

はじめに

1. 連携の概要

私たちの活動報告書もこれで 4 集目になる。今年の構成は、全体として、私たちの活動がどんなビジョンを出発点として始まり、今私たちはどこにいて、これから何を求めていくのかを俯瞰できるものにした。読んで下さるお一人おひとりが、ご自分の立ち位置を改めて確認して、次のビジョンを作られる素材になればと願っている。

内容は、ちょうど今年、上記のテーマを扱った年次報告会での話題提供と、そこで議論になったことを中心に展開する。年次報告会は 2 度行った。1 月 18 日には、埼玉県教育委員会との連携による「未来を拓く『学び』推進事業」活動報告会、続いて 2 月 8 日には、全国 12 道県 17 団体との連携による「新しい学びプロジェクト」平成 25 年度活動報告会である。ふたつの報告会をあわせると、全国 31 の都道府県からの参加者をお迎えすることができた。一行政単位からお一人というところもあったけれど、数だけ見れば日本の 66.0% になる。「幅」も、沖縄から北海道まで広がってきた。「未来を拓く『学び』推進事業」の報告会には、遠く中国からの参加者もいらっしやった。「新しい学びプロジェクト」の報告会では、あろうことか東京が大雪で、会の後半は自由参加に変更したときは時既に遅く、その日のうちにはお帰りになれないという方たちのご参加も得て、結局午後まで窓の外の吹雪を眺めながら室内では熱い議論が続いた。

改めて、それぞれの報告会にご参加下さった皆様に御礼申し上げます。

①21 世紀の学びのかたち

今、学びが変わろうとしている。この動きを大きく捉えて、19 世紀、20 世紀、21 世紀で学びがどう変化してきたのか、その大きなうねりの中で今私たちがどこへいこうとしているのかを分析してみせる人たちもいる。最近コリンズというアメリカの認知科学・学習科学者がハルバーソンという同僚と一緒に『デジタル社会の学びのかたち』¹という本を出していて、その中で、次のように解説している。

19 世紀は次世代を育成するなら徒弟制が中心だった。親が子の将来を決め自分の判断で一番良さそうな親方を選び子どもを預ける。子どもがうまく育ったかどうかは、その子が大人になって産み出せるものの質や多様性で測られる。その質の高さと多様性が地域に根ざした産業や文化を支えた。

20 世紀になって産業革命を経ると「地域に根ざして文化を育てる」教育が大型産業を基盤とする国家の次世代人材像と合わなくなる。子を誰がどう教育するかは、親ではなくて国が先導して決めるようになる。教育の機会が保障され、一定以上の質を担保する教育が施され（副次効果として施され損ねた人材が出てくることにもなった）、いわば国のビジョンの下で

¹ アラン・コリンズ、リチャード・ハルバーソン著、稲垣忠訳（2012）『デジタル社会の学びのかたち：教育とテクノロジーの再考』、北大路書房

教育が進められていく。皆が同じことを教わるので、理論上「うまく学べたかどうか」に質の高低や多様性は生まれない。従って教育の成果は、量と速さで測られる。結果として「一定期間に教えられること」の範囲は広がり深さは浅くなったが、物差しがはっきりして選別がしやすくなった。こういう教育の成果が「国の総生産」で測られる国力を支えた。

これに対して 21 世紀に入ってから、学びの主権が家や国家を超えてもう一度個人へ戻りつつある。昔は一部の人のものだった「知識」が今はネットで共有できるようになった。「量」で差をつけることの意味が急速に消えつつある。「速度」はおおむね訓練時間数に比例して個人の特性にはそれほど依存しないので、速度で差を付けることもあまり意味がなくなってくる。ある人がある技術についてその実行速度を上げたいと思えば、思い立った時を出発点に一定時間を費やせば良い（この一定時間がどれほどか、は個人に依る）。その意味では、人が一生どうやって生活していったらいいか、は個人が選択する時代になりつつある。連動して、一人ひとりが自分で一生学び続ける力やスキルの意味がもう一度問い直され始めている。

その結果として、21 世紀型スキルと呼ばれるスキル群が特定されるなどの動きがあり、スキルの育成が新しい学びのゴールになったようにも見える。しかし、それは恐らくは正しくない。人々の生活を支えるのは個々のスキルではなくそれらの組み合わせが産み出す「もの」だからである。アイデアや意見も立派な「もの」である。そういったものの良し悪し、言い換えれば学びの成果は、もう一度、「量」や「速度」ではなく、質の高さや多様性で測られる。物差しが一本ではなくなる。選別も多様な結果を生むほうが好まれる。21 世紀に入って学びがどう「新しく」なったのかといえば、こういう歴史的な文脈の中で捉えられる「個性重視」であり、「多様性の価値の向上」であり、それを産むためのスキルを当然のこととして全員に求める態度だろう。学びの主権が、親や国家から「個人」に移行したことで、個人の学び、そしてその成果を活かして生み出せる「もの」の質や多様性が向上する。それが地域や文化、多くの人の生活を支えていく。

こうした「個人」を主体として、今の人知の高みを一人ひとりの知識にし、それを育てる手法そのものを学び方の学びとして身につけてもらう教育を目指すには、どんな教育方法が有効だろう。世界の教育学、学習科学は長く見積もってここ 30 年ほど、それを模索している。30 年の成果の一つが、人が対話しながら問題を解く協調的な課題解決場面を学びの手段として使う方法である。

②協調的な学びを引き起こす「一つの」型としての知識構成型ジグソー法

CoREF が推奨する知識構成型ジグソー法は、「今の教科書にあることがら」を明日、協調的問題解決によって教えてみるための一つのアプローチとしての「型」である。

人がいかにして賢くなるかという大きな問いに対しては、個人の賢さは他者や環境との相互作用によって育成されるとする社会的構成主義という立場を取る。具体的にどんな相互作用が有効かという問いに対しては、人が対話を通して自分自身の考えを精緻化し、適用範囲を広げる仕組みとしての「建設的相互作用」を一つの答えとする。

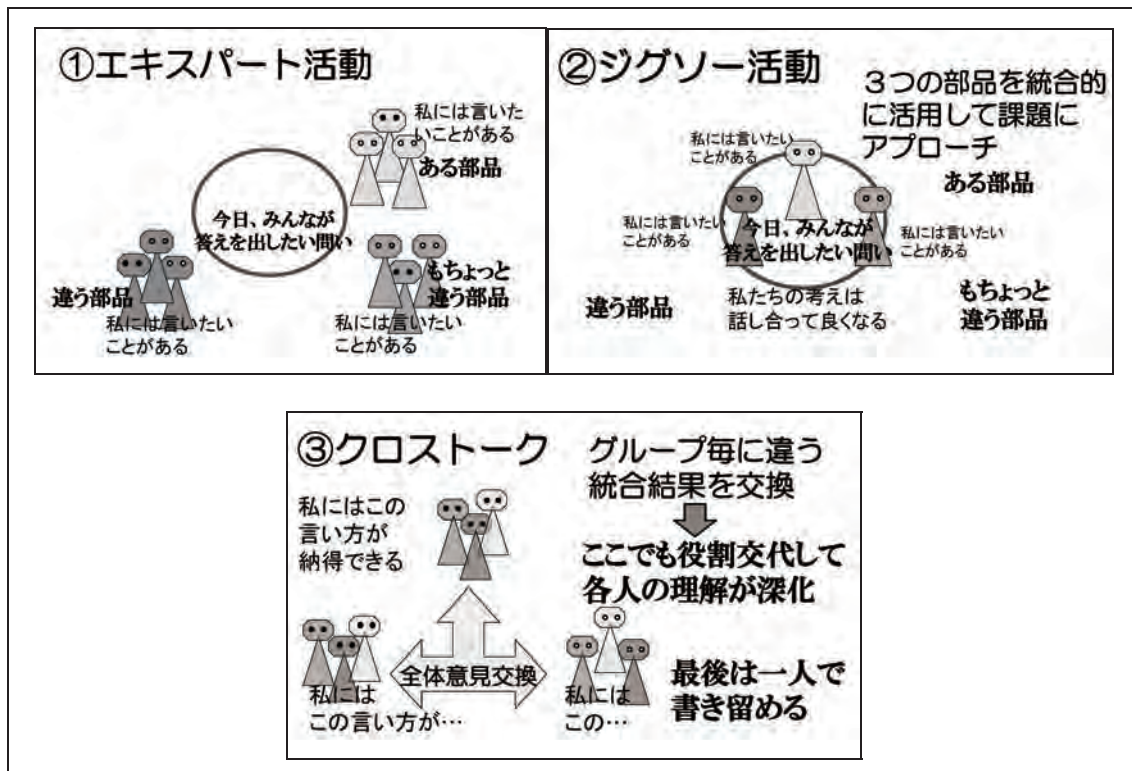


図 1：知識構成型ジグソー法の活動イメージ

ではその建設的相互作用を具体的にどうやって教室で引き起こすのかという問いに対して、「これが“一つの”型です」と提示してきたのが知識構成型ジグソー法である。教科書やその周辺にあるいくつかの「知識の断片」をランダムに分担し、ある程度理解しておいて、それらを統合して一人ひとりがその場で答えを作り上げる。最初に、かならずしも「自分がどうしても今日答えを出したい問い」ではないけれど、教室で今日はじゃあ先生もそう言うからこれに答えを出してみようかと思える問いを友だちと共有し、まずは自分で考えられる答えを書き留めておく。その後、部品となる知識を担当したり（エキスパート活動）、教室中の部品となる知識を全部組み合わせ合わせて統合して問いへの答えを新たに作ったり（ジグソー活動）、考えながら今日たまたま同じグループになったメンバーと話をする。クラス全体でも話し合い、多様な表現を交流する（クロストーク）。そうしているうちになぜか自分なりに納得しやすい答えが見つかる。そうなってきたら問いへの答えを、もう一回自分一人で書いてみる。授業の初めに書いた答えと比べてみれば、それなりに良くなっているような気がする。

知らず知らずのうちに「自分には伝えたいことがある」から発話し、相手にわかってもらいたいから言い換えたりして、コミュニケーションスキルを磨いている。授業の中で、他人と話す自分の考えも少し変わって、他の人の言うことも聞いてそれも取り入れると答えもかたちになってくるなあと感じるのは、協調的な問題解決スキルを使った証拠である。そういうスキルは使えば伸びる。「新しい」答えが見つかる自覚があれば、イノベーシ

ョンスキルの芽生えだろう。こうやって知識構成型ジグソー法は、一人ひとりの「知識の学び」と「スキルの学び」の双方を保障する。

③私たちがこれからやるべきこと

先生方にとっては、ご自分の授業体験について、この具体的なやり方と、それで子どもに何が起きるのか、それはなぜかを、先生方お一人おひとりの納得に従って多様かつ個性的に語りはじめられること、それがこれからのビジョンづくりにつながるだろう。

そう考えると、今を基盤に CoREF がやるべきことは三つほどある。一つは、学習科学を日常化すること。人が賢くなるとはどういうことか自分なりに納得できるモデルがあって、対話の中でそれを作り替えていけること。人は他人と話し合っ一緒に問題を解こうとするだけで自分自身を今より賢くできるとか、解きたい課題が見つかったら一人で頑張らずに他人と相談した方がいいとかいったことを、子どもたちだけでなく私たちも職場や家庭で実践できるという。

先生であれば、授業作りや授業の振り返りにこういう知見が常識として使えると良いのではないか。CoREF にとっては、そのための先生方との対話、対話を通して学習科学の話題を（エキスパート活動をした子どもの一人のように）先生方に渡していくこと、先生方と一緒に授業を作り成果を分析して次の発展に繋ぐこと。こういった活動が「先生方の、また研究者の、また先生と研究者との知識構成のためのジグソー課題」にあたりそうである。今までもやってきたことでもあるけれど、これを今までよりもっとはっきり活動目標にして、何度も継続して、発展的に実施してゆくことが次にやるべき大事なことの一つ目である。こうした今年度の試みについては、第 1 章から第 4 章にまとめてある。

二つ目は、私たちがやってきたことをどう評価したらいいか、実際に子どもたちの対話をうまく振り返る仕組みを考えて、評価について根本的に考え直すことである。知識構成型ジグソー法を使って私たちがやりたい授業は、学びのゴールを「分かった！」で止めない授業である。こうした授業で起きていたことを評価するために、一人ひとりの学び手の学びの過程をそれぞれきちんと評価したい。授業の振り返りの仕方や授業中に起きた発話を一つひとつ丁寧に、でも目的に合わせて効率よく拾い上げて、実態から見える子どもたちの認知過程を推し量りたい。こうした試みから何が見えてくるかを第 5 章で取り上げる。

三つ目は、一つ目で述べた継続的な授業改善を課題とした「先生方の、また研究者の、また先生と研究者との知識構成のためのジグソー」が起りやすくなることである。こうしたジグソーには、学校関係者だけでなく、社会の様々な人的リソースを組み込んでいきたい。

ネットワークが使いやすくなったといってもまだまだである。大学の知や産業界での知の創成を学校に届けたい人たちもこのネットワークに取り込みたい。ネットワーク上で共有してきた教材をもっとうまく活用できる方法も考えていきたい。必要な時に必要な人と必要な密度でやりとりできるネットワーク環境はまだないから、これから作りたい。こういう課題を具体的にどう解くか、次の報告書ではこれから試みようとしていることの成果を少しでもご報告できたら、と考えている。

2. 本報告書の位置づけ—4年間の報告書のリファレンス案内—

CoREF では、「自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト活動報告書」として、平成 22 年度から本年度まで 4 冊の報告書を刊行している。4 冊の報告書には単にその年度の活動報告というだけでなく、理論の概要を紹介したテキストや事例を詳細に分析したテキストなど、今後の先生方の研究のリソースとしてご活用いただける内容も含まれている。また、年度ごとに特に焦点化した特集内容もあり、それらも未読の方には是非ご一読いただきたい。

本節では、各報告書の特徴を整理するリファレンス案内をおこない、あわせて今年度報告書の位置づけについても説明する。

なお、過去の報告書はすべて CoREF ホームページから PDF で全文ダウンロードが可能である (<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/11519>)。

(1) 過去の年次報告書の特集内容

①自治体レベルでの年間研究報告

平成 22 年度報告書第 1 部第 4 章及び 23 年度報告書第 2 章では、「新しい学びプロジェクト」に参画の全国の市町教育委員会及び「県立高校学力向上基盤形成事業」（現在の「未来を『拓く』学び推進事業」の前事業）で連携を行った埼玉県教育委員会による、各自治体レベルでの年間の研究についてのご報告を掲載している。自治体レベルでの研究の組織づくりや進め方の参考資料としてご活用いただきたい。

②教科としてのまとめ

研究推進(委)員及び指導主事の先生方による、小中学校での協調学習の授業づくりについての教科としての成果と課題のまとめは、平成 23 年度報告書第 3 章第 2 節に、高校での協調学習の授業づくりについての教科としての成果と課題のまとめは、本報告書第 3 章第 3 節にそれぞれ収録されている。いずれもまだ研究過程のものであるが、特に新しく取り組みを始める先生方には、授業づくりのご参考にご活用いただきたい。

③教員、管理職、教育委員会関係者、産業界、研究者による振り返り

平成 24 年度報告書の第 3 章では、この研究連携に携わる小中高の教員、学校管理職、指導主事から教育長までの教育委員会ご関係の先生方、産業界の方々、研究者計 42 名の方々からこの研究連携に携わって見えてきたことについての記名原稿をお寄せいただいた。内容はご自身の実践の詳細な振り返りから自治体としての取組のビジョンまで多岐にわたる。これから取組を始めようという方、既に取り組んでいらっしゃるという方にもヒントがたくさん詰まった報告集になっているので、目次からご興味のある内容を探して是非ご一読いただきたい。

④CoREF による協調学習の授業づくり研修パッケージの具体

平成 24 年度報告書の第 4 章では、CoREF が行っている協調学習の授業づくりのための各種研修パッケージの具体を、1 日研修から年間を通した悉皆研修、数年にわたって継続する研究連携の先生方との研究会など、様々なバリエーションについて紹介している。多種

多様なアプローチから授業づくりや児童生徒の学習について考える演習を取り入れた CoREF の研修づくりは、学習科学の理論、知識構成型ジグソー法の型と並んで、私たちの売りのひとつである。研修パッケージ自体は年々更新していくが、特に新しく連携・協力をお考えの先生方には、ニーズに合う取組をイメージするご参考にお使いいただきたい。

⑤学び続ける先生方のための仕組みづくり

平成 23 年度報告書第 5 章では、先生方が継続的に学び続ける仕組みとしての研究連携の構想を述べ、実際に 2 年間研究連携に携わってくださった先生方の学習についての考えの変容を分析している。平成 24 年度報告書第 1 章第 3 節では、「未来を拓く『学び』推進事業」国語部会、「新しい学びプロジェクト」算数部会の事例から、先生方の協同による授業づくりにおいてどのような学びが起きているかを事例ベースで報告している。

(2) 本報告書の特集内容

本報告書の特集内容は次の 2 点である。研究連携のビジョンと現在地、今後の展望を示し、次のステップに進むための現在進行形の具体的な取組として「評価」についての研究を報告している。あわせて、こうした評価のあり方を含め、一人ひとりの先生方が学習の科学を育て、継続的な授業づくりを行っていく仕組みづくりのための CoREF のビジョンと具体的な今年度の試みについても、本報告書第 4 章で紹介している。

①研究連携事業の来し方行く末を語る

4 年間続いた 2 つの研究連携の来し方行く末を、活動報告会における様々な立場の関係者の語りを完全収録することで示した。第 2 章第 2 節に平成 24 年度、第 3 節に平成 25 年度の「新しい学びプロジェクト」報告会、第 3 章第 2 節に平成 25 年度「未来を拓く『学び』推進事業」報告会の模様を報告している。収録された各報告会の詳細は表に示した。

あわせて、第 2 章第 1 節では「新しい学びプロジェクト」、第 3 章第 1 節では「未来を拓く『学び』推進事業」の 4 年間の研究連携事業に関する量的なデータの推移についても総括している。

開会挨拶 二見吉康（広島県安芸太田町教育委員会 教育長、新しい学びプロジェクト平成 24 年度代表）
シンポジウム「新しい学びのゴールに向けて」 それぞれの立場から見てきたことの報告
片峯誠（福岡県飯塚市教育委員会 教育長、新しい学びプロジェクト平成 24 年度副代表）
川上克己（広島県安芸太田町教育委員会 課長補佐兼指導主事）
藤井剛正（山口県萩市立大井中学校 校長）
間瀬智広（愛知県高浜市立翼小学校 教諭）
萩原英子（広島県安芸太田町立加計小学校 教諭）
〔コーディネータ〕 三宅なほみ（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 副機構長）

表 1：第 2 章第 2 節収録：平成 24 年度「新しい学びプロジェクト」報告会
シンポジウム「新しい学びのゴールに向けて」 プログラム（所属は当時）

開会挨拶 片峯誠（福岡県飯塚市教育委員会 教育長、新しい学びプロジェクト平成25年度代表）
セッション1「何を目指した取組か」 日渡円（兵庫教育大学 教授、元宮崎県五ヶ瀬町教育長、新しい学びプロジェクト平成22年度代表） 藤井春彦（独立行政法人 科学技術振興機構 主任調査員、元埼玉県教育局県立学校部部長） 〔コーディネータ〕白水始（国立教育政策研究所 総括研究官）
セッション2「今何が起きているか」 小中学校における実践と市町教育委員会としての取組の報告 〔報告1 大分県九重町〕九重町教育委員会 小幡英二 指導主事、九重町立南山田小学校 恒任珠美 教諭、九重町立ここのえ緑陽中学校 湯浅優 教諭 〔報告2 福岡県飯塚市〕飯塚市教育委員会 末永喜美子 主任指導主事、飯塚市立片島小学校 馬場敬子 指導教諭、同 水谷隆之 教諭
提言「今後に期待すること」三宅なほみ（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 副機構長）
閉会挨拶 二見吉康（広島県安芸太田町教育委員会 教育長、新しい学びプロジェクト平成25年度副代表）

表2：第2章第3節収録：平成25年度「新しい学びプロジェクト」報告会 全体会プログラム

開会挨拶（春山賢男 埼玉県教育局県立学校部 部長）
対談「学びの未来に向けて、これから“Saitama”で起こること」 関根郁夫（埼玉県教育委員会 教育長） 三宅なほみ（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 副機構長）
実践報告（埼玉県立川越初雁高校） 大野好司校長、井上尚教諭、岡本敏明教諭、中村憲昭教諭（埼玉県立川越初雁高校） 進行 齊藤萌木（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 特任助教）
実践報告（久喜市立江面第二小学校） 関口美重子校長、松本千春教諭（久喜市立江面第二小学校） 進行 齊藤萌木（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 特任助教）
座談会「私たちは今、何を起こしつつあるのか」 内田孝（埼玉県立総合教育センター 所長） 高田直芳（埼玉県教育局県立学校部高校教育指導課 課長） 進行 飯窪真也（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 特任助教）
講演「“Saitama”のこれからの期待すること」 三宅なほみ（東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 副機構長）

表3：第3章第2節収録：「未来を拓く『学び』推進事業」平成25年度報告会 全体会プログラム

②新しい学びの「評価」についての提言

本報告書第5章では、教室で引き起こされている子どもたちの協調的な学びをどのように評価するのか、私たちの基本的な考え方と今後推進したい評価の方法、およびそのために何が必要になるのかについて提示している。今年度 CoREF と埼玉県教育委員会では、文

部科学省の委託を受け高等学校における「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」に取り組んでいる。この研究では、従来から一緒に研究を進めてくださっている先生方に取り組んでいただいている授業前後の児童生徒の解答の変化に基づく学習の評価に加え、授業中の児童生徒の対話の分析から、子どもたち一人ひとりの多様な学習のプロセスを見取り、次の学習のデザインにつなげる指導と一体化した学びの評価を試みている。

(3) 事例分析

各報告書では、児童生徒の学習成果についての具体的な事例分析を数本ずつ収録している。分析対象は、当該年度の実践のうち、特に分析に必要なデータが揃っているものから選定している。これらの事例分析集は、上述の新しい学びの「評価」を模索する過程での先行分析事例でもある。

校種	教科	授業内容	収録年次	頁
小学校	国語	5 年生「読書の世界を広げよう―宮沢賢治作品での実践―」 6 年生「読書の世界を広げよう―椋鳩十作品での実践―」	H22	p.59
小学校	算数	4 年生「複合図形の面積を求めてみよう」	H23	p.143
小学校	算数	6 年生「立体の体積」	H24	p.15
小学校	算数	6 年生「場合の数」	H25	p.209
小学校	国語 算数	1 年生「だれがたべたのでしょうか」 2 年生「たんぼぼのちえ」 1 年生「たしざん」	H23	p.153
中学校	国語	2 年生「走れメロス」	H23	p.150
小学校 中学校	社会	5 年生「日本の米作り」 1 年生「大谷古墳から馬につける冑が出土したのはなぜか」 1 年生「豊臣秀吉はどんな社会を作ろうとしたか」	H23	p.147
中学校	理科	2 年生「デンプンの消化と吸収の仕組みを説明しよう」 1 年生「日本にはなぜ地震が多いのか」	H22	p.56
中学校	理科	3 年生「塩酸の電気分解」	H24	p.23
高校	国語	古典「三大和歌集の特徴を比べてみよう」	H22	p.64
高校	地歴	日本史「鎌倉仏教とは何か」	H23	p.163
高校	地歴	世界史「宗教改革と当時の国際状況」	H24	p.19
高校	地歴	地理「都市部の水害」	H25	p.202
高校	理科	化学「紫キャベツでヤキソバを作ったら？」 生物「葉が緑色に見えるのはなぜか」	H23	p.157
高校	外国語	リーディング「人が 1 日 3 食食べるのはなぜ？」	H22	p.61
高校	外国語	リーディング「カレンダーはなぜ必要か」	H23	p.167

表 4：4 年間の活動報告書に収録された CoREF による事例分析の一覧

よって、この事例分析は、個々の授業の成果を分析しているだけでなく、知識構成型ジグソー法を使って引き起こしたい協調学習の姿はどんなものか、児童生徒の学習成果をどのように捉えるか、といった点についての現時点での CoREF の見解を多様な事例ベースでお示しするようなテキストにもなっている。校種教科にかかわらず是非いろいろな事例についての分析をご参照いただければ幸いである。

(4) 理論の概要

過去の年次報告書に収録された、私たちが推進する新しい授業づくりの背景にある考え方を解説したコンテンツを以下に概観する。

①平成 22 年度活動報告書

この報告書の第 1 部「基礎概要編」には、第 1 章「協調的な学習の仕組み」、第 2 章『「協調学習」を目指した授業づくり』という二つの解説を掲載し、初めて知識構成型の協調学習に取り組んでみようとする方々への提案とした。その概要はそれぞれ次の通りである。

a) 第 1 章「協調的な学習の仕組み」

ここでは、協調学習がそもそも人の潜在的に持つ学ぶ能力を活用したものであることを提示した上で、そのゴールと、仕組みと、下位プロセスを詳述している。協調的な学習のゴールは、今の時代のニーズに合わせて「これまで以上に自分で疑問を持ち、答えの見当をつけてその答えが正しいか確かめながら自分で判断して前に進める知識と技能」を身につけることであり、そういう知識や技能を身につける仕組みとして、互いに考えながら一つの問いに答えを出そうとする建設的な対話が有効に機能し得る。次いでそのような学びを引き起こす条件として、保育園児が仲間と一緒に氷ができる条件を探ったエピソードから 7 つ程の条件を同定し、実際に教室で協調学習を引き起こすひとつの授業の型、知識構成型ジグソー法を提案している。

b) 第 2 章『「協調学習」を目指した授業づくり』

この章では、CoREF が連携にあたって使用してきたスライドを用いながら、知識構成型ジグソー法がどんな活動から成り立っているか、それらの活動が拠って立つ「人は社会的なやり取りの中で自分の経験則の根拠を確かめ、適用範囲を広げてゆく」とする考え方を解説した。章の後半では、実際連携先の先生方が授業をつくる際、参考となるステップと具体的な活動の組みあげ方を説明している。

②平成 23 年度活動報告書

2 冊目の報告書では授業改善の継続を意識して、第 1 章「学習科学に基づく継続的な授業改革—子どものことばの世界を巡って—」、第 6 章「おわりに—私たちがやってきたことをどう評価し、つぎにつなげてゆくか」を掲載した。その概要はそれぞれ次の通りである。

a) 第 1 章「学習科学に基づく継続的な授業改革—子どものことばの世界を巡って—」

知識構成型ジグソー法の授業では、学ぶ子ども自身が自分のことばで考えながら学びを深めて行く活動を重視する。この章では、子どもが「ふり(まねをする)」の世界をことばを使って自らつくり上げ、そこで「一回性の学びの現実」から離れて学んだ結果の

適用範囲を広げて行くことができるという研究例を紹介し、協調的な学びの中で、子どもたちにどんな対話を引き起こしたかを解説した。

b) 第 6 章「おわりに—私たちがやってきたことをどう評価し、次につなげて行くか」

新しい事業には新しい評価が必要になる。知識構成型ジグソー法の授業では、子どもたちが活発に話し合い、時に「ああ、わかったあ、楽しかった」と声を上げ、「でね、ここはどうなるんだろ？」と自分から次の課題を見つけて学びを継続する姿が見られる。この章では、まず評価というものが、子どもたちの発話や行動を観察して、それらを支えている認知過程を推測し、そこで起きている学びの質を判断する主観的なものだという点を解説した上で、知識構成型ジグソー法による授業の評価方法を検討した。この研究連携が新しい学びを引き起こそうとしているのなら、学びのゴールもそれに合わせて新しくつくる必要がある。ここでは教えた内容そのものの定着だけではなく、学んだことを別の場所に持ち出せるか、新しい問題を解くのに適用的に使えるか、さらにはもっと大事な考えが出て来た時に自分の考えをつくり替えることができるかという三つのゴールを呈示して、それぞれに合わせた評価の可能性を解説した。

③平成 24 年度活動報告書

3 冊目の報告書では協調学習の授業、そしてこの研究連携で目指す学びの姿を再確認するために、はじめに「協調学習：『わかった！』とその先にあるもの」を掲載した。その概要は次の通りである。

a) はじめに「協調学習：『わかった！』とその先にあるもの」

知識構成型ジグソー法の授業では、「一人ひとりが、自分なりに納得できる」わかり方を保障しようとする。この章では、まず私たちの「わかった！」状態は認知的に見るとどういった状態なのかを整理し、質の高い「わかった！」を実現する授業に必要なのは、いかに「わかった！」で思考をとめずに、その先「じゃあ、次、これはどうなんだ？」を引き出すことであることを「ミシンのはどうして縫えるのか」という問いに答えを出してもらった研究から示した。その上で、一人ひとりの「わかった！」を超えていくための仕組みとして、知識構成型ジグソー法に仕込まれている対話によって理解を深める活動が、「わかりかけている人同士の対話」で起こる建設的相互作用と呼ばれる認知過程を引き起こし、それぞれの表現の仕方の多様性によって次なる問いが引き出され、「わかった！」を超えていくきっかけをつくることを解説した。