東海大学資格教育研究
第３号
DOI: 10.18995/24367664.3.65

〈実践報告〉

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて

―「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について―

稲垣　智則

1．はじめに

公立高等学校（以下公立高校）から、教員の人権意識を高めるための内容で、かつ教員参加型の形式での研修依頼があった。心理士である筆者が依頼された公立高校での教員向け研修は、いわゆる「一方通行型」の講義形式での依頼がほとんどであった。しかし学校教育の中でアクティブラーニングが推奨され、教師が生徒に対してグループワークなどを行わせる必要がある以上、教師自身も「参加型」の研修に一層参加する必要が出てきたのかもしれない。今後もこのような研修形式が増えることも考えられる。そのため、教師に対して行う「参加型」の研修で、どのような内容・形式が適切であるかを模索する必要があるだろう。

2．問題と目的

2-1　グループワークの実情

アクティブラーニングとグループワークは同一の概念ではない（図1参照）。しかし、多くの教員がまず「グループワークを取り入れる」ことを考慮する傾向は見られるようだった。

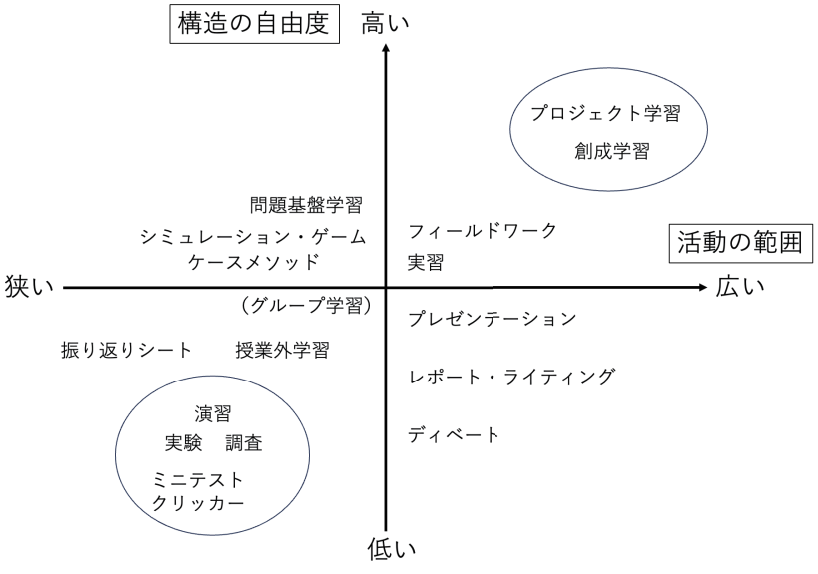


図１：アクティブラーニングの分類例(注1)

2019年から2023年の間に筆者が巡回した公立高校の場合、「4人前後の班ごとに分かれ、課題について話し合っている様子を机間巡視しながらファシリテートしている」教師がいる一方、「生徒同士で話し合わせているが、教師はパソコンで異なる仕事をしている」「形式的に話し合わせているが、生徒はスマホを触るなど別の作業をしており、教師も生徒を見ずに採点作業などをしている」光景も見られた。また、適切にグループワークが行えたとしても、元来できる児童生徒だけが課題を解決してしまうという、以下のような状況も生まれる。

> 「グループ学習をやったことがあるんですけど、結局できる子が解決して、他の子がそれに従うだけになってしまう。そこで司会を立てて全員話ができるようにすると、話はできるんだけど、あとでテストしてみると結局できない子はわかってないままだったりする」ということがある。（三宅ら，2016）(注2)

三宅らは「そうしないための型の1つが、知識構成型ジグソー法である」と続ける。ここに記されるジグソー法とは、アメリカの社会心理学者Aronsonらによって開発された手法であり、当初の方法は以下の通りであった。

> それぞれ5～6人の生徒の小グループを編成し、教師の役割を変えることで、教師がもはや学習グループにとっても主な情報源でなくなるようにした。この過程で子どもたちは情報源として互いを活用することが必要となる。これは3つの方法で成し遂げられた。
> 1．学習活動は個人競争と成功が両立しないように構造化された。
> 2．成功はグループ内で生徒の共同的行動があった後にのみ達成される。
> 3．すべての生徒(教室で彼らの以前の立場は何であっても)は彼らのグループの仲間に自分だけの知識の贈り物を持って行く立場に置かれた。その贈り物とは、その生徒からでなければ簡単に手に入れることができない貴重な情報だ。（Aronson & Patnoe, 2011）(注3)

ただし注目すべき点は、ジグソー法の当初の目的は「学力向上」ではなく「人種差別の影響を軽減すること」であったということだ。そのため、以下の点が強調されている。

> 競争性が典型的なアメリカの教室の構造の中に根深く染み付いていた。今日、協同学習の技法の影響もあって、協同的相互作用を構成する技能の多くがあらゆる学校で育まれている。(…中略…)他人を妨害することなく話を聞くこと、正しく理解しているか確認すること、人を敬い接すること、他人がどのように感じるのか理解すること、そして感情をコントロールすること、こうした技術を伸ばしていくことに特に注意が注がれている。（Aronson & Patnoe, 2011）(注4)

つまり「コミュニケーションの質改善」と、その発揮の場としての状況設定が想定されている。そのためAronson(2001)は、人種差別や母語を異にする生徒への排除行動だけではなく、「スクールカースト」の中で「ナード」(日本語では「オタク」と訳されることが多い)に分類され排除されていた生徒が犯行に及んだ「コロンバイン高校銃乱射事件」にも言及し、ジグソー法に基づいた協同学習が根付いていれば事件を防ぐことができたのではないか、とも考えている。ジグソー法という構造を用いて育成するコミュニケーションの質向上についての観点は、日本において「多様性」を考慮する際に重要になるだろう。

2-2　コミュニケーション能力とは何か

ここで、コミュニケーション、およびコミュニケーション能力という用語について捉え直す必要がある。日本において「コミュニケーション」という外来語は本来の意味から離れて使用される場合も多い。たとえばネットで用いられる「コミュ障」というスラングはコミュニケーション障害の省略形であり、「常に周りの人に対して遠慮しがちで、自分の意見が話せない」という意味で用いられる場合がある。いわば「内気」「引っ込み思案」に対応する。しかし、DSM-5におけるコミュニケーション障害の診断基準を見れば明らかであるように、「遠慮に

よって自分の意見が話せない」ことはコミュニケーション障害ではない。

社会的(語用論的)コミュニケーション症／社会的(語用論的)コミュニケーション障害

A．言語的および非言語的なコミュニケーションの社会的使用における持続的な困難さで、以下のうちすべてによって明らかになる。

(1)社会的状況に適切な様式で、挨拶や情報を共有するといった社会的な目的でコミュニケーションを用いることの欠陥

(2)遊び場と教室とで喋り方を変える、相手が大人か子どもかで話し方を変える、過度に堅苦しい言葉を避けるなど、状況や聞き手の要求に合わせてコミュニケーションを変える能力の障害

(3)会話で相づちを打つ、誤解されたときに言い換える、相互関係を調整するための言語的および非言語的な合図の使い方を理解するなど、会話や話術のルールに従うことの困難さ

(4)明確に示されていないこと(例：推測すること)や、字義通どおりでなかったりあいまいであったりする言葉の意味(例：慣用句、ユーモア、隠喩、解釈の状況によっては複数の意味をもつ語)を理解することの困難さ

B．それらの欠陥は、効果的なコミュニケーション、社会参加、社会的関係、学業成績、および職業的遂行能力の１つまたは複数に機能的制限をもたらす。

C．症状は発達期早期より出現している(しかし、能力の限界を超えた社会的コミュニケーションが要求されるまでは、その欠陥は完全には明らかにならないかもしれない)。

D．その症状は他の医学的または神経疾患、および言語の構造や文法の領域における能力の低さによるものではなく、自閉スペクトラム症、知的能力障害(知的発達症)、全般的発達遅延、および他の精神疾患ではうまく説明されない。(注5)

学校現場における児童生徒のコミュニケーション障害は、「指示が理解できない」「筋道を立てて話せない」という部分に顕著に現れる。これは「引っ込み思案」であることとは無関係だ。しかし心理学の専門家でさえ、「コミュ障」というスラングを「内気」「引っ込み思案」の意味として使用する状況も散見される。診断基準の混乱以前に、「コミュニケーション」の定義が混乱しているとも考えられる。

たとえばアメリカの数学者、Shannonらによる古典的なコミュニケーション理論では以下のようなモデルを想定している(注6)。

「送信機」「受信機」などの用語にも表れているが、これは暗号無線のイメージであり、軍事的な通信が暗に想

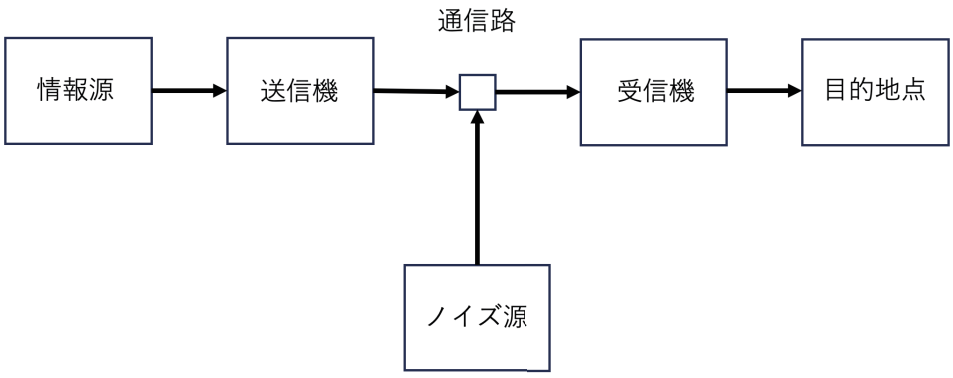


図2：シャノンのコミュニケーションモデル(一部改変)

定されている。このような発想をコミュニケーションのモデルとしているため、送信機あるいは受信機に不具合があれば情報が伝達できないことになる。それが医学的なコミュニケーション障害のイメージだ。

元来、コミュニケーションの語源はラテン語のcommunis(「共同の、共有の」「共通したもの」)である。転じて、communicationとは「人間関係においてやり取りする中で、情報が共有されること」を意味する単語となった。そのため、コミュニケーションにおける最重要な点は「情報が共有されること」なのだ。もちろん、流暢さや快活さなどはやり取りの「円滑さ」を生むが、それでも重点は「情報の共有」にある。ある意味で、「軍事レベルの情報」を持っているのであれば、流暢な情報伝達ではなかったとしても、相手は必死に情報を引き出そうとするはずだ。その結果、情報が共有されることがコミュニケーションなのである。このような意味でコミュニケーションを把握した上で、ジグソー法の効果について考えなければならない。

2-3　ジグソー法で必要とされるコミュニケーション能力

初期のジグソー法では、「チーム編成が決まった後、教師から配布された資料に基づく課題シートの学習に入る。チームは、皆で一緒に課題に取り組み、一緒に学ぶ練習をするが、テストは個人で受けることになる」。またこの際、「チーム得点への生徒個人の貢献は、その生徒の絶対得点ではなく、本人の向上点に基づいている」。さらに「個人の向上点とチーム成績が学級通信で発表される」。

Aronsonらはカルロスという生徒の事例を提示している(注7)。カルロスは英語が第2言語であり、流暢ではなかった。そのためジグソー法をもととしたグループ学習の際に自分が割り振られた部分(ピューリッツァーの中年期について)を他メンバーに対して適切に説明できず、もじもじしていた。他の生徒は助けなかった。グループメンバーはカルロスを嘲り、見下し、いじめた。その様子をしばらく観察した実験助手は、「分かった。そうしたければそんなことを言ってもいい。それは楽しいかもしれない。でもジョーゼフ・ピューリッツァーの中年期について学ぶのには役に立たないよ。みんなは約20分後にピューリッツァーの人生についての試験を受けるんだよ」と言って介入する。数日が経っていくつかの似た経験をした後で、他のグループメンバーは、カルロスが言わなければならないことに注意を払うことでしか、自分の点数を確保することができないことを理解し始める。そして「必要に迫られて彼らは次第に大変優れた聞き手に成長しはじめた」。

この事例を見ても、ジグソー法の構造はかなり厳しいものであることがわかる。カルロスにとっても、教師から質問をされず、黙っていた方が良いと感じられていたとしてもおかしくない。教師もカルロスに恥をかかせないよう、そっとしておくことを選んでいたかもしれない。その状況から抜け出し、あえて、カルロスが積極的に「恥をかく」構造に入れるのだ。実際にカルロスに対して嘲りや攻撃的な言動が発生した。その上で、実験助手が否定的状況に介入し、カルロスから情報を適切に引き出さないと自らの損になることを伝え、しかも他のメンバーの得点を「下げる」ことではっきり示す。ある意味では「脅す」のである。

現在の日本の学校教育の中で、これほど強力な方略をそのまま採用することは難しい。教師の力量も問われる。しかし目的ははっきりしている。マイノリティーの意見を聞くための「優れた聞き手」になることだ。聞き手の技術を発揮する現実的な場として、ジグソー法が用いられていることに注目する必要がある。

2-4　コミュニケーション能力と傾聴技法

適切な聞き手がいる場所でこそ伝達する能力を発揮でき、その能力も上達する可能性は高い。まずは「聞く技術」を身につける必要がある。臨床心理学の中では傾聴技法とも呼ばれるが、これは元々Rogersによる「クライエント中心療法」の手法を抽出したものでもあった。たとえば、頷き・相槌(Minimal Verbal Response)、強調技法(Accent)、Closed Question、Open Question、要約技法(Summary)、言い換え技法(Paraphrasing)、確認技法(Checking　Out)などである(注8)。この中でも、「頷き・相槌」、話のなかの大事な箇所と思われるところで、クライエントの言った言葉を抜き出して反復する「強調技法」(ある種の繰り返し技法)、自由に答えられる質問を行う「Open Question」の3つは、失敗のリスクが少なく、かつ適切に行えば効果も期待できる。相手が言葉にならない情緒的なものを言語的に返す「気持ちの反射」や、相手の用いた言葉を言い換えて伝える「言い換え技法」などは、間違ったときに相手の気分を損なう可能性が高い技法でもあるため、熟練が必要である。しかし「頷き・相

槌」「強調技法」「Open Question」は、根本的な部分さえ把握すれば、ある程度望ましい形で実行することが可能だ。そのため、短時間での研修などでは優先的に適切な行い方を伝達する。

また、「聞く姿勢」、つまり相手の話を聞く際の身体運用であるが、「望ましくない型」がなぜ望ましくないのかを把握し、それを否定する形で理解することで、「望ましい型」を適切に捉えられる。

傾聴技法は、ある意味では「適切なインタビューの技法」でもある。そのため、グループワークにおいて相手から適切に情報を聞くための基礎となり得る。

2-5　傾聴技法を発揮する場の設定

最終的には「生徒同士」で傾聴技法を発揮する場を設定しなければならない。しかし、「適切に話を聞き出せなければ成績が下る」ような「脅す」手法は第一選択ではない。そのため、「聞き出すことが楽しい」「伝達することが楽しい」課題を設定する必要がある。

ここで参照するのは齋藤孝による「偏愛マップ」である。これは「自分が好きなものがザッと書いてあるという、なんということはない紙きれ」(齋藤, 2007)だ。齋藤の偏愛マップを参照した上で作成した筆者の偏愛マップを掲載する(図3)。これをペアワークの相手に渡し、「インタビュー」をしてもらう形式をとる。さらに、他者紹介という形で、インタビュー相手のことを他のメンバーにプレゼンテーションしてもらう。

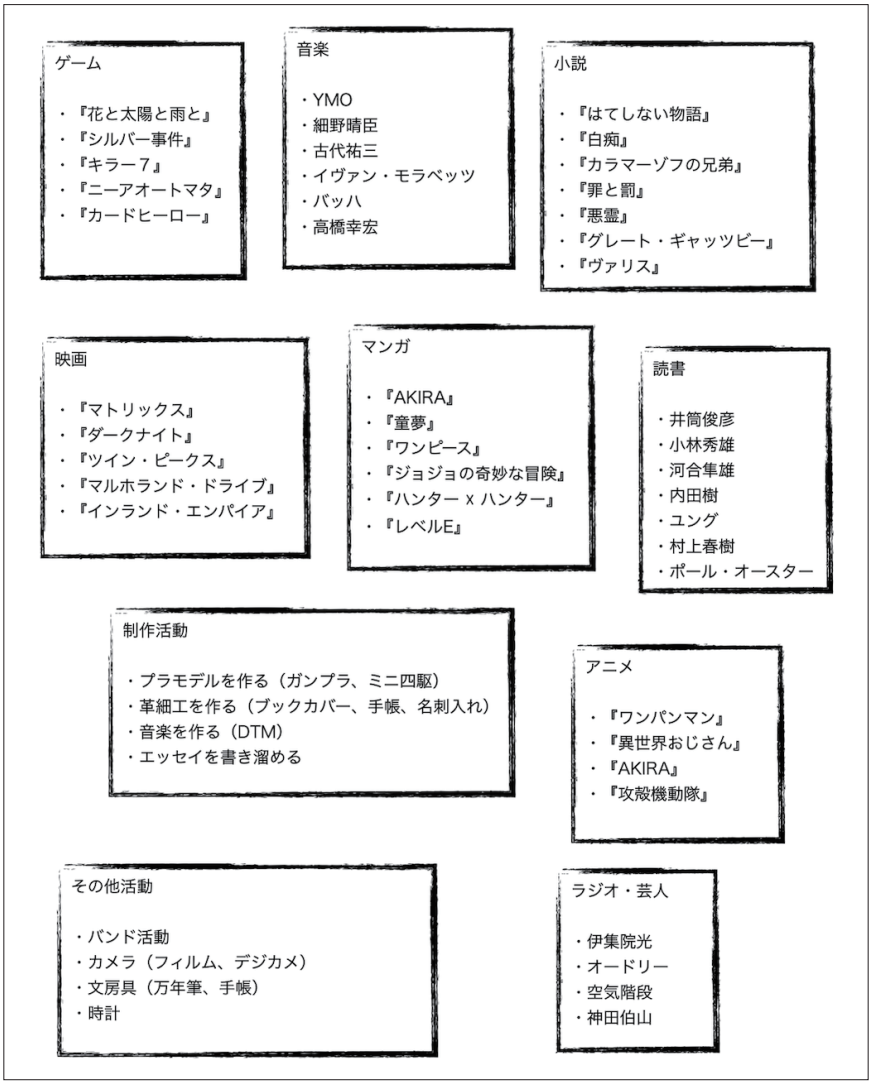


図3：サンプルとして配布した筆者の偏愛マップ

2-6 「好きなもの」から、どのような「私」なのかを逆算する

以下は、タレントの伊集院光が言及した、フリートークを展開する際の留意点である(注9)。日本語文法の修飾語の構造に関する内容から着想を得たものであるようだった。

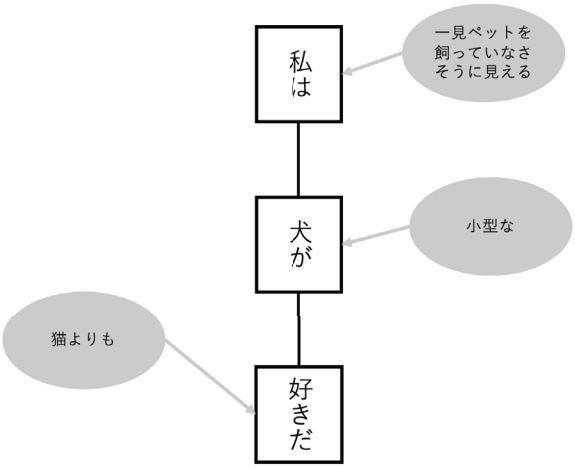


図4：伊集院光によるフリートーク拡充方法を参考に改変

まず、フリートークとなり得る話を「私は、犬が、好きだ」という極めて単純な形にまで削ぎ落とす。そして「○○な私は」「猫よりも犬が」など、それぞれの要素を修飾する要素として書き出していく。フリートークをふくらませる場合には修飾する部分を広げ、時間が超過する場合には要素を減らし、最終的に「私は犬が好きだ」という「単文」に着地できれば良い。この方略ならばフリートークを5分、あるいは40分など、伸縮が可能であり、かつ聴取者も要点を見失わないよう構造化できる、ということであった。これはあくまで「フリートークをする際」の留意点であるが、偏愛マップとは、いわば「私は○○が好きだ」の一覧なのだ。どのような「私」であるのか、を、好きなもの側から遡ることで肉付けして行くことができる。

筆者はカウンセリングを行う際、クライエントが好んでいるもの、とくに「一人で楽しむこと」を聞くことが多い。「ゲームが好き」という言及があったとしても、そこで止まってはいけない。どのようなタイトル、その中でもどのような点に魅力を感じ、使用可能キャラクターが多数いるのであればどのキャラクターを操作することを好むのかなど、「どのように好きなのか」をかなり細かく聞く。そこにクライエントの「現在の生き方」あるいは「こう在りたい、と感じている像」が投影されている可能性が高いからだ。つまり、本人も気がついていないその人の姿が、好きなものから導き出せる可能性がある。

もちろん、教員研修においての目的は、ペアワークの相手を分析することではない。「偏愛マップ」においても、他者に知られたくないものまで記す必要はない。あくまで、「自分の好きなもののことならば、相手が聞いてくれる環境が整えば、楽しくしゃべってしまう」構造を準備するためである。

3．方法

3-1 事前の課題提示

参加者に、事前に以下のような指示を伝達する。

課題：当日までに、『偏愛マップ』の作成(当日A4の紙に印刷して持参)
をお願い致します。
齋藤孝さんの偏愛マップ(齋藤孝『話し上手　聞き上手』ちくまプリマー新書　p.81)と、稲垣の偏愛マップをサンプルとして添付します。こちらを参考にしていただき、ご自身の偏愛マップを作成してください。

また、当日、A4の紙に印刷して持参してください。手書きでも、ワープロを使っても、どのような形でもかまいません。

ペアワークでは互いに自己紹介をした後、さらに「インタビュー」をすることで相手のことをなるべく深く理解するようにします。その後、グループワークでは、インタビュー相手(ペアワークの相手)について、他のメンバーに「他者紹介」してもらいます。

「偏愛マップ」は、「好きなものを書いて、相手に見せる」ためのものです。話が膨らむためには「相当好き」「聞かれたらどんどんしゃべってしまう」ものを選ぶことが必要になります。この「偏愛マップ」を、ペアワークの際に相手に渡していただきます。

齋藤はペアワークで互いに偏愛マップを交換し、好きなものについて語り合うというワークを設定している。基本的には齋藤の想定する構造を踏襲するが、教員研修においては「傾聴技法」をベースとしたインタビュー技術の確認という点を重視する。

3-2　当日の講話

当日は、上述の「アクティブラーニングとジグソー法」「本来のコミュニケーションの意味」「傾聴技法」に関する講話を60分で行い、ペアワーク・グループワークの目的が「適切なインタビュー技法の実践」にあることを明確にする。

傾聴技法については、「姿勢」「技法」に分けて解説する。

「姿勢」については「望ましい型」のみが提示されることが多いが、まず「望ましくない型」から解説する。たとえば「腕組み」は、「威圧的である」だけではなく、「相手の話を聞くことを、まるで扉を閉じるようなジェスチャーを連想させる」「自分自身の身体を抱きしめることで安心感を得ようとしている、つまり不安であることの表れであると受け取られる場合もある」などの理由も付与して説明する。例外としては、たとえば部活動のコーチや顧問が、部員への指示を一旦止め、相談に来た生徒に向き合うというジェスチャーとして腕組みをする場合もあるだろう。厳しい部活動を経験した生徒の場合「教師が腕組みをして話を聞いてくれると安心する」と言う場合もある。そのため、「望ましくない型」が絶対的に望ましくないわけではないのだろう。ただし、「あらたまった場」では相手の話を、腕組みをして聞かないだろう。対する相手に敬意を表するのであれば、やはり「望ましくない型」を避ける必要がある。そのように「望ましくない型」を消去していくと結果的に「望ましい型」にならざるを得ない、そのため「腕組みをするのではなく、座位であれば両手は膝の上か、両手をゆったりと組み合わせる以外に選択肢が残されていない」という順序で解説をする。

傾聴技法については、「頷き・相槌」「繰り返し(強調技法)」「Open Question」を主に使うことを明示した上で、一通り解説する。たとえば繰り返す語句が異なると、その後の「ストーリー展開」に変化が生じ、場合によっては「バッドエンド・ルート」に入ってしまう、という比喩を用いて解説する。Open Questionについても、自由回答式の質問の範囲が「広すぎる場合」や「狭すぎる場合」の例も提示し、たとえOpen Questionの形式に則っていたとしても、あたかもClosed Questionのようになってしまうことなどを解説する。

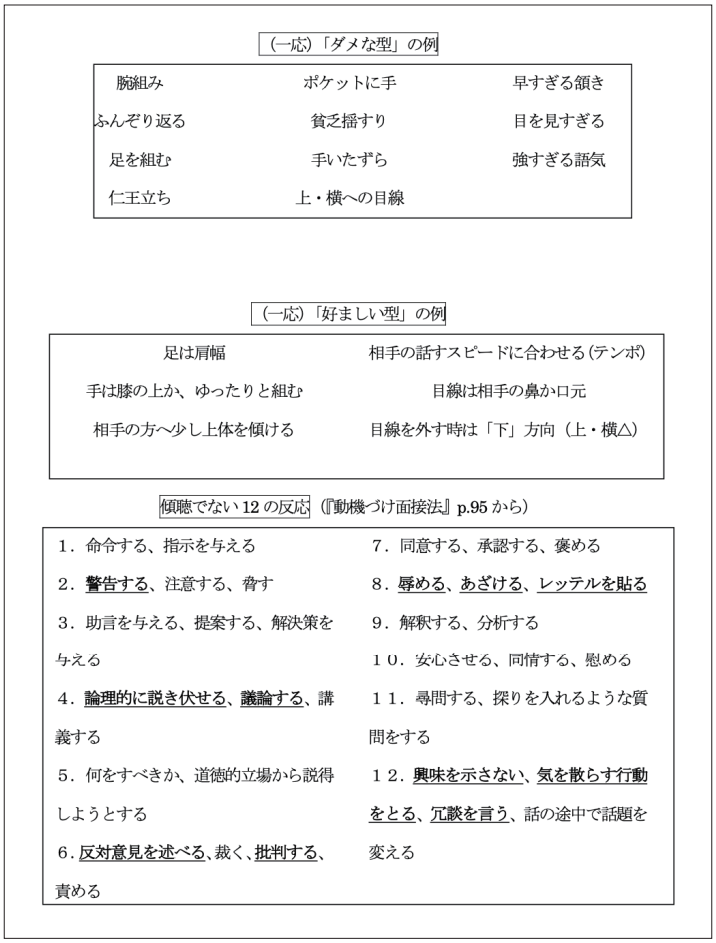


図5：当日配布した資料から　「姿勢」の部分(注10)

3-3　ペアワークとグループワーク

60分の講話が終了したら、4人あるいは5人1組になるようにグループ分けを行う。今回は「バースデーライン」を用いて、誕生日順に一列に並んでもらい、グループ分けを行った。4人グループの場合には2人ペアを2組、5人グループの場合は2人ペアと3人「ペア」を作る。

まず、ペアワークを行うために、あらかじめ作成した偏愛マップを交換してもらう。3人「ペア」の場合は、時計回りに渡してもらい、所持する偏愛マップの人へインタビューを行う。ペアワークは24分確保、2人ペアの場合は相手へのインタビューが12分となる。3人「ペア」の場合は、相手へのインタビューは8分となる。

ペアワークが終了したら、4人あるいは5人でのグループワークになる。そのグループでインタビューした相手を、残りのメンバーに向けて「他者紹介」する。グループワークの時間は20分確保、4人グループの場合は1人5分、5人グループの場合は1人4分のプレゼンテーションとなる。

3-4　時間配分

ペアワーク、グループワークともに「合計の時間」を統一する。人数によってインタビュー時間・発表時間を変動するのは、「ワークが終わって静かになった場」で、人数の多いペア・グループで発表される内容を他グループの全員が聞く状態を回避するためである。そのため、ペアワークは6の倍数、グループワークは20の倍数で制限時間を設定する。

ペアワーク・グループワーク終了後に、再度今回の研修の目的を確認し、コミュニケーションのあり方について注意を促す。講演60分、グループ分け5分、ペアワーク24分、グループワーク20分、まとめ5分で、合計114分、およそ2時間で収まるように構成する。

4．結果

4-1　ワークへの評価

研修終了後、無記名・自由記述式で感想を集めた。質問内容は「今回の講演で『良かった』と感じられたところ」「今回の講演で『良くなかった』『改善したほうが良い』と感じられたところ」の2項目のみである。概ね好評ではあったが、否定的な意見も見られた。特に偏愛マップを用いた自己紹介・他者紹介については、好意的な意見と否定的な意見が分かれた。以下、文体を統一し、内容そのものには大きく変化がないように改変したものを記載する。

ワークに対する好意的な意見としては、「自分のことについてなど絶対にしゃべれないと思っていたが、意外と好きなものについてはしゃべることができた」「他者のことを聞き出して伝えることは難しいのではないかと思っていたが、とても楽しく実習が行えた」「グループワークに抵抗感なく取り組むことができたところが良かった」などであった。また、ワークを通して「インタビューをしているのに、自分も話したくなってしまうため、傾聴は難しいことを改めて感じさせられた」という実感を得た教員も存在した。

一方、ワークに対する否定的な意見は、「偏愛マップのサンプルがびっしり埋まっていたため、同じレベルで記さなければならないのではないかと思い、辛かった」「『自分の好きなもの』を公開するのはレベルの高い自己開示なので、少々苦痛であった」「偏愛マップは少々恥ずかしかった」「自分のことを話すことが苦手な人もいるだろう。そのため、傾聴技法の実践にあたって、自己紹介・他者紹介が最適なのかは疑問」などであった。

教職課程を履修する学生向けに同様のワークを行う場合、否定的な感想はほとんど見られない。「楽しく、時間があっという間に過ぎ去った」という感想が大半を占める。学生の場合は20代かつ同世代の学生同士の場合であるために、互いに知りたい、伝えたい、という強い動機が働いていると推察される。また、教育実習に行くことを前提としているため、ある程度の自己開示を「できた方が良い」と考えている学生が多いことも関係していると思われる。しかし職場の同僚同士の場合には、すでに人間関係や上下関係が出来上がっているため、その中での自己開示には抵抗がある職員もいた、ということであろう。

4-2　講師のプレゼンテーション方略自体への評価

ワーク・講義内容以外への感想として、「落語を聴いているようで、人をひきつける話術がすごい」「話に引き込まれた。話し手の技術がないといけないことがわかった」「話の内容、話し方など、興味をひきつけるものだと感じた」「話がおもしろく、聞き入ってしまった」「顔の表情が豊かで、見ているだけで楽しく過ごせた」「時間設定が明確で、要点がおさえられていた」など、筆者が行う講演の「手法」そのものへの言及が見られた。講演内容と直接関係がないように見えるが、実は重要な関連があるのではないかと思われる。今回の講演はコミュニケーションそのものについての内容であり、講演自体が「情報の共有」をする「場」なのだ。もし情報の共有が適切に行われないのであれば講演内容も説得力を失ったであろう。ただし「説明がおもしろすぎて、聴いているとポイントを忘れてしまう」という指摘もあり、過剰な「おもしろさ」が加わると情報が共有されない場合もあることに留意しなければならない。

5．考察

当初、事前にある種のフィールドワークを課題として出すことを考えていた。「教師側が多数派に所属する感覚で、少数派と目される生徒を理解『してあげよう』」という方略では、生徒の人権を尊重することにはつながらない。しかし、自らを多数派に属させる意識は根深く、そう簡単には拭い去れない。そのため筆者は当初、「異文化に入り込む」フィールドワークを想定していた。もちろん、異国へ赴くことや、今まで触れたことのない集団に属して宿泊体験をするなど行えば「自分が多数派ではない場に入り込む」ことはできる。しかし、教員研修という形でそのレベルのものを行うことは不可能だ。そこで筆者は、「生徒が好んでいるらしい出来事の情報を

集め、その中で自分の趣味趣向とは最も離れていると思われる場に『30分』行ってみる。そこで自分が何を見て、何を感じたのか、記録を取って来る。その内容をグループワークで発表する」ことを考えた。たとえば、生徒に人気のアニメ映画の「応援視聴会」の会場に赴いてみる、コミックマーケットに赴いてみるなどのことを想定していた。このフィールドワークをより確実なものとするため、事前学習の形で筆者が撮影・解説した動画を限定公開し、視聴してもらってからフィールドワークに赴いてもらうことを計画した。

しかしこれでは「作業量が多すぎる」こと、動画視聴をどこまで行ってもらえるのか確証が得られないこと、できれば研修会当日のみで完成する形が望ましいことなどをふまえ、計画は破棄された。

その上で、教師が生徒の人権を尊重すること、また生徒「が」人権を尊重できるようになることをある程度包括したものとして本稿の案を採択するに至った。ただし結果にも記したように、「偏愛マップ」を活用した自己紹介・他者紹介は、強制参加型の教員向け研修として最適とはいえない可能性がある。よりニュートラルな課題、たとえば「アクティブラーニングの歴史」「ジグソー法の歴史」をジグソー法として構成し、実際に教員同士でジグソー法を行うなどすれば、否定的な感想が避けられるかもしれない。その場合、課題自体が「楽しい」ものとなる可能性も減ずるかもしれない。

教師として、生徒に対して一切自己開示をしないままで教育活動を行うことは困難であることを考えると、教員同士で「ある程度の自己開示」は行えたほうが好ましいとも考えられる。偏愛マップの例として筆者が提示したものは、確かに多くを記しすぎたのであろう。齋藤(2007)の提示する偏愛マップを参照にしたものではあったが、この提示時点である程度「制限」をかけた方が良いのかも知れない。

6．おわりに

実際に授業においてジグソー法を用いていても、その起源を知らない教員がほとんどであること、コミュニケーション障害の正確な診断基準やコミュニケーションの意味について知られていない可能性などが確認できた。また、グループワークを行う場合に自己開示を含めない方略を模索する必要性も確認できた。今後、教員参加型研修が増えることを踏まえ、研修内容を構築する際には今回の反省を活かし、熟慮して行きたい。

【注】

1) 山地弘起. 2014：アクティブ・ラーニングとはなにか．大学教育と情報　2014年度．pp.2-7.
2) 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾. 2016：協調学習とは　対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業．北大路書房．p.6.
3) Aronson, E. & Patnoe, S. 2011 : *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin.(昭和女子大学教育研究会訳. 2016：ジグソー法ってなに？　みんなが協同する授業．丸善プラネット．p.11.)
4) 前掲書．p.34.
5) American Psychiatric Association. 2013：*Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. American Psychiatric Publication.(高橋三郎・大野裕監訳．染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉訳. 2014：DSM-5　精神疾患の分類と診断の手引．医学書院．pp.24-25.)
6) Shannon, C, E. & Weaver, W. 1964 : *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press.(長谷川淳・井上光洋訳. 1969：シャノン　コミュニケーションの数学的理論　―― 情報理論の基礎．明治図書．p.14.)
7) 前掲書．pp.14-16.
8) 斉藤敦子. 1995：ワークブック　カウンセリングを学ぶ．医学書院.
9) https://youtu.be/3l9ZGg0HQRQ?si=bxBfmduP2Jk6wWbA（最終閲覧2023年9月10日）
10) Miller, W. & Rollnick, S. 2002：*Motivational Interviewing SECOND EDITION Preparing People for Change*. The Guilford Press.(松島義博・後藤恵訳. 2007：動機づけ面接法．星和書店.)

引用文献

Aronson, E. 2001 : *Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine*. Holt Paperbacks.

Aronson, E. & Patnoe, S. 2011 : *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin.（昭和女子大学教育研究会訳. 2016 : ジグソー法ってなに？　みんなが協同する授業. 丸善プラネット.）

三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾. 2016 : 協調学習とは　対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業. 北大路書房.

齋藤孝. 2007 : 話し上手　聞き上手. ちくまプリマー新書.

Shannon, C, E. & Weaver, W. 1964 : *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press.（長谷川淳・井上光洋訳. 1969 : シャノン　コミュニケーションの数学的理論　── 情報理論の基礎. 明治図書.）

公立高等学校における教員研修での実践を踏まえて ―「特性のある生徒」を考慮したアクティブラーニングのあり方について―

［Practical Report］

Practice in teacher training at public high school

Regarding active learning that takes into account “students with special characteristics”

Tomonori Inagaki