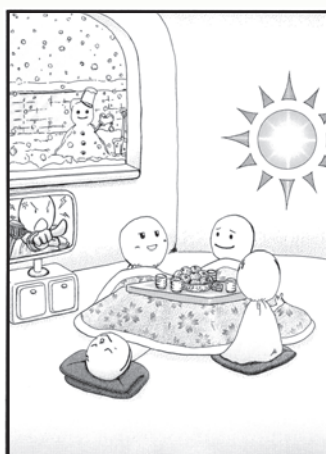


# 日本協同教育学会 第10回大会プログラム

2013年11月30日(土)・12月1日(日)



©yuki.ishida

札幌大学

## 開催校からのご挨拶

札幌大学 伊藤公紀  
北海道教育大学 鹿内信善

第10回大会開催にあたって開催校からご挨拶申し上げます。

第10回大会は、11月29日・30日・12月1日の3日間です。

29日の会場は、札幌市立西宮の沢小学校です。西宮の沢小学校は「『みる人』を育てる」というテーマを掲げて学校づくり・授業づくりをしています。日本協同教育学会開催にあわせて、「『みる』をキーワードにした協同学習・協同教育」の授業公開を行います。西宮の沢小学校の実践をご覧ください、いろいろご助言・ご指導くださいますようお願い申し上げます。

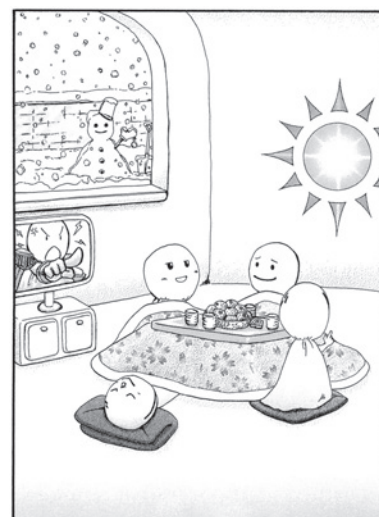
11月30日と12月1日には、会場を札幌大学に移し、研究発表・ワークショップ・シンポジウム・記念講演等を行います。

また第10回大会は、札幌大学と北海道教育大学の共催となります。このため、伊藤公紀（札幌大学）と鹿内信善（北海道教育大学）が仕事を分担して運営にあたらせていただきます。大会開催の手伝いをしてくれるのは「看図作文研究会」のメンバーです。「学会」に慣れていない方々の力を借りて開催します。いろいろご不便をおかけすることが多いと思いますが、どうぞご寛容ください。

わたしたちは「ひっそりと精力的に」をモットーにして「実践を重視」した活動を重ねています。今回の大会も、わたしたちの日々のあり方を反映したものになるかと思えます。第10回の記念大会ではありますが、特別に華々しいイベントを用意することができません。おそらく、「ひっそり」としたものになるかと思えます。この点につきましてもご理解くださいますようお願いいたします。ただし「実践を重視」した大会にしたいという強い思いをもっています。そのため、少人数が集える部屋を多く準備しました。ワークショップや体験型学習を、たくさんプログラムに入れられるようにしました。皆様方の日々の取り組みを、大会参加者が共有できる「実践」としてもっていただきますようお願い申し上げます。もちろん、通常の「研究発表」も大歓迎です。「実践」にウェイトをおいた大会を「精力的に」つくりあげていくつもりです。

11月末の札幌は、「根雪になるかならないか」という微妙な時期です。せっかく皆様に札幌までおいでいただくのですから、できるだけ美しい雪景色でお迎えできるように努力していきます。

その努力のひとつとして、わたしたちのアートスタッフが制作した看図作文用絵図をひとつ添えておきます。



# 目次

参加要領.....04	<b>【研究発表】</b>
会場案内.....06	<b>積雪寒冷地域における体力向上を目的とした授業プログラムの有効性の検討</b>
タイムテーブル.....08	上家 卓（北海道教育大学大学院）ほか.....20
<b>【記念講演】</b>	<b>グループ学習におけるポートフォリオ活用に関する一考察</b>
<b>現代日本教育をリードする中学校教師の協同教育論「教師力ピラミッド」</b>	藤井 佑介（福井大学）ほか.....22
堀 裕嗣 先生（札幌市立北白石中学校教諭）.....12	<b>協同学習導入に対する高校生の認識と過去経験との関係</b>
<b>【シンポジウム】</b>	石山 信幸（久留米市立南筑高等学校）ほか.....24
<b>学校・地域・行政・大学の協同による教育づくり・まちづくり</b>	<b>物理を問題解決型の集団思考で理解する試み</b>
中島 光弘（今金町教育長）	中村 陽明（三重県立桑名北高等学校）.....26
小川 ひとみ（読み聞かせサークル）	<b>不登校回復期の高校生を対象にした協同学習</b>
山寺 潤（今金小学校）	杉田 郁代（比治山大学）.....28
鹿内 信善（北海道教育大学）.....16	<b>昼間定時制高校における「教師の協同」の実証的研究</b>
	高旗 浩志（岡山大学教師教育開発センター）.....30
	<b>協同学習の導入が学習意欲に及ぼす効果に関する検討</b>
	真田 穰人（大阪市立新高小学校）ほか.....32
	<b>教育実習における協同学習の広がり</b>
	喜岡 淳治（成蹊大学）.....34
	<b>構成主義パラダイムと Hope Study を用いた情意面の考察</b>
	目時 修（千葉県立千葉聾学校）.....36
	<b>生きる力の実質化を図る防災教育プログラムの開発</b>
	松浦 賢一（国立大雪青少年交流の家）.....38
	<b>非専門科目における LTD による授業と協同作業認識の変化</b>
	甲原 定房（山口県立大学 共通教育機構）.....40
	<b>読解の理解深化を目指す LTD 話し合い学習法の実践</b>
	西村 まりな（三重大学教育学研究科）ほか.....42
	<b>協同する心を育てる音楽活動</b>
	植田 恵理子（花園大学）.....44
	<b>マインドマップ® が対話活動に及ぼす影響</b>
	西中 克之（葛飾区立柴又小学校）.....46

## 【実践報告】

### ジグソー法の応用としてのプロジェクト活動 デザインと評価

長田 尚子（清泉女学院短期大学）.....50

### セーリング実習における航海計画と協同学習

久保田 秀明（創価大学）.....52

### 大学生に対するグループワークを用いたスキル トレーニングの実践と効果

市川 大貴（三重大学教育学研究科）ほか.....54

### 青少年教育における協同学習の実践を考える

及川 未希生（国立青少年教育振興機構）ほか...56

### 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

野上 俊一（中村学園大学教育学部）.....58

### LTD 話し合い学習法に隠された罫

小川 雅広（山口県立大学 共通教育機構）.....60

### 大学の生物学実習授業における協同学習

長田 敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）.....62

### 課題解決型協同学習としてのフォーラムシア ター

三津村 正和（創価大学）.....64

### 看图作文と協同学習のコラボ

鈴木 有香子（和歌山県紀美野町立美里中学校）66

### LTD 過程プランに基づくライティング指導

須藤 文（久留米大学）ほか.....68

### 学び合い、思考を深め合う学級集団をめざし て

常本 勇治（東京女学館小学校）ほか.....70

### 『学校教育用IDEACARD』を活用した 小集団におけるブレインストーミングの実践

加賀 秀和（由利本荘市立新山小学校）.....72

### 科学的な考え方を育てる教科連携の実践

日渡 正行（東京学芸大学附属高等学校）ほか...74

## 【ラウンドテーブル】

### 全員の学習意欲を高める授業研究の理論と方 法

水野 正朗（名古屋市立桜台高等学校）.....78

### 協同学習の理論・実践・技法の架橋を考える

高旗 浩志（岡山大学教師教育開発センター）.....80

### 活動理論と「拡張的学習」

百合草 禎二（常葉大学保育学部）.....84

## 【ワークショップ】

### 協同学習ツールとしての看图作文 part2

森 寛（札幌市立向陵中学校）ほか.....88

### 「見ること」と「協同」をいかした運動学習ファ シリテーション

山本 理人（北海道教育大学）.....90

### 看图作文授業づくりワークショップ

山寺 潤（今金町立今金小学校）ほか.....92

### 学会長の協同学習ワークショップ

関田 一彦（創価大学教育学部）.....94

### 協同学習を促進するための技法

佐瀬 竜一（常葉大学教育学部）.....96

### 協同学習入門—理論と実際

杉江 修治（中京大学）.....98

### 協同的な学びの場を促進するPA系アクティ ビティを用いたアプローチ

根上 明（玉川大学）.....100

### 教育ファシリテーションにおける「ランク」 の気づき

岩田 好司（久留米大学外国語教育研究所）.....102

### 入門・LTD 話し合い学習法

安永 悟（久留米大学文学部）.....104

### 協同による絵本のオリジナルストーリー作り の体験

前田 芳男（有限会社トトハウス）.....108



# I. 参加要領

## 1. 受付

6号館ロビーで両日とも9:00より大会参加を受け付けます。参加費は日本協同教育学会の会員は3,000円、非会員は2,000円です。事前申込みの方も、本プログラムをお渡ししますので、必ず受付をお済ませください。なお、参加章ホルダーは回収いたしますので、お帰りの際に受付にご返却ください。

## 2. 発表

発表責任者は発表に必要な資料等を各自で事前にご準備をお願いします。当日の印刷やコピー等のリクエストには応じられません。なお、講堂、6101、6102教室、および6501～6504教室はWindows XPが搭載されたPCが利用可能です。プロジェクターも利用できます。これらの設置済みのPCをご利用される方でPowerPointをご使用される方はPowerPointのバージョンをXPで動作できるフォーマットでファイルをご用意ください。

6505教室はPCは設置されていませんが、ご要望があればWindows 8のノートPCとプロジェクターを準備いたします。すべての教室とも、ご自分のノートPC（WindowsあるいはMac）を持参いただいて、それを使用することも可能です。

### (1) 研究発表

最も一般的な発表形式で、1件あたりの発表時間は最長30分間です。発表20分、質疑応答10分を目安にして、座長の司会進行に従ってください。発表開始から15分で1鈴、18分で2鈴、20分で3鈴の合図を致します。

### (2) 実践報告

教育活動を研究的視点から検討するものです。指導案やワークシートなどの資料や実証的なデータをもとに、単なる実践紹介を超えた実践の効果や実践仮説の検証まで踏み込んだ報告が期待されます。同じ発達段階でセッションを構成していますので、座長の司会進行に従い、発表者と参加者で議論を進めてください。1件あたりの報告は最長40分間です。報告開始から20分で1鈴、23分で2鈴、25分で3鈴の合図を致します。

### (3) ラウンドテーブル

企画者の司会進行に従い、設定されたテーマについて参加者相互に情報や意見を交換します。大会スタッフがアシスタントに入りますが、鈴の合図は致しません。

## 3. ワークショップ

体験型の学習をします。活動内容を構成し、活動場所を確保するためにも事前申込みが必要です。定員に達していない場合に限り、当日の参加申込みを受け付けます。

## 4. 記念講演

12月1日（日）13:20から講堂で行われます。

## 5. 懇親会

会場近くにある大学生協を貸し切りをしています。事前に申込みされた方以外の当日の申込みは大会会場である6号館1Fの受付にてお願いいたします。

## 6. 昼食

大学生協の食堂は当日営業しておりません。また会場周辺には飲食店はあまり多くありません。

主な店はファミリーレストランが1軒(ヴィクトリアステーション西岡店), カレー屋が2軒(タージマハール西岡店, カレーリーブス), ラーメン屋が3軒(麺や琥張玖, ラーメンさんばち, ちゃーしゅー工房), そば屋が1軒(そば屋きしち)です。

また, 大学正門を出てすぐのところにコンビニエンスストアがあります。

事前にお申込みのお弁当は6号館5Fの6513教室でお受け取りください。

## 7. 休憩所

6号館(大会受付のある校舎)の6515・6516室, レストコーナーをご利用ください。

その他, 教室での飲食も可能です。なお, 昼食の時間帯(10時~14時)は大学生協2Fの食堂スペース(サピオ)を利用することができます(営業はしていません)。

## 8. 敷地内禁煙

会場の札幌大学では, 6号館と1号館の連結部分にある喫煙所以外の, グラウンド, 駐車場を含む敷地内のすべてが禁煙になっております。さらに周辺の路上喫煙についても禁止の指導をしております。この点をご理解のうえ, ご協力をお願い致します。

## 9. 書籍販売コーナー

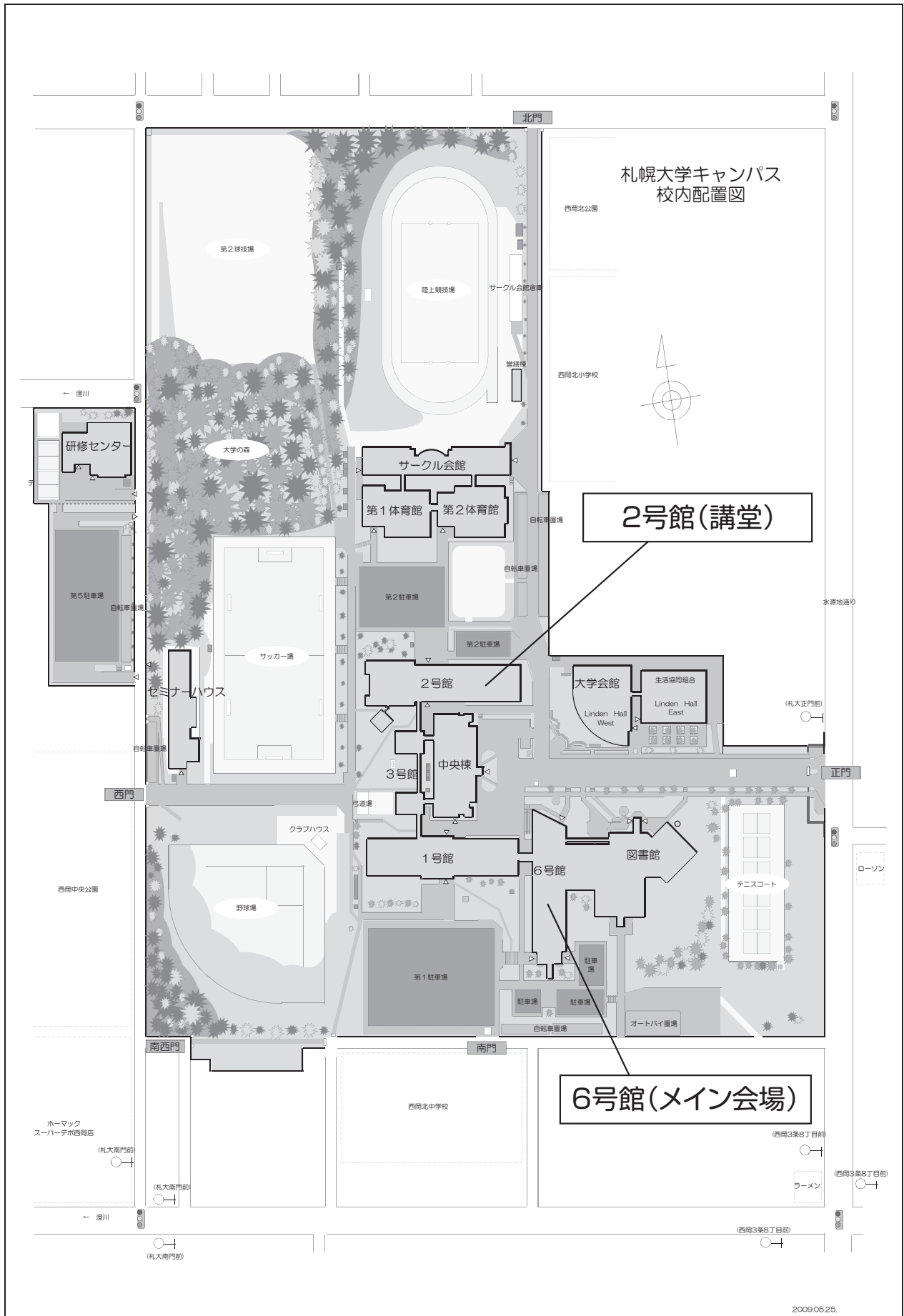
本大会では, 会員の皆様が執筆された「協同教育」「協同学習」に関する書籍販売スペースを設けています。会員の皆様のご著書によって, 多くの方々に「協同教育」「協同学習」についての理解を深めていただきたいという趣旨です。

書籍販売コーナーは6511, 6512室に設置してあります。

## 10. その他

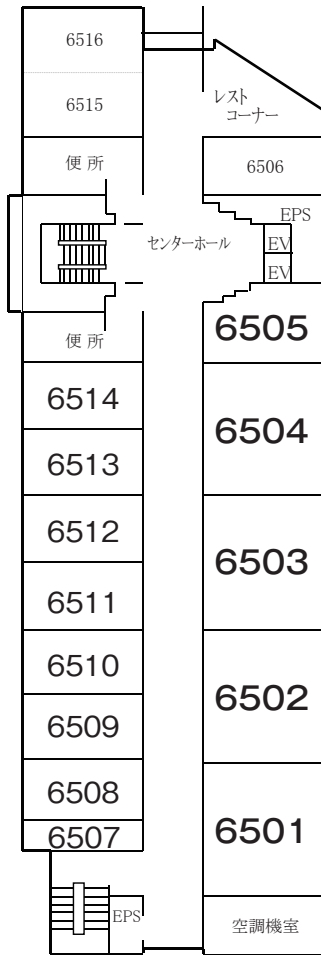
駐車場を利用される場合は, 札幌大学の南門(キャンパス案内をご参照ください)から入り, 第1駐車場をご利用ください。第1駐車場が当学会の指定駐車場になっております。他の駐車場に駐車することはご遠慮ください。

## II. 会場案内

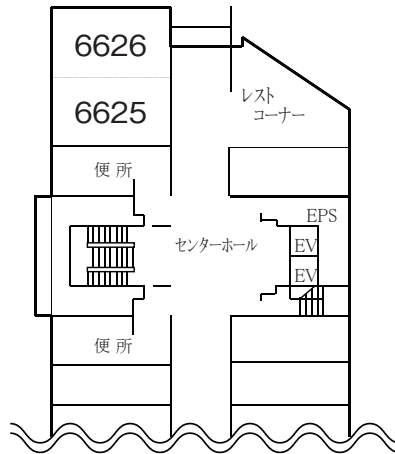


# 校舎内配置図(6号館・2号館の一部)

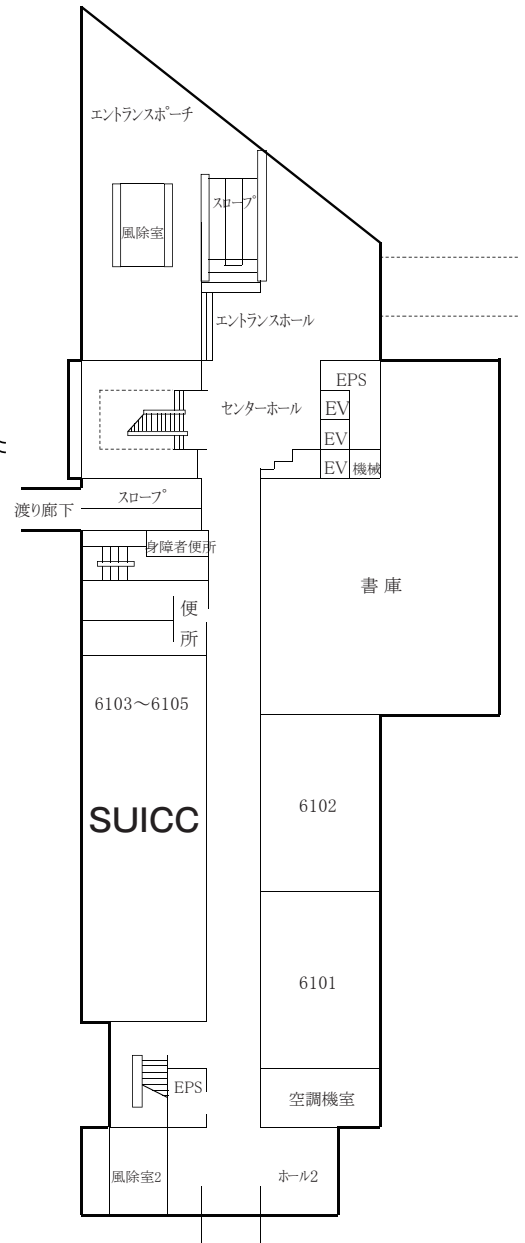
6号館5F



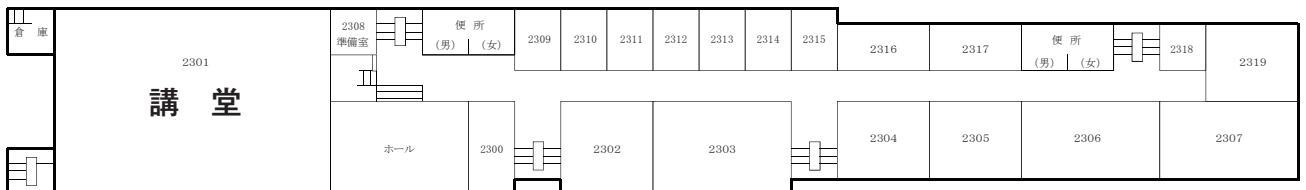
6号館6F



6号館1F



2号館3F



### Ⅲ. タイムテーブル

11月30日(土)

時間帯	ジャンル	教室	発表者(所属)	タイトル	論文掲載頁	座長および備考	
8:30~	受付(1階) / クローク(5階)						
8:50~9:00	大会行事	6102	大会準備委員会・学会長	開会の挨拶/全体説明			
9:00~9:20	移動						
9:20~11:00	研究発表	6504	☆上家 卓 (北海道教育大学大学院) 他 14名	積雪寒冷地域における体力向上を目的とした授業プログラムの有効性の検討—校種間協同による取り組み—	20	安永 悟 (久留米大学)	
			藤井 佑介 (福井大学) 他 1名	グループ学習におけるポートフォリオ活用に関する一考察—中学校理科を事例として—	22		
			石山 信幸 (南筑高等学校) 他 1名	協同学習導入に対する高校生の認識と過去経験との関係—高校1年生に対する質問紙調査から—	24		
	実践報告	6503	長田 尚子 (清泉女学院短期大学)	ジグソー法の応用としてのプロジェクト活動デザインと評価—短大生によるビジネスプラン立案から実施まで—	50	久保田 秀明 (創価大学)	
			久保田 秀明 (創価大学)	セーリング実習における航海計画と協同学習	52		
			市川 大貴 (三重大学教育学研究科) 他 1名	大学生に対するグループワークを用いたスキルトレーニングの実践と効果—レジリエンスの変化に着目して—	54		
	9:20~11:00	RT	6502	水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校)	全員の学習意欲を高める授業研究の理論と方法	78	
			6501	高旗 浩志 (岡山大学教師教育開発センター)	協同学習の理論・実践・技法の架橋を考える	80	
			6505	百合草 禎二 (常葉大学保育学部)	活動理論と「拡張的学習」	84	
	11:00~11:10	中休み					
11:10~12:30	研究発表	6504	中村 陽明 (三重県立桑名北高等学校)	物理を問題解決型の集団思考で理解する試み—教育困難高校における物理基礎—	26	水野 正朗 (名古屋市立桜台高等学校)	
			杉田 郁代 (比治山大学)	不登校回復期の高校生を対象にした協同学習	28		
	実践報告	6503	及川 未希生 (国立青少年教育振興機構) 他 1名	青少年教育における協同学習の実践を考える—ボランティア養成事業を例に挙げて—	56	関田 一彦 (創価大学)	
			野上 俊一 (中村学園大学教育学部)	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	58		
		6502	小川 雅広 (山口県立大学共通教育機構)	LTD 話し合い学習法に隠された畏—自然科学系科目の授業で失敗しないために—	60	安永 悟 (久留米大学)	
			長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部)	大学の生物学実習授業における協同学習—男女の相異について—	62		
	11:10~12:30	☆WS80	1F SUICC	☆森 寛 (札幌市立向陵中学校) 他 2名	協同学習ツールとしての看図作文 part2	88	
			6501	☆山本 理人 (北海道教育大学)	「見ること」と「協同」をいかした運動学習ファシリテーション	90	
			6505	☆山寺 潤 (今金町立今金小学校) 他 2名	看図作文授業づくりワークショップ	92	



時間帯	ジャンル	教室	発表者（所属）	タイトル	論文掲載頁	座長および備考
12:30～13:50	総 会（教室 6101；12:30～13:10 予定） および 昼 食					
13:50 ～ 15:20	実践報告	6504	三津村 正和 (創価大学)	課題解決型協同学習としてのフォーラムシアター	64	須藤 文 (久留米大学)
			鈴木 有香子 (和歌山県紀美野町立美里中学校)	看图作文と協同学習のコラボ—国語科単元学習授業への発展を図る—	66	
			須藤 文 (久留米大学) 他 1 名	LTD 過程プランに基づくライティング指導—小学校 6 年生「国語」における随筆作成—	68	
13:50 ～ 15:30	WS100	6102	関田 一彦 (創価大学教育学部)	学会長の協同学習ワークショップ	94	「講座」が中心になります。
		6503	佐瀬 竜一 (常葉大学教育学部)	協同学習を促進するための技法—ロールレタリングとマインドマップ—	96	
		6502	杉江修治 (中京大学国際教養学部)	協同学習入門—理論と実際	98	
		6501	根上 明 (玉川大学工学部)	協同的な学びの場を促進する PA 系アクティビティを用いたアプローチ	100	
15:30～15:50	移 動（6 号館から講堂までは約 10 分かかります。しかも迷路のようです。お早めにご移動ください。）					
15:50～17:30	☆ シンポジウム	講堂	<b>【話題提供】</b> 中島 光弘 (今金町教育長) —行政の立場から 小川 ひとみ (読み聞かせサークル) —地域の立場から 山寺 潤 (今金小学校) —学校教育の立場および「知のトラスト」代表の立場から <b>【コメンテーター】</b> 久住 邦晴 (北海道書店商業組合理事長) 杉江 修治 (中京大学国際教養学部) <b>【コーディネーター】</b> 鹿内 信善 (北海道教育大学)	学校・地域・行政・大学の協同による教育づくり・まちづくり—今金町「読書と作文のまちづくり」—	16	
17:30～18:00	移 動					
18:00～19:50	大会行事	生協 食堂	懇親会			
19:50～20:20	クローク／当日業務終了（市内中心部および札幌駅方面行き無料チャーターバスが出ます）					

12月1日(日)

時間帯	ジャンル	教室	発表者(所属)	タイトル	論文掲載頁	座長および備考	
8:30~	受付(1階) / クローク(5階)						
9:00~10:30	研究発表	6504	高旗 浩志 (岡山大学教師教育開発センター)	昼間定時制高校における「教師の協同」の実証的研究—インタビューに現れた教師の授業観の変化を中心に—	30	高旗 浩志 (岡山大学)	
			真田 穰人 (大阪市立新高小学校) 他1名	協同学習の導入が学習意欲に及ぼす効果に関する検討	32		
			喜岡 淳治 (成蹊大学)	教育実習における協同学習の広がり	34		
		6503	日時 修 (千葉県立千葉豊学校)	構成主義パラダイムと Hope Study を用いた情意面の考察—商業教育の特徴と特異性に着目して—	36	甲原定房 (山口県立大学)	
			松浦 賢一 (国立大雪青少年交流の家)	生きる力の実質化を図る防災教育プログラムの開発—青少年教育施設における調査研究—	38		
			甲原 定房 (山口県立大学共通教育機構)	非専門科目における LTD による授業と協同作業認識の変化	40		
	中休み 10 分間						
	9:00~12:20	研究発表	6502	西村 まりな (三重大学教育学研究科) 他1名	読解の理解深化を目指す LTD 話し合い学習法の実践—読解方略と動機づけに着目して—	42	石田 裕久 (南山大学)
				植田 恵理子 (花園大学社会福祉学部)	協同する心を育てる音楽活動—幼児期に着目して—	44	
西中 克之 (葛飾区立柴又小学校)				マインドマップが対話活動に及ぼす影響	46		
実践報告		6501	常本 勇治 (東京女学館小学校) 他1名	学び合い、思考を深め合う学級集団をめざして	70	杉江 修治 (中京大学)	
			加賀 秀和 (秋田県由利本荘市立新山小学校)	「学校教育用 IDEA CARD」を活用した小集団におけるブレインストーミングの実践	72		
			日渡 正行 (東京学芸大学附属高等学校) 他1名	科学的な考え方を育てる教科連携の実践—情報科と国語科の連携授業—	74		
9:00~12:20		WS200	6102	岩田 好司 (久留米大学外国語教育研究所)	教育ファシリテーションにおける「ランク」の気づき:「教室内カースト」へのグループアプローチ	102	
			6101	安永 悟 (久留米大学文学部)	入門・LTD 話し合い学習法	104	
			6505	前田 芳男 (有限会社トトハウス)	協同による絵本のオリジナルストーリー作りの体験—看图作文を応用した創作力・対話力育成に関するグループ討議—	108	
12:20~13:20	昼 食 (6号館から講堂までは約10分かかります。しかも迷路のようです。お早めにご移動ください。)						
13:20~14:50	☆ 記念講演	講堂	堀 裕嗣 先生 (札幌市立北白石中学校)	現代日本教育をリードする中学校教師の協同教育論『教師力ピラミッド』	12		
14:50~15:00	大会行事	講堂	大会準備委員会・学会長	閉会の挨拶			
15:00~15:30	受付 / クローク 当日業務終了						

☆印は、大会準備委員会企画「北海道の協同教育—北海道教育大学“発”—」

# 記念講演

# 現代日本教育をリードする中学校教師の協同教育論 「教師力ピラミッド」

堀 裕嗣 先生（札幌市立北白石中学校教諭）

## 【略 歴】

北海道教育大学卒業  
北海道教育大学大学院修了

## 【主な著書】

- 『必ず成功する「行事指導」 魔法の30日間システム』
- 『堀 裕嗣—エピソードで語る教師力の極意』
- 『スペシャリスト直伝！教師力アップ成功の極意』
- 『必ず成功する「学級開き」 魔法の90日間システム』
- 『教師力トレーニング・若手編 毎日の仕事を劇的に変える31の力』
- 『教室ファシリテーションへのステップ3 目指せ！国語の達人 魔法の「聞き方ネタ」50』
- 『教師力ピラミッド 毎日の仕事を劇的に変える40の鉄則』
- 『教室ファシリテーションへのステップ2 目指せ！国語の達人 魔法の「スピーチネタ」50』
- 『教室ファシリテーションへのステップ1 目指せ！国語の達人 魔法の「音読ネタ」50』
- 『21世紀型授業づくり29 全員参加を保障する授業技術』
- 『学級経営力を高める10 学級経営力・中学学級担任の責任』
- 『生徒・保護者にわかりやすい絶対評価の通知表 中学1年』
- 『生徒・保護者にわかりやすい絶対評価の通知表 中学3年』
- 『21世紀型授業づくり73 発信型授業で「伝え合う力」を育てる』
- 『学級経営力を高める8 学級経営力・中学年学級担任の責任』
- 『生徒・保護者にわかりやすい絶対評価の通知表 中学2年』
- 『国語科で育てる新しい学力5 読書活用能力の育成』
- 『総合的学習を支え活かす国語科3 聞き方スキルを鍛える授業づくり』

- 『総合的学習を支え活かす国語科 2 教室プレゼンテーションの 20 の技術』
  - 『総合的学習を支え活かす国語科 5 インタビュー・スキルを鍛える授業づくり』
  - 『学級経営力を高める 5 学校週五日制・教師の仕事術』
  - 『総合的学習を支え活かす国語科 1 総合的学習を支え活かす国語科』
  - 『学級経営力を高める 9 学級経営力・高学年学級担任の責任』
  - 『学級経営力を高める 7 学級経営力・低学年学級担任の責任』
  - 『学級経営力を高める 1 学級経営力を高める』
  - 『学級経営力を高める 3 問題傾向生徒への指導力』
  - 『学級経営力を高める 2 説明責任時代の生徒指導力』
  - 『学級経営力を高める 4 失敗事例を活かす学級経営力』
  - 『絶対評価への挑戦 7 絶対評価の国語科テスト改革・20 の提案』
  - 『学級経営力を高める 6 学級経営力・特別支援教育の展望』
  - 『「THE 教師力」シリーズ THE 教師力～若手教師編～』
  - 『「THE 教師力」シリーズ THE 教師力』
- (以上 明治図書)

- 『コミュニケーション能力って何?—学級の空気を更新する生徒指導』
  - 『教師をどう生きるか 堀裕嗣×石川晋』
  - 『教室ファシリテーション 10 のアイテム・100 のステップ—授業への参加意欲が劇的に高まる 110 のメソッド』
  - 『学級経営 10 の原理・100 の原則—困難な毎日を乗り切る 110 のメソッド』
  - 『一斉授業 10 の原理・100 の原則—授業力向上のための 110 のメソッド』
  - 『生徒指導 10 の原理・100 の原則—気になる子にも指導が通る 110 のメソッド』
  - 『中学校 学級活動ワークシート』
- (以上 学事出版)

- 『中学生の通知表所見欄記入文例—生徒の意欲を引き出す (教育技術 MOOK)』 小学館

他多数





# シンポジウム

# 学校・地域・行政・大学の協同による 教育づくり・まちづくり —今金町「読書と作文のまちづくり」—

中島 光弘（今金町教育長）・小川 ひとみ（読み聞かせサークル）・  
山寺 潤（今金小学校）・鹿内 信善（北海道教育大学）

キーワード：読書，作文，協同，まちづくり，教育づくり

## I.ここから始まるまちづくり



## II.「知のトラスト」の育成

グラウンドワークシステムを取り入れた「まちづくり」活動が、様々なところで行われている。このシステムでは「トラスト」とよばれる専門組織が重要な役割を果たす。トラストは市民・行政・企業のパートナーシップをつくり出し、環境改善によるまちづくりを行っていく。われわれは、グラウンドワークシステムを「読書と作文のまちづくり」のモデルにしている。

今金町では、「読書と作文のまちづくりプロジェクトチーム」を発足させている。このプロジェクトチームには、今金町の教育と文化を動かしている主立ったメンバーが参加している。われわれは、プロジェクトチームを「知のトラスト」に変えていく取り組みを行っている。「知のトラスト」は学校・行政・地域・大学のパートナーシップをつくり出す役割を担う。と同時に、様々なスキルを駆使して「読書と作文のまちづくり」活動を展開していく。現在プロジェクトチームは「知のトラスト」としての機能をもちつつある。経済原理・市場原理に基づかない学校・地域・行政・大学の「協同」による、新しいまちづくり・教育づくりのあり方を提案していく。（文責：鹿内信善）

平成25年度「読書と作文のまち」ワーキングチーム年間計画(案)

事業内容		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月		
ワーキングチーム会議 (必要に応じて、回数増もあり)			第1回 (共有)			第2回 (意見交換)			第3回 (企画立案) (予集反映)			第4回 (効果検証) (次年計画)			
学校	学校図書環境の整備・充実	教科書や指導計画との関連を図りながら可能な範囲での番図作文の取り組みを実践													
	読書と作文のまち 学校と子ども	今金町民センター図書室(司書)と連携し、学校読書環境の整備を実施。(読み聞かせボランティア等)にも協力を頂く													
PTA	研修事業	町内先生方一人ひとりに理解して頂けるよう組織し、学校での「読書と作文」の取り組みの充実を図っていききたい。													
	PTA会議関係	各学校PTA会議等での情報提供や協力依頼、PTA活動支援のためにも連携し、進めたい													
地域	実施事業関係	18～19日 岸田典大 絵本ライブ	2日 よしなが こたけ博隆											28～29日 図書まつり	その他関連事業との連携実施
	社会教育団体等	読み聞かせボランティアによる各学校での実践活動や、各社会教育団体等の読書と作文の実践や参画													
行政	実践事業	19日 勤く公民館 児童	*図書館東岡枝地区運行		1～3日 トリウム パズル	「宿泊体験事業・通学合宿」は時期を調整し実施									
	図書室	2日 学校フック フェスティバル	*新規事業「図書室夜間開室」		特別展示 昭和展		図書室お話し会(毎月第3土曜日)								
	通年事業	幼児(6カ月)対象「ブックスター・J・いまかね絵本普及活動・本のふれあい便(八雲町との連携事業)													
	活動支援	年間を通して、各団体の実践事業等の活動を支援する。(人・物・資金等)													
環境整備	図書と作文の取り組みに 関連する研修機会の提供	総合体育館をはじめ、利用者の多い施設から重点的に図書環境整備を実施する。(その他施設:ひだまり、病院、各温泉等)													
		図書まつり実行委員会で今年度研修機会を計画・実施(内容・日程未定)									30日札幌大学 日本協同 教育学会	渡島・雄山管内図書館員等研修会 下半期2回程度			
		通年で、図書日よりホームページ等を活用した情報発信を実施する。													
取組みの発信・PR等															





# 研究発表

# 積雪寒冷地域における 体力向上を目的とした授業プログラムの有効性の検討 —校種間協同による取り組み—

上家 卓<sup>1</sup>・神林 勲<sup>2</sup>・中道 莉央<sup>2</sup>・石澤 伸弘<sup>2</sup>・森田 憲輝<sup>3</sup>・  
奥田 知靖<sup>3</sup>・高橋 正午<sup>4</sup>・山形 昇平<sup>5</sup>・岩田 悟<sup>5</sup>・朝倉 潤<sup>6</sup>・  
溝口 仁志<sup>7</sup>・榎山 聡<sup>7</sup>・中島 寿宏<sup>8</sup>・志手 典之<sup>3</sup>・新開谷 央<sup>3</sup>

1：北海道教育大学大学院 2：北海道教育大学附属札幌小学校 3：北海道教育大学札幌校  
4：北海道教育大学附属函館中学校 5：北海道教育大学岩見沢校 6：北海道教育大学附属函館小学校  
7：北海道教育大学附属札幌中学校 8：北海道工業大学

キーワード：積雪寒冷期間，校種間協同，体づくり運動，体力，運動有能感

## 1 校種間協同による取り組み

現在、高大連携や小中乗り入れ授業など校種間協同教育が急速に浸透している。大学などの研究者と小、中学校の実践家がともに行うアクション・リサーチも校種間協同教育の一形態と言える。また、先行研究においてもこの様な協同教育が大きな成果をもたらしたとの報告もなされている。ところで、神林ほか(2013)の研究において、12月から3月(以下、積雪寒冷期間とする。)の前後で、成長に伴う向上が確認されない体力項目の存在が明らかにされており(表1)、様々な先行研究においても積雪寒冷期間が児童・生徒の身体に及ぼす影響が報告されている。加えて、全国平均と比較して北海道の子どもの体力は総じて低い傾向にあること(文部科学省, 2011)から、積雪寒冷期間における児童・生徒の体力の向上は北海道の大きな課題と考えられる。しかし、単一校種のみで本課題の解決にあたるには限界がある。そのため、データの分析、授業プログラムの構築および授業実践といった各校種の専門性を活用し、課題解決に取り組む校種間協同が必要不可欠である。そこで、本研究では、表1に示した「子どもを元気にする運動・スポーツの適正実施のための基本方針」(日本学術会議, 2011)における「起案・志向の方向性」の観点を重視し、本学附属学校と連携を取り、「体づくり」運動を帯状の時間(以下、「モジュール学習」とする。)として組み込んだ授業プログラムを積雪寒冷期間に実施した。今回の発表においては、大学、附属学校が協同で実施した授業プログラムの成果の一部を紹介する。

## 2 方法

### (1) 調査対象および調査期間

北海道教育大学附属函館中学校の男女73名を調査対象とした。調査期間は2012年11月から2013年5月であり、全対象者は積雪寒冷期間後の測定において1学年進級した。

表1 子どもにおける運動指針の普及啓発のために必要な考え方

A: 解決すべき課題と達成すべき目的	B: 体力要素	C: 実施内容	D: アプローチ
「何のために運動を実施するのか」	「何の体力要素が必要か」	どの様な活動を、どの程度行わせる必要があるか」	「どのように仕掛けるか」
起案・志向の方向性 →			← 介入評価の方向性

### ① 体格および体力・運動能力の測定

体格は身長、腹囲および体重をそれぞれ測定した。運動能力は文部科学省準拠の新体力テスト 8 種目によって評価を行った。体格および運動能力の測定は積雪寒冷期間前(2012 年 11 月, 以下, 秋季とする)と積雪寒冷期間後(2013 年 5 月, 以下, 春季とする)の 2 回実施した。

### ② 運動有能感

積極的に運動に取り組むためには、運動への内発的動機づけを向上させることが重要である。そこで本研究では、運動への内発的動機づけに関連が深いとされ、「身体的有能さの認知」、「統制感」および「受容感」の 3 因子からなる「運動有能感」(岡沢ほか, 1996)を測定し、本授業プログラムが生徒の運動有能感に及ぼす影響を調査した。調査は運動有能感の推移を詳細に検討するため秋季、積雪期間(2013 年 2 月, 以下, 冬季とする)および春季の 3 回実施した。

### (3) 授業プログラム

教科担当の教員と打ち合わせを行い、積雪寒冷期間に実施された単元である「サッカー」および「バスケットボール」の導入時に「モジュール学習」を組み込んだ。内容はチーム対抗方式を取り、各球技のスキルアップトレーニングを兼ねて行った。また、サッカーは屋外で行う雪中サッカーとし、積雪寒冷期間では困難な長距離を移動する機会の確保を図った。

## 3 結果および考察

積雪寒冷期間前後の運動能力の変化を表 2 に示す。また、全体および男子の運動有能感は「受容感」「運動有能感」の項目において秋季、冬期と比較し春季が有意に高い値を示した。紙面の都合上、結果の詳細および考察は当日の発表で行う。

表2 積雪寒冷期間前後の運動能力の変化

	男子(n=37)			女子(n=36)		
	秋季	春季	t 値	秋季	春季	t 値
上体起こし(回)	26.5±5.6	29.3±5.7	3.9**	21.6±5.1	21.9±5.5	0.5
20mシャトルラン(回)	73.1±23.2	81.5±24.4	3.8**	44.1±20.1	52.1±20.2	5.1**
長座体前屈(cm)	35.1±7.6	39.4±7.4	7.4**	40.9±9.0	43.0±9.3	2.5**
50m走(秒)	8.5±1.0	8.1±0.7	5.5**	9.2±0.8	9.1±0.7	2.0*
反復横とび(回)	48.6±5.1	53.0±6.0	6.4**	43.8±5.9	44.6±7.6	0.8
握力(kg)	27.7±6.3	30.0±7.7	5.0**	22.6±3.9	22.1±4.4	1.6
立ち幅とび(cm)	188.5±17.6	185.3±22.7	1.4	161.3±20.7	158.6±21.5	1.3
ボール投げ(m)	18.8±4.4	20.0±4.5	3.9**	10.4±3.5	10.8±5.7	0.7

※全ての数値は平均値±標準偏差で表わした。

\*\*; $p<0.01$  \*; $p<0.05$

# グループ学習における ポートフォリオ活用に関する一考察 —中学校理科を事例として—

藤井 佑介（福井大学）

木下 慶之（福井大学教育地域科学部附属中学校）

キーワード：グループ学習, ポートフォリオ, 中学理科, 評価, ICT

## 1. はじめに

本研究では中学校理科におけるグループを対象としたポートフォリオの機能と効果に関する考察を行うことを目的とする。

2001年に示された指導要録において、新しい価値観として、自ら学び自ら考える力の評価や、個人内評価など、多面的・多角的な評価が強調されている。さらに教師の授業改善に機能する「指導と評価の一体化」だけでなく、子どもの学びの促進に機能する「学習と評価の一体化」が重要なものになってくる（樋口, 2002）。このような動向に対応するのがポートフォリオ（portfolio）を用いた評価である。ポートフォリオとは、もともと書類や作品をしまっておく折りカバンや紙挟み、書類綴じ込みケースのことである。教育実践におけるポートフォリオは、一人ひとりの子どもの学習過程や成果に関する記録となる資料を比較的長期間にわたり蓄積・整理した入れ物を意味する（藤井, 2003）。よって、ポートフォリオ評価とはポートフォリオづくりを子どもに行わせることによって、子どもの学習に対する自己評価力を育むとともに、教師も子どもの学習と自分の指導をより幅広く、深く評価しようとするアプローチを指す（西岡, 2009）。

ポートフォリオを用いた評価は、その性質から、総合的な学習において活用されることが多く、それに伴う研究も進められている（e.g, Shaklee et al., 1977；高浦, 2000；西岡, 2003）。また、本研究において対象としている理科におけるポートフォリオを用いた評価は「一枚ポートフォリオ」（堀, 2004）を活用した研究が多い（e.g, 橋本・楠本, 2006；笠井, 2010）。

上記のいずれも、ポートフォリオの対象を個人に設定したものである。それはポートフォリオの目的が個人内評価を前提としたものであることが理由として挙げられる。これらの研究や実践が授業や単元、そして生徒・教師の評価に貢献し、学術的な示唆を与えるものであることは言うまでもない。しかし、本研究では、グループを一つの学習体として考える視座から、個人に着目したポートフォリオではなく、グループを対象としたポートフォリオに関する考察を行う。

## 2. 研究方法、対象

研究方法は、グループを対象として作成された実際のポートフォリオと生徒の感想を用いて分析を行った。また、教師（授業者）に対して面接調査を行った。面接調査は半構造的インタビューとし、ポートフォリオから把握できることやグループの評価に関する質問を行った。

研究対象は福井県内の中学校、第2学年である。教科は理科であり、単元名は「化学変化と原子と分子」である。内容は生徒が錬金術師や化学者たちが目指した物質の探求を辿りながら粒子概念を形成していく科学的探求である。この単元の中で、生徒はICT機器を活用した記録（実験の動画等）を用いて、グループ毎に結果の分析や評価を行っている。また、それをポートフォリオとして残している。この学校を対象とした理由は、日常的に協同的な学びに取り組んでいるので、実用性の高いデータの採集ができると考えたためである。また、理科を選んだ理由は、対象学校の理科においてICT機器の活用をしたポートフォリオを積極的に行い、先進的な実践を行っていたからである。各グループに一台ずつiPadが配布されている状態である。

## 3. 結果と考察

ポートフォリオとしてiPadで撮影した画像、教師が模範で行った実験の動画（テルミット反応）、生徒たち自身が行った実験の動画、ホワイトボードにまとめた内容を撮影したもの、紙媒体に記入したもの、といったいくつかが挙げられた。生徒はこれらを活用し、自分自身の実践の振り返りを行っている。試験前にポートフォリオとして残された資料を見直すことで、実験の様子を改めて再認識することができている。以上のことから、実験等のグループの活動を振り返りの時点で動画として見れることは、大変貴重な資料となっていると言える。また、教師もグループの道筋を辿るに当たって、授業内では把握できなかった生徒の様子などを動画で知ることができ、授業や単元自体の反省的な実践へと結びついていったと言える。それを踏まえて評価を行うことで、より真性な評価の実現に接近していると言える。

### 引用・参考文献

井上正明 2005「授業を評価する」高垣マユミ編『授業デザインの最前線』、pp197-199

西岡加名恵 2009「教育評価と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻-授業研究の方法と形態-』学文社、pp117-126

樋口直宏 2002「教育評価」山口満、唐澤勇監修『実践に活かす教育課程論・教育方法論』学事出版、pp125-140

藤井千春 2003「ポートフォリオ評価」山崎英則、片上宗二編『教育用語辞典』ミネルヴァ書房、p486

堀哲夫 2004『学びの意味を育てる理科の教育評価』東洋館出版社



# 協同学習導入に対する高校生の認識と過去経験との関係

## —高校 1 年生に対する質問紙調査から—

石山 信幸（久留米市立南筑高等学校）・安永 悟（久留米大学）

キーワード：班学習の経験の有無，協同学習に対する認識

**問題と目的** 協同学習を導入する際、グループ活動に対する生徒の認識が問題となる。本研究では、入学直後の 1 学期間、数学を中心に協同学習を導入した授業を体験した高校 1 年生に対して、小・中・高で経験したグループ学習の異同や、グループ学習による変化などを問う調査を実施し、グループ学習に対する認識を探索的に検討した。

対象とした高校では協同学習による授業改善を研究テーマとして、2 年前から全校をあげて取り組んでいる。この間、全教員を対象とした研修会を複数回実施し、先進校への視察や、関連する研究会への参加、校内研での検討をくり返している。そのなかで数学への導入が先行しており、数学の授業では協同学習による授業づくりが定着している。

**方法 1. 参加者** 対象とした公立 N 高校の 1 年生は 6 クラス計 242 名であり、そのうち夏期休暇中の課外授業に登録した生徒 149 名が本研究の参加者であった（1 組から 6 組まで、それぞれ 23 名、19 名、31 名、22 名、26 名、28 名、男子 64 名、女子 85 名）。彼らは、入学以来 4 ヶ月間、数学を中心に協同学習に基づく授業を経験した。なお、指導に当たった数学教員 3 名は、それぞれ 3 クラス、2 クラス、1 クラスを担当し、協同による数学授業の計画・実践に協力してあった。

**2. 質問紙** (2 種類) (1) 質問紙 1 (A4 片面 1 枚) 小・中ごとにグループ学習の経験を問う次の項目が含まれていた。「①班(グループ)で学習や作業をした経験はありますか? (毎日・時々・全然)」、「②やって良かったと思いますか? (はい・いいえ+理由の自由記述)」。加えて、「小学校と中学校の班活動の違いは何だったと思いますか?」「小・中学校と高校の班(グループ)学習の違いは何だと感じますか?」「あなたがイメージする(「こうなったらいいな」と考える)協同学習を教えてください」の 3 項目に自由記述で答えさせた。

(2) 質問紙 2 (A4 片面 1 枚) グループ学習を体験することで変化成長を自覚できたかを問う、次の項目が含まれていた。「1-1. 小学校から現在までで、班活動や班学習、グループ学習をやってきて、自分の中で『変わったな』『成長できたな』と思う点があれば教えてください」「1-2. 特にそれができるようになった時期はいつぐらいですか?」「2. 現在、高校が、皆さんに真の学力を身に付けてもらうために全員の先生で、協同学習の研究・実践に取り組んでいることに関して、あなたが思うこと・感想を教えてください」。

**3. 手続き** 調査は 2 回に分けて実施した。両調査とも課外担当者に実施を依頼した。(1) 調査 1 2013 年 7 月 24 日に調査紙 1 を行った。参加者は 131 名であった。(2) 調査 2 同 8 月 23 日に調査紙 2 を行った。参加者は 108 名であった。

**結果と考察 (1) 経験頻度** 想起された頻度には差があるが、全ての小学校と中学校でグループ学習が導入されている。なお、同じ学校出身であっても経験頻度や評価が異なっており、グループ学習の活用については学校内

にも温度差があると推測される。

(2) **評価** 校種にかかわらず、グループ学習に対する評価は良好である。肯定的な理由として、小・中とも「学び合い」が最も多い。特に中学校では「学び合い」が高く評価されている。一方、小学生では「友人（例：友達ができた）」や「楽しさ」が高く評価される傾向にある。否

定的評価として、小学校では「効率（例：一人でもできる。意味がなかった）」が多く、中学校は「私語」が主な原因としてあげられている。

(3) **自己の変化時期とその内容** グループ学習を通して変化成長を自覚した時期としては中学校が最も多く、高校が続いた。小学校は少なかった。中学校と答えた生徒は「思考・理解・集中」の変化を上げた割合が多く、高校と答えた生徒は「発言・参加」をあげた割合が多いことが特徴的である。

(4) **高校の取組** ほとんどの生徒が高校の取組を肯定的に評価していた。そのうち、19名が協同学習に取り組む教師集団を高く評価しており、それに応じて生徒自身も努力したいという意思表示も見受けられた（例：先生方も努力してもらっているので、私たち生徒も勉強に今までよりも力を入れていきたいです）。一方、高校の取組を評価しながらも、改善点を指摘した生徒が25名いた。その主な内容は、小・中学校における否定的評価の項目と通じるものとして、①授業に関係ない内容を話すこと（私語）、②協同学習の効果を疑問視しているもの（効率）、③全員が積極的に参加できる環境のさらなる工夫をもとめるもの（不公平）などの意見が多かった。また、高校の実態を指摘するものとして④他の教科への導入希望、⑤協同学習の時間の増加希望、⑥個人による思考時間の充実希望などの意見も見られた。

今回の調査は、課外授業に参加した生徒のみを対象とした調査であった。今後、相対的に勉学に興味を持っていないと思われる課外に参加しなかった生徒に対する調査も行い、生徒全体の実態を把握し、高校における協同学習の導入と実践の方法について検討を加える。

表1. 小・中学校でのグループ学習の経験頻度と評価 (n=131)

校種	経験頻度			評価		
	毎日	時々	全然	良かった	良くなかった	未記入
小学校	18(14)	106(81)	7(5)	110(84)	16(12)	5(4)
中学校	28(21)	99(76)	4(3)	118(90)	11(8)	2(2)

(注) 数字は人数、括弧内は割合 (%)

表2. 小・中学校でのグループ学習の評価とその理由 (複数回答あり)

	理由	肯定的(良かった)							否定的(良くなかった)				
		学び合い	交流	協力	楽しさ	友人	その他	人数	効率	私語	不公平	その他	人数
小学校	n	39	16	10	20	24	14	110	5	2	2	7	16
	%	35	15	9	18	22	13		31	13	13	44	
中学校	n	78	18	6	13	4	8	118	2	6	0	3	11
	%	66	15	5	11	3	7		18	55	0	27	

表3. グループ学習による自己変化の時期と内容

変化時期	n	発言・参加	傾聴	思考・理解 集中	その他
高校	36	17(47)	6(17)	7(19)	6(17)
中学校	50	19(38)	7(14)	18(36)	6(12)
小学校	8	3(38)	2(25)	1(13)	2(25)
未確定	7	2(29)	1(13)	2(29)	2(29)
変化なし	7	0(0)	0(0)	0(0)	7(100)

(注) 数字は人数、括弧内は割合 (%)

# 物理を問題解決型の集団思考で理解する試み —教育困難高校における物理基礎—

中村 陽明（三重県立桑名北高等学校）

キーワード：教育困難校、物理基礎、4人1組による学習、学び合い

## 研究の目的

本校は10年前大きな荒れを経験し、授業はほとんど成立しなくなった。そこで、7年前からゼロ・トレランス方式によって授業規律を徹底させたところ、比較的落ち着いた状況で授業が行われるようになった。その一方で、本校を優秀な成績で卒業して就職した卒業生が早期に退職してしまう事例など新たな問題が目立ってきた。その退職の主な理由は、卒業生が仕事上のことについて上司に「分かりません。教えてください」と訴えることができないなど、状況に応じた円滑なコミュニケーションがとれず、上司や同僚との信頼関係が築けない所にあった。教科書の内容をプリントの空欄に穴埋めするという、いわば誰にでもできる作業を、これまでは授業の中心に据えてきた。しかし、このような授業では社会に出て通用する人材を育成することができない。こうして本校の喫緊の課題となったのが、日々の授業の質の向上である。

また、特別支援が必要と考えられる生徒もクラスで2割前後在籍するなど個々の能力差は著しい。昨年度から「物理基礎」が1年生で必須科目となった。そこで、物理が分かる生徒を増やすために、一斉授業の座席でなく、分かる生徒が周りの生徒に教えることができるコの字型座席を導入し、学び合う学習を試みた。

本研究の目的は、「物理基礎」の授業にコの字型座席、4人1組のグループ型座席を導入し、学習課題も改善した場合に、生徒の学びにどのような変化が生じるかを分析することを通して、教育困難高校においてコの字型座席、4人1組の座席の導入を契機に、一斉授業から学び合い重視に授業の方向を転じることに、どのような教育上の意義があるかを具体的に明らかにすることである。

## 研究の方法

授業概要：「物理基礎」の毎回の授業で、前半は一斉型授業の座席のまま復習用の小テストを実施し、次回の小テスト問題の調べ学習を行った。後半をコの字型座席（9月以降はグループ型座席）にし、次回小テストになる問題演習とその問題に関連したマックス問題（高度な応用問題）についてお互いに学び合うように指導した。

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

調査期間：2012年4月17日から2月22日

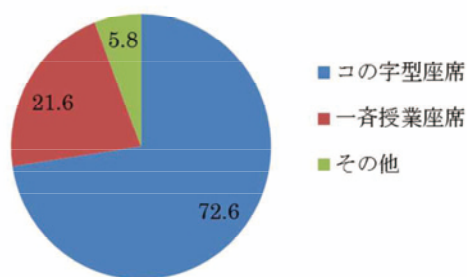
調査方法：

- 1) 授業アンケートによって授業に関する満足度等を調査する。
- 2) 定期考査の各問題の得点率から、学習内容別の習熟状況を測定する。

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

4) 2月19日、単元『仕事とエネルギー』の「力学的エネルギーの保存」（全7時間中第6時）の授業の様子をビデオ撮影とICレコーダーで記録し、どのような相互交渉が行われたかを発言記録にもとづいて具体的に分析する。

## 結果と考察



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

9月以降の4人1組のグループ型座席もほぼ同様の結果が得られた。一方で、特別支援が必要だと思われる生徒で学び合いが苦手だと訴える生徒がいた。理由はコミュニケーションをとるのが得意でなく、話をしなければならないというのが苦しいとのことだった。また、生徒の授業アンケートには、「相談して分かるって気持ちのいいことだし、やってみてよかったと思います。でもなんだか恥ずかしいです」という内容の記述が比較的多かった(全回答数235人中158人)。自分が分からない事に対して、恥ずかしさがあるものの、他者と相互交流することで向上を目指す姿勢がうまれていることが分かる。さらにグループ型座席にしたことで、お互いで相談作用をしながらの演習が増えたことで、知識伝達型の一斉授業から、生徒同士の相互作用を重視する授業に切り替えたことで、閉ざされた個人だけの学びから、他者に向かって開かれた学びへと変化し、将来における社会参画に向けて役立つものに近づいていると考える。

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

## 今後の課題

生徒のアンケートの結果から、「学び合いをした方が普段発表しない人も自分の意見を言うことができるから」の一方で、「生徒同士だと、答えが正しいのかが不安にある」もあった。グループでの演習により、言語活動が活性化されていることが伺えるが、新たな課題も見えてきたことも事実である。今後、集団思考としてのレベルをどのようにして向上していくかを検討していきたい。



# 不登校回復期の高校生を対象にした協同学習

杉田 郁代（比治山大学）

キーワード：協同学習，不登校回復期，学校適応感

## 1. 問題と目的

本研究は、不登校経験を持つ高校生を対象とし、不登校回復期の学校適応に関する特性について心理学的観点から検討し、学校適応を持続的させ無事に高等学校を卒業させるための取組として、「協同学習」を導入し、学習集団を用いて学習支援を行う。不登校経験を持つ生徒を対象にするため、生徒指導上の配慮が必要な生徒に通用する協同学習モデルを検討し、提言することが本研究の目的である。

これまで、通信制高校（サポート高含む）等で行われる不登校回復期にある生徒への学習支援モデルが、個に焦点を当てた個別支援的な関わりやカウンセリングが中心となり、集団における学習支援体制は殆ど確立されていないことが大きな課題であると考えられる。そこで、本研究では、不登校回復期の高校生を対象とした協同学習を用いた学習支援の効果について検証したい。

## 2. 方法

### （1）調査対象者

2010年度入学者に入学した通信制高校に通学する高校生1年生（全て新入学者のみに限定した）2010年度110名が対象である。

### （2）調査手続き

①調査内容 6領域学校適応感尺度(ASSESS)（石井・井上他，2009）を使用し調査を行った。ASSESSは、「生活満足感」（5項目）、「教師サポート因子」（5項目）、「友人サポート因子」（5項目）、「非侵害的關係」（5項目）、「向社会的スキル」（5項目）、「学習的適応」（5項目）の6因子で構成されている。解答は、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で、生徒一人一人の変化を捉えるために、学籍番号と生徒氏名を記入する形式で行った。②配布・回収方法：年間2回実施し、教育課程外の時間に配布してもらい、その場で回収した。③調査時期は、平成22年度～24年度の3ケ年にわたって、調査を行った。④結果の処理方法：学校適応感尺度（ASSESE）のCDROMに入力し、個別と学級集団別の調査データ処理を行った。次に、そこから抽出した個人別の各因子総得点数を基に、SPSS17.0（SPSS）によって行い、 $p<0.05$ を統計学的有意とした。

### （3）介入方法

通信制高校の中の技能連携校に通学する全日型と呼ばれる週5日通学するタイプの学校

において、全クラスを対象として介入した。本研究では、平成 22 年度に入学した高校 1 年生を対象に調査を行った。理由は、中学校時代に協同学習経験を持たない可能性が高いと考え対象とした。この学校の入学者の 7 割以上が、何らかの理由で中学校時代に不登校を経験している。そのことから、不登校回復期とした。①方法：全ての授業において、週 1 回以上の頻度で授業内において、協同学習を実施した。その学校に勤務する教科を持つ教員を対象に、年間 3 回以上の協同学習と学校適応、学校カウンセリングに関わり研修を行い、教員間で協同学習のスキルの高低が生じないように研修を行った。②協同学習の手法：技法シーク=ペア=シェアとラウンド=ロビンを用いた討議に加えて、ペア・リーディングやペア・チェック、ペア・テスト等を授業の中で用いた。③教師の配慮：生徒の授業中のソーシャルスキルを向上させるために、意識的にソーシャルスキルに関わる具体的な対人行動を生徒に聴覚的と視覚的に指示を出した。

### 3. 結果と考察

10 ヶ月間にわたって、協同学習を継続的に実施したことにより、「友人サポート」と「対人的適応」の 2 つの因子にその効果が見られた。本研究では、高校入学前の中学校時代に不登校経験を持ち、学校や対人的な側面において配慮が必要であると考え、実施にあたっては担任および教科担当教員と綿密な打ち合わせを行ってきた。特に、発達障害を抱える生徒と緘黙傾向の生徒対応に関しては、臨床心理士による事前の状況把握等を行ってきた。

「対人的適応」が有意に向上したことは、協同学習によって他者と関わる回数を授業内において繰り返し回数を重ねてきたこと結果ではないだろうか。合わせて「友人サポート」が、有意傾向ではあるが向上していることから、生徒間の関係において関わり方の手法を獲得し、他者への関わり方が向上したと言えるのではないだろうか。

しかしながら、その他の面については有意な結果が得られなかったことから、さらに学習方法や形態について再考する必要があると考える。

Table1.平成 22 年度調査の分析結果

因子	1 回目 (介入前)	2 回目 (介入後)	t 値
	5 月上旬実施	2 月上旬実施	
生活満足感	3.187	3.124	.499
教師サポート	3.322	3.253	.620
友人サポート	3.311	3.44	1.2*
向社会的スキル	3.282	3.151	1.8
侵害的關係	2.147	2.164	.13
学習的適応	2.676	2.164	4.12
対人的適応	2.787	2.793	.09**

\*\* :  $p < 0.01$  \* $p < 0.1$

本研究は科学研究費補助金(基盤研究C)課題番号 22531044 の研究の一部である。

# 昼間定時制高校における「教師の協同」の実証的研究 —インタビューに現れた教師の授業観の変化を中心に—

高旗 浩志（岡山大学教師教育開発センター）

キーワード：昼間定時制高校，協同学習，授業観，授業改善，教師の協同

## はじめに

本研究は、協同学習の理念と技法を採り入れた授業改善に取り組む昼間定時制高校を対象に、その可能性と限界を含めた検証を行うものである。かつて勤労青少年の学習機会を保障していた定時制高校は、今日、多様な学習歴と学習ニーズをもつ生徒を包摂し、その人間形成や学力保障を担う場として自らを再定義している。この変化は同時に、定時制高校が自らの授業をめぐる組織的実践力や内発的改善力を主体的に向上させることを求めている。学校の自律的な組織改善を支える5つの要素（課題設定、組織体制の構築、時間確保、意欲喚起、成果検証）に注目し、個々の教師の授業改善と、これを組織の実践知へと編み上げる「教師の協同」の必要と困難とを、学校現場の実態に即して明らかにしたい。特に本発表では、教師へのインタビュー調査から得られた授業観の変化に注目する。

## 「授業改善の場」としての定時制高校

定時制高校は、教師に抜本的な授業改善の機会を与える場である。なぜなら、多様な学習歴や学習ニーズをもち、一般的かつ学校的な一斉授業形式を受け入れにくい生徒を前に、こうした生徒が育ち得る「教育の論理」を個々の教師が創造的に見出し、これに基づく人間形成と学力保障を果たす授業改善が必要だからである。このように「教師の授業改善の場」として定時制高校に注目している点が、先行研究と大きく異なる。先行研究の多くは「生徒」に視点を置いているからである。いっぽう、定時制高校の現場では、社会状況に主体的に応じたミッションの再定義（魅力づくり・特色づくり）に努める一方、生徒の質的多様化に伴う教育困難という現実、自らを「全日制高校の受け皿・セイフティネット」と捉えざるを得ない「揺らぎ」を抱えている。しかし、定時制高校を高校間格差構造の底辺に位置付けたり、そこに集う生徒に焦点を当てるだけでは見えてこない現実がある（城所・酒井 2006）。そのひとつが「教育困難を抱える定時制高校は、教師に抜本的な授業改善の機会を与えている」という「事実」である。この現実、丁寧に寄り添い、教師集団の自発的・組織的な授業改善の過程を捉え、個々の教師の指導観、生徒観、並びに授業スタイルの変容にまで踏み込み、その成果と課題を明らかにしたい。



## K高校の概要

K高校が所在する〇県K市は、県南部の中央に位置し、2013年現在、人口約50万人を擁する中核市である。地元の繊維産業の発達を背景に、昭和23年4月、地場産業の人材育成と勤労青少年の育成を目的として創設された。今年が開校65年の節目に当たる。創立当初は商業科、農業科、家庭科併設の組合立高校であったが、その後、数回の名称変更を経て昭和45年に現校名となり、普通科と商業科が設置された。当初、普通科は勤労青少年の勤務実態に合わせて昼間二部制を採用していたが、平成元年の地場産業の衰退と生徒数減少のために昼間一部制となり、さらに平成4年から3年修業制を導入している。本研究の対象は、主に昼間部である。

## 学習集団形成度調査の結果ならびにこれまでの授業観察から

発表者はこれまでに、K高校の生徒を対象とした「学習集団形成度調査」を実施した。その結果を間に挟んだK高校教員へのインタビューから次のような知見を得ている。①K高校の生徒たちは一斉授業形式への忌避感情が強いにもかかわらず、同時に非常に強い依存傾向も示している。②K高校の教師は、「生徒がついて来られるように配慮」して学習課題の難易度を下げ、板書の転記やワークシートの穴埋め等が中心の一斉授業をすることが多い。③それ故に教師の指示と規制が先行しやすく、結果として生徒を「おとなしく教えられる客体」へと追い込みがちになっている。④しかし、授業規律を維持するためには、このような措置が「必要悪ではあるが必要不可欠である」と、教師自身が消極的に正当化している。⑤にもかかわらず、実際には逸脱的な行動をしたり、授業に無関心を決め込んだりする生徒が少なくなく、必ずしも授業規律が保てているわけではない。⑥こうしたサイクルが「悪循環」であることをK高校の教師は強く認識しており、そのことが「協同学習の理念と技法を採り入れた授業改善と学校改善」を求める動機となっていた。

しかし、協同学習に対する中等教育教員の懐疑や忌避感は、一般には非常に根強いものがあり（高旗他 2010）、K高校もその例外ではない。そこでK高校でも、まず一部の教師が協同学習の手法を授業に採り入れ、その結果を全教員に還元するスタイルから始めており、必ずしも全教員間の合意が育っていたとは言えなかった。しかも、ここで言う「一部の教師による協同学習の手法の導入」とは、「コの字型の座席配置」「3～4人の小集団編成」「机と椅子の脚にテニスボールを嵌める」等の外形的技法に止まっていた。そのため、一斉授業形式の時よりも授業規律を保てず、また授業の進行に支障を来すことも多かった。

「生徒指導困難校において、協同学習による授業改善が学校改善に繋がった」という他校の事例は、一般に「即効性の幻想」を伴って受けとめられやすい。それ故に、かえってこのような言説が、K高校の授業改善を妨げていたと言える。このような問題把握から、本発表では、K高校でのフィールドワークならびに教師へのインタビューに基づき、学校の自律的な組織改善を支える5つの要素（課題設定、組織体制の構築、時間確保、意欲喚起、成果検証）に注目し、授業改善に焦点を当てた教師の授業観の変化を明らかにしたい。

# 協同学習の導入が学習意欲に及ぼす効果に関する検討

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，相互作用

## 【問題と目的】

学力観や学習観が変化する中で、協同学習が注目され、多くの学校で取り組みがはじまっている。協同学習の有効性については、数多くの先行研究によって実証的に検証されている（Johnsonら，2010）が、日本において協同学習が学習意欲に及ぼす効果を心理学的に検討した研究は希少である。そこで、協同学習が学習意欲に及ぼす効果を検討することを本研究の目的とした。また、協同学習の学習意欲に対する効果をより明らかにするために、授業における児童同士の相互作用と学習意欲との関連についても検討することとした。

## 【方法】

調査対象 大阪市内の公立小学校6年生72名（男子33名，女子39名）。

調査時期 2012年11月上旬に事前調査を実施。それより，1ヶ月にわたって全ての教科において協同学習を取り入れ，12月上旬に事後調査を実施した。

質問紙 調査は，小学校の授業内で一斉の調査が実施された。

学習意欲尺度：真田ら（2013）が作成した学習意欲尺度を使用する。「自律的学習行動」，「積極的関与行動」，「授業に対する自我関与」，「学習効力感」の4因子からなる22項目で構成されている。「よくあてはまる（4点）」，「かなりあてはまる（3点）」，「すこしあてはまる（2点）」，「あてはまらない（1点）」の4件法によって回答が求められた。

相互作用尺度：牧野ら（2009）が作成したものを使用した。この尺度は，「情緒的相互作用」，「機能的相互作用」の2因子9項目で構成されている。「よくあてはまる（4点）」，「かなりあてはまる（3点）」，「すこしあてはまる（2点）」，「あてはまらない（1点）」の4件法によって回答が求められた。

実施した授業モデル Johnson & JohnsonのCooperative Learningの5条件，i. 相互協力関係，ii. 対面的積極的相互作用，iii. 個人の責任，iv. 対人技能の適切な奨励・訓練・使用，v. グループの改善手続きを満たす授業を計画し，実施した。単元の場面によっては，対面的な協同場面を実施しにくい授業があることから，平均して1授業時間あたり5分間以上は机を向かい合わせにするなどして，協同的な学習場面を設定するようにした。

## 【結果と考察】

はじめに，学習意欲尺度の総得点と下位尺度得点に対し，協同学習導入前と導入後で対応のある $t$ 検定を行った。その結果，学習意欲総得点と3つの下位尺度得点において，有

意な差がみられた（学習意欲総得点  $t(71)=4.07, p<.001$ ，積極的関与行動  $t(71)=3.88, p<.001$ ，授業に対する自我関与  $t(71)=4.33, p<.001$ ，学習効力感  $t(71)=3.12, p<.01$ ）（Figure1）。次に相互作用尺度の総得点と下位尺度得点に対し，対応のある  $t$  検定を行ったところ，相互作用総得点に有意な差（ $t(71)=2.00, p<.05$ ）が，機能的相互作用に有意傾向（ $t(71)=3.88, p<.10$ ）がみられた。

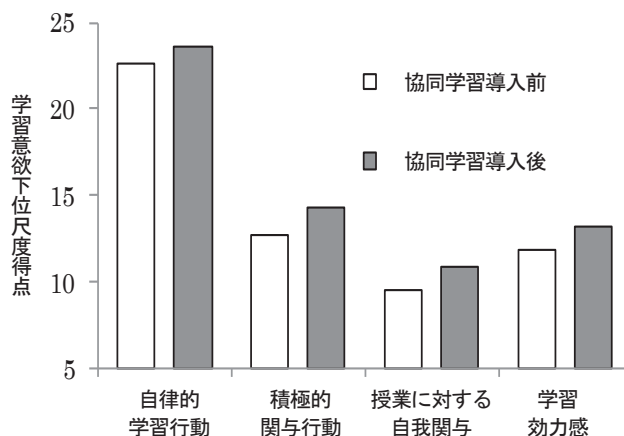


Figure1 学習意欲下位尺度の協同学習導入前後における平均値の比較

さらに，学習意欲尺度・相互作用尺度の全体得点と下位尺度得点を算出し，協同学習導入前と導入後の点数の差を求め，それぞれの差の相関を求めた。その結果，協同学習導入後の得点が有意に高かった2因子と相互作用尺度の下位尺度である機能的相互作用が有意な相関を示していた（Table1）。

本研究では，協同学習導入後の方が，導入前に比べ学習意欲総得点が有意に高かった。この結果は，積極的な協力関

	学習意欲 総得点差	自律的 学習行動差	積極的 関与行動差	授業に対する 自我関与差	学習 効力感差
相互作用総得点差	.34**	n. s.	.32**	.35**	.21 <sup>†</sup>
機能的相互作用差	.35**	.22 <sup>†</sup>	.34**	.36**	.21 <sup>†</sup>
情緒的相互作用差	.23 <sup>†</sup>	n. s.	.21 <sup>†</sup>	.23 <sup>†</sup>	n. s.

\*\*  $p<.01$ , <sup>†</sup>  $p<.10$

係は相互作用を生み，自分自身の学習への関わりを深め，学びへの意欲を高めるとした Johnsonら（2010）の見解を支持するものといえる。学習意欲の下位尺度のなかでは，積極的学習関与と授業に対する自我関与が協同学習導入前と比較して導入後の方が有意に高く，これらの因子の協同学習導入前と導入後の得点の差は，相互作用の下位尺度である機能的相互作用得点の差と相関していた。これらのことから，協同学習の枠組みの中で言語的な相互交流が活発になり言語活動が充実した結果，授業への自我関与が高まるとともに，積極的な関与行動として学習意欲が態度面にあらわれたということが考えられる。本研究から，協同学習の導入によって相互作用が促進され，学習意欲が高まる可能性が示唆された。

#### 参考文献

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. 2002 CIRCLES OF LEARNING : Cooperation in the Classroom (5th Edition) Interaction Book Company, Edina, MN 石田祐久・梅原巳代子（訳） 学習の輪 —学び合いの協同教育入門— 2010 二瓶社
- 真田穰人・佐々木聡・浅川潔司 2013 学習意欲に関する研究 日本教育心理学会第 55 回大会発表論文集
- 牧野誉・神山貴弥 2009 協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

# 教育実習における協同学習の広がり

喜岡 淳治（成蹊大学）

キーワード：共有意識，学習における線引き，プレゼンテーション，話す－聞く姿勢

## 1 学んだ内容の共有意識

教育実習では、学生は子どもたちと出会う前から早めに与えられた教材について授業の準備をしようと心掛けることが多い。そうして、少しでもわかりやすい学習指導案を作成しようと努力する。子どもたちが教材から何を学ぶのかについて計画を立て、考察していく。何通りもの教材解釈を行い、教材が理解しやすいように研究を進めて、多くの方法を模索する。これらを学習指導案に盛り込んで、忠実に研究授業を行おうとする。

最近、研究授業の中で見られることは、授業の後半部分で、子どもたちが学んだことをクラス全体で共有しようという時間を学習指導案の中に明記し、それを全体で学びの総体として実践しようという動きである。これは、実習校の指導の教員から事前指導を受けてそのような時間配分を取っている。学習指導案が確定するときには、子どもたちが共にどのようなことを学んだのかについて、お互いに発表し合い、共有し合おうという時間が含まれているのである。

ここでは、教育実習の研究授業で観察した学びの共有時間に基づいて、その在り方について検討する。

## 2 個人による学習と協同による学習との線引き

実際の教育実習の研究授業において、子どもたちが個人として学ぶ時間と、その学んだ内容を数人の仲間と協同で共有する時間を線引きして分け、子どもたち自身もそれらを意識して明確に分けて学習していることが増えてきた。

最初に、教員が与えた課題について、まず個人で考える。それから、仲間と共有し合う。

あえて言うならば、机の配置なども個人による学習と協同で学ぶ学習のときには、明らかに変えた方がよい。実習生のなかには 50 分の間に机の移動に時間を取られることに難色を示し、個人学習から協同学習に移行するときには、机の移動を行うが、最後になって教員が子どもたちにまとめの説明を行う場面に至ったときに、机の配置を元に戻すことをせずに授業を継続していることが多い。

## 3 協同学習における、グループ発表用テクニック

教育実習に行くと、グループを 4 人以下で組んで、グループ間での話し合いを活発にするように促すところが多くなっている。4 人というのは、2 人ずつペアになり、その話し合いの交換をし合うという意味で最も協同の充実感が味わえる数字だと考える。

そこで話し合われた内容を、クラス全体に公表するときには、その発表方法や準備の仕方



がバラエティーに富んでいてユニークである。一例を挙げる。

一つめ。先ず班員で話し合う。ラウンド＝ロビンという、協同学習におけるオーソドックスな方法である。協同学習のルールに則し、課題について順番に自身の意見を述べる。他人の考えについては、「付箋紙」を用いて他者に対して順番にアドバイスをを行う。それを指定された人間が最終的にまとめて全体発表する。

二つめ。班毎に発表用の小黒板、模造紙、iPadなどを渡し、それに書かせて前の黒板に張らせたり、全体発表をさせたりする。この方法には役割分担がある。小黒板、模造紙、iPadなどへの書き方が上手な子ども、発表することが得意な口が達者な子ども、基礎となるアイデアを出すことを得意とする子ども、横から覗きこんで周囲から様々なアドバイスができる子ども、最終チェックをすることが可能な子どもなど、子どもたちの様子を観察していると、役割をもって自分の担当をこなしている。

グループに対して、口頭だけではなく、小黒板のような物が与えられ、プレゼンテーションをすることを求められると、それをどのように活用するかについて話し合い、それぞれの分担が決められる。子どもたちがそれぞれの得意分野を心得ており、その分野において最善を尽くしている。

三つめ。発表者の役割の獲得競争になるように仕向ける方法を取る。発表することは、非常に目立つ役割なので、授業見学に来ている人が多いと、その人たちにも向けて自分たちのグループが考えたことを発表できる面白さが増す。このようにして、発表者という役割をめぐる競争をさせる。全員参加という精神よりも、みんなが是非とも参加したいという気持ちになるところまで、徹底的に指導を行う。

教育実習に行くと、それぞれの学校によってさまざまな方法を工夫している。より楽しく、子どもたちが全員参加できるように組立てていることが理解できるだろう。

#### 4 グループの発表が上手になることによって、それを聞く姿勢も上達

発表が工夫されることによって、それに惹きつけられてそれを聞く姿勢が上達する。また、他人の発表をよく聞いているので、他のグループと同じことを言わずに、自分たち独自の発表をしようと心掛ける。だからこそ、さらにその内容に聞く人たちは耳を傾けることになる。各グループの発表が、特色のある独自性の高いものになるので、聞く価値が高まり、子どもたちにとっても聞いて意味のあることとなり、お互いに発展要素が高まる。

このようにして、「話す－聞く」という分野においても、子どもたちの能力は向上する。

#### 5 教育実習訪問から推察する学校全体の協同学習の広がり

毎年二十数校の学校を教育実習で訪問する。協同学習に類似した方法を導入することによって、クラス全員の子どもたちの能力が上がるのか、学級全体の子どもたちが生き生きと活動する姿が見られるようになったのか、何らかの成果が得られていることをきく。この動きとともに、教育実習生の力が付くことも願っている。

# 構成主義パラダイムと Hope Study を用いた情意面の考察 －商業教育の特徴と特異性に着目して－

目時 修（千葉県立千葉聾学校）

キーワード：職業教育，商業教育，構成主義，Hope Study，聴覚障害

## 1 はじめに

近年の学校現場では、キャリア教育や職業教育の重要性の認識により、インターンシップや職場体験が盛んに実施されている。しかし、このことで十分な職業観の醸成や職業能力の育成に結びついているかの検証と改善の検討が十分になされているか疑問がある。職業学科のうち商業科は、とりわけ産業界との関係性が強い存在と認識され、戦後の一定の時期において、産業界の要請に応えるように即戦力を養成し企業に送り出す教育機関として産業界及び社会で認識されていた。

本稿は、職業教育のひとつである商業教育の特徴や特異性について検討を加えることが目的である。教育目的が多様になってきた現在、これらの検討を行うにあたり、単なる知識量ではなく問題解決能力や批判的思考力の獲得、学校や友人との親和度の変化に着目すべきである。これにより、商業教育の成果だけでなくすべての教育の成果について可視化できる。これらの点に関する検討は喫緊の課題であるが、現在のところ先行研究として散見できない現状である。この可視化に向けた検討手法の一つとして、EdVisions 型 PBL (Project-Based Learning) を開発したメンバーが、同様の事情を抱えながら開発した「Hope Study (ホープ尺度)」に注目し、それを援用して生徒相互や教師との関係性を情意の側面に焦点を絞って比較と検討を加えた。

## 2 問題の背景

学校や社会は、子どもたちが持てる力を活用して将来の進路や社会とのかかわり方を考えることができる場でなければならない。大切なのは、本人が学びたいと思っていることに、私たちがどれだけ対応し協同作業として発展させられるかである。個々の生徒と周囲の他者（教師・地域）が一緒になって、学びたいことを探求し発展させながら、より完成度の高いところへ創り上げることへ周囲がどれだけ協同できるかに尽きる。そもそも商業教育は、協同作業に基づいた「学び」を教育（教科）内容に内在させていた。このような教育内容が、カリキュラムに反映されつつ受け継がれ職業教育として定着した。そして、現実の社会と結びついた実体験に基づいた学びは、普通教育にはない商業教育の大きな特徴として認識されるようになった。この大きな特徴こそが時代や社会の変化、生徒個人の変容に対して敏感に反応する構成主義パラダイムの考え方そのものである。

### 3 構成主義パラダイムと商業教育の関係

現在の商業高校は多くの教育上の困難を抱え、著しい機能不全に陥っている。その機能不全の要因として以下の四つをあげることができる。第一の要因は生徒の基礎学力の低下である。第二に商業教育をめぐる社会・経済情勢の変化、とりわけIT化とサービス経済化の進展である。第三に昨今の急速な技術革新と進展がもたらした労働内容及び労働組織の転換による、企業の場合当たりの教育内容の要請である。第四として大学進学率の低迷や就業職種と学習内容のミスマッチの拡大である。

筆者は、商業教育を「社会や将来の職業とのつながりを明確に意図した教育」とであると捉えている。筆者が考える商業教育の特徴は、資格取得と進路指導の2つに集約できる。

### 4 Hope Study による検証

本稿は商業科と普通科に在籍する高校生の「自律」「ホープ」について比較・検討する。

- ①自律(あなたは、なぜ学校での学習をするのか、その理由を教えてください。)
- ②ホープ(あなたは、どのように学習に取り組んでいるのか、その様子を教えてください。)

質問	普通科						商業科					
	1次	2次	3次	1次	2次	3次	1次	2次	3次	1次	2次	3次
1 自分で学ぶべきと考えているから。	2.9	2.1	2.1	2.2	2.0	2.1	2.6	2.9	2.9	2.9	2.7	2.9
2 授業に集中できなかったから。	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
3 志だろに譲りたから。	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
4 その学習や進路が面白くないから。	2.8	2.5	2.4	2.5	2.4	2.9	2.1	2.4	2.3	2.3	2.2	2.1
5 しゅがやめたい。自分の将来に不安があるから。	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
6 しゅがやめたい。自分の将来に不安があるから。	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
7 しゅがやめたい。自分に自信がないから。	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
8 しゅがやめたい。自分に自信がないから。	2.9	2.8	2.7	2.7	2.8	2.8	2.5	2.4	2.4	2.5	2.5	2.5
9 しゅがやめたい。自分に自信がないから。	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9

質問	普通科						商業科					
	1次	2次	3次	1次	2次	3次	1次	2次	3次	1次	2次	3次
1 困った時は、解決方法をたくさん考えよかした。	2.9	2.8	2.9	2.9	2.8	2.9	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1
2 黙り込んでいた時は、努力も試してみよう。	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
3 黙り込んでいた時は、いつも黙っていると感じていた。	2.7	2.7	2.6	2.8	2.5	2.8	2.5	2.8	2.5	2.6	2.7	2.6
4 黙り込んでいた時は、家に解決方法をさがしていた。	2.4	2.4	2.5	2.5	2.5	2.1	2.3	2.4	2.4	2.2	2.9	2.9
5 困った時は、周りの先生や友達に話を聞いてみることにした。	2.4	2.2	2.0	2.0	2.0	2.2	2.1	2.9	2.2	2.1	2.2	△
6 困った時は、自分自身で考えてみることにした。	2.5	2.9	2.8	2.8	2.8	2.9	2.2	2.4	2.8	2.4	2.5	2.7
7 その学習や進路が面白くないから。	2.1	2.0	2.0	2.1	2.2	2.1	△	△	△	2.0	2.1	△
8 黙り込んでいた時は、いつも黙っている。	2.5	2.5	2.5	2.4	2.4	2.7	2.5	2.4	2.4	2.4	2.7	2.7

### 5 まとめにかえて

本稿で明らかになったおもな知見は、以下の3点である。

- ①自律の質問項目全般においては、際立った普通科と商業科の差異は見られない。
- ②ホープでは2つについて商業科のみ際立った高スコアである。また、全体的に商業科のスコアが、普通科より高くポジティブ傾向にある。
- ③職業教育を経ないキャリア教育は、「自己実現アノミー」を昂進させている。

筆者は、通常の高校と同様の教科教育やキャリア教育を実施している聾(聴覚特別支援)学校高等部の生徒であっても、本稿で明らかになった知見と同様の傾向を示すのか関心がある。なぜなら聾(聴覚特別支援)学校の授業は、生徒個々の障害程度が様々なことから、一斉授業よりも協同して学び合うことに重点が置かれているからである。生徒が学校から職業社会や大学へ意欲的にトランジションするためには、生徒の中に隠れている能力を生徒自身が引き出し、学ぶことの楽しさに気づくことが必要である。このことは、普通高校・商業高校・聾(聴覚特別支援)学校等のすべての生徒にあてはまることである。そして、教育として積極的に取り組むためには、道具としての商業教育に代表される職業教育や場における生徒と教師の関係性や生徒の情意面について、実証的な研究を進めることが今後必要である。

# 生きる力の実質化を図る防災教育プログラムの開発 — 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：生きる力、防災教育、体験活動、青少年教育施設、協同教育

## 1. 研究目的

東日本大震災以降、防災教育に国民的な関心が集まっている。文科省は、防災キャンプ推進事業として、災害や被災時の対応等の理解、学校等を避難所とした生活体験などを行い、防災教育の観点に立った青少年の体験活動を推進している。また、新学習指導要領において、学校教育における自然体験活動など各種体験活動の充実が求められている。特に小学校段階においては、1週間程度の集団宿泊体験活動が奨励されている。

本研究では、生きる力の実質化を図る防災教育の構築を目指し、青少年教育施設における実践・調査研究から、防災教育の観点に立った青少年集団宿泊体験活動の効果的なプログラム開発を目的とする。

## 2. 研究方法

### （1）研究対象

平成24年度北海道立足寄少年自然の家主催事業「こども防災自然塾」に参加した25名の小中学生を対象として調査を行った。

### （2）生きる力の測定

生きる力の測定には、国立青少年教育振興機構が開発した、「IKR 評定用紙（簡易版）」を用い、事業の事前と事後に、14の能力についての28項目の質問紙調査を行い、「心理的社会的能力」「徳育的能力」「身体的能力」の3つカテゴリーの変容について調査した。更に事業終了後4ヶ月後に、参加児童生徒の家庭での変容を検証するため、家庭生活における児童生徒の様子（保護者調査・25項目）に関する追跡調査を行った。

### （3）集計・分析

分析対象者ごとに、「生きる力」の得点として28項目の合計値を算出し、「心理的社会的能力」（14項目）、「徳育的能力」（8項目）、「身体的能力」（6項目）の3つの上位能力の得点についても能力ごとに合計値を算出し、各調査時期における平均値、標準偏差を算出した。加えて、28項目それぞれの各調査時期における平均値、標準偏差についても算出した。



### 3. 結果および考察

#### (1) 「生きる力」の変容

防災キャンプが「生きる力」に及ぼす教育効果を検証するために分散分析を行った結果、「生きる力」、そしてそれを構成する「心理社会的能力」、「徳育的能力」、「身体的能力」のいずれにも調査時期によって平均値に有意差があることが認められた（図1）。

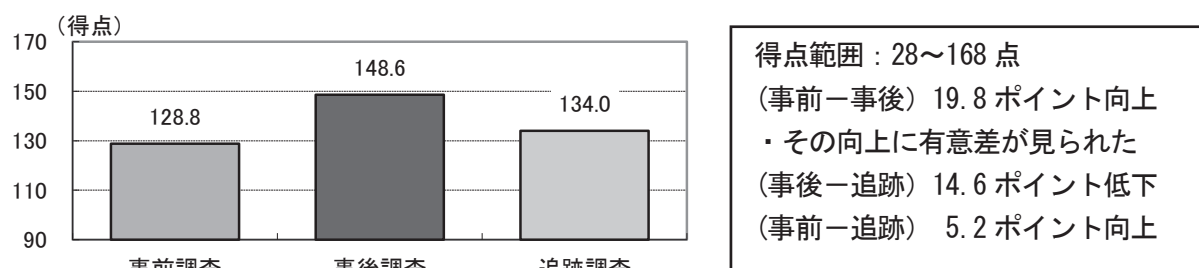


図1 「生きる力」の平均値の推移

#### (2) 「生きる力」を構成する28項目の変容

「生きる力」28項目各項目で変容が特に大きかったのは、「心理社会的能力」における「積極性」「明朗性」「視野判断」「非依存」「交友・協調」と「身体的能力」における「日常的行動力」の全ての項目であり、平均値で0.8～1.1ポイントの大幅な上昇が見られる。

その要因は、災害時を想定した活動における「自助」「共助」の精神を大切にされた結果によるものと推察する。仲間と一緒にテント設営やアウトドアクッキングを行うなど、仲間と協同で活動する場面をたくさん設けたことが、数値を上昇させたものと考えられる。

#### (3) 防災キャンプ後の家庭生活での様子

保護者に体験後の家庭生活での様子について尋ねたところ、「するようになった」と回答した割合が高かった項目は「ゴミを分別して捨てる」(58.4%)、次いで「家の人たちにその日の出来事を話す」(58.3%)、「ムダな電気を消す」(54.2%)の順であった。

特に、「よくするようになった」と回答した割合が高い7項目に着目すると、「ムダな電気を消す」(29.2%)、「朝食を食べる」(同)、「友達と気軽に会話する」(25.0%)、「天気予報や気象観測に興味を持つ」(同)、「食事を残さず食べる」(同)、「好き嫌いをせず食べる」(同)、「植物や動物を大切にする」(同)となり、基本的な生活習慣や友だちとのかかわり、物を大切に扱うことへの意識に防災キャンプが影響を及ぼしたことがうかがえる。

本研究の結果から、仲間と協同で活動するプログラムを多く取り入れた防災キャンプにおいて、参加者の「生きる力」が向上するという可能性が示唆された。

#### 参考文献

独立行政法人国立青少年教育振興機構『体験活動による「生きる力」の変容が見える！「生きる力の測定・分析ツール」』

# 非専門科目における LTD による授業と 協同作業認識の変化

甲原 定房（山口県立大学 共通教育機構）

キーワード：LTD，協同作業認識，非専門科目への適用，自己関連づけステップの修正

## 【問題】

LTD（Learning Through Discussion: Rabow, Charness, Kipperman, Radcliff-Vasile, 1994）は、Table 1 に示すように、構造化されたステップを持つ話し合いを通して、読み物課題などの教材の理解を深めるための学習法である。しかし、ステップ5において、教材内容に関連する知識が十分に存在する専門科目であれば、教材との関連づけは容易であると思われるが、専門課程との内容的な関連が薄い授業科目の教材について、このような関連づけは困難である。

そこで、本研究では初心者や非専門科目受講者にも容易に実施できるようにステップ5とステップ6を修正しLTDを実施する。その上でLTDによって協同作業認識が授業開始・終了時期でどのように変化するのか、話し合い中の感情項目に変化はあるのかについて検討する。

## 【方法】

**調査対象者** 心理学を専攻しない学科の大学4年生24名（すべて女性）。

**実施時期** 4年生後期。

**教材** 社会心理学の書籍であるチャルディーニ著「影響力の武器 第二版」（2007年，誠信書房）を使用した。毎週，読む教材の分量は約20～30ページである。

**手続き** 授業者が前回授業内容のまとめと解説を行った後，学生が6名グループでLTDを開始する。LTDの各ステップに対応するよう学生は話し合い用のノートを作成し，毎週の授業に臨んだ。LTDの各ステップの時間配分は概ね安永（2006，2012）に準拠した。

**ステップ5・6の修正** ステップ5は「自分のすでに知っている知識や経験との関連づけ」，ステップ6は「自分の将来にどのような関連があるか，これからどのように役立つのか」についてノート作成と話し合いを行うよう修正し，指示した。

**質問紙** 授業の第1回目（プリテスト）および第15回目（ポストテスト）において「協同作業認識尺度」（長濱，安永，関田，甲原，2009）を実施した。また毎回，「感情項目尺度」（Feldman，

ステップ1	雰囲気づくり
ステップ2	ことばの定義と説明
ステップ3	全体的な主張の討論
ステップ4	話題の選定と討論
ステップ5	既にある知識との関連づけ
ステップ6	自己との関連づけ
ステップ7	課題の評価
ステップ8	ミーティングの評価

Barrentt, & Russel, 1998) を実施し, 4つの感情項目 (PA; positive activation: PD; positive deactivation: NA; negative activation: ND; negative deactivation) を感じたか5段階尺度で回答をもとめた。

【結果】

協同作業認識尺度の変化 「協同効用」「個人志向」「互恵懸念」について対応のある *t* 検定を行った。個人志向のみにプリ・ポストテスト間に有意な低下が見られた ( $t=4.17, df=18, p<.001$ )。他の2要素に有意な差異はない (Figure 1 参照)。

プリ・ポストテストにかけて上記3要素の関係を検討するために共分散構造分析を行ったところ, Figure 2 に示す関係を得た (CMIN=1.05,  $df=7, p>.99$ , RMSEA=.000)。

話し合い中の感情 ほぼ一月の間隔の4回 (10, 11, 12, 2月) のデータについて分散分析を行った。有意な差異はPA項目のみで見られた。全体を通して良好な感情の下, 授業が行われたことがわかる。(Figure 3 参照)

【考察】

本研究は統制群を設けておらず, 参加者も少数であるため, 解釈には慎重であるべきであるが, Figure 1 に示されるように, 協同効用, 互恵懸念それぞれに十分に高いあるいは低い値が初期から示されており, 変化の余地がなかったと考えられる。

一方, 共分散構造分析から, 授業開始時期には正の相関をもった協同効用と個人志向は, 授業終了時期には直接的関係が消失し, 互恵懸念を経由した負の関係へと変化した。非専門科目の15週にわたるLTD活動によって, 協同を是とする考えが互恵懸念さらには個人志向を抑制する効果をもたらしている可能性がある。

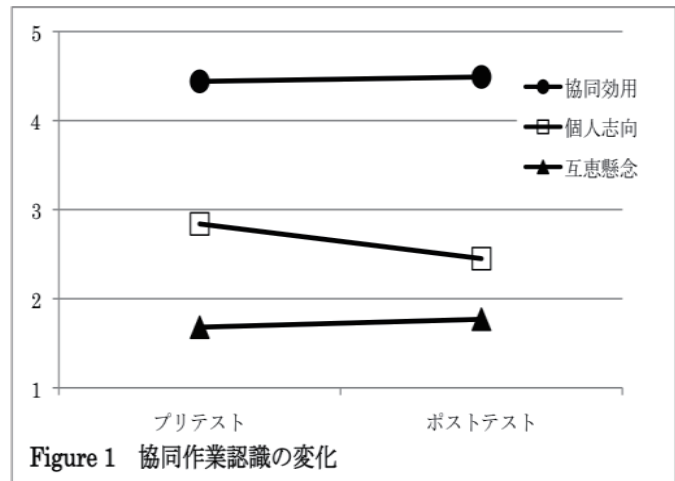


Figure 1 協同作業認識の変化

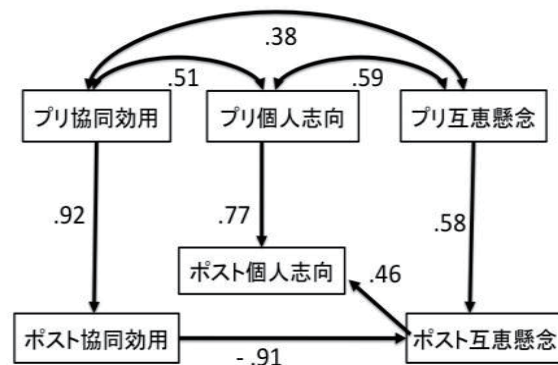


Figure 2 協同作業認識のパス図

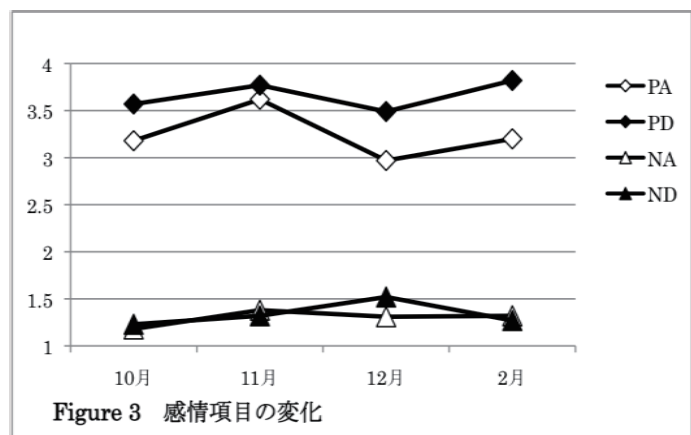


Figure 3 感情項目の変化

# 読解の理解深化を目指す LTD 話し合い学習法の実践 —読解方略と動機づけに着目して—

西村 まりな（三重大学教育学研究科）

中西 良文（三重大学教育学部）

キーワード：LTD 話し合い学習法，読解方略，動機づけ

近年、児童生徒の読解力に関する問題が取り上げられることに伴い、中学校国語では、人との関係の中で言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力を高める事が重視されるようになり(中学国語学習指導要領 2008)、話し合いの中で読解力向上を目標とする実践の重要性が高まってきている。そこで本研究では、中学生を対象に、読解の理解深化を目指す協同学習の実践を行い、読解方略や読解に対する動機づけにどのような変化があるのかを検討する。

学校現場では、既に話し合い活動による読解力向上を意識した取り組みが行われてきており、その中の 1 つとして、LTD 話し合い学習法の実践がある(須藤・安永, 2011)。LTD(Leaning Through Discussion)話し合い学習法(以下、LTD と略す)とは、話し合いを中心とする 8 ステップ 60 分で構成され、読書課題の理解を深めるための構造化された学習法であり、それぞれのステップでは、話し合う内容が明確に定められている。須藤・安永(2011)は、この LTD を小学生に適用させ、予習とミーティングが対になった全 15 回の授業を提案しており、この授業で学んだ者は、そうでない者よりも、PISA 型読解力の「解釈,熟考,評価」を測定するテストの成績が、有意に高いことを示している。本研究では、これを参考に LTD の中学生版のプログラムの開発を試みる。

さて、文章読解では、個人の文章の読み方である読解方略が重要になってくるが、犬塚(2002)では、読解方略の構造を明らかにし、説明文理解の支援の可能性を示唆している。犬塚(2002)は、読解方略の構造を、「理解補償方略(意味明確化,コントロール)」、「内容学習方略(要点把握,記憶,モニタリング)」、「理解深化方略(構造注目,既有知識活用)」の 3 因子から構成されることを明らかにしている。本研究では、LTD での読解の過程の変化を、読み手が行う様々な行為や思考である読解方略の枠組みを用いて検討する。

また、話し合い活動が中心となる LTD では、新しい学習スタイルを身につけ、学習に対する動機づけが高まるとされているが(安永, 2006)、理解した内容を相手に伝えるために、教材に向き合う時間が長くなり、読解に対する興味の側面の動機づけが高まると考えられる。さらに、全ての過程を生徒主体で行うため、今後の読解を上手くできるという自己効力感も高まると考えられる。

以上のことから、本研究では中学校 2 年生を対象として LTD を開発、実践し、その過程で、読解方略や読解の動機づけにどのような変化があるのかを明らかにしていく。



**方法** 対象：中学2年生25名 時期：2012年12月 質問紙内容：犬塚(2002)読解方略に関する項目及び、中西・伊田(2006)総合的動機づけ診断尺度の興味価値、利用価値、自己効力感に関する項目。題材：「モアイは語る—地球の未来—」(光村図書出版株式会社国語2) 授業の概要(Table1)：須藤・安永(2002)を参考に、1時間1stepを基本として授業を組み立てた。予習に関しては、授業内では扱わず、次回行うステップの予習を宿題とした。どのステップでも、授業ではグループで話し合い、授業の最後に全体での意見の共有という流れで行った。授業での話し合いに関しては、「進め方シート」という、その日一日の活動の流れを示したシートと、話し合い内容記録の為のシートを配布し、これらのシートを見れば授業の内容が分かるように工夫した。また、初回の授業では、LTD全体の流れについて説明を行った。

Table1 中学生版分割型LTD授業の概要(全7時間)

校時	ステップ	内容	
1	st.1.2	内容の把握・語彙の理解	1回目質問紙 読解方略
2	st.2.3	主張の理解	読解動機
3	st.4	話題の理解	
4	st.4	話題の理解	2回目質問紙
5	st.5.6	知識の統合と適用	
6	st.7.8	課題の評価	
7		単元テスト	3回目質問紙

**結果と考察** 国語の読解に対する読解方略・動機づけに関して、平均値の変化を調べた結果、読解方略に関しては、すべての方略で1回目(内容の把握・語彙の理解)から2回目(話題の理解終了時)に有意な得点の上昇が見られた。2回目の調査では、ステップ4の話題の理解までの活動が行われていた。これらの活動には、読解方略使用を促す効果があることが示唆される。2回目から3回目の調査までに行われたステップ5~8では、理解深化方略の使用が促され、特に既有知識活用方略の増加が予想された。しかし、既有知識活用方略は2回目よりも3回目が有意に低い結果となった。これは、ステップ5の知識の統合と適用の内容が効果的に学習出来なかったことや、LTDのステップで期待される既有知識活用方略を、正確に測れていないことが原因として考えられる。

動機づけでは、興味価値と自己効力感で1回目から2回目で有意な得点の上昇が見られた。LTDを通し仲間と一緒に読解していく中で、読解に対する興味や、読解を上手くやっていく自信が高まったと考えられる。読解に対する有用性の認知である利用価値に関しては、得点の上昇は見られなかったが、もともとの得点が高いという特徴が見られた。また、利用価値に関しては、2回目の時点で利用価値の得点が高い学習者は、最終的に多くの読解方略を使用する傾向があることが明らかとなった。

Table3 読解方略の得点変化

	1回目	SD	2回目	SD	3回目	SD	多重比較
意味明確化	2.81	0.78	3.23	0.63	3.01	0.78	1<2
コントロール	3.54	0.81	4.02	0.66	3.73	0.87	1<2
要点把握	2.93	0.74	3.83	0.77	3.39	0.74	1<2,1<3
記憶	3.26	0.57	3.82	0.78	3.52	0.86	1<2
モニタリング	2.84	0.79	3.62	0.68	3.25	0.73	1<2,1<3
構造注目	3.20	0.77	3.89	0.64	3.64	0.80	1<2,1<3
既有知識	3.23	0.85	3.77	0.72	3.38	0.80	1<2,3<2

Table2 読解動機づけの平均値の変化

	1回目	2回目	3回目	多重比較
利用価値	4.21	3.97	4.11	
興味価値	2.65	3.74	3.15	1<2,3<2
自己効力感	2.83	3.36	3.38	1<2,1<3

引用 犬塚 美輪 2002 説明文における読解方略の構造 教育心理学研究, 50, 152-162.  
 須藤 文・安永 悟 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5年生国語科への適用— 教育心理学研究, 59, 474-487.  
 安永 悟 2006 実践・LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版

# 協同する心を育てる音楽活動 —幼児期に着目して—

植田 恵理子（花園大学）

キーワード：音楽活動，協同，幼児期，共感

## 1. 研究目的

2005年に刊行された「幼児期から児童期への教育」（国立教育政策研究所教育課程研究センター）の幼少接続に関する教育の事項には、「協同」という言葉が多々見られる。幼児期に協同して遊んだり、協同性を大切にした活動を行い、小学校への円滑な接続が望まれる中、発表者が行う園内研修などの場では、「協同して遊ぶこと」についての模索が続いていると聞く。現場では、日々の活動の中で現れる、「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には、どのような活動を、どのように進めたらよいか課題になっているという。発表者は、子どもが共感する喜びを感じながら、人と協同して何かを成し遂げる達成感を味わう経験の繰り返しが、園児の協同する心を育むと考える。教師は用意周到に環境を整え、子どもたちが、他者との関係の中で得る気づきや、共感し合う気持ちが継続するよう声かけし、子どもとともに活動を進めていく試みを構成することが必要だと考える。

本発表は、子どもの「協同する心」「協同の芽」を活動の中で育み、生き生きとした人間関係を築きながら活動を推し進めるための、具体的方法を示唆するものである。どのような音楽活動を、子どもとともにどのように進めていき、子どもたちの協同する心を育てていくのかを、事例をもとに考察し、協同する心を育む活動の在り方を探る。

## 2. 研究方法

2011年10月にK幼稚園の4・5歳児異年齢混合クラスを対象に行った「五つのメロンパン（手遊び歌）」を題材とする。発表者が園児を指導し、活動の内容は、すべて担任教師がビデオに録画する。（約20分）発表者は、子どもたちが協力し合う環境を整えるため、以下の順番で活動を進める。①歌をうたう活動②歌の続きを考える活動③小グループに分かれ、表現を考える活動④小グループで問題解決を行う活動⑤全員で、物語の結末を考える活動。ビデオに見られる子どもの様子から、子どもたちが「他者との関係の中で、何かに気づき、協力している」場面を抽出して考察し、協同する心を育むために必要な音楽活動の在り方を探る。

## 3. 結果

①の場面では、歌って、手遊びをしているだけだった園児が、②の場面では、友だちと協力し、リズムに合わせてパンをこねる身体表現を行い、③の場面では、小グループで協力して、パンを買いに来る動物などの身体表現を考え出した。④では、③で扮した動物が、

どのような台詞の言い方をし、どのように帰っていくのかを小グループで考え、⑤の場面では、全員でこの手遊びの終わり方を考えるなど、場面を追うことに、楽しみながら協力し合う子どもの姿が見られた。

#### 4.考察

①の場面では、あちこちを向きながら歌うなど、活動に集中していない子どももいたが、発表者が「パンがなくなってしまったが、どうするの」と質問してからは、様々な意見を出し、活動に集中し始めた。「もっと焼けばよい」という意見が、子どもの中から出た時に、多数の子どもたちが同調し、その後の②の場面では、パンを焼く身体表現を、全員がリズムボックスに合わせて楽しみだした。

ここでは、発表者の問題提起に対し、他者の意見を聞きながら自らも意見を言う、あるいは納得して首を振るなどの子どもの様子が見られた。協同する心を育む最初の段階として、皆と協力して問題解決を行うことを、教師が意識して活動に盛り込み、声かけることが大切だと考える。この段階では、答えを見つけることよりも、様々な意見の中から、納得する方法を、子どもたちそれぞれが見つけ、首を振るなどの反応を返すまで教師が待つことにより、「他者の様々な意見を聞き、自らの納得する方法を見つける」という経験をすることが、協同する心を引き出すために大切だと考える。

②の場面の最後で、発表者がパンをこねる動作を行っている時、A児が「お客さんが来た」と言いだした。発表者が聞き流していると、「お客さんが来た」「こげてる」という声があちこちの子どもから挙がりだした。発表者が「速くパンを仕上げよう」と言うと、子どもたちはパンを焼く動作を揃えて速め、協力してパンを仕上げようとした。ここでは、物語の展開を子どもが提案し、その方が面白いと考えて賛同した子どもたちとともに、どうすればよいかを考え、協力し合う姿が見られる。協同する心を引き出すには、子どもたちの提案を尊重し、それに反応する子どもたちの状態を見ながら、子どもが納得する方向に活動の流れを変えていくことが必要だと考える。協力して、活動内容を楽しいものに変えていく経験が、共感する気持ちを育て、協同する心を深めていくと考える。

③の場面では、パンを買いに来る動物の表現を、小グループで楽しそうに考え、④では、「パンください」という台詞を、買いに来た動物に合わせてどのように言うか、小グループで考え合う姿が見られた。友だちと一緒に、楽しく表現や台詞を考えながら決めていく経験は、小グループの一員である認識を深め、ともに考え合い、何かを達成することにつながり、達成する心地よさが、協同する心を更に引き出していくと考える。⑤の場面では、パンが全部売り切れたお店をどうするのかを、多くの子どもが意見を言いながら考え、場面作りを楽しんでいた。誰かが意見を言っている時は自然に静かにするなど、協力する姿勢が見られた。以上から、音楽活動を、ただ歌うだけの活動に終わらせず、少しずつ段階を踏んで、他者との相互関係の中で進めていくことが、協同する心を育むことにつながると考える。園で頻繁に行われる手遊びや歌遊びを活用し、協力して考える、演じる、問題解決するなどを意識して取り入れた音楽活動が、協同する心を育むことにつながる。

# マインドマップ®が対話活動に及ぼす影響

西中 克之（葛飾区立柴又小学校）

キーワード：マインドマップ，協同学習，シンク・ペア・シェア，協同認識尺度

## 1 協同学習を用いた授業づくり

仲間と関わり合って学ぶことは、一人で学ぶだけでは得られないものを得ることができる。仲間の考えを聞くことによって、自分の考えが整理されたり、新しい考えに気づいたりすることができる。

協同学習は、児童の学び合いを、有機的に行う上で有効な方法である。協同学習には様々な考えのもと数多くの技法があるが、私はその中でも、シンプルな「シンク・ペア・シェア」を用いて授業づくりを行ってきた。

## 2 対話活動を促進するためのマインドマップ

「シンク・ペア・シェア」を用いることで、多くの児童は対話を通して学びが広がったり深まったりする様子が見られた。その一方で、対話活動が停滞してしまう場面に遭遇することがあった。その場面を大別すると、

- ①個人思考の時間に、自分の考えをどのように書いていいかわからない児童がいること。
  - ②考えが書けないと、その後の対話活動が停滞してしまうこと。
  - ③たくさん考えが書けても、「一方的に話しておしまい」になってしまうことがあること。
- の3つになった。そこで、用いたのがマインドマップである。

マインドマップとは、イギリスの脳科学者であり教育者であるトニー・ブザンが開発したノート術であり、思考技術である。放射状に思考を広げていくところに特徴があり、ビジネスや教育現場で数多く実践されている。これを授業で運用していく中で、児童の対話活動が活発になっていく様子を見て感じ取れるようになった。

## 3 問題意識と研究の課題

マインドマップを用いた「シンク・ペア・シェア」の運用で、児童の活動が活発になったように見えた。しかし、「この手ごたえは、単なる主観ではないか。」という自問が生まれた。そこで、今回自身の実践を振り返り、マインドマップの効果を検証することにした。このようなことを踏まえて立てたリサーチクエスションは、「マインドマップは対話活動を促進するのか。」とした。

## 4 検証の方法

検証は三つの方法で行った。その一つ目は、マインドマップを使うことによって、発問に対する個人のアイディアの数を調べることである。マインドマップを使うことによってアイディアの数が増えるのではないかと考えた。対象となった教科は国語科・社会科・理



科・特別活動・総合的な学習の時間である。マインドマップの使用を指定した場合は7回で、マインドマップの使用を指定せず、自由な方法で個人思考を行った場合は5回だった。発問の内容は、「資料から気づいたことは何か。」「なぜ〇〇なのか。」である。個人思考のために与えた時間はマインドマップの有無にかかわらず8分間とした。アイデアの数は、発表者がカウントし、29人の合計数から平均値を算出した。

二つ目は、観察である。協同認識尺度(長濱・安永・関田・甲原 2009)を用いて抽出児童の対話活動を観察した。協同作業を進める上で大切な「協同作業因子」から、妨げになる「個人志向因子」と「互惠懸念因子」のスコアを引いた。その結果、平均値を大きく下回った児童Kを観察することにした。

三つ目は、児童の意識調査である。マインドマップについての考えを聞いた。質問内容は、ペアやグループ学習に対することと、マインドマップの「書きやすさ」、「話しやすさ」についての考えを3件法で問い、理由を記述するものとした。

## 5 検証の結果

### (1) 個人のアイデア数の比較

マインドマップを使った場合と、そうでなかった場合の平均値を比べると、マインドマップを使った場合が4.5個、使わなかった場合が1.82個だった。大きく差がついたことがわかった。平均値の比較だけみると、マインドマップを用いた場合のほうがマインドマップを使わなかった場合に比べて、個人のアイデア数は多くなっていることがわかった。

### (2) 抽出児童の観察

抽出した児童Kは協同学習を行う場面でも、対話活動に参加しなかったり、指示に従わず黙々とノートを書き続けたりすることもあった。しかし、マインドマップを用いた対話活動では、マインドマップを指差しながら話したり聞いたりできるようだった。表情も穏やかに見えた。

### (3) 児童への聞き取り調査

クラスの平均値で「書きやすさ」が2.63、「話しやすさ」が2.39だった。最高スコアが3ということを見ると、ほとんどの児童がマインドマップに対して好印象をもっていることがわかった。その理由は、「てにをは」などの接続詞を気にすることなく、単語だけで書けることに良さを見出しているようだった。

また、マインドマップを使うと、自分の考えを話しやすいと感じている児童は、マップを示しながら自由に話せることに良さを感じているようだった。

## 6 成果と課題

マインドマップが対話活動を行う上で、ある程度の促進を生んでいることがわかるデータが取れた。一方で、マインドマップでない方法を選択したいとする児童もいた。今後は、マインドマップにこだわらず、児童が一番取り組みやすい方法を、児童自身が見つけられる環境を整えていくことも必要である。

参考文献 『協同学習でどの子ども輝く学級をつくる』 石川晋 編著 2013 学事出版



# 実践報告

# ジグソー法の応用としての プロジェクト活動デザインと評価 —短大生によるビジネスプラン立案から実施まで—

長田 尚子（清泉女学院短期大学）

キーワード：ジグソー法，プロジェクト活動，経営学

## 1. 背景

本報告では、清泉女学院短期大学国際コミュニケーション科ビジネスコースの専門科目である「起業と経営学入門」という授業で行っているプロジェクト活動のデザインと評価について検討する。この授業は短大生に起業を推奨することが第一の目的ではない。卒業生の多くが事務系職種として就職することを念頭に、企業の一員として働く場合でも経営者の視点でものを考え、主体的に行動することができるようになることを大きな目的としている。そこで、地域社会の問題に目を向け、地域を活性化するためのビジネスプランを考え、その一部を形にしてみるという活動を行なう。活動を通じて、仕事にオーナー意識を持って取り組む素晴らしさを知ることにより、卒業後も仕事の捉え方を工夫し、キャリアの幅を拡げてくれることを期待している。

## 2. 授業の概要

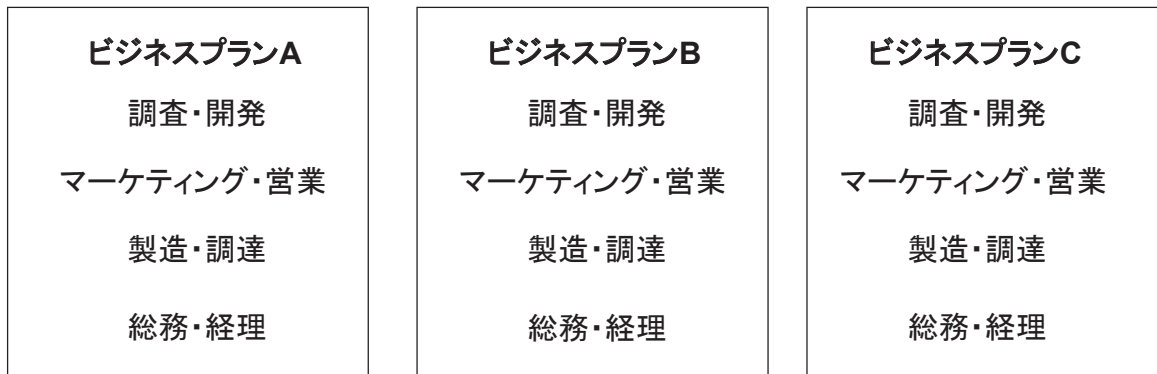
授業の前半はテキストを用いて、マーケティング、生産管理、ロジスティクス、組織・人事管理、経営戦略等、経営学の基礎を学ぶ。並行して、大学近郊のフィールドワークを行い、地域を活性化するためにどのようなカフェがあればよいか、ということ进行调查する。その結果をもとに、実際にカフェを開業するためのビジネスプランを考え、授業の後半にその一部を試行的に実現する。最後に各自1つカフェのビジネスプランを提出する。

基本部分に対して、カフェメニューを検討して実現するという部分については平成23年度からプロジェクト活動として実施している。図に示したように平成23年度は全体で1つのビジネスプランを考え、それを実現するためのステップを企業がもつ組織機能を考えながら全員で体験していくという形をとった。具体的には地元の特産である野菜を使ったカフェのプランを考え、その1つのメニューとしてスープカレーのメニューを企画し、実際に提供するというを行った。それに対し、学生の自律的な活動をより促進するために、Engle & Conant (2002)で紹介されているジグソー形式のプロジェクト活動構成にヒントを得て、ジグソー形式のグループ構成をとることとした。平成24年度は全体を3つのグループにわけをそれぞれの中でビジネスプランを考え、各グループを1つの会社とみなして、その中に必要な組織機能にそれぞれ担当者を割り振るという形式で運営した。

＜平成23年度の活動デザイン＞ 履修者20名



＜平成24年度の活動デザイン＞ 履修者14名



### 3. 分析

以上を示した授業デザインにより、ジグソー形式のグループ構成が効果的に働いた場合、各グループの目標を達成するために、学生それぞれが自分の担当分野に責任を持ち、作業を進めることが期待される。そこで、全体の目標を両年度の授業デザインを比較するために、授業で用いている振り返りシートにおける学生の記述内容を用いた。分析に際しては、記述された文章が述べている内容を手がかりに、質的にカテゴリーを起こし(佐藤, 2008)、両年度の学生の参加状況を比較検討する方法をとった。

### 4. 結果概要

平成23年度の記述内容では、自ら企画する経験の面白さについてのコメントが多かったが、平成24年度では、ビジネスプランの実現の観点から、自律的な活動ができていたか、という観点からの振り返りが多いことがわかった。それに加えて、自分の担当分野以外への配慮を行っていたことも確認された。

#### 参考文献

Engle, R. A. & Conant, F. C. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483.

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社。

# セーリング実習における航海計画と協同学習

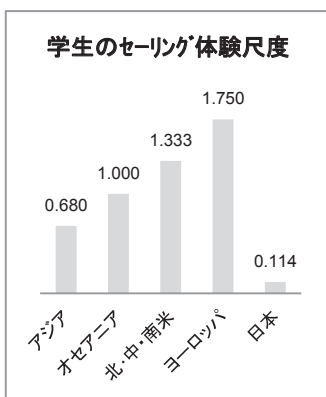
久保田 秀明（創価大学）

キーワード：セーリング実習，準備講習，主体的な学び

## 1. 実践の背景

1991年に大学設置基準の大綱化が施行されて以降、体育教育の充実度がそれぞれの大学の事情によって大きく異なってくることは避けることができず、大学における野外教育の機会は、一層貴重なものとなっている。大学生の野外活動経験の調査（n=516）では、日本の学生と海外からの留学生の、野外活動全体の経験頻度に大きな違いは見られなかった。その上で、海外からの留学生に比べて日本の学生の、セーリング・ヨットの経験だけが極端に少ないことが窺える結果であった。日本は長い海岸線を有し、海から2時間以内の地域に人口の大部分が居住し、先進国の中では温暖な気候帯にあるなど、ヨット王国と言われるニュージーランドと多くの点で共通した環境にある。このように、世界でも有数のセーリングに適した地理的条件に恵まれていながら、若者がセーリング教育を受ける機会が、諸外国に比べて乏しいことが日本の現状である。

セーリング教育は、単なるスポーツ技術の習得に留まらず、判断力や決断力、他者と協同する力など、総合的な人間力を育成する教材としても活用することができる。セーリングを実習する数少ないチャンスを最大限に生かすために、協同的なグループ活動による準備講習を実施し、主体的な学びを推進することを試みた。



## 2. 準備講習

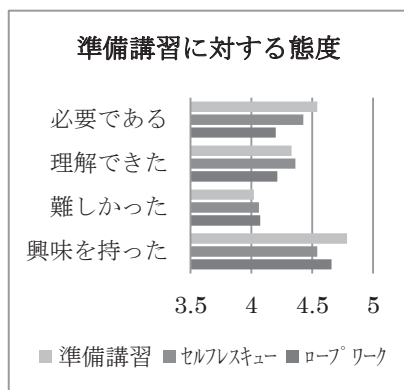
我が国の大多数の学生にとって、セーリング・ヨットが未経験の活動であるばかりでなく、自然界に適応する理論と技術、自己の判断を確立しそれに責任を持つ態度などについても、日本の体育教育の中で指導される機会は多くはない。そこで、自然の風を利用し、揚力によって風上にもフネを進めることができるセーリングの原理や、ロープワーク、落水救助法、自己責任の原則など、セーリングに必要な知識と態度を学ぶ機会を設定した。



ロープワークは、セーリングの準備講習用に考案した長さ 910mmの練習器を使用し、必須の 5 種の結びを理解させるとともに、作業時間を極限まで短縮する練習を繰り返し行い、緊急時や荒天時においても迅速・正確に発揮できる技能を習得させることを目指した。落水救助法は「8 の字救助法」について解説し、セーリングで確実に落水者にフネを寄せる技術的な目標設定を行うとともに、落水者自身が水中からフネに上がる困難さを体育館内で体験させ、PFD を着用することの重要性について認識を促した。

さらに今年度から、海上の法規と航路標識・海図記号を学び合い、各自が海上実習を成功させるための航海計画を立てることを準備講習の課題に加えた。航海計画では、実際の実習海面の海図を使用したチャート・プロットングを行い、コンパスローズから磁針方位を得ることと海図上の距離の測り方、ディンジャーベアリングなどの危険を避ける航行法を理解させ、机上でコースタル・ナビゲーションの基礎を確認した。

準備講習後に行った質問紙調査 (n=94、5 件法、1 全くそう思わない～ 5 とてもそう思う) では、準備講習について「興味を持った」(4.79)、「必要である」(4.54) 等、肯定的な高い評価点を得た。また「理解できた」は 4.3 前後であったが、同時に「難しかった」についても 4.0 を超える評価点であり、準備講習によって未知の学習をしたことが窺えた。



### 3. セーリング実習

休日を利用して学生 1～9 名を引率し、1～3 日間の海上実習を行った。実習艇は、競技用ではない 16ft のセーリングカタマランを主に使用し、片道 1～9 海里の海域で実習を行ったが、例外的に 48ft 艇による 100 海里の外洋航海も、実習として実施した。

2012 年 5 月～2013 年 8 月までに、延べ 66 名が海上実習に参加した。準備講習を受講して実習に参加した者は、未受講の者に比べて、海上の実習課題に対して一層積極的に取り組むことが一般的であるが、その中でも特筆すべきことは、航海計画によると思われる学びの深化が見られたことであった。準備講習に、海上法規・航路標識を含むチャートワークを導入した今年度は、実習中に学生が獲得する気づきが格段に増加していた。

航路上の安全確保に関する事項はもとより、セーリングの原理や技術に関する学びにおいても、より深くより主体的に学ぶ姿勢が顕著であった。しかし、航海計画を受講しても、実習に参加しなかった者には、学びの深化は認められなかった。これらのことから、事前の航海計画立案と海上実習が相互に作用し、学習を大きく進めた可能性が考えられる。



# 大学生に対するグループワークを用いた スキルトレーニングの実践と効果 ーレジリエンスの変化に着目してー

市川 大貴（三重大学教育学研究科）

中西 良文（三重大学教育学部）

キーワード：レジリエンス，グループワーク，スキルトレーニング

近年、レジリエンスという概念が注目されている。レジリエンスとは「困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、及び結果」と定義されている(Masten et al., 1990)。レジリエンスの研究は、貧困などの深刻なストレスがかかるリスクを持った人々が良好な適応にいたった経緯を明らかにしようとする中で始まり、リスク研究、発達心理学、臨床心理学、教育学、小児保健学、看護学、精神医学などさまざまに広い分野で研究が行われている(庄司, 2009)。心理学の分野ではレジリエンスの尺度の作成や、レジリエンスと他の構成概念との比較を通し、レジリエンスという概念が明らかにされるとともにその重要性が示唆されている。しかし、個人のレジリエンスを高めるための方法についてはほとんど検討されていない。本研究ではレジリエンスを高めるためのスキルトレーニングプログラムを実施し、その前後でレジリエンスがいかに変化するか検討を行う。

本研究ではレジリエンスをとらえる観点として、レジリエンスの4側面尺度(井隼・中村, 2008)のうち、個人内資源の活用尺度の下位概念である「熟慮的行動」、「状況分析行動」、環境資源の活用尺度の下位概念である「仲間・先輩資源の活用」に注目しプログラムを作成した。レジリエンスには後天的に身につけやすい獲得的レジリエンス要因と、そうでない資質的レジリエンス要因があると考えられているが(平野, 2010)、この「熟慮的行動」、「状況分析行動」、「仲間・先輩資源の活用」は平野(2010)の二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の獲得的レジリエンス要因と合致する部分であり、スキルトレーニングプログラムによって変化させられると考えられる。

さて、グループワークは他者と関わりながら行うため、自分の意見を述べるだけでなく、他者の意見を聞きお互いの意見を取り入れなければ課題を達成することができない。また、そのやりとりの中で自分一人では気付かなかったことに気付くことができることも期待される。それらは問題について熟慮し、再度同じ過ちを起こさないよう工夫するといった内容の行動である「熟慮的行動」、今置かれる状況などを多角的にとらえようとする内容の行動である「状況分析行動」に働きかける内容であり、このような観点からのレジリエンスの変化に影響を与えることが十分に考えられる。そこで本研究では、レジリエンスを高め

Table1 スキルトレーニングプログラムの概要

1日目	スキルトレーニング名	働きかけるレジリエンスの側面
1	アイスブレイク	仲間・先輩資源の活用
2	自分のさまざまなところに目を向けるトレーニング	熟慮的行動
3	問題やその原因について自分で考えるトレーニング	熟慮的行動
4	振り返り・感想交流	
5	グループで協力して問題を解決するトレーニング①	熟慮的行動
6	振り返り・感想交流	
7	グループで協力して問題を解決するトレーニング②	熟慮的行動
8	振り返り・感想交流	
2日目	スキルトレーニング名	働きかけるレジリエンスの側面
1	アイスブレイク	仲間・先輩資源の活用
2	振り返り・感想交流	
3	リフレーミングのトレーニング	熟慮的行動、状況分析行動
4	振り返り・感想交流	

るスキルトレーニングにおいて、グループワークを中心として活動を構成することとした。なお、そこでの内容については、『構成的グループエンカウンター事典』（國分・國分，2004）のうち「熟慮的行動」、「状況分析行動」に関わると考えられるものを一部修正して使用することとした。

**方法** 実験参加者：大学生 15 名（男性 2 名（うち外国人留学生 1 名）、女性 13 名（うち外国人留学生 12 名）） 実施日 2013 年 4 月 20 日、21 日 質問紙内容：①井隼・中村（2008）レジリエンスの 4 側面尺度（個人内資源の認知尺度、個人内資源の活用尺度、環境資源の認知尺度、環境資源の活用尺度の 4 側面からなる。環境資源の認知尺度、環境資源の活用尺度は志向性を尋ねるものに変更した。）、②仮想場面に関する項目（対人関係場面、達成場面で困難な出来事に遭遇する場面を設定し、その場面でどのように考え行動するかを自由記述で回答を求めた。また、その出来事をどのくらい解決できると思うかを 11 件法で回答を求めた。）**授業の概要**（Table1）：5 人 1 組となるグループを構成し、スキルトレーニングを実施した。スキルトレーニングの実施の前後に質問紙を配布し回答を求めた。

**結果と考察** 下位尺度ごとにレジリエンス得点の平均値を算出し、スキルトレーニング実施前後における変化を検討した。その結果、個人内資源の認知尺度の関心の持続・多様性 ( $t(14)=4.44, p<.01$ )、個人内資源の活用尺度における楽観的行動 ( $t(14)=2.82, p<.05$ )、熟慮的行動 ( $t(14)=2.50, p<.05$ ) において有意な得点の上昇が見られた。実験参加者はグループワークにより他者の視点を共有し、自分の視点だけでなく他者の視点からも課題について考えることによって、課題について深く検討したと考えられる。これらはレジリエンスの 1 側面である「熟慮的行動」に対応するものである。そのため本スキルトレーニングプログラムが「熟慮的行動」に影響を与えたのではないかと考えられる。

**引用** Ann S. Masten, Karin M. Best and Norman Garmezy 1990 Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

平野真理 2010 レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み—二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成 パーソナリティ研究 第 19 巻第 2 号,94-106

井隼経子 中村知靖 2008 資源の認知と活用を考慮した Resilience の 4 側面を測定する 4 つの尺度 パーソナリティ研究 第 17 号第 1 号, 39-49

庄司順一 2009 レジリエンスについて 人間福祉学研究 第 2 巻第 1 号,35-47.

國分康孝・國分久子他 2004 構成的グループエンカウンター事典 図書文化

# 青少年教育における協同学習の実践を考える ーボランティア養成事業を例に挙げてー

及川 未希生（国立青少年教育振興機構）

庄子 佳吾（国立青少年教育振興機構）

キーワード：青少年教育，ボランティア，国立青少年教育振興機構，体験学習

## 1 緒言

国立青少年教育振興機構（以下機構と表記する）では，青少年教育におけるボランティア活動を推進し，その活動機会の拡充を図るために法人ボランティアを養成している。法人ボランティアは，機構が定める「ボランティア養成共通カリキュラム」を含む，ボランティア養成の為の教育事業に参加し，その全行程を修了することで養成される。養成されたボランティアは，機構が所轄する全国 27 箇所にある国立青少年交流の家・青少年自然の家で，子どもを対象とした集団宿泊体験等のリーダーなどを努め，様々な体験活動をサポートする役割を担う。

機構が実施しているボランティア養成に関する事業は，各施設の立地特性や蓄積されたノウハウを生かし，講義・実習・グループワーク等をバランスよく取り入れ実施されている。例えば，国立岩手山青少年交流の家では数年間蓄積されたプロジェクト・アドベンチャー（以下 PA と表記する）の実践を生かし，体験学習のサイクルを意識した参加者主体の研修を実施している。また，国立那須甲子青少年自然の家では，ボランティアに対し，より実践的な場面を早い段階から体験させる為に，家族向け自然体験事業を研修期間に実施し，その運営を教材として研修プログラムを展開している。

本稿では，機構の所轄する全国 27 施設の内，国立岩手山青少年交流の家のボランティア養成の取組みを例に挙げ報告する。

## 2 事業概要

事業のプログラムを図 1 に示す。国立岩手山青少年交流の家では，平成 25 年 5 月 18 日（土）から 19 日（日）にかけての一泊二日の日程で実施した。参加者は，高校生から大学生までの 49 名（19.27±4.67 歳）であった。プログラムの軸として，体験学習のサイクルを意識し，指導者として体験学習の実践経験が豊富な職員がプログラムデザイン作成の段階から関わった。また，全体のコーディネートを玉川大学心の教育実践センターから講師を招き，PA の知見も加えながら事業を展開した。また，PA の見識を有した上級生ボランティアをファシリテーターとして各活動グループに配置した。

### 3 協同学習の視点からの考察

Johnson らが提唱した協同学習の基本的構成要素からボランティア養成事業を考察していく。

5月18日(土)					
10:00	12:10	13:00	15:00	19:00	20:00
開 会 行 事	【講義・実習】 体験活動の導入と 青少年教育施設の役割	昼 食	【講演】 青少年教育の理解	【自然体験活動】 野外炊事	【講義・実習】 人と人の輪を繋ぐ アクティビティ体験

5月19日(日)			
9:00	12:00	13:00	14:30
朝 の つ ど い	【演習】 救急救命法について	昼 食	【講義】 ボランティア活動 の意義

図1 国立岩手山青少年交流の家のプログラム日程

#### 1) 互恵的な協力関係（肯定的相互依存）

PAにおける、Full Value Contract を明確にすることで、参加者はお互いに尊重することを意識して2日間を過ごした。自分以外の他者を意識した環境に身を置くことで、肯定的相互依存を体現する環境を作ることができたといえる。

#### 2) グループと個人の責任の明確化

PAにおける、Challenge By Choice によって、参加者は自分の取る行動（挑戦）を自分自身の責任で行うことを意識して各プログラムに望んでいたといえる。

#### 3) 対面しての活発な（課題に対する）相互交流

「びっくりランチ」というゴールが見えない創作野外炊事を取り入れることで、意図的に相互交流を活性化させる課題解決型プログラムを配置したことに加え、ファシリテーターの存在が、参加者同士の相互交流を十分に活性化させた。

#### 4) 小集団での対人的技能活用の奨励及び技能訓練

青少年教育の理解などの講義において、ボランティアとして子どもたちを導く役割に就くことを意識させるとともに、救急救命法、野外スキル及びコミュニケーションスキルの実践が、社会的技能の醸造につながったと考えられる。

#### 5) 活動に関する改善の手続き（振り返り）

体験学習のサイクルを軸としているため、常に「振り返り」→「次への方策」→「実践」→「振り返り」→...を意識し、プログラムを展開したことで上位目標に向けた螺旋形の体験学習のサイクルを回すことができたといえる。

### 4 協同学習的視点と今後の機構の取り組みについて

機構では、共通カリキュラムを用いて全施設でボランティア養成事業を実施している。本稿の報告から協同学習の5つの基本構成要素を取り入れた環境はカリキュラムに適合させながら実施できることが明らかとなった。また、本稿では割愛したが、心理的尺度を用いた調査でも協同学習の効果の検証を行い、その効果を証明している。

しかしながら、機構を始めとした青少年教育の世界では協同学習に対する認識がまだまだ不足している現状である。しかしながら、青少年教育に協同学習の考えを取り入れることで、機構の目指す今後の青少年教育の充実へ向けた助力につながることは、本稿の報告で示されたといえる。本稿をきっかけとし、青少年教育の現場にも協同学習の考えを普及させていきたい。



# 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

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.** 教職志望の学生は教科内容についての専門的知識だけでなく教授方法についても習得する必要がある。各教科教育法や教育方法に関する科目を履修し，その中で協同学習について教授される場合が多いが，協同学習を継続して体験的に学ぶことはほとんどなく，概念上での理解だけで教室に入ることにより，他者と協同して学ぶことを形式的な活用にとどまることが多い。そこで，小学校教員を志望する学生に対して，教職に関する科目（教育心理学）の内容を LTD 法に準じた話し合い学習によって学ぶことにより，内容理解だけでなく教育方法としての協同学習についても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。本報告では，その授業の概要と学生の認識および今後の課題を示す。

**授業の概要.** 科目名は教育心理学であり，本大学の教育課程では演習科目と指定されている。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。この教科書は類書に比べて，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 2 クラス 120 名（60 名×2 クラス）であり，全員が教育学部の 1 年生である。授業の内容および主な活動は表 1 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。この授業では LTD 法の基本ステップの後にグループ内やグループ間で交流して活動する時間を設定していたため，標準的なモデルの時間を確保できないため，各ステップに割り当て時間はグループの裁量に任せた。そのため，第 2，3Q に入る前に担当者は学習する章の全てを LTD では扱えないのでグループ内で優先箇所（大事なところや仲間の多くがあまり理解できていないところ）を決めた後に学習をするように指示している。このような手続きを入れているため学生が個人で取り組む予習がしっかりと行われている必要がある。そこで本授業では A4 判 1 枚の予習シートをあらかじめ 14 枚配布し，各章の予習をその 1 枚にしておくことをもとめた。その予習シートは期末試験で持ち込める資料として認められるので多くの学生が毎回丁寧に予習をしていた。この予習シートは授業後に提出させ，次の授業前に返却した。

表1 各授業回の内容と活動内容

授業回	内容	活動A (第1Q)	活動B (第2,3Q)	活動C (第4Q)	備考
第1回	オリエンテーション, 協同学習について	授業の内容, 評価について	協同学習について	グループ編成	アイスブレイキング
第2回	第0章 教育心理学について学ぶ意味	LTDの説明, LTD(st.1)	LTD(st.2~st.6)	グループ内交流	ラウンドロビン, 特派員等の
第3回	第1章 学習のメカニズム	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ内交流	各種技法を実施
第4回	第2章 動機づけの基礎	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ内交流	
第5回	第3章 動機づけの応用	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	
第6回	第4章 記憶の分類	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	
第7回	第5章 記憶の理論	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	
第8回	第6章 学習方略	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	↓
第9回	第7章 メタ認知と学習観	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ内交流(相互評価)	メンバーの活動を評価する
第10回	第8章 発達の理論	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	問題作成と他班の問題への解答
第11回	第9章 乳・幼児期の発達	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	
第12回	第10章 社会性・道徳性の発達	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	
第13回	第11章 読解力の発達と教育	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	
第14回	第12章 青年期の発達	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ間交流	↓
第15回	第13章 「障害」の理解	LTD(St.1), 前時の補足	LTD(st.2~st.6)	グループ内交流(相互評価)	メンバーの活動に感謝する
期末試験	ペーパーテスト(最終成績の70%)	空所補充問題(50%)+論述問題(50%)			120名中4名が再試

**学生の認識.** 全15回終了後に表2にある項目によって学生の認識を質問紙で回答を求めた(項目2~8は5件法で回答。まったくあてはまらないを1, とてもあてはまるを5とした)。回答漏れなどの4名を除いた116名を調査対象とした。項目ごとの平均と標準偏差は表2に示した。学生は十分な時間をかけて予習し, グループでの学習も協同的な態度で行い, 学習内容の理解だけでなく項目5~7にある副次的な成果も生じたことが示された。項目9では「自分が気づけないところに気づける」といった学びにおける他者視点の有効性や「分からないところを教え合える」といった援助要請のし易さを多く回答していた。

表2 学生の授業後の認識に関する質問項目と評定平均値

質問項目	平均	(標準偏差)
1 授業1回分の予習や復習にかける平均時間	2.94	1.10
2 授業内容は努力すれば分かる内容だった	3.85	0.79
3 大学で授業の予習をするとは思わなかった	3.04	1.37
4 グループの仲間と互恵的な学びができた	4.69	0.65
5 この授業を通して情報をまとめる力がついた	4.09	0.71
6 この授業を通して考える力がついた	4.25	0.60
7 この授業を通して他者に説明する力がついた	3.99	0.73
8 この授業は担当者が講義する形式の方がよい	2.50	1.13
9 仲間と一緒に学習することの良さを1つ書きなさい	—	—

**今後の課題.** 本実践では教員志望学生が教職に関する科目を協同学習で学ぶことによりその科目内容の理解だけでなく教職について必ず必要となる協同学習についても体験的に理解することを目指すものであった。しかしながら, 対象学生が1年生であり, 彼らがどのように協同学習を実践するかを確かめることができていない。つまり, 今回の授業で体験したことによって, 協同学習に関する理解が表層的でなく本質的で活用可能なものになっているかを今後検討することが求められよう。



# LTD 話し合い学習法に隠された罫

## —自然科学系科目の授業で失敗しないために—

小川 雅広（山口県立大学 共通教育機構）

キーワード：LTD 話し合い学習法，予習ノート，8つの step，教養科目，生物学

**要約：** LTD話し合い学習法は、学生に楽しい授業を提供できるのに試験の成績がなぜ悪いのか。その理由を考え、授業の改善をしたが、やはり同じ失敗を繰り返した。一体どこに問題があるのか。見えてきたのは、失敗の原因がLTD話し合い学習法に対する教員の勝手な思い込みにあるのではないかという事であった。発表者はこの思い込みを「罫」と呼び、自身が実施したLTD話し合い学習法に仕掛けられた「罫」になぜはまってしまったかを考えた。それは協同学習に関する理念の欠如した授業が招いた結果だと結論した。

**はじめに：** 学生が生物学を楽しく学び、その上成績につながる授業をしたいと願い、これまでの授業をLTD話し合い学習法に全面的に改め、実践した。しかし、そうはいかなかった。この学習方法に慣れていないことが原因だと考え、この方法で設定された「step」を忠実に実施できるように工夫し、独自の予習ノートを用い、実施したが、結果は同じだった。何が原因なのかを見出すためにこれまでの失敗したLTD話し合い学習法について学会（京都大学第19回大学教育研究フォーラム 参加者企画セッション 企画者：関田一彦 企画テーマ：LTD学習法の実践 2013年）で発表した。その結果、LTD話し合い学習法の著者である安永氏から発表者が実施したこの学習法に数多くの問題点があると指摘を受けた。そこでその指摘を踏まえ、授業の改善を行い、2013年前期に改善授業を実施した。そこで本発表ではこれまでの失敗授業と改善授業について比較する過程で発表者の実施した授業に「罫」が仕掛けられていたことが分かり、その罫の実態について報告する。

**方法：** LTD話し合い学習法は、『実践・LTD話し合い学習法』（安永悟著ナカニシヤ出版 2006年）に記載してある通りに実施した。生物の教科書は、『コア講義 生物学』（田村隆明著 裳華房 2008年）を用いた。授業の回数は失敗授業と改善授業ともに15回（90分/一回）で、失敗授業では本授業の実施方法の説明、話し合い学習法の実施の仕方など2コマをあて、授業全体で9～10回のLTD話し合い学習を実施した。一方、改善授業では指摘を受けた点を考慮した授業の構成（後述）とし、LTD話し合い学習は4回にとどめた。予習ノートは、発表者が作成したものをあらかじめ学生に配布し、そのプリントを用いて予習する

ことを授業の前提とした。話し合い学習は、1グループ4～5人で実施した。1回の授業では教科書の1章の内容を用いた。1章は、10～15ページで、4～7つの節で構成され、各節ごとに1枚の予習ノートを用いた。授業の時間配分は、授業ごとで異なったが、1節について10～15分以内で終了した。話し合い学習は、「step」ごとに実施し、時間管理は各グループに任せた。

**結果**：失敗授業：指摘された点は、3点であった。第1点：LTD話し合い学習を実施する前にすべきことを忘れていた。第2点：教科書の選択は正しかったのか。第3点：試験の目的を明確に示したのか。これら指摘された3点の具体的な内容は、第1点目では、①教員が授業のことを熱く語る必要性。②授業にLTDを取り入れた理由の明確化。③LTDを授業に入れる判断時期。第2点目では、①教養科目の生物学で適した教科書の選定。②基礎知識の習得が授業の目的ならLTD学習法は不向きであること。3点目では、①学生が伸びた側面を試験ではない他の方法で測定する必要性。②学生に何を身に付けさせたいのかの見通しの明確化。③試験で試すだけでなく学生を伸ばす考えの必要性。以上指摘された点について考慮した授業(改善授業)を実施した。改善授業：指摘された3点の内、第3点については具体的な改善は出来なかったため第1点と第2点について改善した。その授業内容は、第1点目では、生物学の魅力の解説(3コマ)と生物学で重要である基本的な内容についてPPを用いて解説した(5コマ)。第2点目では、教科書の選定はすでに済んでいたため学生が興味を持った章を選ばせ、それらの4つの章をLTDの教材とした。第3点では、明確に示せなかったが、学生の学習効果の測定法は、授業後の話し合いの出来具合についての感想を毎回書かせた。授業の評価については試験で実施する事を告げ、また、試験の様式についてもあらかじめ説明し、実施した。その結果、予習ノートは概ね作成されていた。話し合い学習についてもアンケート結果から概ねできていたと判断した。しかし、試験結果は、期待したよりも良くない結果であった。

**考察**：教員が、授業の内容について熱く語り、学生を授業に引き込む工夫はできた。LTD話し合い学習もそれなりにできた。しかし、試験の成績は芳しくなかった。このことから学生の授業への食いつきの良さから学生が授業内容を理解できることとの関連性はない。従って改善授業後の試験結果が失敗授業と似通った結果となったことは、これらのLTD話し合い学習で学んだことが必ずしも頭に定着していないことを意味し、この授業方法に加えてさらなる工夫が必要であることが判明した。さらに学習者全員が満足のゆく成績がとれなかったことをよく考えてみると、この事は失敗授業でも改善授業でもいずれの授業そのものが協同学習の基本理念を基礎としていなかったことを意味していると結論せざるを得なかった。LTD話し合い学習法を取り入れたからと言って学生の学習が成績と結びつく短絡的に思っていたにすぎないのである。従ってLTD話し合い学習に仕掛けられた罫とは、LTDを導入したので学生が予習をしてくる、授業内容をよく理解できる、だから試験の成績が良くなるという教員の勝手な思い込みそのものであり、その思い込みが実施してきた授業に協同学習の基本理念を欠如しているという現状認識を妨げたのである。

# 大学の生物学実習授業における協同学習 ー男女の相異についてー

長田 敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）

キーワード：初年時教育，協同学習，生物学教育，実習授業

## 【はじめに】

本学では創立当初から必修科目として、第1学年に生物学実習を実施している。本実習は、生命活動を科学的に把握するために実践的な学習を通じて基礎技術を修得し、専門分野の各実習科目に対応できる基礎力を身につけることを目標としている。実習期間は創立時に比べてかなり縮小されて現在では約3か月になったが、本実習授業は長年にわたって本学初年次教育の一翼を担ってきた。

近年の生物学実習では、女子履修者（女子入学者）の割合が増加傾向にあり、実習内容が理解できない、実習手順が把握できない、または良好なコミュニケーションが取れない等の学生が問題となっている。これらの問題に対応するために、平成23年度から協同学習を組み入れた生物学実習授業を実践してきた。今回は、これまでの授業実践の効果および生物学実習アンケート調査の分析結果、特に男女の相異等について報告する。

## 【方 法】

対 象：第1学年必修授業「自然科学実習」に組み込まれた「生物学実習」（期間：約3か月、全10回）、1学年2クラス（Aクラス、Bクラス）。

実習の概要：週1回実施（クラスによって曜日が異なる）。1回の実習時間は4.5時間（途中休憩可）とし、毎回2名の教員が担当した。学生は毎回6グループに分かれ、グループ毎に同一テーブルを共有するものとした。グループメンバーは、学生番号順に抽出した4～7名で構成された。成績は個人成績のみを評価対象とした。

実習の流れ：

- 1) 教科書や事前に配付されたプリント（簡単な課題を含む）に従って予習を行う。
- 2) 事前プリントの課題の解答を実習開始時に提出する。
- 3) 教員が実習内容と手順についてクラス全体に説明を行う。
- 4) 確認テストにより内容と操作手順の確認をする。（ノート・教科書等を見ない）
  - ① 最初は個々の学生に問題シートを配布し、個人の確認テストを行う。
  - ② 次に同じ問題シートを各グループに1つだけ配付する。
  - ③ グループディスカッション（GD）を通してシートの問題を解き、内容の理解

と手順の把握を図る。(リーダー、書記、タイムキーパーの役割を与える)

④ 最後に、教員がグループ毎にフィードバックを行う。

5) フィードバックが終了したグループから実習作業を開始する。

6) グループ内で学生は個々に実習を遂行する。

7) 教員が個別にレポート(スケッチ)のチェックや口頭試問等を実施する。

8) これらに合格した学生はレポートを提出し、次回の事前プリントを受け取る。

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

### 【結果と考察】

生物学実習アンケートの結果は、女子学生の平均値が男子学生の平均値を毎年上回っていることを示し(図1)、協同的な実習方法の比較的高い効果が女子学生で期待できるように思われた。さらに、内容把握や実習遂行におけるグループディスカッション(GD)の有用性を感じていること、および他の学生に聞く傾向にあること等が男女に共通してみられた(図2)。一方、男子学生が女子学生より予習不履行の傾向にあることも判明した。協同作業認識尺度調査の結果、本学第1学年の平均得点は協同効用因子では男子4.05：女子4.83、個人志向因子では男子2.67：女子2.23 および互惠懸念因子では男子2.19：女子1.87であった。これは、協同作業に対して女子学生が男子学生より比較的高い認識を持っていることを示唆している。上記の分析結果や実習成績を検討したところ、大学の実習授業の教育効果をさらに向上させるためには、協同学習がかなり有用であるように思われた。

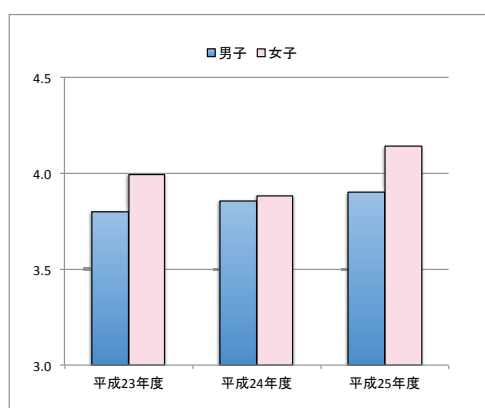


図1. 生物学実習アンケート平均値の推移

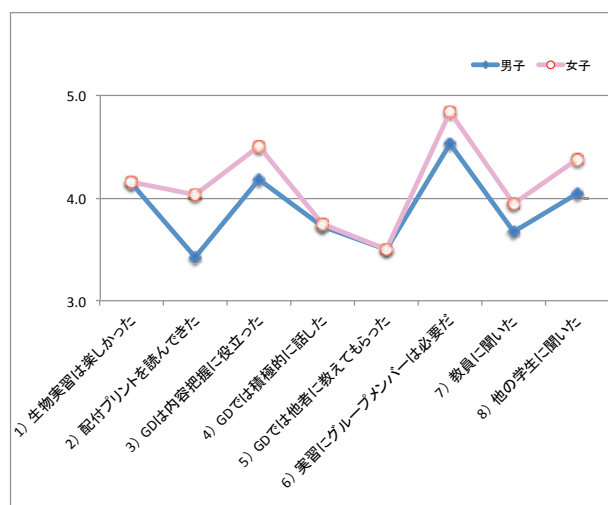


図2. 生物学実習アンケート項目別平均値

### 【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.



# 課題解決型協同学習としてのフォーラムシアター

三津村 正和（創価大学）

キーワード：演劇，教師教育，課題解決型学習

①フォーラムシアター（Forum Theatre）とは：フォーラムシアター（討論劇）とは、ブラジルの演劇家アウグスト・ボアールが発展させた参加型演劇の一手法である。その目的は、演劇への参加を通じた被差別者・社会的弱者のエンパワーメントにある。フォーラムシアターは、観客に、差別事象を描いた演劇の劇中におけるプロタゴニスト（主人公）の代わりに実際に演じてみるように奨励し、そこに描き出されている差別に対峙し、それを乗り越える方途を主体的に探求する疑似体験を提供する。ボアールは、こうした参加型演劇を、自著『被抑圧者の演劇（Theatre of the Oppressed）』の中で、「変革へのリハーサル」として概念化した。ボアールは、日常生活における傍観者に喩えられる観客（スペクテイターSpectator）を、差別や社会不平等を受け入れざるを得ない現実として諦観するのではなくして、それらに立ち向かう行動を起こすことのできる能動的な行為者（造語：スペクト／アクターSpect/Actor）となるように、演劇への即興参加を通しての内面の意識変革を促そうとした。ボアールが思想的な影響を受けたブラジルの教育者パウロ・フレイレと同様、そうした個々人の内面の変革こそが、やがては社会変革を生むものと考えた。

②フォーラムシアター導入の背景：本実践報告は、発表者がアメリカ・アリゾナ州立大学において、2009年から2012年までの連続した6学期間、同大学教育学部教員養成プログラムの必修コースである「多文化教育」のクラスを教えた際の教育実践に基づいている。発表者のクラスでは、上述のフォーラムシアター以外にも、様々な参加型演劇の手法（シアターゲーム、イメージシアター、エスノドラマなど）が導入された。発表者は、特にフォーラムシアターを、アメリカの初等・中等教育において差別・いじめの対象となっているLGBT児童、イスラム教の児童、英語を母国語としない児童（特にメキシコ系移民児童）、それぞれの児童・生徒へのいじめ・差別問題の批判的考察および創造的な解決策の探求に用いた。発表者は、フォーラムシアターを通して、教員志望学生の意識変革を促そうと努めた。即ち、学校や社会において、変革を求める際には、誰かが行動を起こしてくれるだろう、または第三者が解決策を提示してくれるだろう、といった受け身・傍観の姿勢ではなく、自らが積極的に問題に関わり、他の教員や地域社会のメンバーとともに解決策を模索していこうとする主体的・能動的な態度が必要であるということである。発表者は、発表者のクラスを履修した教員志望学生が、このフォーラムシアターの経験を通して、将来自身の教室また学校から差別の根絶に立ち上がってくれることを期待した。



③フォーラムシアターと協同教育の理念の類似：Cahnmann-Taylor and Souto-Manning (2010) によれば、フォーラムシアターの目的は、「一つの絶対的な答えを導き出すことではなく、選択肢を広げ、代替手段に付いて議論し、変革を可能ならしめるための多様性・柔軟性・実現性への意識を養い鍛える（著者訳）(p.95)」ことにあるとする。ともに教師教育者である上述のカンマン＝テイラー（ジョージア大学）とソウト＝マニング（コロンビア大学）は、教師教育の場において散見されるような「一つの絶対的な答えを導き出すことを至上命題と捉える従来の教育観」を批判する。この批判は、彼女らの「質問に答える（answer the question）ことよりも、まずは（教科書に載っている）答えを疑う（question the answer）ことから始めるべきだ」とする考察に基づいている。即ち、絶対的な権威として認知されているような教科書の上の知識は、往々にしてマジョリティの視点から構成されたものであることが多く、そこにはマイノリティの視点が著しく欠落しているとする。しがたって、フォーラムシアターは、課題解決における民主的なプロセスを重要視する。とりわけ、今まで聞かれることのなかったマイノリティの声が反映される肯定的で包摂的な空間づくりを追求する。また、学校教育に関わる今日的課題は、ますます多面化の様相を呈しているが、多文化社会における教育問題に対しては、上述のような一つの答えのみを模索するといったような画一的なアプローチではなく、より多くの人々の多様な意見の上から収斂された解決法が求められる。発表者は、フォーラムシアターが創出する空間と時間は、協同教育が目指す教育的な領域と合致するものと推察する。即ち、協同教育では、学習者がともに心と力を合わせて、お互いの学びへの自覚と責任に基づいた学びの共有空間の創出を目的としている点である。

④フォーラムシアターの（教師教育の文脈における）教育的効果の考察：フォーラムシアターを経験した教員志望学生のリフレクションノート进行分析した結果、フォーラムシアターから派生する教育的効果として、①変革を求める際の主体性、および②他者への共感的な関わりを促進する内発性の涵養といった内面の変革が見受けられた。本発表では、学生のリフレクションノートを紹介しながら、フォーラムシアターの教育的効果に関する発表者の分析と考察を概観する。また、フォーラムシアターの理論的な面（フレイレの『被抑圧者の教育学（Pedagogy of the Oppressed）』との近接性）および実践的な面（フォーラムシアターを導入する際の3つのステップ、学生が制作したフォーラムシアターの脚本例など）の双方を紹介することができるよう、時間配分に気を配りたいと考えている。

#### 引用・参考文献

Augusto BOAL: Theatre of the Oppressed, Theatre Communication Group, 1985.

Marisa CAHNMANN-TAYLOR and Mariana SOUTO-MANNING: Teachers Act Up:

Creating Multicultural Learning Communities through Theatre, Teachers College Press, 2010.

Paulo FREIRE: Pedagogy of the Oppressed, New York, 1970.

# 看图作文と協同学習のコラボ

## —国語科単元学習授業への発展を図る—

鈴木 有香子（和歌山県紀美野町立美里中学校）

キーワード：見る（見る）ことの焦点化，言語化，共有，思考の深化，書く楽しみ

### 1. 看图作文との出会い

看图作文と出会ったのは、2010年の山口大会のことである。その前年、神戸大附属住吉中等学校での「国語科単元学習の授業研究会」において、浜本純逸先生が「見る（見る）ことの重要性」について触れられ、鹿内先生が看图作文というものに取り組みられているとお聞きしていた。折しも、山口大会ではその鹿内先生が、「看图作文」のワークショップをされると聞き、是非にも参加したいと出かけていったのがきっかけである。ワークショップでは楽しく物語を作る過程を体験し、「これは使える！」と確信を持った。早速、鹿内先生の著書「看图作文指導要領」を参考に実践してみた。初めての試みであり十分な成果とまではいかなかったが、生徒たちが、普通の作文の時に比べ、遙かに楽しそうに、意欲的に書いている姿を見て、実践を続けていこうと思った。

### 2. 実践の中で…協同学習を取り入れる

看图作文を実践する中で、生徒が一番活発に活動するように見えるのは、「変換」の段階である。「どんなものが絵図に描かれているか」を言語化する作業であるが、これは全体で発表させるほうが効果的である。全員でできるだけたくさんの情報を絵から読み取る、「全体の協同」である。しかし、初めて、看图作文の授業を受ける生徒はなかなか、絵図に描かれたことも言語化できない。初期の段階ではこれも、「グループによる協同」を取り入れた方がよいときが多い。

次は、「要素関連づけ」の段階である。絵図から読み取った事柄を相互に関連づけ、意味づけをしていく。ここまでが、作文指導で言えば、「材料集め」の段階にあたるだろう。

次は、「構成を考える」段階である。看图作文では「外挿」の段階である。絵図から読み取り関連づけた事柄から結果を推測したり、想像したりするのである。想像力のたくましい生徒はいろいろな想像を巡らし、推測し、物語を構築していくのだが、それがなかなかできない生徒もいる。そこで、小集団活動を取り入れて、どんな場面なのか、なぜ…なのか、この結果どんなことが起こるのか等、各自が考えたことを話し合わせる。このことによって、構成が考えられない生徒も、他の生徒の考えを参考にして、構成を組み立てることができる。私は、「横取りOK」「まねっこOK」といっている。

いよいよ、文章を書いていく段階であるが、書く材料があり、構成ができていればどんどん文章は書いていける。実際、この段階では、ほとんどの生徒は無言で書き進めている。これは「コミトレ」（2012、新潟大会で発表）の実施時にも感じることはあるが、書くこと自体は好きではなくても、書く内容や方法がわかれば、どんどん書けるものである。

### 3. 協同学習を取り入れる意味

グループによる活動が即「協同学習」というわけではない。全体指導であっても、生徒全員が共通の課題意識を持ち、助け合ってその目標に向かっていれば、それは「協同学習」が成り立っているといつてよいであろう。看图作文で言えば、絵図からたくさんの情報を集めるために生徒全員が活動していれば、「変換」の段階の全体活動も協同学習である。少人数で、自分の想像や推測を話し合う段階も、互いの意見を参考にしあうのも協同学習であろう。実際、事後の振り返りでは、「協同学習を入れたことによって、一人では思いもよらなかった考え方や発想に触れることができ、自分の考えを深めることができた」、という感想が多かった。

そのように協同学習を取り入れれば、全員が同じような物語を書くのではないかと思われる向きもあろうかと思うが、それがそうではないのである。他者の考えを聞くことにより、それをそのまま使うのではなく、自分なりのアレンジをした物語を作ろうという意識が生徒には働くようで、できあがった物語は十人十色の作品であり、読んでいくのが楽しみなのである。生徒も、友だちの作品を読むのを大変楽しみにしている。

協同学習を取り入れることによって、かえって作品にバリエーションが増えていると感じている。「書くことがないから書けない」という生徒が協同学習を取り入れることによって、さらに減り、読んで楽しい作品ができあがっている。

### 4. 看图作文で得た「見る力」を応用…単元学習への展開

絵図（テキスト）から、できるだけ多くの情報を読み取り（変換）、関連づけ（要素関連づけ）、そこから推測したり、自分の考えを持ったり（外挿）という活動は、看图作文にとどまらず、鑑賞文を書く、グラフなどの資料から考えたことをレポートに書く、さらには文章読解にも応用できる力であると考えている。当然、国語科のみならず、他教科・領域への応用も考えられる。

今、国語科として実践してみようと考えていることがある。美術科とタイアップして、絵図を読み解くように絵画から情報を集め、関連づけ、自分なりの想像を巡らし、作者の気持ちに近づいて作品を鑑賞し、文章にまとめるというものである。東京書籍「新しい国語・二年」に、赤瀬川原平著の「神奈川冲浪裏」の文章（出典 「名画読本 日本画編」）が掲出されている。この読解と併せて、美術科としての視点を盛り込みながら、生徒独自の視点を持たせた鑑賞文を書かせてみたいと、構想を練っている最中である。

# LTD 過程プランに基づくライティング指導 —小学校6年生「国語」における随筆作成—

須藤 文 (久留米大学)・安永 悟 (久留米大学)

キーワード：LTD, 小学校, ライティング, エッセイ

**問題と目的** 小学校で最後に学ぶライティング(書くこと)は随筆である(光村図書, 2011)。「随筆とは身近に起こったこと、見たことや聞いたこと、経験したことなどを他の人にも分かるように描写したうえで、感想や感慨、自分にとっての意味などをまとめたものである」(文科省, 2008)。現在、エッセイと同義語のように扱われている(田近・井上, 2011)。児童にとって、随筆を書くという言語活動は、筆者の知る限り、小学校国語科においては初めて導入された単元であり、今後、指導にあたっての工夫が必要になる。

このエッセイ作成において、須藤・安永(投稿中)はLTD話し合い学習法(安永, 2006)を活用した指導法を提案している。彼らは、課題文の読解を目的としたLTD過程プランは、文章作成やディベートなどの言語技術に共通した論理的思考の展開を促す一定の「型」として機能すると捉え、看護学生を対象に、エッセイの作成を指導し、成果を上げている。

本実践では、須藤・安永(投稿中)が行ったエッセイ指導を小学校6年生に適用した授業の展開を紹介し、その指導法について検討する。

**方法 1. 対象児童と授業者** 小学校6年生2クラス52名。両クラスとも26名(男子14名、女子12名)であった。授業は第一筆者が行った。なお、二学期の「意見文作成」単元においても、第一筆者が授業を担当し、LTD過程プランに基づく授業を行っていた。

**2. 授業目標(単元目標)** 本単元の目標は「今までのことをふり返り、現在の自分がそれをどう見るか、書くことができる」と「書いた随筆を友達どうして読み合い、自分や友達を見つめ直すことができる」である。

**3. 学習教材** (1)単元：随筆を書こう「自分を見つめ直して」(光村図書, 2011)。(2)単元計画表：全8時間の授業の流れ(下記の展開方法を参照)を示す計画表を作成し、常時教室に掲示した。(3)学習プリント：随筆作成を支援する学習プリントを作成した。

**4. 授業の展開方法** 全ての授業において「個人思考・集団思考(固定のグループ)・クラス対話」を基本とする、協同による対話中心授業を試みた(安永, 2012)。以下、単元計画に沿って授業の展開を示す。(1)随筆を知る(2h)：①教材文「ふわふわの雪」とその説明を読み、随筆の特徴や良さについてまとめさせた。②教材文「電車の中の『わたし』」を読み、どのような文章構成や表現の工夫をしているか調べさせた。その際、教材文とLTD過程プランの「主張・話題・関連づけ」を対応させた資料を準備し、文章構成を捉えやすいよう工夫した。なお、単元導入時に「随筆のたね」というプリントを配付し、心が大きく動いたことがあったら書き留めておくように伝えた。このプリントには、話題(経験や事実)



と主張（感じたことや考えたこと等）を書く欄を設けていた。（2）文章構成を考える（2h）：  
 ①具体例を挙げてLTD過程プランに沿った随筆の「型」を示した。それを参考にしながら、  
 自分の経験（事実）から話題を選び、話題から思い出したことを関連づけ、自分と対話し  
 主張を決めるよう指示し、文章構成用のプリントに書かせた。②事実に対する自分の考え  
 や、内容を深める新たな関連づけ等を箇条書きで付け加えさせ、グループで見直しをさせ  
 た。（3）随筆を書く（2h）：①1,000文字前後の随筆を原稿用紙に書かせた。②意見文作成  
 時の観点を参考にしながら、推敲もグループで行わせた。（4）随筆を読み合う（1h）：新たな  
 グループ（6・7人）で随筆を読み合い、感想を伝え合わせた。その後、固定のグループに  
 戻り、新たなグループで印象に残った作品について感想を伝え合わせた。（5）ふり返り  
 （1h）：随筆を書き終えた感想および小学校での書く活動についての感想を書かせた。

**5. 授業の実施時期** 2013年2月25日（金）から3月12日（火）の間に、計8日間実施した。毎回1時間ずつの授業を、各クラスで行った。

**結果** 全員が随筆を完成させることができた。授業者による五段階評価の平均は3.63点であった。完成した随筆における「型」の使用人数をTable1に示す。ほとんどの児童が、「型」に則って随筆を作成したことがうかがえる。ただ、話題の記述において、事実は書けたものの、それに対する

自分の考えが書けなかった児童がいた。

ふり返りにおいて、「初めてのことで、正直最初は全然分からなかったけど、一

生残る思い出として、しっかり書いてよかった。」「自分が今までふつうにしてきた行動を、改めて考え直すことができた。」「この随筆を書いて、いろいろな人への感謝の気持ちが深まった。」「いろいろな人が書いた文を読めて、工夫するところが増えた。」などの感想があった。

**考察** 児童にとっても授業者にとっても初めての随筆作成単元において、LTD過程プランに基づく指導は、分かりやすい「型」を示すことができたという点で有効であったと考えられる。ただ、文章構成段階でもう少し時間をかけ、事実に対する自分の考えをより明確にする必要があった。また、随筆作成において、出来事と知識や経験とを結びつけて深く考えるためには、日常的に「関連づけ」の練習をしておく必要がある。低学年からの計画的な指導を図りたい。

**引用文献** 文科省(2008) 小学校学習指導要領解説『国語編』

須藤・安永(投稿中) 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

田近洵一・井上尚美(2011) 『国語教育指導用語辞典：第四版』教育出版

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

Table 1 完成した随筆における「型」の使用人数

	きっかけとなる話題		関連づけた話題		主張
	事実	自分の考え	事実	自分の考え	自分の考え
	52	47	44	40	51



# 学び合い、思考を深め合う学級集団をめざして

常本 勇治（東京女学館小学校）・渡辺正雄

キーワード：学び合い、雪だるま転がし（キーニー，1993）

## 1、はじめに

「学び合い」とは、一人ひとりが自分の考えを持ち、その考えを表出し合い、認め合うことにより成立する。児童の理解の仕方や考え方は多種多様であり、この多様性は「学び合い」をさせることにより互いの思考に刺激を与え、深まりを生むことになる。すべての教育活動の中で協同の原理を意識した学級経営を試みることは、学び合い、思考を深めあう学級集団を目指す有効な手立てである。

学級経営の基盤となる人間関係づくり（児童同士・児童と教師）に、構成的グループエンカウンターを計画的に導入し、友達との友好的な人間関係を築くとともに、何でも言い合える学級集団作りをすべての教育活動の中で地道に積み重ねることで、協同の原理を有効に働かせたいと考えてきた。

教科教育の中では、それぞれの教科の特性を踏まえながら、学習活動のどの部分に、どのような「学び合い」を組織するのかを意識した授業づくりを行うことが肝要である。

本稿では、算数科の実践の一端を報告したい。

## 2、算数科における「学び合い」「思考の深め合い」

算数科でいう「論理的思考」とは、『根拠となる事柄や考え方を関連付けながら、解決方法や結果の見通しを持ち、筋道立てて考えて行くこと』と学習指導要領からも読み取れる。この論理的思考の育成のためには、学習課題に対して個人の生活経験や、学習で得た既習事項を根拠として、見通しを持ち、筋道立てて考えることが大切である。そこで協同の原理を踏まえ、その考えをグループや学級全体の場で表出し、学び合う活動（聴き合い活動）を中心に授業を構成していくことで「学び合い」「思考の深め合い」が成立すると考え、本実践を試みた。

## 3、実践報告

○単元；わり算（「数と計算」領域）

○対象学年；小学3年生（女子38名）

○グループ構成；4人グループ8つ、3人グループ2つ 計10グループ

○既習事項

- ・具体的な操作活動を通して、等分除や包含除の意味を理解している。
- ・除法の答えは、乗法九九を用いて求めることができることを理解している。

○本時の学習活動

- ・主発問「6このあめを同じ数ずつ分けます。さあこの問題を解いてみよう」

## ・学習活動

- ①問題を成立させるには何が必要か（足りないか）を考える。
- ②「式が $6 \div 2$ になる問題」を作問する。
- ③作問を友達と比べ、除法には等分除と包含除の2種類があることを再認し、その違いを理解する。
- ④「1つ分の大きさ $\times$ いくつ分=全体の大きさ」というかけ算の式をヒントに包含除と等分除の2種類の意味を理解する。

## ○協同の原理

児童一人ひとりが $6 \div 2$ の作問に取り組む。互いに作った問題文を聴き、比較し合う中で、2種類の問題文（等分除と包含除）に分類する。一つの式に対して、二つの問題文ができるところに児童の「学び合い」が成立する。

### 【「学び合い」の組織化（グループ）】

本時では、「雪だるま転がし」を使って、グループの中での聴き合い活動を組織した。

ステップ① 各グループのメンバーは、自分一人で考えた問題文をノートに書く。

問題文が $6 \div 2$ になるか図や絵をかき、確かめる。

ステップ② ペアになって、互いの問題文を説明し合い、問題文を黒板提示用紙に記入する。

ステップ③ 2つのペアが一緒になってお互いの黒板提示用紙を説明し合う。

## ○実際の様子

10グループのうち、7グループが包含除・等分除の両方の問題文を作成し、グループ内で「学び合い」が行われた。しかし、残り3グループは等分除のみ（1グループ）、包含除のみ（2グループ）のいずれか1種類のみで作成であった。

そこで各グループの「学び合い」をクラス全体に広げるために、等分除のみのグループから説明し、他のグループは、つけ足し理解を深める形で進めて行い、2種類の問題文ができることを学級で共通理解した。

## 4、考察と今後の課題

意図的に学び合いを組織したことは、思考を表出する必然的な場をあたえ、活発な意見交流を生み、一人一人の学びの充実に効果的であった。ペアでの学び合いは、相手がはっきりしているため話しやすく、相手からの反応を直に感じられるので、話すことの楽しさを味わわせることができた。この学びを繰り返すことで、話すことへの抵抗感が減り、話すことの意欲へとつながった。さらにグループ（4人）そして学級と徐々に大きな集団へと学びの場を組織し、話す相手を徐々に広げることは「みんなで学んでいる意識」を芽生えさせ、話す力と聴く力を育む土壌作りに有効に働いたと考えている。しかし、さらなる「学び合い」の充実を図るためには児童の対話力をつけることが必要不可欠な要素となるだろう。対話力の中でも「学び合い」の「合い」の成立には、話し合いを広げたり深めたりしながらつなげる力がとても重要な力となると考えている。対話力の向上と共に、どのような学び合いを組織していけば個の学びの向上を保障し、思考を深めあう学級集団となるか、児童の学びの流れを意識し、固定的に考えず柔軟に対応していきたいと考えている。

# 『学校教育用 IDEA CARD』を活用した 小集団におけるブレインストーミングの実践

加賀 秀和（由利本荘市立新山小学校）

キーワード：拡散型の対話，ブレインストーミング，カードゲーム教材

## 1. はじめに

筆者は、過去5年間、小学校の研究主任という立場から、約120の授業を参観する機会があった。その多くでは、グループ学習における対話の場面が設定されていたが、説明活動による情報交換のみであったり、討論することなしに一人の児童の意見にすぐに賛成したりというケースが多かった。つまりグループで考えを深めたり、新しい考えをつくり出したりする姿があまり見られなかった。

グループ学習の対話について、岡坂（1991）は「収束的な話し合いをするのであれば、かなりおかしいと思われる意見からでも、その意見を修正し、何かに生かせないかと考えるような子どもを育てる。グループ学習の初期は、拡散的思考を優先し、収束的思考は、子どもを育ててからするのが望ましい」と述べている。近年、多田・石田（2012）が「学習場面では収束型が多いが社会生活において求められているのは、拡散型の対話。拡散型の対話を繰り返し体験させることで何かを決める収束型の話し合いでも、ただ多数決を採るのではなく互いの妥協点を見つけたり、譲り合ったりしながらよりよいものをつくり上げていくことができるようになる」と示すなど、拡張型の対話を主張するものもある。

代表的な拡散型の対話として、ブレインストーミング法（以下、BS法）が挙げられる。本実践では浦野・加賀（2013）が開発した、教育の場でブレインストーミング法（以下、BS法）を促進させるカードゲーム『学校教育用 IDEA CARD』を活用した試みを報告する。

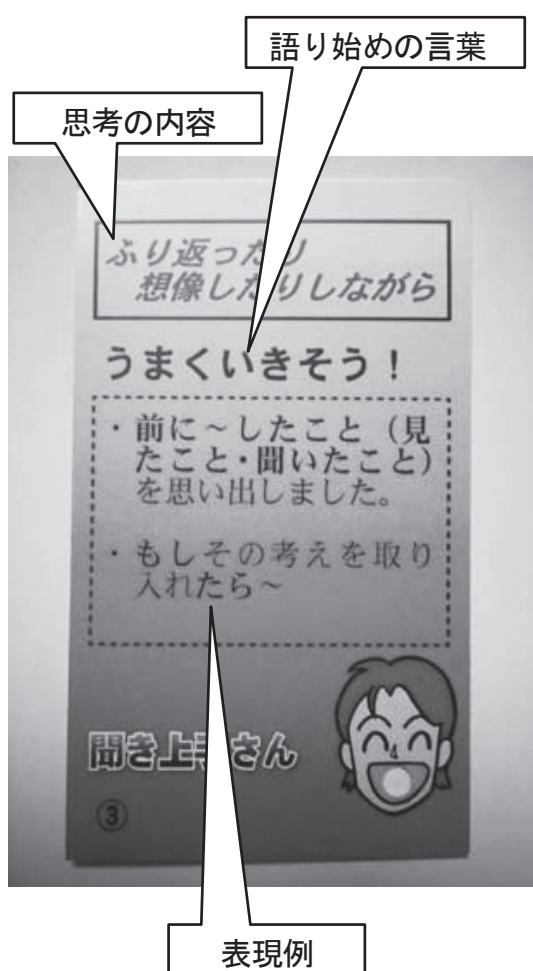
## 2. 『学校教育用 IDEA CARD』

『学校教育用 IDEA CARD』はBS法における4つの基本原則をもとに「意見（緑カード①②）」が2種類、共感（赤カード③④⑤⑥）」が4種類、便乗利用（青カード⑦⑧⑨⑩）」が4種類、自由奔放（橙カード⑪⑫）」が2種類の計12種類から成る。カード例とカードの記載内容、ゲームの進め方を以下に示す。

### 【ゲームの進め方】

4～5人グループを作り、一人12種類12枚のカードを配布する。テーマについてカードを用いながらアイデアを言う。最初の人「意見」カードを用いて発言し、その後の人は時計回りに発言するが、どのカードを用いて発言してもよい。ただし「共感」カードを用い、前の人アイデアの良い点について述べたときは続けて他の3種類のカードのいずれかを使って発言することができる。できないときにはパスしてもよい。また質問があったらしてもよい。15分続けて最も手持ちのカードが少なかった人が勝ちとなる。

### 【カード例とカードの記載内容】



### 3. 実践例

○教科領域：学級活動 ○学年：小5

○テーマ：「団結してみんなが運動会を楽しめる学年種目競技のアイデアを出そう」

○授業の流れ：グループで『学校教育用 IDEA CARD』を使ってブレインストーミングを行いながら、多くのアイデアを出す。その後、ジグソーによって、アイデアの情報交換を行う。他のグループのアイデアも取り入れながら、さらにアイデアを考え、グループごとに、出されたアイデアを全体に発表する。後日、実行委員がアイデアを選択する。

### 4. 成果と課題

本教材を活用した結果、ブレインストーミングの促進への効果の他に、グループ成員間の発話量の差が縮まるとともに、発話のつながりが多くなる等の効果が得られた。今後は特に、いかに周りの話を聞いて共感し、便乗利用できるようになるかがポイントである。

#### 【参考文献】

岡坂慎二 (1991) 「グループ学習の技術」 明治図書

多田孝志, 石田好広 (2012) 「イラスト版子どもの対話力 上手に意志を伝える 43 のトレーニング」 合同出版

### カード番号・カード内に書かれた内容

- ① 思考内容：新しい考えを出す 語り始めの言葉：私の考えは  
表現例：ズバリ～、～さんの考えと偶然似ていて～
- ② 思考内容：新たな考えを多く出す 語り始めの言葉：ひらめいたので  
表現例：考えを2つ言います。1つは～もう1つは～
- ③ 思考内容：振り返ったり想像したりしながら  
語り始めの言葉：うまくいきそう  
表現例：もしその考えを取り入れたら～、前に見たことを思い出した
- ④ 思考内容：理由を考えたり共感したりしながら  
語り始めの言葉：それいい～ 表現例：なぜなら～、おもしろそう～
- ⑤ 思考内容：要点をとらえたりまとめたりしながら 語り始めの言葉：なるほど  
表現例：つまり～がポイント、その考えを言い換えて名前をつけると
- ⑥ 思考内容：自分の考えとの共通点を考えながら 語り始めの言葉：私も  
表現例：～さんと～が同じで、～さんと～が似ていて
- ⑦ 思考内容：小さくまたは大きくしてみる 語り始めの言葉：～さんの考え  
表現例：に～を付け足して、の～をなくして
- ⑧ 思考内容：一部を変えてみる 語り始めの言葉：～さんの考え  
表現例：を少し変えて、の～を～に変えて～
- ⑨ 思考内容：さかさまにしてみる 語り始めの言葉：～さんの考え  
表現例：を反対にして、の～を逆にして
- ⑩ 思考内容：組み合わせしてみる 語り始めの言葉：～さんと～さんの考え  
表現例：を一緒にして、を合わせて
- ⑪ 思考内容：おどろく考えを出す 語り始めの言葉：おどろいて  
表現例：えっと思うかもしれませんが、びっくりするアイデアを言います
- ⑫ 思考内容：おもしろい考えを出す 語り始めの言葉：おもしろくて  
表現例：笑ってしまうかもしれませんが、楽しいアイデアを言います



# 科学的な考え方を育てる教科連携の実践

## —情報科と国語科の連携授業—

日渡 正行（東京学芸大学附属高等学校）

森棟 隆一（東京学芸大学附属高等学校）

キーワード：言語活動の充実，教科連携，広告

### 1. はじめに

東京学芸大学附属高等学校（以下、本校）情報科では1年次に「社会と情報」を2単位で実施しており、コンピュータリテラシーやしくみの理解だけではなく、情報社会に生きる一員としてふさわしいコミュニケーション能力を持ち、協働的な関わりができる人間育成を目指した情報教育を行っている。1年間のまとめとして「学校紹介CM制作」に取り組んでいる。一方国語科では、評論・小説・詩歌の読解や鑑賞を随時行い様々な種類の文章に触れるだけではなく、話し合いや発表の場を通して、「話すこと・聞くこと」に関する授業も重視し、取り組んでいる。「話すこと・聞くこと」は、その双方が絡み合っていないと、受動的な態度につながってしまうことや、ひとりよがりの主張をし続けることにつながりかねない。話し合いをするための共通理解には何が必要であり、目指すべき場所はどこかを見通す力を身につけることは、「生きる力」につながっていくと考えられる。

そこで本稿では、本校国語科と情報科が教科連携を行い、グループによる話し合いを中心とした言語活動を充実させることで、子どもたちが「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の力をどのように身につけ、科学的な見方や考え方をどのように育てていったかを報告する。またそのような体制・環境づくりのために何が必要なのかを考察する。

### 2. 協働的な関わりのはじめ

本校情報科での「学校紹介CM制作」の取り組みは2004年度に始まり、現在に至っている。この課題では、学校紹介CM制作の課題を経験することで、生徒たちに「自らもクリエイターの一員である」という当事者性を芽生えさせることで知的財産に対する理解を深化していくことをねらったものである。知的財産や情報モラルの指導は発達段階に応じた形で行われるのが望ましく、発達段階に応じて中高連携した知財教育の実践は拙著[1]に詳しい。また情報科での知的財産の理解と活用を前提とし、知的財産に関するクリティカルな議論を起し、生徒に公正な知的財産のあり方を議論させる授業を公民科と協働して2011年度に実施した[2]。

また、2012年度には本校は、スーパーサイエンスハイスクールに指定され、その取り組



みとして「特講 科学の方法」と題して、特定の生徒や教科・科目に限定された教育カリキュラムではなく、事象に対する総合的な理解や対処能力を磨くことを目的とし、文系教科・理系教科を問わず、あらゆる教科・科目を対象とした授業を開発し、総合的で自然なものとして科学の方法を身に着けようとする試みに取り組んでいる。日常の授業の中にこれらの考え方を生かし、カリキュラムに応じて、教科・科目を越えた異教科・異科目のティーム・ティーチング方式の授業（複数の教員が同じ授業で協力する形式）や、日常の教科の授業でも科学に基づいた能力開発をおこなうことを意識した授業や、他教科の授業との関連を明示しておこなう授業などの実践・開発を進めている。

### 3. 国語科と情報科の教科連携の実践

今回、文化祭の企画にキャッチコピーをつけるという授業を実践した。吉岡虎太郎[3]「意味をつくる。意味を超える。」という文章を読解させ、広告やキャッチコピーで気をつけてほしいことを学ばせた。キャッチコピーは「企業や商品の持つある目的を、合理的かつ速やかに達成する言葉」であることを強調し、「商品を紹介する気の利いた言葉」ではないことを理解させた。広告対象を中心に、関わりのある人々や存在全てに目を配り、客観的・合理的に捉えさせ、宣伝に必要な条件を考えさせた。

キャッチコピーが何かを伝えたい「言葉」である以上は、どうしても発信者の主観が入り込む。日頃から気にしていた様々なことがキャッチコピーに反映されてはじめて、印象に残るよりよいキャッチコピーが生まれて来る。しかし、最初からイメージや舌先で作上げようとしてはいいものはできず、また、生産的な話し合いにもつながらない。広告対象を作った人たちの考え方、広告対象の特色、受け手が何を求めているのか、様々な視点を考え、それを目に見える形にすることで、話し合いは意味あるものとなる。自分の思いや感情も含め話し合いに関わる多くの要素を、客観的な形で分析し、示そうとする意志や態度こそ重要であり、科学的な考え方につながっていく。

### 4. 謝辞

本研究は、公益財団法人文教協会の研究助成によるものである。

### 5. 引用文献・参考文献

- [1]森棟隆一，山崎謙介「小中高連携を意識した知財教育の実践（1）」社団法人情報処理学会，情報教育シンポジウム論文集 2011 pp.111-118
- [2]加納隆徳，森棟隆一「高等学校における法教育を充実させる教科間連携」法と教育学会，法と教育 Vol3 2012
- [3]京都広告塾編「考告。企画をヒットさせるために広告クリエイターたちが考えること」インプレスジャパン 2007



# ラウンドテーブル

# 全員の学習意欲を高める授業研究の理論と方法

基調報告：柴田 好章（名古屋大学）

研究発表：和井田 節子（共栄大学）

研究発表：サルカール アラニ・モハメッド レザ（帝京大学）

指定討論：内田 千春（共栄大学）・金田 裕子（南山大学）

企画・司会：水野 正朗（名古屋市立桜台高等学校）

キーワード：授業研究，協同の学び，全員参加，授業づくりへの支援

知識伝達型の一斉授業のあり方から、学習者の学びへの参加を主体にした授業のあり方への転換が求められている。全員の学習意欲を高め、真の学力の向上につなげる授業改革を成功させるためには、学び合いの授業研究に関する確かな理論と方法が必要であろう。

①協同の学びがなぜ重要なのか、②協同の学びをどうデザインするか、③授業改善の取り組みをどう進めるか、という3つの視点を軸にして、学び合いの実践を深めるための授業研究をいかに進めるかについての生きた議論をフロアとともに展開したい。

## 【基調報告】「協同の学びをどうデザインしていくか」

柴田好章（名古屋大学）

### ◆学校ならではの学びとしての協同の学び

学校でしか学べない状況が崩れ、学校で学ぶことが自明ではなくなった今日であればこそ、学校固有の教育的機能を問い直す必要がある。学校には他の教育機会のような出入り自由の気軽さはなく、ある程度固定化した集団の中で長い時間をともに過ごさなければならない。学校に固有の機能として特に重要なのが、学び手同士が良きにつけ悪しにつけ、継続的に影響し合っていることである。互いの考えを出し合い、良さを理解し合い、自分の視野を広げたり、考えを深めたりする。学校ならではの学びの姿はそこにある。

### ◆協同の学びを実践するために大切にしたいこと

- ①問題の切実性・真正性・・・子どもが真に考えたい、自分自身の問いになっているか
- ②問題の共有可能性・・・お互いの関心に関わりをもつこと →より高い普遍性へ
- ③問題の展開・変容・・・相互作用が活発になるほど、展開は多様に変化発展する
- ④問題の解決（未解決）・・・一人では達成できない課題を集団の力で解決する  
一つの問題解決が新たな問題の芽生えにもなる
- ⑤問題の本質への遡及・・・集団思考が深まると、問いの本質を問う動きが生まれる

このように見てくると、教師には、教師としての高い専門性が求められていることを改めて確認することができる。質の高い学びを実現するためには、教師もまた協同して学び合い、授業研究を継続的に進展させていくことが重要である。

## 【研究発表】協同の学びを導入した授業づくりへの支援に関する実践と検討

和井田節子（共栄大学）

昨今、学校全体として協同の学びを導入したいという希望をもっている学校に出会うことが多くなった。しかし、それに成功している学校はそれほど多くない。協同の学びの普及を目指す立場として、それらの学校への支援の在り方を検討する必要があると感じている。

校種、管理職の姿勢、協同の学びの定着の状況によって、職員研修や授業検討会での支援方法はかわってくる。たとえば、導入を検討している場合は、理論の講義が有効であるし、体験的なワークショップを行ったり、授業デザインづくりにかかわったりした方がよい場合もある。授業検討会の在り方も、授業を観察する際の視点も、助言の際の留意点も変わってくるはずである。

そこで、授業研究の支援者としての在り方について、実際の経験をもとにいくつかの事例を提示する。その中で参加者との経験を共有し、よりよい実践的な在り方を検討したい。

## 【研究発表】大学教育での授業づくりにおける独自性と普遍性

サルカール アラニ・モハメッド レザ（帝京大学）

大学における公開授業の検討・観察・改善のプロセスを手がかりにした PDCA サイクルの実例について検討し、高等教育における学び合いの授業づくりの独自性と普遍性を明らかにしていきたい。私は昨年、以下のような授業改善のプロセスを試みた。

PLAN(計画)：学習過程の設計において、学生たちが教材をもとにじっくり考えることで、主体的かつ実践的な知識を形成していくように計画する。

DO(実践)：協同学習（協働学習）の方略にもとづいた授業の設計を行う。学習課題を明示し、学生たちが共通の目標に向かって「学び合う」条件を整え、個人で考え、グループで深め（相互作用）、全体討論（対話）でその成果を全体で共有するようにする。様々な経験や異なる視点を有する学生達がそれぞれの気づきを言語化し、発見や認識の深まりを教室という実践コミュニティの中で共有することで、さらに深い認識が創造される。

CHECK(分析)：学習指導におけるさまざまな仕掛けと工夫によって、80～90名もの学生を全員アクティブに学ばせることができ、多くの学生が積極的に発言するようになった。

ACT(改善)：①学生が自らテーマを決め、発表形式も考える改善で、学生が主体的に学習活動が行える場づくりをする。②発表に対して学生間でフィードバック・コメントできる場を用意する。③「思考のたるみ」を生まないようにグループ編成に注意し、学生の自律性と学習への責任を喚起する。④それぞれのグループは、教師と学生全員のフィードバックを整理・分析し、新たに生まれた疑問・課題なども含めて再び報告する。

### 【引用・参考文献】

①柴田好章（2013）「授業分析による理論構築と授業過程の可視化手法」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社、21-39。②和井田節子（2013）「協同的な授業を協同的につくるために」佐藤学他編著『「学びの共同体」で変わる！高校の授業』明治図書、77-88。



# 協同学習の理論・実践・技法の架橋を考える

話題提供者：荒金 徹（岡山県立邑久高等学校）

話題提供者：神田 豊（大津市立中央小学校）

話題提供者：杉山 義則（岡山県立烏城高等学校）

話題提供者：杉山 大輔（倉敷市立玉島高等学校）

企画・司会：高旗 浩志（岡山大学教師教育開発センター）

キーワード：協同学習，授業改善，校内研修，理論・実践・技法

このラウンドテーブルでは、協同学習の理論・実践・技法の架橋がいかにして可能か、またどのように困難かということをめぐる、会員相互の情報交換と共有を図りたい。

## 1. 「形だけの学び合い」への危惧

「学び合い」をとりいれた授業改善の試みが流行っている。その背景には、たとえば「学び合いは生徒指導上の困難を解消してくれる」、「どの子の学力も向上させることができる」といった「思い込み」があるようだ。企画者はこのような「予見」の流行に戸惑いを覚えている。協同学習の理論に対する、あるいは眼前の子どもたちの現状と課題に対する教師自身の主体的な試行錯誤がなければ、どんな実践・技法もあっという間に形骸化してしまうからである。

もちろん、たとえば生徒指導上の困難を授業改善によって乗り越えようとする事自体は、まったく正しい認識・選択であり、最も本質的なことと言える。しかし、とある学校の成功例が模範となって他校に伝わる過程では、往々にして肝心のディテールが抜け落ちてしまい、一種の短絡が起きやすくなる。「究極の生徒指導は授業改善にある」という美し過ぎるスローガンが、「座席をコの字型に配置しましょう」「1時間の授業で必ず5分間はグループ学習を行いましょ」というトップダウン式の「合意」を強いるような短絡である。形から入ることはある種の配慮であり良心かもしれない。しかし、さして必然性のない「形だけの学び合い」では、授業規律を保つことも、学習効果をあげることもままならない。期待が大きいぶん、失望が深ければ、「学び合い」への憎悪と不信はいよいよ募り、より無難で安全運転に見える一斉指導へと、一気に教師を回帰させてしまうことだろう。

## 2. 学習の本質は「主体性」

限られた時間に一定量の知識を効率よく伝達しようとするれば、チョーク&トークの一斉指導にまさる手法はない。しかしこの手法は、ともすると一方的な教師の「教えた気分」を優先しがちになる。「学校」の論理に自ら過剰適応している子どもや、学校を離れた場で落ち着いた学習環境に恵まれている子どもならば、それでも不承不承に付いてくるだろう。しかしそこにあるのは、おとなしく板書を転記し、ワークシートの穴埋めをする「作業」である。あるいは「そのような「作業」こそが「学習」である」という誤解を、「隠れたカリキュラム」として子どもたちに刻み込むことになる。これでは「おとなしく教えられる客体」は育てても、「自ら課題をもち、学習する主体」を育てているとは言えない。

それだけではない。学校以外に落ち着いた学習環境をもちにくい子どもにとって、授業とは、教師の指示と規制に満ちた、服従と忍耐を強いる場となりがちである。一斉指導による習得中心の授業は、子どもたちの個人差や、家庭を含めた社会背景の違いに、「学力」という色分けをしているだけかもしれないのである。

「学び合い」の前に、私たちは「学習」の本質を問わなければならない。それは「主体性」であろう。やむにやまれぬ思いに支えられ、課題を解決しようとする主体性である。表面的で上滑りな自己肯定よりも、質の良い葛藤を含んだ健全な自己否定（＝課題発見、あるいは自己省察）をめぐらずに繰り返し、自ら伸びようとする力である。授業は本来、このような主体性を育み、それに基づいた課題解決に取り組ませる場であるはずである。また、そのことを独りで黙々と（鬱々と）するのではなく、他の子どもたちと支え合い、助け合い、互いの多様性と異質性に学ぶ場であるはずだ。

### 3. 「軋み合いの協同」と「学習意欲」

私たちが求める協同学習とは、単に答え合わせをしていたり、情報を交換していたりする姿ではない。勉強のできる子が、進度の遅れがちの子に、いつも一方的に教えている姿でもない。杉江(2011)も指摘するとおり、「グループ学習が協同学習ではない」のである。

「全員の学習活動が盛り上がっている」とか「協同を経て個々の学習が深まっている」と感覚するとき、そこに私たちは、子どもたちが質の良い葛藤を抱え、「理由」と「根拠」を交わし合い、問いを重ね合っている姿を見ている。その繰り返しを経て「生（なま）わかり」から「本（ほん）わかり」に至り、どの子どもにも「納得」が生まれる喜びを見ている。あるいは納得に至らずとも、「わからないこと」が何か解った」という感覚が、子どもに大きな喜びをもたらしていることを、私たちは経験的に知っている。

協同学習は、学習に対する意欲と自発性を引き出すための方法論である。個々の子どもを「自ら学習する主体」へと変容させ、みんなで課題に取り組む「課題解決型の学習集団」を築くことをめざすものである。単なる「なかよし集団」を作ろうとするのではない。生ぬるい支え合いや助け合いや馴れ合いではなく、各自がしっかりと課題意識を抱え、それをぶつけ合う「軋み合いの協同」とも言える姿である。

学習意欲は、大きく2つの側面から成る。ひとつは「着手の自発性（課題に対して自ら

手をつけること)」であり、いまひとつは「努力の持続（いったん手をつけた課題を、それが解決するまで手放さないこと）」である。教師はその周到な準備と背景に退いたリーダーシップにより、この2つの側面に働きかけ、子どもたちの学習意欲を引き出そうとするわけだが、その際、次の5つの視点から戦略を立てることになる。すなわち、①子どもの興味・関心を引き出す教材の精選と教材研究、②学習活動の必然性を子どもたちに得心させ、内発的動機づけを喚起する「目的」の明示、③学習の進歩や到達度をフィードバックする評価の工夫、④わからないことを訊ねたり、間違えたりすることに不安のない支持的風土の醸成、そして何より大切なことは、⑤みんなで学習するときの方法（学び方）を、子どもに伝わり、子どもに内面化できる言葉で伝えること、である（高旗1977）。

#### 4. 「教師の協同学習」を基盤に据えた校内研修の必要

授業における「軋み合いの協同」の実現は、特定の教師個人の試みに閉じるべきではない。むしろ、そうした個の授業改善の努力を、学校を単位とする組織的実践力の向上へと編み上げる「教師の協同」が必要である。校内研修の数を重ね、その方法に工夫と試行錯誤が滲んでいる学校ほど、当初は「子どもを変えること」をめざしてはじめて取り組みが、いつしか「教師自身が変わろうとすること」へと向かいはじめている。たとえば、そのような校内研修が実現している学校の教師たちは、①授業を公開した先生に返せる気づきは何か？ ②自らの授業改善に生かせる点は何か？という明確な課題意識をもち、多くが熱心にメモを取りつつ授業観察に取り組んでいる。また、そのような授業観察の場面から、既に「教師の協同」は始まっている。すなわち、互いの役割分担を明確にし、観察の立ち位置や着目点を分け合い、子どものつぶやきを漏らさず記録しようとしている。後の協議ではこのメモが威力を発揮する。教科や年齢や担当学年や性別に関わりなく、お互いの気づきを共有する。協議の手法も、途中でメンバーを入れ替えることで、誰もが前のグループの議論を報告する役割を担っている。

このような組織的授業改善に取り組んでいる学校には、共通して次の2つの要素が見られる。すなわち、

①授業公開者以外の教師が「主役」となる校内研修が実現している。

→公開授業を参観する場面から、個々の教師が役割を担って参加している

②授業公開者が最も得をする校内研修が実現している。

→公開することで、授業を改善するための、現実的で実態に合う示唆が得られる

その学校では、どのような子どもに育むことをめざしているのか？ そこに至るための、その学校・学級にとっての必要と必然に支えられた方法論は何か？ それはいま目の前にしている子どもの現状とニーズに適うのか？ こうした砂を噛むような試行錯誤の中にこそ、創造的な学習指導の方法が生まれる。それはどこからか、誰かが当てがうものではない。全ての答えは、日々の苦楽をともにしている同僚との対話の中にこそあると言える。

## 5. 理論と実践と技法の架橋をめざす

以上のことを踏まえ、このラウンドテーブルでは、協同学習の理論と実践と技法との架橋が如何にして可能か、あるいはまた、現実にはどのように困難であるかを、会員とともに検討し、また具体的な事例（好事例と失敗例）を共有したい。4人の話題提供者は、個人として協同学習による授業改善に取り組んでいるだけではなく、教頭、教務主任、研究主任、あるいはプロジェクト・リーダー等の役割を担い、学校全体の授業実践文化を創造しようとして試みている。その具体的な実践報告をもとに、議論を進めたい。

その際、あらかじめ次のことを確認しておきたい。まず、協同学習は、どの教師にもできるような簡単なものではなく、その技法の習熟には、実は非常に多くの困難が伴うということである。その困難をもたらす最大の要因は、おそらく個々の技法を運用するノウハウの問題ではない。また、特定の技法に習熟するための時間の不足でもない。より根本的な、その教師の教育観、授業観、子ども観の転換が必要である。最も大きな困難はここにある。

次に、「技法の適用」を優位に進めようとするのが、実は協同学習の実現を最も遠ざけてしまっているということである。「形から入る」「足並みを揃える」といった言い方で特定の技法を共有することは、全ての教師に対する「わかりやすさ」や共通認識を保證するうえで、一定程度、有効であろう。「めあて」の板書を励行したり、コの字型の座席配置にしたり、短時間でも必ず話し合いの時間を設けたりしようとするのは、その一例である。

しかし、そうした「合意」や「共通認識」は、往々にして個々の教師の個性を抑圧し、実践の創造性を押し殺すものになりやすい。大切なことは「なぜこの教材で教えるのか？」「なぜこの方法で教えるのか？」「その教材と方法は、子どもにとってどのような意味と価値をもつのか？」（稲垣 1984）を、教師間の対話を通して「考え抜く」ことにある。このような過程を経て、技法が個々の教師の個性の中に溶け込み、眼前の子どもにとっての必要と必然とを参照点にして、具体的な実践が創造されたとき、初めて技法は「技法」として有効に作用すると言えるだろう。

以上を踏まえたうえで、協同学習の理論に基づいて、個々の教師の実践の創造性が解放されるためには、いったいどのようなことが必要であり、またどのような教師集団であることが必要か、様々な視点から議論したいと考えている。

（文責：高旗）

## 参考文献

- ・杉江修治（2011）『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- ・高旗正人（1977）『容認・支援による意欲づくり』黎明書房
- ・稲垣忠彦（1984）『戦後教育を考える』岩波新書



## 活動理論と「拡張的学習」

講師・共同企画者：百合草 禎二（常葉大学保育学部）

企画・司会：関田 一彦（創価大学教育学部）

キーワード：活動理論，拡張的学習，ヴィゴツキー，エンゲストローム

企画趣旨：協同学習の理論的側面に関心のある会員は少なくありません。そうした方々のニーズに応える意味で今までにも、アドラーやヴィゴツキーといった心理学の巨人たちと協同学習の関係についてラウンドテーブルを何度か企画してきました。今回は、協同学習の機能を「活動理論」の視点から考える機会を提供したいと思います。

昨年の新潟大会でも、研究発表の一つとして活動理論の視点から協同学習を考える試みがありました。フロアとの活発な議論を記憶している方もおられるでしょう。残念ながら研究発表の時間枠では、十分な説明も掘り下げた質疑もできません。そこで、今回は常葉大学の百合草先生に活動理論と、その展開である拡張的学習論についてミニ講義をしていただきます。そしてそれを受けて、ご参加の皆さんと掘り下げた質疑応答を行ってみたいと思います。

話題要旨：今回のラウンドテーブルでは、活動理論の研究者の立場から活動理論とは何なのかをその発展史を明らかにするなかで議論すると同時に、そこから必然的に派生してきた問題群、特に今回は学習理論を検討してみたい。

活動理論（Теория деятельности. Tätigkeitstheorie. Toiminnan teoria）は、1930年代に新生ソビエト心理学の理論的・方法論的基礎の一つとして措定され、1986年のベルリンでの「国際活動理論学会」の開催によって、辺境なロシア（マルクス主義心理学）の心理学から国際的な地平へと浮上してきた。この学会の開催にあたって、80年代から国際学会での心理学の研究動向の流れと大きく関わっていることは意外と知られていない。

さて、今日、活動理論と言えば、即、ユーリヨ・エンゲストローム（Yrjö Engeström）の名前が取りあげられる。そして彼が、活動理論の第一世代として位置づけたため、エリ・エス・ヴィゴツキー（Л.С.Выготский）の名前も活動理論家として認知されている（因みに、発表者はこの見解には賛成できない）。しかしエンゲストロームも何度となく述べているように、活動理論の発展には、ア・エヌ・レオンチェフ（А.Н.Леонтьев）、ア・エル・ルリヤ（А.Р.Лурия）らの文化歴史学派、今日では失念されているが、エス・エリ・ルビンシ



ユテイン（С.Л.Рубинштейн）などの研究者がおり、これらの古典の研究を無視することはできないし、その発展を理解することは重要である。

発表者は縁あって、ユーリョ・エンゲストロームの博士論文「拡張による学習」（1987 新曜社）を仲間と邦訳する機会に恵まれ、彼の「拡張的学習論」の意義について学ぶことができた。またそれとは別に、ドイツの自由ベルリン大学の心理学研究所において、70年代初頭に誕生した「批判心理学」（Kritische Psychologie）のクラウス・ホルツカンプ（Klaus Holzkamp）の研究にも出会い、「主体科学としての批判心理学」、「主体の科学としての学習理論」を知ることもできた。これら両者が、対立しているように見えながらも、元は、ア・エヌ・レオンチエフの活動理論や発達理論の直系の継承者であるということ。またこれらの研究が、ジーン・レーヴ（J.Leve. et al）らの「正統的周辺参加」の研究にも多大な影響を与えていたということも知ることができた（Forum Kritische Psychologie.1996）。残念なことに日本では、これらの理論が脈絡もなく紹介され、学問の伝統を踏まえない表層的受容に留まってしまっている。

今回の話題提供では、ロシア心理学（旧ソビエト心理学）の活動理論を継承し、同じカテゴリを持ちながら、二つの異なる方向を目指しているフィンランドのエンゲストロームの「拡張的学習論」（共同的活動構造論）とドイツのホルツカンプの「拡張的学習論」（主体科学としての批判心理学）を紹介しながら、学習を成り立たせる場としての「協同性」と「学習の主体」の両側面から検討をしたいと考える。両者は「拡張的学習」（Expansive learning, Expansiven Lernen）という概念を使っているが、その意味することは異なる。一方は、「協同性」を、他方は、「学習の主体」を強調している。この関係は、例えば、ヴィゴツキーの「最近接発達の領域」理論の本質にも通ずるものがある。多くの人は、「最近接発達の領域」論が学習における「協同性」の重要性を引き合いにだす典型例として引用する。しかし弁証法論者としてのヴィゴツキーの主張は、そう単純ではない。矛盾を孕む学習の場というものが措定されている。

さて、エンゲストロームの「拡張的学習」（あるいは「発展的労働研究」）は、「獲得」でも、「参加」でもなく、「拡張」であるという。それは「できないことができるようになる」ことでも、知識を獲得することでもなく、「まだそこにはない何物か」を学ぶという創造的な過程が重要だとされている。その一方で、ホルツカンプの立場はどうか？彼は、「主体科学としての批判心理学」を提起し、何よりも新たなカテゴリー分析を提起する、例えば「行為能力」と「行為可能性」、「拡張的学習」と「防衛的学習」、「理由ディスコースと条件ディスコース」などである。彼は、学習を学習者の「生活関心」に基づく過程として理解することから始め、生活関心に基づく「学習の理由づけ」を重視している。

紙幅の関係で止めるが、ラウンドテーブルでは参加者とともに、エンゲストロームとホルツカンプの「拡張的学習」論を比較しながら、学習の本質を議論したい。この分野の話をも初めて聞く参加者にも問題の所在はつかんでもらえるように、簡明な解説を心がけたい。



# ワークショップ

## 協同学習ツールとしての看图作文 part2

森 寛（札幌市立向陵中学校）

石田 ゆき（日本福祉リハビリテーション学院）

鹿内 信善（北海道教育大学）

キーワード：協同学習ツール，看图作文，授業づくり

### I. 看图作文とは

看图作文は文字通り「絵図」をよく「見て」作文を書く方法である。もともとは中国の国語教育で盛んに用いられていた指導方法である。しかし最近、中国の看图作文は形式化する傾向がある。そのため看图作文がもともともっていた可能性が十分に機能していない。例えば、中国からの留学生は最近次のように語っていた。「私は小学校のときには、ずっと看图作文がありました。しかし、今ではあまり授業で使われていません。中国では看图作文の限界が見えてきたのかもしれませんが。鹿内先生は、なぜ看图作文の研究をしているのですか。限界を感じませんか。」

われわれは、中国式看图作文の限界を打ち破る研究を展開してきた。さらに日本の学校教育・社会教育に活用できるまったく「新しい看图作文」指導システムを開発してきた。われわれが開発してきた「新しい看图作文」は、効果的な協同学習ツールにもなる(鹿内 2010)。

看图作文の授業を受けた学習者は次のような感想を述べている。「絵を見ることで、頭の中でイメージが広がり、人と話し合うことでより世界が広がり、作文や感想を書くことでその世界が完成します。普通に、完成した物語や本を読むことよりも、想像でき、より自分の気持ちを出すことができるように思いました。」看图作文は、見方やイメージを広げる有効な協同学習ツールになるのである。

今回は「協同学習ツールとしての看图作文」の「いかし方」についてワークショップを行う。ファシリテーターは看图作文授業回数ナンバーワンの森寛である。(文責：鹿内信善)

### 参考文献

- 鹿内信善 2010 『看图作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』  
溪水社
- 鹿内信善 2013 『協同学習ツールのつくり方いかし方－看图アプローチで育てる学びの  
カー』 ナカニシヤ出版



(写真はいずれもモザイク処理済み)



# 「見ること」と「協同」をいかした 運動学習ファシリテーション

山本 理人（北海道教育大学）

キーワード：視覚情報，運動学習，協同，ファシリテーション

## 1. 運動学習における視覚情報

「足を肩幅に開いて立ち、膝を軽く曲げ、手を前に出し、背中を伸ばして下さい」。この言葉からどのような運動をイメージするでしょうか。運動の学習には様々な情報が必要です。言語情報もその一つであり、距離、時間、角度などの情報をより正確に伝えるバイオメカニクスのような言語情報から、運動のイメージを膨らませるような「オノマトペ」に至るまで様々な言語情報が運動の学習に用いられています。一方で、「百聞は一見に如かず」という言葉があるように、運動の学習場面においては言語情報より視覚情報の方が有効な場合が多々あります。視覚情報は運動のイメージをつくり、記憶・保持し、再生するための重要な情報源となります。

## 2. 協同をいかしたファシリテーション

視覚情報は、実際の運動を「見ること」によって得ることができます。しかしながら、「どこを見るのか」「何を見るのか」によって運動のイメージは異なります。見る人が異なれば、視点も異なり、運動のイメージも多様なものになります。また、運動の学習場面では、視覚情報を自分自身で得ることが困難であり、情報機器や他者からの情報を必要とします。さらに、運動の学習は単に「わかる」ことだけではなく、「できる」ことが重要です。そのためには、視覚情報を改めて他の情報に置き換える工夫が必要となります。このワークショップでは、運動学習における視覚情報とその共有に焦点を当て、その協同的な学習を支援するファシリテーションのあり方に関して参加者の皆様とともに考えていきたいと思っております。



(写真はモザイク処理不要了承済み)

# 看图作文授業づくりワークショップ

山寺 潤（今金町立今金小学校）

石田 ゆき（日本福祉リハビリテーション学院）

鹿内 信善（北海道教育大学）

キーワード：看图作文，協同学習ツール，授業づくり

## I. 主旨

これまで看图作文授業のワークショップは様々なところで行われてきた。しかし、「看图作文授業づくり」のワークショップは行われてこなかった。山寺は「看图作文授業づくりワークショップ」のモデルを開発した。これは看图作文を作文指導に取り入れてみたいと考えている教師にとって、きわめて効果的なワークショップになるものである。

## II. 内容

看图作文授業をつくるためには、教師も絵図を読み解けなければならない。本ワークショップではまず、絵図の読み解きを協同学習スタイルで行う。この活動によって絵図の読み解きに必要な情報処理を体験的に理解できる。

次に、読み解きの体験をもとに看图作文指導に必要な発問を考えていく。とくに、取材指導と構成指導が同時に可能となる発問構成を協同で考える。

以上の活動により、絵図を読み解くプロセス・絵図の読み解きから発問を構成していくプロセス等々、看图作文授業づくりの入門的ワークショップを行っていきたい。

本ワークショップを通して「看图作文授業づくりワークショップ」という新しいジャンルの発展につなげていく。あわせて協同学習ツールとしての看图作文の有効性も探っていく。ファシリテーターは今金町の実践リーダーである山寺潤が務める。（文責：鹿内信善）

## 参考文献

- 鹿内信善 2010 『看图作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』  
溪水社
- 鹿内信善 2013 『協同学習ツールのつくり方いかし方－看图アプローチで育てる学びの  
力－』 ナカニシヤ出版



(写真はモザイク処理不要了承済み)



# 学会長の協同学習ワークショップ

関田 一彦

(日本協同教育学会会長・創価大学教育学部教授)

キーワード：協同教育，協同学習，学び合い

本大会では、このワークショップと同時間帯に佐瀬先生、杉江先生、根上先生のワークショップが並行して開かれます。どれも大変に興味深く、皆さん選ぶのに困るでしょう。あえて言えば、3人の先生方のワークショップは、協同学習に多少とも馴染のある方を対象にしています。そこで私のワークショップでは、協同学習に馴染のない（初めて聞いたという人から、聞いてはいたが試みたことのない人まで）方々を主な参加者に想定して、協同学習の考え方や進め方について体験的に学び合いたいと思います。

本会は協同教育という耳慣れない名称を冠した学会です。協同教育は様々に定義できますが、簡単には「協同という営みの持つ教育効果を活かし（引き出し）、人としての学びを最大にしようとする試み」といえそうです。そして本会では、協同教育の中核的指導法として、協同学習を位置付けています。このワークショップでは、協同教育と協同学習の関係や、協同学習とほとんど同義語として使われる「学び合い」など関連する言葉の整理を少し試みるつもりです。この作業を通じて、皆さんの協同学習に関する考え方が深まれば幸いです。

ワークショップといっても100分という限られた時間の中ですが、私なりの協同学習をベースにした進め方を試みます。参加者同士が互いの学びを深めるために、一緒になっていくつかの活動をすることになるでしょう。自らの活動体験を通じて、協同の持つ教育効果に気づいていただければ嬉しいです。参加者の人数にもよりますが、今のところ以下の流れ（内容）を考えています。

1. ウォーミングアップ（自己紹介など）
2. グループ学習と協同学習の関係
3. 類似の言葉の整理
4. 伝統的な？授業の効果
5. まとめ（協同教育のすすめ）

この大会を機縁として協同学習に関心を持たれた皆さんとの、新しい出会いを楽しみにしています。





# 協同学習を促進するための技法 ーロールレタリングとマインドマップー

佐瀬 竜一（常葉大学教育学部）

キーワード：コミュニケーション力， マインドマップ， ロールレタリング

## 【企画趣旨】

協同学習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。しかし、一方で課題も指摘されている。具体的には、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てしまった場合に学習意欲の差によって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、さぼるなどの事態が生じる、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学習が機能しない場合があることが指摘されている(深津, 2013)。さらに近年では、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してしまう学生が増えている（橋本, 2008）。一見対人関係が健全であると思われる学生に関しても、実際の関係が希薄で表面的なものである場合が多いことも指摘されている（宮下・杉村, 2008）。

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が必要であるといえる。本ワークショップでは協同作業への認識を高める方法としてロールレタリング、協同学習をやりやすくするための方法としてマインドマップ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はじめている。

佐瀬（2009・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。さらに、ロールレタリングを行うことによって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場合があることを明らかにしている。

したがって、ロールレタリングを協同作業への認識を高める方法として協同学習を行う前などに取り入れる意義があるといえる。

### 【マインドマップ】

マインドマップ (Mind Map) とは、英国の Buzan, T (1993) が開発した図解表現法で、表現したい概念の中心となるキーワードやイメージを横向きにした紙の中心に置き、そこから放射状にキーワードやイメージを繋げていくことで発想を延ばしていく方法である。マインドマップ関連図書は 100 ヶ国以上の国で翻訳され、様々な分野で活用されはじめている。

マインドマップは思考を 1 枚の紙に可視化することができる。したがって、マインドマップを用いることによって、自分以外の者と思いをより共有させやすくなると考えられる。また、マインドマップという具体的な媒介物を置くことで初対面の気まずさや対人苦手意識が低減し、学生同士が打ち解けやすくなることも考えられる。さらに、マインドマップでは個人の連想を尊重するために、同じ課題で行ってもそれぞれ異なったマインドマップが出来上がる。そのことが、学生同士が多様性やお互いの違いを認める雰囲気作りに役立つと思われる。

これらのことから、協同学習をやりやすくするための方法としてマインドマップを取り入れることは有効であるといえる。

### 【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と活用事例の紹介
- (3) ロールレタリングの実習
- (4) マインドマップの概要と活用事例の紹介
- (5) マインドマップの実習
- (6) 両技法を活用する際の注意点など
- (7) 質疑応答・振り返り

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とマインドマップ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。

# 協同学習入門—理論と実際

杉江 修治（中京大学）

キーワード：協同と競争，授業づくり，学びのマップ

協同学習への関心が実践の場で高まってきています。しかし、協同とは何でしょう。それを生かした効果的な授業とは、どのようなものでしょう。

私の理解では、グループ学習が協同学習ではありません。授業の間に話し合いを入れれば直ちに効果があらわれるというものではないのです。学習集団のメンバー全員が「協同」して、初めて協同学習となります。話し合い活動はそれだけで「協同」といえるのかどうか。

この講座に参加しようとされる方々は、学習活動に、話し合い、グループ活動の導入を図り、様々な経験をお持ちともいます。それをもう一度整理し直すという機会にしていただけたらと思います。、幼児教育から大学教育、社会教育まで応用可能な内容です。

内容は次の通りです。

## ①どんな力を育てたいのか

何を目指すかについては方向性をもってはいけません。それを確認しましょう。

## ②協同の意味理解

協同学習のいう協同は、仲良く助け合うという日常の意味合いで理解すべきことではありません。集団心理学の成果に基づき協同を理解することで、協同の学びの意味がよりはっきりします。

## ③協同学習の理解

協同学習は何を目指すのか、そしてどのような効果があるのかを確認します。さらに、いくつかのモデルの紹介もします。

## ④協同学習と集団

協同の単位は、小グループではなく、一般には学級集団のはずです。いいかえれば、協同的な学級集団によって学びを支えることが協同学習なのです。その場合の集団の備える条件としてはどんなことがあるか、どんな集団づくりが有意義なのかを明らかにします。

## ⑤効果的な授業のためのマップづくり

授業の進め方自体が適切であることが必要です。協同という場面を生かした効果的な授業の条件として、学習者にしっかりとした学びのマップをもたせることの意義と、どうやったらそれが可能かという点からの具体的な事例を紹介します。このあたりから実践的な

内容が豊富になります。

#### ⑥効果的な集団活用の工夫

協同学習では小集団を中心に、集団を活用します。それを効果的にするための工夫がやはり多くあります。単に「話し合いなさい」ではうまく事が進まないことは明らかです。どうすればいいのかの工夫を紹介します。

#### ⑦学びの振り返りの工夫

学びの最後には確かな振り返りをさせることで、学習者には「学びの意義」がしっかりとわかるようになるはずですが、どういった手続きでそれが可能か、工夫を紹介します。

#### ⑧学級集団全体の協定の事例紹介

協定の単位は学校であれば学級です。学級の協定の事例を実際に見ていただこうと思います。

#### ⑨教師の協定の体験

参加者の振り返りのための時間をとります。仲間との間の協定、教師の協定の事例になるでしょう。校内研修でも活用可能です。

活用されてきた教具も紹介したいと思います。

### 参考文献

杉江修治 1999 バズ学習の研究 風間書房.

杉江修治 (編著) 2003 子どもの学びを育てる少人数授業 明治図書.

杉江修治 2011 協同学習入門 ナカニシヤ出版.

和井田節子、他 2012 協定の学びをつくる 三恵社.

安永悟 2006 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版

バークレイ・クロス・メジャー 2009 協同学習の技法 ナカニシヤ出版

ジョンソン・ジョンソン・ホルベック 2010 学習の輪 二瓶社.

ジェイコブス・パワー・イン 2005 先生のためのアイデアブック ナカニシヤ出版

### 実践資料

日本協同教育学会 HP の「出版物案内」にある (<http://jasce.jp/1051shuppan.html>) 『協同教育実践資料』1~18 (PDF ファイルになっており、引き出すこと可能) を参照してください。



# 協同的な学びの場を促進する PA系アクティビティを用いたアプローチ

根上 明（玉川大学）

キーワード：プロジェクト・アドベンチャー，主体的な相互交流，学びの場づくり

## 1. 企画経緯と趣旨

昨年の第9回新潟大会で、同テーマのワークショップを行い先生方と学びを深めることができました。そのワークショップのふりかえりで、参加者の皆様と体験的に学ぶことについてはある程度達成できた手ごたえを得ました。しかし、プログラムの内容を欲張ってしまったので体験に費やす時間が多く、それゆえにPA系アクティビティを体験したことと、その体験を協同学習の考え方に関連づけてふりかえる時間が不十分だったことが悔やまれました。参加者の先生方が既に持つおられる学び（暗黙的な知識）と、PAアクティビティを共体験することで新たに創られた新しい学び（暗黙知）を、ふりかえりの場で言葉（形式知）にして表出化し、参加者全員でその学び（形式知）を連結・結合することで、参加者一人一人が新たな学び（暗黙知）を創る。そのプロセスを経ることができなかったのです。

今年の春、関田会長もご協力され出版された「クラスのを生かす」（（株）プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン著）の企画担当の阿部有希さんは「全ての土台となる「コミュニケーションの絶対量」のために、協同学習の力を借り、PAのよさを生かしていきたいと思います。」と述べています。また、その著書の4章を担当した寺中祥吾さんは「PAでは、協同学習の技法でコミュニケーションの量を増やし、そこで起こったできごとに目を向けて、ビーングを使ってふり返ることで「仕組みの中で生まれる協同」から「子どもたち一人ひとりの学び方に合った自然な協同」へと階段を上がっていきたいと考えています。」と記しています。

協同学習の考え方で授業を組み立てると、学生たちのコミュニケーションの絶対量が飛躍的に増えることを私も実感しています。学習単元の予習をしながら考え、その考えを授業中に他の学生に分かりやすく説明し、自分も他の学生の考えを聴く。その繰り返しの中で、学習単元の重要事項に関連づけながら、自分たちの新しい考え方を創り出していくことができます。当初は指導者側が、学生が関わり合える場を意図的に仕掛けますが、授業の回を重ねるごとに仕掛けが無くても自発的に関わるできるようになります。まさ

しく学生の「主体的な相互交流」、「自然な協同」の場が創出されています。

今回は、昨年に引き続き、日頃私が協同的学びの場を創るために実践している体験学習の手法の1つであるプロジェクトアドベンチャー（PA）系のアクティビティを用いたプログラムの一部を体験していただき、参加者の皆さんとふりかえり、協同学習の考え方と関連づけながら学びを深めることを目指します。

## 2. プロジェクトアドベンチャーについて

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

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

## 3. 協同学習の中のプロジェクト・アドベンチャー

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

### 【参加される皆様へ】

軽く体を動かす活動がありますので、動きやすい履物・服装でご参加くださるようお願いいたします。多くの先生方に体験していただきたいと考えていますが、教室の大きさの関係もあり、安全性を考えて30名までの参加人数でのワークショップとなります。

### 【参考文献】

プロジェクトアドベンチャー・ジャパン（2013）『クラスの力を生かす—教室で実践するプロジェクトアドベンチャー—』みくに出版。

# 教育ファシリテーションにおける「ランク」の気づき： 「教室内カースト」へのグループアプローチ

岩田 好司（久留米大学外国語教育研究所）

キーワード：ランク，教室内カースト，多文化共生，葛藤解決，プロセスワーク

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、教室にあるランクを経験し、教室ランクに対する気づきを高める。教室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）。プロセスワークの葛藤解決アプローチは授業、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。協同学習は元来、葛藤解決理論を背景としており、授業場面のみならず、学校現場全体で生起し続ける多様な対立・葛藤に向き合い、それを成長の契機としていくことは、多文化共生社会をめざす協同的教育実践として有意義なことであるにちがいない。

#### 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.

# 入門・LTD 話し合い学習法

安永 悟（久留米大学文学部）

キーワード：LTD，読解，過程プラン，関連づけ，活用力

LTD話し合い学習法（Learning Through Discussion）とは、課題文を読解する理想的な学習法であり、対話法です。LTD過程プランに沿って学ぶことにより、課題文の理解が深まり、活用力が高まります。

## 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 大学生を対象に開発された方法です。工夫次第では小学校でも実践可能です。
- (3) LTDの構成と過程プラン LTDは、個人による予習（個人思考）と、グループによるミーティング（集団思考）によって構成されています。両者とも過程プランに沿って行います。過程プランにはLTDの基本的な手続きが凝縮されています。
- (4) LTDの効果 LTDの実践を通して、認知と態度と技能が同時に獲得され、変容します。
  - ① 認知 情報の「取り出し・解釈」だけでなく、情報の「熟考・評価」を含む、深い読解が促進されます。言語活動の重要性が強調され、「確かな学力」の育成が課題となっている学校現場において、LTDが期待されている大きな理由の一つといえます。
  - ② 態度 学習・仲間・学校などについての捉え方が変化します。特に、仲間と協力して活動することの意味と大切さ、すなわち「協同の精神」が実感できます。その結果、学びに対する動機づけが向上します。良好な人間関係も醸成されます。
  - ③ 技能 認知や態度の変化を支える基本的なスキルを獲得できます。一例として、学習、対話、問題解決、対人関係などのスキルをあげることができます。

## 2. 過程プランの説明

LTD過程プラン（表1）の概要を、ミーティングを中心に、予習にも言及しながら説明します。なお、ミーティングではステップごとに割り振られた制限時間も守ります。

### step 1：導入：雰囲気づくり

- ① 目的： 参加メンバーの意識を切り替え、学び合える状態をつくります。そのために、仲間の状態を知り、必要に応じて適切な配慮や対応ができるようになることも目的となります。



②方法：メンバーは、互いに挨拶をかわし、いまの気分や体調、予習の程度、ミーティングに対する意気込みなどを率直に述べます。

予習不足のメンバーは、この段階で予習不足を伝えます。ただし、予習不足でもミーティングには積極的に参加し、学び合いへの貢献をつねに心がけます。予習ができていなくても、仲間の話を傾聴し、疑問点を問うことも立派な貢献となります。予習不足を口実に消極的な態度を取ってはいけません。

### step 2：語いの理解：ことばの定義と説明

①目的：課題文で使われている単語の意味を理解します。ことばの意味や概念定義に敏感になることが目的です。

②方法：課題文を予習するさい、意味の分からなかった単語や、気になったことばを辞書や辞典で調べて予習ノートにまとめます。英語の単語帳づくりをイメージしてノートをつくります。step 2の予習ノートが充実しているほど、ミーティング全体の質が高まる傾向にあります。

ミーティングでは、予習ノートを手がかりに、調べた単語を出し合って、単語本来の意味と、著者が課題文でもちいている意味を正しく理解します。同じ単語を調べても、辞書によって説明の仕方が微妙に異なります。この説明の微妙な違いやズレに注意しながら話し合いを展開していきます。

### step 3：主張の理解：全体的な主張の討論

①目的：著者の主張を理解します。

②方法：予習で著者の主張を読みとり、自分のことばで言い換え、予習ノートにまとめます。ミーティングでは、予習ノートを手がかりに、著者の主張を自分のことばで仲間に伝え、仲間がまとめた内容と比較し、より深い理解を求めて話し合います。

③注意：自分のことばで著者の主張をまとめることは、自分の意見を述べることではありません。LTDではstep 6まで、個人の意見や課題文に対する感想や批判、評価を述べてはいけません。

著者が本当に伝えなかった主張を「ありのままに」受容する、という態度が大切です。著者の主張が社会的常識からかけ離れていても、反社会的内容であっても、自分の主義主張と異なっても、嫌悪感を抱いたり、批判したりすることなく、あくまでも著者の主張を理解し、受容することが、step 3の目的です。

### step 4：話題の理解：話題の選定と討論

①目的：著者の主張を支持する話題（理由や根拠）を理解します。

②方法：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なかった内容を、step 3と同様、自分のことばで予習ノートにまとめます。予習では、すべての話題をまとめ

るのが理想です。しかし、話題が多ければ、著者の主張をより明確に支持する重要な話題に絞ってまとめておくこともいいでしょう。

ミーティングでは、時間内に話し合う話題を、まず選びます。step 4の時間は12分です。話し合う話題は二つか三つが適切です。あらかじめ話し合う話題の順番と大まかな時間配分を決めます。話題によって話し合う時間を変えても構いません。ただし、最初に選んだ話題を、最初に予定した時間、必ず話し合うことが大切です。

③注意： 話し合いの方法はstep 3と同じです。ここでも、書かれている内容を正確に理解することが目的であり、参加者の個人的な意見や感想、批判や評価は述べません。

#### step 5：知識との関連づけ：

①目的： step 4までに学んだ課題文の内容を既有知識と関連づけます。関連づけにより、課題文の理解を深め、日常生活への活用力をたかめます。

②方法： 予習では、step 4までに学んだ課題文の内容と、自分が知っていることをつなぎます。一見して、課題文とはまったく関係しそうな知識や事柄とつなぐことがポイントです。例を出すことも関連づけになります。課題文の内容とつないだものが、どのようにつながっているのか、予習ノートにまとめます。両者が似ている点や違う点、課題文を理解して明確になった点や逆にあいまいになった点などを自由にまとめます。

ミーティングでは、各自の関連づけを紹介し、関連づけの適切さや妥当性を話し合います。また、仲間の関連づけを聞き、理解が深まった点や、かえってあいまいになった点などを出し合います。予習ノートになくても、話し合いの途中で新たに気づいた関連づけを紹介することも構いません。

#### step 6：自己との関連づけ：

①目的： step 4までに学んだ課題文の内容を自分自身と関連づけます。自己と関連づけることにより課題文を学ぶ意味や価値が明確になり、学ぶ意欲が高まります。

②方法： 関連づけの方法はstep 5と同じです。違うのは関連づける対象が自分自身に変わっただけです。

予習では、step 4までに学んだ課題文の内容と自分自身をつなぎます。課題文を学ぶなかで、自分自身について思い出したり、考えたこと、自分のなかで起こった変化などをノートにまとめたりします。たとえば、課題文を手がかりに、過去と現在の自分の生活態度や行動、考え方をふり返り、感じたこと、思ったこと、反省したことなどをまとめます。また、将来の自分について考えたことや、新たに決心したことなどをまとめても構いません。

ミーティングでは、予習ノートやstep 5 までの話し合いを手がかりに、自分自身と関連づけた内容を出し合います。そして仲間による関連づけを聞き、感じたことを率直に語り、互いの関連づけを共有します。

### step 7 : 課題文の評価 :

- ①目的： 課題文を批判的かつ建設的に評価します。
- ②方法： 予習では、課題文の主張や書き方なども含め、課題文の良い点と悪い点をノートにまとめます。そのうえで、課題文をより良くするための提案を考えます。自分が著者だったらどのように書き換えるか、という視点に立って考えます。  
ミーティングでは各自の評価を出し合って、課題文をより良いものにするという視点で話し合います。step 7の配分時間は3分と短いので、ミーティングで取りあげる評価内容はあらかじめ厳選し、本質的で的確な評価を心がけます。
- ③注意： step 6 までは課題文に対する評価を厳しく禁じています。step 7で初めて課題文に対する評価が許されます。

### step 8 : ふり返り :

- ①目的： 「望ましい学習集団」をつくるために、ミーティングをふり返り、改善が必要と思われる点を話し合います。
- ②方法： ミーティング中、自分や仲間の気になった発言や行為をチェックしておきます。チェックの対象は悪い行為ばかりでなく、良い行為も含めます。そしてstep 8になったら、チェックした内容を出し合います。詳しい説明は不要です。チェックした内容を伝えれば、多くのばあい互いに理解できます。共通理解がえられないばあいのみ、話し合います。あくまでも望ましい学習集団をつくるための評価であり、個人を攻撃するためではありません。真摯な気持ちで話し合うことが大切です。

## 3. 参考文献

- 須藤 文・安永 悟 (2011) 読解リテラシーを育成するLTD話し合い学習法の実践：小学校5年生国語科への適用. 教育心理学研究, 59, 4, 474-487.
- 安永 悟 (2006) 実践・LTD話し合い学習法. ナカニシヤ出版
- 安永 悟 (2012) 活動性を高める授業づくり. 医学書院

表1. LTD過程プラン(ミーティング, 60分)およびその特徴

段階	ステップ	配分時間	学習と思考の型	PISA読解力の過程
準備 理解	step 1 導入	3分	低次の学習 収束的思考	情報の 取り出し 解釈
	step 2 ことばの理解	3分		
	step 3 主張の理解	6分		
	step 4 話題の理解	12分		
関連づけ	step 5 知識との関連づけ	15分	高次の学習 拡散的思考	情報の 熟考・評価
	step 6 自己との関連づけ	12分		
評価	step 7 課題文の評価	3分		
	step 8 ふり返り	6分		

# 協同による絵本のオリジナルストーリー作りの体験 —看図作文を応用した創作力・対話力育成に関するグループ討議—

前田 芳男（有限会社トトハウス）

キーワード：グループ討論，看図作文，絵本づくり，創作力，対話力

## 1. ワークショップの目的

発表者作の既刊の絵本（「ちゃいろにわたりのちゃーぼう」）の原画を用い、原作とは異なるオリジナルのストーリーを創作する。このワークショップを本大会参加者が体験する。その後、これを基にした教育プログラムの開発や、授業に応用した際の児童・生徒の対話力、創作力育成への効果、その測定方法等について討論する。

## 2. ワークショップの内容

以下の人員構成、会場構成、作業手順でワークショップを進める。

### （1）人員構成

- ・参加人数 6人（3人×2チーム）から十数名まで
- ・対象者 本学会参加者（教員、大学生など）

### （2）会場構成

- ・1教室にて、島型（3人掛け）テーブル配置でグループ討論

### （3）作業手順

#### 1) ストーリー作りの体験

手順1：3人チームを作ります。

手順2：チームに1セット、絵のカードを配ります。全部で26枚（場面）。

手順3：まず、個人作業で、以下の登場者の役付けを考えます。（性別、年齢、仕事、性格、お互いの関係など）。

- ①茶色にわとり 3羽
- ②白いにわとり（眼鏡をかけている）
- ③男の人（車を運転している）
- ④洗濯物の向こうにいる人
- ⑤犬
- ⑥犬と一緒に歩いている人（絵では足だけ見えている）

手順4：チーム内で、各登場者にどのような役付けをしたのか発表します。

手順5：チームで話し合い、カード（絵）を並べながら、看图作文の要領で絵に合うようにストーリーを作っていきます。カードを全部使う必要はありません。同じカードを2度使うことはできません。

手順6：ストーリーが出来上がったら、絵本の文としてポストイットカードに書き、絵のカードに貼り付けます。

手順7：最後に、大きな絵のシートを使って、作ったストーリーを読みながら、紙芝居のようにして発表します。



小学3年生のペアによる作業風景



原作本



手順6の例

## 2) 教育プログラム開発にむけたグループ討論

上記の作業を体験した上で、以下の手順に従って、これを教育プログラムに発展させるための討論を行う。

手順1：3人チームを作ります。ただし、ストーリー作りの祭のメンバーとは顔ぶれを変えます。

手順2：チームごとに以下の点について意見交換します。

- ①ストーリー作りの際どのような点が難しかったか。
- ②対話を通して合意形成することを学ぶ教材として本方法は有効か。
- ③創作力の向上、創作活動への興味や意欲を持たせる上で本方法は効果的か。
- ④本方法を実際の授業や研修（小学生～大学生、社会人、高齢者など）に援用する際の改善点。

手順3：討論結果の発表

各チームで討論した結果を、参加者全員に対して発表します。

## 3. ワークショップ成果の活用方針

上記の討論成果を踏まえ、本方法の改善を行い、教育プログラムとして確立させる。また、本方法を通じた対話力や創作力の向上効果を計測する方法、その検証のための実験方法を開発し、実践する。



# 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

ICHIRYUSA  
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。 1890円

## 協同学習ツールのつくり方いかし方

看図アプローチで育てる学びの力◎鹿内信善 編著  
協同学習を取り入れた授業づくりに役立つツールとして、写真などのビジュアルテキストを紹介。 1890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。 3675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ック  
◎ジェイコブズ他 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。 2100円

## 実践・LTD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理論と実践。 1785円

## 個に応じた学習集団の編成

アイルソン&ハラム 著／杉江・石田・関田・安永 訳  
クラス編成は生徒の発達にどう影響するか。質問、観察、テスト結果、教師・生徒の感想など具体的に検証。 2940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/ (価格税込)

好評発売中

協同学習国際ハンドブック

## **The International Handbook of Collaborative Learning**

Edited by

Cindy E. Hmelo-Silver, Clark A Chinn, Angela O'Donnell, Carol Chan

2013 年発行    516 pages  
978-0-415-80573-5    36,000 円

Collaborative learning has become an increasingly important part of education, but the research supporting it is distributed across a wide variety of fields including social, cognitive, developmental, and educational psychology, instructional design, the learning sciences, educational technology, socio-cultural studies, and computer-supported collaborative learning.

The goal of this book is to integrate theory and research across these diverse fields of study and, thereby, to forward our understanding of collaborative learning and its instructional applications.

The book will be structured into the following 4 sections:

- 1) Theoretical Foundations
- 2) Research Methodologies
- 3) Instructional Approaches and Issues and
- 4) Technology.

学術洋書輸入販売

〒810-0001 福岡市中央区天神4丁目1番18号

**福岡海外株式会社**

電話 092 741 2685    Fax 092 741 8418

**E-mail: [fkaigai@lime.ocn.ne.jp](mailto:fkaigai@lime.ocn.ne.jp)**

<http://www.fkaigai.com>

# 協同学習で どの子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

# コミュニケーション能力って何？

— 学級の空気を更新する生徒指導 —

堀 裕嗣 著 ■四六判 / 176頁 / 定価 1,575円 (本体 1,500円 + 税)

誰もが必要だと認める「コミュニケーション能力」。何となく分かる気がするが、いまいちはっきり説明できない「コミュニケーション能力」について学校現場での実例を挙げて解説。学級経営や生徒指導に悩んだり不安を感じたりしている先生に役立つ一冊。

## 第1章 コミュニケーション能力って何？

ベクトルの異なる〈コミュニケーション〉/〈論理〉と〈情緒〉のバランス/〈公共性〉と〈共同性〉のバランス/〈コンテキスト〉への依存と忌避

## 第2章 まずは「ささやかな幸福」をつかむために

〈織物モデル〉の効用/〈織物モデル〉の縦糸/〈織物モデル〉の横糸/〈織物モデル〉の縦糸と横糸/時代的必然としての縦糸と横糸

## 第3章 環境調整型権力を中心に運営する

学級づくりの〈縦糸〉その出発点/マクドナルド化する社会/環境によるコントロール/マクドナルド化する学校教育/非日常的世界観の創造/完全性と臨場感/規律訓練型権力と時代の機運/〈規律訓練型教師〉と〈大きな物語〉/〈環境調整型権力〉と〈大きな物語〉

## 第4章 環境調整型権力で〈空気〉を更新する

教師の視点 / 生徒の視点/〈空気〉の醸成と更新という戦略/教師の矜持・生徒の矜持

## 第5章 〈密度〉よりも〈濃度〉を上げる

〈密度〉と〈濃度〉/〈能力〉と〈意図〉/〈不適格教員〉と〈学校評価〉

## 第6章 同僚と〈対話〉を重ねる

〈多忙感〉と〈徒労感〉/高橋美智子先生のこと



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



# 日本協同教育学会 第 10 回大会 大会準備委員会

委員 長 伊藤公紀（札幌大学）  
鹿内信善（北海道教育大学）  
事務局 長 石田ゆき（日本福祉リハビリテーション学院）  
委 員 看図作文研究会会員

---

発 行 日 2013 年 11 月 30 日  
発 行 者 日本協同教育学会第 10 回大会準備委員会  
大会事務局 〒 002-8502  
北海道札幌市北区あいの里 5 条 3 丁目 1 番 5 号  
北海道教育大学 鹿内信善研究室内  
E-mail: taikai10@jasce.jp

---



