

# 協同と教育

第17号

2022

日本協同教育学会



# 協同と教育

第17号

2022

日本協同教育学会

# 目次

## 1 結 風

看図アプローチで読み解く協同教育・協同学習 鹿内信善 7

## 2 研究論文

看護専門学校の教員が組織的に協同学習に取り組む  
初段階に持つ授業実践への認識 緒方 巧・牧野典子・知念榮子 23

外国語活動における構成的グループエンカウターの実践が  
児童の人間関係と学習目標達成に及ぼす効果 日高則子・田村修一 39

## 3 実践研究論文

協同学習の視点からみる大学院生によるライティング支援の可能性と課題  
韓 嘉雯 57

## 4 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（その2）  
ー特集に寄せてー 涌井 恵 73

特別支援学校(知的障害教育部門高等部)における協同学習による体育授業の改善過程の検討  
ーチームワークと集団的運動技能の向上をねらったネット型球技の実践からー  
吉田征人 75

多様な学びを保障する協同学習を目指して 高橋あつ子 89

<b>5 第17回大会</b>	
プログラム	111
<b>6 資料</b>	
2020年度学会消息	119
日本協同教育学会会則	123
日本協同教育学会細則	128
『協同と教育』執筆・投稿規程	130
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧	132
入会手続きについて	134
会費納入について	135



1

結 風





# 看図アプローチで読み解く協同教育・協同学習

鹿内信善\*

キーワード：看図アプローチ、協同教育、協同学習

## 看図アプローチとは

「農人が雲を読むように、船乗りが星を測るように、この地の人々は山の姿から実に多くを読み取るのである。」夏川草介の小説『新章 神様のカルテ』の中に出てくる文章です(夏川 2020,p.412)。雲も星も山も、私たちはいつも「見る」ことができます。しかし、「見るもの」は「読む」こともできるのです。写真や絵なども「読む」ことができます。

「見る」活動を「読む」活動に変えて、主体的学び・対話的学び・深い学びを引き出していく方法が「看図アプローチ」なのです。

では、どのようにしたら「見るもの」を「読むもの」に変えていくことができるのでしょうか。「見るもの」を「読むもの」に変える。それを体験的に理解してもらうために、ここでは「写真」をビジュアルテキストにした「看図アプローチ実践」を紹介していきます。

最初に使うのは写真1です。



写真1 (一部モザイク処理)

\* 天使大学

本稿ではモノクロ印刷になっていますが、実際はカラー版を使用しました。今回紹介するすべての写真のカラー版は「全国看図アプローチ研究会」のホームページに載せてあります。ダウンロードしてお使いください。先生方の授業などにも、自由に活用してください。

今回の実践には、ふたりの方に参加してもらっています。看図アプローチは生涯学習にも活用可能です。生涯学習の場として、今回の実践を組み立ててみました。参加してくれるのはFさん(女性)とその娘さんのKさんです。

私は以前(2015)『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』という本を上梓しました。その本の中でもFさんとKさんに登場してもらいました。今回と同じ、「写真を読み解く」という「学び」に参加してもらいました。当時Fさんは40歳、娘のKさんは小学校1年生でした。今はKさんも高校1年生になっています。この小論を読んでくださっている読者の皆さんも、Fさん・Kさんと一緒に、看図アプローチ実践に参加してみてください。

### 読み解きは「ものこと原理」で

写真を呈示して、「この写真を読んでください」と言っても、普通の人は「読む」ことができません。教示や指示によって、読み解く糸口や道筋を示してあげる必要があります。看図アプローチでは「ものこと原理」にしたがって、写真や絵図などのビジュアルテキストを読み解いてもらいます。

写っている、あるいは描かれている内容を「もの」と「こと」に分けて読み解いてもらうのです。「もの」の読み解きは「どんな『もの』が写っていますか?〇個あげてください。」という発問によって引き出します。写真1では「イス」「窓」「灯り」等々が写っている「もの」になります。これらを何個取り出してもらうかは、使用する写真の複雑さによって違ってきます。また、授業目標によっても異なってきます。今回は、看図アプローチによる写真の読み解きを何度も経験しているFさん親子に参加してもらっています。そのため「もの」の読み解きは省略し、いきなり「こと」の読み解きから入りました。「こと」の読み解きを引き出す基本発問は「どんな『こと』が写っていますか?」です。ただし、使う写真によって、この基本発問の「どんな『こと』」の部分をアレンジしていきます。今回は次のように発問しました。

添付した写真を開いて、次の質問に答えてください。

「ここに居る人たちはこれから何をしようとしているのでしょうか?」

写真に写っている「もの」とみなさんがこれまで経験してきた「こと」を基に、根拠のある推論をしてください。

なお、今回の実践はメールによって行いました。

看図アプローチは協同学習を活性化する、良いツールになります。FさんとKさんに協同学習をしてもらうために、次の教示もしました。

Kさんはこう考えた、Fさんはこう考えた、二人の考えを合わせたらこうなった。という感じでレポートしてください。長い作文にする必要はありません。

さっそく、Fさん親子からレポートが届きました。

#### Kさん(娘)の写真1読み解き

季節は服装から、春か秋。  
椅子しかない会場なので、これから始まるのは、講義や授業のような、文字を書いたりするような、学ぶものではない。  
照明が暗くてもいいものなので、音楽の発表ではないか？  
おじさまおばさまが好むジャンルの音楽会がはじまる。

#### Fさん(母)の写真1読み解き

季節は秋。タートルネックのご婦人と椅子に脱いだ上着を置いている方がいるため。  
プログラムを見てる人がいるので、何かの上演がある。  
入口はダウンライト、壁に間接照明、上部にはスポットライトとスピーカー、天井の作りが特殊な建物なので、多目的なホール。  
シアター式の椅子の配置から、正面には舞台かレクチャー台、スクリーンのいずれかが配置されている。  
プロジェクターの装置が見当たらないため、スクリーンではない。  
壁に英字でサインがあるので、演者が外国人で上演後にサインをしていく習慣のある会場。  
サインの数は多くないので、会場自体は古くはない。  
音楽会であれば生演奏でスピーカーを通す必要はないので、これから始まるのは、英語での小規模の朗読劇。

#### ふたりの写真1読み解きをまとめたもの

季節は服装や上着から、秋。  
芸術の秋に多目的ホールで企画された、外国人演奏家による音楽や歌を楽しむ会がはじまる。

年齢層が高めのため、ジャンルは大人向けの音楽会。

この読み解き結果を、皆さんはどう思ったでしょうか。私はただただ「すごい」と思いました。FさんもKさんも写真1に写っている「もの」をたくさん取り出しています。そして、取り出した「もの」と「もの」を関連づけて、これから起こる「こと」をちゃんと根拠をつけて推測しています。

看図アプローチでは、ビジュアルテキスト読み解きを3種類の情報処理によってすすめていきます。1つ目は、写っている「もの」を取り出し、言葉に置き換える「変換」。2つ目は「もの」と「もの」を関連づける「要素関連づけ」。3つ目は、写真に写っていることを越えて、結果や展開を予測する「外挿」です。Fさん親子は「変換」「要素関連づけ」「外挿」の情報処理を実に上手に行っています。だから、「Fさんたちの読み解きはすごい！」とってしまうのです。

この日は、若手の日本人演奏家によるクラシックのコンサートがありました。写真1では見えにくくなっていますが、外国人演奏家のサインも確かにありました。看図アプローチは正解主義をとっていません。ビジュアルテキストを読み解き、考え、自分たちが納得できる解釈にたどりつくことを重視しています。この意味でも「Fさんたちの読み解きはすごい！」のです。

### ビジュアルテキストのつくり方

今回の実践では写真を使っています。そこで、写真を例にして看図アプローチに活用するビジュアルテキストのつくり方を説明していきます。鹿内(2015)は、次のように述べています。

見ればわかるものをいくら見せても、そこから協同学習はうまれてきません。ビジュアルテキストでも文章テキストでも、ある種の「わかりにくさ」を備えている必要があります。学習者たちは、その「わかりにくさ」に直面して、協同の学びを始めていくのです。そして、個々の「わかり方」を共有しながら学び合いを深め、自分たちの力で「わかって」いくのです。必要なのは、ある種の「わかりにくさ」なのです。(鹿内2015,p.60)

「ある種のわかりにくさ」は、今のところ数値などで明示することはできません。ビジュアルテキストの「わかりにくさ」は、学習者の知識量や発達段階等によって変わってくるものだからです。

別の写真を例にして「ある種のわかりにくさ」について考えてみましょう。「写真2」です。



写真2

これはどんな風に活用する空間なのでしょうか？

こういう発問を念頭に置いて「見る」「読む」写真2は、「ある種のわかりにくさ」を備えているのでしょうか？写真2をぜひ、ホームページからダウンロードして、一緒に考えてみてください。

ここでまた、Fさんたちの読み解きを見ていきます。

#### Kさん(娘)の写真2読み解き

場所はリモコンがあるのと、すりガラスなのでトイレ。

1枚目の写真のような会場のトイレ。

1枚目の会場のトイレだと確信できる根拠は見当たらないが、雰囲気似ている。

音楽にまつわる置物が、音楽を聴くための会場のトイレだと示している。

#### Fさん(母)の写真2読み解き

場所はトイレ。リモコンがあるので洋式。

通常のトイレと異なるのは、照明器具。白色 LED ではなく、すりガラスからの明かりとオレンジ色のテーブルランプでモダンな雰囲気に仕上げている。胡蝶蘭の鉢植えはオープン祝いに贈られてきたものではないか。

ふたりの写真2読み解きをまとめたもの

場所は壁のリモコンとすりガラスから、どこかのホールや施設のトイレ。飾られている置物から音楽に関係する施設のトイレではないか？

ライティングが明るすぎず、オレンジ色のテーブルランプなので、モダンで雰囲気のある非日常を求められている場所のトイレ。落ちついた雰囲気から、舞台に立つ演者側の控室にある。緊張をほぐし、リラックスするようにつくられた空間。

窓に飾られた胡蝶蘭の鉢植から、オープン記念などのお祝いに贈られたもの。つまり、最近オープンかリニューアルした音楽や芸術関係の施設の演者控え室のトイレ。

「ここはどんな『こと』に活用する空間なのか」を読み解いてほしくて、私は写真2を選びました。写真2の左側に「リモコン」が写っています。これに気づけば、ここがどんな「こと」に活用される空間なのか推測できると思います。「リモコン」が写っているところは暗くなっていて、気づきにくいのではないかと私は思いました。しかし実際には、Fさん親子にとって写真2には「ある種のわかりにくさ」はなかったかもしれません。ふたりとも写真の中にリモコンを見つけ「リモコンがあるのでトイレ」と言っています。

「リモコン」に気づくことによって「ある種のわかりにくさ」が減少します。しかし、写真2には、他にも「わかりにくさ」はたくさん隠れています。トイレそのものは写っていませんから、和式か洋式かはわかりません。にもかかわらずFさんは、ここが洋式トイレであることを読み解いています。

また、このトイレがどこにあるものなのかもわかりません。これについてはKさんが、写真1と写真2の設計コンセプトの類似性から、写真1の建物の中にあるトイレだろうと推測しています。Kさんの表現では「確信できる根拠は見当たらないが、雰囲気が似ている。」という部分です。このように、写っている「もの」と「もの」を関連づけることにより、自分で納得のいく答えを見つけられるような「謎」が含まれている写真が「良いビジュアルテキスト」になるのです。絵図を用いる場合も同様です。

写真2がどんな空間なのかを確認できる写真も載せておきます。写真3です。



写真3

Kさんの推測通り、写真1のホールの中にあるトイレです。演奏者だけではなく、このホールに来る人は誰でも利用できるトイレになっていました。

#### 既有知識のフル活用

本論にもっていくために必要なので、もう1枚だけ写真の読み解きに付き合ってください。写真4です。発問は以下です。

ここにいる人たちはこれから何をしようとしているのでしょうか？



写真4 (一部モザイク処理)

Fさん親子は、写真4を次のように読み解きました。

Kさん(娘)の写真4読み解き

カーテンがないから暗くなくてもいいことがはじまる。  
観客には学生もいる。  
場所は教会のようなところ。  
スピーカーやパイプオルガンがあるので音楽を演奏する。

Fさん(母)の写真4読み解き

装飾がシンプルな現役教会か、元教会のリノベーション。おそらくプロテスタント。  
正面にあるマイクと譜面、ブルーの踏み台のようなものがあるので、ゴスペルが始まる前。パイプオルガンには布がかかっているので、今日は使わないので礼拝ではない。

ふたりの写真4読み解きをまとめたもの

装飾がシンプルなのでプロテスタントの現役教会か、元教会のリノベーション。年齢層幅広く年配の方から学生と思われる観客が一方向を向いて座っている為、正面は舞台。  
カーテンや暗幕がなく、マイクと譜面がある為、歌や演奏が始まる前。ブルーの踏み



台のようなものがあるので、ゴスペルなど大勢で歌うのではないかな？  
パイプオルガンには布がかかっている、今日は使わないので礼拝ではない。  
これから、ゴスペルや合唱の発表が始まる。

Fさんは写真4に写っている情報だけから、「ここはプロテスタントの教会である」という読み解きをしています。どうしてそのように読み解けるのか、私はとても不思議に思いました。そこでFさんにメールで問い合わせてみました。Fさんからは次の返信が届きました。

from Fさん to 鹿内

プロテスタント教会では？と思ったのは、私が札幌でホテルに勤務していた時に、婚礼担当だった経験からです。もう25年ほど前ですが。  
当時は「教会式」か「神前式」の婚礼に新しいスタイルを、ということで「人前式」というものが流行り始めた頃でした。人前式というオリジナルの式の特徴をお客様にお話するには、より深く神式と教会式について、知っていなくてははいけませんでした。そこで、それぞれの建物や宗教の教え、ある程度の決まり事などを勉強しました。当時勤務していたホテルには教会の設備がなく、婚礼の商業目的に建てられた教会と提携していました。教会というより「結婚式に特化した、商業目的の教会を模した建物」と言うべきものです。それらは大変装飾が派手で、ステンドグラスは必須ですし、婚礼には外でのセレモニーも大事なので外観から「ゴテゴテ」とした装飾が施されていました。カトリック系の教会を参考にして設計されたと記憶しています。  
そしてある時、担当した新婦さんが熱心なキリスト教信者の方で、ご自身の「教会での教会式」をご希望でした。本物の教会での教会式です。ワクワクしました。打ち合わせの際に私も同行させていただき拝見した教会はこれまで見てきたものとは違いました。派手な装飾ではなく、大変シンプルで厳かな空気が流れていたのを今でも思い出します。そして、プロテスタントとカトリックの違いを新婦さんから教わった記憶があります。  
先生からの写真を拝見した時に、鮮明に当時のことがよみがえり、「この感じはあの時婚礼で同行した、プロテスタントの教会に様子が似ている」と思ったのです。

Fさんは、これまでのキャリアの中で蓄積してきた知識を十分に活用して、この写真を読み解いていたのでした。

写真4は、久留米市にある「ルーテル教会」です。そして、ルーテル派はプロテスタントです。ここからは豆知識になります。久留米ルーテル教会は、ヴォーリズが設計したものです。私はヴォーリズの設計した建築に興味があり、わざわざ近江八幡市まで出かけ撮

影してきたこともあります。ヴォーリズという名前を初めて目にする方も多いと思いますが、ヴォーリズの建築以外の仕事については多くの方が知っているはずです。ヴォーリズは「近江兄弟社」を立ち上げ、有名な「軟膏」を売り出した人でもあります。その軟膏は、今でも普通に薬局で販売されています。

Kさんの「観客には学生もいる」という指摘も大事です。写真4の会場には、4～5人の女子高生も来ていました。これからここで始まるのは「カルテット・アマービレ」による弦楽四重奏です。「カルテット・アマービレ」の第一ヴァイオリン奏者がテレビアニメのモデル・アーティストなので、それに憧れて、高校生たちも来てくれたのだろう、というのが、演奏会主催者の説明でした。

私は以前、福岡の大学に2年半勤めていました。その頃、写真1や写真4のような会場で開かれる小さな音楽会に何度か行かせてもらいました。これらの音楽会には、「カルテット・アマービレ」のように世界を舞台にして羽ばたき始めている人や、羽ばたこうとしている人などが来演し、若々しい才能を輝かせていました。「良き演奏者は良き聴衆を育て、良き聴衆は良き演奏者を育てる。」このような「協同教育」「協同学習」のサイクルが、コンサート会場の中で心地よく回っているのです。

これらの有意義なコンサートを主催・企画・運営しているのが、本学会会員でもあるKS先生なのです。KS先生の活動を「協同教育」「協同学習」の視点から見つめ直してみたいと思い、この小論の題材にさせてもらいました。

もう1つ付記しておきたいのは、山口・福岡地区で何度も開催されるコンサートの運営資金は、KS先生ご自身の浄財で賄われているということです。若手演奏家が中心のコンサートですが、来てもらうためには旅費・宿泊費もかかります。謝礼や会場費も必要です。「大学教授は給料がいい」と世間的には思われがちです。しかし、給与の実情を知っている身としては、本当に頭が下がります。現在は運営方式が少し変わったようですが、それでもなお多くをKS先生の浄財に頼りながら、コンサートは開催され続けています。ちなみに写真1の多目的ホールは福岡県の三潴（みづま）という小さな町にあります。このホールは公的な施設ではありません。三潴に住んでいる方が、個人で建てたものです。協同教育には「献身性」が不可欠ではないかと思わせる事例です。

## 看図アプローチと評価

看図アプローチのワークショップをすると「評価はどうするのですか？」という質問を時々受けます。評価は、ワークショップや授業の目標と結びついているものですから、普段先生方が行っているやり方にかまいません。本稿の実践を組み立てるにあたって、私は次の3つの目標を設定しました。

- (1) KS先生の取り組みを、協同教育・協同学習の視点からまとめ紹介すること。
- (2) 看図アプローチの活用の仕方を例示すること。

(3) この小論を読んできた皆さんに、看図アプローチに対して興味をもってもらおうこと。

(1) については、「できた」と思っています。看図アプローチは、今回紹介したもの以外にも、様々な方法が考案・提案されています。それらのすべてのことをここでは紹介できませんでした。このため、(2)は「一部できた」になります。(3)は、皆さんの感想を受け取る手段がないので、今のところ「評価不能」ということになります。

今回の実践には、FさんとKさんが協力してくれています。このふたりにも何か良いことがなければいけません。私は、学習指導要領に明記されている学力の3本柱の1つ「思考力・判断力・表現力等」をさらに伸ばしてもらうことを目標にしてみました。「『思考力・判断力・表現力等』の評価をどうしたらいいですか？」というのも時々受ける質問です。この質問に対する答えのヒントは、文科省等が発信している文書の中に色々見つけることができます。私がよく活用しているのは、「中央教育審議会教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム」(2016)による次の定義です。

ii) 思考力・判断力・表現力等

テキスト(情報)を理解したり文章や発話により表現したりするための力として、情報を多面的・多角的に精査し構造化する力、言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力、言葉を通じて伝え合う力、構成・表現形式を評価する力、考えを形成し深める力が挙げられる。

ズラズラと一文でまとめられており、とてもわかりにくい文章です。この文章の中でいくつかの「力」が挙げられています。私はそこに注目し、上掲の定義を9個の「力」に分解してみました。それが表1です。このようにしてみると上の定義もわかりやすくなります。

表1 思考力・判断力・表現力等の評価項目案

1. テキスト(情報)を理解する	
2. 文章や発話により表現する	
3. 情報を多面的・多角的に精査する	
4. 情報を構造化する	
5. 言葉によって感じたり想像したりする	
6. 感情や想像を言葉にする	
7. 言葉を通じて伝え合う	
8. 構成・表現形式を評価する	
9. 考えを形成し深める	

特別チームの取りまとめ文書は「…するための力として、〇〇する力、△△する力…が挙げられる。」という表現になっています。

「1. テキスト (情報) を理解する」「2. 文章や発話により表現する」は、3～9の上位に来る「力」のような表現になっています。そのため表1では、項目2と3の間に二重線を引いておきました。授業の中で表1の1～9の「力」を伸ばしたいのなら、その「力」を使ってもらう必要があります。そこで、今回の実践の中で、Fさんたちがこれらの「力」を使っていたかどうかを評価してみました。使っていたら表1中の右欄に○印をつけます。

「1. テキスト (情報) を理解する」→Fさんたちは写真というビジュアルテキストの読み解きを行っています。この項目は○です。「2. 文章や発話により表現する」→写真の読み解きをメールにまとめて送ってくれています。これも○です。「3. 情報を多面的・多角的に精査する」→Fさんたちは写真に写っている様々な「もの」を取り出してくれています。これも○です。「4. 情報を構造化する」→写真2の読み解きで「場所は壁のリモコンとすりガラスから、どこかのホールや施設のトイレ。飾られている置物から音楽に關係する施設のトイレ」というまとめをしています。これは、情報を構造化している典型例だと思います。これも○です。「5. 言葉によって感じたり想像したりする」「6. 感情や想像を言葉にする」→5と6は、よく似た項目です。一緒にまとめてしまって差し支えないと思います。Fさんたちは、写真に写っている「もの」を越えて、様々な「こと」を想像し、言葉で表現してくれています。5と6の項目も○です。「7. 言葉を通じて伝え合う」→今回の実践では、ふたりの読み解きをシェアし合い、1つの読み解きにまとめてもらっています。この項目も○です。「8. 構成・表現形式を評価する」→写真4が教会であると判断すること、それがカトリックかプロテスタントであるかどうかを決めること。これらの活動が該当すると思います。この項目も○です。「9. 考えを形成し深める」→Fさんたちは、1枚の写真に写っている「もの」を越えながらも、かつ合理的な推論・外挿を行ってくれています。項目9も○です。Fさんたちは今回の実践に参加することで「思考力・判断力・表現力等」を十分に発揮してくれていたと考えることができます。

## はじめに

普通「はじめに」は原稿の最初を書くものです。しかし、この拙稿では、「はじめに」が最後に来ます。

実はこの小稿は来年度の『協同と教育』誌特集の「予告」という役割も頂いているのです。来年度の特集は「看図アプローチ」になります。理論的な説明もしっかりできる特集号にしていきたいと思います。

また、私たちは、「現場に届ける」をモットーにして様々な実践研究を重ねています。その成果は『全国看図アプローチ研究会研究誌』にまとめて公刊しています。「全国看図アプローチ研究会」の公式ホームページからアクセスできます (<http://kanzu-approach>).

com/journal/journal-sub.html)。看図アプローチは協同学習のツールです。この小論が多くの方々の「看図アプローチ」事始めにつながっていけば幸いです。

## 文 献

中央教育審議会教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム 2016 「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm)

(2022年1月8日閲覧)

夏川草介 2020 『新章 神様のカルテ』 小学館

鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方ー看図アプローチで育てる学びの力ー』 ナカニシヤ出版



2

---

研究論文





# 看護専門学校教員が組織的に協同学習に取り組む 初段階に持つ授業実践への認識

緒方 巧\*・牧野典子\*\*・知念榮子\*\*\*

A県看護教育協議会は、県内の看護専門学校の授業に協同学習を組織的に取り入れる目的で研修会を開催した。本研究では、研修会のステップ1～6のうち1～3を全て受講し、自身の担当している授業で協同学習の授業実践に取り組んだ初段階にある教員の協同学習と授業実践への認識、授業実践で感じた成功感、困難感、継続的に実践するために求めたい支援を明らかにする目的で、郵送法による質問紙調査を行った。

結果、26名全員が協同学習に関心を持って受講し、協同学習の効果を共有できる同僚がいる、授業実践に上司の理解・協力が得られている、実践を継続した方が良いと認識していた。また、実践したいが実践に至っていない教員は、授業準備に時間的余裕がない、自信がないと認識していた。

以上のことから、協同学習による授業実践に取り組む初段階においては、上司・同僚が協同し、「授業準備の時間確保」、「授業検討」、「相互の授業参観」、「評価」を連動させた授業づくりを定着させることが望ましい。また、実践の継続のために研修会の目的・目標を周知した運営、授業の成功感の体験、困難感の解決に向けた優先順位を見極めた組織的支援の必要性について示唆を得た。

キーワード：協同学習、研修会、初段階、看護専門学校教員、授業実践

## I. 問題と目的

教育機関において教員の教育力を高めるための組織的取り組みとしてFDがある。文部科学省(2005)は、FD(Faculty Development)の定義について「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取り組みの総称」とし、内容については「その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、専任教員のための研修会の開催などをあげることができる」と示している。社会の様々な状況から未来が想定され、教育も常に未来に向かって変化し続けている。そのため、次世代への教育の責任を担う教員には主体的に自己研鑽に努め教育実践に活かしていく姿勢が求められる。看護教育機関の一つである看護専門学校に

\* 梅花女子大学看護保健学部

\*\* 中部大学生命健康科学部

\*\*\* 学校法人湘中央学園浦添看護学校

においても、教員のアクティブラーニング型授業の実践能力を高めるための研修会を開催する動きがみられた。

こうした背景のもと筆者ら(2015)は、出版社主催の協同学習の研修会へ個人的に申し込みをした看護教員を対象に、研修会受講後の協同学習を用いた授業実践状況、実践を困難にしている要因、求めたい支援等について調査を行った。結果、46名の受講者の6割以上が看護専門学校の教員で、実践を困難にしている要因には「授業づくりへの時間不足」、「上司・同僚の理解と協力不足」、「協同学習の実践スキル不足」などがあり、求めたい支援には「継続した研修会受講」、「教育方法の工夫」などがあつた。これらのことから、個人で研修会を受講した場合は自校で実践に移す際に様々な困難が伴うことが示唆された。調査結果にみられた授業づくりへの「時間不足」の背景として、看護専門学校の教員の事務業務が教員の多忙さの要因になっている(川村ら, 2020)といわれている。また、茂木ら(2012)は、看護専門学校の教務主任が直面する問題として「教員の教育・研究活動に必要な時間・費用の確保困難」、「授業の質向上に向けた教員共同による取り組み困難」などを挙げており、上司自身もジレンマと困難感を抱えていることが推察された。

研修会には自校開催や個々の教員が主体的に学外に出向いて受講する場合などさまざまであるが、大抵は、1つのテーマに関する研修会は単発に終わることが多く組織的に長期に開催するケースは少ない。そのため、研修会受講後に授業実践を開始しても実践の継続は難しく、早い段階で自信をなくしてしまうなど取り組みに消極的になりがちである。

杉江ら(2017)は、「教師の協同は、学校としての教育成果をあげるという共通の課題に向かっていくのですが、それと同時に個々の教員の力量を上げていくという課題にも向かっていくのです」と述べ、「学び合い、高め合い、認め励まし合う教師集団づくり」の必要性を述べている。そのため、困難感を乗り越えて実践するためには、実践の初期の段階における個人の努力と併せて、同僚・上司との協同や組織的支援が不可欠であると考えられる。

筆者は、看護専門学校の看護教育に組織的に協同学習を取り入れるための研修会を担当する機会を得た。先行研究(緒方ら, 2015)の結果に照らすと、研修会が組織的取り組みのもとで開催される場合は受講後の授業実践環境が整いやすいことが推察され、授業実践における成功感が得られやすいのではないかと考えた。関根(2018)は、「教育実践の確かな成果を挙げるには、評価からのアプローチは欠かせず、教育活動は確かな評価を伴ってこそ成就する」と述べている。筆者は、個々の教員の力量形成への組織的支援の重要性に鑑み、組織的取り組みのもと協同学習を学び、授業実践に取り組み始めたばかりの教員のもつ協同学習と自己の授業実践に対する認識に着目した。そのため、研修会の企画・運営への参画、研修会の担当と並行して、本研修会に対する研究調査を実施することとした。それにより得られた示唆を、今後の組織的取り組みの改善や強化に活用することができれば教員の授業実践の継続、定着への支援につながられるのではないかと考えた。外部講師による研修会終了後は、組織を運営する教員たち自らが自律的にステップアップしていく体制をつくっていく必要がある。その際、協同学習を用いた授業実践を継続・定着させて

いくために必要な組織的支援を明らかにしていくことは有益であると考えます。

## II. A県看護教育協議会と専任教員再教育研修会の概要

A県には看護教育協議会(2017)があり、設置主体の異なる3年課程の看護専門学校5校に勤務する看護専任教員(以下、教員)が会員である。本会は1996年に看護教諭会として発足し「会員である専任教員の資質向上を図ること」を目的に、専任教員を対象にした専任教員再教育研修会(県の委託事業)を年2回～3回の頻度で開催している。研修目的の概要は、「医療の高度化・専門分化に対応するため、その教育内容の向上を図ること、自己研鑽に加えて、専任教員の再教育研修を実施し、看護教員の資質向上を図る」ことである。

今回、専任教員再教育研修会として開催した本研修会の目的は県内5校の看護専門学校の看護教育に組織的に協同学習を取り入れることであった。研修会は2017年3月から2018年2月までの期間に6回開催した。研修会を企画・運営するにあたっては、5校の校長(1名は協議会会長)で組織する役員会、5校の教育委員を代表する教育委員長と連携して行った。ほとんどの教員が初めて協同学習を本格的に実践する段階にあったため、研修会の最初に2年間で6つのステップを踏むことを提案した。そのため、受講者には研修会受講後は早期に授業実践に移すよう促した。研修会の概要と本研究の時期を表1に示した。

## III. 研究目的

本研究は、組織的に開催された協同学習の研修会の「初段階」を受講し協同学習の授業実践に取り組んだ教員が、実践の初段階に認識した協同学習と授業実践への認識、授業実践で感じた成功感、困難感、継続的に実践するために求めたい支援について明らかにすることを目的とする。

なお、研修会参加前から協同学習の技法を1つ以上知っており用いたことがある受講者もいたが、ここで言う「初段階」とは、「2年間で6回(ステップ1から6まで)にわたり組織的に開催された研修会のうち、ステップ1から3までの研修会全てを受講した教員が、自身の担当している授業で協同学習の授業実践に取り組んだ段階」とする。

## IV. 研究方法

### 1. 調査対象

研修会のステップ1～3を全て受講した26名とした。

### 2. 調査期間

調査は研修会のステップ3が終了した後、2018年1月14日から1月30日までの期間

表1 研修会の概要

研修会	ステップ	【研修会の目標】と主な内容	体験した技法
研修会1回目 10:00-16:00 (受講者 86名)	ステップ1	<p>【協同学習の考え方、技法の体験的理解をもとに、個々の教員が自身の授業実践に協同学習を取り入れる】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・互恵的関係の土台づくり</li> <li>・今、なぜアクティブ・ラーニングなのか</li> <li>・自身の授業の強みと課題</li> <li>・協同学習とは 協同学習の定義 グループ編成の種類</li> <li>・協同学習の技法を用いた授業実践例 (ジグソー学習法)</li> <li>・本日の学びを活かした授業案の検討</li> <li>・振り返りとまとめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この人探して</li> <li>・個人思考</li> <li>・パートナー・リピート</li> <li>・シンク・ペア・シェア</li> <li>・ラウンド・ロビン</li> <li>・ジグソー学習法</li> </ul>
研修会2回目 10:00-16:00 (受講者 59名)	ステップ2	<p>【協同学習を用いた授業実践の成果と課題解決を共有し、協同学習への理解を深め授業づくりにチャレンジできる】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前回の振り返りと全体交流</li> <li>・協同学習を用いた授業実践報告と意見交換</li> <li>・価値の対立を解決するための建設的討論法</li> <li>・観察と看護を考える力を育む看図アプローチ</li> <li>・振り返りとまとめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人思考</li> <li>・パートナー・リピート</li> <li>・シンク・ペア・シェア</li> <li>・特派員</li> <li>・建設的討論法</li> <li>・看図アプローチ</li> </ul>
研修会3回目 10:00-16:00 (受講者 86名)	ステップ3	<p>【5校の代表が協同学習を用いた授業実践を報告し合い成果と課題を共有する】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各校毎に発表 グループでディスカッション 質疑応答 講師からの助言</li> <li>A校 老年看護学 単元 「高齢者の生活を支える看護(排泄)」 用いた技法：ジグソー学習法</li> <li>B校 老年看護学 単元 「高齢者の健康を支える看護技術：排泄への支援」：ジグソー学習法</li> <li>C校 小児看護学 単元 「小児看護 診察・検査・処置に伴う技術」：ジグソー学習法</li> <li>D校 看護の統合と実践 単元：「看護と医療安全 医療安全とコミュニケーション」 ：ラウンド・ロビン、シンク・ペア・シェア</li> <li>E校 小児看護学 単元 「健康状態の急激な破綻から回復促進の看護」：看図アプローチ</li> <li>・振り返りとまとめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人思考</li> <li>・ラウンド・ロビン</li> </ul>
<p>↑ アンケート調査</p>			
研修会4回目	ステップ4	【協同学習を用いた授業設計・実践に生じる問題点について話し合い、解決策を学習する】	
研修会5回目	ステップ5	【ブラッシュアップした授業実践を、5校の代表が報告し合い成果と課題解決を共有する】	
研修会6回目	ステップ6	【協同学習を用いた授業実践における工夫や問題点の解決、協同の精神について理解を深め合う】	

とした。

### 3. 調査方法

5校の校長宛に質問紙調査票を郵送し配付と回収を依頼した。調査票の内容は(1)教員の背景(表2)、(2)現在の職場における同僚・上司との授業づくりへの取り組みに関する7項目、(3)先行研究(緒方ら, 2015)をもとに独自に作成した協同学習と授業実践に関する認識について、10の項目群からなる質問92項目である。回答は4段階リッカート法(とてもあてはまる～まったくあてはまらない)とした。(4)受講者が協同学習を用いた授業を体験して感じた「成功感」、「困難感」、「求めたい支援」については自由記述とした。

### 4. 分析方法

調査内容(1)～(3)は単純集計し、質問92項目は「とてもあてはまる・まああてはまる」を肯定的認識、「あまりあてはまらない・まったくあてはならない」を否定的認識として集計した。(4)自由記述は、得られた回答内容の全文から「成功感」、「困難感」、「求めたい支援」に相当する用語や文章を、今回の研究者2名それぞれが抽出し、これをもとにコードを作成し、今回のもう1名の研究者がチェックを行い協議して合意した。その上で、コードの意味・解釈について協議を繰り返し、3名の研究者間で合意を得て整理したコードをもとに、複数のコードを集約できる《サブカテゴリー》を検討し、さらに《サブカテゴリー》から上位の【カテゴリー】を検討し、それぞれについて研究者間の協議を通じて命名した。

### 5. 倫理的配慮

筆者の所属する大学の研究倫理委員会の審査で承認を得た(承認番号0010-0130)。調査目的、倫理的配慮などを書面で示し、調査票の回収をもって研究参加への同意とみなした。

## V. 結果

5校の教員在職数は103名、質問紙調査票の配付は88名、回収63名(回収率71.6%)、有効回答26名(有効回答率41.3%)であった。

### 1. 現在の職場における同僚・上司との授業づくりへの取り組み

現在の職場における同僚・上司との授業づくりへの取り組みに関する7項目の回答を集計したところ、表3のとおりであった。授業案を分野会議や上司・同僚と個別に検討するかについては「検討する時としない時がある」92.3%、「必ず検討する」と「検討しない」は、いずれも3.8%であった。授業案を分野内で検討し合う必要性については「必要に応じて行う」73.1%、「必ず検討すべき」26.9%であった。授業後に上司・同僚と振り返りの検討会を行うかについては「する場合としない場合がある」53.8%、「していない」46.2%であった。また、同僚の授業参観については、「したいと思う」96.2%、「したいと思わない」

表2 対象者の背景

		数	%
最終学歴	看護専門学校	10	38.5
	学士課程修了	10	38.5
	学士課程在学中	2	7.7
	修士課程修了	4	15.4
看護職の臨床経験	看護師	19	73.1
	助産師	3	11.5
	保健師・看護師	2	7.7
	助産師・看護師	1	3.8
	保健師・助産師・看護師	1	3.8
看護教育従事の動機 (複数回答)	教育に興味があった	14	53.8
	知人からの勧め	14	53.8
	教員になりたかった	9	34.6
	不規則勤務(夜勤)がない	4	15.4
	学生とのかかわりが好き	3	11.5
	職務命令	3	11.5
	臨床看護師はしたくない	1	3.8
看護教員養成講習会 受講の有無	受講済	25	96.2
	未受講	1	3.8
教育経験年数	3年未満	2	7.7
	3～5年	6	23.1
	6～10年	3	11.5
	11～20年	8	30.8
	21年以上	7	26.9

表3 現在の職場における同僚・上司との授業づくりへの取り組み

質問	回答	数	%
協同学習を自身の授業に用い始めた時期	研修会参加後から	16	61.5
	研修会参加前から	9	34.6
	無回答	1	3.8
授業案を分野会議や上司・同僚と個別に検討するか	検討する時としない時がある	24	92.3
	必ず検討する	1	3.8
	検討しない	1	3.8
授業案を会議以外の日常で同僚と検討するか	検討する時としない時がある	22	84.6
	必ず検討する	3	11.5
	検討しない	1	3.8
授業案を分野内で検討し合う必要性	必要に応じて行う	19	73.1
	必ず検討すべき	7	26.9
授業後に上司・同僚と振り返りの検討会を行うか	する場合としない時がある	14	53.8
	していない	12	46.2
協同学習を用いて授業をしている同僚の授業参観	したことがない	22	84.6
	したことがある	4	15.4
同僚の授業参観をしたいか	したいと思う	25	96.2
	したいと思わない	1	3.8

3.8%であった。

## 2. 協同学習と授業実践に関する認識

10の項目群からなる質問92項目に関する肯定的認識と否定的認識について、集計した結果は、表4に示した(以下、本文中の「」内の番号は、表4の項目番号を指す)。

「受講」の項目群では、日本協同教育学会ワークショップの受講は全員未受講で、「1. 受講したい」は53.8%であった。「研修会参加前後の認識」の項目群では、「13. 研修会参加前から協同学習を用いた授業をしたいと思っていた」73.1%、「3. 現在、協同学習に関心を持っている」100.0%、「4. 興味・関心」、「5. 意欲を持って参加できた」、「6. 楽しく受講できた」は、いずれも96.2%であった。また、「7. 協同学習について理解しやすかった」、「8. 協同学習の実践に対する意欲を高めた」、「9. 受講後の自身の教育活動に役立った」、「10. 協同学習は看護師に必要な資質を高めることができる」は、いずれも92.3%であった。一方、「14. 研修会参加後に協同学習を積極的に実践している」61.5%であった。

「技法の活用」の項目群では、授業実践に活用している技法は「15. 個人思考」84.6%、「16. シンク・ペア・シェア」76.9%、「18. ジグソー学習法」61.5%、「22. ラウンド・ロビン」、「23. 特派員」は、いずれも50.0%であった。また授業で「19. 毎回必ず1回は技法を何かひとつを取り入れている」57.7%、「20. 自信を持って使える技法ができた」53.8%であった。「協同学習の環境」の項目群では、「29. 協同学習の教育効果を共有できる同僚がいる」88.5%、「30. 授業実践に上司の理解・協力が得られている」84.6%、「34. 協同学習を用いた授業づくりについて、教員仲間と話し合うことがある」42.3%であった。「31. ワークショップ受講に必要な費用に、学校などから支援がある」69.2%であった。

「導入効果」の項目群では、「35. 協同学習を取り入れた授業は、教師自身も成長できる」96.2%、「36. 教師自身も楽しめる」、「37. 実践し継続した方が良い」はいずれも92.3%で、「38. 協同学習の成果を実感したことがある」は73.1%であった。「研究志向」の項目群では、「39. 協同学習に関する研究に取り組みたい」50.0%、「40. 協同学習の効果について視点を持った評価をしている」30.8%、「41. 現在、協同学習に関する研究に取り組んでいる」15.4%であった。

「実践への躊躇」の項目群では、「42. 実践したいが、授業準備をする時間的余裕がない」76.9%、「43. 実践したいが、カリキュラムに時間的余裕がない」69.2%、「44. 実践したいが自信が持てない」61.5%、「46. 実践したいが、実践に至っていない」34.6%、「47. 協同学習を用いるかどうかまだ迷っている」11.5%であった。「教育(授業)への姿勢」の項目群では、「48. 意欲を持って取り組んでいる」、「49. 自分の授業を、楽しむことができている」は、いずれも84.6%で、「53. 自分の授業に自信を持って取り組んでいる」53.8%であった。「54. 看護教育は国家試験の合格に向け教え込む教育方法が適している」11.5%であった。

表4 協同学習と授業実践に関する認識

	質問項目	とてもあてはまる まああてはまる		あまりあてはまらない 全くあてはまらない		NA		
		人数	%	人数	%	人数	%	
受講	1 日本協同教育学会のワークショップ(ベーシックコース)を受講したい	14	53.8	12	46.2	0	0.0	
	2 日本協同教育学会のワークショップ(ベーシックコース)を受講した	0	0.0	26	100.0	0	0.0	
研修会参加前後の認識	3 現在、協同学習に関心を持っている	26	100.0	0	0.0	0	0.0	
	4 研修会に、興味・関心を持って参加できた	25	96.2	1	3.8	0	0.0	
	5 研修会に、意欲を持って参加できた	25	96.2	1	3.8	0	0.0	
	6 研修会は、楽しく受講できた	25	96.2	1	3.8	0	0.0	
	7 研修会は、協同学習について理解しやすかった	24	92.3	1	3.8	1	3.8	
	8 研修会は、協同学習の実践に対する意欲を高めた	24	92.3	1	3.8	1	3.8	
	9 研修会は、受講後の自身の教育活動に役立った	24	92.3	1	3.8	1	3.8	
	10 協同学習は、看護師に必要な資質を高めることができると思う	24	92.3	1	3.8	1	3.8	
	11 研修会は、自身の今後の学生観・教育観を変化させた	20	76.9	5	19.2	1	3.8	
	12 研修会で、他校の教員との人間関係を広げたり深めたりできた	20	76.9	6	23.1	0	0.0	
	13 研修会参加前から、協同学習を用いた授業をしたいと思っていた	19	73.1	7	26.9	0	0.0	
	14 研修会参加後に、授業・演習で協同学習を積極的に実践している	16	61.5	10	38.5	0	0.0	
	技法の活用	15 研修会参加後に、個人思考を用いている	22	84.6	4	15.4	0	0.0
		16 研修会参加後に、シンク・ペア・シェアを用いている	20	76.9	5	19.2	1	3.8
17 研修会参加前から、協同学習の具体的な技法を1つ以上知っていた		16	61.5	10	38.5	0	0.0	
18 研修会参加後に、ジグソー学習法を用いている		16	61.5	10	38.5	0	0.0	
19 授業では、毎回必ず1回は協同学習の技法を何かひとつを取り入れている		15	57.7	11	42.3	0	0.0	
20 協同学習を用いた授業実践で、自信を持って使える技法ができた		14	53.8	12	46.2	0	0.0	
21 研修会参加前から、協同学習の技法を1つ以上実践したことがあった		13	50.0	13	50.0	0	0.0	
22 研修会参加後に、ラウンド・ロビンを用いている		13	50.0	12	46.2	1	3.8	
23 研修会参加後に、特派員を用いている		13	50.0	13	50.0	0	0.0	
24 研修会参加後に、お散歩自由参観を用いている		9	34.6	17	65.4	0	0.0	
25 研修会参加後に、ミラーリング(自己紹介など)を用いている		8	30.8	18	69.2	0	0.0	
26 研修会参加後に、ノートテイキングペアを用いている		8	30.8	18	69.2	0	0.0	
27 研修会参加後に、建設的討論法を用いている		6	23.1	20	76.9	0	0.0	
28 研修会参加後に、看図アプローチを用いている		3	11.5	23	88.5	0	0.0	
協同学習の環境	29 職場の中に、協同学習の教育効果を共有できる同僚がいる	23	88.5	2	7.7	1	3.8	
	30 協同学習を用いた授業実践に、上司の理解・協力が得られている	22	84.6	4	15.4	0	0.0	
	31 ワークショップ受講に必要な費用に、学校などから支援がある	18	69.2	8	30.8	0	0.0	
	32 協同学習を用いた授業実践に、教員仲間が協力し合っている	15	57.7	11	42.3	0	0.0	
	33 学校の教育環境(動かせる机や教室の広さ)は、協同学習を実践しやすい	15	57.7	10	38.5	1	3.8	
	34 協同学習を用いた授業づくりについて、教員仲間と話し合うことがある	11	42.3	15	57.7	0	0.0	
導入効果	35 協同学習を取り入れた授業は、教師自身も成長できる	25	96.2	1	3.8	0	0.0	
	36 協同学習を取り入れた授業は、教師自身も楽しめる	24	92.3	2	7.7	0	0.0	
	37 協同学習を取り入れた授業は、実践し継続した方が良い	24	92.3	1	3.8	1	3.8	
	38 協同学習の成果を実感したことがある	19	73.1	7	26.9	0	0.0	
研究志向	39 今後、協同学習に関する研究に取り組みたい	13	50.0	12	46.2	1	3.8	
	40 協同学習の効果について、視点をもった評価をしている	8	30.8	18	69.2	0	0.0	
	41 現在、協同学習に関する研究に取り組んでいる	4	15.4	21	80.8	1	3.8	
実践への躊躇	42 実践したいが、授業準備をする時間的余裕がない	20	76.9	6	23.1	0	0.0	
	43 実践したいが、カリキュラムに時間的余裕がない	18	69.2	8	30.8	0	0.0	
	44 実践したいが、自信が持てない	16	61.5	10	38.5	0	0.0	
	45 協同学習の実践が上手く展開できない体験をしたことがある	13	50.0	11	42.3	2	7.7	
	46 実践したいが実践に至っていない	9	34.6	17	65.4	0	0.0	
	47 協同学習を用いるかどうか、まだ迷っている	3	11.5	22	84.6	1	3.8	



	質問項目	とてもあてはまる まああてはまる		あまりあてはまらない 全くあてはまらない		NA	
		人数	%	人数	%	人数	%
教育（授業）への姿勢	48 自分の授業に、意欲を持って取り組んでいる。	22	84.6	4	15.4	0	0.0
	49 自分の授業を、楽しむことができている	22	84.6	4	15.4	0	0.0
	50 教育についての考え方・軸となるものを明確にできている	19	73.1	7	26.9	0	0.0
	51 自分の授業で、達成感・充実感を味わえている	19	73.1	7	26.9	0	0.0
	52 色々なことにアクティブに挑戦したり体験するタイプである	18	69.2	8	30.8	0	0.0
	53 自分の授業に、自信を持って取り組んでいる	14	53.8	12	46.2	0	0.0
54 看護教育は、看護師国家試験の合格に向け教え込む教育方法が適している	3	11.5	23	88.5	0	0.0	
授業の方法	55 担当している科目（授業）では、事前学習課題をさせている	20	76.9	6	23.1	0	0.0
	56 グループワーク編成の人数を、4人にすることが多い	17	65.4	9	34.6	0	0.0
	57 グループワークを取り入れることが多い	16	61.5	10	38.5	0	0.0
	58 グループワーク編成の人数を、6人にすることが多い	11	42.3	15	57.7	0	0.0
	59 担当している科目（授業）では、事後学習課題をさせている	9	34.6	17	65.4	0	0.0
	60 どちらかという、一方向的な講義形式で行うことが多い	8	30.8	18	69.2	0	0.0
61 グループワーク編成の人数を、8人～10人にすることが多い	1	3.8	25	96.2	0	0.0	
授業準備で悩むこと	62 担当科目の準備で悩むのは、教育方法である	25	96.2	1	3.8	0	0.0
	63 担当科目の準備で悩むのは、教材研究である。	24	92.3	1	3.8	1	3.8
	64 担当科目の準備で悩むのは、授業設計である。	23	88.5	3	11.5	0	0.0
	65 担当科目の準備で悩むのは、学生参加型の展開である	23	88.5	3	11.5	0	0.0
	66 担当科目の準備で悩むのは、勤務時間以外に時間を多く要することである	22	84.6	4	15.4	0	0.0
	67 担当科目の準備で悩むのは、授業資料の作成である	20	76.9	6	23.1	0	0.0
	68 担当科目の準備で悩むのは、発問・質問の内容・方法である	20	76.9	6	23.1	0	0.0
	69 担当科目の準備で悩むのは、評価方法（試験など）である	19	73.1	7	26.9	0	0.0
	70 担当科目の準備で悩むのは、視聴覚教材の作成である	17	65.4	9	34.6	0	0.0
	71 担当科目の準備で悩むのは、授業中の時間管理である	14	53.8	12	46.2	0	0.0
	72 担当科目の準備で悩むのは、教員としての表現力である	13	50.0	13	50.0	0	0.0
	73 担当科目の準備で悩むのは、視聴覚機器の取り扱いである	11	42.3	15	57.7	0	0.0
	74 担当科目の準備で悩むのは、上司・先輩からのアドバイスが得られにくいことである	9	34.6	16	61.6	1	3.8
	75 担当科目の準備で悩むのは、同僚からのアドバイスが得られにくいことである	7	26.9	18	69.2	1	3.8
	授業の自己評価	76 自分の授業では、学生の学習意欲を感じる	22	84.6	4	15.4	0
77 自分の授業では、学生同士の学び合う人間関係を深められている		22	84.6	4	15.4	0	0.0
78 自分の授業では、学生は発問・質問への反応が活発である		21	80.8	5	19.2	0	0.0
79 自分の授業では、学生の看護師になる人としての態度を高められている		21	80.8	5	19.2	0	0.0
80 自分の授業では、学生と教員の人間関係が深められている		20	76.9	6	23.1	0	0.0
81 自分の授業では、学生のもつ潜在的能力を信じてできている		20	76.9	6	23.1	0	0.0
82 自分の授業では、学生は欠席しない		19	73.1	7	26.9	0	0.0
83 自分の授業では、学生は居眠りしない		19	73.1	7	26.9	0	0.0
84 自分の授業では、学生は私語をしない		18	69.2	7	26.9	1	3.8
85 自分の授業では、教員と学生が学習成果を高めあえている		18	69.2	8	30.8	0	0.0
86 自分の授業では、学生の表現力を高められている		17	65.4	9	34.6	0	0.0
87 自分の授業では、学生の責任感を高められている		16	61.5	10	38.5	0	0.0
88 自分の授業では、学生の学習意欲を引き出せている		17	65.4	9	34.6	0	0.0
89 自分の授業では、学生の自己肯定感を高められている		15	57.7	11	42.3	0	0.0
90 自分の授業では、学生の知識習得を高められている		14	53.8	12	46.2	0	0.0
91 自分の授業では、学生の技術習得を高められている		14	53.8	11	42.3	1	3.8
92 自分の授業では、学生のもつ潜在的能力を引き出せている		14	53.8	12	46.2	0	0.0

「授業の方法」の項目群では、「55. 事前学習課題をさせている」76.9%、「59. 事後学習課題をさせている」34.6%であった。また「57. グループワークを取り入れることが多い」61.5%、グループワーク編成の人数を「56.4人にする人が多い」65.4%であった。「授業準備で悩むこと」の項目群では、「62. 教育方法」96.2%、「63. 教材研究」92.3%、「64. 授業設計」88.5%、「65. 学生参加型の展開」88.5%「66. 勤務時間以外に時間を多く要すること」84.6%で、「67. 授業資料の作成」、「68. 発問・質問の内容・方法」は、いずれも76.9%で、「69. 評価方法(試験など)」73.1%であった。一方、「74. 上司・先輩からのアドバイスが得られにくい」34.6%、「75. 同僚からのアドバイスが得られにくい」26.9%であった。

「授業の自己評価」の項目群では、自分の授業では「76. 学生の学習意欲を感じる」、「77. 学生同士の学び合う人間関係を深められている」は、いずれも84.6%、「78. 学生は発問・質問への反応が活発である」、「79. 学生の看護師になる人としての態度を高められている」は、いずれも80.8%であった。一方、「90. 学生の知識習得を高められている」、「91. 学生の技術習得を高められている」、「92. 学生の持つ潜在能力を引き出している」は、いずれも53.8%であった。

### 3. 協同学習を用いた授業の「成功感」、「困難感」、「求めたい支援」

研究者間の協議により、自由記述の回答内容を「成功感」、「困難感」、「求めたい支援」の【カテゴリー】と《サブカテゴリー》に分類した。結果は、表5に示した。

「成功感」については、61のコードを抽出し【学生の反応】と【教員の実感】の2カテゴリーが得られた。【学生の反応】には《学習態度》《発言内容》の2サブカテゴリーが含まれ、「しっかりと事前学習に取り組み、忘れない」、「もっとやりたい、次は頑張りたい、クラスの友人の学びはすごい」などであった。【教員の実感】には《協同学習への感触》《教員の実感》の2サブカテゴリーが含まれ、「積極的に授業に参加し主体的な学習態度がみられた」、「教えるという呪縛から解放されたように感じた」、「学生の力をより信じるようになり、学生の力を感じた時」などであった。

「困難感」については、55のコードを抽出し、【授業の準備】と【授業の展開】の2カテゴリーを得た。【授業の準備】には《授業設計》《事前学習課題の検討》《時間の確保》の3サブカテゴリーが含まれ、「何を協同学習するのか、なぜ協同学習する必要があるのか、学生はどんな力を得るのかなどを検討するとき」、「到達目標設定の決定、授業の全体的な構成、教育内容の精選」などであった。【授業の展開】には《学生の学びへの対応》《自分の力量》《評価》の3サブカテゴリーが含まれており、「全員が学び合えるように興味関心を引き出すこと」、「ファシリテーターとしての力が必要」、「授業の中ではポイントを述べ記述もできていたが科目試験で思うように点数が伸びない」などに「困難感」を感じていた。

「求めたい支援」については、21のコードを抽出し、【時間と経済的支援】【授業実践に向けた学校内外からの支援】の2カテゴリーを得た。【時間と経済的支援】には《研修会への参加》《授業研究》《国や県からの補助》の3サブカテゴリーが含まれ「教材研究する

表5 協同学習を用いた授業を体験して感じた「成功感」「困難感」「求めたい支援」

項目	【カテゴリー】	【サブカテゴリー】	「コード(例)」
「成功感」 n=19	学生の 反応	学習態度	25 ・しっかりと事前学習に取り組み、忘れない ・積極的に質問してくる ・生き生きして自分の意見をしっかりと述べながらグループワーク・ディスカッションしている
		発言内容	8 ・授業後に「もっと勉強しないと伝えるのが難しい」という反応 ・「もっとやりたい、次は頑張りたい、クラスの友人の学びはずい」などの反応 ・「とても満足している」「他のメンバーの意見を聞き理解しやすかった」などの意見
	教員の実感	協同学習への感触	17 ・積極的に授業に参加し主体的な学習態度がみられた ・学生が自ら学習する姿勢を身につけられる ・お互いの価値観に触れることにより互いを認め合える
		教員の変化	11 ・仕掛けをしっかりと行えば学生は自ら取り組んでいけると実感した ・教えるという呪縛から解放されたように感じた ・学生の力をより信じるようになり、学生の力を感じた時
「困難感」 n=21	授業の準備	授業設計	17 ・何を協同学習するのか、なぜ協同学習する必要があるのか、学生はどんな力を得るのかなどを検討するとき ・到達目標設定の決定、授業の全体的な構成、教育内容の精選 ・学生の学びの方向性がずれないようにする準備
		事前学習課題の 検討	8 ・協同学習の調べ学習の項目を決める時や示した後、他の課題と重なっていると少し重い雰囲気になる ・授業に事前学習のどの部分を取り上げるか
		時間の確保	6 ・限られた時間の中で準備しているとき（計画に時間を要する、準備時間の確保） ・教材研究する十分な時間の確保 ・授業時間外の指導時間の確保（常に臨地実習を展開しており学内に戻っても放課後で学生が帰宅している）
	授業の展開	学生の学びへの 対応	17 ・全員が学び合えるように興味関心を引き出すこと ・学生の理解や視点がずれないようにする時の声かけや発表された意見をまとめにつなげるとき ・表現するのが苦手な学生、発信する力が弱い学生をどのように巻き込んでいくか
		自分の力量	2 ・私自身の学習不足 ・ファシリテーターとしての力が必要
		評価	5 ・テストの作成 ・授業の中ではポイントを述べ記述もできていたが科目試験で思うように点数が伸びない ・おさえて欲しい知識が押さえられているかミニテストなど工夫が必要
「求めたい支援」 n=17	時間と 経済的支援	研修会への参加	3 ・自分と関わりがある領域の研修に出れるように実習配置を考慮してもらいたい ・研修会への参加など
		授業研究	4 ・教材研究する時間が欲しい ・授業研究する余裕、休暇中に時間をかけてワークする時間をつくりたい ・年度計画を早く出してほしい
		国や県からの補助	3 ・大学、大学院に通う時の資金の援助 ・国や県に対しては、全国への研修参加への補助 ・個人研修費や再教育研修費が出ていることには満足している
	授業実践に 向けた学校 内外からの 支援	学校内での上司・ 同僚からの支援	5 ・上司・同僚に授業を見てほしい ・同僚と小グループで検討会や勉強会の実践サポートを受けたい ・教員同士で検討しあう習慣をつける風習を学校でつくりたい
		学校外からの支援	6 ・継続的な学習会の開催と定着化 ・協同学習の効果的な単元、方法についての支援 ・小・中学校に導入されている授業についての情報がほしい

時間]、「国や県に対して全国への研修参加の補助」を求めている。【授業実践に向けた学校内外からの支援】には《学校内で上司・同僚からの支援》《学校外からの支援》の2サブカテゴリーが含まれ、「上司・同僚に授業をみてほしい」、「教員同士で検討し合う習慣をつける風習を学校でつくりたい」、「継続的な学習会の開催と定着化」に支援を求めている。

## Ⅵ. 考察

### 1. 組織的な取り組みとしての研修会の効果と課題

研修会の受講者数は在職数の約6割～8割で、尚且つ各回の受講者にばらつきがみられた。ステップ1～3全てを受講した教員は受講者の約3割であり、受講に対する自由さが伺えた。受講のばらつきは取り組みへの足並みを乱し効果に影響を及ぼしかねない。関根(2018)は、「やらされ感のある研修」は成果が上がらないが、「自分から進んで取り組んでいく研修」は効果が現れると述べている。ばらつきの要因は明らかではないが、研修会の目的・目標達成のためにステップを踏むことの大切さを周知すること、主催者、講師、受講者が協同して研修会の目的達成を目指した運営をする必要があった。また、調査もステップ4以降の研修会に向けた目的・意義があることを事前に説明しておくことが必要であった。

### 2. 上司・同僚との授業づくりへの取り組み

各学校における授業づくりへの取り組みでは、協同学習を用いた授業参観の希望が96.2%と多く授業実践への関心と意欲は高いと推察されたが、上司・同僚との授業案の検討や授業後の振り返りは、する時としない時があり必要に応じてすればよいとする認識が多かった。近藤ら(2020)は、若手教員が授業案を改善するための取り組みとして「授業の関連性、意図を考慮した講義内容の精選、領域内外の授業への関与を通して学生の学習状況や本時との関連の把握、授業過程や教授活動を知るために他教員の授業に参加」などを挙げている。これは全ての教員の教授能力向上に必要不可欠な取り組みである。特に協同学習による授業実践の初段階においては、上司・同僚との授業検討、相互の授業参観、評価を連動させた授業づくりを定着させ、実践の継続につなげていくことが望ましい。

### 3. 協同学習の授業実践の初段階にある教員の協同学習と授業実践への認識と必要な支援

10の項目群からなる質問92項目への回答を肯定的認識と否定的認識で集計した。「受講」の項目群では、半数の教員が日本協同教育学会のワークショップの受講を希望しているため受講への組織的支援が望まれる。「研修会参加前後の認識」の項目群では、協同学習への高い興味・関心、意欲を持って参加し受講後の自身の教育活動に役立った、との認識を持っていたことから、今後もモチベーションの共有と啓発の継続が望まれる。「技法の活用」の項目群では、「15. 個人思考」、「16. シンク・ペア・シェア」、「18. ジグソー学習法」、「22. ラウンド・ロビン」、「23. 特派員」の5つが多く活用されており、ステップ3での各校の授業実践報告においても5例中3例にジグソー学習法が用いられていた。こ

これは講師がジグソー学習法の授業実践例を紹介したこと、研修会で技法体験をしたことが活用を動機づけたのではないかと考えられる。安永(2019)は、技法の体系的・重層的活用を強調しており「授業目的を常に意識しながら、学生の変化成長に応じて、使用する技法を変えている」と述べている。授業実践で技法を適切に用いるためには授業検討会を持ち、授業の目的・目標に適した技法の検討と実践・評価の積み重ねが望まれる。「協同学習の環境」の項目群では、8割が協同学習の教育効果を共有できる同僚がおり、授業実践に上司の理解・協力が得られていると認識していた。一方、協同学習を用いた授業実践に教員仲間が協力し合っている認識は約6割、協同学習を用いた授業づくりについて教員仲間と話し合うことがあるという認識は4割であった。この、協力や話し合うことが十分できていないと認識している要因として、表2に示した、授業案を上司や同僚と検討する時としない時がある、という現状が関連していることも推測された。ステップ3では、表1のとおり、各校が授業実践を発表されていたが、各校の代表として発表できるのは、まだ一部の教員に限られる段階にあることも推察された。しかし、協同学習を用いた授業実践に上司の理解・協力が得られ、協同学習の教育効果を共有できる同僚がいるという認識は8割と高いため、この同僚性の確立が今後の協同学習の実践を継続するための土台になることが推察された。この点は、前述の筆者の先行研究(2015)と異なる結果であり、上司・同僚と共に研修を受講する組織的取り組みの強みが推察された。今後は、強みである同僚性を基盤に、上司と同僚が協同して授業を検討できる時間と場の確保が望まれる。「導入効果」の項目群では、協同学習の実践で得られた教員自身の手応え(実感)と実践の継続に肯定的認識がみられたため、これらを共有、持続できる工夫が必要である。「研究志向」の項目群では、5割が研究に取り組みたいと認識していたため、研究的授業実践への発展が望まれる。

「実践への躊躇」の項目群では、実践したいが実践に至っていない理由を、時間的余裕がなく自信が持てないと認識していることがその要因にあると考えられる。バークレイら(2009)は、「同僚教師との協同を通して、一人ひとりの教師が、教師としての成長と満足を感じるにつれ、経験した協同の良さを自分の授業に導入する」と述べている。そのため、実践の初段階においては、上司・同僚が協同し授業準備の時間確保を助けるなど、取り組みに寄り添う心理的支援も望まれる。「教育(授業)への姿勢」の項目群では、授業に意欲を持ち楽しめており過半数が自信を持って取り組んでいた。「授業の方法」では、事前学習に比べて事後学習課題をさせる取り組みは少なかった。「授業準備で悩むこと」の項目群では、教育方法、教材研究、授業設計、学生参加型の展開に加え、授業準備に勤務時間以外の時間を要すことを悩みとしていた。また「授業の自己評価」の項目群では、学生の能力を引き出したり高めたりすることへの認識は低い傾向であった。

日本看護協会が示している(2018)、「看護師養成所の教員の勤務実態などに関する会員調査結果」によると、教員の時間外労働は月平均23.1時間、時間外労働以外の持ち帰り業務内容は月平均15.7時間で、内容はいずれも「自分が担当している科目の講義・演

習の準備」で、時間外労働では7割、持ち帰り業務では8割を占めていた。教員は授業づくりに意欲を持って取り組んでいる一方で、授業準備を勤務時間外にせざるを得ない勤務実態がみられた。授業は教育の核である。そのため今後は、教員のライフワークバランスと授業の質向上を図るための授業準備の時間確保、授業検討の機会が持てるための対策を講じる必要がある。

#### 4. 協同学習を用いた授業の「成功感」、「困難感」、「求めたい支援」

調査対象者の記述内容をカテゴリー化した。

「成功感」では、学生の学習態度や発言内容に良い感触、成功感を感じ取れていることが推察された。関根(2018)は、「意欲づくりには、“やりがい”や“手応え”がとても大事です。そのために最も効果的なのは、自分の仕事によって『子どもが変わること』を実感すること」と述べている。教員の変化では、教える呪縛からの解放感や学生の力をより信じるようになったと実感している。ジョンソン(2001)らは、授業の新しいパラダイムで「教育は協同して学習する学生同士の、また教員と学生の間の人間的なやりとりである」と述べている。今回、実践の初段階において、学生間、学生と教員間における促進的相互交流によって成功感を実感できたことは、今後の協同学習の実践を啓発し継続する上で有益であると考ええる。

「困難感」では、授業の準備と展開に困難感を感じており、質問92項目中の「授業準備で悩むこと」の中の「時間の確保」とも関連していた。新たな授業設計には試行錯誤が伴い時間を要する。困難と感じている「何を協同学習するのか、なぜ必要なのか」に対する熟考や学生への対応、評価の工夫、授業後の省察を上司・同僚と時間をかけて意見交換し授業検討することは、今後の協同学習を用いた授業実践の質向上、継続に不可欠と考える。

「求めたい支援」では、教材研究の時間、経済支援、学校内外に対する支援内容があり、教育力を高めることへの熱意が伺えた。今後も定期的に意見を把握しながら、可能な組織的支援の優先順位を見極めた対策を講じていくことが必要であると考ええる。

本研究の限界は、サンプルサイズが少なく単純集計に留まり、看護専門学校の教員のみを対象としている点である。今後はサンプルサイズを確保するとともに、研修の未受講教員との比較や看護大学で協同学習を実践している教員への調査も加え、看護教員が協同学習による授業実践を継続できるための課題と支援について、調査を継続していきたい。

## Ⅶ. 結論

本研究の結論は、看護専門学校の教員を対象とした調査結果に基づくものである。

1. 研修会の目的・目標の事前周知、主催者、講師、受講者の協同による運営が必要である。
2. ステップ1～3を受講した教員は、協同学習の教育効果を共有できる同僚がおり、授業実践に上司の理解が得られている、実践を継続した方が良いと認識していた。
3. 協同学習による授業実践の初段階においては上司・同僚が協同し、「授業準備の時間

確保」、「授業検討」、「相互の授業参観」、「評価」を連動させた授業づくりの定着が望ましい。

4. 授業実践の継続には、成功感の体験と維持、困難感の把握と解決に向けた組織的支援の優先順位を見極めた対策が望まれる。

## 謝辞

調査にご協力いただいた沖縄県の看護専門学校5校の教員の皆様、そして、本研究に大学教育改革推進補助事業助成金を交付して下さった梅花女子大学に感謝申し上げます。

## 引用文献

- D.W. ジョンソン /R.T. ジョンソン /K.A. スミス, 関田一彦監訳 2001 学生参加型の大学授業 玉川大学出版部 p.21
- エリザベス・バークレイ, パトリシア・クロス, クレア・メジャー著, 安永悟監訳 2009 協同学習の技法 ナカニシヤ出版 p.19
- 近藤奈緒子・白水真理子・宮芝智子 2020 看護専門学校の若手教員による講義の授業案を改善するための取り組み 日本看護学教育学会誌 30 (2) pp.37-48
- 川村直子・佐々木真紀子 2020 看護専門学校の新任期にある看護教員の主体的学習行動とその影響要因 日本看護学教育学会誌 30 (1) pp.1-14
- 日本看護協会 2018 看護師養成所の教員の勤務実態等に関する会員調査結果 文部科学省の中央教育審議会 平成 17 年「我が国の高等教育の将来像」 答申
- 茂木佐智子・松田安弘・山下暢子・三浦弘恵 2012 看護専門学校の教務主任が役割遂行上直面する問題の解明 群馬県立県民健康科学大学紀要 7 pp.15-34
- 緒方巧・北村敦子 2015 協同学習の研修を受講した看護教員の授業への活用とニーズの実態 -第1報- 第35回日本看護科学学会学術集会講演集 p.536
- 沖縄県保健医療部保健医療政策課沖縄県看護教育協議会 2018 沖縄県専任教員再教育研修集録 p.1
- 関根廣志 2018 研修を核とした「自主協同」の学校づくり 杉江修治・石田裕久編 教師の協同を創るスクールリーダーシップ ナカニシヤ出版 p.58
- 杉江修治・水谷茂 2017 教師の協同を創る校内研修 ナカニシヤ出版 pp.2-3
- 安永悟 2019 授業を活性化する LTD 医学書院 p.116

## Perception of Nursing School Teachers in the Early Stages of Organizational Initiatives Aimed at Implementing Cooperative Learning in Class

Takumi OGATA, Tsuneko MAKINO, Eiko CHINEN

The Nursing School Association of a certain prefecture held a workshop aimed at systematically incorporating cooperative learning into classes offered at the prefecture's nursing schools. In this study, we conducted a mail questionnaire survey for teachers who participated in the first three steps of the six steps covered in the workshop and were in the early stages of incorporating cooperative learning into their own classes to learn about their perception of cooperative learning and its implementation in class, the feeling of success and difficulty experienced through implementation in class, and the support they wanted for continuous implementation.

The questionnaire showed that all 26 respondents were keen to learn about cooperative learning in the workshop, many of them feeling that they had colleagues with whom they could share the outcomes of cooperative learning, their supervisors are understanding of and cooperative with its implementation in class, and implementation should be continued. The respondents who wanted to but had not yet been able to implement cooperative learning noted that they did not have enough time for class preparation or lacked confidence.

The above results suggest that in the early stages of implementing cooperative learning in class, supervisors and colleagues should work together to design classes that involve class planning, mutual class visits, and evaluation while ensuring enough time for class preparation. The results also suggest that to ensure continuous implementation, workshops need to be held in line with clear aims and goals, successful experiences of implementation in class need to be shared, and prioritized and systematic support for alleviating the feeling of difficulty needs to be provided.



# 外国語活動における構成的グループエンカウターの実践が 児童の人間関係と学習目標達成に及ぼす効果

日高則子\*・田村修一\*\*

本研究の目的は、小学生の外国語活動において構成的グループエンカウター（以下SGEと表記）を実施することによって、児童の自己理解や他者理解、親和性を向上させ、そのことによって外国語活動の目標（「関心」、「慣れ親しみ」、「気付き」）の達成につながるのかを明らかにすることであった。東京都内の公立A小学校6年生95名を対象に、児童の人間関係およびコミュニケーションに関する意識を測定する人間関係に関する意識尺度を作成し、SGEを活用した外国語活動の介入実験授業の前後に質問紙を用いて効果測定を行った。また、外国語活動の目標についても、毎時間の授業後に児童に自己評価をさせた。その結果、人間関係に関する意識尺度の4つの下位尺度（「自己理解」、「他者理解」、「親和性」、「コミュニケーション・スキル」）の得点において統計的有意差が認められ、介入実験前より介入実験後の方が、全ての下位尺度得点の値が有意に上昇した。また、外国語活動の3つの目標に対する児童の自己評価も全項目において高い得点が示された。これらの結果に基づいて、外国語活動にSGEを活用する意義と効果について考察した。

キーワード：外国語活動、人間関係、構成的グループエンカウター、小学生

## I 問題と目的

近年、通信技術の革新、核家族化、近隣地域の連帯の希薄化、個人や家族の孤立化など、様々な人間関係にまつわる課題が現出している（吉水・佐藤，2007）。それは、学校でも例外ではない。決まった友達とだけ関わり、自己肯定感が低く、他者に信頼感をもてない児童が多く見られる（高梨・夏野，2017）。そのような状況から、いじめや不登校などの問題が生じるケースも少なくない。

1990年代半ば頃から、一斉形態の授業や学級活動が成立しない学級崩壊の問題がマスコミに取り上げられ社会問題となった。河村（2010）は、学級集団の成立の最低条件として「学級内の規律の確立」と「学級内の親和的で支持的な人間関係の確立」を挙げ、児童同士の人間関係が学級集団を成立させる上で大変重要であることを指摘している。また、国際社会を生き抜くための異文化コミュニケーション能力や、少子高齢化社会における世代間ギャップ

\* 板橋区立成増小学校      \*\* 創価大学教職大学院

を克服できるコミュニケーション能力、さらには、楽しく充実した学校生活・社会生活を送るための人間関係形成能力などの育成の必要性が指摘されている（文部科学省，2011）。

小学校において、これらの人間関係づくりの基盤となるコミュニケーション能力の育成を主たる目標にしている教育活動の一つが外国語活動である。しかし、日本では寡黙や以心伝心による他人の感情の察知が、一種の美德とされてきた歴史がある。柳沢（2019）は、目立たないように生きることが重要な術だということが日本社会に蔓延しており、肥大化された形で子どもに受け継がれると指摘した上で、日本文化の中で謙遜の精神や同調圧力が強力な要素となっていると述べている。このような文化的背景にある日本人のコミュニケーションは世界では通用しにくく、外国語教育においても工夫や配慮が必要と考えられる。まずは、安心してコミュニケーション活動が行えるよう、言いたいことが言え、受け入れられる人間関係を築くことが大事であろう。猫田（2010）は、日本の外国語教育を取り巻く環境を考える上で重要なことの一つとして人間関係づくりを挙げ、思春期は特に目立つことを避けることから、自らすすんで英語を使うようにするためには学習環境の整備が重要であることを指摘している。

ところで、1990年代から日本の学校においてSGEが注目されはじめ、多くの教育実践の成果が報告されている（片野，2004）。SGEとは、『『集中的なグループ体験』のことである。『ふれあい』と『自己発見』を通して、参加者の『行動変容』を目標としている。究極的には人間的『成長』を目的としている』（片野，2003）。國分（1981）は、エンカウンターとは裏腹のない人間関係で「ホンネとホンネの交流」と述べ、他者との感情交流を第一義としている。つまり、あるがままの自分を表現することにより自己理解が深まり、他者からのフィードバックが機縁となってさらに自己理解が深まるとしている。また、聞く活動によって他者理解が深まり、関係性も深まると述べている。このSGEを外国語活動に導入することで自己理解や他者理解が深まり、結果として学級内の親和性も高まり、外国語活動の目標達成につながる可能性がある。

これまで、このようなグループ・アプローチを活用して人間関係や人との関わりスキルの育成を外国語教育において実践した研究がいくつかある。グループ・アプローチについて、野島（1999）は「個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各技法の総称」と述べている。学校教育現場で児童生徒の成長上の諸問題を支援するために用いられることも多く、具体的にはソーシャル・スキル・トレーニングやロールプレイなどがあり、SGEもその一つである。例えば小阪（2012）は、外国語活動のウォーミングアップにグループ・アプローチのショート・エクササイズとリアクションのスキル学習を導入した結果、児童が安心して自分の思いや考えを表現できる人間関係づくりに有効であったと報告している。また、福岡市教育センター（2008）・島根県松江教育センター（2017）などでは、グループ・アプローチを導入した教育実践研究が行われ、児童生徒のコミュニケーションに対する抵抗感の減少や、人と関わる意欲の向

上に効果があったと報告している。しかし、小阪(2012)の研究では、「活動の種類が限られていたこと」や「導入部分で活動を行ったことで、授業の展開部分の時間を制限せざるを得なくなったこと」、加えて「各時の目標をきちんととらえた上で授業内容を精選する必要があること」などが実践課題として指摘されている。

そこで本研究では、小阪(2012)が指摘した課題を踏まえ、外国語活動のウォーミングアップとしてでなく授業の中心的な活動としてSGEを位置付けた。SGEを活用した外国語活動がより良い人間関係を生み出し、さらにそれが外国語活動の意欲を高め、活動目標の達成につながるとの仮説を検証することが本研究の目的である。

## II 方法

### 1. 介入実験授業・質問紙調査の対象者

東京都内にある公立A小学校の6年生(3クラス)計95名の児童。

### 2. 介入実験授業・質問紙調査の実施時期および本研究の概要

(事前調査) 2017年9月5日

(介入実験授業) 2017年9月5日～10月17日

(事後調査) 2017年10月17日

本研究の概要は以下のとおりである。(1)小学生の外国語活動にSGEのエクササイズとシェアリングを位置付け全10時間(2単元:各5時間)の介入実験授業プログラムを作成、実施した。(2)介入実験授業の前後に児童の人間関係に関する意識の変容を測定する質問紙調査を行い、介入実験授業の効果を検証した。(3)児童に外国語活動の目標に対する自己評価と振り返りカードによる授業の気づきの記入を求めた。そして、人間関係に関する意識の変化や、SGEを活用した外国語活動が人間関係づくりにどのような影響を与えたのかを分析するために、それらの記述データを活用した。全てのプログラムは同一であるが、第一著者が全クラスの授業を受け持つことは物理的に難しかった。そこで、SGEの授業モデルを示すため最初の2時間のみ第一著者が全クラスにおいて授業を行った。1つのクラスは最初の2時間を含め全10回の授業を第一著者が行い、残りの2クラスについては担任、外国語担当教員、ALT(外国語指導助手)が授業を担当した。

### 3. 調査内容と手続きおよび分析方法

(1)児童の人間関係およびコミュニケーションに関する意識を調べるため、人間関係に関する意識尺度を作成した。適切な既存尺度がなかったため、新たに作成することにした。國分(2018)の考え方をもとに「自己理解」、「他者理解」、「親和性」、加えて外国語活動の達成度を図る「コミュニケーション・スキル」を調査するための質問項目を心理学専門の大学教員1名、教育学専門の大学教員1名、現職教員1名、大学院生3名で検討した。質問紙の項目内容は、「わたしはクラスの中で、なくてはならない人だ」などの①「自己理解(5項目)」、「わたしは友だちを信頼している」などの②「他者理解(5項目)」、「わ

たしは友だちとの中で自分を成長させたい」などの③「親和性(9項目)」、「わたしは相手に聞こえるように適切な声で話すことができる」などの④「コミュニケーション・スキル(7項目)」の4つのカテゴリーを設定し、26項目の質問を作成した。介入実験授業の前後に質問紙を用いて、4点：とてもよくあてはまる、3点：少しあてはまる、2点：あまりあてはまらない、1点：まったくあてはまらないの4件法で回答を求めた。

(2) 上記(1)で述べた人間関係に関する意識尺度26項目について、因子構造および信頼性を確認し、それらの尺度を用いて、介入実験授業が児童の人間関係に関する意識に影響を与えたかどうかを検討するため、介入実験授業の前後の各因子(①自己理解、②他者理解、③親和性、④コミュニケーション・スキル)ごとの総得点を対応のある $t$ 検定を用いて比較した。なお、因子構造の確認および信頼性の検討の詳細については、III結果において詳述する。

(3) 外国語活動の目標について達成度を測定するため毎時間の授業後に児童が自己評価を行った。「外国語を使って、友達とすすんで楽しくコミュニケーションをとろうとした。」「外国語を聞いたり、言ったりして慣れ親しんだ。」「日本や外国の言語や文化を理解することができた。」の合計3問を設定した。これは、当時施行の平成20年度版小学校学習指導要領(文部科学省, 2008)では、外国語活動の目標は3つの柱から成り立っていたことに基づいている。それらの柱を自己評価項目とし、「外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を①「関心」、「外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむ」を②「慣れ親しみ」、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める」を③「気付き」とし、それぞれ4点：大変よくできた、3点：だいたいできた、2点：少しできなかった、1点：できなかったの4件法で評価させた。

(4) 人間関係に関する意識の変容の理由を探るため、毎回の授業で振り返りカードを記入させた。振り返りカードには「この授業で気付いたことを書きましょう。」との指示文の後に、①自分のこと、②友達のこと、③自分と友達の関係について書く欄を設け、それぞれ、①「自己理解」、②「他者理解」、③「親和性」の記述ができるようにした。加えて、介入実験授業の各単元後である前半5時間後と後半5時間後には、それぞれの単元を通して改めて長めの振り返りをする時間を授業外に設けた。「これまでの授業を受けて、どのようなことを思いましたか。(自分のこと・友達のこと)」との指示文の後に自由記述する形式をとった。それらを質的データとして、KH Coder(樋口, 2017)の共起ネットワーク分析を行った。共起ネットワークとは、テキスト型(文章型)データを計量的に内容分析し、大量の文章データの頻出語句の抽出やその語句同士の相関関係を自動的に図として表したものである。

#### 4. 介入実験授業(外国語活動)の学習内容

##### (1) 授業のねらい

外国語活動を通して、児童の人間関係能力、具体的には①「自己理解」、②「他者理解」、③「親和性」、④「コミュニケーション・スキル」を高めることをねらいとした。また、これらの4項目について、それぞれ以下の定義を行った。①「自己理解」とは、「自分の

傾向や考えなどを知り、それを自分自身が納得して受け止めていること」。②「他者理解」とは、「他の人の傾向や考えなどを知り、受け止めていること」。③「親和性」とは、「他者と友好的になり、不安や恐れがなく、一緒にいたいと思えること」。④「コミュニケーション・スキル」とは、「自己表現や他者への関わりの技能」と定義した。

## (2) 毎回の授業の流れ

毎回の授業は、① Greeting, ② Words and Phrases, ③ Warm-up Activity, ④ Main Activity, ⑤ Review, ⑥ Greeting の流れで行った(表1-1、表1-2)。① Greeting では、外国語を使った挨拶で授業をスタートし、② Words and Phrases では、授業に使う単語やフレーズをチャンツや歌などを使いながら慣れ親しむようにした。その後、③ Warm-up Activity と④ Main Activity の2つの Activity を設定した。⑤ Review では、授業の中で感じたことを記述し、ペアまたはグループでシェアする時間を設けた。⑥ Greeting では、外国語を使った挨拶をして、気持ち良く授業を終えられるようにした。

## (3) 授業のねらいを達成するための工夫

### 1) アクティビティにおける SGE の活用

メインの活動である③ Warm-up Activity や④ Main Activity において、SGE のエクササイズを活用し、「自己理解」、「他者理解」、「親和性」の向上を目指した。國分(1981)は、エンカウンターとは、「ホンネとホンネの交流」であると述べている。その目的として「①ホンネを知る(自己覚知)、②ホンネを表現する(自己開示)、③ホンネを主張する(自己主張)、④他者のホンネを受け入れる(他者受容=傾聴訓練)、⑤他者の行動の一貫性を信じる(信頼感)、⑥他者との関わりをもつこと(役割遂行)」を挙げている。これらを参考にアクティビティを設定した。

### 2) 振り返りカードを活用したシェアリングの重視

SGE ではシェアリングが重視されるが、その機会を⑤ Review において設けた。シェアリングとは、エクササイズを通して得た気付きや感情を明確化し、他者と共有することである。本プログラムでも重要視しており、アクティビティを契機に様々起こった感情、思考、行動を見つめ直し、心とこころの交流を行うシェアリングによってSGEが成り立つ。アクティビティは、シェアリングをするための言わばきっかけづくりであり、そのみでSGEが完結するものではない。アクティビティでは言語習得の面から外国語を活用したやり取りを行う一方、シェアリングでは単に言葉のやり取りを目的とするのではなく、お互いに自分や友達を見つめ心とこころの交流を目的とするため、自分の気持ちを表現しやすい日本語で行った。このように外国語を使ったアクティビティと日本語によるシェアリングを行うことで、よりSGEの効果を高め外国語活動の目標達成に近づけることをねらった。しかし日本語といえども、人間関係に関して感じたことを即興的に口頭で表現することに児童は慣れていないため、振り返りカードを活用し、「この授業で気付いたことを書きましょう。」との指示文のもと、①自分のこと(自己理解)、②友達のこと(他者理解)、③自分と友達の関係(親和性)の観点から記述させた。さらにその後、ペアもしくは

班でシェアリングを行った。以上のように振り返りカードを活用して、書く、話す、聞くことを総合的に行い、シェアリングを通してSGEの効果が高まるように活動を設定した。

表1-1 外国語活動プログラム① <対象 小学6年>

1	単元名 発見！友達のできること！ “I can swim.” (Hi, friends! 2 Lesson 3)
2	単元の目標 <ul style="list-style-type: none"> <li>○英語を用いたできることやできないことの尋ね方、その答え方に慣れ親しみ、コミュニケーションを図ることができる。</li> <li>○日本語と英語の動作を表す語を知り、共通点や相違点に気付く。</li> </ul>
3	単元計画
第1時	○動作を英語で言ってみよう。 <u>Warm-up Activity 「動作の言い方を知ろう」</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ジェスチャークイズ ジェスチャーを見せて、何か当てる。</li> </ul> <u>Main Activity 「メモリーゲーム」</u> [SGE] (役割遂行) <ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアで1セット動作カードを持ち、言われたものを並べる。</li> </ul>
第2時	○できることやできないことを言って、英語でできることバスケットをしよう。 <u>Warm-up Activity 「チェンゲーム」</u> [SGE] (自己覚知・自己理解) <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで一人ずつ“I can ～.”と前の児童の言ったことに文を足していく。なるべく、長く文をつなげられるようにする。</li> </ul> <u>Main Activity 「できることバスケット (フルーツバスケットの応用)」</u> [SGE] (自己覚知・自己理解) <ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに○か×をつけ自分の立場を明らかにしておく。オニがある事柄について“I can....”または“I can’t....”と言う。“I can....”と言われたら○をつけた子が、“I can’t....”と言われたら×をつけた子が移動する。</li> </ul>
第3時	○できることやできないことを聞き合い、ハンティングゲームをしよう。 <u>Warm-up Activity 「コンセントレーションゲーム」</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初めはカードを全部裏返しにしておき、グループのうち1人が“Can you ...?”と聞きながら1枚めくる。次の人が、同じカードをひけば、“Yes, I can. I can....” 違えば、“No, I can’t.”と答える。</li> </ul> <u>Main Activity 「ハンティングゲーム」</u> [SGE] (自己覚知・役割遂行) <ul style="list-style-type: none"> <li>・目をつぶった状態で、先生からの“Can you ...?”との質問に当てはまれば手を挙げる。全員が目を開け、手を挙げた人をお互いに“Can you ...?”と質問し探す。</li> </ul>
第4時	○友達のできることクイズをつくろう！ <u>Warm-up Activity 「先生を知る Yes, No クイズ」</u> [SGE] (他者理解) <ul style="list-style-type: none"> <li>・児童が校内の先生について“Can you ...?”と質問し、先生がYes, No で答える。それをもとにどの先生か予想し、当てる。答えを発表する時に、その先生の紹介を行う。</li> </ul> <u>Main Activity 「友達のできることクイズをつくろう」</u> [SGE] (他者理解) <ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いできることを“Can you ...?”と質問し合い、答えをもとにクイズをつくる。</li> </ul>
第5時	○「発見！友達のできることクイズ」を出し合おう！ <u>Warm-up Activity 「ゲッティングゲーム」</u> [SGE] (自己覚知・他者理解) <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループのうち1人が自信をもってできることを決め、他の児童は“Can you...?”と質問し、その答えは何か当てる。</li> </ul> <u>Main Activity 「発見！友達のできることクイズ」</u> [SGE] (信頼感・役割遂行) <ul style="list-style-type: none"> <li>・第4時に集めた友達の情報をもとにクイズを行う。学級をA・Bの2つのグループに分け、前半はBが出題役になり、答えになる友達になりきって、質問に答える。Aは出題役のところを回り、クリアするごとにサインをためていく。後半はA・Bを交代する。</li> </ul>

表1-2 外国語活動プログラム② <対象 小学6年>

<p>1 単元名 旅行会社の店員になっておすすめの国を案内しよう！“Let’s go to Italy.” (Hi, friends! 2 Lesson 5)</p> <p>2 単元の目標</p> <p>○行きたい国やその理由について、英語で尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しみ、コミュニケーションを図ることができる。</p> <p>○世界には様々な国があり、人々が様々な生活をしていることに気付く。</p> <p>3 単元計画</p> <p>第6時 ○世界の国や名産を知り友達ビンゴをしよう。</p> <p><u>Warm-up Activity 「世界の国や名産を知ろう」</u></p> <p>・国旗&amp;名産クイズ 国旗や写真の一部から国名や名産品を当てる。</p> <p><u>Main Activity 「友達ビンゴゲーム」</u> [SGE] (自己理解・他者理解)</p> <p>・ビンゴカードにお互いペアの友達が興味をもっていると思うものを書く。自分の興味あるものから順番に発表し、ビンゴカードに○をつけていく。</p> <p>第7時 ○行きたい国を聞き合い、ダウトゲームをしよう。</p> <p><u>Warm-up Activity 「チェンゲーム」</u> [SGE] (役割遂行)</p> <p>・グループで一人ずつ“I want to go to…”“I want to…”と前の児童の言ったことに文を足していく。なるべく、長く文をつなげられるようにする。</p> <p><u>Main Activity 「ダウトゲーム」</u></p> <p>・グループになり、決められた順番に手持ちのカードを“I want to go ….”“I want to…”と言いながら出す。嘘だと思う時には“Doubt!”と言う。</p> <p>第8時 ○行きたい国を聞き合い、透視ゲームをしよう。</p> <p><u>Warm-up Activity 「ハンティングゲーム」</u> [SGE] (自己覚知・役割遂行)</p> <p>・目をつぶった状態で先生から行きたい国を質問され、当てはまれば手を挙げる。全員が目を開け、手を挙げた人をお互い“Where do you want to go?”と質問し探す。</p> <p><u>Main Activity 「透視ゲーム」</u> [SGE] (自己理解・他者理解)</p> <p>・グループごとに複数の国旗カードを渡す。一人が他の人にわからないようにその中から一つ行きたい国のカードを選ぶ。その子がその国でしたいことを聞き、カードを当てる。</p> <p>第9時 ○おすすめパンフレットをつくろう！</p> <p><u>Warm-up Activity 「世界の国へ行こうよ(猛獣狩りの応用)」</u> [SGE] (役割遂行)</p> <p>・歩き回りながら指導者の真似をして動作をつけながら歌う。“Where do you want to go? I want to… Look! Look! 国名”を言う。そのつづりの中から“a”という文字が何番目にあるのか数え、その人数のグループをつくる。例Italyなら3番目なので3人組を作る。</p> <p><u>Main Activity 「紹介したい国のパンフレットをつくろう」</u></p> <p>・作り方や紹介の仕方を知り、パンフレットをつくる。</p> <p>第10時 ○旅行会社員になって案内しよう！</p> <p><u>Warm-up Activity 「6-1 トラベル研修」</u></p> <p>・新米旅行会社員を教えるため、接客のシミュレーションをする。</p> <p><u>Main Activity 「旅行会社員になっておすすめの国を案内しよう！」</u> [SGE] (自己主張)</p> <p>・グループをA(旅行会社員)・B(客)の2つに分け、前半と後半で役割を交代する。</p> <p>A “Where do you want to go?” B “I want to go to…. I want to…”</p> <p>A “Nice country! You can…. (既習表現)”</p>
---

## 5. 倫理的配慮

本研究は、創価大学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を経て、実施された。

### Ⅲ 結果

#### 1. 人間関係に関する意識尺度の因子構造の確認および信頼性の検討

はじめに、人間関係に関する意識尺度 26 項目の因子構造を確認するために、主因子法・プロマックス回転を用いた因子分析を行った(表 2)。分析の結果、どの因子にも十分な負荷量を示さなかった 9 項目の質問を削除し、残された 17 項目を用いて再度、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子の解釈のしやすさや .40 以上の因子負荷量を示す項目を手掛かりとして、4 つの因子「親和性」、「コミュニケーション・スキル」、「自己理解」、「他者理解」を抽出した。これらの 4 つの因子の内容的妥当性について、心理学専門の大学教員 1 名、教育学専門の大学教員 1 名、現職教員 1 名、大学院生 3 名で検討し、概ね適切な尺度であると判断した。これらの 4 つの因子は、尺度作成時に想定していたものとほぼ一致した。

次に、尺度の信頼性を検討するため、因子ごとの Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。第 1 因子「親和性(5 項目)」は .88、第 2 因子「コミュニケーション・スキル(5 項目)」は .82、第 3 因子「自己理解(3 項目)」は .74、第 4 因子「他者理解(4 項目)」は .82 であり、ある程度高い内的整合性が確認された。これらの結果から人間関係に関する意識尺度は、一定の妥当性と信頼性を備えている尺度であるとみなし、以下の分析に活用した。

表 2 人間関係に関する意識尺度の因子パターン行列(主因子法・プロマックス回転) (N = 95)

項目内容	F1	F2	F3	F4
<b>F1 親和性 (<math>\alpha = .881</math>)</b>				
わたしは友だちの中で自分を成長させたい	.916	.000	.003	-.095
わたしは友だちと本音で話したい	.824	.173	-.341	-.006
わたしは友だちといろいろな経験をしたい	.777	-.084	.024	.128
わたしは友だちと喜びや悲しみを共有したい	.657	-.125	.240	.025
わたしは友だちと助け合っている	.637	-.094	.189	.089
<b>F2 コミュニケーションスキル (<math>\alpha = .821</math>)</b>				
わたしは相手に聞かえるように適切な声で話すことができる	-.084	.923	-.144	-.058
わたしは相手の言うことに応答することができる	-.064	.550	.154	.127
わたしは自分の思いが伝わるように話ができる	.013	.543	.314	-.024
わたしは相手の目を見て、話したり聞いたりできる	-.046	.511	.229	.051
わたしは相手がわかるよう表情や動作を加えて話すことができる	.275	.504	.200	-.283
<b>F3 自己理解 (<math>\alpha = .736</math>)</b>				
わたしはクラスの中で、なくてはならない人だ	-.073	.078	.769	-.078
わたしは自分の良い面を感じられる	.027	.031	.698	-.080
わたしは自分のことがわかっている	-.011	-.002	.649	.075
<b>F4 他者理解 (<math>\alpha = .816</math>)</b>				
わたしは友だちを信頼している	.032	-.153	-.108	.944
わたしは友だちに受け入れられている	.084	-.017	.331	.498
わたしは友だちの意見を聞ける	-.059	.212	.240	.475
わたしは友だちの良い面を感じられる	.209	.378	-.162	.457
因子間相関	F1	.424	.449	.590
	F2		.631	.480
	F3			.587
	F4			



## 2. 介入実験授業前後の人間関係に関する意識の比較

外国語活動におけるSGEの活用が、児童の人間関係に関する意識尺度にどの程度の影響を及ぼすかを検討するために、介入実験授業の前と後の人間関係に関する意識尺度を共に回答している者(92名)について、対応のある $t$ 検定を行った(表3)。その結果、「親和性」( $t=4.07$ ,  $df=91$ )、「コミュニケーション・スキル」( $t=4.90$ ,  $df=91$ )、「自己理解」( $t=2.58$ ,  $df=91$ )、「他者理解」( $t=2.23$ ,  $df=91$ )はすべて5%水準で有意差が認められ、介入実験後の値が介入前に比べ統計的に有意に上昇した。これらの結果から、4つの因子のすべてについて介入実験授業の効果が確認された。

## 3. 外国語活動の目標に対する児童の自己評価

外国語活動の本来の3つの目標①「関心」、②「慣れ親しみ」、③「気付き」について児童に4件法(4点:大変よくできた、3点:だいたいできた、2点:少しできなかった、1点:できなかった)で自己評価を毎時間の授業後に行わせた。その後、全10時間分(毎回)の自己評価の得点の平均値( $M$ )と標準偏差( $SD$ )を示したものが表4である(「関心」( $M$  3.71,  $SD$  .59)、「慣れ親しみ」( $M$  3.64,  $SD$  .59)、「気付き」( $M$  3.39,  $SD$  .76))。その結果、①「関心」、②「慣れ親しみ」、③「気付き」の全項目で高い得点が示され、児童の自己認識では外国語活動の本来の目標も概ね達成されていることが示された。

表3 介入実験授業前後の人間関係に関する意識の比較

因子		$N$	平均値( $M$ )	標準偏差( $SD$ )	$t$ 値
親和性	介入前	92	16.4	3.33	4.07*
	(5項目) 介入後	92	17.5	2.75	
コミュニケーション・スキル	介入前	92	14.9	3.02	4.90*
	(5項目) 介入後	92	16.4	3.00	
自己理解	介入前	92	8.2	1.91	2.58*
	(3項目) 介入後	92	8.7	1.94	
他者理解	介入前	92	13.3	2.36	2.23*
	(4項目) 介入後	92	13.8	1.98	

\*  $p < .05$

表4 外国語活動の目標に対する児童の自己評価

授業	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	平均	
関心	( $M$ )	3.38	3.66	3.75	3.81	3.84	3.72	3.78	3.81	3.63	3.75	3.71
	( $SD$ )	.93	.69	.43	.46	.44	.57	.48	.46	.70	.71	.59
慣れ親しみ	( $M$ )	3.47	3.66	3.63	3.69	3.78	3.69	3.66	3.50	3.53	3.78	3.64
	( $SD$ )	.56	.69	.65	.58	.41	.53	.54	.66	.79	.48	.59
気付き	( $M$ )	3.06	3.25	3.41	3.41	3.38	3.50	3.38	3.44	3.25	3.78	3.39
	( $SD$ )	.97	.90	.78	.74	.78	.71	.70	.75	.90	.41	.76



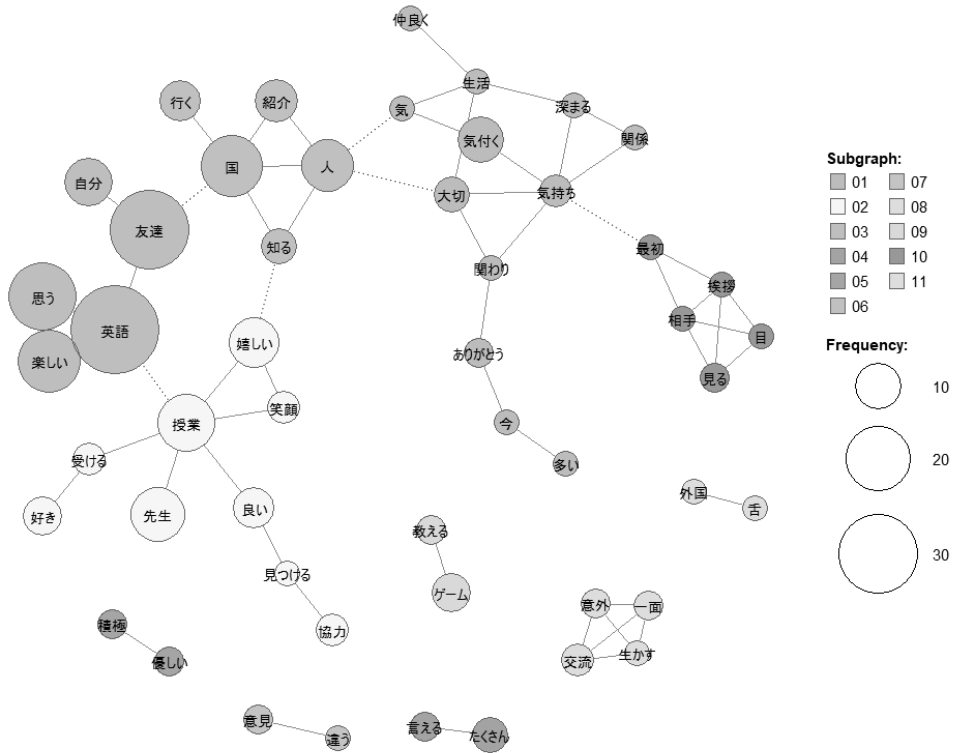


図2 児童の振り返りカード（後半：6～10回）の共起ネットワーク分析の結果図

図1を見ると、「英語」「授業」「友達」「思う」「知る」などが頻出語句として大きな円で描かれており、強い関係性を表す線で結ばれている。これは、外国語活動の授業の中で友達のことを知ったり、思ったりする機会が豊富にあり、他者理解が深まったことを示唆していると解釈できる。また、上部に位置する複数の語彙（「自分」「相手」「クイズ」「教える」「考える」「仲」など）が強い関連性を示しており、「このクイズやゲームをしたことでクラスの人達と、とても仲が深まったと自分の中では思った。」などの児童のコメントに代表されるように、アクティビティの中でお互いのことを知るクイズを意図的に行ったことにより、自分のことを教えたり（自己理解）、相手のことを考えたり（他者理解）する豊富な機会を通して、クラスの友達と関わる「嬉しさ」やクラスの友達との「仲」の深まりを感じた可能性があると考えられる。

### (3) 児童の振り返りカード（後半：6～10回）の共起ネットワーク分析結果

児童から得られた6回から10回までの授業の振り返りカードの記述データを分析対象とした。総抽出語数（分析対象の語の延べ数）は2035語で、異なり語数（何種類の語が出現したかを示す数）は341語であった。これらの記述データの中で、3回以上出現した語を抽出して、語と語のつながりを可視化したものが図2の共起ネットワーク図である。

前半の単元と比べ、後半の単元では上部から中央にかけて示す図からは、「気付く」「大切」「深まる」「気持ち」と「関わり」「関係」などのより親密性の表れた語彙の関連が見られる。

これは、授業の中で体験したSGEのエクササイズやシェアリングを通して、自分と友達との深い関わりをもつことができ、クラス内の親和性が高まったと解釈することができる。また、前半の単元の共起ネットワーク図と合わせて考えると、自己理解、他者理解、親和性は独立したものというよりも、児童の自己理解や他者理解の深まりが、クラス内の親和性を高めていくと推察される。

また、後半で特に頻出している語句として、「英語」「友達」「自分」「楽しい」などのまとまりや、「授業」「嬉しい」「笑顔」「好き」「良い」「見つける」「協力」などのまとまりがある。これらは、授業の中で自分と友達が協力する場面があったり、自分や友達についての新たな発見があったりすることによって、英語の授業そのものの楽しさにつながっていく可能性があることを示していると解釈できる。これらの結果から、児童の自己理解、他者理解を通したクラス内の親和性の深まりが、外国語活動そのものの楽しさの実感につながり、結果として外国語活動の学習目標の達成感にも良い影響を与えた可能性がある。

## IV 考察

### 1. 人間関係に関する意識の変容

本研究で新たに作成した介入実験授業プログラムの実施前後の人間関係に関する意識を比較した結果、①「自己理解」、②「他者理解」、③「親和性」、④「コミュニケーション・スキル」のいずれの下位尺度得点の値も、介入前より介入後の方が統計的に有意に高く、人間関係に関する意識の変容が見られた。今回の介入実験授業は、同一学年の3クラスで、同一プログラムを実施したが、授業者は一部異なっていた。それにも関わらずすべてのクラスでほとんど偏りなく児童の人間関係に関する意識尺度の値が統計的に有意に上昇した。これは、授業者効果というよりも本研究で新たに作成した介入実験授業プログラム(外国語活動にSGEを活用したこと)が、児童の人間関係に関する意識の向上にある程度の効果を及ぼしたと解釈することができる。

### 2. 人間関係に関する意識と外国語活動の目標

本研究の結果、外国語活動の目標である①「関心」、②「慣れ親しみ」、③「気付き」の3つの観点について、児童の自己評価はかなり高い水準で達成されていることが確認された。また、介入実験授業の前後の比較においても、「コミュニケーション・スキル」をはじめ「親和性」、「自己理解」、「他者理解」の全因子が介入前より介入後の方が、統計的に有意に値が上昇した。これらの結果は、SGEのエクササイズをWarm-up ActivityやMain Activityに取り入れ、振り返りカードを活用したシェアリングを重視したことによって、児童の自己理解や他者理解、親和性、コミュニケーション・スキルの向上に影響を与え、さらに外国語活動そのものの目標達成にも良い影響を与えたと解釈できる。

### 3. 外国語活動におけるSGE活用の意義

#### (1) 外国語活動に対する効果

本研究で作成された外国語活動の介入実験授業プログラムは、普段の教室では日本語を介して問題なく意思疎通できるテーマについて、児童はあえて英語を使ってペア活動やグループ活動に取り組みなければならなかった。小学校の外国語活動は、はじめて英語に触れる児童が英語に興味をもち、今後の継続的な学びにつながることを期待されている。本研究で試みた外国語活動の授業にSGEを導入することは、友達同士の交流を自然に生み出すことができ、英語への興味や学びの継続性に効果があることが示唆された。

## (2) 外国語活動とSGEの進め方の類似性とその効果

外国語活動における1時間の学習の流れとSGEの活動の流れは、大変類似している。具体的には、外国語活動のウォームアップとSGEのウォーミングアップ、外国語活動のアクティビティとSGEのエクササイズ、外国語活動の振り返りとSGEのシェアリングが似た役割をもっている。ただ、SGEのシェアリングについては、エクササイズを通して気付いたことや感じたことを自由に話し合うより深い交流の場となる。外国語活動とSGEは類似している活動が多いため、教師が外国語活動にSGEを無理なく導入できる可能性がある。

## 4. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、外国語活動の目標達成について高い水準が示されたが、これはあくまでも児童の自己評価に基づくものであった。今後は、児童の自己評価に加えて、授業者や観察者による客観的な他者評価も取り入れて、外国語活動の目標の達成度について総合的に判断する必要がある。特に、授業者が外国語活動のファシリテーションと児童の観察を同時に行うことには限界があるため、観察者を別に立て客観性をもって外国語活動の目標の達成度を見取ることが必要である。また、外国語活動の授業の終末においてSGEのシェアリングを行った場合と学習事項のまとめだけにとどめた場合との人間関係に関する意識の差を検証することによってSGEを活用した外国語活動の有効性をより詳細に明らかにすることができる可能性がある。さらに、本研究は東京都内の1つの公立小学校6年生を対象とした教育実践研究であり、統制群を設定していなかったため、人間関係に関する意識の変容や外国語活動の目標に対する児童の自己評価の向上がSGEの実施による効果であると一般化することには慎重であらねばならない。そのため今後、全国の複数の小学校や対象児童の所属学年を変更しながら追試的な実践研究を行い、SGEを活用した外国語活動の人間関係づくりによって外国語活動の本来の目標達成に対する有効性について、さらに検証を積み重ねていく必要がある。

## 謝辞と付記

本研究は、第1著者の創価大学教職大学院での教職課題研究論文を再分析し、大幅に加筆修正したものです。本研究にご協力いただいたA小学校の先生方と児童の皆様に深く感謝いたします。

## 引用文献

- 福岡市教育センター 2008 人とのかかわりを楽しむ英語活動の研究－構成的グループエンカウンターの要素を取り入れた活動を通して－ 英語科 英語活動研究室 平成20年度研究紀要(第800号)
- 樋口耕一 2017 言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性 計量言語学, 31(1), 36-45.
- 片野智治 2003 構成的グループエンカウンター 駿河台出版社 p.14.
- 片野智治 2004 エンカウンター略年譜, 國分康孝・國分久子(総編集) 構成的グループエンカウンター事典 図書文化 pp.596-597.
- 河村茂雄 2010 日本の学級集団と学級経営 図書文化 p.60.
- 國分康孝 1981 エンカウンター 心とこころのふれあい 誠信書房 p.11.
- 國分康孝 2018 構成的グループエンカウンターの理論と方法 図書文化 pp.54-55.
- 小阪陽子 2012 積極的な関わりを生む外国語活動－グループ・アプローチとリアクションのスキルの導入を通して－ 和歌山県教育センター学びの丘研修員研究収録(4), 31-40.
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領 外国語活動編 p.18.
- 文部科学省 2011 児童たちのコミュニケーション能力を育むために－『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組：コミュニケーション教育推進会議審議経過報告－
- 猫田和明 2010 英語指導者に求められる資質・能力の具体化を目指して－小学校教員と中学校英語科教員へのアンケート調査から－ 中国地区英語教育学会研究紀要, 40, 51-60.
- 野島一彦 1999 グループ・アプローチへの招待, 野島一彦(編著) 現代のエスプリ No.385 グループ・アプローチ 至文堂 pp.5-13.
- 島根県松江教育センター 2017 リレーションにつながる英語ショートエクササイズ [http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/matsue\\_ec/chousa\\_kenkyu/16nedo.data/h16-4.pdf](http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/matsue_ec/chousa_kenkyu/16nedo.data/h16-4.pdf) (2017年10月26日)
- 高梨出・夏野良司 2017 友人関係スキルを育てるガイダンスプログラム－小学生用プログラムの作成・実施と効果の検証－ 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 619.
- 柳沢幸雄 2019 男の子の「自己肯定感」を高める育て方 実務教育出版, pp.16-21.
- 吉水香・佐藤啓子 2007 人間関係形成についての一考察－心理劇法を活用しての関係の考察－ 人間関係研究, 14(1), 1-12.

## **The effects of structured group encounters in foreign language activities for building relationships and English language competence**

Noriko HIDAKA, Shuichi TAMURA

The purpose of this study was to clarify whether the implementation of structured group encounter (SGE) in foreign language activities for elementary school children improves children's self-understanding, understanding of others, and affinity, and whether this leads to the achievement of the goals of foreign language activities ("interest," "familiarity," and "awareness"). We developed the "Human Relations Awareness Scale" to measure children's awareness of human relations and communication, and measured the effects using questionnaires before and after the experimental intervention class using the SGE. In addition, the children were asked to self-evaluate the goals of the foreign language activities after each class. As a result, statistically significant differences were found in the scores of the four subscales (self-understanding, understanding of others, affinity, and communication skills) of the "Human Relations Awareness Scale", and the scores of all subscales increased significantly. In addition, the children's self-evaluation of the three goals of foreign language activities showed higher scores in all items. Based on these results, the significance and effects of using SGE in foreign language activities were discussed.





3

---

# 実践研究論文



# 協同学習の視点からみる大学院生によるライティング支援の可能性と課題

韓 嘉 雯 \*

本稿は、大学教員が介入せずに行われる大学院生によるライティング支援活動を事例として、大学院生支援者がどのように主体的に考え、自らの知識やスキルを活用して支援を行うかという支援者の実践知を明確化することを目的としている。3名の支援者を対象にインタビュー調査を実施した結果、3名とも、支援活動の中で質問の活用や傾聴の姿勢の重視など支援者に必要な知識やスキルを認識した上で、既有知識と支援経験を結びつけ、試行錯誤を繰り返しながら知識を再構築し、スキルを高め、支援方法を模索して確立していったことがわかった。また、利用者と協同的に学ぶ中でアカデミック・ライティングに必要な知識やスキルを得て、支援者自身の文章作成能力に積極的な影響を与えたことがうかがえた。一方で、大学教員から指導を受けず、支援者自身の実践知に依存する問題もあった。この問題に対して、有効的に支援者の個々の実践知を統合して活用できるような運営制度が必要であると提案した。

キーワード：協同学習、大学院生支援者、ライティング支援、自己省察、支援者の実践知

## 1. はじめに

近年、大学入試の多様化で大学入学条件が緩やかになり、学力の低下が顕著な問題となっている。その中で大学での授業や研究生活に必要なライティングに苦手意識を感じる学生も少なくない(吉田・Johnston・Cornwell, 2010; 渡辺, 2010)。その原因としては、大学のアカデミックな場面に求められるライティングと、高校で学んだライティングにはギャップが生じており、高校の学習内容と大学教育が十分に繋がっていないことが挙げられる(島田, 2012)。こうした中で多くの日本の大学において、ライティングセンターやピア・チュータリングなどのライティング支援活動が増えている(例えば、正宗, 2009; 太田・佐渡島, 2012; 成田・松林・ヘイズ・前田・金澤・花岡, 2012; 飯野・稲葉・大原, 2015)。このようなピア・チュータリングなどの支援活動は、学生同士の協同学習の有効性を活用する方法である(関田, 2018)。多くの支援活動では、学生同士が話し合いながら文章の内容を推敲し、修正方法を検討するという学生の主体性が重視されている(正宗,

---

\* お茶の水女子大学大学院

2009; 太田・佐渡島, 2012; 関田, 2018)。つまり、学生同士の双方向的なやりとりが基本的であり、促進的相互交流を通して問題を解決することが大切である。それによって、自立した書き手の育成(太田・佐渡島, 2012)や多様な学び方の認識(関田, 2018)などの学習効果をもたらす。

これらのライティング支援活動の運営形態について、これまでの実践報告や論考を概観すると、学生と大学教員が連携して支援活動に携わっている事例が多い。例えば、麗沢大学のライティング・センターでは、大学教員と日本人学生が協力体制で支援を行っている(正宗, 2009)。その他、津田塾大学のライティングセンター、早稲田大学のライティングセンター、東京国際大学のライティングラウンジなど、大学教員の指導のもとで運営される支援活動が多く見られる。加えて、支援活動の中で、学生支援者が直接に大学教員から指導を受けることによって多様な学びを得たことも多く検証されている。例えば、津田塾大学のライティングセンターでは、特任教員と学生が報告書やミーティングを通して、互いの支援方法などの情報を常に共有することによって、相互にとって有益な学びを獲得できると述べている(飯野他, 2015)。また、早稲田大学のライティングセンターでは、大学教員や支援経験が長い学生支援者による定期的な研修を実施することで、相談のセッション進行や文章診断方法など、支援方法について学生支援者を指導している(太田・佐渡島, 2012)。このように大学教員の指導のもとで運営される支援活動において、学生支援者にとっては、ライティングの指導経験が豊かな大学教員を見習ったり、大学教員から指導を受けたりするような学習機会が増える。一方で、多忙な大学教員にとっては、支援活動に時間を割いて最前線で指導を行う時間を取りづらいつらいつらという問題が生じる。そのため、効果的に学生支援者の力量を発揮させ、研修などを担当する大学教員の負担を減らすことが期待される(外山・増地, 2019)。

また、学生同士の協同的な問題解決の過程の中で、教師が適切に指導することで肯定的な影響をもたらす一方、過度な介入によって教師に依存し過ぎて学生の自発的な問題解決能力を阻害するという問題も指摘されている(Johnson, Johnson & Holubec, 1993; 出口・中谷, 2000)。この観点から、支援活動の中で学生支援者が大学教員から直接に指導を受けると支援活動を効率的に遂行できる一方、単に大学教員の方法を倣うだけで、主体的に考え、自発的に支援方法を模索するという思考力が抑制されてしまう可能性もあると考えられる。大学教員から指導を受けない場合、学生支援者がどのように支援活動の理念を理解するのか、問題に直面したときにどのように対応するのか、支援活動に携わる過程でどのように支援方法を探って確立していくのかが課題になる。そこで本稿では、大学教員が介入せずに大学院生主体の運営によるライティング支援活動を事例として、大学院生支援者がどのように主体的に考え、自らの知識やスキルを活用して支援を行うかという支援者の実践知を明確化することを目的とする。具体的に次の4つの課題を通して検討する。大学院生支援者が自らの知識やスキルを活用して支援活動に携わる過程で、①どのように自ら支援方法を確立して支援を行うのか、②支援を行うときにどのような要素に注意を払

うのか、③利用者を支援して協同的に課題を解決する中で支援者自身はどのような学びを得たのか、を明らかにする。加えて、大学教員から指導を受けない場合、④支援活動の中でどのような困難や挑戦に直面したのか、も明らかにする。

## 2. 調査対象の概要

本稿では、東京都内にあるA大学における大学院生主体の運営によるライティング支援活動を事例として調査を実施した。A大学のライティング支援活動では学生のキャリア形成支援を大きな目的として、大学院生を人材として活用し、主体的にライティング支援活動に関与させている。大学院生支援者は大学教員から指導を受けずに自らの知識やスキルを活用して支援活動に携わることで、主体的な思考力や自発性を促す機会を持つことができる。例えば、支援活動の中で、相談言語、時間配分などの具体的な支援方法について、支援者は自ら考え、知識やスキルを活用しながら柔軟に対応することが求められる。このように支援者が支援活動の中で大きな役割を果たすことから、支援者の募集の際、学術的文章作成の経験が豊かな大学院生を対象としている。また、多様な専攻分野の利用者に対応するために、募集の際に専攻分野を問わない。留学生利用者の特有のニーズ（語学力など）に応えるために、日本人と共に留学生も募集対象としている。採用審査には、担当職員による履歴書などの書類選考、及び面接選考が実施される。また、指導教員の推薦も必要である。採用が決定次第、担当職員から出勤時間、出勤表記入などの規則について説明を受ける。

A大学での大学院生支援者が主体的に運営にかかわるライティング支援活動でも、多くの日本の大学におけるライティング支援活動と同様に、学生同士の協同学習の有効性を活用している。支援者は教える役割で利用者より優位に立つのではなく、利用者と同様な立場に立って、相互に信頼関係を構築することが重要視されている。また、学生同士が協同的に課題解決に向き合って、話し合う中で互いの知識や情報を共有するという促進的相互交流が強調されている。こうして支援者自身も多様な考え方に触れる機会が増え、知識やスキルの向上が期待される。つまり、このようなライティング支援活動は、利用者や支援者双方にとって意義深い学びの場なのである。

実際の支援活動では、学年、専攻分野などを問わず、留学生を含め在学中の全学生を利用対象としている。大学院生支援者が1対1の相談形式で、授業レポート、発表資料、卒業論文、投稿論文など、多岐にわたり、文章作成力を向上させるための大学生活全般に関わるライティング支援を行う。そして、文章作成のみならず、発想やアウトラインなどの段階からの相談にも応じる。

### 3. 研究方法

A大学のライティング支援活動に携わる大学院生に各々1回ずつ、40～50分程度のインタビュー調査を実施した。調査時点では支援者は6名いたが、主体的に支援活動にかかわる支援者の実践知について、多面的に把握できるよう、支援経験、専攻分野などの要素を考慮する必要があると考えた。具体的に、支援経験（1年未満、1年～2年、2年以上）、専攻分野、国籍背景（日本人、留学生）などの要素の多様性を考慮した結果、表1で示された3名を調査協力者として確定した。

表1 調査協力者のプロフィール（インタビュー調査実施時）

名前	国籍背景	学年	専攻分野	支援歴	対応件数
A	日本人	博士後期課程1年	音楽学	7ヶ月	12件
B	日本人	博士後期課程1年	日本文学	2年	35件
C	留学生	博士後期課程3年	日本語教育	4年2ヶ月	121件

インタビューの質問項目の設定の際、支援者の自己省察の分析によって支援者自身の学び、気づきなどを明らかにした研究（太田・佐渡島，2012；成田他，2012；佐渡島・太田，2014）を参照した。ただし、参照した研究で事例とした支援活動はいずれも研修制度などを設け、大学教員の指導のもとに運営されている。本研究で事例としたライティング支援活動の運営形態を踏まえて、先行研究を参照して信頼性を保ちつつ、学生主体の運営形態の特徴を考慮した上で、表2の4つのインタビューの質問項目を設定した。これらの質問項目に基づいて3名の支援者が自らの支援実践を省察した内容を分析することで、4つの研究課題を解明していく。インタビューの実施後、佐藤（2008）を参考に録音データの文字化、コーディング、カテゴリー分類を行い、質的に分析した。

表2 研究課題とインタビューの質問項目の対照表

研究課題	インタビューの質問項目
どのように自ら支援方法を確立して支援を行うのか	Q1. 支援者としてどのような学び（経験）を得ているか。それらをどう活用して支援を行うのか
支援を行うときにどのような要素に注意を払うのか	Q2. 利用者を支援するときどのような点に注意を向けているか
利用者を支援して協同的に課題を解決する中で支援者自身はどのような学びを得たのか	Q3. 利用者と一緒に学び合う中で、どのような学びを得ているか
支援活動の中でどのような困難や挑戦に直面したのか	Q4. 日々の支援活動の中で、最も難しいと感じたことは何か

## 4. 結果と考察

本節では支援者からのインタビューの回答に基づき、4つの課題を検討する。以下の表の中ではインタビューの回答を原文のまま報告し、その原文に付した下線は筆者による強調である。結果の解釈において分類カテゴリーは《》で示し、コードは太字で記す。

### 4.1 研究課題：どのように自ら支援方法を確立して支援を行うのか

「Q1. 支援者としてどのような学び(経験)を得ているか。それらをどう活用して支援を行うのか」を聞いた結果(表3)、3名とも、支援活動の中で自らの既有知識やスキルを自覚し活用した上で、それらと支援経験を結びつけながら知識体系を再構築し、スキルを磨くことで支援者の実践知を拡充していく営みが見られた。

表3 インタビューの質問項目Q1. 結果

カテゴリー	コード	インタビューのテキスト	支援者
《対人関係スキル》	質問スキル	相手の考えを引き出すために、 <u>YesかNoかで答えられる簡単な質問ばかり投げて、例えば「こうなんですか」「はい」みたいな質問で尋問を受けるような、嫌な雰囲気になるかもしれません。そうじゃなくて、相談者の考えを引き出せる質問で、(中略)自分の考えを言語化させることで助けになることは、最近少しずつできていると思います。</u>	A
	良好な人間関係作り	何とか話の糸口を見つけようと、最初は「このレポートの締切はいつでしょうか」などを聞いてみて、まずは <u>相手が自由に相談できる環境を作るような感覚で。</u>	B
		例えば学生さんに不安な感じをさせないような、そのカウセリングみたいな技術、 <u>こう相談しやすい環境を作ったりとか、(長年の業務の中で)意外と勉強になった。</u>	C
《相談対応スキル》	専門外の内容への対応	勤務し始めた時は、 <u>専門外の内容だったら、難しく困るかなと思って(中略)。だけど、今もう大丈夫。一応専門外でも、誰でも読める文章を書くのが大事だから、わかりやすい文章を書けるようにアドバイスしなければならない。</u>	C
	効率化	やり方はやりながら慣れていて、 <u>なるべく早く、効率的に相談を行う(ようになった)。</u>	C

具体的に見ると、Aは利用者の考えやアイデアを引き出すために、利用者の気持ちに配慮して質問の仕方を工夫しながら支援を行っていたと言及した。あまりにも簡単すぎる質問を投げかけると、答えは「はい」か「いいえ」にしかならないため、相手の考えやアイデアを抑制してしまうとAは支援経験を積み重ねていくうちに気づいていた。そのため、Aは利用者の思考を刺激して言語化させるよう、意図的にオープン・クエスチョン

を創り出していた。このようにAは自らの既有知識や**質問スキル**を活かしながら、積極的にオープン・クエスチョンを活用することによって自らの支援方法を確立していった様子がうかがえる。また、BとCは支援経験を積み重ねるうちに利用者に安心感を与え、円滑なコミュニケーションができるよう、**良好な人間関係作り**を重視した方法で支援を行っていた姿勢が見られる。Bは2年の支援活動の中で、利用者と話し合うときになるべく自然な会話の流れの中で支援を行っていると語った。利用者に安心感を与え、信頼関係を築くために、Bは話しかけ方を工夫しながら支援を行っていた姿勢がうかがえる。Cは利用者の精神面に配慮し、利用者の抱えた不安を解消できるよう、心地良い相談環境作りに努め、**良好な人間関係作り**に必要となるスキルを認識し、さらに積極的に話しかけ方を模索し工夫していたと語った。また、《相談対応スキル》について、Cは長年の支援経験を重ねていくうちに自分自身の実践知を意識化し、その限界を自覚した上、支援活動を通して試行錯誤を繰り返しながら《相談対応スキル》を高め、豊かな実践知を形成し、円滑に支援を行うようになったと実感した。支援を始めたときに**専門外の内容への対応**に不安を抱えたCは支援経験を重ねていくうちに自分の支援方法を見直し、専門外の内容でも「誰でも読める文章を書くのが大事」という心構えに変わり、柔軟な支援方法を見つけたと言及した。また、対応できる文章のジャンルを広げたことに加えて、有効に時間を利用できるよう、支援活動を**効率化**させるスキルを向上していたという。

以上の結果から、大学教員から指導を受けない場合も、3名の支援者は自分の既有知識やスキルを自覚して支援活動に活かし、試行錯誤を繰り返しながら知識を再構築し、スキルを高めた上で、自発的に支援方法を見直し、実践知を充実していた様子がうかがえる。このように支援者が主体的に考え、支援方法を探っていく過程で知識体系を再構築し、スキルを向上させることは、支援者自身にとって大切な学びの機会となるであろう。

#### 4.2 研究課題：支援を行うときにどのような要素に注意を払うのか

支援者は自ら支援方法を確立していく過程で、実際に支援を行うときにどのような要素に注意を払うのかを確認した結果(表4)、3名とも、支援活動の中で《利用者の主体性の重視》《支援者の役割の遂行》に注意を向けていたことがわかる。

具体的に言うと、3名とも、**利用者の考えの促進**を重視し、積極的に質問を投げかけたり文章内容を確認したりするよう、利用者の考えを引き出すという意識が根底にある。さらに支援経験が長いBとCは、**利用者の考えの促進**を重視した上で、利用者から**主導権を奪わない**ことに細心の注意を向けていた様子もうかがえる。2年の支援経験を持つBは利用者から**主導権を奪わない**よう、どのように、どこまで助言したら良いのかを常に心がけながら支援を行っていたと語った。4年以上の支援経験を持つCは、利用者に自己有用感を持たせるよう、利用者に主体的に文章を診断させた上で、改善の強要をせずに最終判断を利用者に委ねることを強く意識していたことがうかがえる。

また、3名の支援者は支援者の役割について、自らの支援経験と結びつけながら自分なりに理解していることがわかる。Aは教える立場でないという観点から支援者の役割を解



積し、支援活動の中で対等的な立場をとって利用者の考えを理解するよう傾聴の姿勢の重要性について語った。Bも同様に傾聴の姿勢を重視していることに加え、利用者の発言を十分に理解できるように時間をかける必要性も認識していた。最も支援経験が長いCは利用者の精神面への配慮に特に注意を向けていた様子うかがえる。例えば、利用者の不安を軽減させ、自信をつけさせるような支援者の役割で、Cは意図的に良い点を指摘し、褒め言葉の活用について語った。また、留学生の利用者に対して、Cは同じ留学生の立場から利用者の気持ちを理解し、安心感を与える役割を果たしていた様子うかがえる。

したがって、3名の支援者は支援を行うときに多様な要素に注意を向け、支援者の役割について主体的に考え、理解していたことがうかがえる。

表4 インタビューの質問項目Q2. 結果

カテゴリー	コード	インタビューのテキスト	支援者
《利用者の主体性の重視》	利用者の考えの促進	必ずこっちが何かをアドバイスするよりも、 <u>その人(利用者)が考えていること(中略)引き出すことは注意しています。</u>	A
		利用者が口で言ってくださった説明のほうわかりやすいっていうことが多いので、多分それをうまく書き言葉に表していないなあと思うところ、 <u>本当に言いたいことを引き出しているかどうか、そういうこと、気をつけるんです。</u>	B
		私がよくわかりづらいところを学生さん(利用者)と、 <u>話し合いながら、やっぱり学生さんがちゃんとわかったのに、ただ書き方が悪くて、説明の仕方を変えるだけで解決できる。</u>	C
	利用者の主導権を奪わない	<u>どこまでこう自分が見えているものを言っているのか、言いすぎているのか、いつも気にしています。</u>	B
		二人で話し合いながら、今のところはいいか、それとも、もうちょっと直したほうがいいのか、 <u>学生さん(利用者)の判断にお任せする。(中略)学生さんの責任を持たせて自分ができることをまず考えてほしい。</u>	C
《支援者の役割の遂行》	傾聴の姿勢	<u>教える立場ということじゃなく、その人の話を聞く。</u>	A
		利用者が考える時や話す時は、 <u>時間が押さないようにちゃんと話を聞いたりしています。(利用者が)言いたいことを最後まで言えることが大事です。</u>	B
	褒め言葉	(中略)色々不安があつて来てくれるから、 <u>最初は必ずいいところを指摘する。</u>	C
	安心感	<u>必ずダメと言わない。だから文章を読んで、ここがわからないから、もう少し説明してほしい(中略)</u>	C
		<u>留学生をサポートする時は、自分も留学生だから、<u>学生さんになるべく不愉快な感じをさせないように、これまで自分の経験を活かしてサポートする、そう心がけている。</u></u>	C

#### 4.3 研究課題：利用者を支援して協同的に課題を解決する中で支援者自身はどのような学びを得たのか

表5で示されたように、利用者と共に文章を診断したり問題を解決したりする協同的な学びの中で、3名とも、アカデミック・ライティングに必要な知識やスキルを学んでいたと語った。

表5 インタビューの質問項目Q3. 結果

カテゴリー	コード	インタビューのテキスト	支援者
《情報リテラシー》	情報検索スキル	もともと情報探索、かなり苦手なタイプなので、支援活動を通して自分も勉強したり、他の支援者から教えてもらったり探り方、調べ方ということは勉強になりました。	A
		情報検索、PC操作の使い方はまず大きな点で、それは役にたつと思いました。	B
	情報管理スキル	あとは、 <u>文献の管理</u> も色々勉強になりました。例えば、文献リストの作成や、ソフトウェアを使って大量の文献を管理する、こういう側面も少しずつ勉強になりました。	B
《アカデミックリテラシー》	客観的判断	日々はやっぱりすごくいろんな人のアウトプットを見せてもらって、 <u>自分のアウトプットをさらに客観的に見て</u> 、どうやって <u>論理的に書くか</u> 、すごく学ばせていただきました。	A
	多角的視点	<u>いろんなジャンルの人が来て</u> いただいて、レポートを読ませていただいて、自分の文学研究にすごく役に立ちました。 <u>多角的な視点</u> を入れて自分の論文を考えています。	B
	読み手意識	アウトプットの時、 <u>どうやって相手にわかりやすく伝えられるか</u> 、ちゃんと人に分かるように(中略)	A
		支援活動をやりながら、やっぱりレポートも投稿論文も必ず誰かに読んでもらう。そういう読み手の意識をし始めた。	C
	文章の論理展開	自分がアウトプットする時、 <u>どういう順番で書くか</u> 、こういう構成面はすごく勉強になりました。	B
(中略) 支援の時、構成はちゃんとしているかどうかは見る必要があるから、 <u>構成の書き方</u> はすごく勉強になった。		C	

ライティング支援では文章を書くための情報検索や、ソフトウェアを活用した情報管理などの相談が少なくない。利用者と共に情報を検索することで、支援者自身も情報検索スキルを学んでいたとAとBは感じた。そして、検索した情報を効率的に管理して利用するという情報管理スキルについて、利用者を支援する過程で支援者自身にとって学びの機会にもなったとBは語った。このような情報を収集し、管理し、さらに将来自らの研究に活用できるような《情報リテラシー》の育成は、研究の世界では重要な課題であり、利用者と支援者の共通の課題である。支援活動を通して協同的に情報を検索したり管理したりすることで、支援者と利用者双方にとって経験の相乗効果がもたらされていたといえる。

また、利用者と共に文章内容を確認したり問題を診断したりすることで、支援者自身にとって多様なジャンルの文章に触れる体験を増やし、さらに文章を書くための知識やスキルを学ぶ機会を得ていたことがわかる。Aは様々なジャンルの文章を検討する過程で、**客観的判断**の能力が向上したと自覚していた。Bは多様なジャンルの文章を読む機会が増えることで**多角的視点**を養い、自分自身の文章作成の時に多角的に問題を捉えるようになったと語った。また、AとCは**読み手意識**について言及しており、利用者の文章を読むとき、支援者は「読者」という役割を担い、「読者」の立場から文章を推敲する過程で、文章を書くという行為に対して読み手の存在意義について改めて理解するようになったという。また、良い文章を書くための**文章の論理展開**についてBとCは理解を深めていたと感じた。以上の結果から、ライティング支援を通して支援者自身が獲得した学びに対する認識は多様であるが、アカデミック・ライティングに必要なスキルや能力を育む機会が増えたことについては3名とも共通していたことがわかる。つまり、利用者と協同的に文章を推敲することで、支援者自身の文章作成に積極的な影響を与えたといえる。

#### 4.4 研究課題：支援活動の中でどのような困難や挑戦に直面したのか

「日々の支援活動の中で、最も難しいと感じたことは何か」を聞いた結果(表6)、実際の支援活動の中で大学教員から指導を受けない場合、3名の支援者はそれぞれ《相談内容》《相談対応スキル》に関わる困難を実感していたことがわかる。

留学生Cは日本の学士課程教育を受講したことがないため、学部生利用者に対応したときに適切に学年に応じた支援を行うことに戸惑いを感じていたと語った。そして、ブックレポートに関する課題を支援した際、Cはその書籍を読んだことがなかったため、**課題内容**に応じて支援を行うことに困難を覚えていたという。したがって、個人的な経験や既有知識が原因で、Cは支援活動の中で《相談内容》に関わる困難に直面していたことがわかる。一方、日本人のAとBは《相談内容》そのものより、《相談対応スキル》に関して困難に直面していたことがうかがえる。Cより支援経験が短いAとBは、**時間配分**に関して戸惑いを持っていたと語った。また、制限時間内で支援者としてできることは何かという**目標設定**や、利用者の抱えた問題に十分に対応できているのかという**目標達成**という《相談対応スキル》について、AとBとも困難を感じていたと語った。このように《相談内容》《相談対応スキル》に関して困難を感じていた事例は多様であるが、その原因は経験や知識などの差異であると推測される。新人の支援者は支援活動に不慣れであるなど支援経験の不足が原因で、**時間配分**、**目標設定**という基本的な対応スキルに関して苦勞を感じていたことが見られる。一方、支援経験が長い支援者でも必ずしも完璧な支援活動をこなせるとは限らず、経験や既有知識によって対応しきれない事例もある。このように支援活動の中で支援者は大学教員から直接的な指導を受けず、主体的に考えて自発的に問題を解決し、柔軟性のある支援方法を見つけていくメリットがあるものの、個人の実践知に依存するため、個人の限界を感じる問題もある。よって、大学教員から指導を受けない場合、支援者が直面した困難を克服するために、どのように有効的に個々の支援者の実践知を活用するのか、

運営制度にはどのような改善を打ち出すべきなのかを検討する必要がある。

表6 インタビューの質問項目Q4. 結果

カテゴリー	コード	インタビューのテキスト	支援者
《相談内容》	学年に応じた支援	学部生が来ると、私は日本の大学学部に入ったことがないから、学部のレポートは何が求められるか、どのくらい調べたらいいのか、それが少し難しい。	C
	課題内容	ブックレポートの相談があった時、私はその本を読んだことがないから(中略)、課題の狙いは何なのかについても質問しないと。(中略) <u>どんなアドバイスをしているかわからない時は、もう一度授業の先生に確認したほうがいいと思うね、学生さんに伝えておく。</u>	C
《相談対応スキル》	時間配分	1時間以内ご相談を受けて、どこまでサポートしていいのか、いつも考えています。	A
		最大時間として1時間ということで、その制限時間の中でどうやって活用していいか、 <u>重要じゃない内容に時間がかり過ぎるかっていう、やっぱり気になります。</u>	B
	目標設定	どこまでサポートするか、その程度も、時間もそうですし、その人から求められていることも全部含めて、 <u>どこまで踏み込んでいいか毎回悩んでいます。</u>	A
	目標達成	私自身がわりと先走ってものを考えるほうなので、 <u>相手に求められていることに答えられないとか、相手と同じ立場で考えるかどうかとか、少しちょっと考えています。</u>	B

## 5. 総合的考察

本稿では大学院生主体の運営によるライティング支援活動を事例とし、支援活動の中で、大学教員から指導を受けずに大学院生支援者がどのように自らの既有知識やスキルを活用して支援を行ったか、その過程でどのような学びを得たのか、どのような困難を感じたのかを検討した。その結果、3名の支援者とも、支援活動に携わる過程で積極的に質問の仕方を考えたり話しかけ方を工夫したりするなど、試行錯誤を繰り返しながら、自らの知識やスキルを活用して支援方法を確立していった様子が見られた。また、利用者と協同的に学ぶことで、支援者自身も客観的判断の能力や多角的視点などを養う機会を与えられたことが見られた。すなわち、支援者と利用者は共に文章内容を確認し、問題を診断することで、互いの思考を促した上で、自分が知らない知識や情報に気づき、知識や情報を統合することによって相互の文章作成スキルを向上させるのである。こうした知識統合を促進する支援活動は、学生同士の「個人差」(鈴木・粟津, 2004)を活用した相互教授法と同様の機能を果たすと推察できる。さらに相互教授法で用いられた要約(summarizing)、質問応答(questioning)、明確な説明(clarifying)、予測(predicting)

という方略 (Palincsar & Brown, 1984) とも類似し、支援活動の中にも質疑応答、内容確認、内容説明などが積極的に活用され、促進的相互交流が重視されている。こうした促進的相互交流の中で支援者と利用者は学び合う学友という「互恵的相互依存関係」(関田・安永, 2005) を構築し、知識や情報の共有によって相互に自己有用感を高めることにつながると考えられる。

また、3名の支援者が支援を行うときに重視した要素、支援者の役割に対する理解、そしてライティング支援を通して獲得したアカデミック・ライティングのスキルには個人差が見られた。関田・安永 (2005) が指摘した「メンバー間の認知的な差異を統合することで良質な課題解決に至る機会が増す」という観点から、大学教員から指導を受けない場合、支援者同士の個々の知識やスキルなどの実践知を統合することが重要であろう。特に困難に直面した際、効率的に支援活動を遂行するためには、1人で悩まず、他の人からの助けが不可欠である。今回の結果から、新人の支援者は業務の不慣れという原因で対応スキルに戸惑いを持っていたことがわかった。その一方、たとえ支援経験が長い支援者でも個人的な経験などによって対応しきれない事例も見られた。このような問題を解決するために、支援者同士の「同僚性」(牛窪, 2015) を高め、互いに助け合う協同的な関係を築くことが重要であると考えられる。それによって、支援者同士が相互の知識や経験などを共有し、自分が知らない支援方法に気づいた上で、互いの実践知を学び合い、結果的に支援効果を一層高めることにつながると言えよう。さらに支援者同士の同僚性を高め、支援者同士の協同的な学びを充実させ発展することは、大学教員の負担を軽減することに一助となると考えられる。例えば、支援者同士の間で実践知の省察や共有が活発に行われるよう、支援者同士が協同的にマニュアルを作成し、随時マニュアルを改訂していくような仕組みを創るなどである。このような支援者同士が学び合う機会を備えた運営にすることによって、大学教員を介さないライティング支援活動を持続的に運営することが可能になるだろう。

## 引用文献

- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子 2015 個別相談とライティング支援の可能性：津田塾大学ライティングセンターの活動分析から 津田塾大学紀要, 47, 133-148.
- 牛窪隆太 2015 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討－自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ－ 言語文化教育研究, 13, 13-26.
- 太田裕子・佐渡島沙織 2012 「自立した書き手」を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識－早稲田大学における実践事例と PAC 分析－ Waseda global forum, 9, 237-277.
- 佐藤郁哉 2008 質的データ分析法 新曜社
- 佐渡島沙織・太田裕子 2014 文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長－早稲田大学ライティング・センターでの事例－ 国際科教育, 75, 64-71.

- 島田康行 2012 「書ける」大学生に育てる：AO 入試現場からの提言 大修館書店
- Johnson, D. W., Johnson R. T., Holubec, E. J. 1993 Circles of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.) Interaction Book Company.
- 鈴木明夫・粟津俊二 2004 図解・相互教授学習・プレゼンテーションソフトを用いた英語リーディングの授業実践－相互教授学習におけるコンピュータ利用の可能性を探って－コンピュータ&エデュケーション, 17, 111-118.
- 関田一彦・安永悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 関田一彦 2018 協同教育の視座からのリメディアル教育への願い リメディアル教育研究, 12, 15-18.
- 出口拓彦・中谷素之 2000 グループ学習中の相互作用に及ぼす教師の介在および児童の社会的責任目標の影響 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学, 47, 69-88.
- 外山敦子・増地ひとみ 2019 学部生を活用したライティング支援の現状と課題－他大学ライティング支援施設との比較をとおして－ 愛知淑徳大学初年次教育研究年報, 4, 8-11.
- 成田真澄・松林世志子・ヘイズ, ジョージ・前田ジョイス・金澤洋子・花岡修 2012 学生ライティングチューターによる支援効果 東京国際大学論叢言語コミュニケーション学部編, 8, 75-86.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. 1984 Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- 正宗鈴香 2009 文章力支援のためのティーチング・アシスタント向けマニュアル素案－ライティングセンター(仮称)設置にむけて－ 麗沢大学紀要, 89, 109-125.
- 吉田弘子・Johnston S.・Cornwell S. 2010 大学ライティングセンターに関する考察－その役割と目的－ 大阪経大論集, 61 (3), 99-109.
- 渡辺哲司 2010 「書くのが苦手」をみきわめる：大学新入生の文章表現力向上をめざして 学術出版会

## 謝辞

論文の執筆にあたり、國學院大學准教授の加納なおみ先生、お茶の水女子大学准教授の本林響子先生に丁寧なご指導を頂き、心より御礼申し上げます。また、貴重なご意見を賜りました審査の先生方に改めて心より感謝の意を表します。また、本研究は、令和元年度、令和2年度お茶の水女子大学大学院生研究補助金の助成を受けて行われました。

## The possibilities and issues of the writing support by graduate students from a cooperative learning viewpoint

HAN Jiawen

Previous research on classwide writing support has found that such activities facilitate cooperative learning and encourage students to identify problems on their own, reflect on them and find solutions; for example, peer tutoring. The purpose of this study is to consider the possibilities and issues of writing support activities in which graduate students play the role of tutors and to focus on their practical knowledge on tutoring. Through reflecting on their own tutorial practices, made their practical knowledge on tutoring to become visible. It is clear that they connect their prior knowledge and tutor experiences which leads to improve their tutoring strategies. Furthermore, it may further involve tutors' judgment about how well they are able to correct tutee errors. Based on such judgments, they might explore new ideas, gain a deeper level of understanding and expand their practical knowledge on tutoring. However, the effect of tutor heavily depends upon individual experience and practical knowledge on tutoring. It is crucial to create an adequate environment in which tutors can share their experiences and learn from each other.





4

---

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（その2）－特集に寄せて－

涌井 恵\*

協同学習は、通常の教育に限らず、看護教育、社会人教育、特別支援教育など幅広く適用され、効果を挙げている。特に、特別支援教育においては、協同学習は、障害のある者と無い者とが共に学ぶインクルーシブ教育の発展にも寄与している (Snell & Janey, 2006)。

また、国内の状況を鑑みると、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、中央教育審議会は『「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、全ての子ども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を今後の目標として掲げている。「全ての子ども」の中にはもちろん障害のある子どもも含まれており、特別支援教育分野においても、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、より一層重要視されている。

そこで、本誌では特別支援教育分野における協同教育の一層の発展を期待して、第16号より「特別支援教育と協同教育」をテーマに特集を企画し、この第17号にその第2弾として、吉田征人氏と高橋あつ子氏の論文を掲載するものである。16号特集と同様に、本特集論文は、会員等へ論文募集を行い、編集委員会による査読を経て掲載の決まったものである。

近年、数は少ないものの特別支援学校や特別支援学級における協同学習について学術論文として報告されるようになってきている(清水, 2013; 小久保・上飯屋・今林, 2016)。特に、知的障害のある児童生徒を対象とする場合、彼らの言語やコミュニケーション上の困難や、認知能力の発達程度に応じて、学習活動や協働的な活動の提示の工夫が必要であると考えられるが、その実証的な検討は少なく、今後の研究の蓄積が求められている。

そのような中、吉田征人氏は、特別支援学校知的障害教育部門の高等部の体育の実践において、行動観察や尺度データの収集による授業研究を積み重ね、知的障害のある生徒を対象とした場合の実践の効果と留意点について明らかにしている。学校現場では、変数の厳密な統制や対照群を用いての研究を実施することは、現実的には厳しい。そのような制約はあるものの、単元の中での指導の手立てと生徒の様子の変化の関係を検討した記録は大変貴重であり、資料的価値のあるものである。また、体育分野における協同学習による技法の一つである、東海林・友添・吉永(2018)によるジグソーJPE (Japan Physical Education) の研究を発展させ、対象を知的障害や発達障害のある生徒が対象の場合の知見を明らかにしたという、体育分野への貢献も指摘できるだろう。吉田論文をきっかけに学校現場での実践研究のさらなる充実が進むことを期待している。

さて、次の高橋論文では、通常の学級における特別支援教育の中で、協同学習がどのように貢献できるかと課題とを合わせて論考している。文部科学省の調査(文部科学省, 2012)では、発達障害の可能性のある児童生徒が通常の学級6.5%の割合で在籍していることが明らかになっている。通常の学級での授業実践では、発達障害など多様な実態のあ

\* 白百合女子大学

る児童生徒が在籍している中で、彼らの特別な教育的ニーズやその他の子どもたちの教育的ニーズに応えつつ、他の子どもたちの教育的ニーズにも応えるという多様な学びを保障することが求められる。

通常の学級に在籍しつつ週の一定時間取り出し指導を受ける「通級による指導」によって、あるいは特別支援学級に在籍することによって、特別な個別的な対応を得ることにとどまらず、通常の学級における授業においても、障害のある児童生徒を包摂するインクルーシブ教育を推進し充実することが求められている。これに対し、高橋氏は、学校現場における現状を分析し、多様性を包括していくプロセスを提示している。また、学習スタイルなど個々の多様性の視点や、学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン（以下、UDL）（CAST、2018）にも触れて、多様性に応じる協同学習を展望している。

中央教育審議会（2021）は「令和の日本型学校教育」として、「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」を目指すとしている。同質性を前提にした一斉指導から脱却し、典型発達児間にも存在する個別性や多様性を前提に「指導の個別化」と「学習の個性化」を念頭にした授業、さらにはその個別化・個性化を加味した「協働的な学び」が求められている。今後は、特別支援教育分野に限らず、多様性に応じる協同学習が希求されるだろう。インクルーシブ教育や「学びのユニバーサルデザイン」（CAST、2018）といった広い視座から協同学習について論じた高橋論文は、多様性に応じる協同学習の今後の研究の方向性に示唆を与えてくれるだろう。

本誌第16号第17号にわたる全4編の論文が、これからの特別支援教育分野の協同学習の実践・研究の新たな発展のきっかけとなることを期待したい。

## 引用文献

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author

中央教育審議会（2021）「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）[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)（アクセス日：2022年3月20日）

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](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm)（アクセス日：2022年3月20日）

小久保博幸・上飯屋祐介・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，25，265-274.

清水笛子（2013）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，63，247-255.

Janney, R. & Snell, M. E. (2006) Social relationships and peer support. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. (高野久美子・涌井恵監訳（2011）子どものソーシャルスキルとピアサポート－教師のためのインクルージョン・ガイドブック－. 金剛出版.)

東海林沙貴・友添秀則・吉永武史（2018）小学校中学年の体育授業におけるジグソー JPE の成果に関する研究：学習者同士の関わり合いを促すためのプレルボールを基にした易しいゲームの授業実践を通して，スポーツ教育学研究，38，1-20.

特集：特別支援教育と協同教育

# 特別支援学校（知的障害教育部門高等部）における 協同学習による体育授業の改善過程の検討 —チームワークと集団的運動技能の向上をねらったネット型球技の実践から—

吉田 征人 \*

本研究では、特別支援学校知的障害教育部門高等部の生徒を対象に、ジグソー JPE (Japan Physical Education) の手法を用いた協同学習により、チームワークと集団的運動技能の向上をねらったネット型球技の授業を行ない、その改善の過程を分析し、障害のある生徒の指導で配慮すべき事項を明らかにすることを目的とした。授業実践では、協同学習の5つの構成要素(ジョンソン・ジョンソン・ホルベック, 2010)を取り入れたプレルボールの活動を展開した。毎授業後に協議会を実施し、そこで出た課題から次の授業の改善策を検討した。チームワークと集団的運動技能の向上については、行動目標をもとにした振り返りでの記述内容と、授業映像からボールの返球成功率の変化を検証した。そして、生徒の授業の様子から、ボールキャッチを認め、ポジション固定制などの技能的なルールの緩和、ジグソーの簡易化を行なった。その結果、チームワークが向上するとともに、ゲームにおける返球成功率が高まったことから、授業改善の有効性が示唆された。

キーワード：チームワーク、協同学習、ネット型球技、協力

## 1. 問題と目的

本研究は、特別支援学校知的障害教育部門高等部の生徒を対象に、ネット型球技の授業過程の詳細について報告したものである。

特別支援学校高等部学習指導要領(文部科学省, 2009; 2019)の保健体育では、協力する力をはぐくむ指導が求められている。しかしながら、知的障害のある生徒の場合、バレーボールのようなチーム制のネット型球技において、ボールを繋いで返球するといった協力するプレーが出現しにくいことや、生徒同士のコミュニケーションに課題が見られることが多い。その原因として筆者は、対象とした生徒の運動技能面での不十分さに加え、チーム内で声のかけ合いや教え合いを通してよりよいプレーにつなげるといった、チームワークの高め方について十分に理解できていないと捉えた。

そこで、球技のルールを工夫するとともに、生徒同士の関わり合いを必須とする協同学

\* 神奈川県立三ツ境養護学校

習の5つの構成要素(ジョンソン・ジョンソン・ホルベック, 2010)を取り入れた授業を計画し、実践することによって、チームワークが高まり、集団的運動技能も向上すると考えた。

東海林・友添・吉永(2018)は、ジグソー(Aronson, 1978)の3段階(①ホームチーム、②エキスパート活動、③ジグソー活動)からなる集団内異質の少人数グループ学習の手順と、ジグソーII(Slavin, 1978)における、学習者全員が課題の全体を把握するという手順のみを組み込み、体育授業に適用した協同学習の手法としてジグソーJPE(Japan Physical Education)を提唱した。そこでは、小学校4年生を対象としたネット型球技のプレルボール(ボールを打ちついたり、投げついたりすることを『プレル』といい、常にワンバウンドさせてネット越しにラリーするスポーツ)を基にした易しいゲームにジグソーJPEの手法を用いた協同学習の実践において、学習者同士の関わり合いの促進や返球成功率の向上が認められている。

以上を踏まえ、ネット型球技のプレルボールを題材にした体育授業において、チームワークと集団的運動技能の向上をねらい、ジグソーJPEの手法を用いた協同学習の授業を計画した。

しかし、実際の授業実践では、知的障害のある生徒のパフォーマンスの状況により、計画を修正する必要性が生じた。一般的に授業は、単元計画に基づくものの、多かれ少なかれ当初の計画は修正されながら実践される。そして、その修正により授業が改善され、成果が表れることは多くの教師が経験しているところである。特に、さまざまな障害のある生徒が在籍する特別支援学校の授業では、授業をするたびに計画を修正することが多いと考えられるが、どのような状況に対しどのような修正を行なったかについて、明確に記録することは難しく、知見として残されることが少ない。

そこで、本研究では、協同学習とルール及び計画の修正によりチームワークと集団的運動技能の向上をねらったネット型球技の授業の改善過程を分析し、特別支援学校のネット型球技における指導法と協同学習における配慮すべき事項を明らかにすることとした。

なお、本研究では、授業過程において毎授業後の協議会での形成的な評価情報をもとに、ルール及び計画の修正によって適正化を図る授業改善を行なった。

## 2. 方法

### (1) 対象生徒の実態

対象は、特別支援学校知的障害教育部門高等部1年生13名、2年生15名、3年生14名(男33名、女9名)計42名で、そのうち不登校傾向等の事情により登校していない生徒や、授業の途中で下校対応が必要な生徒が7名程度いた。また、運動制限のある生徒が1名いた。多くの生徒は知的障害であるが、知的発達遅延を伴う自閉症スペクトラム症の生徒も在籍しており、個別に説明するなど、必要に応じて教師が支援を行なった。生徒

の運動経験や運動能力については個人差があるものの、体を動かすことや球技を好む生徒は多かった。コミュニケーションについては、自分の考えを積極的に話す生徒もいれば、寡黙な生徒もおり、実態はさまざまであった。チーム分けについては、生徒の実態や人間関係及び体力測定（ボール投げ）の結果をもとに、異学年からなる縦割りにした1チーム6～7人の6チームに分けた。そして、チームをさらに2つに分け、実際にプレーするのは3人とし、それ以外のメンバーは応援やアドバイスをすることとした。

## （2）指導体制

体育授業における基本の指導体制は、チームティーチングで行ない、筆者がメインティーチャー（以下、MTとする）として主に授業の進行役となり、体育担当の教師4名がサブティーチャー（以下、STとする）として、チームやグループでの活動及び個別の支援や指導をした。

## （3）指導の内容と方法

### 1）当初の単元計画の概要

本単元では、「ネット型プレルボール」を題材として取り扱い、201X年9月上旬～10月上旬に計7時間の授業を実践した。単元を計画した当初のルールは、ボールを直接プレルして仲間や相手コートに返すこととしていた。また、ポジションはローテーション制とし、ジグソーJPEの手順を踏まえ、2時間目から5時間目のエキスパート活動（本実践では、達人活動とした）及び、運動技能のポイントの全体共有とチームでのジグソー活動（本実践では、伝達活動とした）を通して、全員が全てのポジションにおいてプレーすることを可能にしようと考えた。そして、単元後半の5時間目から7時間目にリーグ戦での大会を設定していた。以上のようなジグソーJPEの手法を取り入れたプレルボールの授業を計画した。しかし実際は、生徒の様子に合わせてルール及び計画を修正する必要が生じた。修正点とその実際については、結果に示す。

### 2）本授業実践における協同学習の具体

本実践では、以下の協同学習の5つの構成要素を取り入れた。まず、本来の4人制のルールを3人制に変更し、個々のプレーヤーが必ず1回ずつボールに触れるようルールを工夫することで「協同的な相互依存性の関係」を設定した。これにより3人が必然的に協力する状況をつくとともに、全員のプレー参加を保証した。2つ目は、生徒同士の協力が促されるよう、生徒に行動目標を示し、活動をフィードバックすることによって「社会的技能の指導と活用の奨励」を図った。そして、生徒が行動目標を意識していた場面を教師による紹介と称賛によって、振り返りとした。3つ目は、プレーとチーム運営に係る役割分担により、「責任の明確化」を図った。これは、生徒が3つのポジション（レシーバー、セッター、アタッカー）に分かれてエキスパート活動で学習した運動技能のポイントを全員で共有したり、ジグソー活動を通してチームの仲間へアドバイスしたりすることをねらいとしたものである。4つ目は、「振り返りの時間の確保」をするため、毎授業の終わりに行動目標をもとにした振り返りの活動場面を設定し、生徒個々の学習ノートに記述させ

た。この振り返り活動を通して、活動中に生徒が仲間を意識するよう促していった。5つ目は「相互作用を営む機会の確保」として3人が1回ずつ触球して返球することを意識化するために、4時間目から三段攻撃(①レシーブ②トス③アタックといった一連の返球方法)の指導と練習を行なった。

#### (4) 指導効果の検証方法

##### 1) 協議会による授業改善

毎授業の終了後に、授業者及び参観者による協議会を行なった(表1)。

表1 協議会の参加者

回	日時	協議会参加者	人数
1	9月5日	体育センター指導主事2名、教頭、分教室長、授業者(筆者)	5名
2	9月10日	特別支援教育担当指導主事1名、体育センター指導主事3名、ST2名、授業者(筆者)	7名
3	9月11日	体育センター指導主事2名、ST2名、授業者(筆者)	5名
4	9月13日	体育センター指導主事3名、ST1名、授業者(筆者)	5名
5	9月20日	体育センター(部長・指導主事2名・長期研究員1名)、分教室長、ST1名、授業者(筆者)	7名
6	10月4日	特別支援教育担当指導主事1名、体育センター指導主事2名、ST2名、授業者(筆者)	6名
7	10月11日	特別支援教育担当指導主事1名、体育センター指導主事3名、分教室長、ST2名、授業者(筆者)	8名

協議会では、まず授業者(筆者)が授業実践の振り返りを述べ、続いてSTに感想等を述べてもらった。次に、協議会の参加者から、生徒の様子及び実践に係る内容について感想や意見を出してもらい、これらを記録した。そして、協議会での内容を踏まえ、次時以降の授業改善について検討した。

##### 2) チームワーク

本実践では、学習指導要領の記載内容に基づき、チームワークを「仲間のことを意識し、協力して目的を達成するために行動しようとする」とした。チームワークの成果は、生徒の学習ノート及び事後アンケートの記述をもとに検証した。具体的には、単元を通して①一人以上の仲間の上達を見取ることができた人数の割合の推移、②一人以上の仲間を称賛した人数の割合の推移、③自分が“した”及び“もらった”アドバイスの記述を分析した。

##### 3) 集団的運動技能

集団的運動技能は、東海林ら(2018)の先行研究を参考に「3人でボールをつなぎ、相手コートに返球すること」とした。本実践では、リーグ戦を行なった5時間目以降の全5ゲームにおいて、3人による相手コートへの返球成功率を授業映像から分析した。返球成功率は、自陣のコートにボールが入ったものを1プレーとしてカウントし、相手のコートに返球できたプレー回数を全てのプレー回数で除して算出した。そして、算出した返球成功率から集団的運動技能の変化を検証した。



### 3. 結果

本実践では、授業ごとに協議会を行ない、生徒の学習の様子を踏まえながら振り返りと次時の授業計画及び内容を検討し、修正した。(1)に単元計画の修正点、(2)協同学習に関わるルール of 修正等、(3)授業実践と協議会の内容について結果を記した。

#### (1) 単元計画の修正点

表2は当初の単元計画及び実際の単元内容との対照表である。

表2 当初の単元計画と実際の単元内容との対照表

時	当初の単元計画			実際の単元内容		
1	オリエンテーション、行動目標の提示			オリエンテーション、行動目標の提示		
2	ためのゲーム、達人活動※1			ためのゲーム、達人活動※1		
3	達人活動※1	運動技能のポイントの全体共有	伝達活動※2 (チーム練習)	練習ゲーム	プレルの練習、達人活動※1	
4			練習ゲーム	達人活動※1	運動技能のポイントの全体共有	チーム練習
5			ゲーム1			
6	ゲーム2～3			達人活動※1		ゲーム2
7	ゲーム4～5、表彰式 (ゲーム1～5はリーグ戦)			ゲーム3～5、表彰式 (ゲーム1～5はリーグ戦)		

※1 達人活動=エキスパート活動 ※2 伝達活動=ジグソー活動

計画の主な修正点は、①3時間目にプレルの練習を追加したこと、②3・4時間目に計画した練習ゲームに代えて、4・5・6時間目にチーム練習を設定し、『ジグソー活動』の場面を省略したこと、③4・5時間目にエキスパート活動とプレルの練習を並行実施としたこと、④6時間目に全員がエキスパート活動を行なったこと、⑤5時間のゲームからリーグ(総当たり)戦としたことであった。

実際の単元内容は次の通りであった。1時間目は、生徒に行動目標を提示し、協力の意識付けをするためにオリエンテーションを行なった。2時間目には、ためのゲームを実施したが、その様相から生徒の運動技能面における課題が明白となった。そこで、3時間目は、生徒の運動技能面における課題を解決するためにプレルの練習を設けた。4・5時間目は、エキスパート活動とプレルの練習を並行実施するとともに、運動技能のポイントの全体共有とチーム練習を行なったが、『ジグソー活動』の場面は省略した。6時間目は、前時から期間(2週間)が空いてしまったため、復習も兼ねてエキスパート活動を全員が行なった。そして、練習ゲームは行なわず、5時間目から7時間目までの計5ゲームのリーグ戦を設定した。

#### (2) 協同学習に関わるルールの修正と指導の工夫

協同学習の5つの構成要素に関わる当初の単元計画におけるルール及び指導の工夫と、単元途中に追加したルールの修正と指導の工夫を対比させて、表3にまとめた。追加した

ルールの修正は①ボールキャッチを可とし、自分の能力に合わせたプレルの方法の選択、②ポジションをローテーション制から固定制にしたことである。また、指導の工夫として、三段攻撃の指導と練習を追加した。詳細の内容は、生徒の様子とともに、(3) 授業実践と協議会の内容に記した。

表3 協同学習の5つの構成要素をもとにしたルール及び指導の工夫

5つの構成要素		当初の単元計画におけるルール及び指導の工夫	単元途中に加えたルールの修正と指導の工夫
1	協同的な相互依存性の設定	プレー人数を調整した全員触球制のルール	キャッチを可とするプレルの選択
2	社会的技能の指導と活用の奨励	協力に係る行動目標の設定と振り返り	
3	責任の明確化	プレーとチーム運営に係る役割分担	ローテーションせずポジションを固定
4	振り返りの時間の確保	行動目標をもとにした振り返り活動	
5	相互作用を営む機会の確保		三段攻撃の指導と練習

### (3) 授業実践と協議会の内容

授業ごとの主な指導内容と生徒の様子、協議会で挙げた課題、次時への改善点について、それぞれを以下に記した。

#### 1) 第1回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：1時間目は、チームワークの学習として位置付け、教室でオリエンテーションを行なった。初めは、チームワークについて考えるために、肯定的な言葉をかけることの必要性を伝えた。その後、「どのような声かけをしたら『チームワーク』が良くなるか」また、「自分が言われて嬉しい言葉はどんな言葉か」という問いを生徒に投げかけ、具体的な声かけについて各チームで話し合う時間を設けた。まとめとして、行動目標「ほめよう、はげまそう、感謝しよう！」を提示し、肯定的な声かけの意識付けを行なった。生徒同士による話し合い活動では、各チームの3年生を中心に話を進めていたが、1、2年生は少し控えめな様子が見られた。学年を縦割りにした初めてのチームということから、生徒個々によって言葉数に差があるようであった。

協議会で挙げた課題：次時以降の活動について、生徒への配慮として全体指示の理解が難しい生徒に対しては、STが補足説明していけるとよいという意見や失敗経験が多い生徒に対してどのように指導するかといった課題が挙げた。

次時への改善点：協議により、次時では以下について改善することとなった。

- ・失敗を肯定する授業の雰囲気を作っていく。
- ・授業案にてSTの役割を明確に示す。

#### 2) 第2回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：授業の初めに、行動目標を確認し、失敗してもお互いに支え励ます言葉かけをするよう促した。その後、ボールを直接打ちつけるプレルの練習とためしのゲームを行なった。多くの生徒は、ボールを使った運動に好意的な様子であった。しかし、ためしのゲームにおいては、直接打ちつけたボールに追いつけず、2回バウンド

したり、ボールをキャッチしたりしてしまう場面が見られ、仲間や相手コートへの返球にまで至らなかった。また、ローテーションするたびに、誰がどの位置に動くのかを確認したため、ゲームが中断されてしまうことがあった。これらの原因により、ゲームが成立しなかった。生徒の活動の様子は、行動目標を提示したものの、多くの生徒がボール操作に集中しており、仲間に声をかける場面はほぼ見受けられなかった。

協議会で挙げた課題：生徒のボール操作における技能的な難しさや自分のプレーで精一杯な様子から、生徒の運動技能面に関する課題と計画を修正する必要性が挙げられた。また、個々の運動技能の向上によって気持ちに余裕をもてるようになれば他者を見る余裕も生まれてくるのではないか、という意見が挙げられた。

次時への改善点：協議により、次時では以下について改善することとなった。

- ・生徒のボール操作における課題を踏まえ、プレルの練習の時間を設定する。
- ・ボールキャッチを認め、3種類のプレルを選んでプレーできるようにする。

### 3) 第3回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：協議会での改善点を踏まえ、プレルの練習の時間を設けた。プレルは、(a) ボールキャッチして投げつける、(b) ボールキャッチして打ちつける、(c) ボールを直接打ちつけるという3種類のプレルを生徒に示範し、全員が(a) から始め、(b)、(c) と段階的に取り組むようにした。その後、生徒が自分の運動技能に応じてプレルを選択し、距離や人数を変えて練習を続けた。それにより、前時と比べて生徒同士のパスが繋がる様子が見られるようになった。授業後半は、前時に引き続き、エキスパート活動で運動技能のポイントを確認した。

協議会で挙げた課題：ボールが繋がる様子が認められたため、プレルの練習は継続していくとよいという意見のほか、課題としてエキスパート活動とホームチームを行き来するといった、活動の構造理解の難しさについての意見が挙げられた。ただ、ポジション別にエキスパート担当がいることで、教え合いが生まれる可能性があるという意見もあり、次時以降で生徒同士の関わり合いをどのようにして仕掛けていくかについての検討が求められた。

次時への改善点：協議により、次時では以下について改善することとなった。

- ・3人で返球するための声かけや方法を指導する場面を設定する。
- ・生徒個々の運動技能の向上と運動技能のポイントの習得をねらい、プレルの練習とエキスパート活動を継続しつつ、運動技能のポイントの全体共有で学習したことを、アドバイスできる生徒がチーム練習の場面でアドバイスすることとし、『ジグソー活動』は省略する。

### 4) 第4回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：授業の序盤は、エキスパート活動とプレルの練習を並行して実施した。エキスパート活動はMTが担当し、プレルの練習はSTが指導した。その後、運動技能のポイントの全体共有を行ない、レシーブのエキスパート担当の生徒が学習した

運動技能のポイントの説明と実演によって、全体での共通理解を図った。授業の中盤は、第2回協議会での改善点をもとに、レシーブを「1」、トスを「2」、アタックを「3」として、三段攻撃を「1、2、3」とチーム全員で声を出しながら、ボールを繋いで返球する指導と練習を実施した。授業全体を通して、これまでよりも生徒が声を出す場面が増え、それに伴いボールの繋がりやボールに向かう動きも良くなっていった。返球が成功した際は仲間同士でのハイタッチや拍手、ガッツポーズ等が認められたことや、「ナイス」などの声をかけ合う場面とともに、笑顔も見られた。

協議会で挙げた課題：MTとSTの指導上における役割分担を明確化にすることや、意思疎通に関する課題が挙げられた。生徒への指導に関することでは、分かりやすい指示を出すことや視覚的支援があるとよいという意見も挙げた。

次時への改善点：協議により、次時では以下のように改善することとなった。

- ・第2回の授業実践における生徒の様子を踏まえ、ゲームを行なうにあたっては、ローテーションせず、ポジションを固定する。

#### 5) 第5回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：4時間目と同様に、授業の序盤は、エキスパート活動とプレルの練習を並行して実施した。プレルの練習の場面では、生徒が教師にプレルの上達を実感したことを伝える場面が見られた。本時は、トスのエキスパート担当の生徒を対象にエキスパート活動及び運動技能のポイントの全体共有を行なった。チーム練習とゲームでは、全体共有した運動技能のポイントを仲間にアドバイスする場面や、状況に応じて3種類のプレルを使い分けるなど、工夫するチームも見られるようになった。全体的にボール操作が安定し、仲間へのパスと相手コートへの返球が成功する場面が増え、それとともに、得点できた時や相手に返球できた時に拍手や肯定的な声かけをするなど、ゲームを楽しむ様子が伺えた。また、ポジションを固定したことによって、生徒個々が自分のプレーに集中できている様子が見られるようになった。

協議会で挙げた課題：次時に向けては、生徒同士の関わり合いや教え合いをどう促すかといった課題が挙げた。

次時への改善点：協議により、次時では以下のように改善することとなった。

- ・運動技能に関するポイントを精選して、手元で確認できる教材を使い、教え合いを促す。

#### 6) 第6回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：前時から本時までの期間が空いたため、復習を兼ねて生徒全員がレシーブ、トス、アタックの各担当に分かれてエキスパート活動を行なった。また、運動技能のポイントの全体共有の内容をまとめた、『ポイントまとめカード』を全員に配付し、それを手元で見ながら運動技能のポイントを確認できるようにした。チーム練習では、ボールがバウンドする前にキャッチしてしまうことがあったが「バウンドしてからとるよ」と、仲間に対してルールに関するアドバイスをしている場面が見られた。ゲームでは、相手コートを見てどこに返そうか考えながらプレーしている生徒や、3種類のプレル

を使い分けてプレーする生徒、直接ボールを打ちつけ、速い展開でボールを返球するなど各チームでの工夫が見られた。

協議会で挙げた課題：授業のまとめに向けて、よりチームの一体感を感じられる工夫や、これまで学習した運動技能のポイントを活用できるような工夫を取り入れられるとよいのではないか、という意見が挙げられた。

次時への改善点：協議により、次時では以下について改善することとなった。

- ・試合前にファイトコールを行ない、チームの一体感を促す。
- ・本時で使用した、『ポイントまとめカード』を次時も活用する。

#### 7) 第7回授業実践と協議より

主な指導内容と生徒の様子：本時は、リーグ戦の残り3ゲームを行なった。授業の初めに、行動目標を改めて確認してからゲームに臨むようにした。また、ゲーム開始前にチームで集まり、「いくぞー！」などファイトコール（チームで決めたかけ声）を行なった。ゲーム中は、仲間に対して随時アドバイスができるように、『ポイントまとめカード』を拡大したものを各コートに掲示した。授業の最後は表彰式を行ない、優勝の他に、運動技能の上達やプレーに係る内容、及びチームとしての協同に係る内容について、全チームを表彰した。ゲームの中には、同点決着する対戦があり、盛り上がりを見せたゲームもあった。普段は内気な生徒やあまり器用でない生徒もいつもと違う一面を見せ、「こっち」とボールを呼び込んでいる場面も見られた。

協議会で挙げた課題：ファイトコールでチームの士気が高まっていた様子が見られたため、全てのゲームで行なえていれば良かったという意見が挙げられた。また、全勝チームと全敗チームができてしまい、チーム分けについての課題が残った。

#### (4) チームワークの成果

表4、表5は、事後アンケートの質問「(運動) 技能のポイントをアドバイスした人は、どのようなアドバイスをしたか書いてください」と「(運動) 技能のポイントをアドバイスしてもらった人は、どのようなアドバイスをしてもらったか書いてください」の2つの質問に対する回答の記述をそれぞれ示したものである。また、授業で指導した運動技能のポイントを下線で示した。これらを見ると“した”アドバイス及び“もらった”アドバイスの内容にエキスパート活動や運動技能のポイントの全体共有の時間で指導した内容が多く見られた。

表4 “した”アドバイス

したアドバイス 記事者：14/33人 (42%)	
1	バスのやり方
2	シュートする時は位置に気を付ける事 <u>すばやく動く事</u>
3	ボールに向かって <u>すばやく動く</u>
4	<u>素早く</u> ボールを取りやすい所に <u>動く</u> こと。 相手のコートの取りにくい所に打つこと
5	<u>声かけ「まかせた」</u> ボールに向かって <u>素早く移動</u>
6	ワンバンしてから返そう
7	<u>声をだそう</u>
8	ボールをすばやくとりに行く
9	相手をねらって打つ
10	ボールキャッチしていいよ
11	ボールをとる時に <u>素早く</u> 動けるようにかまえること セッターは前に移動してアタッカーにパスすること
12	声かけ、移動
13	みかたにしっかりととりやすいパスを出す しっかりと <u>声かけ</u> をする
14	ボールをよく見る

表5 “もらった”アドバイス

もらったアドバイス 記事者：12/33人 (36%)	
1	どちゅうにまんなか <span style="text-decoration: underline;">い</span> どうする うちにく <span style="text-decoration: underline;">い</span> ばしょ <span style="text-decoration: underline;">う</span> つ
2	ゆっくりやる
3	ボールの受け方
4	キャッチしてもいいよ
5	パスをしやすいパスをする
6	<u>声をかける</u> こと 立つ所に <u>気をつける</u> こと
7	アタック、移動、パス
8	こうゆうふうにしたほうがいいよ
9	ボールが来たら <u>すばやく動く</u>
10	相手をねらって打つ
11	ボールをよそくする
12	ボールを取るために <u>素早く</u> 動けるかまえをする。

図1は学習ノートにおいて、「自分がほめた(称賛した)仲間」と「上手になった(上達した)仲間」について一人以上の名前を書いた生徒の割合を算出したものである。これを見ると、『称賛』の割合は、2時間目は18%であったが、徐々に割合が高まり、4時間目には52%となった。そして、5時間目以降は40%以上を推移した。また、『上達の見取り』の割合は、2・3時間目は『称賛』同様に低い割合であったが、4時間目には55%に高まった。それ以降の6時間目を除いた5・7時間目では、40%以上の割合を示した。

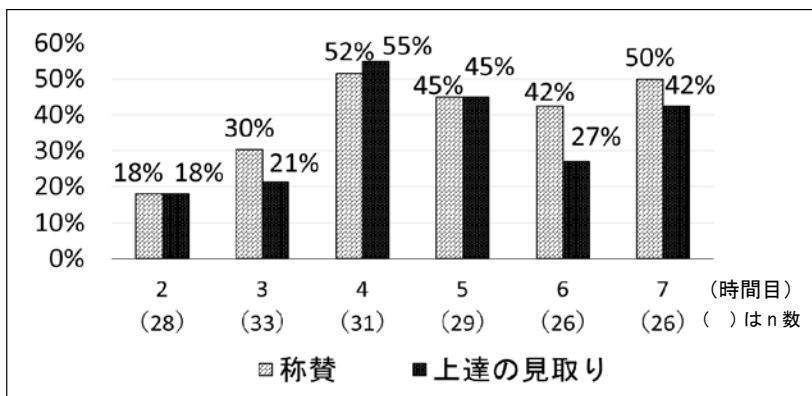


図1 『称賛』した人数と『上達の見取り』ができた人数の割合

(5) 返球成功率の結果

図2は、各ゲームの返球成功率の推移を示したものである。これによると、ゲーム1(5

時間目)では、返球成功率は53.2%であったが、ゲーム2(6時間目)では74.4%と前時から21.2ポイント上がった。ゲーム3(7時間目)ではゲーム2(6時間目)と比べると12ポイント下がったものの、ゲーム4(7時間目)では74.4%、ゲーム5(7時間目)には83.7%まで上がった。

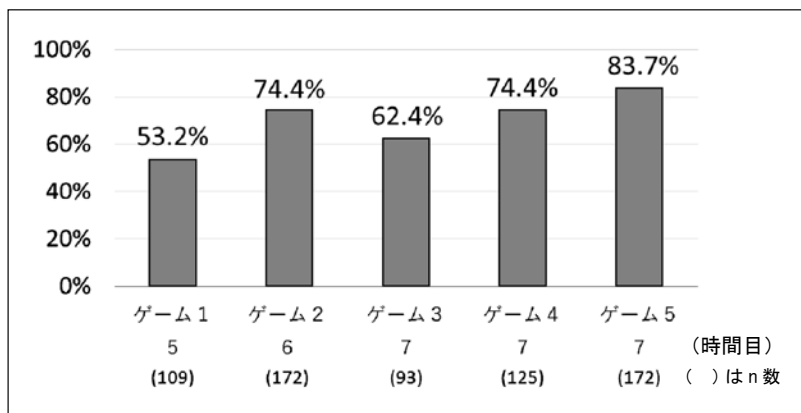


図2 返球成功率の推移

#### 4. 考察

本研究では、ジグソー JPE の手法を用いた協同学習によりチームワークと集団的運動技能の向上をねらったネット型球技の授業改善の過程を分析し、特別支援学校のネット型球技における指導法と協同学習における配慮すべき事項を明らかにすることを目的とした。以下では、協議を踏まえた授業改善の経過、チームワークの成果、返球成功率の結果をもとに考察する。

##### (1) チームワークと集団的運動技能における協同学習の効果

本実践における生徒は、個々の運動経験や運動能力に個人差があり、主にボール操作についての課題が2時間目に浮き彫りとなった。この点に関しては、3時間目にボールキャッチを認めて技能的なルールを緩和するとともに、プレルの練習を継続することにした。また、4時間目で三段攻撃の指導と練習の設定し、5時間目でローテーション制からポジション固定制へ修正した。これらのルール及び計画の修正と指導の工夫による授業改善を試みた結果、5時間目以降に設定したリーグ戦では、ゲームが成立するようになった。返球成功率の上昇傾向からも、前述した改善は有効に働いたといえよう。これは、技能的なルールの緩和によってボール操作の選択の幅が広がり、プレー面での気持ちの余裕が生まれたことと、プレルの練習の継続によって、自身の能力に応じたプレルが身に付いたことが、生徒の個人的運動技能の向上に影響したと考えられる。加えて、ポジションの固定と三段攻撃の指導及び練習により、プレーにおける各自の役割が明確となり連携プレーの定着に繋がったため、集団的運動技能が向上したと考えられる。

本実践では、授業改善の過程でジグソー JPE におけるジグソー活動の手順を、アドバ

イスができる人が自分の能力に応じて行なう「簡易化ジグソー」にアレンジした。これによって、一人でも多くの生徒にアドバイスが行われることを期待したが、知的障害のある生徒は個々に運動技能のポイントやルールの理解、コミュニケーションなど、さまざまな課題を抱えており、アドバイスを生徒全員に一律に期待することが難しかった。しかし、学習ノートの内容から、単元の中盤以降で仲間への称賛と上達の見取りができた人数の割合が増えていったことに加え、アドバイスを自分が“した”ことや仲間から“もらった”ことから、「簡易化ジグソー」は、仲間を意識するという点で有効に作用したといえよう。もっとも、アドバイスするためには、知識の理解やある程度プレーができるという運動技能面での自信が必要であるため、生徒にとってアドバイスすることがプレッシャーになっていた可能性も少なからずある。その点では、「簡易化ジグソー」は、必ずアドバイスしなければならないというプレッシャーを緩和していたと考えられる。

以上のことから、毎時間の協議会を通した授業実践から得られたチームワークの成果及び返球成功率の結果から、授業改善の過程におけるルール及び計画の修正の有効性が示唆されたといえる。

## (2) 特別支援学校(知的障害部門)における協同学習の配慮事項

以下では、特別支援学校(知的障害部門)のネット型球技における指導と協同学習において配慮すべき事項についてまとめた。

知的障害のある生徒を対象としたネット型球技の指導には、生徒の運動経験や運動能力の差を無視できないことが明白になった。また、球技が得意な生徒は活躍し、苦手な生徒は傍観者になってしまうような授業の様相は望ましくない。これは、学習対象者及びネット型球技に限らず、体育の全ての指導領域についても同様である。本実践では、ボール操作等の技能面での難しさや、コート内での自分の位置や空間を認識することが難しい生徒への配慮が必要となった。そのため、自分の能力に応じてプレーを選択して行えるようにすることと、ローテーションをせずにレシーバー、セッター、アタッカーの内、1つのポジションを固定してプレーできるよう修正手続きをとった。これらのルールの修正によって、授業の経過とともにラリーができるようになり、ゲームの成立に繋がった。

ネット型のゲームについて岩田(2016)は、「移動してくるボールの状況やそれに対応する操作に関する条件を柔軟に改変していくことが、意図的な攻撃の集団的達成を促す大きな前提となる」と述べており、今回の授業のように、生徒の実態に応じてルールを修正したことは、仲間でボールを繋ぎ、相手コートに返球する目的を達成する上で有効であったと考えられる。以上のことから、知的障害のある生徒を対象にしたネット型球技の指導には、生徒の実態に応じて柔軟にルールを修正していくことが重要であることが分かった。

次に、協同学習の配慮事項について述べる。本実践におけるジグソー JPE の活用については、生徒の実態に応じて単元計画を修正したため、エキスパート活動、全体での課題共有、ジグソー活動といった手順を踏まず、エキスパート活動と全体での課題共有の2つ



の手順を残し、ジグソー活動については、全体での課題共有を生かして、アドバイスできる生徒がアドバイスするようにアレンジした。これにより、全員が各ポジションの役割と運動技能的なポイントを知り、それらをもとにしてチーム内で教え合う場面が見られるようになった。以上のことから、ジグソー JPE をアレンジした「簡易化ジグソー」においても、少なからず生徒同士の関わり合いが促されたことが分かった。ただし、知的障害のある生徒にとって、典型発達児向けのジグソーは、ホームチームやエキスパート活動といった複数のグループで活動する構造の理解が難しいと考えられる。

さらに、長期の記憶保持及び運動や体の動かし方を言語化する難しさに加えて、話し合う能力が未熟といったコミュニケーションの課題もある。そのため、知的障害のある生徒を対象にジグソーを用いる場合には、生徒の実態に応じてアレンジや工夫を加える必要がある。例えば、複数のグループで活動する構造の理解については、ジグソーの手法を単元の終盤に設定し、まとめの場面で活用することや、単元前半と後半でエキスパート活動とジグソー活動を行なう時間を分け、その授業時間の活動を明確にするといった単元計画の工夫が必要である。

他方、コミュニケーションの課題に関して、東海林ら（2018）の研究では対象を同学年の学級を活動単位として実践しており、コミュニケーションをとれる人間関係が児童間において少なからず形成されていたことが推察される。それに対して本研究では、異学年の縦割りグループで活動したため、お互いがコミュニケーションをとれるようになるまで時間を要したことが考えられる。

この実践では、言葉によるコミュニケーションで仲間をほめたりはげましたり、アドバイスができる生徒もいれば、思っても言葉で伝えられない生徒や伝え方が分からない生徒もいた。そのため、第5回目の授業から、提示した行動目標を生徒が実践している場面や生徒が記述した学習ノートの内容について、教師が授業の中で紹介することとした。授業で目指す行動や具体的な言葉を全員で共有していった結果、生徒同士の関わり合いが促されていった。一方で、仲間への称賛やはげまし、アドバイスを言葉で伝えることが難しい生徒は、学習ノートなどを活用してその内容を仲間同士で共有する場面を設定するなど、個々に応じた方法を事前に検討し、準備しておくような配慮が必要である。

清水（2013）は軽度の知的障害児や発達障害児の集団を対象とした協同学習の実践から、①課題の明確化を図ること、②場面と環境の設定、③即時的な振り返りを通して、生徒が主体的に学習を進め、生徒同士の関わりが深まったことを報告しており、本実践においてもこれと同様のことが示されたといえる。

### （3）今後の課題

今後同様の授業を実践する際の改善点としては、生徒の活動では、「かつこいい札」「パワーアップ札」（静岡大学教育学部附属特別支援学校，2013）など物理的支援を提供し、多様なコミュニケーションの方法を工夫することが求められる。その際には課題のポイン

トを絞り、かつ説明可能な易しい課題を設定することも重要である。そして、体育授業において生徒同士の関わり合いを促すためには、全員に同じ運動技能レベルを求めるのではなく、個々が活躍できるプレーの方法や選択肢を設けるといった配慮が必要である。

## 引用文献

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. and Snapp, M. (1978) *The Jigsaw Classroom*. SAGE.
- ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., ホルベック, E.J. (2010) 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
- (Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2002) *Circles of Learning: Cooperation in Classroom*. 5<sup>th</sup> ed. Interaction Book Company.)
- Slavin, R. E. (1978) *Using Student Team Learning*. The Johns Hopkins Team Learning Project. Center for Social Organization of Schools.
- 東海林沙貴・友添秀則・吉永武史 (2018) 「小学校中学年の体育授業におけるジグソーJPEの成果に関する研究：学習者同士の関わり合いを促すためのプレルボールを基にした易しいゲームの授業実践を通して」 *スポーツ教育学研究* 第38巻 1-20頁
- 岩田靖 (2016) 『ボール運動の教材を創る ゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの探究』大修館 48頁
- 清水笛子 (2013) 「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* 第63巻 静岡大学教育学部 249-250頁
- 静岡大学教育学部附属特別支援学校 (編) (2013) 『特別支援教育のコツ 今知りたい！かわる力・調整する力』ジアース教育新社 72-75頁

## 付記

本研究は、2019年度に神奈川県立体育センター長期研究員として行なった研究「チームワークが高まり集団的技能が向上する体育の授業—ネット型プレルボールによる協同学習を通して—」を新たな視点で加筆・修正したものである。

**Cooperative Learning in a Special Needs School for Intellectual Disabilities ;  
A Case Study of Net type Ball Games Aimed at the Improvement of Teamwork  
and Group Athletic Skills**

Masato YOSHIDA

特集：特別支援教育と協同教育

## 多様な学びを保障する協同学習を目指して

高橋 あつ子\*

キーワード：通常の学級、多様性、UDL、協同学習

### 1. 背景と目的

授業改善の視点が、教師主導のティーチングから、学習者中心のラーニングにパラダイム転換があつて久しい(溝上、2014)。

文部科学省施策においても、「一方的・一斉型の授業だけでなく」「個々の能力や特性に応じた学び」(2013)を重視した提言がされ、能動的な学習の必要性、新たな学力観、育成すべき資質・能力の議論などと共にアクティブラーニングが推奨されてきた(中教審答申、2014など)。そして新たな学習指導要領改訂(幼小中学校2017, 高等学校2018)に際し「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が求められた。

木村ら(2017)は授業改善の動向を全国2414校の教員および教科主任を対象に調査しているが、85.5%の教員が参加型授業に取り組んでおり、今後もさらに充実、拡大していくことが示唆される報告となっている。

これらは、教師が一方的に知識伝授する講義型を脱しようとしている証左には違いない。しかし、教授・学習の組織形態が教師による画一的・一斉指導から、小集団での活動に比重が移っているに過ぎないという見方もできる。つまり画一性は緩やかになり、学習活動に能動的に参加できる機会は増えたであろうが、教師の指示を受けての活動であれば能動性に限界もあり、「個々の能力や特性に応じた学び」になっているかの保障もない。

さらに学習者の側に視点移すと、通常の学級には、特別な教育的ニーズのある児童生徒が約6.5%在籍している(文部科学省、2012b)ことも軽視できない。そして同時に「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」として「インクルーシブ教育システム」が求められている(文部科学省、2012a)。これを契機に、国や地方自治体が障害のある児童生徒が学びやすい基礎的環境整備を進め、個々の児童生徒の実態に応じて合理的配慮を提供する試みが進められるようになった。

また、特別支援学校や特別支援学級の児童生徒が通常の学級の児童生徒と関わり学ぶ「交流及び共同学習」や、特別支援学校の児童生徒が小中学校の教育活動に参加する居住地交流の実践も試みられてきた。

\* 早稲田大学大学院教育学研究科

このように、通常の学級の授業者にとって、対応すべき個は従来以上に増え、求められる支援も多様性を増し、量・質ともに拡大してきている。集団における授業の在り方がそのまま、そこに後付けで個別支援を追加すれば実践可能なのか疑問が生まれる。

通常の学級における教育支援を、図1のように集団に焦点を当てる視点と、個に焦点を当てる視点とに分けて考えた場合、2つの視点を統合する実践や考察は容易ではない。

両者をつなぐには、集団に焦点を当てるアプローチの側に、学習者の個人差にも対応しうる視点が求められ、個人に焦点を当てるアプローチの側には、集団場面で実現可能な支援に焦点を当てることが求められる。それは取り出し指導で実施したいことと同じことはできないので集団に合わせよという意味ではなく、

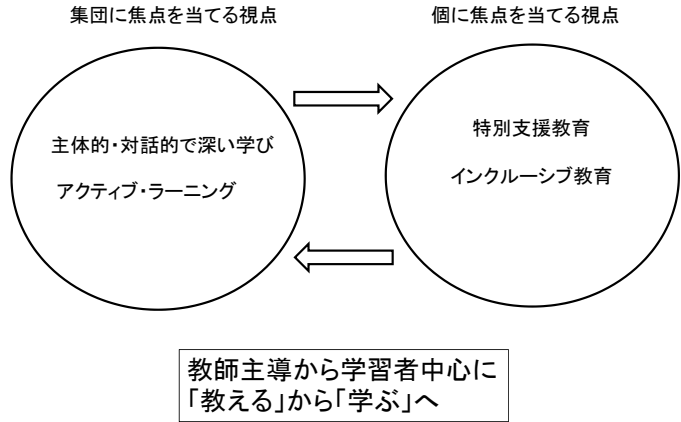


図1 通常の学級の授業の在り方を巡る潮流

集団で学ぶ級友などのリソースをも視野に入れて考えるという意味である。つまり、集団での学習活動そのものの見直しと共に、そこに個のニーズに応じる実践との融合をはかることが期待される。さらには、それらが教師主導ではなく、学習者中心パラダイムの移行可能性を内包しているかの検討も求められよう。

そこで、本論考では、集団にフォーカスした学習の在り方を巡る議論と、個のニーズに対応する指導・支援とを結びつける在り方を検討し、併せて学習者中心パラダイムへの転換可能性を展望することを目的とする。

## 2. 通常の学級における特別支援教育の現状と課題

通常の教育で教師主導から学習者中心への移行が求められることに加え、特別支援教育の領域では障害観も医療モデルから社会モデルへの転換があった。これは、障害による困難は、医療で対応する身体構造や機能だけではなく、環境との折り合いによって活動や社会参加も変わるという考え方である。身体障害があり、車椅子利用者であっても、町や建物の構造が見直されれば、外出や行動の制限は限りなく減っていく。不自由にするのは、社会環境の側にあり、この社会的障壁を減らしていくことが求められる。教育においても、特別な教育的ニーズは、個人の中にあるという見方だけでなく、教育的環境が変わることにより学習参加や学習成果が変わるという考え方につながる。

また、「(特別な) 場における教育」という特殊教育の発想から、ニーズに応じる特別支

援教育への転換がなされたことによって、(場を選ぶのではなく)一人一人のニーズに応じて柔軟な支援が得られることとなった。さらに「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」(文部科学省、2012b)が推進されつつある今日、通常の学級にどのような変化が見られるのであろうか。

まず、成員の多様化があげられる。通常の学級に在籍し、知的遅れのない特別な教育的ニーズのある児童生徒は約6.5%であるが、通級による指導の利用者は年々、増加の一途をたどっている(文部科学省、2019)。また、特別支援学級の児童生徒が「交流及び共同学習」として通常の学級を利用し、特別支援学校の児童生徒が居住地交流などで教育活動に参画することも増えて行くであろう。さらに、就学に際しても、保護者や本人の希望がこれまで以上に尊重されるようになり、より多様な障害児童生徒がインクルージョンされていくことになる。

このような支援ニーズの拡大に加え、場を分けず、通常の学級で支援されるべきという理念が支持される中、通常の学級における授業は、かつてないほどに多様性に応じる必要性に迫られてくるといえる。

しかし、それに応じる実践可能性と効果が期待できる授業モデルの提案はあるのだろうか。楠見(2016)は、障害児と健常児の交流に関するレビューを行なっている。そこでは、効果的な実践方法の開発研究が乏しいことを指摘し、交流の条件や実践過程の分析が課題であると述べている。田村・河合(2018)も、国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育のデータベース(2015)所収の文献などをレビューし、そのほとんどがふれあうことに意義を持たせる活動や音楽・体育など活動を共有する「交流」に留まり、教科のねらいを見据えた「共同学習」に踏み込んでいない実態を報告している。

文部科学省(2010)の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」では、「交流及び共同学習ではインクルーシブ教育は実現できない」という意見さえも出されている。これは、そもそも分離された場から通常の学級に時折訪れる形態である以上、「交流及び共同学習」で、ふれあう、関わること自体が、非日常としての経験になってしまうという指摘である。つまり「交流及び共同学習」では、障害のある児童生徒にも、ない児童生徒にも学業達成に効果がある報告は見いだしにくいのである。

かろうじて、個のニーズから通常の学級における教科指導の在り方を検討していく際、新学習指導要領に、「各教科における障害のある児童への配慮についての事項」が記載されることとなったことは、特記すべきことである。これに基づいた授業内支援の実施状況と、それによる効果検証が待たれるが、これもまた通常の学級における授業に追加される取り組みの域を出ない。

それでは、どこに通常の学級に特別支援教育の視点を活かした新たな授業作りが見いだせるのであろうか。国立特別支援教育総合研究所(2018)では「交流及び共同学習の推進に関する研究」において、理念の整理や、実施状況、先駆的な実践報告に留まっているとし、それ自体は先の研究(国立特別支援教育総合研究所、2015)と共通するが、今後の課

題解決の手がかりになる理論的枠組みとして、アメリカの学びのユニバーサルデザイン (UDL:Universal Design for Learning) と、多層的な支援システム (MTSS:Multi-Tiered System of Supports) を紹介している。これらは、通常の学級における授業そのものを変えていく点で参考になる。

### 3. 多様性を包括する諸相

#### 1) 多様性を包括していくプロセス

これまで見てきたように、集団の中に個のニーズを包括していくのは容易ではない。ここでは、いくつかのステップを踏んでいくことも推測される。図2 (高橋、2017) は、この間の変化をモデル化したものである。

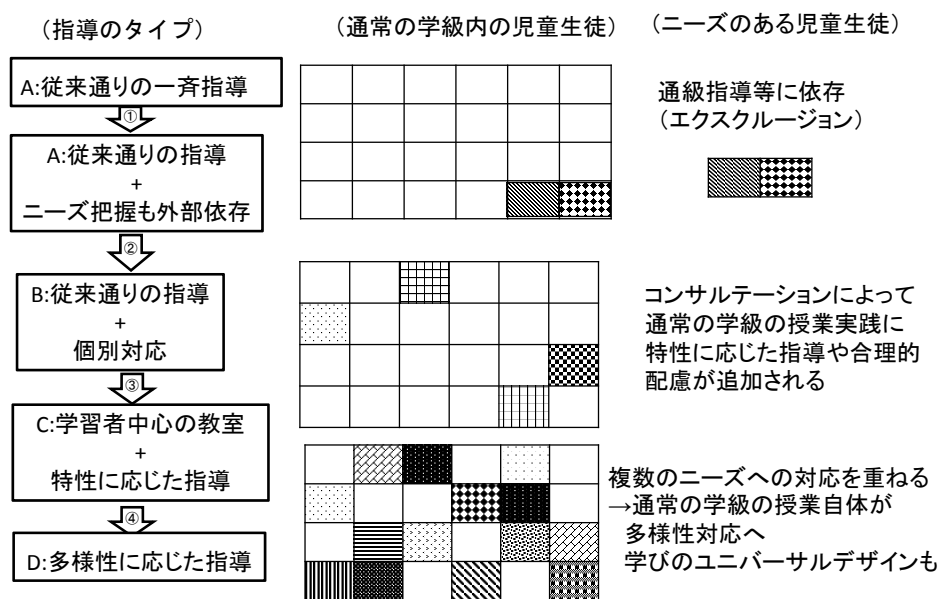


図2 多様なニーズを包括していくプロセス  
 [高橋 (2017) をもとに改変] (注: 図中の各升目は通常の学級内の児童生徒を表す)

一般的な集団アプローチでは、学級の成員の平均的な能力層に照準を当てた一斉指導が行われる。しかし、それでは対応しにくい異なるニーズに気づく (①) と専門性のある指導のために、通級による指導や適応指導教室など、外付けの受け皿に委ねる (②)。これが図2「A: 従来通りの一斉指導」である。学校規模で見れば、通常の小中学校にインクルージョンされているが、在籍学級からはエクスクルージョンされているともいえる。

その後、通級の教師や外部機関の支援者によるコンサルテーション等によって、在籍級での支援についても助言を受けたり相談したりする機会が得られ、授業内支援などの模索が始まる (③)。図2「B: 従来通りの指導+個別対応」であり、認知特性に応じた支援や、

合理的配慮の実践などである。この中には、不適切な行動への対応（松岡、2007）や、授業内個別支援から取り組みが始まるも、要支援者の側に立った見直しや、周囲の学習者にも効果があるアプローチを全体に使い始める等、集団の授業のあり方にも検討が及ぶようになってくる（木村、2001、柘植ら、2010等）。これが、図2「C：学習者中心の教室＋特性に応じた指導」である。

しかしながら、一斉指導に個別対応を追加するだけでは、教師の負担感は増す一方である。また個別対応のニーズは、特別支援教育の対象に留まらない。不登校傾向や対人不安のある児童生徒などに加え、性的マイノリティや外国にルーツのある児童生徒など、多様性への認識も深まるにつれ、増大する。一斉指導が従来のみで、そこに多数の追加的支援を行うには、手が回らないだけでなく「特別扱い」と写ることへの抵抗感も軽視できない現実もあった。そもそも集団の成員を同質性でくくることへの問い直しもある。上野（2006）は Learning differences を紹介しているが、特定の学習者に個別ニーズがあるのではなく、集団内の学習者それぞれに学びの特性があるという立場に立つほどに、多様性対応のモデルが希求されることとなる（④）。これが図2「D：多様性に応じた指導」である。

加えて、個別対応は、特定の学習者に常に必要なものでもない。読み書き障害の子も、読み書きが強く求められない学習活動では支援は不要であるし、外国にルーツのある子は、外国語や国際理解教育の場では支援する側に立つことすらある。そう考えると、支援ニーズの有無や大小で境界線が引けるものではなくなる。

つまり、個別対応ニーズは特定の個人に帰属するものではなく、学習活動によって変動する。故に異なる学びに着目するほどに、同質性を前提にした一斉指導型に拠ってはいられなくなり、多様な学びを保障することが、全員の学びにとって価値あるものになると考えられる。

## 2) 多様性に応じる取り組み

通常の学級における多様性への対応は、具体的にどのような取り組みになるのであろうか。多様性には、障害や性別、言語や宗教など多くの要素があるが、ここでは学習者の認知特性や行動特性に加え、その時々を用いる学習スタイル、学習プロセス等の学びの多様性に焦点を当てて論じていくこととする。

赤木（2017）は、アメリカのインクルーシブ教育を概観し、アメリカは「difference と individual」に価値を置くのに対し、日本は「sameness と relationship」に価値を置く指摘している。確かに、日本では皆が同一の目標に向かって同じ方法で学ぶことが好まれる。日本の授業は、学級の成員の同質性を前提にしてきたのだ。

そもそも多様性を前提にした教育が進んでいたアメリカでは、2002年に制定された NCLB (no child left behind) 法により、学習者に学力をつけることが教師に求められ、多様な指導法を駆使する多くのアプローチが生み出されており、トムリンソン（2017）の Differentiated Instruction (DI) もその一つである。オランダのイエナプランにおいても、教師は多重知能（ガードナー、2001）等の知見を活かして、複数の教え方を身につけ、

授業に臨んでいる(リヒテルズ, 2010)。

日本においても、学びの多様性の視点を取り入れた実践研究は試みられている。熊谷(2004)は、さまざまな学習スタイルを紹介し、学習者の長所を生かす実践の必要性を提案し、自らも、学習者の認知処理過程に着目し、同時処理・継次処理の特徴に根ざした指導法開発とその実践研究を重ねている。同時処理というのは、情報を全体像でとらえて処理する方法で、継次処理は、順に一つずつ処理する方法である。例えば、漢字を全体像で捉えるのが得意な人は、複雑な漢字でも一見して読める(同時処理)が、筆順通りに書く(継次処理)のが苦手だったりする。作文を書く構想立てにおいても、継次処理の人は箇条書きのメモが役立つが、同時処理の人はマインドマップのように全体像を俯瞰できる方法の方が合う。このように認知処理過程の違いによって、課題に対するアプローチも変わってくるため、学習者によって、方法を選べる環境が推奨される。

「感覚様式による学習の好み表」(Smith, A. 1996)では、学習スタイルをV (Visual processing)、A (Auditory processing)、K (Kinesthetic processing)に分けている。なお、高嶋・高橋(2012)は、中学生の学習スタイルを把握し、学級成員の特徴と要支援生徒の特徴に合った集団介入と個別介入を同時に行い成果を報告している。また、同様の視点で宮崎(2012)は、小学校5年、中学校1、3年に質問紙調査を行い、学習スタイルと学校生活についての満足度や学力との関係を検討し、「運動・聴覚・視覚・強み混在・弱み混在・動かない」の6タイプを見出し、それぞれに適した介入方法を提案している。

本田(2006)は、脳科学の知見や多重知能(H. Gardner, 2001)の知能観を生かし、授業研究を重ねている。さらに涌井(2011)は、多重知能にやる気、注意、記憶を加えた8つの学び方を自己選択できる「協同学習のユニバーサルデザイン化」を進めている。

このように、個人の適性によって学び方(適性)は一様ではないことを受け、個々の学びに適合した指導(処遇)を行う実践、研究が重ねられている。

## 4. 協同学習が多様性に応じるために

### 1) 協同学習の成果と課題

それでは、集団に焦点を当てたアプローチは、どのような進化を遂げているのであろうか。

瀬尾(2016)は、教授・学習・認知領域の研究レビューで「協同や相互作用を活かした学習に関する研究」というテーマを取り上げている。そこでは協同学習の成立要件として「授業の目当ての多様性、班単位の活動が多い」ことを上げている。さらに、町・中谷(2014)の相互教授法の実践研究を取り上げ、説明役・質問役に分かれ役割交代を促す介入をした群の方がそのような介入をしなかった対照群よりも学習課題の達成度が高かったことを示し、向社会的目標が低い児童にも相互教授法が有効であったことと、グループ学習に対する認知を変容しえたことを根拠にして、今後の相互作用に必ずしも意欲的でない学習者への介入の在り方を考える上で意味ある結果と述べている。学習者特性に着目して



いる点と、介入の効果は教師による構造化が強められた効果とも言える点に注目したい。さらに同氏は、今後の実践研究の発展のためとして、授業デザインや介入プロセスの適切な記述と、談話プロセスの記述が重要であることを指摘しているが、この指摘は、多様な学習者相互の関係が学習プロセスを経て自在に変動可能な実践づくりにも共通する課題といえよう。

溝上 (2014) は、アクティブラーニングにおける協同学習の位置づけや成果を論じ、協同学習は構造化を重視するために教師主導の色合いが濃いと捉えられがちであるが、知識伝達型の受動的学習を乗り越える過程を相対的に捉え、授業デザインにおける構造化の程度、学習者の自由度などを検討すべきと提言している。

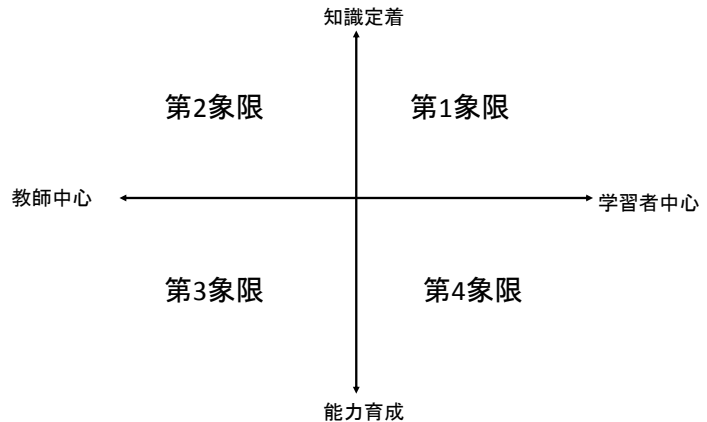


図3 アクティブラーニングを捉える2軸  
関田 (2017) 160頁より

関田 (2017) はこれらの実践や研究をpushした上で、教師中心か学習者中心かの視点と共に、学習成果にも着目し、図3のように2軸、4象限で検討する必要性を述べている。「主体的・対話的で深い学び」を目指す実践は拡大を見せているが、単元特性や学習者の自律性の実態に応じて、実践の特徴や発展可能性を問い直しながら実践を重ねていく視点として有用である。冒頭に紹介した研究 (木村ら、2017) においても、「うまくいったと思われる単元」での学習活動について教員および教科主任に聞いているが、生徒3名以上の学習活動が多く、その内容はディスカッションやディベートなどとなっており、過去と比較して効果を実感しているかを教科主任に尋ねた結果では、他者と学ぶ楽しさやコミュニケーション、表現力が上位に上げられている。今後、これらの実践が単なる活動の活性化やそれによる楽しさなどを越えて、学習者が「主体的・対話的で深い学び」を進め、そのような学びを重ねることを通して「学びに向かう力、人間性等」が変容していく実践につなげていくことが待たれよう。

しかしながら、グループでの話し合いや活動を設定し、対話を促すだけでは、「互惠的相互依存関係の成立」「個人の二重の責任の明確化」「促進的相互交流の保障と顕在化」「『協同』の体験的理解の促進」(関田・安永、2005) の条件を満たしえない。教師がグループ内の学習者同士の相互作用に介入し、その大きさや効果に気づき、グループ間交流を深める働き掛け等を経験することを通し、学習者が問いを作り、学び方を選ぶことによってより主体性を発揮し、問いと探究の連鎖で学びが深まっていくこと等を経験する。このような協同学習の経験によって、教師主導で対話を入れた参画型の授業から学習者中心のアク

ティブラーニングへ発展していくことを期待したい。

協同学習の質を吟味する研究として、津田(2015)の大学の協働学習事例の検討があげられる。協同の理念を熟知し、その効果を期待した授業者が学習者の相互作用やプロセスに着目した実践を行なった。その結果、学生は協働を用いたプラスの影響として「思考力」と「人間関係」をあげ、自分とは違う視点や批判的思考力をつけ、学生によっては英語で考える力もついたと報告している。加えて、教え合い活動を検討した深谷他(2016)によると、グループ内での言語活動には、質の低いものもあることから、理解を目指したやりとりを実現する教師の介入が必要で、それを行うことによって、理解の促進も確認されている。これらの研究のように、単に教師中心から学習者中心に移行するだけでなく、その過程で、個によっては思考力(図3でいう第4象限)もついたと理解できる。そして、このような協同の理念を具現化した実践を丁寧な研究手法で検討していくことによって、どのような対人交流や言語活動、教師の介入があればグループ内での依存や競争意識を減じ、学習効果を高めうるか、その手がかりが得られると考える。

高旗(2010)は、「多くの協同学習論は、学習過程を集団過程と捉え、『集団づくり』を個の自律的学習を確保する下位目標と位置づけている。(中略)すなわち、学級を構成する子ども達の個性や異質性こそが実践の核」であるとし、小集団指導という手続きを欺瞞と危ぶみ「規律訓練装置」に墮す危険性、さらには「機械原理による規律化(一斉授業形式に典型的な)に絡め取られる」危険性を指摘している。まさに、教師にとって都合のいい理念なしの技法活用が、個々の学習者を無記名の集団を構成する要素とみなし、グループを集合体にしても気づかない局面に追いやっていると警鐘を鳴らしている。加えて同氏は、個別対応についても、「(集団)統制不能を『個別対応の制度化』によって解消しようとする衝動に駆られる」見えにくい構造を指摘し、「個をかかわらせる指導」「問いを育む」実践の重要性を強調している。

## 2) 多様性を視野に入れた協同学習

これまで見てきたように協同学習の本質をとらえないまま指導形態や技法として扱っていた実践ではなく、協同学習の理念を活かした実践であれば、それを土台に、個人差を包括し、多様性に対応できる実践を展望しうるはずである。もちろん、異質性を前提にした小集団での相互作用によって、異なる考え方に接し、思考を深め、問いを生成し、探究の動機づけにつなげていく実践は多い。しかし、さらに一步、個人特性に踏み込んだ実践研究はまだ少ない。先述の町・中谷(2014)は、向社会的目標という視点でそれが低い児童をも取り込みえた実践の可能性と成果をあげている。協同学習によって、社会性やコミュニケーションにプラスの変容があることは多く報告されているが、もともと低かった児童をも向上させることができるという成果は説得力を持つ。しかし、これは、対人交流の動機や、コミュニケーション力が低いことが想定される自閉スペクトラム症にも適合するのだろうか。高橋(2009)は、人への関心も薄く、対話しようとする意欲も見えにくい児童の中には、協同学習のもつメンバーを巻き込んでいく力だけでは十分ではない場合もあり、

そのような場合は、その児童の認知的な強みを活かせる活動から取り上げていく実践を報告している。

このように協同学習においても、個々の違いを考慮した支援やその違いを相互作用の糧とすることで、成果を生み出している実践報告も少なくない。しかし、それ以上に、認知特性や言語表現力の高低などの個人特性をも包括しそれぞれの達成にも資するかどうかの検証研究が必要だが、それはまだ少ないのではないだろうか。

涌井(2013)は、特別支援教育、協同学習の双方の専門的知見から、海外の実践研究を概観し、海外では協同学習の研究の中においても、LD等の子どもへの効果を期待できる報告があり、それは社会性に留まらず学業達成にも及んでいることを示している。さらに日本の実践を検討し、実証研究が少ない現状をとらえながら、自身の「障害のある児童も含む全ての子どもたちの学びやすさを保障するという学びのユニバーサルデザインの視点」から開発された「学び方を学ぶ授業と協同学習を組み合わせ実践」(涌井、2011)を紹介している。涌井の視座は、研究対象やアプローチの違いを超えて、特別支援教育と協同学習の2つのテーマをつなげる可能性と課題を明確にしていると言える。

## 5. UDLによる多様性対応

### 1) 授業デザインのフレームワークとしてのUDL

多様性に対応し、かつ学習者中心のあり方をも具現化できる授業デザインの考え方として「学びのユニバーサルデザイン(以下、UDL)」をあげることができる。これは、アメリカのCAST(Center for Applied Special Technology)が提唱しているものであるが、当初はテクノロジーを中心に障害者の学びを助けようとして設立された機関であったという。バーンズ(2019)によると、教材教具を個々に合わせて提供するのでは不十分で、そもそも学びにくさを生じさせているカリキュラムや教材そのものを変えていこうとする立場に変わっていったという。障害は人にあるのではなく、社会にあるのだとする社会モデルと通底する。

UDLは「目的を持ち、やる気がある」「いろいろな学習リソースや知識を活用できる」「方略を使いこなし、自分の学びを舵取りできる」学びのエキスパートを育てることを目標にしている。教師が何をどう指導するのかではなく、学習者がつける力を明示しているのである。教師が学習者に「～させる」のではなく、「学習者が～する」場面が増えていく点で、主体的に取り組む姿が実現し、学習者中心の教室になっていくのである。表1はUDLガイドライン(CAST、2018)であるが、横に並んだ3つを原則と呼び、それぞれを3段階に分け、9つの囲みに分類されている。学習者が教材や情報に「アクセス」し、学習内容を「積み上げ」さらに「自分のものにする」プロセスを示している。9つの囲みに共通するのは「多様なオプションを提供する」ことにある。これは、提供する教師の側からの表現であるが、複数の選択肢を提供することで、学習者の学びの多様性に対応できるだけで

なく、学習者が自ら選択することに脳科学的な効果を期待している。エンダーソン(2019)によれば、学習者は選択によって「適切なチャレンジを見出し」「社会的感情スキルや協働的な学習の雰囲気生まれる」からである。

それでは、以下、3原則を説明していく。

### ①取り組みのための多様な方法(感情のネットワーク)

学習者自身が取り組みを始動するために、感情ネットワークにアクセスできるようにする。具体的には、なぜ、この単元に取り組むのか、なぜ本時の学習に取り組むのか、教師の説明で終わるのではなく、学習者が自分のための WHY を明確化する。

### ②理解のための多様な方法(認知のネットワーク)

学びの多様性から考えると、教材にアクセスするためには複数のルートが必要である。例えば、テレビのニュースでも、音声がか聞こえ、文字テロップが流れ、手話が提示され3つのルートが提供されている。学びにおいても複数の知覚ルートを提供することで、学習者が学習内容にアクセスでき、それによって内容(WHAT)の意味を理解し、経験と関連づけたり、新たな概念を獲得したりし、自分のものとして活用できるわけである。

### ③行動と表出のための多様な方法(方略のネットワーク)

学んだことを表現する方法(HOW)も多様に提供し、学習者が選ぶようにする。日本の授業は、書くことをねらった単元でなくても、書く活動が多く、書いたもので評価することも多いが、読み書き障害のある子は、それで過小に評価されることもある。口頭発表やプレゼンテーションなど、学んだことを自分に合った方法で表出することを奨励し、一元化しない。

表1 UDL ガイドライン (Ver.2.2) (CAST,2018) をもとに筆者が表現を短縮し作成

	取り組みのための多様な方法の提供	提示(理解)のための多様な方法の提供	行動と表出のための多様な方法の提供
アクセス	興味を持つためのオプション(7) ・個々人の選択や自主性を最適に ・自分との関連性・価値・真実味を最適に ・不安要素や気を散らすものを最小限に	知覚するためのオプション(1) ・情報の表し方をカスタマイズする方法を提供する ・聴覚情報を代替の方法でも提供 ・視覚情報を代替の方法でも提供	身体動作のためのオプション(4) ・応答様式や学習を進める方法を変える ・装具や支援テクノロジーへのアクセスを最適化する
積み上げ	努力や頑張りを続けるオプション(8) ・目標や目的を持たせる ・チャレンジのレベルが最適になるように(課題の)レベルやリソースを変える ・協働と仲間集団を育む ・習熟を助けるフィードバックを増大	言語・数式・記号のためのオプション(2) ・語彙や記号をわかりやすく説明 ・構文や公式をわかりやすく説明 ・文字や数式や記号の読み下し方をサポートする ・別の言語でも理解を促す ・様々なメディアを使って図解する	表出やコミュニケーションのためのオプション(5) ・コミュニケーションに多様な媒体を使う ・制作や作文に多様なツールを使う ・練習や実践での支援レベルを段階的に調節し流暢性を伸ばす
自分のものにする	自己調整のためのオプション(9) ・モチベーションを高める期待や信念を持てるように促す ・対処のスキルや方略を促進 ・自己評価を内省を伸ばす	理解のためのオプション(3) ・背景知識の活性化、提供 ・パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる ・情報処理、視覚化、操作の過程をガイドする ・学習の転移を般化を最大限に	実行機能のためのオプション(6) ・適切な目標設定のためのガイド ・プランニングと方略の向上支援 ・情報やリソースのマネジメントを促す ・進捗をモニターする力を高める
ゴール	目的を持ちやる気のある	いろいろな学習リソースや知識を活用できる	方略を使いこなし、自分の学びの舵取りをする

## 2) UDL における協同学習

では、UDL から協同学習を検討してみたい。UDL ガイドラインには、感情ネットワークの原則の2段目のチェックポイントに「協働と仲間集団を育む」という項目がある。チェックポイントは、やらねばならないものではなく、手がかりである。従ってUDLにとって、協同は必須な展開ではなく、学習組織や活動形態を指定しない。あくまでゴールに突き進む学習者にとって、リソースや手段の1つであって、学習者がタイミングも相手も選ぶことになる。

UDL の視点から小集団による対話を用いた学習を見ると、逆に教師主導の安易なグループ活動が学びの障壁になっている時があることに気づく。先にグループ構成も対話のタイミングも教師によって決められ、そこでテーマや方法を相談し、探究も行なうと、個人のやりたかったテーマや問いを諦めたり、手法を周囲に合わせたり、結論を妥協したりすることがある。これらをUDLでは、学びの障壁ととらえ、リソースとしての他者が逆に個人の学びを制限することがあると捉えられるのである。よって、UDLによる学習では、グループを使うかどうかの判断、そのタイミング、グループサイズやメンバー構成等は教師ではなく学習者が決めることを押し進める。

また、教師が他者との話し合い等の機会(タイミングや人数)を作ることによって、個々の学習者の自己調整の程度は薄れ、どのように達成するかプランニングする実行機能の活用(方略のネットワークの3段階目)も薄れてしまう。対話や相互交流等の効果は認識しているが、あくまで学習者本人が自分の学びをどうプランニングするかに重きを置く。もちろん、他者と協力的に活動することを促されないことによって、協力するための様々な技能を伸ばしえない学習者もいるであろう。それならば、そのような技能獲得を目標にした学習活動を組めばいい。また、そういう場合でも学び方や対人関係の発達特性もあるため、本人が自分のためにどういうコミュニケーションスキルや対人スキルを身につけたいかを目標定位することを優先し、一様に求めることはしない。

## 3) 日本における実践事例

それでは、このフレームワークを用いて、日本ではどのような授業実践が行なわれているのであろうか。ガイドラインが紹介された当初、UDLはアメリカではできても日本ではできないという指摘があった。その理由として、クラスサイズやオプション提供にかかる教師の負担感増大が第1にあげられた(高橋、2018)が、この懸念自体、教師主導で、常に教師が全ての学習者にとって最良のオプションを提供すると考えることに由来する。しかし、UDLでは、自己調整やカスタマイズを奨励するため、オプションが足りないと学習者がリクエストするようになり、自らのために工夫も始める。つまりオプションの提供によって開発された自分の学びを舵取りする力が、「学びのエキスパート」として機能し始め、結果的に教師の負担は減り、机間指導に活用する時間が増える。さらに、UDL実践を阻むものとして、同質性を求める教師の授業観(赤木、2017)も強く影響していると考えられる。日本は、同調圧力も強く、他者と異なる意見を表明するよりも同意を示す

方が評価されやすい。また、各地域ごとに教育のスタンダードと称して、一定の教育的働きかけを標準的に求めていく動きが見られる。これらによって、目標を板書し、振り返りの活動を組むなど、教師の授業観の違いや授業力の差を最小限にすることにはつながったかもしれないが、最大多数の効果をねらった指導法として形式的に履行しているのであれば一斉指導の域を出ないどころか、その縛りを強めてしまう。UDLは、授業デザインフレームワークであるため、こうするとUDLになるという必要条件で確定されにくい。ましてマニュアル化できないために、ガイドラインの理念を実践に移す段階で、教師には学習者の側に立った発想や学習内容や方法の検討とそれを具現化する力が求められる。しかし、それこそが、UDLの理念を具現化しようとする実践家を育成することにつながる。それでは、日本の学校でも、UDL実践は広がりを見せているので紹介したい。

### ① 小学校 国語「ごんぎつね」

田上(2020)は、集団内の能力差を超えて個々の子どもがそれぞれに読みを深める実践の必要性を痛感し、UDLに取り組んだ。ゴールも学習活動も子どもと共に相談しながら進め、読むためのオプションとして、「自分で読む」「音声データで聞く」を子どもがその時々を選んだ。表現もノート、ワークシート、タブレットPCへの手書き入力、キーボード入力から選ぶようにしたが、単元後半では音声入力も使う子が出てきた。さらに考えを深めるために、「自分の考えを持つ→深め合う」として、個の読みが終わった子から、交流スペースに集い、意見を交換し、問いが生まれると、再度、個人の読みに戻って吟味する姿が見られた。共通のゴールに向けてどういう読みができているかを見るためにルーブリックも活用したことで、個々の学習者が自分の読みを評価し、読みを深めようとチャレンジし、その深まりを自己評価するのに活用していた。この学習を子ども達が振り返った言葉を質的に分析したのが表2である。選べることの良さや、読みの深まりを実感してお

表2 学習者の感想から生成された概念 田上(2020) 35 pより

	概念名	件数	感想の具体例
教材 選べる	1 学びやすさ・意欲	17	いろいろ選べるから苦手なものが少なくなった
	2 音声CDの効果	10	音声を聞きながら教材でじっくり読めるのが便利
交流 スペース	3 他者からの学び	9	いつも発表しない人も積極的だった。そういった人たちの考えがきっかけ
	4 学びの深まり	11	大勢だとなかなか意見が言えないけど、みんなで集まってグループでやると言えた
	5 読みの深まり	4	わからないことが疑問として言えて話し合うことで、わからないことがわかった
	6 交流の楽しさ	2	自由な交流が楽しかった
ルー ブリ ック	7 学習意欲	8	はっきりとした目標があると、それに向かって頑張ることができた
	8 進捗状況	5	今の自分の位置がどのくらいなのかということがわかった
	9 振り返りに便利	2	目標や達成度が振り返られてよかた
	10 目指す指標	11	目指すところがわかりやすくなった
	11 楽しさ	1	おもしろかった

り、対話のあり方を見つめ直している姿から、他の単元でも活用される力になっていくことが推測される。田上も集団という場で「個の学びに合わせた学習環境」を作れたと振り返っている。

② 小学校 算数「かたちづくり」元岡山県公立小学校教諭（以下、A教諭）（2020）より

もともと児童の目線にたった丁寧な指導で、多様な支援ニーズのある児童への配慮や、周囲の子どもとの関係を活用する意図もスキルも豊かな授業者であった。それでも、教師の指示のもと、単線型の学習活動が展開されていたが、UDL実践では図4のように同時に多様なオプションを学習者が選んで使うようになった。一見、休み時間のように見えるが、算数の学習時間である。手がかりを求めて、廊下で形カードを操作して考える子どももいれば、黒板横の掲示物で友だちと対話しながら理解を進めている子もいる。わかった子はまだ試行錯誤している子のところへ行き、対話を始めたり、どういう発表をすればいいか、次なる活動を考えて動き始めたりする子等、それぞれが学びの主人公のように活躍していた。そしてA

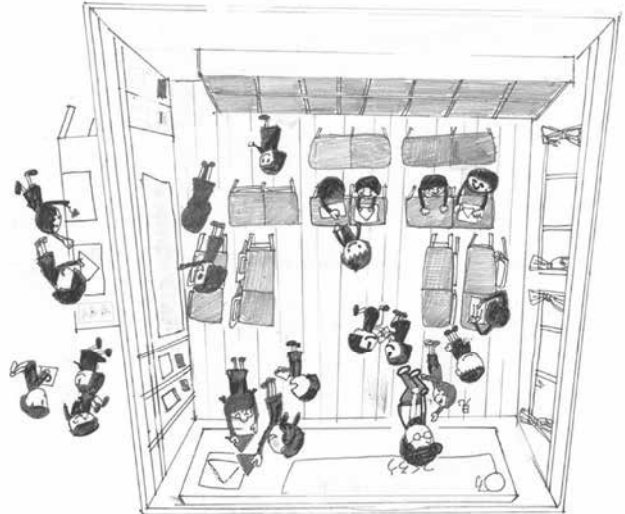


図4 異なるオプションを同時に使っている様子  
(元岡山県公立小教諭（2020）より)

教諭が促す前に、子どもが発表やまとめを始めてしまう場面まで見られた。当然ながら、発表は、身体化で発表する子、図形を動かして説明する子、言葉で説明する子がいて、聞いている子も、自分がどういう図形の合わせ方をしたか、どういう説明だと納得するかをモニタリングしていた。教材やヒントカードを選択し、発表方法も選んでいるからこそ、学びの舵取りをしている姿にA教諭自身がこれまでの実践との違いを実感していた。

③ 中学校 数学 渡邊（2020）より

どのような単元でも「一人で」「友だちと相談しながら」「先生のそばで質問しながら」という3つの場を作り、個々の生徒が、学ぶ時間や場、相手や人数も自己調整する実践を続けている。単元のゴールを設定し、ルーブリックを活用することで、2単位時間を学習者に任せても、時間を有効活用して学ぶようになり、学力の向上も報告している（渡邊、2018）。

#### 4) UDLの有用性

UDLに取り組むと、教師は授業者としてどう教えるかの視点から、個々の学習者がどう学びたいかを予想し、つまづきがあったら、どのように問題解決を促すか学習環境をデザインする視点になる。

学習者も何のために学ぶか自分のWHYを理解し、方法を選択することによって、俄然、

主体的になる。この変化に勇気づけられて、教師はUDL実践を続けるわけだが、時に活動が拡散し、学習者への丸投げではないかとの批判を受ける。しかし、拡散は、教師主導を緩めたからではなく、目標設定が曖昧な場合に起こることに気づくと、ルーブリックの再検討や、学習者参加の単元づくりに舵をきる。ここにおいて、学習者中心の教室の実現が現実味を増す。教授パラダイムから学習パラダイムに叶うフレームワークといえる。

教師も学習者も学びの多様性に気づき、多様な学習方略の提供や自分に合った学習方略の選択が展開される。この過程で、学習意欲、学力、自己決定力、対話力が高まる可能性を秘めているが、まだ涌井(2013)の指摘にあるような検証的研究が待たれる。

## 6. 多様性に応じる協同学習を展望して

学びの多様性を意識し、個々の学習者の特性に合った学びを保障しようとする、勢い学習の個別化につながりやすい。しかし、同じ目標に向かって皆が同じ方法で個人のペースを進める発想であれば、能力差によって達成に要する時間や達成度の違いをあらわにするだけである。

そこで、中央教育審議会(2020)は、これまでの「みんなで同じことを、同じように」を過度に要求する面を反省し、「日本型学校教育」として「指導の個別化」と「学習の個性化」を打ち出している。そこにはこれまでの「正解主義や同調圧力への偏りから脱却し」「子供たち一人一人の多様性と向き合いながら一つのチーム(目標を共有し活動をともに行う集団)としての学びに高めていく」ことの意義が明示されている。さらに「指導の個別化」を「一定の目標達成に向けて」「異なる方法で学ぶ」(文部科学省、2021)こととし、IT活用の下支えされて実現しうるであろうが必ずしも孤立した学びを推奨しているのではないとしている。そして、「学習の個性化」を「異なる目標に向けて学習を深め広げる」と示し、「子供自身による情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、主体的に学習を最適化すること」とを意味づけている。つまり、個々の状況に合わせて自身の学習をマネジメントする力を育もうとしていることが読み取れる。UDL実践を進めると、まず教師が現実味のある目標設定を吟味し、その上で目標も方法も自己選択を促す実践に取り組み始める。このようなUDLによる学びの体験を通し、学習者は自分の学びを舵取りするように変化していく(高橋、2018)が、これらと、先に挙げた文部科学省が目指す学習者像とは一致しているのではないだろうか。

苫野(2019)は、「個別化」「協同化」「プロジェクト化」を提唱している。ここで言う個別化とは、相互作用を禁じ、個人で学びを完結する意味ではない。よく「学びのエージェンシー」(荒巻、2019)や「学びのオーナーシップ」という表現が用いられるが、自分の学習に対する主体的な取り組みを意味し、UDLでも重視している。協同学習で重視してきた個人の責任は、グループやクラスに対する文脈で使われることが多いが、個人の学習に向けても機能させたい。そして、個人に閉じた学びでは得られない、異なる経験や視点、



複数の知見を総合する力を養う意味でも協同は必要で、苦野 (2019) はそれを「緩やかな協同」と表現している。そして、深い学びにつながる大きな要素としてプロジェクト化、探究を位置づけている。

つまり、目指すべきは先にペアやグループという学習形態があるのでもなく、教師が全員に他者との対話や協力しての活動を敷くことでもない。

UDLにおいても、ガイドラインに示された「協働」はやるべきことではなく手がかりであったように、そしてUDLで主体的に学び出した学習者が見せたように、「必要な時に、必要な相手と (人数で) 対話する」学びが重要なのである。

UDLは、学習者中心を実現しうるが、教師主導を否定するものでもない。教師が仕切らず、全てを学習者に任せることを目指しているわけではない。共通の目標を達成し、個々の学業達成を実現する責任は教師にある。一斉指導のフレームを基礎に、そこに多様なオプションを提供し、学習者から見たら複線型の学習を授業の中に設定すればいい。図5は進学校の英語の授業である (草間、2020) が、目標、内容、授業の流れは学級共通であり、どう学ぶかに関わる学習活動は複線型になっており、誰と学ぶかも個人、ペア、グループで選択できる。

溝上 (2020) は、「学習パラダイムは、教授パラダイムを含み込み、基礎としつつ (全生徒が枠へ到達)、それを越えて生徒個々人の個性的な学習成果を求めるもの」としている。草間の実践においても従来の教授パラダイムを土台に、個々の学びの選択があり学習パラダイムが展開していると説明できる。

協同学習に秀でた実践家が、UDLを活用し始めると、学習者も協同を手段として柔軟に使い始める。緩やかなフレームワークであるUDLガイドラインに沿って授業をデザインし、その学習環境を創り替えていく学習者の力強さを活かすことで、今後、学習者が協同学習を選ぶ場面も訪れ、学習者中心の教室が実現するはずだ。こうして目標を高次化し、「学びに向かう力・人間性等」も醸成されていくものと考えられる。

課題としては、涌井 (2014) の指摘にあるように、集団と個のプロセスを追い、エビデンスを検討する実証研究であり、瀬尾 (2016) が言うように研究方法の開発も待たれるところである。

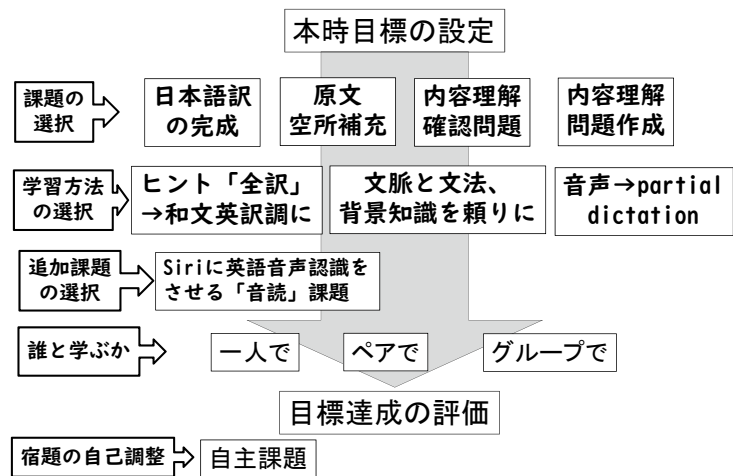


図5 共通の枠と選択場面 (草間 (2020) をもとに筆者が作成)

## 引用文献

- 赤木和重 2017 ユニバーサルデザインの授業づくり再考 教育科学研究会 「教育」 No.853 73-80頁 かもがわ出版
- 荒巻恵子 2019 インクルージョンとは、何か? No.22 65頁 日本標準ブックレット
- Alistair, Smith. 1996 Accelerated Learning in the Classroom, Network Educational Press Ltd.
- Anderson, M. 2016 Learning to Choose, Choosing to Learn: The Key to Student Motivation and Achievement, ASCD. (エンダーソン, M. 吉田新一郎 (訳) 2019 教育のプロがすすめる選択する学び 26-28頁 新評論)
- バーンズ亀山静子 2019 UDL (学びのユニバーサルデザイン) ～「どう教えるか」から「どう学ぶか」へ「特別支援教育」No.738 2-7頁 東洋館出版
- バーンズ亀山静子 2020 UDLとは何か 「指導と評価」 66巻 2月号 6-8頁 図書文化社
- CAST 2018 Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. (CAST. バーンズ亀山静子 (訳) 学びのユニバーサルデザインガイドライン Ver.2.2) [http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_japanese.pdf](http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese.pdf) (2022年3月1日閲覧)
- Gardner, H. 1999 Intelligence refiled. New York:Basic Books. (ガードナー, H. 松村暢隆 (訳) 2001 MI:個性を活かす多重知能の理論 新曜社
- 木村充・斐麓瑩・小山田建太・伊勢坊綾・村松灯・田中智輝・山辺恵理子・町支大祐・渡邊優子・中原淳 2017 東京大学ー日本教育イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016最終報告書. <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/finalreport.pdf> (2022年3月1日閲覧確認) 15,17,49頁
- 木村司ほか 2001 通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方 川崎市総合教育センター研究紀要 第15号 213-228頁 <http://www.keins.city.kawasaki.jp/kenkyu/kiyou/kiyou15/15213228.pdf> (2022年3月1日閲覧)
- 熊谷恵子 2004 子どもの長所を活かす学習支援 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松裕希 (編) 講座「学校心理士ー理論と実践」2 学校心理士による心理教育的援助サービス 第三部 16章 北大路書房
- 草間浩一 2020 UDLの考え方を取り入れた授業の振り返り活動 英語教育 2020年2月号 20-21頁 大修館書店
- 国立特別支援教育総合研究所 2015 インクルーシブ教育システム構築支援データベース <http://inclusive.nise.go.jp/> (2022年3月1日閲覧)
- 国立特別支援教育総合研究所 2018 地域実践研究:交流及び共同学習の推進に関する

研究成果報告書 140 頁

本田恵子 2006 脳科学を生かした授業をつくる C.S.L. 学習評価研究所

町岳・中谷素之 2014 算数グループにおける相互教授法の介入効果とそのプロセス  
教育心理学研究 62 巻 4 号, 322-335 頁

松岡勝彦 2007 通常学級における特別支援のための継続行動コンサルテーション 特  
殊教育学研究 45 巻 2 号 97-106 頁

宮崎雅紀 2012 通常の学級における学習支援 児童・生徒の学習スタイル傾向につい  
ての実践的研究 島根大学大学院教育学研究科「現職短期 1 年コース」課題研究成果論  
集 3, 61- 70 頁

溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂

文部科学省 2010 特別支援教育の在り方に関する特別委員会第 6 回 障害者の権利  
に関する条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関する主な意見概要資料 2  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm)  
(2022 年 3 月 1 日閲覧)

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) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/  
chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2020 年 8 月 20 日閲覧確認)

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/\\_icsFiles/afielddfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afielddfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (2020  
年 8 月 20 日閲覧)

文部科学省 2013 教育振興基本計画 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/  
detail/\\_icsFiles/afielddfile/2013/06/14/1336379\\_02\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afielddfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf) (2020 年 8 月 20 日閲覧  
確認) 17 頁

文部科学省 2017 平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afielddfi  
le/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afielddfile/2017/04/07/1383567_02.pdf) (2020 年 8 月 20 日閲覧)

文部科学省 2019 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について [https://www.  
mext.go.jp/content/20200317-mxt\\_tokubetu01-000005538-02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf) (2020 年 8 月 20  
日閲覧確認)

文部科学省 2021 令和の日本型学校教育の構築を目指して(答申)【総論解説】  
[https://www.mext.go.jp/content/20210329-mxt\\_syoto02-000012321\\_1.  
pdf%EF%BC%882021](https://www.mext.go.jp/content/20210329-mxt_syoto02-000012321_1.pdf%EF%BC%882021) 3 頁 (2021 年 7 月 1 日閲覧)

元岡山県公立小学校教諭 2020 小学校における UDL 授業実践 「指導と評価」66 巻 2  
月号 21-23 頁 図書文化社

リヒテルズ直子 2010 オランダの共生教育 平凡社

瀬尾美紀子 2016 21 世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究 教育心理学

年報 55巻 68-82頁

関田一彦 2017 アクティブラーニングとしての協同学習の研究 教育心理学年報 56巻 158-164頁

高嶋悠里子・高橋あつ子 2016 生徒の学習スタイル(VAK)を生かした授業実践～学級集団および個人に着目して～ 日本LD学会第21回大会発表論文集 790頁

高橋あつ子 2009 連載 グループワークトレーニングでかかわりあう力を育てる～ここを見て！ここで声をかけて！第12回 日常の教育活動に生かす視点 月刊学校教育相談 3月号 92-97頁 ほんの森出版

高橋あつ子 2017 インクルーシブ教育を推進する学校経営 小学校時報 No.765 2017 4-8頁

高橋あつ子 2018 文部科学省化学研究費補助金基盤研究(C)「学びのユニバーサルデザインの実践の推進」(研究課題番号16K04847)2018年度実施状況報告書 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-16K04847/> (2020年8月20日閲覧確認)

高旗浩志 2006 教育における「協同」の再検討 協同と教育 第2巻 12-19頁

田上ありさ 2020 多様な子どもたちの学びに合わせた授業を目指して 特別支援教育研究 No.755 32-35頁 東洋館出版

田村緑・河合紀宗 2018 小学校における交流及び共同学習の現状と課題に冠する研究—教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して— 広島大学教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 第16号 93-102頁

中央教育審議会初等中等教育分科会 2020 「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～(中間まとめ) [https://www.mext.go.jp/content/20201007-mxt\\_syoto02-000010320\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201007-mxt_syoto02-000010320_2.pdf) 13頁 (2020年8月20日閲覧確認)

津田ひろみ 2015 協働学習の成功と失敗を分けるもの リメディアル教育研究 第10巻第2号 25-33頁

柘植雅義・川場哲史・赤松博子・尾崎朱・田中裕一・太田聡子・高田善彦・米澤公子・鳴海正也・雑賀美恵子 2010 小学校通常学級の授業研究会に特別支援教育の視点を如何に盛り込むか 兵庫教育大学研究紀要 第36巻 39-51頁 <http://repository.hyogo.ac.jp/dspace/bitstream/10132/3317/1/AA119847890360005.pdf> (2020年8月20日閲覧確認)

苫野一徳 2019 「学校」をつくり直す 河出書房

Tomlinson, C. A. 2005 Differentiated Instruction Routledge (トムリンソン, C. A. 山崎敬人・山元隆春・吉田新一郎(訳) 2017 ようこそ、一人ひとりをおかす教室へ「違い」を力に変える学び方・教え方 北大路書房)

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. 2012 Universal Design for Learning in the Classroom. The Guilford Press (トレーシー・E・ホール他 バーンズ亀山静子(訳) 2018 UDL 学びのユニバーサルデザイン 東洋館出版)

- 上野一彦 2006 LD (学習障害) とディスレクシア (読み書き障害) 子どもたちの「学び」と「個性」 講談社+α新書
- 涌井恵 2011 連載 発達障害のある子どもも共に学び育つ通常の学級での授業・集団づくり <http://www.nise.go.jp/cms/6,3601,13,257.html> (2020年8月20日閲覧確認)
- 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 特殊教育学研究 第51巻 第4号 381-390頁
- 涌井恵 2014 学び方を学ぶー発達障害のある子どももみんなともに育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック ジアース教育新社
- 山本真帆・赤木和重 2017 個別支援を必要とする児童に対する同学級児童の意識：他者からの受容感と授業場面を視点として 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 第10巻 第2号 221-230頁
- 渡邊和典 2018 UDLを利用した授業改善を意識した校内研究の実践 日本LD学会新潟大会自主シンポジウム発表資料
- 渡邊和典 2020 中学校におけるUDL授業実践 「指導と評価」66巻2月号 18-20頁 図書文化社

## 脚注

- <sup>1</sup> 特別支援学校学習指導要領総則では「障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に参加する活動」とし「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする協同学習の側面」をあげている。特別支援学校と地域の学校との間で行う学校間交流と児童生徒の居住地の学校で行う居住地交流に加え、通常の学級に特別支援学級在籍の児童生徒が参加するものがある。

## Cooperative learning tailored to the diversity of children

Atsuko Takahashi



**5**

---

**第17回大会**





# 日本協同教育学会 第17回大会

## 1. 大会概要

テ ー マ：「令和の日本型学校教育」と協同教育  
会 期：2021年10月23日(土)・24日(日)  
主 催：日本協同教育学会

## 2. 開催方法

Zoom を利用したオンライン開催

## 3. 大会日程

### ■大会1日目 2021年10月23日(土)

9:30～9:50 開会式(第1会場)  
10:00～12:00 ワークショップ(WS1, WS2)・ラウンドテーブル(RT1, RT2)  
13:00～14:00 総会・名誉会員推戴(第2会場)  
14:30～16:30 自由研究発表(OP1, OP2, OP3, OP4, OP5)

### ■大会2日目 2021年10月24日(日)

9:30～12:00 大会シンポジウム(第1会場)  
「令和の日本型学校教育」と協同教育  
シンポジスト 高橋 純(東京学芸大学)  
久川 慶貴(春日井市立藤山台小学校)  
柴田 好章(名古屋大学)  
ファシリテーター 水野 正朗(東海学園大学)  
13:00～15:00 ワークショップ(WS3)・ラウンドテーブル(RT3, RT4)  
自由研究発表(OP6, OP7)  
15:30～16:00 閉会式

## 4. 大会実行委員会

委員長 高旗 浩志(岡山大学)  
委 員 緒方 巧(梅花女子大学)  
水野 正朗(東海学園大学)  
舟生日出男(創価大学)  
野上 俊一(中村学園大学)

## 大会プログラム

### ■大会1日目 (10月23日)

第1セッション (10:00～12:00)

ワークショップ, ラウンドテーブル

WS1	ワークショップ1	10/23	10:00～
-----	----------	-------	--------

協同でプレゼンテーションの準備を進める方法

佐瀬 竜一 (常葉大学教育学部)

WS2	ワークショップ2	10/23	10:00～
-----	----------	-------	--------

看図作文は二刀流 –ボールの投げ方・飛ばし方–

鹿内 信善 (天使大学)

石田 ゆき (日本医療大学)

山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

RT1	ラウンドテーブル1	10/23	10:00～
-----	-----------	-------	--------

協同学習を協同的に学ぶ

–参加者同士の学びあい・高めあいを活かした授業づくり–

中村 哲也 (常磐会学園大学)

内田 浩江 (四條畷学園大学)

西口 利文 (大阪産業大学)

RT2	ラウンドテーブル2	10/23	10:00～
-----	-----------	-------	--------

LTD を活用した Web 授業の実践と課題

安永 悟 (久留米大学)

菊地 滋夫 (明星大学)

俣野 秀典 (高知大学)

第2セッション (14:30 ~ 16:30)

自由研究発表

OP1	自由研究発表1 : LTD	司会 : 長濱 文与 (三重大学)
-----	---------------	-------------------

14:30 LBP (LTD based PBL) のオンライン実践

○田谷 雄二 (日本歯科大学生命歯学部)  
長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部)

15:00 LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業 (7)

— 授業評価を変容させる要因の検討 —

○大和田秀一 (酪農学園大学)  
小糸健太郎 (酪農学園大学)  
上野 岳史 (酪農学園大学)

15:30 オンラインで実施した LTD 話し合い学習法による読書会

後藤 雅子 (神奈川県立保健福祉大学)

OP2	自由研究発表2 : 大学におけるオンライン授業	司会 : 太田 昌宏 (明星大学)
-----	-------------------------	-------------------

14:30 対面授業と遠隔授業に対する学生の意識 — コロナ禍の授業を経験して —

上村 英男 (福岡工業大学短期大学部)

15:00 遠隔授業における WEB 会議システムを活用した PBL の実践

— プレゼンテーション資料の作成を通じた協同学習 —

齊藤 幸一 (大阪電気通信大学)

15:30 遠隔授業での協同学習の可能性

— Microsoft Teams を使用した大学での英語授業 —

階戸 陽太 (金沢学院大学)

OP3	自由研究発表3 : 高校における協同学習	司会 : 俣野 秀典 (高知大学)
-----	----------------------	-------------------

14:30 高等学校地学基礎の「教えない授業」— 自律型学習者の育成に向けて —

古賀 元 (広島市立舟入高等学校)

15:00 学習環境の変化に動じない協同学習の精神とスキルを育てる

— 離れた人とも心を通わせ、ともに学び合える力を身に付ける —

石山 信幸 (久留米市立南筑高等学校)

15:30 高等学校数学授業の対話的な学びを構成する非語彙的発言の分析

花里 真吾 (愛知県立千種高等学校 / 名古屋大学大学院)

OP4	自由研究発表4：協同学習の実証研究	司会：佐瀬 竜一（常葉大学）
-----	-------------------	----------------

14:30 算数グループ学習における協同問題解決の枠組みとプロセスの検討  
鈴木 正則（至学館大学）

15:00 マンガケースメソッド学習が、教員養成学部生が持つ指導観に及ぼす影響  
○中西 良文（三重大学）  
大黒 孝文（同志社女子大学）

15:30 ピアサポーターの活動と協同観に関わる志向・行動の変化  
○高橋 敏宏（長浜バイオ大学 学習支援センター）  
福崎 優太（長浜バイオ大学 学習支援センター）

16:00 協同場面における消極的発言は洞察課題解決を妨げるか  
○平見真希人（広島大学）  
藤木 大介（広島大学）

OP5	自由研究発表5：原理・方法・理論・デザイン	司会：高旗 浩志（岡山大学）
-----	-----------------------	----------------

14:30 協同学習法の効果研究の再検証に関する研究（1）  
○白根 奈巳（名古屋市立大手小学校・名古屋市立大学）  
原田 信之（名古屋市立大学）

15:00 学習意欲の理論をもとにした協同学習の授業デザイン  
中村 哲也（常磐会学園大学）

15:30 協同学習研究における間主観性問題の検討  
水野 正朗（東海学園大学）

16:00 英語協同学習における評価のあり方に関するシステムティックレビュー  
ー過去10年間を振り返ってー  
辻 るりこ（和洋女子大学）

## ■大会2日目 (10月24日)

第3セッション (9:30～12:00)

大会シンポジウム

S	大会シンポジウム	10/24	9:30～
---	----------	-------	-------

「令和の日本型学校教育」と協同教育

シンポジスト 高橋 純 (東京学芸大学)

久川 慶貴 (春日井市立藤山台小学校)

柴田 好章 (名古屋大学)

ファシリテーター 水野 正朗 (東海学園大学)

第4セッション (9:30～12:00)

ワークショップ, ラウンドテーブル, 自由研究発表

WS3	ワークショップ3	10/24	13:00～
-----	----------	-------	--------

気づきのファシリテーション (2) :

協同ファシリテーターとしての成長をめざして

岩田 好司 (久留米大学 外国語教育研究所)

RT3	ラウンドテーブル3	10/24	13:00～
-----	-----------	-------	--------

充実した小グループ活動を行うには？

小松 誠和 (久留米大学)

安永 悟 (久留米大学)

RT4	ラウンドテーブル4	10/24	13:00～
-----	-----------	-------	--------

協同の視点を取り入れた職場の可能性 II

後藤 雅子 (神奈川県立保健福祉大学)

野崎 邦子 (日本赤十字社愛知医療センター)

白根 奈巳 (名古屋市立大手小学校)

谷川 亮太 (トヨタ名古屋自動車大学校)

OP6	自由研究発表6：看図アプローチ	司会：鹿内 信善 (天使大学)
-----	-----------------	-----------------

- 13:00 看図アプローチを活用した多職種連携教育プログラムの開発  
 - 「子どもの権利」をそれぞれの専門職から考える -  
 ○山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)  
 田中 伸子 (長崎県央看護学校)
- 13:30 初学者用法学演習へ看図作文を導入するための予備的検討  
 ○大山 和寿 (青山学院大学)  
 石田 ゆき (日本医療大学)  
 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)  
 鹿内 信善 (天使大学)
- 14:00 看図アプローチを活用した基礎看護学実習の導入とまとめ  
 - 語り合いによる協同学習 -  
 ○渡邊 令子 (長崎県央看護学校)  
 田中 伸子 (長崎県央看護学校)  
 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)  
 鹿内 信善 (天使大学)
- 14:30 バーチャル体験と看図アプローチを用いた「臨床判断」授業実践  
 - 成人看護学学内実習における学生の学びの分析 -  
 ○織田千賀子 (藤田医科大学)  
 加藤 睦美 (藤田医科大学)

OP7	自由研究発表7：協同の多様な実践	司会：甲原 定房 (山口県立大学)
-----	------------------	-------------------

- 13:00 「総合的な学習の時間」における個別最適な学びと協同的な学びに関するカリキュラム開発 - オンライン交流学習とエデュスクラムの活用を通して -  
 松本 武 (東京都公立小学校)
- 13:30 神戸市総合教育センター教員研修における協同学習の実践  
 - 学校での実践につながる研修とは -  
 廣岡 千絵 (神戸市総合教育センター教育相談指導室)
- 14:00 協同学習との出会いから仲間づくり  
 - 岡山「協同学習研究会」10年の歩み -  
 杉山 義則 (岡山県立倉敷古城池高等学校)
- 14:30 協同学習を取り入れたいじめの未然防止を図る子どもサミット  
 松浦 賢一 (北海道教育委員会)

なお、プログラムに掲載されている発表およびセッションはすべて行われた。

6

---

資料





# 2020 年度学会消息

## I. 学会総会

2020 年度は新型コロナウイルス感染拡大にともない全国大会を中止とした。その関係で対面による総会から通信による総会に形態を変更し、以下の手順で総会を開催した。

5月10日	ニューズレターにより総会の段取りについて配信
5月11日の週	総会への参加資格のメール通知（総会参加のための会費納入期限通知）
6月12日（金）	年会費納入期限 6月10日までに会費を完納した者を総会参加対象者とする
6月16日（火）	総会参加対象者の確認・確定
6月17日（水）	対象者に対しPWを付与し、総会資料（議案）の事前メール配信
6月18日（木）～ 7月9日（木）	審議（資料確認）期間 評決（意思表示）は、資料配信の3週間後に、2週間の期間を設けてグーグルアンケートで行う。
7月10日（金）～ 7月24日（金）	評決期間 委任については、委任する／しないので分岐し、しない人は自身の意思（議案に対する賛否）を表明する。
7月25日（土）	評決結果に関する理事会審議
7月26日（日）	予備日
7月27日（月）	総会報告の会員へのHP上での周知、及びニューズレター（8月）掲載

### 総会審議事項

1. 2019 年度会計報告および 2020 年度予算案承認の可否
2. 会費値上げ案の可否
3. 会則改訂案承認の可否

7月25日の理事会において、上記審議事項全てが会員の賛成多数によって可決されたことを確認

## II. 2020 年度理事会

### (1) 第1回理事会

日 時：2020 年 7 月 25 日 16:00 ～ 18:00

会 場：Zoom 会議

参加者（五十音順）：13 名 緒方理事、甲原理事、須藤理事、関田事務局長、高旗副会長、  
中西理事、西口理事、野上理事、舟生理事、水野理事、安永会長、涌井理事、  
和田理事  
欠席（委任状あり）：石山理事、鹿内理事

議 題：

1. 総会審議事項の評決結果確認（事務局）
  - 第1号議案 承認 71、反対 0
  - 第2号議案 承認 63、反対 8
  - 第3号議案 承認 71、反対 0
2. 会誌の論文掲載決定状況（掲載決定 3本、不掲載決定 3本）について説明、および次回特集の編集体制についての報告（編集委員会）
3. マスターコース修了者の実習課題の進捗に関する報告、および対面による実習が可能になるまでの課題提出期間延長に関する提案と承認（研修委員会）
4. 年間の会報発刊計画およびHPの英語サイトについて（広報委員会）
5. 次年度大会の準備について（企画委員会）
6. 第2、第3回の理事会の開催形式変更について（事務局）

(2) 第2回理事会

日 時：2020年12月19日（土）15:30～17:50

会 場：Zoom 会議

参加者（五十音順）：14名 緒方理事、甲原理事、鹿内理事、須藤理事、関田事務局長、高旗副会長、中西理事、西口理事、野上理事、舟生理事、水野理事、安永会長、涌井理事、和田理事  
欠席：石山理事

議 題：

1. 名誉会員推挙（会長）
2. ニュースレターの発行状況と今後の発行計画（広報委員会）
3. 投稿論文の査読状況及び特集論文の審査状況の報告（編集委員会）
4. オンライン集会（協同学習カフェ）の開催状況と今後の学習会開催計画（研修委員会）
5. 次年度の大会形式に関する説明（企画委員会）
6. 予算執行状況の報告（事務局）

(3) 第3回理事会

日 時：2021年3月14日 15:00～18:30

会 場：Zoom 会議

参加者（五十音順）：13名 緒方理事、甲原理事、須藤理事、関田事務局長、高旗副会長、中西理事、西口理事、野上理事、舟生理事、水野理事、安永会長、涌井理事、和田理事  
欠席（委任状あり）：鹿内理事、涌井理事

議 題：

1. 「協同と教育」16号の発行遅延の説明と17号の査読状況の報告（編集委員会）
2. j-stage登録により論文の参照・引用促進を図り、学会HP上での現在の公開方式を

変更について(編集委員会)

3. ニュースレターの発刊計画について(広報委員会)
4. オンライン学習会と協同カフェの活動報告及び今後の開催計画について(研修委員会)
5. オンライン学習会等での講師謝金について(研修委員会)
6. 次年度大会大綱(開催日、方式、参加費、大会実行委員会組織)について(企画委員会)
7. 新年度予算案検討(事務局)

### Ⅲ. 会員の異動

#### 新入会員

2021001	渡邊 克吉	富士河口湖町立小立小学校
2021002	佐々木 瞭	東京農工大学
2021003	高島 あずさ	大磯町役場
2021004	古別府 ひづる	山口県立大学
2021005	中村 拓海	株式会社英弘精機
2021006	松本 武	世田谷区立武蔵丘小学校
2021007	柏原 寛美	佛教大学
2021008	石田 有紀	久留米大学
2021009	佐藤 義伸	岡山県総社市立総社西中学校
2021010	森本 久美子	島根県教育センター
2021011	大城 明枝	学校法人湘央学園浦添看護学校
2021012	寺本 久美子	千里金蘭大学
2021013	福崎 優太	長浜バイオ大学
2021014	浅岡 裕子	藤田医科大学
2021015	吉川 直子	A.C.C.国際交流学園
2021016	上野 岳史	酪農学園大学 食と健康学類
2021017	辻 りこ	和洋女子大学
2021018	東 本美	藤田医科大学看護専門学校
2021019	藤木 大介	広島大学
2021020	平見 真希人	広島大学 人間社会科学研究科
2021021	加藤 睦美	藤田医科大学 保健衛生学部 看護学科
2021022	菊地 滋夫	明星大学
2021023	谷川 亮太	トヨタ名古屋自動車大学校
2021024	小糸 健太郎	酪農学園大学 農食環境学群
2021025	中林 浩子	広島大学大学院博士課程後期
2021026	福山 美季	熊本大学 大学院生命科学研究部
2021027	仁科 伍浩	日本工学院八王子専門学校

2021028	道本 昌子	大阪労災看護専門学校
2021029	梅原 聡	立命館大学 人間科学研究科
2021030	大西 里奈	神戸大学大学院国際協力研究科
2021031	佐古 孝義	京都教育大学附属高等学校
2021032	四辻 伸吾	大阪大谷大学
2021033	大屋 まり子	創価大学大学院
2021034	江崎 由美子	日本福祉大学
2021035	野尻 浩	聖心女子大学
2021036	中田 孝	八千代リハビリテーション学院
2021037	益川 弘如	聖心女子大学
2021038	片桐 君佳	学校法人湘中央学園 浦添看護学校

以上 38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開の論文とする。
- (6) 研究論文などの作成にあたっては、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
- (7) 本誌は1頁40文字36行とし、原則として、研究論文、実践研究論文、論考は刷り上がり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)<br>○甲原 定房〔副委員長〕(山口県立大学)<br>○鹿内 信善(天使大学)<br>○涌井 恵(国立特別支援教育総合研究所)<br>杉江 修治(中京大学名誉教授)<br>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)<br>○和田 珠実〔副委員長〕(中部大学)<br>○石山 信幸(久留米市立南筑高等学校)<br>○緒方 巧(梅花女子大学)<br>○野上 俊一(中村学園大学)<br>石橋 裕子(帝京科学大学)<br>太田 昌宏(明星大学)<br>織田千賀子(藤田医科大学) |
| 広報委員会 | ○西口 利文〔委員長〕(大阪産業大学)<br>○水野 正朗〔副委員長〕(東海学園大学)<br>坂本 篤史(福島大学)<br>長濱 文与(三重大学)  |
| 企画委員会 | ○高旗 浩志〔委員長〕(岡山大学)<br>○関田 一彦(創価大学)  |
| 事務局   | ○関田 一彦〔事務局長〕(創価大学)<br>○舟生日出男〔事務局次長〕(創価大学)<br>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 メールリングリストへの登録の可否
- ⑥ 電話番号
- ⑦ 会員種別（一般／賛助）
- ⑧ 会誌発送先

### 2. 入会手続き

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

### 3. JASCE 事務局

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



# 会費納入について

日本協同教育学会の年会費、および納入方法についてお知らせします。

## 1. 年会費は次の通りです。

- 正会員                      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)

---

# 協同と教育 第17号

---

2022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

---

ISBN978-4-86743-116-0 C3037



ISBN978-4-86743-116-0  
C3037



9784867431160

**JASCE**

Japan Association for the Study of Cooperation in Education