

協同と教育

第16号

2021

日本協同教育学会

協同と教育

第16号

2021

日本協同教育学会

目 次

1 結 風

- 新たな「風の舞」 安永 悟 7

2 研究論文

- 国語科グループ学習への授業実践型相互教授の介入効果
—共感的配慮行動促進による要支援児の学習プロセスの検討—
町 岳・中谷素之 13
- 小学生の拒絶感受性と学校適応・いじめの関連 三島浩路 27
- 協同学習と進歩主義教育の関係に関する一考察
—米国において「協同学習」は何を意味してきたか— 福嶋祐貴 41
- 国立大学看護学教育分野に於ける「演劇的手法」の導入に関する
実態調査と設計指針の提案 蓮 行・川島裕子・平田オリザ・田口真奈
安藤花恵・斎藤有吾・芝木邦也・松下佳代 57

3 特集論文

- 特別支援教育分野における協同学習やその周辺テーマの発展に向けて
—特集に寄せて— 涌井 恵 73
- 知的障害や自閉症スペクトラム障害のある子どもの協同学習へのチャレンジ
—行動分析学の立場から— 村中智彦 75
- 特別支援教育におけるピア媒介法 (peer-mediated interventions: PMI)
の展開と成果 丹治敬之・吉利宗久 89

4 第16回大会	
プログラム	105
5 資料	
2019年度学会消息	117
日本協同教育学会会則	120
日本協同教育学会細則	125
『協同と教育』執筆・投稿規程	127
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧	129
入会手続きについて	131
会費納入について	132

1

結 風

新たな「風の舞」

安永 悟*

本欄「結風(ゆいかじ)」に寄稿するのはこれで二回目である。前回は2005年の創刊号であった。当時は初代会長を拝命しており、創刊号の巻頭言を任されるという大変な名誉をいただいた。そこでは「結風」にかけて、学会設立直後の想いを「風の舞」にたとえ、次のように述べている。少々長い引用になるがお許し願いたい。

＊

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

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

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

＊

今から17年前の文章である(安永, 2005, pp.6-8)¹。創刊号の前年、2004年5月に中京大学で日本協同教育学会を設立し、6月にシンガポールで開催された国際協同教育学会の世界大会に出席し、11月に第1回の全国大会を久留米大学で開催した。その勢いに乗って書いた文章である。いま読み返せば、もっと上手い表現ができなかったものかと思うが、学会設立当時の「若き想い」は読み取っていただけるのではなからうか。

その後の足かけ18年におよぶ日本協同教育学会の活動は、協同の価値を共有する会員の皆さん一人ひとりの温かい風に支えられながら、ここまで順調に展開してきた。設立当

* 久留米大学文学部

初 32 名でスタートした本学会は、2021 年 2 月段階で 509 名の皆さんに参加いただいている。日本の各地で皆さんが起こした一筋の薫風が、互いに結び合い、妙なる風の舞となり、本学会をここまで育てていただいたことに深く感謝している。

本学会の発展は時代の動きにも支えられた。とくに 2010 年代初頭にはじまった高等教育における教育改革が一つのきっかけとなり、日本の教育界全体にアクティブラーニングが推奨され、現在に到っている。初等・中等教育では「主体的・対話的で深い学び」という名称で、協同教育と呼ぶに相応しい実践が徐々にではあるが広がりを見せている。このような教育界全体の動きは、本学会の設立趣旨にも沿っており、学会としては大きな追い風となっている。と同時に、本学会の活動が日本の教育界におけるアクティブラーニングの推進に一定の貢献をなしているという自負心もある。詳細は学会設立 15 周年を記念して 2019 年 10 月に本学会が編集・発行した「日本の協同学習」(ナカニシヤ出版)に詳しい。そこには素敵な「風の舞」を数多く見つけることができる。

そして今回、二回目の会長職にある身として、再度「結風」に寄稿できる奇遇をえた。いただいたご縁に感謝しつつ、これからの学会に期待する新たな「風の舞」を書き記し、さらなる大きな「結風」に想いを馳せてみたい。

まず、Web 時代における協同学習の新展開を期待している。昨年春から始まった新型コロナウイルスの感染拡大により、対面授業が制限され、代替案として Web 授業が推奨されている。これまで対面を前提としてきた協同学習にとって、Web 上で学生同士の積極的な交流を仕組むのは容易ではない。この状況を乗り越える一つの方法として、ビデオ会議システムを使った協同学習の新しい方法が実用化され、協同学習に依拠した Web 授業の実践が始まっている。今後は、対面と Web との異同を明らかにし、両者のメリットを最大限に活かした新しい時代の新しい協同学習の展開を期待している。そのためにも、今一度、協同教育がめざす目的を確認し、協同学習の基礎基本に立ち返った吟味が必要となる。

また、Web を活用した協同学習の研修会についても今後の展開を期待している。従来、本学会では認定トレーナー養成を目的とした対面によるワークショップを積極的に展開してきた。残念ながら、新型コロナウイルスの感染拡大のために現在は休止しているが、一日も早い再開が望まれる。ただし再開にあたっては、対面による以前のワークショップをそのまま復活するのではなく、Web 時代の教育を見据えた、Web も積極的に活用した新しいワークショップの可能性を検討すべきである。現在、本学会の研修委員会が中心となり、「オンライン協同学習カフェ」と銘打ち、Web による新しい形のワークショップの開発が模索されている。近い将来、時代に即した新たな形のワークショップの再開を期待している。

次に、協同教育に関する理論研究の展開を期待している。協同教育にとって理論と実践は車の両輪である。両者が相互に影響しながらバランス良く展開する必要がある。しかし現状を振り返ると、実践に偏りがちな傾向が認められる。理論研究は、新しい時代の新し

い協同教育を切り拓く原動力になる。それだけに、協同教育に関する理論研究を疎かにできない。個人的には、日本人と「協同」との関係に関心がある。日本人の「こころ」と「からだ」に根ざした人と人との「つながり」を明らかにすることを通して、教育場面のみならず社会生活一般における「協同」の意味やその影響を解明できたらと考えている。幸い、本学会には「協同」で深く結ばれた多種多様な専門性をもった数多くの仲間がいる。他にはないこの恵まれた環境を大いに活用し、他では真似のできない学際的で独創性の高い理論研究の輪が広がることを期待している。

さらに、協同教育に関する各論の展開も期待している。協同教育における対象者、対象科目や教科、さらには対象となる学習技法や方略は多種多様である。この多様性を織り込んだ実践や研究が、これまでに数多く蓄積されている。しかしながら、蓄積された実践経験や研究成果の活用は十分とはいえない。今後、対象者ごとに、対象科目・教科ごとに、さらには学習技法や方略ごとに実践経験や研究知見を体系化し、協同教育の各論を充実することを期待する。たとえば、本誌の第14号には「LTD 話し合い学習法」の特集が組まれている。また第16号(本号)では「特別支援教育」についての特集が組まれている。このような特集を組むことも各論を充実する一つの方策である。各論を充実することにより、協同教育が具体化し、実践との距離が埋まる。多くの皆さんが、いままで以上に協同学習を身近に感じ、自分の世界で協同教育を実践したいという動機づけを惹起すると期待している。各論の充実は協同教育の発展に不可欠な作業である。

加えて、協同教育のさらなる普及を期待したい。仲間内はともかく、社会一般から見れば、協同教育が思いのほか広がっていないのも事実である。その原因は複合的であるに違いないが、複雑に絡まった原因を解きほぐし、協同教育の普及につなげたいものである。たとえば、協同教育は高く評価されるが実践に結びつかないという現象がある。協同教育に関連した研修会に参加した多くの教師は、協同教育の良さを体感してくれる。実際、振り返りにもそのように書いてくれる。しかしながら、必ずしも現場での実践にはつながっていない。また、ある授業で協同教育の良さを体感した学生が、その他の授業において主体的に協同教育の技法を活用することは、必ずしも多くない。この評価と実践の断絶に潜む問題を明らかにすることも、協同教育のさらなる普及を促すと期待している。

最後に、2019年12月に関係団体であった国際協同教育学会が諸般の事情により解散した。本学会設立当時から深いご縁のあった国際協同教育学会の解散は誠に残念なことである。しかし、決して国際学会の解散が世界における協同教育の弱体化を意味しているのではない。むしろ逆である。世界各地で協同教育に取り組んでいる仲間は数多くいる。素晴らしい成果をあげている彼らとつながる機会を積極的に模索し、できることなら新たな国際組織を立ち上げたいものである。世界的に見ても類のない、協同教育に関する組織的な活動を積極的に展開している本学会だからこそできると期待している。本学会が中核となり、「結風」を世界に広げたいものである。

今後、日本協同教育学会にどのような風が吹き、どのような「風の舞」が披露されるの

か、そして日本の協同教育と世界の協同教育がどのように展開していくのか、実に楽しみである。今回の新型コロナウイルスの感染拡大といった逆風は、当然ながらこれからも起こりうる。順風ばかりであるはずがない。逆風は吹いてあたり前である。逆風の時こそ変化成長の良き機会と捉え、協同教育のさらなる発展のきっかけにしてもらいたい。そして、いつまでもいつまでも、優雅で力強い「風の舞」を、皆さんと共に演じ、共に愛でる喜びを味わいたいものである。

脚注

¹ 全文は学会ホームページで読むことができる。

2

研究論文

国語科グループ学習への授業実践型相互教授の介入効果 —共感的配慮行動促進による要支援児の学習プロセスの検討—

町 岳 * ・ 中谷 素之 **

グループ学習は、少人数の相互作用により思考が深まるなど、様々な学習効果が期待できる。しかし教室の中には、学び合いが苦手な児童も少なからず存在する。本研究では、国語科授業において授業実践型相互教授 (Reciprocal Teaching in Classroom; 以下 RTC) に共感的配慮行動促進を組み込んだ介入を行い、クラス全体への効果を検討するとともに、学び合いが苦手な A 児を対象とした質的・量的な事例的検討を行った。RTC による「役割付与」・「話し合いの手順の提示」という話し合いの構造化に加え、友達への情動的な援助行動 (共感的配慮行動) を促した結果、グループ学習後の学級全体の詩の読みが向上した。また通常のグループ学習では緊張して固まってしまうことので多い A 児が、グループ学習に参加し、詩の読みを広げたり深めたりすることができた。グループの話し合いのプロセスを分析した結果、A 児のグループ学習への参与を促したのは、友達からのアドバイス (認知的援助行動) に加え、なかなか発言できない A 児の発言を「待つ」という行為 (共感的配慮行動) である可能性が示された。

キーワード：授業実践型相互教授、友達との関わりが苦手な児童、援助行動、共感的配慮行動

1. 問題と目的

近年、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グループ学習がある。これは平成 29 年告示の学習指導要領で、授業改善のキーワードとして提示されている、「主体的・対話的で深い学び」を実現する手立ての 1 つであり、教育現場では、日々様々な実践が積み重ねられている。しかし少人数でグループ学習をさせれば、それだけで協同的な学び合いが成立するというわけではない (Johnson, Johnson, & Houlbec, 2002; 石田他訳 2010)。例えば教師は、教室の中に少なからず存在する、学び合うことを好まない児童・生徒が、学び合いに参加できるように、何らかの手立てを講じる必要がある。つまりグループ学習のような社会的な相互作用を介した学習では、単なる知的能力だけでな

* 静岡大学大学院

** 名古屋大学大学院

く、協同的な学びを成立させるための社会性も考慮することが重要なのである(中谷・伊藤, 2013)。

(1) グループ学習における相互教授法の効果と課題

グループ学習場面における認知的側面と社会的側面に焦点を当てた授業デザインとしては、町・中谷(2014)の相互教授法(Reciprocal Teaching; 以下RT)がある。町・中谷(2014)は、RTにより、普段はグループ学習に対して否定的な、向社会的目標の低い児童の認知が、「自分もみんなと同じくらい、学習に参加しているように感じた」(関与)、「友達に質問してもらうことで、自分の考えていることが、よりはっきりした」(理解)という肯定的なものに変化したことを示した。

しかし「グループ学習が苦手な児童」といっても、その児童像は多様である。町(2009)は、小学校3～6年生の児童170名に対する質問紙調査と、教師4名に対する面接調査により、グループ学習に対して否定的な児童は、人と関わることへの恐れや傷つきをもち、非主張的、自己中心的で、スキルや規範意識が低いといった特徴をもつことを明らかにした。RTは、「個人内思考の外化」、「グループのメンバーに対する役割付与」、「話し合いの手順の提示」により、普段のグループ学習では、うまく学び合いに参加できない、社会性の低い児童の学び合いを支援した。一方、人と関わることへの恐れや傷つきをもつ児童の、協同的な学び合いへの参加を促すためには、RTによる話し合いの構造化だけでは十分でない可能性がある。

(2) 情動的な援助行動と授業実践型相互教授

本研究では、「人と関わることへの恐れや傷つきをもつ児童」への支援として、同じグループの友達からの援助行動に注目する。学習場面における援助要請・提供についての研究は、これまで主に認知的側面に焦点が当てられてきた(例えば、瀬尾, 2005, 2007)。しかし、友達との関わり方が苦手な児童に対しては、「分からないことを教える」という認知的側面からの援助行動だけでは十分といえない。例えば社会的コンピテンスの低い児童は、学業的援助要請行動を回避したり(Ryan & Pintrich, 1997)、他者からの助言を役に立たないと認知したりする傾向があることが示されている(野崎, 2003)。このことは、当該の児童に対しては、「分からないことを教える」だけでなく、「相手の気持ちを考えて声をかける」といった情動的側面からの援助についても併せて検討が必要であることを示している。

このような、ピア(仲間)からの情動的な援助は、カウンセリング分野では以前から注目されており、同年代の仲間という直接の人間関係の特徴を活用した、対大人にはない有効性が指摘されてきた(嘉部, 1997; 亀口・堀田, 1998)。これまで学習分野では、ほとんど焦点を当てられることがなかった情動的側面ではあるが、グループ学習という、友達との関わり合いが必要とされる学習場面では、友達からの情動的な援助行動は、十分にその効果が期待できるだろう。

そこで本研究では、「個人内思考の外化」、「役割付与」、「話し合いの手順の提示」というRTの基本的構成要素に、「教科や学習課題」・「児童の社会的特性」に即した調整や

支援を組み入れた実践型相互教授 (Reciprocal Teaching in Classroom; 以下 RTC; 町, 2015) を採用する (図 1)。RTC は、様々な特性をもった児童が混在する実際の教室における学び合いを成立させるための、実践的な教授方略である。「友だちと関わり合うことが苦手」という A 児の特性に配慮すれば、友達からの情動的側面の援助行動を促進する教示を組み込んだ RTC が、より効果を発揮するだろう。

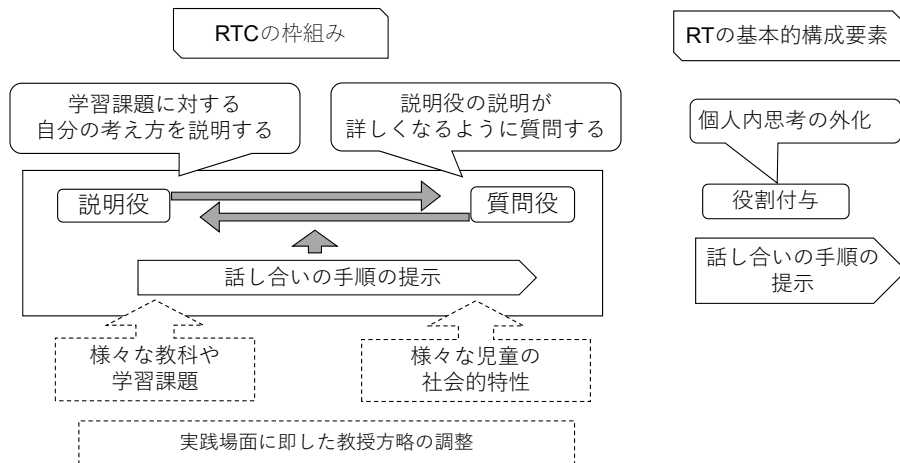


図 1 授業実践型相互教授 (Reciprocal Teaching in Classroom) の枠組み

(3) 本研究の目的

本研究の目的は、小学校 5 年生の国語科のグループ学習において、友達からの情動的側面の援助行動を促進する教示を組み込んだ授業実践型相互教授 (RTC) の介入効果を検討することである。効果の検討は、①学級全体および、②友だちと関わり合うことが苦手なグループ学習場面で支援が必要であると判断された A 児という、集団・個別という異なる 2 つの水準を用いて検討する。

2. 方法

(1) 対象児童の抽出

対象児童の抽出は、都内公立小学校 5 年生学級担任らと共に、「子供どうしの関わり合う力を育てる授業作り」について話し合う過程で行った。授業作りは、まず担任から、自分の学級の「友達と関わり合うことが苦手な児童」についての語りを聞き取ることから始めた。20XX 年 4 月に行われた初回の聞き取りでは、学級の中に、友達との学び合いの場面で固まってしまう、ほとんど発言ができなくなってしまう A 児 (女子) が、気になっていることが語られた。その後、同年 9 月まで 6 回にわたり、授業作りの話し合いの中で行われた聞き取りでは、A 児の「勉強はできる (学力的には学級内で中の上くらいの位置にいる)」、「いろいろなことに自信がなさそう」、「友達とのかかわり方が消極的」、「おとな

しくて、自分から発言しようとしないう、失敗したくない、完璧主義」といった特徴が次第に明らかになっていった。そこで本研究では、A児が友達と関わり合うことが苦手な、グループ学習場面で配慮を要する児童に当たると判断し、A児に焦点を当てることとした。実践に当たっては、協力校の学校長・担任に研究内容に関する説明を行い了解を得るとともに、個人が特定されることのないように、実施年を伏せ、A児の特徴に関する記述を内容に影響しない範囲で一部修正した。

(2) 授業デザイン

①対象と時期

都内公立小学校5年生A学級30名(男子17名,女子13名)中、欠席の3名を除く27名の児童を対象に、20XX年11月に1回(45分間)実施した。授業は担任が行い、第1著者は授業観察を行った。

②単元

国語科の「詩を味わおう」(光村5年下,3時間扱い)の第3時にRTC介入実践を行う。第3時には、教材として「耳」(ジャン・コクトー作、堀口大学訳)の詩「私の耳は貝の殻/海の響きをなつかしむ」を取り上げた。第3時の目標は、「一つ一つの言葉の表現に着目して、想像を広げながら読む」、「詩を読んで想像したことを発表しあい、自分の考えを広げたり深めたりする」ことである。詩という短い表現からは、様々な解釈が生まれやすく、グループ学習で質の高い話し合いが行われれば、お互いの解釈を伝え合い、自分の読みを広げたり深めたりすることが期待できる。

③授業実践型相互教授による授業デザイン

「耳」の詩を読んで、自分の想像したことを友達と伝え合う場面で、グループ学習を取り入れた(図2)。学級では、グループ学習を国語・算数・社会・理科・総合的な学習の時間などの学習で、週に数回取り入れていたが、特に役割付与や話し合いの手順を提示せず、学習課題について自由に話し合うというものであった。グループは3人編成とし、メンバーをかえて2回(各7~8分)行うこととした。グループ学習では、RTCの基本的枠組み(役割付与・話し合いの手順の提示)に基づき、自分が詩を読んで想像したことを説明する役(1人)と、それに対して質問する役(2人)に分かれ、説明役・質問役を一定時間ごとに交替する形とした。

④対象児童の特徴と情動的な援助行動の促進

担任からの聞き取り調査では、今回観察対象とするA児の、国語の「読む」ことについての学力は中程度であり、グループ学習場面でA児がほとんど発言しない原因が、学力が低いこと(学習内容が理解できないため)のみに起因するとは考えにくい。普段の授業の様子からも、A児は他者に自分の意見を表現することが苦手である様子が読み取れたことから、A児は学習内容が理解できていたとしても、友達に自分の意見を表現することに対して強い抵抗感を示すと考えられる。つまりA児に対する支援は、認知的側面だけでなく、友達からの情動的な側面からも考えることが必要である。そこで「同じグループ

の友達が話す時には、友達が話しやすいように、目を見たり、うなずいたり、笑顔で話を聞いたりしよう。」と投げかけた。またグループ編成にあたっては、A 児と仲のよい (A 児が話しやすい) 友達を同グループになるようにするとともに、学力や男女のバランスに大きな偏りが生じないように編成した。

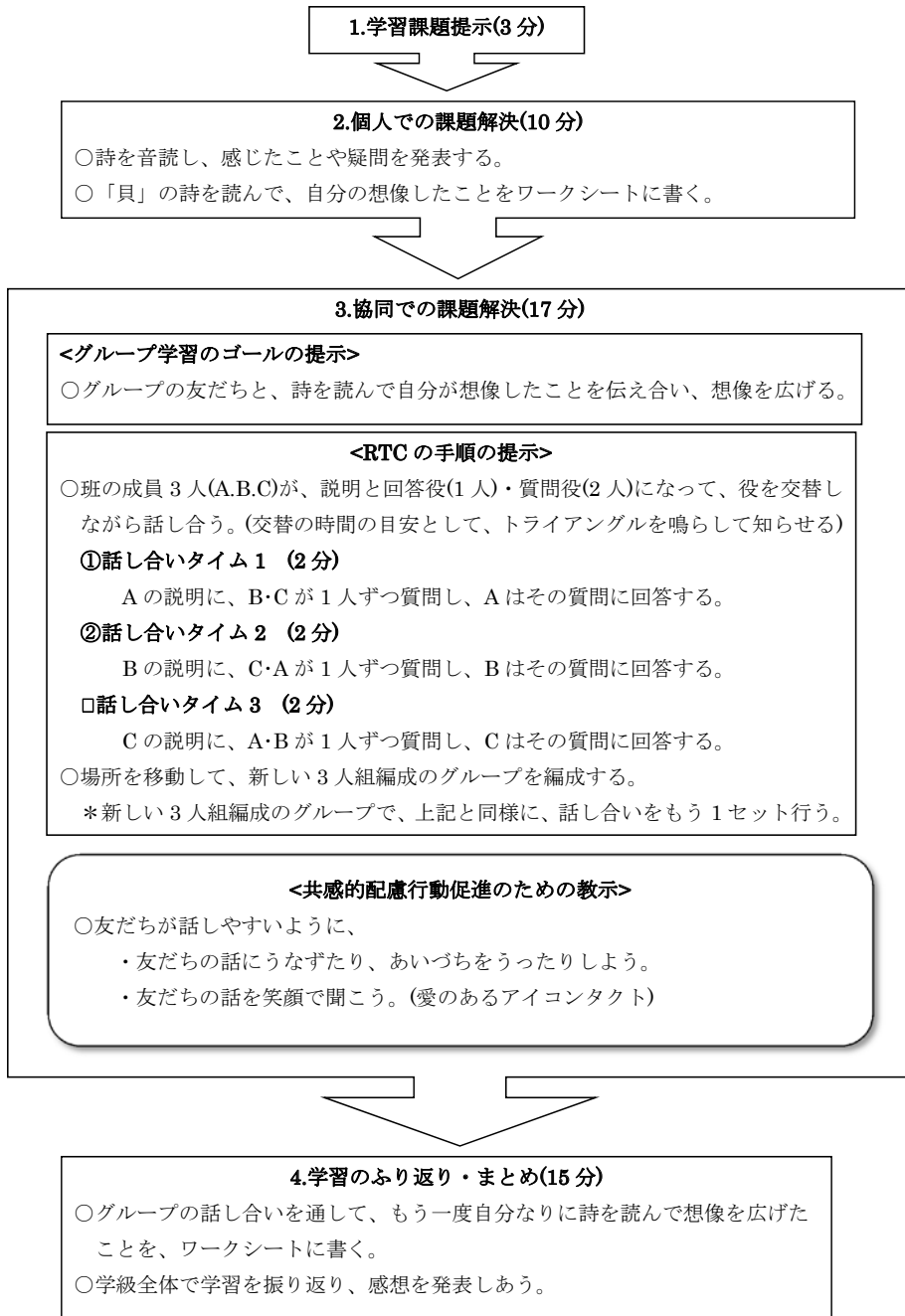


図2 相互教授法に共感的配慮行動を促進する教示を加えた授業デザイン

(3) 介入効果の測定手続き

①学業達成度

RTC 介入実践を行う第3時の評価規準「詩を読んで想像したことを友達と話し合うことで、自分の考えが広がったり深まったりする」に基づき、「詩を読んで想像したことをグループの友達と話し合うことで、自分の考えが『1. 広がったか』・『2. 深まったか』」の2点について、グループ学習前後のワークシートの記述を比較し、介入効果の測定を行う。具体的には、「1. 自分の考えが広がったか」を、詩を解釈する視点(私、具、場所、時間、状況、気持ちなど)の数で、「2. 自分の考えが深まったか」を、「詩を読んで想像したこと」の文字数で評価し、グループ学習後に両者の数が上昇した児童をA評価、どちらかが上昇した児童をB評価、どちらにも上昇が見られなかった児童をC評価とする。詩を解釈する視点については、筆者と研究協力者(教職30年経験者)の2名が別々に評価を行い、後に照合したところ、2名の一致率は72.2%で、判定が不一致だったものについては、協議により評価を決定した。

②グループ学習に対する自己評価

児童のグループ学習に対する認知を「学習のふり返り・まとめ」のワークシートの記述をもとに検討する。具体的には、まず「友達と考えを伝え合い、想像を広げられたか」という、授業に対する振り返りの3段階の自己評価(よくできた・できた・もう少し)の割合から検討する。次にワークシートの学習感想(自由記述)の内容を、グループ学習に対する肯定的な記述が、学習理解やグループへの関与という観点から見られるかを分析する。

③グループ学習における発話と援助行動

A児の所属する2回のグループ学習における発話と映像を、グループに設置した1台のビデオカメラ・集音マイクにより採取し、採取した発話と映像を元に、トランスクリプトを作成する。採取した児童の発話は、岸・野嶋(2006)を参考に、「1. 児童間の話者交代」、「2. 同一話者内の発話における発話機能の変わり目」を基準として区切り1発話とする。またグループ学習場面における援助行動を、発話だけでなく、動作や表情といった非言語も含めて抽出する。

学習場面における自発的な援助行動は、援助者の被援助者に対する「何が分からないのだろう」、「どのように教えてあげればいいのか」という共感性が起点になるだろう。近年の共感性の概念定義は、他者の心理状態を正確に理解する認知的側面と、他者の心理状態に対する代理的な情動反応という側面を統合し、多次元的な構造で捉えるようになってきた。そこで本研究では、鈴木・木野(2008)の「多次元共感性尺度」の5つの下位概念のうち、他者指向性の認知的側面・情動的側面である「視点取得」と「共感的配慮」に注目し、それらを援助行動の起点となる共感性ととらえた。そして、視点取得に基づく援助行動を「援助提供行動(help-giving behavior based on perspective taking)」、共感的配慮に基づく援助行動を「共感的配慮行動(help-giving behavior based on empathic concern)」と定義し、それぞれの具体的行動例をコード化した上で抽出することとした(表

表1 共感性を起点とした学習場面における認知的・情動的援助行動

共感性				学習場面における援助行動							
認・情	指向性	共感性の下位概念	定義	原尺度の例	援助行動名	定義	コード	援助行動の具体例			
認知的側面	他者指向性	視点取得 Perspective Taking	相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向	人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞く。 自分と違う考え方の人と話をしているとき、その人がどうしてそのように考えているのかをわかろうとする。	援助提供行動	友達の考えていることを理解しようとするともに、友達の考えをよりよくするために行う、認知的側面に対する援助行動	HGP1	友だちに顔を向け、目を合わせて聞く。			
	自己指向性	想像性 Fantasy	自己を架空の人物に投影させる認知傾向	空想することがすきだ。 感動的な映画を見た後は、その気分いつまでも浸ってしまう。		HGP2	友だちが何を話しているのかをわかろうとして聞く。	HGP3	友だちの話が分からない時には、分からないことを質問する。	HGP4	友だちが分からない時にはアドバイスする。
情動的側面	他者指向性	他者指向的応答的所産 共感的配慮 Empathic Concern	(他者指向的応答) 他者の心理状態について他者に焦点づけられた情緒反応	悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたくなる。 まわりに困っている人がいると、その人の問題が早く解決するといいなあとと思う。	共感的配慮行動	友達の気持ちに共感するとともに、友達が自分の考えを表現しやすいように配慮する、情動的側面に対する援助提供行動	HGE1	友だちが話しやすいように、友だちの話にうなずいたり、相槌を打ったりしながら聞く。			
	自己指向性	自己指向的応答的所産 個人的苦痛 Personal Distress	(自己指向的応答) 他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応	他人の失敗する姿を見ると、自分はそうなりたくないと思う。 他人の成功を素直に喜べないことがある。		HGE2	友だちが話しやすいように、友だちの話を楽しんで聞く。	HGE3	友だちが話しにくいような時には、せかさないうで待つ。	HGE4	友だちが話しやすいように、友達の話を認めたり、励ましたりする。
	—	並行的所産	被影響性	他者の感情や意見に影響されやすい傾向		まわりの人がそうだといえば、自分もそうだと思えてくる。 物事を、まわりの人の影響を受けずに自分一人で決めるのが苦手だ。					

* 共感性の枠組みは「多次元共感性尺度」(鈴木・木野, 2008)を参考にした

1)。抽出と分類は、第1著者と研究協力者(教職30年経験者)が、VTRを参観しながら協議して行った。さらに「友達からの援助行動が、A児のグループ学習への参与を促進したか」について、グループ学習場面における話し合いのプロセスから事例解釈的に分析する。

3. 結果

(1) 学業達成度

①学級全体に対する介入効果

RTCの学業達成度への介入効果を検討するために、「詩を読んで想像したこと」が、グループの話し合いを通して、「1. 広がったか」・「2. 深まったか」について、児童がグループ学習前後にワークシートに記述した内容を比較した結果、A評価22名、B評価2名、C評価3名であった。次に、「1. 広がったか」(詩を解釈する視点の数)と、「2. 深まったか」

表2 学業達成度への効果

対象	視点数		文字数		t 検定
	前(A)	後(B)	前(C)	後(D)	
学級全体	5.5(2.9)	8.2(2.2)	70.6(44.4)	99.9(28.3)	A<B**, C<D**
A児	2	9	30	164	-
注) 「前」・「後」はグループ学習の前後を表す					$p<.01^{**}$

(詩を読んで想像したことの文字数)について、それぞれの数の平均(標準偏差)を、グループ学習前後で比較した(表2)。t検定の結果、視点数($t(26)=4.65, p<.01$)、文字数($t(26)=3.13, p<.01$)とも、それぞれグループ学習後に有意に増加が認められた。

②A児に対する介入効果

A児のワークシートに記述された内容を、グループ学習の前後で比較すると、視点数7、文字数134の増加が認められ(表2)、これらの伸びはクラスの中で最多であった。

(2) グループ学習に対する自己評価

①学級全体に対する介入効果

授業についての振り返り(自己評価)では、「友達と考えを伝え合い、想像を広げられたか」という問いに対して、「よくできた」20名、「できた」6名、無回答1名であった。また学習感想の自由記述からは、「グループ学習により理解が深まったり広がったりした」ことに対する肯定的評価が17人から、「グループの友達と仲良く学習できた」ことに対する肯定的評価が4人からみられた。

②A児に対する介入効果

A児の学習感想の記述からは、「自分で考えているときは、3ぎょうだけだったのに、いろいろしつもんされてからは、9ぎょうもふえていたのでびっくりした。」と、自分の詩の読みが深まったことに対する驚きが、素直に表現されていた。学習についての振り返り(自己評価)も「よくできた」であった。

(3) グループ学習における話し合いのプロセスの事例解釈的分析

今回の介入が、学級全体及びA児に対して、上記のような効果をあげた理由について、グループ学習における話し合いのプロセスを、事例解釈的に分析する。1回目のグループ学習(表3)では、A児が緊張して、なかなか質問できずにいる様子(7)が読み取れる。ようやくA児が発言できた(9)のは、B児のアドバイス(8)という、A児に対する援助提供行動(HGP4:友だちが分からない時にはアドバイスする)によってであった。しかし、A児が発言できないでいる場面(7)における、B・C児の共感的配慮行動(HGE3:友達が話しにくそうな時には、せかさなで待つ)にも注目する必要がある。A児が質問できないでいる間、B・C児は実に42秒間、A児を急かすことなくじっと待っていた。

次の順番で、A児は再びなかなか質問できない様子が見られた(14)が、そこでもB・C児は、

A 児を急かすことなく待っていた (14:HGE3)。すると B・C 児からの、アドバイス (HGP4) がなくても、A 児は自らの力で 13 秒後に「季節……」と質問できた (15)。次の A 児の発言は、自分が詩を読んで想像したことを説明している場面だが (19)、ここからは、たどたどしくもワークシートに記述した内容をもとに、A 児が想像を膨らませながら説明している様子が読み取れる。さらに C 児からの質問 (21)「今何時らへんですか。」には、「……5時。」と間をあまりおらずに回答できている (22)。A 児の 15 の質問や 22 の回答は、ここまでの

表3 1 回目のグループ学習における話し合いのプロセスと援助行動

発表 時 (秒)	No.	話	発話内容 <表情・動作など>	援助行動			
				A	B	C	
① B	92	1	B	私は故郷に帰ってきた小学生で、海が近くにあって、海から聞こえる音が懐かしいと思いました。はいどうぞ。			
		2	C	私は浜辺にいる……(自分の読みを話し始める)			
		3	B	え？質問？			
		4	C	あ、そうだ。(順番を確認し合う)	HGE2		
		5	C	それは何時くらいのことですか？			HGP3
		6	B	うんとか、ええと、朝です。			HGE1
		7	A	……。 <Aの質問の順番。Aは言おうとするが、なかなか発言できず、笑いながら口をおさえる。笑ってはいるが、緊張している様子。Aが発言するのを、BCは一言も急かすことなく待っている。(42秒間)>		HGE3	HGE3
		8	B	天気とか、何でもいいよ。		HGP4	
		9	A	天気は、その時の。	HGP3		
		10	B	くもりです。(即答)			
② C	51	11	C	私は、浜辺にいると思います。ええと、私はいま20歳で、ピンクのワンピースを着て、浜辺を歩いている。となりには、私の好きな人。浜辺のベンチに座り、きれいな海を眺めている。ざわざわと鳴り響く。なんだか懐かしい。私は、浜辺の上にあつた、ひとつの貝殻を見つける。きれいだな。まだ途中です。	HGE1 HGE2	HGE1	
		12	B	今何時なんですか。		HGP3	
		13	C	夕方。		HGE1	
		14	—	……。 <Aの順番。先ほどと同じような、やや緊張している様子。Aが発言するのを、BCは一言も急かすことなく待っている。(約13秒間)>		HGE3	HGE3
		15	A	季節……	HGP3		
		16	C	…夏！	HGE2 HGE1		
③ A	86	17	B	(2人目まで終わってしまったことに対して)早すぎじゃね？			
		18	A	わたし……(話し出したところで合図のベルの音)			
		19	A	私は、自分の家の中にいると思います。様子は……私は家の中にいて、昔……小学生のころ……私は大人になっていて、昔小学生のころいた海の、音を……思い出して、懐かしいなと思っている……と思います。 <ワークシートの記述は「私は家の中にいて、昔行った海の音を思い出していると思う。」>			HGE1
		20	B	いいよ(質問を譲っている)			HGE2
		21	C	今何時らへんですか。			HGP3
		22	A	……5時。			HGE1 HGE2
		23	B	はい。家の中にいて、写真とかを見て思い出したんですか？		HGP3	
		24	A	ええと……。 <A児が、しばらく宙を見ながら考えている。BC同様に、急かさずに待っている。(20秒間)>		HGE3	HGE3
		25	A	ああ、その時は何も考えてなくて…したら何か(交代のチャイムの音。気にせず続ける)、昔のことを思い出して。			HGE2

(後 略)

注) Aは抽出児、Bは男子、Cは女子を表す。

表4 2回目のグループ学習における話し合いのプロセスと援助行動

発表 秒	No.	話	発話内容	援助行動			
				A	D	E	
(前略)							
① D	70	1	D	僕は、海ににいると思います。理由は浜辺でも波が聞こえるけど、なんか、何と言うか最後の押し寄せてくる波は聞こえるけど、後から戻る波はなかなか聞こえないから、海まで行って、その音を確かめたかと思います。	HGE1		HGE1
		2	E	(拳手して)はい。			
		3	D	はい。(指名)。			
		4	E	何で貝殻が、関係あるんですか？			HGP3
		5	D	貝殻？ええと、ええと、貝殻を当てれば、その小さい波の音が聞こえるかと思って。			
		6	E	はい、分かりました。			
		7	A	(拳手して)はい。			
		8	D	はい。(指名)。			
		9	A	季節と時間は何ですか？	HGP3		
		10	D	季節と時間？季節は春の……いや夏の終わりごろで、時間は6時12分です。	HGE1		
		11	E	6時12分？細かいね。	HGE2	HGE2	
		12	E	あと、じゃあ、はい。(拳手)			
		13	D	はい。(指名)。			
		14	E	ええと、海には一人で行っていますか。			HGP3
		15	D	一人で行っています。ええと。あと犬。			HGE1
		16	E	犬？犬と2人。	HGE2	HGE2	HGP3
		17	A	(自分がやっていいかをEに小さな声で聞く)			
		18	E	いいよ。			
② A	90	19	A	私は、自分の家の中にいると思います。様子は家の中にいて、私は今は大人で、昔小学生だったころ行った海の音を思い出していると思います。…で、その時は何も考えてなくて、そしたら昔のことを思い出した。			HGE1 HGE2
		20	E	はい。何で貝殻。貝殻見つけたの。何で貝殻が関係あるんですか。			HGP3
		21	A	貝殻？	HGP3		
		22	E	え？だって貝殻(詩の書かれているところを指さす)。関係ないの、貝殻は？			HGP3
		23	A	分かんない。……部屋に置いてある。(笑顔で)			
		24	E	部屋に置いてあるの。貝殻は。(笑顔で) <Dは2人の22-24の会話の間、「はいはいはい」と手をあげている。>	HGE2		
		25	D	ええと、家は町中ですか、それとも海側、海の近くですか。		HGP3	
		26	A	ええと……昔は海の近くに住んでいて、よく海へ遊びに行っていて、今は町にいるから、あんまり海に行けない。だから、その……町？			HGE1 HGE2
		27	D	最後は			
③ E	105	28	E	はい。ええと私は家の中だと思います。なぜなら、宝物の箱の中に貝殻が入っていて、懐かしいなあと考えて、あの、耳に貝殻を当てて聞いていて、前に海浴いに住んでいて、ええと、少し前に引っ越しをしたので、ええと都会に引っ越したから、懐かしいと思います。貝殻を見つけたのは、夜に掃除をしていて、ええと、していたからです。	HGE1 HGE2		
		29	D	はいはいはい。(拳手)			
		30	E	はい(指名)。			
		31	D	そこは、田舎みたいなのところですか、都会みたいなのところですか。	HGE2	HGP3	
		32	E	都会です。今住んでいるところでしょ。都会。	HGE2		
		33	D	田舎じゃないんですか。		HGP3	
		34	A	季節と？？？(聞き取れない) <A児が、自分から拳手をする。Eは耳を寄せる。>			HGP2
		35	A	季節は何？	HGP3		
		36	E	季節は……この季節は秋です。	HGE1		
		37	D	終わっちゃった……。			
		38	E	終わっちゃったね……。			
		39	A	夜の何時くらいですか？ <A児が、自分から拳手をする。>	HGP3		
		40	E	夜の、夜の、じゃあ、夜の夜の、じゃあ8時くらい。	HGE1		
		41	D	はい。			
		42	E	はいどうぞ。			
		43	D	ええと、その人は、なんというか、年は何歳くらいですか。	HGE2	HGP3	
		44	E	15歳くらいです。			
		45	A	15歳……(つぶやく)。			HGE2
		46	D	終わっちゃった。			
(後略)							

注) Aは抽出児、Dは男子、Eは女子を表す。

グループの話し合いの内容(5,12:時間、9:天気)に類する比較的浅い内容であり、A児が既習事項を活用して発言している様子が窺える。A児が答えに詰まったのは、「家の中にいて、写真とかを見て思い出したんですか。」という、A児の詩の読み取りの内容(家の中で海のことを思い出すきっかけ)についての、B児からの深い質問(23)である。しかしA児は、友達からのアドバイス(HGP4)がなくても、宙を見て考えながら(24)、20秒かけて自分の力で回答することができたのである(25)。

A児が回答するまでに時間を要した3つの発言(9,15,25)を比較すると、最初(9)は友達からのアドバイス(HGP4)という認知的側面の援助行動が、A児の発言につながったと考えられるが、その後はA児が既習事項を活用したり(15)、自分で考えたりして(25)回答するというように、徐々にA児の思考が深まっていく様子を読み取れる。一方、A児が自分の考えたことを発言できるようになるまでには、42秒間(7～9)、13秒間(14～15)、20秒間(24～25)と、相当な時間が必要であった。この時間に、同グループ児童からの「友達が話しにくそうな時には、せかさないで待つ」という共感的配慮行動(HG3)がなければ、A児が自分から発言できたとは限らないだろう。

その後2回目のグループ学習(表4)では、既習事項を活用して質問したり(9,35,39)、友達からの質問(20)の意図を聞き返して(21)回答したりする(23)など、A児に笑顔が増え、緊張して発言できない場面は見られず、自分から挙手する様子(7,34,39)も見られた。これはRTCにより、質問やアドバイスといった援助提供行動だけでなく、「友達が自分の考えを表現しやすいように配慮する」といった共感的配慮行動が促されたことで、友達と関わり合うことが苦手なA児のグループ学習への参加が促されたためと解釈できる。

4. 考察

(1) 学級全体に対する介入効果

本研究では、国語科のグループ学習における、授業実践型相互教授の介入効果を検討した。学級全体に対する学業達成度への効果を、グループ学習前後のワークシートの記述内容から比較したところ、詩を解釈する視点の数や、詩を読んで想像したことの文字数の有意な増加が認められ、A評価の児童が全体の81%を占めるという結果が示された。学習感想の分析からは、学級全体の77.8%の児童に、グループ学習を肯定的にとらえる記述が見られた。これらの結果は、学級のほとんどの児童が、「グループ学習で友達と意見を伝え合うことにより、自分の考えが広がったり深まったりした」と、グループ学習を肯定的にとらえており、また実際に学習効果をあげていることを示している。このことは、役割付与と話し合いの手順の提示という授業実践型相互教授の基本的枠組みが、算数科だけでなく、様々な授業場面にも適用範囲を広げていける可能性があることを示している。

(2) A児に対する介入効果

また本研究では、グループ学習場面で配慮を要するA児への介入効果を検討した。A

児の詩の読みについての記述は、グループ学習の前から後にかけて約5.5倍に増加するとともに、詩を解釈する視点が増え、記述内容も詳しくなっていた。またグループ学習におけるA児の様子は、最初は緊張したものであったが、徐々に緊張感がほぐれていく様子が観察され、学習感想からも、A児がグループ学習を肯定的にとらえている記述が確認できた。グループの話し合いの事例解釈的分析からは、1回目のグループ学習における、友達からのアドバイスという援助提供行動と、友達が答えを考えている間、急かさずにそれを「待つ」という共感的配慮行動が、A児のグループ学習への参与を促進した可能性が指摘された。これは、「役割付与」と「話し合いの手順の提示」に、同グループの児童からの情動的な援助行動を促進する教示を組み合わせた授業実践型相互教授が、A児のグループ学習への参与を促進したと考えられる。

(3) まとめと展望

グループ学習場面における、援助行動は自然に生成されるとは限らない。しかも学習場面における援助要請・提供に関する先行研究のほとんどが認知的側面に焦点を当てたものであった(例えば岡田, 2008)。しかしグループ学習は社会情動的な相互作用の過程であり、一斉指導の授業や、個別学習などの場面に比べて、情動的な側面の影響が大きいと考えられる。とりわけ、グループ学習に苦手意識をもつ児童にとっては、周囲からの情動的なサポートがあることは、学習に対する見方や意識を肯定的なものにし、『自分が頑張ると皆が支えてくれる』という他者への信頼感や関係性への肯定的な期待にもつながりうるものである。本研究では、学習における援助行動を、共感性を起点とした認知的・情動的行動として統合的にとらえた。援助行動を認知・情動の両側面からとらえ、それらを促進するという視点は、様々な特性を持つ児童が混在する実際の教室において、特に学び合いが苦手な児童に対する支援のあり方を考える時の一つの指針となるだろう。

一方、本研究の課題として、対照群を設定できなかったことがあげられる。本研究は、A児を対象とした単一事例デザインであり、介入効果を検討するためには、対照群を設けた、より厳密な比較が必要である。また1時間の介入実践で得られた効果が般化し、A児の日常の学習や生活場面における変容として現れるようになるまでには、より長期的・継続的な実践が必要だろう。今回得られた知見を足場にして、今後この視点からの研究を蓄積していくことが課題である。

謝辞と付記

本研究は、第1著者の博士論文(2015)の一部をもとに、大幅に加筆訂正したものです。本研究に共同で取り組んだ、A区の学校教育相談部の先生方、ご協力いただいたB小学校の先生方と児童の皆様へ深く感謝いたします。

引用文献

- 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) . 学習の輪ー学び合いの協同教育入門ー 二瓶社)
- 嘉部和夫 1997 ピア・カウンセラー 国分康孝(編) カウンセリング辞典 誠信書房 pp.466-467.
- 亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発 I ～理論的枠組みを中心に～ 東京大学大学院教育学研究科紀要, 38, 451-464.
- 岸俊行・野嶋栄一郎 2006 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究, 54, 322-333.
- 町 岳 2009 協同学習に否定的な認識を示す児童の理由ーグラウンデッド・セオリー・アプローチによる、担任への面接調査の分析を通してー 学校心理学研究, 9, 37-49.
- 町 岳 2015 グループ学習における授業実践型相互教授の介入効果 名古屋大学大学院教育発達科学研究科 博士論文
- 町 岳・中谷素之 2014 算数グループ学習における授業実践型相互教授の介入効果とそのプロセスー向社会的目標との交互作用の検討ー教育心理学研究, 62, 322-335.
- 中谷素之・伊藤崇達 2013 豊かな学び合いに向けてーピア・ラーニングの展望ー中谷素之・伊藤崇達(編著) ピア・ラーニングー学び合いの心理学ー 金子書房 pp.221-231.
- 野崎秀正 2003 生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響 ～抑制態度を媒介としたプロセスの検証～ 教育心理学研究, 51, 141-153.
- 岡田涼 2008 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, 56, 14-22.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. 1997 “Should I ask for help?” The role of motivation and attitude in adolescents’ help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- 瀬尾美紀子 2005 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進 ～つまずき明確化方略の教授効果～ 教育心理学研究, 53, 441-455.
- 瀬尾美紀子 2007 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割 ～多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討～ 教育心理学研究, 55, 170-183.
- 鈴木有美・木野和代 2008 多次元共感性尺度 (MES) の作成 ～自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて～ 教育心理学研究, 56, 487-489.

Reciprocal Teaching Intervention in Classroom of Japanese : Promoting children's empathic concern for classmate with learning needs

Takeshi MACHI, Motoyuki NAKAYA

This study examined the effectiveness of “Reciprocal Teaching in Classroom (RTC) ” in Japanese language group learning, focusing on the children who experience difficulty with the interactive aspects of group learning. A total of thirty fifth grade children participated in this study. In addition to the core elements of RTC instruction, including "role assignment" and "guidance with discussion procedure", empathic consideration between classmates was promoted through making eye contact, listening with a smile, demonstrating agreeable responses amongst other indicators. As a result of quantitative data analysis, a significant improvement was seen in poetry reading performance across the whole class. Furthermore, discourse analysis revealed that the child who often felt tense and had difficulty communicating with others become more able to participate in group learning actively, and he/she could read with greater depth in understanding. Both quantitative and qualitative results showed that RTC in Japanese language group learning was important for improving the reading performance of elementary children, especially those experiencing difficulty in communicating others in a group learning context. Implications and limitations of this study for future research were discussed.

小学生の拒絶感受性と学校適応・いじめの関連

三島浩路*

本研究では、Downey & Feldman (1996) による拒絶感受性の定義をもとにして、日本の教育現場で利用可能な小学校高学年用の拒絶感受性尺度を開発する。さらに、この尺度を利用して、拒絶感受性と学校適応・「いじめ」被害との関連を検討する。具体的には、約 350 人の小学 4～6 年生を対象に調査を行い、「対人関係の不安定感・拒絶の予期」因子、「拒絶に対する不安・過敏」因子、および「拒絶に対する怒り・反撃」因子からなる 3 因子の拒絶感受性尺度を作成した。この尺度を利用して拒絶感受性と学校適応や「いじめ」被害との関連を検証した。その結果、拒絶感受性が学校適応に関連することが示唆された。さらに、「いじめ」被害の程度が大きい子どもほど、拒絶感受性が強いことも示唆された。

キーワード：拒絶感受性、小学生、学校適応、いじめ

問題と目的

「無視された」「仲間はずれにされた」などという拒絶の感じやすさを、本研究では拒絶感受性とし、小学生の拒絶感受性を測定する尺度を開発する。さらに、この尺度を利用して測定した拒絶感受性と、学校適応や「いじめ」被害等との関連についても検討する。

拒絶感受性について Downey & Feldman (1996) は、他者から拒絶されることを不安感を伴って予期しやすく、拒絶されることに敏感であり、拒絶に対して過剰に反応する個人の特性と定義している。本研究では Downey & Feldman (1996) の定義を拒絶感受性の定義とする。

拒絶感受性は対人関係にかかわる特性である。そのため、小学生の拒絶感受性は主に友人関係にかかわる特性と考えられる。河合 (1985) は、小学 3・4 年生を境目にして子どもたちの友人関係に質的な変化がみられることを指摘している。小学校低学年から高学年にかけ、成員の流動性が大きく、成員相互の結び付きが弱い仲間集団から、成員の流動性が小さく、成員相互の結び付きが強い仲間集団へと変容していく (e.g., 井上, 1992; 井森, 1997)。さらに、小学校高学年になると、相手が自分の所属する仲間集団の者であるかどうかによって、異なった接し方をしていることを示唆する報告 (福武書店教育研究所, 1984) もある。そこで、本研究では仲間集団の影響が強まり、友人からの拒絶にかかわ

* 中部大学 現代教育学部

る問題が顕在化しやすい小学校高学年の子どもたちに着目することとした。

小学校をはじめとした教育現場において、「いじめ」は大きな問題となっているが、無視するなどの方法による関係性攻撃は、攻撃自体の有無や加害者の攻撃意図が、暴力や暴言による直接的な攻撃に比べて第三者にとらえられにくい。そのために、直接的な攻撃に比べて関係性攻撃による「いじめ」の発見や対処が難しいという指摘がある(e.g., Limber, Nation, Tracy, Melton, & Flerx, 2004; 三島, 2009)。さらに、「いじめ」の定義を文部科学省(2010)は「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とし、被害者の主観を重視するものとなっているために、無視するなど関係性攻撃による「いじめ」の有無は、直接的な攻撃による「いじめ」に比べて、被害者の主観に頼る部分がより大きい。そのため、無視・仲間はずれなどによる拒絶の感じやすさである拒絶感受性が、「いじめ」被害を受けているという感覚に影響を与える可能性がある。さらに、周りの者が自分を拒絶しているという否定的な見方が、実際の対人関係に影響を与え(Sommer & Rubin, 2005)、拒絶感受性の強い子どもが、そうした気持ちで行動した結果、いじめ被害が現実のものとなる危険性がある。戸田・名知・能登・津田(2015)は、独自に開発した対象別の拒否に関する感受性尺度を利用した調査を大学生を対象に実施し、友人に対する拒否感受性が過去のいじめ被害経験に関連することを示す結果を得た。また、Ostrov(2010)が行った縦断研究では、関係性攻撃により被害を受けることが、関係性攻撃に関する加害傾向に影響を与えることを示唆しており、拒絶感受性の強さが「いじめ」被害だけでなく加害傾向に関連する可能性もある。

こうした「いじめ」にかかわる問題以外にも、拒絶感受性が、小学生の学校適応に影響を与えることが予想される。

小学校教育においては、理科の実験や総合的な学習の時間における“調べ学習”など、グループ単位で活動する機会も多く、子ども同士が協力し合い学習する活動が日常的に行われている。授業中、グループ単位で活動する際、仲間から協力を拒まれたり、休み時間に親しくしていた友人から仲間はずれにされたりすることは、不快な経験として片付けられるものではなく、学校生活に対する適応感にネガティブな影響を及ぼす可能性がある(三島, 2006)。しかし、仲間はずれにされたり、協力を拒まれたりしたと感じる感覚には個人差があり、個人差を考慮した支援や指導を行うためには、子どもたち一人一人の拒絶感受性を把握する必要がある。

本研究では、はじめに小学校高学年の拒絶感受性を測定する尺度を作成する。そして、学校適応感や仲間集団に対する意識、攻撃性、「いじめ」被害との関連を検証し、小学校高学年の学校生活と拒絶感受性との関連について考察する。

Downey & Feldman(1996)は拒絶感受性を測定するための18項目からなる尺度(RSQ: Rejection Sensitivity Questionnaire)を開発した。さらに、Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas(1998a)は、RSQと類似した構造をもつ子供用拒絶感受性尺度(CRSQ

: Children's Rejection Sensitivity Questionnaire) を開発した。CRSQ は拒絶を感じさせられるような 12 の状況を想定するように調査協力者に求め、それぞれの状況について、不安・怒り・拒絶をどの程度感じたのかを 6 段階で評定するものである。CRSQ に挙げられた 12 の状況の中には、金銭を借りる状況や学校に有名人が訪れる状況など、日本の一般的な小学生にはなじまない状況の設問があり、さらに、教師が支援の手を差し伸べると思うかどうかを回答させる設問もある。こうした設問による調査を日本の小学校の教室で教師が実施することは難しいと考え、本研究では Downey & Feldman (1996) の定義をもとにした小学校高学年用の設問から作成することとした。

Downey & Feldman (1996) は、大学生を対象とした実験の結果から、拒絶されているかどうか曖昧な状況に置かれた場合、拒絶感受性の強い学生は弱い学生に比べて、拒絶感をより強く感じたことを報告している。また、拒絶感受性の強さが現実の対人関係に影響を与えることを Downey, Freitas, Michaelis, & Khouri (1998) は示している。

拒絶感受性の強さと攻撃性との関連について、Downey, Feldman, & Ayduk (2000) は、男性大学生を対象にした調査の結果から、恋愛関係の重要性を強く認識し、拒絶感受性の強い学生は、恋人に対して暴力的な振る舞いをする可能性が高いことを示唆する結果を得た。Ayduk, Gyurak, & Luerssen (2008) は、大学生を対象とした実験の結果から、拒絶感受性の強い学生は、他者から拒絶された場合、拒絶した相手に対してより強い攻撃性を示すことが報告されており、拒絶に対して過剰な反応を行いやすいことも示唆されている。子どもの拒絶感受性と不適応との関連については Romero-Canyas & Downey (2005) が言及している。子供用に開発された CRSQ を利用して Downey et al. (1998a) は、平均年齢が 12.2 歳の子ども 76 人を対象にした実験を行い、仲間からの曖昧な拒否状況で、拒絶感受性が強い子どもは弱い子どもに比べて苦痛を強く感じるという結果を得た。McLachlan, Zimmer-Gembeck, & McGregor (2010) が 9～13 歳の子ども約 400 人を対象に、仲間からの拒絶、友人関係の満足度、親からの拒絶・受容、拒絶感受性を調査し、拒絶感受性を従属変数にした重回帰分析を行った結果、拒絶感受性に対して、仲間からの拒絶 ($\beta = .52$) が最も強く関連し、親からの拒絶 ($\beta = .15$) も関連するという結果を得た。

これらの研究から、拒絶感受性は小学校高学年に該当する年齢の子どもの対人関係や学校適応、さらには、攻撃性や「いじめ」被害の程度と関連することが予想される。しかし、小学生の拒絶感受性と学校適応等との関連についての研究は、拒絶感受性を学級で容易に測定することが可能な尺度が開発されていないなどの理由で、国内では進んでいない。

以上のことから、本研究は二つの目的をもつ。一つ目の目的は、学級単位で実施可能な短時間の質問紙調査により、小学生の拒絶感受性を測定することができる尺度づくりである。二つ目の目的は、学校適応感尺度や、攻撃性指標・「いじめ」被害指標と、本研究で作成した尺度との相関関係を調べるなどして、拒絶感受性と学校適応感などとの関連を検証することである。

方 法

対象：A市内にある3つの小学校に在籍する小学4～6年生392人（4年生：61人・5年生：142人・6年生：189人）を対象に調査を行った。欠損値があるものは分析から除外したために357人（男子166人・女子191人）のデータを分析に用いた。なお、一つの小学校では、教師（男性2人・女性4人 合計6人）を対象とした調査も合わせて実施した。

時期：2013年6・7月に調査を実施した。なお、尺度の安定性を確認するために、一つの小学校で第2回目の調査を2014年1月に実施した。

調査に用いた質問【(1)～(3)】

(1) 拒絶感受性に関する項目群：小学校の現職教師5人の協力を得て、日本の小学生の現実の生活場面を想定し、「仲間からの意図的な拒否を憶測する」「仲間関係に関する不安」「仲間からの拒絶に対する敵意」という3つの側面から拒絶感受性を測定するための調査項目を作成した。具体的には以下の①～④の手順で作業を行った。

①「仲間からの意図的な拒否を憶測する」という特徴をもった小学校高学年の友人関係に対する考え方や行動等を、5人の小学校教師がそれぞれ3つずつ短い言葉でカードに記入する。

②5人の教師が相談して、類似しているカードを一つにまとめる。

③カードのまとまり全体をみわたして、「仲間からの意図的な拒否を憶測する」という特徴をもった小学校高学年の友人関係に対する考え方や行動等として不足している要素がないかどうかを検討する。

④カードのまとまりごとに、小学4～6年生が5件法で回答できる調査項目を決定する。

「仲間関係に関する不安」「仲間からの拒絶に対する敵意」についても、同様の方法で調査に用いる項目を作成した。こうした手順で17項目からなる拒絶感受性に関する項目群を完成させた。

(2) 学校適応および「いじめ」被害等に関する項目：学校適応感や対人関係、「いじめ」被害との関連を調べるために、階層型学級適応感尺度（三島，2006）の15項目、仲間集団指向性尺度（三島，2008）の「独占的な親密関係指向」に関する8項目（例：「自分のいちばん大切な友だちを、ほかの子にとられそうで心配になることがある」「新しい友だちをつくるとき、今、仲良くしている友だちのことが気になる」）、さらに、伊藤・松井（2001）が開発した「学級風土質問紙」を参考にして学級の排他的な雰囲気測定する5項目（例：「クラスの中に、ほかの人と一緒にいたいながらも『仲良しグループ』がある」「このクラスには、だれとでも自由に話ができる雰囲気がある」（反転））を用いた。

「いじめ」被害の程度について、親しい友人からの「いじめ」被害（設問：親しい友だちからいじめられた）と、親しくない子からの「いじめ」被害（設問：親しくない子から

いじめられた)の2項目に、5件法(1:ない 2:ほとんどない 3:あまりない 4:ある 5:よくある)で回答する形式とした。

(3) 教師を対象とした調査：子どもたちの攻撃性を調べるために、直接的攻撃性(暴力行為・暴言をはじめとした攻撃性の強さ)、関係攻撃性(仲間はずれ・無視など人間関係を利用した攻撃性の強さ)という2つの観点で、5件法による調査を学級担任を対象に行った。調査の手続き：学級担任が、「朝の会」の時間等を利用して学級単位で調査を実施した。さらに、調査対象の一つの小学校の学級担任6人を対象にして、第2回目の調査時に子どもたちの攻撃性に関する調査を行った。

結 果

拒絶感受性項目群(17項目)の因子分析

17項目の評定値をもとにして探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。固有値の推移(5.28 → 1.59 → 1.45 → 0.98 …)や解釈可能性の高さから3因子解を採用した(Table1)。

「いちばん仲がよい友だちとの関係も、実は、それほどしつかりしたものではないと思う」「友だちとの関係は、不安定だと感じる」などの8項目が第1因子に対して大きな負荷量を示したことから、第1因子を「対人関係の不安定感・拒絶の予期」因子と解釈した。

「仲間はずれにされそうな雰囲気を感じると、不安な気持ちが強くなる」「無視されたり、仲間はずれにされたりすることに、わたしは敏感である」などの4項目が大きな負荷量を示したことから、第2因子は「拒絶に対する不安・過敏」因子と解釈した。

「無視されたら、無視した相手は無視する」「通学分団で、入学したばかりの1年生の子と手をつなごうとした時、その1年生が、つなごうとした手をふりはらうと、相手が1年生でも怒りを感じる」などの4項目が大きな負荷量を示したことから、第3因子を「拒絶に対する怒り・反撃」因子と解釈した。

それぞれの因子の解釈に用いた項目を観測変数とした3つの因子からなるモデルを作成して検証的因子分析を行った結果、データに対するモデルのあてはまりは許容できる範囲であり($GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.93$, $RMSEA=.058$)、この3因子による尺度構成とした。3因子による尺度構成は、Downey & Feldman (1996)が拒絶感受性の定義として挙げた「他者から拒絶されることを不安感を伴って予期しやすく、拒絶されることに敏感であり、拒絶に対して過剰に反応する」という3つの特性に対応しており、Downey & Feldman (1996)の拒絶感受性に関する枠組みを反映したものとなっていることから、本項目群を拒絶感受性尺度と命名することとした。

Table1 拒絶感受性に関する17項目の因子分析結果(パターン行列)

内 容	第1因子	第2因子	第3因子
いちばん仲がよい友だちとの関係も、実は、それほどしっかりしたものではないと思う	.78	-.20	.09
友だちとの関係は、不安定だと感じる	.72	.04	-.01
友だちと一緒にいても、「ひとりぼっちだ」と感じることがある	.64	.28	-.18
自分たちの「仲よしグループ」よりも、他の「仲よしグループ」の方が楽しそうにみえることがある	.59	.05	-.04
理科の実験などグループで活動する場面で、同じグループの子に話しかけても、無視されることがある	.57	-.02	.09
「仲間に入れない」と、いろいろな場面で思う	.54	.12	.02
学校が休みの日に、ショッピングセンターなどで友だちに会った時、“知らないふり”をされることがある	.41	.05	.03
クラス全体の人間関係は、自分にとって安心できるものだ	-.39	.11	-.10
仲間はズレにされそうな雰囲気を感じると、不安な気持ちが強くなる	.05	.81	-.06
無視されたり、仲間はズレにされたりすることに、わたしは敏感である	-.02	.72	.08
数名のクラスメイトが、休み時間に小声で話しているのを偶然に見かけると、自分の悪口を話しているのではないかと気になる	-.01	.70	.03
自分を無視した相手のことは、忘れられない	-.07	.63	.09
無視されたら、無視した相手を無視する	.11	-.05	.67
通学分団で、入学したばかりの1年生の子と手をつなごうとした時、その1年生が、つなごうとした手をふりはらうと、相手が1年生でも怒りを感じる	-.06	.09	.57
仲間はズレにされそうな雰囲気を感じると、攻撃的になる	.04	.21	.39
子どもの話を、大人はあまり真剣に聞いていないと思う	.16	-.04	.32
授業中、消しゴムを忘れたので、「消しゴムを貸して」と、近くの席の子に頼んだとき、「消しゴムは貸せない」と言った子よりも、無視した子の方が腹が立つ	-.04	.21	.27
第2因子との因子間相関	.59		
第3因子との因子間相関	.38	.35	

信頼性の検証

尺度の内的整合性を検証するために、3つの下位尺度をそれぞれ構成する項目の評定値からα係数を算出した (Table2)。その結果、「対人関係の不安定感・拒絶の予期」尺度と「拒絶に対する不安・過敏」尺度に関しては許容できる値であったが、「拒絶に対する怒り・反撃」尺度に関しては低い値であった。

本研究に関連する2回の調査に回答し欠損値がなかった子ども152人(男子71人・女子81人、4年生54人・5年生46人・6年生52人)のデータをもとにして、調査時期ごとに3つの下位尺度得点を算出し再検査信頼性を確かめるために相関係数を算出した (Table2)。その結果、すべての下位尺度得点について許容可能な相関がみられた。以降の分析においては、それぞれの因子の解釈に用いた項目の素点の平均値を下位尺度得点として利用する。

Table2 下位尺度得点を構成する項目のα係数・下位尺度得点の相関係数

	対人関係の不安定感・拒絶の予期	拒絶に対する不安・過敏	拒絶に対する怒り・反撃
α係数(n=357)	.81	.81	.61
下位尺度得点の相関係数(第1・2回調査間 n=152)	.51***	.61***	.50***

***<.001

学校適応と拒絶感受性の関連 (Table3)

「対人関係の不安定感・拒絶の予期」下位尺度得点と、階層型学級適応感尺度得点、および、排他的な学級雰囲気得点との相関係数を算出した。その結果、階層型学級適応感尺度の総合的適応感得点との間に負の有意な相関 ($r = -.34$)、友人適応得点との間にも負の有意な相関 ($r = -.47$) がみられた。また、排他的な学級雰囲気得点との間には有意な相関 ($r = .49$) がみられた。

「拒絶に対する不安・過敏」下位尺度得点と、階層型学級適応感尺度の心身の不健康得点、および、独占的な親密関係指向得点との相関係数を算出した。その結果、階層型学級適応感尺度の心身の不健康得点との間に有意な相関 ($r = .58$) がみられ、独占的な親密関係指向得点との間にも有意な相関 ($r = .42$) がみられた。

第2回調査時に合わせて教師が評定した直接的攻撃性・関係攻撃性の指標と、2回目の調査に回答した子ども ($n = 152$) の「拒絶に対する怒り・反撃」下位尺度得点との相関係数を算出した。その結果、直接的攻撃性との間 ($r = .22$)、関係攻撃性との間 ($r = .36$) に、それぞれ有意な相関がみられた。

Table3 拒絶感受性の下位尺度得点と他の尺度得点等との相関

	対人関係の 不安定感・拒絶の予期	拒絶に対する不安・過敏	拒絶に対する怒り・反撃
階層型学級適応感尺度			
総合的適応感覚 ($n = 357$)	-.34***	-.16**	-.25***
友人適応 ($n = 357$)	-.47***	-.02	-.17**
学習適応 ($n = 357$)	-.08	.12	-.24***
心身の不健康 ($n = 357$)	.39***	.58***	.24***
仲間集団指向性尺度			
独占的な親密関係指向 ($n = 357$)	.14**	.42***	.19***
学級の排他的な雰囲気 ($n = 357$)	.49***	.28***	.24***
直接的攻撃性 (教師評定) ($n = 152$)	-.07	-.19	.22**
関係攻撃性 (教師評定) ($n = 152$)	.11	.00	.36***

<.01, *<.001

「いじめ」被害と拒絶感受性の関連

「いじめ」被害の程度について5件法による回答を3段階に分類した (1・2：無被害 3：弱被害 4・5：被害)。親しい友人からの「いじめ」被害の程度ごとに拒絶感受性の下位尺度得点平均値等を算出して1要因3水準の分散分析を行った (Table4)。その結果、すべての下位尺度得点に有意なちがいがみられた。多重比較 (Tukey の HSD) を行った結果、「対人関係の不安定感・拒絶の予期」下位尺度得点と「拒絶に対する不安・過敏」下位尺度得点に関しては、無被害群に比べて、弱被害群と被害群の値が有意に大きく ($p < .001$)、「拒絶に対する怒り・反撃」下位尺度得点に関しては、無被害群に比べて

被害群の値が有意に大きい ($p<.05$) という結果が得られた。

次に、親しくない子からの「いじめ」被害の程度ごとに拒絶感受性の下位尺度得点平均値等を算出して1要因3水準の分散分析を行った (Table4)。その結果、すべての下位尺度得点に有意なちがいがみられた。多重比較 (Tukey の HSD) を行った結果、「対人関係の不安定感・拒絶の予期」下位尺度得点に関しては、無被害群に比べて弱被害群 ($p<.05$) と被害群 ($p<.001$) の値が有意に大きく、弱被害群に比べて被害群の値が有意に大きい ($p<.05$)。「拒絶に対する不安・過敏」下位尺度得点に関しては、無被害群に比べて、弱被害群と被害群の値が有意に大きく ($p<.01$)、「拒絶に対する怒り・反撃」下位尺度得点に関しては、無被害群に比べて被害群の値が有意に大きい ($p<.05$) という結果が得られた。

Table4 いじめ被害群ごとの拒絶感受性の下位尺度得点平均値と S.D

	親しい友人からの「いじめ」被害			分散分析	効果量 (partial η^2)
	無被害 $n=211$	弱被害 $n=68$	被害 $n=78$		
対人関係の不安定感・拒絶の予期	1.97 (0.65)	2.47 (0.72)	2.67 (0.82)	$F(2,354)=34.0, p<.001$	0.16
拒絶に対する不安・過敏	2.65 (1.08)	3.31 (1.00)	3.50 (0.90)	$F(2,354)=24.6, p<.001$	0.12
拒絶に対する怒り・反撃	2.28 (0.90)	2.55 (0.83)	2.58 (0.95)	$F(2,354)=4.3, p<.05$	0.02
	親しくない子からの「いじめ」被害			分散分析	効果量 (partial η^2)
	無被害 $n=222$	弱被害 $n=50$	被害 $n=85$		
対人関係の不安定感・拒絶の予期	2.03 (0.68)	2.30 (0.73)	2.65 (0.84)	$F(2,354)=22.6, p<.001$	0.11
拒絶に対する不安・過敏	2.73 (1.03)	3.30 (1.04)	3.38 (1.12)	$F(2,354)=14.6, p<.001$	0.08
拒絶に対する怒り・反撃	2.32 (0.86)	2.35 (0.84)	2.63 (1.03)	$F(2,354)=3.7, p<.05$	0.02

() : S.D.

考 察

拒絶感受性と学校適応感・友人関係

拒絶感受性の「対人関係の不安定感・拒絶の予期」下位尺度得点は、学校生活に対する楽しさなどによって測定される総合的適応感得点や友人適応得点と負の相関を示し、排他的な学級雰囲気得点との間には、正の相関を示した。こうした結果は、拒絶感受性が友人関係を中心にした学校適応感や学級雰囲気のとらえ方に関連することを示唆している。

良好な関係にある親しい仲間をもつことは、学校生活に対する適応感を高める (e.g., Garnefski & Diekstra, 1996 ; Pope, McHale, & Craighead, 1988)。古市 (1997) は、小中学生を対象に調査を行い、学校生活享受感情を基準変数、適応傾向に関連する諸側面の指標を説明変数にして重回帰分析を行った結果、学年にかかわらず友人適応の説明率が高いことを指摘しており、友人関係は小学生の学校適応感に影響を与える大きな要因と考えられる。

田崎・狩野 (1985) は、小学4～6年生を対象に、学級適応感と関連が深い学級モラールを測定するために、学級の雰囲気、級友との関係、学習意欲といった3つのサブカテゴリーを設定しており、学級内の特定の友人との関係だけでなく、学級の雰囲気も学級適応感に関連する可能性があることを示唆した。また、いくつかの研究で、仲間との親密な関係と学級集団からの受容は、小学生にとって独立した効果を及ぼすことが指摘されており

(e.g., Bukowski & Hoza, 1989; Oden & Asher, 1977)、拒絶感受性が強い子どもにとっては、親密な仲間との関係と学級集団からの受容の双方に、不適応感を生じさせる原因が存在する可能性がある。

拒絶感受性の「拒絶に対する不安・過敏」下位尺度得点と独占的な親密関係指向得点との間に有意な相関がみられ、拒絶されることに対する不安が強く拒絶されることに敏感な子どもは、親密な関係にある友人に対する独占的な親密関係指向が強いことが予想される。また、「拒絶に対する不安・過敏」下位尺度得点と、階層型学級適応感尺度の心身の不健康得点との間に比較的強い相関がみられた。不安感と学校適応感との関連について石川・大田・坂野(2003)は、小学3～6年生を対象にした調査の結果から、不安障害傾向が強い子どもは、友人関係および、学業場面で学校不適応を感じると指摘している。山本・仲田・小林(2000)は、学校を楽しみと感じている度合いを「学校享受感」とし、小学4年生から中学3年生を対象に、学校享受感とストレス反応項目等との関連を分析した結果、小学生の場合、「悲しい」などといった「抑うつ・不安」因子が、「学校享受感」に負の関連性を示したことを報告しており、拒絶感受性の強い子どもがもつ不安感が、学校適応感を損なわせている可能性もある。

拒絶感受性と攻撃性

本研究の結果(Table1)から、「対人関係の不安定感・拒絶の予期」因子と「拒絶に対する怒り・反撃」因子の間には.38、「拒絶に対する不安・過敏」因子と「拒絶に対する怒り・反撃」因子の間には.35の相関がみられ、拒絶に対して過敏な子どもは、拒絶した相手に対して怒りを覚えやすい。

拒否されることが相手に対する敵意や攻撃行動に関連することを、Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates (2010)は、幼稚園から小学3年生までの期間にわたる縦断研究の結果から示した。また、日本の小学4・5年生を対象に Kawabata, Youngblood, & Hamaguchi (2014)が行った調査でも、仲間からの拒絶が攻撃性と関連するという結果が得られており、こうした先行研究の結果からも、拒絶に対して過敏な子どもは、怒りを覚えるだけでなく、拒絶した相手に対して反撃を試みる可能性も高い。

拒絶感受性と「いじめ」

仲間からの拒絶は、いじめられたという被害感覚と結び付きやすいことが本研究の結果から明らかになった。拒絶感受性の強い子どもは、仲間から拒絶されたと感じやすいことから、自分が「いじめ」被害者であるという感覚をもちやすい。さらに、周りの子どもが自分を仲間はずれにしているという感覚をこうした子どもが強くもつことにより、周りの子どもたちへの行動にこの感覚が反映されてしまい、実際に「いじめ」被害者となってしまう可能性もある。

拒絶感受性の「拒絶に対する怒り・反撃」の強さは、「いじめ」加害者となる潜在的なリスクのひとつと考えられる。「いじめ」の被害者と加害者とが入れ替わり、加害者が被害者となったり、被害者が加害者となったりすることが指摘されている(Marsh, Parada,

Craven, & Finger, 2004; Søndergaard, 2014)。Yeung & Leadbeater (2007) が 9 ～ 11 歳の子どもを対象に行った研究では、関係性攻撃の被害経験と加害経験との間には関連があり、被害経験が多い子どもほど加害経験も多いという結果が得られた。さらに、Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, & Price (2003) による縦断研究では、小学校低学年 (6 ～ 8 歳) で仲間から拒否されることが、高学年 (10 ～ 12 歳) になった段階での攻撃行動と関連し、両者の関係を媒介する認知的な要因の影響を示唆しており、拒絶感受性がこうした認知プロセスに関連する可能性もある。拒絶感受性と「いじめ」に関連する攻撃行動との関連について、本研究で開発した尺度を利用するなどして検討を行うことが望まれる。

拒絶感受性尺度に関する課題と展望

本研究により開発を試みた小学生用の拒絶感受性尺度の課題を整理する。

本尺度を作成するに当たり、小学校の現職教師 5 人の協力を得て尺度として利用する設問を検討した。検討する中で、設問の文字数に関する議論が不足していたために、設問の中には文字数が多いものもある。また、拒絶感受性の「拒絶に対する怒り・反撃」尺度を構成する 4 項目の α 係数が小さいという問題や、約半年の間隔を経て行った調査結果を基にした再検査信頼性に関しても、一定の信頼性を確認することができる結果は得られたものの ($r \geq .50$) 十分に高い値ではない。2 回の調査時点における測定結果の相関係数が、必ずしも十分に高い値ではなかった理由として、尺度自体の問題によるものか、あるいは、本尺度で測定を試みた拒絶感受性という特性自体の変動しやすさに起因するものなのかについて検証する必要がある。こうした問題を改善し、実用的で信頼性のより高い尺度にするために、設問を簡略化したり、「拒絶に対する怒り・反撃」下位尺度を構成する項目を追加する方向で再検討するなどして α 係数を高めたりすることも必要である。

尺度がもつ問題を解消したならば、今後、小学校での尺度活用が期待できる。たとえば、授業の一環としてグループ活動を行う際、子どもたちの学力やコミュニケーション力などを考慮してグループ編成を行うことが、学習効果の高いグループ活動を展開するためには必要である。グループ活動を展開する際に考慮するこうした特性のひとつとして拒絶感受性を取り入れることにより、拒絶感受性の強い子どもたちが一つのグループに集まることを抑制することも可能となる。特に、担任教師が子どもたち一人一人の特性を十分に理解できていない学年はじめの時期、グループ活動は子どもたち相互にとっても学級内の人間関係を構築する重要な時期である。こうした時期に行うグループ編成の配慮事項の一つとして、拒絶感受性を考慮することにより、新年度はじめから、拒絶感受性の強い子どもが、これまで以上に受容されていると感じる学級づくりを進めることができるのではないだろうか。

文 献

- Ayduk, O., Gyurak, A., & Luerssen, A. (2008). Individual differences in the rejection-aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 775-782.
- Bukowski, W.M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. pp.15-45. New York: Wiley.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Downey, G., & Feldman, S. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality & Social Psychology*, 70 (6), 1327-1343.
- Downey, G., Feldman, S., & Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7, 45-61.
- Downey, G., Freitas, A.L., Michaelis, B., & Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of Personality & Social Psychology*, 75 (2), 545-560.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A.L. (1998a). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074-1091.
- 福武書店教育研究所 (1984). 友だち モノグラフ・小学生ナウ, (友だち), 3-10, 福武書店
- 古市裕一 (1997). 小・中学生における学校生活の楽しさとその規定要因 日本教育心理学会第 39 回総会発表論文集, 248.
- Garnefski, N., & Diekstra, R.F.W. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1657-1664.
- 井森澄江 (1997). 仲間関係と発達 井上健治・久保ゆかり (編) 子どもの社会的発達 東京大学出版会 pp.50-69.
- 井上健治 (1992). 人との関係の拡がり 木下芳子 (編) 対人関係と社会性の発達 (新・児童心理学講座 8) 金子書房 pp.3-28.
- 石川信一・大田亮介・坂野雄二 (2003). 児童の不安障害傾向と主観的学校不適応の関連 カウンセリング研究, 36, 264-271.
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.

- Kawabata, Y., Youngblood, J., & Hamaguchi, Y. (2014). Preadolescents' borderline personality features in a non-Western urban context: Concurrent and longitudinal associations with physical and relational aggression, friendship exclusivity and peer victimization. *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 219-228.
- 河合芳文 (1985). ソシオメトリー入門 みずうみ書房
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology*, 22, 593-602.
- Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus bullying prevention programme in the southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp.55-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*. (pp.63-106). San Diego: Elsevier Academic press.
- McLachlan, J., Zimmer-Gembeck, M.J., & McGregor, L. (2010). Rejection sensitivity in childhood and early adolescence: Peer rejection and protective effects of parents and friends. *Journal of Relationships Research*, 1, 31-40.
- 三島浩路 (2006). 階層型学級適応感尺度の作成－小学校高学年用 カウンセリング研究, 39, 81-90.
- 三島浩路 (2008). 仲間集団指向性尺度の作成－小学校高学年用 カウンセリング研究, 41, 129-135.
- 三島浩路 (2009). 内容・形態による「いじめ」分類の試み (中部大学) 現代教育学研究 紀要, 2, 77-84.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
- Oden, S., & Asher, S.R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development*, 81, 1670-1677.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988) . Self-esteem enhancement with children and adolescents. Pergamon Press. (ポープ A. W.・ミッキヘイル S. M.・クレイグヘット W. E. 高山巖 (監訳) (1992). 自尊心の発達と認知行動療法－子どもの自信・自立・自主性をたかめる 岩崎学術出版社)
- Romero-Canyas, R., & Downey, G. (2005). Rejection sensitivity as a predictor of

- affective and behavioral responses to interpersonal stress. In K.D. Williams, J.P. Forgas, & W.von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. (pp. 131-154). New York: Psychology Press.
- Sommer, K., & Rubin, Y. (2005). Role of social expectancies in cognitive and behavioral responses to social rejection. In K.D. Williams, J.P. Forgas, & W.von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. (pp. 171-183). New York: Psychology Press.
- Søndergaard, D. M. (2014). Social exclusion anxiety: Bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. In R. M. Schott & D. M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: New theories in context* (pp.47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- 田崎敏昭・狩野素朗 (1985). 学級集団における大局的構造特性と児童のモラール 教育心理学研究, 33, 177-182.
- 戸田弘二・名知 葵・能登祐加・津田彩子 (2015). 対象別拒絶に対する感受性尺度の作成 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 65 (2), 21-34.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸 (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連—学校不適応予防の視点から カウンセリング研究, 33, 235-248.
- Yeung, R. S., & Leadbeater, B. J. (2007). Dose hostile attributional bias for relational provocations mediate the short-term association between relational victimization and aggression in preadolescence? *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 973-983.

Relationship between Rejection Sensitivity, School Adaptation and Bullying in Elementary School Students

Koji MISHIMA

In this study, we develop a rejection sensitivity scale particularly for elementary school students (grades 4-6). The scale can be used in Japanese educational settings based on Downey and Feldman's 1996 definition of rejection sensitivity. Using this scale, the present study investigated the relationship between rejection sensitivity, school adaptation and damage due to bullying. About 350 elementary school students from grades 4 to 6 participated in the study survey. The survey was used to create a 3-factor rejection sensitivity scale with the factors "anticipating rejection and feelings of insecurity in interpersonal relationships," "fear of and hypersensitivity to rejection," and "anger toward and counterattacking rejection." The scale was then used to investigate relationships between rejection sensitivity, school adaptation and damage due to bullying. As a result, it was suggested that rejection sensitivity was related to school adaptation, and children who were greatly affected by bullying also have a stronger sensitivity to rejection.

協同学習と進歩主義教育の関係に関する一考察

—米国において「協同学習」は何を意味してきたか—

福 嶋 祐 貴 *

本稿は、米国の進歩主義教育に協同学習の起源を求め、両者を同一視しようとする通説に再検討を促すものである。進歩主義教育は、デモクラティックな社会を実現するための根本理念として「協同」を重んじていた。「協同学習」は、1949年に出版された ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) の年報において初めてキーワードとして用いられた。ASCD は進歩主義教育の影響を受けた団体であり、進歩主義教育と協同学習とをつなぐ存在であると言える。この「協同学習」は、目標設定、学習経験の計画立案、評価といった一連のプロセスを教師と子どもたちが協同的に行うことを意味していた。1950年代半ばから1960年代において、「協同学習」をはじめとする進歩的な教育は、学問中心の教育や教育の個別化・競争化の動向から批判を受け、衰退した。その後デイヴィッド・ジョンソン (David W. Johnson) らによって提唱された現在の協同学習は、学習過程において「協同」を実現することに関心があり、少なくとも実践としては、進歩的な「協同学習」と異なる強調点を持っている。進歩的な「協同学習」は、現在実践するにはカリキュラム論的な検討が求められるにせよ、協同教育の根本的な方向性を再認識させてくれるものである。

キーワード：協同学習、進歩主義教育、ASCD、カリキュラム

はじめに

本稿の目的は、進歩主義教育期の米国において「協同学習 (cooperative learning)」という語がキーワードとして用いられていたことを指摘し、その特徴と、デイヴィッド・ジョンソン (David W. Johnson) らによる協同学習との関係を明らかにすることである。この目的に照らし、本稿では米国の理論および実践を対象として論述を行う。なお、本稿における協同学習というタームは、すべて英語の cooperative learning を指すものとする。

1970年代にジョンソンらが提唱した協同学習の起源は、次の二つの潮流に求めるのが通説である。一つは、ジョン・デューイ (John Dewey) らに影響を受け、20世紀初頭に米国で展開した進歩主義教育である。進歩主義教育は、デモクラティックな社会の成員を

* 盛岡大学 文学部児童教育学科

育てるために「協同」を重視した。ヘレン・パークースト (Helen Parkhurst) やウィリアム・キルパトリック (William H. Kilpatrick) の理論・実践がその代表である。確かに、協同的な学習活動を重視する進歩主義教育は、協同学習と理念を共有している。実際ジョンソンも、さも協同学習が20世紀初頭にも行われていたかのように、デューイらが「授業の一部に、協同学習グループを積極的に活用した」と述べている¹。

もう一つは、1940年代に米国で展開されたグループ・ダイナミクスの研究である。クルト・レヴィン (Kurt Lewin) やその弟子モートン・ドイッチュ (Morton Deutsch) らによって社会的相互依存 (social interdependence) 概念が提唱され、「協同」が学術的に定義された。ジョンソンらはこの概念を協同学習の構成要素の筆頭に位置づけている。

しかし、1970年代以前の進歩主義教育とグループ・ダイナミクス研究が協同学習というタームを用いていたことを示す史料は、これまで提示されていない。グループ・ダイナミクスと協同学習の関係はドイッチュとジョンソンの師弟関係から裏づけられるとしても、進歩主義教育と協同学習との関係は、単に考え方が似ているという印象論以上のものではない。そもそも進歩主義教育運動が衰退してから協同学習が提唱されるまでにはおよそ20年の隔たりがある。協同学習と進歩主義教育とは、その成立・展開過程において、本当に関連づけられるのか。ジョンソンらの言うように進歩主義教育において「協同学習」が行われていたとして、それはジョンソンらによる協同学習と同一なのか。仮に進歩的な「協同学習」が独特の意味を持っていたなら、両者を同一視することは、協同学習の概念をいたずらに拡張してしまいかねない。一方、その差異に光を当てることで、現在の協同学習の可能性を広げる手がかりが得られるとも言える。

先行研究ではほとんど取り上げられなかったことがないが、実は「協同学習」という語は、1940年代の時点で既に一定の意味を持つキーワードとして用いられていた (以後、この時期の協同学習については鉤括弧付きで表記する)。本稿ではこの「協同学習」に着目して、進歩主義教育とジョンソンらによる協同学習との関連性を明らかにする。管見の限り、「協同学習」を詳述した最初の文献は、米国の指導監督・カリキュラム開発協会 (Association for Supervision and Curriculum Development、以下 ASCD) が1949年に発行した年報『よりよい指導を目指して』 (*Toward Better Teaching*) である²。本稿では進歩主義教育での「協同」の意味を確認したうえで、この年報の特徴と歴史的位置づけを探り、関連する歴史的展開を検討する。これにより、進歩主義教育と協同学習との関係を探る。

1. 進歩主義教育による「協同」への着目

1.1. 「協同」による共同体の成員の育成

20世紀初頭の米国は、革新主義期 (Progressive Era) と呼ばれる時代にあり、大勢の移民の流入による人口増加や、工業化・都市化の進行といった社会変動に直面していた。このために、とりわけ工業化の進行した地域では、コミュニティは従来どおりの態様を維

持することが困難となっていた。このようなコミュニティの揺らぎは、「協同」による新たな社会的・文化的な統合を要請した。

こうした社会変動は米国の公教育制度をも発展させた。この時期はちょうど、世界的な動向として、教育の画一化・硬直化に抗し、子どもが主体的・自発的・個性的に学ぶことを重んじる新教育運動が起こっていた時期でもある。デューイを擁する米国で展開したのは、1919年の進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) の設立に象徴される進歩主義教育運動であった。

デューイは、学校を社会の縮図とし、他者との協同 (association) を求める環境の中に子どもたちを置き、協同的・探究的な学習を実現させようとした³。革新主義期以降の米国社会において、学校を社会と連続的に結びつけるならば、必然的に「協同」を核とする学校教育が求められたのである。このような学習を通じて子どもたちは、「単なる政治形態ではなく、それ以上のもの」であり、何よりも「共同生活 [associated living] の一様式、連帯的な共同経験 [conjoint communicated experience] の一様式」であるデモクラシーを体現していくとされた⁴。田中智志は、このデモクラシー概念のことを「固有性としての魂の自由が生み出す協同活動・相互扶助としての社会性」と「ほぼ同義である」としたうえで、「デューイの求める教育は、既存の産業資本主義、企業資本主義への子どもの順応を目的とした職業主義的な教育ではなく、新しく社会性／デモクラシーの形成を目的とした社会的／デモクラティックな教育である」と述べている⁵。米国社会をよりよい方向へと改善していくために、デモクラシーを追求する教育をデューイは提唱していた。

もっとも、デューイの『民主主義と教育』 (*Democracy and Education*) においては、同等に「協同」として訳されることの多い association と cooperation とが区別されている。デューイがデモクラシーを体現した人間の生き方や在り方として取り上げるのは association であって、cooperation は、協力という手近な行動の様相を指す傾向にある。

しかし、デューイに影響を受けたほとんどの進歩的な教育者は、「協同」という概念を表す語として cooperation を採用することになる。彼らの用いる cooperation は、協力という手近な行動様式にとどまるものではない。それはむしろ、デューイにおける association のように、デモクラティックな在り方を体現する概念であった。

1.2. 「協同」を実現するための多様なアプローチ

デモクラシーの基盤である「協同」 (cooperation) の実現に向けたアプローチは一枚岩ではなかった。たとえば、パーカー・ストが提唱した「ドルトン・プラン (Dalton Plan)」は、基本原理の二番目に、集団生活やコミュニティでの暮らしにおける協同とインタラクション (co-operation and interaction of group life, or community living) を位置づけている⁶。ドルトン・プランと言え、個々の子どもが教師と目標を定め、学習内容を設定し、教科ごとに分かれてノルマとなるひとまとまりの課題に取り組んでいくという、個別学習中心のシステムが特徴的である。一方で課題に取り組むにあたっては、似た課題を持つ子

どもたちと一緒に取り組むことが促された。また、クラス全体で特定の問題について話し合うための「会議の時間 (conference time)」もほぼ毎日設定されていた⁷。

それにもかかわらず、ドルトン・プランは教育の個別化の方法として取り上げられることが多かった⁸。またキルパトリックは、「協同」的な活動が奨励される一方、与えられる課題が既定のものであるために、「子どもの頃の教育を単に大人が必要とするものの学習へと縮小すること」に加担していると批判した⁹。すなわち、パーカーストのアプローチは、その社会的効率主義的な教育観において¹⁰、成人社会があらかじめ定めた教育内容の習得を目指す個別的な取り組みと、子どもの自然的・社会的な発達を重視する「協同」的な学習あるいは活動との間に、教育目的上の断絶を二元的に内在していた。さらにはそうした社会的効率主義に立脚した教育観のもとでの「協同」は、社会の構成員が習得すべき知識・技能を効率的に伝達することをその前提とすることで権威的・固定的な規準となり、それを達成できなければ異質なものとして排斥されかねないという危険性を孕むことで、「個人を社会に受動的に組み込む側面を伏在させることになる」とされる¹¹。

これに対しキルパトリックは、「プロジェクト・メソッド (Project Method)」において、個別的な学習と「協同」での学習とを一元的にまとめようとした。キルパトリックは、「協同」をデモクラシーと同等のものとして、固定的なものではなく絶えず変化し、広がっていくものと見ていた¹²。佐藤隆之によれば、キルパトリックは、集団におけるコミュニケーションによる流動的・可塑的な「協同」概念を掲げる点で、パーカーストと対照的であった¹³。こうした「協同」概念のもとでキルパトリックは、絶えず変化する「協同」を核とした、社会的なプロジェクトを中心に展開するプロジェクト・メソッドを提唱した。プロジェクト・メソッドでは、基礎的な教育内容の習得を目指す個別的な学習もまた、プロジェクトと結びついた形で有意義に行われることになる。佐藤の言うように、「方法においてパーカーストが個人差に直接に対応する個別教授を提起したのにたいし、キルパトリックはそれに批判的であり、個人差への対応も含めたすべての活動が集団の社会的関係を基礎として展開されるべきことを主張する」¹⁴。プロジェクト・メソッドは、活動の全過程の基礎に「協同」を位置づけていたというわけである。

したがって、進歩主義教育運動と一括される中でも、「協同」の捉え方とそれに対するアプローチは一致していたわけではない。このことから、20世紀前半のこの時期において、「協同」概念には次の二つの論点突き付けられていたと言える。一つは、「協同」は固定的な単一の規範なのか、成員によるコミュニケーションを通じて変化するものなのかという、「協同」の捉え方に関する論点である。これは社会的効率主義的教育観に影響を受け、「協同」を固定的な既成の規範とするドルトン・プランと、社会改良のための「絶えず変化する『協同』」を提起するプロジェクト・メソッドとの対立に由来している。もう一つは、目標設定を含む実践の全過程に通底するアイデアと位置づけるべきか、教育目的に位置づけつつも実践においては一部の社会的・集団的活動の過程にのみ通用するアイデアと見なすべきかといった、一連の実践における「協同」の位置づけに関する論点である。

「協同」による教育がこのように多義的に展開してきた中で、ASCDの「協同学習」が現れる。次章では、ASCDの「協同学習」が、以上のような「協同」概念に関わる潮流とどのように関係づけられるのかを含めてその内実を検討する。

2. ASCDの「協同学習」

2.1. 進歩主義教育運動におけるASCDの位置づけ

ASCDの「協同学習」概念の内実を明らかにするにあたり、まずASCDがどのように成立・展開してきた団体なのかについて述べる。進歩主義教育における「協同」概念とASCDの「協同学習」概念を関連づけるには、ASCDの成立・展開過程が手がかりとなるためである。

ASCDの名称には、指導監督(Supervision)とカリキュラム開発(Curriculum Development)という二つの使命が示されている。これらはASCDの前身である二つの団体の名残りである。一つは全米教育協会(National Education Association、以下NEA)の指導主事・監督者部門(Department of Supervisors and Directors of Instruction、以下DSDI)であり、今一つはカリキュラム研究学会(Society for Curriculum Study、以下SCS)である。

DSDIは、1921年設立の全米教育方法協議会(National Conference on Educational Method、以下NCEM)を起源に持つ。NCEMはプロジェクト・メソッドに関心を持つ指導者らが立ち上げたもので¹⁵、設立当時の理事会にはキルパトリックが名を連ねていた¹⁶。また、機関誌『教育方法の研究』(*The Journal of Educational Method*)の第1巻には、キルパトリックの論文が連載されている。

「数年後、プロジェクト・メソッドの人氣が衰えると、この組織は教えることに関する様々な一般的な方法論に光を当てることの価値を認識した」とされるように¹⁷、NCEMのメンバーたちはプロジェクト・メソッドに固執し続けたわけではない。しかし、1928年にNCEMが全米指導主事・監督者協議会(National Conference of Supervisors and Directors of Instruction)へと改称してから発行されるようになった年報のタイトルは、『教育方法：進歩的公立学校の研究』(*Educational Method: A Journal of Progressive Public Schools*)であった。この副題が示すように、数年が経過して改称してもなお、NCEMは進歩主義の影響下にあったと言える。

1929年には、NCEMはNEAの傘下に入り、DSDIとなった。NCEMの年報も、DSDIが引き続き発行していくことになる。1938年に発行された年報は『協同：原則と実践』(*Cooperation: Principles and Practices*)と題されている。この中で、戦争再来への恐れ、大恐慌以来の不況、大陸におけるファシズムおよび共産主義の台頭とそれによる民主主義の揺らぎといった当時の危機的状況に対する処方箋として、「協同」に期待が寄せられていた¹⁸。

ASCD のもう一つの前身である SCS は、トマス・ホプキンス (L. Thomas Hopkins) が招集した非公式の小規模な会合を起源に持つ¹⁹、学校でのローカルなカリキュラム開発に関心を持つ団体である。この会合は徐々に規模を拡大していき、1929年には全米カリキュラム従事者協会 (National Society of Curriculum Workers) を発足、1932年には NEA の監督部門 (Department of Superintendence) の一部と合併して SCS となる。ホプキンスが 1920 年代の「デンヴァー・プログラム」(Denver Program) の顧問であったことや、1930 年代以降コロンビア大学の実験校リンカーン・スクールの研究指導に携わっていたことを踏まえれば、SCS もまた、進歩主義の影響下にあったことになる。

DSDI と SCS は、1937 年のアトランティック・シティでの合同会議以来、メンバーの重複や組織の持続可能性を考慮し、合併すべきであるという認識が持たれるようになった²⁰。両者の教育目的の不一致などのためにいったん頓挫するも、両組織で重要な地位に就いていたホルス・キャズウェル (Hollis L. Caswell) の尽力により、1942 年に合併が承認される。1943 年には NEA の指導監督・カリキュラム開発部門 (Department of Supervision and Curriculum Development、以下 DSCD) として、新組織が設立された²¹。

ASCD はこの DSCD が 1945 年に改称して成立したものである。翌 1946 年 3 月には、セントルイスにて第一回大会が開催された。DSDI 以来の年報の発行も ASCD に引き継がれた。本稿が取り上げる 1949 年版年報もその一つである。

2. 2. 1949 年版 ASCD 年報における「協同学習」概念

1945 年に出版された DSCD 年報『教育における集団計画立案』(*Group Planning in Education*) では、教育における意思決定・計画立案に従事する「集団」のメンバーに、子どもを組み入れようとする発想が見られた²²。この発想は、当時「集団計画立案 (group planning)」、「協同的計画立案 (cooperative planning)」などと呼ばれていた。その後、1949 年版 ASCD 年報が、このアイデアを発展させ、計画立案の主体として教師と子どもに焦点化する「協同学習」を統一的なキーワードとして用いることとなった。

1949 年版 ASCD 年報では、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのアリス・ミール (Alice Miel) とニューヨーク大学教育学部のキンボール・ワイルズ (Kimball Wiles) が共同委員長を務めている。同年報は、まず編集委員会において「よりよい指導 (better teaching)」のポイントをいくつか特定したうえで、それぞれについて草稿の執筆担当者を決め、その草稿を協働で検討したり、実践例を収集したりするなかでイメージを固めていった末に、共同委員長が完成稿を書き上げるというプロセスを経て完成したものである。内容としては、当時の米国で見られた「よりよい指導」の七つの特徴が、実践例とともに論じられている。すなわち、「安心感と満足感を育んでいる」「協同学習を促進している」「生徒の自立性の発達を助けている」「創造性を育んでいる」「生徒の価値観形成を助けている」「社会的活動のための機会を与えている」「生徒が学習を評価するのを助けている」の七つである²³。

ここからわかるように、「よりよい指導」の特徴の二つ目に、「協同学習」がキーワードとして位置づけられている。この「協同学習」は、「協同での目標設定、協同での経験の計画立案、目標に向けた進歩に対する協同での評価を意味する」と定義されている²⁴。つまり、ASCDの「協同学習」は、目標設定や計画立案、さらにはその評価といった一連の「カリキュラムの計画 (curriculum planning)」に子どもたちが参画することを意味する。これは「集団計画立案」を子どもたちと教師とで行うということである。

さらに同書では、「協同学習」の「基本概念」が以下の八つにまとめられている²⁵。第一に、「協同学習」はクラスに「ラポールを築き上げることから始まる」。まず教師は、生徒の名前を早く覚えたり、生徒のことを気にかけていると表明したりするほか、自分の設定した計画や経験を押し付けるのではなく、計画・経験を最初から構築する営みに参加しないかと生徒たちに問いかけることが推奨される。こうすることで教師は、方向性を提示する存在ではなく、責任を共有した集団のメンバーとなるのである。

第二に、「協同学習」は「一緒に目標を設定する経験を生徒たちに与える」。これにはまず生徒たち自身の個人的・社会的なニーズを把握することが必要であり、それをもとに一緒に目標を設定することになる。目標は個人的なニーズと社会的なニーズを把握したうえで設定されるため、集団が目指すべき目標が、個人レベルと集団レベルの二つの層から講じられることになる。これにより、「個人が自分の個人的な目標を実現するのを助けるのは集団全体の仕事となり、クラスがその共通の目的を達成するのを助けるのは個人の仕事となる」とまとめられている²⁶。

第三に、「協同学習」は「生徒たちが自分の目標を達成するための経験を計画し、展開させる機会を提供する」。この意義は、「協同で計画された学校の経験はすべて、必要以上の (extra) 学習をもたらす」ということにある²⁷。ここでは、当時のアメリカにおける復興支援政策を学ぶことにつながったプロジェクトが実践例として挙げられている。このプロジェクトには統一的な情報源が用意されていたわけではなく、子どもたちは、みんなで設定した作業方針に従って各自で様々な情報にアクセスし、集団でのプロジェクトに取り組んでいたのがあった。

第四に、「協同学習」は「関係する全員が集団の意思決定を行い、そうした決定のための責任を持つよう励ます」。「関係する全員」には子どもたちだけでなく、集団の責任あるメンバーとなっている教師も含まれる。すなわち、教師と子どもたちが一つの集団として、意思決定および責任を共有していくことが、「協同学習」では重視される。ここでの教師の存在は、「集団がますます知的な選択をすることができるよう助ける」ためにある²⁸。

第五に、「協同学習」は「個人と小集団の間での責任の分担を提供する」。これは、目標を共有する集団の中でも、個々の子どもにはそれぞれ違った能力があつて、集団に対してそれぞれ異なる貢献をするのであり、教師はそれぞれの子どもの何が一番できるのかを見つけさせ、最適な場で活動するよう励ますことが求められるということ述べてものである。「協同学習」としてプロジェクトに取り組む際には、単に興味・関心に従ってテーマ

を選択するだけでなく、それぞれが自らの探究に責任を持つとともに、その成果をお互いに尊重しあうことが重要となる。

ここまでが「協同学習」実践の原則ともいえるべきものであったのに対し、第六・第七は実践の可能性を示すものである。第六の概念は、「教材を集め、分け与える機会を児童たちに与える」である。すべてのメンバーが学べるように教材を選定・収集・蓄積・配置することは、それ自体、子どもと教師の協同的な学びとなりうる。なぜならば、その過程で他者の権利を考えたり、秩序について学んだりすることができるからである²⁹。

第七は、「協同学習」が「教室を超えて広がっていく」というものである。具体的には、「賢明な教師のもとで、子どもが協同で生活し、活動することができるようになれば、彼らは、教室を超えて学校の制度的な生活のすべての段階へ、さらには学校を超えて保護者や多くの種類のコミュニティのプロジェクトと活動する仕方を含むように、自分たちの実践を拡張したいと思うであろう」として³⁰、プロジェクトが学校やコミュニティのレベルまで広がっていく可能性が示されている。

最後の概念は、「目標に向けた進歩に対する集団の評価に備える」である。「協同学習」の質を高め、デモクラティックな生活を実現するのは、競争が評価と結びついていたり、画一的な基準で排他的な判断が行われたりしているクラスでは困難である。それゆえ子どもたちは、評価の手続きの計画や評価のプロセスに参画し、保護者に進歩を知らせるために記録を保持する責任を教師と共有すべきであり、仮に成績が権威的な存在であっても、それがどのような存在であるべきかを教師とともに決定することが重要である³¹。

以上の八つの「基本概念」が「協同学習」を特徴づけている。1949年版 ASCD 年報の記述では、進歩主義教育としては典型的とも言えるプロジェクト型の実践例が添えられており、その中でも特に、目標および学習計画、評価に至る、子どもたちの参画に光が当てられている。こうした特徴は、目標設定や計画立案の過程をドルトン・プランのように協同的な活動から切り離された教師と子どもとの取り決めとして行うのではなく、たとえ個別的な過程であっても、それを協同的なプロジェクトを出発点として実践するべきであるとした、キルパトリックの主張と親和的である。個別的な過程を内包するかどうかで若干の差異はあるものの、前節で述べたキルパトリックと ASCD との近接関係を考え合わせれば、「協同学習」にプロジェクト・メソッドの影響の名残りを見てとることは妥当であろう。

ASCD の提示する「協同学習」は、子どもが協同で学習に取り組む点が、1970年代以降の協同学習と通底している。しかしジョンソンらによる協同学習が、学習過程において協同することそれ自体を強調しているのに対し、1949年年報が出された当時の「協同学習」は、協同的な学習過程を前提としたうえで、計画立案から実践・評価までの全過程で協同することに価値を見出している。当時の進歩主義教育の教育目的を考慮すれば、子どもたちが協同で学習すること自体は何ら特別なことではなく、取り立ててそれを「協同学習」というキーワードで言い表す必要はなかったと考えられる。

以上のように「協同学習」という概念は、1949年版 ASCD 年報において初めて用いられ、当時の「よりよい指導」の特徴として詳述された。ジョンソンらが協同学習を提唱したのは 1970 年代以降であるから、それまでにおよそ 20 年以上の隔たりがある。では、この間「協同学習」はどう展開したか。次章では、20 世紀半ばの情勢を検討しよう。

3. 1950-60 年代の「協同学習」の展開

3. 1. A. ミールの「協同学習」

1950 年代における「協同学習」の定義および実践例は、1949 年版 ASCD 年報で記されたものと同様である。その中でも代表的なのが、ミールによるものであった。ミールは 1949 年版 ASCD 年報の完成稿の執筆を務めたうちの一人である。彼女は 1952 年の共著書『学習における協同的な手続き』(*Cooperative Procedures in Learning*) の中で、1949 年版 ASCD 年報のものを発展させた形で「協同学習」をキーワードとして詳述している。また、当時少ないながらも「協同学習」に触れた文献は、ミールによる定義を参照していた³²。これらのことから、当時の「協同学習」の展開の中心はミールにあったと見るのが妥当であろう。

まず、ミールに関して包括的に研究を行ったエリザベス・イェーガー (Elizabeth A. Yeager) の解説に沿って、彼女が「協同学習」を編み出すに至った影響関係を確認しておきたい。ミールは 1930 年代初頭、ミシガン州の中学校で教える中で、教員と生徒とが協議して意思決定を行うという教育環境に恵まれ、協働でのカリキュラム開発にも参加した。ミールらは、デューイやキルパトリック、ハロルド・ラッグ (Harold Rugg) の思想に影響を受け、学校のカリキュラムは社会問題の学習に重点を置くべきであると確信していた。

その後ミールは、進歩主義教育運動に積極的に関与し、1942 年から 1944 年にかけて、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの院生としてキャズウェルに師事した。「ヴァージニア・プラン (Virginia Plan)」の指導者として知られるキャズウェルは、社会改善のための学校の役割について論じており、社会問題に対処する中で人間の継続的な成長と学びを強調し、そうした学習を通じて子どもたちに社会的行動を準備させることを重視していた³³。ミールは自身の中学校でのカリキュラム開発の経験とキャズウェルの論に影響を受け、カリキュラムを変えることは社会的なプロセスであるとするに至った³⁴。すなわち、カリキュラムは現実で生じている社会的な問題に基づいて、教師や管理職、コミュニティの成員、児童生徒、教育専門家らがともに社会的な意思決定に参画することで、変革されていくということである。

また、ミールはレヴィンからも影響を受けている³⁵。レヴィンは 1944 年に DSCD の機関誌に寄稿しており、その中で「成長しつつある市民の気質と文化的習慣は、彼が何を言うかではなく彼が何を実行するかによって決まる」と記している³⁶。またレヴィンは、「民主主義は人に押しつけるわけにはいかないのである。それは自発的な責任ある参加の過程

によって学習されねばならない」とも主張している³⁷。ミールがデモクラティックな意思決定への子どもたち自身の参加を重視したのは、こうした考えを受けてのことであった。

こうした影響関係の中でミールは、1949年版 ASCD 年報をまとめた。その後彼女は、1952年にティーチャーズ・カレッジのホレス・マン＝リンカーン学校実験研究所 (Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation) の同僚らと執筆した『学習における協同的な手続き』において、「協同学習」を詳述した。ミールは、「協同学習は協同的な計画立案のプロセスを特殊に適用したものである」としたうえで、「協同学習」を「一緒に学習目標を設定し、目標に到達するための手段を見つけ、発見したことを分かち合い、結果を評価・利用することを含む」ものとしている³⁸。ASCDの「協同学習」に加え、ミールの「協同学習」は、「発見したことを分かち合う」ということと、結果を評価するとともに「利用すること」を含んでおり、学習過程における「協同」にも及ぶ概念へと展開している。

コース・オブ・スタディや教科の範囲内での「協同学習」と、それに制限されない「協同学習」というカテゴリー分けのもとで実践事例がいくつか提示されたあと、結論としてミールは、成功事例には二つの共通点があるとする。それは、「教師が集団の意思決定に従うことに真剣に取り組んでいる」ということと、「教師が学習経験の全段階で慎重かつ明確な計画立案を行うことの重要性を実感している」ということとである³⁹。ミールは、「協同学習」に取り組む際の教師の立場や位置づけに特に注意を払っていたものと考えられる。

ミールは、既存のコース・オブ・スタディや教科から自由でいる実践を高く評価した。ミールによれば、「コース・オブ・スタディという、自分たちを抑止する枷を持たない幸運な教師には、協同学習のための機会が満たされた世界がある。彼らとその子どもたちは、現代の世界で生きるということが有する多くの問題の中から、最も重要で魅力的なものを自由に選択できる」⁴⁰。つまりミールは、「協同学習」を念頭に置いて、トップダウンで決められたカリキュラムを批判していた。

この立場からミールは、ペギー・ブローガン (Peggy Brogan) との共著で、1957年に『社会科だけでは足りない』 (*More Than Social Studies*) を出版する。彼らは、「組織化された教科の論理や、前もって選ばれた単元の論理に依存する傾向」にあった当時の社会科を批判する⁴¹。そのうえで、「教師が個人として、そして職員集団として、前もって計画されたスコープとシーケンスが持つ偽りの安定性を諦め、社会の大きくなりつつある危機についての問題を中心とした未知の学びを、子どもたちが選び、続けていく手助けをすることによって、単元指導の質を改善しつつある」状況などを「財産」としている⁴²。すなわち彼らは、社会科では既定の課程に従うのではなく、現実の社会問題を中心とした学習を行っていくべきとした。「協同学習」として、現場での子どもたちとの協同的な計画立案を提起してきたミールの主張は、この社会科に対する議論に結実している。

3.2. 1950年代半ば以降の「協同学習」の衰退

1950年代後半には、ソヴィエト情勢の変化による社会改造主義の揺らぎや、本質主義

者や永遠主義者からの社会適応主義に対する批判により、進歩主義教育運動は衰退の一途を辿っていた。1955年には進歩主義教育協会も解散に追い込まれた。さらに、1957年のソヴィエトによる人工衛星の打ち上げに触発された学問中心の (discipline-centered) 教育が、当時の米国の教育界を席捲していった。社会科でも、社会科学の概念的構造や一般原理をカリキュラム構成の核とする「新社会科 (new social studies)」運動が見られた。

既定のコース・オブ・スタディを忌避するミールの主張は、こうした動向とは対極にあった。ミールは、「進歩主義の理想が受け入れられなくなった 1950年代から 1960年代の間に、進歩主義教育の原則を堅持しようとした独特なタイプのカリキュラム研究者」とされたとおり⁴³、学問中心の教育が支配的となる中でも自身の主張を洗練させていった。

それにもかかわらず、「協同学習」概念はほとんど表舞台から姿を消すことになった。かつて「協同学習」をアピールした ASCD ですら、1960年代には逆行する動きを見せた。イエーガーが当時の ASCD のメンバーに対して行ったインタビューによれば、1961年に ASCD の会長に就任したアーサー・フォシェイ (Arthur W. Foshay) が、その就任演説において、「フォーマルな知識を正当に考慮しないでカリキュラムを計画することについての懸念」を ASCD メンバーに語った⁴⁴。さらにその影響もあって、ASCD のかなりの数のメンバーが、ミールの述べるようなプロセスは学問の内容に関する知識を犠牲にしすぎると主張するようになったという⁴⁵。学問中心の教育に舵を切った 1960年代の教育界において、ミールの「協同学習」は居場所を失ってしまっていたと言える。

またジョンソンらによれば、1934年の自由連盟結成以来、経済界が個人間競争を促してきた影響で、「1960年代までには、個人間競争が、生徒と生徒の相互作用を構成するための『伝統的な』方法と考えられるようになった」という⁴⁶。「自分のことを、たくましい個人主義者であると見なすことが好き」⁴⁷であり、「勝利することを生活の信条としている」⁴⁸という国民性も、こうした動向を下支えしていた。アルフィー・コーン (Alfie Kohn) も競争に関する誤った「四つの神話」が米国に根強く蔓延っていることを指摘している⁴⁹。

こうしたことも相俟って、「協同学習」の対極に位置する競争的な学習あるいは個別学習が、この時期には支配的な学習形態となっていた。ジョンソンらが言うには「当時のアメリカの学校の 85% から 95% が個人間競争と個別学習とを用いていた」⁵⁰。1964年の ASCD 年報のタイトルが『指導を個別化する』 (*Individualizing Instruction*) となっているのは、こうした事態の一つの象徴であろう。このように、教育における協同は、競争と個別化によって影を潜めることとなった。

その後、1964年の公民権法制定、1965年の初等中等教育法改正、1970年の障害者教育法に代表される差別廃止の動向により、協同的な教育のニーズは再燃する。実質的な差別撤廃のための協同の価値が見直され、協同に基づく実践を支える理論的裏付けが求められるようになったのである⁵¹。この動向の渦中にいたジョンソンは、ちょうど自身が公民権運動にコミットしていた中で得た経験や、ティーチャーズ・カレッジでの実践、実証研

究のメタ分析をもとに、1970年代に「生徒たちが自分の学習およびお互いの学習を最大化すべく一緒に活動するように、小グループを教育的に用いること」⁵²としての協同学習を定式化することになる。

ただしこれが「協同学習」の再発見であったとは言い切れない。ジョンソン自身、少なくとも ASCD 年報が「協同学習」について論じていたことは認識していなかったと述べている⁵³。また、イェーガーによるインタビューの中で、ミールは「協同学習は、単にパートナーや子どもたちと席に着き、互いに助け合って学ぶというものではありません。それはたいへん限定的な概念だと思います」と主張している⁵⁴。ここで言われているのは、もっぱら学習過程における協同に着目する傾向にある、1970年代以降の協同学習のことと考えられる。そうであれば、ミールはジョンソンらによる協同学習のことを「たいへん限定的な概念」として批判しているということになる。

ジョンソンとミールの双方の発言に従えば、1940年代から1950年代にかけて主張された進歩的な「協同学習」と、1970年代以降現在に至るまでの協同学習とを同一の概念として捉えるべきではない。理念自体は通底しており、この間の米国においても草の根で協同学習が実践されてきたと推察することはできる。しかし、その実態に関する限り、少なくとも現在の協同学習が、カリキュラムの計画立案にまで及ぶ概念であった「協同学習」を「たいへん限定的な概念」へと狭めたものとなっていると評価するのが適切であろう。

おわりに

以上本稿では、20世紀前半の時期に見られた「協同学習」の成立・展開過程を論じてきた。20世紀初頭の進歩主義教育に起源を持つと言われるジョンソンらの協同学習は、検討の結果、当時の進歩的な「協同学習」との間に決定的な相違があることが明らかとなった。結論として、学習者が協同的に学習過程を支え合っているという表面的な特徴を除いて、両者を結びつけることは適切ではないと言える。

ジョンソンらの協同学習は、基本的には学習のプロセスにおいていかに「協同」を実現するかという点に焦点化したものである。それゆえに、協同学習の実践の関心は指導や学習の過程に集められがちである。こうした傾向に対して、ミールの「協同学習」は、実践のすべての過程において「協同」を実現すべきであるという、(考え方としての)協同学習、ひいては協同教育の根本的な方向性を再認識させてくれる。

進歩的な「協同学習」は、「協同」の理念を目標設定・計画立案・評価に至る過程に拡張する可能性を現在の協同学習に提示している。ここに、協同学習をカリキュラム論のレベルで検討する必要性が生じる。ミールの「協同学習」のように、子どもとの協同での計画立案を含めた実践は、学習指導要領が存在する中では手放しで可能と見なすわけにはいかない。また、「協同」を通奏低音として実践するにしても、目標設定や計画立案の技量を彼らにどれだけ求めればよいのか(あるいは求めることができるのか)、そのために教

師はどのような指導性を発揮すればよいのか、そして発達段階や特別なニーズとどう関係づけられるのかということも要検討である。こうした考察を今後の課題としたい。

付記

本研究は JSPS 科研費 (18H05791) の助成を受けて行われました。

註

- ¹ D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック (石田裕久・梅原巳代子訳) 『改訂新版 学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年、p.88。
- ² Association for Supervision and Curriculum Development, *Toward Better Teaching: A Report of Current Practices (1949 Yearbook)*, Washington, D.C.: National Education Association, 1949. (以下、1949Yearbook と記す)
- ³ デューイ (松野安男訳) 『民主主義と教育 (下)』岩波書店、1975年、p.243。
- ⁴ デューイ (松野安男訳) 『民主主義と教育 (上)』岩波書店、1975年、p.142。
- ⁵ 田中智志 『社会性概念の構築：アメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂、2009年、p.306。
- ⁶ Parkhurst, H., “The Dalton Plan,” in Bobbitt, F., *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1925, p.84.
- ⁷ Ibid., p.92.
- ⁸ 宮本健市郎 『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程：教育における個性尊重は何を意味してきたか』東信堂、2006年、p.200。
- ⁹ Kilpatrick, W. H., “An Effort at Appraisal,” in Bobbitt, F., *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1925, p.277.
- ¹⁰ 佐藤隆之 「キルパトリック教育思想における『協同』概念の再検討：個別教授批判をてがかりとして」『教育哲学研究』第76号、1997年、p.140。
- ¹¹ 同上論文、p.146。
- ¹² Kilpatrick, W. H., *Group Education for a Democracy*, New York: Association Press, 1940, p.112. 同記述の初出が1919年であることを考慮すれば (Ibid., p.106)、キルパトリックが、多様化と規模の拡大が進む革新主義期の米国社会においてデモクラシーを確立するための在り方として、「絶えず変化する『協同』」を挙げたことが推察される。
- ¹³ 佐藤、前掲論文、p.145。
- ¹⁴ 同上論文、p.138。
- ¹⁵ Davis Jr., O. L., “ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development),” in Kridel, C. (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies, Vol.1*, New York: SAGE

Publications, 2010, p.51.

¹⁶ *The Journal of Educational Method*, Vol.1, No.1, 1921, inside front cover.

¹⁷ Davis Jr., op. cit.

¹⁸ Brown, J. F., “Cooperation: The Need in the World Today,” in DSDI, *Cooperation: Principles and Practices (Eleventh Yearbook)*, Washington, D. C.: NEA, 1938, p.11.

¹⁹ Davis Jr., op. cit., p.52.

²⁰ Saylor, J. G., “ASCD and Its Beginnings,” in Van Til, W. (Ed.), *ASCD in Retrospect: Contributions to the History of the Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, VA: ASCD, 1986, pp.10-11.

²¹ 新組織の設立年月日については諸説あるが、初代事務局長ルース・カニンガム (Ruth Cunningham) は 1943 年 3 月 1 日とすべきだとしている (Saylor, op. cit., p.13)。

²² Giles, H. H., “What Group Planning Means,” in DSCD, *Group Planning in Education (1945 Yearbook)*, Washington, D. C.: NEA, 1945, p.144.

²³ 1949Yearbook, p.3.

²⁴ *Ibid.*, p.50.

²⁵ *Ibid.*, p.51.

²⁶ *Ibid.*, p.56.

²⁷ *Ibid.*, p.64.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*, p.71.

³⁰ *Ibid.*, p.76.

³¹ *Ibid.*, p.81.

³² たとえば、Ragan, W. B., *Modern Elementary Curriculum*, New York: Dryden Press, 1953, pp.174-176 や Saylor, J. G. & Alexander, W. M., *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, New York: Rinehart & Company Inc., 1954, pp.440-444 など。

³³ Caswell, H. L., “The Case against the Subjects,” in *Peabody Journal of Education*, Vol.15, No.4, 1938, p.180.

³⁴ Yeager, E. A., “Alice Miel and Democratic Schooling: An Early Curriculum Leader’s Ideas on Social Learning and Social Studies,” in *Education and Culture*, Vol.13, No.2, 1996, p.8.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Lewin, K., “The Dynamics of Group Action,” in *Educational Leadership*, Vol.1, No.4, 1944, p.200.

³⁷ K. レヴィン (末永俊郎訳) 『社会的葛藤の解決』ちとせプレス、2017 年、p.37。

³⁸ Miel, A. & associates, *Cooperative Procedures in Learning*, New York: Teachers College, Columbia University, 1952, pp.78-79.

³⁹ *Ibid.*, p.108.

- ⁴⁰ *Ibid.*, p.107.
- ⁴¹ Miel, A. & Brogan, P., *More Than Social Studies: A View of Social Learning in the Elementary School*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1957, p.120.
- ⁴² *Ibid.*, p.121.
- ⁴³ Kridel, C., “Alice Miel,” in Kridel, C. (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies, Vol.2*, New York: SAGE Publications, 2010, p.573.
- ⁴⁴ Davis Jr., O. L., interview by Yeager, 1994, & Hass, C. G., interview by Yeager, 1994, quoted in Yeager, op. cit., p.14.
- ⁴⁵ Yeager, op. cit., p.14.
- ⁴⁶ Johnson, D. W. & Johnson, R. T., *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (3rd ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991, p.18.
- ⁴⁷ Brandt, R., “Is Cooperation Un-American?,” in *Educational Leadership*, No.45, No.3, 1987, p.3.
- ⁴⁸ E. アロンソン他 (松山安雄訳) 『ジグソー学級：生徒と教師の心を開く協同学習法の教え方と学び方』原書房、1986年、p.2。
- ⁴⁹ A. コーン (山本啓・真水康樹訳) 『競争社会をこえて：ノー・コンテストの時代』法政大学出版局、1994年、p.13。
- ⁵⁰ Johnson & Johnson, *op. cit.*
- ⁵¹ 杉江修治 『バズ学習の研究』風間書房、1999年、p.52。
- ⁵² Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills,” in Bellanca, J. & Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010, p.202.
- ⁵³ デイヴィッド・ジョンソン氏からの筆者への返信、2019年8月8日。
- ⁵⁴ Miel, interview in 1994, quoted in Yeager, op. cit., p.11.

A Study on the Relation between Cooperative Learning and Progressive Education: What “Cooperative Learning” Meant in the U.S.

Yuki FUKUSHIMA

This paper proposes a reconsideration of the commonly accepted view that affiliates cooperative learning practices with progressive education in the United States, identifying the two. The progressive education movement emphasized “cooperation” as a fundamental idea in the realization of a democratic society. The term “cooperative learning” was first used as a keyword in the yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) published in 1949. As an organization influenced by progressive education, it can be said that ASCD bridged progressive education and cooperative learning. The “cooperative learning” that emerged in the yearbook referred to cooperatively conducting a series of processes: goal setting, planning of learning experiences, and evaluation. From the mid-1950s to the 1960s, progressive education such as “cooperative learning” was criticized by the proponents of discipline-centered education and movements that favored individualization or competition and then declined. Current cooperative learning practices proposed by David W. Johnson et al. are interested in realizing “cooperation” in learning processes, which has a different emphasis than progressive “cooperative learning,” at least in a practical sense. While practicing progressive “cooperative learning” at present requires an examination at the curriculum level, it encourages us to recognize the primal attitude toward cooperative education.

国立大学看護学教育分野に於ける「演劇的手法」の 導入に関する実態調査と設計指針の提案

蓮 行*・川島裕子**・平田オリザ***・田口真奈****
安藤花恵*****・斎藤有吾*****・芝木邦也*****・松下佳代****

要旨： 高等教育機関での、演劇的手法の活用を知るため、全国の国立大学のシラバス検索を行い、4738件のデータを得た。本研究では、とりわけコミュニケーションスキルの獲得が重視される看護学教育分野に焦点を当て、「演劇的手法が用いられている授業」と判定されるデータを69件抽出した。これらは全て「ロールプレイ型」の演劇的手法を用いるものであった。ロールプレイを「需要者・供給者・観察者」のロールを演じるものをカテゴリーI、「需要者・供給者」のロールを演じるものをカテゴリーII、「供給者」のみを演じるものをカテゴリーIIIと分類したところ、それぞれ2件、4件、10件であり、不明なものが53件であった。ロールプレイについての設計指針として、少数の例外を除き、授業担当者は「供給者」と「需要者」と「観察者」の3つのロールを意識して授業を設計するのが良いのではないかと、この提案を行い、ロールプレイの体験を活かした上での「演劇創作・上演」型授業の導入を提案した。

キーワード：演劇的手法、ロールプレイ、看護教育、シラバス検索、国立大学

1. 問題と目的

知識や技能が高度化・専門化するなか、高等教育機関では各領域の専門的知識や技能の養成だけでなく、身につけた専門的知識技能を実際の現場で用いるためのコミュニケーションスキルや思考力などの総合的な能力の養成も求められている。経済産業省は、2006年以降、高等教育機関での育成が重要視される成人の基礎的能力として、職場や地域社会で多様な人と協働する上で必要な「社会人基礎力」を掲げている。社会人基礎力は「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3能力と、それを構成する12能力要素から成る（経済産業省, 2013）。また、文部科学省は、自立した21世紀型市民を幅広く

* 大阪大学大学院人間科学研究科(現: 京都大学経営管理大学院 研究員)

** 大阪成蹊大学 教育学部

*** 大阪大学 CO デザインセンター

**** 京都大学 高等教育研究開発推進センター

***** 西南学院大学 人間科学部 心理学科

***** 新潟大学 経営戦略本部 教育戦略統括室

***** 元北海道教育大学 教育学部

育成することを掲げ、「学士力」として「コミュニケーション・スキル」や「問題解決力」「チームワーク、リーダーシップ」などを具体的に示している(文部科学省, 2019)。

このような総合的な能力の育成に向け工夫された授業やゼミナールが大学をはじめとする高等教育機関で広がる中、演劇的手法はその有効性が期待される協同教育的手法の一つであり、教育現場での導入が進んでいる(川島・芝木, 2015)。演劇的手法を用いた教育プログラムとは、ロールプレイや演劇創作のプロセスを取り入れたもの等を指す。演劇的手法は、活動のなかで自分とは異なる他者を演じさせることで、他者の立場を想像し理解することを促す機能がある(M.SUBAŞIほか, 2016)。また、登場人物、時間、空間、その場面で発生する事象等の設定のもとで演じさせることで、複雑な事象をメタ化して認識させる機能や、動的な思考や判断を要求する機能がある。これらの機能により、演劇的手法を用いた授業やゼミナールは、主体性や想像力、コミュニケーションスキル、柔軟性や状況把握能力等、総合的な能力を向上させることができる有効なツールであると言える。アメリカではミシガン大学やハーバード大学等の多くの主要な大学で積極的に演劇的手法が導入されている(吉良, 2014)。また、イギリスでは、初等・中等教育でのドラマ教育を奨励、促進しており、教員養成大学においてドラマ教師の専門課程が数多く設置されている(清水, 1985)。国内でも、演劇的手法の導入はまだ一般的ではないものの、大阪大学、北海道教育大学のように、授業において演劇的手法を用いる例は多数存在する(平田, 2010; 吉良, 2014; 川島, 2015)。ただし、各地で単発的に行われるそういった事例の動向は把握されておらず、また、国内にはドラマ教師を養成する課程は存在しないため、それらの実践は個々の教員が独学で培ってきた方法である可能性が高い。国内でも演劇的手法への関心が徐々に高まるなか、現状の高等教育機関における演劇的手法の導入状況を明らかにし、それらの目的や設計等を類型化した上で、より効果的に授業を行うための設計指針を示す必要があると考えられる。

先行研究によると、アクティブ・ラーニングを高等教育機関へ導入している事例などが調査されている(溝上, 2007; 河合塾, 2016)が、演劇に特化した先行研究は見当たらない。したがって、高等教育機関の演劇的手法の導入状況を明らかにし、導入されている授業を分析および類型化することにより、高等教育機関に演劇的手法を導入する上での設計指針を提案することには研究上の価値がある。高等教育機関には文学、経済学、工学、農学、医学など多数の学部・学科が設置されているが、高等教育において身につけることが必須とされる知識量や、特に重要とされるスキルが異なる。そのため各カリキュラムへの演劇的手法の導入については分野ごとの分析や設計指針の提案が必要と言える。本研究では特に看護学教育分野を対象として調査・分析を実施した。

看護学教育分野では、患者の健康障害の状態や内面の変化を含めて理解して対応することのできるスキルが求められるが、教員や学生には患者と同様の経験がないことが多く、患者の病の感覚や内面の様子まで、経験的に語ることや理解することは難しい(清水ほか, 2008)。そのため、模擬患者を取り入れたロールプレイや、学生間でのロールプレイ等の

授業実践がこれまでも多く見られる（清水ほか，2008；茂木・白石，2006；三尾ほか，2017）。また、演劇の創作と上演を通じて、診療現場における医療者と患者とのコミュニケーションについて考える卒後教育の事例も見られる（岡崎，2015）。特に2000年代に入ってから、患者自身の物語（ナラティブ）に着目するナラティブ・ベイスト・メディスンが国内でも注目されるようになっており（ハーウィッツほか，2009）、患者自身の体験を理解し、患者と良好なコミュニケーションを保つためのスキルを身につけることは、看護教育において今後より一層重要になると考えられる。そのため、本研究では高等教育機関の看護学教育分野を対象に、演劇的手法の導入の実態調査、類型化等の分析、ロールプレイの設計指針の提案を行う。

なお、本文中では、看護学教育分野では「患者（利用者）役」および「看護師役」と設定されるであろう役割を「需要者」および「供給者」という呼称にしている。これは、看護学教育分野以外への貢献を意識してより一般的な呼称を用いた為である。

2. 方法

2.1. 対象シラバスデータの収集方法

本研究においては、「演劇的手法を用いた授業」の定義を、「演劇やそれに準じた活動を体験することを通じて、言葉やコミュニケーションや人間の動作などに興味・関心を持ってもらい、自分の専門領域および将来の仕事に結びつける授業」とした。これは、「演劇を体験することを通じて、言葉やコミュニケーションや人間の動作などに興味・関心を持ってもらい、自分の専門領域や普段の仕事に役立つことを見つけてもらうもの」（平田・蓮行，2009）という考え方を高等教育に応用したものである。授業をどのように設計し実施するかは、シラバスに明記されているので、本研究ではシラバスを調査することとした。本研究における「演劇的手法を用いた授業」の定義に合致する授業を抽出するにあたり、「演劇」「ロールプレイ」「ドラマ」「模擬」のキーワードを1つ以上含むものを抽出することとした。「演劇」と「ドラマ」は、演劇そのものを指す言葉であるし、「ロールプレイ」も演劇的手法の典型的なもの（コルシニ，2004）である。「模擬」は「本物にまねてすること」（『大辞林（第3版）』）と言う意味で、本物をまねるという意味の「演じる」とほぼ同義である。ただし、「模擬刀」など、人ではなく物質を模したものは手続きの中で除外した。

また、全大学のシラバスを対象にするとデータ数が膨大になるため、国立大学に絞り込んだ。国立大学は全都道府県に設置されていて、東京都12大学、北海道7大学、愛知県4大学という例外を除けば、全て1～3大学という設置数であり、全国的な傾向を地域的な偏りなく把握し分析できると考えられる。

全国立大学の全学部・研究科のシラバス検索により、「演劇的手法を用いた授業」4738件が抽出されたが、本研究では、看護学教育分野のシラバスを対象とした。国立大学全82大学のうち、看護師養成課程を設置する大学は42大学であった。看護学教育分野で

開講される演劇的手法を用いた授業のシラバスデータは、具体的には以下の(1)～(4)の手順で収集した。対象としたのは2017年度のシラバスである。作業を行なったのは2017年7月24日～9月20日(京都大学分のみ2018年2月14日～3月9日)である。

(1) Web上で国立大学のシラバスにアクセスし、シラバスが公開されているかどうかを確認した。シラバス公開の有無などの大学情報を「大学データベース」に格納した。

(2) シラバスが公開されている大学について、シラバスのキーワード検索を行い、「演劇」「ロールプレイ」「ドラマ」「模擬」のキーワードを1つ以上含むシラバスを抽出した。

(3) 検索で該当したシラバスに記載された、授業の全テキスト情報(対象、目的、内容など)を抽出し「授業データベース」に格納した。特に「模擬」で検出されたものは、何の模擬なのか判別できるよう、「模擬授業」「模擬患者」など熟語を記録した。

(4) 全授業データのうち、「開講部局」、「対象者」、「科目名」に関する記述に「看護」が含まれるシラバスを抽出した。

2.2. 類型化の方法

3.2、3.3で後述する授業設計に関する類型化については、収集されたシラバス記載情報のうち「授業のねらい・目的」「概要」「授業目的」「到達目標」「メッセージ」「その他」の記載内容を精査・分析することで類型化を行なった。

3. 結果

3.1. 収集された授業データ数

2.1で述べた方法により、シラバス検索ができた大学が、国立大学82大学中、63大学であった。上記のキーワード検索でヒットしたのが4738件あった。この中で、看護学教育分野で開講された授業としては、78件のシラバスデータが得られた。このうち、本研究の調査対象にあたらぬ授業データが9件含まれていたため、分析データから除外した。除外理由は、「模擬試験」や「模擬実験」、「模擬事例」といった熟語がシラバス中で使用されており「模擬」のキーワード検索により収集されたが、模している対象が人ではないため演劇的手法が用いられる授業ではないと判別された場合や、演劇的手法の一つであるロールプレイが用いられているものの、授業の内容としては看護に関する学習目的が設定されておらず、一般教養としての語学学習を目的としたものと判断された場合が挙げられる。以上より、本研究で調査対象にあたる授業データとしては69件が収集された。

キーワード別に集計すると「ロールプレイ」が53件(76.8%)、「模擬」が17件(24.6%)、「演劇」が0件(0%)、「ドラマ」が0件(0%)であった。「ロールプレイ」と「模擬」で重複してヒットした授業は1件あった。「模擬」で収集された授業については、「がん患者模擬体験演習」(1件)、「模擬授業」(6件)、「模擬指導」(1件)、「模擬援助」(1件)、「模擬患者」(4件)、「模擬事例」(1件)、「模擬実施」(1件)、「模擬対象」(1件)があった。

大学別に集計すると、新潟大学(10件,14.5%)、弘前大学(9件,13.0%)、滋賀医科大学(7件,10.1%)をはじめとする18大学で演劇的手法を用いた授業が開講されていた。看護師の養成課程が設置されている国立大学は、2018年5月1日時点で42大学¹(文科省,2018)ある。このうち、42.9%の大学で演劇的手法を用いた授業が開講されていることが明らかになった。地域別に集計すると、関東(17件,24.6%)、近畿(13件,18.8%)、九州(12件,17.4%)の順に授業開講数が多かった。地域別・大学別に集計した授業開講数と割合を表1に示す。また、各地域における看護師養成課程を設置する大学数のうち、演劇的手法を用いた授業を開講する大学数とその割合を表2に示す。

表1 地域別・大学別の演劇的手法を用いた授業の開講数

地域/大学名	演劇的手法を用いた授業の開講数(件)	全開講数に対する各地域/大学における開講数の割合(%)
北海道	0	0
東北	10	14.5
弘前大学	9	13
東北大学	1	1.4
関東・甲信越	17	24.6
新潟大学	10	14.5
東京大学	2	2.9
信州大学	2	2.9
千葉大学	1	1.4
山梨大学	1	1.4
埼玉大学	1	1.4
東海・北陸	9	13
浜松医科大学	5	7.2
三重大学	4	5.8
近畿	13	18.8
滋賀医科大学	7	10.1
大阪大学	5	7.2
京都大学	1	1.4
中国	5	7.2
山口大学	5	7.2
四国	3	4.3
徳島大学	3	4.3
九州	12	17.4
長崎大学	6	8.7
宮崎大学	5	7.2
九州大学	1	1.4
沖縄	0	0
合計	69	100

表2 地域別の看護師養成課程設置大学数と演劇的手法を用いた授業を開講する大学数

地域	看護師養成課程を設置する大学数(件)	演劇的手法を用いた授業を開講する大学数(件)	看護師養成課程を設置する大学のうち、演劇的手法を用いた授業が開講されている大学の割合(%)
北海道・東北	6	2	33.3
関東・甲信越	8	6	75
東海・北陸・近畿	11	5	45.5
中国・四国	9	2	22.2
九州・沖縄	8	3	37.5
合計	42	18	42.9

※地域区分は文部科学省の国立大学の地区区分による。

3.2. 演劇的手法の種類による分類

69件の授業データについてシラバスに記載されている内容を分析し、授業で用いられた演劇的手法の種類により授業設計の分類を行った。先行研究から、医療者教育で用いられる演劇的手法として「ロールプレイ」(清水ほか,2008;茂木・白石,2006;三尾ほか,2017)と「演劇創作・上演」(岡崎,2015)の2種類の手法が確認されたことから、分析の際には「ロールプレイ」と「演劇創作・上演」のどちらが用いられているかで分類を行った。

ここで、「演劇創作・上演」について説明しておく。「演劇創作・上演」の卒後教育にお

ける先行事例である「糖尿病劇場」は、「コミュニケーション、患者と医療者のすれ違いに焦点を合わせた劇を上演し、観劇後に聴衆とディスカッションする形式(岡崎, 2015)」と説明されており、大学教育に於いても、同様の形式と考えてよい。筆者らの実践では、ロールプレイの実施の後、その場面を活かしてその後の授業で「演劇創作・上演」を行う場合もある。「ロールプレイ」に比べ、「演劇創作・上演」はその創作プロセスでも学習者同士が多くの対話や議論や練習という「コミュニケーション」を取らなければならない。そのため、「演劇創作・上演」は「登場人物同士のコミュニケーション」(これは、ロールプレイでは活動そのものである)と、「創作プロセスに於ける学習者同士のコミュニケーション」が重層的に発生する学習方法であると言える。

分析の結果、「ロールプレイ」が用いられている授業が69件(100%)、「演劇創作・上演」が用いられている授業は0件(0%)であった。国立大学に設置されている看護師養成課程では、演劇的手法としてロールプレイは授業に導入されているが、演劇創作・上演は授業に導入されていないことが明らかになった。

3.3. ロールプレイ設計の類型化

3.2. で述べた通り、国立大学に設置されている看護師養成課程では、演劇的手法として授業に導入されているのはすべてロールプレイであることが明らかになった。したがって、本項での類型化はロールプレイの設計に関するものである。

「ロールプレイ」は直訳すれば「役割の演技」である。設計の対象となるのは「ロール(役割)」である。演技自体は、学習者がリアルタイムで進めていくため、設計できない。ロールをいかに当てるか、がロールプレイによる学習において、根源的に重要である。

69件の授業データについて、シラバスに記載されている内容をロールプレイの設計の観点から分析したところ、ロールプレイにおいて学習者が演じる役割によって4カテゴリーに分類された。カテゴリーの種類と定義、各カテゴリーに該当する授業数および全体に占める割合を表3に示す。なお、ここで「供給者役」とはサービスを供給する側のロール(看護師等)を指し、「需要者役」とはサービスを必要する側(患者、患者家族等)のロールを指し、「観察者」とはロールプレイの様子を観察する者を指す。

表3 ロールプレイ設計による分類カテゴリーの定義

カテゴリー	定義	授業数(件)	割合(%)
I	学生が供給者役、需要者役、観察者の3役を体験することがシラバスに明記されている。	2	2.9
II	学生が供給者役、需要者役の2役を体験することがシラバスに明記されている。	4	5.8
III	学生が供給者役または需要者役のいずれかを体験することがシラバスに明記されている。	10	14.5
不明	ロールプレイを行うことは明記されているが、シラバスの記載内容からは学生がどのような役を演じるのかという詳細は不明。	53	76.8
	合計	69	100

シラバス上での記載内容と各カテゴリーとの対応について例を挙げて説明する。以下、シラバス上での具体的記載内容は「 」を用いて表記する。

カテゴリーⅠに該当した授業は、「緩和ケアにおけるコミュニケーションでは、学生間でロールプレイを行い、患者・医療者・観察者の役割を体験する。」(宮崎大学、成人看護援助論Ⅳ)のようにロールプレイ中から供給者役・需要者役を体験した上で観察者役を設定していると認められる記載と、「演習では、教員の指定する4名程度のグループでロールプレイを行います。交代で看護師役と患者役になり術後場面のシミュレーションを行うことを通して、望ましい術後観察の在り方について考えディスカッションを行います。演習中にモバイル端末を用いて、互いのロールプレイを撮影し振り返りを行います。」(大阪大学、成人急性期看護援助論演習)のようにロールプレイ中には観察者役を設定していないものの映像記録から自分たちのロールプレイを観察する段階を踏んでいると認められる記載から判定した。

カテゴリーⅡに該当した授業は、「演習では、患者・看護師のロールプレイングを通して、援助的対人関係のあり方を理解し、人間の尊厳を守った安全性・安楽性・自立/自律性を考慮した援助方法を習得する。」(滋賀医科大学、看護技術論Ⅱ)や「人間関係の基礎的な理論にふれながら、保健医療分野に携わる者と患者さんや家族との人間関係について学ぶ。さらに、臨床場面を想定して、患者さん役、医療従事者役を演じ、体験的に学ぶ。」(徳島大学、人間関係論)のように、ロールプレイにおいて供給者役と需要者役の双方を学生が演じると認められる記載から判定した。

カテゴリーⅢに該当した授業には、学生が供給者役(看護師)のみを演じる授業が8件、学生が需要者(患者)のみを演じる授業が2件あった。学生が供給者役(看護師)のみを演じる授業では、「演習では高齢の模擬患者に協力していただき、演習を行い、その後の振り返りをグループディスカッションで行う。」(徳島大学、看護導入実習)や「講義後半では、健康障害をもつ対象者への支援について模擬患者を用いたロールプレイ演習を取り入れる。」(長崎大学、公衆衛生看護援助論)のように、学生は供給者役のみを演じ、需要者役は模擬患者(Simulated Patient)の協力を得て実施する場合は6件、「乳児と幼児のモデルを使用して使用して小児の特徴をふまえた心肺蘇生を実施し、技術学習と看護について考察します。」(大阪大学、小児看護援助論演習)のように、学生は供給者役のみを演じ、需要者役は人形のモデルを用いている場合は2件あった。学生が需要者役(患者)のみを演じる授業は、「がん患者の模擬体験を通し、がんとともに生きる患者の経験について意見交換を行い、当事者の視点に立ったがん看護について学ぶ。」(新潟大学、がん看護論)といった記述から判定した。

4. 考察

4.1. 国立大学の看護師養成課程における演劇的手法の導入の実態と課題

3.1.の結果より、看護師養成課程を設置する42の国立大学のうち、演劇的手法を用いた教育プログラムを実施していることが、シラバス記載情報から確認できる大学は半数以下にとどまることが明らかになった。看護教育では、1999年にはロールプレイをはじめとするシミュレーション教育の導入や研究が進んできており(松井・足立, 2015)、近年の看護教育でも看護実践力の強化が目指され、そのための教育方略のひとつとしてシミュレーション教育が挙げられていることを考えると、これは興味深い結果であった。演劇的手法のなかでもロールプレイの手法に関しては、実践報告や学習効果に関する研究論文が数多く発表されており、学術雑誌でも度々特集されている。これを踏まえると、国立大学の看護師養成課程での導入率の低さは、教育手法としての認知度の低さや有効性の低さが要因というよりも、ロールプレイ等の演劇的手法を実施できる指導者の不足が大きな要因の一つと考えられる。看護教員がロールプレイの教育手法を獲得できる機会の創出が求められる。

表1および表2より、地域区分ごとに導入率の格差が見られた。すべての地域で、ロールプレイを体験できる機会が「ない」大学が存在し、それらは関東・甲信越地域以外では半数以上にのぼる。ただし、ロールプレイを実施しているが、シラバスに記載していないという事例があり得るということと、公立・私立大学での調査を今後実施することで、より詳細な「ロールプレイ学習機会」の実態を明らかにする必要があるだろう。

3.2.の結果より、シラバス記載情報からは、看護師養成課程を設置する国立大学において導入が確認できる演劇的手法は全てロールプレイの手法であり、演劇創作・上演の手法は用いられていないことが明らかになった。この結果の要因としては、(1)ロールプレイ手法の有用性や導入方法については、看護教育ジャンルの教科書や看護教育雑誌の特集が既に存在し一定の認知度があるが、演劇創作・上演の手法は認知度が低いこと、(2)ロールプレイの手法はルールやロール設定を形式情報として示しやすいが、演劇創作・上演の手法は進行の自由度が高いため形式化しづらく、実施においては高い技術が求められること、(3)ロールプレイの手法は短時間(30分程度)から導入が可能だが、演劇創作・上演の手法は実施に長時間(90分×2~3コマ)を要するため、履修すべき事項が多くカリキュラムの時間的制約の厳しい看護師養成課程では演劇創作・上演の手法は取り入れにくいこと、という3点が挙げられる。ロールプレイの手法も、実践の場を想定したシミュレーションやコミュニケーション教育には有効であるが、演劇創作・上演の手法は「創作プロセスに於いて、学習者同士の対話のトレーニングになる」、「楽しんで取り組むことができ、学習意欲の向上につながる」、「医療現場を『社会の中の一場面』として捉え直す機会になる」という点でロールプレイの手法よりも優れており、看護師の実践力向上に寄与

すると考えられる。演劇創作・上演の手法についても、教育効果の検証や実施方法のガイドライン整備を進めることが検討に値すると言える。

筆者の実践では、「診察室での、医療者と患者の医療面接」のロールプレイを行い、そこで発生したやり取りを題材にして、「登場人物が診察室に来る前」あるいは「登場人物が診察室を出た後」を加えて、グループで演劇創作を行うという授業を実施している。この取り組みにより、人生経験の少ない看護学生でも、「患者や医療者にも、診察室を離れた後の生活や人生がある」ということを想像し、劇作品というアウトプットを通じて、深く理解することが可能である。

ここで分析したシラバスを参照すると、演劇創作・上演の手法の応用可能性の例として、浜松医科大学の看護学科3年生対象科目「対象別在宅看護援助論」を挙げることができる。授業のねらい・目的として「在宅看護で求められる看護技術と在宅医療の管理について安全・安楽を守った実践方法を学び、訪問看護の計画から実践、評価までの過程を理解する。」と書かれている。到達目標としては「①在宅における健康管理と疾病予防について理解する。②在宅療養者の自立支援とQOL向上について考える。③在宅療養者の医療における時間軸と生活の継続を考慮した支援を理解する。④訪問看護の計画、実施、評価の過程を理解する。」とされており、15回の授業のうち、第6回に「高齢者疑似体験セットを用いての服薬に関するグループワーク」と、第13回と第14回に「訪問看護ロールプレイ」を実施すると記されている。第6回の内容は、需要者をロールとしたロールプレイの可能性もあるが、シラバスの記載からは確認できない。第6回の内容を「高齢者疑似体験セットを用いての服薬に関する、看護師と高齢者を演じるロールプレイ」とし、その後の2回の授業時間を用いて「ロールプレイでの成果を活用した、訪問看護の寸劇の創作」とすれば、もともとの授業時間を増やすことなく、「高齢者の生活の中で看護サービスを受ける」ことを疑似体験し深く考察する機会となるであろう。1・2年次にロールプレイ、3・4年次なら演劇創作・上演、というように、学習者の習熟度に合わせたカリキュラムデザインも可能だと考えられる。

3.3.の結果より、「不明」が4分の3を超えるということから、カリキュラムデザインを行う教員側が、「何のロールを学習者に演じさせるべきか？そしてそれがどのような学習効果をもたらすのか？」ということに「意識的でない」、あるいは「シラバスにそこまで具体的な内容が求められていない」可能性が示されている。

カテゴリーⅢに該当した授業の中では、供給者側のみを演じるものが8件と最も多く、「不明」の中でも供給者側のみを演じるものが多いのではないかと推測できる。

看護教育におけるロールプレイの目的が、あくまで「看護師の養成」であるからには、「看護師の仕事の疑似体験をさせておく」ために「看護師（供給者）」のロールを演じさせることは、非常に当然なことである。しかし、「患者の病の感覚や内面の様子まで、経験的に語ることや理解することはできない」（清水ほか、2008）ことを補うために演劇的手法を活用するならば、供給者である「看護師」のロールだけを演じ、需要者である「患者」

のロールを演じないという授業設計では、不十分であると言えないだろうか。

カテゴリーⅡに該当した授業数は4科目と少ないが、患者のロールを演じることは、患者自身の物語(ナラティブ)に着目するナラティブ・ベイスト・メディスンとの親和性が高いと考えられ、患者自身の体験を理解し患者と良好なコミュニケーションを保つためのスキルを身につけることに繋がる可能性が高い。ただし、「需要者」の設定が、必ずしも有効に機能しないケースも考えられる。例えば、「急性期の乳児」を看護するケースでは、学習者が「救急車で運ばれてきた乳児」を演じることは、「緊急性」と「幼児である」ことの両方の再現が必要で、演じる難易度が高過ぎる上に、患者の心理を思いやるよりも身体に対する「処置」の的確さが主眼となるため、「患者」を学習者に演じさせるメリットが極めて小さい。そのような授業では、乳幼児の模型を用いる方が有効だろう。

さらに、カテゴリーⅠは該当が2件と最も少ないが、供給者と需要者のロールのほかに「観察者」の存在が明記されており、他者の演じる様子を観察することで得られる気づきや、観察者からのフィードバックによって得られる気づきなど、さらなる学習効果が期待できる設計となっている。

ここで分析したシラバスを参照すると、具体例として、弘前大学の医学保健学科・看護学専攻4年生対象科目「家族看護学」を挙げることができる。授業のねらい・目的として「家族看護学の理論的背景を知り、その知識を基にアセスメントできるようになることをねらいとしています。」と書かれている。到達目標としては「1. 看護学における家族へのかかわりの重要性が理解できる。2. 家族アセスメントのための理論を知る。3. 家族援助を計画できる。」とされている。この授業では「家族」がフォーカスされていて、患者本人とその家族という「複数の需要者」が意識されている。また、家族と言っても「老々介護の夫婦」、「患者と受験生の実子」、「介護者が実子でなく、その配偶者」など、多様なケースが想定され、その多くは若い看護学生には実感の伴わないものだろうと考えられる。したがって、供給者側に重心を置いたカテゴリーⅢのロールプレイよりも、需要者側にも同等にフォーカスしたカテゴリーⅡのロールプレイの方が、学習効果が高まると期待される。さらには、患者の家族は看護現場の「観察者」ともなり得る存在であり、「医療者(供給者)、患者(需要者1)、専ら患者を介護する家族(需要者2)、患者の介護に積極的でないが、看護現場を見ている家族(観察者)」という4人1組の構成でカテゴリーⅠの内容にすることで、学習の広がりや深まりが期待できるだろう。

観察者を設定しない場合は、ロールプレイ実施者が教室の前に出て、他の学習者の観ている前で行う、という形式も考えられる。しかし、この形式だと、ロールプレイ実施者は「多くの目にさらされている」というストレスが高くなり、ロールプレイそのものに集中できなくなるリスクが高い。また、観る側も、離れたところから観ることになるため、コミュニケーションに於ける細かい機微には触れることができない。このような理由からも、近くから観る観察者を設定する意義は大きいといえる。

4. 2. ロールプレイと演劇創作・上演時の設計指針の提案

設計指針としては、「看護教育にロールプレイを導入する上での設計指針」と、「演劇創作・上演を導入する上での設計指針」が示せるだろう。

まず、「ロールプレイ」の導入については、教員は「供給者」と「需要者」の存在を対等に意識しながら、学習者に「何のロールを演じさせるか」を決定する。ただし、「需要者」の設定が有効でない「急性期の乳児」や「精神病患者」のような場合も存在するので注意が必要である。「供給者」、「需要者」に加え「観察者」のロールも設定すると、第三者的視点からの細かいフィードバックや、観察そのものからの気づきを得ることができるので、前述のような例外を除けば「供給者」、「需要者」、「観察者」の3つのロールを設定することが有効であると考えられる。

「演劇創作・上演」の導入については、カリキュラムの中で「ロールプレイ」を体験した後に、その事例を活用できる形で「演劇創作・上演」を実施することが有効であると考えられる。ただし、今回の調査ではこのケースは見つけられなかったため、筆者の実践などを通じたフィールド研究を行い、その方法論や有効性を追究している必要があるだろう。

5. まとめと今後の展望

本研究では、高等教育機関での、演劇的手法の活用を知るため、全国の国立大学のシラバス検索を行い、4738件のデータを得た。萌芽的研究に位置付けられる本研究では、とりわけコミュニケーションスキルの獲得が重視される看護学教育分野に焦点を当て、「演劇的手法が用いられている授業」と判定されるデータを69件抽出した。これらは全て「ロールプレイ型」の演劇的手法を用いるものであった。ロールプレイを「需要者・供給者・観察者」のロールを演じるものをカテゴリーI、「需要者・供給者」のロールを演じるものをカテゴリーII、「供給者」のみを演じるものをカテゴリーIIIと分類したところ、それぞれ2件、4件、10件であり、不明なものが53件であった。設計指針としては、ロールプレイについては、少数の例外を除き、授業担当者は「供給者」と「需要者」と「観察者」の3つのロールを意識して授業を設計するのが良いのではないかと、この提案がされ、ロールプレイの体験を活かした上での「演劇創作・上演」型授業の導入の提案がされた。

今後の展望としては、国立大の全学部のデータを得た今回の成果を活用して、今回分析しなかった学部も対象に分析する。そうすることにより看護学教育分野との比較ができ、他分野の知見を看護学教育分野に導入することも可能となるだろう。

また、今回はあくまでシラバスのデータのみを対象としたため、分かることが限られている。実際の授業を参観したり、担当教員へのヒアリングを行うなどの更なる調査をして分析を深め、設計指針の構築を進めていく。

注釈

¹ 東京と北海道が各2大学、岩手、福島、栃木、神奈川、埼玉、和歌山、奈良は設置なし。

引用文献

ブライアン・ハーウィッツ編著, ヴィーダス・カルタンス編, トリシャ・グリーンハル編, 齋藤清二・岸本寛史・宮田靖志 2009 ナラティブ・ベイスト・メディスンの臨床研究 金剛出版

平田オリザ 2010 演劇はコミュニケーション教育に有効か?: コミュニケーションデザイン・センターにおける演劇教育 Communication-design 第3巻 154-164頁

平田オリザ・蓮行 2009 コミュニケーション力を引き出す: 演劇ワークショップのすすめ PHP 研究所

河合塾編著 2016 大学のアクティブラーニング - 導入からカリキュラムマネジメントへ - 東信堂

川島裕子・芝木邦也 2015 演劇的手法におけるコミュニケーション教育の学びの「テーマ」- 北海道教育大学における授業科目「コミュニケーション実践演習」をもとに - 北海道大学紀要(教育科学編) 第66巻第1号 161-176頁

経済産業省経済産業政策局産業人材政策室 編 2013 社会人基礎力育成の好事例の普及に関する調査報告書

吉良直 2014 大学院生のための段階的な大学教員養成機能に関する研究 - アメリカの研究大学から日本への示唆 - 教育総合研究 日本教育大学院大学紀要 第7号 1-20頁

松井晴香・足立みゆき 2015 看護基礎教育におけるシミュレーション教育の現状と課題に関する文献検討 滋賀医科大学看護学ジャーナル 第13巻1号 31-34頁

松村明・三省堂編修所編 2006 大辞林 第3版 三省堂

三尾弘子・林さえ子・福田博美・藤井紀子・小川真由子・水野昌子・植田ひろみ・永石喜代子 2017 看護のシミュレーション教育のロールプレイに関する文献検討- 論文タイトルのテキストマイニング (KH Coder) を用いた分析 - 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究 第3巻第1号 215-222頁

溝上慎一 2007 アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究 第7号 269-287頁

茂木泰子・白石壽美子 2006 学生間のロールプレイを用いた SST 患者教育の学習効果の検討: 「基礎会話」の患者および看護師役割体験に焦点をあてて 高崎健康福祉大学紀要 第6号 81-89頁

文部科学省 2019 各専攻分野を通じて培う「学士力」- 学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針 - http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/

siryo/attach/1335215（最終閲覧：2019年12月5日）

文部科学省 文部科学大臣指定（認定）医療関係技術者養成学校一覧（平成30年5月1日現在）
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kango/1353401.htm（最終閲覧：2019年3月7日）

Münevver SUBAŞI, Süleyman AYDIN, Sabriye SEVEN 2016 THE EFFECT OF DRAMA TECHNIQUE ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND PERMANENCE, International Journal of Education, Science and Technology, Volume 2, Issue 1, pp.29-38

岡崎研太郎 2015 かなづちを捨てよ：糖尿病エンパワーメントという考え方 心身医学 第55巻7号 828-835頁

レイモンドJコルシニ著, 金子賢監訳 2004 心理療法に生かすロールプレイング・マニュアル 金子書房 pp.6-7

清水豊子 1985 イギリスの演劇教育の展望 千葉大学教育学部研究紀要 第34巻 249-264頁

清水裕子・横井郁子・豊田省子・梅村美代志・鈴木玲子・大久保 祐子・里光やよい 2008 看護教育における模擬患者 (SP; Simulated Patient・Standardized Patient) に関する研究の特徴 日本保健科学学会誌 第10巻4号 215-223頁

謝辞 本研究は JSPS 科研費 16K13525 の助成を受けたものです。

A survey on the application of “theatrical techniques” for nursing education at national universities and a proposal of the design guidelines

Rengyo, Yuko KAWASHIMA, Oriza HIRATA, Mana TAGUCHI
Hanae ANDO, Yugo SAITO, Kuniya SHIBAKI, Kayo MATSUSHITA

3

特集論文

特集：特別支援教育と協同教育

特別支援教育分野における協同学習やその周辺テーマの 発展に向けて ー特集に寄せてー

涌井 恵*

2017・2018年に告示された新しい学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導を行うこと」が求められている。さらに2021年1月26日には、中央教育審議会が『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』を取りまとめた。その中では、「Society5.0時代」の到来など急激に変化する時代を生きる子どもたちに相応しい、全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現することが今後の目標として掲げられている。

このように、他者と協働・協同しながら課題解決する能力を育成することがより一層重視されていると言える。これは、小中学校や高等学校における教育に限らず、障害のある子どもを対象とした特別支援教育分野においても同様である。

近年、特別支援学校や特別支援学級における協同学習の実践も報告されるようになってきている。また、通常の学級での協同学習の実践においても、発達障害の可能性のある児童生徒が通常の学級に6.5%の割合で在籍している（文部科学省，2012）ことが明らかになっていることから、障害のある子どもへの配慮が求められている。

しかし、特別支援教育分野における協同学習に関する実践研究が散見されるようになったものの、まだその数は少ない。

そこで、「特別支援教育と協同教育」をテーマに特集を組み、障害のある子どものみの集団や、障害のある子どもと典型発達の子供たちが混在する集団を対象とした協同学習や関連する周辺分野の研究知見について論考することで、当該分野の研究の活性化に資するのではないかと考えた。

本特集にあたっては、会員等へ論文募集を行い、編集委員会による査読を行った。査読を経て掲載の決まった論文2編について、本号では掲載することとした。

まず、上越教育大学の村中智彦氏には、「知的障害や自閉症スペクトラム障害のある子どもの協同学習へのチャレンジ」について、行動分析学の立場から論考頂いた。

行動分析学は人間の行動を環境要因との相互作用から説明する学問である。環境要因としての課題の難易度や量、教材や行動の手がかりとなる支援ルーツやICT機器の利用、教員・支援者からの働きかけが、どのように子どもの行動変容に影響を及ぼしたのかの検証を得意としている。国内の授業実践研究の概観から、知的障害や自閉症スペクトラム障

* 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

害のある子どもにおいても協同学習は実施することが可能であり、効果をもたらすことを示した。言語理解や表出などの発達の遅れにより、他者との意見交流が難しいような子どもであっても、①仲間との相互交渉機会を設定すること、②物理的環境の整備や構造化(相互交渉の相手を同一にする、話し手の位置表示、順番表の掲示など)、③視覚手がかりや支援機器の活用、④教師の仲介による段階的指導を協同的な活動において付加することによって、適切な相互交渉と課題遂行が促されると指摘している。

また、岡山大学の丹治敬之氏と吉利宗久氏には「特別支援教育におけるピア媒介法(peer-mediated interventions: PMI)の展開と成果」について論考頂いた。

ピア媒介法は、障害のある子どもとの関わりや援助の方法を、周囲の(障害のない)ピアに教えることで、自然な文脈の中での社会的な関わりを促し、子どもたちの成長(例:コミュニケーション、社会的スキル、関係性の構築)を目指す介入法である(Odom, 2019)。

ピア媒介法は、協同学習と同様に、障害のある子どもと障害のない子どもの対人関係を育むことに効果が示されていることから、共に学ぶインクルーシブ教育を推進する実践方策としても期待されている。

協同学習もピア媒介法も仲間集団における指導技法であり、関連テーマとしてピア媒介法の研究知見を概観することは、インクルーシブ教育研究のみならず、協同学習研究に新たな視点を与えてくれると考えられる。

典型発達の子どもたちからなる集団での協同学習では言語的コミュニケーションの比重が大きく、障害のある子どもが参加する為の障壁は高い。そのような障壁の解決に、ピア媒介法の数々によって明らかになっている障害のある子どもとの関わり方(スキル)に関する知見を活用することもできるだろう。あるいは、ピアネットワークなどの障害のある子どもと障害のない子ども間のコミュニケーションを活性化する取組と、日常の授業における協同学習を併用するというアイデアも浮かぶ。ただし、その際には丹治氏、吉利氏の指摘するように日本の学校文化や制度を加味する必要があるだろう。

今回の特集ではいずれも行動分析学によるアプローチからの論考を取り上げた。障害のある子どもを対象とする場合、内省データの収集は難しいので、行動観察から効果を実証的に検証する研究の重要性は増すと考えられる。本特集論文は、これからの特別支援教育分野の協同学習研究にインスピレーションを与え、新たな研究発展のきっかけとなることだろう。

引用文献

文部科学省 2012 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm

Odom, S. L. 2019 Peer-based interventions for children and youth with autism spectrum disorders: History and effects. *School Psychology Review*, 48, pp.170-176.

特集：特別支援教育と協同教育

知的障害や自閉症スペクトラム障害のある子どもの協同学習へのチャレンジ —行動分析学の立場から—

村中智彦*

1. はじめに

現在、特別支援教育の理念は広く浸透し、その具現化に向けた施策や支援のアプローチが模索されている。多様性を受け止め、活かして、障害のある子、ない子の共生社会の構築につながる学びの在り方が問われている。仲間と関わり、協力して目標達成や課題解決に至る協同学習は、知的障害や自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder ; ASD) のある子ども (以下、知的障害児や ASD 児) にとっても大切な学習活動である。卒業後、地域で仲間と共に暮らし、安定した就労及び社会生活に向けての基盤となる。しかし、障害特性により仲間との相互交渉が困難な状況にあり、協同学習への参加は挑戦的な課題の一つとなる。本稿では、特別支援学校や特別支援学級に多く在籍する中度または重度の知的障害児、知的障害を伴う ASD 児を対象とする。協同学習に参加できる否かの議論において、知的障害の程度は決定的な属性となる。特定症状を示す症候群である知的障害児や ASD 児では、知的障害の程度によって状態像の一つである相互交渉スキルの実態が大きく異なり、支援やアプローチの視点や方略が全く異なるからである。著者の専門である行動分析学 (Behavior Analysis ; BA) と知的障害や ASD 教育の立場から、知的障害児や ASD 児の協同学習、関連するアプローチであるピア・チュータリングと集団随伴性研究からの提案、国内の協同学習と関連する授業実践研究についてレビューし、協同学習への参加を促す手続きと今後の研究課題について論考する。

2. 行動分析学

行動分析学は、オペラント条件づけの理論を発見し、徹底的行動主義を提唱した Skinner (1938) により体系化された領域である。国内学会の「日本行動分析学会」は、米国に本部を置く「国際行動分析学会」に加盟し、国際的な研究交流や事業展開への積極的な参加が特徴である。近接領域となる (認知) 行動療法を含めて、基礎、応用領域ともに、現在も国内外で活発に議論され、条件づけや随伴性 (contingency) に関わる基礎理論でさえ進歩している。応用領域である BA の支援対象は、障害児や定型発達児、精神疾患や

* 上越教育大学臨床・健康教育学系

認知症、障害のない成人等と多岐にわたる。最大の特徴は、子どもが「なぜ、そのように行動するのか」のヒト対象の心理学共通の命題、つまり行動の生起要因について、個体の皮膚の内側 (covert) にある内的要因ではなく、外側 (overt) にある環境要因に帰属する点である。例えば、子どもがプリント課題をいつもよりたくさん遂行したことの説明や解釈に、内的要因のやる気や動機等を挙げない。環境要因との相互作用から説明する。環境要因とは課題の難易度や量、教材や支援ツールの使用、支援者の働きかけ等である。課題の難易度が低い (正答率が高い) から、また、支援者の働きかけが〇〇であったから、のように、行動や遂行の増減、維持要因を環境事象に求める。こうした行動生起や維持要因を環境事象に帰属するアプローチに対して、以前、他学派からの情緒的批判や誤解もあったが、BAは個体の内的要因のやる気や動機、認知や情報処理を否定はしていない。行動生起の説明に内的要因を重視しないだけ、観察・測定・操作対象としないだけである。臨床や支援アプローチの特徴は、クライアントの問題解決に向けて、行動形成のための基礎技法となるシェイピングやプロンプト・フェイディング、分化強化など、また、本稿でも紹介する社会的スキル訓練 (social skill training ; SST) や集団随伴性 (group-oriented contingency ; GC) など、多種多様な随伴性の理論に基づく技法が開発されていることである。臨床研究の特徴は、再現性を重視するシングルケース実験デザイン (single-case experimental design) の適用である。一般的なグループ比較、プレ・ポスト法による平均値の統計的検定よりも、一事例もしくはグループ事例において、ベースライン期、介入期の各条件のもとで従属変数を反復測定し、介入効果を視認して (visual inspection)、独立-従属変数の関数関係、相関や因果関係の特定に重点を置く。従属変数となる標的行動等は、観察・測定可能となるように厳密な操作的定義を行う。行動理解や技法、実験デザインについて、詳しくは近年出版された図書を参照して欲しい (日本行動分析学会編, 2019)。

3. 知的障害児や ASD 児の協同学習

協同学習では、メンバー一人ひとりが精一杯成長するという課題を共有し、意見交流では仲間に対して発言し仲間は傾聴すること、その成果を高めるためにはメンバーの相互成長への気遣いが必要となる (杉江, 2019)。知的障害児や ASD 児にとって、その全てが苦手な、もしくは克服困難な課題となる。知的機能の4割は言語機能ともいわれ、両機能は密接に関連しているため、知的障害児や ASD 児のほとんどが言語理解や表出に遅滞を示し、知的障害が重度になるほど顕著になる (田口, 1976)。また、ASD の中核症状は社会的コミュニケーションや対人的相互反応における持続的な欠陥となり、一方的な働きかけや不適切な応答といった語用論的障害が本質となる (井澤・梶永, 2001)。知的障害児の言語発達の遅れや ASD 児の語用論的障害は、他者に働きかける力の脆弱さそのものを意味しない。知的障害児であっても他者との関わりを欲求し、ASD 児の一部では自発的で頻繁な働きかけは明確にある。しかしながら、障害特性に基づく制約が認められ

る。この課題を改善するため、知的障害児や発達障害児対象の SST の研究は非常に多く、ASD 児に特化した集団 SST も 1990 年代から活発に報告されている (Williams, Keonig, & Scahill, 2007)。彼らの相互交渉スキルを育てるには、特別な仕組みや技法が必要であることを示唆している。

障害児対象の協同学習の研究では、インクルーシブな学習環境における軽度知的障害児や発達障害児が主な対象となり、中度または重度の知的障害や、中度または重度の知的障害を伴う ASD 児対象の研究は乏しい (Bryant & Bryant, 1998; 吉利, 2004)。Bryant and Bryant (1998) は、学習障害児が協同学習に容易く従事することができ、割り当てられた役割や責任を果たすためには、スキルの不足や障壁を補うための適切なアダプテーション (adaptation) の導入が必須であると述べている。アダプテーションとは、ここでは支援機器を指し、学習障害児の困難を支える読字の音声教材、概念関係を図示したソフトウェア、算数の方眼紙や計算機等である。知的障害児や ASD 児の場合、学習障害児よりもさらに特別な仕組みや支援機器、丁寧な支援環境の整備が必要となる。

4. 協同学習に関連するアプローチ

(1) ピア・チュータリング

協同学習の要素となり、仲間媒介法 (peer-mediated strategies) の技法として、ピア・チュータリングがある (吉利, 2004)。米国では、インクルージョン教育の推進を背景に、通常学級の中で、障害児と同年齢のピアの相互交渉や協力による課題解決を通して、両者の学業成績や相互交渉を高める効果が報告され、学級全員対象の学級規模ピア・チュータリング (classwide peer tutoring) の効果も検証されている (Kamps, Barbetta, & Leonard, 1994; Mortweet, Utley, Walker, Dawson, Dequadri, Reddy, Greenwood, Hamilton, & Ledford, 1999; Spencer, & Balboni, 2003; 吉利・手島・小宮・藤井, 2001)。Kamps et al. (1994) は、BA の立場から、8～9 歳の高機能 ASD 男児 3 名と定型発達児 14 名を対象に、対象児間マルチベースデザインを適用して学級規模ピア・チュータリングの介入効果を検証した。マルチベースデザインとは、独立変数となる介入条件を導入する前のベースライン条件において複数の従属変数を同時並行して反復測定した後、介入条件の時期をずらして導入する実験計画である (石井, 2019)。対象児間マルチベースデザインでは複数の対象児に対して介入条件の時期がずらして導入される。介入の結果、ピア・チュータリングでは、一般的な座学による教師主導の指導に比べて、高機能 ASD 児と定型発達児双方の読みの流暢性や読解力、自由時間での相互交渉時間は増加することを報告した。Mortweet et al. (1999) も、BA の立場から、小学校 2 校の書字指導に ABAB デザインを適用し介入効果を検証した。その結果、軽度精神遅滞児 4 名 (2 名の 8 歳女児、10 歳の女児と男児、WISC-R の FSIQ=52～68) と定型発達児 4 名の双方で、書字の正確さが増加し学業従事のレベルは高まることを示した。Spencer and

Balboni (2003) は、1971～2001 に発表された小中学校の児童生徒を対象としたピア・チュータリングを扱った実践研究 52 編をレビューした。52 編のうち 35 編が小学校、17 編が中学校をフィールドとし、小学校ではほとんどの文献でピア・チュータリングによる仲間との個別学習、小集団や集団学習での学業向上や社会性の促進、仲間との相互交渉の改善が認められた。中学校ではそれらに加えて、仲間と一緒に間食を作る、食材のラベルを読む、地域にある看板表示を見て行動する等の実用的な社会的スキルにも効果を認めている。チューティー（教えられる側）は軽度・中度精神遅滞（ダウン症を含む）、学習障害、情緒・行動障害であるのに対して、チューター（教える側）の多くは定型発達児であった（一部、軽度精神遅滞等を含む）。軽度障害であれば、事前に適切な指導を受けることで良い教示者になれる（渡邊，2014）。互いに、対等に影響し合うため、中度または重度の知的障害や、中度または重度の知的障害を伴う ASD 児がチューターの役割を担うためには、特別な仕組みや手続きが必要になるであろう。

（2）集団随伴性

もう一つの大きな流れは、BA に基づく GC の技法を活用した協同学習である (Carroll, Williams, & Hautau, 2006)。GC とは、集団学習において集団全員や特定のグループ、または特定個人の行動や遂行結果にもとづいて集団全員に提供される強化随伴である (Kohler, Strain, Hoyson, Davis, Donina, & Rapp, 1995)。GC の類型の一つである相互依存型 GC は、JASCE による協同学習の要素 (関田, 2019) の一つとなる「互恵的な協力関係の成立」に関連すると考えられる (涌井, 2013; 涌井, 2019)。相互依存型 GC では、集団全体の遂行結果や達成基準に基づいてメンバー全員に同じ強化随伴性が提供される (村中, 2019)。強化随伴の基準や評価対象としてよく使用されるのはグループ全員の基準レベルの達成や平均値、メンバー内の最高点や最低点となる。例えば、「みんなで頑張って用意した作業物品が完成したら、全員が帰れるよ」「みんなのテスト結果 (もしくは平均) が 70 点以上になったら、みんなで遊ぼうね」等の教示により学習が展開される。GC の起源の一つとして、また、クラス単位での協同学習やピア・チュータリングを複合する技法に、Good Behavior Game (GBG) がある。GBG は、カンザス大学の Barrish, Saunders, and Wolf (1969) によって開発され、相互依存型 GC を活用し、仲間の協力関係にもとづく課題遂行や学業成績の促進を目的としており、クラスマネジメント方略の一つとして現在も議論が続いている (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2016)。GC と GBG、協同学習との関連については涌井 (2013) に詳しく、そちらを参照してほしい。

GC 研究の成果として、それを導入することで、標的となる課題遂行の改善だけでなく、仲間への援助や励まし、称賛等の自発的なポジティブな働きかけが副次的に出現することが明らかにされている (小島, 2001)。一方で、遂行結果が強化基準に達しなかった仲間に対して脅かしや威圧的な行動等の不適切な働きかけも生じることも報告されている (Romeo, 1998)。強化基準の達成や学習の進捗を滞らせる個人やグループに対して、仲

間の「早くしろ」「おまえができないからみんなが迷惑」などの発言（非言語を含む）が生じやすくなる。仲間の遂行結果により自分の強化随伴が左右される GC では、自分が課題完了しても仲間の遂行が強化基準に達しないと強化が得られなかったり遅延されたりする。この事態は先に、既に課題完了した仲間にとって嫌悪性 (aversive) が高く、それを逃避 (escape)、回避 (avoidance) するために仲間への不適切な働きかけが生じやすくなると推測される。こうした仲間への不適切な働きかけの生起は協同学習の要件の一つである「互恵的な協力関係」の成立を阻害する要因となるであろう。相互交渉スキルの遅れや偏りを示す知的障害児や ASD 児では、仲間への援助や励まし、称賛等の適切な働きかけが未獲得の場合が少なくなく、仲間へ他害を示したり直接的に物品を奪ったりする等の非言語を含めた不適切な働きかけは生じやすくなると予測される。こうした仲間への不適切な働きかけの生起を予防するため、集団への強化随伴の遅延等を引き起こす個人やグループに対して、事前に適切な課題遂行や相互交渉スキルを指導する工夫も報告されている (Kohler et al., 1995; 鶴見・五味・野呂, 2012)。適用年齢や学習場面・内容にも左右されるが、協同学習の導入によって、かえって良好な仲間関係は妨げられ、「足の引っ張り合い」が生じるマイナス面も実証的に評価し、どのような条件や手続きを付加することで不適切な働きかけの生起を予防し、適切な働きかけを促進できるのかの検討が今後の課題と考えられる。

我が国において最初に GC の実証研究に取り組んだのは小島 (1999) であり、その後、知的障害児や ASD 児を対象とする一連の実証研究が発表されている (小島, 2001; 涌井, 2003)。初期の研究では、ピア・チュータリングに比べて、仲間同士の相互交渉促進や社会的スキル獲得に重点が置かれていた。適切な相互交渉と学業成績、課題遂行との関連の分析は不十分であったが、近年では仲間同士の相互交渉促進とともに、学業達成度や授業参加率の向上、逸脱行動の低減も併せて評価する研究も発表されるようになり、ホットな領域の一つである。また、発達障害高校生を対象に GC を活用し、協同学習の成立に重点を置く研究も見られるようになった (佐々木・関戸, 2016; 若林・中野・加藤, 2018)。発達障害領域、BA における協同学習への関心の高さを示し、今後の展開が期待される。

(1) 協同学習と授業実践

協同学習の定義について、JASCE では、互恵的な協力関係の成立、グループの目標と個人の責任の明確、生産的相互交流の促進、「協同」の体験的理解が示されている (関田, 2019)。これらの要素を満たす学習場面は、特別支援学校や特別支援学級の場合、(小) 集団形態で行われる授業である。例えば、「朝の会」の授業づくりでは、仲間同士の相互交流、協同の体験機会が豊富に設定できる。個々の知的機能や相互交渉スキルに応じて、出席や健康観察等の係や役割活動を遂行する中で、仲間と協力し各自に割り当てられた課題を遂行することで役割や責任を果たせる。そうしないと学習活動は進行、終了せず、集団での強化随伴は得られない。各教科や授業のねらいにもよるが、視点さえあれば、協同学習の機会は十分に設定可能である。実際、国立大学教育学部附属学校を中心に、静岡大

学(清水, 2012)、香川大学(武藏・恵羅・西田・小方・坂井・山内・滝澤・丸橋・妹尾・吉川, 2014)、鹿児島大学(小久保・上飯屋・今林, 2016)の実践が報告されている。一方で、教師が協同学習の視点に乏しく手続きを知らない場合、従来型の教師主導の授業になりがちである。実際に授業観察すると、特に低年齢では対教師との相互交渉に終始する授業も見られる(小久保ら, 2016)。全ての子どもが発信及び受信力の弱み(weakness)を持つからで、無発語、自傷や他害等の問題行動を示す子どもがいる集団授業ではその傾向は強まる。

(2) 授業実践研究の概要

知的障害児やASD児対象の協同学習をテーマとする国内文献は乏しい。CiNiiによって、出版年を定めず、「知的障害、協同学習」または「自閉、協同学習」のキーワードで検索すると、それぞれ9編、3編しかない。関連する「協同的」「ピア」「チュータリング」「授業」等の組み合わせによる検出も多くはない。検出文献と引用を含めて、「対象児に知的障害児やASD児を含む」「協同学習、仲間同士の相互交渉(やりとり)の分析や支援」を基準に選定し、図書及び商業誌、学会発表抄録を除外して、協同学習の理論8編、従属変数(量的・質的データ)のある授業実践7編をレビューした。国内文献としたのは、我が国と他国との学校・学級種別やカリキュラム、授業の考え方や位置づけが大きく異なるためである。国内文献と同じキーワードを用いて、EBSCO Discovery Serviceによる検索を行い、特に中度または重度の知的障害や、中度または重度の知的を伴うASD児を対象として授業の中で協同学習を扱ったものは見当たらなかった。

授業実践以外の文献として、村山(2016)と渡邊(2014)の2編は、研究者の立場より、知的障害児の協同学習の意義や応用可能性についての論考であった。同様に、清水(2012)、武藏ら(2014)、小久保ら(2016)の3編は、実践者の立場からの論考であった。他に、吉利ら(2001)と吉利(2004)の2編は、アメリカのインクルージョン教育における協同学習モデルやピア・チュータリング効果の展望であった。ASD児を対象に協同学習を応用してLeGoff(2004)により開発された社会性向上を試みる「レゴセラピー」の実践も認められた(塩見・青田, 2018)。

協同学習やそれに関連する授業実践7編について、対象児のプロフィール等を整理したのが表1である。同一著者、同一学習場面、手続きの類似性から、4つの系統が認められ、①榎本・隼田(2002)と大久保・深川・安達(2009)の作文指導、②石丸・安永(2015)の「算数科」指導、③網谷・武藏(2008)と滝澤・武藏(2018)の「朝の会」「終わりの会」指導、④村中・小沼・藤原(2009)と村中・小沼(2009)の「朝の会」指導に分類できた。また、従属変数の内容や性質により、BAの文献と、それ以外に大別できる。表1より、対象児の検査結果から、大久保ら(2009)の1編のみが軽度知的障害で2名とも相互交渉に十分な発語を有していた。他6編は、中度・重度の知的障害児が含まれていた。

①榎本・隼田(2002)と大久保ら(2009)の作文指導

榎本・隼田(2002)は、特別支援学校高等部2年の男子2名を対象に、協同問題解決の視

点を導入した作文指導を行った。日常体験のテーマを与え白黒線画と白紙を利用して、生徒2名(ペア)で相談しながら、つながりや感情表現のある文章が算出できるように援助された。相互交渉の評価では相手への働きかけ、働きかけに対する反応のカテゴリー頻度と各カテゴリー比率が評価された。作文評価では文数、記述内容、因果的関連、接続語、心的状態語の種類数が評価された。その結果、作文の成績は事後テストで上昇し、文章算出のプランニング・実行・修正が促進された。2名とも一方的な働きかけから、相手の意向を問い、相手の働きかけの内容を認めた上で自分の考えを述べる肯定的変容が認められた。

大久保ら(2009)は、広汎性発達障害児2名(ペア)を対象に協同問題解決による作文指導を行った。独立、従属変数ともに、榎本・隼田(2002)と同じであった。異なるのは、BAの立場で、榎本・隼田(2002)の事前・中間・事後テスト比較デザインに対して、指導ごとに働きかけの頻度数や接続語の使用回数のグラフに表し推移から効果を検証している。その結果、対象児間の相互交渉における無視が減少し、提案などの問題解決に必要なやりとりが増加し、絵カードを題材とした協同で取り組む作文において接続語と心的状態語の使用回数や種類数に増加が見られた。

②石丸・安永(2015)の「算数科」指導

石丸・安永(2015)は、小学校特別支援学級5年の知的障害児童4名を対象に、授業の見通しや話し合いのルールと問題解決の手順を明示し、ペアによる協同学習を繰り返し実施した。協同学習を通じて、対人関係と学習に消極的であった対象児の学習への取り組みが早くなり、わからないところを教えあう姿が見られるようになった。二桁までの「あまりのある割り算」の文章問題を筆算で解け、お互いに笑顔で声をかける、自分の考えを理解してもらえらるまで何度も説明する等の対人関係にも肯定的な変容が認められた。

③網谷・武蔵(2008)と滝澤・武蔵(2018)の「朝の会」「終わりの会」指導

網谷・武蔵(2008)は、特別支援学校小学部1・2年の児童5名を対象に(分析対象1名)、朝の学習時間や「朝の会」において、話し手の発表行動と聞き手の発表者への注目を含む応答行動を形成した。発表行動の実行レベル、発表者が前で発表しているときに聞き手が注視したか否かの注視行動の生起率を評価した。その結果、話し手の発表行動の実行レベルを高める手続きとして、対教師との相互交渉で形成された、または個別指導で形成された報告行動を、児童同士のやりとりが展開される指導場面に持ち込み、教師を介在者として段階的にフェードアウトすることで児童同士の相互交渉は促進されることが示された。

滝澤・武蔵(2018)は、特別支援学校小学部3年の児童6名を対象に(分析対象1名)、「帰りの会」で児童同士による相互交渉場面を設定し、聞き手の児童の注意喚起を高めるための改善を、発表する児童の発表行動への介入を行った。網谷・武蔵(2008)と同様に、聞き手の注視行動の生起率を分析し、聞き手の注視行動を高める手続きとして、誰が評価するのかをくじ引きで決めるという評価者の氏名予告と、視覚手がかりとなる指示棒を使うことで聞き手が注目する場所が指示され注視行動が高まることが示された。

表1 対象児のプロフィール・実践や介入の方法・従属変数

文献	在籍校・学級	学年	人数	診断	検査結果	学習場面	実践や介入の方法	従属変数
榎本・陽田 (2002)	特別支援学校 高等部	2	2	記述なし	田中ビネーIQ = 37、40	作文指導	2名で相談しながら作文をつくる、話の展開を示す白黒線画、役割交代	相互交渉：相手への働きかけ（質問、意見、確認、教示、意向）と働きかけに対する反応カテゴリー（無視、反論、受容、付加、発展）の頻度と各カテゴリーの比率 課題遂行：作文中の文教、記述内容・因果的関連・接続語等の数
大久保・深川・安達 (2009)	小・情緒障害特別支援学級、通常学級・通級指導教室利用	3・6	2	PDD、ASD	WISC-III FIQ = 92、90	作文指導	榎本・陽田 (2002) と同じ	榎本・陽田 (2002) と同じ
石丸・安永 (2015)	小・知的障害特別支援学級	5~6	4	知的な遅れ、構音障害	WISC-III FSIQ = 41、46、67、61	算数科、二桁までの「あまりのある割り算」	互いの考えを出し合う、ペアを変えて意見交換するペア活動、授業の見通しと話し合いのルール、問題解決の手順の明示	相互交渉：対人関係のエピソード記録 課題遂行：学習への取り組み、個別的变化
網谷・武蔵 (2008)	特別支援学校 小学部	1~2	5	知的障害（ダウン症含む）	（分析対象）田中ビネーIQ = 32、46 SM 社会生活能力検査SA = 3：5、3：8	朝の学習時間や「朝の会」	学習場面、活動の文脈、相互交渉の相手・役割・形態を同一とする構造化、発表・報告行動への事前個別指導、順番表や発表者の位置マーク等	相互交渉：話し手の発表行動の実行レベル、聞き手の注視行動の生起率
滝澤・武蔵 (2018)	特別支援学校 小学部	3~4	6	知的障害を伴うASD	（分析対象）田中ビネーIQ = 46	帰りの会	誰が評価するのかをくじ引きで決める評価者の氏名予告、話し手が指示棒を使って注視する場所を指し示す	相互交渉：聞き手の注視行動の生起率
村中・小沼・藤原 (2009)	特別支援学校 小学部	6	5	知的障害	SM社会生活能力検査SA = 4：5、4：8、4：7、2：11、3：2	朝の会	椅子や机の設定の物理的環境設定、氏名カード等の視覚手がかり教材、係の設定の段階的導入	課題遂行：標的行動の生起とプロンプトレベル
村中・小沼 (2009)	特別支援学校 小学部	4	5	ASD	（分析対象）SM社会生活能力検査SQ = 46、田中ビネーIQ = 33	朝の会	村中・小沼 (2009) と同様、天気カードの視覚手がかり	課題遂行：天気カードの選択行動

ASDは自閉症スペクトラム障害、PDDは広汎性発達障害。知的な遅れや運動発達遅滞等は文献記述をそのまま使用した
IQは知能指数、SQは社会生活指数、SAは社会生活年齢。文献記述をそのまま使用した

④村中ら (2009) と村中・小沼 (2009) の「朝の会」指導

村中ら (2009) は、特別支援学校小学部6年の児童5名を対象に、約9ヶ月に渡る「朝の会」の授業改善の経過を報告した。椅子や机の設定や氏名カード等の視覚手がかり教材の配置を変更する物理的環境設定を行い、号令等の係を段階的に導入した。課題項目の標的行動の生起とプロンプトレベルが測定された。ここでプロンプトとは標的行動の生起に関わり直前に提示されていた環境手がかり（指導者の直接的な援助を含む）であり、8段階のプロンプトレベル7~0が設定されていた。レベル7の自発（指導者や係児童の教示・教材提示）が最も高く、レベル6の指導者や係児童の個別言語指示、レベル5の指導

者や係児童の個別動作指示（指さし、ジェスチャー）などの8段階であった。分析の結果、教材の配置等の物理的環境設定や視覚手がかりの改善に基づく係を設定することで、児童個々の課題遂行機会が増加すること、標的行動のプロンプトレベルは高まり、特定児童が手や肘で机を強く叩く不適切な行動は低下した。関連して、学会発表論文であるが、平澤・村中（2014）は、大学での臨床研究より、話し手となる子どもの声量の不足や発音不明瞭を補う iPad による VOCA（拡大代替コミュニケーション）の支援機器が聞き手の応答行動を高めることを報告した。

村中・小沼（2009）は、「朝の会」における仲間同士の相互交渉を通じて、特定事例の質的変容を報告した。小学部4年の知的障害（ダウン症含む）と ASD 児5名で構成される「朝の会」において、1名の ASD 女児の A 児に焦点を当て、変容を追跡している。村中ら（2009）に基づき、対象児の動線に配慮した物理的環境設定を行い、係を設定した。A 児は、指導前、指示に応じなかったり他害や自傷を示していた。他児に働きかけたり応答したりすることがほとんどなかった。「今日の天気」項目において、A 児が4枚の天気カード（晴れ、曇り、雨、雪）から1つを選んで発表する係を設定し、天気カードのどれを選択するかの選択行動を評価した。最初、A 児は「晴れ」カードしか選択できず、指導者が「曇り」「雨」に修正するように指示すると大声で泣いたり他害したが、1年後には、他児が正しい天気を「晴れ」「曇り」のように A 児に声かけるようになり、それを手がかりに天気カードを選択したり他児の声かけで修正できるようになった。

（3）授業実践研究の成果との課題

榎本・岡田と（2002）と大久保ら（2009）の2編では、協同学習のキーワードは使用されていないが、ペア活動を通じた相互交渉と作文成績の両方の促進が実証されており、今後、他の教科や学習内容への応用が期待される。ペア構成や属性の違い、3名以上の集団単位の違いによって相互交渉や学業成績への効果が異なるのかといったリサーチクエッションにもつながり、今後の発展が期待される。関連して、GC 適用による仲間への援助行動の生起に関わる条件として、集団全体、小集団、ペアといった強化を随伴させる集団の単位や大きさ（以下、強化随伴単位、reinforcement contingency units）が示唆されている（小島，2001；鶴見・五味・野呂，2012；涌井，2013）。小島（2001）は、2人1組のペア単位では、集団全体や小集団単位に比べて、「誰に援助するのか」の援助対象が明確になり仲間への援助行動が生じやすいこと、一方で集団全体や小集団単位になるとメンバー個々の課題遂行の状況が異なり、援助対象は不明確となり援助行動は生じにくくなることを示唆している。しかし、ペア等の小さな強化随伴単位で仲間の援助行動が生じやすい結果と（小島，2001；鶴見ら，2012）、それを支持しない結果（涌井，2003）の両方が認められ一致した知見は得られていない。強化随伴単位の違いが仲間の相互交渉に及ぼす効果を明らかにすることで、互恵的な協力関係のもとに相互の学習を促進することに寄与する最適な集団の単位や構成に資する基礎資料や協同学習における GC の有効な活用方法が示唆できると考えられる。

石丸・安永(2015)は、協同学習を通じた学習への取り組みや対人関係のポジティブな効果を報告したが、学習への取り組みが早くなったことや仲間への教示や要求行動の増加を示す根拠はエピソードであった。課題提示から取り組むまでの時間、潜時(latency)や働きかけの頻度(frequency)の測度を使用しデータを可視化することで、その有効性を支持しやすくなると考えられる。知的障害児やASD児対象の協同学習として、授業の見通しや話し合いのルール、問題解決の手順を明示、反復学習がポイントであろう。

網谷・武蔵(2008)、滝澤・武蔵(2018)、村中ら(2009)、村中・小沼(2009)の4編では、協同学習の視点に乏しいが、中度または重度の知的障害や、中度または重度の知的障害を伴うASD児の授業場面を対象とした点が特徴的である。4編に共通して、仲間同士の相互交渉を成立させるための物理的環境の整備、対象児にとってわかりやすい視覚手がかりの活用、反復学習、教師が仲介する段階的指導の有効性を示唆しており、これらは石丸・安永(2015)の知見と類似する。課題として、網谷・武蔵(2008)、滝澤・武蔵(2018)、村中・小沼(2009)の3編では、相互交渉の分析に焦点が置かれており、課題遂行や学業成績が十分に評価されていない。協同学習の視点に立てば、相互交渉と、課題遂行や学業成績の両方の評価が必要になる。最後に、村中・小沼(2009)は、一事例が仲間との相互交渉を通じて、他児の意見を受け入れ自分の意見を修正する質的変容を示唆しているが、こうした協同学習経験に伴う質的変容を確かなものにするためには事例の蓄積が不可欠である。協同学習による対象児個々の、また集団全体の質的変容について、可能な限り再現性の保障された研究デザインによる検証が必要であろう。知的障害児やASD児の臨床研究では即時でクリアな効果は得られにくい、長期的で多角的な追跡と微細な変容を可視化する作業が必要であろう。

6. おわりに

スキルの高い仲間が低い仲間を援助し、ときには低い仲間が高い仲間を支えて、共に課題解決に向かう姿は、教師にとって協同学習の教育価値を再認し、積極的な活用の動機になる。協同学習は知的障害児やASD児にとっても大切な学習活動であるが、知的機能や相互交渉スキルの遅れや偏りから、特別な仕組みや手続きの付加、併用が必要となる。仲介者となる教師の教示だけでは、協同学習に必要な仲間と相互交渉することさえ難しい。まずは、互恵的な協力関係を取り入れやすい毎日の授業の中で、①仲間との相互交渉機会を設定する。その上で、授業実践の成果で見たように、②子どもがわかりやすい物理的環境の整備や構造化、③視覚手がかりや支援機器の活用、④教師の仲介による段階的指導によって、適切な相互交渉と課題遂行が促されると考えられる。実証的な授業実践を通じて、協同学習に基づく相互交渉スキルと課題遂行、一人ひとりの、また集団全体の変容プロセスを分析し、可視化して、その先にある子どもの学びの実態を見出す取り組みが必要であろう。

協同学習の教育的意義や理念、これまでの研究や実践の成果は誰もが認めるところであろう。実践家にとって魅力的なアプローチの一つである。対指導者との相互交渉を通じた学びでは生まれない、仲間との協同を通じた学びの本質、教育効果は何であろうか。どのような教科特性や課題内容に応じた導入が最適であるのか。BAにも言えることであるが、協同学習だからこそ生じる学びの成果や特徴について、根拠（データ）で裏付けていく作業が必要であろう。確かなエビデンスに支えられた理念とアプローチは、一過性に終わらず、特定集団に寄らない学校現場での積極的な活用と普及、定着を導くと考えるからである。

文献

- 網谷優子・武蔵博文 2008 発達障害児の集団における社会的コミュニケーション環境についての検討－「発表者」「聞き手」の役割学習の効果－ 特殊教育学研究 45巻 265-273頁
- Barrish, H.H., Saunders, M., & Wolf, M.M. 1969 Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis.*, 2, pp.119-124.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M.D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. 2016 Promoting positive behavior using the good behavior game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions.*, 18, pp.180-190.
- Bryant, D. P., & Bryant, B.R. 1998 Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities., *Journal of Learning Disabilities*, 31, pp.41-54.
- Carroll, E., Williams, R.L., & Hautau, B. 2006 Cooperative learning contingencies: Unrelated versus related individual and group contingencies., *Journal of Behavioral Education*, 15, pp.191-202.
- 榎本克実・嶋田征子 2002 協同問題解決という視点からの知的障害生徒への作文指導の試み 特殊教育学研究 40巻 323-331頁
- 平澤真梨奈・村中智彦 2014 知的障害児の小集団指導における子ども同士のやりとり行動の促進(1)－やりとり機会の設定を中心に－ 日本特殊教育学会 52回大会発表文献集 P5-C-2
- 井澤信三・氏森英亜 1998 青年期自閉症、発達障害者における社会的相互交渉スキル指導法に関する研究展望 学校教育学研究論集 1巻 113-122頁
- 石井 拓 2019 実験計画法(個体内条件比較法)その3－多層ベースライン法－ 日本行動分析学会編 行動分析学事典 丸善出版 94-97頁
- 石丸文敏・安永 悟 2015 知的障害特別支援学級における協同学習の試み－小学校算数科「あまりのあるわり算」の実践－ 協同と教育 11巻 43-53頁

- Kamps, D.M., Barbetta, P.M., & Leonard, B.R. 1994 Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers., *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, pp.49-61.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., Davis, L., Donina, W. M., & Rapp, N. 1995 Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers : A preliminary analysis of corollary supportive behaviors., *Behavior Modification*, 19, pp.10-32.
- 小島 恵 1999 発達障害児における集団随伴性の効果—社会的スキルの獲得過程と自発的援助行動の出現に関する分析から— 学校教育学研究論集 2号 29-39頁
- 小島 恵 2001 集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究—知的障害児と自閉症児の比較から— 国立特殊教育総合研究所研究紀要 28巻 1-9頁
- 小久保博幸・上仮屋祐介・今林俊一 2016 特別支援学校（知的障害）における協働的な学びに関する一考察 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 25巻 265-274頁
- LeGoff, D.B. 2004 Use of LEGO as a therapeutic medium for improving social competence. , *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34, pp.557-571.
- Mortweet, S.L., Utley, C.A., Walker, D., Dawson, H.L., Dequadri, J.C., Reddy, S.S., Greenwood, C.R., Hamilton, S., & Ledford, D. 1999 Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms., *Exceptional Children*, 65, pp.524-536.
- 村中智彦 2019 集団随伴性 日本行動分析学会編 行動分析学事典 丸善出版 514-517頁
- 村中智彦・小沼順子 2009 小集団指導を通じた自閉症児と他児とのやりとりの促進 行動科学 48巻 37-46頁
- 村中智彦・小沼順子・藤原義博 2009 小集団指導における知的障害児童の課題遂行を高める先行条件の検討—物理的環境と係活動を中心に— 特殊教育学研究 46巻 299-310頁
- 村山 拓 2016 状況論的学習観の理論的射程—知的障害児教育における協同学習の理論的基礎を探る試みとして— 山梨障害児教育学研究紀要 10巻 48-57頁
- 武蔵博文・恵羅修吉・西田智子・小方朋子・坂井聡・山内雅子・滝澤健・丸橋順子・妹尾恭子・吉川順子 2014 知的障害特別支援学校における主体的な社会参加をめざした「授業づくり」の方法についての提案 香川大学教育実践総合研究 28巻 105-116頁
- 日本行動分析学会編 2019 行動分析学事典 丸善出版
- 大久保賢一・深川麻衣・安達潤 2009 協同問題解決に焦点を当てた広汎性発達障害児への作文指導の試み 北海道教育大学紀要教育科学編 60巻 179-189頁
- Romeo, F. 1998 The negative effects of using a group contingency system of classroom management., *Journal of Instructional Psychology*, 25, pp.130-134.

- 佐々木一圭・関戸英紀 2016 特別な教育的ニーズのある定時制高校生に対する学習支援—協同学習に相互依存型集団随伴性を組み合わせた介入の検討— 特殊教育学研究 54 巻 121-131 頁
- 関田一彦 2019 アメリカの協同学習理論の受容と融合 日本協同教育学会編 日本の協同学習 ナカニシヤ出版 51-68 頁
- 清水笛子 2012 知的障害教育における協同学習の実践と課題 静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇 63 巻 247-255 頁
- 塩見邦雄・青田和子 2018 レゴ等を使った協同活動による社会性向上の可能性 大和大学研究紀要教育学部編 4 巻 37-44 頁
- Skinner, B. F. 1938 The behaviour of organisms. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spencer, V.G., & Balboni, G. 2003 Can students with mental retardation teach their peers?, Education and Training in Developmental Disabilities, 38, pp.32-61.
- 杉江修治 2019 パズ学習を源とする協同学習の理論的、実践的展開 日本協同教育学会編 日本の協同学習 ナカニシヤ出版 3-23 頁
- 田口恒夫 1966 言語障害治療学 医学書院.
- 滝澤 健・武蔵博文 2018 知的障害特別支援学校小学部における仲間相互交渉を促進させるための指導方法の検討—発表する児童の発表行動への介入が聞き手の児童へ及ぼす効果— 香川大学教育実践総合研究 37 巻 57-67 頁
- 鶴見尚子・五味洋一・野呂文行 2012 通常学級の給食準備場面への相互依存型集団随伴性の適用—相互作用を促進する条件の検討— 特殊教育学研究 50 巻 129-139 頁
- 若林上総・中野 聡・加藤哲文 2018 相互依存型集団随伴性を適用した協同学習において個別の教育的ニーズのある定時制高校生が学業達成と関連したかかわり行動を促進させる条件の検討 行動分析学研究 33 巻 12-23 頁
- 涌井 恵 2003 発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉促進に関する条件分析 コミュニケーション障害学 20 巻 63-73 頁
- 涌井 恵 2013 発達に凹凸のある子どもの協同 中谷素之・伊藤崇達編 ピア・ラーニング学びあいの心理学 金子書房 205-219 頁
- 涌井 恵 2019 特別支援教育と協同学習—特別な教育的ニーズのある子どもたちと伸びる協同学習とは?— 日本協同教育学会編 日本の協同学習 ナカニシヤ出版 125-126 頁
- 渡邊雅俊 2014 知的障害のある児童生徒における協同学習の可能性—仲間との協同活動」支援の視座— 教育実践学研究：山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 19 巻 37-46 頁
- Williams, S.W., Keonig, K., & Scahill, L. 2007 Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research., Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, pp.1858-1868.

- 吉利宗久 2004 アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果. 発達障害研究 26巻 128-138頁
- 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚 2001 アメリカ障害児教育におけるピア・チュータリング (peer tutoring) の展開 - インクルージョンの教授モデルを中心に - 発達障害研究 23巻 200-208頁

A behavioral analysis of the cooperative-learning challenges for children with intellectual disabilities and autism spectrum disorders

Tomohiko MURANAKA

This study involved a research review of cooperative-learning, peer-tutoring, group-oriented contingency, and classroom practice for children with moderate/severe intellectual disabilities and autism spectrum disorder (ASD). Because of the challenges in intellectual function and communication, these children often find cooperative learning difficult. Therefore, the research sought to identify the special systems and procedures necessary to establish peer cooperative learning. It was found that cooperative learning for children with moderate/severe intellectual disabilities and ASD required changes to the physical environment, structured teaching procedures, the use of visual cues and assistive devices to improve understanding, step by step teacher mediation, and repetitive learning. Based on the review results, support strategies to promote cooperative-learning participation were then given and implications for future research were discussed.

特集：特別支援教育と協同教育

特別支援教育におけるピア媒介法 (peer-mediated interventions: PMI) の展開と成果

丹 治 敬 之 * ・ 吉 利 宗 久 *

本稿は、諸外国とくに米国を中心として展開されてきたピア媒介法 (peer-mediated interventions : PMI) による成果と課題を概観するものである。はじめに、日本のインクルーシブ教育を推進する実践方策としての協同学習、ピア・チュータリング、ピア媒介法 (PMI) の可能性について論じた。次に、PMI の分類、PMI による成果を整理した。具体的には、Odom (2019) による3分類 (ピア・イニシエーション、ピア・ネットワーク、ピア・サポート) を紹介し、障害のある児童生徒、および障害のない児童生徒 (peer) に対して、それぞれどのような効果が論じられてきたかを概観した。そして先行研究の知見をもとに、PMI を効果的に活用していくための留意点や工夫点、今後の検討課題を論じた。最後に、インクルーシブ教育を推進するための1つのアプローチとして、PMI の教育的意義や今後の展開を述べた。

キーワード：インクルーシブ教育、協同学習、ピア媒介法 (peer-mediated interventions: PMI)、ピア・サポート (peer support arrangement)、ピア・ネットワーク (peer network)

1. インクルーシブ教育と協同学習

近年、障害のある子どもを含むすべての子どもが可能な限り通常の教育環境で学ぶインクルーシブ教育が国際的な潮流となっている。国連は2006年に「障害者の権利に関する条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) を採択し、人間の多様性の尊重を強化するとともに、障害のある人が社会に効果的に参加することを目指している。なかでも、その24条「教育」はインクルーシブ教育の実現を掲げ、障害のある人の「一般的な教育制度*」(general education system) における学びを追求している。わが国においてもCRPDの理念をふまえた国内法の整備を経て、2014年に条約批准が実現した。その過程では、2011年の改正障害者基本法が「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」(第16条)と規定するなど、共生社会の形成に向けた教育分野の取り組みが重視されている。

* 岡山大学大学院教育学研究科

このような国内外における動向を受け、文部科学省(2012a)はインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の在り方と今後の方向性を示した。そこでは、多様な子どもが共に学びながら、「授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」との指摘がなされている。すなわち、障害の有無にかかわらず、学びあいを通した相互理解や学習目標を達成するための実践方策の確立が不可欠となっている。

しかしながら、通常の学級の教員は、障害のある子どもの指導に関する専門的知識や技能の不足を感じており、インクルーシブ教育の実践に消極的な姿勢を示すことが少なくない(権・半澤・田中ら, 2012; 上野・中村, 2011)。また、通常の学級に措置された障害のある子どもが障害のない子どもから十分に受容されていないとの報告もある(渡邊, 2010; 吉利・村上, 2018)。文部科学省(2012b)の推計では、全国の公立小・中学校における「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒」は約6.5%に上る。その一方で、それらの多くが十分な支援を受けていないことも明らかにされている(「現在も過去も支援もなされていない」38.6%及び「不明」3.1%)。こうしたなか、インクルーシブ教育を推進する一つの実践方策として、協同学習やピア・チュータリング(peer tutoring)の活用が高まっている。

障害のある子どもの教育に対する協同学習の導入については、すでに1960年代末の米国における初期の実践例がみられる(Chennault, 1967)。同様に、1960年代には協同学習の構成要素ともなるピア・チュータリングのプログラムも各地で開発され、1970年代には障害のある子どもに対する応用が進められた(Topping, 1988)。とくに、1975年には全障害児教育法(Education for All Handicapped Children Act, PL. 94-142)の制定により、通常の学級への措置を原則とする「最少制約環境」(least restrictive environment)での教育が展開されることになった。それに伴い、障害のある子どもの教育的な統合を実現するために、協同学習、ピア・チュータリングといった試みをふまえ、ピア媒介法(peer-mediated interventions: PMI)の基礎モデルが確立されてきた。わが国の特別支援教育分野においても、米国のピア・チュータリング(吉利・手島・小宮ら, 2001)や協同学習モデル(吉利, 2004)の発展過程や成果が報告されるようになり、通常の学級における導入に向けた研究成果も蓄積されつつある(涌井, 2013)。そこで本研究では、これまでわが国であまり報告がなされていない教育方法として、海外の研究を中心としたPMIの活用についての動向を述べることにする。

2. PMIとは

PMIとは、障害のある子どもとの関わりや援助の方法を、周囲の(障害のない)子どもたち(peer、ピア)に教えることで、自然な文脈の中での社会的な関わりを促し、子ども

たちの成長 (例：コミュニケーション、社会的スキル、関係性の構築) を目指す介入法である (Odom, 2019)。なお、DiSalvo and Oswald (2002) の PMI の分類によると、1) 対人間でのやりとりを促進する状況や行動随伴性 (behavioral contingencies) を操作する方法、2) ピアに社会的なやりとりの仕方を教える方法、3) 障害のある子どもにも社会的やりとりの仕方を教える方法がある (金山, 2018)。本研究では、上記の2) および3) に分類される PMI に焦点を当てる。

PMI は、行動分析学 (behavior analysis) の理論に基づく介入技法として、1960～1970年代より子どもを対象とした応用研究が始まった。そして、1970年代後半に障害のある子どもを対象とした研究が発表され、障害のない子どもと障害のある子どもの社会的な関わりを促進することが報告された (Strain, Shores, & Timm, 1977)。以後、障害のある子ども (特に、自閉症児) のコミュニケーションスキルや社会的スキルの向上を目的に、障害のない子ども (ピア) が望ましい社会的行動を教えたり、モデルを示したり、障害のある子どもの反応に対してポジティブな応答を示したりすることを、大人 (例：特別支援教育教員、補助教員) がファシリテーションする PMI 研究が盛んになった。その背景の1つには、LRE を規定した全障害児教育法とその修正法 (障害者教育法：Individuals with Disabilities Education Act) の影響が大きい。つまり、障害のある子どもと障害のない子どもとの社会的な相互作用を促す研究や教育実践の必要性がより一層高まったのである (Watkins, O'Reilly, Kuhn, et al., 2015)。このような変遷の中で、これまでの PMI 研究では、障害のある子どもの社会的スキルの向上、ピアとの社会的な関わりの増加、ピアの態度や姿勢の育成等、多くの成果をあげてきた。一方で、大人が介入しすぎると、子どもは大人の方ばかりを気にしたり、大人の機嫌を取ろうとしたりして、子ども同士の自然な相互作用を抑制・干渉する、といった課題も指摘されている (Carter, Moss, Asmus, et al., 2015; Shih, Dean, Kretzmann, et al., 2019)。

そして近年の PMI には、Odom (2019) によると3つのタイプがあることが紹介されている。1) ピア・イニシエーション (peer initiation interventions)、2) ピア・ネットワーク (peer network)、3) ピア・サポート (peer support arrangement) である。PMI は年齢段階や目的に応じて、異なるアプローチを選択していくことが求められている。

ピア・イニシエーション (peer initiation interventions) は、障害のある子どもの社会的スキルやコミュニケーションスキルの向上を目指すものであり、幼児や小学生を対象に使用される。例えば、教員が遊び場を設定して、教員が選出した障害のない児童 (ピアとなる児童) が主導して障害のある幼児・児童を誘ったり、遊びを共有したり、誘いに応じたりする中で、障害のある児童の社会的スキルやコミュニケーションスキルの向上を目指す介入が該当する。教員は子ども同士でのやりとりの中で、障害のある子どものスキル向上を目指そうとするため、大人の介入は可能な限り少なくし、子どもたちを見守ることに徹しようとする。ただし、ピアとなる子どもが障害のある子どもと上手に関われるように、事前にピアとなる子どもに関わり方を指導したり、構造化されたわかりやすい活動

を設定したり、障害のある子どもの興味のある遊びを用意したり、遊びの途中で援助の仕方の指導やフィードバックを与えたりする等、実施上の工夫は必要となる (Odom, & Strain, 1984)。

ピア・ネットワーク (peer network) は、障害のある生徒 (重度障害を含む生徒) と障害のない生徒同士の社会的交友関係、つながり、友情を育てることを目指すものであり、主に中学生、高校生を対象に使用される。具体的には、はじめは教員主導のもとで、一人の障害のある生徒に対して、3～6人のピアとなる生徒で構成されたピア・グループを作り、教員が設定した機会や自然に生じる機会の中で活動を共にする。グループは定期的に来て話をする機会 (meetings) を作り、共に楽しめる活動を話し合ったり、学校内外での活動計画を立てたりする。学期を通して、長い期間活動を続けていく中で、教員は少しずつ教員主導から生徒主体へと移行できるようにしていく。したがって、ピア・ネットワークとはクラスを超えた場所や活動 (例：食堂での昼食、放課後、休日、課外活動) を通して、生徒同士で主体的に交友関係や友情を深めていこうとする要素を含む PMI である (Carter, Asmus, Moss, et al., 2013)。

ピア・サポート (peer support arrangement) は、障害のある生徒 (重度障害を含む生徒) のクラス内での学習や、障害のある生徒とクラスメイトとの関わりがより豊かになることを目指すものであり、主に中学生、高校生を対象に使用される。これは、一人あるいは複数の障害のない生徒 (ピアとなる生徒) が、クラスメイトである障害のある生徒に対して、学級内での学習、友達との関係づくり等、学業および社会的関係双方のサポートを実施するものである。したがって、障害のある児童の社会的スキル向上を主な目的とするピア・イニシエーション、学業の援助を主な目的とするピア・チュータリングとは異なるものである。また、ピア・サポートは、学業面でのサポートは主な対象としないピア・ネットワークとも若干異なる方法である。

ピア・サポートは、クラス全体で取り組むものではなく、選ばれたメンバーで対象となる生徒の学業および社会的関係をサポートする方法をとるため、障害のある生徒の実態や個人差に配慮した柔軟なサポートがとりやすくなる。具体的には、サポートを実施する生徒 (ピアとなる生徒) が一人あるいは複数名で障害のある生徒のそばでクラス活動に取り組んだり、クラス活動の参加を促したり、他のクラスメイトとの関係づくりを助けたりする役割を担うことになるため、個別的な対応が可能となる (Carter et al., 2015)。

3. PMI が障害のある子どもに対してもたらすものとは

障害のある子どもに対して、PMI はどのような効果をもたらしてきたのか。以下、PMI 研究で報告されてきた障害のある子どもへの効果を紹介する。

ピア・イニシエーション：Strain et al. (1977) は、ピアとなる障害のない幼児を対象に、言語発達の遅れを伴う行動障害のあるクラスメイトに対する働きかけや応じ方を指導

した。その結果、遊びの場面において障害のある幼児に対するピアからの働きかけの増加、障害のある幼児の社会的行動の増加が生じることが報告された。この結果は、上記の指導を実施していない期間（非介入期）に比べ、上記の指導を導入した期間（介入期）において生じることが確認され、介入の効果が実証されている。Harper, Symon, and Frea (2008) は、小学3年生の通常の学級に在籍する自閉症児のクラスメイト数名（ピアとなる児童）を対象に、関わる時の注意喚起の仕方（例：好きな遊びの提示）、援助の仕方（例：称賛や遊びを誘う方法）、役割交替の仕方（例：遊具を共有しながら順番や役割を交替する方法）等を指導した。その結果、休み時間に自閉症児がピアと社会的なやりとりをする頻度の増加が示された。その後、教員が介入していない校庭での遊び場面でも同様の結果が示され、場面般化が生じたことも報告している。Owen-DeSchryver, Carr, Cale, et al. (2008) は、小学2、4年生の通常の学級に在籍する自閉症児のクラスメイト数名を対象に、声の掛け方、援助の仕方、応じ方等を指導した結果、指導する前に比べて、昼食場面と休み時間場面での児童間の関わりの増加、自閉症児からのやりとりの始発、他者からの発話に対する応答の増加を報告している。さらに、直接指導対象とはしていなかったクラスメイトにおいても、自閉症児との関わりが増加したことが示された。この結果は、PMIが特定の児童だけでなく、クラス内で児童同士が積極的に関わりあう雰囲気醸成する派生効果を生じさせる可能性を示唆している。

ピア・ネットワーク：Haring and Breen (1992) は、中程度から重度の知的障害のある中学生に対して、4～5名のクラスメイトで構成されるピア・グループを作り、定期的なミーティング機会の導入と、教員によるピアへの指導を実施した。その結果、指導する前に比べて、授業間の空いた時間や昼食場面での関わる頻度の増加、社会的やりとりの増加をもたらす効果が示された。また、障害のある生徒とピアとなった生徒双方が、お互いを友達として認識することにもつながり、プログラム参加の高い満足度が報告されている。Gardner, Carter, Gustafson, et al. (2014) は、通常の学級又は特別支援学級に在籍する自閉症の中高生を対象に、各自閉症生徒にピアとなる生徒3名のピア・グループを作り、定期的なミーティング、ピアとしての役割や態度を学ぶピア・トレーニング (peer training)、活動の共有 (shared activities) を含む介入を実施した。その結果、介入を実施していない時期と比較して、授業中におけるピアによる援助、ピアと自閉症生徒の関わり、自閉症生徒がピアと適切に関わる頻度が増加する効果が示された。さらに、ピアの高い満足度、役割達成感も報告されている。Asmus, Carter, Moss, et al. (2017) は、21の高校に在籍する95名の重度障害のある生徒、192名のピアとなる生徒を対象に統制群と介入群を設定し、教員のファシリテーションおよびコーチング、ピア・トレーニング、定期的に生徒同士が会う機会、活動を共にする機会の導入効果を検証した。その結果、統制群に比べて介入群において、生徒同士間での学校内での接触回数、教員報告による社会的な関わりやフレンドシップ（例：授業内で一緒に活動する、昼食を一緒に食べる等）の得点で統計的に有意な向上が確認され、その効果の維持や般化も示された。さらに、参加し

た教員と生徒双方でプログラム参加の高い満足度が報告された。

ピア・サポート：Carter, Cushing, Clark, et al. (2005) は、自閉症または中程度の知的障害の中高生と同じ学級の複数のクラスメイト（ピア）を対象に、サポートの方法や対象生徒のことについて教示をした結果、障害のある生徒の授業参加（例：授業を聞く、ノートを取る、宿題をする等）、他の生徒との関わり（例：会話、挨拶等）の増加を報告している。なお、ピアの人数を操作した条件間で介入効果を比較した結果、一人のピアがサポートする条件に比べて複数名でサポートした条件の方が、学業面およびコミュニケーション面双方で促進効果が高いことが示された。つまりこの結果は、複数のピアによるサポート体制の構築が有効であることを示唆している。Carter, Gustafson, Sreckovic, et al. (2017) は、通常の学級に在籍する自閉症の高校生と同じ学級の複数のクラスメイト（ピア）を対象に、ピア・トレーニングとピア・サポートプランを導入した結果、それらを導入していない期間と比較して、障害のある生徒が他生徒とやりとりをする頻度、コミュニケーションをとる頻度が増加したことを報告している。一方で、学業面（例：授業参加や指示従事行動）においては、わずかな改善がみられた障害のある生徒はいたが、社会的関係に比べて大きな変化はみられなかった。その理由として、所属した教室の授業スタイルの影響、社会的関係の改善に偏重してしまった PMI 介入の影響、特別支援学級の担任や補助教員の関与がなかったことによるサポート不足の影響が考えられた。そのため、学業面の指導を重視した他の指導方略（例：ピア・チュータリング）を導入することの必要性が指摘された。Carter, Asmus, Moss, et al. (2017) は、米国 12 の州の高校で 99 名の重度障害のある生徒と 106 名の障害のない生徒を対象に、ピア・サポートを導入した群（介入群）と通常の学級で補助教員から個別支援を受ける群（統制群）に分け、生徒同士の関わり、コミュニケーション、フレンドシップ、社会的・学業的援助の程度を比較した。その結果、介入群において上記の測定指標得点が統制群と比較して有意に高くなることが確認された。この結果は、障害のある生徒と障害のない生徒同士で共に学習すること、共に活動することの重要性を示す科学的根拠となる。

以上、PMI は児童期ばかりではなく青年期の研究も展開され始め、通常の学級に在籍する発達障害の児童生徒から、特別支援学級に在籍する中程度から重度の知的障害の生徒を対象として、児童生徒同士の社会的なつながり (social connections)、学習や活動の共有、そしてインクルージョン (inclusion) を促進する手法として幅広く研究が進められている。

4. PMI が障害のない子ども（ピア）に対してもたらすものとは

PMI は障害のない子どもに対して、どのような効果をもたらすのだろうか。先行研究の知見から、障害のある子どもを取り巻く仲間（ピア）に対する効果について紹介をする。

Odom and Strain (1984) は、PMI は障害のある児童生徒の社会的スキルの向上だけ

ではなく、ピアの社会的スキルの向上ももたらす、と述べている。そして、ピアにとって障害のある児童生徒と直接関わった交流の経験が、障害に対する一般的な見方や考え方に対してポジティブな影響を与えることを指摘している。Mchale and Simeonsson (1980) は、小学2、3年生の児童が重度障害の児童、自閉症の児童と一緒に遊ぶ活動を通して、障害のある児童に対する態度や行動がポジティブに変容することを報告している。また、障害のある児童と関わりたいと望むピアの態度の程度は、障害のある児童と遊ばずに一人で遊ぶ行動の頻度との間に、有意な負の相関があることも報告している。つまり、積極的に関わりたいと望む児童ほど障害のある児童と一緒に遊ぶ、という傾向が示された。そして、自閉症の正しい知識の程度と適切な接し方の頻度との間で有意な正の相関も示され、自閉症を知っている児童ほど適切に関わることができるという傾向も示された。自閉症の児童と直接的に関わることや活動を共有することの経験は、ピアとなる児童が自閉症に対する肯定的な態度を持ち、自閉症の実際的知識を身につけることが期待される。したがって、PMI にもとづく交流の経験が、障害のある子どもに対する知識、態度、行動を育む機会となることが示唆される。

Kamps, Kravits, Lopez, et al. (1998) は、203名の6～10歳の小学生を対象に、5年間かけて実施したPMIプログラムに参加したピアにインタビューを実施している。その結果、自閉症の児童を受け入れ、一緒に活動することが楽しい、と回答する児童(ピア)が多く、参加児の84～100%でまた関わりたい、76～96%でまた一緒に時間を過ごしたい、と感じていることが報告されている。PMIの導入は、設定された交流の機会が多く、「真の交流」とは必ずしもいえないという課題はあるものの、ピアの受容、寛容、障害のある子どもとの対話を育む機会をもたらし、子ども同士の友情を育む第一歩となることが指摘されている。

5. PMI を効果的に活用するための工夫および留意点と今後の課題

本節では、PMI を効果的に活用していくためのいくつかの工夫および留意点と、今後の課題について整理をする。第一に、ピアとなる生徒の条件、ピアと障害のある生徒との相性を考慮する必要がある。西川・米田(2020)は、ピア・サポートの先行研究20編のレビューのもと、ピアとなる生徒の特徴を分析している。例えば、出席状況が良好なこと、良きロールモデルとなれること、大人と協力できること、を挙げている。加えて、支援や援助に意欲があること、障害のある生徒と協力ができること、障害のある生徒と知り合いになることへの関心があること、障害のある生徒を知っているまたは好意的であること、をピアの選定基準として設定する研究が多いことも指摘している。その他、対人能力やソーシャルスキルが高い生徒、学業優秀な生徒、模範となれる生徒、人気のある生徒、等を条件とする場合もある。また相性では、児童生徒同士の年齢、性別、学年を考慮することが多く、なかには障害のある児童生徒の意見を取り入れた上で、ピアを選定する研究も報告

されている。したがって、どのような児童生徒がピアとして相応しいか、ピアの選定や推薦条件に留意することは、PMI を効果的に実践する上で重要となるだろう。

第二に、PMI の運用・実施手順の検討である。教員と生徒が協力的かつ効果的にピア・サポートを実施していくために、Carter et al. (2015) はピア・サポートの6つの実施段階を紹介している。1)ピア・サポートプラン(例：障害のある生徒が授業に参加できる方法、援助方法の具体例、教員が生徒たちをサポートする方法、授業のサポート手順等が示された資料)を作り、関係する教員や生徒に紹介する、2)ピア・サポーターを選び、障害のある児童生徒に紹介する、3)ピアが役割やサポートの方法を学ぶ機会(オリエンテーション)を設定する、4)教員がモデルを示したり、フィードバックを与えながら、授業内でピアが実際に援助したり、共に活動する機会を持つ、5)教員は対象生徒双方をサポートしながら、徐々に生徒同士でやりとりできるような役割に移行する、6)定期的にピア・サポートがうまくいっているかどうか確認したり、ピア・サポートプランを参照したり、悩みや責任を分かちあったりするため、生徒のこれまでの取り組みを生徒自身あるいは教員とともに振り返る機会を作る、といった実施・運用の6段階である。参照できる手順があることは、効果的に実践を展開していく可能性を高めるツールとなるだろう。一方で、PMI の今後のさらなる展開に向けて、ピア・サポートプランの作成過程、作成手順において、何が大切か、何を考慮すべきかを明らかにする実践研究や理論研究が求められるだろう。

第三に、PMI の成功を左右する要因として、教員のファシリテーション機能がある。障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が、ただ同じ場所にいる、ただ隣に座るだけでは、効果的な交流とならない。教員が障害のある児童生徒と周囲の児童生徒をつなげ、クラスメイトからのサポートやクラスメイトとの交流が生まれるように計画・展開していくことが重要となる。したがって、通常の学級の教員、特別支援教育の教員、補助教員等がPMI の計画・運用・評価をすすめ、対象となる障害のある児童生徒、ピアとなる児童生徒を支えていくことが、ピア・サポートの成功可能性を高めることにつながるだろう。Brock and Carter (2016) は、PMI 研究の運用や計画において、これまで研究者の関与が大きく、研究スタッフなしで教員や補助教員が中心となって運用するモデルとしては課題が残ること、一般的な学校環境で効果的な PMI を再現する難しさを指摘している。そこで、研究者主導ではなく、教員主導による補助教員への専門研修 (professional development) を導入し、ピア・サポートの効果を検証している。その結果、教員主導の専門研修を導入することにより、参加した補助教員のファシリテーション行動の向上が示され、ピア・サポートによる生徒同士の社会的関わりの増加が確認された。ただし、教員のファシリテーション機能が強調され過ぎて、補助教員や特別支援教育教員の過度な付き添い、生徒からの過度な依存、通常の学級教員による教育的責任の低下、障害のある生徒とピア同士の交流機会の減少、および自然な交流の妨げ、が生じないように気を付けなければならない。ファシリテーターによる PMI 手続きの厳密性 (fidelity) を高める必要性

を指摘する声があるが (Odom, 2019)、そもそも効果的なファシリテーションとは何か、どのようなときに、どのようなファシリテーションが必要なのかについては十分な議論がなされていない。今後は教育現場での実践や介入研究の蓄積を通して、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒同士をつなぎ、学びあいを促すファシリテーション」の概念化・理論化が必要となるだろう。

第四に、ピアの疲労効果や飽和効果へのケア (Odom & Strain, 1984) がある。意欲的かつ効果的に支援をするピアであっても、一時的または短期的ではなく長期間の援助が求められると、疲労効果 (fatigue effects) が生じて援助の質や量が変化し、PMI の効果が減退する可能性がある。また、最初に設定した介入場面では効果が示されていても、別の場所や場面ではその効果が減退する、飽和効果 (satiation effects) が生じる可能性もある。実際のところ、障害のある児童生徒とピアとなる児童生徒における、場所や時間を超えた社会的関係の持続や広がりについては、これまでの研究でも十分な成果が報告されていない (Carter et al., 2017)。このような問題を考慮した場合、疲労および飽和効果の予防、意欲の減退を防ぐために、責任や役割の分散、複数のピアによる援助体制、単位取得化 (丹治・大竹・長谷ら, 2016) 等の検討が必要となるだろう。以上のように、PMI を実行するピアとなる児童生徒に対するサポートは、持続可能で効果的な PMI を実現させるための要因となるだろう。今後、持続可能な PMI の実施、および長期的な視点で PMI の実践効果もたらされるには何が必要なのか、どのような条件、どのような促進要因があるのか、を明らかにする教育実践や研究が期待される。

最後に、PMI を用いることで障害のある生徒にとって何をもたらされるのか、についてさらなる検討が必要である。これまでの PMI 研究の多くは、ピアの態度や受容の改善、障害のある児童生徒の社会的な関わりが増加することを、主な成果として報告している。しかし、障害のある児童生徒にとって、それらの成果がはたしてどのような心理的あるいは環境的变化をもたらすのかについての検討も必要ではないだろうか。例えば、PMI の導入によって期待される変化として、障害のある児童生徒個人の感情・認知 (例：所属感、孤独感、適応感等) の変化、障害のある児童生徒を取り巻く人的環境 (例：サポートを受けやすい学級雰囲気、自然にサポートを受ける頻度) の変化が想定されるだろう。その他に Odom (2019) は、PMI の導入によって、自閉症の児童生徒が他者 (例：仲間) と関わることへの魅力 (attractiveness) が高まるか、についても検討すべきだと指摘する。以上のように、今後は PMI の発展に向け、これまで十分に追究されてこなかった新たなアウトカムの検討、並びにそれらの測定方法の検討が必要であろう。

6. まとめ

Carter et al. (2015) は、PMI とくにピア・サポートを活用することの意義を以下のように述べている。障害のある児童生徒にとって、社会的スキルやコミュニケーションスキ

ルの向上、積極的にクラス活動に参加しようとする気持ちの育成、クラスに所属している感覚の醸成が期待される。一方、ピア・サポーターとなる障害のない児童生徒にとっては、障害に対する意識や態度の肯定的変化、豊かな人間性の育成、インクルージョンの推進に対する積極性、新たな交友関係の広がり、といった成果が期待される。以上の指摘をふまえると、PMIは障害のある子どもの学業や社会的コミュニケーションスキルの育成を図る方法であるとともに、子どもたち同士の信頼関係や社会的なつながりを築き、共に学び、共に高めあうこともまた可能にする教育方法であると考えられる。

これまで、海外とくに米国のPMI研究の成果を概観してきたが、日本の学校文化にPMIを導入および適用する場合、慎重に考えなくてはならないだろう。米国の学校現場では、障害のある子どもの指導に関わる補助教員や専門職(例：言語聴覚士、作業療法士、理学療法士、学校心理士、看護師等)の数が、日本の学校現場に比べて圧倒的に多い。また、米国では教員以外の専門職スタッフが、定期的に障害のある子どもに対して教育サービスを提供する仕組みが整っており、教員にとっても障害に関する専門的知識や技能を高められる機会が日常的に多く存在する。したがって、障害のある子どもを支える多様な専門性を有する数多くのスタッフの存在が、PMIの組織的かつ計画的な展開を可能にする一つの要因になっていると考えられる。一方、日本の学校現場では、限られた教員数や専門的なサポートが日常的に受けられない環境のなかでも、教員は子どもたち同士で育ちあう、学びあう風土を大切にする文化が存在する。したがって、多くの教員がその風土の醸成にコミットメントしていることを考えた場合、米国のPMIの手法を参考にしつつ、米国のそれとは異なる導入や展開の方向性が必要となるだろう。例えば、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒間の互恵的関係、信頼関係を生み出す手法としてのPMI、互いに学び、共に高めあうことをめざした学習活動を促す手法としてのPMIの導入および展開の検討が考えられる。今後、日本でPMIの研究や教育実践を導入および展開していく際には、諸外国の実践や研究の成果を参考にしながらも、日本の学校文脈にどのように適合できるか、特別支援教育の現場でどのように導入することが可能か等、さまざまな検討事項が考えられる(例えば、どのような授業時間や教育場面に導入できるか、どのようにピア・サポート体制を構築するか、どのような教育目標と対応させて実践できるか等)。ただしそのなかで、これまでのPMI研究では指摘されてこなかった、PMIの新たな成果や理論が生み出される可能性は十分にあると考えられる。インクルーシブ教育を推進する1つのアプローチとして、PMIによる実践や研究が展開されることに期待したい。

引用文献

- Asmus, J. M., Carter, E. W., Moss, C. K., et al. 2017 Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122, pp.118-137.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. 2016 Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82, pp.354-371.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., et al. 2017 Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82, pp.209-233.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., et al. 2013 Peer network strategies to foster social connections among adolescents with and without severe disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 46, pp.51-59.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., et al. 2005 Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with severe disabilities*, 30, pp.15-25.
- Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., et al., 2017 Efficacy of peer support interventions in general education classrooms for high school students with autism spectrum disorder. *Remedial and Special Education*, 38, pp.207-221.
- Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., et al., 2015 Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *TEACHING Exceptional Children*, 48, pp.9-18.
- Chennault, M. 1967 Improving the social acceptance of unpopular educable mentally retarded pupils in special classes. *American Journal of Mental Deficiency*, 72, pp. 455-458.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. 2002 Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, pp. 198-207.
- Gardner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., et al. 2014 Effects of peer networks on the social interactions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, pp. 100-118.
- Haring, T. G., & Breen, C. G. 1992 A peer-mediated social network intervention to enhance the social interaction of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, pp.319-333.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. 2008 Recess is Time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, pp. 815-826.

- Kamps, D. M., Kravits, T., Lopez, A. G., et al. 1998 What do the peers think? Social validity of peer-mediated programs. *Education and Treatment of children*, 21, pp.107-134.
- 金山裕望 2018 自閉スペクトラム症のある児童青年を対象とした仲間媒介法の効果：メタアナリシスによる展望 人文論究 68(1) 287-310 頁
- 権 明愛・半澤嘉博・田中 謙ら 2012 特別支援教育に関する小中学校の教員の意識に関する研究：ある自治体の教員調査を通して SNE ジャーナル 18(1) 80-96 頁
- McHale, S. M., & Simeonsson, R. J. 1980 Effects of interaction on nonhandicapped children's attitudes toward autistic children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, pp.18-24.
- 文部科学省 2012a 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」 初等中等教育局特別支援教育課.
- 文部科学省 2012b 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 西川めぐみ・米田宏樹 2020 米国の重度障害のある生徒のためのピア・サポートの配置の実態 障害科学研究 44 巻 123-136 頁
- Odom, S. L. 2019 Peer-based interventions for children and youth with autism spectrum disorders: History and effects. *School Psychology Review*, 48, pp.170-176.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. 1984 Peer-mediated approaches to promoting children's social interactions: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, pp. 544-557.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., et al. 2008 Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, pp. 15-28.
- Shih, W., Dean, M., Kretzmann, M. et al. 2019 Remaking recess intervention for improving interactions at school for children with autism spectrum disorder: Multisite randomized trial. *School Psychology Review*, 48, pp. 133-144.
- Strain, P. S., Shores, R. E., & Timm, M. A. 1977 Effects of peer social initiations of the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, pp.289-298.
- 丹治敬之・大竹喜久・長谷雄也ら 2016 米国カンザス州ブルーバレー学区の高校におけるソーシャルスキルプログラム 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 162号 79-87 頁
- Topping, K. 1988 *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning.* Brookline Books, MA.
- 上野光作・中村勝二 2011 インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について 順天堂スポーツ健康科学研究 3 112-117 頁

- 涌井 恵 2013 学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究
動向と今後の課題：通常の学級における研究・実践を中心に 特殊教育学研究 51 (4)
381-390 頁
- 渡辺雅俊 2010 通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の
実態 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 15 173-183 頁
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., et al. 2015 A review of peer-mediated social
interactions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and
Developmental Disorders*, 45, pp.1070-1083.
- 吉利宗久 2004 アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成
果 発達障害研究 26 (2) 128-138 頁
- 吉利宗久・村上理絵 2018 高校生の発達障害に対するイメージ，知識及び意識の実態
と傾向：「進学校」における質問紙調査を通して LD 研究 27 (4) 500-510 頁
- 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌ら 2001 アメリカ障害児教育におけるピア・チュー
タリング (peer tutoring) の展開—インクルージョンの教授モデルを中心に 発達障害
研究 23 (3) 200-208 頁

注)

* general education system の日本語訳は、外務省 HP で公開 (令和元年 12 月 9 日) さ
れている、障害者の権利に関する条約の条文和文のうち、第 24 条 教育 2 項 (a) を
参照した。 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2021 年
3 月 3 日閲覧)

Development and achievement of peer-mediated interventions (PMI) in special education

Takayuki TANJI, Munehisa YOSHITOSHI

This study traced the development and achievement of peer-mediated interventions (PMI) in western countries, especially the United States. First, we mentioned that cooperative learning, peer-tutoring, and PMI may promote inclusive education in Japan. Next, the types and effects of PMI were reviewed. According to Odom (2019), three types of PMI were introduced; peer initiation, peer network, and peer support. These types of PMI have confirmed to be effective for improving social interactions and academic performances in both students with disabilities (including moderate and severe disabilities) and peer students. Based on the previous findings, the effective operations of PMI and future issues were suggested. Finally, we discussed the significance and future development of PMI research in Japan to promote inclusive education.

4

第16回大会

日本協同教育学会第16回大会概要・日程

大会概要

テーマ：「地域と学校を支え育てる協働のかたち協同のすがた」

プレ大会：高知大学地域協働学部の実習科目へのエクスカージョン（2019年10月25日）

A：高知県南国市「チーム稲生」、B：高知県土佐町「いしはらの里」、

C：高知県大豊町「東豊永地区」、特別枠：高知県梶原町「梶原高等学校」

本大会：高知大学朝倉キャンパス（2019年10月26日・27日）

大会実行委員長：俣野秀典（高知大学）

本大会 第1日目

第1日目（10月26日） 午前の部

310 教室 ワークショップ① 10:00～12:00

気づきのファシリテーション：「教室内ランク」をめぐるって

岩田 好司（久留米大学）

322 教室 口頭発表① 10:00～12:00

座長：中西 良文（三重大学）

音楽を深く味わう鑑賞の授業づくり

熊谷 みち（名取市立増田西小学校）

さらなる互恵関係を求めて 全ての子が自信高める学び

－互恵関係向上の取り組みと成果－

最首 昌和（創価大協同カフェ・相模原市立上鶴間中学校）

中学校3年間を生徒とともに見通した体育授業の設計と実際

－自立の学びを目指して－

仁地 裕介（能見市立根上中学校）・森 伸也（能見市立寺井中学校）・杉江 修治

小学校の環境教育における協同教育技法の導入

佐藤 敬一（東京農工大学）

323 教室 口頭発表② 10:00～12:00 座長：緒方 巧（梅花女子大学）

看図アプローチを活用した「語りカフェ」－学生とともに語るということ－

山下 雅佳実（中村学園大学）・田中 伸子（長崎県央看護学校）

看図アプローチ協同学習による絵本づくり授業実践

石田 ゆき（日本医療大学）・山下 雅佳実（中村学園大学）

鹿内 信善（天使大学）

臨地実習におけるミーティングをLTD話し合い学習法を基に改善を試みた効果について

中島 美和子・吉田 真奈美（島根県立石見高等看護学院）

看図アプローチを導入した効果と課題－教員全員参加型授業研究の視点から－

田中 伸子（長崎県央看護学校）・山下 雅佳実（中村学園大学）

鹿内 信善（天使大学）

331 教室 口頭発表③ 10:00～12:00 座長：高旗 浩志（岡山大学）

自然制約理解の下での態度変容促進を含む議論型の環境教育のあり方の検討

楠 美順理（中京大学）

1940-50年代アメリカにおける「協同学習」の展開

－進歩主義教育運動とD.W. ジョンソンらの協同学習研究とをつなぐ－

福嶋 祐貴（盛岡大学）

歴史的事例の学習を基にした「考える道徳」の実現に関する考察

－「歴史と私たち自身に向き合う（Facing History and Ourselves）」による

ワークショップの検討を通して－

原口 友輝（中京大学）

漫才の「ツッコミ」役が担う仲介機能に着目したプレゼンテーションのための対

話的トーク能力の育成

鈴木 栄幸・安達 加琳（茨城大学）

332 教室 ラウンドテーブル① 10:00～12:00

看護教育に今なぜ協同学習が必要なのか－現状と今後の課題－

鮫島 輝美（京都光華女子大学）・那須 さとみ（京都看護大学）

新屋 智子（京都中央看護保健大学校）・前田 絢子（京都橘大学）

333 教室 ワークショップ② 10:00～12:00

「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのプレゼンテーション教育

佐瀬 竜一 (常葉大学)

334 教室 ラウンドテーブル② 10:00～12:00

「真の協同的学び」を成立させるには？

小松 誠和・中村 桂一郎・原 樹・安永 悟 (久留米大学)

第1日目 (10月26日) 午後の部

51 番教室 開会式・総会 13:00～13:45

310 教室 特別ワークショップ 14:00～17:00

「学生主体」の授業デザインと運営手法

ーボブ・パイクの手法を体験しようー

中村 文子 (ダイナミックヒューマンキャピタル株式会社)

俣野 秀典 (高知大学)

311 教室 ワークショップ③ 14:00～17:00

協同学習で展開する主体的、対話的で深い学び

ー協同学習による小、中、高等学校の先生のための授業づくりー

石垣 則昭 (北海道医療大学)・穂山 豊希 (室蘭港北中学校)

322 教室 口頭発表④ 14:00～16:30 座長:西口 利文 (大阪産業大学)

社会的に共有された学習調整の視点提示が授業実践型相互教授による算数グルー

プ学習に及ぼす効果 (2) ー SSRL 方略使用に対する学業達成度への効果ー

町 岳 (静岡大学)

グループ学習における質問を抑制する状況的要因の検討

ーコンジョイント分析を用いた影響力の測定ー

児玉 佳一 (大東文化大学)

小学生から大学生までのペア学習による学習効果の検証

ー効果量による量的評価を中心にしてー

福本 義久 (四天王寺大学)

汎用能力とコミュニケーションスキル及び批判的思考力との関係

—大学の授業より—

一之瀬 敦幾 (常葉大学)

協同学習におけるグループの特徴が動機づけに及ぼす影響

—グループによる協同学習に対する社会的動機づけの影響の違い—

中西 良文・上田 仁・西井 亮太郎 (三重大学)・石井 僚 (奈良教育大学)

323 教室 口頭発表⑤ 14:00～16:30

座長：伏野 久美子 (立教大学)

協働する英語のライティング —その可能性と課題—

広瀬 恵子 (愛知県立大学)

協同学習の理論と技法を協同学習の手法で学ぶ英語の授業

松尾 徹 (大阪女学院大学)

学部の英語科目への協同学習の導入

階戸 陽太 (北陸大学)

協同学習による初修外国語教育の展開

—看護中国語授業の実践を中心に—

李 偉・管 虹 (久留米大学)

授業前後の協同作業認識の変化とその要因の検討

—多様な背景をもつ准看護学生への協同学習を用いた授業実践を通して—

ト部 紘子 (武庫川女子大学)

324 教室 口頭発表⑥ 14:00～16:30

座長：野上 俊一 (中村学園大学)

クラスの構成員の変化による教育効果への影響 2

高橋 敏宏・福崎 優太 (長浜バイオ大学)

大学生における協同作業認識が動機づけ調整方略および協同作業満足感に及ぼす影響

佐瀬 竜一・石川 順・瀧川 晟矢 (常葉大学)

初年次におけるグループ活動の満足度に影響を与える要因

富岡 比呂子 (創価大学)・森川 由美 (四国学院大学)

短期大学の多人数授業への協同授業の適用 (2)

—交代制意識とディスカッションスキルを中心に—

藤田 文 (大分県立芸術文化短期大学)

教育学部初年次演習科目における探究的協同学習の授業実践

—教員集団による協同的な支援の効果と可能性に着目して—

和井田 節子 (共栄大学)

331 教室 口頭発表⑦ 14:00～16:30 座長: 甲原 定房 (山口県立大学)

LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業 (6)

—情意・態度と認知の同時伸長の検討—

大和田 秀一・小糸 健太郎・上野 岳史 (酪農学園大学)

LTD 話し合い学習法による能力変化に対する学生の自己認識

嶋田 みのり・遠海 友紀 (東北学院大学)・村上 正行 (大阪大学)

看図アプローチを用いた看護の「観察」概念への応用

鮫島 輝美 (京都光華女子大学)・須藤 文 (久留米大学)・鹿内 信善 (天使大学)

教科外活動での看図アプローチを活用した協同学習の実践と効果

吉野 千春・田中 伸子 (長崎県立看護学校)・石田 ゆき (日本医療大学)

山下 雅佳実 (中村学園大学)

新設看護専門学校に協同学習を導入した試み

—学生とともに受講した教員に着目して—

平上 久美子・安永 悟 (久留米大学)・木下 照子 (福山医療専門学校)

332 教室 ワークショップ④ 14:00～16:00

主体的に学ぶ力を育成する「問いづくり」—Question Formulation Technique—

佐藤 広子 (創価大学)

333 教室 ラウンドテーブル③ 14:00～16:00

協同の視点を取り入れた職場の可能性 —職場でどう活用する!? 協同教育—

後藤 雅子 (神奈川県立保健福祉大学)・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)

石田 裕久 (南山大学)

334 教室 ワークショップ⑤ 14:00～15:30

国語科における看図アプローチ協同学習の授業づくり

—高等学校評論文指導の課題改善を図るために—

李 軍 (早稲田大学)

学生会館 IKUS 「朝倉カフェテリア」 情報交換会 17:30～19:30

本大会 第2日目

第2日目 (10月27日) 午前の部

310 教室 ワークショップ⑥ 9:00～12:00

入門・LTD 話し合い学習法

安永 悟 (久留米大学)

311 教室 ワークショップ⑦ 9:00～11:00

対話的学びを活性化する看図アプローチ

鹿内 信善 (天使大学)・山下 雅佳実 (中村学園大学)・

石田 ゆき (日本医療大学)

322 教室 口頭発表⑧ 10:00～12:00 座長:石山 信幸 (久留米市立南筑高等学校)

中学2年生英語授業におけるマインドマップを用いた郷土にゆかりのある著名人

紹介英作文

山下 由美子 (帝京大学)・城之内 庸仁 (岡山市立桑田中学校)

「協同を促すコミュニケーションツールとしてのミニホワイトボードの活用」

—場面緘黙症の生徒の学習への取組を通して—

下村 雅和 (岡山市立岡山後楽館高等学校)

教科書から作る高校数学の授業デザイン

大島 貴幸 (北海道豊富高等学校)

FAM アプローチによる探究型授業実践から分かること

中村 陽明 (四日市南高等学校)・水野 正朗 (東海学園大学)

323 教室 口頭発表⑨ 10:00～12:00

座長：和田 珠実（中部大学）

論理的思考力を伸ばし合うポスター発表

佐藤 広子・鈴木 道代（創価大学）

個別学習課題とグループ学習課題がもたらす影響の比較研究

－初年次教育科目「アカデミックスキルズ」を事例として－

西野 毅朗（京都橘大学）

多文化間の協同による学習効果

－「日本語教育基礎」の実践で学生が得た気づき－

藤原 由紀子（関西学院大学）

初年次教育としての大学英語授業の役割

伏野 久美子（立教大学）

324 教室 口頭発表⑩ 10:00～12:00

座長：関田 一彦（創価大学）

ジグソー法を用いた対面授業の試み

中川 潔美（岐阜協立大学）

協同の原理を活かした多職種連携教育

山本 富士子・森下 真弓・村松 佳・大山 睦子・若尾 ふさ（甲府看護専門学校）

杉江 修治

看護管理学に協同学習を導入した授業実践

－概念地図法を活用した学習効果について－

鈴木 康美（埼玉県立大学）

看護教員の「協同学習を用いた授業実践」に関連する要因

－沖縄県専任教員再教育研修受講者への調査から－

緒方 巧（梅花女子大学）・牧野 典子（中部大学）

331 教室 口頭発表⑩ 10:00～12:00 座長：和井田 節子（共栄大学）

私立学校における教員研修 ―協働による校内教員研修への取り組み―

友野 清文（昭和女子大学）・松本 祐也（岩倉高等学校）

役割の共有と意識化による SA の学び・成長

―ディスカッション中心の語学授業における効果的な SA 活用に向けて―

阿部 美恵子（専修大学）

「初等教科教育法（音楽）」での実践

―児童の主体的な学びを重視する学習活動を取り入れた指導案の作成―

石橋 裕子（帝京科学大学）

事例的にみた「協同」についての学びの保持効果

―「ともに学ぶ」と「ともに働く」ことに関する一考察―

後藤 雅子（神奈川立保健福祉大学）

332 教室 ワークショップ⑧ 9:00～11:00

協同学習の実践的指導力を養成するマンガケースメソッドプログラム

大黒 孝文（同志社女子大学）

333 教室 ワークショップ⑨ 9:00～11:00

協同学習と英語教育 ―英語で学ぶプレゼンテーションスキル―

諸井 貴子（立教大学）・都築 千絵（南山大学）

334 教室 ラウンドテーブル④ 9:00～11:00

どうすれば子供は学習を自分のこととして取り組むか

―岡山「協同学習研究会」8年の歩み―

企画 杉山義則（岡山県高梁市立宇治高等学校）・高旗浩志（岡山大学）

話題提供者 神田 豊（大津市立中央小学校）

木村 葵（岡山市立吉備小学校）

廣岡千絵（神戸市総合教育センター 教育相談室）

緒方清美（倉敷市立倉敷翔南高等学校）

村山大輔（岡山県立倉敷青陵高等学校）

久米託矢（岡山県高梁市立宇治高等学校）

第2日目（10月27日） 午後の部

51 番教室 記念講演 13:00～14:30

地域と学校の協働について -わかっちゃいるけどやめられない-

山崎 亮（株式会社 studio-L）

51 番教室 閉会式 14:40～15:00

なお、プログラムに掲載された全ての発表およびセッションが行われた。

5

資料

2019年度学会消息

I. 学会

1. 2019年度理事会（役員改選年度のため、新旧合同理事会として開催）

(1) 第1回理事会

日 時：2019年10月25日 17:00～19:30

会 場：高知大学朝倉キャンパス 総合研究棟2階 講義室3

参加者（五十音順）：19名 旧理事：石田、杉江、久保田、伏野

継続理事：緒方、甲原、須藤、関田、高旗、中西、水野、
安永、和田

新理事：石山、鹿内、西口、野上、舟生

大会実行委員長：俣野

- 議 題：1. 総会の委任状数・総会式次第について（事務局）
2. 第16回大会について（大会実行委員会）
3. 15周年記念出版物について（杉江前会長・事務局）
4. 平成30年度会計決算および31年度予算について（事務局）
5. 会誌第15号の発行について（編集委員会）
6. ワークショップ開催状況およびテキスト改訂について（研修委員会）
7. 次期大会について（大会実行委員会）
 ・比治山大学（10/30～11/1）
8. 国際協同教育学会からの譲渡金について（伏野前理事）
9. 第2回理事会について（事務局）
10. その他
 ・安永新会長からの新理事の担当紹介

(2) 第2回理事会（新理事による第1回理事会）

日 時：2020年1月11日 13:30～18:00

会 場：中村学園大学 第二号館9階会議室

参加者（五十音順）：15名 石山、緒方、甲原、鹿内、須藤、関田、高旗、中西、

西口、野上、舟生、水野、安永、涌井（委任状）、和田

- 議 題：1. ワークショップ開催およびテキスト改訂について（研修委員会）
2. 会誌編集状況および規程改訂について（編集委員会）
 ・16号において、涌井理事を編集責任者として特別支援教育に関する
 特集を組むことを決定
3. 広報体制について（広報委員会）
 ・英語HPの拡充を検討

4. 第16回大会について（企画委員会）
5. 15周年記念出版物について（企画委員会）
 - ・『日本の協同学習 実践編（仮題）』の編集方針確認
6. 次の理事会について（事務局）
 - ・3月9日午後、岡山大学東京サテライトで開催の予定
7. 会則改定について（事務局）
8. その他
 - ・『日本の協同学習』献本先の検討
 - ・『アイデアブック』絶版について
 - ・旅費内規の変更について

（3）第3回理事会

日時：2020年3月9日 13:00～17:00

会場：キャンパス・イノベーションセンター東京5階 501AB

参加者（五十音順）：7名 甲原、須藤、関田、高旗、西口、舟生、安永

※新型コロナウイルス対策として、事前に資料をメーリングリストを使い全理事で共有の上、当日は各委員会の代表のみが集合する形で実施した。他の理事からは欠席届と委任状が提出された。

- 議題：1. 会則・細則の改訂案について（事務局長）
2. 今年度の暫定的な決算報告及び次年度の予算案について（事務局長）
3. ワークショップについて（研修委員会）
- ・マスターコース受講要件について
 - ・ベーシックの開催要件と開催決定の時期
 - ・新たな認定講師更新制度について
 - ・公認・主催の担当者の、テキスト勉強会（大会行事として実施）への参加について
4. 会誌第16号の編集状況について（編集委員会）
5. ニュースレターの発行及び編集について（広報委員会）
6. 協同学習実践叢書（仮称）の発行について（企画委員会）
7. 『日本の協同学習』献本について（事務局）
8. 自動退会処理対象者と事務局運営費について（事務局）
9. 理事会の開催時期と場所について（会長）

2. 第16回大会

日時：（プレ大会）2019年10月25日（金）、（本大会）2019年10月26日（土）・27日（日）

会場：高知大学 朝倉キャンパス

参加者：177名

Ⅱ. 会員の異動

新入会員

2019063	井出 久美	産業能率大学
2019064	遠山 克美	恵泉女学園大学
2020001	伊藤 美保	藤田医科大学
2020002	村上 祥	高崎市立滝川小学校
2020003	上川 高史	名古屋市教育センター
2020004	秋山 宏之	伊丹市教育委員会事務局少年愛護センター
2020005	土居 裕士	ノートルダム清心女子大学
2020007	東 宮史	徳山工業高等専門学校
2020008	片桐 早苗	弘前大学
2020009	田村 修一	創価大学
2020010	日高 則子	(東京都小学校)
2020011	池田 敬子	和歌山県立医科大学保健看護学部
2020012	當山 詩子	湘央学園浦添看護学校
2020013	小八重 和子	藤田医科大学看護専門学校
2020014	佐久間 甲	新潟市立太夫浜小学校
2020015	柴田 八重子	愛知淑徳大学
2020016	大島 崇行	上越教育大学

以上 17 名

日本協同教育学会会則

第1章 総則

(名称)

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

(事務局)

第2条 本会に事務局を置く。

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

第2章 目的および事業

(目的)

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

(活動の内容)

第4条 本会は、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

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

(活動の種類)

第5条 本会は、前条の活動内容を具体的に展開するために、次の事業を行う。

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

第3章 会員

(会員の種類)

第6条 本会の会員は、個人会員、賛助会員及び名誉会員とする。

(個人会員)

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

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

(賛助会員)

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

- 2 賛助会員は、会誌及び会報を受けとることができる。

(名誉会員)

第9条 名誉会員は、会長が理事会の同意を受けて選任する。

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

(退会処分)

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

- 2 会費の納入を怠った者は、会員としての取扱いを受けないことがある。

第4章 役員、顧問、及び監査役

(役員)

第11条 本会に次の役員、顧問、及び監査役を置く。

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

(役員を選任)

第12条 本会の役員は、個人会員の中から選出する。

- 2 理事および会長の選出手続は細則に定める。

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

(会長・副会長)

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

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

(理事)

第14条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

(顧問)

第15条 顧問は、会長の要請に応じ、会の運営に対して助言を行う。

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

(監査役)

第16条 監査役は、本会の会計を監査する。

- 2 監査役は、理事会の議を経て、会長が委嘱する。

第5章 総会及び理事会

(総会)

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

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

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

(理事会)

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

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

第6章 委員会

(委員会)

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

- 2 委員会の組織及び運営に関する規則は、委員会ごとに、別に定める。

第7章 支部

(支部)

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

第8章 事務局

(事務局)

第21条 事務局長は、事務局を組織して、本会の事務運営を司る。

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

第9章 会 計

(会計)

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

2 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第10章 雑 則

第23条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

附 則

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

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

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

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

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

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

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

別表1

会則第3章、第7条、第8条、第9条に係る年会費等について

(年会費) 年会費：個人会員、5,000円。

(賛助金) 賛助金：一口、10,000円

日本協同教育学会 細則

(趣旨)

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

(個人会員の入会の承認)

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

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

(個人会員の資格)

第3条 個人会員の資格は、前条による入会の承認の後、入会年度から生じる。

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

(休会)

第4条 会員は年度を指定して休会申請を行うことができる。

2 休会が認められた年度については、年会費の納入義務はない。

3 休会の期間は、会報の受信を除き、その他の会員の権利を停止する。

4 復会申請をもって休会を終了する。

5 休会の期間は最長2年とし、再申請を妨げない。

(役員を選出)

第5条 本会の役員は会員内から選挙をもって選ばれる。

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

3 役員選挙管理委員会については別に定める。

4 選挙により選出された理事は、互選により会長を選出する。

5 役員を選出に関する業務は、役員選挙管理委員会の指導のもと事務局が掌る。

(理事会)

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

2 理事会は、理事の過半数の出席により成立する。

3 理事会の議事の決定は、出席の理事の過半数の同意を要する。

4 臨時理事会は、通信の方法により実施することができる。

(顧問の選任手続き及び任期)

第7条 顧問は、会長の発議により、理事会の議を経て就任を認める。

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

3 顧問の任期は、3年とし、再任を妨げない。

(総会構成員の資格)

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

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

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

附 則

1 この細則は、2004年5月7日から施行する。

2 この細則の変更は、2010年4月1日から施行する。

3 この細則の変更は、2013年11月30日から施行する。

4 この細則の変更は、2017年10月28日から施行する。

5 この細則の変更は、2018年11月17日から施行する。

6 この細則の変更は、2020年10月31日から施行する。

『協同と教育』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、本学会所定の著作権譲渡承諾書に署名し、本会事務局に返送することで著作権の譲渡を行う。なお、著作権譲渡承諾書の提出を掲載の条件とする。

附 則

- 1 この規程は、2020年1月28日より施行する。
- 2 この規程の変更は、2020年12月19日から施行する。

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 メールングリストへの登録の可否
- ⑥ 電話番号
- ⑦ 会員種別（一般／賛助）
- ⑧ 会誌発送先

2. 入会手続き

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

3. JASCE 事務局

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

会費納入について

日本協同教育学会の年会費、および納入方法についてお知らせします。

1. 年会費は次の通りです。

- 正会員 5,000 円
- 賛助会員 一口 10,000 円

2. 振込口座について

金融機関 ： 郵便振替（ゆうちょ銀行）

口座記号・番号 ： 00100-8-315442

加入者名 ： 日本協同教育学会

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

編集委員

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

これまで発行年の表記は、年度に応じたものになっていましたが、今号より発行年の表記が発行日の年月日に応じたものとなりました。

そのため、第16号は2021年発行となります。(第15号は年度に応じた表記となっていたため、2019年発行になっていました。今回の変更に伴い、1年分番号が飛ぶことになります。)

協同と教育 第16号

2021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

ISBN978-4-86431-993-5 C3037

ISBN978-4-86431-993-5
C3037



9784864319935

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education