

第7回大会

日本協同教育学会

JASCE 7

2010年9月4日(土)・5日(日) 山口県立大学



【研究発表・実践報告について】

○司会・進行は発表順が最も早い発表者をお願いします。

○発表は15分で行って下さい。すべての発表の終了後20分間の質疑の時間を設けます。

○資料用資料がある場合は30部程度ご用意下さい。

○会場にはwindows系のノートパソコン、マイクロソフト・パワーポイントによる投影装置を準備いたします。

パワーポイントなどのプレゼンテーション用ファイルは、いくつかのバージョンで作成したものを予備としてご持参下さい。

また、USBフラッシュメモリなどは、あらかじめウイルスチェックを実行した上でご持参下さい。

【懇親会】

大会第1日目18時30分より湯田温泉、「ホテル松政」において懇親会を開催します。当日の大会会場、懇親会会場でも参加を受け付けますので、ふるってご参加下さい。会費は6000円です。

懇親会会場へは山口県立大学より直行バスを運行いたします。ご利用下さい。

懇親会の前後、ホテル松政の温泉施設および周辺の足湯を利用することが出来ます。タオルなどはホテル松政が提供しますのでご用命下さい。

懇親会では山口銘菓の外郎を各種、また昨年より入手困難になりつつある山口の銘酒「獺祭(だっさい)」などを用意する予定です。

【事務局からのお知らせとお願い】

土曜・日曜日の朝、山口県立大学方面のバス（スポーツの森，宮野温泉，井開田行き）は必ずしも便数が多くはありません。時間に余裕を持ってお出かけ下さい。

山口県立大学では大会当日、他の行事も予定されております。参加者の皆様にはご迷惑をかけることもあろうかと思いますが、何卒、ご容赦下さいませ。

会場周辺には徒歩数分の範囲にコンビニエンス・ストア，ファミリーレストラン，ドラッグストアがあります。

JASCE 7 time table

◆ 9月4日（土曜日） 9時30分より受け付け開始 4号館1階ロビー

| 時間 \ 教室 | 全体行事 | ワークショップ | 研究発表 | 実践報告 | ラウンドテーブル |
|------------|----------------|----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | D14 | D14 | D12 | D22 | D15 |
| 10時 | 開会式 | | | | |
| 10時20分～12時 | | ワークショップ 1-1 | 研究発表 1-1 | 実践報告 1-1 | ラウンドテーブル 1-1 |
| 12時～13時30分 | 昼食&総会 | | | | |
| 13時30分～15時 | | ワークショップ 1-2 | 研究発表 1-2 | 実践報告 1-2 | ラウンドテーブル 1-2 |
| 15時20分～17時 | 特別講演 | | | | |
| 17時～17時30分 | 移動 | | | | |
| 18時30分 乾杯 | 懇親会（湯田温泉ホテル松政） | | | | |

◆ 9月5日（日曜日） 8時30分より受け付け開始 4号館1階ロビー

| 時間 \ 教室 | 全体行事 | ラウンドテーブル | 研究発表 | 実践報告 | ラウンドテーブル |
|--------------|------|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | D14 | D14 | D12 | D22 | D15 |
| 9時～10時30分 | | | 研究発表 2-1 | 実践報告 2-1 | ラウンドテーブル 2-1 |
| 10時50～12時20分 | | ラウンドテーブル 2-3 | 研究発表 2-2 | 実践報告 2-2 | ラウンドテーブル 2-2 |
| 12時30分～ | 閉会式 | | | | |

◆9月4日（土曜日） 10時20分～12時

| ラウンドテーブル1-1 | D15教室 | テーマ |
|-----------------------------------------------|-------|-----------------------|
| 相原次男（山口県立大学） 梶田崇晴（下関市立名池小学校） 高旗浩志（岡山大学） | | 一人ひとりを生かす協同学習の考え方と進め方 |

◆9月4日（土曜日） 13時30分～15時

| ラウンドテーブル1-2 | D15教室 | テーマ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------|
| 水野正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校） 和井田節子（名古屋女子大学） 内田千春（名古屋女子大学） 亀山有希（名古屋女子大学） サルカール アラニ モハメッド レザ（星城大学） 柴田好章（名古屋大学） | | 授業観が変わるとき ～協同学習に向かうとき教師に 何が起るのか～ |

◆9月5日（日曜日） 9時～10時30分

| ラウンドテーブル2-1 | D15教室 | テーマ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------------|
| 安永 悟（久留米大学文学部） 森永謙二（久留米市立合川小学校） 上藺恒太郎（長崎大学） 有本高尉（犬山市立子ども未来センター長） 杉江修治（中京大学） 押谷由夫（昭和女子大学） | | 子どもが学び合う道徳授業への転換 －自分の生き方を見つめて－ |

◆9月5日（日曜日） 10時50分～12時20分

| ラウンドテーブル2-2 | D15教室 | テーマ |
|-------------------|-------|-----------------|
| 武内秀人（大阪府大東市教育委員会） | | 学び合う学校園づくりをめざして |

◆9月5日（日曜日） 10時50分～12時20分

| ラウンドテーブル2-3 | D14教室 | テーマ |
|----------------------------------------------------------|-------|------------------------------------|
| 安永 悟（久留米大学文学部） 須藤 文（太宰府市立太宰府東小学校） 森永謙二（久留米市立合川小学校） | | 人と人とのつながりをつくる協同の輪 －小学校授業への導入方法－ |

◆9月4日（土曜日） 10時20分～12時

| ワークショップ1-1 | D14教室 | テーマ |
|-------------|-------|------------|
| 岩田好司（久留米大学） | | 協同学習の手法を学ぶ |

◆9月4日（土曜日） 13時30分～15時

| ワークショップ1-2 | D14教室 | テーマ |
|--------------------|-------|--------------------------------------------|
| 鹿内信善（北海道教育大学（札幌校）） | | 協同学習のツールとしての看図作文 －楽しみながら、助け合いながら高める書くカー |

◆9月4日（土曜日） 15時20分～17時

| 特別講演 | D14教室 | テーマ |
|--------------------------------|-------|---------------------|
| 福田誠治（都留文科大学副学長 日本公教育計画学会理事） | | 自ら学ぶ教育へーフィンランド教育の経験 |

◆9月4日（土曜日） 10時20分～12時

| 研究発表 1-1 | D12教室 | タイトル |
|-------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------|
| サルカール アラニ モハメド レザ（星城大学） 水野正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校） | | 高等学校の授業研究の取り組みと授業改善の新たな展望 ～教師同士の学び合いを中心に～ |
| 辻 高明（京都大学大学院情報学研究科） | | FDにおける教員の個別性と集団性に関する事例的考察 |
| 岩崎保道（同志社大学大学院修士課程） | | 公立中学校教員の資質向上の実態と課題 |
| 亀田 研（名古屋大学）・杉江修治（中京大学） | | 協同教育が自己形成に及ぼす影響 －グループインベスティゲーション（GI）による短期縦断的実践研究－ |

◆9月4日（土曜日） 13時30分～15時

| 研究発表 1-2 | D12教室 | タイトル |
|-------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------|
| 伏野久美子（立教大学ランゲージセンター） | | 協同学習経験がもたらす英語グループワークに対するレディネスの変化 |
| 館岡洋子（早稲田大学大学院日本語教育研究科） | | 自分の頭で考える第二言語の読解 －正解のある読みを乗り越える－ |
| 山田慧美（久留米大学大学院心理学研究科人間行動心理学専攻） 安永 悟（久留米大学文学部） | | 協同に対する認識と学校適応感の関係 －小学4年生から中学3年生を対象に－ |

◆9月5日（日曜日） 9時～10時30分

| 研究発表 2-1 | D12教室 | タイトル |
|----------------------------------------|-------|----------------------------------------------|
| 高旗浩志（岡山大学教師教育開発センター） | | 学修集団形成に関する計量社会学的研究（2） |
| 西中克之（創価大学教職大学院教職研究科教職専攻） 関田一彦（創価大学） | | グループ学習の工夫に関する実態調査の比較 |
| 水野正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校） | | 知識の主體的な共同構成を促す「共同性の原理」～「学び合い」を認識論的立場から再検討する～ |
| 柘植欽也（兵庫教育大学大学院） | | マルチン・ブーバーの「対話」思想と協同学習 |

◆9月5日（日曜日） 10時50分～12時20分

| 研究発表 2-2 | D12教室 | タイトル |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------|
| 舟生日出男（広島大学大学院工学研究院） 鈴木栄幸（茨城大学人文学部） 久保田善彦（上越教育大学大学院学校教育研究科） 加藤 浩（放送大学ICT活用・遠隔教育センター） | | 創発的分業支援システムによる協同的な学習活動の促進 |
| 吉村匠平（大分県立看護科学大学） | | 初年時教育としての協同教育 |
| 藤井佑介（九州大学大学院） | | 発言表を用いた協同学習過程分析の試み |

◆9月4日（土曜日） 10時20分～12時

| 実践報告 1-1 | D22教室 | タイトル |
|---------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------|
| 石橋裕子（帝京科学大学） 林 幸範（こども教育宝仙大学） | | 大学授業における「参加型授業」の実践的研究（1） －「音楽理論」の授業における「振り返りシート」 の実践例－ |
| 林 幸範（こども教育宝仙大学） 石橋裕子（帝京科学大学） | | 大学授業における「参加型授業」の実践的研究（2） －講義形式の授業における「振り返りシート」の 実践例－ |
| 古庄 高（神戸女学院大学） | | LTD話し合い学習法による「文献ゼミ」の 実践報告 |

◆9月4日（土曜日） 13時30分～15時

| 実践報告 1-2 | D22教室 | タイトル |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------|
| 吉岡恵美子（太宰府市立南小学校） | | 共に学び共に育つ関わりを求めて －特別支援教育は特別な教育ではなく、 当たり前の教育－ |
| 西中克之（創価大学教職大学院教職研究科教職専攻） | | 協同学習を通じた小学校歴史学習の試み |
| 杉江修治（中京大学） 大垣内清広（名張市立つつじヶ丘小学校） 間邪陽美（名張市立つつじヶ丘小学校） 古田千恵（名張市立つつじヶ丘小学校） | | 読みを広げ深める学び合いの実践 |

◆9月5日（日曜日） 9時～10時30分

| 実践報告 2-1 | D22教室 | タイトル |
|--------------------------|-------|-----------------------------------------|
| 高瀬修司（立教新座中学校・高等学校） | | 高1 現代文一斉授業におけるカードを用いた 新聞による協同的な学びの試み |
| 上田浩司（神戸大学附属住吉中学校・中等教育学校） | | 科学的思考力を伸ばす小集団評価 |
| 鈴木有香子（和歌山県海草郡紀美野町立美里中学校） | | 目的意識を持って協同作業を －国語科と社会科のコラボを通して－ |

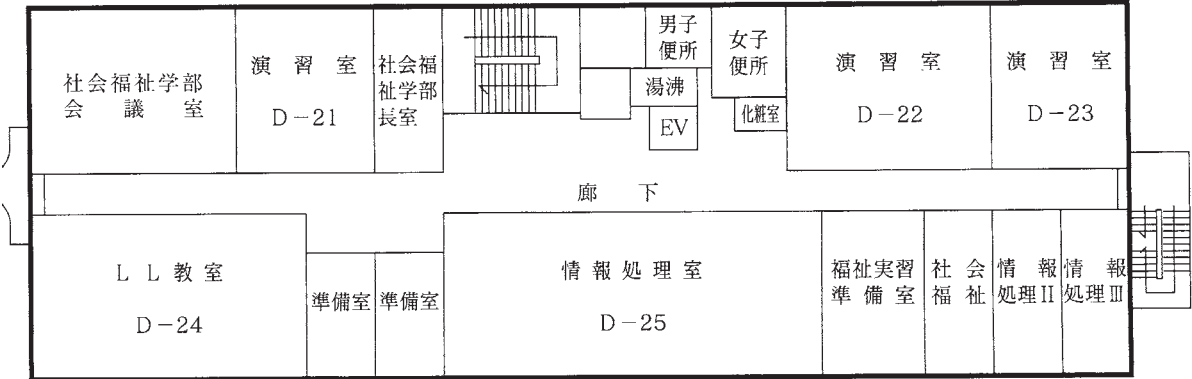
◆9月5日（日曜日） 10時50分～12時20分

| 実践報告 2-2 | D22教室 | タイトル |
|------------------------------------|-------|----------------------------------------|
| 堀内ちとせ（藤田学園藤田保健衛生大学 医療科学部 放射線学科） | | 参加型授業を目指して －医療系大学の英語の授業での一試みについて－ |
| 長田敬五（日本歯科大学 新潟生命歯学部） | | 歯科大学における協同学習的な授業実践の試み |
| 新谷幸江（ウエストジャパン看護専門学校） | | インドネシア看護師研修生との学び合い －国家試験対策学習への取り組み－ |

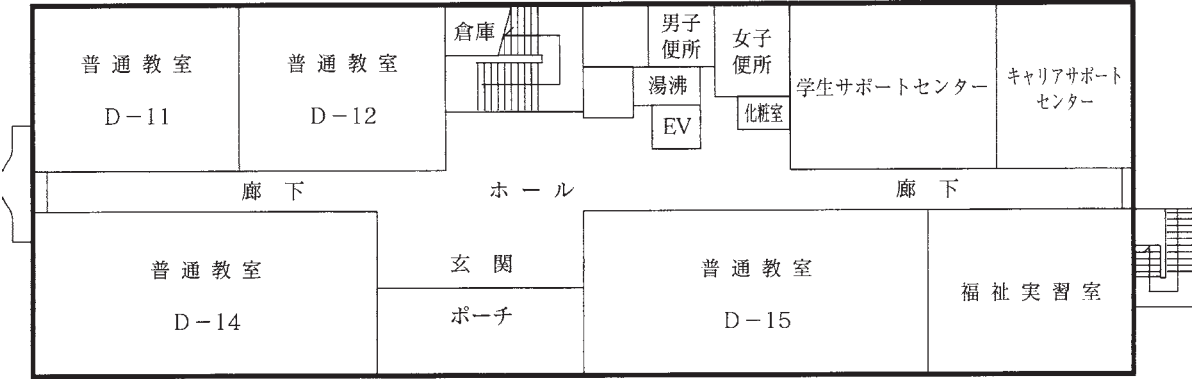
山口県立大学キャンパス地図、教室施設配置図



4号館（D教室）



2 階



1 階

一人ひとりを生かす協同学習の考え方と進め方

司会者：相原 次男（山口県立大学）

発表者：相原 次男（山口県立大学）

梶田 崇晴（下関市立名池小学校）

討論者：高旗 浩志（岡山大学）

キーワード：個を生かす、支持的風土、支え合い・認め合い、学級づくり、授業づくり

協同学習は基本的には、一人ひとりを生かす学習方法である。しかし、現実には他者依存の子どもを多く生み、集団に適応できない子どもが排除され、結果として個々の子どもの学力と意欲の向上に結びつかない実践も少なくない。ここには、教師自身の、協同学習とは何かについての理解不足とその展開方法についての習熟度の問題が絡んでいる。

学び合い、支え合い、認め合いの学習を展開するには、まず、子どもたちが学習の約束ごとを理解し、身につけておくことが必要になる。授業や特別活動、道徳等の1時間、1時間の学習は、子どもたちが約束ごとを再確認し、身につけていくプロセスでもある。

また、失念してはならないのは、個々の子どもの学力や意欲が多様であること、授業や生活場面での子ども同士の人間関係が複雑であることへの理解である。子どもが意欲的に学習の取り組むには、安心と信頼の人間関係が不可欠である。信頼の人間関係づくりの視点を欠いた協同の学びは、下手をすると集団主義的な学習に転化する恐れがある。

最近、各教科に協同学習が導入されるケースが多くなった。教科の授業が学校教育の中心的な位置を占めることを考えれば当然でもある。しかし、教育課程は教科だけではない。道徳や特別活動等がある。特に、道徳や特別活動は協同学習なくしては成立しない分野であり、協同学習の価値を理解し、その手法に習熟する沃野でもある。多くの実践が示すように、教科授業における協同学習の成果は多くの場合、特別活動や学級づくりの質に大きく規定される。この意味で、授業づくりと特別活動づくりの両面から、それらの相互関連から協同学習のあり方、進め方を考えていく必要がある。

本ラウンドテーブルでは、まず、一人ひとりを生かす協同学習の考え方（理論）を相原が、続いてそれに立脚した実践的手法や手立てについて実践例を交えながら梶田が報告する。発表を受けて、指定討論者より、報告内容の特徴や問題点等を整理していただき、今後の課題について指摘してもらおう。最後に、フロアから発表内容や討論者の整理等を踏まえ、それぞれの立場から自由に意見や考え方を出していただき、一人ひとりを生かす協同学習の考え方と進め方の議論を深めたいと考えている。

1. 協同学習の考え方（一人ひとりを生かす集団学習の立場から）

（1）個の形成と集団の形成は相即不離の関係にある。学校における教育のほとんどは集団場面で展開される。個が生かされ成長していくには、それを可能にする望ましい集団の形成が不可欠である。集団の形成は単なる手段ではなく、教育の目的でもある。

（2）授業は基本的には、教師による計画化された学習である。子どもの願いや思いは原則、そこには反映されていない。子どもが学びを継続するには、何らかの満足が必要である。よく分かるという認知的満足だけでなく、認められた、役に立ったという情動的な満足を保障したい。満足の蓄積が子どもの意欲化、ひいては学力の向上につながる。

（3）授業は、内容（教材）を媒介にした教師と子ども、子ども相互の人間関係でもある。協同学習の展開には、信頼の人間関係づくりが焦点になる。

（4）信頼の人間関係は支持的風土の中で醸成される。学級（学びの集団）を支持的風土にしていく能力は、協同学習を展開する教師の重要な資質の一つとなる。

（5）最後になったが最も重要なこと、協同学習の成果に対する評価の問題である。評価の方法や視点について提示してみたい。

2. 協同学習の進め方

（1）教科学習における協同学習の実際

教科の学習、またその一場面子ども同士の相互作用をいかに高めていくか。この視点から社会科授業における協同学習（グループ学習）の事例を紹介する。

*江戸時代の概要をつかませる実践－徳川氏の支配が長く続いた江戸時代。そのわけをテーマごとにグループで話し合い、それぞれのグループで調べたことを情報交換しながら、江戸時代の概要をつかませる。

（2）学級づくりにおける協同学習の実際

協同学習を進めるには、話し合いがとりわけ重要な役割を果たす。話し合いが成立するには、話し合いのスキルを身につけさせることが大事である。ここでは、学級集団を群れから準拠集団に高めていく試みが、一人ひとりの話し合い能力を高めることにつながる実践を2つ紹介する。

*学級目標を生かす実践－準拠集団を目指すには、共通の目標が必要である。学級目標が共通の目標として子どもに意識されると、連帯感が生まれる。ここでは、その目標達成を生活の一部に取り込んでいくための場づくりや具体的手立てが重要になる。

*子ども同士を開く実践－子どもはお互いをもっと知りたいと考えている。しかし、人間関係力が低下している今日、自分から自己を他者を開くことが困難になっている。そこで、子ども同士が自己を開くための意図的な仕掛けが必要になってくる。

授業観が変わるとき

～ 協同学習に向かうとき教師に何が起こるのか ～

企画・話題提供：水野 正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校）

司会：和井田節子（名古屋女子大学）

話題提供：内田 千春（名古屋女子大学）・亀山 有希（名古屋女子大学）

サルカール アラニ・モハメッド レザ（星城大学）

指定討論：柴田 好章（名古屋大学）

キーワード：教師、協同学習指導、意識変革、授業観、学習観

目的

協同学習には、コミュニケーション力を高め、学び合う仲間関係を築き、学習意欲の向上・学習内容の深化・学習内容の定着促進・自発的な学習の促進等の効果があることが、さまざまな実践研究により確かめられている。協同できる力の養成は、これからの時代ますます重要になってきており、協同学習はこれまで以上に注目されてきている。

とはいえ、小グループにして話し合わせるだけでは、学習効果のある協同学習が成立しているとは言えない。協同学習を指導する際には、教師の側も従来の一斉講義式授業からの発想の変換が迫られる。教師の授業観はどのように変わればよいのか。どのようなアプローチを教師は学ぶべきなのか。研究者は教師の授業観の転換をどう助けることができるのだろうか。学習者の学習観はどのように変化するのか。以上の問題意識から討論する。

方法

「大喜利形式」でおこなう。具体的には、上記の問題意識にかかわる「お題」が出て、研究者や実践者の立場からそれぞれ話題提供する。それらをもとにフロアのみなさんと学び合いたい。

なお、私たちは協同学習を中心的な話題にしながら、3年前から年に7、8回の研究会を明るく楽しく続けてきた「名古屋支部」のメンバーである。

メンバーより

企画・話題提供 ～ 実践研究の立場から 水野正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校）

私は、高校生がお互いの意見や感性から学ぶことを契機として、新たな知識の発見・創造に主体的に向かうような授業をしようと、かなり以前から取り組んできた。近年、学校への協同学習の導入がトップ・ダウン式に決定される事例が増えてきているが、私の協同学習は校内的には一人だけの孤独な取り組みとしてスタートした。今は、教師として日々の授業実践に取り組むことと、実践的研究者として、すぐれた授業過程を分析し研究することの両者を統合し、認識や共感の形成に関する授業理論を構築しようと努めている。

この企画が象徴するように、「協同」に向かう志を共有する、様々な立場の仲間が集まって忌憚のない議論し、そこから何かを得ようとすることの意義は大きいと思う。

話題提供 ～ 現場サポートの立場から サルカール アラニ・モハメッド レザ (星城大学)

私はイラン出身で、授業研究・授業方法を専門にしている。名古屋石田学園中等教育研究部長として、授業研究を通じた教師の資質の向上、授業改善や「学び合う」学校づくりに挑戦してきた。教師自ら主体的に組織し計画する「学び合い」としての授業研究は、学校改善や授業観の変化に効果的なアプローチである。本日は、学校組織全体で授業研究を行い、教師同士が学び合うことの意味や在り方について考えていきたい。

話題提供 ～ 幼児保育・研究者の立場から 内田千春 (名古屋女子大学)

日本とアメリカで幼児教育・保育に携わった後、保育者・教員養成機関で働いている。個人として生成的カリキュラムに挑戦し失敗を重ねた経験、また、改革が行われた学校に3年間研究者として通った経験から、教師の「協同」が教室の「協同」と呼応していく過程(教員の混乱と希望、離脱と成功)を研究した。これらを共有させていただきながら、「協同」を通して子ども観・授業観を省察し続けるすばらしさと難しさについて考えていきたい。

話題提供 ～ 大学における協同学習 教科体育の立場から 亀山有希 (名古屋女子大学)

現在、小学校教員養成課程で教科体育の指導法や教材研究法をテーマに授業を展開している。身体文化を享受していく上で「わかること(技術認識)」「できること(技術習得)」「楽しさ」「コミュニケーション」は必要不可欠であると考え。また、身体運動という変化の著しい活動を習得していく過程において、学生同士が「協同」を通じて学びあいや関わりあいをどのように深め、教師との関わりが学習にどう影響を及ぼしていくのかについて、「教師の授業観」という視点で考えていきたい。

指定討論 ～ 柴田好章 (名古屋大学)

教育方法学、教育工学の分野において、小学校、中学校の授業を対象とした授業分析に取り組んできた。特に子どもどうし話し合いにおいて、発言を通して知識、経験、個性が交わり、授業の展開や追究の方向性を子ども達自身が切り開き動かしていくような質の高い学び合いのメカニズムを探究している。個別的な学習に解消し得ない協同的な学びを志向するとき、教師に<何が起きているのか>を考えていきたい。

司会 ～ 和井田節子 (名古屋女子大学)

私は、公立高等学校教諭を経て、現在、幼小中高等学校の教員養成の授業を担当している。大学では学生たちに協同学習を体験してもらおうと共に、協同学習の指導方法も考えさせるようにしている。現場への支援という点では、協同学習による授業改善に関する職員研修の講師を依頼される機会が多くなってきた。

本日は、実践・教員養成・現場サポートの経験を生かしながら、舵取りをしていきたい。

子どもが学び合う道徳授業への転換

－自分の生き方を見つめて－

企画者：安永 悟（久留米大学）
話題提供者：森永 謙二（合川小学校）、上藺恒太郎（長崎大学）
指定討論者：有本 高尉（犬山市子ども未来センター長）
指定討論者：杉江 修治（中京大学）
指定討論者：押谷 由夫（昭和女子大学）

キーワード：子どもの課題、地域素材、協同の学び、連想法

1. 企画の目的

本ラウンドテーブルは、道徳教育における協同の学びが、学校運営方針、地域素材、授業評価と組み合わせられて効果を上げている実践研究を意欲的に推進されてきた森永謙二氏、上藺恒太郎氏に話題を提供していただき、子どもの課題に応える道徳授業のあり方について、学校運営・協同学習・道徳教育の観点から検討することを目的としている。

2. 実践の前提

子どもが学び合う道徳授業を実践するために、子どもの活動と対話を重視した。特に、学び合いを導入する場合、学校全体の運営方針に明示し、教職員全体で学び合いを推進するという学校風土および同僚性の醸成が極めて大切となる。本報告では、そのような学校運営の方針のもと実践した、児童一人ひとりが自分の生き方を問う授業づくりを話題として提供する。以下主な特徴として4点を述べる。

（1）学校全体としての子どもの関係づくり

本実践校では、自己肯定感の育成を基盤とした学力向上を方針に掲げている。道徳授業においても、学力の基盤でもある自己肯定感の育成を図り、次にあげる標語のもと、全教育活動にまで広がっていかうと考えている。「学校経営とつながりのある道徳授業」「他教科等と道徳の時間との関連化の授業」「異学年との交流のある授業」「管理職や教師間の連携・協力のある授業」。

（2）子どもの課題に応じ、地域に根ざす授業素材の使用

子どもの必要に応じて道徳授業を行うことが、楽しく、深い授業になると考え、子どもの課題を見いだして、これに応える授業を行った。実際には「命の大切な理由を増やす」や「自分の良さを社会に生かす」といった、子どもの課題に応じて授業を組んだ。その際、授業素材として、子どもの生活圏にある素材、「カササギ」「高島野十郎」「石橋正二郎」を資料化した。これらの素材は、総合的な学習の時間の学習で取り上げ、子どもに親しい素材になったあと、道徳授業の資料とした。

（3）子どもの活動を重視し、子ども同士の対話によって進める学びへの転換

道徳授業における学び合いは、①課題を共有する、②相手を理解しようとする心情や態度をもつ、③共通点や差異点を探す、④合意形成と協力関係に動く、という学習過程に沿って展開する。この過程において、子ども同士がかかわり合う力と、主体的に道徳的価値をとらえ、自己の生き方についての考えを相乗的に深めていくことにつながる。本道徳授業においては、学級内での学び合いとともに、異学年合同の学び合いまで広げた取り組みを行った。また地域素材は、保護者・地域との協同関係への広がりを見せた。

(4) 連想法を使った授業評価

客観的な授業評価を用いることにより、教員は自分の授業をふり返り、工夫改善することができる。学校が説明責任を果たし、教員同士で授業を共有し、次の指導へつなげ、子どもに還元するために、評価のある授業への転換が必要である。

本報告では、長崎大学の糸山景大が基礎をつくり、藤木卓が連想処理プログラムを作成し、上菌恒太郎が道徳教育臨床の技法として確立（1997）した連想法を授業評価として用いた。この調査は子ども一人ひとりに対する評定ではなく、授業全体の評価方法である。この方法により、クラス全体として子どもの意識にどのような変化が生じたかを読み取ることができる。

3. 道徳授業の内容と成果

本報告では、いずれも自分の生き方を見つめ、自己肯定感に支えられて育つことを目的とした、2種類3つの道徳授業を取り上げる。

(1) カササギの授業（1年生と6年生合同授業）

本授業では、1年生の生命尊重の理由を増やすことをねらいとした。6年生が一人ひとりに付きそって1年生の話を聞き、理由を尋ね、発表を促した。1年生が発表までこぎつけるように6年生は責任をもって支援した。いのちの学習は、自分のいのちを省みて意味をもつ。そこで、1年生がいのちを、教職員、地域の人、まわり子どもに守られ支えられた自分のあり方として認識するように期待して、いのちの大切さを唯一性のほか、継続性、共同性を根拠として受け止めるように構想した。

連想法の結果から、本授業の主な成果として次の2点を上げられる。①1年生と6年生のいのちに対する認識が深まった。②授業での発言がほとんどない存在感の薄い6年生においても、この合同授業を通して、自己肯定感が向上した。

(2) 郷土に生きた人「石橋正二郎」（5年生）、「高島野十郎」（6年生）の授業

高学年の自己肯定感とは、自分の将来に目を向けた自分のよさであってほしい。そこで、郷土の「人」の生き方を学ぶことにより、自分の存在意義を考え、社会的に意味のある自分の生き方を見つける道徳授業を展開した。子どもが学び合う道徳授業では、グループでの話し合いを通して正二郎の経営者としての生き方や、野十郎の自分の世界を貫き通す個性伸長の価値を明らかにし、その生き方を支えた心情を追究することにより、自己の生き方をふり返る展開構造を取った。

連想法の結果から、子どもの意識が全体として授業のねらいの方向に変化したことが明らかとなった。

学び合う学校園づくりをめざして

武内 秀人（大阪府大東市教育委員会）

キーワード：大東市教育ビジョン、学び合う授業づくり、自ら学び 学び合う教師

1. 「大東市教育ビジョン」の策定

大東市では、平成21年4月に大東市教育ビジョンを策定し、今後10年間の大東市の教育の基本構想を発表した。

基本理念「学び合い、学び続ける明日の市民の育成—学び合う力は、教育に自立と協同の文化を育む」のもと、次の4点を「大東のめざす子ども像」として掲げている。

- ①「豊かな心」「確かな学力」と「健やかな体」を身につけた子ども
- ②「自ら学ぶ力」と「学び合う力」をつけた子ども
- ③自分や友だち、家族を大切にし、地域を支える子ども
- ④生涯にわたって自ら学び続けようとする子ども

そして、前期5年の基本計画としては、次の3つのビジョンと基本目標を設定した。

【ビジョンⅠ：社会力を高めます】

◇自立と協同する力を育む人間関係づくり

基本目標①豊かなかかわりの中で、夢に向かって共に育つ子ども

②実体験を通して、「信頼」と「自尊」を実感する子ども

【ビジョンⅡ：人間力を高めます】

◇可能性を追求し、「自ら学ぶ力」・「学び合う力」を育む授業づくり

基本目標①確かな学力を身につけ自ら学び合う子ども

②豊かな人間性と高い専門性をもつ自ら学び合う教師

【ビジョンⅢ：支援力を高めます】

◇学校・家庭・地域社会が協同する教育環境づくり

基本目標①主体的な教育活動をめざし、相互に学び合う教育環境

②子どもを中心に、責任を共有し、育み合う家庭・地域

2. 大東市の教育課題について

「大東市教育ビジョン」を策定した背景としては、次の大東市の教育課題がある。

- ①基本的な生活習慣の乱れが、学力に影響していること
- ②学力では、基礎的・基本的な知識の習得が十分ではないこと、特に「意見を発表したり、他の課題に活かす」といった知識の活用に課題があること
- ③Q-U調査では、全国平均と比べて、非承認群（認められることや自主的な活動が少ない子ども）が多いこと
- ④いじめ調査では、いじめに対して傍観したり、がまんしたりする傾向で

あること ⑤中学校での不登校の増加 などである。

教育ビジョン策定に向けての教職員・保護者対象の「豊かな人間関係づくり」アンケートの結果では、子どもたちが仲間を受け入れ、友だちと「試行錯誤する楽しさ」や「やり遂げる喜び」を味わうことができることを評価している。この子どもの良さを生かし、教育課題を克服するために、協同学習の指導原理に学び、子どもの主体的な学びを実現する「学び合う学校園づくり」をめざしている。

3. 「学び合う」授業づくり推進事業について

ビジョンⅡの具体的な取組みの1つとして、「学び合う」授業づくり推進事業を実施している。市内8中学校区（中8校、小15校）のうち、平成21年度は3中学校区（中3校、小6校）をモデル校として指定し、日本協同教育学会の6名の指導講師に各校を担当していただき、年3回の授業改善研究会を実施した。これは、協同学習の指導原理に基づく提案授業と研究協議を行い、各校の状況に応じて研修を交えた指導を受ける場となっている。

モデル校には、市費負担非常勤講師1名を配置し、少人数授業やTT授業を実施して、授業の工夫・改善に役立っている。効果測定として、学級満足度・学習意欲度調査（Q-U調査）を年2回実施し、結果を比較分析している。本年度はさらに、モデル校に1中学校区（中1校、小2校）を追加し、授業改善研究会のみ実施する準モデル校（中1校、小3校）を指定した。指導講師も新たに2名加わっていただいた。

夏季休業中には教員研修として、日本協同教育学会講師による「学び合う」授業づくりワークショップ（2日間）を開催し、各校の初任者、中核教員、非常勤講師を対象に協同学習の理論と技法を学んだ。また、初任者教員を対象に日常の授業をビデオ収録し、学習者の視点から自らの授業を振り返る「ビデオ授業研交流会」を開催する。そして、市内教員の自主的な学びを促すために、月1回「学び合い」自主研修会を開催しており、指導講師の方も手弁当でご参加いただき、毎回、テーマを決めて学習している。

4. 今後の課題

教育ビジョンに基づく取組みが2年目を迎え、各校でも「学び合う」授業づくり（協同学習）への実践意欲、学習意欲、同僚性が高まってきていることを感じる。特に、今年度に入って、授業改善研究会以外にも「学び合う」授業づくりをテーマに校内研修を実施する学校が増え、授業づくりについての情報提供を目的とした「教育研究所通信」（月1、2回市内全教員に配布）にも反響の声をいただいている。

大東市の子どもたちの主体的な学びを実現するためには、さらに市内教職員の自主的な実践研究の交流・拡大を促すことが大事であると考えます。また、各校にあっては、授業改善研究会や校内研修で学んだことを、教師一人ひとりが我が事として、日々の授業実践に活かすことや全員が日常的に授業を公開し、お互いに学び合う教師集団をめざすことなどが課題である。「自ら学び、学び合う子ども」を育むには、自ら学び、学び合う教師でなければならないと考える。

人と人とのつながりをつくる協同の輪

—小学校授業への導入方法—

企画者：安永 悟（久留米大学文学部）
話題提供者：須藤 文（太宰府市立太宰府東小学校）
指定討論者：森永 謙二（久留米市立合川小学校）

【企画の目的】

協同学習による授業改善をめざしている小中学校や教育委員会からの講師招聘依頼がここ数年、格段に増えている。ところが、いざ授業を参観してみると、教師からの一方向的な授業が依然として多いことに驚く。教師は「学習は社会的営みであり、教え合うことで確かな知識が身につく」という構成主義的学習観にたち、一時間の授業の中で、子ども達がどれだけ活動したか（頭を働かせたか）という視点を大切にしたい授業づくりを目指すべきである。

本ラウンドテーブルでは、小学校への協同学習の効果的な導入方法について、教師同士および子ども同士をつなぐ実践例を手がかりとして検討する。協同に基づく活動性の高い授業はグループやペアの活動を授業中に導入するだけでは達成できない。教師一人ひとりの教育観を変え、学校全体に協同の精神を浸透させ、各クラスに支持的風土を創り上げる必要がある。その基本として教師同士がつながることがまず必要であり、その姿を見て子ども同士もつながれる。本ラウンドテーブルを通して、学校全体が学び合う場として変わる導入・実践のあり方を参加者と共有できることを期待している。

【報告概要：太宰府東小学校での実践】

1. 教師同士のつながりをつくる

「学力向上の基礎づくり」を目的とした職員研修を年度の早い段階（5月12日）で実施する機会をえた。転任者が多い年度であったが、多忙のため親睦を深める機会がもてていなかった。そこで、日頃かかわることが少ない教師同士でグルーピングを行い、学び合いながら親睦を深めることにした。本研修の目的は次の3点だった。

- ①基本的な活動（内容や手順）を体験的に理解する。
傾聴、ミラーリング、ラウンド＝ロビン
- ②理解した内容を周囲（家族や同僚）に説明できる。
- ③協力して学ぶ効用（喜びや楽しみ）を実感する。

特に、一学期の授業の中で子ども達に教えたい話し合いの一技法である「ラウンド＝ロビン」の体験的理解に重きをおいた活動を仕組んだ。ラウンド＝ロビンは、ただ「話し合いなさい」というような子どもまかせの話し合いではない。「課題明示」→「個人思考」→「集団思考」の手順をふむ。注意することは、メモを取らず話し手を見て話を聴く、話の途中で口をはさまないことであ

る。また、一人ひとりが、ほぼ同じ時間をつかって必ず発言をする、という活動の平等性が保たれるように意識させなければならない。研修では『これまでの体育の授業をふり返り、子どもたちのつながりをつくる授業について説明する』という課題について話し合ってもらった。

先生方の笑顔があふれる研修になり、協力して学ぶ喜びを味わっていただけたと思う。

2. 子ども同士のつながりをつくる

「自分の学びが仲間の役に立つ・仲間の学びが自分の役に立つ」ということが実感できるように、グループやペアでの活動を授業に意識して取り入れた。その際必要になる学校内共通のスキルとして一学期は傾聴とラウンド＝ロビンを教えた。

(1) 傾聴

「傾聴」は、仲間を大切にすることの第一歩である。そこで、筆者の自己紹介のときに、中学年では次のようにして「傾聴」の効果や必要性を考えさせた。

「今から自己紹介をします。先生の話を目と耳と心で聴いてください。話し終わったら、どんなことを話したかたずねます。話したことから、ひとつでいいので伝えられるようにしてください。」

・名前 ・将来の夢 ・授業での願い

(二人ほど指名し、発表させた後)、「全員から話を聞きたいけれど、時間が足りなくなるので、ペアで言い合ってみてください。先生は、みなさんの話を聴いて回ります。では、廊下側の人からお願いします。」

「みなさんが、先生の話を目と耳と心をつかって聴いてくれたことがよくわかりました。先生のことを受け入れてくれて、大切にしてくれましたね。ありがとう。さっきまでは、ドキドキしていたけれど、とても安心しました。これから、よろしくお願いします。」

高学年では、上記の自己紹介のあと、筆者のいいところを見つけて発表してもらった。人と関わる時、心がけ一つで周りの人のいいところをたくさん見つけることができ、それが人と人との信頼関係を育てていくことに気づいてもらうのが目的だった。

(2) ラウンド＝ロビン

単なる方法の説明にならないよう、学年や学習内容に応じた導入の仕方を工夫した(詳しくは資料参照のこと)。

算数の授業を中心にラウンド＝ロビンを使った授業を行ったが、それぞれの担任が他教科での話し合いでも活用できるようになった。

高等学校の授業研究の取り組みと授業改善の新たな展望

—教師同士の学び合いを中心に—

サルカール アラニ・モハメッド レザ（星城大学）

水野 正朗（名古屋市立名古屋商業高等学校）

キーワード：授業研究、授業観、授業メンタルモデル、教師同士の学び合い

本研究の目的

現在、世界の多くの教師と教育研究者が、日本の「授業研究」（Lesson Study）を様々な視点から注目している。欧米における授業研究の第一人者であるスティグラーは、教師の授業の土台（Teaching Script 授業観）を変革することの重要性を指摘しているⁱ。

日本でも、授業研究を基盤として、「授業を変える、学校が変わる」「学びの共同体」「学習する組織としての学校」ⁱⁱなどの考え方や理論が広がっている。授業研究は、「先生は教える人、生徒は教えられる人」という一方的な関係性を反省し、「先生が学ぶ時に、生徒も学習する」という関係へと変えることに役立つ。授業研究の過程は、学校は「教えるところ（institution of teaching）」つまり教授機関であるという捉え方ではなく、学校は、「学ぶところ（learning organization）」つまり「学習する組織」であるという捉え方に、教師自身の発想を転換する契機になり得る。しかし、教師同士の学び合いを通して教師の授業観（固定観念）を揺さぶり、将来への新たな展望を開くようなレベルの授業研究は少ない。特に日本の高等学校において「授業研究」は大きく立ち後れている。

本研究の目的は、高等学校において教師たち自身が協同的に授業研究に取り組むことが授業改善に与える影響を検討し、彼らが授業を質的に変化させていく過程内のメカニズムを分析することを通して、授業改善と学校改革との相互関係を明らかにすることである。具体的には、ある高等学校の事例（愛知県）におけるA教諭・B教諭の授業研究の取り組み事例を、研究協力者の立場から分析することで、「教師同士の学び合い」が教師に与える影響を検討し、高等学校における授業研究・授業改善の取り組みの課題を明らかにする。

高等学校における授業研究の取り組み

本事例研究の高等学校の授業研究の取り組みは、誌学的方法を取り、教師本人の教育的な特徴、つまり、優れている面や学習能力を伸ばすことを重視する。教師自身が自分の授業実践を反省する方法をとるので、教師の気づきによる資質の向上と授業改善過程との相互作用を明らかにすることになる。授業改善モデルを参考に供したり、校内研修の機会を設けたりして、教師の専門性の向上を図っている意味では、「教師のための授業研究」であるが、その教師たちが、自分の授業メンタルモデルの質をどう変化させていくかを深く研究しようとするという意味では、「学問的研究のための授業研究」という側面も有している。ここでいう授業メンタルモデルとは授業に対する暗黙の

前提となっている心象をいう。授業検討会で教師たちが生徒の学びについて真剣に語り合う機会を通し、他の教職員の立場に立って考えたり、生徒や授業に関して会話したりすることが少ない現在の学校の雰囲気そのものを改善し、職員全体の意識を協同態勢に向けて変化させることも狙いとしている。

授業研究を媒介にした教師同士の学び合い

A教諭とB教諭が実践研究者として自分の授業を記録・分析することは、彼ら自身に鮮明な刺激を与えたと、筆者の観察から言える。彼らは自分の実践例を研究材料として授業力を向上させることが継続的に必要であることを悟った。教師自身の授業メンタルモデルを用いて、生徒、学校、教材、授業方法・内容などを観察・分析・判断することと同時に、メンタルモデルそのものを変革・成長することは大切であると考えている。彼らは、例えば、「私は自分や他者の公開授業、研究授業や授業検討会から学んでいる」、「私は私自身に自分の授業実践記録・分析を基に何らかの反省を行っている」また、「授業研究過程を通して私達教師は、教科の壁を超えて授業改善や学校改善に関してお互いに話し合いをし、お互いの経験や観察・検討・研究の取り組みから学び合う」と述べている。彼らは、授業分析や反省会を通し、授業過程で生徒が自分なりに考える場を大切にし、できる限り多くの生徒に活躍の場を与えることを重要な目標と考えるようになった。

A教諭とB教諭の一年間にわたる実践研究の成果を基に考察すると、高等学校でよりよい授業を創造するためには、授業者自身の授業力を高める取り組みを進め、生徒の個別的な学習から協同学習へと移行し、多くの生徒にお互いに議論を交換する機会を与えることである。さらに、生徒中心の授業の進め方に留意し、生徒には一言でなく多くの言葉で意見を述べる機会を与え、学級内の学び合いを促進させる学習環境を創ることである。

ショーン（1983）が仮定したように、有能な反省的実践家（reflective practitioner）ⁱⁱⁱとしての彼らは、授業改善への関心を高め、実践的な知識を生かそうとし、自分自身の完成や専門性の改善を口先で言うよりも、実践でどう生かすかを考えるようになった。

i J.W.Stigler and J.Hiebert (1999) The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom, New York: The Free Press,p.125.

ii 的場正美、サルカール アラニ（2006）「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究（4）－「学習する組織」という学校における教師の教育実践の質－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第52巻第2号、123-134頁を参照。

iii Schon, A. D. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York: Basic Books, Inc., p.viii.

FDにおける教員の個別性と集団性に関する事例的考察

辻 高明（京都大学大学院情報学研究科）

キーワード：FD、ティーチングティップス、自学自習、日常性、プロジェクト

1. 背景と目的

近年、大学において、授業評価アンケート、公開授業検討会などのFD（Faculty Development）の取り組みが盛んである。平成19年の大学設置基準によりFDが大学に義務付けられ、大学教員は、研究だけでなく、教育にもより一層注力することが求められるようになった。

本研究では、著者が進めているFD活動として、自学自習による個別性を重視した実践事例と、教員たちの集団性を重視した実践事例を取り上げ、FDにおける教員の協同学習の可能性について考察する。

2. 自学自習教材によるFD

辻（2010a）は、アナウンサーの話し方や伝え方の技術を教員の授業力向上に活かそうと、NHK関連団体の協力を得て、大学教員のためのDVD教材「ティーチングティップス集」を作成した（図1）。本教材は、「ポイントを際立たせる」、「話にメリハリをつける」、「スライドショーをわかりやすく進める」、「質問で学生に考えてもらう」など、講義において重要な12の項目から構成されている。本DVDでは、（財）NHK放送研修センターのアナウンサーの1人が教員役で模擬授業を行い、もう1人がその問題点や工夫点を解説している。

著者が所属する情報学研究科では、約120名（約9割）の教員から本教材の配付希望を受け、平成21年度の研究科のFD活動として活用した。さらに、学内21部局の教員、職員から配付依頼があり、本教材を授業力向上に役立ててもらいながら、現在、コメントや感想を集積している。

上述したFDは、個々の教員がDVDを観て話し方、伝え方を学ぶという、自学自習によるFDである。

3. 集団的な教育的活動に埋め込まれたFD

一方、教員の日常的で集団的な教育活動に埋め込まれたFDの要素に目を向けることも重要である。本来、FDのFはFaculty（教員集団）の意味の集合名詞である。FDではFacultyが集団として十全に機能することこそが重要であり、そうした集団的教育活動の中に教員の能力開発（development）が埋め込まれている面も多い。

そうした問題意識のもと、著者は、本学情報学研究科内に存在するフィールド情報学研究会の活動に注目している（辻 2010b）。著者も本研究会のメンバーである。図2は、本研究会の教員たち13名が集まって、1年半掛けて議論をし、作成した「教科書」である（図2）。本研究科では、この教科書を使って研究科共通科目「フィールド情報学入門」を開講している。また、同じように

教科書を使って、教員と学生が共同で試験問題を作るワークショップや全国セミナーを開催し、多様な教育方法を模索している。FDにおいて、そうした日常的なプロジェクトや業務における教員たちの協同やチームワークの重要性も看過すべきではないだろう。



図1 DVD「ティーチングティップス集」



図2 教科書「フィールド情報学入門」

4. まとめ

最後に、事例1、事例2における教員の協同学習の可能性と課題について論じたい。事例1のDVDは、自学自習教材とはいえ、これを共通の評価軸として、教員同士が授業を参観し合ったり、議論し合うことが望まれる。そこに協同学習が生まれるだろう。一方、事例2は、それ自体が教員の協同的な取り組みであるが、その成果、すなわち、集団的教育活動に埋め込まれたFDの要素をどのように表現するかが課題となるだろう。

引用文献

辻 高明 (2010a) 「ビデオ版ティーチングティップス集の開発」第16回大学教育研究フォーラム 発表論文集, pp82-83, 2010年

辻 高明 (2010b) 「FDとプロジェクトマネジメント」国際プロジェクト・プログラムマネジメント学会2010年春季研究発表大会論文集, pp: 247-255, 2010年

公立中学校教員の資質向上の実態と課題

岩崎 保道（同志社大学大学院修了生）

キーワード：教員、資質向上、公立中学校

本発表は、公立中学校教員の資質向上の取組実態を示すものである。その検討材料として、公立中学校に対するアンケート調査分析を行った。発表者の研究動機は次の通り。近年、教育界において、教員の資質向上策が重視されている。公立学校の教員は、法的な根拠に基づいて資質向上のための研修等が行われている。しかし、全国的な観点による公立学校教員の資質向上の取組実態や課題は、あまり知られていない。そのため、この分野を研究対象として取組みたいと考えた。教員は、授業や教育的指導などの教育サービスの質的保証を保ち、優れた教材研究を図るためには、教員を対象とした資質向上の組織的な取組が強く望まれる。そのことが教員の個性豊かな人間性や教育者としての使命感を培い、実践的な指導力、指導技術力の向上、課題解決能力の醸成につながると考える。

1. 教員の資質向上に関する規定等

教育基本法（教員）の条項では、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」（同法第9条1項）とし、同条2項では「前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」としている。教員は、その使命や職責の重要性を十分認識した上で、その職責を果たすため、積極的に研究と修養に努めることが求められている。また、公立学校は、教員の資質向上に関する規定があり、それに基づく取組が行われている。教育公務員特例法は、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない（同法第21条第1項）」、「教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない（同条第2項）」、「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない（同法第20条第1項）」と規定している。

2. 公立中学校に対する教員の資質向上に関するアンケート調査

調査目的は、公立中学校教員の資質向上の実態と課題を明確にするためである。調査は、2009年の8月～10月にかけて実施した。調査依頼校は、公立中学校の376校である（調査回答者は主に教頭）。その結果、126校から回答を得た（回答率33.5%）。

表1 公立中学校に対する資質向上に関するアンケート調査結果（質問1～4）

質問1 「教員の資質向上のための取組を講じているか」 公立中学校（%）

| | | | |
|------------|---------|---------|---------|
| はい | いいえ | 検討中 | 答えられない |
| 115 (89.8) | 6 (4.7) | 6 (4.7) | 1 (0.8) |

質問2 「教員の資質向上の結果、教育改善の効果があったか」 公立中学校（%）

| | | | |
|-----------|---------|-----------|---------|
| はい | いいえ | どちらともいえない | わからない |
| 89 (69.5) | 1 (0.8) | 19 (14.8) | 6 (4.7) |

質問3 「教員の資質向上に課題があるか」 公立中学校（%）

| No. | 回 答 | 回答数 (%) |
|-----|--------|-----------|
| 1. | ない | 15 (11.7) |
| 2. | ある | 92 (71.9) |
| 3. | 答えられない | 8 (6.3) |

質問4 「他組織の教員の資質向上支援は教育改善に有効か」 公立中学校（%）

| No. | 回 答 | 回答数 (%) |
|-----|-------|-----------|
| 1. | はい | 93 (72.7) |
| 2. | いいえ | 5 (3.9) |
| 3. | わからない | 30 (23.4) |
| | | |

3. まとめ

調査結果をまとめると、次のようになる。第一に、能力開発の取組は、高い割合において行われていた。第二に、公立中学校教員の能力開発による効果は、公立中学校の69.5%が認めていた。第三に、「教員の資質向上に課題がある」と回答した学校は71.9%であった。その内容は、「時間確保」「負担が大きい」「効果の検証手段がない」などの回答があった。第四に、「他組織の教員の資質向上支援は教育改善に有効」と回答した学校は72.7%であった。その機関は、「教育委員会」「他の公立中学校」などの回答があった。

以上のように、公立中学校の多くが教員の資質向上のための取組を講じており、「教育改善の効果があった」と考えているが、いくつかの課題が示されていることがわかった。

参考文献

天笠 茂「教員の育成や能力開発をどう進めるか」（エイデル研究所『季刊教育法』第141号、2004）。

文部科学省初等中等教育局教職員課『魅力ある教員を求めて』2008年。

協同学習が自己形成に及ぼす影響

－グループインベスティゲーション（GI）による短期縦断的実践研究－

亀田 研（名古屋大学）・杉江 修治（中京大学）

キーワード：グループ・インベスティゲーション（GI）、自己形成、短期縦断研究

問題と目的

本研究は、大学生が半期14時間の教職科目「教職総合演習」中で、HIV/AIDSを共通テーマとし、下位課題を小集団で分担する探究活動をグループ・インベスティゲーション（IG）のモデルにしたがって学び合った経験が、彼らの自己形成にどう影響するかを検討した実践研究である。これまでの研究では、癒される受容的な人間関係と自己形成との関わりを論じるものが多かったが、実社会の中では、課題解決行動を共にした人間関係の中での自己形成が重要な位置を占めているはずである。切磋琢磨も含んだ、現実的で協同的な作業を通して、どのように自己形成がなされるのか、会社など、実社会の中での自己実現を考えると、課題解決と自己形成の影響を知ることは重要である。

方法

2008年度前期、および後期の教職総合演習の14回の授業において、第1回、第4回、第10回、第14回に、その時間の学習経験と自己との関連性7項目、自我同一性の感覚（谷、2001）20項目（共に7件法）からなる質問紙調査を実施した。また、各回において、6項目にわたる自由記述による意識調査も実施した。

実験協力者は、40名（男性28名 女性9名 不明3名）実験協力者の年齢は、最小20歳、最大29歳であり、年齢の平均値は、20.89歳、標準偏差1.56であった。過去のエイズ学習の履修時間は、最小1時間 最大12時間 平均4.53時間 標準偏差 2.92であった。

結果

【結果1】

当該時の学習経験と自己との関連性項目について、対応のあるt検定を行った。授業1回目と14回目の平均値を比較すると、項目2、3、4、5、6において、学習の自己との関連度が有意に上昇していることが確認された。

Table 1 「学習における自己との関連性」得点についての対応のあるt検定

| | 1回目 | | 14回目 | | N | t値 | df | p値 |
|-----------------|------|------|------|------|----|-------|----|-------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | | | |
| 1 自分にとっての学習の重要性 | 5.93 | 0.86 | 6.14 | 1.35 | 28 | -0.83 | 27 | 0.415 |
| 2 学習の自己との関連性 | 5.07 | 1.61 | 6.04 | 1.35 | 28 | -2.56 | 27 | 0.016 |
| 3 学習を関連づけたか | 4.64 | 1.45 | 5.79 | 1.32 | 28 | -3.44 | 27 | 0.002 |
| 4 自己との関連性のなさ | 2.50 | 1.57 | 1.72 | 1.08 | 32 | 3.04 | 31 | 0.005 |
| 5 自分についての理解の深まり | 4.92 | 1.02 | 5.69 | 1.59 | 26 | -2.00 | 25 | 0.057 |
| 6 自己の振り返り | 4.86 | 1.56 | 5.93 | 1.51 | 28 | -2.46 | 27 | 0.021 |
| 7 自己の生き方との関連 | 5.79 | 1.32 | 5.89 | 1.34 | 28 | -0.32 | 27 | 0.754 |

【結果2】

授業1回目と14回目のアイデンティティの感覚に関して、対応のあるt検定を行ったところ、有意差があるのは、対自的同一性、対他的同一性、心理社会的同一性であった。

Table 2 自我同一性得点についての対応のあるt検定

| | 1回目 | | 14回目 | | N | t値 | df | p値 |
|----------|-------|------|-------|------|----|-------|----|-------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | | | |
| 連続性・斉一性 | 25.17 | 7.88 | 25.47 | 7.90 | 30 | -0.33 | 29 | 0.747 |
| 対自的同一性 | 22.37 | 6.26 | 24.33 | 6.59 | 30 | -1.91 | 29 | 0.066 |
| 対他的同一性 | 20.76 | 4.92 | 23.69 | 6.08 | 29 | -2.60 | 28 | 0.015 |
| 心理社会的同一性 | 24.00 | 5.32 | 26.59 | 4.54 | 29 | -3.53 | 28 | 0.001 |

【結果3】

「仲間から学んだこと」という設問の自由記述をKJ法によりカテゴリー化を試みた結果、「視点・意見の多様性」「役割意識・責任」「グループ活動の難しさ」「意欲」「個々の知識」などが抽出された。

考察

当該時の学習と自己との関連性については、学習内容との関連付けの得点が授業が進むほど上昇したことが明らかになった。学習の重要性や、生き方との関連は最初から高く、有意に上昇したとは言えなかった。この結果から、GIでは「我が事」として学習活動がなされていくことが示されたといえよう。アイデンティティの感覚に関して、自己の明瞭さ（対自的同一性）、自己像と他者像の一致（対他的同一性）、社会の中での自己の居場所感（心理社会的同一性）などが授業の進度に従い有意に上昇しており、GIでの課題達成の中での集団活動が自己形成に積極的な影響を与えることが示された。「アイデンティティ形成の特徴は課題達成的」（溝上、2008）であり、切磋琢磨する協同的な作業の経験が自己の形成にとって重要だということがいえるだろう。

引用文献

- 溝上 慎一 2008 自己形成の心理学—他者の森を駆け抜けて自己になる 社会思想社
 シャラン, Y. & シャラン, S. (石田裕久他訳) 2000 「協同」による総合学習の設計—グループ・プロジェクト入門 北大路書房
 谷冬彦 2001 青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成—教育心理学研究, 49, 265-273.

協同学習経験がもたらす英語グループワークに対する レディネスの変化

伏野久美子(立教大学)

キーワード：レディネス、不安感、コミュニケーション能力、信念、英語教育

本研究発表では、日本人大学生の第2言語(英語)によるグループワークへのレディネスが1年間でどのように変化したかを発表する。「第2言語によるグループワークへのレディネス」は学習者が第2言語でのグループワークに認知的及び情意的にどれくらい準備ができていているかについての自己認識である。測定にはアンケートが用いられ、グループワークについての不安感(Communication Apprehension in L2 Group Work, 以下「不安感」とする、10項目)、グループワークについてのコミュニケーション能力自己認識(Self-Perceived Communicative Competence in L2 Group work, 以下「コミュニケーション能力」とする、10項目)、グループワークについての信条(Beliefs about L2 Group Work, 以下「信条」とする、34項目)の3要素から構成されている。レディネスの高い学生と低い学生と一緒に学ぶことがレディネスの低い学生の第2言語によるグループワークへのレディネスを高めることができ、また小グループで効果的に仲間と交流する方法を学ぶことを可能とするという仮定のもとに、レディネスは上がるであろうという仮説をたてた。

データは2009年度に首都圏にある共学の有名私立大学の現代心理学部における、内容を中心とした(content-based)外国語としての英語(上級)のクラスで集められた。学習内容は、前期は異文化、後期は教育関連の問題である。また、前期はディスカッション及びプレゼンテーションがメインであり、後期はディスカッション及びアカデミックライティングが中心であった。このクラスは1年生必修クラスであるが、この学部での英語能力トップクラスの学生のためのスペシャルコースである。そのため、帰国生、海外留学経験者、英語教育に力を入れている高校の出身者が多くいた。クラスサイズは24人(男子学生6名、女子学生18名)であり、1年間の授業を通して、協同学習を用いた授業が行われた。前期の始め(4月)にグループワークへのレディネスを調べるために「グループワークについてのアンケート(Readiness for L2 Group Work Questionnaire)」が実施され、その結果に基づいて、レディネスの高い学生1名、中位の学生2名、低い学生1名による4人グループが作成された。各グループには1人の海外経験者が入るようにし、男女が必ず混じるようにした。同じアンケートの結果に基づいて、後期には同じメンバーにならないように別の4人グループが作成された。両学期とも、学期中メンバーは固定で活動をした。アンケートは、前期の最後(7月)、及び後期の最後にも実施され(合計3回)、3回とも回答をした15名の結果が分析に使用された。

アンケートの結果は繰り返し分散分析法 (Repeated measures ANOVA) を用いて分析された。その結果、第1回目と第2回目、第1回目と第3回目の結果には統計的有意差がみとめられ、第2回及び第3回の方が第1回よりもレディネスが上がっていることが分かった。第2回目と第3回目の結果には有意差はなかった。すなわち、前期に行った協同学習グループワークによって学生のグループワークについてのレディネスは有意に上がり、その結果は後期においても維持されたということが言える。後期にレディネスがさらに上がらなかったのは、後期のほうが、個人作業が多かったこと、また、学生は前期のグループワークでレディネスが顕著に上がり、さらに上がる要因がなかったことが考えられる。

また、各要素に着目してみると、グループワークにおけるコミュニケーション能力及び信条は第1回より、第2回及び第3回のほうが有意に上がっており、第2回と第3回との有意差はなかった。不安感第1回より第2回のほうが有意に下がっているが、第1回と第3回、第2回と第3回では有意差は認められなかった。

これらの結果を総合すると、協同学習は少なくともこの調査に参加した学生のグループワークに対するレディネスを高めるのに非常に効果的であるということが分かった。また、協同学習によるグループワークは、レディネスを構成している不安感を下げ、コミュニケーション能力を上げ、信条もよりグループワークに好意的になるということが知見された。今回の参加者は15名と非常に数が少なく、また、学生の英語力、学習経験も通常の日本人大学生とかなり異なっているため、一般化をすることは避けるべきであるが、協同学習を体験することによって、学生は仲間と一緒に学ぶことについてより一層準備ができるであろうという仮説を支持する一つの結果を得ることはできた。今後、さらに参加者を増やして、研究を進めていく必要がある。

自分の頭で考える第二言語の読解

—正解のある読みを乗り越える—

館岡 洋子（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

キーワード：日本語教育、協働、批判的読解

1. 問題提起

1. 1. 読解とは

第二言語の教育において、読むことは4技能のうちの1つの重要な技能であり、多くの教育機関で「読解」という授業が展開されている。しかし、「読解」とは何かという問いに答えることは易しいことではない。なぜならば、「読むこと」をどんな活動ととらえるかで、「読解」授業の展開も異なってくるからだ。

仮に3つのパラダイムにわけて、「読解」を検討してみよう。第1は、行動主義的なパラダイムにおける読解である。部分を積み上げると全体になるという考えのもとに、読解授業では新出語や新しい文型が説明される。第2は、認知心理学的なパラダイムにおける読解である。読むことはテキストと読み手の相互作用であるという考え方のもとで、読み手は仮説検証を繰り返しながらモデルを構築する。第3は社会的構成主義に基づいた読解である。対話による読みであり、読み手たちによって構成される読みである。

1. 2. 第二言語における読解

本発表では特にJSL（Japanese as a second language）の観点から検討する。日本語教育においては、第1および第2のパラダイムに立った読解授業が多い。それは、「読むこと」を「日本語の理解・解読」と「テキストの解釈」とに二分して考えているからではないだろうか。そして、前者のみが日本語教育が扱う範囲であり、後者は成人学習者が各自することであって授業では扱わない、といった暗黙の了解があるように思われる。したがって、授業では日本語のことばの説明と使い方に終始し（場合によっては背景となる日本文化の説明にまで及ぶが）、これには正しさが伴う。前者のみを扱う範囲においては、設定された問いに対する正解は教師がもっていることになる。その場合、読解授業は必ずしも学習者自身が自分の頭で思考するのではなく、正しい日本語へ向けて、正解をさがすことになる。

しかし、実際の言語活動を考えてみると、上記のような言語そのものの知識が問題になる部分とテキスト解釈の部分とは二分することはできない。むしろ、テキスト内容を吟味し検討する中で日本語のことばも習得していく。そこには必ずしも唯一の正解があるわけではなく、学習者それぞれがどのようにテキストの世界を構築したのかが重要になる。第二言語の読解を先のように二分して考えるかぎり、学習者は自分の頭を使って思考することはなく、テキストのことばを解読し、部分的な読みから設問への正解を探そうとする。

1. 3. 本発表における読解

本発表は、発表者自身が行っている第二言語としての日本語の「読解」授業を対象に、「自分の頭で考える読解」はどのようにして実現できるかを検討する。対象の授業では、学習者自身がテキストをどのように読んだのかをめぐってクラスの仲間と対話をくり返すことにより、自らの読みを多角的に検討し、自らの思考を深め、さらには学習者自身が成長していくことができることをめざした。

2. 実践

2. 1. 実践の概要

大学の留学生のための日本語授業として「CR（クリティカル・リーディング）」を設置した。この授業では1. 3. に述べたことを目指し、対話を通して「テキスト理解⇒自分の問題として考える⇒表現⇒作文」という活動を進める。

2. 2. 「自分の頭で考える」ために—デザイン上の工夫

冒頭にあげた問題意識に基づき、CRの授業では思考を伴った読みが実現するように、以下の点を工夫した。

- ・自分の問題としてとらえることができるようなテーマを選ぶ。
- ・受講生のほかに、ボランティア参加者（大学院生）を募り参加してもらう。
- ・IRE（Mehan 1979）を脱却するために、ピア・リーディング（対話による協働的な読解活動）によって授業を構成する。
- ・授業中に語彙や文法の説明は基本的にはしない。
- ・正解を与えない。
- ・他者と自分の読みの重なりと異なりを明らかにし、そのズレの理由を考える。
- ・教師は一参加者となる。
- ・「みんなで創る授業」をめざす。
- ・可視化の工夫（図示する、紙に書いて貼りだす、ポストイットを使うなど）をする。

3. 正解のある読みを乗り越える

クラスのメンバーたち皆がこの授業では「正解がないのだ」ということを共有することは、クラス活動として大きな力を示した。正解がないことによって、対話のサイクルが続き、思考を深めさせる場が創出された。つまり、自分が考えたことを他者に発信し、それが価値をもったものとして受け入れられ、他者の考えたことを自分が受け入れることによって、テキストのテーマについて深く考え、さらに自分自身のことを考えるという機会が創出されたのである。

協同に対する認識と学校適応感の関係

— 小学4年生から中学3年生を対象に —

山田 慧美(久留米大学心理学研究科)・安永 悟(久留米大学文学部)

キーワード：協同の認識、学校適応感、小学生、中学生

問題と目的

義務教育現場において、不登校やいじめなどの学校不適応が依然として問題となっている。本研究は小学生と中学生を対象に、協同の認識と学校適応感との関係を検討する。

協同の認識と学校適応感の関係について、長濱・安永(2008)は大学生を対象に検討している。その結果、協同の認識が肯定的であるほど、対人関係と学業に関して学校適応感が高いことを見出している。この知見を受けて、山田・安永(2009)は、長濱・安永が用いた尺度を小学生にも分かる表現に改め、小学4年生と6年生を対象に、協同の認識と学校適応感の関係性について検討した。その結果、大学生で認められた協同の認識と学校適応感の関係が、小学生においても確認された。

そこで、本研究では対象を小学4年生から中学3年生までに広げ、再度協同の認識と学校適応感の関係を検討する。その際、次の3点を中心に検討する。(1)山田・安永(2009)が作成した小学生版「協同作業認識尺度」と「学校生活への適応感尺度」の小学4年生から中学3年生への適用可能性、(2)協同の認識と学校適応感の発達的变化、(3)協同の認識と学校適応感との関係について検討する。

方 法

1. 調査対象者 A市・B市・C市内の公立小学校に所属する児童2,736名(4年:832名、5年:960名、6年:944名)と公立中学校に所属する生徒1,974名(1年:656名、2年:660名、3年:658名)の計4,710名のデータを収集した。

2. 質問紙(1)協同作業認識尺度(長濱・安永・甲原・関田, 2009)は「協同効用・個人志向・互惠懸念」の3因子からなる。18項目、5件法。(2)学校生活への適応感尺度(吉田・出口, 2005)は「対人関係への適応感・学業への適応感」の2因子からなる。11項目、5件法。なお、両尺度は大学生を対象として開発されている。本研究では、山田・安永(2008)において作成された小学生版を使用した。中学生においても小学生版をそのまま使用した。

3. 調査時期2009年7月

結 果

1. 使用尺度の因子構造の確認

本研究で使用した2尺度が適用可能か検討するために、確認

| | 協同作業認識尺度 | | | 学校生活への適応感 | |
|----|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | 協同効用 | 個人志向 | 互惠懸念 | 対人関係 | 学業 |
| 4年 | 4.10 <i>0.73</i> | 2.98 <i>0.87</i> | 2.53 <i>0.83</i> | 3.97 <i>0.81</i> | 3.59 <i>0.92</i> |
| 5年 | 4.14 <i>0.67</i> | 2.84 <i>0.82</i> | 2.30 <i>0.77</i> | 3.96 <i>0.77</i> | 3.44 <i>0.92</i> |
| 6年 | 4.03 <i>0.70</i> | 2.96 <i>0.77</i> | 2.33 <i>0.76</i> | 3.98 <i>0.78</i> | 3.32 <i>0.92</i> |
| 1年 | 3.94 <i>0.69</i> | 3.09 <i>0.72</i> | 2.31 <i>0.72</i> | 3.86 <i>0.81</i> | 3.29 <i>0.84</i> |
| 2年 | 3.80 <i>0.70</i> | 3.16 <i>0.73</i> | 2.39 <i>0.80</i> | 3.81 <i>0.79</i> | 3.07 <i>0.84</i> |
| 3年 | 3.89 <i>0.67</i> | 3.08 <i>0.72</i> | 2.30 <i>0.78</i> | 3.85 <i>0.81</i> | 3.25 <i>0.79</i> |

(注:斜体はSD)

的因子分析を行った。結果、両尺度とも十分な適合度が確認された。

(1) 小学生 ① 協同作業認識尺度 GFI = 0.903, AGFI = 0.874, CFI = 0.860, RMSEA = 0.061。② 学校生活への適応感尺度 GFI = 0.920, AGFI = 0.878, CFI = 0.916, RMSEA = 0.080。

(2) 中学生 ① 協同作業認識尺度 GFI = .959, AGFI = .947, CFI = .931, RMSEA = .047。② 学校生活への適応感尺度 GFI = .943, AGFI = .912, CFI = .894, RMSEA = .082, HI90 = .088。

2. 学年による尺度得点の変化

使用尺度の因子構造が確認できたので、両尺度の因子ごとの平均得点を学年別に算出した(表1)。表1に基づき、小学4年生から中学3年生にかけて学年を要因とした1要因分散分析を行った。その結果、協同の認識および学校適応感が高学年になるほど否定的になることが明らかとなった。

表2. 学校生活への適応感を目的変数とした重回帰分析の結果

| 対象 | 適応感 | モデル全体(F) | R ² | 標準回帰係数(β) | | |
|-----|-----|------------|----------------|-----------|-----------|-----------|
| | | | | 協同効用 | 個人志向 | 互惠懸念 |
| 4年 | 対人 | 39.302 ** | .125 | .272 ** | -.163 ** | -.003 n.s |
| | 学業 | 90.642 ** | .250 | .359 ** | -.180 ** | -.135 ** |
| 5年 | 対人 | 79.761 ** | .214 | .351 ** | -.182 ** | -.037 n.s |
| | 学業 | 94.428 ** | .245 | .403 ** | -.159 ** | -.033 n.s |
| 6年 | 対人 | 62.099 ** | .175 | .269 ** | -.221 ** | -.036 n.s |
| | 学業 | 129.494 ** | .309 | .474 ** | -.089 ** | -.105 ** |
| 1年 | 対人 | 57.455 ** | .218 | .370 ** | -.203 ** | .013 n.s |
| | 学業 | 56.661 ** | .215 | .408 ** | -.045 n.s | -.092 * |
| 2年 | 対人 | 48.580 ** | .189 | .299 ** | -.218 ** | -.056 n.s |
| | 学業 | 35.930 ** | .146 | .374 ** | .042 n.s | -.064 n.s |
| 3年 | 対人 | 63.014 ** | .226 | .288 ** | -.270 ** | -.020 n.s |
| | 学業 | 44.082 ** | .169 | .334 ** | .042 n.s | -.182 ** |
| 小学生 | 対人 | 172.652 ** | .169 | .297 ** | -.188 ** | -.024 n.s |
| | 学業 | 302.529 ** | .263 | .416 ** | -.144 ** | -.077 ** |
| 中学生 | 対人 | 168.533 ** | .213 | .319 ** | -.231 ** | -.023 n.s |
| | 学業 | 136.519 ** | .179 | .379 ** | .013 n.s | -.111 ** |

(**: p < .01, *: p < .05)

3. 協同の認識と学校適応感の関係

協同の認識と学校適応感の関係を検討するために、学校適応感を目的変数、協同の認識を説明変数とした重回帰分析を学年別に行った(表2)。表2より、全ての学年において、協同作業を肯定的に評価するほど、対人関係および学業への適応感を肯定的に評価することが示された。また、小学6年生以上の学年では、個人活動を高く評価するほど、対人関係に対する適応感を低く評価することが示された。

考 察

本研究により、山田・安永(2009)において作成された小学生版尺度が、小学4年生から中学3年生にかけて適用可能であることが認められた。

次に、学年における尺度得点の変化について検討した結果、協同の認識および学校適応感が高学年になるにつれて否定的になることが明らかとなった。この横断的調査から導かれた知見は、高学年になるにつれて増加するいじめや不登校問題と何らかの関係があると考えられる。今後は同一児童を対象とした縦断的な調査による検討が必要であると考えられる。

協同の認識と学校適応感の関係について検討した結果、小・中学生ともに協同の認識が肯定的であるほど、学校適応感の評価も肯定的であることが明らかとなった。また、中学生は個人志向が強まるほど、対人関係への適応感が低くなるが見いだされている。これらの知見は、児童・生徒の学校適応を促進する教育・指導法を考える上で重要な意味を持つと考えられる。

引用文献

出口拓彦・吉田俊和(2005) 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連：大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21(2), 160-169

学習集団形成に関する計量社会学的研究（2）

高旗 浩志（岡山大学教師教育開発センター）

1. はじめに

昨年度に引き続き、「学習集団形成度調査（学校生活と授業に関するアンケート調査）」に基づく報告を行う。前回の発表から新たに11校（中学校3校、小学校8校。うち小中合わせて8校は継続調査）分のデータを加えた分析を行った。対象はいずれも公立小中学校に在籍する児童生徒（小学4年生～中学3年生）である。本研究の関心は、主に下記の3点を明らかにすることにある。

- (1) 個々の児童生徒にとって、最も学習が進んだと思える教師の授業スタイルは何か。
- (2) 個々の児童生徒から自分の学級を眺めたとき、とりわけ授業中の学級の様子は、
 1. みんなで勉強に向き合う志向のある課題解決型の集団であるかどうか。
 2. 授業中の助け合いや支え合いといった支持的風土にあふれた集団であるかどうか。
- (3) 授業や勉強に向き合う個々の児童生徒の学習意欲やモラルはどのようなものか。

なお、これら3点に係る結果を単に並記するだけでなく、相互の影響関係に踏み込んだ分析を行いたい。即ち、どのような志向性の児童生徒が教師のどのような授業スタイルと親和性があり、そのことが学級に向ける児童生徒のまなざしや、学習に向き合う姿勢や意欲を左右するのか、といった立体的な分析に迫りたい。さらに本研究では、調査対象となった児童生徒のうち、4つの中学校区に在籍する児童生徒について小中連携・一貫教育の文脈における経年変化を探るべく、同一母集団を対象とした継続調査を実施している。その概要についても併せて報告したい。

2. 分析結果の概要

ここでは昨年度に報告した結果の概要を整理したい。まず、児童生徒の教室授業のイメージと、「最も勉強ができたと思える授業形態」とのギャップについてである。「一斉指導」「ペア学習」「グループ学習」「個別学習」といった4つの授業スタイルに対して、「教室の授業」と聞いて

表1-1: 「教室の授業」と聞いてイメージする授業形態

| 授業形態 | 校種別 | | 全体 n=189 8 | 校種別×学年別 | | | | | |
|--------|--------------|---------------|------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 小学校 n=678 | 中学校 n=1220 | | 小学校 | | | 中学校 | | |
| | | | | 4年生 | 5年生 | 6年生 | 1年生 | 2年生 | 3年生 |
| 一斉指導 | 53.5 | 76.5 | 68.3 | 44.7 | 53.9 | 62.6 | 69.1 | 78.3 | 81.2 |
| ペア学習 | 5.3 | 6.2 | 5.9 | 6.3 | 5.9 | 3.6 | 8.3 | 6.7 | 4.0 |
| グループ学習 | 29.9 | 13.6 | 19.4 | 31.2 | 30.1 | 28.4 | 17.3 | 11.8 | 12.1 |
| 個別学習 | 11.2 | 3.7 | 6.4 | 17.7 | 10.0 | 5.4 | 5.3 | 3.1 | 2.8 |
| 合計 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

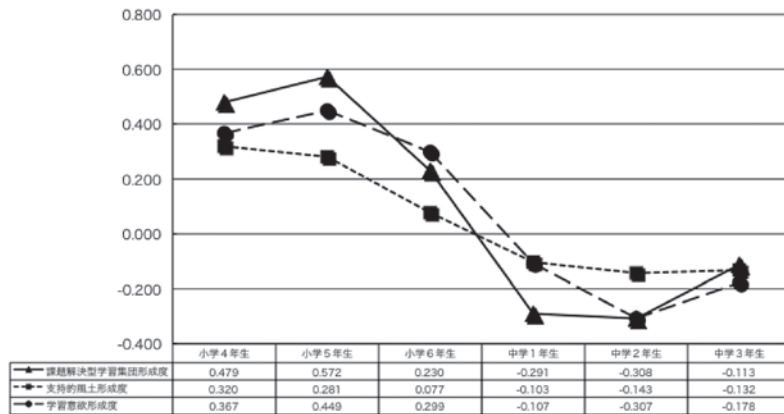
イメージするスタイル」と「最も勉強ができた」と思える授業形態」を訊ねたところ、両者の間には大きなギャップが見られた。

まず「教室の授業」と聞いてイメージする授業形態」では、小学生の約半数、中学生の8割近くが一斉指導形式をイメージし、その比率は小学4年生から中学3年生にかけて上昇していた。また「グループ学習」をイメージする者は、小学生では約3

表1-2: 「最も勉強ができた」と思える授業形態

| 授業形態 | 校種別 | | 全体 n=175 5 | 校種別×学年別 | | | | | |
|--------|--------------|---------------|------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 小学校 n=659 | 中学校 n=1096 | | 小学校 | | | 中学校 | | |
| | | | | 4年生 | 5年生 | 6年生 | 1年生 | 2年生 | 3年生 |
| 一斉指導 | 21.5 | 21.8 | 21.7 | 21.9 | 24.1 | 18.7 | 20.2 | 20.5 | 24.6 |
| ペア学習 | 12.3 | 25.0 | 20.2 | 14.2 | 9.4 | 13.1 | 25.4 | 28.9 | 20.6 |
| グループ学習 | 41.0 | 32.0 | 35.4 | 36.9 | 41.0 | 45.3 | 32.2 | 31.1 | 32.9 |
| 個別学習 | 25.2 | 21.2 | 22.7 | 27.0 | 25.5 | 22.9 | 22.2 | 19.5 | 21.9 |
| 合計 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

割であったが、中学生では約1割台に激減していた。一方、「最も勉強ができた」と思える授業形態では、小・中学生とも学年を問わず3～5割の者が「グループ学習」と答えており、他の授業形式に比べて最も高い比率を示していた。ただし中学生の場合は、4つの授業スタイルに対して回答が均等にばらつく傾向が見られた。ここから、通常の授業スタイルとしては小学校、中学校ともに一斉指導形式が主流であるが、「最も学習が深まったと思える授業形態」として、児童生徒は「グループ学習」を挙げる傾向にあると言える。ただし中学生以降になると各自の志向に合う授業



スタイルを好む傾向が顕著となり、その回答はばらつく傾向にあった。

次に、個々の児童生徒が自分の属する学級について、それが課題解決型の集団になり得ているかどうか、また支持的風土のある学級か否かという点について検討させた。それぞれ得られた結果に基づいて主成分分析を行い、第1主成分

の主成分得点を学年別に比較したものが図1-1である。これによると、小学5年生をピークとして、自分の学級に対する評価が学年を追うごとに辛くなる様子が判る。なかでも「▲課題解決型学習集団形成度」をみるとその高低差が激しく、特に小学5年生から中学2年生にかけての落ち込みは、いわゆる「中1ギャップ」の問題を読み解くうでの手がかりを与えていると思われる。なお、中学3年時にいずれのグラフも回復傾向を示すのは、受験を控えていることが大きな要因ではないかと考えられる。

さらに3つの主成分得点をもとにクラスター分析を行い、児童生徒を3つの群に分類した。この3群とは、授業中の学級の様子に対する評価の度合いと本人の学習意欲の有無によって、全体を高位群、中位群、低位群に分けたものである。この3群を校種別にわけ、さらに各群のなかでどの授業形態が「最も勉強できた」と思うのかを検討したものが表2である。これによると、小学生では3群全てで「グループ学習」を挙げたものが多く、約40%前後であった。これに対して中学生では特に低位群の者に「一斉指導」と「個別学習」を挙げる者が多く、逆に中位群、高位群には「グループ学習」を挙げる者が多くなっていた。つまり、授業中の学級に対して否定的なまなざしを向け、また学習に対して消極的な生徒ほど、一斉指導や個別学習といった授業形態を好む傾向が見られるということである。

表2：群別にみた「最も勉強ができたと思える授業形態」

| 校種 | 授業形態 | 実数 (人) | | | | 比率 (%) | | | |
|-----|--------|--------|-----|-----|------|--------|-------|-------|-------|
| | | 低位群 | 中位群 | 高位群 | 合計 | 低位群 | 中位群 | 高位群 | 合計 |
| 小学校 | 一斉指導 | 28 | 36 | 62 | 126 | 19.4 | 17.5 | 25.5 | 21.2 |
| | ペア学習 | 19 | 32 | 20 | 71 | 13.2 | 15.5 | 8.2 | 12.0 |
| | グループ学習 | 55 | 91 | 101 | 247 | 38.2 | 44.2 | 41.6 | 41.7 |
| | 個別学習 | 42 | 47 | 60 | 149 | 29.2 | 22.8 | 24.7 | 25.1 |
| | 合計 | 144 | 206 | 243 | 593 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| 中学校 | 一斉指導 | 116 | 77 | 31 | 224 | 24.5 | 19.7 | 20.9 | 22.1 |
| | ペア学習 | 106 | 109 | 34 | 249 | 22.4 | 27.9 | 23.0 | 24.6 |
| | グループ学習 | 121 | 142 | 61 | 324 | 25.6 | 36.3 | 41.2 | 32.0 |
| | 個別学習 | 130 | 63 | 22 | 215 | 27.5 | 16.1 | 14.9 | 21.2 |
| | 合計 | 473 | 391 | 148 | 1012 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

(その他、詳細な分析結果の報告は当日の発表資料に譲る。なお本報告は科学研究費補助金(基盤C)による研究(研究代表者:高旗浩志、課題番号20530693:「協同学習の教育効果の計量社会学的研究」)に基づいて行うものである。)

グループ学習の工夫に関する実態調査の比較

西中 克之(創価大学教職大学院教職研究科教職専攻)・関田 一彦(創価大学教育学部)

キーワード：グループ学習、質問紙調査、実態比較、協同学習

1. 要旨

ジョンソンたちの提唱する協同学習理論をもとに実践を重ねてきたS中学校の教師と、一般の中学校の教師を対象にグループ学習の工夫における指導を比較した。その結果、S中学校は一般の中学校に比べて協同学習を促進する指導が、実際に、高い割合で実施されていることが明らかになった。

2. 問題と目的

グループ学習は日常的に行なわれている授業方法である。しかし、グループ学習と一口に言っても、その実際は様々である。高旗ら(2010)は、グループ学習の指示・運用について1都9県135校の2098名を対象にして、教員に対する質問紙調査を行った。これにより、一般的な小・中学校で行われているグループ学習の指導状況が推測できるが、その状況が望ましいかどうかは判断できない。

高旗らが開発した「グループ学習の工夫に関する実態調査」質問票は、ジョンソンたちの協同学習理論を反映した調査票「Questionnaire on the use of cooperative group」をもとにしている。そこで、ジョンソン方式の協同学習(1998)を長年、導入・実践しているS中学校の教員集団に、高旗らが用いた質問調査票を用いて、グループ学習の指導状況を調査した。協同学習を取り入れた授業運営においてみられるグループ学習の指示・運用と一般的な中学校におけるそれとを対比することで、一般的なグループ学習を協同学習に高めるための指導上の要点を明らかにしたい。

3. 方法

2010年2月、「グループ学習の工夫に関する実態調査」をS中学校に依頼し、回答済み調査票は学校で取りまとめて回収した。結果、現職教員17名から回答を得た。そのうち、養護教諭を除く16名分を分析対象とする。一般中学校の現状については、高旗らの調査結果を用いる。本発表では、ジョンソンらが提案する協同学習にもとづく要件のうち、特に比較の結果が顕著な7項目を選んで報告する。

また、調査票は5件法を用いていたが、解釈の便宜上、「常に用いる」と「しばしば用いる」を合わせて「用いる」とし、「あまり用いない」と「まったく用いない」を合わせて「用いない」とし、3段階にまとめた結果を右表に示す。

4. 結果と考察

一般の中学校と比べS中学校では、協同学習で重視されている相互協力関係を促進する指導が高い割合で実施されていることがわかる（項目①②③参照）。また、個人の責任の明確化（項目④）やジョンソン方式の協同学習の特徴である社会的技能の訓練（項目⑤）、学習を振り返る取り組み（項目⑥⑦）についても高頻度で実施されていることがわかる。

| 質問項目 | 用いる | 時々用いる | 用いない |
|----------------------------------------------|-------|-------|-------|
| ①グループの全員ができるようになることを目標にして取り組ませている。 | 75.0% | 18.8% | 6.3% |
| | 52.0% | 33.3% | 14.7% |
| ②グループのメンバーにそれぞれ役割を与える。 | 87.5% | 12.5% | 0.0% |
| | 42.2% | 37.3% | 20.5% |
| ③グループに名前をつけさせるなどしてグループとしての一体感を出す。 | 50.0% | 6.3% | 43.8% |
| | 10.7% | 20.4% | 68.9% |
| ④グループで話し合った成果について、無作為に指名して答えさせる。 | 62.5% | 25.0% | 12.5% |
| | 25.0% | 42.8% | 32.3% |
| ⑤必要な社会的技能を明示し、うまく出来たかどうかグループ学習後にグループ内で確認させる。 | 56.3% | 31.3% | 12.5% |
| | 19.6% | 38.4% | 42.0% |
| ⑥自分たちの取り組みがうまく出来たかどうかについて話し合わせる。 | 56.3% | 31.3% | 12.5% |
| | 18.1% | 38.8% | 43.1% |
| ⑦グループ学習後には、個々の子どもに自己評価に取り組ませている。 | 81.3% | 12.5% | 6.3% |
| | 41.2% | 36.0% | 22.8% |

注） 上段の百分率はS中学校（N=16）、下段は一般中学校（N=643）の割合を示す。

この結果からS中学校の教師は、一般の中学校に比べると協同学習を促進する指導を高い割合で実施していることが明らかになった。S中学校の取り組みは、一般的な中学校で行われているグループ学習を協同学習へと向上させるための指導について、有益な示唆を含んでいると思われる。

引用・参考文献

神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属住吉中等教育学校（2009）『生徒と創る協同学習』

明治図書

ジョンソン、ジョンソン、ホルベック（1998）『学習の輪』二瓶社

高旗、原田、関田（2010）「グループ学習の技法をめぐる実態とイメージの構造分析」

協同と教育 6号 pp.21-31

知識の主体的な共同構成を促す「共同性の原理」

－「学び合い」を認識論的立場から再検討する－

水野 正朗(名古屋市立名古屋商業高等学校)

キーワード： 学び合い、協同、協働、学習課題、認識の社会的構成、拡張サイクル

本研究の目的

激しく変化する現代社会を生き抜いていくためには、固定化された知識を習得するだけでは不十分であり、知識や認識を常に更新(再構成)していくことが不可欠な営みになっている。子どもたちが積極的に意見交換することで、ともに認識を深めていくような授業の実現は古くから良心的な教師たちによって試みられてきたことは周知の事実である。そして、現代において、学習における「協同」や「協働」が本質的に重要であることは、より広く認識されるようになってきた。したがって、学び合い(協同学習・協働学習)を、授業改善の切り札として導入する動きが進むことには必然性がある。しかし、現実的に「学び合い」の授業を成立させるためには、生徒(児童)の実態と教材の特性を踏まえ、知識の構成(再構成)に向けて、どのような学習課題を設定し、どのような学習過程を組織していくかという授業研究上の課題に、教師は真剣に取り組む必要がある。そのような検討をなおざりにしたまま、「学び合い」を形だけ導入しようとした場合は、かえってマイナスの効果が生じる。知的な好奇心を刺激しないグループ学習や話し合いは、その導入時こそ「一斉授業と違って、みんなと話せるから楽しい。眠くならない」という生徒からの好評が得られることがあっても、やがて生徒は飽きてきて、学習活動は低調に終わる。

学校の方針として協同学習を導入を決めた場合、座席形態としては四人グループやコの字型座席にしているが、授業そのものを見ると、その教師が長年慣れ親しんできた一斉指導・一斉学習のままで協同学習になっていない場合さえある。特に高等学校では、教師の側に生徒一人ひとりの学びに着目した授業研究の蓄積が乏しく、協同学習に関する知識や経験を待たないためか、「学び合い」に向かう教師には苦勞が絶えないようである。

では、「学び合い」を真に効果的なものにするには、どのような教授-学習活動を設計すれば良いのだろうか。本研究では、認識を構成する立場から「学び合い」を再検討する。

本研究の目的は、協同的問題解決の過程を含む授業(特に国語の協同学習)の構造を理論面・実践面から分析し、学習課題と学習活動の相互関係、学習活動における学習者間のコミュニケーション(相互作用)の様相など、授業過程を構成する諸要因の相互関連性を検討し、知識の主体的な共同構成を促す「共同性の原理」を明らかにすることである。

結果と考察：協同的な学習活動の拡張・発展サイクルの3つのフェーズ

フィッシャー(Fichtner, 1984)は、間主観性の発達的な形態には「協応」(coordination)、「協働」(cooperation)、「反省的コミュニケーション」(reflective communication)の3つが

あることを示唆した。エンゲストローム (Engestrom, 1987) は、このような間主観性の発展は、個体発生的な諸段階 (Stages) とみなされるべきではなく、純然たる学習活動のサイクルの諸相 (Phases) として、個人から集団への移行、あるいは協応から反省的なコミュニケーションへと拡張していくと考えるべきだと指摘している。

その一方で、水野正朗 (2008, 2010) は、「協同的な学習活動に向けた学習課題の特性」には3層から成る構造があり、学習課題に内在する特性 (アフォーダンス) と学習形態 (学習態勢) が、学習者の集団的・協働的な思考を誘導するが、その時の「個人思考と集団思考との関係」は学習課題の特性に対応した3層 (a: 分散→収束【歴史的社会的文化的な常識】、b: 分散→収束 または 並列【認識や意見の相互規定関係の認識】、c: 並列→拡大・発展・深化【共感の広がり・批評】) のパターンが生じること、そして、協同的問題解決に向けた間主観的な認識活動 (集団思考) が、この3層間を動的に行き来しながら進行することで、集団および個人の認識が深まっていくことを示唆した。

このような協同的な学習活動の3層構造を具体的な授業設計の原理として捉え直すことによって、以下の5つのポイントが見出される。①単元単位の学習活動の見通しを立て、認識の社会的構成における「根幹」と「枝葉」の部分を見分け、いかに根幹を育てるかを考えて学習課題の系列化を図ること、②学習者と教材 (我々が生きる社会) との接点を見つけて中心となる学習課題 (「根幹」: ごく少数) を設定するとともに、必要に応じて学習者の基礎的理解を促進する学習課題 (「枝葉」相当数) を用意することになるが、たとえ学習集団の課題追究の方向が変化しても、その変化を歓迎できるだけの柔軟性を備えておくこと、③協同的な認識活動は、a→b→cのように一方向に進行する場合は少なく、むしろ、c→a→bやb→c→aなどのように動的に変化して深まること、④学習集団の成員が認識を求めて活動していく過程でお互いの共通性と差異性の両者に気づき、認識間の相互規定関係を明らかにする活動に取り組むことで、一定の幅を有する間主観的な合意に至ること、⑤学習集団内で相互開示された認識や体験が、教材や、自己および社会のあり方に対する学習者の主体的な反省、つまり「批評」や「批判」を導くこと。

以上のように、協同的な学習活動が、共同体内において間主観的な認識活動が拡張・発展するサイクルを促進し、複数の「声」が響き合うなかで、知識の共同構成が成立する。さらに、その知識が個人の認識を再深化させるという「共同性の原理」が示唆された。

Fichtner, B. (1984) Co-ordination, co-operation and communication in the formation of theoretical concepts in instruction. Hedegaard, M., Hakkarainen, P. & Engeström, Y. (Eds.) , *Learning and teaching on a scientific basis: methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching*, Psykologisk institut, 207-208.

マルティン・ブーバーの「対話」思想と協同学習

柘植 欽也(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科)

キーワード：マルティン・ブーバー、対話、協同

1. はじめに

筆者は、“コミュニケーション不全”といわれる、今日の時代状況にあって、「協同学習」という取り組みが、その解決手段の大きな“鍵”を握っている、と考えるものであるが、では、協同学習における「対話」という営みは、はたして、いかなる理念を有するべきだろうか。

本発表においては、主にマルティン・ブーバー(Martin Buber 1878-1965)の思想を手がかりに、そのあり方を探ってみたい、と考えている。

2. 真の対話とは何か

ブーバーは、「今日人々の間で対話と称せられているもののほとんど大部分は、正確な意味では雑談と言った方がむしろ正しい」のではないかと述べ、われわれの日常的な対話が、真の「対話」という営みからは程遠いことを指摘している。¹⁾

実際、われわれは、日常生活において、「真の対話」ではなく、いわば「みせかけの対話」に取り囲まれてはいないだろうか。というのは、たとえ、共に相語らう行為に多くの時間をかけようとも、もしも相手の「内面的な特質を引き出す」ことができず、ただ単に「自己の体験」として、自らの「人間性の一部だけを経験」という行為であれば、「人間的世界の間の交わりは遊びに過ぎなくなり、向かい合う他者の現実を拒絶することにより、すべての現実の要素の分解が始まる」のであり、それは、真の「対話」とは似て非なるものだからである。²⁾

では、ブーバーのいう真の「対話」とは、いったいどのような営みのことを指しているのだろうか。ブーバーは、主著『我と汝』において、「対話には、才能ある者と、才能なき者という区別はない。ただ自己を惜しみなく与えるものと、自己を抑制している者とがあるだけである」と述べている。すなわち真の「対話」が成立する条件は、ひとえに「自己を惜しみなく与える」行為にこそある、というのである。

しかしながら、はたして、現代のわれわれの日常生活において、真に相手を信頼し、自己のすべてを「与え」ようとするような関わりが、どれだけ存在するであろうか。

むしろ現代社会においては、ブーバーがいうように、全面的に自己を与えようとするよりも、往々にして、「人間と人間の間」を「分析的、還元的、演繹的」に捉えがちである。そして、お互いの「総体的(な)心身の存在」を、ただ単に「合成された、それゆえ分解可能なもの」として取り扱い、「相対的客体化」の可能な、「実際には決して客観的に存在するものとして把握できない」「心の流れ自体」さえも「分析的に取り扱うことが多いのではないだろうか。³⁾というのも、現代社会においては、好むと好まざるとにかかわらず、「必然的に<それ>⁴⁾の世界に落ち込むようにできている」つまり、「時代に逆行することは、愚かな矛盾となる」他はなく、「この愚かな逆行を試み

る」ならば、「多数の人々の生活を支えている巨大なこの文明の精密な装置はただちに破壊されてしまう」に違いないからである。⁵⁾したがって、通常の意識においては、「彼が今これを自己の中にもち、われわれももっていることに気がつかず注意をはらわないこともある」が、たとえ偶然的に起こり得た行為であったとしても、「自らを与える」という行為を通じて、はじめて、彼はそれを「自らの内に見出そうとし〈見出して驚く〉」⁶⁾。つまり、「真の対話」が行われることにより、自らの内に秘められていた、「関係を結ぶ」という才能を、初めて垣間見ることになるのである。

3. 真の対話が成立するために

そこで、では、「真の対話」が成立するとはどういうことか、について考えておきたい。

ブーバーは、「真の対話が成立するための主要な前提」であるとして、自分の相手を「感得する (innewerden)」、つまり、本質的に私とは違っている事実を認め、「知覚したその人間を受け入れる」ことにより、自分の言葉を「最大限の真剣さをもって」相手に差し向けることができるのであり、その場合、対話の対象に関する見解に、たびたび厳しく自分の見解を対立させなければならず、「確信をゆるめることはまったく許されない」が、この人物すなわち「確信の人格的担い手」を、「彼の現状存在において受け入れる」ことにより、彼を信頼し、また相手として振舞ってくれるよう、要求することが許される、としているのである。

4. テーマ設定について

ところで、実際の協同学習のテーマ設定については、その時々、子どもの実態や集団の状況に合わせて、お互いに、同じ人間としての意識の深化が得られるような課題が設定されなければならぬ。また、必要に応じて、科学的な認識を促すための様々な資料も大いに活用されるべきであろう。ともあれ、重要なことは、一人ひとりが当事者意識をもって臨むとともに、自分の言葉を「最大限の真剣さをもって」相手に差し向けるに相応しいテーマであるか、どうか、ということである。なぜなら、いくら優れたテーマであっても、ブーバーのいう自己の「現状存在」を離れての話し合いになってしまえば、人格的な高揚や「一つの充実した生」につながる「真の対話」にはなり得ないからである。

註

- 1) M.Buber, 佐藤吉昭/佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』1968年、99頁
- 2) M.Buber, 植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、212頁
- 3) 前掲書(1) 102頁
- 4) これは主著『Ich und Du』(我と汝)における重要な概念の一つであり、Grundwort(根源語)と呼ばれているものである。前掲書(2)において、植田は、「ブーバーはすべての基礎にこの根源語を定立している。ただし、人間のとる態度としての根源語であることに注目したい。・・・〈われーなんじ〉、〈われーそれ〉というようにならずに対応していて、他の対応は存在しない」と解説している。
- 5) 前掲書(2) 61頁
- 6) 前掲書(2) 232頁
- 7) 前掲書(1) 100~101頁

創発的分業支援システムによる協同的な学習活動の促進

舟生日出男*・鈴木 栄幸**・久保田善彦***・加藤 浩****

キーワード：創発的分業、協同学習、アウェアネス、知識構築、CSCL

1. 協同的な学習活動と創発的分業

教育実践において、協同的な学習活動が盛んに取り入れられている。こうした活動では何らかの形で役割が分担されるため、分業の一形態であると見なすことができる。また、分業の仕方は、事前に取り決めた場合でも、「その時その場の状況」に応じて、臨機応変に変更・調整される。加藤(2004)は、このような分業のあり方を「創発的分業」と呼び、その特徴を次のように定義している。

- 1) 分業の創発：相手が何をしているかを知った上で、自分がそれを考慮に入れた作業を始められること。それによって分業が相互行為的に組織化される。
- 2) 分業の維持：互いに相手の作業をモニターしながら、それに応じて自分の実行している作業を調整すること。維持とは、変化し続ける状況の中で協同的に達成された安定性であり、ダイナミックな概念である。
- 3) 分業の再編成：互いの置かれている状況の認識に基づき、臨機応変に互いの作業の分担を変更すること。

例えば、「理科の電磁石」の單元における実験をベースとした学習活動では、グループごとに、乾電池の数、コイルの巻数、鉄心の太さなどの実験条件が設定され、それらの条件に基づいた役割分担がなされる。このような活動では、グループが完全に独立して実験を行い、結果をまとめて、授業の最後でその結果を紹介しあうだけでは、得られる成果は断片的なものとなりやすい。実験を行いつつ、グループが頻繁に情報交換しあい、実験の方法を調整したり、繰り返したりしながら活動を進めることで、全体の成果を活用しつつ、より深みのある成果を得ることができる。

2. 創発的分業支援システム Kneading Board

我々はこれまで、創発的分業の概念に基づき、学習者が協同で知識を構築するための同期型CSCLシステム「Kneading Board」(略称: KB、図1)を開発してきた(舟生ほか2008など)。KBでは、複数の学習者が画面を共有しながら協調して、複数のシートを作成できる。シート上では、コンセプトマップやKJ法に則って、ポストイットを貼り付けるような形で、考えたこと、思いついたこと、分かったことなど、自身のアイディアを表現できる。

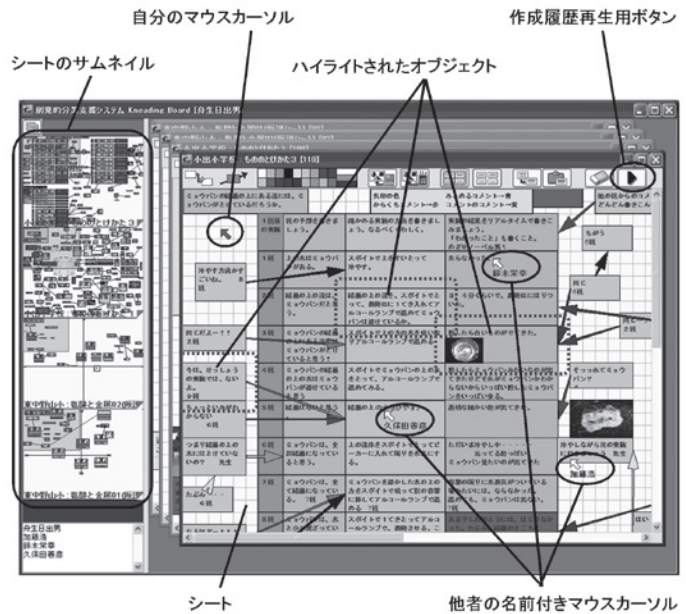
また、グループごとの記述内容とクラス全体の記述内容を複数のシートを切り分けて整理するなど、階層的な活用も可能である。さらには、シート内のノードから、他のシートへリンクを張ること

* 広島大学大学院工学研究院 ** 茨城大学人文学部 *** 上越教育大学大学院学校教育研究科

**** 放送大学ICT活用・遠隔教育センター

とで複数のシートを統合したり、Web上のURLへリンクを張ることで、Webリソースとの関連づけも可能である。

作成中は、他者の名前付きマウスカーソルやシートのサムネイルといったアウェアネス情報によって互いの作業の様子に気づくことができる。そのため、学習者の相互作用が促進され、「分業の維持」や「分業の再編成」が支援される。また、作成履歴を再生するで、過去の作成の様子を確認することも可能である。KBはこれまで、小・中学校を中心として、主に、同期・対面の活動形態で、様々な教科・単元の授業の中で活用されている（梅組2009）。



3. おわりに

本稿では、協同的な学習活動と創発的分業について述べ、支援システムについて説明した。実践事例や支援の詳細については、発表当日により具体的に説明する。

引用文献

- 舟生日出男・鈴木栄幸・久保田善彦・平澤林太郎・加藤浩 2008 発見的学習活動における創発的分業を支援するCSCLシステムの開発 メディア教育研究 4 (2) 7-13頁
- 加藤浩 2004 協調学習環境における創発的分業の分析とデザイン ヒューマンインタフェース学会論文誌 6 (2) 161-168頁
- 梅組2009 KBを使おう!!活用ヒント集 <http://kb.code.ouj.ac.jp/download/KB-hints-v1.pdf> (参照日 2010.04.02)

初年時教育としての協同教育

吉村 匠平（大分県立看護科学大学）

キーワード：初年時教育、対人関係の流動化、くじ引き、座席指定

本学では、履修科目の9割以上が必修科目であり（1年次前期91.7%、後期91.2%）。学生が自由に時間割を組む余地は少ない。受講メンバーも同学年で固定されている。実技演習科目を除けば教室間移動も少なく、他大学で見られる教室移動～座席取りという光景は見られない。逆に学生の座席が自然に固定化されてしまうほどである。サークル活動も盛んではなく（対外試合がない）、学年間の交流も一部学生（男子学生など）を除くと殆どみられない。このため本学では「友だちができない」より、「本当は気が合わないが、いつも一緒にいなければならないのが辛い」という悩みを耳にすることがある。入学早期に構築した人間関係に拘束され、身動きがとれなくなってしまうようである。

このような状況を受け、発表者が担当する1年次前期開講科目「人のこころの仕組み」では、平成21年度より毎時くじによる座席指定を行い、隣席の学生との交流活動をベースに講義を組み立てている。この実践が、受講者である学生にどのように認知されているのかを明らかにするために、質問紙調査を行った。今回の発表では、アンケート調査の全体的傾向に加え、ペアとの交流中に「気まずい」体験をした学生、友人以外とペアを組むことをネガティブに受け止めている学生について報告する。

本発表では、個人の評定値が「1または2」、集団での平均値が2以下の場合に「ネガティブ」、個人の評定値が「3または4」、集団での平均値が3以上のときに「ポジティブ」と記述した。

方法

対象者は、発表者担当の「人のこころの仕組み」の受講者。講義内容は一般の心理学に関するものである。13回目の講義終了後に、無記名自記式の質問紙調査票を配布し、後日別の場所への投函を求めた。調査票の配布数70部、回収数50部。質問内容は、出席状況、講義への取り組み状況、講義満足度、座席を指定されることについて、ペア学習についてなど14項目からなる。4段階評定を求めた。講義は、「シンク＝ペア＝シェア」を中心に、ペアとの話し合い活動を中心に進めた。出席を単位認定の要件にはしていない。講義中に行う練習問題に関しては、講師は解答例を示さず、「シンク＝ペア＝シェア」、「シンク＝ペア＝スクエア」を行い、グループ内または、教室全体で解答例を共有するように繰り返し促した。

結果

①全体傾向（n=50）各質問項目の評定値の平均を示す。評定値が高いほど、質問項目に対し、

高い（楽しい、気にならない）評価を行っていることを示す。欠席回数（0.6回）、取り組みの意欲（3.3）、講義満足度（3.7）、友人以外とペアを組む（3.2）、座席位置を自分で選ばない（3.3）、ペアとの意見交流（3.1）、ペアとの答案開示（3.0）、記憶を促進する（3.2）、講師主導型の方が良い（1.8）、学習の効果はペアに影響される（2.9）、気まずい思いをすることがあった（2.9）、対人スキル習得の機会になる（3.5）、新たな気づきがあった（3.3）、指名不安が軽減した（3.3）。

②「気まずい思いをすることがあったか」という質問に対し、頻繁にあった（1名）、少しあった（16名）と回答したのは17名だった。3割以上の学生は、何らかの形で講義中にペアとの間で気まずい思いをしていた。17名の学生は、ペアとの意見交流（評定平均2.8）、ペアとの答案開示（2.8）、記憶促進（2.9）、取り組みへの意欲（3.2）、対人スキル習得の機会になる（3.4）、新たな気づきがあった（3.0）と評定していた。講義への満足度は（3.6）だった。講師主導型の講義が良いかという質問に対しては、思わない（6名）、あまり思わない（8名）、やや思う（7名）であり、思うと答えた者はいなかった（評定平均値1.8）。

③友人以外とペアを組むことが嫌だ（2名）、どちらかという嫌だ（3名）と答えた者は5名だった。9割の学生は、講義時間中に友人以外の者とペアを組むことを好意的に受け止めていた。5名の学生は、ペアとの意見交流（評定平均2.2）、ペアとの答案開示（2.4）、記憶促進（2.4）であったが、取り組みへの意欲（3.6）、対人スキル習得の機会になる（3.2）、新たな気づきがあった（2.6）であり、講義への満足度は（3.2）だった。講師主導型の講義が良いかという質問に対しては、思わない（1名）、あまり思わない（2名）、やや思う（2名）であり、思うと答えた者はいなかった（評定平均値2.2）。

④ペア活動中に気まずい思いをし、かつ友人以外のペアを組むことを否定的に受け止めている者は50名中3名だった。この3名は、ペアとの意見交流（評定平均2.0）、ペアとの答案開示（2.0）、記憶促進（2.0）であったが、取り組みへの意欲（3.7）、対人スキル習得の機会になる（3.0）であり、講義への満足度も（3.3）だった。講師主導型の講義が良いかという質問に対しては、思わない（1名）、あまり思わない（1名）、やや思う（1名）であり、思うと答えた者はいなかった（評定平均値2.0）。

考察

全体傾向の分析から、受講者が「くじによる座席指定～ペア活動」をベースにした講義を、ポジティブに受け止めていることが示された。ペア学習中に気まずい思いをした者が3割強、友人以外とペアを組むことをネガティブ評価した者が1割いたが、そのことは必ずしも講義満足度や受講者の意欲低下には直結していなかった。また、ペアとの意見交流や答案開示をネガティブに評定することには繋がっていなかったし、対人スキルの習得という点についてはポジティブ評価を行っていた。

協同教育においては、より強い人間関係を作り上げるために、あまりメンバーを交代すべきではないという考えがある。しかし、個々の大学が置かれた状況に応じ、「より強い人間関係を構築する」ことを目的とするのではなく、「初年時教育の一環として、対人関係の流動化を促す」ことを目的とし、毎回メンバーを交代しペア学習を行うことで、交流の機会を提供する方法にも、一定の意義があることが示された。

発言表を用いた協同学習過程分析の試み

藤井 佑介（九州大学大学院）

キーワード：発言表、協同学習、英語学習、相互作用、教育方法学

1. 逐語記録における心理学、教育方法学のアプローチ

近年、学校現場においては多様な学習形態が用いられており、とりわけ小集団学習や協同学習はこれまでの知識伝達型の一方的教授を脱却する有効な教育方法として注目されている。協同学習の教育現場への浸透に伴い、協同学習に関する研究も盛んとなっている。中でも協同学習における談話分析に関しては心理学によるアプローチが顕著であり、社会文化的アプローチによる認知研究（佐藤公治）や、グラウンド・ルールの共有過程の分析（松尾剛・丸野俊一 2007）、参加構造における教師の研究（金田裕子）、TD(transactive discussion)の分析カテゴリーとコーディングシステムによる発話ターンの分析（高垣マユミ）らがそれらを代表するものである。前述の通りこれらの研究は心理学を背景としたものであり、教師に焦点を当てた研究や子どもの一語一語のカテゴリによる分析によって協同学習における子ども達や教師の認知過程を明らかにしたものである。

一方、教育方法学における逐語記録を扱った授業研究は1960年代から重松鷹泰・上田薫の「RR方式（相対主義的関係追求方式）」をはじめ、八田昭平による「分析視点」および「構造分析表」、中村亨（1987）らによる「発言表」、日比裕らによる「中間項」があげられ、どの研究も現場の授業実践を出発点とするスタンスにおいて事実に基づく理論構成、子どもの思考過程の解明、を目的としてきた。それらを発展させた研究としては、田代裕一の発言の長さを示す線の代わりに、発言に含まれる主要概念を記号化したものを書き入れた表としての発言表や、田上哲（1990）が子どもの発言の特徴を縦断的に追求するために、数時にわたる個人別発言表を作成したことが挙げられる。また、柴田好章は個に焦点を当てた質的方法・量的方法を統合した授業研究の方法を提案している。しかしこれらの研究において協同学習における各グループの焦点を当てた研究はまだないと言える。それは、これらの研究が集団全体における個人の思考を重視し、個に焦点を当てたものであり、協同学習は手段としか考えられなかった為、相対的に重要性が置かれなかったことが一要因として指摘できる。

よって、本研究は前述したような心理学を背景とするものでなく、教育方法学を基盤とした協同学習過程の分析を行うために、「発言表」を用いた分析を行うことによって協同学習において生起する子どもの思考過程や事実に基づいた理論を明らかにすることを目的とするとともに、これまで一斉教授においてしか扱われなかった「発言表」の新たな可能性を探る試行的研究である。

2. 発言表を用いた授業分析

中村・田代（1988）、田代（2009）によると発言表は、授業での子ども達の発言関係を現象の

時系列を崩すことなく眺め渡すための表である。さらに言語状況について感覚的に受け取ることのできる情報、例えば初回発言の系列や、個人の発言状況（連続・集中・偏りなどのある状況）、全体的な発言分布、相互関係などを形として示すことができるものである。発言表が基本的に目指すのは①授業記録のもたらすデータの一定の有効部分をVisibleなアナログ的表現資料にしたてる、②授業展開の構造的全体像を保持しつつ、授業の持つ問題性を提示する、③記録作成、データ処理などの操作は、それを可逆的に辿って、授業の現象へと辿り着けるよう簡明なものにするというものである。

発言表の作成の手順を述べる。まず、逐語記録に基づいて授業（本研究においては協同学習過程）の分節分けを行う。これによっておおまかな授業の流れを構造的に捉えることが可能となる。基本的に発言表は発言者名欄及び発言状況欄によって構成される。発言状況欄には、逐語記録上の全発言の長さを、縦の実線として記入する。本稿では逐語記録での発言の1行分（40字程度）を罫線の実線の1単位にしている。

3. 研究対象

本研究における研究対象は長崎県内の中学校2年生における研究主任の英語科の授業である。この学校と授業を研究対象として取り上げた理由は、佐藤学の学びの共同体に取り組んで5年目であり、活動システムである男女混合の4人組を日常から実践している為、協同学習内における生徒の発言が多く、相互作用が活発であり、分析対象に適していると考えたからである。また生徒達は普段から授業を見られることや撮られることに慣れており、ICレコーダーやビデオカメラを設置しても違和感を持たない為、日常通りの会話をデータとして収集することができた。授業内容は「be going to」と「will」の違いをグループごと（全9グループ）に導くというものであった。本研究で扱うデータはそのうちの15分間の活動である。

主な引用文献

田代裕一 2009 「授業実践の様相—解釈的研究 —グループ活動を含む授業事例の分析—」

『教育方法学研究』第35巻 pp1-11

田上哲 1990 「授業の縦断的研究に関する一視点 個人別発言表を使用した子どもの発言の追求」『日本教育方法学会紀要』第16巻 pp107-116

中村亨 1987 「発言表を使用する授業分析—授業における子どもの相互関係にふれて—」『教育方法学研究』第12巻 pp111-118

中村亨、田代裕一 1988 「発言表を使用する授業分析—集団過程を中心とする—」『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』第34集 pp61-76

日比裕、的場正美 1999 授業分析の方法と課題 黎明書房

松尾剛、丸野俊一 2007 「子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—」『教育心理学研究』55巻1号 pp93

大学授業における「参加型授業」の実践的研究(1)

－「音楽理論」の授業における「振り返りシート」の実践例－

石橋 裕子(帝京科学大学)・林 幸範(こども教育宝仙大学)

キーワード：参加型授業、音楽理論、振り返りシート

1. はじめに

現在、大学教育は様々な意味で大きな変曲点にある。特に講義形式の授業や学外実習などは、全入時代・学力不足など学生の変化に伴って問題が山積している。そのため大学教育も今までの一斉授業中心の授業だけではなく、参加型の授業も求められるようになってきた。そのような状況の中で、様々な試みが報告されている。

ところで、「音楽」では、実技が重視され、講義が軽視される傾向がある。しかしながら、音楽理論も重要な科目である。そこで、本研究では音楽における講義形式の授業である「音楽理論」についての参加型授業の実践について、授業の最後に実施している「振り返りシート」を中心に報告をする。なお、本報告は、昨年度の報告の継続的報告であり、東京福祉大学紀要の再分析である。

2. 方法

(1) 実施の概要：①実施学年…2009年度S学部(4年生大学)とT学部(短期大学)1年生50人、保育士資格、幼稚園教諭免許状や社会福祉士資格等の取得を目指す学生。②クラスの人数…S学部13人、T学部37人、男子学生はS学部7人、T学部は各クラス2人。③高等学校での「音楽」未履修の学生…30%。④鍵盤楽器の「経験あり」の学生…65%。⑤経験のない学生…35%。

(2) 講義の概要：①LTDによる音楽理論…「第1回…オリエンテーション、音楽歴調査、LDTグループ分け、予習の仕方説明」「第2回～第6回…音楽理論」。②実技…「第7回…音楽理論試験、ピアノ実技説明、振り返りシートの記入」「第8～15回…ピアノ実技とその試験、振り返りシートの記入(第15回)」。③実施…共に同グループ。

(3) 「音楽理論」の講義の実施方法：①ミーティングの前後に記入する「ミーティング記録紙」、自宅学習で作成した「予習ノート」、学習課題を深めるための「ワークシート」、グループ構成員のミーティングへの貢献度を記入する「フィードバック用紙」等を使用。②「ミーティング記録紙」の「事前調査」欄に予習の状態を記入。③教科書を用いず、「予習の仕方」に沿って作成してきた「予習ノート」を用い、「ミーティングの進め方」に沿ってミーティングを実施。④筆者が、「ステップ3」までで話題になっていた情報や最低限必要な事項等を「情報提供」する。各自「予習ノート」等に「自分のことば」を用いて記録。⑤「ワークシート」をグループで協力して完成。⑥必要であれば、グループ内で解決できなかったワークシートの問題を近くのグループと協同で解決。⑦ワークシートの模範解答を見てグループで答えを確認し、不明な問題を解決すると同時に、必要事項を筆者が解説。⑧「ミーティング記録紙」の「事後調査」欄に、ミーティングの自己評価を記入。⑨「ミーティング記録紙」の所定欄に、グループ構成員のミーティングへの貢献度を記入し、「フィードバック用紙」に転記。⑩「ミーティング記録紙」

の所定欄に、学習での気づきや反省を記入。⑪「予習ノート」と「フィードバック用紙」を提出。

3. 結果と考察 (表1 参照)

表1は、第7回の「音楽理論の試験」の際に提出された「振り返りシート」の分析結果である。その結果、次のような特徴が明らかとなった。①「音楽理論の試験の得点」では、『一斉授業より楽しい』『どちらでもない』『一斉授業の方が楽しい』の順に高くなる傾向がある。②「4. 仲間からの貢献度評価はミーティングの励みになりましたか」では、『一斉授業より楽しい』よりも『一斉授業の方が楽しい』の方が励みになりにくい傾向がある。③「8. 今までに(小・中・高・大学で)協同学習(ミーティング)による授業を受けた経験」は、『一斉授業より楽しい』よりも『一斉授業の方が楽しい』の方が経験のない傾向があるなどである。

これらのことから、『一斉授業の方が楽しい』と回答した学生は、経験が少なく、また班での話し合いなどが苦手な学生が多いと言えよう。では、本当に参加型授業にマイナスであるのかという点、自由記述の「10. 協同学習(ミーティング)の感想」では、「友達にすぐわからないことを聞けたからよかった。でもやる子とやらない子の差がはげしかったと思いました。」とマイナスの感想を述べている学生もいたが、「私はとても役に立ちました。自分の分からなかったことをみんなに教えてもらえてとても助かった所がありました。」「みんなでやることによって一致団結できた。分からないところかあったらすぐにきけるのでよかった。」とプラスの評価を述べている学生もあり、参加型の授業に対してプラスの評価を持っているといえよう。

以上のことから、「振り返りシート」は、学生達の授業の評価に有効であると同時に、評価から見ると、協同学習は、学生にとっても「わかる」授業の一つとして考えられるといえよう。

表「6. 協同学習(ミーティング)による音楽理論の学習をどのように感じますか」とのクロス表

| | | 一斉授業より楽しい | 一斉授業の方が楽しい | どちらともいえない | 合計 |
|----------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 音楽理論の試験の得点(評価) | S | 9(26.5%) | 1(3.3%) | 1(10.0%) | 11(22.0%) |
| | A | 8(23.5%) | 0(0.0%) | 1(10.0%) | 9(18.0%) |
| | B | 9(26.5%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 9(18.0%) |
| | C | 5(14.7%) | 0(0.0%) | 6(60.0%) | 12(24.0%) |
| | D | 3(8.8%) | 2(66.7%) | 2(20.0%) | 9(18.0%) |
| 試験の得点(20点満点) | 平均値[標準偏差] | 15.8[2.42] | 11.7[5.75] | 13.1[3.43] | 14.7[3.34] |
| 試験の得点(100点換算) | 平均値[標準偏差] | 79.1[12.09] | 58.7[28.75] | 65.6[17.17] | 75.4[16.72] |
| 音楽Iの合計得点(評価) | S | 6(17.6%) | 0(0.0%) | 1(10.0%) | 7(14.0%) |
| | A | 17(50.0%) | 1(3.3%) | 1(10.0%) | 19(38.0%) |
| | B | 10(29.4%) | 2(66.7%) | 6(60.0%) | 21(42.0%) |
| | C | 1(2.9%) | 0(0.0%) | 2(20.0%) | 3(6.0%) |
| | D | 1(2.9%) | 0(0.0%) | 2(20.0%) | 3(6.0%) |
| 音楽Iの合計得点(100点満点) | 平均値[標準偏差] | 81.4[9.41] | 77.3[7.57] | 70.2[19.04] | 78.5[12.27] |
| 1. 毎時間予習をして講義に望みましたか | 毎時間しっかり予習した | 15(44.1%) | 1(3.3%) | 2(20.0%) | 18(36.0%) |
| | ほとんど予習した | 16(47.1%) | 2(66.7%) | 6(60.0%) | 24(48.0%) |
| | あまり予習しなかった | 3(8.8%) | 0(0.0%) | 2(20.0%) | 5(10.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 2. 予習はミーティングに役立ちましたか | 大いに役立った | 11(32.4%) | 2(66.7%) | 2(20.0%) | 15(30.0%) |
| | 役立った | 19(55.9%) | 1(33.3%) | 8(80.0%) | 28(56.0%) |
| | あまり役立たなかった | 4(11.8%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 4(8.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 3. ミーティングにワークシートは役立ちましたか | 大いに役立った | 22(64.7%) | 3(100.0%) | 3(30.0%) | 28(56.0%) |
| | 役立った | 10(29.4%) | 0(0.0%) | 7(70.0%) | 17(34.0%) |
| | あまり役立たなかった | 2(5.9%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 2(4.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 4. 仲間からの貢献度評価はミーティングの励みになりましたか | 大いに励みになった | 11(32.4%) | 0(0.0%) | 2(20.0%) | 13(26.0%) |
| | 励みになった | 21(61.8%) | 2(66.7%) | 8(80.0%) | 31(62.0%) |
| | あまり励みにならなかった | 2(5.9%) | 1(33.3%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 5. 試験でのワークシート持ち込みは役立ちましたか | 大いに役立った | 28(82.4%) | 2(66.7%) | 8(80.0%) | 38(76.0%) |
| | 役立った | 5(14.7%) | 1(33.3%) | 2(20.0%) | 8(16.0%) |
| | あまり役立たなかった | 1(2.9%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 1(2.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 7. 協同学習(ミーティング)は、「自分の学びが仲間への学びに、仲間の学びが自分の学びになった」と感じられますか | 大いに感じる | 24(70.6%) | 1(33.3%) | 6(60.0%) | 31(62.0%) |
| | 少し感じる | 10(29.4%) | 2(66.7%) | 4(40.0%) | 16(32.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| | 大いにある | 1(2.9%) | 1(33.3%) | 1(10.0%) | 3(6.0%) |
| 8. 今までに(小・中・高・大学で)協同学習(ミーティング)による授業を受けた経験はありますか | 大いにある | 19(55.9%) | 0(0.0%) | 6(60.0%) | 25(50.0%) |
| | 少しある | 14(41.2%) | 2(66.7%) | 3(30.0%) | 19(38.0%) |
| | 全くない | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 9. また協同学習(ミーティング)による学習を行いたいと思いますか | 大いに思う | 25(73.5%) | 1(33.3%) | 2(20.0%) | 28(56.0%) |
| | 少し思う | 8(23.5%) | 2(66.7%) | 6(60.0%) | 16(32.0%) |
| | あまり思わない | 1(2.9%) | 0(0.0%) | 2(20.0%) | 3(6.0%) |
| | 無回答 | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) | 3(6.0%) |
| 人数 | | 34(100.0%) | 3(100.0%) | 10(100.0%) | 50(100.0%) |
| | | < 68.0% | < 15.0% | < 10.0% | < 100.0% |

注) 1) 整数は、回答者数、()内の小数は人数を母数にした%、< >内の小数は合計を母数とした%。

2) 合計には、無回答(3名<15.0%)を含む。

大学授業における「参加型授業」の実践的研究(2)

— 講義形式の授業における「振り返りシート」の実践例 —

林 幸範(こども教育宝仙大学)・石橋 裕子(帝京科学大学)

キーワード：参加型授業、振り返りシート、話し合い・大学生

1. はじめに

現在、大学教育においては、一斉授業の反省などから、参加型授業の導入が急務となっている。しかしながら、参加型の授業といっても様々な形が考案されている。また、その評価となると、なかなか難しい。そこで、本報告では、授業の評価として使用している「振り返りシート」について検討をし、授業での活用法などについて考えてみる。なお、前報告では、音楽における講義形式の授業である「音楽理論」で最後に実施している「振り返りシート」を中心に報告をしたが、本報告では、テーマごとに実施した「振り返りシート」について考えてみる。

2. 方法

(1) 実施の概要：①実施教科…「人間関係とコミュニケーション」(1回2コマの4回計8回)。②実施学年・人数…Y公立大学の看護学部3年生18名、4年生2名の計20名(女性19名・男性1名)。
(2) 授業の実施方法：①授業の流れ…1) 自分の意見の記入(「テーマシート」(1)使用)、2) 司会・書記・発表者の決定(毎回変える)、3) 班での話し合い(「テーマシート」(2)使用)、4) 各班の代表的意見の板書(「テーマシート」(3)使用・書記の仕事)、5) 「班の意見シート」への意見の記載(書記の仕事)、6) 「班の意見シート」(各班1枚)の提出、7) 口頭発表の実施、8) テーマについての全体討論(「テーマシート」(4)使用)、9) テーマについての回答・解説、10) 班の話し合い・全体討論、解説・説明などからのテーマの再考(「テーマシート」(5)使用9、11) 「テーマシート」(5)の自己採点、12) 「テーマシート」(5)の班の人の採点(毎回採点者を変える。採点者は名前を記入)、13) 「振り返りシート」の記入、14) 「テーマシート」「振り返りシート」各自の提出。②各シートの構成…1) テーマシート：授業のテーマとやり方、(1) 自分の意見、(2) 班での話し合い時の意見・気がついたこと・自分の考えや感じたことなど・その時、(3) 黒板の意見とそれに対する自分の意見、(4) 全体討論時の意見や気がついたこと・それに対する自分の意見、(5) テーマについてと自己採点・他人の採点。2) 班の意見シート：班での話し合いの結果などを書くシート、3) 振り返りシート：1. 役割、2. 自分と各班員の貢献度(100点満点で)、3. グループ(班)を向上させるために出来ること(自分とその他のグループのメンバー)。
③テーマシートのテーマ…1) 第1・2回：「なぜ『あいさつ』が必要なのか」。2) 第3・4回：「なぜ『授業』をきちんと聞けないのか」。3) 第5・6回：「なぜ『人と話す時』通じないのか」。4) 第7・8回：「ではどうすれば、話が通じるのか」「テーマ4. なぜ、「振り返りシート」を書かされたのか。」「(5) 話をする時に、どのようなことに注意をすれば、通じるようになるのか」。

3. 結果と考察 (表1・2参照)

表1・2の結果から、次のような特徴が明らかとなった。①各回の役割別の貢献度の平均(表1)…1)「書記」「司会」「発表者」などの順に貢献度が高いと評価される傾向がある。2)回数が進むにつれて貢献度が減少する傾向がある。②「グループ(班)をいっそう向上させるために出来ることは？」の代表的意見(表2)…1)自分への意見では、「自分の意見をいう」「他人の意見を尊重する」など話し合いに対しての前向きな意見が多い。2)その他のグループのメンバーへの意見では、「積極的に意見を」「活発な意見交換を」などメンバーの話し合いへの一層の参加を促す意見が多い。3)回数が進むにつれて、話し合いを深化させる意見が多くなる傾向がある。

以上から、前報告と同様に、「振り返りシート」は、学生の授業の評価に有効であると同時に、評価から見限りでは、参加型授業は、学生にとっても「わかる」授業の一つとして考えられるといえよう。しかしながら、問題点として、①振り返りシートの貢献度の評価がほぼ同じ点としてしまう、②予習をどのようにさせるのか、③全体の話し合いがほぼ出来ない、④ワークシートの返還・フィードバックなどがあげられる。今後は、これらの問題点を改善しながら、授業改善の実施の予定である。

表1 各回の役割別の貢献度の平均

| 役割 | 第1・2回 | | 第3・4回 | | 第5・6回 | | 第7・8回 | | 全体 | |
|-----|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|----|------|
| | 人数 | 平均 | 人数 | 平均 | 人数 | 平均 | 人数 | 平均 | 人数 | 平均 |
| 司会 | 3 | 80.2 | 2 | 82.8 | 3 | 78.9 | 2 | 79.5 | 10 | 24.4 |
| 書記 | 3 | 86.2 | 2 | 84.8 | 2 | 79.2 | 3 | 78.7 | 10 | 25.3 |
| 発表者 | 3 | 82.8 | 2 | 75.8 | 3 | 78.9 | 3 | 77.7 | 11 | 21.9 |
| その他 | 3 | 82.8 | 3 | 79.3 | — | — | 2 | 72.0 | 8 | 20.5 |
| 不明 | 1 | 79.8 | — | — | 1 | 0.0 | 1 | 85.0 | 3 | 26.9 |
| 全体 | 13 | 80.2 | 9 | 80.5 | 9 | 79.6 | 11 | 77.9 | 42 | 79.5 |

表2 「グループ(班)をいっそう向上させるために出来ることは？」の的意見

| | 第1・2回 | 第3・4回 | 第5・6回 | 第7・8回 |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| あなたは、 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の意見をきちんと持つ。 他者の意見を尊重する。 もっと自身の意見をいう。 自分の意見を単語だけで述べるのではなく、どうしてそう考えたのかなども含めて述べることで、より自分の考えたことが相手に伝わるようになる。 みんなの意見を聞いていることが多くて、言いたいことを全て言っていないので、言ってみようと思いました。 自分の役割をしっかりとこなして、積極的に討論に参加したいと思います。 もっと、話を聞かなくて話さないと、相手に上手に伝わるように、具体例なども取り入れながら、スムーズに意見を伝えたい。 日常で普段目を向けられないことにも興味を持ち、考える。 自分のあり方に思いをはせる。 相手の意見に対してフィードバックして、考えを深めていく。(否定せずに) 自己の意見を伝え、考えを共有していくこと。 人に責任を押し付けるのではなく、積極的に行う。 相手の意見に対して考えたことを言う。 | <ul style="list-style-type: none"> もっと意見を出す。 書記は、もっと簡潔明確に書くべきだった。 活発に発言する。 仲間の話をもっとたくさん聞きたいので、話し合いが活発になるよう、仲間に話をふる。 テーマについてよく考え、意見を述べる。 班員も、意見が言いやすくなるよう、働きかける。 色々なものの観察。 時事問題を考える。 人の気持ちを考える。 意見に対する理由や、肯定的に相手の意見をどう考えるかを聞いてみる。 様々な視点から考える。 自分の意見をさらに出せるようにしたり、相手の意見にきちんと反応して、相手がもっと言いやすくなること。 なぜその意見なのか、とか、その人の意見をよりよくまとめようようにしたい! | <ul style="list-style-type: none"> 話をもっと深めていくこと。 ほめる？(この意見すごいね、みたいな感じで…) 他者の発言に対し、考えや意見を述べる。 自分の発言に対する考えを、メンバーに言ってもらおう。 これからも自分の意見を主張します。 もっと上手に司会、進行ができたと思う。話がどんどん広まって楽しかったけどテーマからそれることも、しばしばあったので気を付けなきゃなと思いました。 話がついついとんでしまうので、テーマに沿った内容をディスカッションできるように、話を元に戻すことが大切だと思います。 来週は発表者になってしまう予感なので、もしそうなら頑張って発表します。 疑問点を出してみる。 意見を自分の中でまとめる。 伝えようとする努力をする。 話し合いで他の子の意見にきちんとあわせて、発言しやすい状況を作っておけること。 | <ul style="list-style-type: none"> 毎回反省で書いているのに、また意見が言えなかった。 言えなかったというより意見を持ってなかった。 他人任せせず、もっと自分というものを持つべき。 もっと活発に発言する。 授業のはじめからいなかったため、意見の出し合いに参加できず、あまり貢献できなかった。 後から付け足してもらった意見が話し合いのまとめのこぼれとなつたので良かった。 はじめから参加しなきゃ意味がない。 相手(グループメンバー)に配慮する。 話し合いが盛り上がり(活発な討論とか)ように、ある一味、一致団結できるようにしたい。 話題をひきだす。 違った視点からの意見を言う。 もっと活発に発言する。相手の意見や考えを広げられるような発言ができると良かった。 これまでの授業で学んだことを、身につけていく。 人に上手く話を伝えるのが苦手なので、色んな生活の中で使っていきたい。 今日は話がそれってしまった時に戻すことができた。 今後は、他の人の意見をうまく自分に取り入れるようになりたいと思う。 自分の内で言いたいことをまとめる。 全部の意見をふまえて、さらに自分の意見を言う。 |
| その他のグループのメンバーは | <ul style="list-style-type: none"> もっと積極的に意見を発表する。 その他のグループメンバーなるべく多く意見を出す。 他者の意見と反するものがあつたとすれば、他者を批判するのではなく、自分の考えとしてちゃんとそれを述べる。 この調子でもっと色々言い合いたい。 他の人の意見に対してのコメントをもっと活発にしたらいと思う。 もっと活発に意見交換ができればいいなと思います。 日常で普段目を向けられないことにも興味を持ち、考える。自分のあり方に思いをはせる。 グループの中で目的をもって、最終的にそこにつながる。 その場で気づいたことなどを言ってもらおう。 自分の意見をたくさん言う!! | <ul style="list-style-type: none"> もっと話し合いを深める。 今回の調子が良いと思います。 活発に意見を述べる。 色々なものの観察。 時事問題を考える。 人の気持ちを考える。 積極的に意見を言い合う。 自分の知識を盛り込みながら発展させて考える。 書くことに集中せず、聞くことを大切に。 なんでもいので、意見を言ってもらおうことだと思。 思ったことをそのまま言う! → ことが新しい発見・面白い発見につながる。 | <ul style="list-style-type: none"> テーマからつながる疑問を挙げて、それについても意見交換・話し合いを行い、情報共有すること。 お互いが発表しやすい環境を作る。 他者の発言に対する意見を述べる。 これからも同じようにやってほしい。 誰かが発表しているときにも、自分と違う意見であれば、その後すぐに「自分はだと思った」などとふらなくとも自ら話してはじめてほしい。 司会の役割はいつも難しく、なかなか話をまとめたり方向性を定めるのは大変ですが、予定の時間を過ぎてしまったので、気を付けなければならぬと思いました。 人数を安定させる。 信頼関係を築く。 伝え方、聞き方における感情を認知する。 その人ならではの意見をたくさん出してほしいと思う。 | <ul style="list-style-type: none"> 司会の人に「意見はありますか」と聞かれた時に皆黙ってしまったので、もう少し話を深めるために何でもいから意見を言うべきである。 互いに配慮しあう。 考えたことをもう少し深める。 人の意見に、コメントする。 もっとつことんだ意見を言ってもらえたと良かった。 しかし全体的に毎日良いグループワークができたと思います。 人の意見を、否定したりしないで、自分の意見を相手に伝えていく必要。 やはり司会という役割は難しい。しかし、方向を定める上でとても大切な仕事である。その話しの流れをうまくみどり、流れをつくれるようになるとなると良い。 書記は、わかりやすくまとめてくれた。これからもこの調子でいいと思う。 話をうまく聞けるよう、環境を調える。 その他は意見をもつ根拠などを言ってもらえと、話がふくらむ。 |

LTD話し合い学習法による「文献ゼミ」の実践報告

古庄 高（神戸女学院大学）

キーワード：LTD話し合い学習法、文献ゼミ、授業実践

2010年度前期の授業で「LTD話し合い学習法」を用いて「文献ゼミ」の授業を行った。「文献ゼミ」という科目は学科のカリキュラムにおいて、1年の「基礎ゼミ」、2年の「文献ゼミ」、3、4年の「専攻ゼミ」という各学年に配置されたゼミのひとつであり、必修科目に指定されている。「基礎ゼミ」と「文献ゼミ」は通年科目であるが、クラスのメンバーは半期ごとに編成し直され、教員も半期ごとに交替する仕組みになっている。

私は数年前からゼミや講義の授業で協同学習の技法を適宜用いてきたが、今回初めて「LTD学習法」による授業を実践してみた。『実践・LTD話し合い学習法』（安永悟著、ナカニシヤ出版、2006）に記された学習法を、できるだけ変更を加えずに実施した。実施する前は、この学習法全体が複雑に思えてやや不安を感じた。また受講生がはたして毎回予習をしてくるかどうかについても心配であった。しかし受講生は授業の準備をして予習ノートを作成したうえで授業に臨んでくれた。また授業回数を重ねるごとに、受講生も私も「LTD学習法」に慣れることができた。

クラスの構成と授業経過

受講生は文学部総合文化学科に所属する2年生23名（ただしそのうち1名は社会人編入生、1名は英文学科からの転学科生）。初回の授業で出席表をもとにグループ分けを行い、6名のグループを3つ、5名のグループを1つ（合計4グループ）作った。

第1回目から第3回目の授業では、『実践・LTD話し合い学習法』を用いて、「LTD学習法」の原理・目的・方法、<LTD過程プラン（予習用）>および<LTD過程プラン（ミーティング用）>について、協同学習の技法を用いながら説明した。できるだけ全員が予習の仕方とミーティングの方法をよく理解できるように努めた。

第4回目の授業から第13回目の授業まで、合計10回にわたって「LTD学習法」による授業を行った。第14回目の授業では学習を振り返り、改善点などについて話し合った。

用いた学習課題

1. 「監視カメラ社会」（朝日新聞の2010年4月16日の記事）
2. 藤原和博「テレビ盲信症」（藤原和博著『新しい道徳』、ちくまプリマー新書、2007年、第1章より）
3. 菅野仁「大人になることの苦味と希望」（荻谷剛彦編著『いまこの国で大人になるということ』、紀伊国屋書店、2008年、所収）
4. 鳥飼玖美子「『早ければ早いほど』幻想を打ち砕く！」（鳥飼玖美子著『危うし！ 小学校英

- 語』、文春新書、2009年より第1章)
5. 正高信男「記憶の起源」(正高信男著『父親力』、中公新書、2002年より第1章)
 6. 諸富祥彦「ひとりじゃ悪いか」(諸富祥彦著『孤独であるためのレッスン』、NHKブックス、2003年、第1章より)
 7. 西研「大人になること、自由になること」(荻谷剛彦編著『いまこの国で大人になるということ』、紀伊国屋書店、2008年、所収)
 8. 柏木恵子「『子どもの価値』展望」(柏木恵子著『子どもという価値』、中公新書、2008年より第1章)
 9. 赤木智弘「『丸山眞男』をひっぱたきたい-31歳フリーター。希望は、戦争。」(文春新書編集部編『論争 若者論』、文春新書、2008年所収)
 10. 香川知晶「あなたは、生まれてきた子に重い障害があったとしたら、治療に同意しますか? そのまま死なせますか?」(香川知晶著『命は誰のものか』、ディスカヴァー携書、2009年、第2章)

学生による自己評価と授業評価

授業期間中に、独自に作成した調査項目によって2回(第9回目の授業の後と、第14回目の「振り返りとまとめ」の授業のとき)のアンケート調査を行った。また最後に、授業の感想を自由記述のかたちで書いてもらった。(アンケート結果は別紙参照)

授業のまとめと課題

全10回の授業を通じて、予習St.8の「リハーサル」を行っている受講生はいないように思われた。前期の途中で気づいたが、この点は最後まで指摘しなかった。最後の授業で確認すると、やはり一人もリハーサルを行っていなかった。

毎回の授業で「LTD記録紙」を用いた。その中には自分を含めてミーティングの参加者全員の貢献度を評価する項目があるが、他人の目が気になるのか、あるいは評価自体にこだわりがあるのか、自己評価・他者評価が全くできていなかった。

グループのメンバーは前期のあいだ固定したままであった。グループに極端になじめない受講生がいる場合に席替えをどうするか、という課題が残った。

時間の関係で指導教員である私とのコミュニケーションが少なくなったが、「授業通信」などは発行しなかった。各自の「予習ノート」にコメントを書いて、次の週に返却するようにした。また、全員の記録紙の数値の集計表を作成し、次週に配布した。

時計係はグループごとに決めていたが、クラス全体の目安とするためにタイマーを用いて次の活動に移ることにした。

共に学び共に育つ関わりを求めて —特別支援教育は特別な教育ではなく、当たり前の教育—

吉岡恵美子（太宰府市立南小学校）

1. 問題と目的

要支援児に必要なのは「特別な教育」ではなく、当該児童に相応しい「丁寧な教育」である。要支援児にとっても仲間と学び合う教育が効果的である。健常児と学び合うことで、要支援児に対する健常児の認識と対応が変わり、要支援児も成長する。ここに「協同」に基づく教育が不易としての価値を示す。

本実践研究では、広汎性発達障害との診断をもつA児（特別支援学級2年生）と通常学級（26名）の健常児とをつなぎ、健常児との国語の学び合いが実現するまでの取組を報告する。そこでは、日常的な関わりを通してA児と健常児を結び、個別の学習と集団での学習を結び、A児が集団の中でも生き生きと活動できるようにすることを目標とした。

2. A児の実態

①対人関係 友だちが大好きで、何でもみんなと一緒に活動することを好んでいる。特に、昼休みにやっている「みんなで遊ぶ日」は大好きで、当日は登校したときから楽しみにしている。

②言語能力 しかし、みんなと同じ活動をしていても、言語での理解・表出が不十分で、自分の気持ちをうまく言葉で伝えることができなかつたり、友だちの考えを聞いて理解することがうまくいかなかつたりすることがある。伝わらない時や自分を主張する時は、大きい声で相手を威圧する言い方をしたり、一方的に相手を攻撃したりすることがある。

3. 指導計画

個別の教育目標に「社会性を高めるためのコミュニケーションスキルの能力を育てる」ことを挙げ、特別支援学級の授業内容を明確にし、通常学級での児童の学習内容や友だちとの関係づくりを見通しを持って取り組むこととした。そのために、A児の持つよさを活かしながら、コミュニケーションを促す活動を取り入れ、通常学級（2年生）の生徒となぐことで、自信を持って生活や学習を行うことができると考えた。

なお、筆者は本年度4月から特別支援学級を担当している。ただし、A児については入学時から知っており、これまでも縦割り（1年生と6年生）でのつながり程度の接触はあった。

4. 指導の実際と成果

以下、本年度4月から7月までに行つた実際の指導と成果を事例的に報告する。

（1）トイレでの出来事1

学級編成が行われた4月当初、お互いの関係を作るために、あちらこちらでにぎやかなおしゃべりが行われている。一番賑やかな場所はトイレである。そのトイレで、A児が大声をあげて友だちを

追いかけるということが数日続いた。理由を尋ねると個室で用を足すA児は「一番奥のトイレに入っていると、みんなが外からゾンビがきたと脅かす。いやだから、追いかけていく」とのこと。他の児童に聞くと「そんなことは、言っていない。みんなでおしゃべりをしているだけ」と話しが食い違っている。原因は、A児の聴覚過敏であることが分かった。トイレの中でもおしゃべりは音が響いて、何を言っているのか聞きとりにくく、脅かされているように聴こえ、不安になったことが原因であった。周りの友だちにA児がなぜ不安になるか、その理由を話し、理解してもらうことができた。

(2) トイレでの出来事2

A児がトイレの周りを汚すという苦情が児童たちから寄せられた。本人に聞いても「そんなことはない。」と言いきんかになった。しかし、やはり様子を見てもらうと、きちんとトイレをしていないことが分かった。家庭でも取り組んでもらい汚れることはなくなった。自分でトイレはきちんとできていたのだが、新学期になり、落ち着かなくなつて失敗するようになったのである。家庭と連携して取り組むことと、友だちにきちんと伝えるための関係を作ることで、周囲の友だちとも、よりつながることができた。

(3) カレンダーづくり

特別支援学級では、生活単元学習として、生活に生かすための活動を行っている。その中の一つに毎月のカレンダーづくりがある。毎月、日にちと学校行事予定を書き込み、季節を考えたデザインで制作する。出来上がったカレンダーを、全校に配付する。事前に、配付の時の話し方を練習する。各クラスに入るとき「〇月のカレンダーを持ってきました。使ってください」という。

初めのうちは緊張したり、話す内容をわすれていたりしたが、繰り返すことでいえるようになった。1年生から6年生までの全クラスに配付しながら、みんなから「ありがとう。上手だね。待っていたよ。」などの言葉をかけられたり、「よお、A児」と親しくハイタッチをされたりしながら、うれしそうにみんなに受け取ってもらった。

(4) 国語の学び合い

国語の読み物教材「ニャーゴ」の学習に、協同学習の視点からグループ学習を取り入れた。これまで創り上げてきた通常学級の仲間との関係性を手がかりに、A児を含めた3人グループを初めてつくり、グループ読みを行った。目標はグループとしての音読をクラス全員の前で発表することであった。

A児を含むグループの児童(B児とC児)は、どのように関わったらよいのか初めわからなかった。しかし、B児が中心となった役割分担を考える中で、A児にもできる「いひひひ」などのオノマトペを中心としたカ所を担当させることになった。

練習は、他のグループの声が聞こえるとA児は集中力できなくなるので、特別支援学級を使って3人で練習を行った。A児はもちろん他の2児も教室を出る時「いってきます」とうれしそうに出かけていった。C児と一緒に音読しながら、遊びの時とは違う楽しさを感じていた。

音読の発表が無事に終わり、A児は満足した。楽しかった国語の学習で「ニャーゴ」とあげていた。

3. 考察

A児は言語の表出や理解が苦手な、友だちと衝突することも多かったが、特別支援学級担任が、友だちとをつなぐ役割をすることで、少しずつ自分のことを相手に伝えることができるようになってきた。友だちの話していることを理解できるようになったりしている。そして、A児に関わる友だちもA児のよさをよさとして受け入れ、共に学ぶ姿が生まれている。国語の音読で仲間と学び合うことができ、発表できたことは、大きな成果になった。今後の指導の基盤としていきたい。

協同学習を通した小学校歴史学習の試み

西中 克之（創価大学教職大学院 教職研究科 教職専攻）

キーワード：協同学習、個人の役割、歴史学習、記述量

1. 要旨

本研究の目的は、小学校歴史学習における協同学習の効果を測ることである。協同学習に関しては、Johnson兄弟が提唱する方法を参考にした。公立小学校6年生のクラスで協同学習の手法を用いて授業を実践した。また比較対象として、別のクラスでは授業内容は変えずに全体での話し合いを中心にした授業を行った。いずれのクラスでも教育実習生である筆者が一単元8時間の授業を行った。

個人の役割が明確になったことで、普段授業において発言しない児童も発言することができた。教師とのやりとりでは萎縮してしまう児童も、小グループにおける友達とのやりとりではいきいきとした姿を観察することが出来た。また、学習プリントに書かれた授業に対する肯定的な記述量を測定したところ、協同学習を用いた群と、用いなかった群では記述量に差が見られた。

2. 問題と目的

中央教育審議会（2008）では、知識基盤社会における資質や能力に関して、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいた判断力が重要だと指摘している。小学校における歴史学習は、歴史上の人物を通して児童の判断力を身につける絶好の学習である。歴史学習に対して興味をもち、資料を元にして過去と現在の問題を関連付けて考えてほしいと願う。

今回協同学習の技法を用いたのは、発言の場を保障することができるからである。佐伯（1998）は「知的営みの実践は、個人の頭の中の活動に帰属されるべきものではなく、他者と分かち合い、他者と協力し合うことによって、社会的に実現されるものである。」とし、他者とのやりとりの中でこそ学びが深まることを説いている。また、北（2002）は、「社会的事象と自分との関わりを考えること」が社会科において必要だと述べている。課題について自分の考えを深めるためにも他者とやりとりは欠かせない。Johnson兄弟が提唱する協同学習(①相互協力関係・②対面的積極的相互作用、③個人の責任、④小集団での対人技能、⑤グループ改善の手続き)を取り入れることで、発言権の強い・弱いに限らず、多くの子どもが安心して発言することができる考えた。こうした場をもつことで、児童が他の一斉授業よりも、歴史の授業に対して主体的に取り組むことができると仮説を立てた。

3. 方法

本実践の対象は公立小学校6年生2クラスである。修学旅行を前にしてグループでの話し合いは活発に行われているクラスであった。話し合いのためのグループは生活班をそのまま用いた。単元

の半分を過ぎたところで席替えがありグループの編成が一度変わった。各班は男女混合の4人から5人で編成されている。なお、授業は教育実習生として携わった筆者が一単元を担当し8時間を4週間に分けて行った。さらに比較対象として、同学年の別クラスでは協同学習を用いずに単元の授業を行った。このクラスでは、机をコの字型に並べてクラス全体での話し合いを中心に授業を行った。

単元は「武士の世の中をさぐろう」（教育出版6年上）である。毎時間ごとの授業では資料を通して歴史上の人物の悩みや葛藤を主体的に考えることをねらいとした。これを高める手立てとして、人物のイラストと吹き出しを使った学習プリントを用いた。吹き出しを用いた学習プリントをもとにして、自分の考えと友達のことを発表し合うことを中心に据えて授業を行った。

協同学習を用いた授業では①前時の学習プリントを交換し、友達からコメントをもらう、②導入の資料提示、③課題提示、④資料をもとにした個人思考、⑤役割を決めた小グループでの話し合い、⑥発表係による報告をもとにした全体の練り上げ、⑦スライドを用いた教師による補足説明、⑧個人で振り返りを書く、の8ステップを1時間中に盛り込んだ。

なお、授業に対する主体性を測定するために、学習プリントの記述から授業に対する肯定的な記述を取り上げ、その量の差異を測定した上で用いなかったクラスと比較した。

4. 結果

授業における小グループでの話し合いの時間は毎時間5分程度だったが、表情豊かに意見交換をする場面が見られた。友達の発言を受けて言い直したり、確認したりしながら活動する場面が見られた。また、教師が近づくと話し合う内容を意識してしまったり萎縮してしまうグループが、教師が離れることで緊張が解け、活発に意見を交換していた。一方、協同学習を用いなかったクラスでは活発な話し合いになったが、発言に偏りがあり授業中に一度も発言しない児童も存在した。

協同学習を用いた授業と、用いなかった授業では業者テストの点数差に大きな違いがなかったが、授業に対する肯定的な記述の量を測定したところ、協同学習を用いたクラスと用いなかったクラスの間には差があった ($P>0.5$)。また、記述の内容を観点別に整理したキーワード量を測定したところ、両者の間には意欲（～したい）に関する記述や、理解（わかった）に関する記述量に差が見られた。

5. 成果と課題

今回試みた協同学習を用いた授業では、テストの点数には表れない児童の授業に対する主体的な取り組みを確認することができた。今後は、各グループでの話し合いの記録をもとに歴史学習の深まりについて分析したい。

引用文献

- D. W. Johnson, E.J. Holubec, R.T. Johnson 杉江修治訳 『学習の輪』 二瓶社 1998年
中央教育審議会答申 2008年
佐伯胖 編 『岩波講座現代の教育 第8巻』 岩波書店 1998年
北俊夫 『子どもが調べ考える社会科の授業と評価』 教育出版 2002年

読みを広げ深める学び合いの実践 小学校4年生「ごんぎつね」を題材として

杉江 修治*・大垣内清広**・間邪 陽美**・古田 千恵**

キーワード：協同学習、国語科、読解、思考の練り上げ

問題

小学校4年生、国語科「ごんぎつね」を扱ったこの実践研究では、学級の仲間との意見交流が登場人物の心情の読み取りにどのような効果をもたらすかを検討した。

これまでの協同的な授業実践では、学級内の相互作用を通して多様な考えを導き出し、それを全体に提示し、児童生徒は個別にその成果を捉え返して終結するというパターンが多くみられた。多様な意見を出し合いはするが、それを広げたり深めたりという「思考の練り上げ」は、集団内で行わずに、個に任されることが多かった。情報を出し合い、仲間との相互作用の中で練り上げていくという取り組みを、もっと積極的に取り入れ、学び合いの効果をより高める工夫がなされるべきではないかと考えられる。

本研究では、仲間との相互作用を通して、思考を練り上げていくステップを入れ込んだ実践を行い、どのような読み取りの変化が児童に現れたかを明らかにしようとした。

方法

小学校4年生の国語科教材「ごんぎつね」の学習を全12時間で設計。最終的には6年生を送る会でこの教材をオペレッタに組み立て発表するという狙いを子どもに明示し、意欲化を図った。児童数は2学級37人。

この報告では、その前半8時間における登場人物の心情の読み取りの過程で見られた児童の反応の変化を検討する。「ごんぎつね」の物語は6つの場面で構成されている。1時間目に単元12時間の学習の見通しを立て、2時間目に教材文を読み、初発の感想を学級全体で交流したのち、6場面に1時間ずつの時間をかける。1～3場面は「ごん」の、4～6場面は「ごん」と「兵十」の心情を「テーマ文」という形であらわすことを学習課題とした。

授業過程は、1～6場面、ほぼ同様の進め方であった。まず本時の学習課題を教師が明示し（e.g.「兵十のおっかあのそうしきを目にしたごんの気持ちを読み取れる表現をもとに2場面のテーマ文を作ろう」）、その後、当該場面を音読、次に、個別に「テーマ文」を作り、座席の近い仲間と意見の伝え合いをする。次に、個別に「テーマ文」を見直し、作り直す。さらに全体で各個が作った「テーマ文」がだれの影響でどのように変わったかについて意見交換をする。この時点で意見を変える者もいる。最後に本時の学習活動を個で振り返り、次時の予告を教師から聞く。

ここで扱う資料の1は、はじめに児童が考え出した「テーマ文」と意見交換を行い、仲間の情報を

*中京大学 **名張市立つつじヶ丘小学校

もとに練り上げた後の「テーマ文」である。その内容の変化を検討する

さらに、資料の2として、だれの意見が影響したかについて「影響を受けた子、言葉」「考えが似ている子」「考えがいいと思った子」の3点で質問した資料がある。

結果と考察

表1は、1～6場面の「テーマ文」の変化を評価し、点数化してまとめた結果である。評価のポイントは3点、読み取りの「的確さ」、表現の「端的さ」、理解の「広がり・深まり」である。数値は5段階の評定による。2.00が変化なしのポイントである。数値が高い方がポジティブな変化である。評定者は、この実践に携わらなかった国語科教員経験者である。

表1では、内容をより適切な表現で示しているかという「的確さ」にかかわる変化で「よくなった」という評価に動く傾向が6つの場面総てで見られた。この作品では後半ほど、表1意見交換後のテーマ文の内容の変化ごんや兵十の心情の直接的表現が減っており、読み取りが難しくなっている点を考慮したい。

表1 意見交換後のテーマ文の内容の変化

| | 的確さ | 端的さ | 広がり 深まり |
|-----|------|------|------------|
| 1場面 | 2.81 | 1.83 | 2.86 |
| 2場面 | 2.56 | 1.64 | 2.75 |
| 3場面 | 2.77 | 1.46 | 3.03 |
| 4場面 | 2.44 | 1.53 | 2.58 |
| 5場面 | 2.56 | 1.58 | 2.89 |
| 6場面 | 2.56 | 1.61 | 2.78 |

「端的さ」は、むしろマイナス方向の結果、即ち、表現が長くなっていった。むしろ意見交換の中で新しい視点を取り入れるなどで長くなる場合が見られたのである。

「広がり・深まり」は、内容が良くなる方向に動いている。仲間との相互作用を通してごんや兵十の心情に沿って内面にわたる読み取りが進んだ様子が見られるのである。

仲間との相互影響の過程については、意見変化で「影響を受けた」仲間、考えが「似ている」と認識した仲間、「いい意見」と感じた仲間、の名前を書かせた資料から、延べ人数を図1にまとめた。特に、誰から影響を受けたかについては、場面を追うごとに一貫してその人数が減り、5、6場面では1人あたり1人以下となっている。特定の仲間の名前をあげなくなっていく傾向が見られるのである。「みんな」から影響を受けたという回答が特に上昇しているわけではない。読み取りを重ねる中で、仲間の意見の聞き取り方が変化したのかどうか、個としての読み取りの力が上がったためなのかどうかなどの検討が必要と考えられる。

仲間との相互影響の過程については、意見変化で

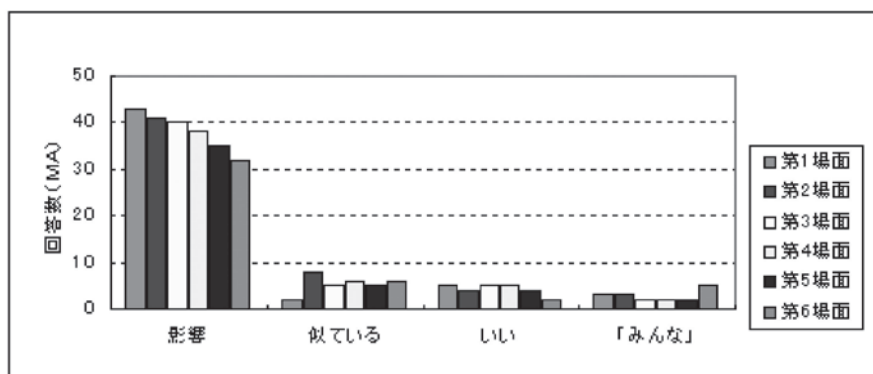


図1 仲間の影響

高1 現代文一斉授業におけるカードを用いた新聞による協同的な学びの試み

高瀬 修司(立教新座中学校・高等学校)

キーワード：一斉授業、変化、カード新聞、教師の役割

本実践報告は、文化として一斉授業形態が根強い学校において、一部協同的な学びの方法を導入し、ある程度積極的な成果が得られたと判断できたので、その詳細を報告するものである。筆者が最も強調したいことは、眼前の学習者に寄り添って授業をデザインし、実践することの意義である。

今日、F.D.が推進されているが、中等教育機関での取り組みは現場の多忙さもあり現状維持との言説が多いようだ²。しかし、筆者は現状維持には他の理由があると考えている。そのひとつに、学習者の変化を求めない学習傾向があるのではないだろうか。この仮説に立ち、高1 現代文では従来型の一斉授業をベースに授業をデザインした。

その一部に協同学習の試みとして、カードを用い意見や疑問の交流を促す「カード新聞」を開発・活用した。当初は、筆者が与えた問いに学習者がカードへ回答を書いて提出し、筆者が新聞にしてクラスで共有した。しだいに学習者の疑問に、学習者が答えるという方法にシフトし、問題解決の「場」として新聞を活用した。

1. 一斉授業と協同的な学びの相克—筆者の勤務校の現状

筆者の勤務校は私立中高一貫校で、高校卒業生のほとんどは大学に推薦される。換言すると、[中学入学=大学入学]である。長い歴史を経てそのような「文化」が根付いた感がある。さらに、筆者の国語科は複数のHRクラスを解体し、習熟度別クラス分けを行い、ボトムクラスの人数を少なめ(20人程度)に抑えて「少人数教育」と称し、トップクラスと同じ教科書で一方向的に知識注入の授業を行い、長大な試験範囲をやりこなしている。

2. 一斉授業が支持される理由—変化を求めない学習者

「高校生の勉強に関する調査報告書」¹には、日本の高校生の授業形態の好き嫌いについて、ひじょうに興味深いレポートがある。「日本の高校生の教科書に対する信頼性の高さと『自主的学習機会』への戸惑い」「彼らは必ずしも自由度の高い授業に魅力を感じていないのである」(同報告書P.12)。学習者の保守的な傾向は自分の勤務校だけと思っていたので、これに接し、大胆な行動に出ることにした。すなわち、一斉授業を行いながら協同的な学び合いを模索するという「矛盾」をあえて行ったのである。学習者が変化を求めないのに授業者が変化を起こしても衝突するだけだ。その「矛盾」を衝突にならぬ程度に実現すべく計画した。同報告書はつぎのようにも述べている。「日本の高校生は、……変化をあまり好まず、講義型の授業で受動的に学習することを最も好

むようである」(同報告書P.13)。

3. 参画授業の「ラベル新聞」をアレンジして、「カード新聞」へと改める

筆者は授業に際し、つぎの①-③を学習者に提案し、了解を得た。

- ① 教科書本文を指名読みしたあと、5分間で「本文を読んで、どうしてもわからないことを1つ、カードに書き出す」ことをやってみよう。
- ② 授業終了時にすべてのカードを回収する。
- ③ 次回授業時に筆者が「カード新聞」にして配布し、全員で共有する。

それ以前は、林の参画授業³で用いられる「ラベル」(3枚連写式40mm×70mm)を使用してきたが、京大式カード(54mm×90.5mm)の使用に変えた。それでも書けるスペースは少ない。長文から5分で自分の最大の疑問点を1つだけ選び、読み手に伝わるように簡潔に作文するのは、かなり大変だ。しかし、ここで表現力と思考力が鍛えられる。

4. 思わぬ副産物—授業の企画が立てやすくなった／新しい企画のヒントになった

新聞を作成し、思わぬ副産物があった。新聞には学習者の疑問が詰まっている。これらを解決すれば、それで授業は成立する。しかも、授業の実現に学習者の問いかけがきわめて重要な役割を担っているのだから、学習者の当事者意識も十分満たされる。

こんどは、ある学習者の疑問に、別の学習者が自分で答えを出して、「あなたの疑問にお答えします」新聞を作成する企画を立てた。「間違いの答えばかりだと」という一抹の不安もあった。不安は的中したが、「間違いは間違い。何がいけないのか、考えてみよう」として、[教授→考察→交流]の場面を教師である筆者が即座にアレンジし、解決した。

5. わずかに上回った成績伸長者—実質的な成果の行方はまだわからない

1学期現代文の成績(試験の得点のみ)を吟味したところ、

- ① 中間試験→期末試験で成績伸長者; 18/34(筆者担当生徒内の52.9%)
 - ② 中間試験→期末試験で成績下降・変化なき者; 16/34(筆者担当生徒内の47.1%)
- ①②の差; 2名(筆者担当生徒内の5.8%)であった。

ここでは詳細は割愛するが、成績が大きく伸長した事例と新聞の記述との関連の吟味、逆の事例の報告、学習者のレポートの紹介など、さまざまな事例を報告する予定である。

この段階で断定的なことは言えない。ただ明らかなことは、自分の予見や願望を排除し、学習者の実態に無心に向かうこと。それが、教師の役割を教えてくれる。これは確かだ。

引用文献

- 1 経済協力開発機構,2009.図表で見る教育—OECDインディケータ(2009年版),明石書店.
- 2 財団法人一ツ橋文芸教育振興会 財団法人日本青少年研究所, 高校生の勉強に関する調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較.2010.
- 3 林義樹,1994. 学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法—. 学文社.

科学的思考力を伸ばす小集団評価

上田 浩司（神戸大学附属住吉中学校・中等教育学校）

キーワード：中学校理科、科学的思考力、小集団評価

1. はじめに

本校では1960年代より、バズ学習を手本とした小集団学習に取り組んできた。小集団学習を授業の中で位置づけ、生徒が主体的に学習するための話し合いのしかたなど、細かなルールやしぐみを作ってきた。小集団学習の中で教師は、授業における生徒の自主的な態度を求め、一人ひとりが課題を確かに把握し、目的意識をもって課題解決にあたることで、確かな学力を身につけるための支援してきた。

さらに、2003年からは、ジョンソンらの「学習の輪」を教科書に協同学習のしぐみを導入し、現在はずべての教科で協同学習の構成要素を組み込んだ授業を実践・研究発表をしている。

2. 科学的思考力とは

中学校2年生の理科では、目で見ることのできない現象を取り扱うことが増える。特に第1分野の「電流とその利用」や「化学変化と原子・分子」では、「科学的に考えること」が要求される。それが苦手な生徒たちは「テストは丸暗記で何とかクリアしよう」と考えるのだが、それでは根本的な理解にはつながらない。物理分野「電流」や化学分野「化学反応」の概念を理解するには、モデル化など何かに置き換えて考える、科学的思考力が求められる。モデルを用いて目で見ることのできない現象について考え、自分の考えを仲間に関わりやすく根拠を持って説明したり聞いたりすることを通して全員の理解度が上がるようにしていきたいと考えている。

| 時 | 主題 | ねらい | 協同の要素 | 観点 |
|-----------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 電流回路 | <ul style="list-style-type: none"> 回路の意味が言え、回路図記号が書ける。 直列回路と並列回路の違いが説明できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 相互協力関係 個人の責任 | <ul style="list-style-type: none"> 科学的思考力 知識理解 |
| 2・3 4 | 電流、電流計 の操作 | <ul style="list-style-type: none"> 電流の意味と、大きさを表す単位が言える。 電流計を正しく接続し、操作することができる。 電流計を使って、回路の電流の大きさを説明することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 相互協力関係 個人の責任 小集団での対人技能 | <ul style="list-style-type: none"> 科学的思考力 実験観察の技能 知識理解 |
| 5・6 7 | 電圧、電圧計 の操作 | <ul style="list-style-type: none"> 電圧の意味と、大きさを表す単位が言える。 電圧計を正しく接続し、操作することができる。 電圧計を使って、回路の電圧の大きさを説明することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 相互協力関係 個人の責任 小集団での対人技能 | <ul style="list-style-type: none"> 科学的思考力 実験観察の技能 知識理解 |
| 8・9 10 | 電流計・電圧計 の操作テスト | <ul style="list-style-type: none"> 抵抗2個、電流計、電圧計を使って、直列・並列の回路を接続することができる。 各点の電流の大きさ、電圧の大きさを測定することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 相互協力関係 対面的-積極的相互作用 個人の責任 | <ul style="list-style-type: none"> 関心意欲態度 科学的思考 知識理解 |

3. 単元の流れ

小集団評価は2時の始めに予告をし、8～10時に行った。

4. 小集団評価とは

《小集団評価の流れ》

①小集団で課題に取り組む。(誰が指名されても答えられるように準備しておく)

②小集団のうち、1～2名を教師が指名する。

③指名された者が課題に取り組む。

④指名されなかった者のうち1名は、テスト中(解答に直結する言葉は不可)

⑤指名された者の得点が、小集団全員の得点になる。

《小集団評価の注意点・約束》…生徒への指示

①テストで失敗しても「おまえのせいだ!!」と言ってはいけない。

②課題に取り組むときに、わかったふりをしない。わからないときは「わからないので教えてほしい」と小集団のメンバーに伝える。(わからないことを隠さない)

③得点が納得できない場合やさらに得点を上げたい場合は、再テスト「リベンジ・チャレンジ」に挑戦してもよい。(リベンジ・チャレンジの得点を記録する)

④指名された者が満足できる結果を残せたとき、小集団全員で喜ぶこと。

《小集団評価の留意点》…実施する際に気をつけたこと

①配点は10点程度(大きくなりすぎないようにすること)

②互いの理解度を常に確認させる(壁にあたっていると思われる小集団には、ヒントになるキーワードを提示する)

③テストの前にシミュレーションをさせる(教師役の生徒は得点と観点別評価をさせる)

④全員ができたと思った小集団からテストを受ける意思表示をする(教師から順番を指示しない)

⑤テストで失敗しても、再テストを希望できることを授業後に意思表示する(小集団の全員がそろって表明させる)

5. 小集団評価の効果

小集団で行う評価では、最初に説明した時に不安が広がることが多い。「足を引っぱったら…」とか「ちゃんと得点がとれるかな…」といったものである。そこで「小集団は運命共同体だから、みんなでなかよく協力して理解できるようにがんばろう」と言った。小集団評価を行わない実験では、科学的思考力を求められる説明の場合でも10分もすれば「わかった、大丈夫」と実験を終えてしまうのだが、小集団評価を行う実験の場合は、「ほんとにわかったの?」「もう1回やってみて」となかなか実験を終えようとしないう様子が見られた。今後、学習内容の定着を調べるポストテストを行う予定である。

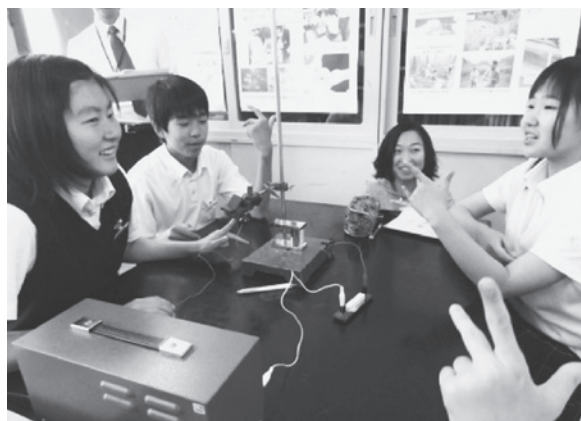


図 小集団評価「フレミング左手の法則」に向けて
にヒントを一言だけつぶやいてもよい。

目的意識を持って協同作業を —国語科と社会科のコラボを通して—

鈴木有香子(和歌山県紀美野町立美里中学校)

キーワード：教科横断的学習、郷土の良さを発信しよう、パンフレット作り

1. 国語科授業と協同学習・・・国語科はすべての教科のコーディネーター

今回の学習指導要領改訂によると、すべての教科で言語活動を取り入れた授業を行い、その中核となるのは国語科である。国語科で培った言語力を他教科でも活用し、様々な言語活動を展開することが期待されている。これは国語科の教師にとって、大変な時代が来た、といわざるを得ない。今までの一問一答式の一斉授業をしてはとうてい達成できない課題を突きつけられたのである。

幸いにして、協同学習と出会って四年。取り組みの積み重ねの中で今回の学習指導要領の改訂の趣旨は、納得もでき、また、「一体どうしたらいいのか?」という迷いも少ない。国語科の学習過程において協同学習を取り入れることは、即、言語活動に結びついていると考えるからである。「話すこと・聞くこと」においても、「書くこと」においても、また、「読むこと＝読みを深めること」においても協同学習は、至って有効な方法だと考えている。

2. 協同学習の基礎を学ばせる・・・1年生1学期の授業を通して

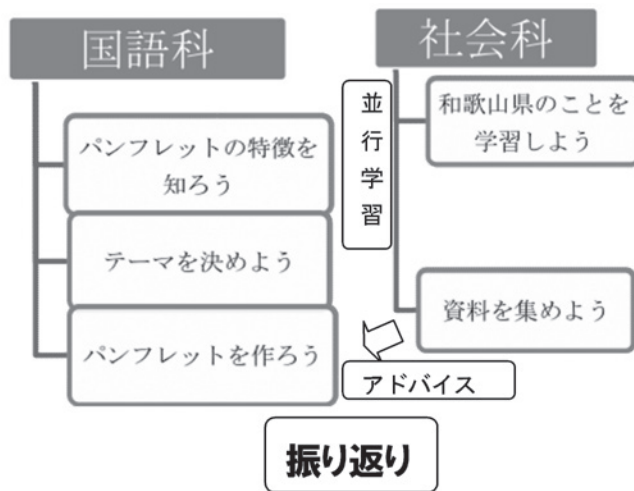
毎年、中学に入学して間もない、五月頃から、徐々に「グループ活動」という呼び方で協同学習に取り組みはじめる。本校は、和歌山県の山間部にある小規模校。全校生徒48名。学年単学級の学校である。当然国語科の教師は私一人。3学年を担当する。今年の一学年は活発であるが、その分、落ち着いて人の話に耳を傾けるということができない生徒が多い。反対に、2・3年生は入学当初から消極的で、分かっているも挙手して答えるということがなかった。どちらの場合にも協同学習は有効だ。全体の場合では発言できなくても少人数の中であれば、発言ができるし、しなければ学習活動が成立しないといわれれば、素直な彼らは一生懸命に取り組んだ。また、活発な生徒達には、人の意見に耳を傾ける大切さを学ばせるのに、大変有効であった。

今年度、人間の脳のことを扱った教材で、単なる読み取りだけではなく、気になったところや関心を持ったところをグループで発表するという取り組みを行った。さらに、関心を広げて、調べ学習にまで発展させた。この過程で、グループで意見を戦わせて、すりあわせていく、また、友だちのアドバイスを受けて、自分の学びを確かめていくという経験をした1年生は、見違えるほど落ち着き、じっくり考える態度が身に付いた。

3. 本校の教科横断的授業の取り組み例

「和歌山宣伝隊」・・・社会科の郷土学習と連携したカリキュラム

3年前から、社会科の教師と連携して、「和歌山宣伝隊」という単元を立ち上げた。これは、2年生社会科で、地域学習として、郷土和歌山県のことを学ぶのに際して、郷土の良さを再確認し、学んだことを発信しようという取り組みである。方法はパンフレット作り。



社会科は、郷土和歌山県の地理的な学習を進める。同時に、国語科ではパンフレットの構成やキャッチコピーについて学習を進める。パンフレットについての特徴をつかんだところで、和歌山県について学んだことやさらに調べた事柄を使ってPR用のパンフレットを作っていく。その際、グループでテーマを絞り、テーマに沿ったパンフレットを作る。できあがった各グループのパンフレットを合わせれば、ちょっとしたPR誌になるというのが構想である。この学習過程の中でも協同学習を活用している。パンフレットって

どんな構成になっているのか、キャッチコピーの特徴は、自分たちのテーマにふさわしいキャッチコピーを作る、必要な資料を集める、分担して宣伝文を書く、レイアウトを考えながらパンフレットに仕上げていくという過程を追って学習を進めていく。もちろん、各過程の段階で全体学習（ときには各グループの経過報告）と振り返りがある。生徒たちはより、いいパンフレットを作りたいという目的意識を持って、意欲的に取り組んでいる。

社会科の教師も、資料集めや宣伝文を各段階で、アドバイザーとして授業に入ってくれる。互いの教科の目標を達成するために、意見を交わしあっている。

4. 課題・これから

2教科で単元をくんだとき、それぞれの教科の目標を達成できるような課題設定が必要であるし、また、両教科での相互理解と協議が必要である。それが、楽しみになるように教師間の協同関係を作りながら、今後も新たな工夫を重ねていきたいと考えている。生徒も楽しく、教師も楽しくさらなる実践を積んでいくために・・・。

参加型授業を目指して —医療系大学の英語の授業での一試みについて—

堀内ちとせ(藤田保健衛生大学 医療科学部)

キーワード: 参加型授業、グループ活動、英語嫌い

1. はじめに

英語に対して学習意欲の見られない医療系の学生たちの積極的な授業参加を図るために、2008年度から授業内の活動にグループ活動を取り入れる試みを始めた。最初は、手探り状態での出発であったが、2009年、秋、「協同学習ワークショップ」を受講できる機会に恵まれた。そして、「学習目標の設定」、「互恵的相互関係の構築」、「振り返り」等の考え方を、早速、授業の中に採り入れてみることにした。

本発表では、医療系大学の必修の英語の授業での、2009年度後期の3クラス(1年2クラス及び2年1クラス)の取り組みについて、学生たちへのアンケートを基に報告する。

2. 取り組みについて

今回の取り組みは、医療系4年生大学の1年生2クラス(臨床検査系49名・臨床工学系45名)、2年生1クラス(臨床検査系49名)を対象に行った。授業の始めには、目標を意識させてから授業に入るようにした。

対象が医療系の学生であるため、将来は病院で働くことになる学生がほとんどである。英語の授業ではあるが、将来の「チーム医療」の練習ということで学生たちの気を引き、「自分のグループへの貢献・メンバーの活動振りを意識しながら良い話し合いができる」ことを、第一の目標とした。英語という教科としての視点からは、大学受験も終えている彼らにとって、新情報的要素は皆無に等しい。ただ、教科書としては、健康科学系の内容のものを使用しているため、そのユニットに出てくる健康科学的な知識の理解(「ヨガ」についてのユニットであるなら「ヨガ」についての内容理解)、また、「今までの英語学習の復習」ができることを第2の目標として掲げた。

活動グループは、簡単な和訳小テストの結果により、1つの班に様々な学力の学生が混在するような4・5人グループとした。経験もない(あるいは経験の少ない)学生たちが、話し合いを進めて行けるように、「タイム・キーパー」・「書記」・「質問」・「答え」の4つの役割を分担させた。「質問」係りはメンバーに問いかけ、「答え」係りは、一番始めに自分の答えをメンバーに発表する係りである。「タイム・キーパー」・「書記」・「質問」係り担当者も「答え」係りが答えた後、それぞれ自分の答えを発表していく(5人グループでは「答え」係りを2人が担当)。それぞれの役割を順に回して行けるように役割分担表も作り、授業の前に確認させてから授業に入らせた。グループで活動させるのは、主に、使用教科書付属のDVDを見て問題に解答させた後の約15分間である。DVDを見て問題を解く30分余りの時間は、基本的に個人作業となってしまうのだが、で

きるだけグループ内のショルダー・ペア等で答えの確認をし合いながら行うよう呼びかけた。DVDを全て視聴し終わった後、5分程、個人(あるいはショルダー・ペア)で指示語・和訳問題2・3題に一通り目通しさせた。その後、主に指示語・和訳問題をグループで話し合わせ、グループの紙にまとめさせた(約10分~15分)。続く、答え合わせ(5分~10分)でも、正解をグループに1枚だけ配るなど、皆で協力し合いながら進めていけるような状況作りをした。

毎回の授業の最後には、その日の取り組みを振り返らせた(約5分)。「発言」・「役割分担」・「相槌」の3項目については、3段階(1点~3点)で自己評価点を出させ、「メンバーの観察」・「授業で得た内容」の2項目については、記入してあれば3点として、各自で得点化させた。自己評価を得点という形で具体化することによって、次回、さらに良い活動ができるよう意識させようとした。

3. まとめ

協同学習の考え方を採り入れた今回の取り組みでは、それ以前の時(2009年度前期)と比べて、どのような変化が見られたか。今回のアンケート結果と、前期担当の学生に対して行ったものと比べてみると、グループ活動を行った方が「理解がしやすい」・「やる気になる」と答えている学生の数が、僅かではあるが増加している(それぞれ41%→61%・19%→32%)ことが分かった(1年クラス同士の比較により)。残念ながら、グループ活動そのものを評価する学生の割合は、前回は今回も、それ程、差が見られないことが分かった(同じく、1年生クラス同士の比較により)。

今回採り入れた「目標設定」について学生に評価させた結果、そもそも、「目標」が掲げられていたこと自体が学生にしっかり伝わっていないことが明らかになった。「役割」を順に回していくことは、学生たちも納得したようだったが、「役割」の内容、「役割」の回し方などに問題があったようである。具体的な意見として、少数ではあったものの、「やらない人が出てくる」・「無駄話が多い」・「答えを配ると写す人がいる」などがみられ、「互恵的相互関係」が余りうまく構築されていなかったことが窺われた。

「協同学習法ワークショップ<Basic>(資料1)」によれば、「その原因の1つに、課題終了時の成果点検の不備」が考えられるとある。今回の試みでは、「振り返り」はさせたものの、「成果点検」となるような取り組みは行えなかった。次回は「成果点検」につながるような活動を採用入れ、「英語嫌い」の、更なる「英語の授業への参加」を目指していきたい。

参考文献

協同学習法ワークショップ<Basic> 2009年改訂版 日本協同教育学会
協同学習法ワークショップ<Advance> ver.2.0 日本協同教育学会

歯科大学における協同学習的な授業実践の試み

長田 敬五(日本歯科大学新潟生命歯学部)

キーワード：初年次教育、協同学習、生物学教育、教養教育

はじめに

歯科大学(歯学部)では、近年の自然科学、歯科医学・医療および社会の急速な進歩とニーズに対応できる歯科医師や歯科医学者の育成が求められている。学問や社会の急速な進歩によって増大した知識は、もはや教員中心・講義中心の教育では教えることが不可能になってきているだけでなく、教えられた知識はすぐに古いものになってしまう状況である。したがって、これまでの教師による知識伝授型教育から学生中心の学生参加型教育にシフトし、学生の自己学習能力、問題発見・解決能力、コミュニケーション能力および情報収集能力などの育成が強く望まれている。

「準備教育モデル・コア・カリキュラム —教育内容ガイドライン—」(医学における教育プログラム研究・開発事業委員会, 2001)によれば、医学・歯学教育における教養教育は人が備えていなければならない知的的好奇心と知的行動力を養うことであり、準備教育コア・モデル・カリキュラムは1)物理現象と物質の科学、2)生命現象の科学、3)情報の科学、4)人の行動と心理、の4つの基本的事項で構成されている。本学の教養教育もこれに準じたカリキュラム構成によって実施され、自然科学系科目「細胞の生物学」は生命現象に関する準備教育の一翼を担っている。

学生に有益な教養教育の実現と近年顕著な初年次学生の学習意欲の低下や学力低下等に対応するために、「細胞の生物学」の授業に協同学習の導入を試みた。今回は、その協同学習的な授業実践の概要と学生の協同作業認識について報告する。

方法

1. 対象：①平成21年度通年授業「細胞の生物学」の後期分(12回/全15回)、1学年2クラス(30名, 29名)(以下、授業①)。②平成22年度前期授業「細胞の生物学(補習と演習)」(10回/全14回)、1学年1クラス(24名)(以下、授業②)。
2. 授業の概要と流れ：授業①、②は共に80分授業で、担当教員は1名である。
授業①：1) 予習シートの指定項目を学習し、授業の前日に提出する。2) 教員が予習シートをチェックする。3) 授業開始時に返却された予習シートに基づいて、シンク=ペア=シェアで学習する。指定された学習項目が異なる者同士でペアを組む。4) 教員が学習内容に関して説明する。5) 次回の予習シートを配付する。
授業②：並行して実施される講義の補習授業として実施された。授業の流れは授業①と同様であるが、シンク=ペア=シェアとジグソーを併用したことおよび教員の補足説明が少ないこと等の点が異なる。
3. 協同作業認識尺度に関する調査は、授業②の学生を対象に「協同作業認識尺度」(5件法、2

因子：安永, 2006) を用いて授業終了後に実施した。

結果と考察

協同学習を取り入れた2つの授業では、何れも活発で互恵的話し合い学習が行われた。授業①とその前年度の同科目授業における学期末試験の平均点は、ほぼ同様な値であった。授業以外でも学生が小集団で勉強している様子が多く見られるようになった。協同作業認識尺度の得点を図1、2に示した。協同作業に対する期待因子の平均得点は3.94 (SD:0.49)、懸念因子では2.87 (SD:0.71)であった。これらは、学生が協同作業を比較的前向きに捉えているが、一方でフリーライダーや協同作業の煩雑性に多少の懸念を抱えていることも示唆している。今後、さらに多くのデータを獲得・蓄積し、歯科医学教育における協同学習の有用性を検討していきたい。

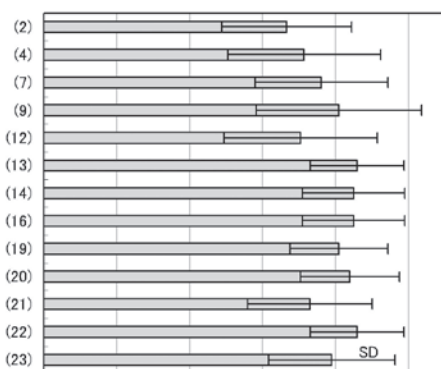


図1 協同作業に対する期待

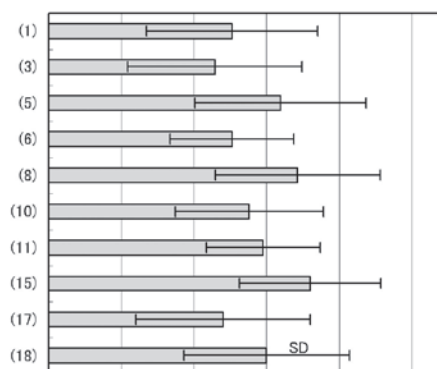


図2 協同作業への懸念

(2) グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。(4) 一人でやるよりも協同した方が良い成果を得られる。(7) 協同はチームメイトへの信頼が基本だ。(9) みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。(12) 能力が高くない人たちでも団結すればよい成果を出せる。(13) グループ活動では率直な意見交換が必要である。(14) 協同することで一人では考えつかないような解決策が生まれる。

(16) グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。(19) 複雑な仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。(20) 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。(21) 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。(22) たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。(23) 協同作業ではチームメイトからの期待に応えるために頑張りたい。

(1) みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。(3) 協同は有能な人が伸びるのを押さえてしまう。(5) グループでやると必ず手抜きをする人がある。(6) 周りに気遣いしながらやるより一人でやる方がやりがいがある。(8) みんなでやると、結局、人任せになりやすい。(10) 協同は手間がかかる割に得るものが少ない。(11) みんなでやるより一人でやる方が、効率はよい。(15) みんなで話し合っていると時間がかかる。(17) 人に指図されて仕事はしたくない。(18) 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方がよい。*認識尺度は安永(2006)の尺度を用いた。

引用文献

医学における教育プログラム研究・開発事業委員会(2001). 準備教育モデル・コア・カリキュラム—教育内容ガイドライン—.

安永 悟(2006). 実践・LTD話し合い学習法. ナカニシヤ出版.

インドネシア看護師候補者との学び合い

——国家試験対策学習への取り組み——

新谷 幸江（ウエストジャパン看護専門学校 下関市）

キーワード：知識、コミュニケーション、相互作用、モチベーション

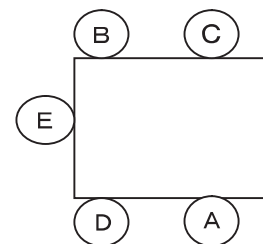
1. はじめに

EPA（経済連携協定）に基づくインドネシア看護師候補者（2名）を受け入れて2年目になる。今年2月に受けた国家試験は不合格であった。4月には2名のインドネシア看護師候補者を受け入れ4名の国家試験対策学習を担当することになった。日本語能力の問題、カリキュラムの違いから日本の看護師国家試験に合格するのは非常に難しい。昨年は、254名が受験し、3名の合格者が出たものの、わずか1%にしかすぎない。私が担当した研修生の2名は、来年2月の試験に合格しなければ4月には帰国しなければならない。前年度から担当している2名と今年からの2名では日本語能力に明確な差がある。しかし今年からの2名は卒業後間もないので看護の知識が新しく深い。私は、看護学校の教員歴は21年に及ぶがインドネシア語が全く分からない。少しずつ能力に違いのある5人である。いかに学習を進めていけば良いのか見当した結果、互いに学び合うことの重要性に気が付いた。その実践を研修生の許可を得て報告する。

2. 学習方法

1) 学習者紹介

- A：2年目・日本語は話せるが時折意味が分からない・かなり読めるがスムーズではない・過去問題の解説文が難しく正確には理解できない・看護学校を卒業して10年以上が過ぎている為看護の知識が古いし、忘れてることが多いと本人が言う。
- B：2年目・日本語はかなり話せるが意味が分からない時がある・読めるがスムーズではない・過去問題は読めない字や分からない意味があって難しい・日本の看護の知識レベルはかなり高いと思っている
- C：1年目・日本語は話せるようになったが読むことは難しい・過去問題は読み方や意味を教えてもらわないと理解できない・看護の知識はかなり深い
- D：1年目・日本語は難しいと思っている。漢字や意味が分からない・看護の知識はある。過去問題は解説が読めない
- E：看護学校教員歴21年・インドネシア看護師候補者指導歴2年目・インドネシア語全く理解できない



2) 学習時の位置関係

四角の長机（これしか無かった為）を使用・会議室を使用（適当な広さ

である為)

- ・前、横に1年目(C・D)と2年目(A・B)の候補者が並ぶ形とした。
- ・できるだけ自然なかたちで教員(E)が座る

3) 受け持ち期間

2010年4月5日(月)～ 国家試験受験まで(月曜日～金曜日の毎日3時間)

4) 目的

第100回看護師国家試験に合格すること

5) 学習内容

- ①国家試験の問題集・解剖学(かなの付いた簡単な本)・レビューブック(疾患、看護の簡単な説明本)を用いて問題を解き解答する。
- ②A B C Dが順番に全ての問題と解説を声に出して読む。分からない字や意味はEが説明をする。その際、解剖学の本で部位などの確認、レビューブックで疾患に対する知識の確認をする。
- ③Eの説明で日本語の意味が分からない場合は、CとDに対してAかBがインドネシア語で説明をする。
- ④A B C Dがインドネシア語で議論して問題の意味、解説の中身を理解する
- ⑤看護の知識については、C Dがインドネシア語で説明していることをA Bが聴いていることが多い。激しい議論をしていることも多い。(Eは言語的、非言語的コミュニケーションの中で理解度の把握を把握する。)
- ⑥AかBが日本語で議論の中身をもう一度全員に説明する。
- ⑦理解内容の間違いや不足がある場合は、Eが再度説明をする。
- ⑧日本語で理解の確認をし合う
- ⑨時折、Eの役割をA B C Dが交代でする。Eは説明者の理解度の確認をする。
- ⑩確認テストをする。学習方法の評価をする。

3. 結果

1) テストの結果(候補生の許可を得て掲載)

| | 1回目クラス分け テスト(4/5) 必修問題 100問 | 東京アカデミー模 擬テスト(6/8) 基礎分野 100問 | テコム模擬テスト (6/14) 全体から 130問 | 過去問題テスト (单元ごと確認) 基礎分野(数回) |
|---|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| A | 89 | 49 (48.7) | 89 | 全員、ほとんど できる。 (同じ問題で あるからか?) |
| B | 80 | 47 (46.9) | 81 | |
| C | 14 | 56 (54.2) | 63 | |
| D | 12 | 44 (45.0) | 55 | |

— ()の中は日本人も含めた偏差値—

2) グループ評価（項目は候補者の自由な発言から）

| 評価項目 | 人数 |
|---------------------------------|------|
| ①ディスカッションすることで理解が深まった。 | 5/5人 |
| ②理解までの時間が短くなった。 | 5/5人 |
| ③人に説明することで、自分が理解できていないところが分かった。 | 5/5人 |
| ④インドネシア語で議論することで忘れていた知識を思い出した。 | 3/4人 |
| ⑤日本語が上達した。 | 4/4人 |
| ⑥解剖生理や病理は皆と一緒に調べると楽しい。 | 5/5人 |
| ⑦勉強が楽しい・絶対に合格したいと思う | 4/4人 |
| ⑧自分は学習に参加していると思う。 | 5/5人 |
| ⑨自宅での自己学習は、平均1日2時間以上している。 | 4/4人 |
| ⑩仲間を頼りにしている。 | 5/5人 |
| ⑪仲間から頼られていると思う。 | 5/5人 |
| ⑫100回看護師国家試験に合格できそうな気がする。 | 3/4人 |

3) 学びの環境

- ①机の位置関係は互いに支え合うという点で適切であった。

4. 考察

2009年度は、2名の候補者に一方的にEが指導していた。今年度は協同学習をしている。今日までの結果から、非常に大きな成果を上げている。

1) テストの結果から考察してみると下記のことが言える。

- ①1年目の候補者が短期間で非常に成果を上げている。
 ②全体からの問題は2年目の候補者が高い点数を維持している。
 ③単元テストでは、全員がほぼ満点を取っていることから自己学習をしっかりしていることが言える。
 ④1年目の候補者の成果は日本語の上達が背景にあることが考えられる。

2) グループ評価の結果から考察すると以下のことが言える。

- ①評価項目と人数から判断すると、本グループの学習の場合、協同学習は適当である。
 ②文字だけの学習よりディスカッションをすることで理解が深まっている。
 ③分からないことは母国語で教え合い、分からないことを明確にしていくことがよい。
 ④人に教えることは、何より自分の学びになっている。
 ⑤学ぶことを楽しんでいる。
 ⑥合格できそうな気がするが3名であることから、モチベーションが高い。
 ⑦⑩と⑪の結果から互いに頼り、頼られる存在である。
 ⑧日本語は日々のコミュニケーションから確実に上達している。
 ⑨自宅での学習時間から、学習者として個人の責任を果たしている。

1) と2) の結果から能力に違いのある5人のメンバーが互いに支え合いながら、教え合いながら

の協同学習が適切な方法であると言える。特に1年目の候補者には非常に良い結果をもたらしている。母国では看護師資格のある候補生には、教員が一方向から系統的に教える段階ではないと判断したことは適切であった(チュータ付協同学習方式をとった)。議論することは、連想記憶となって知識に結びついていると考えられる。

5. おわりに

昨年の指導実感から、外国人に国家試験指導をするのに非常なエネルギーを要した。しかし今年は、昨年の2倍の候補者を担当しているにも関わらずリラックスした気持ちで指導している。しかも昨年は中々日本語が上達せず途方に暮れた感じがしていたが、今年は担当して短い期間であるにも関わらず点数が伸びている。Personal readinessが違うにしても協同学習の中で確実に影響し合っている。そして何よりこの高いモチベーションはどうしたのかと驚きながら学び合っている。教えるということの意味を考えさせられてもいる。

最後に、来るべき100回の国家試験に4名全員が合格することを祈っている。

6. 参考文献

- 1) 安永悟 2010 「協同学習のすすめ①②③④」 看護教育 4567月号 医学書院
- 2) 甲愿定房・安永悟・長濱文与・吉山尚裕 2006 「集団における情報共有の促進化方略(3)」 協同と教育第2号 日本協同教育学会
- 3) 浅輪郁代 2006 「考えを深め合う国語の授業」 協同と教育第2号 日本協同教育学会
- 4) 若井誠二 2009 「日本語クラスにおける学び合い」 ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008論集
- 5) エリザベス=バークレイ 他著:安永悟監訳 2009 「協同学習の技法」 ナカニシヤ出版

未来の学力ーフィンランド教育から考える

福田 誠治

未来の学カ—フィンランド教育から考える

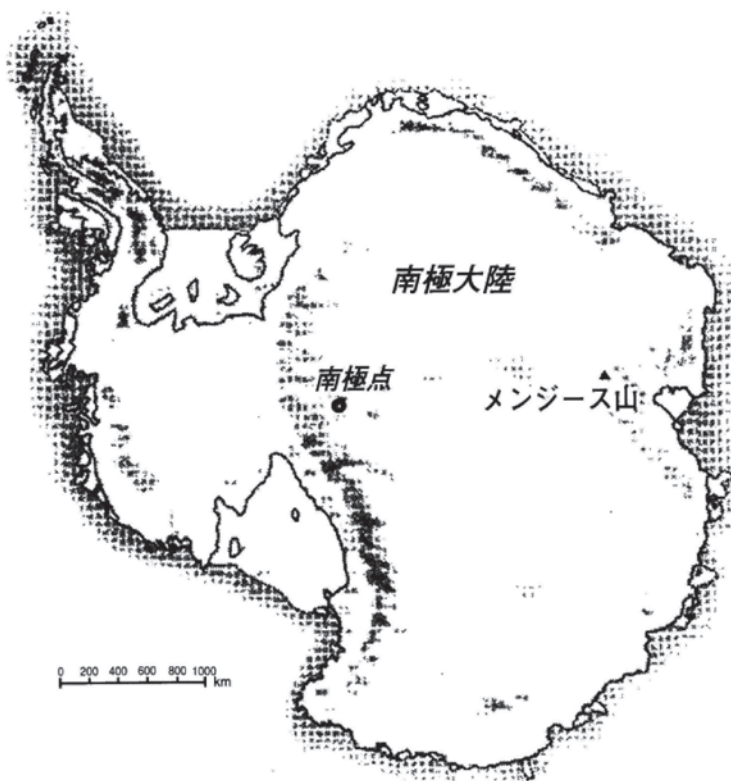
福田誠治(都留文科大学)

1. PISAの測った学力とは？ 15歳対象。日本では、高校1年生の7月に実施。

南極大陸

問2 地図の縮尺を用いて、大陸のおよその面積を求めてください。どのように求めたかも説明してください(必要なら、地図の上に、およその面積を求める方法を書き込んでもよいです)。

下の図は南極大陸の地図です。



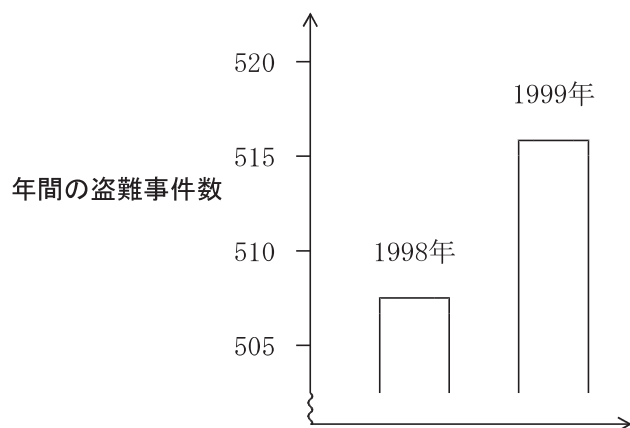
国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい、2002年、113ページ。

大陸の面積に関する問2の結果

| 国名 | 完全正答 | 部分正答 | 誤答 | 無答 |
|----------|------|------|------|------|
| フィンランド | 18.2 | 22.9 | 19.7 | 39.2 |
| ニュージーランド | 15.8 | 28.0 | 25.2 | 31.0 |
| 日本 | 11.3 | 24.1 | 13.8 | 50.8 |
| アメリカ | 7.4 | 27.3 | 37.1 | 28.2 |
| 韓国 | 6.7 | 17.6 | 12.7 | 63.3 |
| イタリア | 4.2 | 7.9 | 9.6 | 78.3 |
| OECD平均 | 9.8 | 19.8 | 20.4 | 50.0 |

盗難事件

ある TV レポーターがこのグラフを示して、「1999年は1998年に比べて、盗難事件が激増しています」と言いました。



このレポーターの発言は、このグラフの説明として適切ですか。適切である、または適切でないかを説明してください。

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能②』ぎょうせい、2004年、119ページ。

盗難事件に関する問の結果

| 国名 | 完全正答 | 正答(部分正答も含む) | | |
|----------|------|-------------|------|------|
| | | 男子 | 女子 | 全体 |
| フィンランド | 26.5 | 47.2 | 44.5 | 45.8 |
| イタリア | 23.3 | 44.9 | 34.5 | 39.3 |
| ニュージーランド | 23.2 | 40.0 | 38.7 | 39.3 |
| 韓国 | 16.7 | 30.3 | 24.6 | 28.0 |
| アメリカ | 16.7 | 33.0 | 34.5 | 31.3 |
| ドイツ | 14.9 | 31.5 | 26.0 | 28.7 |
| フランス | 14.5 | 31.9 | 26.0 | 28.8 |
| 日本 | 11.4 | 31.0 | 27.3 | 29.1 |
| OECD 平均 | 15.4 | 30.8 | 28.2 | 29.5 |

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能②』ぎょうせい、2004年、121ページ。

落書き

学校の壁の落書きに頭に来ています。壁から落書きを消して塗り直すのは、今度が4回目だからです。創造力という点では見上げたものだけれど、社会に余分な損失を負担させないで、自分を表現する方法を探すべきです。

禁じられている場所に落書きするという、若い人たちの評価を落とすようなことを、なぜするのでしょうか。プロの芸術家は、通りに絵をつるしたりなんかしないで、正式な場所に展示して、金銭的援助を求め、名声を獲得するのではないのでしょうか。

わたしの考えでは、建物やフェンス、公園のベンチは、それ自体がすでに芸術作品です。落書きでそうした建築物を台なしにするというのは、ほんとに悲しいことです。それだけではなく、落書きという手段は、オゾン層を破壊します。そうした「芸術作品」は、そのたびに消されてしまうのに、この犯罪的な芸術家たちはなぜ落書きをして困らせるのか、本当に私は理解できません。

ヘルガ

十人十色。人の好みなんてさまざまです。世の中はコミュニケーションと広告であふれています。企業のロゴ、お店の看板、通りに面した大きくて目ざわりなポスター。こういうのは許されるでし

ようか。そう、大抵は許されます。では、落書きは許されますか。許せるという人もいれば、許せないという人もいます。落書きのための代金はだれが払うのでしょうか。だれが最後に広告の代金を払うのでしょうか。その通り、消費者です。

看板を立てた人は、あなたに許可を求めましたか。求めています。それでは、落書きをする人は許可を求めなければいけませんか。これは単に、コミュニケーションの問題ではないでしょうか。あなた自身の名前も、非行少年グループの名前も、通りで見かける大きな製作物も、一種のコミュニケーションではないかしら。

数年前に店で見かけた、しま模様やチェックの柄の洋服はどうでしょう。それにスキーウェアも。そうした洋服の模様や色は、花模様が描かれたコンクリートの壁をそっくりそのまま真似たものです。そうした模様や色は受け入れられ、高く評価されているのに、それと同じスタイルの落書きが不愉快とみなされているなんて、笑ってしまいます。

芸術多難の時代です。

ソフィア

前ページの2通の手紙は、落書きについての手紙で、インターネットから送られてきたものです。落書きとは、壁など所かまわずに書かれる違法な絵や文章です。この手紙を読んで、問1-4に答えてください。

問1

この二つの手紙にそれぞれ共通する目的は、次のうちどれですか。

- A 落書きとは何かを説明する。
- B 落書きについて意見を述べる。
- C 落書きの人気を説明する。
- D 落書きを取り除くにどれほどお金がかかるかを人びとに語る。

問2

ソフィアが広告を引き合いに出している理由は何ですか。

問3

あなたは、この2通の手紙のどちらに賛成しますか。片方あるいは両方の手紙の内容に触れながら、自分なりの言葉を使ってあなたの答えを説明してください。

問4

手紙に何が書かれているか、内容について考えてみましょう。

手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。

どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください。

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい、2002年、67～72ページ。

落書きに関する問2の結果(%)

| | 反 応 率 | | |
|---------|-------|------|------|
| | 正 答 | 誤 答 | 無 答 |
| フランス | 64.5 | 26.4 | 9.1 |
| 韓 国 | 60.2 | 33.4 | 6.4 |
| フィンランド | 57.8 | 33.8 | 8.5 |
| イタリア | 52.5 | 34.3 | 13.3 |
| ドイツ | 50.1 | 32.3 | 17.6 |
| アメリカ | 45.5 | 50.1 | 4.4 |
| 日 本 | 42.2 | 29.0 | 28.8 |
| OECD 平均 | 53.4 | 36.3 | 10.2 |

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい、2002年、69ページ。

酸性雨

下は2500年以上前に、アテネのアクロポリスに建てられた女人像柱の彫刻の写真です。彫刻は大理石といわれる種類の岩石からできています。大理石は炭酸カルシウムでできています。

1980年に本物の彫刻はアクロポリス博物館に移され、代わりに複製が置かれました。本物の彫刻は酸性雨に浸食されつつあったのです。



酸性雨に関する問1

通常の雨は、大気中の二酸化炭素をいくらか溶かしているために弱い酸性となっています。酸性雨は、同様に硫黄酸化物や窒素酸化物の気体を溶かしているため、通常の雨よりも酸性度が強くなっています。

大気中の硫黄酸化物や窒素酸化物はどのようにして生じたものですか。

酸性雨が大理石に与える影響は、大理石のかけらを一晚、酢につけることによって確かめることができます。酸と酸性雨はほぼ同じ酸性度をもっています。大理石のかけらを酢に入れるとも気泡が発生します。実験の前後で、乾いた大理石のかけらの質量を調べることができます。

酸性雨に関する問2

酢に一晚中つける前の大理石のかけらの質量は、2.0グラムでした。翌日、そのかけらを取り出して、乾かしました。乾いた大理石のかけらの質量はどうなっていますか。次のうちあてはまるものに一つ○をつけてください。

A 2.0グラムより小さい

- B ちょうど2.0グラム
- C 2.0グラムから2.4グラムの間
- D 2.4グラムより大きい

酸性雨に関する問3

この実験を行った生徒たちは、大理石のかけらを、蒸留水にも一晩中つけてみました。実験にこの手順を含めるのはなぜですか。説明してください。

酸性雨に関する問4

次の項目についてどれぐらい興味や関心を持っていますか。
それぞれの項目ごとに、あてはまる番号に一つ○をつけてください。

| 興味や関心が | | | |
|--------|------|----|------|
| 高い | 中くらい | 低い | 全くない |

- a) 人間の活動で、最も酸性雨の原因になっているのは何かを知ること。 1 2 3 4
- b) 酸性雨を生じさせる放出を最小限にする技術について学ぶこと。 1 2 3 4
- c) 酸性雨によって被害を受けた建物の修理に使われる方法を理解すること。 1 2 3 4

酸性雨に関する問5

次の項目について、あなたはどのように思いますか。
それぞれの項目ごとに、あてはまる番号に一つ○をつけてください。

| 全くそう だと思 う | そうだと 思 う | そうは 思 わ な い | 全くそう 思 わ な い |
|------------------|----------------|-------------------------|--------------------------|
|------------------|----------------|-------------------------|--------------------------|

- a) 古代遺跡の保存は、損傷の原因に関する科学的な根拠にもとづくべきである。 1 2 3 4
- b) 酸性雨の原因についての意見は、科学的な調査にもとづくべきである。 1 2 3 4

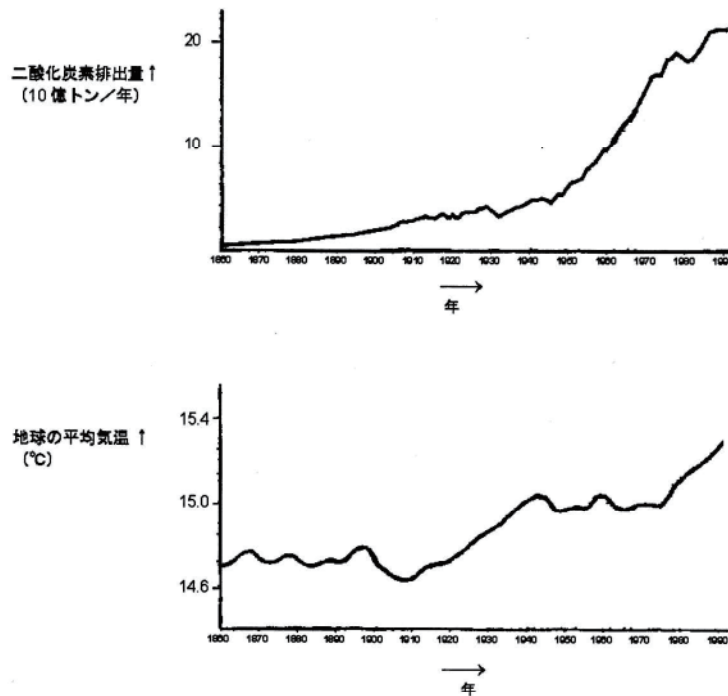
温室効果

次の課題文を読んで、以下の問いに答えてください。

温室効果—事実かフィクションか

……太陽から地球へくる放射エネルギーのほとんどが地球の大気を通過する。地球はこのエネルギーの一部を吸収し、一部を地表から放射している。この放射エネルギーの一部は大気に吸収される。その結果、地上の平均気温は大気がない場合より高くなる。地球の大気は温室と同じ効果がある。「温室効果」というのはそのためである。……

太郎さんが、地球の平均気温と二酸化炭素排出量との間にどのような関係があるのか興味をもち、図書館で次のような二つのグラフを見つけました。



太郎さんは、この二つのグラフから、地球の平均気温が上昇したのは二酸化炭素排出量が増加したためであるという結論を出しました。

問 1

太郎さんの結論は、グラフのどのようなことを根拠にしていますか。

問 2

花子さんという別の生徒は、太郎さんの結論に反対しています。花さんは、二つのグラフを比べて、グラフの一部に太郎さんの結論に反する部分があると言っています。

グラフの中で太郎さんの結論に反する部分を一つ示し、それについて説明してください。

問 3

太郎さんは、地球の平均気温が上昇したのは二酸化炭素排出量が増加したためであるという結論を主張しています。しかし花さんは、太郎さんの言うような結論を出すのはまだ早すぎると考えています。花さんは、「この結論を受け入れる前に、温室効果に影響を及ぼす可能性のある他の要因が一定であることを確かめなければならない」と言っています。

花さんが言おうとした要因を一つあげてください。

温室効果に関する解答率(正答は完全正答) (%)

| 問 | 正解(評価の観点) | 日 本 | | フィンランド | |
|---|------------------------------------------------------------------------|-------------|------|--------------|------|
| | | 正 答 | 無 答 | 正 答 | 無 答 |
| 1 | 上昇していることを述べる(「科学的証拠を用いる」) | 59.8 | 12.2 | 65.4 | 6.1 |
| 2 | 上昇時期がずれていること、大小関係の対応がない部分があることを指摘する(「科学的証拠を用いる」) | 54.3 | 25.1 | 47.6 | 14.2 |
| 3 | 太陽の放射量の変化 排気ガスや火山の噴火など他の汚染物質や雲などの差異 (「科学的な疑問を認識する」「現象を科学的に説明する」) | 5.8 11.8 | 41.1 | 20.7 11.7 | 25.8 |

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能③』ぎょうせい、2007年、088～094ページ。

| レベル(分布)と 各レベルの生徒の特徴の一例 | 問題のコンピテンシー | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| | 科学的な疑問 を認識する | 現象を科学的 に説明する | 科学的証拠を 用いる |
| レベル6 (1.3%の生徒) 複雑な生活の問題場面において科学の知識と科学についての知識を一貫して認識したり、説明したり、応用したりする。 | 酸性雨 問3 完全正答 | 温室効果 問3 | |
| レベル5 (7.8%) 多くの複雑な生活場面での科学的構成要素を認識し、科学的概念と科学についての知識を応用する。 | | | 温室効果 問2 完全正答 |
| レベル4 (20.3%) 科学あるいは技術の役割についての推論を必要とする現象が関わる問題場面や疑問に効果的に取り組む。 | | | 温室効果 問4 部分正答 |
| レベル3 (27.4%) 状況に応じて、科学的な疑問を明確に認識すること。現象を説明するために事実や知識を選び、簡単なモデルや探求の方略を応用する。 | 酸性雨 問3 部分正答 | 酸性雨 問1 | 温室効果 問1 |
| レベル2 (24.1%) 身の回りの状況での説明をしたり、簡単な調査に基づいた結論を導いたりするための適切な科学的知識を持っている。 | | | 酸性雨 問2 |
| レベル1 (14.0%) 限定された状況のみ結びつけた科学的知識を持っている。 | | | |
| レベル1未満 (5.1%) | | | |

なぜテストが変わったのか

クローズアップ現代『ヨーロッパからの"新しい風"^④「教育で国の未来を切り開け」』(2008年1月31日)の発言

国谷キャスター

「格差を是正するため国にはどんな対策が求められているのでしょうか。」

シュライヒャー指標統計課長

「すべての子どもたちが学ぶ意欲を持てる環境を作るのが大切です。そして、どこでつまづいているのかを見極め適切なフォローをする必要があります。日本では塾などがそうした役割を担っているようですが、本来は学校の教師の仕事です。学校と教師が一人ひとりの理解度に合わせて支援し、学力に合わせて格差の是正に取り組むことが必要です。」

国谷キャスター

「PISA はどのような学力を測ろうとしているのでしょうか。」

シュライヒャー指標統計課長

「科学のテストで、元素の周期表をどれだけ暗記しているか、蜘蛛には足が何本あるか、こうした知識を身につけているのかを確かめるのは簡単です。しかし、私たちが必要と考える能力は、そういった知識ではありません。問題を科学的に考える能力なのです。考えてみてください。実際の人生では答えは一つではなく、状況によって複数あるものです。知識をつなぎ合わせて科学的に科学的に導く能力。PISA は、そうした能力を測ろうとしています。」

PISA からわかることとは、日本の教育は、「文章に書かれていることがわかる」という点を重視してきた。しかし、「もととなった感動が、いかに書かれているか」「この書き方よりももっとよい表現方法はあるか」というような思考プロセスを通じて、自分の思考や表現をチェック(モニタリング)し、調整する、いわゆる「メタ認知能力」の育成が課題になっている。

2. 日本の学び、その弱点は—PISAの明らかにしたこと

日本の子どもたちの成績を領域別に見ると、「科学的な疑問を認識する」領域が522点(8位)、「現象を科学的に説明する」領域が527点(7位)、「科学的証拠を用いる」領域が544点(2位)となっている。公式を練習問題に応用するという活用力は、日本の子どもたちは高い。

旧来のテストなら日本は2位だ

科学的リテラシー平均得点の国際比較

| 科学的な疑問を認識する (問題状況の把握) | 現象を科学的に説明する (問題設定) | 科学的証拠を用いる (問題の解決) |
|--------------------------|-----------------------|----------------------|
| フィンランド 555 | フィンランド 566 | フィンランド 567 |
| ニュージーランド 536 | 香港 549 | 日本 544 |
| オーストラリア 535 | 台湾 545 | 香港 542 |
| オランダ 533 | エストニア 541 | カナダ 542 |
| カナダ 532 | カナダ 531 | 韓国 538 |
| 香港 528 | チェコ 527 | ニュージーランド 537 |
| リヒテンシュタイン 522 | 日本 527 | リヒテンシュタイン 535 |
| 日本 522 | スロベニア 523 | 台湾 532 |
| 韓国 519 | ニュージーランド 522 | オーストラリア 531 |

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能③』2007年、vii ページより作成。

これは、公式など結論を指示された設問に応用することが上手で、身の回りの具体的な事柄に科学的思考を適用することにはどちらかというと下手ということである。身の回りの疑問から発する学びでなく、結論を覚えてそれを問題集で確かめるというような学びになっているからではないか。

2003年2006年では同一問題が22問あり、日本の子どもたちはどちらも60%の正答率だった。

同様のことは、読解力についても言えた。

読解力平均得点の国際比較 (PISA2000)

| 情報の取り出し | 解 釈 | 省察(熟考・評価) |
|--------------|--------------|--------------|
| フィンランド 556 | フィンランド 555 | カナダ 542 |
| オーストラリア 536 | カナダ 532 | イギリス 539 |
| ニュージーランド 535 | オーストラリア 527 | アイルランド 539 |
| カナダ 530 | アイルランド 526 | フィンランド 533 |
| 韓国 530 | ニュージーランド 526 | 日本 529 |
| 日本 526 | 韓国 525 | ニュージーランド 529 |
| アイルランド 524 | スウェーデン 522 | オーストラリア 526 |
| イギリス 523 | 日本 518 | 韓国 526 |

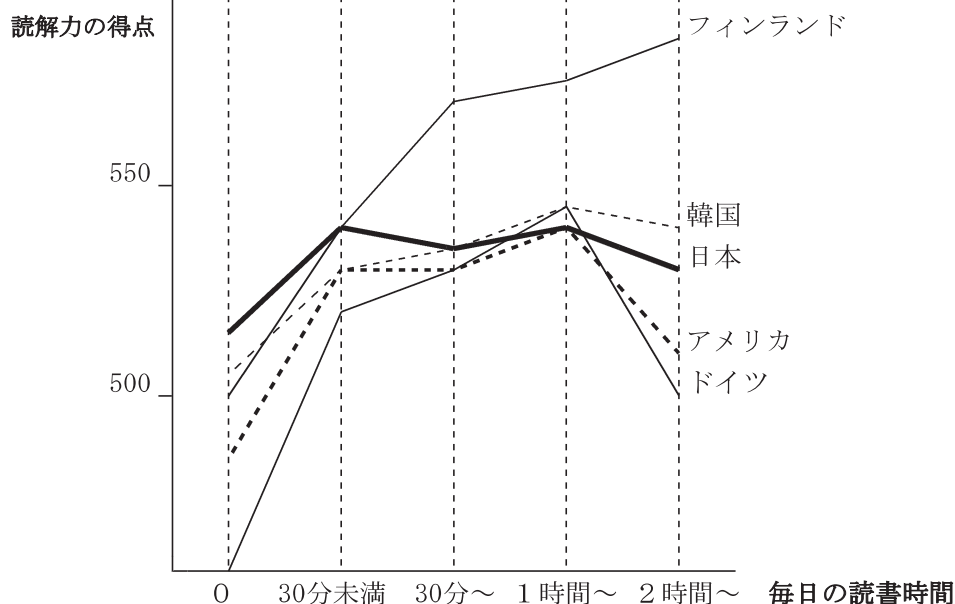
国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能①』2001年、5ページより作成。

毎日の「趣味としての読書」時間と総合読解力得点 (PISA2000、かっこ内はその割合)

| 順位 | 読書時間/国名 | な い | 30分未満 | 30分～ | 1時間～ | 2時間～ |
|----|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | フィンランド | 4 9 8 (22.4) | 5 4 2 (29.1) | 5 6 8 (26.3) | 5 7 7 (18.2) | 5 8 4 (4.1) |
| 6 | 韓国 | 5 0 3 (30.6) | 5 2 9 (29.6) | 5 3 6 (21.9) | 5 4 4 (12.0) | 5 3 9 (6.0) |
| 8 | 日本 | 5 1 4 (55.0) | 5 3 9 (17.8) | 5 3 7 (15.4) | 5 4 1 (8.2) | 5 3 0 (3.5) |
| 15 | アメリカ | 4 7 9 (40.7) | 5 3 0 (31.2) | 5 3 1 (16.2) | 5 3 9 (8.1) | 5 1 1 (3.9) |
| 21 | ドイツ | 4 5 9 (41.6) | 5 1 8 (27.0) | 5 3 2 (18.0) | 5 4 3 (8.8) | 5 0 1 (4.6) |
| | OECD 平均 | 4 7 4 (31.7) | 5 1 3 (30.9) | 5 2 7 (22.2) | 5 2 6 (11.1) | 5 0 6 (4.2) |

『生きるための知識と技能』ぎょうせい、2002年、82ページより作成。

趣味として読書をする時間と総合読解力の得点との関係は以下の通り。



これに対して、国立教育研究所は、「日本の生徒は趣味として読書をしなくても、読解力の得点が高いことがわかる」とだけコメントしている。

日本の場合は、社会的な言語使用圧力が高く(家庭、学校、マスコミなど)どの子どもも言語使用能力を発達させなくてはならない状況にあること、さらに、本人の興味・関心に関わりなく日本の学校教育は一定の学力を強制的に付ける機能を持っていることが原因として考えられる。

日本やアメリカなどでは、読書量の多い部分でグラフの伸びが鈍る、またはマイナスになる。しかし、フィンランドでは、どんどん伸びていく。この差は、読書によって、どのような力が養われているかという、読み方、読書の仕方が異なるからである。単に、読書量を増やせばよいという問題ではない。

PISA からわかること……日本の教育は、「文章に書かれていることがわかる」という点を重視した。しかし、「もととなった感動が、いかに書かれているか」「この書き方よりもっとよい表現方法はあるか」というような思考プロセスを通じて、自分の思考や表現をチェック(モニタリング)し、調整する、いわゆる「メタ認知能力」の育成が課題になっている。

PISA2006の結果公表に合わせてわざわざ OECD 事務総長が来日し、記者会見にて指摘したのは、このような日本の教育の質についてであった。

「日本の生徒は様々な科学分野にわたりすばらしい知識基盤を備えているが、初めて出会う状況で、知っていることから類推し、知識を応用する必要がある場合は、成績が下がるということである。これは今回の調査で明らかになった重要な点である。なぜなら、生徒が単に科学的知識を記憶し、その知識とスキルを再現することだけを学習しているのだとすれば、多くの国の労働市場からすでに消えつつある種類の仕事に適した人材育成を主に行っているというリスクを冒していることになるからである。……この分野で成功を収めているフィンランド、ニュージーランド、オーストラリア、オランダ、カナダの例は、これに関する有益な参考になるはずである。」(グリア事務総長スピーチ、2007年12月4日、東京。OECD 発表)

彼が述べた重要な点は、日本の学びは古いということ。だから、韓国、台湾、香港を参考にせよとは言っていない。

「30歳で科学関係の職業に就いていると予想する生徒の割合」

日本は7.8%程度と極端に低く、他国は18%以上にある。また、男女差をみると、日本では、女子が11.5%、男子が4.3%と、男性の理科離れが大きい。

また、データによると、将来に期待する者の得点は高い。「この予測と科学の成績との間には強い関連性が見られた」という OECD 事務総長のスピーチは、このことを言っている。だから、将来に期待するものが増えれば増えるほど、高得点者が増えるという結果を生む。テスト教育や授業時間の増大が解決策というわけではない。

30歳時に科学に関連した職に就いていることを期待している生徒の割合と科学的リテラシーの得点

| | 期待している割合 | | | 期待している者の得点 | | | 期待していない者の得点 | | |
|------------|----------|------|------|------------|-----|-----|-------------|-----|-----|
| | 男子 | 女子 | 合計 | 男子 | 女子 | 合計 | 男子 | 女子 | 合計 |
| 1 フィンランド | 15.1 | 21.1 | 18.1 | 610 | 583 | 595 | 553 | 560 | 557 |
| 2 香港 | 21.4 | 20.2 | 20.8 | 596 | 575 | 586 | 532 | 575 | 531 |
| 3カナダ | 32.7 | 41.4 | 37.1 | 578 | 548 | 561 | 520 | 523 | 521 |
| 4台湾 | 28.1 | 17.6 | 23.1 | 569 | 548 | 561 | 524 | 548 | 524 |
| 6日本 | 4.3 | 11.5 | 7.8 | 605 | 552 | 567 | 531 | 527 | 529 |
| 7ニューージーランド | 20.5 | 27.6 | 24.2 | 584 | 570 | 575 | 518 | 570 | 519 |
| 8オーストラリア | 27.0 | 28.7 | 27.8 | 581 | 559 | 570 | 509 | 515 | 512 |
| 11韓国 | 20.4 | 16.6 | 18.5 | 552 | 548 | 550 | 514 | 548 | 516 |
| 14イギリス | 22.5 | 26.6 | 24.6 | 578 | 537 | 556 | 506 | 537 | 503 |
| 29アメリカ | 32.0 | 44.4 | 38.1 | 533 | 496 | 511 | 471 | 496 | 477 |
| 36イタリア | 32.3 | 31.0 | 31.6 | 513 | 498 | 505 | 462 | 498 | 463 |
| OECD 平均 | 23.5 | 27.0 | 25.2 | 549 | 527 | 537 | 489 | 527 | 489 |

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能③』2007年、143ページより作成。

TIMSS2007によると、日本の子どもたちは、成績はよいが勉強は楽しくなく、自信がない。

小学4年生算数(36か国)

| | 得点 | 強く楽しい | | 自信が強い | |
|--------|--------|---------|---------|-------|----|
| | | %位 | %位 | %位 | %位 |
| 香港 | 607(1) | 33 (34) | 46 (29) | | |
| シンガポール | 599(2) | 49 (20) | 46 (28) | | |
| 台湾 | 576(3) | 26 (36) | 36 (35) | | |
| 日本 | 568(4) | 34 (32) | 45 (32) | | |
| カザフスタン | 549(5) | 73 (9) | - - | | |
| 国際平均 | 500 | 55 | 57 | | |

中学2年生数学(48か国)

| | 得点 | 強く楽しい | | 自信が強い | |
|--------|--------|---------|---------|-------|----|
| | | %位 | %位 | %位 | %位 |
| 台湾 | 598(1) | 15 (40) | 27 (46) | | |
| 韓国 | 597(2) | 9 (47) | 29 (43) | | |
| シンガポール | 593(3) | 34 (21) | 41 (30) | | |
| 香港 | 572(4) | 16 (38) | 30 (42) | | |
| 日本 | 570(5) | 9 (46) | 17 (48) | | |
| 国際平均 | 500 | 35 | 43 | | |

小学4年生(TIMSS2007)

| | 日本 | 2003年比 | 国際平均 |
|---------|-----|--------|------|
| 宿題(時間) | 1.1 | -0.3 | 1.4 |
| テレビ・ビデオ | 2.0 | 0 | 1.5 |

中学2年生(TIMSS2007)

| | 日本 | 2003年比 | 国際平均 |
|---------|-----|--------|------|
| 宿題(時間) | 1.0 | 0 | 1.6 |
| テレビ・ビデオ | 2.5 | -0.2 | 1.8 |

日本では、小学生よりも中学生の方が宿題をする時間が少なく、テレビ・ビデオの視聴時間が増えている。

以上のことから次のようにも言える。日本の学校も日本の学習文化も、低学力の底上げには寄与しているが、質の高い学力の形成にはミスマッチとなっている。つまり、日本の「低学力」対策とは、さらなる訓練を増やすことではなく、質の高い教育に移行していくことである。

やる気のない子どもを無理に教えるか、自ら学ぶやる気のある子を育てて学びを支援するか、道は二つである。そのどちらを選択するかが今の日本に問われている。

3. 競争システムは失敗する

PISA2006年調査の国際比較

| | 読 解 力 | | 数学的リテラシー | | 科学的リテラシー | |
|----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|
| 1 | 韓国 | 556 | 台湾 | 549 | フィンランド | 563 |
| 2 | フィンランド | 547 | フィンランド | 548 | 香港 | 542 |
| 3 | 香港 | 536 | 香港 | 547 | カナダ | 534 |
| 4 | カナダ | 527 | 韓国 | 547 | 台湾 | 532 |
| 5 | ニュージーランド | 521 | オランダ | 531 | エストニア | 531 |
| 6 | アイルランド | 517 | スイス | 530 | 日本 | 531 |
| 7 | オーストラリア | 513 | カナダ | 527 | ニュージーランド | 530 |
| 8 | リヒテンシュタイン | 510 | マカオ | 525 | オーストラリア | 527 |
| 9 | ポーランド | 508 | リヒテンシュタイン | 525 | オランダ | 525 |
| 10 | スウェーデン | 507 | 日本 | 523 | リヒテンシュタイン | 522 |
| 11 | オランダ | 507 | ニュージーランド | 522 | 韓国 | 522 |
| 12 | ベルギー | 501 | ベルギー | 520 | スロベニア | 519 |
| 13 | エストニア | 501 | オーストラリア | 520 | ドイツ | 516 |
| 14 | スイス | 499 | エストニア | 515 | イギリス | 515 |
| 15 | 日本 | 498 | デンマーク | 513 | チェコ | 513 |
| 16 | 台湾 | 496 | チェコ | 510 | スイス | 512 |
| 17 | イギリス | 495 | アイスランド | 506 | マカオ | 511 |
| 18 | ドイツ | 495 | オーストリア | 505 | オーストリア | 511 |
| 19 | デンマーク | 494 | スロベニア | 504 | ベルギー | 510 |
| 20 | スロベニア | 494 | ドイツ | 504 | アイルランド | 508 |
| 21 | マカオ | 492 | スウェーデン | 502 | ハンガリー | 504 |
| 22 | オーストリア | 490 | アイルランド | 501 | スウェーデン | 503 |
| 23 | フランス | 488 | フランス | 496 | ポーランド | 498 |
| 24 | アイスランド | 484 | イギリス | 495 | デンマーク | 496 |
| 25 | ノルウェー | 484 | ポーランド | 495 | フランス | 495 |
| 26 | チェコ | 483 | スロバキア | 492 | クロアチア | 493 |
| 27 | ハンガリー | 482 | ハンガリー | 491 | アイスランド | 491 |
| 28 | ラトビア | 479 | ルクセンブルグ | 490 | ラトビア | 490 |
| 29 | ルクセンブルグ | 479 | ノルウェー | 490 | アメリカ | 489 |
| 30 | クロアチア | 477 | リトアニア | 486 | スロバキア | 488 |
| 31 | ポルトガル | 472 | ラトビア | 486 | スペイン | 488 |
| 32 | リトアニア | 470 | スペイン | 480 | リトアニア | 488 |
| 33 | イタリア | 469 | アゼルバイジャン | 476 | ノルウェー | 487 |
| 34 | スロバキア | 466 | ロシア | 476 | ルクセンブルグ | 486 |
| 35 | スペイン | 461 | アメリカ | 474 | ロシア | 479 |
| 36 | ギリシャ | 460 | クロアチア | 467 | イタリア | 475 |
| 37 | トルコ | 447 | ポルトガル | 466 | ポルトガル | 474 |
| 38 | チリ | 442 | イタリア | 462 | ギリシャ | 473 |
| 39 | ロシア | 440 | ギリシャ | 459 | イスラエル | 454 |
| 40 | イスラエル | 439 | イスラエル | 442 | チリ | 438 |
| 41 | タイ | 417 | セルビア | 435 | セルビア | 436 |
| 42 | ウルグアイ | 413 | ウルグアイ | 427 | ブルガリア | 434 |
| 43 | メキシコ | 410 | トルコ | 424 | ウルグアイ | 428 |
| 44 | ブルガリア | 402 | タイ | 417 | トルコ | 424 |
| 45 | セルビア | 401 | ルーマニア | 415 | ヨルダン | 422 |
| 46 | ヨルダン | 401 | ブルガリア | 413 | タイ | 421 |
| 47 | ルーマニア | 396 | チリ | 411 | ルーマニア | 418 |
| 48 | インドネシア | 393 | メキシコ | 406 | モンテネグロ | 412 |
| 49 | ブラジル | 393 | モンテネグロ | 399 | メキシコ | 410 |
| 50 | モンテネグロ | 392 | インドネシア | 391 | インドネシア | 393 |
| 51 | コロンビア | 385 | ヨルダン | 384 | アルゼンチン | 391 |
| 52 | チュニジア | 380 | アルゼンチン | 381 | ブラジル | 390 |
| 53 | アルゼンチン | 374 | コロンビア | 370 | コロンビア | 388 |
| 54 | アゼルバイジャン | 353 | ブラジル | 370 | チュニジア | 386 |
| 55 | カタール | 312 | チュニジア | 365 | アゼルバイジャン | 382 |
| 56 | キルギス | 285 | カタール | 318 | カタール | 349 |
| 57 | アメリカ | m | キルギス | 311 | キルギス | 322 |

アメリカについては、調査実施後、評価問題冊子の組み方に不備が明らかになったため、読解力の結果の分析から除かれている。

テスト競争で成績管理する教育は、失敗している。日本が手本にしようとしたサッチャー教育改革は、

テスト競争、成果主義、個人・学校・地域の序列付け、教員評価、学校選択という一連の教育システムをつくり出した。だが、国際学力調査で見ると、得点と順位の上を目的として得点を唯一の教育指標とした、20年に及ぶイギリスのテスト教育体制、いわゆるサッチャー教育改革は失敗したと見る他はない。

PISA2000とPISA2006との比較

| 読解力 | 数学的リテラシー | 科学的リテラシー |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 日本522(8) ↓ イギリス523(7) ↓ 498(15) ↓ アメリカ504(15) ↓ 495(18) ↓ ? | 日本557(1) ↓ イギリス529(8) ↓ 523(10) ↓ アメリカ493(19) ↓ 474(35) | 日本550(2) ↓ イギリス532(4) ↓ 531(6) ↓ アメリカ499(14) ↓ 489(29) |

参加国は PISA2000が31、PISA2003が40、PISA2006が57。得点は、平均を500、標準偏差を100に換算したもの。アメリカは、PISA2003で495得点(18位)だが、PISA2006では不明。

レベル1未満およびレベル1(義務教育の成果が定着していない学力)の割合(PISA2006) 19%平均

| | 読解力 | 数学的リテラシー | 科学的リテラシー |
|--------|------------|------------|------------|
| フィンランド | 4.8% (0.8) | 5.9 (1.1) | 4.1 (0.5) |
| 日本 | 18.4 (6.7) | 13.0 (3.9) | 12.1 (3.2) |
| イギリス | 19.0 (6.8) | 19.7 (5.9) | 16.7 (4.8) |
| アメリカ | -- | 28.1 (9.9) | 24.4 (7.6) |

()内は、レベル1未満で義務教育の成果がほとんど無く、将来の社会生活が困難と予想される層。

競争的な教育システムは、大量の「低学力」者をつくり出しており、義務教育としてふさわしいあり方ではない。さらに、学力向上運動をすると「できる」層が減る。これは、テストで点を取るための勉強が、訓練的・ドリル的な教育を繰り返す教育になりがちだからである。

レベル5とレベル6(高学力層)の割合(PISA2000、2003、2006)の推移 OECD平均は9%程度

| | | 読解力 | 数学的リテラシー | 科学的リテラシー |
|--------|------|-------|----------|----------|
| フィンランド | 2000 | 18.5% | | |
| | 2003 | 14.7 | 23.4 | |
| | 2006 | 16.7 | 24.4 | 20.9 |
| 日本 | 2000 | 9.9 | | |
| | 2003 | 9.7 | 24.3 | |
| | 2006 | 9.4 | 18.3 | 15.0 |
| イギリス | 2000 | 15.6 | | |
| | 2006 | 9.0 | 11.2 | 13.8 |
| アメリカ | 2000 | 12.2 | | |
| | 2003 | 9.3 | 10.0 | |
| | 2006 | -- | 7.7 | 9.0 |

日本の教育問題は、世界的な問題でもある。日本でも、習熟度別編成や全国学力テストなどのテスト競争的な教育システムを早急に改めるべきである。

4. 底上げが学力向上の定石

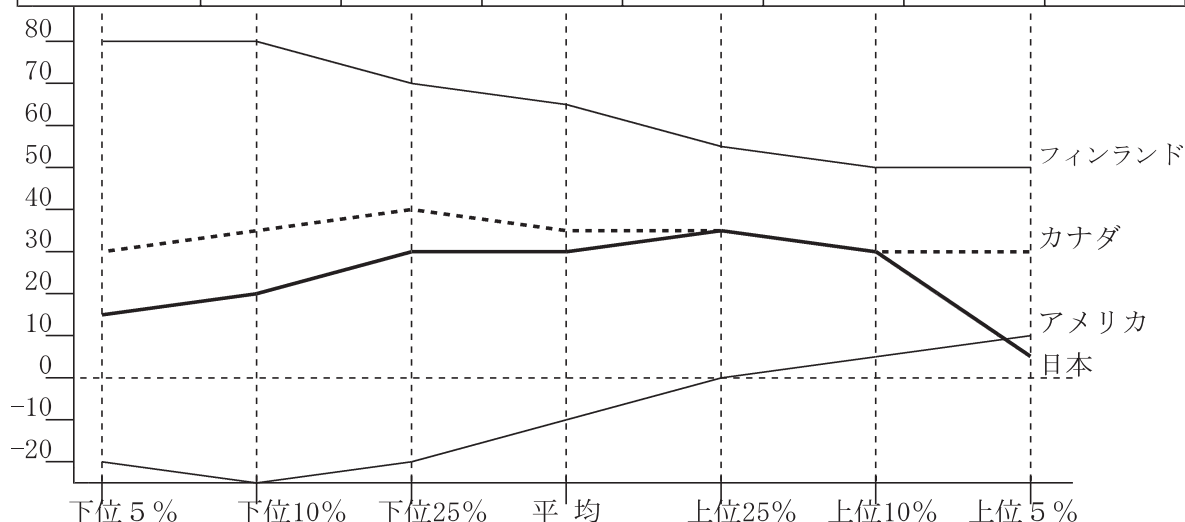
好成绩だったフィンランドと韓国は、まったく異なった教育方法をとっている。

韓国は、授業時間や家庭学習時間を極限まで増やし、練習問題・応用問題を解きまくっている。また、読解力を上げるために、大学入試を記述式、論述型に変え、読書も受験対策としてブームになるほど。試験対策が功を奏している。

フィンランドは、テスト対策をしていない。むしろ国際学力調査によるテストの成績や順位を迷惑に思っているほどだ。考え抜く学習、底上げによる学力向上策が貫かれている。生徒は、自分のために自ら学ぶ姿勢が育てられている。教師は、個々の生徒の学びを支援する。教師は、よい授業ができるように、授業以外の時間はすべて研修(授業準備)にあてることを原則にしている。

科学的リテラシー得点の国別分布(PISA2006)

| | 下位5% | 下位10% | 下位25% | 平均 | 上位25% | 上位10% | 上位5% |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| フィンランド | 419(+79) | 453(+78) | 506(+72) | 563(+63) | 622(+54) | 673(+51) | 700(+48) |
| カナダ | 372(+32) | 410(+35) | 472(+38) | 534(+34) | 601(+33) | 651(+29) | 681(+29) |
| 日本 | 356(+16) | 396(+21) | 465(+31) | 531(+31) | 603(+35) | 654(+32) | 658(+6) |
| アメリカ | 318(-22) | 349(-26) | 412(-22) | 489(-11) | 567(-1) | 628(+6) | 662(+10) |
| OECD 平均 | 340 | 375 | 434 | 500 | 568 | 622 | 652 |



国谷キャスター

「今多くの国々が教育改革に取り組んでいます……成功させるために何が重要なのでしょうか。」

シュライヒャー指標統計課長

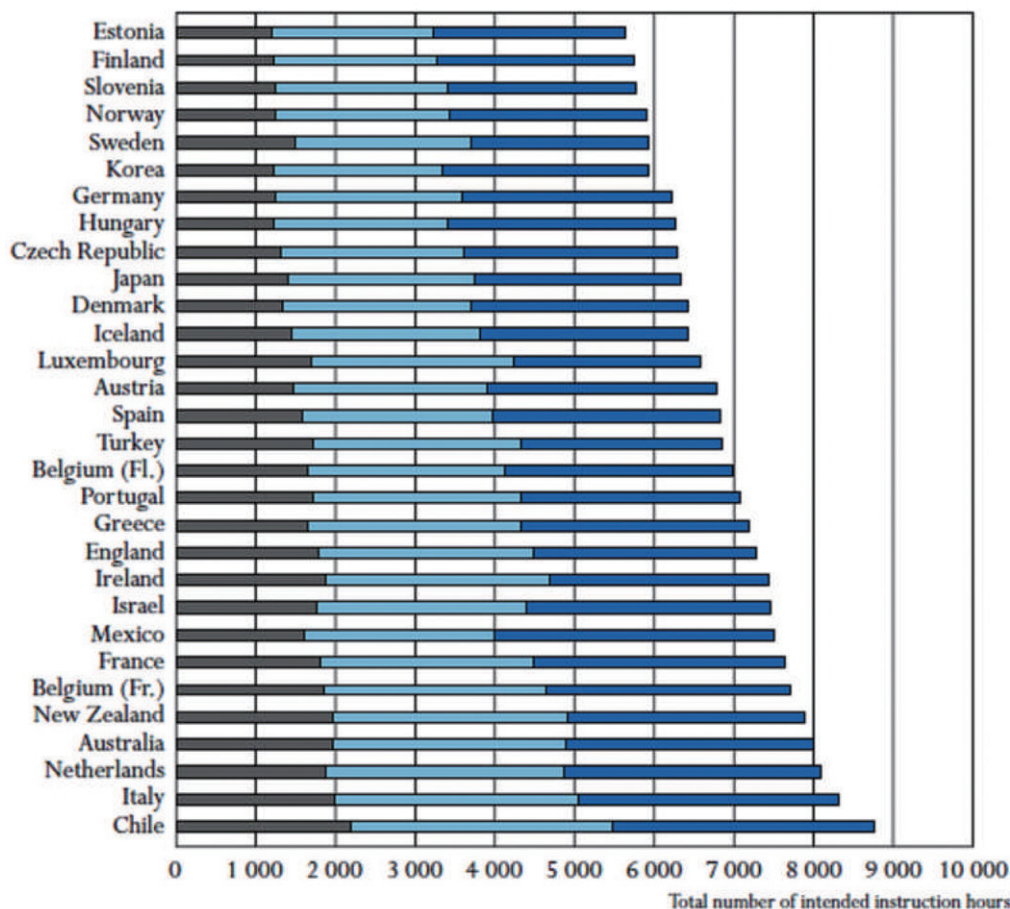
「教育システムがうまく機能している国では、生徒にどのような能力を身に付けさせたいのか、ビジョンや目標が明確に定まっています。そして教師は、どんな知識を教えるのかではなく、子どもたちの人生をどう導くかを大切にしています。さらに教師だけに任せるのではなく、行政が支援していく体制ができているのです。これが一点目です。

二点目は、教育に関する権限や責任が学校現場に移されていることです。学校は教育に対するたくさんの責務を担っていて、その結果を引き受けます。行政が介入するのは、教育の現場で何か大きな問題が起こったときだけでいいのです。基本的には学校の自主性を尊重し、支援していくスタンスが大切です。

三つ目は、子どもたちが進みたい将来に対し、門戸が広く開かれていることです。そして、一人ひとりに合わせた支援体制が整っていることです。PISAの学力調査でよい成績を収めた国は、いずれも今申し上げた三つの要素を満たしているのが特徴です。」

5. フィンランドでは勉強時間は少ない

国公立学校の7～14歳児の総標準授業時間数(2006年)



「しかし、それにしても不思議なのはこのフィンランドの1位という結果。フィンランドには『一生懸命』ということばがあるのだろうか、と思うほどこちらの生活はのんびりしていて、職場も学校もリラ

ックスしている。子供たちは1時、2時というど、もう、授業が終わり、家路につく。宿題は毎日あっても、それほど時間をかけている様子は見られないし、2ヵ月半の夏休み中は一切宿題がない。いったいいつ勉強しているの？とくびをかしげずにはいられない。」

「大学受験は厳しいが、高校の間や大学間に偏差値の差が無く、受験競争という意識がないことも、リラックスした雰囲気できっちり勉強に取り組む雰囲気を作っている。」

「結局、フィンランドの好成績は、できない子がそれほど多くなく、底上げされた結果であるようだ。また、フィンランドの子は勉強はそれほどしなくても、読書はかなりしている。」(トキコのフィンランドEメール日記 Vol. 18, 2003年)

宿題や自分の勉強をする時間(週平均)

| | 日本 | フィンランド | 韓国 | アメリカ | 平均 |
|---------------------|------|--------|-------|-------|-------|
| 先生から出された宿題またはその他の課題 | 3.82 | 3.69 | 3.49 | 5.68 | 5.92 |
| 学校の補習授業 | 1.14 | 0.18 | 4.85 | 1.37 | 0.82 |
| 学校の発展授業 | 0.84 | 1.92 | 1.92 | 1.57 | 0.71 |
| 家庭教師がついての勉強 | 0.12 | 0.07 | 1.25 | 0.26 | 0.48 |
| 塾や予備校での授業 | 0.55 | 0.34 | 3.80 | 0.41 | 0.86 |
| その他の勉強 | 1.99 | 0.87 | 4.18 | 1.51 | 1.62 |
| 合計 | 8.46 | 7.07 | 19.49 | 10.80 | 10.41 |

国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能②』ぎょうせい、2004年、286ページのデータより作成。

6. フィンランドの教育、社会的・経済的な格差をなにがなんでも埋めていく

フィンランドの教育行政の目的は：一人たりとも落ちこぼしを作らない
フィンランドの教育は、できない人の底上げはするけれど、……

- (1)教育費は(授業料も教材費も給食費も)タダ
- (2)やる気になれば一人でも補習

フィンランドは1985年に習熟度別編成を中止、今やヨーロッパの目標に

1970年代に、11歳で進学向きと就職向きに教育内容を分ける分岐型教育制度(ストリーミング)は廃止され、総合制学校(コンプリヘンシヴ・スクール、総合学校)に転換された。

それでも、習熟度別クラス編成(トラッキング)、数学と語学は3段階に、またその他の教科は2段階にして、上位は進学に、下位は就職向けにクラスを分けていたのである。

このような選別は、これに反対する教師たちによって、1972年から1982年にかけて徐々に廃止されていった。この長年の努力は、ついに国民的合意となり、また教師給与の10%引き上げを契機にして、習熟度別編成は1985年に完全に廃止された。

40年にわたる学校改革を振り返りながら、2005年10月の第2回 PISA セミナーの席上で、元教育大臣のキルシ・リンドロース(Kirsi Lindroos)国家教育委員会委員長は、

「最も重要なことは、同質能力集団方式を廃止したこと、余剰教育資源を中学校教育に投入したこと、政策決定力を地方分散させたことである」

と指摘している。

そのいきさつは、

「1980年代に習熟度別編成が放棄されたのだが、その理由の一つは、低学力クラスが主として低い社会・経済的背景を持つ男子生徒で構成されていたからである」

と説明されている。習熟度別編成の廃止は、平等化が最も大きな理由であったということだ。

フィンランドの教育研究者たちは、1970年代と1980年代の各国の教育実践結果を研究し、習熟度別編成は「できる子」にとりたててよい影響を与えず、「できない子」にとっては何らプラスにならないと分析し、習熟度別編成を止めるべきと判断を下している。教育研究者は、授業と教育学を欧米社会に広く見られていた習熟度別編成方式から、統合学級方式、フィンランドの教育学でいう「異質生徒集団(heterogeneous student groups)」方式に取り替えたのである。

学校間格差がほとんどない、学力差の社会的・経済的な背景はきわめて小さい

OECD 教育局のシュライヒャー指標分析課長は、PISA 調査から次のことが言えるとしている。

「OECD 地域の生徒の社会的背景と成績の間には強い関係があるということ。これにはがっかりさせられます。というのも、私たちは理想的には、その社会的背景にかかわらず、すべての生徒に平等の機会を与えることを保障したいと考えて努力してきたわけです。しかし、実際には、それはあまり成功してこなかったわけです。どのような家族の下に生まれたかが大きく問題となり、それが学校での成績に大きな影響を持っているのです。」

たとえば、イギリスは、

「全体的な成績は非常に良いですし、平均的成績は高いです。しかし、どの家庭に生まれたかということが大きく影響しています。」

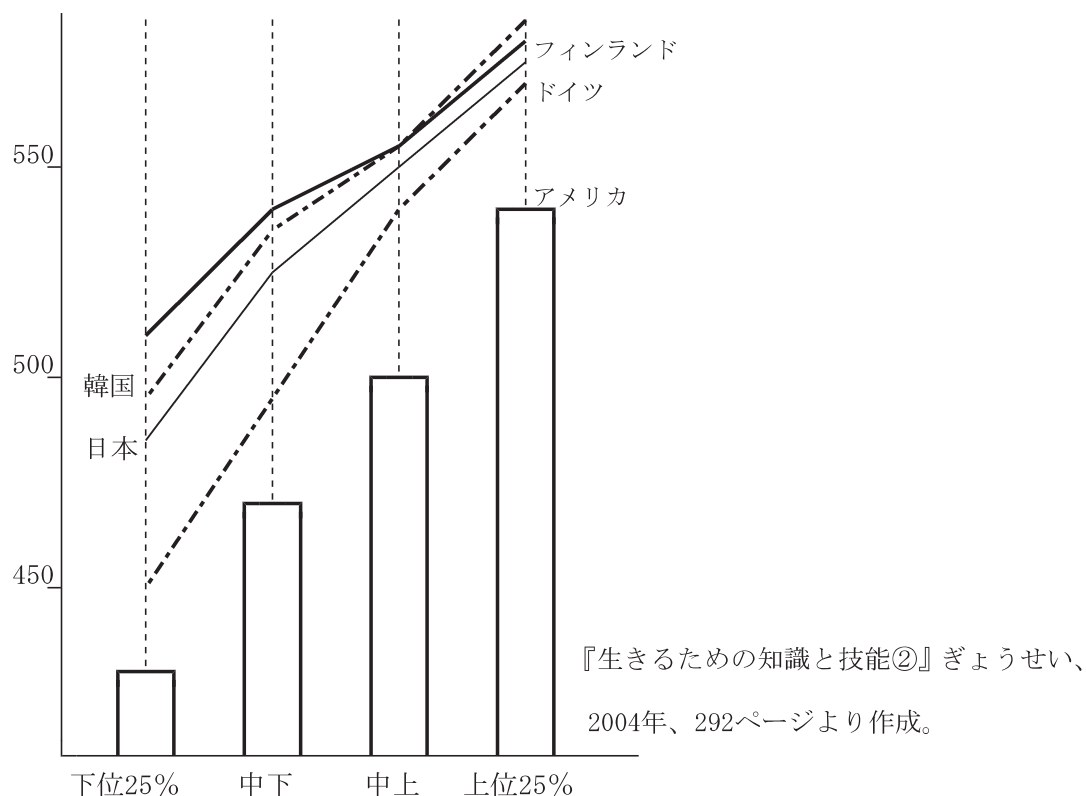
と指摘し、それに比べて、

「フィンランドは、全体的な成績が非常に良いのですが、もっと重要なことは、他の多くの OECD 諸国に比べ、フィンランドでは社会的背景の影響がずっと小さいということです。教育制度が

すべての生徒に均等の機会を与えることに成功しているわけです。」
 とシュライヒャー指標分析課長は、現状を分析する。そして、だからイギリスでは、
 「特権のある社会的背景に生まれればフィンランドの生徒と同じくらい成績がよいでしょう。
 しかし、移民家庭や片親家庭、貧困家庭など恵まれない環境に生まれれば、成績はずっと悪くなるのです。」
 と説明する。このことは、フランス、ドイツ、アメリカ合衆国についても同じだと、彼は言う。

(資料)教育格差の一例

社会・経済的背景のグループ別数学的リテラシー平均点(PISA2003)



このようなことは、日本の学力テストでも確かめられている。

教育社会学者でお茶の水女子大学教授の耳塚寛明氏は、全国学力テストの成績と家庭環境を調査した。全国調査の結果による「全国学力調査の結果と親の所得の関連を追った調査は初めて」という。この調査は、5政令指定都市100校の小学6年生、約8000人を抽出して実施された。その結果から耳塚氏は、「学力のかなりの部分は、家庭的背景によって説明できる。学校の影響力は相対的に小さい」「学力格差は、教育問題というより社会問題」と述べている。

家庭の収入と学力テストの成績とは大きな関係があるようだ。算数Aの得点を見ると、年収200万円未満の家庭の子どもの平均正答率は62.9%、200万円以上300万円未満では66.4%、300万円以上400万円未満では67.6%、1200万円以上1500万円未満では82.8%となる。

『全国調査の結果による市町村・学校のサンプリング手法および教員等に対する補完的な追加調査を実施・活用する調査分析手法の研究』お茶の水女子大学、2009年8月4日
 『読売新聞』2009年8月5日

耳塚氏の同様の研究は、『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』ベネッセ、2009年にも詳しい。

PISAが発見したことは ー平等と質(高い学力)とが結びつくー

生徒間の点数の開きいわゆる学力格差を見ると、OECD 調査国中、比較的日本は大きな国である。フィンランドは、学力格差が最も小さい。

日本の学力格差の半分以上は学校間格差によっており、その半分以上は社会経済文化的背景、つまり家庭環境によって説明がつく。フィンランドは学校間格差がきわめて小さく、どこも変わりばえのない学校になっている。学力格差は学校内で起きているが、そのうち社会経済文化的背景は非常に少ないものになっている。

フィンランドでは、勉強するかしないかは本人次第であり、本人の責任という論理が徹底する。

図5 国別学力格差とその要因 (PISA2006科学的リテラシー)

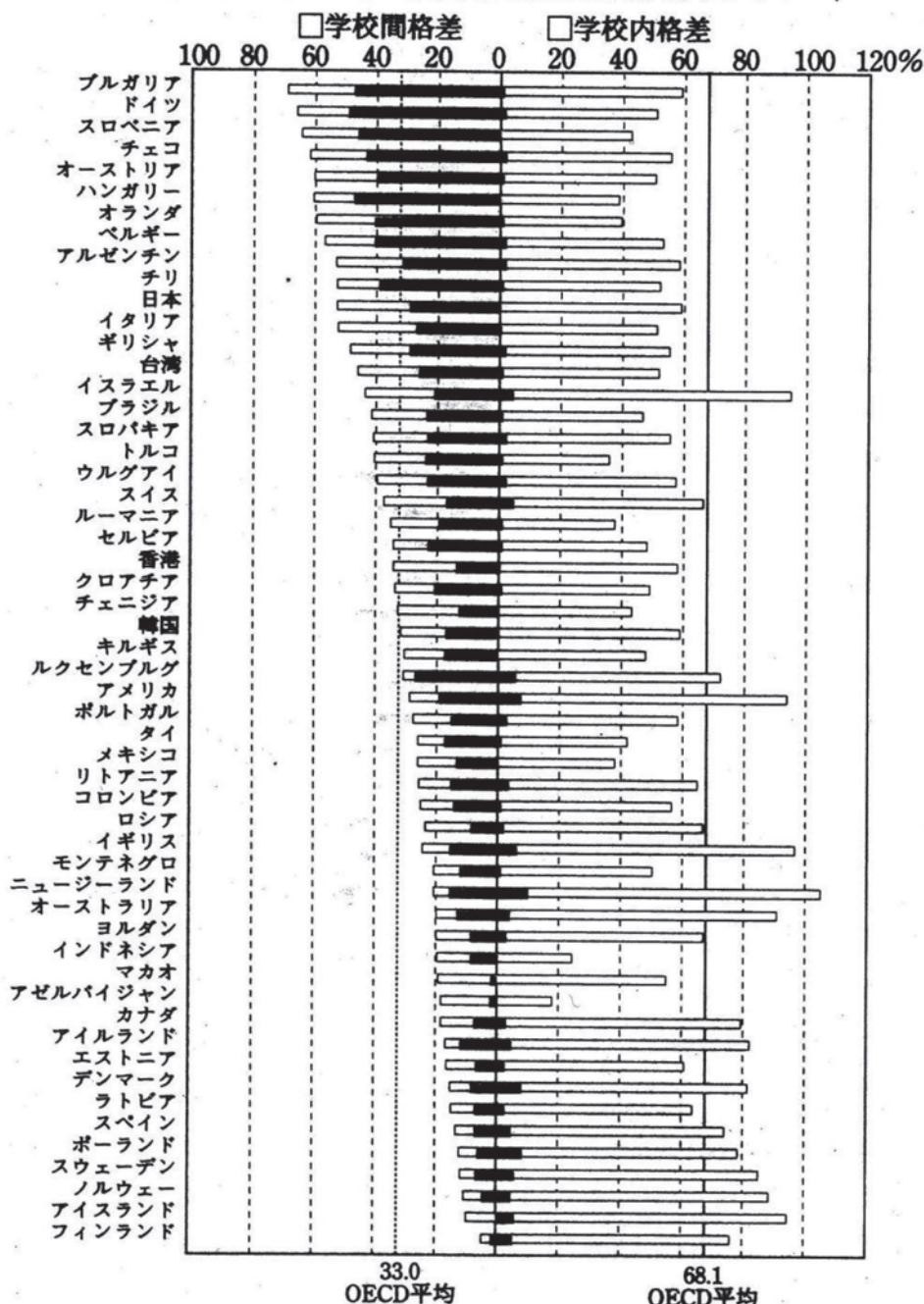
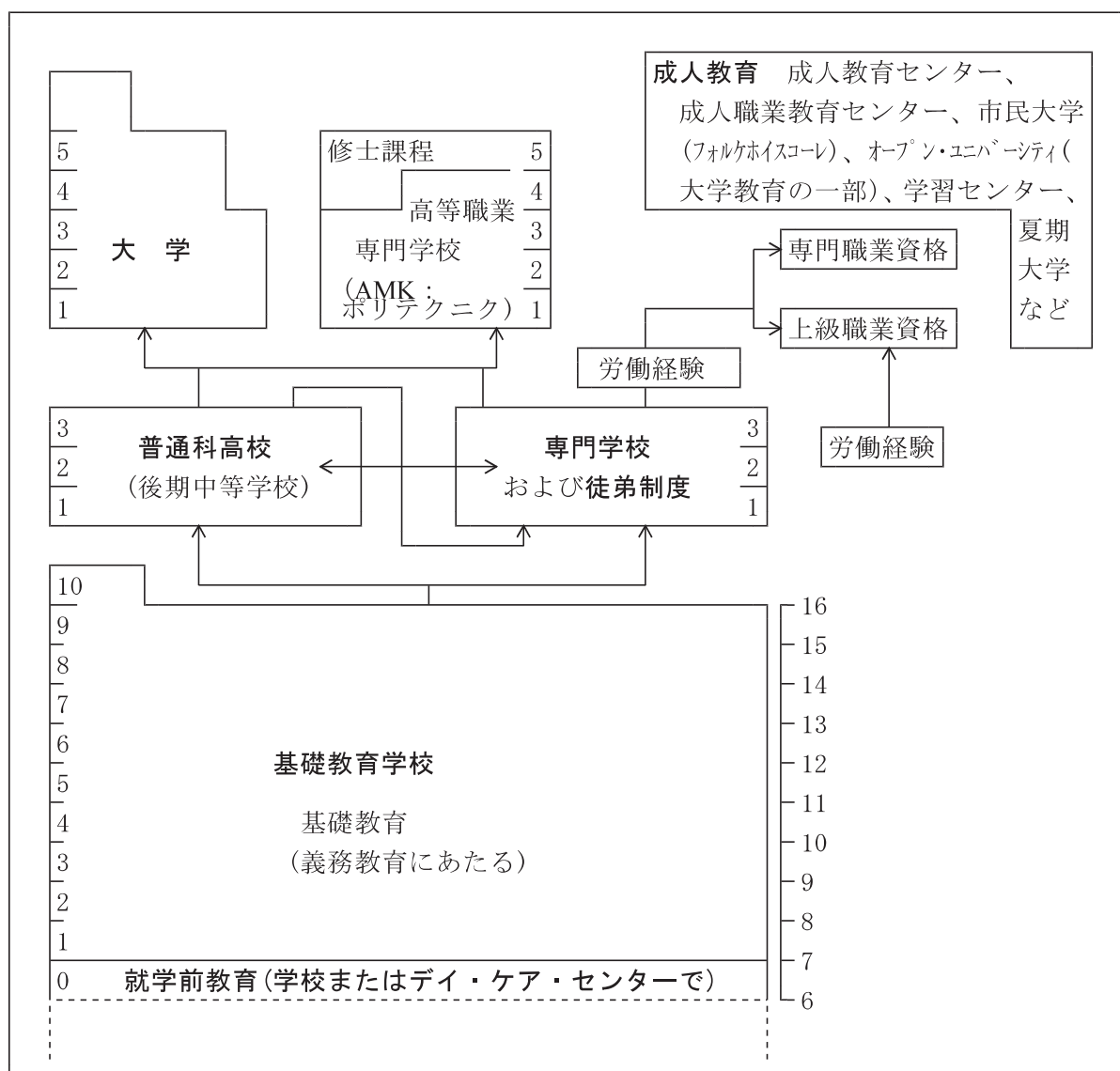


図4.1 PISA, PISA2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Vol.1: Analysis. OECD, 2007, p.171. グラフのうち黒の部分が、社会経済文化的背景指標によって説明される部分。

フィンランドの学校制度図



2004年時点のデータ(2006年7月6日、教育省「教育政策の定義」)では、
 6歳児の就学前教育 96%
 基礎教育のドロップ・アウト 1 (うち、半数は学齢期を超えて教育を受け続けている)
 普通科高校に進学 54
 専門学校に進学 38 →2009年には51.6%と、ついに過半数。
 10年生に進学 3 (日本に比べると、職業学校に進学する率がきわめて高い)
 直接には進学しなかった者 5

大学入学率 30% } 現在は71%
 高等職業専門学校入学率 35 }

保育園は有料で、家計収入に応じて、最高200ユーロ(約3万円)。6時15分頃から5時45分頃まで開いていて、昼食の他に朝食も出る。

小学2年生(日本の小学3年生相当)までは、学童保育がある。デイケアセンター(旧来の保育園)は、保育と学童保育、場所によっては準備級を併設する。

7. フィンランドの学びの質

フィンランドの子どもは：テストもないのに自分から学んでいる

- (1) 自分のために学ぶのは当然のこと、授業の不思議
- (2) 将来を見通した学力形成、自立のための教育
- (3) 教室は統合だが個に応じた授業、「みんなちがってみんないい」
- (4) フィンランドの子どもたちは PISA のテストに強かった
- (5) この10年で世界は学力観を変えた、時代の流れを読み切ったフィンランド

編み物をしていていいのか

他人の邪魔になるときだけ教師が注意するが、それもまれ。

「何をしようがまったく注意はなされない。行儀を悪くして聞きもらしたり、勉強が遅れたりとは本人の責任だから」（鶴澤希伊子『続・素顔のフィンランド抄』文芸社、2003年）

ということだ。

授業中編み物をする男の子に対して、教師は、「今、何の時間なの」と言っただけだった。

授業中、立って歩いて、教え合う

中学2年生の数学の得意なカッリ・コムシ君は、

「競争ではなく、自分がやりたくて、できるようにになりたいから勉強している。数学が苦手な友達を助けてあげるとはいいこと」（「個人の能力に柔軟対応 PISA 好成績のフィンランド」『朝日新聞』2004年12月20日）

と言う。

フィンランドの先生は：子どもに勉強を強制しない

- (1) 教育とは詰め込むことではなく学びを支援すること
- (2) フィンランドの先生はよい授業ができるようになっている（行政の圧力が極小）
- (3) フィンランドの先生はよい授業づくりに専念できる
- (4) 親も行政も先生を尊敬し、先生に期待し、先生のすることを援助しようとしている

フィンランドでは、教員になるまでは厳しいが、

「ひとたび現職になると制度的な個人別教員評価は行われない」（PISA. *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of Pisa.* OECD. 2004.）

（中学校で）数学の教師は、数学を教えているのではありません。数学を学んでいる子どもを育てているのです。

フィンランドの学びの特徴

知識を教えるのではない、知識の学び方を教えるのだ。

中身の決まった知識は、死んだ知識 …… OECD、World Bank

知識は常にオープン。開放型 …… 100点をつけない。教科書検定なし。学びを制限しない。

真実の一つだが、知識は多様 …… 構成主義

教師は、答えを教えるのではなく、考え方を教える …… メタ知識

子どもは自ら学ぶ。教師は学習を支援する いやがる者には強制しない、すべて自己責任

知識は、自分たちで作っていく …… 社会構成主義

これはある日の一学級（6歳） 総勢13人
先生の話を聞いているのはこの2人だけ



机に向かっているのは3人だけ。↑↓

机の陰で積み木をしている1人



黒板で、なにやら書き物をしていた2人。



粘土細工をしている3人



机の下でかくれんぼをしている2人



一人で編み物をする子がいた。何とおおらかなことか



小学5年生の歴史の授業。グループで調べ学習をしていた。ここにも編み物少年が



編み物少年の前には、休憩中なのか、何もしない子が……。隣のグループは勉強中なのに



小学4年生の英語の授業。グループで課題をこなす



これも、小学4年生の英語の授業。このグループは床に座って課題をやっていた

2006年 9月 協力して作業する子も一人で学ぶ子も



先生差し入れのリングをかじりながらワークブック、自己評価？



3年生の英語の授業。口だけ英語で始まった授業も、そのうちにこんな具合。先生は、いつものことと見ているのか、全く注意もなかった。



● 答えを教える教育はしない

フィンランドでは、社会構成主義理論に基づく授業が進められている。教科書で(を使って)授業をすることはあっても、教科書を教えたりしない。つまり、教科書に書いてある正解を子どもに教え込むことが教師の役目ではない。

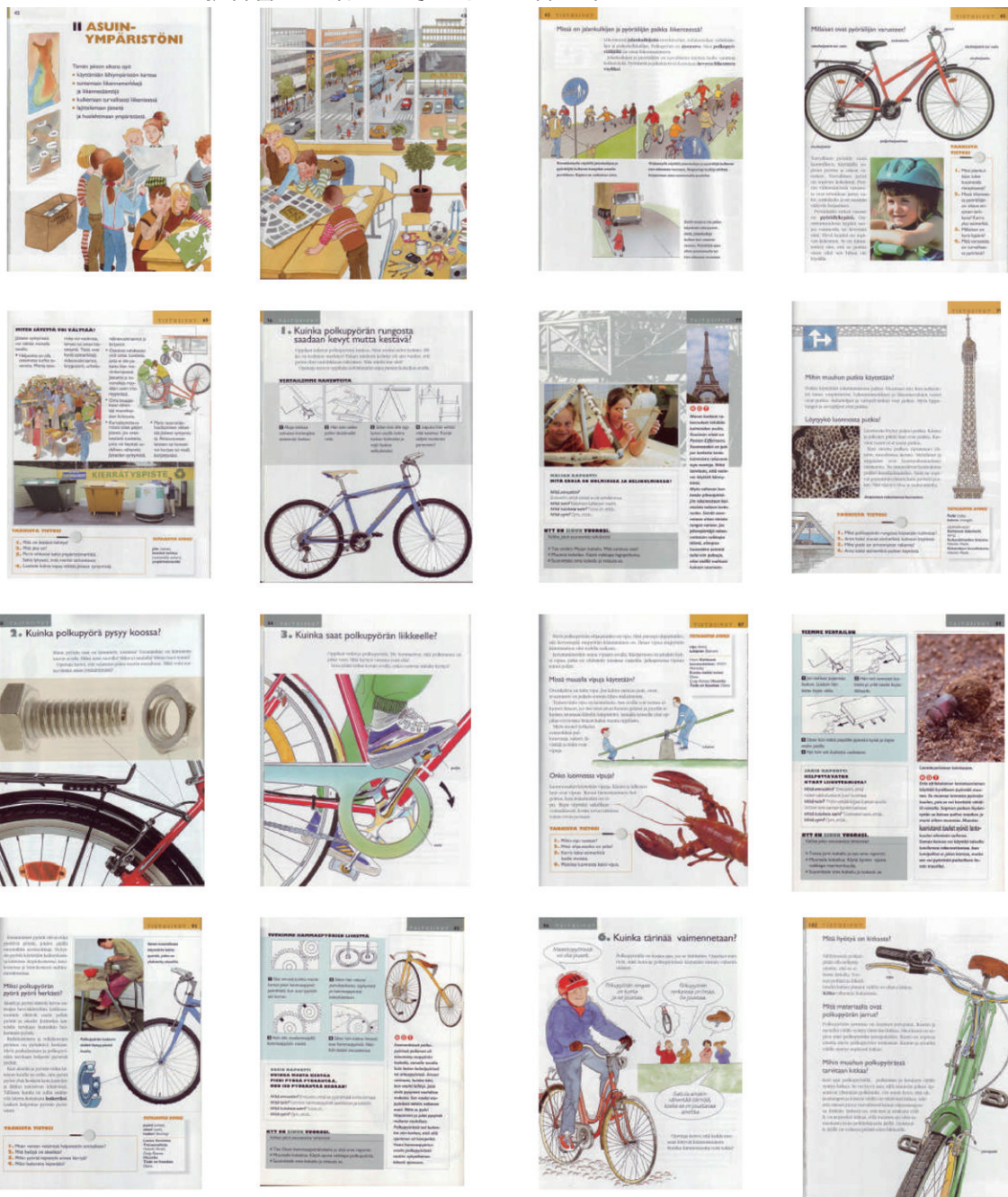
構成主義による学習とは、問題状況の中で主体が意欲的に学ぶこと、自分が見つけ理解し整理したものが自分の知識、活動を通して自分が習得したものが自分の技能ということになる。そうになると、問題状況が異なったり、主体の関心や努力の向きや質によって知識が異なるということだ。

子どもがおかれた問題状況とは、はてな、何かな、なぜかな、調べてみるかな、知らないと困るぞというような生活の場面である。授業とは、これを人工的に作り出すことである。

子どもの生活から離れてしまえば、知識は単なる暗記になり、記憶するために特別な努力をし

なくてはならない。いやなことでも我慢して覚えようというのだ。日本では、これを勉強といっているわけだ。

教科書 生活から考える 理科3年生



●調べる教科書

小学一年生「自然」の教科書(WSOY社)には、巻末に生き物図鑑がある。一四三ページのうち図鑑が四八ページになっているから、随分と多い。植物、動物、鉱物、道路標識、地図と分かれていて、動物では骨格など分類の原理が学年の割には正確に描かれている。

地域の図書館が充実し、自ら学ぶ習慣が育てられている

「約77%が日に1時間の読書をする、という統計もあるほど本好きで知られるフィンランド人」
 フィンランドは「図書館利用率世界一」が自慢で、一人当たり年21冊を借りているという。日本では、国民一人当たりの公共図書館貸し出しは年4.1冊である。

そんなフィンランド人でも、若者の読書離れの傾向がみられ、読解力の低下が1995年に判明した。8年生の読解力の低下が、調査で指摘されたのである。1996年の大学入学資格試験では、国語の成績が低下した。そこで、1997年は、読解力の年とされ、教師組合や図書館協会はその向上に力を注いだ。

さらに、国のとった政策は図書館の充実である。たとえば、人口56万人のヘルシンキ市には図書館が38あるのだが、人口で同規模の千葉県船橋市には10、大阪府東大阪市には6、鹿児島市には13(県立図書館を含む)であるというから、その充実ぶりがうかがえる。

家庭でも、たいていは5時ともなれば家族がそろうので、夕食後はたっぷり時間をかけて親が「本の読み語り」をする。また、図書館をはじめ、いろいろな場所で本の読み語りがある。読解力世界一は、国民的な努力で勝ちとられたことが分かる。



小さいうちから読み語り



いつでもどこでも読めるように移動図書館バス

家庭の蔵書数と数学・理科の得点と生徒比率(TIMSS2003、4年生)

| | 0-10冊 | | 11-25冊 | | 26-100冊 | | 101-200冊 | | 201-冊 | |
|------|-------|-------------|--------|-------------|---------|-------------|----------|-------------|-------|-------------|
| | 数学 | 理科(%) | 数学 | 理科(%) | 数学 | 理科(%) | 数学 | 理科(%) | 数学 | 理科(%) |
| 日本 | 528 | 514 (12) | 549 | 529 (28) | 575 | 553 (40) | 587 | 561 (14) | 590 | 566 (7) |
| アメリカ | 473 | 491 (13) | 496 | 509 (22) | 526 | 545 (34) | 548 | 568 (17) | 545 | 563 (15) |
| イギリス | 466 | 475 (8) | 497 | 511 (17) | 536 | 542 (35) | 552 | 561 (20) | 565 | 575 (19) |

国立教育政策研究所編『TIMSS2003算数・数学教育の国際比較』ぎょうせい、2005年、095ページ。および、同『TIMSS2003理科教育の国際比較』ぎょうせい、2005年、094ページ、より作成。

8. 国際的な、とりわけヨーロッパの学力変化

OECD は新しい学力に移行

1995年に、これまでのテストでは大事なものが測られていないと考え、そのようなテスト勉強は重要なものを犠牲にしていると判断した。

1997年に、「教育革新センター(CERI)」が、新しい国際学力調査を始めることを決めた。

1999年に、新しいテストを作成した。

2000、2003、2006年と実施。

2015まで、もう1サイクル実施する予定。

EUの動き 1999 ボローニャ宣言 高等教育機関の単位を合わせる
 2002 コペンハーゲン宣言 職業教育の単位を合わせる
 1997～2002 DeSeCo 計画 義務教育段階の学力を合わせる

キー・コンピテンシー (DeSeCo(コンピテンシー選択・定義)計画)

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| ①相互交流的に道具を使用する(たとえば、言語、技術) Use tools interactively (e. g. language, technology) ②異質集団内で相互交流する Interact in heterogeneous groups ③自律的に行動する Act autonomously | ←言語・情報リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシー |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|

ライチェン、サルガニク 『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年

ヨーロッパは、

多文化・多言語・多民族の人々が共存する

異質な者の集まり、

一人ひとりが違って、協同する社会

ひとりひとりがばらばらになって競争する社会ではない

ヨーロッパ仕様世界標準学力

富士ゼロックスのコマーシャル

「個人の知がつながり新たな知が生まれる」

※富士写真フイルムと英国ランク・ゼロックス社との50:50比の合弁会社。

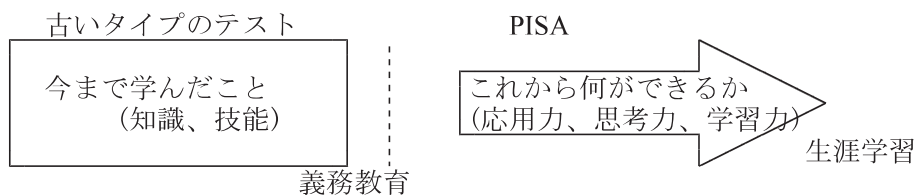
PISA はこの一部を測っているだけだが、未来を見ている

道具(言語・情報、数学、科学)を使用する力＝リテラシー(読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー)

読解力とは、言語・情報リテラシーのこと。言語を使って何が出来るか。

産業と現代社会に対応した学力

義務教育段階を終えた若者が、今まで何を学んだかではなく、これから社会に出て何が出来るか測ろうとした。



日本協同教育学会 第7回大会

2010年9月4日～5日

山口県立大学

後援

山口県教育委員会

山口市教育委員会

準備委員会

相原次男（大会準備委員長）

甲原定房（事務局）

岡 邦敏

ロバート・シャルコフ

日本協同教育学会 第7回大会 プログラム・要旨集

2010年9月3日 発行

編集 日本協同教育学会 第7回大会準備委員会

山口県立大学

〒753-8502 山口県山口市桜畠3-2-1
