

協同学習に関する授業観察評価指標の開発

Zur Entwicklung der Beobachtungsbewertung kooperativen Lernens

原 田 信 之

HARADA Nobuyuki

キーワード：グループ学習，授業評価，話し合いの質評価，教師の介入行為，協働学習

I. はじめに

従来，学校教育の課題は，学習の個別化を通し，個に応じた学習を十全に支援することにあったと言っても過言ではない。この課題意識を拠り所とする措置としては，すでに習熟度別学級編成やチーム・ティーチング等の拡充により，広く普及が進められてきたところである。しかし同時に，この学習の個別化の措置について，看過できないリスクが伴うことは，それほど一般に意識されてこなかった。すなわち，学習の個別化が進めば進むほど，その分だけ子どもたちの学習は分断され，子ども間の学び合いや支え合いの機会が奪われ，学習行為が個人的なものに狭められてしまうという危険性である。その意味で，「学習の個別性」と「子ども相互の学びの協同性」とを一つの教育実践のなかでいかに有効に結びつけ融合させるかが，今後の学校教育において極めて重要な課題になってきている¹。このことは，学習形態としてみても，学習の個別化・個性化といわれてきた個人学習に限らず，互恵的な協力関係の構築，異質性との対話，知の協同構成など，協同的な学びを実現する有力な手段としてグループ学習の意義が認められてきている。

他方，グループという学習形態を授業過程に形式的に導入することで陥りやすい問題は，従来から指摘されてきたことでもある。例えば，各授業時間において一度はグループ単位の話し合い活動を設定する，男女混合の4人組にする，まず個人思考の時間を設けてからグループ討議に入る，ペア活動を行った後で2つのペアからなるグループを編成するといった，あるべき方法論が独り歩きしてしまうようなケースのことを指す²。また，協同学習論で強調されてきたことは，グループ学習のテクニカルな部分を明示化することと共に，この学習のテクニカルな部分を支える社会コンピテンシーや人間関係づくりにも育成の焦点を当てることであったと考えられる。これについて，小グループによる話し合いを中心に授業構成するLTD学習法³は，「対等な話し合いを通して参加者一人ひとりの学習と理解を深めることを目的」とし，「話し合いのなかで一人ひとりがなにを感じ，なにを考え，なにを学びとるのか，LTDにとって殊の外大切な視点」⁴ だとした上で，この学習法の実践で得られる期待効果として，学習に必要な基本的なスキル，主体的に学ぶために必要な態度や能力，他者を尊敬し信頼できる力，良好な人間関係をたもつ力などを挙げている⁵。

このように，協同学習論として熟成されてきた新たなグループ学習では，それを円滑に行うためのスキル形成の背後にある要因や各要因の輻輳的作用などを「協同の精神」とし，その顕在化を図ろうとする理論的構築がなされてきたといえるだろう。これはグループ活動の質を確保する意味でも重要な視点となる。そこで本稿では，まず，本来的には教師の制御から一定程度解放され，自主的行為が保証されているはずのグループ活動への教師の介入行為に着目する。次に，日本で開発されたグルー

プで話し合う力やコミュニケーション能力に関するルーブリックを取り上げて検討する。最後にKT観察視点にかかわり、評価対象の背後要因の顕在化傾向について論じ、現状における課題を明らかにする。

II. グループ活動中の教師の介入行為

1. 教師の介入行為の質

グループ活動の最中、教師の指導はどうあるべきだろうか。どの程度までの関与なら許されるのだろうか。ドイツの教授学においても「教師の介入 (Lehrerinterventionen)」⁶ については、経験知に基づく言及が少なくなく、授業中の教師の教授行為を対象にする言語行為分析研究の一端として扱われるのみで、十分な研究の蓄積がなされてこなかったといわれている⁷。これに対し、グループ授業を対象に実証的な分析のメスを入れ、教師の介入状況の類型化を行い、細分化された教授行為の効果を確かめたのが、エアランゲン・ニュルンベルク大学の研究プロジェクトである。

研究対象とされたグループ活動中の「教師の介入」について、同プロジェクト研究は、端的に「グループ内のコミュニケーションを妨害する行為」⁸ として結論づけている。同研究における「教師の介入」概念は、二つの異なる動機を発端とする行為として、即ち、教師が生徒の活動に一方的に介入する行為としてだけでなく、生徒の側からの働きかけにより受動的に引き起こされる行為としても捉えられている。この教師と生徒の相互的な関係下で誘発される「教師の介入」状況は、以下の関係図(図1)⁹ で示されている。この図で示された関係は、言語行為の質と向けられる対象群にしたがい、二つの対概念を用い整理されている。一つは、言語的介入の仕方にかかわり区分されている「侵襲的」と「対応的」である。二つには、言語的な介入行為の対象による区分である。

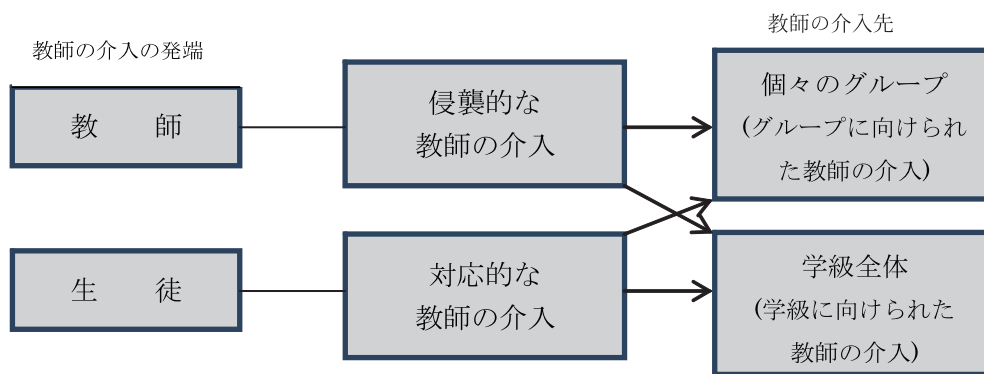


図1 教師の介入状況

介入の割合を時間で換算すると、グループ活動中に行われる「教師の介入」は、平均して約12%であり、このうち生徒からの求めなしに行われる「侵襲的な教師の介入」が70%を占めていた¹⁰。このことから、授業過程において、たとえグループ活動の局面を設定したとしても、「誰からも邪魔されない自立した活動の機会はほとんど与えられていない」¹¹ という。ニュルンベルク大学プロジェクトが明白に突き止めた結果として言えることは、「教師は、圧倒的に一斉授業においてとられることの多い振舞い方を、グループ形態の授業でも引きずって」いて、「グループ活動中も生徒をコントロールしたり、誘導したりしようとしている」ということである¹²。教師は、「グループ内で起こっている出来事と関係なく介入したり、グループ活動の現況を知らないまま脈絡もなく、グループ内の対話を中断させたりしてしまう」¹³ こともあるという。特に、教師は自分が出した課題に対する取り組み方

のイメージを所有しており、このイメージからずれた取り組みをしようとする児童生徒（グループ）には、グループに対する取り組み前後のフォローに気を配ることなく、取り組み方を詳しく指示したり、課題をさらに説明したりするなどの「侵襲的な教師の介入」を行う傾向にあるという。

他方、「対応的な教師の介入」は、多くの場合、「今、何をすべきか生徒がわかっていない」など、ちょっとした手続き不足が起因しているという。それは、協同で取り組む必要性が薄い課題を提示したり、具体的でなかったり、分りにくかったりすることによる¹⁴。

ニュルンベルク大学プロジェクトにおいて、結論的に述べられていることは、教授行為の質として比較すると、「侵襲的な教師の介入」の方が「対応的な教師の介入」よりも、低位に位置するということである¹⁵。このことは、「侵襲的な教師の介入」との関係で繰り出される生徒の行為にも影響を及ぼすことを意味し、一連の因果関係で捉えておく必要がある。即ち、「侵襲的な教師の介入」により引き起こされる生徒の行為は、当該グループの何らかの求めに応じようとする「対応的な教師の介入」によって引き起こされる生徒の行為よりも、質的に落ちる傾向をとることになる。

成功するグループ活動にとっての必須条件は「自立性と自己責任」であるが、この必須条件を保つことが教師には難しいといえる¹⁶。教師の介入行為の程度は、介入頻度と介入時間により規定されるが、グループ活動を見守ることに徹しきれず、自らの状況観察と生徒からの求めに応じた介入行為をとってしまい、それが結果的にグループ活動にとっての最低必要事項を逸脱し、グループでの協力活動を邪魔したり、グループで自立した活動を行う機会を奪い取ったりしているのである。

2. 介入行為の質を規定する要因と傾向

エアランゲン・ニュルンベルク大学の研究プロジェクトでは、グループ授業における教師の介入行為が可視化できるよう視点を定め、5段階尺度による質評価が行われた。このグループ授業の質評価の視点は、豊かな協同学習（グループ学習）の観察評価の視点としても重要なものである。同研究プロジェクトでは、「教師の介入行為」として定義された範囲のグループまたはグループの成員に向けられた教師の教授行為に限定されているが、その教師の介入行為は日本の授業文化からすると、日常的な子どもの活動に対する見取りと指導・支援（＝「コミュニケーション・アセスメント」）の一環と見なされるものが多分に含まれている。グループ授業に関する質評価の視点は、以下の通りである。¹⁷

まず、グループ活動への移行の局面では、3つの視点が定められている。それは、「介入行為をとる前に、グループで起こっていることを観察していたかどうか」、「当該グループの対話パターンに慣れているかどうか」、「介入行為をとる前に、グループ活動の目下の状況について情報を集めていたかどうか」である。グループで活動を始めたばかりの局面にあっても、状況や事情、グループの特性がキャッチされているかどうか問われている。

次に、生徒が取り組む課題との関連でも、「グループ内で進行している目下の取り組みを正しく見取っているかどうか」、「生徒の考えたことや関心事が理解できているかどうか」、「生徒の問題に対して理解を示しているかどうか」、「状況に適切に対応しているかどうか」といった視点が定められている。課題（内容）との関連においても、教師の指導性に対し、生徒の側の多様な状況理解を問う視点が設けられていることがわかる。相手とのかかわり方では、以下の7つの視点が定められている。「他者を尊重しているかどうか」、「認めたり褒めたりしているか、はねつけたり見下したりしていないか」、「勇気づけているかどうか」、「友好的に親しみをもってかかわろうとしているか、乱暴であったり軽んじたり思いやりが欠けたりしていないか」、「慰めているか、それとも傷つけているか」、「かわりばんこにやっているかどうか」に加え、特に視点として強調されているのが、習慣化された言語行為の特徴を把握することである。好ましい（質の高い）言語行為の特徴として、「助言（相手への思いやりがある）、裏づけの補強、肯定的な評価、賞賛」が、好ましくない（質の低い）言語行為の特徴としては「助言（激しい口調でなされる）、威嚇、注意喚起、非難」が挙げられている。

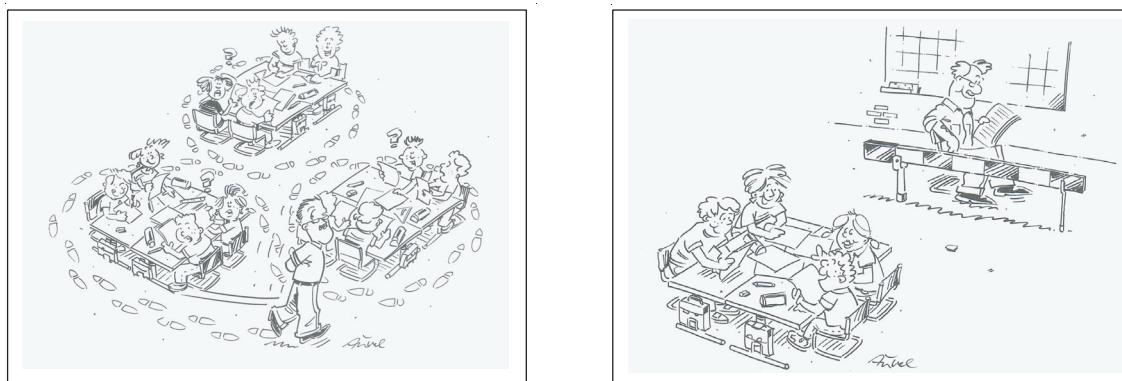


図2 教師の介入とグループ活動の最適状況¹⁸⁾

Ⅲ. 能力や力を明示化するルーブリックとその課題

能力や力、態度を可視化する手段として、ルーブリックが開発されている。ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、それぞれの評点・評語に対応するパフォーマンスに見られる特徴を記した記述語から構成される」¹⁹⁾ものである。表1は、西岡が作成した「グループで話し合う力」に関するルーブリックである。このルーブリックは、0（採点対象外）～5（素晴らしい）の6段階の尺度と、グループで話し合う力の特徴を記した記述語から構成されている。最上位の尺度5に記された記述語は、グループで話し合う力として「素晴らしい」とする評語に対応するパフォーマンスに見られる特徴が示されていることになる。この尺度5に記された記述語について検討してみたい。

尺度5では、「生き生きと話し合いに参加し、積極的に意見を述べている。互いの意見を関連づけて意見を述べたり、疑問に思ったことを投げ返したりしながら、話し合いを深めようとしている。話し合いのメンバーに配慮することができ、発言を促したり、声をかけたりするなど、司会者的な役割を果たしている。話し合いのなかで自分の考えが深まっていく楽しさを自覚している。」と記述している。この尺度5の記述は4つの文章から成り立っている。これにしたがうと、「グループで話し合う力」のエクセレントといえる行為レベルの特徴を西岡はどのように捉えているといえるだろうか。

第1文：「生き生きと話し合いに参加」する。「積極的に意見を述べている。」…2つの記述語

第2文：「話し合いを深めようとしている。」（その具体的な姿：「互いの意見を関連づけて意見を述べ」る。「疑問に思ったことを投げ返」す。）…1つの記述語に2つの具体例

第3文：「話し合いのメンバーにも配慮することができ」る。「司会者的な役割を果たしている。」（その具体的な姿：「発言を促」す。「声をかけ」る。）…2つの記述語、2つ目の記述語に2つの具体例

第4文：「話し合いのなかで自分の考えが深まっていく楽しさを自覚している。」…1つの記述語

尺度5として記された「グループで話し合う力」の特徴を上記のように整理すると、6つの記述語とそれに付随する4つの具体例で構成されていることになる。

「グループで話し合う力」は、①話し合いへの「参加」の態度（「生き生き」）、②「意見表明」の態度（「積極的」）、③話し合いを深化させることへの貢献、④他の成員への配慮、⑤司会者的な役割（話し合いのリード）、⑥自己の考えが深化したことへの喜びの自覚、という特徴を並べて構成されていることが判る。

上記は、私見が多分に含まれているかもしれないことを断りつつ、尺度5として記述された文章の内実を検討した結果である。この結果から言えることをまとめておく。一つには、尺度5に限れば

「グループで話し合う力」は6つの特徴で示されているが、他の尺度（0～4）ではこの6つの特徴と必ずしも整合性がとれていない。即ち、レベルが下がった分だけ、6つの特徴で示された話し合う力の要素数が徐々に減るという意味でも一貫性があるとはいえない。もちろん、より上位の尺度であれば、その分だけより高度な（習得の難しい）行為を描こうとしていることは間違いない。二つには、尺度5で示された6つの特徴のすべてを満たしていなければ尺度5の評定を下せないとすれば、その水準は相当に到達が困難だといえよう。これとかかわって三つには、6つの特徴は文章で記述された行為をそのままずばり実現しているかどうかを見取る視点なのか、それとも話し合う力の質を判断するための例示に過ぎず、おおよそこの種の活動が行われていればよしとする、意図的に曖昧さを残したものののだろうか。それとも6つの特徴のうち、2～3個程度含んでいけば尺度5の水準に到達していると判断してよいのか。ここにもルーブリックの作成方法を一般化するに当たっての疑問が残る。

四つには、「話し合いのメンバーに配慮すること」が記述されているが、この配慮とはどのような行為を指すのか。また、この配慮という行為にも水準があるはずである。こうした、行為を特定しにくい抽象語（表1の記述語には該当しないが、「生き生きと発言している」、「他者を引きつける工夫がみられる」等々）の多さは、尺度づくりに共通する課題とも言えよう²⁰。

表1 「グループで話し合う力」に関するルーブリック（西岡加名恵 2005年）

| | |
|------------|--|
| 5 すばらしい | 生き生きと話し合いに参加し、積極的に意見を述べている。互いの意見を関連づけて意見を述べたり、疑問に思ったことを投げ返したりしながら、話し合いを深めようとしている。話し合いのメンバーに配慮することができ、発言を促したり、声をかけたりするなど、司会者的な役割を果たしている。話し合いのなかで自分の考えが深まっていく楽しさを自覚している。 |
| 4 よい | 話し合いにおける発言回数が増えてきている。教師が示した見本（「手引き」）の言葉をまねながら、話し合いを整理したり、話題を転じたりするために発言しようとしている。発言の少ない者への言葉がけをしようとしている。 |
| 3 普通 | 20分程度の話し合いを続け、言うべきときには意見を述べることができる。相手の発言に関心をもって聞き、問うたり感想を述べたりして、相手の発言にかかわっている。 |
| 2 あと一歩 | 単発的に意見を述べることはできるが、なかなか話し合いのなかに入っていけない。友だちに促されて意見を述べることもあるが、周囲の友だちや教師の助けが必要である。 |
| 1 努力が必要 | 話し合いの場に座って友だちの話を聞いているが、友だちの発言に反応したり、自分から発言したりはしていない。 |
| 0 採点対象外 | 話し合いに参加しなかった。 |

IV. グループでの話し合い（ディスカッション）を観察する視点 ～KT観察視点～

コンラート／トラウプは、グループでの話し合いを観察（モニタリング）する有効な視点を示している²¹。このコンラート／トラウプが開発した観察評価の視点を「KT観察視点」と呼ぶことにする。このKT観察視点は、学習者であるグループ成員相互の自己評価に対しても、学習者以外の教師あるいは授業観察する同僚等に対しても使用可能なものである。

いざ観察評価を行うにしても、掴みどころがなく質の判定が容易でないグループの話し合いの内実を浮き彫りにし、改善の手がかりを得ることがKT観察視点の意図するところであるが、KT観察視点は、議論を深めるツールとしてグループ形態をもちいることの手立てに着目した視点であることがわ

かる。即ち、個別、ペア、一斉、学級・学年横断など、様々な授業形態の中で、教師が意図的にグループ形態を投入することの属性一致が意図されている。

その理由として、「話し合いの関心事やゴールは何か?」、「話し合いの参加者には何が明らかなのか?」「参加者は、話し合う内容や手順を受け入れているか?」という問いとの関連で、グループでの話し合いのゴールと教授方法・学習方法との整合性を問いかけている²²。

第一の視点は、枠組条件にかかわる。枠組条件1として示されているのは、グループ活動を行う上で連想される空間の雰囲気である。その場がもたらす雰囲気が、親しみを感じ、リラックスした活動へと指し向けてくれるものであるかどうか、である。学級の雰囲気が学習者の活動の質に及ぼす影響については、「学級の雰囲気、学級風土が子どもたちの対人関係に影響し、協同関係を阻害したり、学習意欲を喚起したりする。…強制的で、支配的な教師のもとでは、子どもの中に、反抗心や注意散漫、自主性の欠如、無力感を引き出し、学級として生産性の低い、まとまりに欠けた防衛的な学級風土ができる」²³として、先行研究において指摘されているところでもある。シャラン&シャランは、話し合いを促す風土づくりの最初のルールとして、「どんな発言に対しても判定や評価をしないということ」、「先生や仲間が自分の考えを尊重して聞いてくれる」こと、「クラスメートの発言に対して、教師がコメントする前に、それに対する他の生徒の意見・感想を求めること」²⁴などを指摘している。

枠組条件2は、座席配置の視点である。即ち、座席の配置が快適なものになっているかどうかという視点である。配置の仕様によっては、グループの成員に特別な意味や役割を与えることもある。グループ内の座席の一つだけを意図的に列の並びから少し外し、リーダー的な役割を果たすことを成員に暗示させることもできるからである。グループ内の対等関係を暗示させる均一な座席の配列がなされていたとしても、互いのポジションが近すぎるか、遠すぎるかの距離感により、グループ内の一連の話し合い活動に変調をきたすことも考えられる。他方、教室内の空間という限られたスペースでグループを編成する場合、グループ内の成員間の距離が離れることは、グループ間の距離が近くなることになるので、グループ内の親近性 (Intimität) を乱す原因となることもある。KT観察視点ではこの点に関し、特に成員相互の距離感に着目し、座席配置図を描いてみることを勧められている²⁵。

第二の視点は、教師が果たす役割にかかわる。KT観察視点では、具体的な視点として以下の6つが設定されている²⁶。

1. 支援者、指導者、指示付与者等々、教師は主にどのような役割を果たしていたか。
2. 教師の役割として、はっきりしていることは何か、受け入れられていることは何か、適切だったことは何か?
3. どのような問いかけがなされているか?開かれた問いか、事実を尋ねるものか、リアクションか、批判か。
4. 教師は、自分が話す時間をどのように使おうとしているか?
5. グループの成員を活気づけるために、どのような方法が用いられていたか?ほめたり、励ましたりすることが、どのようになされていたか?
6. 仲間外れになっている成員はいないか?いたとしたらそれはなぜ起こったのか、どのようなことが起こったのか?

第三の視点は、参加者 (児童生徒) 一人ひとりがグループで果たす役割にかかわる。ジョンソン&ジョンソンらによれば、協同的な学習グループは、「課題を解決する上での支援システム (それぞれの生徒には、自分の学びを助けてくれる仲間がある) と、対人的な支援システム (すべての生徒には、個人的な関わりを持っている仲間がある) の両面を持っている」²⁷ という。KT観察視点では、具体的な視点として以下の2つが設定されている²⁸。

1. 個々の参加者、その態度や性格上の特質に対し、どのようなことが言えるか?参加者の態度は、

観察したことからすると、どのような作用を及ぼしていたといえるか？

2. 個々の参加者は、どのような役割を引き受けていたか（リーダー、おふざけさん、傍観者、解決者、コンセンサスを見いだそうとする人、争いの調停者…）？その役割は、一時的なものであったか、それとも繰り返し見られたものであったか？その役割は、意識的にやられたものであったか、それとも偶然的なものであったか？

第四の視点は、グループの活動性にかかわる²⁹。

1. 個々の参加者の貢献具合は、どのくらいの時間でどれくらいの頻度であったのか？
2. 成員一人ひとりとはどのような状況におかれていたのか？
3. グループは、和やかであったか、それとも競争下におかれていたのか？争いにどのように対処していたか（否定されていた、回避されていた、問題などが論じつくされていた）？
4. 見通しに対しどのような心情やモチベーションをもっていったか？グループ成員は、何を目指していたのか？それはリーダーや教師の目指すところと一致していたか？
5. グループはまとまっていたか？小群はできていなかったか？
6. グループ内ではどのようなルールが幅をきかせているか？不適切と受けとられた態度には、どのようなものがあつたか？

表2は、「グループ機能評価 (Bewertung der Gruppenfunktionen)」のチェックリスト³⁰を提示している。ここには、すぐれたグループ活動として機能するにはどうあるべきかに関し重要な視点が示されている。グループの成員にとって、共通の活動を行うための基盤となる目標やルールの受け入れ、相手の話を受け入れるだけでなく、リアクションを返そうとしたり、話し合いを持ちかけようとするなどの相互作用性、互いの意見を関連づけようとするなどの社会的構成、自己評価や計画づくりなどの集団的自立性などがこれにあたる。

表2 KT観察視点におけるグループ機能評価

| No. | チェック項目 | ない | まれに | 時折 | しばしば | いつも |
|-----|--|----|-----|----|------|-----|
| 1 | グループの仲間は、グループとしての目標を受け入れている。 | | | | | |
| 2 | グループの仲間は、グループで活動する際のルールを受け入れている。 | | | | | |
| 3 | グループは、一人ひとりが表に出す感情にもリアクションを返している。 | | | | | |
| 4 | グループは、各人のアイデアに耳を傾け、各人なりの貢献に理解を示そうとしている。 | | | | | |
| 5 | グループの仲間全員がまとまっており、話し合いに参加しようとしている。 | | | | | |
| 6 | グループは友好的で開かれた雰囲気をもっている。批判的な意見もいえる。 | | | | | |
| 7 | リーダーは自分の考えを述べる前に、話し合いを持ちかけようとしている。 | | | | | |
| 8 | リーダーは、相互の意見を関連づけようとしている。 | | | | | |
| 9 | リーダーは、解決を見いだす時、柔軟に対応しようとしている。 | | | | | |
| 10 | グループは、目標の到達度を自分たちで評価している。 | | | | | |
| 11 | 話し合いのおわりにグループは、次に取り組む課題を決め、次の話し合いの内容を計画している。 | | | | | |

V. おわりに

以上、協同学習におけるグループ活動に着目し、その授業観察評価指標を定める上での視点について考察してきた。グループ活動には可視化することが容易でない能力要素が多分に含まれていると同

時に、個人の力としてというよりもむしろ、他者との関係で構成的に発揮される力の側面をもつ、相互作用的な力であるといつてよいだろう。個人の力として抽出可能なスキルであればまだしも、複数の構成員の社会的関係下で織り成される力ともなれば、一層、可視化は容易でないだろう。これを可能にすることが期待されているのが、ルーブリックの手法である。ルーブリックとして、優れた活動状況が規準の記述語によりありありと描かれ、それが一貫性と体系性をもちあわせることができれば、可視化しにくい非認知的な力に対する評価にメスを入れることができる。

教師の授業力を診断するための授業観察評価といえども、学習者の力動的な学習状況に関する、十分な理解と知見を持ち合わせなければならない。教師の指導性とそれに対する学習者の反応など、両者の相互関係下で判断されるのが教師の授業力にほかならないからである。しかし、グループ学習の場合やっかいなことに、この関係性のほかに、さらに学習者相互の関係性の文脈が加わる。これを踏まえた上で、一貫性と体系性のある規準・基準づくりを行うと共に、規準の記述語の精度をさらに高めることが課題となっている。

附記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C)（課題番号：22530814）の助成を受けたものである。

【注】

- 1 『学級を「学びの共同体（ラーニング・コミュニティ）」にするための協同学習 ～協同学習の授業技法化モデルとグループ学習の工夫に関する調査』（平成21年度文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C)/課題番号：19530688, 研究代表者：原田信之, 2010年3月, <http://www.geocities.jp/nrmkg400/cl.html>）参照。
- 2 牧田英昭・秋田喜代美『教える空間から学び合う場へ』東洋館出版社, 2012年, 30ページ参照。
- 3 LTDとは、Learning Through Discussionの略語であり、米アイダホ大学のヒル (William F. Hill) が約50年前前に考案した協同学習法の一つである（安永悟『実践・LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版2006年参照）。
- 4 前掲安永13ページ。
- 5 同上参照。
- 6 グループ授業に関し、注7の文献の本文冒頭に名前が挙がっているヒルベルト・マイヤーを例にすると、グループ活動への教師の介入については、以下のような説明がなされてきた。「グループ授業にあってグループでの活動過程は、教師がその活動状況を察知し、せきたてたり修正したりしようとして何度も妨げられる。」(Meyer, Hilbert: UnterrichtsMethoden I: Theorieband. Cornelsen Verlag 1987, S. 137-138. ヒルベルト・マイヤー (原田信之・寺尾慎一訳)『実践学としての授業方法学』北大路書房, 1998年, 146ページ参照。)
- 7 Vgl. Dann, Hans-Dietrich/ Diegritz, Theodor/ Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V. 1999, S. 121-122.
- 8 Nürnberger Projektgruppe: Erfolgreicher Gruppenunterricht. Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig 2007, S. 47.
- 9 Ebenda, S. 47 und Dann, Hans-Dietrich u.a. 1999, S. 123.
- 10 Vgl. Nürnberger Projektgruppe 2007, S. 48.
- 11 Ebenda.
- 12 Ebenda.
- 13 Ebenda, S. 49.
- 14 Vgl. ebenda.
- 15 Vgl. ebenda.
- 16 Vgl. ebenda.
- 17 Vgl. Dann, Hans-Dietrich u.a. 1999, S. 129-131.
- 18 Nürnberger Projektgruppe 2007, S. 48, S. 51.

- 19 西岡加名恵「評価に関する力量向上の基礎・基本」(工藤文三編集『学力を育てる“教師力”の向上』教育開発研究所, 2005年), 42ページ。
- 20 西岡は、「パフォーマンスの質を規定するためには、そのルーブリックがどの程度の水準の課題についてもちいられるのが明らかにされなくてはならない」とし、スタンダードのような明文化がなされているケースとなされていないケースに分け、モデレーションの手続きについて論及しており、ここで指摘したルーブリックの課題について意識から外れているわけではない(西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化, 2003年, 157-158ページ参照)。
- 21 Vgl. Konrad, Klaus/ Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Schneider Verlag 2008, S. 170-174.
- 22 Vgl. ebenda, S. 170.
- 23 荒木紀幸編著『新時代の教育方法を問う』北大路書房, 2002年(再版第2刷), 2-3ページ参照。
- 24 Y.シャラン& S.シャラン(石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児訳)『「協同」による総合学習の設計』北大路書房, 2001年, 25ページ参照。
- 25 Vgl. Konrad, Klaus/ Traub, Silke 2008, S. 170.
- 26 Ebenda, S. 170.
- 27 ジョンソン, D.W./ジョンソン, R.T./ホルベック, E.J.著(石田裕久・梅原巳代子訳)『学習の輪』二瓶社, 2010年(改訂新版), 15ページ。
- 28 Konrad, Klaus/ Traub, Silke 2008, S. 170.
- 29 Vgl. ebenda, S. 171.
- 30 Ebenda.

