

# 協同と教育

第4号

2008

日本協同教育学会

# 目 次

1	結 風		
	協同原理と競争原理の関係をめぐって	相原次男	6
2	研究論文		
	「学び合い学習」の導入が児童生徒の学習態度、学習集団形成と教師集団に及ぼす効果の検討	大関健道・蘭 千壽・鎌原雅彦・伊藤亜矢子	12
	信頼行為尺度の実証的検討 —日本人学生を対象に—	長濱文与・安永 悟	23
3	論 考		
	対面的コミュニケーション喪失の時代と協同的関わり	石田裕久	38
4	大会報告		
	【第4回大会報告】 日本協同教育学会第4回大会報告		54
	【大会委員長挨拶】 ようこそ!競争から協同の時代へ	鈴木克義	57

【基調講演】			
協同学習で新しい言語を学ぶ	ジョージ・ジェイコブズ	58	
【ミニ・シンポジウム】			
協同学習で高校を変える	浦崎太郎・杉江修治	70	
PBL (Project-Based Learning) への期待と可能性	上杉賢士・市川洋子	71	
【ラウンド・テーブル】			
高等学校における協同学習の実践と学習集団づくり	水野正朗・鈴木建生	73	
The Keys to Learning English through Cooperative Learning	Izumi Tanaka・Peter Timmins	75	
学びの共同体づくりと協同学習			
—学びの共同体づくりの概念的輪郭と技法—	原田信之・高旗浩志	78	
【研究発表】			
PAC分析を用いた協同に対する認識の検討	長濱文与・安永 悟	83	
協同学習後の評価と個人特性との関連性			
—看護学科学生への調査から—	永峯卓哉・吉田恵理子	86	
Group Investigationのモデルによるエイズ教育の効果	杉江修治・亀田 研	89	
<b>5 学会消息</b>			
JASCE活動報告	安永 悟	94	
<b>6 資料</b>			
日本協同教育学会会則		102	
日本協同教育学会細則		107	
『協同と教育』執筆・投稿・審査規程		109	
日本協同教育学会 役員一覧・委員会および委員一覧		111	
入会手続きについて		112	
会費納入について		113	



1

---

結 風

# 協同原理と競争原理の関係をめぐって

相 原 次 男\*

## 1 競争主義の教育は協同原理を破壊する？－中国の教育から

安永先生から「結風」執筆の依頼を受けた。先生のご厚意に感謝し、お引き受けしたのはいいが、さて、何を書くか、いや自分に何が書けるか、悩みの日々であった。結局、場違いの感もあるが、この欄をお借りして、私自身いまだに整理のついてない課題、競争と協同の関係について、私見を述べさせていただくことにした。日本協同教育学会としても避けて通れない大きな課題であるとの認識もその背景にある。

本欄の中味を構想しているとき、NHK スペシャル「小皇帝の涙」(2008年1月6日放映)という映像を観た。中国の平均的な都市部における小学生(5年)の学級生活の一面を扱った映像である。公式的な規律正しい学級生活の描写ではなく、学力競争の中で悩み苦しむ子どもの心の問題を浮き彫りにした企画である。中国の教育問題に関心を持つ私にとって、ほぼ納得のいく内容であった。

映像の一部を紹介してみよう。この学級では、子どもの地位は学力によって完全に序列化されている。また、学級では、自分より成績のいい子と友達になることが奨励され、成績No.1の子が学級の行動モデルとなっている。学級委員長を選ぶ場面の映像は興味を引く。立候補した5～6名の子どもがそれぞれ抱負を述べ、それに基づき親と子どもが各候補者の前に置かれた箱の中に一票を投ずることになる。その結果、学級委員長になるのは「僕しかないよ」と豪語した学力トップの子が圧倒的多数の票を獲得し当選した。こんな学級にしたい、「そのために僕は力を尽くしたい」と必死に訴えたB君には一票も入らない。投票後、「なぜ、票がはいらなかったと思う？」という教師の問いに、彼は涙ながらに、「勉強があまりできないから。もっと成績がよくなりたい……」と。

中国における学校の授業形態は校種を問わず、ほとんどが一斉指導の競争型学習である。授業場面の映像はなかったが、むき出しの学力競争が支配する学級の中で、学力低位の子どもは悲劇である。上位の子どもも安閑としておれない。その親も同様である。2週間に1回実施されるテストの成績が悪いと、また下がると親は学校に呼び出される。家庭では、宿題をした、しない、で親子の対立が絶えない。中国では子どもの成績は親の責任である

---

\* 山口県立大学教授 学会理事

とともに、よい成績は親の夢でもある。このため、わが子の勉強に手を弛めることができない。しかし、結果的には、ひ弱ではあるが頑張り屋の「小皇帝」たちも、学校と親の監視・圧力に気力も意欲を失いかけている。夜、机に座り、涙を浮かべ、ぼんやり窓を眺めている映像の中の女の子、彼女の姿が、今の中国における子どもの現実を象徴している。

ここでの問題は何か。まず、学力が唯一の「人間評価」の基準となっていること、視点を換えて言えば、教育における評価の多様性の欠如、評価の画一性の問題である。集団の中の個々の子どもの成長（頑張り）への配慮の欠如も、これに起因している。もう一つは、協同価値の軽視である。映像の中で、成績優秀な子どもで編成された班が、掃除をさぼり全員帰宅したことが発覚し、教師がそれを批判する場面があった。勉強する時間が惜しいというのがさぼりの理由である。教師は、「約束を守ること」、「他人の役に立つこと」を強調するが、迫力がない。協同の喜びを体験したことの無い子どもにとって、教師の叱責も心に響かないし届かない。過酷な競争主義は協同の原理を破壊し、協同の意味すら理解できない子どもを生むことに繋がらないか。映像は中国の教育の一断面にすぎないが、日本の教育がこれと無縁であると言い切れるか、懸念は残る。

## 2 協同原理の起源をたずねて－『相互扶助論』から

周知のように、協同と競争は、社会を成り立たせている基本原理である。協同原理だけ、また、競争原理だけで機能している社会は存在しない。しかし、現代の日本社会では、協同原理は背後に押しやられ、競争原理が幅をきかせている。教育分野でも例外ではない。

そもそも、競争原理・協同原理とは何か。人間の社会史から見て、競争と協同はどのような関係にあったのか。特に、協同原理はどのような役割を果たしてきたのか。このラディカルな問いに科学のメスを入れたのがロシアの地理学者クロポトキンである。1902年に出版された主著『相互扶助論』（アナキズム叢書、1巻、三一書房、1970年）は、動物世界から人間社会に至る社交性と相互扶助と相互支持の事実を知る宝庫である。クロポトキンは、動物界でも人間社会でも競争は掟ではないといい、豊富な科学的データから、生存のための相互闘争と相互扶助の二つの自然法則のうち、種の前進的進化にとって相互扶助の原則がはるかに重要であった、と結論づけた。当時（19世紀末）西欧社会に支配的であった、万人に対する各人の戦いが正常な状態とする、ホブズ学派や亜流ダーウイン主義者の考え方と真っ向から対立する結論である。

本書はもちろん教育書ではないが、教育における協同の原理とその意義を考える上で示唆に富んだ内容を多く含んでいる。以下、2点だけ指摘しておきたい。一つは、芸術や産業や科学の発展と相互扶助の関係である。彼の分析（例えば「中世都市の相互扶助」）によれば、芸術も産業の発展も個人主義や競争の産物ではない。相互扶助制度が最も発達・完備し、相互扶助と各種の連合の原理が個人や集団に大幅な自発性を保障していた時代の産物である。相互扶助の実践とそれに基づく制度の完備は、単なる安全の確保や平和の維

持、生活の享受だけでなく、文化の創造や学問研究の開花に不可欠であったとする指摘は重要であり、記憶にとどめておきたい。

もう一つは、相互扶助の実践が倫理・道徳の起源と絡んでいる点である。クロポトキン は、倫理概念の起源は、愛や同情や自己犠牲や道徳感情ではなく、相互扶助こそが倫理概念の真の基礎、起源であるという。彼の理解によると、倫理は「気の遠くなるほど長い進化の過程で動物や人間の間のなかでゆっくり発達してきた、本能の段階であるが、人間連帯の意識」、「各人の相互扶助から得られた力の無意識的な認知」である。高度な道徳感情は、この認知を基礎に発達することになる。倫理や道徳の起源の問題は置くとして、相互の助け合い、支え合いという相互扶助の継続的実践が、思いやりや公正などの道徳性を育む基礎であることを確認しておきたい。

本書は、人類史における相互扶助の役割を強調するが、競争が人類史に果たした役割については否定的である。クロポトキンにとっては、相互扶助が善で、自己主張と競争は悪となる。ここには、国家を否定し、反権力に生きたアナキスト・クロポトキンの思想的立場が少なからず反映されているとみてよいであろう。

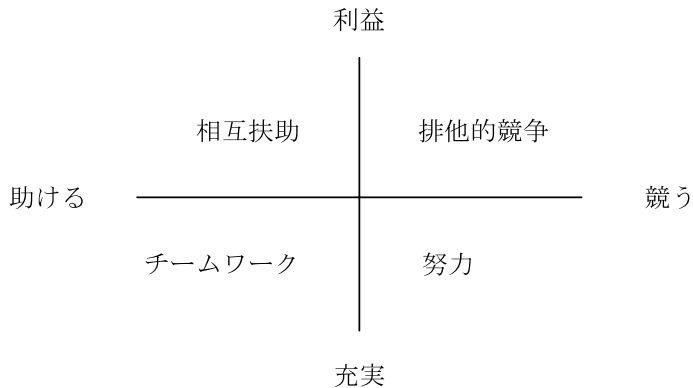
『相互扶助論』が出版されて 100 年以上が経過した。今日の社会は当時と比較できないほど高密度化し、グローバル化している。経済分野の国際競争が叫ばれる一方、グローバルな共生も求められている。このような現代社会にあって、相互扶助（協同）原理が善で、競争原理を悪と言い切るには疑問がある。協同と競争の原理を社会や組織の中で如何に調和させ機能させるか。この課題は、特に、人間形成と選抜・配分という矛盾した機能を同時に遂行することが期待される学校教育にあってはきわめて重要である。

### 3 教育のなかの協同と競争—その調和は可能か？

教育における協同と競争の関係を理解する上で、片岡徳雄・南本長穂共著『競争と協同—その教育的調和をめざして』（黎明書房、昭和 54 年）は参考になる。本書は、あれかこれかに偏らない、あれもこれもの中に物事の本質がある、という立場からの教育論である。この中で片岡先生は、人と人の関係が、争うか助けるか、排他か結合か、つまり競争か協同か（横軸）、その行動が、世間的な利害にあるか内面的な充実にあるか、他者に目を奪われているか価値の実現におくか（縦軸）により、四つの行動型を提示している。利益のレベルで動く競争が、排他的競争（「ゼロ・サム競争」）である。ここでは、「利益」を得るために「排他」原理が働く。「利益のため」という点では同じだが、「排他」でなく「結合」が働くのが「相互扶助」である。これに対して、「自らの充実」や「自己実現」をめざす競争と協同がある。「努力」あるいは「積み上げ競争」（他人を排除しない、自分との孤独な戦い）は、そういう競争である。それと対照的なのが、「チームワーク」（個々の主体の充実をめざす協同）である。



## 四つの行動型



この四つの行動型のうち、排他的個人競争が問題となる。受験競争や受験準備教育が排他の意識を生み、教育のあり方や子どもの心に歪みをもたらす点は厳しく非難されるべきである。しかし、受験競争それ自体を悪と断罪することはできない。選抜は教育の重要な社会的機能の一つであり、この過程で自分に打ち勝つ努力の姿勢も多く見られる。

協同についても同様で、協同すればすべていいわけでもない。排他的協同としての「団結」や個が集団に埋没した「忠誠」や「献身」を強いる協同もある。前者は第三者（他集団、組織）の打倒という「利益」のために、後者は目的価値を絶対化するために、ともに協同する側の個性的な主体性が失われている点が問題となる。

生き馬の目を抜く企業組織、特に先進的な企業にあっては、「個」の主体性がとりわけ重視されている。「団結」や「忠誠」、「献身」だけで企業の生産性や従業員の意欲を長期に渡って保障することができないという認識から、「個を生かす、個が生きる組織」をめざしている。人間を育てる学校は、企業以上にこの点を重視しなければならない。「全国個集研」が、「個を生かす集団づくり」にこだわってきた最大の理由でもある。

教育は価値志向的営みである。低い次元の排他的競争・協同を、価値そのものへの「努力」や「チームワーク」に如何に方向づけるか、教師に課せられた課題である。近年、他者性を欠如した子どもや集団忌避傾向の子ども、いわゆる社会力を欠いた子どもが大量に生み出されている。この現実を考えたとき、協同教育の実践は教師の責務でもある。

日本の学校では、教科外の教育分野での「助け合い」「学び合い」の学習は数多く実践されている。しかし、教科では学習形態としての一斉指導が支配し、競争学習が奨励される傾向が強い。この矛盾から、協同価値を体現した子どもが育っていない。今望まれるのは、学校教育のメインの分野、各教科における協同学習の展開である。協同学習は、仲間意識の醸成や道徳意識の高揚、何よりも意欲の向上をもたらす。たとえ、学力から一時的に落ちこぼれても、意欲からの落ちこぼれを生まない唯一の方法といってもよい。この意味で、教育課程全般に渡る協同教育の継続的实践は、決してそれを目的にするものではないが、結果において、選抜や学力競争の弊害を緩和することに貢献している。

## 4 日本協同教育学会への期待

今日、学校教育に市場原理が導入され、学力向上の大合唱の中で教育が展開されている。学力向上は学校教育の使命の一つであり、否定すべきものではない。問題は、それをめざす思想と具体的な授業の形態・方法が、学力競争を煽り、「できる子」「できない子」の二極化を正当化することに繋がっている点にある。協同教育の軽視の現れでもある。

協同教育は、決して学力競争の否定面を緩和する教育方法ではない。その有効性をこの次元に矮小化させてはならない。関田一彦先生は、協同教育としての協同学習を「協力して学び合うこと、学ぶ内容の理解と習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学び、内化することを促す教育活動」（『協同と教育』第1号）と定義しておられる。ここには、個々人の道徳的資質の向上や連帯意識、問題解決能力など民主的社会を支える人間の形成が意図されているとともに、個人主義的学力競争の流れを変える可能性が内包されている。

特に、後者の可能性の追究は、協同教育学会に課せられた最大の課題とあってよい。その第一歩は、協同学習の種々の方法・技術の開発とともに、教科分野における協同学習の展開が確かな学力の定着と向上に有効である、このことを実証するデータを、今以上に校種や教科分野を超えて数多く蓄積することである。協同教育の実践者、研究者の量と質がこれに深くかかわることは言うまでもない。学会の知恵と力が試されている。

結風は沖縄方言であるとのこと。南方の風だけに温かい風である。人間は温かい雰囲気の中ではじめて心を開き、結びつき、創造的な営みも開始できる。本学会は、学問の出自や教科や校種を異にする自立的な研究者・実践家が集う組織である。目的追究には厳しくあらねばならないが、人とのつながりにおいては優しさと温もりが第一である。

学会の個々のメンバーが、「協同教育」を合い言葉に、先の類型で言えば、相互扶助やチームワークをめざし、広く深く、しかも長く結ばれ続けることを念じている。

2

---

研究論文

# 「学び合い学習」の導入が児童生徒の学習態度、 学習集団形成と教師集団に及ぼす効果の検討

大関健道\*・蘭千壽\*\*・鎌原雅彦\*\*・伊藤亜矢子\*\*\*

本研究は、平成17・18年度に実施された野田市「学力向上拠点形成事業」における推進地区4校での算数・数学を中心とした「学び合い学習」を核とした授業改善が、児童生徒の肯定的学習態度および学習集団形成に及ぼす効果、またこれらの研究的実践が各学校の組織風土、教師集団の変容にどのような効果を及ぼすのかを検討した。その結果、児童生徒の学習態度において肯定的な変化が認められ、学級においては協同的、自律的な学習集団の形成が示された。さらに教師集団としての職場について協働的風土が高められ、教師の教育活動を含めた職務への意欲の増大が認められた。全体として算数・数学を対象とした「学び合い学習」を核とする授業改善の研究的実践が、児童生徒、教師双方に肯定的な変容を促すことが示唆された。

キーワード：協同学習、学び合い学習、肯定的学習態度、学習集団形成、協働的職場風土、職務意欲

## 1 問題

本研究は、平成17・18年度に実施された野田市「学力向上拠点形成事業」における推進地区4校での算数・数学を中心とした「学び合い学習」を核とした授業改善の実践において、児童生徒の肯定的学習態度や協同的な学習集団の形成、また教師集団における協働的職場風土<sup>1</sup>（淵上・小早川・下津・棚上・西山，2004）の醸成の効果を検討しようとするものである。

近年、「『学び』からの逃走」ということがいわれているが、教師中心の一方的な授業や暗記学習への反省から、本来の「学び」をとり戻すべく、「学びの共同体づくり」という考え方（佐藤・佐藤，2003）や「学び合い学習」の教育実践（杉江，2003）に注目が集まっている。それはまさしく教師中心の授業から脱却し、生徒相互の協同学習を軸とした「学び合い学習」活動を通常の授業に展開しようとする試みである。

\* 野田市教育委員会

連絡先：〒278-8550 千葉県野田市鶴奉7-1 Email:ici01318@nifty.com

\*\* 千葉大学教育学部

\*\*\* お茶の水大学

<sup>1</sup> 淵上らは、教師相互が情報を共有し共通理解を深めながら協力し合う関係を示すものとして「協働」の語を用いている。本論文もこれに従い、教師相互のこのような関係を示す場合には「協働」の語を用いる。

この試みは野田市において顕著である。平成14年、野田市の指導主事2名が、協同的な学習を中心とした教育実践の先進地である犬山市立東小学校（愛知県）で算数の少人数授業による小グループを生かした「学び合い学習」授業を参観し、同市の教師と交流した。これを端緒とし、平成14から16年にかけて、野田市「国内研修派遣事業」によって小・中学校の教師計9名が、犬山市の小・中学校で、「学び合い学習」を研修し、実際の授業も実施した。さらに、平成15・16年、小・中学校の教務主任や研究主任、算数・数学主任を対象とする「野田市学習指導研究会」研修会を実施し、「学び合い学習」や「学び合いを生かした少人数授業・ティーム・ティーチング」のあり方、「単元見通し学習」「学びの共同体」等についての研修をおこなった。

このような経緯を踏まえ、野田市においては、「学び合い学習」の有効性が再確認され、平成17年度、文部科学省の「学力向上拠点形成事業」の研究指定を受け、野田市推進区4校（3小学校、1中学校）において「学び合い学習」を核とした学習指導の在り方とその効果の検討を柱とする実践研究をおこなうこととなった。

本事業においては、「学校で学ぶ、学級で学ぶ、学級の仲間とともに学ぶ」という視点から、これまでの学習指導を見直し、教師主導の一斉指導や放任主義のグループ学習ではなく、児童生徒同士が課題解決に向けて主体的かつ相補的・互恵的に協力し合い、また教師と児童生徒相互も触発されながらお互いにとって新たな気づきや学びをもたらす「学び合い学習」を通して、子どもたちの学習意欲の向上と学力の向上を目指すことを目的とした。本事業では、個々の児童生徒の多様な見方・考え方、発想などを尊重し、それを生かしながら学級全体あるいはグループで協力して課題解決に向かう協同学習のあり方を広く「学び合い学習」と定義する。さらに「学び合い学習」を促進するための具体的な手立てについては、各学校の児童生徒の実態と教師の指導力に応じたものを、4校それぞれに立てて研究的実践を進めていった。

対象校における研究的実践を進めていく上で、その都度、担当者会議を開催し、意見交換・情報交換をおこない、各校の研究・実践のプロセスを共有し合い、ともに学び合いながら、野田市における学力向上拠点形成事業が進められた。また、夏季休業中に対象校4校合同の「協同学習」についての研修会・1日ワークショップを開催した。この4校合同研修会では、教師同士の交流と各学校で進めている研究的実践の交流、さらに学び合いそのものを参加した教師が体験的に理解するために、4校のそれぞれの教師が一人ずつメンバーとして入る4人グループをつくり研修をおこなった。研修会では「学び合い学習」についての理論研修やそれを推進するための授業スキルおよび「学び合い学習」を促進するための具体的な「単元指導計画」や「学習指導案」づくりを4校の教師が協働しておこなった。本事業では、「学び合い学習」を促進するための具体的な手立ては、各学校の児童生徒の実態と教師集団の主体性に任せた。しかし、実際の「学び合い学習」の授業では、①課題提示の工夫、②「学び合い」を促進するための単元指導計画の見直しと「単元見通し学習」の実施、③自力解決と小グループを生かした集団思考・集団解決のバランス、④「学び合

い」を促進するための教師の発問、指示の明確化と工夫、⑤小グループを活用した集団思考とメンバー相互の教え合いによる個の理解の促進については、4校で共通に実施した。また、「学び合い学習」の3要素である「聞く」、「話す」、「書く」のそれぞれについて教師が児童生徒一人一人の個別目標設定を行い、学習場面で支援して「学び合い」を促進していくための3段階の目標設定（例えば「聞く」においては、第1段階：話をしている人を見て最後まで話を聞く。第2段階：話をしている人を見て話の内容を考えながら最後まで聞く。第3段階：相手の話の内容と自分の考えとの違いや同じところを考えながら最後まで聞く）、学級全体での集団思考・比較検討場面におけるグループごとのホワイトボードの活用、自己評価カードの活用、算数副教本『マイステップ』を生かし系統的に既習事項の確認が行える領域ごとの『スーパー・マイステップ』の作成と活用、学年内のアクションリサーチ的な手法を用いた校内研修会による授業改善など、4校でそれぞれに様々な手立てが立てられた。そして、児童生徒の実態と単元の学習内容に応じて、手立ても単元ごとに重点的に取り上げるものを変えながら各学校で研究的実践がおこなわれた。本事業による「学び合い学習」を主眼とする授業の導入によって、学級において協同的な学習集団が形成されることが期待され、この学級の協同的雰囲気、競争的な雰囲気と比較して、授業をより楽しみ、積極的に学習に取り組むなど、個々の児童生徒の学習に対する肯定的な態度をより高めると考えられる。またこうした「学び合い学習」を核とした授業の在り方を協力して検討することを通して、教師同士の協力的な関係が醸成され、学校という職場での協働的風土が、個々の教師の主体的な教育活動を促し、ひいては児童生徒の学習態度に肯定的な影響を及ぼすことが予想される。このような観点から、本研究では、児童生徒の肯定的な学習態度、学習集団形成、教師の職場風土認知、職務活動の認知、個々の教師が他の教師との間で協働的な関係を構築できるという効力感認知について検討することとする。

算数・数学の学習においては、「できる、できない」「わかる、わからない」ということがはっきりしていることもあり、他の教科と比較して、学年進行とともに苦手とし、嫌いになる児童生徒の割合が増加していることが考えられる。瀬沼（2007）によれば、算数・数学はおもしろいか、という問いに対し、そう思う、あるいはどちらかといえばそう思うと答えたものの割合は、小学校5年では62.2%であったものが、小学校6年、56.6%、中学校1年、53.8%、中学校2年、49.7%、中学校3年、48.1%と順次低下している。従って、算数・数学において肯定的な学習態度を育成することは急務である。また、野田市においては平成14年度に市独自に小学校1年生～中学校3年生までの算数・数学副教本『マイステップ』を作成し、個に応じたきめ細かな学習指導を推進してきた。また、市の「少人数授業等講師」を各小学校に配置し、算数においてティーム・ティーチングや少人数授業を実施してきており、これらの市の教育施策の成果を実証的に検証することが求められていた。こうした観点から、本事業では算数・数学を主たる対象とした。それゆえ児童生徒の学習態度は、算数・数学を特定して調査することとした。

本研究は、平成 17 年度末、18 年度半ば及び 18 年度末の 3 回調査をおこない、上記諸変数につき時系列的変化によってその効果を検討した。

## 2 方法

**手続き** 算数・数学での「学び合い学習」を前述した定義に則り、「課題把握」や「課題解決」の少人数でのグループ思考の場面、あるいは学級全体での集団思考・比較検討の場面などにおいて、個々の発想や考え方を尊重し合い、協力して課題解決に向かう学習として 4 校で実施した。具体的な内容は野田市学力向上拠点形成事業の『研究紀要』（野田市教育委員会, 2007）に詳しい説明がある。

**調査時期及び協力者** 調査協力者は、学力拠点形成事業推進地区の小学校 3 校、中学校 1 校の児童生徒及び教師であった。児童生徒調査は、平成 17 年度（平成 18 年 3 月）、平成 18 年度（同年 10 月及び平成 19 年 3 月）に実施した。調査協力者数は、平成 18 年 3 月は小学校のみで 867 名、平成 18 年 10 月は、小学校 909 名、中学校 754 名、平成 19 年 3 月は、小学校 573 名、中学校 491 名である。教師調査は、平成 18 年 3 月及び平成 19 年 3 月におこなわれ、児童生徒調査の第 1 回と第 3 回に対応している。協力者数は、平成 18 年 3 月が 68 名、平成 19 年 3 月が 88 名である。

### 児童生徒用質問紙

**算数・数学学習への肯定的な態度** 算数・数学での授業、学習における個々の児童生徒の協同的な取り組みや、学習への肯定的態度を多面的に調べるため、仲・杉江（2002）を参考に「算数（数学）の授業が楽しい」等 10 項目を用意した（項目の内容は表 1 参照）。「はい」から「いいえ」まで 5 段階での評定を求めた。

**学習集団形成** 個々の児童生徒がもつ態度ではなく、学習集団としてのクラスの協同的な学習雰囲気形成されるかどうかを検討するため、高旗（1999）に基づいた所属学級の学習集団形成に関する質問項目 17 項目を用意した。具体的な項目内容は、表 2 を参照されたい。「はい」から「いいえ」まで 5 段階での評定を求めた。

### 教師用質問紙

**職場風土** 学校という職場での協働的職場風土の醸成を検討するため、淵上ら（2004）による職場風土認知に関する尺度を用いた。教師相互が情報を共有し共通理解を深めながら協力し合う協働的関係に関する項目と、教師間の表面的なまとまりである同調的関係に関する項目、それぞれ 4 項目、計 8 項目からなる。

**職務活動認知** 淵上ら（2004）の職務活動認知尺度を参考に、学力向上拠点形成事業に合致するよう修正、追加した。淵上らの「学校組織活動に関わる教師同士の交流と部署間の連絡・調整に関わる認知」「教師の職務意欲と教育活動認知」「教師の役割行動認知」3 つの下位尺度及び、本事業に関連して追加した「学力向上拠点形成事業の実践研究における研究主任等のリーダーシップ機能」の 4 つの下位尺度から構成されている。

**協働的効力感認知** 淵上・西村 (2004) による、学校組織の改善を視野に入れながらさまざまな教育問題の解決に向け同僚教師と協力し合う関係を作り出すことについての協働的効力感を測定する尺度から、項目を抜粋して使用した。淵上・西村 (2004) は協働的効力感認知尺度に関し 6 因子構造を示唆しているが、そのうち本研究と関係が深いと考えられる「支え合いの自覚」「学校改善への意欲」「普段のコミュニケーション」「管理職との協働」の 4 因子に関する項目を選んで使用した。

### 3 結果と考察

#### 算数・数学学習への肯定的な態度

各項目についての調査時期毎の平均及び標準偏差を小・中学校別に表 1 に示す。小学校については調査時期 (3 水準) による一要因分散分析を、中学校に関しては、2 回の調査時期間の *t* 検定をおこなった。結果をあわせて表 1 に示す。小学校については、項目 5 を除いてすべて調査時期の主効果が有意であり、全体的に算数・数学の授業に対する肯定的な態度が高まっていることが示された。「学び合い学習」の導入による学習への協働的な取り組みと直接的に関連すると思われる「5 友だちと話し合ったり一緒に考えたりすることが多い」では、有意な効果が認められなかった。先に述べたように、野田市では本事業に先立って、平成 14 年度から算数授業での「少人数授業等講師」の配置がなされ、学級担任とのティーム・ティーチングや少人数授業が展開され、小学校ではすでに授業での「話し合い」活動は広くおこなわれていたことが影響したと考えられる。しかしながら、単にグループでの話し合いが、学び合いとしての協働的な学習というわけではない。「8 友だちの意見をしっかりと聞いている」では、調査時期による有意な主効果が認められ、調査時期を追って友だちの意見をしっかりと聞く態度が育てられ、学び合いの態度が育成されていることが示唆される。

算数授業への内発的な興味としての「1 楽しい」は、17 年度 (H18 年 3 月) から 18 年度 (H18 年 10 月) にかけて、平均値が増加しており、当然ながら逆に「7 つまらない」は低下している。また興味だけではなく、「6 わかる」についてみると、主観的な理解度も、17 年度 (H18 年 3 月) から 18 年度 (H18 年 10 月) にかけて増大していることが示された。さらに授業中の学習態度として「3 先生の話聞き」や「4 ノートをとる」においても 17 年度 (H18 年 3 月) から 18 年度 (H18 年 10 月) にかけて平均値の増加がみられ、積極的な学習態度が高まっているという結果が示された。これらの項目において 18 年度中 (H18 年 10 月と H19 年 3 月) には大きな変化はなかった。この期間により肯定的な方向への変化はみられなかったものの、17 年度末 (H18 年 3 月) の水準に戻ることはなく、18 年度前半でみられた肯定的な変化が年度末 (H19 年 3 月) においても維持されていたといえる。家庭での勉強時間 (項目 2) においては、18 年度後半 (H18 年 3 月から H19 年 3 月) において平均の増加がみられ、いくぶん遅延した形で効果が及んでいることが伺えた。



表1 算数・数学学習への肯定的な態度の変化

項目	校種	調査時期						小学校は $F$ 値 ( $df$ ) 中学校は $t$ 値 ( $df$ )
		H18年3月		H18年10月		H19年3月		
		MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD	
1 算数(数学)の授業が楽しい。	小学校	3.57	1.32	3.72	1.21	3.76	1.20	5.13 (2,2346) **
	中学校	—	—	3.23	1.30	3.21	1.10	-0.32 (1232)
2 家庭で算数(数学)を勉強する時間が増えた。	小学校	3.09	1.27	2.96	1.31	3.21	1.30	6.33 (2,2334) **
	中学校	—	—	3.26	1.34	3.26	1.17	0.10 (1238)
3 算数(数学)の授業では、先生の話をしっかり聞いている。	小学校	3.89	1.01	4.08	0.93	4.09	0.93	11.38 (2,2315) **
	中学校	—	—	3.76	1.01	3.77	0.96	0.26 (1236)
4 算数(数学)の授業で、きちんとノートをとっている。	小学校	4.19	1.02	4.56	0.79	4.49	0.87	40.96 (2,2332) **
	中学校	—	—	4.43	0.89	4.39	0.95	-0.71 (1226)
5 算数(数学)の授業で、友だちと話し合ったり一緒に考えたりすることが多い。	小学校	3.95	1.10	3.82	1.20	3.84	1.12	2.85 (2,2339)
	中学校	—	—	3.40	1.26	3.81	1.09	5.87 (1237) **
6 算数(数学)の授業で、わかることが増えた。	小学校	4.06	1.07	4.28	0.96	4.31	0.91	15.71 (2,2337) **
	中学校	—	—	3.65	1.19	3.68	1.02	0.42 (1234)
7 算数(数学)の授業がつまらない。	小学校	2.45	1.32	2.19	1.24	2.27	1.28	8.07 (2,1965) **
	中学校	—	—	2.70	1.37	2.72	1.20	0.25 (1242)
8 算数(数学)の授業で、友だちの意見をしっかりと聞いている。	小学校	3.82	1.01	4.11	0.93	4.00	0.98	19.86 (2,2329) **
	中学校	—	—	3.59	0.98	3.74	0.91	2.63 (1240) **
9 算数(数学)の宿題や忘れ物が少ない	小学校	4.13	1.06	3.93	1.16	4.02	1.18	6.67 (2,2336) **
	中学校	—	—	3.99	1.18	3.81	1.13	-2.60 (1239) **
10 算数(数学)の授業で、発表をすることが多い。	小学校	3.34	1.34	2.98	1.33	3.01	1.31	18.03 (2,2328) **
	中学校	—	—	2.51	1.32	2.59	1.27	1.07 (1238)

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

中学校については、平成17年度(H18年3月)のデータがないため、全体的にみると有意な差が示された項目は少ないが、学習への協同的な取り組みと直接的に関連している「5 友だちと話し合ったり一緒に考えたりすることが多い」「8 友だちの意見をしっかりと聞いている」において、18年度後半(H18年3月からH19年3月)における半年あまりの短期間においても平均の増加がみられ、協同的な学習態度が育まれていることを示しているといえる。

### 学習集団形成

クラス全体の学習雰囲気に関する学習集団形成尺度17項目について、因子分析(主成分分解、プロマックス回転)をおこなった。結果の解釈しやすさから4因子解を採用した。結果を表2に示す。

表2 学集集団形成尺度の因子分析結果

	FAC1	FAC2	FAC3	FAC4	
6 このクラスの人、授業中、他の発表がよくわからないとき、何度でも聞き返して確かめますか。	0.74 *	-0.34	0.17	-0.08	
12 このクラスでは本を読みまちがえたり、問題が途中でわからなくなったりしたとき、友だちが助けますか。	0.69 *	-0.01	-0.10	0.12	
10 このクラスの人、まだよくわからない友だちのために、自分のわかったことをどんどん発表して教え合いをしながら勉強していますか。	0.62 *	0.17	-0.03	0.00	
4 このクラスの人、今まであまり発表していない人に発言の機会・チャンスをゆずるようにしていますか。	0.53 *	0.12	-0.15	0.14	
16 このクラスの人、何か自分なりの疑問や課題をもって授業にのぞんでいますか。	0.48 *	0.28	0.10	-0.27	
14 このクラスの人、授業中、自分の思っていることをどんどん発表しますか。	0.47 *	0.21	-0.01	-0.07	
8 このクラスでは、授業中、自分の思っていることを気楽に発表できますか。	0.43 *	0.22	-0.20	0.11	
1 このクラスの人、今日の授業では何を勉強するのか、授業の内容や「めあて」を前もって知っていますか。	-0.04	0.73 *	0.15	-0.04	
3 このクラスでは、授業を先生だけに頼らずにみんなで進めていますか。	0.15	0.58 *	-0.14	0.20	
9 このクラスの人、授業のチャイムが鳴ると 授業の開始時刻になると、自分たちですぐに学習に入りますか。	0.06	0.48 *	-0.02	-0.33	
2 このクラスの人、授業中、他の人の発表や考えをよく聞きますか。	0.39	0.40 *	-0.15	0.05	
7 このクラスには、授業中の発表を独り占めするような人がいますか。	0.11	-0.10	0.77 *	0.03	
5 このクラスには、まちがったり、失敗したりすると、それをばかにして笑う人がいますか。	-0.13	-0.04	0.65 *	0.18	
13 このクラスでは、授業中、勉強のできる人だけが活躍していますか。	-0.29	0.22	0.63 *	0.13	
11 このクラスには、授業中、わかっているのに発表をしない人がいますか。	0.27	-0.06	0.32	0.65 *	
17 このクラスには、1日に1回も授業中に発言しないような人がいますか。	0.03	0.23	0.26	0.63 *	
15 このクラスの人、宿題がなくても、予習をよくやってきますか。	0.22	0.27	0.20	-0.59 *	
寄 与	3.35	2.53	1.89	1.60	
因子間相関	FAC1	1.00	0.34	-0.05	-0.15
	FAC2		1.00	-0.16	-0.05
	FAC3			1.00	0.02
	FAC4				1.00

因子負荷量 0.4 以上に\*を付し、負荷量の大きい順に項目を並べ替えた。半数近くの項目が第 1 因子に高い負荷を示したが、これらの項目は「6 わからないと聞き返す」「12 わからない友だちを助ける」「10 友だちと教え合う」「4 自分の思っていることを発表する」等、本事業が中核とした「協同的学習」を反映していると考えられる。第 2 因子に負荷の高い項目は、「1 めあてを前もって知っている」「3 授業を先生に頼らずみんなが進める」等、授業への主体的・自律的な態度と関連している。「16 自分なりの疑問や課題をもつてのぞむ」は授業への個人の主体的態度と考えられるが、これはむしろ第 1 因子に負荷が高く、こうした態度が「協同的学習」の前提となっていることが示唆される。第 2 因子の主体的態度は、授業を先生に頼らず自分たちでおこなうという意味でより自律的な態度と考えられる。第 3 因子に負荷の高い項目は、「7 発表を独り占めする」「5 失敗をばかにする」など、他者との相対的な比較が強調されているかどうかという競争的文脈に関連すると思われる。第 4 因子には、「11 わかっていても発表しない」といった消極的態度に関するものの負荷が高く、「15 宿題がなくても予習する」が負の負荷量を示している。それぞれの因子に高い負荷をもつ項目によって、それぞれの因子に対応した下位尺度を構成した。各下位尺度は、因子の解釈にもとづき「協同」「自律」「競争」「消極性」とした。尺度を構成する項目の平均点を下位尺度得点とした。各下位尺度の  $\alpha$  係数はそれぞれ .73, .66, .58, .42 であった。「消極性」下位尺度は項目数が少ないことを考慮しても  $\alpha$  係数が低いと考えられるので以下の分析から除外した。

各下位尺度についての調査時期毎の平均及び標準偏差を小・中別に表 3 に示す。

表 3 学集集団形成各下位尺度の変化

項 目	校 種	調査時期						小学校は $F$ 値 ( $df$ ) 中学校は $t$ 値 ( $df$ )
		H18 年 3 月		H18 年 10 月		H19 年 3 月		
		MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD	
協 同	小学校	3.43	0.68	3.53	0.65	3.61	0.66	12.34 (2,2296)**
	中学校	—	—	3.03	0.69	3.05	0.59	0.63 (1232)
自 律	小学校	3.25	0.75	3.45	0.81	3.47	0.78	18.54 (2,2306)**
	中学校	—	—	2.97	0.79	2.96	0.70	-0.23 (1232)
競 争	小学校	2.73	1.00	2.74	1.01	2.68	0.95	0.62 (2,1956)**
	中学校	—	—	2.63	0.87	2.64	0.84	0.31 (1231)

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

小学校については調査時期 (3 水準) による一要因分散分析を、中学校に関しては、2 回の調査時期間の  $t$  検定をおこなった。結果をあわせて表 3 に示す。小学校においては、「協同」と「自律」の下位尺度について、調査時期の主効果が有意であったが、「競争」については調査時期の主効果は有意ではなかった。「協同」は、17 年度末 (H18 年 3 月) から 18 年度 (H18 年 10 月, H19 年 3 月) にかけて平均が増加しており、本事業によって、

協同的な学び合う学習集団が定着したことが伺える。また「自律」の平均も増加しており、自分たちで学習を進めていく自律的な学習集団としての学級が形成されていることが示された。また他者との比較が強調されるような「競争的」な雰囲気は、特に変化がなく、例えば自律的な態度が高まることが必ずしも「競争的」な状況をもたらすものではないことが示されたといえる。

しかしながら、これらの肯定的な変化は小学校においてのみみられており、中学校では確認できない。中学校では17年度末（H18年3月）の調査をおこなっておらず、すでにある程度本事業が進んだ18年度半ば（H18年10月）と年度末（H19年3月）との比較のため、明確な結果が得られなかったと思われる。小学校での変化も主に17年度末（H18年3月）と18年度半ば（H18年10月）の間でみられている。しかしながら個々の生徒の学習態度の変化では、中学生においても18年度中において変化がみられたことを考えると、中学校での協同的な学習集団形成が困難な面をもつという可能性も考えられよう。

#### 教師の職場風土、職務活動、協働的効力感認知

職場風土、職務活動認知、協働的効力感認知それぞれの下位尺度得点について、平成17年度末（H18年3月）と平成18年度末（H19年3月）の平均値及び標準偏差を表4に示す。

表4 教師調査各下位尺度の変化

		調査時期				t 値 (df)
		H18年3月		H19年3月		
		MEAN	SD	MEAN	SD	
職場風土	協働的	4.33	0.82	4.57	0.63	2.02 (121.2) *
	同調的	2.92	0.71	2.83	0.79	-0.69 (150)
職務活動認知	教師間交流	4.00	0.81	4.21	0.79	1.64 (150)
	職務意欲	4.28	0.82	4.53	0.69	2.04 (151) *
	役割認知	4.04	0.66	4.17	0.72	1.15 (151)
	研究主任	4.40	0.87	4.55	0.83	0.25 (153)
協働的効力感	支えあい	4.94	0.50	4.98	0.56	0.35 (153)
	学校改善	4.13	0.65	4.25	0.68	1.03 (152)
	普 段	4.31	0.73	4.42	0.75	0.90 (153)
	管理職	4.23	0.69	4.45	0.65	2.01 (153)

\*  $p < .05$

職場風土認知についてみると「協働的職場風土」については、調査時期に関して有意差がみられ、18年度末は、17年度末に比較して協働的風土が高かった。一方同調的風土については、時期による違いは認められなかった。また職務活動認知については、4下位尺度のうち「職務意欲」について有意差が認められ、18年度末において意欲が増加したこ

とが示された。さらに協働的効力感認知についてみると、「管理職との協働」においてのみ有意差がみられ、効力感の増加が認められた。

本事業実施前後を比較した結果、職場での協働的雰囲気が高まったこと、またそれは単に表面的な意味でのまとまり、仲間意識が強まったものではないことが示された。また、こうした協働的風土が強まったことは、教育活動そのものを含め、教師の職務への意欲の増大をもたらすことが示唆されたといえる。こうした教師の意欲の増大は、結果として児童生徒の学習への肯定的態度変化に寄与していると考えられる。一方職場を協働的な場として捉えることが高まったとしても、必ずしも同僚教師との協働的関係を構築することについて、個々の教師がもつ効力感が高まらないことが示された。淵上・西村（2004）は、職場風土認知が協働的効力感認知に影響することを示唆しているが、こうした個々の教師の効力への効果は、より遅延してあらわれるものなのか、あるいは職場風土認知以外の要因に大きく左右されるものか今後の検討が必要であろう。

本研究において、野田市の「学力向上拠点形成事業」のような教育行政的施策が、具体的な児童生徒の学習集団や学習態度、あるいは教師集団において肯定的な変容をもたらしたことが示された点は有意義なものといえよう。しかしながら本研究では、学級としての学習集団の認知の変容が、どのように個々の子どもの学習態度に影響するのか、あるいはまた教師集団の変容がどのように児童生徒の学習態度に影響するのか、といったより具体的な過程については十分あきらかになっておらず、今後更なる検証が必要とされよう。

## 文 献

- 淵上克義・小早川裕子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子 2004 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究（1） 岡山大学教育学部研究集録 126：43-52.
- 淵上克義・西村一生 2004 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究 5・6, 1-13.
- 淵上克義 2005 教師集団 淵上克義 学校組織の心理学 第5章 97-132 日本文化科学社.
- 仲律子・杉江修治 2002 少人数授業、ティーム・ティーチングによる授業改善の実態－子ども、教師、保護者への調査から－ 中京大学教養論叢 43, 4.
- 野田市教育委員会 2007 児童生徒の学習意欲の向上と問題解決能力、思考力、表現力の育成－児童生徒が、学ぶことの意義や楽しさを実感できる「わかる授業づくり」を目指して－. 平成 17・18・19 年度 文部科学省・千葉県教育委員会指定 野田市学力向上拠点形成事業公開研究会 研究紀要
- 佐藤学・佐藤雅彰 2003 公立中学校の挑戦 ギョウせい.
- 瀬沼花子 2007 小学校から高等学校までの算数・数学の成績や態度等の経年変化 国立教育政策研究所紀要 136, 91-115.
- 杉江修治 2003 協同学習叢書 4 学び合い、高め合う授業の創造 一粒社.

高旗正人 1999 教育実践の測定研究－授業づくり・学級づくりの評価－ 東洋館出版  
28-53.

高旗浩志 2006 「隠れたカリキュラム」を見通したカリキュラム評価の進め方 . 田中統  
治 (編) カリキュラム評価の考え方・進め方 教育開発研究所 所収

## Effects of the Introduction of Cooperative Learning on Students' Learning Attitudes and Teachers' Group Climates.

Kenmichi OZEKI (Noda City Board of Education)

Chitoshi ARARAGI, Masahiko KAMBARA (Chiba University)

Ayako ITO (Ochanomizu Women's University)

The purpose of this study was to investigate the effects of a project that introduced cooperative learning in four elementary schools and junior high schools in one school district on student attitudes toward learning and their formation of learning group climates as well as on teachers and the organizational climate of the schools. Results showed that the introduction of cooperative learning caused a positive change in the learning attitudes of students and also promoted a cooperative and autonomous class climate. Furthermore, teachers' perceptions of their work environment became more collaborative and their motivation to work and teach increased. Overall, the use of cooperative learning in mathematics classes prompted positive changes in both teachers and students.

Key words : cooperative learning, positive learning attitudes, learning group climate, teachers' perception of their group climate

## 信頼行為尺度の実証的検討\* — 日本人学生を対象に —

長濱文与\*\*・安永 悟\*\*\*

本研究の目的は、Johnson & Johnson(2003)に紹介されている信頼行為尺度(2因子14項目)の信頼性と妥当性を、日本人学生を対象に実証的に検討することであった。信頼行為尺度は、グループにおける仲間同士の信頼行為を信頼付与行為と信頼受容行為の2側面から捉えることができることとされている。研究1では、大学生と専門学校生1,231名からえられたデータに基づいて検討した結果、2因子構造は認められず、1因子5項目が抽出された。確証的因子分析の結果、1因子5項目の十分な適合度が確認できた。この1因子5項目は、Johnson & Johnson(2003)による2つの信頼行為のうち、信頼受容行為に相当する項目であったため、信頼受容行為尺度と命名した。研究2では、大学生266名を対象に、信頼受容行為尺度の併存的妥当性について検討した。その結果、信頼受容行為に関連する3尺度との相関関係が認められ、信頼受容行為尺度の併存的妥当性が確認された。研究3では、協同学習を用いた授業を対象に、教育的介入の前後で信頼受容行為尺度を実施し、尺度の妥当性を検討した。学生176名のデータを分析した結果、教育的介入の前後で信頼受容行為の得点が有意に上昇することが認められ、信頼受容行為尺度の妥当性が確認された。最後に、協同学習の実践場面における信頼受容行為尺度の活用法や今後の課題について考察した。

キーワード：信頼、信頼行為尺度、協同学習、大学授業

### 問 題

本研究の目的は、協同学習の基本要素である学習仲間同士の信頼を測定するために作成された信頼行為尺度<sup>1</sup>(Johnson & Johnson,2003)の信頼性と妥当性を、日本人学生を対象に実証的に検討することである。

近年、大学授業の改革が急務となっている。入学者のユニバーサル化やそれに伴う学力

\* 本研究の一部は平成19年度久留米大学石橋学術振興基金による研究助成を受けて実施された。

\*\* 久留米大学比較文化研究所 Email: fmy\_nghm@yahoo.co.jp

\*\*\* 久留米大学文学部 Email: yasunaga\_satoru@kurume-u.ac.jp

<sup>1</sup> 信頼行為尺度は、Johnson, D. W. & Johnson, F. P. による「Joining together: Group theory and group skills」に掲載されており、尺度の著作権が設定されている。本書は1975年に初版が出版されているが、本論文では2003年に出版された第8版を参考にしている。これまでのところ、少なくとも1991年に出版された第4版には信頼行為尺度が紹介されていることが確認できている。

低下などが主な原因となり、従来の教師中心の一方向的な授業では期待する効果がえられ難いという深刻な状況がある。この状況を打開するために学生中心の双方向型授業や学生参加型授業など、いわゆるアクティブ＝ラーニングの導入が盛んに検討されている（溝上，2007）。そのなかにあつて、協同学習に基づく授業改善が注目されている（Barkley, Cross, & Major, 2005; Falchikov, 2001; 杉江・関田・安永・三宅，2004; 安永，2006）。

協同学習には学生の変化・成長に対する明確な理念と技法が確立されており、その有効性も立証されている（Cohen, Brody, Sapon-Shevin, 2004; Halpern, 2000; Mandel, 2003; Millis, & Cottell, 1998）。例えば Holliday（2005）によると、協同学習によって学力や自尊感情が高まり、多様性を認めるようになり、高次の思考スキルがえられる。加えて責任感が増し、出席率が上がり、学校の雰囲気と仲間関係が良くなる。また、大学生を対象とした協同学習に関する研究 305 編のメタ分析をおこなった Johnson, Johnson, & Smith（1998）によれば、競争学習や個別学習に比べて、協同学習は学習成績、対人関係、心理的適応、大学への態度の改善において優れていることが知られている。

この協同学習の成果を最大限に引き出すためには、学習仲間相互の信頼関係を構築し、維持・発展させることが重要となる。信頼は定義の難しい概念であるが、Deutsch（1962）によれば、信頼には次の4つの要素が含まれている。第1に、信頼にはリスクが伴い、信頼することにより、利得をえることも損失を被ることもある。第2に、信頼することで利得をえるか、損失を被るかは相手の行為に依存する。第3に、損失は利得よりも大きな影響をもつ。第4に、利得をもたらす行為を相手に期待しがちである。つまり、他者に対する信頼行為にはリスクが伴い、相手の行為により、その信頼が強められたり、弱められたりする。信頼を損ねる応答がありうることは認めているものの、多くの場合、信頼を強める期待した反応がえられるものだと信じる傾向が強い。期待通りの行為がえられることにより、信頼は少しずつ形成される。しかし、期待を裏切る行為は信頼を一度に大きく傷つける。

Johnson, Johnson, & Holubec（1992）は、信頼は協同行為によって高められ、競争行為によって低められるとし、協同行為に含まれる信頼を形成する5種類の行為を区別している。グループの活動に対して、情報やアイデアや自分の感情や反応を開示する「開放性 openness」、グループ目標の達成のために自分もつ材料や資源をメンバーと共同して所有する「共有 sharing」、メンバーの貢献に対して敬意を表し、受け入れる「受容 acceptance」、メンバーがもつ長所を認めてメンバーに伝える「支持 support」、グループの目標達成のために協同的に振舞う姿勢を示す「協同的意図 cooperative intentions」の5種類である。これらの5つの行為のうち開放性と共有を「信頼付与行為 trusting behavior」、受容と支持と協同的意図を「信頼受容行為 trustworthy behavior」と大別している。信頼付与行為とは学習仲間に対して自分自身を晒し、それに対する仲間の反応を受容するという行為をさす。一方、信頼受容行為とは、相手の信頼付与行為を受け入れ、相手の行為を認め、肯定的に評価する行為をさす。両者は循環的な関係にあり、信頼の形



成・維持・発展に重要な役割を果たすが、Deutsch (1962) と同様、信頼の形成には信頼行為を受ける側の反応（信頼受容行為）が決定的な意味をもつことを認めている。

Johnson & Johnson (2003) は、この信頼付与行為と信頼受容行為を手がかりに信頼を捉える信頼行為尺度を作成している。両行為が上手くできるという認識が強いほど、他者に対する信頼が強いと解釈される。この信頼行為尺度は、学習仲間同士の信頼関係を把握したり、望ましい関係づくりの手がかりとなり、実践場面での活用が期待される。しかし残念ながら、筆者らが知る限り、信頼行為尺度の実証的検討はおこなわれていない。尺度の信頼性と妥当性が確認されることなく教育現場で使用することには問題がある。そこで本研究では、日本人学生を対象に信頼行為尺度を再検討し、その構造を明らかにすることを目的とする。同時に、尺度の信頼性と妥当性についても確認する。

## 研究 1

### 目 的

信頼行為尺度の因子構造を検討する。なお、追加的な分析として信頼行為に関する年齢差と性差もあわせて検討する。

### 方 法

#### 1. 調査対象者

本調査では 4 年制大学 4 校の 1,020 名（男性 379 名、女性 635 名、性別不明 6 名）と、専門学校 3 校の 275 名（男性 63 名、女性 212 名）、計 1,295 名（男性 442 名、女性 847 名、性別不明 6 名；年齢範囲 18-75 歳）のデータを収集した。なお、年齢が不明な 19 名、50 歳以上の 15 名、データに欠損値があった 30 名のデータは分析から除外した。最終的な分析対象者数は 1,231 名（男性 426 名、女性 805 名）となった。平均年齢は 21.3 歳 ( $SD=4.80$ ) であった。

#### 2. 信頼行為尺度

Johnson & Johnson (2003) による信頼行為尺度は 14 項目 7 件法である（具体的項目を Table 1 に示す）。各項目に対して、「1：まったくそう振舞わない～7：常にそのように振舞う」の 7 件法で評定させた。なお、Table 1 に示す 14 項目のうち、奇数の 7 項目が信頼付与行為、偶数の 7 項目が信頼受容行為に相当し、それぞれの平均点をもって信頼付与行為得点と信頼行為受容得点とされる。

#### 3. 手続きと実施時期

授業中に調査協力を依頼し、後日回収した。実施時期は 2004 年 7 月から 2007 年 12 月であった。

Table 1. 信頼行為尺度 (Johnson &amp; Johnson, 2003)

番号	項目内容
1	私はグループの話合いがうまくいくように、アイデアや意見を述べ、関連する情報を提供する。
	私はグループの仲間と協力する意思を表し、相手にも同様に協力的であることを期待する。
3	私はグループの誰に対しても気兼ねなく率直に対応する。
4	発言を求められ、自分の考えや感情を表現するのに苦勞している仲間を応援する。
5*	私はグループで話し合っている間、自分の考えやアイデアあるいは感情を自分の中にとどめておく。
6*	私は、自分にとって役立つかどうかによって、他のメンバーからの貢献を評価する。
7	グループの話合いでは、新しい考えや今の気持ちを思い切って(少し勇気を持って)話してみる。
8	私は仲間の能力や才能、資質や技能を認めており感謝していることを私のメンバーに伝える。
9	グループのメンバーの誰に対しても援助の手を差し延べる。
10	私はグループの仲間が示す寛容さや勇気ある発言を受け入れ、各メンバーの個性を尊重する。
11	私はグループ全員が目標達成できるように、道具や教科書、その他の資料をすすんで仲間と共有する。
12	私は返答したりコメントしたりする前に、しばしば相手の言ったことを繰り返したり要約したりして確かめる。
13	私はグループのメンバーをみな平等に扱う。
14	私はメンバーの貢献を認め、彼らのアイデアに対して寛大で受容的であることを示し、友好的に応答することでメンバー全員の参加を暖かく励ます。

(注) \* は逆転項目を表す。

## 結果

### 1. 予備的分析

信頼行為尺度の因子構造を検討する前に、予備的分析として天井効果と床効果を確認した。その結果、14項目すべてに両効果は見られなかった。

### 2. 2因子構造の確認

Johnson & Johnson (2003) の2因子構造が日本人学生にも当てはまるか否かを確認するため、信頼付与因子(奇数番号項目)と信頼受容因子(偶数番号項目)からなる2因子構造モデルの適合度について確認的因子分析を用いて検討した。その結果、十分な適合度がえられなかった(GFI=0.89, AGFI=0.84, CFI=0.86, RMSEA=0.10)。

### 3. 因子構造の再検討

2因子構造モデルにおいて十分な適合度がえられなかったため、14項目を対象に探索的因子分析をおこない、因子構造を再検討した。ステップワイズ式探索的因子分析による項目選択(Kano & Harada, 2000)をおこなった結果、1因子解5項目が抽出された(Table

Table 2. 信頼受容行為尺度の因子構造

番号	項目内容	負荷量
14	私はメンバーの貢献を認め、彼らのアイデアに対して寛大で受容的であることを示し、友好的に応答することでメンバー全員の参加を暖かく励ます。	.72
10	私はグループの仲間が示す寛容さや勇気ある発言を受け入れ、各メンバーの個性を尊重する。	.70
8	私は仲間の能力や才能、資質や技能を認めており感謝していることを私のメンバーに伝える。	.58
2	私はグループの仲間と協力する意思を表し、相手にも同様に協力的であることを期待する。	.56
12	私は返答したりコメントしたりする前に、しばしば相手の言ったことを繰り返したり要約したりして確かめる。	.42

信頼係数  $\alpha=.73$

確認的因子分析による適合度 GFI=0.996, AGFI=0.988, CFI=0.994, RMSEA= 0.032

2)。この因子の内的整合性をクロンバックの $\alpha$ 信頼係数を用いて算出したところ $\alpha = .73$ であり、一応の信頼性を確認できた。同時に、十分な適合度も確認できた (GFI=0.996, AGFI=0.992, CFI=0.998, RMSEA= 0.015)。

この1因子解5項目が適切なモデルであるか否かを確認するため、確証的因子分析をおこなった。その結果、十分な適合度が示されたため、この1因子解5項目をもって新尺度とした (GFI=0.996, AGFI=0.988, CFI=0.994, RMSEA= 0.032)。

新尺度に含まれる5項目はすべてJohnson & Johnson (2003) が信頼受容行為と見なしたものであった。そこで、この尺度を信頼受容行為尺度と命名した。調査対象者1,231名を対象に、信頼受容行為尺度の平均値を算出したところ、 $\chi^2=4.90$  ( $SD=0.93$ ) となった (得点範囲：1-7)。

#### 4. 年齢差と性差の検討

本調査では大学生と専門学校生を調査対象とした。その結果として、18歳から49歳までの幅広いデータがえられた。そこで、年齢と性別によって信頼行為に差異が認められるか否かを探索的に検討した。

年齢差を検討するにあたり、調査対象者1,231名を18-19歳、20-22歳、23-29歳、30歳以降の4つの年齢層に分類した。分類にあたっては、30歳以降の占める割合が極端に少なかったので (6.7%) 一つにまとめ、一般的な大学卒業時の年齢を考慮し、20歳代を22歳と23歳で分けた。その結果、各年齢層の人数は18-19歳が612名 (49.7%)、20-22歳が350名 (28.4%)、23-29歳が187名 (15.2%)、30歳以降が82名 (6.7%) となった。

この年齢層ごとに、男女別に、信頼受容行為尺度の平均得点を算出した。その結果をFigure 1に示す。Figure 1に基づき、年齢層と性別を要因とした2要因分散分析を実施したところ、年齢と性別の主効果が認められた (年齢： $F_{(3/1223)} = 17.30, p < .001$ ；性別： $F_{(1/1223)} = 5.16, p < .05$ )。年齢について多重比較 (Tukey法) をおこなった結果、23-29歳と30歳以降の得点が18-19歳と20-22歳の得点よりも有意に高かった ( $p < .001$ )。18-19歳と20-22歳との間、および、23-29歳と30歳以降との間に有意な差は認められなかった。また、性別については、女性の信頼受容行為尺度の得点が男性よりも有意に高いことが示された ( $p < .05$ )。なお、両要因の交互作用は認められなかった ( $F_{(3/1223)} = 0.39, n.s.$ )。

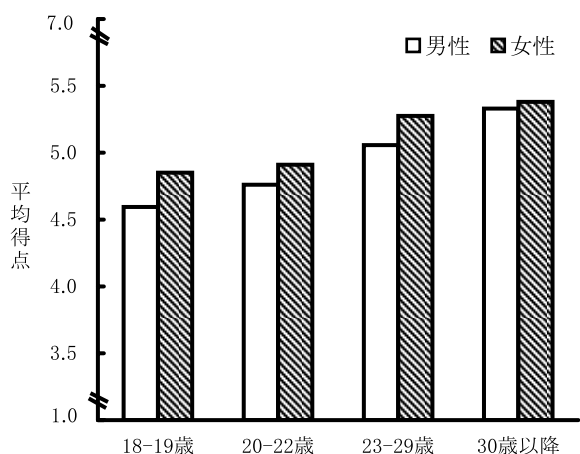


Figure 1. 各年齢層における信頼受容行為尺度の平均得点

## 考 察

Johnson & Johnson (2003) の信頼行為尺度 (2 因子 14 項目) を、日本人学生を対象に検討したところ、期待された 2 因子構造は認められなかった。日本人学生を対象とした場合、1 因子構造 (5 項目) であることが確認された。これは日本人学生特有の心的構造を反映しているのか、それとも文化を越えたより普遍的な構造を反映しているのか、比較対象となる実証的資料がないので現時点では判断できない。

本研究でえられた 1 因子 5 項目は、Table 2 に示したようにすべて偶数項目であった。これらの項目は Johnson ら (Johnson & Johnson, 2003; Johnson, et al., 1992) が信頼受容行為と見なしたものであり、「受容」「支持」「協同的意図」を示す行為であった。「開示」と「共有」を示す信頼付与行為の項目が 1 項目も残らなかったことを含め、興味深い。この結果は、信頼を形成し、維持・発展するためには、とくに信頼受容行為が重要な役割を果たすという Johnson, et al. (1992) の指摘を裏付けるものと解釈できる。また、日本人学生は他者との信頼関係を形成する際に、他者を受け入れ、信じることを基本としているが、自己の情報を開示し、他者と共有するという行為は不得手である、といった特徴を示しているとも解釈できる。今後の検討課題としたい。

次に、本研究でえられた信頼受容行為尺度の年齢差と性差を検討した。その結果、年齢と性別の主効果がそれぞれ認められ、交互作用は認められなかった。年齢差については、加齢と共に信頼受容行為を高く評価する方向性がうかがえた (Figure 1)。ただし統計的に支持されたのは、23-29 歳と 30 歳以降が 18-19 歳と 20-22 歳よりも高いことであった。一般的に大学は 22 歳までに卒業するので、この違いは大学在学時と大学卒業以降の年齢に相当する。今回の調査ではすべて学生を対象としたが、23 歳以降の学生は何らかの社会経験を積んで学生となった可能性もある。社会における他者との共同活動経験が、信頼受容行為に対する自己評価を高めている可能性も考えられる。さらなる検討が必要である。

信頼受容行為における性差については、年齢に関係なく、女性の方が男性よりも自己の信頼受容行為を高く評価することが示された (Figure 1)。本研究で開発された信頼受容行為尺度に含まれる「受容」「支持」「協同的行為」は日本社会において、男性よりも女性に期待される行為であるともいえる。この文化的背景が性差に表れたという可能性も考えられる。

## 研究 2

### 目 的

研究 2 では、研究 1 で確定した信頼受容行為尺度 (1 因子 5 項目) の併存的妥当性を確認することを目的とする。そのため、学習者同士の信頼関係を構築するのに深く関係する話し合いに対する認識やコミュニケーション特性との関係を検討する。

学習場面における信頼関係の構築には、学習者同士の話し合いが中核的な役割を担う。したがって、話し合いの認識やコミュニケーション特性と信頼受容行為尺度との間には密接

な関係が期待できる。そこで、話し合いに対する認識をディスカッション・スキル尺度（スキル尺度と略す；安永・江島・藤川，1998）とディスカッション・イメージ尺度（イメージ尺度と略す；安永・藤川，1998）で測定し，コミュニケーション特性をコミュニケーション不安（Communication Apprehension）尺度（CA尺度と略す；近藤・Yang，1996）で測定し，信頼受容行為尺度との関係を検討する。

スキル尺度は話し合いに必要なスキルの運用能力を捉える尺度である。この尺度は，場の進行と対処・積極的関与と自己主張・他者への配慮と理解・雰囲気づくりの4因子によって構成されている。これまでの実践研究を通して，場の進行と対処・積極的関与と自己主張・雰囲気づくりの3因子の妥当性が確認されている。つまり，協同学習の理論と技法を積極的に導入した対話中心の大学授業を経験することにより，ディスカッション＝スキルを上手く運用できるという認識が向上すると考えられるが，その変化をスキル尺度の3因子で捉えられることが確かめられている（たとえば，藤田，2005；藤田・藤田・安永，2000；安永，1999）。スキル尺度の4因子に含まれるディスカッション＝スキルは仲間との学習における話し合いを生産的かつ効率的におこなうために必要なものである。これらのスキルが高いほど満足のいく話し合いが展開し，結果として信頼受容行為も高まると考えられる。

イメージ尺度は，話し合いに対する情動的意味をSD法で測定する尺度であり，活動性・親和性・重大性の3因子で構成されている。これまでの実践研究を通して，スキル尺度の3因子と同様，親和性因子の妥当性が確認されている（たとえば，藤田・藤田・安永，2000；安永，1999）。活動性・親和性・重大性の3側面からみた話し合いに対するイメージが肯定的であるほど，つまり，話し合いを活発に感じ，身近に感じ，重要な活動であると感じるほど，信頼受容行為は高まると期待できる。

CA尺度は，対人コミュニケーション状況における不安の性格傾向を捉える尺度である。小グループ・集会・会話・スピーチの4場面が設定されており，この4場面における不安得点の合計によって特性としての不安得点が算出される。特性としての不安が高いほど，他者を受け入れ，他者に対する信頼を示すような信頼受容行為は低まることが期待できる。さらにCA尺度の4場面それぞれについては，他者との対話場面である小グループ・集会・会話の3場面に対する不安が高いほど，信頼受容行為は低まると考えられる。一方的なコミュニケーション場面であるスピーチに関しては，信頼受容行為との関係は予測できない。

以上，スキル尺度とイメージ尺度（7因子）は，信頼受容行為尺度と正の相関関係が期待される。一方，CA尺度の特性と3場面（小グループ・集会・会話）は，信頼受容行為尺度と負の相関関係が期待される。

## 方 法

### 1. 調査対象者

調査対象となった学生は専門学校生と大学生 266 名（男性 105 名，女性 161 名；平均年齢 20.8 歳）であった。すべての対象者が信頼受容行為尺度に回答したが，スキル尺度・イメージ尺度・CA 尺度への回答は対象者によって異なった。信頼受容行為尺度・スキル尺度・イメージ尺度・CA 尺度すべてに回答したのは 84 名（男性 25 名，女性 59 名），信頼受容行為尺度とスキル尺度は 157 名（男性 76 名，女性 81 名），信頼受容行為尺度とイメージ尺度は 25 名（男性 4 名，女性 21 名）であった。各尺度の分析対象者数をまとめたものを Table 3 に示す。

### 2. 手続き

調査の手続きは研究 1 と同じであった。なお，スキル尺度は 2006 年 4 月から 2007 年 4 月に，イメージ尺度は 2005 年 4 月から 5 月に，CA 尺度は 2005 年 4 月に実施した。

### 3. 使用尺度

- (1) スキル尺度 場の進行と対処因子は「ディスカッションの要所で参加者の意見をまとめる」や「ディスカッションの流れを素早く判断しながら参加者をリードする」などを含む 7 項目，積極的関与と自己主張の因子は「自分の意見をハッキリ言う」や「相手が誰であっても反対意見は堂々と述べる」などを含む 7 項目，他者への配慮と理解因子は，「他者の気持ちを理解する」や「相手の意見を相手の立場に立って聞く」などを含む 7 項目，雰囲気づくりの因子は「明るく楽しい雰囲気を作る」や「場をうまく盛り上げる」などを含む 4 項目であった。各項目を実行できる程度を「1:まったくできない～7:かなりできる」の 7 件法で評定させた。
- (2) イメージ尺度 この尺度は 17 の形容詞対を含む SD 法による尺度であり，「4:どちらでもない」を中心とした 1-7 の 7 件法であった。活動性因子は「積極的な－消極的な」や「生き生きとした－生氣のない」などの 7 項目，親和性因子は「楽しい－苦しい」や「好きな－嫌いな」などの 4 項目，重大性因子は「責任感のある－無責任な」や「慎重な－軽率な」などの 3 項目で構成されていた。
- (3) CA 尺度 各場面（小グループ・集会・会話・スピーチ）6 項目ずつ計 24 項目で構成されている。小グループ場面は「小グループの討論に参加するのが嫌いである」や「小グループの討論に参加している間，緊張したり神経質になったりする」など，集会場面は「集会に参加しなければならないとき，たいてい神経質になる」や「集会で意見を発言するのが怖い」など，会話場面は「会話ではたいていとても緊張したり神経質になったりする」や「会話で意見を述べるのが怖い」など，スピーチ場面は「スピーチをしている間，体の各部分が緊張したり堅くなったりする」や「スピーチをしている間，非常に神経質になり，実際に知っていることも忘れてしまう」などを含んでいる。各項目に対して，「1:まったくそう思う～5:全然そう思わない」の 5 件法で評定させた。

## 結果と考察

信頼受容行為尺度の併存的妥当性を確認するために、目的で述べた3尺度との相関係数を算出した結果をTable 3に示す。Table 3に基づき有意性を検討した結果、ほとんどが予測どおりの結果がえられた。つまり、信頼受容行為尺度とスキル尺度には有意な正の相関関係が、また、イメージ尺度とは傾向ではあるが正の関係性が示された。ただしイメージ尺度の重大性因子とは有意な関係性が認められなかった。さらに、信頼受容行為尺度とCA尺度の特性および3場面（小グループ・集会・会話）には有意な負の相関関係が示された。以上より、信頼受容行為尺度の併存的妥当性は、ほぼ確認されたといえる。

なお、信頼受容行為尺度とスピーチ場面との間には有意な相関関係は示されなかった。この結果は、スピーチ場面が他者との対話場面でなく、一方向的なコミュニケーション場面であることが関係していると考えられる。他者に対する信頼受容行為は他者とのやり取りを通して生じるという指摘（Johnson & Johnson, 1992）も、この結果を裏付けていると考えられる。

Table 3. 信頼受容行為尺度と他尺度の相関係数

	信頼受容 行為尺度
ディスカッション・スキル尺度(N=241)	
場の進行と対処	0.29***
積極的関与と自己主張	0.28***
他者への配慮と理解	0.40***
雰囲気づくり	0.35***
ディスカッション・イメージ尺度(N=109)	
活動性	0.16 <sup>+</sup>
親和性	0.17 <sup>+</sup>
重大性	0.11
コミュニケーション不安尺度(N=84)	
特性	-0.31**
小グループ	-0.27*
集会	-0.26*
会話	-0.29**
スピーチ	-0.16

(\*\*\*:  $p > .001$ , \*\*:  $p > .01$ , \*:  $p > .05$ , +:  $p > .10$ )

## 研究3

### 目的

研究3では、教育的介入を用いて、研究1で確定した信頼受容行為尺度（1因子5項目）の妥当性を検討することを目的とする。学習仲間相互の信頼関係は、互いに学び合い、教え合い、励まし合うといった協同的な行為を基盤とする学習活動を体験することにより、すなわち協同学習の有効性を理論的に理解し、具体的な技法の実践を通して体験的に理解を深めることを通して促進されると期待される（Holliday, 2005; Johnson, Johnson, & Smith, 1998）。本研究で検討している信頼受容行為尺度の妥当性が高いものであれば、その信頼関係の変化を信頼受容行為尺度で適切に捉えることができると考えられる。

そこで研究3では、Johnson, Johnson & Smith (1991) や Kagan (1994) の指摘する基本原理が満たされた協同学習に基づいた2つの大学授業を対象とした。検討対象となった授業は、1年次前期開講の教養科目「心理学」と2年次前期開講の「キャリア＝プラン応用」であった。「心理学」（週1回、2単位）では、心理学に関する一般的知見を

協同学習の技法を用いて学ぶことを目的としていた。そのために、協同学習の考え方を学び、協同学習の一技法である LTD 話し合い学習法（安永，2006）も一回体験した。「キャリア＝プラン応用」（週 1 回，2 単位）は、学生の主体性を高め、大学生活への適応を促すことが目的であった。具体的には、協同学習の理念と方法を学び、仲間とともにプロジェクトを完成させ、プレゼンテーションをおこなうという内容であった。

信頼受容行為尺度の妥当性を検討するため、両科目とも上記の教育的介入の前後 2 回にわたって調査を実施した。信頼受容行為尺度の妥当性が高ければ、教育的介入により信頼行為得点は上昇すると予測される。

## 方 法

### 1. 調査対象者

調査対象となった学生は、文系 4 年制大学に所属する学生であった。そのうち「心理学」には 1 年生を中心に 95 名（男性 24 名，女性 71 名；平均年齢 18.5 歳）が参加した。また「キャリア＝プラン応用」には 2 年生を中心に 81 名（男性 55 名，女性 26 名；平均年齢 19.2 歳）が参加した。

### 2. 授業構成

「心理学」では、第 1 講と第 2 講で協同学習の考え方を学び、第 3 講と第 4 講で協同学習の一技法である LTD 話し合い学習法を学習した。そして、第 5 講に LTD ミーティングを一回体験した。第 6 講から最終講までは、心理学の基礎概念について学習した。

「キャリア＝プラン応用」では、第 1 講から第 6 講でキャリア教育と協同学習の考え方や必要性について学習した。第 7 講から第 13 講ではプロジェクトを実践した。

両授業とも、協同学習の基本的技法である「ホップ＝ステップ＝クラス」を多用した。1 コマ 90 分間の授業で平均して 3～4 回の話し合いを実施した。1 回の話し合いでは、教員の課題設定に基づき、学生がペアないし 4 名グループで 3 分～5 分間話し合い、必要に応じてクラス全体で意見を共有するという方法が用いられた（詳しい解説が、安永・長濱・永峯，2007 にある）。

### 3. 調査時期

「心理学」は 2005 年前期に開講し、第 1 講時（前調査）と最終時（後調査）に信頼受容行為尺度を実施した。「キャリア＝プラン応用」は 2006 年前期に開講し、第 1 講時（前調査）と第 6 講時（後調査）に信頼受容行為尺度を実施した。

## 結果と考察

研究 3 では、信頼受容行為尺度の妥当性を検討するために、協同学習の理論と技法に基づいた授業を体験することにより、信頼受容行為得点が増加するという仮説を立てた。この教育的介入の結果を Table 4 に示す。「心理学」と「キャリア＝プラン応用」において 2 回測定された信頼受容行為得点の変化について  $t$  検定（片側）を用いて検討した。その結果、両授業において信頼受容行為尺度の得点が増加することが確かめられ



た（「心理学」： $t(94) = 3.91, p < .001$ ；「キャリア = プラン応用」： $t(80) = 3.14, p < .01$ ）。したがって、本研究で作成された信頼受容行為尺度の妥当性は確認されたといえる。

Table 4. 分析対象となった2つの授業における 信頼受容行為得点の変化(得点範囲1-7)

		調査時期		t 値
		前調査	後調査	
「心理学」	M	4.86	5.17	3.91**
	(SD)	(0.96)	(0.84)	
「キャリア=プラン応用」	M	4.57	4.84	3.14*
	(SD)	(0.80)	(0.67)	

(\*\*: $p > .001$ , \*: $p > .01$ )

### 総合考察

本研究の目的は、日本人学生を対象として信頼行為尺度 (Johnson & Johnson, 2003) を再検討し、尺度の信頼性と妥当性を実証的に検討することであった。その結果、信頼行為尺度で測定が期待された信頼付与行為と信頼受容行為のうち、後者のみを測定できる 1 因子構造 (5 項目) が確認できた。そこで、本研究ではこの 1 因子で構成される尺度を信頼受容行為尺度と命名し、その信頼性と妥当性を確認した。

信頼受容行為とは、Johnson, et al. (1992) によれば、相手の信頼付与行為を受け入れ、肯定的に評価する行為である。この行為は、信頼の形成・維持・展開に決定的な役割をもつ。つまり、いくら他者が信頼行為をおこなっても、それを受容する行為を返さない限り、その他者との信頼は形成されず、すでに信頼がある他者に対しても受容行為を示さなければ、信頼関係を著しく損なうことになる。この意味で、他者との信頼を検討する際、信頼受容行為尺度は重要な指標となる。

本研究は、筆者らが知る限り、Johnson & Johnson (2003) の信頼行為尺度に関する初めての実証的な検討であった。そのため今後検討すべき内容は数多く残されている。ここでは信頼受容行為尺度を構成する項目に注目したい。今回抽出された 5 項目 (Table 2) を検討すると、多義的であり、必ずしも心理尺度を構成する項目として適切とはいえない。つまり、一つの項目内に複数の命題が含まれており、評定者がどの命題に対して反応したかが定かではない。複数の命題を分離し、各項目の質問内容を明確にすることにより、信頼受容行為尺度の信頼性と妥当性をさらに高めることができると思う。

また、Johnson & Johnson (2003) によって準備された信頼付与行為を測定する項目 (Table 1 の奇数項目) が因子としてまとまらなかった。現時点ではその原因を特定することができない。質問項目の内容に問題があるのか、対象とした学生の特性なのか、さらには自己主張が相対的に弱いと言われている日本人の特性なのか、今後の検討課題としたい。協同学習の基本要素の一つである学習仲間同士の信頼の有りが、学習効果に大きく影響する。学習仲間同士の信頼を客観的に捉えられる尺度が開発されることは、協同学習を展開するうえで大きな手がかりとなる。少なくとも本研究で確認できた信頼受容行為尺度を用いることで、特定の学習グループにおける信頼受容行為の強さを測定できるようになっ

た。授業展開の重要な局面で、信頼受容行為の側面から学習グループの状態を形成的に測定することにより、次の指導方法を策定する際に役立ち、より良い協同学習の実践を工夫できる。つまり、グループ内での信頼行為が十分に実行できていなければ、相互の信頼を高めるように工夫された訓練や課題を導入することも考えられる。なお、その結果として信頼受容行為が育成されることにもつながる。信頼受容行為の育成も、それ自体、協同学習の教育目標となりうる。

## 引用文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. 2005 *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., Sapon-Shevin, M. 2004 *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Deutsch, M. 1962 Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed), *Nebraska symposium on motivation*, 275-319, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Falchikov, N. 2001 *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- 藤田敦・藤田文・安永悟 2000 LTD 話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への適用 大分大学教育福祉科学部附属教育実践研究指導センター紀要, 18, 37-50.
- 藤田文 2005 LTD 話し合い学習法におけるグルーピングの効果 協同と教育, 3, 22-31.
- Halpern, D. F. 2000 Creating cooperative learning environments. *APS Observer*, March, 14-31.
- Holliday, D. C. 2005 *Cooperate and feel great: Cooperative learning training manual*. Lanham: University Press of America.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 2003 *Joining together: Group theory and group skills*. (8th ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, F. P., & Smith, K. A. 1998 Cooperative learning returns to college. *Change*, 30, 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. 1991 Active 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., & Holubec, E. H. 1992 *Advanced cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book Company.

- Kagan, S. 1994 *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publications.
- Kano, Y. & Harada, A. 2000 Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*, 65, 7-22.
- Mandel, S. M. 2003 *Cooperative work groups: Preparing students for the real world*. Crown Press.
- 近藤真治・Yang, Y. 1996 コミュニケーション不安の形成と治療 ナカニシヤ出版
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. Jr. 1998 *Cooperative learning for higher education faculty*. Westport, CT: The Oryx Press.
- 溝上慎一 2007 アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ 2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版
- 安永悟 1999 LTD 話し合い学習法の大学教育への適用 久留米大学文学部紀要, 15, 45-75.
- 安永悟 2006 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 安永悟・江島かおる・藤川真子 1998 ディスカッション・スキル尺度の開発 久留米大学文学部紀要 (人間科学科編), 12・13, 43-58.
- 安永悟・藤川真子 1998 ディスカッション・イメージ尺度の再検討 久留米大学文学部紀要 (人間科学科編), 12・13, 33-41.
- 安永悟・長濱文与・永峯卓哉 2007 学生の変化・成長を意図した対話中心の授業計画と展開法：協同学習の視点から 看護人材教育, 4, 3, 80-86.

## Verification of Reliability and Validity of the Trust-Actions Scale with Japanese Students

Fumiyo NAGAHAMA (Kurume University)

Satoru YASUNAGA (Kurume University)

The purpose of this study was to substantiate the reliability and validity of Johnson and Johnson's (2003) Trust-Actions Scale (14 items), which measures the two aspects of trust behavior within a group: trusting behavior and trustworthy behavior, on Japanese students. In Study 1, exploratory factor analysis of data from 1,231 university and technical college students revealed that the scale was composed of only one factor (5 items). Confirmatory factor analysis of the factor (5 items) showed sufficient fitness. As these items corresponded with the trustworthy

behavior items of Johnson and Johnson (2003) , this new scale was named the Trustworthy-Actions Scale. In Study 2, research with 266 university students showed that there were significant correlations between the new scale and the other scales related to group behaviors. In Study 3, a retest of the new scale with 176 university students attending a class incorporating cooperative learning was conducted. Results revealed that students' scores on the new Scale significantly increased between the pre-test to the post-test. The results of Study 2 and Study 3 verified the validity of the new scale. The practical uses of the new scale and future considerations are also discussed.

Key Word: trust, Trust-Action scale, cooperative learning, higher education

3

論 考

# 対面的コミュニケーション喪失の時代と協同的関わり

石田 裕久\*

現代は対面的コミュニケーションが失われた時代であるといえる。科学技術の発達や情報化の進展は、人と人とが直接出会わなくても「用が足せる」という、コミュニケーション上の利便性をわれわれにもたらしてくれた。すなわち、他者との対面的な相互作用（直接的対人関係行動）に代わって、電話やメールなどの間接的伝達（間接的対人関係行動）が主要な情報交換の手段となってきた。

このことは一方で、対面的（face to face）コミュニケーションの中で言語情報とともに伝えられていた情動などの非言語的情報が得られなくなり、対人関係上のスキルや態度を学ぶ機会を著しく減少させる結果をもたらした。

また、デジタルオーディオプレーヤーやゲーム機、電話などの携帯型情報端末の普及は、自己に籠もって他者からの働きかけを遮る個人行動（対人関係排斥行動）を増加させるとともに、こうした傾向に一段と拍車をかけることになった。

このように見てくると、子どもたちの対面状況での直接的相互交渉を質・量ともに保証する機会として、学校での協同的関わりはこれまでに増して重要になっているといえよう。

キーワード：対面的コミュニケーション 対人関係スキル 協同的関わり

## 1 はじめに

現代は「出会い」喪失の時代である。ここで「出会い」というのは、人と人とが直接対面することによって行われる相互交流、すなわち、相手の顔色がわかり、声音を聞き取ることのできる、いわゆる face to face 状況での対人的なやりとりを意味している。過去数十年間にわたる科学技術の発達や情報化の進展、あるいは社会情勢の移り変わりを俯瞰してみると、これらの変化は、人と人とが直接的に「出会う」機会を著しく減少させる方向で作用してきたといえる。言いかえるならば、われわれの社会は人が直接出会い、相対しなくても「用が足りる」という利便性をより増す方向で変化してきたのである。そして、このことは対人間のコミュニケーションの様相を一変させただけでなく、そうした社会の中で育ってきた人々の対人関係に関する認知や態度にも、きわめて大きな影響を与えているのではないかと考えられる。ここではこうした社会の変化と対人関係行動との連関につ

\* 南山大学人文学部 Email: ishidah@nanzan-u.ac.jp

いて考察するとともに、学校教育における協同的関わりの意味についての示唆を得ようとする。

1980年代から90年代にかけて、子ども・青少年をめぐる社会問題、あるいはコミュニケーション不全や社会的スキルの欠如に由来する対人関係上の困難が、数多く報告されるようになった。曰く、「学習する構えや意欲が大きく低下し、学ぼうとしない」「自分勝手な行動が多く、集団生活に適応できない」「人と違うところを良さと勘違いしている」「注意されると、自分だけが怒られると被害妄想を抱く」「忍耐力がなく、我慢ができない」「『ムカツク』『ウザい』『ぶっ殺す』などと平気で口にする」「人の感情や気持ちを分かろうとしない」などである。

当初、子どもたちが引き起こすこうした問題行動に対しては、戦後の日本社会の変化に学校のシステムが対応できていない、あるいは教師の指導力が低下したためである、とする学校教育に原因を求める言説や、家庭でのしつけ・教育力が衰退したことによるとする主張が喧しかった。とりわけ、女子高生コンクリート詰め殺人事件（1989年）、神戸連続児童殺傷事件（別名酒鬼薔薇事件、1997年）、佐賀西鉄バスジャック事件（2000年）、佐世保小6女児同級生殺害事件（2004年）などの少年によって引き起こされた凶悪事件の発生を機に、メディアの追求の矛先はよりいっそう学校・教師や家庭のあり方へと向かうようになっていった。

その際の論調は、多くの場合、「学校・教師は子どもの要求に耳を傾けることなく旧態依然とした指導体制を続けており、家庭における父親の不在や教育力の低下が青少年の凶悪犯罪の増加、あるいは青少年による犯罪の凶悪化を招いている」といった、ステレオタイプ化されたイメージを下敷きにしたものであった。こうしたイメージが幅広く人々に共有される背景には、凶悪な事件を起こしたとされる少年たちがしばしば、安定した、経済的にもむしろ恵まれた家庭で育った「普通の子」であり、殺人という重大な罪を犯すほどの動機や利害を持っているようにも見えないこと、また単なる殺人に留まらず遺体の損壊をもともなっていたことなど、これまでの常識を覆す（したがって、われわれの想像を超えた）犯罪であったことがあるのではないだろうか。

しかしながら、戦後からの少年犯罪の統計を冷静にたどってみると、必ずしも近年になって青少年の凶悪犯罪が増加しているわけではないし、しつけのあり方についてその変化を詳細に検討した結果からも、家庭の教育力の低下を示す根拠が見出されているわけではない（広田、1999）。それでは、われわれが実感として感じる、これまでにはなかった子どもたちの対人的な問題行動や、学校や街角や通勤電車のなかで実際に目にする非社会的な行動は、いったい何によって生み出されてきたのか。

このような現象は、学校や家庭の指導力・教育力の低下によってもたらされたのではなく、「子ども・若者たち自体の変容」という視点から解釈すべきであるとする主張が、90年代以降、数多く現れ始めた。すなわち、社会の変化が子どもたちの生活スタイルや価値観、精神生活に地殻変動ともいえる構造的な変容をもたらし、学びからの逃走、働くこと

の拒否、自己の世界への引きこもりをもたらしているのではないか、というものである。

## 2 子ども・若者の変容

時間的展望の上になんとものごとを理解したり、文脈や空気を読むという能力が失われてきたといった、現代の子どもや若者の変容がはっきりと指摘されるようになったのは1990年代に入った頃からである。

河上亮一や諏訪哲二を中心とする「プロ教師の会」は、80年代初頭から明らかに生徒の行動がさま変わりしてきたことを、学校現場における数多くの事例を示しつつ指摘した(別冊宝島編集部, 1991)。そして彼らによると、子どもの変容は大まかに2つにまとめることができるという。一つは、個人の欲求が全面に出てきて、それを満たすことが最優先され始めたことである。その結果、生徒一人ひとりが自分の欲求や要求をストレートに主張し始め、教師がそれを抑えようとしても、一步も引かない生徒がどんどん増えてきた。もう一つは、自分の発言や行動が他人にどんな影響を与えるかをほとんど気にしないために、他の人と一緒に活動したり、作業したりすることがとても難しくなり、その結果、他人との関係が希薄化していることである。

速水・丹羽(2002)は、現代の子どもの感情の持ち方や表出の仕方になんどのような特徴があるのかについて、小・中学校の教師を対象に面接調査を行っている。「怒り」「悲しみ」「喜び」「恐れ」「驚き」「面白い」という6つの感情について教師に尋ねると、今の子どもは昔と比べて、「怒り」を頻繁に感じ、それ以外の感情については以前より感じにくくなっており、とりわけ「喜び」「驚き」を感じる事が少なくなっている、という。また、感情表出については、「怒り」を表すことがきわめて多く、「面白い」の表出は以前も今も変わらないが、その他の4つの感情はいずれも顔の表情や身ぶり、態度、声色などに表れ出ることが少なくなっている、と教師は認知している。もちろん、子どもを観察している教師自身が教職経験を積む中で年々変化しているわけで、ここにはそのことに由来するバイアスが含まれる恐れがないわけではない。ただ、こうした結果は、現代の子どもたちが自分や他者の感情をうまく感じとることができなくなっているとする、次のような巖倉(2001)の指摘とも符合している。

巖倉は、カウンセラーとして子どもたちのこころの問題について相談を受ける中で、1995年頃から、教師たちによる「子どもたちの幼さ」に対する指摘、子どもとのコミュニケーションがうまく成り立たないという訴えが多くなったと述べている。彼女によれば、子どもたちのコミュニケーションや対人関係がうまく運ばないのは、ことばの背後には必ず感情がともなっていることに気づいていないためではないか、という。相手の気持ちや自分の中に起こっている感覚・感情をうまく感じ取ることができない子どもたちは、自分の感情を十分味わって、それを自分なりにコントロールする方法が身につけていないために、コミュニケーションや対人関係の不全を起こすことが多くなる。相手の気持ちを知るためには、自分の感情を手がかりにする以外に方法はない。したがって、自分の気持ちがが



理解できなければ、相手の気持ちを知る術がないことになる。

ところで、速水(2006)は、近年の若者や子どもたちが怒りを多く生じやすい背景として、自分に降りかかった不幸や不都合な出来事の原因を他者に求める傾向と、周囲の他者を「とるに足らない奴」であると軽視することによって自分の体面を保とうとする心性があるとして、これを仮想的有能感と呼んだ。仮想的有能感は、自分自身の実績や能力を客観化することなく、他者否定・他者軽視によって自己肯定感を得ようとするもので、子どもが「オレ様化」しているという諏訪(2005)の指摘ときわめて類似している。

諏訪は、子どもや若者たちが「オレ様化」していった原因を、社会が「農業社会的」段階から「産業社会的」段階を経て、市場原理に支配された「消費社会的」レベルになってきたことに求めている。消費社会は「商取引をする主体は貨幣をもっていれずで一人前であり、一人ひとりの“一”の内実は問われない」という市場原理を行き渡らせることになった。こうした社会の変化は、子どもたち自身の人間としての成熟の度合いだとか、身につけた才能だとかに関係なく、お金さえあれば大人も子どもも誰もが同じように扱ってもらえることを彼らに学ばせるのである。内田(2007)は、社会的能力がほとんどゼロである子どもたちが、潤沢なおこづかいを手にして消費主体として市場に登場したとき、彼らが最初に感じたのは法外な全能感だったはずだ、と述べる。そして、お金さえあれば大人とまったく同じサービスを受けることができるという全能感を、人生のごく初期から刷り込まれることの重みは、想像以上に大きいのではないかと推測する。これは単なる拝金主義的傾向が子どもたちに刻印されてしまうということとは違って、消費主体として立ち現れる限り、買う主体の属性の如何は誰からも問われることがない、ということの意味している(内田, 2007)。

90年代以降顕著となった子どもや若者たちの変容には、諏訪や内田の指摘するような市場原理にもとづく消費社会化の影響があったのかも知れない。しかしながら、筆者は、より根本的な原因は、科学・情報技術の進歩にともなう日常生活におけるコミュニケーションのありようが大きく変わってしまったことにあると考えている。以下でその変化の様相について具体的に見ていこう。

### 3 対人関係活動の分類とその意味

過去半世紀の間に、われわれのコミュニケーションのあり方は大変革を遂げた。そして、新たなコミュニケーション手段が登場してくるたびに、対面的コミュニケーションと比較して情報伝達の特徴がどのように異なるか、を明らかにしようとする研究が数多く行われてきた。すなわち、電話やパソコン通信、携帯電話、インターネットと対面によるコミュニケーションとを対比し、伝達媒体の違いと伝えられる情報内容や心理的特性の関係を調べたものである。

しかしながら、伝達手段としての電話もインターネットも携帯電話も併存する現代にあって、それらが人々の行動にどのような相乗的、累加的な影響を及ぼすのかについての

考察はほとんどなされてはいない。そこで、コミュニケーション行動のあり方が人の意識や態度にいかなる意味を持つのかについて調べるために、ごく単純に、コミュニケーションの主体である発信者と受信者の時空間的關係という視点から伝達行動を分類することにした。つまり、日常生活における対人関係行動が時間的、空間的にどのように異なっているかという観点から、①時空間を共有した直接的な関係にあるもの、②時間については共有する場合もしない場合もあるが空間的には離れた所で交わされる間接的なもの、③関係そのものをもととせず、他者との関わり・コミュニケーションから物理的あるいは心理的に孤立している（対人関係を閉ざしている）状態、という3種類のカテゴリーである。

第1は、実際に顔を合わせた対面的場面で、他者との直接的な相互作用を行う「直接的対人関係行動」であり、第2は、電話やメールによるコミュニケーションに代表されるような、お互いが空間的に離れた形で行う「間接的対人関係行動」である。そして第3は、対人的関係を閉ざし、その行動を行っている間は他者との関わりをもつことができないような個人的行動で、「対人関係排斥行動」と称することにする（以下ではそれぞれ「直接関係行動」「間接関係行動」「関係排斥行動」と記す）。

この分類は、前述のように伝達メディアの違いによって情報内容が量的・質的にどう異なるかではなく、さまざまな情報や考えを他者に伝えるという行動全般のあり方が、われわれにどのような意味を持つのかについて分析するためのものである。同時に、この分け方はきわめて単純明快なカテゴリー体系でありながら、その3種の関係行動が人々に与えるであろう影響力のベクトルが大きく異なっているところに特徴がある。

3種の関係行動のうち、関係排斥行動は、個人があることがらの内に注意や関心を集中させ、自己に籠もって孤立しており、他者からの働きかけに反応できない状態を示している。つまり、コミュニケーションの機会を閉ざす行動であるといえる。したがって、その行動がわれわれに与える影響は、他者からのさまざまな働きかけによって、新しい関わりが生まれたり何かの情報を伝えられたりするチャンスが制限される、孤立化して社会との交流がなくなるという意味での影響である。

それでは、コミュニケーションが対面的な状況で行われる場合と間接的に行われる場合ではどのような相違があるのか。この両者で決定的に異なっているのは、間接的な伝達行動では、非言語的なコミュニケーションが難しいという点である。もちろん、間接的なコミュニケーションでも、電話の場合には声の調子や会話のテンポといった限られた非言語的要素は伝達可能だが、目線やしぐさ、身体的接触、顔色や表情といった、相手の心の中で起こっていることを知る手がかりとなる情報はほとんど伝えることができない。われわれは他者と直接対面して会話を交わすとき、ジェスチャー、笑顔やしかめ面などの一瞬の表情、凝視したり目をそらしたりといった視線の移動によって、感情を伝え合う。そして、自分の発言で相手が顔をしかめたとすれば、人は相手が何らかの不快な思いを抱いたのではないか、また自分の伝えた何がそうした思いを引き起こしたのか、という理由について推測する。あるいは、相手の言葉で自分自身の心の中に幸福感が芽生えたようなときには、

おそらく相手に微笑み返すだろうし、相手はその笑顔によって何らかの快感情が生まれたことを知り、自分自身も嬉しい気持ちになるかも知れない。

このように対面的・直接的なコミュニケーションでは、リテラルな意味内容だけでなく、その伝達情報や伝達のしかたに対する好悪、快不快などの感情が伝えられるとともに、そうして伝えられた情動の認知は、自らが伝えた内容や伝え方が相手に何をもたらしたのかのフィードバック情報となる。このフィードバックによって、「今の自分の言い方は表現が強すぎたかも知れない」とか「自分では正しい意見だと思っていたが、他の人から見たら、必ずしもそうではないようだ」「なるほど相手の言い分ももっともだと思うけれども、もう少し表現のしかたがあるのではないか」というように、自分のコミュニケーションのあり方、自分自身や自らの意見がどのように他者から認知されているのかについて理解するのである。間接的なコミュニケーションでは、こうした情動の伝達や伝達にもなうフィードバック情報の授受は不可能であるか、できたとしても著しく限定されることになる。

現代社会では、あることがらを他者に伝達しなければならない必要性が生じたとき、それをどういった手段によって伝えるか、すなわち電話かメールかファックスか、あるいは直接会うことにするかなど、いくつかの伝達チャンネルをごく自然に思い浮かべる。しかしながら、人と人とが直接出会うことなくコミュニケーションできる時代というのは、人類の長い歴史からするとごく最近のことであるといつてよい。アレキサンダー・グラハム・ベルが電話機を発明したのは1876年であるが、一般の人々の通信手段として家庭に広く普及するようになったのは、日本では1960年代に入ってからのことである。前島密によってわが国に郵便制度が導入されたのは1871年であるから、手紙ですら、たかだか百数十年の歴史をもつに過ぎない。すなわち、19世紀後半になるまでは、一般の人々のコミュニケーションというのはほぼすべて、直接的で対面的な関係においてなされていたのである。そのことを念頭におきつつ、次項では、人間のコミュニケーション行動の直接的・対面的なものから間接的なものへ変化がいかに広汎かつ急激であったか、また自己の中に籠もって他者からの関わりを受け入れにくくするような関係排斥行動の増加がどのように起こってきたか、について見ていくことにしよう。また、それによって、子どもや若者の対人関係行動にいかなる影響がもたらされるのかについて考えてみることにしたい。

## 4. 「出会い」喪失の時代－対人関係活動の変化－

### (1) 直接関係活動の減少

#### 購買行動の変化－スーパーマーケット・コンビニ・自販機の出現－

対人的コミュニケーションの観点からみて、ここ数十年の間にそのありようが急激に変容したものの一つに、購買行動の様式がある。ものを売る人と買う人が対面して、ある場合には品物の説明を聞き、ある場合には値段交渉をしながら行われていた売り買いは、スーパーマーケットの出現により、まったく様変わりした。それでは、スーパーマーケット出現以前の購買行動はどのようなものだったのだろう。

近代の世相史を研究している加藤（2002）によれば、彼が幼児期を過ごした昭和初期の東京・渋谷（当時は、東京府豊多摩郡渋谷町）は、ひっきりなしに往来するさまざまな行商人の呼び売りの声や物音であふれていたという。この頃はまだ、定まったところに店舗を構えた商売は一般的ではなく、納豆屋、煮豆屋、キセルの羅宇屋、鑄掛け屋、刃物研ぎ、しじみ売り、屑屋、野菜の行商、魚屋、米屋、酒屋、金魚売り、風鈴売り、富山の菓売り、新潟の毒消し売り、下駄直し、呉服屋、などが行商に訪れた。つまり、社会は、家にいれば商人が日常生活の必需品を売りに来てくれる「居買い」の時代だったのである。

このような「居買い」の生活は、戦争の影響もあったためか、1930年代後半頃からだんだんと見られなくなり、「市場」や「常見世（商店）」に訪れて商品を求める「出買い」の時代になっていった。

「居買い」から「出買い」への変化は、売る側と買う側とのコミュニケーションの濃密さをかなり薄めたものに変化させた。もともと行商人というのは、品物を商うだけではなく見知らぬ土地の文物を同時にもたらしてくれる、待ち遠しく楽しみな存在でもあったのだが、市場や商店での買い物時におけるコミュニケーションは、互いに見知った世界の世間話に留まらざるを得ない。それでもかろうじて「対面販売」という形式は保たれたことから、品物を仲立ちとした相互交渉や駆け引きがさかんに行われたであろうことは想像に難くない。

ところで、加藤の明治生まれの祖母は、「こどもは“<sup>いち</sup>市の風”にあてなければ」とよく口にしていたという。「市の風にあてる」とは「世間を知る」ということを意味し、日本には「市の風にあてたこどもは強くなる」という庶民思想が強く根付いていたという。これは、家族血縁以外のさまざまな他者と関わるのが、世の中を知り、世間に目を開いていくという社会性発達の重要な要素であったことを、この時代の大人たちが強く認識していたことを示している。社会化の上で、各種品物の売買時における対面的な相互交渉やコミュニケーションが、いかに大切かを示すエピソードといえよう。

こうした日常の買い物における対人的な直接関係行動は、スーパーマーケットの出現、あるいはその後のコンビニエンス・ストアの隆盛によって一変していく。スーパーマーケットは、1930年頃、アメリカにおいてセルフサービスという合理的な販売手法を導入することによって生まれたもので、それが20年余を経て、日本にもたらされた。しかし、わが国でスーパーマーケットが一般に普及したといえるのは、1960年代に入ってからであった。

コミュニケーションという観点から見ると、スーパーマーケットの特徴は、それまでの買い物に不可欠であった店員との対話を必ずしも必要のないものにしたという点にある。言葉を一言も発することなく、生活に関わるほとんどすべての品物がそこだけで手に入ってしまうのがスーパーマーケットなのである。経済産業省（2007）の商業販売統計年報によると、大型小売店のうち、スーパーマーケットは全国に約4000店あり、売上高は百貨店の全売上高の1.5倍にあたり、スーパーマーケットが出現してから約半世紀の間に、われわれの購買行動の様態が大きく変わってきたことが見てとれる。こうしたスーパー

マーケットの隆盛は同時に、全国津々浦々の地域コミュニティの中にあつた商店街や小売店を淘汰していくことにもなったのである。

次いで登場したのが、コンビニエンス・ストアである。コンビニエンス・ストアは、比較的小規模の店舗（売り場面積が50～200平方メートル程度）による、年中無休で1日の営業時間が14時間以上の日用品を扱う小売店で、わが国では1970年前後から各地に出店されるようになった。現在、コンビニエンス・ストアは全国いたるところに総数4万を超える店舗があり、売上高は百貨店と肩を並べるまでになっている（経済産業省2007）。

このようにしてみると、1960年代以降、人々の購買行動から対面しての直接的な会話が急速に失われていったことがわかるだろう。こうした傾向をさらに押し進めて、会話がなないどころか、売り手と顔を合わすことさえ不要にしたのが自動販売機である。

人類が物品の交換・売買を始めてこの方、沈黙貿易などの例外を除けば、交易活動はすべて対人間状況で行われてきた。自動販売機の出現は、こうした直接相手と会って、注文・交渉を行って売買する購買行動を根本的に変革することになったといえる。

日本自動販売機工業会（2007）によれば、わが国における自販機の普及台数は1970年代前半から急増し、84年には500万台を超えたが、その後は緩やかな増加に転じ、飽和状態に達したためか、90年代に入ってからほぼ横ばいで推移している。2006年末時点における自販機および自動サービス機（自動両替機、自動写真撮影機、コインランドリー、パーキング・メーターなど）の普及台数は、対前年比98.8%の551万余であるという。販売される商品・サービスによる機種別でみると、飲料自販機が48.2%と最も多く、次いでタバコ自販機が10.3%で、これらだけで全体の約6割を占めている。自販機および自動サービス機による売上高（自販金額）は、全国のコンビニエンス・ストアの全売上高に匹敵する金額であるという。

ところで、自販機で販売されるものの多くは、飲料、タバコ、食品、日用品など個人的消費のための商品がほとんどである。こうした自動販売機の普及は、売り手と買い手が対面した直接関係活動の機会を著しく減少させる大きな要因であると同時に、個としての消費主体を支えるシステムでもあるといえることができる。

このように、人類が交易を始めてから永らくの間、モノの売り買いは人と人との対面的コミュニケーションを必然としてきたが、スーパーマーケット、コンビニエンス・ストア、自動販売機の出現はそのあり方をまったく変えてしまった。これらの変化は、対話を不要とする商取引をもたらし、さらには対話だけでなく対面することもなしに、買い物を可能にする社会を招来した。この影響力の大きさは売上高に示される経済規模からも容易に推察される。また、近年のウェブ上における仮想商店の隆盛は、こうした傾向をさらにおし進めるものであるといえる。身近なコンビニエンス・ストアや自動販売機、さらにはインターネットの仮想商店によって、日常生活は確かに便利にはなったが、この便利さと引き換えにわれわれが失ったものはないのだろうか。

### 地域の遊び場と集団遊びの消滅

日本の社会は1950年代から60年代にかけて、実質国民総生産の伸びが年率10%を超える継続的な経済発展をとげた。一般に、第2次世界大戦後の生産力水準が戦前のピーク時の水準を回復した1955年から、74年に国内総生産がマイナスに転じるまでの約20年間を高度経済成長期と呼んでいる。この間、わが国の経済は文字通り急激な発展をみたが、経済発展そのものだけでなく、国民生活にもたらした変化もそれに劣らず大きなものであった。国民の生活は豊かになり、衣食住全般にわたってそのあり方が著しく変わっていったのである。

この頃の人々があこがれる生活の舞台装置として喧伝されたのが、1960年頃の「3種の神器（テレビ、洗濯機、冷蔵庫）」であり、70年代の「3C（カラーテレビ、クーラー、自家用車）」である。この「3種の神器」と「3C」にともに含まれているテレビが茶の間に出現してきたことは、子どもたちの生活や遊びを大きく変える一因になった。

また、高度経済成長にともなう工業化・都市化は、それまでの地域社会をも大きく変容させることになった。1960年からの15年間で1500万人を超える人々が東京・名古屋・大阪の三大都市圏に流入した「民族大移動」は、伝統的な地域社会の解体や核家族化をもたらすことにもつながった。高度経済成長期以前は、学校での授業を終えた子どもたちが近所の神社や寺の境内、空き地、あるいは交通量のさほどではなかった道路などで、寄り集まって日没まで遊ぶ姿が数多く認められたはずである。そうした光景は、遊び場の喪失とテレビの普及、60年代から急速に増えていった習いごとブームなどで暫時姿を消し、放課後に子どもたちが集団で過ごすことは次第に少なくなっていった。

こうした遊び場の喪失と遊ぶ時間の減少という傾向は、1983年に任天堂のテレビゲーム機であるファミリー・コンピュータ（通称ファミコン）が発売され、爆発的に流行したことから、より加速化されることとなっていった。

2002年4月からの学校週5日制の完全実施に先だって、子どもの生活・体験活動等の実態・意識を把握しようと、小学3年生・5年生、中学2年生、高校2年生約18000人を対象として調査を行った子どもの体験活動研究会（2002）によると、小学生の30～40%、中学生の50%が学習塾に通っていると回答している。そして、放課後（学校の授業が終わってから夕食まで）の行動について、20%以上の子どもが「ほとんど毎日（週5～6日）する」と答えている項目は、「自分の家でテレビゲームやコンピュータゲームをする」「自分の家でマンガを見たり、本を読む」「自分の家で勉強をする」であり、「家や近所や学校のまわりで遊ぶ」を2割以上の子どもが挙げているのは小学校3年生だけであった。

子どもたちの放課後の時間の多くが、学習塾や習いごと、テレビやコンピュータゲームによって占められるようになり、その結果として地域の仲間同士による対面的な集団での遊び活動が著しく減少しているという傾向は、ベネッセ教育研究開発センター（2005）による調査でも同様に示されている。

同調査によると、学習塾や予備校に通っている割合は、小学生が17.0～39.4%、中学生が42.9～54.5%、高校生が13.8～23.4%で、一般に都市部に居住するほど通塾率が高くなっている。学習塾や予備校に行く日数・時間については、いずれの学校段階においても、最頻値は「週2日・1時間30分～2時間」である。ただし、小学生・中学生では塾以外にも「英会話など語学教室に行っている」「通信教育を受けている」「計算や書きとりなどのプリント教材教室に通っている」子どもも一定割合以上に上っており、学校以外での学習活動全体の時間はかなり高くなっているといえる。

子どもの生活時間に占める割合のもっとも多いのは、テレビ・ビデオ（DVDを含む）の視聴時間とコンピュータゲームで遊ぶ時間だろう。ふだんの日におけるテレビ・ビデオ視聴の平均時間は、小学生2時間01分、中学生2時間15分、高校生1時間56分と1日当たり約2時間に上っている。「3時間以上見る」と回答した長時間視聴者も、小学生23.9%、中学生28.8%、高校生16.7%とかなり高い割合となっている。また、次々に新しい機種が発売されて子どもたちの高い人気を維持しているのが、コンピュータゲーム・テレビゲーム（以下では、まとめてコンピュータゲームと称する）の類である。コンピュータゲームで遊ぶ割合・時間には性差があり、全般的に女子よりも男子の方が長時間となっている。「ほとんどしない」と答えた割合をみると、小学生で男子12.2%、女子35.5%で、学校段階が上がるにつれて高くなり、高校生では男子42.2%、女子80.6%となっている。逆にいうと、小学生男子の9割弱、女子の6割強、そして中学生男子の8割弱、女子の4割強がコンピュータゲームをしているということになる。ふだん「2時間以上」にわたってコンピュータゲームで遊ぶ長時間愛好者は、小学生21.6%、中学生24.9%、高校生11.9%に上っている。いずれの学校段階でも、男子だけについてみると、この割合はさらに高くなる。

## (2) 間接関係行動の増加

日本で初めて電話サービスが開始されたのは1890年であったが、当時の人にとっては、遠く離れた場所にいる人とリアルタイムで会話することができるというのは、想像を絶する驚きであったに違いない。当然のことながら、初期の電話はもっぱら官庁や産業界でビジネスに用いられる他は、ごく限られた富裕層にしか使われることはなかった。先にも述べたように、固定電話が一般家庭へと急速に普及を始めたのは60年代に入ってからで、1968年に加入数が1000万台を突破している。

それ以前の情報伝達手段として一般の人々が用いたのは、もっぱら緊急用であった電報を除くと、手紙のみであった。ただし、手紙の場合は国内であっても投函してから先方に到着するまで数日を要し、返事を受け取るまでにはさらに同じだけ時間がかかった。したがって、「同時に」用件を伝え合えるという意味でも、電話は画期的な情報伝達手段だったのである。電話が一般に普及し始めた頃は、外部の、空間的に離れたところにいる人から連絡が「入ってくる」ということを暗示したためか、電話機はどこの家でも玄関に置かれていたものである（吉見他, 1992）。それが次第に応接間や居間に置かれるようになり、

子機付きの電話機が開発されたことなどにより、各自の個室へと移動してきたのである。それとともに、かつて電話は家族全体のものであり、そこで交わされる通話も多くの場合、親やきょうだいに聞かれることを前提としていたものが、家族の誰にも聞かれないですむ、個人的な情報伝達ツールとなっていった。

その後、この傾向は 80 年代後半からの携帯電話や PHS のサービス開始によって加速化したことは周知のとおりである。最近の統計によれば、携帯電話の保有率は小学生の 3 割超、中学生の約 6 割にのぼり、高校生・大学生に至っては持っていない人を探すのが困難なほどの普及を見ており、日本全体での登録台数は 1 億台を超えている。しかも、後にも述べるように、今や携帯電話はメールやインターネット接続機能をもった、現代人に欠かせないパーソナル・メディアとなっている。

#### (3) 関係排斥行動の増加

意図的か無意図的かを問わず、コミュニケーションや他者との関わりを拒絶したり、対人関係を閉ざす行動というのは、「読書への没頭」のように以前からあった行動である。近年では、読書行動に加えて、携帯型オーディオ・プレーヤーによる音楽鑑賞や携帯電話でのインターネット、携帯型ゲーム機による一人遊び、等の関係排斥行動が著しく増加している。

まず読書行動であるが、全国図書館協議会が毎日新聞社と毎年行っている調査によれば、教科書・学習参考書・マンガ・雑誌などを除いて、一ヶ月間に読む本の平均冊数は過去 40 年間でそれほど大きく変化しているわけではない（全国学校図書館協議会研究・調査部 2004）。しかしながら、これにマンガ、雑誌を加えると、読書冊数・読書時間は大きく増加していると考えられる。「少年マガジン」「少年サンデー」といった少年マンガ週刊誌が発売されたのは 1959 年であり、この時以来現在に至るまで、少年・少女マンガ雑誌は多くの愛読者を獲得しており、人気のある雑誌など数百万部の発行分数を誇るものさえある。こうしたことを考慮すると、関係排斥行動としての読書総体は、ここ数十年の間にかかなり増えているとみなしても差し支えないだろう。

また、関係排斥行動をもっとも顕著に増加させたのは、イヤホンで聴くタイプの携帯型オーディオ・プレーヤーである。世界で初めての携帯型オーディオ再生装置であるソニーのウォークマンが発売されたのは 1979 年であった。歩きながらでも、自転車でも、あるいは電車やバスなど乗り物に乗っていても聴くことのできる、この「音楽を戸外に持ち出した」装置は瞬く間に若者を始め人々の心をとらえ、地球規模で流行することとなった。誕生から 30 年を経て、記録方式はアナログからデジタルへ、記録媒体はカセットテープから CD、さらにはフラッシュメモリやハードディスクへと進化し、全世界で流通する台数は数億に上っている。これらの膨大な数のイヤホンで耳を塞いでいる人々は、ある意味で対人的なコミュニケーションの回路を閉じた状態にあるということができる。

近年、これに加えて多くなっているのが携帯電話によるインターネットである。もはや携帯電話は「電話」ではなく、携帯型の多機能情報機器端末となった。携帯電話会社の



NTT ドコモが i モードと呼ばれるインターネット接続サービスを開始したのが 1999 年であるが、最近の調査によると、中学生の携帯電話による 1 日当たりのインターネット接続時間は平均 1 時間 20 分にもなるといわれている。

このようにしてみると、他者からのコミュニケーションに対して閉ざされた状態、すなわち、人々の関係排斥行動は過去数十年の間に激増していることがわかるだろう。

## 5 学校教育における協同的関わりの重要性

子どもの社会的スキルの形成に係わっているのは、家庭におけるしつけや学校教育のような目的・意図的な働きかけだけではない。子どもは自らの置かれた周囲の全体的環境から学び、成長していくのであって、その時代や社会の生活環境の様相も彼らの発達に大きく影響している。本稿では、そうした無意図的な人間形成機能を果たしている現代社会のコミュニケーション環境について、マクロな視点から概観してきた。

これまで見てきた「直接関係行動」の減少、「間接関係行動」と「関係排斥行動」の増加という対人的コミュニケーション行動を取り巻く社会変化は、人が顔と顔をつき合わせた対面的場面で他者と直接的な関わりを持つことを無用にした。それと同時に、対人関係について自ら学ぶ機会を決定的に減少させたことは明白である。すなわち、従来、日常生活の中でおのずと形成されてきた対人関係能力や社会的スキルであるが、科学技術の進歩や情報革新によるコミュニケーションのありようの変化によって、その習得の機会を失うことになってしまったといえる。

Johnson ら (2002) は、集団での学習活動をたんなるグループ学習に終わらせるのではなく、互恵的な相互依存関係の成立した学び合いとしての協同学習にするための不可欠な要件として、「課題を媒介とした対面しての活発な相互交流」をあげている。相互信頼と相互協力で支えられた協同的学びは、効果的な目標の達成にとってきわめて有効であることが知られているが、そうした活動に必要とされる対人スキル、協調性や積極性といった社会的態度の多くは、直接対面しての相互交流の中で育まれていくものである。Johnson らのあげた協同学習の上記の要件は、その意義を指摘したものであると考えられる。

このように見てくると、学校教育における協同的関わりがこれまでも増して重要になってきているといえよう。その理由として第 1 にあげられるのは、今や学校生活は子どもたちが直接対面して相互活動をする、数少ない機会であるということである。家庭や地域社会がかつて有していたそうした機能が著しく減衰した現在、学校は子どもの生活時間に占める割合からいっても、きわめて大きな意味をもつに至っている。そして、第 2 に、学校は face to face の課題解決場面を意図的、組織的に設定し、その活動を通して対人的・社会的スキルの向上を図ることができる稀少な場であるということである。

コミュニケーションという観点からすると、人類はその出現以来ずっと、人と人とが直接顔をつき合わせることによって意図や要件を伝え、利害を調整し、互いの目的を果たし

てきた。そしてまた、そうした相互交流に必要な協同的技能を身につけることを学んできた。しかしながら、ここ数十年間の急速な社会変化は、直接的な出会いを必要としない伝達、交渉を可能にした。このことは結果として、われわれが対面的な関わりからさまざまな社会的態度を習得する機会を著しく減少させることになった。ただ、これから先どのような社会になろうとも、われわれが社会的存在である限り、対人関係能力や社会的態度は欠くことのできないスキルであり続けることは間違いない。もしそうだとするならば、学校教育における協同的関わりの意味はこれまでになく高くなっていくものと思われる。

### 文献

Johnson,D., Johnson,R. & Holubec,E. 2002 Circles of Learning: Cooperation in the classroom (5th ed.) Interaction Book Company,Minnesota

全国学校図書館協議会研究・調査部 2004 第50回読書調査報告書 学校図書館  
第649号 pp.12-33

ベネッセ教育研究開発センター 2005 第1回子ども生活実態基本調査 ベネッセコーポレーション

[http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu\\_data/2005/index.shtml](http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2005/index.shtml)

別冊宝島編集部 1991 ザ・中学教師「子どもが変だ!」別冊宝島129号 JICC出版局  
速水敏彦・丹羽智美 2002 子どもたちの感情はどのように変化したか ―教師の目からみた特徴― 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学) 第49巻 pp.197-206

広田照幸 1999 日本人のしつけは衰退したか―「教育する家族」のゆくえ― 講談社現代新書

巖谷奈々 2001 感じない子どもころを扱えない大人 集英社新書

加藤秀俊 2002 暮らしの世相史―かわるもの、かわらないもの― 中公新書

経済産業省 2007 商業販売統計年報(平成18年度)

<http://www.meti.go.jp/statistics/index.html>

子どもの体験活動研究会 2002 地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査報告書(文部科学省委嘱調査) <http://www.mext.go.jp/a-menu/shougai/week/image/houkoku1.pdf>

日本自動販売機工業会 2007 自販機普及台数及び年間自販金額―2006年(平成18年)版―  
[http://www.jvma.or.jp/information/5\\_01.html](http://www.jvma.or.jp/information/5_01.html)

諏訪哲二 2005 オレ様化する子どもたち 中公新書ラクレ(中央公論新社)

鈴木隆 2007 自販機の時代―“7兆円の売り子”を育てた男たちの話― 日本経済新聞出版社

内田樹 2007 下流志向―学ばない子どもたち働かない若者たち― 講談社

吉見俊哉・若林幹夫・水越伸 1992 メディアとしての電話 弘文堂

\*インターネット上のURLは2007年12月時点でのアクセスによる

## The Loss of Face-to-Face Communication and the Importance of Cooperative Interaction.

Hirohisa ISHIDA (Nanzan University)

Recently, face-to-face communication is becoming a thing of the past. The development of science and information technology has made communication more convenient for us. Indirect communication via e-mail or mobile phone has replaced direct, face-to-face interaction to become our main mode of exchanging information. As a result, we no longer receive non-verbal informational cues that allow us to interpret other's intentions and emotions and we have fewer opportunities to learn the skills and attitudes required to make these interpretations.

Furthermore, the rapid spread of portable media players, portable game machines, and telephones with mobile internet access blocks the channels for our interpersonal interactions and increases and accelerates this tendency towards isolation.

In order to guarantee both the quantity and quality of opportunities for direct negotiation in face to face contact for children, cooperative interaction in school life will become even more important than it is at present.

Keywords: face-to-face communication, interpersonal skills, cooperative interaction



4

---

大会報告

# 日本協同教育学会第4回大会報告

鈴木克義\*

日本協同教育学会の第4回大会は、2008年に名古屋で行われる国際協同教育学会(IASCE)大会を前に、IASCE理事のジョージ・ジェイコブズ博士を、基調講演とワークショップのゲスト講師に迎え、「言語教育と協同学習」をメインテーマとして、2007年8月4日(土)・5日(日)の2日間にわたり、静岡市の常葉学園大学で開催された。

## 1. 大会日程

大会プログラムは以下の通りである

### 1日目(8月4日) フォーラム、研究発表、総会、基調講演

時間帯	タイトル	講師／発表者
<フォーラム1> 9:30-10:45	RT1) 高等学校における協同学習の実践と学習集団づくり	水野正朗(名古屋大学大学院) 鈴木建生(三重県立朝明高校)
	RT2) English Session : The keys to learning English through Cooperative learning	田中いずみ、ピーター・ティミンズ(常葉学園大学附属橘小学校)
<研究発表1> 11:00-12:15	SP1) PAC分析を用いた協同に対する認識の検討	長濱文与(久留米大学比較文化研究所)、安永悟(久留米大学文学部)
	SP2) 協同学習後の評価と個人特性との関連性 看護学科学生への調査から	永峯卓哉(県立長崎シーボルト大学)、吉田恵理子(県立長崎シーボルト大学)
	SP3) Group Investigationのモデルによるエイズ教育の効果	杉江修治(中京大学)、亀田研(名古屋大学)
12:15-13:00	昼食、理事会	
13:00-13:30	総会	

\* 常葉学園短期大学 suzuki-k@jcs.tokoha.ac.jp

<基調講演> 13:30-15:15	言語教育と協同学習 Learning New Languages with Cooperative Learning	ジョージ・ジェイコブズ (国際協同教育学会理事)
<フォーラム2> 15:30-17:00	MS1) 協同学習で高校を変える   RT3) 学びの共同体づくりと協同学習 ~学びの共同体づくりの概念的輪郭と技法~	報告者：浦崎太郎（岐阜県博物館・前羽島北高校） コメンテータ：八谷芳樹（愛知学院大学短期大学部） 企画者：杉江修治（中京大学）  原田 信之（岐阜大学） 高旗 浩志（島根大学）
17:30-19:00	懇親会	

## 2日目（8月5日） フォーラム、ワークショップ

時間帯	タイトル	講師／発表者
<フォーラム3> 10:00-11:30	MS2) P B L (Project-Based Learning) への期待と可能性	報告・企画者：上杉賢士（千葉大学大学院教育学研究科） 市川洋子（千葉大学教育実践総合センター） コメンテーター：石田裕久（南山大学） 司会者：関田一彦（創価大学）
11:30-12:30	昼 食	
<ワークショップ> 12:30-15:30	WS1) English Session : Cooperative learning : An old idea whose time has come!!	講師：ジョージ・ジェイコブズ (国際協同教育学会理事)
	WS2) 協同学習ワークショップ	講師：関田一彦（創価大学）

## 2. 参加者

本大会への参加者数は、有料参加者数50名のほか、運営に協力いただいた創価大学のゼミ生、常葉学園短期大学の学生、ゲスト講師などを合わせて、74名だった。

### 3. 総会

2007年度総会は常葉学園大学1号館で行われ、予算の執行状況、事業の報告、ならびに2008年度の事業計画について安永会長から報告・説明が行われ、了承された。

### 4. 基調講演

総会に引き続き、ジョージ・ジェイコブズ博士（国際協同教育学会理事、「先生のためのアイデアブック」著者）による基調講演が行われた。タイトルは「言語教育と協同学習 Learning New Languages with Cooperative Learning」と題するもので、協同学習による外国語の習得がなぜ効果が高いのか、具体的な例を挙げて、分かりやすい説明が行われた。通訳は伏野久美子さん（テンプル大学日本校）が担当された。

### 5. フォーラム、研究発表

前年度の大会では1日目の午前中は理事会と総会のみで、午後の基調講演からのスタートだったが、今大会は発表の申込数が多く、1日目の午前中からフォーラムが行われた。

今回初の試みとして、2008年度の国際大会に向けて英語セッションが行われ、常葉学園大学附属橘小学校で協同学習を実践している田中いずみ・ピーター・ティミンズ両先生が英語でプレゼンテーションを行った。ゲストのジェイコブズ博士や、英語教育関係者もこのセッションに参加し、活発な議論が英語で行われた。

### 6. ワークショップ

今回はワークショップでも英語セッションが行われ、ジェイコブズ博士が「Cooperative learning: An old idea whose time has come!! (古くて新しい協同学習の時代がやってきた)」と題して、英語教育関係者以外をも対象に、英語でワークショップを行った。「日本語での発言もOK」とのことだったが、ほとんどの参加者が英語で発言していたのが印象的だった。

### 7. 懇親会

1日目のプログラム終了後、常葉学園大学のカフェテリアで懇親会が開かれた。お手伝いの学生も含め、約60名が参加する盛会となった。料理は地元で有名な料亭にケータリングをお願いし、サクラエビなど、静岡の新鮮な食材を生かしたメニューが出された。ゲストのジェイコブズ博士も最後まで参加され、ベジタリアン用の特別料理を "Beautiful!" と賞賛されていた。



# 大会準備委員長挨拶

## ようこそ！競争から協同の時代へ

第4回大会準備委員長 鈴木 克 義

2004年に設立された日本協同教育学会（JASCE）が順調に成長して4年目を迎え、第4回大会を静岡で開くことになりました。皆さまを心から歓迎いたします。

私自身は10年ほど前に福岡のディベート・ワークショップで安永悟会長に出会い、その後JASCE設立時から、理事として運営に関わることになりました。

ディベートは相手を論破する「競争」と受け取られがちですが、実はグループで議論しながら新しいプランを創り上げたり、協力して資料探しをしたりという「協同」の側面を強く持っています。北九州で私がディベートを指導していた小学生が、協同で学習する中で見る見る成長し、障害を持つ子も周りの子が助けて一緒にディベートに参加する姿を見て、私は「ディベートでいじめがなくなった！」という本を書きました。

昨年からは日本はいよいよ人口が減り始め、数字の上では受験競争がなくなる「大学全入時代」を迎えたにも拘わらず、多くの教育の場では、いまだに旧態依然の習熟度別クラスや、学力テストで「競争」を煽る指導が行われています。先日もある東京の中学校で、学力テストの際に監督の教員が誤答している生徒にそれとなく教えたり、発達障害のある生徒を採点から除外したりという事件が報じられていました。

人権や機会均等を尊重すべき教育の場で、他者を排除し、人間を序列化するような「競争」が公然と行われているわけですが、もはや競争では学力格差や不登校、いじめといった諸問題を解決できないことは明らかです。時代が変わったのですから、教育も変わらなければ…。

JASCEの大会では私自身、多くのことを学んできました。第1回大会では、教育心理学の先生の講演を聴き、1人の講義よりもグループによる協同学習のほうが定着率が高くなるメカニズムに、目からウロコの思いがしました。昨年の第3回大会では、発達障害の子どもに協同学習を応用する研究や、教員同士の協同など、協同教育の広がりを感じました。

今年は「先生のためのアイデアブック」の著者であるジョージ・ジェイコブズ博士をゲストに迎え、「言語教育と協同学習」をテーマに、英語セッションや基調講演が行われます。

英語セッションで発表される常葉学園大学附属橘小学校の田中いずみ先生は、イギリス人のピーター・ティミンズ先生と「協同」で、高学年の授業に協同学習を導入し、成果を上げています。子どもの英語力格差が問題になり始めた小学校の英語教育で、「できる子ができない子に教え、全体の学力を上げる」協同学習は、先生方にとって「目からウロコ」の教育方法になるでしょう。

来年の名古屋での国際大会へ向け、助走となる今大会で、1人でも多くの参加者の皆さんが「競争から協同へ」の時代の流れを実感していただければ幸いです。

## 基調講演

# 協同学習で新しい言語を学ぶ

(Learning New Languages with Cooperative Learning)

ジョージ・ジェイコブズ\*

Dr. George M. Jacobs

こんにちは、そしてシンガポールからの暖かいご挨拶を申し上げます。講演を始める前に、まず、この大会にご招待くださいました日本協同教育学会の友人の皆さんにお礼を申し上げます。とりわけ、今回の訪問のアレンジにご尽力を賜りました関田一彦先生と伏野久美子さんにお礼を申し上げたいと存じます。

私は以前にも日本に来たことがあり、全国語学教育学会に参加し、またテンプル大学大学院で協同学習やそれに関連するトピックについて授業をするという素晴らしい経験をしました。また、別の機会には、私の妻が野村證券に勤めておりましたときに、観光で日本にやってきたこともあります。

私が日本への訪問を楽しんでいるのにはたくさんのわけがあります。たとえば、おいしい料理、効率的な交通機関、美しい景色などです。しかし、私が一番好きな点は、日本の人々です。日本人は、質の高い教育を行い、常に教育システムを向上させようと大変な努力をしています。これが、私が協同学習の日本における輝かしい未来を確信している理由です。

私が日本における協同学習について初めて知ったのは、バズ学習法についての記事をIASCE、国際協同教育学会のニュースレターで読んだときです。そのときとても感銘を受け、後にJASCE、日本協同教育学会の指導者の方々にお会いし、彼らのなさっていることについてもっといろいろお聞きしたときに、さらに感銘の度を深めました。

関田先生のご紹介にもありましたように、私はシンガポールに住んでおりますが、この講演のあと、皆さんが私と連絡をとりあってくださいれば、幸いです。gmjacobs@pacific.net.sg が私の連絡先です。私のインターネットのホームページ (<http://www.georgejacobs.net>) には、協同学習についての論文がいくつかのっています。また、私は、皆さんが協同学習についてどのようなことをなさっているのか大変興味があります。

ここで、私は皆さんに3つのお約束をいたします。最初のお約束はこうです。この講演が終るまでには、第2言語の指導における協同学習の使用を裏打ちする理論について、皆さんに親しんでいただくということです。第2言語というのは、私たちが母国語を修得し

---

\* 国際協同教育学会理事 (IASCE Board Member)

たあとに学ぶ言葉のことで。私の場合は、英語が第1言語で、私がスペイン語を話すときには、スペイン語は私の第2言語です。皆さんの多くにとって、日本語は第1言語で、英語あるいはその他の言語は第2言語になります。

私の2つ目のお約束はこうです。この講演が終るまでには、皆さんは、これらの理論が第2言語の指導へどのように適用されているのかがわかります。そして、3つ目のお約束は、第2言語の指導に協同学習を使用することへの懸念について、どのように答えたいかを理解することが出来るということです。さらに、この講演は第2言語の指導における協同学習に焦点を当ててはありますが、他の科目、たとえば数学や理科を教えていらっしゃる方が、ご自分の指導分野との関連についてもお分かりいただければ、と願っています。

人々はさまざまな理由で第2言語を学びます。たとえば、

- ・学問のために：学校や大学でいい成績を修めるのに、その言語が必要だからです。
- ・仕事のために：うまく仕事を行うのに、その言語が必要だからです。
- ・旅行のために：他の国への訪問を楽しむために、その言語が必要だからです。
- ・他の人々や文化を知るために：自分たちとは異なる人と知り合い、その人たちの生活について知るために、その言語が必要だからです。
- ・国際協力のために：その言語を話す人々と協力するためには、その言語が必要だからです。
- ・2008年のJASCEと国際協同教育学会の大会に参加するために：新しい言語を学ぶ最も重要な理由は、来年、2008年6月に名古屋で開催される国際協同教育学会に積極的に参加するためです。

私がしました最初の2つのお約束は、協同学習に関連する理論と、それらの適用に関するものです。それには2つの種類の理論があります。1つ目は、一般教育の分野からの理論、2つ目は、第2言語の学習に専門の理論です。

ここにおられるほとんどの皆さんは、教育理論について学ばれたことがあるでしょう。さあ、それでは、その記憶を少し手繰り寄せてみましょう。そして、せっかくこの講演は協同学習についてのものですから、教育理論を復習するのに協同学習の手法を使ってみましょう。

私の質問はこうです。「協同学習の使用を裏打ちする理論のどんなものを知っていますか？」理論の名前を挙げるだけでなく、その理論についてパートナーにちょっと説明してみてください。

パートナーと一緒に活動するのを手助けするために、「話して質問」という協同学習の技法を使ってみましょう。「話して質問」では、生徒は二人のペアになります。片方のパートナーが考えを出し、もう片方のパートナーは考えについて質問をします。そのあと、役

割を交替します。

ではやり方の例を挙げてみます。

- ・まず、パートナー1が、「行動主義は協同学習を裏打ちする理論です。」と言います。
- ・次に、パートナー2が、「行動主義が協同学習を裏打ちするのはどうしてですか？」と質問します。
- ・さらに、パートナー1は、「行動主義はモチベーションについて説明しています。協同学習では仲間は互いにモチベーションを高め合います。」と説明します。
- ・その後、役割を交代します。

繰り返しますが、皆さんのタスクは、交代で、「協同学習の使用を裏打ちする理論のどんなものを知っていますか？」と質問しあうことです。あなたのパートナーが答えたら、「その理論について少し説明してくれますか？」とたずねます。

皆さんの記憶を呼び起こす助けとして、ここに数ある教育理論の中からいくつかを挙げましょう。これらの理論について話していただいてもけっこうですし、これら以外のものについて話していただいてもけっこうです。

- ・ 行動主義
- ・ 認知論
- ・ 構成主義
- ・ ピアジェの理論
- ・ ヴィゴツキーの理論
- ・ ヒューマニズム
- ・ マルティプル・インテリジェンス（多重知能）
- ・ マルザーノの学習の次元
- ・ 道徳発達に関するコールバーグ理論

皆さんが教育関連のたくさんの理論についてご存知なのを知り、うれしく思います。さあ、それでは、5つの一般教育理論と、新しい言語を学ぶ協同学習へそれらをどう適用するかについて見てみましょう。5つの理論とは以下のものです。

- ・ 行動主義
- ・ 社会文化理論
- ・ 社会心理学の理論
- ・ 認知理論
- ・ ヒューマニズムの理論

行動主義は一般教育の理論としてよく知られたものです。行動主義を提唱する有名な学者の中に、スキナーがいます。協同学習では、ロバート・スレイヴィンがスキナーの考えを応用しています。おそらく、行動主義で最も重要な考えは、正の強化でしょう。正の強化とは、生徒が何かいいことをしたら、褒めてもらう、などのご褒美を得ることです。褒めることは正の強化です。正の強化は生徒が良い行動を繰り返す確率を増加させます。

協同学習には生徒が受け取る正の強化の量を増やすという潜在的な力があります。通常の教室では、先生だけが正の強化によって生徒を動機づけます。それに対して、協同学習の教室では、課題に集中するために、仲間たちもまた正の強化を与えます。

一般教育理論の中で2番目によく知られたものは、ヴィゴツキーの考えに基づいた社会文化理論でしょう。第2言語の分野ではラントルフが社会文化理論の著名な推進者です。おそらく、社会文化理論のもっとも有名な考えは、最初、生徒が他の人と一緒にできることは、後に自分一人だけでできるようになる、というものでしょう。この考えから出てきているのが、足場づくり (scaffolding) という考えです。足場づくりというのは、この足場、足がかりになるものを徐々に低くして行って、自立的な取り組みへと移行させていくものです。

協同学習では、生徒に与えられる足がかりを増やすことができる可能性があります。それは、通常の教室では先生だけが生徒に足がかりを与えるのに対し、協同学習の教室では、生徒が互いに足がかりを与え合うからです。更に、「教えるものは2度学ぶ」というように、仲間に足がかりを与えることによって、その生徒もまた学ぶのです。

次に一般教育からの理論のリストに上がっているのは、社会心理学理論として知られている一連の理論です。著名な研究者にはカート・ルーイン、モートン・ドイッチュ、ゴードン・オールポートなどがいます。ミネソタ大学の協同学習センターのデイビッド・ジョンソンとロジャー・ジョンソンはこれらの理論家から啓発を受けています。

社会心理学者たちが焦点を当てていることの一つにグループダイナミックスというものがあります。彼らは、グループがうまく機能するのを助けるのは何なのか、ということ进行研究しています。彼らの業績から、ジョンソン兄弟は「互恵的な支え合いの関係」という概念を発展させました。「互恵的な支え合いの関係」というのは、共通の目標のために、自分たちは「浮沈を共にしている」、あるいは「万人は一人のために、一人は万人のために」という状況にいとグループメンバーが感じることです。

悲しいことに、通常の教室では、生徒が自分のクラスに「互恵的な支え合いの関係」を感じることはほとんどありません。それとは対照的に、協同学習の教室では、教師は、共通のゴールを設定したり、メンバーにそれぞれ別の情報や役割を持たせたり、ご褒美を共有させることなどによって、「互恵的な支え合いの関係」を促進します。

認知心理学は、おそらく現在、教育の分野で最もよく知られている理論でしょう。教育者の多くは、ウィトロック、クレグとロックハート、ガードナー、ブルームらが発展させた認知心理学の理論を応用しようとしています。協同学習では、ダンズローとウェッブ

の二人が認知理論を応用しています。

認知主義のキーポイントは、深く広い思考です。生徒がより深く、そしてより広く考えることを促すために、先生は生徒に、説明をしたり、例を挙げたり、反対の立場をとったり、異なった視点を持ったり、また、異なった知能・才能を活用したりすることを促します。

協同学習は、いろいろな方法で、深く広い思考を促進します。たとえば、異質なメンバーによるグループでは、グループメンバーは説明や例を求めたり、反対したり、異なった見方を提示したり、異なった才能を発揮したりします。

ヒューマンイズムの理論は、教育の世界では長い間、大切な役割を担ってきています。特によく引用されるヒューマンイズムの心理学者には、エイブラハム・マズロウとカール・ロジャーズがいます。協同学習では、マラ・サポン＝シェヴィンがヒューマンイズムの理論を取り入れていますし、第2言語の分野においてはゲートルード・モスコウィッツが同様なことを行っています。ヒューマニストは、感情、対人関係、共感、そして民主主義の大切さを強調しています。

協同学習は教育において、思いやりの心と分かち合いの精神を推進します。通常の教室では、生徒の目は教科書などの紙に向き、隣の人と話してはいけないという決まりがあります。しかし、協同学習の教室では、「互恵的な支え合いの関係」という協同学習の原理に見られるように、生徒は周りの人と分かち合い、グループメンバーのことを思いやるよう奨励されます。

これで、一般教育理論と協同学習との関連についての簡単な説明を終わります。さあ、次に、第2言語の分野からの3つの著名な理論に移り、それらの協同学習との関連を見ることにしましょう。

その3つの理論とは、それらは通例、仮説と呼ばれているのですが、入力(インプット)仮説、相互交流(インターアクション)仮説、及び、出力(アウトプット)仮説です。

語学の先生でない方々も、これらの第2言語習得理論がご自分の教科指導と何らかの関連がある、ということにご同意いただけたら、と思います。

おそらく、第2言語の指導において一番良く知られた理論は、ステファン・クラージェンによって考え出された入力(インプット)仮説でしょう。インプットというのは私たちの頭に入ってくるもののことです。私たちは、聞くときには言語インプットを耳から受け取り、読むときには目から受け取ります。

クラージェンによれば、インプットが言語習得につながるためには、インプットは理解可能なものでなければなりません。つまり、分からなくてははいけないということです。大量の理解可能なインプットは、人間が本来持っている言語習得の能力を活性化させます。しかし、インプットは理解可能なものでなければなりません。たとえば、この大会の間、私は大量の日本語を耳にするでしょうが、私にはほとんど理解不能なため、日本語を学ぶことはできないでしょう。

協同学習は入力仮説としっくり来ます。なぜなら、生徒は仲間たちからたくさんのイン

プットを教室の内外で受けることができるからです。この仲間たちからのインプットは、仲間たちというのはだいたい同じ言語レベルですので、理解可能なインプットである可能性が高いのです。

入力仮説のあとに考え出された理論が相互交流（インタラクション）仮説です。この仮説は、イヴリン・ハッチ、マイケル・ロング、テレサ・ピカによって展開されています。相互交流というのは、他者と相互に交流する過程において言語学習者は受け取るインプットの理解可能度を増す、ということです。もうお分りのとおり、インプットが理解可能であればあるほど、より多くの第2言語習得が起きます。

相互交流の例としては、ある生徒が「○○はどういう意味なの？」とか「例をあげてね。」などと言ったりすることがあげられます。言い換えも相互交流のもう一つの例です。

通常の教室ではほとんど生徒間の相互交流がないのに対し、協同学習の教室では、グループメンバーは、互いの理解を助けるために、相互に交流します。実際、生徒というものは、教師が考えつかなかったような方法でうまく説明をすることができるのです。

入力仮説と相互交流仮説は、学習者が第2言語で聞いたり読んだりすることの理解に焦点を当てているのに対し、メルル・スウェインによって発展させられた出力仮説は、学習者が新しい言語で作りに出すアウトプットを強調しています。スウェインは、他の人が理解できる第2言語のアウトプットを学習者が生み出そうとするとき、そのことは、第2言語における流暢さを促進し、生徒が自分の弱点に気づくのを助け、生徒がフィードバックを得る機会を与えると信じています。

協同学習は、生徒が第2言語のアウトプットを作り出す機会を非常に増加させます。通常の教室では、授業時間の80%は先生の話に費やされています。そして、先生が話していない時は、一度に話すのはたった一人の生徒です。そしてその話している生徒というのは、先生が指名した生徒です。

ですから、生徒50人の学級では、一度に話している生徒はたったの2パーセントです。グループ活動を使えば、生徒の発話時間を大幅に増加させることができます。生徒2人のグループではクラスの50パーセントは話しています。4人グループでは、クラスの25パーセントが話していることになります。

通常のクラスの発話時間のバランスの悪さを例示するために、マレーシアの学校監理官の話をしていしましょう。その話は、「誰がクラスで一番おしゃべりか？」というものです。

この話は、その学校監理官が5年生の英語のクラスを訪れたときのものです。そのとき、クラスでは、useful, happy, friendlyなどの描写形容詞を学習していました。生徒が描写形容詞を理解するのを助けるために、先生は黒板に形容詞、たとえばfriendly、を書いては、その形容詞にぴったりの生徒を指し示しました。このようにして形容詞をいくつか教えたあと、先生は黒板に"talkative(話し好きな)"と書きました。そして、クラス全体に向かって、「このクラスで一番話し好きな人は誰ですか？」と聞きました。

先生の「このクラスで一番話し好きな人は誰ですか？」という質問に答えて、後ろのほ

## 4 大会報告

うに座っている生徒の何人かが、恥ずかしそうに小声で「先生だよね。」とささやきました。この状況は悲しいものですが、第2言語の教室の多くでは本当のことなのです。第2言語を練習する必要が一番少ない者が一番よくしゃべっていて、第2言語の発話練習をほとんど独り占めして楽しんでいるのです。

ここまで、第2言語の教育における協同学習の使用を裏打ちするさまざまな理論を見てまいりました。しかし、理論というのは、クラスで起こりうる美しい絵、つまり絵に描いた餅のようなものだということが分かっています。残念なことに、実際に世の中で起こることは、そのような美しい絵ではありません。これを前置きとして、さあ次に、第2言語の教育に協同学習を使用することへの反対論に目を向けてみましょう。

ここにいらっしゃる皆さんのほとんど全員は、母国語以外の言葉を学ぼうとした経験がおりだと思えます。ですから、皆さんの誰もが、次のタスクにおいて何かしら言いたいことをお持ちだと思います。

次の質問にお答えください。「第2言語の指導に協同学習を使うことについての懸念にはどんなものがありますか？」そして、この懸念に関連した問題の例を挙げてください。教育者、生徒、親、などのご自分の経験に基づいて、お考えください。

では、協同学習の技法である「話して例示」を使ってやってみましょう。やり方はこうです。

ステップ1：二人ペアになって、代わる代わるアイデアを出します。

ステップ2：アイデアを出した人のパートナーが、その例をいいます。

例をお見せします。パートナー1がこう言います。「懸念の一つとして、協同学習のグループでは、生徒は互いの間違った英語を学んでしまう、というのがあります。」

次に、パートナー2がこういいます。「たとえば、ある生徒が "I likes English." と言ってしまう、そのパートナーがその間違いを繰り返してしまいます。」

もうお分かりのとおり、生徒たちは、"like" の後ろの "s" を取って、"I like English." というべきでしたよね。

それでは、第2言語の指導に協同学習を使用することについてよく耳にする4つの懸念に焦点を当てます。

1. 生徒は第2言語を話すことが心地よくないので、第2言語を話そうとしない。もし生徒がパートナーに話さなければ、協同学習は成功しない。
2. 生徒は互いの間違いを学んでしまう。すなわち、協同学習は0プラス0でマイナス1にしてしまう。
3. 生徒は母国語ばかり話し、第2言語で話さない。
4. 生徒は、仲間の言うことではなく、先生のいうことを聞きたがる。なぜなら、先生



は仲間より第2言語を上手に話すから。

私がお答えする前に、皆さんご自身の協同学習と語学学習の経験をもとに、これらのことを考えていただきたいと思います。今、お話ししました4つの懸念の中から一つを選んで、ご自分の同僚がこのような懸念を示したと想像してください。

この懸念に答える形で、協同学習が第2言語の指導においてどのように役立つのかを説明してください。

ここで、「話して言い換え」という協同学習の技法を使いたいと思います。「話して言い換え」では、グループメンバーは交互に主張を述べ、互いの主張を言い換え、その言い換えのよしあしを評価します。

例を示しましょう。パートナー2がこう言います。「協同学習の活動の中で生徒の第2言語の使用を奨励するためには、やることのできる課題を使わなければなりません。

パートナー1は今パートナー2が言ったことを言い換えます。「課題は難しすぎてはいけないということです。」

パートナー2はパートナー1の言い換えを評価して、「そうです、私が意味することはそうです。」

そして、2人は役割を交代します。

次に、第2言語の指導における協同学習の使用に関する4つの懸念の一つ一つに対して、具体的な答えをご紹介します。その前に、心に留めて置くべきキーポイントを強調したいと思います。それは、課題はやることのできるものでなければならない、ということです。

協同学習のアクティビティが失敗する一番の理由は、生徒が与えられた課題に取り組む準備ができていないということ、つまり、課題が生徒の現在のレベルにおいてやることのできるものになっていない、ということです。「やることのできる」というのは必ずしも「簡単な」という意味ではありません。それは、社会文化理論が強調するように、課題を行うためのしっかりとした準備とサポートが提供されていなければならない、という意味です。

ここで、課題をやることのできるものにするアイデアをいくつかご紹介しましょう。

1. 生徒が話すときに従うべき手本を与えることができます。手本に従えば、生徒が話すときに正しいアウトプットを生み出すことが容易になります。
2. 先生や生徒が正しい用法の見本を実際にやって見せることができます。こうすることが、生徒に理解可能なインプットを与えることになるのではないかと思います。
3. もし、学習の進んだ生徒と、遅れがちな生徒からなる、異質のメンバーによるグループを使えば、社会文化理論が主張するように、より進んだ生徒がより遅れがちな生徒を助けて、課題を終わらすことができるようにすることができます。
4. 社会心理学によって説明されている「互恵的な支え合いの関係」のような協同学習

の理念を使えば、グループの一体感を高めることができます。その結果として、生徒は一緒になって、課題を終わらせる度合いが高まるでしょう。

5. 相互交流仮説は、グループの課題を進めるときには、聞いたり読んだりする言語を、生徒は互いに理解できるよう助け合う必要があるとっています。
6. おそらく、実行可能性の鍵をもっとも握るのは、教材や課題の難しさの程度でしょう。入力仮説がいつている、理解可能なインプットの必要性を思い出してください。つまり、もし、生徒に文章を読んでそれについて一緒に話し合いをしてほしいと思ったら、その文章が理解可能であるかを考えなければなりません。
7. グループサイズを小さく保つことも実行可能性を高めるもう一つの要素です。なぜなら、グループが小さければ小さいほど、生徒が生み出すアウトプットは増えるからです。
8. 認知主義者は、個々の生徒はそれぞれ異なり、異なった学び方をするとっています。この考えに基づけば、さまざまな要素を含んだ課題を用意することによって、課題をより「やることのできる」ものにすることができます。

引き続き、課題の実行可能性を高める方法を見ていきましょう。

- 9.9 番目のアイデアは、成功、つまり生徒の間違いに焦点を当てるのではなく生徒がうまくできることに焦点を当てるとことです。ヒューマニズムによれば、成功に焦点を当てることは、生徒の自信を高めます。
10. 生徒が課題に取り組んでいる間、先生は、生徒が課題にどのように取り組んでいるか、つまり、生徒の言語アウトプットの適切さに焦点を当てて、教室を回ります。
11. 課題が難しいという理由の一つには、生徒がその課題のやり方に慣れていないということがあります。認知主義によれば、課題への取り組み方についての予備知識があると、成功の可能性が高まります。
12. 認知主義者は、私たちは仲間や他の人からフィードバックをもらうときに学ぶことができる、ということも強調しています。このフィードバックは私たちが課題をよりうまく行う助けとなります。
13. もし生徒が課題を行うのに苦労しているときには、辞書や教科書などの助けとなる資料を見てよいことにします。こうすることによって、役に立つインプットを与え、他のインプットをもっと理解可能なものにすることができます。
14. 課題を「やることのできる」ものにするもう一つの方法は、生徒に考えたり、話し合ったり、資料を使ったりする時間、互いにフィードバックを与え合う時間を与えることです。
15. ヒューマニストが助言するように、もし私たちが、グループ内及びグループ間の競争ではなく協力を強調すれば、生徒は互いに成功するために助け合う可能性が高まり

ます。

さあ、それでは、先ほど述べました第2言語の指導における協同学習の使用についての4つの懸念のそれぞれについて、具体的に述べてまいりましょう。まず第1の懸念は、生徒が第2言語を使うことを心地よく思わないのではないかという懸念です。

もし、協同学習の課題がやることのできるものであれば、生徒は第2言語の使用をもっと心地よく感じるのではないかと思います。グループの中では「一人はみんなのために、みんなは一人のために」という気持ちを持ちますから、生徒はもっと進んで自分の弱点をパートナーに見せたり、間違いをしたりするでしょう。また協同学習の大切な原理の一つである「個人の責任」はみんながそれぞれのベストを尽くす必要があるということです。これは生徒に全力を尽くすよう、やんわりとしたプレッシャーをかけます。

第2言語の指導において協同学習を使用することについての2つ目の懸念は、生徒は互いの間違いを学んでしまうのではないかということです。やることのできる課題は間違いを減らしますし、驚くことには、生徒はめったに互いの間違いを学ばないという研究結果が出ています。さらに、教師主導型の指導においてさえ、生徒は誤った考えを抱いたりするのであり、私たちにはそれが見えないだけなのです。協同学習はそういう誤った考えを表面に出させ、そうすることによって私たちは生徒を助けることができるのです。実際、子供は母国語の標準用法を習得する過程で、たくさん間違いをします。

関連した懸念に、生徒の中には他の生徒ではなく先生の言うこと聞きたいと思うものがあるということがあります。それは、生徒は自分の仲間の第2言語のアウトプットには間違いがたくさんあると心配しているからかもしれません。まず第1に、やることのできる課題はそういう生徒に、自分の仲間だっとうまくできるということを示します。もう一つの解決方法は、答えの半分ないし4分の1をグループの各メンバーに渡しておいて、生徒が互いの間違いを即座に直すことができるようにすることです。同様に、答えを確認するために辞書や教科書などの資料を使うことを許可して、各自が持っている資料を見せ合うように伝えることもできます。このようにすれば、グループは生涯にわたる学習者のコミュニティになります。

おそらく、第2言語の指導における協同学習の使用についてもっともよく示される懸念は、生徒がグループになったとき、彼らは第2言語ではなく、母国語で話をしてしまうのではないか、ということでしょう。ここでもまた、やることのできる課題がその解決を助けてくれるでしょう。なぜなら、そのような課題は、第2言語でもうまくやることのできるんだという自信を生徒に与えるからです。生徒は、第2言語指導の目標は、第2言語が母国語に取って代わるのではなく、彼らの母国語に第2言語を追加することである、ということを理解する必要があります。さらに、協同の雰囲気の中では、教師と仲間は生徒が間違ったときに助けるのであって、間違いをした生徒を攻撃したり笑ったりはしません。

要約しますと、この講演は3つの約束から始まりました。それは、この講演が終わる

までには皆さんが、

1. 第2言語の指導における協同学習の使用を裏打ちする理論によく知ることになること、
2. それらの理論の第2言語の指導への応用を知ること、
3. 第2言語の指導において協同学習を使用することへの懸念に答える方法を知ること

というものでした。

まず、協同学習に関連した8つの理論を見てまいりました。行動主義は、協同学習がどのようにモチベーションをより高めるのかという点に焦点を当てています。社会文化理論は、生徒が足がかりをより多く受けるものとして、協同学習に応用されています。社会心理学の理論は、協同学習を行うときに、共通の目標を持つことを強調するよう私たちに促しています。認知心理学は、生徒が相互交流するときに、より深く、より広く考えるようはげますよう、私たちに促しています。

ヒューマニスト心理学は、生徒間の思いやりを促進するよう、そして教室内、及び教育施設全体に民主主義を広めていくよう、私たちに伝えています。

第2言語の学習独自の教育理論に目を向けますと、この講演では3つの理論を扱いました。入力仮説は、生徒が理解可能な多くのインプットを受け取ることができるよう配慮することを教えています。相互交流仮説は、生徒が、グループメンバーの受け取った第2言語のインプットを理解するのを助けるためには、私たちが生徒をサポートする必要があることを教えています。そして最後に、とりわけ出力仮説は、生徒が第2言語で話したり書いたりする多くの機会を提供するとして、協同学習をたたえています。

第2言語の指導における協同学習の使用に対する懸念への返答を手短かに要約しますと、協同学習のグループで生徒が行う課題の実行可能性を考える必要がある、ということに焦点を当てました。もっと一般的に言うならば、教育理論やその他の協同学習に関する文献は、協同学習を思慮深く適用する豊富な戦略を与えてくれています。それは、私たちの生徒や社会が、今日ここで見てきたような教育理論によって約束された利益を享受することができるような方法においてです。

この講演に参加していただきまして、本当にありがとうございました。皆さんからの質問、コメント、追加意見、反論などをお待ちしています。この大会中、また、大会終了後Eメールでいつでもご自由に、私と意見交換をしてください。そして、来年2008年6月に名古屋で開かれますJASCEと国際協同教育学会の大会で、皆さんのお一人お一人に再びお目にかかれますことを期待しております。

最後に大切なことです。皆さんと素晴らしい意見を分かち合ってくれたパートナーの方に、どうぞ、感謝の意を表してください。

追記：本稿の文責は「協同と教育」編集委員会にあります。なお、講演内容の邦訳につきましては伏野久美子氏にお世話になりました。記して謝意を表します。

## 協同学習で高校を変える

報告者：浦崎 太郎（岐阜県博物館・前羽島北高校）

コメントータ：八谷 芳樹（愛知学院大学短期大学部）

企画者：杉江 修治（中京大学）

高校は多様化の中でそれぞれ多様な悩みを抱えてきています。教育改革が叫ばれている現状で、大学以上に改革のフットワークが悪い校種が高校かもしれません。多様な分だけ改革の課題が違うということがあるでしょう。また、進路にかかわる教育活動の制約が改革を縛っているのかもしれません。一人ひとりの教師は高校改革の必要性を感じながら、いや、必要性というよりも危機感を持ちながらも、手がかりをつかめないでいるというのが実情のように思います。

ただ、改革への課題を、個々の学校の実情への個別的、具体的対応のみに限っていたのでは、成果は必ずしも上がらない可能性があります。教育は一方で人の成長への支援という普遍的な側面を持つものであり、基本原理をしっかりと踏まえることも忘れてはならないことだと思います。

このラウンドテーブルでは、昨年度まで高校の現場で、生徒の学びを本物にするためのさまざまな試みを学校に広げる試みをしてきた浦崎さんに、貴重な提案をしていただこうと思っています。浦崎さんは、自らたてた協同学習の理論を改革の基本にしっかりと据えてこられました。頻繁に配信されるメルマガでは、生徒の変化が生き生きと記述されてきています。その他、さまざまな媒体で情報を発信しておられますが、改めて系統的な話をうかがいたいと思うのです。今年度から職場が博物館に変わりましたが、昨年までの体験的な経緯を、そのストラテジー（作戦）、成果、課題にわたってご紹介いただけるはずですよ。

高校で変えるべきは何よりも授業だと思いますが、そのためには教師集団の協同、保護者と学校の協同といった、さまざまな水準での協同がその背景で進められなくてはなりません。互いの成長を願い認め合う環境の下で高い成果を生み出すエネルギーが出てくるはずです。高校という学びの場での協同の意義を幅広い視野で検討してみたいと思います。

コメントータには高校の校長を経験され、自ら高校の建て直しの見事な事例を作られ、学校の組織運営に関するアドバイザーとしても活躍しておられる八谷さんをお願いしました。

私立、公立を問わず、高校教育の底には共通する課題が横たわっているように思います。共通課題への取り組みが、個々の事例にしっかりと役立つように思います。多くの方々の経験交流の場になればというのも、この企画を立てた大きな理由です。ぜひ多数のご参加をお願いいたします。

（企画者）

# PBL (Project-Based Learning) への期待と可能性

報告・企画者：上杉 賢士 (千葉大学大学院教育学研究科)

市川 洋子 (千葉大学教育実践総合センター)

コメンテータ：石田 裕久 (南山大学)

司会者：関田 一彦 (創価大学)

## 1. プロジェクト・メソッドからエドビジョン型プロジェクト・ベース学習へ

- キルパトリックが開発した「プロジェクト・メソッド」が、課題やニーズの多様化により、定式にとらわれない「課題解決型学習モデル」として定着した。それらは一般に「プロジェクト学習」と総称されるが、プロジェクトを基本にしたという意味で「プロジェクト・ベース学習」と呼ばれることもあり、明確な区別はされていない。
- ミネソタ・ニューカントリースクール (MNC S) では、脳科学研究や認知心理学の知見などを参考にして、現代にふさわしい学びの方法としてのPBLを開発した。MNC S型PBLの成功は、ゲイツ財団の支援も得て一躍注目された (The Coolest School in America)。
- 全米初の教員組合として設立されたエドビジョン (EdVisions) がMNC S型PBLのプロモートを積極的に展開し、現在、MNC S型PBLをモデルにした学校が28校設立されている。
- 地域的環境や学習者のニーズに応じたアレンジがなされ、それぞれに独自の展開を見せている。その意味で、エドビジョン型PBLと呼ぶのがふさわしい。

## 2. エドビジョン型PBLの特徴① (基盤とする4つのテーマ)

- ① 生徒中心の民主的な文化：民主的な風土を形成し、有能な社会人の育成を目的とし、自立学習者としての成長を促す教育方法である。
- ② 自発的なプロジェクトに基づく学習プログラム：自らの興味や関心、問題意識に基づく追究を、企画立案からプレゼンテーションまでの一連のプロセスにおいて、主体的に展開する。
- ③ 真正評価の活用：学習者にはあらかじめ評価規準が示され、自己評価を重ねながらそれらを満たすように学習をコントロールする。
- ④ 教師のオーナーシップと説明責任：教師は教育に関する決定権をもつ (オーナーシップ) とともに、生徒に対しては「傍らに寄り添う存在」としてのアドバイザーであり、学習へのアドバイス、情報提供、学習参加などの「同行者」として教育責任を果たす。

### 3. エドビジョン型PBLの特徴②（基本的なプロセス）

- ① 評価規準の作成・提示：入学した生徒に、卒業までにクリアすべき基準が渡される。評価規準は州の履修基準（学習指導要領に相当）、自律学習者のための基準（学校作成）の二つである。
- ② 問題の設定・焦点化：興味や関心、評価規準への適合などの観点からテーマを設定し、焦点化する。
- ③ 企画立案：用意されたフォーマットに従って、テーマに即した追究のためのプランを具体化する（テーマの価値、追究のプロセス、情報源、単位への適合 など）。
- ④ 追究：MNC Sを例にすると、年間10プロジェクトに各100時間をかける。プロジェクトは複数が同時に進行し、テーマによって個人やグループで追究する。
- ⑤ 評価規準に即したふり返り：追究の途上で間断なくふり返りを行うとともに、終結した後には評価規準への適合状況についてふり返る。そのために評価委員会が行われ、複数のアドバイザーが改善点などをアドバイスする。
- ⑥ プレゼンテーション：通常は夜に開催され、保護者や地域住民の参加が可能である。プレゼンテーションの折に聴衆に個別の評価規準が渡されるケースもある。

### 4. 学びのモデルとしての特徴

- 伝統的教授法では、獲得すべき知識・技能などが人為的・系統的に整理されて、大人から伝達・提示される。「仮想目的を目指して学ぶ」と整理することができる。
- PBLでは、テーマに即して必要な知識を有意義的に獲得する。テーマはそのための触媒であり、「実際の目的に即して学ぶ」と言える。
- 学習に対するモチベーションの獲得、自己決定・自己発見などが重視され、有能な社会人や民主的市民の育成を標榜する（自律性の獲得）。
- 伝統的教授法では教師と学習者は「対面」するのに対して、PBLにおいては教師（アドバイザー）は生徒に対して「同行者」のポジションを取る。また、それを基盤とした相互に学び合う関係（ラーニングコミュニティ）が重視される（関係性の獲得）。
- この「自律性」と「関係性」の双方を満たす位置に、「自律社会」という近未来の社会構造が描かれる（明治大学・根本孝）。よって、PBLはそうした社会を構成する一員の育成を標榜する学びのモデルであると言える。

### 5. 若干のまとめ

発表者らは過去6年の間に、PBL校10校を訪問した（延べ21校）。評価規準、企画書のフォーマットなどは毎年改良されている。また、PBL校の多くはここ数年の間に設立されたチャータースクールである。設立に際しては、地域的なニーズに応じたさまざまなアレンジがなされている。また、本年6月に、PBLのわが国への普及を目的としたNPO法人「日本PBL研究所」を設立した。来夏には、エドビジョンのスタッフによる「エドビジョンセミナー in JAPAN 2007」を予定している。



## 高等学校における協同学習の実践と学習集団づくり

水野正朗\*・鈴木建生\*\*

多人数が教師の指導のもとで学習する一斉授業では、児童・生徒同士でコミュニケーションをとりあう機会が乏しくなりがちで、熱心に学習する児童・生徒がいる一方で、教室においても気持ちは学習活動に向かっていない児童・生徒も出てくる。特に高校生以降になると、授業中にみずから意見を述べる生徒は少なく、多くの生徒は受動的、消極的な態度で過ごしてしまいがちである。学級内のコミュニケーションを改善し、「最良の学習環境としての他者」の存在が学習を促進する（稲垣・波多野，1989）効果を生じさせ、児童・生徒の主体的な学習を実現する方法として、少人数のグループ討論を中核とした単元単位の協同学習が考えられる。

「教室」がともに何かやっている（生産している）実践者同士として、自覚できる共同体（実践共同体）になっているかどうかは、多くの場合疑わしいというのが高等学校の授業の現状かもしれない（佐伯，1993）。しかしながら、共有する目標の達成に向けて児童・生徒が互いに学び合い、話し合い、討論し、協同的問題解決に取り組むという協同学習において、児童・生徒が互恵的相互依存関係（関田・安永，2005）を築いていくことは、実践的なコミュニティとしての性質を有する学習集団の形成に寄与するであろう。

PISA2003の結果を受けて文科省は『読解力向上プログラム』を出し、「考える力」を中核として「読む力」「書く力」を総合的に高めるとしているが、指導例を見る限りこれまでの教育と質的に変わる点はなく、これで「読解リテラシー」が伸びるかどうかは疑問である。フィンランド国家教育委員会（2004）は、自国のPISA高成績の一因として「全ての教育段階でお互いに影響し合い協同する活動を行うこと。仲間意識という考え」「社会構成主義的な学習概念（socio-constructivist learning conception）」等を挙げている。これは教え合い、学び合いから知識が作られるという学習観にもとづいたものである。相手の言葉を聴く、相手に伝えるという行為があつてこそ、情報を客観的に捉え、適切に解釈して考える必要が生まれる。だれもが協同学習やグループ学習を実践できるような理論と指導技術を構築していく必要性は高いと考えられる。

このラウンドテーブルでは、高等学校で進展しつつある協同学習の取り組み（主に国語科の実践例）をいくつか紹介し、中学校、高等学校、大学あるいは専門学校等で協同を意識した教育に携わる人々と様々な見地から懇談的に情報交換することで、協同学習や学習

---

\* 名古屋大学大学院

\*\* 三重県立朝明高等学校

集団づくりについての認識を互いに深めていくことを目的とする。

### <紹介する実践>

① 古典の解釈（『竹取物語』『源氏物語』）

少人数のグループで協力して現代語訳に取り組み、そこで生成された<読み>を今度はクラス全員で検討し合って、よりすぐれた解釈の創造を目指す。

② 現代文の読解（『水の東西』『季節』『朝』）

作品が「開かれた」テキスト（エーコ，1984）であって、「テキストの意味が多義的で多様な解釈が可能なもの」「自己の体験や認識に関連づけて発展的に考えることを求めるもの」である場合、個々の解釈間の相互規定関係や差異をマッピングの手法を用いて明らかにする。

③ チーム・ティーチングによる協同学習指導

④ ポートフォリオ評価

# The Keys to Learning English through Cooperative learning

Tachibana Elementary School

Izumi Tanaka

Peter Timmins

Cooperative learning "Cooperative work is accomplished by the division of tasks amongst students, where each person is responsible for a portion of the problem solving".

(Rochell & Teasley 1995)

## Changing the system

### Reading.

Teaching students how to read in a traditional classroom environment was proving to be slow and ineffective. It was obvious that we needed to create a more effective system. Starting with year five students we decided to remodel the classroom environment completely. From our past experiences and research we decided on forming small groups and considered year five students as more willing and able to accept a dramatic change. The students were allowed to form their own groups within pre determined parameters, and small group learning was introduced. The transition was swift and immediately effective. We had considered at the time that the same process would not have been so effective with year six students as they were more advanced and more able to process new information. This though was to change. After seeing the effect on year five students we went ahead and introduced the system to year six students. As with year five the transition was swift and immediately effective.

It very quickly became obvious that small group work was not only effective for reading but for many other tasks.

### Student Attitudes.

The first noticeable effect on introducing cooperative learning was a change in the student's attitude to learning English. They became noticeably relaxed, open and more willing to participate in the lesson. Group work gave the previously quiet student the confidence to participate.

### **New ways of learning.**

Introducing cooperative learning meant introducing or reinventing new methods to teach English. We used picture and sentence cards which reflected the Tachibana Q&A we had started, we created new reading activities and small skits related to their reading and speaking activities, we also created group competition. We continually strive to create new and interesting ways to introduce information.

### **Skills for leading and Participating**

Small group leadership and membership skills are the skills required to achieve the best results from students working in small groups. Students can be categorized in two ways, leaders and members. It is important therefore for each group to have a recognized leader whilst the other students in the group form the members. The group leader must be confident enough to coordinate its activity, this students ability is critical as to how well the group will work together. It is important therefore that the leader be chosen carefully. We set out the guidelines in advance for group formation and allowed the students to choose their own members through a more natural selection process.

### **Teamwork in small groups**

Typical groups are made up of between three and four members. We have created small groups to study English as an easier way for the students to study both individually and collectively in their group. Students learn far easier and more effectively through their peers.

Types of skills required

Working effectively in small groups is not easy. Much has been written about the difficulties of small group work. Difficulties which include keeping focused on the task, coping with inter-personnel conflicts, making decisions, etc. Small group success depends on three main factors, task, maintenance and personnel functions.

- Task functions help to maintain the groups focus
- Maintenance functions help group members stay involved and ensure that everyone is able to contribute to their full potential.
- Personnel functions address the needs of the individual within the group and addresses the problems of conflict and disruptive behavior.

### **Conclusion**

In conclusion it is reasonable to say that our role as a teacher has now changed

to that of a facilitator of information. Information is given to the students and the students react to the information. We now have the position of checking the groups and that they are reacting appropriately we continue to monitor groups and to prompt and encourage where necessary. Collectively we have more time to spend with the students as we assist groups rather than individuals. Individual needs can still be allowed for even within the group if necessary. The students have the benefit of learning within their own group and to problem solve amongst themselves without the pressure of having to ask a teacher. Students learn in a more natural and comfortable environment. Individual as well as group targets are set enabling students to achieve at all levels. Studying English in small groups has for us proved to be very successful. The whole concept of studying English as a language has changed the student's attitude to one of expectation and excitement. At the end of our first year we created a questionnaire for the students to answer anonymously. The results showed in favor of cooperative learning and identified the key components which they enjoyed the most. We are seeing the results of the students work every day and their enthusiasm and enjoyment of learning English using cooperative learning is obvious to see.

## 学びの共同体づくりと協同学習 －学びの共同体づくりの概念的輪郭と技法－

原田 信之\*・高旗 浩志\*\*

### I. はじめに

本ラウンドテーブルでは、二つのねらいを設定した。一つは、「学びの共同体づくり」論の概念的輪郭を検討することである。これについては、佐藤学氏の「学びの共同体づくり」論から活動システムを抽出し、それと「学習集団づくり」論のコンセプトを対比させる。もう一つは、学びの共同体づくり実践の技法化の可能性を探ることである。それにはもちろん、「学びの共同体」づくりのイメージの共有化が不可欠であるし、それが果たして実践技法化に結びつくのかどうかという課題にも目を向ける必要が出てくる。仮にその課題がクリアできれば、技法をどうカテゴライズして立体的に示せば効果的なのか。本研究の今後の中心課題はここにある。

### II. 「学びの共同体づくり」の射程

佐藤の「学びの共同体」づくりは、「子ども、教師、校長、保護者、市民がそこに参加し実践を展開することによって、…学びとケアの倫理と作法を身につけるようデザインされ」た活動システムによって構成される。この場合の活動システムは、学校組織改善の側面と、自覚的（能動的）学習参加の促進によって子どもの学ぶ権利が実現される授業改善の側面とを包含している。前者が意味するのは、授業の事例研究を学校経営の中核に設定するなどの教職員の創造的な協働研究のシステムづくりや、保護者等の協力的な授業参加方式など学校と家庭とが連携した学校づくり等であり、これは組織論としての「学びの共同体」づくりの側面である。

#### 3者の〈学び〉の実現

子どもたちが学び育ち合う場所としての学校 = 学びを中核に据える授業の創造  
教師が学び育ち合う（校内事例研究の定例化） = 同僚性の高まり  
保護者も学校の教育活動に参加して学び育ち合う = マージナルな関与者の学習参加

佐藤自身は、組織論と学習論とを融合させた活動システムづくりを目途していることに

\* 岐阜大学大学院教育学研究科

\*\* 島根大学教育学部

なるが、それは子ども・教師・保護者という3者の集団の学びの輪が交差するところに、相乗的關係づくりの可能性を見出しているからであろう。本研究のねらいは、こうした複合的な「学びの共同体」づくり論にあって、「協同する学び」とも表現される授業実践改善の側面に焦点を当てて、その技法化の可能性に迫るところにある。

### Ⅲ. 「学びの共同体づくり」の授業技法化

#### (1) 授業技法化の課題

佐藤の「学びの共同体」づくりは魅力的な教育論である。その事例報告を読んで自らも授業実践したいと願う教師も少なくない。しかしながら戸惑いを感じるのは、氏ならではの歯切れのよさとは裏腹に、教室の雰囲気そのまま伝えようとする余り、「しっとりとした関わりの中でつぶやきや声を聴き合い、一人ひとりの細やかな思考をていねいに擦り合わせる授業」、「学び合う教室は、聴き合う関わりから響き合う関わりへと発展する」等、情緒的な言葉で実践論が語られているところである。

各授業者がこの「論」を「実践」に転化しようとする場合、こうした事例解説から教室（授業）のおおよその雰囲気を察知することはできても、そこから授業者として自らの授業実践の改善状況を認知するための段階化（ステップ）の具体的な道筋や身に付けるべき職能的技法が見えにくい。もちろんそうであるからといって、実践スキルの部分だけを論から抽出して並べ立てれば済まされるものではない。「ヤマアラシノジレンマ」の譬えにあるように、「学びの共同体」づくりの実践技法化にも、これまでと同様に〔魅力ある授業論の共有化〕という目的意識と、〔ハウ・ツーの形式化による理念の形骸化〕との相克關係の課題が付き纏うにちがいない。

#### (2) 協同的な学びの組織の技法例

##### ○学習場面の活動システム（「聴き合う関係の組織」）

男女混合4人グループによる協同的な学びの組織	グループづくり
グループ内の考えや意見の一致やまとまりを求めない	多様性の追究
リーダーは存在しない方が好ましい	平等な参加
教室のどの子の発言やつぶやきにも耳を澄まし、他者の思考や感情の小さな差異に敏感である	他者への関心（他者理解）
学び合う関係の構築（ex. 仲間に「ここどうするの」と尋ねることの習慣化）	支え合いの関係
ジャンプのある学びの組織（質の高い学びの実現）	パフォーマンスの向上
マージナルな（周辺の）位置にある子どもをコミュニケーションの中心に設定する機会を設ける	全員参加

○応答関係の組織 **対話（討議）** の技法

①「聴く」「つなぐ」「もどす」の3つの活動を貫く。

「聴く」：積極的な他者尊重

「つなぐ」：発見の交流による気づきの連鎖（一人の発見が他の子どもの発見を呼び起こす）

「もどす」：問いの共有化、個人の意見や疑問の共有化（他の子どもに伝わっていない時のリボイス〈再話〉）

② 声のテンションを落とし話す言葉を精選する。

③ 即興的対応（身体技法）によって創造的な授業を追求する。

#### Ⅳ. 「協同する学び」：三位一体の活動

佐藤の「対話的コミュニケーションによる協同学習」は、通常、三位一体モデルで説明される。このモデルは、対象世界との出会いと対話(文化的実践)、他者との出会いと対話(対人的実践)、自己との出会いと対話（自己内対話）という、3種類の学びの動的相関関係のメタファーを表現するのにも有効である。学びの深化には、装置としてダイアローク(対話)が不可欠なことを物語っている。

自己を再構築していく学びに対して他者は応答的にかかわりあう相手であり、この応答的な関わりによって対象への複数の異なる見方や考え方が提示される。その論点が整理されれば、そこから多面的な検討が加えられ、「問題解決の視点をより確実なものにしていくことができる」と考えられている。「自己のなかに他者の視点が介入することによって、学び手は〈自己内対話〉をさらに継続」させるのである。

これが他者と切り離されたモノローグの個人学習では到達しえない、「はるか高度な地点」にまで学び手を誘うという。これが「学びのジャンプ」のためのコラボレーションの効果だとすると、3種類のダイアロークを一定程度において定式化することが「学びの共同体」づくりの要所になるだろう。

ただしその場合、その特定の個人（学習者）の周辺に位置する他者も、その個人と同様に対象世界や自己との出会いと対話を繰り返す主人公であるという要件を満たすことが大事になる。教室における協同的な学びとは、集団成員の誰もが学びの自覚的主体として、その学習活動の個人間の紡ぎ合わせによって互いの学びが深まる互恵的な関係を築くことに他ならないだろう。このことは、学びの共同体づくりにおいて、帰属する学習集団内のマージナルな学習参加者に十全的参加を促す学習集団組織化の観点が重要なことを意味する。

#### Ⅴ. 自主協同学習論の理念

子どもたちの「協同する学び」を具体的な学習技法として開発、実践しようとする動きは、既に昭和30年代から「学習の集団化（社会化）による授業改善」として起こっていた。



ここでとりあげる「自主協同学習論」は、学習指導過程（教授学習過程）をひとつの社会過程と捉え、学習指導が営まれる集団構造に注目している。それは集団を「学習効果を高めるための手段」とみなすのではなく、学習集団の形成そのものを学習指導の目的とすることに特徴がある。

このような学習指導過程の構造分析には、小集団社会学の知見に多くを依拠しているが、その視点の多くは集団のありようそのものに向けられる。すなわち、学習集団の人間関係や集団規範に注目することで、教師の授業技術の改善だけでは克服し得ない課題の析出を試みようとしている。言い換えるならば、学習集団の形成そのものを学習指導の重要な目的として位置づけ、集団風土、集団規範、集団サイズ、集団課題、役割組織等への注目を促すのである。

あわせて自主協同学習論では、「学力」そのものに対する再定義がなされる。すなわち、個々の学習者の「私物」ないし「私事」としての、しかも認知的側面に偏った学力観ではなく、「協同」が紡ぐ「公」に連なるものとしての「学力」観である。このことを、集団に対する理念レベルの変革と、個人レベルにおける学習方法の体得の問題として技法化しようとするところに「自主協同学習論」の特色がある。

## VI. 自主協同学習論の技法

それではその技法の具体について、概略を述べよう。自主協同学習論がめざすのは、「教師にとっての指導技術」ではなく、「子どもたちに理解のできる学習技法」を開発するところにある。学習の仕方を学び、身につけることの中にこそ、個々の子どもたちが自ら所属する集団に対する責任を果たし、それまでの受動的学習者から能動的学習者への転換が果たされる。

このことを保障するために、自主協同学習論では、一定の学習規律（すなわち学習のきまりごと）を育むことを重視する。すなわち、抑圧的な行動規制ではなく、学習活動への全員参加を促すために、個々の学習者の学習行動を解発するための集団規範と捉えた方が良いだろう。

例えば「一人一役」と「輪番制」により、誰もがリーダーとフォロワーのトレーニングを行うことが重視される。また、他者の発言から学び、あるいは発言を引き出すための支持的風土を醸成するために、学習集団の構成員の誰もが「容認・支援・自律」のプロセスを重視する、学習者が個別の異質性から学ぶ機会を保障するために、とりわけ小集団の学習では集団内異質と集団間等質の編成を重視する、といったことである。

従って、自主協同学習論では、個々の子どもの異質性や個性は所与の前提であると同時に、それを積極的に関わらせるための方法論を、子どもたちの学習技法の開発のなかに実現しようとしていると言える。

## VII. おわりに

協同的な学びの組織を中核とする「学びの共同体」づくりの技法化には、三位一体の活動における学びの動的相関関係の形成とともに、学習集団の個々の構成員の主体性と協同性をどう高めるのかという十全的参加のための学習集団組織化を表裏一体に捉え、それをいかに描くのが課題になる。自覚的（能動的）学習者の集合体が「学びの共同体」であるならば、その共同体像を実現しようとする教師の側の方法論を子どもの側の方法論に転化させる発想に立つ、実践的パラダイム転換の仕組みに切り込んでいく必要が出てくるだろう。

# PAC 分析を用いた協同に対する認識の検討

長濱 文与\*・安永 悟\*\*

## 目 的

日本の大学においても協同学習の有効性が認められつつあり、協同学習の視点を重視した授業改善の動きが急速な広がりを見せている。PBL (Problem/Project Based Learning), フィールド学習, 話し合い学習法など, グループを中心とした授業などがその代表的な事例である。

しかし, これらの実践のすべてが必ずしも十分な成果をあげているとはいえない。その主な原因は, 協同学習を単なる技法として捉え, その背景にある理論や理念を十分に理解していないことを指摘できる。これは指導者にも学習者にもいえることである。参加者が協同に基づく学習の意味を正しく認識してはじめて, 協同学習に期待された学習効果が実現する。

実際に, 協同に対する認識が肯定的な学生ほど協同学習の学習成果が高いという結果も指摘されている (長濱, 2007)。具体的には, 協同認識尺度 (長濱・安永・関田・甲原, 投稿中) を用いて学生を分類し, プロジェクト・ベース学習でえられた学習成果を比較した。比較にあたってはグループとしての評価とメンバー個人の評価を加味した成績を使用した。その結果, 協同を肯定的に捉える学生ほど学習成績が高いという結果をえている。そこで, 本研究では協同認識尺度で量的に捉えられた協同に対する認識を, PAC 分析の技法 (内藤, 1993a) を用いて質的に検討し, その内実をさらに明らかにすることを主な目的とする。

## 方 法

参加者 大学生 188 名 (男性 62 名, 女性 126 名, 平均年齢は 18.8 歳, SD=2.16) であった。

協同認識尺度 本尺度は「協同効用」, 「協同回避」, 「弱者救済」の 3 因子から成り, 「協同効用」因子の得点が高いほど, また「協同回避」と「弱者救済」因子の得点が高いほど協同を肯定的に認識しているといえる。

PAC 分析法 本分析法は, 特定の対象に対する個々人がもつ態度やイメージの構造を把

---

\* 久留米大学比較文化研究所

\*\* 久留米大学文学部

握する手段として内藤（1997）によって開発された分析技法である。本研究では「協同」を刺激語として PAC 分析を試み、「協同」に対する質的分析を試みた。

PAC 分析は次のステップで実施された。つまり「協同」を刺激語として、①自由連想、②連想項目の重要度判定、③類似度の評定、④クラスター分析に基づくデンドログラムの作成（図 1）、⑤デンドログラムに基づく連想内容の分類、⑥各連想項目の評価（プラス・マイナス・ゼロ）、⑦結果についての考察、の手順で実施した。

手続き 参加者は協同認識尺度と PAC 分析に参加した。また、協同に対する過去経験についての質問紙にも回答した。

## 結果と考察

本報告では協同認識尺度で協同に対する認識が肯定的な上位 5 名（肯定群）と、下位 5 名（否定群）を対象とした PAC 分析の結果を中心に報告する。なお、両群の参加者を特定するために、協同認識尺度の合成得点（協同効用？協同回避？弱者救済）を用いた。

### 1. 各連想項目の評価における両群の比較

「協同」という刺激を手がかりに参加者が連想した各項目をどのように評価しているか（プラス、マイナス、ゼロ）について検討した（表 1）。その結果、肯定群は項目の 80%以上をプラスと評価しているのに対し、否定群はプラス、マイナス、ゼロが同程度であることが明らかとなった。

	割合 (%)		
	プラス評価	マイナス評価	ゼロ評価
肯定群	82.7 (15.75)	1.0 (2.24)	16.3 (16.47)
否定群	31.7 (7.64)	33.3 (7.64)	35.0 (5.00)

注) 括弧内は標準偏差を示す

### 2. 両群に共通する連想項目に対する評価

各群の連想項目を概観すると、同じ、または、類似した連想項目に対して、異なる評価をしていることが明らかとなった。例えば、「和」という連想項目に対し、肯定群はプラス評価であり、否定群はゼロ評価であった。また、類似した意味と考えられる「チームワーク」と「集団行動」では、肯定群はプラス評価であり、否定群はマイナス評価であった。「利他的」と「犠牲」では、肯定群はゼロ評価であり、否定群はマイナス評価であった。

以上の結果から、共通した連想項目に対しても評価が異なり、肯定群は否定群よりも肯定的な評価をおこなっていることが示された。

### 3. 「協同」に影響した過去経験の比較

参加者が連想した項目に影響を与えたと思われる過去経験から両群を比較した。自由記述における過去経験の時期と代表的な内容を表 2 に示す。時期を小・中・高校と大学に分けたところ、小・中・高校に分類される経験は、肯定群の方が否定群よりも多かった。大学に分類される経験は、両群に大きな差は見られなかった。これより、肯定群は否定群よりも若い時期から他者と協同する活動を多く経験した可能性が示唆された。また、経験

内容を比較すると、同じような経験をしていても、その経験に対する現在の認知の仕方が異なる可能性が示された。

表2. 「協同」に影響した過去経験内容における両群の比較

小・中・高校大学	
肯定群 (N=5)	「班学習」：みんなで協力を経験 「キャンプ」：それぞれの役割 「体育祭」：同じ目標を共有することの大切さ 「部活」：自分と仲間の存在意義
否定群 (N=5)	「班学習」：犠牲、腹が立った、足をひばられた 「友達との衝突」：自分の考えを貫きたい 「授業」：グループに貢献したい、話を聞け、聞いてもらったことに感謝、楽しかった 「授業」：きつかった、嫌だった、早く終わって欲しかった、相手が消極的で困った

#### 4. 総合考察

本研究では、PAC分析を用いて協同に対する認識を質的に検討した。その結果、「協同」を手がかりに参加者が算出したイメージは多様であると同時に、それらに対する評価は、否定群よりも肯定群の方がより肯定的である可能性がうかがえた。さらに、協同に対する認識には、参加者自身の過去経験が大きく関与している可能性も示された。これらの結果を手がかりに、今後は協同に対する認識の形成過程について詳細に検討する必要があると考える。

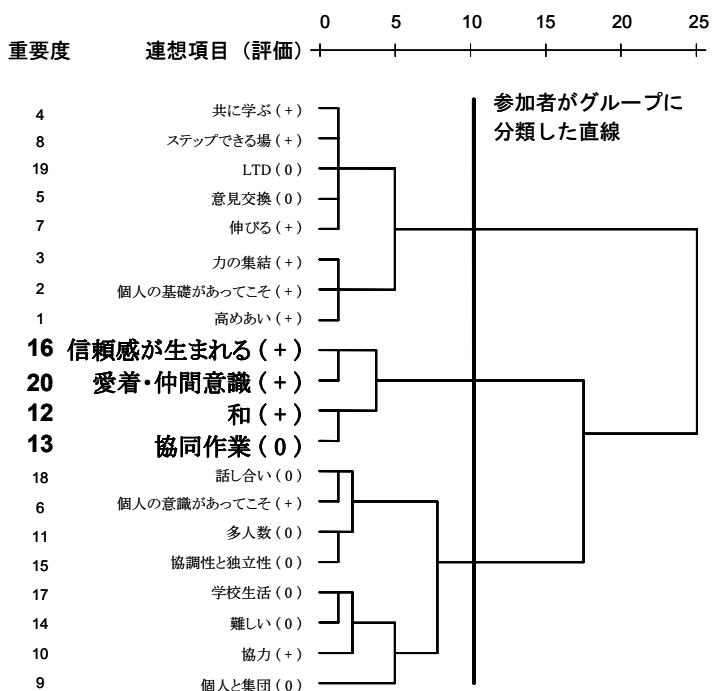


図 1. テンドログラムの例 (肯定群参加者 H)

## 協同学習後の評価と個人特性との関連性 看護学科学生への調査から

永峯卓哉\*・吉田恵理子\*

### 【はじめに】

看護学教育においては、これまでもグループ学習が多く取り入れられてきたが、当の看護学生や看護師のグループワークに対する反応は、あまりよいものとはいえない。その原因はさまざまであると推察されるが、看護学教育でのグループ学習は必要な学習方法であり、今後も積極的に取り入れられるべきであると考え。そのためには、これまでのようなグループ学習では十分な効果を得ることは難しく、協同学習の理念に沿ったグループ学習の必要性が高まると考える。また、協同学習によって内容の理解が深まるだけでなくディスカッション能力の向上やコミュニケーション・スキルなどの態度的側面の成長も期待できる。そこで、今回看護学科1年次生の基礎看護学実習終了後に行った実習のまとめにおいて、協同学習を取り入れ、自己評価・相互評価をおこなった。その結果と学生の話し合いやコミュニケーションについての個人特性との関連性を検討した。

### 【方法】

1. 対象：S大学看護学科1年次生63名
2. 科目の概要：基礎看護学実習Iは、大学に入学して初めての实習であり、3日間病院で実習を行ったのち、学内でまとめを行う。病院の機能や看護の機能・役割などを知るために、小グループに分かれて、施設設備の見学や病棟で看護師に同行し看護の実際を学ぶ。
3. 研究方法：学内でのまとめの時間に、実習での学びを深めるためにテーマを設定し、協同学習を行った。テーマは「実習への取り組み姿勢」「病院における医療・保健・福祉の連携」「看護の機能や役割」の3つとし、それぞれ60分ずつ行った。すべてが終了後、実習に対する自己評価、本日のグループワークに対する自己評価・相互評価を行った。また事前にディスカッション・スキル(DS)、協同認識、コミュニケーション参与スタイル(COMPASS)の調査を実施し、学生の話し合いに必要なスキルや特性を測定した。
4. グループ分け：実習のために、1グループ5人から6人になるように、学籍番号を基にして機械的に12グループに振り分けた。ただし、男子学生がグループに1人以上にならないように配慮した。

---

\* 県立長崎シーボルト大学

5. 分析方法：グループワークに対する自己評価・相互評価と学生の話し合いに必要なスキルや特性との関連性について分析した。
6. 倫理的配慮：学生には事前に研究の趣旨、および調査票の回答内容が成績には一切影響しないことを説明し、同意を得た。

## 【結果】

### 1. 内容理解やグループワークについての自己評価

グループワークについての自己評価を10点満点で行った。「グループワークはうまくできた」8.48点、「実習内容に対する私の理解が深まった」8.47点、「看護についての興味関心が高まった」8.97点、「このグループでまたグループワークをしたい」8.81点、「看護の授業でグループワークを積極的にやりたい」7.92点であった。

項目間の相関では、「グループワークはうまくできた」と「看護についての興味関心が高まった」の二つの項目に有意な相関はなかったが、それ以外の項目間には有意な弱い相関があった。

### 2. グループに対する貢献度

グループワークでの自分の貢献度（貢献度自己評価）と、メンバーの貢献度（貢献度他者評価）を10点満点で評価した。貢献度自己評価の平均は8.79点であり、メンバーからの貢献度他者評価の平均は全体で平均9.64点であった。貢献度自己評価と貢献度他者評価の間には有意な弱い相関（ $r^2=0.379$ ）があった。

### 3. 話し合いに必要なスキルや特性との関連性

ディスカッションスキル（DS）や思考動機、コミュニケーション参与スタイル（COMPASS）と自己評価、貢献度自己評価との関連性を検定した。DSでは、雰囲気づくりと貢献度自己評価（ $r^2=0.426$ ）に相関があった。協同認識では利得因子と「看護の授業でグループワークを積極的にやりたい」（ $r^2=0.427$ ）の項目に相関があった。COMPASSでは、会話マネジメントと貢献度自己評価（ $r^2=0.420$ ）に相関があった。

## 【考察】

今回協同学習を実施した学生は、大学に入学して初めての協同学習であった。まだ自己評価や相互評価に慣れていないため、比較的高い点数の評価となっている。しかし、グループワークによって内容の理解が促進されているといえる。グループワークに対する反応として、看護の授業でグループワークを積極的にやりたいかどうかについての項目が、一番低い点数であり、大学1年生の時点でも、グループワークに対するネガティブなイメージがあると考えられる。この項目は協同認識尺度の利得因子と相関があり、協同学習を肯定的に捉え、この方法による利益、つまりグループ学習によって学習内容の理解が促進されると考えている学生は、今後もグループワークを積極的におこないたいと考えている。グループワークによる自己評価については、ディスカッション・スキルにしてもコミュニ

ケーション参与スタイルにしても、積極的に場の雰囲気を明るくする、場を盛り上げようとする、沈黙を作らないようにするなど、会話に対して主導的な立場で参加している場合に自己評価が高い傾向にあることがわかる。協同学習では、これまでのグループワークと違い、誰もがディスカッションに参加できるような仕掛けをおこなっているが、それでも個人特性において積極的に能動的にグループワークに参加する学生の方が、自己評価として内容の理解の促進も得られており、グループワークによる満足感も高くなる傾向がわかった。

今回は1回の協同学習による結果であり、学生の自己評価のみで分析しているため、実際に協同学習によって、どの程度内容についての学生の理解が促進されたかは、十分に把握できていない。しかし、個人特性のグループワークに対する影響は確認できた。まだ、詳細な分析が進んでいないが、看護学教育における協同学習の具体的な効果や導入方法について今後も検討を続けていく。



# Group Investigation のモデルによるエイズ教育の効果

杉江 修治\*・亀田 研\*\*

## 問題と目的

これまでのエイズ教育に関する研究では、実態調査研究が多く、学習による変容が捉えられていない。本研究では、大学生を対象に、効果が期待される授業モデルに基づくエイズ教育の実践を行い、プレ・ポストデザインの調査計画を立て、集団レベルでの変容を捉えることを目的とした。先行研究での知見は、エイズの知識が必ずしもエイズを予防するような行動と相関しない (Skurnick, J.H., Johnson, R.L., & Quinones, M.A. 1991, Taggart, M. & Khowassah, M. 1989)、プログラムの実施で知識や態度のレベルには向上が見られるが行動の変容はわずかであること (Huszti, H.C., Clopton, J.R., & Wason, P.J. 1989)、差別に関しては、知識のレベルの高い者ほどエイズ患者に対して寛容な態度を有意に高く示すこと (Brown, L.K., & Fritz, G.K. 1988, 渡辺 1994)、知識量は感染者への態度に有意な影響は及ぼさないが差別的対応を少なくすること (宗像, 1992) が知られている。今回は、HIV とエイズに関する「知識」「関心」「差別的でない態度」「HIV に感染する不安」や実際の行動である「コンドームの使用」にも焦点を当てた。

本研究で用いた授業モデル Group Investigation (GI) は Sharan 夫妻が提唱する協同学習のモデルであり、「調べ学習」のような学習者主体の発見的な学習を進める際に効果的と考えられる。これは、教師が選んだ課題をクラス全体に提示した後、「I. クラス全体でサブテーマを決め、これに対応する研究小グループを編成する」「II. 小グループで自分たちの探求計画を立てる」「III. 小グループで探究活動を実行する」「IV. 小グループで自分たちの発表を計画する」「V. グループで発表する」「VI. 教師と生徒が個人レベル、クラスレベルでグループプロジェクトを評価する」という6つの段階を踏み、12～15時間で一つのテーマについての学習を終えるというものである。そこでは協同による学習意欲の高まり、集団思考の効果、学びの方法の同時学習などが期待される。

## 方法

使用した質問紙 「HIV/ エイズに関する意識調査」に関する調査 (厚生労働省、NTT レゾナント株式会社、株式会社三菱総合研究所 2005) で使用された質問紙である。エイ

---

\* 中京大学

\*\* 名古屋大学

ズに関する関心、不安、偏見については4件法、エイズに関する知識については3件法、理由については複数選択の項目である。

**授業展開** 授業は教職科目「教職総合演習」。半期13回で構成。

**調査時期** プレ、ポストテスト（2006年9月29日、2006年12月25日）。

**調査対象** 大学3年生 プレテスト 41名 ポストテスト 35名。受講では4～8人の固定グループに分かれる。グループ編成は同じ学部に所属する者で編成した。

## 結 果

**分析1**  $t$ 検定により、プレ-ポストテストでの各項目の平均値の差異を検討した。その結果、プレとポストで、「HIVとエイズに関する知識」、「関心」、「差別的でない態度」に有意な差がみられた。だが、「HIVに感染する不安」や「コンドームの使用」に関しては有意差がみられなかった。

**分析2**  $\chi^2$ 乗検定を用いて、プレとポストで「エイズに関する意見」の分布の偏りを検討した。その結果、プレとポストで有意な偏りがみられたものは、「エイズが増加している理由」について、「コンドームを使用していないから」が5%水準で有意（ $\chi^2=5.08$ 、 $df=1$ 、 $p=.024$ ）、「予防教育等の教育が十分でないから」が5%水準で有意であった（ $\chi^2=4.45$ 、 $df=1$ 、 $p=.035$ ）。HIVに感染する不安がある理由では、予防対策が十分とられていないから、という意見が有意に増加していた（ $\chi^2=4.03$ 、 $df=1$ 、 $p=.045$  5%水準で有意）。また、「保健所では検査が無料匿名で受けられる」という項目では、1%水準で有意であった（ $\chi^2=10.09$ 、 $df=1$ 、 $p=.001$ ）。HIVに感染したかもしれないときの行動において、保健所で検査を受けると答えた割合が変化していた（1%水準で有意、 $\chi^2=8.95$ 、 $df=1$ 、 $p=.003$ ）。政府に力を入れてほしいものでは、「予防教育」（ $\chi^2=11.83$ 、 $df=1$ 、 $p=.001$ 、1%水準で有意）や「差別の撤廃」（ $\chi^2=11.49$ 、 $df=1$ 、 $p=.001$ 、1%水準で有意）などが増加した。

## 考 察

本研究では、先行研究にあるように、知識の変容はみられたが、行動の変容までには至らなかった。エイズに関する意見の検討では、保健所での無料検査の知識だけではなく、実際に検査に行くだろうという行動予期の意見も増加していた。また、HIV/エイズへの政府の対策に関しては予防教育、差別の撤廃を重視すべきだという意見が増加した。

不安については、授業を受けた後では、多くの生徒が日本でのエイズに関する予防対策が不十分であることをその理由としてあげた。授業をとおして不安の度合いは変わらないが、不安の理由が深まったと考えることができる。今後の課題としては、行動レベルの変容までに至らないという点があげられる。人が行動を変容させるには、まず、知識を得て、自分と関係性の自覚をもち、その後、実際の行動のスキルをもつ必要があるだろう。すなわち、行動につながるには様々なステップを踏む必要がある。参加型授業であっても、授

業という形の働きかけだけでは最終ステップまでの変化を期待するのは容易ではないと考えられるのである。

表1 プレポストでの各得点の平均値の差異

質問項目	プレ		ポスト		t 値	有意水準
HIVとエイズの違いの知識	2.63	0.83	3.85	0.36	8.49	**
HIVとエイズへの関心	2.49	0.75	3.20	0.53	4.84	**
知識1 HIV感染とエイズの差異	1.66	0.69	2.91	0.37	10.02	**
知識2 10年くらい自覚症状がない	2.27	0.71	2.80	0.41	4.09	**
知識3 早期発見であれば遅らせる治療法がある	2.03	0.80	2.74	0.56	4.54	**
知識4 日本でHIV感染者が増加	2.54	0.71	2.97	0.17	3.79	**
知識5 性感染症になるとHIVに感染しやすい	1.49	0.78	2.26	0.74	4.39	**
知識6 HIVの感染は専門の検査が必要	2.02	0.85	2.66	0.59	3.81	**
知識7 抗体が検出されない期間がある	1.90	0.92	2.49	0.70	3.14	**
あなた自身が今後HIVに感染する不安があるか	2.41	0.84	2.54	1.04	0.60	n.s.
性交渉の際、コンドームを使用しているか	3.35	0.80	3.48	0.75	0.64	n.s.
HIV感染者に偏見や差別があってはならない	3.15	0.86	3.74	0.44	3.81	**
この一年にマスメディアからHIVに関する情報を得た	1.88	0.68	2.51	0.74	3.90	**

\*\*  $p < .01$



**5**

---

**学会消息**

# JASCE 活動報告

安永 悟\*

日本協同教育学会に関連する活動を内容ごとに時系列に沿って報告し、学会活動の記録とします。今回は2007年5月から2008年3月までの主な活動を対象としました。

## I . 学会

### 1. 第4回理事会

- (1) 日 時：2007年8月4日（土）12時30分-13時00分
- (2) 場 所：常葉学園大学1314室
- (3) 出席者：安永 悟、石田裕久、関田一彦、杉江修治、鈴木克義
- (4) 議 題

#### ① 次期役員を選出

役員を選出にあたっては、日本協同教育学会細則第6条3に基づき、下記の案（会員番号順）が理事会に提出され、承認された。

- 顧問 高旗正人（中国学園大学）
- 理事 関田一彦（創価大学）  
杉江修治（中京大学）  
安永 悟（久留米大学）  
高旗浩志（島根大学）  
石田裕久（南山大学）  
加地 健（愛知県犬山北小学校）  
関根廣志（新潟県寄居中学校）  
南本長穂（関西学院大学）  
鈴木克義（常葉学園短期大学）  
相原次男（山口県立大学）  
荒木正志（東京都練馬第三小学校）
- 監査 甲原定房（山口県立大学）  
森永謙二（福岡県下田小学校）

---

\* 日本協同教育学会会長・久留米大学文学部

## ② 次期会長・副会長の選出

会長の選出にあたっては、日本協同教育学会細則第6条5に基づき、理事の互選により、安永悟氏（久留米大学）が会長に選出された。

副会長の選出にあたっては、日本協同教育学会会則第15条2に基づき、新たに選出された会長が関田一彦氏（創価大学）を指名し、理事会の承認がえられた。

## ③ 組織の改編

学会設立から3年が経過し、組織の現状を反映した効率的な組織運営をおこなうために、下記のように委員会の改変が提案され、承認された。また、新委員会の委員長も選任され認められた。

### 新委員会組織

総務・広報委員会（委員長：関田一彦）

研修・研究委員会（委員長：杉江修治）

大会準備委員会（英語グループの編成）

編集委員会（委員長：石田裕久）

なお、大会準備委員会は研修・研究委員会の下部組織とする。2008年度に開催する国際大会の運営を円滑に運営するために関田一彦氏をリーダーとする英語グループを設ける。

## ④ ジョンソン兄弟の招聘

本年9月に予定されているジョンソン兄弟の招聘事業（日本教育心理学会と共同）への必要経費の支出が認められた。

## ⑤ 会誌「協同と教育」第4号の出版

第4号の出版が認められた。出版時期は2007年度中の出版が望ましいが、遅くとも本学会第5回大会に間に合わせるよう努力することが確認された。

## 2. 第4回総会

(1) 日 時：2007年8月4日(土) 13時00分-13時30分

(2) 場 所：常葉学園大学たちばなホール

(3) 参加者：35名

(4) 議 題：

① 「臨時理事会」の新設が提案され、了承された。

② 第1回臨時理事会で決定された内容が承認された。具体的内容は会誌「協同と教育」第3号（pp.111-112）に掲載されている。

③ 第4回理事会の決定内容が承認された。なお、理事会出席者数が規定の人数に達していなかった旨の報告がなされ、それを前提として総会で質疑応答がなされ議決がおこなわれた。

### 3. 第4回大会

本誌、「第4回大会報告」を参照のこと。

### 4. 学会ホームページ更新

学会ホームページの大幅な更新をおこないました。2007年夏から検討を始め、2008年1月に完成。今回の更新にあたっては、佐藤和雄氏（創価大学教育・学習活動支援センター）に多大のご支援をいただいたことを、ここに記して感謝申し上げます。

## II. 出版

### 1. 「読解力の育む指導の研究」 協同教育実践研究資料 4

- (1) 著 者：石川県能美市立根上中学校
- (2) 監修者：杉江修治（中京大学）
- (3) 発 行：日本協同教育学会
- (4) 出版日：2008年1月11日

### 2. 「未来につながる確かな学力と豊かな人間性の育成：生徒自らが主体的に活動し、思いを語り、受け入れられる集団づくり」 協同教育実践研究資料 5

- (1) 著 者：米子市立加茂中学校
- (2) 監修者：杉江修治（中京大学）
- (3) 発 行：日本協同教育学会
- (4) 出版日：2008年3月20日

### 3. 「学び合う子ども・高め合う教師：算数科『あゆみカード』集」 協同教育実践研究資料 6

- (1) 著 者：犬山市楽田小学校
- (2) 監修者：有本高尉（楽田小学校）杉江修治（中京大学）
- (3) 発 行：日本協同教育学会
- (4) 出版日：2008年3月25日

## III. ジョンソンご兄弟招聘

日本教育心理学会と協同して、David W. Johnson 博士と Roger T. Johnson 博士を招聘することができました。招聘にあたりご尽力いただいたすべての皆さまに深く感謝



申し上げます。下記に日本におけるご兄弟の日程をあげておきます。

2007年9月9日-16日

- 10日(月) 中部国際空港に到着 名古屋泊
- 11日(火) 犬山市小中学校視察・犬山観光 名古屋泊
- 12日(水) 中京大学にて Roger T. Johnson 講演 名古屋泊  
南山大学にて David W. Johnson 講演
- 13日(木) 東京へ移動 東京泊
- 14日(金) 創価大学にて講演 東京泊  
全国語学教育学会 (JALT) にて講演
- 15日(土) 日本教育心理学会 東京泊  
特別講演: David W. Johnson 講演  
準備委員会企画セミナー: Roger T. Johnson 講演
- 16日(日) 成田出発

#### IV. 認定講習会および関連した活動

学会主催の認定講習会や、他学会や組織にとの協力により実現した研修会を時系列に沿って以下にまとめます。

##### 1. 協同学習ワークショップ Basic 2日間コース (第8回認定講習会)

- (1) 日時: 2007年5月19日(土) 20日(日)
- (2) 場所: 創価大学
- (3) 講師: 久保田秀明(創価大学)・関田一彦(創価大学)
- (4) 運営: 関田一彦(創価大学)

##### 2. 協同学習ワークショップ Basic 1日間コース

- (1) 日時: 2007年5月26日(土)
- (2) 場所: 久留米大学
- (3) 講師: 関田一彦(創価大学)
- (4) 運営: 安永 悟(久留米大学)

##### 3. 協同学習ワークショップ Basic 3時間コース

- (1) 日時: 2007年8月5日(日)
- (2) 場所: 常葉学園大学
- (3) 講師: ジョージ・ジェイコブズ(国際協同教育学会理事)

- (4) 運 営：鈴木克義（常葉学園短期大学）

#### 4. 協同学習ワークショップ Basic 3 時間コース

- (1) 日 時：2007 年 8 月 5（日）  
(2) 場 所：常葉学園大学  
(3) 講 師：関田一彦（創価大学）  
(4) 運 営：鈴木克義（常葉学園短期大学）

#### 5. 協同学習ワークショップ Basic 2 日間コース（第 9 回認定講習会）

- (1) 日 時：2007 年 10 月 20 日（土）21 日（日）  
(2) 場 所：南山大学  
(3) 講 師：長濱文与（久留米大学）・関田一彦（創価大学）  
(4) 運 営：石田裕久（南山大学人間関係研究センター）

#### 6. 協同学習ワークショップ Basic 3 時間コース

- (1) 日 時：2007 年 11 月 3（土）  
(2) 場 所：京都橘大学  
(3) 講 師：安永悟（久留米大学）  
(4) 運 営：西谷英昭（京都橘大学）

#### 7. 協同学習ワークショップ Basic 3 時間コース

- (1) 日 時：2007 年 11 月 4（日）  
(2) 場 所：舞鶴日星高校  
(3) 講 師：関田一彦（創価大学）  
(4) 運 営：水嶋純作（舞鶴日星高校）

#### 8. 協同学習ワークショップ Advance 2 日間コース（第 10 回認定講習会）

- (1) 日 時：12 月 22 日（土）23 日（日）  
(2) 場 所：名城大学  
(3) 講 師：関田一彦（創価大学）  
(4) 運 営：伊藤康児（名城大学）

## V. 関連団体情報

### 1. 第34回全国個集研愛媛県大会

- (1) 日 時：2007年11月23日（土）?24日（日）
- (2) 場 所：松山市総合福祉センター（愛媛県）
- (3) 運 営：豊田真一（松山市立道後小学校）

### 2. 全国協同学習研究会・研修会

- (1) 日 時：2008年2月8日（金）
- (2) 場 所：名張市立つつじが丘小学校
- (3) 運 営：山本美一（つつじが丘小学校）

以上



6

資料

# 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 当分の間、本学会の事務局を、福岡県久留米市御井町 1635、久留米大学文学部、安永悟研究室内に置く。

## 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) 協同教育に関する基礎的・応用的研究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・講演会を支援・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) 協同教育に関する論文誌及び会誌等（電子媒体を含む）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) 機関紙および出版物への広告掲載事業。
- (8) 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。
- (9) 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、学生会員、団体会員、賛助会員及び名誉会員とする。

2 前項の会員以外に、本会には会友を設けることができる。

(入会手続きおよび会費等)

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、本会の事業に参加し、会誌の配布を受け、かつ、本会の運営に参画する。

3 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。

4 個人会員で学生会員となる者は、本会の目的に賛同し、一名以上の個人会員の推薦を添えて入会を申込み、理事会の承認を経た者とする。

5 学生会員は、本会の事業に参加し、会誌の配布を受け、かつ、本会の運営に参画する。

6 学生会員は、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。

第8条 団体会員は、大学、学部、研究所、およびその他の団体で、本会の目的に賛同し協力するために入会を申込み、理事会の承認を経た団体とする。

2 団体会員は、本会の事業に参加し、会誌の配布を受けることができる。

3 団体会員は、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。

第9条 官庁、学校、図書館、学会、およびその他の本会団体会員でない団体が会誌の配布を受けようとするときは、会誌1部につき個人会員の年会費に相当する金額を納入しなければならない。

第10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、賛助会員として遇せられ、会誌の配布を受けることができる。賛助金は別表1に定める。

第11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。

第12条 会友は、本会の目的に賛同し協力するために、会友登録を申込み、理事会の承認を経た者とする。

2 会友は、理事会の承認の上で、本会の事業に参加できる。

3 会友は、年会費納入の義務はない。

(退会処分)

第13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 会長、理事、及び監査

第14条 本会に次の役員を置く。

- 1 会長 1名
- 2 副会長 1名
- 3 理事 10名まで
- 4 顧問 必要とされる人数
- 5 監査 2名

第15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。

第16条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

第17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。

第18条 監査は、本会の会計を監査する。

第19条 会長、理事及び監査は、個人会員の中から、選出する。

- 2 会長選出の手続は細則に定める。
- 3 第14条に規定する理事は個人会員の互選とする。
- 4 監査は、理事会の議を経て、会長が委嘱する。

第20条 前条に掲げる役員の前任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員の前任期の終了期限は役員選挙年度の大会の終了時とする。

第21条 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。

- 2 顧問の選任手続き及び任期は細則に定める。

## 第5章 総会及び理事会

第22条 本会には、総会と理事会を置く。

第23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。

第24条 総会は、第6条に定める個人会員、学生会員及び団体会員の代表者をもって組織する。

第25条 総会は、定例総会及び臨時総会とする。

- 2 定例総会は、年1回、当該年度の大会の時に、開催する。
- 3 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。

第26条 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



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

第27条 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。

第28条 総会は、構成員の10分の1以上の出席により成立する。

第29条 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。

第30条 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「通信の方法による総会」を実施することができる。

第31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。

第32条 理事会は、定例理事会及び臨時理事会とする。

- 2 定例理事会は、年1回、当該年度の大会の時に開催する。
- 3 臨時理事会は、会長が必要と認めたときに、開催する。
- 4 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

第33条 本会には、第5条に定める事業を遂行するため、総務・広報委員会、編集委員会、研修・研究委員会、大会準備委員会、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 支部及び分科会

第34条 本会には、研究活動の実績に応じ、会員による内部組織として、支部及び分科会を置くことができる。

## 第8章 事務局

第35条 本会には、事務機構として、事務局を置く。

- 2 事務局に、事務局長及び幹事（総務、広報、編集、研修・研究等）を置く。
- 3 前項の職員は、理事会の承認を経て、会長が委嘱する。

- 4 第2項に定めるもののほか、事務局の内部組織については、事情に応じ必要な措置を講じることができる。

## 第9章 会 計

第36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。

第37条 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38条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

第39条 本会の会則及び細則の改正は、総会における出席者の3分の2以上の同意を要する。

### 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。

別表1 会則第3章、第7条、第8条、第9条、第10条に係る年会費等について  
(年会費) 年会費：個人会員、4,000円。 学生会員、2,000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、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、学生会員及び団体会員の入会の承認)

第2条 個人会員、学生会員及び団体会員の入会の承認は、理事会の議により、入会申込みの都度、事務局が行う。ただし、事務局の処置に不都合があった場合、理事会はその承認を取消することができる。

2 前項の入会の承認は、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、学生会員及び団体会員の資格)

第3条 個人会員、学生会員及び団体会員の資格は、前条による入会の承認の後、入会年度から始まる。

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のときは会友とする。

(顧問の選任手続き及び任期)

第4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5条 総会の構成員は、当該総会の開催日の4週間前において前条に定める会員の資格を有する個人会員、学生会員及び団体会員の代表者とする。

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、議事決定の際の採決及び第6条に定める役員選出の投票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。

(役員を選出)

第6条 役員を選挙期間は、改選年度の大会前とし、理事会は理事選挙管理委員会を設置する。

2 理事選挙管理委員会については別に定める。

3 当分の間、理事は会員の互選により選出する。

4 本条により選出された理事は、会長選出のための理事会(以下、「会長選出理事会」という。)を構成する。この場合の議長は五十音順で最初の者とする。

5 当分の間、会長選出理事会は理事の互選により会長を選出するものとする。

(役員選出の業務)

第7条 役員を選出に関する業務は事務局が掌る。

(理事会)

第8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。

附 則 この細則は、2004年5月7日から施行する。

## 『協同と教育』執筆・投稿・審査規程

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、方法論的な研究の発表、研究大会報告、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. 投稿の資格は、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。
3. 投稿原稿の採否決定、および修正は、編集委員会による審査を経て行われる。
4. 本誌に、情報交換の場としての「結風」、「研究論文」、「研究大会報告」、「書評」、「学会消息」などの欄を設ける。
5. 本誌に掲載される研究論文は、協同教育の発展に資する未公開の論文とする。
6. 研究論文など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33文字30行とし、原則として、研究論文は刷り上がり10頁以内、研究大会報告は刷り上がり4頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、研究論文については、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、編集委員会(jasce@kurume-u.ac.jp)宛て添付ファイルで送付すること。なお、投稿欄ごとのテンプレートは、日本協同教育学会のウェブサイト(<http://jasce.jp/>)からダウンロードすることができる。
9. 投稿原稿の構成は以下の通りとする。
  - (1) 研究論文には本文(論文タイトル、著者名、所属機関、引用文献を含む)の他に、アブストラクト(和文の場合は500字程度、英文の場合は100～175語)、英文タイトル、著者の連絡先を記す。
  - (2) 研究大会報告には本文(論文タイトル、著者名、所属機関、引用文献を含む)の他に、キーワード(3～5語)を記す。
10. 研究論文・研究大会報告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、発表者の所属する学問領域の慣例にしたがって明記すること。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。
  - (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) 引用文献の記載はそれぞれ下記を参照のこと。

- 和文の単行本の場合：  
杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なおみ（編） 2004 大学授業を活性化する方法  
玉川大学出版部
  - 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, pp1-35.
11. 本誌に掲載された論文の著作権は、日本協同教育学会に帰属する。

附則 本規程は 2005 年 1 月 31 日より施行される。

# 日本協同教育学会

## 役員一覧

---

会 長	安永 悟	久留米大学教授
副会長	関田一彦	創価大学教授
理 事	相原次男	山口県立大学教授
	荒木正志	練馬第三小学校校長
	石田裕久	南山大学教授
	加地 健	犬山市犬山北小学校校長
	南本長穂	関西学院大学教授
	関根廣志	新潟県寄居中学校校長
	杉江修治	中京大学教授
	鈴木克義	常葉学園短期大学准教授
	高旗浩志	島根大学准教授
顧 問	高旗正人	中国短期大学教授
監 査	甲原定房	山口県立大学准教授
	森永謙二	福岡県下田小学校校長

---

任期は 2010 年 8 月まで

## 委員会および委員の一覧

---

総務・広報委員会 ○関田一彦、石田裕久、杉江修治、高旗廣志、安永 悟

研修・研究委員会 ○杉江修治、相原次男、荒木正志、石田裕久、加地 健、南本長穂、  
関田一彦、関根廣志、鈴木克義、安永 悟

編集委員会 ○石田裕久、関田一彦、杉江修治、安永 悟

---

○印は委員長 任期は 2010 年 8 月まで

# 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電子メールにて JASCE 事務局まで入会の申し込みをお願いします。

## 1. 入会申し込み必要事項

- ① 入会希望の意思      ② 名前      ③ 所属
- ② 連絡先の情報（住所・電話番号・ファックス番号）
- ③ メールアドレス

## 2. 入会手続き

- ① 事務局にて受付
- ② 当分の間、JASCE 会長・副会長・事務局にて入会審査
- ③ 事務局から希望者に入会受諾と必要な情報（会費納入など）を連絡
- ④ 年会費納入をもって正式入会
- ⑤ 直近の理事会で入会者の追認

## 3. JASCE 事務局

アドレス：      jasce@kurume-u.ac.jp  
電 話   ：      0942-43-4411 (393)  
住 所   ：      〒 839-8502 久留米市御井町 1635  
                  久留米大学文学部安永悟研究室内



# 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 4,000 円
- 学生会員 2,000 円
- 賛助会員 一口 10,000 円

## 2. 振込口座について

### (1) 日本郵便公社 郵便貯金

名 義 : 日本協同教育学会

口座番号 : 0 0 1 0 0 - 8 - 3 1 5 4 4 2

### (2) 福岡銀行

名 義 : 日本協同教育学会

口座番号 : 5 6 3 6 2 1 1 : 普通口座 : 本店

編集委員

委員長 石田裕久

委員 関田一彦、杉江修治、安永 悟

英文校閲

Robert Schalkoff (山口県立大学)

---

# 協同と教育 第4号

---

2008年3月31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

〒839-8502

久留米市御井町1635

久留米大学文学部安永悟研究室内

mail: jasce@kurume-u.ac.jp

phone : 0942-43-4411 (ext. 393)

印刷製本 一粒社

定価 2,500円(税込)

---