

協同と教育

第1号

2005

日本協同教育学会

目 次

1	結 風		
	風の舞	安永 悟	6
2	研究論文		
	協同学習の定義と関連用語の整理	関田一彦・安永 悟	10
3	大会報告		
	日本協同教育学会第1回大会報告		20
	【会長 挨拶】		
	日本協同教育学会第1回大会の開催に際して	安永 悟	24
	【記念講演】		
	集団の場における個人の動機づけと行動	原岡一馬	26
	【分科会】		
	協同教育と協同学習	関田一彦	32
	看護教育と協同学習—LTD学習法の実践報告2例—	太田浩子・山本富士江	36
	ケーガン・ストラクチャーを利用した英語教育	尾崎秀夫	40
	少人数授業と協同教育：犬山市の事例から	杉江修治	44

【研究発表】

協同による創造的読み	長濱文与・安永 悟	48
静岡県立大学における100人のディベート授業	鈴木克義	52
協同学習研究者による習熟度別指導の実証的理解	杉江修治	56
看護学概論にLTDを導入して	永峯卓哉	60
協同作業に対する認識尺度の開発	安永 悟・関田一彦・甲原定房・長濱文与	64
Cooperative Principles and Techniques in Translation Work		
翻訳における協同の実践	木村春美・伏野久美子	68
A Road to a Learner-Centered Program in the LL		
学習者中心のLL授業に向けて	大竹万里・木村春美	72
協同学習を導入した「情報科教育法」の授業設計	岡田憲治	76
集団における情報共有の促進化方略(2)	安永 悟・甲原定房・吉山尚裕	80
協同学習と双方向学習 ～交流セッションと教師～	Gehertz-三隅友子	84

4 学会消息

JASCE活動報告	安永 悟	90
シンガポールIASCE研究大会参加報告 公教育成功の秘密は？	杉江修治	94

5 資料

1 日本協同教育学会会則		98
2 日本協同教育学会細則		103
3 『協同と教育』執筆・投稿・審査規程		105
4 日本協同教育学会へのお誘い		107
5 日本協同教育学会設立の経緯		108
6 2004年度 年度会費納入状況		110
7 日本協同教育学会 2004年度収支決算		110
8 日本協同教育学会 第1回大会収支報告書		111
9 日本協同教育学会 役員一覧		112
10 日本協同教育学会 委員会および委員一覧		113
11 日本協同教育学会 会員名簿		114
入会手続きについて		118
会費納入について		119

1

結 風

風の舞

安永 悟（日本協同教育学会会長）

日本協同教育学会の会誌「協同と教育」を創刊することができ、素直に嬉しい。これもひとえに素晴らしい仲間たちがいたからこそ実現できたことである。まずは心より感謝したい。

「協同学習をやっている人に悪い人はいない」といったのは日本の協同教育の第一人者である杉江修治さん（中京大学教養部教授）である。全くその通り、同感である。これまでも協同教育に携わる多くの人たちと交わり、共に仕事をしてきたが、不思議なことに嫌な気持ちになったことがない。実に楽しく、また逢いたい、また一緒に仕事をしたいと、常に思う。今回の学会誌の創刊という仕事も然り。素晴らしい仲間たちとの協同作業に、わたしはいつも大きな達成感と充実感を感じる。

*

本誌には、情報交換の場としての「研究論文」、「大会報告」、「書評」、「学会消息」などのほかに「結風」という欄がある。本欄がそれである。「結風」とは見慣れないことばである。「結風」とかいて「ゆいかじ」と読む。本学会の編集委員会委員長の石田裕久さん（南山大学人文学部教授）が沖縄で見つけたことばである。ただし、沖縄方言の第一人者である同僚の崎村弘文さん（久留米大学文学部教授）によれば沖縄方言には見あたらないとのこと。インターネットで調べてみると、喫茶店や特産品の名前として使われており、比較的新しいことばのようである。

「結風」ということばに込める思いはさまざまである。わたしはこのことばに、何かを風にたとえ、その風を結び合わせるという意味と、遠く離れたもの同士を風で結ぶ、というふたつの意味合いを読み取っている。

協同教育の営みは、組織としての大きな営みもあろうが、個人や小グループがひたむきに取り組んでいる小さな営みが、数多くあることをわたしたちは知っている。そして残念なことに、その多くが共に交わることなく、ときには自らの営みを協同の原理に基づく素晴らしい教育実践であると認識することなく、いつしか消え去っていることも、また事実である。

本誌では協同教育の理論的・実践的営みを「風」と表そう。全国各地で吹いている数え切れない協同教育の風を集め、共に交わり、共に成長する場を提供したいという学会設立の思いを、「結風」が暖かく包み込み、どこまでも届けてくれる。「結風」はそんな思いにさせてくれることばである。多くの風を結び合わせる「結風」、わたしたちの思いを伝えてくれる「結風」。この「結風」を本誌の顔として育てたい。一人でも多くの人に、本欄はも

とより、わたしたちの活動に新しい風を吹き込んでいただき、尽きることのない風の舞を楽しみたいものである。

顔といえば本誌の表紙も「結風」に込めた思いを株式会社東京出版サービスセンターの川村統俊さんが中心となって図案化してくれた。結ぶ力と伝える力が見事に表現されており、本誌「協同と教育」に相応しい顔になったと感謝している。

*

日本協同教育学会の設立も一条の風である。吹き始めたばかりの風であるが、志は高い。日本社会における協同の復権にある。本来、日本は「助け合い」の精神が深く根付いた相互扶助の社会である。それがいつしか競争の原理にむしばまれ、さまざまな社会病理を生み出すにいたっている。誰しもが心痛めているこの現状を乗り越えるためにも、教育界のみならず社会のあらゆる場面において、わたしたちは協同の理念に基づく活動の意味と有効性を再発見し、共に育てる風でありたいと考えている。

本会はなかでも協同の原理に基づく教育実践とその理論的研究を中心課題としており、教育の場に活動の主軸を置く。この教育の場とは学校教育に限定されず、家庭や地域社会、さらには企業や職場における教育を含む。広い意味での教育の場が活動の舞台となる。

本会の存在と活動がひとつの契機となり、全国各地の協同教育の風が共に交わり、共に成長し、力強い風の舞となり、閉塞状況にあるといわれて久しい日本の教育界に薫風を送り込みたい。そして、わたしたち一人ひとりが学ぶことの素晴らしさ、生きることの素晴らしさを実感できる社会の実現に、協同教育という視点から貢献できればと考えている。

*

「結風」と同じく、学会名である「協同教育」も新しいことばである。本会副会長の関田一彦さん（創価大学教育学部教授）との合作である。随分と頭を捻った。特に、「協同」ということばを冠した既存の学会や組織、団体との混同を避け、教育の研究や実践を強調し、なおかつ公教育や学校現場のみに限定されない名称をとということで悩んだ。最終的に「協同教育」ということばを創作し、日本協同教育学会に落ち着いた。この「協同教育」、使い慣れたせいも、今ではなかなかいい響きに聞こえる。

和名に比べて英語名はすんなりと決まった。Japan Association for the Study of Cooperation in Educationである。略称はJASCEと綴り、「ジャシー」と発音する。この名称は、本会とほぼ同じ目標を掲げて活動している国際組織IASCEの英語名を拝借し、International をJapanに替えた次第である。本学会はIASCEとは独立した組織ではあるが、将来的な連携も意識していたので、IASCEの英語表記を参考にした。世界の協同学習に詳しい関田さんの提案であった。

協同教育という新しいことばを使うのであればその意味を明確にすることが学問の作法である。協同教育に携わる多くの関係者が経験知として共有していると思われる最大公約

1 結 風

数的な表現を用いれば、協同教育とは「協同学習の原理に基づく教育理念と教育方法の総称」といえる。より精緻な概念定義に関しては今後の議論が待たれるところである。

この協同教育の理念と方法は、先にも触れたように、学校現場に限らず、社会のあらゆる場面における教育的な営みに活用することができる。加えて、学校の運営はもちろんのこと、社会に存在するさまざまな組織や団体の運営にも活かすことができる。人と人との関わり合いで成り立つ人間社会において、協同教育の理念と方法の汎用性の高さは実証されており、これらの分野における協同教育の展開が期待されているところである。

*

個人的な話になるが、昨年5月に学会を設立した後は、協同教育を考え続け、挑戦し続けた実に忙しい日々であった。6月にシンガポールで開催されたIASCEの国際大会への参加にはじまり、久留米大学でのJASCE第1回大会の開催、個を生かし集団を育てる学習研究協議会（個集研、相原次男会長、山口県立大学教授）や全国協同学習研究会（全協研、杉江修治会長、中京大学教授）など関係団体との交流と参加、久留米市との高大連携の準備、そして勤務校で続く協同教育に基づく教育改革の実践と京都大学教育研究フォーラムでの報告など、公私にわたって激動の1年であった。

ひとつひとつの活動が実を結ぶにつれ、「学会設立の経緯」（巻末資料5）に謳われた学会設立の思いの正当性を実感した。その時々思いは、本誌に収録した第1回大会の報告や巻末の関連資料に、その一部を読み取ることができる。わたし自身、折に触れて読み返し、自らの活動の原点として今後の糧にしたいと思っている。

*

第1回大会の懇親会の折、本会の理事でもある南本長穂さん（関西学院大学教職教育研究センター教授）が「本会が1年で潰れることなく、来年もまた大会が開けるようにお祈りしています」といったスピーチをなされた。大会が成功裏に終わったと安堵していたわたしは、意外なことばに驚いた。やっとなり良いスタートが切れたという時に縁起でもないと思ったのも正直な気持ちである。

しかし、その真意を考えるに、約40年の歴史をもつ個集研の中心的メンバーである南本さんのことば、全国組織を維持することの大変さを論してくれたものと理解している。当日は多くの方に声をかけて頂いたが、南本さんのことばが未だに脳裏から離れない。

日本協同教育学会が所期の目的を達成できるように、全国の協同教育の仲間、そして世界の協同教育の仲間が送り続ける風を結び、素晴らしい風の舞を見続けられるよう、一歩ずつ年輪を重ねていきたい。

2

研究論文

協同学習の定義と関連用語の整理¹

関田 一彦* (創価大学) ・安永 悟** (久留米大学)

Cooperative Learningは「協同学習」という特定の教授法を示す用語として教育分野で用いられてきた。ところが近年、Cooperation (協同) を“協調”、Collaboration (協調) を“協同”と表記した例が、学際化が進む心理学や教育学の関連諸領域において散見される。このような用語の混用を放置すると、研究者間のコミュニケーションにも支障を来たしかねない。そこで、類似する用語の関連を整理し、望ましい使用法を提案する。

キーワード：協同、競争、教育方法、協同学習、協調学習、CSCL

1. はじめに

社会構成主義的な学習活動を促進するには、グループ（小集団）の有効活用はほとんど必須の要件となる。グループを使った学習に関しては、構成主義的な学習観が普及する以前から様々な教授法が考案・試行され、その歴史は日本においても長い（杉江 1999a）。戦後の民主化教育においてグループディスカッションは重要な活動であったし、1950年代に入ると、教育実践家だけでなく教育心理学者や教育社会学者の研究的関心もグループ学習に注がれるようになった（塩田・阿部 1962, 末吉 1959）。

一方、グループウェアの研究開発が進み、コンピュータネットワークを介した共同学習を学習者相互の協調（Collaboration）と見なす「協調学習」という研究領域が拓かれてきた。ところが近年の認知科学の発展に伴い、Collaborative Learningを協同学習とする記述が散見されるようになってきている（植田・岡田 2000）。

さらに、インターネットを利用した国際交流が盛んになり、ネットワークを介した共同プロジェクトが様々に試みられている。こうした活動は、一般にCollaborative Learningと英語では表記される。その訳語として協働学習という言葉が当てられることも多いが、協同学習という表記も散見される。加えて、本来の協同学習であるCooperative Learningを協力学習と訳している例もある（佐藤 2004）。

1 本論文は、日本教育工学会研究会（2003年5月開催 長崎大学 テーマ：「社会的構成主義志向の教育」）での報告に加筆・修正したものである。

* 〒192-8577 東京都八王子市丹木町1-236 創価大学教育学部 sekita@soka.ac.jp

** 〒839-8502 福岡県久留米市御井町1635 久留米大学文学部 yasunaga_satoru@kurume-u.ac.jp

訳語として充てられる日本語（協同、協調、共同、さらには協働）には微妙ではあるが確かな差異がある。こうした混用を放置すれば、協同学習が指し示す学習活動が研究者によって異なる場合が増え、混乱が増幅される。そこで本稿では、各種辞書・辞典の定義を踏まえて「協同学習」の概念整理を試みる。なお、筆者らは協同学習（Cooperative Learning）を研究領域とする者であり、その立場からの提案である。

2. 辞書による用語の確認

2.1. 国語辞典の解説

広辞苑によると、協同とは「ともに心と力をあわせ、助けあって仕事をする。協心」、協働とは「協力して働くこと」、そして協調とは「(協同調和の意) 利害の対立する者同士がおだやかに相互間の問題を解決しようとする」とある。また、関連して共同（commonの訳語）とは「二人以上の者が力を合わせる。」「協同」と同義に用いることがある。二人以上の者が同一の資格でかかわること」と説明されている。

これらの定義からそれぞれを差異化すると、二人以上の者が事を行うもっとも広い意味が共同であり、特に心を合わせて助け合いながら事を行う場合に協同という言葉が用いられるようである。さらに、協働と協同とは極めて類似した概念でありながら、協同が心理的側面に重点をおいた表現であるのに対して、協働は働くという身体的な活動を強調したものといえよう。また協調とは、立場の異なる者同士が何らかの課題解決のために連携し合う状態を指した言葉といえよう。

2.2. 英和辞典の解説

次にCooperateとCollaborateの違いを小学館版ランダムハウス英和大辞典で確認したところ、cooperate「(共通の目的・利益のために) 協力する、協同する」、collaborate「共同して働く、(文芸・学問などで) 合作する、共同研究する」とある。やはり広辞苑同様、同じ目的に向かって心を合わせ、協力し合うことがcooperateであり、協同という訳が適していることになる。また、心を合わせるかどうかは別にして、共同して作業するのがcollaborateであり、訳語としては協調あるいは協働の方が協同よりも適していると思われる。少なくともcollaborationに協同を、cooperationに協調を対応させるのは日本語として誤用ではなかろうか。

2.3. 心理学事典における扱い

心理学におけるCompetition（競争）とCooperation（協同）の効用比較の研究には100年以上の歴史がある（Johnson et al. 2002）。金子書房の「教育心理学新辞典」（牛島ほか1969）には「協同[cooperation]」、「共同学習[cooperative group pattern of teaching method]」とあり、平凡社の「心理学事典」（下中ほか1981）ではcooperationを「協同」、

cooperative small-group learning を「協同的小集団学習」としている。心理学の領域では cooperation が「共同」ないしは「協同」と訳されていたことがこれらの例から分かる。ただし、有斐閣の「心理学事典」(中島ほか1999)では cooperation を「協力」、cooperative activity を「協調活動」、collaborate activity を「共同活動」と説明している。さらに、グループ学習 (group learning) の項目では「コーオペラティブ・ラーニング (CL)」とカタカナ表記が用いられている。近年、心理学の学際化に伴い訳語がぶれ始めているようだ。

2.4. 教育工学事典における扱い

次に、日本教育工学会編の教育工学事典(2000)で関連する用語を引いてみたが、協同学習という独立した項目は見当たらなかった。一方、協調学習に関しては「分散協調学習支援 (Distributed Collaborative Learning Support)」という項目で、岡本敏雄が次のように定義している：

協調学習は、従来、教育現場で行われていたグループ活動を協調的な相互依存関係を作り出す基礎的学習形態としてとらえ直すことで、従来の「教える」側からの教育を「学ぶ」側からの学習に移行させる教育理念ととらえられる。すなわち、協調学習とは、学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合い、ひとりひとりの学習に対する責任を果たすことで、グループとしての目標を達成していく、協調的な相互依存学習である (p.463)。

この定義については後述するが、ここではまず、collaborative learning の訳語として協調学習があてられている点を確認しておく。同じく岡本は Computer Supported Cooperative Work/Collaborative Learning の訳語としてもコンピュータ支援協同作業/協調学習と表記しており (p.7)、辞書通りの使い分けである。

ところが、「分散認知」の項では担当者の杉本卓が「インターネット利用に典型的に見られるように、コンピュータを利用した共同学習 (Computer Supported Collaborative Learning) が注目を浴びている。(p.466)」と記述している。Collaborative Learning を共同学習と表記しているのである。

また、「遠隔共同学習 (Computer Network Supported Cooperative Learning)」の項では、永野和男が「コンピュータ通信などを利用して、学校間、あるいは学級間で、情報交換しながら、共同で学習活動を進めていく形態をいう。遠隔協同学習ということもある。(p.59)」と述べている。つまり、Cooperative Learning に共同学習と協同学習という二つの訳語を与えている。関連して、「グループ学習 (Group Learning)」の項では山内裕平が「グループ学習などの協同的学習をネットワークやコンピュータ技術などによって支援することは、CSCL (Computer-Supported Cooperative Learning) と呼ばれている。(p.218)」と解説している。同じ事典の中でも Collaborative Learning を協調学習とする例と共同学習とする例があり、一方では Cooperative Learning にも共同学習と協同学習の二通りの表記がなされている。

ここまで種々の辞典を参照してCooperative LearningとCollaborative Learningの訳語について確認してきたが、少なくともCollaborative Learningを協同学習とするのは不適切だといえよう。

2.5. 教育方法事典における扱い

事典による定義・解説の確認作業の最後として、日本教育方法学会編の現代教育方法事典(2004)における協同学習の扱いを調べたが、「共同学習」という項目のみがありで、協同学習、協調学習いずれの表記も見当たらなかった。教育方法学会では、遠隔共同学習なども含め、子どもたちが協力して一緒に学ぶ学習方法の総称として共同学習が一貫して用いられていることがわかる。ただし、藤原幸男が「学習観」という項で【競争的学習観vs共同的学習観】として競争と共同を対比しているのに対し、久田敏彦は「授業における競争と協同」の項で、競争に対する対立概念として協同を用いている。この他にも「学びの協同追及型総合学習」(片山宗二)など、協同という言葉が共同の代わりに使用されており、教育方法の領域でも混用が認められる。

3. 協同学習と協調学習の関係

3.1. 協同学習の定義

協同学習とは協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動を指す専門用語である。単なるグループ学習の域を超え、協同学習たらしめるために過去半世紀の間に、大小合わせると200以上の技法が開発されてきた。

協同学習の定義については、研究者間で微妙に異なっているが(Johnson et al. 2002, Kagan 1994, Slavin 1992, 杉江1999b)、共通項を整理する形で協同学習を、次の4条件を満たす(または、満たそうと意図される)グループ学習を協同学習と定義したい。

- ① **互恵的相互依存関係の成立**：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長(新たな知識の獲得や技能の伸長など)が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。
- ② **二重の個人責任の明確化**：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件(各自が負うべき責任)をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。
- ③ **促進的相互交流の保障と顕在化**：学習目標を達成するために構成員相互の協力(役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援)が奨励され、実際に協力が行われている。
- ④ **「協同」の体験的理解の促進**：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。たとえば、グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取

り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えるのである。

ここで付言すると、グループ内協同とグループ間競争を組み合わせた学習活動や、コンピュータネットワークで結ばれた個々人が時空の制約を超えて協調的に学習活動を行う場合でも、上の条件を満たせば協同学習の一形態と見なすことができる。

3.2. 協同学習と協調学習との関連

さて、協同学習の定義づけを行ったところで、前述の岡本による協調学習の定義との関連を検討したい。「学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合う」関わりは促進的相互交流であり、「ひとりひとりの学習に対する責任を果たすことでグループとしての目標を達成していく」過程では、グループと自分自身に対する二重の責任が意識されており、互恵の相互依存関係が成り立っている。これでは、協同の体験的理解を重視するかどうかという点以外では、協同学習と協調学習の定義が見事に重なってしまう。

辞書によればcollaborationは個人や団体が独立性を保ちながら共同作業なканずく共同研究など1つの成果を追求する事態を指す言葉とされる。プロジェクト毎にチームを組み替えて、効率よく課題を達成していく場合を想定すると分かり易い。いかに互いの資源や能力を活かしあい、融合させあって一つのプロダクトを産み出すか、という共同の結果（成果の出来不出来）を重視するものだとすれば、筆者らは狭義の協調学習を次のように定義したらどうかと考える。すなわち、協調学習（collaborative learning）とは、①プロジェクト（一過性のイベント）の形をとり、②メンバーの間で、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み（機会）があり、③プロジェクトの成果物に対して各自が何らかの貢献を期待され、④しばしばプロジェクトリーダーによって統率される学習活動であり、⑤質の高い成果物が求められる学習活動である。これは岡本の定義と矛盾しないし、協調学習の特徴をより具体的に説明していると思う。

その上で筆者らはcollaborative learningを広義に捉え、協同作業が組み込まれた学習活動の総称とすることもできると考える。字義的にはCooperation（協同）の方がCollaboration（協調）より広義ではある。しかし教育工学関連領域での使用例をみると、協調学習（Collaborative Learning）という用語によって本来は協同学習（Cooperative Learning）に相当する学習活動も記述されており（三宅 2004）、広義の協調学習の中に協同学習を含めることが現実的な用語整理ではなかろうか。

3.3. 関連用語との関係

Collaborative Learning（協調学習）とCooperative Learning（協同学習）の関係が明らかになったところで、一般的なグループ学習（共同学習）との関連も含めて、三者の関係を図1に整理してみた。人々が集まりグループを形成し、何らかの学習活動を一緒に行うのがグループ学習であり共同学習である。自明だが、グループ学習は学習者たちが少数数の集団で学ぶという形状に対する最も広義な名称である。また、学習活動に際して共同作

業が求められるところから、共同学習と呼ばれることもある。したがって、グループでの協力的な活動が求められる協調学習や協同学習は、共同学習という包括概念の中に含まれることになる。たとえば、学習者が地理的距離を隔てて作業・学習する場合は、CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) なども含めてすべて遠

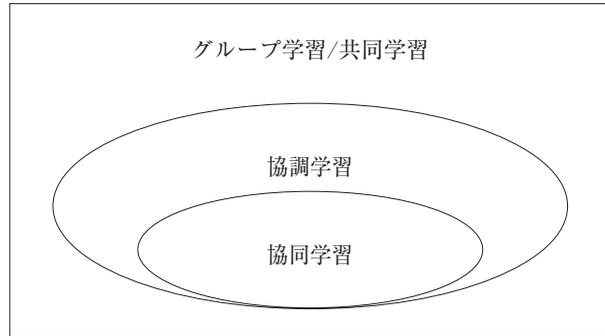


図1. グループを活用した学習

隔共同学習という名称で括ることができる。さらに、その学習活動の中に相互の進捗状況をモニターしたり、作業遂行過程で意図的に情報交流したり、課題によっては各地・各部署で役割分担したり、といった相互調整がしっかり組み込まれていれば、遠隔協調学習あるいは遠隔協同学習と呼ぶことは可能だし、適切であろう。

なお、インターネットを介した国際交流教育の実践などで協働学習という表現が散見される。メンバー間の積極的な相互交流が成果に強く影響し、協力しあって仕事をする事自体が重要視される場合に、協調や協同ではなく、協働という言葉を使いたい気持ちは分かる。けれども、西之園 (2003) も指摘するように、協働という言葉自体はボランティア活動などを含め、共に力をあわせて働く状態あるいは実態を純粋に (特定の教育理念や価値観抜きに) 指し示すものとして扱いたい。現実的にも、協働学習を協調学習や協同学習から区別する定義づけは困難であり、“きょうどう”の同音異義語を安易に使うのは混乱の素である。

4. まとめ：筆者からの提案

複数の個人が知識を共有し、分散的に (分担して) 課題を処理する過程で、学習者たちは自他の学びをモニターし、自らの学びを言語化あるいは具象化して情報交換を行い、メンバー間の認知的な差異を統合することで良質な課題解決に至る機会が増す。教育現場でインターネットを介した協調的な学習活動やプロジェクトを柱にした協働的な学習活動が注目されるのは当然である。だからこそ、共同作業に関連する用語のきちんとした使い分けが重要になってきている。

英語では本来、cooperateの方がcollaborateより協力し合う状態を指す言葉としては一般的である。けれど、cooperativeとlearningを組み合わせると、cooperative learning (=協同学習) という独自の意味と歴史をもつ用語となる。協同学習では課題の理解のみならず、その学習活動を通して協同の意義や技能の学びが目指される。共同研究や協調作業の過程でも学習者は協同の意義や技能を結果として学ぶことはあるだろうが、はじめからそれを

2 研究論文

意図するならば、協調学習でなく協同学習と表記するほうが妥当だと考える。逆に、協同学習の意図や条件に囚われず、緩やかな協力関係の下での学習活動を構想するならば、その取り組みは共同学習あるいは協調学習と呼ぶのが望ましいだろう。また、協働という言葉を使う場合は協働学習とはせず、たとえば「参加者の協働を重視する学習活動」という具合に活動の様態を記述する用語として用いたい。

引用文献

- Kagan, S. 1994 *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc, California
- Johnson, D., Johnson, R., and Holubec, E. 2002 *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Interaction Book Company, Minnesota
- 三宅なほみ 2004 コンピュータを利用した協調的な知識構成活動. 杉江ほか (編), 大学授業を活性化する方法. 玉川大学出版部
- 中島義明ほか (編) 1999 心理学辞典. 有斐閣
- 日本教育方法学会 (編) 2004 現代教育方法事典. 図書文化
- 日本教育工学会 (編) 2000 教育工学事典. 実教出版
- 西之園晴夫 2003 2003年5月の長崎大学における教育工学会研究会でのコメント
- 佐藤 学 2004 習熟度指導の何が問題か. 岩波書店
- 塩田芳久・阿部隆 1962 バズ学習方式：落伍者をつくらぬ教育. 黎明書房
- 下中邦彦 (編) 1981 心理学辞典. 平凡社
- 新村出記念財団 1998 広辞苑第5版. 岩波書店
- 小学館版ランダムハウス大辞典編集委員会 1994 小学館版ランダムハウス大辞典第2版. 小学館
- Slavin, R. 1990 *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice-Hall, New York
- 末吉悌次編 1959 集団学習の研究. 明治図書
- 杉江修治 1999a バズ学習の研究. 風間書房
- 杉江修治 1999b 学習指導改善の教育心理学. 揺籃社
- 植田一博・岡田猛 2000 協同の知を探る. 共立出版
- 牛島義友ほか (編) 1969 教育心理学新辞典. 金子書房

A Proposal for Proper Use of “Cooperative Learning” and “Collaborative Learning” in Japanese

Kazuhiko SEKITA and Satoru YASUNAGA

The word “cooperation” is “協同” or “共同” in Japanese where both are pronounced “kyoudo.” The term “cooperative learning” is “協同学習” pronounced “kyoudo gakushuu.” A similar word “collaboration” is “協調” or “協働” and pronounced “kyouchoo” and “kyoudo” respectively. Although the meaning of cooperation and collaboration are similar, they are not exactly same. Recently the word “collaboration” and the term “collaborative learning” have been widely used among educators and cognitive science researchers although they have seldom distinguished the difference between cooperative learning and collaborative learning. Since the pronunciation of both learning strategies are identical “kyoudo gakushuu,” it is important to properly use the two terms in order to avoid confusion. In this paper we aim to identify the uniqueness of cooperative learning and to suggest appropriate usage of the two terms.

大会報告

第1回大会報告

会長挨拶

記念講演：集団の場における個人の動機づけと行動

分科会

協同教育と協同学習

看護教育と協同学習

ケーガン・ストラクチャーを利用した英語教育

少人数授業と協同教育：犬山市の事例から

研究発表

協同による創造的読み

静岡県立大学における100人のディベート授業

協同学習研究者による習熟度別指導の実証的理解

看護学概論にLTDを導入して

協同作業に対する認識尺度の開発

Cooperative Principles and Techniques in Translation Work

A Road to a Learner-Centered Program in the LL

協同学習を導入した「情報科教育法」の授業設計

集団における情報共有の促進化方略（2）

協同学習と双方向学習

日本協同教育学会第1回大会報告

日本協同教育学会の第1回大会が、11月19日（金）に、久留米大学の御井学舎で学生会館をメイン会場として開催された。

当日は大会に先立ち、理事会と総会が開催され、5月の設立総会で選出されていた役員と委員会組織、および学会としての今後の活動方針が承認された。詳しい内容は本誌の「学会消息」をご覧ください。ここでは第1回大会の内容を中心に報告する。

なお本大会を開催するにあたり、多方面の組織・団体および個人の皆さま方より心温まるご支援をいただいた。特に下記の諸団体からは後援・協賛をいただいた。ここにご芳名を記して感謝申し上げます。また、会場を提供していただき、さまざまな配慮をいただいた久留米大学および御井学舎事務部の皆さまには衷心からお礼申し上げます。

後援：久留米大学教育・学習支援センター

久留米大学外国語教育研究所

久留米市観光コンベンション協会

協賛：福岡海外株式会社

ナカニシヤ出版

株式会社 大野 中央観光ツアーズ

1. 大会日程

大会当日11月19日（金）の日程は以下の通りであった。

11:00 -	受付開始
11:30 - 12:10	理事会
12:20 - 12:50	総会
13:00 - 13:20	開会式
13:20 - 14:20	記念講演
14:40 - 16:40	分科会
16:50 - 17:50	研究発表
18:00 - 19:45	懇親会

2. 参加者

本大会への参加者は確認できただけで226名であり、予想を上回る参加者を得ることができた。参加者のうち、事前登録の一般参加者は64名。また、当日参加が確認された一般参加者は42名であった。残りの120名は久留米大学文学部心理学科の学部生であった。

本大会には学会員以外の参加者も数多くいた。後援をいただいた久留米大学には、本大

会を教職員の職能開発の場と位置づけ、専任教員はもとより非常勤講師や職員に対して参加を呼びかけていただいた。また、久留米市教育委員会や近隣市町村の教育関係者、さらには近隣大学の教職員の参加も相当数あった。

3. 開会式

開会式は学生会館3階ミーティングルーム3で行われ、大会委員長より挨拶があった。開会式には学会関係者に加え、久留米大学の薬師寺道明学長はじめ、数多くの参加者のご列席をいただいた。

4. 記念講演

開会式に引き続き、原岡一馬先生（久留米大学文学部教授）による記念講演が行われた。講演題目は「集団の場における個人の動機づけと行動」であった。

5. 分科会

今回4つの分科会が設けられた。形式は分科会担当者に任されており、講演形式、シンポジウム形式、研修形式など多様であった。分科会のテーマと担当者は以下の通りであった。

- | | | |
|------|-------------------------|------------------------------------|
| 分科会1 | 協同教育と協同学習 | 関田一彦（創価大学） |
| 分科会2 | 看護教育と協同学習 | 太田浩子（佐世保医師会）
山本富士江（県立長崎シーボルト大学） |
| 分科会3 | ケーガン・ストラクチャーを利用した英語教育 | 尾崎秀夫（創価大学） |
| 分科会4 | 少人数授業と協同教育：犬山市の事例を参考にして | 杉江修治（中京大学） |

6. 研究発表

研究発表はラウンドテーブルの形式で行われた。今回報告のあった12件の発表を2件ずつの6テーブルにわけ、1件30分の持ち時間で、口頭発表と質疑応答を行った。

研究発表では質疑応答が絶えることなく、予定していた時間を40分ほどオーバーしてしまい、引き続き開催を予定していた懇親会が30分ほど遅れるというハプニングもあった。懇親会でスピーチをいただくためにお越しいただいていた久留米大学の薬師寺学長には長時間お待ち頂く事態になり、主催者としては大変申し訳なく思った次第である。ただ同時に、これほどまで熱のこもった議論がなされたことは、協同教育についての議論の場を多くの皆さんが心待ちにしていたことの表れとも考えられ、本大会の開催意義を再度確認す

ることができた。

以下、研究発表12件の発表者と発表テーマを列記する。詳しい内容は発表論文の要旨をご覧ください。

- (1) 「協同による創造的読み」
長濱文与（久留米大学大学院）・安永 悟（久留米大学）
- (2) 「100名を対象とするディベート授業」
鈴木克義（富士常葉大学短期大学）
- (3) “The Relationship between Communication Apprehension in Group Work and Orientation toward Group Work in College English Classrooms”
Kumiko FUSHINO（Temple University Japan）
- (4) 「協同学習研究者による習熟度別指導の実証的理解」
杉江修治（中京大学）
- (5) 「看護学概論にLTDを導入して」
永峯卓哉（県立長崎シーボルト大学看護栄養学部）
- (6) 「協同作業に対する認識尺度の開発」
安永悟（久留米大学）・関田一彦（創価大学）・
甲原定房（山口県立大学）・長濱文与（久留米大学）
- (7) “Cooperative Principles and Techniques in Translation Work: Challenges and Rewards”
Harumi KIMURA（Nanzan University）
Kumiko FUSHINO（Temple University Japan）
- (8) “A road to a learner-centered program in the LL”
Mari OHTAKE（Nanzan University）
Harumi KIMURA（Nanzan University）
- (9) 「協同学習を導入した『情報科教育法』の授業設計」
岡田憲治（東京理科大学大学院）
- (10) 「集団における情報共有の促進化方略（2）」
安永 悟（久留米大学）・甲原定房（山口県立大学）
吉山尚裕（大分県立芸術文化短期大学）
- (11) 「協同学習と双方向学習～交流セッションと教師～」
Gehertz-三隅友子（徳島大学）
- (12) 「協同学習で学生の心理的学習態度を向上させる工夫」
関田一彦（創価大学）

7. 懇親会

予定よりも30分ほど遅れて開会した懇親会は、研究発表での討論の熱気がさめやらぬまま、よりいっそうの盛り上がりを見せた。

久留米大学の薬師寺学長から祝辞をいただいた。そのなかで、久留米大学は古くから協同の精神に則った大学運営がなされてきたことが紹介され、協同教育についての賛辞と、学会の発展を祈念する言葉を頂戴した。

懇親会の終了をもって、日本協同教育学会第1回大会は無事、すべての日程を終了することができた。

日本協同教育学会第1回大会の開催に際して

大会委員長 安永 悟

会員の皆様方のあたたかいご支援とご協力のおかげで、日本協同教育学会（JASCE）の第1回大会を開催できることを、とても嬉しく思います。また、この記念すべき大会を久留米大学でお引き受けできましたことは望外の喜びであります。お礼申し上げます。

初めての全国大会を成功させるために準備委員会は今日まで努力して参りましたが、学会の企画・運営に通じたスタッフが少なく、試行錯誤の連続で、漸く開催にこぎ着けられた、というのが準備委員会一同の偽らざる気持ちです。そのために会員の皆様には多大のご心配とご迷惑をおかけしたことを、まず、お詫び申し上げます。

さて、本学会が研究テーマとしている協同教育とは、協同の原理に基づき、学びの営みに参加する者たち相互の信頼関係を背景に、互いの学びを支え合い、共に高まることを目的とした教育・学習活動全般を指しています。「学会設立の経緯」にもあるように、本学会は日本の教育界に再び「協同の理念」に基づいた教育実践を広め、教育界に新たな活力を吹き込むことをひとつの目的としています。

残念ながら日本の教育は、小学校・中学校・高校のみならず大学においても閉塞状態にあるといえます。理論的研究に基づく教育実践が乏しく、不確かな経験律に依拠した実践が主流を占めています。その結果、教師の教育力は低下し、荒れる学級や不登校、引きこもりに代表されるさまざまな教育問題が噴出しています。にもかかわらず、多くの教師は有効な手だてを講じられず、自信をなくし、焦燥感と共に不安な気持ちで教育現場に佇んでいる状態とはいえないでしょうか。

理論と実践に裏打ちされた協同教育は、このような閉塞状態にある教育現場に再び活力を呼び戻す確固とした足場を提供できると信じています。この気持ちを込め、本大会のテーマを「共に拓く協同教育～揺れる教育現場に確かなアプローチ～」としました。

本大会では原岡一馬先生（久留米大学文学部教授）による記念講演を始め、4つの分科会と12の研究発表が予定されています。本大会に参加されることで、協同教育の理論的背景や考え方、具体的な方法論、さらには教育改革先進地での実践報告などを学ぶことができます。

協同教育というキーワードのもと、専門の異なる幅広い研究者と実践家が一堂に会し、協同の精神でお互いに交流することにより、今日の教育界に一石を投じる活発な議論が展開し、明日の実践につながられる大会でありたいと思います。

*

さてここで大変嬉しいメッセージが届いていますのでご披露します。協同学習の世界的

権威であるミネソタ大学のRoger JohnsonとDavid Johnsonのご兄弟から本大会に対してメッセージをいただきました。

「日本協同教育学会が第一歩を踏み出されたとお聞きし、とても大きな喜びを感じています。わたしたちは、日本の研究者の皆さんとの共同研究をととても嬉しく思っていますし、楽しんでいます。JASCEが日本における協同学習の展開に貢献され、日本における協同学習の研究者や実践家の皆さんにとって活発な交流の場となり、研究者や実践家の皆さんがお互いに助け合える場を提供していただくことを希望しています。協同的な学習グループでの学生の学びに関する研究が益々発展し続けることは、とても意義あることです。皆さんの今後のご活躍を祈念しています。」

ジョンソンご兄弟からのメッセージにありましたように、日本協同教育学会が日本の教育界に果たすべき役割は殊の外大きく、また期待も大きいと思います。今日ここにお集まりの皆さんと共に、本学会を大きく育てていきたいと思います。今日は半日という短い時間ではありますが、皆さんの活発な交流を期待し、挨拶に代えさせていただきます。ありがとうございました。

記念講演

集団の場における個人の動機づけと行動

原岡一馬（久留米大学文学部）

キーワード：人間行動、グループ・ダイナミックス、促進効果、抑制効果

親や教師、組織のリーダーたちは、人々の態度や行動を変化させようと試みるがなかなか思うようにはいかない。考えや態度を変えるよう働きかけられた者はどのように感じ、考え、行動するであろうか。一人でいるときと、他の人々と一緒にいるときとで違うであろうか。簡単な行動と習慣や価値観に関わる行動とは違うであろうか。人が動こうとする動機や働きかけに抵抗するものは何であろうか。人は単に孤立した人間ではない。他者との相互作用の中で生きている。集団の中の個人の行動という観点から行動の変容をグループ・ダイナミックスの基本に返り検討してみたい。

I 他者の影響

1. Triplett (1898) 力動発生理論 (dynamogenesis)

個人の成果に及ぼす他者の影響を調べるために、アメリカ競輪リーグのレースの記録を検討した。競輪選手が一人で走るときより、他者と競い合ったときの方がより速いことに気づいた。この観察を基に、他者の存在が行為の促進を引き起こすという理論を提案した。

この理論を検証するために、子どもたちに魚釣りのリールを巻くよう求め、一人で行う場合と他の子どもがその場で同じように行なっている場合とで、成果が違うかどうかを比較検討した。この実験は集団内の影響過程を検討したものではないが、他者が側にいると、行動にどんな影響があるかを理解するための初期の試みであった。その結果、大部分の子どもは、他の子どもがいるところではより早くリールを回したことを報告した。

2. Latané (1981) 社会的インパクト理論 (social impact theory)

他者の影響には3つの主要な要因があることを指摘した。つまり、人の数、直接性、および強さである。他者が存在するところでは、これらの要因が、その個人の成果に影響する。

他者の影響力は人々の数が増えるにつれ増大する。しかし、その影響力は次第に弱まっていく。他者の増加数1人当たりの影響力は、数が増加するにつれ次第に減少することが多くの研究でみられる。他者が3人いる場合と4人いる場合の違いは、他者が9人いる場

合と10人いる場合の違いよりずっと大きくなる。TanfordとPenrod (1984) は、ある人数まで進むと天井効果がみられ、他者の数が更に増えても効果は増えないことを指摘している。

3. 聴衆の効果

一人で行動しているときに、他の人が見ているのに気づくことがある。例えば、知らない人がいっぱいいる部屋に入っていくとき、多くの目が自分を見つめているのではないかと思って緊張したり、逆に誇らしく思ったりしたことがあろう。多くの人は聴衆がいると恐れを感じたり不安を感じたりした経験があろう。

(1) Borden (1980) の恐怖の調査

集団の前で話すことは非常に怖いことで、高い所、暗いところ、孤独、病気、さらに死よりも怖いと感じる人もあると述べている。一般に、聴衆の数が大きくなればなるほど、また未知の人であればあるほど、その前で話したがるものではない（McCroskey & Richmond, 1990）。

公衆の面前で話さなければならないと、恐怖でこちこちになり、聴衆がいることは成果の質を低めるよう働くものである。

(2) Davis (1969) の研究

これと反対に、聴衆の前で話すことがその人を奮い立たせ、聴衆がいると成果の質が高まることがある。

一般に運動選手は、誰もいないスタジアムでプレイするより、群衆の前でプレイする方が好い成果が上がると報告している。また、多くの俳優たちは、客が満員のときと客が少なくて空席があるときとで演技力に違いがあると述べている。聴衆は演技にどのような影響を持つであろうか。

(3) Allport (1920) の社会的促進

他者がいると個人の成果が高まる現象を社会的促進 (social facilitation) と呼んだ。これと反対に、他者がいると個人の成果が低下する現象は、社会的抑制 (social inhibition) と呼ばれている。

最初の間は、どんなときに促進効果が生起し、どんなときに抑制効果が起こるかを説明する理論は明確に確立されていなかった。

(4) Zajonc (1965) 聴衆効果を説明する理論的モデル

学習の動因モデルに基づいて、他者の存在は一般的覚醒の源泉であり、動因となっている。他者は予測不可能であり、したがって、個人の中に不安感を作り出す。ある状況において要求される反応が十分学習されたもの (dominant) なら、増加した動因はよりよい成果をもたらすこととなる。しかし、要求される反応が不十分にしか学習されていない場合は、その成果は劣ったものとなる。それは、それ以外の反応が要求される反応を妨害するからであるとしている (Zajonc & Sales, 1966)。

4. 共行動者の影響

先に示したTriplettの初期の実験を振り返ってみると、2人の子どもが同時にその課題を行っているので、横にいる聴衆は受動的ではないことがわかる。もちろん、横で同じ課題を行なっている子どもは、ある種の聴衆と考えられるので、受動的聴衆と同じような効果も生じると考えられる。共行動は同時に同じ行動を行うので、その上に、付加的影響をもつとも考えることができよう。Triplett (1898) は、共行動者の存在は、聴衆事態としての基本的影響の上に競争の要素が加わっていると推論した。多くの人は、その事態をチャレンジだと捉え、共行動者よりも良い成果を挙げようという気持ちになるであろう。Dashieel (1930) は、共行動事態では、人は一人で仕事をするより早く仕事をするが、正確さは低くなることを見出した。その説明として競争という考えを導入した。

このように、共行動を行う聴衆は社会的比較の対象となるが、また、注意の葛藤についての源泉にもなる。他者の行動を観察することは、自分の成果を評価する基礎を得ることになる。もし、他者が自分より良い成果を出していることがわかったら、自分の成果に注意が向き、競争心が起こり、その結果、社会的促進効果を生むことになろう。他方、共行動者が自分以下であった場合には、受動的メンバー以上の効果はもたないものと思われる。他者が途方もなく優れていた場合にも、何の付加的影響ももたない。

集団メンバーは同時に同じことを行っている共行動者よりずっと強い関連があると思われる。したがって、集団メンバー間の相互作用は他者の存在や単なる共行動によって生み出される以上の効果を生み出すと期待される。

II 積極的参加と態度・行動の変化

1. JanisとKing (1954) の研究：大学生を用いた役割演技の研究

役割演技者（あらかじめ準備された概要を自分が本心から唱道しているかのように振舞う）とそれを聞いた被験者との唱道方向への意見の変容を比較した。その結果、唱道者の方が聞き手より唱道方向への意見変化が大きかった。また、即席的演技の量が多く、演技への満足度が高かったものほど唱道方向へ意見変容が大きかった。

2. 原岡 (1970) の研究：小学生を用いた役割演技の研究

自分の意見と反対の立場を他者に説得させた。その結果、説得されたものより、説得者となったものの方が自分の意見を説得方向に変容させていた。

III 集団決定の研究

1. Lewinら (1947) の食習慣変容に関する研究

主婦たちに牛の内臓を食させる効果を、集団決定条件と講義条件で比較した。集団決定

の方法とは、「集団討議を通して意見が一致しだしたとき、その集団の中で、来週中に、内臓の一つを食べてみようと思う個人が挙手をする事」であった。

その結果、講義を受けた人の3%に対して、集団決定を受けた人の32%が内蔵を実際に食べた。これは、集団決定が、高度の自我関与、動機づけられた状態から行動へ移すきっかけ、つまり、「考慮中の状態」から「決定の状態」に変化させるという、実践への構えを生み出すと解釈されている。

類似の結果が、家庭での生ミルク・粉ミルクの消費量の増加をめざしたRadkeらの研究でも確かめられている。また、その効果は持続し、2週後も4週後も集団決定の効果が高かった。

2. 原岡（1970）米糠食用に関する集団決定と講義の比較研究

集団決定を「個々人の目標と同方向に志向する共有の規範を持つ集団事態の中で、個々人の目標について自己決定すること」と定義し、農村の主婦50名を対象に、米糠の食用を促す集団決定の効果を検討した。

事前調査で米糠は食べられていないことを確認した後、主婦を集団決定条件と講義条件に割り当てた。

集団決定の手続きは、①小集団による討議、②討議内容の全体への報告、③実験者の意見および方向づけ、④第二回小集団討議、⑤自己決定と公約、と続いた。全体で約60分間であった。講義条件では、栄養士が①米糠の食生活における重要性、②糠の食べ方、③糠を食べるに当たっての抵抗の克服法を、60分をかけて詳細に講義した。

実験実施後1週間目から3週間にわたって、毎日の食事内容と回数を調査結果は、集団決定の方が講義よりも実践効果が有意に高く、期間が経つほどその差がはっきりと出てきた。

3. 原岡（1970）漢字の書き取り練習に関する集団決定と講義の比較研究

小学生と中学生を対象に、における漢字書き取りの(A)練習の量と(B)実施時間(昼休みか、放課後)の決定に集団決定を用いた。その際、集団決定と講義の要因を分析し、主要要因として集団決定、集団討議、講義決定、講義の4条件を分離して効果を比較した。

その結果、以下の知見が得られた。

- 1) 中学生と小学高学年では、課題(B)において、集団決定、集団討議、講義決定、講義の順で効果が見出された。
- 2) 討議という要因と自己決定という要因は行動変容に有効であった。
- 3) 課題(A)においては、有意差が見出されなかった。
- 4) 小学低学年においては、一義的傾向はみられなかった。

これらの結果から、集団決定や集団討議が講義方式より効果的であるという命題は、課題状況と被験者の発達段階などの諸条件と無関係に定立することはできないといえる。

また、集団決定 (group decision) とは、集団討議による1つの目標の決定ではない。集団討議を通して他のメンバーの意向を知った上で、集団の中で個々のメンバーが行う自己決定であり、これが行動の実践を促進するものである。

IV 集団の負の影響

1. 集団における手抜き現象

集団では、社会的手抜き現象 social loafing と呼ばれる個人の努力の低下が起こることがしばしばある。Ringelmann (1913) は、積荷を押ししたり曳いたりする場合、人が1人で働く場合と集団の一員として働く場合とを比較した。その結果、集団条件の成果がより低かったことを見出した。

この効果について説明では、数人の人が同時に作業するときは、調整不足があると指摘した。例えば、ある集団メンバーは1つの方向に引き、他のメンバーは別の方向に引くというようにうまく調整がつかないので、その結果、一人当たりの成果量は低まることになるというのである。

Latané たちは、(Harkins, Latané & Williams, 1980; Latané, Williams, & Harkins, 1979) これらの効果を検討するために幾つかの研究を行った。

典型的な実験において、学生たちが、あるときは1人で、ある時は1人の他者と、ある時は4人集団の中で、またあるときは6人集団の中で、できるだけ大きく声援するように、また、大きく拍手をするように求めた。調査者は各個人が出す音の量を記録した。さらに、被験者はヘッドホンと目隠しを着け、集団の中の他者がどのように行っているか判らないようにした。一般に集団では、社会的手抜き現象がみられた。個人の努力は集団の大きさが大きくなるにつれ、急勾配で低下した。

どうして社会的手抜き現象は起こるのであろうか。1つの説明は、集団の中では本人が誰であるか確認できにくくなることにかかわるものである (Williams, Harkins, & Latané, 1981)。同様に、没個性化は、個人の自己意識の程度を減じ、目標からもたらされる注意の葛藤を弱めることになろう。

2. グループシンクの危険性

集団は往々にして誤った決定を行い、その誤った決定を非合理的なやり方で守ろうとすることもある。

Janis (1972, 1982) は、集団によるこれらの大失敗を分析しグループシンク groupthink という用語を作った。グループシンクは、凝集性の強い内集団に深く関与し、現実と考えられるその他の行為過程を評価してみようとする動機を満場一致で覆そうとする人々の思考の様式だと規定した。つまり、凝集性の強い集団の意思という形で一人一人のメンバーがもつ合理的思考を押さえ込もうとする非合理的思考様式と考えられる。

Janis (1972, 1982) は、このような非合理的決定の典型的事例として、第2次世界大戦におけるハワイ真珠湾攻撃に対するアメリカの準備不足、キューバへのアメリカの侵攻、北朝鮮へのアメリカの関与、ベトナム戦争の拡大、Watergate事件の隠ぺい工作、イラクでSaddam Husseinを屈服させるためのクルト族の煽動などを挙げている。

Deaux, Dane, & Wrightsman (1993) がまとめた表をもとに、グループシンの先行条件と結果の関係を挙げると次のようになる。

先行条件

- ①高い凝集性、②承認の不確かさ、③集団の孤立、④探求や評価の方法的手続の不足、⑤支配的リーダーシップ、⑥リーダーや有力なメンバーの好む結論以外に望ましい結論を得る可能性が少なくストレスが高い場合

このような条件が見られると意見一致を求める傾向が高まり、グループシンの兆候がみられるようになる。グループシンの兆候は次のような現象によって把握でき、欠陥のある意思決定の危険性が高まる。

グループシンの兆候

- ①間違いがないという幻想、②集団的な正当化、③集団の自己検閲、④満場一致という幻想、⑤その集団は本来道徳的であるという信念、⑥外集団についてのステレオタイプな観念、⑦異議を唱えるものへの直接的圧力、⑧自ら監視人という思い込み

欠陥のある意思決定の兆候

- ①目標の不完全な調査、②情報探索のまずさ、③手近な情報の処理における選択の偏り、④選択された方法のもつ危険性の吟味不足、⑤他の方法についての十分な調査をしない、⑥他に代わる方法の再吟味の失敗、⑦非常事態対策解決の失敗

このようなグループシンの典型的な兆候が示されると欠陥のある意思決定がなされる。これらの兆候の中には、集団の自己満足の安心感を脅かすような情報から集団を守ろうとする「心のガード」的なメンバーが発生してくる。

終わりに

人は他者とのかかわりを通して学習し、意欲を作り出し、行動し、成果を上げたり低めたりしている。他者から分離した個人を考えることは出来ない。集団には促進的要素もあれば抑制的要素もある。どのように集団を作り、どのように運営するかによって、一人一人の成長や成果や満足感が違ってき、社会的貢献や影響度にも違いが出てくる。集団のダイナミクスと特性については研究され明確にされてきてはいるが、それらの研究結果を利用しつつ、その場における課題や状況の特徴とメンバーの特性を考慮して、常にその場との関連でのダイナミクスを考え、運営のあり方を考えるべきであろう。

協同教育と協同学習

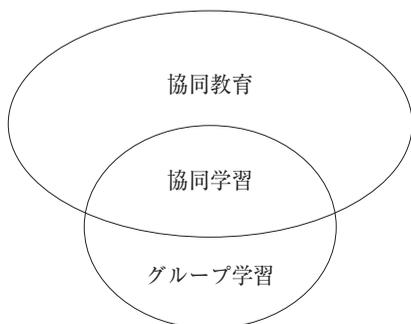
関田一彦（創価大学）

キーワード：協同学習、協同教育

1. はじめに

日本協同教育学会の第1回の大会ということで、会の設立発起人の一人として、協同教育について、多少ともその概要を説明する必要と責任を感じております。そこで、分科会のミニレクチャーという形で私の考えるところの協同教育についてお話ししたいと思います。

協同教育について考えるにあたり、まず協同学習との関係を明確にする必要があります。協同学習一般に言えることは、グループを使った協同作業を取り入れた学習活動を柱としていることです。その場合、グループのメンバーの間に、きちんとした相互交流が保障されねばなりません。一方、協同教育は、グループ学習（すなわち小集団指導）だけを意味するものではありません。一斉指導あるいは個別指導といった様々な指導形態の中にも、協同の原理に基づいた学習活動を組み込むことは可能です。ですから協同の原理に基づく教育活動を協同教育と総称し、その中でもグループを活用した一群の指導法を協同学習と呼ぶのです（図参照）。典型的な協同学習では、学習目標の達成と同時に態度目標、あるいは人間関係技能の向上を目指しますが、協同教育もまた、学習目標の達成だけでなく、学習を通じた人間的成長を常に意図して行われます。



協同教育と協同学習の関係

本日の分科会では、まず、協同教育の中核となる指導法としての協同学習について、簡単な解説を加えます。次に、協同教育の基底にある協同の原理あるいは考え方に言及します。そして最後に協同教育の具体例を挙げながら、その概要を述べてみます。

II. 協同学習法とは

協同学習法と一口にいても、様々な技法や理論が含まれます。協同学習法はグループを使った指導法の一つとして発展してきましたが、グループ学習がそのまま協同学習ではありません。協同学習を教育技法あるいは教授術（ストラテジーやテクニク）の一つとする考え方と、教育論あるいは教育理念を具現化した教授法とする見方がありますが、教授術と見なせば次の条件を満たすクラスやグループによる学習は協同学習に該当します。

①互恵的目標の設定、②個人責任の明確化、③促進的相互交流の活性化、④「協同」の体験的理解の促進、の4つの条件を満たしていれば、グループ内協同とグループ間競争を組み合わせた学習活動や、コンピュータネットワークで結ばれた個々人が時空の制約を超えて協調的に行う学習活動も、広い意味で協同学習に含めることができ、と私は考えています。また、教育理念を具現化した教授法（すなわち協同教育）としての協同学習を定義すれば、「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解と習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学び、内化することを促す教育活動」となります。

III. 協同の原理（捉え方・考え方）

辞書には「協同」とは同じ目的に向かって心を合わせること、と解説されています。協同は共有する目標の達成に向けた助け合いや、目的遂行の際の心の合わせ方に重心をおいた言葉です。そして、心を合わせる程度・傾向を表す言葉の一つとして、心理学では相互依存性という用語を使います。この相互依存性に関して、協同と対概念である競争と合わせて、100年以上前から研究されてきました。人間が集まって課題を遂行する際に必要とされる情報・技能・資源を有効に共有し活用するためには、グループメンバーの間に互恵的な相互依存関係が生成されることが重要になります。この互恵的相互依存関係が課題の達成に向かって生成され維持されている状態が、協同している状態です。

一方、競争している状態とは、与えられた課題への取り組みに際し、関係者の間に

否定的相互依存関係が成立している状態です。否定的相互依存関係とは、競い合う者の中で、誰かが課題を成し遂げると他の者たちは課題の達成が困難になる関係のことです。それは競い勝つこと自体が重要であり、勝者によって報酬（経済的なものに限らず地位や名誉など社会的なものも含めて）が独占・寡占される結果になります。他者に比しての達成度の違い（優劣）によって勝敗が決定される従来の大学入試は、限りある定員枠をそれ以上の数の受験生が奪い合う競争であり、その勝負は得点の高さによって決まっていました。この場合、同じ試験会場で受験しようとしまいと、受験生相互の関係は否定的相互依存になります。

さて、協同という営みが成立するには目的の共有とともに、その目的達成に向けて心を合わせた活動が必要ですが、「合わせる」という言葉が示すように、自分だけでなく相手もその気にならないと、心は合いません。互いに相手が協力してくれることを期待できてはじめて、協同が可能になるわけです。互いに期待し合い、また相手の期待に応えようと努め合う関係は、一般に信頼関係と呼ばれます。ですから、協同の営みが豊かに展開しているところには、当事者間の強い信頼関係が生まれますし、互いの信頼度が高いほど協同の成果は確かなものになります。さらに、信頼し合う仲間と一緒に活動したい、そうした仲間関係を維持発展したい、という思いを抱かせます。仲間を大切に思い、仲間のために役立ちたいという願いが芽生えるのです。ですから、協同という営みは自らの意思で、仲間に貢献できる人間に成長しようという態度形成の鍵になります。

IV. 協同教育の地平

協同の原理について確認したところで、その原理に基づいた教育活動、すなわち協同教育について考えて見ましょう。どちらの主張の説得性が高かったか、肯定派と否定派に分かれてその優劣を競うディベートは、勝ち負けが明白な競争的学習活動とされています。しかし、チーム間の競争を通してグループ内の協力関係を促進し、さらにはディベートに参加したクラス全体の学びを深める教室ディベートは、協同学習としても十分に通用します。

最近流行の人間関係トレーニングや構成的グループエンカウンターに代表されるサイコエデュケーションの実践の中にも協同教育と呼べそうな活動がたくさんあります。

中でもグループワークトレーニングは、様々なグループ作業を通して協同の技能を伸ばすことをねらいとした取り組みです。それは教科書内容の習得を目指す学習活動ではありませんが、協同の意義や効用を意識させ、協力して学ぶためのグループ活用技能を育てる活動は、協同教育の範疇に入るものでしょう。

今、学校教育の現場では国際理解教育の実践の中で、JEARNという団体の取り組みが注目されています。JEARNは、世界中に広がるヒューマン・ネットワークの規模と共に、毎年100を超えるプロジェクトの展開を特徴としますが、それらのプロジェクトがあるおかげで、単なる交流学习ではなく「協働」学習になり、国際理解も深まるのだと、JEARN理事長の高木洋子さんはアピールしています。彼女は協同と言わずに協働という言葉を使っていますが、プロジェクトと呼ばれる活動の基底には協同の原理があり、協働学習といっても協同教育の範疇に入るものでしょう。

最近、ピアレビューあるいは仲間評価と呼ばれる相互評価の活用が重要視されています。相互に評価し合うということは、双方が互いの成長を願っており、評価（コメント）に応じて改善してくれるだろうという期待がないとできない仕事です。言い換えると、仲間の成長支援という目的を共有し、互いを信頼して行う協同作業の一つが相互評価なのです。

ここまで、いくつかの教育活動の本質に注目して、協同教育の取り組みとして括ってみました。様々な教育活動を協同というキーワードで眺めてみると、たくさんの新しい発見や理解があると思います。協同という人間の本然的な行為の持つ教育的意義を見直し、その教育上の効果・効用を積極的に引き出し、活用していこうというのが協同教育であり、そのための理論研究や技法開発そして実践的検証といった仕事に関わろうという人たちの集まりが、この日本協同教育学会です。

看護教育と協同学習 — LTD学習法の実践報告 2例 —

太田 浩子（佐世保医師会看護専門学校）

山本富士江（県立長崎シーボルト大学看護栄養学部）

キーワード：LTD学習法、専門学校生、大学生、教育方法

1. 専門学校におけるLTD学習法の取り組み

看護は看護判断のもと実践につなげる必要があり、主体性が必要である。しかし、准看護師は医師もしくは看護師の指導のもとに看護を行うという特性から、准看護教育では教育自体に主体性があまり重んじられず、知識の詰め込みに近い教育がなされている。学生は主体的に学習する姿勢が少なく教育上の問題点と感じていた。そこで①学習する姿勢を持たせる、②文献を読む習慣を持たせる、③考える習慣を持たせるねらいを持ち、1年次の前期からLTD学習法を看護過程の講義の一環として取り入れた。

対象者は1年生43名（うち男子7名）である。看護過程の講義は30時間であるが演習時間15時間を他に設けLTDとは何かを説明している。今回はミーティングを2回実施した。ミーティングの前後に記録紙（安永，2004）への記入を求め、評価の指標とした。

(1) 1回目

教材：「はじめての看護論」第1章ナイチンゲールの看護論、日総研pp.6～14より抜粋。

記録紙の分析結果：予習の程度は平均42点（100点満点、以下同じ）であり、「予習のポイントがうまくつかめなかった」「予習が十分できなかった」「この学習法は初めてでありどのように予習したらよいかわかりづらかった」と答えている。

ミーティング後の評価ではグループ全体として「ステップをうまくできた」平均67.5点、「教材に対する個人の理解が深まった」平均71.9点、「教材に対する参加者一人一人の理解が深まった」平均73.4点と高かった。また「LTDは相手の意見を聞くことができ、考える機会となった」「授業や自己学習するよりも皆で意見を出し合いながら理解でき、やる気も出て楽しかった」。「文献の内容がつかめていなかったが、意見交換するなかで内容が理解できた」と1回目から肯定的な意見が聞かれた。

(2) 2回目

教材：「やさしく学ぶ看護理論」ヘンダーソン看護論、日総研、pp.27-42より抜粋。

記録紙の分析結果：予習は平均54点。ミーティングの評価では「各ステップをうまくできた」「教材の理解が深まった」72.4点と高く、ミーティングにより理解が深まったと考えられる。学生の評価・意見のなかには、予習してミーティングを行うと課題の理解が深まることを実感し、LTDを肯定的に受け止めている学生が多かった。さらに、次回もLTDをしたいと考える学生の予習量が多いことが分かった。

今回は2回の実施ではあったが、ミーティングを行うことを肯定的に受け止めている学生が多く、これを機会に継続した学習を行う必要があると考える。また、学習意欲を高めるために、学習者の状況を考慮して教材（読書課題）の内容や量を調整する必要がある。今後の検討課題とした。

（太田浩子）

2. 大学教育におけるLTD学習法の実践

LTDは学生参加型の協同学習であり、近年看護学教育の分野でも徐々に取り入れられている。

看護学生は、将来チーム医療の一端を担う人たちであり、常に進歩発展する医療や社会の変化に対応できる創造性・主体性を備えることが期待されている。そのためにも、1年次から、高校までの個人学習が中心の学習形態ではなく、学生相互に学びあい、学生が主体的に協同的に学ぶ学習方法を修得できるような学習環境を整える必要がある。

LTDは過程プランに基づく個人学習（予習）と集団学習（討論）から成り、認知的学習と共に思考力・批判力・人間関係技術を修得する学習法である。看護大学生の教育に適した方法として6年前から看護学総論（1年次）に取り入れている。今回は教育・学習過程の概要と学生の反応を中心にまとめ、今後の課題に言及する。

(1) 看護教育の特性から見たLTD学習法への期待

①看護に必要な信頼に支えられた人間関係を学べる。②チーム医療の一翼を担うために必要な協同の姿勢を学べる。③社会の変化、医療の進歩・発展に対応した看護実践に必要な思考力や批判力を養うことができる。

(2) LTD学習法の実践

位置づけ：1年次看護学総論8単元のうち主として前期に4～5回実施。

学習目標：①看護概念の理解、②単元内容の学習、③思考力・批判力を修得、④主体

的に予習と討論を行う学び方の修得。

グループ編成：LTD学習前に実施したディスカッションスキル（DS）尺度（安永ら，1999）による合計得点数をもとに、グループの平均点数がほぼ同じになるようにグループを編成した。なお、LTD実施後にも再度調査を行い、LTD前後における変化を比較した。

教材（学習課題）の選定：質（レベル）と量（文字数）の側面から、学習レディネスや興味関心、単元内容に関連した教材を教師が選定した。

学習過程：LTDによる学習は次の流れに沿って行われた。

- ①予習：ミーティングに先立ち、読書課題に選定した教材の文献を精読し、予習のステップ（LTD過程プラン）に沿って内容を考え、予習ノートを作成する。
- ②ミーティング：グループ毎に予習ノートをもとに、ミーティングのステップ（LTD過程プラン）に沿って決められた時間内で討論をする。
- ③事後評価：毎回のミーティング終了後に、LTDによるミーティングの過程と集団ミーティングの評価を自己評価と他者評価によって行う。また、授業の最終回にはLTD学習法に対する全体的評価を行う。
- ④ノート提出：ミーティング終了後に、予習ノートを教員へ提出する。
- ⑤レポート提出：読書課題に対する学びの内容と、その変化を把握するために、ミーティング終了後に読書課題に対するレポートを課した。これには教員とのコミュニケーションを促進する意図も含まれていた。

(3) LTD学習法の実践結果

以下、平成13・14・15年度に実施した結果をまとめて報告する。

A：LTD学習法に対する全体的評価（評価項目の分析本）

- ①高得点の項目：3ヵ年とも4.0以上（5件法、以下同様）
 - LTDは教材の理解を深めるのに役に立った
 - グループの雰囲気は受容的・暖かい・脅威のないものだった
 - メンバーに対し競争的・攻撃的でない
 - 予習は必要である
- ②比較的高得点の項目：3.5以上4.2
 - 著者の主張を理解できた

- 課題学習は楽しいものであった
- 予習を行った
- LTD学習は大学教育に適切な学習法である

③中得点の項目：3.3～3.6

- 批判的な思考能力を向上できた

B：レポートによる学習内容の変化

①個人学習である予習の段階に比べて、ミーティングで討論することにより、次の点で読書課題による学びが深まった。

- 読書課題の内容理解
- LTD学習法に対する学び方の学び
- 看護者の立場で考える（看護の視点）こと

(4) LTD学習法による授業の今後の課題

- ①思考力・批判力の修得度の向上 ②討論に効果的なグループ編成
③予習の充実—LTD学習法の導入の検討 ④教材（読書課題）の選定

（山本富士江）

3. 分科会での質疑・意見交換

上記2例の実践報告の後、分科会参加者による質疑応答・意見交換を行った。主な内容は以下の通りであり、今後の課題を考えるための貴重な示唆を得ることができた。

- ①集団ミーティングのグループ編成の考え方、②思考力・批判力の育成、③評価特に現在の学生の自己評価に対する客観評価をどう考えるか、④教員のかかわり方と役割、⑤ミーティング時の学習環境や教室の使い方

引用文献

安永 悟 2004 対話による学習モデル. 杉江ら（編著）大学授業を活性化する方法. 玉川大学出版部.

安永 悟・江島かおる・藤川真子 1998 ディスカッション・スキル尺度の開発 久留米大学文学部紀要（人間科学科編）, 12・13, 43-57.

ケーガン・ストラクチャーを利用した英語教育

尾崎秀夫（創価大学ワールドランゲージセンター）

キーワード：ケーガン・ストラクチャー、ペアワーク、グループワーク

「分科会」は、協同学習を英語教育において実践する方法を、スペンサー＝ケーガンのストラクチャーの利用に見出し、その紹介を主な目的として行いました。久留米大学の学生の方々を含め、約50名のご参加をいただくことができました。内容につきましては反省することばかりです。しかし、一人でも多くの方々に英語教育におけるケーガン・ストラクチャーの利用について、ご一考いただく機会になればとの願いだけは、達することができたかと思えます。

いただいた2時間のなるべく多くをストラクチャーの紹介、実演にあてるつもりでした。ただ、ケーガンのストラクチャーは日本において、まださほど認知度が高くないと思われましたので、最初の20分程度でその背景についてお話ししました。以下がその項目です。

1. スペンサー＝ケーガン博士について
2. ケーガンのストラクチャーとは何か
3. なぜ英語教育においてケーガン・ストラクチャーを利用するのか
4. ケーガンの協同学習の基本原則

ここでは特に、3点目の「なぜ英語教育においてケーガン・ストラクチャーを利用するのか」について触れておきたいと思えます。今日の英語教育においてコミュニケーション能力育成を主眼とする場合、授業の中では自ずとペア、グループワークが多くなってきます。それは、学習者に少しでも多く発言の機会を与えなければ、会話能力の向上はありえないと考えれば当然の帰結です。ただし、そこで気をつけなければならないのは、ペア、グループワークというものは、単に学習者を二人ずつ組ませ、或いはグループ分けし、課題を与えて実行させればよいというものではないということです。それだけではせっかくペア、グループになっても、その中では、個々の学習者の責任があいまいである、積極的に活動に取り組む学習者とそうでない学習者が見られる、その結果学習の成果が期待したほど上がらない、などの問題が生じてしまいます。

ケーガンのストラクチャーを利用する意義は、これら単なるペア、グループワークの欠点を解消し、ペア、グループワークの効果を最大に上げるという点にあります。つまり、ケーガン・ストラクチャーを利用することで、真に学習者にお互いの学習に対する責任と、活動への平等な参加の機会を与えるということです。それをもって個々の学習者が一人だけで行う学習では得られない効果を生むことができると考えるのです。

具体的には、ストラクチャーを使用した活動が4点目に紹介した「ケーガンの協同学習の基本原則」を満たしているため、上述した効果を上げることができると言えるでしょう。基本原則には以下の4つがあります。

1. 互恵的相互依存 (Positive Interdependence)
2. 個人の責任 (Individual Accountability)
3. 平等な参加 (Equal Participation)
4. 活動の同時性 (Simultaneous Participation)

1の「互恵的相互依存」とは、それぞれの学習者が互いに相手の学習の促進に関わることです。2の「個人の責任」とは、一人ひとりの学習者がペア、グループワークにおいて自分は何をすればよいかが、本人にも他の学習者にも明確であることです。3の「平等な参加」とは、それぞれの学習者がもれなく均等にその活動に取り組むことです。4の「活動の同時性」とは、ある活動が進行している時、それに参加している学習者の割合が高いということです。(例えば、教師が20人の学習者のうち一人に、ある問いかけをし、答えさせる場合、活動の同時性 [全学習者のうちその活動に参加している学習者の割合] は低いものです。割合で言えば20分の1、5%です。しかし、同じことをペアで行わせ、一人が問い、もう一人が答えるとすれば、その活動のある時点では、少なくとも20人のうち10人は口を開いていることになり、その割合は20分の10、50%となります。この場合活動の同時性は先ほどの教師対学習者一人の時より、はるかに高くなります。)

ケーガンによれば、ある学習活動が協同学習であるためには、これら4つをすべて満たしていなければなりません。ケーガンのストラクチャーが優れていると考えられ

るのは、ストラクチャーを利用することでこれら4つの基本原則が、それと意識せずともすべて含まれるからです。

ここから翻って英語教育におけるペア、グループ活動を思う時、これら4つがそのペア、グループワークにすべて含まれるとすれば、それらの活動はまさに理想的と言えるものではないでしょうか。なぜなら、互いが相手の能力の向上に関わり合い、それぞれの責任を果たし、平等に、また同時に多くの学習者が参加する、しかもそれを英語で行う、こういう状況は望んでもなかなか作り出せないものだからです。

このような利点を持つケーガンのストラクチャーは全部で200種類以上あると言われていますが、本分科会で紹介したものは、英語教育にも利用しやすいと思われる以下のものでした。(それぞれの具体的な進め方については紙数の都合上割愛します。)

1. Rally Robin
2. Timed Pair Share
3. Round Robin
4. Fan-N-Pick
5. Round Table

本分科会では、久留米大学の約20名の学生の方々に、上記のストラクチャーを利用したペア、グループワークの実演に参加していただきました。担当者がリードするそれらペア、グループワークを一般の参加者の方々が観察するという形式で行いました。

時間の配分がうまくいかず、本来であればあと二つストラクチャーを紹介するはずでしたが、できませんでした。また、実演にあまりに時間がかかり、実演後十分に参加者の方々と質疑、討論の時間を持つことができず、大変申し訳なく思いました。いつの日か再度、ケーガン・ストラクチャーを利用した英語教育についてお話しできる機会があれば、その他のストラクチャーをご紹介し、合わせて参加された方々と、どのような場面で、どのようにそれらストラクチャーを利用することができるのか考えていければと思います。

当面、英語教育におけるストラクチャーを利用したペア、グループワークの更なる開発と普及に努めていきたいと考えています。特に、ストラクチャーの普及という点

については、解説書など現時点では原書しかない状況です。参照しやすいハンドブックのようなものも日本語になっているものはありません。こうしたことを考えると、ワークショップの開催とともに、解説書の翻訳、出版がぜひとも必要であり、急がなければならないと思っています。

ご参加いただいた方々には心より御礼申し上げます。今後、この英語教育におけるケーガン・ストラクチャーの利用にご関心を持たれる方が増え、その実践の場が広がることを切に望んでおります。それをとおして、英語を学ぶ、特に、若い世代の方々の実力が向上しゆくことがあれば、望外の喜びとするものです。

参考文献

- Kagan, S. 1994 *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- High, J. 1993 *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

少人数授業と協同教育：犬山市の事例から

杉江修治（中京大学）

キーワード：少人数授業、犬山の教育改革、協同学習、学び

犬山の教育改革

愛知県犬山市では、2001年度より、市独自の予算をもって非常勤のティーチングスタッフの増員（01年度28名、03年度44名、04年度62名）を図り、チームティーチング（TT）や少人数授業が可能な環境を作ってきた。同時に、市内の教師による副教本作りを通して教師のカリキュラム開発力の育成を図り、頻繁な授業公開、授業交流の機会を設定するなど、教員研修を重ねながらの教育改革を進めてきている。2004年度からは、二学期制と30人程度学級を実現してきている。報告者は、2001年度より、犬山市教育委員会客員指導主幹として授業改善に関わってきた。

日本では教育改革の機運が高まっているが、多くは行政主導の「器の改革」にとどまり、実質的な成果をあげ得るものかどうか、疑わしい。しかし、犬山の改革は、「中味の改革」といえる展開をしてきている。その特徴は、改革の目標として「学びの学校づくり」を掲げたところにある。授業を、子どもの立場に立って変えるという発想をもって出発したのである。多くの自治体では、子どもの抱える問題点や教師に対する不満への対応策から改革を発想しているが、犬山はそこが大きく違っていた。

犬山の改革では、まず、子どもの成長意欲への信頼が基礎に置かれていた。今の子どもの問題点をあげつらって、一つひとつ対応策を考えるのではなく、子どもの成長意欲をいかに支援できるか、という視点をもっていった。このような構えがあってはじめて、生き生きとした子どもの育ちを可能にし、次の社会を創る主体を育てることができるはずなのである。

もう一つの特徴は、教師への信頼に立った改革だということである。これまで、教師たちは改革のたびに規制され、がんじがらめの中で批判されるという不当な評価を受けてきた。しかし、教師たちは、誰もが子どもを伸ばしたいと願っており、場が与えられれば非常に大きな力を発揮できるだけの力量を備えているという、彼らへの信頼感が必要なのである。

犬山の改革は、教育委員会主導ではじまったとはいえ、行政の本来の仕事である条件整備に徹するスタンスをとっている。お膳立てはするものの、ティーチングスタッ

フの活用法やカリキュラムの開発などでは、教師の主体的選択が可能な状況が作られているのである。

犬山の少人数授業

教育の中味を変えるには、学習指導要領のような枠組みだけでなく、同時に指導過程が変わらなくてはならない。犬山では、少人数授業を授業改善の出発点とした。ここでは、文科省の、指導の徹底という、従来と変わらぬ図式とは大きく違う発想をもっていた。次のような観点で進められた。

①少人数授業をティーチングスタッフ充実の条件として理解した。

市費による非常勤講師は、市内各校の学校の経営計画を基本として採用された。あてがい扶持ではないティーチングスタッフの増員により、学校では教師が行う授業設計に際しての最適化のための選択肢が増えたのである。これは教師の意思決定を重視する教育文化形成の仕掛けとなった。

②指導の徹底ではなく、学び中心の授業の条件としての理解

日本では、少人数授業を、指導の徹底を図る習熟度別指導の手段と固定的に捉える風潮が強い中で、教師主導による授業は同時に子どもの受身的学習態度を助長するものと捉え、新しい時代に要請される学力形成との関わりで、個別学習、グループ学習など、子ども主体の学習過程をとることとした。少人数であればこそ、子ども主体の授業過程導入が可能と考えたのである。そこでは、協同学習の原理と手法を積極的に取り入れた。

③効率的な学習指導条件としての理解

教師は、1時間1時間で授業の勝負をしようとしている。子どもの状況がよく見える少人数授業では、遅進児への関わりに時間を費やし、かえって時間がかかる授業となっている。単元単位で、総ての子どもにとって効率的な授業設計をするという発想に立てば、再学習の機会設定も容易となり、少人数授業は効率的に進められる手法だと理解して工夫を重ねた。

④TTとしての理解

少人数授業は2箇所に分かれたTTである。授業準備も含めたTTという、TT

本来のあり方からティーチングスタッフの活用を考えていく。これは同時に、校内に研究的実践の文化を形成していく契機ともなるものである。

指導から学びへ—協同学習による実践

子どもの主体的な学習活動を促す授業づくりは、現実には今の日本の教育現場にはほとんど根付いていない。教師主導の「学ばせたつもり」の授業に終わっているものが多い。

犬山では、主に、協同学習の原理で少人数授業を進めてきた。その実践はすでによくつか紹介してきたので参照されたい（杉江 2003, 2005）。

犬山市の授業づくりの原理は次のごとくである。

①学びを促進する条件としての学習意欲の喚起を徹底して図る

学習者の学習意欲が学びの源泉であり、意欲開発が効果的な授業の条件である。また、そのような授業過程でこそ実現できる学力を追求する。

②参加、協同、成就を組み込む授業

意欲をかきたてる条件として、参加、協同、成就の3つの観点を重視した。児童生徒の積極的な学習参加を図るためには、とりわけ学習課題の工夫が必要となる。学び合い、高め合い、励まし合う、効果的な協同のためには、学習集団づくりが必要であり、それは、個別の取り組みでも互いの成長を心に留め、一斉授業でも仲間に自分の考えを発信するという、一貫性のある協同的な学習態度に結びついているものでなくてはならない。さらに、学習後の成長の手ごたえを一人ひとりの子どもが確かにもつことのできる、成就の仕組みの工夫も必要である。

③主体的学びを可能にする単元見通し学習

犬山の教師たちはそれぞれの個性をもって授業づくりを行うが、バズ学習で開発された単元見通し学習のモデルを採用する学校もいくつか出てきた。これは、単元単位で授業設計をし、単元導入第1時に、児童生徒に単元の学習計画を解説し、単元を通して何を学ぶのか、内容の見通し、内容の値打ち、学習手順の3点を予め伝えてから学習に入るというものである。この見通しの手法については多様な工夫がある（杉江 2004）。

その有効性はすでに実証的研究で明らかとなっている。予め学習内容全体を把握しておくことで、今学んでいることの意義と位置づけの理解が可能となり、学習過程での自分の理解の程度をモニターできることが、その理由の一つである。その結果、自学の取り組みが増え、わからないことを教師や友だちに聞く行動が増える。このモデルはとりわけ学習の不得意な子どもたちに好評である。

2時間目以降の授業では、一貫して協同的な学習過程をとる。ただし、それは常にグループ学習を導入するというのではない。教材に応じて一斉、個別という学習形態をとる場合も多い。ただ、そこで、高め合いの協同の原理を一貫させることが重要である。

単元終了時には、成就の機会としての的確な評価が必要である。犬山では2003年度から評価の研究にも力を入れはじめ、自己評価票の開発が多く行われ、学校によっては「教科のポートフォリオ」も開発されてきている。

さらなる課題

今後、「学級集団づくり」「意欲を高める評価の工夫」「家庭学習につながる学びの態度づくり」など、さらに追求すべき課題も多く残っている。改めて「学力」についての議論を深めることも必要である。それらを解決する重要な条件として、「教師集団の協同」があり、さらに進んで「学校の自立」、そして地域あがての「学びの共同体」づくりと、改革の図式は広い。

文献

- 杉江修治（編著） 2003 子どもの学びを育てる少人数授業—犬山市の提案 明治図書
杉江修治（編著） 2004 バズ単元見通し学習の理論と実践事例 一粒社
杉江修治（編著） 2005 犬山の少人数授業—協同原理を生かした実践の事例 一粒社

協同による創造的読み

長濱文与（久留米大学大学院）

安永 悟（久留米大学文学部）

キーワード：協同、文章理解、創造性

目 的

協同的な作業場面において、参加者の認知水準（安永・清水，1988, 1989）や理解水準（三宅，1995）が相互作用の過程や結果に影響することが知られている。本研究では、鹿内（1989, 2003）が提唱している創造的読みに着目し、個人条件における読み水準の差異が、協同条件における読み水準におよぼす効果を検討する。

創造的読みとは、例えば、単語一つひとつの意味は明確であるが、全体としての意味を判読しにくい詩を解釈する場面において、詩の中に書かれている情報と、その情報を手がかりに思い出した既有情報とを関連づけながら一定の意味世界を構成する認知活動である。詩そのものにとらわれた定型的な思考ではなく、新たな考えや関係性を生み出す独創的な認知活動を創造性と呼ぶ。

方 法

1. 被験者 大学生と専門学校生110名（男性29名、女性81名）。
2. 課題 次あげる藤富（1973/鹿内，2003）の詩「土」を採用した。
「土」 土管のなかをのぞいて待っていた
遂にゴリラが入ってきた
3. 手続き 本研究は被験者内要因計画であり、以下の手続きに従った。
個人条件：1人で詩「土」を読み、解釈した内容を文章で表現させた（15分間）。
協同条件：個人条件直後に、55のペアをランダムに構成し、個人条件と同じ詩を2人で再度解釈させ、その内容を文章で表現させた（20分間）。
4. 読み水準の判定 鹿内による創造的読みの定義を参考に、産出された解釈の創造性を3段階（高・中・低）で評定した。具体的な評定基準としては、詩に描写された内容や情景にごく近い内容を創造性が低い解釈、課題に描写された内容や情景を手がかりに、別の概念に置き換えたり、発展させたりしている内容を創造性の高い解釈とした。

結 果

本研究では、個人条件において詩の解釈が成されなかった3名を含む3ペアを分析から除外し、52ペアを分析対象とした。

1. 読み水準の変化

創造性からみた読み水準の変化を表1に示す。この表は、ペアのうち個人条件での創造性の程度が相対的に高い被験者を基準とした、協同条件における読み水準の変化を示す。表より52ペア中12ペア（23.1%）が創造性を高め、9ペア（17.3%）が創造性を低め、31ペア（59.6%）には変化が見られなかった。

2. 解釈内容からみたペア活動の種類

個人条件と協同条件の解釈内容を比較検討し、ペアでの解釈に個人の解釈がどのように影響したかを検討した。その結果、表2に示すように3種類に大別された。表中の“新規型”とは、個人条件における解釈を協同条件の解釈に含めず、全く新しい解釈をペアで再構築したものである。“融合型”とは、個人条件における解釈を協同条件の解釈に反映させたものである。細かく分類すると、ペアで解釈する際に、ペアの一人が個人条件でおこなった解釈を中心に構築したものと、両方の参加者が個人条件でおこなった解釈を同程度考慮して構築した解釈に分けられた。“その他”とは、ペア条件としての解釈が生成されなかったものであり、個人条件における解釈を変化させず、一方または両方の解釈をそのままペア条件の解釈にしたものである。

表2より、協同条件において、個人条件とは異なる新しい解釈を試みたペアがほぼ

表1. 創造性からみた読み水準の変化

創造性の程度		ペア数	変化
個人条件	協同条件		
高-高	高	4	—
	中	0	
	低	0	
中-中	高	4	○
	中	4	—
	低	3	△
低-低	高	2	○
	中	3	○
	低	4	—
高-中	高	8	—
	中	2	△
	低	0	
中-低	高	3	○
	中	7	—
	低	2	△
高-低	高	4	—
	中	2	△
	低	0	
全体		52	

注) 表中の○, —, △はそれぞれ創造性の程度が上昇、変化なし、下降を示す。

半数（51.9%）を占めることが明らかになった。

3. 読み水準とペア活動の種類との関連

創造性の程度に基づく読み水準と、協同条件におけるペア活動の種類との関連を表2に示す。表から読み取れるように、創造性が同程度のペア（中－中、低－低）においては、新規型・融合型・その他におけるペア数に大差は見られないのに対し、創造性が異なるペア（高－中、中－低、高－低）においては、融合型・その他よりも新規型のペア数が多いことが明らかとなった。

表2. 創造性の程度と相互作用の種類との関連

ペア	協同的作業の種類			全 体
	新規型	融合型	その他	
高－高	0	4	0	4
中－中	4	5	2	11
低－低	4	3	2	9
高－中	6	3	1	10
中－低	8	3	1	12
高－低	5	1	0	6
合 計	27(51.9)	19(36.5)	6(11.5)	52(100)

注) 新規型：個人条件における解釈に依らない新たな解釈
 融合型：個人条件における解釈をもとに作成された解釈
 その他：ペア条件としての解釈が生成されなかったもの
 表中の数字はペア数を、（ ）内は%を表す。

考 察

個人条件から協同条件にかけての読み水準の変化を検討したところ、12ペアが創造性を高めていたが、逆に9ペアが創造性を低めていた。協同条件によっては常に創造性が高められるということはなく、条件によっては退行現象（安永・清水，1989）も起こりうることを示された。この退行現象に影響する要因として、個人条件の解釈に現れた創造性の差異に加え、参加者の対人関係能力や、相互作用の過程が大きく影響していると考えられる。

次に、読み水準とペア活動の種類との関連を検討したところ、個人条件における創造性が同程度のペアよりも異なるペアの方が新規型に分類されやすかった。ここでいう新規型とは、ペアで1から新しい認知活動を行なったものである。既にあるものを組み合わせて構築する融合型やペアでの活動がほぼ行なわれないその他と比較すると、

新規型はペアでより多くの認知活動を必要としたと考えられる。従って、創造性の異なるペアを構成する方が、相互作用のなかでより多くの認知活動に従事しやすくなる可能性が示されたといえる。この結果は、社会的構成主義の考え方 (Doise & Mugny, 1984) や、理解水準からみた協同の効果 (三宅, 1995) の知見と関連するものである。つまり、読み水準が同程度のペアより、異なるペアの方が社会認知的葛藤が生まれやすく、活発な認知活動が生じやすいと解釈される。

教育実践の視点から、本研究で得られた知見は習熟度別指導に対する警鐘とも解釈できる。同じ水準の学習者同士よりも、水準の異なる学習者同士を相互作用させる方が、学習者の認知的活動を活性化しやすいという知見は本研究のみならず多くの研究でも繰り返し指摘されており (Ireson, & Hallam, 2001)、より考慮されるべきである。

引用文献

- Doise, W. & Mugny, G. 1984 *The social development of the intellect*. New York : Pergamon Press.
- Ireson, J., & Hallam, S. 2001 *Ability grouping in education*. California:SAGE Publications.
- 三宅なほみ 1995 理解におけるインターアクションとは何か. 佐伯胖編著「認知心理学選書 vol.4—理解とは何か」, 東京大学出版会, 69 - 98.
- 鹿内信善 1989 「創造的読み」への手引 —詩の授業理論へ—. 勁草書房
- 鹿内信善 2003 やる気をひきだす看図作文の授業 —創造的「読み書き」の理論と実践—. 春風社
- 安永悟・清水順子 1988 子ども同士の相互作用による認知操作の変化—進行モデルによる分析を中心に—. 久留米大学論叢,36,3, 285 - 294.
- 安永悟・清水順子 1989 幼児における相互作用過程の質的差異と認知発達の関係. 久留米大学論叢, 38, 1, 1 - 13

静岡県立大学における100人のディベート授業

鈴木 克義（常葉学園短期大学）

キーワード：ディベート、コミュニケーション、協同学習、メディア利用、TA

学生のコミュニケーション・スキルの向上を図り、ひいては就職活動や就職後にも役立つ人間力を身に付けるため、プレゼンテーションやディベートを正規のカリキュラムに組み込む大学・短大が増えている。筆者は本務校の常葉学園短大保育科の「保育総合演習」および英語英文科の「コミュニケーション・スキル」という科目の中で、日本語によるプレゼンテーション&ディベート、英語英文科のゼミナールでは英語ディベートを教えているが、2004年度からは静岡県立大学の経営情報学部でも、2年生の全員に「ビジネスコミュニケーション」という科目の中でプレゼンテーションとディベートを教えることになった。

当初、履修者が100人以上という大教室での授業なので、通常数名のチームに分かれて行うディベートが成立するののかという危惧があったが、10名前後のグループに分けて協同学習の要素を取り入れたことと、Eメールやインターネットなどのコミュニケーション・ツールの活用、それに大学院生を中心とした経験者数名にTA（ティーチング・アシスタント）として付けてもらったことで、予想以上の成果を挙げたように思う。

授業の概要は次のとおり。

- I 科目名：ビジネスコミュニケーション、2年次後期、必修・学部基礎科目、単位数2、履修登録者数108名（2004年度）
- II 使用テキスト：自作教材（パワーポイント）、ワークシート類
- III 授業の目的…企業の入口である採用試験に始まって、新人研修、顧客や上司との面談など、対話力や発言力を問われる場面は多い。この授業では、Eメールやパワーポイントなど、最新のコミュニケーション・ツールも活用しながら、スピーチやディベートを通じてコミュニケーション・スキルの向上を図る。

IV 授業方法の工夫

- ① シラバスの配布…授業の概要、内容、テキスト、評価方法について記載し、授業時間中および課外で行う課題と、到達すべき目標を示した。

静岡県立大学は、各教員がシラバスをきちんと作成し、記載どおりに授業を行うということで、学生からの評価が高い。

- ② ビデオによる導入…ディベートのテーマ（男性の育児休業）に関するテレビ番組や、過去に行ったモデルディベートのビデオを見せ、理解の促進を図った。

- ③ グループで協同学習…通常はせいぜい20名前後で行うディベートの授業を、100人の大講義室で行うため、まず8名から10名程度のグループに分け、チーム名とリーダーを決めさせた。県立大の学生は全員が大学のメールアドレスを持っているため、協同で集めた資料や作成した立論スピーチなどはすべてリーダーがまとめ、メールで提出してもらうことにした。毎回、次の授業の前までに提出物を添削し、使用するテキストのファイルとともにコメントをつけて返信した。ディベートの試合もグループ対抗で行った。

- ④ TA（ティーチングアシスタント）の活用…大人数授業でのコミュニケーション不足を補うため、ディベートの準備段階から大学院生1名と、前年度の経験者数名にアシスタントとして授業に参加してもらい、各グループへのアドバイスと、ディベートの試合進行を手伝ってもらった。TAには大学側から規定の謝金が支払われた。

- ⑤ 学生自身による評価…プレゼンテーションやディベート試合のときには、学生たち自身お互いの評価や、勝敗の判定とその理由を記入させ、提出させた。これによって授業への集中度が高まり、評価の客観性が増した。

- ⑥ ディベート大会への参加…静岡市主催のディベート大会出場をゴールとし、学内選考会を開いて代表チームを出場させることで、目標意識を高めた。

各週の具体的な授業スケジュールは、以下のとおり。

経営情報学部 ビジネスコミュニケーション 2004年度後期 授業スケジュール（実際はディベート大会日程に合わせ、前後を入替えた）

- 第1週 1分間インタビュー：周囲の人と対話をしてみよう
相互インタビューによるメンバー紹介（1人1分）
- 第2週 Show & Tell：自分が関心のあることについて話そう
自己アピール（2分）…アピールの材料を用意 →評価を提出
- 第3週 対話によるビジネス・コミュニケーション
面接や営業などで、人に好感を持たれながら自分を売り込むコツ
- 第4週 Eメールによるビジネス・コミュニケーション
重要なツールとなったEメールの使いこなし方、礼儀など
- 第5週 プレゼンテーションの準備
資料収集の方法と情報提供のプレゼンテーション
- 第6週 プレゼンテーションの基本
ビジュアルなツールを使った方法説明のプレゼンテーション
- 第7週 プレゼンテーションの実践
効果的な話し方と、心を動かす提案のプレゼンテーション
- 第8週 プレゼンテーションの評価
フィードバックの方法と評価基準 →評価シートを提出

第9週 ディベートの基本

ディベートのプロセス、用語、資料収集のしかた →資料を提出

第10週 ディベートの論理

三角ロジック演習&プレゼンテーション →ファイルを提出

第11週 ディベートの議論構築

肯定側の立論スピーチ作成&プレゼンテーション →立論提出

第12週 否定側の立論スピーチ作成&マイクロディベート演習

第13週 ディベート試合 ビデオ撮影

論題「男性の育児休業を義務化すべし」 →判定シート提出

協同学習研究者による習熟度別指導の実証的理解

杉江修治（中京大学）

キーワード：習熟度別指導、協同学習、教師期待効果、発達の個人差

はじめに

教科の学習において、児童生徒一人ひとりの習熟の程度に応じた教師の対応が必要であることは言うまでもない。しかし、近年、個に応じるための工夫として、唯一習熟度別指導があげられている状況は、グループ・ダイナミックス、認知心理学など、実証的な接近をもって学習指導の改善に取り組んできている協同学習研究者としては強い懸念を感じざるを得ない。

習熟度別指導の形態

習熟度別指導には幾つかのタイプがある。1つは、学力に応じて固定的な学級集団を作るものである。高校などに見られる特進クラスなどがこれにあたる。このようなタイプの学級編制をバンディングと呼ぶ。

もう1つは、特定の教科についてのみ学力別の学習集団を編制するタイプである。これはセッティングと呼ぶ。編制替えの期間はさまざまである。

バンディング、セッティングともに、具体的な指導に入る前に、学力、習熟度などに基づいて学級集団、学習集団の編制を行うタイプである。

また、近年の工夫として、単元の途中までは能力異質の編制を行った学級集団で学習を進め、形成的評価を行い、その結果に基づいて残りの時間は習熟度別の学習集団で指導するという方法がある。これは完全習得学習のモデルとしてブルームが提唱したものである。

習熟度別指導は効果的か

バンディング及びセッティングのように、指導に入る前の資料に基づいて編制された能力（習熟度）等質の学習集団での学習は効果的なのであろうか。科学的検討に耐える比較実験の成果がその答えとなろう。

残念ながら、日本では、実証的研究の装いを持った研究はあっても、実際に科学的な検討に耐えるものは皆無に近い。実践報告は数多くあるが、実証的研究はほとんどないのである。一方、諸外国では、この領域の問題は ability grouping というテーマ

で比較的数多く行われている。杉江・宇田(1989)で紹介しているさまざまな研究レビューの一つ、Findley & Bryan (1971)の結論、「端的に言って、能力別グルーピングによって生徒がよりよく学習するとか、特定の生徒群がよりよく学習するとかいうことについては、一貫したプラスの価値が認められない。すべての研究を考へに入れても、結果のバランスは良い方にも悪い方にも強い効果として働いていない」は、この領域の研究の結論をよく代表するものである。実験室的な研究でも、能力等質集団の効果は低いことが一貫して示されてきている。

すなわち、広く信じられている、習熟度別の指導は学力を高める効果があるが生徒指導上の問題がある、という考えは誤りなのである。学力別の指導は、学力面の効果が特にあるわけではなく、生徒指導上の問題が生じやすい、と理解することが妥当である。生徒指導上の問題については Ireson & Hallam (2001) に詳細に紹介されている。

習熟度別指導の効果をどうやって高めるか

ただ、学力等質の学習集団を、児童生徒の習熟度に応じるために、時に用いることが適切な場合もあろう。その場合、どんな工夫をすれば効果的であり得るのか、その研究もなされていなくてはならない。

外国の研究では、学力の段階に適切に応じたカリキュラムが開発された場合に限り、能力等質集団での効果が認められることが示されている。日本では、このような視点でのカリキュラム開発が行われているだろうか。

グルーピングの仕方の問題

新たな学習内容に取り掛かる前に、信頼性の高いグルーピングを行うことはきわめて難しい。

高校の特進クラスなどは、総合点でグルーピングをしている場合が多く、個別教科についてはグルーピングの信頼性は相当低いものと見なくてはならないだろう。

また、児童生徒に、習熟度の高・低、いずれのクラスに行くかを自己選択させるといふ実践もよく耳にする。しかし、児童生徒の選択の妥当性を高める指導が適切に行われているかという課題がそこにはある。

多くの場合、習熟度はあらかじめ予測すべきものではなく、指導の過程でついてし

まうものと考えべきであり（したがって習熟度に差がつかないような指導を先ず心がけることが必要といえる）、ついた差に対応するという考えの方が適切であろう。その意味では、先にあげた完全習得学習モデルの適切性が高いと考えられるが、なおそこでは、能力等質集団での教育というマイナス要因があることは承知しておくべきである。

習熟度別指導受容の背景にある教育観

学力別に分けて指導しようという考え方は幾つかの問題を含んでいる。

その一つは、学習指導の過程を、教師による指導が優先するものと捉えていることである。指導者の論理より学習者の心理を踏まえた、主体的学習態度の同時形成を図った授業こそ、今、求められているはずである。

また、あらかじめ学力別に分けるという判断の背景には、児童生徒の間に学力差があるのだという、指導者側の信念が存在する。その信念は、おのずから、教師の側に、学力別のそれぞれの学習集団の児童生徒に対する期待を生じさせる。教師の期待が児童生徒の学習成果に大きな影響を及ぼすことは「教師期待効果」の研究から明らかである。

もう1点、学力の差を見ようとするとき、同時に発達個人差も十分に考慮しなくてはいけない。このことはしばしば忘れられがちである。教師が発達の個人差を学力差と固定的に捉えてしまうことで、将来を見通しての個に応じた適切な教育とならない場合が生じ得ると考えられるのである。

望ましい授業の条件

あらかじめ学力に応じてグルーピングを行うという手法は、どのような学力形成を目指しているのだろうか。教科内容の習得を進めようという意図はうかがえるが、授業の過程で生じるさまざまな同時学習についてはどうなのだろう。協同学習による、学力異質な仲間との学び合いは、情動的知能と呼ばれるような、より幅広い知的能力を高める機会であろう。習熟度別指導には、高学力の児童生徒の伸びを援助するといった発想も背景にあるようだが、単に学習の進度を速めたり、困難度の高い問題に取り組ませたりするという、教科学習の側面のみを前提としていたのでは、学力の捉え方

としては不十分といえよう。

幅広い教育効果を高める基本は、学習者の学習への動機づけである。それを高める条件かどうか、教師の授業設計の良し悪しの基準である。学習集団編制の仕方は、そのメンバー一人ひとりの動機づけに大きくかかわる条件である。学力等質、似た者同士の集団は、高い者同士の場合、しばしば競争的活動が生じ、学び合い、高め合い、励まし合いという、協同事態から得ることのできる、より効果的な動機づけをもたらさない場合が多い。競争による動機づけは、学習それ自体への動機づけではないという点を十分理解しておかなくてはいけない。

また、問題は学力の低い者同士の集団で大きい。そこでは、一般にメンバー個々の学習への動機づけが低く、意欲を持って学ぼうとする仲間のモデルも不在であり、その指導には相当の努力と力量が必要となる。

集団からの動機づけということを考えても、学力等質集団は、すべての児童生徒にとって望ましくない学習条件だということができるのである。

文 献

- Findley, W. G., & Bryan, M. M. 1971 *Ability Grouping: Status, Impact and Alternatives*. Athens, GA: University of Georgia, Center for Educational Improvement.
- Ireson, J., & Hallam, S. 2001 *Ability Grouping in Education*. Paul Chapman Pub. London.
- 杉江修治・宇田光 1989 能力を基準とした集団編制が教科学習に及ぼす効果－Yehezkel Dar と Nura Resh のレビューに基づく検討 中京大学教養論叢 29巻4号, 113-160 頁.

看護学概論にLTDを導入して

永峯卓哉（県立長崎シーボルト大学）

キーワード：LTD、ディスカッションスキル（DS）、グループ編成

はじめに

看護学教育にLTD（Learning Through Discussion）を導入して5年が経過した。看護学概論は、「看護とは何か」について学習する科目である。この科目にLTDを用いることで、学生が自分たちで「看護とは何か」について考える機会をもつことができ、看護の概念形成を助けることにつながると考える。今回は、平成12年度から平成15年度の4年間に行ったLTDにおいて、その効果をディスカッションスキル（以下DSと略）運用能力の変化から考察するとともに、効果的なLTDを実践するためのグループ編成について検討した。

方法

1. 対象：S大学看護学科1年次の学生で、平成12年度61人、平成13年度59人、平成14年度59人、平成15年度63人であった。
2. 授業全体の構成：看護学概論は4月から7月の半期で週2コマの授業のうち、LTDとして5回のミーティングを実施した。事前にLTDについての説明を1コマ行った後、それぞれのミーティングの約2週間前に課題を提示し、学生に対しては予習をしてミーティングに臨むように指示した。
3. 読書課題：看護学概論の授業進路にあわせ、学生が興味を持って取り組める、ページ数の多くない文章を選択した。4年間で、大きく変えずに、できるだけ同じような読書課題を選択した。
4. グループ編成：事前にDS調査票を用いて調査した結果からDSを点数化しその点数をもとに、6～7人の10グループに編成した。平成12年度・13年度は、10グループ全部の平均点が同じになるようにグループ編成し、平成14年度・15年度は、1グループ内のDS点をできるだけそろえるため、点数の高い順にグループ編成した。
5. 調査内容：DS調査票は、安永ら（1998）の尺度を用い、LTDの前後で調査した。調査票は4因子25項目からなり、7段階で回答する。ミーティング終了後には毎回事後評価として、ミーティングに関する反応（満足度5段階、愉快度5段階、内容の習得度5段階、参加態度5段階、貢献度自己評価7段階、貢献度他者評価7段階）

表1. DS平均点<年度毎>

		12年度		13年度		14年度		15年度		合計	
		Ave±SD	P								
DS合計スコア	前後	108.5±17.1 116.3±15.2	0.000	114.3±17.5 115.8±16.7	0.093	110.8±14.4 113.9±16.1	0.108	110.5±21.3 117.0±21.8	0.011	111.0±17.8 115.8±17.6	0.000
第1因子 「場の進行と対処」	前後	3.6±0.9 4.0±0.8	0.000	3.9±0.9 4.0±0.8	0.032	3.7±0.7 3.9±0.7	0.230	3.7±1.1 4.0±1.0	0.040	3.7±0.9 4.0±0.8	0.000
第2因子 「積極的関与と自己主張」	前後	4.4±1.0 4.8±0.9	0.002	4.6±1.1 4.7±1.0	0.169	4.3±0.9 4.5±1.0	0.239	4.2±1.3 4.7±1.2	0.001	4.4±1.1 4.7±1.0	0.000
第3因子 「他者への配慮と理解」	前後	5.3±0.7 5.2±0.7	0.870	5.4±0.8 5.3±0.6	0.283	5.3±0.7 5.3±0.6	0.948	5.5±0.6 5.4±0.7	0.769	5.4±0.7 5.3±0.7	0.378
第4因子 「雰囲気作り」	前後	4.0±1.0 4.5±0.9	0.002	4.3±1.1 4.5±0.9	0.055	4.3±1.0 4.4±1.0	0.279	4.1±1.1 4.5±1.2	0.008	4.2±1.0 4.5±1.0	0.000

とLTD過程プランの評価（ステップ2からステップ8までの自己評価）について調査した。

- 分析：DS、および事後評価表については、1点から7点または5点を配点し、点数が高いほど自己評価が高くなるように点数化した。今回は、DSの総合点（DS点）、DSの因子ごとの平均点（因子点）、事後評価のうち満足度、愉快度、習得度の自己評価点をもとに、LTD実施前後での比較、年度間の比較、グループ間の比較を行った。
- 倫理的配慮：学生には事前に研究の趣旨、および調査票の回答内容が成績には一切影響しないことを説明し、同意を得た。

結果

1. DS点の変化

DSの平均点は、4年間を通して110点前後であった。年度毎では、平成12年度と平成15年度はLTD前後で有意な差があったが、平成13年度と平成14年度は有意な差は無かった。しかし4年間を総合すると、前後で有意に点数が高くなっていった。因子では、「他者への配慮と理解」が最も高く、すべての年度でLTD前後での有意な差は無かった。他の三つの因子では、平成12年度と平成15年度はLTD後に有意に高くなっていった。

表2. DS点の前後差<年度毎>

	12年度	13年度	14年度	15年度	合計
Ave.±SD	7.64±15.37	1.76±16.39	2.69±14.47	6.54±17.48	4.71±16.08
マイナス群	11(18.0%)	13(22.0%)	16(27.1%)	15(23.8%)	55(22.7%)
変化なし群	16(26.2%)	19(32.2%)	21(35.6%)	17(27.0%)	73(30.2%)
プラス群	34(55.7%)	27(45.8%)	22(37.3%)	31(49.2%)	114(47.1%)
人数	61(100%)	59(100%)	59(100%)	63(100%)	242(100%)

マイナス群：DS差<-5 変化なし群：-5≤DS差≤5 プラス群：DS差>5

表3. DS前点とDS前後の差の相関

	相関係数	有意確率
12年度	-0.499	0.000
13年度	-0.367	0.004
14年度	-0.367	0.004
15年度	-0.349	0.005
合計	-0.361	0.000

が、平成13年度では「場の進行と対処」のみが有意な差があり、平成14年度はすべての因子に有意な差は無かった。

次に、DS点のLTD前後の差を計算して分析すると、平成13年度が1.76点と最も小さく、平成12年度が7.64点と最も大きかった。しかし年度間で比較すると、有意な差はなかった。また差が±5点までを「変化なし群」とし、それ以上を「プラス群」、それ以下を「マイナス群」として分析したが、年度間での分布に有意な差は無かった。

DSの前後差について、年度毎にグループ間の差を分析すると、平成12年度と平成13年度は有意な差は無く、平成14年度と平成15年度は有意な差があり、LTD前の点数の低かったグループ（図1では14年度と15年度の左側のグループ）の点数が有意に上がっていた。

また、DSのLTD前の点数と、DS点のLTD前後の差の相関では、4年間とも弱い負の相関があり、LTD前のDS点が高い人ほどLTD後にDS点が低下し、DS点が低い人ほど、DS点が高くなる傾向にあった。

2. 事後評価票

満足度、愉快度、習得度について、年度毎に回数別で分析すると、年度間では、回数ごとの変化の仕方は異なっていた。これは、教材の影響が最も考えられた。

次にグループ別に分析したところ、グループによって変化の仕方は異なっており、グループ編成がミーティング内容に影響を与えていると考えられた。

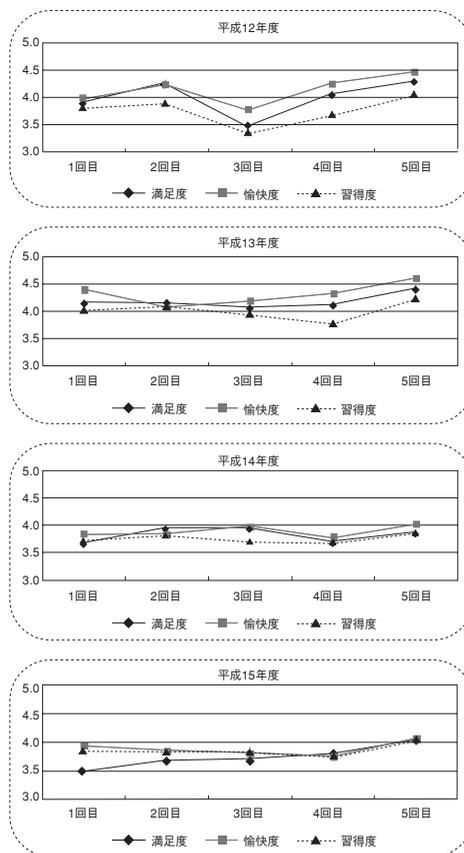


図2. 満足度・愉快度・習得度の年度別分布

考 察

今回は、特にディスカッションスキル運用能力を中心にDS調査票をもちいて分析し、LTDの効果および、グループ編成について検討した。

DS点は、全体的にはLTD前後で有意に高くなっており、DS運用能力に対する自己評価は向上していると考えられる。しかし、LTD前後でのDS点の差は、DS前点と弱い負の相関があり、LTD前にDSが低かったものほど、LTD後にはDSの評価が高くなり、LTD前にDSを高く評価していたものは、LTD後には、DSをLTD前に比べ低く評価する傾向にあった。

DSの因子では、「他者への配慮と理解」は、ある程度保たれており、LTDによって大きく変化しなかった。一方「場の進行と対処」「積極的関与と自己主張」は、LTD後に有意に点数が高くなっており、これらの能力についてLTDによってできるようになったと自己評価していた。これは学生が、LTDによってディスカッション場面をうまく展開させるスキルや、わからないことを積極的に解決しようとするスキルが向上したと認識していることがわかる。これらのスキルが向上することで、ディスカッションが活発化し、教材内容の理解も進んでいることが推察される。

次にLTDのグループ編成については、できるだけバラエティに富んだメンバー構成にする方が、効果が高いと言われている。今回DSの視点から分析したところ、DSの自己評価が低かったもの同士を同じグループにした方が、DSの自己評価はより向上することがわかった。しかし、もともと平均的なDSのものを集めた場合やDSの高いもの同士を集めた場合には、DSの自己評価が低下する可能性もある。その理由は今回の結果のみでははっきりしないが、DSの低かったものはLTDのミーティングによって、自分がこれまで考えていたよりは、ディスカッションがうまく展開できたり、自分の意見を述べたりできたことで、DSをLTD前より高く評価したと考えることができる。一方、DSの高かったものは、ミーティングによって自分が考えていた以上に、ディスカッションの難しさや思うようなディスカッションができないことなどを体験し、DSをLTD前より低く評価した可能性も考えられるが、DS以外の要因が働いている可能性も考慮する必要がある。

LTDの効果は、DSの向上のみではなく、他の効果も期待できる。またディスカッションに影響する因子も多数存在する。今後は、これらの評価方法や、影響因子を考慮した効果的なLTDの導入方法について更なる検討が必要である。

【引用文献】

安永悟・江島かおる・藤川真子 1998 ディスカッションスキル尺度の開発.久留米大学文学部紀要（人間化学科編）12・13 43-58

協同作業に対する認識尺度の開発

安永 悟 ・ 関田一彦 ・ 甲原定房 ・ 長濱文与
(久留米大学) (創価大学) (山口県立大学) (久留米大学)

キーワード：協同作業、認識尺度、大学生

目 的

関田・安永(2003)が指摘したように協同の概念定義に関しては研究者の間においてすら共通の認識があるとはいえない。筆者らは、協同を同じ目的に向かって心を合わせることであり、共有する目標の達成に向けた助け合いや、その取り組みの相互依存性に重きをおいた言葉と捉えている。グループの構成員が互いに肯定的な相互依存関係にあり、課題遂行に必要とされる互いの情報・技能・資源を有効に活用することによって、グループ全体としての遂行を高めることができる。

しかし、協同作業場面に直面したグループの構成員が協同について同じ認識であるとは限らない。協同(作業)に対するとらえ方は各自異なっており、この認識の違いが具体的行動に影響すると考えられる。

小中学校に加え、最近では大学教育でも協同学習が再度注目されているが、協同作業に対する認識を測定する試みは少ない。そこで本研究では協同作業に関する認識尺度を作成することを目的とした。

調査 1

目 的 協同作業の認識を測定するために項目を収集し、協同作業認識尺度の作成を試みる。

方法 1. 被験者：文系私立K大学の学生114名(男子39名、女子74名、不明1名)であった。

2. 質問紙の作成：上記の被験者とは異なる大学生からの聞き取り調査や先行研究(関田・杉江・清水, 2001; 篠崎, 2003)を参考に、協同作業の認識を測定するための43項目を収集して質問紙(5件法)を作成した。

3. 手続き：質問紙を授業中に配布し、後日提出を求めた。実施時期は2004年6月であった。

結 果 質問紙の因子構造を明らかにするために、主成分分解、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、15の因子が抽出された。そこで、固有値の変化を

手がかりに 6 因子を指定して最尤法、プロマックス回転により因子分析を行った。その結果、29項目が 6 因子に分類された。信頼係数 α を求めたところ、第 1 因子 0.75、第 2 因子 0.65、第 3 因子 0.62、第 4 因子 0.68、第 5 因子 0.57、第 6 因子 0.69であった。

これらの結果から、この 29項目を仮の協同作業認識尺度とした。

調査 2

目的 調査 1 の結果を受け、協同作業認識尺度を一部修正し、被験者数を増やして尺度化を試みる。また、尺度の概念妥当性を検討する。

方法 1. 被験者：文系の国立大学 1 校、県立大学 1 校、私立大学 2 校の学生 764 名（男子 241 名、女子 522 名、不明 1 名）であった。

2. 質問紙の構成：調査 2 では調査 1 で得られた 29 項目に新たに 5 項目を追加して、34 項目 5 件法からなる協同作業認識尺度を作成した。

また、尺度の概念妥当性を検討するために、Johnson, et al. (1992) が作成した協同場面の行動に関する認識尺度（14 項目、7 件法）も同時に実施した。この尺度には、trusting actions と trustworthy actions と呼ばれる 2 因子が含まれており、前者には「私はグループの誰に対しても気兼ねなく率直に対応する」や「グループのメンバーの誰に対しても援助の手を差し伸べる」といった項目がふくまれ、Openness や Sharing を測定できる。後者には「私はグループの仲間と協力する意思を表し、相手にも同様に協力的であることを期待する」や「発言を求められ、自分の考えや感情を表現するのに苦勞している仲間を応援する」といった項目が含まれており、Acceptance や Support を測定できる。

3. 手続き：調査 2 は授業の一部を利用して集団で実施した。実施時期は 2004 年 7 月から 9 月にかけてであった。

3 大会報告—研究発表

表 1. 調査 2 の因子分析の結果 (最尤因子法, プロマックス回転)

質問項目	調査 1 の因子	調査 2 の因子				共通性
		F1	F2	F3	F4	
第 1 因子「協同による利得」因子 (7項目)						
・ グループ活動では素直な意見交換が重要である	f2	.654	-.139	-.099	-.079	.337
・ 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	f2	.546	-.010	0.01	.104	.436
・ みんなで色々な意見を出し合うことは有益である	f2	.544	-.063	.011	.141	.337
・ 協同することで一人では考えつかないような解決策がうまれる	新	.485	-.009	.119	.183	.365
・ 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる	新	.438	.271	.072	-0.136	.413
・ 協同はチームメイトへの信頼が基本だ	f3	.407	.046	.008	-0.036	.198
・ 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	新	.378	.164	.197	-.209	.328
第 2 因子「協同による損失」因子 (10項目)						
・ 周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある*	f1	.113	.631	-.074	-.011	.429
・ みんなで一緒に作業をすると、自分の思うようにできない*	f1	.028	.532	-.076	-.064	.244
・ みんなでやると、結局、人任せになりやすい*	f5	-.066	.475	-.020	.104	.308
・ グループでやると必ず手抜きをする人がいる*	f1	-.044	.448	-.076	.009	.172
・ 知らない人と一緒に仕事するのは気が重い*	f5	.051	.416	-.109	.080	.264
・ みんなで話し合っていると時間がかかる*	f1	-.156	.406	.065	.011	.150
・ みんなでやるより一人でやる方が、効率は良い*	f1	-.055	.382	.150	-.094	.173
・ 人に指図されて仕事はしたくない*	f1	-.088	.380	.009	.173	.197
・ 協同は手間がかかるわりに得るものが少ない*	f1	.107	.369	.171	.170	.403
・ 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやるほうが良い*	新	-.042	.368	.097	.293	.346
第 3 因子「協同への効力感」因子 (3項目)						
・ 複雑な仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする	f3	.032	-.012	.789	.051	.668
・ たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする	f4	.078	-.045	.688	.044	.533
・ 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	f3	.109	.072	.502	-.134	.461
第 4 因子「弱者救済」因子 (3項目)						
・ 協同は仕事の出来ない人たちのためにある*	f6	-.024	-.096	.163	.542	.344
・ 弱いものは群れて助け合うが、強い者にはその必要はない*	f6	.125	.119	.016	.498	.426
・ 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない*	f6	.166	.063	.088	.478	.409
*は逆転項目	寄与率 = 48.75%	α 係数	.721	.736	.721	.657

表 2. 各尺度間の相関係数一覧

尺度項目	利得	損失	効力感	弱者救済	trusting
f1「協同の利得」					
f2「協同の損失」	-0.39				
f3「協同の効力感」	0.55	-0.38			
f4「弱者救済」	-0.37	0.41	-0.40		
trusting actions	0.43	-0.42	0.45	-0.32	
trustworthy actions	0.39	-0.36	0.45	-0.29	0.72

結果 1. 因子分析 最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、4 因子が抽出された。そこで因子負荷量が単一因子に.35以上を示す項目を求めたところ、表 1 に示すように、第 1 因子に 7 項目 ($\alpha = .73$)、第 2 因子に 10 項目 ($\alpha = .72$)、第 3 因子に 3 項目 ($\alpha = .73$)、第 4 因子に 3 項目 ($\alpha = .65$) が分類された。この合計 23 項目を協同作業認識尺度とした。

2. 協同場面の行動に関する認識尺度との関係

本研究で得られた協同作業認識尺度の概念妥当性を検討するために、Johnson et al. (1992) が開発した尺度との相関係数を算出した。その結果を表 2 に示す。

考 察

本調査により、4 因子からなる協同作業認識尺度を構成することができた。また、Johnson et al. (1992) の尺度との相関関係を検討したところ、すべてにおいて中程度に有意な相関が認められ、協同作業認識尺度の概念的妥当性は一応確認されたといえる。

引用文献

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. H. 1992 *Advanced cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book Company.

関田一彦・安永悟 2003 混用回避を意図した協同学習の定義に関する提案. 日本教育工学会研究報告集, JET03-3, 15-20. 協同概念. 教育工学会.

関田一彦・杉江修治・清水強志 2001 協同学習の導入の効果に関する事例的検討. 日本教育心理学会第43回発表論文集, p.467.

篠崎はるか 2003 大学生がもつ「協同」に対するイメージの研究. 久留米大学文学部卒業論文要旨集 (人間科学科編), pp.20-21.

Cooperative Principles and Techniques in Translation Work

翻訳における協同の実践

木村春美（南山大学）・伏野久美子（テンプル大学）

キーワード：Eメール、協同学習の原理、翻訳

私たちは“The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning（先生のためのアイデアブック）”（ジェイコブス、パワー、ロー、2002）の翻訳に2004年7月より取り組んできた。これは、シンガポールの国際協同教育学会で初めて出会い、その後今回の久留米での日本協同教育学会の第1回大会まで一度も顔を合わせることなく、Eメールのみにて翻訳プロジェクトを進めてきた二人が、その過程で体験した様々なことを協同学習の原理に照らし合わせて分析したものである。

協同学習の原理との関連

協同の原理 「先生のためのアイデアブック」には協同学習の重要な原理として8つの原理（価値としての協同、メンバーの多様性を生かしたグループ作り、互恵的な支えあいの関係、個人の責任、同時進行の相互交流、平等な参加、協調の技能、グループの自律性）があげられている。まず、私たちがEメールによってどのようにこの原理を実践したかを考察する。

- 1) 価値としての協同 協同教育を研究するものとして、私たちは二人とも協同の価値をしっかりと認識していた。
- 2) メンバーの多様性 二人とも大学で英語の教師という共通点はあるものの、木村はフルタイムの教員、伏野は大学院博士課程の学生でもあるというかなり異なった生活環境に身をおいている。また、専攻や過去の経験も異なるので、二人は異質なメンバーということが言えよう。
- 3) 互恵的な支えあいの関係 まず、よい翻訳をし、それを完成させるという共通の目的があった。特に分担を決め、一度訳したものの点検を相手が行うという作業を交互に行い、意見を交換することによってさらによりよい翻訳をすることが可能になったと思う。
- 4) 個人の責任 分担を決めたことによって、基本的には自分のパートは自分できちんと責任を持って訳すということを行った。また、相手の翻訳したものにフィードバックを与えるということもそれぞれの責任とした。

- 5) 同時進行の相互交流 協同学習理論本来のものとは異なるが、Eメールによる翻訳作業であったために、各自のスケジュールに合わせて行うことができ、それはある意味では、同時進行の相互交流に当たると思われる。
- 6) 平等な参加 分担を決めるときに、両者の分量がほぼ等しくなるように決めた。仕事の進め方、重要事項の決定など、両者が意見を平等に出し、どちらか一方が主導権を握ることはなかった。また、Eメールのやり取りではどちらかが出したメールには必ず返事を出した。
- 7) 協調の技能 Eメールでは、断定的な表現を避け、質問形式や提案表現がたくさん使われていた。また、二人の間の距離を狭めるため、翻訳に関すること以外にも個人的な話題を盛り込んだりした。返事はすぐに出すようにし、お互いに励ましたり、お互いの行為を褒めあったりした。
- 8) グループの自律性 どのように、またどのようなペースで作業を進めていくかは私たちにほぼまかされていたので、自分たちで目標を決め、それに向かって努力した。

その他の協同学習の原理の実践 この8点以外にも、協同学習の重要な原理として挙げられている「促進的な相互交流の保証」という点も、互いの助け合いが互いの向上を生み出す（よい翻訳をし、協同学習について理解をさらに深める）という認識のもと、実践できたと思う。また、今回このように私たちのプロジェクトを振り返っていること自体が、「協同活動評価」を実践したことに当たる。

Eメールによる協同作業の特殊性 Eメールによる協同作業も基本的には対面活動の場合とさほど変わらないが、すぐ返事が来ないこと、言葉だけによる意見交換になるためいっそうの社会的技能が必要になること、返事が来るまでに興味が次に移ってしまっていることがあり、意見交換が浅くなることがあるということが発見された。やはり、直接合って話しあうことも重要である。

その他の重要な発見

社会文化理論 今回のEメールによる共同翻訳の過程で、一人だけでは気づかない間違いに気づいたり、相手からの疑問の提示に対し更に考えていくことを通して、新たな発見が生まれたり、互いの知識を増やしあっていくことができるということを確認した。これはヴィゴツキーの社会文化理論 (sociocultural theory, 1972; Lantolf, 2000) で唱えられていることであるが、知識差のほとんどない二人の間でも協力によって十分互いの向上を図っていくことができる (新ヴィゴツキー理論, Donato, 1994参照) ということを実証したものと見える。社会文化理論は協同教育の大きな理論的支柱をなすものであるが、今回の経験からもこの理論と協同教育の密接な関係がよりはっきりしたといえる。

Eメールの表現スタイルの変化 Eメールによる翻訳作業を始めて間もないころは、互いに表現が丁寧であり、コメントも抽象的なものが多かったが、メール交換が進むにつれ、表現はより親しいものとなり、コメントもより具体的なものとなっていった。また、翻訳を離れた個人的な出来事を書いている割合も増加していった。これはこの期間が大学の夏季休暇と重なり、両者ともに比較的時間があったということも一因ではあるが、実際に顔を見て話さずにEメールだけでも親しい関係は構築できるということを示している。これは協同教育における新しい可能性 (インターネットの活用) を示唆しているとも思われる。また、メール交換が進むにつれ、自分の弱さや本音を伝えるたりすることに躊躇しなくなり、またこのことが互いの親密度をいっそう増すことにも一役買うことになり、翻訳作業をよりいっそうスムーズに進める上で役立ったと思える。協同学習理論という協同の雰囲気作りの大切さを改めて実感した。また、協同学習を推進している私たち二人でさえ、本当に共同翻訳者としてのアイデンティティを作りあげるにはある程度の時間が必要だったわけであるから、協同学習に不慣れな学生・生徒が協同学習を進めていくには、この協同の雰囲気作りがいかに大切であるかがよくわかる。

新しい自己のアイデンティティの発見 翻訳をする際に、両者のライティングスタ

イルへの異なったこだわりを実感した。木村は自分の言葉として表現することを大切に、伏野はより原文に忠実に伝えるということをもットーとしていた。互いの翻訳を読み合ううちに、この差に気づき、また、互いのよい点（木村の文章の読みやすさ、伏野の原文へのこだわり）を理解し、歩み寄ろうと試みた。従って完成訳では両者の差はそれほど目立たなくなっただと思われる。また、相手の翻訳に対するコメントは、木村はよりソフトで、伏野はより細かいという違いもあった。このように自分たちの翻訳やメールを振り返る間、木村は文章表現にこだわりを持つ自分に気づき、改めて自己の独自性というものを認識した。自己の再認識というのは、協同学習育理論ではあまり指摘されてはいないが、重要なものと思われる。

終わりに

この共同翻訳プロジェクトを行う過程において、私たちは互いに新たな面を発見し、相手への尊敬の念を更に持つようになった。一緒に一つのことに取り組み、意見を交換し、よいものを作り上げることが、私たちを成長させたという感を強く抱いている。また、このようによい関係を築けたのも互いに互いを尊重するという人間としての社会的スキルの大切さを認識していたためであり、これは協同教育を行う上で生徒に指導すべき大切なことであると再認識した。また、私たちの翻訳した本が協同教育の普及に寄与に貢献できれば幸いである。

参考文献

- Donato, R. 1994 Collective scaffolding in second language learning. In G. A. J. P. Lantolf (Ed.) , *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. 2002 *The teacher's sourcebook for cooperative learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lantolf, J. P. 2000 *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978 *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

A Road to a Learner-Centered Program in the LL

学習者中心のLL授業に向けて—協同学習の理念を取り入れたリスニング授業の試み—

大竹万里（南山大学）・木村春美（南山大学）

キーワード：学習者中心 LL 協同学習 インターアクション

2000年4月に開設された南山大学瀬戸キャンパスにおいて、1年生の英語コミュニケーションの授業にLLでのリスニングの授業が組み込まれ、最新の設備のもとで、自律的学習を目標に「オン・ダイヤモンド」プログラムがスタートした。ここでは「オン・ダイヤモンド」プログラムをさらに進化させるべく、2004年秋学期に協同学習の理念を取り入れ、授業外での自主学習と授業内でのグループ学習で行なった、いままでの教師中心の授業から学習者中心のLLの授業の試みについて、さまざまな授業の工夫と今後の課題とをあわせて報告する。

1. LLにおける自主学習（2000年春学期から2004年春学期）

週3回の英語コミュニケーションの授業は、外国人教員による会話の授業45分と日本人教員によるリスニングの授業45分の2つのパートで構成されている。2000年度以来、パナソニックのマルチ学習システムとEOD（Education On Demand）システムが設置されたLL教室でのリスニングの授業は、デジタル化された音声教材とビデオ教材を利用して、学生のリスニング力の向上を目指したプログラムであった。発音練習、ダイアログ、モノローグ、インタビュー、ビデオなどのさまざまな教材を使った一斉授業に加えて、設備を大いに利用した「オン・ダイヤモンド」の授業では、学生は自分で教材を選択し、自分の学習のペースで、用意された練習問題や課題に取り組むのである。この授業形態によって、英語コミュニケーション履修者の異なるリスニング能力に対応し、学習の動機付けにもある程度効果があった。また、授業時間外においても、学生はLL教室と同じ器機が設置された自習室（Self-Access Room）にて自主学習を進めることが可能であるが、学生の自習室利用は、宿題や授業の復習を促す教師の働きかけによるものが大半を占めていたと言える。

2. 協同学習の導入と南山大学瀬戸キャンパス英語プログラムNEPAS (Nanzan English Program at Seto) 2004年夏

2004年秋学期に向けて、先に述べたLLでの「オン・ダイヤモンド」プログラムをさらに進化させて、学習者中心のLL授業の準備にとりかかった。協同学習の導入による新しいLLの授業形態の模索が始まった。グループワークを通してのインターアクション、ディスカッション、またそれを支える授業時間外での個人の授業準備に焦点を合わせた。これは、本学瀬戸キャンパスの英語の授業を考えるNEPASが掲げる、「自分の学習スタイルを見つけよう!」「自律した学習者になろう!」「楽しく英語の学習をしよう!」という目標に沿うものであった。

3. 協同学習を取り入れたLL授業—教材の設定と授業展開 2004年秋学期

学習者の混乱を避けるために、これまでの一斉授業も行いつつ、週3回の授業のうちの1回を協同学習授業とした。一クラスの学生数は20名から30名と幅があるが、4、5名からなるグループをつくり、各グループは、ビデオ教材が2種類とドラマ仕立ての音声教材が1種類の3教材の中からひとつ教材を選びグループ学習を進める。45分という限られた授業時間を無駄なく活用するために、以下の4つの手順を毎授業踏むことにした。

- 1) **Getting Set:** 各グループによる前回までの復習とその日のグループ学習の目標設定
- 2) **Self-Action:** EODシステムを利用した個人学習
- 3) **Group-Interaction:** 課題に取り組むグループでの学習
- 4) **Closure:** グループ、あるいはクラス全体による授業のまとめと次回授業の目標設定

最初は手順を徹底させて、授業の流れをつくることに意識が集中したが、秋学期半ば頃には各グループが、手順及び時間配分をグループのメンバーで話し合って決めるスタイルが定着したように思う。このことは、協同学習の原理 (Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. 2002) のひとつである「グループの自律性」を育てることにつながった。

4. 協同学習を取り入れたLL授業—5つのアイデア

4つの手順を踏まえた授業を効果的に展開するために、また学習効果を促す楽しい学習環境づくりのためにも、なんらかの工夫が必要であると考えた。協同学習の原理を参考にして、以下の5つのアイデアを授業に取り入れた。

- 1) グループメンバーの平等な参加を促すための4つの役割設定—グループ学習の機能を考えて指示を出してグループをまとめるコーチ (Coach)、メンバーの意見に反応してディスカッションを盛り上げるアイディアズスターター (Ideas Starter)、ディスカッションの時間配分を管理して時間の指示を出すタイムキーパー (Time Keeper)、練習問題の答えやプリント、グループ学習に必要な物品類を準備するチェッカー (Checker)。学生は4つの役割名が記されたカードを各自手元に置き、カードの側面に記された、英語表現を使って役割を果たす。
- 2) グループ間の教材テキストの交換—学生は一定期間を経て別の教材に取り組む。学生のコスト負担を考慮して、「テキストをクラスメートから借りる」形式をとった。
- 3) メンバーの多様性を活かすためのグループメンバーの入れ替え—教師はグループ学習の様子を観察して、グループのメンバーの「相性」もグループ学習の成功のカギを握るとの想定から、新しいグループでのスタートを学期中1, 2回行った。
- 4) グループでの活発なディスカッションを引き出すためのトピックの提示—教師は教材の内容に即したディスカッション用テーマやそれに関する質問をプリントにして用意する。
- 5) 振り返りのための個人及びグループによる授業評価表の記入—学生は毎授業後に自主学習やグループ学習内容を記録して、反省材料とする。教師は記入項目を設定した用紙を準備する。

5. 学生のフィードバック

2004年度秋学期の約3ヶ月間に及ぶ協同学習を取り入れたLL授業に関して受講した学生からさまざまなフィードバックを得た。グループ学習の利点としては、「クラスメートとのディスカッションを通して意見を交換する喜びを感じると同時に、クラスメートから学ぶことの意義を見出すことができた」という意見に代表されるように、これまでのLLの授業での受身のインプット重視の姿勢から、積極的に発話するアウトプットの機会を得たことの変化を好意的に受け止めた反応が多くあった。学ぶ喜び、クラスメートを尊重してお互いに支え合う関係を構築することができたとの指摘に、学生と教師も協同学習の価値を実感できた。その反面、「協同学習を通して英語学習を効果的に進めることができ、その結果英語力を向上させることができた」と答えた学生は残念ながら少なかった。また、グループ学習に対する抵抗感が最後まで残った学生もかなりいたことが判った。

おわりに

協同学習の理念を取り入れた学習者中心のLL授業の試みは、協同学習の価値を確認し、その素晴らしさを体験する機会となった。しかし、それと同時に、さまざまな課題も明らかとなった。教師は学生が自律的学習者になっていくプロセスをどのようにして促し、サポートできるのか。第二言語習得との関連において効果的に協同学習を展開させるために何ができるか。教師の役割について、あるいは楽しい学習環境づくりに欠かせないストラクチャーを取り入れたアクティビティの導入について検討すべきことは多い。協同学習の価値を共有できた大竹と木村は、南山大学瀬戸キャンパス英語教育プログラムが設定するゴールに即した協同学習の展開に今後も意欲的に取り組むことを確認した。

参考文献

Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. 2002 *The teacher's sourcebook for cooperative learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

ジョージ・ジェイコブズ、マイケル・パワー、ロー・ワン・イン（関田一彦監修、伏野久美子、木村春美訳）2005 先生のためのアイデアブック．日本協同教育学会

協同学習を導入した「情報科教育法」の授業設計

岡田憲治（東京理科大学大学院理学研究科¹）

キーワード： 高等教育 協同学習 授業改善 情報教育

研究目的

従来の大学の授業は、一斉指導形式で行われるのが一般的であるとされている。Johnson D.W (1991) は大学の授業に関して、「大学の授業は、確立している知識の伝達に重点を置くばかりで、継続的に知識を獲得し理解を深めることに学生を引き入れるための準備も、難易度の高い課題について論理の構築を見守ることもしていない」と、知識伝達に重点をおく授業観は望ましいものではないと指摘している。このような点をふまえ、筆者は知識伝達を目的とした一斉指導形式ではなく、学習者の参加型の授業形式がこれからの大学教育に必要であると考えた。

本研究では、学生参加型の授業モデルとして「協同学習」を採用し、協同学習を導入した「情報科教育法（後期）」の授業設計を行うこと、及びその効果について調査し、検討することを研究目的とした。

研究方法

1 授業設計

東京理科大学理学部第一部数学科の授業「情報科教育法（後期）」（受講者90名、男女比2：1、授業期間2004年9月～2005年1月の全12回）を研究対象とし、情報科教育法（後期）の講義において「話し合い場面における協同学習（情報の授業を作る）」「実験的実習場面における協同学習（梵天丸プロジェクト）」「作業的実習場面における協同学習（授業開発プロジェクト）」の3形態の授業を設計し、授業実践を行った。

<授業計画>

紙面の都合上、ここでは、「話し合い場面における協同学習」の授業計画を示す(図1)。

1 現所属 慶応義塾高等学校 非常勤

図1 授業計画

	講義形態	時間(分)	内容
1	一斉指導形式による講義	50	授業者は、プレゼンテーションソフトを用いて講義を行う。
2	講義終了後、課題を発表。		授業者より発表
3	個別で課題に取りくむ	5~10	学生は、グループで話し合いを始める前に、課題を個別に取り組み、考えた内容をポストイットに書く。
4	振り返り	5	学生は、前回の課題シートの協同活動評価を参照し、今回の協同学習を行う上での問題点や対処法などをグループで考える。
5	課題について、協同学習	20	学生は、ポストイットを課題シートに張り、グループ内で1人1人の考えを順番に発表した後、グループで話し合いを行い、グループの意見をまとめさせる。
6	協同学習の評価	5~10	学生は、グループ内で、前回の反省をふまえて協同学習がうまくいったか、また改善点として上がった事は何かを考え、協同活動評価の欄に書く。
7	課題シートの提出		グループの代表者がグループでまとめた課題シートを授業時間内に提出する。

2 授業設計の方法

授業全体の設計方法の基準として、Keller John M のARCSモデルを参考にして、授業設計を行った。協同場面に関しては、Johnson D.Wら(1991)の協同学習法において、授業設計の方法として述べられている「19の観点」を参考にした。

3 授業実践の効果に関する調査

(1) 調査方法

同一母集団に対し、後期の授業実践の前に1回、各授業形態の授業実践後のそれぞれ1回、計4回質問紙法により調査を行った。

(2) 調査内容

「授業に対する満足度」：向後(1998)らが開発した「ARCS評価シート」16項目を用い、授業の満足度を測定した。

「協同学習に対する態度」：中尾(2001)らが開発した「グループ活動評価シート」11項目を用い、協同作業に対する態度を測定した。

(3) 分析方法

- ①調査に用いた各質問紙に対し、因子分析を行った。
- ②授業形態を独立変数に用い、因子分析の結果得られた各因子得点の合計を従属変数として分散分析を行った。

研究結果

1 因子分析

「授業に対する満足度」についての質問紙を、主因子法、プロマックス回転を用いて因子分析した結果、「注意」「関連性」「自信」「満足度」の4因子が抽出された。これは先行研究を支持するものである。また「協同作業に対する態度」についての質問紙について、同様に主因子法、プロマックス回転を用いて因子分析を行った結果、「協調性」「リーダー性」の2因子が抽出された。

2 分散分析

授業形態を独立変数としてARCS各因子との分散分析を行った結果、「注意」との間に有意差が見られた ($F=8.55, df=3, p < .05$) ため、残差分析を行った結果、「実験的実習場面」が「話し合い場面」 ($LSD=5.78$) 「作業的実習場面」 ($LSD=4.76$) や後期の授業実践前の状態 ($LSD=6.19$) に比べ有意に「注意」が高いことが示された。梵天丸プロジェクトは、数学科の授業としては珍しいロボット教材を用いた授業であったため、学生の注意を引くのではないかと推測された。同様に、「自信」に関して有意差が見られた ($F=3.90, df=3, p < .05$) ため、残差分析を行った結果、「話し合い場面」が後期の授業実践前の状態 ($LSD=2.24$) に比べ有意に高かった。「話し合い場面」では、グループ内の作業を円滑に進めさせるために課題シートをグループで作成させたことが、学生が学習を着実に進められたという自信を高めるのに効果的な役割を果たしたのではないかと推測された。また、前期期末試験の結果を独立変数に用いて各因子について分散分析を行ったが、有意差を得ることは出来なかった。次に、「協調性」「リーダー性」の2因子について授業形態、前期期末試験の結果を独立変数に用いて分散分析を行ったが、どちらにおいても有意差が見られなかった。以上のことから、前期試験

の得点は授業に対する意欲に関連性がなかったことが示唆される。

本研究の結果より、協同学習を導入した授業形式を意図的に用いることで、学生の授業に対する意欲を望ましい方向に変容させることが可能であることが示された。

文 献

Johnson, D., R. Johnson, and K. Smith. 1991 *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company. (関田一彦監訳 2001 『学生参加型の授業』 玉川大学出版部)

向後千春・鈴木克明 1998 ARCS動機付けモデルに基づく授業・教材用評価シートの試作 日本教育工学会第14回全国大会発表論文

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なおみ(編) 2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部

中尾茂子 2001 女性のリーダーシップ育成のためのCMCSによる意思決定支援システムの研究 1999・2000年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書

付記

本論文の作成にあたりご指導を賜りました東京理科大学大学院の伊藤稔教授に深く感謝いたします。また、大会の際に丁寧なご指導を賜りました諸先生方をはじめとして、授業の場をご提供して頂いた東京理科大学の清水克彦助教授、調査にご協力して頂きました受講生の皆様にも深く感謝の意を表します。

集団における情報共有の促進化方略 (2)

安永 悟 (久留米大学文学部)
甲原定房 (山口県立大学生生活科学部)
吉山尚裕 (大分県立芸術文化短期大学)

キーワード：隠れたプロフィール、集団意思決定、情報共有

目 的

話し合いによる集団意思決定は個人による意思決定よりも尊重される傾向がある。しかし、Stasser (1992) によれば、「隠れたプロフィール」(hidden profile) と呼ばれる情報の偏在がメンバー間に存在する場合、討議を経ても全ての情報の共有が起こるとは限らず、正しい解への到達が困難になることが知られている。

ここで、情報の精緻な結合によって初めて正解に至ることが可能な課題において、メンバー相互が持つ情報の記録や相互参照が可能であれば、情報共有は促進され、結果的に集団としての成績も向上すると予想される。

しかし、吉山 (2003) は、討議中に自分が持つ情報を見ることができたとしても優れた解へ至るわけではないことを見いだした。一方、甲原・安永・吉山 (2004) は、情報の個人的記録が集団成績の向上をもたらすものの、相互参照は否定的効果をもたらす可能性があることを示した。

本研究では、小型で移動可能な記録用紙を用いることで、成員が共有の媒体に情報を書き込むことへの抑制の低減を計った上で、情報共有方略が課題遂行に与える効果について検討する。

方 法

被 験 者：男女大学生110名。個人メモ条件は48名 (12グループ)、集団メモ条件も48名 (12グループ)、個人条件は14名であった。

課 題：個人メモ条件および集団メモ条件では、4人1組で架空の殺人事件について、各自に情報ファイルを渡し、30分以内に有罪・無罪・評決不能を話し合いで決定させた。

情報操作：情報は26個。その内、アリバイ成立に必要な情報は10個であり、2個は4人に共有され (共有情報)、8個は4人に2個ずつ分配した (非共有情報)。この10個の情報を精緻に結合することで被告のアリバイが成立する。アリバイ成立に関係

しない情報は16個あり、4個は共有され、12個は4人に3個ずつ分配した。アリバイに関係しない情報の多くは被告の有罪を示唆する内容であった。従って、個人情報ファイルには被告の有罪を示唆する情報が多い上に、個人レベルではアリバイの立証ができない構成であった。

情報共有方略の操作：記録媒体によって、情報共有方略を操作した。「個人メモ条件」では各個人専用の記録用紙を配布したが、相互に見せ合うことがないように教示した。「集団メモ条件」では全員が書き込みと参照ができる1枚（追加は可）のA4サイズの紙と人数分の筆記用具を机に配置した。この用紙はメンバー間で自由に受け渡しできるように、机に固定せずにおいた。

個人条件：ベースラインとして、個人で問題解決を行う「個人条件」を設定し、全26個の情報が記されたファイルを被験者に渡し、30分以内に評決を求めた。

前テストと後テスト：討議前の個人メモ・共有メモ条件、および決定後の3条件において被告が有罪である確率を推定させた（100点法）。

開示：全ての実験手続きの終了後、実験目的について説明し、解散した。

結果

個人の初期態度：情報ファイルを読んだ直後（前テスト）、被告が有罪である確率について回答させ、分散分析した。3条件間に平均値の有意な差はなかった（平均値は46.79～58.17, $F=1.62$, $df=2/107$, ns ）。

決定についての分析：3条件における決定は「アリバイ成立無罪」「証拠不十分無罪」「評決不能」「有罪」にわけて度数集計した。 χ^2 検定の結果、有意な差異は見いだせなかった（図1参照、 $\chi^2=5.16$, $df=6$, ns ）。

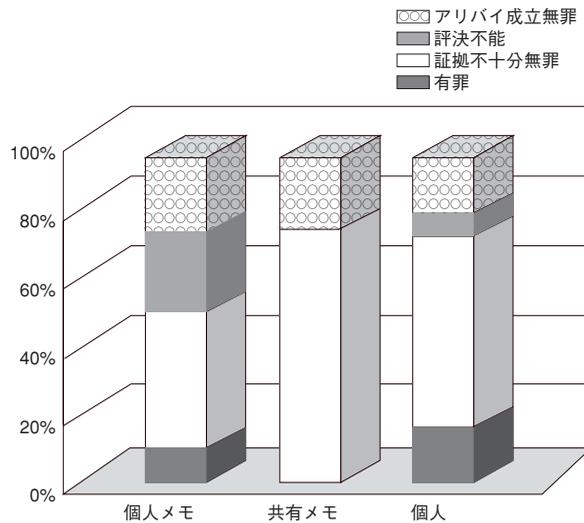


図1 各条件における決定

討議前後の態度変化：

被告が有罪である確率について、3（実験条件：個人メモ・共有メモ・個人）×2（時系列：前・後テスト）の分散分析を行った。前テスト

にくらべて、後テストにおいて、個人的な判断が無罪方向に移動しているという時系列の主効果が得られた（ $F=67.34$, $df=2/107$, $p<.001$ ）。尚、他に有意な結果は得られていない。

情報の利用：課題を構成する情報について、「判断の際、どの程度重視したか」回答を求めた（5段階尺度）。以下では3つの実験条件と、それぞれに含まれる項目で多重分散分析を行った。（図2参照）

- ① アリバイを構成する情報の利用（7項目）について、実験条件の主効果（ $F=3.74$, $df=2/107$, $p<.05$ ）があり、多重比較（HSD；以下同様）の結果、個人条件の被験者は共有メモ条件（ $p<.05$ ）および個人メモ条件（ $p<.10$ ）の被験者よりもアリバイ情報を重視していた。
- ② 有罪を示唆する情報の利用（7項目）について、実験条件の主効果（ $F=5.21$, $df=2/107$, $p<.01$ ）があり、多重比較の結果、共有メモ条件の被験者は個人メモ条件よりも、有罪を示唆する情報を重視したと回答していた（ $p<.01$ ）。
- ③ 虚情報の利用、つまり実際には情報ファイルに存在せず、被告の有罪を示唆する内容の情報（5項目）をどの程度利用したと回答したかについて、実験条件の有意な効果は見いだせなかった（ $F<1$ ）。

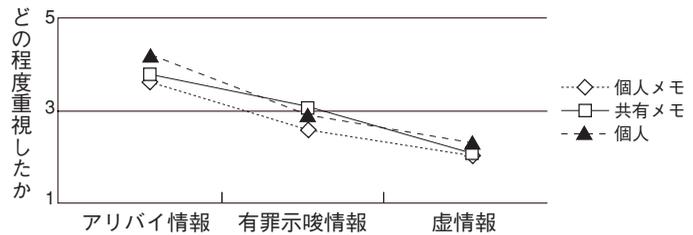


図2 情報の重視度

考 察

集団決定の差異に関して、被験者数が少なく、十分な集団数が構成されていないため、統計的検定では顕著な結果は出ていないものの、正解である「無罪」評決の割合

は、情報の記録や相互参照が可能な共有メモ条件では、他の条件に比較して少なかった。

一方で、明らかな誤りである「有罪」評決は本研究の共有メモ条件において全く発生していない。また、「証拠不十分無罪」の割合は甲原ら（2004）の実験結果と比較して多い。つまり、情報の記録、相互参照のための媒体が机に固定化されない状況における集団討議は、正解に至ることを促進しないものの、明らかな間違いを回避させているということも出来よう。

一方で、判断の際に重視した情報の分析からは、共有メモ条件の被験者が、ベースライン条件である個人条件にくらべ、有罪を示唆する情報を重視していたことがわかる。つまり、共有された媒体は、間違った方向性を持った情報共有を促進する危険性を持つ可能性があると言えよう。このような情報共有のあり方が共有メモ条件に見られる正解の少なさの原因の一つであると考えられる。

本研究及び甲原ら（2004）から、集団成員間に偏在する情報の記録・参照が集団による問題解決に一定の効果を持つ一方で、よりよい問題解決のためには、保有する情報を如何に構成していくかといった成員の方略についての検討が必要であることが示されたと言えよう。

引用文献

- 甲原定房・安永悟・吉山尚裕 2004 集団における情報共有の促進化方略. 日本心理学会第68回大会発表論文集, 243.
- Stasser,G. 1992 *Information salience and the discovery of hidden profiles by decision-making groups: A "thought experiment"*. Organizational Behavior and Human Decision Process, 52,156-181.
- 吉山尚裕 2003 インフォームド・マイノリティと多数派の影響過程—情報の保持・非保持の効果—. 日本グループ・ダイナミック学会 第50回大会発表論文集, 46-47.

協同学習と双方向学習～交流セッションと教師～

Gehrtz-三隅友子（徳島大学留学生センター）

キーワード：協同学習、異文化理解教育、体験学習、コミュニケーション

はじめに

少子高齢化に向かう現況の中で、政府は海外から看護労働力の受け入れを準備している。平成16年10月にはフィリピン政府と交渉を開始し、看護・介護の資格をはじめ在留資格、受け入れ人数等の調整が進み、外国人看護師が現実となるのは必至である。現場では、異文化摩擦、コミュニケーションのための言語等の問題が起こることが予想される。チームを組み、患者という「人」に対して働くことが要求される医療の世界では、共生そしてさらに異文化を背景に持つ人との協力が重要視されよう。

今回の発表では、ある看護学校での協同学習の実践すなわち具体的な活動について参加者と意見を交換した。本稿では、様々な人々と共生、協力を目指す看護師の養成という現状を踏まえ、1つの授業実践を通して協同学習の活動設計に対する教師の役割を考察する。

1 看護学校における「人間関係論」

看護学校では、基礎科目に平成9年より「人間関係論」を導入している。「人間関係論」の目的は、「人間関係設立要因について理解させると共に自己の感受性を訓練し、看護の対象となる人々の心身の訴えを感じ取る力と、自己表現の能力を高めるための基礎能力を教授する（履修の手引きより）」である。表1はこの目的をもとに筆者が実施した授業内容である。

授業は、半期に全7回（1回90分×2コマ）と試験で実施、5つの体験的な活動（協同学習）とその前に＜概説＞、活動の後に＜体験活動の振り返り＞という流れを採った。第1回エンカウンターグループを通して「自分」を見つめ直す。第2回はクラス内の小グループでshow&tellのスピーチを行い、級友を違った視点から理解する。そして第3回はグループでロールプレイを行い、他者との関係を作るコミュニケーションについて、外国語能力のみが重要なのかどうかを検証する。第4・5回の中盤では「文化背景の異なる者」との出会いとして交流セッションを体験する。交流セッションは日本人学生2人が協力して外国人留学生1人（中国・韓国）から情報を得る（タスク活動）、次

表1. 兵庫県立厚生専門学院 平成16年前期「人間関係論」 授業内容
 (1部1年生42名〈男7名〉、年齢18~40歳、3年間で正看護師を目指す)

回	月日	テーマ	活動	使用教材
1	5/28	自己を知る	エンカウンター 導入 「ジョハリの窓」	振り返りシート
2	6/18	自己を表現する	私の選んだ広告発表会 ・話す・聴く・分かる	広告発表シート
3	7/5	文法とコミュニケーション能力	[永遠のジャック&ベティ] グループ別読解・分析・朗読	小説
4	7/12	異文化交流セッション (双方向学習)	留学生1名と看護学生2名 対話と質疑応答	人的リソース
5	7/23	異文化理解1	交流セッションの振り返り 他グループの感想交換会	振り返りシート
6	9/13	異文化理解2	「感情」を表現する 外国人の人権を考える	人権ビデオ
7	9/27	コミュニケーションと自己	人間関係論 まとめ これまでの活動を振り返る	私への手紙

回にはステレオタイプでない人間観から共生、協労を考えるきっかけとした(異文化理解及び交流セッションに関しては参考文献1を参照のこと)。さらに6回では、前回活動した外国人と共に生活するまたは働くといった場合に起こりうる問題を想定し話し合う。最終回では、これまでの活動毎に個人が記録したシートをもとに自らを振り返る。試験は、この振り返りに対する記述ともう一つの課題として、約5ヶ月後に開封する「私への手紙」を出した。これは作成者自身の自分への手紙である。以上のように「人間関係論」は社会的なコミュニケーションのスキル(傾聴、自己主張等)を知り、次にそれらを試してみるだけでなく、他者との関係を考えながら自分と向き合う「自分」に気づくことを目的とした。言い換えれば、「自分」から出発して自分に戻ることを授業の流れの中で試みたのである。

2 「人間関係論」と協同学習

毎回の授業では、まずテーマに対し「個」で取り組み、さらに2~6人の「グループ」(活動によって人数は異なる)による協同作業、その後「全体」で何が行われたかの確認を行う。最後に今日の活動を通しての「個」としての自分の気づきを確認した。気づきには、話す・聞く・理解するといったコミュニケーション上の問題の気づき、さらに違ったメンバーとのやりとりによる気づき(例えば自分に合う相手の条件とは)のように、実に様々な気づきが含まれている。「人間関係論」ではこの各人の様々な気づきからコミュニケーション、そして自分の人間関係を考えることを促した。

協同学習がコミュニケーション（対話）を通してコミュニケーション能力を高める実践学習であること、そしてこの意味ではグループを構成するメンバーが互恵的相互依存関係を保っているといえる。協同学習を一つの学習方法と捉えた場合、この「人間関係論」では、この方法で学ぶこと自体が目的となっていると考えられる。

3 協同学習「人間関係論」における教師の役割

本事例を通して、協同学習（交流セッションを含む）の実現（教育プログラムの中の位置付けさらに企画—運営—評価）に必要な点を挙げる。

(1) 明確な教育の目的とそれに基づいた活動の設定

プログラムの最終到達目標（大目標）と、個々の小さな活動の目標を明確にする。協同での課題遂行の意味や意義を明確にする必要がある。

タスク型の活動が教育目標の達成と学習者にとって意義のある結果を産出するものであること、そして交流セッション自体が目標でなくこれを明確にすることによって、次の活動へとつながる。

(2) 学習者の現状把握

一つの協同の活動から学習者にとって一様な学習・教育効果が期待されるものではない。教師側は学習者の現状を把握し、学習者に起こることの予想、さらに起こった事態を受け止め、対処する構えが必要である。また講義形式のものと違って、個人的な感情の動きを喚起し、内省を伴うものであれば、実施者は学習者により一層配慮しなければならない。

(3) 個から集団へ、そして再び個へという流れを持った活動の構成

まずは自分の意見・考えを確認する個として、さらに他者との協同で得た気づきをまた個へ還元するという作業こそが、新たな個を創造するという意味でも協同学習の意義であり役割である。毎回の授業の中でさらにプログラム全体においても必要となる。

(4) 教師としての発想の転換

上述の1～3の内容自体も、講義型の取り組みとは違う。その点を踏まえ教師が自らの教育観・学習観の見直し、協同学習・教育の意味を問うこと、やみくもに

「協同」を取り入れるのではなく、自らの教育活動に組み込む意義を学習者に明示できることが肝要であり、それが学習者を能動的に協同学習に参加させる要因となる。

むすびにかえて

「人間関係論」の受講者の授業に対する感想及び意見（最終試験時に38名が記述）では、「いろいろなグループ活動を通して、人間関係について実践的に学んだ」「これまで他者とのやりとりをメタ的に振り返ったことがなかった」そして「グループ及び交流セッションの体験で得られた気づきをこれからも考えたい」等が記されていた。「講義型で人間関係に関する理論を学ぶことを予想していたのに違った、だから良かった」という記述もあった。教室内の協同作業が、さらに現実の世界への礎となりうるような授業を協同学習は提供している。今後も様々な協同学習の実践を通して、またよりよい実践を目指すために、教師の役割を明らかにする必要があるだろう。

参考文献

- Gehrtz-三隅友子・上田和子 2002 双方向学習の試み～交流セッションから見えるもの～. 国際交流基金日本語国際センター紀要, 12, 71-86.
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（編）2004 大学授業を活性化する方法. 玉川大学出版部
- 津村俊充・山口真人編 1992 人間関係トレーニング. ナカニシヤ出版

協同と教育

第1号（追補）

2005

日本協同教育学会

The Relationship between Communication Apprehension and Group Work Orientation

コミュニケーション不安感とグループワークへの見方との関係

伏野久美子（テンブル大学日本校大学院博士課程）

キーワード： コミュニケーション不安感、グループワーク、質問紙

大学生はそれまでの学習・生活経験に基づき、協同学習について多様な見方をしていると思われる。また、日本の大学生の多くは、受験競争のため、競争もしくは個人学習に慣れており、彼らが協同学習にどの程度好意的な見方をしているかは不明である。さらに、母国語でない英語を使う授業では、彼らのコミュニケーション不安感は、今までに形成されてきた学習への見方とともに、グループ学習参加度に大きな影響を及ぼすと思われる。従って、あらかじめ彼らの協同学習についての見方を調査することは、教師にとって、大きな助けになるものと考えられる。本研究は、信頼性、妥当性の高い質問紙を作ることにより、学生のコミュニケーション不安感とグループワークについての見方の関係を調べることを目的として行われた。

具体的には次の4つの研究課題について調査した。それは1) 学生のコミュニケーション不安感、2) グループワークについての考え、3) コミュニケーション不安感とグループワークについての考えの関係、4) グループワークオリエンテーション度とその算出のもととなったコミュニケーション不安感とグループワークへの考えとの関係、である。

調査内容

調査対象 東京都内の薬科大学の2年生のうち筆者が授業を担当している学生（3クラス）を対象に質問紙を配布し、123名より回答を得た。

質問紙 質問紙は6パート、全67問からなり、5ポイントリカートスケールの質問形式を用いた。パートA（10項目）はグループワークにおけるコミュニケーション不安感について、パートB（12項目）は協同の価値についての考え、パートC（10項目）はグループワークの効率についての考え、パートD（13項目）はグループ学習を通しての学習の向上についての考え、パートE（10項目）はグループメンバーとの関係についての考え、パートF（12項目）は大学の授業における教師と学生の役割についての考えを調査した。パートBからFの平均値からパートAの数値を引いたものをグループワークオリエンテーション度と定義した。

質問紙の信頼性と妥当性 信頼性の測定においては応答項目理論を用いたラッシュモデル（Winstepsソフトウェア）を使用し、各パートの項目そのものの信頼性と個人の回答の信頼性の両者を測定した。各パートの項目そのものの信頼性は.94～.98、個人の回答の信頼性は.62～.87であった。妥当性についてもラッシュモデルを用い、各パートとその中の項目の適合度を測定した。全67項目中、許容度を越えるものは7項目にとどまったため、この質問紙の妥当性にも問題はないと考えられる。

分析方法 SPSS（統計ソフト）を用い、記述統計とピアソン相関係数が求められた。ピアソン相関係数の α レベルは.05に設定された。

結果と考察

研究課題1 表1のパートA（平均0.26）から明らかなように、今回の対象学生のコミュニケーション不安感が高くもなく低くもないということがわかった。（0が中立を示す。）

表1. 記述統計（ラッシュモデル 回答者のロジットスコアによる）

	パートA	パートB	パートC	パートD	パートE	パートF
平均	0.26	1.39	-0.36	0.80	0.49	0.82
標準偏差	1.57	1.18	1.11	0.88	0.78	1.08

研究課題2 表1のパートB（平均1.39）は、対象学生は協同の価値についてとても高く評価をしていることを示している。パートC（-0.36）は学生がグループワークの効率についてはやや否定的に見ていることを示している。パートD（0.80）は、学生はグループ学習を通して学業の向上をかなり肯定的にとらえ、パートE（0.49）はグループメンバーとの関係にグループワークはよい影響を与えていることを示している。パートF（0.82）から学生は大学の授業において学生と教師の関係について、学生のより主体性を認めていることがわかる。

研究課題3 ピアソン相関係数はパートAとその他の全てパート間に少なくとも中程度の負の関係があることを示した。特にグループワークオリエンテーション度と

は-.94と非常に強い負の相関が示した。すなわち、グループワークにおけるコミュニケーションに不安感の少ない者ほどグループワークについて肯定的な見方をしていると言える。

表2. 各パート間のピアソン相関係数

	A	B	C	D	E	F	G
Part A：不安感	-	-0.35	-0.62	-0.41	-0.54	-0.36	-0.94
Part B：協同の価値		-	0.32	0.59	0.54	0.28	0.57
Part C：効率性			-	0.44	0.45	0.33	0.73
Part D：学業成績の向上				-	0.53	0.26	0.62
Part E：生徒間の関係					-	0.39	0.71
Part F：教師と学生の役割						-	0.51
グループワークオリエンテーション (G)							-

注) すべての相関は有意である ($p = 0.01$, 1-tailed). 回答者数= 116.

研究課題4 パートBからパートFの相関関係を見ると、いずれも中程度の正の相関が認められた(ただし、B-FとD-Fは弱い相関)。また、各パート(A~F)とグループワークオリエンテーション度の間にはいずれも有意な相関が認められ、その関係は中程度もしくは強いものと言える。

考察および結論

考察 これらの結果を総合すると、回答を寄せた学生は、英語でグループワークを行うことについての不安感は特に高くもなく低くもなく、グループワークについてはその効率については若干否定的であるものの、それ以外のパートについては比較的肯定的な見方をしていると解釈できる。また、グループワークオリエンテーション度は0.00であったので、これは今回の学生はグループワークオリエンテーション度は好意的でも否定的でもないという結果を示している。

また、各パートが有意に相関しており、またグループワークオリエンテーションとも中程度以上の相関を示していることから、このように計算されたグループワークオリエンテーション度は正の値になれば学生は好意的なオリエンテーションを持ち、負の数値になれば否定的なオリエンテーションを持つと解釈すること

ができ、従って、学生の総合的なグループワークオリエンテーション度の指標として使用可能であると考えられる。

本研究の限界 まず、今回の参加学生は薬学部の学生であり、かなり特殊な学生であると考えられるので、この結果を一般的なものと考えすることはできない。次に、今回の妥当性のチェックにはラッシュモデルが使用され、因子分析はなされていない。これは学生数が因子分析を行える数に満たなかったためであるが、将来的にはもっと多数の学生からデータを取り、因子分析をして各パートが本当に想定した概念を調べるものであるかをチェックする必要がある。また、今回のラッシュモデルからも何項目か想定モデルに合わない項目が発見されているので、その点も含めて、質問紙の更なる改良が必要である。更に、本質問紙には英語の能力、モチベーションは含まれていないので、このオリエンテーション度だけをもとに、学生のグループワークへの参加度を予測することは控えるべきである。

教育的示唆と将来の研究の方向 学生のグループワークオリエンテーション度を調べることは、協同学習の原理の一つである「異質な学生によるグループ作り」を行う上で、重要な資料となる。特に大学での授業のように教師が学生についての情報をほとんど持たないまま授業をせざるを得ない状況下では、この質問紙によるグループワークのオリエンテーション度は効果的なグループを作る大きな指標となりうる。グループワークについて準備のできている学生とできていない学生を組み合わせることによって、両者が協同学習のメリットを享受することができると考えるからである。

結論 学生のグループワークオリエンテーション度を知ることにより、教師は協同学習のアクティビティを対象学生に合わせ、協同学習がさらに学生にとってメリットの多いものとなるように工夫することができる。その意味で、今回の研究結果は教師にも学生にも利益を与えることができる結果をもたらしたものとする。更に、このオリエンテーション度をもとに対象学生を選び、観察やインタビューを行う質的研究を行えば、実際のグループ活動にどのような差や変化が現れるかを研究することも可能である。

本追補版に掲載した論文は、日本協同教育学会第1回大会において発表されたものです。事情により『協同と教育』(第1号)本体に掲載できなかったため別刷りとなりました。関係者の方々にお詫び申し上げます。

協同と教育 第1号(追補)

2005年8月30日発行

発行 日本協同教育学会
〒839-8502
福岡県久留米市御井町1635
久留米大学文学部 安永悟研究室内
TEL 0942-43-4411 (ex. 393)
yasunaga-satoru@kurume-u.ac.jp

制作 (株)東京出版サービスセンター
