

協同と教育

第7号

2011

日本協同教育学会

目 次

1 結 風			
協同の教育			
ーフィンランド教育から考えるー	福田誠治	6	
2 研究論文			
話し合いによる判断に不確定志向性の異同が及ぼす効果	甲原定房	12	
3 実践研究論文			
非教員養成系大学・学部におけるワークショップ型教職授業の開発			
ー自主協同学習論によるー	高旗正人	24	
大学授業における映像制作実習への活動理論的アプローチ	辻 高明	35	
看護大学の授業における協同学習の効果に関する研究			
ーグループ・プロジェクト法による救急看護学の実践ー	牧野典子	47	
4 書 評			
学習の輪			
ー学び合いの協同教育入門ー	須藤 文	58	

5 学会消息

JASCE活動報告	久保田秀明	62
-----------	-------	----

6 資料

日本協同教育学会会則		68
日本協同教育学会細則		73
『協同と教育』執筆・投稿・審査規程		75
日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧		77
入会手続きについて		78
会費納入について		79

1

結 風

協同の教育 ーフィンランド教育から考えるー

福田 誠 治 *

キーワード 協力の学力、PISA、リテラシー、読解力

私が、フィンランドと係わったのは、全くの偶然でした。フィンランドの教育を考えていくうちに、その向こうに EU という、ヨーロッパの生き方が見えてきた。その点を、本日はお話しします。

経済団体の OECD(経済協力開発機構)が作った PISA(生徒の学習到達度調査)という国際学力調査があります。このテストは、われわれが今まで考えていたようなテストではありません。伝統的なテストは、教科で学んだ知識や技能を測ります。ところが、PISA は、これから何ができるかを測ろうとしたというのです。

具体的に見ていきましょう。PISA の読解力に「落書き」という有名な設問があります。この場合の読解力とは、言語力ととらえていただいてもよいのですが、もう少し正確に言えば言語・情報リテラシーとか記号運用能力と言い換えられるでしょう。

さて、設問では、ヘルガという女性が、学校の壁の落書きを批判しているのですが、その理由は、落書は禁止されていることであり、第一にそれを消して塗り直すには社会に損失を与えていることと、第二に建築物を台無しにし、オゾン層を破壊し人類に被害を及ぼすからであると言います。

たずねてみると、ほぼ全員がヘルガの意見に賛成するでしょう。しかし、そう言いながら、実際には社会に出ると、落書きをしている人がいっぱいいる。つまり、言語の力がその人の行動をコントロールするようにはなっていないのです。これでは、読解力がないと同じだということになります。

これに対して、ヘルガという女性は、たいていのひとは広告ならいいというだろう。しかし、広告はよいけど落書きは禁止だというのは筋が通らないと反論する。第一に、広告も落書きも見る者の許可を得ていない一方的なアピールであることには変わりはない。広告は有料に見えるがその料金は商品に上乗せしているわけであり、アピールする者が無料で表現している点では落書きと変わりはない、とこういうわけです。第二に、落書きには高く評価されるものもあり、ファッションに取り入れられたりして人類にやくだっていると言います。

* 都留文科大学

論理的にはヘルガの意見は否定しがたい。しかし、ほとんどの人はヘルガの意見を理解できない、あるいは理解しようとしません。ヘルガの意見の解釈を求めた問2の結果を見ると、日本の高校生1年生は、正答率が42.2%、誤答が29.0%、無答という無解答、何も書かなかった人が28.8%となっています。とくに、無答がOECD平均の約3倍ある。これは大問題です。どこに原因があるかと考えれば、第一に、日本の子どもたちは正解を教えられ、正解を覚えることには慣れているが、正解がわからないときにはそれ以上努力しなくなるということでしょう。第二に、結果ばかりを重視するために、自分と意見の違う者の論理を追うことができないとも推測できます。

日本と対照的なのは、アメリカです。正答率が45.5%、誤答が50.1%、無答が4.4%となっています。無答はほとんど無いが、誤答がいっぱいあるというのです。アメリカ人は、教師の顔色をうかがうよりもとにかく自分の意見をしっかり主張するというでしょう。

PISAは、このように、その国の若者がどのように思考しているか、どのような考える力があるかを測っています。

その結果何ができてきたのでしょうか。実際に、PISAの統括責任者であるOECD教育局のシュライヒャー指標統計課長は、次のようなことを言っています。

「すべての子どもたちが学ぶ意欲を持てる環境を作るのが大切です。そして、どこでつまづいているのかを見極め適切なフォローをする必要があります。」

「科学のテストで、元素の周期表をどれだけ暗記しているか、蜘蛛には足が何本あるか、こうした知識を身につけているのかを確かめるのは簡単です。しかし、私たちが必要と考える能力は、そういった知識ではありません。問題を科学的に考える能力なのです。考えてみてください。実際の人生では答えは一つではなく、状況によって複数あるものです。知識をつなぎ合わせて科学的に導く能力。PISAは、そうした能力を測ろうとしています。」

つまり、自ら学ぶという主体を育てるには「学ぶ意欲」が重要であること、知識を覚えることよりも知識をつなぎ合わせる力の方がこれからは必要になるというのです。

また、PISA2006の結果公表に合わせてわざわざOECD事務総長が来日し、記者会見にて指摘したのは、このような日本の教育の質についてでした。

「日本の生徒は様々な科学分野にわたりすばらしい知識基盤を備えているが、初めて出会う状況で、知っていることから類推し、知識を応用する必要がある場合は、成績が下がるということである。これは今回の調査で明らかになった重要な点である。なぜなら、生徒が単に科学的知識を記憶し、その知識とスキルを再現することだけを学習しているのだとすれば、多くの国の労働市場からすでに消えつつある種類の仕事に適した人材育成を主に行っているというリスクを冒していることになるからである。……この分野で成功を収めているフィンランド、ニュージーランド、オーストラリア、オランダ、カナダの例は、これに関する有益な参考になるはずである。」(グリア事務総長スピーチ、2007年12月4日)

彼が述べた重要な点は、日本の学びは古いということです。テスト競争で成績管理する

教育は、失敗しています。競争的な教育システムは、大量の「低学力」者をつくり出しており、義務教育としてふさわしいあり方ではありません。さらに、学力向上運動をすると「できる」層が減る。これは、テストで点を取るための勉強が、訓練的・ドリル的な教育を繰り返す教育になりがちだからです。日本の教育問題は、世界的な問題でもある。日本でも、習熟度別編成や全国学力テストなどのテスト競争的な教育システムを早急に改めるべきである。

好成绩だったフィンランドと韓国は、まったく異なった教育方法をとっているようです。韓国は、授業時間や家庭学習時間を極限まで増やし、練習問題・応用問題を解きまくっているというわけです。また、読解力を上げるために、大学入試を記述式、論述型に変え、読書も受験対策としてブームになるほどで、試験対策が功を奏しているといえます。

フィンランドは、テスト対策をしていません。むしろ国際学力調査によるテストの成績や順位を迷惑に思っているほどです。考え抜く学習、底上げによる学力向上策が貫かれているわけです。生徒は、自分のために自ら学ぶ姿勢が育てられています。教師は、個々の生徒の学びを支援します。教師は、よい授業ができるように、授業以外の時間はすべて研修(授業準備)にあてることを原則にしています。

フィンランドでは、勉強するかしないかは本人次第であり、本人の責任という論理が徹底しています。他人の邪魔になるときだけ教師が注意するが、それもまれ。「何をしようがまったく注意はなされない。行儀を悪くして聞きもらしたり、勉強が遅れたりとは本人の責任だから」というように、ある体験記には書かれています。

フィンランドでは、教員になるまでは厳しいが、「ひとたび現職になると制度的な個人別教員評価は行われない」というのが公式見解です。

フィンランドでは、社会構成主義理論に基づく授業が進められています。教科書で(を使って)授業をすることはあっても、教科書を教えようとはしません。つまり、教科書に書いてある正解を子どもに教え込むことが教師の役目ではないのです。構成主義による学習とは、問題状況の中で主体が意欲的に学ぶこと、自分が見つけ理解し整理したものが自分の知識、活動を通して自分が習得したものが自分の技能ということになります。そうなると、問題状況が異なったり、主体の関心や努力の向きや質によって知識が異なるということなのです。

子どもがおかれた問題状況とは、はてな、何かな、なぜかな、調べてみるかな、知らないと困るぞというような生活の場面です。授業とは、これを人工的に作り出すことです。子どもの生活から離れてしまえば、知識は単なる暗記になり、記憶するために特別な努力をしなくてはならないでしょう。いやなことでも我慢して覚えようということになります。日本では、これを勉強といっているわけです。

授業の進め方は、個々の教師に認められています。多くの教師は、グループ学習できるように生徒の机をくっつけています。しかし、協同の教育は、それほど自覚的に進められていません。研究書もありますが、数少ない現状です。一冊紹介します。Maarit Arvaja,

Collaborative knowledge construction: In authentic school contexts, Institute for Education Research, University Juväskylä, 2005.

「約77%が日に1時間の読書をする、という統計もあるほど本好きで知られるフィンランド人」と言われ、フィンランドは「図書館利用率世界一」が自慢で、一人当たり年21冊を借りているといます。日本では、国民一人当たりの公共図書館貸し出しは年4.1冊ですから、フィンランドはその5倍あるようです。図書館の数も、日本の5倍ほどあります。家庭でも、たいていは5時ともなれば家族がそろうので、夕食後はたっぷり時間をかけて親が「本の読み語り」をします。また、図書館をはじめ、いろいろな場所で本の読み語りがあります。読解力世界一は、国民的な努力で勝ちとられたことが分かります。

OECDの歴史を振り返ってみますと、1995年あたりに、これまでのテストでは大事なものが測られていないと考え、そのようなテスト勉強は重要なものを犠牲にしていると判断しました。1997年になると、「教育革新センター(CERI)」が、新しい国際学力調査を始めることを決めます。そして、1999年に、テストモデルを作成しました。読解力に関しては、ここで新しいテストが開発されました。これを2000年に実施します。その後、2003年には、数学のテストを新しくして、2006年には科学のテストを新しく入れ替えました。ちなみに、2003年と2006年の科学のテストで同一問題は22問あり、日本の子どもたちの正答率はどちらも60%でしたので、世間で言うほどに学力低下は起きてはいません。むしろ、OECDが考える力を測る新しい設問に取り替えるたびに低下するというのは、もともと無かったのかも知れません。PISAは、ここで止める予定でしたが、2015まで、もう1巡実施する予定です。

EUの動きを振り返ると、1999年にボローニャ宣言が出されて、高等教育機関の単位を国境を越えて合わせることになりました。2002年には、コペンハーゲン宣言が出されて、職業教育の単位を合わせることになりました。最後に、1997～2002年にDeSeCo計画が義務教育段階の学力を合わせることにしました。こうして確定されたのが、キー・コンピテンシーという学力定義です。3つの要因で定義されています。第一は、相互交流的に(たとえば、言語、技術という)道具を使用する力です。このうち、道具として言語・情報、数学、科学を使う汎用能力をリテラシーと呼んで、PISAで測っているわけです。第二に、異質集団内で相互交流する力です。異なる人びとの中で相互交流するということは、答えを一つにしようという教育では対応できません。ヨーロッパは、多文化・多言語・多民族の人々が共存する異質な者の集まり、一人ひとりが違って、協同する社会。ひとりひとりがばらばらになって競争する社会ではありません。第三は、自律的に行動する力です。自ら情報・知識を探し、解釈し、考え、その結果に基づき行動し、責任を取る、というようなことです。答えを与えられることを前提に学ぶとか、指示待ち人間ではダメです。

協同の教育といっても、日本人は、グルー学習によって効率よく学力が身に付くというように考えがちです。これでは、一つの正解を押しつけることにしかなりません。フィンランドでは、社会構成主義というように、構成主義が先にあり、一人ひとりが違う学びを

1 結 風

することを認めます。その一人ひとりが社会的な脈絡の中で、つまりそれは協同の社会関係のなかで身に付けるものという形容詞が付くわけです。

学力が下がったといわれる日本ですが、学力のどこが足りないか、何が足りないか、というように学力観を見直すことが必要だと思われま

2

研究論文

話し合いによる判断に 不確定志向性の異同が及ぼす効果

甲 原 定 房 *

キーワード：不確定志向性，量刑判断，話し合い

2人で行う話し合いに、2人の不確定志向性の組み合わせ（同質・異質）がどのような効果をもたらすのか量刑判断課題を用いて検討した。分析対象となった実験参加者は男女大学生114名。

個人の不確定志向性による量刑判断の軽重に差異はなかった。しかし、不確定志向性の組み合わせが異質な場合、話し合いの後に意見の受容域が狭くなり、より明確なものとなった。一方、不確定志向性が同質な場合にはこのような現象は見られない。

個人の不確定志向性が話し合いの結果に及ぼす効果は、話し合う相手の不確定志向性との組み合わせによって異なるものであることが示された。

【問題】

協同的な学習に不可欠な話し合いや集団での課題遂行に際して、メンバーの同質性、異質性はパフォーマンスに影響すると考えられる。本研究は話し合いによる判断に個人の認知スタイルと話し合う相手の認知スタイルの異同がどのような効果を持つか検証することを目的としている。

私たちが問題解決や意思決定のために、話し合いによって何らかの結論を得ようとする時、その話し合いが協同的な目標や依存関係の下で行われていたとしても、話し合う人々の考え方、認知のスタイルには差異があり、話し合いのプロセスや結論に何らかの効果を持つ可能性がある。

もし、メンバー間に意見の不一致がなければ、話し合う必要をメンバーは感じることはないだろう。つまり話し合いはメンバー間の意見の不一致を前提としている。個人間にある意見の不一致は不確定性をもたらすため、個人はこの不確定性を減じるために話し合いに取り組み、合意に向かうと考えられる (e.g. Hogg & Turner, 1987)。ここで個人間にある不確定性は個人を話し合いへ動機づけていることになる。

Sorrentino & Short(1986) は不確定志向性 (uncertainty orientation) という概念を提

* 山口県立大学共通教育機構

唱し、個人をその不確定なものに対する認知・思考のスタイルから不確定志向性が高い人、UO (uncertainty oriented persons) と確定志向性が高い人、CO (certainty oriented persons) に区別することができるとした。

UO とは、未知なるものへの好奇心が強く、不確かさや曖昧な場面で思考する人である。したがって、不確定なものへ接近した上で明快さを獲得しようとする。

他方、CO は未知なるものへの好奇心が弱く、よく知っている場面や結果が予測可能な場面で思考し、既に知っている知識や枠組みを維持することで明快さを維持しようとする。したがって、協同的な学習に不可欠な話し合い場面のよう話題に不確定な要素が含まれる場合や、個人間で意見に不一致が生じた場合に、個人の不確定志向性は、個人の思考、話し合いプロセス、話し合いの結果に効果を持つと予想される。

安永・甲原 (2002) は、同調行動実験の典型であるクラッチフィールド型の実験パラダイム (Crutchfield, 1955) を用い、刑事事件の被告の量刑を判断させる場面を設定し、多数者・少数者の意見葛藤に遭遇した個人の量刑判断について検証している。彼らは、量刑判断の受容域 (許容できる量刑の範囲) において、CO の方が UO に比べて多数者からの影響を受け易いことを示している。彼らの実験では常識的な量刑を主張する多数者意見と極端に重い量刑を主張する少数者に個人は遭遇しており、常識的な既成の枠組みからの影響を確定志向性の高い (不確定志向性の低い) CO が受けやすく、不確定志向性の高い UO は、常識の枠組みから外れた少数者の意見に、より敏感に反応していることが示唆されている。

本研究では、安永・甲原 (2002) に倣い、明確な正解のない不確定な課題として裁判における量刑判断を用いる。一般的に裁判では必ずしも明確な判断基準のない刑期を決めるという量刑判断を迫られる。つまり、被告の量刑を判断する場合、常に不確定な要素が含まれる。これに加えて、2009 年より本邦でも導入された一般市民による裁判員裁判に見られるように、自分以外の人と話し合っ量刑判断をする場合には、個人間の意見の不一致から生じる不確定性も発生することが予想され、不確定なものへのアプローチが異なる UO と CO では話し合いの展開や結論も異なる可能性がある。

そこで本研究では話し合いに与える不確定志向性の効果について検討するにあたり、個人の不確定志向性だけでなく、話し合う相手との不確定志向性の組み合わせを考慮に入れる。したがって、本研究では独立変数として第一に個人の不確定志向性を、第二に話し合う個人間の不確定志向性の同質・異質を採用する。

【方法】

実験参加者

男女大学生 172 名

不確定志向性の測定

個人の不確定志向性の測定は、Sorrentino, Hanna, & Roney (1992) 及び安永・甲原

(1994)の方法に基づいて行った。不確定性への志向性は TAT 方式により測定される不確定性動機と、権威主義質問紙 (Cherry & Byrne, 1977) によって測定される明快さ維持動機の合成によって表現される。

(1) 不確定性動機の測定

不確定性動機とは、不確定な状況を克服しようとする動機である。この動機を測定する方法は、TAT 方式による達成動機の測定法と類似した測定手続きと採点システムを採用している。

1. TAT に使用した課題

TAT 課題では以下のリード文と質問を用い物語を創作する。最初にリード文を約 20 秒間参加者に読ませ、実験者の合図で質問 1 に対する回答を書かせた。約 1 分が経過したところで合図を送り質問 2 に移らせ、同様に質問 3, 質問 4 へと回答させた。ひとつのリード文に対して約 5 分で物語を作成することになる。

本試行で用いた 4 つのリード文を以下に示す。

リード文 1 『ふたりの人が、実験室で装置を用いて作業をしています』

リード文 2 『ひとりの人が座って「どうなるのだろうか」と思いにふけています』

リード文 3 『ひとりの人が机に向かっています。机の上には 1 台のコンピュータと何冊かの本があります』

リード文 4 『ひとりの人が、交差点を思い浮かべながら、考えています』

各リード文に続く質問は以下のとおりである。

質問 1 「誰がいますか。何が起こっていますか」、質問 2 「この前にこの人は何をしましたか。なぜいま、こんなことをしているのですか」、質問 3 「この人はいま何を考え、感じていますか。この人は、どんなことをしたいのですか」、質問 4 「そして次はどうなりますか」

2. 採点方法

採点は、判定者 2 名が NI(不確定性動機の心像), DI(疑わしい心像), UI(無関連な心像) の 3 つの主カテゴリーと下位カテゴリーに基づいて行った。主カテゴリーの判断規準は 5 つあり、規準 1 は「不確かな結末への言及：疑念への接近と解決に対する前向きな姿勢」、規準 2 は「好奇心の表明とその解決」、規準 3 は「矛盾への言及とその解決：認知と認知の矛盾」、規準 4 は「シエマとの非一貫性への言及と解決：認知と経験の非一貫性」、規準 5 は「認知と行為の不一致への言及と解決」である。詳細な判定基準と典型事例については、安永・甲原・大坪 (1997) に詳しい。

判定者 (2 名) は、実験参加者の創造した物語を読み、カテゴリーの判定規準に沿って、不確定性動機が認められる物語 (NI), 認められない物語 (UI), どちらとも言えない物語 (DI) に分類し、NI を +1, DI を 0, UI を -1 として得点化した。NI の中で物語に下位カテゴリーが含まれている物語にはその数に応じて 1 点ずつ加点した。下位カテゴリーは、克服に

ついでに言及 (N), 道具的活動 (I + / ? / I -), 目標・予期 (Ga +, Ga -), 人に起因する妨害 (Bp), 環境に起因する妨害 (Bw), 援助 (Nup), 感情状態: 快・不快 (G +, G -), テーマ (Th) がある。物語が DI, UI に分類された場合, 下位カテゴリーによる判定は行われない。

2名の判定者がそれぞれ独立して判定し, 判定が異なるものについては話し合いにより決定した。個人の不確定性動機は4つの物語の合計点で表され, この合計得点は明快さ維持動機得点(後述)と合成するために実験参加者の得点から算出された平均値と標準偏差により標準化し, z 値に変換された。

(2) 明快さ維持動機の測定

明快さ維持動機は, 権威主義質問紙 (Cherry & Byrne, 1977) によって測定される。本研究では, 安永・甲原 (1994) が使用した 20 項目 (6 段階評定尺度) の質問紙を用い, 個人の得点を算出し, 実験参加者の得点から算出された平均値と標準偏差により標準化し, z 値に変換した。

(3) 不確定志向性の判定

個人ごとに不確定性動機の z 値から明快さ維持動機の z 値を引いた合成得点を偏差値に変換した。本研究では, 不確定志向性の効果を明確にするために, 合成値の偏差値が 52 より高い個人を UO 群, 合成値の偏差値が 48 未満の個人を CO 群とし, 合成値の偏差値が 48 以上 52 以下の中間的な値をとる個人を本実験の分析データから排除した。

(4) 量刑判断のための話し合いセッション

1. 実験参加者

量刑判断実験は, 基礎的な心理学の授業中に一斉に実施した。先述のとおり, 不確定志向性の偏差値 48 以上 52 以下の者を除いた結果, 分析の対象となった実験参加者は男女大学生 114 名 (UO 48 名, CO 66 名) である。

2. 量刑判断課題

過去に実際にあった刑事事件を参考に, 被告に同情できる情報と被害者に同情できる情報がほぼ同量になるように作成した。詳細は appendix に示すとおりである。なお, 本研究で行う量刑判断にあたっては, 0 年から 30 年の間で判断するように実験参加者に求め, 死刑や執行猶予については考えないように指示した。

3. 予備調査

本実験に先立ち, 最適刑の平均値を調べるために予備調査を実施した。別の実験参加者 (男女大学生 60 名) に本実験と同じ量刑判断課題に回答を求めた。最適刑の平均は 12.45 年 ($SD=6.79$) であった。

(5) 手続き

1. プリテスト

事件の内容を読んで被告にもっとも適当だと思う刑期(以下、最適刑)、適当だと思うもっとも軽い刑期(以下、最軽刑)、適当だと思うもっとも重い刑期(以下、最重刑)をそれぞれ0年から30年の間で回答させた。最軽刑と最重刑については「被告の刑期が6年くらいでもいいが5年だと軽すぎると思う人は6年。20年くらいでもいいが21年だと重すぎると思う人は20年を記入してください。」と教示した。

2. 話し合いペアの編成

2名1組のペアをつくり、話し合いをさせた。この際、最適刑が同じ2人が話し合いのペアにならないようにするために予備調査で得られた結果を利用して以下の手続きを行った。まず、実験を行う教室にUOとCOの名簿を張り出し、前方あるいは後方へ着席指定を行った。この際UO、COという用語および不確定志向性に関する情報は教示していない。その上で、プリテストで最適刑が12年以下の軽いグループ、と13年以上の重いグループの2組に参加者を分割した後、くじ引きによって①重いUO×軽いUO、②重いUO×軽いCO、③重いCO×軽いUO、④重いCO×軽いCOの4種類の2人一組のペアを作った。最終的な2人ペアの決定にはくじ引きを用いたため、性別、知り合いであるかないかの統制は行っていない。同じ志向性の人と話し合った人(UO同士で話し合った①のグループ、CO同士で話し合った④のグループ)を「同質条件」、異なる志向性の人と話し合った人(COと話し合ったUO、UOと話し合ったCO、②と③のグループ)を「異質条件」とした。

この結果、各実験条件の人数は以下の通りとなった。同質条件のCO(50名)、同質条件のUO(32名)、異質条件のCO(16名)、異質条件のUO(16名)。

3. 話し合い

教室内の実験参加者が同時並行的に話し合いを行った。2名1組のペアに対して、合意した上で量刑(合意最適刑、合意最重刑、合意最軽刑)を決定するように教示した。話し合いのための時間は10分とした。

4. ポストテスト

話し合い終了後に、以下の回答をもとめた。刑事事件の量刑について2人で決めた合意最適刑、合意最軽刑、合意最重刑とは関係なく、個人の意見としてポスト最適刑、ポスト最重刑、ポスト最軽刑を個別に記入させた。

【結果】

(1) 合意最適刑の分析

話し合いの結果である「合意最適刑」について検討する。異質条件では一つの「合意最適刑」をUOとCOが形成しているので、異質条件(UOとCOの参加者が含まれる)、同質UO条件、同質CO条件の3水準によって分散分析したところ、主効果($F=3.42$,

$df=2/53, p<.05$)が見られた。多重比較(HSD,5%)の結果,異質条件(UOとCO)の量刑判断は、同質UO群よりも軽いことが示された(Figure 1参照)。

同様の分散分析を「合意受容域」(合意最重刑と合意最軽刑の差)についても行ったが、有意な結果は得られていない。

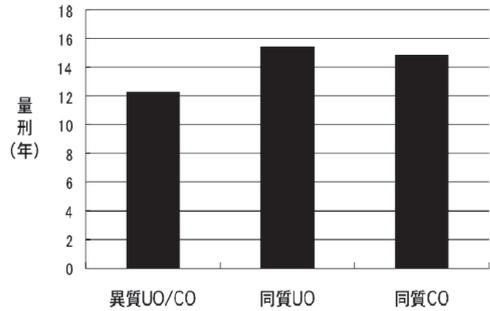


Figure1 合意最重刑の平均値

(2) 個人の量刑判断の変化

最適刑、最軽刑、最重刑、受容域について、2(参加者の志向性:UO・CO)×2(話し合いペアの性質:同質・異質)×2(時系列:プリ・ポスト)の分散分析を行った。

最適刑、最軽刑、最重刑について統計的に有意な交互作用は得られなかった(Figure 2参照)。

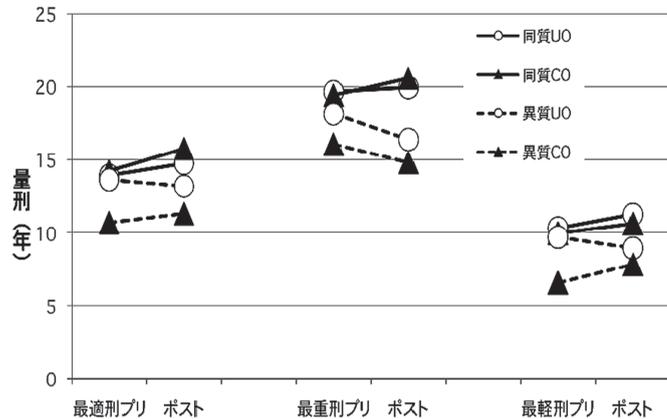


Figure2 最適刑・最重刑・最軽刑の変化

しかし、最適刑ではペアの性質の主効果($F=5.07, df=1/110, p<.05$)がみられ、異質条件($M=12.20$ 年)より同質条件($M=14.67$ 年)の方が重い判断を行っていた。

同様に最軽刑でもペアの性質の主効果($F=5.45, df=1/110, p<.05$)がみられ、異質条件($M=8.25$ 年)よりも同質条件($M=10.54$ 年)が重い方向にある。

最重刑におけるペアの性質の主効果($F=8.03, df=1/110, p<.01$)も同様であり異質条件($M=16.34$ 年)よりも同質条件($M=19.90$ 年)の方が重い量刑判断をしている。

以上のように3つの量刑すべてにおいて同質条件は異質条件よりも重い量刑判断をしていることがわかるものの、時系列要因との交互作用がないため、話し合いの効果について、この結果から検討することはできない。

(3) 移動量の分析

プリテストの判断から合意最適刑にかけて、意見がどの程度移動したのか検証するために、プリテストにおける最適刑と合意した最適刑との差の絶対値を2(志向性:UO・CO)×2(話し合いペアの性質:同質・異質)の分散分析を用いて分析したが、統計的に有意な結果は得られていない。

(4) 受容域の変化

プリテスト時、ポストテスト時の受容域についても、同様の分散分析を行った。時系列の主効果 ($F=3.34$, $df=1/110$, $p<.10$)、時系列×性質の交互作用 ($F=2.79$, $df=1/110$, $p<.10$) の2つの傾向のみが見出された。交互作用の傾向がみられたので1要因に対応がなく、1要因に対応がある場合の単純主効果検定を行った。

単純主効果検定の結果、プリテストでは有意な差異はないものの ($F = 0.18$,

$df=1/220$, ns)、ポストテスト ($F=4.47$, $df=1/220$, $p<.05$) では、異質条件の方が同質条件よりも有意に受容域が狭くなることが示された。(Figure 3 参照)

また、異質・同質条件それぞれにおける時系列要因の単純主効果検定を行ったところ異質条件 ($F=6.16$, $df=1/110$, $p<.05$) では、プリテスト からポストテストにかけて有意に受容域が狭くなっていることが分かる。同質条件ではこのような変化は見られない。 ($F=0.04$, $df=1/110$, ns)

これらの結果から、異質条件でのみ、話し合いの後に受容域が狭くなると言える。

【考察】

最適刑、最重刑、最軽刑の分析からは、不確定志向性の効果は得られておらず、UO とCO のどちらが重い (軽い) 判断を下しやすいかという差異がないことを示している。

次に意見の移動量について検討する。移動量はどの程度相手から影響を受けたか、あるいは元々のオリジナルな意見から公的な合意にかけてどの程度意見を変化させたかの指標である。実験の結果では、志向性およびペアの性質の効果は見られていない。このことは不確定志向性と、譲歩や妥協のしやすさとは直接結びついてはいないことを示している。志向性が相手と同じか、違うのか、UO であるのか、CO であるのかというだけで、意見が柔軟になるとか、非妥協的になると一概には言えないということである。

合意最適刑について見ると、2人の志向性が異質な方が同質な場合よりも軽い最適刑で合意がなされている。しかしながら、プリ・ポストテスト時の最適刑に関する分析から、異質条件の方が同質条件よりも全般的に軽い量刑を回答していることを合わせて考えると、合意最適刑における異質・同質の差異は、実験参加者がもともと持っていた傾向の反映である可能性もある。したがって、話し合いペアの不確定志向性の異同の効果について、本研究のデータから、明確なことを言うことには慎重であるべきである。

また、同質条件のUO群とCO群の間に合意最適刑の差異が見られていない。このことは、不確定性に対するアプローチの違いが、話し合いを経た後の量刑の軽重に直接の効

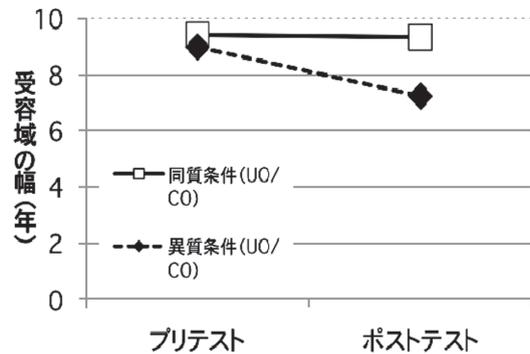


Figure3 受容域の変化

果を持っていなかったことを示している。しかし、それぞれの平均値に差異がなかったとしても、思考のプロセスも同じであったとは必ずしも言えない。例えば不確定性に接近する UO 同士であり、初期意見が比較的軽い UO と重い UO が、被告にも被害者にも考慮すべき事情をくんだ上で最終的に 2 人の平均的な量刑に落ち着いたのかも知れない。一方で不確定性に接近せずに明快さを維持しておこうとする CO 同士では、本研究で使用した量刑判断課題のように、単純に割り切れず、決定的な論拠を持たないケースを前にして 2 人の平均的な量刑を選択したのかもしれない。

ただし、このようなプロセスを証明するためには、量刑を判断した際の理由、判断への感想など、類似した判断場面での反応など多岐にわたる影響の側面についての分析が必要であるけれども、本研究ではこれに代えるデータを提示することができない。これらの点については今後の検討課題とするべきであろう。

最後に受容域について検討する。Figure 3 に示されるように、個人の不確定志向性の効果はなかったものの、不確定志向性が同じ 2 人ペアで話し合わせた同質条件の場合、量刑の受容域はプリ・ポストテスト間でほぼ横ばいだったのに対し、不確定志向性の異なるペアが話し合った異質条件の場合には有意に受容域が狭くなっている。本研究で使用した量刑判断課題は被告にも被害者側にも同情すべき側面があるため、軽い量刑から重い量刑まで考え得るものであるが、受容域が狭くなったと言う結果は、個人の意見が異質条件において、より明確になったものと解釈できる。

安永・甲原 (2002) は、個人の不確定志向性が受容域の幅の変化に効果を持っていることを示しており、本研究の結果とは異なる様相を見せている。安永・甲原 (2002) の実験では、他者の量刑判断を、表示装置を通して見るだけにとどまっており、話し合いといった相互作用は存在していない。一方、本研究では実際に話し合い活動を行っており、相互の意見について根拠を示す、相手の説得を試みるなどのプロセスが当然ふくまれると考えられる。この点が受容域の変化に関する不確定志向性の効果に関する結果の違いとなって現れたのではないだろうか。

このことは、個人間の意見が影響し合う社会的影響の文脈において、他者意見に遭遇する場面と、実際に相互作用を通して合意を目指す場面とでは、不確定志向性という認知・思考スタイルの果たす役割が異なることを示唆している。また、意見が異なることによって発生する問題吟味 (cf. Nemeth, 1986) ではなく、考えるスタイルが異質であるメンバー同士が話し合うことで深い問題吟味が発生する可能性を示すものである。

【引用文献】

- Cherry, F. ,&Byrne, D. (1977). Authoritarianism. In T. Blass (Ed.) , *Personality variables in social behavior* (pp.109-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crutchfield, R.S. (1955) Conformity and character. *American Psychologist*, **10**, 191-198.
- Hogg ,M.A. & Turner, J.C. (1987) Social identity and conformity : A theory of referent information influence. In Doise, W. & Moscovici, S. (Eds.) , *Current issues*

- in European social psychology, Vol.2, (pp.139 - 182) University Press, Cambridge..*
- Nemeth, C. J. (1986) . Differential contributions of majority and minority influence. *Psychological Review*, 93, 23-32.
- Sorrentino, R. M. , & Short, J. C. (1986). Uncertainty orientation, motivation, and cognition. In R. M. Sorrentino, & E. T. Higgins (Eds.) , *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior (Vol. 1, pp.379-403)*. New York: Guilford Press.
- Sorrentino, R. M. , Hanna, S. E. , & Roney, C. J. R. (1992). A manual for scoring need for uncertainty. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis (pp. 428-439)*. New York: Cambridge University Press.
- 安永悟・甲原定房 (1994). 不確定性への志向性 その測定方法と妥当性の検討. 久留米大学文学部紀要, 人間科学科編, 5・6, 35-45.
- 安永悟・甲原定房 (2002). 不確定志向性と社会的影響. 久留米大学大学院心理学研究科紀要, 1, 91-100.
- 安永悟・甲原定房・大坪靖直 (1997). 不確定性動機の判定基準と典型事例. 久留米大学文学部紀要, 人間科学科編, 11, 89-105.

appendix

実験に使用した量刑判断課題は以下のとおり。

「放火により不倫相手の妻子を死傷させてしまった OL の事件」

〈要約〉

某年某月、被告である OL の A 子 (25 歳女性) は不倫相手である上司の B 夫 (35 歳男性) の家に放火。B 夫は会社に出勤しており無傷。しかし、家にいた B 夫の妻 C (37 歳女性) が大やけどを負い、子ども 2 人が焼死した。

〈背景〉

被告 A 子は東京都に在住。小学校から大学まで成績は優秀。大学を卒業後、貿易会社に入社。それまで特定の男性と恋愛関係になったことがなかった A 子だが、同じ職場で背が高く、仕事ぶりも優秀、社内での評判がとてよい上司 B 夫に恋愛感情を持った。B 夫には妻 C と 2 人の子がいることを知っていたが妻 C が流産してしまって落ち込んでいる B 夫を A 子が慰めているうちに関係が親密になった。A 子は B 夫に妻 C と 2 人の子がいることを知っていたが B 夫が「本当は、今の女房みたいなタイプの女と結婚するつもりじゃなかったんだ。女房が交通事故に遭って死なないかと思ってるんだ。」など離婚をほのめかす発言をしていたことにより、不倫関係に発展した。1 年後 A 子は妊娠。しかし、B 夫が「時期が悪いから」と A 子に中絶を指示。A 子は不本意ではあったが中絶させられた。その後も不倫は続き、さらに翌年 A 子は再び妊娠が発覚。だが B 夫がいつまでも離婚をしないことで 2 回目も中絶をした。

その後も不倫は続いたが、いつまでも離婚しない B 夫に A 子が不信感を持ち始め、別れを考えだした頃、B 夫の携帯電話に何度も着信があることを不審に思った妻 C が B 夫を問いただし不倫が発覚。A 子は即座に妻 C に謝ったが、後日、妻 C から慰謝料を請求された。自分も 2 回中絶させられているので被害者意識の強かった A 子は支払いを拒否したため裁判に発展。その裁判中に放火が行われた。その火事により妻 C は大やけどを負い、子ども 2 人は焼死した。放火殺人の裁判で A 子は「不倫が発覚してから妻 C に『あなたは生きた子どもを平気でお腹から掻き出すような人なのよ』と言われるなど嫌がらせの電話や罵倒を、毎夜のようにされて精神的にまいり、精神科の病院へ通っていた。」「私も子どもを 2 回中絶しているのに 2 人亡くしていると同じ。その同じ苦しみを B 夫にも味あわせてやりたかった。」と供述している。

事件発覚により B 夫は勤務先の貿易会社を解雇された。妻 C から A 子に請求された不倫への慰謝料は A 子と A 子の両親が支払って和解が成立。妻 C は B 夫と離婚せず、この事件の数年後、B 夫と妻 C の間に 2 人の子どもが生まれた。

本研究の実験実施には山口県立大学生活科学部生活環境学科卒業生、徳重雅之氏および多くの実験参加者の協力を得ました。記して感謝します。

The Effects of Combinations of Similar and Different Uncertainty Orientations on Decisions Reached Through Discussion

This study investigated how uncertainty orientation affects the discussions of people when they are combined with another person who has a similar or different uncertainty orientation. 114 male and female university students participated in mock-trials; pairs of students were asked to determine punishments for theoretical offenders. Discussions surrounding the decision making process were analyzed to determine how the combinations of similar and different uncertainty orientations affected the judgments rendered by these pairs. Results showed no discernable difference in the punishments meted out by pairs with similar or different uncertainty orientations. However, pairs that combined students with different uncertainty orientations showed less latitude of acceptance, leading to clearer outcomes; whereas, pairs that combined students with similar uncertainty orientations showed neither tendency. Thus, discussions were seen to be influenced by whether both people were of the same or different uncertainty orientation.

keywaords : uncertainty orientation, determination of the appropriate punishment, discussion

3

実践研究論文

非教員養成系大学・学部における ワークショップ型教職授業の開発 －自主協同学習論による－

高旗 正人*

研究の結果得られた知見や研究方法の伝達機関として高等教育機関は発達してきた。したがって、もっとも効率のよい伝達方法として講義という一斉教授方式が採用されることは必然の理と言わねばならない。しかし、こと教職科目に関しては、二つの授業目標を掲げるべきである。それらは、教職に関する知識、技術、観念の伝達と教師リーダーシップ行動の体得である。本、ワークショップ型教職授業の開発は、そのような二つの目標を同時に達成するための授業過程改革である。学生中心の授業形態の一種である自主協同学習は、意図的に教師のリーダーシップを学習者側に委譲し、学習者が学習集団のリーダーシップをとることで、自ら教師としてのリーダー行動様式を体得させようとするものである。本論考では、そのような授業過程の開発を構想する。

キーワード：自主協同学習、教師のリーダーシップ、授業のインプットアウトプットモデル、MGRN図式

問題の所在

教員養成の課程を有する教員養成系でない大学学部では、免許状の要求する所定の教職科目を開講し学生に修得させることによって教員養成の責務を果たしてきた。近年、大都市圏では小学校教員の採用が増加傾向にあり、多くの関係学部で小学校教員養成の課程を設置する動きがある。子ども学部、子ども教育学部、子ども発達学科、初等教育学科などでは軒並みに小学校教員の養成課程が設けられている。

教員養成の課程を構成する教育原理をはじめとする教職専門科目、教科専門科目を合わせると小学校教諭1種免許状の取得のためには、60単位程度の単位数を取得する必要があるが、それらは講義形態の授業が多い。学生の側からすると受動的に教職専門の知識や観念を伝達される形態である。

学生は、教育実習に臨んでは、教壇に立って説明、読み、子どもに質問し、指名し、子どもからの質問に答えねばならない。そのような授業のリーダーシップ行動を大学の授業の過程で、体験できるようにすることが本授業開発のねらいである。

* 中国学園大学

教職専門科目は、講義の主旨からして、教師としての態度育成と知識技能教授を一つの授業過程の2側面として統合・展開することが望まれる。教職科目としての内容をたとえば教育方法学、教育社会学、教育基礎論（教育原理）、特別活動論など、それぞれの内容が学習できる授業でなければならない、と同時に教職としての教師行動の習得が同時相即的になされねばならない。このような授業形態は、いかにして実現可能であるか。以下、小学校教員養成の課程の授業に焦点を当てながらワークショップ型教職授業の開発について考察を進めたい。

1. 自主協同学習論による大学講義の開発

(1) 授業のリーダーシップ行動と教師

授業過程のリーダーシップは、教師によらず生徒・学生によって展開可能である。課題解決集団 (task performance group) において、リーダーとは、課題遂行と集団維持という集団の二大機能に対してもっとも大きな影響を及ぼす行動を当該集団の中で行う人物と定義される。それは、個人によってなされる場合もあるし複数のメンバーであることもある。

Ober, R. の授業過程分析 10 のカテゴリー (Reciprocal Category System) では、教師行動と生徒行動とは同一のカテゴリーで分類される (Ober&others,1971)。普通一般に行われている教師中心の一斉教授 (小中学校の場合) では、教師発言は量的にも学習者発言よりも多く、授業過程への影響は大である。したがって、教師が授業の集団過程のリーダーシップをとっていると言える。ところが、自主協同学習という学習形態では、むしろ生徒の発言量は教師発言を上回っており、生徒がリーダーシップをとっている集団過程であることが明らかである (北村、1981)。教職ワークショップ型の授業は、この自主協同学習の形態を大学授業に導入し、学生の授業への参加度を拡大することによって、教師としての行動様式を体験を通して習得する機会を拡大しようとするものである。伝統的な、教職の授業は、知識として教授法や教育の指導原理を教授することは行ってきたが、それを実践するのは、教育実習期間であった。

ここで言うワークショップ型教職授業は、模擬授業ではない。学生が教師役と子ども役に分かれて、行う小学校の模擬授業は、マイクロティーチングとも呼ばれ、教育実習の事前指導などで採用されることがある。教職ワークショップ型授業は、大学の講義内容を学生が自ら学ぶのである。小学校の教材ではなく、大学の教職科目の内容を聴講学生が主体となって自ら学ぶ、それを担当教員がサポートするという関係を授業の中に構築する。そのことによって、教職科目の内容としての知識や技能、態度を学習すると共に、教師としての行動様式をも習得させようというものである。

(2) 授業過程の構造と機能

アメリカの小集団研究はすでに、1950年代にベイルズらが、課題遂行的集団の二つの機能の存在を定式化している (Bales,1950)。それらは課題遂行機能と集団維持機能とばれている。この中で、集団維持機能は小集団研究においては、まさしく集団の維持として

めるとともに社会力（教師行動力）を高め（④→③）、課題達成機能を高めることで学力（教職専門の知識）をつける（①→②）、という双方向性である。課題達成機能と集団維持（形成）機能とは独立した集団機能であり、それぞれ別の要素によって規定されるから、双方を同時に高める授業開発を行う。

第2に、ワークショップ型教職授業では、学力を二重構造で捉える。つまり、当該科目としての学力と授業形態によって形成される「隠れたカリキュラム（hidden curriculum）」による学習行動様式である。その「隠れたカリキュラム」をオーバート（overt）にし、第二の目的機能として、学習行動様式＝教師行動様式を教職の講義過程で形成しようとするのが本授業改革のめざす重要なポイントである。（講義形式の授業過程においても、受講者は講義者の教授行動をモデル学習することはあろう。しかし、これはあくまでも隠れたカリキュラムとしての学習であり、その講義の目的として意図されたものではない。）

2. 一般大学における教師養成の問題

（1）「子ども学部」の教職カリキュラム

筆者が所属する中国学園大学子ども学部（岡山市）を事例に教員養成系以外の大学学部の教員養成について概観しておこう。子ども学部の教育課程は、子ども学に関する科目とそれに一部含まれる保育士・幼稚園教諭・小学校教諭の資格に関する科目が配列される。教員免許状に要求される科目の単位は、小学校教諭一種免許状の場合、免許法施行規則第66条に定める科目（8単位）、教職の意義等に関する科目（教職科目59単位）、合計67単位である。

（2）受講者の背景

教師はヘッドとして学級に配置され、リーダーシップをとることが期待される。教師リーダーシップ行動の大まかな特質をあげるならば、課題遂行的役割、集団維持的役割、統率的役割、模範的役割、などが優れていることである。教職の免許を取得しようとする者は、そのことを要求される。教職を志望する学生の背景となっている体験とは何か、整理してみると次の通りである。

第1、教職を希望して入学してくる教員養成系大学・学部の学生のほとんどは、小・中学校時代に学級委員、児童会の役員、などを体験している。この体験は学生がめざす教師リーダーシップ行動の基礎として有効に働くであろう。

第2、第2、教員養成系大学の学生の教師志望の背景にあるのは、過去の担任教師とのよい人間関係である。彼らはなぜ教師になろうと思ったかという質問に対して、必ずと云ってよいほど、小学生時代の先生の思い出を語る。教師という存在への尊敬・信頼・愛着が教職選択の動機づけとなっている。

他方、教員免許状の取得単位を揃えて開講し、教職免許の課程を用意する現代の一般大学の場合は、そのような小・中学生時代の体験を有しない学生が教職科目を受講している

場合も少なくないであろう。受講生の中には、将来何かの役に立つかも知れないので取れるようであれば、教職免許もついでに取っておこうか、程度の意識しかない者もいる。

教職にあまり魅力を感じてはいないが「教員免許状を取れるなら取っておこうか。」と言う場合は、教師の役割行動に自分を置き換え、授業者として振る舞うことが容易でない者も含まれる可能性がある。

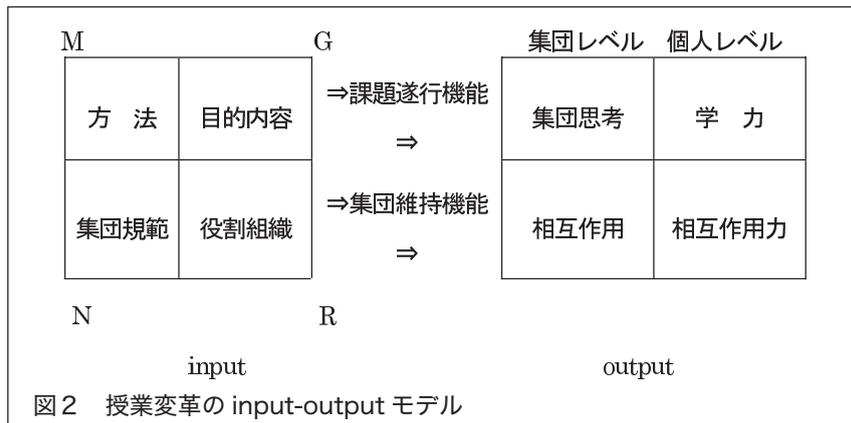
このような学生に対しては、教育実習校は、十分な指導体制を準備しておかなければならない。しかし、附属学校を持たない中国学園大学のような場合は、「母校実習」ということで公立学校に教育実習を引き受けていただく。教育実習を学校が目的の一つとしておらず、したがって、施設設備、実習指導者の加配もされていない普通の公立学校へ、自分を教師として認識しきれていない学生を実習生として送り込むことになる。公立校へ実習に出かける学生の場合は、大学におけるより一層の教育実習への準備が求められているのである。

そのために、大学における教職科目の授業を通して、教師コミュニケーションの要素となる教師リーダーシップ行動、「説明」「司会」「発表」「応答」「板書」「ノートの工夫」などをトレーニングしようというのが本授業開発のねらいである。

教職専門科目は、教職の知識を身につけさせるだけではなく、教師としての役割行動を同時に教育するものでなければならない。その観点からの授業づくりを以下考察する。

3. 授業の input-output モデルによる授業の変革

図2に示した授業変革の操作モデルについてみる。ワークショップ型教職授業への変革はこの操作モデルによっている。



MGRNは、授業過程を規制する4つの次元、方法(Method)、目的・内容(Goal)、役割・組織(Role)、集団規範(Norm)の頭文字をとったものである。授業の改善は、この4つの次元への授業技術の導入による。従来の大学の授業改善はM・G次元に焦点化されていた。しかし、講義は教師と複数の学生による相互作用過程である。したがって、授業の目的や内容によらず教師と学習者との人間関係、学生同士の関係などによって規制され

る。受講生全員が学習に意欲的に取り組めるような関係を形成し維持することが重要になってくる。どのような集団規範を学習者に内面化（internalize）させ、学習集団に制度化（institutionalize）するか、また、その集団規範が授業の集団過程で実現可能な集団組織や役割をいかに組織するかが重要になる。これは、R N次元の問題である。ワークショップ型教職授業はR N次元の変革を焦点とする授業の開発である。

次に、図式 output の4次元は次の通りである。授業の output は「集団レベル」と「個人レベル」、「課題遂行機能」と「集団維持機能」の組み合わせから図2のようになる（Hare, A.P. 1976.）。授業の産出は「学力」と同時に「相互作用力」で捉えられる必要がある。講義の形態は教師としてのリーダーシップ行動の形成にかかわる。端的に言えば一斉講義方式では受動的な学習態度を体験し、自主協同学習では、学生は能動的な学習指導行動を体験する。つまり後者は、大学の授業を通して教師としての指導行動を体得することにつながる。

4. ワークショップ型教職授業の実際

(1) 授業の概要

講義室へチャイム前に出向くと、すでに発表係が前の黒板や移動式のホワイトボードに発表準備をしている。他の学生は発表者の板書される要約をノートに写しながら、質問を考えるという作業を始めている。チャイムと同時に、担当者は出席を取る。発表準備が終わると司会者が前に出て、発表係に発表を促す。発表班が全体発表を行う。（教科書の発表部分の朗読とその要約）。5分間、発表について各班で質問を考える。司会者が質問班から質問を受ける。要点は司会者によって、板書される。発表班によって答えが出される。講義担当者による補足説明（10分程度の講義になる場合もある）。「全体発表～グループでの話し合い～質問～担当者による補足説明」は講義時間中に2ないしは3クール程度なされる。

次時の発表班、司会班の確認と教科書の頁（約3頁程度）を確認して90分授業は終わる。以上が学生による協同学習形態のワークショップ型教職授業の概要である（くわしい授業過程は、高旗、2010参照）。

(2) ワークショップ型教職授業の導入

履修届を提出する前の下見の授業時間に、教職ワークショップ型の授業を行う旨説明を行う。教師という職業は、コミュニケーションを中心に成り立っている。しかもそれは一対一のコミュニケーションではなく、1対教室全体、1対複数の学習者を対象とするコミュニケーションである。具体的には、説話、問答、司会、質問、進行、まとめなどの学習内容に関連するコミュニケーションである。そのトレーニングの機会を大学の教職科目の授業で行おうというのが、この講義の目的であること、教科目の理解や知識の習得と同時に先のような内容のコミュニケーション力を育成するために授業の形態を学生中心の自主協同学習形態に変えることを理解させる。

自主協同学習形態の授業とは次のA B C 3種の資料に見られるような展開がなされる授業である。学生に手渡す3種の資料によって示す。

A. 授業の前提

- ・学生と教師が授業を創る。
- ・授業の評価は学生の学習で。
- ・協同で学ぶ：話し合ってみんなが高まる活動を！
- ・他者の学習に対しての何らかの貢献を常に心がける。

1. この授業の目的：教科書から基礎的な知識を学習する。
2. 学習課題：教科書からつくる。2-3の課題を解決することでテキストの一部をマスターすることのできる課題の作成；疑問に思うこと、考えてみたいことを学生が提起する。
3. 学習の過程：
 - 1) 家庭学習（前時に残された問題、または教科書の次の部分を読み、疑問点を探す）
 - 2) 授業の開始：司会係が本時の進め方を指示する。
 - 3) 相互点検：学習課題について小グループで相互に点検する。家庭学習ができていない場合は、個人学習で課題についての一応の考えをつくってから小集団での相互点検に入る。
 - 4) 発表準備：発表班が行う。発表者は班の別の学生としてもよい。小黒板、小ホワイトボード、黒板などで提示できるようにする。
 - 5) 発表と質疑：代表が全員に発表する。質問が質問を出す。
 - 6) 全体で集団思考：小集団に持ち帰って解答を考える場合もある。
 - 7) 教師の出番；話し合いに教師も加わる。
 - 8) 本時のまとめ；まとめの係または教師が行う。
 - 9) 次時の学習課題の確認：教師が行う
 - 10) 本時の感想を各自のノートに記す。
4. 学習班の編成：司会係、発表係、質問係など。（受講者を数名からなる班に編成し、毎時間ローテーションで係りの役割を交代する。班の編成は出席簿の順番に講義担当者がきめる。）
5. 学習ノートの工夫：学習課題、家庭学習（個人思考の結果）、話し合いの結果変化した点、感想と言ったカテゴリーをつくる。ルーズリーフ1ないし2頁で。
6. 筆答試験による個別評価を行う。

B. 個人ノート

授業前

1. 教材（教科書の指定箇所など）の全体を読み個人の疑問点をノートする。

2. 言葉を調べる。英語の単語を調べるように辞書等で調べてノートに整理する。
3. 教材指定箇所の著者の意図またはこの節の要点を自分の言葉でまとめる。
感想や意見ではなくて書いた人（著者）の考えを自分の言葉で云いなおす。

授業中

4. 小集団や全体での意見を聞きながら思いついたことや考えたことを書き留める。
5. 授業についての自己評価；この授業で理解できたこと、解らなかったこと。

ノートの形式

次のようなカテゴリーを大学ノート2頁を使って予め作っておくとよい。

1. 教材と学習課題
2. 疑問点、学びたいこと（自分として）
3. 小集団の話し合いで気付いたこと
4. 全体の話し合いで気付いたこと
5. 自己評価と授業の感想
6. 次の時間の学習課題

C. SGD (small group discussion)

基本的態度

1. メンバーは対等；自由な発言、支持的風土づくり
2. 他者の発言をよく聞く、相手の立場に立って話す。
3. 質問や疑問を禁止したり制止したりしない。
4. 他者との対立点やズレを見つけるようにする。
5. 意見の変容が常に可能であることを前提に話し合うこと。

ディスカッションの進め方

1. 司会者を置く。
2. 本時の学習課題を確認する（最初の時間は課題を作る）
3. 言葉の理解について
4. 教材の要旨の理解：何が書かれていたか。
 - ・自分の言葉で書いた内容を紹介し合う。
5. 課題について発表準備
 - ・例：伝達観と助成観の違いは？
現代の学校教育はどちらの教育観？
6. 当日の係による全体への発表

講義担当者によって、以上のような新しい授業実践の手続きを準備しプリントして受講

生に配布する。しかしこのプリントの細かい内容は逐一説明はしない。

まず、担当者が一方的に、出席簿の順番に5名ずつの班をつくる。次に、教科書の来週の学習部分を告げ、司会係と発表係の班を決め、他の班は全員予習をし、疑問を持って授業に臨むよう指示する。大体5週目あたりから、発表・司会になれてくる。

質問が不十分なところは担当教員の出番となる。まとめの段階で教員が自問自答することで、授業内容の不足が生じた部分を補完する。この授業展開から求められる担当者の準備は、まずは教材理解である。学生の読みは多様であり、多様な質問や、また当然理解していると思われる用語の質問に出会うこともある。また、授業の集団思考を高めるためには教材の学習部分を的確に要約し学生に質問を返すことである。集団思考が深まらない授業は説明的で受講者の学習満足度を損なうことになる。もしこのような状況が続くならば、学力は定着せず、授業への満足度も低下し、学生中心の授業はマンネリ化の中で崩壊するであろう。その意味において、学生中心の授業と云いながら、教材の質と講義担当者の指導性はきわめて重要であると云える。

(3) 受講生による授業評価

・自分が授業をすることにより、指導力もついてくるし、どうやったら分かりやすいかなど、質問に自ら答えるのはとても自分のためになると思いました。授業内容についてはとても深く「教育」について学ぶことができました。人間の基本的なことまで学べて良かったです。……。

・みんなの前で教科書を説明することは、自分自身も内容をしっかり理解しておかないといけないので教科書をしっかり読むきっかけができました。また、班で内容を話し合う、自分の意見を出し合う点でも力になる授業だと思いました。分かりやすく説明する難しさも学ぶことができました。

二人の受講生の授業評価を引用したが、大半の受講生がまずは、教職科目としての内容理解や専門的な書物の読解力の習得という面にポジティブな評価した。さらに、本授業開発がねらった教師のリーダーシップ行動の形成に関しても肯定的な評価がかなり認められた(高旗、2010 参照)。大学の授業開発の結果(図2のoutputの4次元)の評価をどのように行うか、その方法と技術の精緻化については今後の課題としたい。

参考文献

- 片岡徳雄・桜井中学校共著 1970『小集団による授業の改造』黎明書房 p.22
高旗正人 2010 「自主協同学習による大学授業の改革」中国学園紀要 第10号
Bales, R. F. 1950 Interaction Process Analysis :A Method for the Study of Small Groups, Addison Wesley Press.
Hare, A. P. 1976 Handbook of Small Group Research (Second Edition),The Free Press,pp.11-13.

Ober, R., Bently, E. L and Miller, E. M. 1971 Systematic Observation of Teaching, Prentice-hall, pp.39-40.

北村尚雄「Oberによる測定」高旗正人編著1981『講座自主協同学習 第3巻自主協同学習の導入と測定』明治図書、183～190頁参照。Oberの10のカテゴリーからなる相互作用の類型を四つの部分マトリックス（「教師から教師」「教師から子ども」「子どもから教師」「子どもから子ども」）に整理すると、中学校の授業において、一斉教授形態の場合と自主協同学習（集団学習）とでは大きな違いが生じている。

集団学習	T→T 37.7%	T→P 13.3%	一斉教授	T→T 37.2%	T→P 26.4%
	P→T 13.9%	P→P 35.1%		P→T 27.4%	P→P 9.0%

R. Oberの相互作用カテゴリー(RCS)の概要は次の図の通りである。

教師	カテゴリー	生徒
1	風土を暖める	11
2	受容する	12
3	他者からの働きかけを拡大する	13
4	誘発する	14
5	応答する	15
6	教示する	16
7	指導する	17
8	訂正する	18
9	風土を冷やす	19
10	沈黙と混乱	10

On Research and Practice for Improvement of Teaching in Higher Education: A Practical Application of CCCL in a "Teacher Training Program"

Key words : cooperative collaboration in classroom learning(CCCL), leadership skills in teachers, input-output model of the teaching process, MGRN scheme

Higher Education developed as a system for transmitting both knowledge and methods, both of which have accumulated through academic scholarship. A logical consequence of this process is the lecture style of teaching: It has proved most efficient in the transmission of knowledge. However, the lecture style is not always

appropriate in “teacher training programs”, in particular, when teaching pedagogy, educational psychology, and instructional methods for each subject.

“Teacher training programs” must meet two objectives. One is the transmission of knowledge, skills, and ideals regarding the teaching profession to students. The other is to help students acquire the leadership skills they will need as teachers. In this paper, I will propose an alternative style to the attainment of these two goals in teacher training programs. I will reconsider the process of teaching in “teacher training programs” based on the idea of “Cooperative Collaboration in Classroom Learning: Jishu Kyodou Gakushu”. In this alternative style, the instructor tries to transfer their leadership to students. Each student is then expected to realize they must learn on their own initiative and acquire leadership as a teacher. In other words, CCCL will change the process of teaching from a teacher-oriented style to a student-oriented one, and via this change, students will learn about leadership in teaching. I will argue that CCCL will improve the process of teaching in Higher Education, particularly in “teacher education programs”.

大学授業における映像制作実習への 活動理論的アプローチ

辻 高明 *

本研究では、高等教育の映像制作実習における協同学習について、学習者らの道具使用の変化と他者との協力関係に着目して事例をもとに考察した。具体的には、京都大学全学共通科目「映像制作論」の授業を取り上げ、ひとつのグループの制作作業を「活動理論」に依拠して分析した。その結果、「道具」の使用において問題状況に直面した学習者が、他の学習者たちと集団的解決を図る中で、グループに「拡張的学習」が生成されていたことが分かった。具体的には、問題状況の解決のために、それまで「担当者制」であったグループの「分業」形態が見直され、学習者らは共同で制作に取り組むようになり、また、「指定された機器を使う」というルールを変更し、利用可能な機器を使用して作品を完成させることに主眼を置いた。さらに、既存の道具であるデジタルビデオカメラの「拡張的」使用や、身の回りに偏在する機器の「発見的」使用というように、本活動の「道具」使用の方法を共同的に再構成した。そのような制作活動の集団的転換を通して、学習者らは、本実践において、制作活動で新たに考案した道具使用の有用性について吟味しながら、他者と協力し合うことの意義を経験的に学んでいたことが分かった。

キーワード：映像制作，協同学習，活動理論，高等教育，ケーススタディ

1. 研究背景

近年、高等教育で、学習者たちが共同で映像作品を制作する映像制作実習が行われるようになった。それらの殆どは制作のプロを養成することが目的でない一般教養科目などとして実施されている。現在、映像制作実習に関する研究の多くは、メディアリテラシー教育の視点からその教育的意義について論じている。例えば、映像作品を制作することを通して学習者に映像の送り手の意図について考えさせたり、学習者自身に映像の送り手になる体験をさせ、撮影・編集の基本技術を習得させることに研究的関心が向けられている（近藤 2002, 松野 2004）。

一方で、映像制作実習は、複数の学習者が共同で作業を進める「協同学習」という側面を持つ。大学授業において、対話や話し合いといった形態の協同学習だけでなく、制作活

* 京都大学大学院情報学研究所

動を伴うプロジェクト形態の協同学習の重要性も看過できない。例えば、岡野・久保田(2006)は、制作のプロを養成することが目的でない高等教育という文脈での映像制作実習の教育的意義として、機材、機器の初歩的な操作に慣れ、映像表現のための技法を習得することの他に、「人間関係能力を育て、人格的陶冶など人間としての成長を促すこと」を挙げている。また、古賀(1996)、伊藤・増田(2004)も、共同的な映像制作活動は、学生が他者と協力し合うことの意義を経験的に学ぶことにおいて有益であると指摘している。しかし、映像制作実習のそうした意義について詳細かつ実証的に分析した研究は未だ少ない。そうした中で、辻(2007a, 2007b, 2007c)は、一般教養科目として実施された映像制作実習を取り上げ、学習者が道具(機器、機材)の使用において問題状況に直面し、そうした状況を乗り越えていく中で学びが生起していることを指摘している。今後、メディアリテラシーという側面だけでなく、協同学習という側面からも映像制作実習の意義やプロセスについて実証的に検討されることが求められる。

2. 研究の目的と方法

2.1 研究の目的

1を踏まえ、本研究は、映像制作実習において、学習者がどのような道具使用の困難に直面し、それをどのように乗り越え、他者と協力し合うことの意義を経験的に学んでいくのかを事例に基づいて検討する。本研究では、制作のプロを養成することが目的でない大学授業における映像制作実習として京都大学全学共通科目「映像制作論」の実践を取り挙げる。そして、そこでの学習者の制作作業を「活動理論」(Engeström Y. 1987)の枠組みに依拠して分析する。活動理論の枠組みに依拠する理由は、人々の「道具」の使用の変化と「問題状況(トラブル、葛藤、攪乱)」の集団的解決を連動的に捉えるのに有効な学習理論であるためである。すなわち、本研究は、京都大学全学共通科目「映像制作論」での実践事例を活動理論の枠組みに依拠して分析することを通して、映像制作実習の協同学習的側面について、学習者らの道具使用の変化と他者との協力関係の分析から実証的に明らかにすることが目的である。

2.2 活動理論

活動理論とは、人間の学び、労働、生活などの「活動」を、社会的・協働的な活動システムとして分析し、その文化、歴史的に新しい形態やパターンを、実践者自らによる発達や転換として創り出そうとする理論である(山住 2004)。それは、とりわけ、「活動システム」、「拡張的学習」という2つの土台となる概念を有している。それらについて以下に説明する。

2.2.1 活動システム

活動システムは、「主体」、「道具」、「対象」、「共同体」、「分業」、「ルール」の6つの構成要素からなる人間の集団的活動を説明するシステムである（図1）。「主体」は活動システムにおける個人を指す。「道具」は物理的な道具に加えて概念的なものも含む。「対象」は主体にとっての課題を指す。「共同体」はその活動に関わるメンバーのことであり、メンバー間の関係や役割分担が「分業」である。「ルール」は活動する上での規範や慣習のことである。そして、「主体」が「道具」を使って「対象」に働きかけ、その結果生み出されたものが「結果」である。

活動システムによって、人間の集団的活動が生成されるプロセスに対して、そのプロセスに関与する諸要素をモデルに基づいて捉え、それらの間の諸関係を分析することができる。さらに、その分析を踏まえて、活動システムの諸関係の間に発生している問題状況（トラブル、葛藤、攪乱）を見出し、それを「ダブルバインド」として描き出すことができる。

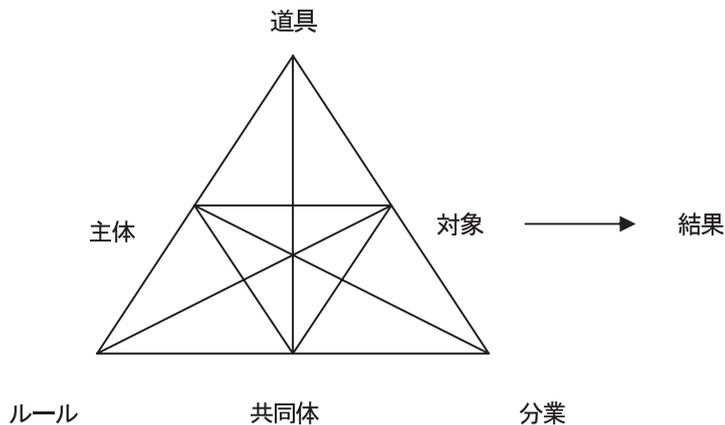


図1 活動システム

2.2.2 拡張的学習

上述した問題状況、すなわち、活動システムに見出されるダブルバインド状況を打ち破り、歴史的に新しい活動形態を生成していく学習が「拡張的学習」である。そこでは、既存の活動システムの「道具」や「ルール」、「分業」の共同的な再構成が行われる。拡張的学習は、個人が抱える葛藤や混乱からスタートし、それを集団的な葛藤へと上昇させ、個々人では解決できない問題を、協同の諸行為すなわち活動システムの再組織化によって解決していくことによる学習である。

2.3 研究対象とする授業実践

本研究で対象とする授業実践は、京都大学で2006年度前学期に開講された全学共通科目「映像制作論」である。本授業は学部生向けの一般教養科目であり、毎週水曜5時限

(16:30～18:00) に合計 12 回実施された。実施期間は 4 月 12 日から 7 月 12 日までであった。ただし、正課の授業日程終了後も、学習者に引き続き制作活動を行うよう要求し、9 月 20 日の作品上映会を経て、本実践は終了した（＜表 1＞）。本授業の目的は、共同的な映像制作活動を通して、コミュニケーションにおける映像の意味について考察することであった。本授業に参加した学習者は、科目登録者（23 名）、不履修者（3 名）の合計 26 名であった。その他、教員、TA（過去に本授業を受講したことがある上回生）、著者（リサーチャー）の計 4 名が授業を運営する立場として関わった。

＜グループ編成の手続き＞

第 4、5 回の授業において、学習者らに制作したい作品に関する企画を提案するよう要求した結果、最終的に 5 名からの企画が挙がった。そして、第 6、7 回の授業において、他の学習者らは、企画提案者と相談の上、それら 5 つの企画から 1 つを選択し、合計 5 つのグループを編成した。

＜作品の制作期間＞

グループが編成された後の授業（第 8 回から第 12 回の授業）では、授業前半はグループ毎の作業の時間に当てられた。授業後半はグループ毎に活動の進捗状況を報告し、教員、TA からアドバイスを受ける時間に当てられた。先述した通り、夏季休業期間に入っても、学習者らに制作作業を進め、映像作品を完成させるよう求めた。

表 1 授業の流れ

回	月日	内容
第 1 回	4 月 12 日	ガイダンス、映像作品の制作手順の説明
第 2 回	4 月 19 日	過去の授業における代表的作品の上映①
第 3 回	4 月 26 日	過去の授業における代表的作品の上映②
第 4 回	5 月 10 日	受講者による自己紹介と企画アピール①
第 5 回	5 月 17 日	受講者による自己紹介と企画アピール②
第 6 回	5 月 24 日	グループ編成、グループでの話し合い①
第 7 回	5 月 31 日	グループ編成、グループでの話し合い②
第 8 回	6 月 7 日	グループ別作業、進捗状況の報告①
第 9 回	6 月 21 日	グループ別作業、進捗状況の報告②
第 10 回	6 月 28 日	グループ別作業、進捗状況の報告③
第 11 回	7 月 5 日	グループ別作業、進捗状況の報告④
第 12 回	7 月 12 日	グループ別作業、進捗状況の報告⑤
夏季休業期間	↓	グループ別作業
上映会	9 月 20 日	グループ毎の作品発表

2.4 データの収集方法

本実践で著者は、以下の通り、データを収集した。

- ・毎回の授業において参与観察を行うとともに、全学習者に対し、「リフレクション・シート」の記述を求めた。
- ・授業日程期間終了後、各グループに1名、キーインフォーマント（重要な情報提供者）を選定し、夏季休業期間の調査への協力を求めた。本研究では、全ての学習者に対し調査を行うことは困難であったため、キーインフォーマントを設定する方法を採った。そして、それらキーインフォーマントに対し、夏季休業期間に入る前、それぞれ約1時間のインタビューを行った。また、キーインフォーマントらに定期的に電子メールを送り、グループの制作活動の進捗状況について尋ねた。そして、キーインフォーマントから返信メールを受け取った後、それをもとに「作業報告ファイル」を作成し、添付ファイル形式にて改めて電子メールを送信し、制作活動の詳細に関する記述を求めた。それを夏季休業期間終了前の9月下旬まで繰り返した。
- ・教員と学習者の電子メールによるやり取りのログを可能な限り収集した。
- ・9月20日の作品上映会終了後、参加した学習者に対し、本実践を総括的に振り返る「最終アンケート」を実施した。
- ・全日程終了後、本実践の「作業報告ファイル」の提出を特定の学習者に対し求めた。

3. 結果と考察

3.1 事例

本研究では、京都大学全学共通科目「映像制作論」の一つのグループ（以下、グループH）の実践事例を取り挙げ、特に編集作業に焦点を当て、学習者らの制作作業を活動理論に依拠して分析する。その際、とりわけ、グループHのキーインフォーマントであった学習者Sに関するデータから検討する。

本グループの構成員と制作した作品は以下の通りである。

<グループHの構成員>

学習者S（経済学部、1年、男）、学習者T（農学部、1年、女）、学習者U（総合人間学部、4年、女）、学習者V（法学部、1年、男）、学習者W（文学部、1年、女）の5名。この中に映像作品を制作した経験のある者はいなかった。

<グループHの制作作品>

京都大学の劇団サークルに所属する1回生（グループのメンバーの友人）が、初めての公演に向けて練習に励む様子や、公演終了後に劇団サークルを辞めていった経緯について描いたドキュメンタリー作品。

3.2 グループHの前半の活動状況

グループHは、最上回生の学習者Uがリーダーとなり、全体を指揮する立場になった。また、撮影は女子学生である学習者T、学習者Wが担当し、機器の難解な使用を要する編集は、男子学生の学習者S、学習者Vが担当することになった。そして、撮影は、取材対象者である1回生が練習に励む様子や、劇団サークルを辞めていったプロセスを無事に撮り終えた。しかし、編集に入ってから作業が停滞し、問題状況に直面した。本実践では、編集作業のために各グループに一台のノートPC（編集用ソフトのAdobe Premiere6.5が入ったもの）が提供される。編集担当であった学習者S、Vはその編集用ソフトの使用方法が分からず、困惑していた。ノートPCは一台であるため、編集担当者の人数に関わらず、常時誰か一人が所有していることになる。このグループでは、学習者Sが所有していたため、彼は編集作業を自身が担わなければならないという意識は持っていた。本研究では、編集担当であった学習者Sに焦点を当てながら、本グループで協同学習が生成されていったプロセスについて記述する。

3.3 学習者Sが直面した問題状況

「主体」－「道具」、 「主体」－「ルール」間におけるダブルバインド状況の発生

先述した通り、本実践では、編集用ソフトの入ったノートPCがグループに一台提供され、編集作業を進めることになる。その作業を、グループHでは提供されたノートPCを手もとに所有していた学習者Sが担当することになった。しかし、学習者SはAdobe Premiere6.5の使い方が分からず、本グループの制作活動は大きく停滞していた（トランスクリプト①、②、③・<表2>）。ここでは「主体：(学習者S)」と「道具：(Adobe Premiere6.5)」の間にダブルバインドが生じていたといえる。さらに、そうした状況について、学習者Sは授業担当教員から2時間ほど叱責されるという経験をした（トランスクリプト④・<表2>）。ここから、「主体：(学習者S)」と「ルール：(授業で指定された編集用ソフトを使う)」との間でもダブルバインドが生じていることが分かる。

図2に、グループHの編集作業初期の活動システムを示す。

表2 トランスクリプト①～④

トランスクリプト①：今現在の作品のうちの完成度を申し上げるならば1割にも満たないというのが正直なところでしょう。これは謙遜とかではなく、正直私の怠慢と能力の不足がもたらした客観的な事実です。…先日ドラマ班の人と話していたのですが、撮影も終わり編集もまもなく終わるということでしたので、私は危機感というよりは、むしろ絶望感を感じているというのが正直なところですよ。(学習者S 実践中の報告ファイルより)
トランスクリプト②：編集作業をひとえに任せられるという責任ある立場にありながら、ほとんど進展を見るに至らなかったのは私の責任であり、この点に関してはメンバーには率直に謝ろうと思っております。(学習者S 実践中の報告ファイルより)
トランスクリプト③：実は、人物ドキュメンタリー班(*)の編集のテクニックがまったく発達せず、また編集がどれほど大変かも認識されていなかったことが本日分かりました。教えてくれと言ってきたので、今からは間に合わないとして作品完成を断念するよう勧告しました。(教員：教員から著者に送られてきたメールより 9月17日)。*グループHのこと
トランスクリプト④：2時間ぐらいお話ししました。この段階にあってアドビの使い方が全く分かっていないようなことでは作品はできないということ。…私が全く操作の方法が分からなかったのも、教授からは「人にものを聞きに来る態度じゃない。失礼だ、無理、諦めろ。」と言われました。(学習者S 実践終了後の報告ファイルより)。

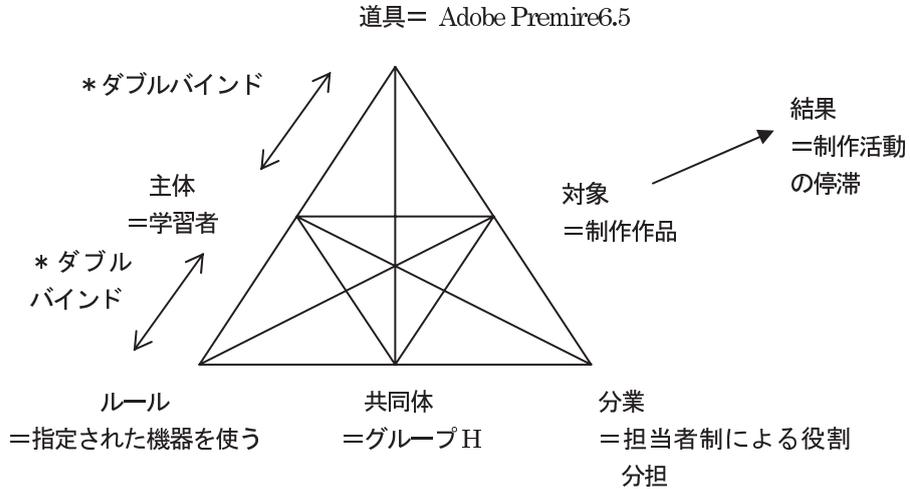


図2 グループHの編集作業初期の活動システム

3.4 ダブルバインド状況の集団的解決 — 拡張的学習の生成 —

3.4.1 ダブルバインド状況における学習者Sの動機

上述した状況下で学習者Sは苦悶しながらも、編集作業を諦めることはしなかった（トランスクリプト⑤、⑥・<表3>）。そして、学習者Sの「撮影したものを無にはしない」、「どの班にも負けていない」という作品完成への動機は、他の学習者にも共有されていくことになった。そして、それは、学習者T、Uが学習者Sの自宅に駆け付け、3名により編集作業に取り組むという現象として現れることになる。

表3 トランスクリプト⑤～⑥

トランスクリプト⑤：当時教授には1～2分の新たな作品を作るように指示されたように記憶しています。それは適切な指示であったと思いますが、このドキュメンタリーの撮影に膨大な時間と労力をかけているのに、それを無にすることはどうしても避けたいという気持ちがみんなにもあったと思います。（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。
トランスクリプト⑥：先生にアドバイス下さったような新たな作品を撮り直すということだけは絶対にしないと思っていました。たとえ、このドキュメンタリーが完成しなかったとしても、この作品でいこうと思っていたと思います。そういった思いというのは、取材にかけた時間が膨大であり、それを無にしたくないというか、この点においては、どの班にも負けていないという思いがあったからだと思います。（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。

3.4.2 活動システムにおける「分業」、「ルール」の再構成

グループHは、当初は「担当制」のもと、撮影、編集の各種作業について担当者を決めて作業にあたっていた。しかし、この局面にきて共同で制作に取り組むというようにグループの「分業」形態を変化させた（トランスクリプト⑦、⑧・<表4>）。また、彼らは、下記で述べるように、「指定された機器を使う」というルールを変更して、利用可能な機器を使用して、とにかく作品を完成させることに主眼を置いた。本実践は期日（上映会）までにプロダクトを完成させることが必須であり、学習者S、T、Uは作品を完成さ

せることを最優先に考えたため、学習者Vに働きかけて、参加を促すことはしなかった。つまり、本グループは3名のコアメンバーで作業が進行していった。

3.4.3 活動システムにおける「道具」使用の共同的再構成

－「道具」の拡張的使用と新たな「道具」の発見的使用－

上述した状況を打開するために、学習者S、T、Uは、Adobe Premiere6.5の使用を止め、それまで撮影のための「道具」として使用してきたデジタルビデオカメラを編集作業の文脈でも使用していった。つまり、学習者らはデジタルビデオカメラを「拡張的」に使用し、編集作業を行ったのである（トランスクリプト⑨、⑩・<表4>）。さらには、シーンとシーンの間に入れる字幕作成のためにワードプロセッサを、BGMのためにデジタルオーディオを、DVをVHSに落とすためにビデオデッキをそれぞれ使用した（トランスクリプト⑪・<表4>）。すなわち、学習者らは予め与えられていたデジタルビデオカメラを「拡張的」に、自宅の部屋の回りに偏在していた道具を「発見的」に使用し、作品完成にまでこぎ着けた。つまり、学習者らは「道具」使用の方法を共同的に再構成したのである。そうした編集方法を思いついたきっかけとして、学習者Sはトランスクリプト⑫（<表4>）のように述べている。

○編集方法の概要

①PC画面上で撮影した映像を流す→②必要な場面を撮影する（映像を止める）→③シーンとシーンの切れ目にはワードプロセッサで作成した字幕画面を映す→④映像を流す・・・を繰り返す。そして、編集作業が完成したらDVをVHSに落とす。（*ナレーション、BGMは撮影中に必要に応じて吹き込む）。

表4 トランスクリプト⑦～⑫

トランスクリプト⑦：分担というよりは、撮影もナレーションも交代でやったので、誰が何をしていたというよりは、みんなでやったという表現が適切ではないでしょうか（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。
トランスクリプト⑧：精神的なことに関しては、一人だったらまず作れなかったと思いますし、二人でも諦めていたと思います。つまり、一人たりとて欠かすことは出来なかったと考えると（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。
トランスクリプト⑨：先生に「(完成は)絶対不可能だ」と言われた学習者S君が考えてくれました。撮影した映像をPCに取り込む作業はできました。そこで、パソコンに取り込んだ映像をパソコン上で流します。そのパソコン画面を撮影するのです（学習者T 実践終了後の報告ファイルより）。
トランスクリプト⑩：パソコンに映像を再生して、それをナレーションとともに新たに撮り直しました。また、テロップの入れ方も分からなかったので、パソコン画面に文字を出してそれをその都度撮ったということです（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。
トランスクリプト⑪：白地に黒の文字が出てきますが、これはワードで文字を打ち、その文字を拡大し、パソコンの画面を撮影したものです。とにかく、全てパソコンの画面を撮影しました。……ナレーションやBGMは、画面の撮影のときに直接ビデオカメラのマイクに吹き込んでいます。DVで撮影した後、学習者S君が自宅の設備でVHSに落としてくれました。それを提出したというわけです（学習者T 実践終了後の報告ファイルより）。
トランスクリプト⑫：むかし、どうしても録画したかったテレビがあったときに、テレビのビデオデッキが壊れてしまっていたので、家庭用のビデオカメラでテレビの画面自体を撮影した記憶があり、そこからヒントを得てそうしました（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。

3.5 学習者たちによる映像制作実習の意義、意味づけ

上述した映像制作活動の集団的転換の中で、学習者たちは、友情や礼儀などについて学んだり（トランスクリプト⑬・<表5>）、他の学習者を「仲間」という存在として認めたり（トランスクリプト⑭・<表5>）、他の学習者と深く関わり、みんなで考え、みんなで作業を進めることの重要性を経験的に学んでいたこと（トランスクリプト⑮・<表5>）が分かった。また、道具使用についても、新たに考案した道具使用の有用性を確認、吟味しつつ作業を進めていたことが分かった（トランスクリプト⑯・<表5>）。

グループHの編集作業後期の活動システムを図3に示す。

表5 トランスクリプト⑬～⑯

トランスクリプト⑬：正直言って辛かった。生みの苦しみが長く続いた。けれど、とにかく可能な方法を使って作ることができたのはとても良かったと思う。…（中略）計画性、根気、友情、礼儀を学びました。実際に、作品を作るというには機材の問題があるでしょうし、サポートも必要となります。他の科目では、話を聴くだけだったり、紙で書くだけだったりだと思いますが、こんなに実践できるのはこの授業ぐらいでしょう。（学習者T 最終アンケートより）
トランスクリプト⑭：アドビの使い方は、直前になってからではなく、しっかり前に学んでおかなければならないのだなあと思いました。ただ、私達は違うやり方でやりましたが、それはそれでよかったですと思います。…（中略）。この授業のよさというのは、やはり仲間巡りにあえたことだと思います。他のゼミとかでも仲良くなったりすることはあるでしょうが、ここまでの仲間になれることはないと思います。本当にこのメンバーに巡り合えてよかったですと思っています。（学習者S 最終アンケートより）。
トランスクリプト⑮：私たちのチームは、最終的にそれほど完成度の高いものは作れませんでした。誰に押し付けることもなく、みんなで考え、みんなで作業をすすめたという点においては他のチームにも負けなと思います。授業内で、このように深く他の生徒と関わり、コミュニケーションを取る事を必要とされる授業はあまりないと思います。（学習者U 最終アンケートより）。
トランスクリプト⑯：画質、音声の質も下がりますし最悪の方法であるとは思いますが、これによって編集時間とアドビの説明書を読む時間が大幅に節約できたことは明らかです。ただ、この方法の良いところは今作品がどうかたちになっているのかが分かりやすく、作りながらも修正も加えられるので、きちんとした脚本、構成を有さず、完成するのだろうかという不安の中にあっただけには適していたのかもしれない。（学習者S 実践終了後の報告ファイルより）。

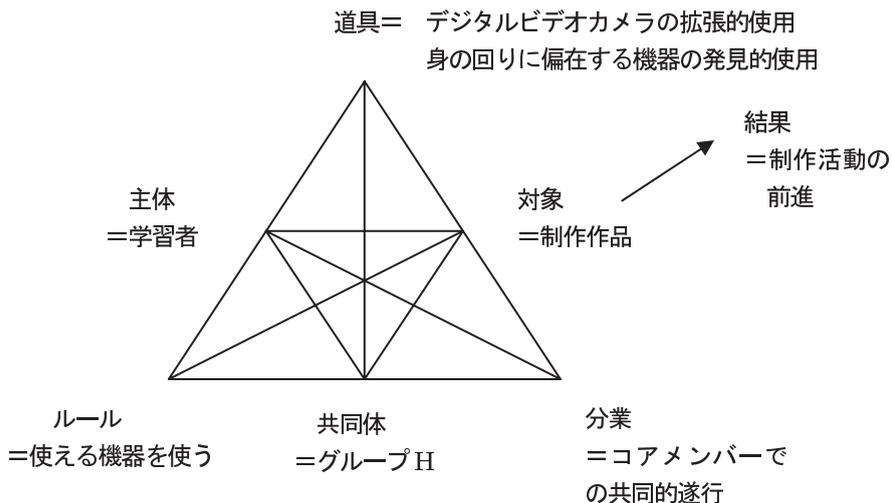


図3 グループHの編集作業後期の活動システム

4. まとめと今後の課題

本研究では、映像制作実習において学習者らが、どのような道具使用の困難に直面し、それをどのように乗り越え、他者と協力し合うことの意義を経験的に学んでいったのかを事例に基づいて検討した。具体的には、高等教育の映像制作実習として、京都大学全学共通科目「映像制作論」の事例を取り挙げ、道具使用の変化と他者との協力関係を連動的に捉えるために、活動理論に依拠して実践を分析した。特に、道具使用において問題状況に直面していたグループHのキーインフォーマントである学習者Sの実践に焦点を当てながら、グループHの制作活動を「活動システム」を用いて分析した。編集作業を担当者であった学習者Sは、編集用ソフトのAdobe Premiere6.5を使いこなすことができず、本グループの制作活動は大きく停滞していた。ここでは、「主体：(学習者S)」と「道具：(Adobe Premiere6.5)」の間、「主体：(学習者S)」と「ルール：(授業で指定された編集用ソフトを使う)」との間でダブルバインドが生じていた。しかし、そうした状況を打開すべくメンバーたちが集団的解決を図る中で、本グループの活動に「拡張的学習」が生成された。そこでは、「担当制」という「分業」形態が見直され、学習者たちは共同で制作に取り組むようになり、また、「指定された機器を使う」というルールを変更し、利用可能な機器を使用して作品を完成させることに主眼を置いた。そして、デジタルビデオカメラの「拡張的」使用や身の回りに偏在する機器の「発見的」使用というように、本活動の「道具」使用のあり方を共同的に再構成した。そうした制作活動の集団的転換を通して、学習者らは、他者と協力し合うことの意義を経験的に学ぶとともに、制作活動で使った道具の有用性についての吟味を行った。つまり、本研究では、映像制作実習における学習者らの学びについて、「道具使用の共同的再構成やその有用性の吟味」、「他者と協力し合うことの意義の経験的な学び」が連関的に進んでいくプロセスをケーススタディとして提起した。

今後の課題としては、研究方法論の面での検討が挙げられる。まず、データ収集の方法の検討が必要である。対話や話し合い形態による協同学習では、一般にメンバーが対面状況下で時間、場所を共有して進行するが、本実践のようなプロジェクト形態の場合では、メンバー間で作業の分業化がなされ、また、授業時間以外の時間に作業することも多く、必ずしも対面的に時間、場所を共有しながら活動が進行するとは限らない。そのため、本研究でも各メンバーの発言、作業内容についてのデータが漏れなく十分にカバーできたとは言いがたい。今後、グループ全体の活動状況を把握できるデータ収集方法の検討が重要である。

また、本研究では、活動理論の用語や概念と実践データを往還させる分析方法を試みた。しかし、データを理論言語に当て嵌めて分析していくことが、必ずしもグループ活動のダイナミクスを表現する上で最適な方法とは限らない。多面的なデータ収集に基づき、実践のリアリティを全面に出した分析や、グラウンデッドセオリー・アプローチ (Glaser & Strauss 1967) など、データからボトムアップ的に現象を説明する理論を形成する分析方

法もあり得る。今後、映像制作実習のようなプロジェクト形態のグループ活動を分析する上で有効な方法を、先述したデータの収集方法とともに検討することが必要である。

引用文献

Engeström Y.: Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987

Glaser, B., & Strauss, A. The discovery of grounded theory, Chicago, IL.: Aldine, 1967.

伊藤敏朗・増田有記 (2004) 大学ゼミにおけるドラマ制作演習～ビデオドラマ「さよならサクラFM」の制作～. 東京情報大学研究論集. 8(1), pp: 59-72

古賀暁子(1996)大学授業としてのプロダクション学習の有効性. 一般教育学会誌. 18 (2), pp: 75-79

近藤智嗣 2002 大学生の映像構成能力を育成するための一試案. 教育メディア研究, 8(1), 57-68

松野良一 2004 映像制作活動がメディアリテラシー向上におよぼす効果～批判的視超能力, 映像表現能力の開発に注目して～, 総合政策研究. 11, 103-112

岡野貴誠・久保田賢一 2006 映像制作を支援するウェブ教材の評価, 教育メディア研究, 12 (1) 43-56

辻 高明 2007a 高等教育における映像制作活動への関係論的アプローチ～京都大学全学共通科目の授業実践を事例として～, 日本教育工学会研究報告集 JSET 07-1, 33-40

辻 高明 2007b 実践に基づいたメディア教育に関する研究, 平成 18 年度魅力ある大学院教育イニシアティブ (京都大学大学院教育学研究科「理論・実践融合型による教育学の研究者養成」) 研究開発コロキウム研究成果報告書

辻 高明 2007c 高等教育における映像制作実習への活動理論的アプローチ～京都大学全学共通科目の授業実践を事例として～, 日本教育工学会第 23 回全国大会発表論文集, 505-506

山住勝広 2004 活動理論と教育実践の創造, 関西大学出版部

An Activity Theory Approach to Exercises in Video Production in a University Class

Takaaki TSUJI (Kyoto University)

In this paper, I used activity theory as a framework to analyze a group of students working on the production of a video in a university class. I reported the students' learning of video production as a case study. I proved that expansive learning was generated by students' collaborative engagement in problem solving in situations where they were challenged by the use of tools in production. At first, students reconstructed their division of labor and rules for breakthroughs in problem situations. Then, they reconstructed their methods of tool use by expanding the use of an existing tool, the digital video camera, and discovering the use of tools in their environment. I revealed that students, through the reorganization of their activity of video production, realized the importance of human relations and confirmed the utility of tools for video production,

Key Words : video production, collaborative learning, activity theory, higher education, case study

看護大学の授業における協同学習の効果に関する研究

—グループ・プロジェクト法による救急看護学の実践—

牧 野 典 子 *

看護大学の救急看護学の授業（学生 148 名）に「協同」に基づくグループ・プロジェクト法を導入して、教育目標の達成度を明らかにするため、授業の前後に質問紙調査を行った。質問紙の内容は、協同作業認識尺度、自己教育力尺度、自尊感情尺度、自己効力感尺度、協同技能尺度である。その結果、すべての尺度の総平均値が授業後に有意に高くなり、各尺度の多くの因子の平均値も授業後に高くなっていた。

このことから、次のような点で教育目標を達成するために、今回のグループ・プロジェクト法による協同的な取り組みの有効性が示唆された。(1)知識習得については、期末試験の結果から一斉学習と同等の学習成果を示した。(2)態度的側面の変化についても、①課題達成のために協同的な取り組みを肯定的に認識するようになった、②自己教育力を促進する学習の技能を修得できた、③自尊感情にポジティブな影響をもたらした、④全体的に自己効力感のレベルを高めた、⑤協同技能の活用を促し、それが更に自尊感情、自己効力感を高めた、などの可能性が示唆された。

キーワード：救急看護学、協同学習、グループ・プロジェクト法

1. 問 題

近年、看護教育の主要な役割は、厚生労働省管轄の専門学校から文部科学省管轄の大学に移行しつつあるといえる。そうした中、10 数年ぶりに保健師・助産師・看護師教育のカリキュラムが改正され、役割責任とリーダーシップを発揮できる能力の育成に向けた授業改善が、看護教育での喫緊の課題となっている（看護基礎教育の充実に関する検討会、2007）。たとえば、看護学教育の在り方に関する検討会（2004）や厚生労働省有識者懇談会（2008）は、看護師自らが主体的に考え行動する能力やチーム医療の調整役としてのコミュニケーション能力の育成を強く求めており、これからの看護学教育には、専門知識の習得だけでなく、チーム医療を推進するために必要な社会的スキルの指導が必要となることが予想される。

このような流れのなかにあつて、看護学教育では 2000 年頃から、学生の主体性や自己学習力の促進、問題解決能力、グループ活動能力の育成に向けた授業実践が行われてきており、

* 中部大学生命健康科学部保健看護学科

主な学習法としてはPBL (Problem-based Learning)、グループによる学習、LTD 学習法 (Learning Through Discussion) などがあげられる。最も多く導入されているのはPBLであるが、森・加藤・糸井・畑尾・中川・本間・谷岸 (2000) は3年間の成果を評価して、特にPBLによって対人技能と問題解決能力が培われたと述べている。一方、佐藤・今泉・末永・井上・酒井・佐藤 (2001) は、PBLは知識の習得という点では効果がなく、問題解決能力の向上については評価が分かれることを報告している。マジェンダ・竹尾 (2004) も、PBLを日本の学部レベルの教育に導入するには学生のモチベーションやレディネスが不十分であるとし、学部生のレベルではPBLの土台となる専門的な知識の不足により、提示された事例から問題を引き出すのが難しいのではないかと懸念を表明している。

グループを用いた学習については、専門知識・技術の習得 (石井, 2003)、社会的スキル向上 (山本・榊原・石井・須賀, 2009) などに効果がみられることが知られている。反面、責任を果たさないメンバーに対する不満が起りやすく、グループのメンバー構成や教員の関わりに課題が残るとの指摘もある。ただ、グループ学習という呼び名は、小集団による活動を導入した学習一般を指したものであり、その基礎になっている考え方にはさまざまなものがある。

協同による学び合いを積極的に活用したグループによる学習法には、グループ・プロジェクト法 (シャラン, Y.・シャラン, S., 2001) やLTD 学習法 (安永, 2006) などがあり、これらの学習法が、単に小集団に分かれて学ぶグループ学習と異なる点は、「協同」の原理をもとにした教育指導の考え方によって組み立てられていることである。

本研究で用いたグループ・プロジェクト法は、学習者が主体となった探究的・発見的なグループ活動によって、研究プロジェクトを計画、実施、報告するという形で進められる総合的な学習指導法である。この学習法は、教師が選んだテーマ課題をクラス全体に提示した後、「1：クラス全体でサブテーマを決め、トピックごとに課題を追求する小グループを編成する」「2：グループで自分たちの探究計画を立てる」「3：グループで探究活動を実行する」「4：グループで自分たちの発表を計画する」「5：グループで発表する」「6：教師と生徒が個人レベル、クラスレベルでグループ・プロジェクトを評価する」という6つの段階を踏んで進められ、1つのテーマについての学習を終える。そこでは、探究活動を通して学生の内発的動機づけや相互作用、関係理解を活性化させるとともに、協同による学習意欲や興味の高まり、学業成績の向上、学生間の協同と相互支援を推進する効果などが期待されている。

2. 目的

本研究の目的は、協同にもとづく学習法の1つであるグループ・プロジェクト法を看護学の授業に導入することによって、指導目標がどの程度達成されるか、協同的な活動が目標達成にどのような影響を及ぼすかについて論ずることである。

今回グループ・プロジェクト法の導入を試みた授業は、大学における正規の講義科目と

して開講された「成人急性期看護学Ⅰ（救急看護、クリティカルケア看護）」である。この授業は2年次の学生を対象に、生命に危険が迫っている成人期の傷病者に対する、専門的な知識と技術に裏付けられた看護の実践能力を習得させることを目的としている。具体的な達成目標は次の4点で、(1)生命危機状態の患者におけるプレホスピタルケアの重要性について説明できる、(2)生命危機状態にある患者への治療・処置法である一次救命処置（basic life support 以下BLSと略す）、二次救命処置（advanced cardiac life support 以下ACLSと略す）の種類と方法について説明できる、(3)救急外来や集中治療室（intensive care unit 以下ICUと略す）における治療・処置・看護について説明できる、(4)ICU入室患者を全人的に捉え、患者とその家族への看護援助方法について説明できる、ことである。

この授業では全15回の授業のうち6回分をグループ・プロジェクト法により実施し、それによって教科内容に関わる上記目標(2)と(3)の達成を目指した。また、学習の態度的側面の目標として、(5)協同学習を通して協同に対する認識を深めることができる、(6)協同学習を通して学習方法を習得できる、(7)協同技能を活用して自尊感情、自己効力感を高めることができる、を設定した。

3. 方法

(1) グループへの課題

指導目標(2)、(3)に関わるグループ・プロジェクトでの具体的な課題は、①緊急時の対応マニュアルを作成する、②対応マニュアルを要約して展示発表する、③作成した対応マニュアルの内容から、国家試験に準ずる出題形式で問題を3問作成し提出する、である。これら6回分の授業内容は表1に示す通りである。

(2) 効果測定の方法

グループ・プロジェクト法による指導目標(2)、(3)の評価は、筆記試験と対応マニュアルの相互評価、発表会の評価得点で行った。筆記試験は、第4回授業の課題として看護師国家試験にならって4者択一もしくは5者択一で正解を選択させる形式の問題をグループ毎に作成させ提出させた。これらの問題の中から35問を選択し、教員が一部加筆修正した。それに、教員が作成した10問を加えて合計45問で期末試験を行った。

態度面の目標(5)、(6)、(7)の評価は、授業実施前後に実施した、協同作業の認識、自己教育力、自尊感情、自己効力感、協同学習の技能に関する質問紙調査により行った。協同作業認識尺度は、学生のグループ・プロジェクト法による協同作業への認識を測定することにより、目標(5)を評価するために用いた。また、自己教育力尺度は、目標(6)を評価するために用いた。また、自尊感情と自己効力感尺度は、学習活動を通して自己に対する信頼が授業の前後でどのように変化するかを知るために測定し、協同技能活用の程度との関連性をみた。

協同作業認識尺度は、長濱・安永・関田・甲原（2009）が開発した協同効用因子、個人志向因子、互惠懸念因子からなる18項目の尺度であり、この内12項目を用いた。自

表1. 協同学習指導計画 (全6回 12時間)

時	主題	ねらい	協 同 の 要 素	評 価 の 観 点
6月11日 1回	<div style="text-align: center;">△ 始</div> <div style="text-align: center;">◆ 事前評価</div>	<ol style="list-style-type: none"> 救急看護に関する意識調査 グループ学習に関する意識調査(協同作業認識尺度) 自己教育力、自尊感情、自己効力感に関する意識調査 協同学習スキルに関する意識調査 グループ学習で学びたいこと(自由記述) 		
6月18日 2回	グループ編成 役割分担 グループ名 学習課題の共有 サブテーマの決定 到達目標の検討 協同学習技法指導 (ホップ・ステップ・クラス)	<ul style="list-style-type: none"> グループを決定する。 グループの課題を確認し、目標達成に必要な役割分担を(報告者・記録者、発表者、テスト問題責任者など)行う。 救急看護及びBLSが実施される実際の現場をイメージして探究計画を立てる。 グループの学習課題を確認し、達成に向けて各自が責任を果たすことができるよう課題を持ち帰る。 	② ③ ④	(6) (7)
7月2日 3回	課題の検討 マニュアルの作成 発表内容の検討 協同学習技法指導 (特派員)	<ul style="list-style-type: none"> 学習課題の共有、情報を持ち寄りグループで検討する。 次回に調べてくる課題を明らかにし分担する。 学習の要点をマニュアルとしてA3用紙にまとめる。 技法「特派員」を活用して他のグループの情報を得る 	① ② ③ ④ ⑤	(2) (3) (5) (6) (7)
7月9日 4回	マニュアルの作成 発表内容の検討 試験問題の作成 スキルの活用	<ul style="list-style-type: none"> 学習の要点をマニュアルとしてA3用紙にまとめ、要点を模造紙(展示用)に作成する。 発表方法と発表内容について検討する。 国家試験形式の問題をグループで3問作成し提出する 	① ② ③ ④ ⑤	(2) (3) (5) (6) (7)
7月16日 5回	発表展示会 35グループ間での 評価を行う	<ul style="list-style-type: none"> 各グループ2分ずつの発表を展示物の前で行う 他のグループの評価を行う 評価の高いグループを褒めることができる。 自分のグループをふり返り評価できる。 	① ② ③ ④ ⑤	(2) (3) (5) (6) (7)
7月23日 6回	学生作成と教員作成 問題の計45問で 試験	<ul style="list-style-type: none"> 各グループ1問ずつ計35問と教員作成問題に解答できる。 各グループが問題の解答と解説を発表できる。 	① ② ③ ④ ⑤	(2) (3) (5) (6) (7)
	<div style="text-align: center;">◆ 事後評価</div> <div style="text-align: center;">△ 終</div>	<ol style="list-style-type: none"> 救急看護に関する意識調査 グループ学習に関する意識調査(協同作業認識尺度) 自己教育力、自尊感情、自己効力感に関する意識調査 協同学習スキルに関する意識調査 グループ学習で学んだこと(自由記述) 		
【協同学習の基本的構成要素】 ①相互協力関係 ②対面的-積極的相互作用 ③個人の責任 ④小集団での対人技能 ⑤グループの改善手続き		【教育目標と評価の観点】 目標(2)BLSとACLSの種類と方法が説明できる。 目標(3)救急外来やICUの治療・処置・看護について説明できる。 目標(5)課題達成感を得る。 目標(6)学習方法を習得する。 目標(7)協同技能を活用して自尊感情、自己効力感を高める。		

己教育力尺度は、西村・奥野・小林・中島（1995）による側面Ⅰ（成長・発展への志向）、側面Ⅱ（自己の対象化と統制）、側面Ⅲ（学習の技能と基盤）、側面Ⅳ（自信・プライド・安定性）の4因子からなる尺度であるが、本研究では側面ⅠとⅢの2因子11項目を用いた。自尊感情尺度（self esteem scale 以下SEと略す）は、山本・松井・山成（1982）から9項目を使用した。自己効力感尺度は、坂野・東條（1993）が作成した一般性自己効力感尺度（general self-efficacy scale 以下GSESと略す）16項目の内12項目を用いた。また、協同技能尺度は、Johnson, D. & Johnson, R.（1996）の「Report Form：Social Skills」ならびにジョンソン, D.・ジョンソン, R.・ホルベック, E.（2010）を参考にして日本語に訳して作成した。これは26項目からなり、グループ・プロジェクト法において学生が協同技能をどの程度活用したかについて、4件法で回答を求めたものである（ α 係数は、授業前が0.89、授業後が0.90であった）。

これら効果測定に用いた尺度項目は、調査項目の総数を一定以下に抑えるため、本来の尺度から一部の因子または項目の選択を行っている。その際の基準としたのは、この授業の1年前に同じ対象者に行った調査（牧野・中山・堀井・山田・井口・渡邊・足立, 2009）の因子分析結果であり、すべての尺度で負荷量0.45以上を選択基準とした。

（3）授業の方法

グループ・プロジェクトによる授業の第1回では、クラス全体に対してテーマ「緊急時の対応マニュアルを作る」を提示し、取り組みへの動機づけとなるようVTRを視聴させ、緊急時の病態としてどのようなものがあるかをクラス全体で検討し、外傷、やけど、骨折、脳血管障害、心筋梗塞のサブテーマを設定した。これらの個々の症状に対応する課題グループのいずれに属するかは、それぞれの学生が選択した。

2回目は、課題グループごとに教員が人数調整を行い、4～6名のメンバーからなる35組のグループができ上がった。グループでの活動に移る前に、協同学習の技法「ホップ・ステップ・クラス」（ジェイコブズ, G.・パワー, M.・イン, L., 2005）をペアで指導し、グループ学習への活用を促した。各グループはチーム名を考え（チームのアイデンティティの確立）、報告者、記録、テスト問題管理者などの役割を決め分担した（個人の役割責任の明確化）。グループで何を研究するかを考え、研究課題を分担した。たとえば、脳血管障害を選択したグループは、「チーム・ブレイン」と命名し、脳出血の部位による後遺症と脳死について学習する計画を立てた。同じ障害を選択した「チーム・バチスタ」はクモ膜下出血の前兆と予後に焦点を当てた学習計画を作成し、役割を分担した。教員は計画立案を援助し、課題についての情報源としての教材を見つけるのを支援した。

3回目は、グループ学習に移る前に、クラス全体に協同の技法「特派員」（ジェイコブズ, G. 他, 2005）を4人グループで指導した。その後、授業の後半で他のグループがどのような研究課題を分担しているか、各自の知見をどのように統合し要約しているか、対応マニュアルの構成案などについて「特派員」によって情報交換を行う時間を設けた。

4回目には、調べた内容をマニュアルとしてA4用紙2～4枚程度にまとめる作業に取

りかかった。図や写真のレイアウト、文字の大きさなどを考え、イラストを用いて見やすく工夫したマニュアルが作成された。マニュアルは全グループ分を印刷し、次回に学生に配布した。また、各グループはマニュアルの内容から看護師国家試験形式で3問ずつ出題し、正答と解説をそえて提出した。教員は問題と授業の目標を照合した上で適切だと判断した問題を選び、文章の追加・修正や正答の裏付けを確認して、学生出題の試験問題35問を決定した。

5回目は全グループが対策マニュアルの要約をポスターセッションで発表した。また、対策マニュアルとポスターによる発表の評価を全員の投票により行った。評価得点が高いグループには賞状を渡して表彰し、順位に応じて当該グループメンバーにボーナス得点2点～8点を加算した。

6回目は、学生が作成した試験問題35問と教員が出題した10問の計45問による期末試験を実施した。たとえば、脳血管障害領域からは、「クモ膜下出血の発症当日に最も起こりやすい合併症は何か」、「脳死判定基準の1つである深昏睡は、グラスゴー・コーマ・スケールで何点でなければならないか」など、各グループの学習成果に基づく問題が出題された。試験後に、出題したグループが正答を発表し解説を行った。

4. 結果と考察

調査対象者数は、実施前が146名（回収率98.6%）、実施後が141名（回収率95.3%）であり、前後共に回答した者は127名であった。

(1) 知識習得について

期末試験の結果は、100点満点換算で平均77.4点であり、最高93点、最低50点であった。60点未満の学生は10名（6.8%）いた。メンバーが全員80点以上だったグループは2つ（5.7%）あり、70～79点は9つ（25.7%）、60～69点は14（40.0%）だった。これらのグループメンバーには、それぞれボーナス点を5点、3点、1点ずつ加算した。

グループ・プロジェクト法の効果について、統制群法による直接比較は行ってはいないことから、知識習得の優劣を統計的に吟味することはできないが、一斉学習を行った一昨年度の不合格者の割合は6.4%とほぼ同じ結果を示していた。このことから、協同的な取り組みは、教師がまとめた知識を一斉に講義する方法と同等の学習成果があったといえるだろう。また、今回の調査は無記名式のために、試験の点数と態度的側面の各尺度得点との関連性を個人ごとにみることはできなかったが、今後は両者の関係についても検討して行かなければならない。

(2) 態度的側面の変化について

本研究で実施した協同作業認識尺度、自己教育力、SE、GSES、協同技能の合計得点ならびにそれぞれの因子得点について、授業前後での平均値の比較を行った（表2参照）。

各下位尺度の α 係数は、0.71～0.91と比較的高い値を示しており、分析に必要な信頼性が確認された。

①授業前後での協同作業認識得点の変化

協同作業認識尺度は、協同効用因子、個人志向因子、互惠懸念因子で構成されているが、今回は、第2、第3因子については項目得点を反転させた上で、高得点ほど協同への認識が高いことを示すよう、それぞれ「反個人志向因子」「互惠効用因子」と命名し直した。

協同作業認識尺度の合計得点により授業前後の平均値の差を検定したところ、協同効用因子の平均値に有意な差がみられ、授業後の得点が上がっていた ($p < .01$)。個々の質問項目から協同効用因子の中でもどの項目得点が上昇していたかを詳細に見ると、「たくさんの課題でもグループで一緒にやればできる」、「個性は多様な人間関係の中で磨かれていく」、などの認識が高まっていることがうかがえる。

今回のグループ・プロジェクト法による授業は、1ヵ月半という短期間の指導効果を見たものであり、2つの質問項目の変化がどのような要因によるものであるのかを明らかにすることは難しい。ただ、学生は、グループ・プロジェクト法を体験して、グループの仲間と力を合わせて共に活動することが、たくさんの課題の達成にとって有用であると肯定的に捉えるようになったと考えられる。緊急時の対応マニュアルを作成し、それを展示発表し、試験問題を作成するという3つの課題を達成するために、多くのグループが授業時間以外にも集まって活動する光景が認められた。こうした体験を通して学生は、これらの課題を成し遂げることができたのはグループの力によると肯定的に認識するようになったと思われる。

また、グループ活動では、普段見られないメンバーの個性が発揮される場面が数多くあり、さまざまな人間関係を体験したであろうことが推測される。学生は、グループ・プロジェクト法による今回の体験が、各自の個性を磨く良い機会であると肯定的に捉えるようになったと考えられる。

②授業前後での自己教育力得点の変化

自己教育力は、「成長・発展への志向」因子4項目と「学習の技能と基盤」因子7項目を、グループ・プロジェクト法の効果を見るために用いている。結果は、両因子とも平均値が授業後に有意に高くなったことを示している（それぞれ $p < .05$, $p < .01$ ）。「学習の技能と基盤」因子の得点が授業後に有意に高くなったのは、取り組みに合った学習方法や手続きを検討することや、調べたいことを文献検索し、考えていることを筋道立てて書いたり伝えたりできるなどの学習技能を習得できたことによるものと考えられる。

グループ・プロジェクト法の基本的構成要素の1つである「対面しての相互作用」は、「クラス内やメンバー間のコミュニケーションを通して学習を促進する」ことを意味している。学生は、メンバーとの相互作用が単に仲良さ感情だけにとどまらず、学習不足を補い合い、新たな学習方法を知るきっかけになったとして、グループ活動を肯定的に捉えることができたと考えられる。このことからグループ・プロジェクト法は、自己教育力の2つの側面である「成長・発展への志向」と「学習の技能と基盤」に対する態度を高める効果があったといえるだろう。

梶田（1985）は、「学習の技能と基盤」因子を、新たな学習へと自立的に取り組み、自ら学び続けて行くための「学習の基礎的能力」と位置づけ、その能力を身につける方法について、図書館や各種資料館の利用、情報検索、読書など、主として個人の学習活動をあげている。本研究では、「成長・発展への志向」「学習の技能と基盤」という自己教育力の2つの因子得点が、グループ活動前後で有意な変化を示し、活動後の得点が上昇していた。活動後に高まったと思われる能力は、取り組みに合った学習方法や手続きを調べること、考えを深めたり広げたりすることなどであった。自己教育力の習得は、個人的な学習活動に偏ることなく、協同的なグループ学習の場で獲得されることが多いことを忘れてはならない。今回の調査結果は、同じ目標を持つ学生同士の協同による学びの場が、自己教育力を身につける機会として有効であることを示唆している。

③授業前後での自尊感情得点の変化

自尊感情尺度（以下、SEと略す）は、自己全体に対する感情的評価を測る尺度である。SEの平均得点は、授業後に有意に高まっていた（ $p < .01$ ）。個々の質問項目についてみると、「自分は少なくとも人並みには価値のある人間だ」、「自分はいろいろな良い素質を持っている」、「自分はものごとを人並みにうまくやれる」、「今の自分に満足している」の4項目の平均値が授業後に有意に高くなっていた（いずれも $p < .01$ ）。

学生の自尊感情は、協同によるグループ活動を経験したことにより、活動前より自己を肯定的にとらえ、高く評価していることがわかった。このことは、グループでの活動が自尊感情にポジティブな影響をもたらす関わりの中で行われたことを示している。

④授業前後での自己効力感得点の変化

一般性自己効力感尺度（以下、GSESと略す）は、得点が高いほど認知された自己効力感のレベルが高いことを表しており、高得点の人ほど社会的な場面において自己の遂行を高く評価する傾向にある（坂野・東條，1993）。

GSESの平均得点は授業後に有意に上昇しており（ $p < .01$ ）、第1因子（行動の積極性）と第3因子（能力の社会的位置づけ）の平均値も授業後に有意に高くなっていた（ $p < .05$ ）。このことは、行動遂行に費やす努力が増しているとともに、社会の中での自己効力感のレベルが高まったことを意味している。

今回のグループ・プロジェクトを通して、学生たちは、行動がより積極的になり、自分の能力により自信が持てるようになり、全体的に自己効力感のレベルを高めたことが考えられる。

⑤授業前後での協同技能得点の変化

協同技能得点の平均値は、授業後に有意に高くなっていた（ $p < .01$ ）。個別項目についてみると、形成技能に配置されている「グループの作業に積極的に取り組む」、「仲間を手助けする」、「発言しやすい雰囲気を作る」の3項目と、機能させる技能に配置されている「グループの活動を方向づける」、「自分の考えや意見をのべる」、「消極的な仲間に、参加するよう励ます」、「仲間を認めたり、ほめたりする」、「自分が持っている情報を提供す

る」、「仲間の発言を聞いて、自分の意見より質問を多く行う」、「仲間のコミュニケーションを促す」、「仲間の緊張をほぐす」など10項目、定着する技能に配置されている「得た結論をもっと良くしようと仲間に働きかける」、「新しく学んだことを、過去に学んだことと関連づける」、「理解を促したりアイデアを生むような声かけをする」の3項目、醸成する技能に配置されている「反対意見を述べるときは、人ではなく考えを批評する」、「自分の考えを筋道立てて説明する」の2項目が、それぞれ授業後の平均値が有意に高くなっていった ($p < .05 \sim .01$)。

上述したように、最も多くの項目が授業後に高くなったのはグループを機能させる技能に含まれていた。この技能は、仲間を褒める、励ます、緊張をほぐす、コミュニケーションを促す等の協力しながら学ぶ関係を保ちながらグループ活動を運営する技能である。今回のグループ・プロジェクト法では2種類の協同学習技法を2回目と3回目の授業で指導し、その後、活用する機会を提供したが、グループ・プロジェクトの活動体験が他の多くの協同技能の活用を促したことが考えられる。

⑥協同技能と自尊感情、自己効力感との関係

ここでの協同技能とは、協同的な学習グループが互いに効果的に活動するために必要なグループ技能と対人的技能を指している。これらの技能を使うことと自尊感情や自己効力感の育成機能との関係を見るために、授業後の協同技能の総得点とSEおよびGSESとの関係性について分析した。その結果、協同技能は、自尊感情と自己効力感の行動の積極性因子との間に中程度の正の相関を示していた（それぞれ、 $r=0.46$, $r=0.44$ ）。

以上の結果から、グループ・プロジェクト法における協同技能の活用は、自尊感情や行動の積極性を促す可能性があることが示唆された。

引用文献

- Archer-Kath, J., Johnson, D., & Johnson, R. 1994 Individual versus group feedback in cooperative groups: *Journal of Social Psychology*, 134, 681-694.
- 林 潔・瀧本孝雄 1992 問題解決行動と self-efficacy および時間的展望との関連について 白梅学園短期大学紀要 28 51-57.
- 石井知子 2003 グループワークを取り入れた基礎看護技術教育に関する検討 聖マリア学院紀要 18 15-18.
- ジェイコブズ, G.・パワー, M.・イン, L., 2005 先生のためのアイデアブック 関田一彦 (監訳) 日本協同教育学会 (ナカニシヤ出版)
- Johnson, D. & Johnson, R. 1996 Meaningful And Manageable Assessment Through Cooperative Learning: Interaction Book Company
- ジョンソン, D.・ジョンソン, R.・ホルベック, E., 2010 学習の輪ー学び合いの協同教育入門ー (改訂新版) 石田裕久・梅原巳代子 (訳) 二瓶社

- 梶田叡一 1985 自己教育への教育 明治図書 36-53.
- 看護学教育の在り方に関する検討会 2004 看護学教育の在り方に関する検討会報告書
文部科学省
- 看護基礎教育の充実に関する検討会 2007 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書
保健師助産師看護師養成学校指定規則改正案 文部科学省・厚生労働省合同省令
- 厚生労働省有識者懇談会 2008 厚生労働省有識者懇談会報告
- マジェンダ, B.・竹尾恵子 2004 「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ PBL
Problem-based Learning のすすめ 学習研究社
- 牧野典子・中山奈津紀・堀井直子・山田聡子・井口弘子・渡邊実香・足立はるゑ 2009 生
命健康科学部学生の自己教育力 (第3報) —入学後2年半の変化— 生命健康科学研
究所紀要 5 1-8.
- 森美智子・加藤純子・糸井志津乃・畑尾正彦・中川禮子・本間千代子・谷岸悦子 2000
看護学における問題基盤型学習 (PBL) を用いたチュートリアル教育の評価 日本赤十
字武蔵野短期大学紀要 13 1-8.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 2009 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究
57 1 24-37.
- 日本協同教育学会研修委員会 2010 協同学習ワークショップ< Basic > 2009年改訂
版 日本協同教育学会
- 西村千代子・奥野茂代・小林洋子・中島すま子 1995 看護婦の自己教育力—自己教育力
測定尺度の検討— 日本赤十字社幹部看護婦研修所紀要 11 13-19.
- Putnam, J., Rynders, J., Johnson, D., & Johnson, R. 1989 Collaborative skill
instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and
nonhandicapped children: *Exceptional Children*, 55, 550-557.
- 坂野雄二・東條光彦 1993 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎監修 心理アセスメント
ハンドブック 西村書店, 478-489.
- 佐藤栄子・今泉郷子・末永由理・井上聡子・酒井郁子・佐藤正美 2001 看護教育にお
ける PBL (Problem Based Learning) の実践状況と教育効果 川崎市立看護短期大学
紀要 6 1 1-13.
- シャラン, Y.・シャラン, S., 2001 「協同」による総合学習の設計—グループ・プロジェ
クト入門— 石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児 (訳) 北大路書房
- 安永悟 2006 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 山本富士江 2004 LTD 学習法と自己教育力 *Quality Nursing* 10 7 85-91.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究
30, 64-68.
- 山本美弥・榊原千佐子・石井成郎・須賀京子 2009 看護学生の社会的スキル向上を目
ざすグループ学習の検討 日本看護医療学会誌 11 2 17-25.

4

書 評

学習の輪

—学び合いの協同教育入門—

須藤 文*

本書は、Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. 2002 CIRCLES OF LEARNING: Cooperation in the classroom (5th edition) の全訳である（石田裕久・梅原巳代子訳、2010年11月、二瓶社）。英文タイトルにあるように本書は第5版である。第3版が同じ二瓶社から訳出されている。第3版は、協同学習を行うための専門的技術を高めるにあたって必要な知識を教師に示すという意図があった。一方、第5版は訳者が「第3版『学習の輪』とはまるで別の本であるかのように充実したものになっている」と述べている通り、協同的な学びの条件をどのように組み立てればよいのかが、第3版をふまえた上で更にわかりやすく書かれている。

とはいえ、本書を手取る人たちの協同教育に関する知識や授業経験はさまざまであろう。そこで、わたし自身が協同教育と共に歩んできたこれまでの三年間を、三つの段階に分けてふり返りつつ本書の内容紹介をすることで、本書活用のヒントを提供することができればと思う。

1. 入門期：生徒の活動性を高めることを知る

教師である以上、すべての生徒にわかる授業をしたい、という願いがある。しかし、教師一人に対応しようとすればするほど、教師は悩みを深め、疲弊していく。協同教育を知るまでのわたしもそんな教師のひとりであった。わたしが協同学習について学び始めたときに「目からウロコ」だったのは、新旧授業のパラダイム比較（第11章）と協同学習の基本的構成要素（第5章）であった。

授業に関する考え方を新しい協同のパラダイムに変えるだけで、少なくとも教師が今のよう疲弊することはなくなると実感した。例えば、知識は教師から生徒へと伝達されるものではなく、生徒と教師が協力して構築するものである、という知識観にわたしは救われた。それまでのわたしは、すべての生徒に分からせようと、授業中、必死に語りかけていた。しかし、新しい知識観を知り、教師がなすべきことを考えるきっかけとなった。

また、授業づくりの視点として協同学習の5つの基本的構成要素（互恵的な協力関係・個人の責任性・相互作用の促進・社会的スキル・グループの改善手続き）が有効であることも知った。この視点から授業をふり返ると、生徒の活動を十分に保証できていたかどうか

* 太宰府市立太宰府東小学校

かを知ることができたし、単なるグループ学習と協同学習の違いを明確に理解することもできた。これまでの授業研究は、教材解釈がどうだったか、授業の流し方や発問がどうだったかが大半を占め、生徒の活動そのものに焦点をあてたふり返りが少なかったように思う。

2. 実践期：協同による授業改善の方法を知る

協同学習を行うために必要な知識がひととおり身につくと、自然と自分の授業を協同の視点で考え、実践したくなる。

わたし自身、毎時間の授業実践において、協同の視点から簡単な指導案を作成し、協同的な学びを演出してきた。そのとき一番考えたのは、ペアやグループ活動（第2章・第3章）をどの場面でどのように仕組むかということであった。目標を明確にすると生徒の活動性は格段に高まる。特に、ペア活動では常に半分の生徒が話し、半分の生徒が傾聴しているので、生徒の頭はフル回転していることになる。

また、授業づくりでは、生徒に協同の技能を教える（第6章）ということをおぼえてはならない。第3版の裏表紙にも、「われわれは他人との上手な相互交渉の仕方を生まれつき身につけているわけではない。質の高い協力をするのに必要な社会的技能は教えられなくてはならないし、それらを利用するように動機づけられなくてはならない」と書かれている。大学生であっても、できて当然という安易な考えは禁物である。本書では、段階を踏んで社会的技能を習得できるように細かい説明がなされている。

3. 変革期：協同による学校づくりを知る

まえがきに「協同学習があなたの指導の血となり肉となるためには、1年もしくは2年間の学級での実際の経験が必要です」と書かれている。実際、わたし自身も2年間、協同学習を意識した授業をやって、ある程度の効果を実感できるようになった。同時に、その頃から、自分だけが協同学習を行っていても限界がある、学校全体で実践する必要があると思いはじめた。なぜなら、小学校の場合、多くの学校で一年ごとに学級編成があり、担任も替わる。そのたびに積み上げたものが崩れ去るからである。

ただ幸いなことに、協同の必要性や、その積み重ねの大切さを実感している教師は少なくない。彼らと語り合い、協力し合うことで協同による学校づくり（第9章）を始めることができる。昨年度、わたしは「つながりをつくる」をテーマに、協同による学校づくりにチャレンジしてきた。教師同士をつなぐ研修、教職員向け通信の発行、活動性の高い授業づくりなどを行ってきた。しかし、すべての先生方に協同の考え方を理解してもらうことは、思った以上に難しかった。今回、本書を読んでみて、協同によってもたらされる価値観（第10章）を伝えることが不十分だったことに気づかされた。一時間の授業はもちろんのこと、将来をも見据えた市民的価値観を育む努力なくして協同による学校づくりはなしえないことを改めて実感した。

3.11 大震災による混迷にある今ほど、日本全国で「チーム」という言葉が叫ばれたことはない。第9章にあるように、学校が教育の質に焦点を合わせるためには、大量生産方式による、成果向上を目指した競争的・個別的な組織構造から、「協同の学校」として知られる協同のチームによる組織構造へと変革する必要がある。

5

学会消息

JASCE 活動報告

久保田 秀明

日本協同教育学会の2010年度の活動を、以下のとおりご報告いたします。

I. 学会

1. 役員選挙

2010年7月11日(日)～24日(土)に、郵送による役員選挙の投票が行われ、その結果7名の新理事が選出された。新理事7名の互選により関田一彦 新会長が選出され、また新会長の推選により石田裕久 新副会長が選出された。さらに、新会長の推選により3名の新理事が選出された。役員選挙によって選出された新理事は次の10名であった。安永 悟、関田一彦、杉江修治、石田裕久、渡辺正雄、伏野久美子、須藤 文、甲原定房、高旗浩志、久保田秀明。

2. 第7回理事会

日 時：2010年9月3日(金) 17時～18時

会 場：山口市 セントコア山口

出席者：安永 悟、関田一彦、相原次男、杉江修治、石田裕久、渡辺正雄、伏野久美子、
須藤 文、甲原定房、高旗浩志、久保田秀明

議 題：

1. 旧理事・役職の解任

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

2. 新理事および新理事会の承認

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

3. 新役職の承認

7月に行われた役員選挙により選出された、次の新役職が承認された。

(1) 新 会 長 関田一彦 (創価大学)

(2) 新副会長 石田裕久 (南山大学)

(3) 事務局長 久保田秀明 (創価大学)

(4) 監 査 渡辺正雄 (東京女学館中学高等学校)、清水強志 (専修大学)

3. 新しい役割分掌

学会の活動を推進するため、新たに研修委員会と研究・編集委員会を置くことが了承され、合わせて、杉江修治 研修委員会委員長、安永 悟 研究・編集委員会委員長の就任が承認された。また、国際協同教育学会（IASCE）の関田一彦 理事より、IASCE の新理事として伏野久美子 氏を推薦する提案があり、2010 年 11 月の国際大会をもって伏野氏に理事を交代する手続きを執ることが了承された。

4. 2009 年度会計報告

監査委員、森永謙二 氏（久留米市立合川小学校）と甲原定房 氏（山口県立大学）による監査結果が報告され、承認された。2010 年度への繰越金は 2,804,756 円となった。

5. 大会開催校

今後の開催校が以下のとおり了承された。

第 8 回大会開催校：千葉大学（実行委員長 上杉賢士 氏）

6. 学会認定講師の新規承認

ワークショップを担当する学会認定講師が、以下のとおり新規に承認された。

- ・認定講師：須藤 文・松浦賢一・益谷 真・岩田好司
- ・上級認定講師：杉江修治・石田裕久・安永 悟・久保田秀明

7. 会誌「協同と教育」の発行

第 7 号の出版が了承された。また、以下の点を変更することが認められた。

- ・「協同と教育」への大会発表要旨掲載を取りやめ、大会プログラムとの重複を避ける。
- ・論文投稿の当該年度の締切を 11 月末日とする。

8. 海外で学会発表する会員への補助

国際協同教育学会等の国際大会において、日本の実践事例などを発表する会員に対して、学会として何らかの補助をすることが提案され、継続して審議していくことが了承された。

10. 学会主催ワークショップ

マスタープログラムや実践交流会など、ワークショップを一層充実させていくことが了承された。

11. Web の管理運営委託

学会の Web 管理業務を、専門業者に委託することが了承された。

12. ニュース・レター（メール・マガジン）の発行

ニュース・レターを定期的に発行していくことが了承された。

13. 本部の所在

会長の交代に伴い、学会の本部のならびに事務局の所在を以下に変更することが了承された。

〒 192-8577 東京都八王子市丹木町 1-236

創価大学教育学部 関田一彦 研究室（本 部）

久保田秀明 研究室（事務局）

3. 第7回総会

日 時：2010年9月4日（土）12時～13時

場 所：山口県立大学 4号館

参加者：49名

議 題：第7回理事会で決議された内容が提案され、承認された。

II. 出版

- (1) 梶浦 真 著『授業が見える漢字のはなし～文字に潜む学びのころ～』教育報道出版社
- (2) 鹿内信善 編著『看図作文指導要領 ―「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン―』溪水社
- (3) 犬山市授業研究会 著、杉江修治・水谷茂 監修 協同教育実践資料11『教師力を高める教師の協同 ―犬山市授業研究会 2009年度の成果』一粒書房
- (4) 小松市立国府中学校 著、杉江修治 監修 協同教育実践資料12『自ら学び、心豊かで、たくましく生きる、実践力のある生徒の育成 ―学び合い、認め合い、高め合える場づくり・集団づくりを通して』一粒書房
- (5) 土岐市立泉中学校 著、杉江修治 監修 協同教育実践資料13『学ぶ楽しさを実感できる授業の創造 ―学んだことを活用する学習活動の工夫を通じて』一粒書房
- (6) ジョンソン, D.W. / ジョンソン, R.T. / ホルベック, E.J. 著、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
- (7) 古庄 高 著『アドラー心理学による教育 ―子どもを勇気づけるポジティブ・ディシプリン』ナカニシヤ出版
- (8) レイチェル・ジャネイ／マーサ・E・スネル 著、高野久美子・涌井 恵 監訳『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

III. 認定講習会および関連した活動

1. 協同学習認定ワークショップ Basic 2日間コース

日 時：2010年5月22日（土）23日（日） 会 場：新潟市生涯学習センター

講 師：益谷 真（敬和学園大学）・関田一彦（JASCE 認定講師）

日 時：2010年8月21日（土）22日（日） 会 場：南山大学

講 師：長濱文与・石田裕久（JASCE 認定講師） 運 営：南山大学人間関係研究センター

日 時：2011年2月26日（土）27日（日） 会 場：創価大学

講 師：伏野久美子・久保田秀明（JASCE 認定講師）

2. 協同学習認定ワークショップ Advance 2日間コース

日 時：2010年6月12日（土）13日（日） 会 場：創価大学
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師） 運 営：久保田秀明（創価大学）

日 時：2010年10月23日（土）24日（日） 会 場：南山大学
講 師：関田一彦・石田裕久（JASCE 認定講師） 運 営：南山大学人間関係研究センター

3. 協同学習1日研修（JASCE 主催）

日 時：2010年7月18日（日） 会 場：創価大学
講 師：有本高尉（JASCE 認定講師） 運 営：久保田秀明（創価大学）

日 時：2011年2月20日（日） 会 場：米子コンベンションセンター
講 師：有本高尉（JASCE 認定講師） 運 営：杉江修治（中京大学）

4. 協同学習1日研修（講師派遣）

日 時：2010年8月19日（木） 会 場：大東市立市民会館
講 師：有本高尉（JASCE 認定講師） 運 営：大東市教育委員会

日 時：2010年8月20日（金） 会 場：大東市立市民会館
講 師：有本高尉（JASCE 認定講師） 運 営：大東市教育委員会

日 時：2010年9月30日（木） 会 場：別海町交流館ぷらと
講 師：松浦賢一（JASCE 認定講師） 運 営：別海町教育研究会英語部会

日 時：2011年2月21日（月） 会 場：東邦大学 習志野キャンパス
講 師：関田一彦（JASCE 認定講師） 運 営：東邦大学コア・サイエンス・ティーチャー養成プロジェクト

IV. 関連団体情報

1. 全国協同学習研究会 閉会式典

日 時：2010年11月7日（日） 会 場：百楽 名古屋

杉江修治会長より、全国協同学習研究会は日本協同教育学会と融合する形で、発展的に解散することが宣言された。

学会関係出席者：杉江修治（中京大学）、石田裕久（南山大学）、安永 悟（久留米大学）、関田一彦（創価大学）、有本高尉（犬山市子ども未来センター）

2. IASCE 国際大会 (IASCE : International Association for the Study of Cooperation in Education)

日 時 : 2010年11月25日(木) ~ 27日(土) 会 場 : クイーンズランド大学

国際協同教育学会の国際大会が、オーストラリアのクイーンズランド大学教育学部と共催で、ブリスベンで開催された。22ヵ国から120名を超える参加者が集い、日本からはJASCE会員9名を含む11名が参加した。大会に先立つ24日の理事会で、JASCEからの代表理事として、初代の関田一彦氏(JASCE会長)に替わって伏野久美子氏(JASCE理事)が正式に就任した。

3. 第37回全国個を生かし集団を育てる学習研究大会 滋賀大会

個が生きる学びの集団づくりをめざして2

～認めあい 磨きあい 高めあい の中で個の自立をめざす～

日 時 : 2010年12月25日(土) 26日(日) 会 場 : ピアザ淡海・滋賀県立県民交流センター

学会関係登壇者 : 高旗正人(中国学園大学)、高旗浩志(岡山大学)

運 営 : 全国個集研会長・相原次男(山口県立大学)、

滋賀県個集研会長・山本伊三郎(仰木小学校)

4. 第17回 大学教育研究フォーラム

日 時 : 2011年3月18日(金) 会 場 : 京都大学

ラウンドテーブル「協同・協働・協調の概念的関係と授業づくりの実際」

学会関係登壇者 : 安永 悟(久留米大学)、杉江修治(中京大学)、関田一彦(創価大学)

運 営 : 京都大学高等教育研究開発推進センター

6

資料

日本協同教育学会会則

第1章 総 則

(名 称)

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

(本部・事務局)

第2条 本学会の本部ならびに事務局を、以下の所に置く。

東京都八王子市丹木町 1-236 創価大学教育学部

関田一彦 研究室 (本部)

久保田秀明 研究室 (事務局)

第2章 目的および事業

(目 的)

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

(活動の内容)

第4条 本会は、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

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

(活動の種類)

第5条 本会は、前条の活動内容を具体的に展開するために、次の事業を行う。

- (1) 協同教育に関する研究集会や講演会など、教育・学術的な各種会合の開催事業。
- (2) 協同教育に関する調査及び研究開発事業。
- (3) 協同教育に関する教授技法・指導法の研修・講習事業。
- (4) 協同教育に関する関係諸団体との連絡及び協調事業。
- (5) 協同教育に関する論文誌及び会誌等（電子媒体を含む）の発行事業。
- (6) 協同教育に関する図書印刷物の刊行・販売事業。
- (7) 機関紙および出版物への広告掲載事業。
- (8) 協同教育に関する情報交流の場としての Web サイトの運営事業。
- (9) その他、協同教育に関する本学会の目的を達成するために必要な事業。

第3章 会 員

(会員の種類)

第6条 本会の会員は、個人会員、学生会員、団体会員、賛助会員及び名誉会員とする。

2 前項の会員以外に、本会には会友を設けることができる。

(入会手続きおよび会費等)

第7条 個人会員（学生会員を含む）は、本会の目的に賛同して入会を申込み、理事会の承認を経た者とする。

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

3 個人会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

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

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

6 学生会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

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

2 団体会員は、本会の事業に参加し、会誌の配布を受けることができる。

3 団体会員は、年会費を納入しなければならない。年会費は別表1に定める。

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

第10条 本会の趣旨に賛同し、年1口以上の賛助金を納入する者は、賛助会員として遇せられ、会誌の配布を受けることができる。賛助金は別表1に定める。

第11条 名誉会員は、会長が理事会の同意を受けて選任する。

2 名誉会員は、年会費納入の義務はない。

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

2 会友は、理事会の承認の上で、本会の事業に参加できる。

3 会友は、年会費納入の義務はない。

(退会処分)

第13条 本会の活動方針に著しく齟齬をきたし、本会の理念に反する言動があった会員は、理事会の承認を受けて退会処分とすることができる。

2 会費の納入を怠った者は、会員としての取扱いを受けないことがある。

第4章 会長、理事、及び監査

第14条 本会に次の役員を置く。

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

第15条 会長は、本会を代表し、会務を総括し、総会及び理事会を招集してその議長となる。

- 2 会長は、理事の中から副会長1名を指名する。
- 3 副会長は、会長に事故あるとき、その職務を代行する。

第16条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

第17条 顧問は、会長の要請に応じ、会の運営に対して助言を行う。

第18条 監査は、本会の会計を監査する。

第19条 会長、理事及び監査は、個人会員の中から、選出する。

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

第20条 前条に掲げる役員任期はいずれも3年とし、再任を妨げない。

- 2 役員任期の終了期限は役員選挙年度の大会の終了時とする。

第21条 顧問は、本会の個人会員にかかわらず、選任することができる。

- 2 顧問の選任手続き及び任期は細則に定める。

第5章 総会及び理事会

第22条 本会には、総会と理事会を置く。第23条 総会は、本会の議決機関として、本会の事業及び運営に関する重要事項を審議決定する。

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

第25条 総会は、定例総会及び臨時総会とする。

- 2 定例総会は、年1回、当該年度の大会の時に、開催する。
- 3 臨時総会は、会長が必要と認めた場合、又は100分の5以上の会員から議事を示して請求のあった場合、開催する。

第26条 次の事項は、定例総会において承認を受け、又は審議決定されなければならない。

- (1) 会務報告及び事業計画
- (2) 前年度収支決算及び当該年度収支予算
- (3) 翌年度大会の開催時期及び開催地
- (4) その他総会又は理事会が必要と認めた事項

第27条 総会の議事の内容は、あらかじめ会員に通知されなければならない。

第28条 総会は、構成員の10分の1以上の出席により成立する。

第29条 総会における議事の決定は、出席者の過半数の同意を要する。

第30条 特別の事情のある場合、理事会の議に基づき、会長は臨時総会の開催に代えて「通信の方法による総会」を実施することができる。

第31条 理事会は、第5条に定める事業並びに収支予算及び収支決算について責任を負い、執行の任に当る。

- 2 理事会は、会長及び理事をもって組織する。
- 3 理事会は、必要ある場合、構成員以外の者の出席を認めることができる。
- 4 理事会は、必要ある場合、専門委員を置くことができる。

第32条 理事会は、定例理事会及び臨時理事会とする。

- 2 定例理事会は、年1回、当該年度の大会の時に開催する。
- 3 臨時理事会は、会長が必要と認めたときに、開催する。
- 4 会長が必要と認めたとき、「通信の方法による理事会」を実施することができる。

第6章 委員会

第33条 本会には、第5条に定める事業を遂行するため、総務・広報委員会、編集委員会、研修・研究委員会、大会準備委員会、及びその他の各種委員会を置くことができる。

- 2 委員会の組織及び運営に関する規則は、委員会ごとに、別に定める。

第7章 支部及び分科会

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

第8章 事務局

第35条 本会には、事務機構として、事務局を置く。

- 2 事務局に、事務局長及び幹事（総務・広報、編集、研修・研究等）を置く。
- 3 前項の職員は、理事会の承認を経て、会長が委嘱する。
- 4 第2項に定めるもののほか、事務局の内部組織については、事情に応じ必要な措

置を講じることができる。

第9章 会 計

第36条 本会の経費は、会費、賛助金、寄付金及びその他の収入をもって支弁する。

第37条 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第10章 雑 則

第38条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

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

附 則

- 1 この会則は、2004年5月7日の協同教育学会設立総会において制定し、制定の時から施行する。
- 2 この会則の変更は、2007年8月4日の第4回理事会、および第4回総会において承認し、同日から施行する。
- 3 この会則の変更は、2010年3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、2010年9月4日の第7回理事会、および第7回総会において承認し、同日から施行する。

別表1 会則第3章、第7条、第8条、第9条、第10条に係る年会費等について
(年度会費) 年度会費：個人会員、4,000円。学生会員、2,000円。
(賛助金) 賛助金：一口、10,000円

日本協同教育学会細則

(趣 旨)

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

(個人会員、学生会員及び団体会員の入会の承認)

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

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

(個人会員、学生会員及び団体会員の資格)

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

2 前項の会員の資格は、前年度の会費が未納のとき停止し、3年度を超えて会費が未納のときは会友とする。

(顧問の選任手続き及び任期)

第4条 顧問は、会長の発議により、理事会の議を経て就任を認める。

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

3 顧問の任期は、3年とし、再任を妨げない。

(総会構成員の資格)

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

2 前項に定める構成員（以下「総会構成員」という。）以外の者が総会に出席することを妨げない。ただし、その者は、議事決定の際の採決及び第6条に定める役員選出の投票に加わることはできない。

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

(役員を選出)

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

2 役員選挙管理委員会については別に定める。

3 選挙により選出された理事は、互選により会長を選出する。

4 新会長は、選挙で選出された理事に加え、必要に応じて3名までの理事を指名することができる。

6 資料

- 5 選挙で選出された理事と、新会長指名の理事により、新理事会を構成する。

(役員選出の業務)

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

(理事会)

第8条 理事会は、毎年度定例総会の前に定例会を開催し、役員選挙の期日の後の会長選出、理事会及び理事選出のための特別会を開催するほか、必要がある場合に臨時会を開催する。

- 2 理事会は、理事の過半数の出席により成立する。
- 3 理事会の議事の決定は、出席の理事の過半数の同意を要する。
- 4 臨時理事会は、通信の方法により実施することができる。

附 則

- 1 この細則は、2004年5月7日から施行する。
- 2 この細則の変更は、2010年4月1日から施行する

『協同と教育』 執筆・投稿規程

本誌は日本協同教育学会の機関誌であり、協同教育、協同学習にかかわる実証的、理論的、方法論的な研究の発表、ならびに「協同」を基盤とした教育に携わる実践者・研究者への広範な情報を掲載する。

- (1) 本誌は1年1号とし、毎年発行する。
- (2) 投稿の資格は、原則として、本学会員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合には、この限りではない。
- (3) 投稿原稿の採否決定、および修正は、編集委員会による審査を経て行われる。
- (4) 本誌に、情報交換の場としての「結風」、「研究論文」、「実践研究論文」、「論考」、「書評」、「学会消息」などの欄を設ける。
- (5) 本誌に掲載される研究論文は、協同教育の発展に資する未公開の論文とする。
- (6) 研究論文などの作成にあたっては、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
- (7) 本誌は1頁40文字36行とし、原則として、研究論文、実践研究論文、論考は刷り上がり10頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、頁数については、編集委員会が必要とみなした場合にはこの限りではない。
- (8) 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、編集委員会 (editor@jasce.jp) 宛て添付ファイルで送付すること。なお、投稿種別ごとのテンプレートは、日本協同教育学会のウェブサイト (<http://jasce.jp/>) からダウンロードすることができる。
- (9) 投稿論文の構成は、本文（論文タイトル、著者名、所属機関、引用文献を含む）の他に、アブストラクト（和文の場合は500字程度、英文の場合は100～175語）、英文タイトル、著者の連絡先を記す。
- (10) 研究論文における本文中の引用のしかた、ならびに引用文献の書式は、発表者の所属する学問領域の慣例にしたがって明記すること。ただし、とくに定めのない場合については、原則として以下の例にしたがって記載する。
 - ①本文中では、安永(2004)、(安永, 2004)のように引用し、本文末尾に著者のアルファベット順に引用文献リストをつける。
 - ②引用文献の記載はそれぞれ下記を参照のこと。
 - 和文の単行本の場合：
杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（編） 2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部
 - 和文の雑誌の場合：

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

○欧文の単行本の場合：

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

○欧文の雑誌の場合：

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

(II) 本誌に掲載された論文の著作権は、日本協同教育学会に帰属する。

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

以上

日本協同教育学会

役員一覧

会 長	関田一彦	創価大学
副会長	石田裕久	南山大学
理 事	安永 悟	久留米大学
	杉江修治	中京大学
	渡辺正雄	東京女学館中学高等学校
	伏野久美子	立教大学
	須藤 文	太宰府市立太宰府東小学校
	久保田秀明	創価大学
	甲原定房	山口県立大学
	高旗浩志	岡山大学
顧 問	高旗正人	中国短期大学
監 査	渡辺正雄	東京女学館中学高等学校
	清水強志	専修大学

任期は2012年8月まで

委員会および委員の一覧

研究・編集委員会 ○安永悟、石田裕久、伏野久美子、甲原定房

研修委員会 ○杉江修治、有本高尉、渡辺正雄、須藤 文

総務・広報委員会（事務局）○久保田秀明、関田一彦、石田裕久、高旗浩志、清水強志

IASCE（国際協同教育学会）担当理事 伏野久美子

○印は委員長

任期は2012年8月まで

入会手続きについて

日本協同教育学会に参加を希望される方は電子メールにて JASCE 事務局まで入会の申し込みをお願いします。

1. 入会申し込み必要事項

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

2. 入会手続き

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

3. JASCE 事務局

住 所 : 〒 192-8577 東京都八王子市丹下町 1-236
創価大学教育学部 久保田秀明研究室内
電 話 : 042-691-5597
F A X : 042-691-9309
E-mail : office@jasce.jp

会費納入について

日本協同教育学会の年会費および納入方法についてお知らせします。

1. 年会費は次の通りです。

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

2. 振込口座について

金融機関 ： ゆうちょ銀行

加入者名 ： 日本協同教育学会

口座番号 ： 00100 - 8 - 315442

※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 経由での手続きをお願いいたします。

編集委員

委員長 安永 悟 (久留米大学)
委 員 石田裕久 (南山大学)
委 員 甲原定房 (山口県立大学)
委 員 伏野久美子 (立教大学)

編集協力者

岩田好司 (久留米大学)
清田夏代 (南山大学)
原田信之 (岐阜大学)
久保田秀明 (創価大学)
杉江修治 (中京大学)
長濱文与 (三重大学)
高旗浩志 (岡山大学)
百合草禎二 (富士常葉大学)
関田一彦 (創価大学)

英文校閲

Robert Schalkoff (山口県立大学)

協同と教育 第7号

2011年6月30日発行

編集者 日本協同教育学会編集委員会
発行者 日本協同教育学会
〒192-8577 八王子市丹木町1-236
創価大学教育学部 関田一彦研究室内
mail: editor@jasce.jp
tel : 042-691-5473

印刷 (有)一粒社
定価 2,500円

ISBN978-4-86431-035-2 C3037