な評価をしているものが見られた。また、予備校という場所で入試問題をグループで解答していくということそのものについて、「グループワークで難しいものにじっくりと取り組むという経験が新鮮だった」のように「目新しさ」のような感想を述べた意見も散見された。一方で、「レポートの人に任せっきりになってしまった」「自分の中で考えがまとまらなかったり、自信が持てなかったりしたので自分の考えを十分発表できなかった」などの意見もいくつか見られた。

【今後の課題】

今回の実践は1回限りの単発の授業であったため、今後は、学習者が学ぶべき内容の精選、学習目標を明確化し、系統的なカリキュラムを作成していきたい。そして、従来の予備校における講義中心の授業に、協同学習の機会を有機的に結び付けていくことによって、学習者の学力の向上やスキルアップを促していければと考える。

協同学習を中核とした高校数学の授業改善 —授業進度の加速と学力保障—

石山 信幸・古賀 渉（久留米市立南筑高等学校），安永 悟（久留米大学）

キーワード：授業デザイン，授業進度の加速化，生徒主体

問題と目的 本報告では、高校数学を対象に、協同学習の理念と技法を活用して授業を構造化し、生徒の学力を保障したままで、授業進度を飛躍的に速めることを目的とした授業実践を紹介する。

検討対象とした公立N高校では、生徒の学力の低さに合わせた「丁寧な」指導によって授業進度の遅れを招き、外部模試の出題範囲に対応できない状態が続いていた。これまでに、生徒の学力を高める方策として協同学習を取り入れた授業を展開してきた。その結果、一方向的な授業に比べて、生徒の授業満足度は大きく上昇したが、学力は微増であり、授業進度は「少し早い程度」であった。このままでは、外部模試の出題範囲に対応できず、問題を解決するには、授業デザインの全面的な改善の必要性があった。

そこで、授業進度を遅らせる要因について、生徒の意見も参考に検討したところ、生徒の要因として①授業中、解りきっている例題を丁寧にノートに書き写している、②「習っていないことはできるはずがない」と思い込んで自分でやろうとしない、③最終的に先生が言うことが正しいのだからそれまで待つ、④できなければ待つてもらえると考えている、などが認められた。また、授業者の要因として、①生徒が理解する力を過小評価している、②生徒に任せることができていない、などを挙げることができた。

これらの進度阻害要因を手がかりに、生徒の学力を保障したままで「授業進度」を飛躍的に向上させる授業づくりを、高校2年生の数学の授業で試みた。本報告は新しい授業デザインによる授業成果の中間報告である。

方法 1. 参加者と指導者 参加者は公立N高校の2年生の特進理系クラス36名（男子27名、女子9名）。彼らは、入学以来1年間、数学を中心に協同学習に基づく授業を経験した。指導者は本クラスの担任でもある第一筆者であり、第二筆者がTTとして参加した。

2. 具体的方法 (1) 授業の組み方 1学期のはじめから、1週間で計9回の授業を計画した。その内、月曜日から金曜日の朝課外までの計8回の授業はTT（チームティーチング）で行なう。9回目の授業は入試問題を解くAクラスと、その週の復習問題を行うBクラスに分けて授業を行う。クラス分けは、毎週木曜日の放課後までに生徒の申告により決める。なお、本報告で対象とした授業期間は本年度の1学期間である。

(2) 授業の進め方 授業が始まると、教師が授業範囲を確認したのち、①生徒は個人で教科書を読み例題を理解する（3分程度）。その後、②ペアや4人グループで確認作業を行う（5分程度）。その間、2名の教師は教室の前後で待機し、生徒の活動には基本的に介入し

ない。次に、③解法のポイントや重要な点、よくある間違いなど、必要最小限の内容を授業者が説明する（5分程度）。その際、板書は最小限とする。その後、④個人思考で練習問題に取り組み、⑤ペアや4人グループで確認する（5分程度）。この間、授業者2名は、机間指導や、前後の黒板の互いの板書を利用して各グループにヒントを出す。⑥答え合わせは、原則として答えの値のみを板書する。

この授業では、問題解決はあくまで生徒間の交流の中で達成させることを意図した。また、授業の構造化が生徒に定着してきても、安心せず、自分の行動の遅さがクラス全体のスピードやリズムに影響することを繰り返し言い続け、個人の責任を明確化していった。

3. 調査方法 1学期終了後（7月30日と8月7日）に、4月からの新しい授業について生徒に質問調査を行った。所要時間は各15分程度であった。

結果と考察 (1) 授業進度と生徒の反応 新しい授業が始まった直後、生徒は今まで経験したことのない授業展開と速度に戸惑っていたが、初めて特進クラスになったことで「特進理系だから」という認識があったのか、目立った不平や不満は出ず、学習に対する積極的な姿勢が見られたが、その集中力がどれだけ続くか不安であったが、現在も続いている。

授業についての調査結果を表1と表2に示す。表1より、授業の速さを「とても早い」または「早い」と回答した生徒は64%いたが、今後の授業で「今まで通り」や「もっと早く」と回答した生徒は77%いた。その理由として、早く感じるのは「自分が予習をしていな

いから」「復習をちゃんとすればいい」という内容のものが多くいた。実際、この授業開始後、自発的に予習をはじめた生徒が約34%、復習をはじめた生徒約37%いることが分かった。また、「仲間と交流する機会が増えた」「仲間との交流の際に話す内容がレベルアップした」と、それぞれ約47%の生徒が回答している。

(2) 考查素点の推移 考查の素点は、かなり早い授業と広い考查範囲にもかかわらず、全体の平均点は昨年度と同じ特進理系の成績上位クラスよりも高く、さらに、本授業の対象者が昨年度（1年次）に示した平均点の上下のブレが無く上昇してきている（図1）。

①年度当初に習熟度別にクラス分けを行ない、②協同学習を取り入れながらも③ゆっくりで丁寧な授業を行なった昨年度との差が明らかになった。

昨年度は数学Ⅱの教科書を2月に終えたが、本年度は10月上旬に終える予定である。なお、これまでは予習復習を前提としていなかったが、予習復習の増加傾向に注目すれば、予習復習を前提とした授業を計画でき、さらに授業進度を加速することが期待できる。

表1. 授業の早さについて(n=36)

| 反応 | 現在の授業について | | | | これからの授業について | | | |
|----|-----------|----|------|----|-------------|----|----|----|
| | 早すぎ | 早い | 丁度良い | 遅い | 希望 | 維持 | 早く | 遅く |
| n | 6 | 17 | 12 | 1 | 25 | 3 | 8 | |
| % | 17 | 47 | 33 | 3 | 69 | 8 | 22 | |

表2. これからの授業の組み方と内容について(n=36)

| 説明の仕方 | 授業の組み方 | | クラス分けの回数 | | | | |
|-------|--------|---------|----------|----|---|----|----|
| | 維持 | 教師要 交流増 | 維持 | 変更 | | | |
| n | 30 | 4 | 2 | 35 | 1 | 17 | 19 |
| % | 83 | 11 | 6 | 97 | 3 | 47 | 53 |

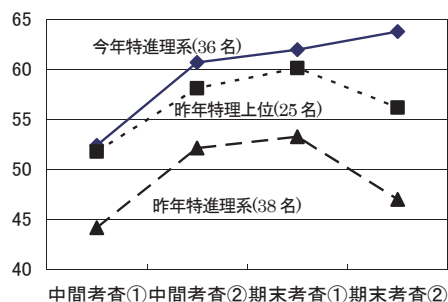


図1 考查素点の推移と比較

主体的学び活動を見える化するeポートフォリオデザイン

—質保証のための分析・評価—

木村 美奈子・二摩 修司（九州女子大学），安永 悟（久留米大学）

キーワード：e-learning, ポートフォリオ, 主体的学び, 学修アセスメント

問題と目的 大学教育における e-learning の活用が始まっており、今後その重要性は高まると考えられる。その際、学修成果の“証拠 (evidence)”としてのポートフォリオの活用が注目されている。しかしながら、これまでに開発されてきた e-learning のシステムでは、蓄積したポートフォリオのデータを十分に活かしてきていない。

そこで本研究では、従来の出席状況や学修時間の管理、テストやエッセイ、レポートなど成果物を集約する「紙ばさみ」的なポートフォリオから、「学び活動履歴やパフォーマンス（以下「学びログ」と呼ぶ）」を教育工学的アプローチで収集・データベース化し、認知科学的アプローチにより学修者の行動分析を行い、評価基準を作成する。そのうえで、成果物や客観的評価方法であるテストなどに拠らない「学び活動(学習内容や学びの躰きなどの学習エピソード)」を分析評価できる「学び活動の評価システム」を新たに設計し、構築を試みる。本システムでは、従来のシステムで行われている、学修の事前・事後の知識、社会性の変化や、グループ学習等での学修者個人のパフォーマンスも記録できる。

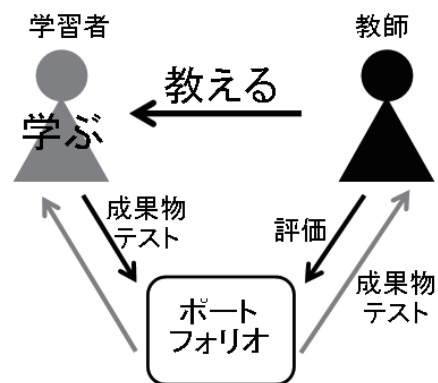


図1 従来のポートフォリオ

研究計画 本研究は、2つの段階からなる。

(1) 第1段階 e-learning に特化したシステムとしてデザインする。既存の LMS を用いて、学生の学修活動やエッセイ、リフレクション内容からキーワードや行動を自動的に蓄積するシステムとする。ここでは、LMS より収集する個々人のユニークな「学び活動」の履歴・足跡・パフォーマンスを「学びログ」としてデータベース化する。データベース化は、下記評価システムの精度をより高めるために細分化したデータ収集に耐えうるものとする。次に、「学びログ」と「成長・変化変容」の相関を測り、学修者の行動分析を行う。それをもとに「学びログの評価システム」を作成し、評価した「学びログ」に対して「見える化」を試み、学び活動の分析とそれに伴う「学びログの評価システム」を構築する。

本システムは、既存のシステムとは異なり、学修成果として従来ポートフォリオで蓄積された成果物だけではなく、学修者の学びのパフォーマンスや学び方、リフレクションの傾向を収集することで、収集した学びログと、学習成果の相関を検証する。その際、21世紀

型学士力に必要な批判的思考・問題解決力・意思決定力などをルーブリック化し、主体的学び活動と省察的学修活動がもたらす学習成果を検証する。

学びログの収集対象は、学修者がLMSを介して残す学修活動履歴・メモ・成果物、エッセーなどである。

これらをデータマイニング及びテキストマイニングの手法で解析する。日本語テキストマイニングには形態素解析が必須なので、形態素解析エンジン MeCab を使い、収集したテキストデータを適切に分解した後データベースに一旦格納し、解析にまわす。テキストの適切な分解のためのユーザ辞書の追加も適宜行っていく。

(2) 第2段階 通常の授業における「主体的学び活動」の学びログ収集を行う。ここでは、e ポートフォリオに「学びログ」としてデータを蓄積できるようにするために、デジタルワークシートの開発を行う予定である。

課題 現在、「学びログ」のデータベース化をはかっており、既存LMSの開発元一社と共同開発・研究を行うこととしているが、サンプル数を増やすために、複数の大学及び複数のLMS開発元と連携した研究を行いたいと考える。

まとめ 現在、大学に対して、大学機能の再構築が求められている。大学の質保証の徹底推進、生涯学び続ける力、主体的に考える力を育成するために、これからの大学がいかに変容するか、また、その大学教育を受けた学生がいかに変容（成長）するかが問われている。大学の質保証のためには、多くの関係者との双方向の意見交換や客観的なデータを共有し、教育成果を見直すことなどが、随時行われなければならない。e ポートフォリオに蓄積されるデータは、大学教育における授業そのものの履歴であり、学生一人ひとりの学びの履歴である。これらは学士教育課程の質の保証を裏付けるエビデンスとなり得る。まさに大学教育における貴重な「ビッグデータ」といえる。このビッグデータをいかに収集し、いかに分析し、評価できるかがこれからの大学教育において、欠かせないステップであると考えられる。

参考文献 文部科学省(2012)「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」文部科学省

小川賀代・小村道昭編著(2012)『大学力を高めるeポートフォリオ エビデンスに基づく教育の質保証を目指して』東京電気大学出版局

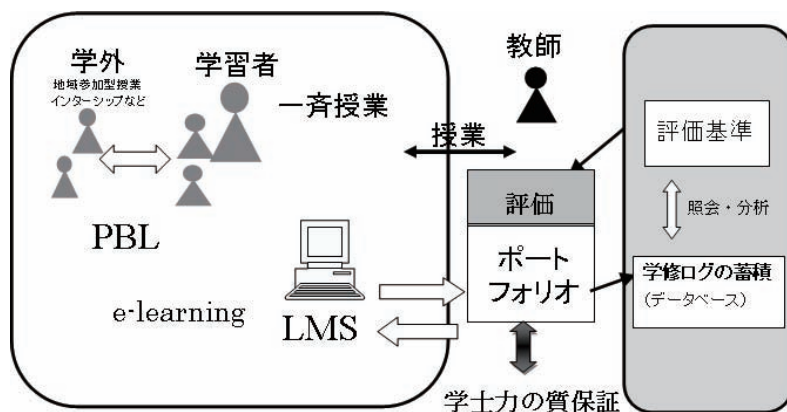


図2 我々が構築するポートフォリオシステム 概念図

GD表を用いた授業リフレクションに関する研究

—授業者へのインタビュー分析を中心に—

藤井 佑介 (福井大学)

キーワード：GD表, 省察, 授業者, 対話リフレクション

1. 研究背景と目的

2012年8月の中教審答申において「学び続ける教員像」が掲げられ、現在の教師には専門職としての知識・技能の確立と探求力、実践的指導力が求められている。そのような中で、教師(専門職)としての学びを支えるのは省察であると言われている(Schön 1983)。Schön (1983)による「reflective practitioner」としての専門家像の提唱は、教師教育や授業研修の在り方に対して抜本的な改革を迫り、暗黙の中で進められる行為に埋め込まれた省察(reflection in action)に着目することで、教師自身の見方や考え方の枠組みを問い直し、経験を吟味する過程を要求することとなった(坂本・秋田 2008)。授業に関する省察の方法論的研究は「授業リフレクション」として開発されている。これまでの授業リフレクションに関する研究として、稲垣忠彦の「授業カンファレンス」、藤岡信勝の「ストップモーション方式」、吉崎静夫の「再生刺激法」、澤本の「授業リフレクション」、藤岡完治の「カード構造化法」等が挙げられる。それぞれの研究が授業者の授業リフレクションを支える方法であることはこれまでの研究で実証されているが、経済産業省が掲げる「社会人基礎力」やPISA型学力への対応として授業における協同学習の活用が学校現場の喫緊の課題となる中で、協同学習における授業リフレクションを十分に担保できる方法は十分に吟味されているとは言えない。そこには、授業者は授業中にすべてのグループの活動過程を捉えることは物理的に不可能であるし、参観者が各グループに焦点を当てたとしても、それは参観者の解釈を媒介するものとなり、客観的なデータとして、グループ全体を捉えることは難しいという背景が影響を与えている。授業リフレクションにおけるデータについて、宗我部(1996)は日常において一人で精密な逐語記録を作成することは困難性を指摘し、リフレクションにおけるデータ採集方法の開発と解釈の入らない生のデータを扱うべきだと主張している。可能な限りの客観的なデータを採集することについては授業分析を開発した重松(1961)も同様の指摘をしている。重松の科学観に基づき中村亨の発言表を応用開発したものに藤井(2012)のGD(Group Discussion)表がある。GD表においてグループ全体の俯瞰と各グループの発話展開、さらに教師の介入について把握できる点について有効性が挙げられているが、それらが実際に授業者の授業リフレクションをどのように担保するのかといった研究は十分ではない。よって、本研究ではGD表を活用した授業者のリフレクションの可能性について明らかにする。

2. 対象と方法

2-1. 研究対象

本研究における授業者は 50 代のベテラン小学校教員である。対象授業における学級は授業者が 3 年間(小学 4 年～6 年)担任を勤めたクラスであり、日常的に協同を意識して実践を行ってきた。対象授業の実施時期は 2014 年 3 月、児童数は 26 名 (グループ数 6)、単元名「命の授業」である。主な課題は「猿を 20 年間撮影し続けてきた写真家が、害を及ぼしている猿の駆除に協力すべきか」というものであった。

2-2. 省察の実施プロセス

澤本 (1996) の授業リフレクションのうち、対話リフレクションの形式を取った。構成メンバーは授業者、授業参観者 (実務家大学教員)、筆者の 3 名である。リフレクションに際し、提示した資料は、GD 表に加え、教室後方に固定して撮影したビデオ記録、各グループの逐語記録である。ビデオ記録と逐語記録は R-GD 表では表現できない詳細な部分を確認するための補助的資料として利用した。逐語記録は全グループに設置した IC レコーダーより記録に起こした。

3. 結果と考察

まず、教師の無意識な意図がグループにおける発話構造において現れていることが明らかになった。授業者自身は日々の実践において暗黙の中で、グループ活動をそのように導いていたということを認識する機会となった。それは逐語記録のみでは認識が難しい点であり、各グループの発話の様相が一見できる GD 表だからわかることである。また、この児童がこのような意見をしているとは思わなかったといった意見も出て、授業者の中では様々な発見があった。やはり、授業中 (オンゴーイング) では到底把握できない子どもの姿が見れるので、GD 表は貴重なデータであるという位置づけがなされた。授業者の展望として、自分が暗黙に求める児童の姿が明らかになったことやそれを現在の実践に生かしていくという意見が出された。今後の課題としては、長期的な実践の追跡である。本研究では一度の授業におけるリフレクションに主眼を置いたが、教師の具体的変容を可視化するためには継時的な調査が必要であると言える。

主な参考文献

- D. A. Schön (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books
藤井佑介 (2012) 「GD(group discussion)表を使用する協同学習過程分析-異なる課題に対するグループ活動の比較-」『飛梅論集』
澤本和子(1996)『わかる・楽しい説明文授業の創造』東洋館出版
宗我部義則(1996)「授業リフレクションとデータの問題」同上 p171-172
坂本篤史・秋田喜代美(2008)『授業の研究教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店
重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』明治図書

協同教育の要素を取り入れた授業実践の試み

高橋 敏宏・福崎 優太（長浜バイオ大学），
長田 敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）

キーワード：協同学習，化学教育，協同作業認識尺度

【はじめに】

本学はバイオテクノロジーを学ぶ大学であり、生物学、化学などの基礎科目の上に、生化学、細胞生物学、有機化学、物理化学、酵素化学、生物・化学関連の実験などの専門科目を学ぶことになる。今回実践を試みた「化学基礎」は、1年次生前期の必修科目で、高校化学から専門科目への橋渡しをする科目として位置づけられている。近年、化学基礎の単位は取得するものの上回生になってからモル濃度や希釈計算のおぼつかない学生が散見されることから、本科目内容のより確実な定着が求められている。現在、本科目は、第1回目の授業で実施するプレースメントテストの結果により上中下の3つのレベルにクラス分けを行い、上中レベルのクラスは約90名ずつを2名の教員が、下のレベルは3クラスに分け、45名ずつ3名の教員が担当している。本年度は下位レベルの1つを担当した私のクラスのみ協同教育の要素を取り入れた授業を試みた。その結果を報告する。

【方法】

- 1) 対象：平成26年度前期授業「化学基礎」Eクラス42名（全15回、第1回目プレースメントテスト、第9回目中間試験）
- 2) 授業の概要：毎週月曜日4限（90分）に実施、学生グループは無作為抽出により決めた4名で構成し、同一テーブルを共有するものとした。月に1度の割合で、メンバーの再構成を行った。成績は個人成績のみを評価対象とした。
- 3) 授業の流れ：① 月曜日の授業で配布した課題ワークシートをテキストと動画教材を参考に時間外に予習し、木曜日までに提出する。② 教員が課題を確認し、授業時、学生に返却。③ 返却されたワークシートをもとにグループワークを実施。グループワークは、各設問の説明者と司会、タイムキーパー、まとめ役を決めて実施。司会の進行に従い、説明者が説明後、説明者以外が補足説明と質問を順に行い、まとめ役がまとめるという手順で実施した。
- 4) 「協同作業認識尺度」（5件法、3因子、長濱ら2009）の調査：第2回授業（プレースメントテストの結果よりクラス分けされた最初の授業）開始時と第15回授業（最後の授業）の終了時に実施した。

【結果と考察】

協同学習の要素を取り入れた授業を行った結果、昨年度より欠席者は少なく、対象クラスの7割の学生は熱心に授業に取り組み、活発な話し合いが行われていた。このクラスの成績は、中間試験も定期試験も下位レベルの他のクラスより平均点が高かった。授業の前と後で調査した協同作業認識尺度の得点を図1にまとめた。各因子の授業前の平均得点 (SD) → 授業後の平均得点 (SD) は、協同効用因子 3.87 (0.77) → 3.92 (0.74)、個人志向因子 3.00 (1.04) → 2.82 (0.92) および互惠懸念因子 2.42 (0.96) → 2.50 (0.85) であり、授業の前後で有意な差は認められなかった。個別の項目については、項目1 (図1) で有意な減少が認められた ($p=0.018$)。Eクラスの成績 (中間試験と期末試験の合計点数) 上位者11名、中位者15名、下位者11名ごとに項目の得点分布を分析したところ、上位者は協同することに抵抗がなくなり、協同したほうが良い結果が得られると考えるようになった。中位者は、協同への抵抗は減少したが互惠懸念が増加した。下位者は「協同はできない人たちのためにある」とは考えないが、信頼関係が減少する傾向にあった。また、中位と下位の学生間で気持ちの対立が生じ、うまく協同できていない可能性も示唆された。今回の授業実践は、成績の向上には効果があったと考えられるが、協同作業認識に大きな変化が見られなかったことから協同学習が十分にできていたとは言い難く、今後さらなる授業改善の必要性が示唆された。

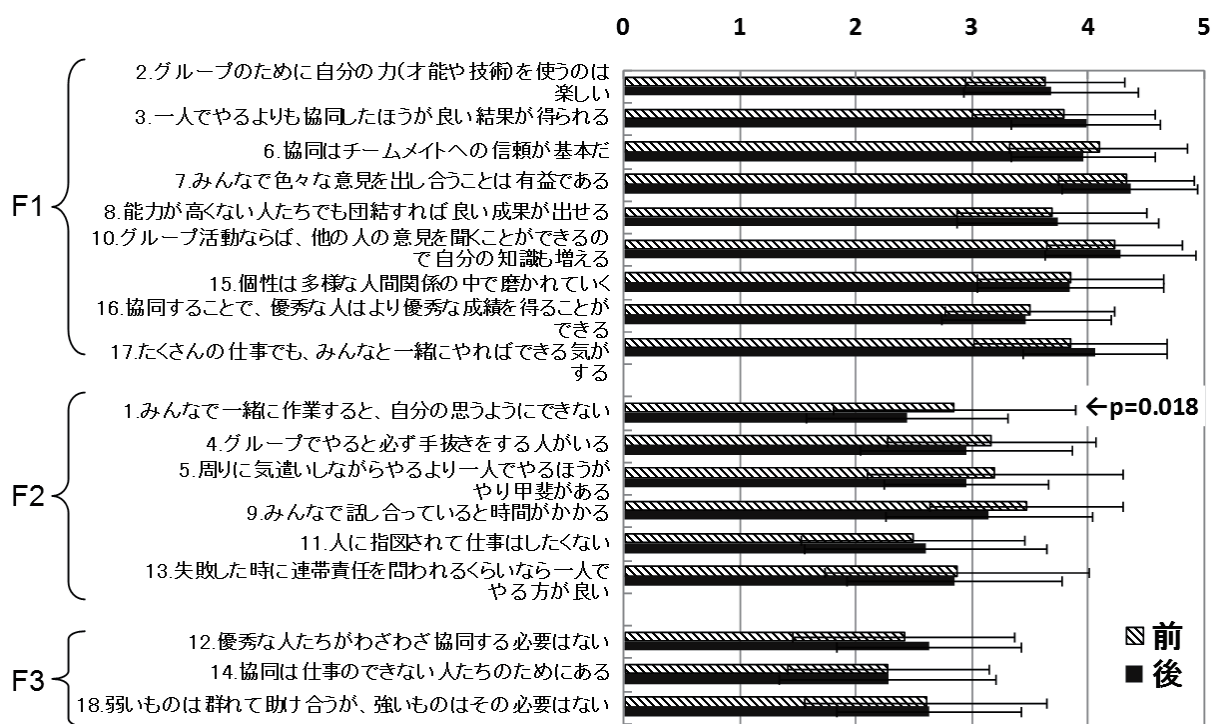


図1 協同作業認識尺度の得点

F1: 協同効用因子. F2: 個人志向因子. F3: 互惠懸念因子 (長濱ら 2009)

【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.

LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業

大和田 秀一 (酪農学園大学)

キーワード：LTD 話し合い学習法, ジグソー法, 深い学び, 大学教養化学

【はじめに】 協同学習の技法のひとつである LTD 話し合い学習法 (Rabow ら、1994) は、人文社会科学系の分野や初年次教育科目での実践例は多くあるが、自然科学分野での実践報告は少ないように思われる。しかし、本来、LTD で用いられる学習課題の分野や領域に制限はない (安永、2006)。本研究の目的は、LTD を中心に据えた大学教養化学の授業を実践し、その効果を検証するとともに、実践上の課題を明らかにすることである。

【授業の概要】 今年度 (2014 年度) 前期開講の R 大学 A 学類 1 年生のクラスで実践した。同学年 130 人中、履修者は 35 人で履修率は 27% である。履修登録なしで受講した者 1 名と、他学類他学年からの受講者が 3 名おり、全受講者は 39 名であった。このクラスの受講者の多くは、ある程度以上の基礎学力を持ち、化学への興味・関心や学ぶ動機を持っている (一方で、これらとは正反対の特質をもつ受講者も少数いる)。受講者のこのような特質と履修率は、2011 年からずっと一貫したものである。

表 1 に授業各回ごとの学習内容と活動をまとめた。LTD の学習課題は、報告者が自作した文章課題で、分量は A4 判 2~7 ページ程度であり、前週授業時に配布した。また、進度や状況に応じて講義やジグソー法による活動も取り入れた。

【結果と考察】 定期試験の得点ならびに各設問の正答率を、講義型の授業展開を行っていた 2011 年度~2013 年度の結果と比較することによって、LTD の効果を検証した。平均点は、2011 年度が 75 点、2012 年度が 96 点、2013 年度が 90 点であるのに対し、2014 年度は 117 点であった (この授業の試験では、満点を設定せず絶対値で得点を付けている)。各年度の成績評価の分布 (S は 140 点以上、A は 139~100 点、B は 99~80 点、C は 79~60 点、D は 59 点以下) を図 1 に示すが、今年度の受講者は従来と比較して明らかに高得点側にシフトしており、深い学びを通して確実な理解を得たものと推察される。

発表当日には、設問ごとの正答率の比較、実践を通して浮かび上がってきた課題などについても報告する。

【引用文献】

- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasil, S. (1994). *William F. Hill's Learning Through Discussion*. California: Sage. 丸野俊一・安永 悟 (共訳)
討論で学習を深めるには—LTD 話し合い学習法—. ナカニシヤ出版, 1996.
安永 悟 (2006). 実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版, p86.

表 1. 授業 15 回の内容と活動

| | 授業内容 | 活動 |
|----|-------------------------|--------------------|
| 1 | ガイダンス | 予習と話し合いのシミュレーション |
| 2 | 第 1 講「分子の熱運動・物質の状態変化」 | 自己紹介 LTD 話し合い |
| 3 | 第 1 講（続き） | LTD 話し合い |
| 4 | 第 1 講（続き 2）第 2 講「元素と原子」 | 講義 |
| 5 | 第 3 講「物質とモル濃度」 | LTD 話し合い |
| 6 | 第 4 講「化学結合」 | LTD 話し合い 次回の準備 |
| 7 | 第 4 講（続き） | ジグソーで問題演習 講義 |
| 8 | 第 4 講の 2 「周期律」 | 講義 |
| 9 | 第 5 講「原子軌道」 | LTD 話し合い 次回の準備 |
| 10 | 第 5 講の 2 「多電子原子の電子配置」 | ジグソーで教え合い |
| 11 | 第 6 講「混成軌道と分子の立体構造」 | 講義 次回の準備 |
| 12 | 第 6 講（続き） | ジグソーで問題演習 クラスで共有 |
| 13 | 第 7 講「分子の極性」 | 講義 |
| 14 | 第 8 講「ギブズ自由エネルギーと化学平衡」 | LTD 話し合い クラスで主張を共有 |
| 15 | 試験 | |

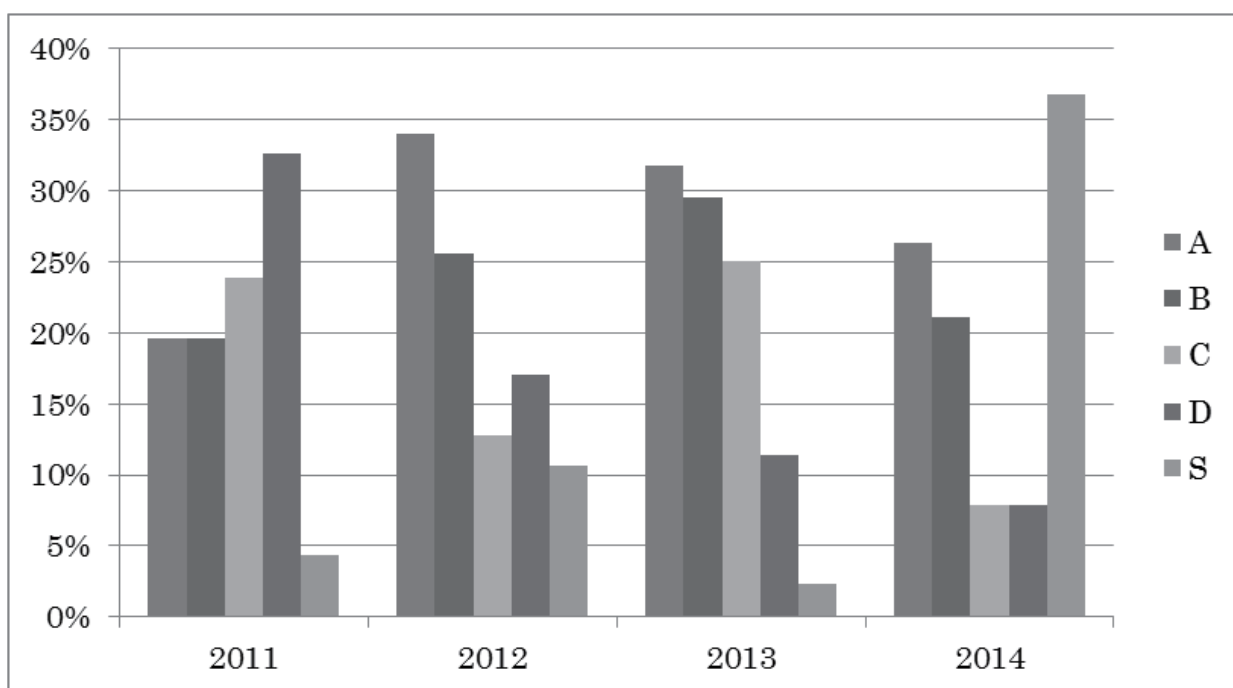


図 1. 2011～2014 年度の成績評価の分布

高校生物における協同的地域教育の実践（予報）

長田 敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部），

土屋 英夫（新潟県立新潟翠江高等学校），

野沢 沙樹（佐潟水鳥・湿地センター）

キーワード：高校生物，地域教育，野外授業，教育資源，グループ行動，協同学習

【はじめに】

今回は、新潟県立新潟翠江高等学校における生物教育の取り組みについて、その実践の概要を報告したい。

新潟翠江高等学校は、定時制課程と通信制課程からなる単位制の高等学校である。定時制課程は午前部と午後部からなり、学校設定科目として「環境と植物」の科目を実施している。本科目は、地球環境の変化と環境問題、生物多様性の重要性および生態系の平衡について理解し、身近な植物や農作物の観察や栽培、標本作製などを通して環境に関する意識と探究心および科学的な自然観と問題解決能力の育成を目的としている。

本科目では、高校、地域の大学および地方自治体の施設が連携し、それらの教育力（教育資源）を効果的に導入した地域教育の側面を有している。また、本科目の学習成果として生徒が作製した「カードゲーム」が地方自治体施設で地域住民にも利用されるので、本教育実践は地域住民への教育的な貢献も果たしている。

【方 法】

対 象：新潟翠江高等学校、平成 25 年度定時制課程 3・4 年次生、午前部 20 名、午後部 15 名。

授業の概要：年間 32 回（1 回／週、2 時間／回）。生徒は 7 グループに分かれ、各グループは 5～6 名で構成されるものとした。授業の大部分は、「イネの栽培」、「水田周辺の生物観察」、「佐潟とその周辺の生物観察」、「ケイソウの電子顕微鏡観察」および「学校周辺の生物多様性」の実習を行った。学習全体のまとめとして、生物多様性に関するカードゲームを作製した（各カードの解説を含む）。

教育資源：

- 1) 新潟翠江高等学校および校舎周辺の環境
- 2) 当該高校の教員 2 名（授業担当者）
- 3) J A 管理の水田
- 4) 佐潟水鳥・湿地センターとその周辺の自然環境
- 5) 同センターの職員 2 名（実習指導）

6) 日本歯科大学新潟生命歯学部設置の走査電子顕微鏡(SEM)

7) 同歯学部の教員1名(ケイソウに関する講義とSEM観察指導)

校外学習:各分野のエキスパートである外部講師(同センターの実習担当職員と大学教員)からの専門的な知識や技能、およびグループ行動を通じて要求される態度等の獲得に役立てた。

アンケート調査:生物多様性、環境および自分の意識に関するアンケート(4件法)調査を事前(平成25年4月)と事後(平成26年2月)に実施した。

【結果と考察】

実習が中心の本授業では、座学では集中できない生徒も集中して取り組むことができた。特に、水田の昆虫採集、胴長を着用した佐潟の水生生物採集、走査電子顕微鏡(SEM)観察は好評であり、生徒にとって充実した時間になったものと思われる。生物多様性のアンケート調査の結果は、生徒たちに

- ① 身近な場所が生物多様性に富むこと
- ② ヒトも含めた生物同士が複雑な関係にあること
- ③ 環境問題(授業では詳しく扱わなかった)

等の気づきや関心が生じてきたことを示唆した。また、グループ行動や外部講師との関わりによって、他人の目は気になりつつも人付き合いの苦手意識を克服できるようになった生徒も確認された。

科目「環境と植物」の教育実践は、当該高校における教育の充実に寄与するばかりでなく、地方自治体施設の需要拡大や大学の地域連携(所謂、「開かれた大学」)にも大いに貢献するものである。また、本校の性質上、特に協同教育の理念を導入した学習方法は効果的で、かつ必要なものと考えられる。今後、本科目は地域の教育資源を活用しながら、生徒同士における目標の共有、役割の確立および仲間意識の形成等をさらに推し進め、協同学習の充実化を目指していく予定である。

化学を問題解決型の集団思考で理解する試み

—ICT機器を用いた授業の展開—

中村 陽明（三重県立四日市南高等学校）

キーワード：化学，ICT 機器，4人1組のグループ学習，協同の学び

研究の背景と目的

私の勤務校はいわゆる進学校であり、「豊かな人間性を育てることを基本に据え、生徒の可能性を引き出し、学力の伸長と進路希望の実現を図る」ことを目指している。本校では豊かな人間性を育てる目標から部活動、体育祭、文化祭等の教科外活動も盛んで、それが学校の魅力となっている。その一方、一人でも多くの生徒を大学に進学させることが目的となり（図1）、「競争」中心の授業も少なくない。

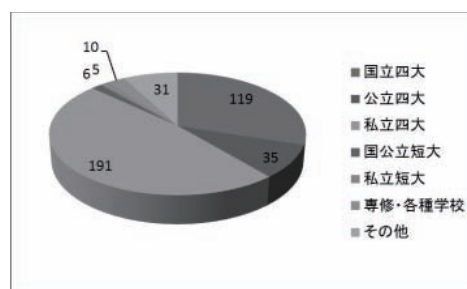


図1 2013年度卒業生 進路状況

この学力競争では劣等感や差別感を感じざるを得ないことから、子どもの学びへの諦め、コミュニケーション能力の弱体化などが問題となっている。これまでの「競争と格差」の強制を「協同・平等」に転換し、子どもが生涯にわたって学びを楽しむ方向転換が急務であると考え。強いられた「勉強」から、生徒が主体的に取り組む「学び」へシフトする手立てとして協同学習がある。しかし、高校現場では、短期間で教科書の膨大な内容を習得させることも求められる。協同学習を取り入れると進度が遅れるのではとの懸念から、協同の必要性を感じても実践する教員は多くない。

そこで、化学の授業で普通教室にICT機器（プロジェクター、ipadなど）を持ち込み、パワーポイントを用いた対話型授業を展開しながら、膨大な知識を短期間で分かりやすく整理した後、4～6人がグループになって協同しながら問題演習を行うことを試みることにした。本研究の目的は、協同的な問題演習をとり入れた授業改善にどのような効果があるかを明らかにすることである。

研究の方法

授業の方法：「化学」の授業で、ICT機器（プロジェクター、ipadなど）を持ち込み、パワーポイントを用いた対話型授業を展開したのち、4～6人1組のグループになって、お互いに協力し合いながら問題演習を行う。

対象生徒：三重県立四日市南高等学校2年生3クラス。クラスA（男子15名、女子9名）、クラスB（男子30名、女子11名）、クラスC（男子30名、女子11名）

調査期間：2014年4月15日（火）から6月27日（金）

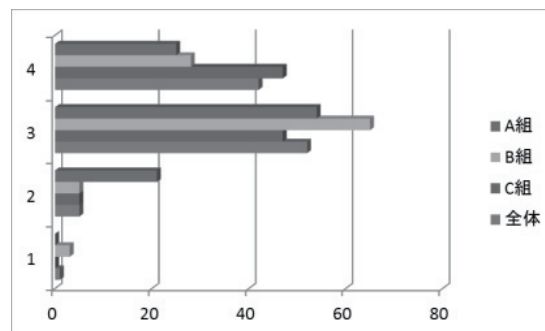
調査方法：

- 1) 授業に関するアンケートによって、この授業方法に関する満足度や不満点等を調査する。
- 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7日、化学基礎の単元『3章 化学結合』の「配位結合」(全7時間中第4時)の授業の様子をビデオ撮影で記録し、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分析する。
- 4) 抽出生徒A、Bの考査の結果、授業アンケートなどから授業の課題を考察する。

結果と考察

学期末生徒アンケート「この授業を受けて学力や技能の向上を実感しましたか?」の結果を示す。

(左図1~4は、4:よく当てはまる、3:やや当てはまる、2:あまり当てはまらない、1:当てはまらない)のグラフから、本研究の授業方法の効果を大部分の生徒が認めていることが分かる。



3クラスのなかではA組の授業に対する評価が相対的に低かった。この原因を考えるため、A組から1学期の考査が最も上がった生徒と下がった生徒を取り出した(以下抽出生徒A、Bとする)。

抽出生徒Aは考査の平均点が7.8点下がっているなかで、Aの得点は、中間から期末で得点が16点伸びていた。授業の最後に毎回行っている振り返りシートの記載では、初回は「グループになったときほとんど役に立っていなかった」とあったが、7回目の授業では「イオン半径のことについてなど話し合うときに教えたり、教えられたりとグループでよく考えられた」とあった。協同での学びを理解し、行動したことで期末の向上につながったと思われる。

一方、抽出生徒Bは、中間から期末にかけて28点下がった。振り返りからは、最初の授業では「ちゃんと授業が聞けたから」とあり、中間考査直前の授業では「みんなで話し合うととても理解できる」とあったが、中間が終わってから、ふりかえりシートを書かなくなり、寝ていることが何度かあった。寝ている彼を起こしても、すぐに眠り始める。別の方法を考えようと、しばらく介入しなかったところ、期末考査1週間前の授業で、彼は同じグループのメンバーに「お前は学校に何をしに来ているのだ?」「しっかりしろ!」と言われていた。その次の授業から、彼は人が変わったように自発的に学びはじめた。教師はグループ学習の過程にどう介入するべきか、授業に意欲を失いかけている生徒にはどのような働きかけが必要なのかという課題が生じた。

今後の課題

本事例のように、進学校の授業における問題演習型のグループ学習にはかなりの効果があることが示された。しかし、少数ではあるが、授業から離れてしまった生徒もいた。膨大な知識の理解と習得に協同的な問題演習がどうして効果をもたらすのか、その一方でそれが効果的でなかった場合、教師はどのように対応するべきかなど、残された課題の解明に引き続き取り組んでいきたい。

教科書の全ての章をLTDで学習する学生の変遷

野上 俊一（中村学園大学教育学部）

キーワード：教職志望大学生，話し合い学習，LTD型，授業実践例

背景. 野上(2013)は、教科書全13章をLTD法に準じた話し合い学習で、内容の理解及び教育方法としての協同学習について理解し実際に活用できることを目指した授業を実施した結果、学生は(1)十分な時間をかけて予習すること、(2)グループでの学習で協同的な態度で行うこと、(3)学習内容の理解だけでなく副次的な成果（考える力や説明する力）も生じたと判断していることを報告した。それに対して、(a)予習時間の平均3時間は他の授業の予復習に使う時間を奪うことや様式自由の予習シートを授業後に提出させる仕組みが教科書の丸写しを助長する可能性、また、(b)授業前後による変化は不明確であることが問題点として指摘された。そこで、本研究では(a)については予習シートを改良した結果を、(b)については協同作業認識尺度（長濱・安永・関田・甲原，2009）の変化を検討する。

授業の概要. 科目名は教育心理学、使用した教科書は『絶対役に立つ教育心理学（藤田，2007）』である。この教科書は、概念や術語の説明に終わることなくその実践的意味や活用案を多く述べておりテキストの完全理解を目指すLTD法に適していると判断した。授業実施クラスは3クラス185名（各クラス約62名）の教育学部1年生であった。授業の内容および主な活動は表に示した。初回に協同学習の考え方、特に学習者が持つ目標や活動性の程度によって学習の仕方や成果が異なること、そして、教職志望者が協同学習について体験的に理解することの意義について協同学習の技法を使って説明した。そして2回目は0章を授業担当者の指示に従いながらLTDのステップを踏む形式で行い、3回目からは仲間全員がその章の内容を理解することを目標にグループごとに学習した。4名で1つのグループに編成されており、途中でグループを再編することはなかった。授業中は教室前方に各ステップの内容と割り当て時間を呈示し、学習活動はグループの裁量に任せた。グループ内やグループ間の交流では、授業担当者の指示に従って「特派員」等の活動を行った。学生の個人学習（予習）を充実させるために、A4判1枚の予習シートに、各章の予習をその1枚にしてくることを求めた。予習シートは授業後に提出させ、次の授業前に返却した。

予習シートの改良. 2013年度はA4判用紙の片面上部1/3に「振り返り・コメント」欄を印刷したものだ。そのため、学生はLTDのステップに合わせて予習するという原則よりも、教科書内容を両面に記入して、授業ではなく試験への準備を念頭に置いた予習をしていた。2014年度は片面全てを印刷し、上部1/3に「振り返り・コメント」欄、中央1/3に「言葉の理解・この章のトピック」、下部1/3に「自分の知識や体験と結びつけ・問いの生成」に構造化した。その結果、下部1/3を使った活動に時間をかけたこともあり、平均学習時間は2013年度よりも少なくなった（2014年度：81.6分（ $SD=24.3$ ， $Range30\sim180$ ），

表 各授業回の内容と活動内容

| 授業回 | 内容 | 活動①15分 | 活動②40分 | 活動③25分 | 活動④10分 |
|------|---------------------|--|-----------------|--------------|--------|
| 第1回 | オリエンテーション, 協同学習について | 授業の概要説明, 協同学習について | | グループ編成, 各種調査 | |
| 第2回 | 第0章 教育心理学について学ぶ意味 | LTDの説明 | LTD(st1～st6) | グループ内交流 | 振り返り等 |
| 第3回 | 第1章 学習のメカニズム | 前時内容の補足 | LTD(st1～st7) | グループ内交流 | 振り返り等 |
| 第4回 | 第2章 動機づけの基礎 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st8) | グループ内交流 | 振り返り等 |
| 第5回 | 第3章 動機づけの応用 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st9) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第6回 | 第4章 記憶の分類 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st10) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第7回 | 第5章 記憶の理論 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st11) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第8回 | 第6章 学習方略 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st12) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第9回 | 第7章 メタ認知と学習観 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st13) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第10回 | 第8章 発達の理論 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st14) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第11回 | 第9章 乳・幼児期の発達 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st15) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第12回 | 第10章 社会性・道徳性の発達 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st16) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第13回 | 第11章 読解力の発達と教育 | 前時内容の補足 | LTD(st1～st17) | グループ間交流 | 振り返り等 |
| 第14回 | 第12章 青年期の発達 | 前時内容の補足 | ジグソーの説明, ジグソー学習 | | 振り返り等 |
| | 第13章 「障害」の理解 | | | | |
| 第15回 | 期末試験とまとめ | 期末試験(論述問題30%, 空所補充40%, 授業内活動30%), 各種調査 | | | |

2013年度: 176.4分($SD=66.0$, $Range60\sim420$)。予想通り予習時間は減少し、丸写しではなく活動準拠型の予習となった。しかしながら、予習範囲が局所的になる傾向が見られた。

協同作業認識。 本全受講生を対象に第1回目と第15回目に協同作業認識尺度の回答を求めた。データに不備のある2名を除いた183名が分析対象であった。尺度因子の平均値の変化を検討したところ、個人志向因子に有意な差があり、平均値は1回目に比べて0.134上昇した($t(182)=3.011$, $p=.003$, $effectsize\ dz=0.223$, $power=0.85$)。互惠懸念因子には優位な傾向($t(182)=1.621$, $p=.107$, $effectsize\ dz=0.120$, $power=0.36$)が、協同効用因子には有意な差はなかった($t(182)=0.527$, $p=.599$)。個人志向因子と互惠懸念因子を構成する項目のうち5%水準で平均値に有意な差があったのは4項目(「みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない」「失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方がいい」「人に指示されて仕事はしたくない」・「弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要がない」)であり、いずれも得点は上昇していた。同じグループではほぼ同じ形式の学習方法の繰り返し経験は活動の流動性や即興性を失わせてルーチン化を引き起こし、個人の行動の統制可能性を下げる事が予想される。一方で、協同効用の平均値は高止まりしている(1回目: 4.35, 15回目: 4.33)ので、協同作業に対する認識と個人特性との連関の検討が求められよう。

今後の課題。 2013年度の学生評価コメント(「みんなで協力して学習する充実感があるが自分たちの理解や答えが正しい確信が持てず不安だった」)を踏まえ、今回は授業の冒頭に学生の振り返りコメントを紹介して前時の内容を補足したが、前年と同様のコメントが一定数あった。学生の自発的な補充学習を期待したいが、一方で基本的概念については理解度が低ければ繰り返し学習できるような環境構築(例. LMSに動画を置く)が望まれる。

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.
野上俊一(2013) 教員志望学生が教科書の全13章を話し合いで学習する授業 日本協同教育学会第10回プログラム, 58-59.

LTD を通し看護学部生は何を学んだか

— 『高瀬舟』 を題材として —

山下 由美子（創価大学学士課程教育機構）

キーワード：看護学部，初年次，LTD，文学，高瀬舟

1. 背景と目的

創価大学看護学部の必修科目「文章表現法 b」においては、自ら設定したテーマで文献を探し、最終的に 2400 字程度のレポートを書き上げることを学習目標としている。そのため、本授業では「主体的で能動的な学びを実現する、協同を基盤とした学習方略である LTD」(安永 2011) を導入している。LTD の予習ノート作成を通し、読解力・批判的思考力・要約力の育成を図り、また、話し合いを通して自己表現力・対人関係スキル・多面的思考の育成を目的としている。また、「協同の精神」で学びあう経験をすることにより、レポート作成過程を孤独で面白みのない作業と感じさせないことも目的のひとつである。

本授業では 2 回の LTD を行い、2 回目の題材として『高瀬舟』を用いた。その理由として、次の 3 点が挙げられる。1 点目は、森鷗外の自作解説である『高瀬舟縁起』に、「知足」と「安楽死 (ユータナジー)」という作品のテーマが明確に示されている点である。2 点目は、田中 (1997) が、文学研究と看護学の方法論の根底には「問題は人間の死をどう捉えるか」(p.3) があるとしている点である。3 点目は、文学作品によって主体 (読み手) が撃たれ、既存の自己の価値観・世界観が壊れ、新たな自己が立ち上がる「自己倒壊」の可能性を示している点である (田中・須貝 2001)。以上 3 点の理由から、近代文学の名作を通して、看護学部生として「安楽死」という難題に対峙し、答えのない問題に向き合うきっかけとなることを意図し、『高瀬舟』を用いた。

本発表では、看護学部生に対し『高瀬舟』を題材として LTD を行った授業実践、また振り返りレポートとアンケートを通し、学生達がそこから何を学んだかを報告する。

2. 授業実践

- (1) 対象：看護学部 1 年生 82 名 (1 組 41 名、2 組 41 名)
- (2) 授業時期：2014 年度前期 (8 週目授業)
- (3) 使用教材：森鷗外『高瀬舟』青空文庫
- (4) 授業方法：6 週目授業で LTD の説明を行い、7 週目と 8 週目で LTD を行った。なお、7 週目は別教材を用い、8 週目のみ『高瀬舟』を題材として用いた。予習ノートの作り方やおよび話し合いの進め方は、安永 (2011) に従い、ステップごとに行った。
- (5) 振り返りレポート：毎回の授業終了後から 2 日後までに、ポータルサイトに提出さ

せている。8週目の回では、次の3点について記述させた。

- ①、最初に『高瀬舟』を読んだときの感想
- ②、繰り返し読んで感じたこと、話し合いを終えての感想、読み方や心境の変化など
- ③、①②のような感想を持った自分とは？自分自身を振り返ってみて

なお、①②は『高瀬舟』を用いた1点目と2点目、③は3点目の理由を確認する目的である。

3. 成果と考察

振り返りレポートから、学生の様々な学びが確認できた。具体的には、①の初読の振り返りとしては、「文章が難しかった」など表面的な感想も見られたが、LTDを終えた②の振り返りでは、主人公喜助の心情や行動について考えさせられたというものも多く、読みが深まっていることが確認できた。また、ニュースで知った社会問題との関連付けをしている例もあった。③の振り返りでは、LTDを行ったことにより本の読み方に対する姿勢が変わったという内容も多くあったが、「安楽死」に対する自分の考えや、自分自身の生死観について考えるきっかけとなったとの振り返りも多かった。

以下は、非常に深い学びにつながっていることが窺える振り返りレポートの一例である。

- ①、最初に高瀬舟を読んでみて、率直に言うとはすごく難しい文章だと思いました。
- ②、繰り返し読むにつれて、本当の罪人とは何で、安楽死というものが罪なのだろうか、疑問を持ち深く考えることができました。殺しの中にも思いやりというものがあるのを知り、その思いやりのある殺し、つまり安楽死が善か悪かきめることは本当に難しいと思いました。
- ③、「高瀬舟」を読んで、今まで看護学部として、患者さんとどう向き合い、私たちがどのようにしたら患者さんは治り、励まし生きる力を引き出せるのか、など、「生きる」ことについてしか考えていませんでした。しかし今回「高瀬舟」は死についての内容であり、死の中でも、安楽死について考え、いままで「生きる」ことについて考えていた私にとって、何倍も考えることが難しいものだと感じたのだと思いました。ただ、看護師となるうえで病気の患者さんを診るということは、必ずどこかで「死」がついてくるということを知ることができました。「死」について考えることは、どう生きるか、どう治療するのかにつながることで、「死」から目をそらさないでいこうと思いました。

引用文献

田中実 (1997) 『読みのアナーキーを超えて いのちと文学』 右文書院

田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力 理論編』 教育出版

安永悟 (2011) 「特集 新しい教育方法の提案～学び合いの学習」『大学教育と情報 2011年度版』 No.3

LTD を用いた書評レポートの作成

齊藤 幸一・山下 由美子（創価大学学士課程教育機構）

キーワード：LTD，文章表現，書評レポート

1. 背景と目的

2013年度までの本学の共通科目「文章表現法」は、大学で求められるレポートや、学術的文章の書き方を学びたいという学生のニーズを反映した形で、2003年度より開設された。学生達の書く力を向上させるため、様々な教育手法を試みながら授業改善を重ねてきたが、書くために必要な読解力を育成することを目的とし、2012年度前後期に、主体的で能動的な学びを実現する、協同を基盤とした学習方略である LTD（安永 2011）を導入した。

そして、2013年度の「文章表現法 b」において、最終レポートとして 2400 字程度の書評レポートを課題とし、本格的に LTD を取り入れることとした。本授業での工夫としては、書評レポート作成のために新書 1 冊を課題文献とし、章ごとに LTD を行いながらレポート作成に取り組みさせた点である。本発表では、LTD を利用した書評レポート作成指導の実践を、2013年度後期を中心に報告する。

2. 授業実践

- (1) 対象：1～4年生の履修者（一クラス 15～30 名程度）
- (2) 授業時期：2013年度前期（8週目 LTD 説明、9・10・12・13週目ミーティング）
2013年度後期（7週目 LTD 説明、8・9・10・11週目ミーティング）
- (3) 使用教材：前期 平田オリザ（2012）『わかりあえないことから』講談社
後期 小笠原喜康（2005）『議論のウソ』講談社
- (4) 授業方法：2週目の段階で書評レポート例の見本を配布し、各週の授業でレポート作成上の基本的なルール、パラグラフライティング等を指導した。6週目で、書評の型、考察の仕方を説明した。そして、7週目の LTD 説明時に、「LTD 予習ノートと書評レポートとの関連」プリントを配布し、LTD と書評レポートの関連付けを明確にした。なお、右表は配布プリントの主要項目のみ抽出したものである。

表：「LTD 予習ノートと書評レポートとの関連」簡易版

| 書評レポート アウトライン | 書評の要素 | LTD 予習ノートとの関連 | |
|---------------------|--|-----------------|--|
| 序論： 本書の紹介 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 本書のテーマ ・ 全体の構成 ・ 著者の略歴 ・ 本レポートの論点 | 理解 | St.1 全体像の把握 St.2 ことばの理解 St.3 主張の理解 St.4 話題の理解 |
| 本論： 論点の要約と 考察 | ・ 論点の要約 | 理解 | St.2 ことばの理解 St.3 主張の理解 St.4 話題の理解 |
| | ・ 論点への考察 | 関連付け ↓ 評価 | St.5 知識との関連付け St.6 自己との関連付け St.7 課題文への評価  |
| 結論： まとめ | ・ 本書の概要 | 理解 | St.3 主張の理解 St.4 話題の理解 |
| | ・ 本書への評価 | 評価 | St.7 課題文の評価 |
| | ・ 今後の展望 | 関連付け | St.6 自己との関連付け |

3. 成果と課題

提出された書評レポートから、「論点の要約」が概ねできていたことが、LTD 導入による最も大きな成果として確認できた。これは、まず個人で予習ノートを作成しながら課題文献を読解し、それを基にグループでの話し合いを通じ、著者の主張や文献内容をより深く理解できたからであると言えるだろう。

一方で、課題として挙げられるのは「論点への考察」である。授業内での考察の説明が不十分であったことに加え、考察を書く際には、LTD 予習ノートの St.5、St.6 を客観的に書き換える必要があるため、学生にとって考察の記述が困難であったと考えられる。そのため、主観的な考察が多く見られた。今後は、授業内で考察の説明を十分に行うとともに、St.5、St.6 をそのまま考察として応用できるようアレンジすれば、さらに質の高い書評レポートの作成が期待できる。

参考文献

安永悟 (2011) 「特集 新しい教育方法の提案～学び合いの学習」『大学教育と情報 2011 年度版』 No.3

読書活動を活性化する相互評価の試み

佐藤 広子（目白大学）

キーワード：読書，書評，合評会，相互評価

1、はじめに

全国大学生生活協同組合連合会が2014年に行った第49回学生生活実態調査によると、全く本を読まない学生が調査開始以来初めて4割を超えたという。大学生の読書離れは深刻であるといえよう。どうすれば読書活動を活性化することができるか。本発表では「現代文学」の授業で試みた書評合評会について報告する。

2、授業の概要

研究対象とするのは、2014年度春期に行った「現代文学」の授業内容である。2年生以上選択の基礎教育科目であるが、中学、高校の国語科教員免許状取得希望者にとっては必修の科目となっている。

履修登録後授業に参加していたのは53名で、内訳は4年生6名、3年生11名、2年生32名、留学生4名である。所属は3学部6学科に及んでおり、年齢所属国籍共に多様性のあるクラスである。

シラバスの到達目標は、「現代文学の代表的作家の作品を読み、現代文学についての知見を高め、認識を深める。授業を通して読書の楽しみを味わい、主体的な読み手として、自ら進んで様々な作品に親しめるようにする。」としている。第1回から第11回までは教師の選んだテキストを読み、課題に応じて様々な方法で話し合い、互いの読み方の違いを交換し、読解を深める。第12回から第15回は学生が本を選び、ブックトークを行うか書評を書くかのどちらかを選択して行うこととしている。

3、書評合評会

第14、15回に書評合評会を行った。以下がそのやり方である。

- ①800字以上1200字以内の書評を事前にメール提出させる。
- ②B4用紙表裏に書評を印刷したプリントを用意する。匿名性を持たせるため、誰が書いたか分からないようにしておく。プリントは数種類用意し、自分の書評の採点者にならないようグループを分ける際に配慮する。
- ③書評採点用紙を用意する。採点用紙には作品ナンバー毎に点数とその点数にした理由を書く欄を印刷してある。
- ④個人で書評プリントを読み、採点する。書評の数×3点を持ち点とし、持ち点の範囲内で1点から10点までをつける。その点にした理由も書く。(30分)

- ⑤ 4人グループになり、話し合っグループとしての点をつけ、理由も書く。
- ⑥ 黒板の表にグループの点を書き入れる。(⑤⑥計 30 分)
- ⑦ 各グループの点を合計し、最も高得点だった書評を花丸書評とする。花丸書評の書き手は名乗りを許され、拍手を受ける。
- ⑧ 各グループ代表が講評を述べる。(⑦⑧計 20 分)
- ⑨ リフレクションペーパーを書く。(10 分)

4、実践結果

あらかじめ学生には前年度の書評をプリントして合評会を体験させてある。自分の書いた書評に点数がつけられることが分かっているため、学生は緊張感を持って何度も本を読み直し、本の魅力をどう伝えるか、工夫して書評を書いてくる。

持ち点をどう振り分けるか、その理由をどう書くか、個人ワークの 30 分でかなり考えているため、その後のグループワークの話し合いは白熱する。最後にグループ代表が行う講評は、話し合いを通してきているため、聞くに値する内容になっている。

この授業は期末テストで最も印象に残った回とその理由を書かせているが、書評合評会を選ぶ学生も多い。以下にその記述を紹介する。

○最も印象に残っているのは書評合評会だ。書評を読んだ人の声が直接書いた人に届く。自分では気づけなかった点や思わずなるほどと納得してしまう内容が話し合えた。自分の書評に関しては、採点や講評からまだまだ至らぬ点が多いことに気づかされた。

○グループでの得点の配分は書評合評会の楽しみの一つだったと思う。グループ内で各人がつけた点数がバラバラな時、話し合わなくてはならない。グループとしてどう講評するかなど、各人の感想をすりあわせ、妥協点を見つけ出していくという作業はエキサイティングだった。

○書評合評会の皆で感想を伝え合い、最終的に評価をつけるという方法に強い衝撃を受けた。今まで本を介して人と触れ合う機会は、読書感想文を先生に提出する時か、友人とライトノベルの情報を共有する時くらいであった。しかし、書評合評会では点数化された感想を班で共有し、さらにそれをクラス全体で共有するという二段構えになっていて、より密度の濃い感想を聞くことができた。

○思わず興味を引かれたり、続きが気になってしまう書評が多かった。最近あまり本を読んでいなかったため、この中から読んでみたいと思う。

本実践は句会の形式を書評合評に応用したものである。匿名性を守ることで、自分の作品評価を客観的に受け入れられると考える。優秀作品の作者のみが名乗りを許される仕組みが、さらによいものを書きたいその為に読みたいという意欲も生むと観察できた。

〈参考文献〉二通信子・門倉正美・佐藤広子 (2012)『日本語力をつける文章読本』東大出版会

大学生の協同学習に対する認識について

石上 浩美 (大手前大学)

キーワード：学び続ける力, 教職課程, 協同学習

問題と目的

中央教育審議会答申ⁱ (2012a) では、これからの学士課程教育においては、「生涯にわたって学び続ける力, 主体的に考える力を持った人材」を育成するために、「知識の伝達・注入を中心とした授業」から、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング)」への転換を提言している。一方、中央教育審議会答申ⁱⁱ (2012b) においても、「教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革」の必要性が示唆されている。このような「生涯にわたって学び続ける力」についての社会的要請をふまえて、大学初年次教育を中心に、協同学習に注目が集まっている。協同とは、「心を合わせ、力を合わせ、助け合って仕事をする」ことであり、協同学習とは、グループメンバー全員が「さらなる成長を探求することが大事なことだと、全員が心から思って学習する」(杉江, 2011ⁱⁱⁱ) ことである。大学生を対象とした協同学習については、学生個人による事前学習 (予習) と授業場面におけるグループによる話し合いを組み合わせることによって学習意欲や効果が向上する (たとえば安永, 2006^{iv}など) ことが報告されている。

開放制免許制度における教職課程の学生の場合、養成課程の初期段階でにおいて協同の精神を理解することによって、より教員志望動機が明確になることも期待される。そこで本研究では、教職に関する科目 (講義) に協同学習の手法を取り入れ、履修前と履修後の学生の協同学習に対する認識にどのような変化が生じるのかを検証し、教職課程における協同学習効果の可能性について考察したい。

方法

調査対象者：A 大学 20XX 年前期 教職に関する科目「教育原理」履修者 42 名

調査方法：初回授業 (第 1 回) と最終回授業 (第 15 回) 時に、協同作業認識尺度 (長浜ら, 2009) による質問紙調査を行った。

ⁱ中央教育審議会答申, (2012a) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて-生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ-

ⁱⁱ中央教育審議会答申, (2012b) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について

ⁱⁱⁱ杉江修二, (2011), 協同学習入門-基礎の理解と 51 の工夫, ナカニシヤ出版

^{iv}安永悟, (2006), 実践・LTD 話し合い学習法, ナカニシヤ出版

分析方法：3 因子（協同効用・個人志向・互惠懸念）項目ごとに平均点を算出し、分散分析を行った。

結果と考察

- 1) 個人志向：すべての項目において、第1回目に比べて第15回目平均値が低下し、有意差がみられた。これは、授業回数が進むにつれて、ひとりで何かを学習するよりも、グループで作業しながら学習することについての効果を示していると考えられる。
- 2) 互惠懸念：N04「協同は仕事のできない人たちのためにある」および N08「弱いものは群れて助け合うが、強いものにはその必要はない」において、第1回目に比べて第15回目平均値が低下し、有意差がみられた。[N04: $F_{1,82}=57.40$ ($P<.05$), N08: $F_{1,82}=58.34$ ($P<.05$)]。これは、授業回数が進むにつれて、個人の持つ資質や能力を問わず、協同学習には何らかの互惠効果があることを示していると考えられる。
- 3) 協同効用：すべての項目において、第1回目に比べて第15回目平均値が低下し、有意差がみられた。これは、授業回数が進むにつれて、グループ活動に慣れ、協同で学ぶことによる楽しさ成果が明確になり、自分にとってもグループにとっても有益であることを示していると考えられる。

今後の課題

本調査では中間期データを収集することができなかつたため、変動要因の分析は十分であるとはいえない。今後はより縦断的な変動についての調査・考察を行う予定である。

Table. 「教育原理」履修前と終了後の協同学習に対する認識の差 (n=42)

| NO | 項目 | 第1回平均 | 第1回SD | 第15回SD | 第15回SD |
|----|--------------------------------------|-------|-------|--------|--------|
| 1 | みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない | 2.33 | 1.43 | 1.60 | 0.86 |
| 5 | グループでやると必ず手抜きをする人がいる | 4.10 | 1.06 | 1.93 | 0.92 |
| 6 | 周りに気をつかひながらひとりでやる方が、やりがいがあがる | 3.81 | 1.25 | 1.67 | 0.82 |
| 11 | みんなで話し合っていると時間がかかる | 3.69 | 1.26 | 1.55 | 0.79 |
| 13 | ひとりに指図されて仕事はしたくない | 3.33 | 1.43 | 2.12 | 1.11 |
| 14 | 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、ひとりでやるほうがよい | 2.69 | 1.74 | 1.74 | 0.80 |
| 4 | 協同は仕事のできない人たちのためにある | 3.40 | 1.29 | 1.60 | 0.86 |
| 8 | 弱いものは群れて助け合うが、強いものにはその必要はない | 2.98 | 1.32 | 1.36 | 0.58 |
| 17 | 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない | 2.83 | 2.60 | 2.60 | 6.15 |
| 2 | グループのために自分の能力や才能を使うのは楽しい | 2.90 | 4.26 | 4.26 | 0.73 |
| 3 | ひとりでやるよりも協同したほうがよい成果をおさめられる | 2.24 | 4.24 | 4.24 | 0.85 |
| 7 | 協同はチームメートへの信頼が基本だ | 2.21 | 1.24 | 4.10 | 1.12 |
| 9 | みんなでいろいろな機縁を出し合うことは有益である | 2.67 | 1.24 | 4.26 | 0.74 |
| 10 | 能力が高くない人たちでも団結すればよい成績を出せる | 2.67 | 1.32 | 4.52 | 0.80 |
| 12 | グループ活動ならば、他人の意見を聞くことができるので、自分の知識も増える | 2.36 | 1.25 | 4.40 | 0.86 |
| 15 | 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく | 2.43 | 1.19 | 4.24 | 0.79 |
| 16 | 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を取ることができる | 2.57 | 1.25 | 4.14 | 0.95 |
| 18 | たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする | 2.95 | 4.52 | 4.52 | 0.63 |

協同作業に対する認識と大学生の大学適応との関連

長濱 文与¹, 中西 良文^{1・2}, 中島 誠¹, 下村 智子¹,

守山 紗弥加¹, 大道 一弘³, 益川 優子⁴

(三重大学高等教育創造開発センター¹・三重大学教育学部²・

早稲田大学教師教育研究所³・愛知学泉大学現代マネジメント学部⁴)

キーワード: 協同作業に対する認識, 大学適応感, 初年次教育

【問題と目的】

近年、多くの大学で初年次教育が展開されている。その代表的な手法としてアクティブ・ラーニングが定着しつつある（山田，2013）。中でも協同学習に基づく授業実践の有効性が着目されている。

長濱・中島・中山・中西（2010）によると、協同学習に基づく初年次教育科目の受講によって受講生の協同作業に対する肯定的な認識や対人関係の適応感、および社会的スキルを高めることが明らかとなった。また、本科目の受講生と非受講生の協同作業に対する認識を比較したところ、受講生の個人志向（協同するよりも個人で行った方が良いという認識）や互惠懸念（協同すると利益がある人とそうでない人がいるといった認識）は変化しないのに対し、非受講生は高まってしまうことも示された。このように、協同して学ぶことの重要性やそのための方法を学んだ上で課題達成に向けて他者と積極的に相互作用しながら学ぶことが、協同作業に対する認識に大きく影響すると言える。

授業内の他者との関係性の中で協同作業に対する認識は変化すると考えられ、それが適応感にどのように影響するのかはまだ明らかにされていない。そこで本研究では、授業の時間的経過ごとに協同作業に対する認識と大学適応との関係性について検討することを目的とする。

【方法】

対象 協同学習を取り入れた授業を行っている授業の受講生として、地方国立大学の初年次教育科目を受講している1年生337名（男性255名、女性82名）を対象とした。

質問紙 協同作業に対する認識：長濱・安永・関田・甲原（2009）で作成されている協同効用9項目、個人志向6項目ならびに互惠懸念3項目からなる協同作業認識尺度18項目を用いた。大学への適応感：出口・吉田（2005）で作成されている対人関係に対する適応感6項目ならびに学業に対する適応感5項目からなる大学への適応感尺度11項目を用いた。

調査実施方法および実施時期 授業で一斉配布し、次の授業までに回答して、次の授業時に提出してもらい、一斉配布・持ち帰り回答形式で行った。授業開始時の調査は、初回授業（4月上旬）、2回目の調査は第9回授業（6月中旬）、授業終了時の調査は第14回授業（7月中旬）で配布した。

【結果と考察】

授業終了時の大学適応感をその時点までの協同作業の認識がどれほど予測するかについて検討を行うため大学適応感を従属変数、3回分の協同作業に対する認識を独立変数とした重回帰分析を行った。その結果、対人関係に対する適応感、学業に対する適応感ともに、3回目の協同効用が最も大きく予測していたことが見出された。また、対人関係に対する適応感については、2回目の個人志向が予測していることも見出された。

表1 3回目大学適応感を従属変数とした重回帰分析結果

| | 対人関係に対する 適応感(β) | 学業に対する 適応感(β) |
|--------|----------------------------|--------------------------|
| 1 協同効用 | .087 | .023 |
| 回 個人志向 | -.102 | -.029 |
| 目 互惠懸念 | .026 | -.121 |
| 2 協同効用 | -.028 | -.033 |
| 回 個人志向 | -.317 *** | .035 |
| 目 互惠懸念 | .104 | -.021 |
| 3 協同効用 | .548 *** | .565 *** |
| 回 個人志向 | -.046 | .121 |
| 目 互惠懸念 | .077 | -.137 |
| R^2 | .466 | .435 |

【引用文献】

- 出口拓彦・吉田俊和（2005）大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連：大学生生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21, 160-169.
- 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.
- 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.
- 山田礼子（2013）「日本における初年次教育の動向-過去,現在そして未来に向けて」初年次教育学会（編）『初年次教育の現状と未来』世界思想社, 11-27.

協同学習導入後の学生の授業評価の変化の分析

－ 林の数量化三類を用いて －

鮫島 輝美・山口 豊子・矢吹 明子・荻田 美穂子（京都光華女子大学）

キーワード：初年次教育，協同学習，授業評価，数量化三類

1. 社会的背景

少子化に伴い、「大学全入」時代を迎えたといわれている。「大学全入」時代とは、過度の受験競争は緩和される一方、大学入試の選抜機能がもたらしてきた、①「高校教育の質の保証」（大学合格を動機付けとした学習効果）、②「大学の入口管理」（大学合格が基礎学力の証明となる）への効果が、従来ほどは期待できなくなっており、さらに③大学進学者は一定の基礎学力を有する、との前提の成立が難しい（文部科学省，2008）。また、大学生になっての意識として「大学の授業についていけない」と感じている学生も多く、いかに入学後早期に大学生生活へとシフトチェンジできるかが、重要である。

2. 本学での取組みおよび研究目的

本学では、初年次教育の役割を明確化し、基礎必須科目である「基礎ゼミ I」において、協同学習（安永，2011）を導入し、協同の精神の醸成を大切にしてきた。本研究の目的として、昨年度7月にと1月に行った授業評価を、数量化三類にて分析し、集团的志向性の変化を明らかにすることにある。

また、学習観の見直しも行っている。従来の学習観では、「知識の内化（internalization）」に主要な関心をおき、学習者の行動変容や「学ぶ意味」の理解も、input に対する outcome と捉えてきた。しかし、佐伯（1993）が指摘しているように、学習は社会的実践の一部であり、学習だけを「個人の中の頭の中で起こっている」現象として、社会的実践の文脈から切り離して捉えるには限界がある。学びとは、学ぶ前には知られていなかった度量衡によって、学びの意味や意義が事後的に考量されるダイナミックなプロセス（内田，2007）であり、本研究でもそのような立場を採用している。

3. 基礎ゼミ I の位置づけ

本学の学生特性として、「真面目」「誠実」「言われたことはできる」「受動的」があげられる。そのため、「基本的な内容」は理解できるが、「創造的な思考」「問題解決的な思考」「推論的な思考」は苦手としている。初年次では、必修の「解剖生理学」がつかずきの原因となりやすい。また、知識も積上げ式のため、既修の学習内容を複合的に理解し、看護実践への応用が困難である傾向が見られた。

そこで、3期生に対する初年次教育としての基礎ゼミ I の役割を、①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつくる、②大学の中に人間関係を構築する、③大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する、④批判的思考能力・メタ認知能力・構造化などの大学で必要な思考方法を身につける、⑤高校までの受動的な学習から、能動的で自立的な学習態度への転換を図る、⑥大学という場を理解する、⑦社会人として守るべき規範を理解させる、とした。

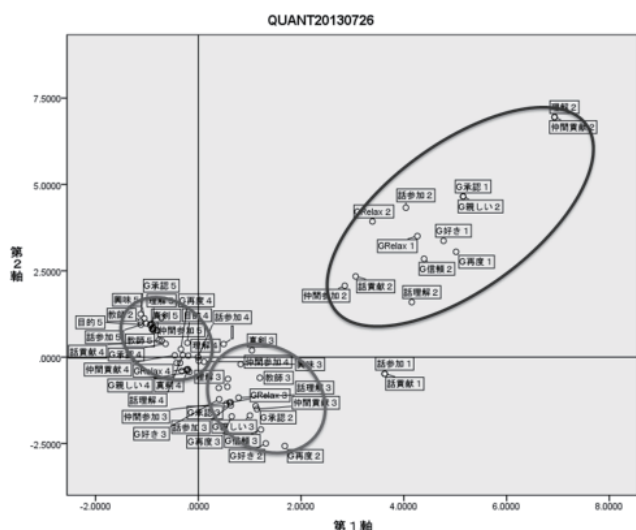
4. 研究方法

対象学生の授業評価を数量化Ⅲ類を用いて解析を行った。数量化Ⅲ類の分析とは、仮説検証型のデータ解析とは異なり、母集団の推測にはこだわらず、調査対象のデータを大切にし、単純集計を豊かにするために探索的に用いられる質的研究におけるデータ解析である(杉万, 2013)。調査対象の回答パターンに注目し、一群の人から同時に選択される傾向のある複数の選択肢には互いに近い数値を与え、それら一群の人からは選択されない傾向のある別の一群の選択肢には遠い数値を与える、という方針のもとに多変量解析を行うものである。具体的には、選択肢の数の連立方程式を解くもので、その解はどのくらい情報を集約しているかによって序列づけることが可能である。今回は、その上位 2 セットを用いて分析した。1 位の解のセットを第 1 軸 (x 軸), 2 位の解のセットを第 2 軸 (y 軸) の値としてプロットした(図 1, 2)。また、投入したカテゴリは、安永(2011)を採用した。

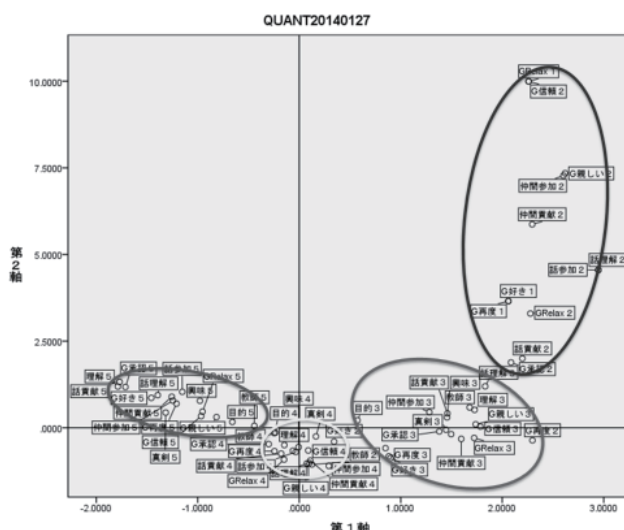
5. 結果・考察

図 1 が前期(2013.7), 図 2 が後期(2014.01)の結果である。第 1 軸は、どちらも右から左へ向かって「1 まったく」から「5 とても」という 5 段階尺度が上がる傾向が見られた。第 2 軸は、第 1 軸ほどクリアではないが、グループ内での緊張度と解釈できた。前期では、大きく 3 つのグループに分類でき、グループワーク否定派(赤), 肯定派(青), 積極派(緑)となっていた。後期では、ほとんどの学生が、第 1 軸上に集中しており、グループワークに慣れた雰囲気となっていた。また、尺度の段階ごとに 4 つのグループに分かれ、グループワーク肯定派が段階 3(青)と段階 4(黄)となっており、グループワークに対する評価がはっきり分かれていることが分かった。

【図 1】



【図 2】



- ・文部科学省(2008)「大学全入」時代における高等学校と大学との接続について, 初等中等教育分科会(第 59 回), 配布資料 2-2, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siry0/08030317/001.pdf> (2014 年 08 月 01 日)
- ・佐伯胖(1993) 訳者あとがき, ジーン・レイブエティエンヌ・ウェンガー, 状況に埋め込まれた学習, 産業図書.
- ・杉万俊夫(2013) グループ・ダイナミクス入門, 世界思想社.
- ・内田樹(2007) 下流志向 学ばない子どもたち, 働かない若者たち, 講談社.
- ・安永悟(2011) 実践・LTD 話し合い学習法, ナカニシヤ出版.

協同的な学びの場が生み出す「己」の深まり

中嶋 千加・福崎 博幸・三津村 正和（創価大学教職大学院）

キーワード：協同的な学習空間，係活動，即興演劇，己の深化

発表者3名は、協同的な学びの場が学習者個人に与える影響について共通の関心を抱いている。それぞれの発表者は、異なるリサーチサイトにおいて教育（補助）活動に従事しており、また異なるテーマのもとに研究を遂行している。各発表者の研究テーマは下記の通りである。

- ① 小学校低学年の児童が「係活動」を通して、いかに学級への所属感また他者との連帯感を育むのか。
- ② 高等教育機関に在籍する学生が「(即興)演劇活動」への参加を通して、いかに自己意識を涵養するのか。

テーマ①の研究の概要：

本研究の目的は、小学校低学年「係活動」が児童に与える教育効果を質的に分析することである。特に研究者は、係活動の体験が児童の学級への所属感の高揚また他者との連帯感の醸成にどのような相関性を生じさせるのかを解釈したいと考えている。リサーチサイトとなる小学校低学年の学級では、児童一人ひとりに特定の係活動（配り係、宿題チェック係、電気係など）の役割が割り振られる。研究者は、児童が係活動に従事している際の発話や行動を観察し、フィールドノーツに記録する。また、係活動中の児童の発話や行動に関する担任教諭の意見についてもインフォーマルなインタビューによる聞き取り調査を実施する。フィールドノーツに記述・蓄積された児童また担任教諭の発話記録は、文字データとしてコーディングの手法を用いて質的に解析される。その後、質的分析において抽出された概念をもとに、小学校低学年「係活動」が児童に与える教育効果を記述的に整理する。本研究は、質的研究の中でも現象学に依拠し、リサーチサイトでの現象を克明に記述することを目的とする。またそれは、特定の現象を誘起する児童の意図を考察する試みであり、研究者としての自らの理解の妥当性を確認する作業でもある。

テーマ②の研究の概要：

本研究の目的は、参加型の（即興）演劇活動が日本の高等教育機関に所属する学生に与える教育効果を質的に分析することである。特に研究者は、即興演劇への参加体験が学生の自己意識の涵養にどのように連動するのかを読み解きたいと考えている。リサーチサイトは、研究者自身が担当する教員養成のクラスである。そこでは、主にブラジルの演劇家であるアウグスト・ボアールによって開発された参加型演劇の手法がクラスの主要な活動

として導入される。代表的なものに、シアターゲームがある。シアターゲームは、通常は、演劇ワークショップ等の冒頭において体験する身体的な動作を伴うウォームアップ活動として認識されていることが多いが、ボヤール演劇では、シアターゲームは自己省察の機会を得る活動としての側面も重要視されている。すなわち、他者との協同的な取り組みの中で、自らの身体意識を啓発させ、その「身体（からだ）」と「心（こころ）」を連結させようとする試みが「自己」と「他者」という関係性を考える内省的なアプローチになるものとする。とくに、シアターゲームの多くは、抑圧（差別）-被抑圧（被差別）というマクロな社会構造を、ゲームの中においてミクロな関係性として再現することで、個人の中に内面化された抑圧傾向への気づきを促そうとする。研究者は、3年に亘り、約400名の教員志望学生に同様の実践をおこなった。しかし、それはアメリカ合衆国の高等教育機関での研究実践であり、またアメリカという社会文脈では、演劇は決して非日常な活動ではなく、学生も過去に何らかの演劇への参加体験を持っている者が少なからず存在したため、本研究では、日本という社会文脈において、演劇に縁することが少ないある意味で非日常な活動に参加した学生らのエミクナ視点から、参加型演劇の教育効用を再解釈・再考察したいと考えている。

共通の研究：

①②の研究ともいわゆる「協同学習」という枠組みの中に定義された活動ではないが、ともにケーガンが定義する協同学習の条件である a) 互恵的な協力関係、b) 個人の責任の明確化、c) 参加の平等性の3条件は少なくとも満たしているものとする。4番目の条件である d) 活動の同時性については、②がそれを満たしていることは言うまでもなく、①については、学校での一日という時間を共有する子どもらの視点にたてば、「満たしている」といっても良いかもしれない。協同学習は、協同教育の理念と原理を具現化・体系化した学習指導法ということができる。では一体、協同教育の理念および原理とは何であるのか。その一つの原理は、互恵的な信頼関係に依拠した環境へ身を置くことで人（学習者）は、成長するということであろう。しかし、先行研究ではあまりこの部分は論じられてこなかったように思う。

また、協同教育の理念の追求と原理の形象化は、学習者にいかなる影響を及ぼすのか。日本協同教育学会では、協同教育は、学びという社会的な営みに参画する学習者らによる協同を重視しながら、「(仲間同士の) 支え合い、助け合い」を通じた学習者の「自他共栄のこころ」を志向する教育理念として認識している。研究者らは、この「自他共栄のこころ」の発生メカニズムにも興味があり、協同的な学びの場が、「個」の学習者に及ぼす影響またその学習者が「己」を深めていく過程について、学習者の視点を援用して、それらを読み解きたいと考えている。

協同学習で育つ子どもたち

鈴木 有香子（和歌山県紀美野町立美里中学校）

キーワード：大きな変容，継続，必要とされる力

1 協同学習の成果が見えた！

本校が協同学習に取り組んで早、8年が経過した。これまでも、協同学習の有効性については手応えを感じてきたからこそ、これだけの長い間続けて来たのである。しかし、その効果をはっきりした数字で示すことは難しく、子どもたちの変容は私たちの主観の範囲を超えていなかった。本校の研究実践の弱いところであった。

ところが、昨年度卒業生の変容は数値化こそできないものの、目を見張るものがあった。また、現3年生のQUテストでもうれしい変化が現れている。この二つの変化について少し詳しく触れてみたい。

2 昨年度卒業生の変容

① 問題山積の1・2年次

昨年度卒業生の抱えていた問題点

- ・14名の少人数
- ・よく言えば個性的、悪くいえば個々バラバラのクラス
- ・特別支援対象生徒が一名あり、この生徒の対応にはほぼ常時支援員がつく
- ・注意を要するのはこの生徒だけではない。

情緒不安定な生徒・目立つことを避ける生徒・他者の意見を全く聞き入れられない生徒・弱いものいじめ・暴言・授業規律の不確立・低学力・何に対しても意欲が低い・特に知的好奇心が低い 等々

- ・保護者に危機感がない

2年生当初は入学時に比べると、一斉授業は一応静かに受けるが、協同学習では深い話し合いができず、日々の学校生活では、相変わらず暴言やいざこざは続いた。

② 新任校長との確執

この生徒たちが2年生になったとき、校長が替わった。新入生(現3年生)も問題生徒がおり、決してよい集団ではなかった。この状況を見て、「協同学習や授業改革も大事だが、生徒は授業では変わらない。行事で変わるものだ！」この一言に私は打ちのめされた。しかし、ここが踏ん張りどころと、互いに励まし合いながら、協同学習を通して、学び合い、助け合いの精神が育つことに期待をかけた。2年生の三学期頃から生徒の変容の兆しがかすかながら感じられるようになってきた。

③ 変化の兆し

3年生になり最高学年になったという自覚と、少人数で様々な学校行事をリードしていかねばならないという使命感や意地が彼らにも芽生えてきたようであった。また、修学旅行・生徒総会等の行事への取り組みも、グループでの話し合い活動を多く取り入れるように心がけた。この頃から、話し合い活動にも変化が見られるようになった。十分深い話し合いとまでは行かないが、相手の考えを聞けるようになってきたのである。

④ 感動の卒業

体育祭・文化祭と周囲をはらはらさせながらも、教師集団の期待をよい意味で裏切りながら、彼らは何とか乗り切ってきた。その頃から、話し合い活動は更にうまくいくようになり、しっとりとした穏やかな話し合いができるようになってきたのである。

この変容を目の当たりにして、校長は言った。

「協同学習を続けて来て、よかったなあ。」

この一言で、3年間の苦労が報われたと感じた。この子たちが、協同学習の成果を目に見える形で示してくれたことに感謝した。当然、卒業式はうれし涙にくれた。

3 協同学習と他の取り組みの相乗効果、そして継続の大切さ

この成功例は、協同学習だけのものではないことは言うまでもない。行事への取り組みもある。日頃のメンタル面等の生徒指導の成果もある。2年次には問題解決のためにと、グループワークトレーニングにも取り組んだ。しかし、協同学習の持つ意味は大きい。これは断言できる。本校が協同学習をしていなければ、生徒たちはここまで大きく変わることはなかったであろう。学習の成果は放物線だ。成果が見えるようになるまで、忍耐強く努力することが大切なのだと改めて気づかされた。

そのためには、生徒への希望を捨てないこと、励まし合い相談できる同僚がいること。私は、希望に応じてくれる生徒と支え合える同僚と二つながらに恵まれた。感謝である。

4 QUテストの結果にも反映

協同学習の成果は？と聞かれて、今までは手応えや感動といった主観的な成果しか、伝えることができなかった。しかし、昨年から、本校では継続的にQUテストを実施している。現3年生の昨年二学期と本年一学期の結果を比較してみたところ、良好な変化がはっきりと現れていた。

前項でも述べたが、これは協同学習だけの効果ではないことは十分に承知している。

しかし、協同学習の理念に基づいた学習指導や道徳・特別活動の指導を継続しつつ、生徒たちのためにいろいろな視点からアプローチを続けて来た結果であると、信じている。

あのままでは、社会では全く通用しないと思われた生徒たちが、自信を持って高校に送り出せる生徒に変容したのだ。協同学習は、これからの社会で必要とされる力を付けるためにも有効な学習方法であり、理念なのだと改めて認識した。

アンパンマンを協同学習で分析する国語の授業実践

小寄 麻由（神戸大学附属中等教育学校）

キーワード：聞く話す力，メディアの分析，メタ認知

1. 単元の概略

本単元は、国立大学附属中等教育学校2年生3クラスに対して行う、国語科総合単元学習として設定した。単元名は「アンパンマンを分析する」とした。なお本実践の3次5時間目を平成26年2月21日（金）研究授業として公開した。

2. 国語科としての単元のねらい

- （興味関心）キャラクターの性格や設定意図に興味を持ち積極的に話し合おうとしている。
- （聞く話す）話題の展開をとらえて、相手の意見を尊重しながら自分の意見に反映させる話し合いができる。
- （書く）複数の要素から、その共通点と相違点を挙げて紹介文を書くことができる。
- （読む）目的を持っていろいろな文章を読み進め、必要な情報を取り出すことができる。
- （言語文化）より適切な語句、より効果的な構成などを考えて文章をよりよくすることができる。

3. 単元を通して使用した学習材とその教材観

- 『わたしが正義について語るなら』（やなせたかし著 ポプラ社）
- 「アンパンマン」の絵本やDVD、やなせたかしの詩や絵本
- やなせたかしに関する新聞記事（朝日新聞、神戸新聞、愛媛新聞、高知新聞）
- NHKスペシャル「みんなの夢まもるため ～やなせたかし“アンパンマン人生”～」

平成25年10月13日、「アンパンマン」の作者のやなせたかしが亡くなった。「アンパンマン」には、「自己犠牲」の精神がある。これは作者の戦争体験や様々な苦悩に立ち向かってきた人生観に基づいている。成長してきた中学生が改めて幼児期に親しんだ作品を見直し、作者意図について話し合うことは、戦争や正義、自分らしい生き方などを考える機会になると考えた。学習材としてアンパンマンの映画作品とやなせたかしの自伝的エッセイを用意し、そこから考えたことを活発に意見交換する場をつくった。

この単元ではアニメや絵本を分析的に観る、新聞記事を読むなどメディアを観る学習に協同学習を取り入れた。また話し合う学習にも協同学習の仕組みを入れた。アニメ作品を分析したうえで、作家のエッセイを読み、作品の根底にある作者の意図について協同で討論する学習を通して、話し合いにおけるそれぞれの発言の共通点と相違点とを聞き分け、話題の展開をとらえて、相手の意見を尊重しながら自分の意見に反映させる力の育成を図

った。単元全体を通して、聞く話す力についても、また学習材の扱いについても、学習者にメタ認知させる仕組みを取り入れたいと考えた。

4. 単元の流れと協同の仕組み（協同の仕組みを取り入れたのは下線部）

①各自や各班の話し合いにおける課題を意識させるため、事前アンケートの結果について話し合いを行わせ、自分たちの話し合いの課題をみつけさせた。

②メディアを観る力を養わせるとともに、仲間と協力して課題を解決する力をつけさせるために、アンパンマンのDVDを視聴し、作品の構成やキャラクターの設定について分析的に観させた。単元の最初は役割分担せずに視聴させ、後に同じ映像を役割分担して視聴させたうえで意見を交させ、協同的な学習を行わせた。

③やなせたかし氏の訃報を掲載した新聞を読ませた。この時小集団で「朝日新聞」「神戸新聞」「愛媛新聞」「高知新聞」の同日各紙を読み取らせ訃報の掲載状況を比較させた。各自が1社の新聞を担当して協同的、分析的に読み取らせた。

④目的を持って読書する力をつけるため『わたしが正義について語るなら』を読み、読書記録をつけさせた。

⑤絵本や詩など、やなせたかしの別の作品や、新聞記事、やなせたかしについて語っている周囲の言説を資料として用意し、やなせ作品の根底にある思いについてまとめさせた。

⑥メディアを分析的に視聴する力をつけさせるため、②で視聴したアンパンマンのDVDを再度視聴させた。この時役割分担をして観させた。役割分担は、「アンパンマンとその仲間を中心に観る係」「ばいきんまんとその仲間を中心に観る係」「ゲストキャラクターを中心に観る係」「映像や音声を中心に観る係」とした。

⑦各自が責任をもって情報を伝える力をつけさせるため、小集団のそれぞれから同じ役割を担当した生徒を集め、ジグソー学習を行った。キャラクターの性格や設定意図などについて自分が読み取ったことを持ち寄って話し合わせた。

⑧作品から読み取った内容を根拠にして、そこから想像したり考えたりしたことを他者に伝える力を養うとともに、他者の説明を聞くことで、自分の考えと比較しながら聞く力を養うため、各自が読み取ったやなせたかしの創作意図を発表させ、作品の比較を通して彼のメッセージについて話し合わせた。

⑨適切な語句の使用、効果的な文章の構成などを考えて文章を書く力を養うため、やなせたかし作品についての意見文を書かせた。ツールミンモデルにしたがった書き方の枠組みを示し、話し合いの中で得られた情報を生かして意見文を書かせた。

5. 単元の分析

① 公開授業を実施した2年3組の学習とその成果に関する分析

② 前項⑦でジグソー学習を行ったクラスと行わなかったクラスの学習結果の比較

協同学習の発見

—高校における英語ディベート指導を通じて—

久保 裕視（神戸女子短期大学）

キーワード：クラス全員の参加，協同学習の構成要素，授業への生徒の高い評価

1. はじめに

兵庫県において始めて「高校対抗英語ディベート大会」が開催されたのは1987年（昭和62年）2月であった。第一回大会はたった2校だけの参加であったが、2014年（平成26年）1月には、第20回大会が開催された。兵庫県にはもう一つ、今年で第8回大会が開かれる「兵庫県英語ディベートコンテスト」がある。

2大会の大きな違いは、前者はクラス全員がチーム編成して参加する大会であるのに対し、後者は1高校から4～5人編成の1チームしか参加しない。

本研究では、クラス全員がクラスの授業でディベートを学んで参加する前者の大会に焦点を当てて報告する。

また、本研究は、協同学習の理論に基づいた英語ディベート指導の実践報告ではなく、筆者が長年指導してきた英語ディベート指導が多数の生徒に支持されてきたのは、「その授業が協同学習の構成要素をそなえていたからではなかったのか？」という事を論考する。

2. なぜ英語ディベート授業を始めたか？

著者が、1982年に英国駐在の日本人を対象に実施したアンケート（久保, 1984）で回答者が指摘したのは、「日本における意思伝達の必要性を感じさせる語学教育の不在」であった。当時から「中高大と10年間やっても話せない」と日本の英語教育は批判されてきた。しかし、静（2003）が言うように「必要のないものをいくら時間をかけても身に付かないのは当然」であり、「大学入試にはあまり関係がないように思える」（久保, 2009）実践的英語運用能力の養成に教師や生徒が不熱心なのは理の当然と思われた。

要は必要性の喚起であり、そのために、以下の3条件を満たすものとして「高校対抗英語ディベート大会」を設定した。

- a. 近い将来、自分が英語を意思疎通の手段として用いる具体的な場面を想像させる
- b. 英語を用いて意思疎通する事が避けられない事を理解させる
- c. 段階的に英語を用いる努力をさせ、達成可能な目標である事を理解させる

そして、上記の3条件を達成させる具体的な指導を英語ディベート授業とした。（久保, 2009）

3. なぜ完敗の試合結果にもかかわらず91%もの生徒が支持したのか？

第1回大会では、2高校から4～5人編成の8チームが肯定側と否定側に分かれて8試

合を実施したが、筆者の高校は全敗した。が生徒はそのディベート大会を意義があったと高く評価した。この高い評価が支えとなり、その後も大会が継続することになる。

決して筆者の指導力が高かったのではない。学生時代にディベートを少し経験しただけで、指導方法は知らず、暗中模索の連続であった。そのような指導であるにもかかわらず、生徒が高く評価したのは協同学習としての構成要素が含まれていたからではないかと思われる。

4. 英語ディベート授業と協同学習の共通点は？

英語ディベート指導は4～5人編成のグループ活動が中心であるが、協同学習として成立するには、協同学習の構成要素が必要となる。それらが実際のディベート指導の内容にどう対応しているかを表1で示す。

表1 協同学習の構成要素と英語ディベート指導

| 協同学習構成要素 | 実際のディベート指導の内容 |
|--|---|
| (1)授業中の大抵の時間を3人から6人程度のグループ活動を行う | ディベート指導の初期からクラスの生徒全員を4～5人編成の班に分けて指導を開始する |
| (2)協力関係を通してグループ全員が目標を達成するような授業構成 | ディベートの試合の構成(立論→尋問→反駁→まとめ)の各段階すべてにおいてグループの構成員の協力関係が求められる |
| (3)個人と同等又はそれ以上にグループ全体の成果を評価する | 授業の目的がディベート大会への出場であるので、必然的に個人ではなく、グループ全体の成果が試合結果に直接影響する |
| (4)個人の責任を明確にする | 立論は分担して執筆し、尋問は論点を分担し、試合中は全員が発言する事を求められる |
| (5)人間関係に習熟する | 以上の協力関係の成立にはグループ内の意思疎通が必須となり、円滑な人間関係が必須 |
| (6)正常で調和のとれたグループの発達 | グループが正常に発達しない場合には、ディベートの指導に支障をきたす可能性がある |
| 参考：Dörnyei (1997) Johnson & Johnson(1995) | 参考：久保裕視 (2009) |

5. まとめ

実際の英語ディベートの指導では、筆者の経験では以下の様な様々な課題がある。

a. ディベートという task の指導方法、b. Conflict への対処、c. FLCA (外国語学習不安)の軽減等。しかし、授業を支えた根底の理論は協同学習ではないのかというのが筆者の考えである。

参考文献

久保裕視(1984) 「英国駐在者から見た日本の英語教育について」『市高紀要』、第3号、
久保裕視 (2009)『高校教師のための英語ディベート授業入門』(基礎編) 東京：アルク
静 哲人(2003) Why I Believe the “Strategic Scheme” Is Half-Baked: A Proposal to Anglicize Our Tertiary Education. 第29回全国英語教育学会南東北研究大会発表要綱所収

協同的な学び

—中学校のチューター制—

鈴木 稔子（聖霊中学・高等学校）

キーワード：中学生，自ら学ぶ，学生チューター，協同学習

1. 学習支援としてのチューター制

教育現場では自立した学習態度の形成が目指すべき理想の1つとして語られることが多いが、生徒が自ら学習に向かっていくようになる過程でどのような要因が働いているのかは明らかにされていない。本報告では、大学生チューターによる学習相談（以下チューター制）の場を協同の学びの場ととらえて、中学生が自ら学ぶ態度を養成する一例として報告する。

大学生による学習援助は多様で、たとえば「放課後学習チューター事業」・「フレンドシップ事業」など行政によるもの、認知的な問題をかかえているクライアントに対して援助を与える「認知カウンセリング」（市川、2004）、大学生の正課外活動として中学・高校と大学の連携という枠組みで行われているもの、学習塾が主催して先輩から助言や指導を受けられる「模試復習イベント」（ベネッセコーポレーション、2010）などがある。本実践におけるチューター制は大学生による中学生の学習支援を目的として5年前に始まったもので、大学生が正課外活動やボランティアとして関与するものではない。中学生が自主的に参加し、学習内容・方法等について必要に応じて大学生チューターから学習支援を受ける場である。1年間を3期に分けて合計15回設定し、毎回土曜日の午前中に3時間程度実施している。

2. チューター制の概要

チューター制は教員とチューターが連携して次のようにすすめられる。実際の学習支援の場で教員が直接介入することはなく、チューターの背後で必要な助言を与えるという役割を担っている。

- （1）教務部担当の教員が事前にチューター制の日程を提示して参加希望を募る。
- （2）参加生徒数に応じて登録しているチューター数名に依頼する。
- （3）当日登校した生徒は参加者名簿に学年・クラス・氏名を記入する。
- （4）「私の学習記録」用紙に、その日の学習目標を具体的に書く。
- （5）生徒が学習に取り組む間、チューターは教室内を巡回して生徒の質問に答える。

- マンツーマンで個別指導をする場合もある。
- (6) 学習を終了する時間は生徒が自分で決める。教室を出る前に「私の学習記録」に学習時間と簡単な振り返りを書いて提出する。
 - (7) チューターもチューター制終了時に生徒からの相談内容と対応を書いて提出する。

3. チューター制と協同学習

チューター制を協同学習の考え方から捉えると、以下のような特徴がある。

(1) 互恵的な協力関係

チューターは生徒と共に目標を設定したり、学習目標を確認して必要に応じて助言を与えたりする。その日の目標設定—学習—ふりかえりという過程に、生徒自身だけでなくチューターも責任をもって臨む。

(2) 社会的技能

チューター制ではグループで学習できるように机が配置されているので、生徒は他のグループに配慮して小声で相談したりチューターに質問したりする。またグループ内の生徒がチューターに質問したことをきっかけに、グループ全員で考えるプロセスを共有することもできる。

(3) 対面しての相互作用

チューターは生徒の反応を直接うけとめて、その生徒に合った学習支援を模索しながら共に課題解決に取り組んでいる。またグループで学習している場合は、仲間の誰かがチューターに相談するのを見て次第に積極的に質問できるようになる生徒もいる。

(4) グループの改善手続き

年に2度行われるチューター同士の意見交換の場では、学習支援の方法などについて意見を出し合う。現職の教員も話し合いに参加するが、あくまでもチューターからの発言が中心となる。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 2010 模試復習のサポートを通して「自立学習」の定着を促す
VIEW 21 高校版臨時増刊号 Vol.1 ベネッセコーポレーション
- 市川伸一 2004 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点
ブレイン出版

修正版ラウンド・ロビンの理論的考察

上條 晴夫（東北福祉大学）

キーワード：ラウンド・ロビン，褒め合い，フリーライダー論

1・主題と問題の所在

協同学習の代表的な技法であるラウンド・ロビンに学生同士の褒め合いの要素を加えることで学生たちの学びにどのような変化が起こるか。マンサー・オルソンのフリーライダー論の観点から、協同学習の技法を修正することの意味を理論的に考察する。

大学授業を活性化する方法として協同学習は日本でも徐々に一般化しつつある。しかし協同学習の考え方に従って協同学習の技法を適用したからといって、それによってすぐに理想的な協同的学びが実現するとは言えない。たとえば、理論経済学者オルソンが提起し、社会学や心理学の分野でも議論が続けられているフリーライダー問題はグループ活動最大の課題である。「みんなで何かを目差す時に、1人だけ『サボる』ことはとても理にかなった選択だ。目標がうまく達成されれば、自分だけ何も負担せずに利益だけ得られる」。その判断は合理的であるので、個人主義・自由主義・功利主義の価値が強くなった21世紀の社会では、こうしたタダ乗りをする人（フリーライダー）が増えてくる。すると集団から得られる共通利益（教育力などはその一つ）を引き出すことが難しくなってくる。

ではこのフリーライダー問題に対して協同学習サイドはどのような研究的蓄積を積み上げているだろうか。エリザベス・バークレイほか著『協同学習の技法』（ナカニシヤ出版・2005）には、「これまで積み重ねられてきた研究知見はとても肯定的に見えますが、学生の批判とグループ＝ワークに対する不満についての研究は、奇妙なことにほとんどなされていません」と書いてある。そして「これから検討されるべき問題」の一つに「イージー＝ライダー（グループの中で手抜きする者）」の問題が提起されている。

この「フリーライダー」「イージー＝ライダー」問題を超えていくために協同学習はどう実践を積み上げ、研究を進めていったらよいだろうか。もちろん簡単に解決できる問題ではないだろうが、ここに目をつぶっては、協同的学びの前進はないだろう。

2・新しい指導方法とその効果

ラウンド・ロビンについて、日本協同教育学会のtextbookは、「3人以上のグループになった生徒たちに順番に答えを述べさせることができる」話し合いの技法として紹介している。その技法の手順（ルール）はおおよそ次の通りである。

- ①教師は複数の答えがある課題や質問を与える。
- ②個人思考の時間をとる。
- ③グループ内で、順番に（各人ほぼ同じ時間を使って）口頭で答えを述べていく。

筆者は、このラウンド・ロビンを文章表現方法、国語科指導法の講義で活用して効果を上げている。ただし手順（ルール）の中に次の「④」を追加している。

④ 1人の発表に対して必ず2人の学生が短く評価コメントを述べる。

この4つ目の手順（ルール）を加えることで、グループ内には、支持的雰囲気広がり、多くの学生が発表に対して傾聴することが増えていく。また発表する学生の自己肯定感がアップすることが振り返りカードから観察できる。この修正版ラウンド・ロビンの活動を繰り返し行う中で学生たちのフリーライダー的な行動はほぼなくなっている。

3・考察

オルソンの議論に従えば、協同学習場面におけるフリーライダー問題は「コストを伴う協力活動」を大事だと考える教師・学生と「コストを伴わない非協力的活動」を選ぶ方が賢いとする学生の間で発生している。タダ乗りする学生は単に「サボりたい」と考えているのではない。そこには協同の価値と競争の価値の信念対立が発生しているのだ。

社会には、協同学習は人間関係を育てるにはよい方法であるが、教科の習得には競争の方がよいと考える人が未だにたくさんいる。また協同学習研究の教えるところによれば、競争の価値も協同の価値も生まれながらに納得されているのではなくて、その生育環境の中でその価値を教えられることによって徐々に身についていくものであるという。

そうだとすると協同学習の価値を支持する教育者は、授業の中で協同の価値を情熱的に語るだけでは、恐らく不十分である。それが信念対立である以上、タダ乗りする学生は、簡単には協同の価値を受け入れないだろう。教師が行うべきは信念の異なるフリーライダー学生に「協同の価値を体得してもらえ可能性が高くなる活動」を提案することである。しかも明確なルールの言葉で伝えることである。協同学習の最大の特徴である「意図的な学習活動」には認知的な気づきを引き起こす仕掛けだけでなく、感情的な気づきをも引き起こす仕掛けを加えることが必要である。④の修正は正にそのようなものである。

結語

オルソンによるフリーライダー問題が提起している論点は大きく2つある。1つは集団を作り、維持するのは、決してやさしくはないこと。もう1つは集団・組織を作り、維持するには、その中で何が起きているのかを細かく見ていく必要があるということである。

定番技法に修正を加えることでよい成果が得られた、という事実はフリーライダー問題に示唆を与える。それは協同学習の技法を所与のものとして活用するだけではまったく不十分であること。フリーライダー問題を超越していくには意図的な学習活動＝技法の中で、学習者の行動を細かく見て、技法ルールに修正を加えていく省察の重要性である。

対話において差異性が重要なのはなぜか

—諸概念の動的な相互関連構造の形成—

水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校), 丹下 悠史 (名古屋大学大学院),

柴田 好章 (名古屋大学)

キーワード: 対話, 差異, オントロジー, 概念の関連構造, 授業分析

1. 研究の背景

初期の認知科学では、教師主導の状況のもと、学習者が「正しい知識」を系統的に学習するために「どのように教えるのが効果的か」を追究してきたと言えるだろう。しかし、その後、その探究の方向性は大きく変化した。実験室的な統制条件下の研究ではなく、教室のごく自然な状況のもと、教師や仲間同士との相互関係の中、子どもたちが「どのように学んでいるのか」に焦点が当てられるようになったのである。

他方、教育方法学における「授業分析」や、学校現場での授業研究協議会などでは、授業の中で何が起きているのか、教師や仲間との相互関係のなかで、「子どもがどのように学んでいるのか」「どのように学びあっているのか」を言動の詳細な観察と発言記録から解明しようとする。これらは少なくとも1950年代から各地で行われてきた。

授業分析の代表的な形態は、授業内の発言の逐語記録をはじめとする授業記録を精読することである。記録から何らかの意味を読み取ることで、授業諸要因の関連構造を解明しようとする。この分析方法は、授業の事実にもとづくことで軽薄な印象批評や一面的な主張の陳述を排除できるという利点があるが、授業を分析する側の経験や力量が分析結果に大きく影響することが避けられない。したがって、「なぜそう言えるのか」を他者と共有可能な形で示す必要がある。このような理由から、たとえば授業過程を分節に分けて分節間の相互関係を明らかにするなど、授業記録を一定の方法で整理・加工することにより、授業の様々な側面を可視化する手法の開発が行われている。

2. オントロジーによる知識や概念の記述

授業場面での相互的な対話による概念の動的な形成過程（集団思考）の解明は、授業分析の中心的な課題である。お互いに異なる認識を対話によって戦わせたり、結びつけようとしたりする過程では、時に対立や葛藤を含みながら、各自の認識が深化していくからである。しかし、対話によって概念が相互関連的に深まっていく過程を実際の一人一人の思考との関連性を含みこんで可視化することは困難であった。

そこで、本研究ではオントロジーを援用する。オントロジーとは概念の体系化された辞書のようなものであり、知識のバックグラウンドにある暗黙的な情報を明示する。個人が構築したオントロジーは、まさにその人自身が新しい世界を理解した結果を表しており、それはそのまま他者に自分が理解した世界を伝える手段ともなる（溝口、2006）。

オントロジーを使うことで学習者それぞれの概念（例：「もよう」とは何か）とその変化の過程を明示にし、複雑な対立関係にある対話の構造を解明することができるだろう。

3. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、(1) 授業における子どもの発言同士の内容的な関連を構造的に可視化する分析手法を開発するとともに、(2) 複雑な対立関係にある議論の場面において相互作用を通じた学習者の概念の形成の過程を可視化し、(3) 対話において相互の「ずれ」や「差異性」が重要となる理由を明らかにすることである。

分析対象は、多様な考え方を背景に対立的で、相互関連的な議論が展開されていることが望まれる。分析対象とした小学5年生図工「野菜やくだもののもよう」の授業では、児童が「もよう」の定義について、自分なりの根拠を出しあいながら活発に意見を交換している。本研究で開発する授業分析の方法には、発言の内容的関連性、すなわち共通性・相違性・包含関係などの関連を明らかにする機能をもたせる。そのために、発言に含まれる語が内包する意味だけでなく、発言同士の相互関連性が分析結果として表れるような記述形式を採用する。それぞれの発言の背後にある認識の多様性を前提に、それぞれの発言を共通の形式上に布置する概念の相互リンク（概念マップ）を作成するためにオントロジーを援用する。

4. 結果と考察

事例分析の結果、次のような結果が得られた。

(1) 意見対立の背後にある認識（例：「もよう」とは何か）には共通の基盤や対立を生む相違点が存在しており、たとえ同じ言葉を用いても、その言葉のバックグラウンドにある暗黙的な知識や信念は異なっていること。(2) 対立意見への反論を通して、学習者が自らの概念を具体的に確立していく過程は動的であって、他者の意見との差異（明示的、暗黙的な差異）を認識することで、考えが変更されるというよりも、むしろ深化すること。

今後は、多様な事例への適用可能性の拡大と、知的な学習において対話が持つ意義のさらなる解明を進めていきたい。

引用文献 溝口理一郎編著（2006）『オントロジー構築入門』オーム社

相互教授法による発話プロセスの質的検討

町 岳(東調布第一小学校), 中谷 素之(名古屋大学)

キーワード: 相互教授法・発話プロセス・時系列展開図・発話の学習進行機能

問題と目的

グループ学習における相互作用を促進させるための教授方略の1つとして、Palincsar & Brown (1984)の相互教授法(Reciprocal Teaching; 以下 RT)が注目されている。町・中谷(2014)は、小学校5年生の算数グループ学習において、RTがグループ内の発話の質や学業達成度を向上させる効果があることを示した。しかし、それらの質の高い発話が、どのような話し合いの文脈の中で生成されたかについての検討は、十分にはなされていない。本研究では、グループ学習中の児童の発話プロセスに焦点を当て、RT介入効果を質的に検討する。

方法

対象と時期 都内公立小学校5年生 A 学級(介入群)33名, B 学級(対照群)34名の, 計67名(男子37名, 女子30名)の児童を対象に, 2011年12月上旬に, 「四角形と三角形の面積」の単元において, 算数グループ学習を3授業時間実施した。

相互教授法介入による授業デザイン グループ学習は, 協同での課題解決(20分)場面で取り入れ, 同場面における教示以外の流れは両群で同じとした。介入群の教示は, 「自分の考えを, 1人ずつ順番(2分間)に友達に説明しよう」「聞いている人は, 友達の説明がより詳しくなるような質問を1人1つはしよう」で, 対照群の教示は, 「グループの友達どうして, お互いの考えを, 説明したり質問したりしあおう」であった。

発話プロセスの分析方法 介入群・対照群からランダムに抽出した各4グループから, それぞれ8個・9個の発話記録を採取した。発話記録は, 内容のまとまり毎に区切り, 1プロセスとした。各発話プロセスは, 町・中谷(2014)をもとに作成した, 「思考深化」「思考」「学習の進行」「ルール逸脱」を基本とする「発話プロセス分類表」に基づき分類した。

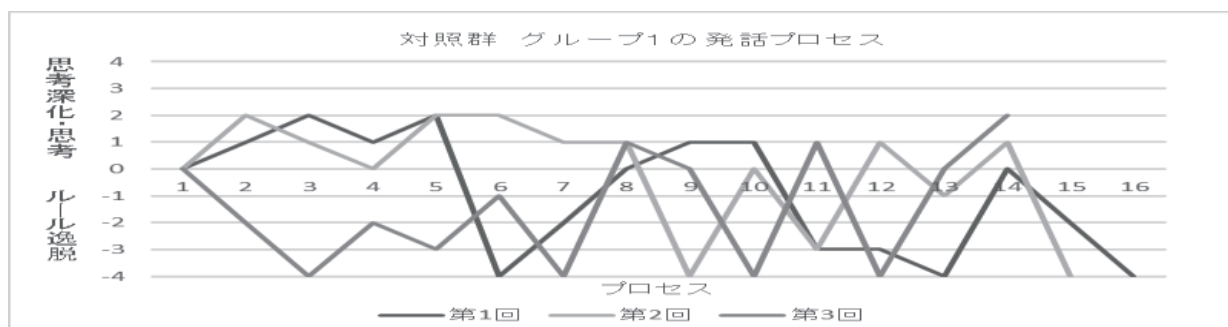


Figure 1 時系列展開図(対照群)

時系列展開図 鹿毛・上淵・大家(1997)を参考に、横軸を時間、縦軸を相互作用の質とする、時系列展開図を作成した。時間軸を表す横軸には、発話プロセスをその出現順に配置し、相互作用の質を表す縦軸には、相互作用の質を点数化してプロットした。すなわち「思考深化・思考」には、思考深化の程度により 4~1 点を、「ルール逸脱」には、学習を逸脱した程度により -1~-4 点を、「学習の進行」には、0 点を配当した。

結果と考察

介入群・対照群の1プロセスの発話数の平均は、それぞれ47.2個、22.0個であり、直接確率計算の結果、介入群が有意に多かった($p < .01$)。また4つの発話プロセスの出現率を比較した結果、偏りは有意であり($\chi^2(3) = 14.841, p < .01$)、残差分析の結果、介入群は対照群と比べて、「思考深化」、「学習の進行」が多く($p < .05$)、「ルール逸脱」が少なかった($p < .01$)。このことは、介入群では1つの説明を起点とした発話が、質問・回答の繰り返しにより繋がられ、思考深化・思考プロセスが生起しやすいという可能性を示している。

時系列展開図(Figure 1,2)からは、対照群の発話プロセスが、図の下方(ルール逸脱)中心に推移しているのに対し、介入群では図の上方を中心に推移し、下降しかけても、学習の進行(0)から切り返して上昇するという特徴が読み取れた。そこで、両群の「学習の進行」に続く発話プロセスの出現率を、「思考深化・思考」・「ルール逸脱」間で比較した。その結果、出現率の偏りは有意であり($\chi^2(1) = 29.362, p < .01$)、残差分析の結果、介入群は「思考深化・思考」、対照群は「ルール逸脱」に向かう発話プロセスの割合が多かった。これは、相互教授法による話し合いの構造化が、学習の進行プロセスのもつ機能を促進し、グループの話し合いが逸脱することを抑制することで、思考深化に導いた可能性を示唆している。

鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ(1997). 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, **45**, 192-202.

町 岳・中谷素之 (印刷中). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス～向社会的目標との交互作用の検討～教育心理学研究, **62**.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, **1**, 117-175.

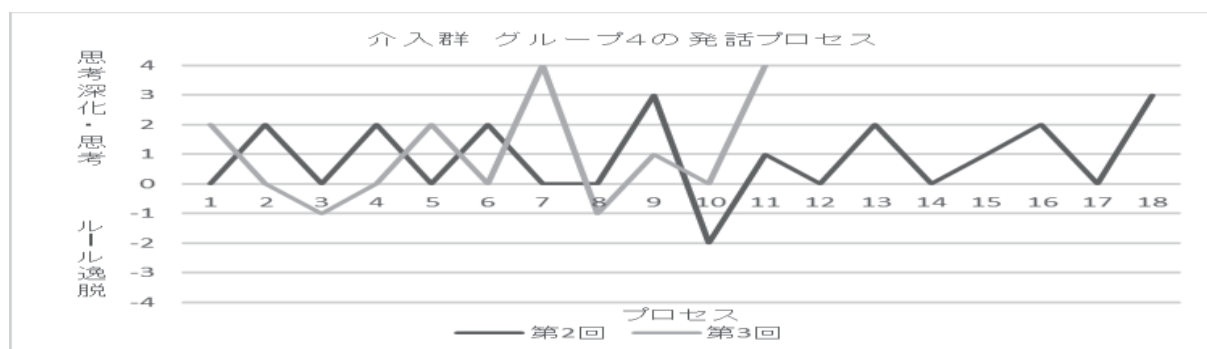


Figure 2 時系列展開図(介入群)

ペアやグループを活かした学び合いによる 研究的実践が生徒と教師に及ぼす影響

大関 健道（千葉県野田市立みずき小学校）

キーワード：学び合い，研究的実践，学習集団，学校組織風土，協同的効力感

1. はじめに

筆者が校長として平成26年3月末まで勤務していた野田市立福田中学校では、平成24年度に野田市教育委員会の「ボトムアップ研修」の研究指定を受けて、全ての教科、道徳、学級活動、総合的な学習の時間において、ペアやグループを活かした学び合いを取り入れ、学習集団づくりを通して、生徒一人一人の学習意欲の向上と学力向上に取り組んだ。

2. 福田中学校の研究的実践の歩み

福田中学校は、学習指導要領の理念をふまえ、「自ら学び、心豊かで、たくましく生きる生徒の育成」を学校教育目標に掲げ、その実現を図るべく、以下の3つを学校経営の重点として、教職員と生徒が一体となって、さらにPTA・保護者・地域の協力を得ながらそれぞれの取り組みを進めてきた。

- (1) 「鍛える授業、学び合う授業」づくりの推進
- (2) 「主体的に生活向上を目指す生徒活動」の推進
- (3) 地域と連携・協同する学校を目指す「福田子どもの学び支援事業」の推進

福田中学校では、学校の第一の使命は、「生徒の学びの保障・学力保障」であるとの考えに立ち、福中生一人一人の学力向上を目指して、平成22年度より『「鍛える授業、楽しい授業」づくりの推進』を研究主題に掲げ（平成24年度からは、『「鍛える授業、学び合う授業」づくりの推進』と変更）、日々の授業改善・授業改革に取り組んできた。

具体的には、次の3つの作業仮説を立て、試行錯誤を繰り返しながら研究主題の実現に向けてアプローチしてきた。

- <1> 言語活動の充実を図り、生徒の主体的な学びを引き出し、教科等の目標を達成する。
- <2> 学級経営の充実を通して、学習集団づくりを行う。
- <3> 学校支援地域本部と連携して、地域の教育資源や人材を生かした「わくわく授業」を充実させ、生徒の教科学習に対する興味・関心や学習意欲を高める。

平成24年度、野田市教育委員会より「ボトムアップ研修」の研究指定を受け、授業研究を中心とした校内研修会及び公開研究会（11月28日）を通して、改めて生徒の学力保障、学力向上のための取り組み・実践をふりかえる貴重な機会を得ることができた。具体的には、研究主題に迫るための3つの作業仮説の妥当性や作業仮説としての実践可能性・具体性、そして、生徒の変容を評価・把握するための検証方法について、検討を行った。

3. 研究の目的

本研究の目的は、＜研究1＞として、ペアやグループを活かした学び合いが、生徒に及ぼした影響について明らかにする。次に、＜研究2＞として、ペアやグループを活かした学び合いを中心とした校内研修が、教師に及ぼした影響について明らかにする。

4. 研究の方法

＜研究1＞：質問紙法による量的研究Ⅰ

(1) 調査対象

1年生：92名、2年生：62名、3年生：86名

(2) 調査実施時期

第1回：2012年6月中旬、第2回：2012年11月上旬

(3) 調査内容（質問紙：5件法）

学習集団形成度：16項目（協同：7項目、自律：3項目、競争：3項目、消極性：3項目）

＜研究2＞：質問紙法による量的研究Ⅱ

(1) 調査対象

県費負担教員：16名

(2) 調査実施時期

第1回：2012年7月上旬、第2回：2013年1月上旬

(3) 調査内容（質問紙：6件法）

①職場風土認知：8項目（協同的職場風土：4項目、同調的職場風土：4項目）

②職務活動認知：15項目（学校組織活動に関わる教師同士の交流及び学年間の連絡調整に関する認知：4項目、教師の職務意欲と教育活動認知：3項目、教師の役割行動認知：4項目、研究主任等のリーダーシップ：4項目）

③協同的効力感の認知：18項目（支え合いの自覚：5項目、学校改善への意欲：5項目、普段のコミュニケーション：4項目、管理職との協働：4項目）

5. 結果

研究1では、第1回と第2回の調査データに関して分散分析を行った結果、「協同」及び「競争」の項目について、有意差がみられた。

研究2では、「協同的職場風土」と「同調的職場風土」及び「学校組織活動に関わる教師同士の交流及び学年間の連絡・調整に関する認知」について、改善がみられた。

【文献】

- ・高旗正人 1999 『教育実践の測定研究—授業づくり・学級づくりの評価—』東洋館出版 pp.28-53.
- ・淵上克義・西村一生 2004 「教師効力感と形成要因及びバーンアウトとの関連に関する研究」『教師学研究』5・6, 1-13.
- ・淵上克義 2005 『学校組織の心理学』pp.97-32. 第5章「教師集団」

生徒の学習意欲と思考力からみる

中学校社会科におけるジグソー学習の効果

井上 篤子（松江市立第四中学校）， 深見 俊崇（島根大学）

キーワード：ジグソー学習，協同作業認識尺度，ワーク・ライフ・バランス，イメージマップ

1 研究の背景と目的

平成20年度改訂の学習指導要領は、生徒が主体的に学習に取り組む態度を養うことや、学びの中で自分と他者との関わり合いをもつことを求めている。この背景を踏まえ、本研究は協同学習の手法を取り入れた授業が、生徒たちの学習意欲と思考力にどのような変容をもたらすのかを明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法と授業デザイン

ワーク・ライフ・バランス（以下 WLB）の視点から労働をめぐる問題を考える中学校社会科（公民的分野）の授業を開発し、ジグソー学習による授業実践を行う。そして協同作業認識尺度による意識調査、授業の自己評価カード、労働をめぐる問題から想起するイメージマップを用いて協同学習の学習効果を学習意欲と思考力の面から検証する。

ジグソー学習を行うにあたり、WLBを捉える要素の資料分析を行う。資料分析での要素を専門家グループの軸とし、①専門家グループで資料読み取り、②ジグソーグループで情報交換と話し合い、③仕事と生活の両立をめざす解決策の発表、の3時間の授業を行う。

3 結果および考察

（1）学習活動に関する意識調査（事前・事後）による分析

授業実践前後に、質問紙1（8項目）と質問紙2（18項目）の意識調査を実施した。質問紙1は協同学習がもたらす学習意欲を3側面（存在感・学習目的・コミュニケーションスキル）から見た自作の質問紙である。質問紙2は協同作業認識尺度（長濱ら，2009）である。合計26項目中、平均値が上向きに変化したのは13項目であった。

さらにt検定の結果、質問紙1では存在感の項目「自分が学習してわかったことを、グループの仲間に教えることができる」のみで優位傾向が認められた。これは専門家グループでの情報をジグソーグループに伝える活動の影響と推察される。また、基本的構成要素（ジョンソンら，1998）の「個人の責任」を果たそうとした結果であると考えられる。

質問紙2では、互惠懸念の項目「協力するのは、ひとりでは活動できない人たちのためである」において有意水準1%で有意差が認められた。これはグループの学習への意識がわかる子からわからない子へ教える一方的な学びから、お互いにプラスとなる学びと変容

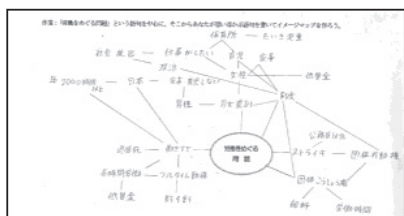
したためと考えられる。さらに、質問紙2の個人志向の項目「グループで活動すると必ずしんげんに取り組まない人が出てくる」でも、改善方向への有意傾向が認められた。ジグソー学習では役割と責任がはっきりするため、グループの学習で生じやすい他の生徒への便乗 (hitch-hike) (Johnson ら, 1993) が減ると生徒が実感したことを示すと考えられる。

(2) イメージマップの分析

授業実践前後に、「労働をめぐる問題」のイメージマップを作成し、WLBの資料分析に基づき、書かれた語句を分類し数を集計した。その結果、ジグソー学習によって自分の専門家グループ以外の情報も獲得し、知識の量は3倍に増えていた。労働をめぐる問題について、多面的・多角的に捉えるようになったと考えられる(表1)。さらに語数や分野を顕著に増加した生徒には、核となる語句を中心に扇状に広がる形状が観察され、個々の知識を関連づけ、階層的にとらえた思考をしていることが示唆された。

〈授業後のイメージマップ〉

表1 イメージマップの個数集計 (学級全体)



| 分類 | V 労働時間 と働き方 | B 分担意識 性別役割 | C き方の違い 男女の働 | D 社会の動き と支える制度 | E その他労働 関連事柄 | VUIを総括 する語句 | 視点を捉え た語句 | 合計個数 | 1人平均語数 | 数 全分野記入者 | 核の語句の 合計 |
|----|-------------------|-------------------|--------------------|----------------------|--------------------|----------------|--------------|------|--------|-------------|-------------|
| 前 | 14 | 1 | 4 | 10 | 55 | 0 | 0 | 84 | 2.47 | 0 | 9 |
| 後 | 68 | 39 | 54 | 26 | 49 | 5 | 7 | 248 | 7.29 | 10 | 36 |

(3) 事例分析

イメージマップの集計より、学級の9つの班で個数や分布、形状の変化が最も顕著であった班を選び、発話記録を基に事例分析した。この班のメンバーは普段の授業では皆の前での発言は稀であり、「個人志向」の値も全9班で最も高い班である。専門家グループの情報交換の会話からは声かけ・相槌、原因や関連、疑問点など、メンバーが関わり合う様子や、資料から思考を深める様子が見られた。さらに協同作業認識(質問紙2)の変化を見ると、「互惠懸念」が事前(2.50)→事後(1.75)となり、減少幅は9つの班で最大であった。

事例分析より、ジグソー学習はグループ活動を苦手とする生徒たちの特性をプラスに引き出す効果があると考えられる。個人志向が強い生徒は、協同作業に対しマイナスな要素をもつ生徒とみられるが、実は人に頼らず自分で何とかしようとする責任感が強い、プラスの要素をもつのである。事例分析を通して、協同学習は生徒個人のもてる力を引き出し、学習意欲や思考力の向上に結びつく可能性があることが明らかとなった。

参考文献

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

(1) 24-37頁

ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J. 1998 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・

伊藤 篤 訳 学習の輪 -アメリカの協同学習入門- 二瓶社

協同学習で深まる器楽活動

—リコーダー学習における主体的発言に着目して—

所司 都八紀（兵庫教育大学連合学校教育学研究科）

キーワード：音楽科，リコーダー，主体的発言

研究の背景

本研究ではリコーダーによる学習において必要な音楽表現を身につけるため、音色の響きを生かした楽器の演奏の仕方を身に付けたり、友だちの演奏を聴き取り音色に注意して演奏することを求めていく中で、リコーダー学習の導入時におこなった個別発表の場面からの児童の主体的発言を取り上げた。

小学校音楽科において、新学習指導要領では「A 表現」「B 鑑賞」の2領域及び新設の〔共通事項〕で内容が構成されている。「A 表現」に含まれる器楽の活動では、曲想にふさわしい表現を工夫し、思いや意図をもって演奏すること、音色に気を付けて演奏することが求められている。また〔共通事項〕でも、音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すような面白さ、美しさを感じ取ることが求められている。しかし、器楽活動においては一斉指導によるものが一般的であり、このような授業形態での問題点は、様々な音が一斉指導の中で鳴り響き、自分自身から出される音についてあまりにも無頓着になることである。クラス全体で一斉に吹奏するだけでは、自己の音に着目することもなく、加えて、優れた個々の存在を知ることもできない。

リコーダーは作音楽器であり、弦楽器や管楽器と同様、正確な音を鳴らすために演奏者自身が自分の音感をもとにして音を作っていく必要がある。リコーダー指導について柳生（1978）は、「ピッチや音色を自分で設定するというにとどまらず、リコーダーを通して自分と音楽とのかかわりにおいて作音するという本質的なものが常に問われるのである」と述べ、学級における指導のとらえ方についての議論を展開している。リコーダー学習を始めて間もない児童たちに1人で発表する機会を持たせることは、どのような音が求められているか、どのような息づかいで吹奏するとどのような音が鳴り響くのかなどについて、言葉による具体的なイメージを持ち理解させ自分の意志で息づかいをコントロールすることが可能となる。更に、個人の音における着目が深化した時に、一人一人の積極的な音楽する心と姿勢でクラス全体でのアンサンブルが作られる。このような一つの目標に向かった協同的な学級環境が重要な意味を持つと捉え、学級の中で児童の発言の分析とその影響を明らかにすることを目的とした。

調査概要

観察対象：O 大学教育学部附属小学校3年生1クラス。

観察時期：平成26年5月より継続中。

観察方法：授業の様子をメモに取り、ビデオ撮影した。

観察した活動：3学年のリコーダー学習の一環としておこなわれている「フェスキー」。「フェスキー」とは、運指や息のコントロール、タンギングなどの様々な課題に取り組み、児童一人一人の音楽的能力を向上させようと、このクラスを担当する教師が作成し実践している「課題集」を用いた個人練習活動である。この活動は、一斉に吹奏する場合とは異なり、児童一人ずつに吹奏する機会を持たせ、自分自身の音を確かめられるところが特徴である。更にそれを聴いている他の児童は、良い所やもっと工夫した方が良い所を考えながら主体的に発言し、自分やクラス全体で出したい音に近づけようと取り組んでいる。

結果と考察

アーティキュレーションや息のコントロールについて、吹奏した児童とその他の児童の発言ややりとり、さらに教師の持つ明確な音のイメージと目標の把握が重なっていることに着目し、授業内での発言を書き起こすとともに、抽出した発言をカテゴリー化した。まだリコーダーの導入段階であるため、息のコントロールにより吹奏したときの音質にかなりの個人差が見られたが、このような主体的発言により、クラス全体で考える「良い音」「出したい音」が共有されていた。観察の初期では、児童は教師の言葉や手本によりどのような音が良いかを感じ取っていたが、このフェスキーの活動が進んでいくにつれ、「もっとこうしたら?」「息をゆっくり」「(押さえている指の) 隙間をなくして」など自発的に発言する姿が多く見られ、主体的な授業の展開に変化していった。更には楽曲を吹奏する際に「この曲のこの部分はフェスキーで学習したこの吹き方にしたい」など、自分たちの出したい音を演奏に生かしていこうとする発言があった。

本発表では細かな事例を通し、音楽を通してそれぞれの力を認め合い、共感しあうといった児童の学びの姿を報告する。

今後の課題

本研究で取り上げた活動では、発言する児童とそれを聞く児童(達)の役割が固定化する傾向も伺えた。このような傾向はどの教科や場面に対してもあり得ることであるが、ごく一部分の児童の発言で活動が導かれていくことも危惧される。今後は小集団学習など全員が意見し合える活動も取り入れ、クラス全体で共有する音を求めていく姿、全員でより良い音楽を作り上げていくための活動について観察していく予定である。

参考文献

柳生力(1978)『学級におけるリコーダー指導の研究』音楽之友社

小学校中学年における全体交流場面方法の検討

西中 克之（墨田区立隅田小学校）

キーワード：小学校，協同学習，全体交流

1 協同学習を授業で取り入れる価値

学校は、小社会であると言われる。さまざまな環境のもとで育つ児童・生徒が多くの人やもの、考え方などと関わりながら自己をつくっていく場である。自己と他者が有機的に関わり、両者が成長し合うことのできる場合は、各教科・領域の内容を理解するだけでなく、教育の本質に関わる大切な要素だと考える。

協同学習(協同教育)の理念は、これらの要件を満たすものだと考える。毎時間の授業の中で協同学習を有効に運用することができれば、上記に挙げたことを達成することができるのではないかと考えた(協同学習の中には、多くの研究者が積み上げてきた理論と実践がある。また、実践の中にはいくつもの運用方法があり、技法がある。ここでは、授業運営の方法として協同学習を扱っていきたい。)

2 授業を進める上での問題意識

筆者は、小学校の教諭として毎日授業を行っている。本年度は3年生を担当している。協同学習の運用について、杉江(2011)は、「1時間の授業の流れは、『教師による課題の提示』『個別の取り組み』『グループの話し合い』『全体交流』『教師のまとめ』『振り返り』の6ステップが基本である」と述べている。筆者もこの流れを基本にして授業を行ってきた。『個別の取り組み』と『グループの話し合い』については、昨年度本学会で発表したようにマインドマップの有効性のある程度実感できたが、『全体交流』の仕方については難しさを感じている。

杉江(2011)は、全体交流の仕方について

- ①グループで話し合ったことの報告する方法
- ②児童が自らの考えを表す「ハンドサイン」を用いた児童が相互氏名をする中で、直接意見交流する方法
- ③「お出かけバス」と呼ばれるグループ同士の交流方法
- ④「ジグソー」と呼ばれる個人で担当した学習部分を担当以外の部分と共有する方法
- ⑤全員が立って、次々に相手を取り変えながら自身の考えを話したり聞いたりする「スクランブル」という方法

の5つを紹介している。

どれも有効な手立てだと考え実践してみたが、いかなるときにいかなる方法を用いることが適切なのか、手探りの状態での授業運用が続いてしまっているのが実状である。実践の中には、明確な意図をもたずに、場当たりの指示をしてしまっていることもある。ま

た、それぞれの効果について直接言及している研究は筆者が調べた中では存在しなかった。

3 研究の目的

現状は、学習した内容を全体で交流するとき、どのような方法を選択すればいいのか目安となるものがない。そこで、それぞれの方法の長所と短所について仮説を立て、検証して、学習場面に応じた全体交流の方法を検討していくことを本研究の目的とする。

4 研究の仮説

これまで実際に授業を行ってきた経験や、参観したことをもとにして、仮説を立てた。

| 全体交流の方法 | 長所 | 短所 |
|------------|--|---------------------------------|
| ①グループからの報告 | グループでの話し合いを全体でじっくり聞ける 机間指導を元に指名できる | 発表する人数が少ない その場で思考したことを発表できない |
| ②ハンドサインで交流 | 友達の反応を見られる その場で思考したことを自由に発表できる | 発言する児童が偏る可能性がある 議論が拡散しすぎることも |
| ③お出かけバズ | グループでの話し合いを詳しく伝えられる 活動が増え個人の責任が増す | 交流するグループ以外の意見を聞くことができない |
| ④ジグソー | 活動が増え個人の責任が増す 活動が具体的で、課題に沿った情報を得やすい | 個人の責任が大きくなって役割を果たせない場合がある |
| ⑤スクランブル | 活動量が増える 自由に意見を言い合える | 板書などで、情報を全体共有することが難しい |

5 研究の方法

本研究は、筆者が担当する小学校3年生の学級において検証するものとする。杉江が挙げた①～⑤の方法を3教科(国・社・理)で実施する。どの授業も、杉江が挙げた6ステップで行う。

全体交流後、児童が学習の振り返りを書くことにする。その内容が、学習の目標に到達できているか記述を検証する。基準はそれぞれの時間ごとに筆者が設定する。その上で学級全体の傾向を分析する。

また、協同認識尺度(長濱・安永・関田・甲原 2009)を用いて協同認識尺度のスコアが低かった児童と、高かった児童の記述を検証する。

<参考文献>

- 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』 杉江修治 2011年 ナカニシヤ出版
 「協同学習 ワークショップ ADVANCE」 日本協同教育学会 2011年

小学校生活科における協同学習

—「観察カードをかこう」の実践—

清水 由美（東京都青梅市立第五小学校）

キーワード：生活科，ジグソー，観察

1. 問題と目的

これまでの生活科の学習課題として学習指導要領では、「学習活動が体験だけで終わり、活動や体験を通して得られた気づきを質的に高める指導が十分に行われていないという指摘」があり、対象とのかかわりを深める、児童の主体的な活動の充実が求められている。

二年生生活科の「観察カードをかこう」の単元では、生き物や植物の栽培や観察を行うが、従来の植物全体を見て一人で観察する方法では「気づきを質的に高める」という点から課題があると考えられる。それは、植物の全体に目を向けるばかりに細かいところまで見ることができない児童が多いことである。私の学級の児童のトマトの観察では、従来の方法では「葉っぱはみどりです。」「葉っぱがギザギザです。」「実が赤くなってきました。」という記述が多かった。このように、根本から葉っぱまでを一度に見るために内容が薄く、葉っぱの付き方や、実の色の付き方などの細かい発見、生き物の成長に関心を持ち、おもしろさに気付くまでに至っていない状況があった。

本実践では、児童が植物や生き物をよく見て、より質の高い気づきを生み出すしくみとして、協同学習の手法の一つであるジグソーを用いて観察を行い、その際の児童の様子やワークシートの絵や記述内容について考察する。

2. 実践の概要

○対象児童 小学校2年生 男子14名 女子15名 計29名

○単元名 観察しよう「生きものずかんをつくろう」

○単元の目標

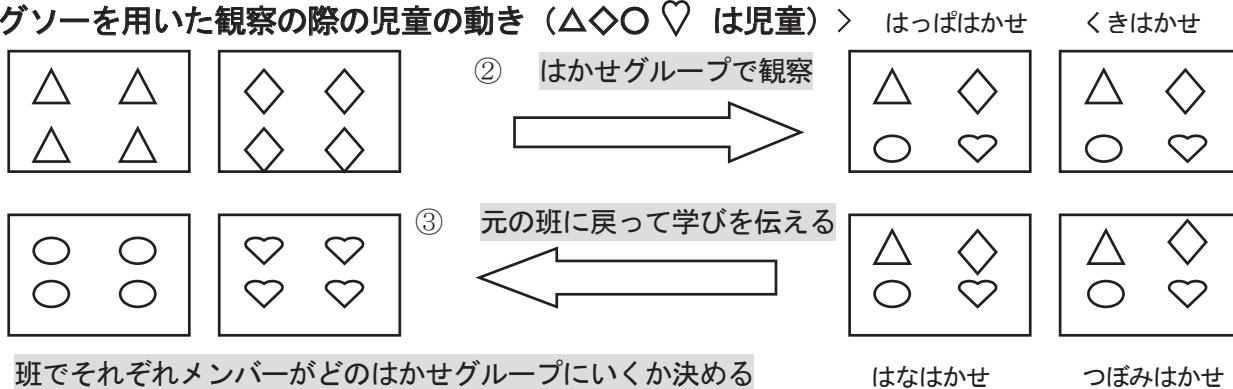
- ・植物の変化や成長の様子に関心を持ち、またそれは生命をもっていることや成長していることに気付く。
- ・生き物への親しみをもつことができる。

○授業の展開方法

- ①班（4人組）に分かれて、観察するものを4部分（葉っぱ、くき・・・など）に分け、自分の担当を決める。
- ②班から4つの担当グループ（はかせグループ）にそれぞれ分かれ、同じ部分を担当した友達と詳しく観察し、文章とスケッチにまとめる。
- ③元の班に戻って観察したことを実物や自分のスケッチを見せながら説明する。

以上の手順で野菜（ゴーヤ）、生き物（メダカなど）、植物（ホタルブクロ）の3つを観察し、最後に班ごとにまとめて班の「生きものずかん」を作る。

＜ジグソーを用いた観察の際の児童の動き（△◇○♡は児童）＞



3. 考察と今後の課題

ジグソーを用いた観察では、一つの植物を部分的に集中してみることで、より細かい部分に気付くことができた。児童の書いた観察カードを、植物全体を見て一人で観察する方法（従来型）とジグソーを使った方法（ジグソー型）とを比べると、記述量が増え、「おやゆびくらい」、「しそのような形」のような例えを使ってより分かりやすく記述できる児童が増えた。このことから、植物の部分をよく見ることで記述しやすくなったことや、友達の説明の言葉を聞いて、自分では思いつかなかった言葉で表現できるようになったことが考えられる。

また、児童のスケッチをよく見ると、従来型では葉っぱをただの丸い形として描いていた児童が、ジグソー型では葉っぱのギザギザしていた部分にも注意を向けて描くことができていた。このことから、部分的に集中して見ることで児童の見方が変化し、より細かい部分にも気付くことができたことが分かる。

以上のことはまた、児童に植物について不思議に感じたり、おもしろいと思う気持ちにつながっていたと考える。ホタルブクロの観察では、花の中を観察するグループがめしべとおしべの名前や何のためにあるのかについて興味を抱いていた。また、ゴーヤのくきを観察するグループはくきの切り口がほしの形になっていることに気付き、くきのひみつとして楽しそうに各班のメンバーに話しているようすが見られた。児童の振り返りシートでは、みんなで協力して観察することに楽しさや達成感を味わう記述が多く見られた。ジグソー型でのより質の高い気付きがこのような意欲につながったと考えられる。

今後の課題として、班に戻って、班員に学んだことを伝えるときの方法を検討していく必要がある。今は書いたことをそのまま伝えており、書き写すこと=伝え合いになっている。書くことに精一杯になり、質問や説明が生まれにくい。

確かな学力と豊かな心を育む単元見通し学習

—6年算数「分数÷分数」の授業—

水谷 茂（犬山市立羽黒小学校）

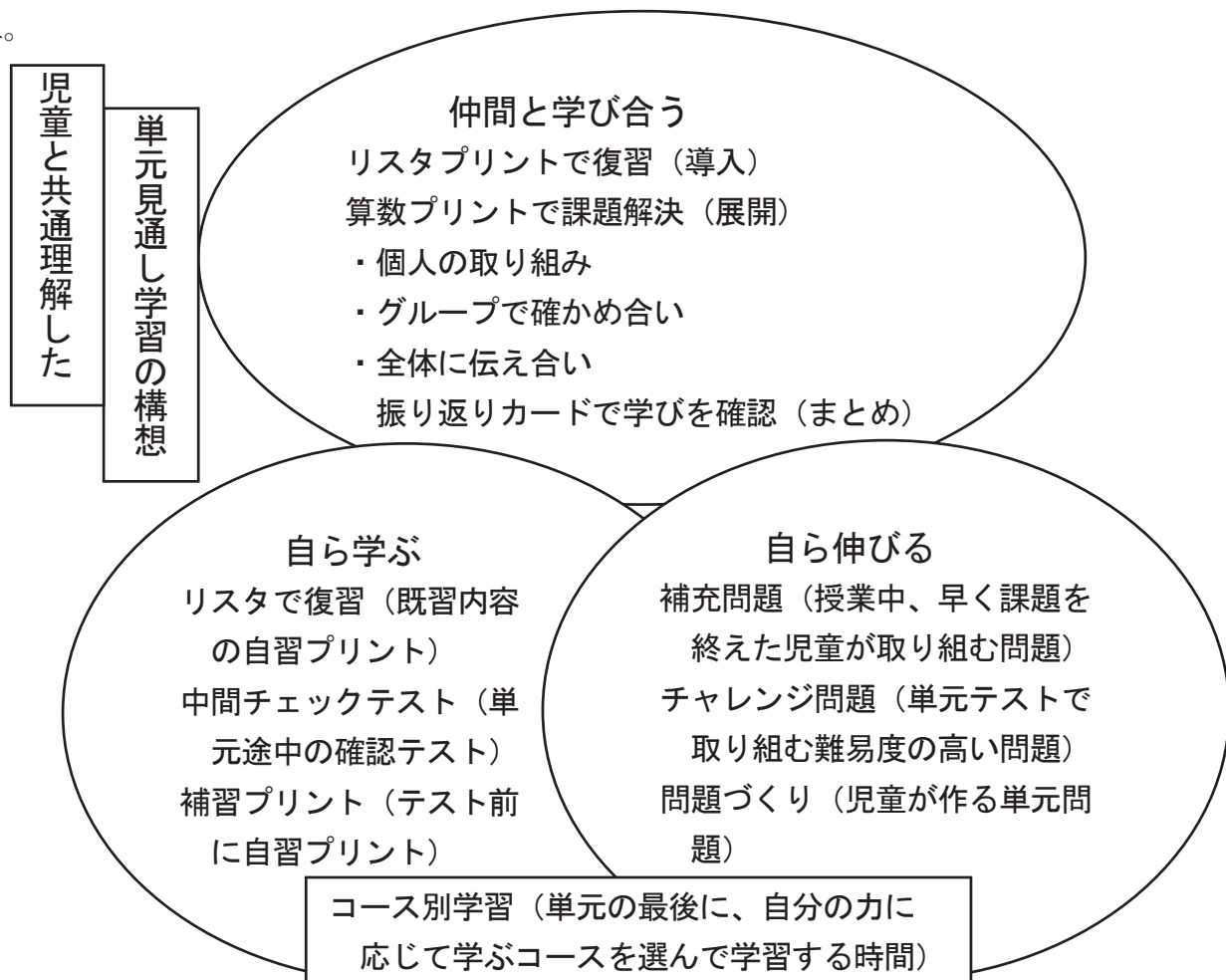
キーワード：単元見通し学習，仲間と学び合う仕掛け，自ら学ぶ仕掛け，自ら伸びる仕掛け，全員の学力を上げる仕掛け

15年前より、犬山市で協同的な学びをめざした授業づくりに取り組んでいます。協同学習に取り組むことにより、子どもの主体的な学習態度や仲間と協力して課題解決を図ろうとする姿勢などに格段の改善が見られました。また、私が2年前まで勤務していた小学校は、850人を超すような大規模校でしたが、どの教室も落ち着いた雰囲気を保ち、全国標準学力テストでも好成績を残すなど、確かな手応えを感じていました。その反面、協同学習に取り組んでいる教師が、「学び合い」をしていれば安心といったような雰囲気になっているのではないかと感じていました。子どもたちをいかに学び合わせるかを重視するあまり、学び合いの質をおろそかにしているのではないかと感じていました。いわば、手段であるはずの学び合いが目的化していたのです。その結果、子どもたち全員の到達度が低い授業になっているにもかかわらず、参観していた教師は、「子どもたちが楽しく活動していた。」「落ち着いて仲良く取り組んでいた。」というような評価をして安心していたのです。課題解決を図る対人技能を伸ばすなど豊かな心を育むことも大切なことですが、「確かな学力という観点をもっと吟味しなくてもよいのだろうか。」このような危機感をもち、危惧している内容を教師仲間に伝え続けてきました。

単元見通し学習（杉江 2004、杉江・水谷 2011）では、単元の学習に入る際に、全員で達成する単元目標を明確に伝えます。そして、単元目標を達成するために、毎時間の授業でどのような課題を解決していくのかを概観し、単元目標達成のための学習ステップを子どもと共通理解します。こうすることで、子ども一人一人が見通しをもって学習できるように方向づけします。また、毎時間の授業においても、始めに1時間の学習課題とそれを解決するための手順を示します。また、学習課題を解決するための支援資料も用意します。1時間の学習活動は、子どもが主体となって進めますが、教師は、全員が課題解決を図れるように、全力で支援します。

現場に戻った昨年度より、算数少人数授業を担当し、6年生の算数を単元見通し学習で実施しています。前任校では、いろいろな教科で単元見通し学習を実施して、大きな成果を実感できました。そこで、現在勤務する学校の子どもにも、単元見通し学習で全員の学力を向上させるとともに、主体的に学ぼうとする態度や仲間と共に課題解決を図ろうとする姿勢など豊かな同時学習をめざして授業づくりに取り組みました。単元見通し学習の全

体構想を図に表すと以下のようになります。年度当初に、この単元の構想を子どもに伝え、仲間と学び合うことを中心に授業を進めること、自らの学びをチェックしながら学習を進めること、もっと学びたいと思う子には、さらに学びが用意してあること、単元の最後には、コース別学習（習熟度別授業）を実施して、学びを確かなものにすることを伝えました。



今年度、4月から7月までに6単元を学習し6回の単元テストを実施しました。6回のテストの学年平均点は86.2点でした（児童数81人）。また、テストで90点以上取っている子どもの割合は59.2%で、どのテストでも子どもの半分以上が90点以上を取ることができました。この結果に手応えを感じていますが、満足はしていません。教師の役目は、すべての子どもに成功体験を積み重ね、少しでも多くの自信をもって前向きに生活できるようにしてやることです。発表では、「分数÷分数」の単元で、具体的にどのような仕掛けを施したのか、できる限り分かりやすく詳しくお伝えしたいと考えています。

文献

杉江修治 バズ単元見通し学習の理論と実践事例（協同学習叢書8）一粒社 2004

杉江修治・水谷茂（監） 単元見通し学習への挑戦—子どもの主体的な学びを促す「学びのマップづくり」（協同教育実践資料15）一粒書房 2011

協同する心を育てる音楽活動2

—幼児期の「気づき」に着目して—

植田 恵理子(京都ノートルダム女子大学)

キーワード：音楽活動，協同，幼児期，気づき

1. 研究目的

2005年の中央教育審議会答申では、幼児期から小学校以降の教育活動への円滑な移行を目指し、5歳児を対象として、共通の目的、挑戦的課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を「協同的な学び」として位置づけ、その取組を推奨する必要があると謳っている。発表者は、これまでの研究で、「協同的な学び」の導入として、幼児期における「協同する心」や「協同性の芽」を大切に育て、協同する気持ちを自然に引き出すための音楽活動を提案してきた。協同的な学びにつながる音楽活動では、楽器作り、音遊び、リズム遊び等を行う中で、友だち同士で、協力しながら遊ぶためのアイデアを交換し合う過程を大切にすることが必要である。アイデアを主張しながら意見を調整するなど、相手といわゆる「折り合う」という経験の中で、子どもは様々な発見（「気づき」）をする。人とかかわることにより、自他の役割や長所等に気づいたり、相手の意見に納得するところを見つけるなどの経験を通して、活動を深めていく。活動中に起こる葛藤、共感の中で、何度も「気づき」を得る過程を経て、一人ではできないことも、協力しあうことにより、より豊かで楽しい経験に変わっていくことを実感することが、協同することを自然に行うことにつながる。本発表では、幼児期の音楽活動を事例として取り上げ、リーダー的な存在で、活発に意見を言うことができるA児と他の5歳児の行動を考察し、「協同する心」「協同性の芽」を育むために必要な、「気づき」の重要性を明らかにする。

2. 研究方法

期間：2011年4月半ばから6月半ばまでの約2ヶ月間

対象児：A幼稚園S組（4歳児12名、5歳児15名、計27名の異年齢混合クラス）

主にA児と5歳児に焦点を当てて、分析・考察を行う。

観察方法：約2カ月間に行われた音楽活動の様子を、園長か主任教師がすべてビデオ録画する。発表者は、参与観察、直接指導でかかわる。

分析方法：収録したビデオ、担任教師の報告（発表者不在時は、活動時の子どもの様子を報告書にて提出）を参照に、主にA児と5歳児の音楽活動の様子から、「協同する心」「協同性の芽」が育っていく過程を段階的に考察し、「協同的な学び」につながる音楽活動と「気づき」の関連性を明らかにする。

3. 子どもの様子と結果

S組では、2011年4月から、「協同の芽」を育てるための、プロジェクト的な音楽活動が何度も行われた。A児は主張が強く、自分が思う楽器の持ち方、鳴らし方などを、グループの一人ひとりに指示し、他児が意見を言おうとすると、遮って自分の主張を通す姿勢が多く見られた。A児が喋りだすと、他児は黙ってしまい、途中で意見を言うのを諦め、活動と関係のない遊びを行いだす様子も見られた。6月からS組が歌いだした「かえるのうた」の練習を聞いて、隣のクラスのB組担任教師が、B組に聞かせてほしいと願った。A児は、B組担任教師の意向を皆に報告しようと、懸命に言葉を探すが、言いたいことがまとまらず、隣に立つC児を何度も見ながら話していた。C児はA児の代わりに報告し、それを聞きながら、A児も言葉を補足して説明を終えた。この後、A児は意見を言う際、人に相槌を求めたり、意見に自信のないときは、他児の考えを尋ねるような言い方を行うようになった。それに伴い、活動に消極的だった子どもたちが意見を言うようになり、誰かが意見を言うときは、全員が喋るのを止めて待つことが自然に行われるようになった。その後、S組では、かえるのうた発表会を企画することになり、舞台の作り方、歌い方、演出方法など、細部にわたって意見を交換し合い、B組をクラスに招いて演奏することになった。

4. 考察

協同性の芽は、ただ、プロジェクト的な活動を一緒に行うだけで培われるのではなく、活動に積極的、消極的等、様々な立場の子どもたちが互いに刺激を受けながら、自己発揮できる場所を発見することにより育まれていく。A児は、C児に助けてもらうことにより、他者のボキャブラリー、意見を取り入れ、かかわりの中で目標を達成することに気づく機会を得た。自らの思いを表出しているだけの段階から、他者の発言に興味を持ち、他者と助け合いながら折り合うこと、目標に向かって意見を調整しながら、活動を進めていく段階に移行するために、この気づきがきっかけとなっている。また、周りの5歳児も、A児が困っていることに助言することによって、自分たちができることを探しながらアイデアを交換する経験を得た。A児の積極的な姿勢に圧倒され、活動の進行を委ねる段階から、自他の役割や長所に気づくことによって、積極的にかかわりながら、協同的に音楽活動を推し進める段階に移行するために、この経験が役立っている。上林(2013)は、保育者は、協同的な遊びに向かっていく過程を支えることができず、遊びを停滞・消滅させたりしてしまうことがあるという。^{注1}共通の目的に向かって活動する過程の中で、様々な「気づき」があり、それを自己発揮できる場で生かすことができれば、遊びを停滞させたり、消滅させたりすることを避け、継続して協同する心を育む活動を推し進めることが可能になる。S組は、その後の音楽活動でも、担任なしで活動を協力して進めることが頻繁に行われた。音楽活動を協力して進める過程で「気づく」ことを大切にし、それを基に発展させる活動を幼児期に継続的に行うことが、協同的な学びにつながると考える。

注1 上林千秋(2013)「5歳児の協同的な遊びの発達を支える保育のポイントについての一考察」群馬大学教育実践研究別刷第30号p.170

看護教育における協同学習の実践からの学び合い

企画：鮫島 輝美（京都光華女子大学），緒方 巧（梅花女子大学）

司会：鮫島 輝美（京都光華女子大学）

話題提供者：牧野 典子（中部大学）

話題提供者：緒方 巧（梅花女子大学）

ファシリテーター：緒方 巧（梅花女子大学）

キーワード：看護教育，協同学習，能動的学習法

近年、看護教育において、協同学習が注目されている。こうした背景には、教師や指導者が、一方的に教え込む講義や実習では、学習者の主体的な学習行動が引き出されにくい、といった現状がある（医学書院，2013）。また、現在、高等教育を受けている世代は「ゆとり世代」と呼ばれ、「学力低下」が指摘されるだけではなく、積極性がない、などと教員側からの評価が低い世代でもある。斎藤（2013）は、今の若者は、よくも悪くも「おとなしくて真面目」であるという。そして、当事者意識の足りない学生を、最初から「積極性があるかのように」扱っただけでもうまいか、授業の傍観者でなく、むしろ、当事者であることを指導し、学びの場に対する責任があることを自覚させる必要がある。教師-学生関係に代表されるような、上下関係による圧力よりも、友人関係といった水平関係による刺激が変化を促す。そして、リーダーになりたがらない学生は、リーダーを体験する機会を与え、「身体」を使って、リーダーシップ自体を学ばせるべきであり、知的好奇心のない学生を、「受験勉強では知的好奇心が育たなかった学生」という教師側の前提を見直し、強制的に読書をさせることで、情報へのアンテナそのものを育てる必要がある、としている。

このように見ていくと、「ゆとり世代」とレッテルを貼っている学生にこそ、協同の精神が有効であり、協同学習という教育方法が、学生を変化・成長を促す可能性を秘めていることが理解できる。また、教師側のネガティブな評価は、既存の教授方法ではなかなか学習効果が現れないという、教師たちの「対応の困難さ」への戸惑いとも見て取れるのではないだろうか。斎藤（2013）が指摘しているように、変えるべきは教師側の認識であり、現状と打破するには、学生を理解し、教育の原点である「学生の変化・成長を促す」ことを目指し（安永，2011）、授業改善に努める必要がある。協同学習が、単なるグループ学習と異なる点は、①互恵的な協力関係、②個人の責任とグループの責任の明確化、③対面的で活発な相互交流、④グループ内の対人関係スキルの活用、⑤成果の評価と継続的改善、の5点である（Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, 1993/1998）。このような授業構造そのものが学生の変化・成長を促進する。

しかし、協同学習の良さを理解し、自らの授業に取り入れようとしても、「自分にやれるのか」「これまで以上の成果が期待できるか」「カリキュラムに時間的余裕がない」など、様々な

疑問や不安が起こり、二の足をふむ教師や指導者も多い（医学書院，2013）。なぜならば，手法としての協同学習こそ，マニュアルなどに代表される「形式知」ではなく，反省的実践（Schön，1983/2001）に代表されるような「実践知」だからである。

「形式知」とは，状況や個人の違いに左右されない，一般化，抽象化された構造的な言語的知である。そのため，現場の実践の曖昧さやばらつきを削ぎ落として標準化し，複雑な行動を単純な要素に分解し，知識間の境界を明瞭にする。これまで形式知は，誰でもどこでも使え，教えやすく学びやすい合理的な知識とされ，これを新人に教え込むことが熟練者育成の効率化につながる，とされてきた。しかし，香川（2011）が指摘するように，形式知の伝達だけでは実践力は発達しない。実践力に必要な知こそが「実践知」であり，言葉では捉えがたい曖昧さや即興性，常に変化の過程にあるような動的な知，知識が形式化される時に削ぎ落とされる具体的なものなのである。そして，実践家の「発達モデル」は，具体的状況に縛られた状態から脱状態的な状態へ，つまり「具体から抽象へ」次第に上昇していく過程である形式知のものと異なり，「抽象的な形式知を特定の状況に根付かせて具体化させていく過程」「抽象から具体への拡張」を伴うのが実践知の発達なのである。

このラウンドテーブルでは，看護技術教育において協同学習の理論・技法を用いて授業展開している実践報告を受け，実際に取り組む際に直面する問題や解決方法やそのヒントを情報共有し，協同学習のよりよい活用を目指す。早くから協同学習を導入し，様々な授業を展開している緒方氏（緒方，2013）と，成人急性期看護学野分野において協同学習に取り組んでいる牧野氏（牧野，2011）を迎え，「授業運営のコツ」について実際に触れ，協同学習の方法を体験する中で，普段感じている協同学習への疑問や思いを共有する場としたい。多くの参加者を期待している。

医学書院 2013 特集 教育の質を高める学習方法 いまから始める協同学習 看護教育 54(8) 647 頁
香川秀太 2011 実践知と形式知，単一状況と複数状況，分析と介入，そして質と量との越境的対話-状況論・活動理論における看護研究に着目して 質的心理学フォーラム Vol.3 62-72 頁

Johnson,D.W., Johnson,R.T., & Holubec,E.J. 1993 *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* Interaction Book Company

（杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤（訳） 1998 学習の輪-アメリカの協同学習入門- 二瓶社）
牧野典子 2011 看護大学の授業における協同学習の効果に関する研究 教育方法のパラダイム転換としての協同学習 協同と教育 7号 47-56 頁.

緒方巧 2013 看護教育に協同学習法を取り入れる① 看護教育 54(4) 320-326 頁

斎藤孝 2013 若者の取扱説明書 「ゆとり世代」は実は伸びる PHP 新書

Schön, A. Donald (1983). *The Reflective Practitioner*; Basic Books, Inc.

（ショーン，A. D. 佐藤学・秋田喜代美(訳) 2001 専門家の知 反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版）

安永悟 2011 協同学習のすすめ① 活動性の高い授業の実現に向けて 看護教育 51(4) 316-321 頁

アクティブラーニングにおける学習者の 「ラーニング」を考える

—LTD・PBLにおいて学習者はいかにアクティブであるのか—

企画者・話題提供者：中西 良文（三重大学教育学部）

企画者・話題提供者：安永 悟（久留米大学文学部）

キーワード：アクティブラーニング・ラーニング（学び）、LTD(Learning Through Discussion)、PBL(Problem/Project-based Learning)

【企画趣旨】

近年、アクティブラーニングという言葉が、高等教育に限らず様々な現場において用いられ、それに該当するとされる実践も多数行われている。さて、このアクティブラーニングという言葉は、特定の限られた実践や手法を指すものではなく、アクティブ、すなわち、能動的に学習を行う、というある種の特徴を有する学習形態を指すものとして用いられていると考えられる。そのため、アクティブラーニングに含まれる具体的な実践手法も様々であり、それにより実現されている「学び」にも幅があると考えられる。それにもかかわらず、このように決して明確に規定されるものではないアクティブラーニングという言葉が広く使われる背景には、学習者が自主的な態度を持ち、より積極的に深い学習を行うことを目指していこうという要求があるためではないかと考えられる。そのため、アクティブラーニングに含まれる具体的な実践においていかなる「ラーニング（学び）」が実現しているのかについて、詳細に把握することが重要ではないかと考えられる。

さて、このようなアクティブラーニングに含まれうると考えられる具体的な手法として、LTD (Learning Through Discussion) や PBL(Problem/Project-based Learning)が挙げられる。そして、これらの実践の中で実現されている学習者の「ラーニング」にはその実践ならではのものがあると考えられる。そこで、このラウンドテーブルでは、LTD・PBLがいかなるところにおいて「アクティブ」でありうるのかについて、学習者の「ラーニング」の具体的な様相を見ていくことにより、アクティブラーニングにおいて学習者がアクティブな学びを行うとはどのようなことであるのかについて検討していきたい。その際、協同での学びがそこでいかなる影響を及ぼしているのかについても検討を進め、学習者のアクティブさを引き出す際に協同での学びが果たしうる役割についても検討を進めたい。なお、本ラウンドテーブルでは、フロアにいらっしゃる参加者の方の実践についても共有・紹介いただく機会を設定し、参加者全体での検討を進めていければと考えている。

【LTDにおける学習者のアクティブな学び】

LTDの目的は課題文を仲間と協力して深く読み解くことである。そのために学生は課題文をまず一人で予習し（個人思考）、次に小グループのミーティングで仲間と学び合う（集団思考）。その際、予習においてもミーティングにおいてもLTD過程プランの8ステップ（雰囲気づくり、言葉の理解、主張の理解、話題の理解、知識との関連づけ、自己との関連づけ、課題文の評価、ふり返り）に従う。LTDは協同学習の複雑な一技法と理解することもでき、その実践においては協同学習の基本的な考え方と技法の修得が前提となる。

LTDを授業に導入することにより、次に示す点を中心に、学生の学習活動が活性化する。
①学習過程に含まれる諸活動の活性化：過程プランに沿って学習活動が構造化されており、各ステップでの具体的な学習活動が明示されているので「見る・聴く・読む・まとめる・考える・話す・書く」といった幅広い言語活動が活性化する。
②関連づけの活性化：特に、LTDに特徴的な関連づけが活性化し、知識の体系化が促進され、自分に役立つ学びに対する動機づけが高まる。
③予習活動の活性化：授業時間外の学習時間が増加する。LTDミーティングの魅力を知った学生は予習ノートづくりに熱中する。

協同学習を基盤とするLTDに習熟すると、より複雑なPBLの実践においても、主体的かつ能動的に学ぶことができ、大きな成果を期待できる。

参考文献 安永悟・須藤文（2014）LTD話し合い学習法. ナカニシヤ出版

安永悟（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

【PBLにおける学習者のアクティブな学び】

PBL(Problem/Project-based Learning)は、特定の領域における理論的説明や専門的な実践にかかわる現実的な問題(Schmidt, Loyens, van Gog & Paas, 2007)やプロジェクトテーマが小グループに与えられ、その解決法の検討やプロジェクト達成を通して学習を進めるものである。PBLにおいて学習者は、①与えられた課題解決のための方法を「計画」し、②実際に活動を「実行」し、③「まとめ」を構成し発表するという一連の学習活動を行う。このようなPBLを取り入れた、著者が行っている授業においても、他の授業形態では見られない学習行動が見られる。例えば、教員養成課程の教職科目である「教育心理学」の授業においては、「動機づけ」に問題を抱える生徒の事例をシナリオとして提示し、その心理学的な理解と解決策の検討をさせる実践を行っているが、そこでは学習の「計画」を積極的に行い、自発的な学習に必要な「リソース」にアクセスする様相が見られている。また、共通教育の科目において、簡単な課題における「熟達」の法則を検討する実践においては、検討すべき法則について「協同で考えを深めていく」という独特の学習行動が見られる。本ラウンドテーブルでは、これらの詳細について紹介を行い、PBLのどのような側面がこれらの「アクティブ」な学習行動につながっているのかについて検討を進めたい。

引用文献 Schmidt, H. G., Loyens, S. M. M., van Gog, T., & Paas, F., 2007 Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller and Clark (2006) ., *Educational Psychologist*, 42, pp.91-97.

生徒指導に活かす協同学習の可能性

〔企画・司会・話題提供〕 渡辺 正雄（東京女学館中学高等学校）

〔話題提供〕 三室戸 元光（東邦音楽大学附属東邦第二高等学校）

キーワード：協同の原理，協同学習の汎用性，ピアサポート

協同学習の教育的効果は学習における認知の向上にとどまらず、協同学習の日常的実践による子どもたちのコミュニケーション能力の向上、単なる親和性を越えた対人関係の緊密化、更には所属集団への帰属意識の高揚に伴うメンタルヘルスの向上など多岐にわたる。また、協同学習は教科教育のみならず、道徳教育や総合学習、ホームルーム運営や生徒会活動・クラブ活動等において、生徒たちの集団生活に関わるあらゆる機会、生徒指導場面で効果を発揮する。協同の約束、協同のしかけ、協同の手続きを整然と実施し、協同の原理が働けば、協同学習は生徒の主体性や自律性、自己決定や他者との豊かな共生力を育てる。今回のラウンドテーブルでは、生徒指導場面でどのような協同学習のアイテムが考えられるのか、生徒指導のどのような場面で協同学習が有効に機能するのか、そのためにはどのような教育的働きかけや留意点があるのか等を、私立学校2校の実践を通じて議論したい。「生徒指導に活かす協同学習の可能性」と銘打ったが、以下、話題提供の2校の教育的背景と実践の輪郭について記載する。

〔東京女学館中高：生徒指導に活かす協同学習の可能性〕（渡辺正雄）

本校では12年前から、不登校の抑止、いじめや対人トラブルの防止などの教育臨床課題に対処するために、生徒指導部と教育相談室が協力し、様々な教育サポート活動を行ってきた。問題の解決、問題の予防、教育開発的発達支援を念頭に置き、マルチレベルで生徒指導・教育相談活動を構築し、ピア・サポートや様々な参加型ガイダンスを実施してきた。その中核に、中1～中2にかけて行う「6つのワークショップ」がある。学年全生徒にアンケートを実施し、子どもたちの現状に応じて、様々な心理教育的手法を援用しながらテーマに迫るワークショップである。課題は、自己理解・他者理解・相互理解の3つが内面性の発達支援、友だち作りのⅠⅡⅢが関係性の発達支援である。近年はワークショップの事前学習として、多様な協同学習を付け加え、生徒参加型学習の効果を上げてきた。6つのワークショップが目指してきたものは、コミュニケーション能力の育成であり、豊かな人間関係作りである。自他の相互理解のために、話し方・聴き方・話し合い方などを学び、

実践的に関係形成の仕方を学んできた。勿論、人間関係作りの一環として、構成的グループエンカウンターやプロジェクト・アドベンチャーなどのエクササイズも行ってきた。

しかし、ガイダンス活動をいくら重ねても、話し合う力や相互の関係作りは、教育全体から見れば点線の効果を上げるに過ぎない。学校教育の中で、子どもたちが一緒に活動する最大の機会は授業である。協同学習という授業こそ、子どもたちに話し合い、聴き合い、まとめ合い、教え合い、学び合いを必然化するものである。本校では系列の小中高の連携で「協同学習を学ぶ会」が発足し、3年間の学習を重ねてきた。協同学習の授業をいかに展開するかも学び合ってきたが、同時に協同学習は認知の向上以外に生徒たちに豊かなコミュニケーションの機会を提供し、互いの態度的向上をもたらすことも確認してきた。更に、教科教育以外の様々な教育機会にも協同学習が活かせることを学んできた。ラウンド・ロビンは広く子どもたちの自己決定に有効であり、課題解決のブレインストーミングは豊かな解決力をもたらし、生徒会や学級活動に汎用できる。統合ディベート法（建設的討論法）は、豊かな民主的合意形成に有効であるし、クラス会議は一斉の協同によりクラス自治を強化する。生徒指導上の関係者によるチーム支援や事例研究会・事例検討会は、協同学習を必要条件としている。生徒指導上の協同学習の試みを話題として提供したい。

〔東邦第二高校：生徒指導に活かす協同学習の現状と可能性について〕（三室戸元光）

芸術（音楽）系高校の本校でも、好ましい人間関係を適切に作り上げられず不安感を抱く生徒が多く入学するようになり、現実場面やweb上での生徒間トラブルが学級・学年を越えて頻発したり、生徒指導上も学習指導上でも特別な配慮や指導方法を必要とする生徒が急増してきた。また小規模校として、教員集団の目が学校内の細部にまで行き届く指導が可能な反面、授業やHRを通じた集団づくりや学級経営よりも個別対応による指導場面が増え、それだけに担任教師や実技指導担当教師の負担感や影響力が非常に大きい。一方生徒にとっては、互いの努力や適性よりも才能や結果などを過度に気にするあまり、互いの演奏能力の優劣が学級風土や人間関係づくりまで決めてしまうデメリットも存在する。そこで本校では、生徒の心のエネルギーを育てる良質なコミュニケーションを体験させ、生徒の集団への所属感や適応感の促進を図るため、生徒が社会性スキルを身につけられる「勇気づける生徒指導（開発的生徒指導）」を試行している。それは現在、教育課程の改訂によって総合的な学習の時間（本校では「ピア・サポート」と呼称）で運用している。当該科目では年間を通して、1年生は良質な人間関係の形成を軸にした集団づくりを、2年生はキャリア教育の考え方を軸に課題解決型の集団づくりを、協同学習の考え方も取り入れ実施している。こうした集団づくりを目指す中で、自他の理解・思いやりの心・傾聴力・感情の統制力・多様な自己表現の洞察力を身につけ、お互いの成長を理解し支え合える関係の醸成を図ろうとしている。今回はこの取り組みの3年半の実践例と今後の課題を示して、事例提供としたい。

Dialogic Teaching in Classrooms

—対話にもとづく知的学習—

基調報告：水野 正朗（名古屋市立桜台高等学校），
中村 陽明（三重県立四日市南高等学校），
坂本 篤史（星城大学），
サルカール アラニ モハメッド レザ（帝京大学）
内田 千春（共栄大学），宇土 泰寛（相山女学園大学）

指定討論：和井田 節子（共栄大学），柴田 好章（名古屋大学）

キーワード：対話，協同の学び，深い学び，知的学習，授業づくり支援

1. はじめに

学びは協同があって成り立つ。「協同の学び」は対話を本質とする。

2008年から継続している「名古屋・協同の学びをつくる研究会」は、このテーマを理論と実践の両面から一貫して追究してきた。ただし、教育は対話にもとづくべきだという主張はさほど目新しいものではない。古代ギリシア、ソクラテスの対話は有名である。対話にもとづく学習の概念はヴィゴツキー、フレイレ、ハーバーマスなどによっても、さまざまな視点から検討されている。戦後、重松鷹泰によって創始された「授業分析」では生徒同士や生徒と教師の相互作用（対話）が授業の全体構造に影響を与えた分節に着目して詳細な分析を行う。上田薫は『知られざる教育』（1958）で、「話し合いによってすれちがいつつひっかかかっていく」ことから創造が生み出されると指摘している。

近年、海外の多くの国々において協同学習（協働学習）が初等教育から高等教育にいたるまで標準的に採用される教育方法の一つとなっていることは周知の事実であるが、「活動あって学びなし」という状況も一部では進行している。各地の協同学習に共通性は多いが、方向性の違いも大きい。対話についての考え方も軽視あり、重視ありで多様である。そのなかで、ケンブリッジ大学のアレクサンダーらの研究グループは、学習は対話にもとづくものだとの姿勢を明確に打ち出して、“Dialogic Teaching”を提唱している。

そこで、本ラウンドテーブルでは“Dialogic Teaching”を議論のたたき台とし、協同の学びについて豊富な経験を持つメンバー同士で「対話にもとづく学習」について対話する。

2. ラウンドテーブルの目標と進め方

まず基調報告で“Dialogic Teaching”について簡明に紹介し、それを手がかりにこれからの日本の教育のあり方、授業改善の手だて、協同の学びを支えるのに役立つ理論や方法な

どについて、フロアを交えて討論していく。ラウンドテーブルには8名の発表者が参加する。メンバーが専門とする研究テーマはそれぞれであるが、幼児教育、初等教育、中等教育、大学教育の研究者や実践者たちであり、全員が学校現場と深いかかわりを持っている。

いくつかの共通テーマ（お題）について意見を求め、その意見交換を通して、授業づくりに役立つ生きた知見や理論を引き出す形をとる。必要に応じて、フロアの参加者にも同様の発言をお願いする。参加者それぞれが、自分が今一番気になっていることを語り合うなかで、気づきや納得、新しい問題意識や共感が生みだされることを狙いとする。

3. Dialogic Teaching とは何か

アレクサンダー（2008）によると、Dialogic Teaching は生徒の思考を刺激し拡張し、生徒の学習と理解を促進するために話すことの力を利用する。生徒たちのニーズを診断し、生徒たちの学習課題を案出し、その進捗状況を評価することに対し、より正確に教師を支援する。生涯学習と生きたシチズンシップのために、生徒を支援する。

Dialogic Teaching は単なる夢の話ではない。それは伝統的な教授方法としての発問と応答、聞き一話すというルーチンとは全く異質なものである。また、非公式で普段着の会話とも質的に異なる。Dialogic Teaching は、学習指導要領にあるような「話すこと」と「聞くこと」の単なる組み合わせではない。それには以下のような特徴がある。

①生徒の対話に教師が密接に関係している。②教えることと学ぶことにおける対話がカリキュラム全体を横断する包括的なアプローチとなっている。③言語、学習、思考、理解の相互関係に関する研究と何が実際に効果的な教授かという観察された証拠を根拠にする。

Dialogic Teaching は、確かに生徒のコミュニケーションの能力の向上を狙っているが、それよりもはるかに多くのことを行うことを目的としている。これは教育方法の単一のセットではない。また、教育的アプローチとか、専門的なものの見方でもなく、具体的な方法である。私たちが使用する教授技術だけでなく、私たちが育む教室の人間関係や、私たちが知識だと思って教えられたことやその教え方などについても再考することが求められる。Dialogic Teaching は、すべてのよい教育と同じく、証拠(evidence)と原則(principles)にもとづいている。そして、すべての良い教育と同じく、方略と技術の幅広いレパートリーを利用する。教師はそれぞれに異なる教育目的や状況、それぞれに異なる生徒のニーズ、何が教えられ、何が学ばれるべきであるかという様々な特質に応じて、このレパートリーを活用するのである。

引用文献 Alexander, R.J. (2008) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4th edition), Dialogos.

空き缶シャッフルゲームを用いた “脱線しない” 討論方法体験

前田 芳男（岡山大学地域総合研究センター）

キーワード：討論技術，順位づけ，携帯モラル，言語活動，ワークショップ

1 研究の背景と目的

2008年1月の中央教育審議会答申を受け、学校教育において言語活動を通して批判的思考力を高め、自らの考えを表明し、意思決定することのできる子どもの育成に重点が置かれるようになった。グループ討論は、言語活動による学びの方法であり、授業での活用が望まれるが、グループ討論においては、他人への甘えや遠慮等から個々人の作業意欲や発言量に差が生じることを完全に排除することは難しい。また、討論が単なる雑談の場と化すこともあり、教師は、その場をコントロールするのに苦労する。そのため教師の負担感も大きく、授業へのグループ討論の導入は進展しにくい状況にあると考えられる。

そこで筆者は、①討論参加者が集中力を保ち、②討論テーマから脱線することなく、③話し合いを通して気づきがあり、④討論課題に関する語彙や知見を増やすことができる方法として、「順位づけ型討論」を提案し、その教材である「空き缶シャッフル」「携帯の返信メール」を開発し、実際の授業やワークショップに適用してきた。

本ワークショップは、これらの教材によるグループ討論を実際に体験し、教材の有効性や授業への応用方法を話し合うことを目的とする。

2 グループ討論のメリット

グループ討論をすると、①他人から新しい知識や考え方がもたらされることに加え、図1のイ)に示すように、②対話の中で、それまでは自分でも明確に意識していなかったことを言葉にできる、③他人の意見に触発されて新しいアイデアが生まれる等の利点がある。例えば、小学3年生の個人に対して「給食のどのメニューが体に良いか」「どのメニューが好きか」「その理由は何か」と質問しても簡単には答えられない。しかし、実際の給食のメ



ニューの写真（カレー、キムチチャーハン、ビビンバ等）を用いて、これを好きなもの順、あるいは体に良いもの順に理由を述べながら並べるグループ作業を生徒にさせ、この様子を観察し発話を分析すれば、小学3年生なりの栄養や体に良いことに関する考え方や語彙を知ることができる。生徒には、上記①～③のような学習効果も期待できる。

手を動かすことと順位づけという単純なタスクを要求する作業であり、生徒が討論に集中でき、目的から逸脱した雑談になりにくい。

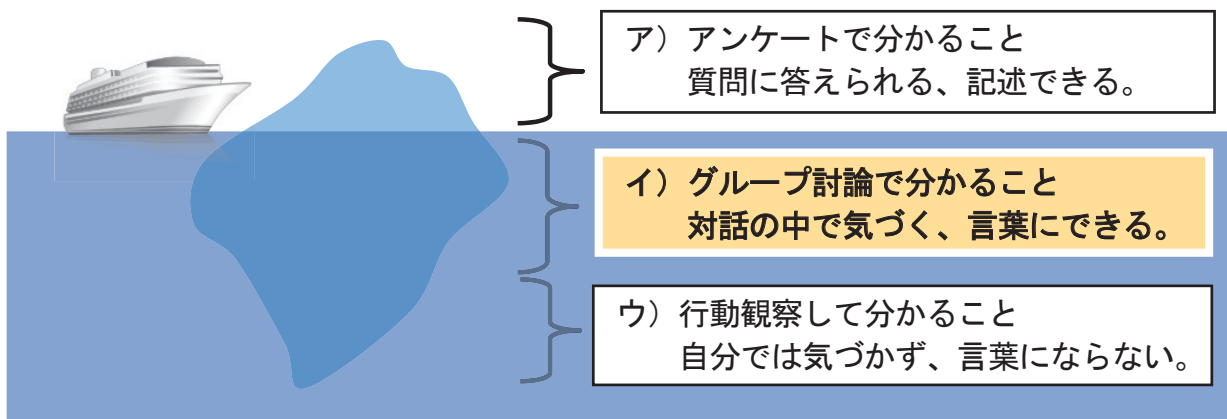


図1 アンケート調査で把握できることとできないことのイメージ

3 ワークショップの内容

以下の内容で、120分のワークショップを行う。

①空き缶シャッフル（「順位づけ型討論」の練習）【40分】

ビールや炭酸飲料やジュースの空き缶15本（15品目）を用い、これを健康志向の強い順に1番から15番まで順位を付け、優劣の理由を述べ合うグループ討論をする。これにより、討論参加者は、食の安全や健康を語る語彙が増えるとともに、自分自身の健康志向、企業の健康志向販売戦略等についても語れるようになる。



②携帯の返信メール【40分】

中学1年の女子生徒から同級生の男子生徒に、『近、クラスで無視されてる気がする。違うかなあ。』というメールが届いたという設定で、それに対する男子生徒からの返信メールの文案を40文字以内で所定のカードに作文する。そのカードを用い、文の内容が返信メールとして優れている順に並べ替えるグループ討論を行う。これにより、携帯電話のモラルや、相手の気持ちを汲み取ったり、自分の気落ちをいかに伝えるかといったことを考えることができる。



③意見交換【30分】

上記の結果を受け、「順位づけ型討論」の活用可能性について話し合う。例えば、栄養士が、給食を通して児童・生徒の食育がどのように実現できているかを確かめる場合の活用が考えられる。また、就活を控えた大学生には、「県庁」「市役所」「生保」「アパレル」「外食」「自動車」「NPO」「福祉」「自営」「起業」などの就職先カードを用い、『安定志向』『自己の強みを生かす』といった基準でカードの並べ替えを行うグループ討論をさせると、就業に関する視座を得ることにつながるかもしれない。

協同教育におけるロールレタリングの活用

佐瀬 竜一（常葉大学教育学部）

キーワード：協同的な学習環境，他者，役割，ロールレタリング

【企画趣旨】

協同教育は様々な教育現場で活用されており、一定の成果を挙げている。協同教育における学び、協同学習が成立するためには、学びの場が協同的な学習環境であることが求められる。Johnson,Johnson,&Smith（1991）は協同的な学習環境を創り出すための基本要素として、互恵的な相互依存性・積極的相互作用・グループ目標と個人の責任の明確化・小集団スキルの促進・活動の振り返りと改善手続きの5つをあげている。しかし、コミュニケーション力（特に対人関係能力）の低下によって自ら友達を作ることが難しく孤立する学生が増えている、一見対人関係が健全であると思われる学生も実際の関係が希薄で表面的なものである場合が多いなど（宮下・杉村，2008）、上記の要素を十分に満たして協同的な学習環境を創り出すことが教育現場ではより困難になってきていると考えられる。実際に、積極的に活動したいと考える学生と興味がない学生とが同じグループになった場合にグループの関係がうまくいかない、友達同士で同じグループになった場合にふざける、さぼる、グループ活動や対人関係に苦手意識を抱く学生がグループにうまく溶け込めない、などの理由により協同教育が機能しない場合があることが指摘されている（深津，2013）。

したがって、協同学習を教育現場で今後さらに推進していくためには、今まで以上に様々な工夫、具体的には協同的な学習環境につながる5要素を作り出し高める工夫が必要であるといえる。本ワークショップでは具体的な工夫としてロールレタリング、を取り上げて手順や具体的な活用法について実践を交えて昨年より詳細に紹介する。

【ロールレタリング】

ロールレタリング（Role Lettering）とは「自分自らが、自己と他者という両者の視点に立ち、役割交換を重ねながら、双方から交互に相手に手紙で伝える。この往復書簡を重ねることによって、相手の気持ちや立場を思いやるという形で、自らの内心に抱えている矛盾やジレンマに気づかせ、自己の問題解決を促進する方法（春口，1995）」である。元来は矯正領域で開発されたが、近年では教育、心理の領域でも幅広く活用されている。

佐瀬（2010）は、ロールレタリングを行うことによって、大学生に「感情の安定・整理」、「自己表現」、「気づき・自己発見」、「肯定的思考」という4種類の効果がみられることを示している。また、ロールレタリングを行うことによって自己と他者、双方の視点を意識するようになること、他者からの受容感や他者とのつながりを感じて他者とやりとりすることに前向きになることが明らかにされている。したがって、ロールレタリングは互恵的

な相互依存性・積極的相互作用を作り出しやすくする方法と考えられる。さらに、ロールレタリングは役割交換書簡法とも呼ばれるように、「役割」という概念が重視されている。集団討議などの集団活動が円滑に行われるためには、話者が集団の中での役割を意識し分担して活動を進めることが求められる（藤本・村山・大坊，2004）。自己と他者、もしくはより多くの役割を意識して交換するロールレタリングは集団の中での役割を意識するきっかけをもたらす効果が期待できる。

これらのことから、ロールレタリングを協同的な学習環境につながる5要素を作り出し高める工夫として協同教育に取り入れる意義があるといえる。

【ワークショップの流れ】

- (1) 企画趣旨と進め方の確認
- (2) ロールレタリングの概要
- (3) ロールレタリングと協同教育の関連
- (4) 様々なロールレタリングのワーク
- (5) ロールレタリングの要素を取り入れたグループワーク
- (6) 活用する際の注意点や活用事例の紹介
- (7) 質疑応答・振り返りのワーク

上記の流れに沿って進める予定であるが、参加者のニーズなどに応じて対応できればと考えている。ワークショップではロールレタリングを実際に体験してもらうだけでなく、質疑応答などを通して各現場での実際の活用方法について検討していきたい。

【引用文献】

- 深津達也（2013）. 「協同学習」を取り入れた大学教職授業の成果と課題 研究紀要, 10, 121-133.
- 藤本学・村山綾・大坊郁夫（2004）. 集団討議を円滑にするものは何か? (3): 集団討議における話者役割の特定 電子情報通信学会技術研究報告. HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎, 104,, 33-38.
- 春口徳雄（1995）. ロールレタリングの理論と実際 チーム医療
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- 宮下一博・杉村和美（2008）. 大学生の自己分析—いまだ見えぬアイデンティティに突然づくために— ナカニシヤ出版
- 佐瀬竜一（2010）. 大学生への認知的技法としてのロールレタリング導入の試み—予備的検討— 駒澤大学心理臨床研究, 9, 16-23.

「教室内カースト」へのグループアプローチ

—「クラス会議」への援用を視野に入れて—

岩田 好司 (久留米大学)

キーワード：ランク，教室内カースト，葛藤解決，プロセスワーク，クラス会議

人は社会集団を作るが、社会集団内、そして社会集団間には力関係の問題が生ずる。こうした力の上下関係を「ランク」(地位、序列)と呼ぼう。私たちが日々向き合っている学習者集団にも当然ランクの格差が存在する。学力、運動能力など個人的な要素によるランクもあれば、所属する小グループによって与えられるランクもある。また、この小グループ内にもランクがある。ランクが長期間にわたって固定化すれば「カースト」(身分)という形容がふさわしくなるだろう。

他方、協同学習は人種、民族、障害の有無、男女差、能力差などの多様性・多文化共生にともなう葛藤を困ったこととしてとらえるのではなく、むしろ豊かな学びを可能にする資源としてとらえなおす。実際、共通の目標に向かって協同することによって偏見が低減し、集団間の人間関係が改善することが実証されている (Slavin, 1990 など)。学習者は多様な差異やそれにとともなうランクの格差を乗り越えて協同することを学ぶのである。

とはいえ、このような肯定的な学びが得られるようにするには教育ファシリテーターとしての教師の側に力関係に関する一定の感受性が必要になってくるだろう。力関係に対する学習者の気づきの高まりが協同の促進に直結するからである。ファシリテーターはまず自らのランクを自覚し、また学習者間のランクの乱用に敏感でなければならない。

そこで本ワークショップでは、以下の学びを目標とする。

- 1) **ランク理論とランクの自覚**：ランクとはどのようなものであり、どのように表面化するか。ランクとして社会的ランク、状況的ランク、心理的ランク、霊的ランクの4つのカテゴリーを想定し、自らのランクとその特権に対する自覚を高めていく。
- 2) **グループワーク**：教室内ランクがカースト化したり、ランクの乱用が様々な葛藤を生んでいるときの対処方法としてのグループワークを体験する。グループワークでは教室内にある様々なロール(立場)の立ち位置を設定し、参加者は最も身近に感じる立ち位置に移動する。学力、外見、部活動、ファッション性、異性からの評価、親の職業や経済状態、交友能力など、教室特有のランクカテゴリーを意識化していく。ファシリテーターは様々なロールの考えや感情を掘り下げ、対話させ、「ロールの反転」(Johnson, 1971)などによって対立するロールを自分のものとして体験することを参

加者に促す。

- 3) **学習者間のランクへの気づき**：グループワークを通じて、教室内にあるランクを経験し、教室内ランクに対する気づきを高める。教室内にはどのような上下関係があり、ランクの乱用があり、抑圧があるのか。それらを表現するシグナルに気づいていく。
- 4) **グループファシリテーション**：上記グループワークは一種のロールプレイだが、そのファシリテーションには様々な工夫がある。たとえばグループのエッジ（限界）に気づき、それを乗り越える手助けをする工夫とか、話題にはなるが誰もその立場に立って発言しないロール（ゴーストロール）をグループワークの場に持ち込むといった工夫である。ファシリテーションを学び、各自の教育現場に持ち帰って実践できるようにする。

なお、本ワークショップで扱うランク理論やグループアプローチはプロセスワーク（プロセス指向心理学）の知見に基づいている（Mindell, 1995 & 2002）。プロセスワークのグループアプローチは授業、ホームルーム、全校集会、職員会議、地域住民との集いなど、学校コミュニティ内の様々な話し合いの場面に援用していくことができる。参加者の要望があれば「クラス会議」への援用を具体的に考えてみたい。

ワークショップは協同学習の考え方と技法を用いて行われる。協同学習を体験し、理解を深める場としても活用してほしい。

参考文献

- Johnson, D.W. (1971). Role reversal: A summary and review on the research. *International Journal of Group Tensions*, 111, 318-334.
- Mindell, A. (1995). *Sitting in the Fire: Large Group Transformation through Diversity and Conflict*. Portland, OR: Lao Tse Press = 青木聡（訳）（2001）『紛争の心理学』講談社現代新書
- Mindell, A. (2002). *The Deep Democracy of Open Forum*. Charlottesville, VA: Hampton Roads = 富士見ユキオ、青木聡（訳）（2013）『ディープ・デモクラシー：〈葛藤解決〉への実践的ステップ』春秋社
- Slavin, R.E. (1990), *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Boston: Allyn & Bacon.

タブレット型思考支援ツールを利用した 集散的協調活動のデザイン

舟生 日出男 (創価大学), 鈴木 栄幸 (茨城大学),

久保田 善彦 (宇都宮大学)

キーワード: 集散的協調活動, XingBoard, タブレット端末, CSCL

1. はじめに

本ワークショップでは, CSCL システムの1つである XingBoard (クロッシングボード, 略称: XB) を用いた集散的協調活動を, 参加者に体験して頂くとともに, その活用事例を応用して, 集散的協調活動を自身の授業実践を想定しながらデザインして頂く。

以降では, 集散的協調活動と XingBoard の概要, 活用事例について説明する。

2. 集散的協調活動

集散的協調活動とは, 個人のアイデアを持ち寄ってグループで検討する「持ち寄り型検討」と, その結果を持ち帰って個人で再検討する「持ち帰り型検討」を反復するような学習活動である (鈴木ら 2013)。そのメリットは, アイデアの対話的生成と理解の深化にある。活動は個人活動から始まるが, それがいずれグループ活動 (持ち寄り型検討) の場に持ち込まれることがわかっているのであれば, 学習者は, 他の学習者らの視点を意識しながら自分のアイデアを組み立てる。グループを意識しながら個人活動に取り組むことは説明責任の意識を育む。また, 他者視点を意識することでアイデアはより深く検討されると期待される (バフチン 1989)。グループ活動 (持ち寄り型検討) では, 複数の視点や価値観が並置されることになる。ここで明らかになった差異や矛盾は, 新しいアイデアが生まれる契機となる。さらに, 持ち寄り型検討の結果を個人や小グループに持ち帰り検討する段階では, 一旦合意に達した全体議論 (持ち寄り議論) の結果を, 再び, 個人的文脈の中にとりこんで自分の言葉で語り直しながら再検討することになる。このような文脈転換によって, 全体議論の不足点やさらに議論すべき部分が発見される可能性がある。また, そのような個人的検討の結果を再度持ち寄り, グループで共有・吟味することでアイデアの多面的な検討がなされ, テーマに関する理解は深まると期待できる。

3. XingBoard の概要

本研究では, 上記のような集散的協調活動を支援する道具として, 複数のタブレット端末を合体・分離して利用できるような付箋紙型CSCLシステムXingBoardを開発した。図1に本システムの概念を示す。本システムは, 個人活動においては, 付箋の生成, 編集, グループ化等の操作を可能とする。グループ活動では, 学習者は複数のタブレット端末を合体して (例えば2×2の4台で), 1枚の連続領域として利用できる。ここでは端末間での付

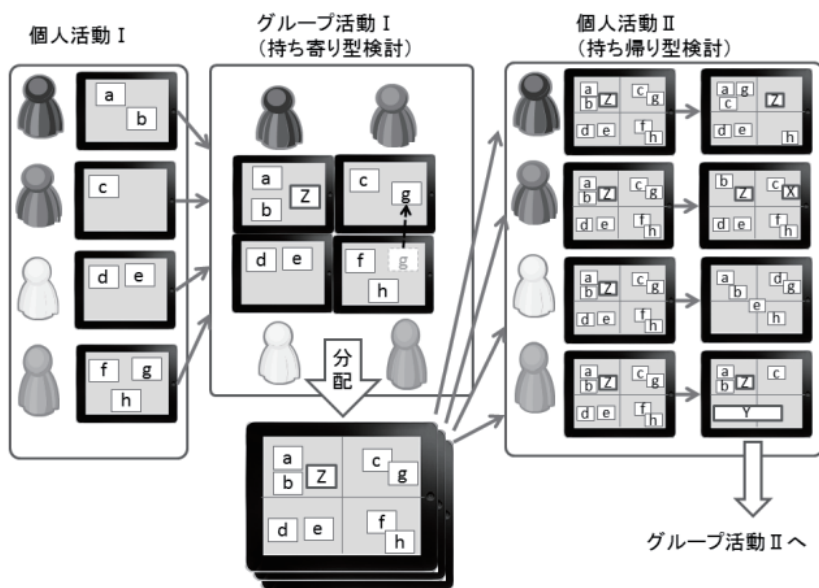


図1 XingBoard の概念

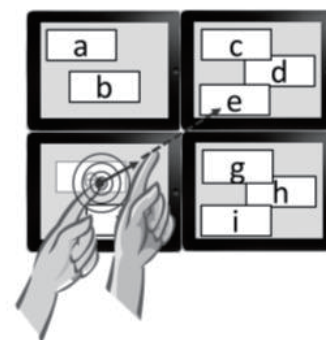


図2 付箋の端末間移動

箋紙の移動が可能である (図2). 分配機能により, この連続領域の内容をそれぞれの端末にコピーし持ち帰ることが可能である.

4. XingBoard の活用事例

本システムは, 小学校の社会科・理科・総合的な学習の時間, 中学校の理科・特活・総合的な学習の時間, 教員の研修等で活用されている. 付箋を用いた活動の経験があれば, 本システムの活用は容易にイメージできる. 以下では, 松阪市立三雲中学校の楠本教諭によって実践された, 「震災時のデマ」を題材とした情報伝達に関する議論活動を紹介する.

この実践は, 東日本大震災における実際のデマを題材としている. 授業は, 個人→グループ→個人→学級全体の学習形態で進行する. 第一に, 「デマが拡散する仕組み」や「情報をクリティカルに読み解く方法」について, 個人の考えをXingBoardに入力した. 次に, 4枚の端末を並べ, メンバーが議論をしながら, 付箋紙の端末間移動や削除, グループピンをすることで情報を整理した. 更に, 整理した情報を分配し, 各自がその情報を納得のいくまで再編集した. 最後に, 数名の生徒が再編集の成果をクラス全体に紹介した. 生徒はどの形態も好意的に評価している. また, 持ち寄り型検討だけでなく持ち帰り型検討においても, 複数の新しいアイデアが生成されている.

[参考文献]

バフチン, M. 桑野隆(訳) (1989) マルクス主義と言語哲学, 未来社, 東京
 鈴木栄幸・舟生日出男・久保田善彦 (2013) 集散的創造活動を通じた多声・文脈横断的アイデアの生成, 日本教育工学会研究報告集(JSET13-1), pp.59-62

[謝辞]

本研究の一部は, 科学研究費補助金 (課題番号: 23300295, 26282045, 24300286) の補助を受けている.

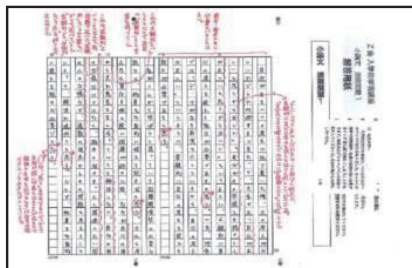
日本協同教育学会 第11回大会

これからの協同教育の普及・発展を応援します。

ファカルタスのライティング講座

～学校オリジナル課題の作成・添削もお任せください

- ・高い利用率と、表現・表記面の指摘だけに留まらない
ていねいな指導を誇る「小論文型ライティング教材」
- ・2014年度新たにリリースした「要約型ライティング教材」は、
文章内容をまとめる力の養成に最適
- ・学校オリジナル課題への添削指導も可能
課題分量や指導内容の軽重に合わせてお見積りします
- ・「学内予算対応型」「受講者負担型」いずれの実績もあり・留学生答案の指導もできます
- ・学校名・学部名、校章等を冊子に入れることも可能です



ライティング講座に関するお問い合わせは、お気軽にファカルタスまで！



株式会社ファカルタス

〒102-0071 東京都千代田区富士見2-11-11 峰ビル3F

E-mail: u-info@facultas.jp (担当: 瀬戸)

電話: 03-5275-2134 月曜 - 金曜(祝日は除く) / 10:00 - 18:00



あなたの生きた証 本にします。

原稿有 → 安心本格自費出版
原稿無 → 対話により出版

経験豊富なNPO法人日本自費出版ネットワーク公認アドバイザーが
親切丁寧に手引きしながら制作します。

自費出版

自費出版 一粒書房 www.syobou.com/ 一粒書房 検索

印刷ギャラリー 印刷・製本工房 **Page.1+Page.2** **ICHIRYUSHA** (有)一粒社 〒475-0837 愛知県半田市有楽町7-148-1
TEL (0569) 21-2130・FAX (0569) 22-3744
<http://www.1tsubu.com> E-mail: page1@1tsubu.com

協同学習で どの子ども輝く学級をつくる

石川 晋
佐内信之
阿部隆幸 編著

■B5判 / 120頁 / 定価 1,890円 (本体 1,800円 + 税)



●パート1 協同学習で学級をつくる！

協同学習で学級づくりってどういうこと？—今なぜ、協同学習が求められているのか—

●パート2 協同学習を実践してみよう！

実践1-1 みんなで協力する楽しさを味わおう (技法:ダウト) 社会/実践1-2 みんなで協力する楽しさを味わおう (技法:ダウト) 算数/実践2-1 みんなで団結してみよう (技法:雪だま転がし) 国語/実践2-2 みんなで団結してみよう (技法:雪だま転がし) 社会/実践3-1 相手の話をよく聞こう (技法:お話テープレコーダー) 算数/実践3-2 相手の話をよく聞こう (技法:お話テープレコーダー) 理科/実践4-1 相手の意見をほめよう (技法:お隣に聞こう) 算数/実践4-2 相手の意見をほめよう (技法:お隣に聞こう) 理科/実践5-1 相手に自分の考えを説明しよう (技法:クイズでチェック) 社会/実践5-2 相手に自分の考えを説明しよう (技法:クイズでチェック) 理科/実践6-1 相手と深く話し合おう (技法:サマー) (二人で読み込め) 国語/実践6-2 相手と深く話し合おう (技法:サマー) (二人で読み込め) 社会/実践7-1 グループのなかで自分の責任を果たそう (技法:作家の輪) 国語/実践7-2 グループのなかで自分の責任を果たそう (技法:作家の輪) 社会/実践8-1 グループで意見をまとめよう (技法:1・2・3・4) 算数/実践8-2 グループで意見をまとめよう (技法:お出かけ1・2・3・4) 国語/実践9-1 グループで平等を意識しよう (技法:お話切符) 国語/実践9-2 グループで平等を意識しよう (技法:お話切符) 理科/実践10-1 グループで支え合おう (技法:ジグソー) 算数/実践10-2 グループで支え合おう (技法:ジグソー) 理科

●パート3 協同学習の技法を使いこなそう！—協同学習の技法活用事典—

解説1:ダウト/解説2:雪だま転がし/解説3:お話テープレコーダー/解説4:お隣に聞こう/解説5:クイズでチェック/解説6:サマー (二人で読み込め) /解説7:作家の輪/解説8:1・2・3・4 (お出かけ1・2・3・4) /解説9:お話切符/解説10:ジグソー

学事出版 千代田区外神田2-2-3 TEL03-3253-4626 FAX 0120-655-514 http://www.gakuji.co.jp

「私の学びから「私たち」の学びへ」
★社会の情報化・グローバル化が進む中、これまでの「学び」の形も問われ始めています。本書は名古屋の中高一貫校として様々な実践を試みている、名古屋大学教育学部附属中学・高等学校の新たな実践を紹介しています。同校での先進的な実践から、個別的・ドリルの学習だけでは育たない、新たな協同・探究型学習によって育てる力が見えてきます。

協同と探究で 「学び」が変わる

個別的・ドリルの学習だけでは育たない力

編著

名古屋大学教育学部
附属中・高等学校



●定価(本体2,100円+税)
A5判・176頁

学事出版 千代田区外神田2-2-3 TEL03-3253-4626 FAX 0120-655-514 http://www.gakuji.co.jp



学び方を学ぶ

発達障害のある子どももみんな共に育つ
ユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック

涌井 恵 編著
B5判/96頁、オールカラー 定価 本体1,500円+税
ISBN978-4-86371-274-4

発達障害のある子どもは、学習上の困難だけでなく、友達との対人関係に心を痛めています。発達障害のある子どもの課題を解決する一つの方法として、「協同学習 (cooperative learning)」を提案。本書では、チームで何か協力しないと解決できない課題を学習の中に組み込むことで、子どもたちの協力や学び合いを促す指導技法の実践を紹介しています。



学び方を学ぶ (テキスト)

学びの達人 (ふるしき忍者) になれるコツ

涌井 恵 著
B5判/28頁、オールカラー 定価 本体600円+税
※直販扱いとなります

『学び方を学ぶ』から子ども用教科書として『学び方を学ぶ』テキスト』を抜粋しました。別冊として販売しています。合わせてご活用ください。発達障害のある子どもに、著者が「学び方のコツ」を伝授します。だれでも「マルチタスクの8つの力」と「やる気」「記憶」「注意」の3つの力を持っていることを、楽しく学びます。



共に学び合う インクルーシブ教育システム構築に向けた 児童生徒への配慮・指導事例

一小・中学校で学習している障害のある児童生徒の12事例ー

国立特別支援教育総合研究所 著
B 5 判/136頁 定価 本体1,700円+税
ISBN978-4-86371-250-8

障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ小・中学校への実地調査等から、障害のある児童生徒に個別に必要な「合理的配慮」の考え方に即した望ましい配慮や指導方法等を見いだす。障害種ごとに具体的な実践例12事例を紹介。



すべての教員のための インクルーシブ教育 システム構築 研修ガイド

国立特別支援教育総合研究所 著
B 5 判/196頁 定価 本体1,800円+税
ISBN978-4-86371-249-2

インクルーシブ教育システム構築のための人材育成及び専門性を担保するために必要な情報を国内外から収集・分析し、インクルーシブ教育システムを構築していくための研修に必要な要素を検討。専門性の考え方について、職種・役割ごとに整理している。



キョウイクシンシャ教育新社

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町 1-23 宗保第 2 ビル
電話 03-5282-7183/FAX 03-5282-7892
E-mail : info@kyoikushinsha.co.jp URL http://www.kyoikushinsha.co.jp/

新刊 見ることを楽しみ書くことを喜ぶ
協同学習の新しいかたち
看圖作文レパートリー◎鹿内信善 編著 予価1500円

新刊 LTTD話し合い学習法
安永 悟・須藤 文 著
主体的な学習者を育成するLTTD話し合い学習法の理論と方法を、具体例をまじえながら詳説。 2800円

実践・LTTD話し合い学習法
安永 悟 著
Learning through discussion——仲間との対話を通して学び合う効果的な学習法の実践方法を解説。 1700円

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ク
◎ジエイコブズ他 著/関田一彦 監訳
効果的な学習を手助けするための原理と技法。 2000円

協同学習の技法
大学教育の手引き◎パークレイ他 著/安永 悟 監訳
なぜ仲間との学び合いが学習効果を高めるのか、実際にどのように行えばよいのかなど、具体的に解説。 3500円



協同学習入門

基本の理解と51の工夫
◎杉江修治 著
形ばかりの「活発な授業」に陥らないために、本当の効果を生み出す原理とポイントを丁寧に解説。 1800円

ナカニシヤ出版

〒606-8161 京都府京都市左京区一乗寺木ノ本町15
TEL:075-723-0111 FAX:075-723-0095
http://www.nakanishiya.co.jp/ (税抜価格)

日本協同教育学会 第 11 回大会

大会実行委員会 / 大会事務局

委員長： 関田 一彦

副委員長： 園田 雅代
高野 久美子

事務局長： 舟生 日出男

委員： 清水 強志
(50音順) 齊藤 幸一
三津村 正和
山崎 めぐみ

日本協同教育学会 第 11 回大会 プログラム

大会初日： 2014 年 10 月 24 日

発行日： 2014 年 10 月 7 日

発行者： 日本協同教育学会第 11 回大会実行委員会

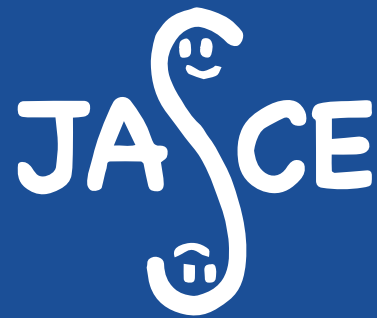
〒192-8577

東京都八王子市丹木町 1-236 創価大学 教育学部 内

E-mail: taikai2014@jasce.jp

表紙デザイン： 舟生 日出男

編集/印刷： 川村 統俊



新たな十年に向けて
協同教育の潮流を
より広く、より深く

