

# 協同と教育

第15号

2019

日本協同教育学会



# 協同と教育

第15号

2019

日本協同教育学会

# 目 次

1	結 風		
	ONE TEAM!	久保田秀明	5
2	研究論文		
	協同学習が児童の被受容感と学習意欲に及ぼす効果	真田穰人	11
	他者のためになると思うことは学習行動を促進するか	徳岡 大・森田愛子	23
3	書 評		
	安永 悟(著)		
	「授業を活性化するLTDー協同を理解し実践する紙上研修会」	書評者：小川雅広	37
4	第15回大会		
	プログラム		41
	第15回大会 記念講演		
	「協同学習の視点から学校・仕事・社会へのトランジションを考える」	講演者：溝上慎一	49
5	資 料		
	2018年度学会消息		75
	日本協同教育学会会則		79
	日本協同教育学会細則		84
	『協同と教育』執筆・投稿規程		86
	日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧		88
	入会手続きについて		90
	会費納入について		91

1

---

結 風



# ONE TEAM !

久保田 秀明 \*

令和の時代を迎えて、日本協同教育学会は設立より 15 年の節目を刻みました。2004 年 5 月 7 日に、中京大学名古屋キャンパスで設立総会が開催され、JASCE は学会としての活動をスタートさせます。まだ若い学会ですが、本学会の誕生につながる、集団による協同的な学びに着目した我が国の実践の長い歴史と、1950 年代から構築されてきた学習指導理論を学ぶことができます。

多くの先人たちの情熱と貴重な成果を受け継ぎ、協同による教育に関心を抱く人々が集い合い交流し合うプラットフォームを作ることができたことは、時を超えた人と人とのつながりのように感じます。次の世代を育む人々の深甚な努力の結晶は、もしかしたら歴史の必然であったのかもしれませんが。この学会が出現し着実に発展してきた歩みに感動するとともに、本学会がその目的を達成できるように、いつまでも設立当初の理想を掲げ続けていって欲しいと念願する一人であります。

2009 年から 7 年間、学会の事務局をお預かりしました。草創期は何もかもが手作りで、家族的な協力が欠かせません。皆さんが一緒になってまさに手弁当で、心と力を合わせて運営にあたっていたことが、この学会の原点だと思います。ワークショップの前日に深夜まで調子の悪い印刷機と格闘し、ケント紙に刷り上がったテキストをファイルに束ねたことも良い思い出です。そうやって新しい試みが実る過程に立ち会えたことは、何より幸せなことでした。そしてワークショップの当日、参加されたお一人おひとりから、「互恵的な協力関係」に基づく学びの成果をお聞きすると、JASCE の進めている改革の意義の大きさが、実感を伴って迫ってくるのでした。

世の中の仕組みの多くが競争の原理で動かされている時代にあって、理解し合い支え合うという、人間性の中心部分にフォーカスする教育的な働きかけが、益々重要になってきていることは間違いのないでしょう。

2019 年の 1 年間に、NHK NEWS WEB のスポーツニュースコーナーで、最も多く検索されたのは“ONE TEAM !”という言葉だったそうです。国際大会を迎える国内の熱気と、心を合わせて目標に向かって進むことへの関心の高さが、このことから伺えます。そしてこのスローガンのもと、ワールドカップで史上初のベスト 8 まで進んだラグビー日本代表チームの活躍は、テレビで観戦していても胸を熱くするものがありました。代表選

---

\* 創価大学教育学部

手の半数は海外出身のメンバーで構成され、様々に異なるバックグラウンドを持っています。そんな彼らが、世界一厳しいといわれる「日本代表」の練習に耐え、文字通り日本を代表して心をついにし、アジアで初開催となったラグビー W 杯で、これまでにない快進撃を見せてくれたのです。

彼らが ONE TEAM となり、偉業を達成することができた大きな要因に、ジェイミー・ジョセフ ヘッドコーチの指導方針があるように思います。彼は 2015 年の第 8 回 W 杯後にヘッドコーチに就任し、選手の自主性を重んじた指導をします。試合の中でも選手同士が話し合い、臨機応変に主体的な判断を下してプレーを変化させるように求めました。指揮官から信頼され、自分たちの自由な発想を尊重する方針で育てられた選手たちが、一致団結して存分に実力を発揮することができたという事実は、協同教育の成果を雄弁に物語っていると感じられてなりません。世界最高水準の技術と鍛え上げられた身体もさることながら、とにかく直向きに一生懸命に前に進もうとする彼らの姿は感動的でした。

試合中は闘志を漲らせてぶつかり合い、試合が終わればお互いの健闘を心から称え合う NO SIDE の抱擁にも心を打たれます。スポーツが表面的な利害を超えて、人と人を結ぶ文化として成熟している名場面を観ているように感じるのです。真剣にぶつかり競い合うライバルがいるからこそ、こちらも実力を出し切ることができる。対戦相手への敬意と賞賛を重んずるスポーツの魅力が、多くの人に伝わった 44 日間だったのではないのでしょうか。

南アフリカが優勝して第 9 回 W 杯は幕を閉じました。日本代表チームの“ONE TEAM！”のスローガンが、南アフリカと縁が深いことはよく知られています。それは、1995 年の第 3 回 W 杯南アフリカ大会に、“ONE TEAM, ONE COUNTRY!”のスローガンを掲げて出場した南アフリカが、初出場で初優勝の快挙を成し遂げた歴史が淵源となっています。当時の南アフリカは、人種差別を行う国として W 杯への参加が認められなかった時代を経て、アパルトヘイトの撤廃に伴ってようやく出場が認められた時でした。しかし国内の人種間の心の壁は厚く、人々がお互いを同胞として尊重し合う機運は盛り上がりませんでした。そこでチームで心をついに、一つの国として戦おうと、このスローガンが生まれました。最高の勝利に湧いた南アフリカは、このラグビー W 杯優勝をきっかけに国民の意識が大きく変わっていったといわれています。スポーツが、人々の心を動かす大きな力を発揮しました。

「結風」のタイトルに因んで人の心を結ぶ風、ヨットの話題を二つご紹介します。JASCE の第 1 回大会が久留米大学で開催された 2004 年、時を同じくして同じ福岡県にある西南学院高校で活躍する、3 人の男子ヨット部員がいました。それから 15 年の時が過ぎ、3 人は 30 代前半の年齢、小島隆之介さんと檜崎公治さんは自営の仕事を休み、水城康介さんは勤めていた商社を退職して、一緒にヨットで日本を一周する冒険の旅に出ます。2019 年 8 月に、全長 8 メートル余りの小型ヨット「オモイノママ」号で福岡を出航し、日本海



を宗谷岬まで北上、そこから知床と納沙布の岬を越えて時計回りに168日間で福岡に戻りました。彼らの旅の途中、能登半島の輪島港と東京の夢の島マリーナで、私は3人のセイラーに会う機会があり、オモイノママ号を見学し、航海の様子を聞くことができました。

ヨットはトリマラン(三胴船)で一般の船よりも船室内が狭く、天井も低いので直立して歩くこともできません。その上、食料や旅の物資に囲まれて非常に狭いスペースしか残っていない、穴蔵のような船内の生活空間でした。この小さなヨットで、襟裳岬など海の難所を越える際には、猛烈な風波に曝され命がけのセーリングとなることもありました。航行中にヨットが壊れるトラブルも発生し、巨大な自然の力に屈服せざるを得ない時もありました。

狭い船内での生活に加えて、危険と隣り合わせの約8,000kmに及ぶ航海、ストレスが溜まることも多かったのではないかと想像しています。何が、このように厳しい条件の冒険的な旅を支えたのでしょうか。同じ運動部で鍛え合った3人の絆が、日本一周という目標を共有することで一層強固になったことはいまでもありませんが、それに加えて、訪れた土地の人々との心温まる交流が大きな力になったそうです。彼らの航海取材し日本一周の達成を報じた長崎新聞には、「苦労吹き飛ばす人々の愛」との見出しが掲げられています。

予想もしなかったハプニングに苦戦することも度々でした。しかし、「初めて出会う人たちに受け入れてもらった」と彼ら自身が受け止められたことが、旅を進める原動力であったのだと感じています。遭難や失敗の危険もあるヨットを旅の伴として、見知らぬ港に入っていく時は、疲れ果ててコンディションが万全でないことも多く、不安と不自由を感じない日はなかったはずです。それでも知らないことは教えを請い、未知の人々と交流を試みることができたのは、その前提となる、人に対して圧倒的な信頼感を抱くことができる訓練を、彼らが受けていたからだと思います。その訓練の成果が、彼らの冒険的な旅を、大成功と大満足の結果へと導いたのでしょう。

国際的なヨットレースで活躍しているプロフェッショナルセイラーの伊藝徳雄さんに、昨年インタビューする機会がありました。一番大切なシーマンシップとはいかなる技術か？という私の問いに対し、「それは決して破綻することのないコミュニケーションの技術である」という答えが返ってきました。彼の説明はこうです。

一つのヨットに、十数人の屈強な多国籍のセイラーが乗り込んでレースをしています。緊迫した場面で、誰かが自分の持ち場でミスをした時、ミスをした仲間を感情的に非難しないように、周囲から反射的にフォローに入ることが大事になります。誰にでもミスはあるし、誰でもカットなることはあります。フォローの仕方は様々ですが、多くの場合、怒りを感じているメンバーの目を正面から見て、「カームダウン、カームダウン」を意味する両手のひらを下に向けたサインを送ります。一瞬の無言のサインで、感情が高ぶったメンバーを落ち着かせることができれば、一つのミスは1～2秒の遅れで済みますが、感

情を爆発させて仲間を怒鳴ってしまえば、少なくとも数分間は正常なコミュニケーションをとるチャンスを失います。こうなると致命的で、このチームワークの乱れが取り返しのつかない大きな遅れを生む結果になるということです。

常に強固な団結を保つことができるかどうかは、事が起こった瞬間に間髪を入れずに真剣にサインを送ることと、サインを送られた側がその真剣さを受け止められる信頼関係を、普段からチーム内に築いておくことにかかっているのだそうです。大海原を舞台にしたプロフェッショナルな競技の最前線においても、教室や職場と同様に、活動の成否を左右する最重要のテーマは心と心の関係です。お互いの立場の差異を超えた「肯定的相互依存」に基づく協同的な関係づくり、まさに ONE TEAM をつくることにあるようです。

私は、学生スポーツに長年かかわって教員生活を送ってきました。運動部員たちが成長していく過程は、価値観を共有し協力し合える仲間が広がっていく段階と直結していると感じています。同時に、大学に進学した意義を自覚し、自分に必要な勉学の時間を確保することと運動部の活動スケジュールとの間の整合性が取れると、学生は安心して練習に打ち込めるようになります。そこに、運動部の理想を語り率先垂範するリーダーがいれば、チームの実力は急速に伸びていきます。

競争的な環境で競い合うスポーツの話題は、勝敗や順位という結果ばかりが目ざされがちですが、結果が求められるところに協同の精神が欠かせないことは、ご紹介してきた通りです。そしてまた学生のスポーツは、学校教育の目的を達成することにも貢献しなければなりません。かつては、「文武両道、日本になし」といわれるほど、我が国の学生スポーツ界の偏った指導体質が危惧されることもありました。しかし今日では、学生スポーツのあり方を糾そうと声を上げる指導者が増えてきました。それに伴って、文武両道の学生スポーツ選手の活躍を、以前よりも多く目にするようになりました。学生にとって、望ましい環境の変化が起こっています。

青山学院大学の原晋監督が箱根駅伝で優勝するたびに、「学生のスポーツなんだから勉学と両立してやって行くことが大切」と毎回力説している通りだと思います。スポーツが最大限に人を育て豊かな文化として根付いていくために、各方面の関係者がこれまで以上に心を合わせ、ONE TEAM になって指導にあたっていく時が来ていると感じています。

## 参考文献

- 日本協同教育学会編 『日本の協同学習』 2019年 ナカニシヤ出版  
渡瀬昌彦 『ラグビー日本代表 初の8強入り全記録』 2019年 講談社  
長崎新聞 2020年2月1日付  
青木洋 『インナーセーリング1』 2013年 舵社  
マーティ キーナート、加賀山卓朗 訳 『文武両道、日本になし』 2003年 早川書房

2

---

研究論文



# 協同学習が児童の被受容感と学習意欲に及ぼす効果

真田 穰人 \*

本研究の目的は、協同学習の導入により学習意欲に違いが見られるかを検討することである。本研究では、「協同学習の導入により、被受容感が高まり児童同士の相互作用が促進されて、学習意欲が高まる」という仮説の下、協同学習を導入した。協同学習導入群の授業は、Johnson, Johnson & Holubec (1993) が提案する協同学習の5つの基本的構成要素を全ての教科で組み込んだ点で統制群の授業と異なっていた。小学校6年生の児童に対して調査期間中2回の質問紙調査を実施した結果、協同学習導入後の協同学習導入群の学習意欲が統制群に比べて高いこと、協同学習導入後に被受容感、児童同士の相互作用が高まったことが示された。また、被受容感と児童同士の相互作用、児童同士の相互作用と学習意欲の高まりに関連があることが確認された。一方、被受容感と学習意欲の高まりに関連はほとんど認められなかった。このことから、被受容感の高まりが学習意欲の高まりに間接的に関連している可能性が示唆された。

キーワード：協同学習、学習意欲、被受容感、児童同士の相互作用

## I. 問題と目的

これからの生涯学習社会においては、生涯を通じて主体的に学び続けることができる学習意欲を持つことが重要である。また、子どもたちの学習意欲を高めることは、学力をはぐくむ上でもとりわけ重要な視点である(文部科学省, 2003)。しかし、TIMSS(国際数学・理科教育動向調査)、PISA(学習到達度調査)などの国際調査から、日本の児童生徒の特徴として成績は上位であるにもかかわらず、意欲面で課題があるということが明らかになっている。特に学力の重要な要素である学習意欲や、ねばり強く課題に取り組む態度自体に個人差が生じていることが報告されている(文部科学省, 2008)。木村(2006)は、学習の二極分化や学習の局所化ともいべき現象が表れてきていることを指摘し、今後は成績の中・下位層を中心に学習に対する動機づけを高め、学習意欲を維持する方策を考える必要があると述べている。児童生徒一人一人が自ら学ぼうとし、学び続けるといった学習意欲の向上は大きな課題の一つであるといえる。

学力の重要な3つの要素の1つであると規定された学習意欲(文部科学省, 2008)とい

---

\* 大阪市立加島小学校・広島大学大学院教育学研究科

う言葉は、日常用語としてよく用いられるが、心理学的に明確に規定された概念ではない。学習意欲の構造を明らかにした下山・林(1983)は、「種々の動機の中から学習への動機を選択してこれを目標とする能動的意志活動を起こさせるもの」として学習意欲を定義している。学習意欲には、辰野(2009)が「学習しようとする気持ちとそれをあくまで実行しようとする気持ちを含んでいる」と述べているように、「学習したい」という学習の始発に関わる欲求だけでなく、「学習しよう」という学習の始発・継続に関わる意思という二つの心のはたらきが含まれていると考えられる。最新心理学辞典(2018)は、「学習意欲とは学習への動機づけと同義」としている。動機づけとは、「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、集結する現象」(鹿毛, 2013)である。鹿毛(2004)は、「動機づけ現象は、パーソナリティ意欲、文脈的意欲、状況的意欲という三水準及び個人を取り巻く外界とのダイナミックな相互作用の相対として把握することができる」とした上で、「これらを全て網羅するようなグランドセオリーを望むことはもはや不可能であろう」と述べている。岡(2017)は、motivationの訳語について考察するなかで、鹿毛の指摘する「動機づけの三水準」に触れながら、研究者が学習動機のどの水準に焦点をあてて研究しているか自覚する必要を指摘している。そこで本研究では、学習意欲を、学校の授業という文脈に限定し、学習活動を生じさせる内的な動機から学習態度として表れる現象面まで広く捉え、真田・浅川・佐々木・貴村(2014)と同様に「学校において学習への動機を選択して、それを実現しようとする欲求・意思」と定義する。

これまで学習意欲の向上を目指し、様々な実践が行われてきた。そのなかで近年注目されているものの一つに協同学習の導入が挙げられる(例えば、文部科学省, 2009; 文部科学省, 2014)。協同学習について、Johnson, Johnson, & Holubec(1993 杉江・石田・伊藤・伊藤訳, 1998)は次のように定義している。協同学習とは小集団を活用した教育方法であり、そこでは生徒達が一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。しかし、ただグループに分けて学習させるだけでは、協同学習とは言わない。学習者を小集団に分け、その集団内の互恵的な相互依存関係を基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である。

日本で行われている協同学習には、いくつかのタイプがある(例えば、塩田・阿部, 1962; Johnson et al., 1993 杉江他訳, 1998; 佐藤, 2006; 西川, 2010)。杉江(2011)は、協同学習の実践者によって理論や手法に違いがあるが、それぞれの理論の違いより共通性の方が重要であるとしている。これらの協同学習は学習の進め方に違いはあるが、どれも集団内の互恵的な相互依存関係を基に協同的な学習活動を行う点で共通しているといえる。

協同学習の有効性については、数多くの先行研究によって実証的に検証されている(Johnson & Johnson, 1989)。協同学習が学習意欲に及ぼす効果に関する研究もこれまで幾つかなされてきた。協同学習の1つであるLTD(Learning Through Discussion)話し合い学習法に依拠した小学校国語科の授業を設計し、その有効性を検討した須藤・安永

(2011) は、協同学習の導入が学級の雰囲気とともに学習意欲が改善することを示した。また、大学生を対象に Johnson et al. (1993 杉江他訳, 1998) が提案した協同学習の5つの基本的構成要素を取り入れた英語コミュニケーション活動を行った大場 (2013) は、学習者が学習意欲を高め、より良い人間関係を構築し、さらにより質の高い学校生活を得たことを報告している。協同学習が学習意欲を向上させたという実践も数多くある (例えば小松市立丸内中学校, 2006)。しかし、協同学習が学習意欲に及ぼす効果に関するこれまでのわが国の研究は、その多くが、対照群が設定されず、学習意欲が簡易な質問項目で調査され、学習意欲を構成する複数の要素の影響を同時に検討するような実践報告や実践研究であった。また、学習意欲を学校の授業という文脈に限定し協同学習の効果について検討した報告は見受けられない。そのため、本研究では学校の授業における学習意欲に焦点をあてて、協同学習が学習意欲に及ぼす効果について量的に検討をする。

協同学習の導入により児童が学習意欲を向上させる理論的背景として、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000) がある。自己決定理論の基本的欲求理論では、活動の価値が内在化される度合いは、自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求が促進、充足される度合いに応じると考えられている。このような自己決定理論を基に、他者との関係性に関する感情として、特に被受容感の重要性が指摘されている。被受容感とは、自分のまわりから受け入れられているという認識や感情であるが、受容感や他者受容感といった言葉で用いられることもある。

有能感、自己決定感とともに学習意欲を支えている三つの要素の一つとして他者受容感を挙げた桜井 (1998) は、他者受容感とは「子どもたちに安心して勉強できる場を提供する要素であり、有能感や自己決定感を子どもたちに形成するために重要な要素である」と述べている。市川 (2002) は、子どもたちの学習動機の一つとして「関係志向」を挙げている。「関係志向とは人間関係に引き込まれて学習しようとする気になること」であり、「学習内容自体を楽しむという積極的な動機ではないが、実は、学習の始発や継続意志に大きくかかわっている」と指摘している。また、「自ら学ぶ意欲」を四種類に分類した鹿毛 (2007) は、特に「関係こだわり型意欲」については「意欲は他者とのかかわりの中から生じ、他者によって支えられるという特徴をもっている。このような意欲が育っていくには、自らの個性が他者に受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられているという気持ちを人とのかかわりの中で感じる必要がある」と述べ、桜井 (1998) と同様に被受容感の存在について強調している。こうした指摘をふまえると、互惠的相互依存関係が成立し促進的相互交流が保障される協同学習の導入は児童の被受容感を高め、関係性への欲求が促進、充足されるほど、学習に対する価値が内在化され、学習意欲が向上されるということが考えられる。

被受容感とともに、協同学習の導入による学習意欲への効果と関連しているものとして考えられるのが、児童同士の相互作用である。O'Donnell (2006) は、協同学習場面における児童生徒同士の相互作用が協同学習の様々な効果を生み出すことを指摘している。

Oxford (1997) は、協同学習では目標を達成するためにグループの学習者同士で情報のやり取りが行われ、他のメンバーの支援などによって学習への意欲が高まると述べている。また Johnson et al. (1993 杉江他訳, 1998) は、協同学習では高い密度で交わされる仲間との相互作用を通して、意欲が喚起され、向上心が高まることを指摘している。これらの先行研究から、協同学習の導入により学習者が情報・道具的、情緒的サポートを互に行うような密度の高い相互作用が生まれ、学習意欲が向上するということが考えられる。

そこで本研究では、協同学習の導入が児童の被受容感、児童同士の相互作用及び学習意欲に及ぼす効果と、それらの関連について検討することを目的とした。本研究の仮説について述べる。協同学習の導入により、被受容感、児童同士の相互作用及び学習意欲が高まるだろう(仮説1)。また、被受容感の向上、児童同士の相互作用の活性化、学習意欲の向上の三者は、相互に正の関連をしていることが予想される(仮説2)。

## II. 方法

### 1. 調査対象と調査時期

関西都市圏のA市立B小学校6年生の2クラス(2012年調査実施, 男子33名、女子39名)と、同じA市立B小学校6年生の2クラス(2015年調査実施, 男子41名、女子30名)、計143名(男子74名、女子69名)が調査対象となった。

協同学習導入群(2クラス, 男子33名、女子39名)は、2012年11月上旬に事前調査を実施した。それより、1ヶ月にわたって全ての教科において協同学習プログラムを取り入れ、12月上旬に事後調査を実施した。また、教師による講義を主体とする一斉学習を行った統制群(2クラス, 男子41名、女子30名)は、2012年から3年後の2015年11月上旬に事前調査を実施し、12月上旬に事後調査を実施した。協同学習導入群と統制群は、同一校の児童で、同じ教育課程を履修しており、学年及び学級の雰囲気は同等であった。

### 2. 調査内容

以下の(1)(2)(3)からなる質問紙を作成した。

#### (1) 被受容感尺度

鈴木・小川(2007)が作成した被受容感尺度を用いた。「わたしは、まわりから受け入れられていると思う」など、1因子7項目で構成されている。「よくあてはまる(4点)」、「かなりあてはまる(3点)」、「すこしあてはまる(2点)」、「あてはまらない(1点)」の4技法によって回答を求めた。

#### (2) 相互作用尺度

牧野・神山(2009)が作成したものを使用した。この尺度は、「情緒的相互作用」と「機能的相互作用」の2つの下位尺度で構成されている。「情緒的相互作用」は、「グループの友達の気持ちを考えて、それを大切にしている」などの6項目、「機能的相互作用」は、「グ



ループの友達と自分の意見や考えがちがうとき、そう考えた理由を聞いている」などの3項目の全9項目からなる。「よくあてはまる(4点)」、「かなりあてはまる(3点)」、「すこしあてはまる(2点)」、「あてはまらない(1点)」の4件法によって回答を求めた。

### (3) 学習意欲尺度

真田他(2014)によって作成された尺度を用いた。この尺度は、「自律的学習行動」、「積極的関与行動」、「授業に対する自我関与」、「学習効力感」の4つの下位尺度で構成されている。「自律的学習行動」は、「課題にすぐに取り組むことができている」など8項目、「積極的関与行動」は、「自分の意見を発表することができる」など5項目、「授業に対する自我関与」は、「授業の内容は興味がわき、ひきつけられる」など4項目、「学習効力感」は、「授業で出された問題や課題をうまくできると思う」など5項目の全22項目からなる。回答は「よくあてはまる(4点)」、「かなりあてはまる(3点)」、「すこしあてはまる(2点)」、「あてはまらない(1点)」の4件法によって求めた。

## 3. 手続き

小学校の授業内で、学級担任の教示のもとに調査を実施した。児童に対する教示として、①成績とは無関係であること、②回答したくないときには、回答しなくてもよいという権利があること、③調査内容は、研究の目的にそってのみ使用されること、④学校の授業場面を想定して回答することを伝えた。

## 4. 授業者

協同学習導入群6年生2学級のうち、著者が当該年度のaクラス36名の学級を担任していたため、aクラス36名に対する授業は著者が行った。また、bクラス36名に対する授業は、学級担任が行った。協同学習導入の2クラスには相違が生じないように、学級担任同士で特別な実践をしないように打ち合わせを行い、協同学習の導入の効果を検証した。協同学習の導入および展開を十分にできるように、著者とbクラス学級担任は、4月から毎月2回行われた学年打ち合わせ会後に協同学習に関する10回の研修を行うとともに、ともに指導案の作成を行った。調査時期以前に、いくつかの教科の学習において協同学習の技法を取り入れた授業を行うことは、何度かあった。しかし、児童が仲間とともに主体的で自律的な学びをするために、協同学習を学習活動全体で導入するのは初めてであった。

## 5. 実践した授業モデル

本研究では、実施の可能性を考慮したうえで、Johnson et al. (1993 杉江他訳, 1998)のCooperative Learningの以下の5条件を協同学習の基本として授業内で満たすように授業プログラムを設計し、導入することが決定された。5条件とは(1)促進的相互依存関係、(2)対面的な相互作用、(3)個人の責任、(4)対人技能の適切な奨励・訓練・使用、(5)グループ改善手続きである。

## 6. 授業デザイン

授業において Cooperative Learning の 5 条件を満たすために、①課題把握、②個人思考、③グループ思考、④全体思考、⑤個人思考と振り返りという基本的な学習過程を設定し、指導内容によって応用することとした。また、5 条件を満たすために、以下のような手立てを考慮し、実践した。

### (1) 促進的相互依存関係

「○○について、みんなが理解できるようになるう」「○○について、みんなが説明できるようになるう」というような、児童一人ひとりが、自分の働きがグループやクラスの仲間のためになっており、仲間の働きが自分のためになっていることを理解できる課題を設定した。

### (2) 対面的な相互作用

単元の場面や科目によって対面的な相互作用がうまれる協同場面を導入しやすい授業と導入しにくい授業があることを踏まえ、全時間で実践するのではなく、平均して1 授業時間あたり5 分間以上実際に机を向かい合わせにするなどして、対面的な協同場面を設計するようにした。実際には、国語や算数等の座学を中心とする教科では、授業の内容に関わらず、対面的な協同場面の設定は容易であった。一方、図工や家庭科等の実技教科において、作品づくりや活動に没頭する時間では、対面的な協同場面の時間を十分にとることが困難である場合があった。その場合は、授業の始めや終わりに、活動の見通しや振り返りをグループで伝え合う時間を短くするなどして、場面の設定を行なった。課題把握後、個人思考前の学習の見通しをもつ場面では、となりの席の児童同士がペアとなり Think-Pair Share (Barkley, Cross & Major, 2005 安永訳, 2009)、個人思考後のグループ思考の場面のはじめには、Round-Robin (Barkley et al., 2005 安永訳, 2009) といった協同技法を主に活用した。

### (3) 個人の責任

仲間を高めるための援助をつくす責任と仲間の援助に誠実に応える責任という 2 つの責任を児童一人ひとりが感じることができるよう、課題把握の時間に課題の内容と意図の説明と質問の時間を 5 分以上の時間をとって行うことで、二重の個人責任の明確化を図った。

### (4) 対人技能の適切な奨励・訓練・使用

グループで話し合いを行う際に仲間と受容し合い、支え合い、対立を建設的に解決する対人技能の使用の奨励を行った。グループ思考や全体思考で適切な対人技能の使用が見られた場合、すぐにクラス全体にフィードバックをして、共有化を図った。

### (5) グループ改善手続き

授業や単元の最後に活動を振り返る時間を平均して 3 分以上とり、児童自身が個人の責任を果たすことができたか評価するとともに、集団の活動の成果や活動がうまくできていたときの気持ちについて授業者が質問し、児童が協同の価値を体験的に理解できるようにした。

授業者同士がそれぞれの教科の単元の進め方について週に 1 回以上話し合うとともに、授業内で協同学習をすすめるために授業内容と進め方をどのようにするのかということについて、毎日話し合い、授業を実施した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 尺度の検討

分析に先立ち、「被受容感尺度」「相互作用尺度」「学習意欲尺度」の内的整合性の検討を行った。各下位尺度のCronbachの $\alpha$ 係数を求めた結果、「自律的学習行動」は $\alpha = .90$ 、「積極的関与行動」は $\alpha = .83$ 、「学習に関する自我関与」は $\alpha = .87$ 、「学習効力感」は $\alpha = .83$ 、「情緒的相互作用」は $\alpha = .77$ 、「機能的相互作用」は $\alpha = .83$ 、「被受容感」は $\alpha = .93$ であった。

以上、いずれの尺度においても十分な内的一貫性が確認されたことにより、各尺度項目の得点をそれぞれ加算し、項目数で除したものを各尺度得点とした。

#### 2. 事前の各尺度得点の群間比較

はじめに、協同学習導入群と一斉学習実施群の群間の差が有意であるかを調べるために、被受容感と相互作用、学習意欲の下位尺度の事前得点を従属変数、群を独立変数とする $t$ 検定を行った。その結果、被受容感得点( $t(141)=0.25$ , n.s.)と相互作用下位尺度得点(情緒的相互作用 $t(141)=1.67$ , n.s., 機能的相互作用 $t(141)=0.32$ , n.s.)には有意な差は見られなかった。一方、学習意欲下位尺度得点は、自律的学習行動( $t(141)=0.70$ , n.s.)と学習効力感 $t(141)=1.92$ , n.s.)には、有意な差が見られなかったが、積極的関与行動( $t(141)=2.76$ ,  $p<.01$ )と授業に対する自我関与( $t(141)=3.03$ ,  $p<.01$ )には有意な差が認められた。そのため、以後の分析方法を分けて、分析することにした。

#### 3. 協同学習の導入による被受容感、相互作用の変容

事前の被受容感得点と相互作用下位尺度得点には群間の差は認められなかった。そのため、それらの得点に対し、協同学習導入の有無(協同学習導入群・一斉学習実施群)×時期を要因とする2要因混合計画の分散分析を行った。被受容感得点に関して、交互作用が有意( $F(1,141)=13.55$ ,  $p<.001$ )であったため、単純主効果の検定を行ったところ、協同学習導入群の時期の単純主効果が有意( $F(1,141)=24.69$ ,  $p<.001$ )であり、協同学習導入後の得点が上昇していた(Figure1)。また、情緒的相互作用得点 $F(1,141)=10.79$ ,  $p<.01$ に関しても同様に交互作用が有意に、機能的相互作用得点 $F(1,141)=2.77$ ,  $p<.10$ )には交互作用に有意傾向が認められたため、時期の単純

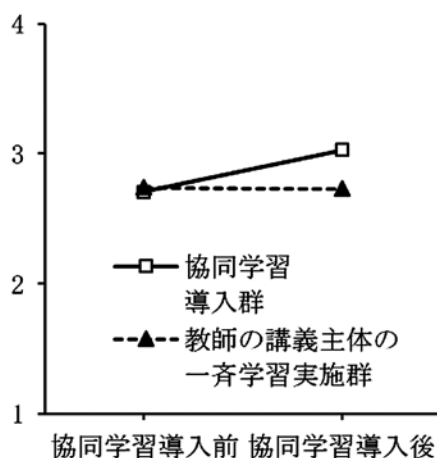


Figure1 協同学習導入前後の被受容感の変容

主効果の検定を行ったところ、協同学習導入群の時期の単純主効果が有意( $F(1,141)=24.69$ ,  $p<.001$ )であり、協同学習導入後の得点が上昇していた(Figure1)。また、情緒的相互作用得点 $F(1,141)=10.79$ ,  $p<.01$ に関しても同様に交互作用が有意に、機能的相互作用得点 $F(1,141)=2.77$ ,  $p<.10$ )には交互作用に有意傾向が認められたため、時期の単純

主効果の検定を行った。情緒的相互作用得点に関しては、協同学習導入群の時期の単純主効果に有意傾向 ( $F(1,141)=3.35, p<.10$ ) が認められるとともに、機能的相互作用得点に関しては協同学習導入群の時期の単純主効果が有意 ( $F(1,141)=4.64, p<.05$ ) であり、どちらも協同学習導入後の得点が上昇していた (Table 1)。

#### 4. 協同学習の導入による学習意欲の変容

4つの学習下位尺度得点の事前得点のうち、積極的関与行動と授業に対する自我関与の2つの下位尺度得点については、協同学習導入群と一斉学習実施群の群間に差が認められた。そのため、学習意欲下位尺度得点については、導入前の得点を共変数にして、協同学習導入後の得点を従属変数、群を独立変数とした共分散分析を行った (Table 2)。その結果、積極的関与行動 ( $F(1,140)=8.10, p<.01$ )、授業に対する自我関与 ( $F(1,140)=20.09, p<.001$ )、学習効力感 ( $F(1,140)=11.77, p<.01$ ) において、群の主効果が有意であった。また、自律的学習行動については、群の主効果に有意傾向 ( $F(1,140)=2.80, p<.10$ ) が見られた。全ての下位尺度得点において、教師による講義主体の一斉学習実施群より協同学習導入群が高くなっていた。

#### 5. 被受容感、相互作用、学習意欲の協同学習導入前後の差の相関

協同学習実施群の被受容感得点と、相互作用と学習意欲の下位尺度得点の協同学習導入前後の点数の差を求めた後に、それぞれの差の相関を求めた (Table 3)。その結果、被受容感と情緒的相互作用 ( $r=.37, p<.01$ )、機能的相互作用 ( $r=.37, p<.01$ ) のそれぞれの差に有意な弱い正の相関が認められた。また、被受容感と学習に関する自我関与の相関につ

Table 1 被受容感尺度、相互作用下位尺度の時期×群の平均値 (SD) と分散分析結果 (F 値)

	協同学習導入群		教師の講義主体の一斉授業実施群		主効果		交互作用
	導入前	導入後	導入前	導入後	時期	群	
被受容感	2.71 (0.71)	3.03 (0.68)	2.74 (0.71)	2.73 (0.72)	11.03 **	1.52	13.55 ***
情緒的相互作用	2.98 (0.72)	3.11 (0.65)	3.17 (0.64)	2.97 (0.72)	0.50	0.05	10.79 **
機能的相互作用	2.70 (0.88)	2.89 (0.71)	2.76 (0.77)	2.74 (0.79)	1.89	0.13	2.77 †

†  $p<.10$  \*\*  $p<.01$  \*\*\*  $p<.001$

Table 2 学習意欲下位尺度得点の共分散分析結果 (平均値 (SD))

	協同学習導入群		教師の講義主体の一斉授業実施群		F (df)
	導入前	導入後	導入前	導入後	
自律的学習行動	2.83 (0.76)	3.11 (0.65)	2.91 (0.68)	2.97 (0.72)	2.80 † (1, 140)
積極的関与行動	2.53 (0.75)	2.83 (0.84)	2.89 (0.76)	2.68 (0.88)	8.10 ** (1, 140)
授業に対する自我関与	2.36 (0.92)	2.71 (0.92)	2.80 (0.80)	2.59 (0.87)	20.09 *** (1, 140)
学習効力感	2.52 (0.73)	2.73 (0.73)	2.75 (0.72)	2.56 (0.77)	11.77 ** (1, 140)

†  $p<.10$  \*\*  $p<.01$  \*\*\*  $p<.001$

Table 3 被受容感得点, 相互作用と学習意欲下位尺度得点の協同学習導入前後の差の相関関係 (N=72)

	1	2	3	4	5	6	7
1 被受容感得点差	-	.37 **	.37 **	-.07	.18	.22 †	.05
2 情緒的相互作用得点差		-	.48 ***	.15	.21 †	.23 †	.17
3 機能的相互作用得点差			-	.21 †	.30 *	.31 **	.17
4 自律的学習行動得点差				-	.44 ***	.45 ***	.60 ***
5 積極的関与行動得点差					-	.32 **	.39 **
6 授業に対する自我関与得点差						-	.56 ***
7 学習効力感得点差							-

†  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

いて有意傾向 ( $r = .22, p < .10$ ) が認められた。情緒的相互作用と積極的関与行動 ( $r = .21, p < .10$ )、学習に関する自我関与 ( $r = .23, p < .10$ ) の弱い相関に有意傾向が認められた。同様に、機能的相互作用と積極的関与 ( $r = .30, p < .05$ )、学習に対する自我関与 ( $r = .31, p < .01$ ) に有意な弱い正の相関が認められるとともに、機能的相互作用と自律的学習行動の弱い正の相関 ( $r = .21, p < .10$ ) に有意傾向が認められた。また、情緒的相互作用と機能的相互作用には、中程度の正の相関 ( $r = .48, p < .001$ ) が認められた。

#### IV. 考察

##### 1. 協同学習導入における被受容感、児童同士の相互作用、学習意欲の変容

本研究では、協同学習導入後に協同学習導入群の被受容感、情緒的相互作用及び機能的相互作用が有意に高まっていた。また、共分散分析の結果、協同学習導入群の学習意欲下位尺度である積極的関与行動、授業に対する自我関与、学習効力感が、教師による講義主体の一斉学習実施群に比べて有意に高くなっていた。自律的学習行動の高まりにも有意傾向が認められた。これは、協同学習の導入により学習意欲が全体的に高まる可能性を示している。また、この結果は、積極的な協力関係は相互作用を生み、自分自身の学習への関わりを深め、学びへの意欲を高めるとした Johnson et al. (1993 杉江他訳, 1998) の見解を支持するものといえる。協同学習の導入が、被受容感、児童同士の相互作用、学習意欲を高めることが明らかになった。これらのことから、仮説 1 は支持された。

##### 2. 協同学習の導入による被受容感、相互作用及び学習意欲の変容の関連

被受容感の協同学習導入前後の得点の差は、情緒的相互作用、機能的相互作用の得点の差と有意な相関が認められた。また、機能的相互作用の得点の差と学習意欲下位尺度の積極的関与行動や授業に対する自我関与の得点の差にも有意な相関が認められるとともに、それらの 2 つの学習意欲下位尺度得点の差と情緒的相互作用の得点の差の相関には有意傾向が認められた。これらのことから、協同学習の導入により安心して仲間と関わりなが

ら学び合うなかで、情緒的な相互作用や言語的な相互作用が促進され、被受容感が高まり、学ぶ仲間や学ぶ内容への積極的関与行動が高まるとともに、学ぶ内容自体への興味・関心が高まり、授業への自我関与を高めることができたということが考えられる。

また、被受容感と学習意欲下位尺度の授業に対する自我関与の協同学習導入前後の得点の差の相関に有意傾向が認められた。被受容感と機能的相互作用の協同学習導入前後の得点の差に相関が認められるとともに、機能的相互作用と授業に対する自我関与の得点の差にも有意な相関が認められたことから、被受容感と授業に対する自我関与の変容は相互作用を介して間接的にも関連している可能性が考えられる。以上のことから仮説2は一部支持されたといえよう。

一方、被受容感の上昇と授業に対する自我関与以外の学習意欲下位尺度の向上との関連は、認められなかった。この結果が協同学習導入によるものなのか、調査期間の長さによるものなのか、あるいはその他の要因が影響を及ぼしたからかについては、検討する余地があるといえよう。また、協同学習が導入された際に被受容感、児童同士の相互作用、学習意欲がどのような順序で高まっていくのか、あるいはそれぞれがどのように影響を及ぼすのかについては、今後さらに検討していく必要があるだろう。

### 3. 総合的考察

本研究の結果、協同学習の導入によって被受容感や児童同士の相互作用、学習意欲が高まることが明らかになった。また、協同学習の導入による被受容感と児童同士の相互作用の高まり、相互作用と学習意欲の高まりには関連があることが示された。このことは、協同学習が学習意欲に及ぼす影響に関するこれまでの教育的見地における研究を裏付けるものであり、量的検討で明らかにしたという点で、意義があるといえる。

また、学習意欲を高める授業は、一次的援助サービスの重要な場面である(石隈, 1999)。協同学習の導入が被受容感を高め、相互作用を促進するとともに、学習意欲を高めるといふ本研究の結果は、学習に不安を感じていたり、友達や仲間のことで悩んでいたりする子どもが多くいる学校、教室において協同学習を指導する際の重要な示唆となるだろう。

最後に本研究の課題について述べる。今回の調査対象は公立小学校6年生の1学年のみであり、調査内容は全て自己評定尺度であり、内的な認知に関わるものであった。今後は、さらに調査対象を増やすとともに、教師評定など他者評定を使用したり、観察法などを併用したりすることによって、本研究の結果と比較検討することが必要であると考えられる。

## 引用文献

Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. 2005 Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty jossey-base (安永悟・関田一彦・甲原定房・長濱文与・

- 安野舞子・右田麻衣・Robert, S. 訳 2009 協同学習の技法 ―大学教育の手引き―  
ナカニシヤ出版)
- ベネッセ教育総合研究所 2014 小中学生の学びに関する実態調査 速報版
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985 Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 2000 The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Dörnyei, Z. 2001 Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- 藤永保(編) 2018 最新心理学辞典 平凡社
- 市川伸一 2002 指導と評価 ―学力低下問題と学習意欲― 図書文化社
- 石隈利紀 1999 学校心理学―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1989 Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J.1993 Circle of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.) Interaction Book Company. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳 1998 学習の輪 ―アメリカの協同学習入門― 二弊社)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J.1994 The new circle of learning: Cooperation in the classroom and school. Alexandria, VA; Association for Supervision and Curriculum Development.
- 鹿毛雅治 2004 「動機づけ研究のいざない」上瀨寿編著『動機づけ研究の最前線』, 北大路書房
- 鹿毛雅治 2007 子どもの姿に学ぶ教師 ―学ぶ意欲と教育的瞬間― 教育出版
- 鹿毛雅治 2013 学習意欲の理論 - 動機づけの教育心理学 金子書房
- 木村治生 2006 学力実態調査の結果からみえること 耳塚寛明(編) 第4回学習基本調査・学力実態調査 ベネッセ教育総合研究所
- 小松市立丸内中学校 2006 杉江修治(監) 確かな学力を育む指導の研究 ―学ぶ意欲を高める授業をめざして― 日本協同教育学会
- 牧野誉・神山貴弥 2009 協同学習における相互作用規定因に関する探索的研究 日本心理学会第51回大会発表論文集, 670
- 文部科学省 2003 中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」
- 文部科学省 2008 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
- 文部科学省 2009 全国学力・学習状況調査等を活用した学校改善の推進に係る実践的研究成果報告

- 文部科学省 2014 平成 26 年度「確かな学力の育成に係る実践的調査研究」における「学力定着に課題を抱える学校の重点的・包括的支援に関する調査研究」
- 西川純 2010 「学び合い」スタートブック 学陽書房
- O'Donnell 2006 The Roles of Peers and Group Learning. A. Alexander & Philip H. Winne (Eds.) Handbook of educational psychology, 781-802
- 岡葉子 2017 日本語教育学における「学習動機」の概念について－motivation の訳語をめぐる問題－ 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集, 43, 19-32
- Oxford, R. L. 1997 Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. The Modern Language Journal. 443-456
- 大場浩正 2013 英語スピーキング指導における協同学習の効果について：英語学習意欲と協同的活動への認識に関して 英語授業研究会紀要, 22, 17-31
- 桜井茂男 1998 自ら学ぶ意欲を育む先生 図書文化
- 真田穰人・浅川潔司・佐々木聡・貴村亮太 2014 児童の学習意欲の形成に関する学校心理学的研究 教育実践学論集, 15, 27-38
- 佐藤学 2006 学校の挑戦－学びの共同体を創る－小学館
- 塩田芳久 1965 学級集団の研究：バズ学習の効果に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 7, 290-291
- 塩田芳久・阿部隆 1962 バズ学習方式：落伍者をつくらぬ教育 黎明書房
- 下山剛・林幸範 1983 学習意欲の類型に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 25, 436-437
- 須藤文・安永悟 2011 読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践－小学校 5 年生国語科への適用－ 教育心理学研究, 59, 474-487
- 杉江修治 2011 協同学習入門 ナカニシヤ出版
- 鈴木真吾・小川俊樹 2007 自尊心と被受容感尺による思春期の適応理解の検討－社会的スキルとの関連から－ 筑波大学心理学研究, 34, 91-99
- 辰野千尋 2009 学習意欲を高める 12 の方法 図書文化社

#### 付記

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金（奨励研究，課題番号 16H00040）による助成を受けて行われました。

**Effects of the Cooperative learning on Sense of Acceptance and Learning Motivation**

SANADA Shigeto



# 他者のためになると思うことは学習行動を促進するか

徳岡 大\*・森田 愛子\*\*

本研究の目的は、協同学習の成立に必要とされる相互協力の意識を構成する要素の1つである自分の学習が他者のためにもなると意識することが、学習を促進する効果を持つかを実証的に検討することであった。大学生158名を対象とし、自分がより多く学習を行うことで他者にとっても有益となる場合に、そうでない場合より学習時間が増大するかを測定する質問紙実験を行った。学習場面は英語の授業における個別学習であり、自分の学習行動が友人にとっても有益となる友人のため条件、見知らぬ他者にとっても有益となる他者のため条件、および、他者にとっても有益とされないベースライン条件の3条件を用意した。実験の結果、友人のため条件の学習時間が、他者のため条件やベースライン条件よりも有意に長かった。また、他者のため条件の学習時間はベースライン条件よりも有意に長かった。これらの結果から、自分の学習が他者のためにもなると意識することは、グループという形態をとらない場合でも、個人の学習動機づけを高め、学習行動を増大させることが明らかになった。その際、親しい友人にとっても有益となる場合に、他者のためにもなると意識の効果がより大きいこと、さらに、他者からの期待や圧力によって生じる効果ではないことを示した。

キーワード：動機づけ、協同学習、相互協力、他者のため

## 1. 問題と目的

近年の教育場面においては、仲間との協同的な学習が非常に重視されている(皆川, 2015)。新しい学習指導要領でも、学習者の主体的・能動的で深い学び、すなわちアクティブ・ラーニングが重視されており、それに伴い協同学習に光が当たっている(関田, 2017; 瀬尾, 2016)。協同学習を行うと、当該の課題についての理解が深まり学業成績が高まるだけでなく、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得られ、さらには、責任感が増し、出席率が上がるなどの学校への適応、仲間関係が良くなるなどの対人関係への影響も生じるとされている(Cohen, Brody, & Sapon-Shevin, 2004; Holliday, 2005; Johnson & Johnson, 1989; Mandel, 2003; Millis & Cottell, 1998)。

---

\* 高松大学 発達科学部

\*\* 広島大学大学院 教育学研究科

協同学習とは、子どもたち一人ひとりが互いに仲間を高めようという明らかな意識を持って臨んでいる場合の学習を指し、グループでの活動である必要はない(杉江, 2004)。しかしこの点については誤解も多く、単なるペアワークやグループワークを協同学習と位置づけている実践が少なくないことも指摘されている(大場, 2015)。文部科学省(2014)も、協同学習の失敗の原因として、グループワークを行う際に、学生の自律性任せにするあまり、グループ内で貢献度に差異ができ、結果として怠慢な態度になったり、学習の過程を無視し成果のみをアピールするようになってしまったりすることを挙げている。また、上淵・松村・敦澤(2016)によれば、友人と一緒に学習することは、学習内容と自分の興味を関連づけて動機づけを高めようとする自律的動機づけ調整方略を媒介して学習の持続性を高めるものの、直接効果としては学習の持続性を低める。この結果からは、協同学習という事態で学習が促進されるためには、単に複数人で学習するだけでは不十分であることがわかる。

このように、協同学習の意義は、単に他者と一緒に学習することにあるのではない。むしろ、グループの構成員の相互協力が不可欠であると指摘されている(関田・安永, 2005)。構成員相互の協力としては、役割分担、資源や情報共有、情緒的支援、自身の学習が他者の助けになること、他者の学習が自身の助けになることがあり(関田・安永, 2005)、協同学習ではそれを意識できている必要がある。本研究では、この相互協力の意識の中でも、学習が他者のためにもなると意識することに焦点を当て、それが学習を促進する効果を持つかを検討する。具体的には、自分の学習が他者のためにもなるという学習事態において、そうでない場合より学習が促進されるかを、仮想場面を用いた実験により、実証的に検討する。これまで、自分の行動が他者のためにもなるという意識の効果については、労働場面における他者志向的動機づけの文脈で研究が行われている(徳岡・佐藤・森田, 2015, 2018)が、学習場面における実験研究の知見はほとんどない。学習が他者のためにもなるという意識は、相互協力の意識を構成する重要な要素であり、この意識を持つことによって学習が促進されることが実証されれば、協同学習のもたらす効果の背景メカニズムの一端を明らかにすることができる。

### 協同学習における相互協力の意識

本研究の特徴の1つは、相互協力の意識、さらにその中の「他者のためにもなるという意識」の効果を抽出している点である。上述したように、相互協力の意識は、協同学習成立における重要な要素とされてきたものの、その影響のみを取り出して検証するという試みはなされてこなかった。そこで本研究では、抽出可能な要素として、相互協力の意識のうち、他者のためにもなると意識することをとりあげる。これは相互協力の意識そのものとはいえないが、他者と協力し、グループの構成員が相互協力の意識を持つ上での必要条件である。

その際に留意すべきポイントは、他者のためにもなると意識することの影響と他者から

の期待や評価懸念の影響を、切り離して考えることである。実際の協同学習場面、特にグループ学習という事態で研究を行うと、相互協力の意識が生じるだけでなく、他者からの圧力や過剰な期待、評価懸念などが生じる可能性を排除できない。したがって、その状況で学習が促進されることが実証できたとしても、それは圧力や他者からの期待等によるものであるかみしれず、純粋に自分の学習が他者のためにもなると意識することの効果とは断定できない。そこで、本研究では、他者からの圧力や期待、評価懸念といった要因や、他者からの見返りに対する期待を除外した実験状況を設定し、自分の学習が他者のためにもなると意識することが、学習を促進する効果を持つかを直接的に検討する。

### 協同学習が個別での学習に及ぼす影響

協同学習がグループ学習という形態をとる必要はないこと、むしろグループ構成員の相互協力が不可欠であることをふまえると、相互協力が有効と感じられる状況下では、個別で行われる学習も促進されるはずである。本研究では、上に述べたように他者からの期待や評価懸念などの影響を防ぐためにも、グループ学習という形態にとらわれず、自分の学習が他者のためにもなると意識することが個別の学習に及ぼす影響を測定する。

協同学習という事態が個別の学習に及ぼす影響を検討した研究として Johnson, Johnson, & Stanne (1985) や杉江・梶田 (1989) などが、メタ分析を行った研究として Qin, Johnson, & Johnson (1995) がある。Johnson et al. (1985) では、学習者の成績がグループ全体の課題成績によって定められる協同学習条件、グループ内の相対的な順位によって定められる競争学習条件、および、学習者の課題成績とその変化によって定められる個人学習条件を比較した。その結果、協同学習条件において課題に関連した言語的な相互作用が多くみられ、課題成績も高いことが示された。杉江・梶田 (1989) では、小学5年生を対象に、協同学習の中でも他者に教えるという行為に着目し、実際に他者に教える行為や教える構えが学習に及ぼす効果を検討した。教える構えは、学習前に学習内容について、後で友人に教えることになっていると伝えることによって意識させた。その結果、教える構えのある状態で学習することが、構えのない状態で学習するよりも動機づけが高く、教え方に気を付けて学習することが示された。また、事前に個別の学習を行う事態として、LTD 話し合い学習法がある (Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliffe-Vasile; 1994 丸野・安永 1996, 安永・須藤, 2014)。これは協同学習の一技法であり、個別での予習と小グループでのミーティングから構成される。例えば古庄 (2013) は、LTD 話し合い学習法を用いた事例を紹介し、学生の予習時間が1回あたり平均4時間半と長かったことを報告している。安田 (2008) が挙げた事例でも、授業の最初のほうで、学生が、充実した話し合いを行うための予習の重要性を認識したことや、回が進むにつれて予習の内容が充実していたことが報告されている。これらの研究により、協同学習という事態が個別の学習に影響を及ぼすことは実証されていると言って良いだろう。そこで本研究では、自分が個別の学習を行うことが他者のためにもなると意識のみを操作して実験を

行い、学習への影響があるかを検討する。もしこの要素が、実際に他者との相互作用がなくても学習を促進する効果を持つならば、本研究で対象とする個別学習事態において、他者のためにもなるという意識を持たせた場合には学習が促進されるという結果が得られるはずである。

### 自分の行動が他者のためにもなるという状況の影響

なお、自分の行動が他者のためにもなる状況の下で当該の行動が促進されるという現象は、既に報告されている(徳岡他, 2015, 2018)。しかしそれらは、明示的な外的報酬を伴う労働場面についての研究であり、学習場面ではなかった。したがって、その結果を明確な報酬が伴わない学習場面に適用できるとは限らない。そこで本研究では、学習場面に先行研究の知見が適用できるかを確認するため、徳岡他(2015)と同じ手続きを用い、場面を学習場面に変更した実験を行う。

さらに本研究では、協力する他者との関係性にも着目する。徳岡他(2015)では、他者との関係性について検討されていなかった。しかし協同学習は信頼に支えられた人間関係のもとで行われるものであり、他者との関係性は重要な要因である。Jehn & Shah (1997)でも、友人関係にあるグループのほうが、互いに友人関係にないグループと比較して、課題成績が高くなることが示されている。そこで、協力する他者との関係性も操作した実験を行う。

### 本研究の目的

#### (1) 参加者

大学生 158 名(男性 47 名, 女性 111 名, 平均年齢 19.95 歳, 標準偏差 1.29) が参加した。

#### (2) 質問紙実験

英語の授業における学習場面を解説した文章を読み、その内容を想定した状態で質問紙に回答していく質問紙実験であった。文章の主人公は、個室で、パソコンのマイクとカメラを通して、英語のネイティブスピーカーの教師の授業を受けるという設定であった。提示された学習場面は、40 分間の事前学習、10 分間の教師との対話、10 分間の事後学習から構成されていた。事前学習は、当日の教師との会話のテーマが提示され、そのテーマについて英語で会話ができるように準備をするというものであった。教師との対話では、教師と当該のテーマについて英語で会話することを求めた。事後学習では、会話の中でわからなかった語句を表にまとめて提出することが求められた。事後学習での提出物は評価対象とならないが、規定の 10 分間の事後学習時間が終わった後も、学習を続けてもよいという場面を設定した。事後学習時の主人公の疲労度は高く、規定時間内の事後学習では十分にまとめができなかったという場面を教示した。参加者には、この場面設定が書かれた文章を読み、仮想場面の主人公になったつもりで、規定の授業時間が終わった後、どれくらい学習を続けようと思うかを尋ねた。「0 分」(規定の時間以上には学習しないことを表

す) から「60分」まで10分おきの7つ、および「それ以上」の計8つの選択肢を用意した。「それ以上」と回答した場合には、具体的に何分かを記入してもらった。

以上の情報を提示したものをベースラインとし、自分の事後学習が他者のためになるかを、ベースライン条件、他者のため条件、友人のため条件の3条件で操作した。ベースライン条件では、先述した情報のみが提示され、自分の事後学習が他者のためになるという情報は提示されなかった。他者のため条件と友人のため条件では、自分の事後学習が他者のためになるという情報が提示される条件であった。具体的には、自分のまとめた表が、次に授業を行う人に参考資料として提示され、事前学習の手助けとして利用されること、相手にあなたのまとめた表であるということは伝えられないことが提示された。2条件のうち、他者のため条件では、「次に授業を受けるのは、あなたの知らない学生です。」という情報が提示された。友人のため条件では、「次に授業を受けるのは、あなたと同じコースの友人です。」という情報が提示され、自分のまとめた表が友人のために生かされることは伝わるが、誰のまとめた表か友人は特定できない状況であった。これら3条件は参加者内で操作され、1人の参加者が3つの条件すべてに回答するようになっていた。最初にベースライン条件についての回答を求め、他者のため条件と友人のため条件とについては、先に他者のため条件の、後に友人のため条件の回答を求めるケースと、先に友人のため条件の、後に他者のため条件の回答を求めるケースの2種類の質問紙を作成し、それぞれの人数が同数になるように実施された<sup>1</sup>。

### 3. 結果

ベースライン・他者のため・友人のため条件の3条件下での学習時間の分布を Figure 1 に示す。学習時間の算出には、選択肢の値 (0-60分、あるいは「それ以上」と回答した場合には記入された時間) をそのまま用いた。ベースライン条件と他者のため条件の相関係数は .78 ( $p < .001$ )、ベースライン条件と友人のため条件の相関係数は .72 ( $p < .001$ )、他者のため条件と友人のため条件の相関係数は .90 ( $p < .001$ ) であった。

条件間で学習時間に差があるかを調べるため、1要因分散分析を行った<sup>2</sup> (Table 1)。その結果、条件の主効果が有意であった ( $F(1.61, 253.01) = 42.68, \eta^2 = .04, p < .001$ )。Shaffer 法による多重比較を行ったところ、3条件いずれの間にも有意差が見られた。友人のため条件において最も学習時間が長く、続いて他者のため条件、ベースライン条件の順であった (友人のため条件 > ベースライン条件 ( $t(157) = 7.70, p < .001$ ), 友人のため条件 > 他者のため条件 ( $t(157) = 4.01, p < .001$ ), 他者のため条件 > ベースライン条件 ( $t(157) = 5.87, p < .001$ ))。

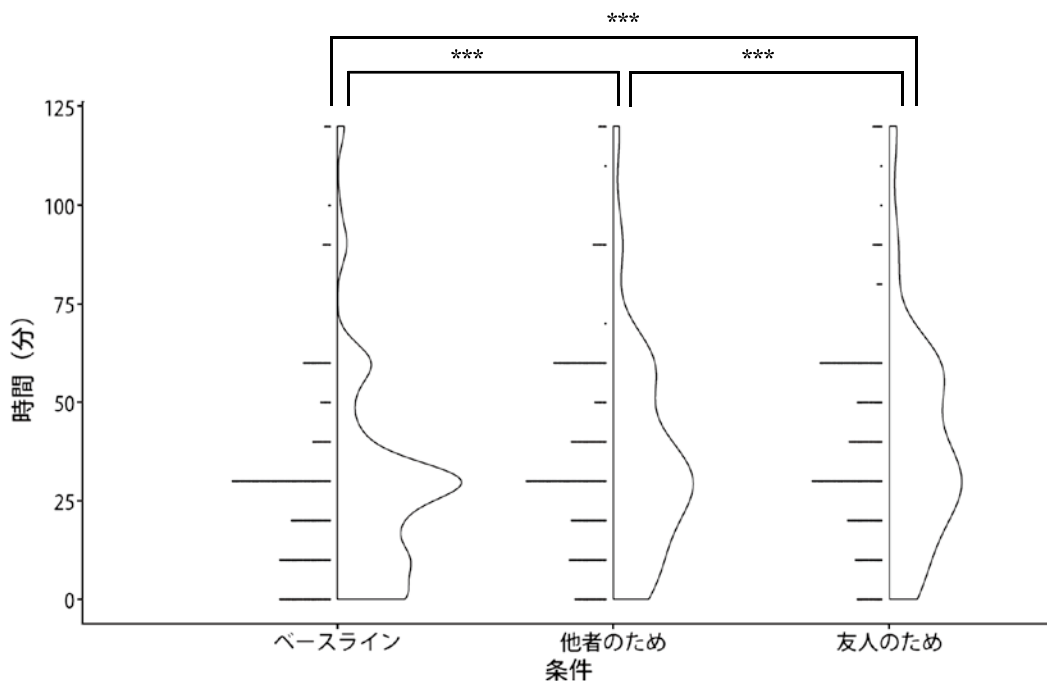


Figure 1 各条件の分布 (各条件の左は度数分布、右はカーネル密度を示す)

Table 1 各条件の基礎統計量と分散分析の結果

条件	平均値	標準偏差	F 値	$\eta^2$
ベースライン	28.04	24.51	42.68***	0.04
他者のため	36.14	26.70		
友人のため	40.06	27.19		

\*\*\*  $p < .001$ 

#### 4. 考察

本研究の目的は、自分の学習行動が他者のためにもなる条件では、他者と無関連な条件より、学習時間が増大するかを検討することであった。実験の結果、自分の学習行動が他者にとっても有益となる場面を想定した条件では、他者にとって有益とならない条件より、英語における個別学習の時間が長くなることが示された。そしてそのような促進効果は、他者からの見返りが無いにも関わらず生じることが明らかになった。また、その他者が不特定多数で不明確な場合と、他者が友人に限定されている場合のどちらの場合も、他者と無関連な場合よりも学習時間は長くなるが、他者が友人に限定されている場合のほうが不特定多数である場合よりも、さらに学習時間が長くなることが実証された。本研究は、協同学習成立の必須要因である他者のためにもなると意識させることによって学習が促進さ

れるという現象を実証したといえる。

それに加え、本研究で新たに得られた知見は、少なくとも4つある。第1に、本研究は、他者のためにもなると意識することの効果を検証した研究であるが、個別学習場面における学習の促進を示した点が特徴的である。協同学習が単なるグループワークではないこと、協同学習を成立させるためには個別の事前学習が必要であることや(文部科学省, 2014; 津田, 2015)、LTD 話し合い学習法の知見(古庄, 2013; 安田, 2008; 安永・須藤, 2014)をふまえると、学習が個別で行われている場合にも、協同学習の効果は及んでいるはずである。本研究の結果から、他者のためにもなると意識させることは、個別学習においても、学習行動を増大させる効果を持つことが明らかになった。他者のためにもなると意識することは、協同学習の不可欠な要素である相互協力の意識の必要条件である。したがって、協同学習において、個別学習の結果がどのようにグループの他者に生かされるのかを学習者に明確にし、グループ形態で学習をするときだけでなく、事前に行う個別学習においても他者のためにもなると意識させることが重要であると考えられる。

第2は、このような促進効果が他者からの圧力や期待などによらずに生じることを明らかにした点である。本研究では、自分の学習が他者のためにもなると意識させることのみによる効果を検証するため、他者からの期待や圧力、見返りの期待、評価懸念といった要素と交絡しないような状況を設定した。実験の結果、他者からの期待を背負うことやプレッシャーによらなくても、他者のためになると意識させるだけで学習時間は増大することが明らかになった。これは、従来の動機づけ研究では検討されてこなかった点である。これまで、他者のために努力する動機づけとしては、他者志向的動機づけの研究が行われてきた(e.g., 伊藤, 2004, 2006)。他者志向的動機づけは、自己決定的でありながら、同時に人の願いや期待に応えることを自分に課して努力を続けるといった意欲の姿として定義される(真島, 1995)ように、他者のためになることと他者の期待に応えることが入り混じった高次の動機づけ概念であるといえる。そのため、他者志向的動機づけによって生じる努力の継続は、学習者が他者のためになりたいと思うことでなされるのか、他者からの期待を背負うことでなされるのか、これらの組み合わせによってはじめてなされるのか、明確でなかった。本研究の結果は、行動が促進されたり、より長く継続したりするという行動変容が、他者のためになると意識させるだけでも生じることが明らかになった。

第3に、本研究により、明確な報酬のない学習場面でも、他者のためになる状況では行動が促進されることが明らかになった。これまで、他者のためになる状況下で行動促進が生じることを実証した研究として徳岡他(2015, 2018)がある。本研究で用いた実験パラダイムは、徳岡他(2015, 2018)と類似しており、他者のためになるという情報が提示されるか否かのみを操作して行動変容を検討するものであった。しかし、明確な報酬のある労働場面を用いた徳岡他(2015, 2018)と異なり、本研究で比較されたベースライン条件と他者のためになる2条件との違いは、自分の学習結果を他者が参考資料として活用するという情報を伝達する点のみであり、明確な報酬は設定されていない。仮想場面ではある

が、本研究により、他者のためになる状況における行動促進効果が、学習場面にも適用可能であることを初めて示すことができた。

第4に、本研究では、他者との関係性によって、他者のためになる状況での行動促進の程度が異なることも示された。他者にとっても役に立つと思える状況による学習行動の促進効果は、他者が知らない人よりも友人である方が高いことが示された。この結果は、他者のためにもなると意識させる場合に、誰のためになると考えるのかによって効果が異なることを意味する。協同学習への応用を考えた場合、学習者の行う学習が誰のためになると考えるのかを明確にし、学習者にとって親近性の高い他者のためになると考えられるようにしていくことが、グループの学習をより活性化させると考えられる。

このように、本研究では、他者のためにもなると意識することに着目し、それが個人の学習動機づけを高め、学習行動を増大させる効果があることを実証することができた。協同学習を実施する際に行われる事前の個別学習の重要性については、以前から指摘されてきたが、本研究の結果から、個別学習の時点で、他者のためにもなると意識することが重要であることが示唆された。しかもその時点で、他者からの期待や圧力がなくても学習行動が増大する。協同学習における相互協力の意識の重要性を支持する結果であるといえるだろう。すなわち、本研究は、協同学習における事前の個別学習をいかに促進させるか、という点についても寄与するものであるといえる。

本研究の限界と課題として、次の3点が挙げられる。1点目は、本研究で得られた結果が仮想場面を用いた実験によることである。仮想の授業場面であったため、参加者が課題の困難度や疲れなど、どの程度具体的に場面を想像して回答できたか明確でなかった。そのため参加者は、実際に追加の学習を行う場合のコストを考慮しきれず、結果的に社会的望ましさが影響した可能性もある。アルバイト場面では、他者のためにもなると意識させると実際の行動も促進することが実証されているが(徳岡他, 2015, 2018)、学習場面でも同様の結果が得られるかについては、今後検討する必要があるだろう。2点目は、本研究で設定した学習場面が個別学習のみであり、その後の協同学習場面は扱っていない点である。他者のためにもなると意識させることにより、他者との相互作用にどのような変化が生じるかについても、今後検討する必要がある。3点目は、学習行動の促進が動機づけの高まりによるものであることを直接測定していない点である。学習行動が変容したことは、何らかの動機づけの高まりを反映していると考えられるが、動機づけを測定し、確認する必要があるだろう。

## 引用文献

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.



- 古庄 高 (2013). LTD 話し合い学習法 初年次教育学会 (編) 初年次教育の現状と未来 (pp. 237-249) 世界思想社
- Holliday, D. C. (2005). *Cooperate and feel great: Cooperative learning training manual*. Lanham, MD: University Press of America.
- 伊藤 忠弘 (2004). 達成行動における「他者志向的動機」の役割 帝京大学心理学紀要, 8, 63-89.
- 伊藤 忠弘 (2006). 「最も努力した経験」における他者志向的動機の現れ方 帝京大学心理学研究, 10, 27-44.
- Jehn, K. A., & Shah, P. P. (1997). Internal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 775-790.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Stanne, M. B. (1985). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on computer-assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77, 668-677.
- 文部科学省 (2014). アクティブラーニング失敗事例ハンドブック 「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化平成 26 年度東海 A (教育力) チーム成果物 Retrieved from <https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf> (2018 年 9 月 8 日)
- Mandel, S. M. (2003). *Cooperative Work Groups: Preparing Students for the Real World*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 真島 真理 (1995). 学習動機づけと「自己概念」東洋 (編). 現代のエスプリ意欲——やる気と生きがい—— 至文堂, pp. 123-137.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty. Series on Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- 皆川 直凡 (2015). 21 世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究 教育心理学年報, 54, 57-70.
- 大場 浩正 (2015). 協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響——テキストマイニングによる分析—— 上越教育大学研究紀要, 34, 177-186.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129-143.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). William Fawcett Hill's learning through discussion (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage. (レイボウ, J.・チャーネス, M. A.・キッパーマン, J.・ラドクリフ・ベイシル, S. 丸野俊一・安永 悟 (共訳) (1996). 討論で学習を深めるには——LTD 話し合い学習法—— ナカニ

シヤ出版)

- 関田 一彦 (2017). アクティブラーニングとしての協同学習の研究 教育心理学年報, 56, 158-164.
- 関田 一彦・安永 悟 (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 瀬尾 美紀子 (2016). 21 世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究 教育心理学年報, 55, 68-82.
- 杉江 修治 (2004). 協同学習による授業改善 教育心理学年報, 43, 156-165.
- 杉江 修治・梶田 正巳 (1989). 子供の教授活動の効果 教育心理学研究, 37, 381-385.
- 津田 ひろみ (2015). 協働学習の成功と失敗を分けるもの リメディアル教育研究, 10, 143-151.
- 徳岡 大・佐藤 深雪・森田 愛子 (2015). 他者のためになると思うことで意欲は上昇するか——仮想場面を用いた検討—— 広島大学心理学研究, 15, 195-202.
- 徳岡 大・佐藤 深雪・森田 愛子 (2018). アルバイト場面における他者志向的動機づけが作業量の促進に及ぼす影響——実験による検討—— パーソナリティ研究, 27, 80-82.
- 上淵 寿・松村 大希・敦澤 彩香 (2016). 友人との学習が動機づけ調整及び学習パフォーマンスに与える影響 日本教育工学会論文誌, 40, 29-32.
- 安田 利枝 (2008). LTD 話し合い学習法の実践報告と考察——学ぶ楽しさへの導入という利点—— 嘉悦大学研究論集, 51, 117-143.
- 安永 悟・須藤 文 (2014). LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版

## 脚注

- <sup>1</sup> 本研究では、他者のためになると意識させることで行動量が増加するのかを検討するために、最初に先入観のない状態でベースライン条件を実施した。ベースライン条件の後に、他者のため条件や友人のため条件を実施するという実施順序により、実験者の期待に沿った反応がなされたという可能性については、完全には排除できない。しかし、実験者が、ベースライン条件と他者のため条件の差を期待しているのか、友人のため条件との差を期待しているのかなど、どこの差に実験者が関心をもっているかは明確ではなかったと推測できる。さらに、徳岡他 (2018) において、ベースライン条件と友人のため条件をそれぞれ別の参加者に実施しても作業量に差がみられたことを考えると、順序の影響があったとしても本研究の結果を左右するほど大きくはなかったと判断できる。したがって、本研究の手続きは一定の妥当性を有すると考えられる。
- <sup>2</sup> 本研究で提示した仮想場面では、疲労度が高い場면을想像することを求めており、この状況下で、60 分よりも長い時間学習に費やすことは現実的ではない可能性もある。そのため、追加の学習時間についていずれかの条件で「それ以上」を選択した参加者について、外れ値とみなした場合の分析結果についても示す。「それ以上」を除外した結

果、16名の参加者が除外され、最終的なサンプルサイズは142となった。ベースライン条件では平均値22.88、標準偏差16.57であり、他者のため条件では平均値29.86、標準偏差18.76であり、友人のため条件では平均値33.59、標準偏差19.22であった。条件間で学習時間に差があるかを調べるため、1要因分散分析を行った結果、条件間の主効果が有意であった ( $F(1.85, 261.25) = 42.68, \eta^2 = 0.06, p < .001$ )。Shaffer法による多重比較を行ったところ、外れ値を除外しない時と同様に、3条件いずれの間にも有意差が見られた。友人のため条件において最も学習時間が長く、続いて他者のため条件、ベースライン条件の順であった (友人のため条件 > ベースライン条件 ( $t(141) = 8.30, p < .001$ ), 友人のため条件 > 他者のため条件 ( $t(141) = 6.37, p < .001$ ), 他者のため条件 > ベースライン条件 ( $t(141) = 3.63, p < .001$ ))。

### 謝辞

論文の執筆にあたり、広島大学大学院教育学研究科の中條和光先生と杉村和美先生に貴重なご意見を賜りました。心より御礼申し上げます。

**Does one's thinking to benefit others promote learning behavior?**

TOKUOKA Masaru and MORITA Aiko



3

---

書 評



# 「授業を活性化する LTD—協同を理解し実践する紙上研修会」

安永 悟 著 医学書院

小川 雅 広 \*

協同学習 話し合い学習 協同実践

OECD 生徒の学習到達度調査 2018 (PISA2018) の発表で、日本人の読解力が、低いことが指摘された。これは明らかに日本の教育現場において思考力を養う学習方法の強化が、求められていることを示している。日頃の学習においてそのことを意識して行う必要がある。それを授業の中に積極的に取り入れたのが、著者の LTD 授業モデルである。

著者は、長年大学生の論理的思考力を培うための学習方法を研究し、実践してきた。それを LTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法として上辞してきた。それらは、大学における学習法として高く評価されているが、いざ実践となると、そうたやすいことでない事に気が付かされる。それは、LTD が単なる学習法ではなく、協同実践に基づいた学習方法であることを理解しなければならないからである。つまり、「協同の精神」と「科学的探究」に基づいた実践の伴った学習方法であるため、LTD の手法だけを用いて実践すると、学習効果として表れてこない。

近年、アクティブラーニングが、教育現場でとりあげられるようになり、教育現場の活性化が叫ばれている。そこで協同の精神に基づいた教育方法の重要性が、クローズアップされてきている。特に大学の初年次教育などで学生同士が、話し合いを通じて学ぶという学習法が取り入れられ、さらに専門課程においても PBL (Problem Based Learning) を積極的に取り入れて学習効果の向上をはかっている。しかし、日本の教育現場では、これまで教員が、学生を教え込むという指導方法に慣れきっていて、なかなか新しい教育方法が定着していないのが現状である。その現状を打破するために協同学習という考え方が、だんだん浸透し始めてきている。

協同学習の基本的な考え方は、これまでの個人の学業成績を上げることにのみ着目した学習方法ではなく、学んでいる周囲の友人と共に成績を上げるために、互いが協力して学習をするというものである。従って、互いの人間関係の構築がなされる環境がなければその教育効果は発揮できない。現在の学習現場では、かならずしも互いの人間関係を形成することが出来る環境にあるとは言えない。従って、協同学習を推進し、学習環境を大きく変えながら実践していかなければならない。

---

\* 山口県地方自治研究センター

LTD 話し合い学習法は、学生の事前の予習を前提にし、授業では、その予習した内容を基にして学生同士が、学んできた内容を話し合いながら理解を深めていくという過程を踏むこれまでにない学習法である。従って学生の自主的な学習が前提になっており、その上で授業が展開されるので互いの信頼関係がなければ、この授業は成立しない。つまり、これまでの様な教員が前面に立って理解させるというのではなく、学生に自主的に学んでいくことをさせるために、授業過程が緻密に計画されているため、その学習過程を教員が理解した上でないと、学習効果が目に見えて現れてこないのである。

著者は、限られた時間と空間で LTD に関する研修を実施してきたが、どうしても参加者に満足のいく研修効果を上げることには限界があることに気が付いていた。そこで考え出されたのが、実際の研修内容を本にまとめ、いつでもどこでもその研修を再現でき、その研修内容に理解を深めることが出来るように工夫したのがこの本である。従って紙上研修会と銘打っているのはそういう事である。読んでみて分かることであるが、実際の研修風景が浮かんでくる。従って、自分のデスクに座って、時間に縛られることなく、研修を自分のペースで理解し、進めることが出来る。極めてユニークな発想に基づいた本である。

本書では、著者が長年苦勞して築かれた研修内容をまとめているため、随所にその工夫の跡が見られる。例えば、文章は、全て実際の研修を実施しているときの言葉の使い方がされ、研修を受けている気持ちになる。また、研修内容の説明をするために用いられるスライドも実際の研修で用いている物を使っており、すべてとても分かり易い言葉で表現されている。中の挿絵も、写真では表せない実際の研修の雰囲気を感じさせ、とてもあったかみを感じさせる。そして、随所にコラムが設けられ、協同学習の理解を深化させるように工夫がなされている。また、巻末には、この本の作成に関わる原著も引用されており、この本が単なるマニュアル本ではなく、LTD 学習法の理論を極めて分かり易く、また、読みやすくした本である。

実際の研修が二日間にわたって行われていることから、本では二部構成になっており、第一部は、研修第一日目で、研修の始まりから協同学習を実施するうえで必要な考えや構想について詳しく書かれている。第二部は、研修第二日目で、いよいよ LTD 話し合い学習についての具体的な実施方法が、記載されている。二日間の研修の半分以上が、協同学習の基礎理論にあてていることから LTD 話し合い学習法が、単なる学習技術ではなく、高度な学習方法であることを著者は主張している。

21 世紀になって、あらゆるものがグローバルに進められるようになり、そのような社会環境下で適応できるグローバル人材の育成が求められている。しかし、その様な人材育成はそう簡単なことではない。著者は、協同の精神に基づいた学習の実践の必要性を掲げ、それを通じて論理的思考力を養うことが必要であると主張している。そのために著者の主張する LTD 授業モデルの開発が、今後期待される。ぜひ一読され、その実践ができるようにしていただきたい。



**4**

---

**第15回大会**



## 日本協同教育学会第15回大会概要・日程

### 大会概要

テーマ：「学びの質を問いかえす－協同学習の視点から－」

プレ大会：梅花女子大学（2018年11月16日）

本大会：梅花女子大学（2018年11月17日・18日）

大会実行委員長：緒方 巧（梅花女子大学）

### 本大会 第1日目

#### 第1日目（11月17日） 午前部 10:30～12:00

##### 実践報告①

F-601 教室

座長：鹿内 信善（天使大学）

動物園を教育資源とした保育園における「看図アプローチ」実践

福永 優子（福岡女学院大学大学院）・高原 和子（福岡女学院大学）

鹿内 信善（天使大学）

看図アプローチを活用した学習動機づけの促進

－看護基礎教育「疾病論」授業実践－

山下 雅佳実（中村学園大学）・石田 ゆき（日本医療大学）

鹿内 信善（天使大学）・芳野 信（医療福祉専門学校緑生館）

成人紙芝居ボランティアによる看図アプローチを取り入れた協同学習の試み

柳田 多聞（長崎県立大学国際社会学科）

##### 実践報告②

F-602 教室

座長：須藤 文（久留米大学）

LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業（5）

－予習の位置づけの理解と学修成果の関係－

大和田 秀一（酪農学園大学）

協同学習におけるグループ・プレゼンテーションの効果の検証

津田 ひろみ（明治大学）

中学1年生のペア学習におけるペア類型と学習効果の検証

福本 義久（四天王寺大学）

実践報告③

F-603 教室

座長：甲原 定房（山口県立大学）

定時制高等学校における協同的な学習の試み

大森 亮一（栃木県総合教育センター）

関口 弘毅・阿部 裕子（栃木県立学悠館高等学校）

総合的な学習の時間におけるファシリテーション技術の活用

：ホワイトボード・ミーティング®を用いて

サルバション有紀（名古屋女子大学中学校高等学校）

大場 浩正（上越教育大学大学院）

小規模定時制高校における協同的な学び

杉山 義則（岡山県高梁市立宇治高等学校）

実践報告④

F-701 教室

座長：関田 一彦（創価大学）

環境教育における「考える力」醸成のための教育手法

楠美 順理（中京大学国際教養学部）

「逆向き設計」と「9教授事象」に基づく協同学習の効果

星 裕（北海道教育大学）

大学での授業における参加型授業の実践的研究（4）

－多人数の一斉授業における参加型授業の試み：

テーマシートの活用とその自己評価による検討－

林 幸範（滋賀短期大学）・石橋 裕子（帝京科学大学）

実践報告⑤

F-702 教室

座長：高旗 浩志（岡山大学）

アクティブラーニング型FD研修の試み

－「外化」に拘ったアクティブブックダイアログ®の手法を用いて－

木村 美奈子（九州共立大学）・二摩 修司（近畿大学九州短期大学）

協同学習を用いた職場研修の実践報告

後藤 雅子（社会福祉法人泉陽会 新町光陽苑）

野崎 邦子（日本赤十字豊田看護大学）

自ら学び、仲間と共に伸びていく授業をめざして

－教職員と生徒とによる、授業づくりの取り組み－

井上 篤子（松江市立玉湯中学校）

座長：長濱 文与（三重大学）

質の高い学びに対応する創発型授業評価システムの基礎的検討

－変容的評価を手がかりに－

水野 正朗（東海学園大学）・副島 孝（愛知文教大学）

国語科グループ学習への相互教授法の介入効果

－共感的配慮行動の促進による要支援児の学習プロセスの検討－

町 岳（静岡大学大学院）

協同教育と社会学 ー社会学理論から協同教育を考察する（1）ー

清水 強志（創価大学通信教育部）

**第1日目（11月17日） 午後の部 16:00～18:00 ラウンドテーブル****F-101 教室**

協同学習をベースとした大東市における授業改善の試みと成果

杉江 修治（中京大学）・渡邊 良（大東市教育委員会教育研究所）

森田 幸夫（元大東市立四条小学校）・笥 誠人（大東市立大東中学校）

**F-501 教室**

学びのユニバーサルデザイン（UDL）に基づいた協同学習の実践と課題

藤井 厚紀・上村 英男・石橋 慶一（福岡工業大学短期大学部）

**F-601 教室**

大学の資源を活用した高校での地域協同学習実践

－おかやま創生 高校パワーアップ事業を事例として－

山田 一隆・前田 芳男・吉川 幸・岩淵 泰（岡山大学地域総合研究センター）

**第1日目（11月17日） 午後の部 16:00～18:00 ワークショップ****F-701 教室**

協同的な活動を促進するファシリテーション技術：ホワイトボード・ミーティング® 入門

大場 浩正（上越教育大学大学院）

サルバシオン有紀（名古屋女子大学中学校高等学校）

**F-702 教室**

協同学習をより効果的に行うためのプレゼンテーション教育

佐瀬 竜一（常葉大学）

## 第1日目(11月17日) 午後の部 16:00～17:30

### 研究発表②

F-605 教室

座長：和田 珠実（中部大学）

一斉学習と協同学習における学習定着度の比較

桑野 佳子（北海道秩父別町立秩父別中学校）・懸田 孝一（北海道教育大学）

中高生の社会参画意識の醸成を図るジュニアリーダー養成プログラムの実践的研究

－アクティブラーニングの促進－

松浦 賢一（北海道教育委員会）

プロジェクト型探求活動を協同学習の視点で捉え直す

石田 正寿（三重県立桑名西高等学校）

### 実践報告⑥

F-602 教室

座長：伏野 久美子（東京経済大学）

中学1年生英語授業におけるマインドマップを用いた英語自己紹介文作成

山下 由美子（東京福祉大学）・城之内 庸仁（岡山市立桑田中学校）

読解段階における協同性に着目した高校古典の授業実践

東寺 祐亮（日本文理大学）

「初等教科教育法（音楽）」での実践

－受講者は「教育実習で実践したい」と感じたのか－

石橋 裕子（帝京科学大学）

### 実践報告⑦

F-603 教室

座長：水野 正朗（東海学園大学）

教師がつながる校内研究

熊谷 みち（名取市立増田西小学校）

小学校低学年の国語科における思考力を伸ばすための協同学習の実践

矢野 淳一（伊豆市立修繕寺東小学校）

### 実践報告⑧

F-604 教室

座長：久保田 秀明（創価大学）

「主体的・対話的で深い学び」導入のポイント

最首 昌和（相模原市立上鶴間中学校）

ALにおける探求型授業と学業成績との関連

中村 陽明（三重県立四日市南高等学校）

大学受験数学を活用した深い学びの実践

大村 勝久（静岡県立浜松北高等学校）

## 本大会 第2日目

### 第2日目 (11月18日) 午前の部 9:00～11:00 ラウンドテーブル

#### F-601 教室

IASCE 大会発表リハーサル

関田 一彦 (国際大会支援委員会)

#### F-602 教室

教師の同僚性を育むスクールリーダーシップ

企 画：石田 裕久 (南山大学)・杉江 修治 (中京大学)

話題提供：水谷 茂 (元愛知県公立小学校長)・関根 廣志 (元新潟県公立中学校長)

石垣 則昭 (元北海道公立中学校長)

#### F-701 教室

LTD の活用可能性

阿部 美恵子 (専修大学), 安永 悟・須藤 文 (久留米大学)

長田 敬五 (日本歯科大学)

#### F-702 教室

協同学習の考え方をを用いた職場研修の可能性

後藤 雅子 (一般社団法人日本体験学習研究所研究員)

谷川 亮太 (トヨタ名古屋自動車大学校)

野崎 邦子 (日本赤十字豊田看護大学)

白根 奈巳 (名古屋市立大手小学校・名古屋市立大学研究員)

### 第2日目 (11月18日) 午前の部 9:00～12:00 ワークショップ

#### F-101 教室

Kagan の指導者養成システムとその内容

佐藤 敬一 (東京農工大学農学部)

#### F-501 教室

「肯定的相互依存と個人の責任」

－ジョンソンらの研修プログラムに即したワークショップ+α－

岩田 好司 (久留米大学 (外国語教育研究所))

第2日目(11月18日) 午後の部 13:00～14:30

研究発表③

F-101 教室

座長：石田 裕久(南山大学)

プロジェクト・アドベンチャーを活用した新入生オリエンテーションの大学生活への影響

松尾 美香(岡山理科大学)・望月 雅光(創価大学)

初年次教育科目における協同作業の認識と協同学習に対する自己評価との関係

長濱 文与・中西 良文・下村 智子・守山 紗弥加・奥田 久春(三重大学)

大学の初年次教育において協同学習が果たす役割

鮫島 輝美(京都光華女子大学)・須藤 文(久留米大学)

研究発表④

F-501 教室

座長：甲原 定房(山口県立大学)

短期大学の多人数授業への協同授業の適用

－個人の貢献度と交代制意識の関連を中心に－

藤田 文(大分県立芸術文化短期大学)

教師が開発する主体的・対話的で深い学びの学習課題の分析

西口 利文(大阪産業大学)

大学生におけるアクティブラーニングの経験が協同作業認識及び

ディスカッション・スキルへ及ぼす影響

佐瀬 竜一(常葉大学教育学部)

松井 勇矢・渡辺 京香(常葉大学教育学部心理教育学科)

研究発表⑤

F-605 教室

座長：高旗 浩志(岡山大学)

小学校における協同学習がソーシャルサポートと被受容感に及ぼす効果

真田 穰人(大阪市立加島小学校／広島大学大学院教育学研究科)

グループ・プロジェクト法を用いた協同学習プログラムの開発

－小学校、専門学校における実践と効果について－

白根 奈巳(名古屋市立大手小学校 名古屋市立大学研究員)

谷川 亮太(トヨタ名古屋自動車大学校)

協同学習の視点からの家庭教育論

－Alfie Kohnを手がかりとした「親学」の検討－

友野 清文・佐々木 邑華(昭和女子大学)



## 第2日目(11月18日) 午後の部 13:00～15:00

実践報告⑨

F-601 教室

座長：杉江 修治 (中京大学)

聴覚特別支援学校で言語活動を充実させるための看図アプローチ

天野 秀紀 (福岡聴覚特別支援学校)・石田 ゆき (日本医療大学)

鹿内 信善 (天使大学)

中国における看図作文授業の改善 一日、中教育比較を通してー

仇 志美 (北九州市立大学大学院)・鹿内 信善 (天使大学)

看図アプローチを用いた主体的な学習の動機づけ

菊原 美緒 (防衛医科大学校)・土居 裕美子 (鳥取看護大学)

石田 ゆき (日本医療大学)・鹿内 信善 (天使大学)

看図を導入した LBP (LTD based PBL) の効果

長田 敬五 (日本歯科大学)

安永 悟 (久留米大学)・鹿内 信善 (天使大学)

実践報告⑩

F-602 教室

座長：緒方 巧 (梅花女子大学)

新設看護専門学校における LTD 基盤型授業導入の効果

ー集中講義前後のアンケート調査の比較からー

平上 久美子 (久留米大学(院))・安永 悟 (久留米大学)

e-learning を活用した反転授業へ ー事前課題の検討ー

中川 潔美 (岐阜大学大学院医学系研究科)

平良 美栄子 (梅花女子大学看護保健学部)

ジグソー 2 学習法を用いた老年看護学授業実践と看護臨地実習での看護過程の展開

ー振り返りシートからの考察ー

内田 浩江 (姫路大学)

本村 由里・田上 晶子 (近畿大学附属看護専門学校)

看護技術演習と実習における協同学習の効果

新屋 智子 ((専) 京都中央看護保健大学校)

実践報告⑪

F-603 教室

座長：安永 悟（久留米大学）

アクティブラーナーを育てる PBL テューターの留意点：協同学習の視点から

小松 誠和・中村 桂一郎・安永 悟（久留米大学）

学生サポーターが働きかける主体的な学び

山崎 めぐみ（創価大学）

クラスの構成員の変化による教育効果への影響

高橋 敏宏・福崎 優太（長浜バイオ大学）

実践報告⑫

F-604 教室

座長：牧野 典子（中部大学）

ジグソー学習法による基礎看護技術の授業検討

室住 実恵（JCHO 神戸中央病院附属看護専門学校）

周手術期看護における協同学習の導入効果

織田 千賀子（藤田医科大学）

成人看護学教育、周手術期の看護過程の展開にジグソー学習法を用いた授業実践

学びあいの効果

武信 真理子（杏林大学医学部付属看護専門学校）

看護基礎教育における看図アプローチの活用

－看護学概論「広がる看護の活動領域」の授業実践と課題－

田中 伸子（長崎県立看護学校 専門課程看護科）

なお、プログラムに掲載されたすべての発表およびセッションが行われた。

## 協同学習の視点から 学校・仕事・社会へのトランジションを考える

講演者：溝上 慎一\*

溝上：

溝上です。どうぞよろしくお願いたします。今日は、日本協同教育学会の集まりですので、協同学習の視点から、学校から社会へのトランジションというテーマで話をつくらせてまいりました。私はアクティブラーニングを非常に大事だと思って、みなさんがご承知のようにいろいろ提案してきて、今実践につとめています。京都大学に22年勤めて今は桐蔭学園というところにいるんですが、今日この話はあまりしようと思ってないのですが、ただ一大学の教授ではここから先は仕事ができないなというところまで来ていて、みなさんが思う以上にすごく進むところと進まないところがあつて。それで私もここまでやってきましたので、今ちょうど50くらいなので残りの人生はいろいろせつかくやってきたことをこれから社会がどんどん大変になってきますので、学校教育がどのように役割を果たせるかというところに時間とか労力とかを精一杯使いたいと思って移動をしました。

今日は協同学習、協同教育の学会ですから、私はどちらかといえばこっちのお話をよくするんですけど、つまり関係性というものが学習の場面で非常に入り込んできているわけです。それはこのテーマをかがけるまでもなく、仕事社会で学校教育を終えた後の卒業生の姿、あるいは仕事社会が変わってきており高度になってきている中で、学校教育的に言えば知識とか個別の技能とかがあってもそれぐらいではなかなかいい仕事にはならない。あるいは大きな課題を解決の問題に取り組んでいけないということがあつて、やはり関係性の中でどれだけ新しいものを考えて作っていくかということが1つ。だから、ここで関係性とかあるいは今日のテーマとひっかけて協同学習、協同性とかを強調したいわけです。そしてもう1つはですね問題解決というか新しい課題というのが山ほど出てきているという状況の中で、自分が知っている知識とかできることなんかぐらいで満足できるような状況ではないわけです。恐らく先生方が一番この問題に直面している身近なことはやはり学校が変わらないとか、先生方がなかなか新しい状況に向かえないというそういうことではないかなと思います。私はいつも初等中等教育の言葉で言ったら習得・活用・探究の探究ですね。大学でいえば、プロジェクト学習とかPBLに相当するものだと思いますけれども、自分が分からないこととか、あるいは新しい職場、仕事社会の課題を問題解決的

---

\* 学校法人桐蔭学園 理事長

に取り組んでいくことに向かえる人と向かえない人に分かれるわけです。学校という場で今私も経営者の引継ぎをやっている途中で、今日はここに本当に楽しみに横浜からきているんですけども、朝から問題がありまして、毎日こんなで、ゆっくり気持ちよく物を考えられる状況がだんだん少なくなってきた、いつもイライラしているのですけども。そのイライラしている大きな原因はですね、大体は人の話なんですよね。みんなができなくてもいいんです。変わって行こうとあるいは子供たちや未来の若者たちに向けて待ち受けている問題のために、教育を変えていかないといけないのです。

いずれにしても協同教育学会ですからそこを強調したお話を作ってきていますけれども、こういう問題解決とか、あるいは新しい課題に取り組んでいくということも今教育の中では非常に壁になっていて、私たちの職場を見ればそこは一番わかるのではないかと。それと同じようなことが実は仕事会社の中でも、地域の中でも起こっています。それで私たちは今の子ども・学生を将来そういうところに力強く向かっていけるように育てないと行けにと思うんですね。そのためには私たちが変わって行かないといけないんじゃないか。そういうことを学校教育の関係者には言いたいし、社会の多くの方々と全体で子ども・学生を育てていかないといけないんだと思います。

今日はアクティブラーニングの話をお話したいわけではないので、最初の方はいつも見せているスライドですが、起こっていることとか説明してきたこととかをさっと確認してですね、今日は私がなぜ関係性とか協同性とかにこんなに着目をするかという歴史的な状況経緯を説明したいと思います。

学校教育と関係性の発達の変化ということは実はほとんど語られることはなくて、私達が例えばコミュニケーション力が非常に大事だとかそれを育てないといけないとか言ってそういう話をどんどん進めていくとですね、特にご年配の先生方は70年代・80年代に自分が学生の時にそんなことは言われなかったし、自分たちはそれでもやれているとかこういうことをよくおっしゃいますけれども、全然時代が違うんですね。70年代80年代あるいは60年代に育ってきた状況というのと今の学生達が育ってきた特に2000年以降の状況というのは全然違うわけです。そこがわからないで学校教育の中身とか自分たちの経験をもとにこれはこうだったとか言っていることが、どれくらい教育の発展を妨げているかということやをずっと考えてきました。私としてはこの議論はそんなに新しいことではないんですけれども、この機会に改めてですね、少しまとめていきたいと思っています。

アクティブラーニングは大学に入ってきた言葉ですので、みなさんご承知の通り講義一辺倒というこちら側が基本としてあるわけですね。講義をただ聞くだけでというような学習あるいは講義を受けて学習するというのが大学の中では基本としてあるのですけども、その中にアクティブな学びを入れていこうと。特にこういう話の時にターゲットになってくる考え方としては、まず1年生あるいは大学の前半期というのが講義科目が中心となっている状況があると思います。これが1つですね。だから講義科目でかなりの授業時間を

占めている1、2年生に、ただ聞いて分かったかというだけではなくて、その講義科目の中に、例えば私は2、3割ぐらいという目安を言ってきましたけども、その中に活動を入れていく。「書いて話して発表して」というこれが代表的な活動と言ってきましたけども、とにかく聞くだけではない。先生たちも最近は非常に授業の改善とか学生たちをひきつける工夫とかはされていますので面白い授業は昔に比べたら結構多くなってきていると思います。だけど、こういう時に問われる言葉がですね、面白かったら目を輝かせて前を向きますけど面白くなかったらすぐ倒れてスマホいじったり寝たりしてますよね。私語とか、しっかり集中して聞いていないという状況ありますよね。私はこういうとき好きな言葉として、「お前ら虫か」と。面白かったら反応して面白くなかったらダウンしていくと。そうではなくて自分の頭の中で面白いときはもちろん面白くていいんだけど、難しくなっても話が抽象的概念的になっても自分の頭の中でこういうことかと、あるいは今まで学んできたこととつなげてここどうだろうとかこれはなんだろうとか、やはりこういうメモを取ったり考えたりしながら聞くというのも大事ではないかと。それを求めながらも、求めただけで出来ないとかできるとか言たって仕方がないので、そこにいろんな経緯で活動を聞くというところに入れていこうと。

書くとか、話すとか、発表するというのは、聞くというのを内化やインプットと呼んだりもしますから、その対比でいえばアウトプットですね。書くとか、話すとか、発表するとか外に出していくということですからアウトプットですね。書くというのは結構今までもやってきたと思いますし、例えば90年の半ばで大学授業改革が始まった時にはミニッツペーパーとかリフレクションシートとかをやってきました。書くというのは今は課題性が上がっていて、例えば授業の内容に関する問いとか演習問題とか与えて、自分の考えや問題に取り組んで書くというのが今非常に増えてきています。他方で、話すとか発表するときには、他者とか集団とか発表の時にはこういう感じで集団が目の前にいますので、そういうときに自分の考えを緊張せずにちゃんとまとめて話せるかなどがアウトプットの中身になってきます。

これはアメリカの大学の代表的な場面ですけども、同じ授業で100人くらいの教室があって、そして20人くらいの教室もいくつか演習で分かれてというこういう環境を週に3回とか4回とか作っていく。日本では週複数回授業というのができないので、90分を例えば60分・70分は講義でもいいので、20分は学生たちのワークに充てて頂けませんかと。これでアクティブラーニングと講義の組み合わせでアクティブラーニング型授業を提案してきたわけです。これが初等中等教育の中に下りていったわけですね。「主体的・対話的で深い学び」と置き換えられましたけれども、学習指導要領改訂の話でいうとやはりターゲットは高校だったと思います。それが小学校までに下りて同じドーンで説明をしないといけないという学習指導要領が、あるいはそれに向けての答申がかなりの難作業で、本当に見ていてご苦労極まりないと思いました。私もこんなに間近でプロセスを見たのは初めてで、ご苦労並々ならぬものです。とにかく高校に向けて書いたトーンが小学校には

通用しないし。小学校に向けて書いたら高校には全然当てはまらない。この情報を満たす文章説明は私なんかはもう絶対にできません。後はですね、私たちがそのエッセンスを受け取って何に向かっているかをしっかりと理解して実践を、いいところは残し、変えないといけないところは変えていくということで理解していけばいいと思いますね。言葉の問題はどうでもいいし、私はアクティブラーニングのそもそも研究者というわけではなかったの、そういうことはいいんです。むしろトランジションですね。将来の仕事社会に向けて力強く生徒学生を育てていくと。私たちがなんのためにこんなに一生懸命教育をやっているのかはですね、それは将来いい大人になってほしいからですね。仕事とか社会で力強くやってほしいからであって、テストで高い点を取る点取り虫になるとか、高校の先生方もいい大学に行かせるだけのそんな勉強を考えているわけではないわけです。ただ力をつけるというときに、テストで点を取るとかいい大学に向かって頑張るとかそんなことを否定しているわけではないので、それは現実に応じてやっていけばいいと思うんですけど、他方で将来のために必要なものをこのタイミングでどんどん入れていかないと中々しんどいとそういう話をしたわけです。

アクティブラーニングはこれくらいにしておいて、協同学習の、関田先生と安永先生のこの論文を私は何度も読んできました。最近ここでお話をすることに合わせてもう一回読み直したのですが、2005年の協同学習の用語とか定義ということを真正面から論じたい論文です。私はアクティブラーニングの本で、プロセス、他者を介してあるいは集団で学習をしていくときのその途中途中一つ一つの起こっていることを真正面から大事だと提案をしています。だからそういう中で定義を関田先生の言葉で紹介すると、「協力して学び合うことで学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に」、ここを外すと単なる仲良しごっこの話になりますのでこちゃんと抑えておいてですね、学習ですから。これを踏まえなかったらお遊びになってしまいますけども、「共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」を指す専門用語であると。

私なりに少しポイントを2つ先生たちの言葉を通して紹介すると、協同の精神という言葉が何度も出てきます。協同教育学会ですからここはもう何度もみなさん聞かれていることだろうと思います。さらっと結構流れてしまうんですけど、協同が分からない人達と議論している私からするとですね、ここよくわかります。本当に何度も何度も説きたいところです。特にプロダクトというところに教師は結構目が行きますのでこの関田先生の定義を踏まえて大事だということを強調するとすればプロセスじゃないか。もちろんプロセスと強調したからといってプロダクトが関係ないというわけではないわけです。それで協同学習という cooperative learning はプロセスを重視すると、そして協調学習と訳されている collaborative learning をプロダクト・成果物を目指すものだという、綺麗に両極的に位置づけてその特徴を説明するという論文があります。私はそれらを読んで比べましたが、究極的に言ったらどちらかだけでいいなと言っている論文はほとんどなく、どち

らかに力点が置かれているというそういう話ですね。ですからプロセス重視としてもプロダクトがいらないというわけではない。私はこういう風に理解していて、つまり一つ一つの課題への取り組み、あるいは一人一人、あるいは他者集団への関わり方の一つ一つをしっかりと丁寧に真摯に向き合って取り組んでいくことがいい学習の質を生み出すし、結果としてプロダクトもよくなっていくと。私は一つ一つ目の前の課題に丁寧に取り組んで、一人一人の他者の場면을将来の本番だと思えとそんな感じでよく言うんですけど。そういうことを私なんかは関田先生の言葉から受け取っています。

4条件として、互恵的相互依存関係の成立、二重の個人責任の明確化、促進的相互交流の保障と顕在化、「協同」の体験的理解の促進と書かれてありますけども、こういうことをもって協同の確認をしていったらいいのかなと思います。

この写真は私が京大で授業していた時のもので、ここ10年くらいやってきてその中で象徴的な場面だったのを写真撮ってみなさんにお見せしていて、見せる写真はいつも一緒なのですけども、ずっとここら辺の場면을思い浮かべているのです。これは200人くらいの教室で講義科目をアクティブラーニングにしていくというのが高等教育の授業改革のテーマだったわけで、アクティブラーニングを10人20人の演習でやっています、と言ったってこれは問題がほとんど解決しないわけです。1年生から3年生の結構な講義科目が学生たちの中心の学習時間ということですから、そこが全てアクティブラーニングにと言っているわけじゃないんですけども、私は講義科目の90分あったら20分から30分ぐらいとか2割3割をアクティブラーニングにと言っているわけですね。それで200人くらいでどこまでできるかなとって1つのある1、2年生科目ですけどこれをずっとやってきたわけです。これを基本にして考えてきて、他方では学部の科目とかで50人とか、写真にはないんですけども、学部の4年生科目とかだったら10人とか15人とかですねほとんど演習と呼ぶような国立大学のなかではそういう贅沢な科目がありますね。でも講義科目ということでそういうアクティブラーニングをやってきたわけです。こちらは留学生に対しての科目になりますけど、中国とか韓国とか台湾とか3分の2は外国人で、3分の1は日本人の京大生。こういう授業をずっとやってきて、写真は私の授業ですけども、いろいろな大学の授業をあるいは京都大学の中でも他学部の授業とかを片端から20年見てきました。そういうところで思っていることを集約しながらこういう話をしているわけです。

例えばこれは40人から50人の私の心理学の授業なのですが、学生は前の方に喜んで来ないので、当然学生たちには前に来させているわけですね。それで学生たちには背番号のような形で出席番号を与えていて、そして毎回出席番号をもとに乱数を使って席替えをするんですね。3人ずつくらいこうやって座っていますけども、エリア1234…と最初にエリア番号を打って行ってそして個人の番号があって毎回シャッフルしていくと。それでどんな人とあたって議論できる力というのを目指しながらさっきの協同学習の定義ではないんですけども、知識とか理解を深めていくと。これは講義科目ですのでコミュニケー

ションとかグループワーク養成講座ではありませんので普通の心理学の講義科目です。

こういう風にアクティブラーニングの特徴である外に出すという外化を求めることを授業に入れていくと、学生たちはキレイに分かれますよね。向かって来る学生と逃げる学生と。教室の後ろが空いていますよね、つまり前に来させているわけで、最初は後ろはいっぱいだったのです。みなさんご承知の通り。4月の始まった段階でシラバス見て学生たちが集まって来て、このときこの教室がいっぱいになるくらいいるんです。最初のイントロダクション特に大事なので少し柔らかくします。最初に発表させません。これとこれは同じ授業です。こうやってグループワークをしたんです。乱数で番号当ててですね、じゃあ8番と20番の人前出てきなさいとか言って前に出てきてもらうわけですよ。その場で即興で、みなさん元気よく伝えていく。こういうことをやっていくと発表とグループワークが連動してきます。中高の先生によくあるのですけども、机間巡視をして、よくできていそうな生徒を当てて「じゃあ、〇〇さん〇〇くん前に出て発表してくれるかな」、私こういうのが嫌いです、とにかく全員が当たる緊張感がある。どんなに議論に端の方で参加している関わりをしても、もしかしたらその1番緩い人が当たるかもしれない。そこで出てくる別の問題は今からお話していくんですけども、誰もがみんなの前で何を議論したかを発表するというのを念頭に置きながら議論するとかかなり質が上がってきます。それでこういう風なことをやっていくと、後ろ半分の人達のごそっと消えるわけです。この消えた人たちが私の授業が嫌だからあるいは溝上の授業は大変だといって他のところへ行くということ自体は私は問題だと思っなくて、どうぞ好きなところへ行ってくださいということなのです。ただ、それが他のところで外化を頑張っていることでないのなら、つまり大学の先生たちも色々いますのでただ聞いているだけの楽な科目というのをあります、だから外化から逃げるに逃げて単位は取ったけども外化の力はついていないということであればこれは全く別の話で、アクティブラーニングを組織的に進めないといけないというのはそういうことですよね。

もう1つあるのは、こういう外化をさせると、まずそういう風に消えていく人達のごそつといて、この人たちがそのあと色々な機会に力をつけていくのかと言ったらそれはなかなか力がついていかない。逃げる癖とか、あるいはそういうのを嫌がるということがこの1回の授業だけで済まなくてですね、高校から大学、そして社会と永続的にその人のパーソナリティ、いわゆる物事への思考性・態度・方向性というものを表していて、私たちはこれ見逃せないですよ。つまり単位とか、自分の授業しんどいから逃げられた、そんなことぐらいだったら私は良いんですけども。そうではなくて学生たちが仕事社会に出ていくとき、こういう力が必要な訳です。そういうことを考えたらここで見せているこの姿が、私は1つ将来への姿を現しているのではないかと考えてきたわけです。

本当は力があるんです。そういう学生います。本気になれば結構できるんだけど本気にならない面倒くさがる学生というのがいますよね。だから「やれば君ちゃんとやるじゃな



いか」というそういう学生もたくさん出てきたんですけどもやらないのが実力だったりするんですよ。フリーライダーと言われる現象ですね。だから一所懸命一つ一つの物事に取り組まないという。取り組もうと思ったら取り組める頭とかを持っているのに取り組まない京大生を20年見てきました。卒業して活躍しているのがたくさんいるのは当然なんですけれども、活躍してないというか、なぜ京大に頑張ってるって来たんだろうと思う卒業生がたくさんいるんですよ。それでもまだその大学の卒業生と並んでいたらまだいい方で、並べない人もいますよ。超売り手市場の人手不足といっているときに就活でしっかりと落ちてくる京大生がいるんです。いい大学の学生は企業選べますので、選ばれる企業というのは競争率が高いのでちゃんと落ちるんです。落ちるといときは、1次試験とか適性検査とかではなくて面接なのです。面接でその時上手く乗り越えても、職場に入ったら持っているものがでてくるというか、ここから先の話は企業の人達と最近よくしています。「面接のときすごい良かったのだけれどあいつなー」みたいな話を。それは京大生だけではありません。どんな大学でもそうです。だからこういう風な場面で外化させていくと将来に必要な力があるのか、あるいはそういうところに向かっていく態度があるのかなのかというのが見えてくる。見えてきたらそこを育てていこうというのが私のアクティブラーニング論の基本的なポイントなのです。

みなさんに配布されているシートの「学習とパーソナリティ」という本を最近出しました。そこでパーソナリティというのが非常に学習などに絡めて問題になっていて、そこが私たちの大学改革あるいは学校教育改革のポイントになる。そのパーソナリティというときにも、色々次元があるのですけれども、今日は協同教育学会ですから、協同性や対人関係というところに焦点を当てたいわけですね。

例えば、これはイメージ図ですけど留学生相手の授業で写真は3、4年前のもので。こういう風にみんな最初は後ろの方に座るんですけど前に来させるんです。湯川先生の使った教室かはわかりませんが、非常に使いづらく高いんです。大正の建物ですけどこんなのが残っていてそこで授業をやってきたのですが、こういう学生の構造を見て頂けたら解かりやすいと思うのですが。3人でグループワークにするときこういう風にお互いに顔を向け合いやっていくわけです。

これはもう少し古い2010年くらいの写真ですけど、この時は6人でグループを組ませることがよくありました。6人で組むと、この人たちこのように後ろを向いて喋るのです。この姿勢は1、2回目の時には盛り上がり良いのですが授業が3回目5回目となっていけばだんだん後ろを振り向かなくなってくるんです。そして3人3人で分かれて分裂していくので私は「いいから座れと、気にしなくていいから目の高さを合わせろ」ということをかなりうるさく指導して、それでもやはり6人はしんどいなと思いきりあきらかにしていったのですけれども。こういう教室を使っているときは非常にやりやすかったのですが、国際交流センターの管轄でこの教室は使ってほしいと言われてきたので、ここで

こういう風にやってきたのが最後の姿なのですが。

少しイメージを持って欲しいのですが、3年くらい前の授業ですが、気づいたらいつもこの議論からはみ出ている工学部の男子学生がいるんです。出身は関西のいい高校ですよ。中高一貫の私学で頑張っけてやってきたのであろうけれども、とにかく表情がなく、「君は笑ったことはあるのか」と聞きたくなるくらい顔の筋肉が動かないんです。そして気づいたらいつも独りぼっちでいて。留学生が2人日本人が1人で大体はこういうパターンの構成なんです。それで議論しているときに「入っていきなよ」と私が机間巡視のときに歩きながら、参加できていない学生とか「きちんと座って目の高さを合わせて」などこういう指示をかなりしていきます。

それで留学生に、「彼はシャイだから少し話をしてあげて」「『これどう思う』とか聞いてあげて」と。こういう聞いてあげるといふか巻き込んでいくということはリーダーシップの1つだとイントロダクションで必ずします。そういうスライドも作ります。「リーダーシップとは」とか「相手の目を見て話す」とか「スマイル」とか「力をつけたかったら笑いなさい」とかこういうのをイントロダクションでは時間をかけて行います。二回目以降の授業はそのスライドをサッサッサとみせてみんなに確認をさせて、「巻き込むということが分かるな」と聞いたら「わかってます」というので、リーダーシップというのはいく言われるように権限を持った皆を引っ張っていく立場ポジションそういうことだけではなく、色んな人を巻き込んでいけるフォロワーになってもチームを盛り上げる上で関わっていけるようなリーダーシップが最近よく議論されますが、そういう話を留学生にします。そうすると留学生は「わかってます」など言ってくれます。それを聞いてよかったと思うのですが、15分くらい経つとまたその日本人学生は独りぼっちになっていて「おい違くないかさっきの話と」なんて思い、終わってから留学生を呼んで、「色々聞いていきながら議論を作っていくのが君らの力になると言ったでしょ」と言ったら、「いやわかってるんですけど」とか言っていて、いろいろ議論をしていくうちに最後留学生がぶち切れて、「彼おもしろくないんですよ」とか言っていてこんな話になっていくわけです。確におもしろくないだろうなとは思いますが。なぜなら表情が何も動かないので。おそらくそんなに英語もできないだろうし。それで彼を呼んで「頑張っけていこうよ」と言っていたりするんですが。こういう話を私は一人一人の学生に授業ですることにはそんなに多くはないのですが、しかしあまりにも見てられない状況がありまして、その学生は「いやわかってます」とか言っていたんですけども2週間後来なくなりました。こういう話を理系の学部の研究室の教授からよく聞くんです。最近は発達障害の幅も広がっていますし、黙々と一人で課題には取り組めるのですが、みんな色々できないという研究室の学生・院生が増えており、昔に比べて基準が甘くなってきたから見えやすくなってきたということもありますし、今日のテーマでもいうんですけども育ちがかってと違うので非常に露骨に表れてきているともいえます。

彼は二週間後来なくなったのですが、来なくなって他のところで頑張っけてたらいいんで

すけど絶対頑張っていない。ずっと学内で聞いてきた他の授業で見てきた姿を色々重ねて、ただただ知識を習得して、問題を解いて入試突破してそんなことだけではダメだなと。そういう人たちが卒業時に奮起して挽回して変身して出ていっているかという点と出ていないわけでは。今、10年トランジション調査という高校2年生から10年間を追いかけていく調査というものを行っているのですが、全国400校の高校に2013年時に協力してもらって約4、5千人を追いかけているんです。その人たちは大学4年生になったのですが、大学3年生までの分析が終わっており、公表していこうという段階です。やはり高校2年生から大学3年生までをつなげるとあまり動かないです。上中下という大きな「できる」「ふつう」「できない」で分けていくと、本当に動かないです。だから私たちは大学に入った時に、できていない学生が大学4年生になった時にできているというのはあまり見たことがないわけですし、4年生の時にいいなと思う学生は1年生の時からいいというのを経験的にずっと見てきたんです。そういうのをずっと2000年半ばぐらいから見てきたんです。本当に1年生が勝負だと。1年生の時にできないという学生ができるようになってほしいと願っているし一所懸命そういう教育を考えてはいますが、しかし本当にできるようになったという学生をあまり見たことがありません。そういうことが今データで出てきています。だからこういう学生がより中高の頑張りでおとなしくてもいいのですが、自分が言いたいことを他者に伝えられるだけのことをしっかり教えてもらえなかったのか、だったら教えていってあげたい、ここがトランジションという改革に関係性を議論していく1つのポイントになるんだと思います。

これは「学びと成長の講話シリーズ」の一卷目で紹介した高校の場合なのですが、実名を挙げていますので学校の名前も公開されています。これは山形県の庄内総合高校です。6〜7割くらい就職する学校です。就職と言っても都市部と違いますので、地元の子どもたちです。いい子たちなのですが、アクティブラーニングを行えばこれなんです。みなさんなるほどねと思いますよね、違うんですよ。この子たちでもスクール形式の前を向いて黒板でチョーク&トークを行えば1人として寝ることなくノートを真面目に取って勉強します。同じ学校のこれは国語でこれは数学なのですが、ここもそう前で出てきて発表で、だるい発表をしてくれて、声も小さくやる気もなく、先生が一所懸命アクティブラーニング型授業の勉強をして、講義を行い、そして模造紙でワークを行い、そして出てきて発表。ワークラインは完璧なのですが、教室の雰囲気は低調で、そして生徒はやる気がない雰囲気が満載で、先生はワークラインに則って発表が終わったら「はい、拍手」と。白けた拍手で終わっていきまされたけれども。

この一瞬の場面を見ただけでも、生徒たちは聞いていたりやっていたりする人もいますが、明らかにやっていない人もいて、音声がなくて写真だけで想像してほしいのですが、いかにもやる気なしみたいな発表でした。「もう一回やり直しだ」と私なら絶対そう言いますが、生徒は恐らくなんでやっているのかがわからないと思います。しかしそれはおいて、こういう生徒達でもスクール形式で行うとしっかり行います。こういうアクティ

ブラーニング型になると、一気にだらけた姿が噴出します。ここで先程私が言った言葉をもう1回つなげたいのですが、こういう風に自分が何か出していないといけない外化という場面を作っていくと、生徒たちが持っているそもそもの態度や思考性が表れてきます。スクール形式でノートを真面目に取って居眠りもしない生徒たちは学習の力がついていつているのかというと、そんなことは全然ありません。なぜならノートを取っているといっても先生が黒板に書いているのをそのまま写しているだけで、それを自分で理解して写しているわけでもないわけなので、成績もとても低いわけです。しかし先生方は「ここに来る生徒たちはこんなもんだ」と、「勉強はダメだけど真面目に聞いてくれる、そして学校行事とか部活動とか元気に行う」と。そして私みたいな外部の人が入ってきて廊下ですれ違ったりしたら溢れんばかりに「こんにちは」「おはようございます」という風に挨拶も徹底的にしつけられていて、本当にいい形だなと。それを3ラウンドくらい見せられると、私もアクティブラーニング無理かなと思います。思うのですが、それで力がついていくかというところについていない。ここが問題なのです。

そして「この子たちには無理」と、先生たちは端から諦めていて。いやいや無理ではないと。この子たちが将来の地域を支えていくわけです。ほとんど地元就職し、地元の中小企業はこの子たちが支えていくわけです。地元の人口がどんどん減少して、多くの会社がつぶれていって。黒字倒産とよく新聞で出ていますよね。中小企業は現在非常に元気で利益もしっかり出ており、収益も上がっています。ところがそれを担っていく後継者や人手不足で店をたたんでいっているわけです。そういう所にこの子たちは入っていきます。将来自分たちの就職した会社がなくなっていくかもしれない。この庄内の町が、あるいは鶴岡という横に大きな都市がありますがそこも人口がどんどん落ちており、この山形県を支えるのは君たちだという風にいわれていたんです。そういう所を支えられる雰囲気ではないわけです。これがここだけの姿なら私はこんなに言いません、これが就職した後も、これは高校1年生なのですが、これが2年生になっても3年生になってもそんな簡単には変わらないわけです。大学にも来て、先程みたいに京大でも出てきています。そういうことを繋げてきたわけです。

前に出てきて発表をやると、崩れることが多くあります。例えば、こういう風に横を向いてしまったら、前で行っている発表を聞かないという生徒が必ず出てくるわけです。(この写真では)先生が一所懸命説明しているわけですが、聞いてないですよ。全滅ですよ。しかも寝ていますよね。これをなぜ前を向けと言えないのか、私が授業者であつたらブチギレです。なぜなら全然こっちを見ていないから。この場面を見せたときに言う高校の先生の定番の返しは、「いや、生徒たち、聞いていますよ」と。

横向いているけれども、聞いているから大丈夫。大丈夫な人はいるけど、この状態を放置していくと、私語と一緒に、たとえば、端っこの私語を見逃して、最初は2、3人くらいだったのだけど広がっていつて。これは京大の話ではないですよ。いろいろな大学の15年くらい前の話です。教授が真っ赤になって「静かにしなさい!」と10分おきに怒

鳴らないと静かにならない。学生たちも怒られた瞬間だけしか静かにならなくて。その繰り返しで、後ろで見ていて、お気の毒で仕方がなかった。そんな授業をやるんだったら、最初からしつけていくことをやる。そういうのが90年代や2000年半ばに結構あったのですけれど。

そういうのと一緒に、こういう子たちは聞いていないのですよ。だからワークも非常に質の低いものであったし。こんな状態でアクティブラーニングをやっても全然ダメで。そういう意味では聞かせる、まず説明をしている時に「こっちを向いて聞きなさい」と。発表している人がいたら、「発表している人の話をしっかりと聞きなさい」。「みんなのために発表しているわけだから、そこから学びなさい」。こういうところが冒頭で申し上げた、協同の精神ではないのだけれども、人と人との関係の中で色々な考えや知識が飛び交ってそこから1つでも学ぼうと、先生だけが教える役ではなくて、生徒同士からも学んでいく。そういったことがおそらく将来の仕事・社会に非常に役に立っていくのだと、私は説いてきたわけです。

庄内総合高校には、私はインフォーマルな時期を入れると、4年から5年くらい行っています。毎年2回から3回くらいで、ずっと変化を見えています。これは1年目の写真なんですね。3年前くらい前の写真です。この学校がですね、2年目以降こういうふうになっていくのですね。これは本に載っています。これが先ほど言った「学びと成長の講話シリーズ」1巻目の第1章に載っていました。庄内総合高校には申し訳ないのだけれども、全国にこの知見を共有させて欲しいとお願いとお願いをし倒して、この写真もみなさんにお見せできるようになりました。

「これ庄内？」と思わないで下さい。私は授業を見に全国のたくさんの高校・中学へ行き、こんな場面を山ほど見てきたんです。それで、「アクティブラーニング無理です」と。いや無理じゃない、無理なのはその先生のやり方がダメだから無理なのだと。こんなのでやっていたら、力はないと。こういう場面が変わっていくのですよ。

桐蔭学園ではこうやって前を向いて発表するというのを2年目以降に結構指導しています。朝のホームルームから1分スピーチをやっています。後ろを向いて発表するというのを元気よくやっていたら良いというのも第1段階からあるのですけれども、やはり皆に向かって話しかける。躓いても元気よく自分の考えたことをカッコ良くななくてもいいから話していくということを伝えているわけです。そういう意味では、まとめたものを読んで大きな声で話しているだけなんです。悪くないですよ。子どもたちは、発表の時には人の話を聞くという傾聴の姿勢をきちんと作ってくるわけです。後ろで見ているときに、横で校長先生がいるのですよね。同じ先生の授業を何回も見せてもらうというのが私の1つのやり方なんですけれど。ターゲットを決めてその先生をモデルに作っていくのですけれども。この先生は頑張っているのだけれども、この先生が1人で頑張っても生徒たちこんなふうにならないのですよね。学年主任がここを頑張ったのですよ。もちろん校長は入学式

から色々な場面で、「この学校ではアクティブラーニングやキャリア教育をやっていてみなさんの成長を促していく」と。他方で学年主任は、例えば4月の最初のオリエンテーションからペアワーク・グループワーク・発表と簡単なものを入れていく。そして全教科やっていくと。この子たちにとっては、どの教科でも先生たちは同じことを言われて、発表の時には前を向くなどといったことをしつけられているのです。この先生がやってもできるし、他の先生がやってもできる。これは去年も今年も見えていますけれども、だいたいできています。ここは文化としてだいたい位置づいてきています。

これを見て驚いているのは上の学年の先生たちです。これは新しく始まった高1のときの写真なのですけれども。この学年が高2になって、もう1つ下の学年において、この学年を初めから作っていきこうといった高1の学年なのですけれども。高2以降は、このようなことが常駐化しているわけですよ。先生たちは、「学校の生徒はこんなもの」と。ところがですね、「この学校の生徒はこんなもの」と思っていたこの生徒たちが、普通にこうやってやるんですよ。そして「そうか、この生徒たちはできないと思っていたけれど、やったらできるのか」といってこれで全体に入っていくんですね。「アクティブラーニングをやって成績が伸びますか」と訊かれるのですけれども、私は伸びないと言ってきたのですよね。桐蔭学園でも最初入っていくときに、「アクティブラーニングをやって成績が伸びない」と私が言うものだから、やる気のあるある先生が「溝上先生、アクティブラーニングをやったら成績伸びるって言わないとみんなやらないですよ」などと言って。だけど、「理論的に考えても伸びるわけなしな」と思って、そのときは言わなかったのですよね。伸びないとはあまり大きな声で言わなかったけれど、頭の中では「伸びない」と経験から思っていて。データはないですけれども。でもやはり伸びないのですよ。やっても成績は変わらない。これほど頑張ってるなかだけけれど。

庄内総合高校、今年3年目で文科省の基礎学力事業の最終年度なのですが、けっこう上がってきました。どうして上がってきたかと言うと、アクティブラーニングではないのです。朝の勉強と宿題のチェックとを徹底的に個別学習を合わせてやりました。それで上がってきた。個別で対応していくしかないと当時から言ってきたのですけれども、それをやってきたのですね。これは今日の話と関係ありませんけれども。

今日は協同性の話を経史的にという話をしたので…卒業生を見ていて、京都大学の学生の話はあくまで一事例で、どんな大学の学生でもどんなレベルの学生でも、個と協同とのコンビネーションというのが仕事・社会の中ではとても求められていて。そしていくら個人の知識や技能が高くても、協同性が弱いばかりにしんどい思いをしている社会人はたくさんいるのですよね。そういうことを考えていくと、学校教育の中で個人の知識技能の習得という個の力というものと、協働でいろいろ…これは高大接続答申のときの言葉でそのまま協働性という言葉を使っていますけれども、cooperation・collaboration 両方あつ

ていいと思いますが、とにかく他者とのなかで仕事や課題に取り組んでいくということが、両方ないとしんどい。

京大生なんかは本当にわかりやすい例で、個の力が高いことは明々白々なだけけれども、協同で向かっていく力が弱い、おとなしい、あるいは向かえる力を持っているのに怠ける。だから私は最近、卒業生のOB・OGにこういう会で「私、京大出身で」などといって出会うことがあって話もけっこうするのですけれども。そういうなかで、最近目立って感じるようになったのは、就職のときや20代・30代のときにはけっこう冷飯食っているのだけれども、できる人がですよ。本当はできるのだけれども怠け癖やめんどくさがりがあるわけですよ。30半ばぐらいに「こんなじゃダメだ」と思って、すごく奮起して組織のリーダーになっていく。「遅いよ」と言いたくなるような例ですね。私が若いときに見ていた学生が今40歳ぐらいになってきていますので、卒業した後にはうだつが上がらないというのがあったのだけれども、35～40ぐらいになってすごく頑張っているという話も聞くようになって。もう少し早くから見せてくれたらいいのだけれども、「まあ人生100年だから頑張れよ」なんて言っているのですけれども。でもさすがで、活躍している。

それは個人の人生の話なので私はいろいろあっていいと思うのですけれど、学校教育の話では、少なくとも、多くの子どもたちが1人でも力強く社会に出て行けるようなことを考えていきたいと。やはり協同の場面で出していけて、「この人いいな」「この人できるな」などを見ていくのかなと思うわけです。

他方で先ほどから、おとなしい人や対人関係が弱い人はいますけれども、いるからといって学校教育がそこを非常に手厚く考慮・配慮して「そういう人は無理しなくていいよ」などと言ってあげても結局は仕事・社会でその人はしんどい思いをしていくわけですね。

私、これはアクティブラーニングが3年前ぐらいに小中学校に下りていくときに、いろんな先生に「うちのクラスに発達障害の軽い子どもがいて」あるいは「診断を受けたらたぶん該当するような子がいて」「全然喋らない子もいます。そういうのどうしたらいいでしょう?」「無理してアクティブラーニングさせていったら学校へ来なくなります」と。実際、来なくなったという話もたくさん聞きました。そのような人たちを過度に意識して手厚く保護していく。そして私のような論者が「1人アクティブラーニングもありです」と言って、先生たちがホッとしている場面というものをうしろで見てきました。

「グループワークしんどいから、そういう子は1人でもいいよ」。そして1人で黙々と演習問題を解いていたりするわけですよ。先生たちは「そうか、しんどい子はそういう対応でもいいのか」と。だけれども、発達障害の専門家や特別支援学校の先生はそういう言い方をしないわけです。障害を持っている人たちを受け入れていくインクルージョンの世界というのが1つの大きな流れとしてありますけれども、それが障害者の人たちをただ受け入れるというだけではなくて、そういう障害をもった子どもたちが2倍も3倍も努力してなにかしら社会に関わっていくということを、本当に障害を持っている生徒・学生と関わっている人は説いているのですよね。なので、その人たちは「絶対に1人にさせないでくだ

さい」と。することは最低限でもいいから、グループにいる、これだけでもすごくその人にとっては大変なことなのだけどいさせる。

アクティブラーニングの話になりすぎてしまいますけれども、ワークシートというのを提唱するのですね。つまり、ワークシートに、例えば課題や問題が与えられたらすぐに議論ではなくて、1度自分の考えを書き出すと、個人でね。そしてそれを読み上げるだけでもいいので、グループワークに参加するということを言ったりしています。

いずれにしても、協同というのがもっともっと学校のなかに入っていかななくてはならないというふうに思います。

歴史の話を最後にしていきたいのですが、冒頭に申し上げたように、70年代・80年代に例えばアクティブラーニングがなかった、あるいはこういうコミュニケーション・対人関係などをうるさく言われなかった。そういうことをもって、現代のアクティブラーニング改革やトランジションをあまり納得しない方はいらっしやいます。それはやはり時代と状況が全然違うということですね。何度も何度も説かないといけないわけですね。それを少しだけお話したいわけですが。

これは進学率を示しているだけの図ですが、大学と短大を合わせて10%ぐらいの人しか60年代のときには進学者がいなかった。そういう時代から今はどんどん増えていて。2017年といたらみなさんご承知の通り、今ユニバーサル化といって、57%。高校は98%行っているわけですね。このときは60%ぐらいです。

私たちは、どうして進学率が上がっていくのかという時代背景をまず理解しないとイケないですね。私は青年心理学者ですので、中学生や高校生あたりの年齢期の人たちが、例えば50年代、高校に行かないでいわゆる親の仕事や家業を手伝ったり、これは農家であったり漁村であったりしますね。あるいは丁稚にいたりなど。こういうのを見てきました。50年代というのは、学校を通して人生を創るというのが多くの子どもたちにまだまだ一般化されていない時代なのです。進学率のグラフは50年、60年ここから始まるというのは、1つ意味しているわけですが、この50年代と60年代以降の子どもたちのいわゆる発達や人生のつくり方というのはものすごく大きくターンするのです。

50年代というのは、私がよく覚えているある資料の例で言うと、小学生の終わりや中学生ぐらいの子どもが漁師の息子なのですけれども、朝早くから漁に出てお父さんや地域の人たちを手伝って、朝戻ってきてから少し片づけをして学校に行って寝ると。もう疲れきっていますからね。学校は寝る所だと。夕方に学校が終わると、夜出て行く準備をお父さんたちとして寝ると。そして、また漁に出かけて行って朝戻って来て疲れ果てて学校に行って、また寝ると。こういう話が非常に印象深く残っています。当然、漁師になるわけですよ、その子どもは。女の子は丁稚に行ったり、早く結婚したりなどということになるのですけれども。

ただ、そういう時代から60年代以降は、まず高校、中学を出て就職ではなくて高校で



すよね。だからみなさんがよく知る「進路指導」という言葉が出てきたのも、1958年の学習指導要領改訂ですね。それまでは「就職指導」と言うのですね。「進学指導」というのがすこし背後にあり、一部の人は進学していくけれど、多くの人は就職をしていくので「就職指導」と。その両者の言葉を合わせて「進路」と言葉を1つに統一して学習指導要領に、今で言う「キャリア」ですね、将来に向かって進んでいく道を考えていく、指導していくということが、中学・高校のなかで入ってくるわけですから。

学術的に言うと、「出自によらず」です。社会階層の影響というのは実はけっこうあるのですけれども、形式的に言うと、生まれたときに持っていた親の、例えば身分や財産や土地・職業などに依存せず、自分の能力と意欲を持って。そこに経済力が伴ってきますのでそんな簡単に個人の意志だけではなかなか決まらないという社会階層の再生産の話になるのですけれども。ただ、いちおう形式的には多くの子どもたちは60年代以降は、自分たちのキャリアビジョンと能力によって、どんなふうなところにも行ける可能性が出てきたし、実際そういうルートで進学するようになってきたわけです。そして、60年ぐらいの資料ですでに、「将来どうして高校に進学してきたのかわからないという子供たちが問題だ」などと言う報告書がけっこう実はありますけれども。だから、「進路指導」という言葉を学習指導要領改訂で出してきて、子どもたちに「なんで高校に行くのか」や「なんで大学に行くのか、将来何がしたいのか」をきちんと考えさせないといけないということですね。この時代から実はけっこう言っているのです。

70年代の半ば・終わりから、生き方ということを通していわゆる進路指導がもう1つ加速していくのは、すこしご年配の方であればわかると思います、この流れは。そういうふうにして、ライフというものが学校というものを通してつくられていくようになったというのが、この時代の大きな特徴なのです。「ライフ」、自分の人生というのを学校を通してどんな学校に行くのか、学校でどういうことを学んでいくのかによって右にも左にも行くというようなことが確立された。つまり私たちにとって、よく知る言葉で言えば「学歴社会」というのが一般化されたのがだいたいこころへんなのですよ。そして、私たちが例えば知識や個別の技能。個別の技能というときには、例えばどういうものをイメージしているかと言うと、地図の見方や実験の仕方などという教科で必要な技能がありますよね。心理学でいえば統計など。こういうものを個別の技能といいます。知識・技能というふうに連語で言うときには、だいたいこういう教科や専門分野に付随する技術などをいうことがあります。私たちが例えば、資質・能力みたいなように大きく言うときには、もうすこし大きないろいろ学びに向かう力や思考力・判断力など、大きなところで言いますけれども。

いずれにしても、こういうところで知識や技能などといったことを習得させていく。そういうことをもって、人生でどういうところに向かえるかということを経験していく。そこでは、例えば、関係性だとか、もちろんそういうことの指導というのは全くなかったわけではないのですけれども、今ほどうるさくない。むしろ関係性というのは、できる人・できない人が非常に大前提で、そういうところよりもどちらかといえば知識や技能を習

得していく。学校というのはそういう所であると。

そういう話を理解していくときにこの時代で非常に大事になってくるポイントは3つあり、1つは子どもの数が非常に多かったということです。

子どもの数がまず非常に多かったと言うことです。だから、全体的に関係性が弱い子どもが仮にいたとしても、あるいは勉強できない人がいたとしても、できる人たちもいるのでそこで、そこそこ拾っていけたら日本社会全体がけっこう成り立っていた。できる人はできる人で頑張る。できない人もすこしできるように頑張る。こういう感じで全体を上げていくような感じで成り立っていたのが1つあったと。

もう1つは、村や共同体というのが非常にが強かったですよ。どんどんどんどん共同体というのが希薄になっていったり後退していくわけですね。仕事も、農家や第一次産業も衰退していき、第三次産業が増えていくという時代がだいたいこころへの高度経済成長期ということですね。そういうふうにも生まれたときの地域や共同体というのが、昔は村的に非常にきつかったわけですね。今もきつい地域はありますけれども、しかし全国的にはそういう生まれた所の地域機能というのはものすごく落ちていく。だから今地方でも、そこで育った子どもが自分の育った町あるいは地域のことを知らないということや、地域のキャリア研究やキャリア実践などたくさんでできますよね。そこで育った子どもが、自分の町や地域をよく知っているかと言えばそんなことは全然ないのですよね。それを教える大人ももう少なくなっているし、それを経験する場も、いわゆるそういう繋がり・人材もどんどん弱くなっている。そういう共同体の希薄化や衰退化というのが言われているのがこの60年代なのですよ。

ところが、その生まれ持った地域の共同体が弱くなっていくのだけれども、他方で強くなっていくものが出てくるわけですね。それが何かというと教室です。ここでつながりますよね。つまり、多くの子どもたちにとって、人生をつくるのに最低高校には行くようになったわけです。人によっては短大・大学に行くようになったわけです。そういうところに人生をつなげていくときに、この教室の中で営まれている教授・学習という、この学習空間にきちんと適応しろと。つまり、70年代ぐらいからこの20年間を見ると、非常に多くの教育関係の論考の1つに「学校適応」というテーマがあるのです。つまり、適応というのは何かと言うと、「自分が何をしたい」や「こうありたい」などという話ではなくて、アジャストメントですから「適合」なのです。フィッティングインネスと言ったりもします。つまり、所与の環境、与えられる場に自分を当てはめていくことなのです。これが適応という言葉の持つ意味なのです。

だから、勉強が好きであろうと嫌いであろうと生涯なんであろうとなんでもいいのだけれども、与えられる教室の中での学習にきちんと自分をはめていかないといけない。生まれ持った地域の共同体機能や関係性というのはどんどん希薄化していくのだけれども、教室の中の密閉された関係性とそこにはまっていくということはどんどん求められるように

なってくる。これが70年代、80年代の学校教育のいわゆる成熟してきた、そういうときの1つの説明ですね。

ところが、どうして学校がそんなに強制力が効いた適応の条件を求めたかという、社会の縮図だったからですね。つまり、ここで頑張ってきたと乗り越えていくことが、おそらく教室という空間で営まれている知識の習得などということが、きちんと受験やレールに乗って大学や仕事・社会につながって、高校から就職する場合でも1人1社制など、できる人にあてていくような就職システムがあるわけですよ。そういうときに学力というのが将来をつなぐ1つの指標になっていたわけですね。そういう教室の中での狭い関係性と狭い知識習得が大きな社会的意味を持ったわけです。そういう社会の縮図化してあった教室空間・学びが70年代・80年代を支えていたわけですね。もうすこし説明をすると、これが社会で力を持っていて求心的であったと。いろいろな人たちが社会にけっこう同じ発達観・同じ社会観・同じ世界観・生活感をもって価値もある程度一様化されたなかで、頑張ればより豊かな暮らしができるということで、同じ方向をみんな向いていたわけですね。

今、政府や日本全体、社会の求心性というのが全く落ちているわけではありません。社会は別に弱くなったわけではないのですが、求心性はかなり落ちていますよね。みんなが社会のある1つの大きなところに向かって進んで行っているということはおそらくないと思います。だから、分権化というように、いろいろな機能というものが分化していき、さまざまな側面を取り組んでいかないといけない。価値観も非常に多様化していて、昔と違い価値が多様化された時代なので、わかりやすく言うと、なんでもありの時代になっていますよね。

だから教師も、例えば「勉強頑張ったら将来ちゃんと大丈夫だから」と言えないですよ。言えないのですよ。京大でもこうなんですから。勉強を頑張ればいろいろできる可能性は増えていくけれども、できたからOKというわけではないし、できなくなったら今はいろんな新しい仕事は生まれてきている。

わかりやすく言うと、やはり求心性が落ちてどんどんどん分権化・価値の多様化が進んでいる時代ですよ。そういうなかで私たちも90年代以降の教育の持つ意味を再構築していかなければいけない。必ずしも学校教育の教室空間は社会の縮図ではない。だから先生も社会に大きな価値観を背負って、それを子どもたちに伝えることもできない。教員は一大人ではあるけれども、社会を代表する大人ではもはやない。

そういうなかでもう1つ進んでくるのが、この学会に関係するところですけども、良くも悪くも充実したいいわゆる個を重視する生育環境というものです。例えば、60年代・70年代の漫画や音楽・ファッションというところから始まって、80年代はゲームがあって、そして今やSNSやインターネットなど、あるいは環境で言えばコンビニなどですね。いろんな地域の人たちの顔や心遣いなどといったことを気にしないで、個人が他者を気にせずに生活を豊かにしていくことができるようになった時代ですよ。あるいはビデ

オやゲームなどね。あるいは漫画なども含めてやはり個人の楽しみというか娯楽が非常に充実している。だからそういう意味では、他者との関係性や他者との距離の取り方など、言ってみたら、全く育てられなかったわけではないのだけれども、70年代・80年代に育ってきた人たちや、あるいはそれ以前の人たちから比べると、まず集団や共同体があつて個人ということではなくて、どちらかという個人があつて集団・共同体があるという感覚。おそらくこのような感じなのだと思うのですよね。この話は文献でもいろいろなデータでも見ますけれど、私は非常に個人的な原体験があつて。地域のおばさんに1度ビンタされたことがあるのですよね。何かを言ったら、「アンタ生意気なのよ」バシっ！と。私は、親に殴られるならわかるのだけれども、どうしてこの近所のおばさんに殴られないといけないのかがよくわからなかったのだけだ。

文献を読んでいると、昔は地域で、共同体で子どもを育てたという話があつて。ビンタして育てたなどという話は出てこないのだけれども。でもみんなで子どもを見たわけですよ。それは良い話ばかりではなくて、問題を起こしたときにも周りの大人たちが関わって説教もしたし、関わって指導したわけですよ。その一端を小さいときに原体験で受けたと私なんかは理解しているのですけれども。こういうのはないですよ、今は全然。それがだんだん個の充実があつて、そして社会とかそういうことが進んできているなと思うのですね。

これは私が『現代大学生論』を2004年に書いたときの話をすこし久しぶりに掘り起こしてきたのですけれども、フーコーの『監獄の誕生』という有名な本がありますけれど、その表紙にこういうニコラス・アンドリーというお医者さんの書かれた本があつて、そのなかにある挿絵をフーコーは使って説明をしているというのがある。近代社会というのは、社会が監視をして近代社会をつくっていつている制度やシステム・慣習・規範などというものを、どんどん個人に内面化させて、それに基づいて自律的に行動していく人間をつくっていく。これが近代化の1つのプロセスだというふうに説明するわけですね。

それをわかりやすく言うと、学校のなかで求められることに自分をきちんとはめていくと。あるいは学校からしてみるとこういう感じで。これは私がイラストレーターの人に3つ描き足してもらったのですけれども、これがフーコーの本の中にある絵です。これはきちんとしたフーコーの絵です。そして、これは私が描かせた遊び心の絵なのでもうすけれども。おそらくこういうものが社会に一本調子に急進的に進んでいった戦後のこころ辺の話ですね。こういう木があつて、ここにきちんと縛りがあつて、自由に育っていいはずなのだけれども、きちんとこつちに育てという縛りをしてきているわけですよ。だから逆に言えば、この縛りがあるからこそみんなある一定のところに育っていった。これが70年80年代。

ところがその一定の感じで育っていったところでは今の社会にはなかなか通用しなくなっているので、非常に新しいものを求められているわけでもうすけれども。だから今は、本当を言えば、まっすぐ育ってもいいし、右に曲がっていてもいいし。しかしおそらく多くの生徒や学生を見ていると、いまやこういう縛りつけるものなんて実際ないはずなのだ

けれども、しがみついていると。こんな感じかなと。これ2004年の本です。だからこの時代でもこんなことを思っていたのだから、やはり今はかなりこれが極端に進んでいって、さらに個性化が進んでいると思うわけです。だからこれを適応の図式で言うと、適応というのは所与の環境のなかに自分を当てはめていくことなので、環境が優位というわけです。これすこし色をつけているのですよね。環境というものに個人をはめていくと。これが70年代・80年代の優勢な図式だと。

そのなかにも内的適応・外的適応という言葉を使った学者がいるのですよね。はまっっていくのだけれど、はまっっていくなかで自分が「こうありたい」であったり、「こういうふうに頑張ってる」などといったものがないとだめでしょうと。ただ言われたとおりに枠にはまっっていくだけの人間でいいのか、というときに外的適応というのに対して内的適応という言葉。私の先生の梶田叡一先生がよく言った言葉ですけれどもね。「内的な促し」など。だけれども、きちんとはまっっていく場所が決まっているのですよね。内発的動機づけというのも元々そういう言葉ですよね。内発的、自ら湧き上がるさまざまな意欲を発揮して、先生が期待しない、あっちこっちに飛ばれては困るのですよね。「ちゃんとこっちに来い」と言うなかで、そこに還元した内発的な促しを見せろと言っている。これは矛盾した言葉なのですけれども。しかし学校教育のなかでは、「矛盾した」というのは、言葉的には矛盾なのだけれども。学校教育からすると、そういうふうに考えていかなくは、なかなか話が通っていかない。

ところがですね、今は環境というのがあるし、かつての力強いものもたくさん残っているのですけれども、絶対的な十分条件にならないわけですね。だから、そこに向かっていくのだけれども、どこか個人のしっかりした価値観や人生観やキャリアというものを持たないと、信じて向かっていったばかりにバカを見るようなことがあるのですね。そういうところで関係性もでてくるのかなというふうに思います。

この親密圏・公共圏というのを社会学や政治学でよく使われている関係性の2大キータムですよね。土井先生の友達地獄というのとは何かというと、例えばわかりやすいのは、中高生のLINEですよね。ああいう日常で一所懸命友達であることを確認するようなやりとりで相当なエネルギーと時間を費やして、本当は私たちはもっと友達関係というのを、親を中心としながら徐々に世界の関係性が広がっていく形で人生形成をしていくという説明をしてきているわけですね。アタッチメントでも、有名なストレンジシチュエーションの測定があり、親から離れてもその子どもが親の愛を心の中にきちんと記憶の中にとどめて、1人立ちしていけるかという実験があるのですけれども。あれは、子どもがだいたい1歳か1歳半ぐらいで、記憶の機能があまり発達していないので、目の見える所からお母さんがいなくなると泣くのですよね。「お母さんがいなくなった」と騒ぐのですよね。

アタッチメント、くつつくという意味なので、元々は親子関係というのはくつつくとこ

ろに基本があると。それを物理的にはくつつくから、心理的なくつつくに移していくのが発達なのですね。だから小さい時は、ずっとお母さんの目の見えるところに子どもはいて、そしたらここでくつつくという感覚をずっと作り、離れていてもお母さんはずっとそばにいたという感覚は頭の記憶機能として留めることによって、対象関係と呼んでいく世界に入るわけですけれども。頭の中でお母さんがきちんと自分のそばにいつもいる、こういう基盤的な感覚を育てて行きます。色々お母さんのいないところで子ども達は頑張っていて、そして時々こう泣かされて帰って来てお母さんによしよしと言われてさあ頑張ろうかと。こういう風にしてアタッチメントは拠点形成、戦の話と似ていますがけれども、お母さんとか保護者の愛情というかつながりを基盤としながら、それ以外のところに広げていってそして社会性とか社会への1人立ちを作っていくわけです。そこでいじめられたり失敗しても、きちんと愛情がもらえる関係性の空間に戻ってきて「よしよし頑張ろうね、しんどかったね」こういう風に言ってもらってもう1つ頑張るわけです。これが発達の基本なんです。それが政治学や社会学の親密圏・公共圏の話でいくと、広がらないわけです。親密な友達とか関係性に時間を費やされていて、下手したら殺されてしまうような世界ですから、非常に大変。

そういうなかで、公共圏というのが一番外側の世界で、ここにも書いていますけれども「共通する問題や関心によって成り立つ関係領域」だと。だから、「自分がこの人と一緒に居たい」などといったようなことではなくて、きちんとテーマや問題、そういうものの下に集まってくる。この学会もそうですよね。みんなお友達で集まっているわけがなくて、協同教育ということに関心を合わせた人たちが集まってくる、準公共的であるかもしれないけれども。

私たちはこういうふうに、非常に狭い世界から外に向かっていくような関係性を育てたいわけですね。ところがアクティブラーニングでも、ここが広がらないから、あるいはそこが広がっていくときの態度や能力、パーソナリティが非常に問題だからトランジション的な躰ぎという話になっていく。

まとめていくと、親密圏というのが全くなかったわけではないです。親子や友達というのは昔からあるわけですがけれども、色んな事情で関係性を束縛という非常に親密的なところでけっこうな時間を費やしている。あるいはゲームやコンビニ、LINE、スマホなどを含めて、個の充実というかこころ辺で友達との非常に狭い世界で充実してやっていけるような社会を、私たち大人は実は作ってしまっているのですね。

そして、生徒・学生たちを見ているとどういふふうになっているかという、非常に意識の高い生徒・学生はどんどん色んな人たちとつながって自分の世界を広めていこうとしますけれども、意識の低い生徒・学生はとにかく自分の狭いところで出来上がった感というのが。70年代・80年代はそれが不適應の話になったのだけれども、2000年代以降は個性やその人の価値観などといったことも付随してきて、指導も教育も難しい状況になっ

ている。

だから私は、学校教育というのは、いわゆる社会で作りに上げてしまったものを並べて、「現状はこうだ」などといって言い尽くしていても仕方がないので。将来、求められるものとして広がっていかないといけないのですよ。そのためには、この学会の話とはズレますけれども、将来に対して時間軸が伸びていくという人生形成、いわゆるキャリア意識ですね。こういったものも必要になってくる。関係性の弱い生徒というのは将来伸びていきません。だから将来の今ここにない世界のことを思い描いて自分も努力するというモードもいったんできると、今ここにいない人たちとつながっていこうというところにもなっていくわけですね。

この時間と空間のコンビネーションというのは、学術的にはどうやってもなかなか説明がつかない独立したものです。だけれども、データで見ると、ここはつながってくるのですよね。今ここにないところに想像力をはたらかせて伸びていこうというものが、時間と空間ということをとおして人の成長をつくっていくというのが、私がアクティブラーニングを通してすすめていることなんでしょう。時間-空間的な拡張ということですかね。意識の高い生徒・学生が色々な人たちとつながって、色々な活動に参加して自分を一步でも高めようとする。こういう話になってきて、単なる関係性と同じではなくて、成長というところにつながる関係性というのになっていて、非常に現代的なものかなというふうに思います。

ご清聴どうもありがとうございました。

司会：

溝上先生ありがとうございました。初めて今日先生のお話をお聞きして、学校から職場、社会のトランジションするための教育。しいて言うなら、将来の日本の社会のための教育というテーマでお話をしてくださったのだなというふうに、非常に感銘を受けました。ここで、時間にはなっているのですけれども、フロアの先生方からいくつかご質問をお受けしたいと思います。先生方、ご質問がありましたら挙手をお願いいたします。

質問者：

先生が見てらっしゃる方向性に非常に強く共感をするのですが。そして私もそういうことを自分なりに実践しているつもりなのですが。自己主張をせず、上の人には「はいはい」とイエスマンになり、悪い意味で協調性を育むということが、今の残念な社会には、むしろ好都合であると。こういった認識を悪い意味でしっかり持っている学生がいると。というのもそうだと思うのですけれども、そういうのを私はとても問題だと思っている。おそらく先生も問題だと思っていただけると…

溝上：

問題だと思っています。

質問者：

しかしそれが問題だというふうに言うには、社会が変わらなければいけなくて、教育以前の問題なので。だから教育をする人間がこの辺を変えようと思ったところで、社会の問題は…というところに関して先生はどうお考えかお聞きしたいです。

溝上：

まず、問題状況は全くそのとおりで共感できます。先生の今のお言葉ですこし思うのが、社会が変わらないという話ですよ。そのフレーズはたくさんのいろんな人たちから聞いてきたのですよね。そして私なんかもそう思うのですけれども。ただ、社会が本当に変わってしまったときに私たち学校教育が対応できるかという問題があると思います。本当に社会がガラッと変わって、「じゃあ学校お願いしますよ」となってくる。はたしてそのとき学校はパッと対応できるのか。できないと思いますね。

他方で、社会が変わってからというのではなくて、社会とインタラクションしていく場や関係性を私たちが作りながら、一緒にこの問題を考えていく。そして究極には私は、社会のいろんな係わり合いをつくっていき、他方で、目の前の自分の例えば授業や自分の実践などでできることをやり、それをいろんな人たちと共有してという。だから、自分の目の見える範囲での活動を最後には究極的に大事にしていきたいし。だから説明しなかったのですけれども、桐蔭のたかだか20人ぐらいでやっているゼミなのですけれども。これで桐蔭が変わるなど、そのような大きなことは考えていないのですよね。モデルにはしていきたいと思っていますし、桐蔭の生徒ってこうなんだと学んでいく場にもしたいと思っているのですけれども。しかし、自分ができることというのをつくっていつているというのが、最初にあつて。そのような感じで社会とのインタラクションをつくっていくのを、こういう話を企業の人たちにすることで生まれてくるものもあるのですよね。たとえばそういう話なのですけれども。

1つ目の話は、私は個人的に小さい話なのですが、強烈に体験がありまして、私は2006年の『大学生の学び入門』という本を出したのですよね。その本のなかに、自分でいろいろと成長のために学ぶという大学教育をつくっていかないといけないという話を書いているのですけれども。企業の人たちがそれを読んで、けっこうボロクソに言われたのですね。つまり、「いやいやそんなの大学なんか期待していないよ」と。先生がおっしゃられたように「イエスマン」ということはないけれど、そこそこ単位を取り、やれることはやり、そして出てくれれば私たちが育てますから。そんなの先生たち頑張らなくていいよ。そんな自己主張とかされたら、むしろ私たちも困るし」という感じだったのですよね。

ところが2010年以降に、企業の人たちから聞こえるようになってきたのは、「いやもう日本の大学には期待していません」と。「欲しいのは海外でも採るし、できればもちろ



ん日本からでも採るけれども。まあ大学はどうぞ自由にやってください」。そういう極端な、個人的な意見の集まりなのですから。

私も非常に怒っていて。「企業が育てます。大学は関係ない」と言っていた時代から、「いやもう大学には期待していないから。欲しい力があるものだけはもらっていく」と。特に大企業の人が言うわけですけど。しかし私はここに、先ほどの先生のご質問と照らしたポイントがあるのかなと。つまり、「企業が変わってしまってから大学はこうだ」ではなくて、本当に変わってしまったら私たちはおそらくついていけないと思うのですよね。私たちが変わり、それを社会に発信し、社会からもコメントをもらうというか一緒につくっていくというか。

質問者：

ありがとうございます。

司会：

時間が過ぎておりますので、これで記念講演を終わらせていただきます。



5

---

資料



# 2018 年度学会消息

## I. 学会

### 1. 2018 年度理事会

#### (1) 第 1 回理事会

日 時：2018 年 11 月 16 日 16:30～18:00、19:00～21:30

会 場：梅花女子大学「F 棟 2 階 応接室」(茨木市)、他

参加者 (五十音順)：15 名 理事：石田、緒方、久保田、甲原、杉江、須藤、関田、  
高旗、中西、伏野、水野、安永、和田

会計：清水、次回開催校：俣野

議 題：1. 第 15 回大会プログラムの詳細について (大会実行委員会)

2. 総会の委任状数・総会式次第について (事務局)

・団体会員を無くす

3. 2017 年度会計報告について (事務局)

4. 2018 年度会計予算について (事務局)

・国際大会、15 周年記念出版の予算計上

5. 会誌第 14 号の発行について (編集委員会)

・特集：LTD 話し合い学習法

6. ワークショップ開催計画について (研修委員会)

7. 第 15 回大会について (大会実行委員会)

・高知大学 (10/25～10/27)

8. 国際大会について (国際担当)

・発表件数 17 件

9. その他

・15 周年記念出版

#### (2) 第 2 回理事会

日 時：2019 年 1 月 12 日 16:00～18:30、20:30～23:00、13 日 8:45～9:45

会 場：NISHIYAMA RYOKAN (京都市中京区御幸町二条下ル山本町 433)

参加者 (五十音順)：13 名 石田、緒方、久保田、甲原、杉江、須藤、関田、高旗、  
中西、伏野、水野、安永、和田

議 題：1. 会誌「協同と教育」について (編集委員会)

・巻頭言：須藤

2. 学会主催ワークショップについて（研修委員会）
  - ・マスターコース：次回は2021年3月の予定
  - ・ワークショップテキスト改訂
3. ニュースレターについて（広報委員会）
4. 第15回大会、第16回大会について（第15・16回大会実行委員会）
5. 15周年記念出版・出版物について（会長）
  - ・『日本の協同学習』：原稿完成
6. 国際大会について（国際担当）
  - ・杉江先生の基調講演：3/23 15:30 から、授賞式：17:20 から
7. 役員選挙について（事務局）
  - ・電子投票の導入
8. その他
  - ・第17回大会：比治山大学

## 2. 第15回大会

日時：（プレ大会）2018年11月16日（金）、（本大会）2018年11月17日（土）・18日（日）

会場：梅花女子大学

参加者：222名

## Ⅱ. 会員の異動

### 新入会員

2019001	武藤 彩乃	横浜国立大学
2019002	蓮 行	大阪大学大学院人間科学研究科
2019003	新川 真有美	大阪市教育委員会
2019004	宮下 健太	島根大学教育学部附属義務教育学校後期課程
2019005	竹村 竜太郎	セントヨゼフ女子学園
2019006	野崎 邦子	日本赤十字豊田看護大学
2019007	久場 智秋	那覇市医師会那覇看護専門学校
2019008	李 軍	早稲田大学
2019009	大井 美紀	梅花女子大学看護保健学部
2019010	石黒 由美子	創価大学
2019011	橋元 知子	明治大学大学院
2019012	土屋 英夫	新潟県立新潟南高等学校
2019013	原口 友輝	中京大学
2019014	富岡 比呂子	創価大学
2019015	木村 博人	東京家政大学
2019016	中島 美和子	島根県立石見高等看護学院
2019017	吉田 真奈美	島根県立石見高等看護学院
2019018	鈴木 正則	至学館大学
2019019	曾我 一正	中部大学
2019020	堂埜 善法	大和大学
2019021	中村 哲也	常磐会学園大学
2019022	北山 早苗	久米田看護専門学校
2019023	日下 裕子	国保野上厚生総合病院
2019024	福 博充	創価大学学士課程教育機構
2019025	吉田 友明	逗子市教育委員会
2019026	仲井間 静香	創価大学
2019027	宮原 保義	沖縄県立南部医療センターこども医療センター
2019028	鈴木 道代	創価大学
2019029	若杉 莉末	立教大学ランゲージセンター
2019030	三上 洋華	天使大学
2019031	遠田 将大	早稲田大学
2019032	小館 梓	神田外語大学 アカデミックサクセスセンター
2019033	廣岡 千絵	神戸市総合教育センター

2019034	韓 嘉雯	お茶の水女子大学
2019035	森本 実希	奈良県立病院機構看護専門学校
2019036	杉山 浩一	兵庫県立伊丹高等学校
2019037	高橋 比佐代	水島虹の訪問看護ステーション
2019038	曾我 麻友美	札幌市立東月寒中学校
2019039	八波 直樹	松江市立湖南中学校
2019040	長田 祥子	奈良県立病院機構看護専門学校
2019041	山崎 真克	比治山大学
2019042	金城 祥教	島根県立大学
2019043	草本 晶	麗澤大学
2019044	小野寺 和人	小学校教諭
2019045	我妻 幸子	横須賀市立看護専門学校
2019046	謝花 小百合	沖縄県立看護大学
2019047	知念 榮子	湘央学園浦添看護学校
2019048	外間 直樹	北部看護学校
2019049	鬼澤 宏美	北部看護学校
2019051	樋口 隆史	久留米大学
2019052	藤田 裕一郎	朝日大学
2019053	津波 恵美	看護教員
2019054	澤 栄美	熊本市立学校初任者研修講師
2019055	宇治田 さおり	佐賀大学
2019056	定政 実香	奈良県立病院機構看護専門学校
2019057	脇田 里子	同志社大学 グローバル・コミュニケーション学部
2019058	中村 桂一郎	久留米大学医学部
2019059	田谷 雄二	日本歯科大学生命歯学部病理学講座
2019060	柴崎 卓巳子	福岡県 真木小学校
2019061	九内 悠水子	比治山大学
2019062	古賀 元	広島市立沼田高等学校

以上 61 名



# 日本協同教育学会会則

## 第1章 総則

(名称)

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

(事務局)

第2条 本学会の本部事務局を、以下のところに置く。

(本部) 名古屋市昭和区八事本町 101-2 中京大学国際教養学部  
杉江修治研究室

(事務局) 東京都八王子市丹木町 1-236 創価大学教育学部  
舟生日出男研究室

## 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、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 官庁、学校、図書館、学会、およびその他の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9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10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11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12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13条 本会に次の役員を置く。

- 1 会長 1
- 2 副会長 1
- 3 理事 15 まで。
- 4 顧問 必要とされる人数
- 5 監査 2

第14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15条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

第16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17条 監査は、本会の会計を監査する。

第18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13条に規定する理事は個人会員の互選とする。

第19条 前条に掲げる役員の任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員の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20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21条 本会には、総会と理事会を置く。

第22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23条 総会は、第6条に定める個人会員をもって組織する。

第24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25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26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27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28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29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30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31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32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33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34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35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36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37条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

第38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。
- 5 この会則の変更は、2017年10月27日の理事会（2017年度第1回定例会）、および10月28日の第14回総会において承認し、同日から施行する。
- 6 この会則の変更は、2018年11月16日の理事会（2018年度第1回定例会）、および11月17日の第15回総会において承認し、同日から施行する。

別表1 会則第3章、第7条、第8条、第9条に係る年会費等について  
(年会会費) 年会会費：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、日本協同教育学会会則に基づく本会の運営を円滑にするため必要な事項を定める。

(個人会員の入会の承認)

第2条 個人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。

(個人会員の資格)

第3条 個人会員の資格は、前条による入会の承認の後、入会年度から始まる。

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5名まで理事を指名することができる。

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。
- 4 この細則の変更は、2017年10月28日から施行する。
- 5 この細則の変更は、2018年11月17日から施行する。

## 『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、連名執筆者を含め、原則として本学会員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合には、この限りではない。
- (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刊の論文とする。
- (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12頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、頁数については、編集委員会が必要とみなした場合にはこの限りではない。
- (8) 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、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) 投稿の際は、以下の3つのファイルをPDFファイルで作成し、送付すること。
  - ①本文(論文タイトル、著者名、所属機関、引用文献を含むもの)
  - ②本文(①について、著者名、所属機関を含まないもの)
  - ③アブストラクト(和文の場合は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
 なお、英文アブストラクトは、採択が決まった後に送付することを認める。
- (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。論文の掲載が決定した際に、著作権譲渡承諾書に署名し、本会事務局に返送することで著作権の譲渡を行う。

この執筆・投稿規程の変更は、2020年1月11日の理事会において承認され、2020年1月28日より施行する。

以上

# 日本協同教育学会

## 役員一覧

---

会 長	安永 悟	久留米大学
副会長	高旗 浩志	岡山大学
理 事	関田 一彦	創価大学
	石山 信幸	久留米市立南筑高等学校
	緒方 巧	梅花女子大学
	甲原 定房	山口県立大学
	鹿内 信善	天使大学
	須藤 文	久留米大学
	中西 良文	三重大学
	西口 利文	大阪産業大学
	野上 俊一	中村学園大学
	舟生日出男	創価大学
	水野 正朗	東海学園大学
	涌井 恵	国立特別支援教育総合研究所
	和田 珠実	中部大学

任期は 2022 年度の総会まで

---

## 委員会および委員の一覧

---

編集委員会	○中西 良文〔委員長〕(三重大学) ○甲原 定房〔副委員長〕(山口県立大学) ○鹿内 信善(天使大学) ○涌井 恵(国立特別支援教育総合研究所) 杉江 修治(中京大学名誉教授) 石田 裕久(南山大学名誉教授)
研修委員会	○須藤 文〔委員長〕(久留米大学) ○和田 珠実〔副委員長〕(中部大学) ○石山 信幸(久留米市立南筑高等学校) ○緒方 巧(梅花女子大学) ○野上 俊一(中村学園大学)
広報委員会	○西口 利文〔委員長〕(大阪産業大学) ○水野 正朗〔副委員長〕(東海学園大学) 坂本 篤史(福島大学) 長濱 文与(三重大学) 伏野久美子(立教大学)
企画委員会	○高旗 浩志〔委員長〕(岡山大学) ○関田 一彦(創価大学)
事務局	○関田 一彦〔事務局長〕(創価大学) ○舟生日出男〔事務局次長〕(創価大学) 山崎めぐみ(創価大学)

○印は理事を示す 任期は2022年度の総会まで

---

## 入会手続きについて

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

### 1. 入会申し込み必要事項

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

### 2. 入会手続き

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

### 3. JASCE 事務局

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

# 会費納入について

日本協同教育学会の年会費、および納入方法についてお知らせします。

## 1. 年会費は次の通りです。

- 正会員                      4,000 円
- 賛助会員    一口    10,000 円

## 2. 振込口座について

金融機関   ： 郵便振替（ゆうちょ銀行）

口座記号・番号   ： 00100-8-315442

加入者名   ： 日本協同教育学会

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

編集委員

委員長 中西 良文 (三重大学)  
副委員長 甲原 定房 (山口県立大学)  
委員 鹿内 信善 (天使大学)  
涌井 恵 (国立特別支援教育総合研究所)

---

## 協同と教育 第15号

---

2020年3月1日発行

編集者 日本協同教育学会編集委員会  
発行者 日本協同教育学会  
〒192-8577  
八王子市丹木町 1-236  
創価大学教育学部 関田一彦研究室内  
mail: editor@jasce.jp  
印刷 (有)一粒社

---

ISBN978-4-86431-887-7 C3037



ISBN978-4-86431-  
C3037

**JASCE**

Japan Association for the Study of Cooperation in Education