

協調学習で学びを見る、学びを見直す

白水 始（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構）

キーワード： 協調学習、知識構成型ジグソー法、デザイン社会実装研究

本講演では、教育改革が授業手法の刷新だけでなく、その成否を見取る学習評価、授業力と評価力を身に付けて授業を継続的に改善する教員のための研修・研究事業、それらを可能にする教育行政と大学のパートナーシップが有機的に組み合わせられて初めて可能になることを示す。

2016年8月26日に出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」では、アクティブ・ラーニングについて次のような記述がある。

「アクティブ・ラーニング」は、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たち...の多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

ここには、対話型を取り入れた授業等を行うこと自体は否定しないものの、その型を使って子どもの質の高い深い学びを引き出すことができているかという「目的」の重要性が明記されている。さらに資質・能力育成の観点から「学びの在り方」、つまり、児童生徒の持つ潜在的な資質・能力を使って伸ばすような学びがあり得ることなどに気付く重要性が示唆されている。

私たち東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）が目指しているのも、「知識構成型ジグソー法」という授業の型の共有を出発点とした、授業デザインや学び自体についての私たちの理解の深まりである。昨年逝去した前副機構長の三宅なほみ氏が本プロジェクトを2009年に開始して7年が経過したが、その中でCoREFが実感してきたのも、活動当初には予想していなかったような先生方の学びについての理解の深まりであり、教育行政関係者、そして私たち研究者自身の理解の深まりだった。

その経緯をごく簡単に紐解いてみる。

三宅氏と私は1980-90年代に、ミシンの縫い目はどうできるのかや、折り紙の4分の3の3分の2のところはどこかといった浮世離れした課題を用いて、二人の人が話し合う全過程を起こして分析するという単純だが強力な手法で、対話による理解深化を研究していた。そこから見えてきたのは、課題を共有する二人は、課題理解や解に対する考えの違い

のやり取りを通して各自の理解を深めていくという建設的相互作用であった。しかも、この理解深化は二人同じペースで起きるのではなく、人の話を聞いているときや解決を一步引いて見守っているときに起きがちであり、そのときに得た気づきや理解を言葉にしくなると外化したとき、もう一方が見守る側に回って理解を深めることが見えてきた。「人は聞いているときも学んでいる」ということである。

2000年代から中京大学で大学生に認知科学の基礎を二年間かけて学んでもらう実践を行う際、建設的相互作用を授業に持ち込むために導入したのがジグソー法だった。異なる資料を分担して読み合うという型は、話し手と聞き手を自然に交代するために有効であり、3資料を1時間で交換する授業から、36資料を1学期全部掛けて交換する授業まで、様々なバリエーションを試した。貴学会の杉江氏ともこの頃交流させていただき、多くの授業実践を拝見して、共通する課題への異なる考えの交換の強力さを実感した覚えがある。

そして、三宅氏が2008年に東京大学に移籍し、小中高校の先生方と共に授業づくりをするために手渡したのが、問いを明確にし、それへの共同による問題解決・知識構成としてジグソーを位置付ける知識構成型ジグソー法であった。しかし、プロジェクト開始当初は参加した先生方から、「なぜこんなことをやらないといけないのか、やりたいのは型の普及なのか」という声も上がったと聞く。その際、三宅氏が「目指すのはジグソー授業をやることや型の普及そのものではなく、建設的相互作用を引き起こすことだ」という目的を語る事ができたのが大きかったそうである。

その後、授業で建設的相互作用による理解深化が起きていたかを「見る」ための「(同じ問いに授業前後で二回答えてもらう) 授業前後理解比較法」や、授業中の全グループの全発話を起こして多様な観点から建設的相互作用の生起を直接的に確かめる「多面的対話分析法」などの評価手法も開発し、授業の中で学びを見て取る手法やICT一式を用意した。この授業の型と評価手法を全国20以上2000名程度の先生方と共有して、授業を作り、子どもの学びを見て取る評価を日常的に行える先生方のネットワークを整えた。

それによって状況が変われば子どもがいかにか学ぶものか、同じ資料内容でも問い次第で子どもがどれほど深く考え、理解の質を高めるものかを先生が目撃し、さらにそれによって先生方同士の協調学習も充実すること、さらには、教育行政自体も主体的な課題遂行者として研修の在り方を変え、研修を事業へと社会実装しながらCoREFとのパートナーシップを深化させることを見てきた。この先には「できる先生だけができる」という世界を超えて、あらゆる先生が子どもの学びを見て、その理解過程に深く分け入りながら授業をデザインできるようになるための支援の必要性を、研究者として痛感している。

アクティブ・ラーニングと総称される取り組み自体は日本にこれまでも山ほどあった。それだけ我々は四苦八苦しながら、目的を実現しようとしてきたと言える。だからこそ、我々はそろそろ、手法の表面的な相違やよし悪しを超えて、それで何をしようとしているのかの本質を捉えて、違いを生み出す実現策を話し合うべきときに来ているのではないかと本記念講演をその契機にできればうれしい。

入門・LTD 話し合い学習法

安永 悟（久留米大学）

キーワード： LTD、読解、過程プラン、関連づけ、活用力

LTD 話し合い学習法(Learning Through Discussion)は理想的な読解法であり対話法です。LTD の特徴は8ステップからなる LTD 過程プランにあります。この過程プランに沿って課題文(学習教材)を、まず個人で読み解きます(予習)。その予習を前提に、同じ過程プランに沿った仲間との対話を通して、さらに理解を深めます(ミーティング)。その結果、課題文の理解が深まり、学習内容を実生活に生かす知恵(活用力)が身につきます。

授業時間外での予習を前提とした標準型 LTD は 1962 年に米国で提案されましたが、昨今、日本の教育界においても話題を集めている反転授業の嚆矢といえます。一方、授業時間内に予習とミーティングを行う分割型 LTD は 2010 年に日本で提案されました。この分割型 LTD の開発により、実践の幅が広がり、小学高学年でも LTD を導入した授業が展開できるようになりました。本 WS では LTD の基本事項と実践方法を体験的に学びます。

1. LTD の基本事項

- (1) 課題文 専門的な論文、説明文や物語文、エッセイやコラムや社説など、あらゆる領域のあらゆる種類のテキストが課題文として使えます。
- (2) 対象者 小学校高学年以上の読解力と対話力があるすべての人に適応可能です。
- (3) LTD の構成と過程プラン LTD は予習(個人思考)とミーティング(集団思考)によって構成されています。両者とも同じ構造の LTD 過程プランに沿って行います。この過程プランには LTD の基本的な考え方と手続きが凝縮されています。各ステップで求められている活動を実践に行うことで、課題文の理解が深まります。
- (4) LTD の効果 LTD の実践を通して認知と態度と技能が同時に獲得されます。最近の実践を通して、「読む」だけではなく「話す・聞く・書く」も含めた論理的な言語技術全般の育成に効果があることが実証されています。また、大学生や看護学生を対象とした授業において、授業時間外の学習時間が飛躍的に伸びることも知られています。

2. LTD 過程プランの概要(予習とミーティング)

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

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

3. 参考文献

- 古庄高 (2013) LTD 話し合い学習法 初年次教育学会(編)『初年次教育の現状と未来』世界思想社, 237-249.
- 須藤文・安永悟 (2010) PISA 型読解力を育成する LTD 話し合い学習法の実践: 小学 5 年生国語科への適用. 協同と教育, 6, 122-124.
- 須藤文・安永悟 (2011) 読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践: 小学校 5 年生国語科への適用. 教育心理学研究, 59, 474-487.
- 須藤文・安永悟 (2014) LTD 話し合い学習法を活用した授業づくり: 看護学生を対象とした言語技術教育. 初年次教育学会誌, 6, 1, 78-85.
- 安永悟 (2006) 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 安永悟 (2012) 活動性を高める授業づくり: 協同学習のすすめ 医学書院
- 安永悟・須藤文 (2014) LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版

Active Learning としての Problem-based Learning

—対話的事例シナリオ教育の方法と評価—

山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・中西康雅・

大日方真史¹・大西宏明²・守山紗弥加³

(¹三重大学教育学部・²三重大学教育学部附属特別支援学校・

³三重大学地域人材教育開発機構)

キーワード： PBL、問題発見解決型学習、事例シナリオ、ルーブリック

1. はじめに

三重大学では全学の教育方法改善のコアとして PBL 教育を位置づけ、2006 年から全学的に導入し展開させてきた。本ワークショップは、その成果をふまえ、特に教育養成 PBL として発展させてきた理論と実践を土台にしている。

ここでは、PBL 教育における事例シナリオを用いた教育を体験していただく。PBL 教育の基本的な原理を確認し、特に対話を生み出し深い学習を促す事例シナリオのあり方やその評価方法を知り、実際に事例シナリオを作成してみることを目的にしている。

2. アクティブラーニングとしての PBL

PBL 教育とは、複雑な現実の問題などとの出会い、そこで解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、討論などを通じた思考の深化、そして問題解決、という一連のプレセスを経る学習である。三重大学では、PBL 教育の要件として、そうした問題基盤性のほか、学生による学習の自己決定性と、学生の自己省察を促す形成的評価の 3 点を挙げている。

しかし、PBL にはそもそも Project-based Learning が存在していたように、形態は多様である。たとえば、問題との出会いや学習の性格の違いなどを考慮して、1)問題提示型 PBL (事例シナリオ活用を含む)、2)問題自己設定型 PBL、3)プロジェクト型 PBL、4)実地体験型 PBL などに分ける例もある。

PBL の効果として、例えばアメリカのデラウェア大学は、以下のような能力が獲得されると指摘している。

- ・批判的に考え、複雑な現実世界の問題を分析し、解決できる能力
- ・適切な学習資源を見つけ、評価し、活用する能力
- ・チームや小グループで協力して取り組む能力
- ・口頭と文書の両方で、柔軟で効果的なコミュニケーションを行う技能

・生涯学習者になるために、大学で得た知識内容や知的技能を活用できる能力

しかし特に重要なのは、そうした PBL の個々の効能だけでなく、欧米の大学が PBL を導入した理由である。彼らは、今日の社会に求められる技能や能力を育成するためには、従来の講義型の教育法に代わって、PBL が必要だと指摘しているのである。すなわち、PBL は今日必要とされるアクティブラーニングのモデルとなる教育法だといえよう。

3. 事例提示型シナリオから対話的事例シナリオへ

PBL では、学生が問題と出会うところから学習が出発する。その問題との出会い方には様々な方法が考えられる。中でも一般に使用されるのが、事例を提示する方法である。すなわち交通事故を事例に物理学を学習したり、症例を通して医学を学習するなど、現実の問題を事例シナリオとして提示して学習を進めるのである。しかしこの事例提示型シナリオは、既に正解があり、それにたどり着くことが目的になっている。自然科学分野などでは、そうした正解に至る解決方法の習得が必要になる。しかし人文社会分野、特に実践科学分野では、正解が一つとは限られず、正解自体がない場合もしばしば見られる。その時に求められるのは、問題を多角的にとらえ、問題の所在を確定し、問題探求のための方途を見出すことである。このような多角的で深い思考を促すためには、そうした志向を備えた事例シナリオが必要とされる。それが対話的事例シナリオである。問題、他者、そして自己との相互的で探求的な対話を促していく。

ワークショップでは、このような対話的事例シナリオを模擬的に作成する活動を行う。そしてその教育の評価方法についても試案的に提示したい。

4. ワークショップの流れ

- (1) 企画の趣旨と進め方の確認
- (2) PBL 教育の基本的な考え方
- (3) 事例シナリオの事例と対話的事例シナリオの作成方法
- (4) グループでの事例シナリオ作成作業と振り返り
- (5) 事例シナリオの評価方法

以上が大まかな流れだが、適宜に意見交換を行いながら進めたい。

<参考文献>

ダッチ・B・J、グロー・S・E、アレン・D・E 編『学生が変わるプロブレム・ベースド・ラーニング実践法』2016年2月 ナカニシヤ出版

三重大学高等教育創造開発センター『三重大学版 Problem-based Learning の手引き』2011年1月

森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」『京都大学高等教育研究』第 19 号 2013 年

生徒指導に生かすマインドマップ：

協同学習の豊かさを考える

関田 一彦（創価大学教育学部）

キーワード：協同学習・生徒指導・マインドマップ・アクティブラーニング

今春、筆者は渡辺正雄氏（日本協同教育学会元理事）と共に、『アクティブラーニングを活かした生徒指導～協同学習を取り入れた生徒指導のデザイン』を編集・出版した。このワークショップでは、そこで触れられたアプローチを参考に、いくつかのワークを体験しながら、協同教育における生徒指導の在り方について参加者と学び合いたい。

その際、マインドマップという思考ツールの活用を合わせて試みたいと考えている。実は今春、『授業に生かすマインドマップ～アクティブラーニングのパワフルツール』（山崎めぐみ、上田誠司との共著）という本も上梓している。協同学習も含め、様々なアクティブラーニングの場面でマインドマップは役立つ道具である。

具体的には、まず協同学習で著名なジョンソンらが提案している対立仲介モデルにマインドマップを組み入れたワークを試みたい。次に、近年再び注目が集まっているアドラー心理学の基本である目的論を参考に、問題行動の意図探し・目的探しをマインドマップを使って試みる。どちらのワークもまだ試行段階であるが、協同教育における生徒指導の可能性を考える材料にはなると思う。

このテーマで初めて行うワークショップである。参加者の皆さんには、私と共に試行錯誤を楽しんでいただければ幸いである。

予定している流れ（120分）

ウォーミングアップ 15分

小講義1 ジョンソンの対立仲裁モデルと建設的討論法 20分

ワーク1 定型マップによる課題整理 15分

小講義2 アドラーの目的論 15分

ワーク2 自身の行動を意義づけるためのマインドマップを使った意図探し 20分

キーワードまとめ 20分

クロージング 15分

多人数授業（大学）における班活動を

どう指導するか

佐藤年明（三重大学教育学部）

キーワード：多人数授業、大学、小集団活動

1. 教職科目「教育課程論Ⅰ／Ⅱ」の担当者として

私は本学に赴任して28年になります。赴任当初は教職科目の中の中等教育方法を担当していましたが、その後の教免法改正により「教育課程論Ⅰ」「教育課程論Ⅱ」を担当するようになり、現在に至っています。5、6年前から文科省の指導により教育課程に関する科目は小学校免許対象授業と中高免許対象授業を分離して開講せざるを得なくなり、「教育課程論Ⅰ」「教育課程論Ⅱ」を年間各3コマ開講しています。専任の私1人で全てを開講して半期に200人受講生を抱えたこともありましたが、体調を壊すに到り、今は非常勤講師に各1コマずつをお願いしています。

三重大学教育学部の1学年定員は200名で、2016年度入学の68期生からは全てが教員養成課程所属となりましたが、それ以前からほとんどの学生が免許取得を目指しています。教室規模&指導の都合上、80名を越えると受講制限をしています。私は毎期2コマ担当なので、合計百数十名の学生を受け持つことになります。

2. 4人を基本とする班活動

教育課程論Ⅰ／Ⅱでは2014年度以降「東日本大震災から学ぶこと」をメインテーマとして授業を運営していますが、このラウンドテーブルでは授業内容ではなく授業運営方法についての議論を行ないたいので、授業内容については議論の中で必要最低限の範囲で説明するにとどめます。

たぶん「教育課程論Ⅰ／Ⅱ」を担当し始めた当初、あるいは早い時期から、授業の中に小集団活動＝班活動を取り入れてきたと思います。班活動の主目的は授業で提起する課題について少人数で討論することですが、年によっては班対抗のディベートに取り組んだこともあり、また最近では授業の半分以上の回数を使って班で一つの学習プランをつくりあげる活動に取り組んでいます。

班編成については、いろいろ模索してきました。3人程度の基礎グループを自由に組ませた上でその基礎グループ2つを私がくっつけて1つの班にしたこともあります。自由に班を組みたい学生の希望と、いろいろな専攻の学生から構成される班にしたいという私の

方針の折衷でした。しかしこの方法だと、班討論中に私語をする日頃親しくない学生を注意できないとか、親しい学生は親しい学生で遠慮して注意できないとか、いろいろストレスが溜まるようでした。天津師範大学の留学生が多く受講した時には留学生が各班に必ず入るように佐藤が指定した上で班編成させたりもしました。最近ではあまりこだわらず好きに編成させるようになりましたが、そうするとほとんどの班が同一専攻同学年（2年生が多い）となることが多いので、学習プランづくりを行なうような時は「複数の専攻で構成すること」と条件を付けています。

授業アンケートなどで「ずっと同じ班構成でなく途中で編成替えをしてはどうか」という意見をもらったりもするのですが、近年は時間をかけて学習プランづくりをするのが主な活動なので、班構成は最初から最後まで変更しません。ただ、幽霊班員が増えて成立が危なくなった班は残った班員と相談の上で合併したりします。

3. 教師は班活動にどのように、どの程度関わるのか？

実は見出しの点が、20数年間50～80人規模の授業で班活動を続けながら、私がいまだにうまく対処できない点であり、このラウンドテーブルで会員・参会者の皆様のいろいろなご経験をうかがって学びたい点なのです。

私の授業では4人班が10～20程度構成されます。毎回の授業で各班で討論したことやその活動の班員個人としての総括は、授業用イントラネットである三重大学Moodle2に設定したコースのフォーラムに投稿させて把握しています（私だけでなく全受講生が閲覧できます）。そこではこれかと思う投稿に対してコメントを付けていますし、2016年度前期教育課程論Ⅱでは最初の数回までは全員の投稿にコメントを返していました。ですからmoodleを通じての私と受講生の間接的コミュニケーションはかなりできています。

問題は授業中です。

班討論が始まると、私は机間巡視をするようにしています。しかし多くの場合それが文字通りの「巡視」に終わり、班との対話にならないのです。もちろん、班から質問やアドバイスの要求が出れば全力でそれに応えますが、その機会は決して多くありません。各班が同じテーマで議論する回もありますが、学習プランづくりになると班ごとに議論の内容は違い、「巡視」しているだけで議論に入っていくきっかけはつかめません。またあまり一つの班の傍に立ち止まっていると学生が議論しにくいのではないかと感じてしまったり…。

4. 当日の討論運営について

私の悩みだけでは特殊すぎるかもしれませんので、当日は三重大学教育学部で班活動を含む多人数授業を担当している同僚何人かに声をかけ、同席してもら予定です。また全国からいらっしゃった皆様の経験談やアドバイスをいろいろうかがいたいです。

どうぞよろしくをお願いします！

**Taiwan Cooperative Learning (TCL)
Project Experience and Research Findings
台湾協同学習(TCL)事業の経験と調査知見**

CHANG, Shin jen (Lead Director of TCL project, NTUE* president) 張新仁

TYAN, Nay ching (Researcher of TCL project, Associate Professor) 田耐青

HUANG, Yung ho (Co-director of TCL project, Associate Professor) 黃永和

WANG, Chin kuo (Co-director of TCL project, Professor) 王金國

WANG, Li wei (Researcher of TCL project, Retired Lecturer) 汪履維

LIN, Mei hui (Researcher of TCL project, Retired Primary School Principal) 林美惠

(*NTUE = National Taipei University of Education, 国立台北教育大学)

Key Words: Taiwan, cooperative learning project, junior high schools, Ministry of Education, questionnaires

Introduction of TCL project

Taiwan Cooperative Learning (TCL) is a Ministry of Education (MOE) sponsored project aimed at promoting junior high school students' learning via activating teachers' classroom teaching using CL strategies. The project started in 2012 academic year and is entering its fifth year. Over the past four academic years (2012-2015), 12,330 teachers of 628 junior high schools participated in TCL project's three level workshops, organized CL Professional Learning Communities in their schools and practiced CL in their classrooms.

At the beginning and the end of the fourth academic year, two 4-point questionnaires were administered to participating students and teachers. Students progressed significantly on learning motivation and attitude, interaction and cooperation with group members, teacher-students relationship and interaction ($p < .01-.001$). In terms of learning achievement, in those schools which had non-CL classes, CL classes outperformed its counterpart in Chinese, English, Mathematics, Natural Sciences as well as Social Studies. In other schools which CL was practiced in all classes, students' final scores were significantly higher than their mid-term scores. In terms of teachers' changes, teachers of various subjects implemented CL at least 6-8 times a semester (18 weeks). They used CL strategies more frequently than before (especially STAD, Paired Learning and Learning Together), and they felt a strong sense of teaching achievement (3.07/4) and professional growth (3.10/4).

台湾協同学習 (TCL)は、協同学習の方略を使用して教師のクラスでの指導を活性化することにより中学生の学びを促進することを目的とした、台湾文部省 (MOE)後援の事業である。本事業は学年暦 2012 年度に始まり、5 年目に入っている。過去 4 年間 (2012 年～2015 年) に、628 校から 12,330 人の教師が TCL の 3 レベルワークショップに参加し、各自の学校で協同学習を学ぶ専門部会を組織し、各自の教室で CL を実践した。

4 年目の最初と最後に参加生徒及び教師に 4 件法のアンケートを合計 2 回実施した。生徒は学習モチベーションと学習態度、グループメンバーとの交流と協力、教師-生徒間の関係と交流において、統計的に有意に上昇した ($p < .01-.001$)。学習達成度においては、CL を用いないクラスもあった中学校では CL を用いたクラスの方が国語(中国語)、英語、数学、自然科学、社会科において CL を用いないクラスの成績を上回った。全クラスで CL を用いた中学校では、生徒の期末試験の点数は中間試験の点数より有意に高かった。教師の変化については、様々な教科の教師が 18 週間の学期中に少なくとも 6 回から 8 回 CL を行い、CL 技法 (特に STAD、ペア学習、学習の輪) を以前より頻繁に使用し、強い指導成果 (3.07/4) と教師としての専門的成長(3.10/4)を強く実感した。

Presentation outline (発表アウトライン)

- A. TCL project's overview (TCL 事業の概要)
 - Context, Input, Process & Product (状況、インプット、プロセス、アウトプット)
- B. TCL Project's Key Factor 1: support from the Ministry of Education (TCL 事業主要素 1 : 文部省からの支援)
 - Long-term contract proposal (長期間契約提案)
 - Financial support (資金的支援)
 - Administrative support (管理上の支援)
- C. TCL Project's Key Factor 2: Project delegation (TCL 事業主要素 2 : 事業代表団)
 - Project core members (事業中核メンバー)
 - Project managers (事業マネージャー)
 - School mentors (学校助言者)
- D. TCL Project's Key Factor 3: Teacher professional development workshops (TCL 事業主要素 3 : 教師ワークショップ)
 - Beginner workshop (初心者ワークショップ)
 - Reunion workshop (再会ワークショップ)
 - Advanced workshop(上級ワークショップ)
 - Mentor training workshop (助言者トレーニングワークショップ)
 - International expert workshop (国際的専門家によるワークショップ)
- E. TCL Project's Key Factor 4: School Teacher's Professional Learning Community (TCL 事業主要素 4 : 教師専門的学びの共同体)
 - Prepare the teaching plan together (within and/or across the subject areas) (指導案の教科内、教科間共同作成)
 - Observe classroom teaching (授業観察)
 - Discussion after classroom teaching (授業後討論)
 - Teaching plan revision (指導案の修正)
- F. TCL Project's Key Factor 5: School supporting system (TCL 事業主要素 5 : 学校支援システム)
 - Mentors visit school from neighboring area (近隣地域からの助言者の学校訪問)
 - Project internet website: CL books, ppt, videos (本事業のインターネットサイト : CL の本、パワポ、ビデオ)
 - Project's fb (本事業フェイスブック)
- G. TCL Project's Key Factor 6: Project ladder for participating schools (TCL 事業主要素 6 : 参加校への事業階層)
 - Participating schools: Resources and duties (参加校 : 資源と任務)
 - Advanced schools: Resources and duties (発展校 : 資源と任務)
 - Model schools: Resources and duties (模範校 : 資源と任務)
- H. TCL Project's effect study (本事業の成果検証)
 - Students' progress (生徒の進歩)
 - Teachers' change (教師の変化)
- I. Stories of CL model and advanced schools (模範校と発展校の実例)
 - NanRong junior high school: 5 steps to open a classroom to the public (授業公開への 5 つのステップ)
 - PingLin junior high school: A remote school's leap of entrance exam score (遠隔地校の入試点数の急上昇)
- J. Q&A (質疑応答)

(日本語訳 伏野久美子)

「自由バズ」の考え方と実践

～ “だれとなぜ” 小集団になって取りくむのか～

市川千秋（京都大学大学院教育学研究科 地域連携ユニット／
三重大学教育学部 名誉教授）

キーワード：バズ学習、個人差、自発的グルーピング、学級集団の循環的発達

1 バズ学習の授業目標がねらうもの

バズ学習（固定バズ）は、塩田芳久（名古屋大学）が創始。「塩田編 バズ学習方式 -落伍者を貫く教育- 黎明書房」。バズ学習（固定バズ）の目標は、1 学力と人間関係の同時達成、2 個人学習と集団学習の統合、3 個人の発達・成長と学級集団の発達・成長の3つである。

2 バズ学習の歴史とこれから

1) **バズ学習成立のきっかけ** 「復習バズ」からスタート。戦後、全国に波及し、各地の学校で学習面と生徒指導面で顕著な効果を上げてきた（1950、1960、1970、1980年代）。地域の教育課題を解決するために 復習バズのみならず、町別バズ・地域バズ（土曜日に、公民館に教師・保護者が出席、子どもが異学年で学習する）にも拡大（広島・姫路・新潟など）。

2) **当時の学習・社会心理学の理論的背景** 戦後、グループダイナミックス（レビン・カートライト・ザンダー等）の導入（誰が生き残るのか）教授理論の建設（ブルーナーなど）（認知構造による教材化・発見学習・内発的動機付け）を背景とする。

3) **今日のグローバル化の観点から** 今日の展開 米国の PBIS（ポジティブ生徒指導 21,000校）との類似（1980末～）。米国での学級崩壊と特別支援教育への注目 1980年後半～。RTIでの認知面と行動面の統合：PBISは教育心理学（エビデンスベース）で進め、バズ学習とおなじ。復習バズの導入とCICO）

3 小集団学習（固定バズ）の基本的な問題点に焦点化

①成績上位の子供は、課題への取り組みが積極的であるが、成績下位の子供は、消極的で、上位の子供に依存する。②子供の話し合いは、話がそれたり、無駄な話がでたり、授業が進まなくなる。③成績下位の子供は上位の子供に助けられて成績が上がる。だが、上位の子供の成績は上らない。④メンバーが固定していると、話し合いが固定する、取り組みがマンネリ化する。

4 バズ学習（固定バズ）から自由バズ（自発的グルーピング）へ 個と集団の参加の在り方検討へ、解決ストラテジーの研究を開始。

5 自由バズへの理論化へ向けて

1) 学級集団の柔軟な構造の提案

①文明の生成・成長・挫折・崩壊；直線の関係から循環的关系へ（A、トウィンビー；歴史と文明）。②先進国と途上国（優劣性関係の循環；スリランカ渡航体験）の間で。

2) 解決ストラテジーの検討

学級集団の発達を、①循環と②優劣の関係から、目標達成のための自発的グルーピングの取り入れによる見直しへ。

固定バズ：取り組む課題が明らかになった後、固定したメンバー既設の小集団で取り組む。

自由バズ：取り組む課題が明らかになった後、その課題を個人で取り組み、解決水準を明らかにしてから、どの相手と取り組むのがよいのかを決めて小集団を形成して取り組む。最初から最後まで同じメンバーではない。

3) 新たな動機づけの観点から

自発的に、課題解決水準の高い子供と低い子供の組み合わせによる動機付け。「負けたくない、できたい、認めてもらいたい、友達になりたい」等の社会的「援助必要性」（ニーズ）を満たす葛藤・緊張・対立を誘発する事態での取り組み。

6 学習指導過程の組み立て

1) 授業過程に、自発的なグルーピング（5分～30分）の時間を取る。課題解決に臨み、自ら3解決水準（理解できて説明できる、理解できて説明できない、理解できない説明できない）、に分類し、自分のレベルに応じて相手を見つけて、小集団になり取り組む。

①ステップ：全員が個人で課題を把握、②ステップ：個人課題思考、③ステップ：自発的なグルーピングによる相手を選んで小集団思考（狭義の自由バズ）、④ステップ：全体で発表・まとめ

2) 実際は固定バズと自由バズを使い分けて、学習指導過程を組み入れる。

7 エビデンス（成果）の可視化について

1) 固定バズよりも成績上群と下位群は同時に良くなる（エビデンス）。2) 固定バズよりも参加度（満足度）が高まる（エビデンス）。

8 今後のわが国の授業理論構築に向けて

①個人および集団を基盤として（日本の伝統文化・精神性の再確認）、②世界的な全校指導体制の動きのなかで、③成果の分かりやすいエビデンス（データ）を元にして指導方針を立てる（PBIS）時代へ、④社会への貢献：PTA・地域貢献、④コンプライアンス・ガバナンス重視へ。

文献 塩田芳久編 バズ学習の理論と実際 黎明書房

市川千秋編著 1997 自由バズを取り入れた授業の進め方 明治図書

市川千秋・宇田光監訳 2016 いじめ・学級崩壊を激減させる

ポジティブ生徒指導 PBS のガイドブック 明石出版

アクティブな学びをつくる協同学習ー基本の理解から実践へ

杉江 修治 (中京大学)

キーワード：協同学習の原理、アクティブ・ラーニング、協同学習の進め方、教師の協同

アクティブ・ラーニングは、大学教育、とりわけ初年次の教育の改善へのとりくみから使われはじめたことばです。それが高校の実践でも、さらには小、中学校の実践でも、重要な改善の視点としてとりあげられるようになってきました。

私は教育心理学の視点から、アクティブ・ラーニングへの関心が高まってきていることを大変興味深く思っています。なぜなら、これほど「ラーニング＝学習」が表立って取り上げられたことはかつてなかったからです。文部科学省が提唱する実践づくりは「習熟度別 指導」「少人数 指導 授業」などのように「指導」の観点が一貫してきました。学習指導では「指導」という教師の活動に重点を置き、子どもたちの「学習」に目を向けることが少なかったことをあらわしています。ことばばかりは、「子ども主体の学び」というように、教育理論でも実践の場でも語られて来ましたが、教育は「教え授ける」教師の仕事という理解は、根本のところ変わっていなかったように思います。アクティブ・ラーニングが打ち出されて、やっと「学習」という、子どもの活動を明確に軸においた考えが出てきたという一種の感慨さえあります。

教育心理学は、発達心理学、学習心理学、認知心理学などに基礎を置き、成長する本人の視点から教育を研究してきましたから、教育心理学者が開発した学習指導の理論は「プログラム 学習」「発見 学習」「有意味受容 学習」「完全習得 学習」そして「協同学習」のように、終わりが「学習」なのです。

アクティブ・ラーニングは、学習指導の主役である子どもの活動に目を向けるための、とてもいい手掛かりとなることばです。ただ、そこに実質の「学び」を入れなければ、これまでと同様、形ばかりの「教える教育」に立ちもどってしまいます。

本講座は協同学習を理解することでアクティブ・ラーニングを実現しようという内容になっています。協同学習とアクティブ・ラーニング、二つも学ぶのかと思う必要はありません。アクティブ・ラーニングという発想は、これまでの協同学習の研究と実践という裏づけがあってなされたものなのです。

協同学習は技法ではなく、非常に幅広い教育理論なのです。グループ学習が協同学習ではありません。柔軟さを持ち、さまざまな実践的工夫を組み込んでいくことが可能な理論です。私は、協同学習の理論がアクティブ・ラーニングを支える基礎理論だと考えています。

アクティブ・ラーニングの魅力は、そして協同学習も同じなのですが、その出発点に「ど

ういう子どもにしたいか」という目標論が先にあることです。大きな変化のある時代の中で、自立し、共生社会を支える力のある子どもを育てようという目標が先にあり、そのための実践論が考えられたということです。教師の仕事も「教え」から「育ちの支援」へと変わります。協同学習の実践でも一貫して追求してきた教育文化の大きな転換の機会だと言えるでしょう。

本講座は、小学校、中学校、高校の教師だけでなく、大学の教員にもその実践づくりに役立つ内容となっています。ただ、それらは実践者が応用すべき事例であって、まねするものではありません。子どもの状況、教育内容、そして教師自身の個性を考えて最適の授業づくりを自分自身で進めていく、アクティブな教師となる手掛かりととらえてほしいのです。

講座は講演とグループワークで構成します。

<内容>

1 講義

○協同学習の理解

- ・意思決定者としての教師の立ち位置
- ・協同学習、アクティブ・ラーニングがめざす学力
- ・協同の意味理解
- ・求められる教育観の転換

○協同学習の授業づくり

- ・アクティブな学びの構えを作るマップづくり
- ・学習課題の工夫（内容の明確化・学びの道筋・学びの値打ち）
- ・単元見通し学習モデル
- ・効果的な学び合いの工夫（個人思考の活用・集団課題の明確化・クラスの課題の設定、グルーピングと座席位置、等々）

○協同学習から協同教育へ

- ・ユニバーサルデザインとしての協同学習モデル
- ・教師の協同と校内研修
- ・協同を基盤に置いた「チーム学校」の実践事例

2 演習

○DVD 視聴

- ・協同学習の基本を押さえた実践事例（小6 国語）

○参加者による協議

○質疑

文献 杉江修治 『協同学習入門』 ナカニシヤ出版（2011年）

「クラス会議」で勇気づけの学級づくり

但馬 淑夫（三重県名張市立桔梗が丘東小学校）・

森重 裕二（香川県高松市立高松南小学校）

キーワード：アドラー心理学、クラス会議、ライフスキル

1. 「クラス会議」について

「クラス会議」は、「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、アドラー心理学に基づいた学級経営の方法である。1回10～20分程度の時間で、3つの活動を行う、非常に短時間でシンプルな取り組みであるが、継続することによって学級の求心力が確実に高まるものである。「クラス会議」を経験することで、学級の子供たちは、様々な力を身につけることができる。

「クラス会議」という呼び方から、学級で起きた問題を解決することを目的とした活動のようにとられることがあるが、子どもの視点から考えると、「クラス会議」のプロセスから協同的なかわりや、解決的な話し合いを経験することで、様々なできごとに対処する力を身につけるための取り組みと覚えてもらった方がいい。

「クラス会議」の主な活動は、次の3つである。

- ①輪になる
- ②賞賛と感謝の言葉を伝える
- ③議題を話し合う

実践している小学校では、「クラス会議」を朝の会に行うことが多いが、導入しようとする多くの学校では、活動の時間を設定しにくいというのが現状である。しかし、工夫すれば、10分程度でも十分に取り組むことは可能である。1日1回の10分程度の活動であっても、毎日の積み重ねによって、子供たちは、ライフスキルを高め、自己肯定感、他者尊重、問題対処能力、所属集団への貢献、リスクをとる勇気、責任などのライフスキルを身につけることができる。

2. 実際の「クラス会議」

「クラス会議」は、学びの場であるからこそ定期的に開きたい。週に1回でもよいと紹介されているが、朝の会のような帯になる時間を利用して、毎日行う方が効果的である。始めるためには、議題箱と議題用紙、トーキングスティックを用意する。後は、子どもたちの同意が必要なのである。「クラス会議」の流れを簡単に紹介する。

①輪になる

教室の端に机を移動させ、お互いがよく見えるように円形にイスを並べて座る。

②賞賛と感謝の言葉を伝える

トーキングスティックを回し、手にした子が隣に座っている子のいいところや、してもらって感謝する気持ちを発表する。発表してもらった子は、トーキングスティックを受け取りながら「どういたしまして」などと応え、となりへ同じように続けていく。これをひとまわりさせる。

③議題を話し合う

議題箱に入れられている議題を読み上げ、解決に向けたアイデアを順に出し合う。議題を出した子は、出されたアイデアの中から一つ選び、発表する。

導入直後から、これらすべての活動をするのは難しい。完璧さよりも日々の進歩を大切に、教師は焦らず、安心・安全の環境を築いてもらいたい。

3. フォーラムの進め方

紹介したように「クラス会議」は、非常にシンプルなものである。活動自体、短時間でできるシンプルなものであるだけに、「クラス会議」を進める教師が配慮すべき点は多々ある。実際に取り組んでいる学級の様子を撮影したビデオを使って、「クラス会議」の進め方や活動のねらいについて具体的に紹介する。「クラス会議」を継続して取り組むことによる子どもたちの変化などについても紹介する。また、参加いただいた方には、特徴的な活動を疑似的に体験してもらうことで、実際の「クラス会議」についてのイメージをもっただけのように進めていきたい。

【参考文献】

ジェーン・ネルセンら著・会沢信彦訳、諸富祥彦監修（2000）クラス会議で子どもが変わる、コスモスライブラリー

森重裕二著（2010）クラス会議で学級は変わる！、明治図書

森重裕二／但馬淑夫著、諸富祥彦監修（2013）はじめちゃおう！クラス会議、明治図書

地理のAL型授業を体験し、考えてみよう

—生徒自身が授業をへて主体的に学ぶために—

林 仁大（三重県立津東高等学校）

キーワード： 授業体験、キャリア教育、アクティブ・ラーナー、グループ学習

実践の背景

これは、高等学校普通科における地理歴史科・地理の授業実践である。

勤務してきたいわゆる進学校2校での実践をもとに、いま一気にムーブメントとなっているアクティブ・ラーニング（Active Learning: AL）型授業についてどのようなものにするべきか志向し、様々な視点から今後のあり方を考察したい。

筆者がアクティブ・ラーニング型授業を実践している理由は、キャリア教育について深化を進めた先にあったということが大きな一つと言える。様々なキャリア教育の取り組みを経てアクティブ・ラーニングに至ったということである。「基礎的・汎用的能力」「人間関係形成・社会形成能力」や「論理的思考力」・「創造力」等、キャリア教育推進の中で必要といわれる力は、学校生活の軸といえる授業のなかで、学力の3要素を踏まえたうえで身に付けるべきものが多数あると考えるようになった。「授業がキャリア教育」を目指すゆえである。また、グローバル社会や知識基盤社会の到来から、生徒はどのような「学力」をつけるべきなのか、どんな人材を育成すべきなのかを丁寧に考える必要がある。もちろん進学校において学習意欲を高め学力向上につなげる授業にすることは必須だ。このような考えのなか、日々グループ学習の形で、生徒がこちらからの発問をきっかけに主体的に学び、さらにアクティブ・ラーナーを育成することを目指した授業の実践について述べる。

授業のねらい

- いわゆる暗記でなくメカニズムや本質を言語で理解させ、既有知識をもとに考えることで知識活用力を養うよう導き「学力」を向上させる。
- 「学ぶ力」や「考える力」「学び合う力」は今後の人生に役立つ要素であり、授業で実践することで自己肯定感の育成につなげる。
- 社会との関係性も意識させて、俯瞰的な視野を持ち能動的に前向きに行動する人材の育成を目指す。
- 進学志望の生徒にも社会人として必要な力は何かを授業において感じさせ、アクティブ・ラーナーを育成する。

授業体験

普段と同様の授業を数十分間実施する。つまり地理の授業を体験いただく。

通常の授業は4人一班のグループ学習が基本である。発問に対し生徒らで意見を出し合い答えを導き出す。発問は、大別すると ①前回までの授業の復習 ②既有知識（他科目・他教科・小中での学習等）の確認 ③知識活用力・論理的思考力・考察力を育む ために分かれるが、③をどのタイミングでどのような発問にするかはこちらのファシリテート力を問われる。答えが一つでないものを加えることも心がけている。これらの流れの中で、既有知識を網目状に結びつけ知識活用力を養ったり、学習と社会との関係、特に地域との関係に落とし込むことを意識している。そして学力向上を目標に知識を定着させインプットからアウトプットの間のインテイクを意識した展開をつくって主体的に学ぶ授業を進める。また生徒へのアンケートの結果、分析から、これらの授業実践が生徒の学力向上・人間力向上に向かっているか授業成果・課題を細かく考察する。

次のステップへむけて

昨今のアクティブ・ラーニングのブームで三重県でも教員の間に一気に認知された感がある。本校でも「生徒が考え学び合う授業」実践研修が行われるようになり、グループ学習やペアワークが増えてきた。これは大きな前進で高い評価を得ると考える。反面、授業の型や形、技法に視点が注がれている傾向があることも否めない。次の本質的なステップにむけて生徒の学力向上や身につけるべき力、各授業での具体的なねらい、そのために教員は何を考え準備しておくべきか、など授業の中身重視を求め、生徒の成長を促す授業力の向上についてもっと議論がされるべきである。また授業をきっかけにして主体的に学ぶ生徒が増えるような仕掛けをしていきたい。

今回も、筆者の授業の現状をベースに以下のようなことを具体的に考察し協議できればと考えている。

- 授業計画
- 教材研究
- 発問
- ICT活用
- 評価
- 活用力
- 社会・地域との関係
- 真正の学習
- 深い学び

まとめとして

筆者は、生徒に常々、既に持っている知識をいかに使うのかが最も大切な意識だと伝えている。それは進学に直結する場面でも、生活や自分の将来に向けての場面でもいえる。21世紀型能力が求められ、学習指導要領の変更やセンター試験から新テストへの移行が目前となる中、「学力」の概念の変化への柔軟な対応が求められている。さらにそれが今後の学校がカリキュラム・マネジメントの重視につながっていくことになるのだと考える。

我々は「生徒ファースト」でそれがかなうように、不易流行を的確にとらえ、生徒のために授業力を向上させ、主体的に学んだ生徒が将来幸せになるよう育成したい。そしてそのために研究をつづけ努力を惜しまぬよう心がけたい。

協力をうながすゲーミング

南 学（三重大学）

キーワード：ゲーミング、協力、グループ

ゲーミングとは、「現実を抽象化した仮想場面を舞台にして、複数の参加者が決められたルールに従い、コミュニケーションにより情報を交換しながら、意思決定や判断を行うことで一定の課題を解決するプロセス（藤原，2007）」である。仮想場面の中で、参加者が自ら行為者（アクター）となりながら行動し、その行動や判断を通して、体験的に感じたり、理解したりすることをねらう。

ゲーミングは、必ずしも協同教育とはいえないかもしれないが、目指す方向性はかなり重なるものと考えている。ゲーミングは、1つ1つ異なる場면을想定することになるため、典型的な協同教育の手法と比べると、汎用性は低いが、(1)仮想場面であるがゆえに参加者が思い切って失敗ができ、失敗から学ぶ機会を提供できること、(2)勝敗の基準があるため、自ずと勝ちや達成を目指して参加者からさまざまな思考を引き出したり、試行錯誤をうながしたりできるという利点もあると考えられる。

今回は、数あるゲーミングのなかでも、とくに協力をうながすゲーミングを実際に体験していただきたい。また、その活動を通して、参加者がどのような思考に至るのかを体感していただきたい。

現時点で予定しているゲームは『ゼロサムゲーム（高橋，1998）』、『ハコノリ（JOYPOD，2007）』である。なお、ゲームの都合上、一定数の参加人数に達しない場合は実施ができない可能性があることを添えておく。

参考文献

藤原武弘 2007 人間関係のゲーミング・シミュレーション ―共生への道を模索する―
北大路書房

JOYPOD 2007 ハコノリ <http://www.joypod.net/haconori/>

高橋 浩 1998 新しい教育訓練ゲーム 日本経営協会総合研究所

子どもの支援における協働—チーム援助入門

瀬戸美奈子（三重大学）・瀬戸健一（三重大学）

キーワード：チーム援助、協働、教師の連携、アセスメント

複雑化、多様化している子どもの問題解決のために、保護者、教師、スクールカウンセラーといった複数の援助者が協力して援助を行うチーム援助の重要性が指摘されている。子どもの問題状況や援助ニーズは様々であり、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難さを支援することが教師に求められており、保護者や専門家を含めたチーム援助の実践やその効果については、これまでも報告されている。チーム援助は援助者が協力的な関係を築き、問題状況の多面的な理解に基づき、援助方針を共有し、ニーズに応じた多様な援助を行う点において、子どもの援助に大きな意味を持つ。

しかし、その一方で、子ども支援における教師の連携の難しさは教師対象の研修会でもしばしば話題にされ、実践の困難さを感じている教師も多い。

例えば特別支援教育における教師間連携について、石原（2008）は公市立小中学校 308 校に対して、軽度発達障害をもつ子どもに関わる教員の意識調査を行ってきた。その結果からは、通常学級で関わる多くの教師が指導法に悩み、指導の人員不足や校内での協力に困難を感じていることが報告されている。「通常の学級に在籍する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に関する調査結果」（文部科学省,2012）では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の推定値 6.5%であり、そうした困難さを抱える児童生徒は通級指導や校内委員会での検討、個別の指導計画の作成などの手立てがとられていない。

支援が必要と思われる子どもの理解と対応について関心を寄せながらも、現状としては悩みながら単独で援助せざるを得ない教師の姿が調査結果から浮き彫りになっている。学校現場において、教師によるチーム援助の実践には未だ課題が残されているといえよう。

こうしたチーム援助実践の困難さの背景には、教師一人ひとりがもつ教育観、価値観、子ども認知の枠組みが異なっていることが考えられる。

瀬戸健一（2012）は教師、および教職希望学生が事例をアセスメントする際の視点の違いを教職大学院での授業実践で取り上げている。大学院生の教職経験の差異や学校種の相違、抱える問題行動等の差異などから、事例のリアリティや実践方法を的確に判断し共有することは、ときには困難を伴う。子どもの社会的・情緒的発達についての理解も個々の教師の人間観・教育観によって左右され、生徒指導・教育相談における「子どもの理解の内容と方法」「指導や援助の内容と方法」など、限られた用語の表現だけでは実践イメー

ジは共有されにくいことを報告している。つまり教師の場合、実践での個々の体験に基づいた枠組みで事例を理解しがちであり、そのことが的確な判断を難しくする場合もあるといえる。

そこで本ワークショップでは、子どもの支援における教師の協働を促進するものとして、教師がもつ認知の枠組みに焦点をあてる。具体的には学校現場（小・中・高）での身近な事例をとりあげながら、参加者が自分のもつ認知の枠組みを振り返り、学校でチーム援助を行う際のポイントについて考える。子どもの支援、生徒指導場面などで保護者や教師同士の連携に困難を感じた経験のある方の学びの機会としたい。

<参考図書>

「生徒指導のための実践テキスト（瀬戸健一）」（風間書房、2007）
教育現場の声と理論を融合した新たな教師研修プログラムであり、「青い山脈」から「ごくせん」まで、学園ドラマや青春ドラマなどから関係するエピソードを幅広く引用し、親しみやすい入門書となっている。

「協働的指導のための実践テキスト（瀬戸健一）」（風間書房、2010）
同僚や学校外の専門家との連携、協働性の必要性が叫ばれている。本書は、連携や協働性の阻害要因や促進要因を具体的なエピソードや事例から解説し、実践者のモチベーションをアップする試みが随所に企画されている。

「省察力を高める実践テキスト（瀬戸健一）」（風間書房、2012）
教師の省察力を高めるため新たな研修方法を複数提言している。そのなかでも実践モデル発想法は、簡単に取り組むことができ、効果も期待できる。テキスト掲載の「時計モデル」「アンブレラモデル」など実践者が書き上げた実践モデルは指導観や教育観が熱く伝わって来る。

協同学習におけるコミュニケーションの評価

ーパフォーマンスアセスメントを活用した評価ー

中西 良文・松浦 均（三重大学教育学部）

キーワード：パフォーマンスアセスメント、ルーブリック、コミュニケーション

協同学習の評価を行う際には、認知と態度の同時学習という言葉の通り、学習の成果だけでなく、学習過程における種々の行動についてもその対象とされる。このうち、学習者間のコミュニケーションについての評価は、その中心となるものであろう。ここで、コミュニケーションの評価を行うことを考えた際、これを知識の習得度の評価などと同様にペーパーテストで測定することはナンセンスであり、やはり実際のコミュニケーションの様子「そのもの」を評価することが求められる。この際に活用可能なものがパフォーマンスアセスメント（Performance Assessment、以下 PA）である。

PA とは、ある特定の文脈でのふるまい、すなわち、パフォーマンスを直接に評価する方法である（松下, 2007）。PA においては、できるだけ現実的で本物らしい場面を設定し（文脈性）、能力をひとまとまりのものとして把握しようとする（分割不可能性）ことにその特徴があるが（鈴木, 2004; 松下, 2005）、コミュニケーション力についても、現実の社会的場面において発揮されるものであり、また、ある特定のコミュニケーション力だけを抜き出して検討することが難しいものである（廣岡・中西・廣岡・横矢・福田・秋山・伊藤, 2006）。

このような観点から、われわれ（廣岡ら, 2006; 廣岡・中西・廣岡・横矢・秋山・伊藤・東, 2007; 中西・村松・松岡・奥村・吉岡, 2008; 廣岡・中西・松浦・古結・梅本・市川, 2013）は、上述の特徴を持つ PA をコミュニケーション力の測定に適用し、小学生のコミュニケーション力育成活動やロボット製作活動における活動効果の評価を試みている。そこでは、PA の考えに基づいた Rubric（評価規準）を「コミュニケーション力」の観点から作成するとともに、その Rubric を用いて評定できるような Task（パフォーマンス課題となるべき活動プログラム）を開発している。なお、Rubric と Task の開発過程においては、一度作成した Rubric について、より多くのパフォーマンス事例を集めながら再検討し、改善し続けていくことが重要であるとされている（西岡, 2002）。

本 WS では、このような観点から、協同学習におけるコミュニケーションの評価をパフォーマンスアセスメントという観点からどのように行えば良いかについて、具体的な方法とともに、考えていく機会としたい。

（引用文献）

廣岡雅子・中西良文・松浦均・古結亜希・梅本貴豊・市川大貴 2013 小学生のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment ー統合型解決に関するプログラム（Task）と評価基準（Rubric）の検討ー 三重大学教育実践総合センター紀要 33, 79-85.

廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・横矢祥代・福田真知・秋山美和・伊藤由恵・小倉明子 2006 小学生のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment ー活動プログラム（Task）と評価基準（Rubric）作成の試みー 三重大学教育実践総合センター紀要, 26, 25-33.

廣岡秀一・中西良文・廣岡雅子・横矢祥代・秋山美和・伊藤由恵・東由華 2007 小学校のコミュニケーション能力に対する Performance Assessment(2) ー活動プログラム（Task）と評価基準（Rubric）の開発ー 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）, 58, 203-214.

松下佳代 2007 パフォーマンス評価 ー子どもの思考と表現を評価するー 日本標準

中西良文・村松浩幸・松岡守・奥村元美・吉岡利浩 2008 合宿型ロボット製作における中学生のコミュニケーション力の変容 - パフォーマンスアセスメントによる評価を用いて - 三重大学教育学部紀要 第 59 号 261-268

西岡加名恵 2002 「教育評価の方法」 田中耕治(編) 新しい教育評価の理論と方法 [I] 理論編 第 2 章 日本標準 Pp.35-97.

鈴木秀幸 2004 「新しい評価と思考力、判断力、意欲」 指導と評価, 5,, 4-8.

（参考文献）

廣岡雅子・中西良文 印刷中 わくわくコミュニケーションプログラム
（第 10 章 コミュニケーション力の評価ーPerformance Assessment を用いた評価の方法ー）ナカニシヤ出版

児童・生徒のコミュニケーションスキルを育む

高野 哲郎（プロジェクトアドベンチャージャパン）

キーワード：コミュニケーション、プロジェクトアドベンチャー、体験学習、ファシリテーション

1. 企画主旨

本ワークショップでは、プロジェクトアドベンチャー（以下、PA）の考え方や手法を活用した児童・生徒のコミュニケーションスキルを育む実践について、学び合うことを目的とする。

協同的な学習環境を構築し、学習効果を高めるためには、学習者のコミュニケーションスキルを育むことは欠かすことができない。核家族化、幼少期の遊び環境の変化、インターネットやスマートフォンの普及など、他者と直接関わり、協同する機会が減少してきたことによってコミュニケーションスキルが低下している、と指摘されるようになってすでに久しい。コミュニケーションスキルは、本人がスキルを獲得する意義や必要性を感じ、様々な失敗を含め繰り返し実践することでしか育まれることはない。しかし、コミュニケーションを取る機会が少ない児童・生徒は、スキルの意義や必要性を感じづらく、機会があったとしても失敗するリスクを恐れ、他者と関わりあうことに戸惑い、躊躇することも多い。そこで、PAの考え方や手法を活用する。PAのアクティビティは、身体を動かした感情を扱うとともに、参加者が楽しいと感じられることを大切にしている。グループでアクティビティに取り組むことによって、コミュニケーションが自然発生しやすい機会となる。

教育現場において、PAのアクティビティを実施することによって、児童・生徒は協同学習の場面以外でも楽しみながらコミュニケーションを取り、スキルを実践して自ら育むことができる。これは、新たに協同学習の実践を始める方の助けとなるとともに、より高い成果を目指す方にとっても有用な方法だと考える。

2. プロジェクトアドベンチャーとは

PAは、アウトワードバウンドスクール（OBS）というロッククライミングや海・山への遠征などの活動を利用した冒険学校の考え方を学校教育の中に持ち込むために、1971年にアメリカの高校で始まった。その後、学校教育はもとより、カウンセリングや矯正教育、企業やスポーツ分野など様々な分野に援用されている。1995年にプロジェクトアドベンチャージャパンが設立され、日本における実践とプログラム開発を担っている。

現在、学校教育の分野では「仲間づくり」の手法として知られている側面もあるが、PAプログラムの主たる目的は「肯定的な自己概念の形成」である。その目的に向かって「信頼関係の確立」を基本的な構成要素としてプログラムを立案する。つまり、会員同士が関わりあいながら構築していくグループの信頼関係は、ひとりの成長の手段である。

学校教育の場では、PAの考え方や指導法（ファシリテーション）を援用したり、PAの活動（アクティビティ）を実践したりする中でコミュニケーションが生まれ、児童・生徒自身が自分たちでクラスの間人間関係をつくる実感を持ちながら、一人ひとりの成長につながる挑戦を促進される。ここで言う挑戦とは、野外をフィールドに行うような身体的に負荷の高い挑戦ではなく、新たな物事との出会いや取り組み、他者と関わり合ったり自分自身の内面と向き合ったりすることで生じる不安や葛藤など、心の冒険も含まれている。

3. ワークショップで目指すこと

本ワークショップでは、以下の二点を目指してワークショップをすすめる。

- ・コミュニケーションスキルを育む考え方と具体的な方法を理解すること
- ・体験とレクチャーを通して、PAを知ること

以上のことを目指して、各自の実践につながるワークショップとしたい。

4. ワークショップの進め方

（1）企画主旨と進め方の確認

（2）協同学習とPAの親和性

- ・協同学習の基本的構成要素とPAの考え方の比較

（3）PAプログラムの体験

- ・コミュニケーションの量をつくるアクティビティ
- ・コミュニケーションの心理的な障壁を低減するアクティビティ
- ・コミュニケーションスキルを育むアクティビティ

（4）ふりかえりと質疑応答

上記の流れに沿って進める予定だが、参加者のニーズに応じて柔軟に対応したいと考えている。PAプログラムを体験するだけでなく、ふりかえりと質疑応答を通して、それぞれの教育現場で活かせる実践的なアイデアとなることを目指したい。

仲間の体験からも学ぶ看護学臨地実習

—LTD 話し合い学習法を応用した協同的な学びの創造—

石田裕久（南山大学人文学部）・

牧野典子（中部大学生命健康科学部）・

鮫島輝美（京都光華女子大学健康科学部）

キーワード：LTD 話し合い学習法、看護学臨地実習、体験の共有

看護学の臨地実習は、所定の実習施設で特定の受け持ち患者の看護を通して、学生が個別的、体験的に学ぶ授業です。この学生たちの多様で豊かな体験を、個人内の学びにとどめることなく同じように実習を体験した仲間と共有し、他の仲間の体験からも学び合うことのできる機会を設定することはできないかと思案してきました。そんな折に、協同学習の研究会の中で生まれたアイデアが、臨地実習体験をもとにして LTD 話し合い学習法を行うという手続き（LTD-NP：Learning Through Discussion for Nursing Practice）でした。この方法は、学生が自らの実習体験をふり返り、仲間の体験から学び、次の実習への動機づけを醸成するとともに、指導する側にも彼らが実習中に何を学び、何を感しているかのフィードバック情報を与えてくれることがわかりました。

この報告ではまず、石田が LTD-NP が生まれた経緯、方法と進め方、効果についてお話しいたします。その後、実践者の立場から牧野と鮫島から授業案の具体例をもとに、どのように LTD-NP を実習の中で活用したかについて、話題提供を行います。それらを通して、体験を通じた協同的な学びをより豊かで実りあるものとするための方策について、参加者の方々とともに考え、話し合うことができる場になるよう願っています。