

協同と教育

第20号

2025

日本協同教育学会

協同と教育

第20号

2025

日本協同教育学会

目 次

| | | | | |
|---|--|-----------|----|--|
| 1 | 結 風 | | | |
| | Cooperative Learningとの出会い, 今, そして未来 | 伏野久美子 | 7 | |
| 2 | 研究論文 | | | |
| | 協同学習における相互作用に対する社会的達成目標の影響 | 米田 成 | 15 | |
| 3 | 実践研究論文 | | | |
| | 協同学習を基盤とした授業活動は大学生の学びに対する意識を変えるか —自律的・主体的学びに焦点を当てて— | 池田伸子 | 31 | |
| | 二項対立により多角的な思考を促す討論モデルの効果 —小学校第5学年社会科授業の討論過程の分析を通して— | 柴田 和樹・町 岳 | 49 | |
| 4 | 書 評 | | | |
| | 今井むつみ 著 岩波新書(2024) 「学力喪失 —認知科学による回復への道筋—」 | 書評者: 鮫島輝美 | 69 | |
| | ピーターソン, K. & コルブ, D. 著 中野眞由美 訳 「最強の経験学習」 | 書評者: 俣野秀典 | 71 | |

| | | |
|---|-----------------------------------|-----|
| 5 | 第20回大会 | |
| | プログラム | 75 |
| 6 | 資 料 | |
| | 2024年度学会消息 | 85 |
| | 日本協同教育学会会則 | 90 |
| | 日本協同教育学会細則 | 95 |
| | 『協同と教育』並びに『協同教育実践論文集』の投稿区分に関する申合せ | 97 |
| | 『協同と教育』執筆・投稿規程 | 98 |
| | 『協同教育実践論文集』執筆・投稿規程 | 100 |
| | 日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧 | 102 |
| | 入会手続きについて | 105 |
| | 会費納入について | 106 |

1

結 風

Cooperative Learning との出会い, 今, そして未来

伏野久美子*

私が Cooperative Learning と初めて出会ってから 25 年がたちます。私の Cooperative Learning とのかかわりを振り返るときに欠かせないポイントがいくつかあります。Johnson and Johnson の論文, Dr. Jacobs との出会い, 日本協同教育学会と国際協同教育学会, そして日本の英語教育への問題点とその解決策の一つとしての Cooperative Learning の実践。それらは自分の授業の改善だけでなく, 私の人生後半を大きく形づけていると考えています。このエッセイの中では, それらをキーワードとして, 私の歩んできた道を振り返ります。その中から読者が何かを感じていただけたら幸いです。

Temple University での修士課程終了後, ようやく自分の好きな英語の本を読む時間が取れるようになりました。その時に最初に読んだ本が, 全国語学教育学会から刊行された Cooperative Learning に関するものでした (Kluge, McGuire, Johnson, & Johnson, Eds. 1999)。当時, 私は英会話スクールで講師をしていました。常日頃から, 生徒さんたちが高い月謝を払い, スクールに長い間通っているにも関わらず, なかなか自分で英語を話すことができないのはどうしてなのだろう, と考えていました。受け答えはできるのに生徒さんたちはどうして自発的に話すことができないのだろう? 日本において日常生活を英語漬けにするのはほぼ不可能ですから英語を使う時間が圧倒的に足りないのはわかっていました。でも, 何とかしてあげたい! と強く思っていました。その時たまたま読んだ本がその本でした。読み進めるうちに, Cooperative Learning を使えば, もしかしたら生徒さんの「話したい!」という意欲を高めるという環境が作れるのではないかと思ったのです。これが私が Cooperative Learning に惹かれた理由です。ただ, 英会話スクールではいろいろな制約が多く, 実際に実践することはほとんどできませんでした。その後しばらく病気をしてしまい, Cooperative Learning からも離れざるを得ませんでした。

病気から回復し, 大学に職を得て, 初めて Cooperative Learning を実践する機会ができました。当時の私は Johnson の Cooperative Learning の原理を織り込んだ活動を行えば, 私の授業は学びの多い, 学生主体の授業になると信じていました。ところが実際に行ってみると, 学生からはすこぶる不興でした。Johnson の理論を実践しているのにどうしてうまくいかないのだろうと悩む日々が続きました。そうこうしているうちに

* 早稲田大学

Temple University で博士課程の第7期生の募集が始まりました。そうだ、もう一度大学院に戻り、もっと協同学習について学び、研究したいと強く思いました。幸いなことに博士課程に受け入れてもらうことができ、私の学生と教師の二足のわらじ生活が再び始まりました。

もちろん、私の目標は Cooperative Learning をしっかり研究することでしたが、Temple University では日本の大学とは異なり、授業がみっちりあり、その単位をすべて取らないと博士論文を書くことは許されておりませんでした。そこで、各授業の Term Paper を書く時には必ず Cooperative Learning に関係づけることを実践しました。ただ、問題であった「Johnson の理論を入れ込んだ(つमりの) アクティビティをどう改良して行ったらいいか」ということはなかなかわかりませんでした。

そんなときに、Temple University の Weekend Seminar の講師としてシンガポールから Dr. Jacobs がいらっしやいました。協同学習のいろいろな理念やアクティビティも紹介してくださり、行き詰っていた私に道を示してくださいました。協同学習の理論だけではなく Kagan の Structure のような具体的なアクティビティが協同学習を実践するときには役立つということを学びました。私は「絶好の機会到来！」と思い、Dr. Jacobs に私の思いを話しました。また、ずうずうしくも「私は Cooperative Learning をしっかり学びたいのですが、私の指導をしていただけますか？」とお願いもしました。その時、Dr. Jacobs はすぐに OK する代わりに、彼は条件を出しました。「博士号を取得した後も、一生協同学習にかかわり、それを広める努力をし続ける覚悟があれば、君の指導をします。しかし博士号を取った後、それでおしまいにしてしまうようなら、指導はしません。」私は Cooperative Learning 以外のことを研究するつもりはありませんでしたので、Dr. Jacobs に「約束しますので、ぜひご指導ください。」と伝えました。Dr. Jacobs はにっこり微笑んで、私のお願いを引き受けてくださいました。さらに、シンガポールで国際協同教育学会があるからぜひいらっしやいと誘ってくださいました。

それから現在に至るまで、Dr. Jacobs は私のことをいつも見守り導いてくださっています。私の博士論文作成時にはアドバイザーとしていろいろな助言、指導をしてくださいました。また、私の執筆した英語の論文にはすべて目を通し、鋭い指摘を下さり、本当に感謝してもしきれません。さらに、Dr. Jacobs のご著書である The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning (Jacobs, Power, & Inn, 2002) の日本語訳(先生のためのアイディアブック, 2005) を木村晴美さんと一緒にさせていただきました。それが日本協同教育学会で発行され、長い間多くの方に読んでいただくことができました。

日本協同教育学会や国際協同教育学会のことを教えてくださったのも Dr. Jacobs です。

シンガポールの学会会場で日本協同教育学会の理事の方々に引き合わせてくださいました。シンガポールでの国際協同教育学会は本当に楽しくて、ますます協同学習に惹かれました。そこでシンガポールから戻ってすぐに日本協同教育学会に入会しました。確か日本協同教育学会は結成直後だったと思います。ですから、理事の方々に親しくしていただき、杉江先生、石田先生、関田先生、安永先生、高旗先生など、もし楽しい学会会場ではなく、大学で出会っていたらお話しするにも恐縮してしまうような先生方と気軽にお話ができるようになりました。英語でしか Cooperative Learning を学んでこず、日本の協同学習についてほとんど何も知らなかった私にとって、日本協同教育学会理事の先生方との会話の中でお聞きした日本での協同学習の理論や状況は、本当に新鮮で貴重なものでした。その後、日本協同教育学会が協同学習ワークショップをしているということを知り、いつか自分もワークショップの講師をできるようになりたいと思いました。のちにワークショップを担当させていただくことができ、ベーシック、アドバンスのワークショップで楽しく協同学習を広める活動にかかわらせていただいております。また、ワークショップの講師をすることで、Dr. Jacobs との約束もいくらか果たしているかなと思います。

当時の日本協同教育学会の理事の方々は心理学がご専門の方が多く、親しくお話をさせていただいている間に、「門前の小僧、習わぬ経を読む」のように心理学の用語も少し覚え、協同学習を理解するには心理学の知識も重要だということに気づき、学びたいと思いました。私の大学院での専攻は第2言語習得理論（英語教育）でしたので、大学院では言語学習者の心理という講座を1つ取っただけで、心理学の上澄みをほんの少しすくった程度の知識しかありませんでした。ですから独学で心理学を勉強するのはなかなか難しく、読んでもよくわからないということもたくさんあります。しかし、心理学を学ぶことは私の協同学習の理解をより深いものにしてくれたと思っています。まだまだ分からないことばかりですので、今後も少しずつ本を読んで勉強していきたいと思っています。

日本協同教育学会では、理事になってから長い間、「国際渉外担当理事」という職務で、関田先生の後任として国際協同教育学会の理事も併せてさせていただきました。国際協同教育学会は国際大会ごとに対面での理事会があったのですが、最初は気後れして貝のようになっていました。何しろ私が本や論文の中でしか知らない高名な方がいらっしやっただので、本当に緊張しました。幸いなことに Dr. Jacobs も理事でしたので、彼が命綱のような感じでした。しかし、皆さんとても協同の精神を持たれ、大変親切にしてくださいました。徐々に仲良くなり、本当に周辺参加からだんだん中心メンバーになっていくという「正統的周辺参加」(Lave & Wenger, 1991) を実践しているような感じでした。国際協同教育学会の理事たちからもたくさんのお話を聞かせていただきました。2019年の台北大会は日本協同教育学会と台湾の国立台北教育大学との共催で開くことができ、その時には私が国際協同教育学会会長の Lynda Baloche と一緒に中心になって、関田先生、杉江先生の

助けも得ながら、開催のために働きました。それが国際協同教育学会の最後の行事になってしまい、その後国際協同教育学会が解散してしまったのは本当に悲しいです。

国際協同教育学会の台北大会では、日本協同教育学会からの参加者の中で希望される方に、英語を得意とする日本協同教育学会メンバーに協力をお願いし、英語サポートをお付けしました。それは、日本人は一般的に英語を読むのはできるが、英語を話すのに慣れておらず、気後れしてしまうということがわかっていたからです。せっかく日本で素晴らしい実践や研究をされているのに、英語がネックになって国際大会で発表するのを躊躇してしまうのは、本当にもったいないことだと強く思ったからです。ここに日本の英語教育の問題点が如実に表れています。少なくとも6年間、大学まで入れれば10年近くも英語を学習してきたのに英語が話せない日本人が本当にたくさんいます。それはなぜでしょう？日本人は英語の知識はあるのに話せない、それは一言で言えば、話す機会がほとんどないからだと思います。学校の教室では先生主体の英語教育、英会話学校では多くは先生と生徒とのやり取りに終わり、生徒間で話す時間がほとんどないからだと思っています。たまにそういう時間があったとしても、ロールプレイのようなもので、本当に自分の話したいことを話す訓練がなかなかされていないのが現状だと思います。また、自発的に会話を始める機会もめったにありません。つまり、テニスに例えるなら、コーチとのラリーなら続くが、生徒どうしではラリーが続かない、そういうことだと思います。

Cooperative Learning ならきっと学生・生徒どうしのかかわりが多くできるので、そこに「話したい気持ちが恥ずかしい気持ちに勝る」という状況が生み出せるのではないかと考えます。私はそういう授業空間を作りたいと強く思っています。もちろん基本は大切です。しかし、実際のコミュニケーションでは、学習したダイアログがそのまま当てはまるような状況はめったにありません。相手が自分の予測とは異なった発言をすることがよく起こります。その時に考えていては話が続きません。多少、文法がおかしくても、単語の意味がぴったりでなくても、発音が正しくなくても、とりあえず話してみることが大切です。相手が助けてくれるかもしれません。最初からあきらめないでトライし続けることが肝心です。

Cooperative Learning が生み出す教室風土は、みんなが安心して、間違っても大丈夫なんだという気持ちを作り、周囲の生徒を大切な仲間として認識し、みんなで助け合って話し続けることのできる雰囲気を作ります。それは「肯定的相互依存」です。また、自分の伝えたいことを伝えようとする、それは「個人の責任」を果たすことになり、ペアや小さなグループで目標に向かって高めあう「対面して促進する交流」を生みます。生徒間のやり取りは「社会的スキル」を身につけるよい機会になります。振り返りを行い、うまく言えたことや言えなかったこと、グループ活動で良かった点や悪かった点、またそれを改

善するにはどうしたらいいかを考えること（「振り返りと改善手続き」）はさらなる自立を生み出します。

また、Cooperative Learning は大学での英語教育にも大きな力を発揮すると私は考えています。大学で身につけてほしいのは、世界に向けて「日本人として英語で堂々とコミュニケーションができる能力」です。また、英語教育であっても、批判的思考、論理的思考、リーダーシップ、問題解決力、生涯学習力、創造的思考力などの養成はできると思います（中央教育審議会，2008 を参照）。そのような要素の詰まった英語の授業をしたいと私は常々思っています。

そこで、現在私が興味を惹かれているのが、「建設的討論法 (Constructive Controversy)」です。Johnson によれば Constructive Controversy は、意思決定や問題解決の質の向上、成績や学習事項の定着、高レベルの論理的思考、多視点取得、偏見のない考え、創造性、課題へのかかわり、学習や課題への意欲、参加者間のサポート、自己肯定感をもたらします (Johnson, 2015; Johnson & Johnson, 2011)。これを何とか大学の英語の授業で使ってみたいと思い、ここ何年か実践しています。また、これを多くの大学に広めていきたいとも思っています。実際、私の担当した学生の多くが Johnson が主張する建設的討論法にはメリットがあると感じたようです。また、大学生にとって、高校までに受けてきた英語教育とは異なるので新鮮に映り、知的好奇心を増し、好意的にとらえているようです。

私は Cooperative Learning と出会ってから、多くの皆様に支えられたり励まされたりしながら、新しい世界を体験し、Cooperative Learning を実践することができました。大学での教鞭も残すところあと 1 年。退職するまで Cooperative Learning を実践し、退職したら今まで忙しくてなかなか読めなく「つんどく」状態だった本や論文を読んで、何とかして Dr. Jacobs との約束を果たしていきたいと思います。

引用文献

中央教育審議会. (2008). 第 2 章 学士課程教育における方針の明確化. In 学士課程教育の構築に向けて (答申).

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/08103112/003/003.htm
伏野久美子 & 木村晴美 (共訳). (2005). 先生のためのアイデアブック. 東京: 日本協同教育学会 (ナカニシヤ出版).

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

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2011). Part IV. Constructive controversy: Energizing learning. In J. L. Cooper & P. Robinson, (Eds.), *Small group learning in higher education*. (pp. 114-121). Stillwater, OK, New Forums Press.
- Johnson, D. W. (2015). *Constructive controversy*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Kagan, S. and Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA, Kagan.
- Kluge, D., McGuire, S., Johnson, D., & Johnson, R. (Eds.). *Cooperative learning*. (1999). Tokyo, Japan. The Japan Association for Language Teaching.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.

2

研究論文

協同学習における相互作用に対する社会的達成目標の影響

米田 成*

本研究では、協同学習における相互作用行動に対する社会的達成目標の影響を検討した。相互作用行動を機能的相互作用行動、情緒的相互作用行動の2つに分類した相互作用行動尺度と、社会性発達目標、社会性明示接近目標、社会性明示回避目標の3つの目標からなる社会的達成目標尺度を用いて、中学生880名を対象に調査を行い、構造方程式モデリングによる分析を行なった。その結果、社会性発達目標が両方の相互作用行動に正、社会性明示回避目標が両方の相互作用行動に負、社会性明示接近目標が機能的相互作用行動のみ正の影響を示した。この結果から、協同学習における効果的な相互作用行動の成立には社会性発達目標が重要な役割を果たすことが示唆された。また、これまでその影響が曖昧とされてきた社会性明示接近目標においては、自らの地位獲得のために課題関連の相互作用行動を促進する可能性が示唆された。

キーワード：協同学習, 社会的達成目標, 機能的相互作用行動, 情緒的相互作用行動

問題と目的

協同学習は、学習面だけではなく心理・社会面に対しても効果があるとされており (Johnson et al., 1991), 他者と協働することで課題解決する力の育成が求められる現代において (文部科学省, 2017), 有効な学習方法として注目されている。効果的な協同学習の成立の条件として、グループ成員間の相互作用の促進があげられる (Johnson et al., 1991)。しかし、協同学習において、グループによる学習場面を設定しても、効果的な相互作用が生起しないという問題がある (Barron, 2003; 町, 2009; Butler, 1998)。そこで、協同学習における相互作用の規定因について多くの検討が行われてきた (長濱他, 2009; 町, 2009; 町・中谷, 2013)。

町 (2009) は、協同学習における相互作用への影響について、児童の学び合いに対する認識の違いを明らかにした。つまり、協同学習に対して肯定的な児童が、仲間との学び合いを有益なものとして捉えていたのに対して、否定的な児童は、個の学びや競争を求めている、能力のなさが露呈することへの恐れを感じていたりした。このような協同学習に対する学習者の認識の違いが、協同学習における相互作用に影響するものと考えられる (町・

* 広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程後期

中谷, 2013)。

協同学習に対する学習者の認識については、協同学習に取り組むことの価値に対する認識である協同作業認識(協同効用・個人志向・互惠懸念)(長濱他, 2009)や、協同学習における規範意識や役割遵守に対する志向性の認識である社会的責任目標(向社会的目標・規範遵守目標)(出口他, 2006)など様々なものが検討されてきた。いずれも、協同学習における相互作用に対して肯定的あるいは否定的に影響することが実証されてきた。しかし、とりわけ思春期の中学生にとっては、仲間からどう見られるかが重要な懸念事項であり(Ryan & Shim, 2008)、仲間からの承認や評価に対する認識が協同学習における相互作用に影響することが予想される。

仲間との学習場面のような社会的な活動における仲間からの承認や評価に対する認識として社会的達成目標(Social Achievement Goal)がある。社会的達成目標は、他者との関わりに対する目標志向性を表し、3つの目標によって構成されている(Ryan & Shim, 2006)。1つ目は、社会性発達目標(Social Development Goal)で、仲間との良好な関係を築くことによって自らを成長させ有能さを得たいとする目標である。2つ目は、社会性明示接近目標(Social Demonstration-Approach Goal)で、これは、仲間との間で目立つこと、人気者であることで自らの有能さを示そうとする目標である。3つ目として、社会性明示回避目標(Social Demonstration-Avoidance Goal)がある。これは、仲間から馬鹿にされたり失敗を指摘されたりすることで、自らの無能さを露呈することを避けようとする目標である。仲間からの承認や評価を重視する中学生にとって、社会的達成目標に着目することは、協同学習における相互作用成立の条件を検討する上で有益であると考えられる。

そこで本研究では、仲間関係における社会的な成長や他者からの評価に焦点を当てた達成動機づけ理論である社会的達成目標理論に着目し、思春期の中学生において、社会的達成目標が協同学習における相互作用にどのように影響するかについて検討する。

社会的達成目標による検討

社会的達成目標のうち、社会性発達目標は、社会的な場面における適応を促し、社会性明示接近目標と社会性明示回避目標は、適応を阻害したり不適応を促進したりするとされている(Ryan & Shim, 2006; Ryan & Shim, 2008; Shim & Ryan, 2012; Kuroda & Sakurai, 2011)。協同学習が仲間との相互作用という社会的活動であることから、近年、社会的達成目標を仲間との協同的な学習場面に応用した研究が行われている(Roussel et al., 2011; Ryan & Shin, 2011; Shim et al., 2013; Shim & Finch, 2014; Liem, 2016)。しかし、社会的達成目標と仲間との学習場面における学習方略の一つである援助要請との関連を検討した研究はあるものの、協同学習における相互作用との関連を検討した研究は少ない。そこで本研究では、援助要請が協同学習における相互作用の一部であることから、社会的達成目標と援助要請の関連について検討した先行研究を概観していく。

例えば、Roussel et al. (2011)は、社会的目標と援助要請の関連について検討を行った。その結果、社会性発達目標と同義と考えられる友人関係接近目標(Friendship-

approach goals) が、適応的な援助要請に対して正の影響を及ぼし、社会性明示回避目標と同義と考えられる友人関係回避目標 (Friendship-avoidance goals) が適応的な援助要請に負の影響を及ぼすことが示された。援助要請は、他者との協同的な学習場面において課題解決のための学習資源を得るために援助を求める行動であり (中谷・岡田, 2020), 協同学習の中で行われる相互作用の一部であると考えられることから、協同学習における相互作用においても、社会的達成目標のうち社会性発達目標が相互作用を促進し、社会性明示回避目標が相互作用を抑制することが予想される。しかし、Roussel et al. (2011) では、社会性明示接近目標については扱っておらず、その相互作用への影響が明らかにされていない。

これに対し、Ryan & Shin (2011) は、社会性明示接近目標による適応的援助要請に対する影響について検討を行なった。その結果、社会性明示接近目標が、適応的援助要請に弱い負の影響 ($\beta = -.13, p < .05$) を及ぼすことを示した。つまり、友人との間でかっこいいと思われたり人気者と思われたりすることを求める目標志向性を持つ場合、仲間に援助を求めることに消極的になることがうかがえる。

一方 Shim et al. (2013) は、学級の社会的な目標構造と3種類の援助要請との関連について検討を行なった。その結果、社会性発達目標と同義と考えられる学級熟達目標構造が、適応的援助要請を促進することが示された。また、社会性明示接近目標と同義と考えられる学級遂行目標構造は、否定的な仲間風土を媒介して依存的援助要請や援助要請回避を促すことが示された。つまり、社会性明示接近目標は、単に援助要請に否定的なわけではなく、他者より目立つために安易に答えを得ようとするなど、依存的な関わりを促進する可能性が考えられる。このことは社会性明示接近目標が特定の相互作用を促進する可能性を示唆している。社会性明示接近目標による特定の相互作用への正の影響について、Liem (2016) は、社会的達成目標による学習場面における相互作用への影響として、社会的達成目標と協同的相互作用、競争的相互作用との関連を検討した。その結果、社会性明示接近目標が競争的相互作用を促進することが示された。つまり、適応的援助要請や協同的相互作用のような仲間との良好な関わりに消極的になると言われてきた社会性明示接近目標だが、単に相互作用を阻害するのではなく、依存的援助要請や競争的な相互作用など特定の相互作用を促進する可能性があることが推測される。

そこで本研究では、協同学習における相互作用をその内容によって分類することによって、社会的達成目標による協同学習における相互作用への影響をより詳細に検討する。ただし、これまで社会的達成目標と協同学習における相互作用について具体的な行動面からその差異を検討したものはほとんどない。本研究では、社会的達成目標による協同学習における相互作用への影響をより詳細に検討するために、相互作用をその具体的な行動の内容によって分類して検討を行う。

協同学習における相互作用の分類

牧野・神山 (2009) が作成した相互作用行動尺度では、因子分析の結果2因子が確認さ

れた。一つは、「グループの友達が理解できるよう、自分の考えや意見を言っている」や「グループの友達と自分の意見や考えが違う時、友達にそう考えた理由を聞いている」と言った内容の機能的相互作用行動である。もう一つの因子は、「グループの友達の気持ちを考えて、それを大切にしている」や「グループの友達の失敗を笑ったりしないで、はげましている」と言った内容の情緒的相互作用行動である。

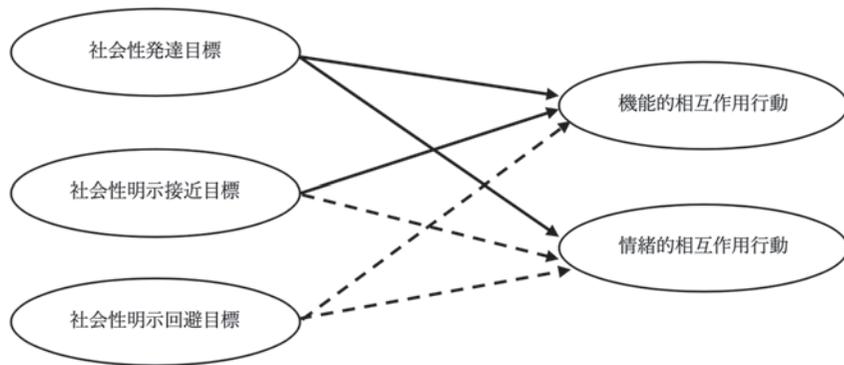
一方、Johnson & Norem-Hebeisen (1979) は、協同学習における相互作用を、考えや資源を他の生徒と共有することや他の生徒から重要なことを学ぶこととしている。つまり、協同学習における相互作用とは、他者と関わりながら学習を進めるという社会的な学習場面において、互いにサポートを提供したり受け取ったりする行動であり、いわばソーシャルサポートの一種であると考えられる。ソーシャルサポートには大きく分けて、道具的(機能的)サポートと情緒的サポートの2種類があり(浦, 1992), ソーシャルサポートの観点から見ても、牧野・神山(2009)の分類は妥当なものと言える。そこで本研究では、協同学習における相互作用行動を機能的相互作用行動と情緒的相互作用行動の2種類に分類して、社会的達成目標による影響を検討する。

すでに述べたように、社会性発達目標は仲間との良好な関係構築を目指すものであり、協同学習における相互作用行動に対しては、機能的相互作用行動、情緒的相互作用行動の両方に正の影響があるものと考えられる。また、他者と関わることで失敗を露呈することを避ける社会性明示回避目標はいずれの相互作用行動にも負の影響があるものと考えられる。社会性明示接近目標では、相互作用行動の内容によって正負両面の影響が考えられる。この点について Ryan & Shim (2008) は、社会性明示接近目標が社会的地位や承認を求めて他者と口論になるなど主張性の高さに影響すると指摘しており、仲間との間で目立つこと、人気者であることで自らの有能さを示そうとする目標である社会性明示接近目標は、主張性や競争性も含めた課題関連の関わりである機能的相互作用行動を促進するものと考えられる。また堀(2009)は、主張性が友人に対する情緒的サポートの提供に負の影響があるとしており、自らの考えを主張することで有能さを得ようとする目標志向性である社会性明示接近目標は、情緒的相互作用行動を抑制するものと考えられる。

以上のことから、本研究では、協同学習における相互作用行動を、課題関連の関わりである機能的相互作用行動と、情緒的な関わりである情緒的相互作用行動の2種類に分類することで、それぞれの相互作用行動に対する社会的達成目標の影響を検討することを目的とする。

本研究の仮説モデル

これまでの記述に基づいて、本研究では Figure1 に示した仮説モデルについて社会的達成目標による協同学習における相互作用行動に対する影響を構造方程式モデリング (Structural Equation Modeling: SEM) によるパス解析によって検討を行う。



注 正の影響を実線、負の影響を破線で表す。

Figure 1 本研究の仮説モデル

方法

調査対象

思春期にある中学生は、協同学習のような社会的場面への適応に関する課題が顕在化しやすい (Ryan & Shim, 2008) ことから、本研究では中学生を調査対象とし、A 県内の B 中学校の生徒 446 名 (男子 210 名, 女子 233 名, その他 3 名), C 中学校の生徒 434 名 (男子 213 名, 女子 219 名, その他 2 名), 計 880 名を対象に質問紙調査を行った。

調査内容

社会的達成目標尺度 Ryan & Shim (2006) の尺度を篠原 (2016) が翻訳したものを使用した。3つの下位因子である「社会性発達目標」(例: いつも対人関係のスキルを伸ばそうと努力している), 「社会性明示接近目標」(例: 周囲の人に人気者だと思われることは自分にとって大事だ), 「社会性明示回避目標」(例: 周囲の人にかかわれないようにすることを目標としている) について, それぞれ4項目の計12項目。教示文は, 「あなたの友達についての考えをお聞きます。」とし, 5件法 (1: 全くそう思わない~5: とてもそう思う) で回答を求めた。

協同学習における相互作用行動尺度 3つの下位構造からなる尺度を使用した。Johnson & Nerm-Hebeisen (1979) の尺度を行動として修正した「互恵的相互依存行動」4項目 (例: 私のグループではお互いから重要なことをたくさん学ぶことができている) および, 牧野・神山 (2009) の尺度の「情緒的相互作用行動」6項目 (例: グループの友達を信頼している), 「機能的相互作用行動」3項目 (例: グループの友達が理解できるよう, 自分の考えや意見を言っている)。合計13項目。教示文は, 「ペアやグループで友だちと学習するとき, どのように考えたり行動したりしていますか?」とし, 5件法 (1: 全くそう思わない~5: とてもそう思う) で回答を求めた。

倫理的配慮

著者の所属する大学の倫理審査を受け許可を得た後、調査対象校の学校長にその旨を伝え、調査に対する同意を得て調査を実施した。調査実施に際し、生徒に対して、1) 回答は強制ではないこと、2) 回答は途中でやめることができること、3) 成績や評価には関係しないこと、4) 回答は封筒に入れて回収し個人情報保護されることを文章により示した。その上で回答に同意できる場合は、確認欄にチェックを入れてから回答を始めるように担任から指示をして調査を行なった。

結果

各尺度の因子構造の検討

社会的達成目標尺度 社会的達成目標尺度については、Ryan & Shim (2006) によって作成され、信頼性と妥当性が確認されたものを、篠原 (2016) が日本語に翻訳したものを使用して調査を行なった。ただし、Ryan & Shim (2006) では、米国の大学生を対象に調査を行っており、本研究の調査対象である日本の中学生への当てはまりを検討するために探索的因子分析を行なった。Ryan & Shim (2006) に基づき、3因子を想定して、最尤法・Promax 回転による因子分析を行なった。その結果、固有値の減少推移は、4.72, 1.70, 1.10, .72, …, であり、因子の解釈可能性を考慮して3因子解が妥当であると判断し、これを最終結果とした。因子名は、Ryan & Shim (2006) に基づき、「社会性発達目標」、「社会性明示接近目標」、「社会性明示回避目標」とした。項目数が、各因子4項目の合計12項目であった。因子分析の結果とそれぞれの α 係数を Table 1 に示す。

協同学習における相互作用行動尺度 協同学習における相互作用行動尺度については、Johnson et al. (1979) の「協同的相互作用尺度」を行動として改変したものと、牧野・神山 (2009) の「協同学習場面における相互作用行動尺度」の2因子（情緒的相互作用行動・機能的相互作用行動）を組み合わせて「協同学習における相互作用行動尺度」とした。ソーシャルサポートの分類に基づき、学習場面における具体的な関わりである「機能的相互作用行動」と励ましや賞賛といった情緒的な相互作用である「情緒的相互作用行動」の2因子を想定して探索的因子分析を行なった。因子分析は、最尤法・Promax 回転により解を求めた。固有値の減少推移は、6.77, 1.00, .81, .68, …, であり、固有値 1.0 以上のガットマン基準では2因子が抽出された。そこで各因子項目を検討したところ、第1因子には、牧野・神山 (2009) の機能的相互作用行動の3項目全てが含まれており、それ以外の項目も、「私たちのグループではお互いの学習を手伝うことことができている」や「わからないことや困ったことがあったとき、グループの友だちに相談している」のように学習場面における具体的な行動が含まれていた。また、第2因子の項目は、牧野・神山 (2009) の情緒的相互作用行動から「グループの友だちの気持ちを考えて、それを大切にしている」や「グループの友だちの失敗を笑ったりしないで、励ましている」といった情緒的な関わり

Table 1 社会的達成目標尺度の因子分析結果と α 係数

| | 項目 | <i>M</i> | <i>SD</i> | I | II | III | 共通性 | α |
|----|--|----------|-----------|------------|------------|------------|-----|----------|
| 8 | 周囲の人との関わり方について新たな発見をすると「うまくいった」と思う | 3.81 | 1.04 | .78 | -.07 | .10 | .62 | .80 |
| 9 | 友だちとの関係の質を高める努力をすることは自分にとって大事だ | 4.09 | 0.98 | .74 | -.00 | .04 | .57 | |
| 6 | 自分自身について新しい発見できるような友人関係が好きだ | 4.06 | 0.99 | .71 | .06 | -.11 | .50 | |
| 1 | いつも対人関係のスキルを伸ばそうと努力している | 3.91 | 0.98 | .60 | .03 | -.02 | .37 | .81 |
| 11 | 「人気のある」人と友達になりたい | 2.78 | 1.21 | -.12 | .78 | .03 | .55 | |
| 7 | たくさんの友達がいるように見られることは自分にとって大事だ | 3.09 | 1.27 | .03 | .78 | .03 | .66 | |
| 5 | 周囲の人に人気者だと思われることは自分にとって大事だ | 2.85 | 1.18 | .08 | .71 | -.01 | .57 | |
| 2 | 「カッコいい」友達をもつことが自分にとって大事だ | 3.06 | 1.24 | .21 | .49 | .02 | .38 | |
| 10 | 誰かというとき自分が変な人だと思われないようにできると「うまくいった」と思う | 3.01 | 1.20 | -.03 | .09 | .76 | .65 | .77 |
| 12 | 人と気まずいときへまをしないようにしている | 3.44 | 1.09 | .04 | -.11 | .73 | .46 | |
| 4 | 周囲の人にかかわれないようにすることを目標としている | 2.93 | 1.22 | -.08 | .06 | .66 | .44 | |
| 3 | 他の人と気まずくなることを避けることができれば「うまくいった」と思う | 3.42 | 1.14 | .10 | .04 | .51 | .33 | |
| | 因子寄与 | | | 3.51 | 3.15 | 2.96 | | |
| | 因子間相関 | I | | | .57 | .60 | | |
| | | II | | | | .38 | | |

注 I：社会性発達目標、II：社会性明示接近目標、III：社会性明示回避目標

りを表す内容が含まれていた。これらのことから、2因子解が妥当であると判断し、これを最終結果とした。因子名は、牧野・神山(2009)に基づき、第1因子を「機能的相互作用行動」、第2因子を「情緒的相互作用行動」、とした。因子分析の結果とそれぞれの α 係数をTable 2に示す。

分析結果 分析にはIBM SPSS Amosを使用した。想定したモデルを元に構造方程式モデリングによるパス解析を行った結果、社会性明示接近目標から機能的相互作用行動へのパス($\beta = .072, p = .22$)と、社会性明示接近目標から情緒的相互作用行動へのパス($\beta = -.05, p = .38$)が有意ではなかった。パス係数の絶対値が最も0に近かった情緒的相互作用行動へのパスを削除して再分析を行なったところ、残りのパスは全て有意となった。具体的には、社会性発達目標から機能的相互作用行動($\beta = .65, p < .001$)、情緒的相互作用行動($\beta = .73, p < .001$)への正のパスはどちらも有意であった。また、社会性明示接近目標から機能的相互作用行動への正のパス($\beta = .11, p < .01$)、社会性明示回避目標から機能的相互作用行動($\beta = -.18, p < .001$)、情緒的相互作用行動($\beta = -.11, p < .01$)への負のパスが有意であった。パス図に示されたパス係数は、それぞれの影響の強さを比較するために標準化解を示した。適合度指標を確認したところ、適合度は、GFI = .90, AGFI = .87, CFI = .91, RMSEA = .063であった。AGFIの値がやや低かったものの、観測変数の数が25と比較的多めであること、RMSEAが当てはまりの悪い.10を下回っていること(豊田, 1998)から、本モデルの適合度は許容できる範囲と判断した。

Table 2 協同学習における相互作用行動の因子分析結果と α 係数

| | 項目 | <i>M</i> | <i>SD</i> | I | II | 共通性 | α |
|----|---|----------|-----------|------------|------------|-----|----------|
| 7 | わからないことや困ったことがあったとき、グループの友達に相談している | 3.98 | 1.01 | .83 | -.11 | .56 | |
| 5 | グループの友達が理解できるように自分の考えや意見を言っている | 3.88 | 0.98 | .75 | -.02 | .54 | |
| 8 | 私たちのグループではお互いの学習を手伝うことができている | 3.98 | 0.94 | .75 | .07 | .64 | |
| 6 | 私たちのグループのメンバーはお互いから重要なことをたくさん学ぶことができている | 4.00 | 0.94 | .72 | .07 | .61 | .90 |
| 2 | グループ内で自分の意見を言う時に、その理由も言っている | 3.76 | 1.02 | .63 | .06 | .46 | |
| 1 | グループの友達を信頼している | 4.13 | 0.92 | .62 | .09 | .48 | |
| 4 | グループの友達と協力して学習している | 4.19 | 0.83 | .60 | .21 | .61 | |
| 10 | グループの友達と自分の意見や考えが違うとき、友達にそう考えた理由をきいている | 3.81 | 1.07 | .52 | .18 | .44 | |
| 11 | グループの友達の気持ちを考えて、それを大切にしている | 4.20 | 0.81 | .00 | .84 | .72 | |
| 3 | グループの友達に迷惑がかからないようにしている | 3.99 | 0.91 | -.07 | .63 | .33 | |
| 13 | グループの友達の失敗を笑ったりしないで、励ましている | 4.07 | 0.88 | .10 | .60 | .46 | .81 |
| 9 | グループの中では先生にやるように言われたことはめんどくでもちゃんとやっている | 4.06 | 0.87 | .09 | .53 | .35 | |
| 12 | 考えたことや資料が友達の役に立つと思うなら、それを共有しようとしている | 4.11 | 0.86 | .33 | .49 | .59 | |
| | 因子寄与 | | | 5.99 | 5.30 | | |
| | 因子間相関 | I | | | .78 | | |

注 I：機能的相互作用行動，II：情緒的相互作用行動

考 察

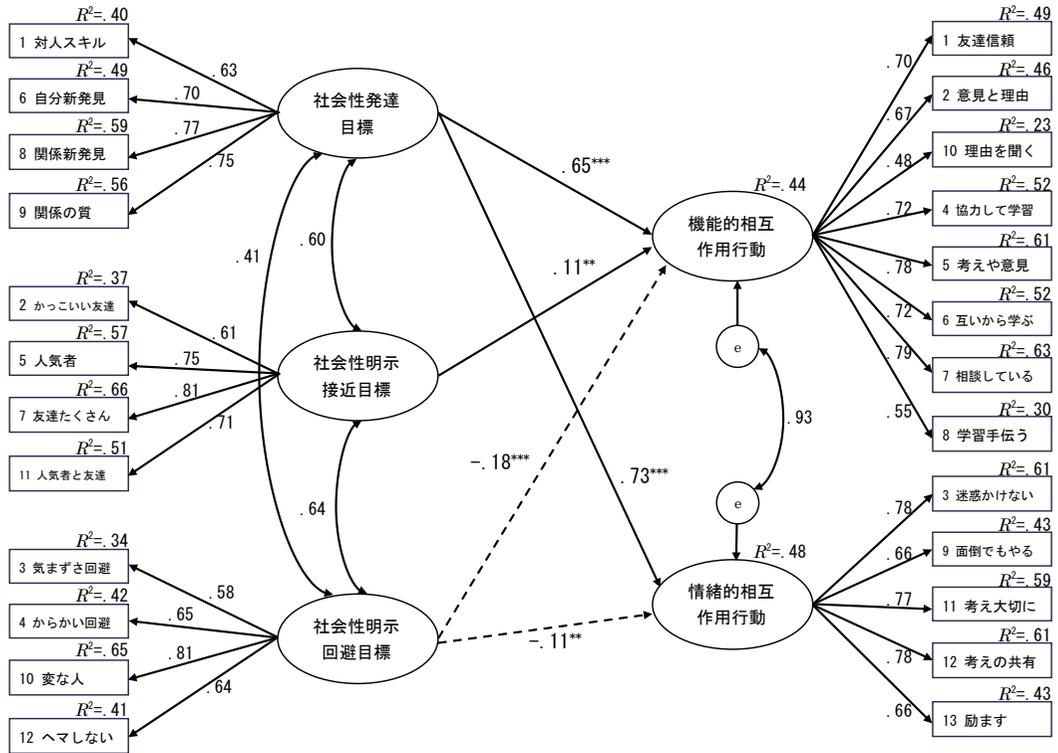
社会性発達目標による影響

社会性発達目標による協同学習における2つの相互作用行動への影響は両方とも肯定的なものであった。パス係数は、機能的相互作用行動に対して.65 ($p < .001$)、情緒的相互作用行動に対して.73 ($p < .001$)であった。この結果は、他者との間で良好な関係を築こうとする社会性発達目標が、協同学習のような社会的活動に対して肯定的に影響するとする先行研究の結果を支持するものと言える。また、その影響は、どちらの相互作用行動に対しても有意に強い影響があり、協同学習における相互作用行動においては、社会性発達目標を高めることが重要であることが示唆された。

社会性明示接近目標による影響

社会性明示接近目標による協同学習における相互作用行動への影響は、機能的相互作用行動に対して.11 ($p < .01$)と弱いながらも正の影響があったが、情緒的相互作用行動には有意なパスは見られなかった。

社会性明示接近目標は、仲間との間で目立つこと、人気者であることで自らの有能さを示そうとする目標であり、主張性との関連が指摘されている (Ryan & Shim, 2008; Shim & Ryan, 2012)。Shim & Ryan (2012) は、社会性明示接近目標を志向する学生は、社会的スキルが高く周りからの人気もあることを示しており、戦略的に主張性を行使してい



注 *** $p<.001$ ** $p<.01$

正の影響を実線，負の影響を波線で表す。

表記のパス係数は標準化係数を表す。

Figure 2 社会的達成目標による協同学習における相互作用行動への影響 (パス図)

る可能性を指摘している。海沼・櫻井 (2018) も、社会性明示接近目標をもつ場合、クラス内の社会的地位やポジティブな評価を得ることを目指すため、戦略的に向社会行動を行う可能性を指摘している。児童の話し合い過程について分析を行なった倉盛 (1999) では、児童の主張性と認知的共感性の高低によって話し合い過程における発話の種類に違いがあるとし、主張性の高い児童は、他者の意見に質問したり応答したりする発話は少なく、課題内容に関する意見を表明する発話が多いとしている。これらの先行研究をもとに本研究の結果を検討すると、社会性明示接近目標は、課題関連の関わりである機能的相互作用行動において、自分の意見を主張するという形で課題に取り組み、結果として社会的スキルを高め仲間からの人気を得ている可能性がある。これまで適応的行動や向社会行動に否定的な影響が指摘されてきた社会性明示接近目標において、課題関連の関わりである機能的相互作用行動に弱いながらも正の関係性がみられたことは、今後の協同学習の実践を効果的に進めるための新たな知見となる可能性を有している。

一方、社会性明示接近目標から情緒的相互作用行動には有意なパスは見られなかった。ソーシャルサポートとスキルの関連を検討した堀 (2009) は、主張性が高いことが情緒的

サポートを抑制するとしており、ここでも社会性明示接近目標の主張性が影響したと考えられる。情緒的相互作用行動は、「グループの友だちの気持ちを考えて、それを大切にしている」など、その行動の基準は他者であり、仲間の感情を感じ取り情緒的に関わる行動である。社会性明示接近目標を志向する生徒の行動の基準は自己にあると考えられ、他者に対する情緒的な関わりには顕著な影響は示されなかったと推測される。

社会性明示回避目標による影響

社会性明示回避目標による協同学習における相互作用行動への影響は、仮説通り機能的相互作用行動と情緒的相互作用行動の両方に有意な負の影響が示された。この結果は、無能さを露呈することを避ける社会性明示回避目標が、他者との関わりに対して否定的に影響するという先行研究の知見を支持するものであった。

一方、先行研究では、学業的達成目標や社会的能力の知覚との交互作用を検討することで、社会性明示回避目標の影響が促進されたり抑制されたりすることが報告されている(Liem, 2016; Ryan & Shim, 2008)。また、友人関係の発達の変化について検討した武蔵・河村(2021)によると、思春期には、ピアプレッシャーと呼ばれる異質性の受け入れに不安を感じる心性が高まり、これにより他者との関わりに消極的になることが指摘されている。しかし、ピアプレッシャーは発達とともに減衰し、異質性を受け入れたり仲間から受け入れられたりすることで良好な友人関係を築けるようになるとしている。今後は、社会的能力や学業的能力に対する知覚による交互作用効果などを検討することや、発達段階別、男女別の差を検討することにより、社会性明示回避目標を志向する生徒が協同学習における相互作用行動に積極的になる構造を明らかにすることが求められる。

本研究の成果と今後の課題

本研究では、学習面や心理・社会的適応面において効果が期待される協同学習において、その成立の基盤となる効果的な相互作用が阻害されるという問題に対して、社会的達成目標の観点から検討を行なった。本研究の特長は、協同学習における相互作用に対する社会的達成目標の影響をより詳細に検討するために、協同学習における相互作用を、行動面に着目し、その内容を機能的相互作用行動と情緒的相互作用行動に分類して、そのそれぞれに対する社会的達成目標の影響を検討したことであった。

本研究の成果は、まず、社会性発達目標が協同学習における2つの相互作用行動の両方に対して強い正の影響を持つことが確認された点にある。仲間との良好な関係構築を目指す社会性発達目標が、社会的場面において適応的に影響することは先行研究においても示されているが(Ryan & Shim, 2006; Kuroda & Sakurai, 2011)、協同学習という社会的活動を伴う学習場面においても同様の結果が得られたことは、効果的な協同学習の成立を進める上で重要な知見が得られたといえよう。

社会性明示接近目標は、協同学習における機能的相互作用行動に正の影響があった。これまで適応的な相互作用には負の影響があるとされてきた(Ryan & Shin, 2011)社会性明示接近目標において、機能的相互作用行動を促進する可能性が示唆されたことは本研究

の成果といえよう。具体的には、仲間との協力や説明などの課題に関する機能的な関わりには肯定的に影響することが示された。ただし、友人関係において、自分の性格について良い評価を得ようとする者は、社会的地位を獲得するために戦略的な向社会的行動を行う可能性がある(黒田・櫻井, 2003)という指摘もある。また実践的な観点からも、目立つことによって有能さを得ようとする生徒が、他者との協同場面において、人に教えることでできることを示そうとする可能性も予想される。また、このような生徒においては、グループのメンバーや学習内容の習熟度によって、仲間との関わりに積極的になったり消極的になったりする場面が数多く見受けられる。つまり社会性明示接近目標を志向する生徒の協同学習における機能的相互作用行動が、実際の学習成果につながるのかどうかや、どのような条件において効果的な相互作用行動を行うのかについて今後検討していく必要がある。

さらに、社会的達成目標の中では最も不適応が指摘されている社会性明示回避目標に関して、両方の相互作用行動に対しては負の影響が示されたことから、仲間との関わりの中で失敗をしないことを目指す社会性明示回避目標が、協同学習場面においても効果的な相互作用の阻害要因になっている可能性が考えられる。今後は、社会性明示回避目標を抑制し、社会性明示接近目標や社会性発達目標を促進する要因や構造を明らかにすることが求められる。

引用文献

- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 3, 307-359. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1
- Butler, R. (1998). Determinations of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 4, 630-643. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.630>
- 出口 拓彦・中谷 素之・遠山 孝司・杉江 修治 (2006). 児童・生徒の社会的責任目標と学級適応感・学習動機の関連, パーソナリティ研究, 15, 1, 48-51. <https://doi.org/10.2132/personality.15.48>
- 堀 匡 (2009). 大学生のソーシャルサポート提供に関連するソーシャルスキルの探索 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 58, 169-176. <https://doi.org/10.15027/28657>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 20, 4.
- Johnson, D. W. & Norem-Hebeisen, A. A., (1979). A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 109, 2, 253-261. <https://doi.org/10.1080/00224545.1979.9924201>

- 海沼 亮・櫻井 茂男 (2018). 中学生における社会的達成目標と向社会的行動および攻撃行動との関連 教育心理学研究, 66, 1, 42-53. <https://doi.org/10.5926/jjep.66.42>
- 倉盛 美穂子 (1999). 児童の話し合い過程の分析－児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響－ 教育心理学研究, 47, 2, 121-130. https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.2_121
- 黒田 祐二・櫻井 茂男 (2003). 中学生の友人関係場面における目標志向性と抑うつとの関係に介在するメカニズム－ディストレス／ユースストレス生成モデルの検討 教育心理学研究, 51, 1, 86-95. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.1_86
- Kuroda, Y. & Sakurai, S. (2011). Social goal orientations, interpersonal stress, and depressive symptoms among early adolescents in Japan: A test of the diathesis-stress model using the trichotomous framework of social goal orientations. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 2, 1-39. <https://doi.org/10.1177/0272431610363158>
- Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 1, 37-56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12085>
- 町 岳 (2009). 協同学習に否定的な認識を示す児童の理由－グランデッド・セオリー・アプローチによる担任への面接調査の分析を通して 学校心理学研究, 9, 37-49.
- 町 岳・中谷 素之 (2013). 協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向 名古屋大学大学院発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 60, 83-93.
- 牧野 誉・神山 貴弥 (2009). 協同学習における相互作用規定因に関する探索的研究 日本心理学会第51回大会発表論文集, 670.
- 文部科学省 (2017). 学習指導要領, 第1章「総則」
- 武蔵 由佳・河村 茂雄 (2021). 小学生, 中学生, 高校生における友人関係の発達の变化に関する研究 学級経営心理学研究, 10, 43-52.
- 長濱 文与・安永 悟・関田 一彦・甲原 定房 (2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57, 1, 24-37. <https://doi.org/10.5926/jjep.57.24>
- 中谷 素之・岡田 涼 (2020). 学業的・社会的領域の目標と学業的援助要請に関する包括的レビュー：援助を求めることは常に最善か？ 心理学評論, 63, 4, 457-476. https://doi.org/10.24602/sjpr.63.4_457
- Roussel, P., Elliot, A., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 3, 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003>
- Ryan, A. M. & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 2, 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003>

- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 9, 1246-1263. <https://doi.org/10.1177/0146167206289345>
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100, 3, 672-687. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>
- Shim, S. S., & Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.015>
- Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106, 4, 290-300. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.692733>
- Shim, S. S. & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion*, 36, 4, 504-515. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9272-3>
- 篠原 由花 (2016). 社会的達成目標に関する研究動向, 人文, 15, 133-144.
- 豊田 秀樹 (1998). 共分散構造分析 [入門編] - 構造方程式モデリング 朝倉書店
- 浦 光博 (1992). 支え合う人と人-ソーシャルサポートの社会心理学 サイエンス社

謝 辞

本論文は、広島大学大学院人間社会科学研究所に提出した修士論文 (2022 年度) の一部を加筆・修正したものです。本論文の作成にあたり、ご指導いただきました広島大学大学院教授 栗原慎二先生に深く感謝申し上げます。また、同教授 児玉真樹子先生、同講師 山崎茜先生には、貴重なご助言をいただき、深く感謝いたします。

The Influence of Social Achievement Goals on Interaction in Cooperative Learning

Shigeru YONEDA

The present study examined the influence of social achievement goals on interactional behavior in cooperative learning. By using the Interaction Behavior Scale, which classifies interactional behavior into two categories, functional interactional behavior and affective interactional behavior, and the Social Achievement Goal Scale, which consists of three goals: social development goal, social demonstration-approach goal and social demonstration-avoidance goal, 880 junior high school students were surveyed and analyzed using structural equation modelling.

The results showed that the social development goal had a positive effect on both interactional behaviors, the social demonstration-avoidance goal had a negative effect on both interactional behaviors, and the social demonstration-approach goal had a positive effect only on functional interactional behaviors. These results suggest that social development goal plays an important role in establishing effective interaction in cooperative learning. In addition, it was suggested that task-related interactional behaviors may be strategically performed to acquire their own position in the social demonstration-approach goal, whose influence has been ambiguous so far.

3

実践研究論文

協同学習を基盤とした授業活動は 大学生の学びに対する意識を変えるか — 自律的・主体的学びに焦点を当てて —

池田 伸子 *

本稿の目的は、協同学習を基盤としてデザインされた授業活動が、大学生の大学での学びに対する意識を自律的・主体的なものにするのかどうか、また、その授業活動に参加した大学生がどのような学びを得るのかを明らかにすることである。そのため、大学の授業において、100分7回の授業活動を実施し、事前・事後で実施した「日本で多文化共生社会を実現していくために、大学はどのような場所であるべきか、大学での学びはどうあるべきか」という問いに対する自由記述を①「他律的提案」、「自律的提案」の量により検証するとともに、②活動の前後でそれぞれの提案内容がどのように変化したかを質的に検証した。その結果、協同学習を基盤としてデザインされた授業活動は、大学生の学びに対するイメージを他律的、自律的どちらにおいても広げること、大学生の他者に対する関わり、学びに対する自己の責任などについての意識を高めることが示された。このことは、協同学習が知識やスキルのみならず、学習者の学びに対する意識や態度を変容させた結果であると推察された。

キーワード：協同学習、インストラクショナル・デザイン、大学生、自律的学び

1. 研究の背景と目的

文部科学省が2023年12月20日に公表した学校基本調査によれば、23年度の大学への進学率は57.7%、大学(学部)の在学者は263万3千人で、いずれも過去最高の値を更新した(文部科学省, 2023)。こうして、大学の大衆化が進む中、大学生の「生徒化」と言われる状況も続いている。

大学生の「生徒化」を初めて指摘したのは伊藤(1999)である。伊藤(1999)は、「学生」には、「学校や教師に依存せずに自律的に学ぶという含意」が込められているとしたうえで、「生徒化」した大学生には、自分にはまだ学ばなければならないことがたくさんある存在と捉える未熟性、学ぶべきことは自分で見つけて獲得するのではなく、大学が用意して与えてくれると考える他律性の特徴があると指摘している。また、2016年にベネッセ教育総合研究所が実施した大学生に対する調査の結果を分析した杉谷(2018)も、「生徒

* 立教大学異文化コミュニケーション学部教授

化」している学生は、自律性が乏しく、学業に対して受動的な姿勢を示し、教員による指導を求める傾向にあるとともに、実用性のある教育内容を志向する受益者感覚が強い存在であると述べており、「生徒化」した学生とは、大学で学ぶことに対して「自律性が乏しく受動的な」学生であるといえよう。

この傾向は、2021年に行われた同様の調査結果においても明らかになっており、「大学での学習の方法は大学の授業で指導を受けるのがよい」については、2008年度の39.3%から57.1%へ、「学生が知識や技能を身につけられるかどうかは大学の教育の責任だ」については、2012年度の23%から30.1%へと増加している（ベネッセ教育総合研究所、2022）。

このように、大学の大量化、大学生の「生徒化」の流れが止まらない中、大学を卒業した人材を受け入れる経済界から、大学を含む高等教育に対して「提言」が示された（日本経済団体連合会、2022）。その「提言」においては、「変化の激しい時代にあって、生涯にわたって主体的に学び続け、グローバル感覚を身に付けつつ、未来を切り拓くことができる、多様な人材の育成は極めて重要な国家的課題である」としたうえで、「次期計画に盛り込むべき理念・目標および基本的な方針」の「理念」として、(a) 主体性：主体的な学びの実現、学びの自分ごと化、(b) 創造性：発想力・想像力を育み、新たな価値を創造する人材の育成、(c) 多様性・公正性・包摂性：DE & I (Diversity, Equity & Inclusion)、誰も取り残されない教育、(d) 連携・協働：他者とのコミュニケーション、産学官連携、社会に開かれた教育が挙げられている（日本経済団体連合会、2022）。

この4つの理念からは、経済界から大学への期待、すなわち、大学が行わなければいけないことが見えてくる。それは、学生たちが他者とのコミュニケーションを通して学びを「自分ごと」として考え、獲得した知識やスキルを社会と関連付けて自分なりに再構築していくための教育/学びを提供すること、つまり、「生徒化」している学生たちが大学での学びを自律的に、自分の責任として考える方向に促していくということではないだろうか。

「生徒化」する学生たちをどのようにして自律的に学びに向かわせるのか。本稿では、その問いに答えるための基礎的なデータ（教員が授業をデザインする際に参考にできる実証的なデータ）を得るため、大学の授業で設定される学習目標としての知識やスキルの獲得だけではなく、大学や授業や学びに対する態度の変化も同時にもたらし（杉江、2004）、個別・競争学習に比べて学習成績、対人関係、心理的適応、大学への態度の面で優れている（Johnson, Johnson, & Smith, 1998）とされる協同学習を基盤とした授業活動が、学生の大学での学びに対する意識を自律的にするのかどうか、また、その授業活動に参加した学生がどのような学びを得るのかを明らかにすることを試みる。

2. 協同学習を基盤とした授業活動のデザイン

2.1. 授業活動の目的

本稿で対象とした授業活動は、2022年度秋学期に週2回、14週（1コマ100分 計28回）で行われた「多文化共生社会と日本」科目の中で実施した。当該授業の学習目標は、「多文化共生社会とはどのような社会か、多文化共生社会を創っていくためには何が必要なのかについて、日本国内のみならず海外の事例なども参照しながら学び、そのうえで、多文化共生社会の実現のために、大学という場所とはどのような場所であるべきか、大学での学びはどうあるべきかを考えること」である。本稿では当該授業において「大学とは、大学での学びとは」をテーマとして取り上げる7回の授業活動（3つのトピックについての協同学習を実施）においてデータを収集した。そして、その授業は、「参加した学生の大学での学びに対する意識を自律的で主体的なものにすること」を目的としてデザインした。

2.2. 協同学習

2.2.1. 協同学習

本稿で実施する授業活動は、協同学習の考え方を基盤としたものとするため、授業活動で実施する7回の授業活動には、すべて協同学習が成立するようにデザインした。

協同学習では、学習者は小さいグループを構成し、自分自身の学習のみならず同じグループのメンバーの学習を最大化するようにともに学んでいくことが重要である（Johnson, Johnson, & Smith, 1991）。そこで、本稿で実施する授業活動も、7回すべてに3名から4名のグループで実施する活動を組み入れた。

また、授業活動中のグループ活動が「単なる」グループ学習にならないよう、Johnson & Johnson (2005) が挙げた5つの基本要素を意識した設計とした。以下、Johnson & Johnson (2005) の5つの基本要素ごとに、本稿で実施した活動について述べる。

基本要素1：肯定的相互依存

グループに与えられた目的を達成するために、グループのメンバー一人ひとりが自分の持つ力を出し合って（意見を言ったり、役割を果たしたり）協力する状況をデザインすることを心がけた。本稿で対象とした授業は、秋学期の授業がスタートしてから数カ月経過したタイミングで実施されたため、学生同士は既にお互いをよく知っている状態ではあるが、毎回のグループ活動の際には、以下の点を心がけた。まず、取り組む課題には正解がないことを示し、メンバー一人ひとりの意見が大切であること、尊重されるべきであることを伝えた。さらに、グループ活動の際には、「必ずメンバー全員が意見を出すこと、ほかの学生と同じ意見は言わないこと、メンバー全員で与えられた課題を解決すること」を伝え、個人ではなくグループごとに評価がなされることも伝えた。「ほかの学生と同じ意見を言わないこと」については、同じ意見であったとしても、違う言葉で（自分の言葉で）

意見を述べるように(「〇〇さんと同じです」「私も同じです」を言わない)という意図で学生に伝えた。

基本要素2：促進的相互交流

グループのメンバー同士が積極的に交流できる環境は、授業全体を通して醸成されていた。本稿で対象とする授業活動が行われたのは12月であり、9月の授業開始から12月までの間にメンバー間の関係性は構築されていた。また、対象とした授業活動7回は、すべて同じグループで実施し、メンバー間の活発な交流が生じるようにした。7回すべてを同じメンバーのグループ構成としたのは、活動を通して1つのテーマ(大学での学びとは)に取り組ませるためである。

基本要素3：個々の学習者の2つの責任

授業活動に参加したすべての学習者が、「自分の学びに対する責任」と「メンバー全員の学びに対する責任」を果たせるよう、グループメンバー全員で協力しなければ達成できない課題を与えるとともに、毎回の授業の後には、個々の学習者が自分の学びを振り返って記録する活動を与えた。具体的には、本授業で課した課題では、①毎回の課題では、グループワークを実施する際に、記録係、進行係(全体の課題遂行の管理、目配り)、質問係(メンバーの発言量を目配りし、全員が発言できるように質問を促す)を定め、各自が責任をもって自分の役割を果たすようにし、②課題の内容についても、必ず各自が事前に考えてきた意見を述べてからスタートするように指示を出し、④課題の発表では、全員で分担して発表させ、④グループワークの振り返りでは、各自が課題遂行に対して自己の責任を果たせたかを客観的に意識する時間を設けることにより、グループメンバー全員で協力して課題を達成していく形を作っている。

つまり、個々の学生が自らの責任と役割を果たすことでグループワークが成立するようにデザインし、毎回の活動の後には、学生一人ひとりが自分の役割を果たすことができたかどうかという視点でグループワークを振り返る時間を設けた。

基本要素4：集団で協同するスキルの活性化

グループでの活動の際は、教師がすべてのグループの活動をモニタリングし、必要に応じて助言、励ましを与えるとともに、うまくいっている際にはしっかりと明示的に褒めることを通して、グループでの活動を促進した。

基本要素5：評価

7回の授業活動ごとに、グループメンバー全員に自分を含めたグループのメンバーがどのように課題達成に貢献したのかを書いて提出してもらった。そのコメントに対しては、次の授業の冒頭でグループメンバー間で共有し、必要に応じて教師からフィードバックを与えた。また、毎回の活動の最後にはグループごとの発表があり、それについては、グループでの振り返り、さらにクラス全体での振り返りを実施した。

また、安永(2017)が協同学習の技法に共通する基本的な構造が「課題明示→個人思考→集団思考」の流れであると述べていることから、本稿で対象とする「大学とは、大学で

の学びとは」をテーマとした授業活動で実施する全7回、3つのトピックの協同学習では、すべてにおいて「課題明示→個人思考→集団思考」の流れを意識したものとした。

2.2.2. インストラクショナル・デザイン (以下 ID)

IDとは「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」鈴木(2005, p.1)であり、授業のデザインにIDの考え方を適用することで、学習者に最適な学びを提供することが可能になる。

本稿では、協同学習を基盤とした授業活動をデザインすることが目的であるため、多くのIDモデル・理論に共通する方略として、効果的な学習環境を実現するために必要な5つの原理をまとめたものであり(鈴木・根本, 2011), グループでのディスカッションなどを行う中で学んでいく協同学習と共通するものである(ジョイス, 2016)とされる, Merrillの「IDの第一原理」(Merrill, 2002, 2009, 2013)を活用した。

図1にMerrillの「IDの第一原理」を示す。

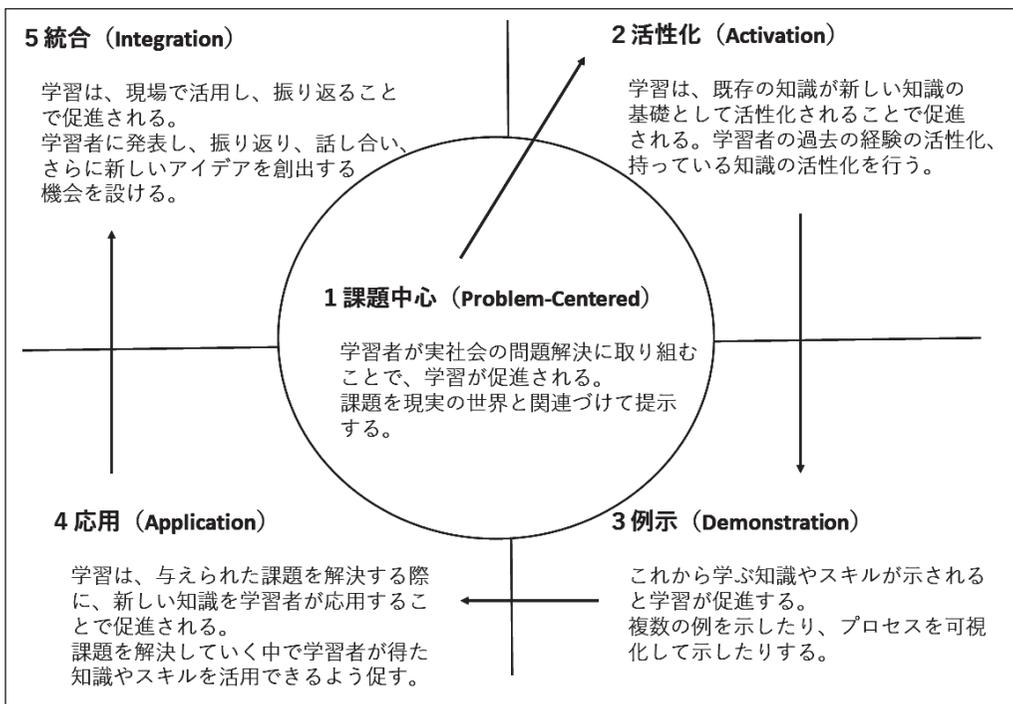


図1 Merrillの「IDの第一原理」(Merrill, 2013より筆者作成)

本稿で実施する授業活動では、3つのトピックで全7回の協同学習を行うが、その最後のトピックについての協同学習(全5回)は、学生が多文化共生社会の実現に貢献する大学での学びを大学で授業を設計し実施する人々に提案するという現実社会に結びついた活

動であることから、その活動に Merrill の「ID の第一原理」を適用してデザインを行った。

2.3. 授業活動の流れ

表1に実施した授業活動の流れを、図2,3,4,5に活動で使用したワークシートを示す。

今回活動においては、ランダムに学生を3つのグループに分け、3人のグループが2つ、4人のグループが1つであった。

表1 協同学習を基盤とした授業活動の流れ

| 活動日 時間 | 活動内容（事前・事後調査含む） |
|--------------------|--|
| 22.12.12 (100分) | ① 事前調査 (30分) 「日本で多文化共生社会を実現していくために、大学はどのような場所であるべきか、大学での学びはどうあるべきか」を記入 ② Topic 1：大学とはどういう場所か 大学の誕生と歴史の講義 (20分) ⇒個人作業 (ワークシート (図2) 作成) ⇒グループで共有後、グループとしての結論をまとめ発表⇒クラス全体でディスカッション⇒振り返りシート (自分の学び、グループでの学び) |
| 22.12.15 (100分) | Topic 2：大学の役割 (なぜ大学で学ぶのか) 個人作業 (ワークシート (図3) 作成) ⇒グループで共有後グループとして意見をまとめて発表 ⇒クラス全体でディスカッション⇒振り返りシート (自分の学び、グループでの学び) |
| 22.12.19 (100分) | Topic 3：多文化共生社会の実現のために大学ができること (「ID の第一原理」を適用して設計) 【課題中心】:「自分」から多文化共生社会をつくる、支える人材を育成する仕組みを考えよう 【活性化】: ワークシート (図4) を作成することでこれまでの学び、自分の経験を活性化 【例示】: 教師が個々の学習者に助言、足場掛け 個人作業 (図4のワークシート作成) ⇒グループで共有⇒振り返りシート |
| 22.12.22 (100分) | Topic3: 多文化共生社会の実現のために大学ができること (「ID の第一原理」を適用して設計) 【応用】: グループワークを通してワークシート (図5) に取り組む グループワーク (図5のワークシート作成) ⇒振り返りシート |
| 23.1.12 (100分) | Topic3: 多文化共生社会の実現のために大学ができること (「ID の第一原理」を適用して設計) 【応用】: グループワークを通してグループのアイデアを改善 各自が考えてきた改善・工夫のアイデアを発言⇒ディスカッション (図5のワークシートを完成させる) ⇒PPT 作成⇒振り返りシート |
| 23.1.16 (100分) | グループプレゼンテーション (「ID の第一原理」を適用して設計) 【統合】: グループのアイデアを発表、他のグループのアイデアを批判的に考える 【1グループ15分/5分質疑応答】×3グループ 個々の学生は評価シート、コメントを記入、各自1回は質問することを義務付け |
| 23.1.19 (100分) | ①グループプレゼンテーションの振り返り (「ID の第一原理」を適用して設計) 【統合】: コメントからさらに新しい考え方、アイデアを創出 グループに対するコメントをグループで共有⇒グループでの振り返り⇒全体での振り返り ② 事後調査 (30分) 「日本で多文化共生社会を実現していくために、大学はどのような場所であるべきか、大学での学びはどうあるべきか」を記入 |

トピック 1,2 では、個々の学生がなぜ自分は今大学で学んでいるのかという個人の経験から大学とは何か、大学とはどのような場所かを考えることからスタートし、それをメンバーと共有することで大学に対する理解や認識を深め、広げることを目的としている。その後、トピック 3 では、自分が学生であるという経験を活かしながら、今度は、自分が大学という場所、環境をデザインしていくという視点で大学をとらえさせることを目的としている。

「大学とは何か、大学での学びとは何か」記録用紙

グループのメンバーを書いてください

1 高校と大学、何が違いますか。

2 「大学での学び」、どうして「勉強」ではなくて「学び」？
「勉強」と「学び」って、どう違う？

3 大学が死なないために、大学が本来の役割を果たすために、
① 大学はどのように変わればよいのでしょうか

② 学生はどのように変わればよいのでしょうか

大学とはどんな場所？？

グループのメンバーの名前を書いてください。

大学とは

場所である。

図2 トピック1ワークシート

図3 トピック2ワークシート

多文化共生社会をつくる、ささえる人材を育成する大学を考えよう—そういう人にはどんな知識、スキル、態度が必要？

| | |
|--|---|
| <p>今、わたし(多くの学生)はどういう状態？(何が足りない、何がだめ？)</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin: 5px;"></div> <p>どうして今、そういう状態なのか？ 何に原因があるのでしょうか？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin: 5px;"></div> | <p>どんな状態になりたい？おならなければいけない？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin: 5px;"></div> <p>大学での学び(環境)によって上記のどんな知識、スキル、態度が得られる？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin: 5px;"></div> |
| <p>どうして現状、大学でいい経験ができていないのでしょうか。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin: 5px;"></div> | <p>それを促進するような仕組み(授業、活動、プログラム、環境など)は？ どんな経験があれば、それを身に付けていけるのでしょうか？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin: 5px;"></div> |

図4 トピック3ワークシート1

| 多文化共生社会をつくる、ささえる人材を育成する大学の仕組み テザインシート 2 グループメンバー：() | | | |
|---|---------|-------------------------------------|--|
| 提案する仕組みの名前 | | | |
| 誰が(誰と一緒に)主催するのか | どこで | どんな学生に参加してほしい? | |
| いつ?どのぐらいの時間、期間? | | どのような意義があるのか(参加者はどう変わる?何が身に着く?) | |
| どんなことをするのか | | 主催した人たちはどう変わる?何を得る? | |
| 主催者側の役割(準備、実施の際の役割など)は? | | 主催した人たちはどう変わる?何を得る? | |

図5 トピック3ワークシート2

授業活動の中で行われるグループワークにおいては、まず一人ひとりが自分の意見(アイデア)を発言し、その後グループで共有し、話し合いを行うこと、また、毎回、話し合いの記録をとる役割、時間管理をする役割、発表する役割を決め、できる限りみんながいろいろな役割を担当することを伝え、協同学習が行われるように心がけた。

3. 調査

3.1. 調査の目的とリサーチクエスション

本調査は、以下の2つを明らかにすることを目的に実施した。

リサーチクエスション1：協同学習を基盤とした授業活動への参加は、学生の大学での学びに対する意識を自律的にするのかどうか。

リサーチクエスション2：その授業活動に参加した学生の学びに対する意識(自律的、他律的)がどのように変化するのか。

3.2. 調査対象者

東京都内の私立大学で全学部の学生を対象として設置されている教養科目「多文化共生社会と日本」を履修した10名の大学生(1年次生 1名, 2年次生 5名, 3年次生 2名, 4年次生 2名)。10名全員女性。

3. 3. 協同学習を基盤とした授業活動及びデータ収集の手続き及び倫理的配慮

本調査は、以下の流れで実施した。授業活動については、2.3 を参照のこと。

事前調査：2022 年 12 月 12 日（授業の最初に実施）

協同学習を基盤とした授業活動：2022 年 12 月 12 日～2023 年 1 月 19 日（7 回）

事後調査：2023 年 1 月 19 日（授業の最後に実施）

本調査は、2022 年度秋学期に行われた週 2 回、14 週の科目「多文化共生社会と日本」において、「大学とは、大学での学びとは」を扱う 100 分授業 7 回を用いて行った。協同学習を基盤とした授業活動の前後に、「日本で多文化共生社会を実現していくために、大学はどのような場所であるべきか、大学での学びはどうあるべきか」という問いを与え、30 分で自由に書かせ、その自由記述を分析の対象とした。データの収集にあたっては、すべての参加学生に対し、調査の意図を説明し、データを使用することについての承諾書に署名してもらう手続きを踏んだうえで実施した。

3. 3. 分析方法

3. 3. 1. 授業活動に参加した学生の大学での学びに対する意識の変化

開発した授業活動に参加した学生の大学での学びに対する意識を自律的・主体的なものに変化させたかについては、事前調査及び事後調査の記述をデータとして検証した。具体的には、事前調査及び事後調査の自由記述の中から、①多文化共生社会をつくっていくための大学、大学での学びの在り方（提案）についての記述を抽出、②内容のまとまりごとに切片化、③他律的な内容と自律的な内容に分類、④大学、大学での学びの在り方（提案）についての記述全体の中で他律的な内容と自律的な内容の割合を求めて比較した。

他律的か自律的かについては、「大学での学びの責任は学生自身に（も）あることを認識すること」、「学生が能動的に他者に関わろうとする姿勢が大学での学びにおいては重要であることを意識すること」、「自分自身が考え、選択し、関わり、結果に対して責任を持つことが大切であると認識すること」、「大学での学びは大学から与えてもらうものではなく、自分自身が獲得していくものと考えること」ができているものは「自律的」、「大学が学生に学びを提供すべき」、「大学が環境を整えるべき」、「教員が授業の方法などを工夫すべき」という内容は「他律的」とした。

また、「自律的」、「他律的」提案の含量を比較するため、得られた切片を意味内容ごとにグループ化し、事前・事後における提案内容グループの数を比較した。

3. 3. 2. 授業活動に参加した学生の大学での学びに対する意識の変化（質的变化）

授業活動の前後で学生の学びに対する意識がどのように質的に変化したのかを明らかにするため、事前調査及び事後調査で得られた自由記述の中の「提案」部分の記述を KJ 法のやり方に従ってグルーピングを行った。KJ 法を選択したのは、「構造」を扱うのに適しているからである（サトウ・春日・神崎，2019）。

KJ法の手続きについては、川喜田(2018)に従った。具体的には、①自由記述を内容ごとに切片化し、②同じ内容ごとに集約して命名(小ラベル)、③意味の近いものを集めてグループ化を行い(中ラベル)、④さらにグループ化を行った(大ラベル)。

4. 結果と考察

4.1. 授業活動に参加した学生の大学での学びに対する意識の変化(量的変化)

まず、リサーチクエスション1「協同学習を基盤とした授業活動への参加は、学生の大学での学びに対する意識を自律的にするのかどうか」を検証する。

事前と事後の学生の自由記述(10名分)から、事前調査においては138、事後調査においては154の切片を得た。それぞれの切片において、「大学での学びに対する提案」についての内容のものは、事前調査(70)、事後調査(92)であったことから、それを分析対象とした。

まず個々の切片を「自律的提案」、「他律的提案」に分類し、すべての提案におけるそれぞれの割合を調べたところ、事前調査においては、「自律的提案」16、「他律的提案」54、事後調査においては、「自律的提案」33、「他律的提案」59となった。その結果を提案全体における割合にしたものを図6に示す。図6からわかるように、事前・事後どちらにおいても他律的な提案のほうが上回っているが、事後調査においては「自律的提案」の割合が高くなっている。事前・事後調査における「自律的提案」、「他律的提案」の割合に偏りがあるかどうかを検証するため、5%水準でカイ二乗検定を行ったところ、有意な差はみられなかった($\chi^2(1)=3.19, p=0.074$)。つまり、事後調査のほうが、提案全体の中で「自律的提案」の割合が高くなっているとは言えないことになる。

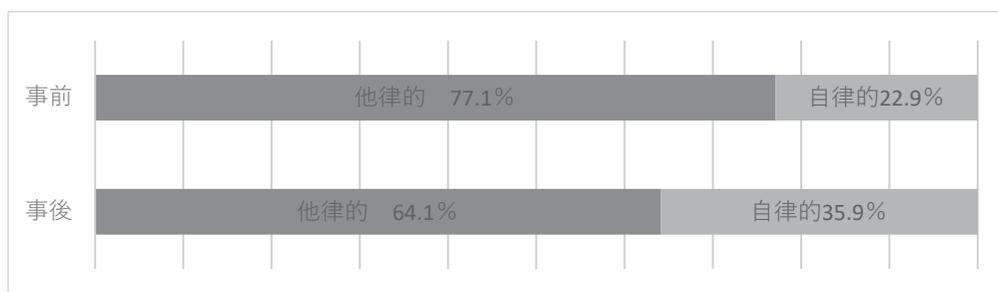


図6 事前調査、事後調査における他律的・自律的提案割合

しかし、得られた切片を意味内容ごとにグループ化し、事前・事後における提案内容のグループ数(後述の表2、表3における小カテゴリー数)を求めたところ、図7のようになった。図7から、協同学習を基盤とした授業活動は、大学に対しての「他律的提案」(事前14⇒事後26)、「自律的提案」(事前8⇒事後25)についてもそのイメージを広げ、特

に「自律的提案」については、3倍以上になっていることが明らかとなった。

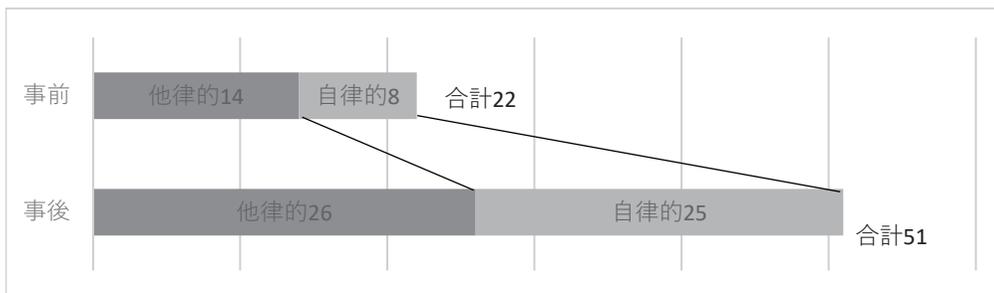


図7 事前調査、事後調査における自律的・他律的提案内容のグループ数

以上から、協同学習を基盤とした授業活動は、参加した学生が他の学生と意見を交流させることによって、「学び」に対するイメージを自律的で主体的な方向に広げていくことができる可能性があると思われる。

4.2. 授業活動に参加した学生の大学での学びに対する意識の変化 (質的变化)

次にリサーチクエスチョン2「その授業活動に参加した学生の学びに対する意識 (自律的, 他律的) がどのように変化するか」の検証を行う。

授業活動の前後で学生の学びに対する意識がどのように質的に変化したのかを明らかにするため、事前調査及び事後調査で得られた自由記述の中の「提案」部分の記述をKJ法のやり方に従ってグルーピングを行った結果、事前調査では、「他律的提案」において5つの中カテゴリー、14の小カテゴリー、「自律的提案」において3つの中カテゴリー、8つの小カテゴリーが、事後調査では、「他律的提案」において6つの中カテゴリー、26の小カテゴリー、「自律的提案」において6つの中カテゴリー、25の小カテゴリーが生成された。各カテゴリーの内容を表2,表3に示す。

表2 抽出されたカテゴリー「他律的提案」(大学が～すべき)

| | 事前 | 事後 |
|------------|--|---|
| 科目の提供 | 多文化共生, 異文化コミュニケーション, 人権, 差別や偏見, やさしい日本語 (5) | 多文化共生, 異文化コミュニケーション, やさしい日本語 (3) |
| 科目の設置形態 | 必修科目 (1) | 必修科目, 基礎から上級へ段階的設置 (2) |
| 知識, スキルの提供 | 多文化共生社会の基礎, 日本の現状, 多文化共生社会の難しさ (3) | 多文化共生社会の基礎, 日本の現状, 多文化共生社会の難しさ, 批判的思考 (4) |
| 環境の整備・提供 | 自分の言語能力を問題にせず交流ができる環境, 異なる文化間の交流を促す場 (2) | 自分の言語能力を問題にせず交流ができる環境, 異なる文化間の交流を促す場, 多様な他者と出会う場 (3) |
| 授業形態, 授業活動 | ロールプレイ, 多文化が交わるディスカッション やディベート, グループワーク (3) | ロールプレイ, 多文化が交わるディスカッション やディベート, グループワーク, 大講義で一方的 な授業をやめる, 安心して話し合いに参加できる ような雰囲気や環境を整える, 2つの異なる考え から新しい答えを導き出す活動, 相手の価値観や 背景を知る活動, 答えのない問いと向き合わせる, 自分が社会の一員であることを考えさせる, 「死ん だ」知識を「生きた知識」に変えさせる, 多文化共 生社会の問題を自分事として考えさせる, 学生の 意識や態度を変えるきっかけを与える (12) |
| 育成する人材像 | | 自発的に考えて実行することができる人材を育成 すべき 多文化共生社会の実現に貢献する人材を育成すべ き (2) |

育成する人材像については、学生の記述が「大学がそのような人材を育成すべき」、「育成できるような仕組みをつくるべき」という記述であったことから、他律的提案に含めた。

表3 抽出されたカテゴリー「自律的提案」（学生 / 自分が～すべき）

| | 事前 | 事後 |
|-------------|---|--|
| 他者との関わり | 他者とコミュニケーションをとる、多様な価値観や考え方に触れる、他者の意見を尊重する、他者を理解する、他者の違いを認める (5) | 他者とコミュニケーションをとる、多様な価値観や考え方に触れる、既存のステレオタイプを変え、一人一人に対する認識を深めていく、共感力を養う、相手との共通点や相違点 (5) |
| グループワークへの姿勢 | グループワークに真摯に取り組む (1) | グループワークに真摯に取り組む、相互理解の姿勢、相手の価値観に寄り添う想像力、相手を尊重する態度、答えのない問いから逃げることなく、最後まで向き合う責任感や忍耐力を身に着ける (5) |
| 自律的な学び | 積極的に授業に参加する、意識して授業を選ぶ (2) | 衝突を乗り越え、お互いが納得できるような新たな答えを導き出そうとする、深く相手と話し合う、自分を知り、自分を創る、自分の考えをきちんと発言する、これまで勉強してきた知識を社会と結び付けて考える、積極的に授業に参加する (7) |
| 当事者意識 | | 身の回りの出来事を自分ごととして考える (1) |
| 他者への配慮 | | 話し合いのとき、全員が話し合いの内容を理解した状態で進めるよう気遣う、表情や口調、相槌などの非言語的コミュニケーションを意識する、相手に自分の発言する内容がしっかり伝わっているか想像する、相手によって使う日本語の難易度を調整する、参加者全員が安心して話し合いに参加できるような環境づくりをする (5) |
| 社会貢献意識 | | 大学で学ぶことで自分が社会に出たときどんな形で社会に貢献できるのかを4年間を通して考える、社会のために動くこと (2) |

表2からは、協同学習を基盤とした活動に参加することによって、学生たちが「批判的思考」、「多様な他者との出会い」、「安心して話し合いに参加できるような雰囲気や環境」、「相手の価値観や背景を知る活動」などが重要であることに気づいていることがわかる。これはまさに、協同学習を経験したからではないかと思われる。このような提案をした学生は、まだ、「大学がそのような科目や環境を整えてくれることで」自分たちの学びが成立すると考えているため、自律的・主体的な学びにまでは至っていないが、それでも授業活動に参加する前に比べて、学びに対する理解が深まっている。

表3からは、協同学習を基盤とした授業活動が、学生たちの自律的・主体的な学びに対する意識を大きく変えた（広げた）ことがわかる。

まず、グループワークへの姿勢においては、授業活動に参加する前は、「真摯に取り組む」ことにしか言及できていなかった学生が、「相互理解」、「相手の価値観に寄り添う想像力」、「相手を尊重する態度」、さらには、「逃げずに最後まで向き合う責任感や忍耐力」にまで言及できている。これは、学生たちが、グループで協同的に課題に取り組んだことによ

て得られた気づきではないかと思われる。

次に自律的な学びカテゴリーにおいても、「積極的に授業に参加したり」、「意識して授業を選ぶ」という記述から、「深く話し合うことによって、衝突を乗り越え、お互いが納得できるような新たな答えを導き出そうとする」、「自分を知り、自分を創る」、「これまで勉強してきた知識を社会と結び付けて考える」など、その意識に深まりが見える。

さらに、「当事者意識」、「他者への配慮」、「社会的貢献」カテゴリーにおいては、授業活動後の記述にしか見られない。

特に「他者への配慮」においては、「話し合いのとき、全員が話し合いの内容を理解した状態で進めるよう気遣う」、「相手に自分の発言する内容がしっかり伝わっているか想像する」、「参加者全員が安心して話し合いに参加できるような環境づくりをする」など、グループでの活動を経験したからこそその記述がみられる。3つのトピックについて、個人作業で自分の知識を明確化、具体化し、その後、協同学習によって他者との学びを経験することによって、その中で各自が自分の役割やメンバーとの関係性を認識し、その中でそれぞれのトピックについての学びを深めていったからこそ、学びにとって「他者」が重要であることに気づいたのではないかと推察される。

そして、そのような学生の気づきが、さらに学びを発展させ、「身の回りの出来事を自分事として考える」という当事者意識や、「自分の学びを社会と結び付けて考える」という社会貢献意識にまで向かわせたのではないだろうか。

以上から、協同学習を基盤としてデザインした授業活動は、大学生の学びを自律的・主体的なものにするとと思われる。

4.3. Merrillの「IDの第一原理」を適用した授業デザインの効果

今回の協同学習のデザインに際しては、Merrillの「IDの第一原理」を適用して学習効果の最大化を目指した。実際に大学で学んでいる学生にとってまさに自分ごとである「大学とはなにか」、「大学で意識的に学べているか」という身近な課題から協同学習を行ったこと、さらには、その学びが個々の学生のこれからの人生にどのようなつながるのかを示せたことは、机上の学びではなく、学生一人ひとりの行動、今後の意識を変えるために有用であったと思われる。特に、自分たちで大学をデザインするという活動においては、自らが今の大学生が抱える課題を解決するために考え、試行錯誤し、提案するという経験ができたことで、講義で学んだ知識が学生自身の内部に取り込まれたのではないかと考えている。

表4に学生の授業活動参加後の学生の記述から得られた「自分自身の学び」への意識を記す。

表4 活動後に学生が記した「自分/学生」についての認識

| | |
|--------|--|
| 肯定的な認識 | 意識の高い学生もいる、日本の多文化共生社会の実現に貢献できる素質をもった人々がいる、海外経験をもち外国での進学や国際的な環境で働くことに興味をもつ人がいる、すでに多くの「知識」が身についている (4) |
| 否定的な認識 | Cゾーン（安心できる空間）から出ない、外国語ができない等の理由から異文化への関与に尻込みする、出身などによるコミュニティに分かれ平行社会を形成する、学びに対する意識が低い、必修でないとは学ばない、他人を基準にして自分の進路を考えている、目標を持たず進学、大学がどのような場所かわかっていない、自分が社会の一部でこれからの社会を作っていくことに無自覚、単位をとる・卒業することだけ考えている、好奇心がない (11) |

表4からわかるように、「IDの第一原理」を適用した協同学習を基盤とした授業活動への参加は、学生に自分自身（学生たち）の学びに対する関わり方を振り返らせる効果がある。授業活動に参加した学生たちは、他者との学びの中で、自分が積極的に責任を果たすことの意味に気づき、そこからこれまでの自分の学びに対する姿勢を振り返ったのではないだろうか。そして、その気づきや認識を経て、学生としてこれからどのように大学で学んでいく必要があるのかを考えたのではないと思われる。

5. 今後に向けて

本稿では、協同学習を基盤としてデザインした授業活動が、大学生の学びを自律的・主体的な方向に変えるかを、7回の授業に参加した大学生の自由記述から検証することを試みた。分析の結果、協同学習を基盤とした授業活動は、大学生の学びに対するイメージを広げること、特に、自律的な学びに対する具体的なイメージを広げることが明らかになった。

しかしながら、今回の調査の結果得られた知見は、まだ今後も検討を必要とする点が多くある。まず、今回の調査に参加した学生は10名であり、学生の学年（大学での学びの経験の差）による違いなどについて検証ができなかったこと、また、学生の学びに対する意識が本当に変化したのかどうかは、授業直後の記述からだけではなく、時間が経過してからの記述からも検証する必要があることなど、今後さらに、調査を続けていかなければならない点である。さらに、今回の調査デザインでは、統制群を設けて結果を比較することができていないため、得られた結果が協同学習を基盤としてデザインした授業活動の効果であるとはっきり示すことは難しい。重ねて、今回は授業に参加した学生のコメントを全体として分析するという方法を用いたため、個々の学生のコメントがどのように変化したのかという「個人内の変化」について詳細に記述することができなかった。これらの点については、今後も学生一人ひとりの変化に注目した研究を重ね、より有用なデータや知見を示していく必要があると考えている。

以上のように本稿で行った調査には多くの限界があるが、協同学習を基盤としてデザインした授業活動が、大学生の学びの質を自律的な方向へと変えていくことができるという

可能性を示すことができた。もし、そうであるなら、一度、この授業を経験した大学生が、これからどのような姿勢で大学で学んでいくのかを明らかにする必要がある。今後も、継続的に調査を行うことで、協同学習を基盤とした授業活動が大学生にもたらす効果を明らかにしていきたい。

引用文献

- 伊藤茂樹 (1999) 「大学生は『生徒』なのか—大衆教育社会における高等教育の対象—」『駒澤大学 教育学研究論集』第 15 号, 85-111.
- 川喜田二郎 (2018) 『発想法 創造性開発のために』中公新書
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (2019) 『質的研究法マッピング—特徴をつかみ活用するために—』新曜社
- Gibson, J. T. (2009) Discussion approach instruction. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design Theory and models Volume III* (pp. 99-116), Routledge. [ギブソン, T. G. (2016) 「ディスカッションを用いたアプローチ」鈴木克明監訳 (2016) 『インストラクショナルデザインの理論とモデル—共通知識基盤の構築に向けて』(pp.104-125), 北大路書房]
- 杉江修治 (2004) 「協同学習による授業改善」『教育心理学年報』43,156-165.
- 杉谷祐美子 (2018) 「「生徒化」している大学生と「学生化」への移行」『第 3 回 大学生の学習・生活実態調査 報告書』, ベネッセ教育研究所, 58-69.
- 鈴木克明 (2005) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会論文誌』29 (3), 197-205.
- 日本経済団体連合会 (2022) 「「次期教育振興基本計画」策定に向けた提言—主体的な学びを通じ、未来を切り拓くことができる多様な人材の育成に向けて—」
https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/088_gaiyo.pdf (24.1.6 閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所 (2022) 『第 4 回 大学生の学習・生活実態調査報告書 データ集』
https://berd.benesse.jp/up_images/research/4_daigaku_chousa_all.pdf (24.1.6 閲覧)
- 文部科学省 令和 5 年度学校基本統計 (学校基本調査の結果) 確定値 (2023.12.2 報道発表)
https://www.mext.go.jp/content/20230823-mxt_chousa01-000031377_001.pdf (24.1.6 閲覧)
- 安永 悟 (2017) 「協同学習でめざす教育の本質 —協同実践を中心に—」『久留米大学教職課程年報』創刊号, 23-32.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30 (4), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Psychological Monographs*, 131 (4), 285-358. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.131.4.285>
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Merrill, M. D. (2009). First principles of instruction. In C. M. Reigeluth & A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. III, pp. 41-56). New York, NY: Routledge.
- Merrill, M. D. (2013). *First principles of instruction: Identifying and designing effective, efficient, and engaging instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Whether Classroom Sessions Based on Cooperative Learning Will Change University Students' Attitude toward Learning: Focusing on Autonomous and Proactive Learning

Nobuko IKEDA

The objective of this study is to determine whether classroom sessions based on cooperative learning will make university students more autonomous and proactive in their learning, and what students will learn by participating in such classroom sessions. This study involved seven 100-minute classroom sessions. The students were asked, before and after these classroom sessions, to write freely in response to the following questions: “What kind of a place should universities be in order to realize a Japanese society in which diverse cultures coexist?” and “What should university learning be like?” The students' free descriptions ① were examined quantitatively based on whether they were “heteronomous proposals” or “autonomous proposals,” while ② the change of students' learning was analyzed qualitatively with the use of the KJ method. The results indicated that classroom sessions based on cooperative learning may broaden university students' perspective toward learning regardless of whether their learning is heteronomous or autonomous in nature. It was also shown that such classes may encourage students to reflect objectively on their own learning, while strengthening their awareness of their involvement with others and of their own responsibilities in learning. It was inferred that cooperative learning transforms not only the learners' knowledge and skills, but also their awareness of, and attitude toward, learning.

二項対立により多角的な思考を促す討論モデルの効果 —小学校第5学年社会科授業の討論過程の分析を通して—

柴田和樹*・町岳**

本研究では、二項対立により多角的な思考を促す討論モデルを作成し、その効果を検証する。小学校社会科第5学年「食料生産」の単元の学習において、3つの小単元の終末に、各産業の抱える問題に対して提案された解決策について、児童が賛成と反対に分かれて、討論する場を設定した結果、社会的事象について複数の立場から考える多角的な思考が促進された。発話の時系列展開図による分析と事例分析からは、「単一の理由づけ」と「他者の意見への関連づけ・反証」をくり返して、「他者の意見の取り入れ・統合」に至る過程が見出され、多角的な思考が、賛成・反対意見の二項対立により生み出された可能性が示唆された。また、多角的な思考を促すためには、学級内で二項対立をバランスよく生成させる学習課題が必要であることが示された。

キーワード：二項対立 多角的な思考 討論モデル 討論過程の分析 小学校社会科

1. はじめに

1.1. 現代教育の課題と社会科

AI や IoT などの先端技術が急速に発達し、Society 5.0 の時代が到来しつつある。このような予測困難な時代の中で、子どもたちが役割を担っていく上で必要となる能力について、OECD (2018) は、「新たな価値を創造する力」と「対立やジレンマを克服する力」、「責任ある行動をとる力」の3つの力を挙げ、他者との協力や協働により既存の知識から新しい知識を生み出す力や、矛盾したり相いれなかったりする考えの相互の関係を考慮して、統合的に考えたり行動したりする力が求められているとしている。

学校教育において、これらの力を育成するのに適した教科の1つに社会科がある。社会科は日本の戦後教育の中で、生活の中の社会的な問題を扱う教科として注目された教科であり(森分, 2017)、現在でも、小学校5年生の「自然災害とともに生きる」(令和2年度版教育出版)や小学校6年生の「地球規模の課題の解決と国際協力」(令和2年度版教育出版)などの単元で、環境問題や災害、外国との関係など、実社会でもジレンマを抱えている問題を扱っている。実社会でこのような利害の対立する問題を解決するためには、根拠

* 静岡市立蒲原東小学校

** 静岡大学大学院

をもって互いの立場を主張し合う中で、相互理解を深める過程、つまり問題を複数の立場から捉え、統合的に問題の解決策を探る過程が必要となる。社会科において、これらの過程について学び、多角的な思考を育成することは、新たな価値の創造や、対立の克服に対して、直接的な学習効果が期待できる。小学校学習指導要領解説社会編（文部科学省、2017）においても、教科の目標として「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したり、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う」ことが明記され、小学校社会科で現代社会における問題の解決に向けて多角的に考えることが求められている。一方、社会科授業が「意見の発信や交流で終わってしまっていて、子どもの思考や理解に深まりが見られない」という課題が指摘されている（北，2019）。以上を踏まえ、本研究では、複数の立場から根拠をもって社会的事象を捉えることを多角的な思考と位置づけ、それを促すことをねらう。

1.2. 多角的な思考を促す討論を取り入れた実践

多角的な思考を促すために、小学校社会科では、これまで様々な実践が蓄積されてきたが、その1つに、複数の社会的当事者の利害や主張、価値の対立や社会的論争問題のような「正解のない問題」についての討論を通して、合意形成能力や情報・知識活用能力などの育成を目指してきた実践がある（吉永，2015）。

例えば、小学校社会科で、弥生時代の稲作による生活の変化や争いの発生等を背景に「お米は人々にとって救いの神となったのか？」をテーマにした討論（由井蘭，2017）や、食料自給率の低下問題に対して、食料自給率を高めるか、輸出入を推進するかの対立する見解を背景として、「食料自給率を上げるべきか」をテーマとした討論（大村，2018）がそれにあたる。これらの実践では、賛成と反対の二項対立の討論が、複数の立場から考えたり、根拠をもとに考えたりすることに有効であると主張されてきた。しかし、それらの効果の検証や、それらの効果がなぜ導き出されたかについての詳細な分析は十分にされたとはいえない。

1.3. 認知的葛藤を取り入れた実践研究

二項対立の討論がなぜ思考を深めるのかを説明する枠組みの1つに、認知的葛藤がある。環境と自己の認識の間にズレや矛盾があるときに生じる認知的葛藤を認知発達的重要な要素としたのが Piaget (1978) である。Piaget (1978) は、葛藤を解消するための均衡化として、まず、環境の情報を自分の認識に合わせて解釈する同化が行われ、認知的葛藤が大きくなると、自己の認識を環境や情報に合わせて調節し、新しい認識に作り変えられるとしている。

認知的葛藤を生成させて概念変容を促す過程は、理科の授業を中心に解明され（例えば、Nussbaum & Novic, 1982 ; Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982 ; 河村, 1998 ; 杉本, 2004 ; 高垣・田爪, 2008 ; 柿沼・高垣・清水, 2017 ; 沖野・菅河・松本,

2018), 多くの授業が実践されてきた。高垣・中島 (2004) は, 小学校理科授業において, 二項対立を経て知識を協同構築していく過程を Berkowitz, Oser & Althof (1987) の「振り子型モデル (Oscillating model)」に照らして説明している。

振り子型モデルの討論過程では, まず (1) 学習課題に対する自分の考えを述べる (単一の理由づけ)。ここは, 自身の意見が正しいと思い込んでいる状態であり, 相手を納得させようと自己主張する段階である。次に, (2) 学習課題に対する自分の意見を, 相手の意見に関連させて述べる (関連づけ)。ここは, 相手の意見に耳を傾けて (対立を避けて), 共通点を探ろうとする基盤が生まれる段階である。しかしその後, (3) 相手の意見の矛盾点について述べるようになる (反証)。ここは, (2) で共通点を探ろうとした結果, 自分と相手の意見の違いがより際立ったことにより, 他者の意見と自分の主張の類似点や相違点について, より論理的な分析を通して語る段階である。そして, (4) 学習課題に対する相手の発言の正当性を認めて, 共通の観点から自分の意見を述べる (分析の共有)。ここは, 他者の主張の正当性を認め, 他者の意見を取り入れた主張がされる段階である。Berkowitz et al. (1987) は, これら 4 つの段階を経て, 理想的な談話が実現するとしている。

振り子型モデルは, 正答が 1 つではない道徳において, 自分と異なる意見をもつ他者と対話する中で, 他者の意見を取り入れながら, 新しい自分の意見を構築する認知的葛藤の生起から統合までの過程を説明している (Berkowitz et al., 1987)。社会科においても, 二項対立の討論で他者の意見を取り入れて複数の立場から事象を捉えることを促すという点で, 類似した過程であると考えられる。一方, 理科や算数・数学の場合は, 誤概念を含む自分の既有知識だけでは解決できない新しい事象との出会いが認知的葛藤を生むという点では類似しているが, 新しい情報に統合されて 1 つの正答に向かうという点で, 道徳や社会科などの認知的葛藤の統合までの過程とは異なっている。つまり認知的葛藤の生起から統合までの過程は, 各教科・領域, あるいは学習課題によって異なる特徴をもつといえる。

1. 4. 研究の目的

以上を踏まえ, 本研究では, まず, 「振り子型モデル」 (Berkowitz et al. 1987) を発展的に捉え, 社会科において, 二項対立により多角的な思考を促す討論モデル (以下, 二項対立の討論モデルとする) を作成する。そして, その討論モデルに沿った, 多角的な思考を促す授業を行い, その効果を検討する。

2. 社会科における二項対立の討論モデル

2. 1. 社会科における二項対立の討論過程

本研究では, 社会科における正答が 1 つではない学習課題について, 賛成・反対に分かれて (二項対立で) 討論することにより, 多角的な思考を促す討論モデルを作成する。こ

の討論モデルでは、児童がテーマに対して肯定派・否定派に分かれて、議論するという点ではディベートと類似しているが、テーマに対する賛成・反対の意見が自分自身の意見と一致しているという点でディベートとは異なっている。ディベートの形式を採用しなかったのは、対立する他者の意見との討論で、テーマに対する自分自身の考えが統合されるプロセスを体験的に学ばせるためである。また、この討論の過程は、正答が1つではない道徳において、異なる他者の意見を取り入れながら、新しい自分の意見を構築する振り子型モデルの討論過程と類似しているが、既習の社会的事象から根拠を踏まえた討論が求められるという点が異なっている。さらに、振り子型モデルは、ペアでの討論過程を対象としているのに対し、二項対立の討論モデルは学級全体の対話を対象としている点が異なっている。学級全体を対象としたのは、討論に参加する人数を増やすことで、より多様な意見

二項対立の討論モデルを組み込んだ社会科授業デザイン

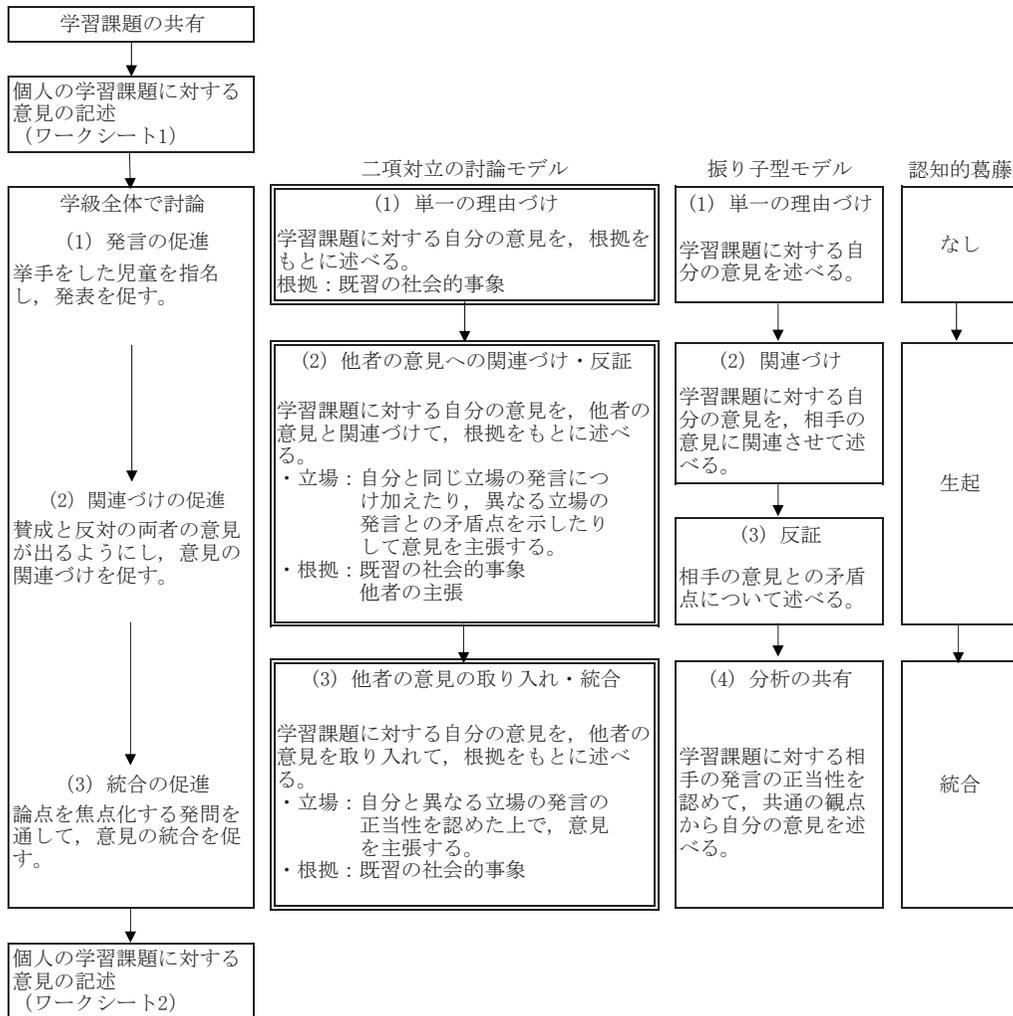


図1 二項対立の討論モデルと振り子型モデル，社会科授業デザイン

を引き出し、児童の多角的な思考を促すためである。学級全体の討論では、ペアによる2者間の討論ではなく、複数の話者による二項対立の討論が同時並行で生成される。そのため、その討論過程は、関連づけ→反証の順に統合へ単線に向かうのではなく、関連づけと反証をくり返すことを通して、統合に至ると想定した。

これらの点を踏まえ、社会科における多角的な思考を促す二項対立の討論過程を、振り子型モデルの討論過程をもとに作成し、両者の関係を図1に示す。

二項対立の討論モデルでは、まず(1)学習課題に対する自分の意見を、根拠をもとに述べる(単一の理由づけ)。ここは、既習事項を根拠として意見を述べているものの、1つの立場から自己主張する段階である。次に、(2)学習課題に対する自分の意見を他者の意見と関連づけて根拠をもとに述べる(他者の意見への関連づけ・反証)。ここは他者の意見を聞く中で、他者の意見と自分の意見との類似点や相違点を見出し、他者の意見に関連づけて既習の社会的事象や他者の意見を根拠とした主張をする段階である。そして、(3)学習課題に対する自分の意見を、他者の意見を取り入れて、根拠をもとに述べる(他者の意見の取り入れ・統合)。ここは、自分と異なる発言の正当性を認め、賛成と反対の意見を統合させた主張がされる段階である。

2.2. 二項対立の討論を組み込んだ小学校社会科授業デザイン

本研究では各小単元の終末にこれら二項対立の討論モデルを組み込んだ小学校社会科授業デザインを実践した。以下、その詳細について述べる(図1)。

二項対立の討論にするためには、社会的事象に関わる課題に対する解決策を引き出し、それを賛成と反対に意見が分かれるような討論のテーマとして設定することが必要である。例えば「これからの食料生産」の単元では、食料生産における課題について学習する中で、解決策を児童から引き出し、それを討論のテーマ(学習課題)とすることが考えられる。

その討論のテーマは、複数の立場(本研究における「立場」とは、生産者や消費者などの人々を表す)にとって利害の対立が生じるもので、課題解決のためには、対立する複数の立場を関連づけて、根拠(当該単元の学習内容)をもとに考えなければならないものとする。

次に、個人で討論のテーマ(学習課題)に対する意見を記述させる。その際には「賛成と反対を選び、理由を書きましょう」と指示し、児童自身に賛成と反対を自由に選択させ、その理由についても記述させる(ワークシート1)。その後、学級全体で討論を行う。討論では、児童による相互挙手指名制での発言を中心とするが、二項対立の討論モデルに基づいた討論過程により、段階的に多角的な思考が生成されるように意識して、授業者が適宜討論の流れを支援する。例えば、賛成と反対の両者の意見がバランスよく出るように指名したり、論点を焦点化することで、発言の関連づけや他者の意見の統合を促したりする。この過程では、発言している児童以外は黙って聞いていることになるが、討論における発言がそれを聞いている児童にも影響を及ぼすことは先行研究で明らかにされている(Inagaki, Hatano & Morita 1998; 藤村・太田 2002 など)。そのため、本研究では発言

しない児童も多角的な思考が促進されると仮定して研究を進めることとする。そして最後に、「賛成と反対を選び、理由を書きましょう」と指示し、改めて学習課題に対する賛成・反対とその理由を記述させる（ワークシート2）。

3. 実践の概要

2021年6月～10月に、公立小学校5年生児童32名（3学級中の1学級）を対象として、教員免許を持つ大学院生（第1著者；現場経験はほとんどない）が授業を行った。単元は「未来を支える食料生産」（令和2年度版教育出版）で、「米づくりのさかんな地域」（13時間）、「水産業のさかんな地域」（11時間）、「これからの食料生産」（7時間）の3つの小単元で構成される。これらのうち、二項対立の討論モデルを行った各小単元終末の合計3時間の授業を分析対象とした。本単元は、実社会でも直面している課題を扱っており、それを解決するためには生産者や消費者などの複数の立場から考える必要があることから、多角的な思考を促すことをねらう本研究にとって有意義であると考えられる。以下、各小単元の実践の詳細を述べる。

3.1. 小単元「米づくりのさかんな地域」

「米づくりのさかんな地域」の単元では、児童は米づくりに関わる人々の工夫や努力について学習する中で、米の生産量や消費量の減少、米の作付面積の減少、米づくり農家の高齢化や減少、安い外国産米の広まりなどの課題を知る。そして「これらの課題を解決するためにはどうしたらよいのだろうか」という教師からの問いかけに対して、児童が考えた解決策「お米の値段を高くすること」について、「米づくりの課題を解決するために、お米の値段を高くすることはどうだろうか」を討論のテーマ（学習課題）として賛成と反対に分かれて討論を行う。討論を通して、他者の意見を取り入れて「安い外国産の方が売れる心配はあるけれど、おいしいお米は売れて、すると農家さんの収入が増えるから賛成」という意見や「パンを食べるようになって、米の消費量が減少して、農家の数も減ってしまうから反対」という、複数の立場や根拠を統合した意見が生成されるだろう。

3.2. 小単元「水産業のさかんな地域」

「水産業のさかんな地域」の単元では、児童は水産業に関わる人々の工夫や努力について学習する中で、漁獲生産量の減少や輸入の増加、養殖の魚の生産量の少なさ、天然の魚の生産の不安定さ、外国との関係、とりすぎによる自然破壊などの課題を知る。そして「これらの課題を解決するためにはどうしたらよいのだろうか」という教師からの問いかけに対して、児童が考えた解決策「養殖に一本化すること」について、「水産業の課題を解決するために、養殖に一本化することはどうだろうか」を討論のテーマ（学習課題）として賛成と反対に分かれて討論を行う。討論を通して、他者の意見を取り入れて「漁師の仕事は

なくなるかもしれないけれど、日本の養殖技術は高く、養殖に力をいれればいいから賛成」という意見や「魚を獲らずに海の自然を守ることは大切だけど、養殖できない魚は食べられないから反対」という、複数の立場や根拠を統合した意見が生成されるだろう。

3.3. 小単元「これからの食料生産」

「これからの食料生産」の単元では、輸入の長所や短所について学習する中で、食料自給率の低下という課題を知る。そして「この課題を解決するためにはどうしたらよいだろう」という教師からの問いかけに対して、児童が考えた解決策「輸入を全面禁止にすること」について、「日本の食料生産を守るために輸入を全面禁止にすることはどうだろうか」を討論のテーマ(学習課題)として賛成と反対に分かれて討論を行う。討論を通して、他者の意見を取り入れて「食費は高くなるけれど、日本の生産者を守ることができるから賛成」という意見や、「相手国に災害があった時に心配はあるけれど、日本で生産していない食料を食べられなくなるのは大変だから反対」という、複数の立場や根拠を統合した意見が生成されるだろう。

4. 効果測定

本研究では、二項対立による学級全体の討論の質の高まりが(個々の児童の)多角的な思考を促すことを想定している。そこでまず、討論モデルが(個々の児童の)多角的な思考を促したかを、討論前後のワークシート記述の質を比較して測定した。次に学級全体の討論の質の変化を、時系列展開図(町・中谷, 2014)によって測定した。

4.1. 多角的な思考に対する討論の効果

児童の多角的な思考が促進されたかを検証するにあたり、討論前後のワークシート1と2の記述を分析対象として、「複数の立場から考えること」と「根拠をもとに考えること」の2つの観点から評価した。まず到達目標に到達したか否かを、ルーブリック(表1, 2)

表1 「複数の立場から考えること」を測るためのルーブリック

| 評価 | 内容 | 具体例 |
|----|---|--|
| A | 課題を解決する手立てに対して、生産者や消費者など複数の立場から意見を記述している。 | 米の値段を高くすると、(消費者は)米を買わなくなって、(生産者の)生産量も減ってしまう。 |
| B | 課題を解決する手立てに対して、複数の立場から意見を記述していない。 | 米の値段を高くすると、みんな(消費者)が米を買わなくなる。 |

表2 「根拠をもとに考えること」を測るためのルーブリック

| 評価 | 内容 | 具体例 |
|----|-------------------------------------|---------------------------|
| A | 課題を解決する手立てに対して、既習の要素を含めて意見を記述している。 | 値段の安い外国産が増えて、日本の米を食べなくなる。 |
| B | 課題を解決する手立てに対して、既習の要素を含めて意見を記述していない。 | 米の値段を高くすると、みんなが米を買わなくなる。 |

に基づき2段階で評価した(「複数の立場から考えること」について、討論前に捉えていた立場は討論後でも児童の思考の中にあると考えるため、ワークシート1と異なる立場をワークシート2で記述した場合はA評価とした)。評価は第1著者と第2著者が別々に行ったところ、評価の一致率は83%であり、一致しなかったものについては協議の上、決定した。

4.2. 討論の過程の分析

多角的な思考に至る討論の過程を検討するために、分析対象とした3つの授業の学級全体の討論場面をビデオカメラで録画し、その録画データをもとに、授業者と児童の発話プロトコルを作成した。次に、「米づくりのさかんな地域」、「水産業のさかんな地域」、「これからの食料生産」の単元ごとに、「学習内容」に関連する児童の発話を、二項対立の討論モデル(図1)の「(1)単一の理由づけ」「(2)他者の意見への関連づけ・反証」、「(3)他者の意見の取り入れ・統合」の、3つのカテゴリーとして分類した。

具体的には、「(1)単一の理由づけ」における発話は、「学習課題に対する自分の意見を、個々に述べる段階である。「(2)他者の意見への関連づけ・反証」における発話は、「学習課題に対する自分の意見を、他者の意見と関連づけて(他者の意見に新たな情報をつけ加えたり、反対したりする)意見を述べる段階である。「(3)他者の意見の取り入れ・統合」における発話は、「学習課題に対する自分の意見を、他者の意見を取り入れて自分の考え(賛成と反対の両方の立場の意見)を述べる段階である。これらのカテゴリーにより、児童の発話を分類することで、二項対立の討論モデルのどの段階かを測定することができる。

そこで、討論が進むにつれて、どのような発話過程が展開されたかを検討するために、横軸を時間、縦軸を3段階のカテゴリーとする時系列展開図(図2~4)を作成した。時間軸を表す横軸には、学習内容に関連する児童の発話をその発言順に配置した。具体的な発話例は、表5で後述する。

4.3. 二項対立の討論過程の事例分析

時系列展開図の結果を踏まえ、3段階の討論の過程が生成された(されなかった)理由について、より詳細に検討するために、児童の個々の発話及び、その相互の関係に焦点を当て、二項対立の討論過程について事例解釈的に分析した。具体的には、個々の発話を4.2と同様の3カテゴリーに分類するとともに、1つの発話が別のどの発話に関連づけられたかを解釈し、その方向を矢印で示した。

5. 結果と考察

5.1. 多角的な思考に対する討論の効果

学習課題(各産業の抱える課題に対して提示された解決策)に対する意見(賛成・反対)

の変化を検討するために、討論前後の児童のワークシート1・2を比較したところ、「米づくりのさかんな地域」では討論前の賛成と反対はそれぞれ、7人と25人、討論後は、9人と23人であった。「水産業のさかんな地域」では、欠席者がいたため対象は31人であり、討論前はそれぞれ7人と24人、討論後も同様だった。「これからの食料生産」では、討論前はそれぞれ2人と30人、討論後は、1人と31人であった。

この結果から、全ての小単元の討論の前後で、学習課題に対する賛成と反対の意見にはあまり変化が見られなかったことが分かる。また、全体的に賛成より反対が多く、特に「これからの食料生産」の討論では、学習課題に対してほとんどの児童が最初から反対の意見だった。授業者は前時に実際の対象クラスで児童より示された（各産業の抱える課題に対する）解決策の中から、児童が二項対立の討論を通して多角的な思考を育むのに適切な解決策を学習課題として取り上げた。授業者は、児童から提案される解決策や、二項対立の討論に相応しい学習課題について、あらかじめ予想をもって授業に臨んでいるが、偏りがあったことは本実践の課題である。

次に、3つの小單元における、討論前後のワークシートの記述の「複数の立場から考えること」に対する評価を表3に示す。討論前後の評価に変化があったかを検討するために、マクネマー検定を行ったところ、「米づくりのさかんな地域」では $p=0.003906$ 、「水産業のさかんな地域」では $p=0.01563$ 、「これからの食料生産」では $p=0.03125$ と、1～5%水準で有意差が見られ、討論前から後にかけて複数の立場から考えることができるようになった児童の数が増えた。

次に、3つの小單元における討論前後のワークシートの記述の「根拠をもとに考えること」に対する評価を表4に示す。討論前後の評価に変化があったかを検討するために、マクネマー検定を行ったところ、「米づくりのさかんな地域」では $p=0.4531$ 、「水産業のさかんな地域」では $p=0.3438$ 、「これからの食料生産」では $p=0.3877$ と、有意差は見られなかった。

これらの結果から、二項対立の討論モデルは、学習課題に対する児童の賛成と反対の意見自体は変化させないが、複数の立場から考える多角的な思考を形成することに効果的であることが示された。これは、二項対立により、相手の意見を取り入れたり、相手の情報を自分の認識に合わせて解釈したりすることを通して、自分の認識を他者の情報に合わせて調整し、新しい認識に作り変えられたためと考えられる。一方、根拠をもとに考える多

表3 「複数の立場から考えること」の評価

| | | 討論後 | | | | | |
|-----|---|------|---|-----|---|------|----|
| | | 米づくり | | 水産業 | | 食料生産 | |
| | | B | A | B | A | B | A |
| 討論前 | B | 14 | 9 | 16 | 7 | 16 | 6 |
| | A | 0 | 9 | 0 | 8 | 0 | 10 |

(注) 数値は人数を示す。

表4 「根拠をもとに考えること」の評価

| | | 討論後 | | | | | |
|-----|---|------|---|-----|----|------|----|
| | | 米づくり | | 水産業 | | 食料生産 | |
| | | B | A | B | A | B | A |
| 討論前 | B | 20 | 5 | 9 | 3 | 7 | 4 |
| | A | 2 | 5 | 7 | 12 | 8 | 13 |

(注) 数値は人数を示す。

角的な思考に対する効果は示されなかった。この理由については、5.3で事例を踏まえながら検討する。

5.2. 討論過程の分析

次に、二項対立により多角的な思考を促す、実際の討論の過程に焦点を当てて検討する。

「米づくりのさかんな地域」、「水産業のさかんな地域」、「これからの食料生産」の3つの小單元における児童の発話数は順に、27, 67, 35で、そのうち学習内容に関係のある発話は20, 34, 16であった。それ以外は、学習を進める発話・学習に関係のない発話であった。この学習関連発話を、横軸を討論の過程、縦軸を二項対立の討論モデルの段階(1)(2)(3)とする時系列展開図に位置づけた。本文中の[数字]は、図2, 3, 4の横軸(発話順)を表す。「米づくりのさかんな地域」では、全体を通して、二項対立の討論モデルに沿って討論が展開した(図2)。具体的には、初めに「(1)単一の理由づけ」が起こり[1, 2]、次に、「(2)他者の意見への関連づけ・反証」が見られた[3]。その後、「(1)単一の理由づけ」[4, 5, 9-13]と「(2)他者の意見への関連づけ・反証」[6-8, 14]をくり返して「(3)他者の意見の取り入れ・統合」[15]が起こった。それ以降の討論の中心は「(2)他者の意見への関連づけ・反証」[16, 17, 19, 20]であった。「水産業のさかんな地域」では、「(1)単一の理由づけ」から「(2)他者の意見への関連づけ・反証」を経て、「(3)他者の意見の取り入れ・統合」に向かう過程[1-3 → 4-5 → 6] [15-17 → 18-21 → 21-23]が

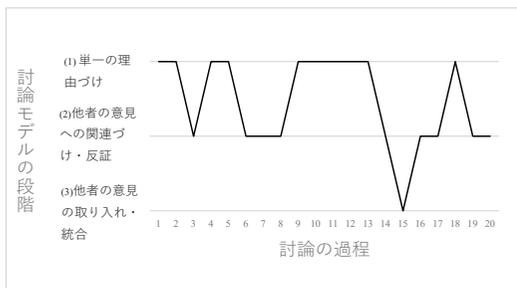


図2 「米づくりのさかんな地域」の討論のプロセス

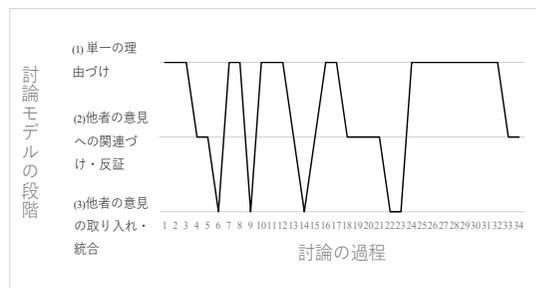


図3 「水産業のさかんな地域」の討論のプロセス

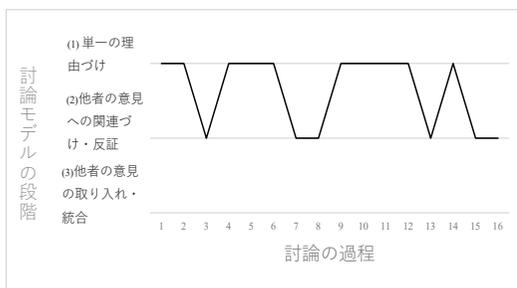


図4 「これからの食料生産」の討論のプロセス

2回確認された(図3)。また、「(1) 単一の理由づけ」から「(2) 他者の意見への関連づけ・反証」を経ずに、「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」に向かう過程が2回確認された [7, 8 → 9] [10-13 → 14]。

一方、「これからの食料生産」(図4)では、「(1) 単一の理由づけ」から「(2) 他者の意見への関連づけ・反証」へ向かう過程が4回見られた [1-2 → 3] [4-6 → 7-8] [9-12 → 13] [14 → 15-16] が、「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」は見られなかった。

5.3. 討論の事例分析

二項対立の討論モデルでは、学級全体の討論が3段階で徐々に深まるにつれて多角的な思考を促すことを想定している。そこで、小单元によってその3段階の討論の過程が生成された(されなかった)理由について、より詳細に検討するために、3段階の過程が見られた小单元「米づくりのさかんな地域」と、3段階の過程が見られなかった小单元「これからの食料生産」における討論について、事例解釈的分析を行う。

5.3.1. 「米づくりのさかんな地域」における討論の事例解釈的分析

「米づくりのさかんな地域」で、子どもたちは、「お米農家の問題を解決するために『お米の値段を高くする』」ことに対する自分の考え(賛成・反対の立場やその理由)をワークシートに記述した上で、討論を行った。討論で、「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」への3段階の討論過程が生成されたのは1回で、そこまでの討論で「(1) 単一の理由づけ」から、「(2) 他者の意見への関連づけ・反証」への2回の討論を踏まえて生成されたものであることが図2から推察される。そこで、その発話事例を抽出し、解釈的分析を加えることで、段階的討論により、多角的な思考が生成された理由をより詳細に検討する(表5)。

まず、みお [1] といぶき [2] は「お米の値段を高くすること」に対して「買う人が少なくなって米の消費量が減少する」等の消費者の主観的立場から意見を述べた(単一の理由づけ)。これに対して、ひなたの意見は [3] は、同じ反対から、「外国産の米の参入」といった、より俯瞰的な視点を根拠として関連づけたものである。次に、あらた [5] の「お米は毎回買う人がいるから、全部のお米(の値段)を高くすれば、農家さんは良くなる。(お米を買わない人は)パンを食べればいい(からお米の値段を高くするのに賛成)」(単一の理由づけ)に対して、あん [6] は「お寿司食べられなくなる」、いろは [7] は「(パンを食べれば)お米の消費量をどんどん減らしていくことになる」と矛盾点を指摘し、自分と異なる、賛成のあらた [5] の意見への反証を行った。一方、かいと [8] は、あらた [5] の発言を受けて、それを「(コメを高くすれば)収入が上がる」、「(収入が上がれば)農家が増える」と、「収入」という言葉を使って、同じ賛成から農家にとってのメリットを強調した。ここでは、あらた [5] に対して、反対の立場と賛成の立場から2種類の関連づけが見られた。

これらの2段階の討論の深まりは、賛成意見と反対意見の二項対立により、自分と同じ

表5 「米づくりのさかんな地域」の討論における多角的な思考の生成過程

| No. | 発話者 | 発話内容 | 討論過程 | | | 多角的な思考の生成過程の解釈 |
|-----|-----|---|------|---|---|-----------------------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | |
| 1 | みお | 私はお米の値段を高くすることに反対します。なぜかという、パンが売れてるけど、お米は売り上げが減少しているから、お米（の値段）を高くすると、お米（の消費量）が減少してしまうかもしれないから。 | ● | ● | ● | 自分と同じ(反対の)立場に新たな視点(外国産)を関連づける過程 |
| 2 | いぶき | 僕も反対です。理由は（値段を）高くすると買う人がいなくなるからです。 | | | | |
| 3 | ひなた | 僕は反対です。理由は、「値段の安い外国産の米が広がることに不安を感じます」って書いてあるから、日本のお米（の値段）を高くしちゃうと、みんな外国産のお米を食べるようになって、みんな日本のお米を食べなくなっちゃう。 | | | | |
| 4 | あかり | 「努力する一方で、高い値段でも買ってもらえるような質の高いお米づくりを求めています」って書いてあって、質の高いお米だったら、（値段は）高くてもいいけど、質の悪いお米だったら、質の高いお米と同じ値段だったら、質が意味なくなっちゃう。 | ○ | ○ | ○ | 自分と異なる(賛成の)立場の意見に対して反証する過程 |
| 5 | あらた | 僕は賛成で、お米は毎回買う人がいるから、全部のお米（の値段）を高くすれば、その人たちは絶対買うし、農家さんは良くなる。もし買わない人たちがいても、日本にはパンとかそういうのがあったりするから、それを食べればいい。 | | | | |
| 6 | あん | でもさ、そしたらお寿司食べれなくなるじゃん。 | | | | |
| 7 | いろは | パンとか食べればって、お米の消費量をどんどん減らしていくことになるよ。 | ○ | ○ | ○ | 自分と同じ(賛成の)立場に新たな視点(収入)の視点を関連づける過程 |
| 8 | かいと | 僕は賛成です。理由は、さっき、あらたさんがお米を買う人が必ずいるって言ったじゃないですか。だったら、収入が上がる可能性があって、それで収入が上がると、農家さんも増えていく。 | | | | |
| | | (略) | | | | |
| | 授業者 | お米の値段を高くしちゃうと、お米の売り上げ下がっちゃうよって。外国産を食べるようになってっちゃうよって。でもさ、かいとさんは収入アップして農家さんが増えるんじゃないかなって。 | ● | ● | ● | 反対の立場の意見(質)と賛成の立場の意見(収入)を統合させる過程 |
| 13 | いつき | 僕はお米の値段はそのままでいいと思います。なぜかという、安いと安いうちにどんどん買ってくれるからです。 | | | | |
| 14 | りく | 僕は反対で、最初にみおさんが言ったように、売り上げ減少しているじゃないですか。なのに、お米を高くしたらもっとパン買いたくなっちゃうじゃん。安いお米はたくさん買ってもらえるけど、高いと買ってもらえない。 | | | | |
| 15 | りく | でもさ、収入アップするためには、質のいいお米を作らなきゃいけないからさ、その間は大変じゃん。 | | | | |
| 16 | ひろと | 日本のお米、安いからってわざわざ外国産、バサバサしてて日本の人が苦手な人多そうな外国産のお米を安いからってわざわざ買う必要はないのかな。 | ○ | ○ | ○ | 自分と異なる(反対の)立場の意見に対して反証する過程 |

(注) () 内は筆者による。発話者はすべて仮名。○は賛成意見を、●は反対意見を、矢印は発話が他の発話に関連づけられる方向を示す。

または異なる、賛成・反対の他者の意見に関連づけることで生成されたと言える。それを確認した授業者は、次の「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」に討論を進めるために、値段を高くすることによる「消費者への影響」(反対意見)と、「生産者への影響」(賛成意見)の2つに論点の焦点化を図った。それを受けたいつき [13] の発言「安いと安いうちにどんどん買ってくれる」は、消費者の立場に基づくもの(単一の理由づけ)だったが、りく [14] はその発言に、自分と同じ反対のみお [1] の意見に関連づけて、「最初にみおさんが言ったように、売り上げが減少している(のだから)お米を高くしたら、もっとパンを買いたくなっちゃう」と、より強く反論した。さらに、りく [15] は、「収入アップするためには、質のいいお米を作らなきゃいけないからさ、その間は大変じゃん」と主張した。これは自分と同じ反対の立場のあかり [4] の「質の高いお米だったら、(値段)は高くてもいい」という意見と、自分と異なる賛成のかいと [8] の「(米を高くすれば)収入が上がる」を踏まえたものである。この、りく [15] の発言は「質の高いお米だったら

消費者は買う」から「農家の収入も上がる」という両者の立場の意見を取り入れ、「しかし、それを実現するのは大変」という自分の意見を統合させたものと言える。これは二項対立により生み出された2回の2段階の討論過程の蓄積の上に成り立っていると言えよう。

以上のように、討論を通して消費者と生産者の立場から考えることが促され、複数の立場から考えることに対する効果が見られた一方、根拠をもとに考えることに対する効果は見られなかった。これは、討論の中で根拠に関する発言や関連づけが見られたものの、それを聞いている児童が自分の意見に取り入れて記述することが少なかったからであると推察する。具体的には、ひろと [16] は「日本人が苦手そうな外国産の米は安いからって買わない」と、ひなた [3] への反証をしている。ひろとを含めた数人は討論後のワークシートに外国産のことにふれて記述しているが、他の児童は外国産にはふれていない。つまり、討論を聞いている人に対して、根拠をもとに考えることを促す効果が少なかったためだろう。その解決策としては、根拠に注目するような発問などの授業者の働きかけが必要であると考えられる。

5.3.2. 「これからの食料生産」の討論の事例分析

「これからの食料生産」で、子どもたちは、「日本の食料生産を守るために、『食料の輸入を全面禁止にする』」ことに対する自分の考え（賛成・反対の立場やその理由）をワークシートに記述した上で、討論を行った。討論では、「(1) 単一の理由づけ」から、「(2) 他者の意見への関連づけ・反証」への2段階の過程は4回生成されたが、その後の「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」へは至らなかった。そこで、これらの4回のうち3回の討論過程の発話事例を抽出し、解釈的分析を加えることで、「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」へは至らなかった理由をより詳細に検討する(表6)。

「食料の輸入を全面禁止にすること」に対して、反対意見をもつ児童が多く(32人中30人)、初めから反対意見が続く中で、あかり [4] は、外国産が増えることによる、「漁業をしている人」への影響について生産者の立場から反対意見を述べた(単一の理由づけ)。また、ゆいな [5] は、輸入を全面禁止にすると、「お魚食べれないかもしれない」、みお [6] は「(食べられる)ものが少なくなっちゃう」と、それぞれ消費者の立場から反対意見を述べた(単一の理由づけ)。これを受けて、いつき [7] とあらた [8] は、「外国の輸入されたやつって安いじゃないですか。だから国産だけになると」「日本が絶滅しちゃうんじゃないかな」と、外国産の「安さ」を根拠に、「日本が絶滅する」可能性について言及し、同じ反対から他者の意見への関連づけを行った。

一方で賛成意見として、ひろと [9] は、「寿司もシャリ以外全部外国産のものになっちゃう」と主張した(単一の理由づけ)が、賛成意見は続かなかった([10]-[13])。そこで、授業者は「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」を促す二項対立が生じるように、賛成意見を引き出したいと考えて「大豆を育てている国が、もし災害にあったらどうなる？」と発問したところ、ひろと [14] が「大豆が輸入がなくなる」と賛成に立った反応を見せた(単一の理由づけ)。しかし、みお [15] は反対に立って「食料が外国産になっちゃうより、

表6 「これからの食料生産」の討論における多角的な思考の生成過程

| No. | 発話者 | 発話内容 | 討論過程 | | | 多角的な思考の生成過程の解釈 |
|-----|-----|--|------|--|---|------------------------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | |
| 4 | あかり | 今は魚をとっていい量が決まっているから、たくさんお魚はとれなかったら海外に頼ることになるから、そうしたら漁業をしている人も困るんじゃないかな。 | | 自分と同じ(反対の)立場に新たな根拠(外国産の安さ・生産量)を関連づける過程 | | |
| 5 | ゆい | 私は反対で、p92ページのエで、昔はあまり頼ってなかったけど、輸入に。どんどん漁業が減ってって一緒に輸入が増えてそしたらお魚食べれないかもしれないから。 | | | | |
| 6 | みお | 私は反対で、いきなり禁止にすると食べられなくなる(食べられる)ものが少なくなっちゃうから。 | | | | |
| 7 | いつき | さっきみおさんが、いきなり禁止にすると(と言っていて)、外国の輸入されたやつって安いじゃないですか。だから国産だけになると困っちゃう。 | | | | |
| 8 | あらた | いつきさんと似てるんですけど、100%日本のものはほとんどないから。輸入がストップしたら日本国民が食べるものがなくなったり、日本が絶滅するんじゃないかなと思いました。 | | | | |
| 9 | ひろと | このまま輸入が増えていくと、大豆とかもう輸入に頼ればいじゃないって、(国産の)大豆がなくなります。魚介のやつが全部外国産になって、寿司もシャリ以外全部外国産のものになっちゃうんですよ。 | | | | 自分と同じ(反対の)立場に新たな視点(外国との関係)を関連づける過程 |
| 10 | かいと | ぼくは反対で、輸入っていっても食料輸入とかあるじゃないですか。 | | | | |
| 11 | あん | 私は輸入(禁止)に反対で、外国のものがなくなったら、その分値段が高くなって、みんな食べなくなって、つくっている人も失業したりとかしちゃうかもしれないから。 | | | | |
| 12 | あんな | 輸入は全面禁止されちゃうと、その小麦は日本生産のものだけで、食べる量とか少なくなっちゃう。 | | | | |
| 13 | いろは | 安い値段で食料を得ているし、さっきあんさんが言ったように、つくっている人が減少したりって、お米づくりで学んだから。もし(日本)で災害が起きたときに、今までストップしてたくせにという感じで、外国との関係が悪くなって、輸出してくれないかもしれない。 | | | | |
| 授業者 | | 大豆を育てている国が、もし災害にあったらどうなる？ | | | | |
| 14 | ひろと | 大豆が輸入がなくなる。 | | 自分と異なる(反対の)立場の主張に対して反証する過程 | | |
| 15 | みお | ひろとさんがさっき言っていた賛成の意見もいいなって思ったんですけど、でもなんか食料が外国産になっちゃうより、なくなっちゃう方が厳しいかなって。 | | | | |
| 16 | ひろと | 輸入が増えると、生産者が、輸入だけでいいんじゃないのってほったらかして、すべて外国産のものになって、輸入だけに頼ると、輸入してきてくれた国ともし戦争とかけんとかかで、輸入してくれなくなっちゃうんですよ。食べるもの主導権を外国に握らせちゃっているわけですよ。だから、もしものことがあったら大変なので、僕は賛成です。 | | | | |

(注) () 内は筆者による。発話者はすべて仮名。○は賛成意見を、●は反対意見を、矢印は発話が他の発話に関連づけられる方向を示す。

なくなっちゃう方が厳しい」と、ひろと [9] に対する反証を行った。それでも、ひろと [16] は、一貫して賛成に立ち、「食べるものの主導権を外国に握らせ」ることへの危惧を示し、反対のいろは [13] の主張した「外国との関係」に対して、逆の賛成から関連づけを行った。

本来であれば、いろは [13] とひろと [16] の意見の対立をさらにほり下げる討論を生成させたかったが、本単位では、児童の意見が最初から反対に偏っていたため、二項対立が生じにくかったことが、「(3) 他者の意見の取り入れ・統合」には至らなかった要因と推察される。

6. まとめ

本研究では、二項対立の討論を生成させることによって、社会的事象について複数の立場から考えることが促進されることを示した。また、事例解釈的分析を通して、他者の意見に関連づけたり、反論したりしながら次第に他者の意見を取り入れて多角的に事象を捉

えていくプロセスの一端が明らかとなった。一方、討論では根拠をもとにした意見が出ていたものの、それを聞いている児童の根拠をもとに考えることを促す効果は少なかった。その改善策としては、授業者が根拠に基づく発話を価値づけたり、議論を焦点化したりするなどの働きかけが考えられる。また、本研究では学級全体で討論を行ったため、思考深化をねらって教師が働きかけを行ったが、グループ討論の中で、教師の介入がなくても、自然発生的に思考深化するプロセスを明らかにすることも今後の研究展望として挙げられる。さらに、討論前の段階でテーマに対して賛成・反対の意見に偏りがあった場合は、他者の意見の取り入れに至らなかったことから、二項対立の討論を生み出す学習課題の設定が重要であることが示唆された。

謝 辞

授業実践にあたって、協力して下さった先生と児童の皆様に感謝申し上げます。

付 記

本論文は、第1著者の静岡大学大学院教育学研究科の成果報告書を大幅に加筆・修正したものである。

参考文献

- Berkowitz, W. M., Oser, F., & Althof, W. 1987 The development of sociomoral discourse. In W. Kuristines, and J. Gewirtz (Ed.) Moral development through social interaction. J. Wiley & Sons, pp. 322-352.
- 藤村宣之・太田慶司 2002 算数授業は児童の方略をどのように変化させるか—数学的概念に関する方略変化のプロセス— 教育心理学研究 50巻1号 33-42頁
- Inagagi, K., Hatano, G., & Morita, E. 1998 Construction of mathematical knowledge through whole-class discussion. Learning and Instruction. 8(6), pp. 503-526.
- 柿沼宏充・高垣マユミ・清水誠 2017 「水の温まり方」の科学概念形成を促す学習・指導方法に関する研究 埼玉大学紀要教育学部 66巻2号 175-184頁
- 川村康文 1998 構成主義的理科学論に基づいた物理授業 物理教育 46巻5号 272-275頁
- 北俊夫 2019 「討論の授業」で「深い学び」を実現する 教育科学 社会科教育 12月号 4-9頁
- 町 岳・中谷素之 2014 相互教授法による発話プロセスの質的検討 協同と教育 10号 26-37頁

- 文部科学省 2018 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編
文部科学省 2018 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編
森分孝治 2017 社会科授業構成の理論と方法(24版) 明治図書
- Nussbaum, J., & Novick, S. 1982 Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11 (3), pp. 183-200.
- OECD 2018 The future education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/\(accessed 2022.01.03\)](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/(accessed%202022.01.03))
- 中野信一・菅河晃太郎・松本伸示 2018 素朴概念を科学的概念へ転換させるための指導法に関する実践的研究—高等学校の「浮力」の指導に着目して— 兵庫教育大学学校教育学研究 31巻 47-56頁
- 大石学・小林宏己ほか 2020 小学社会5 教育出版
大石学・小林宏己ほか 2020 小学社会6 教育出版
- 大村龍太郎 2018 判断が流動的な社会問題を多面的・多角的に考え続ける態度を育む「議論活動」の検討—我が国の食料自給率をめぐる議論活動の分析を通して— 初等教育カリキュラム研究 6号 77-87頁
- Piaget, J. (著), Rosin, A. (訳) 1978 The development of thought: equilibration of cognitive structures. Basil Blackwell.
- Posner, J.G., Strike, A.K., Hewson, W. P., & Gertzog, A. W. 1982 Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), pp.211-227.
- 杉本明子 2004 社会認知的葛藤のコミュニケーションと学習—相互作用過程においてどのように知識が再構成されるか— 日本教育心理学会第46回総会発表論文集 686頁
- 高垣マユミ・中島朋紀 2004 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究 52巻4号 472-484頁
- 高垣マユミ・田爪宏二 2008 マクロ・マイクロな観点からの統合的な授業分析の手法—理科授業における概念変化プロセスの把握— 日本教科教育学会誌 30巻4号 69-77頁
- 吉永潤 2015 社会科は「不確実性」で活性化する—未来を開くコミュニケーション型授業の提案— 東信堂
- 由井蘭健 2017 一人ひとりが考え、全員でつくる社会科授業 東洋館出版社

The Effect of the Discussion Model in Encouraging Multiple Thinking through Binary Oppositions: A Discussion Process Analysis of Social Studies in Elementary School 5th grade

Kazuki SHIBATA, Takeshi MACHI

This study aimed to develop a discussion model, which encourages multiple thinking, and verify its effects. In social studies, at end of each unit on “food production”, there were three rounds of pupil discussion on the issue of the problems faced by the Japanese food industry. The binary opposition approach encouraged the pupils to consider this issue from multiple perspectives. The analysis of their discussions revealed that, the process of “single reason evaluation” and “maintenance of connections and counterevidence” happened sequentially, and the discussion culminated in “consideration and integration of opinions.” It was suggested that the pupils’ multiple thinking was due to the binary opposition present in the discussion and the topic of discussion was critical in encouraging this multiple thinking.

KEYWORDS: Binary opposition, Multiple thinking, Discussion model,
Analysis of the discussion process, Social studies in elementary school

4

書 評

「学力喪失 — 認知科学による回復への道筋 —

今井むつみ 著 岩波新書 (2024)

鮫島輝美*

学力 (学ぶ力) 認知科学 記号接地 プレイフル・ラーニング

本書の根幹をなす問いは「言語という巨大で抽象的な記号の体系を習得することができた乳幼児が、小学校に入学して以降は、学習内容についていけなくなってしまい、『学力が足りない』とみなされてしまうのはなぜだろうか」というものである。こうした問いの背景には、発達心理学者である著者が、乳幼児がどのように語学を学び、習得するのか、についての深い洞察がある。それは、子どもにはそもそも「学ぶ力」があるが、大人たちこそが、すべての子どもが本来持っている「学ぶ力」を喪失させているのではないか、という思いである。そうした思いから、本書が目指すところは、これまで社会全体で共有している「学び」や「知識」についての誤認識に気づき、子どもの躓きの原因を理解した上で、子どもたちに寄り添い、本来持っている「学ぶ力」を引き出せるように教育を変えることであり、なぜ「学ぶ力」を十全に発揮することができないか、その原因と回復への道筋を認知科学の視点から解き明かすことなのである。

著者は、慶應義塾大学環境情報学部教授の今井むつみ氏である。1989年慶應義塾大学大学院博士課程単位取得退学、94年ノースウェスタン大学心理学部 Ph.D. 取得し、専門は、認知科学、特に認知心理学、発達心理学、言語心理学である。特に 語彙 (レキシコン) と語意の心の中の表象と習得・学習のメカニズムを研究している。主な著書に『ことばと思考』『学びとは何か』(岩波新書)、『ことばの発達の謎を解く』(ちくまプリマー新書) など、共著に『言語の本質 ことばはどう生まれ、進化したか』(中公新書、「新書大賞 2024」大賞受賞)、『言葉をおぼえるしくみ』(ちくま学芸文庫)、『算数文章題が解けない子どもたち』(岩波書店) などがあり、本書は 2024 年に出版された話題の一冊となっている。

推薦者が本書に関心を持ったのは、長年、学習支援を必要とする学生と関わり、本当の学力とは何か、を問い続けてきたからである。特に、前任校の「学習ステーション」での活動を通じて、目の前の学生に必要な学習支援とは何か、と向き合ってきた(鮫島・塩崎, 2019)。学習ステーションでは、学力の課題を学生の能力とは結びつけず、要支援者は、これまでの教育課程において、社会的に評価されるような学習態度の習得に失敗しただけであり、学習という社会的活動に参加できず「困っている」者と考えた。その上で、支援

* 関西医科大学

者の役割を、困っている者と横並びの関係で、解決策と一緒に考えるパートナーとなることだと考えたのである。学ぶ者への構造的アプローチが似ていると感じた。

本書の構成は以下の通りである。第1章で、子どもたちが算数や文章題で躓く原因について丁寧に分析し、どう解いているのかを明らかにするために作成した「たつじんテスト」の結果から、「数」という概念を根本的に理解していない、文章題の中の大事な言葉や概念を知らないために意味を理解していないことを明らかにした。第2章では、大人側の「学力」に対する誤った認識について説明した上で、第3章で、学びの躓き原因を診断するためのテスト「たつじんテスト」について概説し、第4章では「数」、第5章では「読解」、第6章では「思考」について、なぜ躓いているのか、の原因を丁寧に探っている。その上で、第7章において、学校で育てなければならない力とは「記号接地」と「学ぶ意欲」であり、「自走できる学び手」になるための教育の役割とは、知識を詰め込むことよりも、子どもが自分で認知能力という制御の中でうまく思考できるよう工夫することだとしている。さらに、思考バイヤスや思考スタイルを自らコントロールできる力を育むことが重要だとも述べている。最後に第8章で、記号接地を助ける「プレイフル・ラーニング」の考え方を紹介し、実際にどのように遊びの中で学び続けるのか、いくつか実践を紹介している。主導権はあくまでも子どもであるため、大人は状況を設定し、適切に助言をしたりすることで、サポート役に徹することが重要だと結論づけている。

こうした教育のありようには、協同学習と共鳴する点がいくつも見出せる。子どもを学びの主体とする点、学びを個人的営みから社会的営みへとパラダイムシフトし、子どもの元々持っている「学ぶ力」が十全に発揮できるような活動性の高い授業（プレイフル・ラーニング）を目指している点、などである。また、子どもが自分で手がかりを見つけ、洞察を得て、学習を加速させていくために、異なる分野の知識を関連づけ、大きな知識の体系を作り、いつでもすぐに取り出して使える「生きた知識」の獲得を目指している。こうした学びの構造は、「LTD 話し合い学習法」の8ステップと同じであり、深い理解と学びに対する積極的でポジティブな態度の養成を目指している。

本書は特に、小学校や中学校での具体的な実践例が多く、学ぶべき点が多い。看護学における国家試験の点数が伸び悩んでいる学生にとっても、同じ躓きの原因があると考えられる。指導がしにくいと感じている生徒や学生を理解する理論として、また、授業づくりや学習環境づくりに取り組もうと考えている実践者・研究者に、ぜひお勧めの1冊である。

- ・今井むつみ (2024). 学力喪失—認知科学による回復への道筋
- ・鮫島輝美・塩崎正司 (2019). 本学における要学習支援学生のための「居場所づくり」: 学科教員と学習支援職員との連携を通じて、京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 57, 83-96.

「最強の経験学習」

ピーターソン, K. & コルブ, D. 著 中野眞由美 訳

俣野秀典*

私たちは水の中を泳ぐ魚のように経験にすっぽりと包まれている。その流れの中から、意味やアクションをつくり、次の経験に活かしながら生きている。学校現場では主体的・対話的、探求的・体験的といった活動が重視され、ビジネスの文脈においても人の成長の70%が直接経験によるものだと信じられている。一方で、たとえば実習やインターンシップを通して「すべての参加者が学んで成長しているか」と問われると、していないわけではない・・・、人による・・・、といった曖昧な答えになってしまうことも珍しくない。

著者の一人であるデイヴィッド・コルブは、経験学習の分野でおそらくもっとも知られている「経験学習モデル」を提示した研究者である。ジョン・デューイやクルト・レヴィンらの研究にもとづいて構築された、「具体的 \leftrightarrow 抽象的」「能動的 \leftrightarrow 省察的」の二軸の空間に以下の四つのステップを配置した循環型のサイクルである。

1. 経験する (具体的経験 Concrete Experience)
2. 検討する (内省的観察 Reflective Observation)
3. 考える (抽象的概念化 Abstract Conceptualization)
4. 行動する (積極的実験 Active Experimentation)

具体的な経験をして、その内容を振り返って意識化させて、そこから得られた気づきから教訓を導き出して、それを新たな状況に適用していくことを説明したこのモデルは、経験から学ぶプロセスを提示しており、その意味で、思うように学べていない場合は、どこかのステップに不具合が生じていると考えることもできる。

本書は、2017年に出版された“*How You Learn is How You Live*”の翻訳書である。ケイ・ピーターソンとデイヴィッド・コルブによる共著であり、成長し続けたい人、人生の課題を变幻自在に乗り越えていきたい人に向けた書籍である。学習サイクルを拡張させた九つの学習スタイルを取り上げ、学習の柔軟性を向上させるヒントを指南する内容となっている。

第1章では、学ぶ姿勢、学びの障壁、経験と記憶などのトピックに触れながら、学びの方法について説明される。第2章は、自分は学習者であることを受け入れること、学習の

* 高知大学 地域協働学部／学び創造センター

方法を学ぶこと、そして学習サイクル（経験学習モデル）の紹介と続く。

第3章に入ると、学習サイクルと九つの学習スタイルの関係、各学習スタイルの強みやスキル、コミュニケーションやリーダーシップの特徴、フルサイクルのステップについて説明され、学習スタイルの活用など、本書の中心となるトピックが扱われる。つづく第4章では、九つの学習スタイルを使うことのメリット、異なるスタイルの習得方法が解説される。

第5・6章では、生涯の学びや三つの戦略について取り上げられており、最後の7章（原著では付録）は、各スタイルの概要、使いすぎることのマイナス面、スタイルを使ったコミュニケーションの取り方、身につける方法などが解説された学習スタイル別のまとめとなっている。また、各章末にはチェックリストが掲載されており、ワークブックとしても活用できる。

ビジネスパーソンに向けた、ただのタイプ分けの話と受け取ってしまう方もいるかもしれないが、本書で繰り返し登場する九つの学習スタイルを理解することは、教育学習の効果をより立体的にしてくれるだろう。認知と態度の同時学習という言葉を出すまでもなく、私たちの現場には活動や体験が豊富にある。講師が好んで使用しているスタイルによって、言葉がけの内容や技法の選択が異なってくるのは容易に想像がつく。参加者からすると、常に、一つか二つのスタイルしか経験できていないかもしれない。

大人がスタイルのレパートリーを増やすことが容易ではないからこそ、このような書籍が出版されているとも言えよう。幸いにして私たちは多くの協同学習の技法を手にしており、学習者は情報の受け手でもあり発信者でもあることを理解している。手始めに、日頃から多用している活動や技法を九つのサイクルに分類してみてもどうだろうか（個人的なイメージは、スペンサー・ケガンによる Structure Functions の表である）。私自身の場合は、「行動する」スタイルの手薄さに気づかされ、目標や効率に意識が向かうような活動を取り入れるためのヒントとなった。参加者それぞれのスタイルを見極め、彼ら彼女らにとってのストレッチ経験を創り出せる達人レベルを除けば、複数の、できればすべてのスタイルを活用できるような学習機会を提供できるように準備をする必要があるのではないか。それが、少なくとも本書で言うところのフルサイクルの学びを参加者が自分で回せるようになるための支援になると思えば力が湧いてくるだろう。

翻訳書であることもあり、一読しただけでは各サイクルの違いを読み取りにくいかもしれない。その場合、大元の四つのステップだけから考え始めるのがよいだろう。とはいえ、本書には、各スタイルの解説が違う形で何度も登場する。加えて、当該のスタイルを活用する具体的なエピソードが多数掲載されており、馴染みがないスタイルを使用するときのイメージを掴むのに役立つ。事例に加えて、隣り合うスタイル間のつながりについての説明があれば、さらに分かりやすかっただろう。なお、巻末の参考文献には経験学習の基礎をなす研究が60件以上掲載されている。本書をきっかけに経験学習を探求する旅に出るのも面白そうである。私たちは学習者であり、新たな経験につながるスパイラルの中にいるのだから。

5

第20回大会

日本協同教育学会 第20回大会

1. 大会概要

- テーマ：よい理論ほど実践的である－協同の理論と実践の往還－
会期：2024年10月26日(土)・27日(日)
主催：日本協同教育学会
会場：中村学園大学・中村学園大学短期大学部(福岡市城南区別府5丁目7-1)

2. 大会日程

- 大会1日目 2024年10月26日(土) 受付9:00～17:15 クローク9:00～17:30
- 9:30～11:30 【第1セッション】
口頭発表・ワークショップ
- 12:15～13:15 総会(2405教室)
- 13:30～15:00 大会記念講演(2405教室)
協同学習の成果は学級集団の状態に規定される
－理想と現状の大きな乖離の中にある学校現場－
早稲田大学 教育・総合科学学術院 河村 茂雄 教授
- 15:15～17:15 【第2セッション】
口頭発表・ラウンドテーブル・ワークショップ
- 17:30～19:00 イブニングセッション(食育館)
- 大会2日目 2024年10月27日(日) 受付8:30～14:00 クローク8:30～16:15
- 9:00～11:00 【第3セッション】
口頭発表・ラウンドテーブル・ワークショップ
- 11:45～13:45 【第4セッション】
口頭発表・ラウンドテーブル・ワークショップ
- 14:00～16:00 【第5セッション】
口頭発表・ワークショップ

3. 大会参加者ならびに発表件数

- 大会参加者：152名(会員123名・一般29名)
記念講演1件, ワークショップ12件, ラウンドテーブル3件, 口頭発表27件

大会1日目(10月26日)

■第1セッション(9:30～11:30)

| | |
|-----|------------------------|
| WS1 | 【大会企画】ワークショップ1 2802 教室 |
|-----|------------------------|

協同学習に必要な非認知的能力を育む方法

佐瀬 竜一(和洋女子大学人文学部)

| | |
|-----|------------------|
| WS2 | ワークショップ2 2807 教室 |
|-----|------------------|

『協同学習型授業デザイン』に基づく授業を体感し、明日からの授業実践につなげる
 - 「形成的評価」と「成果発表」で子ども達はもっと動く-

中村 哲也(常磐会学園大学)

| | | |
|-----|---------------|---------------------|
| OP1 | □頭発表1 2804 教室 | 座長: 内田 浩江(大阪医科薬科大学) |
|-----|---------------|---------------------|

9:30 協同学習促進ツール「きゅうちゃん」を活用した定時制高校における英作文の授業実践
 江草 千春(北海道岩見沢東高等学校)

10:00 「食道の解剖生理」における看図作文法の学習効果 - 既有知識を臨床判断に活かす学習方法 -
 ○織田 千賀子(藤田医科大学)
 加藤 睦美(藤田医科大学)
 近藤 彰(藤田医科大学)

10:30 看図アプローチによる社会貢献 - 地域における保健活動 -
 菊原 美緒(名桜大学)

11:00 看図アプローチによる「看護師のように考える」ための仕掛けづくり
 - 病院と連携して作成した動画の活用 -
 ○澁谷 美保(学校法人湘中央学園 浦添看護学校)
 知念 榮子(学校法人湘中央学園 浦添看護学校)
 照屋 清子(学校法人湘中央学園 浦添看護学校)
 大城 明枝(学校法人湘中央学園 浦添看護学校)
 瑞慶覧 梢(学校法人湘中央学園 浦添看護学校)
 藤田 裕美子(学校法人湘中央学園 浦添看護学校)

| | | |
|-----|---------------|-------------------------|
| OP2 | □頭発表2 2805 教室 | 座長: 溝上 広樹(崇城大学総合教育センター) |
|-----|---------------|-------------------------|

9:30 学習の個性化についての一考察 - 協同学習・探究学習・ICT 活用の観点から -
 ○水野 正朗(東海学園大学)
 中村 陽明(三重県教育委員会)

10:00 高等学校における探究授業の実施② - 協同学習の考え方を以て -
 谷川 亮太(トヨタ名古屋自動車大学校)

- 10:30 WEB 会議システムを利用した自習の検討 –個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けて–
上村 英男 (福岡工業大学短期大学部)
- 11:00 協同教育技法を援用した意思決定能力涵養教育スタイルの検討
楠美 順理 (中京大学)

■会員総会と大会記念講演

| | | | |
|----|--------|---------|---------------|
| C2 | 会員総会 | 2405 教室 | 12:15 ~ 13:15 |
| ML | 大会記念講演 | 2405 教室 | 13:30 ~ 15:00 |

協同学習の成果は学級集団の状態に規定される
–理想と現状の大きな乖離の中にある学校現場–

河村 茂雄 (早稲田大学教育・総合科学学術院)

■第2セッション (15:15 ~ 17:15)

| | | |
|-----|----------|---------|
| WS3 | ワークショップ3 | 2804 教室 |
|-----|----------|---------|

看図アプローチにおける発問づくり

溝上 広樹 (崇城大学総合教育センター)

| | | |
|-----|----------|---------|
| WS4 | ワークショップ4 | 2805 教室 |
|-----|----------|---------|

探究学習の進め方 –自走する学び手の育成のために–

水野 正朗 (東海学園大学)

中村 陽明 (三重県教育委員会)

土方 清裕 (新潟県立津南中等教育学校)

| | | |
|-----|----------|---------|
| WS5 | ワークショップ5 | 2806 教室 |
|-----|----------|---------|

語れない想いの Bar ♪@協同教育学会

–対話：話すことと話さないこと，話せることと話せないこと–

平上 久美子 (名桜大学)

新垣 凜 (友愛医療センター)

比嘉 真子 (名桜大学)

安永 悟 (久留米大学)

小松 誠和 (久留米大学)

| | | |
|-----|----------|---------|
| WS6 | ワークショップ6 | 2807 教室 |
|-----|----------|---------|

LBP (LTD に基づく問題基盤型学習) を体験しよう

長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

田谷 雄二 (日本歯科大学生命歯学部)

両角 祐子 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

| | |
|-----|--------------------------------|
| RT1 | 【大会企画】ラウンドテーブル1 2802 教室 |
|-----|--------------------------------|

グループディスカッションをいかに活性化するか –実践での気づきから理論の築きへ–

西口 利文 (大阪産業大学)

植村 善太郎 (福岡教育大学)

伊藤 崇達 (九州大学)

| | | |
|-----|----------------------|---------------------------|
| OP3 | □頭発表3 2803 教室 | 座長: 真田 穰人 (兵庫教育大学) |
|-----|----------------------|---------------------------|

15:15 基礎看護技術演習における「関係に基づく評価」の試み

○鮫島 輝美 (関西医科大学看護学部)

太田 祐子 (関西医科大学看護学部)

新屋 智子 (関西医科大学看護学部)

15:45 大学生は建設的批判コメントを「すること」・「されること」をどのように捉えるのか
–協調学習における心理的安全性と建設的批判の両立に向けた検討–

○鈴木 栄幸 (茨城大学)

舟生 日出男 (創価大学)

久保田 善彦 (玉川大学)

16:15 高校生の相談に対する態度を育むプログラムの開発 I

– 1年生男子を対象とした探索的实践 –

○横山 孝行 (東京大学相談支援研究開発センター)

鬼塚 淳子 (東京大学相談支援研究開発センター)

16:45 高校生の相談に対する態度を育むプログラムの開発 II

– 1年生共学クラスを対象としたピアサポート学習・体験の実践 –

○鬼塚 淳子 (東京大学相談支援研究開発センター)

横山 孝行 (東京大学相談支援研究開発センター)

■イブニングセッション

| | |
|----|--|
| ES | イブニングセッション 食育館 (2F) 17:30 ~ 19:00 |
|----|--|

大会2日目(10月27日)

■第3セッション(9:00～11:00)

| | |
|-----|------------------|
| WS7 | ワークショップ7 2802 教室 |
|-----|------------------|

自閉スペクトラム症傾向のある幼児の発話データを用いた学習過程の分析・解釈
－建設的相互作用の分析枠組みの視点から－

野尻 浩(流通経済大学)

益川 弘如(青山学院大学)

中田 孝(八千代リハビリテーション学院)

| | |
|-----|------------------|
| WS8 | ワークショップ8 2804 教室 |
|-----|------------------|

Kagan の協同学習のストラクチャー －協同学習を成功させる7つの鍵－

佐藤 敬一(元東京農工大学農学部)

| | |
|-----|-------------------|
| RT2 | ラウンドテーブル2 2807 教室 |
|-----|-------------------|

LTD-NP を用いた統合実習の社会的相互作用の促進 －実習後のアンケートについての検討－

後藤 雅子(神奈川県立保健福祉大学)

野崎 邦子(東部地域療育センター)

白根 奈巳(名古屋市立大手小学校)

| | | |
|-----|---------------|-------------------|
| OP4 | 口頭発表4 2805 教室 | 座長: 笹山 郁生(福岡教育大学) |
|-----|---------------|-------------------|

9:00 協同学習ワークショップで教育者が学び合うことの意味 －参加者へのアンケート調査から－

○平上 久美子(名桜大学)

比嘉 笑美香(名桜大学)

比嘉 真子(名桜大学)

小松 誠和(久留米大学)

安永 悟(久留米大学)

9:30 LTD 授業モデルによる授業開発とその成果 －浦添看護学校2023年度の実践－

○安永 悟(久留米大学)

知念 榮子(学校法人湘央学園 浦添看護学校)

大城 明枝(学校法人湘央学園 浦添看護学校)

藤田 裕美子(学校法人湘央学園 浦添看護学校)

10:00 ジグソー学習法を用いたクラス80人での論文抄読会

－看護系大学1年生の生活援助方法論の授業での試み－

高橋 梢子(島根県立大学)

10:30 ディクトグロスを用いた高校の英語授業
 -第二言語習得と協同学習の理論と実践をつなぐ試み-

○中川 弘子 (文京学院大学外国語学研究所)
 椿 まゆみ (文京学院大学外国語学部)

■第4セッション(11:45～13:45)

| | |
|-----|----------------------|
| WS9 | 【公開】ワークショップ9 2704 教室 |
|-----|----------------------|

看図アプローチ入門

鹿内 信善 (北海道教育大学名誉教授)
 石田 ゆき (日本医療大学)

| | |
|------|-------------------|
| WS10 | ワークショップ10 2807 教室 |
|------|-------------------|

学習チーム最適化のステップ -個の役割明確化で, チームフロー, インパクトを目指す-
 最首 昌和 (前相模原市立中学校)

| | |
|-----|-------------------------|
| RT3 | 【大会企画】ラウンドテーブル3 2805 教室 |
|-----|-------------------------|

「協同学習なんてやりたくない！」にどう対応する？

小松 誠和 (久留米大学)
 安永 悟 (久留米大学)
 平上 久美子 (名桜大学)
 草場 万裕子 (みやま市立桜舞館小学校)
 甲原 定房 (山口県立大学)

| | | |
|-----|---------------|--------------------|
| OP5 | 口頭発表5 2804 教室 | 座長: 西口 利文 (大阪産業大学) |
|-----|---------------|--------------------|

11:45 防災学習における異校種の協同的な学びが児童生徒に及ぼす効果
 -高等専門学校生による避難所運営ゲームを通して-

○真田 穰人 (兵庫教育大学)
 廣岡 千絵 (神戸市立夢野中学校)

12:15 小学校書写の授業改善 - ICTとジグソー法を活用した毛筆指導 -

岡田 充弘 (中村学園大学)

12:45 『リフレイン・エンパワーメント』で学びの基盤を築く
 -多重の振り返りでメタ認知を促進する協同省察-

岩本 宏幸 (日本赤十字秋田看護大学)

13:15 身体表現芸術の活動を通じた経営実務家教育の実践
 -学生の授業レポートを対象とした質的分析-

○末長 英里子 (京都大学経営管理大学院)
 蓮 行 (京都大学経営管理大学院)

■第5セッション(14:00～16:00)

WS11 ワークショップ 11 2802 教室

看護基礎教育における集合的効力感 (Collective Efficacy) の育成を共に考え交流しよう
 - 専門職連携教育 (IPE) における協同学習・集合的効力感 -

内田 浩江 (大阪医科薬科大学)

原田 信之 (中部大学)

大植 崇 (兵庫大学)

大植 由佳 (兵庫大学)

WS12 ワークショップ 12 2804 教室

アクティブラーニング教材「KIDSの民事裁判所!」を用いた人権・法律理解教育ワークショップ
 蓮 行 (京都大学経営管理大学院)
 末長 英里子 (京都大学経営管理大学院)

OP6 □頭発表 6 2805 教室 座長: 石橋 裕子 (帝京科学大学)

14:00 高校英語ライティングにおけるピア・フィードバックの実践
 - 他者との相互作用に着目して -

湯浅 郁也 (名古屋市立大学大学院)

14:30 英語 Writing 授業での Peer Review 活動 - 協同的な活動を通して学習者の自律を育む -
 片桐 早苗 (弘前大学)

15:00 4歳児の表現と保育者の関わり - 看図アプローチ実践を通して -

福永 優子 (福岡こども短期大学)

15:30 協同的に保育のエピソード記録をかく活動における学生の認識

池上 奈摘 (佐賀女子短期大学)

OP7 □頭発表 7 2807 教室 座長: 平上 久美子 (名桜大学)

14:00 LTD を応用した読書会の実践報告
 - 『自己の主張』と『自己のプロセス』を追加した過程プラン -

後藤 雅子 (神奈川県立保健福祉大学)

14:30 KLBP: 看図アプローチ型 LBP (Kanzu-approach based LBP)

○長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

両角 祐子 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

15:00 KLBP (Kanzu approach based LBP) における臨床的なビジュアルテキストの活用

○両角 祐子 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

15:30 LBP (LTD based PBL) 授業でのチュータの意識調査

○田谷 雄二 (日本歯科大学生命歯学部)

長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

○発表の取り消し：1件

大会2日目 口頭発表4 高橋 梢子 (島根県立大学)

ジグソー学習法を用いたクラス80人での論文抄読会

－看護系大学1年生の生活援助方法論の授業での試み－

6

資料

2024年度学会消息

I. 学会

1. 2023年度理事会

(1) 第4回理事会

日 時：2024年3月28日(木) 19:00～

会 場：オンライン

参加者(50音順)：13名 緒方理事，甲原理事，小松理事，鮫島理事，高旗会長，
中西理事，長濱理事，西口理事，野上理事，原田理事，舟生事務局長，
水野副会長，和田理事 欠席(委任状あり)： 鹿内理事，涌井理事

議 題：

1. 会長挨拶(高旗会長)
2. 編集委員会(中西理事)
 - ・『協同と教育』第20号編集(審査)状況について
 - ・『協同と教育』第19号の発行について
 - ・J-stage登録にかかる編集内規ならびに英文誌名について
3. 研修委員会(野上理事)
 - ・2023年度の活動について
 - ・2024年度の活動について
4. 広報委員会(原田理事)
 - ・JASCE ニュースレターについて
5. 企画委員会(水野副会長)
 - ・『協同教育実践論文集』執筆・投稿規定案について
6. 事務局(舟生事務局長)
 - ・インボイス対応の説明について
 - ・2023年度予算，および，執行状況について
 - ・2024年度予算案について
7. その他
 - ・第20回大会(中村学園大学)についての報告(野上理事)

2. 2024年度理事会

(1) 第1回理事会

審議期間：2024年4月6日(土)～4月12日(金)

審議方法：メール

議 題：

1. 当学会のインボイス制度への対応について
2. 2023年度の決算と2024年度の予算案について
3. 大阪地区からの地区活動支援費の申請について

(2) 第2回理事会

審議期間：2024年4月16日(火)～4月18日(木)

審議方法：メール

議 題：

1. 「協同教育実践論文集」の「投稿規程」と「投稿区分」について
2. 『Hacking GroupWork』の翻訳・出版について

(3) 第3回理事会

審議期間：2024年5月13日(月)～5月17日(金)

審議方法：メール

議 題：

1. 実践論文集編集委員会の設置について

(4) 第4回理事会

日 時：2024年10月3日(木) 20:00～

会 場：オンライン

参加者(50音順)：13名 緒方理事, 甲原理事, 小松理事, 鮫島理事, 高旗会長,

中西理事, 長濱理事, 西口理事, 野上理事, 原田理事, 舟生事務局長,

水野副会長, 和田理事

欠席(委任状あり)：鹿内理事

欠席(委任状なし)：涌井理事

議 題：

1. 会長挨拶(高旗会長)
2. 編集委員会(中西理事)
 - ・『協同と教育』第20号編集状況について
 - ・『協同と教育』掲載論文のJ-STAGEでの公開について
 - ・論文審査プロセスにおける不手際と今後の対応について
3. 実践論文集編集委員会
 - ・投稿状況と今後の見通しについて
4. 研修委員会(野上理事)
 - ・2023年度の実施状況について
 - ・2024年度の実施状況と今後の計画について

5. 広報委員会 (原田理事)
 - ・ JASCE ニュースレターについて
6. 大会実行委員会 (野上理事)
 - ・ 大会日程・プログラム概要, 参加者について
7. 企画委員会 (高旗会長)
 - ・ 次期大会開催の見通しについて
8. 事務局
 - ・ 総会資料について

(5) 第5回理事会

審議期間：2024年11月21日(木)～11月27日(水)

審議方法：メール

議 題：

1. 2025年度の役員選挙について

3. 第20回大会

日 時：2024年10月26日(土)・27日(日)

会 場：中村学園大学

参加者：152名

4. 総会

日 時：2024年10月26日(土) 12:15～13:15

会 場：中村学園大学 2号館4階 2405教室

総会議事次第

1. 会長挨拶
2. 事業報告
 - ・ 編集委員会：機関誌発行状況 / 特集説明
 - ・ 実践論文集編集委員会
 - ・ 研修委員会：オンライン講座開催報告 / 今後の見通し
 - ・ 広報委員会：News Letter 発行状況 / 今後のスケジュール
 - ・ 大会実行委員会：開催報告
 - ・ 企画委員会：次期大会開催の見通し
 - ・ 事務局：会員動向・会計監査報告・予算執行状況説明
3. 次年度大会開催校挨拶
4. 閉会・事務連絡

II. 会員の異動

新入会員

| | | |
|---------|---------|--------------|
| 2023023 | 大村 ゆかり | 愛知県看護協会 |
| 2024001 | プラット 貴恵 | 愛知県立総合看護専門学校 |
| 2024002 | 笥 誠人 | 大東市教育委員会 |
| 2024003 | 富山 大士 | こども教育宝仙大学 |
| 2024004 | 田村 真由美 | 姫路獨協大学 |
| 2024005 | 村上 満子 | 名桜大学 |
| 2024007 | 溝口 広紀 | 名桜大学 |
| 2024008 | 松江 右聖 | 学校法人軽井沢風越学園 |
| 2024009 | 澁谷 美保 | 湘央学園浦添看護学校 |
| 2024010 | 藤田 裕美子 | 湘央学園浦添看護学校 |
| 2024011 | 佐藤 奈弓 | 愛知県立総合看護専門学校 |
| 2024012 | 津田 真秀 | 創価大学 |
| 2024013 | 川堺 美香 | 愛知県立総合看護専門学校 |
| 2024014 | 坂本 真希 | 愛知県立総合看護専門学校 |
| 2024015 | 大城 凌子 | 名桜大学 |
| 2024016 | 松尾 健一 | 岡山城東高等学校 |
| 2024017 | 山中 富 | 福岡看護大学 |
| 2024018 | 中川 弘子 | 東京都立高島高等学校 |
| 2024019 | 加藤 治実 | 藤田医科大学 |
| 2024020 | 加藤 知佳 | 愛知県立総合看護専門学校 |
| 2024021 | 伊東 香織 | 福岡国際医療福祉大学 |
| 2024022 | 溝上 広樹 | 崇城大学 |
| 2024023 | 渡邊 祐太 | 自由学園中等部・高等部 |
| 2024024 | 鬼塚 淳子 | 東京大学 |
| 2024025 | 湯浅 郁也 | 名古屋市立大学 |
| 2024026 | 照屋 清子 | 湘央学園浦添看護学校 |
| 2024027 | 瑞慶覧 梢 | 湘央学園浦添看護学校 |
| 2024028 | 三上 聡美 | 中村学園大学 |
| 2024029 | 溝江 弓恵 | 八戸学院大学 |
| 2024030 | 比嘉 笑美香 | 名桜大学 |
| 2024031 | 関口 款紀 | 東京理科大学大学院 |
| 2024032 | 岡村 繁 | 杉並区立高井戸第三小学校 |
| 2024033 | 大植 崇 | 兵庫大学 |

| | | |
|---------|--------------|-------------|
| 2024034 | 大植 由佳 | 兵庫大学 |
| 2024035 | 岡田 充弘 | 中村学園大学 |
| 2024036 | 細谷 一博 | 北海道教育大学函館校 |
| 2024037 | 松田 剛史 | 藤女子大学 |
| 2024038 | 社本 生衣 | 岐阜大学 |
| 2024039 | 岡 卓史 | 藤女子中学校・高等学校 |
| 2024040 | 出口マクドナルド 友香理 | 常葉大学 |
| 2024041 | 坂部 和宣 | 春日井市立小野小学校 |

以上 41 名

日本協同教育学会会則

第1章 総則

(名称)

第1条 本学会は、日本協同教育学会と称する。英文においては“Japan Association for the Study of Cooperation in Education”と称する。略称はJASCEとする。

(事務局)

第2条 本会に事務局を置く。

- 2 事務局（主たる事務所）は会長が指名した場所に置く。
- 3 事務局の連絡先は、本会のWebサイトに記載する。

第2章 目的および事業

(目的)

第3条 本会は、互恵的な信頼関係を基盤とした協同に基づく教育・学習環境の創造・実践・普及を通し、民主社会の健全な発展に寄与することを目的とする。

(活動の内容)

第4条 本会は、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

- (1) 協同教育に関心を寄せる研究者および実践家に対して、情報交換、研究発表の場を提供する。
- (2) 協同教育に関する研究と実践を活性化するための機関紙を発行する。
- (3) 協同教育の創造・実践・普及に寄与する各種ワークショップや講演会などを支援・開催する。
- (4) その他、協同教育の視点から民主社会の発展に寄与する活動を行う。

(活動の種類)

第5条 本会は、前条の活動内容を具体的に展開するために、次の事業を行う。

- (1) 協同教育に関する研究集会や講演会など、教育・学術的な各種会合の開催事業
- (2) 協同教育に関する調査及び研究開発事業
- (3) 協同教育に関する教授技法・指導法の研修・講習事業
- (4) 協同教育に関する関係諸団体との連絡及び協調事業
- (5) 協同教育に関する会誌『協同と教育』及び会報等の発行事業
- (6) 協同教育に関する図書印刷物の刊行・販売事業
- (7) 協同教育に関する情報交流の場としてのWebサイトの運営事業
- (8) その他、協同教育に関する本学会の目的を達成するために必要な事業

第3章 会員

(会員の種類)

第6条 本会の会員は、個人会員、賛助会員及び名誉会員とする。

(個人会員)

第7条 個人会員は、本会の目的に賛同して入会を申込み、理事会の承認を経た者とする。

- 2 個人会員は、総会における議決権行使をもって本会の運営に参画することができる。
- 3 個人会員は、会誌及び会報を受けとることができる。
- 4 個人会員は、大会における成果発表、及び会誌への論文投稿の権利を有する。
- 5 個人会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

(賛助会員)

第8条 本会の趣旨に賛同し、年1口以上の賛助金を納入する者は、賛助会員として遇する。なお、賛助金は別表1に定める。

- 2 賛助会員は、会誌及び会報を受けとることができる。

(名誉会員)

第9条 名誉会員は、会長が理事会の同意を受けて選任する。

- 2 名誉会員は、年会費納入の義務はない。
- 3 名誉会員は、会誌及び会報を受けとることができる。

(退会処分)

第10条 本会の活動方針に著しく齟齬をきたし、本会の理念に反する言動があった会員は、理事会の承認を受けて退会処分とすることができる。

- 2 会費の納入を怠った者は、会員としての取扱いを受けないことがある。

第4章 役員、顧問、及び監査役

(役員)

第11条 本会に次の役員、顧問、及び監査役を置く。

- 1 会長 1名
- 2 副会長 1名
- 3 事務局長 1名
- 4 理事 15名まで
- 5 顧問 必要とされる人数
- 6 監査役 2名

(役員を選任)

第12条 本会の役員は、個人会員の中から選出する。

- 2 理事および会長の選出手続は細則に定める。

- 3 役員任期は3年とし、再任を妨げない。
- 4 役員任期の終了期限は役員選挙年度の総会の終了時とする。
- 5 理事に欠員が生じた場合、理事会の総意により補欠選挙を行うことができる。これにより選出された理事の任期は、前任者の残存任期とする。

(会長・副会長)

第13条 会長は本会を代表し、会務を総括し、総会及び理事会を招集してその議長となる。

- 2 会長は、理事の中から副会長1名を指名する。
- 3 副会長は、会長に事故あるとき、その職務を代行する。
- 4 会長は、理事の中から事務局長1名を指名する。
- 5 新会長は、選挙で選出された理事に加え、必要に応じて5名まで理事を指名することができる。

(理事)

第14条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

(顧問)

第15条 顧問は、会長の要請に応じ、会の運営に対して助言を行う。

- 2 顧問は、本会の個人会員にかかわらず、選任することができる。
- 3 顧問の選任手続き及び任期は細則に定める。

(監査役)

第16条 監査役は、本会の会計を監査する。

- 2 監査役は、理事会の議を経て、会長が委嘱する。

第5章 総会及び理事会

(総会)

第17条 総会は、本会の議決機関として、本会の事業及び運営に関する重要事項を審議決定する。

- 2 総会は、第6条に定める個人会員をもって組織する。
- 3 総会は、定例総会及び臨時総会とする。
- 4 定例総会は、年1回、当該年度の大会期間中に、開催する。
- 5 臨時総会は、会長が必要と認めた場合、又は100分の5以上の会員から議事を示して請求のあった場合、開催する。
- 6 次の事項は、定例総会において承認を受け、又は審議決定されなければならない。
 - (1) 会務報告及び事業計画
 - (2) 前年度収支決算及び当該年度収支予算
 - (3) 翌年度大会の開催時期及び開催地
 - (4) その他総会又は理事会が必要と認めた事項

- 7 総会の議事の内容は、あらかじめ会員に通知されなければならない。
- 8 総会は、構成員の10分の1以上の出席により成立する。但し委任状を含む。
- 9 総会における議事の決定は、出席者の過半数の同意を要する。
- 10 特別の事情のある場合、理事会の議に基づき、会長は臨時総会の開催に代えて「通信による総会」を実施することができる。

(理事会)

第18条 理事会は、第5条に定める事業並びに収支予算及び収支決算について責任を負い、執行の任に当る

- 2 理事会は、会長及び理事をもって組織する。
- 3 理事会は、必要ある場合、構成員以外の者の出席を認めることができる。
- 4 理事会は、必要ある場合、専門委員を置くことができる。
- 5 理事会は、定例理事会及び臨時理事会とする。
- 6 定例理事会は、年1回、当該年度の大会に合わせて開催する。
- 7 臨時理事会は、会長が必要と認めたときに、開催する。
- 8 会長が必要と認めたとき、「通信の方法による理事会」を実施することができる。

第6章 委員会

(委員会)

第19条 本会には、第5条に定める事業を遂行するため、広報委員会、編集委員会、研修委員会、及びその他の各種委員会を置くことができる。

- 2 委員会の組織及び運営に関する規則は、委員会ごとに、別に定める。

第7章 支部

(支部)

第20条 本会には、研究・実践活動の実績に応じ、会員による内部組織として、支部を置くことができる。

第8章 事務局

(事務局)

第21条 事務局長は、事務局を組織して、本会の事務運営を司る。

- 2 事務局の局員は、事務局長が推薦し、理事会の承認を経て、会長が委嘱する。

第9章 会 計

(会計)

第22条 本会の経費は、会費、賛助金、寄付金及びその他の収入をもって支弁する。

2 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第10章 雑 則

第23条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

附 則

1 この会則は、2004年5月7日の協同教育学会設立総会において制定し、制定の時から施行する。

2 この会則の変更は、2007年8月4日の第4回理事会、および第4回総会において承認し、同日から施行する。

3 この会則の変更は、2010年2月の臨時理事会、および臨時総会において承認し、4月1日から施行する。

4 この会則の変更は、2013年11月29日の第10回理事会、および11月30日の第10回総会において承認し、同日から施行する。

5 この会則の変更は、2017年10月27日の理事会（2017年度第1回定例会）、および10月28日の第14回総会において承認し、同日から施行する。

6 この会則の変更は、2018年11月16日の理事会（2018年度第1回定例会）、および11月17日の第15回総会において承認し、同日から施行する。

7 この会則の変更は、2020年3月9日の理事会（2019年度第3回理事会）、および10月31日の第17回総会において承認し、同日から施行する。

別表1

会則第3章、第7条、第8条、第9条に係る年会費等について

(年会費) 年会費：個人会員、5,000円

(賛助金) 賛助金：一口、10,000円

日本協同教育学会 細則

(趣旨)

第1条 この細則は、日本協同教育学会会則に基づく本会の運営を円滑にするため必要な事項を定める。

(個人会員の入会の承認)

第2条 入会を希望する個人は、事務局に入会申し込みを行い、事務局は月末に当該月の申し込みをまとめて理事会に報告する。理事会は、報告に基づき入会審査を行う。

2 前項の入会審査は、入会申込書の受理並びに入会年度会費の納入を条件とする。

(個人会員の資格)

第3条 個人会員の資格は、前条による入会の承認の後、入会年度から生じる。

2 前項の会員の資格は、前年度の会費が未納のとき停止し、3年度を超えて会費が未納となった場合は、自動的に退会とする。

(休会)

第4条 会員は年度を指定して休会申請を行うことができる。

2 休会が認められた年度については、年会費の納入義務はない。

3 休会の期間は、会報の受信を除き、その他の会員の権利を停止する。

4 復会申請をもって休会を終了する。

5 休会の期間は最長2年とし、再申請を妨げない。

(役員を選出)

第5条 本会の役員は会員内から選挙をもって選ばれる。

2 役員選挙期間は、改選年度の大会前とし、理事会は役員選挙管理委員会を設置する。

3 役員選挙管理委員会については別に定める。

4 選挙により選出された理事は、互選により会長を選出する。

5 役員を選出に関する業務は、役員選挙管理委員会の指導のもと事務局が掌る。

(理事会)

第6条 理事会は、毎年度定例総会の前に定例会を開催し、役員選挙の期日の後の会長選出、理事会及び理事選出のための特別会を開催するほか、必要がある場合に臨時会を開催する。

2 理事会は、理事の過半数の出席により成立する。

3 理事会の議事の決定は、出席の理事の過半数の同意を要する。

4 臨時理事会は、通信の方法により実施することができる。

(顧問の選任手続き及び任期)

第7条 顧問は、会長の発議により、理事会の議を経て就任を認める。

2 選任された顧問は直近の総会において追認される。ただし、追認されない場合は資格を取り消すことができる。

3 顧問の任期は、3年とし、再任を妨げない。

(総会構成員の資格)

第8条 総会の構成員は、当該総会の開催日の一か月前において会則第6条に定める会員の資格を有する個人会員とする。

2 前項に定める構成員（以下「総会構成員」という。）以外の者が総会に出席することを妨げない。ただし、その者は、議事決定の際の審議及び採決に加わることはできない。

3 事務局は、総会の開催の3週間までに総会構成員の名簿を作成し、関係者の縦覧に供するものとする。

附 則

1 この細則は、2004年5月7日から施行する。

2 この細則の変更は、2010年4月1日から施行する。

3 この細則の変更は、2013年11月30日から施行する。

4 この細則の変更は、2017年10月28日から施行する。

5 この細則の変更は、2018年11月17日から施行する。

6 この細則の変更は、2020年10月31日から施行する。

『協同と教育』並びに『協同教育実践論文集』の投稿区分に関する申合せ

日本協同教育学会では、『協同と教育』と『協同教育実践論文集』の二誌を発行しています。論文等の投稿に際しては、下記二誌のいずれへの掲載を希望するか確認してください。『協同と教育』への投稿を希望する場合は「研究論文」「実践研究論文」「論考」の投稿区分も明示することが必要です。その際、「実践研究論文」と『協同教育実践論文集』の「実践論文」との違いも、下記の申し合わせにより確認してください。

『協同と教育』

【研究論文】

科学文献の分類における原著論文(オリジナル・ペーパー)であり、協同教育の分野における文献研究・理論研究や、実験、調査、観察等による実証研究を明確に記述・解説し、その成果として得た結論を論述したもの。先行研究を踏まえたオリジナリティがあり、そのオリジナリティを根拠づける論理性・実証性があるもの。

【実践研究論文】

協同教育の分野において、執筆者が自ら行う教育実践や、執筆者が研究対象とする教育実践に基づいて、その意義と価値を、協同教育をめぐって客観的に解決の迫られている現実問題に照らして考察・解釈した研究であり、その意義を確認するのに必要十分な論理性・実証性を備え、現実の教育実践の改善を目指して具体的な提言を行っているもの。

【論考】

協同教育に関する国内外の研究動向・調査・情報・実践を紹介し、考察ならびに問題提起をおこなっているもの。

『協同教育実践論文集』

【実践論文】

協同教育の分野において、執筆者が自ら行う教育実践や、執筆者が研究対象とする教育実践を丹念に記述し、その意義と価値を解釈・考察しているものであるとともに、その記録性と再現性によって、協同教育におけるさらなる教育実践ならびに教育実践研究を喚起し解発する訴求力と汎用性を備えているもの。

『協同と教育』執筆・投稿規程

本誌は日本協同教育学会の機関誌であり、協同教育、協同学習にかかわる実証的、理論的、方法論的な研究の成果、ならびに「協同」を基盤とした教育に携わる実践者・研究者への広範な情報を掲載する。

- (1) 本誌は1年1号とし、毎年発行する。
- (2) 本誌に、情報交換の場としての「結風」、「研究論文」、「実践研究論文」、「論考」、「書評」、「学会消息」などの欄を設ける。このうち、会員が投稿し、編集委員会による査読対象となるのは「研究論文」、「実践研究論文」、「論考」(以下「論文等」という。)とする。
- (3) 投稿された論文等の採否決定、および修正は、編集委員会による審査を経て行われる。
- (4) 投稿の資格は、連名執筆者を含め、原則として本学会員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合には、この限りではない。
- (5) 本誌に掲載される論文等は、協同教育の発展に資する未公刊のものとする。
- (6) 論文等の作成にあたっては、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
- (7) 本誌は1頁40文字36行とし、原則として、論文等は刷り上がり12頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、頁数については、編集委員会が必要とみなした場合にはこの限りではない。
- (8) 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、日本協同教育学会のウェブサイトの投稿フォーム (https://jasce.jp/php/paper_submission_form.php) から送付すること。その際、「投稿原稿チェックリスト」で挙げられている要件を満たしていることが求められる。なお、テンプレートは、日本協同教育学会のウェブサイト (<https://jasce.jp/1091format.php>) からダウンロードすることができる。
- (9) 投稿の際は、以下の3つのファイルを作成し、送付すること。
 - ①本文 (PDF ファイル:論文タイトル, アブストラクト (後述の③を参照), 著者名, 所含むもの)
 - ②本文 (PDF ファイル:①について, 著者名, 所属機関を含まないもの)
 - ③アブストラクト (和文のもので500字程度。和文のものに加えて任意で英文のものをつけてもよい。英文の場合は100～175語), 英文タイトル, 著者の連絡先 (Word ファイルもしくはテキストファイルで作成すること)なお、英文アブストラクトは、掲載が決まった後に送付することも認める。掲載が決まった際には、英文タイトルならびに英文アブストラクトについては、英文校閲済みのものを提出すること。

- (10) 論文等における本文中の引用のしかた，ならびに引用文献の書式は，下記に従うこと。
- ①本文中では，安永 (2004)，(安永, 2004) のように引用し，本文末尾に著者のアルファベット順に引用文献リストをつける。
 - ②引用文献リストの記載は，発表者の所属する学問領域の慣例にしたがって行うこと。ただし，とくに定めのない場合については，原則として以下の例にしたがって記載する。
 - 和文の単行本の場合：
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
 - 和文の雑誌の場合：
安永悟・中山真子 2002 LTD 話し合い学習法の過程分析－不確定志向性の影響－
久留米大学文学部紀要 19号 49-71頁
 - 欧文の単行本の場合：
Sharan, Y., & Sharan, S. 1992 Expanding cooperative learning through group
investigation. Teachers College Press, New York
 - 欧文の雑誌の場合：
Cohen, E. G., 1994 Restructuring the classroom: conditions for productive small
groups. Review of Educational Research, 64, pp. 1-35.
- (11) 本文中での表記は，以下に従うこと。
- ①句点はマル (。)，読点はカンマ (，) を用いる。
 - ②数を表示する場合は，アラビア数字を用いる。
 - ③英数字に関しては，原則半角で示す。
 - ④図や表については，通し番号を付し，タイトルをつける。
 - ⑤注釈がある場合には，本文の該当箇所を上付き文字で通し番号を付す。
- (12) 本誌に掲載された論文等の著作権は，日本協同教育学会に帰属する。論文等の掲載が決定した際に，本学会所定の著作権譲渡承諾書に署名し，本会事務局に返送することで著作権の譲渡を行う。著作権譲渡承諾書の提出を論文等の掲載の条件とする。論文情報提供サイト等への掲載については，本学会が判断を行うこととする。

附 則

- 1 この規程は，2020年1月28日より施行する。
- 2 この規程の変更は，2020年12月19日から施行する。
- 3 この規程の変更は，2022年5月8日から施行する。
- 4 この規程の変更は，2023年11月3日から施行する。
- 5 この規程の変更は，2025年1月5日から施行する。

以上

『協同教育実践論文集』執筆・投稿規程

- (1) 『協同教育実践論文集』は、本学会員による協同教育、協同学習にかかわる実践を広く公開し、これを次世代に継承していくことを目的とする。
- (2) 本誌はISSN(国際標準逐次刊行物番号)およびISBNを付した査読付きの学術雑誌とし、原則として毎年1号発行する。
- (3) 投稿の資格は、連名執筆者を含め、原則として本学会員に限る。ただし、実践論文集編集委員会が必要と認めた場合には、この限りではない。
- (4) 投稿原稿の採否決定、および修正は、実践論文集編集委員会による審査を経て行われる。
- (5) 本誌に掲載される実践論文は、協同教育の発展に資する未公刊の論文とする。
- (6) 投稿者が執筆のサポートを受けることを希望する場合は、学会員の中から世話人を立てることができる。その際は学会理事または実践論文集編集委員会(jissen@jasce.jp)に事前相談すること。
- (7) 論文の作成にあたっては、日本協同教育学会研究倫理綱領を遵守し、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
- (8) 本誌は1頁40文字36行とし、刷り上がり14頁以内とする。なお、頁数については、実践論文集編集委員会が必要とみなした場合はこの限りではない。
- (9) 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、日本協同教育学会のウェブサイトの投稿フォーム(https://jasce.jp/php/paper_submission_form.php)から送付すること。その際、「投稿原稿チェックリスト」で挙げられている要件を満たしていることが求められる。なお、テンプレートは、日本協同教育学会のウェブサイト(<https://jasce.jp/1091format.php>)からダウンロードすることができる。
- (10) 投稿の際は、以下の3つのファイルを作成し、送付すること。
 - ①本文(PDFファイル:論文タイトル、アブストラクト(③を参照)、著者名、所属機関、引用文献を含むもの)
 - ②本文(PDFファイル:①について、著者名、所属機関を含まないもの)
 - ③アブストラクト(和文のもので500字程度。和文のものに加えて任意で英文のものをつけてもよい。英文の場合は100~175語)、英文タイトル、著者の連絡先(Wordファイルもしくはテキストファイルで作成すること)
なお、英文アブストラクトは、掲載が決まった後に送付することも認める。掲載が決まった際には、英文タイトルならびに英文アブストラクトについては、英文校閲済みのものを提出すること。
- (11) 論文における本文中の引用のしかた、ならびに引用文献の書式は、下記に従うこと。
 - ①本文中では、安永(2004)、(安永,2004)のように引用し、本文末尾に著者のアルファベット順に引用文献リストをつける。

②引用文献リストの記載は、発表者の所属する学問領域の慣例にしたがって行うこと。ただし、とくに定めのない場合については、原則として以下の例にしたがって記載する。

○和文の単行本の場合：

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

○和文の雑誌の場合：

安永悟・中山真子 2002 LTD 話し合い学習法の過程分析—不確定志向性の影響—
久留米大学文学部紀要 19号 49-71 頁

○欧文の単行本の場合：

Sharan, Y., & Sharan, S. 1992 Expanding cooperative learning through group
investigation. Teachers College Press, New York

○欧文の雑誌の場合：

Cohen, E. G., 1994 Restructuring the classroom: conditions for productive small
groups. Review of Educational Research, 64, pp. 1-35.

(12) 本文中での表記は、以下に従うこと。

①句点はマル (。), 読点はカンマ (,) を用いる。

②数を表示する場合は、アラビア数字を用いる。

③英数字に関しては、原則半角で示す。

④図や表については、通し番号を付し、タイトルをつける。

⑤注釈がある場合には、本文の該当箇所に上付き文字で通し番号を付す。

(13) 本誌に掲載された論文等の著作権は、日本協同教育学会に帰属する。論文等の掲載が決定した際に、本学会所定の著作権譲渡承諾書に署名し、本会事務局に返送することで著作権の譲渡を行う。著作権譲渡承諾書の提出を論文等の掲載の条件とする。論文情報提供サイト等への掲載については、本学会が判断を行うこととする。

附則

1 この規程は、2024年4月19日より施行する。

2 この規程の変更は、2025年1月14日から施行する。

以上

日本協同教育学会

役員一覧

| | | |
|-----|-------|---------|
| 会 長 | 高旗 浩志 | 岡山大学 |
| 副会長 | 水野 正朗 | 東海学園大学 |
| 理 事 | 緒方 巧 | 梅花女子大学 |
| | 甲原 定房 | 山口県立大学 |
| | 小松 誠和 | 久留米大学 |
| | 鮫島 輝美 | 関西医科大学 |
| | 鹿内 信善 | 天使大学 |
| | 中西 良文 | 三重大学 |
| | 長濱 文与 | 三重大学 |
| | 西口 利文 | 大阪産業大学 |
| | 野上 俊一 | 中村学園大学 |
| | 原田 信之 | 中部大学 |
| | 舟生日出男 | 創価大学 |
| | 涌井 恵 | 白百合女子大学 |
| | 和田 珠実 | 中部大学 |

任期は 2025 年度の総会まで

委員会および委員の一覧

- 編集委員会〔委員長〕 ○中西 良文（三重大学）
〔委員〕 ○甲原 定房（山口県立大学）
〔 〃 〕 ○鮫島 輝美（関西医科大学）
〔 〃 〕 ○鹿内 信善（天使大学）
〔 〃 〕 ○涌井 恵（白百合女子大学）
〔 〃 〕 町 岳（静岡大学）

実践論文集編集委員会

- 〔委員長〕 ○水野 正朗（東海学園大学）
〔委員〕 ○鮫島 輝美（関西医科大学）
○高旗 浩志（岡山大学）
○西口 利文（大阪産業大学）
○原田 信之（中部大学）
○舟生日出男（創価大学）

- 研修委員会〔委員長〕 ○野上 俊一（中村学園大学）
〔委員〕 ○緒方 巧（梅花女子大学）
〔 〃 〕 ○小松 誠和（久留米大学）
〔 〃 〕 ○長濱 文与（三重大学）
〔 〃 〕 ○和田 珠実（中部大学）
〔 〃 〕 石橋 裕子（帝京科学大学）
〔 〃 〕 卜部 紘子（梅花女子大学）
〔 〃 〕 太田 昌宏（明星大学）
〔 〃 〕 織田千賀子（藤田保健衛生大学）
〔 〃 〕 添田百合子（創価大学）

- 広報委員会〔委員長〕 ○原田 信之（中部大学）
〔委員〕 ○西口 利文（大阪産業大学）
〔 〃 〕 内田 浩江（大阪医科薬科大学）
〔 〃 〕 白根 奈巳（名古屋市立大学大学院 / 名古屋市小学校教員）

企画委員会〔委員長〕 ○高旗 浩志（岡山大学）
〔委員〕 ○水野 正朗（東海学園大学）
〔 〃 〕 ○舟生日出男（創価大学）
〔 〃 〕 ○甲原 定房（山口県立大学）
〔 〃 〕 ○野上 俊一（中村学園大学）
〔 〃 〕 ○原田 信之（中部大学）

事務局〔事務局長〕 ○舟生日出男（創価大学）

○印は理事を示す 任期は2025年度の総会まで

入会手続きについて

日本協同教育学会に参加を希望される方は、学会HPから入会の申し込みをお願いいたします（URL：<https://jasce.jp/1041nyukai.php>）。

1. 入会申し込み必要事項

- ① 氏名
- ② 性別
- ③ 所属
- ④ メールアドレス
- ⑤ メールングリストへの登録の可否
- ⑥ 電話番号
- ⑦ 会員種別（一般／賛助）
- ⑧ 会誌発送先

2. 入会手続き

- ① 学会HP上での希望者からの申し込みを、事務局にて受付
- ② 事務局から希望者に、受付の受理を通知するとともに年会費の納入を依頼
- ③ 年会費を納入した希望者について、JASCE 理事会にて入会審査（毎月上旬）
- ④ 入会が受諾された希望者（新会員）に、会員番号を通知

3. JASCE 事務局

アドレス： office@jasce.jp
電話： 042-691-6939
住所： 〒192-8577 東京都八王子市丹木町1-236
創価大学教育学部 舟生日出男研究室内

会費納入について

日本協同教育学会の年会費、および納入方法についてお知らせします。

1. 年会費は次の通りです。

- 正会員 5,000 円
- 賛助会員 一口 10,000 円

2. 振込口座について

金融機関 ： 郵便振替（ゆうちょ銀行）

口座記号・番号 ： 00100-8-315442

加入者名 ： 日本協同教育学会

※ご入金の際の払込取扱票が会員情報の控えになりますので、可能な限り窓口またはATM経由でお手続きをお願いいたします。

編集委員

委員長 中西 良文 (三重大学)
副委員長 甲原 定房 (山口県立大学)
委員 鮫島 輝美 (関西医科大学)
鹿内 信善 (天使大学)
涌井 恵 (白百合女子大学)
町 岳 (静岡大学)

協同と教育 第20号

2025年3月1日発行

編集者 日本協同教育学会編集委員会
発行者 日本協同教育学会
〒192-8577
八王子市丹木町 1-236
創価大学教育学部 舟生日出男研究室内
mail: editor@jasce.jp
印刷 (有)一粒社

ISBN978-4-86743-338-6 C3037

ISBN978-4-86743-338-6
C3037



9784867433386

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education