

ISBN978-4-86431-333-9  
C3037 ¥2315E



9784864313339

# 協同と教育

第10号

協同と教育

第10号

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education

2014

日本協同教育学会

JASCE

2014

日本協同教育学会

# 協同と教育

第10号

2014

日本協同教育学会

# 目 次

## 1 結 風

- 虹のあと My Life —From Rice PB to LTD—  
(私の人生:米プロテインボディ研究から話し合い学習まで) 小川雅広 6

## 2 研究論文

- 生きる力の実質化を図る防災教育プログラムの開発  
—青少年教育施設における調査研究— 松浦賢一 14

## 3 実践研究論文

- 相互教授法による発話プロセスの質的検討 町 岳・中谷素之 26

## 4 書 評

- 古庄高(著)  
家庭と学校に活かすアドラー心理学 二瓶社 石田裕久 40

- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校 (編著)  
協同と探究で「学び」が変わる  
—個別的・ドリルの学習だけでは育たないカー— 水野正朗 42

## 5 学会消息

JASCE活動報告	久保田秀明	46
-----------	-------	----

## 6 資料

日本協同教育学会会則		54
日本協同教育学会細則		59
『協同と教育』執筆・投稿規程		61
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧		63
入会手続きについて		64
会費納入について		65



1

---

結 風

# 虹のあと

## My Life – From Rice PB to LTD –

### (私の人生：米プロテインボディ研究から話し合い学習まで)

小川 雅 広

山口県立大学 共通教育機構

はじめに：私は、2014年3月、30年間の大学生活に終止符を打った。私は研究においてはよく努力したつもりだが、教育はと聞かれると、努力が足らなっただと思う。しかし、悔いのない大学生活を送ることができたと実感できている。それは私の大学生活は研究から出発したが、それが教育へとつながっていたと感じることができるようになったからだと思う。私の研究がどの様に始まり、発展し、そしてそれが教育とどう結びついたのか、そして学生とどのようにかかわってきたかを振り返ってみたい。拙文のタイトル「虹のあと」は恩師の随筆のタイトルを拝借したものだが、私の人生もまさに虹のようであったと思う。

恩師との出会い：私が島根大学大学院農学研究科修士1年、1972年24歳の時、私の恩師葛西善三郎（かさいぜんざぶろう）先生と出会った。先生は京都大学食糧科学研究所食糧生産部門の教授で51歳であった。先生は一昨年95歳で永眠されたが、亡くなる直前まで私の事を気にかけてくれていた。先生との出会いが私の大学人生の始まりであった。

恩師の研究：先生の研究は、「みのりの生理」である。植物が生まれ、その一生を終えるときに行う営み、「みのり」のからくりを明らかにすることだった。1973年、私は、京都大学食糧科学研究所で学ぶ機会を得たが、具体的に何をしたいかは分からなかった。先生は「しばらくここにいますか」と言われ、「植物の物質集積機構に関する研究」とペンで書いた紙を渡された。これが私の研究テーマとなり、博士論文となった。

みのりの生理：植物の三大栄養素の一つであるリン酸が、植物体内に吸収されたあと最終的にどのような運命をたどるのかを解明しようとした先生は、放射性同位元素の $^{32}\text{P}$ （ピー32）を用いてイネの根から吸収させ、その放射性のリンの行方をオートラジオグラフィを使って追跡した。リンは、まず葉を経由してその後、籾に集積する事を明らかにした。助教授の浅田浩二先生（故人）は、籾に集積したリン酸がすぐにフィチン酸というリン酸化合物に合成され存在する事を明らかにした。さらに助手の田中国介先生はフィチン酸が糊粉層（アリューロン層）、いわゆる糠となる部分に局在する事、そしてそれが数ミクロンのアリューロン顆粒（AP）にカリウム、マグネシウム、カルシウムなどのカチオンと共にフィチンを形成している事を明らかにした。

私の研究テーマ：1973年から1979年の7年間、私はAPのフィチンの形成機構の解明

することになった。私は、APがどのように形成されていくのかについて透過型電子顕微鏡 (TEM) と TEM レベルの X 線マイクロアナライザを組み合わせた EDAX (エネルギー分散型 X 線マイクロアナライザ) を使って調べた。その結果、リン酸は、マグネシウムと共に糊粉層の AP に集積し、その後、カリウムが集積し、AP 内にフィチングロボイドを形成することを明らかにした。葛西先生が、イネに吸収されたリンが糊に最終的に集積することを発見した研究から約 20 年の年月を経て、リンのイネにおける転流機構が解明された。

**Rice PB:** Rice PB はコメのタンパク質が蓄積している部位で、コメ胚乳の外側を囲んでいる糊粉層と接した胚乳細胞に多く存在している。Rice PB は電子顕微鏡でバームクーヘンのような層状構造をした、1 ミクロン程度の大きさの顆粒として観察され、この中にコメの主要タンパク質、グルテリンが蓄積している (ということになっていた)。しかし、1980 年、田中国介先生は Rice PB には形態的にまた、化学成分的に異なる二種類が存在する事を発見した。その結果、バームクーヘン様の構造をした Rice PB にはグルテリンは存在せず、プロラミンと呼ばれるタンパク質が蓄積していることを見出した。コメの主要なタンパク質であるグルテリンはこの PB とは形態的に全く異なる別の新しく発見された PB (PB II) に存在する事を発見したのである。メジャーであるはずの PBII が発見されなかったのは PBII が脆弱な構造をしており、壊れやすい PB であったからである。一方、PBI は消化されない強固な構造をしていることが後で判明した。この論文で新しい Rice PB である PBII の電子顕微鏡写真を撮影したのが私だった。この二種類の Rice PB が私の大学における研究テーマになった。

**IRRI:** 私は、1981 年から 1982 年の 2 年間、フィリピンにある国際稲研究所 (IRRI) で博士研究員として働くことになった。しかし、研究成果は出ず、精神的に追い詰められた。この困難の中、佐藤光氏 (現九州大学特任教授) を知ることになった。彼は MNU (メチルニトロソウレア: 突然変異剤) のイネ受精卵処理によるイネ突然変異体を作成する方法を確立した人である。その方法で作った突然変異体を耐塩性イネの研究に応用したところアルミニウム耐性及び NaCl 耐性イネの育成につながる基礎研究へと発展させることができた。従って彼は私の苦境を救ってくれた恩人である。さらに私は彼の作ったイネ突然変異体を用いて Rice PB の研究を彼と一緒に発展させた。佐藤先生は私の研究の恩人でもある。

**九州大学植物遺伝子資源研究センターとの共同研究:** 1983 年、IRRI から帰国した私は京都大学食糧科学研究所助手として着任した。Rice PB に関する突然変異に関する基礎研究を 1991 年までの 9 年間植物遺伝子資源研究センターで助教授となった佐藤先生と共同研究を行った。当時九州大学大学院生だった熊丸敏博氏 (現在九州大学准教授) が、6000 系統のイネ突然変異体の中からタンパク質に関する突然変異体 4 種類 (*esp1, esp2, esp3, Esp4*) の選抜に苦勞の末成功し、1987 年、彼は 4 種類のイネ貯蔵タンパク質に関する突然変異体の遺伝学に関する論文、そして 1988 年、4 種類の突然変異体の PB の生化学的特性と



細胞組織化学的特性について論文を発表した。これらの論文は Rice PB の突然変異体に関する世界初の論文となった。

九州大学との Rice PB に関する遺伝育種学的研究を実施する一方で、私は二種類の Rice PB がなぜ存在するのだろうかと考え、それぞれの PB のイネ種子における生理的な意味を考えていた。当時葛西先生は京都大学を定年退官され、近畿大学農学部へ移られていた。私は、近畿大学の学生と一緒に Rice PB を構成するタンパク質に対する抗体作成に取り組み、努力の末全種類の抗体を作成した。これらの抗体を用いて Rice PB の形成過程におけるグルテリンとプロラミンのそれぞれの分子種の集積について解析した。その結果、PBII（グルテリンを集積）が種子形成初期から形成されるが、PBI（プロラミンを集積）は一週間ほど遅れて形成されることが分かった。このことから PB II は、早い時期に転流されてきた窒素を貯める役割をしていることが分かった。一方、PBI は、登熟後期に転流してくる窒素を PBI に集積する事が分かり、これら PB の生理機能が異なることが分かった。

山口女子大学（現山口県立大学）：1992 年、京都大学を辞し、山口女子大学家政学部へ研究の場所を移した。私は、山口女子大学では学生を一人前の研究者に育てることが仕事だと思っていた。しかし、私の仕事の中心は授業をすることで、研究は 4 年生の卒業論文作成指導で行うことになった。私は、実験技術や、実験結果のまとめ方、その発表の仕方、そして論文のまとめ方を指導することが私の学生への教育であると信じていた。従って学生への授業は、学生が 4 年生になって卒業研究をする時に困らないように基礎的なことをきちんと教え込むことであると思っていた。しかし、私の授業は学生に満足感を与えるものでなかった。それはなぜだろうかと考えていたが、それは多くの学生が、研究とは関係のない所へ就職を希望するため彼らすべてが研究に興味があるわけではなかったからである。

一方、私は 4 種類のイネ突然変異体の PB の形態の違いはなぜ起こるのかに興味を持ち、研究に熱中した。特に *esp2* の PB に関心を抱いていた。この PB がどのようにして形成されるのかの解明を目指し、私の最初の卒業研究生 4 人と一緒に *esp2* の PB に集積しているタンパク質の特定を試みた。その結果、*esp2* の PB にはグルテリンとプロラミンの両方が存在している事が分かり、4 人の学生の卒論の 4 つのテーマが私の研究の基礎となった。

米国への留学：1997 年から 1998 年の約一年間、私は米国へ留学する機会を得、家族と一緒にワシントン州のプルマンという小さな町にあるワシントン州立大学（WSU）に滞在した。女子大でなぜ *esp2* では特異的な PB が形成されるのか、その秘密を解明しようとしたが、皆目見当がつかなかった。そんな中で WSU の生物化学研究所の植物分子生物学の T. W. Okita 先生は、研究室で保有していた分子シャペロン（三種類）に対する抗体を用いた実験を勧められ、実際に調べてみたところ *esp2* には 60kDa プロテインジスルフィドイソメラーゼ（PDI1;1）が欠損していることが分かった。すぐこのことを九州大学で博士論文の作成で苦勞していた竹本陽子（現姓久野）さんに伝え、PDI 遺伝子の単離

にあたってもらい、その結果、PDI1;1 の cDNA クローンの単離に成功した。さらに別のタイプの PDI2;3 の遺伝子も単離した。彼女は 60kDaPDI 遺伝子部分長の配列を明らかにし、さらに 40kDaPDI (PDI2;3) 全長の配列の解明に成功し、博士論文を無事完成させた。彼女が、私の卒業生第一号の博士となった。

新しい PDI (PDI2;3) : 1998 年、私は米国から帰国し、久野陽子さんが見出した PDI2;3 がイネ胚乳で本当に酵素機能しているのか知りたかった。その為に PDI2;3 に対する抗体の作成の必要性に迫られていた。その時の卒論生の佐藤美緒（現姓 Cruz 佐藤）さんは PDI2;3 の遺伝子を大腸菌で発現させ、PDI2;3 のタンパク質を作り、精製したのちに抗体を作成した。翌年金子幸代（現姓白井）さんが、その抗体を用いて二種類の PDI の活性測定を行い、イネ胚乳で二種類の PDI が酵素として機能していることが判明した。

これらの卒業研究の結果を踏まえて、二種類の PDI が、イネ胚乳においてはどのような生理機能を果たしているのかに興味に移った。その後 WSU に留学することになった佐藤美緒さんは WSU でポストドクの時、PDI1;1 は平滑小胞体 (cis-ER) に局在している事を苦労の末明らかにした。その後彼女は同研究所の Jeff Cruz さんと結婚し、現在ミシガン大学で研究員をしている。

米つくりと教育：私は、研究の傍ら大学における研究と実際に世の中で行われている米つくりとのかかわりとはいったいどうあればいいのかと考えていた。そんな中稲作専門農家である池田孝男（故人）さんと出会った。彼は広さ 20 町、100 以上の田んぼの田植えを一人でこなす超人的な人だった。私は彼に、学生に対して本当の米つくりとは何なのかを教えてほしいとお願いした。彼は早速、一反ほどの田んぼを学生に貸し与え、指導してくれた。2000 年 4 人の学生は田んぼづくりから収穫までの全工程を彼らの力だけで成し遂げ、さらに籾乾燥から籾摺りを行い、玄米まで仕上げた。彼らはできた玄米に「環境米」という名前を付けた。彼はこうして作られたコメを使って卒業式には卒業祝いの餅つき、入学式には入学祝いの餅つきを学生と一緒に毎年やってくれ、一時大学の名物にもなった。彼のコメづくりは、学生の教育に大きな貢献をしたが、彼は 54 歳で急逝した。

研究から教育へ：2006 年、山口県立大学が法人化し、私が所属していた生活科学部の生活環境学科がなくなり、私は共通教育機構に移動した。私は 2010 年に最後の卒論の学生を見送り、18 年間の山口県立大学での研究生活に終止符を打った。共通教育機構への移動で学生の卒論指導から解放された一方で専門科目の担当はなくなり、一般教養科目の担当だけになった。私は生物学と国際交流を主に担当し、その他の科目もオムニバスで担当した。私は大学における自分の仕事が研究から教育へ完全に变化したことを実感した。しかし、これまで研究活動を通して教育をしてきた私は授業を通じた教育というものを知らなかった。当時授業評価が導入され、授業が学生によって評価されるようになったが、私の授業評価は低かった。それは私の授業が一方的な教え込み授業だったためこの授業のやり方では授業評価は上がらないことに気付かせてくれた。学生が授業に満足し、さらに試験の成績が向上する授業とはどういった授業であるかを考えなければならなかった。

**LTD との出会い：**このような状況の時、私は協同学習に出会った。久留米大学文学部の安永悟教授が著した「LTD 話し合い学習法」を同僚の甲原定房さんに紹介され、LTD という学習の方法を知った。実際にやってみてなるほどと思うことが多く、学生に自主的な勉強をさせることができる魅力的な授業方法だと思った。そこで LTD を授業に取り入れた授業改善を目指した。私はそれを習得するためにまた、私自身の教育の力をつけるために久留米大学での月例会に参加し、その方法の背景にある協同学習を学んだ。それは私にとって新しい世界であり、大変興味を持つことができた。

**LTD を用いた授業：**私は生物学に LTD を導入し、授業を実施した。LTD を用いた授業は、学生が興味を持ち、それによって授業が理解でき、その結果試験の成績が上がるはずであった。しかし、学生の試験結果は期待したほどではなかった。さらに学生の授業評価を見て愕然となった。たいへん低いものであった。なぜだろうと悩み、いろいろと原因を探した。2013年3月、大学教育研究学会への参加をきっかけに私が行ってきた LTD を用いた授業自体にいくつかの欠点があることに気が付かされた。まず分かったことは、生物学の魅力について熱く語る必要があること、そして学生の評価を試験以外の方法を取り入れる必要があることであった。いくら教員が大切なことだとか、興味があることだとかを学生に与えようとしても学生にそう簡単に浸透していかないし、学習の効果を試験だけでは測定できないのである。私はまず生物学の魅力を伝える必要性があると認識した。そこで定年を控えた最後の一年、魅力ある授業とは何を考え、これまでと違った学生が面白いと感じられ、生物学を学びたい気にさせるような話題について話した。地球上に酸素が蓄積し、生物が生まれ、突然変異によって生物は進化し、そして生物の多様性が生まれ、地球上は生物に満ち溢れた。これはダーウィンによって進化論として立証され、それがメンデルの法則を中心とする遺伝学によって裏付けられた。さらに進化と逆行する iPS 細胞という万能細胞の発見があり、その一方で我々の生命を脅かしている放射線やがんについて語り、それはすべて生物を構成している細胞の営みに起因する事をまず話した。その後で教科書の内容に沿って LTD を用いた授業を実施した。生物学最後の授業評価が出た。結果は、またしても低いものであった。さらに本学の全授業の授業評価の平均値に比べていずれの項目についても低い結果であることがわかった。従って学生の授業評価を上げるためにはまだまだ努力が必要であることを痛感させられた。

**教育と研究：**大学を去るにあたって大学における研究と教育とは何かを改めて考えてみたい。大学は教育と研究の場である。これは確かな事である。私は、研究には自信は持てたが、教育はどうかと言えばそれはない。大学は研究の場であり、教育の場であると思っていたが、それは卒論生には当てはまったけれども一般の学生には当てはまらなかった。大学の教員は研究と教育とをどのように自身の仕事として位置付けるべきなのだろうか。大学における研究の対象が多くの場合、自分がこれまで積み上げてきた学術的な興味の延長線上にあって、生きがいにもなっているものであり、それをさらに進化させることが研究をする行為である。と同時にその時のゼミの学生を研究ができるようにするための教育

の対象となっている。従って研究をする行為は自身の学術的興味を満足させ、ひいてはそれが学生の教育に連続したものであると思う。従って私は、大学の教員は研究をし、その研究の中にありながら学生の教育に当たるべきと思う。

これまで私はあまり教育を意識せずに研究に比重を置いて過ごしてきた。従って私のゼミ生にならなかった学生に対しては、私はあまり良い教育はできなかつたと思っている。大変申し訳ないと痛烈に感じている。研究は自身の能力を上げる場であり、教育はその力を学生に発揮する場であると思う。私の学生の授業評価は確かに低かつたが、私は学生のためと思って授業をしてきたことには嘘偽りが無い。私の授業評価が低い理由はまだわからないが、そのおかげで私は常に自分の教育を振り返ることができ、そして教育とは何かをいつも心に留めておくことができたように思う。私は教育とは研究が素晴らしいものである事、人生において研究する力が必要である事、そしてそのことを次世代に伝えてゆく事こそが私たちの使命であることを、授業を通して伝えてゆくことではないかと気が付いた。そのためには、学生の学習意欲に火をつけることができる授業ができる教育者でなければならない。従って相当な努力とそれを継続する信念が必要であると思った。

最後に私の恩師の『虹のあと』の中の一節「肥料」を紹介してこの拙文を閉じる。

#### 肥料

大学で私が専攻したのは肥科学であった。そして、今も日本土壤肥料学会の会員である。

ずっと以前に、ある飲み屋で、

「先生は、何を研究しておいやすのどす」

と、聞かれ、

「こやしの研究だよ」

と、答えたら、

「まあ、てごばっかり、面白いことお言やして」

と、全然取り合って貰えなかつた。

当時、肥料といえばやはり下肥で、京都の市中を牛や馬をつけた肥え車が悠々と通っていた。しかし、この「こやし」に学会があり、それを研究する専門や学者がいるなど、一般の人たちはとても考えられなかつたに違いない。

農作物は肥料なしには育たない。そのやり方一つで作柄も左右されるが、まだそのからくりは難しく不明のことも多い。

しかし、肥料が肥料として飾られている間は役に立たない。土に埋もれて朽ち果てて、初めてその本分を全うする。

教育も同じことで、何時、誰から教わつたなど誰も一々覚えていない。しかし、幼

稚園から小学校と、いろんな先生方のお蔭で、数の勘定も手紙の一本も書けるようになってる。

人に親切にするときでも、相手に気づかれるうちはやはり未熟で、知らず知らずに役に立っているものこそ本当に尊いといえよう。

最近、水や空気が騒がれ出したが、馬鹿にしていたものの有難さがわかるのは、困ってからは、遅すぎるのではないだろうか。

2

---

研究論文

# 生きる力の実質化を図る防災教育プログラムの開発 —青少年教育施設における調査研究—

松浦賢一

(国立大雪青少年交流の家)

本研究は、生きる力の実質化を図る防災教育の構築を目指し、青少年教育施設における実践・調査研究から、防災教育の観点に立った青少年集団宿泊体験活動の効果的なプログラム開発を目的とするものである。調査対象とした防災キャンプでは、災害に関する理解を深め、キャンプや炊飯などの災害時を想定した体験活動をとおして他者とコミュニケーションを図りながら、仲間と助け合う豊かな人間性を育むとともに、災害時において適切な行動を取れるようにすることを目的としてプログラムの開発を行った。とりわけ、協同の原理に基づいた教育活動を多く取り入れた。キャンプに参加した小中学生を対象に行ったI K R調査では、「生きる力」が大きく向上するという結果が得られ、実施したプログラムの教育的意義と効果を確認するに至った。

キーワード：生きる力、防災教育、体験活動、青少年教育施設、協同学習

## 1. 問題の所在

未曾有の被害をもたらした東日本大震災以降、防災教育に国民的な関心が集まっている。文科省（2012）は、防災キャンプ推進事業として、災害や被災時の対応等の理解、学校等を避難所とした生活体験などを行い、防災教育の観点に立った青少年の体験活動を推進している。また、新学習指導要領において、学校教育における自然体験活動など各種体験活動の充実が求められている。特に小学校段階においては、1週間程度の集団宿泊体験活動が奨励されている。

こうした中、青少年教育施設では、小中学生の生きる力を引き出し、さまざまな課題や困難に立ち向かっていく力を養うための防災教育事業を実施している。「生きる力」とは、知・徳・体のバランスのとれた力のことである。北海道立足寄少年自然の家では、災害に関する理解を深め、キャンプや炊飯などの災害時を想定した体験活動をとおして他者とコミュニケーションを図りながら、仲間と助け合う豊かな人間性を育むとともに、災害時において適切な行動を取れるようにすることを目的としてプログラムの開発を行った。

そこで本研究では、防災教育の観点に立った青少年集団宿泊体験活動のプログラムが「生きる力」の諸側面にどのような変化をもたらすのか検討することを目的とする。

## 2. プログラムの概要

実施した防災キャンプ事業のプログラムの概要は以下のとおりである。

- (1) ねらい：災害時における適切な行動をとれるようにすることや、避難所での生活を想定した体験活動などを行うことにより、防災意識を高める。
- (2) 実施日：平成 24 年 9 月 15 日（土）～ 17 日（月） 2泊3日
- (3) 参加実績：
  - ①参加者 25 名（男子 17 名、女子 8 名）：小学 3 年生 2 名、小学 4 年生 12 名、小学 5 年生 6 名、小学 6 年生 3 名、中学 1 年生 1 名、中学 2 年生 1 名
  - ②運営協力者：一般 4 名（講師）、大学生 2 名、高校生 2 名
  - ③運営者：施設職員 2 名
- (4) 活動場所：北海道立足寄少年自然の家
- (5) 協力：北海道「体験の風をおこそう」運動推進協議会、北海道立十勝エコロジーパーク、足寄町、池北三町行政事務組合足寄消防署、九州大学農学部附属演習林北海道演習林、株式会社ムラカミ

### (6) プログラムデザイン

	7			9	11	13		15	17		19	21	
9/15 (土)				受付 10:00	開 会 行 事	防 災 ゲ ー ム	昼 食	講演「被災地 の実際」 演習「応急処 置・援助法」	サバイバルキャンプⅠ ①ロープワーク・テント設営 ②水のろ過・薪割り・火起こし体験 ③サバイバルクッキングⅠ ④ナイトウォーク			就 寝 準 備	就 寝
9/16 (日)	起 床 ・ 洗 面	清 掃 ・ 準 備	テ ン ト 撤 収 食	フィールドワーク ①気象観測 ②簡易天測 ③自然観察 など	エコクッキング ①電気を使わない クッキング ②粉・缶詰を使った クッキング		サバイバルキャンプⅡ ①日用品活用法（段ボール・ゴミ袋） ②サバイバルクッキングⅡ （グループ創作料理） ③避難所生活・宿泊体験			就 寝 準 備	就 寝		
9/17 (月)	起 床 ・ 洗 面	清 掃 ・ 準 備	非 常 食 ク ッ キ ン グ	学んDE 災害	入 屋 浴 食	閉会行事		14:00 終了 ※期間中、「防災グッズ」の展示を行う					

### (7) グループ編成

グループについては、学校、学年、性別、他の教育事業への参加経験等のバランスを考慮して編成した。なお、初日のテント泊のみ、男女別のグループに編成した。

### (8) 子供同士の学び合い

子供たちの学びを促進するために、協同学習の原理を活用した。ジョンソンら(1984)は、協同学習としての要件として以下の5つのことをあげた。すなわち、①相互協力関係 ②対面的-積極的相互作用 ③個人の責任 ④スモール・グループでの対人的技能 ⑤グループの改善手続きである。

防災キャンプのプログラムを企画する上で、「共助」の精神を重視し、様々な場面にお



いて相互協力関係を築きながら活動する内容を取り入れた。例えば、一人では設営できないキャンピングテントを仲間と一緒に立てたり、ナタを使った薪割り、火起こし、水のろ過、食材の調理等役割の多いアウトドアクッキングを取り入れるなど、仲間と協力して活動する場面をたくさん設けた。「助けられる人」から「助ける人」「助け合う人」になるという意識を醸成することとした。

また、スモール・グループを編成することにより、仲間同士の対面的相互作用が必要となり、一人ひとりの役割がグループの成功のために必要かつ不可欠となり、ただ乗りを防いだ。上述した活動のほか、事業の最初に行った防災ゲームでは伝言ゲームを行い、グループのメンバーを離れた場所へ移動させ、口コミで伝達される情報が変化していく様子を体験するとともに、情報を正確に伝えるためにはどうしたらよいかを考えるプログラムを取り入れた。

また、グループのメンバーは異なる地域や学年等異質な者で編成し、活動内容によってリーダーシップの分担をするとともに個人の責任を明確にした。一つひとつの活動終了後には、個人のふりかえりとグループの仲間同士でふりかえる時間を設け、グループの仲間同士のコミュニケーション力や社会的技能がどれくらい身に付いたかを話し合うとともに、各グループの高校生・大学生ボランティアリーダーからコメントをもらうようにした。そのことにより、課題や改善点を次の活動へつなげていけるようにした。

さらに、指導・運営する上で、以下の5点を心がけた。

①ゴールの明確化：電気や水道等が使えないという状況下において、限られた食材と道具を使って、グループの仲間と協力しながらおいしい食事を作ったり、テントを立てて就寝するなど、災害時における避難所での生活を想定し、より快適な生活環境づくりを目指し、ゴールを明確にして活動した。

②教材・教具・プログラムの工夫：子供たちの興味・関心を引き出す教材やプログラム展開を考え、子供たちが初めて扱うような様々な道具を使った活動を取り入れた。講師についても、東日本大震災の被災地支援活動に従事した消防士、野外活動における様々なノウハウや災害時の支援活動の経験をもつボーイスカウトの指導者、さらに東日本大震災で被災経験のある大学生がリーダーとして参加するなど、防災教育を中心としたプログラム構成にした。

③主体的に活動できる場の設定：食事を例にあげると、火起こし、食材の下ごしらえ、食器や道具等の準備、後片付け等活動の役割分担を明確にし、一人一人に責任を与え主体的に活動できる場を設定した。

④指導過程の工夫：宿泊は、1日目は災害発生当日を想定して野外でテント泊、2日目は避難所を想定した体育館での段ボール・寝袋を使った宿泊体験を設定した。食事は、1日目は薪を割って火を起こす野外炊飯、2日目は、キャンプ用ガスや木炭等電気を一切使わないクッキング、3日目は非常食クッキング等、活動プログラムや指導過程を工夫した。

⑤個に応じた弾力的な指導：ADHDと診断された子供が2名参加した。ユニバーサル

デザインを意識したりリーダー・指導者の支援の工夫や少人数指導を行った。例えば、作業の見通しを立てたり、時間や課題などの枠組みを明確にしたり、言葉での指示よりサインやジェスチャーでの指示をするなどわかりやすい指導を心がけた。

### 3. 調査の概要

防災教育事業として開発したプログラムの教育効果については、実施したプログラムに参加した児童生徒及びその保護者に質問紙調査を実施し、防災キャンプの体験活動による参加児童生徒の変容等について検証を行った。質問紙は、独立行政法人国立青少年教育振興機構が開発した I K R 評定用紙（簡易版）を用いた。

(1) 調査期間：平成 24 年 7 月～平成 25 年 2 月

(2) 調査対象：防災キャンプ事業に参加した児童生徒とその保護者（25 名）

(3) 調査内容と時期・回収

#### ①参加者調査

【内容】 I K R 評定用紙（簡易版）を用いた参加生徒の生きる力の測定・評価

【時期】 事業開始時（事前）、終了時（事後）、約 4 ヶ月後（追跡）

【回収】 配布数 25 名 回収数 22 名（回収率 88.0%）有効回答数 22 名（有効回答率 88.0%）

#### ②保護者調査

【内容】 家庭生活における児童生徒の様子等

【時期】 約 4 ヶ月後

【回収】 配布数 25 名 回収数 24 名（回収率 96.0%）有効回答数 24 名（有効回答率 96.0%）

(4) 調査方法

#### ①事前・事後の調査（参加者調査のみ）

施設職員が研修室で児童生徒に調査票（質問紙）を配布・回収

#### ②約 4 ヶ月後の調査

参加者・保護者調査：調査票（質問紙）を郵送し、記入済みの調査票を返信

(5) 集計・分析

#### ①参加者調査

参加者調査で用いた「I K R 評定用紙（簡易版）」の回答については、下記の手順に従って集計・分析を行った。

#### ア. 質問項目の得点化

各質問項目（表 1）の回答に対して「とてもよくあてはまる」を 6 点、「まったくあてはまらない」を 1 点として 1 点刻みで得点化し、各調査時期における平均値を算出した。

#### イ. 生きる力・3つの上位能力・各項目の得点の算出

分析対象者ごとに、「生きる力」の得点として 28 項目の合計値を算出し、「心理的社会的能力」（14 項目）、「徳育的能力」（8 項目）、「身体的能力」（6 項目）の 3つの上位能力

の得点についても能力ごとに合計値を算出し、各調査時期における平均値を算出した。加えて、28項目それぞれの各調査時期における平均値についても算出した。

#### ウ. 教育効果の検証

防災キャンプの体験活動による「生きる力」や3つの上位能力の教育効果を検証するため、調査時期である「事前」、「事後」、「約4ヶ月後」の平均値を比較した。加えて、「生きる力」28項目に着目し、各項目の平均値を調査時期で比較した。平均値の比較には、反復測定による一元配置分散分析を用い、調査時期の主効果に有意差 ( $p<.05$ ) が認められた場合、多重比較 (Bonferroni) を行った。

#### ②保護者調査

参加児童生徒の家庭での変容を検証するため、家庭生活における児童生徒の様子 (保護者調査・25項目) に関する質問の回答 (「よくするようになった」「少しするようになった」「どちらともいえない」「あまりしなくなった」「ほとんどしなくなった」の5段階) の比率を項目ごと算出した。

表1 I K R 評定用紙 (簡易版) の項目

上位能力	下位能力	調査項目
心理的社会的能力 (得点範囲) 14～84点	非依存	いやなことは、いやとはっきり言える 小さな失敗をおそれない
	積極性	自分からすすんで何でもやる 前向きに、物事を考えられる
	明朗性	だれにでも話しかけることができる 失敗しても、立ち直るのがはやい
	交友・協調	多くの人に好かれている だれとでも仲よくできる
	現実肯定	自分のことが大好きである だれにでも、あいさつができる
	視野・判断	先を見通して、自分で計画が立てられる 自分で問題点や課題を見つけることができる
	適応行動	人の話をきちんと聞くことができる その場にふさわしい行動ができる
徳育的能力 (得点範囲) 8～48点	自己規制	自分かってな、わがままを言わない お金やモノのむだ使いをしない
	自然への関心	花や風景などの美しいものに、感動できる 季節の変化を感じるができる
	まじめ勤勉	いやがらずに、よく働く 自分に割り当てられた仕事は、しっかりとやる
	思いやり	人のために何かをしてあげるのが好きだ 人の心の痛みがわかる
身体的能力 (得点範囲) 6～36点	日常的行動力	早寝早起きである からだを動かしても、疲れにくい
	身体的耐性	暑さや寒さに、まけない とても痛いケガをしても、がまんできる
	野外技能・生活	ナイフ・包丁などの刃物を、上手に使える 洗濯機がなくても、手で洗濯できる

## 4. 集計・分析の結果

### (1) 分析対象者の概要

分析対象者の内訳を性別で見ると男子が14人、女子が8人と男子の人数が多くなって

おり、学年別でみると小学4年生が9人と最も多く、全体の4割を占めていた。

(2) 防災キャンプが「生きる力」に及ぼす教育効果

① 「生きる力」の変容について

防災キャンプが「生きる力」に及ぼす教育効果を検証するために分散分析を行い、その後の多重比較については Bonferroni 法を使用した。有意確率は有意水準 5 % 以下の時に「有意差がある」と判定し、 $p < .05 \rightarrow *$ 、 $p < .01 \rightarrow **$ 、 $p < .001 \rightarrow ***$  と表示した。分析の結果、「生きる力」そしてそれを構成する「心理的社会的能力」「徳育的能力」「身体的能力」のいずれにも調査時期によって平均値に有意差があることが認められた (図1～4)。

そこで、調査時期である「事前」「事後」「約4ヶ月後」を比較する検定を行ったところ、「生きる力」では、事前から事後にかけて得点が有意に向上するものの、事後から約4ヶ月後にかけて得点が低下するといった変容が認められた。事前と約4ヶ月後の追跡調査の平均値に有意差は見られなかったものの、得点を比較すると、約4ヶ月後の得点は事前の得点と比べて高い方向にあることが明らかになった。なお、「生きる力」を構成する3つの上位能力のうち、「心理的社会的能力」、「徳育的能力」においても、「生きる力」と同様の結果が見られた。

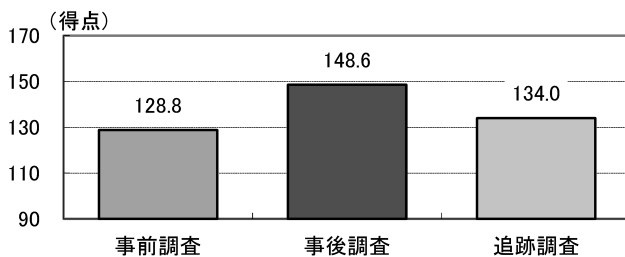


図1 「生きる力」の平均値の推移

得点範囲：28～168点  
 $F(2, 42) = 4.960, p < .05$   
 (事前-事後) 19.8ポイント向上  
 有意確率 (両側) 0.0000 \*\*\*  
 ・その向上に有意差が見られた  
 (事後-追跡) 14.6ポイント低下  
 (事前-追跡) 5.2ポイント向上

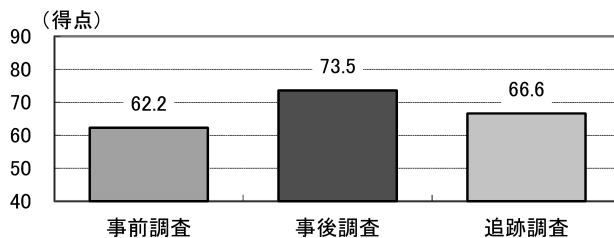


図2 「心理的社会的能力」の平均値の推移

得点範囲：14～84点  
 $F(2, 42) = 4.647, p < .05$   
 (事前-事後) 11.3ポイント向上  
 有意確率 (両側) 0.0000 \*\*\*  
 ・その向上に有意差が見られた  
 (事後-追跡) 6.9ポイント低下  
 (事前-追跡) 4.4ポイント向上

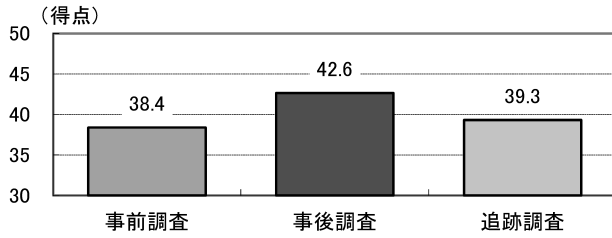


図3 「德育的能力」の平均値の推移

得点範囲：8～48点  
 $F(2, 42)=3.803, p<.05$   
 (事前-事後) 4.2ポイント向上  
 有意確率(両側) 0.0017 \*\*  
 ・その向上に有意差が見られた  
 (事後-追跡) 3.3ポイント低下  
 (事前-追跡) 0.9ポイント向上

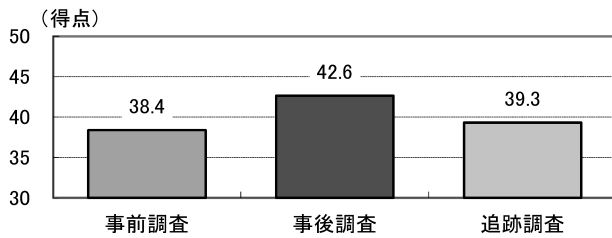


図4 「身体的能力」の平均値の推移

得点範囲：8～48点  
 $F(2, 42)=3.803, p<.05$   
 (事前-事後) 4.2ポイント向上  
 有意確率(両側) 0.0017 \*\*  
 ・その向上に有意差が見られた  
 (事後-追跡) 3.3ポイント低下  
 (事前-追跡) 0.9ポイント向上

② 「生きる力」を構成する28項目の変容について

次に、「生きる力」を構成する28項目の変容に着目した。事前調査と事後調査の平均値を比較したところ、全ての項目で上昇が確認された。さらに、28項目を14の能力ごとに分類し、対応のあるt検定を用いて平均値を比較した。その結果、全ての項目が事前調査から事後調査にかけて有意に上昇した。特に変化が大きかったのは、「心理的社会的能力」では「非依存」「積極性」「明朗性」「交友・協調」「視野・判断」の各能力、「德育的能力」では「思いやり」、「身体的能力」では「日常的行動力」「野外技術・生活」の各能力である ( $p<.001$ )。

以上の結果から、実施した防災キャンプは、参加児童生徒の「生きる力」を向上させる可能性があることが確認された。

(3) 防災キャンプ後の家庭生活での様子 (保護者調査)

防災キャンプに参加した児童生徒の保護者に体験後の家庭生活での様子について尋ねたところ、「するようになった(「よく」+「少し」)と回答した割合が最も高かった項目は「ゴミを分別して捨てること」(58.4%)、次いで「家の人たちにその日の出来事を話すこと」(58.3%)、「ムダな電気を消すこと」(54.2%)の順であった。特に、「よくするようになった」と回答した割合が高い7項目に着目すると、「ムダな電気を消すこと」(29.2%)、「朝食を食べること」(29.2%)、「友達と気軽に会話すること」(25.0%)、「天気予報や気象観測に興味を持つこと」(25.0%)、「食事を残さず食べること」(25.0%)、「好き嫌いをせず食べること」(25.0%)、「植物や動物を大切にすること」(25.0%)となり、基本的な生活

習慣や友達とのかかわり、物を大切に扱うことへの意識に防災キャンプが影響を及ぼしたことがうかがえる（図5）。

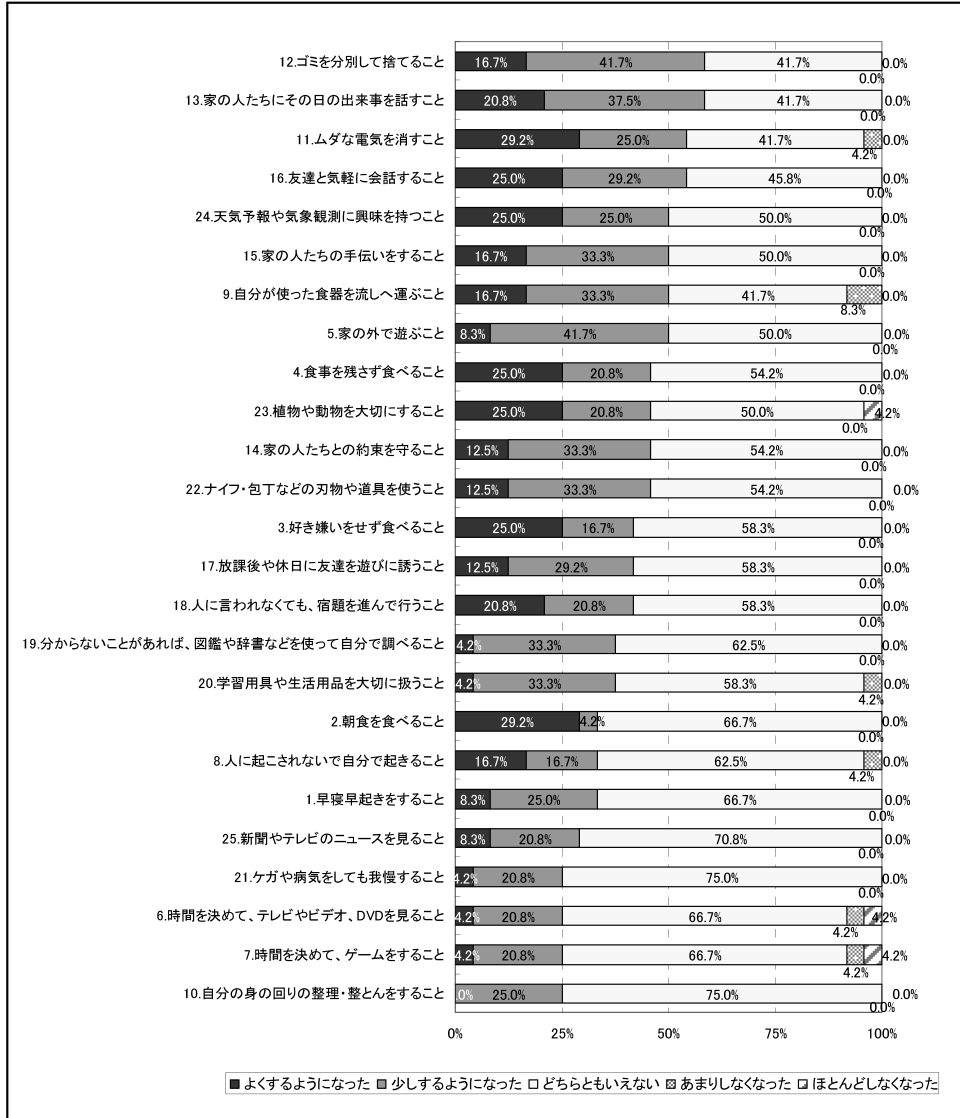


図5 事業後の家庭生活での様子 n=24

## 5. 成果と課題

本研究の結果から、仲間と協同で活動するプログラムを多く取り入れた防災キャンプにおいて、参加者の「生きる力」が向上するという可能性が示唆された。

特に、心理的社会的能力の項目がどれも大きく向上したのは、災害時を想定した活動における「自助」「共助」の精神を大切にし、協同の原理に基づいた教育活動（関田，2005）を多く取り入れた結果によるものと推察する。グループの仲間と一緒にテントを

設営したり、アウトドアクッキングをするなど、仲間と協力して活動する場面をたくさん設け、さらにグループにおける互恵的目標を設定し、個人の責任を明確にしながら活動を行ったことが、数値を上昇させたものと考えられる。

また、キャンプや野外炊飯、ナイトウォーク、フィールドワーク等アウトドアでの自然体験活動を多く取り入れることにより、参加者は、開放的な環境の中で仲間と自然に交流を図り、無理なく慣れ親しむことができる（松浦，2012）。「明朗性」「交友・協調」が大きく向上していることから、防災キャンプにアウトドアでの自然体験活動を多く取り入れることは、参加者の交流を促進・活性化させる上で効果があると推察される。

徳育的能力の「思いやり」についても大きな変化が見られた。これは、災害時を想定して「共助」の精神を重視し、グループ活動を多く取り入れたことが原因であると考えられる。互恵的目標を設定し、個人の責任を明確にしたことによって、他者と協同するためのコミュニケーションを促進するとともに、仲間と助け合い協力する態度を養う可能性が見られた。

また、アウトドアでの体験活動をはじめ、薪割りやクッキング等におけるナタや包丁、缶切り等の刃物を使う体験活動が、身体的能力の「野外生活・技能」を大きく向上させ、協力し合う集団体験活動を多く取り入れたことが、参加者にとって効果的なプログラムになったと考察できる。

保護者を対象にしたアンケート調査の結果からは、基本的な生活習慣や友だちとの関わり、物を大切に扱うことへの意識に防災キャンプが影響を及ぼしたことがうかがえる。

本研究では、生きる力の実質化を図る防災教育の構築を目指し、青少年教育施設における実践・調査研究から、防災教育の観点に立った青少年集団宿泊体験活動の効果的なプログラムについて明らかにした。

今後の課題は、リスクマネジメントの視点から無理のない防災教育プログラムを検討することである。今回のプログラムでは、ねらいに沿った事業を展開することはできたが、新規参加者が多かったことや季節はずれの厳しい暑さにより、参加者の行動がスムーズにいかない場面が見られた。また、キャンプ初心者、ナタや缶切り等の道具を初めて使う参加者が予想以上に多く、不慣れな活動のために忙しいスケジュールとなってしまった。参加者の健康管理の面から、アクティビティを精査するなど、ゆとりの時間の創出も必要である。

さらに、防災教育プログラムにおける協同学習の教育効果について実践的な視点から分析することである。防災教育では、「共助」の精神が欠かせない。協同の原理に基づいた教育活動を多く取り入れたプログラムの優位性を明らかにすることは価値あるものと考えられる。

本研究は、「生きる力の実質化を図る防災教育プログラムの開発 - 青少年教育施設における調査研究 -」（科学研究（奨励研究）課題番号 25907036）における成果の一部である。

## 引用文献

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. 1984 Circles of Learning ; Cooperation in the classroom Interaction Book Company 杉江修治・石田裕久・伊東康児・伊東篤訳 1998 学習の輪 二瓶社, 15-56
- 犬山市立犬山北小学校 田中康史・杉江修治監修 2012 協同教育実践資料 16 学び合い育ち合う子どもの育成 一粒書房, 6-7
- ジェイゴブズ,J., パワー,M., イン,L.W., 関田一彦(監訳) 2005 先生のためのアイデアブック-協同学習の原則とテクニック- ナカニシヤ出版
- 関田一彦 2005 協同と教育 第1号, 20
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構 2010 体験活動による「生きる力」の変容が見える! 「生きる力の測定・分析ツール」
- 北海道教育委員会 学んDE災害 小学生向け「地震編」[http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/manan\\_de\\_bosai.htm](http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/manan_de_bosai.htm)
- 松浦賢一 2012 野外体験活動をととした外国語によるコミュニケーション教育プログラムの開発 -青少年社会教育施設における国際キャンプの実践から- 平成 23 年度北海道教育委員会社会教育主事会研究紀要, 78-80
- 文部科学省 生きる力 [http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/index.htm](http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/index.htm) 2012 年 10 月 31 日
- 文部科学省 2008 年 小学校学習指導要領解説 特別活動編
- 文部科学省 2008 年 中学校学習指導要領 東山書房
- 文部科学省 2009 年 小学校学習指導要領 東京書籍
- 文部科学省 2012 年 4 月 27 日 学校安全の推進に関する計画 閣議決定

Development of a Disaster Prevention Education Program giving Real Substance to “Zest for Living”: Research in the Youth Education Facility





3

---

実践研究論文

## 相互教授法による発話プロセスの質的検討

町 岳<sup>1</sup>・中谷素之<sup>2</sup>

本研究では、小学校5年生の算数グループ学習における相互教授法(Palincsar & Brown, 1984)の介入効果を、話し合いの文脈といった発話プロセスの質的側面に焦点を当て検討する。グループ学習における発話を、「思考深化」「思考」「学習の進行」「ルール逸脱」を基本とする発話プロセスに分類し、相互教授法を行った介入群と、自由に話し合いをさせた対照群で、その割合を比較した。その結果、介入群では「思考深化」・「学習の進行」、対照群では「ルール逸脱」に関する発話が多く見られた。時系列展開図上にプロットした各グループの発話プロセスの推移からは、介入群で「思考深化」・「思考」と「学習の進行」間の推移が多く見られた。「学習の進行」に続く発話プロセスを介入群・対照群間で比較したところ、介入群では「思考深化」・「思考」に向かう割合が有意に多かったのに対し、対照群では「ルール逸脱」に向かう割合が多かった。これらのことから、相互教授法による話し合いの構造化は、「学習の進行」プロセスの機能(話し合いの逸脱を抑制し、思考深化に導く)を促進することで、相互作用の質を向上させる可能性を示唆している。

キーワード：相互教授法・発話プロセス・時系列展開図・発話の学習進行機能

### 問題と目的

思考力・判断力・表現力の育成を掲げる新学習指導要領(文部科学省, 2008)で、理解や思考を深める重要な言語活動として注目されているものに協同学習がある。しかし協同学習を学校現場で実践しようとする、実際には様々な難しさがある。Johnson, Johnson, & Houlbec(2002 石田・梅原訳 2010)は、グループを組ませれば、それが協同グループになるわけではないとして、単なる「見せかけの学習グループ」と、「協同学習グループ」の違いや協同学習グループを成立させる教授方略の必要性を指摘している。

協同学習を成立させるための基本要件としては、Johnson et al. (2002)のPig's FaceやKagan (1988)のPIES等がよく知られているが、いずれも相互作用(Interaction)や相互依存(Interdependence)といった、グループ内の相互作用の質を重視しているという点で共通している。グループ内の相互作用を促進するための方略には、「協働的読解戦略

<sup>1</sup> 大田区立東調布第一小学校, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士後期課程

<sup>2</sup> 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

(collaborative strategic reading)」、「スクリプト化された協同(scripted cooperation)」、「理由を伝えるための質問法(the ask to think-tell why)」等、様々なものがある(Gillies, 2007)。

町・中谷(2014)は、グループの相互作用を促進し、グループ学習を「見せかけの学習グループ」ではなく「協同学習グループ」で行わせる教授方略として、Palincsar & Brown(1984)の相互教授法(Reciprocal Teaching; 以下 RT)に注目し、それをわが国の小学校での授業に適用可能な形に修正の上、小学校5年生の算数グループ学習において実践した。RTによる話し合いを行った介入群と、自由に話し合いをさせた対照群を比較したところ、介入群では学習課題の達成度が高く、グループ学習への関与・理解に対する認知が向上した。RTの介入効果を説明する要因として、グループ学習における介入群の相互作用の質の高さがあげられる。発話のカテゴリー分析では、介入群の学習に関連する発話が多く、学習に関連しない発話が少なかった。しかし発話のカテゴリー分析は、グループ学習における個々の発話の質を分析対象としているため、それらの発話がグループ学習におけるどのような話し合いの文脈の中で生成されたかという点についての検討は、十分にはなされていない。

またグループ学習では、理解や思考を深める学習プロセスをもつことが改めて注目されている(たとえば三宅, 2010; 橋・藤村, 2010)が、RTの介入によって、グループ学習における相互作用のプロセスに、どのような変化が生じたのかに注目して検討した研究はほとんどない。そこで本研究では、RTの介入による、児童間の相互作用の質の変化について検討するために、グループ学習における話し合いの文脈といった、発話プロセスの質的側面により積極的に焦点を当てて、検証していくこととする。

## 方法

### 対象と時期

**介入実践** 都内公立小学校5年生A学級33名(男子18名,女子15名),B学級34名(男子19名,女子15名)の,計67名(男子37名,女子30名)の児童を対象に,2011年12月上旬に算数グループ学習を実施した。

**介入群・対照群の設定** 2学級を,RTの介入を行う介入群(A学級),RTの介入を行わない対照群(B学級)に分け,第1著者が授業を担当(担任には授業補助を依頼)した。第1著者は算数少数指導担当教諭として,協力校で5年生の授業を担当していた。日ごろから児童達とラポールが形成されている,第1著者や担任が授業者となり,通常の自然な状況において介入の効果を検証した。

### 発話の採取方法

介入群(A学級)・対照群(B学級)からランダムに抽出した各4グループについて,3授業時間のグループ学習における,各群計12個の発話記録の採取を試みた。発話の採取は,

グループ毎に設置したビデオカメラ・集音マイクにより行った。

機材の不具合や誤操作により、完全な発話が採取できなかった記録を除き、最終的に、介入群から、延べ8個の発話記録、対照群から延べ9個の発話記録が採取できた。一部採取できなかった記録があったものの、採取できた記録の授業やグループに大きな偏りはなく、介入群・対照群の特徴を示すのに適したデータが得られたと内容から判断された。よって、採取した発話記録の映像・音声を中心に、トランスクリプトを作成し、グループ学習における発話を分析対象とした。

### 授業デザイン

**単元** 本研究では、グループ学習における学習成果を検討するため、個々の児童の学力によって解が定まりやすい単元を避け、多様な思考や解が許容される単元や学習課題を選択した。具体的には、「四角形と三角形の面積」(14 授業時間扱い)の単元のうち、「三角形の面積の求め方」(第4時)、「三角形の面積の公式」(第5時)、「高さが外にある三角形の面積の求め方」(第6時)の3授業時間の授業を設定した。これらの学習課題は、解法のバリエーションが多様であることから、協同解決場面に適したものと考えた。

**相互教授法の指導枠組み** 本研究では、通常の授業実践における教育効果を測定するため、小学4年生の理科の授業において、RTの介入による概念変容の促進効果を示した高垣・田原(2005)をふまえたRTの指導枠組みを用いる。介入群では、課題に対する自分の考えを説明する説明役(1人)と、その説明がより精緻化されるような質問をする質問役(3人)に任せ、説明役・質問役を一定時間ごとに交替していく形を採用した。

**相互教授法介入による授業デザイン** 本研究における授業デザインは、「練り上げ授業」と呼ばれる算数の代表的な授業スタイルを基本としている。授業は、「1. 学習課題提示(7分)」、「2. 個人での課題解決(8分)」、「3. 協同での課題解決(グループ学習;20分)」、「4. 学習の振り返り(10分)」の順に展開される。介入群・対照群間では、グループ学習時の教示を変える以外の流れは基本的に同じとし、介入群では、「自分の考えを、1人2分間ずつ、順番に友達に説明しよう」「聞いている人は、友達の説明がより詳しくなるような質問を1人1つはしよう」というRTの手順を教示した。なお介入群では、これらの手順を児童が確実に実行できるように、説明する順番の確認(グループメンバーに番号を振り、1番から順番に説明する)や、タイマーによる交替時間の提示などを行い、特に初回の授業では、1つ1つの手順について児童の活動を確認した。一方、対照群には「グループの友達どうしで、お互いの考えを、説明したり質問したりしあおう」と教示した。また両群とも、授業者・授業補助者が机間指導を行い、話し合いが滞っているグループや、話し合いにうまく参加できていない児童に声をかけた。

### 分析方法

**発話プロセスの分析** まずグループ学習における全発話を、話し合いの文脈に基づいた発話の集積で区切り、1プロセスとした。プロセスの長さに規定は加えず、話し合いの内容が転換する発話をもって、新しいプロセスの始まりとした。

Table 1 グループ学習における発話プロセス分類表

上位	下位	コード	起点発話	定義
思考 深化	RT構造	A1	説明	処理の深い説明・質問・回答の全てを含み、それらの割合が50%以上の発話プロセス
	RT未完成	A2	説明・質問・回答	処理の深い説明・質問・回答のいずれかを含み、それらの割合が50%以上の発話プロセス
思考	RT構造	A3	説明	処理の浅いまたは深い説明・質問・応答の全てを含み、それらの割合が50%以上の発話プロセス
	RT未完成	A4	説明・質問・回答	処理の浅いまたは深い説明・質問・応答のいずれかを含み、それらの割合が50%以上の発話プロセス
学習の 進行	自主運営	G	(特に定めない)	グループ学習の進行に関わる児童の発話の割合が50%以上の発話プロセス
	教師介入	T	教師の介入	グループ学習の進行に関わる教師と児童の発話の割合が、50%以上の発話プロセス
ルール 逸脱	割り込み	R1	雑談・独り言以外の発話	友達の発言中に、それに関係ない児童の発話が挿入され、それを起点とした発話が、先の発言と並行して続く発話プロセス
	相互独立	R2	(特に定めない)	お互いの発話をよく聞いておらず、発話どうしが絡み合っていない(1人ずつ・2人ずつ・1人と3人等)発話プロセス
	学習困難	X1		非学習関連の発話の割合が、50%以上の発話プロセス
	学習不成立	X2	非学習課題関連の発話の割合が、75%以上の発話プロセス	

注) 発話プロセスの事例は、Table 3, 4, 5 と Appendix 1, 2 参照

次に、グループ学習における発話プロセスの特徴を把握するために、グループ学習における児童の発話カテゴリ(町・中谷, 2014)をもとに、グループ学習場面で代表的な発話プロセスとして、「思考深化」、「思考」、「学習の進行」、「ルール逸脱」の4つを上位分類とする「発話プロセス分類表」(Table 1)を作成した。「思考深化・思考」は学習課題に対する児童の「説明」と、それに対する「質問」「回答」を中心とした発話の集積により構成されており、「深い処理の発話」と「浅い処理の発話」(倉盛, 1999)の割合によって、「思考深化」・「思考」に分類される。深い処理の発話とは、自分の考えを詳しく述べている説明や、相手の説明を精緻化する質問などであり、浅い処理の発話とは、相手の説明に対する単純な疑問の表出や、相槌や復唱などの一般的応答などである。また「説明-質問-回答」の完成度によって「RT構造」・「RT未完成」プロセスに下位分類される。「学習の進行」は、進行の確認等、グループ学習を運営・進行しようとする発話の集積によって構成されており、学習の進行が誰によって試みられたかによって「自主運営」・「教師介入」に下位分類される。「ルール逸脱」は、学習に関連しない発話や行動、グループ学習のルールを逸脱した発話や行動、相互作用のほとんどない発話の集積により構成されており、それらの発話の割合や内容によって「割り込み」、「相互独立」、「学習困難」、「学習不成立」に下位分類される。「発話プロセス分類表」(Table 1)に基づき発話プロセスの分類を行った後、研究協力者(教職30年経験者)に分類妥当性の確認を依頼したところ、判定が不一致だったものは3例にとどまり、3例の分類については協議により決定した。

**時系列展開図** 各グループにおいて、どのような発話プロセスが展開されたかについて理解するためには、直観的に解釈可能な形で図示することが有用であると考えられる。そこで鹿毛・上淵・大家(1997)を参考に、横軸を時間、縦軸を相互作用の質とする、時系列展開図を作成した。時間軸を表す横軸には、発話プロセスをその出現順に配置し、相互作用の質を表す縦軸には、相互作用の質を点数化してプロットする。すなわち「思考深化・思考」には、思考深化の程度により、A1,A2,A3,A4の順に4-1点を、「ルール逸脱」には、学習を逸脱した程度により、R1,R2,X1,X2の順に-1~-4点を配当した。また学習内容とは直接的な関連がない「学習の進行」G,Tには、0点を配当した。

## 結果と考察

### 相互教授法における発話プロセス

介入群・対照群の、1授業時間における発話プロセス数の平均は、それぞれ12.4個、13.8個であり、直接確率計算の結果、両群間に有意差は検出されなかった。また1プロセスにおける発話数の平均は、介入群・対照群で、それぞれ47.2個、22.0個であり、直接確率計算の結果、介入群の発話数が有意に多かった( $p<.01$ )。

また介入群・対照群の発話プロセスの質を検討するために、「思考深化」、「思考」、「学習の進行」、「ルール逸脱」の4つの発話プロセスの出現率について、 $4 \times 2$ の $\chi^2$ 検定を行った(Table 2)。その結果、発話プロセスの出現率の偏りは有意であり( $\chi^2(3)=14.841$ ,  $p<.01$ )、残差分析の結果、介入群は対照群と比べて、「思考深化」、「学習の進行」が多く( $p<.05$ )、「ルール逸脱」が少ない( $p<.01$ )という結果が示された。

介入群の1プロセスにおける発話数が対照群と比べて有意に多かったということは、構造化された話し合いでは、1人1人の発話の内容がつながりやすいという可能性を示唆している。また介入群で「思考深化」の出現率が多かったのは、相互教授法による役割付与が、説明・質問・回答の繰り返しといった発話プロセスの生成を促したためだろう。一方、対照群では、説明に対する質問が生成されないまま説明が繰り返されるために、個々の発話がつながらず、思考が深化しない発話プロセスが観察された(Table 3)。以上のこ

Table2 発話プロセスへの相互教授法の介入効果

	対照群		介入群	
思考深化	10	8.1%	18	18.2%
思考	47	37.9%	32	32.3%
学習の進行	30	24.2%	37	37.4%
ルール逸脱	37	29.8%	12	12.1%
合計	124	100.0%	99	100.0%

注) 数値はグループ学習における発話プロセス数と割合

Table3 対照群における思考非深化発話プロセス

発話プロセス	no	発話者	発話内容
A4	22	田宮	えっと、同じ三角形をもう一個やってー、なんかこんな感じにくっつけて平行四辺形にしてー、えっと $7 \times 4$ で28でー、
	23	田宮	でー、2倍してるから2で割ってー、 $28 \div 2$ で14で、答えは14平方センチメートルでーす。以上。
A4	24	中嶋	えー、えー説明ー、あー俺ね。
	25	中嶋	えっとねー、最初にねー、
	26	桑田	こうやって。
	27	中嶋	えっとねー、まずこれ(三角形)をここ(縦半分)ぐらいまで切ってー、切ったとしてー、
	28	桑田	まみ(新田さんの名前)が見えないね
	29	中嶋	あ、じゃ下においていい?
	30	中嶋	えっとー最初ここ(縦半分)まで
	31	中嶋	まあね、半分に最初ここ(縦半分)ぐらいここまで切ってー、そしてここ(横)をきってー、これをこっちに持ってきてー、これをこっちに持ってきてー(三角形を長方形につ等積変形して)、 $2 \times 7$ で、14。
	32	田宮	なるほど
	A4	33	新田
34		田宮	早く
35		新田	えっとー、桑田さんと
36		田宮	えーつと、えーつと(新田さんの口真似)
37		新田	一緒なんですけど、
38		桑田	あ、ほんとだ
39		新田	あは、えーつと半分に切らないでー、えーつと、まあ、うーん、これはこれでくっつけてー、これはこれでくっつけてー(長方形への倍積変形)みたいな感じで、でー
40		田宮	にやにやしながら言うんじゃない
41		新田	えーでー、 $7 \times 4$ で28でー、えっと、まあ2倍したから $28 \div 2$ で14
42		田宮	なるほど。
43		田宮	はい終了ー。かんかんかんかんかーん。

注) ( ) 内は筆者注釈、発話者はすべて仮名

とから、相互教授法による話し合いの構造化は、1つの説明を質問・回答につなげることで、思考を深化させる発話プロセスの生成に寄与したといえる。

#### 相互教授法介入における学習進行の時系列的展開

時系列展開図では、「学習の進行(0点)」を中心とした縦軸の、上方にプロットされるほど、学習に関連する深い話し合い(思考深化・思考; 4-1点)が行われ、下方にプロットされるほど、学習から逸脱した話し合い(ルール逸脱; -4~-1点)が行われていることを意味する。対照群では、時系列展開図の上方(思考深化・思考)から下方(ルール逸脱)まで、発話プロセスが大きく推移している(Figure 1)のに対し、介入群では、上方(思考深化・思考)を中心に発話プロセスが推移し、下降しかけても、学習の進行(0)から切り返して上昇する場面が多く観察された(Figure 2)。このことは、介入群で「思考深化・思考」を中心に発話プロセスが推移する要因として、両群の「学習の進行」の機能を検討する必要性を示唆している。

そこで、介入群・対照群における学習の進行プロセスの機能を検討するために、「学習の進行」を起点とした発話が、「思考深化・思考」(上昇)・「ルール逸脱」(下降)のどちら



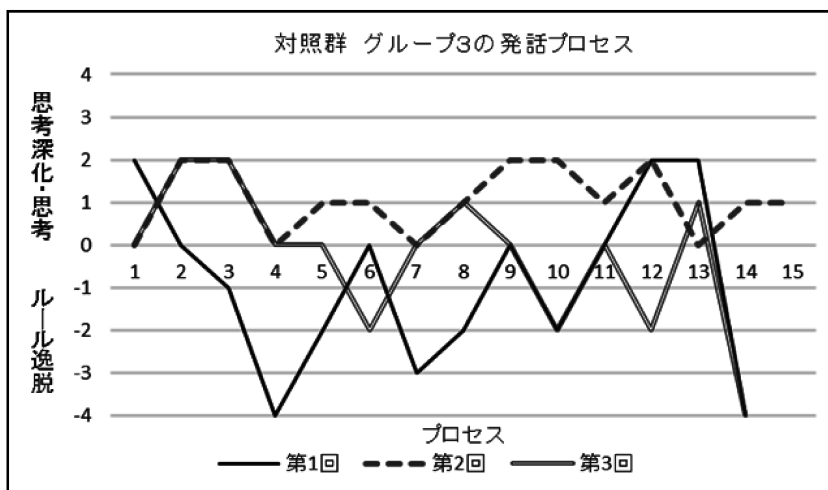
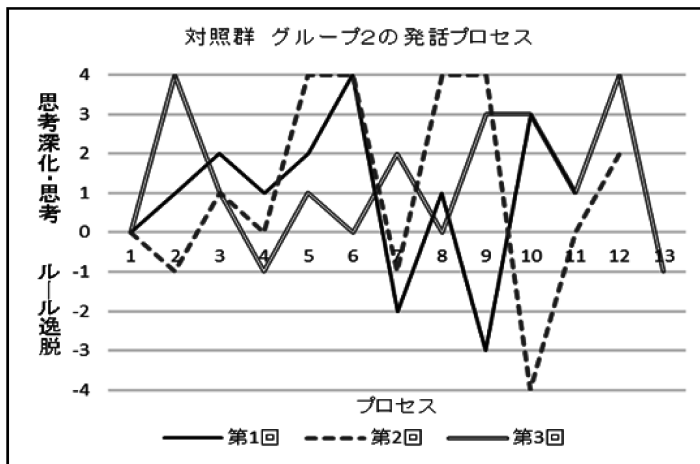
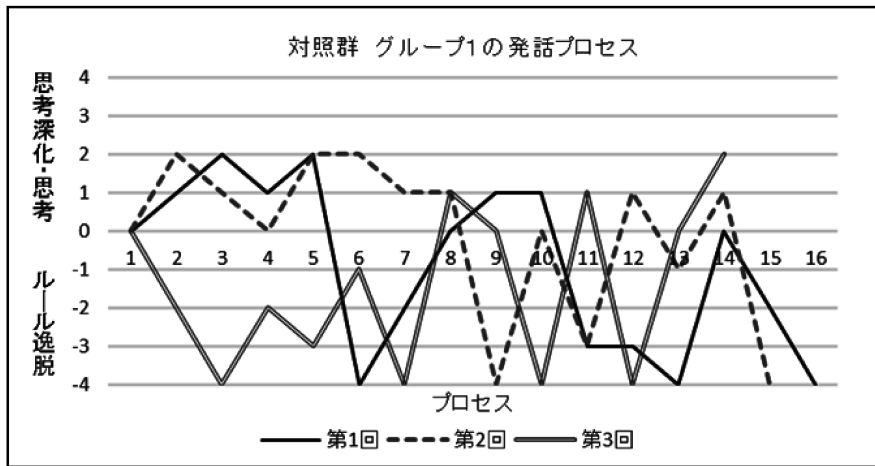


Figure 1 時系列展開図 (対照群)

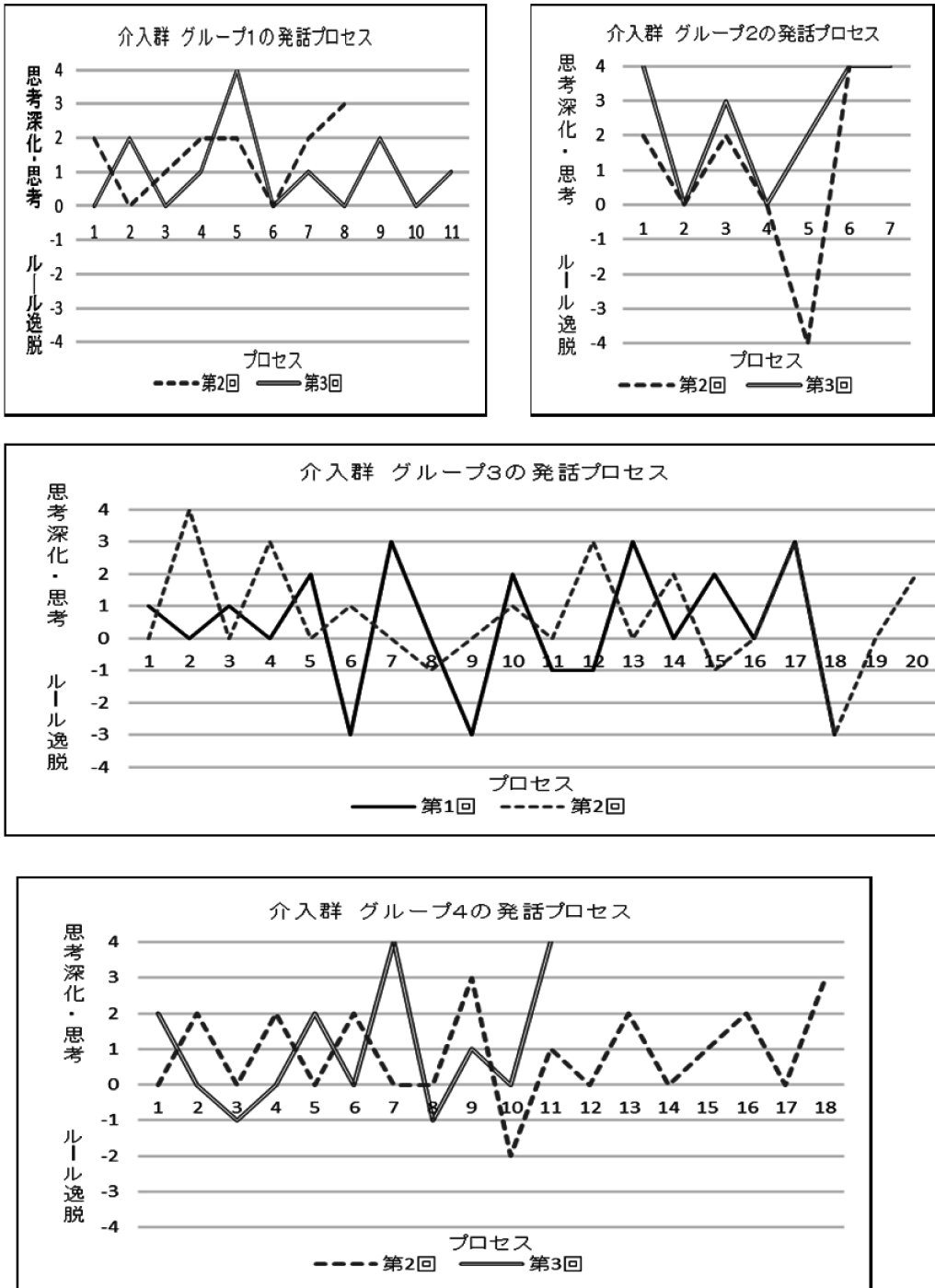


Figure 2 時系列展開図 (介入群)

に向かうかを検討した。その結果、「学習の進行」に続く発話プロセス(介入群 32, 対照群 28)のうち、「思考深化・思考」(上昇)に向かったものは介入群 30(93.8%)・対照群 17(60.7%)で、「ルール逸脱」(下降)に向かったものは、介入群 2(6.3%)・対照群 11(39.3%)であった。両群における上昇・下降の出現率を比較するために、 $2 \times 2$  の  $\chi^2$  検定を行った結果、上昇・下降の出現率の差は有意であり ( $\chi^2(1)=29.362, p<.01$ )、残差分析の結果、介入群では「学習の進行」から「思考深化・思考」に向かう発話プロセスの割合が多かったのに対し、対照群では「ルール逸脱」に向かう割合が多かった。

これは介入群では、学習の進行プロセスがルール逸脱を防止し、説明・質問・回答といった思考深化・思考プロセスに誘う機能を果たしている (Table 4) のに対し、対照群では、それが「学習の進行」という本来の役割を果たしていない (Table 5) ことを示唆している。

Table 4 介入群における学習の進行から思考深化へ向かう発話プロセス

発話プロセス	no	発話者	発話内容
A1	16	豊田	えっと一まあこの一、三角形ABCをふたつくっつけて平行四辺形にします。で、この平行四辺形、まあ6かける8わる2が24で・・・ですけど、この6かける8っていうのが平行四辺形ABCDの面積で、あの一、この求める三角形ABCは・・・これをふたつに割ったうちのひとつだから、2でわって、8かける6わる2で24平方センチメートルだと思います。何か質問はありますか。
	17	大坂	はい。
	18	豊田	どうぞ。
	19	大坂	なんで、わる2にしたらわかるんですか。
	20	豊田	だって、これは2個くっつけてるわけで、求めるのはこの1個分なわけだから、わる2です。
			(中略)
G	26	大坂	ねえ、今書かないの(鈴木の方に手をだして、プリントへの記入をやめるように促す)
	27	鈴木	こっちも書かなきゃだめじゃん
	28	外野	え、だめなの?だめって・・・
	29	外野	いーの。いいのいいのいいの。こっちでいいの。(鈴木の方に手を出して止めるように促す)
	30	大坂	いいのいいの。だから、こっち書いてあればいいの。
	31	鈴木	こっちも書いてねーし。
	32	大坂	じゃあいいの。口で。口で。
	33	外野	言葉で説明すればいい。
	34	鈴木	・・・はい。えーっ
	35	外野	今聞いている時間だから
A2	36	鈴木	えーじゃあねえ・・・三角形の高さは他にありませんか。青鉛筆で図に書き入れてください
	37	豊田	んー最初が、えー。底辺を、なんかDCかADと考えられますが、この・・・なんで、高さ・・・底辺をDBとして考えたら、うーん・・・この線だと思います。
	38	鈴木	なるほどなるほどなるほど。
	39	豊田	これで終わります。

注) ( ) 内は筆者注釈、発話者はすべて仮名

Table 5 対照群における学習の進行からルール逸脱へ向かう発話プロセス

発話プロセス	no	発話者	発話内容
T	60	T	おんなじ考えでもいいからまず一人一回は発表しよう
	61	品川	いや発表しました
	62	早岡	しました
	63	T	ほかに聞きたいこととかないの？
	64	品川	ない
	65	森上	みんな同じだった
	66	T	あ、みんな同じだったのか
	67	森上	ないないない、そんなに二等辺三角形とか
	68	T	じゃあ、こころへんを使ってみんなでほかの考えでもいいよ
	69	品川	ない。ほかの考えないです
	70	T	え、いやあるよいっぱい
	71	品川	いや、ないです
	72	T	少なくともあと3つはあるよ
			(中略)
×1	93	森上	まったくだめだこれ
	94	早岡	何やってるの？
	95	日岡	もり真面目に考えなよ
	96	早岡	てか定規はどうした
	97	日岡	忘れたんだったら借りるんだ。図形は正確に書かないとだめなんだよ
	98	森上	定規は下の墓場に眠っている。ついに掘り起こす時が来た
	99	品川	あれ？八枚持ってきちゃった
	100	日岡	しなちゃん
	101	早岡	4枚返しに行かなきゃ
	102	森上	しなちゃんさあ、まじさあいかれてる
	103	品川	だまれ
	104	早岡	第一なんでこっちは名前書くところがあるのにこっちは名前書くところがないの？
	105	品川	しらねえよ
			(後略)

注) ( ) 内は筆者注釈、発話者はすべてTは教師

つまり相互教授法は、「学習の進行」プロセスがもつ機能を促進することで、結果的にグループの相互作用の質を向上させたといえるだろう。

### 総合的考察

本研究は、算数グループ学習における相互教授法(Palincsar & Brown, 1984)の介入効果を、話し合いの文脈といった発話プロセスの質的側面に焦点を当てて検討した。その結果、相互教授法による話し合いの構造化により、介入群では1つの説明を起点とした発話がつながりやすく、説明・質問・回答の繰り返しによる思考深化・思考プロセスが生じやすいことや、相互教授法が、学習の進行プロセスの機能を強化し、ルール逸脱を抑制することで、グループの話し合いを思考深化・思考に向かわせることが示された。これらは、相互教授法による話し合いの構造化が、学習関連発話を促進し、非学習関連発話を抑制するという先行研究の知見(町・中谷, 2014)を裏付けるとともに、それらの発話が生成され

るプロセスを明らかにしたという点で貴重といえる。

学習の進め方が、学習成果を左右する可能性を示唆した本研究の成果は、グループ成員の学習への参加態度が学習効果に反映される(例えば Chiu & Khoo, 2003)といった先行研究と同様の観点を提示している。すなわち実際の教室(特に児童の相互作用の質が学習効果を規定するグループ学習等)では、児童生徒の学力だけでなく、学習への参加態度や児童生徒相互の関係性や、学習の進め方といった社会的要因の影響を考慮して指導計画を立てる必要があることを示唆している。しかし、学力と社会的要因の相互の関連についての研究はまだ十分に検討されてきたとはいえ、今後さらに研究を積み重ねていくことが求められている。

## 引用文献

Chiu, M. M., & Khoo, L. (2003). Rudeness and Status Effects During Group Problem Solving: Do they Bias Evaluations and Reduce the Likelihood of Correct Solutions? *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, 506–523.

Gillies, R. M., (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Sage publications, Inc.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (5th edition). Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. 石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 学習の輪—学び合いの協同教育入門— 二瓶社)

Kagan, S. (1988). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ(1997). 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.

倉盛美穂子 (1999). 児童の話し合い過程の分析—児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響— 教育心理学研究, 47, 121-130.

町 岳・中谷素之 (印刷中). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス～向社会的目標との交互作用の検討～教育心理学研究, 62.

三宅なほみ (2010). 協調的な学び 佐伯胖(監修)・渡部信一(編集) 「学び」の認知科学事典(pp.459-478) 大修館書店

文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説総則編 東洋館出版社

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

橘春菜・藤村宣之 (2010). 高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して— 教育心理学研究, 58, 1-11.

高垣マユミ・田原裕登志 (2005). 相互教授が小学生の電流概念の変容に及ぼす効果とそのプロセス 教育心理学研究, 53, 551-564.

Appendix 1 ルール逸脱 (割り込み) の発話プロセス事例

発話プロセス	no	発話者	発話内容
			(前略)
A3	187	藤本	だからまとめてみるとー, 4かける4たす, かつこ4かける4たす, 4かける3かつこ閉じわる2の, 14平方センチメートルっていうふうになります。
	188	高橋	おおー!
	189	織田	おおー! すげー!
R1	190	高橋	最後良くわかんなかった。最後なんでたすのかよくわかんなかったけど。
	191	町田	質問! はい, 質問です。
	192	藤本	なんで? だってこれ...
	193	町田	もうお前, やめて(笑いながら, 強めの力で織田の頭をはたく)
	194	町田	はい, 質問です。えっとー,
	195	織田	いーたーいー!
	196	藤本	質問いっぱいあるよね?
	197	町田	鼻息入る!
	198	藤本	(高橋の質問には答えないまま)質問難しいほうから。質問, はい。

注) ( ) 内は筆者注釈、発話者はすべて仮名

Appendix 2 ルール逸脱 (割り込み) の発話プロセス事例

発話プロセス	no	発話者	発話内容
R2	39	山口	じゃあどうする?
	40	幸田	じゃあこれでメモしよう。式を書かないとだめだ (一人ひとりプリントにメモしながら)
	41	山口	一個でいい?
	42	幸田	お前山口もう一つの見せて、こっちか。OK, じゃあとりあえず
	43	山口	(独り言)でもこんなめんどくさいやり方やる必要ないんだけど
	44	幸田	(独り言)ああやべえ割る2忘れた
	45	貝塚	(独り言)無理にやると時間がかかる
	46	幸田	(独り言)割る2で、平方センチメートルで、もう一つのここまで、こっち書いたんだけどな (全員プリントに書き終わって、手持無沙汰になる)
	47	貝塚	これからどうするの?

注) ( ) 内は筆者注釈、発話者はすべて仮名



4

---

書 評



## 家庭と学校に活かすアドラー心理学

古庄 高著 (二瓶社, 2013)

石田 裕久\*

アルフレッド・アドラー (1879-1937) はオーストリア生まれの精神科医・心理学者で、同時代に活躍したフロイト, J. やユング, C.G. と並んで、現代のパーソナリティ理論の確立に大きな影響を与えた一人である。フロイトやユングの研究が精神医学や臨床心理学などの基礎としてのみならず、20世紀以降の文学・芸術・人間理解に広汎な影響を及ぼし、その独自の理論がフロイト心理学、ユング心理学といった個人名を冠せられて現在に引き継がれているのと同様に、アドラーも精神医学や心理学の枠を越えた社会理論家として知られた研究者・実践者である。

アドラーは、自らの心理学を個人心理学 (Individual Psychology) と呼んだように、個人をそれ以上分割することのできない (individual = in(not) + devisible) ホリステックな存在としてとらえ、子どもたちの健全な精神発達を支えるあり方の探求に労力を傾注した。彼は、第一次大戦後のウィーンに世界で最初の児童相談所 (Child Guidance Center) を開設したが、この相談所は子どもや親の相談の場所としてだけでなく、教師、カウンセラー、医者への再教育の場であったといわれる。

本書は、長年にわたって培われたアドラー心理学に対する深い造詣を踏まえて、家庭における子育てや学校教育への具体的なガイドブックとしてまとめられたものである。

アドラーは人間の生=いのちについて、次のように考えた。私たち人間は生理的早産といわれるほど未熟な状態で生まれてくるが、あらゆる生命はそうした未熟性・不完全性を克服し、完全性を達成することに向けて、まさに努力していくように成長・発達する存在である。また、そうした目標への努力は、親や教師をはじめとする周りの他者との緊密な相互交渉を通して行われることになる。私たちは他者から孤立した個人だけの努力で成長していくのではなく、共同体の支えを力に、他者との互恵的、協調的な関係を築くべく発達していくのである。

このようにアドラーは、人間の成長・発達に作用する基本的な力学として、「優越性の追求」と「共同体感覚」の二つを想定した。優越性の追求とは、人間がもともと持つとされる優れたもの、価値あるものになりたいとする欲求であり、共同体感覚は、個人として実りあるものを生み出すだけでなく、社会にとっての有用なもの、有益なものを作りだそうとする志向を指すものである。これらの概念の詳しい解説については本書に譲るが、こ

---

\* 南山大学人文学部

うしたアドラーの考え方は、グループ・ダイナミクスを基盤とする協同学習の人間観、学習観にも共通するものである。

子どもを受動的存在にとらえ、教師や親など大人から知識や技能を教え込まれることによって成長を遂げるとする旧来の子ども観に対して、協同学習での学びは、子どもになされる何かではなく、子ども自身が主体的に行う何かであると考えられている。さらに、学びは他者との相互作用なくしては起こりえない社会的過程であって、他者との肯定的な関わり、互恵的な関係を取り結ぶことのできるような社会的態度を身につけていかなければならない。これはまさにアドラーのいう優越性の追求であり、共同体感覚の考え方といってよいだろう。

かつて評者は、同僚であった先輩の社会学者からこんな呟きを聞いたことがある。「世の中に『親不孝』という言葉はあるけれど、『子不孝』という言葉はないんだよね。親不孝な子どもはもちろんいるけど、子不孝な親の方が多いような気がする」。子どもの健やかな成長を願わない親はいないが、よかれと思っての振るまいがかえって子どもの主体性の芽をつんでしまうことがあまりに多い、そんな子育てのあり方についてのコメントであった。子不孝という彼の言葉は、子育てや教育に際して、人間性の本質、学びの本質について正しく理解することがいかに大切かを物語るものである。

こうしたなかであって、庇護すべき子どもに対する保護すべき大人たちからの知識や技能の一方的な伝達、という旧来の育児・教育パラダイムから、その伝達の過程に子どもたちを今まで以上に参加させる方策への転換について、アドラーの人間理解を手がかりとした具体的な示唆を与えてくれるのが本書である。著者は、親や教師の“教育的配慮”がむしろ子どもたちの出番を閉ざしてしまうような現状から、「家庭や学校で、子どもたちがさまざまな問題解決や意思決定の過程に参加し、もっと主体的に役割と責任を担って成長できるように、子育てや教育のあり方を変えていかなければ」（本書 17 頁）ならないと主張する。

協同学習における研究的実践の積み重ねからは、一人ひとりの成長を互いに喜び、そうした成長のための援助が期待されるような信頼関係のなかで、子どもはもっとも学びへと動機づけられ、その持てる能力を効果的に発揮することが明らかになっている。家庭や学校で「子どもが親や教師などに対していただく基本的な気持ちは、『この人は自分のことを本当に大切にしてくれる』『この人は自分のつらい気持ちをわかってくれる』といった非常に強い気持ち」であり、「そのような絶対の信頼をよせる人がいる場では、周りの事に対する関心や意欲も高まり、『やってみよう』『頑張ってみよう』という気持ちになる」（本書 72-73 頁）からである。

アドラー心理学は、<勇気づけ>のファシリテーションに基づく教育である。私たちが困難な問題に対して「何とか取り組んでやろう」と決意することができるのは、親や教師や仲間に対してもつ相互の尊敬と信頼の関係が、子どもを勇気づけるからに他ならない。本書は子どもの主体的な成長を願って日々奮闘する方々への指針になるに違いない。なお、同じ著者による「アドラー心理学による教育」（ナカニシヤ出版）も併せてお読みいただきたい。

## 協同と探究で「学び」が変わる

—個別的・ドリルの学習だけでは育たない力—  
名古屋大学教育学部附属中・高等学校編著

水野正朗\*

### 1. 背景

新学習指導要領の実施が年次進行で進み、平成 27 年度には日本の全ての児童・生徒がいわゆる新カリキュラムで学ぶことになる。この学習指導要領の総則には「各教科・科目等の指導に当たっては、生徒の思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに（中略）、生徒の言語活動を充実すること」とある。確かに知識基盤社会の時代を見据えるなら、自ら課題を発見し、仮説を検証し、持てる知識を駆使し独創的に課題に挑む力、幅広い知識を基に物事を俯瞰し本質を見抜く力、学習した知識を実践において適用する能力、新しい状況に適應するための対人スキルを含めた総合的な能力の育成などが強く求められるだろう。「言語活動の充実」もその文脈で捉えられるべきものである。

しかし、小学校から高等学校にいたるまで、学校はそれぞれに難しい事情を抱えており、学校長をはじめとして現場の先生方の悩みは深い。小学校の教育現場の多くでは、基礎的・基本的な知識及び技能の習得の方が優先事項となり、音読・暗唱、漢字の読み書き、計算ドリルなどが特に重視され、思考・判断・表現を伴う学習にまで辿りつかないか、不十分なままで単元が終わってしまい、探究的な学習までは手が回らないという現状がかえって広まっているとの声をよく耳にする。望ましい方向の授業改善がなかなか進まないなかで、文科省内の検討会では次期学習指導要領の検討がはじまっている。そこではもう一歩進んで「他者と協働しながら、新しい価値を創造する力」が着目されているという。

本書の著者は名古屋大学教育学部附属中・高等学校（以下「名大附」と表記）である。国立大学の附属学校としては唯一の併設型中高一貫校であり、1995 年度から「総合人間科」（総合的な学習の時間）の開発、2000 年度から併設型中高一貫カリキュラムに関する研究を行い、2006 年度からスーパーサイエンスハイスクール、2012 年度から国際バカロレア教育に関する研究を行っている。全てに共通するキーワードが「協同」と「探究」である。

---

\* 名古屋市長台高等学校

## 2. SSHプログラムにおける「理解・思考」型学習

中等教育において従来から行われてきた学習は、正しい解法と答えはただ一つであるといった「暗記・適用」型学習であった。しかし、それでは自分が以前取得した問題解決法が適用できない問題に対しては十分に対応できないし、問題の本質への理解を欠くため根本的な解決になっていないことがある。これはしばしば経験することである。

名大附が目指したのは、「暗記・適用」型学習ではなく、「理解・思考」型学習であった。言い換えれば、問題を解決するための方法は多様であり、自分の持っている知識と他者が持っている知識を活用しながら、問題解決法を自分で考案し、その思考プロセスを他者に表現し、他者と思考プロセスを共有することによって問題の本質を理解し、問題解決に当たる「分かる学力」である。

2006年度からのスーパーサイエンスハイスクールプログラム（SSH）によって生徒が身につける学びの力は、以下の4つと定義された。

- A) 探究を通じてものごとの本質を理解する力（理解力）
- B) 物事を論理的、多元的かつ長期的に考える力（思考力）
- C) 自らの考えを他者に対して表現できる力（表現力）
- D) 問題を設定し、他者と協同して解決する力

このような力を総合的にどう伸ばしていくかは、現代の教育実践研究がもっとも力を入れて取り組むべき、喫緊の課題であろう。このSSHプログラムの進展に歩調を合わせるように既存の教科学習において協同的探究学習を実践する取り組みが進められた。

## 3. 協同的探究学習における探究過程

では、名大附が進めた協同的探究学習とはどのような学習方法なのだろうか。

名大附の協力者である藤村教授によると、授業デザインは次のように整理される。

- ① 既有知識活用型教材構成（多様性、日常性のある導入問題の設定、既有知識の活用）
- ② 継続的な個別探究過程（協同の前に個人が探究する）
- ③ 知識を関連づける協同探究過程（多様な考えの発表と比較検討、知識の関連づけ）
- ④ 再度の個別探究過程（協同後の個人の理解の深化）。

個人思考と集団思考のこのような組み合わせは、問題解決型学習や構成主義的な協同学習に共通して見られることから本質的なものと言ってよい（柴田・水野・清道, 2010）。

「理解・思考」型学習の取り組みが中等教育、特に高等学校であまり進展していない現状があるなかで、名大附は協同的な探究過程を具体的な授業デザインとして教員集団に提起・共有して各教科における実践と教科を超えた実践を追求し、「理解力・思考力・表現力」と「基本的知識・技能」の両側面から成果を測定しようとしている。本書はカリキュラム開発と教育方法の改善についての具体的なヒントを、私たちに提供してくれている。

## 文 献

- 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（2014）  
論点整理について．[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/095/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/)
- 柴田好章・水野正朗・清道亜都子（2010）授業研究における理論知と実践知の統合に関する研究（3）．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学 57（2），143-160.

5

---

学会消息

# JASCE 活動報告

久保田秀明・水野正朗

日本協同教育学会の2013年度の活動を、以下のとおりご報告いたします。

## I. 学会

### 1. 役員選挙

2013年7月8日(月)～25日(木)に、郵送による役員選挙の投票が行われた。その結果、新理事として8名が選出された。この8名の互選により、関田一彦 会長が再選され、また会長の推薦により石田裕久 副会長の続投が要請された。さらに、会長の推薦により2名の理事が選出された。選出された新理事は、次の10名であった。関田一彦(創価大学)、杉江修治(中京大学)、石田裕久(南山大学)、安永 悟(久留米大学)、伏野久美子(立教大学)、須藤 文(久留米大学)、甲原定房(山口県立大学)、高旗浩志(岡山大学)、久保田秀明(創価大学)、水野正朗(名古屋市立桜台高等学校)。

### 2. 第10回理事会

日 時：2013年11月29日(金) 17時半～19時

会 場：北海道教育大学 札幌駅前サテライト

出席者：関田一彦、杉江修治、石田裕久、安永 悟、渡辺正雄、須藤 文、甲原定房、高旗浩志、久保田秀明、鹿内信善(第10回大会実行委員長)

議 題：

#### 1. 第10回大会の準備状況報告

鹿内信善 第10回大会実行委員長より、大会の準備状況が報告され了承された。

#### 2. 旧理事・役職の解任

任期満了に伴い、会長・副会長ならびに全理事の役職を解任することが認められた。

#### 3. 新理事および新理事会の承認

7月に行われた役員選挙により選出された、10名の新理事の就任と新理事会の発足が承認された。

#### 4. 新役職・役割分掌の承認

新理事及び監査の役割分掌が、次の通り提案され承認された。

- ① 会 長 関田一彦
- ② 副会長 石田裕久
- ③ 事務局 久保田秀明・須藤 文

- ④ 研修委員会 高旗浩志・杉江修治
- ⑤ 編集委員会 甲原定房・安永 悟
- ⑥ 広報委員会 水野正朗・伏野久美子（国際渉外担当）
- ⑦ 監 査 渡辺正雄（東京女学館中学高等学校）・清水強志（創価大学）

#### 5. 2012 年度会計報告、並びに監査報告

久保田秀明 事務局長より 2012 年度の会計報告が行われた。引き続き、監査委員 渡辺正雄 氏（東京女学館中学高等学校）と清水強志 氏（創価大学）による監査結果が報告され、承認された。2013 年度への繰越金は 3,878,675 円、単年度の収支は 1,215,355 円の黒字となった。黒字の主な理由は、委託販売している学会発行の書籍（先生のためのアイデアブック）の売上金が入金したことと、その印刷・製本の経費が 2011 年度以前に計上されているためであり、過去の年度の赤字分を回収する形となった。

#### 6. 2013 年度予算案

総額 6,708,875 円の予算案が了承された。

#### 7. 会則の改定

以下の事項に関する改定案が提案され、了承された。

- ・学生会員制度の廃止に伴い、学生会員に関する記述を削除する
- ・理事の定員を 12 名に拡大する
- ・総会の成立要件である出席者数に、委任状の提出数を含める

#### 8. 細則の改定

以下の事項に関する改定案が提案され、了承された。

- ・学生会員制度の廃止に伴い、学生会員に関する記述を削除する
- ・3 年度を超えて会費が未納となった場合、会員資格を自動的に退会扱いとする
- ・役員選挙の後に、新会長の推薦によって選出できる理事の数を 4 名に拡大する

#### 9. 大会開催校

今後の開催校が以下のとおり了承された。

第 11 回大会開催校：創価大学

#### 10. 学会認定講師の承認

本会のワークショップを担当する講師に認定されたことが、以下のとおり承認された。

- ・認定講師：太田昌宏・根上 明・野上俊一

#### 11. 発刊計画

会誌「協同と教育」第 10 号の出版が了承された。また、論文投稿の当該年度の受付締め切りを 11 月末日とすることが確認された。

#### 12. 海外で学会発表する本会会員への補助

国際協同教育学会等の国際大会において、日本の協同教育に関する研究発表を行う



会員に対し、学会として今後も、大会参加費相当額を補助することが了承された。

#### 10. 認定ワークショップ

マスター・コースの開設に向けて、引き続きプログラムを準備していくことが了承された。

### 3. 第10回大会

日 程：2013年11月30日（土）～12月1日（日）

会 場：札幌大学 6号館 及び 2号館

参加者：149名（学生運営スタッフを除く）

大会企画：①11月29日（金）に札幌市立西宮の沢小学校で、授業公開と協議会

②記念講演「現代日本教育をリードする中学校教師の協同教育論『教師力ピラミッド』」

堀 裕嗣（札幌市立北白石中学校）

③シンポジウム「学校・地域・行政・大学の協同による教育づくり・まちづくり — 今金町『読書と作文のまちづくり』 —」

中島光弘（今金町教育長）・小川ひとみ（読み聞かせサークル）・山寺 潤（今金小学校）・久住邦晴（北海道書店商業組合理事長）・杉江修治（中京大学）・鹿内信善（北海道教育大学）

個人発表／自主企画：①研究発表14件

②実践報告13件

③ラウンドテーブル3件

④ワークショップ10件

### 4. 第10回総会

日 時：2013年11月30日（土）12時30分～13時10分

場 所：札幌大学 6号館 6101教室

参加者：34名

議 題：第10回理事会で決議された内容が提案され、承認された。

### 5. 臨時理事会

第10回総会で承認された会則・細則の改定に伴い、会長による推薦によって次の2名が新たに理事に選出された。臨時の理事会によって、2014年1月より理事に就任することが了承され、2名の新理事の役割分掌は以下の通りとなった。

・緒方 巧（梅花女子大学）：研修委員会

・中西良文（三重大学）：編集委員会

## II. 出版

協同学習、協同教育に関する出版物のうち、本会会員が分担執筆や監修を含めて執筆または編集に関わった図書で、会員から当該年度内に出版報告のあったものを掲載いたします。

- (1) 犬山市授業研究会 著、杉江修治・水谷茂 監修 協同教育実践資料17『子どもの確かな学びつくりと教師の協同』一粒書房
- (2) 杉江修治 著、協同学習叢書10『改革の合いことばは協同』一粒書房\*
- (3) 鹿内信善 著『協同学習ツールのつくり方いかし方一看図アプローチで育てる学びの力』ナカニシヤ出版
- (4) 石川晋・佐内信之・阿部隆幸編著『協同学習でどの子ども輝く学級をつくる』学事出版
- (5) プロジェクトアドベンチャー ジャパン 著『クラスのちからを生かす一教室で実践するプロジェクトアドベンチャー』みくに出版
- (6) 的場正美・柴田好章 編『授業研究と授業の創造』溪水社
- (7) 板橋区立蓮根第二小学校 著、石井雅喜・杉江修治 監修 協同教育実践資料18『キラキラ輝いてともに学び合う子どもの育成』一粒書房
- (8) 中谷素之・伊藤崇達 著『ピア・ラーニングー学びあいの心理学ー』金子書房
- (9) 犬山市立城東小学校 著、水谷茂・杉江修治 監修 協同教育実践資料19『伝え合い高め合う城東の子』一粒書房
- (10) 犬山市授業研究会 著、杉江修治・水谷茂 監修 協同教育実践資料20『地域の学校を貫く研究的実践の文化づくりと授業改善』一粒書房
- (11) 古庄高 著『家庭と学校に活かすアドラー心理学』二瓶社

## III. 認定講習会および関連した活動

### 1. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース

日時：2013年8月24日(土)25日(日) 会場：南山大学

講師：長濱文与・石田裕久(JASCE認定講師)

運営：南山大学人間関係研究センター

日時：2014年2月22日(土)23日(日) 会場：創価大学

講師：大場浩正・関田一彦(JASCE認定講師)

日時：2014年3月22日(土)23日(日) 会場：大分県社会教育総合センター

講師：安永 悟(JASCE認定講師)

運営：須藤 文(久留米大学)

## 2. 協同学習認定ワークショップ Advance 2日間コース

日時：2013年5月25日(土)26日(日) 会場：立教大学池袋キャンパス  
講師：伏野久美子 (JASCE 認定講師) 運営：久保田秀明 (創価大学)

日時：2013年11月16日(土)17日(日) 会場：南山大学  
講師：関田一彦・石田裕久 (JASCE 認定講師)  
運営：南山大学人間関係研究センター

## 3. 協同学習1日研修 (JASCE 主催)

日時：2014年1月26日(日) 会場：こまつ芸術劇場うらら (小松市)  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

日時：2014年2月16日(日) 会場：ピュアリティまきび (岡山市)  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

日時：2014年3月21日(金) 会場：三重県教育文化会館 (津市)  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

## 4. 協同学習1日研修 (講師派遣)

日時：2013年7月26日(金) 会場：南部町立南部中学校 (鳥取県)  
講師：関田一彦 (JASCE 認定講師) 運営：見世直樹 (南部中学校)

日時：2013年8月1日(木) 会場：大東市教育委員会  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

日時：2013年8月2日(金) 会場：大東市教育委員会  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

日時：2013年8月7日(水) 会場：中京大学  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

日時：2013年8月8日(木) 会場：中京大学  
講師：有本高尉 (JASCE 認定講師) 運営：杉江修治 (中京大学)

日時：2014年3月26日(水) 会場：酪農学園大学  
講師：須藤文 (JASCE 認定講師) 運営：大和田秀一 (酪農学園大学)

## 5. 協同学習半日研修（講師派遣）

日時：2013年8月26日（月）  
講師：岩田好司（JASCE 認定講師）

会場：伯耆町立溝口中学校（鳥取県）  
運営：加藤雄三（溝口中学校）

日時：2014年3月17日（月）  
講師：太田昌宏（JASCE 認定講師）

会場：和泉短期大学  
運営：鈴木敏彦（和泉短期大学）

## 6. 協同学習実践講座（JASCE 研修部主催）

日時：2013年10月12日（土）	中京大学名古屋キャンパス	講師：水谷茂
日時：2013年10月19日（土）	中京大学名古屋キャンパス	講師：水谷茂
日時：2013年10月26日（土）	中京大学名古屋キャンパス	講師：水谷茂

## 7. 名古屋支部 協同の学びをつくる研究会

日時：2013年4月22日（月）	名古屋大学教育学部
日時：2013年6月14日（金）	名古屋大学教育学部
日時：2013年8月21日（水）	名古屋大学教育学部
日時：2013年10月11日（金）	名古屋大学教育学部
日時：2013年11月15日（金）	名古屋大学教育学部
日時：2014年2月3日（月）	名古屋大学教育学部

## 8. 九州支部 授業づくり研究会

日時：2013年4月27日（土）	久留米大学御井キャンパス
日時：2013年5月18日（土）	久留米大学御井キャンパス
日時：2013年6月22日（土）	久留米大学御井キャンパス
日時：2013年7月20日（土）	久留米大学御井キャンパス
日時：2013年10月19日（土）	久留米大学御井キャンパス
日時：2013年12月7日（土）	久留米大学御井キャンパス
日時：2014年3月15日（土）	久留米大学御井キャンパス

## 9. 岡山支部 協同学習研究会

日時：2013年7月6日（土）	岡山大学教師教育開発センター東山ブランチ
日時：2013年9月28日（土）	岡山大学教師教育開発センター東山ブランチ
日時：2013年12月7日（土）	岡山大学教師教育開発センター東山ブランチ
日時：2014年2月15日（土）	岡山大学教師教育開発センター東山ブランチ



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 本学会の本部ならびに事務局を、以下のところに置く。

東京都八王子市丹木町 1-236 創価大学教育学部

関田一彦 研究室 (本部)

久保田秀明 研究室 (事務局)

## 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、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。

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

第20条 前条に掲げる役員任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員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、当該年度の大会期間中に、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。

- (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。但し委任状を含む。
- 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、当該年度の大会に合わせて開催する。
  - 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、研究委員会、編集委員会、研修委員会、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。
- 3 この会則の変更は、2010年2月の臨時理事会、および臨時総会において承認し、4月1日から施行する。
- 4 この会則の変更は、2013年11月29日の第10回理事会、および11月30日の第10回総会において承認し、同日から施行する。

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。  
(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。

(個人会員及び団体会員の入会の承認)

第2条 個人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。

(個人会員及び団体会員の資格)

第3条 個人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となった場合は、自動的に退会とする。

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

2 役員選挙管理委員会については別に定める。

3 選挙により選出された理事は、互選により会長を選出する。

4 新会長は、選挙で選出された理事に加え、必要に応じて4名まで理事を指名することができる。

## 6 資 料

5 選挙で選出された理事と、新会長指名の理事により、新理事会を構成する。  
(役員選出の業務)

第7条 役員を選出に関する業務は、役員選挙管理委員会の指導のもと事務局が掌る。  
(理事会)

第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

1 この細則は、2004年5月7日から施行する。

2 この細則の変更は、2010年4月1日から施行する。

3 この細則の変更は、2013年11月30日から施行する。

## 『協同と教育』 執筆・投稿規程

本誌は日本協同教育学会の機関誌であり、協同教育、協同学習にかかわる実証的、理論的、方法論的な研究の発表、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」、「実践研究論文」、「論考」、「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40文字36行とし、原則として、研究論文、実践研究論文、論考は刷り上がり10頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、頁数については、編集委員会が必要とみなした場合にはこの限りではない。
- (8) 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、編集委員会 (editor@jasce.jp) 宛て添付ファイルで送付すること。なお、投稿種別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) 投稿論文の構成は、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。
- (10) 研究論文における本文中の引用のしかた、ならびに引用文献の書式は、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・三宅なほみ（編） 2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部
    - 和文の雑誌の場合：

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

○欧文の単行本の場合：

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

○ 欧文の雑誌の場合：

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

(II) 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。

この投稿規程の変更は、2011年3月の臨時理事会において承認され、同年4月1日より施行する。

以上

# 日本協同教育学会

## 役員一覧

---

会 長	関田 一彦	創価大学
副会長	石田 裕久	南山大学
理 事	安永 悟	久留米大学
	杉江 修治	中京大学
	水野 正朗	名古屋市立桜台高等学校
	伏野久美子	立教大学
	須藤 文	太宰府市立太宰府東小学校
	久保田秀明	創価大学
	甲原 定房	山口県立大学
	高旗 浩志	岡山大学
	緒方 巧	梅花女子大学
	中西 良文	三重大学
顧 問 監 査	高旗 正人	中国短期大学
	渡辺 正雄	東京女学館中学高等学校
	清水 強志	創価大学

任期は2016年8月まで

---

## 委員会および委員の一覧

---

編集委員会	○甲原定房、安永 悟、中西良文
研修委員会	○高旗浩志、杉江修治、緒方 巧
広報委員会	○水野正朗、伏野久美子（国際渉外担当）
事務局	○久保田秀明、須藤 文

○印は委員長、局長

任期は2016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いたします。

### 1. 入会申し込み必要事項

- ① 入会希望の意思      ② 氏名      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 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： office@jasce.jp  
電 話： 042-691-5597  
住 所： 〒192-8577 東京都八王子市丹木町 1-236  
創価大学教育学部 久保田秀明研究室内

## 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

金融機関   ： 郵便振替（ゆうちょ銀行）

口座記号・番号   ： 00100-8-315442

加入者名   ： 日本協同教育学会

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

編集委員

委員長 甲原 定房 (山口県立大学)  
委員 安永 悟 (久留米大学)  
委員 中西 良文 (三重大学)

編集協力

石田 裕久 (南山大学)  
久保田秀明 (創価大学)  
関田 一彦 (創価大学)  
湧井 恵 (国立特別支援教育総合研究所)

---

## 協同と教育 第10号

---

2014年9月30日発行

編集者 日本協同教育学会編集委員会

発行者 日本協同教育学会

〒192-8577

八王子市丹木町 1-236

創価大学教育学部 関田一彦研究室内

mail: editor@jasce.jp

tel : 042-691-5473

印刷 (有)一粒社

定価 2,315円

---

ISBN978-4-86431-333-9 C3037